

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

新元朗彦*・越良子**

(平成30年3月22日受付；平成30年5月14日受理)

要 旨

本研究は、アクセル・ホネット (Axel Honneth) の承認論の観点から、これまでの学級における教師の指導行動や児童生徒相互のコミュニケーションに関する先行研究について検討を試みた。その結果、有効な指導行動は承認の機能を内包すると考えられた。教師の承認は、学級成員の動機づけや学級集団の自律性の促進に関わっており、児童生徒の相互承認にも影響を及ぼしていた。また、教師は児童生徒が相互に承認し合う機会を意図的に設定することで、自律性を促していることが示唆された。これらより、教師による承認や児童生徒相互の承認が、児童生徒の自律性の涵養に有効であることが見出された。

KEY WORDS

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

1 承認研究の意義と本研究の目的

1970年代を境として、日本社会の特質は包摂型社会から排除型社会へと移行したといわれる (村澤・山尾・村澤, 2012)。それは、多品種少量生産への転換や生産の効率化が、流動的で不安定な非正規雇用の拡大をもたらしたことが影響している。「排除型社会」の典型例が、1993年からのバブル崩壊後の就職氷河期の到来であり、下流社会の出現である。このような「排除型社会」の中で、人が恐れや不安を抱くことなく生活するためには、「つねにさまざまなかたちをとった社会的な承認を必要とする」というアクセル・ホネット (Axel Honneth) の承認論 (ホネット, 1992 山本・直江訳 2014) が注目されるようになった。

今日の学校では、不登校やいじめ問題など、児童生徒たちは多くの課題を抱えている。その背景には、強制されることや他人の意向を受け入れることを拒む今日の生徒たちの特徴 (河上, 2013) や、級友関係における過剰な評価懸念 (土井, 2014)、それに関わる拒否回避欲求と賞賛獲得欲求との葛藤 (山本・田上, 2007)、発達段階における反抗期や自律欲求など、様々な問題が複雑に関わっていると考えられる。このような中、学習指導要領 (文部科学省, 2017) では、生徒が互いの良さや個性、多様な考えを認め合うことで自律的な生活を送ることのできる資質や能力の育成が求められている。教育現場においても、児童生徒の自主や自律の育成が求められて久しい。そのため、学級経営においては、教師のリーダーシップを前提とした画一的な集団指導から、児童生徒の自主的な自治による学級経営の在り方が模索されている。

養育や教育は、もともと幼児や生徒への愛や支持、承認を基盤としている。児童生徒たちが抱えるいくつもの課題状況に対して、「承認」を1つの視座とする研究がいくつか報告されている。例えば伊藤 (2013) は、生徒指導上の課題が集中する学校で、生徒たちは、教師との関わりの中で、自ら教師に承認されていると認識することで、教師不信を信頼へと転化させており「被承認志向」を有していると述べている。山本・田上 (2007) は、生徒の評価懸念対策として、学級で生徒が互いの良い特性を伝えあい認め合う機会を積極的につくっていく必要があると述べている。

承認とは、他者への認識が成り立つための基盤になるものである。相手の存在を承認し関心を寄せるからこそ、相手への認識が深まる (藤野, 2010)。このような存在承認関係は、教育的関係における教える者と学ぶ者の両者においては不可欠であるとも指摘されている (藤井, 2003)。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、承認された当人のみならず、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ところに特徴がある。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でもある。それとともに、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)。例えば、学級において、今まで気づかれなかったある生徒の行為が周囲の生徒達から承認されることで、当人も新たな自己の一面に気づき、その人柄が学級

にも周知され、皆もその行為を自主的に行うようになることは、どこにでもある事例ではないだろうか。このように承認には、自律的な学級風土の構築と、互いに認め合うことによる集団における関係の深まりが期待される。

その一方で、承認には配慮も必要である。承認には集団における規範構築性があると考えられる。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、承認は自発的隷従を生みだすとも指摘されている（水上，2017）。したがって、その集団において何が承認されているか、個々が承認にとらわれることなく自由にふるまえるかが、学級の状態を知る上でも大切になる。例えば、特定の生徒をからかう行為が認められるような歪んだ承認のある学級では、いじめが頻発する可能性は高まるが、その行為から生徒個々が自由に離脱できれば、いじめの発展を抑制することも考えられるためである。

本研究は、まず承認により児童生徒の自律を促すことが議論されているホネットの承認論を簡潔に紹介する。次に、教師の指導行動に関する先行研究を承認の観点から考察しなおすことで、承認の機能と学級の自律性に関する知見を概観し検討する。

2 学級経営における承認の検討

2.1 ホネットの承認（Anerkennung）論

学級における教師と児童生徒相互の承認について検討するために、本研究では、ホネット（1992）の承認論を援用する。ホネットによると、承認とは、気遣いや関与、共感を含む他の人格に対する尊重（ホネット，2005 辰巳・宮本 2011）である。人は、自分が承認している相手から認められることを欲する。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こそ意味がある。それゆえ承認には、その相手の主体性を尊重する姿勢がその基底にある。イエーナ期のヘーゲルが構想した承認論を再構成したホネットは、他者から何らかのかたちで承認されていないという承認の不在が「承認をめぐる闘争」をひき起こすと述べている。しかし、承認には、相手に対する主体性の尊重が基盤にあることから、自分が承認されるためには、自らも相手の主体性を承認することが求められる。

このような承認は、ホネット（1992）によると、「愛」「法」「連帯」という3つの承認形式（Anerkennungsformen）が一緒になってはじめて、「人間主体が互いに肯定的な立場になっていくための社会的条件をつくりだす」のであり、この3つの承認により「一人の人間が自己信頼、自己尊重、自己評価の獲得を積み重ねたおかげで、無条件に自律的で、個体化された存在であることができ、自分の目標や願望と同一化することができる」と述べている。

「愛（Liebe）」の承認とは、感情を基本とした情緒的な気遣いや無条件の愛情が含まれる。この愛の承認により「公共生活に自律的に参加していくうえでの不可欠な基礎になる、個体の自己信頼に関する基準」がつくられる（ホネット，1992）。したがって、この「自己信頼」が自律のための基底ということになる。

「法（Recht）」の承認とは、個々人を一人の「人格」として平等にかつ大切にあつかい、自由を享受する道徳的な帰責のある人格として尊重することである。これにより主体は共同社会における意思形成に参加する能力をあたえられた人格として、自分自身と肯定的に関係する「自己尊重」をできることになる（ホネット，1992）。

「連帯（Solidarität）」の承認とは、他者から差異化された個人の特性や能力が評価対象となる。すなわち、共同体における価値や目標に対して、個人が貢献したことに対する承認である。これにより他の成員から「価値のあるもの」と承認されることで、自己の能力を信頼する「自己価値の感情」が生れる（ホネット，1992）。

このように、ホネットの承認論とは、「愛」「法」「連帯」の3つの承認がそろっていることが重要であり、その3つの承認の経験により、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たところに特徴がある。人は、自分が認める大切な他者から様々な承認をされることで、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。

2.2 3つの承認形式と教師の姿勢

ホネット（1992）の3つの承認を行うことができる教師とは、神代（2016）の議論を参考にすると、次のような教師である。「愛」の承認を行う教師は、児童生徒に積極的な関心を寄せ、彼らが他者から愛されているかに注目し、必要に応じて自ら愛情を注ぐことをする。「法」の承認を行う教師は、子どもというカテゴリーによって生じる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」として尊重する振舞いをする。「連帯」の承認を行う教師は、日常的に行う評価活動に合わせ、個々が主体的に組織や集団のために「貢献」することを積極的に承認し、それを共有しあうことで学級風土を構築する。このような教育現場における承認の実情を

踏まえ、本研究ではホネット（1992）の「愛」「法」「連帯」の承認を、それぞれ【愛の承認】【人格の承認】【貢献の承認】と呼ぶこととした。（表1）

表1 ホネットの承認の三形態と本研究における教師の承認三形態

	承認の形態		
承認の基底	他者を、自分と同じ主体性のある人間とみなすこと		
ホネットの承認三形態	愛の承認	法の承認	連帯の承認
実践的 自己関係	自己信頼	自己尊重	自己評価
社会的条件	「愛」「法」「連帯」の3つの承認がそろふことで、人は自律的な人間になる		
本研究の承認三形態	【愛の承認】	【人格の承認】	【貢献の承認】
学級における承認姿勢	受容ならびに積極的関心 必要に応じて愛情を注ぐ	子ども概念の毀損と平等に帰責を 有する人格者として尊重	目標や集団にむけての 貢献に対する積極的評価
研究例 本論文の 掲載順	西本（1998）、弓削（2012） 天貝（1999） 三島・宇野（2004） 長峰・澤（2009） 鹿嶋・田中（2014） 黒沢（2016）	弓削（2012） 三島・宇野（2004） 堀井・越（2015） 長峰・澤（2009） 黒沢（2016）	天貝（1999）、 谷島・新井（1995） 飯田（2002） 新元・蘭（2015） 鹿嶋・田中（2014） 黒沢（2016）

3 教師の指導行動にみられる承認の機能

教育現場における教師は、日々、児童生徒との関わりにおいて何らかのかたちで彼らを承認している。そこで、承認に関わる教師の指導行動についての研究レビューを通して、そこに見出される承認の内容について検討を行った。

本研究において検討対象にしたのは、基本的には学級における承認の三形態であった。我が国の学級は、共同体の特性を有し、学習集団としての役割も担う「日本独特のシステム」である（蘭，2016）。そのため、検討対象は原則として国内の学術論文に限定した。

3.1 教師の勢力資源としての受容における承認とその影響

勢力資源とは、行為の主体者がその行為の対象者に及ぼす影響力の潜在的可能性を指すものである。教師の勢力資源では、「親近・受容」因子が、一般的な勢力資源の研究結果と比較して、教育現場特有の勢力資源であると指摘されている（田崎，1979）。教師の勢力資源は、学級文化が変われば評価される資源も変化する。しかし、「思いやり」だけは、集団文化の影響を受けない普遍的な資源である（西本，1998）。すなわち「思いやり」という教師の資源が児童生徒に影響を与え、児童生徒を動かす勢力といえる。西本（1998）の調査項目において、「思いやり」とは「先生は自分の立場に立って考えてくれます」や「自分のことを好きです」が含まれ、これはまさに受容であり、本研究の【愛の承認】とみなすことができる。教師の勢力資源の内容を規定するのは、児童生徒の認知である。このことから、教師の【愛の承認】が、児童生徒に認知された教師の普遍的な勢力資源であることが指摘できる。

一方、教師の指導行動要因の組み合わせによって特徴を捉えようとしたものに、AD理論（嶋野，2008）がある。A：受容（Acceptance）とは、児童生徒一人ひとりの独自な見方や考え方、感じ方を共感的に理解することで、D：要求（Demand）とは、社会的なしつけや社会の文化、社会的な価値を彼らに伝えていくことである。一連の研究において、受容が教師と児童間の相互作用に極めて有意な因子（嶋野，1991）であり、教師を受容的指導態度と認知している児童は学校不適応感が低く（嶋野・笠松・勝倉，1995）、児童と教師の心理的距離も、児童が教師を受容的だと認知する度合いによって左右されると言われている（嶋野・山野井・勝倉，2000）。教師が受容的であることが、児童生徒の学級適応、並びに教師と児童生徒の関係にも影響するのである。

遠矢（2002）は、子どもが好きだった学級は、嫌いだった学級と比較して教師の受容的態度がより高かったが、教師の要求的態度においては差がなかったと報告している。このことから、児童生徒が好きだった学級には、教師の受容的な態度が影響を与えているものと推察される。教師の受容は、生徒の授業逸脱行動を抑制する可能性があるとも指摘されている（平井・水野，2017）。

このように見ると、教師の受容とは、児童生徒が自身の在り方を教師に承認されることである。本研究における教師の【愛の承認】が、児童生徒の学級適応や教師との関係、授業逸脱行動にも影響を与えることが示唆される。教師の受容については、教師が児童生徒の学習を促進する役割ももつため、児童生徒に対する人間的「尊重」を伴う指示や指導も「受容」の意味を持つと指摘されている（越野，2000）。尊重は、本研究における【人格の承認】である。したがって、教師の受容とは、【人格の承認】も含意するものといえる。

3. 2 教師の指導行動における承認と児童生徒の自律

我が国における教師の指導行動については、これまでPM理論により多数の研究が重ねられている。PM理論とは、リーダーシップ理論におけるP機能（目標達成機能：Performance）とM機能（集団維持機能：Maintenance）の概念体系である。

近年、このPM理論について弓削・新井（2009）は、その2つの指導行動を新たに捉え直している。それによると、P機能の教師の指導行動として「ルール遵守・課題達成に向けての注意・行動統制」「放っておく」「突き放す」「追い込む」「児童の力に任せる・借りる」「待つ」「気づかせる」の7つのカテゴリーが、M機能として「認める」「助言する」「見守る」「児童の気持ちや資源に合わせた配慮」「人として接する」の5つのカテゴリーが抽出された。弓削（2012）は、教師が児童の心情や資源を「理解」しようとする人と大人に依存させない課題の「突きつけ」との間に正の相関があり、いずれの指導行動も教師が多く実施する時に、児童の学習意欲、規律遵守意欲と遵守度、学級連帯性の評定が高いことを見出し、児童の自律性を促す方法の1つとして、教師の「理解を伴った突きつけ」がPM両指導行動を統合すると述べている。ここでいう「理解」とは、単に児童生徒の能力・特性を的確に認識することだけでなく、相手の存在を認め積極的に関心を寄せることである。これは本研究における【愛の承認】とみなすことができる。「突きつけ」とは、一方的に児童生徒を放任することではなく、任せる、待つといった教師に依存させずに課題を突き付ける指導行動であり、彼らが主体的に活動できる場を設定することである。教師は、児童生徒を課題解決できる人格として尊重しているから「突きつけ」ることができる。このことから「突きつけ」とは、【人格の承認】とみなすことができる。そのため「理解を伴った突きつけ」とは、教師が【愛の承認】に基づいて【人格の承認】を行うことと言い換えることができよう。

このように、教師が日ごろから【愛の承認】により児童生徒理解を深め、【人格の承認】をして個々が主体的に活動できる場を意図的に設定していくことは、彼らの自律性を促す1つの方法であると考えられる。

4 教師の承認と児童生徒個々や学級集団への影響

教師の承認を直接的に取り上げた研究もある。ここでは、最初に承認と信頼感について検討し、続いて承認と動機づけ、さらには承認の自発性促進とその目標達成機能について検討した。

4. 1 教師の承認と児童生徒の信頼感・動機づけ

承認は、児童生徒の信頼感に影響を及ぼす。天貝（1999）によれば、他者一般に対する信頼感に影響を及ぼす経験は「受容経験」「承認経験」「親との親密な関わり経験」「対人的傷つき経験」で、一般群の高校生は友人からの承認経験や主体的な達成経験により信頼感を獲得形成するのに対し、非行群では主に大人の評価者からの承認経験および受容経験によることが示された。このことから、非行群においては、大人からの承認・受容経験を通して信頼感を獲得かつ安定させると同時に、その影響源を同年代の仲間との関わりに移行させることが重要であると指摘されている。中学生を対象にした質問紙調査では、「教師からの受容経験」「教師からの承認経験」「教師との親密な関わり経験」をもった生徒は、教師に対する信頼感が高く（中井・庄司，2009）、担任教師に対する信頼感は、生徒の自律的動機づけを高める可能性が示唆された（中井，2015）。

これらの研究において、教師や親から「受容」「承認」されることが、教師や親への信頼感を形成し、さらには自律的動機づけを高めることが明らかにされている。用いられた尺度項目内容から、ここでいう「受容」とは「自分を、そのまま認めてくれます」、「承認」は「自分がしたことをほめてもらいます」などを意味する（天貝，1999）。つまり、これらの「受容」「承認」はまさにホネットのいう【愛の承認】【貢献の承認】に対応するものと考えられる。児童生徒は、自分に関心を持ち続け、自分の存在や活躍を承認してくれる教師を信頼するといえる。

中学生における学級成員の動機づけ構造の認知を探索的に検討した谷島・新井（1995）によると、その動機づけ構造は、承認の次元、課題志向の次元、参加の次元、協調の次元により測定された。承認に関する調査項目は「勉強が

良くできていれば先生から認められます」など、本研究における【貢献の承認】に関わるものと考えられる。児童生徒は、自分が信頼する教師から承認されることで動機づけられるのである。

4. 2 教師の要請特性における承認の目標達成機能（P機能）

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、児童生徒たちは承認を通して、自分がその学級でどんな行動をすれば承認されるかを知る。ホネット（1992）は、「文化的な自己理解こそ、人格の社会的な価値評価を方向づけていく基準を設定する」と述べている。

承認は、児童生徒に対して価値観の方向付けをする働きをもつ。近藤（1994）は、教師が児童生徒を評価することは児童生徒に特定の能力・特性を要請することであり、そうした教師の要請特性と児童生徒の個性との適合が、児童生徒の学級適応を規定することを指摘した。要請特性（demand quality）とは、その学級の行動や価値観がその学級独自の規範や価値の体系を生み出し、その集団独自の要請特性となって個々の成員に行動の再編を迫るものである。

飯田（2002）は、学級適応感における児童の認知の役割に関して探索的検討を行った。その結果、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た。一方、自分が不得手とする要請に関しては、教師の否認を過小評価していた。児童は教師の承認を認知することで方向付けられ、適応感も影響されるのであった。こうした承認は、児童生徒の行動に対して、教師の教育観や学級目標達成に向けての価値観に基づいて行われる。すなわち、これは目標や集団にむけての【貢献の承認】であるとともに、PM理論におけるP機能（目標達成機能）と解釈することができる。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いることが確認されている（飯田, 2004）。これまで、児童生徒の自発性とは、教師のP行動の低さによって傍証される（近藤, 1994）と指摘されてきた。しかし、教師は、児童生徒に【貢献の承認】を行うことでP機能を発揮し、児童生徒の価値的行動の自発を促していると考えられる。

5 教師の承認が児童生徒の相互承認に及ぼす影響

承認は、身体的表出を伴ったコミュニケーションであり、それはすなわち集団における他の行為への参照指示を含むメタ行為でもある（水上, 2008）。そのため、教師が児童生徒のモデルとなって児童生徒を承認していくことは、彼らの相互承認にも影響を及ぼすものと考えられる。

5. 1 教師の承認と児童生徒の相互承認への影響

担任教師の指導行動には、学級集団を対象とした指導と、学級集団の中にいる特定の児童生徒を対象とした指導がある。しかし、経験豊富なベテラン教師は、両者を区別することなく、あえて周りの児童生徒が見ていることを意識して該当する生徒をほめていることが報告されている（中川・小林, 2007）。

浜名・松本（1993）は、担任教師が特定の児童に対して受容的・共感的な指導行動を意図的に増加させると、当該児童に対する級友からの受容も肯定的に変化し、教師や級友との関係、学習意欲などが肯定的に変化したことを報告している。特定の児童に対する教師の支援行動（励ます・見守る・ほめる）を観察していた他の児童の、級友関係等における学級適応感が、肯定的に変化したことも報告されている（上田, 1999）。ほめる、共感する、励ますといった指導行動は、児童生徒の存在そのものを受容し肯定する【愛の承認】であり、目標や集団にむけての貢献に対する積極的評価である【貢献の承認】が含まれると考えられる。このことから、教師の承認は、特定の児童生徒に向けられたものであっても、その場で観察していた他の児童生徒の相互の承認関係にも影響を及ぼしうるといえる。

三島・宇野（2004）は、小学校高学年の児童に1学期と学年末の2回、児童に認知された教師の特徴と学級雰囲気についての調査を実施した。その結果、教師の「受容・親近」因子は、学級雰囲気の「意欲」「楽しさ」に1学期から影響を与え、「自信・客観」因子は、学年末の学級雰囲気の「認め合い」に影響力を持っていた。「自信・客観」の調査項目に「クラスのことを自分だけで決めずに子どもの意見も取り入れてくれます」「どの子にも同じように叱ってくれます」などとあることから、三島・宇野の結果は、民主的で児童を尊重する教師の態度から、児童がお互いを尊重し認め合うことを学んでいく可能性を示している。承認論の観点からすれば、これはまさに【人格の承認】といえる。また、「受容・親近」因子の項目には、「口ごたえする子や反抗する子のことも好きです」や「子どもが話しかけやすい感じがします」などがあることから、本研究の【愛の承認】を意味するものと考えられる。【愛の承認】を行う教師は、無条件で児童生徒に積極的な関心を寄せ、自ら愛情を注ぐ。【人格の承認】を行う教師は、どの子にも平等に接し自律性のある一人の「人格」として尊重する。すなわち、教師が児童生徒に積極的な関心を寄せ、【愛の

承認】を行うことは、学級の児童生徒の「意欲」や「楽しさ」に年度早々から影響を与え、彼らを自律性のある一人の「人格」として【人格の承認】をすることは、年度末の学級集団における児童生徒相互の承認に影響を及ぼす可能性があるものと解釈できる。

教師の指導行動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。それによると、児童は教師の児童認知が多様であることを明確に認知しており、それが児童の級友認知の多様性に影響し、級友関係と学校・学級適応感にも影響を与えていた。承認は、認識が成り立つための基盤になるものである（藤野，2010）。教師が多様な価値観を承認していることが、児童に対する多様な承認を生み出し、そのことが児童相互の多様な承認につながり、級友関係や学校・学級適応感にも影響を与えたものと考えられる。

5. 2 児童生徒の相互承認と人間関係の形成

学級における児童生徒の相互承認は、彼らの関係構築にも影響を及ぼし、互いに学びあう機会を提供する。

岡田（2012）は、中学生を対象とした質問紙調査の結果、1学期に周囲の要請に対処できている生徒は、3学期の反社会的傾向が低下していたことを明らかにした。教師が生徒の得意なことを見出し、役割を与え、他の生徒から【貢献の承認】を得られる機会をつくることで、生徒の反社会的傾向を低下させるものと考えられる。担任教師が、生徒相互による肯定的評価をフィードバックした結果、生徒の自己評価得点が増加したことも報告されている（樽木，1992）。このことから、仲間からの承認は、児童生徒にとって大きな影響を及ぼすものと考えられる。

堀井・越（2015）は、中学校の班活動が学級集団アイデンティティ、学級の仲間集団外成員への向社会的行動に与える影響について検討した。その結果、班活動において生徒が仲間集団外成員である班員との間に公平さを感じ、尊重・信頼されること、すなわち本研究における【人格の承認】を認知するならば、仲間集団外成員も含めた学級全体を共通の内集団として認知し、仲間か否かに関わらず協力・援助するようになることを見出した。班活動において他者との葛藤を経験しても、お互いが満足するような解決策を見出そうと協力した児童生徒は、友人関係に満足し学級に対しても肯定的な関心を怠っていないことも報告されている（黒川，2016）。このような班における協力や承認を組み合わせたものが新元・蘭（2015）のE C R班の研究である。E C R班とは、多様な対人関係の「出会い」（Encounter）をつくりだすために仲間集団とは異なる生徒同士の班を編成し、班内での生徒同士の相互作用を深めるために班活動において「協同」（Cooperation）の機会を設け、その活動に対して互いの「承認」（Recognition）の機会を連動させたものであり【貢献の承認】と解釈される。この研究の事例では、E C R班が生徒の新たな人間関係ネットワークと、学級のために貢献する自発的な行動を生み出していたことが確認されている。学級内の特定の友人関係に偏ることなく、学級全体に開かれた級友ネットワークをもつ方が、愛着、他者依頼、積極的貢献、自己決定から構成される学級コミュニティ感覚が高く、学級への信頼も高くなることも報告されている（越・高橋，2017）。

児童生徒の相互承認は、学級内の人間関係形成を促進し、また、学級への関心を高め主体的・自律的行動を促すといえる。多様な人間関係の中で、児童生徒はどのような行為が級友から承認されるかを学び、行為が承認されることで、より一層主体性が高まると考えられる。

6 承認と学級の自律性

学級集団の主体性や自律性については、長峰・澤（2009）が児童の主体的学習と教師の指導行動との関連を報告している。それによると、担任教師の「児童への共感的・肯定的態度」が強いと、児童が認知する学級の雰囲気がポジティブで学習意欲が高く、教師が「一人ひとりを尊重する関係・集団づくり」を行っている時、児童が認知する疎外感・被侵害感が低かった。教師の「児童への共感的・肯定的態度」とは【愛の承認】、「一人ひとりを尊重する関係・集団づくり」は、【人格の承認】であると考えられる。自律して主体的に学ぶ学級には、教師による児童生徒への承認が関わっているものと考えられる。

さらに、学級の自律性を高める教師行動を明らかにするには、一定期間における学級の変容をプロセスとして検討することが有用である。学級という集団の主体性や自律性の形成は、教師と児童生徒、あるいは児童生徒相互の承認のサイクルによって影響を受けると考えられるからである。

鹿嶋・田中（2014）は、中学校教師を対象に半構造化面接を実施し、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（Modified Grounded Theory Approach : M-GTA）を用いて生徒の自律を促進する学級集団の発達プロセスモデルを検討した。まず、生徒の自律を支援する教師の指導態度として、「価値観育成」「学級の準枠形成」「生徒の成長の変化へのフィードバック」「行事やトラブルへの対応」の4カテゴリーが抽出された。「生徒の成長の変化への

フィードバック」は、生徒の独創的な取り組みや、できなかったことができたときに、言語、非言語により関心や感謝を伝えることと定義されている。教師が生徒に対して関心を持ち、そのあり方を肯定する評価を行うことと考えられ、【愛の承認】や【貢献の承認】と考えられる。これにより生徒自身の認知や態度、行動の修正や拡大が繰り返されながら深化することで、学級共通の準拠枠を内面化して学級は成長すると報告されている。生徒へのフィードバックには、生徒同士の互いのフィードバックも含まれていることから、教師と生徒相互の承認と捉えることができる。

黒澤（2016）は、中学校において生徒と教師の力を活かして安心安全な教室づくりに成功した教師に半構造化面接を行い、面接の逐語録をM-GTAによって分析した。それによると、教師は征圧的な指導を手放し、学級目標等を自分たちで描かせ、生徒を細やかに観察してほめていた。また、教師は生徒を一人の人として認め活躍の場や役割を与え、生徒同士の認め合いを行い、生徒たちを解決の主体として尊重することで「誰もが通いやすくなる教室」を構築していた。これは、まさに【愛・人格・貢献の承認】プロセスであるということが出来る。ほめることを主眼にする細やかな観察とは、積極的に生徒へ肯定的な関心を寄せることであり、教師の【愛の承認】につながるものである。一人の人として認めることや自己決定の尊重とは、【人格の承認】に他ならない。活躍の場が与えられ生徒が互いに認め合いを行うことは、生徒相互の【貢献の承認】に通じるものである。ここに、ホネット（1992）の「愛と法と価値評価という3つの承認形式が一緒になってはじめて、人間主体が互いに肯定的な立場になっていく」という、自律した人間形成のための3つの承認がそろっていることを確認することができた。

7 本研究のまとめと今後の課題

7. 1 学級経営における承認の機能と有効性

本研究は、学級における教師の指導行動や児童生徒の相互作用について、先行研究のレビューを通して、アクセル・ホネットの承認論を援用した【愛の承認】【人格の承認】【貢献の承認】という枠組みから検討した。その結果、教師の思いやりや受容、理解を伴った突きつけ、承認を通しての要請などの指導行動は【愛の承認】【人格の承認】【貢献の承認】を内包するものであると考えられた。したがって、これらの教師の指導行動が促したと考えられる児童生徒の主体性や学級の自律性は、教師の承認および児童生徒相互の承認の効果であることが示唆された。

教師の指導行動における【愛の承認】とは、教師特有の普遍的な勢力資源である。教師は【愛の承認】を基盤として児童生徒への理解を深め、【人格の承認】により個々の主体性を尊重して活動する場を意図的に設定することが、児童生徒の自律性を促す1つの方法であることが見出された。承認は、学級成員の動機づけや方向づけにも影響を与えていた。教師の【貢献の承認】を通しての要請は、児童の学級適応感に関わっており主に学級集団の自律性や自発性の促進に関わるものであった。また、教師の児童生徒に対する承認は、児童生徒の相互承認に影響を及ぼしていた。

今日の学級経営では、これまでの画一的な集団指導から、児童生徒が自律的な生活を送ることのできる資質や能力の育成が求められている。承認がそのための1つの指針となることを、本研究は先行研究のレビューを通して明らかにしてきた。ホネット（1992）の承認論では、3つの承認形式すべてがそろって、人間は自律すると捉えられている。児童生徒は、教師や他の学級成員からの【愛の承認】や【人格の承認】による自己への信頼や尊重を基盤としながら、【貢献の承認】を受けることで、新たな自己価値に気づき、その承認を参照枠として新たな自己を自ら創造していくものと考えられる。したがって承認は、「他者との関係における自律」を促すものと言い換えることができるだろう。承認により、学級を児童生徒が自律的に活動する場へと変え、その自発的な行動を相互に承認し合うことで、さらに学級の自律性を促進していくことが期待される。今後は、このような児童生徒の自律のための学級経営システムの検討が求められる。

7. 2 承認研究の今後の課題

学級における承認研究の課題も確認された。1つ目は、「学級集団」の自律性の検討が不十分な点である。学級の自律性とは、学級における児童生徒たちが自分たちで自分たちを育てていくことである。教師に承認されてはじめて児童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、教師は児童生徒一人ひとりを承認するだけでなく、児童生徒同士の関係を作り、児童生徒相互が承認し合う状況を作る必要がある。学級における生徒の相互承認に関わっては、新元・蘭（2015）のE C R班の研究が注目される。しかしながら、この研究では承認を通じた児童生徒の関係づくりは検討しているが、学級の自律性については検討が不十分であった。そのため、今後は児童生徒の相互承認と学級の自律性との関わりについての調査と検討が必要である。

2つ目は、教師ならびに児童生徒相互による【愛の承認】【人格の承認】【貢献の承認】の影響の個別的・具体的検討である。先行研究からは、それぞれにおいて取り上げられた教師の指導行動について、そこに内包された愛、人格、貢献のいずれかの承認が、児童生徒の動機づけや信頼感や自律性に及ぼす影響が示唆された。しかしながら、これら3つの承認の機能として、その影響を明確に区別し対比させた検討はなされてこなかった。そのため、3つのうちのどの承認が、児童生徒や学級にどのような影響を及ぼすのか、明らかにする必要がある。また、ホネット(1992)は、「愛」「法」「連帯」の3つの承認がそろっていることが重要であり、その3つの承認の経験により、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た。学級における【愛の承認】【人格の承認】【貢献の承認】の3つがいかに実現していき、学級の自律性といかに関連するか、縦断的研究も必要であろう。一方、生徒指導上の課題が集中する学校の児童生徒たちは、「被承認志向」があり(伊藤, 2013)、大人からの承認経験が重要であるとも指摘されていた(天貝, 1999)。しかし、問題行動を繰り返す児童生徒に対して、実際に教師が【愛の承認】や【人格の承認】を行うことは容易なことではないと考えられる。したがって、その具体的なプロセスや影響についても、検討が求められるだろう。

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.
- 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.
- 土井隆義(2104). つながりを煽られる子どもたち——ネット依存といじめ問題を考える 岩波ブックレット
- 藤井佳世(2003). 教育的関係におけるコミュニケーションの行為の可能性: 相互承認による自己形成論へ 教育哲学研究 88, 67-83.
- 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.
- 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与える影響 実験社会心理学研究 33(2), 101-110.
- 平井尚美・水野治久(2017). 中学生の授業逸脱行動を抑制する要因の検討: 学級風土と教師の指導態度の視点から 大阪教育大学紀要. 第4部門, 教育科学 65(2), 271-283.
- 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(1992). 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.)
- 堀井和朗・越良子(2015). 中学生の班活動が学級集団アイデンティティと向社会的行動に与える影響 日本教育心理学会総会発表論文集 57, 126.
- 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.
- 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.
- 鹿嶋真弓・田中輝美(2014). 中学校の学級育成モデルの構築 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる仮説モデルの生成 高知大学教育実践研究 28, 55-65.
- 河上亮一(2013). 学級経営における教師役割の現在と展望 蓮尾直美・安藤知子編 学級の社会学 (pp.157-180) ナカニシヤ出版
- 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
- 越良子・高橋智美(2017). 学級における児童間の紐帯と学級コミュニティ感覚及び信頼との関連 上越教育大学研究紀要 36(2), 329-336.
- 越野由香(2000). C.ロジャーズ カウンセリング理論の研究 首都大学東京 教育科学研究 17, 11-23.
- 神代健彦(2016). 教育学の承認論的転回?—あるいは、アナクロニズムの甘受について 田中拓道編著 承認: 社会哲学と社会政策の対話 (pp.216-247) 法政大学出版局
- 黒川光流(2016). 学級における集団内葛藤への対処方略とスクール・モラルとの関連 富山大学人文学部紀要 64, 71-80.
- 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). 学級雰囲気と及ぼす教師の影響力 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.
- 水上英徳 (2017). アクセル・ホネットの個人化論：自己実現の個人主義と承認のイデオロギー 松山大学論集 29(1), 231-272.
- 文部科学省 (2017). 中学校学習指導要領
- 村澤和多里・山尾貴則・村澤真保呂 (2012). ポストモラトリウム時代の若者たち (社会的排除を超えて) 世界思想社
- 長峰伸治・澤祐紀恵 (2009). 小学校の担任教師の指導行動・態度と児童の学級適応感の関連について 金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要 1, 53-67.
- 中川一史・小林祐紀 (2007). 教師の信念に起因する授業ストラテジーの関係性の解明 金沢大学教育学部紀要. 教育科学編 56, 51-72.
- 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.
- 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.
- 岡田有司 (2012). 中学校への適応に対する生徒関係の側面・教育指導的側面からのアプローチ 教育心理学研究 60(2), 153-166.
- 嶋野重行 (1991). 児童における教師のAD指導態度認知と教師の児童認知の関連性に関する研究 日本教育心理学会総会発表論文集 33, 475-476.
- 嶋野重行 (2008). 教師の指導態度に関する研究：AD尺度の追試的研究 盛岡大学短期大学部紀要 18, 43-55.
- 嶋野重行・笠松幹生・勝倉孝治 (1995). 児童の認知する教師の指導態度, 学校ストレスと学校不適応感に関する研究 日本教育心理学会総会発表論文集 37, 559.
- 嶋野重行・山野井千恵・勝倉孝治 (2000). 児童と教師の心理的距離に関する研究：教師のAD指導態度との関係 日本教育心理学会総会発表論文集 42, 361.
- 樽木靖夫 (1992). 中学生の自己評価に及ぼす担任教師によるフィードバックの効果 教育心理学研究 40(2), 130-137.
- 田崎敏昭 (1979). 児童・生徒による教師の勢力源泉の認知 実験社会心理学研究 18(2), 129-138.
- 遠矢幸子 (2002). 好きだった学級といやだった学級の相違：学級雰囲気と教師の指導態度の認知より 日本教育心理学会総会発表論文集 44, 154.
- 上田淑子 (1999). 教師の支援行動が児童の自己概念, 学級適応に及ぼす影響：励まし, 見守り, ほめる教師行動を通して 日本教育心理学会総会発表論文集 41, 348.
- 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.
- 山本淳子・田上不二夫 (2007). 思春期における評価懸念と承認欲求との関連 カウンセリング研究 40(2), 116-126.
- 弓削洋子 (2012). 教師の2つの指導性機能の統合化の検討 教育心理学研究 60(2), 186-198.
- 弓削洋子・新井希和子 (2009). 教師に期待される矛盾した2つの指導性に対応する指導行動カテゴリー作成の試み 愛知教育大学研究報告 教育科学編 58, 125-131.

Current condition and issues of function of recognition from teachers and students in school classes

Akihiko NIIMOTO* · Ryoko KOSHI**

ABSTRACT

This study reviewed the previous research focused on teachers' teaching and guiding behavior and mutual interactions among students in classroom settings based on Axel Honneth's Recognition Theory. Results suggested that some teaching behaviors the function of recognition that would facilitate students' motivation, autonomy, and mutual recognition of students. Also, teachers frequently fostered students' autonomy through creating opportunities for mutual recognition. Overall, not only teachers but also mutual recognition of students were indicated to be effective for developing autonomy of students.

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

** School Education