

## [特別活動]

# 「実践化」を目指した人権教育の工夫

—自分もみんなも大切にする学級を目指して—

中野 圭\*

### 1 はじめに

近年、子どもたちの「心の荒れ」が深刻化している。相手の気持ちを無視した自己中心的な言動で仲間を追い詰めたり、命さえも軽々しく扱ったりする様子が度々報道されている。それらは、子どもたちの意識下に存在する差別感情や誤った先入観、偏見、人権感覚の未熟さが引き起こした事象であると考えられる。このような人権擁護の危機的状況から、学校における人権教育は益々その必要性を増している。

当校では、平成21年度より「人権教育」を核にした学習活動を行っている。「自分もみんなも大切にして、豊かな人間関係を築いていく児童の育成」を目標とし、6年間を見通した人権教育の指導計画に沿って授業実践を重ねてきた。しかし、その中で常に課題であったのは「実践化」であった。子どもたちは、同和問題や差別の構造など、基本的な知識は身につけているが、日常生活では相手によって態度を変えたり、人との違いを嘲笑したりする様子が見られる。

文部科学省「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)<sup>1)</sup>では、「知識から行動に向かうためには、人権に関する諸概念に価値を見出し、尊重する価値的・態度的側面と、コミュニケーション技能や差別を見極める判断力を含む技能的側面をバランス良く養う必要がある」と述べている。つまり、実践化につなげるためには知的理解にとどめるのではなく、人権を学ぶことの価値や人権を守るためのスキルを身につけ、実践に結びつける必要がある。また、坪内(2010)<sup>2)</sup>は「人権にまつわる問題を自分の問題として捉え、探求していく態度がなければ人権を真の意味で理解することはできない」とし、人権教育においては、子どもたちが主体的に学びに参加し、自分の問題として意識できるような題材を工夫する必要があると述べている。人権教育で扱う題材は、時に身近な事象と離れ、実感として捉えにくいものもある。そのため、題材を自分のこととして考えることができるよう、子どもたちの身近な問題に「一般化」する必要がある。柏瀬(2003)<sup>3)</sup>は、人権教育の実践のためには、「教師は、自己を主張すること、人間関係を広げていくことを阻害されている子どもを把握し、積極的に関わりながら、その原因となる問題について語り合えることができるように」する必要があると述べている。このことから、子どもたちの困難さを把握し、それを教材化することでより身近で探求的な人権学習が実践できるのではないかと考える。

### 2 研究の目的

本研究においては「実践化」を目的とした人権教育を行い、そのために選定した題材や他教科等と関連させた学習が、児童の言動にどのような変容をもたらすのかを追究し、その有効性を探ることを目的とする。

### 3 研究の内容と方法

日頃の児童の発言内容や行動を記録し、一人一人の考え方やその背景について要因を考察する。そのために、対人関係における児童の“困り感”を明確にした上で、それに見合った教材を選定する。当校は、「人権学習の時間」という独自の授業カリキュラムがあり、この「人権学習の時間」で児童の実態に応じた学習を行う。「人権学習の時間」では、具体的な発言を引き出せるように発問や展開を工夫し、その学びを学級活動や他教科で実践できるよう、「人権学習の時間」で扱った教材と類似する学習状況を設定する。

効果の検証については、hyperQ-Uテストで要支援群であったA児とB児、ADHD傾向のあるC児の3名の児童を抽出し、ワークシート、発言、行動の変容を追っていく。

\* 魚沼市立広神西小学校

- (1) 対象 小学校1年生 学級児童数 26名  
 (2) 実施期間 2014年6月～9月  
 (3) 検証方法 ①抽出児の日頃の言動記録の蓄積 ②「人権学習の時間」の実施（児童の実態に応じた教材選定）  
 ③関連学習の実施（人権学習の学びと関連した学習の実施） ④抽出児の変容の記録・分析

表1 【人権学習の時間 指導計画】

月	教材名	時数	ねらい	学習内容	学習活動	関連
6月	りれーきょうそう	1	仲間を大切にしようとする心情や人権意識を育てる。	気付き：口で言うだけで実際の行動が伴っていない場合があることへの気付き 学び・深まり：それぞれの気持ちや行動への共感  実践化：自分自身の振り返り、自学級の改善	○絵の中のねずみは何をしているのか、話し合う。  ○なぜ、「てっちゃん」を仲間外しにしたのか話し合う。 ○「てっちゃん」の気持ちを吹き出しに書き、紹介し合う。 ○自分自身を振り返り、自分たちの学級を見つめ直す。	ルールを守って遊ぼう（学級活動） 〈2時間〉  ・遊びの計画 ・ルール決め ・実践
7月	にこにこぶんぶん	1	対人関係のトラブルが起きた場合、言葉で確かめ、自力で解決しようとする態度を育てる。	気付き：けんかの原因への気付き 学び・深まり：ロールプレイをして、気付きを発表、言葉の大切さの理解 実践化：本音で語り合うことによる共有	○資料文を読み、けんかの原因を考える。 ○動作化しながら、「けんかをなくす方法」を考える。  ○「しげお」と「かずお」は、どうすればよかったのか相談し、発表する。	「なんていったらいいのかな」（国語） 〈2時間〉  ・相手や場面に合った話し方 ・人と人をつなぐ言葉の気付き
9月	はくもした	1	つらい思いをしている友だちの願いや訴えを受け止め、自分たちで問題を解決しようとする気持ちを育てる。	気付き：登場人物の立場の理解 学び・深まり：つらい思いをしている人への共感 実践化：自分自身の振り返り、自学級の改善	○資料文を読み、「はく」「中山さん」「大川さん」「その他の子どもたち」の立場を理解する。 ○「はく」はどうしてほしかったのか考える。 ○自分は何が出来るか考える。	「いっしょにやろうね」（道徳） 〈1時間〉 ・経験を話し合う ・仲間外しの理由 ・気持ちの共感

#### 4 研究の実際

##### (1) 抽出児の実態

- A児：3人兄弟の末っ子で、兄たちに負けたくないという思いが強く、自主学習や音読学習などに意欲的である。図画工作が得意で、写し絵やスケッチに集中して取り組み、周りからもその技能を認められている。一方で、自分本位の考えから相手を罵倒したり、立場の弱い仲間に対して暴力行為をしたりすることがあり、度々トラブルになった。そこで、5月に家庭と連絡を取り、保護者と協力して指導を行った。暴力行為については自分を制する様子が見られるようになった。6月に実施したhyperQ-Uテストでは、「友だち関係」についての項目で評価が低く、「クラスの友だちは親切でない」「困った時に話を聞いてくれる友だちがいない」「クラスは仲良く協力する雰囲気がない」と感じている。
- B児：3人姉兄の末っ子で、母親から過剰に期待されている。B児は背が高く、運動が得意なため、ドッジボールやリレーなどを行う時に友だちから頼りにされている。学習時は姿勢の乱れや私語が多く見られ、気分の上下が激しい。仲間に対する暴言が多く、トラブルに発展しやすい。一方で甘えん坊の面もあり、自分の考えが通らないと拗ねたり、落ち込んで学習に参加できなかつたりすることもある。hyperQ-Uテストの結果では、「クラスの友だちは親切でない」「クラスで色々なことをするのが楽しくない」と感じており、自我の強さや自己有用感の低さが伺える。
- C児：ADHD傾向があり、4月中は離席も目立った。正義感が強い反面、自分本位な規準で相手を注意するため、トラブルが多発した。思いが伝わらないと暴力を振るうため、一部のクラスの仲間から距離を置かれている。一方で、励ましの言葉をかけたり、泣いている仲間に寄り添っていたりと、心優しい一面もあり、仲間から感謝の気持ちを伝えられることも多い。hyperQ-Uテストでは、承認得点が高い反面、「友だちから嫌な事を言われる」など被侵害得点も高く、被害者意識が強いことが分かる。

## (2) 授業実践

6月

## ① 人権学習の時間「りれーきょうそう」(生きるI)

本教材「りれーきょうそう」は、リレーに勝つために走るのが遅い「てっちゃん」を仲間から外し、初めて勝利するという内容である。事前に運動会や体育のかけっこ運動を想起させ、教材を紙芝居にして、状況をつかみやすいよう配慮した。そして、内容を充分読み取った上で、外された「てっちゃん」の気持ち、外して勝ったねずみたちの気持ちを考えさせた。勝ちにこだわりがちな抽出児たちにとっても身近なテーマであり、自分本位な考えは相手を傷つけることがあるということを学ぶ良いきっかけになると考え、教材を選択した。

## ② 発問と抽出児童の反応について

担任の発問について、ワークシートに次のような記述が見られた。

発問ア「なぜ、てっちゃんを仲間外しにしたのでしょうか。」

A児：「てっちゃんが走るのが遅いから。」 B児・C児「てっちゃんがいると負けるから。」

→「勝ちたい」という気持ちは誰もがもっているということを確認し、仲間外しの原因を考えた。

発問イ「てっちゃんは泣いたとき、どんな気持ちだったのでしょうか。」

A児：「嫌な気持ち。」 B児：「なんで走らせてくれないの。」 C児：「悲しい。」

→ロールプレイを行い、「てっちゃん」の気持ちを想像させた。B児、C児は進んで拳手をし、それぞれ「俺も走りたいたい!」「遅いのはしょうがないじゃん」という言葉が加えられていた。

発問ウ「てっちゃんを外して1番になったチームはどんな気持ちでしょうか。」

A児：「あんまり嬉しくない。」 B児：「一番はうれしい。」 C児：「みんなで走れば良かった。」

→運動が得意で勝ち気なB児の特性が顕著に出た回答であった。そこで、B児の意見を拾い、全体に問いかけた。26人中、22人が「嬉しくない」に拳手したのを見て、B児は「みんなだって一番になりたいんだよ、嘘をついてる。」と指摘した。全体に、本当の事を言うかどうか、と再度尋ねると、今度は逆に15人が「嬉しい」と答えた。この結果から、担任は再度「てっちゃん」の気持ちを確認し、「てっちゃん」が頑張っ一緒に走ったらどう感じるかを考えさせた。児童からは、「頑張ることが嬉しい。」「勝つだけがいいことじゃない。」などの意見が出され、みんなで力を合わせて取り組むことの大切さを実感できていたようだった。

B児の素直な言動が、本音で語らせる良い起点となった。B児は最後まで勝つことにこだわっていたが、みんなで一緒に頑張るという考えには納得した様子であった。A児は教材の場面設定を良く理解しており、模範解答が多かった。しかし、本音では「一番は嬉しい。」と感じており、実感のある学びができていないようであった。C児は、自分自身も走ることに苦手意識を感じていることもあってか、誰よりも「てっちゃん」の気持ちに寄り添うことができていた。

## ③ 学級活動「ルールを守って遊ぼう」

「りれーきょうそう」のワークシートを壁面に掲示し、振り返らせながらリレーのルール決めを行った。抽出児が考えたルールは次の通りである。

A児：「走っている人を応援する。」 理由…みんなで応援すると頑張るから。

B児：「走るのが遅い人を応援する。」 理由…遅くても頑張ればいから。

C児：「負けてもちくちく言葉を言わない。」理由…嫌な気持ちになると楽しくないから。

C児は、自分自身がその言動で批判されるという背景がある為か、批判をしないということにこだわった意見であった。A児は、周りの児童の真似をして書いており、課題について真に考えていない様子が見られた。

話し合いの結果、「応援する」「ちくちく言葉は言わない」というルールに決まり、翌日実際にリレー競走を行った。どの児童も真剣に走り、大きな声で応援した。特にC児は、追い抜かれた仲間に対して「大丈夫だよ!」と励ましたり、「〇〇さん、頑張ったね」と走り終えた仲間全員に声をかけたりしていた。

この実践で気になったのはA児である。「りれーきょうそう」の学習やルール決めで自分の本心からの考えをまとめられなかった。行動の善悪を理解しつつ、行動に移そうとする意欲が他の児童よりも低いように感じる。リレーの実践でも、自分から大声で応援をする様子は見られなかった。しかし、「応援されて嬉しい」と感じる事ができたので、仲間のためにできることを自分でもやろうと思わせられるように、もう少し仲間との関わりを増やし、仲間の良さに目を向けさせたい。

## 7月

## ① 人権学習の時間「にこにこぶんぶん」（生きるⅠ）

本教材は、教室内で起きたもめ事を取り上げ、「仕返しをする前にどうすると良かったのか」を考えさせる資料である。児童にありがちな「言葉の不足」や「相手の気持ちを考えていない言動」がトラブルの原因である。抽出児の3名は、これまでに何度も同じようなトラブルを起こしている。ここでは、場面の状況を理解させるために、ペープサートを活用した。また、A児の実態に合わせて、少人数でのロールプレイを行うことで仲間と関わる場を増やし、より良い接し方を実感的に学ぶことが出来るように配慮した。

## ② 発問と抽出児童の反応について

担任の発問について、次のようなワークシートの記述や言動が見られた。

発問ア「しげおとかずおはどうしてけんかになったのでしょうか。」

A児・B児：「かずおさんが叩いたから。」 C児「手が当たったのに謝らないから。」

→人を叩いたり、叩き返したりする暴力は絶対にしてはならないこと、どんなときでも暴力に頼らないことを確認した。

発問イ「しげおとかずおの言葉で、よくない言葉はなんのでしょうか。」

A児・B児・C児：「なんだよ。」「そっちこそなんだよ。」「そっちが先にやったんじゃないか。」「そっちこそ先にやったんじゃないか。うそつくな。」

→ロールプレイでは、最初の2つの言葉を取り上げ、担任と代表児童で、きつい言い方を見本として示した。

発問ウ「自分がしげおになって、けんかにならない伝え方を考えましょう。ロールプレイで、実際に伝えてみましょう。」

A児：「今、手が当たったよ。」 B児：「いたいよ、気をつけて。」 C児：「なんで押すの?」

→グループごとにロールプレイを行い、担任が見て回った。C児の発言はきつい口調になってしまい、班の仲間から「怒らない方がいいよ。」とアドバイスされていた。C児はそれに対し、「怒ってないし!」と声を荒げていた。C児には、人によっては怒っていると受け止められるから、もう一言加えてと伝えた。C児は、「びっくりしたよ。」の一言を加えて皆に伝え、それが認められたので少し気持ちを落ち着けることが出来た。

C児については、実際に伝え方でけんかが起きたので、相手の気持ちを考えることが大事だという事を身近な状況で確認することができた。A児は、班の中で「けんかにならない伝え方」の1位に選ばれ、皆の前で演示をした。皆から考えを肯定されたことが嬉しかったようで、演示では照れながらも大きな声と動きでしげお役を演じることができた。

## ③ 国語「なんていったらいいのかな」

ここでは、絵の場面と表情を手がかりにして、相手や場面に合ったやりとりを考える学習を行った。「にこにこぶんぶん」での学びから「相手の気持ちを考える」ということをめあてにし、どんな言葉をかけるのか考え、ロールプレイを行いながら発表した。

(バケツの水をこぼした子に対して) A児：「大丈夫? けがしてない?」

(バケツの水をかけようとする子に対して) B児：「ここはもう水はいいよ。ありがとう。」

(絵を描いている子に対して) C児：「絵が上手だね、すごい。」

B児は何度も挙手してロールプレイを行うなど、意欲的に取り組んだ。普段はあまり発言しないA児も挙手し、演示をする場面があった。言葉かけも相手に寄り添ったものであり、これまでの活動を通して、今回一番の変容が見られた。

## 9月

## ① 人権学習の時間「ぼくもしたい」（生きるⅠ）

2学期に入り、A児は他学年の児童とも遊ぶようになり、B児・C児は自分から仲間を誘って活発に過ごすようになった。一方で、A児は他学年とのルールの違いで不満をもらしたり、B児、C児も仲間と考えが合わないことへのいら立ちが見られたりした。夏休みを終え、1学期より成長しようと新たな気持ちで学校生活をスタートするこの時期に、「自分の気持ちを上手に伝えることができ、仲間の気持ちも大事にできる」児童に育てていきたいと考えた。

事前に学校生活に関するアンケート（Ⅰ）と、いじめに関するアンケート（Ⅱ）を実施した。児童が一番楽しいと答えている「休み時間」に遊びの仲間に入れてもらえなかった「ぼく」の悲しみは、児童にとって共感しやすいものである。「ぼく」の思いに寄り添うことで、「仲間外し」という差別は絶対に許されないということを押さえた。また、悲し

い思いをしている仲間の気持ちを受け止め、解決しようとする思いをもたせるために、アンケート結果を活用して、実際の生活に結びつけられるようにした。

表2 アンケートⅠの結果（7月11日）

学校で楽しいのは、どの時間ですか。	好きな遊びは何ですか。	「仲間外し」をされたことがありますか。
○休み時間・・・21人 ○給食の時間・・・2人 ○勉強の時間・・・3人	○鬼ごっこ・・・15人 ○ぬりえ・お絵かき・・・2人 ○ドッジボール・・・8人 ○バスケットボール・・・1人	○よくある・・・3人 ○たまにある・・・7人 ○ない・・・16人

表3 アンケートⅡの結果（7月11日）

質問項目	そう思う	どちらかという とそう思う	どちらかという とそう思わない	そう思わない
①いじめは、どんな理由があってもいけないと思う。	25人	1人	0人	0人
②いじめられた時は、先生・友だち・家族などに相談する。	17人	7人	2人	0人
③いじめを見つけたら、注意するか、だれかに相談する。	20人	2人	3人	1人
④いっしょにいじめるように言われたら、いじめる。	0人	0人	0人	26人

このアンケートでは、「仲間外し」の経験について、A児・C児が「よくある」、B児が「たまにある」であった。また、アンケート結果Ⅱの③ではB児が「そう思わない」と答えていた。B児は、自分が仲間外しにあったにも関わらず、「いじめを見つけても注意したり相談したりしない」という考えであった。自分の気持ちと被差別者の気持ちが同じであることに気付かせ、出来ることをしたいという行動意欲に繋げていきたいと考えた。

### ② 発問と抽出児童の反応について

担任の発問について、次のようなワークシートの記述や言動が見られた。

<p>発問ア「もういっばいだよ、といわれた〈ほく〉はどんな気持ちだったでしょうか。」 A児：「なんで仲間に入れてあげないの。」 B児・C児：「嫌な気持ち。」 →ほとんどの児童が「嫌な気持ちになる。」であったので、「どうして嫌な気持ちなのか。」と切り返した。「仲間に入れない」ことはいけないこと、仲間外しをされると悲しくて、辛いことを確認した。</p> <p>発問イ「もし、自分がいたら、〈中山さん〉に何と言ってあげますか。けんかにならない言い方で考えましょう。」 A児：「仲間外しをされたら傷つくよ。入れてあげなよ。」 B児：「嫌なことをすると遊んでもらえないよ。」 C児：「仲間に入れないと、かわいそうだよ。」 →ここでは、ロールプレイを行った。自分がその場にいるという想定で行ったことで、「ほく」の立場に寄り添った具体的な言葉が発表されていた。「誰かが注意してくれることで、心が温かくなる」ということを確認し、自分ができることをすることが大切だと、担任から伝えた。</p>
--

A児・C児は、「ほく」の気持ちに共感した言葉かけであったが、B児は「中山さん」の立場に立った発言であった。ただ、「もういっばいだよ」と仲間外しにすることが「嫌なこと」だと認識しているので、「ほく」の気持ちに配慮しながら、「中山さん」に対しても関わりの悪化を心配する発言であると考えられ、B児の他者への目の向け方が変わってきたと感じられた。

### ③ 道徳「いっしょにやろうね」

なわとびが苦手な「よしこさん」が、なわとび遊びに入れてもらえないという、「ほくもしたい」と同じ場面設定であったので、児童からは「仲間外しだ」「かわいそうだよ」という反応がスムーズに返ってきた。「よしこさん」の気持ちを思いやる「はるこさん」になって、みんなにかける言葉を吹き出しに書かせた所、全ての児童が「よしこさん」の気持ちに配慮した言葉を書くことができた。

<p>A児：「よしこさんに、跳び方教えてあげればいいよ。みんなでやろう」 B児：「みんなで跳んだ方が楽しいよ」 C児：「よしこさんがかわいそうだよ。いっしょにやろう。」</p>
--

## 5 実践の考察

今回の実践が児童の仲間に対する意識にどのような変容をもたらしたのかを、6月と9月に実施した学級アンケート

の結果から分析した。(表4)

表4 学級アンケートの質問内容

No.	質問内容	備考
1	学級は、明るく楽しい。	・ 1, 2の質問事項については「4:そう思う, 3:だいたいそう思う, 2:あまりそう思わない, 1:思わない」の4件法で実施。 ・ 3, 4の質問事項については「4:思わない, 3:あまりそう思わない, 2:だいたいそう思う, 1:そう思う」の4件法で実施。
2	学級の仲間は、あなたに親切にしてくれる。	
3	学級の仲間に、嫌な事を言われる。	
4	学級の仲間に、乱暴なことをされる。	

表5に示したように、1～4のすべての項目において1%水準で有意に向上している。学級の雰囲気を心地よいと感じる児童が増え、また人に対する侵害行為も少なくなっていることが明らかになった。

表5 学級アンケートに関するt検定の分析結果

1 学級は、明るく楽しい。					2 学級の仲間は、あなたに親切にしてくれる。				
	N	6月	9月	p値		N	6月	9月	p値
評価平均	26	2.8462	3.5769	**	評価平均	26	2.6923	3.3077	**
t (25)=5.144, p<0.01					t (25)=4.500, p<0.01				
3 学級の仲間に、嫌な事を言われる。					4 学級の仲間に、乱暴なことをされる。				
	N	6月	9月	p値		N	6月	9月	p値
評価平均	26	2.0384	3.3077	**	評価平均	26	1.9615	2.1153	**
t (25)=6.730, p<0.01					t (25)=7.055, p<0.01				

※ n.s:非有意, \*:p<0.05, \*\*:p<0.01

児童が感じている困り感を把握し、身に迫った資料を選んで全体に投げかけることで、児童は課題に対してより具体的な発言をするようになった。また、他教科等での学習に実践できる場を設定し、人権学習での学びを再度確認、動作化することで、児童の実践意欲を高めることができた。これは、学習を積み重ねる中で、児童が具体的な解決策を理解し、それが実践に繋がっていったのではないかと考えられる。最近、仲間の良い言動を紹介する「今日のキラリ」のコーナーの中で、「友だちの机を運んでいた」「頑張れと声をかけてくれた」「順番を譲ってくれた」など、児童が進んで仲間のために行動する様子が、毎日発表されるようになった。「人権学習の時間」だけの学びに止まらず、様々な場面で学びを応用できるということを、児童が身をもって体感できたことが、こうした変化につながっているのではないかと考えられる。これらのことから、人権尊重の意識を実践に繋げる手立てとして、一人一人の児童の実態に見合った人権学習の実施や、他教科等と関連させた実践を段階的に行うことは、有効であると結論づけたい。

## 6 おわりに

本実践を通して、学級を居心地の良い場所だと感じる児童が増えた。しかし、その一方で、「クラスが好きではない」と答えた児童が1名(C児)いる。仲間ともだいぶ打ち解け合えるようになってきたが、その衝動性から、未だに悪いと分かっているにもかかわらず手が出たり、暴言を吐いたりしてしまうことがある。

今後の課題として、こうした個別に指導を必要とする児童に対してさらに理解を深め、どんな仲間であっても大切にできる実践力の育成を具現化していく必要がある。そのために、今後もC児との対話や言動記録の蓄積を続けながら、教育活動全体を通じて人権擁護を中核に据えた効果的な手立てを探っていきたい。

### 【参考・引用文献】

- 1) 文部科学省:「人権教育の指導方法等の在り方について」(第3次とりまとめ)指導等の在り方編 pp.5-7, 2008.
- 2) 坪内 亮「道徳の時間における人権教育の実践方法についての研究—人権教育と道徳教育の意義を踏まえた授業の提案—」2010.  
<http://repository.hyogo-u.ac.jp/bitstream/10132/3837/1/P08065E>
- 3) 柏瀬 和彦「同和教育と人権教育」足利市立教育研究所 p.5, 2003.  
[http://kyouiku.ashi-s.ed.jp/ronbun/vol3/heisei15/h15\\_012-3.pdf](http://kyouiku.ashi-s.ed.jp/ronbun/vol3/heisei15/h15_012-3.pdf)
- 4) 好井 裕明「差別原論〈わたし〉のなかの権力とつきあう」平凡社新書 2007.
- 5) 新保 真紀子「人権教育を生かした学級づくり1「小1プロブレム」に挑戦する 明治図書 2001.
- 6) 文部科学省:「小学校学習指導要領解説 特別活動編」2008.