

子ども理解と学級経営における考察

杉 山 直 子

要 旨

生徒指導における児童生徒理解では、児童生徒の過去と現在の環境や姿をもとに理解される。このとらえ方は、児童生徒を未来に向けて今を生きている存在であるにとらえて理解する際に、大きな問題を提示する。教育現場で培われた生活指導における生活綴方や学級での指導の在り方から、未来をよりよく生きるために児童生徒すなわち子どもを教師はいかに理解すべきかを考察をした。

キーワード：子ども理解 学級経営 生徒指導 生活指導 生活綴方

はじめに

「弱さに関してだけは、ぼくはぼくの時代のネガティブな側面をたっぷり受け継いだのだ。ぼくの時代は、ぼくに非常に近い。ぼくには時代に闘いを挑む権利はなく、ある程度は時代を代表する権利がある。……ぼくは終わりか、始まりだ。」(川島隆：2012 p.7)

この文章は、今からまさに100年前の1912年に『変身』を著したカフカが、その1年前の日記に自らを綴ったものである。『変身』では、主人公グレーゴルが虫に変身してしまったために、当たり前ができなくなり、当たり前生きることを諦めてしまうが、カフカ自身も当たり前生きることの困難さに、悩みを持ち、人間関係、社会的な立場など、何かしらの生きづらさを感じ、葛藤していたようである。当たり前を要求し適応を求める「大人(親)」と葛藤し、「ぼくの時代」とその時代を生きてきた「ぼくたちの世代」と「ぼく」の関係のなかで、葛藤をする。

その時代に関して述べれば、「カフカの時代はまさしく、既存の価値観や社会通念が崩れて、『オルタナティブ』なもの(既存のものに取って代わる別のもの)に人々の関心が集まっていた時代」であり、「近代化のプロセスにおいて都市化と工業化への道をひた走ってきた結果」、自分たちは大切なものを失ったと感じていた人々は、新たな心のよりどころを求め……『文明の害毒を洗い流して、人間本来の身体や暮らしを取り戻そう』という動き」があったようだ。(川島

隆：2012 p.85-86) 100年前の時代を表すこれらの表現は、まさに今の時代も同様であり、現代化のプロセスで、情報機器の発達や経済の国際化の影響や、環境破壊などの問題が、まさに「人間本来の身体や暮らしを取り戻そうとし」つつも、新しい方向を探っている。

このような中に生きつつも、実際の人間たちは、日々自分のすべきことを行い生きている。カフカも、内面的な葛藤や「ぼくの身体の状態」に悩む日記への記述があるものの、実生活ではスポーツや執筆活動、さらに多くの恋愛を行い、非常に活動的であるという。そのギャップから、『病弱で不幸な自分』というイメージに自分の生き方を合わせていった人のようにも見え」という。川島によれば、「心のよりどころとなる価値観の中心を何も見つけることができず、自分の書くものに「意味」を見いだせなかったとしても、彼は書きながら自己確認をしていた……書くことで自分の弱さを確認する……自分を知ることはかれにとって必要なプロセスだった……だからこそ彼は言った……『ぼくは終わりか、始まりだ』」と。(川島隆：2012 p.88-89)

カフカは、書くことで、客観化した自己に出会い、自己と対話をする機会を持つことを可能にした。自己を知り得ず格闘しつつ現在を生きる多くのカフカ予備軍である子どもたちには、いかなる働きかけが必要であろうか。以上の問題意識のもと、本論文では、今そして未来を生きる子どもたちの教育と子どもの理解のあり方について、生徒指導の課題をとらえ、まさに書くことで学びを深めた生活綴方からはじまった生活指導について考察を深めるなかで、追究をしていく。

I 子ども理解とは

1、生徒指導における児童生徒理解

教育実践を行うなかで、教師はどのように子どもたちを理解していけばよいのであろうか。文部科学省は、子ども理解という表現ではなく、小学生、中・高校生を対象に、各々児童理解、生徒理解という言葉を用いている。まず、現在、文部科学省が示している生徒指導における児童理解・生徒理解について簡単に述べることにする。

児童理解・生徒理解をまとめて、「生徒指導における児童生徒理解」という表現で、『生徒指導提要』（文部科学省：2011 教育図書）に記されているが、これをもとに、まず、生徒指導について説明をする。生徒指導は、「一人一人の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のこと」であり、学校の教育活動全体で行われるべき指導である。「生徒指導の積極的な意義」として「教育課程の内外において一人一人の児童生徒の健全な成長を促し、児童生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成を目指す」ものである。(p.1、p.40「第3章 児童生徒の心理と児童生徒理解」では、生徒指導を説明する表現として用いられ、「積極的意義」「教育課程の内外」は記されていないが、p.1では、「自己実現」と「自己指導力」についての説明が続いている。)

さらに、『生徒指導提要』には、学習指導要領に生徒指導に関する規定が置かれ、課題が示されていることに触れ、小学校学習指導要領（平成20年）では「日ごろから学級経営の充実を図り、教師と児童の信頼関係及び児童相互の好ましい人間関係を育てるとともに児童理解を深め、生徒指導の充実を図ること」を定めており、加えて、中学校、高等学校の場合には、「生徒が自主（主体）的に判断、行動し積極的に自己を生かしていくことができるよう」と生徒指導充実の方向付けがなされている。「この方向付けをもう少し掘り下げると、生徒指導を進めていく上で、その基盤となるのは児童生徒一人一人についての児童生徒理解の深化を図ることと言え」、「この児童生徒理解の深化とともに、教員と児童生徒との信頼関係を築くことも生徒指導を進める基盤であると言え」る。ここで、「児童生徒理解の深化」と「教員と児童生徒との信頼関係」の関係は、生徒指導を支える二つの基盤であり、その関係は相互作用的な関係であることとして記されている。（『生徒指導提要』p.2）

以上のことを、具体的に説明をしているのが、第3章「生徒指導における児童生徒理解」である。以下、重要な部分のみ抜き出して記述する。前述した生徒指導の意義により、「実際の指導においては複数の児童生徒や集団を対象にすることも多い」が、「最終のねらいはそこに含まれる個人の育成にあり」、このことから「一人一人の児童生徒をどのように理解し、指導に当たるかということ」と、「一人一人を理解する上で、特に欠かすことのできない人格の発達について一般的な傾向とその特徴についての客観的・専門的な知識をもつこと」が、指導者に求められている。さらに、「教科指導においても生徒指導においてもその他どのような教育活動においても、教育実践が効果を上げるための大前提の一つは児童生徒理解」で、児童生徒理解をするには、「共感的理解」と「児童生徒の生育歴や環境などについて客観的事実を知る必要」があるとす。そのため「知、情、意の働きの事実を知るだけでなく、その背景となる様々な事実をできるだけ多角的・多面的な理解することが必要」であり、「そのために特に重要と思われるものは、能力の問題、性格的な特徴、興味、要求、悩み、交友関係、生育歴、環境条件」である。（『生徒指導提要』p.40-41）

このように、「生徒指導はまず児童生徒理解から始まる」ことが記述されている。

2、生徒指導における児童生徒理解の課題

前節で述べたように、児童生徒理解は教育実践、生徒指導の大前提であり、共感的理解、多角的・多面的な理解とともに、客観的事実を知ることなどが求められている。

ここで、三点の疑問が生じる。一つは、児童生徒の過去と現在を知ることが、児童生徒理解であり、それでは今を生き未来に向かっていく児童・生徒をとらえきれないのではないのかということ。さらに、ここでの児童生徒理解は情報収集をいかに広く行うのかというように思われる。二つ目は、生徒指導の前提・基盤としての児童生徒理解の位置づけであり、絶えず指導をしつ

理解し指導をするという相互関係性としてとらえていないことである。指導をする中で、個々の子どもが見えるのではないのか。教師は真なる子ども理解を求めて指導をしていくのではないのか。三つ目は、生徒指導における教師と児童・生徒の関係性である。それは、教育主体である教師と、教育を受けるために様々な観点で観察され理解される受動者としての児童・生徒との主体—客体という関係性では、問題があるのではないのか。児童・生徒は、自分を発達主体として認め、様々な状況のなかで刻々と変化する自分自身に対して、どうすることに価値があり発達しているといえるのかを位置づけてくれる他者を求めている。そもそも教育主体としての教師は、発達主体として児童・生徒との相互関係性のなかでしか教育主体となり得ない。それを認識して教育活動をしなければ、児童・生徒の「自己実現」を図り、「自己指導力」を養うことはできないし、そのための「共感的理解」、「多角的・多面的な理解」も意味をもたないのではないのか。

学校において、個々の子どもたちは絶えずよりよく変わりたいと思い、自分自身が納得できる生活を送りたいと願っている。学校を楽しい場所と思いたいし、教師や学級などの仲間と心底から信頼し合いたいし、各教科の学習で力をつけて出来る・わかる自分になりたいし、そのような状況をつくることができる自分でありたいと願っている。そのような、よりよく変わりたい・よりよくなりたいたいという未来への要求を育て希望を保障するために、教師は指導を行うのではないのか。

以上の問題点を解明するために、教育現場で究明されてきた生活指導の概念から子どもを理解する方法について述べていく。その際、「児童・生徒」を、「子ども」と表現をする。

Ⅱ 子どもと共に生きることから成立した生活指導

1、子どもにかかわることから生まれた生活指導

生徒指導という言葉は、戦後から政府により用いられた言葉である。では、それ以前はというと、「邑に不学の戸なく、家に不学の人無からしめ」る（明治5年学制）と、政府により学校ができていったが、第二次世界大戦が終わるまでは、文部省の求める学校の課程は教科課程であったため、学校では、「教科指導」すなわち教科を教えることのみであり、教科に分けて編成されている知識や技能を子どもに教えることであった。

しかしながら、実際に学校を運営し個々の子どもたちにかかわることで、教育現場である学校では、教科の授業以外の時間での指導や教科の授業を行うために必要な指導があることがわかってくる。例えば、入学・卒業をはじめとする区切りとしての式や、教科のまとめや試験として運動会や学習発表会という行事や学級での活動の時間が必要となったり、学級をよりよい集団として育てることで授業がより意味を持ったりすることである。さらに、教師たちは、個々の子どもたちや子ども集団にかかわることで、次のような子どもの課題に直面する。例えば、地域や家庭での状況を抱えた子どもたちが欠席・遅刻・早退、或いは授業に集中できないなどがある問題で

ある。授業出席を強制するだけでは解決できない課題は、多くが社会問題とも言える地域産業そして地域や家庭の貧困や地域の因習などの子どもにとっては大きすぎる問題であること。しかし、それをいかにとらえて解決するかが子どもたちにとっての学校に来る意味であり、教師の使命となること。大人の社会の問題をそのまま反映する子どもたちの関係性や集団にかかわる課題がそのまま学級の関係性をつくること。教師たちは、以上のような社会の矛盾や問題を子どもを通して知り、教師自身が教師としてこれらの課題に向かい合い、子どもと共に解決していこうとしていくなかで、生活指導は生まれてきた。そして、この指導が子どもたちの主体的学習を可能にした。

とりわけ、生活指導は東北地方を主とする農村で恐慌に巻き込まれた農家の子どもたちを支えようとした教師たちにより用いられていた。教師たちが彼らにとっての学校の意義を、懸命に模索していくなかで見出していった指導の在り方もいえる。

例えば、生活綴方で著名な小学校・中学校教諭である野村芳兵衛によれば、大正9年に田上新吉の「生命の綴方教育」に、生活指導という言葉が出ているようだ。その場面では道具学習として形式的な文の書き方の学習で会ったが、次の側面がみられたという。それは、「その頃の綴方教育に対して、生活をよくするために文は書くべきものであり、文を書かせることで、生活も指導して行かねばならぬという立場」である。野村自身は、大正10年に、当時の文部省の徳目主義の修身教育を現場で止めようとした教師であり、子どもの作文を中心に指導していたが、それは生活指導的傾向の現われであったとしている。その後、野村は実験学校である児童の村小学校で「生活による生活のための教育」を行うが、ここでは、子どもたちの毎日の生活が教育の目的であり、方法でもあった。彼は「教育そのものが全部生活指導であったといってよい」と述べている。その児童の村小学校の実践を通して、「生活指導の方法は、しらべて、みつけて、はげますこと」であり、「この三つのことは、ばらばらに、三度に行われるのではなくて、三つが一度に廻る」ことを述べている。今とこれからの生活を子どもたちと共にいかにつくるのかという教師の方向性がみえる。(野村芳兵衛：1969 p.78-81)

このように、生活指導のはじまりは、文字を書くという学校の学びを通して、子どもたちの生活そのものを知り、そこから学校の意義を問い、実践した教師たちによるものであった。教師を教育主体として立ち上がらせたのは、社会の構造に巻き込まれている子どもたちが困難ななかで生活主体として生きようとしていたことである。その意味で、生活主体としての子どもと教育主体としての教師により、生活指導は成立したともいえる。

2、未来に向けた教師と子どもたちの生活の共同と自己解放

生活綴方は、その他どのような意味をもっていたのであろうか。そこでは子どもはどのようにとらえられ、教師との関係はいかなるものであったのか。竹内常一は次のように言う。当時の子

どもたちは食べ物がなく困るなかで、「みんなで食べ物を探しあって、生きる道を探していった。……資本主義化のなかで、……生活の共同化が崩壊していく、そういう中で、そのベクトルに抗して、生活の共同化を再建しながら、子どもの生きる道を新たに探っていくという問題意識」を、教師たちは持っていた。さらに、子どもたち「一人一人が生活の中で、どう自己実現していくのかという、さまざまな戦いや葛藤、挫折がある、それを本人が書き出していく、書くことに関わりながら、本人の自己実現に学ぶ、つまり生き方に学ぶ」教師たちがいた。「日本の教師の生み出した生活指導というカテゴリーは、村の教師というか、村の子どもの生活をまもるというか、そういう発想の中で出来た仕事ではないか、……一人一人の子どもの自己実現を援助する。しかし、自己実現と云って、そう簡単にはできないという諸状況が目前にあ」るから、「生活を共同して作り直していくことによって、自己実現を共どもに可能にする。」このように、教師も子どもの生きざまから学び、子どもの自己実現を図ろうとするなかで、教師としての自己も解放されていったと考えられる。教師自身が、上から子どもたちを見る自分ではなく、村で子どもと共に生きる自分としての教師へと生まれ変わるために、生活指導を行っていたのである。(竹内常一：1988 p.20-25) このように、子どもたちの解放や「自己実現」をめざす「生活の共同化」に、教師が解放され自己変革するという、子どもと教師とが生活を通して相互関係性を持っていたのである。

奥平康熙は、その後の様々な生活綴方の実践を挙げて、子どもたちに育てたことに関して、次のように述べている。「生活綴方によって子どもたちは、自分たちの生活に目を向け、生活について考え、感情を深くし、疑問をもち、学び、行動をつくっていった。生活綴方は、教師が知育と生活指導を成功裏に進めていくための有効な道具だった。」教師は子どもたちの生活の内、焦点を合わせ、子どもたちの目をその焦点に向けさせた。例えば、『山びこ学校』(1951年)を編集した無着成恭は、「山村生活の労働と経済的困難に」、『村の一年生』(1955年)を著した土田茂範は、「子ども一人ひとりの感情と知的関心を大切にし」、『学級革命』を著した小西健二郎は「子ども同士の仲間関係に注目し」た。また、『新しい地歴社会』を著し社会科教育で生活綴方を用いた相川日出男は「子どもたちの生活と郷土の地理や歴史とのかかわりを、意識的関心課題とした」。当時の教師たちの課題は、子どもたちを、貧困からの脱出させること、伝統的村落共同体的関係や家父長制的意識の強く残る家族の、権威主義的共同体からの解放していくことであった。(奥平康熙：2008 p.7-8)そして、生活に結びついた労働の意義、人間形成における労働の意義をわかるからこそ、出来た実践であったとも記述している。その意味で、城丸章夫が言うように、生活綴方は「泥くさい明るさ」を持ち、それは「おとなよりも鋭く農民をみつめ、そこからまた未来を展望しようとする」ものであり、「日本人自身の生活の必要から民主主義教育を構想する道を対置したものである」と述べている。(城丸章夫：1992 p.30-31) また、城丸は、国分一太郎の『新しい綴方教室』での言葉を引用して、生活綴方の教育方法に関して、次の

ように述べている。「簡単にいいきれば、現実直視・現実把握の方法だ。まず自然および社会の生きた事物を、子どもたちの感覚や行動を通じて、生き生きと把握させることに出発する方法だ。そこを出発点として、人びとを、子どもを、かしくしていく方法だ。物の見かたや考えかたを、ゆたかに、まっすぐに、新しくしていく方法だ」と。(城丸章夫 p.32) このように、生活綴方による生活指導は、子どもたちに厳しい現実の生活を直視させるが、子どもたちが未来をかしく生きていくための方法を学ぶことであり、そこには自分たちの未来を自分たちで切り拓いていこうとする可能性を導き出すもので、希望を持って学ぶということの体験でもあった。

子どもの今と未来をみつめ指導してきた教師たちは、第二次世界大戦後までの国の政策や文部省から、生活指導を通して子どもたちを守ってきた。戦後の文部省の教育政策も、現場の意見を組み入れるのではなく、ある意味戦前と変わらない、政府主導であり、そこから子どもたちを守ろうとしてきた。日本の教育現場の実践を無視したアメリカの教育政策の導入、そのために、アメリカ的な経験主義的・児童中心主義的であったこと、1950年あたりから政治との関係性のなかでさらに一方的になっていくこと、とりわけ1958年道徳の特設においては戦前の修身科のような子どもの内面のまで統制する危険性があること、これらのことに対して、生活指導を行う教師たちの立場は、あくまで実際の子どもたちにかかわり、個々の子どもを護り育てる教育の可能性を追求してきた。第1章で挙げた生徒指導に対しては、はじめから政府主導の教育現場の管理であり、教育の主役である教師や子どもたちの不在という批判が生じていたようだ。

Ⅲ、生活指導における子ども理解と指導

1、人間らしく自分らしい生き方をめざして生活を変革する活動のなかでの子ども理解

生活綴方によりその意義が深まり展開した生活指導であるが、その後、主要産業の変化や労働の変化、地域や家庭の変容等のなか、その方法は生活綴方から学級集団づくり・子ども集団づくりへと移行してきた。そのような生活指導を定義する際に、城丸章夫は次のように記している。「生活指導ということばは、学者が自分の学問を説明するために使ったことばでも、文部省の役人が愛用したことばでもなくて、小学校の教師が、……ある種の方向、ある種の特徴を指すことばとして、お互いに理解しあってきたものであり」、「しかも、生活指導という名の下に、多様な教育実践が半世紀にわたって行われてきた」ので、こんにちに及んで、生活指導とは何かということ、きちんと定義づけることは、たいへんむずかしいこと」であり、「1960年代に入ってから、官僚の一部が生徒指導ということばを使うことを教師たちに強要することがつづいてい」るが、「生活指導のかわりとして使うべきことばではないことを述べている。そして、「このごろは、医学の分野でも『患者の生活指導をする』などと使い」、その使用領域が拡大していることを記している。(城丸章夫：1992) 確かに、人とかかわる仕事・研究分野において、生活指導と

という言葉が用いられている。日本生活指導学会では、学校教育の分野はもちろんのこと、矯正教育の分野、医学の分野、看護の分野、介護の分野など様々な領域・分野における生活指導に関する研究が行われている。生活指導の定義については、どの分野で用いられるのかで、細かな意味合いは変わるが、基本的には「生き方における指導」というのが共通である。では、学校教育において生活指導は、いかにとらえられるのか。(日本生活指導学会編：2010 『生活指導辞典』エイデル出版)

日本型生活指導概念の創造に貢献し理論的リーダーであった宮坂哲文は、生活指導の概念規定を何度か試み、1959年には次のように定義した。「生活指導とは一人一人の子どもの現実にそくして、かれらが人間らしい生きかたをいとむことができるように、援助することである。」詳しくいえば、「生活指導とは、教師が子どもたちと親密な人間関係を結び、一人一人の子どもの現実にいとんでいるもの見かた、考えかた、ならびにそれらに支えられた行動のしかたを理解し、そのような理解を、その子どもたち自身ならびにかれら相互のものにすることによって、豊かな人間理解にもとづく集団をきずきあげ、その活動への積極的な参加のなかで一人一人の生きかたを(生活認識と生活実践の双方を、つまり両者をきりはなさずに統一的に)より価値の高いものに引き上げていく教師のしごとである。」(p.23) 宮坂によれば、次の諸点が生活指導の特徴となる。(1) 生活指導の対象は、子どもたちの内面的な意識や感情である。(表面にあらわれた生活行動も、それを生み出した支えている、もの見かた、考えかた、感じかたといった内面と、きりはなさずにとらえる。)(2) したがって当然、子どもの行動を外的に規制しようとする立場ではなく、内面にまで深くふれつつ、子どものもつ認識と実践とをきりはなさずに統一的に発展させ変革させていこうとする教育的指導的立場に立つものであり、建設的かつ予防的性格な指導である。(3) 特に重要なことは、教師は問題が具体化して生活指導を行うのではなく、教師はさまざまな手立てを講じつつ、子どもたちの世界に入り込み、一人一人の子どもによさを見出し、人間としてのねうちを認め、生活をみつめる確かな目を育て、日々の生活へと能動的にとりくませ、子どもたちと一緒に、子どもたちの中から問題を掘り起こすことが、ここで最も本質的な立場になるということである。(4) 子どもの行動のすべては、皆なんらかの原因を持っているものであり、その意味ですべては自然な結果であるとみなす立場である。(5) すべての子どもは人間として生きているかぎりにおいて、皆それぞれに問題を持ち、問題をもっていることは生きていることのしるしとする。(宮坂哲文：1959 p.27-29) 子どもの認識と実践を統一的に変革していくことが重要であり、いかに生きるかという建設的な指導である。

折出健二は、生活指導すなわち生き方の指導について、「つまり、個人が今営んでいる生活の事実から出発しつつ、単にそれへの適応を求めるのではなく主体的な『生活の方法』を導き入れていく、というのが『生き方』の指導の意味なのである。」とまとめている。(折出健二：1988 p.41-65)

このように、教師は学級の中で、各々の世界に入り込み、よさを互いに見出そうとし、自分らしく人間らしい生き方ができることを目指して理解をする。そのために、学級全体で「生活の方法」を共に探求していく指導をしつつ理解をしていくことが重要なのである。

2、関係性と公共性の創造をはかる活動のなかでの子ども理解

学級の子どもたちが互いによさを発見し、互いに自分らしく人間らしく生きようとして、「生活の方法」を探求するなかで、子どもたちには互いの関係性や自分の所属する集団や社会をとらえなおしたり、よりよく変革したりすることが必然となる。

竹内常一は、生活指導における人間や社会の関係性構築に向けて次のように述べている。それは、「関係変革の生活指導」であり、①内面における自我・他者関係、②他者との相互性、③共同性、④公共性、の4点をあげ、この4点を相互に関連させた子どもの関係を変革することに生活指導の課題を求め、この連関性のなかに公共性を位置づけるべきであるとする。このようにして、「子どもが他者と共生的な関係を外的にも内的にも結び、生きるに値する世界を共同して構成していくように指導していく」ことの重要性を指摘している。(竹内常一：2003 p.18-20) このように、自分たちの生きたい世界を共同して構成することで、子どもたちも変わらざるを得ない自己を知り、自己を変革していくのである。

3、発達の権利を保障する子ども理解

その意味で、子どもたちの生きていく権利や発達を保障する指導として生活指導は位置づくべきであり、楠凡之の言うように「子どもや人々が自らの『発達の源泉』となる『生活世界（活動と人間関係）』を他者との連帯・共同を通じて築きあげつつ、その活動や人間関係を内面に取り込みながら、自らの development を成し遂げていく過程への支援であるという表現ができる」だろう。(楠凡之：2012 p.36)

生活指導は、他者との共同性、関係性を創造する活動のなかで、発達の権利の保障としてとらえるべきであり、子ども理解も子どもたちの発達権の保障となる教師の創造的な活動なのである。教師には、子どもの過去からのみとらえるのではなく、子どもがなりたい自分自身を創造でき、学級のなかで学びあい発達しあう関係をつくり、個々の要求と社会を繋ぐ教育活動を行いつつ理解することが求められているといえよう。

おわりに

城丸章夫は、現代の子どもたちは、おとなの作った既成事実を承認させられ屈服させられており、その形には、次の二通りがあるという。「一つは、現代の資本主義社会が、本質的には子ど

もを無視して発展しているという事実から直接的に発生する屈服である。」「二つには、家庭の保護だけでは子どもは守りきれないというので、私事としての保護が組織化され、社会的な統制と配慮とが加えられ、まさにこの保護の形式性・階級性・非人間性が、貧しい勤労大衆の子どもを、いよいよ窮地におとし入れていくという事実である。……つまり、現代の社会は、子どもを保護していない残酷さの上に、保護している残酷さが追加されている—そういう残酷さを持った社会なのである。」(p.130) (城丸章夫：1992 「現代の子どもをどうとらえるか」 p.126-139 参照) 教育的配慮、保護という言葉が、子どもたちが直視すべき社会の事実から、子どもたちを遠ざけ、試験に強い学力を求め、生活における生きる力を奪いつつ、生きる力を要求するという矛盾を、子どもたちに強いているともいえよう。

教師は、現実の生活を見つめ、認識し、他者・集団で共有し、解決していく方法を共に探究していくことで、子どもを理解することが必要である。「僕たち、私たちが最後であり、はじまりだ。さあ、僕たち、私たちの時代をはじめなのだ。」このような子どもたちの要求、意思、希望を産み出しつつ、子どもを理解していく方法について、生活綴方、集団づくりを活かした学級経営の実践から、まだまだ学ぶべきことが多くある。これらを、細かく分析しつつ、現代社会が人間やその生活に与える影響、そのなかでの関係性の構築の在り方を探り、新しい子ども理解のあり方・方法を考察していくことが今後の課題である。

引用文献

- ・川島隆：2012 『NHK100分de名著 変身 カフカ』 NHK 出版。
- ・文部科学省：2011 『生徒指導提要』 教育図書。
- ・野村芳兵衛：1969 「しらべて、みつけて、はげますこと」『生活指導 NO.1』 明治図書。
- ・竹内常一：1988 「今、なぜ生活指導か」日本生活指導学会編『生活指導研究 NO.5』 明治図書。
- ・奥平康照：2008 「戦後生活綴方全盛の時代」和光大学現代人間学部紀要。
- ・城丸章夫：1992 『城丸章夫著作集 第4巻 生活指導と自治活動』 青木書店。(原題「やさしい教育学」1977～1998)
- ・日本生活指導学会編：2010 『生活指導辞典』 エイデル出版。
- ・宮坂哲文：1959 『生活指導と道徳教育』 明治図書。
- ・折出健二：1988 「生活指導の再生—生活改変を求める専門家・住民の相互的自己形成と指導の自覚化—」『生活指導研究 5』 明治図書。
- ・竹内常一：2003 「生活指導研究の課題」『生活指導研究 20』 エイデル出版。
- ・楠凡之：2012 「生活指導と発達支援—発達保障のための教育実践の課題—」日本生活指導学会『生活指導研究 29』 エイデル出版。
- ・城丸章夫：1992 「現代の子どもをどうとらえるか」『城丸章夫著作集 第3巻 生活指導と人格形成』 青木書店。