

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

新元 朗彦*・越 良子**

(令和3年8月23日受付；令和3年11月18日受理)

要 旨

本研究は、担任教師の承認が生徒相互の承認に及ぼす影響と、担任教師ならびに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。学級の自律性は信頼、自主性、自己開示、規範意識、集団透過性を構成因子として測定された。対象者は、中学生284名であった。共分散構造分析の結果、生徒相互の承認は、担任教師の承認の影響を受けていた。生徒相互の承認は、学級の信頼、自主性、自己開示、規範意識、集団透過性のすべてに影響を与えていた。これらから、担任教師による生徒への承認の重要性と、生徒相互の承認が学級に影響を及ぼすことが示唆された。

KEY WORDS

学級 classroom, 承認 recognition, アクセル・ホネット Axel Honneth, 自律 autonomy

1 問題と目的

1. 1 学級における承認

承認とは、自己とは異なる同一化もコントロールも出来ない他者を、自立的な価値ある個人として無条件に尊重することである (Honneth, 1992, 山本・直江訳, 2014; 新元・越, 2018)。人は、このような承認を他者から得ることで、自己を信頼し、時にはこれまで知らなかった自己の可能性に気づき自ら成長していく。日々、学校生活を送る生徒にとっては、その気づきや成長を生み出す場が「学級」であることが望まれる。しかしながら、今日の教育現場では、多くの教師が児童生徒の指導に困難を感じており、中でも学級経営における生徒の人間関係の形成や集団秩序の構築が課題となっている (河村, 2010)。三島・橋本 (2016) によれば、仲間関係 (グループ) の排他性が強く、生徒の相互承認的な雰囲気が乏しい学級では、被害認知が強く、生徒の多くがいじめ加害者となる、と指摘されている。その一方で、友だちからの承認を含む肯定的フィードバックが、グループの非排他性を高めることが明らかにされている (松下・石津・下田, 2011)。中学校の学級に「出会い」(Encounter)、「協同」(Cooperation)、「承認」(Recognition) の三つを連動させるECR班を導入した学級事例では、グループ内におけるいじめにあたる関係性攻撃が低減したこと (新元・蘭, 2015) や、ECR班導入学級では、非導入学級に比べて生徒相互の承認と学級の自律性が高まったことが報告されている (新元・越, 2020)。

一般に、思春期の中学生は、親や教師など大人からの精神的な自立に向けて、それまで以上に他者からの承認を必要とする時期にある。そのため、中学生にとって学級における承認のあり方は、生徒個人のみならず集団の規範意識や自律性の形成など様々な影響を与えられられる。

1. 2 三つの承認形式と若者の承認不安

Honneth (1992) は、承認には「愛」「法」「連帯」の三つの承認形式があり、三つの承認を受けることで、人は自己を「信頼」「尊重」し、その価値を「評価」することで自己実現を成し遂げようとする自律した人間になると捉えている。Honneth (1992) の承認論は、社会的関係において承認を幅広い視点から捉え直しており、その包括性と射程の広さでは際立っている (水上, 2008)。そこで新元・越 (2018) は、Honneth (1992) の三つの承認形式を学校教育において援用するために、教育現場における承認の実情を踏まえ、それぞれ【愛】【人格】【貢献】の承認を提案している。【愛の承認】とは、児童生徒が他者から愛されているかに注目し、必要に応じて自ら積極的に愛情を注ぐことである。【人格の承認】とは、個々の人格に対する毀損を敏感に感じ取り、児童生徒を自主性や自律性のある一人の「人格」として尊重することである。【貢献の承認】とは、日常的に行う教師の評価活動に合わせ、個々が主体的に組織や集団のために活躍することを積極的に是認することである。

源氏田 (2013) は、Honnethの承認論を参考にして20歳から89歳までの成人を対象に社会経済的地位に伴う承認格差の問題につき、質問紙調査を実施している。そこでは、20~30歳代の若年層は「法」「連帯」による承認を感じ取ることができていないことが報告された。ここには自己の存在が尊重されずに、頑張ってもその貢献が認められると実感できない若者たちの実情が現れている。この結果は、近年、自律できない若者たちが、自己に対する承認不安に陥っているという指摘 (雨宮・萱野, 2008) と重なるものである。

1. 3 生徒相互の承認と学級の自律

人は他者から承認されることで、自律した個人へと成長する。したがって、大人になっても承認不安を抱え続ける若者たちは、中高生のうちに、級友からの自己に対する承認経験や、自己が他者を承認する経験の不足や欠如があるものと考えられる。言い換えれば、学級において生徒は、承認し合う関係の構築を通して個々の成長が促進され、それにより自律した個々が互いに承認し合うことで、その学級が自律的な集団になっていくものと考えられる。このような生徒が相互に承認し合う学級では、生徒同士の関わりが増加することも報告 (池島・松山, 2014) されており、その関わりの増加が級友の新たな承認の機会を生み出し、その新たな承認が彼らの関わりをより増加させる可能性が考えられる。

自律的な学級集団とは、生徒たちが級友を信頼し、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、自分たちがやりたい、やってみたい、頑張りたいと思ったことを生徒個々が自主的に取り組み、学級の皆で力を合わせて活動することの出来る学級である。その活動性や創造性は、時には担任教師の予想を超えるエネルギーやアイデアに富むものである。このような特徴は、蘭 (2016) の「自立した個人、主体的な活動、自由なネットワークの構築、信頼」を特色とする自律的な創発学級に通じるものである。そして、これに関わる信頼、自主性、自己開示、規範意識、さらには生徒がグループ外の級友との交流を可能にする集団透過性 (黒川, 2006) が、先述のECR班導入学級における生徒相互の承認により高められる可能性が指摘されている (新元・越, 2020)。

1. 4 教師の承認行動の影響

一方、教師の承認が、学級における生徒の信頼、自主性、自己開示、規範意識、集団透過性を高める可能性も指摘されている (新元・越, 2018)。これまでも、他者からの「受容経験」「承認経験」が他者一般に対する信頼感に影響を及ぼすこと (天貝, 1999) や、教師からの承認が、生徒たちの教師不信を信頼へと転化させたことも報告されている (伊藤, 2013)。教師との関係における「受容経験」「承認経験」「親密な関わり経験」をもった生徒は、教師に対する信頼感も高く (中井・庄司, 2009)、担任教師に対する信頼感が、生徒の自律的動機づけを高める可能性も報告されている (中井, 2015)。教育現場の教師は、児童を承認することで彼らの自発性促進に関わる要請を行っており (飯田, 2004)、生徒は、学級における教師や友人からの承認を動機づけの要因として認識している (谷島・新井, 1995)。これらの知見から、承認は教師と生徒の信頼関係を構築し、生徒の自主性を高めることが示唆される。

また承認は、生徒の自己開示に影響し、彼らに対して価値観の方向付けをする働きをもつ。教師の受容的態度を高く認知している生徒は、自己開示が多く (渋谷・勝倉, 1992)、学校への帰属意識も高く、それを介して学級雰囲気 of 規律正しさとやさしさが高まることが報告されている (塚本, 1998)。飯田 (2002) によると、学級適応感の高い児童は、自分の得手に関して教師から強く要請され、承認されていると認知している。承認することは、身体的表出を伴う。そのため、教師がある生徒を承認することは、その場に居合わせた生徒にも、その承認を知ることで価値観の方向付けをしている可能性が考えられる。そして、このような承認を皆が知ることは、学級における共通の価値基準や行動様式をもたらし、ひいてはそれが学級規範の構築につながる事が予想される。さらに承認は、学級における児童生徒のグループ境界の通過率を示す概念である集団透過性に影響する可能性がある。承認とは、自分とは異なる他者性を受け入れていくことである。そのため、教師が積極的にある生徒を承認し、それを学級の生徒に知らせることは、その生徒のこれまでとは違った一面を知る機会を生み出し、その生徒の視点を取得する可能性を生み出す。他者の視点取得が高い生徒は、集団透過性が高いことが明らかになっている (黒川, 2006)。よって教師の承認は、その学級における生徒の集団透過性に影響する可能性が示唆される。

以上のように、担任教師の生徒への承認もまた生徒相互の承認と同様に、学級の信頼、自主性、自己開示、規範意識、集団透過性に影響を及ぼすことが予想される。

ところで、教師の生徒に対する承認は、生徒相互の承認にも影響すると考えられる。浜名・松本 (1993) によれば、担任教師の特定児童に対する受容的・共感的な指導態度は、当該児童に対する級友の受容を肯定的に変化させた。教師の児童認知の多様性が、児童の級友認知の多様性に影響し、級友関係や学校・学級適応感にも影響を及ぼす

ことも明らかにされている（笠松・越，2007）。教師の認知様式や対人態度は、学級の生徒の認知様式や対人態度に影響するといえる。したがって、教師の生徒に対する承認は生徒相互の承認を促しうるといえるであろう。

1. 5 本研究の目的

これまでの議論から、担任教師の承認は、生徒相互の承認に影響を及ぼし、担任教師の承認と生徒相互の承認の双方が、学級における信頼、自主性、自己開示、規範意識、集団透過性にも影響を及ぼし自律的な学級の構築につながると考えられる。中学校の困難学級の立て直しに成功した教師への聞き取り調査においても、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されていることが報告されている（黒沢，2016）。ここにも、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、これまで学級における承認に関わる先行研究では、主に小学校を中心に児童が承認し合う学級経営の在り方や指導プログラムが検討されてきた（古谷・吉田・大谷，2009；池島・松山，2014など）。これらの研究では、児童相互の承認の実現が目的とされ、その承認の学級への影響については明らかでない。一方、先述の中学校の学級にECR班を導入した新元・越（2020）の質問紙調査では、ECR班導入効果としての教師及び生徒相互の承認が学級に及ぼす影響について検討されたが、担任教師の承認が生徒相互の承認に及ぼす影響については未検討である。

学級における教師ならびに生徒相互の承認には、それぞれ【愛】【人格】【貢献】の承認がある（新元・越，2018）。そこで本研究では、三つの承認形式の視点から学級における承認の影響を検討するために、承認を「学級において教師や生徒が相手の価値を大切に思い、自己と同じ自立的な存在として無条件に尊重し、積極的に他者の行為や活動に対し是認する態度を表出すること」と定義して、以下のように目的を定める。

中学校の学級において、担任教師の承認が生徒相互の承認に及ぼす影響と、担任教師の承認と生徒相互の承認が、信頼、自主性、自己開示、規範意識、集団透過性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

A県内の市立中学校1～3年生11学級311名（女子157名，男子154名）を対象に調査を行った。欠損値のあったデータは除外したために、分析に用いたのは284名（女子145名，男子139名）のデータである。

2. 2 調査内容

2. 2. 1 教師・生徒相互の承認尺度

本研究では、Honneth（1992）の三つの承認形式をもとに源氏田（2013）が作成した質問項目を参考に、教師・生徒相互の承認尺度を作成した。社会心理学を専門とする大学教員等3名と心理学を専攻とする大学院生2名の5名によりHonneth（1992）の三つの承認形式を参考にしながら内容的妥当性の検討を行い、担任教師の承認、生徒相互の承認のそれぞれについて各9項目の質問を作成した。

【愛の承認】とは、相手の存在や価値の是認であり好意を寄せて人を大切にすることである。そこで、教師の【愛の承認】については、「担任の先生は、クラスの生徒一人ひとりを価値あるものとして大切にしている」、「担任の先生は、クラスの生徒に好意的に接している」、「担任の先生は、クラスの生徒を好きだ」の3項目、生徒相互の【愛の承認】については「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」、「このクラスでは、誰もが互いに好意的である」、「このクラスでは、皆が自分のクラスの人を好きだ」の3項目で構成した。続いて【人格の承認】とは、分け隔てなく誰をも独立した人物として無条件に尊重することである。そこで教師の【人格の承認】については、「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」、「担任の先生は、クラスの生徒の自主性を認めてくれる」、「担任の先生は、クラスの生徒のことを気にかけてくれる」の3項目、生徒相互の【人格の承認】に関しては、「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」、「このクラスでは、互いの自主性を認め合うことができる」、「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」の3項目で構成した。三つ目の【貢献の承認】は、学級目標等の実現や級友のための取り組みや活躍を積極的に承認することである。そのため、教師の【貢献の承認】は、「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」、「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」、「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」の3項目、生徒相互の【貢献の承認】に関しては、「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」、「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」、「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」の3項目で構成した。

それぞれの質問を、「とても当てはまる（5）」から「まったく当てはまらない（1）」までの5件法で回答を求めた。

2. 2. 2 学級状況に関わる尺度

本研究では、先行研究より承認が影響を及ぼすと考えられた学級の自律性に関わる信頼、自主性、自己開示、規範意識、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。学級の自主性、自己開示、規範意識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」、「規律正しさ」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を4項目で構成した。

それぞれの質問を、「とても当てはまる（5）」から「まったく当てはまらない（1）」までの5件法で回答を求めた。

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。学校長の指示のもと、各担任教師が都合の良い時間帯に質問紙を配布して、その場において無記名で回答を記入させた。フェイスシートには、学年、性別、年齢の記入が求められた。質問紙の教示文には、この調査で回答したことが学校の成績には影響しないこと、個人が特定されることもなく、回答が教師や保護者に伝わることもないことを明示した。回答に要した時間は、約20分であった。

質問紙（A3サイズ1枚・両面印刷）は、回答が担任教師の目に触れることのないように回答面を内側に二つ折りにした状態で質問紙を回収し、その場ですぐに厳封した。統計処理には、SPSS, Amos(version26)を用いた。

2. 2. 4 調査時期

20XX年11月中旬に行った。

3 結果

3. 1 承認尺度の検討

承認尺度の分析に先立ち、各項目の分析を行った。各項目の平均値は3.62～4.36の範囲にあり、標準偏差は.86～1.08の範囲にあった。教師の承認に関わる項目では、天井効果が確認された。職場における承認の効果について調査した太田（2011）は、承認される人は、モチベーションを高めてさらに承認されることから天井効果が出ると述べている。本調査においても、同様に生徒が教師に承認されていると認知していることにより、天井効果がでたものと解釈してそのまま分析対象とした。

教師と生徒相互、それぞれの【愛】【人格】【貢献】三つの承認形式の全18項目について因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った。その結果、固有値の減衰状況（10.18, 2.26, .73, .63…）と、解釈のしやすさから、2因子構造を採用するのが妥当であると判断した。複数の因子に対する負荷量の差が.30未満になる項目は確認されなかったことから、2因子18項目によって承認の尺度が構成された。

第I因子9項目は、全て教師の承認として設定された項目であり、第II因子9項目も全て生徒の承認として設定された項目であった。そこで第I因子を「担任教師の承認」、第II因子を「生徒相互の承認」と命名した。すなわち、Honneth（1992）の承認論より想定された三つの承認は抽出されず、教師、生徒相互それぞれで一つの因子として抽出された（Table 1）。尺度の信頼性の指標としてCronbachの α 係数を算出したところ、「担任教師の承認」 $\alpha = .96$ 、「生徒相互の承認」 $\alpha = .92$ と十分な値であった。妥当性について本研究では、一般化可能性（generalizability aspect）の側面からも検討を行った（村山, 2012）。担任教師の承認と生徒相互の承認の2因子構

Table 1 承認尺度の因子分析結果（最尤法・プロマックス回転後, N=284）

質問項目	因子負荷量	
	I	II
I 【担任教師の承認】 ($\alpha = .96$)		
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	.92	-.01
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	.90	-.05
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	.89	.01
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	.88	.02
34. 担任の先生は、クラスの生徒の自主性を認めてくれる	.86	.01
30. 担任の先生は、クラスの生徒に好意的に接している	.84	-.03
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	.81	.05
28. 担任の先生は、クラスの生徒一人ひとりを価値あるものとして大切にしている	.81	.05
35. 担任の先生は、クラスの生徒を好きだ	.75	.07
II 【生徒相互の承認】 ($\alpha = .92$)		
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	-.11	.89
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	-.07	.83
12. このクラスでは、皆が自分のクラスの人を好きだ	-.03	.83
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	.05	.73
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	.01	.71
01. このクラスでは、誰もが互いに好意的である	.00	.67
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	.21	.64
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	.20	.59
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	.13	.55
因子間相関	I	II
	I	-.64
	II	-

造を仮定して、Amosにより確認的因子分析を行った。一般的にGFI, CFIは1.0に近い値ほど望ましいとされており、RMSEAは.10以上は望ましくないと判断される(小塩, 2008)。その結果、GFI = .88, AGFI = .85, CFI = .96, RMSEA = .07の数値で、妥当性に関して一定の結果が得られたと判断された。そこで、抽出された各項目の合計得点を、それぞれ担任教師の承認得点、生徒相互の承認得点とした。

3. 2 学級の自律性各尺度の検討

学級の自律性に関わる各尺度の分析に先立ち、全18項目について分析を行った。各項目の平均値は2.91~4.58の範囲にあり、標準偏差は.84~1.13の範囲にあった。一部の項目では天井効果が確認されたが、調査対象校では先述の通り教師の承認も高い結果から、学級にもその影響が出たものと解釈して、そのまま分析対象とした。

続いて、Amosにより確認的因子分析を行った。その結果、GFI = .91, AGFI = .88, CFI = .95, RMSEA = .06の数値が得られた。先行研究において使用され、本研究で想定された因子が想定通りに抽出された。これにより5因子を採択した。各尺度の信頼性の指標としてCronbachの α 係数を算出したところ、 $\alpha = .89 \sim .63$ の範囲にあった。

第I因子は、「このクラスの人、グループ以外の人とも遊んでいる」、「このクラスの人、グループ以外の人を受け入れられる」、「このクラスの人、グループ以外の人、仲間にいれてあげる」、「このクラスの人、グループ以外の友だちも多い」の4項目で構成されていることから「集団透過性」因子($\alpha = .88$)と名付けた。第II因子は、「私は、クラスの人を信頼するほうだ」、「このクラスのほとんどの人は、信用できる」、「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」、「このクラスのほとんどの人は、良い人で親切だ」、「このクラスのほとんどの人は、正直だ」の5項目で「信頼」因子($\alpha = .89$)と命名した。第III因子は、「このクラスは、規則やルールを守る」、「このクラスは、時間を守って生活する人が多い」、「このクラスは、落ち着いて静かに授業を受ける人が多い」の3項目で「規範意識」因子($\alpha = .74$)と命名した。第IV因子は、「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」、「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」、「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」の3項目で「自主性」因子($\alpha = .78$)と命名した。第V因子は、「このクラスでは、自分たちの気持ちを気軽に言い合える」、「このクラスでは、自分たちの気持ちを素直にみせられる」、「このクラスでは、休み時間には自由にふざけたりできる」の3項目で「自己開示」因子($\alpha = .63$)と命名した。そこで、抽出された各項目の合計得点を、それぞれ集団透過性得点、信頼得点、規範意識得点、自主性得点、自己開示得点とした。

3. 3 調査に用いた各尺度間の2変量相関

本研究で使用した「担任教師の承認」「生徒相互の承認」「自主性」「信頼」「規範意識」「自己開示」「集団透過性」の各尺度の記述統計(Table 2)と各変数間の相関係数を算出した(Table 3)。

「担任教師の承認」(T承認)と他尺度との関連については、「生徒相互の承認」(S承認)と正の相関($r = .64, p < .001$)を示した。「担任教師の承認」は、「信頼」($r = .59, p < .001$)、「自己開示」($r = .52, p < .001$)、「自主性」($r = .49, p < .001$)とも正の相関が認められた。「生徒相互の承認」と他尺度との関連については、「自主性」($r = .72, p < .001$)、「信頼」($r = .88, p < .001$)、「規範意識」($r = .62, p < .001$)、「自己開示」($r = .66, p < .001$)、「集団透過性」($r = .70, p < .001$)、であった。学級の自律性に関わる5変数すべてにおいて、生徒相互の承認が担任教師の承認よりも強い正の相関を示す結果が認められた。

Table 2 尺度の平均値と標準偏差

	<i>N</i> = 284	<i>M</i>	<i>SD</i>
教師の承認		38.39	7.88
生徒の承認		34.14	6.86
自主性		11.07	2.59
信頼		18.95	4.44
規範意識		9.57	2.52
自己開示		12.24	2.35
集団透過性		16.24	3.52

Table 3 各尺度の2変量相関

<i>N</i> = 284	生徒承認	自主性	信頼	規範意識	自己開示	集団透過性
T承認	.64***	.49***	.59***	.38***	.52***	.40***
S承認		.72***	.88***	.62***	.66***	.70***
自主性			.68***	.59***	.50***	.46***
信頼				.62***	.62***	.66***
規範意識					.44***	.46***
自己開示						.58***

*** $p < .001$

3. 4 学級状況に影響を及ぼす承認モデルの検討

「担任教師の承認」と「生徒相互の承認」が学級の自律性（「自主性」「信頼」「自己開示」「規範意識」「集団透過性」）に与える影響過程を考慮した因果モデルを構成し、Amosを用いた最尤推定法による構造方程式モデリングによって検討した。「担任教師の承認」は、「生徒相互の承認」と学級の5変数に影響を及ぼし、「生徒相互の承認」は、学級の5変数に影響を及ぼすと仮定して分析を行った。モデル全体の評価基準としてGFI, CFI, RMSEAを用いてモデルの適合度が高くなるように慎重にパスを取捨選択して探索を行った。モデルの解釈可能性と適合度検定の結果を検討し、Figure 1 ($\chi^2(9) = 12.26, p < .20, GFI = .99, AGFI = .96, NFI = .99, CFI = 1.0, RMSEA = .04$)のモデルを採用した。標準化された因果係数、決定係数はFigure 1に示した。予測していた通り、担任教師の承認から生徒相互の承認へのパス係数は(.64, $p < .001$)で有意であった。生徒相互の承認から、学級の各状況へのパス係数は、自主性(.72, $p < .001$), 信頼(.88, $p < .001$), 規範意識(.62, $p < .001$), 自己開示(.55, $p < .001$), 集団透過性(.70, $p < .001$)で、すべて有意であった。また、担任教師の承認から自己開示へのパス係数(.18, $p < .01$)が有意であった。

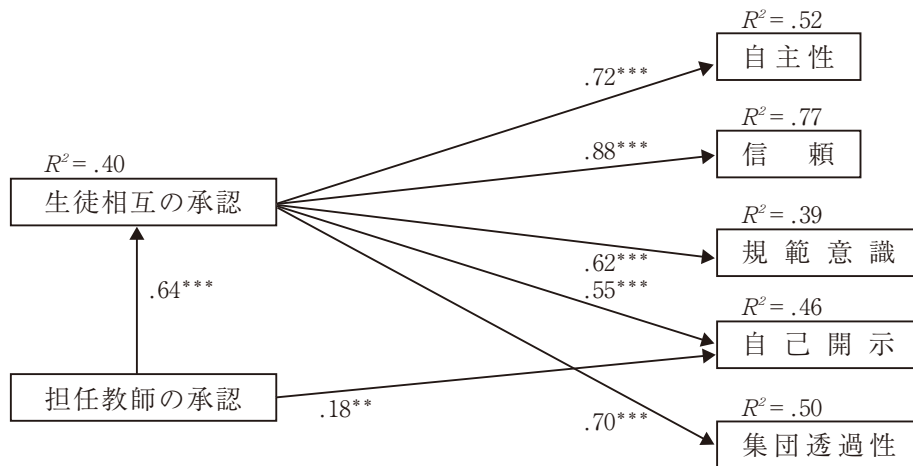


Figure 1 担任教師と生徒相互の承認が学級に及ぼす影響モデル (N=284)

** $p < .01$, *** $p < .001$

$\chi^2(9) = 12.26, p < .20, GFI = .99, AGFI = .96, NFI = .99, CFI = 1.0, RMSEA = .04$
共分散・誤差変数については省略した。

4 考察

本研究では、担任教師の承認が生徒相互の承認ならびに学級の自律性、信頼、規範意識、自己開示、集団透過性に及ぼす影響と、生徒相互の承認が学級の自律性、信頼、規範意識、自己開示、集団透過性に影響を及ぼすことについて検討した。その結果、担任教師の承認は生徒相互の承認に影響を及ぼしていた。また、生徒相互の承認は、担任教師の承認よりも上記5変数のすべてにおいて影響を及ぼすことが示唆された。

本考察では、はじめに担任教師の承認による生徒相互の承認への影響について検討する。続いて、生徒相互の承認による学級への影響と、学校心理学の視点から生徒相互の承認が学級や生徒に及ぼす影響について検討する。

4. 1 担任教師の承認による生徒相互の承認への影響

本研究では、担任教師の承認行動は1因子であることが確認された。想定された三つの承認は、区別されることなく1因子であった。その理由として、調査対象者の発達段階が考えられる。本研究で測定された教師の承認は、中学生の認知による担任教師の承認行動であった。この年頃の生徒たちは、自分たちの自主性を認めてほしいと願いながらも、その一方では自分たちだけでは自立しきれずに大人からも見守られて、活躍や貢献を認めてほしいというアンビバレントな欲求を併せ持っていると考えられる。そのため、彼らが認知した教師の承認行動も何についてどのように承認されているかの区別はなく一つの因子になったものと考えられる。また、教師の側も、これらの三つの承認を区別することなく場合によっては同時に行っている可能性もある。先行研究によると教師の優しさや思いやりは普遍的な勢力資源であり(西本, 1998), 教育現場の教師は、児童を承認することで彼らの自発性や協力性促進に関わる

要請を行っていることが報告されていた（飯田，2004）。教師は【愛の承認】により生徒に関心を寄せ、【人格の承認】で生徒の自発性を尊重しながら、一方では【貢献の承認】を行うことで学級のために皆が活躍することを求めているものと考えられる。すなわち、承認する側の教師も【愛】【人格】【貢献】の三つの承認を状況に応じて併せて行っている可能性が考えられる。このような理由から、教師の承認行動は1因子で生徒に認知されたと考察される。

また、生徒相互の承認も想定された三つの承認は、区別されることなく1因子であった。先行研究では、担任教師の児童に対する受容的・共感的な指導態度が、当該児童に対する級友の受容を肯定的に変化させた（浜名・松本，1993）ことが報告されていた。三島・宇野（2004）は、1学期における教師の民主的で児童を尊重する姿勢が、学年末の認め合いに影響したことから、児童は、教師の指導姿勢をモデルにして、相手を尊重し認め合うことを学んでいると考察している。本研究の調査時期も、学級がスタートしてから半年以上が経過した11月であった。調査対象校では、体育祭・合唱コンクールなどの学級が関わる主な学校行事は終了していた。生徒たちは、日ごろの学校生活や各行事への取り組み等を通して、教師の承認行動をモデルとして級友を承認していた可能性が考えられる。教師の指導行動や認知が児童生徒のモデルになることは、笠松・越（2007）でも報告されている。先述の通り、「担任教師の承認」に関しては、教育現場の教師は三つの承認を併せて行っている可能性がある。よって、担任教師の承認の影響を受ける生徒相互の承認も、三つの承認が区別されることなく1因子となったものと解釈される。

4. 2 学級の自律性に影響を及ぼす生徒相互の承認

担任教師の承認は生徒相互の承認に影響を及ぼしていたが、その生徒相互の承認は、担任教師の承認よりも学級の自律性に関わる5変数（自主性、信頼、規範意識、自己開示、集団透過性）に強く影響を及ぼす結果となった（Table 3）。中学生を対象としたソーシャルサポートに関する調査においても、級友からのサポートの影響が大人からよりも上回っていることが報告されていた（村山ら，2016）。本研究の結果はそれと同様に、大人から自立していく思春期の中学校段階では、生徒たちは担任教師の承認よりも級友からの承認が重要であり、それに強い影響をうけて学校生活を過ごしているものと考えられる。

次に生徒相互の承認が、学級の自律性に関わる5変数に及ぼす影響について検討する。「生徒相互の承認」が、最も影響を及ぼしていたのは「信頼」であり、続いて「自主性」であった。生徒は仲間からの承認により信頼を深め、自主性を高めているものと考えられる。人は、自分が仲間から愛され、一人の自立した人間として尊重され、その活躍を認められることで自らの妥当性を確認し自分自身のあり方を信頼するようになる（Honneth, 1992）。その結果として、自分を承認してくれる仲間を信頼し、自らも自らの判断を信頼して自主的に行動できるようになるものと解釈できる。

学級の「規範意識」も、「生徒相互の承認」の影響を受けることが示唆された。承認は、身体的表出を伴ったコミュニケーションでもある。そのため承認は、集団における他の行為への参照指示を含むメタ行為となる。すなわち、級友が学級成員から承認される姿を知ることによって、自分もどうすればその学級集団で承認されるかを学ぶ機会が得られる。さらにその承認を皆が知ることは、学級における共通の価値基準や行動様式が形成され、規範の構築につながると考えられる。学級における規範について加藤・太田（2016）は、規範意識の醸成といった対処ではなく規範をめぐるコミュニケーションの活性化が重要であると指摘している。生徒相互の承認は、彼らが規範を確認する行為であるとともに、新たな規範を構築するコミュニケーションのひとつとして機能しているものと考えられる。

ところで、新元・越（2018）は、承認には自発的隷従を生み出す可能性があるため配慮が必要だと述べている。周囲の人たちに認められないことは誰にとっても辛いことであり、そこからの逸脱が苦しみになるため、認められる（と考えられる）行動をとるようになるからである。そのため、個々が承認にとられることなくありのままに自由にふるまえるかは、学級の状態を知る上でも大切だと指摘している。本研究では、「自己開示」は、「担任教師の承認」からの影響も認められたが、「生徒相互の承認」からより強く影響を受けていた。学級において、自分は、皆から大切に思われ尊重されている。学級の誰もが、誰をも大切にしている。そんな仲間がいることで、生徒は自由にありのままの自己を開示できるものと考えられる。高田（1994）は、承認には、元来、相手の自主性を尊重する姿勢がその基底にあり、そのため自主性を尊重し合う相互承認は、「他者における自由」をもたらすと述べている。本研究の結果は、それを実証したものと見えるだろう。

4. 3 仲間関係の広がりやと生徒相互の承認

ところで、本研究の結果から「生徒相互の承認」が、生徒の「集団透過性」に影響を及ぼすことが示唆された。集団透過性とは、生徒がいつも行動を共にするグループ外の級友との交流を可能にするものである（黒川，2006）。す

なわち、学級において教師が生徒を承認し、生徒相互が承認し合うことで、互いが信頼し合って規範を守り、自主的に行動し、ありのままの自己を開示することを通して、生徒の多様な交流関係が広がると解釈できる。古谷他(2009)によると、生徒の仲間関係におけるネットワークの多様性が、学級内の承認に影響を与えることが明らかにされている。本研究の結果と併せて考えると、生徒相互の承認が集団透過性に影響を及ぼすことで彼らの仲間関係を広げ、その仲間関係の広がり、さらにまた学級での承認に影響を及ぼしていくことが考えられる。人は、誰もが自己の価値を追求し、自己の存在意義を見出したいものである。そして、承認されることで自己を信頼、尊重し、自己価値に気づくことで自律した個人へと成長していく(Honneth, 1992)。現代の若者たちが、自己に対する承認不安に陥っている実態(雨宮・萱野, 2008; 源氏田, 2013)を鑑みれば、中学生の発達段階において、このように生徒相互が承認し合うことでグループに固執しない開かれた関係を学級に構築することは極めて重要だと考えられる。

一方、その生徒相互の承認は、担任教師の承認から影響を受けていたことは注目される。このことは、天貝(1999)の大人からの承認経験を増やして、その影響源を同年代の仲間との関りに移行させることが重要だという指摘を支持するものである。したがって、教育現場において生徒相互が承認し合う学級を構築するためには、まず担任教師の側から生徒に対して積極的に承認を行っていくことが肝要であると解釈することができる。石隈(1999)は、学校心理学における一次的援助サービスには促進的援助と予防的援助があると述べている。担任教師が学級の中で一人ひとりの生徒を承認することは、彼らの自助資源を積極的に開発する促進的援助につながる。また、教師の承認の影響により、生徒相互が承認し合う学級集団を構築することは、開かれた人間関係を構築して認め合っていくことに通じて、彼らの成長を妨害したり危機的状況に追い込むことを予防する援助になる。さらには、彼らがグループの異なる多様な級友と承認し合うことで、自分たちの成長に自分たちで気づき、自分たちの活動を意味づけることで促進的援助にもつながるものと考えられる。

5 本研究の課題

本研究の結果より、学級に影響を与えていたのは教師の承認よりも生徒相互の承認であることが示唆された。これまで教育現場の承認にかかわる先行研究では、教師の承認の影響を中心に検討されてきた。そのため、今後も生徒相互の承認について、実践スキルの検討やECR班(新元・蘭, 2015; 新元・越, 2020)のような教育プログラムの学校現場への導入、ならびにその影響について、さらに研究を進めていく必要があるだろう。

一方、本研究の課題や限界も認められる。本結果では担任教師の承認と生徒相互の承認として、それぞれ理論的に想定された三つの承認を抽出できず、各1因子として取り上げた。このように担任教師ならびに生徒相互の承認が生徒において三つに弁別されなかったことは、中学生の特徴としてとらえてよいのか、さらに検討する必要がある。児童生徒の発達段階によっても、教師ならびに生徒相互の承認に関する認識やその影響が異なることも考えられる。今後は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

- 天貝由美子(1999). 一般高校生と非行少年の信頼感に影響を及ぼす経験要因 教育心理学研究 47(2), 229-238.
- 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(2016). 創発学級を導く学級経営の方法の開発 千葉大学教育学部研究紀要 64, 265-273.
- 古谷嘉一郎・吉田和樹・大谷哲朗(2009). 社会的スキル, 逸脱抑止意識, 逸脱行動の抑止傾向が学級内メンバーからの承認・拒否に与える影響 比治山大学心理相談センター年報 4, 15-19.
- 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.
- Honneth, A. (1992). Kampf um Anerkennung. Frankfurt a. M. (山本啓, 直江清隆訳(2014). 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)
- 浜名外喜男・松本昌弘(1993). 学級における教師行動の変化が児童の学級適応に及ぼす影響 実験社会心理学研究 33(2), 101-110.
- 飯田都(2002). 教師の要請が児童の学級適応感に与える影響: 児童個々の認知様式に着目して 教育心理学研究 50(3), 367-376.
- 飯田都(2004). 教師の要請表出における学校生活場面の効果 日本教育心理学会総会発表論文集 46, 407.
- 池島徳大・松山康成(2014). 学級における規範意識向上を目指した取り組みとその検討 - "PBISプログラム"を活用した開発的生徒指導実践- 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」 6, 21-29.

- 石隈利紀 (1999). 学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠信書房
- 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.
- 伊藤秀樹 (2013). 指導の受容と生徒の「志向性」: -「課題集中校」の生徒像・学校像を描き直す- 教育社会学研究 93, 69-90.
- 笠松幹生・越良子 (2007). 教師の児童認知の多様性が児童の級友認知と級友関係に及ぼす影響 学校心理学研究 7(1), 21-33.
- 加藤弘通・太田正義 (2016). 小学生の規範意識と学級の荒れ: 「規範意識の醸成」で学級の荒れに対処できるのか? 心理学 37(1), 31-39.
- 河村茂雄 (2010). 日本の学級集団と学級経営 集団の教育力を生かす学校システムの原理と展望 図書文化社
- 黒川雅幸 (2006). 仲間集団外成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.
- 松下良策・石津憲一郎・下田芳幸 (2011). 学級適応感を支える要因の検討 - 自尊感情, 非排他性, 肯定的フィードバックの観点から 教育実践研究 5, 61-68.
- 三島浩路・橋本秀美 (2016). 仲間集団に対する指向性や学級雰囲気といじめの関連: 中学1年生を対象とした調査の結果から 中部大学現代教育学部紀要 8, 9-17.
- 三島美砂・宇野宏幸 (2004). 学級雰囲気に及ぼす教師の影響 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.
- 村山航 (2012). 妥当性概念の歴史的変遷と心理測定的観点からの考察 教育心理学年報 51, 118-130.
- 村山恭朗・伊藤大幸・大嶽さと子・片桐正敏・浜田恵・中島俊思・上宮愛・野村和代・高柳伸哉・明翫光宜・辻井正次 (2016). 小中学生におけるメンタルヘルスに対するソーシャルサポートの横断的効果 発達心理学研究 27(4), 395-407.
- 中井大介 (2015). 教師との関係の形成・維持に対する動機づけと担任教師に対する信頼感の関連 教育心理学研究 63(4), 359-371.
- 中井大介・庄司一子 (2009). 中学生の教師に対する信頼感と過去の教師との関わり経験との関連 教育心理学研究 57(1), 49-61.
- 新元朗彦・蘭千壽 (2015). 関係性攻撃低減のためのECR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.
- 新元朗彦・越良子 (2020). ECR班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 上越教育大学研究紀要 40(1), 77-86.
- 西本裕輝 (1998). 教師の資源と学級文化の関連性 社会心理学研究 13(3), 191-202.
- 小塩真司 (2008). はじめての共分散構造分析 (第2版) Amosによるパス解析 東京図書
- 太田肇 (2011). 承認とモチベーション 実証されたその効果 同文館出版
- 渋谷章二・勝倉孝治 (1992). 中学生の教師に対する自己開示(1): 生徒の認知する教師の受容的態度との関連を中心にして 日本教育心理学会総会発表論文集 34, 262.
- 高田純 (1994). 承認と自由 ヘーゲル実践哲学の再構成 未来社
- 塚本伸一 (1998). 教師の勢力資源が中学生のモラルと学級雰囲気に及ぼす影響 上越教育大学研究紀要 17(2), 551-562.
- 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

Effects of Recognition from Homeroom Teachers and Students on Class Autonomy

Akihiko NIIMOTO* · Ryoko KOSHI**

ABSTRACT

This study investigated the effects of homeroom teachers' recognition on the subsequent mutual recognition observed among students, as well as the effects of mutual recognition among students on class autonomy. The study participants comprised 284 middle school students. Class autonomy was measured using the component factors of trust, independence, self-disclosure, norms, and group transparency. As a result of the Covariance Structure Analysis, the mutual recognition of the students was influenced by the recognition of the homeroom teacher. The mutual recognition of the students affected the overall trust, autonomy, self-disclosure, norm consciousness, and personal permeability of the entire class. These results suggest the significance of mutual teacher-student and peer-group recognition within the classroom.

* The Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education (Ph. D. Program), Inzai City School District, Harayama Junior High School

** School Education