

## 玉置哲淳教授主要文献解題 (2)

— 集団保育・人権保育論 —

吉 田 直 哉

大阪府立大学

### An Introduction to Tamaki Tetsujun's thought on early childhood education (2)

Yoshida Naoya

Osaka Prefecture University

**抄録：**本稿は、幼児教育学者・玉置哲淳教授の幼児教育学・保育学分野における研究業績のうち、1980年代以降の乳幼児の集団づくり論、人権保育論に関する主要業績7件についての解題を加えるものである。玉置教授の集団保育論・人権保育論は、独特の「きめつけ」概念の展開、アメリカにおける幼児教育カリキュラム理論の摂取に基づいた「人権力」概念の提起という形で、2000年代初頭にかけて発展していった。

**キーワード：**集団主義保育、子どもの権利、ヘッドスタート、自己論

#### はじめに：検討の対象

本稿は、幼児教育学者・玉置<sup>てつじゅん</sup>哲淳教授（1944-2020）の業績のうち、人権保育・集団保育論に関する主要業績を取り上げ、その理論的・実践的先駆性を明示することにより、玉置幼児教育学の継承に供することを目指すものである（なお、本稿は、玉置教授の集団主義保育論と、それと密接に絡み合う同和保育・人権保育論に関する重要文献にのみ焦点を当てる。教授のカリキュラム論・教育方法論に関する主要文献の検討は、別稿を参照のこと）。

玉置教授は1944年大阪に生まれ、1968年大阪大学文学部教育学科卒業、1973年同大学院文学研究科教育学専攻博士課程を満期退学後、大阪府科学教育センター研究員として勤務する。1978年から大阪教育大学教育学部講師となった（79年助教授、92年教授）。この間、1994年から翌年にかけて、文部省長期在外研究員として渡米しヴァージニア工科大学に在籍、幼児教育カリキュラムの比較研究に従事した

（その成果は、本稿で取り上げる人権保育論の枠組みとして取り入れられることになる）。1997年、「人権保育のカリキュラム開発の研究」により、聖和大学から博士（教育学）の学位を授与される（同論文は、『人権保育のカリキュラム研究』（明治図書出版、1998年）として公刊）。大阪教育大学を定年退職後、同大名誉教授、大阪総合保育大学大学院教授・総合保育研究所所長を務め、2020年9月、現職のまま病没した。大阪教育大学・大阪総合保育大学在職中には、多くの門弟を輩出している。現在、第一線にある門下生として、筆者（大阪総合保育大学において学位論文の指導・主査を引き受けて頂いた）のほか、<sup>しめだ</sup>卜田真一郎（常磐会短期大学）、中橋美穂（大阪教育大学）、山本淳子（大阪キリスト教短期大学）、柴田智世（名古屋柳城短期大学）、小寺玲音（関西女子短期大学）らが知られる。

玉置教授の業績は、①同和保育・人権保育に関わる領域、②保育における集団の形成と展開に関する

領域、③指導計画（保育カリキュラム）の編成に関する領域、という大きな三つのフィールドにおいて展開されてきた。いずれの領域においても、理論と実践の相互彫琢を試みるという志向性、実践の豊饒化のためにこそ理論の精緻化を図る姿勢は一貫しており、保育実践現場との緊密な研究上の連携、フィールドワーク的姿勢は終生保持された。本稿が主に取り上げるのは、上記の三領域のうち、①同和保育・人権保育に関わる領域、②保育における集団の形成と展開に関する領域に属する業績である。

玉置教授の研究の主要領域は、1970年代半ばから1980年代までは、同和保育・解放保育・人権保育の理論と実践の研究、集団主義保育方法論研究であった（1990年代から、教授の主要関心はカリキュラム論研究へとシフトし、最晩年に至るまでカリキュラム研究・教育方法研究への積極的な論究が継続された）。ただ、玉置教授の人権保育・集団保育論の意義についての包括的な検討は少ないままに留まっている。ただ稀有な例として、教授の大阪教育大学における門下生が執筆した卜田・中橋・柴田（2010）がある。卜田らは、玉置教授の同和保育・人権保育研究が、①同和保育の基本的理論の提起（1972～1984）、②乳幼児の集団づくり論の提起（1981～1998）、③「人権保育」の提起（1991～1998）、④人権保育の普遍性・恒久性の探求（1999～）というように、緩やかに重なり合う四つのエポックを経ながら展開してきた経緯を略述している。①期においては、近代主義的人間像・能力主義に対する批判、②期においては「きめつけ」概念の案出、③期においてアメリカのカリキュラム理論の摂取、④期においては「人権力」概念の提起というように、それぞれの時期における画期が示されている。本稿は、②～④の時期に焦点化するものである。

本稿では、1980年代後半から2000年代初頭にかけての玉置教授の人権保育・集団保育に関する主要な業績（論文3、著書4）の概略を紹介し、その新奇性・革新性を示していきたい。著書については、出版社において品切となっているものがあるが、論文はいずれも、玉置教授の勤務校であった大阪教育大学の機関リポジトリにおいて公開されているため、興味を持たれた場合は是非とも原文について頂くことを念願するものである（粘り着くような独特

の文体は、「語りかけること」と「書き付けること」という二つの言語行為の境界域に果てしなく自己の座を据えつづけようという教授の試みの表れであるかのように思われる）。

## 1. 玉置哲淳「乳幼児の集団づくりの実践上の基本命題（テーゼ）試論」『大阪教育大学幼児教育学研究』（6）、1986年

本論文の冒頭において玉置教授は、「集団主義保育の原則」を8項目抽出して、その主意を明らかにしている。本論文に先立って既に教授は、集団主義保育が「物質的なもの」だけに囚われない認識的な基盤に立つべきこと、ただし、その認識は「意識づくり」としてのみ捉えられると「情緒的に流される危険」に抗しがたいこと、「班づくり」や「核づくり」などといった方法論上の形式主義に流れがちな全生研（全国生活指導研究協議会）のあり方を批判して、あくまで「底辺の子ども」に照準を当て、「底辺」が生み出されることを個人の問題としてではなく「集団の矛盾」として捉えていくべきことを強調していた（玉置 1981）。

- ①集団主義保育の当面する子ども像は、「きめつけ」と排除をなくす力量をもった子どもである。
- ②きめつけと排除は、単に、個人の性格や条件に起因するだけではなく、より弱い者、異質な者を排除する集団の規律があると考えが必要がある。
- ③集団主義保育の実践は、子どもの行動を通してとらえ変革する実践のスタイルを基本とする。
- ④集団主義保育は、きびしい現実にいる子どもを楽観的に見通す保育である。
- ⑤集団づくりは、きめつけをなくしていく子ども集団内部からの力が形成されなければ、きめつけをなくす集団の自己運動は生まれない。きめつけをなくしていく可能性は、すべての子どもに存在しているが、すべての子どもに一挙にあらわれるわけではなく、その最初の自覚した子どもを「核」として位置づけ考える。リーダーと核とは同一ではない。
- ⑥地域の「しんどい状況」にある家庭の保育の願いこそが集団づくりの原動力であり、保育要求に高めるのは、保育者集団の力量である。

⑦集団の発展は、群から集団へ一挙に発展するものではない。集団は(1)仲よしの段階 (2)生活を知りあう段階 (3) 集団の矛盾(きめつけ)をなくしていく段階と発展していく。

⑧集団主義保育は保育の点検と創造を何よりも大切にする。保育者の思想・資質こそ集団づくりの出発点であり、子どもの現実こそ集団づくりの教科書である。

保育者は、「1人の子どものきめつけられている状況は、単に1人の子どもの問題ではなくて、すべての子どもの中にきめつける体質ときめつけられた時の「はぎしり」、悲しみが同時に存在しているはず」だと捉え、特定の子どものヴァルネラビリティの問題とみるような視点に立つべきではない。保育者には、具体的な関係性のなかでの「きめつけ」の表れを捉えていくことが求められるのである。子どもの「はぎしり」は、当然言葉としては発せられない。それゆえ、「はぎしり」を保育者が聞き取り、集団へと提起していくことが求められるのである。そのためには、まず保育者自身がきめつけられている子どもとの間に信頼関係を構築すること、その子どもが自信を持つ遊びをする姿を集団の中で承認させる機会を創出することなどが必要となる。

さらに保育者は、「子ども自身の中にどんなにきめつけている場合でも、「きめつけはごめんだ」という感性は存在している」という子どものポジティブさ、根源的な倫理性に対する信頼を持つことの重要性を教授は訴える。

「価値観や感性」を認識とみるとき、「保育者の直接の指導によって認識の変革をせまろうとする実践」、「話しあいでの価値観を変えようとする実践」を「言葉主義」と玉置教授は捉える。保育者が「そうしなさい」「～したらダメヨ」という「指導」を行い、これに子どもが表面上従ったとしても、それはあくまで表層的なものにとどまる。「変革の基本はあくまでも行動の指導によって変革されていく」という教授の実践論にたつなら、「楽しめと結びついた行動の中で仲間と積極的な関係を経験する中で、きめつけや排除の価値観を捨てざるを得ないという状況」に子どもたちを取り込んでいくことが目指されるべきなのである。それゆえ、集団の発展は

「身体のふれあいやりとりの遊びを共有しあえるようにする」ことが第一段階となる。身体という具体性が重視されるのである。第一段階を踏まえてこそ、第二段階において、生活の中での「喜びやつらいこと」を共感・共有し合おう、し合いたいという姿勢が醸成されてくる。第三段階では、第二段階を通過して、「きめつけられている子どもに連帯する子ども」が登場し、「きめつけがおいしい」と感じさせるような見通しある活動、繰り返しの活動が組織されることが目指されるという。

## 2. 玉置哲淳「乳児の関係性の発展と集団主義保育の視点」『大阪教育大学幼児教育学研究』(7)、1987年

本論文で玉置教授は、従来の乳児保育論においては、仮に集団保育が論じられる場合においても、「家庭の保育との対比で語られてきたにすぎない」という限界を指摘し、家庭保育と、保育所等における集団保育の統一が必要であることを述べる。その「統一」のためには、乳児期における「関係性」を把握する枠組みと、「子どものきめつけに立ちむかう感性つまり、集団主義保育における価値観の形成」の方法論が追求される必要があるという。

「関係性」は、①親子関係、②保子関係(保育者と子どもとの関係)、③子ども同士の関係の三側面から検討される。特に、②の保子関係については、母子関係を安易に保子関係のモデルとして位置づける論がはびこってきたために検討が薄いとされる。③についていえば、生後2年目においても、子ども同士の関係性、「同輩の関係」は存在していることは明らかである(それにもかかわらず、従来の乳児保育論は、家庭における育児研究、母子関係論に立脚していたため、乳児期における子ども同士の関係性にほとんど注意を払わず、子どもの「つまづき」の主因は親子関係に求められてきたのみならず、親子関係、母子家庭の欠落を補うための「スキンシップ」が形式的・抽象的に強調されることに終わっていた)。

教授は、「乳児期」を誕生から1歳3ヶ月前後、「幼児前期Ⅰ」を1歳3ヶ月から2歳前後、「幼児前期Ⅱ」を2歳から3歳までの三期に分けて検討する。

3ヶ月までに重要なことは、「乳児が大人に働きかける存在である」という子ども観を持つことであ



る。1歳ころには、子どもは「こわいこと」「イヤなこと」を感覚的に習得していくため、周囲の大人自身が「イヤ」という感覚を子どもも察知することができるようになり、そのような「感情の共通体験」に引き起こされる「同調行動」が反復されれば、感覚として定着していきかねない。

教授は、1歳の頃の大人の役割を四つの側面から捉えている。すなわち、①応答する大人、②共感する大人、③理解してくれる大人、④まわりの世界と調節してくれる大人、である。

保育者は、「きめつけられている子ども」を「要になる子」と捉える必要がある。「大人との関係が閉ざされている子の中に、「きめつけられている子」（要になる子）が存在している」、つまり「関係性のもたされていない子」が「要になる子」である。生後2年目までは、周囲の大人との共同性が、子どもにとって決定的に重要な関係性の軸となる。それゆえ、「大人との関係性の中にこそ、「きめつけ」の構造があり、大人が生後1年目の子どもを、とりわけ生後1年目の後半の子どもを、どのようにとらえ、みつめているか、また接しているかに規定されているかが、きめつけの構造の基本」となる。保育者の側に子どもの「きめつけ」の原因があり、そのことを保育者自身が自覚していないことが多い。「しらずしらず」のうちに、保育者が承認していること、否定していることを子どもたちは知覚し、取り込むことで「きめつけ」が生じてくる。

生後2年目は、「身の生活処理や探索の方法、及び、大人や他児との関わり」において、「子ども自身の活動」と「まわりの世界へのかかわり方の行動の文化」が対立する時期であると教授はいう。保育者が子どもに対して「不当」な扱いを行った場合に、子どもが「要求」「抗議」する機会を励ましていくことが大切である。「大人のいいなり」になっている「おとなしい子」には特に注意する必要があるという。

### 3. 玉置哲淳『集団主義保育の理論と実践』明治図書出版、1987年

本書は、集団主義保育シリーズ全三巻のうちの第一巻であり、集団主義保育の依拠する理論的・思想的背景を明らかにし、それが目指す理念をテーゼと

して提示する。

玉置教授は、乳幼児保育の原型を親子関係、特に母子関係をモデルとした個人的関係に立脚する家庭保育論や、「個」を絶対化する立場を批判して、施設における集団保育の積極的な価値・機能を重視する立場を明らかにする。施設における集団保育は決して「必要悪」なのではなく、共同体の弱体化によって家族の中だけで子どもが育つという「子育ての孤立化」を特徴とする現代社会において「積極的な意味」を有することを論じようとするのである。

ただ、そこで目指される集団は、「子どもを管理する手段」であってはならず、目指される子ども像が、教師・大人への服従をもっぱらにする「すなおなよい子」であってはならない（管理主義的集団論への批判）。それに対して、「あたたかいなごやかなふんいき」を重視して、子どもたちの集団性を同調的な「情緒的ムード」として捉える結果、子ども個々の要求とその相互矛盾を軽視することもあってはならない（仲よし集団論への批判）。

集団主義が目指す「集団」とは、決して個人の上位に立ち、個人に対して決定を押しつけてくる存在ではない。このような見方では、集団と個人は対立的にのみ捉えられてしまう。「約束・ルール」を守らせることを至上命令とみるのが集団主義ではないのである。

集団づくりを目指すとき、保育者は、「疎外されている子」がいなくどうかを徹底して解明しなければならない。「疎外」は、乳幼児の場合には「きめつけ」として現れてくる。①身体的特徴によるきめつけ、②基本的生活習慣の獲得レベルによるきめつけ、③できる・できないという能力の発達程度によるきめつけ（能力主義的きめつけ）の三つを教授は挙げている。「きめつけられている子」は、容易にきめつけのしんどさを言葉で表現し、伝えることができない状態にいる。その子どもの内面の動揺を教授は「歯ぎしり」というが、子どもの「歯ぎしり」を感受することこそが保育者にとっての集団づくりの起点となる。しかし同時に、「きめつけている子」や「きめつけられている子」に対しても「深く人間的に信頼する」という「楽天主義」を持ち、きめつけること・きめつけられることを乗り越える「人間的力量」が具わっているということを信頼するというポジ

ティブな子ども観を持つことが求められるという。

集団主義保育の目指す子ども像として、玉置教授は第一に「集団主義的な感情・思想をもった子ども」として、「共感する子ども」を育てようという。共感する子どもとは、できたことを共に喜ぶこと、きめつけられている子どものつらさに気づくこと、きめつけを拒否して利己主義的行為に怒りを持てること、きめつけなどの生活上の矛盾を見ぬいて、それを自分たちの問題として解決しようという意欲をもつこと、などを特徴とする。集団の中で、「きめつけ」の存在に気づき、「きめつけられている子」に共感し、連帯する子どもの登場が期待されている。このような子どもの共感の上に立って、初めて集団を組織する組織者としての子どもの育ちが目指されるべきなのであり、集団組織者としての子どもの成長だけを目的化した集団づくりは、安易に形式主義に陥ってしまう傾向があることに玉置教授は注意を促している。

#### 4. 玉置哲淳『人権保育とは何か？：その考え方と具体化への提言』解放出版社、1991年

本書の冒頭で、玉置教授は、1989年に国連採択された「子どもの権利条約」の第2条に差別の禁止が規定されていることを先ず指摘し、その上で、子どもが「権利行使の主体」であることを承認し、アイデンティティ保全の権利、意見表明権、プライバシー・通信・名誉の自由、マイノリティの文化享受権などが規定されていることを指摘する。これらの権利は、従来、「乳幼児の発達の都合上制限」されてきたものだが、これを、乳幼児を含めた全ての子どもに適用しようとする包括的姿勢が見られ、自由権的側面が強調されていることは、子どもの人生が子ども自身によって決定されるという自己決定の主体性を謳っていることを意味するという。大人の権利、特に親権を子どもの権利の上位に置き、子どもを大人による権利保護の客体と見なす立場を排し、「大人の権利を制限していく権利」として子どもの権利が捉え返されているという。それは、「子どもへの不当な大人の関わりを制限する」権利だともいえる。

子どもの人権を実質的・普遍的に享受させるために必要な第一原則を、玉置教授は「類の観点」を獲

得することであるという。「類」とは、自分を含む全ての人間が「人類」であり、「民衆」であり、「人間」であるという点で「対等」なものだと捉え、それを好意的に捉え尊敬する姿勢に支えられると同時に、その「類」によって自らの存在が保障され、承認されている状態のことを指す。「類」に媒介されて、同じ「類」に属する周囲の他者に自分と「同じ側面」があることを感じ取り、それ故に、自分という人間に対するのと同様の感覚・感情を有することができる。つまり、「類的感情」は、他者への「共感」を基盤とする本源的通底性への信頼的感觉なのである。

子どもは1歳の時には周囲の他者への評価（他児評価）が始まり、2歳以降、自分のできることへの周囲からの評価、周囲の対象に対する自己の同一化を介して自己評価を形成していく。他者からの評価が、他児評価にも、自己評価にも投影されるという点において、周囲の大人の抱く評価的認知は大きな影響を与える。子どもが、自己および周囲の他者に対する人権的感觉を鋭敏にしていくためには、自己に対する誇りを育てること（自己主張の育て、自己肯定感情の育て、自主性の育て）と、周囲の他者と自己を巻き込んだ類的感觉を育てること（共感・かわりへの欲求、類としての認識の育て）は、不可分の形で並行させていかなければならないとされるのである。

#### 5. 玉置哲淳「幼児の「関係」の保育目標の日米比較：人権時代の幼児の関係の豊富化と深化のために」『大阪教育大学紀要：第IV部門・教育科学』45、(1)、1996年

アメリカのカリキュラムプランにおける関係性の目標と、1989年幼稚園教育要領の領域「人間関係」のねらい・内容を比較することで、後者のほらむ問題を指摘しようとするものである。1994年からの渡米（在外研究）経験の刺激を受けて執筆されたものと思われる。

アメリカのカリキュラムプランとして、玉置教授は6つを掲げているが、ここでは関係性について明確な目標設定がなされているハイスコープカリキュラム、バンクストリートカリキュラムに対する教授の認識を見ておきたい。

ハイスコープカリキュラムは、ジャン・ピアジェ

の認知心理学を基礎として、子ども自身のイニシアチブと社会的関係性の二領域に焦点化したプログラムを提示している。前者においては、①子どもの選択表明、②問題解決、③複雑な遊びの実施、④日常生活の維持という4つの目標、後者においては、①大人との関係性、②他児との関係性、③仲間の間での問題解決、④感情の理解と表現という5つの目標が設定されている。

バンクストリートカリキュラムは、デューイに影響を受けつつ、「グループ・プロセス」という方法論を取り入れている。その目標は「共同体の感覚」の醸成にある。その初歩は、「自分がなにに属しているかを自覚させること」にあり、クラスの中にいることが安全だと感じられ、「相互交渉」の機会が与えられていると感じられることにあるという。クラスにおいて協同の作業に取り組む中で、他者やモノと接する多様な経験を通して、子どもは自己感覚を形成していく。その経験は、必然的に子ども同士の「抗争」を含むが、それが多様なバックグラウンドを持つ子どもが参加するクラス集団の形成と、個人の発達のためには必要不可欠であるとする。

アメリカの6つのカリキュラムモデル、および89年教育要領を比較して玉置教授は、両者ともに「向社会的行動」を重視しているという点では同じであるが、相違点として、次の3点を挙げている。第一に、アメリカのプログラムが人権やバイアスの問題を自覚的に取り入れようとしているのに対し、教育要領ではこの発想が弱く、「他者理解」を求める水準にとどまっているとする。第二に、自己評価、自己像に対する再帰的な認識が、教育要領では明確に取り入れられていない。第三に、アメリカでは、自己の感じたこと、思ったことを「主張」し合うことから「交渉」「討論」「問題解決」のプロセスへの移行を重視しているが、教育要領では、この〈主張→交渉〉に関わるスキルに関する記述が欠落している（「主張」のぶつかり合いをいざこざ、あるいはトラブルとみて、あってはならないもの、一刻も早く解決すべき問題と考える発想が、教育要領にはあるのかもしれない）。

教授によれば、アメリカのカリキュラムモデルにおいては、自己の価値を、自己・他者の双方において承認すること、子どもの間のコンフリクトを不可

避かつ不可欠の発達上の局面と見なすこと（「非同調の権利」の保障）、それを解決するための主張・交渉のスキル獲得が重視されている。それに対して、日本の教育要領においては、自己や自己同士の交渉をスキルとして見る視点が弱く、「社会的同調主義」ともいべき性格が見られるというのである。玉置教授は、日本の教育要領が「社会的同調主義」から脱却するためには、「自己の確立」「対人行動力」「対人認識」という三つの目標の軸を据えることが必要であるとする。その上で、特に重要な課題を、筆頭に掲げられた「自己の確立」とし、梶田<sup>えいいち</sup>叡一の「セルフの確立」に見られるように、自己の「複層的な構造」を捉えて、自分に対する肯定的な感覚・自尊感情も含めたより広義の自己形成モデルを構築する必要があるとする。この課題は、本論文刊行の翌97年に学位授与された博士学位論文において本格的に取り組みされることになる。

## 6. 玉置哲淳『人権保育のカリキュラム研究』明治図書出版、1998年

本書は、1997年3月、聖和大学から博士（教育学）の学位を授与された教授の博士学位請求論文「人権保育のカリキュラム開発の研究」に修正を加えたものである。本書は、①同和保育・アメリカの多文化主義教育に学んだ反偏見論、②日本の保育実践史における集団づくり論、③心理学、社会学的な幼児の自己概念形成論、④玉置教授の独自の人権保育カリキュラム案（三層構造論）という4つの柱から成っている。この4つの柱のうち、本書がきわめて独創的な提案を見せるのが、③乳幼児の自己概念形成論の整理である。教授は、ジェームス、ミード、マラー、ワロン、エリクソン、バンデュラら、20世紀の社会学、心理学における自己概念形成論を取り上げ、そこにおける乳幼児期の自己概念の特性把握を抽出しようと試みる。

人権保育の実践にあたって、教授の考えるように子どもの自己に対する尊敬の形成を核心として捉えるべきだとするならば、乳幼児期における自己概念形成の過程そのものを精緻に把握できる枠組みを構築しておかなければならないからである。教授は、上記を含む既存の自己概念形成論に学びながら、それら自らのカリキュラム論としての自己形成論へと



再構成していく。教授の自己形成論のなかでは、ジェームス、ハートとデイモン、オルポートの三つの自己論が特に重要な位置付けが与えられている。

ジェームスは、主我（I）と客我（ME）を区別し、特に客我をさらに①物質的自我（身体、衣服、家族、財産など自らの近縁の自我構成要素）、②客観的自我（周囲の仲間から受ける認識）、③精神的自我（自らの意識状態、心的能力や諸傾向の全体統合）に分ける。実際に実現できる客我は単一のため、そのうちのどれの実現を目指すか、選択が迫られたとき、異なる客我どうしの対立と抗争が起こりうるという。

ハートとデイモンは、ジェームスの自我論を受け入れつつも、ジェームスにおける物質的自我を身体的な自己として限定し、さらに活動的な自己という側面を付け加えている。経験の永続的解釈・組織化を行う「主我」は、自己が持続的に存在しているという連続性、他者との相違点に自己の本質を見いだす個別性、経験を作りだすものとしての個人意志、自己の内面に対する内省の4側面から捉えられている。客我は、幼児期においては、客我を構成する自己特性を、一つ一つ分離して理解しているため未統合の状態にあるという。やがて、活動の質を認識して個別活動を統合し、さらには、他者にとっての自己がもつ「魅力」の把握というように、周囲の他者との関係性に絡み合いながら客我の統合が進んでいくとする。

オルポートは、2歳までに、①身体的自己の感覚、②自己同一性の継続、③自尊心が自己の構成要素として獲得され、4～6歳頃には、①～③に加えて、④自己の拡大（人やモノなど外界とのつながりの感覚）、⑤自己像（周囲の自己に対する期待の理解を踏まえた、自分がどうなりたいか、どうなるべきかについての感覚）が獲得されるという。

以上を踏まえて、教授は、幼児の自己の発達「契機」を8項目挙げる。①活動的自己（遊びや仕事などの活動を通して確認される自己像）、②身体的自己、③物質的自己（身体以外の物質的要素、服やおもちゃなどの所有物、家庭・地域などの生活環境への認識）、④能力的自己、⑤社会的自己1（保育者や親など大人からの評価に基づく自己像）、⑥社会的自己2（周りの同年代の子どもからの評価に基づく自

己像）、⑦精神的自己（性格や特性などに基づく自己像）、⑧全体的自己（グローバルなスケールからの自己の存在意義に対する感覚）である。これらの「契機」に基づいて、子どもの自己像の形成は力動的になされていく。上記の「契機」が、常に自己と周囲の他者との関係性の中で現れ、自己像の変移を促していくものと捉えられているのである。このような玉置教授の幼児の自己形成モデルは、「関係-力動的自己形成モデル」と呼ぶことが許されると思われる。

本書掉尾で、玉置教授は、「関係-力動自己形成モデル」を基盤として、人権保育カリキュラムの基礎構造を明示しようと試みている。すなわち、①自己の育ち（自己論）、②関係の育ち（関係論）、③偏見の克服（反偏見論）からなる三層構造モデルである。三層構造モデルでは、「自己の育ち」がカリキュラムをなす三層の同心円状モデルの中核を成している。自己の確立は、関係の育ち（対人行動と技能、対人認知と文化理解）と並行して実現していくとされているからである。

## 7. 玉置哲淳『子どもの人権力を育てる：尊敬を軸にした人権保育』解放出版社、2009年

本書の冒頭で玉置教授は、人権は、「法律的・社会的な権利」であると同時に「保育の前提」でもあるが、保育・教育が「実現すべき価値」でもあるという多重的性格を有する点に注意を促す。人権は「政治における概念」ととどまるのではなく、「生活としての概念」でもあるという多重性をもつのである。

「生活としての概念」である人権の第一の価値は、人間としての子どもの尊厳の追求である。子どもの尊厳追求は、玉置教授によれば発達にさえ優先する価値である。子どもの尊厳の追求は、子どもに対する「尊敬と要求の弁証法」によってなされうる。「甘やかし」ととどまらず、「要求」を子どもに対して発することは、子どもに対する「尊敬」を絶対的な前提としているということである。

2008年改定の保育所保育指針においては、「人権を大切にする心」が目標として明示されているが、「心」という概念の曖昧さに玉置教授は批判を向ける。「心」と、子どもの具体的な行動の結びつきが捉えられていないため、「人権を大切にする心」が「気持ち」や「意識」の問題に矮小化され、抽象的な「心

がけ主義」に陥ってしまうことが懸念されているのである。玉置教授は、人権の追求は、単に「心」の実現によって可能になるのではなく、具体的な行動を取りうる「力」として捉えている。教授のいう「人権力」とは、「尊敬」「公平」「反偏見」の三位一体を目標として、それを実現するために、状況や他者に対して具体的な「対応」を行動化できる状態を維持することなのである。

「人権力」の根底をなす「尊敬を追求する力」は、(1) 自己への尊敬を追求する力、(2) 他者への尊敬を追求する力、(3) 命への尊敬を追求する力、(4) 言う力・聞く力（自己主張の力、他者を受容する力）の4つの複合からなると教授は考える。

「尊敬を追求する力」の軸をなす「自己への尊敬」追求の目標に掲げられるのは、次の8項目である。

- ①一人ひとりが自分の主人公になる（自己コントロール・自立）
- ②自分の生命（食を含めて）を維持し守る行動をとれる（生命活動・身体的自己）
- ③活動への自信をもつ（活動的自己）
- ④自分への誇り・自信をもち、自己肯定感をもつ
- ⑤自己決定する力をもつ（自己決定力）
- ⑥自己評価をおこない、積極的な活動をする
- ⑦不当な扱いに気づき、直そうとする
- ⑧クラスのなかで自分はこのように貢献できるという感覚をもつ（自己有用感・社会的自己）

これらの目標は、博士学位論文でも重視されたジェームスの自己モデル、すなわち(1) 身体的自己、(2) 活動的自己、(3) 社会的自己という複合的・重層的自己像を踏まえて提出されたものである。自己への尊敬追求が、「違いがあっても相手を自分と同じ人間として認め、尊敬する」という他者尊敬、生命尊敬の基盤となると教授は考えるのである。

玉置教授が、原きめつけ・きめつけに気づき、きめつけられている子に共感し連帯する感性をベースとしつつも、それを変革する行動を起こしうるポテンシャル、「能力」として人権を捉えていることは注目に値しよう。つまり、「能力」としての人権は、生得的な所与なのではなく、乳幼児が生活の中で、様々な経験を蓄積する中で獲得されうる権能として

位置づけられるに至っているからである。ここには、子どもは放任しておいても自然に育つのであり、保育者の意図的な介入は極力抑制するべきだという、近代的な自然成長論への批判という、玉置教授長年の主張が反映されているといえる。

## 参考文献

- ト田真一郎・中橋美穂・柴田智世(2010)「『玉置幼児教育学』の系譜を巡るⅠ：同和保育・人権保育研究の経緯」『エデュケア』(30)。
- 鈴木祥蔵・玉置哲淳編著(1992)『入門・同和保育』解放出版社。
- スパークス(1994)『ななめから見ない保育：アメリカの人権カリキュラム』玉置哲淳・大倉三代子編訳、解放出版社。
- 玉置哲淳(1981)「『群から集団へ』の第1段階についての覚え書き：集団主義保育の研究その1」『大阪教育大学幼児教育学研究』(創刊号)。
- 玉置哲淳(1984)「同和保育の歴史と課題」『部落解放』(222)。
- 玉置哲淳(1986)「乳幼児の集団づくりの実践上の基本命題(テーゼ)試論」『大阪教育大学幼児教育学研究』(6)。
- 玉置哲淳(1987a)『集団主義保育の理論と実践』明治図書出版。
- 玉置哲淳(1987b)「乳児の関係性の発展と集団主義保育の視点」『大阪教育大学幼児教育学研究』(7)。
- 玉置哲淳(1988)「乳児の集団づくりの実践上の課題：乳児の集団主義保育(2)」『大阪教育大学幼児教育学研究』(8)。
- 玉置哲淳(1991)『人権保育とは何か?：その考え方と具体化への提言』解放出版社。
- 玉置哲淳(1995)「幼児期からの人権保育のための基礎調査」『大阪教育大学紀要：第IV部門・教育科学』43、(2)。
- 玉置哲淳(1996)「幼児の『関係』の保育目標の日米比較：人権時代の幼児の関係の豊富化と深化のために」『大阪教育大学紀要：第IV部門・教育科学』45、(1)。
- 玉置哲淳(1998)『人権保育のカリキュラム研究』明治図書出版。
- 玉置哲淳(2000)「人権保育の実践のスタイルの問題」『解放教育』30、(3)。
- 玉置哲淳(2006)「子どもの目線にたった人権保育の目標の検討(1)」『エデュケア』(26)。
- 玉置哲淳(2009)『子どもの人権力を育てる：尊敬を軸にした人権保育』解放出版社。
- 玉置哲淳(2010)「乳児の人権保育実践展開の視点と目標(試論)」『エデュケア』(30)。
- 玉置哲淳・山本健司(2007)「幼児は「ずるい」をどうとらえているか：交代・順番・仲間入り・独占を通しての公平概念を探る」『エデュケア』(27)。
- デヴリース・ザン(2002)『子どもたちとつくりだす道徳的なクラス：構成論による保育実践』橋本祐子・加藤泰彦・玉置哲淳監訳、大学教育出版。



中橋美穂・柴田智世・ト田真一郎 (2010) 「『玉置幼児教育  
学』の系譜を巡るⅡ：遊び研究の経緯」『エデュケア』  
(30)。

ペロ・デイビッドソン (2003) 『幼児・小学生の人権プロジェ

クト支援ガイド』玉置哲淳・戸田有一・橋本祐子編訳、  
解放出版社。

受付日：2021年8月26日

