

平成17年度 紀要 第42号 - 2

「確かな学力」と「豊かな心」をはぐくむ
新しい学校教育の創造

子どもの自尊感情をはぐくむ
学校についての一考察

高知県教育センター

子どもの自尊感情をはぐくむ学校についての一考察

1	はじめに	1
2	自尊感情が注目されるようになった背景	1
(1)	注目されるようになった背景	1
(2)	注目の背景にある状況	3
	ア 意識調査から見る子どもの現状	
	イ 学校教育へのカウンセリング的手法の導入	
	ウ 高知県内の現状	
3	自尊感情とは何か	7
(1)	自己概念と自尊感情との関係	7
	ア 自己概念と「まなざし」	
	イ 類する関係にある自己概念と自尊感情	
	ウ 自尊感情とは何か	
(2)	自尊感情を構成する概念	9
	ア 4つの構成概念	
	イ 「包み込まれ感覚」の大切さ	
	ウ 子どもの「自己効力感」をはぐくむために	
	エ 「自己効力感」の高い子どもの傾向	
4	人権教育で必要と考えられる自尊感情	15
(1)	人権教育における自尊感情の位置付けと広がり	15
(2)	人権教育で必要と考えられる自尊感情とは	16
5	人権教育で必要と考えられる自尊感情をはぐくむ学校	19
(1)	自尊感情をはぐくむ学校をめざして	19
	ア なぜ学校教育に注目するのか	
	イ 「ぬくもりのある学校」をめざして	
	ウ 「ぬくもりのある学校」をめざしている実践校の取組	
	(ア) A 小学校の取組より	
	(イ) B 高等学校の取組より	
(2)	自尊感情をはぐくむために必要なこと	25
	ア 「重要な他者」としての教職員という人的環境	
	イ 自尊感情をはぐくむ学級経営において大切なこと	
	ウ 学級の子どもへの教師からの働きかけ	
(3)	自尊感情をはぐくむ学習形態	29
	ア 自尊感情をはぐくむ要因	
	イ ジグソー学習と自尊感情	
(4)	「教育コミュニティ」と学校	31
6	おわりに	33
	引用・参考文献一覧	35

子どもの自尊感情をはぐくむ学校についての一考察

学校支援部 人権教育担当 チーフ 大西雅人

自尊感情がいま様々な教育の領域で注目されている。人権教育においても同様に、人権感覚を育成するうえで必要とされる要素の一つとして認識され、各学校で自尊感情をはぐくむ取組が行われている。しかし、自尊感情とは何かということが十分認識されないまま、育成するための取組が進められている感がある。

本論文では、自尊感情が注目されるようになった背景と、人権教育において必要と考えられる自尊感情について考察をする。そのうえで、自尊感情をはぐくむために何が大切なのかについての考察を行い、「ぬくもりのある学校」という考え方をもとに、学校や教職員の在り方について提起していきたい。

キーワード：人権教育、自尊感情、自尊感情の質、ぬくもりのある学校、重要な他者

1 はじめに

いま自尊感情という言葉は、性教育、道徳教育、カウンセリング、国際理解教育などの領域で注目され、文部科学省がキーワードとしている「生きる力」にも自尊感情の概念が含まれていると考えられる。この言葉を聞いたことがないという教職員は、ほとんどいないのではないかというくらい、一般化された言葉になりつつあるように思われる。上述の各分野において自尊感情は、それぞれの領域でめざしているゴールにたどり着くための必要条件として、あるいは高次の目標を達成するための基礎的な要素として位置付けられている感がある。例えば、性教育の分野では自他の大切さを尊重する態度の基礎として、道徳教育においては道徳性育成の基礎として、カウンセリングにおいてはクライアントの立ち直る力を引き出すための基礎として、それぞれの領域で自尊感情は注目されていると考えられる。「生きる力」については、具体的に自尊感情との関係性は示されていないが、「生きる力」に包含されている個人が生き抜いていくための力や、他者と共に社会の中で生きていく力は、自尊感情が内包する要素と重なりを見出すことができるものであると筆者は考えている。

このように、様々な領域で注目されている自尊感情は、人権教育においてもその育成が必要だといわれている。このことについてはあとで詳しく触れるが、どの領域においてもめざすゴールや高次の目標を達成する手段として自尊感情が位置付けられ、自尊感情をはぐくむための授業づくりや、学校づくりなどに関心が集まっている。また、子どもたちの自尊感情をはぐくむ取組や研究が教育研究機関や学校現場で行われていることから、自尊感情への注目が広がっていることが確認できるのではないだろうか。

2 自尊感情が注目されるようになった背景

(1) 注目されるようになった背景

自尊感情が注目されるようになった背景には、子どもの変容が大きな影響を与えてい

と考えられる。前述したように、人権教育においても自尊感情は注目されているが、自尊感情が人権教育の中で紹介されたのは1980年代の後半で、同和教育に参加体験型学習のアクティビティ（活動）など、心理学的な手法などが取り入れられ始めた時期である。

部落差別をはじめとする、様々な差別を解消するために取り組まれてきた同和教育では、被差別の立場に共感し、差別への怒りを子どもに持たせ、思いを寄せ、つながっていくことで同和教育の解決に向けて行動できる人間を育成しようとしてきたのではないだろうか。そこでは個と個をつなぐ集団の力が重視され、集団の力を高める考え方を中心とした取組が進められてきたと考えられる。

1980年代後半には、学習を通してお互いが共感することで子どもをつなごうとする取組も、中学校の「荒れ」の問題や子どもの人間関係の希薄さや共感できにくい状況などにより、集団としてまとめていくことが難しくなってきたように思われる。同時に、同和教育に対する子どもたちの「またか」、「そんなことわかっている」といった否定的な声を受け、指導の在り方について見直す必要性も生じてきた感もある。そのような中で、集団の力をはぐくむためには、集団の構成員である一人一人の力をはぐくむ必要があることが考えられるようになり、海外の人権教育や国際理解教育などの領域で注目されていた、セルフ・エスティームという概念が日本の同和教育の中にも導入されたのである。

セルフ・エスティームという言葉は、日本では自己肯定感とか自尊感情、自尊心などと訳され、外からの抑圧に対してそれに抵抗する力というよりも、内面の力の獲得(エンパワメント)により、社会の矛盾に対して働きかけるための基礎として注目されるようになった感がある。これまで同和教育では、部落差別をはじめとする、様々な差別を解消する力の育成が一貫して求められてきた。しかし、現実の社会の中に様々な不合理や矛盾が存在し、それが幸せに生きることを妨げる可能性があることを考えたとき、一人一人の力、言い換えれば個の力を高めておく必要がある。これまで同和教育で求められていた個の力が、人権教育へと再構築される中でも同様に求められ、「人権文化を創造する力」として求められている。集団は一つ一つの個の集合体であることを顧みたとき、個の力が弱い集団よりも、個の力が強い集団の方が、集団としてより力を発揮することができる。そこで、**集団主義** をとってきた同和教育の中に、**個人主義** の考え方を導入し、個を高めることを通して集団の力を高めようとして、セルフ・エスティームという概念が導入されたのである。

セルフ・エスティームという海外の概念を、同和教育に自尊感情として紹介したのは池田であった。池田は、大阪府の箕面市における生活学力実態調査を実施した時から、この自尊感情という言葉を使っている(1)。池田が、同和教育の研究者や実践者に自尊感情という概念を紹介したとき、研究者や実践者から反発を受けている。そのときの状況を池田の講演から伺い知ることができるので紹介する(2)。

私が言い始めたころ 86年の時期は、解放の学力というふうなものが基本にあって、それで学校での実践、地域での実践、それから保育所とか、幼稚園での実践というもの

が行われていました。(中略)、解放の自覚を育てるといふことと、集団主義といふことが大切にされていきましたので、わたしが自尊感情、自分を大切にすゝる気持ちだとか、自分は価値ある人間だといふふうなことが大事だといふときには、仲間のことを考える人間を育てようといふ同和教育に個人主義的なことばを持ち込むのか、おまえは同和教育をつぶすつもりかといふことを先輩の研究者の人たちからも言われましたし、現場の教師とか地域の人たちからもかなり言われまして、2年ぐらいは自尊感情はなぜ大切なのか、一生懸命説明してもわかってもらえない状態がありました。

紹介当初は以上のような反発を受けているが、自尊感情といふ概念は、同和教育への参加体験型学習やカウンセリング的な視点の導入とともに、次第に注目されるようになり今日に至っている。

野崎・平沢両氏(2001)によると、わが国で自尊感情の概念が初めて紹介されたのは、オーストラリアのラフル・ペットマンの著書だとされている。両氏は、1987年に明石書店から出版された「人権のための教育 ～授業にすぐ使える活動事例集」で、自尊感情といふ言葉はないが、ペットマンがその概念を含めていることについて紹介している(3)。

ペットマンは上述の著書のあとに改訂版として「Teaching for Human Rights : Pre-school and Grades 1-4,5-10」と、1989年に各国で基本的人権についての学習ができるようにと、国連から出版された「ABC : teaching human rights」を出しており、両氏は自尊感情の概念が、この2つの教材の中に盛り込まれていることについても紹介している(4)。

また両氏は、わが国で初めてこの自尊感情といふ概念を盛り込んだ教材集を翻訳・出版したのはERIC国際理解教育センター(以下ERICとする。)であり、1988年から1990年代に、イギリスやオーストラリアで作成された3つの出版物(「いっしょに学ぼう」「いっしょにできるよ」「わたし、あなた、そしてみんな」)にも、自尊感情の概念が盛り込まれていると述べている(5)。

(2) 注目の背景にある現状

ア 意識調査から見る子どもの現状

自尊感情をはぐくむことが、人権教育をはじめとする様々な教育の領域で求められているが、自尊感情の育成が注目されている背景には、いまの子どもの現状と、教育現場への心理学におけるカウンセリング的手法の導入といふ、二つの要因があるように思われる。二つの要因については、まず、子どもが自分に自信を持つことができず、自立心も育てていない状況が見られ、人間関係も希薄で集団としてのつながりが弱いといふ状況が考えられる。次に、多様化する子どもたちへの対応から、これまでの「仲良くしよう」といふ抽象的なスローガンのみで、具体的なアプローチがほとんどない状況から、カウンセリング的な手法をもとにした構成的グループエンカウンター(以下SGEとする。)などの、人間関係づくりの手法が注目され始めたといふ状況が考えられる。

前者の、子どもが自分に自信を持つことができず、自分を価値ある存在であると感じることができていない状況については、各種の調査結果から確認することができる。いくつかの調査結果における、子どもの現状について少し紹介したい。

まず、国内外の子どもの現状について調査したものとして、少し古くなるが総理府青少年対策本部が行った、「国際比較・日本の子供と母親 - 国際児童年記念最終報告書」(1981)がある。これは、アメリカ、フランス、イギリス、タイ、中国の10~15歳の子どもを対象に行った調査を、日本の子どもの回答と比較したものである。この調査からは、日本の子どもは海外の調査対象国の子どもに比べて自己評価が低いという結果が報告されている(6)。

また河地(2003)はスウェーデン、アメリカ、中国、日本の中学3年生の子どもたち約4000人を対象にした調査(「自立や自信に対する本調査」:2000年11月~2002年3月)と、子ども、教員、保護者200人へのインタビュー、各国での教室観察をもとにした調査結果を紹介している。調査項目の中の「自信」についての質問項目では、ローゼンバーグ(1979)が作成した測定テストの尺度を用いた調査が行われ、日本の子どもは、ほぼすべての項目で他国の子どもと比べて低い値であったことを紹介している。また、「自分に誇れるもの」についての質問項目に対しても、日本の子どもで肯定的な回答をしたのは、半数にも達していないことについても紹介している(7)。

これらのことから河地は、日本の子どもは、自分に満足できていないだけでなく、自らを誇ることも、自分を価値ある人間であると思うことさえできていないとらえている(8)。

海外の子どもと日本の子どもを比較した調査から、日本の子どもは、海外の調査対象国の子どもより、自分への満足感や自信、価値ある存在としての認識が十分ではないことが確認できる。ただこの2つの調査は、中学生を対象としている点では共通性があるものの、後者の河地の調査には小学生は対象に入っていない。しかし、中学生の状況において、両者の調査結果に大きな違いはないことから、小学生の状況も同様のことが考えられるのではないだろうか。

イ 学校教育へのカウンセリング的手法の導入

次に、多様化する子どもの現状に対応するための、カウンセリング的な手法の導入について述べていく。カウンセリング的な手法の学校への導入は、前述した人間関係の希薄さや、子どもたち一人一人のつながりの薄さを打開することをねらったものであると考えられる。SGEなどの人間関係づくりのアクティビティが、学校に導入されていることは、そのことを如実に示していると言えるのではないだろうか。

SGEのアクティビティは、これまでの学校教育の中ではあまり意識されていなかった、個人の内面の気付きや、「いま、ここで」の感じに意識を向けることができるように構成されている。そのためアクティビティをやりっぱなしにするのではなく、アクティビティを通しての気付きや感じを互いに共有するシェアリングという時間が組み込まれている。このことから、自他の対話を通して自己理解と他者理解とを促進し、豊かな人間関

係の創造をもたらしていると考えられる。しかしその一方で、活動を行うことが目的化し、何のためにSGEを行うのかという、目的が不明確な状況も引き起こされていると感じることがある。

SGEは、人間関係づくりや自尊感情をはぐくむためのきっかけをつくるうえで効果的な手法であり、一つ的手段であると思われる。学校では、この手段を活用することで人間関係づくりを促進し、自尊感情をはぐくむきっかけにしようと取組が進められている。しかし、何のためにはぐくもうとしているのか、はぐくむことでどのような力を子どもに身に付けさせたいのかといった目的が十分意識されず、行うことそれ自体が目的化しているのではないかと感じることもある。また自尊感情についても、教員が自尊感情を何かありがたいもの、教育課題を解決するものと漠然ととらえているように感じられ、アクティビティをやれば、自尊感情をはぐくむことができると考えているように思うことがある。

ウ 高知県内の現状

高知県においても、自尊感情への注目の度合いは高く、人権教育だけでなく様々な教育の領域において注目されている。そこで、高知県における調査としては比較的新しい、次の3つの調査をもとに見ていきたい。

野中が2002年に高知県内の高等学校(19校)の生徒4050名(有効回答者数3416名)を対象に行った調査である。

高知県高等学校倫理部会(以下倫理部会とする)が高校生を対象に行った調査である(1998年は18校、有効回答者数2077名、2004年は15校、有効回答者数2563名)。

高知県教育委員会が、2002年に県内の小、中、高、盲・聾・養の児童生徒1598名を対象に行った「人権に関する児童生徒意識調査」(2002)である。

野中が高校生を対象に行った調査からは、高校生は「包み込まれ感覚」の成熟度が低い反面、「自己肯定感」と「自己表現社交性感覚」の成熟度が低いことが報告されている。また「自己肯定感」にかかわる質問項目の中で、高校生たちは「自分のことが嫌・恥ずかしい」「周りの視線が気になる」「自分にはいいところがない」といった項目の得点が高かったことが報告されている(9)。

倫理部会が行った調査からは、高校生の多くは、自分の良さや能力を見い出すことができているため、7割を超える高校生が自分のことを否定的に思っているという結果が報告されている(10)。

2つの調査から、高校生は周りからの視線を意識し、自分の良さや能力を見い出すことができていると考えられる。そして、周りからの視線を否定的なものとして受け入れ、自分を価値ある存在として認めることができていると言っている。

高知県教育委員会が行った調査からは、小、中、高と校種が上がるにつれ、「自分なりの良さがあると思いますか」という質問に対して、「思う」と回答している割合が増えている。その一方で、「困難な問題にぶつかっても、自分なりに解決できると思いますか」

という質問に対しては、学年があがるにつれ「思う」と回答している割合が減っている(11)。「自分なりの良さがある」としながらも、課題解決力には自信がないという実態から、自分に対する自信という点では確たるものを持つことができていないとも考えられる。言い換えると、本県の子どもは自分に対して、良さは感じているが、自分にいろいろな力があるという、自分に対する自信を十分持つことができていないとも考えることができる。そして、学年が上がるにつれ、自分の力を信じることができにくくなり、自分なりの良さは認めつつも自分に対する自信は、小学校と比べると中学校、高等学校では下がっているということができるとは思えないだろうか。

本県におけるいくつかの調査から、本県の子どもは、総理府の調査や河地の調査の対象となった子どもと同様に、自分に対する自信は十分ではなく、「できる」という自分の能力に対する肯定的な評価が不足していると考えられる。また、倫理部会の調査からは、「現実自己」に対して肯定的評価をしている生徒は、他者とのつながりができているが、「現実自己」に対して否定的評価をしている生徒は、他者とのつながりができていないということも確認されている(12)。このことは、自分を肯定的に受け入れることができる子どもは、他者ともつながることができる存在であると考えられ、集団の力を高めることができる子どもであるとも考えられる。そして、このような子どもを育てることが、いま求められているのではないだろうか。

次に、人権教育における各学校の自尊感情の位置付けと、その位置付けられている領域、自尊感情に対する関心の度合いについて見ていきたい。

本県では、高知県教育委員会人権教育課が、年度当初に各学校の人権教育主任を集めて行う人権教育主任連絡協議会において、各学校から人権教育の年間計画を提出してもらっている。この年間計画を見ると、自尊感情の育成が年間計画の中に位置付けられているかどうかを確認することができる(表1参照)。平成17年度の年間計画においては、小学校では75校(35%)、中学校では34校(33%)が、年間計画の中のいずれかの項目に自尊感情の育成を位置付けている。それに対して、県立学校で年間計画の中に自尊感情の育成を位置付けているのは5校(7%)で、それ以外の学校の年間計画には、自尊感情の育成に関する位置付けは見られない。

表1 年間計画への自尊感情の明記状況

	学校数	自尊感情明記	割合
小学校	216	75	35%
中学校	104	34	33%
県立学校	70	5	7%

中学校は県立3中学校を含む。
県立学校には高知市立高知商業を含む。

表2 年間計画における自尊感情の位置付けの場

	校数割合と位置付けの場	進路・学力保障	めざす子ども像	人権教育目標等	人権学習の時間	その他の場への位置付け	合計
小学校	校数	60	5	6	1	日常の教育活動3	75
	割合	80%	7%	8%	1%	4%	100%
中学校	校数	21	2	8	1	日常の教育活動2	34
	割合	61%	6%	24%	3%	6%	100%
県立学校	校数	0	0	5	0	0	5
	割合	0	0	100%	0	0	100%

中学校は県立3中学校を含む。 県立学校には高知市立高知商業を含む。

また、年間計画に自尊感情の育成を位置付けている学校では、その多くが「進路・学力保障」の項目に記載されている（表2参照）。「めざす子ども像」に位置付けられている学校は小学校で7%、中学校で6%であり、自尊感情の育成を「日常の教育活動」の中に位置付けている学校は小学校で4%、中学校で6%であった。県立学校では、「日常の教育活動」に位置付けていると記載している学校は皆無であった。

これはあくまでも年間計画上の位置付けに基づいての結果であり、実際の教育活動においては、自尊感情の育成をすべての教育活動に位置付け、教職員が育成のために日々の実践で意識している学校もあると考えられる。自尊感情をはぐくむ取組を進めていこうという目的から、校内研修において自尊感情をテーマとして講師を招く学校は、人権教育課、各教育事務所、教育センターからの報告書の集計数字から、本年度は22校が確認できた。中には、複数回の研修を実施している学校もあり、広がりという点では弱いかもしれないが、自尊感情に注目している学校の存在が確認できる。

また、1月末から2月末にかけて、県内10会場で実施している、高知県教育センター主催の人権教育主任研修会(第2期)では、各学校から提出された実践資料をもとに、「人権課題別」のグループを編成して実践交流を行っている。課題別グループの中で、自尊感情やそれに類すること(自他理解や人間関係づくり)をテーマとするグループが1会場を除き、すべての会場で編成されている。これは盲・聾・養護学校のグループのみ、テーマでグループをつくっていなかったためである。また自尊感情やそれに類することをテーマとしているグループ以外でも、実践報告の中で、自尊感情の育成についての話が出されていることから、現状ではいずれの校種においても、かなりの学校が自尊感情の育成に注目していると考えられる。

3 自尊感情とは何か

(1) 自己概念と自尊感情の関係

ア 自己概念と「まなざし」

人は過去や現在の経験を自分で意味付けることを通して、自己像や自己イメージを形成し、自分とはどのような人間であるのかという自己概念を持つ存在であり、自分がどうあるべきか、どうありたいのかを規定することで、行動や意識の在り方を変化させることができる存在でもあると考えられる。

梶田(1987)は、一人一人が自分を何者であるかととらえるそのとらえ方により、その人の「内面世界」の様相が異なることから、「内面世界」の柱、あるいは土台となる自己概念を教育のあらゆる場面、あらゆる手法により育成することの必要性について述べている⁽¹³⁾。また梶田は、人は他者からの「まなざし」に囚われ、「まなざし」に敏感になる存在であるとし、その影響について『自己意識、自己概念』は、少なくともその大事な部分においては、(略)『まなざし環境』による学習の結果と考えてよいのである⁽¹⁴⁾。これらのことから、他者からの「まなざし」をどうとらえるのかにより、「自己意識、自己概念」は肯定的なものになったり、否定的なものになったりすると考えられる。

子どもに対する「まなざし」は、家庭や地域、学校などの場面で注がれる。中でも子どもが一日の生活の大部分を過ごす学校では、友だち、担任の教員、それ以外の教職員からの「まなざし」が注がれる。また、中学校や高等学校においてはクラブの顧問からも「まなざし」が注がれる。そして子どもは、その「まなざし」が肯定的なものであるときには、自己を肯定的にとらえることにより肯定的な自己概念を形成するが、その「まなざし」が否定的なものであるときには、自己を否定的に捉えることにより、否定的な自己概念を形成すると考えられる。その関係を表したものが図1である。

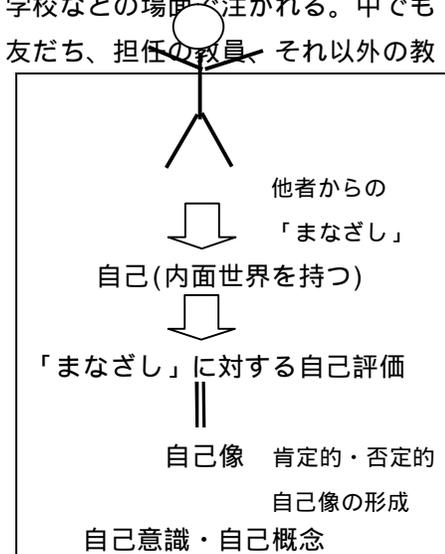


図1：他者のまなざしと自己と自己概念の関係

イ 類する関係にある自己概念と自尊感情

自己概念と自尊感情は、異なるものであると言われたり、類するものであると言われたりする。有斐閣の心理学事典(2001)では、自尊感情について「自己に対する記述(description)である自己概念とは通常区別される概念であるが、記述は価値評価を含んでおり、両者は厳密には区別されえないとする考えもある」として、自己概念と自尊感情は類するものであると述べている(15)。

榎本(1998)は、自己概念について「認知的、情動的、行動的側面を含む比較的包括的な構成概念であり、自己評価や自尊感情は特に自己概念の評価的側面を意味する構成概念であると考えられる」と述べている(16)。

また、自尊感情は「自己に関する評価そのものにとどまらず、評価によって喚起される感情的側面を指すものでなければならない」と述べ、自尊感情が自己の評価を受けて喚起される「感情」であることについて説明している(図2)。

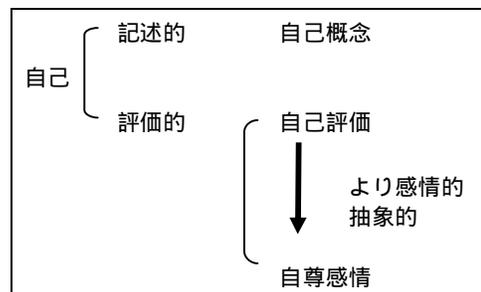


図2：自己への認知の仕組み：榎本(1998)

そして、自己概念と自尊感情の関係性について、「自己の記述的側面が自己概念で、その評価的側面が自尊感情であるとするのは、一般的な見方といってよい」と述べ、両者は「それほど明確に区別しうるものではないように思われる」と述べている(17)。

以上のことから、自己概念と自尊感情は類するものであると考えられるのではないだろうか。そこで本論文においては、特に必要のない限り、自尊感情という表現を自己概念も含めた意味で使用していく。

ウ 自尊感情とは何か

遠藤(1992)は、心理学の領域では、自尊感情を「自己評価の感情」とする、ジェー

ムズ(1890)の考え方に基づいてとらえていることを紹介している(18)。そして、ジェームズが、自尊感情を自分にとって「価値ある領域」における願望を分母に、成功を分子とする分数で表現し、願望と成功との間に大きな差があれば、自尊感情は育成されないと述べていることを紹介したうえで、どの領域にその人が価値を置いているのかを把握する必要があると述べている(19)。

自尊感情について、有斐閣の心理学辞典(2001)では、「自己に対する評価感情で、自分自身を基本的に価値あるものとする感覚」と定義され、「自己価値や自己尊重とも訳される」としている(20)。

ポーブ(1988)は、自尊感情という言葉ではなく自尊心という言葉を使って、「自己概念に含まれている情報を評価することであって、いまの自分に関するすべての事柄について自分が抱いている感情から出てくるもの」と位置付けている(21)。

ERICの「わたし、あなた、そしてみんな」では、「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」気持ちということで紹介されている(22)。

高知県教育委員会(2003)が平成14年に行った「人権に関する児童生徒意識調査」では、自尊感情を「自分をかけがえのない存在として認め、自分自身を好きだと思う気持ち」と定義し(23)、平成17年に改訂された、人権教育指導資料(学校教育編)「Let's じんけん 改訂版」においても同様の定義をしている(24)。

以上のことから本論文においては、自尊感情を、自分が価値を置いている領域に対する評価感情であり、その評価感情によりはぐくまれるものであり、自分が持つ感情であるにとらえる。そして、自分のかけがえのなさという価値を認識し、長所と短所を含めて受容したうえで、自分を好きだとする感情として、「自分をかけがえのない存在として認め、自分自身を好きだと思う気持ち」としている、高知県教育委員会の定義をもとに自尊感情について考えていく。

(2) 自尊感情を構成する概念

ア 4つの構成概念

自尊感情は、その人の中で常に意識されているものではないと思われるが、自尊感情がはぐくまれているかいないかにより、その人の言動や意識、態度といったものを方向付ける特性を持っているものではないだろうか。そして、自分を価値あるものとして認識するプロセスを通して、自己信頼感や充実感を獲得することにより、自他の価値を認識することができ、自己受容と他者受容を可能にしていくものであると考えられる。自尊感情は、その意味では精神面における健康状態を保ち、社会への適応を可能にする気持ちであると言えるのではないだろうか。このことについて新保(2005)は、高知県教育センターが夏季休業中に開催した、平成17年度人権教育セミナー「自尊感情をはぐくむ人権教育」における講演の中で、「自尊感情を育むことができていると生きやすい」と述べている。

自尊感情という概念は、いくつかの感覚から構成された概念であり、それぞれの感覚を包括したものであると言われている。ポーブ(1988)は、自尊感情の構成概念を

社会的領域、 学業的領域、 家族、 身体イメージ、 全体的自尊心の5つに分類している(25)。そして、子どもが価値を置く領域は、互いに似ている傾向があると述べ、その理由として二つのことをあげている。一つは、「子どもはみんな学校に行かなければならない」し、ほとんどの子どもが「家庭で生活している」といった類似の生活構造が見られることである。もう一つは、「子どもの発達課題に帰因できる」ことをあげている。ポーブはこれらのことから、子どもの自尊感情はこの「5つの領域からとらえることが有益である」と述べている(26)。

池田(2000)は、ローゼンバーグ(1979)の作成した自尊感情尺度を用いた質問紙を作成し、1986年に箕面市で行った調査をもとにして自尊感情を構成する概念を、「包み込まれ感覚」「社交性感覚」「勤勉性感覚」(池田はあとで「自己効力感」という言葉を使用しているので、以下引用文以外は「自己効力感」とする。)
「自己受容感覚」をあげている。これらの構成概念について池田は次のように述べている(27)。

自尊感情というのは、大きく四つの柱で支えられているということがわかった。

- (1) 一つは、「包み込まれ感覚」というものである。これは、自分の身近にいる人が自分を温かく包み込んでくれているとか、自分を愛してくれているなど、だれかが自分の気持ちをわかってくれているという気持ちのことである。
- (2) 二つめは、「社交性感覚」である。これは、友だちが言ったことは自分はよくわかる、自分の言ったことは友だちがよくわかってくれる、という友だちとの心の通じ合いができてきているという気持ちのことである。
- (3) 三つめは、「勤勉性感覚」と名づけられるものである。自分はコツコツ努力する人間だという気持ち、何かをやりはじめたら最後までやり通すのだという気持ちである。
- (4) 最後は、「自己受容感覚」というものである。いまの自分が好きだとか、自分の性格が好きという気持ちのことである。この反対は自己嫌悪感である。

ポーブと池田が述べる自尊感情の構成概念は、5領域と4領域と異なっているが、両者は互いに関連するものであると考えられる。それぞれの構成概念の関連性について述べると、ポーブの「社会的領域」は、池田の「社交性感覚」と、「学業的領域」は「自己効力感」と、「家族的領域」は「包み込まれ感覚」と、「総合的領域」は「自己受容感覚」と重なるものであると考えることができる。なお、「身体的領域」に関しては、池田の分類の中に直接関連する項目はないが、「身体的領域」が自己肯定や自己否定につながる可能性があることを考えると、「自己受容感覚」に含まれるものであると考えることも可能ではないだろうか。

これらのことから、ポーブと池田の分類は、互いに関連するものであると考えられることから、以後自尊感情の構成概念としては、池田の使用している名称で統一していく。

イ 「包み込まれ感覚」の大切さ

池田は、4つの構成概念の中で「包み込まれ感覚」が自尊感情の基礎となるものであり、これを育成することができなければ、他の構成概念を育成することが難しいと述べている(28)。「包み込まれ感覚」が他の構成概念のベースになっていることについては、野中(2002)が高知県内の中学生・高校生を対象に行った意識調査の中でも明らかにされている。

野中は、自尊感情に関連する質問項目を因子分析にかけ、池田があげた自尊感情の4つの構成概念を確認したあと、それぞれの関係性について確認している。それぞれの構成概念の関係性については図3に示したとおりである。野中は、「包み込まれ感覚」が「自己受容感覚」と「自己効力感」に影響を与え、「自己受容感覚」は「自己効力感」と「社交性感覚」に影響を与える(矢印の大きさは与える影響の大きさの違い)ということを確認している(29)。

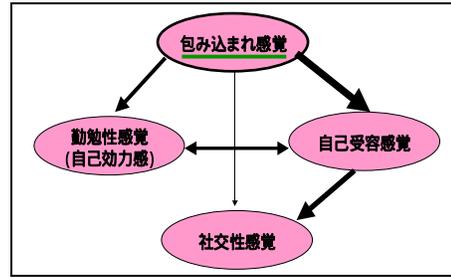


図3：4つの構成概念の関連図
野中(2002)の図を改変したもの

人間は他の動物と比較すると、成人になるまでに多くの時間を必要とするため、長期間にわたって、子どもの成長を支援(養育)する家族が存在する。家族は子どもの成長を支援するだけでなく、社会規範や道徳、文化といった、子どもが所属する社会で生活していくために必要な力を身に付けさせていく役割を担っている。この家族における子どもに対する支援(養育)の在り方は、自尊感情の構成概念において、中心となる「包み込まれ感覚」の育成に大きな影響を与えたと考えられる。

乳幼児期における親や乳幼児にかかわる養育者がどのような対応するのかにより、子ども的人格形成に影響を与えることについては周知のことである。乳幼児期に子どもが泣き声や微笑みなどの信号を発したときに、親や養育にかかわる人がそれに反応することは、子どもに安心感を与え、自分が受け入れられている、「包み込まれている」という感覚をつかませることにつながると思われる。

しかし、乳幼児期に「包み込まれ感覚」が育成できていなければ、その子どもに「包み込まれ感覚」が一生育成できないのだろうか。仮に乳幼児期に獲得できていなくても、児童期から青年期に至る過程の中で、子どもとかわる他者が、その子どもの能動性を肯定的に評価することにより、補うことができるのではないだろうか。子どもとその子どもにかかわる他者との間に、相互のかかわりが育まれるのであれば、乳幼児期に「包み込まれ感覚」を育成することができないにしても、発達段階に応じた「包み込まれ感覚」を補うことができると筆者は考えている。問題行動が多いと言われていた子どもが、自分を受容してくれる教職員との関係性の構築により変容していく例が見られる。このことから、乳幼児期に「包み込まれ感覚」を育成できていなくても、子どもとかわる他者が子どもの能動性を肯定的に評価し、相互のかかわりを構築していくことができるならば、「包み込まれ感覚」を補うことができるのではないだろうか。その意味では、乳幼児期に「包み込まれ感覚」を育成できなければ、自尊感情を

はぐくむことができないと考えるのは早計であると考えられる。むしろ、「包み込まれ感覚」を育成できていない子どもに対しても、いつからでも補うことができるのだと考える必要があるのではないだろうか。ただ、「包み込まれ感覚」が育成できていない子どもに、この感覚をはぐくむためには、その子どもとかかわりのある周りの他者との人間関係や、その子どもへの「まなざし」がポイントになると筆者は考えている。

ウ 子ども「自己効力感」をはぐくむために

いまの自分を受け入れる「自己受容感覚」は、前述(P11)したように「包み込まれ感覚」の影響を強く受ける。この「自己受容感覚」と「自己効力感」は、相互に関連する概念であり、自分が行った行為に対して、どのようなフィードバックをするのかにより、双方の感覚を感じたり感じられなかったりすると考えられる。バンデューラー(1977)によると、「自己効力感」は「特定の作業を遂行するのに必要な一連の行動を組織化し実行する自分自身の能力についての評価である」と定義づけられている(30)。

池田(2000)は、「自己効力感」と学力が相関関係にあると述べ、それをはぐくむために必要な四つの条件について紹介している。一つめが「達成体験」である。二つめが「成長のモデル」である。三つめが「目標をもつ」である。四つめが「周りの人間のフィードバック」である(31)。

一つめの「達成体験」は、問題や課題を自分がクリアすることができたと感じることや、それまでできなかったことができたと感じるうえで、不可欠の要素であると考えられる。それまでできなかったことができたとき、「できた」という達成感を感じ、そこまでがんばることができた自分に自信を持つことができる。子どもたちが問題や課題に向かっているとき、それをクリアできるように教職員は支援をしていく必要がある。そして問題や課題をクリアできたときには、その行為を意味付けし、そこまでのがんばりを肯定的に評価することで、子どもたちの「自己効力感」に刺激を与えることができるのではないだろうか。

二つめの「成長のモデル」については、「重要な他者」ともなりうる身近なモデルの姿が子どもたちの目に、肯定的あるいはあこがれとして映るようであれば、子どもたちは自分もあなりたいと考え同一化していくと考えられる。身近なモデルは、家庭であれば親がモデルとなり、学校であれば教職員がそのモデルとなる。また、地域の人々が子どもと出会う中で、その人がモデルになる可能性もある。そのため、池田は子どもの身近にいる他者が「自己効力感」を持っている必要があることを説明している(32)。

三つめの「目標をもつ」について池田は、「遠い目標」「中くらいの目標」「身近な目標」を持ち、その目標を自分が達成していると感じることが、「自己効力感」をはぐくむ重要な要素の一つであると述べている(33)。しかし、子どもが何かを達成したときに、その達成したことが、その子どもが持っている理想の自己像と大きくずれている場合には、その達成感は十分なものにならない可能性があり、理想の自分と現実の自分が乖離している場合にそれが起こりやすい。理想が高ければ周りはその達成を認

め賞賛しても、本人にとっては満足できないだけでなく、もっとハイレベルなことができたのではないかと考え、これだけしかできていない自分ととらえてしまうことで、自己効力感を低下させる可能性もある。そうならないためには、現在の自分が努力することで達成できる「身近な目標」を設定させることが必要であると考えられる。そして、それができたならば次に達成する「中くらいの目標」、そして「遠い目標」とステップアップさせる取組に、教職員は留意する必要があると言えるのではないだろうか。

四つめの「周りの人間のフィードバック」について池田は、子どもは自分がやったことに対して、その価値や意味がわからないことがあるため、周りから言葉による評価をすることの大切さについて述べている(34)。自分と他者とのつながりや自分の行為がどのように他者と関係しているのかについては、自分だけでは確認することができない。そこで、自分を客観的に見つめる「認知地図」をつくることにより、「外の世界であるとか自分自身の状態というものを理解し、自分がどういう行動をとればいいのかわかってくる」と池田は述べている(35)。

池田は、「認知地図」をつくるうえで一つのヒントとなるのが「意味ある体験」であると述べ、「意味ある体験」とは、「体験したことについて自分との関わりを見いだすような体験」であると説明している(36)。池田は「意味ある体験」について、体験学習の中で、やるべきことをせず叱られたことで、初めて自分がきちんとしていなかったことに気付いた中学生について、教員から聞いた話として紹介している。周りの人から叱られた体験から、働くことや生き方についての意味を見出し、「意味ある体験」を行ったことで、体験学習で出会った人々が、自分にとって意味ある存在となっていたと述べている(37)。

このことから、頼られたり感謝されたりしたときなどにも、自分の行為の意味について理解することができ、自分の行為に対する「周りの人間のフィードバック」は、自分の行為の意味付けができるという点で、「自己効力感」をはぐくむうえで必要であると考えられる。

エ 「自己効力感」の高い子どもの傾向

「自己効力感」について、河地(2003)は「自信」と表現しているが、自信度が高い子どもたちの傾向として、次のような特長が見られたと報告している。まず、自信度の高い子どもたちは、「学校生活で一番大切なのは次のどれですか?」という質問に対して、「学ぶこと」と「部活をやること」のどちらかに「」を付けていた。このことについて河地は、「目標や目的をもって何かを熱心にするという意味で、どこの国でも自信を助長していると思われる」と述べている(38)。勉強やクラブ活動にやりがいを感じ、それに熱心に打ち込んでいる自分に自信を持っていることから、このような結果が導き出されたのではないだろうか。当然、どちらにおいても挫折を感じたり困難を感じたりすることもあったと思われるが、周りの大人からの価値付けや肯定的評価などにより、自分自身の価値を見出していったと考えられる。

また、自分の将来を相談する人数が多ければ「自信」度が高く、「人数が増えるに従って、自信度も高くなった」と述べている(39)。このことについては、その子どもの周りに、その子どもの話を聴いてくれる他者がどれだけいるか、また他者とその子どもがどれだけつながっているのかに影響されるのではないだろうか。多様な他者とつながるためには、多様な体験や他者との出会いが必要である。その意味では、ボランティア活動や地域活動は、多様な他者とつながることができる良い機会である。

学習面においては、授業中に質問をしたり発言する子どもほど自信度が高いことが示され、性による行動制限においては、それを受けない子どもの方が「自信」度が高いことが述べられている(40)。前者に関しては、質問や意見が言える学習環境が備わっているということであり、発言や質問を教員が受容してくれることにより、自分が受け入れられていると感じるとともに、授業に積極的に参加している自分に、自信を持っていることから生じているのではないだろうか。後者に関しては、性差による役割取得により自分の行動を制約したり、言いたいことを制限したりすることで、自信を失うことは大いに考えられる。河地は、「たまたま生まれた性が女性、あるいは男性であっただけで、たくさんの禁止事項を突きつけられては、女性(あるいは男性)に生まれて損であったという認識になる。そしてそのために自信が生まれないということにもつながることは容易に考えられる」と述べている(41)。

池田と河地の二人の言葉から、子どもたちの自己効力感を育むためには、
目標や目的を持たせること。

「意味ある体験」により多くの人とつなぐこと。

子ども主体の授業と「できた」という達成感を持たせること。

子どもの行為へのフィードバックを行うこと。

成長のモデルを大人が示すこと。

等が必要ではないだろうか。これらのことに留意して、子どもたちとかわることで、子どもたちの「自己効力感」をはぐくんでいくことができると考えるが、池田(2000)は「自己効力感」について、「タマネギのような構造」をしているものと述べている。そしてその理由について以下のように説明している(42)。

真ん中に青い芯があり、自分がしたことを自分でいいとわかるのが、その青い芯である。タマネギの芯が暑さや寒さに弱いのに同じように、自分だけの評価でつくった自己効力感、難しい課題とか障害にぶつかったらすぐにしおれてしまうのである。

父親がほめる、母親がほめる、友だちがほめる、学校の教師がほめる、いろいろなかたちでほめていくことによって、自分なりの自己効力感の周囲が皮で一枚二枚と覆われ、タマネギのような形になる。そうすると少々壁にぶつかっても、失敗しても、今度こそ頑張るぞというしっかりした自己効力感になっていく。

子どもを取り巻く他者が、子どもの行為について肯定的にフィードバックしていくことで、芯に厚みができ、多くの困難にも打ち勝てるようになっていくということ

ある。タマネギ構造のごとく、厚みのある「自己効力感」を育むために必要なこととして、池田や河地の考えをもとに、前述の5点をあげた。「自己効力感」を獲得させるためには、「包み込まれ感覚」や「自己受容感覚」を獲得できていることが必要であり、これらの感覚は、相互に理解できていると感じることができる「社交性感覚」に、影響を与えると考えられる。

4 人権教育で必要と考えられる自尊感情

(1) 人権教育における自尊感情の位置付けと広がり

自尊感情は、人権教育において様々な人権問題を解決するために行動することができる人材（人力）を育成し、すべての人々の人権が尊重される社会、人権文化に満ちた社会をつくるうえで必要な要素の一つであると考えられる。

同和教育から人権教育へと再構築される中で、一貫して求められているのは、人権問題を解決するために行動することができる力である。同和教育では、この力を同和教育の問題に関する正しい理解と認識を深め、その解決への資質を養い、広く人権が尊重される社会づくりを進める力ととらえていた。差別は人と人との関係を断ち切ってきた。しかし、同和教育では、人と人とを断ち切る対立を乗り越え、「つなぐ」ことを大切にし、生活を見つめ語り合うことで、人と人とをつなげることを大切にしてきた。そして自他の生活環境や生き立ち、性格等の違いに気付くとともに、違っていてもみんながより良く生きたいという、共通の願いを持っていることに学習を通して気付いていった。自他共にかげがえのない価値を内包していて、そのかけがえのなさを自覚し、自他尊重のベースになるものとして、自尊感情という概念が多くの人々に注目され広がっていったと考えられる。そしてその流れが人権教育においても受け継がれているのではないだろうか。

人権教育では、人権の概念や一人一人が持つ権利と責任といった普遍的な視点からのアプローチと、個々の人権問題の学習という個別的な視点からのアプローチを通して、問題解決に必要な知識を獲得することが求められている。また人権文化の創造に向けた、態度の育成と、技能(スキル)を獲得することがめざされている。

文部科学省は平成 18 年 1 月に、人権教育の指導方法等の在り方について [第二次とりまとめ] (以下[第二次とりまとめ]とする。)を公表している。そこでは人権教育について、「人権教育は自他の人権の実現と擁護のために必要な資質や能力を育成し、発展させることを目指す総合的な教育である」と述べられている⁽⁴³⁾。そして、そのめざすところを実現するためには、「資質や能力を全面的・調和的に発達させるように働きかけ、促進すること」が必要であり⁽⁴⁴⁾、自他の大切さを自覚できることは、行動化に向けての前提となると思われる。そして自尊感情は、そのベースとなる感覚であると考えることができ、人権教育において子どもにはぐくむ必要のある、大切な要素の一つであると言えるのではないだろうか。

自尊感情という概念が導入された当時、同和教育の実践家たちの中には、池田(1986)が言うように、集団主義 への対抗としてとらえ批判を行っていた人もいた。しかし、

同和教育で大切にされてきた集団の力を培う取組は、自尊感情という概念の広がりの中で、集団の構成員である個が生まれながらにして持っている力を引き出す(以下「エンパワー」とする。)ことにつながる要因として、注目されていったと考えることもできるのではないだろうか。また、同和教育の中に自尊感情を扱った教材集が紹介されるようになったことなども、その広がりと考えることができるのではないだろうか。それが ERIC の教材集であり、大阪府同和教育研究協議会(現在は大阪府人権教育研究協議会)が作成した教材集、「わたし 出会い 発見」のシリーズであり、これらが同和教育の実践に及ぼした影響には大きなものがある(45)。その後も自尊感情をはぐくむことをねらいとした、アクティビティを紹介する教材集が、各教育委員会や研究団体から出されるようになり今日に至っている。

自尊感情という概念は、同和教育の時代から言われていたものであったが、この概念が人権教育の世界で注目されるきっかけは、野崎・平沢(2001)両氏によると、1978年にオーストリアのウィーンで開かれたユネスコの「人権教育に関する国際会議」の「最終報告」の「付属文書」の中に、自尊心(self-esteem)について触れられていたことによるとされている。両氏は「付属文書」の中で、自尊心と他人の尊重という概念は、家庭内で伝えられることから、そこでは人間的で公平な関係性が不可欠であり、自尊心をはぐくむうえで、環境の大切さが指摘されていることを紹介している(46)。

両氏によると、ユネスコの「人権教育に関する国際会議」は、1974年にユネスコ総会(第18回)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」に基づいて開催されたものであるとされている。勧告では、人権にかかわる学習においては、知的理解から態度育成の重要性が確認され、教育活動においては、態度形成と行動化に向けた力を身に付けさせることの必要性が紹介されている。両氏は、上述の勧告以後、自尊感情という概念が、知識ではなく態度や技能の重要性と、その育成が改めて認識されたことにより注目されたと説明している(47)。そしてこれらの流れを背景として、自尊感情という概念は人権教育の中に位置付けられ、先に紹介した文部科学省の[第二次とりまとめ]の中にも、その考え方が盛り込まれたと考えることができる。

(2) 人権教育で必要と考えられる自尊感情とは

人権教育において求められる自尊感情は、これまで説明してきたように、自分を肯定的にとらえるという感情だけではなく、エンパワーするために必要な要素と考えることができるのではないだろうか。そして自分をエンパワーし、自分の力を信じられることで、人権問題や社会の矛盾に対してそれらを解決するために働きかける力、いわゆる社会変革の力につながるものであると筆者は考えている。

井上(1992)は、自尊感情についてローゼンバーグ(1979)が二つの異なる意味について述べていることを紹介している。二つの異なる意味のうち、一つは自分を「とてもよい」とし「very good」と考えるもの、もう一つは自分を「これでよい」とし「good enough」と考えるものである(48)。また、ローゼンバーグ(1987)が、自尊感情には「very good」

と「good enough」という異なる面があると述べていることについて、遠藤 (1992)は、前者は完全性や優越性を含む感覚であり、社会的な文脈の中で、他者との比較関係をもとにした「優劣」を基準(社会的基準)に置いている考え方であると説明している。それに対して後者は、自分なりの満足を感じる感覚であり、自分の中の価値基準をベースとして自分を受容する考え方(自己内基準)であり、そこには他者と自分との比較による優劣という意識は入ってこないと説明している(49)。

ローゼンバーグ(1987)のいう「very good」な自尊感情は、自分が一番という他者との比較の中で自分を肯定的にとらえようとする感情であり、そこには他者とつながろうとするベクトルは見えてこない。そこでは優越性という感覚と切り離すことができず、形成される力は「 と比較して自分は優れている」という、他者や社会的な基準を内在化したものとなる。そして肯定的な評価を受けられないと、自分の優越性を感じるができないがために、ますます他者や社会的な基準を内在化してしまうと考えられる。

このように他者や社会的な基準を内在化していくことで形成される自尊感情では、自分や社会の中のマイナス面や矛盾に目が向かず、それらを変革しようとする指向性は働かないのではないだろうか。金(2003)は、高知県人権教育研究協議会主催の人権問題課題別研修会におけるワークショップの中で、そのような感情を「自己中心感情」と表現していた。「very good」な自尊感情は、金が言うように自己中心的な感情であると言えるのかもしれない。

遠藤(1992)は自尊感情について、自分のポジティブ面とネガティブ面をどのようにとらえるのかという二つの面があり、ポジティブ面を肯定する方向と、ネガティブ面を否定する方向があると述べている。そのうえで、ネガティブ面の否定について「『これでよい』という自尊感情と関係が深いと思われ」、「これでよい」という表現を私たちが使うのは、その状態に対して「一応の満足は可能である時」だと述べている(50)。

自尊感情は、他者や社会的な基準を内在化することで獲得する優越性と切り離せない感情であるが、人権教育で求めているのは単なる優越性ではなく、自他理解ができ、自分のネガティブ面も受け入れることができるような自尊感情であると考えられる。その意味では、ローゼンバーグ(1987)のいう「good enough」な自尊感情が求められているのではないだろうか。しかし、これが自分の中で留まっているだけでは、人権教育で必要とされたものにはならないと考えられる。人権教育においては行動化が求められており、人権教育で必要とされている自尊感情がその意味をなすのは、自己矛盾(自分の中の固定観念や偏見の存在など)や社会の中の矛盾に気付き、それを変革するために働きかけていくことができる時だと考えられるからである。

このように考えると、自尊感情は高いから良いとか、低いから良くないといった解釈ではなく、その人がはぐくむことができている自尊感情の「質」が問われるのだと言えるのではないだろうか。

野崎(1999)は、自尊感情の概念が人権教育や国際理解教育の分野で注目され、実践がされているものの「多くの場合、SE(セルフ・エスティーム / self esteem : 自尊感情と同義 筆者補足)を漠然と“肯定的なもの”としてとらえているところに問題があるよう

に思われる」と述べ、どのようなものを求めているのかわからないままに、自尊感情をはぐくもうとしている状況に警鐘を鳴らしている(51)。

野崎は、国際理解教育においては、「世界の諸問題の解決のために、まず“自分を真に尊重し大切に思っているか”といった自らの生き方を問い続ける姿勢が求められた」と述べ(52)、国際理解教育に必要とされる自尊感情の三つの柱として、一つめに「基本的信頼としてのSE」、二つめに「葛藤に挑戦するSE」、三つめに「『人間の尊厳』理解(人権意識)のためのSE」をあげている(53)。

一つめの「基本的信頼感としてのSE」は、人間信頼に立脚した視点であり、自分は他者から受け入れられている、自分は存在していてもいいのだという安心感につながるものであり、自他の尊重につながる感覚だと考えることができる。自他の尊重については、人権教育においても大切にされている要素であり、それを尊重できる感覚は、人権教育においても必要であると思われる。このことから、野崎があげている国際理解教育に必要な柱の一つめの「基本的信頼感としてのSE」は、人権教育において必要とされる自尊感情と重なるものであると考えられる。

二つめの「葛藤に挑戦するSE」は、自分や社会の矛盾や不十分さに気付き、それを変革するために働きかけ、自己変容や社会変革につなぐことのできるものであると考えることができる。この「葛藤に挑戦するSE」は、被差別の立場にある子どもだけではなく、すべての子どもに求められるものである。そして、自己の内省により固定観念や偏見を持っている自分に気付いたとき、そこで惹起される内的葛藤に向き合う姿勢が必要となる。人権問題について学習をする時に必要なことは、自分と向き合おうとする姿勢である。そして内面への向き合いから内的葛藤を克服し、さらに社会に働きかける、行動できる態度につなげることが人権教育においても求められているのではないだろうか。このことから、野崎があげている国際理解教育に必要な柱の二つめの「葛藤に挑戦するSE」も、人権教育において必要とされる自尊感情と重なるものであると考えられる。

三つめの「『人間の尊厳』理解(人権意識)のためのSE」は、内的葛藤を感じたとき、自分はそういう側面も持っているのだと、自分を認め、変容することができる自分への信頼できる感覚であると考えることができる。そして変容できる自分を信頼できるためには、自分を取り巻く周りの共感・受容の雰囲気也不可欠であることが示されているのではないだろうか。しかし、葛藤に悩むのは自分だけではなく、他人も同様に、互いに葛藤を克服しようともがき苦しむ同じ人間なのだという、共通性を尊重できる感覚でもあると言えるのではないだろうか。

人権について学習する時には、自他の共通性を大切にしながら、人間のすばらしさや尊さに気付き、より豊かな関係を築くことができる態度の育成が必要であると思われる。その意味では、野崎があげている国際理解教育に必要な柱の三つめの「『人間の尊厳』理解(人権意識)のためのSE」も、人権教育において必要とされる自尊感情と重なるものであると考えられる。

以上のことから、人権教育において必要とされている自尊感情は、国際理解教育の中で求められているそれと、重なる部分があると考えられるが、それぞれのねらいには異

なる部分がある。そのため、国際理解教育で必要とされる自尊感情と、人権教育のそれは全く同じだと言うことはできない。しかし、基本的信頼感に基づき、矛盾や葛藤に対して変革しようと働きかけることができ、自分を信じるとともに自他の共通性と違いを理解し、他者とつながることができる感覚は、人権教育においても必要とされていると言えるのではないだろうか。

5 人権教育で必要と考えられる自尊感情をはぐくむ学校

(1) 自尊感情をはぐくむ学校をめざして

ア なぜ学校教育に注目するのか

子どもの自尊感情をはぐくむためには、子どもとかわる周りの他者との関係性がいかなるものであるかが、大きなポイントとなると考えられる。なぜなら、自尊感情は自分の独りよがりではぐくむことができるものではなく、他者の「まなざし」や他者とのかわりの中ではぐくまれるものであると考えられるからである。

子どもが自尊感情をはぐくむことができる場合は、日常生活におけるすべての場に存在する。また、自尊感情をはぐくもうとすると、学校だけではなく、地域や家庭を巻き込んだ取組が必要だといえる。しかし、子どもにより家庭や地域の状況が異なっているため、本論文においては、子どもが自尊感情をはぐくむことができる一つの場として学校に注目したい。そのうえで、これからの学校の取組においては、保護者・地域を巻き込んだ取組が必要であると考えられることから、「教育コミュニティ」についても触れていきたい。

ポーブ(1988)は、自尊感情を構成する概念を5領域に分け、池田(2000)は4領域に分けていた。それぞれ共通するものであることは前述(P10)したが、自尊感情の構成概念に影響を与える要素と、学校教育における様々な教育活動は密接にかかわっているのではないだろうか。一般的に、一日のうちで子どもが最も多くの時間を過ごすのは学校である。子どもが多くの時間を過ごすということは、そこで他者からの様々な「まなざし」により評価されている自分や、様々な行動を行い、多様な感情を持つ自分に気付いていると考えることができる。そして、それらを基底とする肯定的な自己評価により、自尊感情がはぐくまれていると考えられる。その意味では、学校は子どもの自尊感情をはぐくむうえで大きな役割を果たしていると考えられることができる。

イ 「ぬくもりのある学校」をめざして

人権教育で必要と考えられる自尊感情は、ローゼンバーグ(1979)の言うところの「good enough」な自尊感情であると考えられ、野崎(1999)が提唱する、国際理解教育における3つの自尊感情と重なりを持つものであると考えることができる。そしてこれらの自尊感情は、自分が周りから受容され、受容と共感といった他者との関係性の中で、ベースとなる「包み込まれ感覚」をもとにしてはぐくまれるものだと考えられる。

人権教育で必要と考えられている自尊感情をはぐくむためには、次のような環境が

必要ではないだろうか。一つめは、周りの人が自分を温かく包み込んでくれ、わかってくれると実感でき、人間への信頼を感じることができる「包み込まれ感覚」を獲得できるような環境である。二つめは、所属感が感じられ、自分をかけがえのない存在と認めることができ、「自己受容感覚」を獲得できるような環境である。三つめは、「できる」という可能性が信じられ、失敗が許されるだけでなく再チャレンジができ、結果だけではなく取組のプロセスが大切にされる、「自己効力感」を獲得できるような環境である。四つめは、お互いが相手の言うことを理解でき、心が通じ「社交性感覚」を獲得できるような環境である。また、自他共に異なった考えや行動様式をとる存在であるが、同じ学校、学級(クラス)の一員、班やグループの成員として違いや共通性を受容し、大切にできるような環境も必要であると考え。このような環境を備えた学校を「ぬくもりのある学校」と位置付け、人権教育で必要と考えられる自尊感情をはぐくむことができる学校ととらえていく。

ウ 「ぬくもりのある学校」をめざしている実践校の取組

(ア) A小学校の取組より

大阪府内のA小学校は、「自尊感情を育む学校づくり」と「人権尊重の学校づくり」という二つのテーマを掲げ、「ぬくもりのある学校」づくりをめざした取組を進めている。A小学校の現在の取組は、10年程前に池田がA小学校をフィールドとした研究を行っていたことがきっかけとなっている。そして、池田を校内研修の講師として迎え研究・研修を進める中で、A小学校は、自分に自信のない子どもや、子どもの「荒れた」状態を受け止めるために何が必要なのか、子どもとの触れ合いの中から、そのヒントをつかんでいく。そして、子どもの実態や、学校のこれまでの取組を振り返ることで、子どもに自信を付けること、自尊感情をはぐくむことが必要であると考えようになり、学校改革に向けた取組を始める。

A小学校の教職員はこれまでの取組を振り返る中で、激しく揺れ動く子どもの言動と向き合い、「子どもと子ども」、「子どもと大人」の信頼関係が育ってこそ、自分の思いを語り、意欲的に活動に取り組み、その自信が学習にもつながっていくことを発見した。そしてその取組は、まさに10年前提起された、子どもの自尊感情をはぐくもうとする学校づくりと重なるものであることを確認し、取組が継続されている。

A小学校では、4年前から「人権の基礎体力をつけるプログラム」の具体化が進められている。プログラムでは、以下の5つの視点が示されている⁽⁵⁴⁾。

一人の思いを掘り出すこと

自信をつけること

意欲を引き出すこと

自分を感じ、他者を感じる

人間関係トレーニング

これらの5つの視点は、「人権の基礎体力をつけるプログラム」の中に位置付けられているだけでなく、年間を通して取組の中に含まれている。そしてプログラムを進める場が、子どもの人権が尊重される環境になっているかどうかを、教職員が日々の教育活動を振り返りながら、実践を進めている。

環境面に配慮して、自尊感情をはぐくむ取組を進めているA小学校では、自尊感情の育成をすべての教育活動に位置付け、その育成が常に意識されている。

環境面からのアプローチとしては、中央ホールに子どもの活動が一目でわかる作品（大学生ボランティアが作成）（写真1）を掲示し、廊下には運動会など子どもの活躍の姿がわかる作品（写真2）が掲示されている。また、言葉のイメージを広げ遊び感覚のクイズに答える中で、学びを促進するような作品も掲示されている。



写真1：玄関の作品「育ちの樹」



写真2：運動会での活躍の姿

教室においては、子どもと教員、子ども相互の信頼関係を深め、思いが語れる環境づくりをめざして、「おたずね」と「お立ち台」という取組が行われている。前者は、子どもが自分の興味・関心などについて語り、互いに尋ね合う活動である。後者は、毎週月曜日に行われ、前日の自分の生活を友だちの前で語り、質問を受ける活動で、友だちに質問し、答えてもらうという関係の中から、信頼関係の育成と友だちから受け入れられているという感覚をはぐくもうとしている。学習面においても、子ども相互の意見交換により、自分の考えを表明し、人の話をしっかり「聴く」ことを意識させ、信頼感と受容感をはぐくむ取組が進められている。

また放課後には、地域の大学生が学習を見てくれる「イキいきルーム」（写真3）があり、学校の教職員とのつながりだけでなく、先輩や地域の人々に勉強を教えてもらったり、一緒に遊んだりして、安心と楽しみの場が設けられている。大学生や地域の人々は、総合的な学習における地域について学ぶ学習や、生命の学習などの際に、外部講師として、あるいは一緒に活動する人として、子どもや教職員とつながっている。



写真3：「イキいきルーム」

「イキいきルーム」では、教職員との関係とはまた異なる関係が生み出され、

多様な他者との出会いの場が設定されている。また、「イキイキ俳句」がつけられ、「おいしさを おともだちにも おすそわけ」といった、ほほえましさを感じられるものや、「わすれ物 ぼくもお家へ かえりたい」といったユニークなものがルーム内に掲示されている。

また、ルーム内にある「オピニオン」という意見箱に子どもが手紙を入れると、「オッピーからの返事」というボードに返事が返される。このやりとりは、手紙を出した子どもに、自分は受け入れられているのだということを感じさせることができている。また書くという活動では、「ミニ作文」に自分が見たこと、聞いたこと、思ったこと、考えたことを毎日子どもたちが書き、その作文一つ一つに教員が返事(ラブレター)を返すことで、お互いの信頼関係を築こうとしている。

A小学校の教職員は、子どもの自尊感情をはぐくむために必要なことは、環境面と併せて子どもと教職員との「信頼関係」であると考えている。これまでの取組について実践記録を読み直し、振り返ったとき、子どもの変容が見られたのは、教職員との間に「信頼関係」が構築されたと感じる時だと気付いたからである。そこから、「教え - 教えられる関係」という既存の教職員と子どものスタイルを転換する取組が進められている。学校生活の中では「教え - 教えられる」という関係は必須のものであるが、この関係だけにとらわれるのではなく、子どもと共に歩もうとする、ファシリテーター(推進者)的な教職員というスタイルが意識されている。そして、子どもの多様な側面を見つめ、肯定的な見方により子どもの育ちを支援しようとする取組が進められている。

ファシリテーターは、促進者や推進者といった表現で表されたりする。池住(2005)は、高知県教育センター主催の「人権教育セミナー」(平成16年8月)において、ファシリテーターの原則や留意点について紹介する中で、「学習者と共に旅する人(Co-Traveler)」と表現した。自分は前を進み、後ろから来る学習者を導くようなイメージのあるリーダーに対して、ファシリテーターは、学習者の前でもなく、後ろでもなく、学習者に寄り添い共に歩いていく、そんなイメージである。

A小学校の教職員は、既存の教職員スタイルと、ファシリテーターとしての教職員スタイルを必要に応じて使い分けながら、時にはリーダーとして、時にはファシリテーターとして、子どもを導いたり支援したりすることを意識しながら取り組んでいる。取組を進める中で、子どもに落ち着きが見られるようになり、自分の気持ちを表現し、友だちの話を聴く姿勢などもできるようになってきている。「ぬくもりのある学校」づくりをめざしているA小学校は、人権尊重の学校づくりを基本に子どもの自尊感情をはぐくもうと、立ち止まることなく取組を進めている。

(イ) B高等学校の取組より

B高等学校は、生徒指導上の問題が発生したときに、その問題への対応や生徒

への指導だけではなく、生徒が背負っている(背負わされている)背景について、その生徒とかかわる教職員の声を集め、なぜその生徒が問題行動を起こしたのかについて分析を行っている。そして、その中から見えてきた要因に対して手立てを行う、実態からの出発に基づいた取組を行っている。生徒の行動の背景を探り、分析していく中で見えてきたのは、学力面や進路面、家庭生活などにおいて満足できていない生徒の姿であった。また、高校入学までの人生の中で、生徒は周りの大人から否定的なメッセージを受けることが多く、認められる機会が少なかった姿が、様々なケースから浮かび上がってきた。

生徒の現状をつかんだB高等学校の教職員は、このままでは生徒は自己否定的な状態で高等学校生活を送り、自分の良さや可能性に気が付くことなく卒業していくと考える。そして、この状況を何とかしなければと考えた教職員からの提起により、課題解決に向けたボトムアップの取組が進められている。

B高等学校の取組の中で特徴的なのは、「ドリームズ・カム・トゥルー(Dreams Come True)」(以下「ドリカムプラン」とする。)と呼ばれる、総合的な学習の時間である。この学習の時間は、人間関係づくりを促進することを目的として教育課程に盛り込まれたものである。また自己理解や他者理解を進める中で、生徒が自分に気付き、自分の良さに気付いていくことをねらいとして位置付けている。そして生徒は他者とかかわる中で、自分の長所や短所を受け入れ、自分のかけがえのなさを感じるとともに、他者も同じような悩みを持つ、自分と同様のかけがえのない存在であることを確認している。

B高等学校では、ドリカムプランにおける人間関係づくりを、生徒の「自尊感情をはぐくむための人間関係づくり」と位置付け、自尊感情をはぐくむことを通して、様々な人権問題の解決に向けて行動化につなげることができるような生徒の育成をめざしている。生徒の自尊感情をはぐくむためには、自尊感情をはぐくむことができる環境づくりが必要であるととらえているB高等学校の教職員は、環境を物的な環境だけではなく、人的な環境と、表面には表れてこない価値観や行動様式といった面の大切さについて、共通認識を図り、「ぬくもりのある学校」の創造をめざしている。

また、教職員間で、これまでの学校文化や教師文化のままでは、生徒の自尊感情をはぐくむことはできないと考え、A小学校と同様に「教え - 教えられる」関係ではなく、生徒と共に歩んでいこうとするファシリテーターとしての教職員をめざしている。

校内研修において、ファシリテーターとは何かを学習する機会を設け、理論と実習により、そのスキルとベースとなる考え方を理解し、研修を通して、ファシリテーターとして重要なことは「信頼(Faith)」であると学ぶ。そして、生徒の自尊感情をはぐくむためには、まず教職員と生徒の「信頼(Faith)」が必要であることを意識しながら、日々の教育実践を行っている。

この「信頼(Faith)」について、B高等学校の校内研修で講師を務めた、マザ

ーアース・エデュケーション代表の松木正(2000)は、「信頼 (Faith)」という言葉との出会いについて、次のように述べている (55)。

私が、この言葉に最初に出会ったのは、今からちょうど十年前…季節は夏の最も暑い盛りのおきだったと思う。その場所は、アメリカのサウスダコタ州にあるスー・インディアン居留地区。そして、この言葉の主はRoy Circle Bearという名の老人で、コミュニティの人たちは彼をUncle Roy(ロイおじさん)と呼び、彼はメディスンマン(シャーマン)だと言っていた。

彼はよく私にスー族の伝統儀式と伝統的な「生き方」について話してくれた。

(中略)

「タダシ、この大地の上に生きるものにとって、最も大事なものが何だかわかるか？」。その質問があまりに唐突で、あまりにテーマが大きすぎるので、どう答えてよいものかわからず、空を見上げて目をシバシバさせて考えていると…

「Faith だ！」。彼はひとことそう言った。(中略)ロイはこう続けた。「Faith のないところには何もおこらない…。」

(中略)

ロイの質問は続く。「『Faith』に最も近いものが何だかわかるか？」。私は口にできなかったが、(中略)…「Accept(受け入れる)だ！」。それが彼の答えだった。ロイは説明するように語った。「Faith」(信頼)は、すべて Accept(受け入れる)から始まる。

「インディアン」という言葉が出ているが、現在は「インディアン」という表現ではなく「ネイティブアメリカン」という表現が使われている。

さらに松木は、彼らが車座になって座り、互いにゆっくりと語り合い分かち合う(Sharing)ことを大切にしていること、「分かち」というのが、語りを自分のこととして受けとるのではなく、他者のこととし、そこに賛否の判断を入れないと紹介している。そして、分かち合うことがどのようなことにつながるのかについて、以下のように述べている (56)。

理解することに全力を傾けることだ。それが分かち合う(Share)のことであり、その理解を示すことが、受け入れる(Accept)ということだ。そして互いに理解したことを示し合う(Communication)うちに、同じイメージを心の中で想い描いていることが互いに分る瞬間がある。それが Sympathy(共感)だ。いつも賛成する必要なんてない。ただ同じものが描けていれば、それが共感だ。(後略)。

ロイの話をお聴いていて私の中で腑におちたのは、Faith(信頼)とは、(中略)互いに存在を認め合い、ある程度の長さをもった糸でつながること。言葉を換えると、「絆」を結ぶことだと言ってよいだろう。

B高等学校の教職員は、松木の語りとワークショップの体験を、特別活動をはじめとする教育活動の中に組み込み、教職員がファシリテーター役となり、受容、共感から「信頼 (Faith)」へとつなごうと試みている。また、日々の実践の中でも、生徒をありのままに受け入れ、共感的態度で接することにより、「信頼」関係を構築し、自尊感情をはぐくもうとする取組が進められている。

教職員の人的環境と、表面には表れてこない環境の大切さを意識した取組により、B高等学校では退学者数の減少や、問題行動の減少といった成果につながっている。また進路未定の生徒が減り、クラブ活動への加入者数も上昇しているだけでなく、教職員間に人権をベースにした「ぬくもりのある学校」づくりという基盤から、このような取組が広がっている。また、既存の教職員スタイルに加えて、ファシリテーターとしての教職員へと変わろうとする意識も定着しつつある。

(2) 自尊感情はぐくむために必要なこと

ア 「重要な他者」としての教職員という人的環境

A小学校は物的な環境と人的な環境の両面に留意し、B高等学校では、人的な環境の改善を通して子どもとの「信頼関係」を構築しようとする取組が進められていた。そして、その取組を通して自尊感情をはぐくむことがめざされ、「ぬくもりのある学校」に近づこうとする姿勢が感じられた。そして、両校とも、ファシリテーターとして子どもと共に歩む教職員像がめざされていた。

自尊感情をはぐくむためには、教職員の子どものかかわり方が大きな影響を与えると考えられる。梶田(1985)は、教職員について「実際的にも心理的にも子どもを支配している文字通りの『重要な他者(significant other)』である」と述べている(57)。自尊感情をはぐくむためには、この「重要な他者」の存在が大きな役割を果たし、「重要な他者」からのまなざしにより、子どもたちの自己意識や自己概念が確立されることについては前述(P8)のとおりである。池田(2000)は、「重要な他者」を「意味ある他者」と表現し、子どもが準拠している集団に存在する「意味ある他者」からの社会的評価が、子どもたちの自尊感情の形成に大きく影響するとの考えを示している(58)。榎本(1998)は、自分の現実自己へのまなざしと「重要な他者」からのまなざしを6つの自己表象(自分の視点による現実自己、理想自己、義務自己と、重要な他者の視点による現実自己、理想自己、義務自己の6つ)に分け、それぞれのまなざしが現実自己と不一致であるとき、マイナスの感情が働くことを示している(59)。

子どもにとって「重要な他者」となる教職員は、姿勢そのものが子どもの自己概念の確立や自尊感情の育成に影響を与えると考えられる。梶田は、教育上の効果を上げることができる教職員の特性について、バーンズ(1982)の研究成果からそれについて紹介をしている。バーンズによると、指導力のある教員は以下のような特性が見られるという(60)。

(1) 非常に柔軟で臨機応変に対応できる。

- (2) 共感的な能力を持ち、子どもの諸要求に対して敏感である。
- (3) 一人ひとりに合った形で指導する能力を持つ。
- (4) ほめたり励ましたりすることが多い。
- (5) くだけた、暖かい、対話的なやり方で教える。
- (6) 感情的に安定しており、自信を持ち、明るい。

これらの特性は、教職員のパーソナリティの在り方に因っていると梶田は述べている⁽⁶¹⁾。教育上の効果を上げることができる教職員の特性が、パーソナリティに因ることを考えると、子どもたちと接する教職員は、自分に対して建設的で肯定的受容的な自己イメージを確立する必要があるのではないだろうか。なぜならば、「重要な他者」として位置付けられる人を「モデル」として、子どもはその他者の言動や姿勢をインプリンティング(刻印付け)していくと考えられるからである。

池田(2000)は、前述(P12)のように成長のモデルの存在が身近にあることが、子どもの「自己効力感」の育成につながる条件の一つであることを紹介している。ここでは、親の与える影響について述べられているが、身近な大人が愚痴や批判を子どもの前でこぼすことにより、それが子どもの中に取り込まれ、その子どもの「自己効力感」の育成に影響が出てくると述べている。また池田は「子どもが自己効力感をもつためには、子どもの身近にいる人自身が自己効力感をもっているかどうかが鍵になる。それを子どもが見習っていくのである」と説明している⁽⁶²⁾。

河地(2003)も、身近な大人が「自己効力感」を持つことの必要性について、インタビューしたアメリカの教員の言葉として、「大人自身が自分に自信を持って余裕を持たないとだめだと思う」という言葉を紹介している⁽⁶³⁾。「自己効力感」は、「できる自分」「自分は することができる」といった、自己概念の記述的側面に影響を与えるものであり、その中の重要と考えている領域に対する自己評価がその子どもの自尊感情の育成に影響を与える。そう考えたとき、家庭における親の影響力だけではなく、学校における教員の影響力は子どもに自尊感情をはぐくむうえで、重要な要因であると考えられるのではないだろうか。

イ 自尊感情をはぐくむ学級経営において大切なこと

教員の学級経営の在り方は、その集団における人間関係に影響を与えるものだと考えられる。このことは、小、中、高のいずれの校種においても同様のことが言える。学級の中で子どもが所属感を感じることができるのか、友だちから受け入れられていると感じることができるのか、互いの言うことが理解されているかなど、自尊感情の構成概念に影響を与える要素が詰まっている。学校においては、一日の大部分を学級の中で過ごすことになる。その場が子どもにとって安心できる場であり、自分の存在感を確認できる場になっていなければ、自尊感情をはぐくむことは難しいのではないだろうか。言い換えるとお互いの人権が尊重されるような学級でなければ、自尊感情をはぐくむことは難しいと筆者は考えている。

子どもの自尊感情をはぐくむための学級経営において、大切なことは以下のような点であると考えられる。

教員が権威的に接するのではなく、人間味のある接し方をすること。

子どもの話を聴き、話に共感すること。

「できない」ではなく、「できる」という肯定的な見方をすること。

めざす学級像を語り、それがもたらす結果を子どもに伝えること。

受容的態度で子どもと接すること。

子ども同士の良好な人間関係づくりを進めること。

は、教員が教員という権威により、子どもに指示・指導するだけでなく、教員自身が自分の弱さや失敗談を子どもに語り、自分も完全な人間ではないが、この学級で一緒に過ごしたいといった気持ちを表出(自己開示)することを意味している。

は、多忙な中で子どもの話を聴く時間は少ないかもしれないが、子どもが話しかけてきたときには、「ながら」ではなく、話している子どもと向き合って、その子どもの話を聴き、その話を自分の体験と重ねて子どもに返せるコミュニケーションを意味している。

は、子どもに対する固定的な見方を廃して、どの子も伸びる存在であるという肯定的な見方を常にすることであり、一方向からの見方で子どもを決め付けるのではなく、多角的に子どもを見るということの意味している。

は、学級経営におけるビジョンを明確にし、教員が守ってほしいと考えているルールを明確に伝えること、それが守られる学級はどんな学級で、それをめざすことが子どもにとってどんなメリットをもたらすかを、きちんと伝えることを意味している。

は、どの子どももその子をありのままに受け入れ、その子の持つ様々な背景を理解していこうとする姿勢を意味している。

最後の は、学級の中には、子どもの中で位置付けられる力関係が存在する場面が多い。それを固定化しないよう、教員の意図的な働きかけで子どもをつなげていこうとすることを意味している。

これら6つは、子どもの自尊感情をはぐくむ学級経営を行ううえで大切なことではないだろうか。

ウ 学級の子どもへの教師からの働きかけ

学級経営は、教員側の姿勢が大切であると考えられるが、学級経営には教員が持つ要因だけでなく、子どもが持つ要因もあると考えられる。それは学級内における子ども同士の人間関係という要因である。教員が自己開示し、傾聴や受容、共感といった姿勢を示しても、学級内の子ども相互の関係が、互いを尊重し合うようなものになっていなければ、自尊感情をはぐくむ学級にはならないのではないだろうか。そこで必要になってくるのは、学級の中の力関係の解消や、自分の思いを表出できるようにするための教員の働きかけであると考えられる。

相羽(2002)は、研究のフィールドとしていた小学校の観察学級の教員が、子ども相

互の関係に介入し、相互に肯定的な評価ができるような関係づくりをめざす段階を、「関係構築のための規範・技能の習得」の場面と位置付け、以下の三つの特徴についてまとめている(64)。

「子どもたちが意識しないうちに形作っている集団内での上下の意識を払拭するための教師の応答システム」について
「子どもが意見や態度を積極的に表明することを促進する」働きかけについて
「教室内の発言や態度の表明に意識を傾けそれを受容的に解釈していくことを促進する」働きかけについて

まず一つめが、「子どもたちが意識しないうちに形作っている集団内での上下の意識を払拭するための教師の応答システム」であるが、相羽はこれを「教室の平準化」と呼んでいる。観察学級では、学級内で発生しがちな、子ども相互の地位関係を、教員が子どもとの「応答システム」を変化させることで、どの子どもも貴重な存在であり、「優劣などは存在しないと打ち消すこと」の取組が積極的に行われている(65)。

そして、発言や行動を意味あるものとして受け止め、教員が価値付けを行う「行為受容的評価」、教員と子どもの個別の関係の中で行われるのではなく、学級全体を前にした「面前評価」が行われている。また、教員が指名した時の子どもの返答に対して、その優劣に関係なく、返答に向けた努力に対して「反応の相違にかかわりない評価」を与える取組が行われている(66)。

二つめが、「子どもが意見や態度を積極的に表明することを促進する」働きかけであるが、相羽はこれを「発言を後押しするコミュニケーション」と呼んでいる。ここでは、子どもの発言を抑制する働きを取り除くために、「抑制・否定表現の抑制」「発言の誘引」の2つに配慮した取組が行われている。

「抑制・否定表現の抑制」では、子どもの発言や行動に逸脱があっても、それを頭ごなしに否定するのではなく、修正を加えながらも子どもの意欲を失わせないような指導を行っている。「発言の誘引」では、指名応答の中で考え方の道筋や子どもの心情を引き出す質問を行い、待つことにより時間の猶予を与えるなど、子どもが発言できるように様々な配慮を行っている(67)。

最後は、「教室内の発言や態度の表明に意識を傾けそれを受容的に解釈していくことを促進する」働きかけであるが、相羽はこれを「聞き合う関係の設定」と呼んでいる(68)。

「聞き合う関係の設定」においては、「自己表出の意欲的な発言・能動的な聴取態度・聞く側の了解を話す側へ提示する」の3点の定着が試みられている。ここでは教員から子どもに対して、発言を促す声かけが行われ、出てきた発言に対して、受容的態度が示されている。この受容的態度は、聴覚的な行為を越えて、子どもを好感を持って受け入れるという「受け取る」という態度として位置付けられている。そのうえで、子どもの発言を、学級の他の子どもたちに紹介し、発言の了解の程度を発言した

子どもにフィードバックする取組が行われている(69)。

このような教員の働きかけにより、観察学級の子どもたちにもどのような変容が見られたかを測定するアンケートを実施した結果、教室におけるコミュニケーション技量の向上と、互いが肯定的に評価していく雰囲気形成につながったこと、自己表出の促進といった効果が確認されている(70)。

この観察学級における教員の学級経営は、人権が尊重される学級づくりであり、子どもの自尊感情をはぐくむためのそれと重なるものであると考えられる。この研究は自尊感情に関する効果を目的としたものではない。しかし、観察学級では、教員の働きかけにより、それぞれの子どもが学級内での自分の役割を了解し、学級のために貢献していこうとする姿勢がはぐくまれている。また、自己価値意識の高まりがみられ、自己有用感を学級から享受できる状況を、自尊感情の形成要因としてとらえるならば、教員の互いを大切にする学級の雰囲気をつくり出そうとする行為は、子どもの自尊感情をはぐくむことにつながって行くと考えられる。

(3) 自尊感情をはぐくむ学習形態

ア 自尊感情をはぐくむ要因

自尊感情をはぐくむ「ぬくもりのある学校」のイメージ、「ぬくもりのある学校」づくりにつながると考えられる学級経営の在り方についてこれまで述べてきた。ここでは、自尊感情をはぐくむために効果があるといわれている授業形態について紹介をする。

学習面において、自尊感情をはぐくむのに効果があるといわれているのが、「協同学習」といわれている学習形態である。蘭(1992)は、ノレム - ヘバイセンとジョンソン(1980)らが、自尊感情をはぐくむための四つの要因について明らかにしていることを紹介している。また両氏が、それらと協同学習、競争学習、個別学習の関係についても検討していることについて紹介している。

両氏が述べている自尊感情をはぐくむための4つの要因とは、以下のようなものである(71)。

自分を外的な基準や期待によらず、信頼し受容することができる「基本的自己受容(basic self-acceptance)」である。

外的な基準や期待に応えることで自分を受容しようとする「条件的自己受容(conditional self-acceptance)」である。

仲間との関係性の中で、自分が持っている能力をどれだけのものであるのかについて自分で評価する「自己評価(self-evaluation)」である。

現実の自分と理想の自分とのずれがどれだけ少ないのかという「現実と理想の一致(real-ideal congruence)」である。

両氏は、協同学習は学習者間の信頼と協力が生まれ、互いの能力を認め合うことから、 の「基本的自己受容」と の「自己評価」における「肯定的自己評価」の2つの要因と関連していると述べている。一方、競争学習は、勝者と敗者に分かれ

ることから、 の「条件的自己受容」の要因と関連すると述べている。また、個別学習は一人の学習となるために、「本質的に自分を受け入れきれない」と考えられ、否定的な「基本的自己受容」の要因と関係すると述べている(72)。

イ ジグソー学習と自尊感情

協同学習の中で、自尊感情をはぐくむことができる学習の一つとして注目されているのがジグソー学習である。ジグソー学習はアメリカ合衆国の社会心理学学習であるエリオット・アロンソン(1975)らにより開発された学習方法の一つで、1978年に出版された「The Jigsaw Classroom」(ジグソー学級)という本で紹介されている(73)。

この学習形態は、白人の子どもと一緒に学習する中で、黒人の子どもの自尊感情得点が低下しただけでなく、民族グループ間の対立が起こるといった状況を、打開するための学習方法として提唱されたものである(74)。学習形態を「競争」を背景とするものから、「協同」する形態を意図的に作り、同じ目標を達成するために、「子ども達は、競争相手ではなく、お互いに頼りになりうる者として、認め合い高め合う存在」となるようにしたのである(75)。

エリオット・アロンソン(1975)らの研究によるジグソー学習の大まかな流れは、次のようになっている(76)。

手順1 学習集団を5～6人の小集団に分ける。

手順2 プューリッツァーの伝記を6つの教材に分ける。

アロンソンらの実験では、プューリッツァーの伝記について学習する教材が与えられ、それを教材：プューリッツァー家がアメリカにやってきたとき、教材：プューリッツァーの少年時代、教材：プューリッツァーの受けた教育、：プューリッツァーの最初についた職業など、：プューリッツァーの中年時代、：プューリッツァーの晩年の6つのパートに分けていた。

小集団のメンバーの持つ教材は、一人一人異なり、まず自分が持っている教材の内容について学習し、小集団の他のメンバーに伝える必要があるように仕組まれていた。

手順3 カウンターパート・セッションという、同じ教材を持つ子どもが、各集団から1人ずつ集まり、本来の集団とは異なる教材～ごとの6つの集団を形成し、パートごとに意見を出し合ったり調べたり話し合ったりして学習をする。

手順4 カウンターパート・セッションを解体し、もとの小集団に戻り、それぞれが集めてきた情報を集団の中で共有する。その際に、質問をしたり教え合ったり(peer teaching)する。

以上のようなプロセスを経て行われたジグソー学習は、異人種間の理解や仲間づくりを促進させるという効果が示された。またブラニー(1977)らが行った実験授業

後のアンケートの結果から、ジグソー学習は「子どもたちの自信や自尊感情を高める効果をもつ」と結論付けられている(77)。

ジグソー学習は、他者との協同学習により、互いの存在を認め合うだけでなく、自分が役立つ存在であると感じられる、学習手法であると言えるのではないだろうか。また一つのことをやり遂げたいという達成感を獲得させ、自分もやればできる存在であることを認識させることで、「自己効力感」を味わわせることができる学習方法であるとも言えるのではないだろうか。

ジグソー学習により、自分が役立つ存在である、「できる」という自信を持っている存在であるという概念を形成し、そのような自分を肯定的に評価することで、自尊感情をはぐくむことにつながると考えられる。

福岡県教育センターにおいて、ジグソー学習が自尊感情の育成に与える効果についての実証的な研究が行われている。その結果、

ジグソー学習により、子どもの相互のコミュニケーションが進み、「教え合い学び合う活動になった」こと

ジグソー学習により、「自己・他者肯定感テスト」で否定的にとらえていた子どもが、グループの仲間から「自分の学びを他の生徒から認められたことと他の生徒から学ぶことができる」ということを実感できたこと。その結果として、「自己や他者に対して肯定的な認識ができるようになった」と考えられること
ジグソー学習により、「学力の向上を図ることができた」こと

などの効果が示されている(78)。

ジグソー学習が自尊感情をはぐくむうえで効果があることについては、これらの研究から明らかになっているが、あくまでもこれは一つの学習形態である。どのような学習形態をとろうとも、「重要な他者」である教職員の姿勢が大切であることに変わりはないと考えられる。

このジグソー学習においては、学習者相互の関係性が大きな影響を与えるが、ブラニー(1977)らが行った実験授業では、実験授業を行う教職員は、「学習過程の伝達者としてではなくむしろ集団過程の促進者(ファシリテーター)と位置付け」られていた(79)。このことは、教職員の授業中の姿勢が、学習効果に影響を与え、子どもの学力や自尊感情の育成についても、影響を及ぼす要素の一つになることを表していると言えるのではないだろうか。

(4) 「教育コミュニティ」と学校

子どもは、学校で学習や友だちとのかわりを通して、様々なことを学んでいる。しかし、一歩学校を出たならば、そこには地域と多様な他者が存在する。地域は、子どもに生活に直接結びつく知識を提供できる空間であり、学校ではできない体験やスキルを子どもに身に付けさせることもできる空間である。言い換えれば地域には学校が持っていない力があると言えることができる。志水(1997)は、地域とつながる学校を「ツリーとしての学校」と表現し、枝を広げた大きな大樹をイメージしている。そし

て、「ツリーとしての学校」は、地域に根差し人々の交流を促進する存在であり、安らぎの場となるとともに、人々の生活をより充実させるリソースとして役立つものであると述べている(80)。

子どもの自尊感情を、学校という場の中ではぐくもうとすることは必要なことであるが、自尊感情が多様な他者とのかかわりの中ではぐくまれるものであることを考えたとき、これからの学校は、「教育コミュニティ」として地域と協働して自尊感情をはぐくむ取組を進める必要があるのではないだろうか。

学校を開き、学校だけではなく地域と共に子どもをはぐくんでいこうと両者が協働して、取組を進めている学校は各地にある。前述(P20、P23)したA小学校、B高等学校も、地域とつながりながらの実践を行っている学校であった。高田(2005)はこのような取組は、学校を「閉じた」状態から解き放つとともに、地域の教育力を再構築する「教育コミュニティ」をつくることであり、大阪が発祥の地であると述べている(81)。

この「教育コミュニティ」は、学校が重要な役割を果たしながらも、子どもたちの育成という共通の目標のもとで、互いに対等な立場で、教育にかかわる組織運営や取組における「協働」を原則としている。高田はこの教育における「協働」について、以下のように説明している(82)。

教育における協働とは、学校内外の人々が「ともに集い」「共通の課題に」「力を合わせて取り組む」ことをめざしている。教育コミュニティづくりがめざすのは、協働を通して、学校を支える地域を創り出し、地域の核となる学校を創り出すことである。

池田(2003)は、ここで重要な場所となるのが学校であり、学校は協働を創り出していく主要な場となることについて述べている(83)。

「教育コミュニティ」の創造においては、取組や仕組みを確立するまでに多くの苦労が伴うと考えられるが、メリットも存在する。ウィルソンとコークランは「教育コミュニティ」のもたらすメリットについて述べているが、池田はそのメリットについて、以下のように紹介している(84)。

第一に、技術的側面として、協働によって人々が持っている専門的な知識・技術が提供されることになる。第二は、協働によって学校が近づきやすく親しみのある場所となり、人々は学校のことを以前よりも知るようになる。そのことによって、学校に対する無関心な態度は減少し、学校のために自分も何かできるのではと感じる人が増える。第三に、教職員以外の大人の学校活動への参加は、生徒たちに次のような重要なメッセージを伝えることになる。すなわち、自分の時間を割いてまで大人が学校活動に参加するのは、そのことが意義のあることだからだというメッセージを。最後に、今日のようなあわただしく騒々しい世界で失われがちな生活の質というものについての関心を呼び起こすような学校 - コミュニティ文化が、協働活動を通じて形づくられる。(後略)

「教育コミュニティ」は、保護者や地域の人々の専門的知識・技術が提供され、自分も学校にかかわる存在であるという当事者意識を醸成し、多くの人に関わってくれる学校は意義ある場だというメッセージを、子どもたちに伝えるメリットを内包していると言えるのではないだろうか。また、学校を中心として地域の人々が集まり交流することで、学校は地域の共有財産であるという認識が広がり、地域の人々の生活を充実させる場となると思われる。「教育コミュニティ」の創造は、地域や生活に根ざした学校を創り出すことにつながり、多様な他者が子どもを多面的にとらえて、一人一人の良さをフィードバックすることにつながると考えられる。また、「教育コミュニティ」の創造は、子どもと成長のモデル(P12)との出会いを提供することになるとも思われる。これからの学校は、学校の中だけではなく、地域とともに子どもの自尊感情をはぐくむ取組を考えていく必要があると言えるのではないだろうか。

6 おわりに

子どもの自尊感情をはぐくむためには、まず学校や教職員が既存のスタイルを見直し、地域との協働を視野に入れた学校経営を進める必要があると考えられる。これまでの学校文化の中では、自尊感情をはぐくむということが言葉としては用いられながらも、自尊感情をはぐくむこととは異なるアプローチが、隠れたカリキュラムとして行われてきていた感がある。いまそれぞれの学校で、子どもに「生きる力」を獲得させるために取り組まれているが、それらの取組を実りあるものにするためにも、自校の実践や教職員に求められている力は何かについて、見直す必要があるのではないだろうか。

これまで述べてきたように、自尊感情は自己概念に対する評価的側面であり、その評価によりはぐくまれるものであるというのが一般的な考え方である。そしてはぐくまれた自尊感情は、新たな自己の確立や自己評価に影響を与えるものだと考えられる。子どもに自尊感情をはぐくむために、アクティビティによるきっかけづくりから始めるアプローチもあるが、根本的なところは教職員、学級、学校の在り方に左右されるところが大きい。また、自尊感情をはぐくむ取組は、すべての教育活動の中で進められるべきものであり、アクティビティを行うときだけ意識すれば良いというものではない。

教職員は、既存の教師文化の中で存在する生徒に厳しく接する検察官的な立場、子どもの立場に立って弁護する弁護士の立場、意見を聞きまとめる裁判官的な立場をそれぞれが持っている⁽⁸⁵⁾、時として、一人の教員がそれらの立場に立つ場合もある。筆者は、子どもの自尊感情をはぐくむためには、これらの3つの立場に加えて、子どもと共に歩もうとする「ファシリテーター」としての立場が、教職員には必要であると考えている。しかし、子どもの自尊感情をはぐくもうとする教職員には、子どもから学ぼうとする「他者から学ぶ教職員」という立場を確立していくことも必要ではないだろうか。そこでは、自分の指導方法や子どもとの接し方、子どもの可能性を伸ばすために自分の実践をフィードバックする教職員の姿がイメージできる。

子どもの自尊感情をはぐくむためには、教職員、学級、学校が受容的で共感的なものであり、子ども一人一人の存在を肯定的にとらえていけるような環境であること、保護者や地域

と協働する環境を創造していくことが求められるのではないだろうか。そしてその環境を創造することができた学校が、人権が尊重される学校であり、子どもの自尊感情をはぐくむことができる、「ぬくもりのある学校」と言えると筆者は考えている。

引用・参考文献等一覧

- (1) 池田 寛 「同和保育・教育～自尊感情・自己効力感を育む～」 三重県乳幼児教育センター研修講座 講義要録 第7集 平成12年 三重県教育センター P6
- (2) 池田 寛 同上書 平成12年 PP2-3
- (3) 野崎志帆・平沢安政 「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第27巻 2001 大阪大学大学院人間科学研究科 P110
- (4) 野崎志帆・平沢安政 同上書 2001 P110
- (5) 野崎志帆・平沢安政 同上書 2001 P112
- (6) 総理府青少年対策本部編 「国際比較 日本の子供と母親 - 国際児童年期年調査最終報告書」 1981 PP51-58
- (7) 河地和子 「自信力はどう育つか」 2003 朝日新聞社 P82
- (8) 河地和子 同上書 2003 PP81-82
- (9) 野中昭良 「学校改革(私案)『自己実現をめざす人権教育のあり方について』」 2002 P228
- (10) 高知県高等学校教育研究会倫理部会 「道標 土佐の教育」 倫理編第35集 1999 PP12-13、同第41集 2005 P63
- (11) 高知県教育委員会 「人権に関する児童生徒意識調査」 [概要版] 平成15年 P2
- (12) 高知県高等学校教育研究会倫理部会 「道標 土佐の教育 倫理編第35集」 1999 PP13-15
- (13) 梶田叡一 「自己認識自己概念の教育」 1987 ミネルヴァ書房 P12
- (14) 梶田叡一 「子どもの自己概念と教育」 1985 東京大学出版会 P10
- (15) 中島義明編集 安藤清志・坂野雄二・繁桝算男他 「システムソフト電子辞典」 2001 (株)システムソフト 「心理学事典」 2001 有斐閣
- (16) 榎本博明 「『自己』の心理学 自分探しへの誘い」 1998 サイエンス社 P29
- (17) 榎本博明 同上書 1998 P30
- (18) 遠藤辰雄 「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』 1992 ナカニシヤ出版 P9
- (19) 遠藤達雄 同上書 1992 P12
- (20) 中島義明編集 安藤清志・坂野雄二・繁桝算男他 同前掲 2001 (15)
- (21) 高山 巖監訳 佐藤正二・佐藤容子・前田健一訳 「自尊心の発達と認知行動療法 子どもの自信・自立・自主性を高める」 1992 Alice W.Pope/Susan M.Mchale/W.Edward Craighhead 『SELF-ESTEEM ENHANCEMENT WITH CHIKLDREN AND ADOLESCENTES』 1988 岩崎学術出版社 P2
- (22) 角田尚子 特定非営利活動法人 国際理解教育センター(ERIC)「わたし、あなた、そしてみんな」 1994 特定非営利活動法人 国際理解教育センター はじめに
- (23) 高知県教育委員会 同前掲書(11) P2
- (24) 高知県教育委員会 人権教育資料(学校教育編) 「Let's じんけん 改訂版」 P13
- (25) 高山 巖監訳 佐藤正二・佐藤容子・前田健一訳 同前掲書(20) 1992 PP4-5
- (26) 高山 巖監訳 佐藤正二・佐藤容子・前田健一訳 同上書 1988 P4
- (27) 池田 寛 「学力と自己概念」 2000 解放出版社 PP31-32
- (28) 池田 寛 同上書 2000 P32
- (29) 野中昭良 同前掲書(9) 2002 PP235-237
- (30) 榎本博明 同前掲書(16) 1998 P31
- (31) 池田 寛 同前掲書(27) 2000 PP33-35
- (32) 池田 寛 同上書 2000 P35
- (33) 池田 寛 同上書 2000 P35
- (34) 池田 寛 同上書 2000 P35
- (35) 池田 寛 同上書 2000 P39

- (36) 池田 寛 同上書 2000 P39
- (37) 池田 寛 同上書 2000 P40
- (38) 河地 和子 同前掲書(7) 2003 P119
- (39) 河地 和子 同上書 2003 P120
- (40) 河地 和子 同上書 2003 PP122-123
- (41) 河地 和子 同上書 2003 P124
- (42) 池田 寛 同前掲書(27) 2000 PP35-36
- (43) 人権教育の指導方法等に関する調査研究会議 「人権教育の指導方法等の在り方について [第二次とりまとめ]」 平成18年 文部科学省 P7
- (44) 人権教育の指導方法等に関する調査研究会議 同上書 平成18年 P7
- (45) 野崎志帆・平沢安政 同前掲書(3) 2001 P120
- (46) 野崎志帆・平沢安政 同上書 2001 P111
- (47) 野崎志帆・平沢安政 同上書 2001 P111
- (48) 井上祥治 「第2章 セルフ・エスティームの測定法とその応用」 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』 1992 ナカニシヤ出版 PP26-27
- (49) 遠藤由美 「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 『セルフ・エスティームの心理学』 1992 ナカニシヤ出版 P62
- (50) 遠藤由美 同上書 1992 P63
- (51) 野崎志帆 「心理学研究から見たセルフ・エスティーム概念の理論的可能性について」 国際理解教育学会 『国際理解教育』 VOL5 1999 P40
- (52) 野崎志帆 同上書 1999 P40
- (53) 野崎志帆 同上書 1999 PP49-50
- (54) 高槻市立富田小学校 「富田小学校研究発表会 このまちから明日へ ~感じよう あたたかさ つなげよう 仲間に~」 平成17年 P2
- (55) 松木 正 「マザーアースエデュケーション 先住民の知恵に学ぶ」 菊池英治編 『進化する高校深化する学び』 2000 学事出版 PP194-195
- (56) 松木 正 同上書 2000 PP195-196
- (57) 梶田叡一 同前掲書(14) 1985 P116
- (58) 池田 寛 同前掲書(27) 2000 P73
- (59) 榎本博明 同前掲書(16) 1998 P131
- (60) 梶田叡一 同前掲書(14) 1985 P118
- (61) 梶田叡一 同上書 1985 P118
- (62) 池田 寛 同前掲書(27) 2000 PP34-35
- (63) 河地和子 同前掲書(7) 2003 P138
- (64) 相羽昭仁 「人権学習の基礎的環境としての学級づくりに関する研究」 2002 鳴門教育大学大学院 P75
この研究は、教員が既存の学級の凝集性を改変しようとするを見たものではなく、教員と子どもの関係性を、新しいステージに移して(クラス替えによる) それまでの関係性をリセットした上で、新しい教室の在り方を積極的に投入し、学級の子どもの凝集性を変容させようとする働きかけについて観察し、まとめたものである。
- (65) 相羽昭仁 同上書 2002 P77
- (66) 相羽昭仁 同上書 2002 PP77-78
- (67) 相羽昭仁 同上書 2002 PP82-84
- (68) 相羽昭仁 同上書 2002 P75
- (69) 相羽昭仁 同上書 2002 PP86-87
- (70) 相羽昭仁 同上書 2002 P110
- (71) 蘭 千壽 「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』 1992 ナカニシヤ出版 PP205-206
- (72) 蘭 千壽 同上書 1992 PP205-206
- (73) 筒井昌博 「授業への挑戦 163 ジグソー学習入門 - 教育の効果を授業に入れる 24例 - 」

1992 明治図書 P 8

- (74) 筒井昌博 同上書 P 8、蘭 千壽 同前掲書(70) 1992 PP206-207
- (75) 筒井昌博 同上書 1992 P 8
- (76) 筒井昌博 同上書 1992 P 9
- (77) 蘭 千壽 同前掲書(71) 1992 P208
- (78) 福岡県教育センター 「自尊感情を高める少人数授業の展開 - コミュニケーション活動を取り入れた授業の工夫改善を通して - 」 平成 16 年 PP30-32
- (79) 蘭 千壽 同前掲書(71) 1992 P207
- (80) 志水宏吉 「学校観の転換と人権教育」 部落解放研究所編 『これからの人権教育』 1997 解放出版社 PP49-50
- (81) 高田一宏 「教育コミュニティの創造 新たな教育文化と学級づくりのために」 2005 解放出版社 P21
- (82) 高田一宏 2005 同上書 2005 P23
- (83) 池田 寛 「人権教育の未来」 2005 解放出版社 P12
- (84) 池田 寛 同上書 2005 P45
- (85) 山下一夫 「生徒指導の知と心」 1999 日本評論社 PP114-124