

2018年3月 関西大学審査学位論文

**学級風土に影響を及ぼす諸要因及び
学級風土改善の実証的研究**

心理学研究科・心理学専攻

14D8501 金 明汶

目 次

序論

はじめに	1
第1節 学級風土	3
第2節 教師のリーダーシップ	7
第3節 子どもの性格特性	9
第4節 保護者の養育態度	10
第5節 社会的地位の自己認知	11
第6節 現代の中国の教育事情	16
第7節 本研究の目的と論文の構成	18

第I部 社会的地位の自己認知尺度構成

第1章 社会的地位の自己認知尺度の項目選択過程	23
第1節 学級での社会的地位の自己認知尺度の項目	25
第2節 家庭での社会的地位の自己認知尺度の項目	29
第2章 社会的地位の自己認知の尺度構成	34
第1節 学級での社会的地位の自己認知尺度の信頼性と妥当性の検討	36
第2節 家庭での社会的地位の自己認知尺度の信頼性と妥当性の検討	41

第II部 量的研究

第3章 学級レベル	46
第1節 子どもが認知した教師のリーダーシップと学級風土	47
第2節 教師が認知した自分のリーダーシップと学級風土	63
第3節 子どもが認知した自分の性格特性と学級風土	68
第4節 学級での社会的地位の自己認知と学級風土	76
第4章 家庭レベル	80
第1節 保護者の養育態度と子どもが認知した自分の性格特性	81
第2節 保護者の養育態度と子どもの家庭での社会的地位の自己認知	85
第5章 社会レベル	88

第1節	国の教育政策の影響	90
第2節	社会文化的な背景の影響	103
第6章	三つのレベルでの知見	108
第1節	学級レベルと家庭レベル	109
第2節	学級レベルと社会レベル	115
第3節	家庭レベルと社会レベル	124
第Ⅲ部	質的研究	131
第7章	現場教員の学級風土改善の活動	132
第1節	第一回目面接（座談会）調査の結果	135
第2節	第二回目面接（電話）調査の結果	138
第3節	教員の活動の経年変化	142
第Ⅳ部	総括	146
第8章	学級風土改善に対する総括的討論	147
第1節	教師の指導法の改善	148
第2節	子どもの性格の育成	151
第3節	子どもの社会的地位の自己認知の改善	153
第4節	学校教育と家庭教育の役割遂行	156
第5節	教育制度の改革	157
文献		161
謝辞		173
付録		174
付録a	小学生用短縮版学級風土質問紙（日本語版・中国語版）	174
付録b	教師のリーダーシップ行動測定尺度（日本語版・中国語版）	178
付録c	小学生用5因子性格検査（日本語版・中国語版）	182
付録d	保護者の養育態度（日本語版・中国語版）	186
付録e	社会的地位の自己認知（日本語版・中国語版）	188
付録f	K 大学学部の授業でのQ & A	192

序 論

はじめに

いじめ、不登校、校内暴力など、学校におけるさまざまな病理現象が多発化、深刻化している。いじめの実態について、文部科学省「平成 28 年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」(2017)によると、28 年度 323808 件、27 年度 225132 件のいじめが発生しており、平均 1 校でのいじめ発生件数は約 8 件となる。そのうち小学校におけるいじめの発生件数は 237921 件であり、平均 1 校では約 11 件となり、全国の平均を上回る事が報告された。この調査において平成 18 年以後にいじめの発生件数については「いじめられる側の精神的・身体的苦痛の認知」(文部科学省「生徒指導提要」p.173, 2010)による発生件数として捉えるため、実際の発生件数ではなく認知件数である事を留意すべきだと思われる。いじめに対する社会的目線はますます厳しくなり、2013 年 6 月に「いじめ防止対策推進法」が規定された。いじめの防止対策について森田・清永(1994)がいじめの「観衆や傍観者をも含めた四層構造論」を明らかにし、いじめの当事者による解決の難しさを指摘した。そのため、いじめはクラス全体や学級全体で解決すべき課題であり、教師が適切な指導を行い、いじめが発生しにくい、いじめのない学級をつくる事が重要である。

不登校については、文部科学省「平成 28 年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」(2017)によると、28 年度は 134398 人、前年度より 8407 人を増加し、平均 1 学級で一人が存在するとなる。そのうち小学校における不登校は全体の 23%を占める。不登校の要因としては、いじめ、友人関係や教職員との関係をめぐり問題、学業不振、進路不安、学校不適應、家庭の問題などが挙げられた。不登校の支援策として山本(2007)は自己主張ができない場合は学習指導・生活指導と共に家庭支援が有効であると指摘し、岸田(2012)は家庭との連携や生徒の心理面への支援が有効である事を報告した。これらの事から、不登校の対策として、良好な教師－児童関係、級友関係、親子関係を築く事を目的として、居心地の良い学級、居心地の良い家庭といった子どもの精神的環境を整える事が重要であると考えられる。

校内暴力については、文部科学省「平成 28 年児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」により、28 年度の問題行動について、対教師暴力 8022 件、生徒間暴力 39490 件、対人暴力 1352 件、器物損壊 10593 件となり、生徒間暴力の件数が最も多い事が報告されている。更にこの暴力行為を年齢から見ると、小学校における暴力行為について、文部科学省「平成 27 年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」10 月速報値(2016)と比べると、28 年度では発生件数 22847 件(前年度より 5710 件増)、加害児童 19754 人(前年度より 4600 人増)と報告され、校内暴力が低年齢化している事が分かった。そのため、小学校における暴力のない学級づくりが求められる。

小学生の子どもが学級にいる時間は一日の内の三分の一になり、学級集団は子どもにとって大変重要である。学級集団は、同じ程度の人数、同じ年齢層の子どもから構成されても、落ち着いている学級やメリハリのある学級など、学級の空気(個性)が違う。このような個性は教室の机の配置や掲示物、整理整頓状況などの物理的環境、学級構成員の個性や子ども同士の関係性の特徴、教師と子どもとの相互作用や教師の学級運営の特徴など、多角的要因が影響しあって醸成されると考えられる(遠矢, 2010)。この学級全体が持つ心理社会的な個性は学級風土と呼ばれる(伊藤, 2007)。学級風土は子どもの学習意欲、学習動機や態度、情意や学力(伊藤・松井, 1998)、薬物利用や脆弱性、暴力行使などに影響する事も示されている(伊藤, 2009a)。そのため、上記のような諸問題の解決策を求めるには、学級風土に焦点を当てる事が重要であると考えられる。学級風土を改善し、いじめ、不登校、校内暴力などのない学級づくりによって、上記述べた学校における病理現象の減少が期待できると思われる。

学級風土の定義について、Moos(1976)は環境を物理環境、組織環境、人間関係の環境と社会風土によって構成し、社会風土は他の三つの環境の特徴であり、環境の性格であると指摘した。社会風土を学級という環境に当てはめると、学級風土は学級環境を構成する校舎・食堂・運動場などの物理環境、教職員構成・学級規模など学校組織の環境、担任教師・子どもなど学級構成員間の人間関係の環境の三つの方面から見える環境の性格となる。Moos(1979)は学級風土の構成を物理環境、組織環境、教師の特性、学習者の特性の4つの変数からなると指摘した。学級風土はこれらの変数を媒介に、子どもと子どもの相互作用、子どもと教師の相互作用によって形成される。これらの相互作用と意思疎通の質が教師の満足度、自己イメージ、学習過程に影響を与えると指摘している。Fraser(1989)は学級風土を個人の特性と全体の特性、それぞれの発達による人間関係の明確化と定義し

た。つまり、学級風土は学級環境における学級構成員の特性と学級全体の特性がそれぞれの発達過程で明確化された人間関係の特徴である。以上を踏まえて、伊藤（2007）は学級風土を学級集団の心理社会的な個性であると定義した。本研究においても、このような捉え方をし、論を進めていく事にする。

学級風土に関する研究について、近年、学級風土と教授法、学業成績（Ghaith, 2003）、学級構成、学級規模（Westling, 2002）、学習者の学業到達度（Fraser & Fisher, 1983）などとの関連が明らかになった。その結果、学級風土に満足している学習者の学業到達度が高い事が分かった。これらの事から、肯定的な学級風土を作る事は子どもの学習意欲を高める有効な方法であると考えられる。Freiberg（1996）は学級風土に対する評価について子どもの認知のほうに価値があると示した。同様に Zabukovec（1993）は学級風土に対する教師と子どもの認知の違いを検討した結果、教師がより満足度が高く、不和や問題が少ないと認知しているのに対し、子どもはより競争的で、学級一体感が低いと認知していると示した。この事から教師の認知からではなく、子どもの認知から見た学級風土の状態を良くする方策を考慮すべきだと考えられる。

以上の事から、教育現場の諸問題を解決するには、学級風土の改善が有効であり、学級風土の改善は子どもの側からの認知を考慮する必要がある。そのため、具体的に学級風土の改善の方策を検討する際に、学級風土に影響を及ぼす諸要因、学級風土に対する教師と子どもの認知のズレなどを明らかにする必要がある。以下、それらの関連する重要な概念についてみていく事とする。

第1節 学級風土

1. 学級雰囲気、学級風土、学級文化の違い

学級風土と似ている概念について「学級雰囲気」、「学級文化」がある。学級雰囲気について、三島・宇野（2004）は学級構成員の相互作用によって学級内に醸し出される一定の気分であり、学級活動全般にわたる総合的、全体的な特徴としていると定義した。この定義は「学級雰囲気」と「学級風土」を同義の概念として捉えている。しかし大辞林によると、「雰囲気」は「その場に醸し出されている気分」の意味であり、「風土」は「人間の文化の形成などに影響を及ぼす精神的な環境」の意味である。つまり「学級雰囲気」は学級

における学級構成員の相互作用によって醸し出されている気分であると思われる。それに対して「学級風土」は学級における「ホームルーム」や「学びの場」、「遊びの場」など様々な「場」で学級構成員の相互作用によって醸し出されている雰囲気の特徴であり、学級の心理社会的な個性である（伊藤，2007）。

「学級文化」とは学級全体が共有している行動様式（認知，信仰，道徳，習慣，規律などが挙げられる）であり，自然環境に対して学級集団の環境に適応するのに必要なスキル，目標の達成，人間関係の維持などの諸要素からなるとされ，学級構成員の精神を生み出した象徴的形態（価値観など）である。新井（1995）は「学級文化」について，学級生活を送るために子どもと教師双方によって提供される有形無形の環境構成要因と定義し，「学級文化」は教師が価値あると認めているような内容を意図的に盛り込む事ができると指摘した。

「学級雰囲気」，「学級風土」，「学級文化」のいずれも個体と環境の関係との視点から見ているが，「学級風土」はいくつかの要因で一定期間持続され，その学級が醸し出す認知された特徴であり，「学級雰囲気」ほど短期間なものではなく，「学級文化」ほど恒常的なものでもない。

以上より，学級風土について三つの方面から捉える事ができる。一つ目は「ホームルーム」としての担任教師と子どもとのかかわりが醸し出す全体的な雰囲気である。二つ目は「学びの場」としての担任教師と子どもの相互作用が醸し出す全体的雰囲気である（Withall, 1949）。三つ目は教師の「制度」としての学級への期待と子どもの「個人」としての欲求・要求との葛藤・解決の場である（Getzels & Thelen, 1960）。

2. 学級風土研究の流れ

これまでの学級風土に関する研究は概ね2種類がある。一つは学級風土を測定するための尺度構成，及びその尺度を用いて学級の現状と課題を分析し，教師の学級運営の資料とする研究である。もう一つは学級風土と子どもの学校適応や組織構成などの変数との関連を検討する研究である。

学級風土を測定する研究について，Withall（1949）が観察法を用いて教師の言動を分類し「学習者中心の発言」と「教師中心の発言」の二つの方面から学級風土を記述した。その後 Flanders（1961）は教師だけではなく，生徒の言動も観察対象に入れ，学級風土を記述した。しかしこのような観察法で得られた学級風土の記述は研究者の構成概念に大きく依存する事と調査方法の効率の悪さが指摘された。更に学級風土について，教師の認

知より学習者の認知のほうがより学習成績を説明する事ができるため、次第に学級風土を測定する方法を観察法から学習者の認知を測る質問紙調査法 (Fraser & Walberg, 1981) へと変化した (伊藤・松井, 1996)。

学級風土を測る質問紙の中最も影響力のあるものは Trickett & Moos (1995) によって開発された Classroom Environment Scale (CES) と Fraser, Anderson & Walberg (1982) によって開発された Learning Environment Inventory (LEI) の二つである。日本では伊藤・松井 (1996) が CES と LEI の二つの尺度を項目レベルで紹介し、生徒個々人のメンタルヘルスの観点から学級風土を好適なものに保つ事が重大な課題であると指摘した。中国では江光荣 (2004) は CES と LEI を参照に、中国教育事情に合わせて中小学校の生徒を対象に「私の学級」質問紙を開発した。この質問紙を用いて、屈智勇・邹泓・王英春 (2004) は学級環境のスタイルが生徒の学校適応に及ぼす影響を検討し、学級環境は生徒の学校に対する態度に影響する事によって、生徒の学業行為に影響を与える示唆を得た。刘红云・孟庆茂・张雷 (2005) は学級環境が生徒の学習への態度・学習方法・学習技術に大いに影響すると指摘した。

以上の事から、学級風土は教育現場の諸問題を解決するのに大変重要である事が明らかになった。実際に学級風土質問紙を用いて、研究者と実践者 (学校現場の教師) が学級の状態を把握し、学級運営に取り組んでいる報告もあり (谷ら, 2015 ; 伊藤, 2009b), 普通の子どもと特別支援が必要な子どもの学級満足度・凝集力と不和・競争・困難の二つの側面に焦点を当て検討した報告もある (Majda & Branka, 2006)。しかし、実践者により学級風土を把握したところで具体的な対策が分からないという声もあった。そのため、学級風土に影響を及ぼす諸要因を明らかにし、学級風土改善の具体的な方策及びその効果を実証する必要がある。

3. 学級風土測定尺度

先にも記した通り、学級風土の研究領域で大いに貢献してきた二つの尺度、Trickett & Moos (1995) が開発した Classroom Environment Scale (CES) と Fraser, Anderson & Walberg (1982) が開発した Learning Environment Inventory (LEI) がある。CES は教師の指導行動、教師-児童の相互作用、子ども同士の相互作用の三つからなる学級環境を測定するものであり、LEI は環境が学習に影響する事に着目し、学習環境を測定するものである。CES を用いて学級風土と学習成績、転入学率、退学率の関係 (Manor, 1987), 学級風土と子どもの課題遂行行動との関連 (Short & Short, 1988), 学級風土と子どもの

自己イメージ、教師の満足感の関係 (Van der sijde, 1988) などの研究が見られた。LEI を用いて (Tamir & Cardin, 1993) は学級風土に対するユダヤ人とアラブ人の認知の差を検討した。Akindehin (1993) は LEI を基に Classroom Learning Environment Inventory (CLEI) を作成し、学級レベルでの学習環境を記述した。伊藤・松井 (2001) はこの二つの尺度を参照に「学級風土質問紙」を開発し、この質問紙を用いて学級の現状や課題を分析し、教師の学級運営の資料として活用した。この質問紙を基に、伊藤(2009a) は「小学生用短縮版学級風土質問紙」を開発した。伊藤・宇佐美 (2017) は 20 年近く前の伊藤・松井 (2001) の質問紙 (旧版) を更に、時代の変化に応じて新たな「新版中学生用学級風土尺度」を開発した。新版は旧版の尺度構成や質問項目の内容を見直し、より明確に学級の特徴を捉える事ができた。この新版を利用し、実際教育現場での実践的有用性も検証された。但し、本研究の調査対象は小学生であるため、伊藤(2009a)の「小学生用短縮版学級風土質問紙」を用いて調査を行う事にした。

本研究で用いた「小学生用短縮版学級風土質問紙」(伊藤, 2009a) は子どもの学級生活の状態を客観的に把握できる尺度である。これは、学級の特徴を、<関係性領域>、<個人発達と目標志向領域>、<組織の維持と変化領域>の三つの領域から捉える。<関係性領域>は「学級活動への関与」(学級集団としての活動への関心の深さと打ち込みの熱意)、「学級内の不和」(学級がグループに分かれ競合していく状況や、学級の緊張感が高まる雰囲気)、「学級への満足度」(学級に所属する楽しさの浸透)、「自然な自己開示」(個々に浮かぶ考えや意見・気持ちを自由に表現できる事と、これを支える個人を尊重する雰囲気)で構成されている。<個人発達と目標志向領域>は「学習への志向性」(教科学習場面での学習活動の活性化と熱心さ)で、<組織の維持と変化領域>は「規律正しさ」(学級内の秩序とルール提示の明確さ及びその遵守の態度)で構成されている(伊藤, 2009a)。こうした学級風土は、子どもの学級活動に参加する積極度、子どもの学級生活への満足度、学級のルールの明確さ及びルール遵守の良さ、子どもの教師やクラスメートへの自己開示の程度、子どもの学習意欲、子どもの学級内の不和現象や不和心理の六つの要素から構成される。

江光荣 (2004) が開発した「私の学級」と伊藤 (2009a) が開発した「小学生用短縮版学級風土質問紙」を比べると、「私の学級」は「教師に対する評価」、「授業の秩序」、「学業の競争」、「学業の負担」、「生徒間の関係」の五つの下位因子から構成し、学習状況 (授業の秩序・学業の競争・学業の負担) に関する質問項目が多く、学習状況と学級内の人間関

係の状況（教師に対する評価・生徒間の関係）しか捉えていないため、学級風土に対する評価は全面的ではないと判断し、本研究では伊藤（2009a）の質問紙を用いて調査を行う事にした。

本研究では、（伊藤，2009a）の質問紙を元に、中国語に訳し、日本語に熟達した中国人留学生（日本語能力試験 N1）等 4 名と、質問項目についての吟味，討論を経て作成した中国語版を用いて研究を行った（付録 a を参照）。

第 2 節 教師のリーダーシップ

田中（2003a）は学級集団における教師—児童・生徒間の関係について，児童・生徒全員がフォロアーとなり，教師がリーダーとして行っている諸行動の集合は教師のリーダーシップと考え，そうした諸行動をいくつかの次元に収れんさせて捉える方法でリーダーシップを定義し，リーダーシップの理論的モデルとして，構造理論と条件適合理論を紹介した。

構造理論はいかなる状況の中においてもリーダーシップの型が直接ある結果を生み出すという考え方である。例えば，三隅（1984）はリーダーシップ PM 理論を主張し，リーダーの集団目標達成機能としての P 行動（performance function）と，集団維持機能としての M 行動（maintenance function）でリーダーシップを捉え，P 行動と M 行動を同時に発揮するリーダーシップの型が最も効果的であると指摘した。この理論に基づき，弓削（2012）は P 行動と M 行動を更に，「注意指示」，「突きつけ」のひき上げる機能（P 行動）と，「受容」，「理解」の養う機能（M 行動）に細分化した。菊池・山本（2015）の実践研究では，担任教師の実際の行動を量的に捉え，カテゴリー化して「指示」（P 行動）と「受容」（M 行動）に分類した。また，White & Lippitt（1960）は集団における垂直—水平的対人関係を適切な管理法として，「専制的—民主的」リーダーシップの捉え方を提唱し，民主的リーダーがフォロアーに最も良い影響を与えると指摘した。

条件適合理論はリーダーシップの型がある状況要因を経てある結果を生み出すという考え方である。例えば，Harsey & Blanchard（1977）は「専制的—民主的」リーダーシップをさらに「教示的，説得的，参加的，委任的」に細分化し，集団の成熟度との関連を検証した結果，未熟な集団においては教示的・説得的なリーダーシップの型が有効であり，

成熟した集団においては逆に参加的・委任的なリーダーシップの型が効果的であると指摘した（田中，2003a）。本研究では，条件適合理論のような集団の成熟度に応じてリーダーシップの型を選ぶ判断が困難であるため，構造理論の考え方を基に，リーダーがフォロワーとの関係でとった行動の集合でリーダーシップを捉えるリーダーシップ PM 理論を用い，論を進めていく事にする。

リーダーシップ PM 理論について，リーダーシップ P 行動は集団目標達成機能であり，リーダーシップ M 行動は集団維持機能である。リーダーシップ PM 理論は一般企業，官公庁などの組織体において共通に適用されている（三隅，1984）が，各組織集団の特徴に即してリーダーシップ行動の内容が違っている。しかし各組織集団におけるリーダーシップ P 行動，M 行動の具体的な行動内容が違っても，PM 理論の一般概念は共通している。例えば，一般企業体の集団において，第一線監督者のリーダーシップ P 行動は「計画性の因子」，「圧力の因子」であり，M 行動は「集団維持の因子」である（三隅ら，1970）。地方官公庁の集団において，係長のリーダーシップ P 行動は「実行計画の因子」，「規律指導の因子」，「自己規律の因子」であり，M 行動は「集団維持の因子」である（三隅・篠原・杉万，1977）。一方，学校教育の場面では，小学校高学年において，教師のリーダーシップ P 行動は「生活・学習における訓練・しつけに関する因子」，「社会性・道徳性の訓練・しつけに関する因子」であり，M 行動は「教師の児童に対する配慮に関する因子」，「教師の児童への親近性に関する因子」，「学習場面における緊張緩和に関する因子」である（三隅・吉崎・篠原，1977）。中学校において，学級担任教師のリーダーシップ P 行動は「授業への厳しさの因子」，「熱心な学習指導の因子」，「生活・学習に対する規律・指導の因子」，「学級活動促進の因子」であり，M 行動は「配慮の因子」，「親近性の因子」から成るものとされている（三隅・矢守，1989）。いずれの組織体・集団においてもリーダーシップ P 行動は集団の機能的要件としての集団目標達成機能，M 行動は集団維持機能である。

以上，リーダーシップ PM 理論の概念はあらゆる集団において共通しているが，具体的な行動の内容は異なっている。教師のリーダーシップについて，三隅・矢守（1989）は中学校の学級担任の教師のリーダーシップ行動測定尺度を開発した。これを小学校に当てはめて見ると，日本の小学校においては，担任教師が一人ではほぼ全般の科目を教えているに対して，中国の小学校においては日本の中学校と同じく教科担当制が採用され，日本の中学校の学級担任教師と中国の小学校の学級担任教師とでは，指導の範囲や子どもとの接触時間・場面，教科場面での教授任務などが同様な特徴を持つものだと思われる。そのため，

本研究では三隅・矢守（1989）によって開発された中学校の「教師のリーダーシップ行動測定尺度」を用いる事にした。

本研究では、三隅・矢守（1989）の質問紙を元に、中国語に訳し、日本語に熟達した中国人留学生（日本語能力試験 N1）等 4 名と、質問項目についての吟味、討論を経て作成した中国語版を用いて研究を行った（付録 b を参照）。

第 3 節 子どもの性格特性

性格について、性格特性論と性格類型論の二つの立場がある。性格特徴の中で一貫して出現する行動傾向やそのまとまりを特性という。その特性をパーソナリティ構成の単位と見なし、各特性の組み合わせによって個人のパーソナリティを記述する立場を性格特性論という（杉若，1999）。性格類型論は一定の原理に基づいて、典型的な性格を設定し、それによって多様な性格を分類し、性格の理解を容易にしようとする立場である（杉若，1999）。性格特性論は個人の性格の諸特性の量の差異を明らかにする事ができて、性格の特徴の詳細を把握する事ができるが、人の統一性や独自性を捉えにくいという欠点がある。それに対して、性格類型論は性格を直観的・全体的に把握する事ができるが、少数の型に分類するとき中間型や移行型が無視されやすいとの欠点もある。本研究で検討したい子どもの性格特性については、子どもの性格の可塑性を前提に考慮し、子どもとの関わりの中で性格の諸特性の量的変化が引き起こす可能性が高いと考えられる。そのため本研究においては性格特性論の立場で子どもの性格特性を捉え、論を進めていく事にする。

子どもの性格特性について、曾我（1999）によって、「協調性」、「統制性」、「情緒性」、「開放性」、「外向性」の 5 因子尺度で捉える性格特性の小学生用 5 因子性格検査 (FFPC) が開発された。ここでの「協調性」とは人間関係を重視し、他人の気持ちを思いやり、共感や信頼を強く感じる傾向である。「統制性」とはある一定の価値基準に従って自己を統制し、責任感が強く、物事に積極的に取り組もうとする傾向である。「情緒性」とはストレスや脅威、あるいは他人の思惑に対し敏感で、緊張や不安が強く、何事にも自信がなく、落ち込みやすい傾向である。「開放性」とは現実に捉われる事なく、発想がユニークで、好奇心や探究心が強く、常識の枠から開放された自由な思考を行う一方、現実回避の傾向もある。「外向性」とは活動的で自己顕示傾向が強く、怒りなどの感情を抑えるのが苦手、外に表しやすい傾向である。

学級集団のような教師の「制度」としての学級への期待と子どもの「個人」としての欲求・要求との葛藤・解決の場を学級と想定すると、そこでの学級風土と上記の性格特性との関係については、大久保（2010）の、子どもの適応は望ましい個人の能力や特性が前提とするものではなく環境との関係の中で望ましい個人の能力や特性という価値が付与されるものであるという考え方を考慮すると、「協調性」、「統制性」はポジティブな性格特性と見なし、「開放性」、「情緒性」、「外向性」はネガティブな性格特性と見なす事が考えられる。

本研究では、曾我（1999）の質問紙を元に、中国語に訳し、日本語に熟達した中国人留学生（日本語能力試験 N1）等 4 名と、質問項目についての吟味、討論を経て作成した中国語版を用いて研究を行った（付録 c を参照）。

第 4 節 保護者の養育態度

保護者の養育態度について、中道・中澤（2003）が Baumrind（1967）に基づき、親の養育態度を「応答性」と「統制」の 2 次元より測定する尺度を開発した。応答性とは「子どもの意図・欲求に気づき、愛情のアル言語や身体的表現を用いて、子どもの意図をできる限り充足させようとする行動」であり、統制とは「子どもの意志とは関係なく、母親が子供にとって良いと思う行動を決定し、それを強制する行動」である（中道・中澤, 2003）。

Baumrind（1967）は養育態度を応答性と統制の得点の高低により分類したところ、両方高い養育態度は「権威的態度」と命名し、統制が高く応答性が低い養育態度は「権威主義的態度」と命名し、逆に応答性が高く統制が低い養育態度は「許容的態度」と命名した。筆者はその分類を参照に、応答性と統制の得点共に低い養育態度を「無関心的態度」と命名し、検討に加えた（図 1）。



図1 保護者の養育態度の類型

子どもにとって家庭は初めての社会化の場であり、保護者の養育態度が子どもの理解力の発達、態度の変容と学校到達度などに大いに影響を与えていると考えられる。そのため養育態度と子どもの青春期教育到達度 (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991), 楽観主義 (Baldwin, McIntyre, & Hardaway, 2007), 自信・信頼感 (Strage & Brandt, 1999), 動機付け (Gonzalez & Wolters, 2006), 問題行動の外在化 (Gadeyne, Ghesquiere, & Onghena, 2004) との関連を検討する研究が見られた。

Grusec, Jacqueline & Leon (2000) は、親が子どもに社会化のメッセージを伝える事によって、子どもの受容力、抑制力が変化すると指摘した。Ladd & Pettit (2000)は、成功した家庭や共同体への適応経験は子どもの教育・経験・態度・行動の社会化の獲得に必要であると指摘した。Park, Kim & Chiang (2010) は、アジアの子どもの学問の課題遂行力が高い原因について保護者の養育態度の視点から検討した。伝統的なアジアの保護者は、子どもに子として親を慕い追随する姿勢の価値を強調し、子どもの絶対的な服従を強要するため、子どもは自分の自主性を発展するより家庭の義務を優先に履行すると指摘した。これらの事から、社会や教育の発展には家庭教育や保護者の養育態度が大変重要な役割を果たしていると考えられる。そのため保護者の養育態度は子どもの性格の形成や子どもの家庭での社会地位の自己認知などに影響を与えていると思われる。

本研究では、中道・中澤 (2003) の質問紙を元に、中国語に訳し、日本語に熟達した中国人留学生 (日本語能力試験 N1) 等 4 名と、質問項目についての吟味、討論を経て作成した中国語版を用いて研究を行った (付録 d を参照)。

第5節 社会的地位の自己認知

1. 社会的地位の自己認知の定義

社会的地位 (social status) は、社会の中での人々が何らかの基準によって評価され価値づけられて序列づけた位置を意味する。社会的地位は帰属的地位 (ascribed status) と獲得的地位 (achieved status) に分類される (安藤,1999)。帰属的地位とは年齢・性別・血縁関係など生得的、必然的に付与される地位である。例えば、家庭において、子どもが親に従い、親は主導的地位を占め、子どもは追従的地位を占める。獲得的地位とは自分の能力や努力によって獲得される地位である。例えば、学級において、学習成績が良くてスポーツも得意な子どもがクラスメートに好かれて学級委員に選ばれた場合、この子は主導的地位を占めると言える。社会的地位について、マクロレベルの「社会」は国や地域など、ミクロレベルの「社会」は学級や家庭などが挙げられる。

社会的地位の自己認知とは、ある「社会」における自分の位置づけについて、自分がどう見ているのかの認知である。つまり、ある集団の中で集団内成員にどれほどの影響力を持っているのか、また自分はどれくらい集団内成員に認められているか、などについての認知である。このように社会的地位の自己認知は、社会的勢力 (social power) の自己認知と社会的被受容 (socially acceptedness) の自己認知の二つの要因によって構成されると考えられる。

2. 社会的勢力の自己認知

社会的勢力 (social power) は影響を受ける相手 (被影響者) の行動、態度、感情などを、影響を与える自分 (影響者) が望むように変化させうる力である (今井,1999 の定義を補足)。このような力について自分がどう認知しているかを、本研究では「社会的勢力の自己認知」と定義する。

社会的勢力について French & Raven (1959) は、賞勢力 (reward power)、罰勢力 (coercive power)、正当勢力 (Legitimate power)、参照勢力 (referent power)、専門勢力 (expert power)、の5種類に分類している。

賞勢力は影響者が被影響者の望む賞をコントロールできる力であり、罰勢力は影響者が被影響者の回避したい罰をコントロールできる力である。例えば、大掃除の日、学級委員長が被影響者である学級内成員に各掃除分担箇所を割りあてる時、掃除しやすい箇所は「望む賞」とみなし、掃除しにくくしんどそうな箇所は「回避したい罰」とみなし、どちらの割り当てもできると考える。このとき、学級委員長は影響者として賞勢力と罰勢力を同時

に有している事になる。学級委員長が自分の賞勢力と罰勢力に対する認知は学級委員長の社会的勢力の自己認知である。

正当勢力は社会的、文化的に規定されている規範（法律、モラル、倫理観など）を被影響者に内在化させる力である。例えば、たまに信号無視した事がある A 子は、規律正しく正義感が強い B 子と一緒にいる時、信号無視できなくなるとする。このとき、B 子は正当勢力を持っていると言える。B 子が自分の正当勢力に対して持つ認知は B 子の社会的勢力の自己認知である。

参照勢力は影響者が被影響者に同一視され、被影響者の理想像となっている力である。例えば、学級の中で自分が憧れている C 子と同じ髪型にした場合、自分に憧れられている C 子は参照勢力を持っていると言える。C 子が自分の参照勢力に対する認知は C 子の社会的勢力の自己認知である。

専門勢力は影響者が持つ専門的な知識や技能によって被影響者に影響を与える力である。例えば、ルービックキューブが流行っているクラスで、卓越した技術を身に付けている D 子がいる場合、D 子は専門勢力を持っていると言える。D 子が自分の専門勢力に対する認知は D 子の社会的勢力の自己認知である。

以上の5種類に加えて、Raven（1974）は情報勢力（informational power）という概念を提案した。情報勢力は被影響者にとって価値のある情報を影響者がどのくらいの力を持っているかを示したものである。例えば、塾に通っている E 子がクラスのみんがまだ習っていない知識を持っている場合、E 子は情報勢力を持っていると言える。E 子が自分の情報勢力に対する認知は E 子の社会的勢力の自己認知である。

他に今井（1986）は魅力勢力という概念を提案した。魅力勢力は影響者が持っている、被影響者が影響者との対人関係を維持していきたいという欲求を生じさせる力である。例えば、皆が心優しく思いやりのある F 子と一緒にいると気分がいいから F 子と友達になりたい場合、F 子は魅力勢力を持っていると言える。F 子が自分の魅力勢力に対する認知は F 子の社会的勢力の自己認知である。

上記の社会的勢力の分類に基づいた研究はいくつか散見されるが、社会的勢力についての研究の大部分は、社会的勢力の影響者が他者であり、他者が持っている社会的勢力を被影響者としての自分がどう認知しているかについての研究であった。例えば、他者の集団内地位の高さや被影響者である自分との親密さが他者の社会的勢力の影響力に影響を与える（井上・苜米地，1970）、場面によって被影響者が認知している他者の社会的勢力の種

類が違う（田崎，2005）などの研究があった。近年，社会的勢力の影響者は自分であり，自分の持っている社会的勢力が他者にどれくらい影響を与えているかの自己認知が，影響者である自分の情緒，認知，行動に及ぼす効果，という視点からの研究の重要性が指摘されている（鎌田・淵上,2011）。そのため，本研究ではこの視点で社会的勢力の自己認知について検討する。

3. 社会的被受容の自己認知

次に，社会的地位の自己認知にとってもう一つ重要な側面を社会的被受容（socially acceptedness）とし，自分の感情や態度，行動が他者によって受け入れられる事と定義する。集団の中で他の構成員によって自分が受け入れられている場合は社会的被受容が高いと考えられる。高い社会的被受容は肩書を伴う地位（集団内地位の獲得：学級委員など）につく被受容と，他人との親しさで示された被受容（親しい友人の獲得：友人の数，友人との親しさなど）の二つの形態があると考えられる。こうした他者に受け入れられているという感覚の程度を示す概念は「被受容感」である。「被受容感」が高い者は自分と他者を大切にする自己表現方法を取り（岡田ら,2007），自分の持つ社会的スキルに対する自信が高く（徳永ら,2013），怒りをコントロールする傾向が強く（野瀬・前田・五十嵐,2010），自尊感情レベルが高い（櫻井,2014）など向社会的，望ましい対人関係を維持する事ができると考えられる。本研究では，社会的被受容の自己認知を自分が自分の所属している集団内で他の集団構成員からどのように受け入れられているかの認知，と定義する。

4. 社会的地位の自己認知の種類

これまでの研究では社会的勢力と社会的被受容について，個々の概念として独立して研究がなされてきた。しかし本研究で検討したい社会的地位の自己認知は上記の社会的勢力の自己認知と社会的被受容の自己認知の二つの概念が不可分に絡み合っていると考えられる。

社会的地位の自己認知については，社会的勢力の高さの自己認知と社会的被受容の高さの自己認知によって構成され，図2のように示す事ができる。社会的地位の自己認知の種類は下記の4種類があると考えられる。その特徴を正確に記述すると，上述のようなそれぞれの側面を複雑に絡み合わせて説明せねばならず，かえって煩雑な記述になると考えられるので，以下で具体例を示す際には，社会的勢力の種類（賞勢力・罰勢力のいずれか）と社会的被受容の形態（肩書を伴う地位につく被受容・他人との親しさで示された被受容のいずれか）の高低の組み合わせで説明する。



図2 社会的地位の自己認知の仮説

① 主導的地位

社会的勢力が高く、社会的被受容も高いと認知している場合は主導的地位を占めると考える。例えば、自分が学級の中で皆と接するときに思いやりがあつて、落ち込んでいる子を慰めてあげたり、学業不振な子に知識を教えてあげたりして（高い賞勢力）、クラスの皆に好かれて、学級委員に選ばれた（高い集団内地位と被受容感）場合は自分が主導的地位を占めていると認知する。

② 虚勢的地位

社会的勢力が高く、社会的被受容が低いと認知している場合は虚勢的地位を占めると考える。例えば、自分が学級の中で皆と接するときに命令する口調をとったり、友達とけんかするとひどい事を言ってしまうたりして（高い罰勢力）、みんなが自分と一緒にいるとしんどいと感じて、自分と仲がいい友達が少ない（他人との親しさ、他者に受け入れられている感が低い）場合は自分が虚勢的地位を占めていると認知する。

③ 追隨的地位

社会的勢力が低く、社会的被受容が高いと認知している場合は追隨的地位を占めると考える。例えば、自分が学級の中で皆と接するときに他者の事を受け入れて、他者の意見を否定したりする事をせずに（低い罰勢力）、クラスの皆に好かれて、学級委員に選ばれた（高い集団内地位と被受容感）場合は追隨的地位を占めていると認知する。

④ 浮遊的地位

社会的勢力が低く、社会的被受容も低いと認知している場合は浮遊的地位（rejection）を占めると考える。例えば、自分が学級の中で皆と接するときに他者に無関心で、落ち込んでいる子がいたとしても、慰めてあげたり、喜ばせたりする事をせずに（低い賞勢力）、クラスの皆が自分の事を無視したり、無関心であつたりして、自分が浮いているように感

じて、友達が作れない（他人との親しさ、他者に受け入れられている感が低い）場合は浮遊的地位を占めていると認知する。

家庭は一番小さな「社会」であり、家庭での社会的地位の自己認知は社会的地位の自己認知を研究する際の基礎研究であると考えられる。日本における少子化の現象と同様に、中国は1980年計画生育の国策（一人っ子政策）を実施して以来、家族構成員が3人か2人の家庭の比率は大きくなっている。そのため、図2の仮説における、家庭における社会的勢力が高く社会的被受容が低い虚勢的地位は存在しないと思われる。この事から、家庭での社会的地位の自己認知の類型は主導的地位、追隨的地位、浮遊的地位の三つであると想定できる。（付録eに参照）

第6節 現代の中国の教育事情

1. 応試教育から素質教育へ

20世紀80年代の中国では、応試教育（詰め込み教育に相当する）が主流であった。あまりにも学習成績を追求したため、子どもたちは学習への楽しみが奪われ、宿題の山や受験のストレスを背負わせ、学力が高いが、勉強しかできないロボットになり下がっていた。勉強のストレスに耐え切れず、自殺した子どもさえいた。いじめ、不登校、校内暴力など学校におけるさまざまな病理現象も現れた。1999年6月、応試教育の過ちを立ち直すため、教育部（文科省に相当する）によって、＜教育改革を深めるよう、全面的に素質教育を推進するという決定＞という素質教育（ゆとり教育に相当する）を進める教育改革の指示が提出された（劉潔,2005）。以来十数年間、素質教育を進める政策、方針や指示などが相次ぎに公布され、中国の34个省、市、自治区（道都府県）において、素質教育の風が吹き渡ってきた。

素質教育に応じて教育部が相次ぎに新しい教育政策や指示を公布した。子どもの学習の能動性を養うための2001年から現在に至る第8回目の「課程改革」、教師と児童関係を改善するための2009年の「教師職業道德規範」、中小学校の学生の学業の負担を減らすための2013年の「減負十条」、授業形態を改革する試みである1997年から現在に至る「小班教学」や、2014年のアクティブラーニングの「高効授業」などがある。

2. 高効授業

「高効授業」の背景 授業改革に豊かな経験を持つ「中国教師新聞社」と「延辺州教育局」が連携し、2014年2月から3年間、延辺州の8市、計29の中小学校を実験校として選び、「高効授業」の授業改革を行った。「中国教師新聞社」は常に授業改革に力を注ぎ、前後山東省、安徽省、江蘇省、河南省などで計102の中学校において授業改革を行い、著しい成果が見られた。

「高効授業」の解釈 教育理念は「応試教育の殻を破るため、授業改革に焦点を当て、子どもを解放すべきと思われる」という点にある。その特徴は主動性（自主的、積極的）、生動性（生き生きとしている、活発的）、生成性（創造的、形成できる）である。実施の目的は子どもに知識を教えるのではなく、知恵を形成させる（学習能力を培う）事である。実施の魂（行動基準、ポリシー）は子どもを信じ、子どもを解放し、子どもの好奇心と展示欲を利用し、子どもを発展させる事である。流れは予習、展示（発表）、フィードバックである。授業の流れは子どもが独学（一人で勉強）、対学（二人で勉強）、群学（チームで勉強）の後に教師のまとめである。構成は「10+35」であり、45分の授業時間を、教師の説明が10分に、子どもが自主的に勉強する時間が35分に別ける（李炳亭,2014）。

高効授業の評価方法については、図3で示すように、学級全体をいくつかのチームに分け、研究テーマを抽選で決め、群学の最後に一つの研究テーマを一つのチーム（発表意欲高い方、例：チーム1）が発表し、発表できなかったチーム（チーム2）が発表したチームの発表に対して評価を与える。他の研究テーマを選んだチーム（チーム3、4）がその評価の妥当性を検討し最後に発表したチーム（チーム1）に点数をつける。

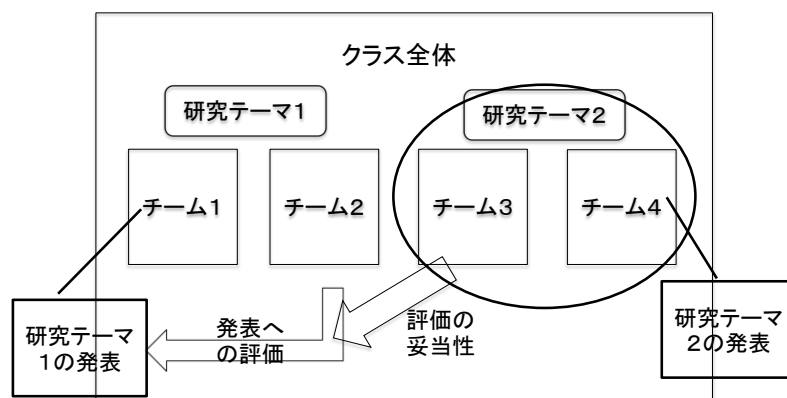


図3 高効授業の評価方法

「高効授業」の具体的な実施方法

① 理念を観念に変える。

講座、体験を通じて、教師たちの観念を変える。「教える」中心から「学ぶ」中心に変え

る。教師中心から学生中心に変える。

② 観念を方法に，方法を文化に変える。

専門家の介入，名校の見学，教師研修などを通して，「高効授業」を導入し，教師全員が新授業できるように変える。

③ 方法を文化に，文化を信念に変える。

各学校の競争を通して，いかに「高効授業」を最も発揮できるか，教師たちが工夫して自分の学校の特有な文化に基づき，授業の形式や内容を豊かにする。

④ 成果展示及び宣伝報道。

あらゆる方法で授業改革の成果を検討し，教師たちに授業改革の成果を認めさせ，学校の知名度を上げ，地域教育の値打ちを上げる。「高効授業」の研究成果を発表し，名教師や名校長先生を薦め，学校の特徴や影響力をアピールし，中国の地域教育モデルを作る（李炳亭,2014）。

第7節 本研究の目的と論文の構成

Bronfenbrenner (1979) は人間の社会化や発達の過程に影響を及ぼす作用因について，同心円からなる4つのレベルで研究すべきだと指摘した。発達しつつある人が積極的に参加している行動場面のミクロシステムのレベル（家庭，学級，バイト先など），二つ以上のミクロレベルの行動場面間の相互関係を表すメゾシステムのレベル（家庭と学級，家庭とバイト先，学級とバイト先など），発達しつつある人が直接参加していない行動場面の出来事に影響を及ぼしたり，或いはその出来事が自分の直接参加しているいくつかの行動場面に影響を及ぼすような関係を表すエクソシステムのレベル（親の会社，進学希望校など），構成要素であるミクロ・メゾ・エクソシステムの形態と内容においてある文化や下位文化の中に見られる一貫性及びその一貫性の背景にある信念体系を表すマクロシステムのレベル（国，地域）。

Bronfenbrenner (1979) の同心円の構造を本研究の目的に沿って描き直したものが図4である。

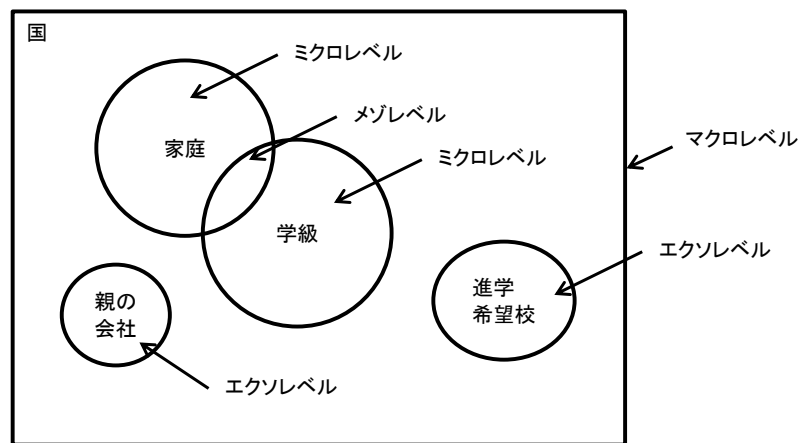


図4 子どもの社会化や発達過程に影響する作用因の各レベル

図4のように本研究では、家庭と学級はマイクロレベルであり、それらを取り巻く国（社会）はマクロレベルと捉える。

学級風土に影響を及ぼす諸要因についてマイクロレベルで考えると、教師と子どもによって構成されている学級集団、保護者と子どもによって構成されている家庭集団の二つのレベルで考えられる。学級レベルでは、教師が「ホームルーム」や「学びの場」で自分のリーダーシップを発揮する事によって、子どもとの関わりの中から醸し出す雰囲気が変わると思われる。また教師が自分の思う通り発揮しているリーダーシップに対し子どもがどう受け取っているかについて、両者のズレを検討する事が教師のリーダーシップの改善・向上につながると思われる。一方、学級集団にはたくさんの子どもが所属している。それぞれ違う性格特性を持つ子どもが他者との関わりの中から醸し出す雰囲気もさまざまであると考えられる。更に、学級に所属している子どもは全てある家庭に所属している。違う性格特性を持つ子どもがそれぞれに違う家庭環境で育てられるため、家庭レベルでは、保護者の養育態度が子どもの性格特性や子どもの家庭での社会的地位の自己認知に影響を及ぼすと考えられる。

学級風土に影響する要因についてメゾレベルで考えると、子どもが家庭に所属していると同時に学級にも所属しているため、子どもの家庭での社会的地位の自己認知と学級での社会的地位の自己認知の相互作用が学級風土に影響を及ぼす事が考えられる。またエクソレベルで考えると、教師の学級運営活動にとって、保護者の養育態度が子どもの学級での社会的地位の自己認知や学級風土に影響を及ぼす事も考えられる。

学級風土に影響する要因についてマクロレベルで考えると、学級も家庭も社会に所属し、

社会文化的な背景によって学級風土に対する評価が違ふと思われる。例えば、中国において 90 年代までに「集団の利益が個人の利益より重要である」という社会文化的な背景の下に、学級の皆が秩序を遵守でき、学習意欲が高く、子どもの個性を發展させない学級風土が望ましいと思われていた。日本も同様に詰め込み教育の時代とゆとり教育の時代において、望まれている学級風土が違ふと思われる。このような国の教育政策、社会文化的な背景が教師の学級運営理念、保護者の家庭教育方針、子どもの価値観の形成などに影響を及ぼす事によって、間接的・直接的に学級風土に影響を及ぼす事が考えられる。

以上より、学級風土に影響を及ぼす諸要因は学級レベル、家庭レベル、社会レベル及びこの三つのレベルの相互関係から考える事が出来る (図 5)。学級レベルでは、教師のリーダーシップや子どもの性格特性が学級風土に影響を及ぼす事が考えられる。家庭レベルでは、保護者の養育態度が子どもの性格特性や子どもの家庭での社会的地位の自己認知に影響を及ぼす事が考えられる。社会レベルでは、国の教育政策や教師の教育理念、社会文化的な背景などが学級風土に影響を及ぼす事が考えられる。学級レベルと家庭レベルの相互関係では、家庭での社会的地位の自己認知と学級での社会的地位の自己認知の関係、保護者の養育態度と学級での社会的地位の自己認知の関係、保護者の養育態度と学級風土の関係、を検討する。学級レベルと社会レベルの相互関係では、国の教育制度などが学級風土に及ぼす影響を検討する。家庭レベルと社会レベルの相互関係では、国策や教育制度が保護者の養育態度に及ぼす影響を検討する。それらの諸要因を明らかにし、小学校における学級風土の改善に有効な方策を実証する事が本研究の目的である。

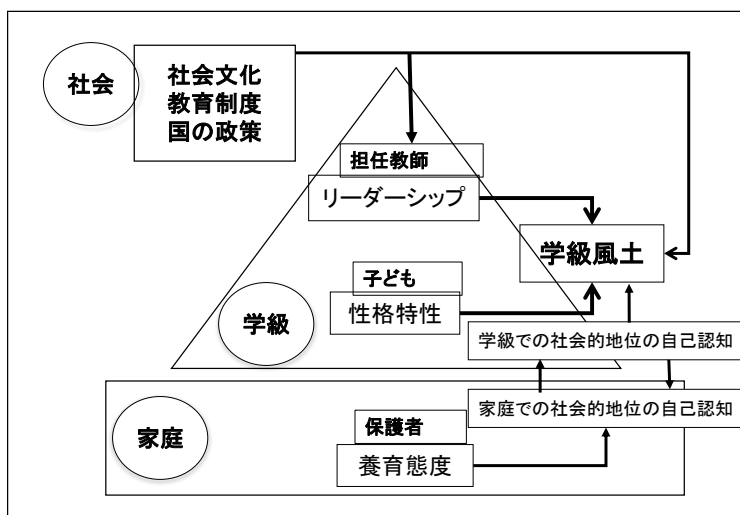


図 5 学級風土に影響を及ぼす諸要因の仮説

本論文の構成についてはまず、学級風土に影響を及ぼす諸要因に関する研究を行うため、既存尺度の選定と足りない尺度の作成を行う。そのため、本論文の第Ⅰ部では新たな社会的地位の自己認知尺度を作成する。第1章では尺度構成の項目選択を行い、第2章では尺度の信頼性と妥当性を検討する。

ここで研究に必要な全ての尺度が揃うので、本論文の第Ⅱ部では量的研究を通して学級風土に影響を及ぼす諸要因について、マイクロレベル、メゾレベル、マクロレベルから検討する。第3章では学級レベルでの子どもが認知した教師のリーダーシップと学級風土の関係、教師が認知した教師のリーダーシップと学級風土の関係、子どもの性格特性と学級風土の関係、子どもの学級での社会的地位の自己認知と学級風土の関係を検討する（マイクロレベル）。第4章では家庭レベルでの保護者の養育態度と子どもの性格特性の関係、保護者の養育態度と子どもの家庭での社会的地位の自己認知の関係を検討する（マイクロレベル）。第5章では社会レベルでの国の教育政策、社会文化的な背景などの諸要因と学級風土の関係を検討する（マクロレベル）。第6章では三つのレベルの相互関係から得た知見を検討する（メゾレベル）。

次に、第Ⅱ部で得られた示唆を基に、本研究の第Ⅲ部では実際に教師が教育現場で行っている学級風土改善の活動について、第7章として質的研究を通して学級風土改善に有効な方策を検証する。

最後に、第Ⅳ部では学級風土に影響を及ぼす諸要因及び学級風土改善の実証的研究の総括を行う。

第 I 部 社会的地位の自己認知尺度構成

社会的地位の自己認知について、社会的地位の「社会」は心理学上において「対人」を意味する。学級や家庭はマイクロレベルの社会であり、国や地域はマクロレベルの社会である。学級と家庭を絡めるメゾレベルで考えると、社会的地位の自己認知は非常に重要な概念であり、子どもの家庭での社会的地位の自己認知と学級での社会的地位の自己認知との相互作用が学級風土に影響を及ぼす事が考えられる。それらを検証するため、社会的地位の自己認知尺度の開発が必要となる。

これまでの社会的地位に関する研究は客観的な測定法(ソシオメトリック・テストなど)で捉えられる事が多い。例えば、井上・苜米地(1970)はソシオメトリック・テストを使って学級集団における地位関係を測定している。長根(1988)は学級内での社会的地位をソシオメトリック・テストで測定し、その得点と児童が認知した学級担任の雰囲気との関連を明らかにした。上田(1966)は学級における社会的受容に関する発達心理学的研究で各学年の子どもを一定の基準に基づいたソシオメトリック・テストで測定した社会測定的地位の分化についての研究をしている。高柳・松村(1991)は学級における子どもの社会的地位をソシオメトリック・テストで測定し、それと教師による児童の行動特徴の理解との関係を研究した。しかし、上記の研究で用いた「ソシオメトリック・テスト」の方法で捉えた「社会的地位」はある場面で「一緒にいたい人」などを選択するという情緒的な側面からの間接的な「地位」で同定されたものであって、その集団内における成員の直接的な「地位」の認知的判断に基づくものではない。そのため、直接的に社会的地位の自己認知を測定でき、かつ多様な場面で集団内成員にどう見られているのかについての自己認知を測定できるスケールの開発が必要となる。

本部では社会的地位の自己認知尺度(学級・家庭)を作成し、第1章ではその尺度の質問項目を吟味選択し、第2章では上記述べた仮説を基に、第1章で選択した項目を参照に学級での社会的地位の自己認知尺度と家庭での社会的地位の自己認知尺度の尺度構成及び、信頼性、妥当性、適応可能性を検討する。

<結果の表示法について(1)>

以下の相関検定の表について、***は $p < .001$ 、**は $p < .05$ 、*は $p < .01$ 、+は $p < .10$ 、n. s. は有意ではない、を意味する。

第1章 社会的地位の自己認知尺度の項目選択過程

本章では、社会的地位の自己認知尺度（学級版・家庭版）を作成するために、質問項目を吟味し、選択する事が目的である。

学級集団における子どもの社会的地位(ソシオメトリック・テストによって測定された)と教師による児童の行動特徴の理解について、人気児童と被排斥児童での行動特徴がかなり大きな違いが見られた(高柳・松村,1991)。その示唆から、児童の学級での社会的地位と児童の行動特徴とは大いに関連していると考えられる。特に小学生の児童にとって、自分の生きる世界は主に学級と家庭の二つの集団であるため、学級集団だけではなく、家庭集団での社会的地位についての自己認知も児童の行動に影響を与えていると思われる。

社会的地位の自己認知には自分からの顕示と他者からの承認の2要因があると考えられる(表1)。

表1 社会的地位の自己認知2要因

		他者からの承認	
		高い	低い
自分からの 顕示	高い	自他ともに全面的承認を受けた地位	他者からの排斥を受けた地位
	低い	他者からのみの承認を受けた地位	部外者的な地位

表1の通り、自分からの顕示が高く、他者からの承認も高いと認知した児童は「自他共に全面的承認を受けた地位」の児童である。自分からの顕示が高く、他者からの承認が低いと認知した児童は「他者からの排斥を受けた地位」の児童である。自分からの顕示が低く、他者からの承認が高いと認知した児童は「他者からのみの承認を受けた地位」の児童である。自分からの顕示が低く、他者からの承認も低いと認知した児童は「部外者的な地位」の児童である。

以上の仮説及び序論第4節で明らかにした論考に基づき、田中(2014)の尺度構成方法に沿って、学級での社会的地位の自己認知尺度と家庭での社会的地位の自己認知尺度の質問項目を作成した。

方 法

調査時期 2015年4月

調査対象 日本の関西圏，私立K大学の学部生を対象に，質問紙調査を行った。

実施方法 筆者の知人の教授を通して，教授の担当している学部の授業の終わりに，質問紙

を配布し，その場で回答してもらった後，すぐに回収した。

質問紙 河村（1999）の「学校生活満足度尺度」と草田・岡堂（1993）の「家族機能測定尺度」を参考に作成した「社会的地位の自己認知尺度」（学級・家庭）を用い，5件法の回答形式で，対象者に小学生の頃の自分を思い出しながら回答してくださいと教示し，質問紙調査を行った。

有効回答 有効回答としては160部（男性49人，女性90人，不明21人）が得られた。

倫理配慮 回答を求める際には，途中での中断は可能であることを伝えた。

第 1 節 学級での社会的地位の自己認知尺度

項目の選定 河村（1999）の「学校生活満足度尺度」を参考に、図 2 及び表 1 の構造を念頭に置いて質問項目を選定した。

選定した質問項目は以下のとおりである。

質問項目

- A1 私はクラスの中で存在感が薄かったと思う
- A2 私はクラスやクラブの活動の内容について、自分で主張したと思う
- A3 私のクラスでは、いろいろな問題の解決にあたって、クラスメートから自分に意見を求められたと思う
- A4 私は仲の良いグループの中では中心的なメンバーだったと思う
- A5 私のクラスでは、私の要求になんでも応じてくれたと思う
- A6 私はクラスでよくみんなから注目されるように行動をしたと思う
- A7 私のクラスは私の他のクラスの友人を気に入ってくれたと思う
- A8 私はクラスの活動について、自分が中心になって決めたと思う
- A9 私のクラスは私の言い分を聞いて行動をしてくれたと思う
- A10 私はいやと思うときに、クラスメートにいやとはっきり言ったと思う
- A11 私はクラスのみんなにとって必要とされていなかったと思う
- A12 私はクラスで役割を分担していたと思う
- A13 私の事を大切にしてくれる人はクラスにいなかったと思う
- A14 私の意見はクラスのみんなの決定を左右する事ができたと思う
- A15 私はよくクラスのみんなの前で特技やパフォーマンスなどを披露させられたと思う
- A16 私はクラスのみんなを引っ張っていく事ができたと思う
- A17 私は自分の気持ちを理解してくれる人がクラスにいたと思う
- A18 私はクラスのみんなから愛されていたと思う
- A19 私は頑張ったのに、クラスの誰からも褒められなかったと思う
- A20 私はクラスのみんなを喜ばせるために、努力したと思う
- A21 私はいつも優秀なクラスメートに比べられて、勝てないとクラスのみんなに思われていたと思う

- A22 私はいくら頑張ってもクラスのみんなから認められていない気がしたと思う
- A23 私はクラスのみんなから無視されるような事があったと思う
- A24 私は休みの時間にクラスメートと一緒にいるより一人でいたかったと思う
- A25 私はクラスメートから耐え切れないほどの悪ふざけをされた事があったと思う
- A26 自分の本音や悩みを話せる親しい友人がクラスにいたと思う
- A27 私はクラスの中で孤立感を覚える事があったと思う
- A28 私はクラスの中でグループのリーダーに選ばれるために努力していたと思う
- A29 私はクラスにいるときや部活をしているとき、不安や緊張を覚える事があったと思う
- A30 私はクラスメートから「すごい人だ」と思われたかったと思う
- A31 私は頭がいい、人柄がいい、運動ができるなどのある一面でクラスのみんなに認められていたと思う
- A32 私と一緒にいるときクラスのみんなが楽しいと感じるように努力したと思う
- A33 私はクラスや部活でからかわれたり、馬鹿にされたりするような事があったと思う
- A34 私はクラスメートにどう思われても気にしなかったと思う
- A35 私は授業中に発言をしたり先生の質問に答えたりするとき、冷やかされる事があったと思う
- A36 私はクラスで目立つ行動をしなかったと思う
- A37 私はクラスで班を作るときなど、よけ者にされた事があったと思う
- A38 私はクラスのみんなに注目されるのがいやだったと思う
- A39 私は自分で頑張っているのにクラスの中で浮いていると感じる事があったと思う
- A40 私はクラスメートが困るとき、助けようとしたと思う
- A41 クラスのみんなで話が弾んでいるときに、私が割り込むと気まずい空気になったと思う
- A42 私はクラスメートみんなにかわいがってほしかったと思う
- A43 私が何か困っているとき、クラスの誰かが助けてくれた事があったと思う
- A44 私はクラスで自分のよいところをアピールしたと思う
- A45 私は自分自身の持つ力ではなく、自分の身の回りの持つ力でクラスメートから認められていると思う
- A46 私は自分から進んでではなく、クラスメートに褒められたいから行動したと思う

因子分析

学級での社会的地位の自己認知尺度の全 46 項目に対して因子数指定なしで因子分析(主因子法,プロマックス回転)を行った。その結果,スクリープロットを参考にして因子数が 4 つだと判断し,因子数を 4 と指定して再び探索的因子分析を行った。その結果,因子負荷量.45 以下の 8 項目 (A11, A7, A46, A25, A44, A9, A12, A42) を削除して再び因子分析を行った。このような操作を 3 回繰り返し,さらに因子負荷量.45 以下の 3 項目 (A19, A24, A45) を削除し,再び分析を行った。その結果,解釈可能な 4 因子 35 項目が抽出された。その後 4 つ下位尺度に対して信頼性検定を行い,十分な α 係数の値が得られたため,削除可能な項目を検討した (SPSS において α 係数を計算する際のオプション「項目を削除したときの尺度」を参考にした)。その結果,削除可能な 3 項目 (A43, A40, A30) を削除した。最後は被調査者の負担を軽減するため,十分な α 係数の値が得られるのを前提として,内容的に重なりのある 11 項目 (A5, A31, A20, A4, A2, A32, A18, A3, A23, A29, A21) を削除し,最終的には 21 項目が選定された。(表 2)。

第一因子に含まれていた 9 項目は,「A8 私はクラスの活動について,自分が中心になって決めたと思う」(.833),「A6 私はクラスでよくみんなから注目されるように行動をしたと思う」(.786),「A28 私はクラスの中でグループのリーダーに選ばれるために努力していたと思う」(.699) などの項目から構成されており,学級での社会的地位の自己認知に対して,自分からの顕示が高く,他者からの承認も高い内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「自他共に全面的承認を感じる地位」因子と命名した。

第二因子に含まれていた 7 項目は,「A27 私はクラスの中で孤立感を覚える事があったと思う」(.682),「A39 私は自分で頑張っているのにクラスの中で浮いていると感じる事があったと思う」(.682),「A37 私はクラスで班を作るときなど,よけ者にされた事があったと思う」(.632) などの項目から構成されており,学級での社会的地位の自己認知に対して,自分からの顕示が高く,他者からの承認が低い内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「浮遊感・他者からの排斥を感じる地位」因子と命名した。

第三因子に含まれていた 3 項目は,「A26 自分の本音や悩みを話せる親しい友人がクラスにいたと思う」(.833),「A17 私は自分の気持ちを理解してくれる人がクラスにいたと思う」(.876) などの項目から構成されており,学級での社会的地位の自己認知に対して,他者からの承認のみ高い内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「共感者による承認を感じる地位」因子と命名した。

表 2 学級での社会的地位の自己認知尺度の因子分析結果

項目内容	F1	F2	F3	F4	共通性
自他とも承認され・全面的承認を感じる地位 ($\alpha=.900$)					
A8私はクラスの活動について、自分が中心になって決めたと思う	.833	-.038	-.040	-.027	.683
A6私はクラスでよくみんなから注目されるように行動をしたと思う	.786	.088	.039	-.112	.592
A16私はクラスのみんを引っ張っていくことができたと思う	.724	-.156	-.044	.031	.607
A15私はよくクラスのみん前の前で特技やパフォーマンスなどを披露させられたと思う	.701	.216	.120	.082	.509
A28私はクラスの中でグループのリーダーに選ばれるために努力していたと思う	.699	.183	.041	.007	.453
A36私はクラスで目立つ行動をしなかったと思う	-.693	-.096	.015	.010	.435
A38私はクラスのみんに注目されるのがいやだったと思う	-.656	.110	.153	-.043	.431
A14私の意見はクラスのみんの決定を左右することができたと思う	.648	-.051	.064	.031	.495
A1私はクラスの中で存在感が薄かったと思う	-.629	.280	.024	-.030	.590
浮遊感・他者からの排斥を感じる地位 ($\alpha=.835$)					
A41クラスのみん前で話が弾んでいるときに、私が割り込むと気まずい空気になったと思う	-.091	.690	.090	-.047	.498
A27私はクラスの中で孤立感を覚えることがあったと思う	-.114	.682	-.016	-.023	.557
A39私は自分で頑張っているのにクラスの中で浮いていると感じることがあったと思う	.116	.682	.031	-.089	.456
A35私は授業中に発言をしたり先生の質問に答えたりするとき、冷やかされることがあったと思う	.174	.676	.098	.160	.331
A37私はクラスで班を作るときなど、よけ者にされたことがあったと思う	-.107	.632	-.018	.178	.413
A33私はクラスや部活でからかわれたり、馬鹿にされたりするようなことがあったと思う	.151	.591	-.162	-.169	.509
A22私はいくら頑張ってもクラスのみん前から認められていない気がしたと思う	-.027	.574	-.234	-.008	.528
共感者による承認を感じる地位 ($\alpha=.817$)					
A17私は自分の気持ちを理解してくれる人がクラスにいたと思う	.060	-.024	.876	-.151	.798
A26自分の本音や悩みを話せる親しい友人がクラスにいたと思う	-.022	.096	.833	.056	.636
A13私のことを大切にしてくれる人はクラスにいなかったと思う	.052	.191	-.611	-.070	.518
部外者自認的地位 ($\alpha=.553$)					
A34私はクラスメートにどう思われても気にしなかったと思う	.001	-.002	-.157	.753	.543
A10私はいやと思うときに、クラスメートにいやとはっきり言ったと思う	.054	.078	.208	.538	.358
因子間相関					
F1：自他とも承認され・全面的承認を感じる地位	-	-.344	.404	.156	
F2：浮遊感・他者からの排斥を感じる地位		-	-.457	-.363	
F3：共感者による承認を感じる地位			-	.207	
F4：部外者自認的地位				-	

第四因子に含まれていた2項目は、「A34 私はクラスメートにどう思われても気にしなかったと思う」(.753)、「A10 私はいやと思うときに、クラスメートにいやとはっきり言ったと思う」(.538)などの項目から構成されており、学級での社会的地位の自己認知に対して、自分からの顕示のみ低い内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「部外者自認的地位」因子と命名した。

因子間相関係数は、「自他共に全面的承認を感じる地位」と「浮遊感・他者からの排斥を感じる地位」は $r = -.344$ 、「自他共に全面的承認を感じる地位」と「共感者による承認を感じる地位」は $r = .404$ 、「自他共に全面的承認を感じる地位」と「部外者自認的地位」は $r = .156$ 、「浮遊感・他者からの排斥を感じる地位」と「共感者による承認を感じる地位」は $r = -.457$ 、「浮遊感・他者からの排斥を感じる地位」と「部外者自認的地位」は $r = -.363$ 、「共感者による承認を感じる地位」と「部外者自認的地位」は $r = .207$ となり、「浮遊感・他者からの排斥を感じる地位」因子と他の3つの因子とは負の有意な相関が見られ、「自他共に全面的承認を感じる地位」因子と「共感者による承認を感じる地位」因子とは正の有意な相関が見られた。

学級での社会的地位の自己認知尺度の下位尺度について、信頼性検定（Cronbach の α 係数を求めた）を行った結果、第一因子「自他共に全面的承認を感じる地位」で $\alpha = .900$ 、第二因子「浮遊感・他者からの排斥を感じる地位」で $\alpha = .835$ 、第三因子「共感者による承認を感じる地位」で $\alpha = .817$ 、第四因子「部外者自認的地位」で $\alpha = .553$ であった。そこで学級での社会的地位の自己認知尺度の4つ下位尺度には内的整合性がある事が確認された。

第2節 家庭での社会的地位の自己認知尺度

項目の選定 草田・岡堂（1993）の「家族機能測定尺度」を参考に、図2及び表1の構造を念頭に置いて質問項目を選定した。

選定した質問項目は以下のとおりである。

質問項目

- B1 私は家族では存在感が薄かったと思う
- B2 私は家族の休日の過ごし方について、自分で主張したと思う
- B3 私の家族では、いろいろな問題の解決にあたって、私の意見も聞いてくれたと思う
- B4 私は家族で、中心的なメンバーだったと思う
- B5 私の家族は、他の子どもが持っているものをなんでも買ってくれたと思う
- B6 私は家族でよくみんなから注目されるように行動をしたと思う
- B7 私の家族は私の友たちを気に入ってくれたと思う

- B8 私の家族では、私が中心になって物事を決めていたと思う
- B9 私の家族は私の言い分を聞いて行動をしてくれたと思う
- B10 私はいやと思うときに、家族にいやとはっきり言ったと思う
- B11 私は家族にとって必要とされていなかったと思う
- B12 私は家で家事を分担していたと思う
- B13 私の事を大切にしてくれる人は家族にいなかったと思う
- B14 私の意見は家族の決定を左右する事ができたと思う
- B15 私はよく家族の前で特技やパフォーマンスなどを披露させられたと思う
- B16 私は家族を引っ張っていく事ができたと思う
- B17 私は自分の気持ちを理解してくれる人が家族にいたと思う
- B18 私は家族から愛されていたと思う
- B19 私は頑張ったのに、家族の誰からも褒められなかったと思う
- B20 私は家族を喜ばせるために、努力したと思う
- B21 私はいつも優秀な兄弟やいとこに比べられて、勝てないと家族に思われていたと思う
- B22 私はいくら頑張っても家族から認められていない気がしたと思う
- B23 私は家族から無視されるような事があったと思う
- B24 私は休みの日に家族と一緒にいるより一人でいたかったと思う
- B25 私は家族から耐え切れないほどの厳しいしつけを受けた事があったと思う
- B26 自分の本音や悩みを話せる親しい家族がいたと思う
- B27 私は家で孤立感を覚える事があったと思う
- B28 私は家族の中で発言力を強くする努力をしていたと思う
- B29 私は家にいる時や家族の前で行動をしているとき、不安や緊張を覚える事があったと思う
- B30 私は家族から「すごい子だ」と思われたかったと思う
- B31 私は頭がいい、人柄がいい、運動ができるなどのある一面で家族に認められていたと思う
- B32 私と一緒にいるとき家族が楽しいと感じるように努力したと思う
- B33 私は家族の中でからかわれたり、馬鹿にされたりするような事があったと思う
- B34 私は家族にどう思われても気にしなかったと思う
- B35 私は家族の中で自分が発言をしたとき、冷やかされる事があったと思う

- B36 私は家族の前で目立つ行動をしなかったと思う
- B37 私は家族の中でよけ者にされた事があったと思う
- B38 私は家族に注目されるのがいやだったと思う
- B39 私は自分で頑張っているのに家族で浮いていると感じる事があったと思う
- B40 私は家族の誰かが困るとき、助けようとしたと思う
- B41 家族で話が弾んでいるときに、私が割り込むと気まずい空気になったと思う
- B42 私は家族のみんなにかわいがってほしかったと思う
- B43 私が何か困っているときに、家族の誰かが助けてくれたと思う
- B44 私は家族で自分のよいところをアピールしたと思う
- B45 私は自分が家族に名誉や利益を与えているから家族から認められていると思う
- B46 私は自分から進んでではなく、家族に褒められたいから行動したと思う

因子分析

家庭での社会的地位の自己認知尺度の全 46 項目に対して因子数指定なしで因子分析（主因子法,プロマックス回転）を行った。その結果、スクリープロットを参考にして 4 因子解が妥当だと判断した。そこで因子数を 4 と指定して探索的因子分析を再度行った。その結果、因子負荷量.45 以下の 14 項目（B24, B28, B7, B10, B3, B44, B4, B5, B16, B15, B2, B32, B20, B31）を削除して再び因子分析を行った。このような操作を 2 回繰り返して因子負荷量.45 以下の 5 項目（B14, B36, B38, B22, B6）を削除し、再び因子分析を行った結果、3 因子の可能性が高くなり、因子数を 3 と指定して再び因子分析を行った。さらに、因子負荷量.45 以下の 6 項目（B45, B1, B8, B21, B12, B11）を削除して再び分析を行った。その結果、解釈可能な 3 因子 21 項目が抽出された（表 3）。

第一因子に含まれていた 9 項目は、「B25 私は家族から耐え切れないほどの厳しいしつけを受けた事があったと思う」(.715), 「B39 私は自分で頑張っているのに家族で浮いていると感じる事があったと思う」(.599) などの項目から構成されており、家庭での社会的地位の自己認知に対して、他者からの承認のみ低い内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「家族からの浮遊感・排斥を感じる地位」因子と命名した。

第二因子に含まれていた 8 項目は、「B26 自分の本音や悩みを話せる親しい家族がいたと思う」(.904), 「B43 私が何か困っているときに、家族の誰かが助けてくれたと思う」(.783) などの項目から構成されており、家庭での社会的地位の自己認知に対して、自分からの顕示が高く、他者からの承認も高い内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで

「家族愛を感じる地位」因子と命名した。

第三因子に含まれていた4項目は、「B30 私は家族から「すごい子だ」と思われたかったと思う」(.709)、「B46 私は自分から進んでではなく、家族に褒められたいから行動したと思う」(.517)などの項目から構成されており、家庭での社会的地位の自己認知に対して、自分からの顕示のみ高い内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「承認希求的地位」因子と命名した。

表3 家庭での社会的地位の自己認知尺度因子分析結果

項目内容	F1	F2	F3	共通性
家族からの浮遊感を感じる地位 ($\alpha = .891$)				
B35私は家族の中で自分が発言をしたとき、冷やかされることがあったと思う	.860	.253	.076	.563
B37私は家族の中でよけ者にされたことがあったと思う	.769	-.040	-.224	.663
B25私は家族から耐え切れないほどの厳しいしつけを受けたことがあったと思う	.715	-.029	-.018	.536
B33私は家族の中でからかわれたり、馬鹿にされたりするようなことがあったと思う	.694	.085	.146	.456
B41家族で話が弾んでいるときに、私が割り込むと気まずい空気になったと思う	.692	.062	-.260	.471
B23私は家族から無視されるようなことがあったと思う	.613	-.087	-.177	.471
B39私は自分で頑張っているのに家族で浮いていると感じることがあったと思う	.599	-.271	.085	.631
B29私は家にいる時や家族の前で行動をしているとき、不安や緊張を覚えることがあったと思う	.527	-.246	.179	.521
B27私は家で孤立感を覚えることがあったと思う	.525	-.214	.117	.467
家族愛を感じる地位 ($\alpha = .893$)				
B26自分の本音や悩みを話せる親しい家族がいたと思う	.097	.904	.071	.752
B17私は自分の気持ちを理解してくれる人が家族にいたと思う	-.012	.865	-.025	.753
B18私は家族から愛されていたと思う	-.026	.822	-.006	.701
B43私が何か困っているときに、家族の誰かが助けてくれたと思う	-.010	.783	.051	.640
B40私は家族の誰かが困るとき、助けようとしたと思う	.120	.597	.150	.343
B19私は頑張ったのに、家族の誰からも褒められなかったと思う	.214	-.547	.198	.489
B9私の家族は私の言い分を聞いて行動をしてくれたと思う	-.009	.534	-.035	.285
B13私のことを大切にしてくれる人は家族にいなかったと思う	.293	-.456	.021	.452
承認希求的な地位 ($\alpha = .695$)				
B30私は家族から「すごい子だ」と思われたかったと思う	-.007	-.009	.709	.500
B42私は家族のみんなにかわいがってほしかったと思う	.019	.194	.657	.514
B46私は自分から進んでではなく、家族に褒められたいから行動したと思う	.127	.095	.517	.304
B34私は家族にどう思われても気にしなかったと思う	.170	.174	-.508	.239
因子間相関				
F1：家族からの浮遊感を感じる地位	-	-.600	.059	
F2：家族愛を感じる地位		-	.184	
F3：承認希求的な地位			-	

因子間相関係数は、「家族からの浮遊感・排斥を感じる地位」と「家族愛を感じる地位」

は $r = -.600$, 「家族からの浮遊感・排斥を感じる地位」と「承認希求的地位」は $r = .059$, 「承認希求的地位」と「家族愛を感じる地位」は $r = .184$ となり, 「家族からの浮遊感・排斥を感じる地位」因子と「家族愛を感じる地位」因子とは高い負の相関が見られた。

家庭での社会的地位の自己認知尺度の下位尺度について, 信頼性検定 (Cronbach の α 係数を求めた) を行った結果, 第一因子「家族からの浮遊感・排斥を感じる地位」で $\alpha = .891$, 第二因子「家族愛を感じる地位」で $\alpha = .893$, 第三因子「承認希求的な地位」で $\alpha = .695$ であった。そこで家庭での社会的地位の自己認知尺度の3つ下位尺度には内的整合性がある事が確認された。

脚注：本章は, 金(2015b)の内容を再構成したものである。

第2章 社会的地位の自己認知の尺度構成

方法

調査時期 2015年6月

調査対象 日本の関西圏、私立K大学の学部生（第1章の被調査者と異なる）を対象に、質問紙調査を行った。

実施方法 学部の授業の終わりに、質問紙を配布し、その場で回答してもらった後、すぐに回収した。

質問紙 「学級や家庭での社会的地位の自己認知尺度構成の項目選択過程」（金，2015b）で作成された4因子21項目からなる『学級での社会的地位の自己認知尺度』と3因子21項目からなる『家庭での社会的地位の自己認知尺度』を用いた。作成された『学級での社会的地位の自己認知尺度』と既存尺度の関連を検討するため、堀野（1996）の『勢力動機尺度』の「統制」因子4項目、酒井ら（2002）の『学校での不適応傾向尺度』の「孤立傾向」因子7項目、原田・竹本（2013）の『学校適応尺度』の「良好な友人関係」因子3項目、杉本・庄司（2006）の『居場所の心理的機能尺度』の「他者からの自由」因子3項目を用いた。また、『家庭での社会的地位の自己認知尺度』と既存尺度の関連を検討するため、平田・比嘉（2014）の『小学生版家庭満足度尺度』の「家族満足度」因子7項目と「家族からの受容感」因子4項目及び、本多（2002）の『児童が母親に対する愛着度測定質問紙』の「両価性」因子7項目を用いた。

① 『勢力動機尺度』の「統制」

相手の行動や感情を動かしたい、集団内地位を獲得したい、集団の決定権をとりたいなどの欲求を測っているため、本章の学級版の第一因子の持つ意味と同等のものであると考える。

② 『学校での不適応傾向尺度』の「孤立傾向」

学校で皆と接するとき感じた不安や不満などの不適応感を測っているため、本章の学級版の第二因子の持つ意味と同等のものであると考える。

③ 『学校適応尺度』の「良好な友人関係」

学校で友人と接するときにとったふさわしい行動を測っているため、本章の学級版の第三因子の持つ意味と同等のものであると考える。

④ 『居場所の心理的機能尺度』の「他者からの自由」

学校で他人と接するときにとった高慢な態度を測っているので、本章の学級版の第四因子の持つ意味と同等のものであると考える。

⑤ 『小学生版家庭満足度尺度』の「家族満足度」

現在の家族に対する満足度を測っているので、本章の家庭版の第一因子の持つ意味と同等のものであると考える。

⑥ 『小学生版家庭満足度尺度』の「家族からの受容感」

家族の受容に関する項目なので、本章の家庭版の第二因子の持つ意味と真逆なものであると考える。

⑦ 『児童が母親に対する愛着度測定質問紙』の「両価性」

母親へのとらわれ、不安を示しているので、本章の家庭版の第三因子の持つ意味と同等のものであると考える。

すべての質問項目は5件法の回答形式で回答してもらった。回答者には小学生の頃の自分を思い出しながら回答してもらった。フェイスシート項目として最後に性別及びその時「想定した学年」について「低学年」、「高学年」、「6年間全般」を選んでもらった。教示としては、小学校1年生から3年生を想定した場合は「低学年」、4年生から6年生を想定した場合は「高学年」、6年全般なら「6年間全般」に○をつけてくださいとした。

有効回答 回答不完全なデータ及び回答に不備のあるデータを除き、有効回答としては

405部（男性170人、女性235人）が得られた。

倫理配慮 回答を求める際には、途中での中断は可能であることを伝えた。

第1節 学級での社会的地位の自己認知尺度の信頼性と妥当性の検討

1. 因子分析

学級での社会的地位の自己認知尺度の全 21 項目に対して因子数指定なしで探索的因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行った。その結果、スクリープロットを参考にして因子数が4つだと判断し、因子数を4と指定して再び探索的因子分析を行った。その結果、十分な因子負荷量（.48以上）の値を得たため、削除なしで、解釈可能な4因子21項目が抽出された。その後、4つ下位因子に対して削除可能な項目（SPSSにおいて α 係数を計算する際のオプション「項目を削除したときの尺度」を参考にした）を検討しつつ、信頼性検定を行った。その結果、削除可能な1項目を削除し、最終的に4因子20項目からなる学級での社会的地位の自己認知尺度が構成された（表4）。

ここで、因子の命名については、図2の本研究での仮説的構造を反映させるべく検討することとした。

第一因子に含まれていた8項目は、「私はクラスの活動について、自分が中心になって決めたとと思う」、「私はクラスでよくみんなから注目されるように行動をしたと思う」、「私はクラスの中でグループのリーダーに選ばれるために努力していたと思う」などの項目から構成されており、学級での社会的地位の自己認知に対して、社会的勢力が高く、社会的被受容も高い内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「主導的地位 (acceptance)」因子と命名した。

第二因子に含まれていた7項目は、「私はクラスの中で孤立感を覚える事があったと思う」、「私は自分で頑張っているのにクラスの中で浮いていると感じる事があったと思う」、「私はクラスで班を作るときなど、よけ者にされた事があったと思う」などの項目から構成されており、学級での社会的地位の自己認知に対して、社会的勢力が高く、社会的被受容が低い内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「浮遊的地位 (rejection)」因子と命名した。

第三因子に含まれていた3項目は、「自分の本音や悩みを話せる親しい友人がクラスにいたと思う」、「私は自分の気持ちを理解してくれる人がクラスにいたと思う」などの項目から構成されており、学級での社会的地位の自己認知に対して、社会的被受容のみ高い内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「追隨的地位 (camaraderie)」因子と命名した。

表 4 学級での社会的地位の自己認知尺度の因子分析結果

項目内容	F1	F2	F3	F4	共通性
F1：主導的地位 ($\alpha=.91$)					
私はクラスの活動について、自分が中心になって決めたと 思う	.86	.10	.08	.04	.76
私はクラスで目立つ行動をしなかったと思う	-.83	.08	.16	.07	.63
私はクラスでよくみんなから注目されるように行動をしたと 思う	.79	.11	-.03	.03	.58
私はクラスの中でグループのリーダーに選ばれるために努力 していたと思う	.74	.21	.00	-.11	.45
私はクラスのみんを引っ張っていくことができたと思う	.74	.02	.11	.03	.63
私の意見はクラスのみんなの決定を左右することができたと思 う	.71	.06	.08	.11	.59
私はクラスのみんに注目されるのがいやだったと思う	-.63	.25	.09	.07	.48
私はクラスの中で存在感が薄かったと思う	-.61	.21	.01	-.06	.54
F2：浮遊的地位 ($\alpha=.86$)					
私はクラスで班を作るときなど、よけ者にされたことがあつ たと思う	.03	.77	-.09	.11	.64
私はクラスや部活でからかわれたり、馬鹿にされたりするよ うなことがあつたと思う	.12	.75	.11	-.06	.47
クラスのみんまで話が弾んでいるときに、私が割り込むと気 まずい空気になったと思う	-.08	.71	.00	.04	.54
私は自分で頑張っているのにクラスの中で浮いていると感じ ることがあつたと思う	.03	.69	.07	-.04	.42
私はクラスの中で孤立感を覚えることがあつたと思う	.03	.64	-.13	-.11	.55
私はいくら頑張ってもクラスのみんから認められていない 気がしたと思う	-.13	.59	-.12	.09	.51
私は授業中に発言をしたり先生の質問に答えたりするとき、 冷やかされることがあつたと思う	.10	.58	.05	-.04	.30
F3：追隨的地位 ($\alpha=.82$)					
私は自分の気持ちを理解してくれる人がクラスにいたと思う	-.07	.05	.95	.03	.81
自分の本音や悩みを話せる親しい友人がクラスにいたと思う	.01	-.01	.82	-.01	.69
私のことを大切にしてくれる人はクラスにいなかったと思う	-.10	.21	-.48	.06	.43
F4：虚勢的地位 ($\alpha=.50$)					
私はいやと思うときに、クラスメートにいやとはっきり言っ たと思う	.15	-.08	-.05	.59	.43
私はクラスメートにどう思われても気にしなかったと思う	-.10	.01	.04	.57	.30
因子間相関	F1	F2	F3	F4	
主導的地位	.	-.35	.42	.27	
浮遊的地位		.	-.56	-.20	
追隨的地位			.	.15	
虚勢的地位				.	

第四因子に含まれていた 2 項目は、「私はクラスメートにどう思われても気にしなかったと思う」、「私はいやと思うときに、クラスメートにいやとはっきり言ったと思う」などの項目から構成されており、学級での社会的地位の自己認知に対して、社会的勢力のみ低い内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「虚勢的地位 (isolation)」因子と命名した。

因子間の相関については表4の通り、「主導的地位」と「浮遊的地位」は $r=-.35$ 、「主導的地位」と「追隨的地位」は $r=.42$ 、「主導的地位」と「虚勢的地位」は $r=.27$ 、「浮遊的地位」と「追隨的地位」は $r=-.56$ 、「浮遊的地位」と「虚勢的地位」は $r=-.20$ 、「追隨的地位」と「虚勢的地位」は $r=.15$ となり、「浮遊的地位」因子と他の3つの因子とは負の有意な相関が見られ、「主導的地位」因子と「追隨的地位」因子とは正の有意な相関が見られた。

その後、確認的因子分析を行った結果、モデルの適合度指標は $GFI=.87$, $AGFI=.84$, $CFI=.90$, $RMSEA=.08$, $AIC=650.67$, となり、十分な適合度を示した。

それに加えて、多母集団同時分析の結果、配置不変モデルの適合度指標について、女性は $GFI=.87$, $AGFI=.84$, $CFI=.92$, $RMSEA=.07$, $AIC=437.24$, となり、男性は $GFI=.81$, $AGFI=.75$, $CFI=.86$, $RMSEA=.09$, $AIC=483.62$, となり、いずれにおいても、概ね当てはまりの良いモデルである事が支持された。

以上より、学級での社会的地位の自己認知尺度は4因子構造である事が確認された。それに加えて、多母集団同時分析の結果、配置不変モデルのいずれにおいても、概ね当てはまりの良いモデルである事が支持された。以上より、男女とも同一の因子構造を有し、その因子得点を用いて比較する事が可能となる事が、データ上支持されたと言える。

2. 信頼性検定

学級での社会的地位の自己認知尺度の下位尺度について、信頼性検定（Cronbach の α 係数を求めた）を行った結果、第一因子「主導的地位」で $\alpha=.91$ 、第二因子「浮遊的地位」で $\alpha=.86$ 、第三因子「追隨的地位」で $\alpha=.82$ 、第四因子「虚勢的地位」で $\alpha=.50$ であった。第四因子を構成する項目が二つしかない事から低い α 係数しか得られなかったが、全体として学級での社会的地位の自己認知尺度の4つ下位尺度には内的整合性がある事が確認された。

以上より、作成された学級での社会的地位の自己認知尺度の4因子20項目について、 α 係数を算出した結果第四因子を除いて十分に高い値が得られたため、本尺度は比較的高い内的整合性が示されたと言える。

3. 妥当性の検討

社会的地位の自己認知尺度の併存的妥当性を検討するため、学級での社会的地位の自己認知尺度の各因子、「主導的地位」因子と『児童用勢力動機尺度』の「統制」因子、「浮遊的地位」因子と『学校での不適応傾向に関する尺度』の「孤立傾向」因子、「追隨的地位」

因子と『学校適応尺度』の「良好な友人関係」因子、「虚勢的地位」因子と『居場所の心理的機能尺度』の「他者からの自由」因子との関連を算出した。その結果を示したのが表 5 である。

表 5 本尺度と既存尺度との相関検定結果

		本尺度			
		主導的地位	浮遊的地位	追隨的地位	虚勢的地位
既存尺度	統制	.64***	-.01	.17***	.11*
	孤立傾向	-.36***	.85***	-.58***	-.18***
	良好な友人関係	.38***	-.50***	.76***	.14**
	他者からの自由	.14**	.03	.00	.49***
		N=			405

「主導的地位」と「統制」とは正の相関 (.64***), 「浮遊的地位」と「孤立傾向」とは正の相関 (.85***), 「追隨的地位」と「良好な友人関係」とは正の相関 (.76***), 「虚勢的地位」と「他者からの自由」とは正の相関 (.49***) が認められた。本章における社会的地位の自己認知についての4つの因子と、それぞれ対応すると想定された既存の諸尺度との間に高い併存的妥当性を確認する事ができた。

以上より、本章で作成された学級での社会的地位の自己認知尺度の併存的妥当性を検討した結果、以下の事が言える。

「主導的地位」とは学級集団の中で自分が影響者として被影響者である他の集団内成員に高い社会的勢力を持ち、自分の事が他の集団内成員に受け入れられて、高い集団内地位や集団内成員との親しさなどが獲得できると自己認知している地位である。「主導的地位」と『児童用勢力動機尺度』の「統制」との間に正の関連を有していた事は、従来の「統制」の得点が高い児童は学級集団での良いリーダーとして活躍している(堀野, 1996) という結果と共通する。換言すれば、学級集団のリーダーに選ばれた「主導的地位」を占める生徒は統制の得点が高い事が推測できる。加えて、良好な友人関係も築けている。

「浮遊的地位」とは学級集団の中で自分が影響者として被影響者である他の集団内成員に低い社会的勢力しか持たず、自分の事を、他の集団内成員に受け入れられず、集団内成員との親しさなどがあまりない、と自己認知している地位である。「浮遊的地位」と『学校での不適応傾向に関する尺度』の「孤立傾向」とが正の関連を有していた事は、親友との信頼関係が高い事は学校における「孤立傾向」の得点が低下する(酒井ら, 2002) という先行研究の結果と同等である。換言すれば、「孤立傾向」の得点が高いという事は学級の中で親友との信頼関係が低い事から説明できる。つまり「浮遊的地位」を占める生徒は友人

との信頼関係が低く、学級で浮いているように感じ、孤立している状態に陥っている事が推測できる。

「追隨的地位」とは学級集団の中で自分が影響者として被影響者である他の集団内成員に低い社会的勢力しか持っていないが、自分の事は他の集団内成員に受け入れられて、高い集団内地位や集団内成員との親しさなどが獲得できていると自己認知する地位である。

「追隨的地位」と『学校適応尺度』の「良好な友人関係」との間に正の関連を有していた事は、従来の「豊かな人間性」（「良好な友人関係」以外に「集団機能の維持」、「気になる異性の存在」、「適度な教師関係」もこれの下位因子である）は『学校適応尺度』の構成要因の一つであり、得点が低い場合は社会的スキルトレーニングなどの支援が必要となる（原田・竹本，2013）という結果と共通する。つまり、「追隨的地位」を占める生徒は社会的スキルトレーニングのような支援をする必要性が低いと推測できる。

「虚勢的地位」とは学級集団の中で自分が影響者として被影響者である他の集団内成員に高い社会的勢力を持ってはいるが、自分の事が他の集団内成員に受け入れられず、集団内地位や集団内成員との親しさなどが得られていないと自己認知する地位である。この「虚勢的地位」と『居場所の心理的機能尺度』の「他者からの自由」因子とは正の関連を有していた。杉本・庄司（2006）によれば、「自分ひとりの居場所」では「他者からの自由」が高く、「被受容感」が低いなどの傾向がある事が指摘されている。このような傾向は本章の結果と同等である。換言すれば、学級の皆に受け入れられていないと感じ、他者にどう見られても気にしないと思う生徒は「自分ひとりの居場所」（自分の部屋など）にいたいと考え、「虚勢的地位」を占める生徒は自分ひとりの居場所にいると安心するなどの可能性があるかと推測できる。

以上の諸点より、学級での社会的地位の自己認知を測定する尺度としての信頼性、妥当性が確認できたと考える事ができる。

4. 適用可能性

① 変数間の相関

学級での社会的地位の自己認知尺度について、変数間の相関を検討した（表 6）。

表 6 変数間の相関検定結果

	主導的地位	浮遊的地位	追隨的地位	虚勢的地位
主導的地位	1	-.30***	.37***	.23***
浮遊的地位		1	-.52***	-.18***
追隨的地位			1	.13*
虚勢的地位				1
			N=	405

その結果、「主導的地位」と「追隨的地位」は正の有意な相関（.37**）が見られ、「主導

的地位」と「虚勢的地位」は正の有意な相関 (.23**) が見られ、「主導的地位」と「浮遊的地位」は負の有意な相関 (-.28**) が見られた。「追隨的地位」と「虚勢的地位」は正の有意な相関 (.13*) が見られ、「追隨的地位」と「浮遊的地位」は負の有意な相関 (-.52**) が見られた。「浮遊的地位」と「虚勢的地位」は負の有意な相関 (-.18**) が見られた。

② 性差・学年差の効果

学級での社会的地位の自己認知尺度について、各因子において、性差ならびに想定した学年差を検討するため、2要因分散分析を行った。その結果、すべての変数において、性別と学年の主効果、及び性別と学年の交互作用について、有意ではなかった。そのため、学級での社会的地位の自己認知尺度の各因子において、性差と想定した学年差の効果を検討した結果、すべての因子において、性別、学年の主効果及び性別と学年の交互作用が見られなかった。この事から、本尺度は学級での社会的地位の自己認知の概念を測るとき、男女にかかわらず、すべての学年に適用できると考えられる。

以上より、大学生が想起した自分の子どもの頃の学級での社会的地位を測定する社会的地位の自己認知尺度を開発し、その信頼性と妥当性を検討した。探索的因子分析と確認的因子分析の結果、4因子 20項目からなる尺度が構成された。

第2節 家庭での社会的地位の自己認知尺度の信頼性と妥当性の検討

1. 因子分析

家庭での社会的地位の自己認知尺度の全 21 項目に対して因子数指定なしで探索的因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行った。その結果、スクリープロットを参考にして因子数が3つだと判断し、因子数を3と指定して再び探索的因子分析を行った。その結果、十分な因子負荷量（.48以上）の値を得たため、削除なしで、解釈可能な3因子 21項目が抽出された。学級と同様に確認的因子分析を行い、モデルは十分な適合度を示した。その後、3つの下位因子に対して削除可能な項目を検討しつつ、信頼性検定を行った。その結果、削除可能な3項目を削除し、最終的に3因子 18項目からなる家庭での社会的地位の自己認知尺度が構成された（表7）。

第一因子に含まれていた9項目は、「私は家族の中でよけ者にされた事があったと思う」、「家族で話が弾んでいるときに、私が割り込むと気まずい空気になったと思う」、「私は自

分で頑張っているのに家族で浮いていると感じる事があったと思う」などの項目から構成されており、家庭での社会的地位の自己認知に対して、社会的勢力が低く、社会的被受容も低い内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「家族排斥的地位」因子と命名した。

表 7 家庭での社会的地位の自己認知の因子分析結果

項目内容	F1	F2	F3	共通性
家族排斥的地位 ($\alpha = .854$)				
私は家族の中でよけ者にされたことがあったと思う	0.86			0.33
家族で話が弾んでいるときに、私が割り込むと気まずい空気になったと思う	0.70			0.22
私は自分で頑張っているのに家族で浮いていると感じることがあったと思う	0.69			0.63
私は家族から無視されるようなことがあったと思う	0.66			0.71
私は家族の中でからかわれたり、馬鹿にされたりするようなことがあったと思う	0.65			0.55
私は家で孤立感を覚えることがあったと思う	0.58			0.47
私は家族の中で自分が発言をしたとき、冷やかされることがあったと思う	0.51			0.23
私は家族から耐え切れないほどの厳しいしつけを受けたことがあったと思う	0.47			0.45
私は家にいる時や家族の前で行動をしているとき、不安や緊張を覚えることがあったと思う	0.39			0.45
家族愛的地位 ($\alpha = .841$)				
私が何か困っているときに、家族の誰かが助けてくれたと思う		0.84		0.49
自分の本音や悩みを話せる親しい家族がいたと思う		0.81		0.63
私は自分の気持ちを理解してくれる人が家族にいたと思う		0.80		0.56
私の家族は私の言い分を聞いて行動してくれたと思う		0.55		0.34
私は家族の誰かが困るとき、助けようとしたと思う		0.54		0.43
私は家族から愛されていたと思う		0.42		0.47
家族承認希求的地位 ($\alpha = .662$)				
私は家族から「すごい子だ」と思われたかったと思う			0.67	0.32
私は家族のみんなにかわいがってほしかったと思う			0.65	0.40
私は自分から進んでではなく、家族に褒められたいから行動したと思う			0.54	0.27
因子間相関				
	F1	F2	F3	
F1: 家族排斥的地位		-0.59	0.11	
F2: 家族愛的地位			0.08	
F3: 家族承認希求的地位				

第二因子に含まれていた 6 項目は、「私が何か困っているときに、家族の誰かが助けてくれたと思う」、「自分の本音や悩みを話せる親しい家族がいたと思う」、「私は自分の気持ちを理解してくれる人が家族にいたと思う」などの項目から構成されており、家庭での社会的地位の自己認知に対して、社会的勢力が高く、社会的被受容も高い内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「家族愛的地位」因子と命名した。

第三因子に含まれていた 3 項目は、「私は家族から「すごい子だ」と思われたかったと思う」、「私は家族のみんなにかわいがってほしかったと思う」、「私は自分から進んででは

なく、家族に褒められたいから行動したと思う」などの項目から構成されており、家庭での社会的地位の自己認知に対して、社会的勢力が低く、社会的被受容が高い内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで「家族承認希求的地位」因子と命名した。

因子間の相関については表 1 の通り、「家族排斥的地位」と「家族愛的地位」は $r = -.59$ 、「家族排斥的地位」と「家族承認希求的地位」は $r = .11$ 、「家族愛的地位」と「家族承認希求的地位」は $r = .08$ となり、「家族排斥的地位」と「家族愛的地位」とは負の有意な相関が見られ、「家族排斥的地位」と「家族承認希求的地位」とは正の有意な相関が見られた。

2. 信頼性検定

家庭での社会的地位の自己認知尺度の下位尺度について、信頼性検定（Cronbach の α 係数を求めた）を行った結果、第一因子「家族排斥的地位」で $\alpha = .85$ 、第二因子「家族愛的地位」で $\alpha = .84$ 、第三因子「家族承認希求的地位」で $\alpha = .66$ であった。

以上より、作成された家庭での社会的地位の自己認知尺度の 3 因子 18 項目について、 α 係数を算出した結果十分に高い値が得られたため、本尺度は比較的高い内的整合性が示されたと言える。

3. 妥当性の検討

社会的地位の自己認知尺度の併存的妥当性を検討するため、家庭での社会的地位の自己認知尺度の各因子、「家族排斥的地位」因子と『家族満足度』の「家族からの受容感」因子、「家族愛的地位」因子と『家族満足度』の「家族満足感」因子、「家族承認希求的地位」因子と『母親に対する愛着』の「両価性」因子との関連を算出した。その結果を示したのが表 8 である。

表 8 本尺度と既存尺度との関連

		本尺度		
		家族排斥的地位	家族愛的地位	家族承認希求的地位
既存尺度	家族からの受容感	-.541**	.742**	0.076
	家族満足感	-.469**	.778**	0.062
	両価性	.408**	-.241**	.529**
		N=		405

「家族排斥的地位」と「家族からの受容感」とは負の相関 ($-.54***$)、「家族愛的地位」と「家族満足感」とは正の相関 ($.78***$)、「家族承認希求的地位」と「両価性」とは正の相関 ($.53***$) が認められた。本節における家庭での社会的地位の自己認知についての 3 つの因子と、それぞれ対応すると想定された既存の諸尺度との間に高い併存的妥当性を確

認する事ができた。

以上第2章の諸点より、社会的地位の自己認知については、図2（序論の第4節）のように、内から外に向かう「社会的勢力の自己認知」と、外から内に向かう「社会的被受容の自己認知」の組み合わせで説明する事ができると考えられる。社会的勢力が高く、社会的被受容も高いと認知している場合は、自分は集団内で主導的地位（acceptance）・家族愛的地位（affection）を占めていると自己認知していると考ええる。同様に、社会的勢力が高く、社会的被受容が低いと認知している場合は虚勢的地位（isolation）の自己認知、社会的勢力は低いのに、社会的被受容は高いと認知している場合は追隨的地位（camaraderie）・家族承認希求的地位（requited）、社会的勢力が低く、社会的被受容も低いと認知している場合は浮遊的地位（rejection）・家族排斥的地位（nonacceptance）の自己認知だと考えられた。

小学生自身に自分の社会的地位の認知に関する質問を投げかけるのは倫理的にも困難な部分があり、今回は大学生の回想的データに基づく尺度構成であった。本章を基に、子どもの社会的地位の自己認知に関する研究をますます進めていく事が大きな課題である。

脚注：本章は、金（2016）、金（2017b）の内容を再構成したものである。また、本章での独自の概念の英語訳については、Lucy Spence氏（University of South Carolina）及びJohn Spence氏の協力を得た。記して謝意を表明する。

第Ⅱ部 量的研究

本部では質問紙調査による量的研究法を用いて、ミクロレベルである学級レベル、家庭レベル、マクロレベルである社会レベルの三つのレベルから学級風土に影響を及ぼす諸要因を検討する。更にメゾレベルである家庭レベルと学級レベルの絡み合い、学級レベルと社会レベルの絡み合い、家庭レベルと社会レベルの絡み合いから学級風土に影響を及ぼす諸要因を検討する。

学級レベルでは、教師のリーダーシップ、子どもの性格特性、学級での社会的地位の自己認知などの要因が考えられる。その中、教師のリーダーシップについて、子どもの認知と教師の認知の両方から検討する。

家庭レベルでは、保護者の養育態度が子どもの性格特性、家庭での社会的地位の自己認知に及ぼす影響を検討する。保護者の養育態度について保護者を対象に質問紙調査を行った。その他は子どもを対象に質問紙調査を行った。

社会レベルでは、国の教育政策、社会文化的な背景などの要因を検討する。現代の中国の教育事情を紹介し、アクティブラーニングの高効授業が教師のリーダーシップと学級風土に及ぼす影響を検討する。また、違う社会文化的な背景を持つ日本と中国を比較分析しながら教師のリーダーシップと学級風に及ぼす影響を検討する。

最後に三つのレベルの絡み合いの知見をまとめる。学級レベルと家庭レベルでは、家庭での社会的地位の自己認知と学級での社会的地位の自己認知の関係、家庭での社会的地位の自己認知と学級風土の関係、保護者の養育態度が学級風土に及ぼす影響の三つから検討する。学級レベルと社会レベルでは、国の教育政策の一つであるアクティブラーニングの授業形態と旧来の一斉授業の授業形態が、教師のリーダーシップと学級風土に及ぼす影響を検討する。家庭レベルと社会レベルでは、社会文化的な背景である中国の一人っ子政策や科挙のような受験制度が家庭教育に及ぼす影響を検討する。

<結果の表示法について(2)>

以下の分析結果の図表及び本文の記述で、検定の際のp値が、0.001より小さい場合には表中では.000とし、多重比較結果等の本文中では $p<.001$ とし、その他のp値は原則としてそのままの値を表示することとする。また、以下の分散分析結果のグラフ表記の一部では、エラーバー表記をグラフ内に収めるため、主軸の値を、評定値の範囲を超えた範囲で示す事とした。

第3章 学級レベル

学級集団は教師と子どもによって構成され、学級風土の形成には教師の学級運営理念や指導性、子どもの性格特性などの要因に影響を受け、逆に既に形成された学級風土が教師の指導法や子どもの性格特性に影響を与える事も考えられる。

教師の指導性とは、集団過程において児童生徒個人や集団の動態に影響を及ぼす力である（弓削，2012）。教師の指導性に関する研究の中、三隅・矢守（1989）によって、教師のリーダーシップ PM 理論が提唱され、集団の機能的要件としての集団目標達成機能（performance function ; P 行動）と集団維持機能（maintenance function ; M 行動）が挙げられた。ここでの P 行動とは学業成績や他クラスとの競争で上位の成績をとらせる為の行動であり、M 行動とは学級の雰囲気維持や教師と子ども、また子ども間の良好な人間関係の維持をしようとする行動である。PM 型について、P 行動と M 行動の得点を平均値と比べ、高いなら P、M と表示し、低いなら p、m と表示し、その組み合わせが PM 型と定義する。本章では、教師の認知と子どもの認知の両方から教師のリーダーシップと学級風土の関係を検討する。

中国の小学校では学年によるクラス替えがほぼないので、5年生だったら過去4年間、6年生だったら過去5年間、同じ学級に所属していた事になる。そのため、それぞれの学級風土とそれぞれの違う性格をもつ子ども達は互いに深い影響を与える事が考えられる。性格の基本的特性を捉える研究の中、曾我（1999）によって、「協調性」、「統制性」、「情緒性」、「開放性」、「外向性」の5因子尺度で捉える性格特性の「小学生用5因子性格検査（FFPC）」が開発された。子どもの性格特性について類型論で考えるのではなく、特性論で考えると、一人の子どもが上記五つの性格特性を持ち、その組み合わせがその子どもが持っている性格だと思われる。それを基に、本章では、子どもの性格特性と学級風土の関係を検討する。

子どもの学校不適応は主に学級での人間関係における社会的スキルの欠如が原因だと思われる。子どもは自分の学級での社会的地位に対してどう認知しているかによって、自分の学級での対人関係における言動・態度が違ふと考えられる。そのため、本章では、子どもの学級での社会的地位の自己認知と学級風土の関係を検討する。

第1節 子どもが認知した教師のリーダーシップと学級風土

方法

調査時期 2013年5月

調査対象 中国の吉林省にある地方都市（龍井市，図門市）の二つの小学校で5，6年生とそれぞれの学級の担任教師。

質問紙 ①「小学生用短縮版学級風土質問紙」（伊藤，2009a）
②「教師リーダーシップ行動測定尺度」（三隅・矢守，1989）

（それぞれの中国語版は筆者が訳し，日本語に熟達している中国人留学生等4名のチェックを経て作成されたものである。）

調査方法 筆者の知人の校長先生を通して，二つの学校において，教師会議で5，6年生の7学級の教師を対象に質問紙調査を行った。その後，各教師はホームルームで自分のクラスの生徒に対して質問紙調査を行った。

有効回答 回答に不備のある質問紙を除き，子どもの有効回答として5年生の3学級で85部，6年生の4学級で103部，合計188部（女92人，男96人）が得られ，教師の有効回答として，7部が得られた。

結果と考察

1. 教師のリーダーシップに及ぼす学年差と性差の効果

子どもが認知した教師のリーダーシップに及ぼす学年差と性差の効果について，検討した結果が以下である。

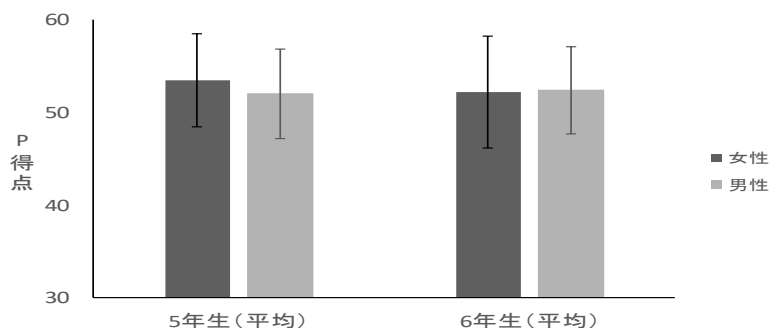


図6 P行動における学年差・性差

P行動（図6）について検定した結果，学年差と性差の主効果は有意ではなかった。

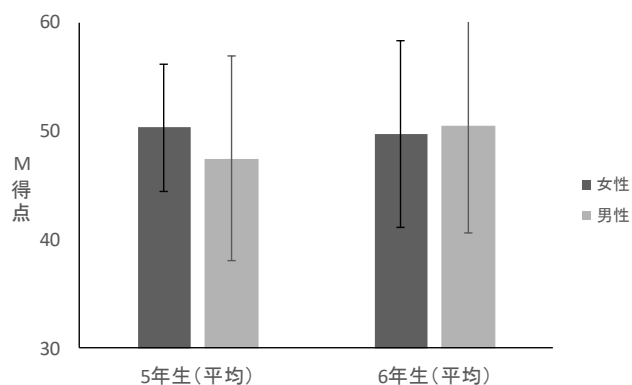


図7 M行動における学年差・性差

M行動（図7）について検定した結果、学年差と性差の主効果は有意ではなかった。

2. 学級風土に及ぼす学年差と性差の効果

子どもが認知した学級風土に及ぼす学年差と性差の効果について、検討した結果が図8～図13及び表12～16である。

① 「学級への満足度」

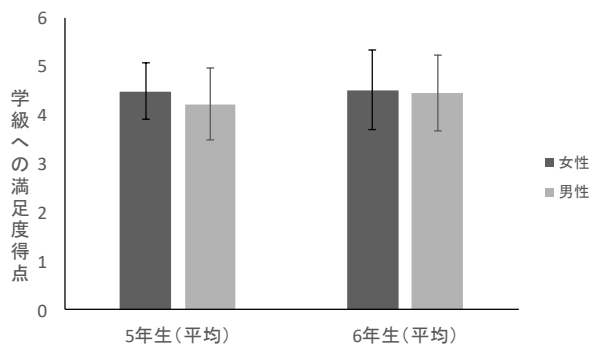


図8 学級への満足度における学年差・性差

「学級への満足度」について検定した結果、すべての主効果も交互作用も見られなかった（図8）。

② 「学級活動への関与」

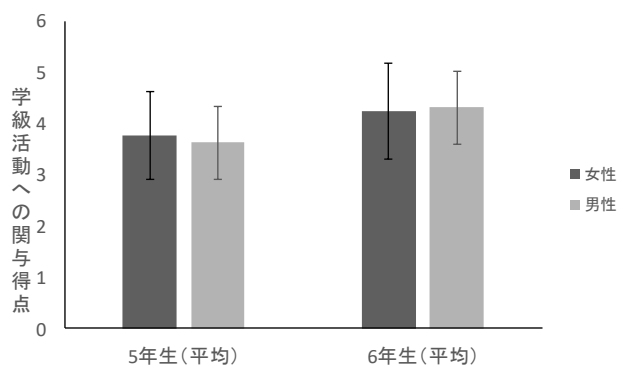


図9 学級活動への関与における学年差・性差

図 9 より、男女共に 5 年生より 6 年生のほうが得点が高い事が想定できる。それを検定した結果が表 12 の通りである。

表 12 学級活動への関与の分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
学年	15.592	1	15.592	23.689	.000
性別	.028	1	.028	.043	.836
学年 * 性別	.557	1	.557	.847	.359
誤差	121.110	184	.658		
総和	137.386	187			

表 12 より学年差の主効果が有意であり、5 年生より 6 年生のほうが高い事が分かった。性差及び交互作用の効果は有意ではなかった。

③ 「規律正しさ」

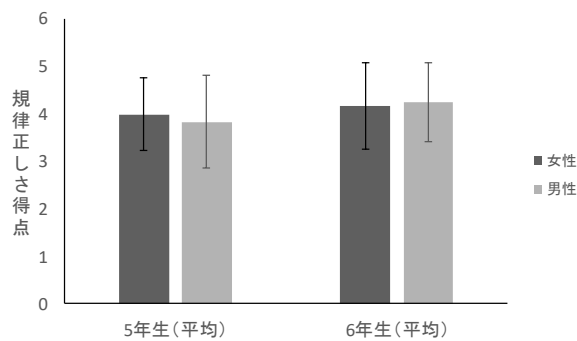


図 10 規律正しさにおける学年差・性差

図 10 より、男女共に 5 年生より 6 年生のほうが得点が高い事が想定できる。それを検定した結果が表 13 の通りである。

表 13 規律正しさの分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
学年	4.183	1	4.183	5.338	.022
性別	.089	1	.089	.114	.736
学年 * 性別	.657	1	.657	.839	.361
誤差	144.182	184	.784		
総和	149.132	187			

表 13 より学年差の主効果が有意であり、5 年生より 6 年生のほうが高い事が分かった。性差及び交互作用の効果は有意ではなかった。

④ 「学習への志向性」

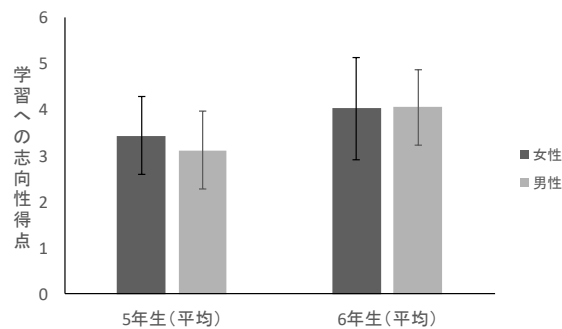


図 11 学習への志向性における学年差・性差

図 11 より，男女共に 5 年生より 6 年生のほうが得点が高い事が想定できる。それを検定した結果が表 14 の通りである。

表 14 学習への志向性の分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
学年	27.448	1	27.448	32.830	.000
性別	.990	1	.990	1.184	.278
学年 * 性別	1.384	1	1.384	1.655	.200
誤差	153.836	184	.836		
総和	183.629	187			

表 14 より学年差の主効果が有意であり，5 年生より 6 年生のほうが高い事が分かった。性差及び交互作用の効果は有意ではなかった。

⑤ 「自然な自己開示」

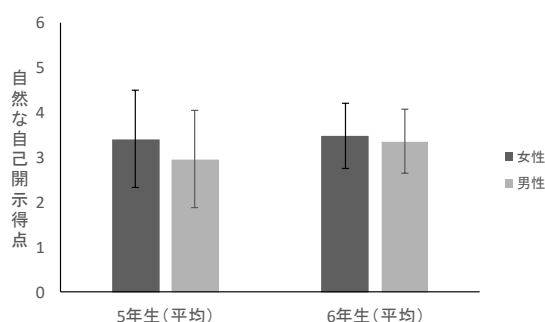


図 12 自然な自己開示における学年差・性差

図 12 より，男性より女性のほうが得点が高い事が想定できる。それを検定した結果が表 15 の通りである。

表 15 自然な自己開示の分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
学年	2.672	1	2.672	3.145	.078
性別	3.679	1	3.679	4.331	.039
学年 * 性別	1.257	1	1.257	1.480	.225
誤差	156.286	184	.849		
総和	163.547	187			

表 15 より性差の主効果が有意であり，男性より女性のほうが高い事が分かった。学年差の主効果の傾向が見られ，5 年生より 6 年生のほうが高い傾向が見られた。

⑥ 「学級内の不和」

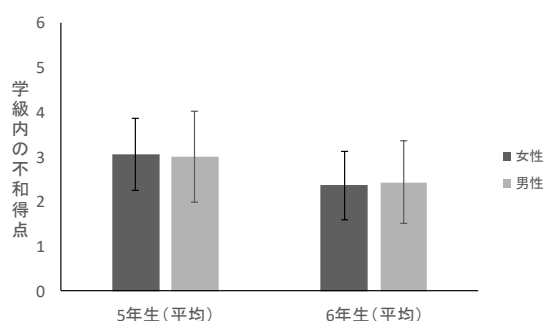


図 13 学級内の不和における学年差・性差

図 13 より，男女共に 6 年生より 5 年生のほうが得点が高い事が想定できる。それを検

定した結果が表 16 の通りである。ここから明らかなように学年差の主効果が有意であり、6 年生より 5 年生のほうが高い事が分かった。性差及び交互作用の効果は有意ではなかった。

表 16 学級内の不和の分散分析結果

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
学年	18.496	1	18.496	22.728	.000
性別	.006	1	.006	.007	.934
学年 * 性別	.161	1	.161	.198	.657
誤差	149.732	184	.814		
総和	168.334	187			

以上より「学級活動への関与」、「規律正しさ」、「学習への志向性」、「学級内の不和」については、学年差が有意であった。「自然な自己開示」については、性差が有意であり、学年差の主効果の傾向が見られた。「学級への満足度」については、いずれの主効果も交互作用も見られなかった。子どもが認知した学級風土における学年差と性差の効果について、検定した結果「学級活動への関与」、「規律正しさ」、「学習への志向性」について、学年差が有意であり、5 年生より 6 年生のほうが高く、「学級内の不和」について、学年差が有意であり、6 年生より 5 年生のほうが高い事が分かった。「自然な自己開示」については、性差が有意であり、男性より女性のほうが高く、学年差の主効果の傾向が見られ、5 年生より 6 年生のほうが高い事が分かった。それらの原因について、以下の二つの側面から解釈できる。

① 受験制度からの解釈

中国では、日本と同じく九年義務教育がある。子どもは試験を受ける事なく、戸籍の住所によって、進学先の学校が決められる。しかし、決められた学校の評判が良くないと、別の進学率が高い学校へ進学したい場合、或いは決められた学校へ進学したい生徒数が多すぎる場合、進学先の学校の試験を受ける事になる。みんな進学率の高い学校へ進学したいため、競争が激しくなってきた。そのため 6 年生の子どもは学習活動に専念しなければならなくなる。子どもは勉強する事に集中し、学級の秩序を遵守し、学級内は落ち着く雰囲気が見られ、学級内の緊張感も和らげるようになった。その事から、「規律正しさ」と「学習への志向性」について、学年差が見られ、5 年生より 6 年生のほうが高く、「学級内の不和」について、学年差が見られ、6 年生より 5 年生のほうが高い事が分かった。

② 教育政策からの解釈

中国では 1985 年から素質教育(ゆとり教育)が実施されて以来、30 年間教育部により、“減負”が提唱された。子どもの学業の負担を減らし、教科書の内容を簡単化し、学校行事

は充実するようになった。例えば、5月に春のハイキングや文化祭、10月に秋のハイキングや運動大会などさまざまな学校行事が行われた。そのため、子どもは学級活動に参加する機会が増えた。これらの学級活動を通して、学級に所属する楽しさを感じ、開放的楽しい学級雰囲気を作った。その事から「学級活動への関与」について、学年差が有意であり、5年生より6年生のほうが高く、「自然な自己開示」について、学年差の主効果の傾向が見られ、5年生より6年生のほうが高い事が分かった。さらに、「自然な自己開示」について、性差が有意であり、男性より女性のほうが高い事が分かった。要するに「個々に浮かぶ考えや意見・気持ちを自由に表現できる」については、男性より女性のほうが気軽に自分の事を人前であらわす事ができると考えられる。金（2013）で日中比較した結果、「自然な自己開示」について、両国に大きな差は見られなかった。この事から、こうした自己開示については、国、あるいは文化差を越えて、男女による性差が強く出るものだと考えられる。

3. 学級風土と教師のリーダーシップの相関

子どもが認知した学級風土と教師のリーダーシップの相関について検定した結果が表17である。

表 17 子どもが認知した学級風土と教師のリーダーシップの相関検定

	P行動	M行動
学級活動への関与	0.315***	0.537***
学級内の不和	-0.021	0.382***
学級への満足度	0.230**	0.541***
自然な自己開示	0.251***	0.357***
学習への志向性	0.239***	0.448***
規律正しさ	0.270***	0.589***
	N=	188

P 行動と「学級活動への関与」、「学級への満足度」、「自然な自己開示」、「学習への志向性」、「規律正しさ」とは正の有意の相関が見られたが、「学級内の不和」とは相関が見られなかった。M 行動と「学級活動への関与」、「学級への満足度」、「自然な自己開示」、「学習への志向性」、「規律正しさ」との正の有意の相関が見られたが、「学級内の不和」とは負の有意の相関が見られた。換言すれば、学級風土と教師のリーダーシップの関係について、リーダーシップ P 行動と学級風土のネガティブ因子とは負の有意な相関が見られ、リーダーシップ M 行動と学級風土のポジティブ因子とは正の有意な相関が確認出来、ネガティブ因子とは負の有意な相関が見られた。また、リーダーシップ P 行動より M 行動の方が学級風土各因子と強い相関を持つ事が分かった。

P 行動の質問項目は以下の通りである。

- ① 家でしっかり勉強するように言う
- ② 学校からの連絡を保護者に見せるように言う
- ③ 校則を守るように厳しく注意する
- ④ 不正行為(カンニングなど)がないように厳しく注意する
- ⑤ 定期テスト以外に小テストをする
- ⑥ クラスのみんなが協力するように言う
- ⑦ 決められた仕事(日直, 掃除等)をきちんとするように言う
- ⑧ 授業中, 授業に集中していない生徒を厳しく注意する
- ⑨ ノート, 教科書などの忘れ物を注意する
- ⑩ 授業中, ひそひそ話をしないように厳しく注意する
- ⑪ 放課後や休日などの過ごし方について注意する
- ⑫ 社会の出来事に関心を持つように言う

以上より「学級活動への関与」と関連性のある質問項目は⑥である。教師のその行動を通して, 子どもに学級活動への関与の深さや熱意などを影響する事ができると考えられる。

「学級への満足度」と直接的な関連性のある質問項目はないと思うが, 教師のP行動を通して, 「学級活動への関与」に影響を与え, 充実的な学級活動を通して学級に所属する楽しさが沸いてくると考えられる。「自然な自己開示」と関連性のある質問項目は⑩, ⑪である。教師のそれらの行動を通して, 子どもは自分の気持ち, 考え, 意見などを自由に表現できると考えられる。「学習への志向性」と関連性のある質問項目は⑤, ⑧である。教師のそれらの行動を通して, 子どもに学習活動への熱心さに影響を与える事が考えられる。「規律正しさ」と関連性のある質問は③, ④, ⑦である。教師のそれらの行動を通して, 子どもは学級の秩序やルールを遵守する事ができると考えられる。

M行動の質問項目は以下の通りである。

- ① 授業時間以外に生徒と遊んだり, 話したりする
- ② 生徒が内容を理解しているかどうか考えながら授業する
- ③ 冗談などをまじえて楽しい授業をする
- ④ 生徒たちが自分と気軽に話す事ができる
- ⑤ 生徒の気持ちが分かった
- ⑥ えこひいきをせずに生徒を公平に扱う
- ⑦ 皮肉っぽくしかる(嫌味っぽい)
- ⑧ 成績や行いを他の生徒と比べる
- ⑨ 先生に親しみを感じる
- ⑩ クラスの問題, もめ事などを生徒と一緒に考える
- ⑪ カッとなってしかる

⑫ 生徒がわからない時は授業時間以外でも教える

質問項目⑦, ⑧, ⑪は逆転項目である。

以上より、「学級活動への関与」と関連性のある質問項目は⑩である。教師のその行動を通して、子どもに学級活動への関与の深さや熱意などを影響する事ができると考えられる。「学級への満足度」と直接的な関連性のある質問項目はないと思うが、教師の M 行動を通して、「学級活動への関与」に影響を与え、充実的な学級活動を通して学級に所属する楽しさが沸いてくると考えられる。「自然な自己開示」と関連性のある質問項目は①, ④, ⑤, ⑦である。教師のそれらの行動を通して、子どもは自分の気持ち, 考え, 意見などを自由に表現できると考えられる。「学習への志向性」と関連性のある質問項目は②, ③である。教師のそれらの行動を通して、子どもに学習活動への熱心さに影響を与える事が考えられる。「規律正しさ」と関連性のある質問は⑨である。教師のその行動を通して、子どもは学級の秩序やルールを遵守する事ができると考えられる。「学級内の不和」と関連性のある質問は⑥, ⑧である。教師のそれらの行動を通して、子ども達の間仲間はずれやグループ化などの不穏な学級の雰囲気を作る事が考えられる。

4. 教師の諸属性及び教師が認知した自分の PM 型

七つの学級の教師の諸属性を表 18 に示す。

表 18 各学級の教師の情報と PM 型

	担当学年	年齢	性別	科目数	教職歴	PM型
学級一	五年生	20代	男性	他	3～5年	p m型
学級二	五年生	30代	女性	国語・数学	10～20年	P m型
学級三	五年生	30代	女性	国語・数学	10～20年	P m型
学級四	六年生	40代	女性	国語・数学	20年以上	P M型
学級五	六年生	40代	女性	国語・数学	20年以上	P M型
学級六	六年生	30代	女性	国語・数学	10～20年	P M型
学級七	六年生	40代	女性	国語	20年以上	p M型

表 18 より、七つの学級の教師が認知した自分の PM 型について、初任教师である学級一の教師は p m型と認知した。キャリア 10 年以上 20 年未満の教師である学級二, 学級三, 学級六の教師は P 行動をしっかりとったと認知した (P)。キャリア 20 年以上のベテラン教師である学級四, 学級五, 学級七の教師は M 行動をしっかりとったと認知した (M)。その原因について、以下のように解釈できる。

教師のキャリア発達について、日本では「教育実践者としての職能」, 「組織運営・調整者としての職能」, 「組織共同者としての職能」という三段階がある (田中・梶田, 1995 ; 田中, 2003b)。中国では「生存関注」, 「任務関注」, 「自己更新関注」という三段階がある (傳

道春, 2001)。ここで段階別に日中比較をしながら説明する。

① 第一段階（初任教师）

第一段階において、日本では「教育実践者としての職能」という。それは教師の生徒指導力、「教える」力量である。具体的には、教材体系の編成能力とその展開能力、子ども集団を見極めながら授業を成立させる力、子ども及び子ども集団との人間関係形成能力、子どもの生活・活動を指導し組織し、必要な指導・助言をする力、が含まれる。中国では「生存関注」という。それは教師として生きていくための基本的な職能を獲得する事に対し、関心を注ぐ事である。日本と違って、ここの基本的な職能は生徒指導力を除き、「教える」力だけを指す。そのため、教師の PM 型について、中国の初任教师は P 行動も M 行動も重視しない傾向がある。その事から、学級一の教師は自分の PM 型を p m 型だと認知したと考えられる。

② 第二段階（中堅教師）

第二段階において、日本では「組織運営・調整者としての職能」という。それは専門的力量的高さの背景として、教師集団を指導し、引っ張っていく力である。中国では「任務関注」という。それは外部（上級）からの評価に対し、関心を注ぐ事である。日本と違って、専門的力量的高さとは関係なく、任された任務の完成度によって、昇進や出世が決められるため、中国の中堅教師は集団目標達成機能を促進する P 行動を重視する傾向がある。その事から、学級二、学級三、学級六の教師は自分の PM 型について、P 行動をしっかりとったと認知した（P）と言える。

③ 第三段階（ベテラン教師）

第三段階において、日本では「組織共同者としての職能」という。それは「共働する教師」としての力量である。中国では「自己更新関注」という。それは教師自身の値打ちをより一層発揮し、自分の教え、生徒指導を通して、いかに生徒の言動に影響を与えるかに対し、関心を注ぐ事である。そのため、中国のベテラン教師は集団維持機能を促進する M 行動を重視する傾向がある。その事から、学級四、学級五、学級六の教師は自分の PM 型について、M 行動をしっかりとったと認知した（M）と言える。

5. 各学級における子どもと教師が認知した教師の PM 型の差

教師のリーダーシップについて、P 得点、M 得点がそれぞれの平均得点を境に P, p, M, m を定義し、その組み合わせでリーダーシップ PM 型の定義をした。

PM 型の表示については、子どもが認知した教師のリーダーシップ各因子の全体（188

名)の平均値はP行動=52.57, M行動=49.16であった。各クラスで子どもが認知した教師のリーダーシップ得点の平均値を算出し、その得点が全体の平均値より高いならP, Mと表示し、低いならp, mと表示する。例えば、学級一の場合、子どもが認知した教師のリーダーシップ各因子の平均値はP行動=55, M行動=49であったため、学級一における子どもが認知した教師のリーダーシップPM型はPm型である。

教師が認知した自分のリーダーシップ各因子の全体(7名)の平均値はP行動=53.29, M行動=49.71であった。教師が認知した自分のリーダーシップ各因子の得点を算出し、その得点が全体の平均値より高いならP, Mと表示し、低いならp, mと表示する。例えば、学級一の場合、教師が認知した自分のリーダーシップ各因子の得点はP行動=40, M行動=40であったため、学級一における教師が認知した自分のリーダーシップPM型はpm型である。

学級風土各因子において、PM型と被調査者(教師と子ども)の効果について二要因分散分析で検討した。

① 学級への満足度

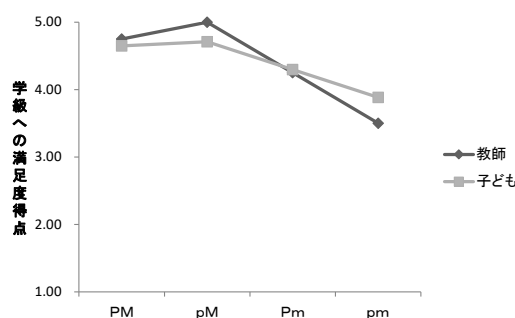


図 14 PM型による被調査者の認知の得点の差

表 19 PM型と被調査者(教師・子ども)の効果

要素	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
被調査者	.000	1	.000	.001	.975
PM型	3.830	3	1.277	2.805	.041
被調査者 *	.259	3	.086	.189	.903
PM型					
誤差	85.124	187	.455		
総和	106.229	194			

図 14, 表 19 より、学級への満足度において、被調査者の差がなく、PM型の主効果が見られた $F(3,191)=2.805, p=.041$ 。そこで多重比較を行った結果、PM型がPm型より高く ($p=.052$) pm型より高い ($p<.001$)、pM型がPm型より高く ($p=.030$) pm型より高い ($p<.001$)、Pm型がpm型より高い ($p=.037$) 事が分かった。

② 学級活動への関与

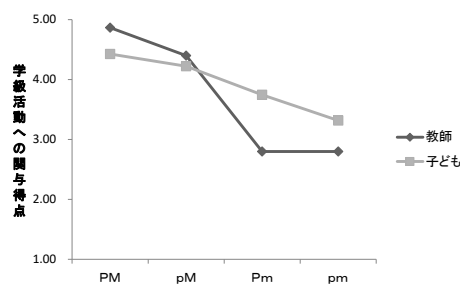


図 15 PM型による被調査者の認知の得点の差

表 20 PM型と被調査者（教師・子ども）の効果

要素	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
被調査者	.244	1	.244	.448	.504
PM型	12.625	3	4.208	7.741	.000
被調査者 *	2.430	3	.810	1.490	.219
PM型					
誤差	101.658	187	.544		
総和	144.485	194			

図 15, 表 20 より, 学級活動への関与において, 被調査者の差がなく, PM 型の主効果が見られた $F(3,191)=7.741, p<.001$ 。そこで多重比較を行った結果, PM型が P m型より高く ($p<.001$) p m型より高い ($p<.001$), p M型が P m型より高く ($p=.008$) p m型より高い ($p<.001$) 事が分かった。

③ 規律正しさ

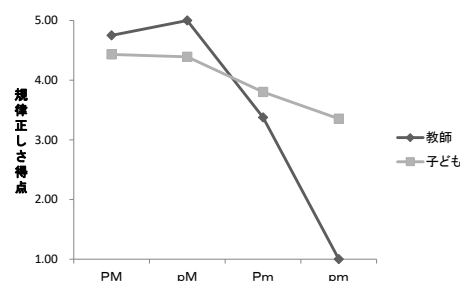


図 16 PM型による被調査者の認知の得点の差

表 21 PM型と被調査者（教師・子ども）の効果

要素	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
被調査者	1.178	1	1.178	1.963	.163
PM型	20.150	3	6.717	11.198	.000
被調査者 *	6.026	3	2.009	3.349	.020
PM型					
誤差	112.163	187	.600		
総和	161.940	194			

図 16, 表 21 より, 規律正しさにおいて, 被調査者の差がなく, PM 型の主効果が見られた $F(3,191)=11.198, p<.001$ 。そこで多重比較を行った結果, PM型が P m型より高く ($p<.001$) p m型より高い ($p<.001$), p M型が P m型より高く ($p=.002$) p m型より高い ($p<.001$), P m型が p m型より高い ($p=.036$) 事が分かった。また, 被調査者と PM

型の交互作用が見られた $F(3,191)=3.349, p=.020$ 。PM型, pM型においては教師が子どもより高く, Pm型, pm型においては子どもが教師より高い事が分かった。

④ 学習への志向性

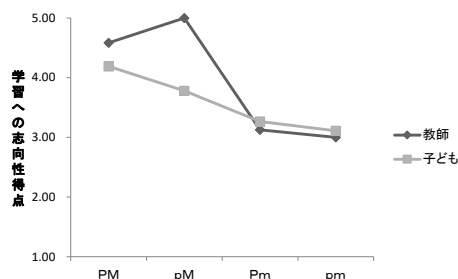


図 17 PM 型による被調査者の認知の得点の差

表 22 PM 型と被調査者 (教師・子ども) の効果

要素	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
被調査者	.638	1	.638	.813	.368
PM型	10.149	3	3.383	4.314	.006
被調査者 * PM型	1.385	3	.462	.589	.623
誤差	146.653	187	.784		
総和	189.379	194			

図 17, 表 22 より, 学習への志向性において, 被調査者の差がなく, PM 型の主効果が見られた $F(3,191)=4.314, p=.006$ 。そこで多重比較を行った結果, PM型がPm型より高く ($p<.001$) pm型より高い ($p<.001$), pM型がPm型より高く ($p=.033$) pm型より高い ($p=.002$) 事が分かった。

⑤ 自然な自己開示

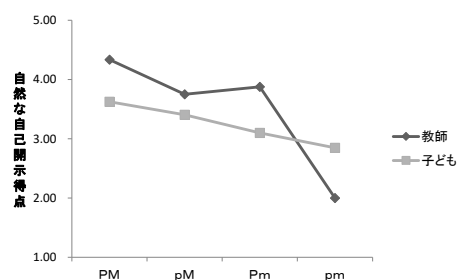


図 18 PM 型による被調査者の認知の得点の差

表 23 PM 型と被調査者 (教師・子ども) の効果

要素	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
被調査者	.331	1	.331	.421	.517
PM型	7.104	3	2.368	3.011	.031
被調査者 * PM型	2.047	3	.682	.868	.459
誤差	147.046	187	.786		
総和	170.245	194			

図 18, 表 23 より自然な自己開示において, 被調査者の差がなく, PM 型の主効果が見られた $F(3,191)=3.011, p=.031$ 。そこで多重比較を行った結果, PM型がPm型より高く

($p=.028$) p m型より高い ($p<.001$), p M型が p m型より高い ($p=.013$) 事が分かった。

⑥ 学級内の不和

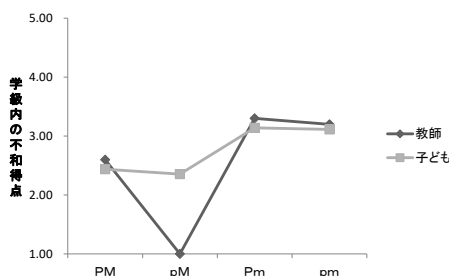


図 19 PM型による被調査者の認知の得点の差

表 24 PM型と被調査者（教師・子ども）の効果

要素	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
被調査者	.304	1	.304	.392	.532
PM型	7.314	3	2.438	3.140	.027
被調査者 * PM型	1.894	3	.631	.813	.488
誤差	145.195	187	.776		
総和	172.478	194			

図 19, 表 24 より, 学級内の不和において, 被調査者の差がなく, PM 型の主効果が見られた $F(3,191)=3.140, p=.027$ 。そこで多重比較を行った結果, PM型が P m型より高く ($p=.001$) p m型より高い ($p=.001$), p M型が P m型より高く ($p<.001$) p m型より高い ($p<.001$) 事が分かった。

6. 各学級における学級風土に対する子どもと教師の認知のズレ

学級風土のパターンをわかりやすくするため, 学級風土の六つの因子を「ポジティブ因子 (「学級への満足度」, 「学級活動への関与」), どちらでもない因子 (「規律正しさ」, 「学習への志向性」, 「自然な自己開示」), ネガティブ因子 (「学級内の不和」)」の順 (「満足」, 「関与」, 「規律」, 「学習」, 「開示」, 「不和」) で並び換え, 各因子の得点がそれぞれの平均値を境に H, L を定義し, その組み合わせで学級風土パターンの定義をした。

子どもが認知した学級風土各因子の全体 (188 名) の平均値は「満足」=4.43, 「関与」=4.02, 「規律」=4.08, 「学習」=3.70, 「開示」=3.31, 「不和」=2.69 であった。各クラスで子どもが認知した学級風土各因子の平均値を算出し, その得点が全体の平均値より高いなら H と表示し, 低いなら L と表示する。例えば, 学級一の場合, 子どもが認知した自分のクラスの学級風土各因子の平均値は「満足」=4.60, 「関与」=4.08, 「規律」=3.98, 「学習」=3.82, 「開示」=3.24, 「不和」=2.73 であったため, 学級一における子どもが認知した学級風土パターンは HHLHLH (高満足度, 高関与, 低規律正しさ, 高学習への熱心さ, 低自己開示, 高不和) である。

教師が認知した学級風土各因子の全体（7名）の平均値は「満足」=4.46,「関与」=3.91,「規律」=3.86,「学習」=4.00,「開示」=3.79,「不和」=2.66であった。教師が認知した自分のクラスの学級風土各因子の得点を算出し、その得点が全体の平均値より高いならHと表示し、低いならLと表示する。例えば、学級一の場合、教師が認知した学級風土各因子の得点は「満足」=3.50,「関与」=2.80,「規律」=1.00,「学習」=3.00,「開示」=2.00,「不和」=3.20であったため、学級一における教師が認知した学級風土パターンはLLLLLH（低満足度、低関与、低規律正しさ、低学習への熱心さ、低自己開示、高不和）である。

各学級において、学級風土パターンとPM型における子どもと教師の認知のズレについて、表25にまとめた。

表25 子どもと教師の認知のズレ

	パターン(子)	パターン(師)	PM型(子)	PM型(師)
学級一	HHLHLH	LLLLLH	Pm型	pm型
学級二	LLLLLH	HLLLHH	pm型	Pm型
学級三	LLHLLH	LLLLLH	pM型	Pm型
学級四	LLLLLH	HHHHHH	pm型	PM型
学級五	LHHHLH	HHHHHL	pm型	PM型
学級六	HHHHHH	HHHHHL	PM型	PM型
学級七	HHHHHL	HHHHLL	PM型	pM型

表25より、学級一において、子どもが認知した学級風土のパターンはHHLHLHであるが、教師が認知したのはLLLLLHである。子どもと教師の認知のズレが見られたのは「学級への満足度」(H&L),「学級活動への関与」(H&L),「学習への志向性」(H&L)である。子どもは学級に所属する楽しさが高く(「満足」H),学習活動への熱心さが高く(「学習」H),まとまりのある学級だと認知したが、新たにきた教師はこの学級が崩壊している(LLLLLH)と認知した。その原因について、教師のPM型における子どもと教師の認知(Pm型対pm型)から見れば、子どもは教師が注意・指示のP行動をとったと認知した(P)ため、学級活動に積極的に関与し(「関与」H),学習に専念し(「学習」H),学級に所属する事に満足している(「満足」H)と認知した。教師は自分が注意・指示のP行動も子どもへの配慮・理解のM行動もしていない(p,m)と認知したため、この学級は崩壊している(LLLLLH)と認知した事が考えられる。

学級二において、子どもが認知した学級風土のパターンはLLLLLHであるが、教師が認知したのはHLLLHHである。子どもと教師の認知のズレが見られたのは「学級への満足度」(L&H),「自然な自己開示」(L&H)である。子どもはこの学級が崩壊していると認知した(LLLLLH)が、教師は子どもの満足度が高く(「満足」H),開放的な楽しい雰囲気のある(「開示」H)学級だと認知した。その原因について、教師のPM型における子どもと教師の認知(pm型対Pm型)から見れば、子どもは教師が自分への注意・指示の

P 行動も、気持ちへの理解・受容の M 行動もとっていない (p, m) と認知したため、この学級が崩壊している (LLLLLH) と認知したと言える。

学級三において、子どもが認知した学級風土のパターンは LLHLLH であるが、教師が認知したのは LLLLLH である。子どもと教師の認知のズレが見られたのは「規律正しさ」(H&L) である。子どもは学級の秩序やルールを守れるが(「規律」H)、クラスのみんなは学級活動に無関心で、学習への熱意も低く、自由に気持ちを現す事も難しく、学級内にグループ化の雰囲気があつて、学級にいると楽しくない崩壊している学級だ (LLHLLH) と認知した。教師もこの学級が崩壊している (LLLLLH) と認知した。その原因について、教師の PM 型における子どもと教師の認知 (p M型対 P m型) から見れば、子どもが認知した教師の PM 型と教師が認知した自分の PM 型は見事に逆転している (p 対 P, M 対 m) ため、この学級の子どもと教師はうまくいかなかったと思われる。

学級四において、子どもが認知した学級風土のパターンは LLLLLH であるが、教師が認知したのは HHHHHH である。子どもと教師の認知のズレが見られたのは「学級への満足度」(L&H), 「学級活動への関与」(L&H), 「規律正しさ」(L&H), 「学習への志向性」(L&H), 「自然な自己開示」(L&H) である。子どもはこの学級が崩壊している (LLLLLH) と認知した。それに対し、教師は仲間はずれやグループ化など不穏な雰囲気があるのに、全体的な雰囲気は学級活動を通して学級のまとまりや満足度が高く(「関与」H「満足」H), みんな規律正しく(「規律」H), 学習に専念し(「学習」H), 開放的な楽しい雰囲気のある(「開示」H) やや望ましい学級だと認知した。その原因について、教師の PM 型における子どもと教師の認知 (p m型対 PM型) から見れば、子どもは教師が自分への注意・指示の P 行動も、気持ちへの理解・受容の M 行動もとっていない (p m型) と認知したため、この学級が崩壊している (LLLLLH) と認知した。教師は自分が理想的な教師像のようにリーダーシップを発揮している (P, M) と認知したため、この学級もやや望ましい学級だ (HHHHHH) と認知したと言える。

学級五において、子どもが認知した学級風土のパターンは LHHHLH であるが、教師が認知したのは HHHHHL である。子どもと教師の認知のズレが見られたのは「学級への満足度」(L&H), 「自然な自己開示」(L&H) である。子どもは学級活動や学習といった学校生活の中心活動に参加した(「関与」H「学習」H) が、楽しいとは思わなかった。さらに、自分の気持ちや意見を自由にあらわす事も難しい(「満足」L「開示」L) と認知した。それに対し、教師は学級活動を通してまとまりのある満足度が高い(「関与」H「満

足」H「開示」H) 学級だと認知した。その原因について、教師の PM 型における子どもと教師の認知 (p m型対 PM型) から見れば、子どもは教師が自分の気持ちへの理解・受容の M 行動もとっていない (m) と認知したため、学級に所属する楽しさが低く (「満足」L), 自由に自分の気持ちを表す事も難しい (「開示」L) と認知した。教師は自分が理想的な教師像のようにリーダーシップを発揮していると認知した (P, M) ため、この学級も望ましい学級だ (HHHHHL) と認知したと考えられる。

学級六において、子どもが認知した学級風土のパターンは HHHHHH であるが、教師が認知したのは HHHHHL である。子どもと教師の認知のズレが見られたのは「学級内の不和」(H&L) である。子どもは学級内のグループ化している緊張感が高まる雰囲気があるが、みんな自ら学級のルールを遵守し、自分の気持ちや意見を自由に現す事もできるし (「規律」L「開示」L), 学級活動や学習といった学校生活の中心活動を通して、楽しくて充実している雰囲気のある (「関与」H「学習」H「満足」H) やや望ましい学級だと認知した。教師はこの学級が望ましい学級だ (HHHHHL) と認知したが、学級内に不穏な雰囲気があるのに、それを見抜けなかった。その原因について、教師の PM 型における子どもと教師の認知 (PM型対 PM型) から見れば、子どもと教師とも PM型だと認知したため、この学級の子どもと教師とはうまくいったと思われる。そのため、子どもと教師とも学級風土は望ましいと認知した。ただし、教師は学級内のグループ化している緊張感が高まる雰囲気気づけなかった。なぜなら、子ども達は教師の前でいい子のふりをする可能性があると考えられる。

学級七において、子どもが認知した学級風土のパターンは HHHHHL であるが、教師が認知したのは HHHHLL である。子どもと教師の認知のズレが見られたのは「自然な自己開示」(H&L) である。子どもは学級活動を通して学級のまとまりや満足度が高く、学習に専念し、規律正しく、開放的な楽しい雰囲気があり、仲間はずれやグループ化などの不穏な雰囲気がない望ましい学級だ (HHHHHL) と認知した。教師は子ども達が学級で自由に自分の気持ちや考え・意見などを現す事が難しいが、学級の概ねの雰囲気が望ましい (HHHHLL) と認知した。その原因について、教師の PM 型における子どもと教師の認知 (PM型対 p M型) から見れば、子どもは教師が自分への注意・指示の P 行動も、気持ちへの理解・受容の M 行動もとった (P, M) と認知したため、この学級は望ましい学級だ (HHHHHL) と認知した。教師は子どもとの付き合いが短いため (2012年9月にこの学級の教師になった), 子どもは子ども同士の前で自分の気持ちや考え・意見などを自由に現す事ができるが、自分の前で自由に現す事が難しいと思われる。

以上より、全学級において、教師の認知に関わらず、子どもが認知した学級風土パターンの中、一番肯定的な学級風土パターン「HHHHHL」の学級七とやや肯定的な学級風土パターン「HHHHHH」の学級六では、子どもが教師のPM型をPM型だと認知した。校内暴力の危険がある学級風土パターン「LLLLLH」の学級二、学級四では、子どもが教師のPM型をp m型だと認知した。その原因について、三隅ら（1977）によって、児童生徒の学校モラルは教師の指導類型が、P 行動、M 行動共に強いPM型のとき最も高く、ついでP m型、p M型と続き、共に弱いp m型のとき低くなると指摘された。学校モラルの内枠（「集団凝集性」、「学校への不適応」、「学習意欲」、「集団規範」）を学級風土因子の「学級活動への関与」、「学級内の不和」、「学習への志向性」、「規律正しさ」とみなす事が考えられる。

第2節 教師が認知した自分のリーダーシップと学級風土

方法

調査時間 2014年5月

調査対象 小学校教師

実施方法 中国の北京の2つの小学校と延吉（北京より東北方向約1500kmにある地方都市）の三つの小学校において、二人の現役教師に依頼し、各学校の教師定例会の時間を利用して、質問紙の配布、調査の実施、質問紙の回収を行った。調査は匿名で、調査の主旨を理解した上で協力できる教師だけその場で回答してから提出した。全ての調査は協力者の同意を得た上で行っている。

質問紙 ①「小学生用短縮版学級風土質問紙」（伊藤，2009a）

②「教師リーダーシップ行動測定尺度」（三隅・矢守，1989）

（それぞれの中国語版は筆者が訳し、日本語に熟達している中国人留学生等4名のチェックを経て作成されたものである。）

有効回答 有効回答として102部を得た（男8人，女94人，北京50人，延吉52人）。

結果と考察

1. 調査に協力した教師の諸属性

キャリア：初任教师（キャリア1-10年）38名，中堅教師（キャリア11-20年）39名，

ベテラン教師（キャリア 21 年以上）25 名。

担当科目数：単一科目（国語，数学，英語など重要科目）の教師 60 名，複数科目（国語・数学，数学・道徳など）の教師 42 名。

PM 型：PM型 41 名，pM型 18 名，Pm型 19 名，p m型 24 名。

2. P, M 得点と学級風土各因子得点の相関関係

P 行動，M 行動得点と学級風土各因子得点との相関検定を行った，その結果は表 26 の通りである。

表 26 P, M 得点と学級風土各因子得点の相関検定結果

	P行動	M行動
学級活動への関与	.584**	.622**
学級内の不和	-.084	-.395**
学校への満足度	.662**	.714**
自然な自己開示	.560**	.618**
学習への志向性	.421**	.515**
規律正しさ	.672**	.586**
	N=	102

表 26 から見ると，P 行動，M 行動とも学級風土のポジティブ因子の「学級活動への関与」，「学級への満足度」，「自然な自己開示」，「学習への志向性」，「規律正しさ」とは正の有意な相関が見られた。M 行動は学級風土のネガティブ因子「学級内の不和」とは負の有意な相関が見られた。

① 教師のリーダーシップ P 行動と学級風土の関係

教師のリーダーシップ P 行動は学級風土の五つのポジティブ因子とは正の有意な相関が見られた。つまり P 行動を高める事によって学級風土をポジティブな方向へ展開させる効果があり，逆に肯定的な学級風土は教師の P 行動をより発揮できるように働く効果がある。換言すれば，教師は日常の教授活動，生徒指導のときにもっと自分の P 行動の発揮を注意すれば，よりよい学級を作る事が期待できる。

② 教師のリーダーシップ M 行動と学級風土の関係

教師のリーダーシップ M 行動は学級風土の五つのポジティブ因子とは正の有意な相関が見られ，学級風土のネガティブ因子とは負の有意な相関が見られた。つまり，教師の M 行動を高める事によって，学級風土のポジティブ因子得点が高くなると同時にネガティブ因子得点が低くなる事ができる。逆にポジティブ因子得点が高く，ネガティブ因子得点が低い肯定的な学級風土は教師の M 行動を高める効果がある。この結果は金（2013）の研究で得た示唆，教師の M 行動得点の高さによって，学級風土パターンは逆転していると同様な示唆を得た。そのため，教師が日常の教授活動，生徒指導のときにもっと自分の M 行

動を発揮したら、よりよい学級風土を作る事が期待できる。

学級風土は学級の心理社会的な個性であり、学級環境の性格である。肯定的な学級風土は学級構成員の成長にいい影響を与え、生徒の学習意欲を促し、学級集団の凝集力を高め、学級内の不和を解消し、あらゆる学校における病理現象の解決につながる。本章では教師のリーダーシップが学級風土に重大な影響を与える事が検証された。今後教師が学級運営の際に理論の根拠や行動の導きになる。

3. PM型が学級風土各因子に及ぼす影響

PM型による、学級風土の下位因子ごとの得点について1要因の分散分析を行った。その結果が図20～図25の通りである。

① 学級への満足度

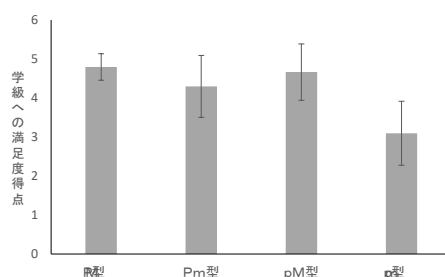


図20 PM型による学級への満足度の差

図20の通り、教師が認知したPM型による「学級への満足度」得点の差について、1要因分散分析を検討した結果、 $F(3,98)=38.297$, $p<.001$ で有意であった。そこで多重比較を行った結果、PM型がPm型より高く ($p=.031$) p m型より高い ($p<.001$)、p M型がp m型より高い ($p<.001$)、P m型がp m型より高い ($p<.001$) 事が分かった。

② 学級活動への関与

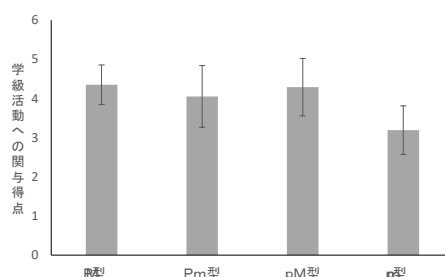


図21 PM型による学級活動への関与の差

図21の通り、教師が認知したPM型による「学級活動への関与」得点の差について、1要因分散分析を検討した結果、 $F(3,98)=18.479$, $p<.001$ で有意であった。そこで多重比較を行った結果、PM型がp m型より高い ($p<.001$)、p M型がp m型より高い ($p<.001$)、

P m型が p m型より高い ($p<.001$) 事が分かった。

③ 規律正しさ

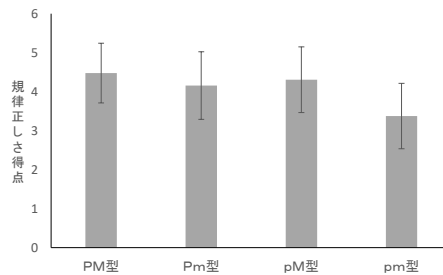


図 22 PM 型による規律正しさの差

図 22 の通り，教師が認知した PM 型による「規律正しさ」得点の差について，1 要因分散分析を検討した結果， $F(3,98)=9.593$ ， $p<.001$ で有意であった。そこで多重比較を行った結果，PM型が p m型より高い ($p<.001$)，p M型が p m型より高い ($p=.002$)，P m型が p m型より高い ($p=.012$) 事が分かった。

④ 学習への志向性

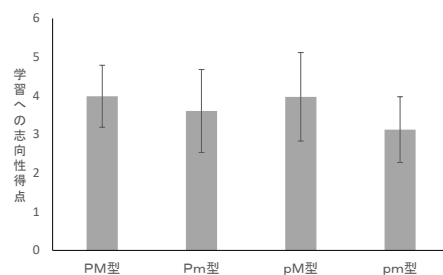


図 23 PM 型による学習への志向性の差

図 23 の通り，教師が認知した PM 型による「学習への志向性」得点の差について，1 要因分散分析を検討した結果， $F(3,98)=4.906$ ， $p=.003$ で有意であった。そこで多重比較を行った結果，PM型が p m型より高い ($p=.003$)，p M型が p m型より高い ($p=.023$) 事が分かった。

⑤ 自然な自己開示

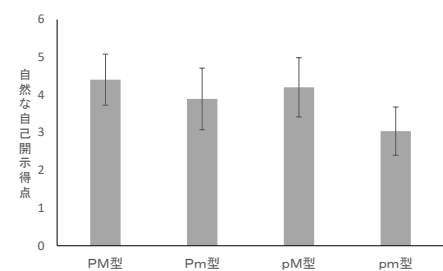


図 24 PM 型による自然な自己開示の差

図 24 の通り，教師が認知した PM 型による「自然な自己開示」得点の差について，1 要因分散分析を検討した結果， $F(3,98)=19.226$ ， $p<.001$ で有意であった。そこで多重比較を行った結果，PM型が P m型より高く ($p=.055$) p m型より高い ($p<.001$)，p M型が p m型より高い ($p<.001$)，P m型が p m型より高い ($p=.001$) 事が分かった。

⑥ 学級内の不和

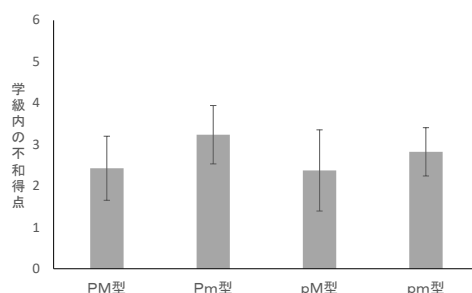


図 25 PM 型による学級内の不和の差

図 25 の通り，教師が認知した PM 型による「学級内の不和」得点の差について，1 要因分散分析を検討した結果， $F(3,98)=6.111$ ， $p=.001$ で有意であった。そこで多重比較を行った結果，PM型が P m型より高く ($p=.001$)，p M型が P m型より高い($p=.005$)事が分かった。

以上より，学級風土各因子の得点について教師が認知した PM 型の差が見られた。「学級への満足度」，「学級活動への関与」，「規律正しさ」，「自然な自己開示」において，PM 型，p M型，P m型が p m型より得点が高い事が分かった。つまり p m型のリーダーシップは学級風土ポジティブ因子の得点を減らす効果があると言える。また「学級への満足度」，「自然な自己開示」において，PM型が P m型より得点が高い事が分かった。換言すれば P 行動だけ発揮しているリーダーシップは P 行動 M 行動共に発揮しているリーダーシップと比べて，子どもの学級にいる楽しさや自分の意見・気持ちを表す自由さなどの学級風土ポジティブ因子の得点を低くする事ができると思われる。「学級内の不和」において，P m型が PM型，p M型より得点が高い事が分かった。つまり，P 行動の発揮は学級の緊張感を高める恐れがあると言える，また「M」を含む PM型と p M型のリーダーシップは学級の緊張感を緩める効果があるとも言える。

4. キャリアによる PM 型の出現率

キャリアを独立変数，PM 型の出現を従属変数的に捉えた場合，教師のキャリアと PM 型の分布は表 27，図 26 の通りである。

表 27 教師の諸属性

	PM	Pm	pM	pm
新任教師	8	2	1	8
中堅教師	5	3	3	8
ベテラン教師	28	14	14	8

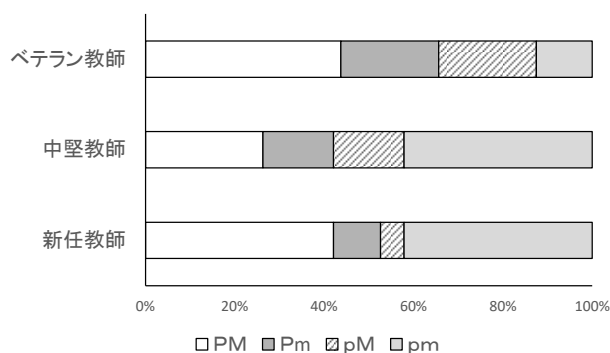


図 26 キャリアによるPM型の差

図 26 から見るとベテラン教師より初任教師のほうが p m型が多い事が想定される。 χ^2 検定を行った結果、 $\chi^2=13.461$, $df=6$, $p=.036$ で統計上有意であった。つまり、キャリアによって PM 型の出現にちがいがあるとは言える。p m型は、経験年数で徐々に減少している事が伺われる。

第 3 節 子どもが認知した自分の性格特性と学級風土

方 法

調査時期 2012 年 9 月

調査対象 中国の北京市の小学校では 5, 6 年生を対象に、吉林省の延吉市の小学校では 6 年生を対象に、質問紙調査を行った。

質問紙 ①「小学生用短縮版学級風土質問紙」(伊藤, 2009a)

②「小学生用 5 因子性格検査」(曾我,1999)

(それぞれの中国語版は筆者が訳し、日本語に熟達している中国人留学生等 4 名のチェックを経て作成したもの)

調査方法 1 北京市における筆者の知人の現役教師を通して、8 学級 (5 年生の 4 学級, 6 年生の 4 学級) の担任の教師に依頼した。各担任の教師はホームルームで自分のクラスの生徒に対して質問紙調査を行った。

調査方法 2 延吉市における筆者の知人の校長先生を通して、6年生の5学級の担任の教師に依頼した。各担任の教師はホームルームで自分のクラスの生徒に対して質問紙調査を行った。

有効回答数 以上調査1・2の結果、回答に不備のある質問紙を除き、有効回答として北京市の8学級で197部、延吉市の5学級で132部、合計329部（女160人、男169人、5年生99人、6年生230人）が得られた。

結果と考察

1. 全体としての相関

子どもの性格特性と学級風土の関係を検討するため、全体としての相関検定を行った。その結果が表28である。

表28 性格特性と学級風土各因子間の相関

	協調性	統制性	情緒性	開放性	外向性	関与	不和	満足	開示	学習	規律
協調性	1	0.46	-0.41	-0.31	-0.37	0.28	-0.38	0.29	0.18	0.22	0.26
統制性	***	1	-0.32	-0.15	-0.35	0.39	-0.16	0.36	0.19	0.29	0.36
情緒性	***	***	1	0.45	0.36	-0.08	0.30	-0.11	-0.03	-0.15	-0.13
開放性	***	**	***	1	0.39	-0.07	0.27	-0.07	0.04	-0.04	-0.10
外向性	***	***	***	***	1	-0.15	0.25	-0.10	0.03	-0.14	-0.14
関与	***	***	n.s.	n.s.	**	1	-0.22	0.56	0.35	0.56	0.66
不和	***	**	***	***	***	***	1	-0.22	0.06	-0.33	-0.28
満足	***	***	+	n.s.	+	***	***	1	0.28	0.47	0.55
開示	**	***	n.s.	n.s.	n.s.	***	n.s.	***	1	0.19	0.36
学習	***	***	**	n.s.	**	***	***	***	***	1	0.60
規律	***	***	*	+	*	***	***	***	***	***	1

N= 329

① 性格特性間の相関

「協調性」と「統制性」の間には正の有意な相関が見られ、「情緒性」、「開放性」、「外向性」との間には負の有意な相関が見られた。「統制性」と「情緒性」、「開放性」、「外向性」の間には負の有意な相関が見られた。「情緒性」と「開放性」、「外向性」の間には正の有意な相関が見られた。「開放性」と「外向性」の間には正の有意な相関が見られた。

② 学級風土各因子間の相関

「学級内の不和」と「自然な自己開示」の間には有意な相関が見られなかったが、他の因子間には有意な相関が見られた。「学級への関与」と「学級内の不和」の間には負の相関が見られ、「学級への満足度」、「自然な自己開示」、「学習への志向性」、「規律正しさ」の間には正の相関が見られた。「学級内の不和」と「学級への満足度」、「学習への志向性」、「規律正しさ」の間には負の相関が見られた。「学級への満足度」と「自然な自己開示」、「学習

への志向性」,「規律正しさ」の間には正の相関が見られた。「自然な自己開示」と「学習への志向性」,「規律正しさ」の間には正の相関が見られた。「学習への志向性」と「規律正しさ」の間には正の相関が見られた。

③ 性格特性と学級風土各因子間の相関

「協調性」と「学級への関与」,「学級への満足度」,「自然な自己開示」,「学習への志向性」,「規律正しさ」は正の有意な相関が見られたが,「学級内の不和」とは負の有意な相関が見られた。

「統制性」と「学級への関与」,「学級への満足度」,「自然な自己開示」,「学習への志向性」,「規律正しさ」は正の有意な相関が見られたが,「学級内の不和」とは負の有意な相関が見られた。

「情緒性」と「学級内の不和」は正の有意な相関が見られたが,「学級への満足度」,「学習への志向性」,「規律正しさ」とは負の有意な相関が見られた。

「開放性」と「学級内の不和」は正の有意な相関が見られたが,「規律正しさ」とは負の有意な相関が見られた。

「外向性」と「学級内の不和」は正の有意な相関が見られたが,「学級への関与」,「学級への満足度」,「学習への志向性」,「規律正しさ」とは負の有意な相関が見られた。

2. 地方別の各種相関

① 北京での相関検定の結果

北京での子どもの性格特性と学級風土各因子の相関検定を行った結果が表 29 の通りである。「協調性」,「統制性」と学級風土各因子の間には地域を込みにした全体のデータと同じ結果であった。「情緒性」と「学級内の不和」は正の有意な相関が見られた。「外向性」と「学級内の不和」は正の有意な相関が見られたが,「規律正しさ」とは負の有意な相関が見られた。「開放性」と「自然な自己開示」は正の有意な相関が見られた。

表 29 北京による各変数間の相関結果

	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
協調性	.363**	-.302**	.300**	.185**	.231**	.286**
統制性	.347**	-.194**	.351**	.267**	.183*	.346**
情緒性	-.040	.249**	-.059	.003	-.112	-.113
開放性	.015	.133	.001	.173*	.080	-.026
外向性	-.131	.202**	-.083	-.025	-.126	-.190**

N= 197

② 延吉での相関検定の結果

延吉での子どもの性格特性と学級風土各因子の相関検定を行った結果が表 30 の通りで

ある。「協調性」と「学級への満足度」,「学習への志向性」,「規律正しさ」は正の有意な相関が見られたが,「学級内の不和」とは負の有意な相関が見られた。「統制性」と「学級への関与」,「学級への満足度」,「学習への志向性」,「規律正しさ」は正の有意な相関が見られた。「情緒性」と「学級内の不和」は正の有意な相関が見られたが,「学級への満足度」,「学習への志向性」とは負の有意な相関が見られた。「開放性」と「学級内の不和」は正の有意な相関が見られたが,「学級への満足度」,「学習への志向性」,「規律正しさ」とは負の有意な相関が見られた。「外向性」と「学級内の不和」,「自然な自己開示」は正の有意な相関が見られたが,「学習への志向性」とは負の有意な相関が見られた。

表 30 延吉による各変数間の相関結果

	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
協調性	.155	-.458**	.285**	.114	.223*	.212*
統制性	.467**	-.056	.399**	.023	.492**	.383**
情緒性	-.107	.339**	-.172*	-.037	-.204*	-.137
開放性	-.160	.397**	-.173*	-.055	-.208*	-.178*
外向性	-.145	.237**	-.135	.213*	-.181*	-.036
	N=					132

以上, 地方別の各種相関の結果は「開放性」を除き, 地域を込みにした全体のデータとほぼ一致した結果であった。

3. 性別での各種相関

① 男性の相関検定の結果

男性の子どもの性格特性と学級風土各因子の相関検定を行った結果が表 31 の通りである。「協調性」と「学級への関与」,「学級への満足度」,「学習への志向性」,「規律正しさ」は正の有意な相関が見られたが,「学級内の不和」とは負の有意な相関が見られた。「統制性」と「学級への関与」,「学級への満足度」,「自然な自己開示」,「学習への志向性」,「規律正しさ」は正の有意な相関が見られた。「情緒性」と「学級内の不和」は正の有意な相関が見られた。「開放性」と「学級内の不和」は正の有意な相関が見られたが,「規律正しさ」とは負の有意な相関が見られた。「外向性」と「学級内の不和」は正の有意な相関が見られたが,「学習への志向性」,「規律正しさ」とは負の有意な相関が見られた。

表 31 男性による各変数間の相関結果

	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
協調性	.153*	-.386**	.229**	.146	.160*	.209**
統制性	.400**	-.063	.322**	.244**	.249**	.386**
情緒性	.070	.314**	-.028	.090	-.081	-.026
開放性	-.106	.356**	-.082	.140	-.061	-.186*
外向性	-.128	.394**	-.101	.029	-.155*	-.165*
	N=					169

② 女性の相関検定の結果

女性の子どもの性格特性と学級風土各因子の相関検定を行った結果が表 32 の通りである。「協調性」と「学級への関与」、「学級への満足度」、「自然な自己開示」、「学習への志向性」、「規律正しさ」は正の有意な相関が見られたが、「学級内の不和」とは負の有意な相関が見られた。「統制性」と「学級への関与」、「学級への満足度」、「学習への志向性」、「規律正しさ」は正の有意な相関が見られたが、「学級内の不和」とは負の有意な相関が見られた。「情緒性」と「学級内の不和」は正の有意な相関が見られたが、「学級への関与」、「学級への満足度」、「学習への志向性」、「規律正しさ」とは負の有意な相関が見られた。「開放性」と「学級内の不和」は正の有意な相関が見られた。「外向性」と「学級への関与」は負の有意な相関が見られた。

表 32 女性による各変数間の相関結果

	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
協調性	.396**	-.389**	.352**	.211**	.281**	.313**
統制性	.383**	-.267**	.412**	.140	.330**	.337**
情緒性	-.191*	.302**	-.188*	-.147	-.206**	-.222**
開放性	-.026	.192*	-.061	-.065	-.009	-.010
外向性	-.164*	.096	-.105	.033	-.129	-.104

N= 160

以上、性別での各種相関の結果は性別を込みにした全体のデータとほぼ一致した結果であった。

換言すれば、学級風土と子どもの性格特性との関係については、学級風土のネガティブ因子である「学級内の不和」と「情緒性」、「開放性」、「外向性」の性格特性因子とは正の有意な相関が見られた。つまり、不安や緊張を感じやすく、怒りなどの感情を抑えにくい性格特性を持つ子どもが学級の緊張感を高める雰囲気を作ってしまったたり、かえって緊張感の高い雰囲気の学級が子どものネガティブな性格特性を作ってしまったたりする事が分かった。

4. 子どもの性格特性と学級風土の関係

全体的には、「協調性」、「統制性」が全ての学級風土因子とは有意な相関が見られ、「学級への関与」、「学級への満足度」、「自然な自己開示」、「学習への志向性」、「規律正しさ」とは正の相関、「学級内の不和」とは負の相関があった。要するに「協調性」、「統制性」の性格特性は学級風土に対して、有効な関係を持つ事が分かった。逆に学級風土に対し関係が最も弱いのは「開放性」であり、次に「情緒性」、「外向性」の順であった。三者とも「学級内の不和」とは負の有意な相関があったが、「学級への満足度」、「自然な自己開示」とは

関係がなかった。そして「情緒性」については「学習への志向性」、「規律正しさ」とは負の有意な相関が見られ、「外向性」については「学級への満足度」、「規律正しさ」以外に「学級への関与」とも負の有意な相関が見られた。つまり、「開放性」、「情緒性」、「外向性」の高低と「学級への満足度」、「規律正しさ」の高低とは関係がなく、学級風土に対して、関係を持つ性格特性ではなかった。これらをまとめて、全体として性格特性と学級風土特性の関係については、「協調性」、「統制性」が強く、「開放性」、「情緒性」、「外向性」が弱い。それらの理由について、以下の三つの側面から検討する。

① 性格特性の比率

13の学級では、子どもが持つ性格特性の中最も多いのが「協調性」(55%)と「統制性」(18%)であり、最も少ないのが「開放性」(16%)、「情緒性」(7%)と「外向性」(4%)である(複数の性格特性を持つ子どもの人数は少数であり、それを除いた)。そのため、学級レベルの平均の学級風土は「学級への関与」が高く、「学級内の不和」が低く、「学級への満足度」が高く、「自然な自己開示」が中程度で、「学習への志向性」が高く、「規律正しさ」が高い。つまり、人間関係を重視し、他人の気持ちを思いやりの「協調性」の性格特性を持つ子ども、と責任感が強く、物事に積極的に取り組もうとする「統制性」の性格特性を持つ子どもが学級風土への影響力が強く、学級活動への関心や熱意を持ち、学級の緊張感を和らぎ、学級にいると楽しくなり、教科学習場面での学習活動に熱心があり、学級内の秩序やルールを遵守する事ができる。その結果、「協調性」や「統制性」の性格特性を持つ子ども的人数が多ければ多いほど、より肯定的な学級風土を形成する事ができる。逆に、その肯定的な学級風土の中にいる子ども達は「協調性」、「統制性」の性格特性が育てられた。

② 学級風土への影響力

本章では「開放性」、「情緒性」、「外向性」が「学級内の不和」に強い影響力を持ったが、「学校への満足度」、「自然な自己開示」とは関係がなかった。つまり、発想がユニークで、好奇心や探究心が強く、現実回避の傾向がある「開放性」の性格特性を持つ子ども達や、他人の思惑に対し敏感で、緊張や不安が強く、落ち込みやすい傾向がある「情緒性」の性格特性を持つ子ども達や、自己顕示傾向が強く、怒りなどの感情が抑えられなく、外に表しやすい傾向がある「外向性」の性格特性を持つ子ども達は多ければ多いほど、学級の緊張感が高まる雰囲気を作る事ができる。逆に、グループ化している緊張感が高い学級では、子どもの「開放性」、「情緒性」、「外向性」の性格特性が形成されやすいのである。また、三つの性格特性のいずれを持つ子どもが、学級にいると楽しいかどうか、自分の考えや意見、気持ちを自由に表現できるかどうかという学級風土とは全く関係がなかった。

③ グループ別の因子間の関係

地方別と男女別による因子間の関係について、それぞれグループ別の関係と全体的の関係はほぼ一致した結果があった。そのため、地方による各因子間の関係と性別による各因子間の関係については、全体的の関係の解釈と同様な解釈が可能である。

5. 子どもの性格特性による学級風土の差

学級風土パターンについて、HHHHHHを全高群と定義し、HHHHHLをポジティブ高群と定義し、LLLLLHをネガティブ高群と定義し、LLLLLLを全低群と定義した。子どもの性格特性による学級風土パターンの差を1要因分散分析検討した。その結果を示すのが図27～図31である。

① 協調性

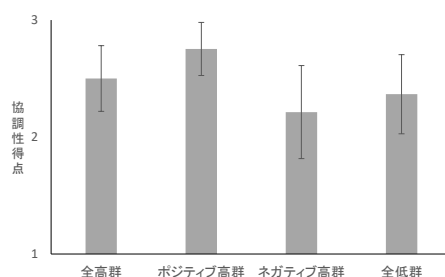


図27 協調性における学級風土パターンの差

図27の通り子どもの性格特性の「協調性」における学級風土パターンの差について、1要因分散分析を検討した結果、 $F(3,105)=18.762$, $p<.001$ で有意であった。そこで多重比較を行った結果、学級風土ポジティブ高群の得点は全高群 ($p=.016$)、ネガティブ高群 ($p<.001$)、全低群 ($p<.001$)より高く、学級風土ネガティブ高群の得点は全高群に比べて有意に低い ($p=.006$)事が分かった。

② 統制性

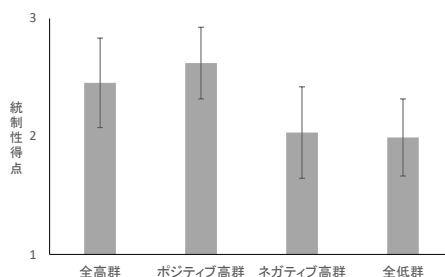


図28 統制性における学級風土パターンの差

図28の通り「統制性」における学級風土パターンの差について、1要因分散分析を検討した結果、 $F(3,105)=22.472$, $p<.001$ で有意であった。そこで多重比較を行った結果、学

級風土ポジティブ高群の得点はネガティブ高群より高く ($p<.001$), 全低群 ($p<.001$) より高く, 学級風土ネガティブ高群の得点は全高群に比べて有意に低い ($p<.001$) 事が分かった。

③ 情緒性

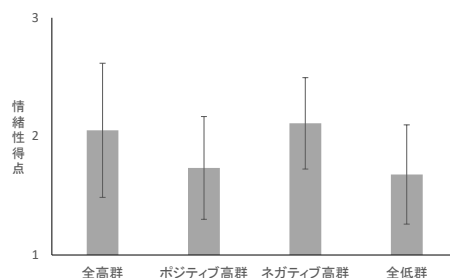


図 29 情緒性における学級風土パターンの差

図 29 の通り「情緒性」における学級風土パターンの差について, 1 要因分散分析を検討した結果, $F(3,105)=6.264$, $p=.001$ で有意であった。そこで多重比較を行った結果, 学級風土ポジティブ高群の得点は全高群 ($p=.044$), ネガティブ高群 ($p=.003$) より低く, 学級風土ネガティブ高群の得点は全低群に比べて有意に高い ($p=.016$) 事が分かった。

④ 開放性

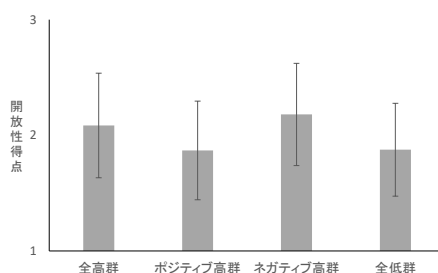


図 30 開放性における学級風土パターンの差

図 30 の通り「開放性」における学級風土パターンの差について, 1 要因分散分析を検討した結果, $F(3,105)=3.802$, $p=.012$ で有意であった。そこで多重比較を行った結果, 学級風土ポジティブ高群の得点はネガティブ高群に比べて有意に低い ($p=.015$) 事が分かった。

⑤ 外向性

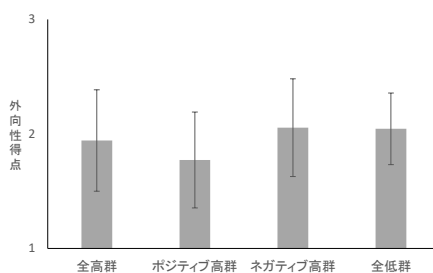


図 31 外向性における学級風土パターンの差

図 31 の通り「外向性」における学級風土パターンの差について、1 要因分散分析を検討した結果、 $F(3,105)=3.275$, $p=.024$ で有意であった。そこで多重比較を行った結果、学級風土ポジティブ高群の得点はネガティブ高群に比べて有意に低い ($p=.023$) 事が分かった。

以上より、ポジティブな性格特性（「協調性」、「統制性」）について、学級風土ポジティブ高群の得点は学級風土ネガティブ高群に比べて有意に高く、ネガティブな性格特性（「外向性」、「情緒性」）について、学級風土ポジティブ高群の得点は学級風土ネガティブ高群に比べて有意に低い事が分かった。この事から、学級風土ポジティブ高群において、ポジティブな性格特性を持つ子どもが多く、ネガティブな性格特性を持つ子どもが少ない事が言える。

第 4 節 学級での社会的地位の自己認知と学級風土

方 法

調査時期 2015 年 9 月

調査対象 中国の北京市 D 小学校の本校と分校、4, 5, 6 年生の子どもを対象にした。

質問紙 ①「小学生用短縮版学級風土質問紙」(伊藤, 2009a)

②「学級での社会的地位の自己認知」(金, 2016)

(それぞれを元に筆者が訳し、日本語に熟達している中国人留学生等 4 名のチェックを経て作成したもの。)

実施方法 D 小学校の校長先生の同意を得て、本校と分校で勤務している教師 2 名に質問紙の配布・回収を依頼した。自習授業の時間を利用して、子どもに質問紙への回答を求めてから回収した。

有効回答 回答に不備のある質問紙を除き、有効回答として 377 部の有効回答を得た。女性 180 人、男性 173 人、不明 24 人 (4 年生 59 人、5 年生 198 人、6 年生 100 人、不明 19 人) であった。

結果と考察

1. 学級での社会的地位の自己認知と学級風土の関係

学級での社会的地位の自己認知と学級風土各因子の相関検定を行った。その結果が表 33

の通りである。

表 33 学級での社会的地位の自己認知と学級風土の相関検定結果

	関与	不和	開示	満足	学習	規律	主導的地位	浮遊的地位	追隨的地位	虚勢的地位
関与	1	-0.41	0.34	0.56	0.58	0.67	0.15	-0.24	0.27	0.08
不和	***	1	-0.17	-0.36	-0.40	-0.39	-0.04	0.39	-0.21	-0.10
開示	***	***	1	0.41	0.32	0.37	0.14	-0.12	0.27	0.13
満足	***	***	***	1	0.46	0.54	0.18	-0.35	0.34	0.13
学習	***	***	***	***	1	0.58	0.15	-0.19	0.16	0.10
規律	***	***	***	***	***	1	0.14	-0.23	0.25	0.11
主導的地位	**	n.s.	**	***	**	**	1	-0.05	0.07	0.21
浮遊的地位	***	***	*	***	***	***	n.s.	1	-0.36	-0.07
追隨的地位	***	***	***	***	**	***	n.s.	***	1	0.19
虚勢的地位	n.s.	*	*	*	n.s.	*	***	n.s.	***	1

N = 377

「主導的地位」と「学級内の不和」以外の学級風土各因子とは正の有意な相関が見られた。つまり、自分は影響力を持ち、かつ皆に受け入れられていると認知している子ども程、学級にいる楽しさが多くなり、学級活動に関与する熱心さが高くなり、学級のルールへの遵守がよくなり、学習意欲が高くなり、対人の自己開示度が高くなると言える。逆にこのような学級風土ポジティブ因子の得点が高い子どもが、学級での社会的地位の自己認知について主導的地位と認知する事が言える。

「浮遊的地位」と「学級内の不和」とは正の有意な相関が見られ、他の学級風土各因子とは負の有意な相関が見られた。つまり、自分は影響力を持たず、かつ皆に受け入れられていないと認知している子ども程、学級での緊張感を高め、学級にいる楽しさや学級活動に関与する熱心さが低くなり、学級のルールを遵守できなくなり、学習意欲や対人の自己開示度が低くなるなどが言える。逆にこのような学級風土ポジティブ因子の得点が低く、ネガティブ因子の得点が高い子ども程、学級での社会的地位の自己認知について浮遊的地位と認知する事が言える。

「追隨的地位」と「学級内の不和」とは負の有意な相関が見られ、「規律正しさ」以外の他の学級風土各因子とは正の有意な相関が見られた。つまり、自分は影響力を持たずに学級の皆に受け入れられていると認知している子ども程、学級での緊張感を緩め、学級にいる楽しさや、学級活動に関与する熱心さ、学習意欲、対人の自己開示度などが高くなると言える。逆にこのような学級風土ポジティブ因子の得点が高く、ネガティブ因子の得点が低い子どもが、学級での社会的地位の自己認知について追隨的地位と認知する事が言える。

「虚勢的地位」と「学級内の不和」とは負の有意な相関が見られ、「学級への満足度」、「自然な自己開示」、「規律正しさ」とは正の有意な相関が見られた。つまり、自分は影響力を持つと思うが、皆に受け入れられていないと認知している子ども程、学級での緊張感

を高め、学級にいる楽しさや対人の自己開示度が高くなり、学級のルールの遵守がよくなると言える。逆に学級での緊張感を気にせず、学級にいると楽しく感じ、学級のルールを遵守でき、自由に自分の意見を言えるなどの子どもが、学級での社会的地位の自己認知について虚勢的地位と認知する事が言える。

2. 学級での社会的地位の自己認知における学級風土パターンの差

学級での社会的地位の自己認知各因子における学級風土パターンの差について、1要因分散分析を行った。その結果が図 32～図 35 の通りである。

① 主導的地位

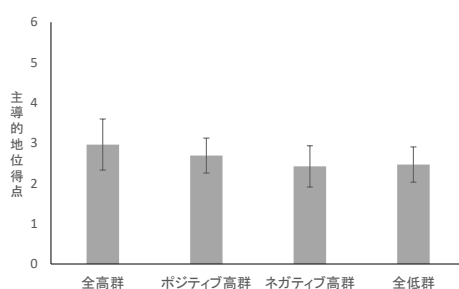


図 32 主導的地位における学級風土パターンの差

図 32 の通り、主導的地位における学級風土パターンの差について、1要因分散分析を検討した結果、 $F(3,118)=5.339$, $p=.002$ で有意であった。そこで多重比較を行った結果、学級風土のネガティブ高群が全高群より低く ($p=.002$)、ポジティブ高群より低い ($p=.044$) 事が分かった。

② 浮遊的地位

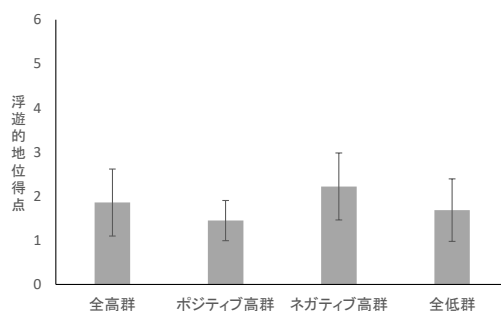


図 33 浮遊的地位における学級風土パターンの差

図 33 の通り、浮遊的地位における学級風土パターンの差について、1要因分散分析を検討した結果、 $F(3,118)=11.917$, $p<.001$ で有意であった。そこで多重比較を行った結果、学級風土のネガティブ高群がポジティブ高群より高い ($p<.001$) 事が分かった。

③ 追隨的地位

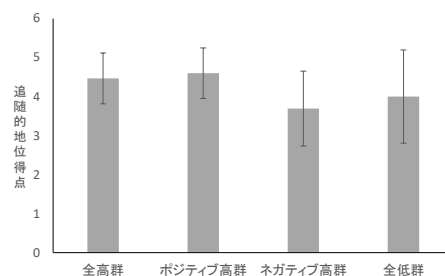


図 34 追隨的地位における学級風土パターンの差

図 34 の通り，追隨的地位における学級風土パターンの差がについて，1 要因分散分析を検討した結果， $F(3,118)=10.35$ ， $p<.001$ で有意であった。そこで多重比較を行った結果，学級風土のネガティブ高群が全高群より低く ($p=.011$)，ポジティブ高群より低い ($p<.001$) 事が分かった。

④ 虚勢的地位

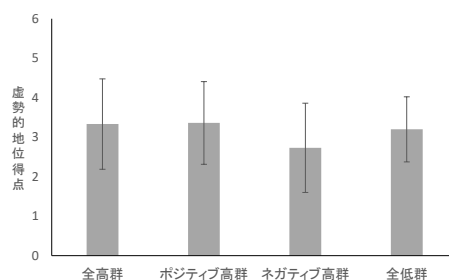


図 35 虚勢的地位における学級風土パターンの差

図 35 の通り，虚勢的地位における学級風土パターンの差がについて，1 要因分散分析を検討した結果， $F(3,118)=2.904$ ， $p=.038$ で有意であった。そこで多重比較を行った結果，学級風土のネガティブ高群がポジティブ高群より低い ($p=.026$) 事が分かった。

以上より，主導的地位，追隨的地位，虚勢的地位について，学級風土ポジティブ高群の得点は学級風土ネガティブ高群に比べて有意に高く，浮遊的地位について，学級風土ポジティブ高群の得点は学級風土ネガティブ高群に比べて有意に低い事が分かった。この事から，学級では自分の社会的勢力をアピールしない子どもは自己顕示欲が低く，皆に受け入れられていないため学級活動に参加する熱意も低く，学級内の緊張感を感じやすくなり，学級の秩序の遵守もよくない，学習意欲も低くなり，次第に学級にいる楽しさも低くなると推察できる。

脚注：本章は，金(2013)，金(2014)，金・田中(2014a)，金・田中(2014b)，金(2017a)の内容を再構成したものである。

第4章 家庭レベル

本章ではマイクロレベルの家庭レベルでの要因、保護者の養育態度について検討する。中道・中澤（2003）は親の養育態度について、Baumrind（1967）の応答性・統制の二次元から捉える方法を参照に、尺度構成を行った。この尺度を用いて父親・母親を対象に調査を行い、子どもの攻撃行動との関連を検討した。本研究で検討する保護者の養育態度について、子どもの日常生活で最も関わりのある人は、必ずしも親であるとは限らないため、本研究では子どもの面倒を見ている保護者を対象に調査を行う事にした。

保護者の養育態度パターンについて、応答性と統制の得点とそれぞれの平均値（各調査の平均値）と比べ、高いなら“H”と表示し、低いなら“L”と表示し、その組み合わせが養育態度パターンと定義した。HHは応答性と統制両方が高い（権威的養育態度）、HLは応答性だけが低い（許容的養育態度）、LHは統制だけが低い（権威主義的養育態度）、LLは応答性と統制両方が低い（無関心的養育態度）事を意味する（養育態度の分類はBaumrind（1967）を参照し、筆者が無関心的態度を加えた）。

本章の第1節の調査と第3章第3節とは同時期に行った調査である。しかし、第3章第3節で用いたデータと違って本章の第1節では保護者の養育態度と子どもの性格特性のデータを用いて分析し、保護者の養育態度が子どもの性格特性に及ぼす影響を検討する。

本章の第2節の調査と第3章第4節とは同時期に行った調査である。しかし、第3章第4節で用いたデータと違って本章の第2節では保護者の養育態度と家庭での社会的地位の自己認知のデータを用いて分析し、保護者の養育態度が子どもの家庭での社会的地位に及ぼす影響を検討する。

第1節 保護者の養育態度と子どもが認知した自分の性格特性

方法

調査時期 2012年9月

調査対象 中国の北京市の小学校では5,6年生及びそれぞれの子どもを保護者を対象に、吉林省の延吉市の小学校では6年生及びそれぞれの保護者を対象に、質問紙調査を行った。

質問紙 ①「保護者の養育態度」(中道・中澤,2003)

②「小学生用5因子性格検査」(曾我,1999)

(それぞれを元に筆者が訳し、日本語に熟達している中国人留学生等4名のチェックを経て作成したもの)

調査方法 筆者の知人を通して、北京の8学級(5年生の4学級,6年生の4学級)と延吉の5学級(6年生)の担任教師に依頼した。各担任教師はホームルームで自分のクラスの生徒に対して質問紙調査を行った。その後子どもに自分の質問紙と同じ番号を振ってある保護者回答用の質問紙を家に持ち帰り、保護者に回答してもらってから翌日、学校に持ってくるように指示した。

有効回答 回答に不備のある質問紙を除き、有効回答として北京市の8学級で197部、延吉市の5学級で132部、合計329部(子どもデータ:女160人,男169人,5年生99人,6年生230人;保護者データ:女160人,男169名)が得られた。

(本調査は第3章第3節と同時期に調査を行った)

結果と考察

1. 保護者の養育態度の分布,地域差

保護者の養育態度パターンの分布についてまとめたのが表34の通りである。

表34 保護者の養育態度パターン分布

	HH	HL	LH	LL
延吉	40	23	34	35
北京	82	36	37	42
女	58	28	34	40
男	64	31	37	37

保護者の養育態度における地域と性別の差について、2要因分散分析を行った結果、統制における地域と性別の主効果が見られなかったが、応答性における地域の主効果が見られた(図36,表35)。

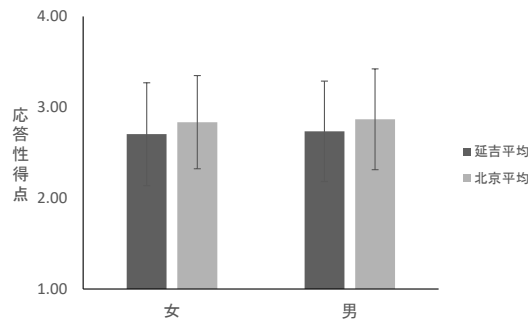


図 36 応答性における地域と性別の得点

表 35 応答性における地域と性別の効果

要因	平方和	df	平均平方	F	有意確率
地域	1.379	1	1.379	4.638	.032
性別	.079	1	.079	.267	.606
地域 * 性別	1.572E-05	1	1.572E-05	.000	.994
誤差	96.631	325	.297		
総和	98.100	328			

表 35 より、保護者の養育態度の応答性において、地域の主効果が見られ、延吉より北京のほうが得点が高い事が分かった。つまり保護者が子どもの意図・欲求に気付き、愛情のある言語的・身体的表現を用いて、子どもの意図をできる限り充足させようとする行動について延吉と比べ、北京のほうがこのような行動が多い事が言える。その原因について、地方都市部では若者が出嫁ぎで子どもを親や親戚に預けている事が多いため、子どもの保護者は祖父母や親戚になり、その保護者から自分の意に沿う愛情のある言動を得る事がより困難だと思われる。そのため、北京の保護者の方が応答性の得点が高いと考えられる。

2. 保護者の養育態度パターンによる子どもの性格特性の差

保護者の養育態度パターンによる子どもの性格特性各因子得点の差について 1 要因分散分析を行った。その結果「協調性」、「統制性」、「外向性」における養育態度パターンの差が見られたが、「情緒性」、「開放性」における養育態度パターンの差が見られなかった事が分かった (図 37～図 39)。

① 協調性

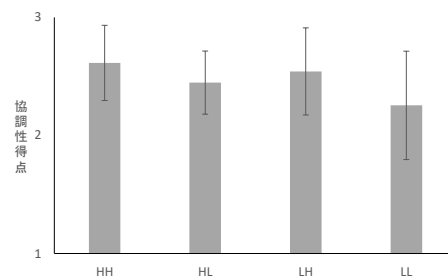


図 37 協調性における養育態度パターンの差

子どもの性格特性の協調性における保護者の養育態度パターンについて、1 要因分散分析を検討した結果、 $F(3,105)=5.850$, $p=.001$ で有意であった。そこで多重比較を行った結果、HH 型（権威的養育態度）が LL 型（無関心的養育態度）より得点が高く ($p<.001$)、LH 型（権威主義的養育態度）が LL 型より得点が高い ($p=.048$) 事が分かった。つまり保護者の子どもの意図・欲求に気付き、愛情のある言語的・身体的表現を用いて、子どもの意図をできる限り充足させようとする行動と、子どもの意志とは関係なく、親が子どもにとって良いと思う行動を決定し、それを強制する行動の二つの行動を増やす、また後者の行動だけを増やす事は二つの行動ともしない事より、子どもの人間関係を重視し、他人の気持ちを思いやり、共感や信頼を強く感じる性格特性が育つと言える。

② 統制性

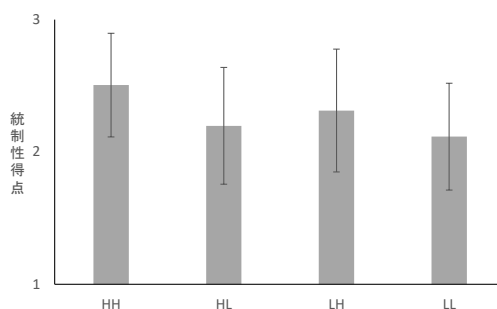


図 38 統制性における養育態度パターンの差

子どもの性格特性の統制性における保護者の養育態度パターンについて、1 要因分散分析を検討した結果、 $F(3,105)=5.704$, $p=.001$ で有意であった。そこで多重比較を行った結果、HH 型（権威的養育態度）が HL 型（許容的養育態度）より高く ($p=.039$) LL 型より得点が高い ($p=.001$) 事が分かった。つまり保護者の子どもの意図・欲求に気付き、愛情のある言語的・身体的表現を用いて、子どもの意図をできる限り充足させようとする行動と、子どもの意志とは関係なく、親が子どもにとって良いと思う行動を決定し、それを強制する行動の二つの行動を増やす事が前者の行動だけを増やす事や二つの行動ともしない事と比べ、二つの行動を増やすほうがより子どもの自己を統制し、責任感が強く、物事に積極的に取り組もうとする性格特性を育てると言える。

③ 外向性

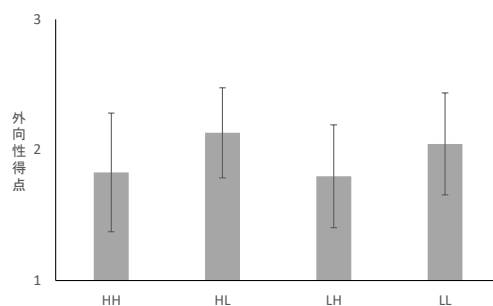


図 39 外向性における養育態度パターンの差

子どもの性格特性の外向性における保護者の養育態度パターンについて、1 要因分散分析を検討した結果、 $F(3,105)=3.769$, $p=.013$ で有意であった。そこで多重比較を行った結果、HH 型（権威的養育態度）が HL 型（許容的養育態度）より得点が低い ($p=.040$) 事が分かった。つまり保護者の子どもの意図・欲求に気付き、愛情のある言語的・身体的表現を用いて、子どもの意図をできる限り充足させようとする行動と、子どもの意志とは関係なく、親が子どもにとって良いと思う行動を決定し、それを強制する行動の二つの行動を増やす事は、前者の行動だけを増やす事より、子どもの自己を統制し、責任感が強く、物事に積極的に取り組もうとする性格特性が育つと言える。

以上より、応答性・統制共に高い権威的養育態度は子どもの思いやりのある協調性、物事を積極的に取り込みやり遂げる統制性の性格特性を育てる一方、攻撃傾向のある外向性の性格特性を抑える事ができると考えられる。換言すれば、子どもに愛情表現を示しながら社会的規範も規制する望ましい養育態度は協調性、統制性のようなポジティブな性格特性を育て、外向性のようなネガティブな性格特性を抑える事ができると言える。この結果が戸田（2006）の「権威的態度の親を持つ子どもは喧嘩を避けようとする傾向が見られ自主性も見られる」とは同じである。

応答性だけが低い許容的養育態度は、外向性の性格特性を育てる一方、統制性の性格特性を抑える事ができると考えられる。これは奥田（1996）より指摘した「受容的な養育態度で育った子どもは自律性が高い」とは違った結果が見られた。許容的養育態度の保護者は子どもを中心に愛情表現ばかり示し、社会的規範を教えない。その結果、子どもを好き放題にさせてしまい、社会的規範や他者とのかかわり方を習得させずに、子どもは自分の怒りや感情のコントロールができなく、困難や挫折したらすぐに保護者に頼ってしまい、物事を最後までやり遂げる事もできなくなる。

統制だけ高い権威主義的養育態度は、協調性の性格特性を育てると考えられる。これは中道・中澤（2003）の「権威主義的態度の親を持つ子どもは他者からの働きかけに対して攻撃的な反応を示す傾向が強い」とは違った結果が見られた。保護者の権威主義的養育態度は保護者が正しいと思う事を子どもに押し付け、子どもの意に沿う愛情表現を示さない養育態度であり、子どもが保護者に対して威厳を感じ、保護者の言う通りに行動するか、逆に反発して他者に対して攻撃てきな反応になるかと推測できる。前者の子どもは社会的規範を守り、協調性のある性格特性が育つが、後者の子どもは他者からの自分への働きかけに対し応答的な行動モデルを獲得できず攻撃的な傾向を示す外向的の性格特性が育つと考えられる。

第2節 保護者の養育態度と子どもの家庭での社会的地位の自己認知

方法

調査時期 2015年9月

調査対象 中国の北京市D小学校の本校と分校の子ども及びそれぞれの保護者

質問紙 ①「保護者の養育態度」（中道・中澤,2003）

②「家庭での社会的地位の自己認知」（金,2017b）

（それぞれを元に筆者が訳し、日本語に熟達している中国人留学生等4名のチェックを経て作成したもの）

実施方法 D小学校の校長先生の同意を得て、本校と分校で勤務している教師2名に質問紙の配布・回収を依頼した。自習授業の時間を利用して、子どもに質問紙へ回答を求めてから回収した。その後、子どもに、保護者用質問紙入りの封をしている封筒を自宅に持ち帰り、自分の保護者に回答して貰ってから封をして、翌日学校に持ってくるように説明した。子ども用質問紙、封筒、封筒に入っている保護者用質問紙に同じ番号を振っており、匿名調査でも子どもと保護者は合致している事に確認できた。

有効回答 377部の有効回答を得た。子どもは女性180人、男性173人、不明24人（4年生59人、5年生198人、6年生100人、不明19人）であった。保護者は女性269人、男性106人、不明2人（母256人、父103人、その他18人）であった。

（本調査は第3章第4節と同時期に調査を行った）

結果と考察

1. 保護者の諸属性

保護者の所属性について、養育態度パターンで分類したところ、HH型（応答性と統制の両方が高い）が133名、HL型（応答性だけが高い）が83名、LH型（統制性だけが高い）が61名、LL型（応答性と統制の両方が低い）が100名である。性別と年齢で分類したところ、女性269名、男性106名、不明2名であり、30代以下259名、40代以上118名である。

2. 保護者の養育態度パターンによる子どもの家庭での社会的地位の自己認知の差

保護者の養育態度パターンによる家庭での社会的地位の自己認知各因子得点の差について1要因分散分析を行った。その結果「家族愛的地位」、「家族排斥的地位」における養育態度パターンの差が見られたが、「家族承認希求的地位」における養育態度パターンの差が見られなかった事が分かった（図40、図41）。

① 家族愛的地位

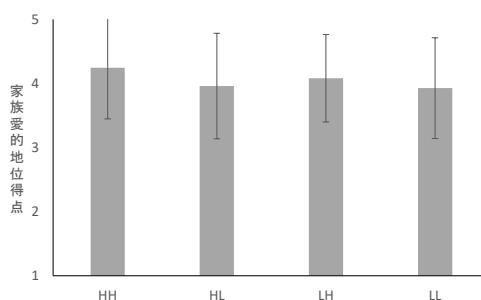


図40 家族愛的地位における養育態度パターンの差

図40より、養育態度パターンによって家族愛的地位の得点差について、1要因分散分析を検討した結果、 $F(3,373)=3.891$, $p=.009$ で有意であった。そこで多重比較を行った結果、HH型（権威的養育態度）がHL型（許容的養育態度）より得点が高く（ $p=.046$ ）LL型（無関心的養育態度）より得点が高い（ $p=.012$ ）事が分かった。つまり保護者の子どもの意図・欲求に気付き、愛情のある言語的・身体的表現を用いて、子どもの意図をできる限り充足させようとする行動と、子どもの意志とは関係なく、親が子どもにとって良いと思う行動を決定し、それを強制する行動の二つの行動を増やす事は、前者の行動だけを増やす事や二つの行動ともしない事より、子どもは家族からの愛情を感じる事が言える。

② 家族排斥的地位

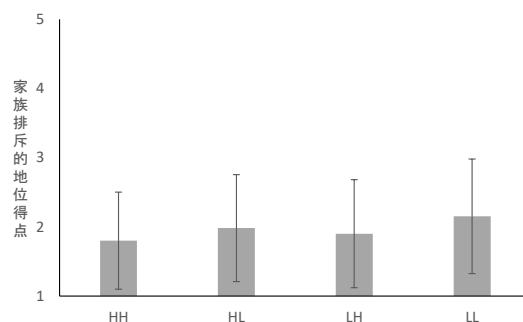


図 41 家族排斥的地位における養育態度パターンの差

図 41 より、養育態度パターンによって家族排斥的地位の得点差について、1 要因分散分析を検討した結果、 $F(3,373)=4.165$, $p=.006$ で有意であった。そこで多重比較を行った結果、有意な差が見られ、HH 型（権威的養育態度）が LL 型（無関心的養育態度）より得点が低い ($p=.003$) 事が分かった。つまり保護者の子どもの意図・欲求に気付き、愛情のある言語的・身体的表現を用いて、子どもの意図をできる限り充足させようとする行動と、子どもの意志とは関係なく、親が子どもにとって良いと思う行動を決定し、それを強制する行動の二つの行動を増やす事は、二つの行動ともしない事より、子どもは家族からの排斥を感じなくなる事が言える。

以上より、応答性・統制両方高い権威的養育態度は子どもが家族からの愛を高く認知し、家族からの排斥を低く認知する。また応答性だけが低い許容的養育態度と応答性・統制両方低い無関心的養育態度は子どもが家族からの愛を低く認知し、無関心的養育態度は子どもが家族からの排斥を高く認知する。つまり、保護者が社会的規範を教えずに、子どもの意に沿って愛情表現ばかり示す養育態度は逆に子どもが家族からの愛を低く感じてしまう事が分かった。そのため、保護者の養育態度は応答性も統制も両方発揮した方が望ましいと思われる。

第5章 社会レベル

本章では、国の教育政策、社会文化的な背景などの要因が学級風土に及ぼす影響を検討する。

国の教育政策について、中国の大都市と地方都市における小学校の訪問を通じて、現代中国の教育事情を紹介しながら、それらの教育政策や教育格差（地域）が教師のリーダーシップや学級風土に及ぼす影響を検討する。

社会文化的背景について、日本と中国の小学校担任教師を調査対象に、教師のリーダーシップと学級風土についての日中比較を行う。

中国は日本と同じく詰め込み教育（応試教育）からゆとり教育（素質教育）への教育政策の流れがあり、日本のゆとり教育が学力低下などの問題を起こして現在「脱ゆとり」へと流れが変わっていくが、日中の違う受験制度の下で中国での素質教育は学力低下の問題が生じなかった。中国では素質教育を基に、2001年から現在に至る第8回目「新課程改革」が実施されている。課程改革について、1949年以来中国では前後7回の課程改革を行った。『中国義務教育法』が公布された後、20世紀80年代後期から90年代初期に渡って、現代中国の基礎教育課程の体系が形成された。昔の必修科目ばかりの体系から撰修（選択必修）科目、活動科目を増やし、多様化の教材や地方都市部の課程（カリキュラム）などを導入し、全国統一課程の状況が打破された。

傅道春（2001）は「新課程改革」の目標を以下の通りにまとめた。

教授法（教え方） 過剰に知識の伝授を重視する傾向から生徒が積極的に学習する態度を育成するように変える。

課程構成 必修科目が多く、整合性のない状況から均衡性、総合性、選択性のある科目を設けるように変える。

課程内容 「難、繁、偏、旧」から現実の生活とかかわりの深い知識、技能を習得させるように変える。

課程の実施方法（学ばせ方） 生徒に知識を丸暗記させる状況から生徒が主導的に学習し、問題解決に取り組んでいくように指導するように変える。

課程評価 評価で差をつけ、選抜する機能を重視するから評価で生徒を成長させる形成機能を重視するように変える。

課程管理 地方、学校が生徒の適応性を考慮するため、過去の中央集中管理から国、地

方、学校の三つのレベルの管理に変える。

課程構成は 9 年義務教育を一貫にして、小学校は主に総合課程を設ける。低学年では品德、国語、数学、体育、芸術などの課程を設け、高学年では新たに英語、科学、総合実践活動などの課程を設ける。中学校は文系、理系の科目に分ける課程と総合課程を組み合わせで設ける。品德、国語、数学、英語、科学（物理、化学、生物）、歴史と社会（歴史、地理）、体育と健康、芸術（音楽、美術）、及び総合実践活動などの課程を設ける。ただし、義務教育の段階では、国語、美術の授業では漢字を書く練習を強化するように指導する。高校の課程はクラスを文系、理系に分けて設ける。必修科目の他に、学校は積極的に多様な撰修科目を設け、特に技術類の課程を設ける。一部の高校では単位制管理（高校三年間の全単位数が 144、必修が 116、撰修が 28 である）を試みる（傅道春，2001）。

以上のような課程改革の指示の下で、全国各地で様々な新しい教授法が現れた。上海の一部の小学校では小班学習（19－28 人の小人数クラス）、延吉地区の小学校ではアクティブラーニングの高効授業（グループ学習、「10+35」（教師 10 分、子ども 35 分）の授業構成、独学（一人で学習）、対学（二人で学習）、群学（チームで学習）、教師まとめの授業流れ（李炳亭,2014））、などがある。いずれも昔の一斉授業と違って、生徒の主体性、能動性、学習の個別性を重視した教授法であった。

第1節 国の教育政策の影響

方法

調査時期 2014年5月～9月

調査対象 中国の北京と延吉の小学校教師

実施方法 筆者の知人の校長先生を通して、中国の北京市にある二つの小学校と、吉林省延吉市にある二つの小学校を訪問し、学校の環境、学級の様子、授業の様子、担任教師の学級作りの様子などを見学した。それぞれの学校の担任教師を対象に質問紙調査を行い、その後ランダムで二人の教師（延吉一人、北京一人）を選んで30分～1時間程度のインタビューをした。

質問紙 ①「小学生用短縮版学級風土質問紙」（伊藤，2009a）

②「教師リーダーシップ行動測定尺度」（三隅・矢守，1989）

（それぞれの中国語版は筆者が訳し、日本語に熟達している中国人留学生等4名のチェックを経て作成されたものである。）

有効回答 有効回答として質問紙データ2部（女性、北京1人、延吉1人）と、インタビューデータ2部が得られた。

倫理配慮 すべての関係者の承認を得たうえでビデオや録音を撮った。

結果

1. 小学校の教育環境の調査結果

① 北京（大都市）

学校の環境：建物が新しい、庭が広い、教室が広くてきれいで日当たりもいい。陶芸教室、もの造り教室、凧揚げ手作り教室、紙きり教室、ロボット実験教室、電子実験教室、組立教室、書道教室、ダンス練習室、楽器演奏室、美術教室、など（図42～図44）多種多様な教科学習目的以外の教室がある。子どもたちが豊富多彩な学校生活を送っていると考えられる。さらに子どもの心のケアをするため、心理相談室（図45）も設置された。



図 42 書道教室 (左上)・美術教室 (左下)・廊下の図書コーナー (右)



図 43 ロボット実験教室 (左)・組立教室 (右)

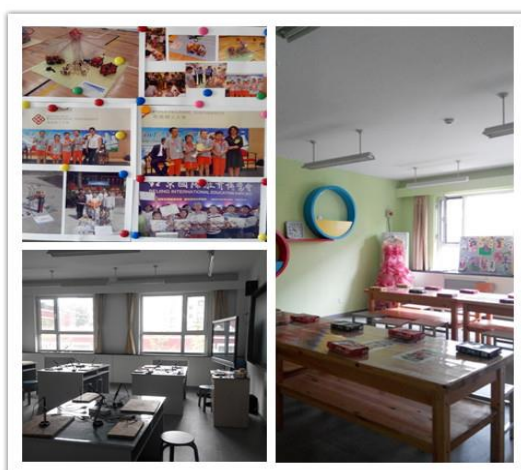


図 44 航空模型教室 (左上)・電子実験教室 (左下)・裁縫教室 (右)

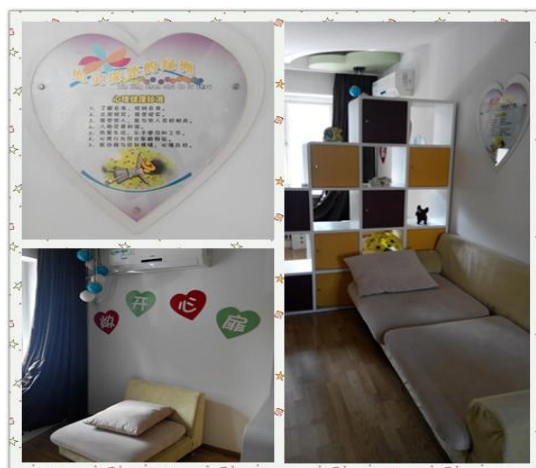


図 45 心理相談室（左上は心理健康規準；左下は相談コーナー；右は休憩コーナー）

教室の様子：20人～30人前後の小規模な学級である。デスクの並びは一人一人独立しているか、二つのデスクがくっつくか、みんな同じ方向で前を向いている。教室の窓側には植物の鉢植えがあり、その反対側にはクラス全員の名前が書かれているボードがある。先生に褒められた子どもに笑顔のマークをつけるある種の個人品行記録ボードである。

授業の様子：電子パネル（図 46 左下の白いボード）が導入され、パソコンを使う授業が多いが、低学年の授業は旧来の授業とは変わらない（図 46 左上）。



図 46 授業の様子（右の黒板の後ろは電子パネル）

子どもの様子：先生の指示に従い、まじめに授業を受ける事ができる。活発的で明るくて、自分の気持ちや意見などを素直に他の人に表す事ができる。元気よくあいさつできる。

担任教師の様子：子どもと接するとき、上下関係を感じたが、子どもたちに「あれこれしなさい」とよく丁寧に指示を出す。不真面目な子どもを注意しながら授業を進める。子

どもたちの家庭事情を全部詳しく知り、プライベートで保護者の応援をする事もある。

② 延吉（地方都市）

学校の環境：学校①は延吉市の周辺都市にある学校である。学舎は一つしかない。建物がやや古く、敷地がまあまあ広い。建物一階の廊下に無料電話（図 47 右）があり、子どもがもしもの事があるとき、すばやく保護者と通話できる。教室の外、廊下の壁に自分のクラスの子どもの書道作品や作文、絵画などが飾られている（図 47 左）。



図 47 学校①の廊下の様子

学校②は延吉市の都市中心部にある学校である。生徒数が多くて教室が足りない状況である。学校①も学校②も教科学習目的以外の教室が少ないが、一応準備はされている（図 48）。給食は学校内の食堂で作られている。食品安全の問題が見られなかった。



図 48 学校①のドリーム教室（自由に使える実際の生活にかかわるゆとりの教室）

教室の様子：学校①がある都市の若者は出稼ぎで人口が減少し、学校がどんどん合併した。そのため、学校①は30人前後の小規模な学級になる。30人前後の子どもたちを4チームに分けている。高学年の教室のデスクは教室の四角に集まり、対面で並べている(図49)。学校①は「高効授業」の実験校である(後ほど説明する)。学校②は生徒数が多いため、60人前後の大規模な学級になる。



図 49 学校①の教室の様子

授業の様子：学校①では、「高効授業」が実施されたため、授業は面白かった(図50～図52)。

授業の流れはまず「独学」で、10分くらい自分で勉強する。次に「対学」で、10分くらい対面でのクラスメイトとペアを組んで一緒に勉強する(ペアできないとき3人で勉強する)。次に「群学」で、7人か8人かのチームで約15分勉強し、チームで発表する。最後に10分くらいで先生がまとめる。

グループ学習の方法としては、まずクラス全体を4つのチームに分ける。そのうち二つずつ同じテーマで研究し、発表をする。同じテーマのグループ同士で互いに評価し、その評価の妥当性を他のテーマの二つのグループに問い、評価を修正し、最終的な評価とする。同様に他のテーマの二つのグループも同じような事をする。

各チームにはチーム名があれば、チームの目標やスローガンもある。それらを含んでチームメンバとリーダーの名前を教室の前と後ろにある4つのブラックボードに書かれていた。そのブラックボードと教室にある電子パネルはチーム発表のときにも使える。子どもたちは積極的に発言し、勉強に取り組んでいる。クラス全員が授業を楽しんでいるように見える。



図 50 「高効授業」の様子（独学中）



図 51 「高効授業」の様子（群学中）



図 52 「高効授業」の様子（群学後の発表の準備）

子どもの様子：先生の指示に従い、まじめに授業を受ける事ができる。子どもたちの座席が近いせいか、たまに揉め事が起きる。「高効授業」を実施して以来、子どもの授業参加率は100%に上がった、学級全員の国語と英語の平均成績も上がった。

担任教師の様子：授業中子どもの様子を観察し、難しい顔をする子に速やかに教えてあげる。子どもと接するとき、厳格そうな態度をとる。子どもたちの家庭事情を全て詳しく知り、保護者とよく連絡をとる。

2. 質問紙調査の結果

① 学級風土

北京と延吉の担任教師が認知した自分が担当している学級の学級風土得点と金・田中(2017)の平均得点(2014年5月に取得したデータを2017年の学会で発表した)を示したのは図53である。

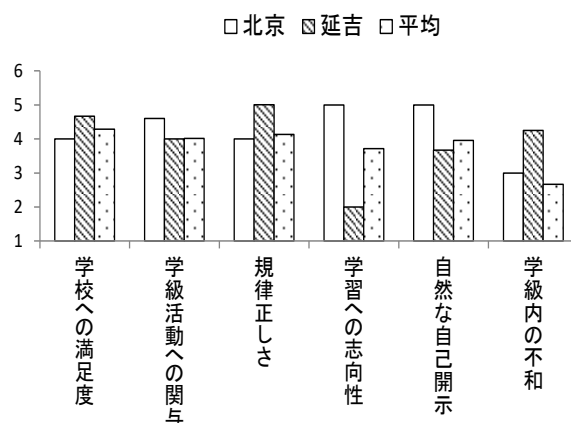


図 53 学級風土各因子の得点

図 53 より、学級風土のポジティブ因子「学級活動への関与」、「学校への満足度」について、北京と延吉の得点は平均値とほぼ同じである事が分かった。ネガティブ因子「学級内の不和」について、延吉の得点は北京や平均値より高い事が分かった。どちらでもいえない因子「規律正しさ」について、延吉の得点が北京や平均値より高く、「学習への志向性」、「自然な自己開示」について、北京の得点は延吉や平均値より高い事が分かった。

② 教師のリーダーシップ

北京と延吉の担任教師が認知した自分のリーダーシップの得点と金・田中(2016b)の平均得点(2014年5月に取得したデータを2016年の学会で発表した)を示したのは図54である。

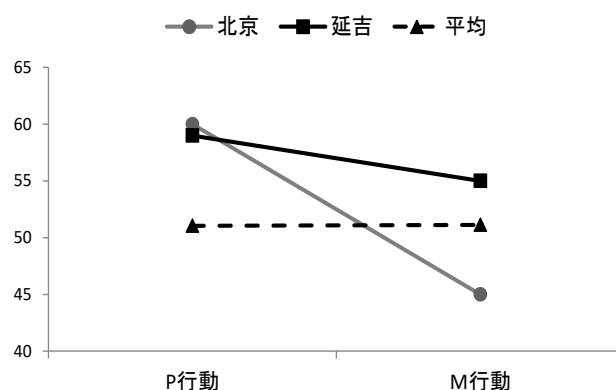


図 54 P 行動と M 行動の得点

図 54 より、P 行動について北京と延吉との得点差がなかったが、共に平均値より高い事が分かった。M 行動について、延吉の得点が北京や平均値より高い事が分かった。北京の得点が延吉や平均値より低い事が分かった。

3. インタビュー調査の結果

① 学級運営の心得

延吉のデータ 学級全体のイメージについて、延吉の先生は自分が担当している学級の中、学習成績の悪い子が多いが、保護者とよく連携して成績の向上に努力した。子供たちは高学年になると、学級内のいじめやグループ化など、不和の現象が起きた、そのとき先生が過ちを犯した子どもに説教したり、その子の保護者と連絡したりして、結果的には不和の雰囲気解消した。

学級内のルールについては、実際に問題を阻止する事ができないから、ただの目標やスローガンに過ぎなかったと先生が述べた。実際に起きた問題を解決するには道理（何が正しい、何が悪い事）を教えたり、よい対人の習慣を培ったりしかできなかった。

「高効授業」など授業改革の方法に対して、不信感を持ち、授業の形式だけ変えて、結局成績の悪い子どもが受験で落ちたら最後。国の受験制度が変わらない限り何も変わらないと思われている。子どもはもちろん大人さえ勉強が嫌いだから、子どもの学習意欲が低いのは当たり前だと考えている。子どもたちの学習意欲が低いけど、「己の知識が己の運命を変える」という意識を叩き込み、勉強したくないけど勉強せざるを得ないので、子どもたちに勉強させられた。

先生はとても熱心な先生で、2010年に職業病を患い、のどの手術がされた。しかし自分の学級を他の先生に任せられなくて、退院次第に復帰した。6年間この学級を担当し、学

級全員の学習能力はもちろん、家庭の事情まで全部知っている。よく保護者と連携して子どものいい学習の習慣、生活の習慣、対人の習慣を育成する事に力を尽くした。

北京のデータ 北京の先生は自分が担当している学級に対するイメージについて、学級の子どもはとても活発で、元気な子が多いと言われた。

子どもたちは学級活動へ積極的に関与し、自分の意見や考えなどを自由に表す事ができる。授業中に他人と違う意見を言ったり、あらゆる角度で問題を考えたりする事ができる。ただ時に子どもの積極的な発言によって、授業の秩序を乱れるように見える。あまり自分の意見を現したくて、他人の意見を十分に聞く事ができない事がある。とにかく自分の気持ちを明白に表現し、純粋な子どもたちである。

先生は民主的で、学級のルールをみんなで決め、みんなで守る。先生が決まったルールを先生が自ら遵守し、子どもたちに同じように遵守してもらうように要求する。ルールを破ったときにその行為に適する罰を与える。その結果みんなが学級のルールを守れるようになった。学級のルールは登校から放課まで子どもが学校にいる間にやるべき事を具体的に細かく決められた。子どもたちは自分の役割があり、それをしっかり果たす事によって、先生はスムーズに学級運営を進める事ができる。

学習成績に対する価値観については、学習というのは子どもたちが毎日学校にいる時に必ずやり遂げる任務である。しかし、学習は生活の全てではない事を忘れてはいけない。学習成績より人格（人柄）のほうが最も重要であると先生が述べた。子どもは学習のロボットになってはいけないと思われるので、毎日の宿題の量は30分から1時間程度で完成できる量にする。宿題の完成度にこだわらず、宿題に対する態度（まじめに文字を書く事）が重視されている。子どもたちにスポーツ運動、読書、囲碁、楽器など教科学習以外の習い事を薦める。

子どもたちの間に揉め事が起きたとき、お互い納得するまで説教する。その後場合によって学級で「今日はウチノクラスでこんな事が起きたよ、皆さんはどう思いますか？」のように子どもたちに討論させる。それぞれの意見を発表して揉め事の悪いところを指摘し、今後このような事を二度と起きないように教育する。

先生と子どもたちは3年間の付き合いで子どもたちの家庭の事情を詳しく知り、保護者とよく連携して子どもの情報を交換したり、教育方法を交流したりする。この学級の保護者はお金持ち（商人）が多いが、義務教育（小6+中3）さえ受け切れなかった人が多い。家庭での教育理念は「高学歴はたいした事ではない、ある程度の知識を持てばよい」のよ

うな学歴を否定的な考えかたを持つ保護者が多い。それに対して、授業参観日の公開授業で保護者に「豊富な知識を持つ事によって人生がいかに楽しくなるか」を説明する。先生は保護者の観念を変える事は必要だと考えている。一連の工夫によって、先生と子ども、先生と保護者の絆を築く事ができた。

先生は子どもの心のケアも軽視してはならないと思い、常にクラスのみんなを観察し、子どもたちの間の会話を聞き、子どもの情緒の変化に気を配っている。時にある子どもの家庭がトラブルを起こして、子どもがとても落ち込んでいる様子を察した。先生は速やかに子どもの両親を別々で説得して、なんとか子どもの家庭を最悪の事態から救う事ができた。このように先生はとても子どもたちの頼りになっている。

② 教師自身のリーダーシップ

延吉のデータ 教師が認知した自分自身のリーダーシップについて、延吉の先生は「あれこれしなさい」と命令しても、子どもは聞かないので、「こんな事したらこうなるでしょう」と道理を説明してあげれば、子どもが理解してくれるから、問題を起こさないようにP行動を発揮するのではなく、問題が起きたら説教する行動をとった。先生は校則も学級のルールもただの飾りで、何の拘束にもならない、よく揉め事を起こす子はよく問題を起こして、そうではない子は問題を起こさずまじめに勉強できる。このようにルールの遵守は人によって違くと指摘された。だから、先生はわざわざP行動を強調しなかった。

M行動について、先生は子どもの学習意欲が低く、勉強したくないけど勉強しなければならない事を理解したうえで、学習の成績を向上させる事よりいい学習の習慣を育成する事を重視している。特に落ちこぼれ子に放課後の個人指導を行ったり、反抗的な子どもの情緒の変化を観察して反抗の原因を突き止めたりしている。というようなM行動をしっかりと発揮している。

北京のデータ 北京の教師が認知した自分自身のリーダーシップについて、「7:30に朝の自習が始まるので、余裕を持って7:20に学校に到着しなければならない」、「忘れ物があったとしても、保護者に電話して届いてもらう事が禁ずる」、「冬の朝のランニングは休んではいけない」、「毎日15分~20分読書する事」（これは読書活動と呼ばれ、読書の成果を検証するため、翌朝に10分間ランダムで一人を選んで昨日読んだ内容をみんなに読みあげる。次に好きな言葉を一つブラックボードに書いて意味を説明する。最後に一つ考える価値のある質問をみんなに問い、全員で討論する）など極具体的に詳しいルールが決まっている。つまり、北京の先生はP行動をしっかりとっている。

M行動について、学校での学習活動や学級活動の指導はもちろん、家での生活場面も指導する。例えば、「中秋の節」のとき、「意義のある祝日を過ごしましょう」と子どもたちに提唱し、次登校するときに自分が「中秋の節」をいかに過ごしたかをみんなに紹介してもらい、と指示した。子どもたちはただ月餅を食べながら月見をするのではなく、自分なりのやり方で中秋について調べたり、中秋に関する名作を詠んだり、保護者に知恵を求めたりした。とても有意義の祝日を過ごす事ができた。

保護者との連携について、先生は学校の近くに住んでいて、そして先生の家と同じ団地に住んでいる子どもも多い。たまに子どもたちに先生の家でご飯を食べさせたり、夕方に保護者達と一緒に散歩をしたりして、プライベートでの関係がとてもいい。保護者達と散歩するとき、先生は子どもの学校での行いを保護者に報告し、保護者は子どもの家での行いを先生に相談し、お互い情報交換を行って子どもの教育方法について交流を果たした。例えば、ある子が指をかじる行為がある。保護者は「みっともないからやめなさい」と何千回、何万回も叱ったのに、全然利かないので、先生に相談した。先生がその子どもをよく観察し、指をかじる行為は無意識で行われた事に気づき、ある方法を思いついた。子どもの同意を得た上で、子どもの爪に赤いインクを塗った。以来子どもが指をかじろうと思うと目立つ赤いインクを目に入れて「かじったらダメだ」と思い出して、その行為をやめるようになった。このような子どもの習慣を正すなど、M行動をしっかりとっている。

考 察

1. 高効授業への評価

延吉地区で行われた授業改革―「高効授業」について、学校①の教師は子どもたちが楽しく授業ができて、学習意欲があがり、授業参加率が高くなるため、子どもたちの成績もある程度伸びたと評価した。一方、学校②の教師は確かに子どもたちを喜ばせる授業ができるが、進学ストレスは相変わらずなので、結局受験制度が変わらない限り、授業改革の意味がないと評価した。要するに「高効授業」に対して賛否両論がある。その成果が見られるのは教師たちの探索や経験、実践者と研究者の情報交換や教授法の交流、など教育に携わるもの同士の努力が必要不可欠である。

2. 教育政策が学級風土に及ぼす影響

学級風土のポジティブ因子 教師が認知した自分の担当している学級の学級風土因子「学

級活動への関与」と「学級への満足度」(ポジティブ因子)について、延吉も北京も平均値と同じ得点である事が分かった。また、学級風土6因子の中で高い得点をえた事も分かった。その原因について、教育政策の背景から解釈できる。教育部によって、素質教育に応じる教育政策の一つ新課程改革が公布された。その政策を実施して以来、学校の授業を「選修科目」と「活動授業」を加えて、昔の「必修科目」ばかりのモデルを破った。そのため、子どもたちが教科学習だけの学校生活から解放され、学校行事に参加できるようになった。学級活動(春の運動会、秋の文化祭)があるとき、先生がみた子どもたちは学業で溜まったストレスが発散できて、積極的に学級活動に参加し、学級にいる楽しさを増した。

教師が認知した自分の担当している学級の学級風土因子「規律正しさ」について、北京の得点は延吉、平均値より低い事が分かった。その原因について、教師インタビューから解釈できる。北京の先生は子どもたちが活発して、元気で、自分の意見を素直に現す事ができるが、発言しすぎて授業の秩序を乱す事もあると述べた。この事から北京の先生が認知した自分の学級の「規律正しさ」の得点が低いと考えられる。

教師が認知した自分の担当している学級の学級風土因子「学習への志向性」について、延吉の得点は北京、平均値より低い事が分かった。その原因について、教師インタビューから解釈できる。延吉の先生は子どもたちの学習意欲が低く、勉強したくないけど将来のため(進学や大都市で暮らせるや出世など)勉強しなければならない状況だと述べた。この事から延吉の先生が認知した自分の学級の「学習への志向性」の得点が低いと考えられる。

教師が認知した自分の担当している学級の学級風土因子「自然な自己開示」について、北京の得点は延吉、平均値より高い事が分かった。その原因について、教師インタビューから解釈できる。北京の先生は子どもたちが悩みを抱えるとき親より自分に相談する傾向があると述べた。つまり子どもにとって、先生は頼りになる存在である。この事から北京の先生が認知した自分の学級の「自然な自己開示」の得点が高いと考えられる。

学級風土のネガティブ因子 教師が認知した自分の担当している学級の学級風土因子「学級内の不和」(ネガティブ因子)について、延吉より北京のほうが低い事が分かった。その原因について、教師インタビューから解釈できる。子どもたちの間に揉め事が起きたとき、延吉の先生は説教して、お互いの悪いところを認識させ、最終手段は保護者に連絡し、問題を解決する。一方北京の先生はまずお互い納得するまで説教して、問題を解決した後、学級内でこのような問題についてみんなに討論させる事によって、問題の繰り返しを阻止する。北京の先生のやり方が有効だと考えられる。

平均得点から見ると「学級内の不和」の得点は学級風土 6 因子の中で最も低い得点である。この事から、延吉の教師と北京の教師の共通の「説教」という手段はしっかり学級内の不和の雰囲気や和らげる事が考えられる。

3. 教育政策が教師のリーダーシップに及ぼす影響

P 行動 延吉と北京の担任教師が認知した自分の P 行動の得点はほぼ同じで平均値より高い事が分かった。その原因について、インタビュー調査によって解釈できる。延吉の先生は子どもの間に揉め事が起きたとき、しっかり道理を説明してあげる事によって P 行動を發揮した。北京の先生も同じである。さらに北京の先生は学級のルールをより具体的に作られ、自らルールを遵守する事によって、子どもたちに遵守してもらう事を果たした。それで延吉も北京の先生も P 行動を發揮していると考えられる。また M 行動の得点より P 行動の得点のほうが高い事が分かった。その原因について、旧来の教育理念から解釈できる。中国では「厳師出高徒」(yan shi chu gao tu) という事わざがある。意味は厳しい先生ほど優秀な生徒を培う事ができる。換言すれば、教師が厳しければ厳しいほどよりよい評価を得る事ができる。その事から中国の教師は M 行動より P 行動のほうが發揮していると考えられる。

M 行動 北京より延吉の担任教師が認知した自分の M 行動の得点のほうが高い事が分かった。また延吉の先生の M 行動の得点は平均値より高く、北京の先生の得点は平均値より低い事が分かった。その原因について、社会文化的な背景から解釈できる。延吉(地方都市部)の学校には、留守児童(両親が大都市部に出稼ぎ)が多いため、担任教師としては教師でありながら、たまに親役を演じなければならない。故に地方都市部の教師は大都市部の教師より M 行動を發揮しなければならない。本調査でも延吉の教師が落ちこぼれ子に対し授業時間以外(放課後)でも個人指導を行った。それに対して、北京の先生は教科学習の個人指導をせずに、読書や趣味などの習い事を薦める事によって、子どもの思考を開かせ、根本的に知恵を伸ばせる「一つに通じれば全てに通じる」という遠まわしのやり方をした。それで延吉の先生のほうがより M 行動を發揮していると考えられる。

(以上の応試教育から素質教育に代わる一環となる授業改革の試みの高効授業の内容について、本学学部の教職科目「教育方法・技術論」の授業(2014年12月11日(木曜日・3限);田中俊也教授担当)で紹介する機会を持った。そのときの学生達からの質問と後日の筆者からの回答は付録 f の通りである。)

第2節 社会文化的な背景の影響

方法

調査時期 2014年8月～12月

調査対象 日本の小学校教師

実施方法 筆者の知人を通じて、質問紙の配布、実施と回収を依頼した。

質問紙 ①「小学生用短縮版学級風土質問紙」(伊藤, 2009a)
②「教師リーダーシップ行動測定尺度」(三隅・矢守, 1989)

有効回答 小学校教師の有効回答計82部(女46人, 男35人, 不明1人)が得られた。

倫理配慮 事前にデータを研究のため使う事を認めるかどうかを尋ね, 調査協力者に回答の途中で中断は可能であることを伝えた。更に必要のある先生方に調査結果をフィードバックした。

本節では社会文化的な背景を検討するため, 第3章第2節での調査データ(中国小学校教師の有効回答計102部(女94人, 男8人))を加え, 計184部のデータで分析を行った。

結果と考察

1. 教師の諸属性

教師のキャリアによって分類したところ, キャリア10年以下の初任教师は中国が38名, 日本が31名であり, キャリア11年から20年の中堅教師は中国が39名, 日本が25名であり, キャリア21年以上のベテラン教師は中国が25名, 日本が25名である(表36)。

表36 教師のキャリア分布

	初任教师	中堅教師	ベテラン教師
中国	38名	39名	25名
日本	31名	25名	26名

教師のPM型によって分類したところ, PM型は日本が26名, 中国が41名であり, Pm型は日本が17名, 中国が19名であり, pM型は日本が14名, 中国が18名であり, pm型は日本が25名, 中国が24名である。日本と中国はそれぞれの平均値と比べてPM型を判定した。

2. 教師のリーダーシップの日中比較

中国と日本のP, M得点において, 国の差についてt検定を行った。その結果, P得点においては, 両国の差が見られなかったが, M得点においては, 両国の間に有意な差が見

られた ($t=2.596, df=166, p=.0103$)。日本より中国のほうが得点が高い事が分かった。

M 得点におけるキャリアと国の影響を 2 要因分散分析で検討した結果が図 55、表 37 の通りである。

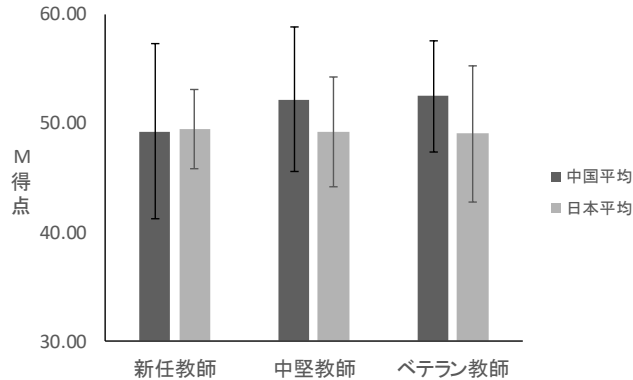


図 55 M 得点におけるキャリアと国の得点

表 37 M 得点におけるキャリアと国の効果

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
キャリア	59.549	2	29.775	.793	.454
国	168.080	1	168.080	4.474	.036
キャリア * 国	148.123	2	74.061	1.971	.142
誤差	6649.561	177	37.568		
総和	7024.328	182			

表 37 より、M 得点において国の主効果が見られた。図 54 より、日本より中国のほうが得点が高い事が分かった。その原因について、日本の教師のキャリア調査の結果、一校での平均勤続年数が教歴の長短にかかわらずほぼ一定であり、10 年以上継続して勤務した教師は皆無であった (田中・梶田,1995)。中国の場合は、一校で定年まで勤務する事が一般的であり、クラス担任の異動もほぼない。この事から、中国の教師は学校の異動がないのでより地域社会とのかかわりが深く、クラス担任の異動がないのでクラスの子どもの家庭事情までよく知り、子どもの学習場面だけではなく、生活場面への配慮も多い事が推測できる。そのため、中国の教師のほうが自分の M 行動を発揮していると認知したと考えられる。

3. 学級風土の日中比較

学級風土におけるキャリアと国の影響について、キャリアと国を独立変数として学級風土各因子への効果を 2 要因分散分析で検討した結果、以下のように「学習への志向性」、「学級内の不和」を除き、他の因子において国の主効果が見られ、いずれも日本より中国の方が得点が高い事が分かった。

① 学級への満足度

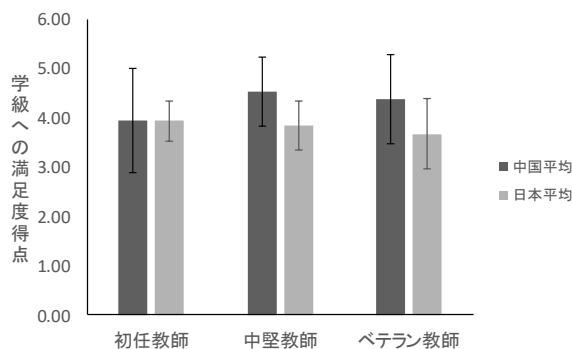


図 56 学級への満足度におけるキャリアと国の得点

表 38 学級への満足度におけるキャリアと国の効果

要素	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
国別	9.619	1	9.619	16.513	0.000
キャリア	2.022	2	1.011	1.735	0.179
国別 * キャリア	5.075	2	2.537	4.356	0.014
誤差	103.688	178	0.583		
総和	120.909	183			

表 38 より、学級への満足度において国の主効果が見られ、国とキャリアの交互作用が見られた。図 56 より、初任教师について日本と中国の得点の差が見られなかったが、中堅教師とベテラン教師については日本より中国のほうが得点が高い事が分かった。

② 学級活動への関与

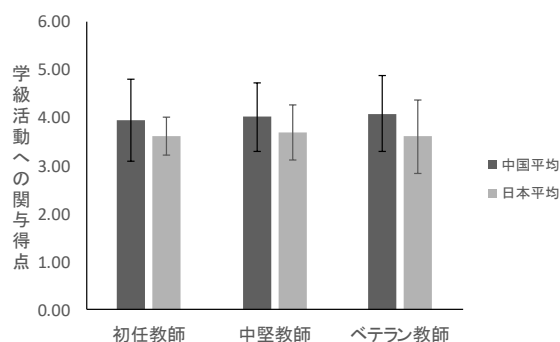


図 57 学級活動への関与におけるキャリアと国の得点

表 39 学級活動への関与におけるキャリアと国の効果

要素	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
国別	6.373	1	6.373	12.847	0.000
キャリア	0.231	2	0.116	0.233	0.792
国別 * キャリア	0.214	2	0.107	0.216	0.806
誤差	88.308	178	0.496		
総和	95.057	183			

表 39 より，学級活動への関与において国の主効果が見られた。図 57 より，日本より中国のほうが得点が高い事が分かった。

③ 規律正しさ

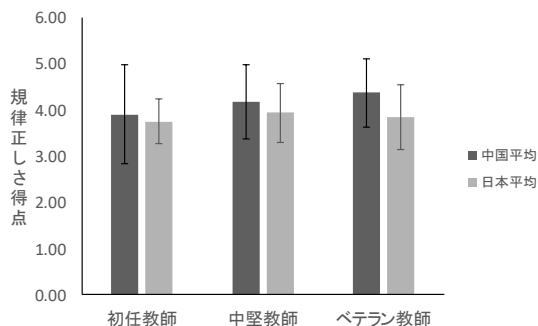


図 58 規律正しさにおけるキャリアと国の得点

表 40 規律正しさにおけるキャリアと国の効果

要素	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
国別	4.028	1	4.028	6.510	0.012
キャリア	2.857	2	1.429	2.309	0.102
国別 * キャリア	1.088	2	0.544	0.879	0.417
誤差	110.143	178	0.619		
総和	117.749	183			

表 40 より，規律正しさにおいて国の主効果が見られた。図 58 より，日本より中国のほうが得点が高い事が分かった。

④ 自然な自己開示

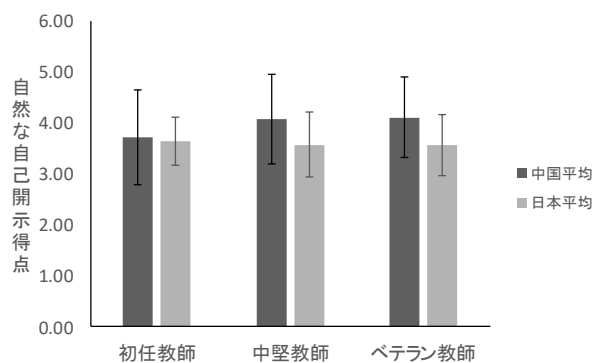


図 59 自然な自己開示におけるキャリアと国の得点

表 41 自然な自己開示におけるキャリアと国の効果

要素	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
国別	6.089	1	6.089	10.659	0.001
キャリア	0.935	2	0.467	0.818	0.443
国別 * キャリア	2.201	2	1.101	1.927	0.149
誤差	101.681	178	0.571		
総和	110.743	183			

表 41 より、自然な自己開示において国の主効果が見られた。図 59 より、日本より中国のほうが得点が高い事が分かった。

以上より、学級風土ポジティブ因子因子において、国の主効果が見られ、日本より中国のほうが得点が高い事が分かった。この事から中国で実施されている素質教育（ゆとり）の教育政策が有効であるかと思われる。その教育政策の下に、教師が学級運営する際に生徒が学校生活を楽しませる方に力を注いで来たため、「学級への満足度」や「学級活動への関与」などにおいて日本の教師より中国の教師の方が高く評価する傾向があると思われる。

また、日本において、学級集団には①「教授—学習機能」、②「役割取得の訓練機能」、③「利他的行動の育成機能」、④「集団規範の体得・自己欲求抑制機能」、⑤「社会的欲求の充足機能」、⑥「共感性の育成機能」の六つの機能がある（田中,2003a）。中国において、学級集団には①「传递社会价值观, 指导生活目标（愛国心の育成機能）」、②「传授科学文化知识, 形成社会生活的基本技能（教授—学習機能）」、③「教导社会生活规范, 训练社会行为方式（社会規範の習得機能）」、④「提供角色学习条件, 培养社会角色（マクロレベルからマイクロレベルまでの共通の役割取得の訓練機能）」、⑤「促进发展功能（個性発展の促進機能）」、⑥「满足需求的功能（社会的欲求の充足機能）」、⑦「诊断功能（自己の不足領域の診断機能）」、⑧「矫正功能（自省の機能）」の八つの機能がある（刘洁,2005）。そこで、日中の教師の学級経営理念の差が見られる。日本では子どもの「利他的行動」や「共感性」の育成機能が重要である。それに対して、中国では子どもの人間関係を築く事より子ども自身の言動を規制するほうが重要である。そのため、「規律正しさ」については、日本より中国のほうが高い事が考えられる。

脚注：本章は、金(2015a)、金・田中(2015a)、金・田中(2015b)、金・田中(2016b)、金・田中(2017)の内容を再構成したものである。

第6章 三つのレベルでの知見

本章では、学級レベル、家庭レベル、社会レベルの三つのレベルの絡み合いのメゾレベルから学級風土に影響を及ぼす諸要因について検討する。

学級レベルと家庭レベルでは、家庭での社会的地位の自己認知と学級での社会的地位の自己認知の関係、家庭での社会的地位の自己認知と学級風土の関係、保護者の養育態度が学級風土に及ぼす影響を検討する。

学級レベルと社会レベルでは、国の教育政策の一つであるアクティブラーニングの授業形態と旧来の一斉授業の授業形態が、教師のリーダーシップと学級風土に及ぼす影響を検討する。

家庭レベルと社会レベルでは、社会文化的な背景である中国の一人っ子政策や科学のような受験制度が家庭教育に及ぼす影響を検討する。

本章の第1節の調査と第3章第4節及び第4章第2節とは同じ調査である、しかし、第3章第4節で用いたデータは「学級での社会的地位の自己認知」と「学級風土」であり、学級レベルでの要因を検討するためである。第4章第2節で用いたデータは「学級での社会的地位の自己認知」と「保護者の養育態度」であり、家庭レベルでの要因を検討するためである。それらと違って本章の第1節では上記4つのデータを全部用いて、学級レベルと家庭レベルが絡み合うメゾレベルで学級風土に影響を及ぼす要因を検討する。

また、本章の第2節の調査と第3章第2節とは同じ調査であるが、第3章第2節では学級レベルでの要因を検討するためであり、本章の第2節とは研究目的が違う。そのため、本章の第2節では同じデータを用いるが、違う分析方法を行い、学校レベルと社会レベルが絡み合うメゾレベルで学級風土に影響を及ぼす要因を検討する。

第1節 学級レベルと家庭レベル

方法

調査時期 2015年9月

調査対象 中国の北京市D小学校の本校と分校，4，5，6年生の子ども及びそれぞれの保護者を対象にした。

質問紙 ①「小学生用短縮版学級風土質問紙」(伊藤，2009a)

②「学級での社会的地位の自己認知」(金，2016)

③「家庭での社会的地位の自己認知」(金，2017b)

④「保護者の養育態度」(中道・中澤，2003)

(それぞれの中国語版は筆者が訳し，日本語に熟達している中国人留学生等4名のチェックを経て作成されたものである。また，②と③については，論文として公表したのは調査実施前になっているが，第I部で紹介した内容は2015年9月までには確認されていた内容である。)

実施方法 D小学校の校長先生の同意を得て，本校と分校で勤務している教師2名に質問紙の配布・回収を依頼した。自習授業の時間を利用して，子どもに質問紙への回答を求めてから回収した。その後，子どもに，保護者用質問紙入りの封をしている封筒を自宅に持ち帰り，自分の保護者に回答してもらってから封をして，翌日学校に持ってくるように説明した。子ども用質問紙，封筒，封筒に入っている保護者用質問紙に同じ番号を振っており，匿名調査でも子どもと保護者が合致している事に確認できた。

有効回答 回答に不備のある質問紙を除き，377部の有効回答が得られた。子どもは女性180人，男性173人，不明24人(4年生59人，5年生198人，6年生100人，不明19人)であった。保護者は女性269人，男性106人，不明2人(母256人，父103人，その他18人)であった。

(本調査は第3章第4節，第4章第2節の調査とは同じ調査である。)

結果と考察

1. 学級での社会的地位の自己認知と家庭での社会的地位の自己認知の関係

学級での社会的地位の自己認知と家庭での社会的地位の自己認知の相関について検定した結果が表 42 の通りである。

表 42 学級での社会的地位の自己認知と家庭での社会的地位の自己認知の相関検定結果

	主導的地位	浮遊的地位	追隨的地位	虚勢的地位	家族愛的地位	家族排斥的地位	家族承認希求的地位
主導的地位	1	-0.05	0.07	0.21	0.09	0.06	0.13
浮遊的地位	n.s.	1	-0.36	-0.07	-0.27	0.51	0.12
追隨的地位	n.s.	***	1	0.19	0.38	-0.26	0.02
虚勢的地位	***	n.s.	***	1	0.10	0.02	-0.03
家族愛的地位	n.s.	***	***	n.s.	1	-0.53	-0.02
家族排斥的地位	n.s.	***	***	n.s.	***	1	0.19
家族承認希求的地位 *	*	*	n.s.	n.s.	n.s.	***	1
						N=	377

「主導的地位」と「家族承認希求的地位」とは正の有意の相関が見られた。つまり学級では影響力を持ち、かつ皆に受け入れられている社会的地位を認知している子どもが、家庭では家族に認めてもらいたいと認知している。逆に家族に受け入れてほしいほど、主導的地位得点が高くなると言える。

「浮遊的地位」と「家族愛的地位」とは負の有意な相関が見られ、「家族排斥的地位」と「家族承認希求的地位」とは正の有意な相関が見られた。つまり学級では影響力を持っていないし、皆に受け入れられていない社会的地位を認知している子どもが、家庭では家族からの愛情を感じずに、家族からの排斥を感じ、家族に認めてもらいたいと認知している。逆に家族愛を感じ、家族からの排斥を受けずに、それほど家族の承認を求めてない子どもほど、浮遊的地位得点が低くなると言える。

「追隨的地位」と「家族愛的地位」、「家族承認希求的地位」とは正の有意な相関が見られ、「家族排斥的地位」とは負の有意な相関が見られた。つまり学級では高い影響力を持っていないのに皆に受け入れられている子どもが、家庭では家族からの排斥を感じずに、家族からの愛を感じ、家族からの承認を求めたいと認知している。逆に家族愛を感じずに、家族からの排斥を感じ、家族に認めてもらいたくないと認知している子どもほど、追隨的地位得点が低くなると言える。

2. 家庭での社会的地位の自己認知と学級風土の関係

家庭での社会的地位の自己認知と学級風土各因子の相関について、検定した結果が表 43 の通りである。

表 43 家庭での社会的地位の自己認知と学級風土の相関検定結果

	学級活動 への関与	学級内の 不和	自然な自 己開示	学級への 満足度	学習への 志向性	規律正 しさ	家族愛的地 位	家族排斥的 地位	家族承認希 求的地位
学級活動への関与	1	-0.41	0.34	0.56	0.58	0.67	0.34	-0.19	0.06
学級内の不和	***	1	-0.17	-0.36	-0.40	-0.39	-0.26	0.38	0.07
自然な自己開示	***	***	1	0.41	0.32	0.37	0.22	-0.05	0.11
学級への満足度	***	***	***	1	0.46	0.54	0.34	-0.31	0.05
学習への志向性	***	***	***	***	1	0.58	0.27	-0.19	0.01
規律正しさ	***	***	***	***	***	1	0.37	-0.20	0.02
家族愛的地位	***	***	***	***	***	***	1	-0.53	-0.02
家族排斥的地位	***	***	n.s.	***	***	***	***	1	0.19
家族承認希求的地位	n.s.	n.s.	*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	***	1

N= 377

「家族愛的地位」と「学級内の不和」とは負の有意な相関が見られ、他の学級風土各因子とは正の有意な相関が見られた。つまり家庭では家族からの愛情を感じる子ども程、学級での緊張感を緩め、学級にいる楽しさや学級活動への熱心さ、学習意欲、自己開示の自由さなどが高くなり、学級のルールへの遵守をよくなるなどが言える。逆に学級風土ポジティブ因子得点が高く、ネガティブ因子得点が低いと認知している子どもが、家庭での社会的地位の自己認知について家族愛的地位と認知している。

「家族排斥的地位」と「学級内の不和」とは正の有意な相関が見られ、「自然な自己開示」以外の他の学級風土各因子とは負の有意な相関が見られた。つまり家庭では家族からの排斥を感じる子ども程、学級の緊張感を高め、学級にいる楽しさや学級活動への熱心さ、学習意欲などが低くなり、学級のルールへの遵守をできなくなるなどが言える。逆に学級風土ポジティブ因子（自然な自己開示を除き）得点が低く、ネガティブ因子得点が高いと認知している子どもが、家庭での社会的地位の自己認知について家族排斥的地位と認知している。

「家族承認希求的地位」と「自然な自己開示」とは正の有意の相関が見られた。つまり家庭では家族に認めてもらいたいと認知している子ども程、学級では自由に自分の意見・気持ちを表している事が言える。逆に、子どもが学級で対人の自己開示度が高ければ高いほど、家庭での社会的地位の自己認知について家族承認希求的地位と認知している。

3. 学級風土各因子における保護者の養育態度パターンの差

学級風土各因子における保護者の養育態度パターンの差について1要因分散分析で検討した。その結果、学級風土各因子について「自然な自己開示」を除き、「学級活動への関与」、「学級内の不和」、「学級への満足度」、「学習への志向性」、「規律正しさ」において、全て保護者の養育態度パターンの差が見られた（図 60～図 64）。

① 学級活動への関与

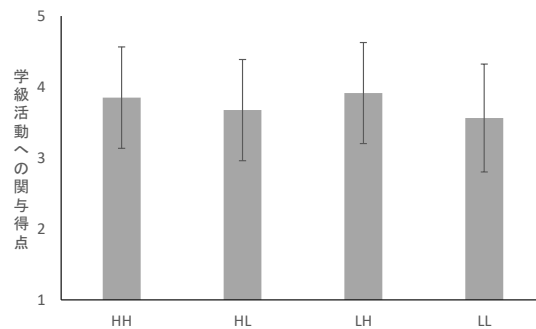


図 60 学級活動への関与における養育態度パターンの差

図 60 の通り、学級活動への関与における保護者の養育態度パターンの差について、1 要因分散分析を検討した結果、 $F(3,373)=4.431$, $p=.004$ で有意であった。そこで多重比較を行った結果、HH 型（権威的養育態度）が LL 型（無関心的養育態度）より得点が高い ($p=.015$)、LH 型が LL 型より得点が高い ($p=.016$) 事が分かった。つまり保護者の子どもの意図・欲求に気づき、愛情のある言語的・身体的表現を用いて、子どもの意図をできる限り充足させようとする行動と、子どもの意志とは関係なく、親が子どもにとって良いと思う行動を決定し、それを強制する行動の二つの行動を増やす、また後者の行動だけを増やす事は二つの行動ともしない事より、子どもの学級活動に対する関心の深さや熱意が高くなる事が言える。

② 学級内の不和

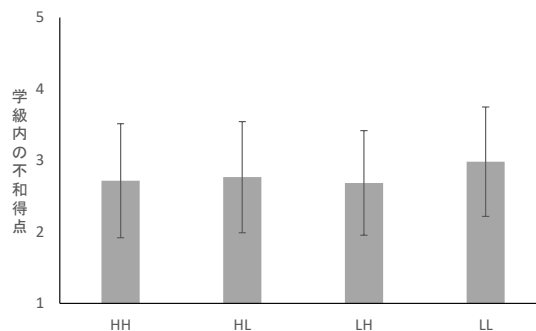


図 61 学級内の不和における養育態度パターンの差

図 61 の通り、学級内の不和における保護者の養育態度パターンの差について、1 要因分散分析を検討した結果、 $F(3,373)=2.847$, $p=.037$ で有意であった。そこで多重比較を行った結果、HH 型（権威的養育態度）が LL 型（無関心的養育態度）より得点が高い ($p=.048$) 事が分かった。つまり保護者の子どもの意図・欲求に気づき、愛情のある言語的・身体的

表現を用いて、子どもの意図をできる限り充足させようとする行動と、子どもの意志とは関係なく、親が子どもにとって良いと思う行動を決定し、それを強制する行動の二つの行動を増やす事は二つの行動ともしない事より、子どもの学級での緊張感を緩める事ができると言える。

③ 学級への満足度

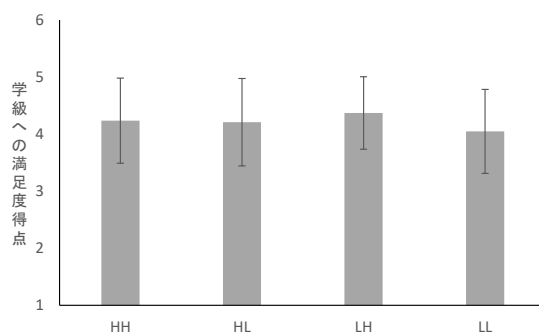


図 62 学級への満足度における養育態度パターンの差

図 62 の通り、学級への満足度における保護者の養育態度パターンの差について、1 要因分散分析を検討した結果、 $F(3,373)=2.636$, $p=.050$ で有意であった。そこで多重比較を行った結果、LH 型（権威主義的養育態度）が LL 型（無関心的養育態度）より得点が高い ($p=.036$) 事が分かった。つまり保護者の子どもの意図・欲求に気付き、愛情のある言語的・身体的表現を用いて、子どもの意図をできる限り充足させようとする行動と、子どもの意志とは関係なく、親が子どもにとって良いと思う行動を決定し、それを強制する行動の二つの行動について、後者の行動だけを増やす事は二つの行動ともしない事より、子どもの学級にいる楽しさを高くなる事が言える。

④ 学習への志向性

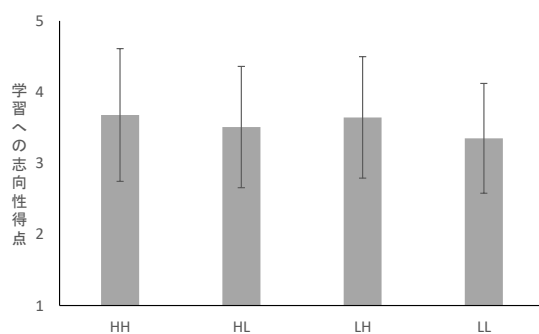


図 63 学習への志向性における養育態度パターンの差

図 63 の通り、学習への志向性における保護者の養育態度パターンの差について、1 要因分散分析を検討した結果、 $F(3,373)=3.058$, $p=.028$ で有意であった。そこで多重比較を行った結果、HH 型（権威的養育態度）が LL 型（無関心的養育態度）より得点が高い ($p=.023$) 事が分かった。つまり保護者の子どもの意図・欲求に気付き、愛情のある言語的・身体的

表現を用いて、子どもの意図をできる限り充足させようとする行動と、子どもの意志とは関係なく、親が子どもにとって良いと思う行動を決定し、それを強制する行動の二つの行動を増やす事は二つの行動ともしない事より、子どもの学校での学習意欲を高める事が言える。

⑤ 規律正しさ

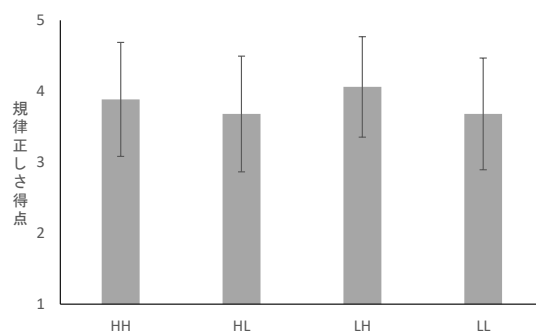


図 64 規律正しさにおける養育態度パターンの差

図 64 の通り、規律正しさにおける保護者の養育態度パターンの差について、1 要因分散分析を検討した結果、 $F(3,373)=4.127$, $p=.007$ で有意であった。そこで多重比較を行った結果、LH 型(権威主義的養育態度)が HL 型(許容的養育態度)より得点が高く ($p=.023$) LL 型(無関心的養育態度)より得点が高い ($p=.016$) 事が分かった。つまり保護者の子どもの意図・欲求に気づき、愛情のある言語的・身体的表現を用いて、子どもの意図をできる限り充足させようとする行動と、子どもの意志とは関係なく、親が子どもにとって良いと思う行動を決定し、それを強制する行動の二つの行動について、後者の行動だけを増やす事は、前者の行動だけを増やす事や二つの行動ともしない事より、子どもの学級での学級のルールへの遵守がよくなる事が言える。

以上より、応答性・統制両方低い無関心的養育態度は学級風土ポジティブ因子の得点が低く、ネガティブ因子の得点が高い事が分かった。また応答性・統制両方高い権威的養育態度は「学級活動への関与」、「学習への志向性」の得点が高く、「学級内の不和」の得点が低い事が分かった。更に統制だけ高い権威主義的養育態度は「学級活動への関与」、「学級への満足度」、「規律正しさ」の得点が高い事が分かった。この結果は姜・酒井(2006)権威的養育態度は無関心的養育態度より学校が楽しく感じ、特に「授業場面」、「学級ルール」、「肯定的自己像」における得点が高くなる。また権威主義的養育態度は上記三つ以外に「仲間場面」でも高い得点が見られたとの結果とは同じである。

第2節 学級レベルと社会レベル

方法

調査時期 2014年5月

調査対象 中国の北京市と吉林省延吉市にある二つの小学校の現役教師（クラスの担任を持つ教師）。

調査方法 筆者が二つの小学校で、知人に質問紙調査の依頼をした。それぞれの学校で教師会議の時間を利用して質問紙の配布、回答、回収を行った。

質問紙 ①「教師リーダーシップ行動測定尺度」（三隅・矢守,1989）

②「小学生用短縮版学級風土質問紙」（伊藤, 2009a）

（それぞれを元に、筆者が訳した中国語版を日本語に熟達している中国人留学生等4名のチェックを経て作成したもの）

有効回答 有効回答としては102部（男性8人、女性94人、北京50人、延吉52人）が得られた。

（本調査は第3章第2節の調査とは同じ調査である。）

結果と考察

1. 調査協力教師の諸属性

キャリア 102名の教師をキャリアで分類したところ、初任教师（キャリア1～10年）が38名、中堅教師（キャリア11～20年）が39名、ベテラン教師（キャリア21年以上）が25名であった。

授業形態 調査の協力をいただいた北京の小学校と延吉の小学校の低学年は旧来の一斉授業を行い、延吉の小学校の高学年では高効授業を行っている。合わせて一斉授業を行っている教師は74名、高効授業を行っている教師は28名であった。

科目数 国語、数学、英語の専科の教師（単一）が60名、国語・数学、数学・道徳など二科目を教える教師（複数）が42名であった。

PM型分布 リーダーシップについて、P得点、M得点それぞれの平均得点を境にP、p、M、mを定義し、その組み合わせでリーダーシップPM型の定義をした結果、PM型が41名、pM型が18名、Pm型が19名、pm型が24名であった。

2. 授業形態、科目数が教師のリーダーシップと学級風土に及ぼす影響

教師のリーダーシップと学級風土の各因子について、授業形態、科目数を独立変数とし、2 要因分散分析を行った。その結果が下記の通りである。

① P 行動

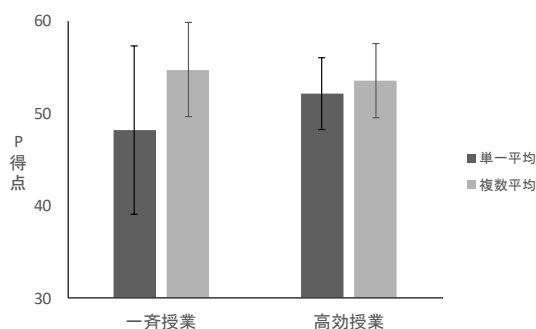


図 65 P 得点における授業形態と科目数の得点

表 44 P 得点における授業形態と科目数の効果

要因	平方和	df	平均平方	F	有意確率
授業形態	35.763	1	35.763	.691	.408
科目数	294.916	1	294.916	5.695	.019
授業形態*	119.400	1	119.400	2.306	.132
科目数					
誤差	5075.023	98	51.786		
総和	5937.843	101			

表 44, 図 65 より, P 行動について, 授業形態にかかわらず科目数の主効果が見られ, 単一科目を担当する教師より複数の科目を担当する教師のほうが P 行動の得点が高い事が分かった。その原因について, 教師が教える科目の数が増える事によって, 子どもたちと触れ合う機会が増える。複数科目の教師はコマ数が多い分, 授業の準備, 授業秩序の維持, 生徒学業の監督などの業務に費やした時間は単一科目の教師より多い事が考えられる。そのため, 複数科目を担当している教師は授業場面で子どもと触れ合いの中に規律を強調したり, 統制をとったりするという自分の P 行動の印象が一科目だけ担当する教師より自分の P 行動を発揮している実感が強いと思われる。

② M 行動

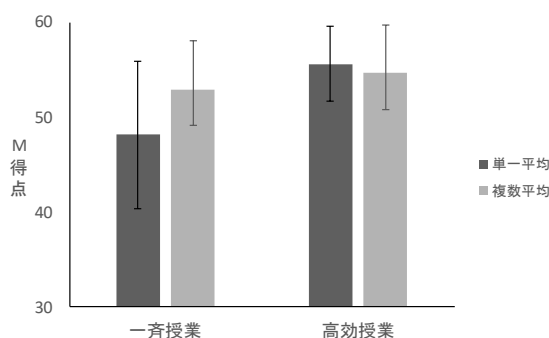


図 66 M 得点における授業形態と科目数の得点

表 45 M 得点における授業形態と科目数の効果

要因	平方和	df	平均平方	F	有意確率
授業形態	391.013	1	391.013	9.651	.002
科目数	65.295	1	65.295	1.612	.207
授業形態 * 科目数	151.883	1	151.883	3.749	.056
誤差	3970.583	98	40.516		
総和	4914.588	101			

表 45, 図 66 より M 行動について, 科目数にかかわらず授業形態の主効果が見られ, 旧来の一斉授業より高効授業のほうが M 行動の得点が高い事が分かった。つまり, 高効授業のような子どもが主役で教師が見守り役のグループ学習の授業形態は教師の M 行動を高める効果があると言える。高効授業では教師が机間巡視をしながら, 子どもたちの様子を観察したり, 子どもの学習の個別指導をしたり, 生徒間のトラブルを解消したりする事によって, 教師自身の M 行動を高める事が考えられる。

③ 「学級活動への関与」

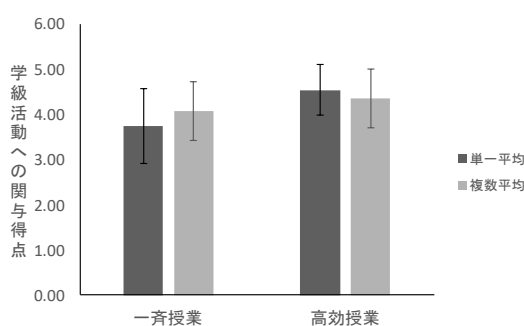


図 67 学級活動への関与における授業形態と科目数の得点

表 46 学級活動への関与における授業形態と科目数の効果

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
科目数	0.105	1	0.105	0.193	0.661
授業形態	5.214	1	5.214	9.614	0.003
科目数 * 授業形態	1.244	1	1.244	2.293	0.133
誤差	53.147	98	0.542		
総和	61.666	101			

表 46, 図 67 より, 学級活動への関与について授業形態の主効果が見られ, 一斉授業より高効授業のほうが得点が高い事が分かった。

④ 「学級への満足度」

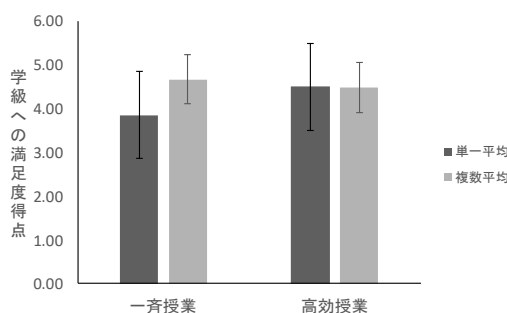


図 68 学級への満足度における授業形態と科目数の得点

表 47 学級への満足度における授業形態と科目数の効果

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
科目数	2.970	1	2.970	4.142	0.045
授業形態	0.928	1	0.928	1.295	0.258
科目数 * 授業形態	3.179	1	3.179	4.434	0.038
誤差	70.264	98	0.717		
総和	83.814	101			

表 47, 図 68 より, 学級への満足度について, 科目数の主効果が見られ, 単一科目より複数科目を担当する教師のほうが得点が高い事が分かった。また科目数と授業形態の交互作用が見られ, 高効授業において差がないが, 一斉授業において単一科目より複数科目を担当する教師のほうが学級への満足度の得点が高い事が分かった。

⑤ 「自然な自己開示」

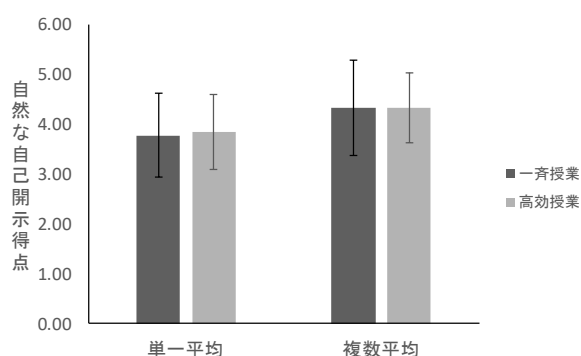


図 69 自然な自己開示における授業形態と科目数の得点

表 48 自然な自己開示における授業形態と科目数の効果

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
科目数	4.947	1	4.947	7.598	0.007
授業形態	0.023	1	0.023	0.035	0.853
科目数 * 授業形態	0.023	1	0.023	0.035	0.853
誤差	63.813	98	0.651		
総和	71.103	101			

表 48, 図 69 より, 自然な自己開示について科目数の主効果が見られ, 単一科目より複数科目を担当する教師のほうが得点が高い事が分かった。

⑥ 「規律正しさ」

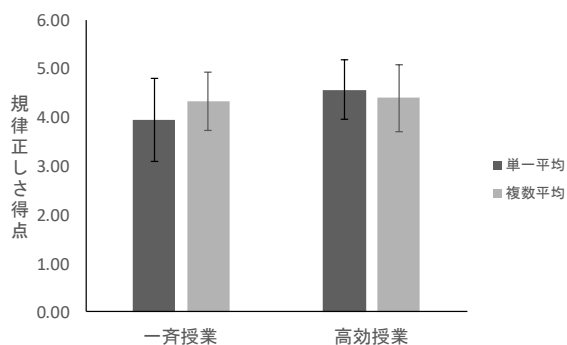


図 70 規律正しさにおける授業形態と科目数の得点

表 49 規律正しさにおける授業形態と科目数の効果

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
科目数	0.216	1	0.216	0.378	0.540
授業形態	2.123	1	2.123	3.717	0.057
科目数 *	1.449	1	1.449	2.537	0.114
授業形態					
誤差	55.961	98	0.571		
総和	61.586	101			

表 49, 図 70 より, 規律正しさについて授業形態の主効果が見られ, 一斉授業より高効授業のほうが得点が高い事が分かった。

以上より, アクティブラーニングの高効授業は旧来の一斉授業より「学級活動への関与」, 「規律正しさ」を高める効果があると言える。その原因について, アクティブラーニングの高効授業の特徴は子どもの能動性, 学習の自主性などを引き出す授業形態である。そのため旧来の一斉授業より高効授業のほうが子どもの学級活動への関与を高める効果があると思われる。また, 高効授業は学年全てのその科目を担当する教師によって作成された導学案(教案に相当する)に沿って, 子どもが高効授業の流れの通りに「独学」, 「対学」, 「群学」を行い, 導学案には各流れでの学習目標や学習時間の目安が規定されており, 子どもが授業に専念するしかできない状態であるので, 学級のルールの遵守がよくなったと思われる。

また, 単一科目を担当する教師より複数科目を担当する教師のほうが「学級への満足度」, 「自然な自己開示」を高める効果があると言える。その原因について, 複数科目を担当する教師のほうが子どもと接触する機会が多いので, 単一科目を担当する教師より子どもにとって親しみを感じやすく, 子どもがその先生と一緒にいるとより気楽に自分の気持ちや意見を表し, 学級にいると楽しく感じると思われる。

3. 授業形態による四種 PM 型の出現率

授業形態による PM 型の出現率は図 71 の通りである。

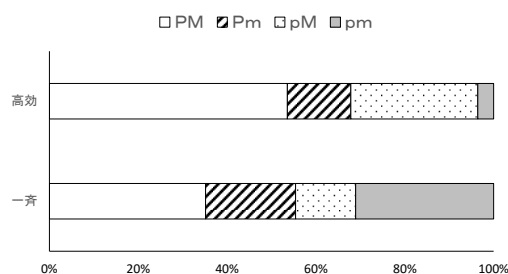


図 71 授業形態による PM 型の出現率

χ^2 検定を行った結果, $\chi^2=11.2518$, $df=3$, $p=.010$ で有意であった。つまり, 授業形態によって PM 型の出方が違う事が分かった。図 3 の通り, 授業形態によって PM 型の出方

が違う。高効授業の場合はPM型が最も多く、pm型が最も少ない、Pm型よりpM型のほうが多い事が分かった。つまり高効授業はM行動の高いPM型指導形態を多く生み出す事が考えられる。この結果は高効授業と同様なアクティブラーニングの実践において、M行動の発揮が高くなる教師の指導形態を生み出す事が推測できる。

4. 地域とキャリアが教師のリーダーシップと学級風土に及ぼす影響

教師のリーダーシップと学級風土について、地域とキャリアの効果を検討するため、2要因分散分析を行った。その結果が下記の通りである。

① P行動

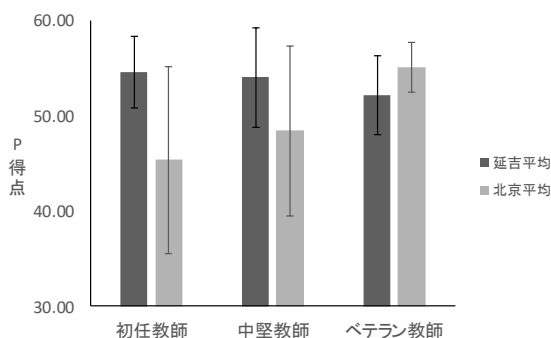


図 72 P 行動における地域とキャリアの得点

表 50 P 行動における地域とキャリアの効果

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
地域	364.694	1	364.694	7.774	0.006
キャリア	192.342	2	96.171	2.050	0.134
地域 * キャリア	529.550	2	264.775	5.644	0.005
誤差	4503.456	96	46.911		
総和	5937.843	101			

図 71, 表 50 より教師のリーダーシップ P 行動において地域の主効果が見られ、延吉の教師の得点は北京の教師の得点より高い事が分かった。また地域とキャリアの相互作用が見られ、初任教師、中堅教師においては延吉の教師の得点が高いが、ベテラン教師においては北京の教師の得点が高い事が分かった。

② M行動

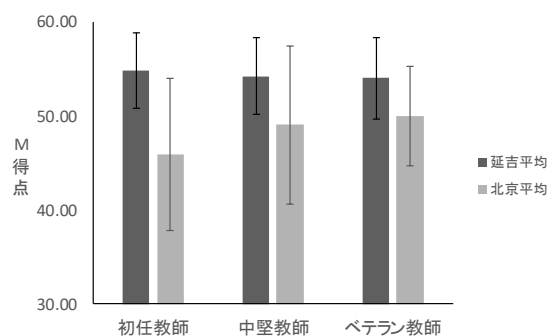


図 73 M 行動における地域とキャリアの得点

表 51 M 行動における地域とキャリアの効果

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
地域	859.233	1	859.233	22.712	0.000
キャリア	47.321	2	23.661	0.625	0.537
地域 *	103.018	2	51.509	1.362	0.261
キャリア					
誤差	3631.853	96	37.832		
総和	4914.588	101			

図 72, 表 51 より, 教師のリーダーシップ M 行動において地域の主効果が見られ, 延吉の教師の得点は北京の教師の得点より高い事が分かった。

③ 「学級活動への関与」

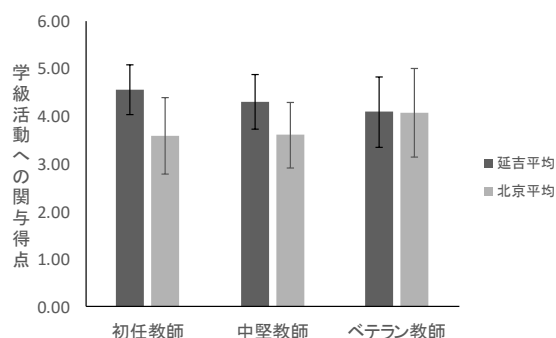


図 74 学級活動への関与における地域とキャリアの得点

表 52 学級活動への関与における地域とキャリアの効果

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
地域	7.360	1	7.360	14.605	0.000
キャリア	0.362	2	0.181	0.359	0.699
地域 *	3.399	2	1.700	3.373	0.038
キャリア					
誤差	48.379	96	0.504		
総和	61.666	101			

図 74, 表 52 より, 「学級活動への関与」において, 地域の主効果が見られ, 北京より延吉の教師の得点が高い事が分かった。また地域とキャリアの交互作用が見られ, ベテラン教師において差がないが, 初任教师と中堅教師において延吉の教師は北京の教師より得点が高い事が分かった。

④ 「学級内の不和」

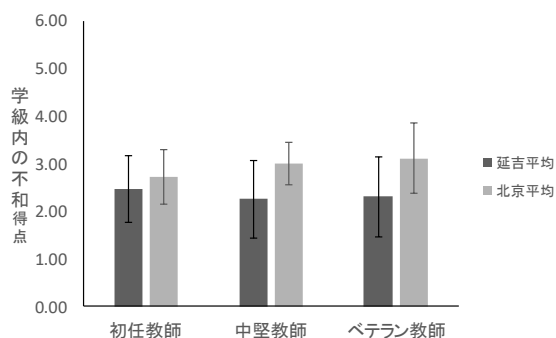


図 75 学級内の不和における地域とキャリアの得点

表 53 学級内の不和における地域とキャリアの効果

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
地域	8.378	1	8.378	17.393	0.000
キャリア	0.207	2	0.103	0.215	0.807
地域 *	1.556	2	0.778	1.616	0.204
キャリア					
誤差	46.242	96	0.482		
総和	55.998	101			

図 75, 表 53 より, 「学級内の不和」において, 地域の主効果が見られ, 延吉より北京の教師のほうが得点高い事が分かった。

⑤ 「学級への満足度」

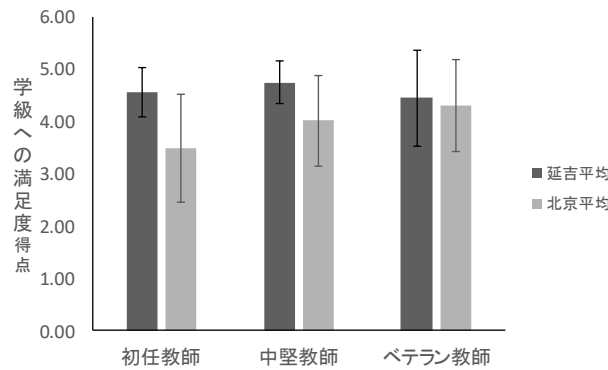


図 76 学級への満足度における地域とキャリアの得点

表 54 学級への満足度における地域とキャリアの効果

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
地域	10.022	1	10.022	15.696	0.000
キャリア	2.744	2	1.372	2.149	0.122
地域 *	3.109	2	1.554	2.434	0.093
キャリア					
誤差	61.297	96	0.639		
総和	83.814	101			

図 76, 表 54 より, 「学級への満足度」において, 地域の主効果が見られ, 北京より延吉の教師の得点が高い事が分かった。

⑥ 「自然な自己開示」

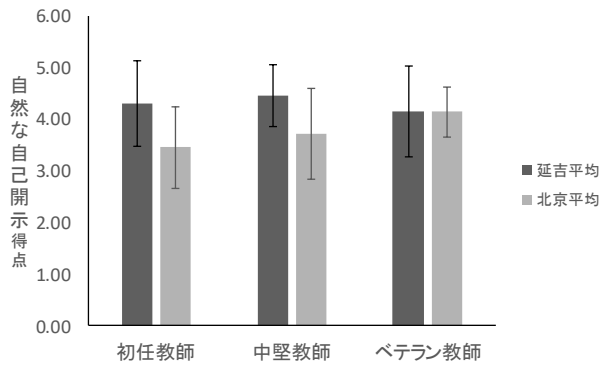


図 77 自然な自己開示における地域とキャリアの得点

表 55 自然な自己開示における地域とキャリアの効果

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
地域	6.724	1	6.724	11.556	0.001
キャリア	1.331	2	0.665	1.143	0.323
地域 *	2.782	2	1.391	2.390	0.097
キャリア					
誤差	55.861	96	0.582		
総和	71.103	101			

図 77, 表 55 より, 「自然な自己開示」において, 地域の主効果が見られ, 北京より延吉の教師の得点が高い事が分かった。

⑦ 「学習への志向性」

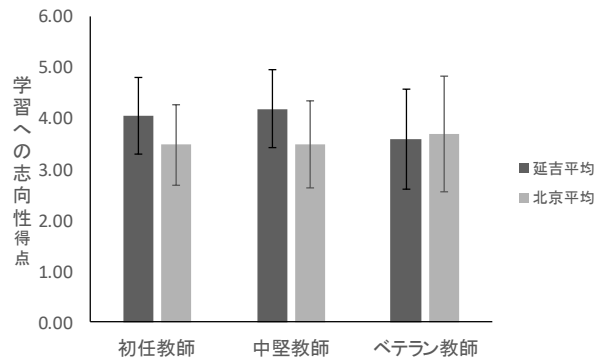


図 78 学習への志向性における地域とキャリアの得点

表 56 学習への志向性における地域とキャリアの効果

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
地域	3.483	1	3.483	4.711	0.032
キャリア	0.543	2	0.272	0.367	0.694
地域 *	2.472	2	1.236	1.671	0.193
キャリア					
誤差	70.989	96	0.739		
総和	79.740	101			

図 78, 表 56 より, 「学習への志向性」において, 地域の主効果が見られ, 北京より延吉の教師の得点が高い事が分かった。

⑧ 「規律正しさ」

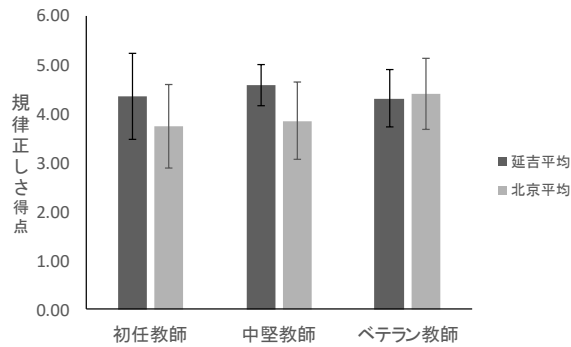


図 79 規律正しさにおける地域とキャリアの得点

表 57 規律正しさにおける地域とキャリアの効果

要因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
地域	4.060	1	4.060	7.718	0.007
キャリア	1.378	2	0.689	1.310	0.275
地域 *	2.625	2	1.313	2.495	0.088
キャリア					
誤差	50.495	96	0.526		
総和	61.586	101			

図 79, 表 57 より, 「規律正しさ」において, 地域の主効果が見られ, 北京より延吉の教師の得点が高い事が分かった。

以上より, 教師のリーダーシップ P 行動も M 行動も地域差が見られ, 北京より延吉の教師の得点が高い事が分かった。また学級風土各因子においても地域差が見られ, ポジティブ因子においては北京より延吉の教師の得点が高く, ネガティブ因子においてはその逆である事が分かった。その原因について, 教育の地域差から説明できると考えられる。康德山 (2000) によると, 区域教育は区域の経済発展レベル, 社会文化心理的な諸要因 (政治, 宗教, 芸術など) に影響を受けている。延吉地区は北京より経済発展が遅れているため, 故郷から離れて大都市へ出稼ぎする若者が増えていく傾向である。そのため, 留守児童が増えていく一方, 学校の教師は生徒の学業成績だけではなく, 生徒の生活や心のケアにも力を注いでいると思われる。故に延吉の教師は北京の教師と比べて, より自分のリーダーシップを発揮していると思われる。更に教師がリーダーシップを発揮する事によって, 学級風土ポジティブ因子を高め, ネガティブ因子を低くする事が推測できる。

第 3 節 家庭レベルと社会レベル

1. 国の政策が家庭教育に及ぼす影響

中国では 20 世紀 70 年代から計画生育の国策が実施されている。1980 年 9 月 25 日《中共中央关于控制我国人口增长问题致全体共产党员共青团员的公开信》(我が国の人口過剰増加の問題について, 中国共産党中央政府が全体共産党員及び共青团員への公開手紙) が公布され, 一組の夫婦は一人だけの子どもを生育しようと提唱した。以来 40 年弱本格的に一人っ子政策を実施してきた。特に都市部では一人っ子政策を違反した場合, 罰金はもちろん, 勤務先の会社から警告・辞退命令を受ける事もある。厳しい政策のお陰で中国の人口過剰増加の問題が緩和された。しかし, この政策の影響で少子高齢化社会に入り, 介護問題 (中国では成人した子が年取った親を扶養する義務があるので, 一人っ子の介護負

担が重い問題)が浮上した。そのため、2013年に中国共産党十八回三中全会で「計画生育の基本国策を基に、一組の夫婦の片方は一人っ子的場合二人までの子どもを生育することができる」という政策が提出された。

姚引妹・李芬・尹文耀(2015)は2005年の全国1%人口抽出調査データ、2010年全国第六回人口調査資料と、国家統計局による歴年の総人口数・出生率・死亡率の抽出調査などのデータを基に、一人っ子的の数、構成の変化傾向を予測した。その結果、一人っ子的の数は2050年3.03億人に達し、中には都市部2.70億人、全部一人っ子的の89.1%を占める。また地域分布の違いが見られ、江蘇省、山東省等経済的に比較的裕福な12省区の地域においては一人っ子が1千万人を超え、チベット、青海省、海南省においては100万人にも至らないと報告した。そのため、計画生育の国策を実施している限り、中国の未来何十年間においても核家族が主要な家族形態になると思われる。

一人っ子和非一人っ子的の比較研究が多く見られ、主に3種類の主張が見られた。一人っ子劣等説(Bohannon, 1898; 盛忠興, 1985)、一人っ子和非一人っ子的には差がない説(Hooker, 1931; 苑春永・陈福美・王耕・边玉芳, 2013)、一人っ子優秀説(刘苓・陈蕴, 2011; 罗凌云・风笑天, 2001)。

盛忠興(1985)は一人っ子的の性格特徴について高い知力が見られた一方、情緒不安定、感情コントロールできない、わがまま、自己規律できないなどの劣等性を指摘した。苑春永ら(2013)は子どもの感情適応について一人っ子和非一人っ子を比較したところ、子どもの生活満足度、幸福感、自己効力感、孤独感、うつにおいて、一人っ子和非一人っ子的の差がないと指摘した。罗凌云・风笑天(2001)は家庭教育について、都市部での一人っ子和非一人っ子を比較したところ、非一人っ子より一人っ子的のほうが保護者との交流頻度が多く、関わりが深く、保護者に子ども中心型の養育態度で育てられ、保護者からもらえる経済的な支援が多い事を指摘した。また、子どもの数にかかわらず、70%以上の保護者は「子どもの学習成績を一番重視している」、90%以上の保護者は「子どもの成功が何よりも嬉しい」、97%以上の保護者は「子どもの教育のためどんなに忙しくても時間を作る」との質問項目に同意した。これらの原因については中国の教育制度(受験制度)や社会文化的な背景に影響されていると指摘した。

一人っ子政策の影響で、核家族の家庭において、保護者は子どもを中心に物事を考え、子どもの意見や気持ちを大切にす「応答性」の高い養育態度をとる場合が多いと思われる。但し、地方都市部や農村部では、親が出稼ぎで子どもが祖父母や親戚に育てられてい

る家庭は多いため、この場合の保護者（親ではなく親戚になる）は「応答性」、「統制」共に低い無関心的養育態度をとる場合が多いと思われる。これらの事は第4章第1節の保護者の養育態度の応答性において地域差が見られ、北京（核家族が多い）の得点が延吉（留守児童が多い）の得点より高い結果に反映していると考えられる。また、単親家庭（母子・父子家庭）において、保護者はより子どもの成功を期待し、厳しくしつけする「統制」の高い養育態度をとる場合が多いと思われる。

2. 受験制度が家庭教育に及ぼす影響

中国の大学受験は日本の自由選択と違って、中国の大学受験は一回のみである。全国の大学は統一募集を行い、毎年6月7日、8日に全国統一試験を実施し、採点后大学レベル（一流、二流、三流、専門学校）による点数ラインで学生を分け、大学が受験生を成績順で可否を決定する。故に人気のある（大都市圏の）一流大学に優秀な学生が集中する。残った学生は第一志望校に採用されない場合もあると想定し、自分の点数ラインの中で大学側に分配される事に同意するかどうかを事前にも選べる事ができる（日本の高校受験における併願制度に類似）。受験科目について国語、数学、英語は共通科目で、加えて文系は歴史・政治・地理を、理系は物理・化学・生物を必要科目とする。試験内容は基本全国同じ内容だが、地域によって内容が違う場合もある。更に、地域教育格差の問題を考慮し、チベット、新疆ウイグル自治区など教育が遅れている地域の生徒に対して統一試験の総得点をプラス100点～200点くらいで採用し、他の少数民族居住地域で教育が比較的遅れている地域の生徒に対してもプラス5点～20点の優遇がある。その他教師の子女（教育大学を志願する場合のみ）、災害地域の受験生、国が認めた危険労働者の子女、国策に協力した地域（例えば、2005年に三峡ダムによる移民地域）の受験生などいろいろな優遇制度がある。それら以外に、浪人は普通の学生より多め（1年や2、3年）に勉強したから総点数からマイナス20点の制度もあった（現在は廃止）。

中国は世界で一番早い受験制度を設立する国である（裴勇俊・李晓燕，2017）。受験制度の歴史を遡って見ると、古代から「選賢与能」（人柄と能力共に優れている人を選ぶ）の受験制度が見られた。奴隷社会の夏・商・周では支配階級が親族から有能な子を選抜し、地位を継がせる。下級役職は庶民から「郷举里選」（村長が里で有能な子を選んで上に挙げる（推薦する））の方法で選抜する。封建社会の西周では支配階級（血縁関係で築く身内の親族）が中央から地方までの政権を握り、地方の権力者は庶民を随時観察し、人材を地方

から中央に推薦し、試用期間を経て役職に就くという「察挙制」がある。紀元前 178 年に漢文帝が初めて推薦された者に対して「策問」の方法で人材を選抜した。これは中国史上初の筆記試験と面接試験であり、現在でも使われている。魏晋南北朝の時期では人材選抜の専門役職「中正」（九品という階級の下級役職）を設け、中正により人材を推薦する方法という「九品中正制」がある。この方法は人材を評価する客観的な基準がなく、本当の人材を選出する事が難しいと思われ、賄賂などの問題も絶えずにあった。

中国の受験制度について、質的な進歩が見られたのは隋唐時代の「科挙制」である。隋（598 年）の「炀帝始建进士科」は「科挙制」の始まりであり、炀帝（隋の初めての皇帝）は「进士」という役職ではないが、官僚候補のような社会的地位を設け、それを選抜するための受験制度を作った。唐になって「科挙制」は受験内容を「常科」（筆記試験）と「制挙」（面接試験）に分け、「常科」だけでも 50 種類以上がある。また、「科挙」は学校試験（期末テストや進学試験に相当する）と任官試験（公務員試験に相当する）がある。更に、武則天（中国唯一で唐の女皇帝）によって「武挙」（武術が高い人材の選抜試験）と「殿試」（皇帝主催の試験）の内容が追加され、専門の試験機構を設け、比較的完備された受験制度が見られた。この制度は人材の育成や選抜に貢献し、庶民が官僚になる道を作り、唐の社会発展に貢献した。

宋の時代では、科挙制の改革と進歩が見られた。三年に一回、地方政府主催の「发解試」、中央政府主催の「省試」、皇帝主催の「殿試」の 3 レベルの受験があり、不正を防ぐために受験生の名前を隠したり（糊名）、回答用紙の内容を書き写したり（誊录）、採点の場所を封鎖したり（鎖院）、するなどの措置が取られた。このような厳格的な受験制度をマニュアル化した。明清の時代では「科挙制」が最盛期に入り、受験内容、実施方法などが標準化され、客観的、公正的な受験制度ができた。明では科挙試験と学校試験を合併し、試験の内容は「八股文」（決まった書き方で文章を書く）を使用し、実施方法は「童試」（児童の選抜試験）「郷試」（地方での選抜試験）「会試」（中央での選抜試験）「殿試」（皇帝による選抜試験）の 4 つに固定した。被採用者は各地の需要によって分配される。この時期の受験制度は最盛期に達したが、「八股文」の使用によって科挙の形式と内容が制限され、次第に人民の思想を拘束し、評価基準を単一化し、デメリットが多く見られ、漸く光緒三十年（1905 年）に清の政府によって廃止された。

「科挙制」が廃止された後、国民党政府の民国時期では、海外の先進的な教育理念を導入し、受験制度について教育目的と官僚選抜の目的に分けて、受験制度を公務員試験と区

別できるようになった。

1949年に中華人民共和国が建国し、早速受験制度の改革に着手した（馬世晔，2000）。1949年～1951年に、各大学が各自で計画募集・自由選択・独自試験などの状況を全国の大学が統一募集（1950年実現）に変えた。1951年に全国同じ日に統一試験を実施するようになった。但し、各学部は統一試験以外にもう一回試験を実施する事もできる。受験科目は国語・外国語・政治・数学・歴史・地理・物理・化学である。各大学は受験生の統一試験の成績によって採用した。

1952年～1965年に、全ての大学、特に私立大学を全部公立大学に変更し、全国の大学入試委員会を設け、極一部の教育部（文部科学省）の特別許可を得た学校以外に、全国の大学が統一募集し、統一試験を実施し、試験科目や内容、評価の基準、健康検査、採用業務などを一斉実施する。1954年に受験科目を具体的に規定した。理・工・農・医などの専攻については国語・政治・数学・物理・化学・生物・外国語が受験科目に規定された。文・法・政・財・体・芸術などの専攻については国語・政治・歴史・地理・外国語が受験科目に規定された。1955年に受験科目を三種類に分け、理工類は国語・政治・数学・物理・化学に規定され、農・林・医類は国語・政治・生物・化学・物理に規定され、文史・政法類は国語・政治・歴史・地理に規定された。1958年に地域の特長を發揮し、大学運営の意欲を促すため、全国統一試験制度をやめ、各学校自主募集かいくつかの大学が連合募集に変更し、中央の入試委員会を解散し、全国統一試験を廃止した。1959年に教育部によって全国統一試験制度が復帰された。1960年に外国語の成績は総得点に加えられ、一流大学の採用基準になったが、一般学校は外国語の成績を参考までとした。1964年に受験科目について、農・林・医類は数学を除くと人材の質に影響を与えたと考え、受験科目を2種類に分けた。それは理工・農医類は国語・政治・数学・物理・化学・外国語に規定され、文史・財經類は国語・政治・歴史・地理・外国語に規定され、中には哲学や財經専攻について数学の追加試験を実施するが、総得点に入らず参考までとした。

1966年～1971年文化大革命の原因で各大学では基本募集停止状態である。1972年に一部の大学においてお試して学生を募集し、受験生の応募資格としては2年以上の実践経験が必要となり、高校新卒は対象外となった。具体的には「察挙制」のように推薦入学の方法が採用された。1973年に教育部は実践経験より文化知識を重視すべきと考え、試験と推薦を併用して学生を募集した。

1974年～1976年には推薦入学の方法で学生を募集した。1977年、教育部によって大学

入試試験が回復された。当時は学生だけではなく社会人まで自由応募できた。全国ではなく各地の学校が統一試験を実施した。1978年全国統一試験制度が回復し、受験科目は文系理系に分け、理工・農医類は政治・国語・数学・物理・化学・外国語に規定され、文史類は政治・国語・歴史・地理・外国語に規定された。

1983年～1992年に受験制度と試験内容・形式の改革を行い、高校連合試験、大学統一入試試験などを規範し、全国各地で様々な試みを経て、漸く標準化した受験制度ができた。この制度は現在にも実施している（馬世晔，2000）。

このような受験制度の影響で、中国では古くから「万般皆下品惟有读书高」（学問を追求する事だけが高尚であり、その他の全ては下品である）の思想が根深く、人々は一生懸命勉強して受験に成功する事で人生を変える（庶民が支配階級になれたから）と信じている。この思想は中国の家庭教育に深く影響を与え、保護者は子どもの個性を伸ばすより学習成績を高める方に力を注ぎ、子どもを大学まで行かせ、もっといい教育を受けさせるために一生懸命働いて教育資金を貯めている。

その受験制度の下では、中国社会の共通な価値観について、人の取柄は高点数の取得、一流大学への進学、いい仕事に就く事になり、完全に学歴社会になっている。保護者は子女の教育のためならお金を惜しまず、学費のような直接教育機構に払う費用はもちろん、教育を受けるための生活費用（食費・交通費・図書館費用など）、学校に強要される費用（施設使用費用・制服、学校行事の費用など）、更に自主学習のための参考書や教育目的のプレゼント費用、塾や習い事のような個人指導の費用など、家庭収入の大半を占める（楚紅麗，2007）。

钱晓焯・迟巍・史瑶（2015）は、北京師範大学「全国義務教育段階で家庭教育費用支出」についての調査結果、義務教育段階で家庭教育の現金支出について平均半年 2622 元（約 42290 円，2017 年 11 月 5 日の為替で計算）、中に学校以外の出費は約 2028 元（約 32709 円）であり、全部教育費用の 77%を占める。また、家庭収入にかかわらず各家庭の教育費用の支出はほぼ同じである（塾や習い事の費用を除く）ため、低収入の家庭ほど経済的な負担が大きい。更に、中国の戸籍制度の原因で、戸籍所在地以外の学校で就学する場合（例えば、農村戸籍で都市部で就学する場合）は家庭収入が低い割に戸籍所在地の学校で就学する場合よりもっと費用がかかる（「寄付金」という学校の入試試験合格ラインに達していない場合生じる費用や、「择校費」という学校を選択する場合生じる費用及び引っ越し・異郷生活費など）と報告した。しかし、保護者は子どもの教育のためにいくら時間とお金が

かかったとしても、子どもが学歴さえ手に入れば全部報われると考えている。なぜなら、そのいい学歴でいい仕事に就く事ができる、そして社会地位や高収入が手に入る、それが正しい歩むべき道であり、幸せな人生につながると考えているからだ。

保護者は子どもの教育に全てを捧げたお陰で、教育の質を上げ、子どもの人生に良いスタートを切る事ができた一方、学習成績を重視し過ぎ、子どもに耐え切れない学業の負担をかけ、子どもの人格の育成を無視する傾向がある。

2000年に浙江省で起きた「徐力杀母」事件に次、2001年に黒龍江省、2005年に上海、2009年に陝西において中学生による母親を殺害した事件が見られ、殺害動機については例外なく母親にかけられた過剰な期待と学業のストレスであった。その他、2004年に「馬加爵事件」（馬加爵（云南大学大学生）が口喧嘩の理由で同級生4人を惨殺した事件）のような成績優秀な学生による殺人事件も見られた。これらの事件は中国社会に警鐘を鳴らし、家庭教育の欠如が問われ、子どもの健全な人格の育成、健康的な心理状態の維持、社会的スキルの訓練などの必要性を示唆した。

以上のような中国の受験制度が家庭教育に与える影響は第4章第2節の結果にも反映していると考えられる。第4章第2節では、子どもが家族からの愛を感じる「家族愛的地位」の家庭での社会的地位の自己認知において、「応答性」、「統制」共に高い権威的養育態度を持つ保護者は「応答性」だけが低い許容的養育態度を持つ保護者より得点が高い事が分かった。この結果、保護者の「応答性」が高いのに子どもが家族からの愛を感じないとの事は深く考えさせられる。罗凌云・风笑天（2001）は「学習成績さえよければ、子どもに家事など学習以外の事をさせない」に賛成した保護者がほとんどであると指摘した。そのため、中国の保護者の「応答性」はよい学習成績という条件が付いていると思われる。条件付きの愛情表現は子どもに家庭での社会的地位の自己認知についての「家族愛的地位」を低くしたと考えられる。

中国の大学受験制度は子どもに与えるチャンスが一回しかないため、義務教育9年間、高校3年間、12年間の学習を重ね合わせて最終の目的はこの一回のみのチャンスを掴み、高い点数を取り、よりよい大学に入学する事になる。チャンスは一回のみ、大都市部の一流大学の数は、百万、千万を超える受験生の数と比べて少ないため、激しい競争は避けられない。このような現実の前で、保護者は子どもに学業の負担をかけているというより、この受験制度が家庭全体、子どもにストレスをかけているという方が妥当であろう。中国では全国統一試験と並行に、日本のような自由選択の試験も取り入れるべきだと思われる。

脚注：本章は、金・田中（2015b）、金・田中（2016a）、金（2017c）の内容を再構成したものである。

第Ⅲ部 質的研究

第Ⅱ部の量的研究を踏まえて、第Ⅲ部では質的研究を通して、教育現場の諸問題を解決するための教師の学級風土改善の活動の効果を検証する。

教育政策の流れを見ると、日本では受験戦争と呼ばれる「詰め込み」教育の時代から「ゆとり」教育の時代が変わって、現在はまた学力低下の問題で「脱ゆとり」教育を実施しようとしている。中国でも同じような流れが見られ、受験対策を教える知識伝授型の「応試教育」から人間性を重視する知恵育成型の「素質教育」への変化が試みられている。

日本では学力低下の問題で「脱ゆとり」教育を実施しようとしているが、中国では「応試教育」の根が深すぎて、「科挙」のような大学入試試験に合格するために、「素質教育」が実施されても学業成績は相変わらず重視されている。そのため、中国では旧来の知識を伝授する事が中心に行われる「一斉授業」と新たな知恵を育成するグループ学習が中心に行われる「高効授業」(李炳亭, 2014)や自主的に問題解決に取り込む発見学習が中心に行われる「実践授業」(教科書の知識が日常生活でいかに活用できるかを教える授業。例えば、数学の知識を活用して小遣い管理、美術の知識を活用して小物を作る)など、様々な違う授業形態が併行的に実施されている。「一斉授業」で基礎知識や受験対策を教え、「高効授業」や「実践授業」で知恵を育成し、子どもの「協調性」、「能動性」を培う。こうして中国では学力低下の問題が現れなかったのである。

教育制度から見ると、日本と中国が求めている教師像の違いが明らかである。田中・梶田(1995)による日本の教師のキャリア調査の結果から、日本の公立学校では教師の教職歴の長短にかかわらず、一校での平均勤続年数がほぼ一定であり、10年以上継続して勤務した教師は皆無であった。その理由としては、日本では学校の異動や、クラス担任の異動の制度があり、子どもの取り巻く環境の全体像を知り、速やかな対応ができるジェネラリスト教師を求めている事があげられる(田中・梶田, 1995)。中国では学校の異動はもちろん、クラス担任の異動もない事が一般的であり、教職歴20年以上のベテラン教師であっても担当した学級(クラス)は4つ(1年生から6年生まで担当)しかない場合が多い。そのため、一つの学級は一人の担任教師と子ども達によって構成され、六年間同じメンバーである事が多い。この事から中国の小学校の担任教師が子どもに与える影響は大きいと思われる。

上記の通り、本部の質的研究は中国の教師を調査対象にした。

第7章 現場教員の学級風土改善の活動

本章では、中国の北京（国の教育政策に影響されやすく、教師が先進的な教育理念を持ち、主流的な社会文化的な背景を持つ都市）にある小学校の担任教師を対象に縦断的調査を行い、教師が持つ指導法や教師が担当する学級の学級風土に対して持っている認知、教師の学級風土を改善する活動及びその活動の効果などについて2回の調査・面接を実施する。一回目は質問紙調査と座談会を実施し、二回目は一年半後に同じ教師に電話インタビュー調査を実施する。質的データと量的データを合わせて分析し、教師の活動の経年変化を通して教師の指導法や活動が学級風土改善に及ぼす影響を検討する。

方法

調査時期 2015年9月と2017年4月

調査対象 中国の北京のD小学校に所属するベテラン教師4名。それぞれの属性は表1の通りである。

実施方法

<第一回調査>

一回目の調査については、筆者の知人を通して、D小学校の校長先生の許可を得たうえで、自らの意思で座談会に参加できる学級の教師4名（学級の担任を持つ）を集め、座談会を実施した。まず質問紙調査を行い、筆者が教示文を読んだ後に5分間先生方に回答していただいた。その後、半構造化面接法を用い、筆者の質問に対して先生方が自由に話し合った。質問は以下の大きな三つの側面で構造化されていた。

1つ目は教師が担当している学級の様子（学級風土）及びその問題点についての質問である。例えば、「自分が担当している学級にどんなルールを定めましたか?」、「自分が担当している学級のみみんなが勉強熱心でしたか?」、「自分が担当している学級の子どもの間にトラブルがありましたか?」、「自分が担当している学級の子どもが学級活動に積極的に参加しましたか?」、「自分が担当している学級の子どもたちは自由に自分の意見を言えましたか?」、「自分が担当している学級の子どもは学級での生活に満足していたと思われませんか?」などの質問をした。

2つ目は教師の学級風土改善の活動及び改善活動に伴う学級の様子の変化についての質問である。例えば、「子どもの間にトラブルが起きた時にどのような対応をしましたか?」、

「子どもの学級での生活を充実させるためにどのような学級活動を行ってきましたか?」, 「学級のルールを定めるときに何を基準に作っていましたか?」, 「子どもの学習意欲を引き上げるためにどのような努力をしましたか?」, 「子どもの精神面のメンテナンスや、心のケアなどをどの様に行っていましたか?」, 「子どもの学級への満足度を高めるためにどのような対応をしましたか?」などの質問をした。

3つ目は教師の指導法についての質問である。例えば、「先生は普段の学級運営を行う際に、学級の目標を達成するために力を注ぎましたか?それとも学級の子どもへの配慮に力を注ぎましたか?」, 「先生は普段の学級運営を行う際に、学習成績や学級の秩序などの向上に力を注ぎましたか?それとも子ども一人一人の変化を観察して速やかに対応するように力を注ぎましたか?」, 「先生は子どもの発達段階に応じてどんな指導を行ってきましたか?」などの質問をした。

<第二回調査>

二回目の調査については、前回の座談会に参加した教師 4 名を対象に、一人ずつ電話 (skype) で半構造化面接法を用いて、インタビュー調査を行った。質問の構造は以下の通りであった。

1つは一年半の期間中に各先生が行われてきた学級風土改善の活動の確認及び各先生が実感した自分の学級風土改善の効果に関する質問である。例えば「一回目の調査で A 先生は学級文化作りや読書活動などの学級活動を行っていましたが、一年半を経て今の学級文化は何ですか?」など一回目調査での各先生の活動の確認の質問をした。また「C 先生は一回目の調査で専科科目の授業崩壊問題について一年半を経て今はどうなりましたか?専科教師と一緒にいる専科科目分野の読書活動はまだ続けていますか?効果はどうですか?」など各先生の学級風土改善の効果を質問した。

もう 1 つは現在の学級の様子に関する質問である。例えば、「現在の学級においてはどんな学級活動を行っていますか?子ども達は学級活動に積極的に参加していますか?」, 「クラスの皆はトラブルがありましたか?生徒間の人間関係はどうですか?孤立している子がいますか?クラスで浮いている子がいますか?」, 「子ども達は学級にいと笑顔で話し合い、一緒に楽しく遊んでいますか?不登校の子がいますか?」, 「子どもが困っている時にクラスメートや先生に相談していますか?皆は自分の意見や考えをはっきり言えますか?」, 「授業中の秩序はどうですか?皆真面目に授業を受けていますか?学習の態度はどうですか?学習意欲はどうですか?」, 「学級はどんなルールがありますか?皆学級のルー

ルを守っていますか？ルールを破ったときには、どのような対処をしていますか？」など、学級風土の6つの下位因子に関する質問をした。

最後は前回の座談会の時と比べ、現在の自分の指導法や学級風土改善の活動など、変化があるかどうかの質問である。例えば、「C先生は前回の座談会で子どもの間のトラブルについて重視されてなかったですが、今はどういう風に考えていますか？」、「D先生は前回の座談会で自分のクラスの子どもは専科授業を真面目に受けていなかった問題に対して、読書活動で子どもが専科の教師と仲良くなって専科の授業をある程度興味持ってくれたとおっしゃっていました。その後の一年半の間は、他にどんな活動を行っていますか？」などの質問をした。

質問紙 ①「小学生用短縮版学級風土質問紙」(伊藤, 2009a)

②「教師リーダーシップ行動測定尺度」(三隅・矢守, 1989)

(それぞれを元に筆者が中国語に訳し、日本語に熟達している中国人留学生等4名のチェックを経て作成したもの。)

有効回答 第一回目の調査では質問紙調査データ4部(女4名)、座談会データ1部(46分25秒)が得られ、第二回目の調査ではインタビューデータ4部(約30分ずつ)が得られた。

倫理配慮 校長先生や各先生方の同意を得て録音をした。

第1節 第一回目面接（座談会）調査の結果

座談会に参加した教師のキャリア、担当科目、PM型、学級風土パターンなどの諸属性をまとめたのが表 58 である。

表 58 教師の諸属性

名前	性別	教職歴	年齢	担当科目	学年	PM型	学級風土パターン	発話頻度
A先生	女性	20年以上	30代	国語	6年生	PM	HHHHHL	21
B先生	女性	20年以上	30代	国語・数学	4年生	pM	LLLLLL	23
C先生	女性	20年以上	40代	国語・数学	4年生	pm	LLLLLH	21
D先生	女性	20年以上	30代	国語	4年生	pm	HLLLLL	17

注)発話頻度は座談会における各先生の発話回数を示す。

表 58 の中に 30 代でキャリア 20 年以上の教師がいる。これは中国では中等師範学校（三年制か四年制）があり、中学を卒業してから進学でき、18 歳の卒業時に小学校教員免許を取得する事が出来るという制度による。現在、中等師範学校は師範大学に置き換えられ、小学校教員免許を取得するには大学卒業の学歴が必要となっている。

教師のリーダーシップについて、P 行動得点と M 行動得点を算出し、金・田中（2016b）の平均値（2014 年 5 月に取得したデータを 2016 年の学会で発表した）と比べて高いなら「P」, 「M」, 低いなら「p」, 「m」と表示し、その組み合わせで PM 型を定義した。

また、学級風土の六つの下位因子をポジティブ因子からネガティブ因子の順（「学級への満足度」, 「学級活動への関与」, 「規律正しさ」, 「学習への志向性」, 「自然な自己開示」, 「学級内の不和」）に並び替えてそれぞれの因子の得点を算出し、金・田中（2017）の平均値（2014 年 5 月に取得したデータを 2017 年の学会で発表した）と比べて、値が高いなら「H」, 低いなら「L」と表示し、その組み合わせを学級風土パターンにした。被調査者の教師 4 名の学級風土得点は図 80 の通りである。

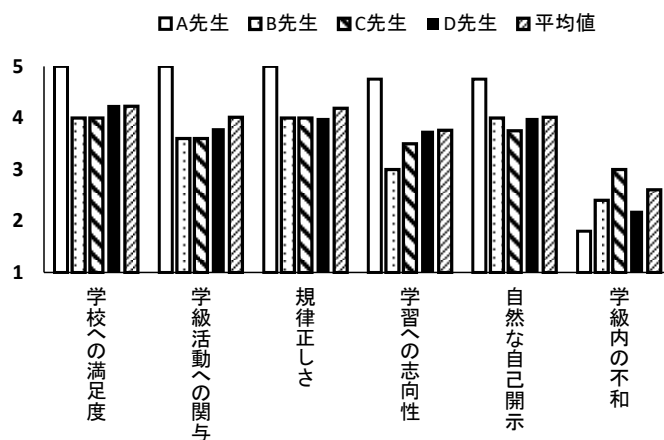


図 80 4 名教師の一回目調査での学級風土得点

質問紙への回答の後、半構造化面接法を用いて、4名の教師に自分の指導法や担当している学級の学級風土、学級風土改善の活動などについて語ってもらった。それらをまとめたのが表59と表60である。

表59 学級風土についての一回目調査の回答結果（A先生とB先生）

学級風土各因子	質問項目	A先生の得点	A先生学級の問題点	A先生の風土改善活動	A先生の活動の効果	B先生の得点	B先生学級の問題点	B先生の風土改善活動	B先生の活動の効果
学級への満足度	心から楽しめる	5				4			
	クラスで顔を合わせるのを楽しみにしている	5				4			
	このクラスが気に入っている	5				4			
	クラスは、笑が多い	5				4			
学級活動への関与	先生に言われた以上に作業や活動をする	5		学級文化をすることによって、学級を一つにまとめます。私の学級の学級文化は読書文化なので、教室内に読書コーナーを設置し、一日一冊まで貸し出し可能、家への持ち帰りは禁止、図書管理員を選出して管理してもらいました。	私のクラスの学級文化作り活動は読書活動であることを理解してもらいました。	2			
	クラスの活動に自分から進んで参加する	5	学級活動をもっと増やすべき			4			
	誰もがクラス全体のことを考えている	5		4					
	クラスがうまくいかない時にみな心配する	5		4					
	クラスの活動に多くのエネルギーを注ぐ	5		4					
規律正しさ	守るべき規則がはっきりと示されている	5				4			
	掃除当番をきちんとする人が多い	5				4			
	このクラスは、規則を守る	5				4			
	先生の指示にすばやく従う	5				4			
学習への志向性	授業中よく集中している	5		子どもはみんな授業に集中すべきだと分かっていますが、実際に集中できないという問題が現われたので、この点を巡って強調し、「学級文化作り」に集中しました。	繰り返し注意したので、授業中の私語が減りました。	4			
	その日の勉強や宿題をこなすことを重視する	5	授業中集中できない			4			
	クラスのみならず、よく勉強する	5		2					
	このクラスは、勉強熱心だ	4		2					
自然な自己開示	個人的な問題を安心して話せる	5		落ちこぼれの子どもに対して教科学習以外の才能を伸ばすべき	教科学習成績良くない落ちこぼれの女の子は内向的で無口だけど、とても真面目な子なので、その特徴を活かして図書管理員に任命しました。	図書管理員に任命して以来、毎日放課後図書の整理や数を数えるなどの作業をきっちりしています。	4	子どもの様子の変化をよく観察する	子どもにカウンセリングをよくする
	自分達の気持ちを気軽に言い合える	5	4						
	先生がいても遠慮なく話せる	4	4						
	自分達の気持ちを素直に先生にみせる	5	4						
学級内の不和	もめごとが少ない	5				4			
	全体が嫌な雰囲気になることがある	4	小さなトラブル	生徒間に介入して説得します。生徒に相手の立場に立ってもらって考えさせ、相手はわざとやったわけではないから、誤解をとけて仲直りさせました。	常に思いやりの心を持ち、今後のトラブル発生の予防につなげます。	4	小さなトラブル	普通の教授活動や生徒指導を行うときに、「学級は家だ、皆は家族だ」という考え方を教えました。	子ども達は助け合う事ができました。
	クラスがバラバラになる	1				2			
	雰囲気がある	1				2			
	お互いに嫌っている人がいる	2				2			
	他と一緒にならないグループがある	1				2			

表 60 学級風土についての一回目調査の回答結果 (C 先生と D 先生)

学級風土各因子	質問項目	C先生の得点	C先生学級の問題点	C先生の風土改善活動	C先生の活動の効果	D先生の得点	D先生学級の問題点	D先生の風土改善活動	D先生の活動の効果
学級への満足度	心から楽しめる	4				4			
	クラスで顔を合わせるのを楽しみにしている	4				4	子どもが学級にいと楽しくなる必要がある	読楽活動のような、子どもが好きそうで、負担にならない学級活動を行いました。	クラスの皆が積極的に参加し、とても人気のある学級活動になりました。
	このクラスが気に入っている	4				4			
	クラスは、笑いが多い	4				5			
学級活動への関与	先生に言われた以上に作業や活動をする	2				2			
	クラスの活動に自分から進んで参加する	4	学級活動をもっと増やすべき	お小遣いを節約する方法の検討や、お水を節約する実験などの活動を通じて、子どもの日常生活に役立つ知識を教えました。	学級活動を増やし、子どもの学校生活を充実させました。	5	学級活動をもっと増やすべき	総合実践、学級本位教育などの活動を行い、読書の量を増やすために読楽活動を行いました。	子どもの学校生活を充実させました。
	誰もがクラス全体のことを考えている	4				3			
	クラスがうまくいかない時にみな心配する	4				4			
	クラスの活動に多くのエネルギーを注ぐ	4				5			
規律正しさ	守るべき規則がはっきりと示されている	4		ルールを守ってくれたら奨励を与えます。クラスをいくつかのチームに分け、チームリーダーがチームメンバーにルールの遵守を監督させました。	チームリーダーがちゃんとメンバーのことを注意してくれています。	4	小学生一日行動規範を遵守できないところがある	子ども達自分で学級のルールを作ってもらって、自分達が良くなったところをルールから外してもらいます。	ルールを守れるようになりました。
	掃除当番をきちんとする人が多い	4	ルール違反があった			4			
	このクラスは、規則を守る	4				4			
	先生の指示にすばやく従う	4				4			
学習への志向性	授業中よく集中している	4		専科教師と連携し、各専科教師の専門分野に関連する図書を薦め、チームに分けて子どもの興味のある専科の先生と一緒に読書活動を行いました。	専科科目知識を増やしたので、授業崩壊の状況はよくなりました。	4	専科授業を真面目に受けることができなかった	読楽活動を通じて専科教師と仲良くなって、専科授業を真面目に受けることができるようになる事が狙いです。	読楽活動で専科授業の先生とよく接触しているからその先生の授業にも興味を持つようになりました。
	その日の勉強や宿題をこなすことを重視する	4	専科授業の崩壊			3			
	クラスのみならず、よく勉強する	2				4			
	このクラスは、勉強熱心だ	4				4			
自然な自己開示	個人的な問題を安心して話せる	4				4			
	自分達の気持ちを気軽に言い合える	4				4			
	先生がいても遠慮なく話せる	4				4			
	自分達の気持ちを素直に先生にみせる	3				4			
学級内の不和	もめごとが少ない	3				4			
	全体が嫌な雰囲気になることがある	4	生徒間に大きなトラブルはないから重視しない	生徒間に介入しない、子どもが自分で解決できることを信じています。	トラブルがあるのは当たり前です。	2	小さなトラブル	自分で解決させる為、生徒間に介入しないが後で当事者に事情聴取をし、カウンセリングを行いました。	子どもが自分の問題解決の経験と教師のカウンセリングから勉強し、トラブルを減らしていきます。
	クラスがバラバラになる	2				1			
	雰囲気がある	4				2			
	お互いに嫌っている人がいる	4				2			
他と一緒にならないグループがある	2				4				

第2節 第二回目面接（電話）調査の結果

2017年4月に筆者が同じ教師を対象に二回目のテレビ電話（skype）によるインタビュー調査を行った。各教師に約30分をかけて、2015年9月以来3学期（日本の一年3学期と違って中国は一年2学期であり、上半期は9月～12月の期間であり、下半期は3月～6月の期間である。）を経た今（2017年4月）の学級の様子や学級風土改善の活動の変化などを伺った。その結果が表61～64である。表61～64の項目では、二回の調査を分けて表示した。一回目調査の時に担当していた学級の学級風土の各下位因子得点の高低を“H”“L”で表示し、二回目調査の時に担当している学級の教師の活動の変化や学級の現状を表示し、最後に学級の現状に対して、活動の効果を“○”（効果が見られた），“△”（どちらともいえない），“×”（効果が見られなかった）で表示した。

A先生

A先生の活動は表61の通りである。

表61 A先生の学級風土改善の活動と活動の効果

学級風土	六年生上半期 (現在卒業した)	一年生下半期 (別のクラス)		効果
	得点の高低	学級風土改善活動の変化	学級の現状	
学級への満足度	H	良い習慣を養うことで、皆仲良くやっ ていける	皆仲良くしているので、満足し ていると思う	○
学級活動への関与	H	春のハイキングや詩朗読大会、運動 会などの体を動かす活動を行う	学級活動に積極的に参加する	○
規律正しさ	H	生徒と相談しながら学級のルールを 作る、クラスの前にルールを書いた ポートが置かれている	大体のルールを守ってくれる	○
学習への志向性	H	宿題をしっかりと完成する、分からない 問題をクラスメイトや先生に聞く。保護 者と連携し、当日の宿題の完成を監 督してもらう	学習成績よくない、落ちこぼれ 子が多い	×
自然な自己開示	H	普段はよくカウンセリングをする、子ど もの家庭事情を把握し、子どもの情緒 の変化を観察する	落ち着いている純粋な子が多 い、先生との仲が良い	○
学級内の不和	L	善良で単純な子が多いから、その思 いやりの心を養うために、助け合うた びに褒めてあげる	トラブルがほほない、生徒間助 け合う事ができる	○

一回目の調査（2015年9月）にA先生が担当していた学級は6年生（2016年6月に卒業した）で、その時のA先生のリーダーシップはPM型であり、学級風土のパターンはHHHHHLであった。学級の問題について、A先生は「子どもの間にある小さなトラブル」

(学級内の不和)、「専科授業の崩壊」(学習への志向性)、「子どもが授業中に集中できない」(規律正しさ)などの問題点を述べた。それに対して、A先生は「学級文化づくり」に集中して、「読書文化」という学級の文化を作る事により、子どもに自分の学級の文化を理解させ、その文化に沿って行動させるなどの活動をした。その結果、学級内の不和を緩和し、学習意欲を向上する効果が認められた(表59)。

一年半を経てA先生が担当している学級は前の6年生は進学したため、新たに一年生を担当する事になり、二回目の調査の時点ではA先生だけは指導の継続性がなくなっていた。二回目調査は一年生下半期の開始時期で、一回目の調査の時点とは別の学級を担当している。そのためA先生は学級運営の方針を変化させていた。即ち、「読書文化」を作るより、「体を動かす学級活動を増やす」、「保護者との連携を重視している」、「よく子どもにカウンセリングをする」などよりM行動を発揮するように変化させた。その結果、学級の現状は「子どもが学級活動に積極的に参加する」、「トラブルは殆ど無い」、「みんな学級に満足している」、「みんな仲が良い」、「学級のルールを守ってくれる」となっていた。A先生は自分の活動をこう述べていた「一年生の学級を担当するには6年生と違って、教師は子どもの母親の役割の一部を果たせなければなりません。そのため、注意や指示のようなP行動より子どもへの配慮のようなM行動を発揮する方が学級運営に役立つと思います」。そして、今後の課題は「学習意欲を向上させる事」であった(表61)。

B先生

B先生の活動は表62の通りである。

表62 B先生の学級風土改善の活動と活動の効果

学級風土	四年生上半期		五年生下半期	
	得点の高低	学級風土改善活動の変化	学級の現状	効果
学級への満足度	L	「皆は家族だ」の考え方を教えている	皆仲良くやっていて、笑顔をよく見られる	○
学級活動への関与	L	消防訓練や体操コンクールなど生活や健康に役立つ活動を行っている	学級活動に積極的に参加する	○
規律正しさ	L	皆で話し合い、学級のルール及びルール違反の罰などを決めていく	ルールの遵守が良い	○
学習への志向性	L	基礎知識をしっかり勉強したうえで、学習の達成感を感じる。落ちこぼれ子の個別指導を行った。	学習意欲が強い	○
自然な自己開示	L	皆助け合いしたら褒めてあげる、先生と相談したら生徒の気持ちを受け入れる	生徒間や教師と子どもの中に仲が良い	○
学級内の不和	L	自分で解決するよう指示し、その対処方法をみてカウンセリングをする	トラブルはあったがすぐに解決できる	○

一回目の調査では B 先生が担当していた学級は 4 年生上半期の時期で、その時の B 先生のリーダーシップは p M 型であり、学級風土のパターンは LLLLLL であった。学級の問題について、B 先生は「小さなトラブルがあった」と述べた。それに対して、B 先生は「学級は家だ、皆は家族だ」の考え方を子どもに教える「子どもにカウンセリングをする」などの活動を行い、その結果、「子ども達はお互いに助け合う事が出来る」という効果が見られた（表 59）。

一年半を経た二回目の調査では B 先生が学級風土の改善活動の内容を変化させ、「消防訓練など生活に役立つ学級活動を行う」、「生徒の気持ちを受け入れる」、「落ちこぼれ子の個別指導」、「みんなで学級のルールを決める」などリーダーシップの M 行動である生徒への配慮を十分に行うように変化させた。その結果、学級の現状は「学級活動を積極的に参加する」、「トラブルがすぐに解決できる」、「みんな仲良くやっていく」、「生徒間や教師と子ども間の仲が良い」、「子どもの学習意欲が強い」、「ルールの遵守が良い」と変化してきている（表 62）。

C 先生

C 先生の活動は表 63 の通りである。

表 63 C 先生の学級風土改善の活動と活動の効果

学級風土	四年生上半期	五年生下半期		効果
	得点の高低	学級風土改善活動の変化	学級の現状	
学級への満足度	L	欲しいものを手に入れないからストレスを感じる子がいる、その子の情緒の変化を観察しカウンセリングをする	ストレスを感じる子がいる	×
学級活動への関与	L	特長のある子どもしか参加できないが、個性を伸ばせる事も大事だ	学級活動には個人参加の活動が増えた	○
規律正しさ	L	ルールを破った子どもに対してカウンセリングをし、道理を教える	高学年になるにつれ、成績良くない子によるルール違反が多い	×
学習への志向性	L	学習成績が全てではないので、特に各子ども個人の成長を注目し、指導を行っている	成績優秀な子が少ないが中くらいの子が多い	△
自然な自己開示	L			
学級内の不和	H	トラブルを起こした子にカウンセリングをしてから、能力範囲内の仕事を与える	トラブルがあるが、すぐに解決した	○

一回目の調査では C 先生が担当していた学級は 4 年生上半期の時であった。その時 C 先生のリーダーシップは p m 型であり、学級風土のパターンは LLLLLH であった。学級の問題について C 先生は「学級活動が少ない」、「専科授業の崩壊」、「ルール違反」などの

問題点を述べた。それに対して C 先生は「子どもの日常生活に役立つ知識を教える学級活動を行う」、「専科教師と連携して学級活動を行う」、「トラブルの解決やルールの遵守などを子どもに任している」などのような活動を行った結果、「子どもの学校生活を充実させた」、「授業崩壊は少し良くなってきた」など微小な効果が見られたが、「トラブルはあった」の問題点もあると述べた（表 60）。

一年半を経た二回目の調査では、学級風土の改善活動を次のように変化させた。例えば、「特長のある子どもを学級活動に参加させる」、「トラブルよく起こす子どもにカウンセリングをする」、「学習成績の良くない子どもに個人指導を行う」、「学級のルールを破った子にカウンセリングをする」などの活動を行った。つまり C 先生は学級全体を良くしようとするのではなく、学級にいる子ども一人ひとりに対応するように心掛けた。その結果、学級の現状は「学級活動には個人参加の活動が増えた」、「トラブルがすぐに解決できる」である。今後の課題は「ストレスを感じる子がいる」、「学習成績が中くらいの子が多い」、「高学年になると学習意欲低い子がよく学級のルールを破る」、「子どもの学習意欲の向上」である（表 63）。

D 先生

D 先生の活動は表 64 の通りである。

表 64 D 先生の学級風土改善の活動と活動の効果

学級風土	四年生上半期	五年生下半期		効果
	得点の高低	学級風土改善活動の変化	学級の現状	
学級への満足度	H	学習成績は全てではない、健全な人格を育つ事に力を入れている	子ども達が学級にいると笑顔で話し合うことが多い	○
学級活動への関与	L	学科授業以外に趣味豊かな授業も設けている	学級活動に積極的に参加する	○
規律正しさ	L	学級のルールは明確で、違反した場合の罰する方法もはっきり決められている	ルールを守ってくれる	○
学習への志向性	L	活発の子が多いから、自由に発言出来て良かったと思う	学習意欲が高いが、専科授業の秩序を乱すこともある	△
自然な自己開示	L	子ども達の会話に割り込まずに見守っている	明るい子が多くて、自分の考え方や意見をはっきり言える	○
学級内の不和	L	トラブルがあったときに本人を叱ってからこの件について皆で討論し、再発防止の方法を検討する	活発な子が多いのでトラブルもあった	×

一回目の調査では D 先生が担当していた学級は 4 年生上半期の時であった。その時 D 先生のリーダーシップは p m 型であり、学級風土のパターンは HLLLLL であった。学級

の問題について、D先生は「学級活動が少ない」、「小さなトラブルがあった」、「専科授業を真面目に受けてない」、「学級のルールを破った事がある」などと述べた。それに対して、「専科教師と連携し、読楽活動（分野別の読書ゼミのような活動である。各専科教師が専門分野のお勧めの読書リストを提供し、子どもが自分の興味のある分野の図書を選んで、その分野の専科教師が率いるグループに入って読書活動を行い、週一回に専科教師と図書内容について討論した上で月に一度、自分最近の読書活動についての報告や発表をホームルームで行う。口頭発表、読書感想文、絵で表現するなど発表の形式は限定しない。各グループの成果を壁に飾り、子ども全員の学び合いの場を設ける）を行う事によって、子どもの負担にならない学級活動を増やす」の活動を行った。つまりD先生は子どもと専科教師の共同作業や子ども同士の学び合いなど子どもの協調性を育てる事に力を注いだ。その結果、「読楽活動を通して専科授業の先生と仲良くなって、専科授業を真面目に受けてくれた」、「子どもが積極的に読楽活動に参加し、学級にいる楽しさが増し、学級への満足度を高めた」などの効果があった（表60）。

一年半を経た二回目の調査ではD先生の学級風土の改善活動は、「学科授業以外に趣味豊かな授業を設ける（裁縫、ロボット、紙切り、陶芸など）」、「学級の問題を皆で討論し対策を検討する」、「学業成績より健全な人格を育つ事に力を入れている」、「学科授業以外に趣味豊かな授業を設ける」など子どもの個性を伸ばす環境づくりの活動に変更した。その結果、学級の現状は「学級活動に積極的に参加する」、「子どもが笑顔で話し合える」、「子どもが自分の意見をはっきりという」、「学級のルールを守ってくれる」などと述べた。今後の課題は「トラブルがある」、「子どもの学習意欲が高いが専科授業の秩序を乱す事がある」、「性格が明るく活発な子どもが多い為、小さなトラブルや授業の秩序が乱されるなどの問題を起こしたが、子どもの個性を活かして学級運営をする方法を探るべきだ」である（表64）。

第3節 教員の活動の経年変化

A先生だけは一回目の調査と二回目の調査の時に担当していた学級が違う。B先生、C先生、D先生共に一回目の調査の時に4年生上半期、二回目の調査の時に5年生下半期の開始学級を担当していた。一回目の調査では、各先生のリーダーシップについてA先生はPM型、B先生はpM型、C先生とD先生はpm型であった。二回目の調査では、A先生はPM型からpM型に変化した。B先生は更にM行動を発揮するように変化した。C先生

は学級全体をよくするより、子ども個人の成長に注目するように変化した。リーダーシップの変化について、どちらかと言えば前より M 行動を発揮するようになった。D 先生は学級風土の改善を専科教師から子どもに任せるようにしたが、リーダーシップの変化についてはどちらとも言えない。

学級風土の改善の効果から見ると、A 先生が担当している学級は「子どもの学習意欲を向上させる」以外にすべて良い効果が見られた。つまり A 先生の学級風土改善の活動やリーダーシップの M 行動の発揮は効果的である。

B 先生が担当している学級は LLLLLL の学級風土パターン(すべてのポジティブ因子の得点が低い)から「皆仲良くやっていて、笑顔をよく見られる」(学級への満足度が高い)、「学級活動に積極的に参加する」(学級活動への関与が高い)、「規則の遵守が良い」(規律正しさが高い)、「学習意欲が強い」(学習への志向性が高い)、「生徒間や教師と子どもの間は仲が良い」(自然な自己開示が高い)、「トラブルはあったがすぐに解決できる」(学級内の不和が低い)のように変化し、学級風土の改善に良い効果が見られた。つまり B 先生の活動とリーダーシップの M 行動の発揮は有効だと思われる。

C 先生が担当している学級は LLLLLH の学級風土パターン(ポジティブ因子の得点が低く、ネガティブ因子の得点が高い)であった。そして一年半を経た後「学級活動に参加する人が増えた」(学級活動への関与)、「トラブルがあるがすぐに解決した」(学級内の不和)の二つの因子は良い効果が見られたが、「成績優秀な子が少ないが中くらいの子が多い」(学習への志向性)の因子についての効果は何とも言えない事と「ストレスを感じる子がいる」(学級への満足度)、「高学年になるにつれ、成績良くない子によるルール違反が多い」(規律正しさ)の二つの因子の効果は全く見られなかった。つまり C 先生の学級風土改善の活動はまだ改善するところがあり、リーダーシップの P 行動も M 行動ももっと発揮できると思われる。

D 先生が担当している学級は HLLLLL の学級風土パターン(「学級への満足度」と「学級内の不和」以外に他の因子の得点が低い)であった。そして、一年半を経た後に「子どもが学級にいると笑顔で話し合う事多い」(学級への満足度が高い)、「学級活動に積極的に参加する」(学級活動への関与が高い)、「ルールを守ってくれる」(規律正しさが高い)、「明るい子が多くて、自分の考え方や意見をはっきり言える」(自然な自己開示が高い)について良い効果が見られた。しかし「学習意欲が高いが、専科授業の秩序を乱す事もある」(学習への志向性)についての効果は何とも言えないと、「活発な性格の子が多いのでトラブル

もあった」(学級内の不和が高い)について逆効果が見られた。つまり D 先生の学級風土改善の活動(子どもの個性を伸ばして学級運営を子どもに任せる)はある程度の効果が見られたが、問題点も見られた。D 先生が学級風土改善の活動を行う際にリーダーシップの P 行動をもっと発揮した方が良いと思われる。

1. 教師の指導法が学級風土改善に及ぼす影響

A 先生, B 先生は自分のリーダーシップの M 行動を発揮する事によって学級風土が改善された効果が見られた。この点について, 金(2014)の「M」を含む PM 型と p M 型の学級風土パターンは HHHHHL であり, 「m」を含む P m 型と p m 型の学級風土パターンは LLLLLH であり, M 行動得点の高低によって, 学級風土パターンが逆転しているという結果と一致している。

C 先生, D 先生は自分のリーダーシップを発揮できず, p m 型であった。特に C 先生は「トラブルがあるのは当たり前だ」, 「子どもがほしいものがある(一人子政策でわがままな子どもが多い為, 社会性が欠如していると思われる)からストレスを感じる」など学級の問題点に対して「仕方がない」と述べていた。D 先生も学級運営を「専科教師と連携する」から「子どもの個性を伸ばすため子どもに任せる」に変化した。いずれの先生も自分のリーダーシップを十分に発揮しなかった。このようなネガティブな感情を抱いているときの教師のサポートはむしろ子どもの学級適応感を低める作用をもたらす(松沼・五十嵐, 2016)ため, C 先生, D 先生のような, 担当している学級の状態が良好でない場合, 教師のサポートは情緒的な支え(M 行動)よりも, 指導的かつ積極的なもの(P 行動)が必要であると考えられる。

2. 教師の活動が学級風土改善に及ぼす影響

学級集団作りにおいて, ソーシャルスキルの必要性が指摘され, 近年, ソーシャルスキル訓練(SST)に関する実践的な研究がされている(佐藤ら, 2000)。高橋ら(2011)はまとまりのある集団においては子どもの配慮スキルの数値が高いと指摘した。つまり「相手を思いやる気持ち」のような配慮スキルは子どもの学級への満足度を高める学級づくりに必須のスキル条件だと思われる。そのため, A 先生の「良い習慣を養う事で皆仲良くやっつけていける」や, B 先生の「皆は家族だという考え方を教える」などの活動は子どもの配慮スキルを養ったので, 学級風土改善に有効な活動だと言える。

A 先生の「子どもと相談して学級のルールを作る, そのルールをクラスの前に置かれているボードに書く」や, B 先生の「皆で話し合い, 学級のルールとルール違反の罰を決め

る」の活動は子ども達に話し合いの場を提供している。子ども達が学級のルールについて話し合っ、お互いの意見を受け入れ最後に学級のルールを決める過程で子どもがクラスの友達からの受容感を高める事を狙っている。クラスの友達からの受容感が子どもの対人的自己効力感や学業達成の自己効力感に高い予測性を持つ（大沼・坂野，2002）ため、クラスの友達からの受容感を高める事は子どもが学級における受容感を高く感じ、学級にいる楽しさの増加や学習意欲の向上、学級内の緊張感を緩めるなどの効果があると思われる。換言すれば、教師が子ども達に話し合いの場を提供し、子どもがお互いの意見を受け入れ、クラスの友達に受容されている事を実感させる活動は学級風土改善に有効な活動と言える。更に、このような活動は「主体的・対話的で深い学び」（無藤，2017）と表現されるアクティブラーニングの推進につながっているとも言える。

A先生の「ハイキングや運動会など体を動かす学級活動を行う」は体育教師と連携し、B先生の「消防訓練や体操コンクールなど生活や健康に役立つ学級活動を行う」は消防署と連携し、D先生の「学科授業以外に趣味豊かな授業を設ける」は美術や音楽、科学などの専科教師と連携し、活動を行った。専科教師や学校外部の人間などは、学級の教師と違って、子どもとの授業場面などでの限定した関わり以上の、その領域についての「ほんもの」性の視点を持っている。そのため、教師が学級運営を行う際に、積極的に他の、その領域についての専門的知見を有する人間と交流させる事は、学級の問題点の気づきや新たな教師—児童関係の展開の契機を作る可能性がある（伊藤・毛利，2005）。これは、その後の学級における問題点の解決や教師—児童関係の改善などにつながると考えられる。このような専科教師や子どもとかかわりのある人間から得た子どもに関する情報を、教師が学級運営を行う際に役立たせる事によって、A先生、B先生、D先生のような活動が学級風土改善に有効であったと思われる。

第Ⅳ部 総括

本研究では教育現場における諸問題を解決するため、学級風土に焦点を当て、学級風土に影響を及ぼす諸要因についてマイクロレベルである学級レベル、家庭レベル、マクロレベルである社会レベルの三つのレベル及び、メゾレベルである学級レベルと家庭レベルの絡み合い、学級レベルと社会レベルの絡み合い、家庭レベルと社会レベルの絡み合い、の三つから検討した。それらの量的研究を踏まえて、実際に教師が学級運営を行う際に行ってきた学級風土改善の活動の効果を質的研究で検討した。

学級風土に影響を及ぼす諸要因について検討するため、論文の第Ⅰ部では社会的地位の自己認知尺度(学級・家庭)を開発した。必要な既存の尺度と新たな尺度を全部揃えた後、論文の第Ⅱ部では量的研究で三つのレベルの諸要因と学級風土の関係を検討した。その結果、学級レベルでは、教師の指導法の改善と子どもの性格の育成に力を注ぐべきと思われるなどの示唆が得られた。家庭レベルでは、保護者の養育態度の改善、家庭教育の改革などの示唆が得られた。社会レベルでは、教育制度の改革、授業形態の改革などの必要性が示唆された。メゾレベルでは学級・家庭・社会の三つのレベルの絡み合いから、学級運営と保護者の連携や、学校教育と家庭教育の役割遂行などの示唆が得られた。論文の第Ⅲ部では質的研究で教師の学級風土改善の活動の効果を検討した。その結果、教師が子どもの視点から考える活動は学級風土の改善に有効である事が明らかになった。

本部では、以上の量的研究、質的研究の結果を踏まえて、学級風土改善の具体的な有効な方策を提案する。

第8章 学級風土改善に対する提言

本章では、学級風土に影響を及ぼす諸要因及び学級風土改善の実証的研究について、量的研究から見えてきた提案と質的研究から得られた示唆をまとめる。

量的研究から見えてきた提案については学級レベル、家庭レベル、社会レベル、及び三つのレベルの絡み合いから検討する。

学級レベルでは、教師のリーダーシップと学級風土の関係、教師のリーダーシップと学級風土における教師と子どもの認知のズレ、子どもの性格特性と学級風土の関係、学級での社会的地位の自己認知と学級風土の関係の4つの方面から、教師の指導法の改善及び教師と子どもの認知のズレの解消、子どもの性格の育成、子どもの社会的地位の自己認知の改善などを検討する。

家庭レベルでは、保護者の養育態度と子どもの性格特性の関係、保護者の養育態度と子どもの家庭での社会的地位の自己認知の関係、保護者の養育態度パターンと学級風土の関係の3つの方面から、保護者の養育態度の改善、教師と保護者の連携、学校教育と家庭教育の役割遂行などを検討する。

社会レベルでは、国の教育制度、社会文化的な背景の2つの方面から、教育制度の改革、授業形態の改革などを検討する。

メゾレベルでは、家庭での子どもの社会的地位の自己認知と学級での社会的地位の自己認知の関係、家庭での社会的地位の自己認知と保護者の養育態度の関係、学級での社会的地位の自己認知と学級風土の関係の3つの方面から、子どもの社会的地位の自己認知の改善を検討する。

質的研究から得られた示唆については観察法、面接法を用いた学校訪問、教師インタビューなどの質的データに基づき、教師の学級風土改善活動の経年変化、教育政策の経年変化、家庭教育の経年変化、子どもの特徴の経年変化などを検討する。

以上の知見を、教師の指導法の改善、子どもの性格の育成、子どもの社会的地位の自己認知の改善、学校教育と家庭教育の役割遂行、教育制度の改革の五つの方面からまとめる。

第1節 教師の指導法の改善

1. 学級風土の分析から見る改善

学級風土各因子について、「学級活動への関与」、「規律正しさ」、「学習への志向性」における学年の主効果が見られ、6年生が5年生より高い事が分かった。しかしながら、「学級内の不和」における学年の主効果では、5年生が6年生より高い事が分かった。つまり、5年生より6年生のほうが積極的に学級活動に参加し、教科学習の勉強に熱意を持ち、学級内の緊張感を低く感じるような、より肯定的な学級風土が見られた。そのため、学年間の交流が必要だと思われる。

滝（2009）はピア・サポートのような異年齢集団による交流で子どもの社会性を育む教育プログラムを提唱し、主に小学校6年生が年少者（低学年）に対する「お世話活動」を通して、すべての年長者（6年生）が「自己有用感」を獲得できる機会や場を作っていくなどの実践例を紹介した。このピア・サポート・プログラムを参照に6年生だけではなく、低学年の子どもにも異年齢集団による交流の場を通じて「自己有用感」を獲得できる活動の開催は効果的であると考えられる。

このような教育プログラムの理論的支持について、Pritchard & Woollard（2010）は状況学習論の正統的周辺参加（Lave & Wenger, 1991）の考え方を発展させた認知的徒弟制による授業実践を紹介している。これは、あるもの（親方、教師、年長者）が他の者（徒弟、生徒、年少者）の案内人的な役割をはたし、そこに学習が成立する、という考え方である。これは、上記の親方—徒弟、教師—児童・生徒、古参者—新参者、の関係だけではなく、良くできている徒弟—新入りの徒弟、高学年の生徒—低学年の生徒などの関係もその理論に適応できる。重要なのはそれぞれの学習状況の中で、案内人役の持っているスキルや知識・理解を学ぼうとする学習者が学ぶ事の価値を認め、学習内容をよく理解し、積極的に案内人とかかわろうとする姿勢がよい学びにつながるという事である。

以上より、認知的徒弟制に基づく教授法を使用する際には、教師は各教科学習や各領域における、知識・理解・スキルのよくできている生徒とうまく進まない生徒を見極める必要がある。また、かなり能力のある学習者が他の学習者を支援するとき、モデリング（modeling）、コーチング（coaching）、足場かけ（scaffolding）、フェーディング（fading）という四つの段階（Collins, Brown & Newman, 1989）に沿って進めていく必要がある。具体的に、モデリングでは、教師が子どもに考えていることを言葉に出して見せたり、問

題解決の過程を見せたりする。コーチングでは、教師が子どもにその場の具体的な作業・問い方・考え方などを教える。足場かけでは、教師がカリキュラムに沿って子どもを今のレベルでちょっと支援すれば行けそうなレベルにもっていく(助言・手がかりを与えたり、情報を整理してあげたりするなど)。フェーディングでは、教師が子どもを過干渉せずに、子どもがある程度できる状態で子どもを信じて計画的に去っていく、などの技法がある。本研究では、第7章で紹介したB先生の生徒間のトラブルについて、子どもに「自分で解決するよう指示し、その対処方法を見てカウンセリングをする」のような足場かけの活動や、D先生の「子どもの会話に割り込まずに見守っている」のようなフェーディングの活動は、学級風土の改善に効果的である。

以上より、教える側も学ぶ側も自分の活動やスキル、認知過程を言語的に表現する事が重要であり、教師はこの認知的徒弟制の持つ価値に気づき、担任している学習者たちが持っている知識や理解、スキルを有効利用する事が重要である(Pritchard & Woollard, 2010)。田中・山田(2015)は上記の理論に基づき、大学のゼミでの卒論の取り組みについて詳しく紹介した。これらは教師の学級運営、学級風土改善の活動に役立つと思われる。

2. 教師のリーダーシップと学級風土の関係から見る改善

教師のリーダーシップと学級風土の関係から見ると、リーダーシップP行動もM行動も学級風土のポジティブ因子である「学級への満足度」、「学級活動への関与」、「規律正しさ」、「学習への志向性」、「自然な自己開示」とは正の有意な相関が見られ、M行動と学級風土のネガティブ因子である「学級内の不和」とは負の有意な相関が見られた。この事から、P行動よりM行動のほうが学級風土各因子に強い影響力を持ち、M行動の発揮によって学級風土パターンを逆転する事も可能であると考えられる。また、子どもが認知した学級風土各因子において教師のリーダーシップPM型の差について、「自然な自己開示」においては、PM型、pM型、Pm型がpm型より高く、「学級への満足度」、「学級活動への関与」、「規律正しさ」、「学習への志向性」においては、PM型、pM型がPm型、pm型より高く、「学級内の不和」においてはその逆であり、教師の認知と同じような結果であった。

これらの事から、学級風土のポジティブ因子の得点を高め、ネガティブ因子の得点を低くするのにPM型、pM型、Pm型、pm型の順で効果があると言える。この結果は三隅・吉崎・篠原(1977)の、子どもの学校モラルの得点順はPM型、pM型、Pm型、pm型の順であるという結果と同じである。

また、学級風土のポジティブ因子の得点を高め、ネガティブ因子の得点を低くするには、

P 行動の発揮にかかわらず、M 行動を発揮している PM 型と p M 型が一番有効であり、M 行動を発揮せずに、P 行動のみ発揮する P m 型は学級内の緊張感を高める逆効果があると考えられる。この結果は水野（2017）の教師のリーダーシップ P 行動は「制裁的いじめ加害傾向」を引き起こすという主張と同等のラインに位置づくものと考えられる。

以上より、教師の指導法の改善について、教師のリーダーシップ P 行動と M 行動の両方を同時に発揮する事が望ましいが、初任教师のような余裕のない教師の場合は指導法の改善の重点を M 行動の発揮に当てるべきと思われる。教師の M 行動の発揮によって、子どもが学級にいると楽しく感じ、学級活動に積極的に参加し、学級のルールを遵守し、教科学習に対して熱意を持ち、学級で自由に自分の気持ちや意見を表し、学級内の緊張感を低く感じるような肯定的な学級風土を作る事ができる。

3. 教師と子どもの認知のズレから見る改善

教師のリーダーシップと学級風土における教師と子どもの認知のズレから見ると、教師のリーダーシップについて、教師と子どもが認知した P 得点と M 得点は、PM 型の場合はズレが見られず、P m 型、p M 型、p m 型の場合はズレが見られた。教師が M 行動を高く認知するのに対して、子どもが教師の P 行動を高く認知していた事が分かった。つまり、教師のリーダーシップの発揮に対して、子どもは「注意・指示」のような P 行動をすぐに察知する事ができるが、「配慮・受容」のような M 行動をなかなか察知できないと考えられる。上記 2 で述べたように、教師のリーダーシップの P 行動より M 行動の発揮は肯定的な学級風土につながるため、子どもに教師の M 行動を察知できるように働きかける事が必要になる。そのため、教師は児童発達の特徴やそれぞれの子どもの性格特性などを把握しなければならない。

Piaget（1932）によると、前操作期の児童は道徳的な判断が他律的なものであり、権威者（教師、保護者）が外から与える規則や義務に従うべきと考え、具体的操作期の児童はルールや規則を作ったのが人間である事に気づき、次第に自律的な行動をとるようになり、形式的操作期（小学校 6 年生以後）の児童は正義、公平、行動の善悪の判断や行動の動機・意図について考える事ができるようになる。そのため、小学校低学年の子どもに対しては P 行動を意図的に発揮し、高学年の子どもに対しては M 行動を意図的に発揮する事が重要である。

また学級風土について、教師が学級風土のポジティブ因子を高く認知するのに対して、子どもは学級風土のネガティブ因子を高く認知していた事が分かった。この結果は

Zabukovec (1993) の、学級風土に対する教師と子どもの認知の違いの結果と同様である。これらの事から、学級での活動において、教師は常に子どもより良いように認知する傾向が見られた。このような教師と子どもの認知のズレを生じさせないため、教師が子どもの本当の想いを見極める能力を身につける必要がある。藤澤 (2017b) は生徒の求める教師像に関するたくさんの研究から、生徒の求める教師像を、「面白くわかりやすい授業をしてくれる教師」、「温かく面倒を見てくれ自分を尊重してくれる教師」の共通の 2 点があると指摘した。それを目標にして、教師が授業の工夫と子どもへの配慮の二つに力を入れ、学級運営・生徒指導の行動を行った後に、子どもからのフィードバックを受ける事が重要である。フィードバックの手段としては、子どもの変容についての適切な質問票による調査、子どもに直接聞く、子どもの周りの保護者や友人、専科の教師などにさりげなく聞くなどがある。

第 2 節 子どもの性格の育成

1. 子どもの性格の育成に教師ができる事

子どもの性格特性の認知と学級風土の認知の関係を見ると、「協調性」、「統制性」と学級風土のポジティブ因子である「学級への満足度」、「学級活動への関与」、「規律正しさ」、「学習への志向性」、「自然な自己開示」とは正の有意な相関が見られ、学級風土のネガティブ因子である「学級内の不和」とは負の有意な相関が見られた。学級風土のネガティブ因子である「学級内の不和」と「情緒性」「開放性」、「外向性」とは正の有意な相関が見られた。「学習への志向性」、「規律正しさ」と「情緒性」、「外向性」とは負の有意な相関が見られ、「学級活動への関与」と「外向性」とは負の有意な相関が見られた。また、各性格特性における学級風土パターンとの差について、「協調性」、「統制性」においてはポジティブ高群がネガティブ高群より高く、「情緒性」、「開放性」、「外向性」においてはその逆であった。この事から、教師が生徒指導を行う際に子どもの「協調性」、「統制性」の性格特性を育成する活動を行い、「情緒性」、「開放性」、「外向性」の性格特性に注意すべきと思われる。

伊藤 (2013) によれば、子どもの社会性や情緒の発達には実体論と関係論の二つの視点から捉える事が可能である。実体論では、子どもの社会性や情緒をその子どもに備わっている特性や能力と考えるが、関係論では、特性や能力は状況や環境の中で、実践活動を通し

て可視化されると考えるのである。近年、関係論のような子どもの社会性を固定化された個人差として扱うのではなく、能力や特性が様々な人やもの、目的の中で人が行う実践活動を通して可視化されると捉える研究が多く見られる。加藤・大久保（2001）は子どもの非行・問題行動のメカニズムについて、子ども自身の持っている問題行動を起こしやすい資質と子どもが、置かれているそれを許容する環境の相互作用によって外化するものであり、問題行動を許容する環境は問題行動を許容しない環境と比べ、一般の子どもが問題行動を起こしやすい子どもの問題行動に便乗し、荒れが拡大すると指摘した。伊藤（2017b）は教師が指導行動や学級運営活動を通して、学級風土をどう作るかによって、子どもの行動を変容させると指摘した。衝動的な子に同調しやすい学級風土の学級ではいじめを引き起こす恐れがあり、良識のある子が多く、かつ自由に気持ち・意見を表す学級風土の学級では衝動的な子の問題行動を食い止めることができると考えられる。そのため、子どもの性格特性は学級風土に影響を与える一方、学級風土は子どもの性格の形成にも大いに影響を与えられられる。

以上より、学級風土の改善には子どもの「協調性」、「統制性」の性格特性を育てるべきであり、子どもの性格形成には学級という共同体の場を利用し、子どもと多くの他者（教師・クラスメート）との関わりの中で、道徳的な判断・行動の基盤となる「愛他性」を育てる事が重要である。愛他性は集団の中で皆心地よく共存していくための思いやり、規制の遵守の源である。愛他性を育てる事は子どもの「協調性」、「統制性」の性格特性を育てるのにつながると考えられる。第7章で紹介したように、子どもの配慮スキルを向上させるA先生の「良い習慣を養う事で皆仲良くやっつけていける」や、B先生の「皆は家族だという考え方を教える」などの活動や、他に子ども同士の協同・共同作業ができる学級活動を行うなどは有効だと思われる。

2. 子どもの性格の育成に保護者ができる事

保護者の養育態度と子どもの性格特性の関係から見ると、性格特性各因子において保護者の養育態度パターンの差について、「協調性」においては、応答性・統制両方高い「権威的養育態度」と統制だけ高い「権威主義的養育態度」が両方低い「無関心的養育態度」より高い事が分かった。「統制性」においては、応答性・統制両方高い「権威的養育態度」が応答性だけ高い「許容的養育態度」、両方低い「無関心的養育態度」より高い事が分かった。「外向性」においては、応答性・統制両方高い「権威的養育態度」が応答性だけ高い「許容的養育態度」より高い事が分かった。つまり、保護者の養育態度の「応答性」、「統制」

の両方を同時に発揮する事が望ましい事と、「統制」のみの発揮が子どもの「協調性」を育てることにつながる事と、「応答性」のみの発揮は子どもの「統制性」の育成に妨げる事と、「応答性」、「統制」のどちらとも発揮しないのはあってはならない事などが分かった。

これらの事から、保護者は普段子どもに社会的規範を教えたり、しつけなどの行動をとると同時に、子どもに対して言語的・身体的の愛情表現の行動もとるべきであり、どちらかしか選べない状況（子どもが過ちを犯したとき）に追い込まれたらしつけの姿勢をとるべきであり、子どもに対して過度の愛情表現は控えるべきと思われる。しかし、子どもの性格育成は、保護者が一方的な働きかけで決定される事ではない。

Thomas & Chess (1980) は乳児の気質を「easy child」(育てやすい子)、「difficile child」(育てにくい子)、「slow-to-warm-up child」(環境変化の適応が遅い子)の三つに分け、子どもの生まれつきの気質の違いを指摘した。そのため、子どもの気質に応じる養育態度が求められる。保護者は「育てやすい子」に対してより愛情表現を示しながら適度のしつけをする「権威的養育態度」をとり、「育てにくい子」に対してより厳しいしつけをする「権威主義的養育態度」か逆に甘えさせてしまう「許容的養育態度」をとり、「環境変化の適応が遅い子」に対してより過度の愛情表現を示す「許容的養育態度」をとることが推察できる。

以上より、子どもの性格は子どもと他者の関係の中での相互作用によって形成されたものであり、保護者が一方的に働きかけるだけでは成立しないので、保護者が子どもにしつけや愛情表現などの行動をとった後に、子どもの反応や働きかけをよく観察し、場合によって直接質問するか、言い方・問い方を変えて質問するなどの手段をとり、その後の対応を考え、実行すべきだと思われる。

第3節 子どもの社会的地位の自己認知の改善

日本も中国も子どもの「生きる力」を育てることを教育の目標の1つとしている。「生きる力」は自分を取り巻く環境の変化に適応する生存に関わる能力であると定義することが考えられる。具体的には、あらゆる集団（家庭、学級、会社、社会など）の中で、物理環境・組織環境の変化に順応する能力、他の集団構成員と良好な人間関係を築き・維持する能力、生きるための知識・スキルを習得し利用する能力、生涯学習能力、自分の欲求・要求と他者の利益や社会道徳規範・法律の葛藤を処理する能力、などの能力が挙げられる。これらの能力を育てるため、子どもがメゾレベルでの認知・行動の変容や社会性の発達、

学習能力の獲得・訓練・使用の過程，などを把握する必要がある。そこで本研究では「社会的地位の自己認知」という概念を導入し，メゾレベルの家庭と学級に行き来する子どもが自分の所属する集団における対人的地位についての自己認知を検討する必要があると考えられる。

集団での社会的地位について，Moreno, Jennings & Stockton (1943) はソシオメトリック・テストを提案した。学級集団において，集団内構成員についての好き嫌いを子どもに尋ね，ソシオグラムで分析し，リーダーを中心に大きな仲間グループがいる学級や，いくつかのグループに分かれ，孤立している子どもが多い学級など，集団内の人間関係を一目瞭然にする方法である。しかし，この生徒間にお互いの好き嫌いを直接尋ねる方法は，子どもの心理的負担をかけてしまう欠点もある(田中, 2003a; 伊藤, 2017a)。藤本(2004)はその欠点を補うため，集団内の人間関係について直接好き嫌いを尋ねるのではなく，他の構成員との関係の親密さを5段階で評価するソシオプロフィール法を開発した。しかし，これらの方法で捉える社会的地位は，他人の情緒的な側面からの評価による自分の間接的な「地位」で同定されたものであって，その集団内における成員の直接的な「地位」の認知的判断に基づくものではない。

本研究では上記の諸点を踏まえて，直接的に社会的地位の自己認知を測定でき，かつ多様な場面で集団内成員にどう見られているのかについての自己認知が測定できるスケールを開発した。その尺度を用いて，家庭レベルと学級レベルが絡み合うメゾレベルでの，保護者の養育態度と子どもの家庭での社会的地位の自己認知の関係，家庭での社会的地位の自己認知と学級での社会的地位の自己認知の関係，学級での社会的地位の自己認知と学級風土の関係，を検討した。その結果が下記の通りであり，それらの結果から子どもの社会的地位の自己認知の改善策を考察する。

1. 子どもの家庭での社会的地位の自己認知の改善

保護者の養育態度と子どもの家庭での社会的地位の自己認知の関係から見ると，子どもの家庭での社会的地位の自己認知各因子において保護者の養育態度パターンの差について，「家族愛的地位」においては，応答性・統制両方高い「権威的養育態度」が応答性だけ高い「許容的養育態度」，両方低い「無関心的養育態度」より高い事が分かった。「家族排斥的地位」においては，応答性・統制両方高い「権威的養育態度」が両方低い「無関心的養育態度」より高い事が分かった。つまり，子どもの家庭での社会的地位の自己認知について，保護者の「権威的養育態度」は「家族愛的地位」を高め，「家族排斥的地位」を低くす

るのに最も効果的な養育態度であり、保護者の過度の愛情表現を示す「許容的養育態度」は「家族愛的地位」を低くし、保護者の「無関心的養育態度」はあってはならない養育態度であると考えられる。

家庭での社会的地位の自己認知と学級風土の関係から見ると、「家族愛的地位」は学級風土のポジティブ因子である「学級への満足度」、「学校活動への関与」、「規律正しさ」、「学習への志向性」、「自然な自己開示」とは正の有意な相関が見られ、学級風土のネガティブ因子である「学級内の不和」とは負の有意な相関が見られた。「家族排斥的地位」は学級風土のポジティブ因子である「学級への満足度」、「学校活動への関与」、「規律正しさ」、「学習への志向性」とは負の有意な相関が見られ、学級風土のネガティブ因子である「学級内の不和」とは正の有意な相関が見られた。「家族承認希求的地位」は「自然な自己開示」とは正の有意な相関が見られた。つまり、子どもの家庭での社会的地位の自己認知について、「家族愛的地位」は肯定的な学級風土、「家族排斥的地位」は肯定的ではない学級風土につながると考えられる。そのため、保護者は「家族愛的地位」を高め、「家族排斥的地位」を低くするのに最も効果的な「権威的養育態度」をとることが肯定的な学級風土につながると考えられる。

吉澤ら(2017)は養育者の応答性の養育行動を、子どもは自分をほめるしつけと認知し、子どものルール適切性を高め、反社会的認知バイアスを抑制していた事と、養育者の穏やかに話しかける平穩議論態度を、子どもは統制の養育態度と認知し、規範意識を高め、反社会的な認知バイアスを抑制する効果がある事を指摘した。換言すれば、保護者が「権威的養育態度」を持ち、子どもに働きかけ、子どもが保護者の行動を「権威的養育態度」と認知し、子どもがその認知を内在化された社会的ルールとして獲得した結果、反社会的認知バイアスを抑制したと言える。そのため、保護者はまず自分の養育態度を見直し、「権威的養育態度」を持ちながら子どもに働きかけ、常にその働きかけの効果を確認し、子どもの適応的な認知・行動をほめ、不適応的な認知・行動を指摘することが重要である。

2. 子どもの学級での社会的地位の自己認知の改善

学級での社会的地位の自己認知と学級風土の関係から見ると、学級風土のポジティブ因子である「学級への満足度」、「学級活動への関与」、「規律正しさ」、「学習への志向性」、「自然な自己開示」と「主導的地位」、「追隨的地位」とは正の有意な相関が見られ、「浮遊的地位」とは負の有意な相関が見られた。学級風土のネガティブ因子である「学級内の不和」と「追隨的地位」、「虚勢的地位」とは負の有意な相関が見られ、「浮遊的地位」とは正の有

意な相関が見られた。「虚勢的地位」と「学級への満足度」、「規律正しさ」、「自然な自己開示」とは正の有意な相関が見られた。また、各学級での社会的地位の自己認知因子において学級風土パターンの差について、「主導的地位」、「追隨的地位」、「虚勢的地位」においては学級風土ポジティブ高群がネガティブ高群より高く、「浮遊的地位」においてはその逆であった。

以上より、学級での社会的地位の自己認知を「浮遊的地位」と認知している子どもに注意を払う必要があり、「浮遊的地位」と認知している子どもに対して、聞く・話すのような初歩的スキル、助けを求め、指示に従うなど高度のスキル、自分の感情を知り、感情を表現するなど感情処理のスキル、許可を求め、自己統制などの攻撃に代るスキル、不平を言い、苦情に応えるなどストレス処理のスキル、何をするか決め、問題がどこにあるか決めるなどの計画のスキル（菊池，1988）のような「社会的スキル」の訓練を行う事が効果的であると思われる。本研究の第7章で紹介したように、子ども達に話し合いの場を提供するA先生の「子どもと相談して学級のルールを作る、そのルールをクラスの前に置かれているボードに書く」や、B先生の「皆で話し合い、学級のルールとルール違反の罰を決める」の活動は有効であると考えられる。

第4節 学校教育と家庭教育の役割遂行

保護者の養育態度パターンと学級風土の関係から見ると、学級風土各因子において保護者の養育態度パターンの差について、「学級への満足度」においては、統制だけ高い「権威主義的養育態度」は応答性・統制両方低い「無関心的養育態度」より高い事が分かった。「学級活動への関与」においては、応答性・統制両方高い「権威的養育態度」と統制だけ高い「権威主義的養育態度」が両方低い「無関心的養育態度」より高い事が分かった。「規律正しさ」においては、統制だけ高い「権威主義的養育態度」が応答性だけ高い「許容的養育態度」と両方低い「無関心的養育態度」より高い事が分かった。「学習への志向性」においては、応答性・統制両方高い「権威的養育態度」が両方低い「無関心的養育態度」より高い事が分かった。「学級内の不和」においては、応答性・統制両方高い「権威的養育態度」が両方低い「無関心的養育態度」より高い事が分かった。これらの事から、保護者の養育態度について、「権威的養育態度」、「権威主義的養育態度」の順で肯定的な学級風土を作るのに効果があり、「許容的養育態度」、「無関心的養育態度」は肯定的ではない学級風土

につながると考えられる。そのため、教師の学級運営には保護者との連携が必要となる。

日本の少子化、中国の一人っ子政策の影響で核家族が増加し、子どもを取り巻く環境は大きく変化し、「子育て」の課題を抱える保護者・教師が多い。そのため、保護者と教師が子どもとの関わり方についての知恵交換は必要不可欠となり、保護者が教師の指導を尊敬し、教師が保護者の要望を尊敬するように互いに支えあう関係を作らなければならない。近年、保護者の学歴や社会的権力・経済的な地位が高くなるにつれ、教師と保護者の関係づくりが困難に陥る場合がある。それを解消するために、教師としてはいかにうまく保護者と関わるかについての能力やコツを身につける必要がある。小柴（2011）は教師が保護者との一年間の関わり方を紹介し、学級開きや家庭訪問における「学級だより」やカウンセリング技法の使用、日常の「連絡帳」、「電話連絡」、「手紙」、「メール」の使用、授業参観日や学級懇談会における「構成的グループエンカウンター」や「気持ちの整理箱」などのエクササイズを導入、個別面談における「積極的傾聴」のカウンセリング技法の使用、など具体的な対応方法を提案した。

以上より、教師と保護者は対立している立場ではなく、「子どもを育てる」という共同目標を持つ仲間同士として、意見交換・理解しあい・支えあいを行い、教師は子どもの個性を尊重し、円滑で肯定的な学級風土を作る事が重要である。

第5節 教育制度の改革

1. 受験制度の改革

学級風土について日中比較を行った結果、学級風土のポジティブ因子である「学級への満足度」、「学級活動への関与」、「規律正しさ」、「学習への志向性」、「自然な自己開示」においては、国の差が見られ、いずれも日本より中国のほうが高い事が分かった。学級風土のネガティブ因子である「学級内の不和」においては、国の差が見られ、中国より日本のほうが高い事が分かった。また「学級への満足度」においてはキャリアと国の交互作用が見られ、初任教師については差がないのに対し、中堅教師、ベテラン教師については日本より中国のほうが高い事が分かった。これらの事から、教育制度などの影響で、日本より中国のほうが肯定的な学級風土につながると言える。

藤澤（2013）は70年代と90年代における学習の主体、テスト準備、授業活用、受験準備について比較した。学習の主体について、70年代は学習意欲のある学習者本人であった

が、90年代は学習者が通う塾の指導教師になった。テスト準備について、70年代は試験範囲が教科書を超えるため、教科書やノートの要点をまとめたものの利用、暗記材料の利用、点検道具としての問題集の利用などが挙げられたが、90年代は試験の出題内容が事前に分かっているため、定期テスト対策のような学習者の考える工夫を省けた単なる作業になるものの利用が挙げられた。授業活用について、70年代は授業を真面目に受けると学習内容の理解度が上がり、試験準備が楽になり、授業の価値を実感できるので授業参加度が高かったが、90年代は学業成績に反映できるのが授業参加度ではなく、トレーニング教材を使う定着作業量になったため、授業の価値を実感できなくなり、授業参加度が低くなった。受験準備について、70年代は受験準備のため学習塾を通い、受験に関する情報を獲得した。主に学習内容の弱点診断と補強、教科書を超える出題範囲の知識の習得、進学情報の獲得などの事学習者が必死に学力をつけていたが、90年代は学習指導要領の改訂によって学習内容が減り、試験問題が易しくなったと同時に少子化の原因で競争も低下して来たため、学習者の受験準備が楽になった。これらの変化が起こった原因について、80年代にあふれている学校の授業を受けなくても定期テストで楽に点数が取れる有害な教材が学習の魅力を薄れたからである（藤澤，2013）。

90年代の中国では日本の受験戦争と呼ばれる70年代・80年代と同じような受験制度を実施している（第6章第3節2で紹介した通り）。現代の日本では「ゆとり教育」の原因で学力低下の問題を引き起こし、「脱ゆとり」を実施しているのに対し、現代の中国では「応試教育」（詰め込み教育に相当）の過ちを立ち直るため「素質教育」（ゆとり教育に相当）を実施している。これらの事から、日本の子どもは「ゆとり」から「脱ゆとり」の最中で、学力を身につけるための学業の負担が高くなり、新制度の下の学校環境に適応するのに時間がかかると思われる。それに対して、中国の子どもは「ゆとり」（素質教育）の最中で、学業の負担が減り、学級活動が増加し、子どもが学級にいると楽しく感じるようになったと思われる。それが日本より中国のほうがより肯定的な学級風土につながる原因だと考えられる。しかし、それはあくまでも調査時点（2014年5月～12月）の結果であって、まだ国の教育制度などの影響で変わっていく可能性も考えられる。日本と中国の受験制度はそれぞれの国の歴史沿革や社会的価値観に合う制度であり、一概にどちらが良いとは言えないであろう。但し、同じ儒教思想の影響を受け、同じような教育制度の改革の流れを有し、同じ国民の生涯学習の目標を持つ隣国同士として、お互いの経験・教訓を取り入れ、受験制度の改革に取り組む事が望ましい。

2. 授業形態の改革

中国の教師のリーダーシップと学級風土において、旧来の一斉授業とアクティブラーニングの高効授業の授業形態の差について検討した結果、リーダーシップ P 行動における授業形態の差が見られなかったが、リーダーシップ M 行動における授業形態の差が見られ、一斉授業より高効授業のほうが高い事が分かった。本章第 1 節で紹介したように、教師のリーダーシップ M 行動の発揮は重要であるので、その M 行動を高める高効授業の授業形態は推薦すべきと思われる。また、学級風土の「学級活動への関与」、「規律正しさ」における授業形態の差が見られ、一斉授業より高効授業のほうが高い事が分かった。この事から、アクティブラーニングの高効授業の授業形態は教師のリーダーシップ M 行動を高める一方、子どもの学級活動に参加する熱意、学級のルールへの遵守などの学級風土のポジティブ因子を高める効果もあると言える。

崎濱（2017）によれば、一斉授業は不特定多数の学習者に同時に同じ内容を一つのまとまった話として伝える事ができるというメリットがある一方、学習者一人ひとりの学習到達度にばらつきが出るのデメリットや、学習者が元々持っている学力や興味関心などの違いによっては、その講義を受ける事がメリットになる場合もデメリットになる場合もある。これらのデメリットを克服する方法として、有意味受容学習（川上・渡辺・松本，2009）、大福帳の利用（佐藤，2013）、BRD（Brief Report of the Day; 当日ブリーフレポート方式）の提案（宇田，2005）などが挙げられた（崎濱，2017）。

一斉授業は教師が主体になって一方的な「教え」に対し、アクティブラーニングの高効授業は学習者が主体になって「学び」を目的とする授業形態である。人は学びたい事しか学ばない（藤澤，2017a）ため、子どもの能動性を引き上げるアクティブラーニングのような授業形態は子どもの学習意欲・学業達成感・自己効力感を高める効果があると思われる。

森（2017）はアクティブラーニングの手法として、生徒に基礎知識のインプット（内化）と生徒の思考をアウトプットさせる（外化）の往還が必要であり、従来の「内化」ばかりの一斉授業と比べて逆にアクティブラーニングの授業は「外化」しすぎる事を要注意と指摘し、内化（簡単に基礎知識を教える）—外化（グループワークを基盤とした演習活動）—内化（生徒の疑問や葛藤の解明及び生徒の思考より一段高い認知レベルでの解説・総括を行う）の順で授業を進めていく事を推薦した。更にアクティブラーニングの授業の具体例としては、「協同学習」、「シグソー法」、「反転授業」を紹介した。いずれも子どもの深い

学びを促し、子どもと他者（教師，クラスメート）の関わりを深くし、子どもの学級にいる楽しさを増し、「わかった」、「できた」で子どもの自己効力感を高めるなどに効果的な授業形態である。更に、アクティブラーニングの授業におけるグループワークによる協同・共同作業を通して子どもの「協調性」、「統制性」の性格特性の育成も期待できると考えられる。

以上より、国の教育制度や学校の教育理念・方針に沿って、旧来の一斉授業と並行して子どもの能動性や知恵を培うアクティブラーニングのような授業を実施すべきだと思われる。

文 献

- Akindehin, F. (1993). An Investigation of some features of the psychosocial learning environment in some Nigerian secondary schools. *Research in Science and Technological Education*, 11, 117-126.
- 新井孝喜 (1995). 子どもの生活を育てる学級文化活動—鈴木孝雄実践に生活科の原点を
探る— 茨城大学教育学部紀要 (教育科学), 44, 231-241.
- 安藤清志 (1999). 社会的地位 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁榎算男・
立花政夫・箱田裕司 (編) 心理学辞典 有斐閣 P.373.
- Baldwin, D. R., McIntyre, A. & Hardaway, E. (2007). Perceived Parenting Styles on
College Students' Optimism. *College Student Journal*, 41(3), 550-557.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool
behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Bohannon, E. D. (1898). The Only Child in a Family. *The Pedagogical Seminary*, 5,
475-496.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature
and design*. Harvard University Press. 人間発達の生態学 磯貝芳郎・福富護訳 川島
書店 1996.
- 楚红丽 (Chu Hongli) (2007). 基础教育阶段家庭教育消费支出内容与结构的研究述评 (基
礎教育段階での家庭教育消費支出内容と構成の研究) 教育科学, 23(2), 1-4.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). *Cognitive apprenticeship: Teaching
the crafts of reading, writing, and mathematics*. In L. Resnick (Ed.), *Knowing,
learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Lawrence
Erlbaum Associates. Pp.453-494.
- 遠矢幸子 (2010). 学級集団の心理学 森敏昭・青木多寿子・淵上克義 (共編) よくわか
る学校教育心理学 ミネルヴァ書房 Pp.186-187.
- Flanders, N. A. (1961). *Analyzing teacher behavior*.
http://www.ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196112_flanders.pdf 2017.8.12
アクセス

- Fraser, B. J. (1989). Twenty years of Classroom climate work: progress and prospect, *Journal of Curriculum Studies*, 21(4), 307-327.
- Fraser, B. J., Anderson, G. J. & Walberg, H. J. (1982). *Assessment of Learning environment: manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)*. Perth; Western Australian Institute of Technology.
- Fraser, B. J. & Fisher, D.I. (1983). Student achievement as a function of person environment fit: a regression surface analysis, *British Journal of Educational Psychology*, 53, 89-99.
- Fraser, B. J. & Walberg, H. J. (1981). Psychosocial learning environment in sciences Classrooms: A review of research. *Studies in Science Education*, 8, 67-92.
- Freiberg, H. J. (1996). From tourists to citizens in the Classrooms, *Educational Leadership*, 54(1), 32-36.
- French, J.R.P., Jr. & Raven, B.H. (1959). *The bases of social power*. In D. Cartwright (Ed.) *Studies in social power*. MI: Institute for Social Research. 150-167.
- 傅道春 (Fu Daochun) (2001). 新课改与教师的成长(新课程改革と教師の成長) 鐘啓泉・張華等 (共著) 基础教育课程改革纲要 (试行) 解读 (基礎教育における課程改革綱要 (試行) 解説) 華東師範大学出版社.
- 藤本学 (2004). ソシオプロフィール法：関係性の親密さから見る小集団の構造 対人社会
心理学研究, 4, 77-85.
- 藤澤伸介 (2013). ごまかし勉強 (上) 新曜社 Pp.61-89.
- 藤澤伸介 (2017a). まえがき 藤澤伸介 (編著) 探究！教育心理学の世界 新曜社 P.i.
- 藤澤伸介 (2017b). 教師の成長 藤澤伸介 (編著) 探究！教育心理学の世界 新曜社 Pp.172-172.
- Gadeyne, E., Ghesquiere, P. & Onghena, P. (2004). Longitudinal Relations Between Parenting and Child Adjustment in Young Children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 33(2), 347-358.
- Getzels, J. W. & Thelen, H. A. (1960). *The Classroom group as a unique social system*. In N. B. Henry (Ed.), *The dynamics of instructional groups, socio psychological aspects of teaching and learning: The 59th yearbook of The National Society for*

- The Study of Education. Chicago: University of Chicago Press. Pp. 53-82.
- Ghaith, G. (2003) The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of Classroom climate, *Educational Research*, 45(1), 83-93.
- Gonzalez, A. L. & Wolters, C. A. (2006). The Relation Between Perceived Parenting Practices and Achievement Motivation in Mathematics. *Journal of Research in Childhood Education*. 21, 230-217.
- Grusec, J. E., JacqueLine, J. G. & Leon, K. (2000). New Directions in Analyses of Parenting Contributions to Children's Acquisition of Values. *Child Development*. 71(1). 205-211.
- 原田克巳・竹本伸一 (2013). 学校適応尺度作成 金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要, 5, 73-83.
- Harsey, P. & Blanchard, K. H. (1977). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Prentice-Hall. 山本成二・水野基・成田攻訳 行動科学の展開—人的資源の活用— 日本生産性本部 1989.
- 平田幹夫・比嘉紀枝 (2014). 小学生版家族満足度尺度の作成 琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要, 21, 149-154.
- 本多潤子 (2002). 児童の「母親に対する愛着」測定尺度の作成 カウンセリング研究, 35, 246-255.
- 堀野緑 (1996). 児童における勢力動機の肯定的側面 実験社会心理学研究, 36, 79-88.
- Hooker, H. F. (1931). A Study of The Only Child at school. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*. 39, 122-126.
- 今井芳昭 (1986). 親子関係における社会的勢力の基盤 社会心理学研究, 1, 35-41.
- 今井芳昭 (1999). 社会的勢力 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁榎算男・立花政夫・箱田裕司 (編) 心理学辞典 有斐閣 P.372.
- 井上健治・苫米地憲昭 (1970). 個人の認知的判断に及ぼす社会的勢力の影響 千葉大学教育学部研究紀要, 19, 1-10.
- 伊藤亜矢子 (2007). 学校臨床心理学 北樹出版 p.120
- 伊藤亜矢子 (2009a). 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 (2009b). 学校・学級組織へのコンサルテーション 教育心理学年報, 48,

192-202.

- 伊藤亜矢子 (2017a). 学級風土と学級運営 藤澤伸介 (編著) 探究! 教育心理学の世界
新曜社 Pp.108-113.
- 伊藤亜矢子 (2017b). 学級はどう変化していくか 藤澤伸介 (編著) 探究! 教育心理学
の世界 新曜社 Pp.108-113.
- 伊藤亜矢子・松井仁 (1996). 学級風土研究の経緯と方法 北海道大学教育学部紀要, 72,
47-71.
- 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.
- 伊藤亜矢子・毛利珠美 (2005). 小学校における学級という場を活用した学校支援①—教
師用 RCRT に見る教師の視点の多様性と学級風土— 日本教育心理学会総会発表論文
集, 47, 619.
- 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.
- 伊藤順子 (2013). 社会性の形成 二宮克美・浮谷秀一・堀毛一也・安藤寿康・藤田主一・
小塩真司・渡邊芳之 (編) パーソナリティ心理学ハンドブック 福村出版 Pp.188-194.
- 江光荣 (Jiang Guangrong) (2004). 中小学班级环境: 结构与测量 (中・小学生用学級環
境
尺度構成) 心理科学, 27(4), 839-843.
- 金明汶 (Jin Mingwen) (2013). 学級風土と子どもの性格の関係に関する研究 心理学叢
誌, 10, 21-32.
- 金明汶 (2014). 学級風土と教師のリーダーシップの関係 心理学叢誌, 11, 21-35.
- 金明汶 (2015a). 現代の中国教育事情—小学校の訪問を通して— 心理学叢誌, 13, 27-41.
- 金明汶 (2015b). 学級や家庭での社会的地位の自己認知尺度構成の項目選択過程 心理学
叢誌, 14, 9-17.
- 金明汶 (2016). 学級での社会的地位の自己認知尺度構成—大学生の回想的データを基に
— 心理学叢誌, 16, 87-96.
- 金明汶 (2017a). 小学教师的指导行为与班级风土的关系 (教師のリーダーシップと学級風
土の関係) 時代教育 2017年5月号, 96-97.
- 金明汶 (2017b). 自己在家庭里的社会地位的主观知觉测量工具开发 (家庭での社会地位の

- 自己認知の尺度構成) 時代教育 2017 年 6 月号, 79-80.
- 金明汶 (2017c). 科目数, 地区, 学年, 教学资历对班级风土和教师指导行为的影响 (科目数・地域・学年・キャリアが学級風土と教師のリーダーシップに及ぼす影響) 時代教育 2017 年 7 月号, 97-98.
- 金明汶・田中俊也 (2014a). 小学校における学級風土と子どもの性格特性—子どもが認知する学級風土と性格— 日本教授学習心理学会第 10 回年会 仙台白百合女子大学.
- 金明汶・田中俊也 (2014b). 学級風土と教師のリーダーシップに対する子どもと教師の認知のズレ 日本教育心理学会第 56 回総会 神戸大学主催 神戸国際会議場.
- 金明汶・田中俊也 (2015a). 現代の中国の教育事情—地方で行われる授業改革の試み— 日本教授学習心理学会第 11 回年会 茨城大学水戸キャンパス.
- 金明汶・田中俊也 (2015b). 学級風土と教師のリーダーシップの関係 日本教育心理学会第 57 回総会 新潟大学主催 新潟大学朱鷺メッセ.
- 金明汶・田中俊也 (2016a). 中国小学校教師のリーダーシップに及ぼす教育政策の影響 日本教授学習心理学会第 12 回年会 山梨大学甲府キャンパス.
- 金明汶・田中俊也 (2016b). 教師のリーダーシップ M 行動についての日中比較 日本教育心理学会第 58 回総会 香川大学主催 高松サンポート.
- 金明汶・田中俊也 (2017). 学級風土についての日中比較 日本教育心理学会第 59 回総会 名古屋大学主催 名古屋国際会議場.
- 鎌田雅史・淵上克義 (2011). 社会的勢力の自己認知が児童の適応感に及ぼす影響 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 146, 73-83.
- 康德山 (Kang Deshan) (2000). 教育的区域性陈述 (教育の地域陳述) 教育理論と実践, 20 (7), 9-23.
- 姜信善 (Kang Sinsun)・酒井えりか (2006). 子どもの認知する親の養育態度と学校適応との関連についての検討 富山大学人間発達科学部, 1(1), 111-119.
- 加藤弘通・大久保智生 (2001). 問題行動と生徒分化の関係についての研究 (3): <荒れている学校>・<落ち着いた学校>の生徒は不良をどうみてるのか? 日本教育心理学会総会発表論文集, 43 (0), 94.

- 川上昭吾・渡邊康一郎・松本織（2009）. 有意味受容学習の研究 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 12, 183-190.
- 河村茂雄（1999）. 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発—学校生活満足度尺度（高校生用）の作成— 岩手大学教育学部研究年報, 59(1), 111-120.
- 菊池香・山本奨（2015）. 小学校における「担任教師の働きかけ」分析のためのカテゴリー作成の試みと教師の指導態度 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 14, 373-384.
- 菊池章夫（1988）. 思いやりを科学する 川島書店.
- 岸田幸弘（2012）. 不登校児童生徒への支援に関する教師の意識調査 学苑（昭和女子大学）, 856, 28-36.
- 小柴孝子（2011）. 保護者への理解と支持 会沢信彦・安齋順子（編著） 教師の卵のための教育相談 Pp.136-148.
- 草田寿子・岡堂哲雄（1993）. 家族関係査定法 岡堂哲雄（編） 心理検査学 垣内出版 Pp.573-581.
- Ladd, G. W & Pettit, G. S. (2000). *Parenting and the Development of Children's Peer Relationships*. Marc, H. B (Ed). *Handbook of Parenting Volume 5 Practical Issues in Parenting*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Pp269-330.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of Competence and Adjustment Among Adolescents From Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 李炳亭 (Li Bingting) (2014). 高效课堂概论 (高効授業概論) “中国区域教育样本”延边基地建设整体推进第一阶段(“中国区域教育モデル”延边地域推進第一段階) 中国教育報刊社 Pp.6-15.
- 刘红云 (Liu Hongyun)・孟庆茂・张雷 (2005). 班主任教师班级管理效能感对学生学习态度及其与血液效能间关系的影响 (担任先生の学級運営効力感が生徒の学習態度と学習効力感に与える影響) 心理发展与教育, 20 (2), 62-67.
- 刘洁 (Liu Jie) (2005). 班级管理 (学級運営) 刘洁・袁雅仙・张俊清・林冬 (共编著)

- 教育学—教师资格考试辅导纲要（教師免許試験のガイドブック）吉林人民出版社
Pp.67-89.
- 刘苓 (Liu Ling)・陈蕴 (2011). 独生与非独生子女初中生的心理特征及家庭精神环境比较
（一人っ子と非一人っ子の中学生の心理特徴と家庭精神環境の比較）中国健康心理学杂志,
2011年第19卷(11), 1355-1356.
- 罗凌云 (Luo Lingyun)・风笑天 (2001). 城市独生子女与非独生子女家庭教育的比较研究
（都市部の一人っ子と非一人っ子の家庭教育の比較研究）青年探索, 2001年第6期,
12-16.
- Majda, S. & Branka, C. (2006). Classroom climate in regular primary school settings
with Children with special needs. *Educational Studies*, 32(4), Pp.361-372.
- Manor, H. (1987). The Effects of Environment on High School Success. *Journal of
Educational Research*, 80, 184-188.
- 馬世晔 (Ma shiye) (2000). 中日大学考试制度的比较研究（日中の大学受験制度の比較研
究）比較教育研究, 2000年第3期, 48-52.
- 松沼風子・五十嵐哲也 (2016). 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— 愛知教育大学研究報告（教育科学
編）, 65, 61-68.
- 三島美砂・宇野宏幸 (2004). 学級雰囲気及ぼす教師の 教育心理学研究, 52, 414-425.
- 三隅二不二 (1984). リーダーシップ行動の科学（改訂版） 有斐閣
- 三隅二不二・篠原弘章・杉万俊夫 (1977). 地方官公庁における行政管理者のリーダーシ
ップ行動測定法とその妥当性 実験社会心理学研究, 16, 77-98.
- 三隅二不二・白樫三四郎・武田忠輔・篠原弘章・関文恭 (1970). 組織におけるリーダー
シップの研究 年報社会心理学, 11, 63-90.
- 三隅二不二・矢守克也 (1989). 中学校における学級教師のリーダーシップ行動測定尺度
の
作成とその妥当性に関する研究 教育心理学研究, 37, 46-54.
- 三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ (1977). 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成
とその妥当性の研究 教育心理学研究, 25, 157-166.
- 水野治久 (2017). 教員養成と教育心理学—教育心理学は教員養成や学校現場のニーズに
どう応えるべきなのか 日本教育心理学会第59回シンポジウム JF03 名古屋大学主催

名古屋国際会議場.

森田洋司・清永賢二 (1994). 『新訂版いじめ：教室の病い』 金子書房 Pp.21-28

森朋子 (2017). 学びが育つ教授法 田中俊也 (編著) 教育の方法と技術—学びを育てる
教室の心理学 ナカニシヤ出版 Pp.39-58.

文部科学省 (2010). 生徒指導提要 P173.

文部科学省 (2016). 平成 27 年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査
10 月速報値

<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/GL02020101.do?method=extendTclass&refTarget=toukeihyo&listFormat=hierarchy&statCode=00400304&tstatCode=000001016708&tclass1=000001089477&tclass2=000001089478&tclass3=000001089479&tclass4=&tclass5=2017.11.3> アクセス

文部科学省 (2017). 平成 28 年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査
10 月速報値

<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/GL02020101.do?method=extendTclass&refTarget=toukeihyo&listFormat=hierarchy&statCode=00400304&tstatCode=000001016708&tclass1=000001107915&tclass2=&tclass3=&tclass4=&tclass5=2017.11.3> アクセス

Moos, R. H. (1976). *The Human Context: Environmental determinants of behavior*. In John Wiley & Sons, (Ed.) 現代の心理学 モース 環境の人間性—行動科学的アプローチ— 望月衛訳 朝倉書店 1979. Pp.317-350.

Moos, R. H. (1979). *Evaluating Educational Environment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Moreno, J. L., Jennings, H. H. & Stockton, R. (1943). Sociometry in the classroom. *Sociometry*, 6(4). 425-428.

無藤隆 (2017). 学習指導要領改訂のキーワード 明治図書.

長根光男 (1988). 児童による学級担任の雰囲気認知と学力・社会的地位・ストレス度との関連性 教育心理学会総会発表論文集, 30, 588-589.

中道圭人・中澤潤 (2003). 父親・母親の養育態度と幼児の攻撃行動との関連 千葉大学教育学部紀要, 51, 173-179.

野瀬めぐみ・前田友美・五十嵐哲也 (2010). 中学生の自尊感情と被受容感のバランス状態からみた友人関係場面における怒り表現の検討 愛知教育大学保健環境センター紀要,

9, 53-59.

岡田太陽・吉里肇・鈴木絢・岡林亜美・市井雅哉 (2007). 児童の被受容感と被拒絶感が自己表現方法に及ぼす影響 日本行動療法学会大会発表論文集, 33, 186-187.

奥田援史 (1996). 養育態度のタイプと幼児の自律性 滋賀大学教育学部紀要 (教育科学), 46, 1-7.

大久保智生 (2010). 青年の学校適応に関する研究: 関係論的アプローチによる検討 ナカニシヤ出版.

大沼泰枝・坂野雄二 (2002). 学級における受容感が児童の自己効力感に与える影響 日本行動療法学会大会発表論文集 28, 182-183.

Park, Y. S., Kim, B. S. K., Chiang, J. & Ju, C. M. (2010). Acculturation, enculturation, parental adherence to Asian cultural values, parenting styles, and family conflict among Asian American college students. *Asian American Journal of Psychology*, 1(1), 67-79.

Piaget, J. (1932). *The Moral Judgement of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul. 臨床児童心理学Ⅲ 児童道徳判断の発達 大伴茂訳 同文書院 1957.

Pritchard, A. & Woollard, J. (2010). *Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning*, Routledge. アクティブラーニングのための心理学—教室実践を支える構成主義と社会的学習理論— 田中俊也訳 北大路書房 2017.

裴勇俊 (Pei Yongjun)・李晓燕 (2017). 继承传统考试价值实现追求公平目标——我国考试制度的历史沿革与价值分析 (伝統受験制度の価値の継承と公平の目標の実現——我が国の受験制度の歴史と価値分析) 宁夏教育, 2017年4月, 74-76.

钱晓焯 (Qian Xiaoye)・迟巍・史瑶 (2015). 义务教育阶段城镇家庭教育支出的构成及不平

等:来自 2007 和 2011 的实证证据 (義務教育段階の都市部家庭教育支出の構成と不平等: 2007 年と 2011 年の実証証拠から) 教育与经济, 2015 年第 6 期, 25-33.

屈智勇 (Qu Zhiyong)・邹泓・王英春 (2004). 不同班级环境类型对学生学校适应的影响 (学級環境類型が生徒の学校適応に与える影響) 心理科学, 27 (1), 207-211.

Raven, B.H. (1974). *The comparative analysis of power preference*. In J. T. Tedeschi

- (Ed.) *Perspectives on Social Power*. Chicago: ALdine, 172-198.
- 酒井厚・菅原ますみ・眞榮城和美・菅原健介・北村俊則 (2002). 中学生の親及び親友との信頼関係と学校適応 教育心理学研究, 50, 12-22.
- 崎濱秀行 (2017). 教える事の工夫と技術 田中俊也 (編著) 教育の方法と技術—学びを育てる教室の心理学— ナカニシヤ出版 Pp.20-38.
- 櫻井英未 (2014). 自尊感情の高さ及び変動性に関する研究—自己受容, 被受容感, 被拒絶感との関係から— 日本女子大学大学院人間社会研究科紀要, 20, 129-142.
- 佐藤正二・佐藤容子・安岡孝弘・高山巖 (2000). 子どもの社会的スキル訓練—現状と課題宮崎大学教育文化学部紀要教育科学, 3, 81-105.
- 佐藤貴之 (2013). 大規模なクラスでの大学の情報教育における大福帳を用いた授業の実践とその課題 情報処理学会研究報告, 122, 1-6.
- 盛忠兴 (Sheng Zhongxing) (1985). 从独生子女的性格特点看家庭教育的重要性 (一人っ子の性格特徴から見る家庭教育の重要性) 吉首大学学报 (社会科学版), 11, 82-85.
- Short, P. M. & Short, R. J. (1988). Perceived Classroom environment and student behavior in secondary schools. *Educational Research Quarterly*, 12, 35-39.
- 曾我祥子 (1999). 小学生用 5 因子性格検査 (FFPC) の標準化 心理学研究, 70, 346-351.
- Strage, A. & Brandt, T. S. (1999). Authoritative Parenting and College Students' Academic Adjustment and Success. *Journal of Educational Psychology*. 91(1), 146-156.
- 杉本希映・庄司一子 (2006). 「居場所」の心理的機能の構造とその発達的变化 教育心理学研究, 54, 289-299.
- 杉若弘子 (1999). 性格特性論・性格類型論 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁榊算男・立花政夫・箱田裕司 (編) 心理学辞典 有斐閣 Pp.480-481.
- 高橋宗・川島裕二・吉川栄子 (2011). 学級集団とソーシャルスキルに関する考察 (1) 聖泉論叢, 18, 1-13.
- Tamir, P. & Cardin, H. (1993). Characteristics of The learning environment in biology and chemistry class as perceived by Jewish and Arab high school student in Israel. *Research in Science and Technological Education*, 11, 5-14.

田崎敏昭 (2005). 児童における社会的勢力の受容に関する研究 福岡女学院大学紀要人間

関係学部編, 6, 29-37.

高柳良太・松村茂治 (1991). 子どもの学級内での社会的地位と教師による行動特徴の理解

日本教育心理学会総会発表論文集, 33, 535-536.

滝充 (2009). ピア・サポートで始める学校づくり小学校編—異年齢集団による交流で社会

性を育む教育プログラム— 金子書房.

田中俊也 (2003a). 学級集団の理解 子安増生・田中俊也・南風原朝和・伊東裕司 (共著)

教育心理学 [新版] 第4章 有斐閣 Pp.73-89.

田中俊也 (2003b). 授業の方法と教師の成長 子安増生・田中俊也・南風原朝和・伊東裕司

(共著) 教育心理学 [新版] 第7章 有斐閣 Pp.147-153.

田中俊也 (2014). 心理学的な「ものさし」を作る—尺度構成— 大野木裕明・渡辺直登(共編著) 改訂新版心理学研究法 放送大学教育振興会 Pp.135-149.

田中俊也・梶田正巳 (1995). 教師の教育力を高める 祖父江孝男・梶田正巳編 日本の教育力 第4章 金子書房 Pp.76-99.

田中俊也・山田嘉徳 (2015). 大学で学びということ—ゼミを通じた学びのリエゾン— ナカニシヤ出版.

谷勉・遠藤喜和・伊田勝憲・石田純夫・原田唯司 (2015). 学級経営支援における「学級風土質問紙」の活用：理想の学級集団の状態像を類型化する試み 静岡大学教育実践総合センター紀要, 23, 185-194.

Thomas, A. & Chess, S. (1980). *The Dynamics of Psychological Development*. New York: Brunner/Mazel. 子どもの気質と心理的発達 林雅次監訳 星和書店 1981.

戸田須恵子 (2006). 母親の養育態度と幼児の自己制御機能及び社会的行動との関係について

北海道教育大学釧路校研究紀要, 38, 59-69.

徳永沙智・稲畑陽子・原田素美礼・境泉洋 (2013). シャイネスと被受容感・被拒絶感が社会的スキルに及ぼす影響 徳島大学人間科学研究, 21, 23-34.

- Trickett, E. J. & Moos, R. H. (1995). *Classroom environment Scale manual: development, applications, research* (3ed ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists press.
- 上田敏見 (1966). 学級における社会的受容に関する発達心理学的研究 : (I) —基準による
- 社会測定的地位の分化— 奈良学芸大学紀要 (人文・社会科学), 14, 193-207.
- 宇田光 (2005). 大学講義の改革—BRD (当日レポート方式) の提案— 北大路書房.
- Van der sijde, P. C. (1988). Relationships of Classroom climate with student learning outcomes and school climate. *Journal of Classroom Interaction*, 23, 40-44.
- Westling Allodi, M. (2002). A two-level analysis of Classroom climate in relation to social context, group composition, and organization of special support, *Learning Environments Research*, 5, 253-274.
- White, R. & Lippitt, R. (1960). *Autocracy and democracy*. Harper & Row. 三種の社会的風土におけるリーダーの行動と成員の反応 D. カートライト・A. ザンダー編, 三隅二不二・佐々木薫訳編 グループダイナミックス第2版II 誠信書房 1970. 629-661.
- Withall, J. (1949). The development of a technique for measurement of social-emotional climate in Classrooms. *Journal of Experimental Education*, 17, 347-361.
- 山本奨 (2007). 不登校状態に有効な教師による支援方法 教育心理学研究, 55, 60-71.
- 姚引妹 (Yao Yinmei)・李芬・尹文耀 (2015). 单独两孩政策下独生子女数量, 结构变动趋势预测 (片方一人っ子の夫婦子ども二人までの政策の下での一人っ子の数, 構成の変化動向の予測) 浙江大学学报 (人文社会科学版), 45 (1), 94-104.
- 吉澤寛之・吉田琢哉・原田知佳・浅野良輔・玉井颯一・吉田俊和 (2017). 養育・しつけが反社会的行動に及ぼす弁別的影響—適応性を考慮した社会的情報処理による媒介過程— 教育心理学研究, 65, 281-294.
- 苑春永 (Yuan Chunyong)・陈福美・王耕・边玉芬 (2013). 独生子女和非独生子女情绪适应的差异——基于倾向分数配对模型的估计(一人っ子と非一人っ子の感情適応の差異——傾向分数ペアモデルに基づく推測) 中国临床心理学杂志, 21(2), 296-299.
- 弓削洋子 (2012). 教師の2つの指導性機能の統合化の検討—機能に対応する指導行動内容に着目して— 教育心理学研究, 60, 186-198.
- Zabukovec, V. (1993). Primary school pupils' and their teachers' perceptions of Classroom Climate. *Sodobna pedagogika*, 44(5), 292-304.

謝 辞

本研究において、懇切丁寧な指導を賜りました、田中俊也教授（関西大学文学部）に心より感謝申し上げます。

また、中国の学術誌への投稿にあたって、松浦章先生（関西大学名誉教授）に大変お世話になっており、ご指導下さった院生を含め、松浦先生の周りの皆様にも心より感謝申し上げます。本研究で用いた調査票の中国語版の作成にあたって、ご協力を頂いた元関西大学大学院生王旭光さん、任燕さん、張尤紫さんにもここに記し御礼を申し上げます。

更に、本研究にご協力を頂いた各小学校の教師の皆様、児童の皆様、保護者の皆様、関西大学の大学生の皆様及び、貴重な調査の場をご提供頂きました関西大学の田中俊也先生、山本晃輔先生、北野朋子先生；元兵庫教育大学院生の鈴木勲さん；元筑波大学院生の高橋智子さん；伊丹市教育委員会学校指導課の遠藤文子さん；延辺大学師範分院の李淑华先生；延吉市進学小学校の周长宏先生；函門市の金鳳華先生、南美淑先生；函門市第一小学校の許銀花先生、孫玉凤先生、牛福萍先生；龍井市東山実験小学校張延群先生；北京市の王衛華先生；北京市豊台第一小学校の韓国宾先生、王晓娟先生；北京市第一師範学校附属小学校の黄楠先生；北京市東鉄匠営小学校の張建玉先生、陳艷紅先生、周思悦先生、劉佳先生に御礼申し上げます。

付 録

付録 a 小学生用短縮版学級風土質問紙（伊藤，2009a）

日本語版（子ども用）

あなたの普段の学級の皆の生活を思い出しながら、以下の質問をお答えください。

	そ う 思 わ な い	あ ま り 思 わ な い	ど ち ら で も な い	や や そ う 思 う	そ う 思 う
1.先生に言われた以上に作業や活動をする	1	2	3	4	5
2.全体が嫌な雰囲気になることがある	1	2	3	4	5
3.個人的な問題を安心して話せる	1	2	3	4	5
4.クラスは、笑が多い	1	2	3	4	5
5.クラスみんなは、よく勉強する	1	2	3	4	5
6.もめごとが少ない	1	2	3	4	5
7.心から楽しめる	1	2	3	4	5
8.守るべき規則がはっきりと示されている	1	2	3	4	5
9.お互いに嫌っている人がいる	1	2	3	4	5
10.授業中よく集中している	1	2	3	4	5
11.このクラスが気に入っている	1	2	3	4	5
12.クラスで顔を合わせるのを楽しみにしている	1	2	3	4	5
13.その日の勉強や宿題をこなすことを重視する	1	2	3	4	5
14.自分達の気持ちを素直に先生にみせる	1	2	3	4	5
15.誰もがクラス全体のことを考えている	1	2	3	4	5
16.他と一緒にならないグループがある	1	2	3	4	5
17.先生がいても遠慮なく話せる	1	2	3	4	5
18.クラスがうまくいかない時にみな心配する	1	2	3	4	5
19.掃除当番をきちんとする人が多い	1	2	3	4	5
20.クラスの活動に自分から進んで参加する	1	2	3	4	5
21.先生の指示にすばやく従う	1	2	3	4	5
22.このクラスは、勉強熱心だ	1	2	3	4	5
23.クラスがバラバラになる雰囲気がある	1	2	3	4	5
24.自分達の気持ちを気軽に言い合える	1	2	3	4	5
25.このクラスは、規則を守る	1	2	3	4	5
26.クラスの活動に多くのエネルギーを注ぐ	1	2	3	4	5

中国語版（子ども用）

你在学校和班集体里的日常生活是什么样子的呢？请一边回忆一边回答下面的问题。

	完全 不 这么 认为	不 这 么 认为	不 知 道	这 么 认 为	完 全 这 么 认 为
1. 同学们做作业、搞活动都比老师要求的还做得好	1	2	3	4	5
2. 有时候班级里会有不好的气氛	1	2	3	4	5
3. 同学们可以放心地说出自己的事情来	1	2	3	4	5
4. 班级里有很多笑声	1	2	3	4	5
5. 班级里的同学们，学习都很认真	1	2	3	4	5
6. 班级里很少有同学发生争执	1	2	3	4	5
7. 同学们在班级里都从心里感到高兴和快乐	1	2	3	4	5
8. 班规明确地规定了我们应该做和不能做的事情	1	2	3	4	5
9. 班级里有互相讨厌的人	1	2	3	4	5
10. 同学们上课精力集中	1	2	3	4	5
11. 同学们都喜欢这个班集体	1	2	3	4	5
12. 同学们都很期待能在班级里与大家见面	1	2	3	4	5
13. 同学们都重视在当天之内弄懂当天的学习和作业	1	2	3	4	5
14. 同学们可以直率地把自己的情绪表现给老师看	1	2	3	4	5
15. 同学们都以班级的集体利益为重	1	2	3	4	5
16. 班级里有不能融入班集体的小团体	1	2	3	4	5
17. 就算老师在同学们也可以自由自在地聊天	1	2	3	4	5
18. 班级里出现问题的时候同学们都很担心	1	2	3	4	5
19. 同学们会认真清扫自己班级负责的扫除区域	1	2	3	4	5
20. 同学们会自愿主动地参加班级体的活动	1	2	3	4	5
21. 同学们能够迅速地完成老师交待的任务	1	2	3	4	5
22. 同学们都非常热爱学习	1	2	3	4	5
23. 班集体内部四分五裂	1	2	3	4	5
24. 同学之间可以轻松表达自己的心情	1	2	3	4	5
25. 同学们都能遵守班规	1	2	3	4	5
26. 同学们为了班级的集体活动倾注了很多精力	1	2	3	4	5

日本語版（教師用）

あなたのクラスについて日頃お感じの事に該当する番号に○印でお答えください。

	そう 思わ ない	あま り思 わな い	どち らで もな い	やや そう 思う	そう 思う
1 みんなは私に言われた以上に作業や活動をする	1	2	3	4	5
2 ウチのクラスでは全体がいやなふんいきになることがある	1	2	3	4	5
3 みんなは個人的な問題を安心して話せる	1	2	3	4	5
4 ウチのクラスは、笑が多い	1	2	3	4	5
5 ウチのクラスのみんなどは、よく勉強する	1	2	3	4	5
6 ウチのクラスではもめごとが少ない	1	2	3	4	5
7 ウチのクラスでは心から楽しめる	1	2	3	4	5
8 ウチのクラスでは守るべき規則がはっきりと示されている	1	2	3	4	5
9 ウチのクラスではお互いにきらっている人がいる	1	2	3	4	5
10 みんなは授業中に、よく集中している	1	2	3	4	5
11 ウチのクラスではみんながクラスを気に入っている	1	2	3	4	5
12 みんなはウチのクラスで顔を合わせるのを楽しみにしている	1	2	3	4	5
13 みんなはその日の勉強や宿題をこなすことを重視する	1	2	3	4	5
14 みんなは自分たちの気持ちをすなおに私にみせる	1	2	3	4	5
15 みんながクラス全体のことを考えている	1	2	3	4	5
16 ウチのクラスでは他のメンバーとうまくいかないグループがある	1	2	3	4	5
17 ウチのクラスでは私がいてもえんりよなく話せる	1	2	3	4	5
18 ウチのクラスではうまくいかないときにみな心配する	1	2	3	4	5
19 ウチのクラスではそうじ当番をきちんとする人が多い	1	2	3	4	5
20 ウチのクラスではみんながクラスの活動に自分から進んで参加する	1	2	3	4	5
21 ウチのクラスではみんなが私の指示にすばやくしたがう	1	2	3	4	5
22 ウチのクラスでは、みんなが勉強熱心だ	1	2	3	4	5
23 ウチのクラスではクラスがバラバラになるふんいきがある	1	2	3	4	5
24 ウチのクラスでは自分たちの気持ちをきがるに言い合える	1	2	3	4	5
25 ウチのクラスでは、みんなが規則を守る	1	2	3	4	5
26 ウチのクラスではみんながクラスの活動に多くのエネルギーをそそぐ	1	2	3	4	5

中国語版（教師用）

下面是关于您班里的学生们的问题请作答。

	不这样认为	有时候不这样认为	不确定	有时候这样认为	这样认为
1 学生们做作业、搞活动都比我要求的还做得好	1	2	3	4	5
2 班级里偶尔会有不好的气氛	1	2	3	4	5
3 学生们可以放心地说出自己的事情	1	2	3	4	5
4 班级里笑声很多	1	2	3	4	5
5 学生们学习都很认真	1	2	3	4	5
6 学生之间很少发生争执	1	2	3	4	5
7 学生们在班级里从心里感到高兴、快乐	1	2	3	4	5
8 班规明确地规定了应该与不应该做的事情	1	2	3	4	5
9 班级里学生之间有互相讨厌的人	1	2	3	4	5
10 学生们上课精力集中	1	2	3	4	5
11 学生们都很喜欢这个班集体	1	2	3	4	5
12 学生们很期待能在班级里与大家见面	1	2	3	4	5
13 学生们都很重视在当天之内弄懂当天的学习和作业	1	2	3	4	5
14 在我面前学生们可以直率地把自己的情绪表现出来	1	2	3	4	5
15 学生们都以班级的集体利益为重	1	2	3	4	5
16 班级里有不能融入集体的小团体	1	2	3	4	5
17 学生们就算有我在也可以自由地聊天	1	2	3	4	5
18 班级里出现问题的时候学生们都很担心	1	2	3	4	5
19 学生们会认真清扫班级负责的扫除区域	1	2	3	4	5
20 学生们都积极主动地参加班级体的活动	1	2	3	4	5
21 学生们能够迅速地去做我交待的事情	1	2	3	4	5
22 学生们都非常热爱学习	1	2	3	4	5
23 班集体内部四分五裂	1	2	3	4	5
24 学生之间可以轻松表达自己的心情	1	2	3	4	5
25 学生们都能遵守班规	1	2	3	4	5
26 学生们为了班级的集体活动倾注了很多精力	1	2	3	4	5

付録 b 教師のリーダーシップ行動測定尺度（三隅・矢守，1989）

日本語版（教師用）

あなたの普段の指導のやり方を考えながらお答えください。

	そ う 思 わ な い	あ ま り 思 わ な い	ど ち ら で も な い	や や そ う 思 う	そ う 思 う
1 家でしっかり勉強するように言う	1	2	3	4	5
2 授業時間以外に生徒と遊んだり、話したりする	1	2	3	4	5
3 家庭への連絡のプリントを家人に見せるように言う	1	2	3	4	5
4 生徒が内容を理解しているかどうか考えながら授業する	1	2	3	4	5
5 校則を守るように厳しく注意する	1	2	3	4	5
6 冗談などをまじえて楽しい授業をする	1	2	3	4	5
7 不正行為(カンニング・喫煙など)がないように厳しく注意する	1	2	3	4	5
8 先生と気軽に話すことができる	1	2	3	4	5
9 定期テスト以外に小テストをする	1	2	3	4	5
10 生徒の気持ちをわかる	1	2	3	4	5
11 クラスのみんなが協力するように言う	1	2	3	4	5
12 えこひいきをせずに生徒を公平に扱う	1	2	3	4	5
13 決められた仕事(日直、掃除等)をきちんとするように言う	1	2	3	4	5
14 皮肉っぽくしかる	1	2	3	4	5
15 授業中、授業に集中していない生徒を厳しく注意する	1	2	3	4	5
16 成績や行いを他の生徒と比べる	1	2	3	4	5
17 ノート、教科書などの忘れ物を注意する	1	2	3	4	5
18 先生に親しみを感じる	1	2	3	4	5
19 授業中、私語をしないように厳しく注意する	1	2	3	4	5
20 クラスの問題、もめ事などを生徒と一緒に考える	1	2	3	4	5
21 放課後、休日などの過ごし方について注意する	1	2	3	4	5
22 カツとなってしかる	1	2	3	4	5
23 社会の出来事に関心を持つように言う	1	2	3	4	5
24 生徒がわからない時は授業時間以外でも教える	1	2	3	4	5

关于您平时的指导方法的问题请作答。

	不这样认为	有时候不这样认为	不确定	有时候这样认为	这样认为
1 叮嘱学生在家也要好好学习	1	2	3	4	5
2 课外时间会跟学生玩耍或聊天	1	2	3	4	5
3 要求学生把自己在学校的表现汇报给家长	1	2	3	4	5
4 讲课时会考虑学生是否能够理解课堂内容	1	2	3	4	5
5 严厉警告学生要遵守校规	1	2	3	4	5
6 上课时一边开玩笑一边愉快地讲课	1	2	3	4	5
7 严厉警告学生不可以有不良行为（作弊，吸烟等）	1	2	3	4	5
8 学生能够轻松地跟自己讲话	1	2	3	4	5
9 除了定期考试还有不定期的小考	1	2	3	4	5
10 能够理解学生的心情	1	2	3	4	5
11 叮嘱班级的学生们要齐心协力	1	2	3	4	5
12 不偏不袒，公平地对待每一个学生	1	2	3	4	5
13 叮嘱学生要做好自己份内的工作（值日，扫除等）	1	2	3	4	5
14 批评学生时会用讥讽的口吻	1	2	3	4	5
15 上课时会严重警告注意力不集中的学生	1	2	3	4	5
16 会比较学生之间的学习成绩或行为举止	1	2	3	4	5
17 叮嘱学生不要忘记带教材和笔记等	1	2	3	4	5
18 被学生认为是一个和蔼可亲的老师	1	2	3	4	5
19 严重警告上课讲话的学生	1	2	3	4	5
20 跟学生们一起思考班级里出现的问题或纠纷等	1	2	3	4	5
21 叮嘱学生应该怎样渡过课余时间	1	2	3	4	5
22 一生气就批评学生	1	2	3	4	5
23 叮嘱学生要关心社会问题	1	2	3	4	5
24 当学生遇到不懂的问题时就算是下课时间也会给讲解	1	2	3	4	5

日本語版（子ども用）

あなたのいつもの担任の先生の事を考えながら答えてください。

	そ う 思 わ な い	あ ま り 思 わ な い	ど ち ら で も な い	や や そ う 思 う	そ う 思 う
1 先生に家でしっかり勉強するように言われる	1	2	3	4	5
2 先生は授業時間以外に私たちと遊んだり、話したりする	1	2	3	4	5
3 学校からの連絡を保護者に見せるように言われる	1	2	3	4	5
4 先生は私たちが内容を理解しているかどうか考えながら授業してくれる	1	2	3	4	5
5 先生は校則を守るように厳しく注意してくれる	1	2	3	4	5
6 先生は冗談などをまじえて楽しい授業をしてくれる	1	2	3	4	5
7 先生は不正行為(カンニングなど)がないように厳しく注意してくれる	1	2	3	4	5
8 先生と気軽に話すことができる	1	2	3	4	5
9 先生は定期テスト以外に小テストをしてくれる	1	2	3	4	5
10 先生は生徒の気持ちがわかってくれる	1	2	3	4	5
11 先生にクラスのみんなが協力するように言われる	1	2	3	4	5
12 先生はえこひいきをせずに生徒を公平に扱われてくれる	1	2	3	4	5
13 先生は決められた仕事(日直、掃除等)をきちんとするように言われる	1	2	3	4	5
14 先生に皮肉っぽくしかられる	1	2	3	4	5
15 先生は授業中、授業に集中していない生徒を厳しく注意してくれる	1	2	3	4	5
16 先生に成績やおこないを他の生徒と比べられる	1	2	3	4	5
17 先生はノート、教科書などの忘れ物を注意してくれる	1	2	3	4	5
18 先生に親しみを感じる	1	2	3	4	5
19 先生は授業中、ひそひそ話をしないように厳しく注意してくれる	1	2	3	4	5
20 先生はクラスの問題、もめ事などを生徒と一緒に考えてくれる	1	2	3	4	5
21 先生は放課後や休日などの過ごし方について注意してくれる	1	2	3	4	5
22 先生にカッとなってしかられる	1	2	3	4	5
23 先生は社会の出来事に関心を持つように言われる	1	2	3	4	5
24 先生は生徒がわからない時は授業時間以外でも教えてくれる	1	2	3	4	5

中国語版（子ども用）

以下是关于你的班主任的问题，请作答。

	不这样认为	有时候不这样认为	不确定	有时候这样认为	这样认为
1 班主任总是提醒我们在家要认真学习	1	2	3	4	5
2 班主任在课外时间会跟我们做游戏或聊天	1	2	3	4	5
3 班主任会提醒我们把学校的通知拿给家长看	1	2	3	4	5
4 班主任讲课时会考虑我们是不是能理解	1	2	3	4	5
5 班主任会严厉警告我们要遵守校规	1	2	3	4	5
6 班主任总是一边开玩笑一边愉快地讲课	1	2	3	4	5
7 班主任会严厉警告我们不能有不良行为（如作弊）	1	2	3	4	5
8 我们能轻松地跟班主任讲话	1	2	3	4	5
9 班主任的课除了定期考试还有不定期的小考	1	2	3	4	5
10 班主任能理解我们的心情和想法	1	2	3	4	5
11 班主任总是让同学们要齐心协力	1	2	3	4	5
12 班主任对待每一个同学都是公平，不偏不向的	1	2	3	4	5
13 班主任总是让我们做好自己份内的事（如值日，扫除）	1	2	3	4	5
14 班主任批评同学时会用讽刺的口吻	1	2	3	4	5
15 班主任上课时严厉批评上课精力不集中的同学	1	2	3	4	5
16 班主任总是比较同学之间的成绩或行为举止	1	2	3	4	5
17 班主任会提醒我们不要忘记带教科书或笔记本	1	2	3	4	5
18 班主任给我们的感觉很和蔼可亲	1	2	3	4	5
19 班主任会严厉警告我们上课时不许讲话	1	2	3	4	5
20 班主任会跟我们一起考虑班级里出现的问题或纠纷	1	2	3	4	5
21 班主任会提醒我们如何渡过课余时间或节假日	1	2	3	4	5
22 班主任一生气就批评同学	1	2	3	4	5
23 班主任会提醒我们要关心社会问题	1	2	3	4	5
24 当我们有不懂的问题时就算是课外时间班主任也会给我们解答	1	2	3	4	5

付録 c 小学生用 5 因子性格検査 (曾我, 1999)

日本語版 (子ども用)

ふだんのあなたの事をなすねたしつもんが 1-40 までならんでいます。

そのしつもの 1 つずつ読んで、書かれている事があなたにあてはまる時には、「はい」のところに、あてはまらない時には、「いいえ」のところに、どちらでもない時には、「？」のところに、○をつけてください。どの質問もとばさないで、全部の質問に答えてください。

- | | | | |
|--------------------|-----|---|----|
| 1 テレビやビデオを見るのが好きだ | いいえ | ? | はい |
| 2 夜は9時までになるようにしている | いいえ | ? | はい |
| 3 私はさむがりな方だと思う | いいえ | ? | はい |

それでは次の質問に答えてください。それぞれの質問には、最初に「僕は」とか「私は」とかがはいっていると思ってください。

- | | | | |
|----------------------------|-----|---|----|
| 1 心からたよりにできる友だちがすくない | いいえ | ? | はい |
| 2 なんでも一生けんめいにとりくむ方だ | いいえ | ? | はい |
| 3 失敗しないかといつも心配だ | いいえ | ? | はい |
| 4 ぼんやりいろいろなことを考えるのが楽しい | いいえ | ? | はい |
| 5 目だちたがりやである | いいえ | ? | はい |
| 6 自分をつまらない人間だと思う | いいえ | ? | はい |
| 7 会や集まりの時人よりすすんで働く | いいえ | ? | はい |
| 8 まちがいをしないかと、気になる | いいえ | ? | はい |
| 9 よく空想にふける | いいえ | ? | はい |
| 10 じっとしているのがきらいだ | いいえ | ? | はい |
| 11 だれも私の話をよく聞いてくれない | いいえ | ? | はい |
| 12 きめられた仕事は責任を持ってやりとおす | いいえ | ? | はい |
| 13 ちょっとしたことをくよくよと気にする | いいえ | ? | はい |
| 14 できそうにもないことをぼんやり考えることがある | いいえ | ? | はい |
| 15 気が短い | いいえ | ? | はい |
| 16 人から冷たい人間だと思われている | いいえ | ? | はい |
| 17 計画をたてて勉強している | いいえ | ? | はい |
| 18 ひとから見られているとおちつかない | いいえ | ? | はい |
| 19 わけのわからないものにきょうみを持つ | いいえ | ? | はい |
| 20 いたずらをされるとだまっておれない | いいえ | ? | はい |

21	気に入らないことが多い	いいえ	?	はい
22	仕事をするのかはやい方だ	いいえ	?	はい
23	なかなか決心がつかない	いいえ	?	はい
24	時々ぼかんとしている	いいえ	?	はい
25	よく考えずになんでもやってしまう	いいえ	?	はい
26	人はみんな自分さえ良ければと思っている	いいえ	?	はい
27	やくそくはきちんと守る	いいえ	?	はい
28	はずかしがりやである	いいえ	?	はい
29	別世界へ行ってみたい	いいえ	?	はい
30	じょうだんを言ったりふざけたりすることはあまりない	いいえ	?	はい
31	だれとでも仲良くなれる	いいえ	?	はい
32	リーダーに選ばれることが多い	いいえ	?	はい
33	なにをしても、うまくいかないような気がする	いいえ	?	はい
34	あれこれ考えすぎて何もできないことがある	いいえ	?	はい
35	あまりかっとならない	いいえ	?	はい
36	まわりに親切な人が多い	いいえ	?	はい
37	自分の気持ちをたいせつにする	いいえ	?	はい
38	人をするのが気になる	いいえ	?	はい
39	私には自分も知らない一面があると思う	いいえ	?	はい
40	おとなしい方だ	いいえ	?	はい

中国語版（子ども用）

下面有 40 个问题，请大家一个一个按顺序仔细阅读，然后思考是否符合自己的情况。如果符合，请在“是”上画“√”；如果不符合，请在“不是”上画“√”；如果不知道符合还是不符合，请在“？”上画“√”。请仔细阅读题，不要跳题，全部作答。

<例子>

- | | | | |
|--------------|----|---|---|
| 1 我喜欢看电视或听广播 | 不是 | ? | 是 |
| 2 我每晚9点之前睡觉 | 不是 | ? | 是 |
| 3 我是怕冷的人 | 不是 | ? | 是 |

现在请回答下面的问题

- | | | | |
|-------------------------|----|---|---|
| 1 真心可以信赖的朋友比较少 | 不是 | ? | 是 |
| 2 不管做什么事情都很投入 | 不是 | ? | 是 |
| 3 总是担心会失败 | 不是 | ? | 是 |
| 4 喜欢无所事事地瞎想 | 不是 | ? | 是 |
| 5 愿意出风头 | 不是 | ? | 是 |
| 6 认为自己是个无聊的人 | 不是 | ? | 是 |
| 7 集体活动的时候，干活比别人主动 | 不是 | ? | 是 |
| 8 总是怕犯错 | 不是 | ? | 是 |
| 9 经常沉浸在想象的世界里 | 不是 | ? | 是 |
| 10 讨厌一直做一样的事情 | 不是 | ? | 是 |
| 11 谁都不愿意听我说话 | 不是 | ? | 是 |
| 12 决定好的工作会负起责任干到底 | 不是 | ? | 是 |
| 13 为了一点小事就会闷闷不乐 | 不是 | ? | 是 |
| 14 有时候会发呆想一些根本就不可能做到的事情 | 不是 | ? | 是 |
| 15 没有耐心 | 不是 | ? | 是 |
| 16 大家都觉得我是冷漠的人 | 不是 | ? | 是 |
| 17 有计划地学习 | 不是 | ? | 是 |
| 18 被人看的时候总觉得不自在 | 不是 | ? | 是 |
| 19 对一些莫名其妙的事情感兴趣 | 不是 | ? | 是 |
| 20 不能忍受被人捉弄 | 不是 | ? | 是 |

21	不喜欢的东西很多	不是	?	是
22	做事比较快	不是	?	是
23	不容易下决心或做决定	不是	?	是
24	有时会发呆	不是	?	是
25	做事总是不加考虑就做	不是	?	是
26	认为大家都很有私	不是	?	是
27	信守承诺	不是	?	是
28	属于腼腆害羞的人	不是	?	是
29	幻想去另一个世界看看	不是	?	是
30	一般不喜欢开玩笑或者打打闹闹	不是	?	是
31	不管跟谁都能做朋友	不是	?	是
32	经常被大家推选为带头人	不是	?	是
33	觉得不管做什么事情都不顺利	不是	?	是
34	有时候想得太多就什么都做不成	不是	?	是
35	不容易生气	不是	?	是
36	周围亲切的人很多	不是	?	是
37	珍惜自己的感受	不是	?	是
38	比较在意别人做的事情	不是	?	是
39	认为自己有连自己都不了解的一面	不是	?	是
40	属于比较老实的人	不是	?	是

付録 d 保護者の養育態度（中道・中澤，2003）

日本語版（保護者用）

次にあげている 16 項目の質問について、ぜんぜん当てはまらないなら 1；あまり当てはまらないなら 2；だいたい当てはまるなら 3；ぴったり当てはまるなら 4，に○をつけて答えてください。

それでは次の質問に○をつけて答えてください。

	ぜん ぜん あて はま らな い	あま りあ ては まら ない	だい たい あて はま る	ぴっ たり あて はま る
子供が一人で遊んでいて、退屈そうだなと思った時、加わって一緒に遊ぶ。	1	2	3	4
図書館や映画館など静かにしなければならない場所では、子供を静かにさせる。	1	2	3	4
家族で遊びに行く時、親の都合だけでなく、できる限り子供の行きたいところを取り入れる。	1	2	3	4
子供が寝る時間になっても、遊んでいて寝ない時、そのままにしておく。	1	2	3	4
子供が間違っただ行動をした時、どうしてその行動をしたのか理由を聞き、どうしたらよかったのかを話し合う。	1	2	3	4
子供があなたに対して悪い言葉遣い（「馬鹿」、「アホ」ETC）をしたとしても気にしない。	1	2	3	4
あなたが家にいる時、ボール遊びやゲームなど、子供と一緒に過ごす時間を持っている。	1	2	3	4
買い物に行って玩具を買う予定が無い時に、子供が玩具を欲しいと言って売り場から動かなくても、玩具は買わない。	1	2	3	4
子供を抱きしめたり、やさしい言葉をかけて愛情を示している。	1	2	3	4
子供が自分のやっていることがうまくいかず騒いでいる時、静かにさせる。	1	2	3	4
あなたが忙しい時、子供が遊びたがっていても、遊ぶのを後回しにしてしまう。	1	2	3	4
子供が自分のやるべきことをやらない時、「やりなさい」と言う。	1	2	3	4
子供がイライラしていると思った時、「どうしたの」と聞いてみる。	1	2	3	4
子供が友達と遊んでいて、友達が使っている玩具を無理やり取ってしまった時、それを返させる。	1	2	3	4
どこかに出かけて、子供が疲れていると感じたとき、休んだり、慰めたりする。	1	2	3	4
子供があなたと決めた約束を守れない時、その約束をもう一度教える。	1	2	3	4

中国語版（保護者用）

平时家长应该与孩子怎样进行交流，请告诉我们您的意见。在问卷的最后有几个关于个人信息的问题，如果您不方便透露，可以不回答，但希望您尽量配合。下面的 16 个问题中，（完全不符合=1 ;不太符合=2 ;一般符合=3 ;完全符合=4)请在您认为最为合适的一个上面画“√”。

	完全不符	不太符合	一般符合	完全符合
看孩子一个人玩很无聊的时候，会跟孩子一起玩	1	2	3	4
在图书馆或电影院等必须要安静的地方，会让孩子安静	1	2	3	4
一家人计划出去玩的时候，不是只考虑大人的情况，而是以尽量满足孩子的要求为出发点	1	2	3	4
到了睡觉的时间孩子还在玩不睡觉的时候，就随他去了	1	2	3	4
孩子犯错的时候，会先听孩子的解释，然后一起讨论怎么做会更好	1	2	3	4
就算孩子对你说脏话也不在意	1	2	3	4
在家待着的时间，你会用跟孩子一起玩球或做游戏来渡过	1	2	3	4
去购物的时候，如果原本不打算给孩子买玩具，就算孩子想要玩具而赖着不走也不会买给孩子	1	2	3	4
会用紧紧抱着孩子或者对孩子说亲切窝心的话来表达对孩子的爱	1	2	3	4
孩子因做事不顺利而大闹的时候，会让孩子安静	1	2	3	4
当你在忙的时候，就算孩子想跟你一起玩儿，也让孩子等你忙完之后再玩儿	1	2	3	4
孩子应该自己做的事情而不做的时候，会让孩子自己做	1	2	3	4
认为孩子很烦躁的时候，会试着问原因	1	2	3	4
孩子跟朋友玩，抢了朋友的玩具的时候会让孩子还回去	1	2	3	4
出门在外的时候，如果觉得孩子累了就会让孩子休息一下或者抱着孩子休息	1	2	3	4
当孩子不遵守和你之间的约定的时候，会把这个约定再重申一次	1	2	3	4

付録 e 社会的地位の自己認知

学級日本語版

あなたが普段学級での様子について、○をつけてお答えください。

	う 思 わ な く い そ	ま つ た ら な い そ う	あ ま り い そ う	な い ち ら で も	思 う な り そ う	か な り そ う	う 強 く そ う 思
私はクラスの活動について、自分が中心になって決めたと思う	1	2	3	4	5		
クラスのみinnで話が弾んでいるときに、私が割り込むと気まずい空気になったと思う	1	2	3	4	5		
私は自分の気持ちを理解してくれる人がクラスにいたと思う	1	2	3	4	5		
私はクラスメートにどう思われても気にしなかったと思う	1	2	3	4	5		
私はクラスでよくみんなから注目されるよう行動をしたと思う	1	2	3	4	5		
私はクラスの中で孤立感を覚えることがあったと思う	1	2	3	4	5		
自分の本音や悩みを話せる親しい友人がクラスにいたと思う	1	2	3	4	5		
私はいやと思うときに、クラスメートにいやとはっきり言ったと思う	1	2	3	4	5		
私はクラスのみinnを引っ張っていくことができたと思う	1	2	3	4	5		
私は自分で頑張っているのにクラスの中で浮いていると感じることがあったと思う	1	2	3	4	5		
私のことを大切にしてくれる人はクラスにいなかったと思う	1	2	3	4	5		
私は授業中に発言をしたり先生の質問に答えたりするとき、冷やかされることがあったと思う	1	2	3	4	5		
私はクラスの中でグループのリーダーに選ばれるために努力していたと思う	1	2	3	4	5		
私はクラスで班を作るときなど、よけ者にされたことがあったと思う	1	2	3	4	5		
私はクラスで目立つ行動をしなかったと思う	1	2	3	4	5		
私はクラスや部活でからかわれたり、馬鹿にされたりするようなことがあったと思う	1	2	3	4	5		
私はクラスのみinnに注目されるのがいやだったと思う	1	2	3	4	5		
私はいくら頑張ってもクラスのみinnから認められていない気がしたと思う	1	2	3	4	5		
私の意見はクラスのみinnの決定を左右することができたと思う	1	2	3	4	5		
私はクラスの中で存在感が薄かったと思う	1	2	3	4	5		

学級中国語版

你平时在班级里是什么样子的，请在适当的数字上划勾。

	认为完全不是这么	不这么认为	不好说	这么认为	为完全这么认
班集体搞活动的时候都是以我的意见为中心决定的	1	2	3	4	5
同学们聊天聊得正高兴的时候，我一来气氛就尴尬了	1	2	3	4	5
班级里有能够理解我的心情的同学	1	2	3	4	5
我不在乎同学们怎么看我	1	2	3	4	5
我在班级里经常做些惹人注目的事情	1	2	3	4	5
我在班级里感到孤独	1	2	3	4	5
班级里有可以说心里话的好朋友	1	2	3	4	5
我不开心的时候一定会直接告诉同学我不要	1	2	3	4	5
我在班级里可以起到带头作用	1	2	3	4	5
我觉得自己已经很努力了但还是不能融入到班集体里	1	2	3	4	5
班级里没有真正对我好的人	1	2	3	4	5
我上课发言或者回答老师提问的时候被同学嘲笑过	1	2	3	4	5
我为了让同学们选我当班委而付出了努力	1	2	3	4	5
班级里分组的时候没人跟我一组，我总是被落下	1	2	3	4	5
我在班级里没有过惹人注目的行为	1	2	3	4	5
我在参加班集体活动的时候被捉弄或愚弄过	1	2	3	4	5
我不喜欢被班级里的同学们关注	1	2	3	4	5
我觉得我不管怎么努力班级里的同学都不会喜欢我	1	2	3	4	5
在班级里我的意见可以左右同学们的决定	1	2	3	4	5
我在班级里存在感很弱，像空气一样	1	2	3	4	5

家庭日本語版

あなたが普段家庭での様子について、○をつけてお答えください。

	う 思 わ な く い そ	ま つ た く い そ	思 わ な い そ う	あ ま り そ う	な い ら で も	思 う ら い そ う	か な り そ う	う な り そ う	強 く そ う 思 う
自分の本音や悩みを話せる親しい家族がいたと思う	1	2	3	4	5				
私は家族の中で自分が発言をしたとき、冷やかされることがあったと思う	1	2	3	4	5				
私は家族から「すごい子だ」と思われたかったと思う	1	2	3	4	5				
私は家で孤立感を覚えることがあったと思う	1	2	3	4	5				
私は家族のみんなにかわいがってほしかったと思う	1	2	3	4	5				
私は家族の中でよけ者にされたことがあったと思う	1	2	3	4	5				
私は家族から愛されていたと思う	1	2	3	4	5				
私は家族から耐え切れないほどの厳しいしつけを受けたことがあったと思う	1	2	3	4	5				
私は自分から進んでではなく、家族に褒められたいから行動したと思う	1	2	3	4	5				
私が何か困っているときに、家族の誰かが助けてくれたと思う	1	2	3	4	5				
私は家族の中でからかわれたり、馬鹿にされたりするようなことがあったと思う	1	2	3	4	5				
私は家族の誰かが困るとき、助けようとしたと思う	1	2	3	4	5				
家族で話が弾んでいるときに、私が割り込むと気まずい空気になったと思う	1	2	3	4	5				
私は家族から無視されるようなことがあったと思う	1	2	3	4	5				
私の家族は私の言い分を聞いて行動をしてくれたと思う	1	2	3	4	5				
私は自分で頑張っているのに家族で浮いていると感じることがあったと思う	1	2	3	4	5				
私は家にいる時や家族の前で行動をしているとき、不安や緊張を覚えることがあったと思う	1	2	3	4	5				
私は自分の気持ちを理解してくれる人が家族にいたと思う	1	2	3	4	5				

家庭中国語版

你平时在家里是什么样子的，请在适当的数字上划勾。

	认为 完全 不这么 么	不 这么 认为	不好 说	这么 认为	为 完全 这么 认
我有可以说心里话的关系好的家人	1	2	3	4	5
我在家里发言的时候被家人嘲笑过	1	2	3	4	5
我想被家人认为自己是一个好孩子	1	2	3	4	5
我在家里觉得孤独	1	2	3	4	5
我想被家人宠爱	1	2	3	4	5
我被家人当作外人过	1	2	3	4	5
我被家人深深的爱着	1	2	3	4	5
我受到过家人严厉的批评教育	1	2	3	4	5
有些事我不是自己想做，而是因为想要被家人夸奖才做的	1	2	3	4	5
我遇到困难的时候家里总有人会来帮助我	1	2	3	4	5
我在家里被捉弄和愚弄过	1	2	3	4	5
我的家人遇到困难的时候我会尽力帮助	1	2	3	4	5
家人聊天聊得正高兴的时候，我一来气氛就尴尬了	1	2	3	4	5
在家里我被家人无视过，比如不理我	1	2	3	4	5
我的家人会听我解释之后再行动	1	2	3	4	5
我觉得自己已经很努力了但就是不能融入到家里	1	2	3	4	5
我在家里或者是有家人在的时候，说话做事都会感到紧张和不安	1	2	3	4	5
我觉得家里有理解我的心情的人	1	2	3	4	5

付録 f K 大学学部の授業での Q&A

授業形態一般について

Q：中国では小人数制の授業はあるのか？

A：中国では 60 人前後の大規模の学級は一般的でしたが、近年大都市部の少子化及び地方都市部の大都市部への出稼ぎが原因で、学級規模が縮小され、現在 30 人前後の規模は一般的になっています。

Q：中国でも道徳のような科目はあるのか？

A：中国では「思想品德」という授業が週 2 回あります。主に「中華民族の伝統美德」を教える授業です。たとえば「鶴の恩返し」、「孔融が梨を譲る」、「司馬光が友だちを救うため大きな壺を壊した」、などのストーリーや四字熟語などを使った内容です。

Q：上海などの学力向上に力をいれている場所での教育事情はどのようになっているのか？

A：上海などの学力向上に力を入れている場合での教育事情について、現場の訪問はしていませんので、詳しく知りませんが、2009 年に私が中国の高校国語教員免許を取るときに学んだ上海の教育事情をお教えする事ができます。上海の学校では学級規模が小人数授業の 30 人前後で、授業の形式も多種多様です。国語、算数、英語はもちろん、音楽、美術、体育の授業以外に「興味小組」xing qu xiao zu（サークル、同好会）という授業もあります。授業の内容について、ほとんどの学校は全国統一のテキストを使用していますが、個別の有名な大学の付属小・中・高等学校では独自の教材開発チームがあり、オリジナルの教科書を使用しています。特にある有名な高校では国語の授業で中国の「四大名作」（「紅樓夢」、「西遊記」、「水滸伝」、「三国演説」）を使って授業を行っています。その高校の生徒たちは国語の成績がとても優れているそうです。

応試教育について

Q：詰め込み教育と応試教育は「試験に対応した」という意味か？

A：応試教育の意味は試験に合格するために知識を教える、知識を教えるより受験対策を教えるというほうが妥当だと思います。そのせいで試験が終わると、試験内容の知識も忘れたという始末です。やはり習得できる知識は試験に出る知識ではなく記憶に残る授業で学んだ知識だと思います。

Q：応試教育の三好学生で「他の能力が伸びない」と言ったが具体的にはどんな能力の

事を指すのか？教育部は教育のなかのどこでそういう能力をみつけようと考えているのか？

A：三好学生のせいで「他の能力が伸びない」という能力は学習能力以外の芸術の才能や体育の才能などの能力です。「万般皆下品惟有读书高」wan ban jie xia pin wei you du sHu gao（読書だけが高く，他の何も下品なものだ）という考え方は三好学生制度の源だと思います。教育の中でそういう他の能力をみつけるために，三好学生の進学への優遇を廃止し，代わりにある一面で才能が国のトップクラスに認定された学生に進学の際に点数加算という優遇を実施しています。たとえば，スイミングの全国大会で上位をとれるなら，進学受験のテストの点数の上に5点を加える事ができます。ちなみに中国の進学試験は日本と違って，各学校で行うのではなく，全国統一に試験を行い，同じ日に同じ時間，同じテストで違う場所で500万人以上（2005年の大学受験生数）に一斉に試験を実施します。まさに「千軍万馬過独木橋」qian jun wan ma guo du mu qiao（千の軍隊，万匹の馬と一緒に一本の橋を渡る）その通りです。そこでただ5点で何千人，何万人を後ろに振る事ができます。ほかにも少数民族や教師の子女（教育大学希望者のみ）などいろんな優遇制度があります。

素質教育について

Q：中国の国内で素質教育はどのように評価されているのか？

A：中国の国内では素質教育が提唱されていますが，受験制度が変わっていないので，学業成績の重要さは相変わらずで，素質教育を徹底的に実施する事は困難です。しかしちょっとだけ学校行事を増やす事で，昔の生徒より確かに今の生徒たちのほうが学校生活を楽しんでいます。宿題の量を大幅に減らしたため，昔の生徒は午後3時に放課後，家に帰って宿題を完成しなければならなかったのに対して，今の生徒は放課後，楽器，絵画など芸術の習い事をしたり，囲碁，ルービックキューブなど知恵を習得するものを学んだり，スポーツの練習をしています。生徒の生活は豊かになってきました。

Q：日本ではゆとり教育は失敗・終焉したが中国ではどのようになっているのか？

A：日本と中国の文化的な背景の違いから見ると，中国では日本のようなゆとり教育を志向する事はできないと思います。中国では古来受験で人生を変える事が人生の目標です。ご存じの通り古代には「科挙」という，現代でいうところの公務員採用試験がありました。その影響で今でも「知識が運命を変える」という信念を持つ人が大勢います。高学歴さえ

手に入れば、高収入のお仕事もいい縁談も高い社会地位も手に入れる事ができます。子どもを勉強させて大学まで入れる事は一般的な家庭の考え方です。特に地方都市部の人々は大都市部の大学へ進学する事によって子どもの人生を変える事を期待しています。一般の家庭では収入の半分以上は子どもの教育費になります。要するに中国でゆとり教育を進めようとしたら、詰め込み教育の影に潜んで進めるしかできないのです。素質教育（中国でのゆとり教育）はまだやり遂げていないので、失敗とも言えないと思います。

Q：日本でもそうだが、ゆとり教育によってさまざまな問題が起こってはいないのか？

A：中国の素質教育は日本のゆとり教育と違って、応試教育（詰め込み教育）の受験制度の元に（影の部分で）進めているので、学力低下の問題はありません。ほかの問題が起きるかどうかはこれから分かる事です。

Q：日本でいうところのゆとり教育が中国ではどのようにうまく機能するのか？

A：日本でいうところのゆとり教育が中国では、うまく機能するところといえば、学生の学校生活への満足度を高めた事でしょう。

Q：応試教育から素質教育への移行のきっかけはなにか。また、どこかの国の教育方針を参考にしたのか？

A：応試教育から素質教育への移行のきっかけについて、特に具体的な事件はありませんが、応試教育を実施して以来、累積した社会問題が多すぎるので、素質教育が提唱されました。素質教育は日本のゆとり教育と似ていますが、その教育方針は孔子の「因材施教」という思想から生じたものだと思います。「因材施教」というのは一人ひとりの子どもの素質（生まれつきの才能、現状）によって教育活動を実施する事です。

Q：応試教育から素質教育に代わっていった過程で問題は起きなかったのか？

A：応試教育から素質教育に代わっていった過程で起きた問題について、応試教育の理念は根深く、容易に変革はできないので、素質教育の政策がなかなか進められませんでした。最初に素質教育が提唱されたときに、生徒たちが大歓迎したのに対し、教師や保護者達は大反対でした。特に新しい教科書（知識の量が減り、簡単化したもの）を使って授業を行うべきだったにもかかわらず、先生は「補充教材」として元の難しい教科書を使って知識を教えようとしていました。

高効授業について

Q：高効授業は中国の子どもの何割くらいがうけているのか？

A：高効授業は今まで中国の山東省、河南省、江蘇省、安徽省、吉林省の5省（全国34

省)のうち一部の地域で行われています。高効授業はまだ授業改革のお試しの段階です。その効果が認められる後に、全国で改革を行う予定です。割合でいえば、極一部です。

Q：高効授業は、毎時間、どの教科、単元でも行われているのか？（それとも、特定の時間・教科で行われているのか？

A：高効授業は3年生及び3年生以上の国語、算数、英語の授業で行われています。たとえばひとつの章を学ぶときに4コマの授業が必要としたら、3コマの授業は高効授業の形で進めて、最後の1コマの授業は復習、練習授業のため高効授業の形ではなく通常の形で進めています。つまり、もし子どもたちが高効授業で知識を習得できなかつたら、練習授業で知識を習得させられます。

Q：高効授業で、よく分からなくて先生頼りになってしまう生徒や、ふざけて遊んでしまう生徒がいないのか？（もし、そうだとした場合も授業をうまく成り立たせる工夫は？）

A：高効授業で、よく分からなくて先生頼りになってしまう生徒やふざけて遊んでしまう生徒が少ないと思いますが、もしそうだとした場合も「導学案」を作るとき工夫をして、授業をより面白くして、生徒の学習への自主性を向上させます。

Q：クラスが荒れてまじめにやらないような場合、高効授業で「10+35」の授業はどのようにするのか？

A：クラスが荒れる事はないと思います。高効授業は高学年（3、4、5、6年生）で実施されるので、学級の規律はすでに低学年の時に習わせました。授業崩壊の危険はないと思いますが、どうしても担任教師と相性が合わない子どもも存在すると思いますので、「荒れない」とは言い切れません。授業崩壊を防ぐにはもう一つの武器があります。それは導学案（教案）です。一冊の教科書にたとえば10章がある場合、それを10人の先生に1章ずつに担当してもらいます。各先生は自分の経験や授業崩壊を防ぐ工夫を込めて導学案を作り、一人が作った導学案を10人でシェアして各学級で授業を進める事になります。つまり10人の先生が一つのクラスを教えている事になります。

Q：高効教育では独学では自主的な勉強を全員がするのか？わからないところはそのままで投げ出さないか？15分で群学+発表では全グループ回るのか？発表や群学の仕方はいつ教えてもらうのか？

A：高効教育では独学では自主的な勉強を全員がします。わからないところは独学の時先生に聞くか、対学や群学の時クラスメートに聞きます。15分で群学+発表では全グループ回るのではなく、研究テーマに当たった二つのチームが大きい声で自分のチーム名を言

い、声が大きい（積極的に発表したい）ほうが発表します。つまり 15 分で発表できるチームは二つになります。発表できなかったチームは他チームから評価されずに点数も得られません。発表や群学の仕方は特にコマを使ってそのやり方を教えるわけではなく、授業の中で自然に教えます。

Q：高効授業の「群学」後の、生徒による生徒への評価は成績に影響を与えるのか？

A：生徒による生徒への評価は成績に影響を与えます。各科目にコマごとに 5 点満点の評価が得られ、期末に各科目にこれらの点数（日頃の成績）を集計し、生徒の期末テストの点数（学力の成績）と合わせて、最終的に今学期の評価につながります。ただし生徒の成績は非公開なので、本人と担任先生しか知りません。

Q：授業風景で自発的に発表する生徒が何人かいたが、全員に発言できる機会・チャンスはあるのか？高効授業の「魂」の意味がよく分からない。「魂」とは何を意味するのか？

A：授業で全員に発言できます。自主的に発言する形ですが、たまに先生は注意力が低い子どもを呼んで、質問に回答させます。自主的に発言しないと点数がつけないので、みんな積極的に発言する事ができます。「魂」の意味は物事を進めるときに忘れてはいけない事です。つまり原則、行動基準です。

Q：高効授業では、生徒に対するどのような問いかけを毎回用意しているのか？「知識より智慧の習得」をめざす、と紹介されたが、具体的にどんな事なのか？見せてもらったような授業はどのくらいの頻度で行われているのか？

A：高効授業では、生徒に対する問いかけを毎回用意していないが、導学案を作る先生が仮想して問いかけを設け、実際に授業を進めるときに各先生によって授業の流れを把握し臨機応変に導学案を使います。「知識より知恵の習得」を目指し、具体的なやり方について、先生はただ問題を投げ出すのではなく、ちゃんとした問題解決の過程を子どもに見せて、一緒に考えます。たとえば、数学の授業で、「この問題に対して、こういう理解ができる、こう考えるとこうなるだろう」などの考える過程を子どもたちに見せて、考える事そのものを教えます。今回見せたビデオのような授業は 2014 年の 2 月からずっと行っています、現在は 3 年間のお試しの段階で、3 年後は全国へ広がる予定です。

日本の教育について

Q：日本の小学校の授業風景をみた事があるなら、日本の教育風景にどういう感想を抱いたか？

A：先月（2014 年 11 月）住まいの近くにある小学校の授業参加日にて、日本の小学校

の授業風景を拝見しました。驚いたところは教科書の代わりにレジュメや漫画、ビデオなど多様なものを使って授業を進める事です。中国の小学校では教科書、参考書（練習・宿題用）しか使わないです。教師は教育部から配ってもらった統一の教案に沿って授業を進めるのが一般的です。