

人権教育におけるセルフ・エスティームの 課題と果たしうる役割

野 崎 志 帆

On the Issues and Capabilities of Self-esteem in Human Rights Education

NOZAKI Shiho

Abstract: Self-esteem emerged in the early nineties as a key concept to be a premise of a 'sense of human rights' in Japan's human rights education and education for international understanding. Having an extremely 'social' nature due to an influence given by human relations, social structure and culture around an individual, self-esteem needs to be discussed in terms of 'quality' rather than 'height'. Improving practical use of self-esteem in human rights education needs factors like conditioning by values and basis of evaluation of self. A necessary approach varies according to which stage an individual's self-esteem is at, based on the premise that one's self-esteem changes dynamically as he or she develops.

This paper attempts to examine how the notion of self-esteem was introduced, progressed and located in human rights education, and particularly 'what has been eliminated' from the notion; reorganise the former self-esteem types in education for international understanding; and presents some elements of self-esteem which can be regarded as 'basis for a sense of human rights'. Lastly, the author critically analyses the contents of a currently published educational material focusing on self-esteem for human rights education, and considers issues and capabilities of self-esteem in human rights education.

1. はじめに

近年、「セルフ・エスティーム (self-esteem)」¹⁾ (以下、SE と表記) という概念が広く教育の分野で頻繁に取り沙汰されている。例えば、2007年7月に発行された『児童心理』では「自尊感情を育てる」という特集が生まれ、子どものSEを主題とする著書も次々と出版されている²⁾。また文部科学省が2008年3月に公示した新学習指導要領自体にはその文言は使われなかったものの、前提となる学習指導要領の改訂の必要性や改訂内容について示した中央教育審議会の答申においては、現在の子どもの「自分への自信のなさ」「自尊感情の乏しさ」が指摘され、主に「道德教育」を通じて「自分への信頼感や自信などの自尊感情」を育てることが示されている。最近では、「子どもの学

力低下」傾向を受け、学習意欲を高める要素としてのSEについても取り上げられるようになった。

日本の人権教育、国際理解教育などの分野で、「他者を尊重するためには、まず自分自身を尊重できなければならない」という論理で、いわゆる「人権意識」や「他者の尊重」の前提となるキー概念としてSEが1990年代初頭頃から言及され注目されてきた³⁾。人権教育や国際理解教育におけるこの概念の導入は、個々人が日常的に経験している「抑圧」と「人権問題」とがいかにして結びつくのかということを意識にのぼらせることによって、人権問題を「単に社会的に差別されている人たちの問題」としてではなく、より普遍的に自らの問題としてとらえる可能性を拓いたとも言える。

SEを研究対象としてきたのは、もっぱら心理学においてであり、SEは長らく心理学研究において社会

への情緒的適応や健全な精神機能にとって重要な要因であるとされてきた。一方で、人間は基本的に SE を維持し高揚させようと行動し、巧みに葛藤を避けようとする側面があると考えられており、例えば、SE を維持させるために「自分よりも劣った他者」と比較することによって相対的に自己の立場を高めようとする自己防衛的な比較が生じる場合があることが指摘されている(宮本正一 1992)。言うまでもなく、このことは SE 自体が本質的に、他者との対等な関係性を結ぶことを困難にする側面をもっていること、また対等でない関係性を生み出し強化する可能性を潜在的に秘めたものであることを表している。だからこそ、SE は人権教育研究において正面から取り組む必要のあるテーマであり、人権教育の理論構築のうえで欠かすことのできない概念だと筆者は考えてきた。

筆者はこれまで、SE についての心理学研究の知見を「発達」という時間軸と「社会的文脈」という空間軸で整理し、人権教育で言われるところの「他者の尊重」の前提としての SE の重要性というものが、どの程度普遍的で相対的なものなのかについて考察を行った。結論として、SE とは決して真空状態の中で育つものではなく、人間関係や社会構造、文化など、個人をとりまく環境の影響を大いに受ける、極めて「社会的な」性質をもつものであるため、単純に「高ければ高いほどいい」のではなく、その質こそを問わなくてはならないのであり、SE それ自体を単純に人権教育にとって「望ましい特性」と見なすことは決してできないことを指摘した。そして、実際に人権教育が育成すべき SE を設定する場合は、背景となる価値観やどのような基準による SE を育成するかなどの条件づけが必要であり、発達に応じてダイナミックに変容するプロセスを経ることを前提にし、個人の SE がどのプロセスにあるかによって必要な働きかけは異なることなどを指摘した(野崎 1999, 2000, 2004)。すでに人権教育実践において SE 概念の導入が始まっているが、出版されている人権教育の SE に関わる教材や人権学習プログラムはこのような点を踏まえて開発されているのか、課題があるとすればそれは何か、SE 概念が実際の人権学習において本当に果たする役割とは何なのか、そしてそれを活かした実際の人権学習プログラムとはどのようなものかを、検討する必要がある。

そこで本論文では、まず人権教育における SE 概念の導入の推移とその後の位置づけの中で「捨象されてきたもの」を中心に検証し、以前筆者が提示した国際理解教育における SE の類型(野崎・平沢 2001)を

含めて整理しなおし、「人権意識の基盤」として位置づけることのできる SE の諸要素を改めて提示したい。また前述した筆者のこれまでの研究成果をもとに、近年の SE に焦点を当てた人権教育教材の内容分析を行い、人権教育における SE の役割についての課題と可能性について考察したい。

2. 人権教育における セルフ・エスティームの位置づけ

筆者は以前、1990年代初頭頃に SE 概念が主に日本の国際理解教育や同和教育が提唱する人権教育に導入されて以降から 2000年9月までの議論の推移を検証している。その中で、国際理解教育における SE 概念を、それが言及されるコンテキストや目的別に①肯定的な世界観と「生きる力」のための SE、②他者の尊重(人間理解)のための SE、③自己の確立のための SE の三つに分類した。さらに、同和教育発の人権教育における SE を見てみると、特徴的なものとして、④マイノリティの低学力克服の要素としての SE、そして⑤抑圧への抵抗感としての SE という類型が見られることを指摘した⁴。

①肯定的な世界観と「生きる力」のための SE とは、他者や外界に積極的に関わったり、自律的に生きるための基本的な SE としてとらえているものである⁵。②他者の尊重(人間理解)のための SE は、最も一般的に見られた類型で、「他者を尊重するためには、まず自分を尊重する必要がある」という論理で SE の重要性を位置づけるものである⁶。③自己の確立のための SE は、「アイデンティティ」や「自己(個)の確立」といった、従来用いられてきた別の類似概念と結びつけ、それらの同義語として用いているものである。それらの中には、「日本人としての自己の確立」や「日本人としてのアイデンティティ」を述べているものも見られる⁷。④マイノリティの低学力克服の要素としての SE とは、同和教育において、被差別部落の子どもの学力向上の手がかりを得るために着目された「自己効力感としての SE」を指している。そして⑤抑圧への抵抗感のための SE も同和教育から提唱されてきたもので、これは自己や社会への認識を土台に、自らを抑圧しているものに対する抵抗感の前提となる人間の基本的欲求として SE をとらえるものである⁸。

これらはあくまでコンテキストや意味付けによる類型であり、したがってそれぞれは理論的に見ると全く

異なる別個のものというわけではなく、例えば②③④⑤は大まかに言うと①を基礎にした発展型と言えるため、それぞれの類型は互いに重なる部分を当然もっている。また、それぞれの類型が登場する頻度や普及度にはかなりの差がある。

さらに、これらのSEの類型を整理すると、④以外はいずれも人権意識の基盤、あるいは人権意識の前提となるものとして意味付けられていると考えられる。一方④は、基本的にはマイノリティの教育への平等のアクセスを問題にしている点で他のものと質的に大きく異なる。別の言い方をすれば、人権教育の中でも「人権としての教育 (education as a human rights)」⁹⁾の側面から見たSEの意味付けと言う事ができよう。したがって、人権教育におけるSEは、大きく分けて「人権意識の基盤」と「マイノリティの低学力克服の要素」の二つのコンテキストに位置づけられてきた、と理解することができるだろう。

以下、この二つのコンテキストにおけるSEの詳細な検討の後、上記五つの類型を再度検討する。

1) 人権意識の基盤としてのセルフ・エスティームへの着目

1978年ユネスコ「人権教育に関する国際会議」『最終文書』の「付属文書」において、「人権プログラムは、人権についての態度形成が乳児期及び児童期前半に始まるという事実を考慮せねばならない。人権の真の基礎である自尊心と他人の尊重の概念はまず家庭内で伝えられる。したがって、両親相互および全家族成員相互の間に、両親が人間的で公平な関係を形成するのに役立つ家庭生活教育を提供することが不可欠である」(ユネスコ訳書1989, 100頁)として、SEがはじめて人権教育に関わる国際文書で取り上げられた。また1985年欧州協議会「学校における人権についての教授と学習に関する勧告」では、「人権と結合した概念は早期の段階で習得されうるし、すべきである。たとえば、対立の非暴力的解決、他者の尊重はすでに就学前の生活や低学年で経験されうる。幼少期教育の殆どは社会化に関してであり、こうして殆どがコミュニティで仲良く生活するための学習についての定義である。他者の尊重は自尊感情からもたらされる。」(河内1994, 22頁)としている。SEは人権尊重の態度形成に大きく関わっており、人生の初期における身近な人々の人間的・公平な関係がSEと他人を尊重する態度を形成するという認識が、その概念の導入の出発点においてまず示されたのである。

このような認識を実際の人権教育実践の中に位置づけ、世界ではじめて体系的な人権教育教材を作成したラルフ・ペットマン (Pettman, R. 1989, 5 p.) は、1989年には国連から、各国で基本的人権を教えるための初等・中等教育用実践ガイド小『ABC: teaching human rights』の中で、「自分自身に人間であることの価値を認められないときには、他人の権利を認めるのは難しいものです。このような場合、人権について教えるには、出発点に戻って、いかに自信と寛容な心(confidence and social respect/social tolerance)」を持つかという点から始めなくてはならないでしょう」とした。重要なのは、彼がSEを人権概念を根底から支えるものとして位置づけ、さらにそれを学習するために、学習者の主体性を尊重した経験主義的な学習方法、いわゆる「参加型学習」を紹介している点である。

またその他にも、欧米諸国を中心に各国の教育者達は、開発教育、環境教育、グローバル教育、ワールド・スタディーズなどの新しい教育理論や学習者中心の活動的な方法論を発展させた。「参加型学習」のような経験主義的な学習方法が開発されるようになった背景には、それまでの知識中心の国際理解、開発、環境、人権に関わる教育が、現実的な課題に直面した際に、かえって学習者に無力感を味わわせる結果になったことへの反省がある。つまり、課題解決のための積極的行動に結びつく人権教育が重視されたのである。

参加型学習とは、狭義ではゲームやロールプレイなどの活動を用いる体験学習法を指し、広義では歌や踊り、演劇などの文化的活動など、一方的な知識の教え込み以外のさまざまな方法すべてを含む、体験や参加を重視する学習方法のことを言う。参加型学習は、ファシリテーターと呼ばれる進行役の援助のもと進められることが多いが、教えるものと教えられるものとの関係が固定化されず、参加する学習者の相互作用や対話による理解がはかられ、学習者のSEを高めることや、学習者の気づきのプロセスが重視される。

阿久澤(2001, 29頁)は、日本の参加型学習は「『アクティビティを行ってから、参加者の発言が増えた』『体を動かすことで参加の実感が深まる』など、教室や会場を盛り上げることばかりに、評価が集中しがちである」が、本来は、「学習者が参加型学習で獲得した主体的な知識、意欲、スキルを、社会というコンテキストの中で生かせること、いわば民主主義社会の積極的担い手となることを目指すもの」なのだとしている。

現在このような手法が用いられている分野は、芸

術、まちづくり、社会変革、自然・環境、教育・学習、臨床心理…etc.と多岐にわたるが、中でも、現代における環境、教育、人権、平和など、複雑かつ広く絡み合っただけの明解な唯一の解決策を見つけることが難しい問題こそ、個人があきらめたり孤立せずに、集いあい問いあう学びが必要とされる(中野 2001)。したがって参加型学習の現代的意義は、単に学習プロセスへの学習者の積極的参加という意味だけにあるのではなく、参加と対話という民主的な方法によって、学習者自身が社会に主体的に関わっていくための学びを作りだし、一人一人が社会の主人公として社会に参画し、人権問題や環境問題など現代の深刻な社会問題を解決するために必要な力を獲得すること、社会に現実存在する抑圧や支配-被支配の関係に気づき、それを生み出している社会構造を変革していくことにあるのである。

2) 日本の人権教育におけるセルフ・エスティーム概念の導入

このような欧米で開発された新しい教育理論や方法論に基づく教材が、1990年代頃から日本で翻訳・出版されはじめる。事実上日本においてはじめて SE 概念を教育現場に紹介することになった教材のうち、ここでは『いっしょに学ぼう』(Fountain, S. 1990) および『わたし、あなた、そしてみんな』(Callister, E., Davis, N. W., Pope, B. S. 1988) を取り上げたい¹⁰⁾。『わたし、あなた、そしてみんな』は、主に十代の子どもたちを対象に「自分」や「人間関係」について考えるための教材として、オーストラリアの教師たちが開発した教材である。まず自分を好きになり、親密な人間関係を豊かに育て、集団活動を組織する力を身につけるための参加型の学習方法が 140 にわたって紹介されている。この中で「自信を持てる大切なわたし」という言葉で表現されている SE は、「わたしの価値を認めること」「わたしが好きだと感じられること」「わたしを大切にすること」の 3 つの要素から構成されているとする。また SE とは、「自分自身を知り、あるがままを受け入れ、自分を大切にできる」ことだと定義されている。

一方、『いっしょに学ぼう』は多文化・多民族社会イギリスで開発された幼児(教育)および小学校低学年用の国際理解教育プログラムである。この教材では、SE の他、コミュニケーション能力、協力する能力など、幼児期に伸ばせるといふ重要な能力を育てるための多くの体験的な参加型学習が取り入れられてい

る。この教材のはじめの説明の章の中では、「ものの見方についての意識」と、それに付随する異なる集団に属する人々に対する敬意や平等といった意識が育つには、まず自らを価値あるものと誇れる気持ちがなくてはならないとされている。また、この SE は、新しいこと、論争的な問題、未知の考え方などにあえて挑戦しようとする態度を促すものであり、さらに、「自分に価値を認め、他人のそれをも正しく評価できる子どもは、差別や不平等を黙って受け入れることが少なく、不正に立ち向かっていく言われています。特に年が上になると、SE が強いほど、何か難問にぶつかったときや危機に直面したときに、他の人をあてにしてなんとかしてもらおうとはせず自分から進んで解決する心構えができています」(10 頁)として、人間として何かを選択することができ、かつ自分も世界で意味のある行動ができることに気づいていくには、SE が極めて重要なのだとしている。

このように見ると『いっしょに学ぼう』には、現実にある差別や不平等などの不正に立ち向かい解決しようとする力の基礎として SE を位置づけようとするコンセプトが背景にあることがわかる。しかしながら、この教材が対象とする年齢集団が幼児および小学校低学年であることから、実際に提案されている学習活動にはこのようなコンセプトは直接的には反映されておらず、あくまで一般的なコミュニケーション力や協力活動のための SE の育成にそのねらいは終始しており、人間関係、集団活動の基本に SE を位置づけている点で二つの教材はほぼ共通しているといえる。

以上のような、積極的に環境に働きかけ関わろうとしたり、他者を尊重するために必要な「自分自身を知り、あるがままを受け入れ、自分を大切にできる」SE の意義を認めながらも、このような意味に限定されて用いられる SE に異議を唱えたのは同和教育であった。同和教育にとって、SE とは単なる現状肯定以上のものとして位置づけられてきたからである。同和教育では、既存の社会秩序や価値体系を批判的に認識し、自らの社会的立場を自覚して葛藤に立ち向かい抑圧をはね返そうとする「抵抗感」こそが重視されてきた。同和教育は、「自己認識」「環境認識」を促す事によって、自らを抑圧しているものに対する抵抗感の前提にある、人間の基本的欲求としての SE に働きかけてきたのである。前述のような SE 概念がもつ弱さを克服するために、近年では「レジリエンス¹¹⁾ (resilience)」という概念を用いることが提起されるようになってきている(森 2000)。

3) マイノリティの低学力克服の要素としての議論

同和教育において、SE という概念が初めて取り上げられた文脈は、被差別部落の子どもの学力向上への手がかりを得るために、アメリカでの黒人の子どもの学力と SE との関連についての研究¹²⁾にならい、1985年から大阪を中心として子どもの SE の調査¹³⁾を行ったことにある。これらの調査に当初から中心的に関わり、以後同和教育において学力との関連で自己概念の理論に早くから着目してきた池田(2000, 65-129頁)は、自己概念のもつ多様な側面のどの側面が学力とより関わりが深いかについて、心理学におけるさまざまな知見を用いて整理を行っている。池田は、自己概念の中でも「自分の行動の結果がどういう原因によって生じたのか、その原因は自分の責任によるものか、それとも自分以外の何ものかによってもたらされたものかといったことを、子ども自身がどの程度理解しているか」(前掲 100頁)といった環境統制感が、学力や能力の評価や達成意欲を規定する根底的な要因になっているとする。またそれはホワイト(White, R. W.)の言う「効力感」と同様のもので、効力感とは「何かをしているという感じ、活動的ないしは効果的であるという感じ、何かに影響を及ぼしているという感じ」だという。さらに、このような効力感や環境統制感のある状態とは逆の状態としての「学習された無力感」をとりあげ、次のように説明する。

自分ではどうしようもない逃れられない環境のなかにおかれつづけていると、その状態にならされてしまうだけでなく、本来もっていた欲求や意欲さえなくしてしまうのである。人間の場合でも、働きかけても変わらない硬質な素材に囲まれて育った子どもは、まわりの環境にも積極的に働きかけようとする意欲が乏しく、人間関係にまで消極的になってしまう。

物理的環境だけでなく、人間的環境や社会的環境も無力感の形成に大きな役割を果たす。いろいろなかたちの社会的、心理的壁や障害が、心配や意欲減退をひきおこす。特に社会的な障壁に取り囲まれている子どもは、みずからの努力や意欲ではどうしようもない現実は何度もぶつかることによって、現実と闘おうとする意欲を失ってしまう。失敗を繰り返すうちに、無力感を身につけてしまうのである。つまり、状況を統制できないと感じると、自分の行為の結果をよくしようとする意欲まで減退してしまうのである。(前掲 103頁)

4) 「自己効力感」「社会変革志向」としてのセルフ・エスティーム

池田は、「自分もやればできるのだ、少しくらい壁にぶつかっても、あるいは困難にぶつかっても、それを乗り越える力がじぶんにはあるのだという、自分もっている力に対する確信が大事である」(同掲 33頁)とし、それを「自己効力感」と呼んで学校や地域での取り組みにおいてこれを育てることを提起した。

「自己効力感 (self-efficacy)¹⁴⁾」とは、心理学においては、ある課題に直面したときに、その課題を自分の力で効果的に処理できるという信念をいい、これは、特定の状況における行動の遂行可能性に関する SE であり、「ある行動がある結果を導くだろう」という結果予期を扱ったものとは区別される。この自己効力感とは、自らの有能さ(知的・社会的・身体的能力や技能などに関する適性)をどのように感じ認識しているかがその高低に影響してくるため、認知能力とも深い関連がある。またこれは、課題への達成動機にも影響を与える。

宮本美沙子(1981)はこのような自己効力感の向上のために、目標達成のための手段的活動として行為的手段活動(情報収集、試行、現実検証、自己主張、訓練、状況設定、援助を活用し目的を果す)と、有効な手段を探る精神的手段活動(目標設定、計画性、イメージをもつ、長期の達成のために自己統制する、創造性、状況判断、熟慮性)を教育訓練することの重要性を強調している。このような手段活動が習得されれば、「個人は課題と一体となって自己実現できるようになり、満足の感情が SE を育て、それが自己の有能感を刺激し、さらに別の課題に取り組む達成動機を促進する」ことになる(内藤 1992)。

このように、自己効力感とは主体性を尊重した方法と実際の達成経験の認知によって形成されていくと考えられている。この自己効力感が、目標遂行への動機づけや努力に深く関わっていることが心理学研究では見出されており、自己効力感が高いほどこれが困難に直面したときの耐性となるとされている。

また、このような学力につながる SE への着目の前提には、同和教育において、教科学習の結果得られる一般的な学力とはむしろ趣を異にした、「解放の学力」と呼ばれる運動論的「学力」が従来提唱されてきたことがあった。同和教育が差別からの解放を目標としているかぎり、ここで言う「学力」とは単なる「受験の学力」ではなく、「人間解放につながる学力」である必要がある。したがって、ここでいう自己効力感

とは、社会の現状を変えていくことができるという信念、変えていこうという意欲を意味する「社会変革志向としてのSE」につながるものでなくてはならなかったのである。

5) セルフ・エスティーム概念導入時に捨象されたもの

すでに1) で見てきたように、SE概念はERICによる海外で開発された教材の翻訳・出版によって、日本の人権教育関係者に急激に広まった。SEは人権教育に導入されるその出発点において、人権の尊重や他者の尊重の態度形成に大きく関わっており、まずもって「人生の初期における身近な人々の人間的・公平な関係によって形成される」と言及されたことが、人権教育の実践教材の中にそれが位置づけられる際にも、人生のごく初期の基本的な段階のSEのみに焦点を当て、「SEを育てること」をねらいとした実践の導入へと導いたように思われる。つまり、「人権教育へのSE概念の導入=SEの育成を目的とした実践の導入」だったことがわかる。その結果、SEに焦点を当てた実践は多くの場合小学校低学年までの取り組みに止まっており、その後の発達段階におけるSEに関連づけての議論はほとんど見られない。またSEは多くの場合、前述の①肯定的な世界観と「生きる力」のためのSEや②他者の尊重(人間理解)のためのSEの意味として捉えられているが、その実際の定義づけは「自分自身を知り、あるがままを受け入れ、自分を大切にできる」といった、抽象的な目標概念の域を出ないものである。そして、『いっしょに学ぼう』のコンセプトにあるような、SEを、新しいこと、論争的な問題、未知の考え方などにあえて挑戦したり、差別や不平等を黙認するのではなく、あえて不正に立ち向かっていく態度を促すもの、自分も世界で意味のある行動ができると思えるためのものとしての意味づけは、ほとんど見られない(野崎2001)。

一方、同和教育におけるSEに関する理論研究は、まずもって被差別部落の子どもの学力に関する議論から出発したものではあったが、ここで示される「自己効力感としてのSE」、そしてその発展型としての「社会変革志向としてのSE」という視点は、実はより普遍的な人権教育にとっても重要かつ不可欠なものであるはずだが、その他の国際理解教育などでは、少なくとも明示的には取り入れられてこなかった。自己効力感は、特定の状況における行動の遂行可能性に関するSEであるという点で、「自己の価値に対する確信」とする広義のSEの下位概念に位置するが、他者の尊重

の前提としての自己尊重をはじめ、すでに述べてきたような「自分自身を知り、あるがままを受け入れ、自分を大切にできる」といった、日本で一般に流布したSEの類型とは趣を異にするものである。しかしながら、このような自己効力感是人権教育において不可欠な、人権に関わる課題解決のための積極的行動の裏づけとなる「社会の現状を変えていこう」という意欲や姿勢と密接な関連がある。

このようなSEの位置づけは、本来はSE概念と同時に日本にも広く普及した前述の参加型学習の根底に流れる哲学に組み込まれていたものであった。参加型学習とは、学習者中心主義的、経験主義的な手法による学習によって、まさに社会の現状を変えていくことができるという信念、変えていこうという意欲を含む「社会の問題を解決するために必要な力」を獲得すること、社会に現実に存在する抑圧や支配-被支配の関係に気づき、それを生み出している社会構造を変革していくことを目的とした学びのスタイルである。しかしながら、参加型学習が日本で急激に普及していく中で、このような参加型学習の本来の目的は捨象されてしまった。参加型学習において「教えるものと教えられるものとの関係が固定化されず、参加する学習者の相互作用や対話による理解がはかられ、学習者のSEを高めることや、学習者の気づきのプロセスが重視される」といった場合の「SEを高めること」は、「一人一人が社会の主人公として社会に参画し、人権問題や環境問題など現代の深刻な社会問題を解決するために必要な力」につながる自己効力感としてのSEとしてではなく、単に「自分自身を知り、あるがままを受け入れ、自分を大切にできる」という形として一般に流布してしまったのである。しかし人権教育の中で、改めてこのような自己効力感としてのSEおよび社会変革志向としてのSEを明示していくことの重要性や意義は、言うまでもなく大きい。

6) 人権意識の基盤としてのセルフ・エスティーム再考

そこで、前述の人権教育におけるコンテキストや意味付けによるSE類型に見られた、人権意識の基盤としてのSEとしてあげた①②③⑤に、④マイノリティの低学力克服の要素としてのSEの議論の中で言及されていた、「自己効力感としてのSE」および「社会変革志向としてのSE」を加え、下記の六つの類型を、「人権意識の基盤としてのSEの諸要素」として実際に位置づけることができるか、どのように位置づけることができるか検討する¹⁵⁾

- ①肯定的な世界観と「生きる力」のための SE
- ②他者の尊重（人間理解）のための SE
- ③自己の確立のための SE
- ④自己効力感としての SE
- ⑤抑圧への抵抗感のための SE
- ⑥社会変革志向としての SE

①肯定的な世界観と「生きる力」のための SE は、発達心理学の見地から見てもごく初期段階の SE の特徴から、他者や外界に積極的に関わったり、自律的に生きるための基本的な SE、そして②③④⑤⑥の基礎をなすものとして位置づけてよいと考える。

②他者の尊重（人間理解）のための SE は、人権意識の基盤としての最も中心的要素になる。ただし②には、発達段階のごく初期においてはほぼ①と重なる次元もあれば、成長するにつれて同じ「他者を尊重する」といってもその様相は異なってくると考えられるため、いくつかの段階に分ける必要があると思われる。また、身近な個人レベルでの、また容易に同一視可能な「他者の尊重」を指すのか、見ず知らずの「異なる」他者にまで広がる普遍的な「他者の尊重」を指すのかによっても区別は必要であろう。

③自己の確立のための SE については、筆者は拙稿（2003）にて批判的な検討を行っている。「自己の確立」が、他者との差異を本質主義的にとらえ、統合され一貫性のあるもの、またそこに「安住（完結）すること」を指すならば、そのような志向性は既存の抑圧／被抑圧関係を構築（あるいは強化）することはあっても、少なくとも「共生」関係を構築するものにはならないと考える。代わりに、自己は歴史や社会関係に規定されていることを承知しつつも、しかし決してそれによって運命づけられているのではなく、自分の意思や認識、他者との対話によって関係性を方向転換させたり、再構成させていくことができる「開かれた自己」の確立として定義づけるならば、それは人権意識の基盤としての SE として位置づけることができると考える。

そして④自己効力感としての SE、および⑥社会変革志向としての SE という要素の意義についてはすでに述べた通りであるが、これらはいずれも「人権意識の基盤としての SE の諸要素」として不可欠なものとして位置づけるべきであろう。ただし、⑥社会変革志向としての SE には、それを方向づけるある「価値づけ」が必要であること、また「変革すべき社会の状況」を批判的に認識することのできるスキルが必要で

あることは言うまでもない。最後の⑤抑圧への抵抗感のための SE についても、これまで筆者は「葛藤を抱えている者、抑圧に抗していく者がもつ主体としてのエネルギーとしての SE」という捉え方の意義について主張してきた（野崎 2000, 2001）。このような見方は、改めて「人間の尊厳」について考えるきっかけを学習者に与える可能性がある。

以上のことから、現時点で人権教育における人権意識の基盤としての SE の諸要素として挙げられるのは、下記の6つとしたい。ただしこれらは、人権意識の基盤としての SE の必要条件ではあっても十分条件ではない。今後、これらがさらに分割されたり追加されていく可能性はあることは付記しておきたい。

- ①肯定的な世界観と「生きる力」のための SE
- ②他者の尊重（人間理解）のための SE
- ③「開かれた自己」の確立のための SE
- ④自己効力感としての SE
- ⑤抑圧への抵抗感のための SE
- ⑥社会変革志向としての SE

3. セルフ・エスティームに焦点を当てた人権教育教材の事例分析

それでは、近年日本で出版された、SE を扱っている人権教育教材について詳細な分析を行いたい。ここでは、事例として『自分を好きになろうーセルフ・エスティームと人権感覚』（中川 2005）を取り上げる。

これは、筆者の知る限り現時点で唯一の SE をメインテーマとして扱った人権教育の一般向けの読み物で、ページ数も 54 ページと少なく、手軽に読める小冊子となっている。また明示こそされていないものの、本文献は比較的高い年齢層（成人）を対象にしているように見える。これまで指摘してきたように、従来 SE に焦点を当てた教材というのは就学前・初等教育段階の子どもを対象にしているものがほとんどであり、その内容も学習者の認知発達のレベルに制約を受けるためか、「人間関係や協力活動に必要なコミュニケーション能力を支える SE を育成する」といった形で、概ね似たような内容となっている。したがって今回は、認知的な発達をある程度果たした学習者を想定した教材の学習内容がどのようなものであるかを検討する必要があると考えた。このことは、今後さまざまな発達段階を想定し学習の全体像を検討する際にも有益だと考える。本文献の分析を通して、SE にフォーカスした場合の人権教育の内容が現時点でどのようなもの

と提示されているのかを見ていくことにしたい。

1) 『自分を好きになろうーセルフ・エスティームと人権感覚』の概要

中川はこの小冊子の「はじめに」で、SEを「自分に自信をもち、自分を価値あるものとして誇れる気持ち」とし、「自分の長所や才能を評価するだけでなく、むしろ、自分の欠点や才能不足のため十分な結果が出せないことも含めて、ありのままの自分を肯定的に受け入れることも大切」としている。またSEは、「私たちが、社会的人間として、どのように人間関係を構築し、課題にどう反応し行動するか、つまり、それぞれがいかに生きるか、ということに大きな影響を及ぼすことがら」だとし、SEの「プラスの評価」と「マイナスの評価」をした場合の下記に示す二つの側面に焦点を当て、社会心理学の実験や教育活動、さまざまな人権侵害に関わる事象などを紹介しながら、「シャープな人権感覚」を育成していくための課題について考えることを目的としている(前掲3-4頁)。

- (1) 自分自身の積極的な生き方に影響を与えると
か、他者への優しさ・思いやりなど、プラスには
たらく面
- (2) それの裏返しとして劣等感・コンプレックスな
どからくる問題的行動の要因・誘因となる、マイ
ナスにはたらく面

中川は、まずアメリカの工場労働者を対象にしたホーソン実験⁶を例として取り上げ、行っている活動に対する誇りや自己の価値を認められることが、人間の活動意欲を高めるように動機づけることを示している。次に、有名なジェーン・エリオット先生の「青い目 茶色い目」の実験授業⁷を取り上げ、差別がいかに人間関係を分断し、一方より「優秀である」あるいは「劣っている」と見なされることが、実際に人間の行動や人間性にどのような影響を与えるのかについて描写する。

さらに、2000年に実施された人権問題に関する意識調査の結果を示し、「SE得点が高いグループの場合、全般的に人権問題への関心が強い傾向が見られる」(23-26頁) ことについて示した後、実際に起こった三件の悪質な「差別落書き」を具体例に、このような陰湿な行動をとる原因には、「恐怖心」と「自分自身に対する消極的なイメージ(コンプレックスや劣等感)」(28頁)があり、充実感がもてなかったり、ものごとが順調に進まないなどで強い欲求不満に陥った時に、自分の自尊心を傷つけずにイライラした気分

を反撃される恐れのない誰かにぶつけて解消しようとするメカニズムが働くのだと、心理学的に説明する。そして、「自分自身をきちんと評価できれば、他の人々の意見に耳を傾けることもできるでしょうし、人びとと議論し、相手を傷つけずに自分の意見をさわやかに主張すること(アサーティブネス)もできるでしょう。…(中略)…SEは、対立・葛藤を非暴力的方法で解決することの前提条件でもあるのです」(33頁)としている。

そして、「子どももおとなも、私たち一人ひとりが、それぞれ確かなアイデンティティをもち、自分自身を積極的に評価できるような一したがつて、他人の足引っ張りをするような屈折したパーソナリティにならないーセルフ・エスティームを育むための学習方法を、次頁以降に紹介しておきましょう」(34頁)と、子どものSEを高め、子どもが自分や他人を積極的に評価できるように促すことをねらいとした4つのアクティビティ(「わたしの体」「もし、わたしが、…だったら…」「特別な編集」「人間レシピ」)が紹介されている。

次に、子どもの虐待問題を取り上げ、虐待する親に共通する特徴の一つとして、その親自身が子どもの頃に「かけがえのない大切な存在」として扱われなかったことや、配偶者から暴力をふるわれるなど家庭内の人間関係がうまくいかないことなどからくる、SEの低さがあることを指摘する。また同時に、失業、貧困、不適切な住居、不十分な教育の機会しか与えられなかったことや、孤立などの社会構造や社会的背景などの要因にも検討・配慮する必要があるとし、「子どもへの虐待という問題は、たしかに、ある意味では個人の内面的ストレスによる心理的乱れとみることもできるわけですが、実は、広範囲の社会システムとも深いかわりをもって」おり、「子どもへの虐待に対する社会の責任の重さをアピールしている」としている。そしてこのような社会的背景を考える時、「お互いが心通じ合える人間関係を、家庭から、そして近隣から構築していくことが不可欠である」として、「私たちみんなが、尊厳を認められ、自立でき、社会に参加する平等な機会が保障され、必要な人びとには適切なケアがおこなわれ、みんなが自己実現できる社会の実現をめざして、まず、できることから始めようではありませんか」(50頁)と呼びかけ、最後に子育てをする母親に対し、「子育てに大事なことは、あなた自身がしあわせになること」というメッセージを紹介し、締めくくっている。

2) SE のプラス面とマイナス面について

この文献において、SE は主に次のようなものとして扱われていると言える。

1. プラスとしてはたらく場合（自分への積極的な評価をした時）とマイナスとしてはたらく場合（自分への消極的な評価をした時）があるものとして
2. 差別の加害者／被害者の心理を理解するための分析的概念として

1. のように SE を、「自分自身を積極的に評価する」ことが他者に対する肯定的態度、積極的な生き方や人権意識の基盤につながる「プラスにはたらく面」と同時に、「自分自身を消極的に評価する（劣等感やコンプレックス）」ことが他者への妬みや中傷・誹謗、差別や暴力につながる「マイナスにはたらく面」の両方から見ている点は、従来の SE を肯定的なものとしてのみ見る見方に比べ評価できる点である。SE がマイナスにはたらくと、むしろ差別や抑圧の原因になりうることに心理学的に言及していることは重要である。このように、単に SE を抽象的な目標概念としてとらえるのではなく、あくまでも分析的概念としてとらえる見方は、心理学ならではの捉え方と言える。

しかしながら、ここには大きな問題がある。中川は、SE がプラスに働く際の「自分自身を積極的に評価する」とは（反対に、マイナスに働く際の「自分自身を消極的に評価する（劣等感やコンプレックス）」とは）、具体的にどういうことを指しているのかを説明していない点である。そのため、ホーソン実験での「自己の価値を認められる」ことが「プラス面に働く」「自分自身を積極的に評価する」ことなのだとすれば、エリオット先生の実験授業でたとえそれが差別によるものであったとしても、茶色い目をした子どもよりも「優っている」とされた青い目の子どもも、同じく「自分自身を積極的に評価する」ことであるという解釈も成り立ちうるのである。実際、彼らは「幸せそう」で「いかにも生活を楽しんで」おり、勉強もできるようになり「積極的な生き方」につながったのである。しかし同時に、まさにそのような「積極的に」評価をされた同じ子どもが、「劣っている」とされたグループの子どもを見下し、ことさら自分たちの「優位性」を主張する態度を表したのである。これは到底「他者に対する肯定的態度」や「人権意識の基盤」につながるような SE とは言えないだろう。

では、何が SE をプラスに働かせ、マイナスに働かせているのか。それを明確にするには、どのような基

準（価値観）が自己評価の中心となっているかを見る必要がある。優劣による自他比較や、「人間の価値は『勝つか負けるか』で決まる」というような競争主義的な価値観を中心的基準にして自己評価をすれば、強い優越感（あるいはその裏返しとしての劣等感）を抱くことになる。優越感の極端な例が差別と言ってよい。エリオット先生の実験授業の場合は、まさに優劣による自他比較や競争主義的な価値観を子どもたちの自己評価の中心的基準に据えることに「成功」し、「優っている」とする側を優遇し「劣っている」とする側を差別することによって、「優っている」とされた子ども達には優越感を、「劣っている」とされた子ども達には「劣等感」を植えつけたのである。しかしながら、このような基準を中心とする「優越感」のような SE は、所詮は不安定で脆い SE にならざるを得ない。常に他者と比べた自分が「優位」にあるとは限らないからである。またその「不安定さ」が、さらに自分の優位性を確認することに人を駆り立てることになる。そのような優劣による自他比較の基準や、競争自体を全面的に否定するわけにはいかないにしても（現実的にそれは完全には避けがたいという意味でも）、そのような基準が向上心や「進歩」を後押しするという意味でも）、それが「自己評価の中心的な基準」になることをできるだけ排し、他者からありのままを受け入れられる経験や他者との比較ではない自分なりの基準（前の自分よりもよくなったなど）での自己評価が成立しなければ、本当の意味でプラスに働く「他者に対する肯定的態度」や「人権意識の基盤」につながるような SE をもつことはできないのである。ここに、単に「SE を高める」ということを良しとする言説の危うさがある。

3) 差別の加害者／被害者の心理的理解について

またこれまでの人権教育は、当事者の心理に焦点が当てられる際も、どちらかという被害者の心理（というより心情）に偏って焦点が当てられてきたが、本文献は、差別の加害者／被害者両方の心理を理解するために SE という観点から分析を行おうとしていることは評価できる点である。差別の被害者の心理に関しては、主にエリオット先生の実験授業の「劣っている」とされた子どもたちの心理描写を通して、また差別の加害者の心理に関しては、主にエリオット先生の実験授業での「優っている」とされた子どもの中でも、差別的な態度をとった子どもの描写や、「差別落書き」の行為者、子どもを虐待する親の心理分析を通

して言及している。どちらかという、本文献はむしろ「加害者の心理」への比重が重い。

しかしながらここでやはり問題として指摘しておかなくてはならないのは、この冊子が学習者に、差別の問題をあくまで「個人の意識の問題」「個人間の差別の問題」に矮小化させてしまう可能性がある点である。

例えば、差別落書きについては基本的に行為者の側の「強い劣等感やコンプレックス」や「強い欲求不満によるイライラ」によって差別行為の原因の説明がなされる。ただしそのような人間誰もがこのような行為に走るわけではないとして、これは「外罰的性格というパーソナリティの持ち主に典型的にみられる反応」だとする。差別落書きの行為者の「イライラやむしゃくしゃ」の背後にあると思われる「不況や加齢で仕事を解雇された」ことや、行為者自身が差別されたことなどの社会的背景にも触れられてはいるものの、その「イライラやむしゃくしゃ」を「社会構造によってもたされたもの」とは意味づけなまま、結局は「自分自身をきちんと評価できれば、他の人々の意見に耳を傾けることもできるでしょうし、人びとと議論し、相手を傷つけずに自分の意見をさわやかに主張すること(アサーティブネス)もできるでしょう」(33頁)とし、このような問題を生まないためにも、自分自身を積極的に評価できるようなパーソナリティやSEを育てることが必要だと、家族やグループで取り組むことを想定した「子どものSEを育てるアクティビティ」が続いて提案されているのである。つまり、あくまでも個人が、「自分自身を積極的に自己評価できないこと(SEが低いこと)」にすべての問題の原因があり、「SEが低いあなたが悪い」とでも結論づけているかのような論理展開になっている。

虐待してしまう親のSEの低さに関しては、前述のように親自身が抑圧の人間関係の被害者であると同時に、社会構造や社会的背景にも要因があることを指摘し「社会の責任」についての言及もある。しかし、それへの問題解決の糸口をあくまで個人的な人間関係や個人の「幸福感」に求めるよう促してしまっている。このことは、結局「人権意識とは個人の内面の問題であり、SEや思いやりの心をもてば差別はなくなる」という論理を導いてしまい、社会における抑圧構造への批判的視点を欠くことになる。

またエリオット先生の実験授業で差別的な態度をとった子どもは、「構造的差別の被害者」でもある。前述したように、エリオット先生の実験授業は、教師と

いう権力をもって優劣による自他比較や競争主義的な価値観を教室の中心的基準に据えることによって、差別的な社会構造、あるいは「差別的な文化」を教室空間に恣意的につくりだした。その構造の中で、子どもたちは差別の加害者あるいは被害者として「生きさせられた」と言える。ここでの「差別の加害者」の事例はすべて構造的な差別の被害者でもあり、個人レベルで見た場合の差別の加害者/被害者も、実は社会構造のレベルで見れば、「構造的差別の被害者」と言えるのである。

人権教育が、差別の加害者や被害者の心理に焦点を当てるのは、単に加害者の「SEの低さ」に差別の原因を求め、「加害者にならないために、自分を好きになろう」と呼びかけたり、被害者の「SEの低さ」に焦点を当て、「自分がおかれている社会状況にはとらあえず目をつぶって、ありのままを受け入れて自分を好きになろう」と呼びかけるためでもない。自分を積極的に自己評価したくてもできない状況にある人に、この教材のタイトルにあるような「自分を好きになろう」という呼びかけは何の意味も持たない。それどころか、そのようなメッセージは、「それでも自分を好きになれない自分」へのさらなる自責の念へと人を追い込んでいくだけである。ここに決定的に欠けているのは、社会構造の中に組み込まれたものとして差別を見る視点であり、そのような抑圧的な構造が個人の心理に与えている影響への視点である。

また、SEを育てることの重要性が、単に「自分を好きになろう」という呼びかけに還元され、前述のような子どもの「SEを育てるアクティビティ」にその解決を求める展開になってしまうのは、ひとつにはSE概念を発達段階によって質的に変容していくものとして見ていないことに起因している。私たちのSEは認知能力が発達し、複雑かつ抽象的なことを認識したり思考したりできるようになるにつれて、必ずしも自分や社会のことを単純にポジティブなものとして評価できなくなっていくものである。私たちの身の回りや自分自身は、知れば知るほど単純に「好きになれる」ようなものでは決してない。その際、すでに述べたように、むしろそのようなポジティブなものとして評価できなくさせているものは何なのかを批判的に分析し言語化する手だてや、そのような状況に働きかけていく方法について学ぶことこそが重要なのではないだろうか。

4. 人権教育におけるセルフ・エスティームの役割についての課題と可能性

今回とりあげた文献から明らかになった SE に焦点を当てた人権教育の課題は、大きく分けて三点あげられる。一つは、自己評価の背景となっている基準や価値観との関連で SE 概念を見ていないこと、もう一つは、SE 概念を発達段階によって変容していくものとして見ていないこと、そしてもう一つは、SE 概念を用いることで、差別を「個人の意識の問題」へと矮小化し、社会構造や価値観に組み込まれた差別を不問にしていることである。

それでは最後に、このような課題を克服する人権教育のための、SE が果たしうる役割として、ここでは、以下の六点を挙げておきたい。

- ① 正の側面、負の側面の両面をもった SE の理解（自己評価の基準・価値観、SE の安定性との関連で）
- ② 差別（個人レベル・社会構造レベル両方）の加害者／被害者の心理を理解する際の分析概念として
- ③ 人間の尊厳を理解し、権利を行使する主体としての自覚につながる「抑圧への抵抗感のための SE」への視点
- ④ 人権が守られる社会のための具体的行動に結びつく「自己効力感」「社会変革志向」への働きかけ

①については、その必要性については本稿においてだけでなく、これまで繰り返し述べているためここでは割愛する。②については、特に次のことを強調しておきたい。加害者の心理を理解することが、学習者にとって一定の意義があるのは、加害者とされる側もまた、別の加害者からの被害者であったり、構造的な差別や抑圧による被害者であるということに認識が至る時である。そしてそのことが、個人レベルでの直接的「差別者／被差別者」というカテゴリーを超えて、「被抑圧的な構造や関係性による、同じ被害者としての連帯」につながる時である。そして、このような構造的差別という視点があって初めて、社会の中の差別的なイデオロギーや構造を「所与のもの」「自然なもの」として見ることで、差別に加担してしまっていることに思いが至るのである。したがって、個人レベルの差別の影響だけでなく、1. 社会にある構造的差別が個人に与えている負の影響を SE という分析概念を

通して理解し、2. そのような個人に負の影響を与えている社会構造を相対化し、構造的差別を批判的に分析する実践が必要であろう。

③また、上記のように個人レベル・社会構造レベル両方の差別の加害者／被害者の心理を理解すると同時に、このような抑圧に抗していく人々の抵抗感の背後にこそ、「自分を好きになりたい」という共通の願いがあること、つまり自分や社会の状況を切り開いていくための力の源、「人間の尊厳」を見る事ができるのではないかと考える。前述の⑤抑圧への抵抗感のための SE のように、自らを抑圧しているものに対する抵抗感の前提となる、人間の基本的欲求として SE をとらえる意義がここにある。また、そのような人間の尊厳が守られるためにこそ人権があり、それを行使し互いにそれを守っていく必要があるということへの認識、つまり実際に「法的権利を行使する主体としての自覚」につながらなくてはならない。

④そして、抑圧され、肯定的な SE をもちにくくされている人々にとって必要なのは、自分の怒りや悲しみ、その背後にある「自分を好きになりたい」という願いに気づき、そのような怒りをもたらししている、自己を含む社会の状況を批判的に分析し、言語化し意識化する術である。それが、状況を少しでも変えていこうとする力になり、実際に行動することで④自己効力感としての SE が育っていくのである。そのような抑圧への抵抗のプロセスこそが SE の回復につながると考える。人権学習は、そのような学習者の自己効力感や社会変革志向としての SE につながるような学習論を展開しなくてはならない。

最後に、人権学習において SE 概念を活用する際には、必ず「社会構造に対する批判的思考」を育てることとセットで取り組まれなくてはならないことを強調しておきたい。批判的思考とは、単にすべてを社会のせいにして自己責任を逃れるための方便ではなく、自己批判を含む「社会批判」のためのものであることは言うまでもない。

社会の中には、支配的な文化の中に埋め込まれたイデオロギー装置によって、あたかも「自然」で所与の「差異」であるかのように人を納得させている、隠ぺいされ固定化された非対称性がある。そのような関係性において低位な立場に位置づけられる人々は、漠然としたあきらめや絶望感を抱きながらも「抑圧の現実」に埋没しているために、かれらは自らを被抑圧者として自覚できない」（Freire 1970, 訳本 1979, 20 頁）の

である。深刻なのは、支配的な権力的多数派の側がそのような人々に対してもっているイメージを、低位な立場に位置づけられている人々自身が「低位な立場に相応しい自己イメージ」として、そのまま受け入れている場合である。その際、その人々は漠然とした無力感をもちながらも、葛藤さえ感じにくい状況にある。なぜなら、その人々は生まれた時から社会化のプロセスを通して、自らの現状に「葛藤を感じなくて済むように」、そのような自己イメージに「適応」しているからである¹⁾。そのような自己イメージから脱却するためには、既存の社会秩序や価値体系を批判的に認識し、自らの「低位な立場」を自覚し、それが運命的なものではなく変革し解放していけるものであることに気づいていくことが重要となる。

佐貫(2009)は、現代社会において広く蔓延する新自由主義、またそれを受けて2008年3月に告示された新学習指導要領をはじめ、近年の教育改革に貫かれる新自由主義的価値観を、子どもたちの関係性を暴力的な支配と被支配の関係によって分断し、「競争」「自己責任」を強いるものとして告発し批判している。そのような中、現在、人権教育という分野に限らず、教育一般の文脈で、「SEを高めよう」という呼びかけに満ちた多くの教材が出版されている。もしも佐貫が指摘した懸念が現実なのだとすれば、そのような社会に対して批判的視点の伴わない、社会に浸透する価値観や既存の社会構造を所与のものとして受け入れさせた上で呼びかけられる「SEの育成」は、結局、競争社会の中で「勝ち組としての生き残り」か、「敗者の自己責任」を強いらられる中での「自分を好きになろう＝ありのまま(現状)をすべて自己責任として受け入れよう」にならざるを得ないことは、肝に銘じておきたい。

注

- 1) 「自尊感情」や「自己肯定感」などと訳される場合もある。心理学においては、広くは「人が持っている自尊心 (self-respect)、自己受容 (self-acceptance)、などを含め、自分自身についての感じ方をさし」、「自己概念と結びついている自己の価値と能力の感覚 (感情)」(遠藤辰雄 1992, 19 頁)、「社会との関わりの中で特定の役割、価値観の達成を通して獲得される自己価値についての確信」(前掲 71 頁)とされている。
- 2) 例えば、最近のものでは、佐藤淑子著『日本の子どもと自尊心—自己主張をどう育むか—』中公新書、2009年、古荘純一著『日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか—児童精神科医の現場報告』光文社、2009年がある。

- 3) SE概念が人権教育や国際理解教育に導入された経緯については、拙稿「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』27、大阪大学人間科学研究科、107～136頁、2001年、「国際理解教育におけるセルフ・エスティームの本来の意義の検討～『共生』と『エンパワメント』の視点から」『国際理解』31、国際理解研究所、104～114頁、2000年を参照されたい。
- 4) 拙稿「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』27、大阪大学人間科学研究科、107～136頁、2001年
- 5) 例えば、「自己を肯定的に受け止めることができる気持ちを育てることは、実は自分の生き方を求めて動き出そうとする原動力となる」(小野江 1997, 131 頁)とするもの、「個人の世界観はその人の自分自身に対する見方がしばしば反映される」ため、「個人の自己実現を人権と考えると、児童・生徒の一人ひとりが自分を好きになり、SEを獲得することが不可欠となる」(田淵 1997, 26 頁)とするものがある。また、国際理解教育が取り扱っている他文化への理解、世界相互依存関係の理解、世界が直面している諸問題に子どもがアプローチするためには、肯定的な自己意識を形成する必要があるとするものがある(稲垣 1995 a, 1995 b)。1996年に文部省(現在の文部科学省)の中央教育審議会が「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」という諮問に対する第1次答申の中で、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」に言及したことの影響から、この概念との関連で述べられているものも多い。
- 6) 例えば、「平等に感じる心、異なる集団に対する敬意」といったものをもつ前提として「自分を価値あるものと誇ることでできる気持ち(自己を肯定する気持ち)」としてのSEが必要だとし、「自分のよさを知ることは相手を許容できる自分のフレームを広げることになる」というもの(小野江 1997, 130-133 頁)、「人を大切にする」と言ったときの大切にする「人」の中で、最も基本になるのが「自分」であるため、その意味で「自分を大切にすることが重要なのだとし、「自分を大切にすること」は、「自分を好きになる」ことと「自分に自信を持つ(自分の価値を見いだす)」ことであるが、自己中心的でわがままなことではなく、また、自信過剰なことでもないとするものがある(小田島 1996)。
- 7) 佐藤(1996, 38 頁)は、異なる他者との共生のためにはこれまでの「集団規範を前提にした協調性」ではなく、「個を前提にした協調性」、つまり「個の確立や肯定的な自己概念の形成(自分との共生)」が課題となることを述べている。服部(1996, 161-164 頁)は、「アイデンティティをもちながら、異質なものからも積極的に学べる子ども」を育てるために、とりわけそのこどものアイデンティティを「日本の伝統文化のすばらしさ」に気づき「日本人としての誇り」をもつことに置いている。清田(1997, 152 頁)は、「異文化を理解し、それと共生するためには、日本人としての確立が大切

- であること、さらに日本人としての確立のためには、一人ひとりの個人の確立が前提となる」とし、「自己の確立というプロセスは、自己を形作っている要素を認識し、その認識が自己を肯定的に評価することにつながっていくこと」だとし、「『日本人としての自己の確立』は、日本文化のさまざまな要素のなかに個人がSEへとつながる要素を見いだすことに他ならない」としている。また「自己の確立のためのSE」については、拙稿「『自己の確立』再考－国際理解教育で不可視化される非対称性－」2003年にて批判的な検討を行っている。
- 8) 源(1996, 19頁)は、SEを関係性について人間がもつ基本的な欲求としてとらえ、そのような欲求や願いが阻害されたときに起こる感情や補償行動は、まさに人間がもつ「自分を大切にしたい」という「正当な自己主張」の表われであり、それは人がもっている内在する力であるとし、「人間は誰でもよりよく生きたいという願いを必ず持っており、その実現に向かって歩む力を必ず秘めている」と捉えている。そしてこの立ち上がりの「核」としてのSEは、「人間の尊厳」そのもの、「かけがえのない自分」の表れでもあり、そのような自分自身に気づいていくことこそが「人権意識の土台だとしている。詳細は、拙稿「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」2001年を参照のこと。
- 9) 近年、人権教育にはいくつかの次元が含まれているとし、以下の4つの類型に区分する考え方が一般的になっている。平沢(2005, 38-44頁)は、教育への平等のアクセスを提供する「人権としての教育(education as a human rights)」、人権に関連した関心事や諸問題について教える「人権についての教育(education on or about human rights)」、人権の効果的学習を可能にするような学校・学級関係や雰囲気を作り出す必要性を強調する「人権を通じた教育(education in or through human rights)」、そしてこれら3つの側面が取り組まれる方向性や目的を示す「人権のための教育(education for human rights)」があるとしている。
- 10) 1994年にERICから刊行され、その中心概念としてSEを位置づけている教材としては、ミルドレッド・マシエダー(Masheded, M.)著『いっしょにできるよ』(イギリス)を加えた三冊が挙げられるが、日本の人権教育でSEに言及しているものを丹念にみていくと、ERICの教材を参考しているものは、特に『いっしょに学ぼう』『わたし、あなた、そしてみんな』を参照しているものが多い。またこの2つは、比較的SEの意味づけを明確に示している。なお、本稿は方法論よりもSEに関する基本的な考え方に焦点を当てるため、教材においてもそこに限定して検討している。
- 11) 「レジリエンス(resilience)」とは、困難な状況にもかかわらず、生き延びる適応的な能力のことをいう。「自己回復力」や単に「回復力」、または「弾力性」などと訳される。特に、虐待やドメスティック・バイオレンスなどの被害者が、直面した困難に立ち向かい回復する力やそのための心理学的特性を表す言葉として使われる。
- 12) 1964年に人種と学力の関係を総合的に調査したコールマン(Coleman, J. S.)調査。この調査では、学力は学校のどの要因よりも家庭背景的要因によって規定される傾向が強いこと、また子どもの自己概念がそれらの要因よりも学力を強く規定していることを明らかにした。詳しくは、大阪大学人間科学部社会教育論講座・教育計画論講座『マイノリティの教育問題研究－アメリカにおける最近の動向－』1981年を参照のこと。
- 13) 被差別部落の子どもの学力向上への手がかりを得るために、1985年から大阪を中心として行われた調査。この調査では、SEは学力形成に決定的に重要な要因であるとは言えないまでも、SEと学力との間には有意な相関があり、SEが高いものは一般的に学力も高いこと、SEは、子どもの人間関係や価値観の多くの面と有意な相関をもっていること、SEと階層との間には、有意な相関はみられず、階層よりも親の態度や親子関係のつくりかたが、子どものSEのあり方を規定していることなどがあきらかになった。
- 14) バンデューラ(Bandura, A.)が1977年に、Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. という論文で提唱した概念。
- 15) ここで、自己効力感としてのSEと社会変革志向としてのSEを二つに分けたのは、前者がある課題に直面したときにその課題を自分の力で効果的に処理できるという信念、というより一般的な学力にも通じる自己効力感を意味する一方で、後者はそのような自己効力感の積み重ねを基盤としながらも、明らかに平等主義的価値観を背景にしなが、批判的な社会や自己への認識を土台にし、社会の不正を所与のものともみならず、「社会の現状を変えていくことができる」という自己効力感を表しているからである。また、両者は発達という側面から見た場合も、区別すべきである。この点については、拙稿「人権教育における価値意識についての予備的考察－セルフ・エスティームの視点から－」2004年を参照されたい。
- 16) レスリスバーガーとディクソン(Roethlisberger and Dickson)によって当初は物理的な作業条件と従業員の作業能率の関係を分析する目的で照明実験、リレー組み立て実験、面接実験、バンク配線作業実験という四つの実験が行われた。しかし、この実験の結果、労働者の作業能率は、客観的な職場環境よりも職場における個人の人間関係や目標意識に左右されるのではないかと、という仮説が導き出された。また、集団内には「能率の論理」に規定される非公式組織が存在すること、非公式組織における仲間意識や集団内の規範が作業能率に影響を与えることをメイヨー(Mayo)は突き止め、人間関係論を展開した。
- 17) アメリカ合衆国アイオワ州のライズビルで、白人女性教師ジェーン・エリオットが、全員が白人の小学校3年生を対象に、人種差別をすることの無意味さを体験させることをねらいとした実験授業。彼女は教室で子ども達に「青い目の人は、茶色い目の人より優秀です」、「今日は、青い目の人は5分間合計に休憩がとれ

ます]、「茶色い目の人は水飲み場を使ってはいけません」などの差別待遇を指示し、茶色い目の子ども達に(後に役割を交代させた際には、逆に青い目の子ども達にも)目印にスカーフをつけさせた。その結果、子ども達は互いに差別し合い反目し合うようになると同時に、「劣っている」とされた方は差別された苦痛だけでなく、その後の学習意欲も大きく減退し、勉強ができなくなるなどの変化が見られ、実際に劣った人間のごとく振る舞うようになり、差別的待遇を指示したエリオット先生への憎悪をむき出しにし始めた。一方「優秀だ」とされた方は、幸せそうできいききとしており、勉強も以前よりよくできるようになり、中には「劣っている」方の子も達を見下して、自分たちの「優位性」をことさら陰険な形で主張する子どもたちもいた。

- 18) 人間は社会的な存在であり、SE というものが基本的には社会の特定の役割、価値観の達成を通して獲得されるものであるため、ある社会に適応することによって葛藤の生じない人ほど「高いSE」を示すことになる。つまり、葛藤を生じさせないために、その個人に漠然とした無力感をもたせている社会状況を批判的に捉えるよりもむしろ、その現状を受け入れ「あきらめる」ことによっても葛藤を減じることは可能ということになる。SE と「適応」の関係については、拙稿「セルフ・エスティームの普遍性と相対性についての一考察～発達と社会的文脈という軸を用いて」『大阪大学教育学年報 第5号』2000年、に詳しい。

参考文献

- 阿久澤麻理子 2001「政治教育の視点からみたイギリスの人権教育」-日本における参加型学習の意義を問直すために」部落解放・人権研究所編『人権の学びを創る-参加型学習の思想』解放出版社、26-45頁
- 遠藤辰雄 1992「第一章 セルフ・エスティーム研究の視座」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』ナカニシヤ出版、8-25頁
- Callister, E., Davis, N. W., Pope, B. S. 1988 *ME YOU and OTHERS: Class and group activities for personal development.*, 1994 ERIC 編訳『わたし、あなた、そしてみんな-人間形成のためのグループ活動ハンドブック』ERIC
- Fountain, S. 1990 ERIC 編訳『いっしょに学ぼう-学びかた・教えかたハンドブック』ERIC, 1994
- Freire, P. 1970. 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳 1979『被抑圧者の教育学』垂記書房
- 服部久美子 1996「自尊感情を育てる国際理解教育へのアプローチ」『教職研 10月増刊号 心の時代の教育 No.4 国際化時代に求められる資質・能力と指導』教育開発研究所、161-164頁
- 平沢安政 2008『解説と実践 人権教育のための世界プログラム』解放出版社
- 池田寛 2000『学力と自己概念-人権教育・解放教育の新たなパラダイム』解放出版社
- 稲垣有一 1995 a「第2章 人権の視点」開発教育推進セミナー編『新しい開発教育のすすめ方-地球市民を育てる現場から-』古今書院、59-124頁
- 稲垣有一 1995 b『『自分と世界』そして教育-国際理解教育の実践指針への試み』『大阪教育大学教育実践研究』4, 49-61頁
- 河内徳子 1994「人権・平和教育の国際的動向」『教育』577, 20-27頁
- 清田洋一 1997「日本の文化をどのように扱うか-異文化と日本の文化との共生」『教職研修8月増刊号「総合的な学習」の実践 No.3 国際理解教育の考え進め方』教育開発研究所、151-154頁
- Masheded, M 1994 ERIC 編訳『いっしょにできるよ~穏やかにめごとを解決するための学びかた・教え方ハンドブック』ERIC
- 源勤一 1996『カウンセリングの目を生かす人権教育』明治図書
- 宮本美沙子 1981『やる気の心理学』創元社
- 宮本正一 2001「第10章 社会的比較」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』ナカニシヤ出版、97-107頁
- 森実 2000「4 人間関係づくりの理論と実践」中野陸夫・池田寛・中尾健次・森実編『同和教育への招待-人権教育をひらく』解放出版社、83-112頁
- 文部科学省 2008『中央教育審議会答申-幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について』
- 内藤哲雄 1992「第11章 達成動機」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』ナカニシヤ出版、115-125頁
- 中川喜代子 2005『自分を好きになろう-セルフ・エスティームと人権感覚』解放出版社
- 中野民夫 2001『ワークショップ-新しい学びと創造の場-』岩波新書
- 野崎志帆 1999「心理学研究からみたセルフ・エスティーム概念の理論的可能性について」『国際理解教育』5, 国際理解教育学会、40-53頁
- 野崎志帆 2000「国際理解教育におけるセルフ・エスティームの本来的意義の検討~『共生』と『エンパワメント』の視点から」『国際理解』31, 帝塚山学院大学国際理解研究、104-114頁
- 野崎志帆 2003「『自己の確立』再考-国際理解教育で不可視化される非対称性-」『多文化社会研究』1, 甲南女子大学多文化共生学科、17-32頁
- 野崎志帆 2004「人権教育における価値意識についての予備的考察-セルフ・エスティームの視点から-」『多文化社会研究』2, 甲南女子大学多文化共生学科、15-29頁
- 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』27, 大阪大学人間科学研究科、107-136頁
- 小野江隆 1997「自己肯定観を育てるには」『教職研修8月増刊号「総合的な学習」の実践 No.3 国際理解教育の考え方・進め方』教育開発研究所、130-133頁
- Pettman, R. 1989 *ABC: Teaching Human Rights*, United Na-

- tions.
- 佐貫浩 2009『学力と新自由主義-「自己責任」から「共に生きる」学力へ』大月書店
- 佐藤郡衛 1996「2 協調整」『教職研修 10 月増刊号 心の時代の教育 No.4 国際化時代に求められる資質・能力と指導』教育開発研究所, 36-39 頁
- 田淵五十生 1997「国際化社会の人権教育をどう進めるか」『教職研修 8 月増刊号「総合的な学習」の実践 No.3 国際理解教育の考え方・進め方』教育開発研究所, 24-27 頁
- ユネスコ 1989 小西辰郎訳「人権教育に関する国際会議最終文書」『ユネスコ資料集～人種差別と教育』解放出版社, 97-109 頁