

論文

## 子どもたちの多様性を保障する学級集団づくり ——自尊感情を高める特別活動・授業実践から学ぶ——

○大塚 類\*1 遠藤 野ゆり\*2 吉村 高男\*3

キーワード：特別活動、集団活動、子どもたちの多様性、自尊感情、小学校

### 1. はじめに

2011年度から、小学校では、新学習指導要領が全面実施されている。この新学習指導要領に定められた特別活動の目標には、「人間関係を築く力」、「自己の生き方についての考えを深め、自己を生かす能力を養う」、という文言が加えられることになった。すなわち、新学習指導要領では、子どもたちのコミュニケーション能力や社会性を養うことが、強調されることになった。

これらの力を養う活動として挙げられているのが、「望ましい集団活動」である。確かに、望ましい集団活動をとおして、子どもたちがコミュニケーション能力や社会性を自ら育てていくことは、まさに望ましいことであろう。しかし、だからこそ、望ましい集団活動になじめない子どもや、コミュニケーション能力や社会性にいくらかの困難を抱えざるをえない子どもは、「気になる子」「しんどい子」と称されて、教師の心配や指導の対象となってしまう。

そこで本稿では、集団活動になじめない子どもたちの具体的な姿から、集団活動において彼らの抱える困難さの理由を探ることを試みる。と同時に、「望ましい集団活動」の背後に透けてみえる学校の価値観をこえて、集団活動における子どもたちの多様性を保障してこそ、学習指導要領に掲げられている「個性の伸長」や「個が生きる集団活動」が実現できるのではないかと、考えてみたい。

### 2. 「個性の伸長」の難しさと重要性

#### 1) 「望ましい」・「個が生きる」集団活動

小・中・高校すべての学習指導要領において、特別活動の目標は、「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図る」、という表現からはじまっている。こうした目標のもとで、例えば、『小学校学習指導要領解説 特別活動編』<sup>1)</sup>には、「望ましい集団活動」の条件が6つ挙げられている。

- ア 活動の目標を**全員**でつくり、その目標について**全員が共通の理解**をもっていること。
- イ 活動の目標を達成するための方法や手段などを**全員**で考え、話し合い、それを協力して実践できること。
- ウ 一人一人が役割を分担し、その役割を**全員が共通に理解**し、自分の役割や責任を果たすとともに、活動の目標について振り返り、生かすことができること。
- エ 一人一人の自発的な思いや願いが尊重され、互いの心理的な結び付きが強いこと。
- オ 成員相互の間に所属感や所属意識、連帯感や連帯意識があること。
- カ 集団の中で、互いのよさを認め合うことができ、自由な意見交換や相互の関係が助長されるようになっていること。 (強調は引用者)

この条件からは、クラスの「全員」が、クラスへの「所属意識」や「連帯意識」を持ちながら、「自発的に活動に参加することが「望ましい」、と考えられていることが読み取れる。こうした言葉からすると、「全員」とは文字どおり、クラス「全員」を指しているように

\*1 日本学術振興会特別研究員 (P.D.) 宮城教育大学

\*2 山口大学 教育学部

\*3 山口福祉文化大学 ライフデザイン学部

みえる。つまり、クラスが40名であるとして、40名が一致団結して同じ活動に向かうことが意図されているようにみえる。

事実、教員向けに特別活動の実践事例を紹介した文献には、「みんな」や「全員」という言葉が散見される。例えば、運動会に「みんながより積極的に参加できるようにするために」<sup>2)</sup>、あるいは、伝統芸能の鑑賞会で「みんなが興味があるのをお願いしよう」<sup>3)</sup>、というように。同様に、別の事例集の「休み時間にみんな何を遊ぶかを決めよう」という小学校1年生対象の学級活動案では、学級会の時間は、『仲良く楽しい学校にするためには、みんなで助け合って話し合ったり相談したり活動したりする時間』であること<sup>4)</sup>を子どもたちに教えることが、目標とされている。この学級活動の評価基準は、「学級全員で遊ぶ遊びが決めたか。みんなで決めた遊びで楽しく遊べたか」<sup>5)</sup>、である。

これらの言葉からは、特別活動の内容の多様さにかかわらず、子どもたち全員が同じような仕方で活動に参加・関与することが当たり前であり正しいことである、あるいは、みんなの一員としての意識が高ければ高いほど、活動への参加の仕方が積極的であればあるほど良い、という含意が読みとれる。そうした考え方は、上に掲載した望ましい特別活動の条件からもうかがえる。条件アとウには、活動の目標や自分の役割について「全員が共通に理解」していること、という文言がある。この文言からは、全員が共通の理解をもっていないと、学校での望ましい集団活動にはならない、という考え方が透けてみえる。しかしながら、全員やみんなのこうしたとらえ方は、狭いとらえ方であると言わざるをえない。活動への関与の仕方やその度合い、活動の好き嫌い、活動に対する理解度は、実際には、子どもの数だけ多様なはずである。しかし、全員やみんなをこのように狭くとらえてしまうことで、子どもの多様性についての観点が切り捨てられてしまう。

他方で、学習指導要領では、「望ましい集団活動を通

して……個性の伸長を図る」ことがめざされている。また、学習指導要領解説では、「望ましい集団活動」を、「個が生きる集団活動」と言いかえてもいる。しかしながら、上述したような、全員の意味を狭くとらえる集団活動では、「個性の伸長」や「個が生きる」ことは欠落してしまうのではないだろうか。すると、「個性の伸長」や「個が生きる」ことを実現するためには、全員の意味を広くとらえる必要がでてくる。つまり、全員を、活動への関与も、思いも、理解度も一致団結している集団を意味する言葉としてではなく、それぞれ多様な思いや理解度を備えた子どもたちの、多様な形での関与を保障する言葉として、とらえなおす必要がでてくる。

確かに、特別活動の先行研究のなかには、特別活動や望ましい集団活動の理念に、子どもたちの多様性の容認をみてとっているものもある。例えば、日本特別指導学会が監修した文献は、「多様性や意見の相違、欲求の対立を前提としつつ、そして、多様性やそれぞれの思いの強さを互いに尊重しつつ、信頼しあい、尊敬しあい、信愛しあい、協力しあう関係にあるのが、望ましい集団活動である。教師はまず、このような望ましい集団活動を集団内に構築する必要がある」<sup>6)</sup>、と指摘している。また、教育研究者の宮崎和夫は、特別活動における子どもたちの多様性や個性の尊重について、「君は君、我は我、されど仲良き」という言葉で表現している<sup>7)</sup>。しかし、こうした研究からは、子どもたちの多様性や個性を尊重する特別活動の内実はみえてこない。他方、本稿では、具体的な授業実践や子どもの姿に定位しつつ、子どもの個性や多様性が保障される集団活動の内実について探っていくことをめざす。そこで次に、そうした集団活動の一例として、ある小学校の学級活動の事例を紹介したい。

## 2) 子どもの多様な意見が尊重される授業

以下の事例は、この学校の地域で開催される、ある全国規模のスポーツ大会の準備の一環として、在住の

地域とは異なる県を応援する旗を作ることをめぐり、6年生のある学級での話し合いの様子を描いたものである。なお、登場人物はすべて仮名である。

「さて皆さんには、前にも言いましたけど、今度〔略〕皆さんは、A県の旗を作ることになりましたよね。〔略〕これから作っていくけど、どういう気持ちでやりますか」、と田中先生が問いかけた。すぐに、数人の子どもが拳手をする。

「A県の人を応援する気持ちで。応援してもらったら、僕も嬉しくて、力が出るから、そういう応援する気持ちでやれば良いと思います」、と水野君が発言する。田中先生は、水野君の発言を黒板に書きとめながら、さらに何人かの子どもをあてていった。

A県の人を応援したい、という意見がいくつか出る。その間も、教室はざわざわして、特に教室の後ろの方では、立ち歩いたり、お喋りに興じている子どもが多い。〔略〕そうしたざわざわした雰囲気の中で、A県を応援しよう、という意見が多数出てくるが、山田さんが、「えー」と言いながら拳手をする。「なんか、A県って、B県〔=子どもたちが住んでいる県名〕からみたら、ライバルじゃないですか。だから、そんなに応援しなくても…応援しなくても、そんなに頑張られても、困る…。〔略〕その途端に、それまで騒がしかった教室が、別のざわめきに満たされる。え、そういうことを言ってもいいのかなあ、という雰囲気と、でも山田さんの言うとおりの、というように、子どもたちの表情が一挙に複雑になったのが感じられた。他方、中村君は、ななめ後ろに座っている伊藤君の方を向いては、授業以外のことを、かなり大きな声でしゃべっている。一番後ろに座っている岡本君は、得意のイラストをノートに描いて遊んでいる。しかし耳は授業に集中しているようで、山田さんの発言には、「それは言ってるけど、それを言っちゃあおしまいだ」、とにこにこしながらも呟いた。教室全体がなんとなく、変な雰囲気になってしまった。すると、田中先生が朗らかに

笑って、「おお、正直な意見だね」、と言った。

栗田君が拳手をして、「たしかにA県はライバルだけど、でも、A県の人がんばるわけだし、僕らはB県を応援するけど、でもA県も応援するっていうか…」、と答える。田中先生は笑いながら、栗田君に向かって、「そしたら、決勝でA県対B県になったら、どうする?」と尋ねた。栗田君は、「えー…」と困ってしまう。すると矢島君が、「A県が、他の県と戦っている時は、A県を応援すればいいじゃん」と言いだした。田中先生はすぐに矢島君に向かって、「そういう時はいいけど、決勝、ねえ、A県対C県とか、そういう時はいいよね。でも、どっかでA県とB県が戦う時があるでしょう、そういう時はどうするの?」と尋ねる。「そういう時は、一番はB県、二番にA県を応援する」、と困ったように答えた矢島くんに対し、「それじゃ、結局A県は応援してないじゃん」と田中先生は笑った。それから今度は全員に向かって、「山田さんの意見、正直だよ、先生は結構いいと思うよ、そういう正直なの。だって、A県はライバルでしょう。B県と戦ったら、B県の方を応援したい気持ちになるでしょう。でもそれで、A県がんばってくださいって、そういうことできる?この旗、どうしようか?二番目にがんばってねっていう気持ちで書く?」と尋ねた。

〔略〕その後も、A県を応援するのか、B県を応援するのかで、平行線の議論が続いた。少しして、田中先生は、「はい、みんないろんな意見が出たね」、と言った。今度は、クラス全体に話しかける形になり、すると、それまでイラストを描いていた岡本君を始め、他の活動をしていた子どもたちも手を止めて、先生の方を見上げた。〔略〕「A県を応援するっていう人もいるし、山田さんみたいに、応援できないっていう人もいるよね。先生もそうかな。やっぱりB県の方が応援しちゃうかなあ。でも、A県の旗を作ることになっているので、どうしたらいいかなあ。とりあえず、作るか」、と田中先生は言い、苦笑を浮かべた。栗田君は、今度は拳手をせずに席に座ったまま、「A県だって、B県の次

には応援してもいいんだから」、と先生に向かって言う。  
 [略] 田中先生は、子どもたちのやり取りをみて、にこにこ笑っている。そしてそのまま、「はい、じゃあ今日はこれで終わり、日直さん」と言った。

この授業の特筆すべき特徴は、子どもたちの意見の多様性が自然な形で保障されている点である。一般的な話し合いの授業であれば、子どもたちの多様な意見がいったんは認められたとしても、最終的には、「A 県の旗を担当するのだから A 県を応援しよう」、という意見が望ましい意見として採用され、クラスの共通理解とされることがほとんどであろう。そのため子どもたちは、6 年生にもなると、自分が感じていることや考えていることにかかわらず、学校で求められている発言をするようになる。このことは、A 県を「応援しなくても、そんなに頑張られても、困る」、という山田さんの意見が出た際に、そんなこと言っていないのかなあというように、子どもたちの表情や雰囲気が一挙に複雑になったことからもうかがえる。しかし、田中先生は、「おお、正直な意見だね」と朗らかに笑っている。それどころか、A 県を応援すべきとする子どもたちに対して、A 県と B 県が決勝で戦うことになったらどちらを応援するのかと、さらに突っ込んだ問いを投げかけさえしている。また、「先生もそうかな。やっぱり B 県の方が応援しちゃうかなあ」、と自らの気持ちを吐露している。しかし、だからと言って、この話し合いにおいて、B 県を応援するという意見が、望ましい意見として採用されるわけではない。そうではなく、いずれの意見にも、教師による必要以上の価値づけがなされないからこそ、子どもたちが自由に自分の意見を発言できる雰囲気が醸成されている。最終的にこの授業は、自分たちの住んでいる B 県を応援するのか、それとも、旗を作るようになった A 県を応援するのか、という議論が平行線のまま終わっている。というのは、議論が紛糾して結論を出せなかったからではなく、そもそも田中先生は、何らかの望ましい結論を

導き、子どもたちの共通認識にしようとしていなかったからである、と考えられる。

子どもたちの多様な意見がそのまま尊重される、という学級の雰囲気は、子どもたちの授業への参加の仕方からもうかがえる。事例を一見すると、限られた子どもたちだけが授業に参加し、他の子どもたちは好きなことをして遊んでおり、先生もそれを黙認しているかのようにみえるかもしれない。しかし、授業中には、山田さんの発言によって教室全体の雰囲気が変わってしまったたり、ノートに絵を描いている岡本君が山田さんの発言に呟いたり、田中先生がクラス全体に話しかけると、それまでは自由な活動をしていた子どもたちも先生に意識を向けたり、という出来事が生じている。こうした出来事からすると、多くの子どもたちは、それぞれ多様な活動をしながらも、授業を放棄しているのではなく、自分なりの仕方で授業に参加している、といえる。つまり、この授業では、子どもたちの意見の多様性に加えて、子どもたちの授業への参加の仕方の多様性もが保障されている、といえる。

他方、一般的な教育現場では依然として、全員が狭い意味でとらえられ、望ましきという枠組みに規定されているようにみえる。そのため、集団活動や学級活動において、全員のなかに埋もれてしまったり、場合によってははじきだされている子どもも少なくない。そこで次節では、そうした子どもたちの姿に迫り、彼らをどのように理解すればいいのかについて、考えてみたい。

### 3. 集団活動で特に配慮が必要となる子どもたち

#### 1) 集団活動になじめない子どもたち

近年、発達上の課題や、対人関係の困難さを抱える子どもが増えてきている、と言われている。例えば、通常学級に在籍する小・中学生の 6.3%が、発達障害と診断されているというデータもある<sup>註1</sup>。また、養育基盤のもろい家庭で育った子どものなかには、発達障害の特徴と同様のふるまいをする子どももいることが、

よく知られている<sup>註2</sup>。こうした子どもたちは、学校での集団活動になかなかじめない。例えば、高機能広汎性発達障害児を対象とした集団活動の内容を分析・評価した論文では、「全員での協力や一斉の活動に参加することには、困難を示す児が全体として多かったことが指摘」<sup>8)</sup>されている。

集団活動における子どもたちのこうした困難さの支援について、現場での実践が蓄積されはじめているのが、幼児期の特別支援教育の領域である。例えば、子どもが自分のペースで集団活動に部分的に参加することの受容<sup>9)</sup>や、当該の子どもだけの特別なルール作成<sup>10)</sup>など、集団活動への子どもたちの多様な参加を保障する実践が報告されている。

しかし小学校になると、集団の一員として適切に行動することが求められるようになる。事実、『小学校学習指導要領解説 特別活動編』では、小学校低学年に対する特別活動による指導について、「集団活動を通して、約束やきまりなどを守らなければならないことを理解させたり、みんなと一緒に活動できるようにしたりする必要がある」<sup>11)</sup>、とされている。そのため、教師の意識も、「あの子だけ特別扱いするわけにいかない」、「集団のなかでの勉強ということにも慣れてもらわなければいけない」といった方向に向かってしまいがちである<sup>註3</sup>。確かに、以下で示すエピソードが典型的に示しているように、小学校入学後ほとんどの子どもたちは、みかけ上は集団の一員として行動できるようになる。しかし、望ましい集団活動が、子どもたちの自発的かつ充実した関与によって成立すると考えられている以上、私たちは、子どもが集団の一員として活動することの中身について、問わなければならないはずである。

### (1) 特別活動における子どもの姿

幼児期から児童養護施設で暮らしているD君は、普段はとても活発で、運動神経も抜群である<sup>註4</sup>。しかし、学校での集団活動になると、ひとが変わったように静

かになってしまう。

例えば、幼稚園の運動会において、D君は、表情をこわばらせ、落ち着きなく周囲を見まわしていた。徒競走の順番がくると、D君のからだは力が入って棒のように固まってしまい、先生が引きずってゴールすることになった。

小学校の運動会では、からだ固まってしまふことはなくなり、D君は競技に参加できるようになった。それでも、D君は絶えず不安そうな表情で、笑顔をほとんどみせなかった。自分たちの競技の合間に、他のクラスメートは、イスに座って楽しそうにおしゃべりをしたり、応援団の動きに合わせて大きな声で応援していた。他方、D君は、自分のイスに座っていることができない。ふらふらと立ち上がっては、他の子どもたちと離れた校庭の片すみで、硬い表情のまま立ち尽くしているのが常だった。

小学生になったD君は、彼なりの仕方で、全員のなかの一人として活動できている。しかし、そのことによって、D君が幼児期から変わらず感じているであろう不安、居心地の悪さ、楽しめなさは、集団のなかに埋もれてしまう。こうした状況にあるD君は、クラスや学校への所属感や連帯感をもちえないであろうし、みんなで一緒に応援する高揚感も、自分の役割を果たす達成感も、競技に勝つ充実感も、味わうことは難しいだろう。また、他のクラスメートにとって、D君は、仲間のひとり、全員のなかのひとりともみなされていないかもしれない。そうであるならば、D君にとって運動会は、彼の「個性を伸長」させ、彼に良好な「人間関係」や「自己を生かす能力」の獲得をうながす、「望ましい集団活動」とは言えないはずである。

### (2) やらないとできないの違い

学校現場では、D君のような子どもは、集団活動を自分の意志でやらない、と思われてしまいがちである。彼らは、場合によっては、集団の和を乱すとして、教員から注意・叱責を受けたり、友だちから「ひかれて」

しまうかもしれない。対人面でのこうした問題は、学年があがるにつれて、顕著になっていくであろう。

やらないとは、自分の行動を取捨選択していることを意味する。つまり、がんばればやれるのだから、あえてやろうとしない、ということになる。しかし、そもそも、D君は、集団活動をやらないのではなくて、なんらかの理由や事情から、できないのだとしたらどうだろうか。そのできないという事実には、D君自身が、一番苦しんでいるのだとしたらどうだろうか。そのように理解する時には、D君のような子どものふるまいに対する周囲の受けとめ方や、関わり方も、変わってくるのではないだろうか。

2. の1)で考察したように、望ましい集団活動における全員という言葉、子どもの多様性を捨象して、子ども全員に同じような関与の仕方を求める意味にとれば、子どもたち全員をある共通理解や共通認識にもたらし、一致団結させることが、教師の役割になる。この場合、D君のような子どもは全員からはじき出されてしまい、集団活動になじめない子どもとみなされてしまう。他方、全員という言葉、それぞれの子どものそれぞれの興味に応じて、自分なりの仕方に関与することを認める意味にとれば、当該の活動になじめない子どもも居心地良くいられるように、活動のなかで子どもたちの多様性を保障しつつ、活動を展開していくことが、教師の役割になる。この場合、D君のような子どもであっても、彼らなりの仕方、集団の一員としてその場に居続けることができるようになる。このように子どもたちの多様性を保障するためには、何よりもまず、教師がそうした子どもの抱える困難さの内実に目を向けなければならない。そこで次に、集団活動が「できない」子どものありようについて、自尊心感情（Self-esteem）の低さという観点から考えていきたい。

## 2) 基本的自尊心感情が低い子どもたち

### (1) 自尊心感情のさまざまな定義

近年、教育現場では、児童生徒の自信のなさや自尊心感情の低さが問題となっている。教育学だけではなく、心理学や精神医学の領域からも、子どもや若者の自尊心感情を高める多様な案が出されている。しかし、自尊心感情やそれに類似する感情の定義は、論者によってさまざまであり、言葉の意味が曖昧なまま語られている感がぬぐえない<sup>註5</sup>。そこでまず、自尊心感情の代表的な定義を、ごく簡単に紹介したい。

#### ・ジェームズの公式

アメリカを代表する哲学者・心理学者であるウィリアム・ジェームズ<sup>12)</sup>は、自尊心感情を以下の公式で表している。

$$\text{自尊心感情 (Self-esteem)} = \frac{\text{成功 (Success)}}{\text{欲求 (Prentention)}}$$

この公式によれば、成功が大きければ大きいほど、あるいは、そもそもの欲求が小さければ小さいほど、自尊心感情は高まることになる。したがって、大きな成功をおさめるだけの能力があるかどうか、自尊心感情に大きく関わってくることになる。と同時に、そのつどの欲求と成功とのバランスによって、ある人間の自尊心感情は大きく変わってくることにもなる。後述するが、広く教育現場では、成功体験や承認体験を積み重ねることによって、子どもたちの自尊心感情が高まる、と考えられてきた。こうした考え方は、ジェームズの定義の流れをくむものと言っていいだろう。

#### ・ローゼンバーグの自尊心感情尺度

日本の自尊心感情研究で最もよく使用されているのが、社会心理学者モリス・ローゼンバーグ<sup>13)</sup>の自尊心感情尺度である。ローゼンバーグは、自尊心感情を、「自己に対する肯定的または否定的な態度」ととらえている。ローゼンバーグは、自分についての肯定的な評価に、「とても良い (very good)」と「このままで良い (good enough)」という二つの側面を見出している。そして、

尺度の作成においては、後者の自己受容的な自尊感情を対象にしている。このままで良いという自己受容的な自尊感情は、「自分が自分であって大丈夫」、「そのままの自分が許されている」とする、臨床心理学の領域の自尊感情や自己肯定感の基盤となっている、と考えられる。

### ・近藤の二つの自尊感情

臨床心理学者である近藤卓<sup>14)</sup>は、自尊感情には二つの領域があるという。

一つは、ジェームズの定義に基づく、「社会的自尊感情」である。この社会的自尊感情は、肯定的な評価を受けたり、他者との勝負に勝ったりすることで高まる、条件付きの相対的な感情である。もう一つは、ローゼンバーグの流れをくむ、「基本的自尊感情」である。この基本的自尊感情は、「自分の感じ方は間違っていない」、「自分は生きていてよい」、「私は大切」といった思いを支える、無条件で絶対的な感情である、とされる<sup>註6</sup>。近藤は、基本的自尊感情を、自尊感情の「基礎」をなすものと、社会的自尊感情を、自尊感情の「上屋」をなすものにとらえている。

### (2) 基本的自尊感情の低さ

「発達上の課題や、対人関係の困難さを抱える子どもたち、言い換えれば、集団活動がなかなかできない子どもたちは、基本的自尊感情が低いのではないか」、というのが、筆者らの実感である。ただし、筆者らの考える基本的自尊感情は、近藤の定義よりもさらに広い外延を備えている。つまり、筆者らの考える基本的自尊感情とは、学習への積極的な取り組み、対人関係を良好に保つこと、新たな環境に飛び込む勇氣、失敗を恐れない強さといった、あらゆるポジティブな活動や感情を支えるエネルギーの源ともいえるべき、根源的な感情である。

例えば、私たちが高熱で消耗している時には、からだを動かすことも、何かを考えることもままならない。

目と鼻の先には水の入ったコップがあるにもかかわらず、からだを思うように動かさずにコップを手を取れない時、私たちは、健康なときの自分がいかに自由に動いていたのかを実感する。何らかの理由から基本的自尊感情が十分に育まれなかった子どもたちは、高熱で消耗している時のように、何かをするエネルギー自体が枯渇してしまっているように見える。しかも、彼らにとっては、高熱で消耗している状態が通常の状態なのである。したがって、現状と比べうるような良い状態がないために、彼らには、「自分には何かができる」という感覚がそもそも希薄である、とさえ言えるかもしれない。D君のエピソードに即して上述したように、こうした子どもたちには、そもそも、自分の意志が介在する、「やる」・「やらない」という選択肢がないのである。それどころか、彼らは、「できる」・「できない」という俎上に乗る段階でさえない、と言えるかもしれない。

### ・集団活動ができない理由

集団活動がなかなかできない子どもたちには、以下のような特徴があるように思われる。勝敗への過度のこだわり、他者への強い不信感、初めて経験する事柄への拒絶、みんなで同じ行動をとることへの恐怖。これらの特徴は、発達障害の子どもたちの特徴とも重なる。これらの特徴について、簡単にみていきたい。

**勝敗への過度のこだわり：**勝敗があるからこそ、ある種の遊びや勝負に私たちは熱中し、楽しさを感じる。しかし、子どもたちのなかには、勝敗に過度にこだわるあまり、遊びや勝負を途中で投げ出してしまうたり、ルールを自分の都合のいいように変えようとしたり、「おまえのせいであつた！」、と友だちとトラブルになってしまう子どももいる。勝敗に過度にこだわる子どもたちは、負けても自分は大丈夫という安心感を、もてずにいるように思う。彼らにとって負けることは、場合によっては、自分の存在が否定されるように感じてしまうほどの、恐怖なのかもしれない。

**他者への強い不信感：**家庭養育基盤がもろいと考えられるE君（小学4年生）は、授業中はつまらなさそうに頬づえをつき、周りの子どもたちとの班学習では、どうしても机をくっつけようとしなかった。彼は、他の子どもが自分の悪口を言っていると思い込んでいたそうである。E君は、他の子どもたちが自分を傷つけずに受け入れてくれるかどうか自信がもてず、自分で自分を守るために、こうしたふるまいに及んでいたのではないだろうか。

**初めて経験する事柄への拒絶：**私たちは通常、初めて経験する事柄に対して、緊張するとしても、なんとかやれるという思いをもつことができる。しかし、子どもたちのなかには、そうした安心感をもつことができず、上述のD君のようにからだこわばってしまったり、熱や腹痛などの身体症状がでる子どももいる。おそらく彼らは、何かを初めて経験する時はいつでも、私たちには想像できないくらいの恐ろしさと戦っているのだろう。

**みんなで同じ行動をとることへの恐怖：**集団活動では、間違ふことや、逸脱することはなかなか許されない。そのため、子どもたちは、みんなと同じことができないのではないかという恐怖から、集団活動に加われなくなってしまう。また、上述したように、ある子どもたちには、集団行動のなかで年齢に応じた行動をとるだけのエネルギーが、そもそも足りないようにもみえる。

では、子どもたちにこうした居心地の悪さや不安を抱かせてしまう、基本的自尊感情の低さとは、いったいどういうありようなのだろうか。このことについて、間主観性（intersubjectivity）という観点から考えてみたい。

### 3) 間主観性とは何か

#### (1) 「当たり前」の感覚を支える間主観性

現象学の創始者であるエドムント・フッサールは、間主観性という観点から、私たち人間について考えて

いる。

私たちが、他者の考えや思いをそれなりに理解しながら他者と関わることができるのも、基本的には不安にならずにさまざまな活動や判断ができるのも、身のまわりの物を立体的に知覚できるのも、自分が生きている世界は（少なくとも同じ文化を共有する）あらゆる人と同じ世界である、と素朴に信じていることができるのも、私たちが間主観的な存在であることを基盤としている、とフッサールはいう。

私たちが間主観的である理由を、フッサールは、乳児期の自己（になる前のもの）と他者（になる前の世界）との一体的な癒合状態に求めている。乳児は、この癒合状態から独立した自己となっていくわけだが、自己と他者とが分離した後も、癒合状態の名残で、自己と他者が見えない絆で繋がっているのである。しかも、この他者とは、両親といった顔のみえる特定の他者ではなく、特定の他者も含み込んだ不特定多数の匿名の他者である<sup>註7</sup>。そのため私たちは、たとえ一人でさまざまな経験をしても、実は、こうした匿名の他者と共に経験していることになり、このことが私たちに、当たり前という感覚や安心感を与えている。

**他者を理解できること：**私たちは、テレビ番組や映画を観てもらい泣きをしたり、他者の身体上にできた傷を見ると、思わず顔をしかめてしまう。このように私たちは、他者の精神的・身体的痛みや、他者の気持ちや考えを理解することができる。しかもこの時、私たちは、「あの人の痛みはどれほどだろうか」、「あの人はいまどんな気持ちなのだろうか」、と主観的に考える間もなく、他者の痛みや感情を自然と感じているはずである。こうしたことが可能になるのも、上述したように、私たちは他者と見えない絆で繋がっているからである。つまり、間主観的な感情や間身体的な感情や痛みが先にあり、それが「私」や「他者」の感情や痛みとして、後から区別されているのである<sup>註8</sup>。

**安心して行動できること：**例えば、家から最寄りのバス停まで歩いて、バスを待つ場合を考えてみよう。



通常、私たちは、「このドアを開けていいのだろうか」、「この道を歩いていいのだろうか」、「ここに立っているのは場違いではないだろうか」、などの不安を覚えることはほとんどない。また、私たちは、バスを待つことに関係する一連の行動を、ストレスや無理を感じることなく行なうことができる。というのは、そばにいる誰かに、「大丈夫だよ」とことさら確認してもらわなくとも、自分でことさら努力しなくとも、一連の行動が当たり前であると、私たちは感じているからである<sup>註9</sup>。

**物体を知覚できること**：例えば、本の表紙しか見えない場合でも、私たちはそれを、背表紙・裏表紙・中身のページを備えた立体的な本として知覚する。というのも、自分自身には表紙しか見えないとしても、自分のなかにある無数の他者の視点が、自分には見えない部分を補ってくれるからである。

**他者と同じ一つの世界を生きられること**：私たちは、自分が見たり、聞いたり、さわったりしている物事は、少なくとも同じ文化を共有する他者にも、同じように見えたり、聞こえたり、さわれたりするだろうことを、素朴に信じている。例えば、自分の目の前にあるペットボトルが、自分のそばにいる他者には実は存在していない、などということ、私たちは考えもしないだろう。このように、私たちが、自分と世界中のあらゆる他者は同じ一つの世界を生きている、ということ、当たり前だと思えるのも、私たちが間主観的な存在だからなのである<sup>註10</sup>。

## (2) 集団活動ができない子どもの間主観性のもろさ

このように私たちはみな、間主観的に生きているからこそ、他者も自分も、同じ一つの世界で、同じような気持ちで、同じような経験をしていることを、当たり前だと感じることができる。ある事柄に対する自分の感じ方や判断が、基本的には間違っていないことも、当たり前だと感じることができる。つまり、間主観性は、私たちの日常生活を貫いているこの当たり前とい

う感覚を、支えてくれているのである。「自分の感じ方は間違っていない」、「自分はこのままでいい」、という基本的自尊感情を支えているのも、この間主観性であるといえる。

すると、ここまで述べてきた集団活動ができないでいる子どもの場合には、この当たり前を支えている間主観性もろい、と考えられることになる<sup>註11</sup>。上述した、勝敗への過度のこだわり、他者への強い不信任感、初めて経験する事柄への拒絶、みんなと同じ行動をとることへの恐怖、という子どもたちの特徴も、間主観性のもろさの現われとして理解できることになる。私たちにとっては、あまりにも当たり前で、考えたり躊躇する必要のない事柄に対して、子どもたちが、当たり前という確からしさや安心を感じられずにいるとしたら、それはどれほど辛く、生きづらいことだろうか。私たちには当たりのことを、そもそも当たり前と実感できず、常に不安や恐怖にさらされている子どもたちがいる。このことに目を向けた時、私たちは、彼らは集団活動を自分の意志でやらないだけとは、もはや言えなくなるはずである。

## (3) 間主観性もろい子どもたちにとっての学級活動の意味

上述したように、間主観性もろい子どもたちは、「自分の感じ方や行動は間違っていない」、「自分はこのままでいい」という感覚を充分にもてないでいる。こうした彼らにとって、学級活動はどのような意味や意義をもちうるのだろうか。

### ① 自尊感情を育む教師の働きかけ

集団活動がなかなかできない子どもたちは、多くの場合学習困難も抱えており、教科の授業の場で活躍することも難しい。そのため、学校現場では、係活動や学級活動をとおして、子どもたちの自尊感情を高める働きかけがなされる。

例えば、学習困難から授業や集団活動についていけ

ないFさん(小学2年生)を担当していたある先生は、自分だけをみてほしい、認めてほしい、という彼女の思いに応えるために、保健係に任命し、あれこれ用事をお願いしたそうである。そして、喜々として働く彼女に対して、「あなたがいてくれて本当に助かった」、と毎回伝えたという。上述した近藤に基づけば、こうした働きかけは、他者からの賞賛や成功体験によって育まれる社会的自尊感情を高めている、といえる。この教師に限らず、学校現場ではしばしば、子どもの自尊感情を高めるために、子どもを褒める機会を作るといった働きかけがなされる。例えば、小学校教員を対象として筆者らが行ったインタビュー調査でも、困難を抱える子どもへの働きかけで工夫していることとして、授業中や学級活動においてその子どもの良い部分を見つけて何度も褒めるという工夫が、担当学年を問わず挙げられた<sup>註12</sup>。また、筆者らが企画した、児童虐待に関する教員の役割についての教員養成大学の学生の集団討論においても、教員志望の学生から、被虐待児は自尊感情が低いため、毎日笑顔で挨拶をしたり、朝の会や帰りの会といった場面でその子どもの良いところを見つけて褒める、といった支援の可能性が提案された<sup>註13</sup>。

このように教員（ないしは教員志望の学生）においては、子どもの自尊感情を高める働きかけとして、子どもを褒めることが広く認知されている。しかしながら、基本的自尊感情の低い子どもは間主観性がもろい、という観点からすると、子どもを褒めることは、社会的自尊感情を高めはしても、基本的自尊感情の醸成にとって充分ではない、と言わざるをえない。上述したように、基本的自尊感情の低さは、自分の判断、行動、感じ方、理解の仕方は当たり前である、という感覚の希薄さと密接に関係している。当たり前の感覚とは、みんながそうするであろうと素朴に思える感覚であるから、教師が子どものある行為を褒めたとしても、その子どもの当たり前の感覚の希薄さを直ちに補強することにはならない。というのも、教師は、子どもにと

って重要な他者であるとしても、一人の他者でしかないのに加え、子どものある一つの行為しか褒めていないからである。褒めることのみによって子どもの基本的自尊感情を補強することが可能であるとしたならば、数多くの他者が、子どものあらゆる行為を褒め続ける必要があるだろう。では、子どもの基本的自尊感情を高める営みとして、褒めること以外にいかなることが考えられるのだろうか。

## ② 自分のペースで集団の一員であり続けられること

集団活動での困難や学習困難を抱えている子どもにとっての一斉授業の意義について、ある小学校の先生は次のように語ってくれた。「一対一だと教師も子どももお互いに苦しくなっちゃう。でも、授業なら、子どもは、自分が言葉にできないことでも、他の子どもが言葉にしてくれることで、すっきりしたり、そこからさらに違いを考えられたりする。他の子どもたちの雰囲気につられて、なんとなくわかった気になる。そうした積み重ねでわかるようになっていくんだよね」と。

上述したように、間主観性がもろい子どもたちの多くは、教科の授業の場で活躍することが難しい。また、集団活動の場で、自分の意志や心の準備とは関わりなく、みんなと同じようにふるまうように強制されることは、彼らにとって大きな苦痛となる。しかし他方で、授業の内容がほとんどわからないとしても、集団の一員として積極的に関与できなくとも、教師や他の子どもたちから脅かさず、自分のペースで授業の一員であり続けられることは、間主観性がもろい子どもたちにとって大きな意味を備えている。

そう考えられる理由は二つある。一つは、自分のペースで安心して集団の一員であり続けられることは、「他者は自分を脅かさない」、「自分はこのままでここにいていいんだ」、といった感覚を、身をもって経験することだからである。もう一つは、いかなる参加の仕方であれ、集団の一員としてみんなと同じ場で同じ雰囲気に包まれることが、子どもにとって成長の契機と

なっている、と考えられるからである。先の教師の言葉が示しているように、学習困難を抱えている子どもであっても、授業の場で他の子どもと同じ雰囲気を生きていることにより、自分の能力をこえて学習内容がなんとなくわかるようになる、ということもあるだろう。さらには、授業の場で他の子どもと同じ雰囲気を生きていることにより、様々な事柄や行為に関する当たり前の感覚を、つまり、間主観的な感覚を、子どもたちは身をもって学んでいる、といえる<sup>註14</sup>。

この感覚が育まれるのは、子どもが自分なりの仕方、みんなの一員になれているときである。すると、自尊感情が低く、集団活動になかなかなじめない子どもにとっても、集団の一員としての体験は非常に重要な意義があることになる。したがって、集団活動は、自尊感情が低い子どもとそうでない子ども、つまり、あらゆる子どもたちの成長にとって、必要不可欠な営みであるといえる。そうである以上、教師の役割は、あらゆる子どもがみんなの一員となれるような集団活動を、つまり、子どもたちの多様性が保障される集団活動を作り出すことにある、と改めて言えることになる。

#### 4. おわりに

基本的自尊感情、間主観性といった観点を手がかりとしながら、本稿では、発達上の課題や対人関係の困難さを抱える子どもたちをより深く理解することを試みると同時に、彼らの多様性を保障する学級集団づくりの必要性について考えてきた。こうした困難さを抱えている子どもたちは、学校生活において、楽しさや、充実感や、やりがいを感じる体験をすることが難しい。楽しさや充実感をさほど実感したことのない彼らは、場合によっては、怖い思いや嫌な思いをしなければ楽しい、先生に叱られたり友だちとトラブルにならなければ充実した、と感じてしまうかもしれない。こうした子どもたちにとって、脅かされずに自分のペースで集団の一員であり続けられる体験を重ねることは、当

たり前という感覚を育むことであると同時に、本来的な意味での、楽しさ、充実感、やりがいを学んでいくことでもある、といえる。子どもたちにそうした体験を保障するためには、まず、子どもたちの数だけ多様な関与の仕方を保障する集団活動が、教師によって作り出されなければならない。本稿では、そうした授業実践の一つしか紹介できなかったが、さらなる授業実践の事例を収集し、子どもたちの多様性を保障する学級集団づくりに必要な要素について検討・提案していくことが、筆者らの今後の課題である。

#### [註]

註1 文部科学省「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」2002年

註2 例えば、臨床心理学者の玉井邦夫は、「発達障害と虐待状況が絡み合う事例での援助」<sup>15)</sup>と「虐待との微妙な関係(ADHDとLD)」<sup>16)</sup>において、虐待的な養育が行われてきたことで、子どもに発達障害と類似した行動特性が現われることを指摘している。

註3 これらの言葉は、被虐待や発達障害などの困難さを抱えている子どもたちを担当している小学校教師に、筆者らがインタビューした際に聞かれた言葉である。

註4 児童養護施設とは、児童福祉施設の一つで、虐待などの理由から家族と離れざるをえない、1歳から20歳までの子どもたちが、集団で生活をしている場である。

註5 自尊感情に類する感情には、自尊心、自己肯定感、自己効力感、自己有用感などがある。私たち一人ひとりが、自分の感覚に合う言葉と、その定義を探すしかないと考えられる。本稿では、子どもたちの「できなさ」の要因となっている感情を、self-esteemの邦訳として定着している感のある、自尊感情ととらえて考えていく。

註6 近藤は、基本的自尊感情が、極めて幼いころの養育者との関係で成立する愛情関係によって育まれると

している。したがって、教育現場で基本的自尊感情を育む場合には、他者との「共有体験」によって、自分の感覚や存在の安心感や確からしさを実感することが重要であるという。しかし、近藤は、「共有体験」が基本的自尊感情の醸成になぜ有効であるのかを、明確に論じているわけではない。他方、以下本稿では、間主観性の観点を導入することにより、共有体験、つまり、自分なりの仕方とみんなと同じ体験をすることが、基本的自尊感情の醸成にもっている意義を明らかにできるであろう。

註7 現象学者であるクラウス・ヘルトは、こうした不特定多数の他者との共存について、匿名的な他者との共同主観という観点から論じている<sup>17)</sup>。

註8 現象学者である山口一郎は、自己と他者のこうしたつながりを、匿名的な間身体性という観点から論じている<sup>18)</sup>。間身体性とは、乳児期における自己と他者の癒的な状態を基盤として、自己と他者が身体的にも精神的にも分離したあとも、自己と他者の身体感覚に通底している層のことである。私たちは間主観的であると同時に間身体的であるからこそ、本文で述べたように、感覚の次元で他者を理解することができる、といえることになる。

註9 現象学的精神病理学者、例えば、ブランケンブルクは、統合失調症などの場合にこの当たり前の感覚が失われることを、事例に即しつつ明らかにしている<sup>19)</sup>。同様に、強烈な不安感や呼吸困難を伴うパニック障害や、自分の行為を何度も確認してしまう強迫性障害なども、当たり前の感覚のもろさに起因している、と考えられる。

註10 すると、自分にしか聞こえない声や、自分にしか見えない物がリアルに知覚されてしまう幻覚や幻聴もまた、当たり前の感覚のもろさに起因している、と言えることになる。

註11 間主観性がもろいと想定される子どもたちの成長については、著者の一人である大塚類が、『施設で暮らす子どもたちの成長——他者と共に生きることへの

現象学的まなざし』（東京大学出版会 2009）で、児童養護施設の事例に基づき考察している。

註12 このインタビューの一部は、大塚類・遠藤野ゆり「困難を抱える子どもたちの生徒指導上の課題とその克服」（第12回日本子ども家庭福祉学会全国大会自由研究発表、於熊本学園大学、2011年6月5日）で発表した。

註13 この集団討論に関しては、遠藤野ゆり・大塚類「被虐待児への特別活動を通じた学校生活支援の課題と意義」（第12回日本子ども家庭福祉学会全国大会自由研究発表、於熊本学園大学、2011年6月5日）で考察した。

註14 教育学者の中田基昭<sup>20)</sup>は、雰囲気共有することを介して、一人で作業するときにはえられない確からしさが与えられることについて、一斉授業を例として考察している。

#### 〔引用文献〕

- 1) 文部科学省；小学校学習指導要領解説特別活動編，東洋館出版社，2008，p.9
- 2) 宮川八岐他；特別活動 実践事例集(全学年)(教育技術MOOK)，小学館，2009，p.93
- 3) 宮川八岐他；同書，p.115
- 4) 新富康央編；(実践例) 話し合い活動低学年「休み時間にみんなで何をして遊ぶかを決めよう」(1年生)，新学習指導要領の展開，明治図書，2008，pp.125-127，p.125
- 5) 新富康央編；同書，p.127
- 6) 添田晴雄；新学習指導要領への対応，日本特別活動学会編，キーワードで拓く新しい特別活動——小学校・中学校・高等学校学習指導要領対応，東洋館出版社，2010，pp.2-47，p.6
- 7) 宮崎和夫；特別活動の歴史と現代的意識，山口五郎他著，新第三版 特別活動の理論と実践，学文社，2002，pp.1-13，p.3
- 8) 雲井未敏他；高機能広汎性発達障害児における集団

- 活動の評価について——活動内容の適合性と対象児の行動特性との関連に関する検討, 鹿児島大学教育学部研究紀要. 教育科学編, 第56巻, pp.89-101, p.99, 2005
- 9) 藤井千愛他; 保育園における“気になる子ども(特別なニーズを有する子ども)”への特別支援保育——広汎性発達障害が疑われる男児の事例研究, 富山大学人間発達科学研究実践総合センター 教育実践研究, 第5巻, pp.131-139, 2011
- 10) 竹内範子他; 特別な配慮を必要とする幼児の教育的支援——感情の起伏が激しく気持ちのコントロールがしにくい幼児を支える集団づくりの実践を通して, 教育実践総合センター研究紀要 18, pp.157-163, 2009
- 11) 文部科学省; 小学校学習指導要領解説特別活動編, 東洋館出版社, 2008, p.17
- 12) James,W. ; *The principles of psychology*, Chicago Encyclopædia Britannica, 1952
- 13) Rosenberg,M.. ; *Society and the adolescent self-image* , Princeton University Press,1965
- 14) 近藤卓; 自尊感情と共有体験の心理学, 金子書房, 2010, p.13
- 15) 玉井邦夫; 発達障害と虐待状況が絡み合う事例での援助, 発達障害研究 30(2), pp.102-110, 2008
- 16) 玉井邦夫; 虐待との微妙な関係 (ADHD と LD), こころの科学 145, pp.85-88, 2009
- 17) Held,K. ; *Das Problem der Intersubjektivität und die Idee einer phänomenologischen Transzendentalphilosophie, Perspektiven transzendentalphänomenologischer Forschung*, Martinus Nijhoff, S.26-S.52, 1972
- 18) 山口一郎; 存在から生成へ——フッサール発生的現象学研究, 知泉書館, 2005
- 19) ブランケンブルク,W.; 自明性の喪失, みすず書房, 1978
- 20) 中田基昭; 気分と多数の他者との関係についてフッサールから学ぶ, 感受性を育む, 東京大学出版会, 2008, pp.205-248
- [付記: 本稿に、貴重なご実践の内容や、また子どもたちの様々な姿を記載することを快くご了解くださった、田中先生をはじめとする諸先生方と、子どもたちとに、心より感謝申し上げます。]

## Ensuring the diversity of children in classroom

### —Special activities and classroom activities that foster children’s self-esteem as a clue—

Rui OTSUKA, Noyuri ENDO, Takao YOSHIMURA

abstract : This paper aims to understand the children who drop out of group activities and to consider the group activities that accept children’s various participation. In the second section, we regard the word “All children” in the curriculum guidelines as the word that ensures the diversity of all children. In the third section, we show that (1) children who drop out of group activities have a low basic self-esteem, a weak intersubjectivity and that (2) the special activities and classroom activities which accept children’s various participation can foster children’s basic self-esteem.