

小学校における自尊感情を高めるための人権教育の模索 —人権感覚の学びを促進する環境づくりに着目して—

発達臨床支援高度化コース 18AD102

越智 匠

【指導教員】 沢崎 俊之 長江 清和 清水 由紀

【キーワード】 自尊感情 人権教育 人権感覚 自他を大切にすること 学級経営

1. 問題の所在

昨今の学校現場では、いじめや不登校、学級崩壊等が教育課題として取り上げられる。それらに関わる児童は、何らかの心理的問題や葛藤を抱えている。その要因の一つとして、子どもの自尊心の低さが挙げられる。内閣府の「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査 (2013)」において、日本の子どもたちの自尊感情は、諸外国と比べてとても低いということがわかっており、問題視されている。

筆者は大学の卒業論文において、教師から子どもへの単純な返答の手法による自尊感情を高めるの手立てについて研究したが、それは「外から内」といったベクトルの教育的アプローチと考えられる。筆者はこの卒業論文を踏まえて、自尊感情を育てていくためには、以上のようなアプローチに加えて、子ども自身が自ら自分や他者の良さを感じることで自尊感情を高めることも重要なのではないかと考えた。そういった力を育むための教師による場面の設定や働きかけ、つまり子ども自身の「内から外」といったベクトルの教育的アプローチも同時に行うことで、自尊感情を高めるには、2つの側面によるベクトルに支えられ、より確かなものになるのではないかと考える。

よって、今回の研究では、子ども自身が自らや他者を思いやることに触れる「人権教育」に着目し、子ども自身が自他を思いやることの良さに気づくことで、自尊感情を高められるような、「内から外」への教育的アプローチを模索する。

また、昨今の教育現場では、学級経営のあり方について悩む若手教員が少なくない。椋田 (2007) は、新任の小学校教師の多くが学級経営や子どもへの接し方に困難や不安を感じ、そこから生じる心理的負荷によって、ストレスや抑うつ傾向が喚起されやすくなっていることを明らかにした。

教科の授業については、日々多くの教員の努力によって教材研究や授業研究が行われており、ある程度の理論化、手法化が成されている。しかし、教員養成の課程においても、学級経営に関する考え方や心構えを学ぶ機会がそう多くない。若手教員は現場に出てからの先輩教員の学級経営の観察や、日々行われる自らの仮説に基づく実践の成功、失敗の経験などから手探りでそれを培わなければならないという現状が少なからずある。

西田 (2009) が行った研究「若手教員の意識から見た研修ニーズ」では、採用2、3年目の教員を対象にした研究ニーズに関する調査が行われた。その調査において、学級経営で悩んだことや困ったことがある教員は84.6%であった。ま

た、受けた研修についての質問では、「学習指導」に次いで、「学級経営」が二番目に多く挙がっている。

これらの結果からも、若手教員が学級経営に対して不安や悩みを持ち、その難しさを感じていることが読み取れる。加えて、現在の教育現場は若手教員数の増加に連れ、経験年数の少ないうちから、学年主任など責任のある分掌を受けもち、先輩教員から学ぶこともできにくくなってきている。

以上のような現状を踏まえ、今回の研究テーマを人権教育とするにあたり、子ども自身が自他への思いやりを学ぶことができる身近な環境は学校であること考えると、人権教育を核とした学校全体での取り組みや学級経営を通じた教師の働きかけにおけるモデルやその要因を考察し、提案することは教育的意義が非常に高いのではないかと考え、本研究に取り組むに至った。

2. 自尊感情について

(1) 自尊感情とは

Rosenberg (1965) は、自尊感情を自己に対しての肯定的、または否定的態度であるとして、自尊感情を測定する尺度を作成した。さらには、Rosenberg は自尊感情について、自分を「非常によい (very good)」ととらえる場合と、「これでよい (good enough)」ととらえる場合の2つの異なる意味を指摘した。つまり、自尊感情が高いということは、他者と比較して優越感や完全性を感じるのではなく、自分自身の価値基準に照らして自分を価値のある人間だと尊重することだとしている。

自尊感情を高める要因に関しては、Coopersmith (1967) の研究がある。Coopersmith は、①個人が、自分の人生における「重要な他者」から寄せられる尊敬、受容、関心を示す量、②個人の示す成功の歴史と、社会で保持している地位、位置、③個人の価値、願望、④個人の価値を低下させることに対する応じ方、といった4つの要因を、自尊感情に寄与する主要因とした。さらに④の具体的な例として、自分を判断する他人の権利を拒否または割り引く、他者の判断に非常に敏感になることを挙げている。

(2) 今の日本の子どもの自尊感情

内閣府の「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査 (2013)」では、「自分自身に満足している」という項目において、「そう思う」と回答したのは7.5%であった。また、肯定的な回答 (46%) より否定的な回答 (54%) のほうが多かったのは日本だけであった。(図1)

また、「自分には長所があると感じている」という項目において、「そう思う」と回答したのは15.2%であった。(図2) どちらのグラフを見ても、諸外国に比べて日本の若者の自尊感情は低い傾向にあると考えられる。

加えて、国立青少年教育振興機構(2014)による自己肯定感の経年比較調査によると、学年が上がるごとに下がっていることがわかる。(図3)

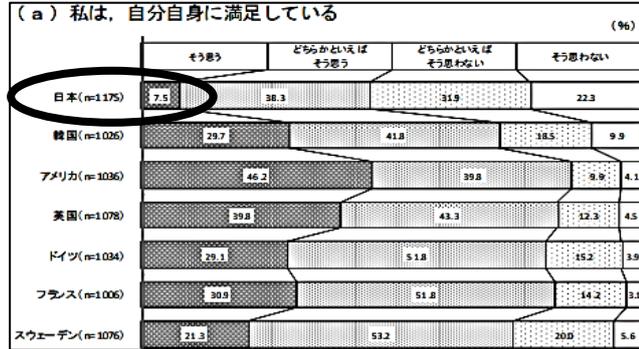


図1 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査①(内閣府 2013)

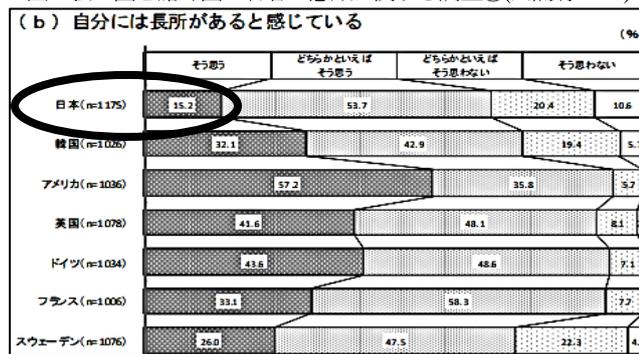


図2 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査②(内閣府 2013)

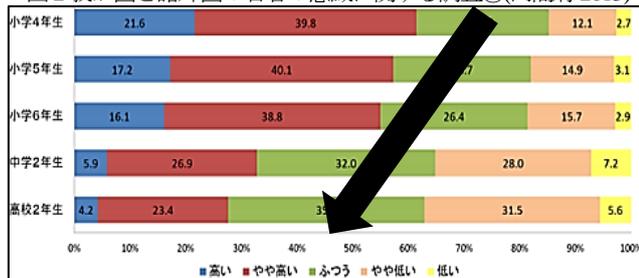


図3 学年別の自尊感情の経年比較(国立青少年教育振興機構 2014)

(3) 山根(2016)による自尊感情が低下することによる問題

前述の通り、子どもの自尊感情は諸外国に比べても低く、また年齢が上がるごとに低下していることがわかるが、自尊感情が低下することによって具体的にどのような弊害があるのか。山根(2016)は複数の先行研究を整理し、以下のように指摘した。

自尊感情は揺れ動くものであり、様々な要因で向上したり低下したりすると考えられる(櫻井 2014)。それを踏まえた上で、子どものころから自尊感情が低下したまま、あるいは保てないまま子どもたちが成長していく負の影響として、以下の3つが想定される。

第1に、自尊感情が低い状態のままだと生きていく中で逆境が乗り越えられないことが挙げられる。古荘(2009)は、自尊感情を高く保持できる子どもは、「いじめに屈することも少なく、他人の目を気にしない、失敗に動じない、悪

い仲間の誘いを断り、『いやだ』と拒否することができる」と述べており、自尊感情が低い状態でこれらの逆境に直面した場合、低い状態から脱却し逆境を乗り越えていくことが困難になると指摘している。すなわち、低い自尊感情が、直面する課題を乗り越える際の弊害となると考えられる。

第2に、自尊感情を保てないまま子どもたちが成長していくことで、自分より弱い者に対する圧迫へとつながる可能性が挙げられる。学校や家庭を含めた社会での圧迫等に対する処理ができておらず、自尊感情が保てないまま自身が親になると、圧迫されてきた自身を大事にしたいエネルギーが自身の子どもを圧迫することに向けられることもある(古荘 2009)。それゆえ、低い自尊感情が自身の子どもに限らず自分よりも弱い立場にある者を圧迫する力へと変化する可能性も考えられる。

第3に、自尊感情が低い状態であると、自己に対して受容的になれず、他者受容及び被受容感にも負の影響が出ることで、人間関係における悪循環が生まれる可能性が挙げられる。自尊感情と自己受容、及び他者受容には強い関連性があり、自尊感情、自己受容の低下が他者に対する認識や態度に負の影響を及ぼすことが指摘されている(春日 2015、櫻井 2014)。また、自己受容が低いと、被受容感が低くなり被拒絶感が高くなるといった関連性も指摘されている(櫻井 2014)。よって、自尊感情と自己受容が低いと、他者に対して受容的に接することができない、他者から受け入れられていると感じられない、という状態につながると考えられる。そして、他者から受け入れられていない、拒絶されているといった感覚から、自分自身に対しても受容的になることができず、さらに自尊感情が低くなる、といった悪循環に陥る可能性が考えられる。自尊感情の低下が続いてしまうことで、このような悪循環から抜け出せない状態が続いてしまうと考えられる。

以上が山根(2016)による指摘である。これらの指摘から考えると、自尊感情の低下が継続していくことによって、自己と他者双方の自尊感情に負の影響と悪循環を生む可能性があると言えるだろう。

これらの問題を踏まえ、前項の自尊感情の経年比較(図3)を見てみると、子どもの自尊感情は発達するに従って下がる傾向にあることが明らかとなっている。つまり、子どもは成長していくにつれて、上記の指摘のような自尊感情の低下における問題発生リスクが高まり、健全な人格の形成に負の影響をもたらす可能性も高まると考えられる。

ゆえに、発達の初期段階、特に小学校段階において自尊感情を高め、保持していくための教育的アプローチを行うことで、その減少の幅を少しでも縮め、自尊感情をある程度維持しながら成長することを支えられるのではないかと考える。自尊感情と様々な関連性をもつ手法が先行研究では数多く提示されているが、今回の研究テーマである人権教育の立場から自尊感情を高めるといった視点を有する研究は筆者の知る限りではそこまで多くはない。そこで、自尊感情と人権教育がどのような関わりを持つのかを整理する。

3.人権教育について

(1) 人権教育の目的

国連の「人権教育のための世界計画第3 フェーズ行動計画」(2014)においては、人権教育について「人権教育とは、人権という普遍的文化を構築するために行うあらゆる学習、教育、研修及び情報に関する取組み」ものとし、その要素として以下の3点を挙げている。

- | |
|--|
| ①知識及び技術
人権及び人権の仕組みを学び、日常生活でそれらを実践的に用いる技術を身につける。 |
| ②価値観、姿勢及び言動
人権尊重の価値観を進展させ、姿勢や言動を強化する。 |
| ③行動
人権を擁護し、促進する行動をとる。 |

(2) 高知県教育センター(2005)による人権教育と自尊感情の関わりについて

人権教育と自尊感情の関わりについて、高知県教育センター(2005)は先行研究を踏まえて以下のように指摘した。

野崎・平沢(2001)両氏によると、1978年にオーストリアのウィーンで開かれたユネスコの「人権教育に関する国際会議」の「最終報告」の「付属文書」の中に、自尊感情(self-esteem)について触れられていたとされている。両氏は「付属文書」の中で、自尊心と他人の尊重という概念は、家庭内で伝えられることから、そこでは人間的で公平な関係性が不可欠であり、自尊心を高めるうえで、環境の大切さが指摘されていることを紹介している。両氏によると、ユネスコの「人権教育に関する国際会議」は、1974年にユネスコ総会(第18回)で採択された、「国際理解、国際協力、国際平和のための教育ならびに人権および基本的自由についての教育に関する勧告」に基づいて開催されたものであるとされている。勧告では、人権にかかわる学習においては、知的理解から態度育成の重要性が確認され、教育活動においては、態度形成と行動化に向けた力を身に付けさせることの必要性が紹介されている。両氏は、上述の勧告以後、自尊感情という概念が、知識ではなく態度や技能の重要性と、その育成が改めて認識されたことにより注目されたと説明している。

以上が高知教育センター(2005)の指摘である。こういった流れを背景として、自尊感情という概念は人権教育の中に位置付けられ、文部科学省による「人権教育の指導方法等の在り方について【第三次とりまとめ】」(2008)(以下【第三次とりまとめ】)にもまとめられている「人権感覚」の考え方の中に盛り込まれたのではないかと筆者は考える。

(3) 人権感覚について

前述の人権教育の目的を達成するにあたって、埼玉県教育委員会(2019)は以下のように指摘している。

人権教育の目的を達成するためには、人権や人権擁護に関する基本的な知識を確実に学び、その内容と意義についての知的理解を徹底し、深化することが必要となる。併せて、人権が持つ価値や重要性を直感的に感受し、それを共感的に受けとめるような感性や感覚、すなわち人権感覚を育成することが必要となる。さらに、こうした知的理解と人権感覚を基盤として、自分と他者との人権擁護を実践しよう

とする意識、意欲や態度を向上させること、そしてその意欲や態度を実際の行為に結び付ける実践力や行動力を育成することが求められる。そして、その際の資質や能力は、①知識的側面、②価値的・態度的側面、③技能的側面という3つの側面として捉えることができる。このうち、②価値的・態度的側面、③技能的側面が深く人権感覚に関わる。

以上が、埼玉県教育委員会(2019)の指摘である。

また、【第三次とりまとめ】には、今求められている人権感覚について、「自分の大切さとともに他の人の大切さを認める」という平易な表現で繰り返し言及するとともに、次のように明確に定義づけている。

人権感覚とは、人権の価値やその重要性をかんがみ、人権が養護され、実現されている状態を感知して、これを望ましいものと感じ、反対に、これが侵害されている状態を感知して、それを許せないとするような、価値志向的な感覚である

同時に、人権感覚を身につけるために必要な要素も提案されている。【第三次とりまとめ】によれば、自分の人権と同時に他者の人権も大切にしたり、人権を弁護したり、自分とちがう考えや行動様式に対しても寛容であったり、それを尊重するといった価値・態度や、コミュニケーション技能、批判的な思考技能などのような技能は、言葉で教えることが難しく、児童生徒が自らの経験を通してはじめて学習できるものであるとしている。

つまり、児童生徒が自ら主体的に、かつ実際の人間関係の中で他の児童生徒たちとともに学習活動に参加し、協力的に活動する集団体験を通してはじめて、人権感覚が身に付いていくと考えられる。

以上のことから、人権に関する具体的な知識的側面は授業などで補う事が十分可能だが、人権感覚といった価値思考的なもの、及びそれに基づく技能的な側面は、学校生活における人間関係、及び自らが所属する学級が基盤となって初めて育むことができる要素であると考えられる。

よって、上記の側面を学ぶことができるような学級の環境の要因を探り、学校全体、もしくは学級経営に組み込むことができれば、恒常的で包括的な人権教育への第一歩につながるのではないかと筆者は考える。

4.学級経営について

(1) 学級経営とは

有村(2004)は、学級経営とは「学校経営、学年経営の基本方針をもとに、学級を単位として展開される子どもたちの学習活動や集団活動が有効に成立するよう、人的・物的・運営的諸条件を総合的に整備し運営すること」としている。これは子どもたちがよりよく成長していけるように、学級担任が、意図的に、学級や個の実態に応じた指導や支援を行っていくことであると考えられる。

(2) 学級経営をめぐる諸問題

京都市教育委員会(2010)は、平成9年ごろから、子どもが授業中立ち歩く、筆者語が続くなどといった授業が成立しない状況、いわゆる「学級崩壊」についての報道が多く取り上げられるようになったと指摘している。

このことを受け、文部科学省をはじめ、その他の研究機関で、「学級崩壊」について研究が進められるようになった。国立教育研究所（1999）は「学級崩壊」のことを「学級がうまく機能しない状況」とし、以下のように定義している。

子どもたちが教室内で勝手な行動をして教師の指示に従わず、授業が成立しないなど、集団教育という学校の機能が成立しない学級の状態が一定期間継続し、学級担任による通常の手法では問題解決ができない状態に立ち至っている場合

さらに、国立教育研究所（1999）は「学級がうまく機能しない状況」の中でも、『教師の学級経営が柔軟性を欠いている事例』が約7割と最も多かったと指摘した一方で、指導力のある教師をもってしても、かなり指導が困難な学級が存在する、とも指摘した。そう考えると、「学級がうまく機能しない状況」はどの学級でも起こりうる状況だといえる。

以上のような学級がうまく機能していない状況下にある環境では、自他を尊重し認め合うような人権感覚が育まれるとは言い難いと筆者は考える。

よって、このような状況を改善し、子どもたちが安心して学びに向かうことができるような環境を整えることが、望ましい学級経営につながると同時に、人権教育の基盤となるのではないかと考える。

(3) 学級における集団体験の必要性

国立教育研究所（1999）は、「学級がうまく機能しない状況」の直接的な要因として、「子どもの集団生活や人間関係の未熟さの問題」を挙げている。このことから、子どもが、友だちと協力することや、集団のきまりや約束を守ることなどの社会性を身につけることが必要であると考えられる。

だが、日本の集団生活は諸外国と比べると、特にもの考え方や価値観、行動の仕方につながる生活習慣、そして似たような感情に至るような生活体験をある程度共有することで、人間関係を形成し維持していこうとする意欲と能力、すなわち「暗黙の社会性」に支えられている傾向がある。

國分（1995）は、いじめや不登校といった学校教育問題を考える時、家庭や地域社会における集団体験の低下に伴う、人間関係能力の低下が背景にあると指摘している。つまり、前述の「暗黙の社会性」を育てていくには、集団体験を通じた体験学習が必要不可欠であると考えられる。

しかし、現代の情報化社会、経済的貧富の拡大、家族構成や共働きといった家庭環境の多様化、グローバル社会の影響などによって、以前は日本的な生活としてある程度共有されていた幼少期の集団体験が、個人々で生活環境が大きく異なるようになり、共有することが難しくなっている。よって、現代では個人の所属目的と集団全体が目指す目的の一致度にずれが生じ、個人が集団不適応になったり、逸脱したり、離れてしまうため、学級がうまく機能しないという状態となっていると考えられる。

以上のことから、学級に集まった子どもたちが、人権感覚を身につけ、自らで自尊感情を高めるためのアプローチを考える上で、教師が望ましい学級経営の基盤となる環境要因を理解し、それを達成するための教師の効果的な働きかけを行いながら、学級の子どもの実態に応じて集団体

験の場を提供していく必要があると考えられる。

(4) 河村(2010)による望ましい学級経営の要因

河村（2010）は、16校の小、中学校において「Q-U：Questionnaire-Utilities」と「NRT：Norm Referenced Test」を用いた児童生徒の学級生活の満足度や学級意欲、学力の定着度と観察記録データから、理想の学級を形成している要因の集団構造図を提唱した。（図5）

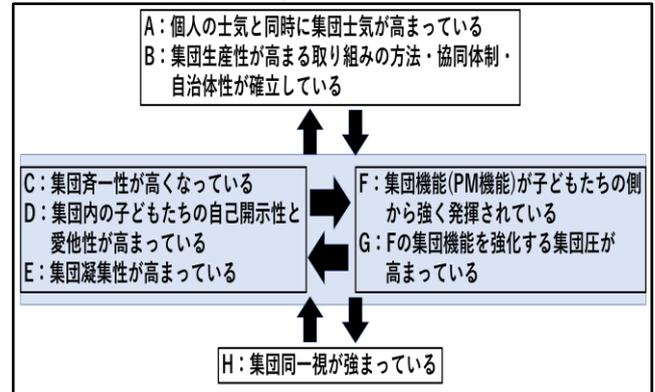


図5 日本型の理想の学級集団の集団構造（河村2010）

図5におけるAとBが、外部から見える理想的な集団の状態を示しており、F、Gがその状態を維持するために集団が発揮している機能を示している。そして、その機能との相互作用を果たしているC、D、Eが理想の学級集団を成立させている必要条件であると指摘し、最後に上記7つの要因を支える核となる要因としてHを抽出している。（表1）

表1 理想の学級経営における集団構造要因（河村2010）

A：個人の士気と同時に集団士気が高まっている 共通の目標達成に対して意欲が高まっている状態を指す。
B：集団生産性が高まる取り組みの方法・協同体制・自治体制が確立している 集団が内部の諸々の資源や手段を活用して効果的に目標達成している程度を指す。学級集団では学習や学級活動への取り組みの学級集団単位の成果となる。
C：集団斉一性が高まっている 学級集団に所属する子どもたちの間に生ずる意見や行動の一致の程度が高くなっており、集団の中で、ほとんどの子どもたちが共有している判断の枠組みが共有されている為、同じような考え方や行動の仕方が生まれている。
D：子どもの自己開示性と愛他性が高まっている 学級内で本音の思いや感情が表出されることが多く、自己中心的傾向を抑えて、外的な報酬（褒められる等）を期待すること無く、他者を助けようとする行動が見られる。
E：集団凝集性が高まっている 学級集団に対して魅力を感じ、自発的に集団にとどまろうとする程度が高まっている。つまり、学級集団が子どもたちにとって集団と心理的に結びつきをもち、規範に同調している集団になっている。
F：集団機能（PM機能）が子どもたちの側から強く発揮されている 集団の崩壊を防ぎ、存続と結束を強化促進する機能。 ・P機能…学習指導や生徒指導の遂行に関する機能 ・M機能…学級内の好ましい人間関係を育成し、児童生徒の情緒の安定を促したり、学級集団自体を親和的にまとめたりする機能
G：集団機能を強化する集団圧が高まっている 共通の目標に向かおうとすることで、集団が子ども個々を拘束する力が働いている。
H：集団同一視が強まっている 学級内の子どもたちが、自分の所属する学級集団の利害と自己の利害が一致していると強く感じている状態。この中には、担任教師に対して、学級内の子どもに対して、学級集団自体に対しての同一視が含まれる。

また、河村 (2010) は心理学におけるグループアプローチの視点から、上記の望ましい学級経営に見られる特性とグループアプローチによって得られる効果は符合する点が多いと指摘した。そこから、グループアプローチを成立させる条件として、次の2点を挙げている。

- I : 集団内に触れ合いのある人間関係 (率直さ・受容的・共感的・援助的) がある。
- II : メンバーが自己表現したり、他のメンバーと積極的に関われる

この2点を学級経営に置き換えると、次のようになると河村 (2010) は指摘している

- I : 対人関係や集団生活のマナーやルールを子どもに共有させる
- II : 教師と子ども、子ども同士に親和的な人間関係 (リレーション) を形成させる方法と場面がある

この2つの条件を学級経営の中で教師が意図的に整えることで、①の条件下では学級内で人から傷つけられないこと、ストレスが低いことが保証され、②の条件下では学級内での子どもの所属欲求、承認欲求を満たす事が保証される。これらはマズローの欲求階層説にも密接にリンクしており、集団生活において心身の安全を確立したいという人間の持つ基本欲求をまず満たし、その上で学級に積極的に所属したいという欲求を満たす事が必要である事がわかる。(図6)



図6 マズローの欲求階層説(マズロー, 1987)

そして、それらの外的に満たされたいという低次の欲求が満たされる事で、子どもたちの中に内的に満たされたいという高次の欲求が芽生え、自他を尊重し、思いやる事ができる人権感覚を身につけるための環境が整うと考えられる。

5. 研究の目的

本研究では、子ども自身が自尊感情を高めることにつながるために、人権感覚を身につけることができる環境要因について検討し、その環境を形成するための教師の働きかけやその手立てを考察、提案する。

5-1. 研究 I

(1) 目的

子どもが所属する集団における最大規模の環境の一つは学校であると考えられる。よって、学校全体を通して、児童が人権感覚を学ぶことができる環境要因について検討する。

(2) 期間及び方法

2019年4月18日～7月19日の間における木曜日と金曜日の計24日間、過去にA市から人権教育の研究指定校とされていたA市立B小学校にて行った。

観察対象として、期間前半は週毎に異なる学年を観察することで、学校全体の様子や実態を把握し、期間後半は一つ

のクラスに固定して観察を行った。

観察の視点としては、過去に人権教育の研究指定校として継続して行っている取り組みに注目して観察を行い、観察から得られた考察や教師へのインタビューをその場でノートに記録した。また、A市独自の教育施策である人間関係プログラムの考えに基づいた「コミュニケーションの時間」の授業を観察し、児童の様子から得られた考察や教師へのインタビューをその場でノートに記録した。

(3) 結果及び考察

観察から見られた学校全体における人権教育の視点として、以下の3つの取り組みが児童が自然と自他を尊重できる場として設定されていたと考えられる。

①「スマイルポスト」の取り組み

「スマイルポスト」とは、児童自身が感動したり、良いなと思った事を“手紙”と言う形で表現し、それを児童会の児童が送り先の児童に届ける、という仕組みである。この仕組みによって、行動を起こした手紙の受け手、それを目撃して伝えたいと感じた書き手、その手紙の運び手といったそれぞれの子どもが、面と向かい合わずとも言葉によって表現された手紙を媒介としてつながることができるのである。

そのつながりから、自他の存在を感じ、感情や感謝の交流の場として機能することを通じて、河村 (2010) による自己開示性や愛他性、そして人権感覚を身につけることにつながっていくのではないかと筆者は考える。

また、この“手紙”は学年を問わず送ることができる。観察において、6年生のある児童が通学班の1年生の複数児童から自発的に送ったとされる感謝の手紙を多数もらい、嬉しそうな表情を浮かべる児童の様子が見られた。このことから、この取り組みは小学校全体で行っているからこそ、様々な年齢層による、より大きな人間関係の中で自他を大切にするといった実感を得ることにつながっていたと考える。この取り組みは実行に発達段階を問わないため、小学校ならではの大きなコミュニティの中で、感謝や行為に対する称賛を児童同士で贈り合う場として成立し、他者との親和性や自他尊重の心を育む機会になっていたと考える。

②毎日の「今日のスター」活動

毎日の「今日のスター」活動とは、全学年共通して帰りの会にて取り組んでおり、その日にあった嬉しい出来事や、感動した場面などを、例示を参考にしながら友達と共有する活動である。(図7)

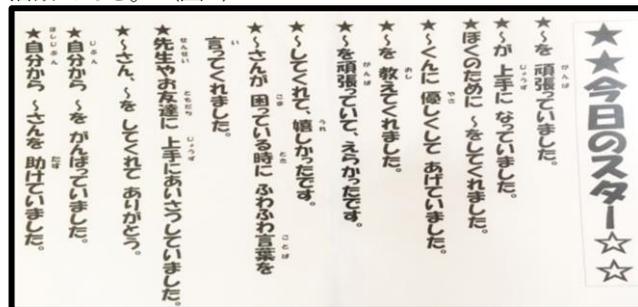


図7 今日のスター活動における例示の掲示物
この活動に対する担任の先生からのインタビューでは、

「児童同士で嫌な部分を指摘しあっているのは児童同士の親和性を育むことは難しい。そういう部分は教師が厳しく叱るべきであって、児童同士ではもっと友達の良いところなどを見つけたり、叱られた友達を励ましたりしてあげられるような子どもを育てたい」といった願いが聞き取れた。このような願いの下、全学年で行われているため、全学年の活動を観察を通して、相手の良かったところを感謝したり、自分がされて嬉しかったことを話すことに躊躇をする様子を見せる児童は予想よりも遥かに少なかった。特に注目すべきは、高学年の観察において、発達段階的に男女の意識や照れ、恥じらいを感じやすい年齢にも関わらず、毎日のこの活動には活気があり、性別関係なく児童同士でお礼や褒める言葉を掛け合っている姿が見られたことであった。この姿は、まさに学校全体での6年間を通した毎日の積み重ねがあるからこそ、この活動が子どもたちにとって当たり前なものとなり、素直に相手を尊重し、自分が大切にされる場として馴染んでいたため、成り立っていたと考えられる。

以上2つの取組みの観察を通して、教師が児童を褒め、自尊感情を育んだり、自分が大切にされていることを実感できる機会に加えて、児童同士が自分や他者を認め、尊重することができる機会の設定することで、河村(2010)の提唱する愛他性や集団の凝集性、また、望ましい学級づくりにおける条件Ⅱが整い、人権感覚を身につける環境として成り立つのではないかと考えられた。

③人間関係プログラムに基づく「コミュニケーションの時間」

A市独自の人間関係プログラムに基づく「コミュニケーションの時間」は、人と接する際に必要となる基本的姿勢・態度、適切な感情のやり取りの方法等を疑似体験しながら、所属する集団の中で自己開示・自己表現する楽しさを通して集団への信頼感を醸成する目的で行われていた。

観察の結果、児童らはレクリエーション活動によって体験的に学ぶことで、学びの内容を実生活と照らし合わせ、比較する様子が見られた。その実感を通じて、学びの内容を自分事として捉え、納得感と実行への必要感を強く得ている様子が見られた。この結果から、レクリエーションといった疑似体験は、ソーシャルスキルの獲得や規範意識の醸成、及び実行への意欲喚起に有効な教材であると考えられる。また、このことは前述の河村(2010)による望ましい学級づくりにおける条件Ⅰを満たす場としても機能しており、規範意識を育み、ルールの必要性やそれによる恩恵を体験的に理解することで、実生活にも活かそうという意欲が高めることにもつながっている様子が観察から見られた。

(4) 総合考察

①、②の取組みの観察を通して、児童は他者から褒められたり、認められたりすることで自らの成長や自分が大切にされている実感を持てる環境が、豊かな人権感覚を学ぶことにつながることを再認識することができた。しかし、その他者は“教師”に限らず、むしろ児童自らとより近い関係にある“児童同士”で行われることで、教師の手が届かない様々な場面でも自発的に人権感覚を学ぶ環境を、より自

然に作り出すことができると考えられる。

よって、これからは教師が意図的に児童同士で自分や他者を認め、尊重することができる機会を設定していくことが、児童のより豊かで恒常的な人権感覚の学ぶ環境に必要な要素ではないかと考えられた。

また、③の取組みの観察から、人権感覚を学ぶにあたって、活動から実感として学ぶ「コミュニケーションの時間」の考え方や、読み物等資料から深く人権について考える道徳の授業といった2つの領域における取組みを並列して行うことが重要であることがわかった。これによって、それぞれが「学んだ人権感覚に基づいて実行に移すための“実践ツール”」と、「より複合的な視点を含めた人権感覚を得るための“思考ツール”」の両輪が揃い、児童の人権感覚や学級の規範意識の醸成にもつながると考えられる

よって、この2つの学びの領域を児童が並行して学ぶことができるよう、教師が意図を持って指導にあたることで、人権教育における3つの側面、知識的側面、価値的・態度的側面、技能的側面をバランスよく育むことにつながるのではないかと筆者は考える。

5-2. 研究Ⅱ

(1) 目的

研究Ⅰにて、人権感覚を学ぶことができる環境要因として、コミュニケーションの基礎や必要性を学ぶ機会や、児童同士の親和性のある人間関係を通して他者を認め、尊重し合う機会を設定していくことが必要であると結論づけた。

それを踏まえると、児童の学校生活において一番身近であり、最も長い時間を過ごす学級という集団で、教師がそのような機会を意図的に設定することができれば、より恒常的な人権教育が可能になると筆者は考えた。

よって、人権感覚を身につけられる学級を「互いに認め合い、他者とのかかわりの中で自らのよさを発揮しながら、安心して自己表現できる学級」と定義し、このような学級をつくっていくための教師の働きかけやその手立てについて考察、及び検討をする。

(2) 期間及び方法

2019年9月5日～12月20日間の間における毎週金曜日の計15日間、研究Ⅰから継続して、A市立B小学校にて研究を行った。

観察対象は、校内の推薦によって、前述の人権感覚を身につけられる学級定義に近い学級経営と児童との関わりに力を入れている教師Cが担任の5年生のクラスに決定した。

観察の視点としては、生活指導や授業における教師Cの児童への働きかけに注目し、発言内容や発言時の様子をその場でノートに記録し、それを基に放課後の時間、教師Cに行ったインタビュー内容をその場でノートに記録した。

また、同年11月1日～12月20日の間における毎週金曜日の計6日間は、学級経営における教師の発言傾向を分析するために、石川・平石(2007)が作成した分析カテゴリー一覧を参考に設定したカテゴリー表(表2)を使用しながら観察を行った。教師Cがそれぞれのカテゴリーに当てはま

る発言をするたびにその場でカウントし、それぞれのカテゴリの6日間の合計から、この教師Cの全体的な発言傾向がどのように表れるかを考察した。

表2 教師Cの発言カテゴリー

上位 カテゴリー	下位 カテゴリー	定義	
子どもを受け入れる 発言	受容	児童の態度、気持ち、考えを受容する。	
	言い換え	児童の発言内容を補うことで、わかりやすく伝達する。	
学校生活を 進めるための 発言	説明	学習内容や行動手順についての説明や意見を行う。	
	指名	発言を求める問いかけをする。	
	指示	児童に対して指示を促す。	
	意図伝達		・ 具体的事例を出し、 教師の考えを伝える。 ・ 規律の確立に向けての 発言をする。
		発問	学習内容や指導内容について問いかける。
	質問	理解を促す為に問いかける。	
	確認	学習の進行状況や指導の理解の度合いを確かめる。	
	応答	児童の問いかけに対して応答する。	
	感情	教師自身の感情を語る。	
	注意	児童の発言・行動に対し、注意したり、修正したりする。	
その他	どのカテゴリーにも含まれないもの。		

(3) 結果及び考察

カテゴリー表に基づく教師の発言傾向の観察の結果は次のようになった。(図8)

また、教師C、及び児童の観察では、以下の3点が特に継続して学級の中で見受けられた。教師の発言傾向も加味して、これらの状態が児童のどのような姿につながっていたかを考察する。

①教師による受容的態度の使い分け

教師Cの発言傾向カテゴリーからもわかるように、教師の受容的発言が傾向として一番高いことがわかった。どうしてこのような結果になるのかを分析した結果、この教師Cが「能動的受容」と「消極的受容」を使い分けている様子が観察から見られた。“受容”と聞くと、子どものありのままの姿や発言を受け止める、と考えがちだが、この場合それは「消極的受容」と捉えることができる。教師Cはこれに加えて、質問や発問、指名を意識的に多く行うことで、子どもが発言、活動、意思表示、感情表現ができる場を意図的につくることで、教師Cの側から受容できる機会を積極的に作っている様子から、「能動的受容」を行っていたと考える。

また、“受容”に関する観察をしていく中で、児童が教師Cに対して授業中に不適切な発言をして気を引こうとする時などは、あえて反応を返さず、意図的に無視をするといった「意図的非受容」を行っている様子が多く見られた。教師Cへのインタビューから、「こういったことを繰り返し行う事で、当該児童だけでなく、学級全体に対して何がその場において不適切な態度なのかを知らせるといった意図から行っている」とのことだった。こういった「意図的非受容」を児童に見せることで、河村(2010)の望ましい学級づくりの条件Iが教師と児童の間に共有されていると考えられた。

②教師によるアサーションを取り入れた生活指導

アサーション(assertion)とは「自分の意見・考え・気持ち・相手への希望などを相手に伝えたいときは、なるべく率直に、正直に、しかも適切な方法で伝えようとする自己表現」(平木,2009)のことである。観察から、教師Cは嬉しかった時や褒める時以外の、児童の問題行動や、不適切な態度を指導する際も、意図的に教師自らの感情を率直に述べる時があった。具体的には「こんなことがあったと聞いて、先生はすごく落ち込んでいる」「がっかりしている」「もやもやしている」といった発言が見られた。教師Cへのインタビューによれば、「児童は人一倍大人を見ているし、大人の感情表現から自らの気持ちに気づくこともあるため、感情の言語化は意識的に行っているが、暴言や理不尽な発言にならないよう常に気をつけている」とのことであった。

子どもは発達段階の途上にあるため、人間関係において、他者への「嫌悪」という感情は持ちやすいと考えられる。しかし、今の子どもは同時に今の関係性が壊れることを恐れて、そういった感情をうまく表現できない児童がいることも観察から見受けられた。このような児童のためにも、教師Cが代わりとなって感情を適切に表現するモデルを示すことで、児童自身が自らのアサーションをする権利を認識できる機会を教師が意図的に作っている様子が見られた。

教師Cの発言傾向において、「感情」は特に大きい傾向は見られなかったが、教師が感情をそのまま語る時は、それを受け止められる場と児童の特性を見極めて行っているためと考えられた。それに代わり、発言傾向で二番目に大きい傾向が見られた意図伝達が「私メッセージ」として活用され、アサーションの一つとして機能していたと考えられる。

③児童同士による注意・否定表現の抑制

観察から、この学級では児童同士でのトラブルが起こった際、一方的な否定や、特定の子どもの不適切な態度に対する一方的な注意などがあまり飛び交っていないことがわかった。児童がそのような場面に直面した時は、その場をそっと離れて教師Cに報告に行ったり、「どうしたの?」と周囲の子どもが複数人集まって自力解決しようとする姿が見受けられた。教師Cへのインタビューから、「普段から児童の問題行動に対する指導を行う時、内容を加味しながら、できる限り学級の子どもの場にいる、あるいは他の子どもにも聞こえるように指導を行ったり、反省する児童の姿を見せるようにしている。そうすることで、なぜ問題行動が起こったのか、なぜ叱られていたのかを考えさせる機会を意図的に作っている」とのことだった。

また観察から、教師Cが児童から他の児童の問題行動についてや、友達にちょっかいをかけられ不快だったが我慢をした話などを聞いた際、話してくれたことに対する感謝の気持ちを述べる姿が見られ、児童が「教師Cに話してよかった」と思えるような関係ができていることがわかった。

こういった機会と、前述のような指導を行うことで築いた信頼関係を通して、児童は教師Cの考え方に正当性を見だし、やがてその考えに同一視して価値観を共有する児

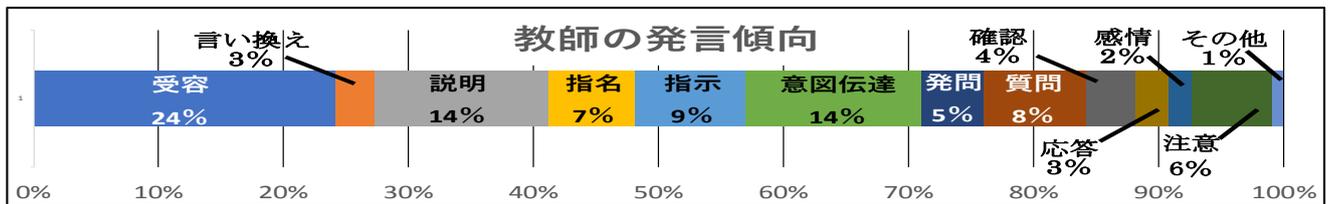


図8 教師の発言傾向

童が増え、児童自らで教師 C が良しとしない行動を抑制できるように動けるようになっていたと考えられる。加えて、その信頼関係によって様々な児童の情報が児童らから教師 C へ自然と伝わるようになっており、間接的に教師不在の児童同士でのトラブルが減っていたと考えられる。

(4) 総合考察

①の視点からは、教師が「消極的受容」だけでなく、「能動的受容」を行うことで、児童との信頼関係を築くとともに、児童が学級の中で安心して自己表現や自己開示を行える基盤がより強固なものになることがわかった。

これに「意図的非受容」を加えた 3 つの受容的態度の使い分けによって、河村 (2010) の集団斉一性や適切な集団圧の形成、及び集団同一視の基盤作りにも寄与していると考えられる。それを通じて学級経営の条件 I のルールやマナーの共有にもつながり、一人ひとりの人権を児童自らが自他を含めて守ることができる学級経営が成り立ち、豊かな人権感覚を学ぶための基盤へつながると考えられる。

②の視点からは、受け手の感情に触れ、他者を大切にしながら自身の気持ちも大切にできる機会を教師がつくることで、子どもが人間関係においてルールやマナーをなぜ守る必要があるのかを考えることにつながる事がわかった。垣吉 (1992) も、日本の教師は集団活動において逸脱行動があった場合、子どもの感情や罪悪感に訴え、人の気持ちになることを促し、改心させたり行動を変えようとする指導が多いと指摘している。よって、教師が生活指導の場で適切にアサーションをしていくことは、社会性の必要感を児童が感覚的に獲得することにも効果があると同時に、河村 (2010) による集団同一視や、子どもたちによる PM 機能の発揮にもつながっていくと考えられる。

③の視点からは、教師が叱るポイントを児童に対して公平に、継続的に示し続けることで、児童が教師の正当性を感じ、そこから教師への同一視が高まり、児童同士によって適切な集団圧や集団斉一性が形成されることがわかった。この流れから、河村 (2010) による外部から見える理想的な集団の状態 A、B へとつながっていくのではないかと考えられる。このような関係を教師が児童と構築していくことで、児童同士が自分の負の感情に従って注意し合うことで親和性が築かれなれないといった事態を未然に防ぎ、教師の見守りという安心感の中で児童が相互に尊重し、認め合える環境が子どもたちの方からも形成されていくと考えられる。

6. 全体総括

本研究を通して、子どもが人権感覚を学ぶための環境要因 2 点と、それを達成するための教師の手立ての要因 3 点

を以下のように抽出することができた。

- ①児童同士によって自他の存在を認め、尊重し合う環境の設定
- ②人権感覚を磨く思考ツールと実践ツールを学ぶ環境の設定
- ③教師による受容的態度の使い分け
- ④教師によるアサーションを活用した指導
- ⑤児童同士による注意・否定表現を抑制する関係づくり

そして、これらの要因は、河村 (2010) の提唱する「理想の学級経営における集団構造要因」とも関連が深いと考えられた。以上のことから、人権教育を行う前提として、自分の居場所が集団の中にあると感じることができ、心身ともに安心して学べる学級集団が基盤となって、初めて子どもたちが人権感覚を学ぶ為の環境が整うと筆者は考える。

7. 今後の展望と課題

今回は人権教育の中でも特に人権感覚といった価値思考的側面、あるいはアサーションやソーシャルスキルといった技術的側面へのアプローチを考えることができた。

しかし、人権教育における知識的側面へのアプローチは、より専門的に、かつ様々な意見や考え方を偏ること無く複合的に取り入れていく必要がある。今回の研究で学んだ人間関係プログラムは、まだ特定の市でしか施行されていない。このような現状も踏まえると、他自治体の独自の取り組みや先行研究等を精査し、子どもにとって効果的な知識敵側面の指導を検討していくことが、今後の課題である。

引用及び参考文献

- ・A・J・マズロー(1987)「人間性の心理学—モチベーションとパーソナリティ」産能大出版部
- ・有村久春(2004)「『学級経営 実践チェックリスト』教育開発研究所
- ・平木典子(2009)「改訂版 アサーション・トレーニング」日本・精神技術研究所
- ・石川三智代・平石勝久(2007)「人権教育を基盤とした子ども同士のつながりを深める学級づくり」高知市人権教育研究協議会
- ・春日由美(2015)「自己受容とその測定に関する一研究」『南九州大学人間発達研究』, 5, P. 19-25
- ・河村茂雄(2010)「日本の学級集団と学級経営」図書文化社
- ・國分康孝(1995)「現代人に応えるカウンセリング」『日本カウンセリング学会第28回大会発表論文集』P. 30-31
- ・国連(2014)「人権教育のための世界計画第3 フェーズ行動計画」
- ・国立教育研究所(1999)「学級経営をめぐる問題の現状とその対応」
- ・国立青少年教育振興機構(2014)「青少年の体験活動に関する実態調査」
- ・小松郁夫「小学校における学級の機能変容と再生過程に関する総合的研究」国立教育政策研究所 2003. 3 P. 28
- ・古荘純一(2009)『日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか』光文社
- ・高知県教育センター(2005)「子どもの自尊感情をはぐくむ学校についての一考察」『高知県教育センター紀要』第42号-2
- ・京都市教育委員会(2010)「人権学習資料集 小学校編」
- ・文部科学省(2008)「人権教育の指導方法等の在り方について【第三次とりまとめ】」
- ・梶田容世(2007)「若手教師のメンタルヘルスと教員養成における課題」埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 7, P. 37-50.
- ・内閣府(2013)「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」
- ・西田晋(2009)「指導力の向上をめざした研修のさらなる充実を図るために」『平成21年度研究紀要』京都市教育委員会, 京都市総合教育センター-P. 308
- ・野崎志帆・平沢安政(2001)「人権教育におけるセルフエスティーム概念とその位置づけ」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要第27巻』P. 111
- ・Rosenberg, M. (1965) Society and the adolescent self- image. Princeton, NJ: Princeton University Press. (1965)
- ・櫻井英未(2014)「自尊感情の高さおよび変動性に関する研究」『日本女子大学大学院人間社会研究科紀要』, 20, P. 129-142
- ・埼玉県教育委員会(2019)「学校教育における人権教育」『人権教育資料』P1-20
- ・Stanley Coopersmith(1967) The antecedents of self-esteem: Consulting Psychologists Press (1967)
- ・山根由梨(2016)「児童のアサーションと自尊感情の関連」『島根大学教育臨床総合研究』15. P. 107-121