

人権感覚を高める学級づくり ～構成的グループエンカウンターを一手法にして～

金 梨恵

(生徒指導力高度化コース第4期生)

はじめに

筆者は、在日コリアンの3世である。日本で生まれ育つ中で、韓国文化が重んじられる家での生活と
その外での生活との大きな“違い”を感じながら過ごしてきた。このような中でよく感じることは、多
くの人は“違い”を受け入れられず、また“違い”を受け入れることが出来ても、このような“違い”
に触れようとしないということである。

また、教育実習では他者との“違い”を中々受け入れられずにいる児童の様子を、しばしば見るこ
ががあった。“違い”を明らかにした児童に対して周囲の児童は、ひやかしといった悪意のある言動を行っ
ている様子がよく見られた。そのような言動を行っていない児童も、それらを行う児童に対して注意を行
うことが出来ないでいた。人権感覚が育っていないからこそ、このようなことが起きたと言えるだろう。

さらに、このように人権感覚が育っていない1つの要因として、多様性を尊重する態度が育ってい
ないことがあるのではないかと筆者は考えた。近年、変化の激しい社会の中で、人々は他者とふれあ
う機会をもてないでいる。人とふれあう機会が減少することで、多様な人々に、そして多様な考え方に出
会う機会も減少してしまった。そのため、物事に対する見方が狭まり、他者との“違い”を認めるこ
が困難になってきているのではないだろうか。そこで、人権感覚を育成する土台として、多様性を尊重
する態度を育成する必要があると考える。

多様性を尊重する態度の育成のためには、多様な人々や考え方にふれあうことが大切である。また、
多様性を尊重する態度の育成は、スキルとして身に付けさせるのではなく、頭で心で多様性の大切さ
を感じ、考えさせる必要がある。それには、SGEを活用することが、有効的であると考えます。

本稿では、文献調査から人権感覚を明らかにし、文献調査と事例研究から多様性を尊重する態度の育
成におけるSGEの有効性について述べていく。2つの実践例から、学級でのSGEの有効的な活用の仕
方について明らかにしていく。

第1章 人権感覚を高める学級

第1節 人権感覚

(1) 人権感覚とは

中央教育審議会(2008)は、「人権感覚とは、人権の価値やその重要性にかんがみ、人権が擁護され、
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。」としている。これを踏まえて筆者は、

人権感覚について、自他の人権が守られている状態や守られていない状態から、正しいか正しくないかを感覚的に捉える力だと考える。

以上のような定義を基に、人権感覚が豊かな人とは、①感受性が豊かである、②多様性を尊重できる、③物事を多角的に捉えることができる、④平等を求めた言動を行うことができる、と筆者は考えた。

(2) 人権感覚をとりまく現状

児童を含め、人々の人権感覚は、果たして育っていないと言えるのだろうか。近年の社会や教育現場の現状を考えてみても、人権感覚が育っているとは言い難い現状である。

近年、核家族化や少子化によって外的な人とのふれあう機会が減ってしまった。一方で都市化や情報化によっては内的な人とのふれあう機会が増えたように見えるが、実際は心と心を通わせたふれあいは減ってしまった。つまり、多様な人々や考え方に会う機会が減少してしまったと言えるだろう。そのため、物事に対する見方が狭まり、他者との“違い”を認めることが困難になってきているのではないだろうか。

昨今では、大津市の中学生の自殺の問題（2011）によって、学校におけるいじめの問題が社会問題となった。いじめは、学校の内外で教師の見えていないところで起きるため、学校が全てを把握することは難しい。そのため文部科学省の調査やメディアによるいじめの報道は、氷山の一角に過ぎない。いじめが絶えない背景には、人権感覚が育っていないことも考えられる。学校教育の現状として、「学校においては、いじめや差別的言動などの人権に関わる事象が依然として発生しており、人権学習の取組が知的理解にとどまり、児童生徒の確かな人権感覚や自他を尊重する態度や行動力の育成に必ずしもつながっていない面も見られる。」と文部科学省（2002）は、人権教育推進における今後の課題を挙げている。それを踏まえて中央教育審議会（2008）では、下のような図を示し、「児童生徒が人権についての正しい知識を身につけるとともに、人権感覚も十分に身に付けることが必要」とし、さらに「人権感覚が健全に働くとき、知識と結びついて、人権侵害を解決せずにはいられないとする人権意識が芽生え、自分の人権とともに他者の人権を守るような実践行動につながると考えられる。」としている。つまり、自分の人権を守り、他者の人権を守ろうとする意識・意欲・態度を児童に身につけさせるためには、人権感覚が必要不可欠であり、人権感覚があるからこそ、知的理解も深まると言える。

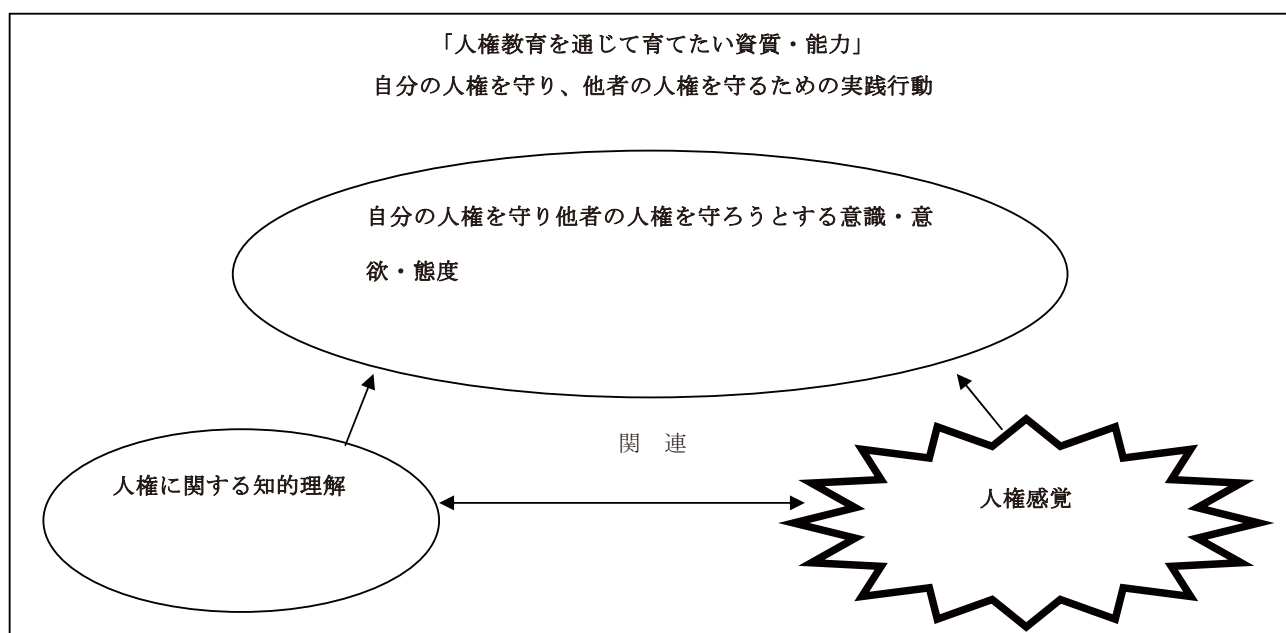


図1 「人権教育の指導方法等の在り方について[第三次とりまとめ]」より改変

第2節 人権感覚を高める学級

(1) 人権感覚を高める学級とは

しかしながら、人権感覚は言葉で説明するだけで身につくようなものではない。人権感覚を育成するためには、自他の大切さが認められていることを実感できるような場面が必要である。学校においては、他者との関わりが様々な場面であり、様々な経験や感情など、他者と共有できるものが沢山ある学級が、人権感覚を高めるために必要である。児童は他者と共に学習や活動を行う中で、喜び、悲しみ、怒り、悔しさなどといった様々な感情を他者と共有していく。そして、学級に所属する多様な児童と同じ目標に向かう中で、多様な他者や考え方（“違い”）を知り、それを受け入れるために、児童は葛藤するだろう。学級の仲間として、同じ目標を達成するためには、その過程で相手と自分との“違い”を知り、認める必要がある。“違い”を認めるために、児童は考え、実践し、振り返る。それこそが葛藤であり、そのような葛藤が土台となり、人権感覚の育成につながるだろう。つまり、多様な他者や考え方にふれる機会が多い学級が、人権感覚を高める学級であると考ええる。

(2) 人権感覚を高める学級をつくるために

埼玉県教育委員会（2010）は人権感覚の育成について、「人権感覚をそのまま教育の対象としてとらえることは容易ではない。そのため、人権感覚の育成に影響を及ぼすと期待できる様々な要因を実践し、間接的に人権感覚を育てるのが有効的である。」と述べている。

第1章で筆者は、人権感覚が豊かな人がもつ4つの要素を挙げた。その中で特に多様性を尊重できることが特に大切であると考ええる。多様性を尊重できるからこそ、他の3つの要素も生きてくるだろう。つまり、多様性を尊重する態度を育成することは、他の3つの要素を育てることに繋がり、そして人権感覚の育成の土台にもなり得ると考える。しかし、多様性を尊重する態度を育成するためには、言葉だけでは不十分な部分がある。多様性を尊重する態度の育成は、他者とふれあうことを通して、児童自身が頭で心で考え、感じ、行動することが大切である。

そこで、学級という様々な背景をもつ児童が所属する集団で、多様な人々や考え方にふれるという体験を、教師が意図的に児童にさせる必要がある。学級は、同じ目標に向かって、日々児童がより良い学級にするために、努めている場である。同じ目標を共有する仲間であるからこそ、児童は多様な他者や考え方に触れ、葛藤し、認め合っていくものだ。そのため、学級は多様性を尊重する態度の育成に有効的な場であると考ええる。そして、いずれは学級から学年へ、学年から学校へとつながり、学校の外での生活の目標を共にする集団の中で、それは生きていくと考える。学級の中で多様性を尊重する態度を育成することは、児童の今後の人生における多様性の尊重へとつなげるための土台となり得ると考える。しかし、単に体験といってもソーシャルスキルトレーニングやアサーショントレーニングといったスキルとして多様性を尊重する態度を身に付けさせるのではない。多様性の大切さを頭で心で感じ、考えることのできるような体験が必要である。それには、SGEを活用することが、有効的であると考ええる。

第2章 構成的グループエンカウンター（SGE）

第1節 構成的グループエンカウンターとは

國分（2004）は、「SGE とは、本音と本音の交流や感情交流ができるような人間関係の体験」としている。そして、SGE はふれあいと自他発見を目標とし、ウォーミングアップとエクササイズ、シェアリングを順に行う。これら、一連の流れをリーダーであるファシリテーターが進めていく。学校で実施する場合は、教師がファシリテーターとなり、SGE を進めていく。SGE で本音を表出させるためには、雰囲気づくりや本音の交流の促進など、ファシリテーターの役割がとても重要となってくる。

次に順にそれぞれの役割について説明していく。

ウォーミングアップとは緊張状態にある参加者の心身の準備運動であり、雰囲気を盛り上げるものである。つまり、交流への抵抗を軽減させるためのものである。

またエクササイズとは、「『ふれあい体験と自他発見』を深めるために行う課題」と國分（2004）は定義している。エクササイズとは、簡単に言えば集団で行うゲームのようなものである。國分（2004）は、SGE のエクササイズとゲームの違いについて、「SGE のエクササイズは、ゲームとは違う。ゲームの本質は楽しむことにあるが、エクササイズは自己啓発上の課題である。」と述べている。しかし、このようにゲームとエクササイズの違いを述べつつも、「楽しみながら気軽に参加できるエクササイズの実施も必要である。」と國分（2004）は述べている。國分が述べているように、エクササイズの中身によっては“楽しさ”も必要であると筆者は考える。“楽しさ”は他者と共有してこそ、さらなる“楽しさ”を感じることができる。この“楽しさ”を他者と共有することが大切である。児童は他者も同じように“楽しさ”を感じられるように、エクササイズの中でどうすれば皆が楽しめるのだろうかと考え、それを実践するだろう。つまりエクササイズで“楽しさ”を共有することで、思いやりが生まれると考える。この思いやりは、多様な人々や考え方を尊重していくために必要なものであるため、エクササイズの中でも“楽しさ”は必要なのである。また、1つ1つのエクササイズには、自己理解、自己受容、他者理解、信頼体験、自己主張、感受性の促進という6つの目的がある。このような目的を達成するためには、発達段階や集団の実態等を考慮して、エクササイズを設定しなければならない。さらに、より効果的にエクササイズを実施するために、ファシリテーターである教師の支援が必要である。

またシェアリングについて國分（2004）は、「参加者がエクササイズで体験したことをシェアする、すなわち、分かち合うことである。分かち合うことにより、参加者の『感情』『思考』『行動』を修正することが目的である。」としている。シェアリングは、エクササイズでの体験を振り返り、そこでの気付きや発見を考える作業である。また、シェアリングをすることで自他理解を促進することができる。同じエクササイズを体験しても、メンバー一人ひとりの受け取り方は十人十色である。その違いをシェアリングで知ることができる。つまり、これは他者理解につながる。そして、この自分と他者との考え方や受け取り方の相違から、自分の存在について知ることができる。つまり、これは自己理解につながる。シェアリングで自分と他者との違いを知り理解することを通して、やがて自分や他者の存在のかけがえのなさに気付いていくだろう。これは、人権感覚の育成にもつながると考える。

第2節 構成的グループエンカウンター必要性

しかし、果たしてSGEは学級で必要なのだろうか。

國分（2004）は「本音と本音を交流するためには、まずは自分自身の本音に気がつく必要がある。」と述べている。まさにその通りである。しかし、本音とは、実は自分一人で気が付くことができないものである。他者と話してこそ、自分自身の本音に気が付くことができるものである。筆者はまさにそれこそが大切であると考え。この時、大切なことは学級での人間関係である。もし、その学級に所属する児童を信頼することが出来なければ、自分の本音に対して他者はどのように受け取るのだろうか、本音を表出できないだろう。学級で本音を表出するためには、温かくて受容的な人間関係が基盤として必要不可欠となってくる。本来、学級とはこのような人間関係のある場であったはずだった。しかし、前章で述べたように、近年、他者とふれあう機会が減少しているがために、学級内でもそのような人間関係を形成することが困難になってきている。だからこそ、SGE を活用することで、温かくて受容的な人間関係を形成していく必要がある。

また、SGE は人権感覚、特に多様性を尊重する態度を育むことにも有効的であると考え。本音とは「あるがままの自己」と國分（2004）は述べている。この定義を基に、「本音と本音の交流」とは、本当の自分と本当の相手との交流でもあると筆者は考える。個性や考え方など、児童一人ひとりが違うため、トラブルが生じることもある。トラブルは一般的には避けられがちであるが、トラブルこそが大切であると筆者は考える。多様性を尊重する態度を育成するためには、多様性に気付いたり知ったりするだけでなく、多様性の大切さを理解することへの促進が必要である。そのためには、多様性を理解することの難しさを児童に体験させなければならない。つまり、トラブルを体験させなければならないと考える。トラブルを乗り越えるために、児童はここでまた葛藤するだろう。この葛藤を通して、児童は他者との“違い”に気付き、他者を理解していくと考える。このようなトラブルを通じた葛藤の体験によって、以前よりも良い関係（他者理解を深めた関係）を他者と築いていくことができると考える。そして、児童自身がこの関係が、児童にとってより良いもの（自分を成長させてくれるもの）だと気付くことによって、多様性を尊重する態度の育成が育っていくと考える。

第3章 構成的グループエンカウンターを活用した学級づくり—実践例より—

前章ではSGEについて述べてきたが、果たしてSGEを活用することで多様性を尊重する態度を育むことができるだろうか。また、SGEを学校で有効的に活用できるだろうか。それらを考察していくためにも、第3章では学校での実践例を挙げる。

1つ目は藤田・西川（2002）の実践例を、2つ目はA教諭（京都府公立小学校教諭）の実践例を挙げる。

第1節 事例研究

(1) 先行研究—藤田・西川（2002）の実践例より—

まずは、藤田・西川（2002）が公立小学校の4年生の学級（男子10名、女子12名、計22名）を対象にした実践例を挙げる。

学級の実態として、集団としてまとまった行動がとりづらく、些細なことからトラブルが多く発生した。その背景としては、固定的な人間関係ができつつあること、男女一緒に協力して活動できないこと、

一部の自己主張の強い男子児童が自分の考えを押し通そうとすること等が挙げられた。このような実態を踏まえ、SGE を実施するための手続きを計画し、およそ3か月間で実施した。

また、SGE の各エクササイズをより効果的なものとするため、児童が毎日書いている日記と学級通信を活用している。児童の日記からは、児童の友達関係やエクササイズ後の児童の思いを読みとることができ、日記に書かれた一人ひとりの思いを学級通信に掲載することにより、シェアリングの強化を図った。そして、それぞれの目的に応じた3つのセッションと、それに合うエクササイズを設定し、授業時にSGEを計画的に導入した。

また、調査材料として、適宜友達からの受容感尺度と学校適応感調査を実施している。

友達からの受容感尺度は、「クラスの友だちは、ほく（わたし）に気軽に話をしてくれていると思う。」のような13項目から構成されている。現在の自分について、「よくあてはまる（4点）」、「だいたいあてはまる（3点）」、「あまりあてはまらない（2点）」、「まったくあてはまらない（1点）」という選択肢から、児童に選択させている。（3回）得点が高いほど友達からの受容感が高いと考えられる。

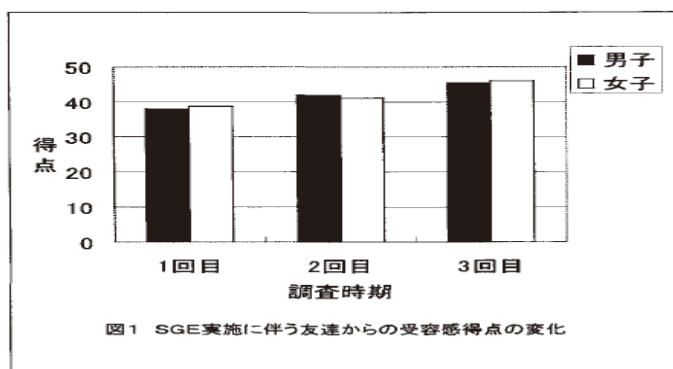


図2 藤田・西川（2002）の図、「SGE 実施に伴う友だちからの受容感得点の変化」より参照

図2は、男女別に調査実施の時期別にみた受容感得点の平均値を図示したものである。LSD法による多重比較を行った結果、1回目よりも2回目の方が、2回目よりも3回目の方が、友達からの受容感得点は高まっていった。

また、表1は「あなたは、友だちのよさを見つけるゲームをはじめる前とくらべて、学校に来るのが楽しいですか?」という質問に対して、①楽しい、②どちらでもない、③楽しくないと回答した児童の人数を、調査の時期ごとに示したものである。

表1 藤田・西川（2002）の表、「SGEの実施に伴う学校適応感の変化」より参照

調査時期	楽しい	どちらでもない	楽しくない
10月28日	18	4	0
11月11日	20	2	0

注) 数字は人数を示す。

調査の時期ごとにx2検定を行った結果、SGEを実施する前と比べて、SGEを実施した後の方が、「楽しい」と回答した児童の人数が多いといえる。「楽しい」と回答した児童の自由記述には、「友達のいろいろな考えを知ることができた」、「みんなと心を通じ合わせたような気がして楽しかった」、「友達と正

直に話せて楽しい」等の理由がみられた。また、「どちらでもない」と回答した児童の自由記述には、「楽しいときも、そうでないときもあるから」という理由がみられた。

この実践例からは、SGE を学校で活用できることが分かった。しかしながら、SGE を活用するためには、いくつか条件をそろえなければならないことが分かる。条件における考察については、第3項にて述べていく。

(2) 聞き取り調査—A 教諭の実践例から—

2002 年に A 教諭が担任した公立小学校 5 年生の学級（男子 18 名、女子 11 名の計 29 名）での実践例である。

2002 年に B 小学校から分離し、新設された学校で、29 名の内、分離校からの児童が 22 名、転入生が 7 名という構成であった。1 学期当初は分離校出身のグループの結束が固く、転入生がなじむことのできない状況があった。また、男子と女子の分裂が激しい中で、男女とも人間関係における悩みを A 教諭に打ち明けていた。

A 教諭は、そのような状況にその都度指導を行ったが、A 教諭の心の中にはいつも 2 つの疑問があった。「友だちと関われないのか、関わり方を知らないのか。」「配慮できないのか、配慮の方法を知らないのか。」という疑問であった。そのような時に、A 教諭は児童がより良い集団をつくる力を育む手段として、SGE を知り、活用するようになった。

まず、A 教諭が最初に行ったのは、Q-U（学級診断尺度調査）によるアンケートである。「いごちのよいクラスにするためのアンケート（学級満足度尺度）」というアンケートを行った。

(A) 侵害行為認知群	(B) 学級生活満足群
(C) 学級生活不満足群	(D) 非承認群

図 3 は、Q-U の結果を表にまとめたものである。C 群の得点が高かった。このことから、児童の多くは学級について満足に思っていないことが分かった。

図 3 Q-U の結果表

次に「クラスはこのままでいいのか。」という呼びかけで始めた紙上討論会によって、個々の願いをつかんだ。次に、児童にシェアリングを共有するだけのコミュニケーション能力、特に他者の話を聞く力がないことに注目し、それを育む手段として、聞き方トレーニングを行った。このように A 教諭は、人間関係が出来上がる 1 学期前半に、紙上討論会と聞き方トレーニングを土台づくりとして行った後、「なかまゲーム」という名前で学級活動として SGE を取り組み始めた。

児童は喜んで「なかまゲーム」に参加したが、ゲームをゲームで終わらせないために、A 教諭はどのエクササイズでもシェアリングの時間を大切に。「こういう場面があったね、あの時どんなことを思った。」「あそこでこんなことをしたね。どうして。」など、児童自身でふり返らせるようにした。もちろん、「なかまゲーム」をしていく中でトラブルもあった。A 教諭はトラブルを活かし、児童自身にそれについて考えさせ、ルールはそこから創っていくべきだと児童に提案し続けた。

児童にとって「なかまゲーム」は、楽しい活動の時間になっていった。さらに、SGE を活用するよ

うになってから、児童自身が徐々に本音を語るようになっていった。それは、学級の温かい雰囲気の醸成にもつながっていった。目に見える形として、それまで立ち歩きが目立ち、教師が行かないとできなかった朝学習も、自主的に取り組めるようになった。

また、A 教諭は児童 C を焦点化児童とし、児童 C のより良い変化を目指してきた。児童 C は、中々自分を上手く表現できず、暴言を吐くことで自分を守ろうとしてきた。つまり、彼にとって信頼することのできる友だちが居なかったのだ。そこで、A 教諭は、学級全体の変化と共に、児童 C の変化を目指すようになった。SGE を活用していく中で、児童 C は学級の児童を仲間として認めはじめた。3 学期に、転校する児童のために「5 年生の卒業式をしよう。」と児童 C が中心となって提案したことは、児童 C が学級の児童を仲間として認めはじめた証拠であり、とても印象的であったと A 教諭は述べている。

A 教諭の実践からは、集団としてまとめることが困難な学級でも SGE を活用できることが分かった。しかし、このような学級では、SGE を活用するための土台を用意する必要があるということが分かった。

第 2 節 分析

先に挙げた 2 つの実践例を分析していく。

2 つの実践例からは SGE による多様性を尊重する態度の育成の可能性を見出すことができる。多くの児童はエクササイズを楽しんでいたことが分かる。前章で述べたように他者と同じ体験（エクササイズ）を楽しむために、児童は他者に対して、思いやりの気持ちをもつだろう。つまり、相手も同じようにエクササイズを楽しみたいと思っていると考え、相手も楽しめるように、児童は思いやりを生み出すということである。また、シェアリングの時間では、他者がどのような思いや考えをもっているのか、知ることができる。つまり、多様な価値観にふれ合うことができる。エクササイズを通して生まれる思いやりと、シェアリングから生まれる理解を通して、多様性を尊重する態度の育成への可能性を見出すことができた。

また、SGE を学校で活用できることも分かった。しかしながら、学級で SGE を行うためにはいくつかの条件をそろえなければならない。それは、発達段階、人数、場所、ルール、安全確保が挙げられる。この中でも、最も重要なことは安全確保である。安全確保の安全という言葉には、身体的な安全はもちろんであるが、心理的な安全も含まれている。例えば、目隠しをしながら、ペアの人に誘導してもらうという「ブラインドウォーク」というエクササイズがある。筆者も体験したことがあるが、何も見えないため、転んだりしないだろうか、ペアの人はちゃんと誘導してくれるだろうかと様々な不安を抱いた。しかし、いつでも目隠しを外せるという安心感の基、エクササイズをやり遂げることができた。つまり、エクササイズのどこかに安心感を与えるといった安全確保が必要である。また、ファシリテーターである教師も安全確保となるような存在にならなければならない。シェアリングの際には本音を表出するが、どのような本音でも、教師が守ってくれるという安心感があるからこそ、児童は本音を表出することができる。このような安全が確保されてこそ、児童は安心して SGE に臨むことができる。そして、安全が確保されている上で、例えば SGE の体験の中で自己主張を体験することによって、それまで自

己主張をしたことがなかった児童が、自己主張の良さに気付き、自己主張を出来るようになるだろう。つまり、安全確保は、エクササイズのねらいを達成するために必要不可欠になると考える。

また、A 教諭の実践例からは、3つのことが分かった。

1つ目は、SGE を活用するための土台づくりの必要性についてである。A 教諭は、SGE を活用するための土台づくりとして紙上討論会と聞き方トレーニングを行った。紙上討論会はコミュニケーション能力をつけるためのトレーニングであり、聞き方トレーニングは特に聞く力をつけるためのトレーニングである。本来、コミュニケーションとは面と向かって思いや考えを伝え合うものである。しかし、A 教諭の話から、1学期当初、その学級では人間関係や信頼関係ができておらず、そのような状態で本音を表出することはもちろん、コミュニケーションを取り合うことは困難であったと考えられる。そこで、コミュニケーションをとる練習として、紙上討論会を行った。紙上討論会では、個々の願いを書き、さらにそれについての意見を書き、児童同士がやりとりした。つまり、紙上討論会とは紙上でコミュニケーションを表現したものである。しかし、実際のコミュニケーションと違って、紙上討論会は匿名で意見を述べることができるため、安心して本音を表出することができるのだ。前述した安全確保の仕掛けはここにもあると考える。

2つ目は、児童による SGE のルール作りが学級内の温かい雰囲気の醸成につながっているということだ。A 教諭は SGE の中で起きたトラブルをとりあげ、児童自身がその場面について考え、ルールを創っていくことを提案し続けた。この場面から児童は、多様な価値観にふれることができる。そして、誰もが SGE を楽しめるように、児童は考え、意見をまとめるだろう。これは、他者理解、つまり他者のことを理解しよう、認めようという姿勢であるとも言えるだろう。この理解し合う、認め合うという過程が、学級の中での温かい雰囲気の醸成につながっていったと考える。

3つ目は、SGE によって自尊感情を育成することができるということだ。A 教諭は児童 C について、特に詳しく話をしていたが、他の児童にとっても同じようにより良い変化が見られた。それは、学級の中で理解し合ったり、認め合ったりするという雰囲気が創りだされることによってもたらされ则认为る。つまり、学級の中で一人の人間として児童が、理解されたり、認められたりすることを通して、児童の自尊感情が高まったと考える。エクササイズを通して、児童は自分を理解し受け入れること（自己理解、自己受容）や、他者を理解し信頼すること（他者理解、信頼体験）を体験できる。つまり、児童は自分や他者を知る過程において、自分と他者との違いを知り、自分や他者のかけがえのなさに気付くと考ええる。そして、自分が価値のある存在だと児童自身が実感した時、さらにより良い自分を目指して、より良い行動をとるようになるだろう。それが、朝学習への姿勢のより良い変化や「5年生の卒業式」に繋がっていったと考えられる。

第4章 考察

人権感覚とはすぐに身につくものではなく、時間をかけて、少しずつ身につけていくものである。人権感覚を身に付けるためには時間がかかるからこそ、土台作りが大切である。

本稿では、特に多様性を尊重する態度の育成が児童の豊かな人権感覚の育成の基盤になると考えてき

た。児童を含め多くの人々は一人ひとりに“違い”があるということを知ってはいるが、“違い”を認められずにいる。多くの人々は“違い”を否定・排除し、そして多数派の中に同化させようとする。実は多数派の中にも“違い”はあるはずであるが、多数派の多くは“違い”を認めることが困難であることを知っているため、多数派の中で“違い”を表出することはない。そして、多数派の中での“違い”は押しつぶされ、その上でルールが作りだされる。筆者は、いじめなど目に見える形での否定・排除というものを経験することはなかった。しかし、自分が意識しないところで社会からの否定・排除を受けてきた。そして否定・排除を恐れ、自ら多数派に同化しながら生きてきた。しかし、“違い”を理解しているからこそ、否定がある。そこに目を向けることが“違い”を認める第一歩である、と筆者は考える。つまり、多様性を尊重する態度の育成のスタートは否定に目を向けることであると考え。その否定が果して正しいのかどうか葛藤させることが重要である。葛藤させるための一手法として、SGEは有効的である。葛藤という体験を通して、児童は自分や他者の新たな一面を発見するだろう。それと同時に教師は、“違い”を否定・排除することの不合理さと“違い”を受け入れることの大切さに気付かせ、理解させなければならない。そして、その体験を積み重ねることによって、やがて他者と新たな信頼関係を築いていくと考える。この時、この体験が児童自身にとって自分や他者の成長（良い変化）を実感できるものにしなければならない。成長は自分や他者にとっての喜びであり、より多様性を尊重することの大切さに気付き、多様性の尊重を実践していくと考える。そして、一人ひとり“違い”をもった、かけがえのない存在であると実感していくだろう。

学校は、多様性に満ち溢れている。学校には多様な児童や教師がいて、そして多様な経験や考え方がある。学校には多様性を尊重する態度を育成するために必要なものがたくさんあると言える。そのような多様性に満ち溢れた学校であるからこそ、より効果的にSGEが活かされるだろう。しかし、SGEを活用しなくても、学校での様々な体験を通して、多様性を尊重する態度が育つはずだ。そのような体験が社会の状況を鑑みて、今日の学校で行うことが困難であるということを踏まえた上で、一手法として、SGEを活用したい。

人権感覚育成の土台として、多様性を尊重する態度は必要不可欠である。多様性を尊重する態度が育つてこそ、人権感覚育成のための他の要素も育つ。多様性を尊重する態度が育っていなければ、他の要素も育たないと言えるだろう。つまり、多様性を尊重する態度は、人権感覚育成の土台づくりで最も重要なものである。人権感覚を育成するためには、多様性を尊重する態度を土台に、他の要素も育成しなければならない。多様性を尊重する態度が育ち、他の要素が育つてこそ、人権感覚が育つ。今後、教育現場で人権感覚を育成する手段を模索し続けたい。そして、お互いの違いを認め、高め合えるような、児童の人権感覚を育んでいきたい。

おわりに

本論文の作成にあたり、聞き取り調査にご協力してくださったA教諭に感謝します。

参考文献

- ・片野智治（2007）『構成的グループエンカウンター研究—SGE が個人の成長におよぼす影響—』、図書文化社、東京
- ・國分康孝（2009）『エンカウンターで学級が変わる part3 小学校編』、図書文化社、東京
- ・國分康孝（2008）『エンカウンターで学級が変わる—グループ体験を生かした学級づくり—小学校編』、図書文化社、東京
- ・國分康孝ほか（2008）『エンカウンターとは何か—教師が学校で生かすために—』、図書文化社、東京
- ・國分康孝、國分久子（2009）『構成的グループエンカウンター事典』、図書文化社、東京
- ・埼玉県教育委員会（2010）「人権感覚育成プログラム」、埼玉県教育委員会
- ・中央教育審議会答申（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〕」、中央教育審議会
- ・福岡市教育センター人権教育研究室（2010）『人権感覚を育てる人間関係づくりの研究』、福岡市教育センター研究紀要 Vol840
- ・藤田正、西川潔（2002）「構成的グループ・エンカウンター導入による他者からの受容感の変容」、『奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』、Vol.11 69-73 項 紀要論文
- ・文部科学省（2002）「人権教育・啓発に関する基本計画」、文部科学省