



Title	幼児期の反偏見教育的アプローチに関する一考察-保育者の援助方法と自己認識に係る体験との関係-
Author(s)	日浦, 直美
Citation	大阪大学大学院人間科学研究科紀要. 2008, 34, p. 49-75
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/5029
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

幼児期の反偏見教育的アプローチに関する一考察
—保育者の援助方法と自己認識に係る体験との関係—

日 浦 直 美

目 次

1. 問題の背景
2. 問題と目的
3. 方法
4. 結果および考察
5. 要約

幼児期の反偏見教育的アプローチに関する一考察 —保育者の援助方法と自己認識に係る体験との関係—

日 浦 直 美

1. 問題の背景

社会経済のグローバル化に伴って、わが国は急速に多文化社会に変貌しつつある。法務省入国管理局による平成 18 (2006) 年度末現在の外国人登録者数は、208 万人を超え、この数は毎年増加傾向にあり、これらの人々の国籍 (出身地) の数は 188 カ国に及んでいる。特に 1972 年以降の中国からの帰国者、1980 年代のインドシナ 3 国 (ベトナム、ラオス、カンボジア) からの難民、さらに 1990 年の出入国管理及び難民認定法改正後、南米からの日系人が増加したことなどが主な契機となって、いわゆる「ニューカマー」が急増した。また、ニューカマーの急増によって、以前から様々なアイデンティティをもつ集団が暮らしていたことが顕在化した。これらの変化は、私達が国籍、民族、人種だけでなく、人々の間にある多様性 (差異) をどのように捉え、差異に対する葛藤にどのように対処していけばよいのかということについて改めて考えるきっかけを与えている。特にお互いの中にある差異を認め、偏見¹⁾を低減して、多様な背景をもつ人々と協力的に生活していくための知識・態度・技能が教育課題として求められている。言い換えるなら、人々の間にある差異を認識し、尊重するだけでなく、差異から生じる葛藤を経て、異なった価値観をより高次の段階で繋ぎ合わせることのできる自律的な心の姿勢 (心性) および態度としての「寛容性」の涵養こそが求められている。

国際連合は、1995 年を「国際寛容年」に、また、2001 年を「人種主義、人種差別、排外主義、不寛容に反対する動員の国際年」と定めて、多文化社会における「トレランス (tolerance)」を呼びかけた。トレランスは寛容と翻訳されているが、ここで強調されている寛容は、日本語の「寛容」という言葉では説明できないニュアンスを含んでいる (野崎, 2002)。日本語の「寛容」の語義は、一般的に他者に対する「許容」の意味合いが強く、相手との関係は非対称である。しかし、「他人の異なる慣習に対して、反対したり非難したり嫌悪を感じたりせず、単に許容するだけであるならば、それは自由に対する好意を示しただけであって、寛容を示したことにはならない」とメンダス (Mendus, 1989) は述べている。つまり、国際社会が求めている寛容とは、単に許容を意味するものではない。ユネスコ総会で採択された「寛容の原則宣言」(UNESCO, 1995) の草案 (1993) には、「対話と参加」が寛容

の条件であることが記されている(野崎, 2002)。すなわち、国際社会で求められる寛容は、対話と参加を通してもたらされると言うことができる。この場合の人間関係は非対称ではなく対称の関係である。「否認や嫌悪感や憎悪と結びついた多様性」は寛容の環境である(Mendus, 1989)。従って、多様性(差異)から生じる葛藤を乗り越え、偏見を低減するために、対等な立場での対話や参加の態度を促すことは国際社会で求められている寛容性の涵養に繋がる。そして、このような人とのかわりにおける自律的な心の姿勢(心性)および目に見える形での態度の形成は、人格の基礎が形作られ、特に物事や人に対する態度の基本を身につける幼児期²⁾からその芽を育むことが重要である。

幼児期の子どもは、大人から見ると、外見上、自分とは異なる他者に対して偏見があった言動を見せることが多い。社会的認知発達理論に基づく研究報告は、幼い子どもは認知的限界があるためこのような偏見があった言動は避け難いと主張している。これまでの欧米における多くの偏見の発達に関する研究結果を概観したブラウンの報告(Brown, R., 1995)は、就学前の3~5歳児が、社会的カテゴリーによる認識とその認識された社会的カテゴリーへの同一視や選好、内集団への強い集団中心特性によって、能力も含めた他者との可視的差異に敏感に反応し、しかも自分が属している集団の人々を選好する結果、外集団、すなわち自分と異なる人々を拒否する態度を取りやすいことを明らかにしている。また、アブード(Aboud, F., 1998)は、子どもの偏見は7歳を境にしてそのかたちが質的に異なることを報告している。つまり、就学前の子どもの他者に対する態度は、恐れや喜びといった感情や、外的な観察できる特質に左右されており、また、幼児期の自己中心性や自集団と他集団の違いにとらわれ、相違を誇張する傾向に起因している。ダーマン=スパークスら(Derman-Sparks, L., & A.B.C. Task Force, 1989)は、これらの幼い子どもの差異に関する不快、恐れ、排除などを含む直感や感情を偏見の前段階と捉え、これらは社会の中にある偏った価値観によって強化されて偏見に至るとして、「前偏見(pre-prejudice)」と呼んでいる。

偏見は社会構造を反映しているに過ぎないとする「社会反映論」に依れば、人は本質的にその社会環境の産物であり、諸集団に対して、その集団がもつ相対的な権力や地位に応じた態度やステレオタイプを採用する。したがって子どもは、身近なおとなの理解した社会構造に応じた態度を採用すると考えられる。オールポート(Allport, 1954)は、子どもが身近なおとなの振る舞いや価値観を吸収し、同一化している。また、アドルノら(Adorno et al, 1950)は、解消されなかった内的葛藤によって偏見を説明している(内的状態論)。すなわち、身近なおとなによって自分のしたいことを妨げられた時、子どもは「よい子」であろうとする願望と現実との間で葛藤するが、この葛藤から生じる欲求不満、敵意、不安などを健康的に解決するのを妨げるような懲罰的しつけやおとなの権威的態度に触れて育つと、

人は自分の中の欲求不満や敵意や不安を権威や力のない人々に向ける。つまり内的状態論に依れば、偏見は、身近なおとなから受けた扱いの結果として生じる攻撃的衝動を、子どもが受け入れたり制御したりできないことから生じると考えられている。

以上の偏見に関する古典的知見は、いずれも子どもの偏見の形成に身近なおとなの言動が影響を与えていることを示している。しかし、子どもは、白紙状態で一方的に大人から偏った価値観を刷り込まれるのではなく、自分の認知手段を用いて、自分を取り巻く社会・世界を積極的に理解、評価、コントロールしようとしている (Brown, 1995)。つまり、子どもは、周りの大人や仲間との関係の中で、共同体に参加しつつ学習している存在である (佐伯, 2001) から、幼児の前偏見に基づく言動は、周りの大人や仲間との相互作用を通して、強化されたり、低減されたりする。したがって、ここに反偏見教育的アプローチの意義があると言えるだろう。

2. 問題と目的

人々の間にある「差異」を認識した上で、葛藤を経た対話による自律的な寛容性を育むためには、子ども同士のかかわりの中に、自己表現・主張の機会を充分保障し、ぶつかり合いを通してお互いが新しい意味を創造していくこと、すなわち、互いに相手の価値観を感じ合うことを通して、個人の価値観を超えて意味の世界をより豊かにしていくことに各々が貢献する (青柳, 2002) よう子どもたちを援助することが保育者に求められている。ところが、わが国の保育の現場では、子ども同士の自己表現・主張を積極的に援助し、ぶつかり合う機会を充分保障しながら、子どもたちを葛藤と対話を経た協調性へと導くプロセスよりもむしろ、自己抑制を伴う関係へと子どもを誘導して協調性を促進しようとする保育者の援助方法の方が比較的多く見受けられる (日浦, 2005)。集団特性としては、あたたかくなごやかな雰囲気のもとで、保育者と子どもとの情緒的なムードが大切にされる。その結果、保育者は個々の子どもと向き合っているものの、子どもたちの集団は、個々の子どもの欲求のぶつかり合い (葛藤) をあいまいにしたまま、一体性が強調されるような、いわゆる「なかよし集団」となっている。

一方、わが国の保育における反偏見教育的アプローチは、子どもたちの自己表現・主張を促進し、相互作用におけるぶつかり合いを経て、子どもたちが彼らの関係性を変容させていくような集団づくりを目的としている。ところが保育者の子どもに対するかかわり方は保育者によって微妙に異なっている。寛容性の涵養のために、自己表現・主張を促し、葛藤を経た対話から協調性を育むことが望ましいなら、子ども同士の相互作用を特に積極的に援助している保育者の援助方法について、その背後にある要因を探る必要がある。なぜならその援助方法が単に個人の資質によるものとして捉えられるのではなく、これを誰もが実践できるよう、指標となるも

のを検討することが求められるからである。

「保育方法」とは保育実践を展開する際、特定の保育目標に向けて内容と保育者のかかわりを一つの理念のもとに統一する方法原理であるとして、子どもとの関係をつくる保育者個別の方法（保育技術）と区別して考える場合（加藤, 2006）と、「一人ひとりの幼児が、保育者や他の幼児たちとの集団の中でさまざまな環境にかかわり、自らの成長・発達に必要な体験をしていくことが可能になる状況をつくり出す具体的な方法」（後藤, 2000）として、保育の方法原理と技術を総じて捉える場合がある。実際の保育場面では、個々の保育者の中にある方法原理と保育技術を区別して捉えることは非常に困難であるため、本稿では保育の方法原理を具現する保育技術をも含めた保育者の子どもへのかかわりを「援助方法」と呼ぶことにする。

保育者の援助方法は、その保育者の子ども観・保育観に依るところが大きい。子ども観・保育観は、その人が受けた専門教育の内容だけでなく、その人が経験した出来事から得た価値観に影響される。高橋と岸野（2005）は、ライフイベント研究において、個別の経験の差異を把握し、そのものの重みを読みとる課題に取り組む上で、人の「記憶」に注目している。人生経験は、人生におけるある出来事への対処やそれを含む記憶により形づくられて行く。高橋らはこの、人生経験についての「自伝的記憶」が個人を個人たらしめていると述べている。本稿ではこの考え方を援用し、保育者の子ども観・保育観を探る方法として、保育者としてこれまでの仕事を振り返った時の「記憶」によるエピソードに焦点を当てた。保育者になろうとした時からこれまでの保育者としての経験を思い返し、そのことを語るという行為を通して、保育者が記憶の中から拾い上げた印象的な出来事（エピソード）は、おそらくその保育者の子ども観・保育観を特徴づける要因となっていると思われる。

本稿の目的は、反偏見教育的アプローチ実践園で、可視的差異を起因とする子ども同士の葛藤場面において、お互いの自己表現・主張を積極的に援助し、そのことから集団づくりを行っている保育者への半構造的インタビューの分析を通して、保育者の援助方法の背後にある子ども観・保育観の要因を検討し、保育者の課題を考察することである。

3. 方法

3. 1. 対象

反偏見教育的アプローチを実践している近畿地方のH保育所（公立）の3歳児クラス、タンポポ組（仮称）の担任、B先生（女性）。B先生は、保育歴25年目の保育士で、H保育所での勤務は調査時6年目である（昨年度は5歳児クラスを担当）。

3. 2. 手続き

B先生への半構造的インタビューを実施する以前に、筆者は幼児期の反偏見教育的アプローチの実際を検討するため、2004年4月から2006年3月まで、2週間に1回のペースで、保育所での参与観察を行った。観察園として選んだH保育所は、近畿地方の住宅都市（人口約39万人）、A市の北西部に位置し、大きな幹線道路と電車の駅に挟まれた住宅密集地にある公立保育所である（定員140名）。H保育所は、1976年、この地域の小学校区に保育所がないことから同和関連保育所として開所して以来、「人権を大切に作る心をそだてる保育」（以下、「人権保育」と記す）を保育の指針としている。H保育所の職員が参加している園外の保育研究会報告書（2004）³⁾には、保育所開設時の保育目標について、「地区の保護者の“差別に負けない子に育てほしい！”という願いは強く、それを受けて保育所では、一人ひとりの子どもを“自分の要求をしっかりと出せる子に！”そして、“友達と関わる力を持った子に！”“意欲的に遊べる子に！”を目指してスタートしました。」と記されている。以下は、現在のH保育所の保育目標を示す子ども像についての記述である（保護者宛プリントに掲載されたもの）。特に、多様性の尊重およびステレオタイプや偏見に対する意識とそれらに立ち向かう力を子どもたちに育てようとしていることが特徴的である。

テーマ：つくろう、みつけよう、じぶんたちのやりかた！

- ・自分のことが大好きで、自分の気持ちがその子なりに表現できる子ども
- ・自分でしようとする意欲を持ち、見通しを持ってあそびや生活を作り出す子ども
- ・友達のあるがままの姿を認め合い仲間との豊かな関わりを持つ子ども
- ・身の回りの生活や仲間の中にある「きめつけ」や偏見をおかしいと感じ、行動する子ども

前述の先行研究からも明らかなように、3～5歳児は、可視的差異に対して拒否的言動を現す。したがって、そのことが原因のいざこざが頻繁に見られるが、特に3～4歳は差異認識のプロセスで重要とされていること、また、一般に3歳クラスでは対人間の葛藤場面に保育者が介入するケースが多いため、2005年4月から3歳児クラス（タンポポ組）を参与観察の場とした。タンポポ組には、27名の子どもに対して基本的に2名の担任（A・B）が保育を担当しているが、目がほとんど見えないK（女兒）に対する加配保育士（DかE）や、AかBが休みを取った時に援助に入るフリーの保育士（CかF）が子どもたちとかかわっている。

クラスには、2名の中国籍の子ども（N：男児／T：女兒）が在籍していた（Nは10月、Tは9月に帰国）。また、Kの他に、眼鏡をかけたM（女兒）や、母親がフィリピン人のR（男児）、家庭での育児放棄が原因で、他児に比して極端に身体

が小さい Y (女兒) など、子どもたちが「差異」を感じるのではないかと思われる幼児が在籍している。

観察した事象の背景となる情報を得るため、所長や保育者達に対して、保育の流れの中で援助の意図等を質問するインフォーマルなインタビューと、あらかじめ日時を決めて話を聴くフォーマルなインタビューとを行った。フォーマル・インタビューでは、保育者のかかわりの背後にある保育観に関する半構造的なインタビューを行った。

タンポポ組の 2 人の担任 (A 先生と B 先生) のうち A 先生は、たんぼぼ組の大部分の子どもたちが 2 歳児の時のクラス担任の 1 人であり、「持ち上がり」のクラス担任 (保育歴 30 年目の保育士で、H 保育所での勤務は調査時 5 年目) であるが、体調を崩して休むことが度々あった。一方、B 先生は、今年度からたんぼぼ組の担任をしている。朝の自由あそびの時間、A 先生はほとんど、自分から子どもたちに積極的にかかわることをせず、子どもたちの遊びを見守っていることが多い。これに対して B 先生は、子どもの前偏見的言動や、それを起因とする子ども同士のいざこざに敏感に反応し、子どもたちの自己表現・主張を促し、お互いがぶつかり合う機会をつくるよう積極的にかかわる姿が比較的多く見受けられた。そこで、本稿では、B 先生へのインタビューを分析の対象とした。

(1) データの収集

B 先生の勤務がない日に、保育所外で昼食を共にしながらインタビューを計 3 回行った (①2005 年 6 月 11 日 (土) 11:30~14:00/②2005 年 10 月 8 日 (土) 12:20~15:00/③2006 年 6 月 25 日 (日) 12:00~14:30)。このうち①は、主に参与観察を補うための保育内容に関する質問、②は保育者としてのこれまでの歩みを振り返って、心に残るエピソードについて語ることを依頼した半構造的インタビュー③は、主に保育カリキュラムの内容について詳しく尋ねた。実質的なインタビュー時間は、約 1 時間~1 時間 30 分で、その内容は、了解を得て小型テープレコーダに録音し、後にテープ起こしを行った。本稿では、主に②のインタビューで得たデータを分析対象とする。

(2) データ分析

データ分析はグランデッド・セオリー・アプローチ (grounded theory approach) の分析手順 (戈木, 2005) に従って、インタビューの録音テープを起こした文章を、ほぼライン・バイ・ラインで切片化し、それぞれの内容について、プロパティ (property:特性) とディメンション (dimension:次元) に整理し、それにラベル付けをして、ラベル、プロパティ、ディメンションを見渡しながら、カテゴリーに整理した。その後、研究課題である B 先生の援助法とその背後にある価値観に関連のあるカテゴリーのパラダイム (paradigm:カテゴリー同士を関係づける枠組み) を明らかにし、関連図を作成した。この関連図を基に、B 先生の援助方法の背後にある子

ども観・保育観を支える要因を検討し、反偏見教育的アプローチにおける保育者の課題について考察した。

4. 結果および考察

4. 1. 保育観の転換を促した「出会い」と自己変革

(1) 発話内容の分類

B先生の語りを録音したものを、テープ起こしし、文章（意味のまとまり）としての一区切りずつに切片化すると、全部で53になった。これらの発話に1～53の番号をつけ、それぞれの発話に含まれる特性とその特性の次元について一文ずつ検討し、それぞれにラベル付けをした。表1はその一例である。

表1 B先生の発話の特性と次元

発話 No.	ラベル	B先生の発話	特性	次元
3	進路選択の自信	本当に、こう、小さい時から保母になりたいとかではなくって、ほんとにこう、まあでも、小さい子が好きだからということで、じゃあ幼児教育にいきこうかなっていうところで、こう選んでいったところはあるんですけど、なんかすごい申し訳ないような。	選択学科への引け目感	強い

その後、すべての発話のラベル、特性、次元を見渡して14のカテゴリーに分類した。発話のカテゴリーと分類されたラベルは表2に示す通りである。

表2 B先生の発話のカテゴリーとラベル

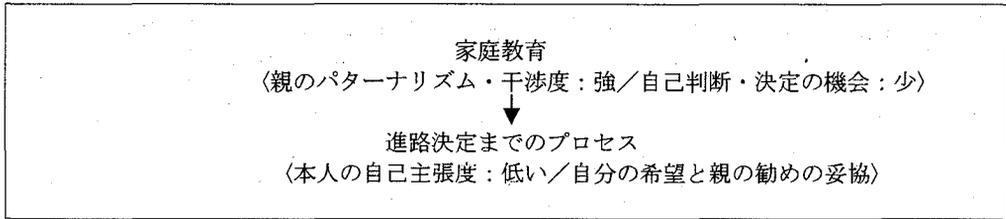
No	カテゴリー	ラベル (発話 No.)
①	進路決定までのプロセス	志望 (1)、進路選択 (2)、進路選択の自信 (3)、就職時の迷い (4) 就職指導への対応 (6)、就職先決定 (7)、保育士への道 (8)、保育士になった理由 (9)
②	家庭教育	育てられ方 (5)
③	保育士としての職歴	キャリア (10) 職歴 (36)
④	同和保育との出会い	同和保育推進園との出会い (11)、同和保育と私生活 (18)、同和保育と自己の保育観 (19) 同和保育との出会い (20)、自分の価値観と同和保育所 (23)、同和保育を熱心実践している保育所に勤務するつらさ (24、25、26)

⑤	自己認識	振り返りのきっかけ (12)、子育てにおける気づき (13、15)、子育てのあせりと疑問 (14)、立ち止まり (16) わが子の状態 (17)、子どもに対するかかわり方の確信 (21)、子育ての変化 (22)、育てられ方に対する気づき (30)、振り返りの内容 (31)、自分への気づき (34)
⑥	影響を与えてくれた同僚	同僚との出会い (27)、出会いと自分への気づき (28)、自分を振り返る経験 (29)、影響を与えた同僚 (32)
⑦	職業選択に対する満足感	職業選択への評価 (33)
⑧	出会いの意味の確認	出会い (35)、出会いの大きさ (37)
⑨	自己変革の実感	自己変革 (38)
⑩	同和保育推進指定園の取り組み	推進園 (39)、保育所の意識 (40)
⑪	幸せな時	子どもの変化の実感 (41)
⑫	特定の子どもとのかかわり	意識的にかかわる子 (42)、子どもと言語表現 (43)、言葉と人間関係 (44)、子どもへの共感 (45)、子どもからの発見 (46)、かかわりの変化 (47)、担任同士の話し合い (48)、子どもの変化 (49)
⑬	保護者との関係	差別と保護者の対応 (50)、保護者とのズレ (51)、保護者と保育所 (53)
⑭	小学校との関係	小学校との連携 (52)

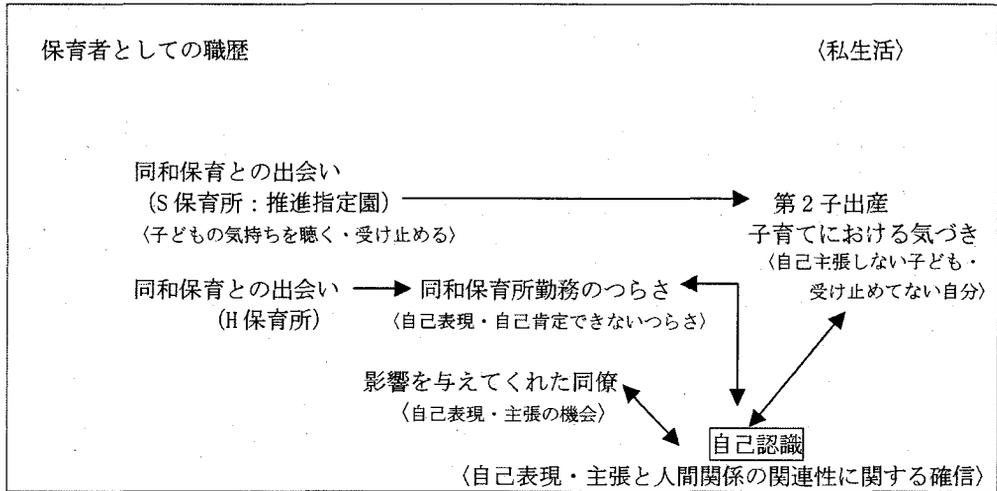
(2) B先生の語りのパラダイム

B先生の発話内容から子ども観・保育観や援助方法の背景となる要因を探るために、上記の14の発話のカテゴリーから問題関心に関して(1)条件(状況)を述べていると思われるもの、(2)状況を受け、生じた問題や関心事にどのように対処したかという行為や相互行為について述べているもの、(3)行為・相互行為の後にどのように状況が変化したかという結果、帰結を述べたものを拾い上げカテゴリー同士を関係づける枠組み(パラダイム)を明らかにするため、構成要素別に整理した。状況については、カテゴリー①、②、行為・相互行為については、カテゴリー③、④、⑤、⑥、帰結については、カテゴリー⑦、⑧、⑨、⑪、⑫、が当てはまる。これらの関連を図1に示した。

状況



行為・相互行為



帰結

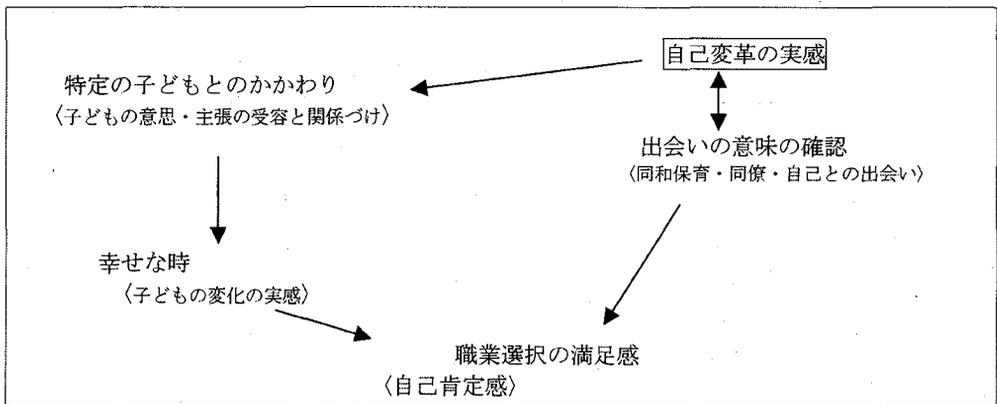


図1 B先生の発話内容のカテゴリー関連図

保育者が子どもの自己表現・主張を促し、子どもの意志を受容することによって、その子どもの人間関係づくりのきっかけが生まれるという確信が、B先生の子ども観・保育観を支えており、そのことは、B先生の自己認識に関係していることが図1からわかる。このB先生の確信と自己認識にはいくつかの要因がある。

4. 2. 援助に関する確信と自己認識の背後にある要因

(1) 同和保育⁴⁾との出会い①：S 保育所（同和保育推進指定園）での勤務

上記の確信は、B 先生自身の子育てにおいて、育児休暇中に実感されるが、当時の勤務先である S 保育所（H 保育所の前任保育所）が、たまたま「同和保育推進指定園」になり、「子どもの気持ちを聴く、受け止める」ことの大切さについて同僚から聴かされていたことがその前提としてある。子どもの「自己表現・主張」の大切さについて育児休暇中に気づいたことを B 先生は以下のように語っている。

① 1 年間、育休取るんですけど...うちの下の子って言うのは、眠たくなったら自分でね、布団に寝に行く子だったんです。(中略) 親の手のかからないっていうか、ある意味、それを「(手が) かからない子なの」って、「ほら、ほら。またほら独りで寝に行く」とかっていうところで、こうわが子を見てたんですけど、同和保育との出会いの中では、やっぱりその子が、どんだけ人との関係の中で、「自分はこうやねん」「こうしてほしいねん」という主張というのを、それは 0 歳の時はどんな主張をしてんねんとか、1 歳はどんな主張してんねんとか、やっぱり主張していくことってすごい大事なあという話になった時に、わが子って、親にどんだけ期待してるんやろと思ったらね、親に期待しないんですよ。全然、親に、親に抱っこしてもらって寝ようとか、泣いて受け入れてもらおうということを一切しないことに気がついて、慌てましたね。すごい何、自分で何をこう、この子、この子どう向き合ってきたんやろなあとか思ったり...(中略)でもね、やっぱりそれに気がついてから、やっぱりわが子をみていたら、保育所に 1 歳から行ってるんですけど、やっぱり人との関係ってつかないんです。わが子は.....」

② こっちが「聴くで～」とか「見るで～」とか、あの、そういう姿勢をもったとたんに、ドンドン要求って出てくるんですよ。「もっと抱っこせえ(もっと抱っこして)」とか、「もっとおんぶせえ(もっとおんぶして)」とか、なんか、だから、やっぱりどっかで、こうあきらめてきたっていうか、子ども自身が.....。(それを知ると大人も) 変わる。何かすごい、う～ん。

③ 何かたぶん、な～んとなく漠然と「自己主張って大事やで」って言いもって、やっぱりすごい漠然としていたのかもしれないです。漠然とって言ったらすごい、いいかげんなのかもしれないんですけど.....。やっぱり、主張することが、人との関係とどう繋がっていくんかというのが、やっぱり、たぶん、それがちょうど自分の子育ての時期と、(自己主張が大切という)話を聴いた時期が重なって、やっぱり、すごく自分の中の実感としてはすごい入ったんだと思うんです。

(2) 同和保育との出会い②：H保育所での勤務

わが子の育児を通して、子どもの自己表現・主張を大人が促すことの重要性に気づいたB先生は、転勤になり、H保育所勤務となった。H保育所は創立当時から同和保育の理念を保育方針の基本としている園であり、以前の勤務先とは状況が異なっていた。特に保育者間で差別の問題について語り合う時間の中で、他の人々の話す内容と、自分が育った環境や価値観との違いにとまどい、自信をなくしていく。B先生はH保育所という職場での1年目、自分の考えを表明したり、自分らしい感情表現をすることができなくなり、自己肯定感が得にくい状態であったこと、自己表現・主張、自己肯定できない辛さを語っている。

④ 私、すごい、だから(自分の) 価値観をものすごい持ってたからね、(特定の) 価値観のある人間、(特定の) 価値観をもって育てられてきてるから、こうは、こういうレールの中で、これがいいんだ、これが当たり前なんだって育てられてきているから、すごい自信がないっていうか、H保育所に来た時に、もうそこは、自分の中では100%差別のことを考える保育所っていうのもあって、あそこがね、まあ、実際そうなんですけど....、自分の差別性(を)見抜かれたらどうしようと思うと、すごいあって、もう、保育所に足が向かないんですよ。もう、ほ~んとに向かなくて、も、行きに泣いて、帰りに泣いて、もう、なんで、自分はここにいてるんだろうって、ここに来ないといけないんだろうって思って、何か、ものすごいドキドキしながらあの~1年をこう、あの保育所ですごすんですけど....。

⑤ あの指定園なんかの経験の中で、みんな差別性ってもってるよねって、もってるよねって、それを、まあ当たり前のように親(子どもたちの保護者)にも話したりするんですけど....(中略)、頭でわかってるんですけど、やっぱり、もうやっぱり、どっかで、この自分の一言で、すごい傷つけてるんじゃないかと思ったら、ものすごくそこにドキドキしてしまったり、もうしゃべれないし、しゃべれないし...ねえ。すごいしんどいんですよ。

(3) 同僚との出会い：自己表現・主張の機会と自己認識の深まり

H保育所での2年目にB先生は障害児担当となり、たまたまN先生(B先生より年下)と同じクラスで仕事をすることになる。若いN先生は、経験の中で、相手のことを知りたい、知らないと分かり合えない、だから聴きたいと単純に思おうというようなことをB先生に伝えながら、B先生に「なぜそうなのか?」という質問を多くしたという。また、B先生は、その当時主任だったM先生と保育について深く話をする機会をもっている。B先生は、この2人とのやり取りを通してなぜ自分は職場で自己主張・自己表現ができにくかったのかとか、自分がどのような考

え方（価値観）をもっているのかということに気づく。B先生はこれらの同僚との出会いが自分を振り返る機会を与えてくれたと述べている。

⑥ N先生と一緒にクラスになって、私、障碍児の担当だったんですけど、彼女がすごい、こう、私自身を振り返らせてくれるんですよ。「なんで、先生はそう思うん？（なぜ、そう思うの）」、「何でそう思ったん？（どうしてそう思ったの）」っていうことで、すごい振り返らせてくれて、例えばそれが子育てのことだったり、保育のことだったり、自分のことだったりっていうところで...(中略)何かそこで、自分ていうのが整理されていくんですよ。(中略)

⑦ あっ、自分はやっぱりここですごい自信がなかったからやなとか、ああやっぱり、自分て、こういう風な価値観をもっているから、ここの保育所の一步がしんどかってんやなとか....。何か自分の価値観にすごく立ち止まらせてもらえたというかあ....。

⑧ M先生は、わりと保育のことですごい、こう、振り返らせてくれるっていうか、「何で先生は、じゃあ、そうしたいと思ったん？」「何でそこで、こう思ったん？」とか....。「そう思う先生の中にあるものは何なん？」とかという風に保育のところで、こう、「じゃあ例えばこうしたらどうなったと思う？」とか、「じゃあ、そうしなかったら、じゃあ、こうなってたんかあ？」とか、何か1つのことに対して、すごい色んなところからの、こう、見方とかを、こう、自分と重ねてこう、しゃべる機会というのをしてくれたり....。だからすごい整理されていくんですよ。

また、B先生の語りから、これらの同僚はB先生が自分の考えを表現でする機会、すなわち、自己表現・主張の機会を与えたことがわかる。職場での自己表現・主張を通して、B先生は、自分が親の強い干渉によって、自身の考えを表現することを押さえて育って来たということも含め、自己を再確認し、自分を受け入れていく。

⑨ 差別された経験も、傷つけられた経験もない。だから、じゃ、差別された人の気持ち、わからへんのやろか？とか、自分でしゃべること、何にもないなあとか、ここでは何にもしゃべられへんわあとか。みな、それこそね、何かしんどかった時期があったとか、やっぱりいじめられたとかいうところで、何か一緒に考えていこうというところで発信ができて、私には何にもないなあとか思った。でも結局、こう振り返らしてもらったら、自分もこう、やっぱり育ちの中ですごいルール敷かれたきたやんかとか。... (中略) ... (自分の親の) こうあってほしいという思いが結局強すぎて、もうすごいルール...。でも、そのすごい価値観に気づいていけたっていうことが、ある意味、こうスッキリできたっていうか...。自分の中で....。

上記のことから、B先生の子どもの自己表現・主張を積極的に促進する援助についての確信とそれを支える子ども観・保育観の背景要因は、①同和保育の中で大切にされてきた「子どもの気持ちを聴く、受け止める」ことの重要性が自身の子育ての中で実感をもって確認できたこと、②H保育所で自己表現・自己主張ができないことが勤務の辛さに繋がり、自己を否定的に捉える結果になったこと、③同僚との相互作用を通して、自己主張・自己表現の機会を得、自己を振り返って自己認識を深めたことの3点が挙げられる。

4. 3. 自己変革の実感と自己肯定感

図1が示すように、B先生の語りから、彼女は職業人・公人としての物理的・人的環境との相互作用を通して自己を振り返ることの意味を確認したと同時に、私人としても、育児を通して、自己を振り返っていることがわかる。また、この両者は密接に関係している。様々な出会いを通して自己を振り返る機会を得、自分自身が変わったということをB先生は「自己変革」という言葉を用いて表現している。

⑩ やっぱり出会いってそう思ったら大きいなあって思って...。あの、もしかしたら、気づかないまま、このまま、保母⁹⁾を続け、なあんとなく保母を続けていたかもしれないし、(中略) ...表面的に楽しい保育は進めていってたかもしれない...。S保育所との出会いも大きかったかも....。大きかったですね。ふん、ふん、と、あと、H保育所の出会い.....。(中略)何か、あの～、推進保育園の中でも、やっぱり、何が一番大事かっていうと「自己変革」っていう言葉がすごく言われるんですよ。自己変革.....。何ていうか、その、ま、「差別がこの世の中にはいっぱいあるよ～」って言うだけじゃなくて、そのこと、実態を聴いたり、そのことを知るんじゃあなくて、自分がそこ、それでどう変わっていく、自己変革に対してすごい、どんだけ実感していけるかっていうのが、推進園の中にあっただんですけど、もう一つ、それがわかっているようであって、わかってこなかったっていうのがあったんですけど、やっぱり、それをはっきりさせてもらったのは、今かなあっているのは.....。

また、以下のような発話内容から、上記の自己変革の実感は、B先生の現在の仕事上の充実感と援助方法への確信、そして自己肯定感に繋がっていることが推測できる。特に仲間から疎外されたり、周縁化された子どもに寄り添い受容することによって、その子どもが自分を主張したり表現したりするようになることにB先生は喜びを感じている。

⑪ (これまで幸せと感じた時は)、う～ん、今までで....、ほんと、ごく最近なんですけど...。やっぱり、あのM(昨年担任した、5歳児クラスの男児の名前。みんなから疎外されていたが、最後にクラスの一員として他児との心の繋がりが見られたことを以前、B先生は筆者に語っている)。Mやったりい、今のRくん(が、変わっていくこと)ですね。

Rくんがべえ〜っと走ってきて、きゅ〜っとしがみつく（笑い）。私、すごい、やっぱりRに力いれてる（笑いながら）。（中略）（Rは）あの子なりの、何か、まあ、結局、結局は、否定されていることだけはわかるから、あっ、周りが怒ってる、否定してる、自分のこと嫌な感じで見てるっていう...だから部屋、飛び出していく...。やっぱりね、Rとつきあってみてわかるんですよ。すごい、そこで、Rとつきあって、Rがが私と一緒にいる時間というのが増えていくと、すごい、あの子自身が否定されていることに敏感やということが一つ見えるのと、Rといて（Rと一緒にいると）、周りの子がすごい冷たいっていうか....。そしたら、言葉かけも変わりますよね。

⑫ もう、100%受けて、受けて、受けて、受けて...。（中略）そうしたらもう、どんどんどんどん、やっぱり我が息子と一緒になんです。どんどん要求してくるんですよ。どんどん、もっと抱っこしてとか、もとおんぶしてって、そこも全部こう、受けて、受けて、今は、ちょっと、こう、それを、こう、ちょっと話の中で、こうやる？、ああやる？っていうのを（話をしながら、こうなの？ああなの？っていうのを）ちょっとずつやっているとこなんです。

4. 4. 同和・人権保育における自己表現・主張の捉え方

同和保育は、部落差別をなくそうとする運動（解放運動）と一体となって取り組まれてきた。しかし今日、その運動そのものが転換期を迎えている。森（1997）は、「排除による差別」から「融和による差別」という言葉を用いて、部落問題の重要な局面が変化していると述べ、その変化に伴って、自己表現・主張の仕方も変化する必要があると述べている。つまり、現在では、結婚や就労等、部落内外の結びつきは広がりを見せるようになってきて、かつて排除を前提に捉えられていた「差別」に対して、現在の差別は、社会内に組込まれることによる融和への強制という形に変化してきている。したがって、自己表現・主張の仕方も、排除を基本とする差別に対しては、告発や糾弾という形が有効であったが、融和を基本とする差別を乗り越え、新しい関係を築いていくためには、相手と共に暮らすことを前提とした説得的に語りかける手だてが求められており、自己表現・主張の技能の習得は不可欠であるとしている。

運動と一体となって取り組まれてきた同和保育では、「不当な目に合いながら、何も言えない子どもはいないか」、「一人ひとりが要求を出せているか」という視点から、子どもの自己表現・主張を大切に捉えてきたと考えられる。この場合、保育者は弱い立場にいる子どもの側に立って、そこから、その子どもの自己表現・主張を引き出すように援助することを重要視している。

一方、1990年代以降、これまでの運動の成果の整理と新しい方向づけの中で、同和保育とは何かが問い直され、同和保育は、被差別部落の子どもたちに部落差別

をなくしていく主体性を育てることを目的とした狭義の同和保育と、同時に、すべての子どもを人権の主体者に育てる広義の同和保育の両方の視点を持って取り組むことが必要であると考えられるようになった。これに伴って「同和・人権保育」のカリキュラムの検討が行われている。大阪府の保育者たちが中心になって整理した同和・人権保育の重点目標の中には、「人権から見て必要で可能な、他児と関わる力が育つ。自己主張、自信、自己肯定の育ちとそれを支える仲間関係が育つ」という項目がある（大阪保育子育て人権情報研究センター、2006）。また、同様の資料の中に「同和・人権保育の構造と要素」がまとめられ、「クラスの民主的共同体」という目標のために「自己主張と他者の意見を聞く力」がその内容の1つとして示されている（表3参照）。ここに示されている自己表現・主張の技能は、従来の同和保育の中で強調されてきた、弱い立場の子どもにのみ焦点を当てたものではなく、その子どもをはじめ、子ども達自身が人間関係づくりのために身につけるべき基本的技能として捉えられている。

B先生が、子どもの自己表現・主張について、同和保育と関連させて語っているのは、同和・人権保育について、以上のようなカリキュラムの検討がなされていることが背景にある。H保育所の職員は、「人権保育」カリキュラムの研究会に参加しており、その研究報告集（大阪保育子育て人権情報研究センター、2004）には、年度内に計8回、（保育）所内同和研修の機会があることが示されている。したがって、B先生が、同和・人権保育の取り組みと関わる中で、子どもの自己表現・主張を促すことが重要であると受け止めていたことはごく自然であり、このことはおそらく他の保育者も同様であると推測される。自己抑制から相手を慮るように子どもを導くだけでなく、葛藤を経た対話を促進するために、子どもの自己表現・主張を意識的に促すことが、多文化社会における寛容性の涵養のための保育課題を検討する上で重要であると考えるとき、同和保育の蓄積と同和・人権保育のカリキュラム検討は大いに有用であると言えるだろう。

表3 同和・人権保育の構造と要素

	視点	実践の柱	具体的な目標	内容と方法
同 和 保 育	1 結 果 落 へ 差 の 別 取 り 組 み	部落の子どもの学力保障・進路保障	社会で生きていくための力量。当面、小学校での適応力	(ア) 要には遊びの発展（遊び力の形成） (イ) ぶ力の形成（情報操作能力、特に 言葉のゆたかさ、図工的思考の 形成・識字・リテラシー） (ウ) 関係能力の形成
		部落の親の教育力の形成	教育共同体の形成 個別の家庭・親の教育力の形成	(ア) 自主組織の設立・活発化へのサポート、親の自主活動への援助と助言 (イ) 家庭訪問・教育相談 (ウ) 保育参観・保育体験・一日保育士 (エ) 学習会の組織

	2 の解 文放 化主 の体 形・ 成解 放	部落問題の認識の 変革	プラスイメージの形 成	(ア) 本・紙芝居・表現 (イ) 事 (子どものための1週間)
		親への部落問題の啓 発	民主的な共同体の形 成	クラス会等を通し自分の子育てを部落 問題から考える 部落問題学習
	3 部 落 問 題 の 研 修	親・地域の研修	部落問題をなくして いく 知見や行動力の形成	子育ての共有化 発達のすじみちの学習 保育の方法の学習会
		保育者研修 (特にカリ キュラム研修は不可 欠)	部落問題 人権保育の取り組み 人権保育のカリキュ ラムのあり方	職場研修・職場外研修 人権保育の歴史 職場内 (作成の手順と実践の評価)
4 整 条 備 件	保育者の加配 親への経済的支援 保育施設の条件			
人 権 保 育	5 子 ど も の 人 権 の 育 ち	公平さ		憲法・法律学習 (乳幼児版) 公平・人 権にかかわる視聴覚教材での学び (絵 本、ビデオなど) 仲間づくり
		仲間づくり	クラスの民主的共 同体	構成主義的な対話の実現 自己主張と他者の意見を聞く力 自己調整能力と関係調整能力 共同体の自己形成 (縦の関係、横の関 係などを通した自己決定)
		人間としての力量育 ち・人間観の育ち	人間としての対等性・ 人間としてのすばら しい価値観の育ち	保育者との体験 公平・人権にかかわる視聴覚教材での 学び (絵本・ビデオ)
	6 認 社 会 的 な 行 動 差 別 の	部落問題 ジェンダー 障害児 民族・人種 健康 エイジング・環境	各々の文化への尊敬	

出典：大阪保育子育て人権情報研究センター2006 研究紀要 No.3 同和・人権保育のカリキ
ュラム作成に向けて 2003-05 年度同和保育研究プロジェクトのまとめ大阪保育子育
て人権情報研究センターp.2

※表中の下線、網掛けは筆者による

4. 5. 「振り返り」による保育者の自己変革と援助方法との関係

(1) 同僚との相互作用としての「対話」と自己認識

子どもは参加している共同体の人的・物理的環境との相互作用を通して学習して

おり、決して、保育者からの一方的な刷り込みによって知識・態度・技能を身につけるわけではない。しかし、子どもを取り巻く世界を構成している人的環境としての保育者の価値観と行為は、幼児の物の見方や概念、行動に強く影響を与える (Banks, 1993)。したがって、子どもの中に多様性を尊重する知識・態度・技能を育むためには、保育者自身がたとえ感情的なリスクをとともなっても自分の態度・信念・価値観について分析し、自己を認識することが大切である (Kendall, 1996)。特に、「教師 (保育者) は、“お前は何者か、どのようにしてお前は自分の見解や視点を得るようになったのか、どのような力が働いて、現在のお前をつくったのか」と自分に問うことが大切」であり、このような自己認識 (自覚) が重要であるにもかかわらず、最も留意されていない (Ayers, 1989)。

ジャコブソン (Jacobson, 2003) は、多様性を尊重する保育において、子どもたちの寛容性を育むためには、保育者が自己を振り返り、自分の偏見に気づくこと、すなわち、自分にとって「不快なこと」と対峙することを通して自己認識する必要性を強調しており、特に保育者の私的経験と専門家としての行為には関連があることを報告している。文化的寛容性に関する多くの書物は、保育者が、自分たちの態度の背景にある制度上の人種主義や白人の特権や支配的な文化の結果に気づくことの重要性を強調してはいるが、特に自分自身の偏見に関する自己意識を高めるといことについては言及していないと彼女は述べている。そして、不快、あるいは痛みといった個人的な問題を通して自己を振り返ることに意味があること、自己を振り返り、自身の不快感と対峙することなしに、「受容」ということを真に教えることはできないということ強調している。

H 保育所での所内研修計画には、「職員自身の振り返りから 発信!」、「職員グループ討議: いままでの研修から職員一人ひとりが生き立ちを振り返り、自分の価値観を見つめ保育につなげていく」という内容が組み込まれている (前掲報告書, 2004)。また、「いろいろなしんどさ (ストレス) を抱えている保護者と話し合っている時、職員自身が抱えてきたしんどさと重なってきたり、またこの保護者をしんどくさせているのは、自分が持っている偏見ではないかなど、今まで感じられなかった意識や感覚で考えるようになりました」と、自己の振り返りを職員間で共有する機会を持つようになった経緯が記されている。

B 先生はインタビューの中で、H 保育所に着任した最初の1年間は、自分自身と向き合うことを突きつけられた苦しさから、保育所に行きたくなくなるほど勤務が辛かったと語っている (エピソード④, ⑤)。このことは、職場での会議という公の場で、私生活を振り返り自分の中にある不快感や痛みと向き合うことを他者から要請される体験が、いかに個人を苦しめるかということを示している。ジャコブソン (2000) は、反偏見教育に関するカリキュラム (アンチバイアス・カリキュラム) に関する保育実践を省察するためのサポート・グループを創り、そのセッション中

に語られた保育者の偏見に関する私的感情と保育者としての行為の間にある関係を検討し、個人の偏見と保育者としての行為の間にある関係を指摘している。米国のように人々が感情を言葉にして他者に語ることが頻繁に行われる文化においてさえ、自身の偏見に関する感情を言葉にすることは「不快なこと」である。まして、わが国では、米国に比して、保育者が自分の感情・考えを言葉で説明することに慣れていない状況であるため、人によっては、保育所内研修会での自己の振り返りというこの作業を、無意識に深めないで、浅いところで留めてしまうかもしれない。同じことを要求されても、作業の深度は個人の自由に任されている。

しかし、同僚である N 先生（後輩）や M 先生（先輩）との保育を通じた自然な対話が、B 先生を自分への振り返りと自己認識へと導くことになる。すなわち、このことは、所内研修で「自己を振り返る」という計画を立てるだけでは、保育者の中で真の変革は起きないかもしれないということを示唆している。ゴンザレス＝メーナ（Gonzalez-Mena, 2001）は、多文化共生社会の保育者には、価値観の異なる大人同士が葛藤を体験する時に、「議論」ではなく「対話」をすることが必要であるとして、以下のように議論と対話の違いについて述べている。

- ・議論の目的は勝つこと；対話の目的は情報を集めること
- ・議論者は話す；対話者は尋ねる
- ・議論者は説得しようとする；対話者は学ぼうとする
- ・議論者は納得させようとする；対話者は発見しようとする
- ・議論者は2つの相反する見解を示し、自分が正当、あるいは最善だとする；対話者は多様な見解を理解しようとする

N 先生や M 先生は、「なぜそうしたのか？」とか「なぜそう思ったのか？」と、相手が自分の考えを主張したり、表現したりできるような質問をして、B 先生に自己表現・主張の機会を提供しており、上記の「対話」を実践しようとしていることがわかる。

「自己を振り返る」という研修が計画されていたから、日常の何気ない対話を通して B 先生は自己を振り返ることができたのか、あるいは、日常の何気ないやり取りの中に、自己を振り返るきっかけが偶然あって、そのことを研修会で語ったのか、2つの出来事の前後関係は定かではないが、所内で自己を振り返る研修会を開くことだけでなく、保育者間の日常的な1対1の職業的対話（相互作用）が、保育者の自己認識を高めるきっかけになるということをこの事例は示している。

（2）個人的体験と援助方法の関係：「振り返り」の意味

B 先生に自己表現・主張の機会を提供した N 先生や M 先生の態度は、B 先生の子どもに対する相互的方法と重なる部分がある。すなわち、子どもの意志について

問いかげや確認を行っていることと重なっている。保育者の個人的体験と援助方法とはどのように関係があるのだろうか。

2人の同僚とのそれぞれの対話を通して、B先生は2つの体験をしていることになる。1つは自己を振り返ることによって、自分自身が自己表現・主張できにくい環境で育ったこと、自己がある意味で抑圧されていたことに気づくという体験をしている。2つ目の体験は、自己表現・主張をする体験である。この2つの体験がB先生の子どもたちに対する援助方法の背後にあること、また、H保育所の人権を尊重する保育実践および同和・人権保育カリキュラムの目標が、B先生の援助に影響を与えていることが推測できる。

鯨岡(1999)は、子どもとおとなを「育てられる者」、「育てる者」として眺める時、「育てる者」であるおとな自身も、「育てられる者」から「育てる者」へと移行しつつ、なおその生涯発達過程を進行中であると捉えることができると述べている。すなわち、一個の主体である保育者の内部には、かつて育てられてきた時の様々な記憶が蓄積されていて、それが、子どもを前にした時に蘇り、子どもへの対応に影響する(鯨岡と鯨岡, 2001)。B先生の子どもへの対応もまた、B先生自身が「育てられる者」として蓄積してきた記憶から呼び出されたものと捉えることができる。ところで、人間の発達とは、属している共同体の社会文化的活動にその人が参加するプロセスであり、その参加自体が変化し続け、同時に共同体の社会文化的活動もまた変化し続けている(Rogoff, 2003)。つまり、B先生の現在は、自分の生まれ育った家庭だけでなく、結婚後の家庭、職場等、様々な共同体に参加しながら、自分の周りの世界と相互作用を行ってきたプロセスの延長線上にある。このように捉えると、B先生の援助方法は、過去から現在に至るB先生の経験と無意識に繋がっている。したがって、B先生の援助の背景に見られる同和・人権保育の理念の影響も、同僚のN先生やM先生を媒介として同和・人権保育を行ってきたH保育所という共同体に参加したB先生との相互作用の結果と見なすことができる。

B先生は、他の保育者より(例えば、同じクラス担任のA先生より)子どもの自己表現・主張に特別にこだわったかわりをしてきた。このようなA先生とB先生の援助方法の差を生み出している背景要因は何だろうか。上記のように考えれば、個々の保育者の援助方法は全く同じということはある得ない。しかし、B先生へのインタビュー結果から、私生活における子育てを通して、B先生が子どもの自己表現・主張を促進することの重要性を確認したこと(エピソード①, ②, ③)、同僚との対話を通して、自分自身が親の愛情と権威によって自己表現・主張が充分にできず、自己が抑圧されていたことに気づいたこと(エピソード⑦, ⑨)、また、同僚との対話によって、自己表現・主張の機会が与えられ、自己を肯定していくことができたというプロセス(エピソード⑥, ⑧)、それらすべてに対するB先生自身の実感が、援助方法の背後に確かにあることは明らかである。つまり、一人の保

育者の援助方法は、その人が参加している共同体との相互作用の総体として出現するものであるが、その保育者が、自分の行っている援助方法の目的と意義を、理屈だけでなく体験的に実感しているということが保育者の子どもへのかかわりを特徴づけていると言える。

また、もしB先生が自身を取り巻く環境との相互作用を通して「振り返り」を行わなかったとしたら、B先生の現在の子どもたちへの援助方法は異なったものになっていたであろう。図2は、B先生の個人的体験と援助方法との関係を図示したものである。図中破線は無意識の繋がりを、また、実践は意識的な「振り返り」を表している。「振り返り」による自己認識によって、B先生の「育てられる者」としての記憶は保育者としての援助方法に影響を与えることになった。すなわち、「育てられる者」としての自身の過去を意識的に振り返ることが、援助方法に積極的な意味を与えていると言える。このことは、保育者養成や現職教育のカリキュラム内容を検討する上で示唆的である。

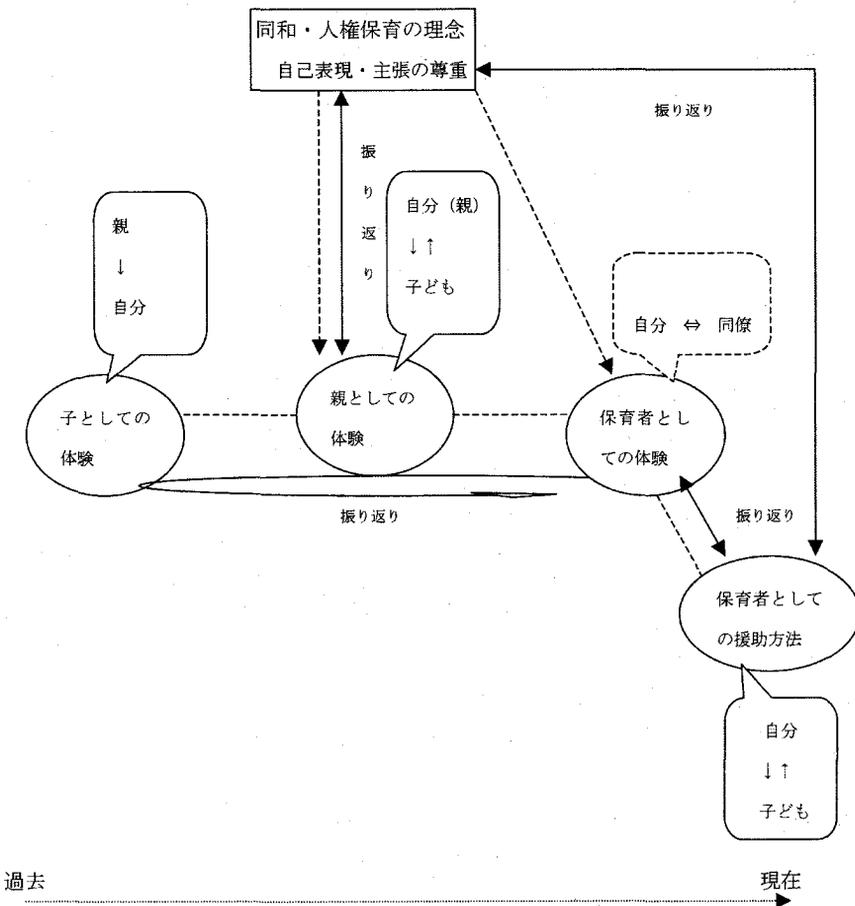


図2 B先生の個人的体験と援助方法との関係

5. 要約

本稿では、反偏見教育的アプローチにおける保育者の援助方法に関する課題を検討するために、幼児が可視的差異にネガティブな反応を見せる場面で、積極的に子ども同士の相互作用を援助し、それぞれの子どもが自己表現・主張を充分に行いながら、葛藤を経て仲間関係を構築していくように促している保育者への半構造的インタビューを分析して、保育者の援助方法と自己認識に係る経験的出来事とがどのように関係しているかを検討した。その結果、保育者の援助への確信とそれを支える子ども観・保育観の背景要因は、①同和保育の中で大切にされてきた「子どもの気持ちを聴く、受け止める」ことの重要性が自身の子育ての中で実感をもって確認できたこと、②H保育所で自己表現・自己主張ができないことが勤務の辛さに繋がり、自己を否定的に捉える結果になったこと、③同僚との相互作用を通して、自己主張・自己表現の機会を得、自己を振り返って自己認識を深めたことの3点に要約することができた。この結果に基づき、自己変革の実感と自己肯定感の関係、同和・人権保育における自己表現・主張の捉え方、「振り返り」による保育者の自己変革と援助方法との関係について考察を加えた。

反偏見教育的アプローチ実践園の保育理念はどの職員にも共有されてはいるが、実際の子どもとのかかわりにその理念が活かされている度合いには個人差がある。保育者自身が保育理念を体験的に理解しているか否かが、その個人差に影響を与えていること、また「育てられる者」、「育てる者」としての自己の過去を意識的に振り返ることが、保育者の援助方法に積極的な意味を与えていることが示唆された。このケース・スタディで示唆されたことの普遍性を検討することが、今後の課題である。

注

- 1) 日本語の「偏見」の語義は、国語辞典では「偏った見解。中正でない意見」(広辞苑 第五版, 1998)と説明されており、偏見の概念そのものには否定的な側面だけでなく好意的方向を持つ肯定的偏見も含まれている。しかし、本論文で取り上げる偏見 (prejudice) とは、「十分な合理的根拠や経験的知識なしに特定の事物、個人、集団等に対して向けられる非好意的・敵対的態度」(新教育社会学辞典, 1986)を指している。
- 2) 幼児期とは、一般的には1歳ないし1歳半～5,6歳までの時期を指す。しかし、本稿で「幼児」と言う場合、英語の early childhood にあたる3～6歳の子どもを指している。その主な理由は、本稿の内容が幼稚園や保育所に在籍する3歳～6歳までの子どもに関することに限定されているからである。つまり、幼稚園に通い始める年齢が満3歳からということと、保育所のもつ機能のうち、3歳以上

の幼児に対する教育については、幼稚園教育要領に準ずることが望ましいとされ、幼稚園と保育所の保育内容が3歳以上については、基本的に共通であることなどから、就学前の教育・保育の対象としての3～6歳児を指す用語として「幼児」という言葉を用いている。

- 3) 府下の複数の市の保育者が集まって、「人権の視点に立った保育カリキュラム」に関する月1度の研究会が開かれている。研究会は府下の公立・私立幼稚園および保育所の職員、行政関係者に開かれており、H保育所の職員はこれに参加している。保育研究会報告書は、その研究会の2004年度の報告集、「子どもの姿から作りあげる人権保育カリキュラム」に掲載されている。
- 4) 「同和保育」という用語は、「もともと（被差別）部落と一般地域における保育所の格差を解消するという保育条件整備の意味合いで使われていたが、同和対策審議会答申（1965年）以降、（中略）一部の運動団体の影響のもとに、裁判闘争の課題を保育に取り入れるなど、運動に保育内容を従属させる傾向が生まれ、それが同和保育、解放保育と呼ばれるようになった」（宍戸健夫他監、保育小辞典編集委員会編 2006、保育小辞典）。国際連合によって「人権教育のための国連10年（人権教育10年）が、1995（平成7）年に提起され、つづいて、1996（平成8）年に、地域改善対策協議会が同和対策にかかる「特別措置法」を終了して一般対策を工夫しつつ部落問題の解決を目指すということを基本とした内容の意見を具申し、翌1997（平成9）年には地域改善対策事業が終了したことを受け、「同和教育」という言葉は「人権教育」という言葉に置き換えられて用いられることが多くなった。H保育所のあるA市では、保育については、1986年（昭和61年）に同和保育基本方針策定、2005年（平成17）年に「これまでの同和保育・教育、障害児保育・教育、児童の権利に関する条約の主旨を十分にふまえ、（中略）今日的な子育ての現状も合わせて、新たに人権保育の構築へと発展させていく」ものとして、人権保育基本方針を策定しているが、並行して1986（昭和61）年に策定された同和保育基本方針も残したかたちとなっている。「同和保育の用語はすでに歴史的な概念である」（前掲、保育小辞典）と言いきる研究者もいるが、上記の背景を持つA市の保育所に勤務する保育者Bが2005年6月にこれまでの経験を振り返って語る言葉の中では、「同和保育」という言葉が用いられている。
- 5) 保育所および、児童福祉施設に勤務する保育士資格（保育士証）を有する者を保育士と呼ぶ。1998年の児童福祉法施行令改正により、旧名称であった「保母」が改正され、「保育士」となり、2001年の児童福祉法の改正によって国家資格となった。B先生は、自分の職業名に関して旧名称を使って語っている。

文献表

- Aboud, Frances, 1988 *Children and Prejudice*, Basil Blackwell(邦訳 フランシス・アブード著 栗原孝・小峰直史・杉田明宏訳 2005 子どもと偏見 ハーベスト社)
- Adorno, T.W., Erenkle-Brunswick, E., Levinson, D.J. and Sanford, R.N., 1950 *The authoritarian personality*, Harper and Row.(邦訳 T.W.アドルノ著 1998 田中義久・矢澤修次郎・小林修一 訳 権威主義的 パーソナリティ 青木書店)
- Allport, W. 1954 *The Nature of Prejudice*, Addison Wesley,(邦訳 オールポート, G.W. 1961/1973 原谷達夫・野村昭 訳 偏見の心理 倍風館)
- 青柳 宏 幼児教育の共同体 小田豊・榎沢良彦 編 新しい時代の幼児教育 pp.141-167
- Ayers, W. 1989 (Foreword) *Teaching for Social Justice*, W.Ayers, J.A. Hunt, and T. Quinn, eds. The New Press and Teachers College Press
- Brown, Rupert 1995 *Prejudice: Its Social Psychology*, Blackwell Publishers(邦訳 R・ブラウン著 橋口捷久・黒川正流編訳 1999 偏見の社会心理学 北大路書房)
- Derman-Sparks, Louise and the A.B.C.Task Force 1989 *Anti-Bias Curriculum :Tools for Empowering Young Children* National Association for the Education of Young Children, NAEYC (邦訳 L.ダーマン＝スパークス他著 玉置哲淳・大倉三代子 編訳 1994 ななめから見ない 保育 解放出版社)
- Gonzalez-Mena, Janet 2001 *Multicultural Issues in Child Care THIRD EDITION* Mayfield Publishing Company (邦訳 J.ゴンザレス＝メーナ著 植田都・日浦直美共訳 2004『多文化共生社会の 保育者 ぶつかってもだいじょうぶ』北大路書房)
- 後藤節美(分担執筆)2000 森上史朗・柏女靈峰 編 保育用語辞典 ミネルヴァ書房 p.96
- 日浦直美 2005 保育における「思いやり」志向に関する考察 —(I)可視的「差異」に対する子どもの言動と保育者の対応— 聖和大学論集 教育学系第 33 号 A pp.113-123
- Jacobson, Tamar 2003 *Confronting Our Discomfort: Clearing the way for anti-bias in early childhood*, Heinemann
- 加藤繁美(分担執筆)2006 保育小辞典編集委員会 編 宍戸健夫・金田利子・茂木俊彦 監 保育小辞典 大月書店 pp309-310
- Kendall, Frances E. 1996 *Diversity in the Classroom: New Approaches to the Education of Young Children Second Edition* Teachers College Press
- 鯨岡 俊 1999 関係発達論の構築: 間主観的アプローチによる ミネルヴァ書房
- 戈木クレイグヒル滋子 2005 質的研究方法ゼミナール: グラウンデッドセオリー アプローチを学ぶ 医学書院

- Mendus, Susan *Toleration and the Limits of Liberalism*, 1989, Macmillan Press (邦訳 スーザン・メンダス著 谷本光男・北尾宏之・平石隆敏訳 1997 『寛容と自由主義の限界』(叢書フロネーシス)ナカニシヤ出版)
- 森 実 1997 個と集団をめぐる新たな争点 中村拓三 監修 (財)解放教育研究所 編 シリーズ解放教育の争点② 人間関係づくりとネットワーク 明治図書出版 pp.11-38
- 野崎志帆 2002 人権教育におけるセルフ・エスティームと内的葛藤の考察～「開放性」試論 大阪大学大学院人間科学研究科 博士論文(未刊)
- 大阪保育子育て人権情報研究センター 2004 研究紀要 No.2 子どもの姿から作りあげる人権保育カリキュラム:保育カリキュラム研究チーム報告集 大阪保育子育て人権情報研究センター pp.23-75
- 大阪保育子育て人権情報研究センター 2006 研究紀要 No.3 同和・人権保育のカリキュラム作成に向けて:03～05年度 同和保育研究プロジェクトのまとめ 大阪保育子育て人権情報研究センター pp.1-4
- Rogoff, B. 2003 *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford University Press
- 佐伯 胖 2001 幼児教育へのいざない:円熟した保育者になるために 東京大学出版会
- 高橋正樹・岸野洋久 2005 人生の出来事と記憶:データの質的・量的側面の活かし方 盛山和夫・土場 学・野宮大志郎・織田輝哉 編著 2005 〈社会〉への知/現代社会学の理論と方法(下)経験知の現在 勁草書房 pp.85-102

Anti-bias Approach for Young Children

— Relations between teacher's experiences that lead to self-awareness and educational method —

Naomi HIURA

This paper examines what is expected of teachers in terms of the educational method of anti-bias approach for young children by analyzing how the educational method is related to the teacher's experiences in her life.

After conducting a partially-structured interview about the life story of a teacher at a public day care center in the Kinki district, data were analyzed from the perspective of her educational method trying to change the group dynamics in the class through an interactive method of anti-bias approach.

The results suggest that it is important for the teacher to understand the educational concept underlying anti-bias approach through personal experiences that lead to self-awareness. Looking back on oneself as "a child brought up by adults" and "an adult bringing up children" gives positive meaning to the educational method.