

## 学級風土質問紙の作成

伊藤 亜矢子<sup>1</sup> 松井 仁<sup>2</sup>

本研究は、わが国の教育事情に即応し、学校臨床実践における学級の見立てに寄与する学級風土質問紙の作成と、それによる学級風土の記述の提案を目的とした。学級観察や生徒面接、教師コンサルテーションなど実践的な情報を基にして質問項目を作成し(伊藤, 1999a), その結果を、欧米の主力な学級風土質問紙 (CES・LEI・CAS) の理論的枠組みと比較検討し、実践的情報と理論的情報の双方から質問紙を作成した。21中学校85学級2465名に質問紙を実施し、分析単位問題に配慮して、学級を単位に分析を行い、グループ主軸法によって項目割付の妥当性を検討した。その結果、「学級活動への関与」「生徒間の親しさ」「学級内の不和」「学級への満足感」「自然な自己開示」「学習への志向性」「規律正しさ」「学級内の公平さ」の8尺度を得た。これを用いて学級風土の事例を記述し、質問紙結果から学級の現状や課題を導くことができ、コンサルテーションや教師の学級経営資料として質問紙結果の活用が期待されることを示した。

キーワード：学級風土、質問紙、中学校、分析単位問題、コンサルテーション

### 問題と目的

本研究では、学級風土の視点から学級を見立てる質問紙を作成し、学校臨床実践での利用に向けた学級風土の記述を提案する。

カウンセリングでは、個別の対応策を導くため、来談者の問題と特徴をまず見立てる。これは、当事者の実感に即す具体的な対象像の把握でなければならない(土居, 1996)。ゆえに見立てに用いる心理検査も、内容と構成概念に実践的知見の反映が重視される。

一方、社会的要請の高まる学校臨床実践では、学校・学級組織を視野に入れた介入が欠かせない(近藤, 1994)。例えば「はみ出すことが許されない」環境に育った生徒の不登校が、「自由」な校風との齟齬に由来した例(高橋, 1999)のように、組織環境と個人との双方の理解が問題を浮彫にし、解決の糸口が見出されることがある。教師コンサルテーションでも、教師は学級全体の理解と対応を求める。ここでは、個人のみならず学級そのものを対象とした見立てが不可欠である。素朴に考えて、個人的人格検査と同様に、学級のアセスメント方法が要請される。

わが国では、教師のリーダーシップ(三隅・吉崎・篠原, 1977他)やソシオメトリックテストを用いた学級内勢力関係等(楠見, 1986他)の研究で、学級のアセスメントが提案されてきた。これらは個々の教師や子どもの行

動という構成員単位に学級事象を分解し、それらミクロな情報の集積で学級環境の記述をねらう。

一方、本論で重視するのは、学級の多様な側面に焦点を当てつつ、学級全体の持つ雰囲気や個性という学級の場合全体からのマクロな記述である。それには、リーダーシップ等の特定要素で一元的に捉えるより、学級を多角的に捉える方法が目的に適う。さらに対象として本論では中学校を扱う。スクールカウンセラー配置など中学校での学校臨床への要請は緊急性が高く、中学校現場に即応した学級査定方法が必要である。

ところで海外では、学級を個人のごとくに扱い、その個性を学級風土(classroom climate)として質問紙で調査する方法が整備されてきた(伊藤・松井, 1998)。例えばCES(Classroom Environment Scale; Trickett & Moos, 1973; 1995)やLEI(Learning Environment Inventory; Walberg, 1969; Fraser, Anderson & Walberg, 1982)は、代表的な学級風土質問紙として活用されている。またCAS(Class Atmosphere Scale; Silbergeld, Koeing & Manderscheid, 1975; 1976)は、精神保健面が重視され近年の学校臨床実践に示唆を与える。これら質問紙の構成はいずれも、「関係性(relationship)」、「個人発達と目標志向(personal development and task orientation)<sup>3</sup>」、「組織の維持と変化(system maintenance and change)」とのMoos(1979)の提唱する組織風土の3領域に対応する構成である。

わが国では、CESやLEIの部分的な利用(古川, 1988;

<sup>1</sup> お茶の水女子大学生生活科学部

<sup>2</sup> 新潟大学教育人間科学部(現所属:京都教育大学教育学部)

<sup>3</sup> Moosは当初、personal developmentの語を用いていたが、その後task orientationの語を加えた。

平田・菅野・小泉, 1999) があるが, 学級の物理的環境の評価や, 不登校児個人の環境認知の記述に止まる。つまり, 学級を関心の対象としつつも, 学級環境の心理社会的側面の記述には達していない。また国内独自の調査方法に CSS (Classroom Structure Scale; 根本, 1983) があるが, 5つの下位尺度に限られ, 全体像の記述には不十分である。

一般に, 質問紙作成では, 理論モデルから演繹的に尺度や項目を設定する。CSSでも学級集団の構造論的アプローチとの理論モデルに対応させて尺度と項目を作成し, 理論を質問項目へと具体化している。しかしここで, 実践的な見立てにおける有用性を高めるには, 実践からの知識と, 理論モデルから練り上げられた知識とを照合することが有効である。具体的には, 外からの観察等の多水準による情報や教師等の関与する側からの情報も, 理論に照合し, 実践と理論とを統合する形で方法を整えることが考えられる。

伊藤(1999a)は, 実践情報を基に学級を捉える枠組みの抽出と質問紙作成を試みた。まず, 観察と生徒面接から得た学級事例(渡邊・塩谷・近藤, 1993)を検討し, 学級風土を記述する表現を蓄積して, 学級間差を示す項目作成を試みた。次に, 学級を要因としたこれら項目得点の一元配置分散分析から, 学級の弁別に対する項目機能を確認した。これは項目だけでなく, 内容面から編成した尺度得点についても実行した。最後に, 調査結果として記述した学級像を教師にフィードバックし, 実践者の実感に照らすことで記述の有用性を評価した。その結果, 学級像を表す尺度として「いじめ」「まとまり」「楽しさ」「問題性」「活発さ」「規律」「行事」の7尺度<sup>4</sup>と若干数の項目に, 学級記述の視点を集約した。

次いで組織風土記述の理論を参照する作業として, これらの尺度と項目を「関係性」「個人発達と目標志向」「組織の維持と変化」の3領域に整理した。ここで CES・LEI・CAS の尺度や項目との関係を検討した。その結果, 観察を出発点として得た尺度と項目は, CES・LEI と概ね対応する内容であり, 加えて次の点でわが国の学校事情に即した実用的な構成と考えた。例えば行事や規律の重視といったわが国の教育内容の特徴を反映した項目を新たに作成した。一方で, 授業の自由度と関連する「新しい工夫の受容」といった既存の概念モデルに対応する尺度が, 授業に自由度が比

較的少ないわが国の学校事情もあって含まれなかった。

さらに伊藤(1999b)は, 実践から抽出した項目に, 理論からの補充を行う意味で, 次の3点を重視した改訂を行った。①実践情報のみからでは作成されなかった Moos の「個人発達と目標志向」領域の尺度を設定した。②精神的健康との関連を指摘されている「関係性」領域を中心に, 既存の方法を参考に新たに項目・尺度を補充した。③実施の実用性を考慮して全体の項目表現を肯定的な表現に揃えた。その結果, 「親しさ」「徒党性」「楽しさ」「問題性」「規律」「行事」「自然さ」「アパシー」「教科学習」「教師親和」に整理される項目群を得, この研究の開始に至った。

ところで, これまで重視されなかった学級環境記述の方法論上の問題に分析単位問題 (unit-of-analysis problem; Fraser & Fisher, 1983; Sirotnik, 1980) がある。これは学級を検討の対象とする場合に, 構成員個人を単位に分析を行うか, 学級というまとまりを単位に行うかという問題である。

例えば本研究では, 生徒の評定値から学級像の把握をめざす。同一学級内の生徒には類似の回答傾向があることを見込んでいる。だがここで, 生徒個人を単位にし, 学級の枠を無視して分析すれば, 研究目的で学級内の個人相互の関連性を想定しつつ, 分析では個人を独立に扱う不整合を抱える。統計的視点から見ても, 級内相関を無視した処理は検定の精度を極端に引き下げる等の重大な障害に繋がる(栗田, 1999)。

また質問紙を整備する際の項目間構造の分析として, 学級要因を無視した個人単位の分析は統計的に不適切である。Sirotnik (1980) は, 学級という既知の外的要因で個人を区分できる場合, 調査データの情報を外的要因による変動情報と外的要因を固定した個人変動情報に分離すべきと指摘した。そして研究目的を外的要因に向ける場合に前者を, 個人固有の反応に向ける場合に後者の情報を分析対象とすべきとした。松井・内山(1997)は同種の問題を音楽の感情価評定で指摘し, 個人に提示した曲の評定を, 曲自体の音楽特性という外的要因と被験者個人の感じ方の情報とに分離した。その際, 曲の違いという外的要因で項目得点の相関比を計算し, 曲という外的要因の特性記述における項目機能を評価した。本研究ならば学級という外的要因による相関比で, 学級記述上の項目機能を示せるだろう。

このように, 学級風土記述を目的にした場合, 学級単位すなわち学級数を N 数とした分析が, 当然要請される。だが, これまでの過程では調査対象学級数が少なく, 学級単位による処理が十分行えなかった。そこ

<sup>4</sup> この他, 教師像を表す 8 尺度を作成したが, 教師の抵抗感が高く実用的でないことから, それら尺度は以後質問紙から除外した。

で本研究では、相当数のデータによる学級単位での検討を行う。その際、これまでに作成した尺度項目(伊藤, 1999a ; 1999b) 全体を見直し、それらから得てきた実践情報を加味した上で、既存の方法とそれらとを内容面で統合する。それにより、実践と理論との統合を進め、実用的な質問紙作成を行う。

本研究の目的は、学級の見立てに寄与する学級風土質問紙を、実践と理論からの知識に関わって整備し、学級単位での検討を行うこと、次いで、調査結果を学級風土の記述にまとめる提案をし、質問紙の実践的利用を提案することにある。

### 調 査

**質問紙の作成** まず、学級把握の多次元性を保つため、Moosの理論モデルの3領域の区分けを保ち、これに対応付けてこれまでに作成した質問紙を再編した。尺度の対応はTABLE 1の通りで、各行に並ぶ尺度の照合と内容調整を経て、右端の本研究で提案する尺度に至った。

結果として、「関係性」の領域では「学級活動への関与」「生徒間の親しさ」「自然な自己開示」「学級内の不和」「学級への満足感」の尺度とした。即ち、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を捉える尺度として「学級活動への関与」、学級成員相互の愛着心の深さを捉える「生徒間の親しさ」、個々に浮かぶ考えや意見・気持ちを自由に発信できること、これを支える個人を尊重する雰囲気視野に入れた「自然な自己開示」、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を評す「学級内の不和」、学級に所属する楽しさの浸透を問う「学級への満足感」、である。「生徒間の親しさ」には、思春期の子

どもを対象とすることを考慮し、男女の仲の良さの雰囲気や問う項目を含めた。これらの尺度は、相互に異なる内容を持つが、学級の間関係の微妙な問題に注目し、その記述の積み重ねで全体像を浮彫にしようというものである。例えば「生徒間の親しさ」と「学級内の不和」は尺度名としては逆転に近いが、前者は個々の生徒間に感じられる愛着心の集積、後者はグループ化や学級の雰囲気の悪化によって学級全体が分断していくような組織レベルでの動きに焦点を当てる。そのため、敢えて両者を別個の尺度とした。なお教師に関わる内容については、伊藤(1999a)で論じた教師の抵抗感の問題もあるため直接取り上げず、「自然な自己開示」の「先生がいても遠慮なく話せる(G3)」や「規律正しさ」の「先生の指示にすばやく従う(I7)」等から間接的に知るに止めた。

「個人発達と目標志向」の領域では、教科学習場面での学習活動の活性化と熱心さを問う「学習への志向性」、「組織の維持と変化」領域では、学級内の秩序とルール提示の明確さおよびその遵守の態度を問う「規律正しさ」、子どもたちの同等さや権利の公平さそして意志決定の民主性を問う「学級内の公平さ」を構成した。「学級内の公平さ」は、学級を弁別する視点として実践場面より重要性が示されてきた学級内の勢力布置に関する項目内容を、既存の尺度と関連づけて構成した。

結果として8尺度72項目を揃えて調査にのぞんだ。

**得点化** 各項目に対し、回答者の所属する学級を「そう思う」から「思わない」の5段階で評価するよう教示した。項目得点として尺度の意図する内容方向の反応からそうでない反応に向け、5点～1点を付した。

**調査対象と実施** 21校の公立中学全学年85学級を対象に、生徒2465人(男子1228人,女子1228人,無記入9人(以下同順))から有効回答を得た。対象校は学校規模および地域属性(都市部・非都市部)を考慮して選定した。中学1年27学級767人(385人,378人,4人)、中学2年28学級857人(428人,427人,2人)、中学3年30学級841人(415人,423人,3人)だった。調査時期は1997年11月～12月である。

### 分析 I : 質問紙の分析

学級単位の視点から質問紙の心理測定論的検討を行う。回答者は生徒個人だが、学級を記述する機能を検討するため、断わりのない限り学級平均値を分析対象とした学級単位の分析を行った。

**手続き** 学級を要因とした相関比から見た学級特性把握の項目機能と、内容面からの項目選択を検討した。ここに限り、相関比を生徒の項目得点から算出した。

TABLE 1 先行研究の尺度との対応

Moosの領域	LEI (1969)	CES (1973)	CAS (1975)	伊藤 (1999a)	伊藤 (1999b)	本研究で提案する尺度
関係性	しらせ	関与	-	行事	行事 アパシー	学級活動への関与
	凝集性	親和性	-	まとまり いじめ	親しさ	生徒間の親しさ
	不和 徒党性	-	-	問題性	問題性 徒党性	学級内の不和
	満足	-	-	楽しさ	楽しさ	学級への満足感
	-	-	自然さ	-	自然さ	自然な自己開示
個人発達と 目標志向	競争	課題志向 競争	-	-	教科学習	学習への志向性
組織の維持と; 形式的規則の尊重 変化	規律	規則の明瞭さ 秩序と構造化	-	規律 活発さ	規律	規律正しさ
	民主性	-	-	(学級内の勢力)	-	学級内の公平さ

(注) 表中の-は、各方法内に対応させた尺度のないことを示す。  
( )は、項目として利用したものを示す。

相関比による統計面からと内容面からの検討で、学級の記述に機能すると認められた項目について得点分布を見た。次いで、質問紙全体での尺度への項目割付けの適切さの吟味として、学級平均値を分析対象にした学級単位でのグループ主軸法を行った。学校現場の実践的知見と、理論に基づいて開発され既に海外で実用的とされた方法との両者を先見情報として編集した尺度であることを重視して、先見情報の枠組みを活用する確認的手法であるグループ主軸法を用いた。これにより各尺度への項目割付けの適切さを統計的に検討し、割り付けた尺度よりも他の尺度と高い相関を持つ項目を除外して項目編成を確定した。更に質問紙の特性を探るべく、尺度得点の分布と信頼性の指標(クロンバックの $\alpha$ 係数)、尺度間相関係数を学級単位で算出した。

**結果と考察** 最終的に確定した項目の得点分布、相関比、グループ主軸法の結果(全尺度の主成分得点との相関)をTABLE 2に示した。次いでTABLE 3に尺度の特性および尺度間相関を示した。

項目の学級記述の機能は、相関比で0.3を仮の基準として検討した。しかし以下は、コンサルテーション実践(伊藤, 1999b)の結果を重視し、実用性の高さが統計面の不利を上回ると考えて項目に組み入れた。

「お互いのことを良く知っている(E6)」は、生徒間相互の交流や距離感の総体として、関係の密度を把握できる。学級内のグループ化の影響で相関比の低下を見たのだろうが、学級の凝集性に反応する点で重要と考え残した。「個人的な問題を安心して話せる(G1)」「休み時間には自由にふざけたりできる(G5)」「反対意見がある時も黙っている人が多い(G7)」は、自らの内に向けた深い内容を含み、判断に個人差が生じやすいと考えられた。だが、自己開示の中核的内容(G1)や、いじめ問題で重視される場面(G5)、集団の不透明感(G7)と臨床的意味が深いので残した。「相手によって協力の仕方に差はない(F3)」「他と一緒にならないグループがある(F7)」は、どのグループに居るかによって評価が異なるのだろう。しかし、反転項目としてグループ化による分断のない学級状況を端的に示し(F3)、全体のギスギスした雰囲気を的確に示す(F7)視点なので残した。「成績をあまり気にしない(H5)」「みな成績にあまりこだわらない(H7)」は、教師のフィードバック要請の強さという実用面の判断から残した。

次にグループ主軸法の結果より、項目の割付けの適否を検討した。割付け尺度より他尺度に関連を示した項目を除外し、最終的にTABLE 2に示した結果を得、これらの項目を最終的な項目とした<sup>5</sup>。「学習への志向

性」で当該尺度への相関が低い項目(H6・H7)があるが、概ね各割付け尺度に.7以上の関連を示した。

最終的に、8尺度57項目を利用することとした。

TABLE 3の尺度特性を示す統計的指標より、素点の加算のみの尺度得点で見ても、「関係性」領域の5尺度で信頼性が.83～.97と十分な精度を示した。「個人発達と目標志向」および「組織の維持と変化」領域の3尺度でも、.76～.82となり研究目的で利用可能な精度である。尺度間相関(TABLE 3)の大きさは.14～.84で、特に「関係性」領域内で.60～.84と高く、相互に単純構造でないことが窺える。尺度間相関の高い尺度を組み合わせたプロフィール分析では、一般に言う信頼性の問題が生じる。基本的にこの質問紙の結果は、尺度相互の関係ではなく、1つ1つの尺度の示す特性を解釈し、それらの積み重ねから学級の全体像を描くべきである。

## 分析II：学級事例の検討

得られた尺度・項目を基に学級風土事例を記述し、学級の個性記述における質問紙の有用性と、学級風土記述の学校臨床実践への寄与を検討した。

**手続き** 生徒の精神的健康と関係が深い「関係性」領域の、「学級活動への関与」「学級内の不和」で対照的な特徴を示す2学級を調査対象85学級から選んだ。質問紙から記述される学級風土の典型例として、その風土を次の方法で記述し考察した。

まず各尺度・項目について85学級全体での平均値(以下、基準値)と各学級平均値とを比較した。この差が標準偏差の2分の1以上の場合に、値が高い(低い)と判断し<sup>6</sup>、最初に学級の大きな特徴を掴んだ。次に、それら尺度内で特に値が高(低)い項目にも留意し、それらを総合して、より具体的な学級の風土を推察し記述した。また、学級風土特性図として、各尺度得点の基準値との差を基準値の標準偏差で除して標準化したものを図示し、各学級の特徴を描いた。

**結果と考察** 2学級の各尺度の標準得点をFIGURE 1に示し、各学級像とその根拠となる項目例と値を記す。

第1に学級1は、「学級活動への関与」と「学級への

<sup>5</sup> なお項目H5は、相関比による検討で実用性の高さから項目に残したが、グループ主軸法の結果、他尺度への関連が高かったため最終項目からは除外した。

<sup>6</sup> 例えば一般的なパーソナリティ・テストであるY-Gテストでは特性値の高低を5段階評定する。その際、標準正規分布の平均値±2分の1標準偏差内の比率が中央値3の比率(40%)にほぼ該当しており、それ以上の差を平均像に比した特徴の強弱の目安とするのも妥当と考えた。

TABLE 2 学級風土質問紙の項目特性の一覧

尺度 記号	項目内容(略記)	相関比	項目得点		項目-主成分得点間相関							
			平均値	標準偏差	関与	親しさ	不和	満足	自己開示	学習	規律	公平
学級活動への関与	A1 行事などクラスの活動に一生懸命取り組む	0.45	3.80	0.49	0.91	0.66	-0.47	0.68	0.60	0.27	0.55	0.08
	A2 先生に言われた以上に作業や活動をする	0.42	2.94	0.48	0.82	0.61	-0.46	0.54	0.59	0.56	0.78	0.17
	A3 クラスの活動に自分から進んで参加する	0.37	2.94	0.43	0.87	0.76	-0.56	0.73	0.76	0.38	0.57	0.16
	A4 行事の時、練習や準備をたくさんする	0.47	3.51	0.59	0.87	0.59	-0.36	0.57	0.50	0.29	0.59	0.06
	A5 行事の時、活動を本当に楽しんでいる	0.42	3.27	0.49	0.90	0.77	-0.57	0.84	0.71	0.17	0.42	0.16
	A6 行事の時、やる気のある人が多い	0.46	3.48	0.55	0.88	0.64	-0.46	0.70	0.56	0.20	0.46	0.04
	A7 行事の時に、盛り上がる	0.48	3.89	0.55	0.84	0.70	-0.40	0.79	0.60	0.02	0.28	0.03
	D1 誰もがクラス全体のことを考えている	0.38	2.36	0.41	0.81	0.76	-0.70	0.74	0.77	0.39	0.63	0.45
	D2 クラスがうまくいかない時みな心配する	0.36	2.69	0.42	0.85	0.73	-0.58	0.64	0.70	0.44	0.65	0.31
	D4 クラスの活動に多くのエネルギーを注ぐ	0.42	3.09	0.50	0.93	0.72	-0.51	0.73	0.65	0.31	0.51	0.09
D5 クラスが成功するように願っている	0.41	3.73	0.48	0.91	0.71	-0.52	0.70	0.61	0.32	0.57	0.15	
D6 クラスのことをよく考える	0.36	2.75	0.40	0.90	0.80	-0.67	0.74	0.76	0.40	0.67	0.30	
D7 クラスの活動がうまく進むか気にかける	0.38	3.14	0.41	0.87	0.74	-0.53	0.72	0.64	0.24	0.57	0.23	
生徒間の親しさ	E2 このクラスではお互いにとっても親切だ	0.34	3.00	0.41	0.77	0.85	-0.71	0.71	0.77	0.39	0.60	0.46
	E3 このクラスはみんな仲が良い	0.37	3.34	0.47	0.68	0.87	-0.85	0.81	0.78	0.28	0.46	0.44
	E5 学校に限らず個人的にも仲が良い	0.30	3.79	0.32	0.68	0.81	-0.55	0.77	0.66	0.10	0.35	0.30
	E6 お互いのことをよく知っている	0.27	2.82	0.33	0.63	0.83	-0.54	0.71	0.69	0.06	0.35	0.18
	E7 友達同士、助け合う	0.33	3.60	0.37	0.83	0.87	-0.68	0.77	0.74	0.31	0.60	0.34
	O1 男子と女子は仲が良い	0.44	3.60	0.51	0.55	0.79	-0.43	0.55	0.45	0.01	0.19	0.16
	O2 男女一緒にしゃべりをしたり、遊んだりする	0.44	3.49	0.56	0.46	0.70	-0.31	0.43	0.40	-0.00	0.09	0.10
学級内の不和	C1 このクラスは、もめごとが少ない*	0.46	2.86	0.58	0.50	0.58	-0.86	0.54	0.60	0.37	0.54	0.46
	C2 重苦しい雰囲気になることがある	0.31	2.93	0.44	-0.29	-0.42	0.63	-0.57	-0.46	0.02	-0.03	-0.16
	C3 もめごとを起こす人はいない*	0.43	2.28	0.55	0.48	0.51	-0.79	0.47	0.49	0.37	0.51	0.42
	C4 クラス全体が、嫌な雰囲気になることがある	0.31	3.23	0.42	-0.28	-0.49	0.70	-0.55	-0.54	-0.11	-0.16	-0.29
	C6 クラスがバラバラになる雰囲気がある	0.33	2.91	0.44	-0.64	-0.76	0.85	-0.79	-0.72	-0.25	-0.40	-0.48
	C7 お互いに嫌っている人がいる	0.33	3.72	0.43	-0.51	-0.60	0.79	-0.54	-0.62	-0.42	-0.51	-0.53
	F3 相手によって協力の仕方に差はない*	0.29	2.63	0.34	0.56	0.65	-0.81	0.59	0.67	0.44	0.50	0.55
F4 グループ同士の対立はない*	0.32	3.36	0.49	0.44	0.51	-0.71	0.48	0.61	0.36	0.41	0.37	
F7 他の人と一緒にならないグループがある	0.29	3.73	0.35	-0.23	-0.28	0.58	-0.30	-0.32	-0.19	-0.17	-0.35	
学級への満足感	B1 このクラスは、心から楽しめる	0.37	3.44	0.46	0.70	0.77	-0.66	0.92	0.80	0.13	0.33	0.30
	B3 クラスで顔を会わせるのを楽しみにしている	0.33	2.90	0.39	0.72	0.80	-0.66	0.90	0.71	0.20	0.35	0.33
	B5 このクラスになって良かったと思っている	0.41	3.15	0.55	0.81	0.79	-0.72	0.94	0.79	0.18	0.44	0.30
	B6 このクラスが気に入っている	0.42	3.10	0.53	0.82	0.80	-0.73	0.94	0.80	0.22	0.46	0.29
	B7 このクラスは、笑が多い	0.43	4.34	0.43	0.51	0.56	-0.42	0.77	0.57	-0.13	-0.01	0.14
自然な自己開示	G1 個人的な問題を安心して話せる	0.29	2.56	0.35	0.66	0.73	-0.66	0.70	0.75	0.25	0.55	0.37
	G2 自分達の気持ちを気軽に言い合える	0.31	2.77	0.39	0.65	0.76	-0.68	0.70	0.82	0.29	0.43	0.38
	G3 先生が側にいても遠慮なく話せる	0.36	3.43	0.47	0.46	0.46	-0.49	0.53	0.74	0.14	0.26	0.23
	G4 自分達の気持ちを素直に先生にみせる	0.36	2.82	0.47	0.66	0.60	-0.62	0.66	0.84	0.22	0.48	0.32
	G5 休み時間には自由にぶざけたりできる	0.25	4.45	0.22	0.48	0.53	-0.42	0.58	0.66	0.05	0.16	0.22
	G7 反対意見がある時も黙っている人が多い*	0.29	3.95	0.32	-0.29	-0.36	0.39	-0.41	-0.56	-0.17	-0.12	-0.28
	学習への志向性	H1 授業中よく集中している	0.48	2.55	0.56	0.29	0.17	-0.35	0.07	0.25	0.77	0.64
H2 その日の勉強や宿題をこなすことを重視する		0.30	2.37	0.31	0.26	0.15	-0.30	0.07	0.21	0.76	0.52	0.29
H3 クラスのみんなは、よく勉強する		0.38	2.72	0.41	0.39	0.26	-0.38	0.20	0.29	0.93	0.56	0.21
H4 このクラスは、勉強熱心だ		0.35	2.36	0.40	0.33	0.19	-0.35	0.16	0.25	0.92	0.52	0.10
H6 このクラスは、成績を競い合っている		0.30	2.86	0.40	-0.09	-0.03	0.11	0.03	-0.08	0.23	-0.20	-0.14
H7 みな成績にあまりこだわらない*		0.28	2.86	0.34	0.07	0.09	-0.05	0.06	0.16	-0.35	0.14	0.05
規律正しさ		I1 このクラスは、しばしば大騒ぎになる	0.32	3.85	0.39	0.08	0.06	0.21	0.22	0.11	-0.30	-0.50
	I2 このクラスは、落ち着いて静かだ	0.47	1.88	0.52	0.08	-0.02	-0.13	-0.18	-0.01	0.50	0.58	0.18
	I3 守るべき規則がはっきりと示されている	0.36	2.76	0.42	0.58	0.42	-0.38	0.40	0.42	0.50	0.77	0.17
	I5 掃除当番をきちんとする人が多い	0.38	3.03	0.49	0.54	0.46	-0.35	0.40	0.46	0.20	0.70	0.19
	I6 このクラスは、規則を守る	0.40	2.68	0.45	0.69	0.53	-0.52	0.45	0.56	0.54	0.89	0.25
	I7 このクラスは先生の指示にすばやく従う	0.48	2.67	0.56	0.66	0.50	-0.45	0.45	0.49	0.54	0.88	0.26
	学級内の公平さ	J2 何かを決めるとき強い力を持つ人がいる*	0.31	3.50	0.40	0.11	-0.03	0.23	-0.06	-0.16	-0.15	-0.00
J3 誰の意見も平等に扱われる		0.37	3.23	0.51	0.68	0.68	-0.61	0.61	0.65	0.41	0.63	0.75
J4 このクラスでは、仕切ろうとする人がいる*		0.32	3.75	0.42	0.12	-0.06	0.26	-0.00	-0.07	-0.06	-0.01	-0.69
J5 みんなが逆らえない人がいる*		0.38	2.88	0.56	-0.30	-0.42	0.53	-0.34	-0.44	-0.20	-0.26	-0.78
J7 自分達の意見を押し通そうとする人達がいる*		0.32	3.40	0.39	-0.06	-0.16	0.37	-0.17	-0.22	-0.05	-0.21	-0.80

(注) \*印の項目は、逆転項目である。

TABLE 3 尺度の特性と尺度間相関

領域	尺度	項目数	尺度得点		クロンバックの $\alpha$ 係数		尺度間相関							
			平均値	標準偏差	尺度得点	主成分得点 (固有値)	関与	親しさ	不和	満足	自己開示	学習	規律	
関係性	学級活動への関与	13	3.20	0.42	.97	.98(10.1)	1.00							
	生徒間の親しさ	7	3.38	0.35	.86	.92( 4.7)	.81	1.00						
	学級内の不和	9	3.27	0.34	.90	.93( 5.8)	-.60	-.72	1.00					
	学級への満足感	5	3.39	0.43	.93	.94( 4.1)	.80	.84	-.72	1.00				
	自然な自己開示	6	3.01	0.28	.83	.83( 3.3)	.74	.79	-.75	.82	1.00			
個人発達と 目標志向	学習への志向性	6	2.67	0.28	.76	.80( 3.0)	.35	.21	-.38	.14	.26	1.00		
組織の維持 と変化	規律正しさ	6	2.53	0.35	.82	.82( 3.2)	.63	.47	-.49	.36	.47	.59	1.00	
	学級内の公平さ	5	2.74	0.33	.78	.78( 2.7)	-.20	-.36	.55	-.31	-.41	-.23	.29	

(注) 尺度得点は各項目得点の学級平均の和を項目数で除したものである。

満足感」の値が高い。学級活動への関心が高く、取り組みが熱心で、学級全体として高い満足感を感じている。「学級活動への関与」の中でも特に、行事への取り組みを示す項目(例えばA2で学級平均値4.48, A4で4.85, A6で4.79)で値が高く、行事への熱心な取り組みと成功を通して、学級のまとまりや満足感が高まっていることがこの学級の特徴と言えそうである。

第2に学級1は、「生徒間の親しさ」の値が高く、「学級内の不和」の値が低い。仲間はずれなく、男女の仲も良く和気藹々とした学級像が浮かぶ。この世代に多く見られるようなグループ化やいじめもほとんどないらしい。「自然な自己開示」の値も高く、和気藹々とした人間関係を背景に、安心して自己開示できるような、開放的な雰囲気推察される。

第3に関係性以外の領域では、「学習への志向性」が高く、「規律正しさ」「学級内の公平さ」の値も高い。学習にも真面目に取り組む、規律正しく、学級内の意志決定も公平かつ民主的に行われていると生徒は感じている。特に「学習への志向性」の高さの中身を見ると、成績の競い合いよりも、学習に真面目に取り組む傾向を示す項目で値が高い(例えばH1で3.79)。教師への素直な自己開示や服従の項目も値が高く(G4で3.85, I7で3.58)、点取り虫的な競争の雰囲気よりむしろ、教師と

の関係も良く素朴に素直で真面目な学級という点が印象づけられる。

以上を総合すると、学級1は、行事を通して学級のまとまりや満足感が高く、仲間はずれやグループ化のない和気藹々と開放的な楽しい雰囲気のある学級である。学習や規則に対しても、素直に真面目に取り組んでいる。しかしながら他方、こうした高い学級評価や、学習・規律面で見られる真面目さ素直さは、あまりに楽観的で批判性がなく幼い。今後学級全体が成長し生徒間関係も深まってくると、例えば学級への影響力の強い人物が皆に意識されて学級内力動に軋轢が生じたり、これまでの素朴に素直な学級という方向性が揺らいだりすることも予想される。実際、影響力の強い人物や意見を押し通す人物の存在、「重苦しい」雰囲気といった学級の揺れを示唆する微妙な要素も皆無ではないらしい。それらに関する項目(例えばJ2で3.33, J4で3.03, C2で2.85)は平均的な値に止まり、特に肯定的な値とはなっていない。

学級1では、現在の学級への満足感が極めて高いだけに、個々人の成長変化など今後生じる様々な変化を、学級全体としてどう吸収し統合できるかが、今後の課題と考えられる。

学級2では、第1に、「学級活動への関与」が低く、行事への取り組みや学級への関心が低い。この尺度内でも特に、自主的な取り組みや学級全体を見渡しての問題意識を示す項目(例えばA2で2.15, D1で1.52, D2で2.09)で値が低く、自主的な活動や問題意識が乏しいと窺える。活動水準に関する項目(例えばB7で4.82, I1で4.45)では値が高いので、学級全体にエネルギー不足ではないらしい。むしろエネルギーはあるが、それを自主的に組織し、学級全体で盛り上がる方向性に乏しいと考えられる。

第2に、「学級内の不和」の値が高く、「生徒間の親

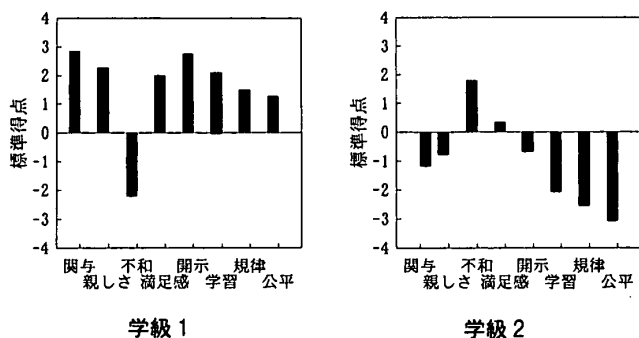


FIGURE 1 学級1・2の各尺度の標準得点

しさ」「自然な自己開示」の値が低い。もめごとや仲間はずれ、グループ化、不穏な雰囲気などの問題が存在し、生徒達の親密度は低く、自己開示も乏しい風土が推察される。「関係性」以外の領域でも、「学習への志向性」「規律正しさ」「学級内の公平さ」がいずれも低い。行事などの学級活動だけでなく、学習に対しても関心は低く、規則を守らなかったり、逆らえない人物がいたり、問題を抱える学級のようなものである。

しかし第3に、上記のような問題にもかかわらず、「学級への満足感」は平均的で低くない。学級内に仲間はずれがあっても、仲間内で楽しければ満足とするような問題意識の低い気風が推察される。しかしこれは、見方を変えれば、問題があってもそこそこ満足できる健康さとも言えるかもしれない。「規律正しさ」や「自然な自己開示」の項目を見ると、教師の指示には従わないもの（I6で1.88, I7で1.42と値が低い）、教師への自己開示はほぼ平均的（G3で3.45, G4で2.67）で教師への強い拒否はないと推察される。

以上学級2では、元気は良いが、学級活動や学習といった学校生活の中心活動に関心が低く、教師の指示にもあまり従わない。かといって教師に対して強い拒否もなく、皆がそこそそ学級に満足している。

学級2では、学級全体に学習や学級活動に関心が低く、学校生活に楽しさや意義を見出しにくい、今後次第に学級への満足感が低下する危険も予想される。そうすれば元気のある学級だけに、そのエネルギーが、学校や教師への反発に向う可能性もあろう。しかし現在は、教師への自己開示は平均的で、教師への反発はまだ強くないらしい。そこでまずはこの点を手がかりに、教師と個々の生徒の関係づくりを強化すること、教師側から生徒の興味や能力に適した内容水準の課題を丁寧に見立ててやるのが考えられる。問題意識の低いこの学級の場合、学級の欠点改善を焦るよりも、生徒に即した課題設定により、まずはこの学級のエネルギーや健康さを学校内の活動に結びつける工夫が必要かもしれない。例えば教師と生徒がともに達成感や楽しさを味わうことで、学級の人間関係を強化し学校生活に生徒を動機づける援助である。こうした学級の基盤づくりから、時間をかけて、生徒の問題意識や自主的行動を育てる過程が学級2には必要と感ぜられる。

以上、分析Iで得られた各尺度と項目を用いて、生徒が感じている学級の様子や、そこから推察される問題点・課題を考察した。これらの詳細については、教師や生徒自身への面接・学級観察などによる確かめが必要である。しかし例えば教師コンサルテーションで

は、こうしたデータに基づく学級風土の記述を図と共に提示することで、学級のイメージを共有しつつ、問題点を討議する具体的な手がかりが得られる。連日生徒達と間近に向き合う教師にとって、生徒達が学級をどう感じているかを改めて客観的に捉えることは意外に難しいと予想される。上記のような学級風土の記述があれば、生徒たちの実感と、教師が日頃感じている学級像との比較が可能である。また学級風土の記述を、他の教師と共に検討することで、教師間での共通理解を深めて具体的な指導に繋げることもできよう。さらには、新たに導入した指導や介入の成果を、学級風土の変化から査定する方法としても質問紙は利用可能と考えられる。つまり、質問紙によって個別具体的な情報を提示できることにより、個々の現場や教師に応じた問題解決過程への寄与があると考えられる。

この研究で得られた質問紙の利点として、①具体的な学級風土を記述できる、②教師や生徒へのフィードバックの形で、教育現場に見立ての情報を還元できる、③介入を行う専門家に学級情報をもたらす、④介入の効果査定に使用できる、の4点が期待される。

## ま と め

本研究では、理論モデルと、観察や実践者との面接といった実践面との双方から、学級を評する様々な表現を検討し、それにより集積した項目について、学級間差の弁別機能を相関比で検討した。さらに、相関比と内容面より吟味した項目について、学級単位の視点から、グループ主軸法を用いて項目間構造の当てはまりを検討し、最終的な尺度を構成した。その結果、「関係性」領域で5尺度、「個人発達と目標志向」領域で1尺度、「組織の維持と変化」領域で2尺度、計8尺度に学級記述の項目を集約した。内容的に生徒の精神的健康との関連が深い「関係性」領域が中心となり、実践的利用が期待される。また学級単位の分析を経た尺度構成を行い、85学級の平均値という基準値を得たことで、今後の質問紙活用においては、基準値と比較しての対象学級像の把握が可能である。

さらに本研究では、質問紙結果に基づく学級風土の記述を提案した。これにより、学級の個別具体的な様子を記述し、問題点や課題を仮説的に探ることや、教師コンサルテーションといった実践場面で学級像を共有する媒体とすること、また、学級介入の効果査定にも利用が期待される。本研究では現場での実効を高めるため対象を中学生に絞って質問紙を作成したが、項目内容を理解可能な小学校高学年や高校生への適用も

考えられる。しかしその場合には、学級把握の視点が小学生段階でどれだけ分化しているかや、例えば男女の仲の良さを問う項目が高校生の発達レベルに適合するか等についての検討も必要だろう。

今後の課題として、この研究で作成した質問紙を用いた教師コンサルテーションを展開し、事例提示の蓄積でその実践性を示すことがある。また、学級場面での利用を普及させるためにも、より短時間で実施可能な短縮版等の開発も重要である。加えて、学校臨床実践にこたえる妥当性検討として、精神的健康や諸生活意識との関連を探求することが課題である。

### 引用文献

- 土居健郎 1996 「見立て」の問題性 精神療法, **22**, 118—124.
- Fraser, B.J., Anderson, G.J., & Walberg, H.J. 1982 *Assessment of learning environments : Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)*. Perth : Western Australian Institute of Technology.
- Fraser, B.J., & Fisher, D.L. 1983 Use of actual and preferred classroom environment scales in person-environment fit research. *Journal of Educational Psychology*, **75**, 303—313.
- 古川みどり 1988 小学校環境の評価に関する研究 心理学研究, **58**, 359—365.
- 平田乃美・菅野 純・小泉英二 1999 不登校中学生の学校環境認知の特性について カウンセリング研究, **32**, 124—133.
- 伊藤亜矢子 1999a 学級風土質問紙作成の試み—学級風土を捉える尺度の帰納的な抽出— コミュニティ心理学研究, **2**, 104—118.
- 伊藤亜矢子 1999b 中学校の学級風土と生徒のメンタルヘルス 平成9年～平成10年度科学研究費(奨励研究(A))研究成果報告書課題番号 09710067
- 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.
- 近藤邦夫 1994 教師と子どもの関係づくり—学校の臨床心理学— 東京大学出版会
- 栗田佳代子 1999 学級を単位としてデータ収集したときの標本と母集団の関係 日本教育心理学会第41回総会シンポジウム「教室というフィールドにおけるデータ収集と解析における諸問題(企画 相川・小林)」提示資料
- 楠見幸子 1986 学級集団の大局的構造の変動と教師の指導行動, 学級雰囲気, 学校モラルに関する研究 教育心理学研究, **34**, 104—110.
- 松井 仁・内山明美 1997 音楽の感情価評定の検討—分析単位に注目した項目特性の分析— 新潟大学教育学部紀要(人文・社会編), **39**(1), 43—52.
- 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.
- Moos, R.H. 1979 *Evaluating educational environments*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- 根本橋夫 1983 学級集団の構造と学級雰囲気およびモラルとの関係 教育心理学研究, **31**, 211—219.
- Silbergeld, S., Koeig, G.R., & Manderscheid, R.W. 1975 Classroom psychosocial environment. *Journal of Educational Research*, **69**, 151—155.
- Silbergeld, S., Koeing, G.R., & Manderscheid, R.W. 1976 Assessment of the psychosocial environment of the classroom : The Class Atmosphere Scale. *Journal of Social Psychology*, **100**, 65—76.
- Sirotnik, K.A. 1980 Psychometric implications of the unit-of-analysis problem (with examples from the measurement of organizational climate). *Journal of Educational Measurement*, **17**, 245—282.
- 高橋亜希子 1999 学校環境と生徒の適応の関係性—「自主性尊重」の高校で問題を生じた一女子生徒の事例をめぐって— 東京大学大学院教育学研究科紀要, **39**, 403—412.
- Trickett, E.J., & Moos, R.H. 1973 Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, **65**, 93—102.
- Trickett, E.J., & Moos, R.H. 1995 *Classroom Environment Scale Manual : Development, applications, research (3rd ed.)*, Palo Alto, Cal.: Consulting Psychologists Press.
- Walberg, H.J. 1969 Social environment as a mediator of classroom learning. *Journal of Educational Psychology*, **60**, 443—448.
- 渡邊亜矢子・塩谷祥子・近藤邦夫 1993 中学生のメンタルヘルスと学級風土 文部省科学研究費一般研究(B)報告書課題番号 03452001(稲垣忠彦研究代表) 授業の臨床的研究による教職の知識基礎



の開発研究, 16—25.

付 記

本研究は、文部省科学研究費奨励研究(A)課題番号  
09710067および11710074の助成を受けて行った。本研

究にあたり、調査にご協力頂いた各中学校の皆様、ご  
指導頂きました東京大学大学院教育学研究科近藤邦夫  
教授、南風原朝和助教授に深く感謝いたします。

(2000.8.17 受稿, '01.7.14 受理)

## *Construction of the Classroom Climate Inventory*

AYAKO ITO (FACULTY OF HUMAN LIFE AND ENVIRONMENTAL SCIENCES, OCHANOMIZU UNIVERSITY) AND

HITOSHI MATSUI (FACULTY OF EDUCATION, KYOTO UNIVERSITY OF EDUCATION) JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2001, 49, 449—457

In the present study, a classroom climate scale based on the climate scale presented in Ito (1999a) was developed, and 2 cases of classroom climate described by the scale are presented. The original version of the climate scale was developed from classroom observations, student interviews, and reference to theoretical frameworks and items from the Classroom Environment Scale, the Learning Environment Inventory, and the Class Atmosphere Scale. The revised version of the climate scale was administered to 85 classes in 21 junior high schools (2465 students); the data were analyzed using the class as the unit of analysis. The psychometric properties of the scale were presented; its factorial validity was confirmed by a principal component analysis. The following 8 subscales were obtained: "Involvement in class activities," "Affiliation," "Friction," "Satisfaction," "Self-disclosure," "Task orientation," "Order," and "Equality." The practical utility of the scale was discussed in the context of 2 examples of classroom climate.

Key Words : classroom climate, questionnaire, unit-of-analysis problem, school consultation, junior high school