



Title	セルフ・エスティームの普遍性と相対性についての考察～発達と社会的文脈という軸を用いて
Author(s)	野崎, 志帆
Citation	大阪大学教育学年報. 2000, 5, p. 153-167
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/10462
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

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

野 崎 志 帆

【要旨】

国際理解教育において、“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”という視点から、「セルフ・エスティーム/self-esteem」という概念が注目されてきている。この概念はもともと、欧米の自己意識心理学において長く研究テーマとされてきているものであり、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ことが、多くの研究者に広く受け入れられている。同時にSEは、社会とのかか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（遠藤辰雄 1981）であり、本質的にある社会的な文脈を前提としているものでもある。SEが特定の社会の価値観の達成と深い関連があり、社会への適応の指標となりうる限り、欧米の個人主義的価値観という土壌で生まれたSE概念の特殊性を踏まえておく必要がある。

本論文ではSEという概念が、どこまで普遍性をもちうるのか、またどのような相対性をもちうるのかについて、先行研究を参考にしながら考察している。その際、「発達」と「社会的文脈」という軸を用いた。その結果、上記のようなSEの重要性は、どの発達段階、どの社会的文脈においても単純に当てはめることができないことがわかる。SEの重要性は、具体的な発達段階や社会的な文脈によって異なるのであり、慎重に解釈される必要がある。

はじめに

「セルフ・エスティーム/self-esteem」（以下、SEと表記）という概念は、人権教育を機軸とする国際理解教育¹⁾における議論が、知識中心の教育から、人権を守っていくための個人の具体的な態度・技能の育成ということに焦点を移行しはじめた、1970年代後半頃から重要視されるようになった²⁾。この概念が日本において普及したきっかけは、直接的には、欧米で開発されたSEを扱う教材が1994年頃から日本に紹介されたことにある³⁾。これらの教材の中でSEは、“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”という視点からその重要性が述べられ、そしてその重要性は主に心理学などの科学的知見を根拠にして説明されている。

この概念はもともと欧米の自己意識心理学において長く研究テーマとされてきたものであり、広くは「人がもっている自尊心 (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指し」、「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)」であるとされている（遠藤辰雄 1992、19頁）。社会への情緒的適応や健全な精神機能にとってSEが重要な要因であることが、多くの研究者に広く受け入れられている。特に子どもの場合、このようなSEは自らの生活経験からスムーズに学んでいく場合の基盤として役立つという意味で重要だとされている。しかし同時にSEは、社会とのかかわりの中

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であり（遠藤辰雄 1981）、本質的にある社会的な文脈を前提とするものでもある。だとすれば、上記のような教材の中でのSEの指す中身やその重要性も、教材が開発された社会の価値観や倫理観—この場合、人種などの多様性が顕在化した社会の価値観であり、かつ西洋の個人主義的価値観や人権思想に影響された自由・平等といった倫理観—を、ある程度前提としているものと考えられる。

とはいえ、日本語で「自尊感情」「自己肯定感」などと訳されているSEの重要性が、日本でも注目され受け入れられていることも事実であり⁴⁾、特定の文化や社会的文脈を超えて、ある種の普遍性をもちうるものでもあると考えられている。しかし上記のように、SEが特定社会の価値観の達成と深い関連があり、社会への適応の指標となりうる限り、欧米の個人主義的価値観という土壌で生まれたSE概念の特殊性を踏まえておく必要はあろう。

そこで本論文では、SE概念を教育という文脈で活かそうとする際、その重要性はどこまで普遍性をもちうるのか、またどのような相対性をもちうるのかについて、先行研究を参考にしながら考察することを研究課題とする。

1. 他者尊重の前提としてのセルフ・エスティーム

「はじめに」でも述べたように、国際理解教育においてはSEが他者を尊重する前提となるということが、SEの重要性を裏づける論理として用いられてきている。それでは心理学研究において、どの程度その根拠となりうる理論的展開や実証的研究が行われているのだろうか。

1) 自己意識と他者意識

自分自身への愛は他者への愛と矛盾し対立するとしてきたかつての宗教思想、哲学、精神分析などの考え方を批判し、自分自身への愛と他者への愛は分かちがたく結びついているとしたのが、フロム（Fromm, E. 訳書1955）である。彼は、他者のみならず自分自身が自らの感情や態度の対象であり、他者に対する態度と自らに対する態度とは矛盾するどころか、根本的には連結したものであるという。

フロムの理論を実証したのがシアラー（Sheerer, E.I）である。シアラーは臨床的知見から、患者が自己を受け入れ尊敬する程度と他者を受け入れ尊敬する程度には相関があるのではないかと考えた。測定の結果、両者の間には明らかに正の相関があることが確かめられた⁵⁾。また、このような結果は臨床場面以外の実験研究でも多数の被験者を対象に検討され、広く一般に適用できることが実証されている（加藤 1960、57頁）。このように、SEが他者に対する態度や対人関係のあり方を基本的なところで規定していることが明らかにされている。

また加藤ら（1959）は、自己に対する知覚の変化が、他者に対する知覚の変化を伴うのであれば、自己概念と社会意識にも相関関係があるのではないかと考え、中・高校生を対象にした調査の結果、それを実証する1つの研究結果を得ている。

以上のような理論や実証的研究は、人はただ“自分”のことを“自分”のこととしてのみ経験しているのではなく、常に“他者”をどう感じるか、社会をどうとらえるか、ということとの平行な関係で経験していることを意味している。この意味において“自己を尊重できないものは、他者を尊重できない”という論理は一応裏づけられたといえる。

2) 他者尊重と矛盾・対立しないセルフ・エスティームの先行条件

サイモン (Symonds, P.M.) は、自己愛には異なる二種類のものがあり、1つはフロムのいう自己愛を指し、いま1つは両親に受容されないことによって生じる自己愛だとしている。後者は、他の人々との関係の中にはなく自分自身の中のみ満足の基盤を見出すことを余儀なくされた状態であり、その意味で他者との建設的な人間関係を築く上でむしろ阻害要因となるものとした (梶田 1988, 104頁)。つまり、フロムのいう他者愛と矛盾・対立しない自己愛を育むためには、養育者によって「受容される」という先行条件が満たされる必要があるということである。

ホーネイ (Horney, K.) はSEの先行条件として、親の愛と受容および是認をとりあげている。これらの条件に恵まれない子どもは、権力や威信への熱望をはじめとする「飽くことを知らない要求」につき動かされるタイプ (ホーネイは神経症としている) になるとしている。またクーパースミス (Coopersmith, S.) も愛と受容に注目し、両親の注意と受容の質と量とが重要であり、それ以外の宗教、種族、社会階層あるいは子ども時代の外傷性の経験はそれほど大きな影響を及ぼさないことを明らかにしているという (遠藤辰雄 1992, 22頁)。

3) セルフ・エスティームの発達の研究 (乳児期および幼児期初期について)

子どもは、いわば生理的早産の形で極めて未熟な状態で誕生し、本質的に母親 (養育者) の緊密な養育を必要とするため、原初的には、両親および身近な養育者がどのような扱いをするかがSEに影響する。子どもは、中枢神経系の成熟に伴って外界に働きかけるための自我の自律機能を獲得していくが、上記のことは、子どもが主体的にSEを形成していく (自己評価を行う) ようになる以前、つまりは、まだ自己評価の意識をもたない段階においてもいえることである。

エリクソン (Erikson, E.H.) は人間の発達をいくつかの時期に区分し、各時期に訪れる心理・社会的危機と、その統合の結果として獲得される「基本的強さ」をそれぞれの課題として明らかにしている。まず乳児期においては、母親 (養育者) との二者関係を中心とした「基本的信頼vs基本的不信」という葛藤を通して基本的な「希望」を、そして幼児期初期においては両親との関係を中心に「自律性vs恥、疑惑」という葛藤を通して「意志」を獲得するとしている (西平 1993)。

乳児の「希望」の感覚とは、養育者によって自分の欲求がかなえられ、自分が価値あるものだという経験的な確信の情動状態である。同時にそれは、自分を取り巻く環境との未分化な一体感である。つまり、自分を含む世の中を基本的に“良いもの”と感じられるかどうかの基礎がここで育まれる。それは自分の願望が叶えられるにちがいないという持続的な信念であり、それが後に危機に直面したときの楽観的態度の基礎になる (Barbara, M.N. &

Philip,R.N. 訳書1988、110-111頁)。さらに幼児期初期になると、子どもは自分が他者とは異なった独自の存在であることを確かめ、自分を表明しようとする態度を見せる。見るものすべての模倣を通して、子どもは自らの欲求を表明し他者の行動に影響をおよぼす「意志」の基礎を獲得する。ただし、この時期の子どもは単なる学習のための手段として模倣を用いており、社会の規範や習慣の存在を知っていてそれを積極的に取り入れているのではない(同著 146-151頁)。

これらの時期においては、子どもはまだ自己評価の意識をもたないと思われるが、ここでの子どもの漠然とした人間観なり世界観は、後に表われるSE発達の基底部分となるのであり、この発達の阻害は、フロムのいう“他者愛と矛盾しない自己愛”の獲得に困難をもたらすと思われる。

4) 権威主義的パーソナリティーとセルフ・エスティーム

これまで見てきたような自己意識と他者意識の関係を裏づける研究として、「権威主義的パーソナリティー」とSEについての研究がある。これについては以下、田中(1992)によるレビューを参考にする。「権威主義的パーソナリティー」とは、「自分に対する無力感を基盤に、権威や力を判断の基準とし、権威や力のないものは権威や力のあるものへ従うべきという主張を是とする傾向の強い性格」(田中 1992、76頁)をさす。

ラーセンとシュベンディマン(Larsen,K.S. & Schwendiman,G.)は、権威主義的傾向の強い人は、内面的な不安定感が強いためにその防衛反応として権威主義的になるのではないかという仮説のもとに、権威主義的傾向の強さとSEの関係を調べた。その結果予想されたように、権威主義的傾向の強さとSEには負の相関があることが判明している。ラーセンらはこの結果から、SEが低いこと、すなわち内面的不安定感の強さが防衛的機制としての権威主義的傾向をもたらすと考えている。同じ様な結果は、コーエン(Cowen,E.L.)やボシャー(Boshier,R.)の研究においても示唆されているという。

ところが、これとは異なる結果が、南アフリカの白人を対象にしたヒーブンとストーンズ(Heaven,P.C. L. & Stones,C.R.)の研究によって見出されている。例えば、英国系の白人では権威主義的傾向の強い人がSEも高くなる傾向のあることが指摘されている。さらにレイとヒーブン(Ray,J.J. & Heaven,P.C.L.)の研究では、白人で権威主義的傾向の強い人は、自民族中心主義で保守的であり、きわめて達成動機が強く、非同調的であるがそれにもかかわらずSEも高いことが明らかにされ、南アフリカ人の独自性が指摘されている。

田中は、このように相反する研究結果について、SEが「遠藤(1981)の定義にもあるように、まさに『社会的』なものであり、その内容について語るときには特定の社会を念頭におかずには語れない性質をもつことを示している」(77頁)と述べている。

2. セルフ・エスティームの社会的側面

アパルトヘイトという人種差別政策をとる南アフリカでは、白人は社会化の過程で集団間（この場合、白人対黒人）の比較による“白人の優位性”を組み込んだ価値体系を獲得する。そして、それが白人コミュニティという社会で支持されることによって、「高いSE」の獲得が可能になるのである。したがって、南アフリカの白人で権威主義的な人は、SEの低い、内面的に不安定な人ではなく、むしろ達成動機が強くSEも高くなる傾向があることは理解できないことではない。田中も述べているように、「彼らにとって、権威主義の基本的特性である自民族中心主義や支配的立場からの優越感を自らの考えとすることは自分の属する社会の価値体系に同一化することであり、その意味では彼らの自尊感情も権威主義も南アフリカの特異な価値体系の取り入れに由来するものとして同じ基盤をもつといえるのである」（77頁）。このように、SEに「社会的」な要素が入り込んでくる発達段階以降では、SEの内実は普遍的にはなく相対的に捉えられなければならないことを示している。

ここでは、人が社会でのさまざまなやりとりを通して発達していく中で、SEがどのような意味構造をもちながら変容するのかを整理する。

1) セルフ・エスティームの意味構造

SEと一口にいっても、その意味構造はさまざまである。まず、SEがどのような構造で成り立っているのかについて触れる。

蘭（1986）は、SEには①「素朴な自己愛」、②「自他比較による虚栄心」、③「自系列内比較による自負心」の3つの要素があることを指摘している。①は、「わたし、できる」「ほく、強い」というように、さまざまな自己評価の感覚や意識・態度を基底において支えている感情や感覚である（前のフロムのいう「自己愛」とは異なる）。②は、「○○ちゃんより上手だ」というように、優越性の感情と関連し、他者より優れているか、あるいは優れていると他者からみなされていると思うことである。③は、「以前よりうまくなった」というように、他ならぬ自分自身のために設定した基準に照らし、自分を受容し尊重することで、自己受容や自己満足の感情と関連する。

梶田（1988）は、「自信がある」という場合、蘭が示した3つの要素のうち、どれかが中核となり他のものがそれに関連づけられるというように、それらは人の内面で相互に絡み合い、1つのまとまりのある全体をなしているのだという。したがって、蘭の①のSEと基準によって異なる②③のSEがそれぞれどのような割合で全体を構成しているかによって、実際の表われ方が異なってくるものと思われる。

またM.ローゼンバーグ(M. Rosenberg) は、SEは「とてもよい (very good)」という意味のものと「これでよい (good enough)」という意味の2つがあることを指摘している。前者は蘭のいう②に、後者は③に対応するものと思われる（遠藤由美 1992、62頁）。

2) セルフ・エスティームの基準

また上記のローゼンバーグの2つのSEが生じる際の評価基準がどこにあるかについて、

遠藤由美(1992、64頁)はローゼンバーグの見解に言及しながら、前者には「社会的基準」が、後者は「個人内基準」が関わっていると述べている。遠藤由美によると社会的基準とは、他者との比較や他者からの評価といったような、「その人が所属している社会・文化で広く認められている基準」であるという。また個人内基準とは、前述したように自己受容などと関連する「他ならぬ自分自身のために設定した」基準である。

しかし、個人内基準といっても「人間が社会的存在であることを考えれば、自分なりの基準がまったく他の人とは異なっている場合は極めて稀であって、ある程度の共有が成立しているからこそ自己が安定性を維持できることは否めない」(69頁)とも指摘している。したがって、「社会的基準」と「個人内基準」、およびそれらによって区別される2つのSE(蘭の②およびローゼンバーグの「とてもよい」と、蘭の③および「これでよい」という意味のSE)をそれぞれ全く別個のものとして捉えるべきではないと思われる。それは、そもそも自己評価の行為は、自分自身の中に他者のまなざしを取り入れ、他者の視点に立つことではじめて可能になるからでもある。たとえ、③および「これでよい」という意味のSEが‘自分自身のために設定された基準’によるものであったとしても、もともとそれらは発生的に見れば、他者からの評価や自己比較などの社会的基準の中から抽出されたものなのである。

また、蘭(1992a、200-201頁)によると多くの場合、前の3つの成分のうち②の「自己比較による虚栄心」がSEにおいて大きな比重を占めるという。その理由の1つは、「多くの社会的行動において、われわれの行動を評価する絶対的基準があまりにも少なく、そのためおのずと他者の比較という相対的基準を多く用いること」、2つに「自己のパフォーマンスの評価基準の成立は、いつも一緒に交わっている他者との比較を通して、他者あるいは社会の基準を内在化することによって相対化されるプロセスを経るから」だという。

3) 社会的基準によるセルフ・エスティームの形成

榎本(1991)によると、SEのような自己評価の意識⁶⁾は自己愛を基底として、①他者から与えられた評価、②他者との比較、③理想とする自己の姿との比較、④実際の成功・失敗体験、といった要因によって形成されるとしている。蘭も前項で指摘していたように、私たちは他者との比較に基づいて自己評価を日常的に行っているが、このような基準に基づく自己評価は何歳頃からはじまるのだろうか。

セコードとピーバース(Secord, P. & Peevers, B.H.)によると、就学前の子どもは「私は自転車に乗る」のように自己記述するが、小学校3年生になると「私は弟よりじょうずに自転車に乗れる」というように、他者と比較して自己記述するようになるという。またラブルら(Ruble, D.N. et al.)の研究によると、7才以下の子どもが自分自身が課題を遂行できたかという絶対的基準に基づいて自己評価を行い、したがって他の子どもの成績にはあまり関心を示さないのに対して、7才以上の子どもは他の子どもとの比較で自己評価を行う傾向があることを見い出しているという(榎本 1991)。

またすでに述べたように、自己評価の行為は自分自身の中に他者のまなざしを取り入れ、他者の視点に立つことによって可能となるが、フィリップス(Phillips, B.N.)やニコルズ(Nichols, J.G.)による実験の結果⁷⁾から、他者のまなざしで自己を見つめるということは、

児童期の後期になってようやく可能になることがわかるという。それ以降の自己評価というのは、「社会的基準」を内面化した上での自己評価ということになるだろう。はじめは自分を評価する際の基準としていた特定の「他者のまなざし」は、その後の社会化⁸⁾の過程で習慣や社会通念といった「一般化された他者」(generalized other)⁹⁾のまなざしとして徐々に内面化されていくのである。

だとすれば、他者のまなざしを「社会的基準」として内面化しはじめた時から、それによって自己評価して生じるSEとは、ある社会、文化によって規定される“相対的な”意味構造を示すと推測できる。

4) 文化的規範の内面化プロセスとSEの発達(幼児期後期および児童期について)

子どもは発達過程において、自分は女の子であり男の子ではないこと、自分は「日本人」であって西洋人ではないこと、自分の家は貧しく豊かではないといった、さまざまな「ちがひ」と「類似性」を認知することによって、自己をそれぞれの集団と同一視¹⁰⁾することを学んでいく。さらにこの同一視と同時に、その集団の期待—例えば「女の子はこうあるべき」という期待—を感知することは、子どもの自己概念の形成に影響を及ぼしている。例えば、「可愛い」というポジティブな他者からの評価が、「女の子らしさ」を表すものとして使われることが多いこと、どうふるまう場合にそのように評価されるのかなどを感知することによって、「他者のまなざし」を徐々に内面化し、その社会的基準に沿って自分のSEを高め、あるいは維持する行動をとるようになるのである。それは例えば、西欧社会では通用しないが日本社会では常識となっている文化スタイルや価値観—例えば、自己主張よりもまわりとの協調性を優先すべきである—といったことの社会化についても、同様の内面化プロセスを経ている。

対人関係も家族、近隣の子どもに広がる幼児期後期になると、子どもはまず養育者との同一視によって前述の最も原初的なSEである「素朴な自己愛」を形成し(蘭 1992b)、養育者の承認や禁止を通して上記のような文化的規範を自分の中に取り入れはじめる。ただしそれは、はじめの頃は養育者からの賞賛などを通して特定の場面での具体的な経験に限られるという意味で、絶対的基準に基づく。またバーバラとフィリップ(Barbara & Philip 訳書 1988)によると、この時期子どもは自分を対象として捉える能力をもちはじめ、「かくありたい自己」(理想自己)を形成し、それが行動の動機づけとなりはじめる重要な時期だと述べている。

さらに児童期に入り学校での同年齢の他者との生活によって、子どもは自分と他者との能力の差を強く意識するようになると、前述の研究にあるように「他者との比較」という基準を取り入れはじめる。発達段階が初期であればあるほど、自己概念に影響を与える子どもの認知能力は具体的に絶対的な“AかBか”という捉え方をするため、子どもは完全主義的なものの見方をしがちである。そのため、蘭のいう「自他比較による虚栄心」としてのSEまたは劣等感を伴いやすい。「他者との比較」という基準が、必ずしも「優劣比較」という基準とは限らないが、優劣という価値基準を内包する社会的規範と複雑にむすびついて、自己を評価する際に作用するということは考えられる。

以上のことからすれば、「社会的基準によるSE」を高めたり維持するということは、その個人が背景にしている社会、集団への「適応」を意味することになるのである。

5) セルフ・エスティームと「適応」

SEと適応との関係は、「はじめに」で触れた遠藤辰雄のSEの定義や、1.の最後に触れた、SEと権威主義的パーソナリティーについての研究の異なる結果を見てもわかる。人間が社会的な存在であり、SEもまた特定の役割、価値観の達成を通して獲得されるものなのであるとすれば、やはり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”を示すのである。

SEと「適応」に関する研究は、まずロジャーズ(Rogers,C.R.)の臨床的知見に基づいて行われた。彼は患者の適応と深い関係があるのは、患者の「現実自己」(個人が現実にごうであると自ら認めている自己)と「理想自己」(個人がこうありたいと思っている自己)との差異の大小であり、治療の後半になるほどその差異が減少していくことを明らかにした。しかも2つの差異の大小は、理想自己の変容であるよりもむしろ、現実自己の変容によるという。それ以来単なる臨床的知見をこえて、このような現実自己と理想自己のズレの大小(差異スコア)が個人の適応の指標となることが論じられてきている(加藤 1960)。

上記のようなロジャーズの適応理論についてのこれまでの発達の研究について、遠藤由美(1991)が以下のように整理している。小学校4,5,6年の児童を対象に現実と理想の2つの自己概念の関係について検討したリップシット(Lipsitt)の研究では、3学年間に発達の差異は認められなかったが、より高年齢の子ども(5,8,11年)を対象にしたカツツとザイグラー(Katz & Zigler)の研究では、ズレは年齢とともに増大すること、さらに知能水準とも関係しており、IQ高群ではIQ低群よりも差異スコアが大きいことを見出ししている。また高校生から中高年までを検討したヘスとブラッドショウ(Hess & Bradshaw)の研究では、理想自己は年齢とともに上昇するが、現実自己については大学生で低下するため、ズレが最も大きくなるのはこの年齢段階だと報告しているという。日本の研究においては、菅が小学生、中学生、高校生を対象に、2つの自己概念と差異スコアと社会的適応との関係を検討した。その結果どの年齢層においても良好群は不良群よりも理想自己得点と現実自己得点が高く、差異スコアでは、小学生と中学生で不良群の方が大きいという傾向がみられている。しかし高校生では、良好群の方が差異スコアが大きい傾向がみられ、従来とは逆の結果が報告されているという。

6) 適応理論についての発達の解釈の必要性

以上のような結果をもとに遠藤由美は、ロジャーズが臨床場面において見出した仮説を年齢を越えて一般化することは難しい、と結論づけている。子どもの場合年齢が高くなるほど、あるいは知能の高いほど理想自己を高水準に設定する傾向があると指摘したうえで、理想自己と現実自己が大きく隔たっていることが直ちに不適応の指標とはならないとし、むしろそれは知的成熟のあらわれとみるべきだと述べている。

また、ズレが最も大きくなる青年期は、不適応傾向の増大する時期ということになる。加

藤(1959)も桂との調査で、中学から高校へと学年がすすむにつれて、自己意識に関しても社会意識に関しても現実と理想の差が次第に大きくなる傾向を明らかにしているが、この点に関して加藤(1960、60頁)は、「たしかに高校時代は児童から成人への過渡期にあって、内面的動揺や自己不信・自己嫌悪感をもちやすく、また社会的慣習や規則を白眼視し、理論的であっても現実の事態とかけはなれた主観的論理に終始しやすい条件をそなえている」とし、「人間形成における青年期の意義や価値的見地をはなれて、単に適応問題として論ずるならば」、青年期は不適応期といえると述べている。しかし同時に、理想自己と現実自己の関係は発達段階に応じて解釈されなければならないとも指摘している。

7) 適応理論における基準の発達についての若干の考察

ここで、筆者なりの分析および考察を加えたい。大人の場合の理想自己には「個人内基準」が反映しやすいのに対して、子どもの理想自己に反映しているのは恐らく「社会的基準」である。特に年少者ほど、その社会的基準もごく狭い人間関係の範囲内での規範や価値観を反映したものとなるだろう。それが、次第によりひろい社会的規範を反映するようになり、適用範囲も広がっていくものと思われる。

さらに青年期になると、「内省」という認知能力の発達に伴い自己概念の再構成が行われる。それは「他律的な価値基準ではない、自律的な価値観や自己像をもつこと」であり、「悪い自分＝非自己」としか考えられなかった状態から、徐々に柔軟性を獲得し、現在の不満足を将来や変化可能性への期待によって補償したり、「人はひと、自分は自分」という独自の価値観による自己感情を身につけるようになることを意味する(伊藤美奈子 1989、21頁)。つまりこれは、人が個人内基準を形成するプロセスだと言い換えられるだろう。この自己の再構成という混沌とした青年期を経ることによって、大人は自分なりの基準である個人内基準を獲得するようになるのである。

大人が個人内基準としての理想自己と現実自己とを照らし合わせたときのズレの少なさは、ある程度その個人が「いかに自己を受容しているか」を表すであろうし、子どもが社会的基準としての理想自己と現実自己とを照らし合わせたときのズレの少なさは、「いかに社会化しているか」をある程度表すものといっていよう(12)。このように、子どもの場合と大人の場合とでは、同じ「適応」であってもその内実は変わってくるのである。

3. セルフ・エスティームの普遍性と相対性とは

1. で触れたように、確かに自己意識と他者意識には、ある「表裏関係」または「因果関係」が認められる。その意味で、国際理解教育において強調される“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”という論理も、心理学の研究によって裏付けられるといえる。しかしその論理も、具体的には発達段階や社会的文脈を考慮して解釈される必要がありそうである。以下、そのような論理におけるSEの重要性の普遍性と相対性について整理する。

1) SEの重要性の社会的普遍性

上記のような論理におけるSEの重要性は、どのような条件で普遍性をもちうるのだろうか。

1.の3)で述べたように、子どもが乳児期や幼児期初期の自己評価の意識の希薄な段階であっても、エリクソンのいう「希望」や「意志」を獲得し、漠然とした人間観や世界観を形成し、それが後のSE形成に影響を与えるものと考えられる。もしそうであるとすれば、少なくともSEのごく初期における発達、厳密に言えば、SEが生じる以前の自我形成のプロセスの重要性に関しては、その社会的文脈に関わらず普遍性をもつということができる。もう少しその時期を明確化すれば、それは、SEの意味構造の形成に影響を与えるうえでもっとも原初的な“社会的意味”となる、「他者のまなざし」を感じるようになるまでの時期、ということになる。

また、榎本(1991、76頁)は、たとえ「他者のまなざしで自己を見られるようになる」といっても、それはあくまでも本人の推定による他者の視線であり、けっして客観的なものではないとありえない」として、「その時点においてすでに形成されている自己評価の高低によって、他者の視線の推定のしかたが異なる」と述べている。この点についてはキャンベルとフェール(Campbell, J.D. & Fehr, B.)が、大学生を対象にした実験で、自己評価の高い者はほぼ正確に相手による評価を推測できるのに対して、自己評価の低い者は相手による評価をかなり低めに見積もる傾向があることを見出ししている(榎本 1991、76-77頁)。そして前にも述べたように、自己評価の低さはさらに他者に対する否定的感情をもたらすという悪循環を引き起こしていく。このような悪循環を避けようとするならば、一層重要になるのは、やはり上記の他者のまなざしを取り入れるまでの段階にこそある、といえるだろう。

それ以降のSEについては、条件つきでのみ、その重要性を述べる事ができる。つまりSEは、本質的に極めて「相対的なもの」だということができるのである。

2) SEの重要性の発達の相対性

SEの重要性の相対性について、まず発達という軸で見してみる。

2.の3)や4)で見てきたように、子どもは「他者のまなざし」を感じるようになると、「他者の評価」や「他者との比較」といった社会的基準を自己評価の際の基準として取り入れるようになる。特に自他比較という社会的基準は、2)でも触れたように優越性や完全性の感情と結びつきやすい。しかし蘭も指摘しているように、私たちの「自己のパフォーマンスの評価基準の成立は、いつも一緒に交わっている他者との比較を通して、他者あるいは社会の基準を内在化することによって相対化されるプロセスを経る」ために、社会的基準は人が社会化する上で避けられない基準でもある。したがって、SEはこの意味において、優越性の感情から完全に切り離すことはできないものだといえる。

2.の4)で見たように、児童期になると子どもは「他者との比較」を取り入れるために、「自他比較による虚栄心」を身につけやすくなる。しかしながら、この時期の子どもが、役割遂行や学業達成によって“自分でやった”という、素朴な満足感を感じる事ができないわけではない。子どものSEの関心は、他者の賞賛から徐々に“課題を正確にやれたかどうか”

にも向いていき、具体的な学業達成や役割遂行の経験を通して、もっぱら有能さに関するSEを高めようとするのである。これは自己効力感 (self-efficacy)¹³⁾ と呼ばれるもので、このSEの十分な発達が、勤勉な態度を内在化する強い力となり、より困難な問題の解決に立ち向かう態度を育てるのである。“自分は自分なりにできる”という相対的な有能感をもつためには、やはりそれまでの両親および身近な養育者の養育行動のありかたが重要となるであろうし(蘭 1992b、168頁)、特に児童期以降は教師と一緒に過ごす仲間の受容的雰囲気も、それぞれの子どもの相対的な有能感の発達を促すと思われる。このことは、自分なりの基準であるところの「個人内基準」の形成を促すであろうし、その結果として2.の1)で触れた蘭の「自系列内比較による自負心」という要素をSEに加えていくものと思われる。

3) SEの重要性の社会的相対性

次に社会的文脈という軸から、SEの重要性の相対性について述べたい。

前項でも述べたように、子どもに「まなざし」を向けるところの他者としての具体的な社会が、子どものSEの意味構造に影響を与える。子どもは「他者の評価」や「他者との比較」という社会的基準を通して、「女らしさ」「日本人らしさ」「若者らしさ」といった具体的かつ相対的な文化的規範を内面化していくのであり、その文化的規範に沿って、SEを高めたり維持しようとする。またそれが、子どものあらゆる行動の動機づけともなるのである。

このことを考えるうえで、1.の4)で取り上げた権威主義的パーソナリティーとSEの研究における対照的な結果は、その好例である。一方では、内面的不安定感の強さによってもたらされる防衛機制としての権威主義的傾向は、SEと負の相関をもつものとして表れた。この場合は、人がSE発達のごく初期においてどのようなプロセスを体験したか(養育者の受容や是認を十分受けたかどうかや、他者との比較以外の相対的な有能感を感じることができたか)が原因として関わっていると思われる。いま一つは、南アフリカの権威主義的傾向をもつ白人の場合である。彼らは内面的な不安定感をもつ人としてではなく、むしろ達成動機が強くかつ高いSEを示した。彼らの場合、発達上の問題というよりはむしろ、彼らが内面化した価値観や文化的規範といった、極めて具体的な社会的基準が関係しているのである。

後者のように、ある特定の価値体系に同一化し、社会によってそれが全面的に支持されて獲得されるSEとは、別の言い方をすれば、きわめて社会的基準に依存したSEだと言うことができるだろう。葛藤が起こらないほどに社会に「適応」しているのであれば、高いSEを示す場合があるのである。しかし、もし社会への適応に裏づけられたSEが無条件に良いものだとされるなら、自分や社会に対する主体的な判断や批判の意義は否定されざるをえない。やはり、人間の認知能力がもつ可能性からすれば、単に自己に対しても社会に対しても無批判に“同化”している状態は、特殊な例と言わざるを得ないのではないだろうか。

4) SEの重要性の発達の普遍性の可能性

2.の5)で取り上げたロジャーズの適応理論が、青年期を対象にした発達の研究においては当てはまらなかったことは、青年期というものが、認知能力の発達による自己再構成の混乱の時期であること、そして「理想自己」に個人内基準が反映されはじめる時期であることを

表している。自己や社会を批判的に見ることを可能にする認知能力の発達、相対的な文化的規範を反映する社会的基準を個人内基準として再構成することを促す。もちろん、個人内基準があくまでも相対的な社会的基準から再構成されるものであるかぎり、やはり社会的に相対的な価値基準が介在することは否めない。それでもやはり、この時期以降の認知能力は社会的基準を批判的に解釈することを可能にするのである。

また、この時期以降の認知能力には、いま一つ重要な可能性があると思われる。それは、自他の区別、もっといえば自己と他者の独自性を認知する能力への期待である。“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SEの重要性を、単なる自他の認知が未分化であるがゆえの表裏関係で述べるのでは十分ではない。むしろそれは、自他の区別が付き、観察できるようになってはじめて真の「他者の尊重」を可能ならしめるもの、としても述べられるべきではないだろうか。その意味で筆者は、SEの究極的な重要性の普遍性の可能性は、実は青年期以降にあるのではないかと考えている。

<注>

- 1) 国際理解教育とはもともと、ユネスコが人権教育を基盤として異文化の理解と尊重、世界連帯意識の形成をめざして提唱した教育である。日本においては、国際交流の推進や外国語能力の育成、日本の文化・伝統を重視する文部省主導の独自の国際理解教育と、ユネスコの概念に沿う形で展開している海外の取り組みをモデルとした民間レベルの国際理解教育（「地球市民教育」「グローバル教育」などとも称される）とが別の流れをもつようになっている。本論文において国際理解教育とは、ユネスコ、文部省、民間において取り組まれている、国家間・文化間の相互理解を促進し、連帯意識の形成をめざす教育ということにする。
- 2) 従来の知識中心の学習から世界の諸問題解決のために行動する主体を育成することをめざす、より実践的な国際理解教育への転換を呼びかけた重要な節目とされているのが、1974年の「国際理解、国際協力、国際平和のための教育ならびに人権および基本的自由についての教育に関する勧告」である。この勧告をうけてウィーンにおいて開かれた1978年ユネスコの「人権教育に関する国際会議」の後刊行された「最終文書」において、SE概念が初めて公の文書の中で登場している。その中の「付属文書」では、「人権プログラムは、人権についての態度形成が乳幼児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 (self-esteem) 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、両親相互及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)とある。
- 3) 1994年にERIC (国際理解教育センター) は、スーザン・ファウンテン (Fountain, S.) 著『いっしょに学ぼう』(原著は1990年、イギリス)、ミルドレッド・マシェダー (Masheded, M.) 著『いっしょにできるよ』(イギリス)、そしてエリザベス・キャリスター、ノエル・デイヴィス、バーバラ・ポープ (Callister, E., Davis, N. W., Pope, B. S.) 共著『わたし、あなた、そしてみんな』(1988年、オーストラリア) を次々と翻訳、出版した。これらは、実質日本において初めてSE概念を現場向きの教材の中で紹介したものとなった。これらの教材は、それぞれグローバル教育、平和教育、また人間関係を促進するための人間形成プログラムなどを背景にしながらも、共通してSEを重要な概念として明確に位置づけている。
- 4) 具体例としては、小田島弥「自分を大切にすゝめよう」(『教育』1997年10月号)、下村哲史「私から始まる人権教育〜グローバル・セミナーに参加して」(以上『会報 ワールド・スタディーズ7号』1996、ワールド・スタディーズを創る会)、小野江隆「自己肯定観を育てるには」(『教職研修8月増刊号 国際理解教育の考え方・進め方』1997、教育開発研究所、130-133頁) などがある。
- 5) シアラールの言う「自己受容および自己尊重の態度」とは、自己の行動の基盤として内在化した価値や原

理をもっており、他者の見解や習慣に従うより、自己の原理に基づいて行動することであり、これは自己満足を意味せず、また自己の原理が必ずしも他人のそれと異なることを意味しないという。また、自己の基準にしたがって行動したことを後悔したり、自己の行動を弁解しようとする欲求をもたないこと、また自己が他者の幸福のために貢献できるという信念をもっていることなどを意味しているという。また、「他者受容および他者尊重」の態度とは、他者の行動や価値が自己の行動や価値と対照的であるような場合でも、そのために他者を拒否し、嫌悪することのないこと、また他者も自己と同じ信念・価値・基準をもつ権利をゆるすこと、自己の幸福の増進に当って他者の諸権利を侵さないように心がけ、積極的に他者のために奉仕しようとする欲求をもつことなどを意味しているという（加藤 1962）。

- 6) 中村(1990、14-17頁)によると、自分が自分に注目し、自分の特徴を自分で描き、その描いた姿について評価し、さらにその姿を他者に見せたり隠したりする過程を「自己過程」という。自己過程は①自己の姿への注目(自己意識)、②自己の姿の把握(自己像・自己概念・自己認知)、③自己の姿への評価(自己評価・自尊感情)、④自己の姿の表出(自己開示・自己呈示)からなる、4つの系列的位相をもつ。これによるとSEは③の位相にあたり、評価そのものを含みその結果生じる感情・感覚を意味している。しかし研究者によっては、「自己意識」や「自己概念」という言葉を①②③すべてを含む広い意味で使用することも多い。
- 7) フィリップスやニコルズは、生徒の自己評価を教師による評価と比較するという実験を行っている。その結果、小学校低学年では自己評価は教師の評価と無関係であるのに対して、高学年になるとそれらはかなりの程度の有意相関を示すようになる(榎本 1991、76頁)。
- 8) きわめて広い範囲の行動の可能性をもって生まれたはずの個人が、その所属する文化・社会の基準にしたがって、慣習的な、受容可能な、はるかに狭い範囲の行動を現実に発達させていく全過程をいう(古畑 1981、338頁)。
- 9) ミード(Mead,G.H.)がその自己発達論において使用した概念。自己は主我“I”と客我“me”という二つの局面から成り立つが、主体的・能動的“I”が、「社会化の過程を通して他者の態度や役割や期待を内在化させることによって、社会的自己すなわち客我(me)へと一定程度まで組織化される」。「このような客我は一般化された他者の態度を取得したものとされる」(後藤 1999、35頁)。
- 10) 同一視(identification)とは、取り入れ対象(他人)のある一面、あるいはいくつかの特性、場合によってはその対象全体を自分の中にあてはめて、それと似た存在になることをいう。ある対象が失われた場合、そこで生じる苦痛を防衛するためにその対象を同一視(同一化)する(越智 1981、758-760頁)。
- 11) 田中(1992、73頁)はこの現実自己と理想自己のズレについて、「しばしば自尊感情の測度として用いられるが、ズレの大きさが同一でも現実の自分についての評価が高い場合も低い場合もあることを考えれば、自尊感情の測度としてよりも自尊感情の安定度に関連したものと考えるほうが望ましいと思われる」と述べている。
- 12) しかしながら、子どもの場合認知能力が十分に発達していない可能性があるため、子どもによる現実自己の記述が事実を反映したものとなるかどうかはわからないという問題は残る。
- 13) 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。バンデュラ(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。この中で彼は、行動変容の理論として、認知過程を重視する立場と遂行を重視する立場をあげ、2つの理論を統合するものとしてこの概念を提唱した(伊藤秀子 1994)。

<参考文献>

- Barbara,M.N.&Philip,R.N. 1975,福富護訳1988『新版 生涯発達心理学—エリクソンによる人間の一生とその可能性』川島書店
- 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』

ック] ERIC

- 遠藤辰雄 1981 「人生周期と同一性」『アイデンティティの心理学』ナカニシヤ出版,12-27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
- 遠藤由美 1991 「理想自己に関する最近の研究動向—自己概念と適応の関連で」『上越教育大学研究紀要』10, No.2, 19-35頁
- 遠藤由美 1992 「第5章 個性化された評価基準からの自尊感情再考」同上, 57-70頁
- 榎本博明 1991 「第二章 性格 一、二節」『現代心理学講義』北大路書房, 53-78頁
- 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
- Fromm, E. 1947, 谷口隆之助・早坂泰次郎訳, 1955 『人間における自由』東京創元社
- 古畑和孝 1981 「社会化」下中邦彦編『新版 心理学事典』平凡社, 338-339頁
- 後藤将之 1999 「一般化された他者」中島義明・安藤清志・子安増生他編『心理学辞典』有斐閣, 35頁
- Harter, S. 1990 "Causes, Correlates, and the Functional Role of Global Self-Worth: A Life-Span Perspective." in Competence considered, ed. by Sternberg, R.J. & Kolligian, J.Jr., 67-97pp.
- 伊藤秀子 1994 「16 自己の能力を信じる バンデューラの自己効力論」梶田毅一編『自己意識心理学への招待』有斐閣, 195-205頁
- 伊藤美奈子 1989 「青年期自我形成過程における自己受容研究の意義と視点」『青年心理学研究』3, 20-28頁
- 梶田毅一 1988 『自己意識の心理学 第2版』東京大学出版会
- 柏木恵子 1983 『子どもの「自己」の発達』東京大学出版会
- 加藤隆勝・桂広介 1959 「青年の自己意識と社会意識に関する一研究」『東京教育大学教育相談所紀要』1, 18-29頁
- 加藤隆勝 1960 「自己意識の分析による適応の研究」『心理学研究』31, 1, 53-63頁
- 加藤隆勝 1962 「自己概念の構造と形成」『児童心理』191, 15-22頁
- Mashedier, 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・教えかたハンドブック』ERIC, 1994
- Mruk, C.J. 1995 Self-esteem: research, theory, and practice, Springer Publishing Company, Inc.
- 中村陽吉 1990 『「自己過程」の社会心理学』東京大学出版会
- 西平直 1993 『エリクソンの人間学』東京大学出版会
- 越智浩二郎 1981 「防衛機制」下中邦彦編『新版 心理学事典』平凡社, 758-760頁
- 落合正行 1996 『子どもの人間観』岩波書店
- 小田島弥 1996 「授業計画 自分を大切に作る気持ちを引き出す」『会報 ワールド・スタディーズ』7, ワールド・スタディーズを創る会, 33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
- Pope, A.W., McHale, S.M., Craighead, W.E. 1988, 高山巖監訳『自尊心の発達と認知行動療法—子どもの自信・自立・自主性をたかめる—』岩崎学術出版社, 1992
- 蘭千壽 1986 「対人行動と自己」対人行動学研究会編『対人行動の心理学』誠信書房, 234-239頁
- 蘭千壽 1992a 「第19章 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』ナカニシヤ出版, 200-226頁
- 蘭千壽 1992b 「第17章 セルフ・エスティームの形成と養育行動」同上, 168-177頁
- 田中孝志 1992 「第6章 自己評価領域の拡大」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, 71-77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

A Study on the Universality and Relativity of Self-esteem —Focusing on Developmental Process and Social Context—

Shiho NOZAKI

Recently, the concept of “self-esteem” is often referred to in education for international understanding in Japan. This concept has drawn the attention for the logic, “We need to respect ourselves in order to respect others” . On the other hand , however , we haven't had significant accumulation of arguments about it , and it has not been systematically analyzed yet . There is no denying that this word is used too frequently.

This concept has been studied in psychology for a long time, and many people consider it as an important factor for emotional development and social adaptation. Especially, for children, self-esteem is a base for interpreting daily experiences. In addition, “self-esteem” is essentially formed by learning specific roles and values in the society. Therefore, we need to know the particularity of the concept of “self-esteem” that has grown in individual-based society like Europe and America.

This paper examines the universality and relativity of “self-esteem” in developmental and social contexts. I argue that the importance of this concept should be interpreted according to developmental levels and social contexts.