

教育課題としてのセルフエスティームとその周辺概念についての考察

福岡県の人権「同和」教育におけるセルフエスティーム論を中心にして

峰 司 郎

〇はじめに

福岡県教育委員会発行の「人権教育は今」Vol.13 第14号(2011年)において谷口研二氏は、セルフイメージ、セルフエスティーム、レジリエンスをキーワードに「第三次とりまとめ」と学習活動の改善」を提起されている。(以下「敬称略」)

セルフエスティームという用語は、「最も古いものとして見逃せないのは、ウィリアム・ジェームズの『心理学』である(1894年)」と述べられている。今から約120年前である。教育界では、翻訳語として「自尊心

情、肯定的自己認識、自尊心」などがある。このセルフエスティームが1980年代ごろから学力保障の土台をつくる、重要なものとして人権「同和」教育の中で、脚光を浴び現在に至っている。

しかし一方で、昨年「本分散会ではどの実践報告にも『自尊心をはぐくむ』という視点が含まれていたためか『自尊心とはどういうことか』『自尊心とはなにか』『自尊心が低かったらダメなのか』といった討議が行われた」第64回全国人権同和教育研究大会分科会のまとめ第1分科会第1分散会」とあるようにセルフエスティーム、自尊心という用語が一人歩きをしていることも否めない。そこで、本論では、福岡県におい

て人権「同和」教育の課題としてセルフエスティームの浸透とその周辺概念を整理し、「低学力」克服の展望をひらく一助としたい。

1 大阪発セルフエスティームと

人権「同和」教育

セルフエスティームには、いろいろな定義がある。^(注1)「自分自身をかけがえない存在として認め、欠点も含めて自分自身を大切にする気持ち」をさし、「自尊心や自己肯定感と訳される」ものである(森実「知っていますか? 人権教育 一問一答(25頁)」2000年解放出版社)。

「同和」教育における「集団づくり」では、「友だちのことを考えよう」「被差別の側に立たされがちな子ども」の思いに共感しよう」ということが大切にされた。しかし、「をがんばれ」という欠点指摘・克服型の家庭・学校教育の中で育てられてきた子どもたちは「自分のよさ」をなかなかあげきれないことがよくある。そのような子どもたちに「友だちのよさ」を考えることは難しい。

そのような中で「セルフエスティームを育てる」ことが、学力や人権意識を育てる土台となっているという側面が近年重要視されている。

セルフエスティームという概念が、「同和」教育において登場するのは、私の初見としては、1988年箕面市、1989年大阪府の「同和教育学力実態調査」においてである(「解放教育 1998年9月no.369」高田一宏「教育調査と教育改革」)。調査枠組みの中に学力形成の主体的条件のひとつとして取り入れられた。福岡県においては、後述するように1992年の「福岡県同和教育実態調査報告書」において「セルフイメージ(自己認識)」が、取り入れられた。

2 「人権教育のための国連10年」と

セルフエスティーム

1995年「人権教育のための国連10年」がはじまった。日本における人権教育においては、「同和」教育が先進的な取り組みをしていた。その「同和」教育と世界

の人権教育のアイスブレイキングが行われたと考える。人権「同和」教育という併記した表記も多く見られるようになった。その中で世界の人権教育に対する「同和」教育の「独自性（先駆性）」とともに、「同和」教育が「学ぶべきもの」が整理されつつある。

人権教育においては

- ①人権をめざす教育（教育目的）→部落差別をはじめ一切の差別をなくす教育であること
- ②人権としての教育（教育権）→教育を受けることこそ人権であること
- ③人権を通じての教育（教育方法）→自主活動や地域と結び付き、多様な方法を取り入れた実践であり、学習過程そのものが人権が守られた状態で展開されるべきこと
- ④人権についての教育（教育内容）→部落問題学習など差別の現実から出発する教育内容であること

の四つの側面を重視し、「人権を意識化し続ける教育」

く、失敗を恐れず何にでもチャレンジしようとする積極性を高めていくことも大切である。子ども達は、いろいろな思いを持っている。そして、よりよく生きていこうとする将来への願いを持っている。「自己実現」が、子どもたちの人権である。その自己実現に向けての意欲を高めることが、子どもの人権意識を高めることであると考える。2004年の「人権教育のための世界計画」の採択や「国連持続可能な開発のための教育の10年（2005～2014）」などに引き継がれている。

3 福岡県における

セルフエスティーム概念の浸透

(1) セルフイメージからセルフエスティームへ

福岡においては、1992年「福岡県同和教育実態調査報告書」において、セルフイメージという概念が使用されている。肯定的自己認識^(注4)セルフエスティームと概念規定し、それを育てることが課題として明記されている^(注5)。この報告書において福岡県の「同和」教育は、学力

の構築をめざしている（森実『いま人権教育が変わる16頁～17頁』1995年解放出版社など）。「人権教育のための国連10年」については国や福岡県の具体的行動計画も出されている。すべての学校において人権「同和」教育の推進が21世紀的課題として重点化されなければならない。推進においては、子どもたちの心理的側面へアプローチし、「ひとりひとりを高める」ことが重要であるとされる。「自分の価値を知り」「自分の大切さに気づき」「自分が好きになる」というセルフエスティームを高め、自己認識を育てていくことである。それを基盤として「仲間」や「クラス」そして、さらに「学校」の中の一員としての自覚を広げていくことが大切であると考える。この過程を通して「自分さがし」から、人と人のつながりをつくる「仲間さがし」へとつながり、子どもたちの人権意識を高める意味でコミュニケーション能力を育てることが課題となっている。このことは、「人権を通じての教育」の具現化であると考えられる。

人権意識を育てるとは、子どもたちの自己実現をめざしていくことである。そのためには指示を待つだけでない保障に大きくシフトしていく。特に、1993年2月中間市で行われた「30人学級実践交流会」の全体講演で大阪市立大学の桂正孝が「大阪における実態調査の分析からセルフエスティームの課題」を具体的実践も含めて話された。

その後、福岡県の各地の実態調査の中でもセルフエスティームが取り上げられている。例えば2001年度「福岡県A市同和教育実態調査」において「自学自習」の力の動機づけや意欲を生み出す観点として日常的な教育実践や家庭での子育てに示唆を与えている。人権「同和」教育では、先に述べた「学力」との関連で積極的にセルフエスティーム概念が取り入れられている。この点が、一人歩きし「セルフエスティーム」と「学力向上」が短絡的に結びつけられる傾向があるのではないかという危惧も一方であることを、筆者は感じている^(注6)。

(2) 福岡県教育センターにおける「自尊感情テスト」

福岡県では、福岡教育センターが、少人数授業の充実のためにセルフエスティームの重要性を指摘し、2002

・2003 (平成14・15) 年度「自尊心5領域テスト」

「自己・他者肯定感テスト」を開発した。

福岡県の人権「同和」教育推進上の課題と少人数授業の分析から、学力との強い相関関係があるといわれている自尊心に着目して研究し、自尊心を高める少人数授業やその検証研究を行った。その前提として自尊心等の検証方法についてポーブラ(1988年)の研究を参考にした「自尊心5領域テスト」「自分さがしのアンケート」、杉田峰康の研究を参考にした「自己・他者肯定感テスト」「新しい自分を見つけよう」を開発しその利用方法を示した。

これは、それまで観察法に頼りがちだった同和教育の実態把握についてそれを大切にしつつも「アンケート形式」として数量的に表す、P-D-C-AサイクルのPを立てるR(リサーチ)として、福岡県に広がっていった。このテストがセルフエスティームを定着させる上で大きな役割を果たしている。

4 教育課題としての

セルフエスティームの育成

(1) 「人権教育の指導方等のあり方について

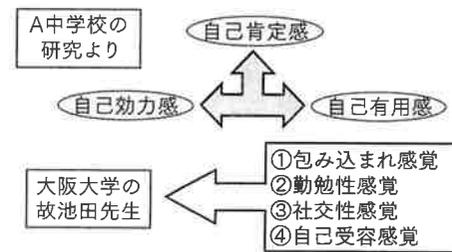
「第三次とりまとめ」(以下、第三次とりまとめ)

2008 (平成20) 年3月、人権教育の指導方法等に関する調査研究会議から、「第3次とりまとめ」が、出

された。これは、国が示した初めての人権教育に関する指針として重要なものである。

「第三次とりまとめ」

では、人権教育で育てたい資質・能力として「知識的側面、価値的・態度的側面、技能的側面」の3点を上げている。その内容として、以下のよう



様々な自尊心の定義

にセルフエスティームに関連するものが取り上げられている。知識的側面では、「自尊心・自己開示・偏見など、人権問題の解決に必要な知識」、価値的・態度的側面では「自他の価値を尊重しようとする意志・態度」、技能的側面では、「他者の痛みや感情を共感的に受容できるための想像力と感受性、能動的な傾聴とコミュニケーションの技能」などをあげている。つまり、人権教育を推進するためには、セルフエスティームを育てることが重視されている。

図に一部示す以外にもセルフエスティームについては、大阪教育大学園田雅春の「集団的自尊心」という概念など、心理学からだけでなく教育臨床学的視点からの指摘など概念が広がっている。しかし、子どもの実態から出発することは必要条件であると考ええる。

(2) 「教育力向上福岡県民会議 第一次提言」

福岡県では、子どもの教育において学校・家庭・地域が連携して子どもを育てる県民運動を進めるために、

「教育力向上福岡県民会議」が立ち上げられ、その「第

一次提言」が2008年出された。「子どもの本質的な課題」として「学び意欲の低下、自尊心の低下、規範意識の低下、体力等の低下」の4点があげられた。そして、「福岡の教育ビジョン」として「志をもって、意欲的に、自律心と思いやりの心を持つたくましい子ども」が、福岡がめざすものとして提言された。その内容として「学ぶ意欲、規範意識、体力等」とともに「広い視野に立ち、郷土に誇りと愛着をもって夢や希望に向かって努力するなど『自尊心』の高い子ども」とこの提言でもセルフエスティームの育成が重視されており2011 (平成23) 年度の成果と課題も報告されている。共同して推進されている「青少年アンビシャス運動」でも「自尊心調査結果」が報告されている(福岡県庁教育企画部ホームページ参照)。さらに、「福岡がめざす」子どもを育てるアクションプラン」も提起されている。

5 セルフエステイムを補完する理論

(1) EQ

セルフエステイムと同様に「低学力」克服に向けて心理的側面として、『EQこころの知能指数』(ダニエル・ゴールマン1996年 講談社 Emotional Intelligence why it can matter more than IQ)の指摘は重要である。

ゴールマンは、「日本の読者のみなさんへ」において、「全米各地の学校が『こころの知性』を算数や国語と同じような必修科目として教える方向に動きはじめてい」と書いている。そして、「人生での成功度とIQとの相関関係には例外がある。例外の方が多いくらいだ」とし、「テストで緊張して落第する」「人間関係のトラブルで仕事につまずく」などの例を挙げ、それに対して、「EQが人生に差をつける」とする。
「こころの知能指数」(EQ)とは、

①自分自身を動機づけ、挫折してもしぶとくがんば

れる能力のこと

②衝動をコントロールし、快楽をがまんできる能力のこと

③自分の気分をうまく整え、感情の乱れに思考力を阻害されない能力のこと

④他人に共感でき、希望を維持できる能力のこと

と定義している(60頁〜61頁^(注))。

ここでは、子どもたちに「学力」を育てる上において必要な能力と考えられる。ゴールマンは、次に「これまでの知性の限界を誰よりもはつきりとみているのがハワード・ガードナー」であると指摘し、彼が1983年発表した「多重知性モデル」が、「IQ至上主義に異議」を唱えたものとして、評価する。多重知性モデルとは

(学力にあたる)

①言語的知性 ②論理・数学的知性

(その他)

③空間的知性・芸術家や建築家 ④身体運動的知性

⑤音楽的知性

(人格的知性)

⑥心内(内省)的知性 フロイト人間の内面に対する洞察

⑦対人的知性・カール ロジャース、セラピスト、キング牧師

の7つをさす。ただし、ゴールマンは、心理学者のめざした時代の潮流にあり「認知的側面に偏ってしまう(66頁^(注))」という問題点を指摘している。

そして、情動そのものよりも情動に対する思考(メタ認知)に重点を置いた考えの必要性を説き、ガードナーが提唱して人格的知性の概念を包摂してEQに関する基本定義を行ったサロヴェイの五つの領域に分類を取り上げている。

①自分自身の情動を知る

②感情を制御する

③自分を動機づける

さらにゴールマンは、「希望は、単に『何もかもうまくいくだろう』という楽天的予測と異なる。スナイダーは、もう少し厳密に、希望とは『目標が何であろうと、目標達成に必要な意志と手段が自分に備わっていると信じること』であるという(141頁)」定義を紹介している。

そして、「フロアの発現し忘我の境地」を述べる。フロア状態の人間は「自分の行為を完璧にコントロールでき、状況の変化にも完璧に対応できる(147頁)。学習に関して言えば、自分の能力以上のものを出し切れる(152頁)」とする。

また、対人関係としてハッチとガードナー「組織力交渉力 連帯力 分析力(184頁)」やアメリカ国立臨床幼児教育センターの「①自信②好奇心③計画性④自制心⑤仲間意識⑥意志疎通能力⑦協調性」を育てることの重要性を説く^(注)。

「情動の自己認識 情動の管理 情動の建設的作用
共感情動の読みとり人間関係の処理情動教育が子供の学
力や成績の向上をもたらす。(382頁〜383頁)」と
まとめている。

そのような意味で「EQ」を視野に入れた授業づくり
ということも大切になってくると考える。

(2) エンパワメント

森田ゆりは、『エンパワメントと人権(1998年解
放出版社)』において「エンパワメントとは、わたし
たち一人ひとりが誰でも潜在的に持っているパワーや個
性を再び生き生きと息吹かせることである。」「『もつと
自立しなけりやだめよ』とか『いまのあなたはまだ十分
ではないからがんばりなさい』といって元気づけるので
はなく」と、わたしたちが普段、支援助言しがちなもの
ではなく「あるがままを受容し、内在する資源に働きか
けることである」と述べる。(16頁〜17頁)

子どもたちの中には、潜在的な力を持っていても「だ
めだ」「できない」「遅い」など抑圧されることで自分を
トを育むことになる。

(3) レジリエンス

被差別地区の子の課題として、中学校までは学校と地
域が連携し解放子ども会の支えがある。しかし、近年の
排除型社会において子どもを取り巻く状況が厳しくなっ
ている現状の中で、高校中退など進路保障の問題が深刻
化している。「差別を見ぬき、差別を許さず、差別と闘
う」という「社会的立場の自覚」や「解放を担う主体者
としての自覚」を底力としてカバーしていくことが大切
である。森実は、『人権教育をひらく 同和教育への招待
(2000年解放出版社)』においてレジリエンスという概
念を提起している。冒頭の谷口もこの論を引用している。

レジリエンス (resilience) とは「自己回復力」であり、
日常的な言葉にすれば、「しぶとさ」や「しなやかさ」
である。(223頁〜224頁)

思っても見なかった困難に、あなたはどのように
向かうでしょう。健康でしなやかな(しぶとい)人

否定的にとらえてしまい十分に力を発揮することができ
ない子どももいる。

否定的な自己認識を持つ子どもは、自分のことは、自
分でなんとかしようという自立的態度に欠けた行動をと
ってしまう傾向が出てくる場合がある。

そこで、子どもたちの潜在的な力を引き出し、のびし
ていくためには、

★自分が理解され、受け止められる体験

★自己表出が不安だったけど、なんとか大丈夫だっ
たという体験

たという体験

★信頼され、「これから先」が信じられる体験
などの体験を重ねることが、大切である。

「今の自分でいいんだ」「自分にもできるんだ」と自分
のことを思えたとき、「たのむよ」「まかせたよ」という
言葉かけがあったとき子ども達は、自分を肯定的にとら
えることができるようになっていく。

つまり、日常の授業や教育活動において、どのような
方法と態度で人権教育を展開するかという視点をもつこ
とが大切であり、人権を通じての教育がエンパワメン

は、ストレスに対する抵抗力を持っており、厳しい
経験から価値あることがらを学ぶものです。彼ら
は、大きな挫折を経験しても、ときには前よりも強
くよみがえります。しなやかな(しぶとい)人々は、
傷ついたり悩んだりしていても、状況を好転させる
ための方法が見つかるだろうと思っています。彼ら
は自立心をもっており、犠牲者として他者を攻撃す
るといふありがちな対応以上に、困難から学び問題
に取り組むような対応をします。

とアル・シーバートが『ウィークエンドUSA』(1999
年3月7日)に記事を載せるためにつくったクイズを紹
介している。(225頁〜226頁)この中で、森は『健
康なセルフエスティーム』を楽しみ、仕事に対してプロ
意識をもっている。」を取り上げ『健康なセルフエス
ティーム』とは、『自分はいいが他者は、だめな奴らだ(わ
たしOK, 他者NO)』と思ったり、誤った自己評価のも
とに事実比して高すぎるセルフエスティームをもった
りしておらず、しかもある程度高い自己評価をもってい

ることをさした言葉であろうと考えられる。」と推測している。

香川大学の坂根健二は「レジリエンスの重要性―精神的回復力と危機耐性―(インターネットより引用)」というタイトルで「困難な状況にもかかわらず、うまく適応できる力をレジリエンス (Resilience) と言います。環境学でも生態系の回復力として、レジリエンスを重視しています。耳なれない言葉ですが、特に心理学的反映する尺度」として「肯定的な未来指向性、感情の調整、興味・関心の多様性、忍耐力」の4要素をレジリエンスの状態にある者に特徴的な心理的特性とみなし、「精神的回復力尺度は『新奇性追求、感情調整、肯定的な未来志向』の3因子で、構成されることが明らかにされ」たとしている。そして、「レジリエンス(回復力)の構成要因は、位置安定した家庭環境や親子関係、②セルフ・エスティームや共感性、③コンピテンス、スキル、ユーモア、そしてコミュニケーション能力などの様々な因子があるのですが、これを促進するような具体的アプローチ(教師等の支援)が望まれると思います。」とし、「学校危機管

活動、アイデンティティ、人工物(道具・文字・記号など人為的につくりだされ、人々に利用されているもの)、さらに知識と実践の共同体などについての一つの語り口を提供するものである。これは、新参者が実践共同体の一部に加わっていく話(1頁〜2頁)であると語る。

ウィリアム・F・ハンクスは序文においてこの概念の(6頁〜7頁)「人間の理解とコミュニケーションが状況に埋め込まれているという性質を研究する人間科学の成果である。学習とそれが生起する社会状況との観点に焦点を当てている。①学習を命題的知識の獲得と定義するのではなく、レイブとウエンガーは学力を特定の社会的共同参加という状況の中におく②学習にどのような認知過程と概念的構造が含まれるかを問うかわりに、学習が生起する適切な文脈を提供するかを問う。個々の学習者はひとまとまりの抽象的な知識の断片を獲得し、それを別の文脈に移して当てはめるといったことはしない。むしろ学習者は、正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation: LPP) というゆるやかな条件のもとで実際に仕事の過程に従事することに業務を遂行することを獲

理」や「児童虐待の防止」など「教育課題」の視点からも重要であることを指摘している。

また、同様に庄司一子は、放送大学テキスト「学校教育論」においてストレスマネジメントの一つとして「ストレスに負けない強さ―ストレスを生かす」として「子どもたちが問題を抱えないような教育と援助を行おうという予防教育の考え方も拡がっている」としている。そして、「予防教育」の視点から「ストレスや困難に耐える力を日頃の教育の中で養おうとする教育」という学級単位の「レジリアン教育」を紹介している(103頁〜104頁)

(4) 正統的周辺参加論と実践共同体としての発想

「状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加」(ジーン・レイブ、エティエンヌ・ウエンガー著佐伯胖訳 1994年産業図書)において「実践共同体」としての概念が出される。これは、「知識の積み重ね」と「結果のみを問う」認知心理学を批判的に問い直す作業から生まれたものである。「正統的周辺参加」は、新参者と古参者の関係、

得する。」と語っている。これは、「隠れたセルフエスティーム育成」であると考えられる。

ここで、「学校教育は、徒弟制のような前時代(とされている)の形態と比べて、教育的伝承にはより効果的で、より発達した機関であると通常はみなされる。」しかし「学校という土俵に無反省的にひきずりこまれたりしないような状況のもとで:『教育的』契機を探したりすることが有効であるように思われる。(38頁)」とし徒弟制の研究として、産婆・仕立屋・操舵手・肉屋・断酒中のアルコール依存症者の5つをあげる。そして、「正統的周辺参加を通じた学習形態の政治的及び社会的組織的分析とその歴史的展開、及びその両者が学習を持続的に可能ならしめていることに対する効果的分析を含み、「このような分析の必要性から、私たちは実践共同体に焦点を当てることになり、進行中の実践において学習のアイデンティティが十全的参加に向けて関わり合い、発展するためには、学習者が正統的周辺参加者でなければならぬことを強調することになった。」と述べる。さらに「実践共同体は強制的な作業現場でも隙間に

生じる形で、インフォーマルにうまく発展する。：インフォーマルな共同体が強制への対応として生起させる社会的文化実践であろう。(41頁～42頁)」と定義する。

そして、学校教育における問題点を学習のカリキュラムと教育のカリキュラムとで対比させて以下のように指摘する(78頁～79頁)。

①(学校教育における※筆者注)指示的教育が、実践のある制限された形態を生み出し、学習の機会の正当な源泉としての、進行中の実践を先取りしてしまふことで、教える側で課する要求に従うことを目標にするということが、本来意図されたとは異なる実践を生み出す。

②その場合、学習面での教授学的構造が目標となる実践に関して正統的周辺からかけ離れたものとなつていても、そこで生じている学習の中核はやはり、正統的周辺参加なのである。学習のカリキュラムと教育のカリキュラムを区別せざるをえなくなる。

③さらに、学習のカリキュラムは、新しい実践の即興的展開のための状況に埋め込まれた機会(したがっ

ては、正統的周辺参加論の意義はどこにあるのか。それは、一つは「知識の在処は実践共同体にあるから、学習の問題はその共同体の発達のサイクル内に向けられるべきである。これは、多様な実践共同体を識別する診断の道具を生み出す勧告である。(82頁～83頁)」ということ。二つは「学習を社会的実践の部分であると考えて、私たちは教授学的構造を学習の発生源とみなすよりも社会的実践の構造に焦点を当ててきた。正統的周辺として理解される学習は、教授活動の目標とか―これらの目標が中心的要因と思われる状況(教室での授業、個人教授)においてでさえも―、公式授業予定とかには必ずしも、直接的に依存されたわけではない。」ことである。

そして、「学習」というものが共同体内及び世界全体と多様な関係を伴うものとしての実践全体という観点から、理解されるべきものであると主張してきた。学習が教授活動での意図と分離してくると、学習が進行している状況での実践者間の見解や不整合や対立の可能性が開

てしばしば「目標」とみなされる様々な手本が含まれる)からなっている。つまり、学習のカリキュラムは、学習者の視点から見た日常実践における学習資源がおかれている場である。

④それに対し教育のカリキュラムは、新参者を教育するために構成されている。教育のカリキュラムが学習の構造化のための資源を供給する。―したがって制限を加える―学習されるべきことの意味は、(中略)教え手の参加を通して、知るとはどういうことかについての外側からの視点で、媒介されるのである。

⑤したがって、教え込みの状況での学習カリキュラムは、教授活動における関係によって、また目標とされる実践を教科としてみる処方的な見方によって発生する実践共同体への参加から進化し、あるいはまた、参加者を自分たちの制度/機関に結びつける多くの様々な関係からも進化してくるのである。

⑥学校教育の問題は、その最も基本的なレベルでは教授技術学上の問題ではない。それらは、おとなの共

かれてくる。そして、これらの違いがしばしば学習内容の構成要素とならざるを得なくなったりするのである。(100頁)「すべての人は、変化しつつある共同体の将来に対して、ある程度は「新参者」と見なすことができる(104頁)」のである。

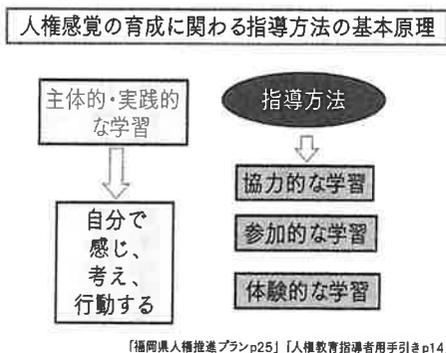
さらに、「状況的学習活動は、実践共同体における正統的周辺参加となった。正統的周辺参加は、円熟した実践の場におけるその位置によって動機づけられ向心的方向に移動する。それは、増大していく参加の使用価値によって、さらに新参者の十全的実践者になりたいという欲求によって、動機づけられる。(109頁)」と結論づけている。

これは、学校論・教育論に直接的に切り込んではいない。しかし、従来の認知論・心理学と社会科学の再生産論の融合をめざし、新たな教育のパラダイム転換としての「学びの共同体論」のバックボーンとなつていて考えられる。「実践共同体」や「正統的周辺参加」「新参者の十全的実践者になりたいという欲求による動機づけ」は、「学習者主体としての学び」を構築する上で多くの

示唆を与えてくれる。

○終わりに「学びイメージ」

本論では、学力向上の土台としてのセルフエスティームを育てることが教育課題になっていることを福岡県の現状を中心に述べてみた。さらに、それを補完する概念を提示した。



セルフエスティームを育てるには、「学びの共同体論（左下図）」と「第三次とりまとめ」「福岡県人権教育推進プラン／人権教育指導者の手引き（左上図）」が、参考になる。「参加的・体験的・協力的学習」が、有効である。これらを念頭におきつつ、教育方法、授業づくりを推進していくことが重要である。これらの具体的実践については、項を起こしたいが、教材としては福岡県教育委員会作成の「あおぞら」が、一つの参考になることを付記しておく。

- 「学びの共同体論」
- ① 勉めて強いる勉強から、子どもひとりひとりの個性がひびき合う学びへ
 - ② ピンポン型からバレーボール型へ
 - ③ 跳び箱型から、リユック型へ
 - ④ 銀行型から課題提起型へ（P・フレイン）
 - ⑤ 説教型から冒険心型の教育へ（森実）
 - ⑥ 学びの共同体、オーケストラ型へ

〈注釈〉

（注1）セルフエスティームについては、他に心理学においてジエームズ、アドラーなどによる研究が知られている。さらに、近年マズローを中心に研究が進められている（蘭他編『セルフ・エスティームの心理学』1992年ナカニシヤ出版）。近年の特に同和教育や人権教育における動向については、大阪大学の野崎志帆、平沢安政による「人権教育におけるセルフ・エスティーム概念とその位置付け」（大阪大学大学院人間科学研究科紀要第27巻2001年）が詳しい。それによるとセルフエスティームの概念は、ERIC（国際理解教育センター）や欧米を中心に発展してきた「グローバル教育」、さらに人権教育、開発教育、環境教育、「ワールドスタディーズ」において新しいパラダイムの理念と手法を確立する段階で重要視されている。日本においては、同和教育が人権教育の基盤づくりとして重要視するようになった。一方、第15期中央教育審議会第一次答申でも「心の教育」の一貫としてセルフエスティームへの着目が見られるということも考慮する必要がある。池田寛は、自尊感情として「包み込まれ感覚、社交性感覚、勤勉性感覚観、自己受容

感」を育てることを上げている。（『学力と自己概念』2000年解放出版社）また、「セルフエスティームの概念の導入は、「社会的立場の自覚」という政治の次元で論じられてきた「解放の学力」の動機づけを教育的次元でとらえ直したものであるといえる」という高田一宏の指摘もある。

（注2）本論では、引用以外は「同和」という用語が「同胞融和」「同胞一和」という天皇制との関わりがあるという問題点があるため「人権」「同和」「教育」という表記をする。

（注3）セルフエスティームの訳語については、広辞苑（第六版）には「セルフエスティーム」という項目はなく、「自尊心」＝自分の人格を大切にし、品格を保とうとする気持ち。また、自分の考え方や言動をすぐれたものと思ひ尊大に構える態度。プライド。」また、ジーニアス英和辞典（第4版）では、「self-esteem」＝自尊心、うぬばれ。」と記述されているのみである。そこで、引用文の「自尊感情」は、そのまま使用するが、それ以外については、「セルフエスティーム」を使用する。

（注4）セルフイメージは、自己認識と訳されている。日本

においては、自己認識について、中野重人は、「自己認識という用語は、心理学事典にも教育学事典にも見つけることはできません。…文字通り自己を認識すること…自分を知ることでしょう。自己知覚、自己認知、自己理解などの用語が、類似の概念だと言えます。(65頁)」「小学校における自己認識教育の在り方」梶田毅一編『自己認識自己概念の教育』1987年ミネルヴァ書房)と語っている。そして、生活科が創設されるきっかけとなった「教育課程審議会(福井謙一会長)」の「中間まとめ」で「…社会認識や自然認識の芽を育てるとともに、そのような活動や体験を行う中において自己認識の基礎を培い…」を引用し、「教育界で注目されるようになったのは、ほんのこの1、2年とよいでしょう。(69頁)」としている。

(注5) 実態調査報告をもとに進められた中学校区の取り組みについては、「部落解放史ふくおか第113号(2004年3月) 参照」

(注6) 2002年度「教育方法学特論」6月13日で、中野和光は「セルフエスティームとカリキュラム構成」について論じその中でセルフエスティーム論に慎重な意見としてBeane, James A.による認識を紹介している

る。それは「①思考と自己認識との関係が明確ではない。②自己概念と発達課題との関係が明確でない。」③自己認識に対する学校の影響力が明確でない。」という指摘である。また、反対意見としてMaureen Stoutの論を紹介している。セルフエスティーム論を深めていく上で、これらの見解は参考とすべきと考え

(注7) ゴールマンは、ジャック・ブロックの「自己回復力」をEQに非常によく似た概念(76頁)としている。この点について大阪教育大学の森実が「同和教育への招待」(2000年解放出版社)において戦争などのサバイバーの生き様に学び「セルフエスティームを土台にレジリエンス(自己回復力)を」(222頁)と論じている。また、森は2002年2月の大阪府箕面市立萱野小学校の紀要において「ガードナーの多重知性論」を紹介している共通点が注目される。

(注8) ライフスキル教育の「状況、選択肢、結果、解決策」の教育課題も紹介している。

(注9) 佐藤学や佐伯胖らが提起する「学び」論のバックボーンの一つになっていると考えられる。例えば佐藤学は「教育方法学」の70頁〜72頁で紹介している。

〈主な引用・参考文献〉

- ・森実「いま人権教育が変わる」1995年 解放出版社
- ・平沢安政、野崎志帆「人権教育におけるセルフ・エスティーム概念とその位置付け」『大阪大学 大学院人間科学研究紀要第27巻』2001年
- ・ダニエル・ゴールマン「EQ」の知能指数 Emotional Intelligence why it can matter more than IQ』1996年 講談社
- ・森実「知っていますか？人権教育一問一答」2000年 解放出版社
- ・ジーン・レイブ エティエンヌ・ウエンガー著 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』1994年第2刷 産業図書
- ・国分康孝監修 国分久子 岡田弘編集『エンカウンターで教室が変わる Part2 小学校編』1997年 図書文化
- ・福岡県同和教育研究協議会『ACTアクト学力保障実践集』2000年
- ・池田寛『地域の教育改革―学校と協働する教育コミュニケーション』2000年 解放出版社
- ・佐藤学『教育改革をデザインする』1999年 岩波書店
- ・佐藤学『教師というアポリア』1997年 世織書房
- ・佐伯胖「わかる」ということの意味』1983年 岩波書店
- ・佐伯胖「学ぶ」ということの意味』岩波書店 1995年
- ・福岡同和教育研究協議会『2002年 fukuoka Do』2002年3月
- ・柘植雅義『学習障害(LD) 理解とサポートのために』2002年 中公新書
- ・高倉翔・加藤章・谷川彰英編著『これからの教師』2000年 建帛社
- ・苅谷剛彦『階層化日本と教育危機』2001年 有信堂
- ・同上『学歴社会』という神話』2002年 日本放送出版協会
- ・浜田寿美男「生きる形を伝える場としての学校」『同上 世界の教育改革』
- ・M・マイケル&J・ビン著澤田稔訳『デモクラティックスクール』1996年 アドバンテージサバー
- ・若き認知心理学者の会『認知心理学者教育を語る』1993年 北大路書房
- ・新しい教育心理学者の会『心理学者教科教育を語る』1995年 北大路書房

- ・部落解放研究所『地域の教育改革と学力保障』1996年 解放出版社
- ・諸富幸彦講『トランスパーソナル心理学入門』1999年 講談社現代新書
- ・中野陸夫・池田寛・中尾健次・森実『同和教育への招待』2000年 解放出版社
- ・森田ゆり『エンパワーメントと人権』1998年 解放出版社
- ・櫻井茂男著『自ら学ぶ意欲の心理学―キャリア発達の見点を加えて』2009年 有斐閣
- ・佐伯胖監修 渡辺真一編『学び』の認知科学事典』2010年 大修館書店
- ・梶田毅一編『自己認識自己概念の教育』1987年 ミネルヴァ書房

- ・福岡県教育委員会『福岡県同和教育実態調査報告書』1992年
- ・教育力向上福岡県民会議『第一次提言「福岡の教育ビジョン」』2009年
- ・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』2008年
- ・福岡県教育委員会『福岡県人権教育推進プラン／人権教育指導者用引き』2009年
- ・園田雅春『学校は集団的自尊感情』をはぐくむ場』「道徳教育」2009年11月号 明治図書
- ・全国人権教育研究協議会『であい』2013年1月号No.6 10

(みね しろろ・会員)

ブックレット 菜の花⑩

**なぜ中学生は
煙草を吸ってはいけないの**

学校文化の言ひか

新谷 恭明



頒価 1,050円 (税込み)

ご注文は(公社)福岡県人権研究所まで
TEL(092)-645-0388/0387(FAX)