

# 発達支持的生徒指導における教師の承認行動と 承認マインドの検討

～教師と生徒の承認関係構築を通して～

新 元 朗 彦\*・蘭 千 壽\*\*・越 良 子\*\*\*

(令和6年9月30日受付；令和6年10月22日受理)

## 要 旨

本研究は、『生徒指導提要』（文部科学省，2022b）の発達支持的生徒指導に関わる教師の承認行動をLuhmannのコミュニケーション理論を参考に、「愛」「人格」「貢献」の3つの承認形式により整理を試みた。その結果，教師の承認行動とは，生徒の自己言及の尊重であり，教師と生徒の承認関係構築に密接に関わることが確認された。また，教師には承認行動の実践のために，自己承認，自己一致，自己変容という3つの承認マインドが必要であることが見出された。これらを踏まえ，これから求められる教師像とは，「生徒への承認行動を通して承認関係を構築しながら，生徒に学び，生徒の自己生成を支援し，自らも時代の変化や生徒の実態に応じて変容し続ける教師」が提示された。

## KEY WORDS

承認 recognition, コミュニケーション communication, ルーマン Luhmann, 自己言及 self-reference

## 1 問題と目的

### 1. 1 教師の権威失墜と教師不足

教師の権威が失墜したといわれて久しい。教師の権威には，地位としての権威である「外的権威」と人格としての権威の「内的権威」がある。外的権威は，1960年代半ばから1980年代にかけて失われたといわれる（川島，2013）。内的権威も，かつてのような教師による知識の独占がなくなり，生徒個々にICT機器が配付される今日では，もはや失われたといえるだろう。そのため，教師専制型学級（蘭・高橋，2016）と呼ばれる教師主導の学級経営や管理的な生徒指導を行う教師は指導の在り方を見失い，教師の精神疾患による病気休職者数は令和4年度に6539人で過去最多に達した。また，同年度実施の公立学校教員採用選考試験の採用倍率は，3.4倍の過去最低を記録した（文部科学省，2023a，2023b）。そのため，昨今では全国各地の教育現場から教員不足が報告される事態に至っている（文部科学省，2022a）。

一方，元来教師の存在は，生徒にとって親以外で日常生活を共にする重要な大人であり，それによって親を相対化しながら様々な事象を理解するための枠組みを付与する機能をもつ。しかしながら，日々，生徒の指導やその対応に苦慮する多くの教師は，今日の社会の変化の中で，教師としての自己の在り方や存在意義を見い出すことができず，つらく苦しい教員生活を送っていると考えられる。

### 1. 2 教師の承認行動

教育現場の教師は，自己の教育実践に対する省察の深まりを通して職能成長しており，教師と生徒が承認し合う関係を構築しながら，生徒から承認されることでやりがいや喜びを見出していると考えられる（新元他，2023）。教師が生徒を承認することは，『生徒指導提要』（文部科学省，2022b）の発達支持的生徒指導に深く関わっている（新元他，2024）。「発達支持的生徒指導」とは，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。教師の承認行動には，生徒の肯定的な自己理解の深まり，社会化，生徒集団の互恵性や規範の醸成，集団における自由の獲得，自律的集団の創出という5つの機能があり，生徒個々の自己生成空間の創出にも影響を及ぼすことが示唆されている（新元他，2024）。

これらの報告より，教師の承認行動は，教師としてのやりがいや喜び，生徒の自己生成に影響を及ぼすものと考えられる。しかし，教師の承認行動の実践については検討が不十分である。そこで，本研究では，教育現場における教師の承認行動と，それによる教師と生徒の承認関係構築のメカニズムについて検討することを目的とした。

## 2 3つの承認と教師の承認行動の実践

### 2. 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, 山本・直江訳, 2014；新元・越, 2020）。人は、自己が他者から承認されることにより、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。

教師の承認行動には、「愛」「人格」「貢献」の3つの承認がある（新元・越, 2018）。「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」することや生徒による生徒への承認を積極的に認めることである。

生徒は、教師を含む多様な他者から「愛」「人格」「貢献」の3つの承認を得ることにより、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。

#### 2. 2. 1 愛の承認行動「挨拶・笑顔・理解」

教師の「愛の承認」とは、生徒に対する無条件の存在承認である。言い換えれば「あなたが生きてここにいるだけで、私は嬉しい」という気持ちを率直に伝えることである。そのため、教師からの働きかけが、生徒とのコミュニケーションにおいて積極的に先行するところに特徴がある。

教師からの働きかけとは、具体的には挨拶である。「〇〇さん、おはようございます！」「〇〇さん、こんにちは…、調子はどう？」などと、教師の側から名前を呼びながら積極的に声をかける。その声は、明るく元気な調子で挨拶する。愛は、見返りを求めない。したがって、時には無反応の生徒がいても、教師から進んで挨拶する姿勢は変わらない。朝に限らず日中廊下で出会っても、頻繁に教師の側から挨拶する。時には、遠くにいる生徒に、教師が気づいて笑顔で手を振ることもあるだろう。このように「あなたに出会えて嬉しい！」という教師の気持ちを積極的に生徒に伝える。生徒との別れ際の挨拶にも「愛の承認」は表れる。帰路につく生徒に「気をつけて帰ってね！」「今日も塾があって大変だね！」などと言添えるだけでも、その生徒を大切にしている気持ちを伝えることになる。

教師が、微笑みを絶やさず笑顔で接することも「愛の承認」につながる。一般に人は、誰でも大切な人と出会えば嬉しくなる。笑顔は、心の中で明るい感情を持つことで自然と生まれる（Porath, 2016, 夏目訳, 2019）。教育現場では、教師が生徒に出会えて嬉しい心情になることが、笑顔で生徒に接することにつながると考えられる。

教師が生徒一人一人を大切に思い、出会えて嬉しくなるためには、日ごろから個々に対して深い関心を寄せ、その個々をまるごと理解することが肝要である（鶴見, 2010, p.31）。この「まるごと」には、その生徒の短所や苦手なところ、学校では不適切と解釈される行動に至るまでのすべてを含む。どんな生徒の言動にも、それなりの理由や背景がある。したがって、その理解が深まれば、生徒に共感し、生徒と同じ視点に立つことで、生徒の表面上の不適切（といわれるよう）な行動にも教師が苛立ったり精神的に振り回されることはなくなる。そして、教師は、その生徒が、「今、ここに生きている」という存在そのものを大切に思えるようになる。そうすれば、時には心が傷ついて学校を休んでしまった生徒に対して、教師は安易に「早く、学校に来なさい」などということもなく、何もできない自分を自覚しつつも、生徒の立場や心情を思いながらただ静かに寄り添い続けることができるようになる。このように、「挨拶・笑顔・理解」という教師の行動は、教師から生徒へ「愛の承認」を示すことであり、また、「愛の承認」の具体的な発露でもあるといえる。

#### 2. 2. 2 人格の承認行動「敬称・聴く・任せる」

「人格の承認」とは、相手を自己と同じ対等な人間として敬い、その主体性を尊重することである。そこで、「人格の承認」では、教師は生徒に対して大人と同様に丁寧に接することで、個々の独立性を認め主体的な言動を引き出し、さらにはそれらの言動を追認することが主な承認行動となる。

それは、例えば教師の生徒に対する言葉遣いに表れる。生徒に挨拶する時は、大人に挨拶するのと同様に「おはよう」ではなくて「おはようございます」と述べる。生徒の名前を呼ぶ際は、「〇〇さん」と敬称をつける。名前に敬称をつけて会話すると、「〇〇さん、□□してください」のように、そのあとに続く教師の言葉も自ずから丁寧な言い方になる。

教師が、生徒の話に興味をもって積極的に傾聴することも、「人格の承認」につながる。教師が自己とは異なる意見や考え方で「面白い」と思って聴くことは、その生徒の考えや意見を認め、相手を尊重することに通じる。その

ため、生徒と会話する際、教師は「あなたの話を、聴いているよ」と積極的にサインをおくる。生徒を見ながら生徒の言葉を繰り返したり、うなずきながら相槌を打つ。内容によっては、メモをとったり身を乗り出すなどの動作で積極的に傾聴していることを示す。さらには、生徒が話している内容を、教師が慎重に自分の言葉で言い換えて示し、その理解や受け止め方が正しいかを確認するケースもあるだろう。一方、生徒が自分の言葉を探していると思われる時は、生徒が話し出すまで沈黙を守る。このような教師の姿勢が、生徒の主体性を尊重し支持することにつながる。

一方、生徒が過ちを犯した時は、「こういう自分をどう思う？」と問いかける。生徒自身が問題をかかえる時や今後の方向性が定まらない時は、その不安や戸惑いを受容しつつ「それで、どうする？」とか、「〇〇さんは、どうしたいの？」などと、教師が優しい口調でゆっくりと訊いていくことも生徒の自己洞察や自己決定を促すことにつながる。

「人格の承認」は、生徒の主体性を尊重することである。そこで、時には教師が指示をだすことなく、生徒の自主的な行動が始まることを「待つ」姿勢も求められる。「待つ」ことは、教師が生徒をコントロールしたいという願望を遮断することでもある（新元他，2024）。生徒が始めた活動に対しても、できればそのやり方や進め方等を「任せる」ことも大切である（新元他，2021）。そのためにも、教師は日ごろから生徒個々をよく観察し、いつ、誰に、何を任せられるかを模索し続けることも必要である。任せたら、安易に教師が手助けや口出しをせず、時には「失敗も、生徒にとっての大切な学びの機会」と考えて任せきる。それが、生徒にとっての経験となる。

### 2. 2. 3 貢献の承認行動「見守る・言語化・感謝」

「貢献の承認」とは、（周囲からは目立たない、もしくは生徒自身が自覚していない行動も含めて）生徒による他者への利他的行動や仲間への承認を、教師が積極的に認める行為である。

そのためにも、教師が生徒一人一人の行動を日ごろからよく観察していることが不可欠である。その際、「何か新たな発見はないか？」「皆が気づいていないその生徒の良さはないか？」などと、まるで「宝さがし」のようなポジティブな気持ちで観察すると、承認すべきことを発見することにつながる。中でも休み時間や給食の準備や片付け、清掃時には、授業中には見られない生徒の違った面が見られることが多い。級友に勉強を一生懸命に教える生徒、皆のために進んで給食当番の後片付けを手伝う生徒、自分の清掃分担が完了したらすぐに他の生徒を助ける生徒、さらには仲間の良さを発見して積極的に発信する生徒など、教師が生徒を承認しようとする意識で観察していると、個々の貢献をたくさん発見できるようになる。その際、生徒の隠れた資質や目立たない利他的行動を、教師も楽しみながら見つけ出す姿勢が肝要である。したがって、その教師の承認行動は、生徒一人一人の行動を楽しく見守る状態ともいえよう。教師が微笑みながら（時には頷きながら）生徒を見守ることは、「先生は、ちゃんと見ていますよ！あなたのやろうとしていることを支持しているよ！」と、教師の承認を生徒に伝えるメッセージになる。

一方、教師の側から進んで声をかけるケースもある。「一緒に、よく勉強しているね！」「清掃中に、〇〇さんが困っていたことによく気づいたね！」などと、その生徒の行動をそのまま言語化して伝える。さらには、教師がそれらの行動に対して「ありがとう！」と感謝の言葉を述べることも「貢献の承認」につながる。生徒は、自己の行動が教師から感謝されることで、その行動の意味や価値を自覚することができる。

教師が「貢献の承認」をするタイミングは、目の前の相手に直接伝える場合と、学級成員が集う場面で多数の生徒に述べる場合がある。教師の承認行動は、学級成員の規範や信頼、自律性にも影響を与える（新元・越，2022）。例えば、皆が集まる帰りの会で、「給食の片付けを手際よく手伝ってくれる人がいたおかげで、今日も昼休みの時間をしっかり確保することができました」と教師が話すことは、生徒のその行為を皆の前で意味づけることで承認することにつながる。「貢献の承認」では、行為に焦点を当てる。「〇〇してくれる人がいて、先生（私）は嬉しかった！」などと、主語をI（私）にして話すことも重要である（Gordon, 1974, 奥沢・市川・近藤訳, 1985）。これらの承認行動により、その後の学級内に同様の生徒の行為が自主的に広まっていくことが予想される。

表1は、教育現場における教師の「愛」「人格」「貢献」の主な承認行動についてまとめたものである。人は、3つの承認形式がそろうことにより自律へと向かうことができる（新元・越，2018）。したがって教師は、3つの承認形式を意識しながら、これらの承認行動を実践することで生徒の自律を促すことができると考えられる。

表1 3つの承認形式と教師の承認行動

承認形式	教師の主な承認行動		
「愛の承認」	挨拶	笑顔	理解
「人格の承認」	敬称	聴く・訊く	任せる
「貢献の承認」	見守る	言語化	感謝



### 3 教師の承認行動の検討

次に、教師の承認行動の特徴について、Luhmannのコミュニケーション理論により検討する。Luhmannの理論を援用する理由は、その理論が社会的リアリティを的確に把握するうえで現実に即して適合的（佐藤，2009）であり、教育の実践理論を提供する（田中，2000）とも指摘されるからである。

#### 3. 1 Luhmannのコミュニケーション理論

一般に、教育現場における「教師－生徒」関係におけるコミュニケーションは、物の授受のように教師が話したことを生徒がそのまま受け取る伝達モデルで捉えられることが多い。その代表が、教師の講話を生徒がそのまま記憶することを求めてきた講義形式の授業である。しかし、授業中に教師の話を聞いているふりをして、まったく違う考え事をしていた経験が誰にでもあるように、このような伝達による授受モデルはコミュニケーションの「現実」を表すものとは言い難い。

Luhmann（1984，佐藤訳，1993，p.217-227）は、コミュニケーションを【情報】【表出】【理解】の統合と捉えている。ある【情報】を受けた教師は、それまでの経験や考えを踏まえた準拠枠に照らし合わせて自己言及をおこない、そのうえである考えを選んで生徒に言葉かけや態度で示す（【表出】）。一方、それを聞いた生徒も、これまでの経験と照合し、自己の準拠枠に応じて自己言及して次の言動を決定する（【理解】）。例えば、1学期の終業式の日、ある生徒がこれまでにない優秀な成績の通知表を受け取ったとする（【情報】）。教師は、その通知表を提示しながら「この成績、（前年度と比べて）下がっちゃったかな？」と言いながら渡した（【表出】）。それを受け取った生徒は、「こんなに（前年度と比べて）成績が上がっているのに、下がったかと尋ねるなんて、先生はそれほど私を優秀な生徒だと思ってくれていたんだ！」と感激（【理解】）して、その後の学習へのやる気を高めるケースが考えられる。しかし、その教師は、多忙で前年度の成績を確認さえしておらず、自己の成績のつけ方にも確信が持たなくて、「下がっちゃったかな？」と言った可能性も考えられる。

Luhmann（2002，村上訳，2004，p.92）は、生徒のことを、一定のインプットに基づき一定のアウトプットを生み出す＜平凡なマシン＞と対比して、このように自己言及（自己準拠性）に基づいて作動する＜平凡でないマシン＞と称している。そして、その＜平凡でないマシン＞である生徒の変容を促すのが、【情報】【表出】【理解】の統合であるコミュニケーションの継続であり（Luhmann，2002，村上訳，2004，p.41），それにより、生徒が自己言及的に「頭のなかで起こっていることを思い描く可能性を増大させる」（Luhmann，2002，村上訳，2004，p.97）ことを推奨している。

教師からみれば、他我である生徒は一つの独立したシステムであり、教師の言動をそのまま受容するか否かは常に不確定である。同様に、生徒からみても、教師は他我システムであり、どちらも相手の出方によって自分の態度を決めようとする状態がコミュニケーションの現実である。このことをLuhmann（1984，佐藤訳，1993，p.186）は、「二重の不確定性」（double contingency）と呼んでいる。上記の成績の例における教師と生徒のコミュニケーションは、生徒の勝手な思い込みによる「誤解」であった可能性も指摘される。しかし、それが誤解であっても、Luhmannの理論によれば両者のコミュニケーションはそれで成立しており、その自己言及による誤解（【理解】）こそが、生徒のその後の学習意欲を高めたと解釈することもできる。したがって、この「二重の不確定性」（double contingency）は、生徒の新たな行動変容を伴う自己生成を生み出す大切な契機であると解釈できる。

このように、Luhmannのコミュニケーション理論は「教師－生徒」関係における教育現場の現実をふまえ、両者の自己言及レベルまで検討するのに適している。そこで、教師の承認行動について、Luhmannのコミュニケーション理論の【情報】【表出】【理解】の3つの枠組みを用いて考察する。

#### 3. 2 Luhmannのコミュニケーション理論による承認行動の検討

##### 3. 2. 1 教師による生徒【情報】の積極的な取得

教師が生徒を承認することは、まず、生徒を知ることから始まる。教師の承認行動では、生徒に「関心」を寄せることや生徒の話を「聴く」こと、さらには生徒の行動を「見守る」など、「愛」「人格」「貢献」のすべての承認において教師が生徒に関する情報を積極的に取得していることが確認された。教室にいる教師は、＜平凡でないマシン＞である多数の生徒を同時に相手としており、生徒個々は独自に不透明でダイナミックな動きをする（Luhmann，2002，村上訳，2004，p.42）。そのため教師がこのような生徒を承認するためには、何よりも個々に関する情報収集に努めることが求められる。その際、教師が生徒のどのような情報に着目するか、また、教師がその生徒の承認すべき情報にいち早く気づくことができるかが、情報収集において鍵を握る。同じ場面に遭遇しても、大切

な情報として気づく教師がいる一方で、何も感じない教師もいる。その違いは、教師が、生徒を承認しようとする準拠枠を意識して持ち続けることによって生じる。それにより教師は、時間軸や文脈に応じて、生徒一人一人がおかれている生活環境の変容や、さらには一瞬の顔の表情の変化など、細かいところまで気づけるようになる。

一方、このように教師が生徒を承認しようとする姿勢は、生徒にも確認される。Luhmann (2002, 村上訳, 2004, p.66) によれば「教育とは、言葉によるコミュニケーションに尽きるものではなく、つねに同時に知覚されるということを知覚する」ことを通して行われる。これに関わって佐藤 (1996, p.130) は、教師が「見る目、見せる目、見られる目」の三つの目をもつことの重要性を指摘している。「見る目」とは、生徒個々を注意深く見る目であり、「見せる目」とは、教師が生徒に対する自身の見せ方を意識する目であり、「見られる目」とは、生徒が実際に自分をどのように見ているかを生徒の視点から理解することである。承認する教師は、生徒をよく見て理解に努めるのみならず、自己が生徒を「承認する教師」として見られることを意識して生徒とコミュニケーションを行っているものと考えられる。

### 3. 2. 2 生徒の自己言及を尊重した教師の【表出】

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。そのため教師の承認行動の【表出】は、「愛」「人格」「貢献」のすべての承認において、教師がコミュニケーションにおける授受モデルを採用していないところに特徴がある。したがって教師の承認行動は、教師の承認が生徒に受容されることを必ずしも要求しているわけではない。教師が挨拶をしても、その挨拶をどのように受け止めるかは、その生徒次第である。生徒が話し出すまで沈黙を守る教師は、生徒の自己言及を尊重して黙っており、生徒の始動を待つ教師は、その指導姿勢を生徒がどのように意味づけして【理解】するかを彼らに任せている。また、教師が承認する際、その対象となる行動を I (私) メッセージで表現することも、その受け止め方は、生徒の自己言及に委ねられているものと解釈できる。すなわち、教師の承認行動における【表出】は、まさに生徒個々を尊重するが故に、生徒の自己言及を尊重した表現であるところに特徴がある。

### 3. 2. 3 生徒の自己価値への【理解】を深める承認関係の構築

教師の生徒への承認行動において、最終的な決定権をもっているのは、教師の承認（【表出】）を受け止める生徒の【理解】にある（吉川・三宮, 2007）。よって、生徒が教師の【表出】をどのように自己言及して受け止めたかにより、その後の両者におけるコミュニケーションの文脈は大きく異なる。

これまで教育現場の教師には、コミュニケーション能力（スキル）の育成が重要視されてきた（川島他, 2014）。しかしながら、そのコミュニケーションは、Luhmannのいう「二重の不確定性」(double contingency) を避けられないが故に、教師と生徒の関係の在り方により、その受け止め方や捉え方は大きく違ってくる。両者の関係が悪ければ、教師が生徒に微笑みかけたつもりでも、その生徒は「先生は、私を馬鹿にして笑った」と解釈することもあり得る。

一般に人は、自己を承認してくれる他者を承認する。なぜならば、その自己を承認する他者を否定することは、自己への承認を否定することに通じるためである。そのためにも、教師は生徒の自己言及が自己価値への自覚という【理解】につながることを意識しながら承認することが肝要である。そして、そのような教師からの承認を基盤としながら両者の承認関係を構築しているものと考えられる。

## 4 教師の承認マインドの検討

ところで、Luhmann (2002, 村上訳, 2004, p.67) は、「生徒たちは教師について、教師が生徒たちから見られていると思うよりも多くを見る」と指摘している。新元 (2018) は、教育現場において表面上は優しく穏やかそうに見せていた教師が、ある生徒に対してもっていた嫌悪感を見抜かれ、その生徒との関係を悪化させた事例を報告している。すなわち生徒は、何気ない教師の表情や態度から、教師が意識している以上に教師の人間性や本音を読み取っている（【理解】）。

一方、教師の側も生徒に出会った際、実はその生徒の【情報】に対して自己の準拠枠に基づいて自己言及している。その一瞬の教師による態度の【表出】を、生徒は敏感に感じ取る。そのため、教師が承認行動を実践するためには、スキル以前の生徒を心から承認する準拠枠、すなわち承認マインドが不可欠となる。

#### 4. 1 自己承認

教師から見て他者である生徒を承認することは、そのまま生徒の他者性を認め、その自主性を尊重することである。よって教師の承認行動は、生徒をコントロールしようとする操作性の放棄につながる。学校における教師は、生徒を統制する役割も担っている。そのため、教師が生徒を承認することには不安が伴う。

人は、自己の準拠枠に応じて物事を判断し【表出】する。それを見た他者も、それに応じて【理解】を変えて自己を【表出】する。このように、自身の行動の反映が自己の見ている対人関係の現実をつくりだす。若菜（2006）は、自己の教育実践を振り返り、他の教師から自分の力量不足を指摘されることを恐れ、それが原因で生徒をコントロールしようとして関係を悪化させたことを報告している。このことから、教師が生徒を承認することに伴う不安に対処するためには、自己の教師としての承認行動に対する信念や強さ、勇気が求められる。そのため教師には、人格の安定と自己受容が不可欠となる。すなわち教師自身が自己を承認することで、初めて教師は生徒の他者性を尊重し、それに伴う不安や動揺を乗り越え、真に生徒を承認することができる。

教師の自己承認は、教師自身がそれまでの人生経験の中で親や友人、さらには生徒や職場の同僚、保護者等から自己が承認され、自己価値を自覚できた経験が大きな影響を及ぼす。このような自己承認が、教師の承認行動の基盤となる。

#### 4. 2 自己一致

教師の承認行動は、自己一致した態度で、生徒の他者性を尊重することも重要である。教師の自己一致に基づく承認は、Luhmannの理論によれば【情報】を受けた教師が、ありのままの自己言及とその【表出】において取り繕うことなく一致していることを示す。

例えば、ある教師にとって、日ごろから「嫌だな…」と思っている生徒が廊下の向こうから現れたとする（【情報】）。それでもその教師は、教師として嫌な顔は見せないように努めて他の生徒と同じようにその生徒に挨拶した（【表出】）。しかし、挨拶を受けた生徒は、「私、あの先生、なんかイヤ！」と【理解】しているケースがある（新元, 2018）。なぜならば、生徒はその時の挨拶だけで理解しているのではなく、日ごろからその教師の言葉や顔の表情、全身で示す態度のすべてを見て、その文脈から教師の承認が本物か否かを判断しているためである。すなわち、教師の承認行動は、常に自己一致したものでないと、上辺だけの演技では生徒に見透かされてしまう。

教師には、生徒を評価する役割があり、また、生徒を統制する役割も担っている。そのため教師は、好むと好まざると権威的な上下関係にもとづく「教師としてのペルソナ」を身につける（近藤, 1994, p.137）。しかし、それはあくまでも学校における役割上でのことである。教師も生徒も、かけがえのない同じ人間であり、その価値は対等である。その教師の自覚が、胸襟を開き生徒との人間的な触れ合いを可能にする。そのためにも、教師はあえて生徒と同じ地平に立つことに努め、ありのままの自己と一致した態度で、生徒個々を承認していくことが求められる。

#### 4. 3 自己変容

教育現場の教師は、日々、多様な個性をもった生徒と接している。そして、年度が更新されると、また新しい生徒との出会いを迎える。生徒の実態も、地域や学校、時代や社会の変化に伴い変容していく。承認とは、他者の他者性を尊重することであり、その他者の準拠枠を自己へ取り入れていくことでもある。したがって教師の承認行動は、生徒の他者性に対する開かれた態度であり、教師の自己準拠枠を広げていく。それは、教師が生徒に学ぶ姿勢の表れであり、教師が自ら変容していく姿勢の表れでもある。

教師が生徒個々を承認していくためには、「こうあるべき」「こうしてほしい」という生徒への要請をいったん脇に置いて、「教師の役割そのものをいったん剥がしてみる」（近藤, 1994, p.124）が必要である。そして、教師は「自分の都合」「自分の基準」「自分の想定」を絶対視せず、その枠を超えてくる生徒の登場や、型にはまらないエピソードが生まれることを喜んで迎い入れる姿勢（川上, 2022, p.156）が求められる。このように、教師が生徒を承認していくためには、教師自身が常に変容していこうとする姿勢が不可欠である。

#### 4. 4 教師のBeingとしての承認行動

一般に人は、自己を承認してくれる他者を承認する。それは、自己を承認する他者を承認することは、自己価値を認め守ることにつながるからである。そのため、他者である生徒を承認し続ける教師は、生徒からも承認され、互いに認め合う承認関係を構築する。一方、教師を承認する生徒は、教師の考え方や願いを自己の準拠枠として取り入れていく。そのため、生徒は自主的に教師の考え方や理想を取り入れ、教師が希望するような生徒像や学級像を自ら実現させていく。教師の承認は、生徒相互の承認や、学級における信頼、規範、自己開示、主体性、集団透過性に影響



を及ぼす（新元・越，2022）。このような学級や生徒の変容から，教師の承認行動は，同じ学校の同僚や生徒の保護者からもその教師への承認を促す。こうして生徒を承認する教師は，生徒や保護者，同僚からも承認されることで，それぞれと承認関係を構築し，その承認関係の構築が教師の自己承認，自己一致，自己変容をさらに促進させていく。このような承認関係の構築とそのサイクルをまとめたものが図1である。

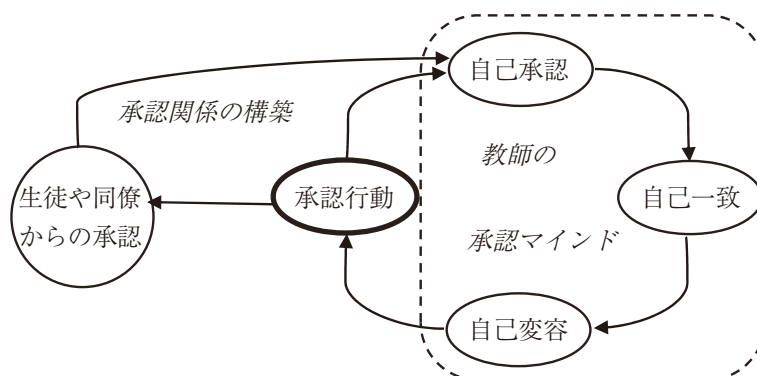


図1 Beingとしての教師の承認行動と承認関係の構築

自己を承認する教師は，ありのままの自己を承認するが故に自己一致した態度で，新たな準拠枠を獲得することで自己変容しながら生徒を承認していく。教師は，自分が承認した生徒から承認されることで自己承認をより深め，生徒を承認する指導姿勢に確信を持つ。これにより自己一致した態度で，さらに準拠枠を拡張することでより多様な生徒を承認する教師へと自己変容を遂げていく。このような承認行動の継続により，教師は生徒のみならず同僚やさらには生徒の保護者からも承認されるようになる。このサイクルの繰り返しにより教師は「承認する教師」として，ますます自己承認，自己一致，自己変容を遂げていく。

このように教師の承認行動とは，単なる行動スキル（Doing）ではなく，その教師の生き方や在り方であるBeing（Mearns, 1994, 諸富監訳，2000）に基づくものである。これは，教師が生徒との承認関係の構築とその省察をとおして成長する教師の職能成長するモデル（新元他，2023）と重なるものでもある。

## 5 新たな教師像としての「承認する教師」

本研究は，教師の承認行動が，教師としてのやりがいや喜び，さらには生徒の自己生成に影響を及ぼすことを鑑み，教育現場における教師の承認行動とそのメカニズムについて検討してきた。その結果，教師の承認行動とはLuhmannのコミュニケーション理論によれば生徒の自己言及を尊重した【表出】であり，教師と生徒が承認し合うことを通して両者の承認関係構築にも関わることが確認された。また，教師は承認行動の実践のために，自己承認，自己一致，自己変容という3つの承認マインドを含むBeingに基づく承認が必要であることが見出された。

これまでのまとめとして，教員不足が全国各地から指摘される深刻な学校状況における，これからの時代の新たな教師像について言及する。

### 5. 1 発達支持的生徒指導を踏まえた新たな教師像にむけて

今日，義務教育諸学校では，生徒一人に1台のICT機器が配付されるようになった。これにより生徒は，学校に來なくても授業を受けられ，家にいながらディスカッションにも参加できるようになった。このような中で，教師には従来の知識の伝達である「教える」から，多様な他者との触れ合いを通して「生徒が自ら育つのを支援する」（文部科学省，2022b）役割へとシフトが求められている。

人が，自己同一性（identity）を獲得するのは，その成長過程において，自己が承認されることで，その自己価値を自覚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できることになる。そして人は，他者からさらに新たな承認を受けることで，その自己同一性を更新していく。そのため他者は，自己の存立と成長のためには必要不可欠な存在となる。学校とは，生徒がそのことを実感していくための装置であり「場」である。したがって，学校において生徒が集い，教師が生徒を承認することで承認関係を構築

し、さらには生徒相互が承認し合う学級や学年を実現していく（新元・越，2022）ことは、そのまま生徒の自己生成を支援していく（新元他，2024）ことにつながる。

教育現場では、教師が教えようとしたわけでもないのに、むしろ教師が生徒から学び続けることで生徒に影響を及ぼすことがある。それを発達支持的生徒指導における承認論におきかえたならば、教師がBeingとしての承認行動を実践していくことで、その教師と承認関係を構築した生徒が、自己の価値を自覚して新たな準拠枠を獲得しながら自己生成に向かうことを含意している。

教師の権威について川島（2013）は、これまでの教師としての地位や個人に内在する能力ではなく、生徒との相互行為を通して達成される「実践的行為としての権威」を提案している。これからの時代の教師に必要なのは、生徒と教師が互いに承認し合う関係の構築を通して、「実践的行為としての権威」を自ら獲得していくことである。したがって、これから求められる教師像とは、「生徒への承認行動を通して承認関係を構築しながら、生徒に学び、生徒の自己生成を支援し、自らも時代の変化や生徒の実態に応じて変容し続ける教師」ということができるだろう。

## 5. 2 「承認する教師」の職業的意義

我々は、「あの先生と出会って私は変わった」ということがある。それは、その教師の準拠枠を私が受け入れて、その新たな準拠枠により私の生き方が変わったことを意味している。「あの先生なら、きっと〇〇と言うだろう…」と、かつての恩師をイメージすることは、その教師が私にとっての準拠枠として存在し続けていることでもある。

教師の側に立てば、これほど自己が生徒から承認されたと感じられることは他にないのではないだろうか。今日、教師は、その採用試験の倍率低下を見る限り人気のない職業となった。しかし、教師がBeingに基づく承認行動を通して生徒と承認関係を構築したならば、自己も生徒から一人の人間として承認される教師になる。このような教師と生徒の承認関係は、卒業後に両者が離れても、また年月を経ても不変であろう。したがって、「承認する教師」の職業的意義は、今後も時代や社会が変化しても変わらないものである。

本研究は、教育現場における教師の承認行動をLuhmannのコミュニケーション理論により検討し、その承認マインドを踏まえた新たな教師像について検討した。しかし、これは仮説にすぎない。今後は、質問紙検査等により実証的に検討されることが望まれる。

## 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
- Gordon, T. (1974). *T. E. T. : Teacher effectiveness training*. (ゴードン, T. 奥沢良雄・市川千秋・近藤千恵(訳) (1985). 教師学 効果的な教師=生徒関係の確立 小学館)
- 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)
- 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
- 川上康則（2022）．教室マルトリートメント 東洋館出版社
- 川島哲（2013）．教師の権威：その定義と構造 東京大学大学院教育学研究科紀要, 52, 367-374.
- 川島裕子・加藤慎司・芝木邦也（2014）．教師に求められる「コミュニケーション能力」の言説を読み解く：文部科学省の政策に注目して 北海道教育大学紀要教育科学編, 64(2), 165-179.
- 近藤邦夫（1994）．教師と子どもの関係づくり－学校の臨床心理学 東京大学出版会
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main (ルーマン, N. 佐藤勉(訳) (1993). 社会システム理論〈上〉恒星社厚生閣)
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main (ルーマン, N. 村上淳一(訳) (2004). 社会の教育システム 東京大学出版会)
- Mearns, D. (1994). *Developing person-centred counselling*. (メアーンズ, D. 諸富祥彦(監訳) (2000). パーソンセンタード・カウンセリングの実際－ロジャーズのアプローチの新たな展開 コスモス・ライブラリー)
- 文部科学省（2022a）．「教師不足」に関する実態調査  
([https://www.mext.go.jp/content/20220128-mxt\\_kyoikujinzai01-000020293-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220128-mxt_kyoikujinzai01-000020293-1.pdf)) 2024.1.20. 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](https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf)) 2023.5.14. 閲覧
- 文部科学省（2023a）．令和4年度 公立学校教職員の人事行政状況調査について（概要）  
([https://www.mext.go.jp/content/20231222-mxt\\_syoto01-000033180\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20231222-mxt_syoto01-000033180_1.pdf)) 2024.1.20. 閲覧
- 文部科学省（2023b）．令和5年度（令和4年度実施）公立学校教員採用選考試験の実施状況のポイント



- ([https://www.mext.go.jp/content/20231225-mxt\\_kyoikujinzai02-000033218\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20231225-mxt_kyoikujinzai02-000033218_1.pdf)) 2024.1.20. 閲覧
- 新元朗彦 (2018). 「教師の承認」を生徒に伝える 月刊学校教育相談, 14, 19-21.
- 新元朗彦・蘭千壽・越良子 (2021). 担任教師の学級崩壊克服に向けた変容プロセスの検討－教師と生徒が承認し合う関係の構築を通して－ 上越教育大学研究紀要, 41(1), 57-67.
- 新元朗彦・蘭千壽・越良子 (2023). 教師と子どもの承認関係構築と省察の深まりを通じた「子どもを尊重する教師の職能成長モデル」の提案－教師がやりがいや喜びを見いだすために－ 上越教育大学教職大学院研究紀要, 10, 65-74.
- 新元朗彦・蘭千壽・越良子 (2024). 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－ 上越教育大学教職大学院研究紀要, 11, 134-142.
- 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.
- Porath, C. (2016). *Mastering civility: A manifesto for the workplace*. (ボラス, C. 夏目大(訳) (2019). Think CIVILITY 礼儀正しさがこそ最強の生存戦略である 東洋経済新報社)
- 佐藤綾子 (1996). 教師のパフォーマンス学入門－もっと本気で自分を表現しよう！ 金子書房
- 佐藤麻衣 (2009). コミュニケーション理論としてのルーマン理論再考 現代行動科学会誌, 25, 1-10.
- 田中智志 (2000). 冗長性のコミュニケーション：ルーマン・教育理論・ポストモダンティ 近代教育フォーラム, 9, 147-155.
- 鶴見俊輔 (2010). 教育再定義への試み 岩波書店
- 若菜秀彦 (2006). 学級づくりがわかる本 明石書店
- 吉川正剛・三宮真智子 (2007). 生徒の学習意欲に及ぼす教師の言葉かけの影響 鳴門教育大学情報教育ジャーナル, 4, 19-27.

# Teachers' Behaviors and Attitudes Reflecting their Recognition for Supportive Student Guidance: A Perspective on Constructing Relationships of Recognition between Teachers and Students

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

## ABSTRACT

This study attempted to categorize the recognition behavior exhibited by the teachers involved in the developmentally supportive student guidance specified in the Student Guidance Proposal (MEXT, 2022b) according to three forms of recognition: love, personality, and contribution, based on the Luhmann's communication theory. As a result, it was confirmed that the recognition behavior of the teacher manifests through the respect of the student's self-reference and is closely related to the construction of the recognition relationship between the teacher and the student. It was also found that the teachers needed three recognition mindsets: self-approval, self-concordance, and self-transformation in order to practice the recognition behavior. Based on the above, the image of the teacher of the future was inferred as that of a teacher who builds recognition relationships through the recognition behavior toward the students, learns from the students, the supports students' self-creation, and continues to transform their behavior in response to the changes.

---

\* Maruseppu Junior High School (Engaru Town School District) \*\* Chiba University \*\*\* School Education