

## 児童の社会性および教師の指導の学級差が 社会性の学年差にもたらす負の効果

奥村 尚浩<sup>1</sup> ・ 吉澤 寛之<sup>2</sup>

(<sup>1</sup>可児市立広見小学校 ・ <sup>2</sup>岐阜大学大学院教育学研究科)

Negative effects of the between-classroom variations in children's sociality and teachers' competence on children's sociality in each grade.

Okumura Takahiro ・ Yoshizawa Hiroyuki

本研究では、児童の学校・学級適応の基盤となる児童の社会性発達を測定し、適応度の高い学級と低い学級の特徴と担任の指導力の関係を検討するとともに、社会性の学級差と学年差にどのような関連があるかを検討した。全校児童（3年生以上：3年生131名、4年生145名、5年生141名、6年生145名）に対する攻撃性、対人関係性、共感性、自己統制性に関わる社会性測定尺度を用いた質問紙調査の結果と、学校管理職の児童の学校・学級適応度および担任の指導状況の評価から、児童の適応が高いと評価された学級では、対人関係性、共感性、自己主張尺度が高く、担任の高い指導力の下、児童の実態に応じた認め励ます指導、児童自ら活動する機会を多く設け児童間の交流を多く設定する指導、児童間のトラブル解決を促進する指導がなされている状況を把握できた。一方、学級適応が低いと評価された学級は、引っ込み思案、自己主張尺度が低い傾向がみられ、これらの学級の特徴として、担任の統制的な指導が目立つこと、児童自ら活動する機会や児童間の交流が少ないこと、児童間のトラブル解決が促進されていない状況が把握できた。また、担任間での指導観の統一を図った学年経営が、学級差を小さくし、学年全体の社会性全般を高めることが明らかになる一方、担任間での指導観の統一が弱い学年経営では、学級差を増大させ、学年の社会性全般を押し下げることが明らかになった。

**キーワード** 学校・学級適応, 社会性, 学年差・学級差, アセスメント, 指導観の統一

### 問題と目的

小学校におけるいじめ、暴力などの問題行動や不登校などの教育相談の認知件数が増加しつつある（文部科学省, 2017）。その背景の一つとして、児童を取り巻く家庭や地域の変化や、児童の発達上の課題に由来する、学校・学級不適応の増大があることが指摘されており、対応が求められている（文部科学省, 2010）。

児童の学校・学級適応の促進については、多くの報告があるが、児童が学校の規範意識や価値観を自己の行動様式として受け入れることを適応と仮定とした研究

と、仲間関係や学習活動における学校生活の満足感を適応と仮定する研究に分けられ（弓削, 2013）、前者に関わっては、大人による賞賛や注意によって、子どもが社会的規範認識を変化させ、不適切な行動抑制に繋がった報告（依藤, 2011）などが、後者に関わっては、友人との付き合い方で支援の要する児童生徒が示す傾向として、自己開示・親和因子と同調因子が抽出され、これらの伸長が適応上有効であるという報告（今川・三島, 2012）などがあり、児童の社会性向上が学校・学級適応を促進することが報告されている。

児童の学校・学級適応に関わる社会性尺度については、前出の弓削（2013）の指摘に基づけば、自己の行動様式に関わるものとして、仲間関係の安定に繋がる“攻

本研究の一部は、東海心理学会第67回大会（2018）、日本教育心理学会第60回総会（2018）で発表した。

撃性”，自己の行動を制御する“自己統制性”が，学校生活への満足感（特に仲間関係の向上や学級の支持的風土向上）に関わるものとして，望ましい仲間関係や集団を目指そうとする“対人関係性”，仲間の気持ちを推測・理解できる“共感性”が挙げられる。

一方，児童の学校・学級適応を促す担任による社会性の育成サポートは有効であるが，学級風土によって適切なサポートと不適切なサポートがあり，学級風土の適切な把握と実態に応じたサポートが必要との指摘がある（松沼・五十嵐，2016）。担任教師の児童観や児童の実態把握における指導力差が，児童の学校・学級適応に学級差を生じさせることが危惧される。よって，担任教師が適切に児童の実態把握ができるアセスメントを行うことは，自身の指導改善のために有効である。学校全体として，社会性育成のためのプログラムの導入例もみられるが，これらも，学校・学級適応状況の適切なアセスメントを基に行われることで効果をあげることができる（江村・岡安，2001）。Q-U（河村，2006）やASSESS（石井，井上，沖林，栗原，神山，2009）といった，学校・学級適応を測定する調査があるものの，児童の社会性に関わる信頼性や妥当性が確認された先行研究の尺度を用いて検討を行った研究は無く，児童の社会性の実態を多面的にとらえ，児童の実態の詳細を把握することは有効だと予測できる。

一方，現在の学校は，職員間の年齢格差による指導観の相違など（南本，2001），教員間の指導力差による組織対応の弱さなどの課題がみられ，児童の学校・学級適応における学級差・学年差などに影響があると予測できる。この状況を受け，特に学校管理職は，児童の実態や教師の学級経営・学級経営の状況を適切にアセスメントし，対応することが求められるが，その際にも，児童の社会性発達に基づいた測定結果は，有効な判断材料になることが期待できる。

したがって，本報告では，児童の社会性に関わるアセスメントを実施し，その結果と学校管理職による学級経営・学年経営の状況評価との突合を通して，学級ごとの学校・学級適応の特徴と担任の指導力の影響を明らかにする。さらに学級差と学年差の関係（特に負の影響）を明らかにすることで，児童の適応向上のための指導改善に寄与することを目的とする。

## 方法

### 調査対象者

先行研究で開発された社会性を測定する尺度を用いて，質問紙調査を実施した。岐阜県内市立小学校3年生以上（3年131名，4年145名，5年141名，6年145名；各学年4学級編成）を対象とし，学級担任が質問紙に記載された問題を読み上げながら回答を求めた。

質問紙調査測定尺度（Rは反転項目を表す。）

### 攻撃性

小学生用 P-R 攻撃性尺度（坂井・山崎，2004）を用いた。“非表出攻撃性 R”（設問例：私のことを嫌っているひとがたくさんいる），“表出攻撃性 R”（設問例：じゃまをする人がいたら文句を言う），“関係攻撃性 R”（設問例：だれかを仲間外れにしたことがある）の下位尺度からなる 21 項目に“まったくあてはまらない”，“あまりあてはまらない”，“よくあてはまる”，“とてもよくあてはまる”の 4 件法で回答を求めた。

### 対人関係性

藤枝・相川（2001）の社会性測定尺度を用いた。“向社会性”（設問例：悲しんでいる子をはげましてあげる），“引っ込み思案 R”（設問例：友だちにあまり話かけない）の下位尺度からなる 11 項目に“ぜんぜんそう思わない”，“あまりそう思わない”，“どちらでもない”，“わりとそう思う”，“とてもそう思う”の 5 件法で回答を求めた。

### 共感性

児童用多次元共感性尺度（長谷川・堀内・鈴木・佐藤・坂元，2009）を用いた。“役割取得”（設問例：どうして怒っているのかを考える），“共感的関心”（設問例：人の事でも悲しくなったりうれしくなったりする）の下位尺度からなる 16 項目に“あてはまらない”，“どちらかというにあてはまらない”，“どちらともいえない”，“どちらかというにあてはまる”，“あてはまる”の 5 件法で回答を求めた。

### 自己統制性

小中学生用規範行動自己評定尺度（山田・小泉，2013）を用いた。“対人間の望ましい行動”（設問例：学級で決めたことについて協力している），“対人間の遵守すべき行動”（設問例：迷惑をかけたときに，謝っている），“個人として遵守すべき行動”（設問例：学級の仕事をきちんとしている）の下位尺度からなる 15 項目に“まったくしていない”，“あまりしていない”，“だいたいし

ている”，“いつもしている”の4件法で回答を求めた。

社会的自己制御 (Social Self-Regulation) 尺度 (原田・吉澤・吉田, 2008) の一部を用いた。“自己主張” (設問例: 友だちに流されずに自分の考えが言える) の下位尺度からなる8項目に“まったくあてはまらない”, “どちらかというにあてはまらない”, “どちらともいえない”, “どちらかというにあてはまる”, “よくあてはまる”の5件法で回答を求めた。

### 学校管理職への聞き取り

第1執筆者と校長や教頭との直接面談により, 各学級児童の適応状況をどのように評価しているか回答を求めた。さらに, 第1執筆者が教室を巡回し, 担任の指導のスタイルが児童に対して統制的か支持的であるか・児童の主体活動づくりが進められているか・児童間のトラブルへの対応を積極的に進めているかについて, 各学級における児童の様子や教師の指導状況の観察を行った。

## 結果

質問紙回答のうち不備のあったものを除き, 下位尺度ごとに, 各学年・各学級の平均値と標準偏差を算出した (Table1~Table5)。また, 比較検討がしやすいように, 先行研究に示された平均値を1とした場合の, 各学級・各学年平均の割合をレーダーチャートで表示した。反転項目 (R) については, 逆転処理を行い, グラフが大きいほどよい傾向を示すようにした (Fig. 1~Fig. 5)。また, 平均値と標準偏差を用いて  $t$  値を算出し, 先行研究平均値と学年平均値や学級平均値との有意差を検討した。さらに, 学年差や同一学年内における学級差を比較する分散分析を行った。

### 先行研究平均値と学年平均値・学級平均値の比較

下位尺度の内, 学年平均値が先行研究平均値と有意差がみられたものは, 3年生では, 不表出攻撃性R, 表出攻撃性R, 関係攻撃性R, 向社会性, 役割取得, 共感的関心, 対人間の望ましい行動, 対人間の遵守すべき行動, 個人として遵守すべき行動, 自己主張の10尺度, 4年生では, 不表出攻撃性R, 表出攻撃性R, 関係攻撃性R, 向社会性, 役割取得, 共感的関心, 対人間の望ましい行動, 自己主張の8尺度, 5年生では, 不表出攻撃性R, 表出攻撃性R, 関係攻撃性R, 向社会性, 対人間の望ましい行動, 個人として遵守すべき行動, 自己主張の7尺度, 6年生では, 不表出攻撃性R, 表出攻撃性R,

関係攻撃性R, 向社会性の4尺度であった (Table. 1)。攻撃性 (非表出攻撃性R, 表出攻撃性R, 関係攻撃性R) は, 全学年で先行研究平均値より有意に高い共通した傾向がみられた。

先行平均値と学級平均値とを比較すると, どの学級の平均値も, 先行研究平均値との有意差において, 自学年の学年平均値と同様の傾向を示すが, 特定の学級 (3年2組, 4年3組, 5年3組, 6年2組) では, 先行研究平均値との有意差を示す尺度が少ない傾向がみられた。

### 学年間の比較

全ての下位尺度において, 有意な学年差がみられた (Table1, Fig. 2)。

不表出攻撃性Rでは, 6年生が他学年より低く, 3年生が4年生や5年生よりも高かった ( $F(3, 511) = 9.560, p = .000$ )。

表出攻撃性Rでは, 6年生が他学年より低く, 3年生が4年生や5年生よりも高かった ( $F(3, 511) = 13.969, p = .000$ )。

関係攻撃性Rでは, 6年生が他学年より低く, 3年生が4年生や5年生よりも高かった ( $F(3, 511) = 18.229, p = .000$ )。

向社会性では, 6年生が他学年より低く, 3年生が5年生より高かった ( $F(3, 511) = 7.655, p = .000$ )。

引込み思案Rでは, 6年生が3年生や4年生より低かった ( $F(3, 511) = 2.858, p = .037$ )。

役割取得では, 6年生が4年生や3年生より低く, 3年生が5年生より高かった ( $F(3, 511) = 5.345, p = .001$ )。

共感的関心では, 6年生が3年生より低く, 5年生が3年生や4年生より高かった ( $F(3, 511) = 5.345, p = .001$ )。

対人間の望ましい行動では, 3年生が4年生や5年生より高く, 6年生が他の学年より高かった ( $F(3, 511) = 12.780, p = .000$ )。

対人間の遵守すべき行動では, 3年生が4年生や5年生より高く, 6年生が他の学年より高かった ( $F(3, 511) = 11.810, p = .000$ )。

個人として遵守すべき行動では, 3年生が4年生や5年生より高く, 6年生が他の学年より高かった ( $F(3, 511) = 13.648, p = .000$ )。

自己主張では, 3年生が4年生や5年生より高く, 6年生が他の学年より高かった ( $F(3, 511) = 13.579, p = .000$ )。

Table1 各学年の尺度別平均値と先行研究平均値との *t* 検定結果および学年平均値の分散分析結果

	先行研究	3年生	先行研究	4年生	先行研究	5年生	先行研究	6年生			
不表出攻撃性R	<i>M</i> 15.84	10.70 **	15.84	12.00 **	15.84	12.33 **	15.84	13.63 **	6年<5年*	6年<4年**	6年<3年**
	<i>SD</i> 4.15	4.06	4.15	4.18	4.15	4.05	4.15	4.88	5年<3年**	4年<3年*	
表出攻撃性R	<i>M</i> 18.26	9.82 **	18.26	12.20 **	18.26	11.45 **	18.26	13.30 **	6年<5年**	6年<4年**	6年<3年**
	<i>SD</i> 4.16	3.79	4.16	4.46	4.16	4.36	4.16	4.64	5年<3年**	4年<3年**	
関係攻撃性R	<i>M</i> 13.71	8.17 **	13.71	9.44 **	13.71	9.46 **	13.71	10.80 **	6年<5年**	6年<4年**	6年<3年**
	<i>SD</i> 4.23	1.80	4.23	2.85	4.23	2.68	3.26	3.48	5年<3年**	4年<3年**	
向社会性	<i>M</i> 3.15	3.89 **	3.15	3.75 **	3.15	3.65 **	3.15	3.42 -	6年<5年**	6年<4年**	6年<3年**
	<i>SD</i> 0.84	0.74	0.84	0.84	0.84	0.81	0.84	0.70	5年<3年*		
引っ込み思案R	<i>M</i> 1.79	1.81	1.79	1.71	1.79	1.82	1.79	2.04	6年<4年**	6年<3年-	
	<i>SD</i> 0.83	0.93	0.83	0.85	0.83	0.93	0.83	0.98			
役割取得	<i>M</i> 31.51	35.40 **	31.51	34.20 **	32.96	33.23	32.96	32.20	6年<4年*	6年<3年**	5年<3年**
	<i>SD</i> 6.99	6.99	6.99	6.96	6.31	6.40	6.31	5.87			
共感的関心	<i>M</i> 23.06	26.30 **	23.06	25.90 **	24.18	24.66	24.18	25.00	6年<3年-	4年<5年-	3年<5年*
	<i>SD</i> 5.47	5.16	5.47	5.70	5.46	4.45	5.46	4.94			
対人間の望ましい行動	<i>M</i> 3.51	3.62 **	3.38	3.49 *	3.38	3.49 *	3.31	3.26	5年<6年**	4年<6年**	3年<6年**
	<i>SD</i> 0.43	0.41	0.46	0.48	0.46	0.42	0.36	0.52	5年<3年*	4年<3年**	
対人間の遵守すべき行動	<i>M</i> 3.47	3.59 *	3.39	3.40	3.34	3.37	3.23	3.19	5年<6年**	4年<6年**	3年<6年**
	<i>SD</i> 0.44	0.49	0.52	0.55	0.49	0.50	0.47	0.55	5年<3年**	4年<3年**	
個人としての遵守すべき行動	<i>M</i> 3.49	3.73 **	3.40	3.52 -	3.26	3.55 **	3.34	3.36	5年<6年**	4年<6年**	3年<6年**
	<i>SD</i> 0.43	0.35	0.70	0.45	0.44	0.44	0.41	0.52	5年<3年**	4年<3年**	
自己主張	<i>M</i> 3.03	3.68 **	3.03	3.38 **	3.03	3.37 **	3.03	3.04	5年<6年**	4年<6年**	3年<6年**
	<i>SD</i> 1.09	0.72	1.09	0.86	1.09	0.83	1.09	0.69	5年<3年**	4年<3年**	

注) Rは反転項目、先行研究の平均値は学年によって異なるものがある  
\*\**p*<.01 \**p*<.05 -*p*<.10

Table2 3年生尺度別の学級平均値と先行研究平均値との *t* 検定結果および学級平均値の分散分析結果

	先行研究	3年1組	3年2組	3年3組	3年4組			
不表出攻撃性R	<i>M</i> 15.84	9.68 **	12.55 **	11.15 **	9.45 **	1組<2組**	3組<2組**	
	<i>SD</i> 4.15	3.28	4.35	4.21	3.56			
表出攻撃性R	<i>M</i> 18.26	9.48 **	10.81 **	10.07 **	9.00 **	1組<2組*	3組<2組**	4組<2組**
	<i>SD</i> 4.16	3.15	4.30	3.92	3.47			
関係攻撃性R	<i>M</i> 13.71	8.10 **	9.07 **	7.78 **	7.73 **			
	<i>SD</i> 4.23	1.59	2.46	1.33	1.35			
向社会性	<i>M</i> 3.15	3.83 **	3.86 **	3.98 **	3.90 **			
	<i>SD</i> 0.84	0.91	0.68	0.70	0.65			
引っ込み思案R	<i>M</i> 1.79	1.49	1.99	1.87	1.90			
	<i>SD</i> 0.83	0.66	0.79	1.09	0.14			
役割取得	<i>M</i> 31.51	37.90 **	31.84	34.48 -	37.20 **	2組<1組**	3組<1組-	3組<4組**
	<i>SD</i> 6.99	5.53	7.75	6.86	5.93			
共感的関心	<i>M</i> 23.06	29.90 **	24.10	26.15 **	25.10 *	2組<1組**	3組<1組**	4組<1組**
	<i>SD</i> 5.47	0.35	5.23	4.83	4.81			
対人間の望ましい行動	<i>M</i> 3.51	3.65 -	3.52	3.65 -	3.65 -			
	<i>SD</i> 0.43	0.51	0.56	0.37	0.28			
対人間の遵守すべき行動	<i>M</i> 3.47	3.55	3.49	3.58	3.77 **			
	<i>SD</i> 0.44	0.49	0.51	0.52	0.37			
個人としての遵守すべき行動	<i>M</i> 3.49	3.79 **	3.67 *	3.69 *	3.76 **			
	<i>SD</i> 0.43	0.25	0.48	0.36	0.25			
自己主張	<i>M</i> 3.03	3.71 **	3.46 *	3.75 **	3.82 **			
	<i>SD</i> 1.09	0.64	0.71	0.82	0.66			

注) Rは反転項目  
\*\**p*<.01 \**p*<.05 -*p*<.10

Table3 4年生尺度別の学級平均値と先行研究平均値との *t* 検定結果および学級平均値の分散分析結果

	先行研究	4年1組	4年2組	4年3組	4年4組			
不表出攻撃性R	<i>M</i> 15.84	12.20 **	11.80 **	12.90 **	11.10 **			
	<i>SD</i> 4.15	4.08	4.34	4.34	3.85			
表出攻撃性R	<i>M</i> 18.26	12.90 **	11.60 **	12.90 **	11.40 **			
	<i>SD</i> 4.16	3.57	5.18	4.99	3.87			
関係攻撃性R	<i>M</i> 13.71	9.49 **	9.19 **	10.00 **	9.06 **			
	<i>SD</i> 4.23	3.27	2.36	3.02	2.60			
向社会性	<i>M</i> 3.15	3.71 *	3.64 *	3.77 **	3.88 **			
	<i>SD</i> 0.84	1.01	0.77	0.76	0.81			
引っ込み思案R	<i>M</i> 1.79	1.54	2.00	1.76	1.57	2組<1組*	2組<4組*	
	<i>SD</i> 0.83	0.78	0.97	0.86	0.71			
役割取得	<i>M</i> 31.51	36.10 **	33.00	33.10	34.70 **			
	<i>SD</i> 6.99	6.09	8.07	6.95	6.37			
共感的関心	<i>M</i> 23.06	28.00 **	23.60	26.10 **	25.60 **	2組<1組**	4組<1組**	2組<3組-
	<i>SD</i> 5.47	5.02	6.30	5.73	4.92			
対人間の望ましい行動	<i>M</i> 3.38	3.71 **	3.41	3.29	3.54 *	2組<1組**	3組<1組**	3組<4組*
	<i>SD</i> 0.46	0.29	0.58	0.50	0.40			
対人間の遵守すべき行動	<i>M</i> 3.39	3.55 -	3.36	3.28	3.39			
	<i>SD</i> 0.52	0.46	0.65	0.52	0.54			
個人としての遵守すべき行動	<i>M</i> 3.40	3.66 *	3.45	3.32	0.32 *	2組<1組-	2組<4組-	
	<i>SD</i> 0.70	0.40	0.44	0.52	0.32	3組<1組**	3組<4組**	
自己主張	<i>M</i> 3.03	3.63 **	3.03	3.33	3.50 *	2組<1組**	2組<4組*	
	<i>SD</i> 1.09	0.70	0.82	0.88	0.92			

注) Rは反転項目  
\*\**p*<.01 \**p*<.05 -*p*<.10



Table4 5年生尺度別の学級平均値と先行研究平均値とのt検定結果および学級平均値の分散分析結果

		先行研究	5年1組	5年2組	5年3組	5年4組		
不表出攻撃性R	M	15.84	11.71 **	11.70 **	12.65 **	13.20 **		
	SD	4.15	3.93	4.96	3.45	3.60		
表出攻撃性R	M	18.26	11.94 **	10.80 **	12.06 **	11.00 **		
	SD	4.16	4.61	4.17	4.34	4.17		
関係攻撃性R	M	13.71	9.60 **	8.84 **	9.59 **	9.75 **		
	SD	4.23	2.90	2.09	2.60	2.91		
向社会性	M	3.15	3.56 *	3.62 *	3.56 *	3.86 **		
	SD	0.84	0.81	0.80	0.77	0.80		
引っ込み思案R	M	1.79	1.89	1.64	1.83	1.91		
	SD	0.83	1.00	0.84	0.86	0.97		
役割取得	M	32.96	33.63	33.40	31.97	33.90		
	SD	6.31	6.95	5.66	5.95	6.71		
共感的関心	M	24.18	24.80	24.60	24.56	24.70		
	SD	5.46	4.82	5.50	5.08	5.77		
対人間の望ましい行動	M	3.38	3.50	3.48	3.37	3.59 **		
	SD	0.46	0.43	0.38	0.42	0.41		
対人間の遵守すべき行動	M	3.34	3.48 -	3.35	3.33	3.33		
	SD	0.49	0.52	0.48	0.41	0.54		
個人として	M	3.26	3.61 **	3.46 *	3.51	3.61 **		
	SD	0.44	0.46	0.43	0.42	0.42		
自己主張	M	3.03	3.24	3.30	3.20	3.73 **	1組<4組*	2組<4組*
	SD	1.09	0.82	0.87	0.77	0.73	3組<4組**	

注) Rは反転項目

\*\*p<.01 \*p<.05 -p<.10

Table5 6年生尺度別の学級平均値と先行研究平均値とのt検定結果および学級平均値の分散分析結果

		先行研究	6年1組	6年2組	6年3組	6年4組			
不表出攻撃性R	M	15.84	13.29 **	15.56	11.56 **	13.36 **	2組<1組-	2組<3組**	2組<4組-
	SD	4.15	4.54	5.23	3.60	4.66			
表出攻撃性R	M	18.26	13.85 **	14.50 **	11.91 **	13.00 **			
	SD	4.16	4.63	5.13	4.03	3.68			
関係攻撃性R	M	13.71	10.62 **	12.13 -	9.77 **	11.69 *	2組<3組-	4組<3組-	
	SD	3.26	3.16	3.71	2.85	4.65			
向社会性	M	3.15	3.19	3.52 -	3.54 *	3.73 **	1組<2組-	1組<3組*	1組<4組**
	SD	0.84	0.76	0.80	0.56	0.60			
引っ込み思案R	M	1.79	2.10	1.98	1.68	1.93			
	SD	0.83	0.87	1.11	0.82	0.97			
役割取得	M	32.96	29.97 **	33.28	32.85	32.10	1組<2組*	1組<2組*	1組<4組*
	SD	6.31	6.79	5.99	5.20	5.52			
共感的関心	M	24.18	23.29	25.28	25.91 -	24.58			
	SD	5.46	5.96	4.32	4.13	4.75			
対人間の望ましい行動	M	3.31	3.18 -	3.28	3.33	3.44 -			
	SD	0.36	0.58	0.48	0.43	0.53			
対人間の遵守すべき行動	M	3.23	3.12	3.16	3.25	3.17			
	SD	0.47	0.55	0.59	0.49	0.56			
個人として	M	3.34	3.27	3.25	3.47 -	3.56	1組<4組*	2組<3組-	2組<4組*
	SD	0.41	0.59	0.57	0.39	0.50			
自己主張	M	3.03	2.88	3.16	3.16	3.33 -	1組<3組-	1組<4組**	
	SD	1.09	0.79	0.66	0.57	0.81			

注) Rは反転項目

\*\*p<.01 \*p<.05 -p<.10

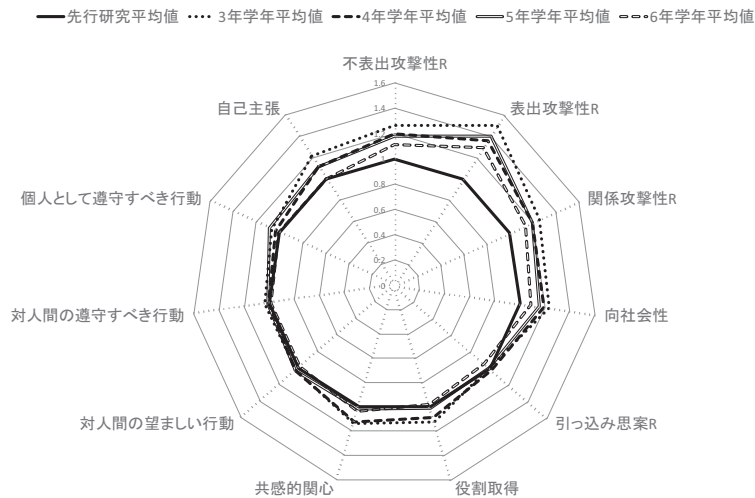


Fig.1 各学年平均値の比較

注) Rは反転項目 反転済み

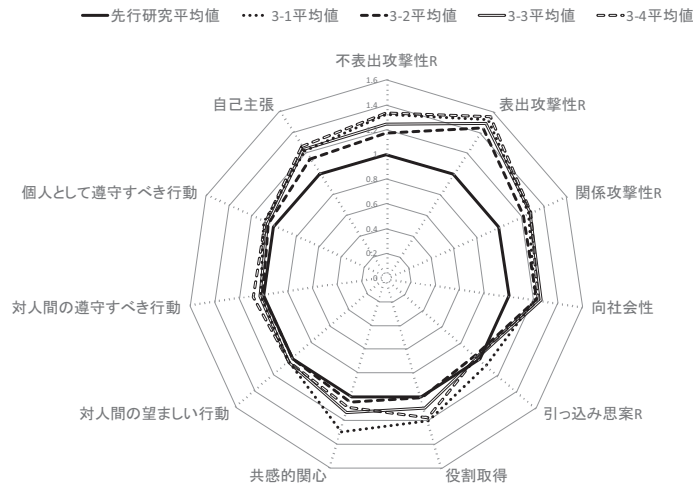


Fig. 2 3年生 学級平均値の比較

注) Rは反転項目 反転済み

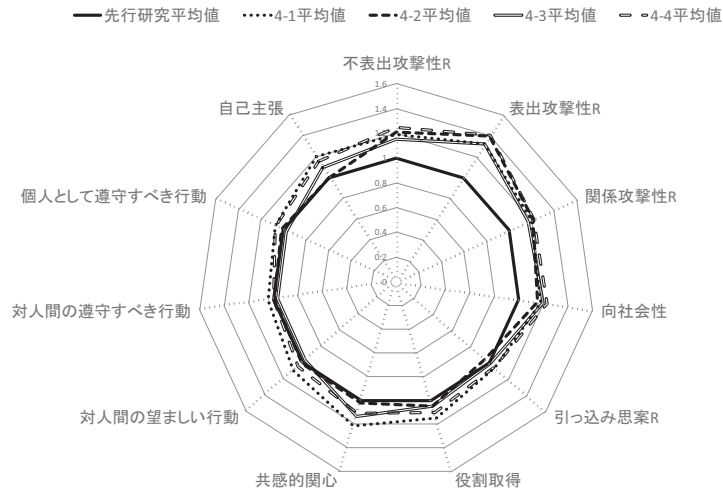


Fig. 3 4年生 学級平均値の比較

注) Rは反転項目 反転済み

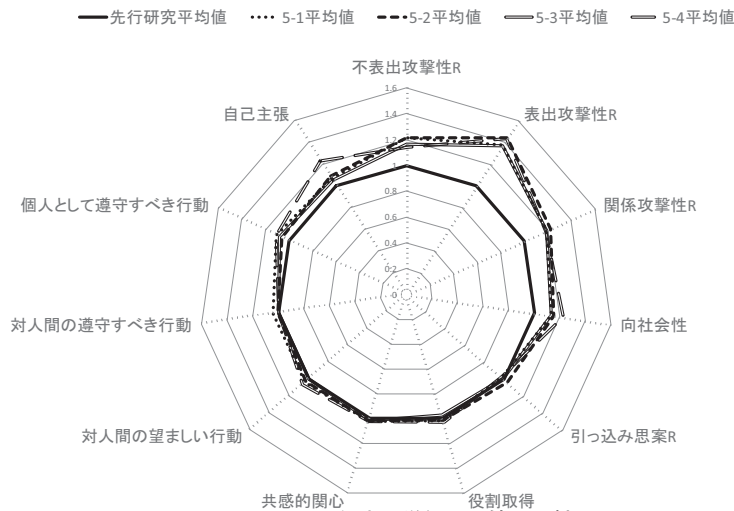


Fig. 4 5年生 学級平均値の比較

注) Rは反転項目 反転済み

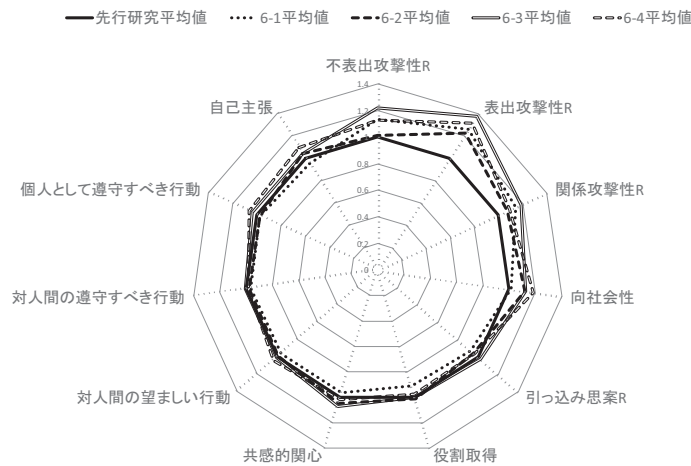


Fig. 4 6年生 学級平均値の比較

注) Rは反転項目 反転済み

### 学年内学級間の比較

3年生では、以下の4尺度で、有意な学級差がみられた (Table2, Fig. 2)。

不表出攻撃性 R では、2組が1組や3組より低かった ( $F(3, 121) = 4.225, p = .007$ )。

関係攻撃性 R では、2組が他学級より低かった ( $F(3, 121) = 3.870, p = .011$ )。

役割取得では、2組が1組や4組より低く、3組が1組より低かった ( $F(3, 121) = 5.366, p = .002$ )。

共感的関心では、1組が他の学級より高かった ( $F(3, 121) = 9.086, p = .000$ )。

4年生では、以下の5尺度で、有意な学級差がみられた。(Table3・Fig. 3)

引っ込み思案では、2組が1組や4組より低かった ( $F(3, 134) = 2.129, p = .099$ )。

共感的関心では、4組が1組より低く、2組が1組や3組より低かった ( $F(3, 134) = 3.437, p = .019$ )。

対人間の望ましい行動では、1組が2組や3組より高く、3組より4組が3組より高かった ( $F(3, 134) = 5.652, p = .001$ )。

個人として遵守すべき行動では、1組が2組や3組より高く、4組が3組より高かった ( $F(3, 134) = 4.853, p = .003$ )。

自己主張では、2組が1組や4組より高かった ( $F(3, 134) = 3.212, p = .025$ )。

5年生では、以下の1尺度で、有意な学級差がみられた (Table4・Fig. 4)。

自己主張では、4組が他の学級より高かった ( $F(3, 133) = 3.325, p = .022$ )。

6年生では、以下の6尺度で、有意な学級差がみられた (Table5, Fig. 5)。

不表出攻撃性 R では、2組が他学級より低かった ( $F(3, 132) = 4.170, p = .007$ )。

関係攻撃性 R では、3組が2組や4組より高かった ( $F(3, 132) = 2.774, p = .046$ )。

向社会性では、1組が3組や4組より低かった ( $F(3, 132) = 3.562, p = .016$ )。

役割取得では、1組が他学級より低かった ( $F(3, 132) = 2.265, p = .084$ )。

個人として遵守すべき行動では、4組が1組や2組より高く、3組が2組より高かった ( $F(3, 132) = 2.823, p = .041$ )。

自己主張では、1組が3組や4組より低かった ( $F(3, 132) = 2.387, p = .072$ )。

### 管理職への聞き取りとの関連

管理職の聞き取り結果 (Table6) と上記の社会性指標の分析結果との対応を検討したところ、管理職評価により児童の適応が高いと評価された学級 (3年1組, 4年4組, 5年4組など) では、全般的な結果として、対人関係性、共感性、自己主張尺度が高い傾向がみられた。観察の結果では、担任による支持的な指導、児童自らの活動を促進する指導、児童間のトラブル解決を積極的に進める指導が多い傾向がみられた。一方、学級への適応が低いと評価された学級 (6年1組, 6年2組, 4年2組など) は、全般的な傾向として、引っ込み思案 R、自己主張尺度が低い傾向がみられ、観察の結果では、担任の統制的な指導、児童自らの活動が少ない傾向、児童間トラブル解決の事後対応が多い傾向がみられた。

Table6 管理職による各学級の児童適応度評価と担任の指導状況

	児童 適応度	担任 指導スタイル	担任 子どもの活動づくり	担任 トラブル解決の傾向
3年1組	高い	支持・統制両面あり	積極的	積極的
3年2組	やや低い	支持的	やや消極的	やや事後対応が多い
3年3組	やや高い	支持的	やや消極的	事後対応多い
3年4組	やや高い	やや統制的	やや消極的	やや事後対応が多い
4年1組	高い	支持・統制両面あり	積極的	積極的
4年2組	やや低い	やや統制的	やや消極的	事後対応が多い
4年3組	やや低い	支持的	やや消極的	事後対応が多い
4年4組	高い	支持のかつ親和的	積極的	積極的
5年1組	高い	支持的	積極的	やや事後対応が多い
5年2組	高い	支持的	積極的	やや事後対応が多い
5年3組	高い	支持的	積極的	積極的
5年4組	高い	支持・統制両面あり	積極的	積極的
6年1組	低い	統制的	消極的	事後対応が多い
6年2組	低い	統制的	消極的	事後対応が多い
6年3組	高い	支持的	積極的	積極的
6年4組	高い	支持的	積極的	積極的

## 考察

先行研究平均値との比較で全校的な攻撃性の低さが確認されたが、管理職への聞き取りの際に、「ここ数年間にわたる市全体や全校あげた“いじめ防止指導”などが推進されており、学級に関係なく全校的な成果ではないか。」との指摘があった。仲間関係における児童の規範意識が高まることで、児童が安心して生活できることが、学級適応につながっていると推測できる。また、地域、保護者の意識の高さや、全校体制での統一した指導が、攻撃性の低減に繋がっていることが推測でき、全校的に指導観を統一した指導が有効であることを示唆するものになった。

対人関係能力、共感性、自己統制性の各尺度に関して、管理職により児童の適応が高いと評価された学級では、全般的な結果として対人関係能力、共感性、自己主張が高い傾向がみられた。これらの学級の特徴としては、担任の指導力が高く、児童の実態に応じた認め励ます指導が児童の意欲や効力感を高めること、児童自ら活動する機会を多く設け児童間の交流の機会が増大していること、それに伴って仲間関係やコミュニケーション力の向上が促進されていることが、社会性や学級適応の向上につながっていると考えられる。一方、学級適応が低いと評価された学級は、全般的な結果として引っ込み思案、自己主張が低い傾向がみられた。これらの学級の特徴としては、担任の統制的な指導が児童の意欲や自信を減退させること、児童自ら活動する機会や児

童間の交流が少ないことや、児童間のトラブル解決が促進されておらず、児童間の仲間関係が弱いことから、自己表出がしにくくなっている状態があり、児童の学級適応を阻害していると考えられる。担任の指導力の課題に関連が大きいことが推察される。

また、これらの学級の実態差は、対人関係性の学年平均値や学級間比較の有意差に影響をしていると考えられる。3、4年生では、特定の学級（3年1組、4年4組）の尺度平均値が高いことにより、有意差を生じさせているものの、学年平均を押し上げる傾向がみられる。すなわち、学年平均が高くても、特定の学級のみ平均値が高い時は、平均値が低い学級、つまり社会性の低い学級を教師の見立てにより把握することが難しくなっていることに留意しなくてはならないと理解できる。

5、6年生に注目すると、5年生の学級間比較は有意差がほとんどなく、学年平均が高止まりしているのに対し、6年生は、4学級の尺度平均に複数の有意差があり、学年平均が押し下げられる傾向がみられた。これに関わって、5年生の学年経営を第1執筆者が観察したところ、学年主任を中心に、4人の担任間で、打ち合わせを綿密に行い、目指す児童の姿、児童への指導内容、教師の指導方法、指導時期などを統一して行う手法がとられていた。また、学年で目指す姿を重点的に取り組む活動（キャンペーン活動）を、学級リーダーの支持の下、学年一斉に同じ観点、同じ評価で行い、学年全学級の達成を出口として行うよう取り組まれていた。一方、6年生の学年経営を同様に観察したところ、担任間で、ある程度の指導内容の統一はなされているものの、



目指す児童の姿や教師の指導方法については、学級(担任)裁量に任される学年経営がなされていた。また、キャンペーン活動も、学級ごとの達成を出口として取り組まれていた。また、担任の指導スタイルにおいて、学級リーダーが中心に声をかけて活動を進める学級と、担任主導で活動が進む学級の差が見られた。以上のことから、学級担任の指導観や経験年数などに由来する指導力差によって、児童の社会性育成に学級差が生じる傾向があるが、それを抑制するためには、学年内での指導観の統一を図った学年経営が有効であることが明らかになった。同時に、学年内の指導観の統一が弱い学年経営では、学級差を増大させ、学年平均を押し下げることが明らかになった。先述の3, 4年生の例では、指導力が高く成果をあげている担任の指導を、他の担任に広めることで、学級差は解消に向かうと予測できる。

今回の調査結果について、管理職や幹部職員からは、社会性尺度平均値と児童適応の関連や、学級担任の指導力が社会性発達に反映されている点について、十分納得できるものであるとの意見が得られた。また、学級経営や学年経営改善の方途に関する示唆を得られるとの意見をえた。本研究で用いられた方法は、学年・学級のアセスメントの手法として、ある程度の妥当性をもつと判断できた。今後、社会性指標による測定が児童の学校・学級適応を反映しているかを検証することと、学級経営・学年経営の改善が、社会性の向上にどのように影響しているかを検討することが課題となる。

## 謝辞

本研究の実施に対し、岐阜県可児市立広見小学校成瀬英員校長先生には、多大なご協力とご指導をいただきました。また、中村牧史教頭先生はじめ、広見小学校の先生方、児童のみなさんには、アンケート調査にご理解・ご協力いただきました。厚く感謝申し上げます。

## 引用文献

- 江村 理奈・岡安 孝弘 (2003). 中学校における集団社会スキル教育の実践的研究 教育心理学研究, 51, 339-350.
- 藤枝 静暁・相川 充 (2001). 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, 49, 371-381.
- 原田 知佳・吉澤 寛之・吉田 俊和 (2008). 社会的自己制御 (Social Self-Regulation) 尺度の作成 - 妥当性の検討および行動制御/行動近接システム・実行注意制御との関連 - パーソナリティ研究, 17, 82-94.
- 長谷川 真理・堀内 由樹子・鈴木 佳苗・佐渡 真紀子・坂元 章 (2009). 児童用多次元共感性尺度の信頼性・妥当性の検討 パーソナリティ研究, 17, 307-310.
- 今川 峰子・三島 浩路 (2012). 児童・生徒のための「適応度診断と介入」検査の開発と応用(1) - 小学校5年生と中学校2年生とのつき合い方を中心にして 中部大学現代教育学部紀要, 4, 11-21.
- 石井 眞治・井上 弥・沖林 洋平・栗原 慎二・神山 貴弥 (2009). 児童・生徒のための学校環境適応ガイドブック - 学校適応の理論と実践 - 協同出版
- 河村 茂雄 (2006). 学級づくりのためのQ-U入門 - 「楽しい学校生活を送るためのアンケート」活用ガイド - 図書文化
- 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.
- 南本 長穂 (2001). 教員構成の高齢化がもたらす影響 公立中学校長調査から 関西学院大学教職教育研究センター紀要, 6, 17-27.
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要 教育図書
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2017). 平成28年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」(速報値)について [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/29/10/1397646.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/10/1397646.htm).
- 坂井 明子・山崎 勝之 (2004). 小学生用P-R攻撃性質問紙の作成と信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 75, 254-261.
- 山田 洋平・小泉 令三・中山 和彦・宮原 紀子 (2013). 中学生用規範行動自己評定尺度の開発と規範行動の発達変化 教育心理学研究, 61, 387-397.
- 依藤 佳世子 (2011). 子どものごみ減量行動の規定因としての個人的規範と社会的規範 心理学研究, 82, 240-248.
- 弓削 洋子 (2013). 教育社会心理学研究の動向と課題 教育心理学年報, 52, 46-56.

