

子どもの権利の観点から援助要請への意欲を高める指導のあり方

—中学校における保健室前廊下の掲示物を活用して—

教職実践専攻・学校教育実践コース

学籍番号 22GP201 氏名 鳥元 帆乃佳

1 はじめに

情報化や少子化など社会環境が大きく変化する中で、児童生徒が抱える現代的な健康課題は多様化・深刻化している¹⁾。養護教諭が生徒から受けた相談内容では「人間関係に関すること」が最も多く²⁾、情報化・少子化は生徒らが人間関係づくりを学ぶ過程において新たな困難を与えていると考える。

A中学校における生徒の観察や保健室の対応記録からも、そのような課題が見受けられた。背景に学校生活の課題に対する当事者意識の低さや、身体的不調の原因を改善すべき自己の課題として捉えていないため、解決に結びつく適切な行動を選択することが難しいということが考えられた。その中で、問題が複雑で解決が困難な事例であるほど本人の課題意識が低く、相談など援助要請に繋がらないため、真の課題を捉えにくいと感じた。

本田は、人が相談という行動を起こすためには援助を求めることに対して肯定的な考えをもち、相談者自身が問題状況を認識する必要があることを述べている³⁾。しかし、思春期には、内面の葛藤や悩みは誰にも話せないと過剰に意識し自分の世界に閉じこもってしまうことがあり⁴⁾、相談など援助を求めることがより一層難しい。

橘川は、中学生を対象に人権感覚尺度を作成し、人権感覚の高い生徒ほど他者の人権侵害場面において解決に向けて望ましい行動を選択することを明らかにしている⁵⁾。田淵は、人権学習の究極的なねらいとして①人権侵害を傍観しない当事者意識、②他者の人権を尊重しようとする態度やスキル、③自己の偏見に気づく柔軟な感性、④自尊感情の育成⁶⁾をあげている。このことから、人権を取り扱うことは、生徒が相談などの援助を求めるために必要な自尊感情の育成や、問題状況の認識につながるのではないかと考えた。

子どもたちについては、1989年の国連総会において成長過程にある子どもならでの権利も含めた「児童の権利に関する条約（子どもの権利条約）」が定められ、日本は1994年に批准している。しかし、日本では子どもの権利の認知度は3割程度と低く、子ども自身の権利行使の難しさが課題となっている⁷⁾。これらのことから、中学生を対象とした本実践では、生徒たち自身が当事者である「子どもの権利」を主軸に取り上げることとした。

また、「子どもの権利」は全ての子どもたちにとってなくてはならないものである。保健室廊下の掲示物は、中学校施設設備指針においても生徒が立ち寄りやすく目に触れやすい場所に設置し、保健室が健康教育の中心となるよう示されており⁸⁾、保健室に来室する機会が少ない生徒に対しても情報を発信することができる。そのため、保健室前廊下の掲示物を活用して実践を行う。

以上のことを踏まえて本研究では、掲示物を通して、子どもの人権感覚を向上させることで生徒自身が問題に気づき、解決に向けた行動として援助要請行動ができる力を育てることを目的とした。

なお、本研究における「人権感覚」は、「個人の安心・自由・自分らしさが、それらを否定する行動や言動により奪われていることや、自分自身が奪っていることに気づく力」とした。

2 研究仮説の設定

本研究では、保健室前廊下の掲示物において心の健康や子どもの権利を取り扱い、生徒の自尊感情や共感性を高める。そのため、掲示物で生徒の考えを引き出したり、意見交換の場を設けたり、掲示物への参加を通して人権感覚を養う。それにより、生徒自身が自らの抱える困難な状況を子どもの権利に照らして捉えなおし、解決に向けた行動を選択する力の育成を目指す。これらを踏まえ、本研究における研究仮説を「生徒自身が、権利の学びを通して自らがもつ子どもの権利を自覚することにより、自身の悩みの原因となる問題に気づき、解決に結び付く行動を選択する力を育てることができるのではないか。」とした。

3 令和5年度事前調査による実態把握

(1) 調査方法

①調査対象：A中学校の令和5年度全校生徒計219名。回収率90.4%（198名）、有効回答率99.0%（196名）。

②方法：選択式と自由記述式を併用したFormsを用い、各自のクロムブックにて回答を求めた。調査にあたって説明資料を作成し、学級担任ごとの説明の統一性を確保した。

③調査日：令和5年5月25日であった。

④調査内容：

i) 対象者の属性、保健室前廊下の掲示物に対する認知について：属性については、対象者の「学年」及び「性別」を尋ねた。保健室前廊下の掲示物に対する認知については、「掲示されていることを知っている」などの自作した3項目を尋ねた。

ii) 子どもの権利に関する認知について：「子どもの権利について知っていますか」という設問に対し「1.聞いたことがない」から「4.内容についてよく知っている」の4件法で回答を求めた。

iii) 自尊感情・共感性について：自尊感情については「あなたは自分のことを『大切だ』と思うことができる。」、共感性については「あなたは、相手の気持ちを考えて友達と関わることができる」という項目を作成し、4件法で回答を求めた。

iv) 人権感覚尺度について：橘川⁵⁾の開発した人権感覚尺度を援用し、「4.とても問題」から「1.全然問題でない」の4件法で回答を求めた。

v) 仮想の人権侵害場面における行動選択について：橘川⁵⁾が開発した仮想の人権侵害場面A、Bにおいて、自分であればどの行動を選択するか回答を求めた。Aは他人の人権侵害場面であり、Bは自分の人権侵害場面である。質問文は「クラスでAある人/Bあなたがみんなから仲間はずれにされています。あなたなら…」である。選択肢は分析に当たって行動型として表記した。「現実逃避型（気にしないようにする）」、「同情諦観型（かわいそうだと思うけど何もできない）」、「忍耐諦観型（一人で我慢する）」、「慰め型（みんながいないところでその人を慰める）」、「家族相談・慰められ型（家の人に相談し、慰めてもらう）」、「教師相談型（先生に相談する）」、「アサーション型（みんなにやめろという）」、「集団問題解決型（クラスのみんなで話し合うようにする）」である。

⑤分析方法：SPSS 25.0 for Windowsを用い、 χ^2 検定及び残差分析を行った。有意水準は5%とした。WEBでの調査方法と調査内容を考慮し、対象者が答えにくいと感じた場合でも、回答を先に進めることができるように「その他」の欄を設けた。その他への回答について自由記述がない場合は、無回答として統計処理を行っている。

⑥倫理的配慮：研究の目的、回答を拒否しても不利益がないこと、個人情報を守られることを説明資料に従って学級担任より口頭で説明していただいた。

(2) 結果と考察

①保健室前廊下の掲示物に対する認知について

保健室前の壁に掲示物が貼られていることを知っている者は、全体の 90.8%であった。掲示物を見たことがある者は、全体の 80.6%であった。掲示物を読み、健康に関して情報を得たことがある者は全体の 55.6%であった。3つの項目全てにおいて、女子で有意に高かった ($p < 0.05$)。

②子どもの権利に関する認知について

「子どもの権利」に関する認知度は、名前だけ聞いたことがある者は 63 人 (32.1%)、内容について少し知っている者は 5 人 (2.6%) であった。学年間、男女間に差はみられなかった。先行研究⁷⁾では「内容について少し知っている」「内容についてよく知っている」と回答した者を合わせて 3 割程度であり、先行研究より認知度が低かった。

③自尊感情・共感性について

自尊感情について「あなたは自分のことを『大切に』と思うことができる。」と尋ねたところ「あてはまる」と答えた者が 100 名 (51.0%)、「ややあてはまる」と答えた者が 67 名 (34.2%) だった。共感性について「あなたは、相手の気持ちを考えて友達と関わることができる」か尋ねたところ、「あてはまる」と答えた者が 123 名 (62.8%)、「ややあてはまる」と答えた者が 57 名 (29.1%) だった。

④人権感覚尺度について

人権感覚測定項目である 11 項目のうち、「2 学校で生意気な友達をみんなで見捨てる」について「とても問題」と回答した者が 51.5%、「3 いじめは、いじめられる人に原因があるという考え方」について「とても問題」と回答した者が 47.4%であった。これらの項目は、いじめという生徒にとって身近な問題であるが、課題意識が低いことが伺えた。

⑤仮想の人権侵害場面における行動選択について

A の他人の人権侵害場面における行動選択について、男女間では「慰め型」「教師相談型」において女子が有意に高く、「集団問題解決型」で男子が有意に高い結果となった ($p < 0.05$)。橘川⁵⁾の調査においても、男子は「アサーション型」や「集団問題解決型」などの積極的行動を示す割合が女子よりも高かった。また、女子は被害者を慰めたり、教師に相談したりするなど、被害者を支援し解決に繋がる行動をとる傾向があり、本調査でも同様の傾向が見られた。

B 自分の人権侵害場面においては、男女間で「忍耐諦観型」「家族相談・慰められ型」において女子が有意に高く、「アサーション型」で男子が有意に高い結果となった ($p < 0.05$)。また、自尊感情について「あてはまる」「ややあてはまる」と答えた者を自尊感情が『高い』、「ややあてはまらない」「あてはまらない」と答えた者を『低い』とした 2 群で分析した結果、低い群は「忍耐諦観型」、高い群は「アサーション型」で有意に高かった ($p < 0.05$)。このことから、自尊感情が低い生徒は、自らが困難な状況に陥った際に、相談などの援助希求行動を起こすことが難しく、問題解決よりも現状を耐え忍ぶ行動をとりやすいことが示唆された。自尊感情が高い生徒は、自らが不利な状況を周りの人に伝えることができ、積極的に解決しようとする傾向があることが示唆された。

以上のことから、仮想の人権侵害場面における行動選択では消極的な解決法を選択した割合が高かった。よって、掲示物で意見交換をするなかで悩んだときにどのようなことができるか等、多様な解決法を知ることができる掲示物の作成を考えた。一方で、人権感覚測定項目は人権問題全般を扱っており、本実践では全ての項目を対象にすることが困難であったため、事後調査では、生徒と関わりの深い項目に絞って前後比較することとした。

4 令和5年度の実践とその過程及び実践評価

(1) 掲示物作成時のねらいと工夫

事前調査と先行研究などをもとに人権感覚に働きかけるため、表1に示す6つのねらいを設定し掲示物を作成した。ねらいを達成するために取り入れた掲示物の工夫やその根拠、生徒の観察の視点を表1に示した。

表1 掲示物のねらいと工夫

| ねらい | 取り入れた掲示物の工夫やその根拠 | 生徒の観察の視点 |
|--|---|---|
| ① 掲示物そのものへの興味・関心を高める | 谷垣 ¹⁰⁾ の知見を活用し色使いやめくりなどの「造形的な工夫」を取り入れた。 | 掲示物を見ている様子 |
| ② 生徒の実態に即した内容を掲示する | 掲示物を通して得られた生徒の意見を、次の掲示物や保健だよりに活用する。それにより、シール投票や文章で回答するなど参加意欲向上や、自分の意見を認められるという受容感を得られるようにする。 | 共感している姿 |
| ③ 心の健康に対する生徒の関心を高め、子どもの権利を身近に感じる | 子どもの権利が生徒にとって身近なものであり、実用性があると感じられるよう心の健康から子どもの権利の学習へ系統立て、掲示内容を計画した。はじめは心身の健康のつながりやストレス発散方法などを取り扱い、心の健康に対する生徒の関心を高めるよう働きかけた。その後、子どもの権利を取り上げた。これは事前調査において、子どもの権利の認知度が低かったためである。 | ストレス状態を理解する ストレスの対処法を考える 子どもの権利を知る 子どもの権利の自覚 |
| ④ 自分の悩みを捉え直したり、相手の思いを想像したりすることを通じて、権利を自分ごととして捉える | 具体的な事例の提示を行い、生徒自身が権利について自身の経験と重ね合わせて考えやすくする工夫をした。田淵 ⁶⁾ は「人権には差別や偏見を許さない平等を追求する社会的要素と、一人ひとりの自己表現や自己実現を追求する個人的要素がある」と述べている。しかし、従来の人権学習では個人的要素が軽視され、知識伝達型の学習方法により、人権が生徒にとって自分たちに関係のある事柄として捉えにくいものになっていると指摘している。 | 自身の経験の振り返り 悩みの自覚を促す |
| ⑤ 掲示物を通して、援助要請について考える | 相談や悩みへの対処法に関する内容を掲示物で取り上げ、援助をもとめる行動や困ったときに具体的に何ができるか考えることができるようにする。 | 相談の難しさを考える 悩みへの対処を考える 相談のきっかけになる |
| ⑥ 生徒自身の権利に対する見方・考え方を醸成する | 掲示物に生徒の意見を反映させる工夫（シール投票や付せんに意見を書いて貼る）を取り入れ、意見表明と意見交換が体験できるようにした。 | 他者との意見交換 |

(2) 実践内容（実践期間：令和5年4月から12月）

令和5年4月から月に1度掲示物の更新を行い計7回の掲示を行った一部を図に示した。表2に指導テーマ、指導目標及び、掲示物に寄せられた生徒の反応を示した。

図1 本実践で作成した掲示物について（一部抜粋）



図1-1



図1-2



図1-3

表2 生徒の反応による修正を生かした実践過程

| 指導テーマ(期間) | 指導目標 | 掲示物に寄せられた生徒の反応 | 観察対象者 | 観察した生徒の反応 | その後の実践の修正 |
|---|--|--|---------|--|---|
| 1. ストレスって悪いもの? (4/25~6/6) | ストレスが心身や行動にも影響を与えることを理解し、中学生のストレスを予測することで「心の健康」への関心を高める。 | ストレスの予測では、「友達関係」「勉強」「部活動」の順番で投票が多かった。シール投票数は全体で108枚であった。 | 12名(5組) | ・自身の経験の振り返り(5件) ・ストレス状態を理解する(3件) ・相談のきっかけになる(3件) ・悩みの自覚を促す(2件) ・他者との意見交換(2件) | |
| 2. どうしたらいい? ストレスの向き合い方 図1-1 (6/6~7/4) | 中学生のストレスランキングを発表し、具体的な悩みの掲示により生徒の共感を喚起し、中学生は自立に向けて多様な悩みが生じる時期であることを理解する。ストレス発散方法について意見交換を行い、自身のストレスの向き合い方を考える。 | ストレス発散方法を募集したところ、「寝る」「食べる」などの体の欲求を満たすものから、「音楽を聞く」「推しをみる」などの心を満たすものなど多様な意見が見られた。参加者が書いた付せん数の数は56枚。 | 13名(5組) | ・自身の経験の振り返り(1件) ・ストレス状態を理解する(1件) ・ストレスの対処法を考える(4件) ・悩みの自覚を促す(2件) ・他者との意見交換(4件) | 掲示物を見ていない生徒に対しても、友人が書いた意見を紹介することで、掲示物に対し興味関心を高めることができるのではないかと考え、保健だよりを発行した。 |
| 保健だより「みんなのストレス発散法」(7/7) | 2の掲示物で募集した生徒たちのストレス発散方法を伝えることで、掲示物を見ていない生徒にも、内容を伝える。掲示に参加した生徒の意見を載せることで、参加意欲を高める。 | | | | |
| 3. 相談の力 ～悩みと真つ向きあおう!～図1-2 (7/4~7/21, 8/22~9/14) | 「相談」のメリットについて理解する。一方で、事前アンケート結果から自分のことほど相談できない人が多いことに気づき、理由を考える。 | 相談ができない理由としては、「恥ずかしい」「心配をかけたくない」という意見が多かった。他に「言葉が出てこない」「思い出さたくない」「自分の悩みが広がりそう」等の意見が見られた。参加者が書いた付せん数の数は42枚。 | 3名(2組) | ・自身の経験の振り返り(1件) ・相談の難しさを考える(1件) ・他者との意見交換(2件) ・悩みへの対処を考える(1件) | 生徒たちが考える相談の難しさを内容の同質性で分類し、子どもの権利と関連付けながら難しさの解消を図る。相談の壁となっている事柄が子どもの権利として保障されていることを切り口に子どもの権利に関する掲示を始めた。 |
| 4. 知ってる? みんながもってる! 子どもの権利 図1-3 (9/14~10/5) | 子どもの権利の概要を知る。前回募集した相談しにくい要因は、子どもの権利と関連付けて解消できる可能性があることに気づく。子どもの権利の「無条件」の意味を生徒の言葉で言い換えることで、理解を深める。 | | 2名(1組) | ・子どもの権利を知る(1件) | 掲示へ寄せられた意見が少なかった。背景に、「無条件」について考えるという質問の難しさ、文化祭期間による保健室来室者の減少が考えられた。そのため、質問を「みんなの子どもの権利は守られていたかな?」に変更し、生徒が子どもの権利に対する意見を自由に書けるようにした。 |
| 5. 4の掲示内容を一部変更 (10/5~11/28) | 「子どもの権利」を知ったうえで、生徒が自分の生活を振り返り、掲示された子どもの権利が守られているか考える。 | 参加者が書いた付せん数の数は21枚。うち「子どもの権利が守られている」という意見が17枚、「守られていない」という意見が3枚、「わからない」が1枚だった。「守られている」という意見には「毎日楽しい」等の理由が多くみられた。 | 2名(2組) | ・子どもの権利の自覚(1件) ・悩みの自覚(1件) | 悩むときには、子どもの権利が守られていないことが多いと気付いてほしいため、日本の子どもの悩みを紹介し、悩みを表現することができる掲示内容を考える。 |
| 6. 子どもの権利の昔と今 (11/28~12/11) | 子どもの権利ができる前には、どのようなことが起こっていたのかを知り、権利を生活と結びつけて考える。また、現在の子どもの悩みを紹介し、共感できるものにシールを貼る掲示を通して、現在も権利が守られていない例があることを知る。 | 現代の子どもの悩みに対しては、「友達といると楽しいけど、ノリを合わせるのがたまにしんどい」「ほかの人と比べられたりするのが嫌」「子どもが自由に過ごせる居場所が欲しい」の順で共感した人が多かった。貼られたシールは77枚。 | 5名(2組) | ・自身の経験の振り返り(1件) ・子どもの権利の自覚(1件) ・他者との意見交換(1件) | 悩みを自覚した後は、どのような解決策があるか様々な意見があることを知り、自分ならどうするかを考える課題解決のサイクルを第7回の掲示物に取り入れる。 |
| 保健だより「4月からの掲示物と子どもの権利条約をみてみよう」 (12/14) | 計7回の掲示内容と生徒の意見、及び子どもの権利条約を紹介し、今までの内容を振り返る。また、掲示物を見ていない生徒が掲示内容や子どもの権利を知る機会を作る。 | | | ・A3カラー印刷したためか、配属学級では、読んでいる生徒が多くみられた。なかには「わかった!これキーワードだよ。『子どもの権利』」と発言する生徒もいた。 | |
| 7. お悩み解決すごろく (12/11~12/21) | 掲示された質問に答えるすごろくを通して、その場にいる人と会話をしながら設定されたお悩みの解決策を考える。また、他の参加者が書いた解決策を見ることで、一つの悩みに対しても多様な解決策があること、複数人で考える相談の良さを実感する。 | 生徒たちは、悩みながらも具体的に何ができるかを付せんを書いてきた。例えば、「自分の性格を直したい」という悩みに対しては、「指摘してくれる友達といえる」「お手本になる人をまねる」「逆にするとポジティブになる」という解決策が書かれていた。解決策が書かれた付せんは合計18枚だった。 | 8名(5組) | ・悩みへの対処を考える(3件) | 掲示期間が短く、解決策を考えることが生徒の観察から難しく感じ、12/19には先生方にも自由参加で意見を募集した。また、解決策を書くことができない場合でも、他の人が書いた解決策を知ることが悩んだ際の積極的な行動に繋がるとは考え、生徒に限らず意見募集することにした。 |

(3) 掲示物に対する生徒の反応の観察結果による実践の修正

掲示をしたのち各7回すべてにおいて、掲示物を見ている生徒の反応を観察した。表1「生徒の観察の視点」に照らして各回の掲示物の効果を検証し、得られた生徒の反応をもとに次回の掲示内容の修正を図りながら実践を行なった。観察を通して得られた生徒の反応、その後の修正は表2に示した。

①調査方法

- i) 調査対象：掲示物を見ている生徒のうち、観察ができた生徒のべ人数は45名であった。
- ii) 調査期間：令和5年4月25日から12月21日のうち、掲示物の更新や実習のために学校に行った13日とした。
- iii) 方法及び内容：保健室前で掲示物を見ている生徒に声をかけ、掲示物ごとに観察した内容を記録した。記録内容は、事例No. (通し番号)、月日、時間、学年及び性別、生徒の様子(の6項目で整理した。その一部の抜粋を表3に示した。
- iv) 分析方法：観察記録の生徒の様子をもとに、掲示物に対する生徒の思考を表1「生徒の観察の視点」に照らして推察し表3のように追記整理した。45名の観察結果について同様に分類した結果を、表2「観察した生徒の反応」に件数で示した。

表3 観察記録の内容(一部抜粋)

| 2年生女子生徒4人(日時:2023年6月6日(火)13:00~13:15)掲示物2「ストレスの向き合い方」 | | |
|---|--|--|
| No | 生徒の様子(C:生徒, YT:養護実習生) | めざす生徒の姿に照らした解釈 |
| 7 | C1:(掲示物) 新しくなってるー YT:「書いて書いてー」 C2: 遊びに来ましたー YT:(今回は) ストレス発散方法だよ。まだ誰も書いてないから、誰か書いて欲しいなー C1: やった。1番じゃん。寝る。寝るって書けばいいの? YT: 体をスッキリさせる方か、心かだよ C2: 寝るは体じゃない? C3: 友達と話すのは心の方 C1: お風呂に入る YT: リラックスになるもんね C2: 音楽を聞くは? C3: これは聞くらい | 生徒同士でどんどんストレス発散方法を考えている。(他者との意見交換) 自分のストレス発散方法を心と体どちらを目的としているか考えて意見を出していた。(ストレスへの対処法を考える) |
| 3年生女子生徒1人(日時:2023年7月4日(火)13:20~13:30)掲示物3「相談の力」 | | |
| 12 | C1: これ(他人の人権侵害場面の行動) なんて答えたか忘れた。 YT: あー、今のC1さんだったらどう選ぶ? C1: 先生に相談する。 YT: 自分(が被害者側) だったら? C1: 先生に相談するか、1人で我慢する YT: 先生じゃなくて、友達だったらどう C1: だったら、友達には相談する。 YT: なんか、わかるってなるもの(他の参加者の意見) ある? C1: うーん、どっちかっていうと相談する方だから。(相談しない方の気持ちがあまり想像できない) けど、自分が話す側だとして、そんな、たいしたことじゃないって言われるとかはあるかもしれない。 YT: あー、確かに、気のせいとか言われるたらしは思うね。 | 悩みへの対処を考える 他の参加者の自分のことを相談しにくい理由を見て、自分に置き換えて考えている(他者との意見交換, 自身の経験の振り返り) |

②観察による掲示物の効果検証と実践の修正

「どうしたらいい? ストレスとの向き合い方(図1-1)」では、心の健康への関心を高めるねらい(表1ねらい③)のもと、中学生のストレスを知り、ストレスへの対処方法を生徒たちに意見募集した。また、第1回の掲示物で実施したストレス予測のシール投票の結果を掲示し、前回の生徒たちの意見を活用した(表1ねらい②)。それにより、実習校の生徒たちの予測と日本の中学生のストレスランキングの結果を比較することができるようにした。ランキングの結果については、具体例

をイラストと共に掲示した(表1ねらい④)。その結果、生徒が書いたストレス発散方法の付せんは56枚あり、観察を通して何度も意見を書いて参加する生徒の様子や、ストレスの具体例を指して自身の経験と同じだと話す様子が見られた。ストレス発散方法を付せんに書く参加を通して、友人同士でおすすめのストレス発散方法を伝え合うなどの意見交換をする場として掲示物が機能していた。

「相談の力(図1-2)」では、相談という援助要請への意欲を高めるため(表1ねらい⑤)相談によるメリットを左側に掲示した。加えて、事前調査において自分のことになると相談しにくい生徒が多い結果を示し、生徒の実態を掲示に反映させた(表1ねらい②)。最後に、なぜ自分のことになると相談しにくいのか生徒に意見募集を行い、援助要請について考える(表1ねらい⑤)とともに、援助を求めたいがそれが難しい他者の意見を知ることができるようにした(表1ねらい⑥)。その結果、相談できない理由を書いた付せんは42枚あり、なかには「弱みが広まりそう」「言葉にすることができない」など多様な生徒側の意見がみられた。観察では「なんでだろう」と考える姿や自分とは違う考えの意見をみたことで、その人の立場に立って相談の難しさを考える姿などが見られた。これらの様子や付せんに書かれた意見から、生徒にとって相談の壁となっている心配事は子どもの権利として保障されているものであることを伝えることで、子どもの権利について生徒に伝えることができるのではないかと考え、第4回の掲示物(図1-3)を作成した。

5 令和5年度事後調査

(1) 調査方法

①調査対象：A中学校の令和5年度全校生徒計219名。回収率87.7%(192名)。うち、事前事後ともに回答した178名について分析した。有効回答率は92.7%となった。

②方法：令和5年度事前調査と同様に行った。

③調査日：令和5年12月19日であった。

④調査内容：対象者の属性、保健室前廊下の掲示物に対する認知、子どもの権利に関する認知、自尊感情・共感性について、仮想の人権侵害場面における行動選択については「3 令和5年度事前調査による実態把握」と同様のもを用いた。加えて、事後調査では、保健室前廊下の掲示物の参加状況や、仮想の人権侵害場面における行動選択について「その他」を選択した場合に自由記述を設けた。橘川⁵⁾の開発した人権感覚尺度については、特に本実践と関連性がある3項目と、自作の子どもの権利に関する2項目を加えた5項目のみ回答を求めた。

⑤分析方法：SPSS 25.0 for Windowsを用い、 χ^2 検定及び残差分析、マクネマー検定を行った。有意水準は5%とした。

⑥倫理的配慮：事前調査と同様であった。

(2) 結果

①保健室前廊下の掲示物に対する認知について

掲示物を見たことがある者は、全体の88.8%で、事前調査の80.6%と比較して有意な差が認められた。シール投票などで掲示物に参加したことがある者は、全体の46.6%であった。掲示物を読み、健康に関して情報を得たことがある者は、掲示物に参加した経験のある者が有意に高かった。掲示物の存在を知っている者、見たことがある者、参加したことがある者は女子が有意に高かった($p < 0.05$)。

②子どもの権利に関する認知について

「子どもの権利」に関する認知は、「名前だけ聞いたことがある」者が108人(60.7%)、「内容について少し知っている」者は16人(9.0%)、「内容についてよく知っている」者が6人(3.4%)であった。事前調査と比較して認知度が上がり、有意な差が認められた。また、内容を知っていると答えた者に知っている内容を自由記述で求めた。事前調査における自由記述は4件であり、うち子どもの権利に関する記述は「守られる権利、教育の権利」「学校で授業を受ける権利」の2件であった。事後調査

における自由記述は 26 件であり、うち子どもの権利に関する記述は 23 件であった。子どもの権利の 4 つの原則別に内容を分類すると、「安心して生きる権利」11 件、「豊かで健やかに生きる権利」16 件、「自分らしく生きる権利」6 件、「意見を表明し参加する権利」8 件、「その他」4 件であった。

③自尊感情・共感性について

自尊感情について「あてはまる」と答えた者が 101 名 (56.7%)、「ややあてはまる」と答えた者が 57 名 (32.0%) だった。共感性について「あてはまる」と答えた者が 107 人 (60.1%)、「ややあてはまる」と答えた者が 58 名 (32.6%) だった。事前・事後の比較で有意な差は認められなかった。

④人権感覚尺度について

人権感覚尺度のうち本実践と関連が深い 5 項目について「とても問題」と答えた者の割合は、「1 学校で生意気な友達をみんなで無視する」は 51.7%、「2 いじめは、いじめられる人に原因があるという考え方」は 44.9%、「3 インターネットに嫌な友達の悪口をわからないように書き込む」は 72.5%、「4 言葉で伝えてもわからない子どもには体罰も必要だという考え方」は 84.8%、「5 本人にとって大事なことでも、子どもだからという理由で意見を聞いてもらえない」は 85.4%であった。事前・事後の比較で有意な差は認められなかった。

⑤仮想の人権侵害場面における行動選択について

他人の人権侵害場面における行動選択について、事前調査と事後調査で有意な差は認められなかった(表 4)。男女間では、女子で「教師相談型」が有意に高かった。また、自由記述は 18 件あり、「自分だけでも話しかける」「相談に乗って、先生に相談する」など援助要請に繋がる意見が 17 件みられた。

表 4 他人の人権侵害場面における行動型

人(%) n=178

| 行動型 | 全校生徒 | | p 値 | 事前調査 | | p 値 | 事後調査 | | p 値 |
|---------|----------|----------|-----|----------|----------|-----|----------|----------|-----|
| | 事前 | 事後 | | 男子 | 女子 | | 男子 | 女子 | |
| 現実逃避型 | 11(6.2) | 7(3.9) | ns | 7(8.0) | 4(5.1) | ns | 6(7.2) | 1(1.3) | ns |
| 同情諦観型 | 41(23.0) | 54(30.3) | | 25(28.7) | 15(19.0) | ns | 29(34.9) | 25(32.5) | ns |
| 慰め型 | 41(23.0) | 41(23.0) | | 16(18.4) | 25(31.6) | * | 20(24.1) | 21(27.3) | ns |
| 教師相談型 | 43(24.2) | 38(21.3) | | 17(19.5) | 26(32.9) | * | 13(15.7) | 25(32.5) | * |
| アサーション型 | 23(12.9) | 11(6.2) | | 13(14.9) | 9(11.4) | ns | 8(9.6) | 3(3.9) | ns |
| 集団問題解決型 | 9(5.1) | 9(5.1) | | 9(10.3) | 0(0.0) | * | 7(8.4) | 2(2.6) | ns |
| NA | 10(5.6) | 18(10.1) | | | 12 | | 18 | | |

自分の人権侵害場面における行動選択について、事前調査と事後調査で有意な差は認められなかった(表 5)。男女間では、「現実逃避型」で男子が有意に高く、「忍耐諦観型」「家族相談・慰められ型」で女子が有意に高い結果となった。また、自由記述は 16 件あり、「話を聞いて自分に問題があったら改善する」など援助要請に繋がる意見が 7 件みられた。一方「学校に行かない」などの現実逃避、忍耐諦観型にあたる意見が 9 件みられた。

表 5 自分の人権侵害場面における行動型

人(%) n=178

| 行動型 | 全校生徒 | | p 値 | 事前調査 | | p 値 | 事後調査 | | p 値 |
|------------|----------|----------|-----|----------|----------|-----|----------|----------|-----|
| | 事前 | 事後 | | 男子 | 女子 | | 男子 | 女子 | |
| 現実逃避型 | 47(26.4) | 46(25.8) | ns | 28(33.7) | 18(24.3) | ns | 30(36.6) | 16(20.3) | * |
| 忍耐諦観型 | 39(21.9) | 50(28.1) | | 12(14.5) | 26(35.1) | * | 17(20.7) | 32(40.5) | * |
| 家族相談・慰められ型 | 18(10.1) | 18(10.1) | | 5(6.0) | 13(17.6) | * | 5(6.1) | 13(16.5) | * |
| 教師相談型 | 31(17.4) | 33(18.5) | | 19(22.9) | 12(16.2) | ns | 20(24.4) | 13(16.5) | ns |
| アサーション型 | 22(12.4) | 12(6.7) | | 17(20.5) | 5(6.8) | * | 8(9.8) | 4(5.1) | ns |
| 集団問題解決型 | 2(1.1) | 3(1.7) | | 2(2.4) | 0(0.0) | ns | 2(2.4) | 1(1.3) | ns |
| NA | 19(10.7) | 16(9.0) | | | 21 | | 17 | | |

6 考察

本研究では、生徒の人間関係づくりにおける課題解決能力を課題として挙げ、生徒が自身の悩みに気づき、解決につながる援助要請ができることを目指した。そこで、保健室前廊下の掲示物を中心に「子どもの権利」を取り上げ、意見交換などの掲示物への参加を通して人権感覚を養う実践を行った。実践後、掲示物を見る生徒の割合は、事後調査において有意に高くなっていた。

また、本実践の掲示物作成にあたっては、生徒自身の権利に対する見方・考え方を醸成するため、生徒の意見を掲示物に反映する参加型の工夫を毎回取り入れていた。健康に関する情報を掲示物から得たことがある生徒は、シール投票や付箋に意見を書くなど何らかの形で掲示物に参加した者が有意に高かった。観察調査においても、参加型の要素があることで掲示物を見ながら生徒同士で意見を話す様子や、他の生徒が書いた意見に対し自分はどう思うかを振り返る様子、養護教諭が介入しなくても時間経過とともに他の生徒の意見が加わることで、何度も掲示物に参加する生徒の様子が観察された。このことから、掲示物への参加は、自身の意見を表明するアウトプットと、掲示内容をよく読むインプットの行動のサイクルが必要であり、その結果、参加した生徒は、掲示物から情報を得た者が多かったのではないかと考えられる。河田¹⁰⁾は、保健室前の掲示物は、養護教諭が生徒の健康課題を考え作成しており、目的意図的に働きかけ、養護教諭の情報発信の重要な位置をしめる養護実践であると述べている。同時に、いつでも誰でも見ることができ、新たな知識を得ることができる場としての機能がある反面、子どもが理解しているかを確認できない特徴があると述べている。本実践においては掲示物に参加の要素を加えたことで、より生徒に情報を伝え、掲示内容に対する生徒の意見を知ることができた。実践者としても、生徒の意見をうけて掲示内容の修正や、保健だよりと関連させることで、より充実した保健指導が可能になったと考える。一方で、掲示物の存在を知っているか、掲示物を見たかについて女子が有意に高かった。男子生徒にも関心をもてるような掲示物の作成が課題である。

子どもの権利の認知度は、事前・事後の比較で事後に有意に高く、自由記述の内容においても子どもにはどのような権利があるのか具体的な記述がみられた。そのため、掲示物を通して「子どもの権利」を伝えることができたと考えられる。一方で、自尊感情・共感性には変化が見られなかった。要因として、子どもの権利の内容について深く理解するまでには至らなかったことが考えられる。

人権感覚測定項目について、問題意識に変化は見られなかった。要因として、人権感覚測定項目に含まれる「いじめ」や「無視」などの深刻な権利侵害を、掲示物で取り扱うことができなかったことが推察された。また、これらの深刻な権利侵害は、具体的で権利について考える教材としては適しているが、常に掲示し意見募集する内容としては心理的な負荷が高く、掲示物として教材化することが困難だった。より深刻な権利侵害を取り扱い、その場合の援助要請について生徒が考えるためには、教員とのやりとりや、配慮が必要な生徒に対しケアが可能な方法を選択する必要がある。

仮想の人権侵害場面における行動について、事前・事後調査の比較で有意な差は見られず、本実践により仮想の人権侵害場面における行動選択に影響を与えることはできなかった。

また、仮想の人権侵害場面については、先行研究及び事前調査において行動型に男女差が見られたため、事前・事後の比較を男女間でも行った。他人の人権侵害場面における行動型では、事前調査において「慰め型」「教師相談型」「集団問題解決型」で有意差がみられたが、事後調査においては「教師相談型」のみ女子が有意に高かった。自分の人権侵害場面における行動型では、事前調査において「忍耐諦観型」「家族相談・慰められ型」「アサーション型」で有意差がみられたが、事後調査では、男子が「現実逃避型」で有意に高くなっていた。男性の援助要請について、木村ら¹¹⁾は、男性は問題の認識や対処の必要性の認識があっても自力で対処しようとする傾向があることを明らかにしている。また、「現実逃避型」のように感情を抑制する場合、その後には生じる¹⁾派生的感情は精神的健康に負の関連を持つ²⁾このことが明らかになっている¹²⁾。このことから、男子への働きかけとして、感情表出を肯定したり、自力対処を尊重した支援を検討したりする必要があると考えられる。

また、事前事後ともに、他人の人権侵害場面においては「現実逃避型」「同情諦観型」を選択した者が約3割程度であるのに対し、自分の人権侵害場面において「現実逃避型」「忍耐諦観型」を選択した者は約5割にのぼっていた。「その他」を選択した生徒についても自由記述の内容を分析した。結果、他人の人権侵害場面における自由記述は18件であり、うち「自分だけでも話しかける」「相談に乗って、先生に相談する」など、援助要請につながる行動を記述していたものが17件みられた。一方で、自分の人権侵害場面においては、援助要請に繋がる意見が16件中7件にとどまり、「学校に行かない」などの現実逃避、忍耐諦観型とみられる意見が9件だった。このことから、援助要請の中でも、自分自身が被害者である場合にはより解決策を実行したり、考えたりすることが困難であることが伺えた。

集団における援助の成立を目指す自殺予防教育プログラムGRIPでは、本人の援助希求能力を高めると同時に、援助を求められた際に周囲が適切に応答できる環境づくりの両方に働きかけることで相談行動や自分の感情的混乱への対処能力を高める効果が認められている¹³⁾。本実践では掲示物を通して子どもの権利について生徒が学ぶことはでき、他者からの援助要請への対応について考える様子が見られた。しかし、自分自身の援助要請へつながる人権意識を高めることには繋がらなかった。援助要請への意欲を高めるためには、保健室における個人への働きかけだけではなく、学級と連携し集団において援助しあう関係性づくりを目指した働きかけを行う必要があると考える。

7 まとめ

子どもの権利の認知度は実践後に有意に高まった。掲示物に参加型の要素を加えることで、生徒自身が考えを深めたり、生徒同士の意見交換をし、掲示物の内容をよく理解することに繋がったと考えられる。一方で、自尊感情・共感性や援助要請への意欲の向上にはつながらなかった。援助要請への意欲を高めるためには、掲示物のような間接的な指導だけではなく、教員と生徒の直接的なやりとりが可能な学級指導が有効ではないかと考える。

最後に、本研究を進めるにあたりご協力くださいましたA中学校の生徒・教職員の皆様に心より御礼申し上げます。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省 (2017), 現代的健康課題を抱える子供達への支援～養護教諭の役割を中心として～, はじめに
- 2) 全国養護教諭連絡協議会 (2021), 令和2年養護教諭の職務に関する調査報告書, 13
- 3) 本田真大 (2015), 援助要請のカウンセリング「助けて」と言えない子どもと親への援助, 金子書房, 9
- 4) 文部科学省, (2022), 生徒指導提要, 第8章, 自殺, 200
- 5) 橘川真彦 (2009), 中学生における人権感覚人権行動に関する分析, 宇都宮大学教育学部紀要, 第1部, 1-2
- 6) 田淵五十生 (2006), “人権”をめぐる論点・争点と授業づくり, 明治図書, 22
- 7) 公益社団法人セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン国内事業部(2021), 子どもアンケート～国による子どものための新しい取り組み～調査結果, <https://www.savechildren.or.jp/scjcms/dat/img/blog/3773/1640245712115.pdf> (2023/01/12 アクセス)
- 8) 文部科学省 (2022), 中学校施設整備指針, 34
- 9) 谷垣 花 (2021), 保健室前廊下の掲示物を活用した保健指導のあり方について—生徒のヘルスリテラシー向上を目指した養護実践—, 弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻 (教職大学院) 年報, 3, 225-234
- 10) 河田史宝 (2011), 掲示物の教育的意義を再確認してみよう, 保健だよりと掲示物 保健室から発信する健康教育の形, 東山書房 62-65
- 11) 木村真人・梅垣佑介・水野治久, (2014), 学生相談機関に対する大学生の援助要請行動のプロセスとその関連要因—抑うつと自殺念慮の問題に焦点をあてて—, 教育心理学研究, 62, 173-186
- 12) 井ノ川侑果・山口正寛・湯川進太郎, (2016), 感情抑制に伴う派生的感情と精神的健康及び適応との関連性, 感情心理学研究, 23, 97-104
- 13) 川野健治・勝又陽太郎, (2018) 学校における自殺予防教育プログラムGRIP, 新曜社, 10

ⁱ 基本的感情を抑制することによって生じる感情。悲しみを抑制した結果、悲しみが増大したり自己嫌悪など異なる感情が生じたりすること¹²⁾。