

子どもの感性を通した「人権保育」の視座

有 馬 知江美[§]

1. はじめに

今日、子どもたちが自他の生を互いに尊重することの意義を早急に再考することが求められている。換言すれば、度重なるいじめや、いじめを起因とした子どもの自殺の問題等が頻発する中、自他の人権を保障することをめぐる人間形成のあり方が問われているのである。

平成6年（1994年）12月の国連総会において、平成7年（1995年）から平成16年（2004年）までの10年間を「人権教育のための国連10年」とする決議が採択され、これを受けて平成9年に「人権教育のための国連10年」に関する国内行動計画が策定・公表された。また、平成8年12月に人権擁護施策推進法が制定され、法務省に設置された人権擁護推進審議会が、平成11年に答申を行った。これらを踏まえ、「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」が平成12年に制定されるに至った。同法第7条において「国は、人権教育及び人権啓発に関する施策の総合的かつ計画的な推進を図る

[§] 白鷗大学教育学部

ため、人権教育及び人権啓発に関する基本的な計画を策定しなければならない」と、「人権教育・啓発に関する基本計画」¹について規定されている。

なお、そこでは、幼稚園から大学等に至るまでの学校教育における人権教育の現状についての言及がなされている。その中で、人権教育・啓発にあたり、「各人権課題に対する取組を推進し、それらに関する知識や理解を深め、さらには課題の解決に向けた実践的な態度を培っていく」²ことが望まれているが、「学校教育については、教育活動全体を通じて、人権教育が推進されているが、知的理解にとどまり、人権感覚が十分身に付いていないなど指導方法の問題、教職員に人権尊重の理念について十分な認識が必ずしもいきわたっていない等の問題も指摘されている」³と、今日の人権教育が抱える閉塞的な問題点がすでに見出されている。

人権教育の目的を、「人権の意義や重要性が知識として確実に身に付き、人権問題を直感的にとらえる感性や日常生活において人権への配慮がその態度や行動に現れるような人権感覚が十分に身に付くようにしていくこと」⁴（下線筆者）に求めるとするならば、人権問題をめぐり知的理解に終始する教育には限界が認められるのである。人権教育において知性と感性を通した学びが必要であることがここで要請されている。

それでは、人権の意義や重要性に対する知的理解にとどまらない人権感覚の育成とはいかなるものであるのか。すなわち、子どもたちが人権問題を直感的に捉えることのできる感性や、人権への配慮が態度や行動に現れるような人権感覚を獲得するという難解な課題に対し、教育はどのように関わっていくことができるのであろうか。本稿では、人権教育をめぐる閉塞性を打破する方策を乳幼児期の人間形成に認め、上記の課題を考察するものとする。

2. 人間形成における人権教育

(1) 生涯学習としての人権教育

今日、「人権教育・啓発に関する基本計画」では、人権教育・啓発とは、幼児から高齢者に至る幅広い層を対象としており、その効果的な推進のために対象者の発達段階を踏まえたねばり強い人権教育・啓発の必要性がうたわれている。つまり、人権教育・啓発は義務教育段階から開始されるものではなく、生涯学習として就学前より開始されるものであることが明らかである。

折しも平成18年に改正された教育基本法では、幼児期の教育が人間形成の基礎となることが明文化されているように、人権教育・啓発もまた、生涯学習として必然的に就学前に開始されるものであるという解釈が成り立つのである。

なお、「人権教育・啓発に関する基本計画」では、幼稚園教育への言及にとどまらず、保育所保育においても、人権をめぐり、児童の心身の発達、家庭や地域の実情に応じた適切な保育の実施が必要であるとされている。ここから、人権教育・啓発の対象者は、「幼児から高齢者」に至る幅広い層であることが明示されてはいるものの、本質的には、乳児もまた対象者に含まれているという解釈が成り立つであろう。

さらに、ここで留意しなければならないことは、幼稚園教育や保育所保育に乳幼児期の人権教育が全面的に委ねられているのではなく、むしろ、「幼児期から豊かな情操や思いやり、生命を大切にする心、善悪の判断など人間形成の基礎をはぐくむ上で重要な役割」⁵を果たす家庭教育が、人権教育の場として第一義的に不可欠であると考えられているという点である。

したがって、生涯学習としての人権教育とは、それが実施される時空間を限定的に捉えるものではないことが明らかである。

(2) 人権教育における乳幼児期の位置づけ

それでは、人権教育が生涯学習として要請される根拠はいかなるものであるのだろうか。

第一には、「人権」概念が、生涯学習としての人権教育を要請しているという点を指摘することができる。

そもそも人権とは、「人間の尊厳に基づいて各人が持っている固有の権利であり、社会を構成するすべての人々が個人としての生存と自由を確保し、社会において幸福な生活を営むために欠かすことのできない権利」⁶であり、人が生を享けた瞬間から各人に発生する。したがって、人権教育は、子どもの就学や乳幼児期の集団保育の場を待たずに、人が生を享けた瞬間からなされるものであると考えることが適切であろう。

第二には、人権教育が、人権感覚を子どもたちが身につけることを目的としているという点に、乳幼児期からの人権教育という視点の必要性を認めるものである。

すなわち、人権教育においては、「人権問題を直感的にとらえる感性や日常生活において人権への配慮がその態度や行動に現れるような人権感覚が十分に身に付くようにしていくこと」⁷が重要であり、人権に関する問題を捉える感性や人権への配慮を態度や行動として顕在化しうる人権感覚が子どもたちに身につくようにしなければならない。換言すれば、彼らが人権を捉えるにあたり概念的理解に終始してはならず、人権感覚として内在化され、さらに、人権への配慮が態度や行動として現れるように、人権感覚が身体化されるに至ることが重要といえるのである。

なお、こうした人権感覚とは、感性を通して世界に関わろうとする乳幼児によって把握されるものである。すなわち、彼らは非言語的世界に生きる感性的存在であることを所以として、人権問題が希求する人権感覚の内在化と身体化がその生活において可能であるということができるのである。また、この時期を逸するならば、健全な人権感覚を身につけることができないとさえいえるであろう。概念的理解を要請されるようになる児童

期を迎えた後に、人権感覚を獲得させることがきわめて困難であることは、「人格が形成される早い時期から、人権尊重の精神の芽生えが感性としてはぐくまれるように配慮すべき」⁸という「人権教育・啓発に関する基本計画」での文脈にも現れている。

こうして知的理解にとどまらない人権感覚の育成を包含した人権教育は、感性を通して世界に関わろうとする就学前の子どもたちを、人権感覚を涵養するに最もふさわしい主体として捉えることが肝要である。換言すれば、人権に関する問題を捉える感性や人権感覚を育成する端緒を、感性を通して世界に関わろうとする就学前の子どもの人間形成のうちに認めるのである。したがって、この見地からすると人権教育の閉塞性を克服するための突破口が、就学前の人権教育にあるという指摘も可能であろう。

3. 人権保育における両義性

ところで、自らの人権を自覚的に保障することが困難ともいえる乳幼児にいかなる人権教育が可能かの議論があるであろう。これに関しては、子どもの最善の利益を考慮する保育を4段階に分けてその実践のあり方を提示している網野武博に依拠したい。

網野は、子どもの最善の利益を考慮する保育における第一段階として、「義務を負うべき者から保護や援助を受けることによって効力をもつ権利」⁹である「受動的権利」を子どもに保障する段階をあげている。「子どもが保護される、守られる、育てられる、与えられる、導かれる権利を保障する」ような「受動的権利保障」が、まず、子どもたちに不可欠であるという¹⁰。また、こうした「受動的権利保障」から、「人間として主張し行使する自由を得ることによって効力をもつ権利」¹¹を漸次保障する「能動的権利保障」へとプロセスを踏んでいくことが、子どもを人権の主体として捉え、子どもの最善の利益を具体化するために不可欠であるというのである。

なお、「権利保障」という文言が使用されているように、乳幼児期の子ど

もたちを対象とした人権教育では、権利を行使する主体として子どもたちを捉え、彼らを徹頭徹尾自立させることを目標としているのではなく、むしろ、権利主体としての彼らのあり方を保障することが第一義的に目標とされているという点に留意しなければならない。生涯学習としての人権教育の考え方において、乳幼児を対象とした人権教育の特殊性がここに潜在しているのである。

本稿では、以上のような視点を踏まえつつ、乳幼児に対する人権教育のうちに次のような両義性を見出すのである¹²。

一つは、乳幼児期の人権教育において、保育者等が子どもの人権を擁護するという点である。

「保育所保育指針」によれば、「子どもの人権に十分配慮するとともに、子ども一人一人の人格を尊重して保育を行わなければならない」¹³と、権利主体としての子どもの最善の利益を保障するという保育所の社会的責任が明らかにされている。もっとも、乳幼児期の子どもたちのみならず、就学した子どもも含め、広く子どもの権利を擁護するという視点が必要であることはいうまでもない。しかしながら、とくに自らの権利の侵害をめぐり無自覚であり、自分の意思の言表がままならない乳幼児の人権を擁護することは大人の責務であろう。網野の言う受動的権利保障がこれに該当すると思われる。乳幼児期になされるこうした人権の保障が基盤となり、その後の生涯にわたる人権教育に継続的に発展していくということが考えられよう。

乳幼児期の人権教育をめぐる両義性のもう一方の側面は、権利主体としての乳幼児期の子どもたちに対して、人権を大切にする心を育むという教育的価値の顕在化である。

たとえば、「人権教育・啓発に関する基本計画」では、「幼児児童生徒、学生の発達段階に応じながら、学校教育活動全体を通じて人権尊重の意識を高め、一人一人を大切にした教育の充実」¹⁴を図る中、幼稚園教育の段階においては、子どもたちに「人権尊重の精神の芽生えをはぐくむ」¹⁵ことが

めざされている。これに関して、「幼稚園教育要領」では、「他の幼児とのかかわりの中で他人の存在に気付き、相手を尊重する気持ちをもって行動できる」ようにすることや「友達とのかかわりを深め、思いやりをもつ」ようにする¹⁶ことが詳細に示されている。

また、保育所保育では、「保育所保育指針」において、「人との関わりの中で、人に対する愛情と信頼感、そして人権を大切にすることを育てるとともに、自主、自立及び協調の態度を養い、道徳性の芽生えを培うこと」¹⁷と、「人権を大切にすることを育てる」保育が「保育の目標」として掲げられている。なお、「人権を大切にすることを育てる」保育についての留意点が平成9年4月に厚生省児童家庭局より提示されている。

以上のように、乳幼児期の子どもたちは、保育者や保護者等の庇護の下で個々の権利を保障され、さらに、自己のみならずやがて他者の人権の保障の必要性にも気づきながらその人権感覚を研ぎ澄ませていく。こうして、個々の権利を保障しつつ、権利を行使しうる主体として乳幼児を捉え、彼らの人権感覚を育てていくという両義性が顕著である点に、就学前の人権教育の特殊性を認めることができるのである。

ところで、就学前の人権教育にみられる両義性は、児童期以降の子どもたちにも不可欠であるということができる。しかしながら、児童期以降の人権教育においては、子どもの人権を擁護するという視点が子どもを権利主体として捉えるという視点に急速に吸収されていくように見えるのであり、そこに、今日の児童期以降の人権教育における閉塞性が潜在していると捉えることもできるのである。自分自身の人権が常に擁護されているという庇護感を基盤とすることによって、適切な人権感覚が子どもたちにもたらされると考えるならば、子どもの発達段階にかかわらず人権教育には両義的な視点が恒常的に内包されていなければならないのである。

さて、本稿ではここまで乳幼児期の人権教育の語を使用してきた。しかしながら、以上のように、権利主体として自他の人権を主体的に行使するための前提となる乳幼児期の人権教育をめぐり、権利主体としての子ども

を大人が守るという視点が第一義的に不可欠であるという点で、人権教育を包括するという意を含めながら、人権保育の語を用いることが適切と考えるのであり、以後この語を用いることとする。

4. 強靱な人権感覚の育成の必要性

－他者との共同性における人権感覚の醸成－

以上のように、人権保育の中心に人権感覚の育成を位置づけることが肝要であるが、ここで要請される人権感覚とはいかなるものであるのかの検討が要される。「人権教育の指導方法等の在り方について[第三次とりまとめ]」では、人権感覚の語を、「人権の価値やその重要性にかんがみ、人権が擁護され、実現されている状態を感知して、これを望ましいものと感じ、反対に、これが侵害されている状態を感知して、それを許せないとするような、価値志向的な感覚である。『価値志向的な感覚』とは、人間にとってきわめて重要な価値である人権が守られることを肯定し、侵害されることを否定するという意味において、まさに価値を志向し、価値に向かおうとする感覚であることを言ったものである」¹⁸と説明している。さらに、「このような人権感覚が健全に働くとき、自他の人権が尊重されていることの『妥当性』を肯定し、逆にそれが侵害されることの『問題性』を認識して、人権侵害を解決せずにはいられないとする、いわゆる人権意識が芽生えてくる。つまり、価値志向的な人権感覚が知的認識とも結びついて、問題状況を変えようとする人権意識又は意欲や態度になり、自分の人権とともに他者の人権を守るような実践行動に連なると考えられるのである」¹⁹という。

こうして人権感覚とは、人権侵害を解決せずにはいられないとする人権意識の芽生えを経て、やがて自分自身のみならず、他者の人権をも守るような実践行動として身体化されるに至る力動性を秘めたものである。すなわち、身体化をもたらすまでの強靱な人権感覚の育成が要請されているのである。

しかしながら、自他の人権侵害をめぐり否を言表し、自他の人権を保障するという身体化に至るまでの強靱な人権感覚を育成することは極めて困難な課題である。それは、今日のいじめ問題で指摘されるように、多くの児童や生徒が「いじめはおかしい」という人権感覚を持ちつつも、次なるいじめの矛先が自らに向くことを恐れ、それを傍観せざるを得ないという様態にも現れている。

こうした状況の要因の一つとして、個々の人権感覚が、他者との交わりを経ないまま内面で解消されてしまい、共通感覚に至らないという点を指摘することができるであろう。これに対して、自己の身体性と他者の身体性が交わり、それぞれの人権感覚を互いに感得し、また、それらを調整し、さらに融合するならば、個々の人権感覚は共同的な人権感覚としてより強化されていくと思われるのである。換言すれば、強靱な人権感覚とは共同性において醸成されるということがいえそうである。

これに関して、人権保育にあたり、自我意識を持ち始め、他者を理解する段階にさしかかる2歳児の保育に注視する*Anti-Bias Curriculum. Tools for Empowering Young Children.*²⁰に依拠したい。同書によれば、2歳児は自律性、コミュニケーション、共感、友情等が芽生え、他者との関係性を持ちつつ自我が形成されていくが、その際、他者との様々な距離を探るプロセスにおいて「性・人種・民族・異なる身体能力」²¹という自他の相違に気づき始める。さらに、子どもたちは2歳半頃までに性や民族のアイデンティティーの文化的見地に気づき始め、また、2歳半頃から相互の身体的な違いに不快を示すというような偏見の萌芽がみられるというのである²²。

この説に依拠するならば、私たちを取り巻く人権課題の萌芽は、自他の関係性のあり方をめぐる変化が見られる2歳児の段階で生起するということがいえそうである。換言すれば、適切な人権感覚を醸成するにあたり、2歳児の保育が鍵になっているという理解も可能である。

適切な人権感覚の醸成とその強化には子どもの共同性のあり方が問われることが、乳幼児の発達の観点からも明らかであるが、次に、強靱な人権

感覚の醸成にあたり、人権保育にはどのような取り組みが不可欠であるかの考察が要請される。

5. 遊びの人間学的意味と人権保育

ここでまず「人権教育・啓発に関する基本計画」で言及されている人権教育・啓発の取り組みを参照すると、大別して以下のような2つの方向性によってなされていることがわかる。

一つは、普遍的な視点からの取り組みである。すなわち、『法の下の平等』、『個人の尊重』といった人権一般の普遍的な視点からのアプローチ²³である。もう一方は、「具体的な人権課題に即した個別的な視点からのアプローチ」²⁴である。

なお、こうした両者の方向性はいずれも、今日の保育にすでに内在しているということに留意したい。たとえば「保育所保育指針」に「子どもの国籍や文化の違いを認め、互いに尊重する心を育てるよう配慮すること」や「子どもの性差や個人差にも留意しつつ、性別などによる固定的な意識を植え付けることがないように配慮すること」等が明記されているように、上記の「具体的な人権課題に即した個別的な視点からのアプローチ」に保育が疎遠であってはならないことが示されている。

また、これに関連して、各自治体が人権保育に取り組み、その成果をまとめた報告書等のうちに、次のような具体的取り組み事例を見ることができる。人権を大切にする心を育てる保育方法として、「絵本の読み聞かせ」「自然の中での実体験」「小動物の飼育」「地域の伝承活動」「外国人の子供と共に」「異年齢交流」「野菜、花づくりの体験」「地域住民との交流」「障害のある子供たちと共に」²⁵等、「人権尊重の精神の芽生えをはぐくむよう、遊びを中心とした生活」を通した指導が示されている。明確な人権課題に即しつつ、保育の原理に則り遊びを通した多角的なアプローチがなされている点に、人権感覚の身体化を子どもたちにもたらす可能性を見出すこと

ができる。

一方、こうした取り組みをめぐり、その理念が保育者に認識されずに形式的になされた場合、遊びは、人権保育をテーマとした教材としての遊びに終始することが懸念される。そうした遊びを通して人権保育がなされた場合、人権課題をめぐるあいまいな知的理解にとどまり、人権感覚の醸成に至らないという可能性が否めないのである。

これに対して本稿では、遊びそれ自体を、子どもの人権感覚を涵養し、さらに身体化する原動力を持つものとして捉えたいのである。

人間学的に捉えるならば、遊びは目的的になされるものであり、人間の自由に関連性づけられている。そのため、遊びを通して個々のとらわれのない自由なまなざしが育まれるのであるが、子どもが過ごす時間の中でじつくりと遊び込むことによって個々の自由を感得しえた者だけが、他者の自由をも感得するということができる。

人権保育とは子どもの自由の保障であり、また、子どもが自他の自由を保障していく力を育成することである。したがって、遊びが人権保育の鍵を握っていることは相違ない。こうした観点に立って望ましい人権保育を実施するためには、子どもの遊びを保障するという保育の原理に基づくことが必要である。すなわち、個々の遊びの時空間の保障、遊び相手の保障、遊ぶ内容の保障、遊ぶ方法の保障、遊ぶ主体の心身の健康の保障をなす等、子どもの遊ぶ権利を保障する²⁶ことを人権保育の原理として捉えたいのである。

ところで、子どもの遊びは、反復性や可逆性、永遠性等の非合理的要素を内在させている。実際、乳幼児期の遊びを概観すると、同じことを繰り返したり、突如として異なる遊びに移行したりして、その様態には効率性や規則性及び一貫性を認めることができない。合理性を追求する大人には、捉えどころのない混沌とした活動に映るのであるが、こうした非合理的世界を子どもが生きることができるのは、彼らが自由に世界に関わることのできる感性的な存在であることを所以としている。それ故に、人権保育に

において子どもの自由な遊びを保障しようとするならば、彼らの感性を徹頭徹尾保障することが重要である。

その際、他者を実感し、また、自己と他者の相違を直接的に感得することができる感性として、直接経験の感性である触覚に注目したいのである。増渕幸男によれば、触覚は、「触れるものと触れられるものとが、常に・いつでも同じ場所を共有していることにある。すなわち、触覚においては主観と客観との間に距離による隔絶が存在しない」ため、「まさに相手の痛みが自らの痛みとしてじかに伝わる」²⁷感性である。

効率性至上主義のインターネット社会のうちで、直接的に他者に対峙する機会が急速に減少しつつある現代社会では、触覚は「今日われわれが忘れている、もしくは疎外されている感性」²⁸である。しかし、そうした効率性至上主義が、他者を実感することや「他者との関係を生きる」²⁹ことを阻害しているとすれば、私たちは触覚を通した世界との関係性を再構築しなければならないのである。

さらに、触覚が嗅覚という感性をシンクロさせていることにも留意しなければならない。つまり、人は他者と触れ合うことにより、他者の体温や感触を直接的に認識し、同時に、他者の身体の臭いを嗅ぐという間接的な空間共有もなすのである。嗅覚的刺激は、私たちが他者存在を認識する場合の最も原初的なものであるということも言えるのであり、存在するものの相違を確実に感得しうる感覚なのである。それ故に私たちは、他者を嗅ぐことで自分とは異質な存在を感覚の基底で実感することとなる。触覚は私たちに「他者との関係を生きる」³⁰契機を与えているが、さらに、その根底には、嗅覚を通した他者存在の認識が表裏一体のものとしてあるということも付言しておきたいのである。

今日の子どもたちの遊びを概観すると、それらが非嗅覚的なものであることが明らかである。たとえば、昨今では幼児期の子どもたちにも見られる電子ゲームを持ち寄った遊びでは、相手との距離は一定間隔に保たれており、相手の臭いを嗅ぐことには至らない。これに対して、かつては日常

生活において恒常的に行われていたじゃれあい、相撲等の遊びの多くには、相手との接触が不可欠であり、相手の体温を感じ、相手の臭いを実感することが可能であった。こうした遊びがさまざまな環境の変化によって彼らの世界から消失した今、他者存在は視覚や聴覚を通すことによるのみ認識されるものとなっている。こうした状況に対して、かつては日常知として実感できた触覚や嗅覚の原理を持った遊びの促進の機会を、あえて保育や教育の場に持ち込まなければならないということもできるのである。

増淵も指摘している通り、学校教育において単なる作業中心の教育が行われかねない触覚の育成は方法的に困難な点を持つが、現代社会が陥りがちな効率性至上主義という時代性に子どもたちが住まうことが避けられない限り、「教育は触れて感じる心の形成に配慮しなければならない」³¹のである。こうした触れて感じる心の形成が乳幼児期の遊びに広く見られることは明らかであるが、保育に内在する遊びの原理を、児童期以降の教育にも反映させていくことについての一考が要されるのである。生涯学習としての人権教育の今後のあり方を考える際に、人権保育における遊びの原理を捉え、それを人権教育の原理として今一度考察することが要請される。

6. むすびにかえて

近代以降、大人と子どもの明確な分別がなされ、それ故に、顕在的には大人によって庇護される対象となった子どもたちであるが、こうした明確な分別は一方では、理性至上主義に立つ大人に対する子どもの未成熟性を潜在的に決定づけたということもできる。感性的存在としての子どもは、「所詮子どもだからわからない」、「子どもだからかわまない」と、理性的存在である大人から依然として対等な存在としては扱われていないといっても過言ではない。

これに関して、「保育所保育指針」が平成11年に改訂された折、6か月～1歳3か月未満児の保育の内容に関する記述が変更されたという事例を見

過ごすことはできない。網野武博は、平成2年改訂時の旧指針に含まれていた排便の自立に関する記載のうち、「他の子どもの排泄する姿などを見ることによって便器での排泄に興味を持つようにする」という記述が、平成11年改訂時に削除されたことに注目している³²。「自らの排泄する姿をほかの子どもにみられ、あるいは排便の自立を促すためにほかの子どもの排泄する姿をみせられるということ」のうちには、子どもの最善の利益を考慮した保育はみられないと網野は指摘する³³。すなわち、私的領域において自由に行われなければならない排泄という行為が衆人環視の下でなされる時、個々の子どもの自由は阻害されるという問題が孕んでいたのである。今日の「保育所保育指針」にはこうした記述は見られないとはいえ、人間の尊厳に基づいた固有の権利を、乳幼児であるということを理由として軽視する状況は、乳幼児期の子どもの養育や保育において完全に払拭されたと断言することはできないであろう。

なお、乳幼児期に内在化された感性や感覚は、それを後段になって変化させることは容易ではない。前掲の*Anti-Bias Curriculum. Tools for Empowering Young Children*の著者であるスパークス（Louise Derman-Sparks）によれば、「他の人々に対するバイアスがかかった、偏見のあるメッセージ」が生活に潜在するならば、幼児の自己概念の成長及び他の人々と効果的、道徳的に交わる能力の成長を阻害することとなる³⁴。また、2歳から9歳までの時期は、「健康な自己概念や偏見のない態度を作っていくうえで発達の危険な時期」であり、「その後には、多様な人々を承認し、尊敬し、気持ち良く付き合うことを教えるのはより難しくなる」³⁵という。

それ故に、子どもの発達段階を人権保育の観点から捉え直すことと同時に、保護者や保育者は、人権に関するバイアスが自らに潜在していないかを常に問い直しながら子どもたちに接することが肝要なのである。なお、このことは、子どもが幼ければ幼いほど言語系伝達となされにくい分、児童期以降の人権教育に比して人権保育においては潜在的カリキュラムの比重が高いということをも意味している。こうした視点も保育者等には不可

欠なのである。

以上の観点から、家庭や保育者養成校、さらには保育現場において、人権の問題を不断に教育したり啓発したりすることが不可欠なのであり、生涯学習としての人権教育の必要性を改めてここで認識することができるのである。もっとも、幼稚園教育を例に挙げれば、今日でも次のような「人権に対する理解」が幼稚園教員に求められている。「幼児が集団生活を初めて経験する場としての幼稚園において、教員は、いかなる差別や偏見もゆるさないという、人権についての正確な理解に基づき、幼児が、互いを尊重し、社会の基本的なルールが存在に気付き、それに従った行動ができるような素地を身に付けるように指導する力が求められている。今後、国際化や高齢化が進み、男女共同参画社会など、多様な構成員から成る社会がますます形成されていくと考えられるが、これから成長していく幼児にとっても重要な観点である。」³⁶ここでは「人権についての正確な理解」という文言が使用されているが、第一義的には人権についての感性を保育者もまた働かせなければならないということである。保育者養成校でのカリキュラムや保育現場での研修等において人権教育が必要であることはいうまでもないが、むしろ、保育者自らが人権感覚の身体化に関する不断の自己研鑽に努めなければならないのである。

さて、本稿では人権感覚の醸成と身体化にあたり、子どもが遊びにおいて自由を感じ得ることが不可欠であり、また、自由を感じ得ている自己と他者の身体性が交わる時、人権感覚がより強化することを考察するに至った。換言すれば、子どもが遊びにおいて自己を見出し、また、自己と異なる他者を実感して互いの自由を保障することが肝要なのであるが、それは保育のある特定のカテゴリーの中で限定的にめざされるものではなく、むしろ、保育の原理そのものを言い表しているのである。したがって、人権保育を保育の一領域として捉えるのではなく、むしろ人権保育とは保育そのものであるという観点に立った考察が今後さらに要請されるのである。

謝辞

本研究は平成24年度科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）（基盤研究（B））（研究課題：「いのちの尊厳」教育と人権教育の実践における交差関係に関する国際比較研究 課題番号：24330219）の助成を受けて行った研究の成果である。

註

- 1 「人権教育・啓発に関する基本計画」 平成14年3月15日閣議決定 平成23年4月1日一部変更。
- 2 本稿では、法務省・文部科学省編「平成24年版 人権教育・啓発白書」（2012年。）から同計画の本文を引用している。同書 84頁。
- 3 同書 78頁。
- 4 同書 80頁。
- 5 同書 82頁。
- 6 同書 80頁。
- 7 同書 80頁。
- 8 同書 80頁。
- 9 網野武博「権利意識を高めるために必要なこと」『保育の友』Vol.59 No.5所収 全国社会福祉協議会 2011年 36頁。
- 10 網野武博「子どもの最善の利益を考慮した保育とは② “子どもの最善の利益”を具体化するための省察を」『保育の友』Vol.58 No.6所収 全国社会福祉協議会 2010年 36頁。
- 11 網野前掲論文「権利意識を高めるために必要なこと」36頁。
- 12 鈴木祥蔵・堀正嗣『人権保育カリキュラム』（明石書店 1999年 190頁。）には、「①子どもの人権（育つ権利）を保障する保育、②人権意識・人権感覚を育てる保育」として、人権保育の両義性が指摘されている。
- 13 「保育所保育指針〈平成20年告示〉」 7頁。
- 14 法務省・文部科学省編前掲書 77頁。
- 15 同書 77頁。
- 16 「幼稚園教育要領〈平成20年告示〉」 8頁。
- 17 前掲書「保育所保育指針〈平成20年告示〉」 5頁。
- 18 文部科学省ホームページ「人権教育の指導方法等の在り方について [第三次とりまとめ]」平成20年3月。
- 19 同ホームページ「人権教育の指導方法等の在り方について [第三次とりまとめ]」。
- 20 Louise Derman-Sparks and the A.B.C. Task Force: *Anti-Bias Curriculum. Tools for Empowering Young Children*. National Association for the Education of Young Children.

Washington, D.C. 1989. p.21. 邦訳：ルイーザ・ダーマン・スパークス 玉置哲淳・大倉三代子編訳『ななめから見ない保育 アメリカの人権カリキュラム』解放出版社 1994年。なお、玉置哲淳・堀井二実による『2歳児の人権保育 その視点とねらい』（解放出版社 2010年。）も、2歳児の人権保育の意義と方法等について詳細に記された書である。

- 21 *ibid.*, p.21.
- 22 *ibid.*, p.23.
- 23 法務省・文部科学省編前掲書 80頁。
- 24 同書 80頁。同アプローチの詳細は以下の通りである。「今日においても、生命・身体の安全にかかわる事象や、社会的身分、門地、人種、民族、信条、性別、障害等による不当な差別その他の人権侵害がなお存在」していることから、具体的には、「女性、子ども、高齢者、障害のある人、同和問題、アイヌの人々、外国人、エイズウイルス（HIV）感染者・ハンセン病患者等、刑を終えて出所した人、犯罪被害者等、インターネットによる人権侵害、北朝鮮当局によって拉致された被害者等、その他の人権課題」をめぐる取り組みである。
- 25 島根県公式ホームページ「人に優しい命と心を育てる保育を進めるために—今、保育者に求められる人権意識—」（島根県 平成14年3月）。
- 26 子どもの基本的人権として「遊ぶ権利」を保護し、維持し、促進しなければならないという考えのもとに「子どもの遊ぶ権利のための国際協会 International Play Association」が存在している。「国連子どもの権利条約」の中で「遊ぶ権利」は「第31条 1. 締約国は、休息及び余暇についての児童の権利並びに児童がその年齢に適した遊び及びレクリエーションの活動を行い並びに文化的な生活及び芸術に参加する権利を認める。2. 締約国は、児童が文化的及び芸術的な活動並びにレクリエーション及び余暇の活動のための適当かつ平等な機会の提供を奨励する」とされている。
- 27 増渕幸男『教育的価値論の研究』玉川大学出版部 1994年 300頁。
- 28 同書 300頁。
- 29 同書 300頁。
- 30 同書 300頁。
- 31 同書 300頁。さらに、今日、学校教育が個性の伸長を図ろうとする際に触覚の教育が不可欠である。「触覚の陶冶には各人の個性が育つための原点があるということを忘れてはならないのである」（同書 301頁。）と増渕も指摘する。
- 32 網野武博「子どもの最善の利益を考慮した保育とは “子どもの最善の利益”が保育所保育指針に記述された背景」『保育の友』Vol.58 No.5 所収 全国社会福祉協議会 2010年 36頁。
- 33 同論文 36頁。
- 34 玉置哲淳・大倉三代子編訳『ななめから見ない保育 アメリカの人権カリキュラム』解放出版社 1994年 7頁（日本語版への序）。
- 35 同書 7頁。
- 36 幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議報告書「幼稚園教員の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教員のために」（報告）（平成14年6月24日）。