

生徒指導提要の発達支持的生徒指導の実践に向けた承認論の検討 ～自己指導能力の育成から自己生成空間の創出へ～

新 元 朗 彦*・蘭 千 壽**・越 良 子***

(令和5年8月29日受付；令和5年11月1日受理)

要 旨

本研究は、『生徒指導提要』（文部科学省，2022b）に基づく発達支持的生徒指導の教育現場における実践に向けて、承認論の観点から検討を試みた。その結果、教師並びに生徒相互の承認は、『生徒指導提要』における4つの指導留意事項である「自己存在感の感受，共感的な人間関係の育成，自己決定の場の提供，安全・安心な風土の醸成」に関わっており，承認には，生徒の①肯定的な自己理解の深まり，②個人の社会化，③集団の互惠性や規範の醸成，④「他者における自由」の獲得，⑤自律的集団の創出という5つの機能があることが見出された。このことから教師と生徒，生徒相互の承認が，生徒の自己生成空間の創出に影響を及ぼすことが示唆され，新たなモデル図が提案された。

KEY WORDS

承認 recognition, 承認論 recognition theory, 生徒指導 student guidance, 自己生成 self-development

1. 問題

1. 1 児童生徒の不登校・自殺者の増加

今日，児童生徒の育成に関わって，深刻な問題としてあげられるのが不登校と自殺者の増加である。文部科学省（2022a）の調査によると，令和3年度，小中学校における不登校の児童生徒数は約24万5千人で，これは平成25年度から小中学校ともに9年連続で増え続けている。その要因の約50％は，「無気力，不安」によるものであった。不安とは，主に自分に関わる近未来や将来について自分が対処していくことができない可能性に漠然と恐れを抱きながら，さらにその恐れに関連した苦痛と日常生活への支障をもつことを特徴としている。このことから，不登校の児童生徒たちは，将来に関わって漠然と不安を抱き，無気力になっている様子がうかがわれる。

児童生徒の自殺者について，『自殺対策白書』（厚生労働省，2022）によると，令和2年度，我が国における10～14歳の「自殺」は，同年齢の死亡者の約29％を占め死亡要因の第1位となっている。小中高校生の自殺者総数も，平成28年から6年連続で増え続けている。しかし，その自殺の原因・動機については「不詳」の割合が高く，学校から報告された結果をまとめた調査（文部科学省，2022a）でも，「不明」が60％近くに及んでいる。これは，親や教師にとって，自殺が突然のことであり，その原因把握もままならない状況によるものと考えられる。一方，小中高校生の月別自殺者数の統計（厚生労働省，2022）によれば，1年間の中で8月と9月が，その多さの1位，2位を占めている。これは，夏休みから2学期始めに関わる時期であり，学校の諸要因が自殺の何らかの原因になっているものと推察される。このような若年層の自殺死亡率は，国際的に見ても高いことが報告されている。我が国における小中高校生の自殺は，数値的にも，その要因把握が困難な点においても，極めて深刻で喫緊な課題だと受け止めるべきものである。

1. 2 「生きる力」

不登校や若年層の自殺者が増加する傾向にある我が国において，「生きる力」が大きく取り上げられクローズアップされたのが，中央教育審議会（1996）による「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」からである。変化の激しい，先行き不透明な，厳しい社会の中で「自分で課題を見つけ，自ら学び，自ら考え，主体的に判断し，行動し，よりよく問題を解決する能力」や「自らを律しつつ，他人と協調し，他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性とたくましく生きるための健康や体力」を，中央教育審議会は「生きる力」ととらえ，学校にも「生きる力」の育成を重視した教育の推進が求められた。それ以来，「生きる力」の育成は，現行の中学校学習指導要領（文部科学省，2017）の総則に「学校の教育活動を進めるに当たっては，…生徒に生きる力を育むことを目

指すものとする」と記されており、学校教育の根幹となっている。

1. 3 「自己指導能力」の育成

このような厳しい教育問題の中で、まとめられたのが『生徒指導提要』（文部科学省，2009）である（以下『旧提要』と記す）。『旧提要』において、生徒指導は「児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」と定義された。そのためには、将来、すべての生徒が自己実現できるために「自己指導能力」の育成を目指し、①生徒に自己存在感を与えること、②共感的な人間関係を育成すること、③自己決定の場を与え、自己の可能性の開発を援助することの3点を学校教育において求めた（文部科学省，2009）。

この「自己指導能力」という言葉を、提唱したのが坂本昇一であった。坂本（1978，p.36,50）によれば、人は個別的かつ主体的な存在で、自己価値を創造するためには「人間を自由にする」ことが大切で、「ひとりひとりがかけがえのない自分の存在を意識しながら、その存在のしかたを自分で選んでいくこと」が自己指導能力である。集団主義、規律中心主義的な考え方が主流であった昭和50～60年代の日本の生徒指導において、生徒は自分で自分を指導し、自ら成長していく生成的存在であることを前提に提唱したのが、坂本のいう「自己指導能力」であった。

1. 4 発達と個人化

ところで、人間の発達について伊藤（1993）は、社会生活に適応していく社会化過程と、独自のパーソナリティを主体的に形成していく個人化過程が相互に関連しながら統合していくプロセスであるとした。そのため、青年の人格形成過程においては、友人関係を重視した他者との関係性や共感性に支えられながら自己の存在や個性に気付いていく必要があると述べている。

しかし今日の日本社会は、消費・情報化社会の到来による快適な個室空間で情報機器を操作する物的な豊かさの到来や、人権思想や個人の自由主義の広がり、さらには個性と多様性の尊重等により、物的にも思想的にも「個人化」が進んだと言われている（石田，2022）。個人化は、生活の私化を推し進めることで孤立をもたらす。このことは、人々のネットワークである共同体の喪失にも通じる。これにより人は、社会生活を送るうえでの様々な対応や処理をすべて個人でやらなければならないことになった。「自己決定」、「自己責任」などのキーワードが使われるようになってきたのも、「個人化」の一つの現れだと解釈することができる。杉原（2013）は、「個人化」の進行による「未来への不安」、さらにはコミュニティの喪失が自殺の温床になっていると指摘している。若者たちは、将来に関して「現状にとどまる不安」と「現状を出ていくことの不安」の両方を抱えており、このような「未来への不安」が、彼らの「現在」を蝕んでいるという。若者にとって未来とは、「個人」として生きていく時間であり、自律していく過程であり、そこでは「生きる力」や「自己指導能力」などの様々な「力」を身に着ける必要性を感じているものと考えられる。そんな彼らにとって、「現在」は未来への手段でしかない。そこで杉原（2013）は、未来への不安に対処するために、他者と「共有された時間」を回復し、他者と共に「現在」を生きることの重要性を唱えている。言い換えると、同じ学校や学級の友人たちとそれぞれの能力や性格の違いを認め合いながら、互いをかけがえのない友だち関係や級友関係として受容し依存し合う地縁的愛着関係にあると認識させることが大事である。GIGAスクール構想に伴うICTの操作が一層進んだ今日の小中高生も、同様に個人化された自由、すなわち「他者からの自由」を享受して生活している。そのため、彼らも「現状にとどまる」不安を抱えながらも、「現状を出ていくことの不安」が勝り、不登校やひいては自殺に至っているものと考えられる。

学校とは元来、そんな彼らが希望をもって自律に向けて「現状を出ていく」ことに通じる社会化を涵養すべきところである。そこで、本研究はこれまでの問題を踏まえ、生徒個々の自律や社会化に向けた生徒指導の在り方について検討することを目的とする。

2. 『生徒指導提要』の改定

2. 1 支援としての生徒指導

2022年12月、『生徒指導提要』（文部科学省，2022b）が改訂された（以下『新提要』と記す）。『新提要』では、本文全体の頁数はさほど変わっていないが、個別の重要課題への具体的な対応に関するページが『旧提要』の40頁程から140頁余りに増えた。このことから、『新提要』は多忙な学校現場の教師が、すぐに課題に対応するための実用本を目指したものと考えられる。

『新提要』における定義では、「生徒指導とは、児童生徒が、社会の中で自分らしく生きることができる存在へと、自発的・主体的に成長や発達する過程を支える教育活動のことである。なお、生徒指導上の課題に対応するために、必要に応じて指導や援助を行う」と記され、「支える」という言葉が加わった。これは、生徒を自ら成長していく生成的存在として受け止め、その自己成長や発達を支援していくことが生徒指導であると読み取ることができる。

2. 2 『新提要』における発達支持的生徒指導の実践に向けて

生徒の自発的・主体的な成長を支えるために、『新提要』では、生徒指導を生徒の課題への対応を時間軸や対象、課題性の高低という観点から、2軸3類4層構造に分類した。

この中で、特に注目されるのが発達支持的生徒指導である。『旧提要』における①成長を促す指導、②予防的な指導、③課題解決的な指導の3層構造の内、①成長を促す指導が、さらに第1層「発達支持的生徒指導」と第2層「課題予防的な生徒指導：課題未然防止教育」に分けられたためである。このことは、これまで以上に常態的・先行的な全ての生徒の自己生成を「支える」生徒指導が重視されたものと解釈できる。中でも「発達支持的生徒指導」は、学校心理学における全ての生徒を対象とした一次的援助サービスのうちの促進的援助（石隈，1999）にあたるものである。しかし、『新提要』は個別の重要課題への対応の記述を充実させたため、全ての生徒の発達を支える常態的・先行的な「発達支持的生徒指導」にあたる頁数はむしろ減少し、その記述は不十分と言わざるを得ない。

一方、自己指導能力の獲得は、『新提要』においても生徒の「自己実現を支える」ための重要な手段であり、多様な他者との関わり合いや学び合いの経験を通して、学ぶこと、生きることなどの価値を見いだしていく過程が重要だと記された。自己指導能力の獲得を支える生徒指導の実践上の視点としては、①自己存在感の感受、②共感的な人間関係の育成、③自己決定の場の提供に加え、新たに④安全・安心な風土の醸成の4つが提示された。しかしながら、発達支持的生徒指導における上記4つの視点に基づく実践内容については、ここでも明記されていない。

以上のことから、『新提要』は、発達支持的生徒指導の推進を提唱しながら、その教育実践に向けての記述は不十分であると指摘できる。

2. 3 「生きる力」から「生きる喜び」へ

2003年、内閣府は「生きる力」を発展させた形で「人間力」を提唱した。この言葉の定義は、「社会を構成し運営するとともに、自立した一人の人間として力強く生きていくための総合的な力」となっている（内閣府，2003）。今日でも数多く聞かれる「〇〇力」という言葉は、それ以来、急速に広まってきたものと考えられる。このような生きる姿勢や向上力、その総合的な人間性に至る能力まで評価対象となった社会の進展は、常に人々に新しい「〇〇力」の獲得を求め続ける。そのことが、自己や他者の操作性に対する限界を知る機会や疲労を生み出し、ひいては、ありのままの自己や他者を認める機会、互いの存在を承認（Anerkennung：recognition）し合う機会の喪失をもたらしていると考えられる。諸外国に比べると、日本人の若者は、自己肯定感が極端に低く、やる気がなく「悲しい、憂鬱だ」と感じる割合が高いことが報告されている（内閣府，2013）。すなわち、昨今の若者たちは、「〇〇力」の獲得を求め続けられる事態に直面するにあたり、ありのままの自己や他者を尊重する姿勢を欠いた承認忘却（Honneth，2005 辰巳・宮本訳 2011）の状態にあると解釈することができる。

ところで、文部科学省の英語版ホームページでは、「生きる力」は“zest for life”と英訳されている（文部科学省，2023）。この“zest for life”の英文をマイクロソフトの翻訳機能で日本語にすると「生きる熱意」と変換される。これは、zestには、「熱心、熱情」などの意味があるためである。このことから栗原（2009）は、「生きる力」とは、生きる「意志・意欲」を指しているもので、能力・技能・適応能力などの優劣を決めるものでもなく、周囲の人々との関わりの中で育まれていくものであると解釈している。

今日の若者たちにとって必要なのは、このような人々との関わりに支えられた「生きる熱意」ではないだろうか。津守（1987，p.179）は、「子どもが笑えばおとなも笑い返し、おとなを見れば承認の眼をもって見返されるという相互性の中で、子どもは自分自身の存在を確かなものと感じるようになる」と述べている。人は、自ら熱意をもって生きること、さらには他者との関わりで自己に情熱を注がれることで「生きる喜び」を体感し、その「生きる喜び」が、また新たな「生きる情熱」を生み出して自己を生成していくものと考えられる。田中（2002a，p.5）は、学校に関する議論について、これまでの子どもに対する操作可能性を前提としてきた教育方法論から、子どもが自ら育つことのできる教育装置論への転換を提案している。そのためには、子どもの「将来のためにある学校」の在り方から転換し、生徒が学校で「いま・ここの愉しみ」を見出し、「自分の存在が自分に関わる他者とともに生きること以外の何ものでもない」と了解する」ために、存在承認の提供が必須条件であると述べている（田中，2002b，p.23）。すなわち、今日の教育現場では、教師や生徒からの承認を通して、生徒個々が自己の存在意義や今を「生きる喜び」を

実感することのできる生徒指導が、求められていると考えることができる。

ここに、『生徒指導提要』（文部科学省，2022b）の発達支持的生徒指導の在り方と生徒個々の自己生成や「生きる喜び」につながる他者からの承認について検討していくことの重要性が見出される。

3. 教師並びに生徒相互の承認による影響

3. 1 「愛」「人格」「貢献」3つの承認形式

承認（Anerkennung：recognition）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；新元・越，2020）人は、承認経験により、自己を信頼、尊重し、その価値を自覚することで、自分自身と良好な関係を築き、自律へと歩み出すことができる（Honneth, 1992）。新元・越（2018）は、Honneth（1992）の3つの承認形式を学校における教育実践に援用するために、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、個々の生徒を大切に受容し、無条件の「愛情」を注ぐことである。「人格の承認」とは、どの生徒にも平等に接し、自己と同様に主体性のある「人格」として尊重することである。「貢献の承認」とは、集団の連帯のために個々が主体的に「貢献」することや生徒の生徒への承認を積極的に認めることである。生徒は、主に学級という生活空間において教師を含む多様な他者から「愛」「人格」「貢献」の3つの承認を直接得ることにより、自己の肯定的理解を深め、自己実現や自律的な集団形成に向けて歩み出すと理解することができる。

3. 2 教師の承認による影響

この中でも教師の「愛の承認」は、生徒に影響を及ぼす普遍的な教師の勢力資源である。教師は「愛の承認」を基盤として生徒理解を深めている。また、教師は「人格の承認」により生徒が主体的に活躍する場面を意図的に設けることで彼らの自律性を促していた。教師の「貢献の承認」は生徒の学級適応感にも影響し、PM理論におけるP機能（目標達成機能）を発揮して生徒の自発性にも関わっていた（新元・越，2018）。このような教師の生徒への承認は、生徒相互の承認や、学級における生徒の自己開示にも影響を及ぼす（新元・越，2022）。

教師は、「愛の承認」により生徒への理解を深めながら、「人格の承認」により生徒が主体的に活躍する場を意図的に設け、「貢献の承認」で目標達成に向けた自発性を高めているといえよう。教師の承認は、生徒の肯定的自己理解や自己承認を促し、それにより生徒は自己開示を行い、さらには生徒相互が承認し合う関係の構築にも影響を及ぼすといえる。

3. 3 生徒相互の承認を制度化したECR班

上記のような承認の機能が、安定的で持続的なものとして実現されるためには、その制度化が必要である。教育現場で生徒相互の承認を制度化したものとしては、ECR班に関わる研究が参考になる（新元・蘭，2015；新元・越，2020）。ECR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、日ごろ行動を共にするインフォーマルグループ（以下、グループと記す）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、その班で共同生活を送りながら生徒が相互に承認し合っていくものがECR班である。

新元・蘭（2015）は、ECR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、学級内に生徒の閉鎖的なグループを超えた開かれた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グループへの異動を可能とすることで関係性攻撃を低減し、さらには学年末の学級内に互恵的な秩序が形成されていたことが報告されている。また、ECR班を導入した学級と非導入学級とを比較した質問紙調査（新元・越，2020）によると、ECR班導入学級は、非導入学級に比べて生徒相互の「人格の承認」が有意に高く、「愛の承認」は学級における生徒の「信頼」と「集団透過性」に、「人格の承認」が「信頼」「主体性」「規範」「自己開示」にそれぞれ影響していた。

すなわち生徒相互の承認は、互いの信頼や理解を深め合いながら開かれた新たな人間関係を構築し、生徒が主体的に行動していく中で、その規範や互恵的な学級風土の構築に影響をもちうるものであった。

4. 発達支持的生徒指導における承認の実践に向けて

次に、このような教育現場における承認の実践に向けて、発達支持的生徒指導における『新提要』の4つの指導留意事項と「愛」「人格」「貢献」の承認（新元・越，2018）について検討する。

4. 1 4つの生徒指導留意事項と3つの承認形式

『新提要』では、生徒指導の実践上の視点として①自己存在感の感受、②共感的な人間関係の育成、③自己決定の場の提供、④安全・安心な風土の醸成が提示されている。これら4つの実践上の視点を、3つの承認形式により検討すると次のようになる。

①自己存在感の感受に関わって、大切になるのは「愛の承認」である。『新提要』では、自己存在感を「自分も一人の人間として大切にされている」と捉えている。教師や仲間からの無条件の承認は、何よりも生徒個々に「大切にされている」という実感をもたらすものと考えられる。また、『新提要』では、他者のために役立つことで認められる自己有用感を育むことの重要性を説いているが、これは「貢献の承認」に他ならない。②共感的な人間関係を育成するためには、他者に対して愛情をもって関心を寄せるとともに、他者の価値観を自らのものにしていくことが肝要である。そこでは「愛、人格の承認」が重要になると考えられる。③自己決定の場の提供のためには、教師や生徒からの「人格の承認」が鍵を握る。「人格の承認」により、互いが主体性を尊重し合う関係を構築することで、生徒は自己の在り方を積極的に自分で決めていくことができる。④安全・安心な風土の醸成のために『新提要』では、生徒が「個性的な存在として尊重」され「人格や人権」を大切にして「互いの個性や多様性を認め合」う風土の構築が求められている。このことは、生徒による「愛、人格」の相互承認を指しているものと解釈することができよう。

このように、生徒指導上の4つの指導留意事項の実践に関わって、「愛」「人格」「貢献」の3つの承認は欠かすことの出来ないものと解釈することができる。

表1 生徒指導上の4つの視点と3つの承認形式

| 生徒指導上の4つの視点 | 3つの承認形式 |
|-------------|------------------|
| 自己存在感の感受 | ⇔ 「愛の承認」、「貢献の承認」 |
| 共感的な人間関係の育成 | ⇔ 「愛の承認」、「人格の承認」 |
| 自己決定の場の提供 | ⇔ 「人格の承認」 |
| 安全・安心な風土の醸成 | ⇔ 「愛の承認」、「人格の承認」 |

5. 「生きる喜び」につながる承認の5機能

それでは、このように生徒指導と深く関わる承認には、どのような機能があるのであろうか。ここでは、承認の機能について検討をすすめる。人は、元来、自分が認められたいとする承認欲求をもっている。それは、自己の存在意義や生きる意味を追求することで、自己価値を求め、その価値を確認したいためである。そこで他者と関わり、自ら成長し、自己が認められることでその価値を自覚できた時、誰もが「生きる喜び」を実感するものと考えられる。このような自己成長並びに自己価値の自覚に基づく「生きる喜び」に至る自己生成を支えるのが承認である。承認には、自己が他者から承認されることと、自己が他者を承認することの両面があり、次の5つの機能があると考えられる。

5. 1 肯定的な自己理解の深まり

Laing (1961 志貴・笠原訳 1975, p.94) は、「アイデンティティにはすべて、他者が必要である。誰か他者との関係において、また、関係を通して、自己というアイデンティティは現実化される」と述べている。人は、他者との関係を通して、「自分らしさ」というものを確立させていく。その際に必要なのが、他者による自己への承認である。人は、自己に関心が寄せられることで、自己の存在が他者から承認されていることを実感する。

一方、承認することには、相手に関心を寄せる姿勢が基底にある。相手の存在を承認し関心を寄せることで、人は、その他者への理解を深める。承認は、相手を尊重することであり、その主体性を是認することでもある。他者を、自分自身であるかのごとく、同じ人間と見なすことを態度で表出するのが承認である。承認することは、これまで当人も気づかなかったポジティブな特性を、その相手に帰属させる行為でもある。これは、他者に対する価値の付与と言い換えることができる。相手がすでに有していたポジティブな特性を、二次的に確認することもある。このよ

うに承認は、相手に対する理解を深め、主体性を尊重し、その存在価値を確認、または再認して付与する行為である。

人は、他者から承認されることで、己の価値に気づき、自分自身と肯定的に向き合うことが可能になる。自分には、評価される特性や能力が備わっているという意識や感情を抱き、自分がどのような存在なのか、自己価値に対する肯定的なイメージを得られるようになる。これにより、人は自己のアイデンティティを再帰的に獲得する。

5. 2 個人の社会化の促進

承認が、人々のアイデンティティ獲得に寄与するのは、その成長過程において、自己を価値ある存在と捉えることができるようになるためである。このような肯定的な自己理解の深まりを通して、人はありのままの自己を承認するようになる。新たな自己価値を確認（または再認）させてくれた他者、つまり自己を承認してくれた他者は大事な存在である。そこで人は、その他者を大切にようになる。同時に、その自己を承認する他者を意識するとともに、その他者の主体性を尊重する。その他者が、主体的に自己を承認することに意味があるからである。他者とは、自分とは異なる存在である。そのため、自己が他者を承認することは、その他者性を尊重することであり、他者の価値基準を自己の参照枠に取り入れていくことでもある。これにより人は、自己の価値基準を変容させていく。このように人は、自己のアイデンティティを変容させていくことで、他者との共同を可能にする。そして、その他者との関わりの中で、承認を通して自己価値の拠り所を拡げ、さらには他者と価値を共有することで、自己の社会化を進める。

5. 3 集団の互恵的風土や規範の醸成

人は、自己の社会化の過程を通して、所属する集団におけるどのような価値を承認すべきかを学び、また、自己がどのような行動をすれば承認されるかを集団における経験を通して習得していく。一般に人は、自己に価値を与えてくれる他者、すなわち自己を承認する他者を大切にする。その他者も、自己を大切にする他者を大切にする。このようにして、両者は互恵的な関係を構築していく。

承認する行為は、相手を尊重し承認することの身体的表出である。承認は、身振りやしぐさ、表情といった身体的表出を伴う。そのため、承認された当人のみならず、その周囲にいた人々にも、その承認は認識される。人は、誰もが自己価値を追求し、承認欲求をもつ。そこから、承認された当人に対する羨望と模倣が始まる。

このように承認は、その空間において認められる（と考えられる）諸行為への参照指示を含むこととなる。この認められる（と考えられる）諸行為の模倣が、第三者である他の人へと拡張し、さらにその行為に対する承認が集団へと拡張していくことで、その集団の互恵的な風土や規範を、時間軸に沿って動的に強固なものへと発展させていく。

5. 4 「他者における自由」の獲得

人は、たえず他者による承認によってアイデンティティを更新していく。そのため、他者は自己の存立とその自己実現のためには必要不可欠な存在となる。ここに、人（生徒）が他者と（学校）生活を共にし、成長していく意義を見いだすことができる。

他者は、時には自己を制約することもある。だが、自己を支え、自己に価値を付与し、自己の活動に意味を与えてくれる大切な存在でもある。自己に主体性があるように、他者にも同様に主体性がある。そのため時には自己と他者がぶつかり合うことがある。この時こそ、互いが承認し合う姿勢が必要となる。そのため、互いの存在を認め合う相互承認は、主体性をもった者同士が共同生活を進めるための前提条件でもある。

自己が、主体的な存在として承認されるには、利己的、排他的なあり方を克服しなければならない。このことにより、自己も他者から承認される。このように他者との共同生活には、承認という活動が常に動態的に含まれている。そこでは、時には承認を得るための葛藤や闘争（Honneth, 1992）も起こるかもしれないが、これらを解決、調整していくことで、互いが承認し合う集団が実現される。その中で人は、自己が属する集団を主体的に承認し、自己も集団からその主体性を承認される存在へと成長していく。このような人々の関わり合いの中で、互いが互いの主体性を尊重し合うことで得られる自己の自由を、「他者における自由」という（高田, 1994）。この「他者における自由」を獲得していくことで、人は社会的な自己実現に向かって歩み出すことができる。

5. 5 自律的集団の創出

互いに主体性を認め合う「他者における自由」の中で、個々は伸び伸びと主体性を発揮する。このような自発的な行動が、集団において承認されると、他の人々も同様に主体的な行動をとり新たな承認の機会を生み出していく。このようにして、個々の自発的な行動の連鎖が、集団としての自発的な行動を誘発する。これにより、その集団も相互承認を通して自律的なものへと成長していく。

一方、多数の人々が承認を通して自発的に行動するようになった集団は、互いが互いの主体性を認め合うため他者に対して寛容な集団となる。互いにある程度までやり直しがきくことを認め合えば、その集団は個々の可能性に対してより開かれたものとなる。人は、このような開かれた集団生活において他者性を承認し合い、学び合い、自己の成長や価値を自覚していくことで「生きる喜び」を実感し、新たな自己生成へ向かうものと考えられる。

承認による①肯定的な自己理解の深まり、②個人の社会化の促進、③集団の互恵性や規範の醸成、④「他者における自由」の獲得、⑤自律的集団の創出により、人は他者とともに「生きる喜び」を取り戻し、自己を生成していくものと考えることができる（図1）。

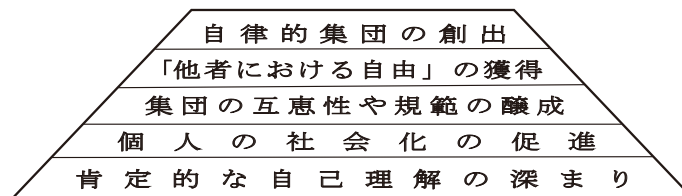


図1 「生きる喜び」につながる承認の5機能

6. 生徒の自己生成空間の創出にむけて

これまでの議論から、承認が『新提要』における4つの生徒指導の留意事項に深く関わっており、承認の5機能により、人は「生きる喜び」を得て自己を生成していく可能性が示唆された。最後にまとめとして、教育現場における承認する教師の指導姿勢と生徒の自己生成空間の創出について検討する。

6. 1 承認関係の構築と承認する教師の指導姿勢

教師と生徒の教育的関係は、両者の承認関係が成立したあとに成立する（藤井，2003，p.77）。それは「教える－学ぶ」という関係は、互いが承認し合う中で成立するためである。学びとは、「教える」側からの情報を「教わる側」が自ら受容することで成立する。私たちは、「あの人と出会って私は変わった」と言うことがある。それは「教える」という行為そのものよりも、教わる側からの承認関係を前提とした学びがあったことを物語っている。したがって、教師は「あの先生から学びたい、あの先生の傍にいたい」などと思われる教師として、生徒に承認される必要がある。

一方、両者の承認関係構築のためには、教師が生徒を承認することも必須である。自己を承認してくれる教師を、生徒は大切に自ら承認するためである。学校（中でも公立の小中学校）は、多様な児童生徒が集う場である。ここでは、教師はどんな生徒に対しても、彼らの個性や考え方、その行動様式を自己の枠組みにはめ込むことなく、時には「面白い」と受け止めながら多様にその存在を承認できることが肝要である。このような教師の指導姿勢の一つの現れが「待つ」ことである。鷲田（2006，p.85）は、「待つ」という行為は、関係を思い通りにしたいという願望を遮断することだと述べている。したがって、この「待つ」ことのできる教師は、生徒の主体性を尊重する「承認する教師」であり、彼らの自己生成をじっと見守り、支えることのできる教師といえることができる。

6. 2 生徒相互の承認と自己生成空間の創出

教師が生徒を承認する指導姿勢は、生徒相互の承認にも影響を及ぼす（新元・越，2022）。その承認を、仲間から受けることで、生徒は自己の価値に気づき、その自己を承認できるようになる。このような自己意識は、他者との関係に支えられて成り立つ。他者を承認することは、他者性を自己のうちに引き入れることであり、それにより自ら自己の価値基準を変容させていくことである。これにより、生徒は新たな自己を生成していく。

一方、承認とは、互いの理解や信頼を深めるものであり、互いの主体性を尊重し合うがゆえに心理的安全性（Edmondson, 2012 野津訳 2014, p.154）を高め、他者との関係における自由、すなわち「他者における自由」（高田，1994）をもたらす。したがって承認は、個人化が進む彼らの生活において、自由な共同生活をもたらすネットワークを構築する。この関係は、互いの存在を承認し合うがゆえに、互いが互いの挑戦を認め合い、失敗を許容し合える自己の可能性に開かれたネットワークを形成する。また、互いが認め合うことで、生徒は自分たちの学級コミュニティ（越，2015）を形成しようとする態度へと移行していく。人は、互いが認め合っているから共通の目的に向かって挑戦していけるのであり、その目的があるからこそ互いに認め合い協同することが出来る。このように、生徒相互の承認関係が成立した集団は、個々の自己生成を認め合っていくことで、自律的な集団である創発学級（蘭・高

橋, 2016) へと成長していく。

学級が自律的集団であり続けるためには、ECR班の運用(新元・蘭, 2015)のような、学級集団が個々を承認し個々が集団を承認するシステムの構築が重要である。これにより、閉鎖的な彼らの人間関係を、多様な人たちと交わる開かれた生活空間にすることができる。このように、多様な他者との承認関係構築を可能にすることで、より多様な学びが促進され、生徒の自己生成がより促進されていくことが期待される。

教師が生徒を承認することで両者の間に承認関係を構築し、さらには生徒相互が承認し合うシステムを構築することで、学校において生徒の自己生成空間を創出できるものと考えることができる。

6. 3 自己指導能力の育成から自己生成空間の創出に向けて

これまでの議論から、教師の承認は生徒相互の承認に影響を及ぼし、教師並びに生徒相互の承認は、彼らの自己価値に対する理解や自己承認を促進することを確認した。さらには、教師並びに生徒相互の承認は、『新提要』における生徒指導の4つの留意事項(自己存在感の感受、共感的な人間関係の育成、自己決定の場の提供、安全・安心な風土の醸成)にも関わっており、教師と生徒、生徒相互の承認が、彼らの自己生成に影響することが示唆された(図2)。

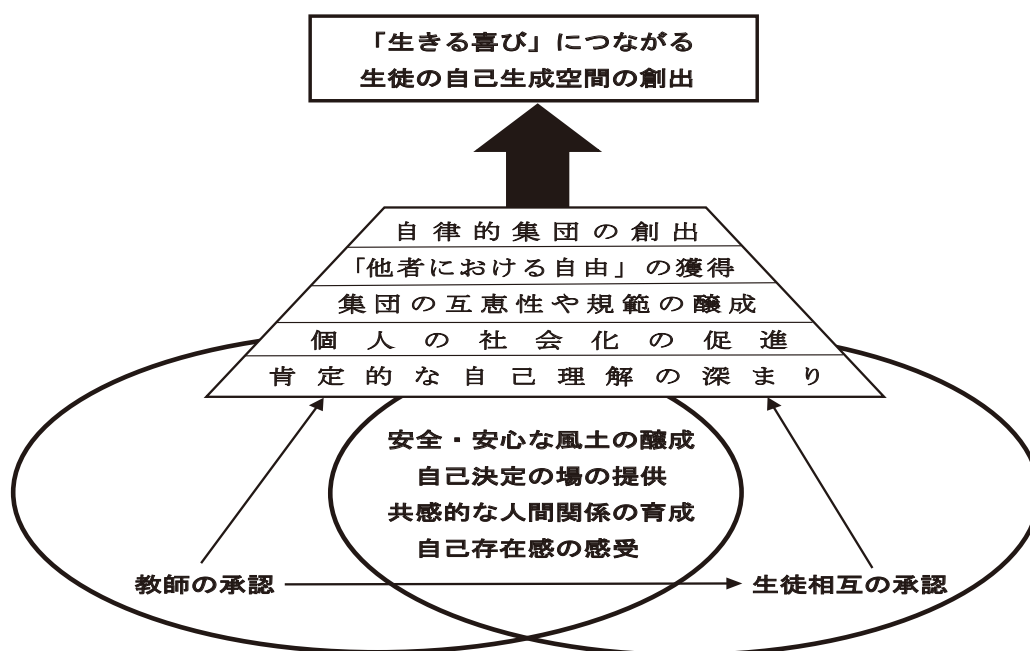


図2 発達支持的生徒指導における承認による生徒の自己生成空間の創出

本研究では、これまで「人間力」(内閣府, 2003)をはじめとする「〇〇力」という言葉が、生徒(若者たち)の「生きる喜び」を蝕んでいる現状や、自己や他者に対する操作性を連想させることを鑑み、「自己指導能力」に代えて「自己生成」という言葉を使用してきた。しかし、坂本自身(1978, p.39,50)は、自己指導能力を説明する際に、その前提として「人間は生成的存在である」として「ひとりひとりがかけがえのない自分の存在を意識しながら」自己決定していくことが自己指導能力の獲得につながると述べていた。このことから、坂本が元来述べてきた「自己指導能力」と本研究における「自己生成」は、近い概念だと解釈することができる。しかしながら、この「かけがえのない自分」という前提そのものが、昨今の自己価値を実感することのできない生徒たちにとっては極めて難しいものになっていることを我々教育関係者は忘れてはならないだろう。

学校は、人為的集団であるために、価値観も異なる多様な人々が集う場である。それ故これからの学校には、その日常生活の中で、生徒が多様な他者と出会い、その他者と承認関係を構築しながら自己価値を承認し、生きる喜びを実感しながら、彼らの自己生成を支える教育装置へと転換していくことが求められている。

本研究は、『新提要』の発達支持的生徒指導の実践に向けて、承認による生徒の自己生成空間の創出について検討してきた。しかしながら、これは学校における生徒の成長についての一つの仮説にすぎない。彼らの自己生成は、さまざまな文脈に依存し、その中で成長発達を遂げるものである。今後は、長期的な視点に立った事例検討や質問紙調査等により、その自己生成を成立させる教育現場の在り方をさらに検討していくことが求められる。

引用文献

- 蘭千壽・高橋知己 (2016). 創発学級のすすめ：自立と協同を促す信頼のネットワーク ナカニシヤ出版
- 中央教育審議会 (1996). 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一次答申)
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm) 2023.5.14. 閲覧
- Edmondson, A. C. (2012). *Teaming: How organizations learn, innovate, and compete in the knowledge economy*. John Wiley & Sons. (エドモンドソン, A. C. 野津智子(訳) (2014). チームが機能するとはどういうことか：「学習力」と「実行力」を高める実践アプローチ 英治出版)
- 藤井佳世 (2003). 教育的関係におけるコミュニケーション的行為の可能性 教育哲学研究, 88, 67-83.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt a. M. (ホネット, A. 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)
- Honneth, A. (2005). *Verdinglichung-Eine anerkennungstheoretische Studie*. Frankfurt a. M. (ホネット, A. 辰巳伸知・宮本真也(訳) (2011). 物象化－承認論からのアプローチ 法政大学出版局)
- 石田光規 (2022). ひとそれぞれがさみしい「やさしく・冷たい」人間関係を考える 筑摩書房
- 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
- 伊藤美奈子 (1993). 個人志向性・社会志向性に関する発達の研究 教育心理学研究, 41 (3), 293-301.
- 越良子 (2015). 学級コミュニティ感覚が学級風土に及ぼす影響 上越教育大学研究紀要, 34, 91-100.
- 厚生労働省 (2022). 自殺対策白書 (<https://www.mhlw.go.jp/content/r4h-2-3.pdf>) 2023.5.1. 閲覧
- 栗原輝雄 (2009). 子どもの「生きる力」と教師の「聴く力」－さらに求められる「子どもの目線に立つ」ことと教師の「豊かな応答性」 鈴鹿国際大学紀要, 16, 1-14.
- Laing, R. D. (1961). *Self and others*. Tavistock Publications, London (レイン, R. D. 志貴春彦・笠原嘉(訳) (1975). 自己と他者 みすず書房)
- 文部科学省 (2009). 生徒指導提要
(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/_icsFiles/afieldfile/2018/04/27/1404008_02.pdf) 2023.5.14. 閲覧
- 文部科学省 (2017). 中学校学習指導要領総則編
(https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_001.pdf) 2023.5.14. 閲覧
- 文部科学省 (2022a). 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結果について
(https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_1.pdf) 2023.5.14. 閲覧
- 文部科学省 (2022b). 生徒指導提要
(https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf) 2023.5.14. 閲覧
- 文部科学省 (2023). ポリシー 初等中等教育 概要
(<https://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title01/detail01/1373834.htm>) 2023.5.14. 閲覧
- 内閣府 (2003). 人間力戦略研究会報告書
(<https://www5.cao.go.jp/keizai1/2004/ningenryoku/0410houkoku.pdf>) 2023.5.14. 閲覧
- 内閣府 (2013). 子ども若者白書 特集 今を生きる若者の意識～国際比較から見えてくるもの
(<https://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h26gaiyou/tokushu.html>) 2023.5.14. 閲覧
- 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 上越教育大学研究紀要, 40(1), 77-86.
- 新元朗彦・越良子 (2022). 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 上越教育大学研究紀要, 41(2), 265-274.
- 坂本昇一 (1978). 生活指導の理論と方法 文教書院
- 杉原学 (2013). 人間の個人化と未来への不安 時間学研究, 3(0), 61-71.
- 高田純 (1994). 承認と自由 ヘーゲル実践哲学の再構成 未来社
- 田中智志 (2002a). 他者の喪失から甘受へ 近代的教育装置を超えて 勁草書房
- 田中智志 (2002b). 他者への教育：ニヒリズムを反転させる脱構築 近代教育フォーラム, 11(0), 13-25.
- 津守真 (1987). 子どもの世界をどうみるか 行為とその意味 日本放送出版協会
- 鷲田清一 (2006). 「待つ」ということ 角川書店

Recognition Theory in the Practice of Developmentally Supportive Student Guidance:

Creating an enabling environment for students' self-development through recognition

Akihiko NIIMOTO* · Chitoshi ARARAGI** · Ryoko KOSHI***

ABSTRACT

This study examined developmental supportive student guidance based on the Student Guidance Guidelines (MEXT, 2022) for its implementation in the educational field, using recognition theory. We found that recognition from the teachers and mutual recognition among students were related to the four guiding points of the “Student Guidance Guidelines,” namely, (1) deepening to one’s own existence, (2) fostering empathic relationships, (3) providing opportunities for self-determination, and (4) fostering a safe and secure environment. Recognition from significant others at school were found to have five functions: (1) deepening of students’ positive self-understanding, (2) socializing each student, (3) fostering of group reciprocity and norms, (4) acquiring freedom in relation to others, and (5) creating autonomous groups. These suggested that recognition from others at school would create an enabling environment for each student’s self-development.

* Harayama Junior High School (Inzai City School District) ** Chiba University *** School Education