

1. はじめに

本稿では、小学校における学級ソーシャル・キャピタル（以下 SC）に注目する。蘭・高橋（2012）は、教師と生徒、生徒と生徒の人間関係を中心とした学級の様相は、学級内のコミュニケーションやネットワークのありように規定されると指摘している。そして、ネットワークのありようが社会集団の安定にとって不可欠であるとするならば、ネットワークのありようが学級経営にとってその成否を分ける大きな要因となると指摘している。つまり、学級経営において学級 SC をいかに生成し、醸成していくかが重要であるということである。また、先行研究では、学級 SC が高い学級では学力が高いことが示されており（Anderson, 2008; Morgan & Sorensen, 1999）、学級 SC は教育効果をもたらすという観点からも、教育実践の場において、その生成・醸成が期待される。

学級 SC をどのようにしたら生成できるのかについて多くの知見が示されることで、学級経営の改善などに直接貢献できると考えられる。ここでは、都市部近郊に所在する小学校を事例として、学級 SC の生成に関する要因について探索的に検討する。分析 1 では、学級間で学級 SC に違いがあるか否かについて、学校で実施された生活アンケートの再分析をもとに検討する。分析 2 では、学級 SC 得点の異なる学級で、児童の認識（学習活動・動機づけ）にどのような違いがあるのか。また、学級 SC の違いは、教師の活動のどのような違いに起因するのか、について検討する。

2. 分析 1：学級 SC の差の検討

方法

対象：市立 X 中学校区に属する X 小学校と Y 小学校の 4 年生から 6 年生（676 名：男子 346 名、女子 330 名）である。

指標：露口（2011）は、先行研究をレビューし、学級 SC をとらえる指標についてネットワークの種類によって 2 つに類型している。1 つは「子ども間ネットワーク」、もう 1 つは、「学級内ネットワーク」である。SC 研究では、質問紙調査も多く用いられていることから、本稿でも質問紙によって得られたデータについて検討することにした。具体的には、小学校で実施された児童用生活アンケート（全 120 項目）をデータとして利用した。このうち、学級 SC に関する項目として 12 項目を抽出し、学級 SC の指標とした。学力の指標には、学年末の教師作成テストの得点を利用した（X 小学校のみ実施）。

手続き：生活アンケートとして、各教室で教師が教示を行い、一斉に実施した。

結果

(1) 探索的因子分析

本稿では、生活アンケートのうち、学級の様子に関する項目を抽出し、その構成要素についての児童の主観的評価を学級 SC の指標として位置づけることにした。測定項目（12 項目）の探索的因子分析（主因子法，バリマックス回転）を実施した。

結果，第 1 因子には，“クラスの人たちは，協力的で助け合っていると思う”“クラスは，みんなで決めたクラスのためを守る”といった項目によって構成されており，これを「学級内ネットワークの評価」因子と命名する（表 3-1）。第 2 因子には，“クラスは，明るい雰囲気である”“クラスは，楽しい雰囲気である”といった項目によって構成されており，これを「子ども間ネットワークの評価」因子と命名する（表 3-1）。第 1 因子を構成する 6 項目の α 係数は .805，第 2 因子を構成する 4 項目の α 係数は .746 であり，それぞれ尺度の信頼性が高いことから，平均値を算出し合成変数を作成して分析に用いた。“このクラスで勉強できて良かったと思う”“クラスは，みんなが自分かってで自分のことしか考えず，まとまりがないと思う”の 2 項目は，尺度の信頼性を損ねることから除外した。

表 3-1 学級 SC 尺度の因子構造

質 問 項 目	因子	
	1	2
・クラスの人たちは，協力的で助け合っていると思う	.730	.349
・クラスは，チームワークがとれていると思う	.693	.292
・クラスは，よくまとまっていると思う	.681	.288
・クラスは，みんなで決めたクラスのためを守る	.659	.138
・クラスは，そうじをみんな一生けんめいしている	.636	.086
・クラスは，みんな日直や係の仕事をする	.488	.191
・クラスは，明るいふんいきである	.133	.797
・クラスは，楽しいふんいきである	.166	.764
・困っているときに，クラスの友だちはあなたを助けてくれると思う	.354	.459
・クラスの友だちが困っているとき，あなたは助けてあげたいと思う	.269	.458
固有値	4.36	1.39
寄与率 (%)	43.6	13.9
α 係数	.805	.746

表 3-2 学級 SC 得点の学級間差

	A 組	B 組	C 組	D 組	F 値	下位検定
学級内ネットワークの評価	3.15 (.41)	2.09 (.64)	2.20 (.60)	2.56 (.50)	29.19**	B, C < D < A
子ども間ネットワークの評価	3.41 (.44)	3.08 (.70)	3.06 (.63)	3.01 (.58)	3.57*	D < A

Note. N = A 組: 38 名, B 組: 38 名, C 組: 38 名, D 組: 37 名. ** $p < .01$, * $p < .05$. カッコ内の数値は標準偏差.

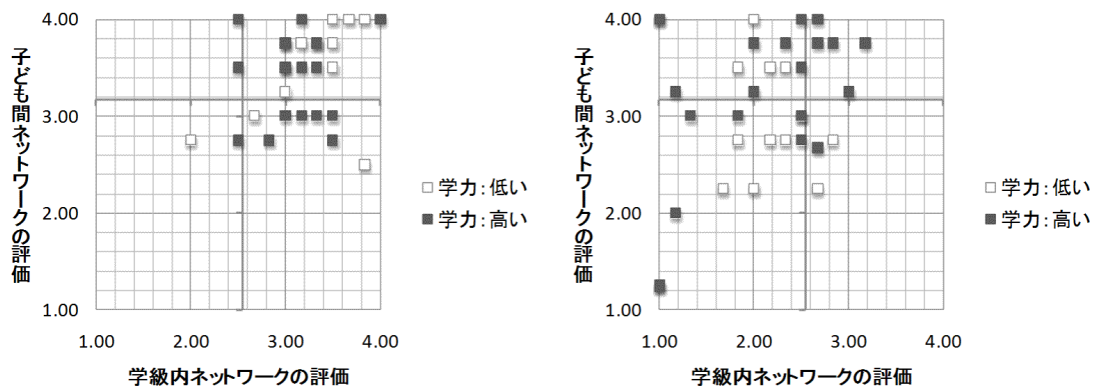


図 3-1 A 組（左側）と B 組（右側）における学級 SC と学力の散布図

(2) X 小学校 6 年生における学級 SC 得点の学級間差の検討

学級 SC の学級間差を検討するために、X 小学校 6 年生 4 学級の「学級内ネットワークの評価」と「子ども間ネットワークの評価」のそれぞれの平均得点を算出し、一元配置分散分析を行った。

結果、「学級内ネットワークについての評価」($F(3,147) = 29.19, p < .01$)と「子ども間ネットワークについての評価」($F(3,147) = 3.57, p < .05$)のどちらにも学級間差が見られた(表 3-2)。下位検定の結果、「学級内ネットワークについての評価」では、A 組が D 組よりも得点が高く、D 組は B 組・C 組よりも高く、A 組が最も得点が高かった。また、「子ども間ネットワークについての評価」では、A 組が D 組よりも得点が高かった。

(3) A 組と B 組の学級 SC 得点と学力の関係

学級 SC 得点の分布と学力の関係を検討するために、表 3-2 の結果のうち、学級 SC 得点がどちらも平均値よりも高い A 組と、どちらも平均点より低い B 組と C 組のうち、最も学級内ネットワークの評価の得点が低い B 組を取り上げ、学級 SC 得点の分布と学力の高低についての散布図を作成した。結果、A 組では分布がまとまっているが、B 組では学級 SC の分布が拡散しているのがわかる(図 3-1)。また、B 組では、学級 SC 得点が低いにもかかわらず学力が高い児童が複数見られ、学力との関係は見いだせない。しかし、学力の指標として利用した学年末の教師作成テストの得点について、独立したサンプルの t 検定の結果、A 組 ($M=75.0, SD=13.5$)と B 組 ($M=75.6, SD=15.8$)の間に有意な差は見られなかった($t=.197, n.s.$)。

考察

分析 1 では、生活アンケートを利用して、学級 SC の学級間による違いを明らかにした。因子分析の結果から、「学級内ネットワークの評価」「子ども間ネットワークの評価」の 2 つの因子を見いだした(表 3-1)。本稿で用いたのは、生活アンケートのデータであるが、生活アンケート作成時には、SC の概念を想定して作成された項目ではなく、教師と研究者の話し合いやブレインストーミングの中で生成された項目を中心に作成された項目であった。しかし、この 2 つの因子は、露口(2011)で指摘されているような学級 SC を構成する学級内ネットワー

クと子ども間ネットワークのそれぞれを評価するような因子であり、本稿において各学級の学級 SC を評価する指標として概念的に妥当なものと考えられる。

各学級の学級 SC の差について、各学級の分散分析の結果や散布図を用いて確認することができた。しかし、学年末の教師作成テストの得点には、学級間差は見いだされず、学級 SC の学力向上効果は確認できなかった。

3. 分析 2: 学級による「児童の認識」「教師の活動」の違い

方法

対象: X 市立 X 小学校の 6 年生 2 学級, A 組 38 名 (男子 23 名・女子 15 名), B 組 38 名 (男子 20 名・女子 18 名) である。この学級は分析 1 で報告した 2 学級である。

手続き: 平成 17 年に児童用生活アンケート (全 120 項目) として, 7 月に実施した。このうち, 学級 SC に関する項目として 12 項目を抽出し分析に利用した。また, 児童の認識として, 学習習慣・学習観 10 項目, 学校や勉強への評価 5 項目, 動機づけ 9 項目, 期待 9 項目に関する項目を抽出し分析に利用した (回答は 4 件法)。

授業データ: 教師の活動については, 同年 9 月に実施された国語科「平和のとりでを築く」(光村図書 6 年下) の授業 (パネルディスカッション) における同一単元・時, 同一の学習指導案の授業 (45 分間) のビデオ記録について分析を行った。

授業分析の視点: 教師の活動については, ビデオを書き起こし, 逐語記録を作成し分析を行った。ここでは, revoicing「リヴォイシング: 議論の中で他の参加者によって行われる, 口頭もしくは書き言葉での, ある児童の発言の, ある種の再発話 (O'Connor & Michaels, 1996)」の頻度に注目する。リヴォイシングは, 教師から児童へと知識が伝達される従来の授業の参加構造を変え, 話し合いを組織化するための一手段であるとされている。ここでいう従来の授業の参加構造とは, IRE 構造 (教師発問・誘導-児童応答-教師評価) を指す。リヴォイシングの機能としては, 授業中の児童の発言が再度話し合いの中に位置づけることや, 児童の発言内容をより抽象的で一般性の高い科学的な概念 (学習内容) とつなげることを指摘できる。また, 発言内容を他の児童につなげることや多くの児童に聞こえるように再度発言されることによって, 相互に学び合う対人関係を作り, 自分自身と関連づける機会を与える社会的な機能もある (一柳, 2009; O'Connor & Michaels, 1996)。リヴォイシングが授業の中で見られるということは, 児童の発言内容を再度クラス全体授業の中に位置づけ, 児童相互のやりとりを引き出し, 対人関係を形成しようとする教師の意識が表れているものと考えられる。リヴォイシングは, このような社会的な機能をもつことから, 学級内のリレーションを深める上でも重要な役割を果たすと考えられる。

結果

(1) 児童の認識の違い (生活アンケートの項目より)

生活アンケートの学習習慣・学習観, 学校や勉強への評価, 動機づけ, 学校への期待に関連する 33 項目について, 学級 SC 得点が高い A 組と学級 SC 得点の低い B 組の間で評定値に差があるか独立したサンプルの t 検定を行った。33 項目中, 13 項目について有意な差が

表 3-3 学級 SC の異なる 2 学級における児童の認識の違い

	A 組		B 組		t 値
	M	SD	M	SD	
・授業で習ったことについて、自分でくわしく調べる	2.68	.77	2.11	.73	- 3.36**
・きれいな科目の勉強でも、がんばってやる	3.39	.75	2.58	.86	- 4.40**
・テストがあれば、それにそなえて勉強する	3.16	.72	2.79	.87	- 2.01*
・勉強が好きだ	2.71	.87	2.16	.79	- 2.91**
・勉強が大切だ	3.74	.50	3.29	.84	- 2.83**
・がんばれば、勉強できるようになると思う	3.50	.60	3.14	.92	- 2.04*
・先生にほめられたいから (勉強する)	2.13	.81	1.76	.79	- 2.01*
・おもしろいから (勉強する)	2.37	.88	1.87	.78	- 2.62*
・家にいること (楽しみにしていること)	3.50	.65	2.87	.84	- 3.66**
・学校に来ること (楽しみにしていること)	3.18	.80	2.74	.98	- 2.18*
・クラスにいること (楽しみにしていること)	3.16	.72	2.76	.79	- 2.29*
・勉強すること (楽しみにしていること)	2.63	.71	2.03	.79	- 3.51**
・先生と話をすること (楽しみにしていること)	3.39	.79	1.97	.84	- 7.49**

Note. N = A 組: 38 名, B 組: 38 名. ** $p < .01$, * $p < .05$. M は平均値, SD は標準偏差を示す。

表 3-4 授業中の発話の違い

項 目	A 組	B 組
話し言葉のみのリヴォイスンク発話数	6	2
教師の発話数	65	15
総発話に占める教師の発話数の割合 (%) (教師の発話数 / 総発話数 × 100)	30.5	8.2
総発話数 (児童+教師)	213	183

見られた (表 3-3 には、有意な差が見られたもののみ記載した)。学級 SC 得点の高い A 組の方が、学習への取り組みを促進するような認識 (例: 「授業で習ったことについて、自分で詳しく調べる」「きれいな科目の勉強でも頑張る」など) の評定値が高かった。

(2) 授業中の教師の活動の違い (国語科の授業の事例)

A 組においては、総発話にしめる教師の発話数は 30.5 % で、B 組の 8.2 % より多かった (表 3-4)。また、リヴォイスンクの発言も、A 組 6 回に対して B 組 2 回と多かった。A 組でのリヴォイスンクの例の一つは、声が小さいため録音からどのような発言をしたのか書き起こせないような児童の発言に適切に対応し、学習内容と結びつけて価値づけを行っている場面である (表 3-5)。この場面では、児童の発言内容をより抽象的で一般性の高い科学的な概念 (学習内容) とつなげるだけでなく、多くの児童に聞こえるように再度発言されることによって、相互に学び合う対人関係を作り、自分自身と関連づける機会を与える社会的な機能を果たしていると考えられる。また、仲間とつながり対人関係を形成するに相応しい価値観 (質問をしている人がいるとみんなの理解が深まる) については、肯定的な評価を行い価値づけている場面が見られた (表 3-6)。

表 3-5 教師と児童の発話のトランスクリプト（学習内容とのつながり）

教師	Sさん。
児童 S	（声が小さいため、ビデオからは言葉が書き起こせない）
一部の児童	わかりました。
教師	<u>いま、Sさんが発表してくれたことね。社会科でまだあとで出てくるんですが、国際連合という組織があるので、これについては、詳しく社会科とかで学習していきたいですね。</u> 〔リヴォイシング〕

表 3-6 教師と児童の発話のトランスクリプト（肯定的な評価）

児童 A	僕は、T君がいいと思いました。さっき、2回続けて発表していたからです。たぶん質問を用意していたんだと思います。
全員	拍手
教師	<u>質問をしている人がいるとみんなの理解が深まるんよね。ありがたかったね。</u> 〔リヴォイシング〕
	はい、Fさん。

考察

学級 SC の得点の高い学級では、学習への取り組みを促進するような認識が高まっていた。このことから、学級 SC の得点が高い、つまり、学級 SC が醸成されている学級では、学習へ向かう準備が整っていることが推察される。

また、学級 SC 得点の高い学級と低い学級では、教師の活動に差が見られた。発話数やリヴォイシングの特徴から、学級 SC 得点の高い学級の教師の方が児童へ積極的に働きかけ、児童相互をつなぐことを行っていると考えられる。これらのことから、教師の力量（授業づくり、生徒指導、学級経営）が学級 SC の形成に影響を与えていることが推察される。

4. 結語

本稿は、生活アンケートという既存のデータの再分析をもとに、学級 SC の特徴や学級 SC の生成に関する要因について探索的に検討した。生活アンケートをもとにした学級 SC の指標により、少なくとも本稿が事例とした 2 学級については、その特徴をあらわすことができたと考えられる。しかし、学年末の教師作成テストの得点には学級間差は見いだされず、これまでの研究で示されてきた学級 SC の学力向上効果は確認できなかった。

一方、本稿では、事例を詳細に検討することで、学級 SC の生成・醸成につながる可能性のある一つの方略として、リヴォイシングという教師の働きかけの特徴について示すことができた。このような学級 SC の生成・醸成につながる可能性のある具体的な教授方略などの知見が蓄積されることで、今後は、学級経営への活用などの展開が期待できる。

リヴォイシングのような具体的な働きかけは、教師のスタンスに影響されると考えられる。リヴォイシングは、どのような教師のスタンスによるものなのか。先に指摘したように、リヴォイシングは、「教師から児童へと知識が伝達される従来の授業の参加構造を変え、話し合いを組織化するための一手段」である。つまり、リヴォイシングを授業に取り入れるということは、

教師から児童へという一方的な働きかけを主とするスタンスから、「お互いのつながりをつくる働きかけ」により双方向の関係性を実現するようなスタンスへの変革を意味している。また、蘭・高橋（2012）も、SCを意識した学級経営を効果的に行うには、従来の管理・統治する立場から、「学級という共同体（コミュニティ）への参加」という視点への変更といった、スタンスの変革が必要であることを指摘している。さらに、学級集団効力感を生成に注目した浜中・露口（2012）でも、学級経営において「個人」へのアプローチよりも「集団」へのアプローチが重要であることが指摘されている。以上のことから、学級SCを生成・醸成するためには、教師自らが一人一人の児童と積極的に関わるだけでなく、教師も集団につながりながら、全体として一人一人がつながっていくことに価値をおいた教師のスタンスが求められると考えられる。集団をどのように見立て、児童の関係をどのように築き、どのような集団を創っていくかが問われることになる。

〔参考文献〕

- Anderson, J. B. (2008). Social capital and student learning: Empirical results from Latin American primary Schoos. *Economics of Education Review*, 27, 439-449.
- 蘭千壽・高橋知己 (2012). 「学級を変えるコミュニティの力」『千葉大学教育学部研究紀要』60, 359-364.
- 浜中祐一・露口健司 (2012). 「学級集団効力感の効果とその生成過程」『九州教育経営学会研究紀要』18, 83-91.
- 一柳智紀 (2009). 「教師のリヴォイシングの相違が児童の聴くという行為と学習に与える影響」『教育心理学研究』57, 373-384.
- 生田淳一・増田健太郎 (2011). 「学級におけるソーシャル・キャピタルー小学校の生活アンケートの再分析による学級間差の検討ー」『日本教育経営学会第51回記念大会発表論文集』136-137.
- 生田淳一・増田健太郎 (2012). 「学級におけるソーシャル・キャピタル(2)ークラスSC得点の異なる学級の児童の認識・教師の活動の違いー」『日本教育経営学会第52回記念大会発表論文集』72-73.
- Morgan, S.L., & Sorensen, A.B. (1999). Parental networks, social closure, and mathematics learning: A test of coleman's Social capital explanation of school effects. *American Sociological Review*, 64, 661-681.
- O'Connor, M. C., & Michaels, S. (1996). Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. In Hicks, D. (Ed.) *Discourse, learning, and schooling*, 63-103, New York: Cambridge University Press.
- 露口健司 (2011). 「教育」稲葉陽二・大守隆・近藤克則・宮田加久子・矢野聡・吉野諒三編著『ソーシャル・キャピタルのフロンティアーその到達点と可能性ー』ミネルヴァ書房, 173-196.