

原 著

「共生」の実現に向けた生徒指導の在り方 —対話的实践の視点から—

山 中 信 幸^{*1}

要 約

生徒指導とは、子どもを落ち着かせ、規則に従わせるように管理することを主たる目標とするものではない。生徒指導とは「人々が互いに違いを認めあい、対等な関係を築こうとしながら、共に生きていく」という関係性を構築することを目標とする教育活動である。つまり、生徒指導とは児童生徒に「共生」の意味を考えさせ、他者とともによりよく生きる社会の実現に向けて行動する人を育てる取り組みである。「共生」とは、障害者と健常者、男性と女性などの様々な関係、また異なる文化や伝統、価値観をもつ、すべての人と人との関係の在り方をも包括するものであるといえる。そして、そのような「共生」を学校教育において実現することを目指して生徒指導という取り組みがなされることが大切なのである。そこで、本小論では、よりよい人間関係を構築するための教師の役割について明らかにした上で、学校教育において「共生」の実現を図る生徒指導の在り方について明らかにした。教師が、児童生徒一人ひとりと「対話」を続け、共に学びの本来の意味を考えることを授業実践の中心に据えることにより、児童生徒の人間関係形成能力を育成することができる。そして、そのことが「共生」を実現する礎となるのである。また、このような授業実践を行うにあたっては、教師自身が常に自らの態度や言動、考え方等を省みる必要がある。その時、教師はその「振り返り」を通して「自己との対話」をするのである。また、「対話的他者」として児童生徒と向き合う教師は「これまで気づけなかった新しい自分」を発見することもできるのである。このように対話を中心に据えた「人間関係学習プログラム」は、児童生徒のセルフ・エスティームを育て、エンパワーするだけでなく、その実践に取り組む教師自身をもエンパワーすることができるエンパワメント教育であるということができよう。

1. はじめに

『生徒指導提要』¹⁾によると、生徒指導とは「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」(p.1)のことをいうものとされている。そして、生徒指導に取り組む際に、日々の教育活動においては次の3点に留意することが求められている。それは、すなわち、第1に、児童生徒に自己存在感を与えること。第2に、共感的な人間関係を育成すること。第3に、自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助すること、の3点であ

る。なお、ここで取り上げた『生徒指導提要』とは、小学校段階から高等学校段階までの生徒指導の理論や考え方の実際の指導方法等について時代の変化に即して網羅的にまとめられた基本書等が存在せず、生徒指導の組織的・体系的な取組が十分に進んでいないという指摘のもと、2010年3月に生徒指導に関する学校・教職員向けの基本書として取りまとめられたものである¹⁾。

学習指導における生徒指導においては、「一人一人の児童生徒のよさや興味関心を生かした指導や、児童生徒が互いの考えを交流し、互いのよさに学び

*1 川崎医療福祉大学 医療技術学部 健康体育学科
(連絡先) 山中信幸 〒701-0193 倉敷市松島288 川崎医療福祉大学
E-mail : yamanaka@mw.kawasaki-m.ac.jp

合う場を工夫した指導，一人一人の児童生徒が主体的に学ぶことができるよう課題の設定や学び方について自ら選択する場を工夫した指導」(p.6)¹⁾などの場づくりをするための工夫が求められている。また，集団指導においては「一人一人の児童生徒が所属する集団内で，互いに尊重し，よさを認めあえるような，望ましい人間関係を形成し，共に生きていく態度をはぐくむ」(p.16)¹⁾ことが求められているのである。つまり生徒指導とは，子どもを落ち着かせ，規則に従わせるように管理することを主たる目標とするものではない。生徒指導とは，人々が互いに違いを認めあい，対等な関係を築こうとしながら，共に生きていくという関係性を構築することを目標とする教育活動であるといえる。そして児童生徒にそのような「共生」の意味を考えさせ，他者とともによりよく生きる社会の実現に向けて行動することができる人を育てる教育活動が生徒指導だといえよう。

「共生」とは，単に在日外国人と日本人との関係の在り方を表現する言葉ではない。障害者と健常者，男性と女性などの様々な関係，また異なる文化や伝統，価値観をもつ，すべての人と人との関係の在り方をも包括するものであるといえる。そして，そのような「共生」を学校教育において実現することを目指して生徒指導という取り組みがなされることが大切なのであろう。

しかし，児童生徒が互いに交流していれば，他者との間に存在する様々な問題はおのずと解消される。とりあえず仲良く交流し，凝集性を高める取り組みをしていけば「共生」は実現されるというものではない。「共生」の実現に向けては，人々が互いに違いを認めあい，対等な関係を築こうという意志をもって積極的に他者と関わり，よりよい人間関係を構築しようと努力することが重要なのである。そこで，本小論では，よりよい人間関係を構築するための教師の役割について検討した上で，学校教育において「共生」の実現を図る生徒指導の在り方について明らかにしたい。

2. 「共生」を実現するための取り組みの必要性

「共生」を実現するには，いかにすれば他者との関係をよりよいものにできるかということをも具体的に考えることが必要である。

では我々は日常的に，どのようにして他者とのよりよい関係を保とうとしているのであろう。我々は他者との間に何かトラブルが生じた場合，他者を慮り，自分は我慢するという自己犠牲的な配慮をすることが多い。しかし，このような「やさしさ」の相互交換によって，よりよい人間関係を構築すること

は難しいといえよう。

周知のように，学校教育の場においても，多くの教師は児童生徒間の対立は自ずと解消されるものと考え，「やさしさ」の相互交換を強いることで，とりあえずその場だけでも仲良くさせようとする場面はしばしば見られる。つまり学校教育においては，時に，よりよい人間関係を構築するための技能や態度を育てようとする試みが十分になされているとはいえない現実もあろう。

その理由としては次のことがあげられる。学校教育における教育目標のうちで，最も大切にされているのは「学力」の向上である。そして，ここでいう「学力」とは，教師が教え込んだ知識や技術を駆使してテストの問いに答える力のことであり，高校や大学への入学選抜試験に合格するための力のことである。このような学校教育の場において，直接「学力」をのばすことに繋がらない「共生」を実現するための取り組みが重視されないのも当然のことであらう。

しかし，よりよい人間関係を構築するための技能や態度を育てようとする取り組みが，日本の学校教育における教育目標から遠く離れたものであるとは決していえないのである。2003年に内閣府人間力戦略研究会が発表した「人間力戦略研究会報告書」²⁾によると「社会を構成し運営するとともに，自立した一人の人間として力強く生きていくための総合的な力」として「人間力」を定義している。そしてその「人間力」を，文科省が提唱してきた「生きる力」という理念をさらに発展させ，具体化したものとして位置づけている。また，「人間力」を育成するための要素として，「『基礎学力』『専門的な知識・ノウハウ』『論理的思考力』，『創造力』などの知的能力的要素」，「『コミュニケーションスキル』『リーダーシップ』『公共心』『規範意識』や『他者を尊重し切磋琢磨しながらお互いを高め合う力』などの社会・対人関係力的要素」，「『意欲』『忍耐力』や『自分らしい生き方や成功を追求する力』などの自己制御的要素」の3つの要素をあげている。つまり，学校教育において目指すべきとされる「生きる力」の育成を図るためには，「社会・対人関係力」を高め，よりよい人間関係を構築することのできる人間の育成を目指すことが望ましいといえるのである。そしてこのことは「互いに尊重し，よさを認めあえるような，望ましい人間関係を形成し共に生きていく態度をはぐくむ」(p.16)¹⁾という生徒指導の目標にも繋がるものと考えられる。

このように生徒指導において社会・対人関能力を育むことが，よりよい人間関係を構築し，「共生」

の実現に向けて行動することのできる力を育てることになるといえよう。そしてそのような力を育むために留意すべき点としては、次の3点があげられよう。その3点とは、すなわち、第1に、集団での活動を通して、他者を理解し、互いを尊重し、よさを認め合えるような場づくりをすること。第2に、教師が児童生徒の個性や自主性を尊重し、児童生徒一人ひとりが活躍できる場面を作ること。第3に、学習指導においても、児童生徒が互いの考えを交流し、学び合うことができるように工夫すること、の3点である。

では次に、よりよい人間関係を構築するための授業実践を行う際の教師の役割について考えてみたい。

3. よりよい人間関係を構築するための教師の役割

学校教育においてよりよい人間関係を築くためには、まず教師と児童生徒の関係を見直す必要がある。もちろん、『生徒指導提要』に「学級担任・ホームルーム担任が担当する児童生徒の指導についての一義的な責任を負っています」(p.133)¹⁾と示されているように、教師には児童生徒に対しては、学校で安全・安心に過ごすことができるようにする責務があるのは周知のことである。しかし、安全・安心ばかりを重視するあまり、教師は先導的になり、児童生徒の主体的・能動的な活動を抑えてしまうことも考えられる。また、現代の学校教育における教育は「教える教師」と「教えられる児童生徒」との関係性の中に成立しているとも考えられる。教育レベルが低く、決定を受け身にとらえることしかできない児童生徒のために、威圧的かつ先導的に、専門的な知識と技術を持った教師が教育を施すというトップダウンのアプローチのもとに学校教育は行われてきたという批判的な見方もある¹⁾。そして、「このような教師中心の一斉画一の授業では、常に教師によって学習活動の路線が敷かれているため」(p.20)³⁾「教師と児童生徒が、互いに、より納得のいくものを目指して相互交流してゆく対話が成立しない」(p.20)³⁾ともいわれている。

では、ここでいう「対話」とは具体的にはどのような営みをいうのであろうか。「対話」とは「向かい合って話すこと、相対して話すこと」(p.1703)⁴⁾である。しかしこの「話す」とは、単に言葉を使って相手に情報を伝えるということではない。「話す」とは相手を尊重し、相手に配慮すること、気配りをするのである。つまり「話す」とは、自分と他者との関係性の中で「相手が自分の中に伝わり、自分が相手の中に伝わることを実感する」という営みで

ある。つまり、その時「私」と「あなた」は「出会う」ことになるのであり、「私」と「あなた」の関係が謙虚さと信頼に根ざしたものであるとき、その「対話」は対等の関係になるのである。そしてこのような「対話」を生み出す教師は、単に「話し相手」となるのではなく、「対話的他者」⁵⁾ ^{†2)}として児童生徒の内部に起こる、「自己との対話」におけるもう一人の自分的な役割を担うことになるのである。つまり「対話的他者」⁵⁾としての教師は、児童生徒への問いかけを通して思考を誘発し、児童生徒自身が「これまで気づかなかった新しい自分」に気づくことができるように導くのである。なお、「対話的他者」⁵⁾とは、児童生徒の個別性・多様性に応じた関わりを通して児童生徒の中で自己の代行を行い、「自己との対話」を誘発し促進するものである。

そしてこのような「対話的他者」⁵⁾としての教師は「引き出し、待つ、共に在り、問いかける」(p.4)⁶⁾という役割を担いながら、児童生徒が自分の内面で起こっていることに対して、自らが容易に気づけるような場づくりをし、児童生徒一人ひとりに自分流の追求を進める手伝いをするのである。

換言すれば「対話的他者」⁵⁾としての教師が児童生徒と向き合うとき、児童生徒と教師の関係は対等になり、互いに相手を受け入れつつも、互いを批判的に見つめることのできる関係が成立することになるであろう。また、そんな「対話的他者」⁵⁾としての教師が参加型学習や協同学習のようなグループ学習に取り組んだとき、同様の関係が児童生徒間においても成立することとなり、このような関係性において「学びあう共同体」^{†3)}は成立するのである。そして、このような関係性の中で育成される力こそが人間関係形成能力といえる。ここでいう人間関係形成能力とは「社会・対人関能力を発揮し、よりよい人間関係を構築し、『共生』の実現に向けて行動することのできる力」のことをいうものとする。

4. 人間関係形成能力の育成を図る教師の取り組み

先に述べたように、児童生徒の人間関係形成能力を育成するためには、教師は「対話的他者」⁵⁾として児童生徒と向き合う必要がある。では、教師が「対話的他者」⁵⁾として存在するためには、具体的に児童生徒とどのような関わり方をすることが求められるのであろう。

それは、教室で児童生徒が何かに取り組む場合、好ましい結果が出せるように方法を指示してやらせるのではなく、児童生徒がそのすすめ方を考え、何か問題が生じて自力で解決できるように援助するということである。また、そのとき児童生徒自身が、

自分の言動や行動が他の児童生徒にどのように影響を与えているか、互いにどのような気持でそこにいるかなどについても、目を向けるように援助することである。

換言すれば、児童生徒自らが他者との「対話」の中から気づきや発見ができるように教師が導くということである。そしてそのために教師は児童生徒の力を信じ⁴⁾、学びのプロセスを児童生徒に委ね、「対話」を生み出し、児童生徒自らがエンパワーできるよう手助けをするということなのである。

つまり、教師が「対話的他者」⁵⁾としての児童生徒と向き合い、授業実践に取り組むことによって児童生徒の人間関係形成能力は育成することができると考えられよう。

では次に、学校教育における人間関係形成能力の育成を図る学習プログラム（以下「人間関係学習プログラム」とする）の枠組みについて示したい。

5. 「人間関係学習プログラム」の授業実践の枠組み

「人間関係学習プログラム」における教師にとって大切なことは、児童生徒が「対話」から学ぶことができるように導き、児童生徒がエンパワーできるような手助けとなる生徒指導を心掛けることである。つまり、生徒指導に取り組む上で、教師が児童生徒に向き合うとき、児童生徒のセルフ・エスティームを育てることを常に意識し、具体的な取り組みを考え、実践することが重要なのである。

セルフ・エスティームとは、「自分自身を価値のある存在であると肯定的にとらえる気持」(p.8)⁷⁾

のことであり、児童生徒自身が自らの力を信じ、肯定的に社会をとらえることができるようになったとき、児童生徒は他者に対して心を開き、他者を尊重し、他者の声に耳を傾けることができるようになる。そしてこのことが、人間関係形成能力を育てるための第一歩になるのであるであり、生徒指導の目標である「一人一人の児童生徒の健全な成長を促し、児童生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成」(p.1)¹⁾にも繋がるものと考ええる。

そこで次に、「人間関係学習プログラム」の構成について検討してみよう。「人間関係学習プログラム」を構成する場合、児童生徒間に相互の協力関係を築く必要がある。そして、その学習プログラムは「対話」を授業の基礎に据えた実践となるべきである。なぜなら、先述したように、「対話」を通して児童生徒は「学びあう共同体」の一員となり、学びを分かち合うことにより学びを深化させ、このような関係性の中で、「共生」の実現に向けて積極的に他者と関わり、よりよい人間関係を構築しようとする人間関係形成能力を育むことができるからである。

また、このときの「対話」を「学ぶ対象との対話」、「他者との対話」、「自己との対話」の三つの「対話」をさすものとしたとき、このような学習プログラムに基づく学びは、図1に示したような「らせん」のプロセスを描くことになる。

そこで、「学ぶ対象との対話」、「他者との対話」、「自己との対話」の三つの「対話」について、その詳細を述べてみよう。

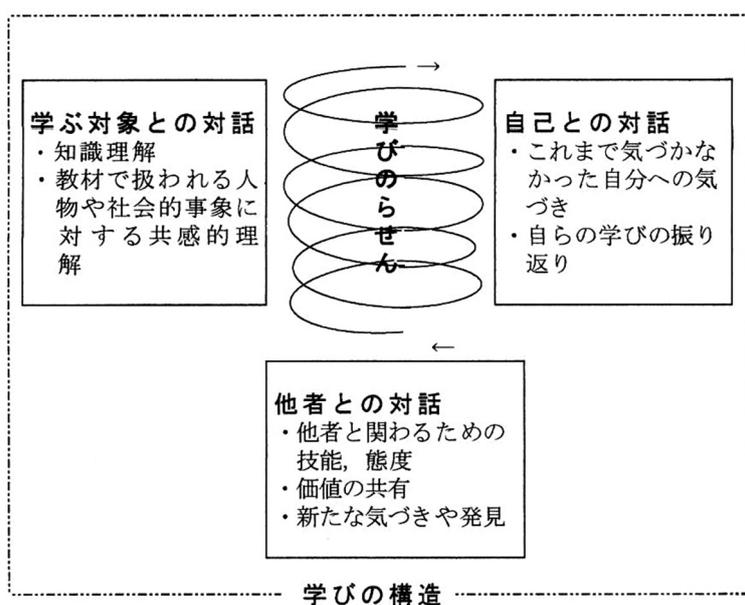


図1 人間関係形成能力の育成をはかる学習プログラムの学びの構造

5. 1 学ぶ対象との対話

たとえば、児童生徒が「ある出来事」について学ぶとき、「いつ」「どこで」「誰によって」「どのようにして起きたのか」また「その出来事の背景にはどんなことがあったのか」などという問いかけをもとに学習することが多い。しかしその学習とは、児童生徒が主体的に「その出来事」について学ぶことを中心に据える学習方法であり、そこにおける学習活動は、児童生徒が主観的に自らの興味・関心に基づいてある出来事を見つめ、分析するということになる。つまり学習における学びは「児童生徒の主観」に基づくものであるため、児童生徒自身の興味・関心の高低、児童生徒自身が事前に持つ知識等によって、その児童生徒間における学びの格差は大きく広がることが予想される。また、学習における児童生徒は、「学ぶ対象」である「ある出来事」に対して、外部観察者としての立場に立って「ある出来事」に関わる人々を見つめるため、「ある出来事」に関わる人々について共感的に理解することが困難になるという問題点も指摘できよう。

そこで、このような問題点を克服するためには、児童生徒が「学ぶ対象」と対話をする取り組みが必要になるといえるのである。つまり「学ぶ対象と対話する」ときの「学ぶ」という行為は、児童生徒が「学ぶ対象」について学習内容を理解し、暗記する行為を意味するのではなく、教師があらかじめ用意した問いかけに基づいて、「ある出来事」を調べることが意味するのでもない、「学ぶ対象と対話する」とは「対象を認識し言語化し表現化する文化的・認知的実践」(p.73)⁵⁾であり、「対象に問いかけ働きかけて、推論し、探求し、名付け統制する」(p.73)⁵⁾ことを意味するのである。換言すると、児童生徒が「学ぶ対象と対話する」ということは、児童生徒自身が「ある出来事」に関して、なんらかの疑問を持ち、その疑問に対する答えを児童生徒自らが探し出す学習活動を意味するのである。そしてそのような学習活動を通して、児童生徒は「ある出来事」に直接関わりを持った当事者としての視点で「なぜ、その事件に関わったのか」「その時、自分は何を感じたのか」などについて「ある出来事」を見つめ、「当事者としての自分」と向き合うことができるようになると考えられよう。

しかしこの時大切なことは、教師は事前に「ある出来事」に関する様々な視点からの情報を児童生徒に提示し、児童生徒間にその共有化を図る必要があるということである⁵⁾。また、その情報に対する理解が児童生徒間に均等になされているかどうかを確認することも忘れてはならない。そして、このよ

うな学習活動を通して児童生徒は「学ぶ対象」と対話し、「ある出来事」について共感的に理解することができるようになるといえよう。

5. 2 他者との対話

児童生徒に新たな気づきをもたらしてくれる機会には、しばしば他者とのコミュニケーションの中に存在する。それは教師や友人との関係において、また教室におけるクラスメイトという作られた人間関係の中においても同様である。つまり児童生徒は、他者と互いに気づきを分かち合うことにより「学び」をより深化させることができるのである。

人は他者との「対話」を通して自分の知識と他者との知識を関係づけたり、両者を比較して新たな疑問を見だし、それを追究したりという思考過程を通して、「わかる」という感覚を得ることができるのであろう。つまり、「他者との対話」は、対話する他者を理解し、よりよい人間関係を構築するための行為というだけではなく、自らの「学び」を深化させる行為であるともいえるのである。

このような感覚は一般的なコミュニケーションの場において見られるものであるが、教師は「他者との対話」を通して児童生徒に何を教えようとするのであろう。

ユネスコは『寛容の原則に関する宣言』⁶⁾の第一条第一節において、「寛容」を次のように定義している。「寛容とは文化の多様性、表現の多様性、人間としてのあり方の多様性を尊び、受容し、認めることである。寛容は、知識、開放性、コミュニケーション、そして思想や良心、信念の自由によって育まれる。寛容は異質なものの調和である。そしてそれは道徳的な義務というだけでなく、政治的・法的にも要請されるものである」(筆者訳出)。

つまり、「寛容」は他者を認め、他者とのよりよい関係を構築するための中心的な概念であり、「人間関係学習プログラム」の実践において、教師が最も留意しなければならないことは、「他者との対話」を通して「寛容」を教えることであるといえる。しかし、日本の学校において、いじめや不登校、学級崩壊、ひきこもりといった教育臨床の問題は後を絶たない。その原因の一つには学校文化の中にある集団の非寛容性があげられよう⁷⁾。なぜなら、日本の学校教育においては日常的に教条的、画一的な教育が行われており、多くの教師はそのことに何の疑問も持たないし、そのことが学校文化における集団の非寛容性を生み出していることにも気づかないでいることが多いからである。換言すると、このような日本の学校教育において「人間関係学習プログラム」の実践をするということは、「非寛容」を生み

出している教師が、「寛容」を教えるという矛盾を内包するということなのである。

そこで、「人間関係学習プログラム」の実践をする際に教師が大切にしなければならないこととして、次の3点をあげることができよう。その第1は、教師自らが「非寛容」を生み出しているかもしれないということを常に意識すること。第2に、教師が自らの「対話する力」を磨くこと。なお、ここでいう「対話する力」とは、「受容する力」「聴く力」「表現する力」「問いかける力」「伝える力」などを総合した力のこととする。そして第3に、教師と児童生徒が共にセルフ・エスティームを高めることである。なぜなら、セルフ・エスティームはコミュニケーション能力の基盤として重要な機能を果たすと考えられている⁸⁾からである。

以上、3点を常に留意することで教師は、「他者との対話」を成立させることができるであろう。そして、このような「他者との対話」を通して児童生徒はエンパワーし、自らの中にある力に気づき、自らの自己実現に向けてその力を発揮することができるようになるものと考えられる。また、このような「他者との対話」を成立させることのできる教師は、児童生徒の「対話する力」を育てることにより、自らもエンパワーされることになる。そして、その時、教師・児童生徒は共に、他者を尊重し、他者に対して「寛容」になるだけではなく、その両者の間には互いにセルフ・エスティームを高め合い、自己実現に向けて前に進むことのできる力を高め合える関係が成立することになるものと考えられよう。

5. 3 自己との対話

「対話」を基礎に据えた学習において児童生徒は、他者との関わりによって学びを深化させる。それは、他者との「対話」は「学ぶ対象」に対する複数の見方や考え方を提示するからである。そしてその時、児童生徒はその見方、考え方の違いに気づくとともに、自分自身に対して新たな発見をするのである。つまり児童生徒は、「他者と応答的に関わり合うなかで複数の眼差しをえて」(p.19)⁸⁾、「古い自己を徐々に解体させ、そこから脱皮して、次第に新しい自己を再構築していく」(p.18)⁸⁾のである。換言すると「自己との対話」とは「学習者自身の『自分探しの旅』や、それぞれの『物語を織り上げる旅』に出ること」(p.19)⁸⁾なのである。

また、「対話」を基礎に据えた学習を実践する際には必ず「振り返り」の時間をとる必要がある。ここでいう「振り返り」とは、その学習を通して児童生徒自身が何を感じ、何を学んだか、自分にどんな変化があったかなどということについて、学習の最

後に児童生徒が省察することである。児童生徒は、学習活動を通して自らの中に芽生えた「学び」と向き合うことにより、新たな自分を発見し、児童生徒の日常や文化との関連を適合させることによって、「わかった」と実感するのである。

そして、「対話的他者」⁵⁾として児童生徒と向き合い、児童生徒の「自己との対話」を誘発し、その上で「振り返り」を通して児童生徒に「わかった」と実感させる教師が、人間関係形成能力を育てる教師ということになる。

以上、「人間関係学習プログラム」の実践とは「対象との対話」「他者との対話」「自己との対話」の三つの「対話」を基礎に据え、「人間力」の育成をねらいとした教育実践となることが望ましいと考えられよう。そして、このような「対話」が児童生徒と児童生徒、教師と児童生徒、教師と教師の間で絶えず継続されていくことができるように学習プログラムは構成される必要があると考える。

6. おわりに

教師が、児童生徒一人ひとりと「対話」を続け、共に学びの本来の意味を考えることを授業実践の中心に据えることが、児童生徒の人間関係形成能力を育成することになるのであり、「共生」を実現する礎となるであろう。また、このような授業実践を行うにあたっては、教師自身が常に自らの態度や言動、考え方等を省みる必要があるのであり、そうした時、教師はその「振り返り」を通して「自己との対話」をすることになるのである。そして、このようにして「対話的他者」⁵⁾として児童生徒と向き合っていた教師の内部で、今度は児童生徒が「自己との対話」におけるもう一人の自分的な役割を果たし、「対話的他者」⁵⁾としての児童生徒が、教師自身に「これまで気づかなかった新しい自分」を発見させてくれることになるのである。

このように「人間関係学習プログラム」とは、児童生徒のセルフ・エスティームを育て、エンパワーするというだけではなく、その実践に取り組む教師自身をもエンパワーすることができるエンパワメント教育であるということができよう。そしてこのような教育活動が、児童生徒にも教師にも未来に向けての希望を与え、「学ぶ」ことを「生きる」ことにつながる教育ということになるのであろう。

注

- †1) フレイレ⁹⁾はこのような教師の児童生徒に対する一方的な働きかけを「銀行型教育」と呼んで批判している (p.65-79).
- †2) 佐藤⁵⁾は「対話的他者」を「『発達の最近接領域』において、学習者の学びの跳躍を可能にする『足場 (scaffold)』の役割を果たす『他者』を意味している」としている。また、「教師は『対話的他者』として存在することによって、はるかに強力な『足場』としての役割を実現することができる」(p.87)⁵⁾とし「いまだ明確にかたどられていない子どもの自己の代役をつとめて、子どもの自己内対話を誘発し、促進することができる」(p.87)⁵⁾としている。
- †3) 「学びあう共同体」については、佐伯¹⁰⁾に詳しい。
- †4) 蘭¹¹⁾は「教師の高い期待は子どもに肯定的な自己概念を形成させ、学業達成と学級への適用を促進する」(p.217)としている。
- †5) 話し合いにおける共有情報の優位性については、亀田¹²⁾に詳しい。
- †6) 「寛容の原則に関する宣言」は1995年11月16日、第28回ユネスコ総会において採択された。
- †7) その状況については、小林¹³⁾に詳しい。
- †8) 佐藤¹⁴⁾は「自己主張を相互に受容する安定した人間関係を構築すること、自己決定すること、自発的に課題に取り組むこと、個性を生かすことなどを育むには、セルフ・エスティームがベースになる」(p.176)としている。

文 献

- 1) 国文部科学省：生徒指導提要。教育図書，東京，2010。
- 2) 内閣府人間力戦略研究会：人間力戦略研究会報告書。
<http://www5.cao.go.jp/keizai1/2004/ningenryoku/0410houkoku.pdf>, 2003. (2017.11.14確認)
- 3) 宮腰誠：子どもが「やる気」を起こすとき。佐伯胖，汐見稔幸，佐藤学編，学校の再生をめざして (2) 教室の改革，東京大学出版会，東京，1-23, 1992。
- 4) 新村出編：広辞苑。第6版，岩波書店，東京，2008。
- 5) 佐藤学：学びの対話的実践へ。佐伯胖，藤田英典，佐藤学編，シリーズ学びと文化1学びへの誘い，東京大学出版会，東京，49-91, 1995。
- 6) 中野民夫：ファシリテーション革命—参加型の場づくりの技法—。岩波書店，東京，2003。
- 7) ミルドレッド・マジェダー著，国際理解教育・資料情報センター編訳：いっしょにできるよ。国際理解教育・資料情報センター出版部，東京，1994。
- 8) 高橋勝：学校のパラダイム転換—<機能空間>から<意味空間>へ—。川島書店，東京，1997。
- 9) パウロ・フレイレ著，小沢有作，楠原彰，柿沼秀雄，伊藤周訳：被抑圧者の教育学。亜紀書房，東京，1979。
- 10) 佐伯胖：「学び」をどう学ぶか。佐伯胖，藤田英典，佐藤学編，シリーズ学びと文化1学びへの誘い，東京大学出版会，東京，182-185, 1995。
- 11) 蘭千壽：セルフ・エスティームの変容と教育指導。遠藤辰雄，井上祥治，蘭千壽編，セルフ・エスティームの心理学—自己価値の探求—，ナカニシヤ出版，京都，200-226, 1992。
- 12) 亀田達也：合議の知を求めて—グループの意思決定—，共立出版，東京，1997。
- 13) 小林亮：異文化トランスの形成に向けたユネスコの国際理解教育。国際理解教育，11, 48-65, 2005。
- 14) 佐藤淑子：日本の子どもと自尊心—自己主張をどう育むか—。中央公論社，東京，2009。

(平成29年12月21日受理)

Student Guidance for Achieving “Multicultural Coexistence” : From the Viewpoint of Dialogue Implementation

Nobuyuki YAMANAKA

(Accepted Dec. 21, 2017)

Key words : developing human relationships, self-esteem, multicultural coexistence, dialogue

Abstract

The main purpose of student guidance is not to control children to calm them down or to make them obey the rules. Student guidance is an educational activity aiming to build a relationship of “people coexisting by acknowledging each other’s differences and trying to build an equal relationship.” In short, student guidance is to make young students think of the meaning of “Multicultural Coexistence” and nurture them into persons who will take actions for the achievement of society where we can live better with others. “Multicultural Coexistence” is to also embrace various relationships between all people: those with and without disabilities or those with different genders, and those who have different cultures, traditions, and values. It is important that we engage in student guidance with the purpose of achieving such “Multicultural Coexistence” in our school education. This essay, therefore, clarifies the role of teachers in developing better human relationships. It also describes the ideal way of student guidance for achieving “Multicultural Coexistence” at school. Teachers can develop the young students’ ability to build human relationships through one-to-one conversations with the students and having classroom practices focused on exploring the meaning of the real sense of learning which then becomes the basis for achieving “Multicultural Coexistence.” In conducting such classes, teachers also need to “reflect” on their own attitudes, words, and ways of thinking through which they can “converse with themselves.” Also, teachers who interact with young students as their “dialogue counterpart” will be able to discover “things about themselves that they were not aware of.” The “human relationship learning program” which focuses on having a dialogue does not only nurture and empower the young students and their self-esteem but also the teachers who engage in the program. We call this the empowerment education.

Correspondence to : Nobuyuki YAMANAKA

Department of Health and Sports Science
Faculty of Health Science and Technology
Kawasaki University of Medical Welfare
Kurashiki, 701-0193, Japan

E-mail : yamanaka@mw.kawasaki-m.ac.jp

(Kawasaki Medical Welfare Journal Vol.27, No.2, 2018 369 – 376)