The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	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
Author(s)	野崎, 志帆; 平沢, 安政
Citation	大阪大学大学院人間科学研究科紀要. 2001, 27, p. 107-136
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/8565
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

「大阪大学大学院人間科学研究科紀要」第27巻, 2001年３月所収

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

野　崎　志　帆
平　沢　安　政

目　次

１．はじめに～「人権意識」とセルフ・エスティーム
２．「欧米発セルフ・エスティーム概念」導入の背景とその理念
３．日本におけるセルフ・エスティーム概念の広がりと背景
４．同和教育におけるセルフ・エスティーム概念の広がりと背景
５．セルフ・エスティーム概念から見た日本の人権教育における論点と課題

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

野崎　志帆
平沢　安政

1．はじめに～「人権意識」とセルフ・エスティーム

人権教育[1)]や国際理解教育[2)]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）」[3)]（以下、「SE」と表記）という概念が注目されている。

SE 概念の導入は、いわゆる「人権意識」が、従来の「抑圧されない／しない」ための外的抑圧（法や制度、偏見、言語上の抑圧）の軽減・除去に重点を置いたものだけでなく、「抑圧されたくない／したくない」という、内的抑圧（心理的、主観的な抑圧）からの解放の視点を内包することを明示したという点で、関係者にある種のインパクトを与えてきた。またこのことは、「人権問題」が何らかの権力関係を背景にしながら、個人の「自己実現」との関わりで「いつでも自分の問題になりうる」という認識につながることをも示唆するようになった。

SE 概念は近年、抑圧からの解放をめざす運動論的概念として採用されているが、それ以前に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る。SE は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、臨床心理学の立場からも人の「心」をとらえる一つの重要な概念としてとらえられてきた。文部省が近年提唱した教育改革において、「心の教育」や「生きる力」などがキーワードになっているが、この概念が人権教育のみならず教育一般の文脈においても多く見られるようになったのは、近年の心理学およびカウンセリングブームを背景にしていると思われる。

そこで本論文では、まず SE 概念が日本において導入されるまでに、主に欧米の人権教育においてどのように導入されたのかを整理する。さらに、上記のような日本社会の状況を踏まえつつ、SE 概念が主に日本の国際理解教育、同和教育が提唱する人権教育に導入されて以後の議論の推移を検証する。そして、そこでの論点を明確にすることにより、人権教育において SE 概念に期待される役割、および人権教育そのものの今後の課題を明らかにしようとするものである。

２.「欧米発セルフ・エスティーム概念」導入の背景とその理念

日本の人権教育および国際理解教育において、SE 概念がさかんに用いられるにいたった直接のきっかけは、1994年に翻訳、出版され、日本ではじめて SE 概念を教育方法論と結びつけて紹介した ERIC（国際理解教育センター）[4)]の一連の教材にあったと思われる。これらの教材は、それぞれ欧米諸国を中心に発展してきた「グローバル教育」[5)]、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。その他、欧米を中心に発展した人権教育、開発教育、環境教育、「ワールド・スタディーズ」[6)]といった新しいパラダイムの諸教育の理念と手法が、頻繁に日本でも教材として紹介されはじめたのは、主に1990年代に入ってからである[7)]。そのことは、それぞれ異なる背景をもちながらも、方法論においては「参加型学習」[8)]という、極めて行動的かつ‘ただちに実践できる’手法を共通して紹介していたことと無関係ではない。

ここではまず、欧米諸国でこのような教材が開発された背景を整理し、その中の SE の意味づけを簡単に紹介する。

１）ラルフ・ペットマンの人権教育教材とセルフ・エスティーム概念

ERIC に先だって、欧米で発展した上記のような教育手法に早い時期から着目し、それを日本に紹介した教材として、道徳教育の研究者である福田弘と同和教育の研究者である中川喜代子両氏が翻訳した、ラルフ・ペットマン（Pettman, R.）の『人権のための教育～授業にすぐ使える活動事例集』(1987年、明石書店）が挙げられる。

ペットマンは当時、オーストラリア人権委員会全国学校プログラムの総責任者であり、欧米諸国での研究や実践の集大成として、世界ではじめてこの体系的な人権教育教材『Teaching For Human Rights』を1984年に作成した。その２年後の1986年には、この教材の改訂版とも言える『Teaching for Human Rights : Pre-school and Grades １－4, ５－10』を出版し、1989年には国連から、各国で基本的人権を教えるための小冊子『ABC : teaching human rights』を出している。彼はこれらの中で、具体的な学習場面や方法と結びつけて独自の人権教育論を展開している。福田と中川によって訳された１冊めの教材の中には、SE を表す言葉そのものは出ていない。しかし、後の２冊には、明確に SE 概念が教材の中心概念として位置づけられている。

この冊子の中でペットマンは、「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をもつかという点からはじめなくてはならないでしょう」(５頁）と述べ、人権概念を根底から支えるものとしての「自信と他人の尊重／社会的寛容（confidence and social respect/social tolerance)」[9)]に言及している。また、いわゆる「参加型」の具体的な学習方法が紹介されている。例えば、さまざ

まなアクティビティーを通して自分を客観的に見つめ、肯定的にとらえることを出発点に位置づけ、さらに他人もまた自分と同様に肯定的に認められる権利をもっていることに気づかせ、そのような他人との信頼関係を促進するプログラムや、基本的な人権が絡む論争的問題などについての学習方法を紹介している。これらに一貫しているのは、学習者に自ら考えさせ感じ取らせるなど、学習者の主体性を尊重した経験中心の教材で構成していることである。このように、学習者を中心に置き、学習者の主体的な参加を尊重する雰囲気や方法そのものが、人権の土台としての SE 形成につながるという思想を、ペットマンは明確に示している。

2）ユネスコの人権教育におけるセルフ・エスティーム概念

ところで、SE がはじめて人権教育に関わる国際的な文書の中で取り上げられたのは、1978年オーストリアのウィーンで開催された、ユネスコの「人権教育に関する国際会議」において採択された「最終文書」の中の「付属文書」においてである。これは、人権教育のカリキュラム、方法、構成、教材について詳しく述べているが、その中の「プログラム」の項に次のようにある。

> 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はじ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1989a、100頁）

この会議は、1974年ユネスコ第18回総会で採択された「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」（以下、「国際教育勧告」とする）に基づいて開催されたものである。国際教育勧告では、これまでの知識中心の国際理解が、現実的な課題に直面した場合に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から、改めて課題解決のための積極的行動、そしてそのための態度の重要性が確認されている。そしてその中で、学校教育におけるさまざまな活動は子どもが「自己の権利を意識し、自己の責任を認めつつ自由に自己を主張し、直接の経験を通じて家族、学校、地方、国及び世界としだいに大きな社会に属するという意識を改善、拡大する」（ユネスコ 訳書1989b、85頁）ものでなくてはならないことが述べられている。

このように、SE という概念は、国際教育勧告以後の一連の流れの中で、特に人権教育の必要性が強調された文脈においてはじめて取り上げられた。知識としての「人権の尊重」が排され、人権を尊重する態度・技能の重要性が改めて認識されたからこそ、SE が着目されたと言ってよい。そしてそのような流れの中で、ペットマンの教材に代表される学習者中心主義的、行動志向的、民主主義的価値観を反映する教育方法論として、

「参加型学習」が導入されたのも、極めて必然的であったように思われる。

これ以後もユネスコや海外の人権教育においては、このような SE 概念が「人権尊重の態度（形成）」を語る上でのキーワードとして位置づけられていくことになる。

３）ERIC 教材におけるセルフ・エスティーム概念

次に、実質上日本においてはじめて、SE という概念を現場向きに翻訳・出版の形で紹介した一連の教材、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（Masheder, 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）（以上 ERIC による出版。以下、上記の３冊を指して「ERIC の教材」と呼ぶ）における、SE の意味づけを見てみる。ここでは、その中の『いっしょに学ぼう』『わたし、あなた、そしてみんな』の２つの教材にしぼって簡単に見ていくことにしたい[10]。

まず『いっしょに学ぼう』は、多文化・多民族の状況を抱えるイギリスにおいて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う重要な能力を育てるための多くの体験的学習が取り入れられている。著者であるスーザン・ファウンテンは、「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いう。また、「健全な」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、差別や不平等を黙認するのではなく、あえて不正に立ち向かっていくと述べている。特に一定の年齢に達すると、SE が強いほど、何か問題や危機に直面した場合に自分から進んでそれを解決する心構えがあるし、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。さらに SE は、「どの子も生まれながらにしてもっているはずの権利」であり、したがって子どもには教師が育てないかぎり全く SE がないというのではなく、それをつくりあげるのはあくまでも当事者である子ども本人だということを強調している。したがって教師は、「子どもが自己認識を高め自分とクラスの仲間の個性を認識できるように成長してゆく手助け」をする立場として位置づけられている。

一方の『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学習方法が140にわたって紹介されている。『いっしょに学ぼ

う』とは、人間関係、集団活動の基本にSEが位置づけられている点が共通している。この教材の「はじめに」には、ERICによる次のような解説がある。

> 多様な選択肢の存在する時代に、自己決定することは権利でもありますが、重荷でもあるかもしれません。あなたの決定が、あなたにとって最善の決定であることに、あなたは責任があるのです。あなたの人間関係はあなたが決めるのです。正確な「わたし」メッセージを出していくことによって、よりスムーズな自己主張が可能です。（中略）それは他の人に対して配慮しないということではないのです。

「わたし」メッセージとは、「あなたは…」と、相手に対して攻撃的になったり批判したりする「あなたメッセージ」ではなく、あくまでも自分の思っていることを相手に伝えることをいう。そのために必要な資質・力量の中心として、SEと「アサーティブネス」[11)]が置かれている。

この教材で「自信をもてる大切なわたし」という言葉で表現されているSE概念には、そこに含まれる要素として「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つがある。またSEとは、「自分自身を知り、あるがままに受け入れ、自分を大切にできる」ことだと定義されている。

この教材の影響からか、近年の人権教育やそれを主軸とする国際理解教育では、SEとアサーティブネスがコミュニケーション能力において不可分の要素として取り上げられることも多い。

３．日本におけるセルフ・エスティーム概念の広がりと背景

さて、これら欧米で開発された教材がERICによって紹介されたことをきっかけにして、SE概念は日本でも広く普及するようになった。この概念は、今や人権教育や国際理解教育関係者の間だけではなく、すでに教育一般の議論においても注目を集めている。

1996年７月に発表された第15期中央教育審議会第一次答申のキーワードとなっている、「生きる力」についての議論の中でも、SEへの着目が見られる。また、1997年５月の中学生による猟奇殺人事件をきっかけに、改めて「心の教育」が強調され、「豊かな人間性・社会性」の基礎としてSEをどう育成するのか、といったことも議論されるようになった。そのような流れの中、とりわけ1998年の教育課程審議会において「道徳教育」の一層の充実が論じられるようになると、SEの重要性は「道徳教育」の中でも論じられるようになってきている。

「感情や内面に関わるもの」が、人々の関心として浮上するなど、今日の「心」に着目する傾向が増した背景には、「物質面での豊かさ」がある程度保障されるようになった現代の日本社会の事情がありそうである。

ここではこれらのことを背景に、日本の特に「国際理解教育」の展開の中で、SE概

念がどのように導入され、どのように位置づけられているのかを中心に見ていくことにする。

１）日本の「国際理解教育」の異なる２つの型と同和教育発「人権教育」

まず、日本の学校教育において展開される国際理解教育には異なる２つの流れがある。１つは、基本的には前述の1974年のユネスコの国際教育勧告に沿って展開される「正義、自由、人権及び平和の促進のため」の「ユネスコ型国際理解教育」である。もう１つは、国際教育勧告と同年に出された中央教育審議会答申に沿って行なわれる、「世界の中で活躍できる日本人の育成」をめざし、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「文部省主導型国際理解教育」である。これは、前者の「国際人権基準」の尊重を主軸とした「ユネスコ型国際理解教育」とは別の流れだと言える。

ところで、前者の国際理解教育が、より普遍的なニュアンスを含む「国際人権基準」[12)]の尊重を主軸として発展している教育である点で、場合によっては「人権教育」をその下位概念に置くこともある。民間レベルでは、先述の ERIC をはじめとする NPO などが、このような人権教育を早くから取り上げはじめていた。一方、実践レベルでは、現在人権教育を主に推進しはじめているのは、従来被差別部落に関わる問題を中心に取り組んできた同和教育であると思われる。近年同和教育の分野において、「部落問題」という個別の問題を切り口にする傍ら、1995年からはじまった「人権教育のための国連十年」[13)]を機に、国際的な人権教育の潮流に学んでそれを実践に反映させようとする動向が見られる。この「同和教育発人権教育」の詳しい動向と議論については、4. に譲ることにしたい。

２）教育改革と国際理解教育における「心の領域」への視点

樋口（1994, 1995）は、前述の「文部省型国際理解教育」において、1987年の臨時教育審議会（以下、臨教審）の最終答申での「個性重視の原則」、またそれを受けた新学習指導要領（1989年告示）の「個性を生かす教育」が、自治体レベルの国際理解教育に質的変化をもたらしていると指摘している。そして、それまでの国際理解教育にはなかった新しい動向として、「個の確立と個性の尊重」「自己実現」「思いやりの心」が重要な柱として導入されており、「この教育目標を実現するために、『思いやりの深い子供』の育成という『心』の領域に立ち入った人権尊重の教育目標が設けられている」としている[14)]。

この変化のきっかけは、樋口が述べるようにこの学習指導要領改正をはじめとする教育改革方針にあったと考えられるが、徐々に「人権尊重」の「『心』の領域」への視点の移行が見られるようになった背景には、さらに次の２つのことがあったと考えられる。１つは、さまざまな背景をもつ外国籍の人々の日本への流入が70年代にはじまり、80年代、90年代はじめにはその数が急増し、「内なる国際化」の現実が特に教育の分野で人権問題として浮上したことである。このような状況は、改めて実感として人権を尊重す

る「心」の必要性を迫るものとなった。２つめは、上記のことを背景にして、文部省主導のこれまでの国際理解教育が、とかく外国語能力の習得や外国との交流を中心とし、その内容が一般の学習者や現実に直面している問題と無関係のもののように考えられてきたことへの反動である。

そこで影響を与えたのが、前述の民間レベルで注目されてきたユネスコ型国際理解教育や、「グローバル教育」、「ワールド・スタディーズ」などの新しい潮流である。これらはいずれも、個人的資質や態度の育成という目標を明確に示している点で共通しており、「自己」や「人権尊重」の「『心』の領域」の重要性という問題意識に応えうるものであった。

３）セルフ・エスティーム概念の導入と文部省「生きる力」

そのような中、1994年頃から出版されはじめたERICの教材もまた、従来の国際理解教育にインパクトを与えた。それ以降、これら海外の新しい諸教育の思想や理論、そしてこれらの教材で紹介されている「参加型学習」などの教育方法論を学ぶための研究会がもたれたり、参加型学習の進行役といわれる「ファシリテーター」養成のための講座や研修会も各地で開かれるようになった。

一方文部省は、1992年頃から「知識や技能の量的学力観から、子どもが自ら考え主体的に判断し行動するための資質や能力への転換」、いわゆる「新しい学力観」について言及しはじめ、それに代わる概念として「生きる力」が登場すると、SE概念を「生きる力」の中核をなすものとして位置づけるものも見られるようになった（滝沢 1997）。

さらに、1996年の中教審第一次答申では、「国際化と教育」という章の中で「共に生きる」ことの重要性が強調されているが、児島（1997）は、「共生」とともに個人としての「自己の座標軸」を明確にし「自己確立」することを打ち出し、「自己の確立」と「共に生きる」という車の両輪が、「生きる力」を支えるものとなっていると説明している。

４）「共生」概念に関する議論とセルフ・エスティーム

また、1996年、ユネスコが発表した「21世紀の国際教育委員会報告」においても、「共生（to live together）」という概念がとりあげられ、この中では「共生」との関連で、「自己理解を基本とした自己と他者の相互理解と他者に対する尊敬」や「自己と他者の共通性の発見」などが、キーワードとなっている（米田 1997b、61頁）。佐藤（1996、36－37頁）は「共生」を、「自然との共生」「他者との共生」「自分との共生」の３つを意味するとし、国際理解教育は広い意味ではこの３つを含むが、なかでも「他者との共生」と「自分との共生」に焦点を当てていくべきだとする。さらに、「自分との共生とは、『肯定的自己概念の形成』を意味し、この自己肯定観を前提に他者との共生も可能になる」と述べている。

また国際理解教育において、「共生」をどうとらえるかについての議論がなされているが、これからの「共生」の前提には、「人権」が保障され抑圧や支配に対して何らかの抵抗を試みる姿勢をもつことの必要性が指摘されており、「自律」と「共生」とは矛盾しない、むしろ不可分のものとしてとらえられている（山口、栗原、堀尾 1996、米田 1997a）。つまり、ポスト冷戦時代を迎えた今日、これまでの支配者への従属による「共生」や自己完結的「自律」ではない、「自律」や「人権」を基盤とする、「共生」が求められていると言える。

５）近年の議論の動向～文部省「心の教育」

さらに、1997年５月に発生した中学生による猟奇殺人事件にはじまる少年犯罪の増加への危惧をきっかけに、文部省は「心の教育」を提唱するようになる。近年の教育における SE についての議論の動向は、この概念を中心に見ることができるだろう。例えば、「心の教育」という場合の子どもの「心」の実態に迫る議論では、子どもの SE の調査報告も取り上げられており[15]、今日の子どもが抱える課題の１つとして SE の低下が指摘されている（石川 1996、尾木 1998、吉澤 1998）。

さらに、近年の子どものモラルの崩壊や公共性・社会性の希薄さへの危惧を背景に、前述の「生きる力」のための「総合的な学習の時間」の設置が1998年教育課程審議会答申で提示されるに至った。その中では、「豊かな人間性・社会性の育成」としての「心の教育」は、現行の「道徳教育」の中に位置づけられている。内容としては、「正義感や公正さを重んじる心、自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心、人権を尊重する心、自然を愛する心豊かな人間性」「社会生活上のルールや基本的なモラルなどの倫理観、我が国の文化や伝統を尊重し継承・発展させる態度や国際協調の精神」「人としてしてはいけないことや善悪の判断、基本的なしつけ」「自分だけの利益だけでなく社会や公共のために何をなしうるかを大切に考え、広く世界の中で信頼される日本人」といったことが挙げられている。ここでも「国際協調」の精神は、あくまでも「日本人としての自覚」を軸として成立するものとして述べられており、先述の1974年中教審答申の内容を基本的に継承している。また中でも、「人権を尊重する心」がここで道徳教育の内容に挙げられていることは注目すべきであるが、その内実については検討を要すると思われる。

このような文脈で SE の重要性が語られるようになってきているが、例えば高橋（1998、101頁）は、「人権を尊重する心を育てるためには、自己肯定感がなく自信を失っている子どもたちの現実を踏まえて、まず自己発見・自己尊重を体験を通して実感させる必要がある」と述べている。また宇井（1998、23頁）は、「突然キレると見境のない行動に走る子ども」は、「内面的には否定的な自己意識をもつ場合が多い」として、「自己の『よさ』への自覚を深めることが大切である」とし、「道徳的実践力を育てるために」は体験的活動を意図的に設定し、その中で SE を高めることだと述べている。

またその一方で、安易にカウンセリングによる「心のケア」が万能であるかのようにみなす対応に対しては、批判も出てきており（野田 1997)、また、社会的問題を個人の問題に矮小化する心理主義に対しての警告もある（小沢 2000)。

６）国際理解教育におけるセルフ・エスティーム概念の類型

さて、再び焦点を日本の国際理解教育に当て、ERIC の教材以降、現時点で SE がどのように解釈されているのかを検証するために、「何のための SE なのか」という視点から文献調査を行なった[16)]。

その結果、SE がどのような意義をもつものととらえられているかを手がかりに、「SE 概念の目的別類型」化を行なうと、大体以下の３つの類型に分類することができた。

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）
③ 自己の確立（日本人としてのアイデンティティ）

多くは ERIC の教材の意味づけに沿って「自分の価値を認める」「自分を大切にする」といった意味としてとらえている。また、欠点を含む自分をありのままに受け入れるといった「自己受容」の意味を特に強調しているものも見られる。①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ものとしてとらえているものであり、②は最も一般的に見られた類型であった。また③のように、「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たり、同意語として用いられたりするものも見られた。

ERIC の教材の趣旨から全くはずれたものはなかったが、未知の考え方や困難な課題にあえて挑戦したり、差別や不平等に抵抗する姿勢、建設的な批評やアドバイスを素直に聞くことができる、などといったこととの関連で SE に言及しているものはあまり見られなかった。

また、③の「自己の確立」と SE を関連づける傾向は従来も見られたが、「日本人としてのアイデンティティ」や「日本人としての自己の確立」に結びつける例は特徴的である。先述のように、従来の国際理解教育において「日本人としての自覚」は幾度となく提唱されてきたが（特に「文部省型国際理解教育」において)、それが「個人の SE」や「自己の確立」と関連づけられているのは、ERIC の教材にもない解釈である[17)]。この点については、5. の１)で改めて述べることにしたい。

４．同和教育におけるセルフ・エスティーム概念の広がりと背景

近年日本でSEが急速に広まった背景には、同和教育におけるさまざまな視点からの議論があったと思われる。また、1995年からはじまった「人権教育のための国連十年」を機に同和教育は転換期を迎え、国際的な人権教育の潮流の影響を受けつつ「同和教育発人権教育」が提唱されるようになる中、SE概念に積極的な関心が寄せられはじめた。

そこで以下、同和教育におけるこの概念への着目の背景にある同和教育そのものの動向について整理したい。

１）学力問題と「社会的立場の自覚」

同和教育において、「SE」という言葉がはじめて取り上げられた文脈は、ユネスコや文部省主導型国際理解教育に見られる観念的な概念というより、むしろ心理学における機能主義的・実証主義的な概念としてであった。1985年から、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大阪を中心として子どものSEの調査[18)]を行なった池田（1991a、10頁）は、「学力を身につけるということは、知識や情報に対して効力感を高めるということ」であり、この「自己効力感」[19)]は、学力と自尊感情が力学的に合成されたものであり、自分がおかれている状態、まわりで起こっているできごとに対する認識を基礎にして形成される。また、そのような自己認識と環境認識は、学力や自尊感情をも基礎づけ、逆にそれらによって確かなものになっていく」としている。同和教育におけるSEは、まず学力との関連で、池田の言う「自己認識」「環境認識」に裏づけられたものとしてとらえられた。

また、同和教育においては、SEという言葉が登場する以前から、運動論的概念として提唱されていた「社会的立場の自覚」という概念がある。「社会的立場の自覚」とは、差別を受けて展望を失っている子どもたちが立ち上がり、自らに誇りをもつために、自分を取り巻く階層化された状況やその中の自分自身、および自己の社会的位置について認識することを指す。そのために同和教育においては、子どもたちに状況を分析する方法を教え、感情を言語化することを教える取り組みが教育実践の中で積み上げられてきた。このような「社会的立場の自覚」を促すことによって、自分が差別を受けたり低位な立場におかれているということは全く不条理なことであり、それは社会の差別的構造によるものだということに気づかせ、被差別部落の子どもたち自らが社会変革をめざしていく積極的な姿勢を育ててきたのである。

同和教育では少なくとも、「差別という葛藤に立ち向かうためのSE」を中心にめざしてきたと言える。そしてそのために、特に十分な「自己認識」「環境認識」が必要とされてきたのである。

２）同和教育の転換点とセルフ・エスティーム概念への着目

ただし、前に述べた「社会的立場の自覚」がそのような社会変革への積極的なエネルギーとなりうるには、子どもの中に生活の矛盾をはねかえそうとする「抵抗感」[20]があることが前提となる。池田(1991b)は、近年この「抵抗感」の前提となるはずの基本的な SE が弱い子どもが増えていることを指摘している。つまり、これまでは「社会的立場の自覚」を促せば、「抵抗感」をエネルギーとして差別に立ち向かう子どもが育ってきたが、これからは SE という裾野にまで視点を広げる必要が出てきたのである。また、部落内外を問わず子どもの抱える問題も多様化し、部落内の階層分化が進むなど状況が変化したこともあり、以前のような枠組みでは部落問題をとらえきれなくなってきた。

同和教育では、従来「なんでこんな家に生まれてきたんだろう」という厳しい状況下にある子どもの中にこそ、人権意識の根や社会変革の原動力があるとしてきた。森（1993）は、被差別の立場にある子どもたちに対しては内発的立ち上がりを求めておきながら、それ以外の家庭の落ち着いた子どもたちが内発的エネルギーをもとに成長していく論理を明らかにしてこなかったことを、同和教育の反省点として述べている。このような変化をきっかけに、同和教育関係者が、これまでの同和教育の到達点と課題に注目するようになったのである。

学力問題をきっかけとして登場し、1990年代に入ってから新たな文脈で論じられるようになったこのような問題意識が、現在に至る同和教育での SE への注目につながっている。

３）海外の人権教育と「同和教育発人権教育」の動向

ところで２.でも述べた、SE 概念をはじめて紹介したペットマンによる国連の小冊子は、1993年に日本の国連広報センターによって訳され、無料で配布されている(『人権を教える ABC～初・中等教育用実践ガイド』)。これに先んじてこの冊子の内容に着目していた平沢（1990, 1991）は、当時この教材の前提になっている行動を通じて学ぶという考え方、それゆえ参加型の手法を用いること、そして自分を肯定的にとらえることと社会的寛容性を出発点に置いて人権概念の学習を組み立てていることを紹介し、日本においても体系的な人権教育を構築することの必要性を論じている。しかし当時、それらについて報告した研究集会の参加者の反応は、「『それで差別の現実が伝えられるのか』とかなり冷やかであった」(平沢 1995、86頁）と後で述べている。

一方森（1993）は、前述のような問題意識に立ち、ユネスコや海外で展開している人権教育の理論を手がかりとして、同和教育のありかたを再検討する必要性を述べている。こうして同和教育でも、海外で発展してきた「参加型学習」をはじめとする実践的アイデアが注目を浴び、「人権教育の出発点は自分を好きになる、自分はかけがえのない存在だという実感をもてるところから出発する」(粟野 1994、14頁）という発想の重要性が認識されていった。

また平沢（1995）は、「人権教育のための国連十年」を背景にして、同和教育の転換点をいくつかのポイントをあげて説明している。中でも、「反差別」を「自己実現」や「多文化共生」を達成するプロセスとしてとらえること、「被差別者の社会的立場の自覚」から「グローバルな構造的関係における立場性の自覚」に発展させること、そして特に「〇〇問題」「〇〇差別」の認識だけを強調するのではなく、そのような認識の土台となる「エンパワメント（empowerment）」[21]となるような自己教育力や生涯学習力、ひいては SE を育むことにより重点を置くことなどを挙げている。

４）セルフ・エスティーム概念が同和教育実践に与えた影響①～人権教育教材から

また、第一章でも触れた ERIC の一連の教材群を手がかりとして、1996年に大阪府同和教育研究協議会は、はじめて「参加型学習」の手法を取り入れた同和教育のための教材・実践事例集『わたし・出会い・発見』を刊行した。この中で SE は、海外の人権教育におけるコンセンサスにならって、他者を尊重し、差別と向き合い、世界の諸問題にも目を向けて行動できるようになるための基礎として位置づけ、人間関係づくりに関わる学習活動の実践例を、アクティビティ単位で紹介している。また、1998年に刊行された『わたし・出会い・発見 PART２』では、これら参加型学習を人権・部落問題学習というテーマのもとにプログラム化し、続いて1999年には、それをさらに「人権総合学習」プランに広げ、同じく『PART３』として刊行している。

これらの教材が同和教育の実践に与えた影響は、大阪府下に限ってみても決して小さいものではなく、各地の教育委員会でも「人権教育のための国連十年」を背景に人権教育プロジェクトがはじまりつつあり[22]、2000年夏に開催された大阪府同和教育研究協議会主催の研究会でも、SE を人権教育の出発点に位置づけた「人権総合学習」の実践が多く報告されている[23]。

５）セルフ・エスティーム概念が同和教育実践に与えた影響②
～「セルフ・エスティーム人権論」の登場

また、従来の同和教育実践の中で経験的に蓄積されてきたことが、改めて「SE」という枠組みでとらえ直され、これまで大事にされてきたことが新たな視点で語られるようになってきている。

例えば松下（1999）は、肯定的な自己概念やアイデンティティといった心理学における枠組みを用いつつ、同和教育の中で一貫して追求されてきた「自分の生活をみつめ、語り、仲間とつながること」の積極的意味づけのとらえ直しを試みている。

また、教育研究所にてカウンセリングに携わった経験のある源（1996）は、ロジャーズ（Rogers, C. R）を出発点とするカウンセリングの理論を軸に、同和教育との接合点を見い出す独自の「SE 人権論」を展開している。その中で源は、SE をまず「自分を大切にしたい」という人間の正当な欲求としてとらえ、それは人がもっている「内在する

力」でもあり、支援者はそれを信じて働きかけ、当事者は自分の中にこそ立ち上がりの「核」があることに気づいていくという。この立ち上がりの「核」としての SE は、「人間の尊厳」そのもの、または「かけがえのない自分」の表われでもあり、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。さらに源（2000）は、このような視点から同和教育をとらえ直したとき、すぐれた同和教育実践は、子どもに「寄り添う・包む・支える」ことで心を育て、さらに「集団主義」[24]を軸に子どもたちを「つなぐ」実践であったと述べている。

このように、従来同和教育が継承してきた「子どもの願いに寄り添う実践」が再評価されている。

６）近年の論点～人権教育と道徳教育

近年においては、先の1998年中教審答申が提示した「心の教育」政策の内容、特に「道徳教育の充実」に関して新たな議論がある。

玉置（1998）は、この答申の「生命を大切にし、人権を尊重すること等の基本的な倫理観」の確立を提示していることについて、人権概念が提起されていることに注目しながらも、それを「道徳教育」という文脈で単なる「倫理」の問題に矮小化し、その背後にある社会的関係や差別の関係が不問にされていることを指摘する。そこで玉置は、カウンセリングの体制づくりといった対症療法に陥るのではなく、人権に根差した関係づくりを学校全体で方向づけることが重要であり、一人一人の「自己」に着目し人権に根差した仲間関係づくりを学校全体で方向づけることの重要性を述べている。

また森（1999、27頁）も、近年「総合的な学習」の実践として道徳教育にも参加型学習が用いられはじめている状況をふまえ、「どのようなスタイルをとるにせよ、道徳教育の特徴は、法律に定めていようといまいと社会の規範となっている価値観を学習者に内面化させようとする点にある。問題は、だれのための規範なのかということであり、何を大切にする規範なのかということであろう」と述べる。さらに、不条理な権力関係が規範として織り込まれた社会において、「人には優しくしましょう」といった「思いやり」のような心がけを教育するのは、一見同じように人間関係のスキルを論じていても、それは既存のルールに適応するためだけのスキルであり、「権力関係を食い破り対等な関係をめざすスキルとは異なる」(34頁）としている。そこで森は、人権を無前提の社会的規範として考えるのではなく、「自己決定」を土台に据えた人権論および人権教育を提唱している。

５.セルフ・エスティーム概念から見た日本の人権教育における論点と課題

以上、SE 概念が日本の国際理解教育および「同和教育発人権教育」に与えた影響について見てきたが、そこから見えてきた議論の焦点と今後の課題について述べてみたい。

１）自己の確立のためのセルフ・エスティーム「日本人としての誇り」再考

3. の６）の日本の国際理解教育における SE 概念の類型の中に、「自己の確立のための SE」が挙げられていた。「自己の確立」を、いわば「個人内統合」「同一性の獲得」と見れば、SE の発達と深い関連があると見ることができる。

ここで考慮すべきは、「日本人としてのアイデンティティ」確立のために「日本人としての誇り」、つまり日本人としての SE が必要であり、そしてこれらが、個人の「自己の確立」や「個人の SE」に関与するととらえる論理が採用されていることである。このような論理は、日本独自の「文部省型国際理解教育」の特徴を顕著に表していると思われる。

このような議論は、そもそも国際理解教育において日本人としてのアイデンティティを「あらかじめ確立すること」が必要なのか、という本質的な問題から考慮しなければならず、ここで簡単に述べられるようなテーマではない。

ただ少なくとも筆者は、個人にとっての自己の確立やアイデンティティの確立は、「日本人としてのアイデンティティ」の確立よりも優先し、またそのようなものがあるとすれば、それはあくまでも意図的に付与されるものではなく、当事者が自己を見つめ意識化した結果として生じるものだと考える。近年の心理学研究によると、個人の SE を構成し直接に影響を与えているのは、「その個人にとって重要な領域」についての自己評価である[25)]。個人のアイデンティティの中で、「日本人として」の要素がどれだけの割合で構成するかは一人一人違うであろうし、また、それを探索し意識化するのは他ならぬ当人である。人の人生の中で「意図的な教育を受ける」という限られた期間の中で、個人にとってのリアリティや個人の内的世界への主体的な探索の姿勢を無視する形で、一律に「日本人としてのアイデンティティ」を押しつけることは、やはり適切とは言えないだろう。ましてや、このような「意図的に付与される」文脈で提示される「日本の伝統文化」なるものは、個人の日常的現実から切り離され、ステレオタイプ化されたものである場合が少なくないように思う。

篠原（2000、104頁）も、2000年１月の「二十一世紀日本の構想」懇談会[26)]における内容に触れ、「インターナショナリズムの中のナショナリズム、その担い手としての『二十一世紀日本の教育』が、多様化、自由な選択、自己選択・自己決定、そして、自己実現という個人の側の行為を媒介として進行しようとしているならば、『教育におけるナショナリズムと心理学』というテーマは必ずそして慎重に取り上げられなくてはならない」、としている。

２）セルフ・エスティームの階層構造～「葛藤に立ち向かう SE」という視点

さて、被差別の立場から出発した同和教育から、次のような警鐘がある。「自己肯定感が意味をなすのは、それが社会を変えていく力につながるときなのではないでしょうか。『幸せ一杯の円満な SE』像は逆に私達を支配し、疎外し、私達の心に欠落感や脅迫

感を強いているように思えます」(森 1997、19頁)。人を取り巻く社会や自分自身の現実は、プラス要因だけで構成されているような単純なものではなく、自己認識・環境認識が広く深いほどマイナス要因が目につく。被差別の立場にあろうとなかろうと十分な自己認識・環境認識は必要なのであり、葛藤を全く感じない SE を無条件によいことだとすることの危険性は明らかである。つまり、上記の「幸せ一杯の円満な SE」は、十分な自己認識・環境認識に基づかない SE として非難されているのである。

国際理解教育においては、SE はかなり包括的な概念として扱われているようである。したがって、「自己受容」や「他者尊重」といった言葉が非常に安易に用いられ（スローガンの域をまだ出ていないためということもある）、それが具体的に「どのような内容」を指しているのかは必ずしも明確にはなっていない。現在教育現場では、「参加型学習」導入によって子どもが主体的に参加し行動する学習スタイルに注目が集まっているが、同和教育などで見られるような「自己認識」「環境認識」の主体として、人権を阻んでいる問題の解決のために実際に行動できるものとしてとらえられることはほとんどない。また森（2000、223－227頁）は、SE のもつ多義性やあいまいさを克服するために、このような葛藤に立ち向かう主体的・行動志向的 SE に代わるものとして、「自己回復力」や「しぶとさ」「しなやかさ」を表す「レジリエンス（resilience）」という概念を紹介している。

これらのことは、１つには、SE を認知的な発達を軸にしながらダイナミックに変容するプロセス、もしくはその内部に階層性をもつものとしてとらえられてこなかったことが原因であろう。さらにもう１つ重要であるのは、SE とは決して価値が介在しない抽象的な概念ではなく、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もあり（遠藤辰雄 1981）、多くの場合他者とのやりとりや、何らかの価値観を前提にしているものだということが認識されていないことにある。SE の重要性の認識がごく基本的なものに限られ、ほとんどが小学校低学年の取り組みに止まるのも、このような「発達的視点」、さらには上記のような「社会的視点」が考慮されていないことに原因があるように思われる。このような視点は、3. 6）でも触れた「心理主義批判」をある程度克服するのに役立つはずである[27)]。

いずれにしても、人権教育においては、葛藤を抱えている者に存在するこのような主体的なエネルギーを視野に入れた SE にまで議論を拡大し、系統だった実践を展開することが必須になると思われる。

３）セルフ・エスティーム概念を軸にした基本概念の検討～「人間の尊厳」再考

また、これまで人権教育における「人間の尊厳」や「人権意識」といった概念は、漠然としたイメージでしか語られることがなかったが、現在これらの基本的概念について議論を深める必要性が出てきている。

①「自己決定」を軸に据えた人権教育論

森（1999）は、歴史的に見て欧米で誕生した人権は、まず暴政をふるう支配者に対する異議申し立てであったことに触れ、4. 6）でも見たように、人権を無前提の社会的規範として考えないためにも、「自己決定」を土台に据えた人権論および人権教育を提唱している。このような見方からすれば、森は、「人間の尊厳」とは人間の「道徳律に基づいて理性的に判断し、自分の行動を決定することができる可能性」(1998、15頁）であるという。また、人間から「尊厳を奪う」ことはできないが、本人の自己決定（道徳律に基づいた）を否定しようとする、「尊厳を傷つける」ような行動は存在するとしている。したがって、人権教育が目的とするのは、「理性的な判断による自己決定、つまり自由な存在としての人間として自他をともに認める人間観の獲得と、そのような存在として発展していくための知識・スキル・態度を身につけていくこと」、また「それを阻むような権力関係に敏感になり、より対等な関係へと組み替える知識・スキル・態度を培うこと」(18―19頁）だとしている。

ここでいう「自己決定」とは、「自分は、責任の範囲内において、自分のことを自分で決めることができる」という、いわば「民主主義的人権」という価値観を背景にした SE の獲得に支えられているといえる。

②　権力関係を打ち破るための「自己決定人権論」の落し穴

たしかに、これまで抑圧される立場にいた女性や非識字者の運動の中から、主体的に社会を読み取り「自己解放」の力を取り戻すための手段として「アサーティブネス・トレーニング」[28)]や識字学習が生まれたことも、その先に自らの生き方を「自己決定」するという目的が据えられてこそであることがよくわかる。SE という概念が人権教育に貢献しうるとすれば、１つはそのような「志向性」があるためだ。

しかし一方、森が言うように、この「自己決定」を人権教育の軸に据えること、また「人間の尊厳」を「人間がもつ理性的な自己決定能力」に限定することは危険であるように思われる。この論理は、逆に言えば「理性的な自己決定能力を期待できない者に、尊重すべき尊厳などない」ということになりかねない。

市野川（1998、26頁）は、70年代アメリカの医療において、「患者の自己決定」を偏重して展開した「パーソン論」が、ナチスの断種法における「自己決定（能力）が期待できない者（実際には知的障害と精神障害をもつ人びと）は『低価値者』であって、その人たちにはそもそも侵害される意思などない」とする論理と同じであるとし、自己決定論が内包する落し穴について指摘している。

③「セルフ・エスティーム欲求」を軸に据えた人権教育論

また森（1999、30頁）は、「自分が何を欲しているかを知らずに、自己決定はできない」と指摘している。「自己決定できない子」が増えている現在、どうしたいのか、

何が好きか、どんな人生を歩みたいのか、という子どもの「主観」「リアリティ」ひいては「欲求」の中身を掘り起こす必要が出てきていると言える。また、一見社会の規範から逸脱する行為の背景にある、子どもの悲しみや絶望といった「願い」に寄り添うことが、同和教育においては中心に置かれてきた。同和教育実践において財産であったのは、「心の教育」と言っても単なる心理主義に陥るのではなく、そのような子どもの「生活現実を含めた自己」に迫る実践を行なってきたことにある。

4. 5）の源の「SE 人権論」を見ると、SE が「人間としての尊厳」であるということの裏に、それが人間の情緒的な成長にとって必要不可欠な要素なのだという論理があることがわかる。つまり、SE を人間がもつ基本的な欲求としての側面を含むものとしてとらえ、これ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」の表われであるということである。そして、このような人間の基本的欲求としての見方は、「内的抑圧」を抱え厳しい絶望的な状況にあったとしても、その「内的抑圧」を引き起こしていた「外的抑圧」に抗していき[29]、自己を実現するための原動力は必ずその当事者の中に存在すること、そしてそれこそが「人間の尊厳」でもあり、そのことを実感したり理解することが「人権意識」の土台であるとしている。

④　内的抑圧を打破するための「セルフ・エスティーム人権論」の落し穴

しかし、SE の欲求のみを「人間の尊厳」と定義することにもやはり限界がある。SE の欲求というものを、「人間なら誰でももっている」と本当に言えるかどうかを考えてみる必要がある。

ここで思い出されるのが、マズロー（Maslow, 訳書 1987）が提示した「人間の基本的欲求の階層構造」である。彼は人間の基本的欲求に階層性があることを認め、最も基本的な欲求として「生理的欲求」、その次に「安全の欲求」、「所属と愛の欲求」、その次に SE の欲求として「承認の欲求」を挙げ、さらにその次に「自己実現の欲求」を挙げている。はじめの基本的なものほどその欲求の度合は強く、発達段階が進むにつれて順に前の欲求が比較的満足され安定してくると、次の欲求が出現するという。この階層構造からすると、SE の欲求が発現するには、それより下位の欲求が満たされること、直接的には「所属と愛の欲求」がある程度満たされていることを条件とする。つまり、誰かに愛される経験が十分にあってはじめて、自らを価値ある存在だと思え、そして他者からも認められたいという欲求が現われるということである。たしかに他の多くの心理学者も、SE 発達の最も重要な先行条件に、養育者の愛、受容および是認を挙げている（遠藤辰雄 1992、22頁）。

このような考え方からすると、SE の欲求のみを「人間の尊厳」にすることは、今度は養育者に十分に愛され受容される経験をもたなかった人、またその他「SE 欲求をもたない人」を「尊厳などない低価値な人間」としてしまう論理を生み出す可能性

がある。

⑤ 「人間の基本的欲求人権論」試論

そこで筆者は「人間の尊厳」として、「自己決定能力」の前に、そして「SE 欲求」の前に、まず「人間の基本的欲求」を据えてとらえてみるのが今の所は妥当だと考えている。

しかし、マズローの欲求の階層構造が示す欲求の内容および「低次の欲求／高次の欲求」という考え方を、普遍的なものとすること自体検討する余地があることが指摘されているし（前平 1995)、また「自己実現の欲求」が最も高次元に置かれているが、最も低次元だとされる「生理的欲求」でさえも人間が「自己を実現する」プロセスなのだとする考え方もある。そう考えたとき、このような階層構造としての人間の欲求を一度平面に帰し、あらゆる人間の基本的欲求が「人間の尊厳」の表れである、とすることから検討する必要があるだろう。その際、何をもって基本的欲求とするのか、またすべての人間にとって普遍的な人間の基本的欲求が存在するのかどうかも、今後議論する必要がある。このあたりは、「SE 人権論」が適応できる範囲とその裾野を考える上でも、今後検討しなければならない課題である。

4）セルフ・エスティーム概念を軸にした基本概念の検討～「権力関係」再考

先述したように森（1999、27頁）は、社会の規範となっている価値観を学習者に内面化しようとする「道徳教育」について、「だれのための規範なのかということであり、何を大切にする規範なのか」が問題だと述べていた。そこで森は、その社会規範にひそむ権力関係の不条理を見抜くための「自己決定」が、人権教育では中心に据えられているとも述べている。しかし、その「自己決定」には「道徳律に照らして誤っていない限りにおいて」(1998、15－16頁）という条件がつくという。そこで言う「道徳律」とは、おそらく「人権」を軸にした平等観であり、「権力関係」を見抜く基準のようなものということであろうが、やはりここでも「人権」という相対的な価値から免れることはない。そして再び、「人権」の内実を規定する「人間の尊厳」とは何であるのかが問われることになる。

さらに、何をもって「権力関係」というのか、打破すべき「権力関係」とは何か、あらゆる「権力関係」は否定されなければならないと考えるか、についても同様である。そしてこれらのことは、どのような社会のビジョンを描くのか、ということにもつながっていく。おそらく、あらゆる人間関係に「権力関係」はつきものである。しかしながら、「人権教育」の可能性が残されているとすれば、それは、時間と空間という軸に沿ってダイナミックに変容する社会を背景に「人間の尊厳」を見据えながら、少なくともその権力関係を固定化させてしまわない、というところにあるのではないだろうか。

５）「セルフ・エスティーム人権論」が提起するもの

最後に、「SE 人権論」との関係で起こりうる人権教育における論点に触れておく。

「権力関係」に敏感でなければならない人権教育において目的とされるのは、「人権」という道徳律に基づく「自己決定能力」の獲得であること、さらにそれを獲得するためには、SE に働きかけ子どもに自らの「願い」に気づかせること、社会的規範から逸脱した行為の裏にさえ見い出すことができる、子どもの「願い」に寄り添うことであった。

しかし、ここで押さえておかなければいけないのは、このような考え方に対して、必ず起きてくる批判として、「無責任で自分のしたいことしかしない自己中心的な子どもの欲求に、なぜこれ以上耳を傾ける必要があるのか」というものである。河上(1999)も、子どもの自由や人権を尊重せよという世論が、責任をとれない社会性のない子どもを多く生みだしたのであり、モラルの崩壊を立て直すためには、父性と力の教育の復権が必要であるとの考え方を述べている。

少し長くなるが、このような論調について玉置（1998、25頁）は、人権教育の課題を次のように端的に示しているのでここに引用したい。

> 人権教育の下に個別の利害の尊重や形式的な手続きを理解しその手続きを尊重すると理解するのではなく、人権教育は人として尊ばれるとの「心」やその関係を実現する教育であると考える必要がある。何よりも、一人一人が主体者として人権を実現していく力をもった国民として形成されていく必要がある。つまり、一人一人かけがえのない存在であると認識・行動する力を形成する教育として理解する必要がある。超右翼的な発想の人びとが、実際にやられもしていない人権教育の行き過ぎが今日の事態の原因であるとする風潮がある。今回の答申でも、人権教育にふれるのはいいが、その際に人権をいうだけでなくその責任をとるようにしなければならないとしているのも、人権教育を結局は理解していないことのあらわれだと考えざるをえない面がある。このような曲解をしている人びとは、中学生が本当に人間らしく尊重される関係を実は求めていることを理解することは難しく、上から強制・弾圧するか（答申では道徳教育・しつけ教育の強化として述べられている)、子どものそのときどきの要求におもねるかの教育になるかに過ぎない。この意味において、人権概念を根本的に明確にして、さらに、それを具体化することが求められていると思われる。

今日ほど「人権」やそれを支える社会のビジョンといった、「人権教育」の基本的な概念を明確にすることが求められている時はないように思われる。SE 概念は、少なくともそれを整理する際の１つの枠組みになる可能性をもっているのではないだろうか。

注

1）定着した定義はなく、かなり包括的な概念としてとらえられている。近年、人権教育には次の４つの次元があるとされている。１つは目的に関わる次元で、以下の３つの次元すべてを包括するものとしての「人権をめざす教育（education for human rights）」であり、２つ目は、教育達成をめぐる次元としての「人権としての教育（education as human rights）」、３つ目は、人権を尊重する雰囲気、方法のもとで教育が展開されるべきであるとする「人権を通じての教育（education in or through human rights)」、そして４つ目が、教育内容の次元としての「人権についての教育（education about human rights）である（森 2000、229頁）。また、1994年に決議された「人権教育のための国連十年」の「国連行動計画」によると、「人権教育（human rights education）」とは、知識とスキルを分かち伝え、態度を育むことを通して、人権の普遍的な文化を形成しようとする教育・訓練・宣伝・情報提供のとりくみと定義することができる。人権教育は次のことを指向する。「(a)人権と基本的自由の尊重を強化すること。(b)人格そのものと人格の尊厳に対する感覚を最大限に発達させること。(c)諸国家、諸先住民、人種的・民族集団的・宗教的・言語的な諸集団のあいだでの相互理解、寛容、性的不平等および友好関係を促進すること。(d)すべての個人が自由な社会に効果的に参加できるようにすること。(e)国連システムの平和維持活動を促進すること」とされている。なお、SE 概念は上記の次元のいずれにおいても関わるものであるため、本論文においては、人権教育を「人権をめざす教育」と広く定義しておく。

2）国際理解教育（education for international understanding）とは、1946年に発足したユネスコ（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization／国際連合教育科学文化機関）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。その指導理念についてはさまざまな論議があり、その呼称もたびたび表現を変えてきたが、1954年ユネスコ総会が採択した「国際理解と国際協力のための教育」という呼称がそれ以後使われることになり、日本では略して「国際理解教育」と称してきた（米田 1991）。一方日本においては、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国際理解教育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。なお、本論文において「国際理解教育」とは、特に断わりが無い限り、上記で述べたユネスコ、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をいうことにする。

3）国際理解教育や人権教育においては、「自尊感情」や「自己肯定感」などと訳される。心理学においては、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）だとされている。

4）1989年に日本ではじめて、グローバルな課題について教えるための教材・アイデアを集め、国内で紹介するために設立された非営利・民間団体の資料・情報センター。学校教育、社会教育を主な対象として国際理解教育に関する内外の文献、資料の翻訳・収集・閲覧サービスを行なうとともに、各地で研修会などを開催している。

5）アメリカで1960年代後半にはじまり、1970年代末から80年代を通して著しい発展を見せた教育改革運動で、グローバル社会のメンバー意識や自覚、グローバルな見方、考え方を育てるための新しい教育が必要である、との問題意識が発端となっている（奥住 1994）。

6）イギリスで1973年からはじまったワールド・スタディーズ・プロジェクトにはじまる。このプロジェクトの中心人物であったロビン・リチャードソン（Robin Richardson）は、ワールド・スタディーズで扱われる諸課題に「知識」「態度」「技能」の三方向から接近することを提示した。中でも「態度」にあたる内容として、「自尊心・好奇心・開かれた心・他者との関わり・公正さ・責任感」を挙げている（岡崎 1995、11－12頁）。学習方法においても「活動中心主義」の思想が見られる。

7）例えば、『WORLD STUDIES～学びかた・教えかたハンドブック』（1991、ERIC 訳、イギリス）、『実践 人権教育の方法～フランスのテキストから』（1993、中川喜代子監訳、フランス）、『新しい開発教育のすすめ方～地球市民を育てる現場から』（1995、関西教育セミナー）、『静かな力～子どもたちに非暴力を教える実践マニュアル』（1995、三国千秋訳、アメリカ）、『地球のみかた～地球について学ぶカリキュラム』（1996、ERIC 訳、アメリカ）、『対立から学ぼう～中等教育におけるカリキュラムと教え方』（1997、ERIC 訳、イギリス）、『地球市民を育む学習』（1997、中川喜代子監修、亜久澤麻理子訳、イギリス）などがある。

8）狭義ではゲームやロールプレイなどを用いる体験学習法を指し、広義では歌や踊りなどの文化的活動など、知識を中心にした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。また、教えるものと教えられるものとの関係が固定化されず、参加者の相互作用による理解がはかられ、学ぶプロセスが重視される。

9）このもととなったのは、2冊目の、1986年に執筆した著書である。1986年の著書には「self−worth and social tolerance」という表現が見られるものの、ほぼ「self−esteem and social respect」で統一されている。1989年の国連の冊子の方では、異なる文脈であったとしてもこれとほぼ同義に用いているものとして、「self−respect and respect for all around us」や、「self−esteem and（social）empathy/sympathy」などがある。「and」の前後は他の組み合わせと互換されて用いられている例も見られるため、あまり区別なく使われていると解釈できる。国連の小冊子において「confidence」に直されているのは、「self−esteem」という概念が西欧個人主義的発想から生まれた概念であるので、アジアを含む国連加盟国全体のなかでは当時認知されにくいことに配慮したためと考えられる。そこで「self−」がつかない、「confidence」を採用したものと推測できる。

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は、前の3冊が挙げられるが、日本の人権教育の文脈で SE に言及しているものを丹念に見ていくと、ERIC の教材を参考にしているものは、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ようであった。またこの2つは、比較的 SE の意味づけが明確にされていることもあり、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）この教材によると、「アサーティブネス」には「わたしの言いたいことを表現する」「攻撃的ではない表現ができる」「他の人の権利を侵さない」、という3つの要素が含まれている。アサーティブネスとは、「自分のことを表現しながらも、他の人にも配慮する」こととされている。

12）第二次世界大戦で、人権を保障する立場にある国家自身が大規模な人権侵害を行なう事態が生じたことをきっかけにして、1945年に成立した国連が中心となって、諸国が守るべき人権基準を国際的に設定し実現しようとするもの。その出発点となったのが、1948年に採択された世界人権宣言である。

13）国連は、1994年の第49会期国連総会において1995年から2004年までを「人権教育のための国連十年（United Nation’s decade for human rights education）」を決議した。

14）樋口（1994, 1995）によると、特に、東京都立教育研究所国際理解教育推進プロジェクト研究委員会が1992年3月に刊行した『国際化に対応する教育』の中では、国際理解教育の目標として「国際

社会における連帯と協力の精神の育成」「自国認識に立った異文化理解とその尊重」「表現力の向上」と並んで、「個の確立と個性の尊重」を挙げ、その説明として「これは、自己認識を深化させ自尊感情を育成することと、集団生活における自他を理解し尊重することである」としている。また千葉県総合教育センターが1991年３月に刊行した『研究報告書第二九三号 千葉県における国際理解教育の推進に関する研究』では、「国際理解教育とは、ユネスコの1974年勧告（⑴基本的人権の尊重 ⑵異文化理解 ⑶国際協力の精神の滋養）の実現を目指した教育である」としている。また千葉県は、学校同和教育指導計画を国際理解教育と連携させており、例として示されている学校同和教育指導計画では、学校教育目標として、「人の立場や気持ちをくんで行動する子供」の育成が挙げられている。

15）例えば、麻布台学校教育研究所（小川勇所長）は、東京都内の国公立小学校５年生と公立中学校２年生を対象にした、調査報告書「子供が描く将来像―自分さがし・自分づくりへの支援」をまとめている（徳武 1997）。

16）この文献調査に当たっては、1994年以降（ERIC の教材出版以降）2000年９月現在までの国際理解教育に関わる学会誌、学会発表資料、雑誌、著書、教材、研究会資料および報告書、などを参考にした。なお、「セルフ・エスティーム」という用語そのものは使用していない場合でも、類似する用語を使用している文献（例えば、「自尊感情」「肯定的自己概念（意識）」「自己受容」「自己信頼」「自己尊厳」「自己肯定観（感情）」「自分を大切にする」など）、内容から類似する概念を指していると判断できるものについては、対象に含めた。

17）例えば服部（1996、161－164頁）は、②の他者の尊重のための SE という考えを基本としながらも、その SE の根拠を“自分を育んだ環境としての「地域の人々や文化」への誇り”に置いている。また服部は、「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」を育てる必要性を述べているが、とりわけその子どもの「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）も、中教審第一次答申に触れ、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、さらにそのために一人ひとりの「個人の確立」が前提となることを述べている。清田は「自己の確立」を、自己を形づくっている要素を認識し、その認識が SE へとつながっていくことだとしている。そして「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出すことだという。

18）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なわれた調査。この調査では、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、有意な相関は見られず、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。

19）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。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である。これは、‘ある行動がある結果を導くだろう’という結果予期をあつかうものとは区別され、特定の状況における行動の遂行可能性に関するものである。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見い出されている。

20）1965年に中村拡三氏が教育実践を通して提起したもの。日々出会う苦しいことや悔しいこと、悲しいことや嬉しいことを感じ取る感性、心に響くはずの抵抗を抵抗として感じる力。部落の子どもなど、重い生活を背負っている子どもたちは心の底にするどい抵抗感を抱いている。

21）「エンパワメント」という概念は、「抑圧され搾取されて時には沈黙を余儀なくされている人びとが

自らの社会的立場と権利を自覚して自己主張をはじめ、生き生きと自らを表現して、社会を変革するために立ち上がる力をつけていく過程とそのための働きかけ」を意味する（森 1995、９頁）。この概念は、それまでの弱者救済型のアプローチを批判し、逆に困難な状況を生き続けてきた人々の強さを認めていこうという運動の思想として生まれてきた。日本においては、特に1995年の北京女性会議をきっかけにして注目された。被抑圧者が自らの SE を取り戻していくという心理的側面の他、社会的・経済的・政治的なエンパワメントという側面がある。この概念は、すでに今日の国際的な人権教育の思想を語る上で欠くことのできないキーコンセプトとなっている。

22）例えば、大阪府の茨木市教育委員会では、1998年に策定された「人権教育のための国連十年茨木市行動計画」を具体化するため、人権教育プロジェクトを発足させ、その一環として2000年３月には、人権教育のための教材資料集『はじめのだいいっぽ』を発刊するなどしている。

23）詳しくは、大阪府同和教育研究協議会編『第42回 信貴山研実践報告集（№87）』(2000年８月）を参照のこと。

24）部落解放運動においては、差別の中で奪われた基本的人権の徹底と拡大のために集団的・組織的に取り組んできた。「集団主義」とはもともと、解放のためには団結が必要であること、そして共通の目的に向かって個人と集団の利害は統一される基盤がある、とする考え方である。また、「仲間にたいする同情や配慮を、自己の人間としての誇りや尊厳の感情と照らしあわせて、共通の集団的な感情や人間的な共感へ高めあげていくこと」(吉田・橋本 1980、157－158頁）が、集団主義に不可欠な要素であり、これが同和教育実践における重要な原則の１つになってきた。

25）遠藤由実（1992）によると、自己概念には個人によって全体的な SE に関連する度合いが強い側面と、それほど強くない側面とがあるという。また、全体的な SE に関連する度合いが強くない側面では、たとえそれがポジティブ／ネガティブであっても、それを自己の特性だとすることが SE には影響をおよぼさないことが、いくつかの調査によって示唆されているという。

26）当時の総理大臣、小渕恵三の委嘱による懇談会で、河合隼雄・国際日本文化研究センター所長が座長を務めた。総タイトルは、「日本におけるフロンティアは日本の中にある―自立と協治で築く新世紀」とある。

27）この点については、拙稿 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』日本国際理解教育学会、５, 40－53頁、および、同じく拙稿 2000「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』５, 153－167頁を参照されたい。

28）森田（2000、237頁）によると、「アサーティブネスとは、自分がどう感じているのか、何を欲しているのかを認知し、それを相手に率直に伝えるコミュニケーション・スキルである。表層的な会話術ではなく、自分の気持ちを大切にし、自分を尊重すると同時に、相手も尊重する方法だ。自分の主張を押し通すことではなく、相手の権利を侵害することなく、自分の権利を大切にすることである」、としている。「アサーティブネス・トレーニング」とは、このような考え方を軸に結実し、1960年代以降のフェミニズム運動の中から生まれた女性の権利獲得を支援するための手法。

29）森田ゆり著『エンパワメントと人権』(1998、20－22頁）を参考にした。

引用文献

粟野真造　1994 「アムネスティの人権教育について」『国際的な人権教育の比較研究会〈一次報告集〉』部落解放研究所，10－14頁

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１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 1992『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　1992 「第５章 個性化された評価基準からの自尊感情再考」遠藤辰雄・井上祥治・蘭千壽編 1992『セルフ・エスティームの心理学』ナカニシヤ出版、57－70頁
エリザベス・キャリスター、ノエル・デイビス、バーバラ・ポープ　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
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」『教職研修10月増刊号 心の時代の教育№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
樋口信也　1994 「第一章 わが国における国際理解教育の新しい動向と課題」『平成４・５年度文部省科学研究費補助金総合研究(A)研究成果報告書 国際理解教育の理論的枠組みと学習内容に関する国際的比較研究』１－18頁
樋口信也　1995 『国際理解教育の課題』教育開発研究所
平沢安政　1990 「人権教育における普遍主義の視座」『部落解放研究』74，28－35頁
平沢安政　1991 「海外の人権教育の理論と実践」『部落解放研究』80，15－32頁
平沢安政　1995 「『国連人権教育の10年』と日本の人権教育の課題」『部落解放研究』106，86－97頁
堀尾輝久　1996 「人権・平和・共生の教育をめざして―ユネスコ国際教育会議で考えたこと」『国際理解』27，18－35頁
市野川容孝　1998 「ナチズムを問いなおす―自己決定をめぐる二重構造」『ヒューマンライツ４月号』121，20－27頁
池田　寛　1991a 「シンポジウム 解放教育の課題をどう設定するか―とくに学力問題を中心にすえて」『解放教育』271，８－42頁
池田　寛　1991b 「シンポジウム 学力の土台には何があるのか―とくに『自尊感情』を中心にすえて」『解放教育』279，８－31頁
稲垣有一　1995a 「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　1995b 「『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
石川洋子　1996 「自己像（暗い自己像）」『教職研修８月増刊号 心の時代の教育№３ 個性尊重時代の「価値の教育」』教育開発研究所、42－47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10月増刊号 心の時代の教育№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、151－154頁
児島邦宏　1997 「異なった文化をもった人と共に生きる力を育成するには」『教職研修10月増刊号 心の時代の教育№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、10－11頁
栗原　彬　1996 「自律と共生の方へ―世界の非寛容の構造を組み替える」『国際理解』27，37－54頁
前平泰志　1995 「成人の異文化間教育―その比較可能性と方法論的課題―」日本社会教育学会編『多文化・民族共生社会と生涯学習』東洋館出版、180－188頁
松下一世　1999 『子どもの心がひらく人権教育―アイデンティティを求めて』解放出版社
Maslow，A. H.　1970、小口忠彦訳『改訂新版 人間性の心理学』産能大学出版部、1987
源　勁一　1996 『カウンセリングの目を生かす人権教育』明治図書
源　勁一　2000 『続・カウンセリングの目を生かす人権教育』明治図書
ミルドレッド・マシェダー　1994 『いっしょにできるよ―穏やかにも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
森　実　1993「保育・教育に何が必要とされているのか―学力調査とユネスコ人権教育からの問題提起―」『部落解放研究』92，19－37頁
森　実　1995『人権ブックレット49 いま人権教育が変わる～国連人権教育10年の可能性』部落解放研究所
森　実　1997「私が考える地球市民教育」『地球市民教育センター設立フォーラム 全体会資料』9－11頁
森　実　1998「人権教育を支える人間観と社会観の構築を」『部落解放研究１月号』12－20頁
森　実　1999「自己決定論をふまえた人権教育戦略を―道徳教育と解放教育を手がかりとして」『部落解放４月号』452，26－34頁
森　実　2000「４章 人間関係づくりの理論と実践」83－118頁、「９章 人権教育の展開と日本における課題」216－241頁、中野陸夫・池田寛・中尾健次・森実著『同和教育への招待～人権教育をひらく』解放出版社
森田ゆり　2000『多様性トレーニングガイド―人権啓発 参加型学習の理論と実践』解放出版社
野田正彰　1997「『心の教育』で子どもは救えない。」『潮』９月号，76－85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№３ 国際理解教育の考え方・進め方』教育開発研究所、130－133頁
尾木和英　1998「最近の子どもはどのような課題を抱えているか」尾木和英編『教職研修増刊 心を育てる学校教育の進め方№４』教育開発研究所、68－71頁
小田島弥　1996「授業計画 自分を大切にす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
岡崎　裕　1995「英国における国際教育の理論―World Studies の目標・内容・方法―」『国際理解』26，９－18頁
小沢牧子　2000「『心の時代』は人を救えるのか」『現代思想８月号』28－９，青土社、92－99頁
Pettman, R. 1984 *Teaching for Human Rights —Activities for Schools—*, Hodja Educational Resources Cooperative Ltd.（福田弘、中川喜代子訳　1987『人権のための教育～授業にすぐ使える活動事例集』明石書店）
Pettman, R. 1986 *Teaching for Human Rights : Pre-school and Grades* 1－4／5－10, Commonwealth of Australia.
Pettman, R. 1989 *ABC : Teaching Human Rights*, United Nations. 1991
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№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
篠原睦治　2000「『教育の転換』とスクールカウンセラー」『現代思想８月号』28－9，100－110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№３ 国際理解教育の考え方・進め方』教育開発研究所、24－27頁
高橋史朗　1998「自他の生命や人権を尊重する心を育てる」押谷由夫編『教職研修増刊 新教育課程の論点徹底理解№２ 「豊かな人間性・社会性の育成」全課題徹底理解」教育開発研究所、100－101頁
滝沢武久　1997「自己効力感、自尊感情をどのように醸成するか」児島邦宏編『教職研修 心の時代の教育№６「生きる力」を育む学校経営の展開』教育開発研究所、60－64頁
玉置哲淳　1998「旧教育の破産の宣言―中教審『新しい時代を拓く心を育てる』を考える」『解放教育７月号』367，18－27頁
徳武　靖　1997「自分への肯定感薄く―「今までの私・今の私」―調査報告書『子どもが描く将来像』

から―（上）」『内外教育』６－７頁
宇井治郎　1998 「道徳的な実践力を育成するために必要なことは何か」尾木和英編『教職研修増刊 心を育てる学校教育の進め方№４』教育開発研究所、20－23頁
奥住忠久　1994 「グローバル・エデュケーション―基線と現実」『教育学研究』61, ３, 205－212頁
山口　定　1996 「脱冷戦後の国際理解と寛容・共生」『国際理解』27, ３－10頁
米田伸次　1991 「国際理解教育」松崎巌監修『国際教育事典』アルク、281－282頁
米田伸次　1997a 「冷戦後の国際社会と国際理解教育」『テキスト国際理解』国土社、８－20頁
米田伸次　1997b 「地球市民時代の国際理解教育と人権」『人権教育は今、そしてこれから～「協働」の橋を架ける』ヒューライツ大阪、48－64頁
吉田育穂・橋本幸一　1980 「第３章 解放教育の理論と実践」元木健・村越末男編『「同和」教育論ノート』解放出版社、130－191頁
吉澤良保　1998 「子どもの道徳的心情の実態をどう捉えるか」尾木和英編『教職研修増刊 心を育てる学校教育の進め方№４』教育開発研究所、72－75頁
ユネスコ　1989a、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
ユネスコ　1989b、外務省訳 「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告」同上、78－91頁

参考文献

阿久澤麻理子　1997 「国際社会と戦後人権教育のあゆみ―ユネスコの取り組みを中心に―」『部落解放研究』118, 28－38頁
天城　勲　1997 「学習：秘められた宝―ユネスコ21世紀教育国際委員会報告―」『国際理解教育』３, 89－97頁
部落解放研究所編　1993 『これからの解放教育 学力保障とカリキュラム創造』解放出版社
部落解放研究所編　1997 『これからの人権教育 新時代を拓くネットワーク』解放出版社
部落解放・人権研究所編　2000 『子どものエンパワメントと教育』解放出版社
千葉杲弘　1993 「二十一世紀をめざしての世界の教育動向と課題―とくにユネスコの国際理解教育を中心として」『国際理解』24, ３－14頁
千葉杲弘　1995 「1974年国際教育勧告の改訂をめぐって」『国際理解教育』１, ６－41頁
遠藤辰雄　1974 「Self-Esteem の研究」『九州大学教育学部紀要 教育心理学部門』18, ２, 53－65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
福田　弘　1992 「人権教育、ラルフ・ペットマンの思想と方法」『部落解放研究』88, 10－24頁
原田種雄・赤堀侃司編　1992 『国際理解教育のキーワード』有斐閣
平沢安政　1997 「人権教育への新たな展望～人権教育のための国連10年によせて」「同和教育の新たなチャレンジ」『国際人権ブックレット２ 人権教育は今、そしてこれから～「協働」の橋を架ける』
茨木市教育委員会・人権教育研究部会編　2000 『はじめのだいいっぽ～人権教育のための教材資料集』
池田　寛　1989 「自己概念と学力」『解放教育研究所紀要 解放教育研究』２, １－34頁
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
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」梶田叡一編『自己意識心理学への招待』有斐閣、195－205頁

解放教育研究所編　1997 『人間関係づくりとネットワーク』明治図書
解放教育研究所編　1998 『解放の学力とエンパワーメント』明治図書
梶田叡一　1988 『自己意識の心理学 第２版』東京大学出版
加藤幸次編　1996 『教職研修 心の時代の教育№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
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
河内徳子　1994 「人権・平和教育の国際的動向」『教育』577, 20－27頁
河内徳子　1997 「ユネスコの新たな提案―平和文化の構築」『国際理解教育』３, ６－21頁
国際連合　1995、森実訳 「人権教育のための国連の十年」『解放教育』327, 71－73頁
国際連合広報センター　1993 『人権を教える ABC～初・中等教育実践ガイド』
源　勁一　1995 「カウンセリングの立場から問い直す解放教育」『解放教育』334, 27－35頁
源　勁一　1996 「『自尊感情』を育てることが必要だ」『人権教育研究』７, 18－22頁
箕浦康子　1997 『地球市民を育てる教育』岩波書店
三浦健治　1994 『小学校／中学校 国際理解教育の進め方―新しい学力観をふまえて―』教育出版
嶺井明子　1996 「ユネスコ74年勧告と日本の国際理解教育の課題」『国際理解教育』２, 26－41頁
森　　実　1987 「第３章 人権意識の形成と教育の課題」『同和教育の理論』東信堂、78－119頁
森　　実　1993 『「教室の人権教育」何が実践課題か』明治図書
森　　実　1998 『人権ブックレット54 参加型学習がひらく未来～「人権教育10年」と同和教育』部落解放・人権研究所
森田ゆり　1998 『エンパワメントと人権』解放出版社
長尾彰夫　1997 『総合学習としての人権教育』明治図書
中村拡三監修・解放教育研究所編　1997 『人間関係づくりとネットワーク』明治図書
尾木直樹　2000 『子どもの危機をどう見るか』岩波新書
大阪府同和教育研究協議会編　1996 『わたし 出会い 発見～自分らしさを発見し、豊かな仲間づくりをめざす教材・実践集』
大阪府同和教育研究協議会編　1998 『わたし 出会い 発見 Part２～参加型の人権・部落問題学習プログラム・実践集』
大阪府同和教育研究協議会編　1999 『わたし 出会い 発見 Part３～人権総合学習プラン』
大阪府同和教育研究協議会編　2000 『第42回 信貴山研実践報告集（№87）』
押谷由夫編　1996 『教職研修　心の時代の教育№１ 生きぬく力を育てる心の教育～提言と展望と具体的実践』教育開発研究所
押谷由夫編　1998 『教職研修 新教育課程の論点徹底理解シリーズ』教育開発研究所
佐藤郡衛　1995 「国際理解教育の実践上の課題―学校・学級の構造とのかかわりから―」『国際理解教育』１, 42－54頁
Smelster, N. J.　1989 “Self-Esteem and Social Problems: An Intro-duction,” *The Social Importance of Self-Esteem*, University of California Press, pp. １－23
米田伸次　1993 「国際理解教育の理念と展望」中西晃編著『国際教育論』創友社、333－358頁
米田伸次　1995 「国際理解教育と人権教育」『部落解放研究』106, 68－85頁
ユネスコ　1996、山下邦明訳 「ユネスコ国際教育資料 ユネスコと国際理解教育―その変遷と意義―」『国際理解』27, 68－74頁

A Study on the Concept of Self-esteem in Japanese Human Rights Education and Its Implications

Shiho NOZAKI and Yasumasa HIRASAWA

Recently, the concept of "self-esteem (SE)" has often been quoted in the fields of education for human rights and education for international understanding in Japan. Attention has been drawn to the logic of the concept : "One needs nothing but respect for him-/herself in order to respect others". Moreover, psychologists have also been studying the same concept for years, and many of them now consider it as an important base emotional development and social adaptation.

It was "the texts" translated and printed by ERIC in 1994 that actually triggered the spread of the concept of SE in Japan. The texts were written and developed in the light of European and American education for human rights and education for international understanding. Since the "Final Document of International Congress on the Teaching of Human rights" of UNESCO in 1978 in which the concept was first discussed officially, the concept of SE has become one of the concepts of a great importance in the fields of the European and American education for human rights and education for international understanding. Against this background, the first chapter attempts to look into the origin and evolution of the concept of SE in Europe and America, i.e. how and why it was adopted by the European and American education.

In Japan, on the other hand, the concept of SE has already been spread not only in the fields of education for human rights and education for international understanding, but also in the field of general education. The second chapter attempts to examine the influences of the concept of SE particularly on education for international understanding (including two major streams of education respectively proposed by UNESCO or NPO, and by the Ministry of Education), and the background of the prevailing concept of SE, in relation to recent educational policies in Japan.

Further, the concept of SE has recently been spread more widely in the field of education for human rights proposed in the light of Dowa education. The concept of SE has been argued in Japan in relation to the movement of Dowa education. Therefore, the third chapter focuses on the influences of the concept on Dowa education, and its background as well.

These arguments pose questions as to the basic concept of human rights : what "human dignity" is, and what "power relations" mean. In the final chapter, this paper attempts to re-examine the main points of the foregoing arguments so as to clarify an expected role of the concept of SE in education for human rights and such an education itself.