

## 子ども理解と学級集団づくり

杉山直子

### 要旨

子ども理解は、教師の指導の基本である。時代・社会の影響を受けて、貧困など様々な問題と矛盾を持ちながら、子どもたちは現在を生活している。そうした子どもを理解するために、学級集団をいかに育てるのかということが、深くかかわっている。本論文では、学級集団づくりにおける子ども理解のあり方について考察をしていく。

キーワード：子ども理解 学級集団づくり 子ども集団づくり 子どもの貧困

### はじめに

「遠足に行かないと欠席になるんですか？」といった「遠足に行きたくない」中学生たちの出現と、その理由が「おもしろくない」「勉強のほう役立つ」「4キロも歩く自信がない」「みんなとサワグのがきらい」「塾の先生が、遠足に行かないのなら塾で勉強をしてやるというから」と聞き、「国家の建てた鉄筋コンクリートの巨大な施設と、専門の教師と、とにかく不十分ながら法律の保護を受けて、なお、しろうとの私塾に立ちうちできない教育とは、いったいなんであろう？」という疑問を持つ教師の姿……高度成長期でも、バブル期でも、平成の子どもたちでもない。1960年代のことである。これは、中学校教師であった大西忠治が、『核のいる学級』のまえがきで記している言葉である。こうした中学生の出現に、生活綴方を通じた教育活動を行っていた大西忠治は、もはやこのやり方では難しいと感じ、学級集団づくりを指導の中心にしていたという。

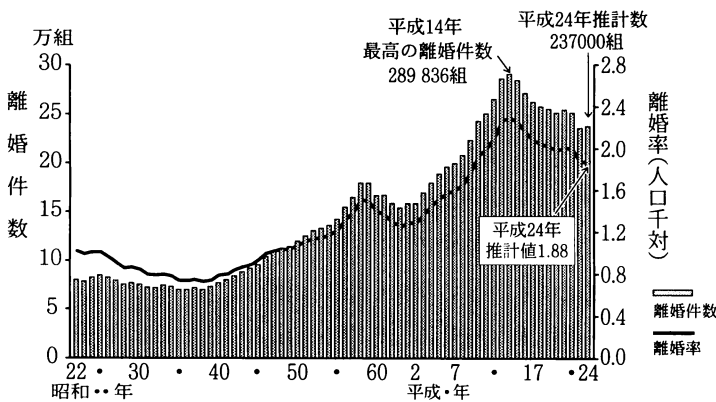
かかわってきている子どもたちが急に分からなくなるときや学校教育の意味がわからなくなるときが、教師を続ける者に生じるときがある。子どもを理解するには、子どもたちが育ってきた環境を理解すること、時代や社会のなかでの今・ここの状況の位置づけを理解すること、子どもたちの所属している集団の中での関係性を理解することなどをし、個々の子どもにのみではなく、集団として子どもを理解していくことが必要である。これらの問題意識のもと、学級を集団として育て、子どもを理解していく理念について考察をしていく。

## I 現在の子どもたちが抱えるもの

### 1、子どもを取り巻く家庭の変化—離婚と貧困—

子どもを理解するには、広く子どもが生活をしている現在の社会の状況から理解する必要がある。子どもたちにとって一番大きな影響は、親の離婚にかかわることであろう。離婚件数の年次推移は、1950年以降の離婚件数の年次推移をみると、1967年までは69000～84000組で推移していたが、1984年から1988年に減少したものの、2002年最高の離婚件数289836組に達したが、翌年から減少に転じたが、2012年度厚生労働省人口動態調査による離婚数は237000組と推定され、2011年度235719組を上回る。事実としての数は人々の意識を変えてきている。(厚生労働省人口動態調査図5参照)

図5 離婚件数及び離婚率の年次推移



離婚の子どもへの影響を

考えるとどうであろうか。

30代～40代の割合が高く、子どもが存在する場合に、その年齢でいえば、幼児～小学校～中学生の可能性が高いと思われる。親の離婚を経験している子ども（未成年）は全国で約230000人であり、親の離婚という現実、その前後の実際の

生活に大きな影響を及ぼす。経済的事情や離婚に向けての冷たい家庭の雰囲気、逆に両親の罵倒の声と暴力という家庭のなかで生活する子どもたちの人格発達における影響は多大であり、場合によっては破壊的なものとなる。また、40代女性の再婚率は40%と高く、親の再婚で子どもはさらに様々な葛藤をする。

さて、離婚率の増加は、日本の経済状況、結婚の概念の変化、人間関係力の在り方が絡み合っていて関わっていると思われる。日本の雇用状態は、正規雇用者は1997年まで増加していたが、それ以降2006年まで減少し、2007年以降はほぼ横ばいとなっているが、これに対して非正規雇用者は一貫して増加している。総務省が2012年11月に発表した就業構造基本調査における7～9月期のパート、アルバイト、派遣社員、契約社員、嘱託などの非正規雇用者は、前年同期比25万人増の（非農業対象）1829万人で、雇用者全体（役員除く）に占める割合は35.5%であり、なかでも、パート・アルバイトは18万人増の1245万人である。とりわけ、女性パートが795万人、男性パートは99万人と女性パートが占める割合が高い。正規雇用者は3327万人で、前年同期よりも7万人減少している。（なお、非正規雇用の拡大は世界的傾向にある。）そして、非正規労働者の平均収入は正規労働者の約5割であり、健康保険、年金の有無の問題なども含めて、と

りわけシングル・マザーの経済的困難と不安を生み出し、これが再婚率の上昇とも関係している。生活保護を受ける者は2012年9月現在全国で2133905人1557546世帯（厚生労働省2012年12月被保護世帯数及び被保護実人員）に達し過去最高の数を示し続け、自殺者が、毎年約3万人であり、2012年10月まで毎月2000人を超える者が自殺をしており、そのうち男性が1500～1800人を占め、男性が生き難さを表わしている。

こうした社会の現実のなかで、何らかの形で不安な状況のなか、子どもたちが学校に通ってきていることを、教師は理解しておかねばならない。

## 2、「自分自身からの排除」と「関係性の貧困」

湯浅誠によれば、これらの日本の経済的不安状況は、1990年代半ば以降の構造改革の結果であり、さらに社会的排除、すなわち、労働、福祉における「企業福祉からの排除」「家族福祉からの排除」「公的福祉からの排除」さらに「自分自身からの排除」（湯浅 誠：2007 『貧困襲来』）を生み出しているという。このような社会的排除は、大人たちが「これまで」努力して積み重ねた結果の「今」と「これから」を大きく狂わせ、「自分自身からの排除」を生み出し、自己肯定感を失い、中流意識を持って育ってきた多くの者たちが貧困の状態になる、或いはギリギリで生きている実感を持つこととなる。生田は、現代の日本の貧困は、国家＝行政の失敗、市場の失敗、家族の失敗が重なったところにあり、とりわけ、市場、家族の部分の失敗が大きくなってきているところに現在的問題があり、すなわち、市場は経済の問題、家族は、地域や家庭での関係性の問題であり、「現代の貧困＝経済の貧困＋関係の貧困」が現在の特徴であると言う。（生田武志：2008 p.51）

「経済の貧困」が「時間の貧困」と「文化の貧困」を背景にして「関係性の貧困」を生む背景になっているのではないだろうか。現在の家庭の環境は、経済・文化・時間・関係性の貧困のなかにあると思われる。

## 3、子どもの貧困＝経済の貧困＋関係の貧困＋将来の貧困

日本の子どもの貧困率（社会全体のなかで、貧困状態で暮らしている子どもの割合）は、14.3%で、先進工業国とみなされるOECD各国の平均は12.1%と比較すると、日本は貧困状態で暮らす子どもが多い。さらに、所得再分配（失業手当、生活保護といった社会保障給付であり、所得再分配後では貧困率は減少する）子どもの貧困率をみると、1980年代では8.3%から10.8%、1990年代半ばは11.2%から12.0%、そして、2000年前後では12.9%から14.3%へと、所得再分配の結果、子どもの貧困率は逆に上昇している。OECD平均では、2000年前後は20.5%から12.1%と減少しており、政府の再分配が子どもの貧困を改善している。日本の場合は、「勤労世代にとって、政府から受け取る給付よりも、政府に支払う社会保険料の負担が格段に重いことから、政府を通すと逆に貧困率が高まる」そうである。（p.165）さらに日本に特殊なのは、とりわけ、ひとり親と子どもの世帯の貧困率が高く、親が働いていない世帯の貧困率が52.1%であるのに対し、親が働いている世帯の貧困率は57.9%と高く、日本の賃金構造や労働市場など社会的な

問題がある。これを解決しなければ、「子どもの貧困は深刻化し、子どもの教育機会といったライフチャンスや格差や不平等を拡大」(p.167) することとなるという。(藤原千沙：2008 p.156-169)

「現代の貧困＝経済の貧困＋関係性の貧困」における経済的な貧困は、大人以上に、子どもたちにさらなる影響を生み出す。大人たちの貧困による「社会的排除」「自分自身からの排除」は、子どもたちのさらなる「社会的排除」「自分自身からの排除」を生む可能性が高く、子どものうちから疎外感や自己否定観を持つ可能性がある。そこには、時間・文化の貧困と「関係性の貧困」が絡んでいる。子どもは、様々な関係性のなかで育つものであるが、家庭のなかでの家族との関係性を十分に築けない状況、家庭が地域との関係性が十分無いなかでの地域との関係性にもかかわらざるをえない状況のなかで、頼りにする大人もおらず、子どもたちはさらなる「社会からの排除」と「自分自身からの排除」を、さらに未来、将来における貧困を生み出す。

学校教育の重要な位置づけは、経済的格差が教育的格差をつくらない努力、貧困の連鎖を断ち切る努力、すべての子どもたちが最大限に自己の能力を開花させていくような努力、他者やものそして社会・文化や科学などとの関係性を築く力を育てていく努力を行うことである。学校とは、広く教育の機会を子どもたちに保障し、子どもたちが貧しくても希望と能力を持つことで、現在の“困っている”環境から抜け出す手助けをし、社会の発展に貢献できる人材を育ててきた。しかしながら、1977年以降のゆとり教育政策は、偏差値競争に勝つためには塾に通う教育費を必要とさせた。子どもが社会で生きて働くように育て、大人になり仕事をし続けられるように、社会全体で育てていくことが重要であり、大人たちがそれを怠ると自分たち大人にかえってくることを忘れてはならない。

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いると述べている。「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る。そして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。」(城丸章夫：1992 p.130)

こうした大人中心で残酷な社会で生活する子どもを理解するとともに、子どもたちがなぜ貧困か、なぜ所得再分配の結果さらに貧困となるのかを共通の課題として認識・解決しなければならない。人間としての自分の生き方をとらえる目と、社会をともに創る力を育む教育活動を実践することが求められているのである。

日本の場合は、先も述べたように、大人の影響を受け異質排除の論理と、社会からの排除に自分たちが陥ることを恐れるが故の攻撃の論理が集団的に作用している状態が大きいと思われる。しかし、学校・学級はそのような現在の人間が陥りやすい状況から子どもを護り、救い出したり、解決できるようにしたりして、現代社会のひずみに対抗できる力、まさに生きる力を身につ

ける場ではないのか。少なくとも、痛みを共感するがゆえに共に避けようと努力し、人間が協力することの素晴らしさを経験する場ではないのか。差異はあるものだが、差異をどうとらえ乗り越えるのか、そして互いに生きやすい社会を創ることを、人権が護られる場で学ぶことは学校でしかできないことである。学校とは、科学や文化を、実際に差異のある仲間たちと学び合う中で、具体的に、活用できるものとして学ぶ場である。

## II 個と集団との関係における子ども理解

### 1、生活指導と子どもの生活事実をとらえた集団づくり

子どもたちの現実に即しながら、子どもを理解し指導をしていくには、理念が必要である。例えば、生活指導という指導の捉え方は、1920年代に教育現場から生まれ、これまで子どもたちの現実を、子どもたちにとらえさせながら、解決の糸口を導き出していった。最初は、生活綴方をその指導の中心にとらえていたが、「はじめに」で述べたように、社会の影響を受けた子どもたちの変容により、集団づくりをその方法として用いるようになってきた。この生活指導とは「一人ひとりの人間らしい生き方の指導」であり、そのための指導方法に生活綴方、人間関係、集団の観点が加わり、宮坂哲文は『生活指導の基礎理論』において、新しく生活指導概念を提起した。それは、「生活指導は個々の子どもおよび子ども集団の現実にはたらきかけ、かれらじしんが自己をふくめた環境（集団）を民主主義的原理に立って変革的に形成しうる能動的な、集団的組織的態度、能力をかくとくするようにみちびき、それによって人格の全面発達を可能にする独自の道をひらくごとであり、教科指導と相俟って、学校教育の基本目標の達成に寄与すべき教育作用である。」というものである。（宮坂哲文：1968 序ii） このように、個々の子どもの人間らしい生き方の指導には、教育の受け身として子どもをとらえてはならない。子どもたち自身が正当な手段を学び実践し、自分たちが立ち上がって環境を変革するような指導を教師が行っていくことこそが教育活動であり、その際の子どもの理解は、教育客体としての子どもの理解ではなく、発達主体としての子どもの理解である。

その後、集団のとらえ方の変遷や、学級集団、学習集団の捉え方などの論議がなされたが、2000年代に入り、学校における集団のみならず地域における子どもの集団の総称として「子ども集団づくり」がとらえられ、そのなかに「学級集団づくり」を含みこむようになってきた。そこには、子どもの生活の事実をとらえ、子どもが学級のみならず多くの集団に属していること、すなわち学級や学校という制度枠にとられない関係性をさぐり、「自分たちの意見表明の可能性をもとめている」のであり、学校という制度のもとめる価値規範や行為の基準を超え、「自分たちがいま切り開こうとしている生き方を自ら定義する試み」が示されている。その「自分の存在価値をみつめること」を子ども集団にひらき、「共同的な〈問い〉を契機に自分たちの『明日』を定義し直す（思想化）ことを通して、たしかな相互信頼とネットワークによる集団をつくりだしていくこと」を可能とし、子どもたちが「自分たちが主人公である生活と学びの公共性とは何かを問うものであると同時に、これに応えながら、教職員も子どもの生きる目標から学校の公共

性を問い直していく営み」が逆に必要なのである。(折出健二：2004 p.6) ここでは、「生活世界の共同の実践者」であり「未来の市民」である子どもたちの関係性を「子ども集団」ととらえるよう主張する。「生活の共同の実践者」、「未来の市民」としての子ども理解は、「否定と見える行動の中に子どもの自己肯定要求がある」としたとらえ方であり、「そのことを基本にして子どもの抱える課題をとらえることが、子どもとつながる第一歩」であることを示している。(全生研常任委員会：2005)

## 2、集団の中で育つアザーリング—差異から公共へ—

折出健二は、「生活指導は、個々の子どもを個性的な生活的他者としてとらえ、どの子どもに対しても、日常の社会的関係と集団的活動を通してアザーリング（他者化）という発達の内実を充足させることで、市民としての関係認識と行動能力を育てる営みである。」(p.26) ととらえている。アザーリング（英：othering、独：Veränderung）とは、「活動において相手を他者として認め、承認的他者として自己を発見し、より高い質で自己自身へ回帰する人格の关系的自立の営みであり、この過程自体が関係性の構築そのものにほかならない。」とりわけ、子ども集団において、「子ども同士の間でアザーリングが多様に生起し、集団そのものは本来、生活的他者との対話と共同・自治が創り出す公共の世界なのである。」(p.25) そのような公共の世界として、子どもたちが所属する学校、学級を育てていかねばならない。ここでは、「子どもの権利条約」に示される子どもたちの権利が保障されるとともに、その行為の在り方を実際に学び、自己の権利のみならず他者の権利をも保障できる主体へと育っていくことが可能とならねばならない。こうした学校、学級にしていくための、集団づくりのキーワードは、「権利主体、市民的自立、参加、学び、差異、そして（差異を認め合う、言い換えれば相互承認に立つ）共同と連帯」(p.31) であり、「子どもをひとりの若き市民として尊重」し、「個の尊厳をまず生活と学習の共同化の基底に置く」ことが、教師への信頼感となって現れ「共感的で共生的な関係性」が成り立っていくのである。(p.32)

このような集団づくりのなかで、子どもたちは、差異を互いに認め合い、個の尊厳であることを理解することで、学校や学級において自分をありのままに表現することが可能となってくる。

## 3、個々の発達と集団の関係

では、子どもが育っていく集団とはいかなる特徴をもつのであろうか。このことに関して、折出健二は、H・クラインなどの所論により、以下の4点を示している。まず第1に、「集団は、同等の権利をもつ人間が、共通の目標をめざして、共通の活動をおこなっていく共同体である。」第2に、「集団は、見通しの体系とたえず新しく設定する課題をとおして、不断に発展する存在である。」第3に、「集団の成員たちは、連帯、相互の尊重、同志的援助によって結びついている。」第4に、集団において以上のような「結びつきを基礎として、集団的な誇りと民主的伝統、ならびに集団の一員としての自覚をはじめ確信や感情や意志などの人格的性質が発達する。」このように、「集団の本質は、もはや単に社会的形成体として存在するのではなく、民主主義的な

社会的価値の実現において、成員が団結し、自立的・自主的に相応の人格的依存関係を形成していく点にある。」としている。(吉本均：1975 p.46-47)

人間にとって環境は歴史的・社会的に制約をされているが、人間はそこで主体的・能動的に働きかけて人格発達していくのであり、その環境のなかで集団・社会はその構成員により創られているのである。少なくとも集団とは、成員である個々の人間を制限するのではなく、個々の人間が創り出すものであるとともに、その過程をとおして個々を自立に向かわせ、互いに尊重し合い、民主主義的社会をつくりだすのである。学校生活において、「人格としての人間は、集団を媒介としてこそ、直接的・能動的・共同的に、しかも科学的な洞察を生かすつついっそう自覚的に、自己の生活諸関係をかたちづくっていく」(吉本均：1975 p.45) ことを理解し、個と集団を育てつつ理解していかなければならない。

### Ⅲ 「学級集団づくり」における子ども理解

#### 1、子ども理解の基本

吉本均は子ども理解において、リアリティーのある人間理解に基づく子ども理解が必要であるとしている。それは、過去と未来のなかで現在を生活している子どもでもあり、それゆえに矛盾を抱えて生きているのであり、現在において身体を生きているのである。そのような子どもをとらえて理解することが人間として子どもを理解するということなのである。ここでは、吉本の所論に基づき説明をする。(吉本均：1995)

まず、子どもは絶えず「現在を生活している」、「いま」を生活している存在である。子どもをはじめとして人間は、世界を外から「眺める主観」などではなく、「世界のなかに住み込み」、「いま、ここ」を生活している個性(固有名詞)である。生活している時間は、過去から現在そして未来へと直線的に流れるものではなく、過去に限定されてのみ現在があるのでもなく、未来のための準備として現在があるのでもない。子どもは過去と未来における矛盾をかかえて現在を生活している存在としてとらえることが必要であり、「現在を生きる自己(self)のなかに、過去から「成ってきた」客我(me)と未来に向けて「成りたい」主義(I)との二人の自分が存在しているのである。」(p.26) 自分の過去から、現在の自分に身についている考え方・態度・能力など、現在のそれらを抱えつつ未来に向けてなりたい自分、しかし、なかなか成れない自分を抱えて生きている。子どものなりたい自分を知り、そこに働きかけてなりたい自分を事実にし、現実にして初めて、教育活動における子ども理解が成立するといえよう。

さらに、子どもは、「さまざまに表現する身体」を生活している。身体は、単なる理性、精神とはちがって、いま、ここでの「歴史的現在」を生きる。「われわれの身体的自己は、それぞれの『現在』を生活している歴史的な身体なのである。」(p.24) 子どもたちが、「疲れた、疲れた」と言うのも、すぐに「無理」と言うのも、また、沈黙したり無表情であったりするのも、そのようにして身体を生活しているのである。

異なった環境で、異なった時代を生活してきた教師が、教師という立場で他者として子どものす

べて・真実を知ることが、到底不可能なことであり、一面的に解釈することは、真実から遠ざけてしまう。教師が、「いま、ここでの時間を生きてる、その子どもを理解」するには、「いま、ここでの働きかけ、語りかけのなかで、その応答をとおして、はじめて」知ることができるのである。

## 2、子ども・学級の声聴くことによる子ども理解

以上のようなリアリティーある子ども理解をするために、教師は働きかけつつも、その応答として個々の子どもの声、学級の声聴かねばならない。主張する声、叫び声、小さな声、声にならない声、からだで語る声を、その内面とともに聴き取ろうとする力が教師には必要である。しかしながら、ただ単に子どもから教師への一方向的なとらえ方で教師の「聴く」は成立するのではない。このことに関して、折出は、「援助するもの・援助されるものの相互関係を相対化する視座を持たないと、援助される者から『聴き取る』実践者・専門家は、その対象者の自分史や苦悩・葛藤からは離れた地平で、予め意図する『問い』の範囲内で相手を『わかる』こと」になるため、そうではない「相互作用の展開過程に互いの自立の鍵があることを見落とさないようにしたい。」(p.27)とする。折出は、この捉え方の基本に、フォイエルバッハ・テーゼ「教育者自身が教育されなくてはならない」、城丸章夫「働きかけるものが働きかけられる」があることを示しつつ、「発達を支援する者が、(自己を実践主体として定立していくうえで)支援される」と表現している。援助される側の「声」を単なる援助対象としてのみ聞くのではなく、援助する者がその「声」を自己の発達の中に位置付けることが重要なのである。子どもが、教師をどのような存在として他者認識をするか、教師は子どもからどのように「働き返し」を受け、そのなかに、発達の要求や芽そしてエネルギーをどう読み取るのかが課題である。その過程で教師が他者の声を聴き取ることで発達する自己を認識すること、子どもから「声を発してよい」相手として認識されること、働き返される当てる他者として認識されることなどを旨とすることで、子どもと教師の応答的な関係が成立するのである。

このことを前提として、折出は、「何を聴くのか」ということとともに、「聴く大人自身が『自分が聴き取られている』という体験を持たずして、子どもの声を聴くことはできないのではないか」と訴える。聴き取らなければならない「何か」は、話で語られている内容そのものだけではなく、話をしている時の態度、話をしている時の感情かもしれない。その感情は、話の内容における感情かもしれないし、教師に向けての感情かもしれない。子どもが伝えたいことは、事実としての言葉の背後にもあり、こうした聴き取り方ができるのは、教師自身の「聴き取られた体験」(折出の造語)によってであり、教師自身が「聴き取られた体験」を持つことで、子どもの語ろうとして語れない部分まで、聴き取れていくという。

子どもにとって大切なことは、聞き出されるのではなく自分の声を聴き取ろうとする他者の存在、そして語る自己がいること、語るその声から自己の発達要求を見出そうとし気づかせる他者の存在とその内容、自分のなかでよりよく生きるための内面化していく声となる他者の存在とその声、そして何より聴き取られたという経験である。さらに、個々の声とともに、同様に学級集



団の声を聴くことが大切である。個と学級集団の声は矛盾するかもしれないが、それを理解する聴き方をしていくことが必要であろう。次に、学級集団の声を聴くことについて示す。

### 3、差異からはじまる学級集団づくりと子ども理解

子どもたちの声を聴くことでわかってくるのが、学級の子どもたちには様々な次元で差異があることだ。1章でも述べたように、実際の子どもたちは、歴史的社会諸条件のなかで、大人たちの社会の様々な影響を受け、何らかの非教育的な影響力をすでに受け続けて学校に来ている。学校に入学した時点では、吉本の言葉を用いれば、「教師がそのことを知っているか、知っていないかにかかわらず、すでに、何らかのし方でセクト的グループやボスの存在の子どもによって序列化されている。」それは、「男女・強弱・美醜・貧富・『できる・できない』といった序列的・差別的構造のもとで、『ものいえない子ども』がすでに存在しているのが、『自然の』学級なのである。ただ、そうした構造を、教師が知らずにいるか、あるいは、教師の面前では、その事実がかくれてしまって、『自分のクラスには何も問題はない』と幻想しているかにすぎない」のだ。だから、子どもを理解するということは、単に子どもたちの能力や自然な年齢段階によるのではなくて、こうした差異がすでにあることを理解し、ここから始まることが重要なのである。そして、それは「なによりも、教師による学級を指導する教師の学級経営能力にかかわることがらなのである。」すなわち、様々な問題が学級に生じるときは、「学級が解放されていないからであり、学級内容に自己規律が育っていないからであり、そういう指導が行われていないから」（吉本均：1977 p.36）である。教師の目の前の学級で、もうすでに、差異は生じている。その差異を、いかに発達のエネルギーに変えて、学級を解放し、規律を内面化していくかが、教師の指導の力なのである。

学級で行われる授業は、「教師による教科指導過程の一コマとして、いわば歴史的に発展する一過程として、そこに現存しているものにほかならない」（吉本均：1977 p.37）のであり、このことは一つ一つの授業を「『学級という集団』の質的発展の過程として捉える」ということであり、学級集団の発達過程をも包み込んで授業の成立という課題にせまらなくてはならないということなのである。そこには、子どもたちに「学習の主体（Subjekt des Lernens）」として実感させること、そして学習を「学級集団の共通課題」として体験させること、さらに授業における「協力とコミュニケーション」を重視しようすることである。（吉本均：1977 p.41）教科以外の活動に関しては、学級（ホームルーム）活動や学校行事など学校生活の一つ一つを「学級という集団の質的発展の過程」として位置づかせて子ども理解を図るのが、担任教師の役割なのである。

### おわりに

現在の子どもを取り巻く状況は刻々と変化をしているが、学級集団づくりのなかで育てていくことがやはり必要である。そうした中で、差異ある学級の中、「底辺の子ども」「しんどい子

「困っている子ども」を中心にした学級集団づくりをしていくことが求められる。「しんどい子」とは、「重たい生活を背負って学校へきている子」であり、こうした子どもたちは、できないことを恥ずかしいことだと思い、自分でもよくわからないまま学級の「お荷物」や「お客さん」になっていく可能性がある。やがて、「勉強のできない子」「きまりや約束を破ってばかりいる子」「すぐ暴力をふるうイヤな子」というレッテルがはられていく。学級での様々な活動の際に、レッテルづけした目で見るとような意識が形成され、見られている側も、そういう目で見られている意識が広がっていく。優劣で自分を含めた人間を見るということを学んでしまうのである。「底辺」「しんどい」「困っている」理由は様々な状況が考えられ、どの子どももがなりうる可能性がある。その都度、こうした子どもを中心にして、その子どもがしんどくならないように働きかけ、「学校での生活の主体になり、学習の主体になる学級をつくり、授業をつくり出していくこと」が学級を集団にしていく際に最も重要なことである。(吉本均：1974 p.181-184)

さらに、こうした子どもたちは、学校に来ることで解決しなければならない課題(様々な貧困、様々な排除)を多く抱え、教師による聴き取られる体験を何より必要としている。それは、社会の現実であり、他の子どもたちに決して関係のないことではない。こうした様々な差異がある子どもたちが、共に生き生きと学びあえる社会である学級を創りだす指導をすることで、子どもはなりたいたい自分、将来を自分で理解し創っていくのである。

#### 引用文献

- ・大西忠治：1977『核のいる学級』明治図書
- ・厚生労働省：2012 人口動態調査
- ・総務省：2012 就業構造基本調査
- ・厚生労働省：2012 被保護世帯数及び被保護実人員 調査
- ・湯浅 誠：2007『貧困襲来』山吹書店
- ・生田武志：2008「究極の貧困をどう伝えるか—経済の貧困と関係の貧困と」宇都宮健児、湯浅誠編『反貧困の学校—貧困をどう伝えるか、どう学ぶか』明石書店
- ・藤原千沙：2008「所得再分配と税・社会保障」宇都宮健児、湯浅誠編『反貧困の学校—貧困をどう伝えるか、どう学ぶか』明石書店
- ・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』
- ・日本生活指導学会編著：2010『生活指導事典』エイデル研究所
- ・宮坂哲文：1968『生活指導の基礎理論』誠信書房
- ・折出健二：2004「子どもたちが求める公共性と学校づくり—相互信頼とネットワークによる民主的集団づくり—」『生活指導入門—大きい子ども集団と小さい子ども集団—』明治図書
- ・全生研常任委員会：2005『子ども集団づくり入門～学級・学校が変わる～』明治図書
- ・折出健二：2012「人間的自立の支援とアザーリング—生活的他者と出あい学びあう集団への転換—」日本生活指導学会『生活指導研究』エイデル研究所)
- ・吉本均：1975『集団思考の成立とは何か』明治図書
- ・吉本均：1995『思考し問答する学習集団—訓育的教授の理論(増補版)』明治図書
- ・吉本均：1977『発問と集団思考の理論』明治図書
- ・吉本均：1974『訓育的教授の理論』明治図書