

# E C R 班の導入による生徒相互の承認が学級の自律性に与える影響

新 元 朗 彦\*・越 良 子\*\*

(令和2年2月10日受付；令和2年4月30日受理)

## 要 旨

本研究の目的は、生徒相互の承認が学級の自律性に及ぼす影響を検討することである。本研究では、【E：出会い】【C：協同】【R：承認】を連動させるE C R班を中学校の学級に導入した。そして、生徒相互の承認、教師による承認、学級の自律性を、20XX年11月と翌年3月に質問紙によって測定した。分析結果として、E C R班を導入した学級は、導入していない学級より、11月、3月ともに生徒相互の承認と学級の自律性が高かった。また、E C R班を導入した学級では、3月の調査において、教師の承認による学級への影響は確認されなかった。以上より、E C R班の導入が生徒相互の承認を促進し、生徒相互の承認が学級の自律性に影響を及ぼすことが示唆された。

## KEY WORDS

承認 recognition, E C R 班 ECR group, 自律 autonomy, 学級 classroom

## 1 問題と目的

### 1. 1 消費・情報型社会における若者たちの交友関係と承認

思春期を迎える中高生は、一般に自己を確立する時期といわれ、直接的な触れ合いを通して他者から承認されることを必要とする。しかし、消費・情報型社会となった今日、その情報機器の活用は、彼らに直接他者と関わらないで済む関係をもたらす一方で、LINE、SNS等を通してその交友関係における繋がりや承認の有無を常に顕在化させる事態を生み出した。そのため彼らは、互いの個別化を維持するために他者との摩擦や差異の表出を避けるようになる一方で、自己と同じ消費文化を容易に共有することのできる他者、すなわち「他者性のない他者」を求めるようになった（大澤，2008）。

保坂（2010）によると、子どもの交友関係は、思春期前半の互いの共通性や類似性に基づくチャム・グループ（chum-group）から、思春期後半の互いの違いを尊重しつつ自立した個人を尊重し合うピア・グループ（peer-group）へと移行する。そこには、互いの他者性を尊重し合う相互承認への移行が含まれると考えられる。しかし、近年の若者たちの交友関係の実態を踏まえると、彼らはピア・グループを経験することなく大人になっている可能性が考えられる。雨宮・萱野（2008）は、現代の若者は生きづらさを抱えており、その原因の一つは他者からの承認を求め、互いの気持ちを先回りして過剰に読むことの重圧や、その場で要求される高度なコミュニケーションにあると指摘している。これは、個々が自律しきれずに他者との差異の顕在化を恐れるための同調行動であり、彼らが互いの相違や他者性を承認し合う関係へと成長していないことの現れだと考えることができる。その背景には、元来ピア・グループへと移行する中高生の間に、他者性のある他者による承認の不足や欠如があるものと考えられる。

本田（2011）は、中学生の4人に3人が「いつも一緒に友だちグループ以外の人とは、特に仲良くしたいとは思わない」という質問に否定的に回答しながらも、実際には約8割の生徒が、いつも一緒に行動する友達が決まっていることを報告している。このような学級における閉鎖的な友人関係の構築は、関係性攻撃などのコミュニケーションを伴ったいじめの発生にも関わっていることが指摘されている（新元・蘭，2015）。そのため土井（2008）は、このような仲間関係において、中高生たちは「優しい関係」と呼ばれる他者性の顕在化を避ける過剰な気遣いを行う一方で、彼らが強い承認欲求を有していることを指摘している。このことは、若者のみならず中学生も生きづらさを抱えており、多様な他者との連帯やその他者性のある他者から承認を得ることが難しくなっている状況にあるものと解釈できる。

## 1. 2 学級における生徒相互の承認と自律

承認 (Anerkennung) とは、他者に対する気遣いや関与、共感を含む行動や人格に対する尊重である (ホネット, 2005 辰巳・宮本訳 2011)。そもそも承認とは、他者への認識が成り立つ基盤になるもので、人は相手の存在を承認して関心を寄せるから相手への認識を深める (藤野, 2010)。承認は、身体的表出を伴ったコミュニケーションであり、承認された当人にポジティブな諸特性を帰属させる行為ともいえる (水上, 2008)。また、承認された本人のみならず、周囲の人たちにもその人が承認されたかどうかを確認できることに特徴がある。そのため承認は、他の行為への参照指示を含むメタ行為である。

承認には、元来、相手の主体性を尊重する姿勢がその基底にある。そのため、主体性を尊重し合う相互承認は、「他者における自由」をもたらすといわれている (高田, 1994)。互いに承認し合うとは、自己が承認する他者を自己のように大切に扱い、その他者が見ている自己を感じ取ることでもある。そこでは、自己の利己的、排他的な在り方を克服し、自ら他者の主体性を承認することで自己の主体性も承認されることになる。また、自己を承認してくれる他者は、自己の活動や存在に意味を与えてくれる存在となる。このように人は、他者との共同生活において互いに他者性を承認し合うことを通して、自己のアイデンティティを確証していくものと考えられる。承認には、「愛」「法」「連帯」という3つの承認形式がある。この3つの承認経験を得ることで、人は自己を「信頼」「尊重」し、その価値を「評価」することで自律した人間になると言われている (ホネット, 1992 山本・直江訳 2014)。このような他者との直接的な関係における相互承認を通して、生徒たちが自ら成長する場が学級である。新元・越 (2018) は、ホネットの3つの承認形式を、学級における承認の実情を踏まえ、それぞれ【愛】【人格】【貢献】の承認と置き換えている。【愛の承認】とは、個々の児童生徒を大切に受容し、必要に応じて無条件の「愛情」を注ぐことである。【人格の承認】とは、どの生徒にも関心をよせて平等に接し、道徳的帰責のある「人格」として尊重することである。【貢献の承認】とは、学級目標の達成や集団の連帯のために個々が主体的に「貢献」することを積極的に評価することである。生徒は、学級という生活空間において多様な他者から【愛】【人格】【貢献】の3つの承認を直接得ることにより、自分自身と良好な関係を築き、それにより自律へと歩み出すと理解することができる。

このように自律した個になるためには、学級において生徒が【愛】【人格】【貢献】の3つの承認を相互にし合い、それにより互いの変容や成長をもたらす関係の構築が重要である。そして、その承認関係の構築を通して個々の自律がより促進され、自律した個々がさらに承認し合うことで、その学級も自律的な集団になっていくものと考えられる。自律的な学級集団とは、生徒たちが自らルールを守り、級友を信頼し、誰とでも交流して本音で語り合い、学校行事や学習への取り組み、さらには課外活動などに皆で力を合わせて自主的に活動することの出来る学級である。その活動性や独立性は、時には担任教師の願いや予想をはるかに超えるエネルギーやアイディアに富むものである。このような学級の特徴に関わる信頼、主体性、規範、自己開示、さらには生徒がいつも行動を共にする仲間関係 (以下、グループと記す) 外の級友との交流を可能にする集団透過性が、承認によって高められる可能性が報告されている (新元, 2018)。

## 1. 3 E C R班導入学級における生徒相互の承認効果とその課題

黒澤 (2016) は、中学校の困難学級の立て直しに成功した担任教師は、生徒を一人の人として認め活躍の場を与え、生徒同士が認め合い問題解決の主体として尊重していることを報告している。ここには、教師の承認と生徒相互の承認の双方が含まれているものと解釈することができる。しかし、学級の自律性とは、本来、生徒たちが自分たちで活動を生み出し、その活動を通して自分たちを育てていくことに他ならない。教師に承認されてはじめて生徒たちが動き出すのであれば、それは自律とは言えないだろう。したがって、学級の自律性を高めるためには、教師が生徒一人ひとりを承認するだけでなく、生徒同士の関係を作り、生徒相互が積極的に承認し合う状況を作る必要がある。

しかしながら先述の通り、近年の若者や中高生たちは、多様な他者との交流やその他者から承認を得ることが難しい現状におかれている。そのため本田 (2011) は、担任教師が生徒たちの関係をシャッフルするような介入をおこなう、特定のコミュニケーションから疎外されるような生徒を積極的に包摂していくことが必要だと述べている。

そこで注目されるのが、新元・蘭 (2015) のE C R班の研究である。E C R班とは、班活動の特徴として次の3点を設定したものである。①「出会い」(Encounter) の機会の設定。同一班内での多様な対人関係の「出会い」をつくりだすために、グループが異なる生徒同士で班構成する。②「協同」(Cooperation) 活動の導入。生徒同士の相互作用を深めるために、班員による係活動などの「協同」活動の場を設ける。③「承認」(Recognition) の機会の設定。1日の学校生活を振り返って、生徒相互の承認の機会を設ける。すなわち、生徒同士が関係を構築する場として班を活用し、その班で共に活動しながら生徒が相互に承認し合っていくものがE C R班である。新元・蘭 (2015) では、このE C R班を導入した学級事例を縦断的に検討している。これによると、学級内に生徒のネットワークが構築

され、生徒は自己が所属していたグループから他のグループへの異動が可能になることで関係性攻撃が低減し、さらには学年末の学級内に互恵的な秩序が自発的に形成されていたことが報告されている。ここには、生徒相互の承認による主体的な行動や学級規範の形成、信頼関係の構築に伴う自己開示や集団透過性の高まりがあったものと考えられる。しかしながら、この研究ではこれらの学級の自律性に関わる影響について質問紙調査により検証しているわけではない。ところで、三島・宇野（2004）は、1学期における教師の「受容・親近」と「自信・客観」因子が、学年末の学級における児童相互の「認め合い」に影響することを報告している。「自信・客観」には、児童を尊重する教師の姿勢が質問内容に含まれることから、「受容・親近」とともに教師の承認に関わる因子だと解釈できる。このように、三島・宇野（2004）は長期にわたる教師の承認が、学年末の生徒相互の承認に影響を及ぼすことを明らかにした点では注目される。蘭・武市・小出（1996）の学級発達過程モデルによると、1年間の学級の成長は、教師主導期、教師主導の潜在期、教師から生徒主導への移行期、そして生徒主導・教師相談役の4期に分けられる。そのため、生徒主導への移行期、さらには生徒主導期には教師の承認による影響が弱まり、それに代わって生徒相互の承認が学級の自律性（信頼、主体性、規範、集団透過性、自己開示）に与える影響が強まることが予想される。しかしながら、学級の発達過程の違いによる教師並びに生徒相互の承認の学級への影響は明らかにされていない。また、先述の新元・越（2018）にしたがえば、学級における承認には、それぞれ【愛】【人格】【貢献】の3つの承認形式がある。その各承認が、発達過程の違いによって学級の自律性にどのように影響を与えるかも明らかにされていない。

そこで本研究では、教師並びに生徒相互の承認が学級の発達過程に応じて与える影響について検討するために、新元・蘭（2015）のE C R 班を学級に導入する。これにより、E C R 班を導入した学級では、E C R 班を導入していない学級に比べると生徒相互の承認が活発に行われ、その影響により学級の自律性が高まることが予想される。また、学年末の生徒主導・教師相談役となる時期には、E C R 班を導入した学級における担任教師の承認は、E C R 班を導入していない学級と比べると、生徒相互の承認と学級の自律性の高まりによりその影響は弱くなることが予想される。これまでの議論をもとに、本研究の目的を以下にまとめる。

目的：E C R 班を導入した中学校の学級における【愛】【人格】【貢献】の3つの承認形式に基づいた担任教師並びに生徒相互の承認が、学級の発達過程に応じて、信頼、主体性、規範、集団透過性、自己開示を特徴とする学級の自律性に及ぼす影響について検討する。

## 2 方法

### 2. 1 調査対象者と調査時期

本研究は、上記の目的のために20XX年11月上旬と20XX+1年3月下旬の2度、同じ質問紙調査を同一学級で行った。この時期に調査を実施した理由は、11月は蘭ら（1996）によると学級は教師から生徒主導への移行期にあたり、3月は生徒主導・教師相談役となる学年末にあたるため、学級発達過程の生徒主導2期における担任教師並びに生徒相互の承認の学級への影響とその時期による違いを検討するためである。

対象は、A県内の市立中学校1～2年生6学級174名（女子91名、男子83名）であった。2学級はE C R 班を導入した介入学級、他の4学級は統制学級である。分析に用いたデータは、欠席および欠損値のあったデータは除外したため20XX年11月の調査では164名、20XX+1年3月の調査では174名であった。このうち介入学級と統制学級の生徒数は、それぞれ11月は52名と112名、3月は55名と119名であった。

### 2. 2 調査内容

#### 2. 2. 1 教師・生徒相互の承認尺度

源氏田（2013）は、ホネット（1992）の3つの承認形式をもとに質問項目を作成している。本研究では、これを参考に作成された新元（2018）の各承認3項目の質問を採用して、それぞれの質問を5段階評定で回答を求めた。

#### 2. 2. 2 学級の自律性に関わる尺度

本研究では、学級の自律性の要素として、信頼、主体性、自己開示、規範、集団透過性の5つを測定した。学級の信頼に関しては、山岸（1999）の信頼尺度を、中学生用に一部表現をあらためたものを5項目で構成した。学級の主体性、自己開示、規範の状況を測る指標としては、伊藤・松井（2001）の学級風土尺度の「学級活動への関与」「自然な自己開示」「規範正しさ」を参考に各3項目を作成した。集団透過性の尺度は、黒川（2006）の測定項目を、倫理上の観点から「仲間に入れてあげない」などの逆転項目を一部改変したもの4項目で構成した。それぞれの質問を、5段階評定で求めた。



### 2. 2. 3 手続き

当該中学校の学校長の許可を得て、学級単位で実施した。筆者が質問紙を配布して、その場において無記名で回答を記入させた。調査対象者が答えたくない場合には答えなくてもよいこと、そのことで個人に不利益が生じないことを伝え、個人的な回答が他人に知られないことを保証した。質問紙は、回答が担任教師の目に触れることのないように回収し、その場ですぐに厳封した。

統計処理には、SPSS (version26.0) を用いた。

### 2. 2. 4 ECR班の導入

ECR班の学級への導入については、ECR班の趣旨を説明の上、その導入を希望した教師が担任をする2年生の2学級に、201X年9月第3週目の2回目の班編成より導入された。具体的な導入時期については、調査対象校の実情に配慮して担任教師の希望により決定した。

当該中学校の1・2年生では、全学級が1年間に4回、各学級5つの班編成をおこなった。2年生の班編成の時期は、4月下旬、9月中旬、11月上旬、1月上旬と、年度当初からおよその時期が決定していた。ECR班導入学級の班編成方針については、担任教師からグループに固執せずに仲間関係を広げていきたいとする意図を事前に生徒たちに話して同意を得た。班長は、立候補を募り、立候補者多数の場合は生徒の多数決で決定した。班編成は、選出された班長に原則として一任され、班長が話し合いながら自分の班員を選んでいく方法がとられた。各班の構成は、男女がなるべく均等になるように編成し、1つの班を合計5人または6人で編成した。

当該中学校の班活動は、原則として全校で統一されていた。座席配置は班ごとにまとまって座り、毎日の給食は班で一緒に食べるようになっていた。週ごとに輪番の週直活動や清掃活動、給食当番や配膳の仕事は、班で取り組むことも決められていた。その仕事分担は班の話し合いで決められた。

学級において、生徒による相互承認の機会を設定した。毎日の帰りの会で、その日に感謝したい友だちのことや、学級のためによく貢献した人を思い浮かばせた。それを一人ひとりが発表し合い班で話し合っ、特に素晴らしいと認めたものを学級の全員に向かって発表した。

## 3 結果

### 3. 1 担任教師並びに生徒相互の承認

新元(2018)では、教師【愛】【人格】【貢献】承認と生徒相互【愛】【人格】【貢献】承認の6因子と学級状況との関連を検討した。しかし本データにおいては、教師の【人格】と【貢献】の相関が高かった(.89)。そこでこの2つを1つの尺度とし、これと【愛】の承認の尺度とを教師の承認とした。生徒の承認は新元(2018)と同様に、3つの尺度とした。それぞれにおいて主成分分析を実施し、それぞれ第1主成分に高い負荷量を示したことが確認された(表1, 表2)。なお、教師の【人格】【貢献】の承認の合成尺度は、その項目内容から【共同の承認】と命名された。 $\alpha$ 係数を算出し、教師【愛】 $\alpha = .90$ , 教師【共同】 $\alpha = .96$ , 生徒【愛】 $\alpha = .83$ , 生徒【人格】 $\alpha = .81$ , 生徒【貢献】 $\alpha = .84$ でいずれも.80以上で十分に高い値であった。そのため、それぞれの平均評定値を算出し、各承認得点とした。

表1 教師の承認尺度の主成分分析結果 (n=338)

質問項目	負荷量
I 【共同の承認】 ( $\alpha = .96$ )	
33. 担任の先生は、クラスの生徒のことを気にかけてくれる	.93
34. 担任の先生は、クラスの生徒の自主性を認めてくれる	.92
31. 担任の先生は、クラスのための生徒の意見や提案を高く評価してくれる	.91
29. 担任の先生は、クラスに役立つとする生徒の行動をほめてくれる	.91
36. 担任の先生は、クラスのために頑張ろうとする生徒を高く評価してくれる	.91
32. 担任の先生は、クラスのどの生徒の意見にも耳をかたむけてくれる	.89
固有値	4.981
II 【愛の承認】 ( $\alpha = .90$ )	
30. 担任の先生は、クラスの生徒に好意的に接している	.95
35. 担任の先生は、クラスの生徒を好きだ	.95
固有値	1.817

表2 生徒相互の承認尺度の主成分分析結果 (n=338)

質問項目	負荷量
II 【愛の承認】 ( $\alpha = .83$ )	
12. このクラスでは、皆が自分のクラスの人を好きだ	.87
08. このクラスでは、誰もが互いを価値ある人として大切にしている	.87
01. このクラスでは、誰もが互いに好意的である	.84
固有値	2.237
III 【人格の承認】 ( $\alpha = .81$ )	
24. このクラスでは、互いにクラスメイトを気づかうことができる	.86
27. このクラスでは、どのクラスメイトの意見にも、耳をかたむけることができる	.86
17. このクラスでは、互いの自主性を認め合うことができる	.84
固有値	2.187
I 【貢献の承認】 ( $\alpha = .84$ )	
22. このクラスでは、クラスのために頑張ろうとする人を認め合うことができる	.89
03. このクラスでは、クラスに役立つとする人の行動を高く評価する	.86
13. このクラスでは、クラスのための意見や提案を認め合うことができる	.85
固有値	2.256

### 3. 2 学級の自律性

信頼の5項目、主体性、規範、自己開示の各3項目と、集団透過性4項目の全18項目について、主成分分析により、各尺度がそれぞれ一成分であることを確認した(表3)。信頼性は、「信頼」 $\alpha = .89$ 、「主体性」 $\alpha = .80$ 、「規範」 $\alpha = .75$ 、「集団透過性」 $\alpha = .90$ 「自己開示」 $\alpha = .69$ 、であり、「自己開示」を除くといずれも.75以上を確認した。それぞれの平均評定値を算出し、各尺度得点とした。

表3 学級の自律性尺度の主成分分析結果 (n=338)

質問項目	負荷量
I 信頼 ( $\alpha = .89$ )	
15. このクラスのほとんどの人は、信用できる	.88
26. このクラスのほとんどの人は、クラスの人たちを信頼している	.87
21. 私は、クラスの人を信頼するほうだ	.86
11. このクラスのほとんどの人は、良い人で親切だ	.84
02. このクラスのほとんどの人は、正直だ	.71
固定値	3.487
II 主体性 ( $\alpha = .80$ )	
14. このクラスの人、クラスの活動に自分から進んで参加する	.87
04. このクラスの人、先生に言われた以上に、作業や活動に取り組む	.84
20. このクラスは、行事などのクラスの活動に一生懸命に取り組むほうだ	.82
固定値	2.133
III 規範 ( $\alpha = .75$ )	
06. このクラスは、規則やルールを守る	.85
16. このクラスは、時間を守って生活する人が多い	.84
19. このクラスは、落ち着いて静かに授業を受ける人が多い	.77
固定値	2.013
IV 集団透過性 ( $\alpha = .90$ )	
18. このクラスの人、グループ以外の人も、仲間にいれてあげる	.89
10. このクラスの人、グループ以外の人も受け入れられる	.89
25. このクラスの人、グループ以外の人も遊んでいる	.87
07. このクラスの人、グループ以外の友だちも多い	.85
固定値	3.073
V 自己開示 ( $\alpha = .69$ )	
23. このクラスでは、自分たちの気持ちを気軽に言い合える	.84
05. このクラスでは、自分たちの気持ちを素直にみせられる	.78
09. このクラスでは、休み時間には自由にふざけたりできる	.73
固定値	1.845

表4 介入群と統制群の平均値(標準偏差)および分散分析の結果

	介入群	統制群	介入群	統制群	分散分析	
	11月	3月	11月	3月	F値	F値
	(n=52)	(n=112)	(n=55)	(n=119)		
生徒相互の承認						
愛の承認	4.08 (0.79)	3.38 (0.80)	3.85 (0.90)	3.64 (0.84)	26.94***	2.29
人格の承認	4.17 (0.83)	3.47 (0.84)	4.02 (0.88)	3.72 (0.72)	24.71***	5.55*
貢献の承認	4.40 (0.81)	3.82 (0.84)	4.36 (0.89)	3.86 (0.70)	17.37***	16.42***
学級の自律性						
信頼	4.24 (0.78)	3.57 (0.86)	3.90 (0.99)	3.70 (0.87)	23.12***	2.04
主体性	4.31 (0.72)	3.36 (0.89)	4.36 (0.85)	3.63 (0.75)	44.65***	32.38***
規範	3.72 (0.80)	3.01 (0.87)	3.76 (0.81)	3.28 (0.84)	24.80***	12.66***
集団透過性	4.14 (1.00)	3.97 (0.89)	4.00 (1.01)	4.03 (0.88)	1.28	0.25
自己開示	4.22 (0.79)	3.96 (0.87)	4.17 (0.85)	4.10 (0.84)	3.22	0.23

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

### 3. 3 E C R 班の導入による生徒相互の承認と学級の自律性への影響

E C R 班の導入による、生徒相互の【愛】【人格】【貢献】の各承認と、学級の自律性(信頼、主体性、規範、集団透過性、自己開示)に及ぼす効果を生徒主導への移行期にあたる11月と、生徒主導期の3月それぞれにおいて検討した。介入学級、統制学級の生徒をそれぞれ介入群、統制群として、両群間で、各生徒の承認得点、学級の自律性に関する得点を一要因分散分析によって比較した(表4)。

まず生徒相互の承認は、11月において、3つの承認いずれも介入群の方が統制群に比べ有意に高かった(【愛】 $F(1, 164) = 26.94$ ,  $p < .001$ , 【人格】 $F(1, 164) = 24.71$ ,  $p < .001$ , 【貢献】 $F(1, 164) = 17.37$ ,  $p < .001$ )。3月においては、【人格】【貢献】の2つの承認は介入群の方が統制群より有意に高かった(【人格】 $F(1, 174) = 5.55$ ,  $p < .05$ , 【貢献】 $F(1, 174) = 16.42$ ,  $p < .001$ )。【愛】の承認は、群間に有意差は見られなかった。

学級の自律性について11月において、「信頼」「主体性」「規範」は、介入群の方が統制群より有意に高かった(「信頼」 $F(1, 164) = 23.12$ ,  $p < .001$ , 「主体性」 $F(1, 164) = 44.65$ ,  $p < .001$ , 「規範」 $F(1, 164) = 24.80$ ,  $p < .001$ )。3月

においては、「主体性」と「規範」において介入群のほうが統制群に比べ有意に高かった（「主体性」 $F(1, 174) = 32.38, p < .001$ , 「規範」 $F(1, 174) = 12.66, p < .001$ ）。その他の側面に有意差は得られなかった。3月に群間の差が見られなくなっていくつの変数はあるものの、いずれの時期も、生徒相互の承認と学級の自律性の各側面は概ね、介入群の方が統制群よりも高いことが示された。

### 3. 4 E C R班の導入の違いにおける教師並びに生徒相互の承認が学級の自律性に及ぼす影響

次に、E C R班を導入した学級と導入していない学級における担任教師と生徒相互の承認が学級の自律性に及ぼす影響について検討した。介入群、統制群の生徒における学級の自律性に関わる「信頼」「主体性」「規範」「集団透過性」「自己開示」をそれぞれ目的変数とし、担任教師の【愛】【共同】、生徒相互の【愛】【人格】【貢献】の5つの承認を説明変数とした重回帰分析（強制投入法）を、11月、3月それぞれにおいて検討した。

11月の結果において、多重共線性について確認したところ、介入群のそれぞれの説明変数の許容度は.20～.29, VIF値は3.37～5.04の範囲にあった。統制群のそれぞれの説明変数の許容度は.22～.42, VIF値は2.39～4.48の範囲にあった。3月の結果では、介入群のそれぞれの説明変数の許容度は.13～.32, VIF値は3.17～8.00の範囲であった。統制群のそれぞれの説明変数の許容度は.21～.47, VIF値は2.15～4.76の範囲にあった。

11月データの分析の結果、介入群では、「信頼」が生徒相互の【愛】（ $\beta = .37$ ）の承認から、「主体性」は教師の【愛】（ $\beta = .55$ ）から正の影響、教師の【共同】（ $\beta = -.49$ ）から負の影響を受けていた。「規範」と「集団透過性」は、それぞれが生徒相互の【愛】（ $\beta = .46, \beta = .45$ ）から影響を受けていた。「自己開示」については、有意な影響

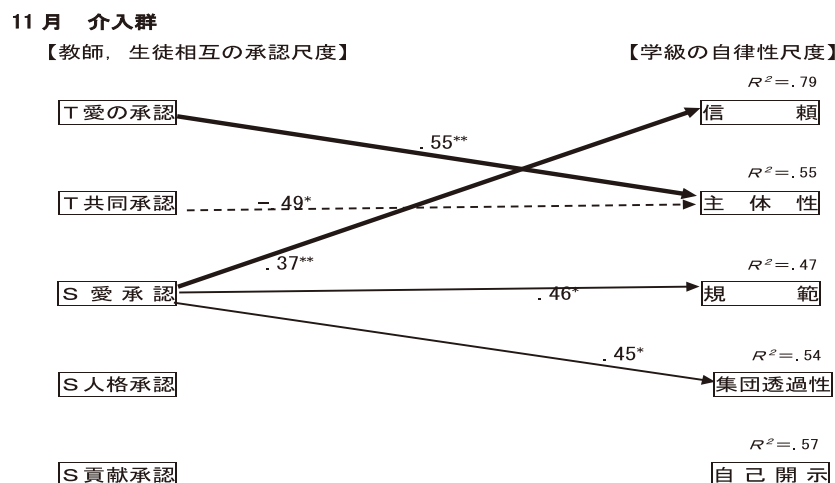


図1 11月の介入群における教師（T）、生徒相互（S）の承認と学級の自律性の関係

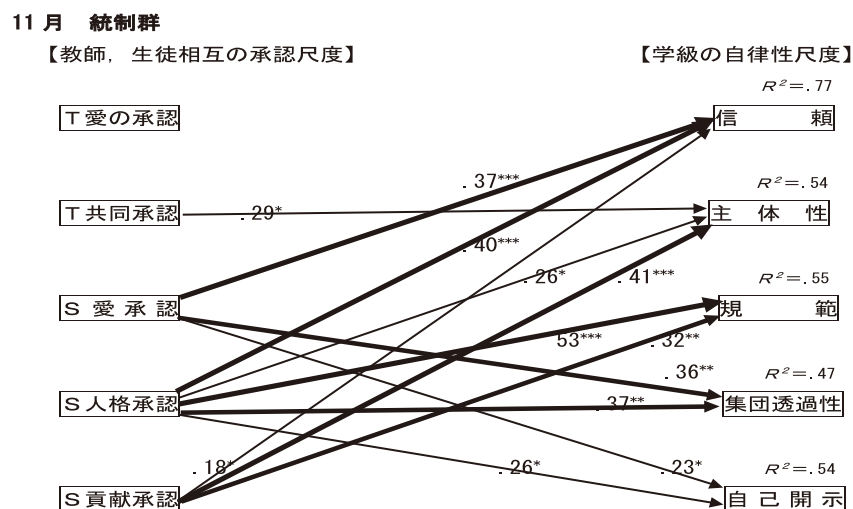


図2 11月の統制群における教師（T）、生徒相互（S）の承認と学級の自律性の関係

を受けているものは確認されなかった。これに対して統制群では、「信頼」が生徒相互の【愛】( $\beta = .37$ ), 【人格】( $\beta = .40$ ), 【貢献】( $\beta = .18$ ) の3つの承認から影響を受けていた。「主体性」は教師の【共同】( $\beta = .29$ ), 生徒相互の【人格】( $\beta = .26$ ), 【貢献】( $\beta = .41$ ) から、「規範」は生徒相互の【人格】( $\beta = .53$ ), 【貢献】( $\beta = .32$ ) から、「集団透過性」は生徒相互の【愛】( $\beta = .36$ ), 【人格】( $\beta = .37$ ) の承認からそれぞれ影響を受けていた。「自己開示」は、生徒相互の【愛】( $\beta = .23$ ), 【人格】( $\beta = .26$ ) の2つの承認から影響を受けていた。介入群の学級では、主に教師と生徒相互の【愛】の承認から影響を受けているのに対して、統制群では、教師の【共同】と生徒相互の3つの各承認から影響を受けていた(図1, 図2)。

3月のデータでは、それぞれ以下の通りとなった。介入群では、「信頼」が生徒相互の【愛】( $\beta = .51$ ), 【人格】( $\beta = .44$ ) の2つの承認から、「主体性」は生徒相互の【貢献】( $\beta = .57$ ), 【人格】( $\beta = .28$ ) の2つの承認から、「規範」は生徒相互の【人格】( $\beta = .60$ ) から、「集団透過性」は生徒相互の【愛】( $\beta = .43$ ) から、「自己開示」は生徒相互の【人格】( $\beta = .86$ ) の承認からそれぞれ影響を受けていた。これに対して統制群では、「信頼」が生徒相互の【愛】( $\beta = .46$ ), 【人格】( $\beta = .33$ ) の2つの承認から影響を受けていた。「主体性」は生徒相互の【貢献】( $\beta = .45$ ) から、「規範」は生徒相互の【人格】( $\beta = .35$ ) から、「集団透過性」は生徒相互の【愛】( $\beta = .51$ ) の承認からそれぞれ影響を受けていた。「自己開示」は、生徒相互の【愛】( $\beta = .33$ ), 【人格】( $\beta = .27$ ) の2つの承認と教師の【愛】の承認からも正の影響( $\beta = .50$ )を受けるとともに、教師の【共同】からは負の影響( $\beta = -.43$ )を受けていた。すなわち介入群では、生徒相互の【愛】【人格】【貢献】の3つの承認から有意な影響を受ける一方で、教師の【愛】【共同】の各承認から有意な影響を受けているものは確認されなかった。これに対して統制群では、教師の【愛】【共同】の各承認から有意な影響を受けていた(図3, 図4)。

### 3月 介入群

【教師、生徒相互の承認尺度】

【学級の自律性尺度】

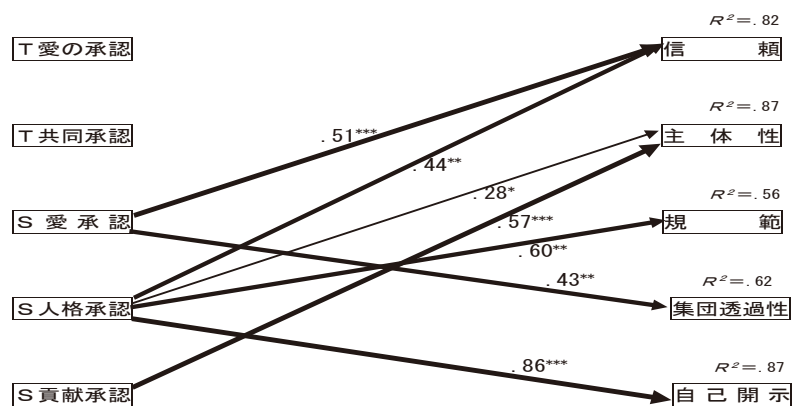
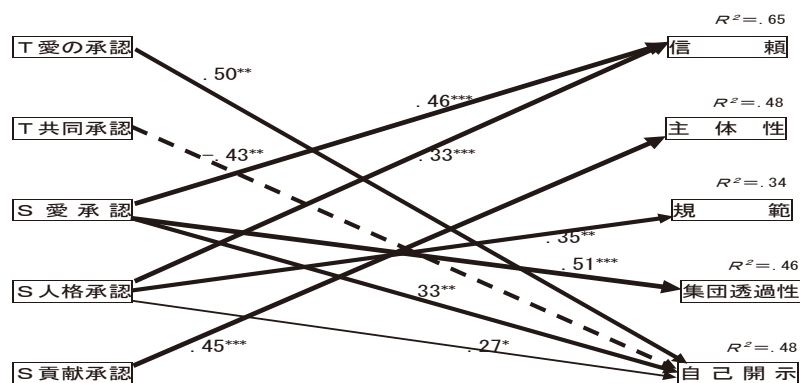


図3 3月の介入群における教師(T), 生徒相互(S)の承認と学級の自律性の関係

### 3月 統制群

【教師、生徒相互の承認尺度】

【学級の自律性尺度】



(\*  $P < .05$  \*\*  $P < .01$  \*\*\*  $P < .001$ ) → の数値は標準偏回帰係数 ( $\beta$ ) を示す

\*  $P < .05$

\*\*  $P < .01$

\*\*\*  $P < .001$

図4 3月の統制群における教師(T), 生徒相互(S)の承認と学級の自律性の関係



## 4 考察

本研究は、【E：出会い】【C：協同】【R：承認】を連動させるE C R班を中学校の学級に導入して、生徒相互の承認が、学級の自律性に及ぼす影響について検討することを目的とした。そのために、11月と3月の2度、質問紙調査を行った。本考察では、E C R班の導入による生徒相互の承認と学級の自律性に及ぼす影響と、担任教師並びに生徒相互の承認による学級への影響について検討した。

### 4. 1 E C R班の導入による生徒相互の承認と学級の自律性に及ぼす影響

初めに分散分析の結果について検討する。生徒相互の承認は、11月の調査によると、介入群のほうが統制群に比べ【愛】【人格】【貢献】の3つの承認が有意に高く、3月の調査においても、【人格】【貢献】の2つの承認が有意に高い結果となった。E C R班とは、【E：出会い】【C：協同】【R：承認】の三要素の連動効果を狙って、生徒同士が関係を構築する場として班を活用し、その班で共に活動しながら生徒が相互に承認し合っていくものである。具体的には、毎日の学校生活を振り返って、生徒が相互に承認し合う機会を意図的に設けるものである。このようなE C R班を導入した学級において、生徒相互の承認が統制群に比べて有意に高いということは、学級活動において教師が意図的に生徒相互の承認の機会を設けることは、彼らの日常生活における相互承認にも影響を及ぼし得ると解釈することができる。中でも注目されるのが、介入群の【人格の承認】が統制群に比べて2度の調査とも有意に高くなったことである。【人格の承認】の調査項目は「このクラスでは、互いにクラスメイトを気づかうことができる」「このクラスでは、どのクラスメイトの意見にも、耳をかたむけることができる」などがある。このことからE C R班の導入により生徒相互の承認を継続することで、生徒は互いが互いを気づかい、その気づかいをしてくれる級友たちの声を聞き入れるようになっていくものと解釈することができる。

学級の自律性については、11月の結果では介入群のほうが「信頼」「規範」「主体性」の3つの尺度で高く、3月の調査においても「規範」「主体性」の2つは有意に高い結果となった。2度の両調査において、介入群と統制群を比較して最も大きく差が出たのは「主体性」であった。承認は、自分が操作することのできない相手から認められることに意味がある。よって、その基底には相手の主体性に対する尊重がある。先行研究によると、生徒は、学級における友人からの承認を動機づけの要因として認識していることも報告されている（谷島・新井，1995）。E C R班を導入した学級では、誰かの活躍や貢献を他の誰かが学級において承認することになる。このことが動機づけになり、それにより生徒はやる気を起こして主体的に行動するものと考えられる。

上記より、E C R班を導入した学級は、11月3月ともに統制群に比べて生徒相互の承認も学級の自律性も高かったものと解釈することができる。なお3月には介入群・統制群間で、いくつかの変数に有意差が出ず、すなわち両者の違いが見られにくいものが確認された。これについては、介入群においてもともと天井効果があったこと、いずれの学級においても、1年間の学級経営の効果として、生徒間の関係や自律性が高まることによるものだと考えられる。

### 4. 2 担任教師並びに生徒相互の承認による学級への影響

続いて、重回帰分析の結果について検討する。11月の結果によると、介入群では、教師と生徒相互それぞれの【愛】の承認だけが、学級の「主体性」「信頼」「規範」「集団透過性」に影響していた。それに対して、統制群では、教師の承認が生徒相互の各承認とともに学級の自律性に影響を及ぼしていた。3月の結果においても、統制群の傾向はほぼ同じままだが、介入群では生徒相互の承認のみが学級の自律性に影響するようになっていた。また、介入群のほうが統制群と比べて、ほとんどの被説明変数の決定係数が大きい結果となった。このことは、介入群では教師の影響がみられなくなり、生徒相互の承認が学級の自律性に強く影響しているものと解釈することができる。すなわち、3月のE C R班を導入した学級では、生徒相互の承認が学級の自律性に強く影響を及ぼす生徒主導の自律的な学級になっていたものと考えられる。

これまでの検討から、E C R班の学級への導入により、生徒相互の承認が促進されることと、さらには、その生徒相互の承認の影響により、3月には学級が自律的に動くようになっていたものと解釈することができる。このことから、生徒相互の承認が、学級の自律性を高める可能性が示唆されたものと考えられる。

### 4. 3 本研究の意義と課題

近年では、多くの若者たちが生きづらさを抱えており、中高生たちも「優しい関係」と呼ばれる他者性の顕在化を避ける過剰な気遣いを行っていることが指摘されていた（土井，2008）。11月と3月の分散分析の結果、E C R班を導入した学級では、統制群に比べて生徒相互の【人格の承認】が2度とも有意に高くなっていた。介入群の3月にお



ける重回帰分析の結果によると、学級の「信頼」「主体性」「規範」「自己開示」がこの【人格の承認】の影響を受けていた。生徒主導期の3月、E C R班を導入した学級では、互いの人格を承認し合うことで自らルールを守り、仲間を信頼して、ありのままに自己を開示して主体的に行動しているものと解釈することができる。このような学級の在り方は、相互承認によりもたらされるといわれる「他者における自由」(高田, 1994)に通じるものと考えられる。したがって本研究の結果は、過剰な気遣いに疲弊している若者や中高生たちのために、学級にE C R班を導入することが、その解消や軽減のための一つの方法である可能性を提供できたものと言えよう。

一方、本研究の課題や限界も認められる。重回帰分析の結果では、11月の介入群では、教師の【共同の承認】が「主体性」に負の影響を及ぼし、3月の統制群の学級では、教師の【共同の承認】が、学級の「自己開示」に負の影響を及ぼすこともあり得ることが示された。調査校においては10月末に合唱コンクールが行われており、E C R班導入学級の担任教師一人からは、合唱練習に担任が過度に介入することを生徒が嫌がっていることが報告されていた。このことが、何らかの影響を及ぼしている可能性が考えられる。また、3月のE C R班非導入学級では、教師から褒められることで自己の表出を控える生徒がいるものと解釈できる。統制学級には、担任から生徒が褒められたい何らかの事情があるものと推察される。これらのことについては、今後も、さらに継続的に研究を進める必要がある。一方、児童生徒の発達段階によっても、E C R班による影響が異なることも考えられる。そのため、小学校や高等学校など校種を超えた調査検討も必要であろう。

## 引用文献

- 雨宮処凛・萱野稔人 (2008). 「生きづらさ」について 貧困, アイデンティティ, ナショナリズム 光文社新書
- 蘭千壽・武市進・小出俊雄 (1996). 教師の学級づくり 蘭千壽・古城和敬 (編) 教師と教育集団の心理 誠信書房 pp.77-128.
- 土井隆義 (2008). 友だち地獄 空気を読む世代のサバイバル 筑摩書房
- 藤野寛 (2010). アクセル・ホネットと社会的なもの 言語社会 4, 239-256.
- 源氏田憲一 (2013). 承認の格差と社会経済的地位-JGSS-2012による分析- 日本版総合的社会調査共同研究拠点研究論文集 13, 13-24.
- 本田由紀 (2011). 若者の気分 学校の空気 岩波書店
- アクセル・ホネット (2011). 辰巳伸知, 宮本真也訳 物象化-承認論からのアプローチ (Axel Honneth (2005). Verdinglichung - Eine anerkennungstheoretische Studie. Frankfurt a. M.)
- アクセル・ホネット (2014). 山本啓, 直江清隆訳 承認をめぐる闘争: 社会的コンフリクトの道徳的文法 増補版 法政大学出版局 (Axel Honneth (1992). Kampf um Anerkennung. Frankfurt a. M.)
- 保坂亨 (2010). 今, 思春期を問い直す グレーゾーンにたつ子どもたち 東京大学出版会
- 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(4), 449-457.
- 黒川雅幸 (2006). 仲間集団外員とのかかわりが級友適応へ及ぼす影響 カウンセリング研究 39(3), 192-201.
- 黒沢幸子 (2016). 困難学級を成功に導く生徒と教員による教室づくりのプロセス 中学校教員への半構造化面接の質的検討から 目白大学心理学研究 12, 1-13.
- 三島美砂・宇野宏幸 (2004). 学級雰囲気には及ぼす教師の影響 教育心理学研究 52(4), 414-425.
- 水上英徳 (2008). アクセル・ホネットにおける承認の行為論-承認論の基礎 大分県立芸術文化短期大学研究紀要 46, 89-102.
- 新元朗彦 (2018). 担任教師の承認が生徒相互の承認と生徒の主体的行動に与える影響 第40回国際学校心理学会 (ISPA) 発表抄録集, 53.
- 新元朗彦・蘭千壽 (2015). 関係性攻撃低減のためのE C R班導入の検討 学校心理学研究 15(1), 3-15.
- 新元朗彦・越良子 (2018). 学級における教師と児童生徒相互の承認に関する研究の現状と課題 上越教育大学研究紀要 38(1), 35-44.
- 大澤真幸 (2008). 不可能性の時代 岩波書店
- 高田純 (1994). 承認と自由-ヘーゲル実践哲学の再構成 未来社
- 谷島弘仁・新井邦二郎 (1995). 中学生におけるクラスの動機づけ構造の認知に関する探索的検討 教育心理学研究 43(1), 74-84.
- 山岸俊男 (1999). 安心社会から信頼社会へ-日本型システムの行方 中公新書

# The Effects of Mutual Recognition among Students Introduced to the “ECR Group” on Classroom Autonomy

Akihiko NIIMOTO\* and Ryoko KOSHI\*\*

## ABSTRACT

The present study investigated the effects of mutual recognition among students on the development of classroom autonomy. In this study, the encounter-cooperation-recognition (ECR) group activities were introduced in junior high school classrooms, and students' and teachers' recognition and students' autonomy were assessed in November 20XX and March 20XX+1. The analysis showed that the ECR-introduced classroom had higher “mutual recognition” of students and “classroom autonomy” in both November and March than in the non-ECR classroom. However, in the classroom introduced the ECR, the effect of “teachers' recognition” was not significant in March. These results suggested that the ECR group promoted mutual recognition among students, which would consequently affect classroom autonomy.

---

\* Kozunomori Junior High School (Narita City School District) \*\* School Education