

# 学級集団における社会心理学的風土の多次元的研究

## ——問題点と主要な知見——

### A critical review of the multi-dimensional research on social climate in classrooms

根本 橋夫

Kitsuo NEMOTO

#### 1. 問題と目的

学級集団における社会心理学的風土を一次元的にとらえる研究は、1950年代から行なわれた。このうち、Flandersらミネソタ大学グループの研究はよく知られている。彼らは、教師の発言を、間接的影響を与えるものと直接的影響を与えるものとの分類し、その知的・情意的対件を明らかにした。こうした一次元的把握は、現在でも盛んに行なわれている。いくつかの例をあげれば、Willower, Eidell & Hoy (1967)は、子供に対する教師の指向性をhumanistic対custodialの次元でとらえ、Multhauf, Willower, & Licata (1978)は、学級をrobustnessの次元でとらえた。また、Haukoos & Penick (1985)は、発見的対非発見的次元で風土をとらえ、Rosenholtz & Simpson (1984)は、単一次元的な学級組織と複数次元的な学級組織というとらえ方をしている。さらに、Sadowski & Woodward (1981, 1983)は、R. Decharmの概念を学級に適用し、originという概念次元で風土を把握している。これらの研究は、それぞれ興味ある貴重な知見を提供している。一般に、一次元的把握による研究は、学級集団内の複雑な事象を簡明化する利点を有する。しかし、問題もまた多い。第一に、一次元的把握は、他の要因・次元を初めから排除するが、排除された要因が重要な要因である可能性がある。また、取り上げられた要因で相関関係が示されたにしても、他の第三の要因こそが真の規定因であり、示された相関関係は見せかけのものである可能性もある。第二の問題点は、学級集団内の事象は一般に複合要因により規定されているので、一次元的な把握では十分に分散を説明できないことが多いことである。

こうしたことから、近年、学級集団の社会心理学的風土を多次元的にとらえる研究が増えている。これらの研究の多くは、学級集団風土とはそこで学習する子供にとっての「環境」である、という基本的な考え方に立脚している。この基本的な考え方は、学級集団の複雑な社会心理学的側面への実証的アプローチを可能にし、研究を促進する礎となった。しかし同時に、環境として種々の側面を同列に取り上げることにより、それら次元間の関係の分析を回避し、学級集団を体系的な力動性で理解しようとする指向を弱めたように思われる。

以上の問題意識のもとに、本稿は、学級集団の社会心理的事象に対する多次元的研究の理論的背景を検討し、その利点と問題点を明らかにする。さらに、多次元的研究で得られた主な知見をまとめることにより、今後の研究の展開方向を示唆する。

#### 2. 学級集団の社会心理学的構造と社会心理学的風土——学級集団の力動モデル——

学級集団は多数の変数を含み、それら変数間にさまざまな相互作用が存在する。また、多様な水準での現象が存在する。こうした学級集団を研究するためには、学級集団を把握する基本的なモデルが不可欠である。モデルなくしては、断片的でバラバラな知見を徒に収集するに終る。Anderson (1982)は、学校風土研究のレビューの結論として、次のように述べている。「現

に必要なのは、すでにあるばらばらの変数の長いリストに何か加えたり、それら変数と風土ないし結果との結び付きを再確認することではなく、学校風土効果のモデルの改良をめざした確たる概念に基づく研究である。」(p. 410)。この指摘は、学級集団風土研究においても完全にあてはまる。

では、いかなるモデルに依拠すべきであらうか。Getzels & Thelen (1969)の社会体系として学級集団をとらえるモデルは、体系的であるとともに、比較的詳細な概念の位置付けを可能にする優れたモデルである。それゆえに、少なくない研究者が、このモデルによっている。しかしこのモデルは、一般集団研究の成果を学級集団に適用するために両者の共通性を強調したものであり、学級集団独自の特性を充分反映していない(この具体的内容はすでに別稿で述べたので、ここでは繰り返さない。拙稿, 1982を参照されたい)。

Getzels & Thelenのモデルを参考にして、学級集団の特殊性を考慮し、グループ・ダイナミックスの研究成果や、我が国における学級での生活指導研究の知見を導入し、根本(1987)は学級集団の力動モデルを提示した。このモデルでは、その目的および構成からして、学級集団には必然的に2種の基本的な力が存在し、両者が葛藤し合うものと考えられる。一つの力は、学級集団が学校教育制度の目的を達成するための公的組織的集団であるという性格に由来する。学級集団のこの性格を公的組織的側面と呼ぶ。学級集団の公的組織的側面は、次のような一連の系として表わされる。学校教育制度により学校が設立される。学校はその目的を達成するために、基礎的単位集団として学級を置く。学級には、目的を達成するための教師が配属される。教師は、大枠が決められた教育内容を大枠が決められた方法で達成するよう目的意識的に行動する。この目標を達成するためには、子供達に一定の克己や自己統制を求めざるをえないし、多人数を一定の方向に行動させねばならないのであるから、多かれ少なかれ規律を求めざるをえない。学級集団に働くもう一つの力は、子供達の個人的要求に由来する力である。すなわち、子供達は強制的に学級集団に所属させられる。このために、子供達は多様な欲求、傾性、能力を有する。それゆえに、彼らは必然的に自由・分散・安易さを求める。公的組織的要請の力は克己と規律を求め、個人的欲求に由来する力は自由、分散、安易さを求めるのであるから、両者は矛盾し、ぶつかり合う。このぶつかり合いが子供と教師、および子供同士の相互作用である。このぶつかり合いは教師の指導の中で重要な位置を占める。一般に公的組織的側面の力が柔軟性を欠くとき、2つの力の矛盾が大きくなる。以上を図示すると図1となる。

(公的組織的系)

社会の価値→学校教育制度→学校の教育方針→教師の教育目標と指導法→学級での統一的諸活動→規律強制的に集められた子供達→多様な欲求・傾性・能力→多様な私的目標→非統一的な活動→自由・分散

(個人的属性の系)

図1 学級集団における公的組織的側面の系と個人的属性の側面の系

さて、2つの力のぶつかり合いである相互作用は、しだいに2つの力の均衡状態を作り出す。この均衡状態のもととなるのが、学級集団規範である。すなわち、学級集団規範は、基本的には2つの力の葛藤の集団的解決のルールと見なすことができる。学級集団規範は、「学級集団の成員に共有されている認知、態度、行動に関する多かれ少なかれ持続する準拠枠」と定義される。

集団規範は、成員の関係という側面では、学級集団構造を現出する。なぜなら、規範が認知、態度、行動の準拠枠であるというとき、認知、態度、行動の対象の一つが他の成員であるからである。学級集団構造とは、「学級集団成員、すなわち子供達と教師相互の比較的持続的な関係

の全体的な布置」のことである。学級集団構造は、種々の次元でとらえることができる。根本(1983)は、小学校の学級成員と集団の情意的結果に特に重要な構造次元として、次のような次元を指摘した。すなわち、教師と子供達との関係では統制と親和性の次元、子供同士の関係では受容と勢力の次元である。それぞれの次元は、測定可能なように、次のように定義された。

統制：教師が児童の行動に対し与える統制の厳格さと範囲

親和性：教師が児童に対し個人的親密性を示す行動をする程度

受容：児童間の関係が受容的である程度

勢力：児童間の勢力の集中の程度

学級集団規範は、一方で集団構造を現出しながら、他方で学級集団風土を現出する。学級集団風土とは、「学級集団成員の認知、情意、行動傾向の斉一性」のことである。学級集団規範が基本的に2つの力の葛藤の解決の集団の様式として形成され、これが集団成員の全般的な情意的・行動的傾向として現われたものが学級集団風土であるから、風土もまた、基本的にこの2つの力のあり方に規定される。風土も多様な観点からとらえることができる。根本は、公的組織的側面に由来する力と個人的欲求に由来する力との葛藤と統合という観点から、学級集団志気と学級集団凝集性という概念で基本的な風土をとらえることが有効であるとする。まず、学級集団志気は、2つの基本的な力の葛藤の中で、子供達が公的要請と自らの欲求とを統合できた程度に係わる概念であるとする。次に学級集団凝集性は、2つの力の葛藤の中で、成員が個人的欲求を満足させる側面に関わる概念とする。定義的にいえば次のとおりである。

学級集団志気：公的組織的要請に合致する方向で発揮される成員のエネルギーの学級集団全体の量

学級集団凝集性：成員が学級集団や学級での活動に対して感じる魅力の集団としての総量  
以上述べた学級集団の社会心理学的諸概念間の関係を図2に示しておく。

のちに見るように、環境心理学的観点から作成された学級集団風土測定用具は、構造と風土とを分離しない。しかし、構造と風土とを概念的に分離することは、研究を進めるうえで重要であると筆者は考える。なぜなら、構造と風土は緊密に相互作用するが、基本的には構造が風土を規定するという関係にある。このために、教育実践において学級集団風土を変革するためには、学級集団構造の組み替えを視野に置かねばならないからである。構造と風土とを分離せずに並列においては、変革への実践的契機を見出しえず、因果関係を見誤る可能性がある。

これ以上の詳細な説明は拙稿に譲るとして、次にこのモデルに照応させつつ学級集団研究の歴史をごく簡単に見ていく。この概観はモデルの有効性の評価の資料を提供するのみならず、現在の学級集団風土研究の位置を明確にするであろう。以下の論述において、学級集団構造と

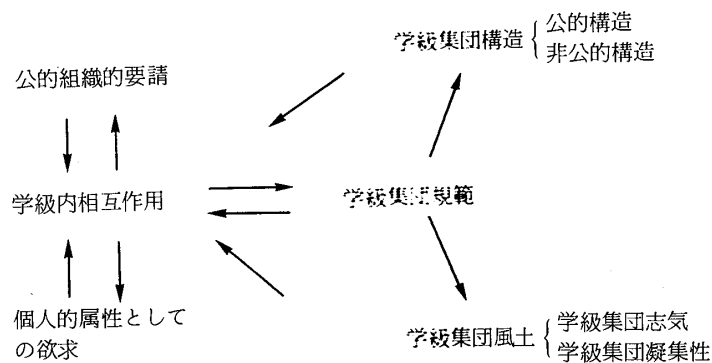


図2 学級集団の社会心理学的事象を把握する概念枠

風土とを包含した意味で「風土」という言葉を使用する。多くの研究で両者が区別されていないからである。必要な場合には、断わったうえで限定的意味で風土という言葉を使用する。

### 3. 学級集団の社会心理学的風土に対する環境心理学的アプローチ

〈low-inference measureからhigh-inference measureへ〉

Chávez (1984) は、Rosenshine & Furst (1971) のlow-inference measureとhigh-inference measureという概念を適用して、学級集団風土研究を概観した。このレビューによると、1930年代から1960年代までは専らlow-inference measureが用いられ、high-inference measureが用いられるのはそれ以降であるという。low-inference measureとは、個々の客観的な行動を観察者が記録する形式の測度のことである。この測度は、社会心理学における対人相互作用の研究に源を発する。この測度により、学級内の教師や子供の行動観察、相互作用の観察が行なわれた。とりわけFlandersの相互作用分析カテゴリーが1960年代から1970年代にかけて広く用いられた。Flandersの分析システムは発言に焦点を合わせたものであるが、その後教師期待効果のメカニズムを究明する研究から発展した諸研究は、非言語的側面に焦点を当てることとなった。

high-inference measureとは、学級における一連の事象から観察者が特定の概念を使用して推論しなければならない評価システムのことである。このタイプの測度の先駆けとなったのは、Stern等の4種のenvironment indexである (Chávez, 1984)。

Stern等の測定用具は、MurrayのNeed-Pressモデルに基づき、高校や大学などそれぞれ特有の雰囲気を生み出すもととなる環境の諸側面をとらえようとしたものである。同じような考えから学級を対象としたスケールを作成したのはTrickett & Moos (1970)である。また、AndersonやWalberg等は、Harverd Project Physics (HPP)の効果研究の中から、Learning Environment Inventory (LEI)を作り出し、さらにその小学生用縮小版とも言うべきMy Class Inventory (MCI)を作成した (Anderson, 1973)。その後、これらの研究に直接間接の影響を受け、Silbergeld & Mandersheid (1975) (1976)のClassroom Atmosphere Scale (CAS)や、BarclayによるBarclay Classroom Climate Inventory (BCCI)などが作成された。これらhigh-inference measureはいずれも構造と風土のある部分をとらえている。このように研究は、図2の左側の要因の検討から、右側の要因の検討へと展開してきたといえる。

では、こうしたhigh-inference measureが用いられるようになったのは、いかなる理由からであろうか。学級集団の社会心理学的要因、とりわけその情意的側面が成員の心理と行動に影響を及ぼすことは、それ以前の研究で認められていた (Chávez, 1984)。しかし、あまりにも複雑なこの側面をとらえる充分信頼できる統一的な理論を見出しえず、このために具体的な測定方法が開発されなかった。こうした状況の中で、1960年代に入り環境心理学の発展が見られ、MurrayのNeed-Pressモデルの見直しがなされた。この環境心理学の発展が、学級集団の社会心理学的風土を環境という視点からとらえる理論的裏づけを与え、測定用具の開発をもたらしたのである。

そこで次に、このhigh-inference measureの開発を促したいくつかの環境心理学的理論を、先に提示した力動モデルと対比させつつ、述べることにする。

〈環境心理学的アプローチの意義と特質〉

H.A. Murrayは、TATなどで広く知られるpersonologistである。彼の人格理論は、needとして内の力とpressとしての外の力との相互作用を重視した点に特徴がある。彼のneed概念とは、動因や動機、目標などを含むものであり、pressとは、その個人にとり直接意義を有する一連のまとまりをなす対象の諸特徴 (=刺激群) のことである。例えば、学校は子供に一連のまとまりを有する経験を与える刺激群である。従って、学校は一つのpressと考えられる。また、

算数の授業、体育の授業などは、それぞれ特有の刺激群として現われる。だから、それぞれがpress-schoolの下位pressと見なされる。needとpressの結合は、themasを導き、これが人生を特徴づける。現実の行動のレベルでは、pressとの対応で生じるneedを満足させるべくとられる種々の行動に、ある一貫した本質的パターンが認められる。これがpress-need patternである。彼は、pressには他者の行動が含まれるとし、特にこれを重視した。また彼は、pressとして客観的存在としての $\alpha$ -pressではなく、当該個人の認知する $\beta$ -press (Baker, 1968) を取り上げた。こうしたことが、実証的風土研究への理論的基礎を与えたのである。

さて、力動モデルとの対応でいえば、“press”という語が示すように環境にある種の力概念を適用している点で、共通性が認められる。Murrayは、人格形成のあらゆる側面を対象としているが故に、needとpressとの対応的關係に焦点を合わせる。これに対し力動モデルは、学級集団というアプリオリに目標の存在する人工的な所属強制的集団のみを対象とする。このために、力動モデルは両者の力の葛藤という側面を強調する。

1960年代から1970年代の環境心理学は、社会心理学的側面も含めた環境のtaxonomicなアプローチを前進させた。このうち、最も包括的で明解な環境の分類は、Tagiuri (1968) にみられる。彼は、環境(environment)をecology, milieu, social system, cultureに分類した。ecologyとは、環境の物理的側面であり、学級でいえば教室の広さ、明るさ、机の配置等々である。milieuとは、個人や集団の存在に関する社会心理的次元であり、学級でいえば教師の特性、子供の特性、子供達の平均的能力等々である。social systemとは、個人や集団間のパターン化された関係の社会心理学的次元である。学級では例えば、子供と教師の関係のあり方、子供同士の関係のあり方、管理組織、小集団編成の仕方等々である。最後のcultureとは、意味づけ、認知構造、価値や信念体系などの社会心理学的次元である。学級でいえば、学級集団規範、学級活動への子供の関与、協力や競争などの強調、報酬や罰のありかた等々である。彼の定義では、environmentは時空間的により広い意味内容を有し、field, behavior setting, situation, setting, condition, circumstanceという語がより限定的環境を意味する。また、climateやatmosphereという語は、組織内の全体的環境の性質を扱う要約概念とされている。

さて、Tagiuriの概念を力動モデルと対応させてみると、おおよそ表1のようになる。力動モデルではecologyに対応するものがあげられていない。ecologicalな要因は、学級内相互作用の一つの重要な規定因である。しかし、学級に限定した場合にはecologicalな要因に大きな差がなく、決定的要因と考えられないためである。milieuは、公的組織的系に属する要因の大部分と、個人的欲求の系の要因を含む。しかし、力動モデルでは、これらを社会的強制力や影響力など「力」としてとらえるところに特徴がある。social systemに対応するのは学級集団構造であるが、さらにsocial systemには教育方法としてのグルーピングなど、相互作用へのinput要因の一部が含まれる。力動モデルは過程モデルでもあるので、グルーピングなど教育方法そのものを

表1 Tagiuriの概念と力動モデルの概念との対応

Tagiuri	力 動 モ デ ル
ecology	
milieu	相互作用に作用する公的組織的 要因及び個人的欲求要因
Social system	学級集団構造
culture	学級集団風土
atmosphere, climate	学級集団雰囲気

集団構造とはとらえない。グルーピングにより行なわれる相互作用を通して形成される比較的持続的な関係の全体的なあり方を、構造ととらえるのである。cultureは、力動モデルの学級集団風土にほぼ対応する。いずれにせよTagiuriのモデルは、行動の生起する環境の諸要因を過不足なく分類することが目的なのである。これに対し、力動モデルは学級内の社会心理学的諸事象に作用する基本的な力のあり方と社会心理学的事象との関係を示すことが目標である。

人と同様環境もそれぞれ独特の“パーソナリティ”を持つとして環境のtaxonomicな理論を展開したのは、R. H. Moos (Moos, 1974; Insel & Moos, 1974) である。彼は、環境を人間が物や人に対してとる行動も含むものとしてとらえ、これをsocial ecologyと呼んだ。彼によれば、人間の環境は次の6つの次元でとらえることができる。①エコロジカルな次元(ecological dimension)：気象学的変数、地理学的変数および物理的配置変数である。②組織の構造の次元(dimension of organization structure)：組織の大きさ、幹部の比率、組織的統制の範囲などである。③成員の個人的特性(personal characteristics of milieu inhabitants)：そこにいる人々の年齢、性、社会経済的地位、能力、集団成員性、体格などである。④行動場面(behavior setting)：環境的構成要素と行動的構成要素を含むecologicalな単位のことである。⑤環境の機能的ないし強化的特性(functional or reinforcement properties of environments)：特定の行動を維持させる環境の強化随伴性などである。⑥心理社会的特性と組織的風土(psychosocial characteristics and organizational climate)：人と環境(milieu)との相互作用の枠組の中での環境の心理的次元と社会的次元を含む。これには成員の知覚のみでなく、外部の観察者の印象も含まれるとする。

彼は、環境要因を単に網羅的に整理するのではなく、重要さという観点から特殊化された次元も取り上げる。このために、学級集団の社会心理学的風土の研究にとり有効な理論を提供する。と同時に、次元分けは若干の明確さを欠くものとなったことは否めない。

Moosはさらに、治療場面や教育場面、企業や地域社会など、場面が異っても共通に重要な3次元を抽出している。それは、対人関係の次元(relationship dimension)、人格発達ないし目標指向の次元(personal development or goal orientation dimension)およびシステムの維持と変化の次元(system maintenance and change dimension)である。対人関係次元は、関与(involvement)、親和性(affiliation)、支持(support)、仲間凝集性(peer cohesion)、自発性(spontaneity)などを含む。人格発達の次元は、自律性(autonomy)、実利指向(practical orientation)、競争(competition)、知性(intellectuality)などを含む。システム維持と変化の次元は、秩序と組織(order and organization)、明確さ(clarity)、統制(control)、革新性(innovation)等を内容とする。この三つの次元はあらゆる場面で基本的に重要な次元であるが、場面により上に掲げた下位カテゴリーの重要度が変わるといえる。この3次元が基本的な次元として認められるか否かは、その後いくつかの研究で検討された(例えばTrickett & Quinlan, 1979; Mandersheid et al., 1977, 1978など)が、学級集団に限定してみれば、肯定的結論が下されていると言える。

さて、Moosの理論枠は、環境にとり重要な3次元の抽出など、学級集団心理学からも評価されるべき点が多い。しかし、彼の理論は因果モデルではなく、重要と考えられる変数を過不足なく取り上げようとするtaxonomicなアプローチを基本的に脱却していない。このために、次元間の関係は並列的にとらえられ、これらと結果変数との相関研究に終ることが多い。次元間の関係の分析を深め、学級集団の基本的で本質的な力動を解き明かす研究にはなりにくい。次節では、これらの理論に基づく学級集団風土の測定用具の実際を見ることにより、以上の指摘の裏づけとしよう。

#### 4. 学級集団風土を測定する多次元の尺度

厳密な手続きを経て作成され、信頼性・妥当性ともに高いと判断されるLEI, MCI, CES, CAS, CSSを取り上げる。

〈LEI, MCI〉 LEI (Learnig Environment Inventory) は、Walberg等を中心として作成された (Anderson, 1973)。その前身は、同じWalberg等によるCCQ (Classroom Climate Questionnaire) である。CCQは、Hemphill & Westie (1950) のGroup Dimensions Description Questionnaireを直接参考にして作成され、構造的側面と情意的側面とに大別されていた。それぞれの下位尺度を列挙すると次のとおりである。これを力動モデルに対応させてみると、構造的

structural aspect	affective aspects
coaction	syntality
subservient	classroom intimacy
strict control	alienation
speech constraint	group status
isomorphism	synergism
democratic	satisfuction
stratified	friction
egalitarian	personal intimacy
organization	miscellaneous
goal direction	social heterogeneity
disorganized	interest heterogeneity
formality	
goal deversity	

側面は学級集団構造を、情意的側面は学級集団風土をとらえており、次元も共通のものがある。彼らは最初CCQを用いたが、信頼性が充分でなく、冗長でもあるという理由で、次元と項目をGetzels & Thelen理論に基づき検討しなおし、LEIを作成した。LEIは、中・高校生を対象とするものであり、次にあげる15次元からなる。これらの次元概念は、以前の研究で学習の良い予測因として同定された次元、社会心理学の理論に関係する重要な次元、教育の有効な理論や研究で取り上げられている次元、学級社会心理学に関係すると直感的に判断された次元である。また、次元間の相関ができるだけ低くなるように、各次元が設定されている。

①cohesiveness (凝集性) ②diversity (多様性) ③formality (形式性) ④speed (速さ) ⑤environment (環境) ⑥friction (不和) ⑦goal derection (目標指向性) ⑧favoritism (えこひいき) ⑨cliqueness (徒党性) ⑩satisfaction (満足) ⑪disorganization (無秩序) ⑫difficulty (難しさ) ⑬apathy (しらけ) ⑭democraticness (民主性) ⑮competitiveness (競争)

それぞれの次元は7項目で構成される。回答は4段階のリカート形式である。項目例は、次のようなものである。

cohesiveness: 生徒は皆お互い良く知っています

diversity: クラスの成員は、それぞれ別な問題を追及しがちです。

formality: 生徒が従うべき一連の規則があります

speed: クラスの成員は、自分の課題を速くやってしまうように追い立てられている感じがします

environment：個別学習にも集団学習にも、十分な広さがあります  
 friction：いつもちょっとしたカンカをする人がいます  
 goal direction：生徒は皆教科の目標を知っています  
 favoritism：できる子は特権があります  
 cliqueness：いつも小グループでまとまっている人達があります  
 satisfaction：生徒は学級活動を楽しんでいます  
 disorganization：クラス討論などの時、ひどく混乱することがあります  
 difficulty：課題や進度など、良くできる人に丁度合っています  
 apathy：クラス成員は、クラスでの出来事に関心がありません  
 democraticness：クラス成員は、皆同じ位の影響力を持っています。

その後小学校児童（8～12歳児）に適用可能な尺度として、同じ著者らによりMCIが作成された。小学校段階で特に重要と考えられる5次元をLEIから取り出したものである。同時に回答法は、この年齢の児童に容易なように賛・否形式に変えられた。取り上げられた次元は、①friction（学級内に不一致、緊張、敵対が存在する程度）、②difficulty（学級内の諸活動が困難であると感じられる程度）、③competition（学級が競争の雰囲気を感じさせる程度）、④satisfaction（子供が学級を好む程度）、⑤cohesiveness（相互作用の結果、学級が親しさの感情を発達させた程度）である。

さて、LEIもMCIも、学級集団をその中に所属する個人にとっての環境ととらえるために、物理的環境から構造(friction, favoritism, cliquenessなど)、さらに結果要因(satisfactionなど)までも同列に並べられてしまう。これら次元間の再検討が要求される。この点、CCQの構造的側面と情意的側面に分ける大枠を取り外してしまったことは、惜しまれるところである。なるほどCCQの下位尺度は18次元もあり、各次元で信頼しうる測定値を得る尺度を作成することは困難であり、相互に高い相関を有する次元もあろう。しかし、構造と情意との大分類を残して、下位尺度間の関係を分析し、次元の精選と組み替えを行なうことは可能であったと思われる。LEI・MCIはまた、所属が強制され、多様な傾性を有する子供が教師により目的意識的に指導されるという学級集団の特質の反映において、十分であるとは言い難い。

〈CES〉 Classroom Environment Scaleは、Moosの一連の環境測定用具の一つとして作成された。CESは、中・高校での学級を対象とし、学級環境を9次元で測定する。これらの次元の抽出は、2段階の手続きを踏んで行なわれた。まず最初に、教育心理学と組織心理学の理論的および実証的研究が概観された。このとき、学級を社会体系と見なすGetzels & Thelenの理論が特に多くの示唆を与え、3つの一般の変数に焦点を当てさせることとなった。3つの一般の変数とは、すでに述べたが、対人関係変数、システム維持とシステムの変化の変数、目標指向の変数である。この3つの一般の変数を視野に置き、第二段階は、3つの方法で具体的な次元の選択が行なわれた。その第一は、以前の研究を参考とすることであり、第二は教師と子供への構造的インタビューである。第三は、現実の教室の観察である。このように、CESでは、単に理論的・実証的研究という、いわば集団外からの視点での次元抽出ではなく、成員自身の認知での裏づけがなされているところに、一つの特徴がある。さて、こうして選ばれた次元は、さらに実証的資料による統計的検定を経て、最終的に、次の9次元に絞られた。①involvement（関与）、②affiliation（親和性）、③support（支持）、④task orientation（課題指向性）、⑤competition（競争）、⑥order and organization（秩序と組織性）、⑦rule clarity（ルールの明確さ）、⑧teacher control（教師の統制）、⑨innovation（革新性）。

各次元とも10項目で構成されるが、項目の作成と選択にも、丁寧な検討が加えられている。



また、CESで注目されるのは、各次元が高いinference項目と比較的低いinference項目を含むよう構成されていることである。若干の項目例を示しておこう。

involvement：生徒は、このクラスでの活動に多くのエネルギーを使います。

このクラスの生徒は、しょっちゅう居眠りをします。

affiliation：このクラスの生徒はお互いによく知っています。

このクラスには、皆と仲良くやっついこうとしない人がいます。

support：先生は労をおしまず生徒を援助します。

先生は、答が分からない生徒をまごつかせることがあります。

task orientation：ほとんど全部の授業時間が、勉強に使われます

先生は、授業中、よく他のことを話します。

competition：生徒は、良い成績をとろうと頑張ります。

このクラスでは、余りできなくてもパスします。

order & organization：このクラスでの活動は、注意深く明確に計画されています。

先生はしばしば静かにするように注意しなければなりません。

teacher control：先生は決まりを作り厳格に守らせます。

先生はあまり厳しくありません。

この尺度では学級集団を組織化し指導する教師の役割を、support, task orientation, order and organization, teacher controlの次元でとらえており、学級集団の独自性を反映したものとなっている。この点、高く評価されるべきである。しかし、人の情意としての風土的側面であるinvolvementなどをこれらと並列させていることは、今後さらに検討されるべき問題である。

〈CAS〉 Classroom Atmosphere Scaleは、学級場面と臨床場面の橋渡しをする目的で、Silbergeld, Koenig, & Manderscheid (1976) により作成された。彼らは、学級場面でも臨床場面でも共通に使用できる尺度があれば、種々の問題行動（症状）を学級の風土と関係づけることが可能となり、問題行動への介入（intervention）の見通しや評価への道を開くことになる、と考えたのである。こうして彼らは、Moos & Houts (1968) の臨床場面での言語的雰囲気測定するWard Atmosphere Scale (WAS) を直接下敷きとし、これを中・高校での学級に適用可能なように修正したのである。CASは次の12次元で構成される。それぞれの次元は、10項目よりなる。

①aggression（攻撃性）、②submission（服従性）、③autonomy（自律性）、④order（秩序）、⑤affiliation（親和）、⑥involvement（関与）、⑦insight（洞察）、⑧practicality（実用性）、⑨spontaneity（自発性）、⑩support（支持）、⑪variety（多様性）、⑫clarity（明確さ）

回答法は真偽形式である。項目は次のようなものである。

クラスのメンバーは、よく荒捜しをします。

このクラスでは、着たいものを自由に着ることができます。

先生がいるときは、発言に気を使います。

先生は、皆がよくやっているときは、「よくやっている」と皆に言います。

先生は、「議論することは良いことだ」と思っています。

なお、12次元を測定する項目の他に、ハロー効果と回答の非一貫性を測定する10項目が含まれている。

CASは、臨床場面との共通性を強調する立場から作成されているので、学級集団の独自性の把握に難点がある。また、学級集団の社会心理学的側面のうち、特に情意的側面の問題と係わる要因のみを取り上げている。こうしたことから本尺度は、限定的目的で、社会心理学的側面

の限定的な要因を研究する場合にのみ、適用可能である。

〈CSS〉 Classroom Structure Scaleは、学級集団への構造的アプローチにより、我が国の学級集団の独自性を反映するものとして作成された(根本, 1983)。学級集団を「学校教育という制度においてその目標を達成するために編成される公的に最も基礎的な単位集団であり、通常多数の児童(生徒)と一人(ないし複数)の教師からなる集団」と規定した。また集団構造を「集団構成要素間の比較的持続的な関係の全体的な布置」であり、構造次元とはそうした関係のあり方を特定の視点から切り取ったものであるとした。この規定に立ち、受容、勢力、親和性、統制の次元を抽出した。また、構造次元以外に、日本の学級集団が強固な単位集団であるという特質から「活動性」の次元を取り上げた。活動性とは、「学級集団としての諸活動の多様さと頻度」の次元である。各次元とも7項目で測定される。項目はできるだけ具体性を有するよう作成されている。

受容：あなたのクラスには、テストや体育ができない人をバカにする人がいますか。

勢力：あなたのクラスには、何でもできたり力が強いので、クラスの皆が従うような人がいます。

親和性：あなたのクラスの先生は、休み時間や放課後など、よくふざけっこをして遊んでくれます。

統制：あなたのクラスの先生は、授業中小声でしゃべっていても「静かにしなさい」と注意しますか。

活動性：あなたのクラスでは、誕生会や班対抗ゲームなどをよくやりますか。

CSSは、基本的に決定的と考えられる必要最小限の次元のみを取り上げ、先行要因、結果要因との関係を検討しようとするものである。しかし、果たしてこれら5次元で基本的な構造次元をとらえ得ているか否かについては、なお検討の余地がある。

最後に、上で取り上げた各尺度の次元間の関係を表にまとめておく。

表2 CES, LEI, CAS, CSSの下位尺度の対応関係

CES	LEI	CAS	CSS
teacher control	formality		統制
support		support	親和性
order & organization	disorganization	order	
competition	<u>competition</u>		
rule clarity		clarity	
task orientation	goal orientation		
affiliation	{ <u>cohesiveness</u> <u>friction</u> <u>cliqueness</u>	affiliation	受容
involvement	diversity	involvement	
	democraticness	variety	勢力

(複数のスケールで対応関係のある下位尺度のみを記した。  
LEIのアンダーラインは、MCIでも用いられた下位尺度を表す。)

### 5. 学級集団風土の多次元の尺度を用いた研究の主な知見

前節で取り上げた尺度を用いた研究の主な知見を、Anderson (1982) にならい表にして示す。表では1975年以降の研究のみをとりあげた。また、尺度を簡略化して使用した研究も掲載した。

表3 学級風土の多次元の尺度を用いた研究の要約

研究者名・発表年	用いられた測定用具	調査対象	主な独立変数	主な従属変数	主な知見
Bhushan (1979)	LEI	高校生	風土次元 IQ	学業	IQの影響を除去しても、風土次元は、学業を良く予測した。また、LEIの各次元は、比較的相互に独立で、次元内は同質であった。
Elett et al. (1977)	LEI	小・中学生 教師	風土次元 発達段階	学業 出席率	教師と子どもの風土認知は、相対的に独立である。小学段階での学業と出席率は、difficultyと負の相関あり。中学段階での学業は、difficultyと正の相関あり。出席率は、diversity, Intimacyと正の相関あり。
Elett & Walberg (1979)	LEI	小・中学生 教師・校長	風土次元 校長の行動 おかれた地位	学業・出席率 風土次元 校長の行動	校長の行動は、風土を媒介として、学業や出席率に影響する。教師の知覚が、校長の行動の最良の予測因であった。
House (1975)	LEI	中学生	風土次元	自己概念	学業一般に関する自己概念および数学に関する自己概念が、風土次元の結合から予測できた。
Lawrenz & Welch (1983)	LEI	高校生	教師の性	風土の認知	女性教師の担任学級では、formality, goal orientation, diversity, favoritism, frictionが高く認知されていた。男性教師の学級では、difficultyが高く認知されていた。
Licata, Willower & Elett (1978)	LEI	小・中学生	風土次元 校長の行動 発達段階	学校の "robustness"	小学段階では、robustnessは、校長の関与と関係があった。中学段階では明確な目標、対人関係、協力、多様性、生徒の関与、満足、校長の関与と関係していた。
O'Reilly (1975)	LEI	中学生	風土次元 個人特性	学業	風土は学業と有意な相関があり、生徒の個人的社会的特性よりもより重要な因子であることもある。
Randhawa & Humt (1976)	LEI	中・高校生	発達段階	風土次元の 関係	情動変数と認知変数の構造は類似していた。8年と11年では、若干の差異が認められた。
Walberg, Singh & Rasher (1977)	LEI	中・高校生	風土次元 学校, 教師 個人特性	学業	IQなどと共に、affection, task orientation, competitivenessなどが学業の良い予測因であった。
Chávez & Cardenas (1980)	MCI	小学生	社会的特性 風土次元	学業	satisfactionとcompetitionが高い時、児童の学業が良い。バイリンガルの児童は、そうでない児童に比し、同成績の時、satisfactionとcompetitionをより高く知覚する必要がある。frictionの低いほど、学業が良い。
Fraser (1984)	MCI	小学生	児童・教師	風土次元	子どもと教師間に好ましい風土、実際の風土認知に違いがあり、教師の方が自分の学校環境を好ましいと認知する。
Fraser & Fisher (1982)	MCI	中学生	風土次元	学業 情意的結果	学業成績と風土との間に有意な相関あり。
Fraser & O'Brien (1985)	MCI	小学生	児童・教師 風土次元	風土次元 学業	MCIの簡略版の開発と妥当性が検討され、風土次元と学業との間に有意な相関があり、風土認知に児童と教師間に差があった。
Gumbiner, Knight & Kagan (1981)	MCI	教師の行動 人種	教師の行動 人種	風土次元 self-esteem	教師の行動は児童の社会的志向と自尊に影響する。また、正の学級風土と有意な関係がある。
Morrison (1979)	MCI	小学生	学級構造	関与 風土次元	高次構造学級が関与が高い。 統制の高い学級は、frictionが高い。
Sheeham (1978)	MCI	小学生 教師	教師の態度 人種	風土次元	教師の態度が学級風土を予測する程度に、児童の人種のちがいで、差がみられた。人種により、児童の風土認知に違いがみられた。
Talmage & Hart (1977)	MCI	小学生	教師・学年	風土次元	教師がプログラムに参加している学級では、cohesivenessが高い。frictionは、学年末の方が低い。上級学年では、competitivenessが急速に低下する。
Talmage & Walberg (1978)	MCI	小学生	風土次元 個人特性	学業	competitivenessの高いほど、読みの成績が低かった。
Deyoung (1977)	CES	大学生	風土次元	関与 出席率	理想的風土に近いクラスでは、クラスやコースへの学生の評価が高く、出席率も高い。
Fisher & Fraser (1983)	CES	中学生 教師	評価の観点 児童と教師	風土次元 学業 情意的結果	理想的環境の評価は、現実的環境の評価に比し、innovation, affiliation, support, rule clarity, involvement, orderd & organizationにおいて特に高い。教師は、自分の学級環境をより好ましく見る。現実環境と理想環境の適合性が、学業と有意に関係していた。

Fisher & Fraser (1983)	CES	中学生 教師	評価の観点 児童と教師	風土次元	生徒は現実の風土より、理想的風土を強く好む。教師は、personalization, participation, support, involvementで生徒よりも、自分の学級を高く評価する。
Forness, Guthrie & MacMillan (1982)	CES	小学生 教師	風土次元 発達水準	児童の行動	異なる学級環境は、異なる行動の型を生み出す。精神発達の違い児童にとり、重要な環境次元がある。
Fraser (1982)	CES	中学生			CES, MCIなどの簡略版の開発
Fraser & Fisher (1982)	CES	中学生	風土次元	学業 情意的結果	風土次元は、結果に対し有意な関連があった。また個人よりも学級を分析の単位とした時、風土次元は結果のより大きな分散を説明した。
Fraser & Fisher (1983)	CES	中学生	風土次元 評価の観点	学業 情意的結果	幾つかの学業および情意的結果が、風土次元および望ましい風土と関係していた。現実風土と望ましい風土との相互作用が、結果分散をよく説明した。
Fraser & Rentoul (1980)	CES	中学生	風土次元 評価の観点	学業	学級のopennessそれ自体よりも、現実風土と望ましい風土との相互作用が、学業のより大きな分散を説明した。
Fry & Coe (1980)	CES	中・高校生	風土次元	学業への動機づけ	supportとinvolvementの高い学級は、一般に動機づけが高かった。task orientationの高い学級は、職業的準備教育への要求が高かった。
Harpin & Sandler (1979)	CES	高校生	性・個人変数 control次元	学業・適応	外的統制型の男子は、controlの低い学級で適応的問題を有する。内的統制型の男子は、controlの高い学級で成績が悪い。
Hearn & Moos (1978)	CES	高校生	学級のタイプ	風土次元	数学と科学の学級は、task orientationとteacher controlを強調し、involvement, affiliation, innovationを強調しないなど、学級のタイプと風土次元に関係がみられた。
Moos (1978)	CES	中・高校生	学級のタイプ	情意的結果	CESにより学級を類型化した結果、類型化と生徒・教師の満足等との間に、体系的な関連がみられた。
Moos & Moos (1978)	CES	高校生	風土次元	学業 出席率	欠席率の高い学級は、competition, teacher controlが高く、teacher supportが低かった。成績の良い学級は、involvementが高く、teacher controlが低かった。
Nelson (1984)	CES	中学生	風土次元 家族環境	自己概念 学業 情意的結果	supportと構造を与える学級では、生徒の自己概念が高く、教師の満足が高い。また、自己概念や成績の向上は、風土次元と関係していた。
Nielsen & Moos (1978)	CES	高校生	風土次元 個人変数	適応	探索的風土の学級で、高い満足と高い社会的・情動的適応がみられた。またこの時、探索的欲求の強い生徒の方が、満足度も適応度も高かった。
Schultz (1979)	CES	高校生			CESを生徒の観点から妥当性を検討した。
Schultz (1982)	CES	教生 教師	教授スタイル	風土次元	開放的で非指示的な教師は、教師の指示、革新的手続き、flexibleなルールを強調した。指示的教師は、統制を強調し、競争を強調した。
Schultz (1983)	CES	教生	評価の観点	風土次元	生徒が人種および能力で異なるという仮定でのCESへの教生の反応は、対応する差異を示した。
Toro (1985)	CES	小学生 教師	風土次元	適応	affiliation, control, task orientationの高い学級で、acting out行動が少いなど、風土と教師の子ども評定とに関連がみられた。
Trickett (1978)	CES	高校生	学校のタイプ	風土次元	大都市、郊外、農村、職業校、交替制校などの間で、風土に複雑な差異がみられた。
Trickett & Quinlan (1979)	CES	高校生			CESの因子分析の結果、personal development, system maintenance, relationshipの3次元理論が支持された。
Trickett et al. (1982)	CES	高校生	学校のタイプ	風土次元	共学でない学校は、task orientation, competitionで高く、よりアカデミック志向であった。私学は、innovation, organizationが高く、rule-orientation傾向が弱かった。
Trickett & Wilkinson (1979)	CES	高校生 教師	分析の単位	風土次元	個人と学級全体のデータを分析単位として比較した結果、風土の構造に大きな差はなかった。
Wright & Cowen (1982)	CES	小学生 教師	児童の特性 風土次元	適応 学業	風土と適応との関係は、特に問題児において強かった。
Lee & Challen (1982)	CAS	高校生	指導法	self-esteem	student-initiated adult-roleを体験した群がself-esteemが上昇し、風土を好ましく認知した。
Manderscheid et al. (1977)	CAS	中・高校生 教師			CASを因子分析した結果R. H. Moosのあげた3次元の他にaffect setの次元などが得られた。
Manderscheid et al. (1978)	CAS	中・高校生 成人	集団のちがいがい	風土次元	学級での風土の因子構造と治療集団での風土の因子構造などの間で、Moosの3次元論とは若干異なる結果が得られた。
Owens & Barner (1982)	CAS	中・高校生	発達段階 教科	風土次元 情意的結果	11年生は7年生より、協力、競争共に好む。英語は協力的に、数学は競争に適していると認知されている。

Silbergeld, et al. (1975)	CAS	中・高校生 教師			CASの開発の手続きと妥当性、信頼性等が述べられ、学級でのプロフィールの違いが示された。
根本 (1983)	CSS	小学生	風土次元 発達段階	情意的結果 学級雰囲気	受容次元と勢力次元間に負の相関あり。4年では統制次元がモラールと強い関連があった。

表で見るように、風土次元はある研究では独立変数として取り上げられ、ある研究では従属変数として取り上げられている。また、媒介変数や過程変数として位置づけられた研究も見られる。

学級風土を独立変数とした研究では、風土次元が学業、情意的結果、行動(適応や出席率等)などと関連することが明らかにされている。この関連は、子供の特質で変化することも示されている。さらに、風土次元には、多くの結果と関連を有する重要な次元と、比較的重要でない次元が存在することが示唆されている。この知見を利用することにより、下位尺度次元をいっそう精選することができるかも知れない。

学級集団風土を従属変数とした研究は、学校のあり方、教師の特性や指導法などが風土次元に影響することを示している。また、子供と教師の間には、風土認知に体系的な差異があることなども見出されている。

いずれにせよ異なる尺度間で比較的共通する結果が得られており、これらの尺度で実証的資料をさらに積み重ねることにより、統合的なより良い尺度を構成する可能性が開かれると思われる。

## 引用文献

- Anderson, C. S. The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 1982, 52, 368-420.
- Anderson, C.S. The assessment of learning environments: A manual for the Learning Environment Inventory and My Class Inventory. Halifax, Nova Scotia: Atlantic Institute of Education, 1973.
- Baker, R.G. Ecological Psychology. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1968.
- Bhushan, V. Evidence regarding the validity of an adaptation of the Learning Environment Inventory form English to French. *Educational & Psychological Measurement*, 1979, 39, 453-461.
- Chávez, R.C. The use of high-inference measures to study Classroom climates: A review. *Review of Educational Research*, 1984, 54, 237-261.
- Chávez, R.C. & Cárdenas, M. The affective dimension in a bilingual bicultural classroom: What's the status? In R.V. Padilla (Ed.), *Ethnoperspectives in bilingual education research: Theory in bilingual education* (Vol. 2). Ypsilanti: Eastern Michigan University Press, 1980.
- DeYoung, A.J. Classroom climate and class success: A case study at the University level. *Journal of Educational Research*, 1977, 70, 252-257.
- Ellett, C.D. et al. The relationship between teacher and student assessments of school environment characteristics and school outcome variables. Paper presented at the 23rd annual meeting of the Southeastern Psychological Association. Hollywood Fla., May 1977.
- Ellett, C.D. & Walberg, H.J. Principals competency, environment, and outcomes. In H.J. Walberg (Ed.), *Educational environments and effects*. Berkley, Calif.: McCutchan, 1979.
- Fisher, D.C. & Fraser, B.J. Validity and use of the Classroom Environment Scale. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 1983, 5, 261-271.
- Fisher, D.L. & Fraser, B.J. A comparison of actual and preferred classroom environment as perceived by science teacher and students. *Journal of Research in Science Teaching*, 1983, 20, 55-61.

- Forness, S.R., Guthrie, D. & MacMillan, D.L. Classroom environments as they relate to mentally retarded children's observable behavior. *American Journal of Mental Deficiency*, 1982, 87, 259-265.
- Fraser, B.J. Development of short forms of several classroom environment scales. *Journal of Educational Measurement*, 1982, 19, 221-227.
- Fraser, B.J. Differences between preferred and actual classroom environment as perceived by primary students and teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 1984, 54, 336-339.
- Fraser, B.J. & Fisher, D.L. Effects of Classroom psych-social environment on student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 1982, 52, 374-377.
- Fraser, B.J. & Fisher, D.L. Predicting students' outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal*, 1982, 19, 498-518.
- Fraser, B.J. & Fisher, D.L. Use of actual and preferred classroom environment scales in person-environment fit research. *Journal of Educational Psychology*, 1983, 75, 303-313.
- Fraser, B.J. & O'Brien, P. Student and teacher perception of the environment of elementary school classrooms. *Elementary School Journal*, 1985, 85, 567-580.
- Fraser, B.J. & Rentoul, A.J. Person-environment fit in open classrooms. *Journal of Educational Research*, 1980, 73, 159-167.
- Fry, P.S. & Coe K. J. Interaction among dimensions of academic motivation and classroom social climate: A study of the perception of junior high and high school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 1980, 50, 33-42.
- Getzels, J.W. & Thelen, H.A. The classroom group as a unique social system. In N.B. Henry (Ed.), *The dynamics of instructional groups, sociopsychological aspects of teaching and learning: The 59th yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago press, 1960.
- Gumbiner, J., Knight, G.P. & Kagan, S. Relations of classroom structures and teacher behaviors to social orientation, self-esteem, and classroom climate among Anglo American and Mexican American children. *Hispanic Journal of Behavioral Science*, 1981, 3, 19-40.
- Harpin, P.M. & Sandler, I.N. Interaction of sex, locus of control, and teacher control: Toward a student-classroom match. *American Journal of Community Psychology*, 1979, 7, 621-632.
- Haukoos, G.D. & Penick, J.E. The effects of classroom climate on college science students: A replication study. *Journal of Research in Science Teaching*, 1985, 22, 163-168.
- Hearn, J.C. & Moos, R.H. Subject matter and classroom climate: A test of Holland's experimental propositions. *American Educational Research Journal*, 1978, 15, 111-124.
- Hemphill, J.K., & Westie, C.M. The measurement of group dimensions. *Journal of Psychology*, 1950, 29, 325-342.
- House, P.A. Learning environments, academic self-concepts, and achievement in mathematics. *Journal of Research in Mathematics Education*, 1975, 6, 244-252.
- Insel, P.M. & Moos, R.H. Psychological environments: Expanding the scope of human ecology. *American Psychologist*, 1974, 29, 179-188.
- Lawrenz, F.P. & Welch, W.W. Student perceptions of science classes taught by males and females. *Journal of Research in Science Teaching*, 1983, 20, 655-662.
- Lee, D.Y. & Challen, P. Student-initiated adult-role experience: Its impact on classroom climate and personal growth. *Canadian Counsellor*, 1982, 16, 102-105.
- Licata, J.W., Willower, D., & Ellett, C.D. The school and environmental robustness: An initial inquiry. *Journal of Experimental Education*, 1978, 47, 28-34.
- Manderscheid, R.W., Koenig, G.R. & Silbergeld, S. Dimensions of classroom psychosocial environment. *American Journal of Community Psychology*, 1977, 5, 299-306.

- Manderscheid, R.W., Kenig, G.R. & Silbergeld, S. Psychosocial factors for classroom, group, and ward. *Psychological Reports*, 1978, 43, 555-561.
- Moos, R.H. Systems for the assessment and classification of human environments: An overview. In R. H. Moos & P.M. Insel (Eds.), *Issues of social ecology*, Palo Alto, Calif.: National Press Books, 1974.
- Moos, R.H. typology of junior high and high school classrooms. *American Educational Research Journal*, 1978, 15, 53-66.
- Moos, R.H. & Houts, P.S. The assessment of the social atmospheres of psychiatric wards. *Journal of Abnormal Psychology*, 1968, 73, 595-604.
- Moos, R.H. & Moos, B.S. Classroom social climate and student absence and grades. *Journal of Educational Psychology*, 1978, 70, 263-269.
- Morrison, T.L. Classroom structure, work involvement, and social climate in elementary school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, 471-477.
- Multhauf, A.P., Willower, P.J. & Licata, J.W. Teacher pupil-control ideology and behavior and classroom environmental robustness. *Elementary School Journal*, 1978, 79, 41-46.
- Nelson, G. The relationship between dimensions of classroom and family environments and the self-concept, satisfaction, and achievement of grade 7 and 8 students. *Journal of Community Psychology*, 1984, 12, 276-287.
- 根本橋夫 学級集団の独自性と学級集団研究の問題点—実験小集団的研究とソシオメトリーによるアプローチの検討—, *心理科学*, 1982, 5(2), 14-22.
- 根本橋夫 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*, 1983, 31, 211-219.
- 根本橋夫 学級集団の独自性からみた学級集団の規範, 構造および風土, *心理科学*, 1987, 11(1), 1-16.
- Nielsen, H.D. & Moos, R.H. Exploration and adjustment in high school classrooms: A study of person-environment fit. *Journal of Educational Research*, 1978, 72, 52-57.
- O'Reilly, R. Classroom climate and achievement in secondary school mathematics classes. *The Alberta Journal of Educational Research*, 1975, 21, 241-248.
- Owens, L. & Barner, J. The relationships between cooperative, comperative, and individualized learning preferences and student's perception of classroom learning atmosphere. *American Educational Research Journal*, 1982, 19, 182-200.
- Rendhawa, B.S. & Hunt, D. Factors in classroom environment variable. *Journal of Educational Psychology*, 1976, 68, 546-549.
- Rosenshine, B. & Furst, N. Research on teacher performance criteria. In B.O. Smith (Ed.), *Research in teacher education: A symposium*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1971.
- Rosenholz, S.J. & Simpson, C. Classroom organization and student satisfaction. *Elementary School Journal*, 1984, 85, 21-37.
- Ryan, R.M. & Grolnick, W.S. Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986, 50, 550-558.
- Sadowski, C.J. & Woodward, H.R. Teacher locus of control and classroom climate: A cross-lagged correlational study. *Psychology in Schools*, 1983, 20, 506-509.
- Sadowski, C.J. & Woodward, H.R. Relationship between origin climate, perceived responsibility, and grades. *Perceptual and Motor Skills*, 1981, 53, 259-261.
- Schultz, R.A. Student importance ratings as an indicator of the structure of actual and ideal sociopsychological climates. *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, 827-839.
- Schultz, R.A. Teaching style and sociopsychological climates. *Alberta Journal of Educational*

- Reasearch, 1982, 28, 9-18.
- Schultz, R.A. Sociposychological climates and teacher-bias expectancy: A possible mediating mechanism. *Journal of Educational Psychology*, 1983, 75, 167-173.
- Sheeham, D.S. Classroom climate in integrated language arts classroom. *Journal of Educational Psychology*, 1978, 71, 349-354.
- Silbergeld, S, Koenig, G.R., & Mandersheid, R.W. Classroom psychosocial environment. *Journal of Educational Research*, 1975, 69, 151-155.
- Silbergeld, S, Koenig, G.R., & Mandersheid, R.W. Assessment of the psychosocial environment of the classroom: The Class Atmosphere Scale. *Journal of Social Psychology*, 1976, 100, 65-76.
- Tagiuri, R. The concept of organizational climate. In R. Tagiuri & G.H. Litwin (Ed.), *Organizational climate: Exploration of a concept*. Boston: Harvard University, Division of Research, Graduate School of Business Administration, 1968.
- Talmage, H. & Walberg, H.J. Naturalistic, decision-oriented evaluation of a district reading program. *Journal of Reading Behavior*, 1978, 10, 185-195.
- Talmage, H. & Hart, A. Investigating teaching of mathematics and its effects on the classroom learning environment. *Journal for Research in Mathematics Education*, 1977, 8, 345-358.
- Tapp, G.S. & Barclay, J.R. Convergent and discriminant validity of the Barclay Classroom Climate Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 1974, 34, 439-447.
- Toro, P.A. et al. Social environmental predictions of children's adjustment in elementary school classrooms. Special Issue: Children's environments, *American Journal of Community Psychology*, 1985, 13, 353-364.
- Trickett, E.J. Toward a social-ecological conception of adolescent socialization: Normative data on contrasting types of public school classrooms. *Child Development*, 1978, 49, 408-414.
- Trickett, E.J. & Moos, R.H. Generality and specificity of student reactions in high school classrooms. *Adolescence*, 1970, 5, 373-390.
- Trickett, E.J. & Moos, R.H. Personal correlates of contrasting environments: Student satisfactions in high school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 1974, 2, 1-12.
- Trickett, E.J. & Quinlan, D.M. Three domains of classroom environment: Factor analysis of the classroom environment scale. *American Journal of Community Psychology*, 1979, 7, 279-291.
- Trickett, E. J. et al. The independent school experience: Aspects of the normative environments of single-sex and coed secondary schools. *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74, 374-381.
- Trickett, E.J. & Wilkinson, L. Using individual or group scores on perceived environment scale: Classroom Environment Scale as example. *American Journal of Community Psychology*, 1979, 7, 497-502.
- Walberg, H.J. Social environment as a mediator of classroom learning. *Journal of Educational Psychology*, 1969, 60, 443-448.
- Walberg, H.J., Singh, R. & Rasher, S.P. An operational test of a three-factor theory of classroom social perception. *Psychology in the Schools*, 1977, 14, 508-513.
- Willower, D.J. Eidell, T.L., & Hoy, W.K. The school and pupil control ideology (The Pennsylvania State University Studies No. 24). University Park: Pennsylvania State University, 1967.
- Wright, S. & Cowen, E.L. Student perception of school environment and its relationship to mood, achievement, popularity, and adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 1982, 10, 687-703.