

乳児保育における「意見表明権」保障とは何か ——意見表明能力の形成要素に焦点を当てて——

浅田 明日香*

What guarantees the rights of children to express their views in infant care :
Focus on capability of forming their own views through formative elements

Asuka ASADA

キーワード：乳児保育，意見表明権，応答的關係

infant care, the right of the child to express his or her views, response relation

1. 問題の背景

子どもの権利条約における「意見表明権」の意義

1989年に国連で採択された子どもの権利条約（以下条約とする）によって、子どもが権利の主体者として承認された意義は大きい。この条約は第3条の「子どもの最善の利益」原則を柱に、子どもの権利保障を進めるよう締約国に求めている。「子どもの最善の利益」原則は子ども自身の思いに依拠しなければならない。この原則を実現するために、条約第12条「意見表明権」がある。条約第12条第1項では「締約国は、自己の意見を形成する能力のある児童がその児童に影響を及ぼすすべての事項において自由に自己の意見を表明する権利を確保する。この場合において、児童の意見は、その児童の年齢及び成熟度に従って相応に考慮するものとする」と定められている¹⁾。

乳幼児期の子どもの権利保障に関しては、第1に子どもの健康やケアの保障に力点が置かれ、意見表明権を含めた権利主体としてはとらえられてこなかった²⁾。第2

に子どもの能力に応じて権利を与えたとする条約第12条の解釈の問題があった。解釈によっては、条約第12条の「自己の意見を形成する能力のある児童」という文言を、一定の能力を有する児童にのみ権利行使を認めるかのように読みとれるため、乳幼児を権利主体としてとらえることに課題が残る。これについては、子どもの権利を限定しているとして、何歳から意見表明の力がつかのか議論があることを安部芳絵は問題にしている³⁾。

このような議論が行われる中で、2005年に国連・子どもの権利委員会は一般的意見第7号において、乳幼児は「すべての権利の保有者」であることを強調した。自己の意見を形成する能力をとらえなおし、条約第12条をめぐる議論に対して国連・子どもの権利委員会は、意見表明権が乳幼児にもあることを改めて確認している。当時、子どもの権利委員であったロータル・クラブマンによれば「幼い子どもたちは、単に大人の行動に反応しているだけではありません。彼らは、言葉をつかたたりしなくても、笑ったり、顔の表情を変えたりすることで、自分の意思を表現しています」と述べている⁴⁾。このことから、乳幼児を対象とする保育の現場においても、意見表明権をどう保障するかが重要な意味を持つことを示

* 愛知県立大学人間発達学研究科博士後期課程在籍

している。すなわち、幼い子どもの意見表明権保障のために、その意思を汲み取る力が保育者に求められるといえよう。加えて、より豊かに「自己の意見を形成する能力」を育てるために、子どもの発達を支援することが保育実践の基本的な課題である。

「受けとめる」とは何か

1990年の保育所保育指針改訂により政府の保育方針が転換され、保育現場に大きな影響を与えた。この改訂により、保育の営みにおいてそれまで保育者の働きかけについて使われていた「指導」という用語が、「援助」へと転換された。1989年に採択された条約と関連があるとする見方もある⁵⁾。しかし、権利保障の視点から広く保育実践が検討されるようになったわけではない。現場では「援助」をどうとらえて保育すればよいのか、「指導」とはどう違うのか、戸惑いの声が多く聞かれるようになったと指摘されている⁶⁾。この改訂以降、金田利子によれば「援助」と関わって保育者は「受けとめる」という言葉をよく使用するようになったとある⁷⁾。保育現場には、子どもへの働きかけ方に悩む保育者の姿がある。このような状況をふまえて、1998年に全国保育問題研究協議会（以下全国保問研とする）は夏季セミナーのテーマを、乳児保育を対象とした「子どもを受容するとは」に決めた。同年、児童福祉法の改正を契機に厚生省（当時）は、すべての保育園で乳児保育が実施できるよう方向性を打ち出した⁸⁾。その一方で、同時期に社会福祉基礎構造改革による規制緩和が進み、保育の質の低下が心配されていた⁹⁾。そのような背景をふまえて、金田はこのテーマを「保育の質を高めるために保育実践の中で吟味しておくべき課題」と位置づけている¹⁰⁾。

では「受けとめる」とは何か。子どもの意見表明権保障の視点から「受けとめる」という働きかけを考えたい。国連・子どもの権利委員会の一般的意見第12号によると、条約第12条第1項は自由に自己の意見を表明する権利、それらの意見を正当に考慮される二次的権利によって構成されると説明している¹¹⁾。ここでいう子どもの意見を正当に考慮することは、「受けとめる」ことであると考えられる。ただし、意見を正当に考慮すること、すなわち「受けとめる」とは、意見をなんでも受け入れると

は異なる。鯨岡峻らは「『受け入れる』を何でも受け入れるの意味に理解している保育者もいる」が、「一人の子どもが何らかの行動を示すときに、その行動を肯定的あるいは否定的に見る前に、（略）その子の思いを感じ取り、受け止めようとする態度」が重要であると述べている¹²⁾。

「受けとめる」とは、子どもの思いを「理解しているよ」と子どもに返すことで、子どもが「わかってくれた」と安心して次の活動へ進めるよう、そっと背中を支える過程を指すといえよう。しかし、子どもの思いと保育者の意図は常に一致するものではない。子どもの思いの尊重と保育者の意図の矛盾をどのように克服したらよいのだろうか。子どもの思いを「受けとめる」ことと、人格の形成を目指して子どもの発達を促す働きかけを行うことは異なる方向性を持つ。そのため、「受けとめる」過程において保育者は、ジレンマを抱えることになる。このように、子どもの思いと保育者の意図の方向性の統一が子どもの権利保障の課題となる。

「受けとめる」をテーマに夏季セミナーで報告された実践は、この子どもの権利保障の課題を解決するための示唆を含んでいると考える。「受けとめる」とは、なんでも受け入れるのではなく、また逆に放任するのでもない、保育者との関係性の中で子どもの権利が保障されるものと考えている。子どもの権利を保障するために、保育者には一定の指導的な関わりが求められるが、指導のあり方が問われることとなる。

3歳未満児の意見表明をどうとらえるか

条約採択以降も、子どもはおとなに比べて弱い存在として認識されてきた。とくに、3歳未満児については、保護の対象であることが強調され、権利主体者として認められてこなかったといえる¹³⁾。そのような認識が根強く残っていることに対して、国連・子どもの権利委員会は一般的意見第7号において、0歳からのすべての子どもが権利主体者であると改めて強調した。

乳幼児期は、その後の人生をどう生きるかに決定的に影響を与える大切な時期である。国連・子どもの権利委員会は一般的意見第7号において、「乳幼児期は、子どもの権利実現にとって臨界期である」(a critical period)とした¹⁴⁾。この臨界期をどのようにとらえたらよいのだら

表1 ユニセフによる幼い子どもの権利の内容 (0~3歳児)

- 身体的危険からの保護
- 十分な栄養とヘルスケア
- 適切な予防接種
- 愛着をもつことのできる成人
- 気持ちを理解し、応えてくれる成人
- 見て、触れて、聞き、嗅ぎ、味わうことのできるもの
- 自分の世界を探る機会
- 適切な言語刺激
- 新たな運動、言語、思考能力獲得のための支援
- 自立心を伸ばす機会
- 行動を抑制する仕方を学ぶための支援
- 自己のケアを学び始める機会
- 毎日、多様な対象と遊ぶ機会

出典 2001年世界子供白書, 14

うか。ユニセフの発行する世界子供白書では、0~3歳の時期の重要性を次のように説明する。子ども時代の初期には、親などとの間の経験や対話が子どもの脳の発達に影響し、この期間における子どもの発達がのちの学校での学業の成否を決め、青年期や成人期の性格を左右する¹⁵⁾。したがって、3歳未満児の子どもがどのように発達をするかが、子どもの一生において肝要となる。

3歳未満児の権利は表1に示されるように、身体的危険からの保護や、十分な栄養とヘルスケアにおさまらない。気持ちを理解し、応えてくれる成人や適切な言語刺激もまた重要である。子どもの言動を意見表明として意味あるものとしてとらえるかどうかは、子どもと保育者の応答的關係に決定的な違いを与えると思われる。つまり、保育者がどのように意見表明権をとらえるかが、子どもの権利保障に関わってくるのである。保育において、子どもの発達を子どもの権利論としてとらえることはこれまで少なかった。3歳未満児が意見表明権の主体として、応答的關係による適切な刺激を受けることが子どもの発達にとって重要である。3歳未満児の意見表明を理解し、応えることが保育の課題となっている。

2. 研究目的

言葉を獲得しつつある3歳未満児の意見表明権を保障するための、必要な考慮について十分に明らかになっていない。そのため、年齢及び成熟度の特質を考慮した保育の支援論を考える意義がある。意見表明能力の形成に

は、保育者が一方的にケアを行うのではなく、子どもの意見表明の芽を読みとる必要がある。その前提として、子どもの意見表明能力の形成の内的要素を解明することが本研究の目的である。言葉を獲得しつつある3歳未満児の特質をふまえ、ここでは意見表明を「言葉だけによらない表情なども含む、自分の意思を表現する言動」と定義する。

3. 研究の視点及び方法

意見表明権保障が保育においてどのように考えられてきたかを、1998年に全国保問研の夏季セミナー（以下夏季セミナーとする）で報告された実践を用いて検討する。この夏季セミナーの概要は、季刊保育問題研究第174号に「特集2 第15回夏季セミナー報告『乳児保育』」として掲載されている¹⁶⁾。夏季セミナーでは「受けとめる」をキーワードに保育者が子どもの意見をどのように考慮するのか、保育者の思いについての考察も含まれている。そのため、本研究の研究目的に照らして改めて分析してみた。夏季セミナーの報告者にご協力をお願いし、季刊保育問題研究に掲載された実践報告の背景や報告者の発言の趣旨と筆者の分析について電話と手紙で確認させていただいた。

この夏季セミナーで乳児保育が取り上げられた理由としては、エンゼルプランにおいて乳児保育推進が取り上げられる等、乳児保育が新しい局面を迎えたことが挙げられる¹⁷⁾。夏季セミナーの報告によると、「実践提案は、名古屋保問研が集団的に討議・検討したもの」である¹⁸⁾。登場する児童名は報告では仮名等もあったが、ここではすべて記号で表記した。

すでに述べたように、条約第12条第1項は自由に自己の意見を表明する権利、それらの意見を正当に考慮される二次的権利によって構成されるとする¹⁹⁾。このことから実践報告を、夏季セミナーで報告された事例のうち、とくに意見表明権保障に関わるとと思われる3つの事例に注目し、①子どもが自由に意見表明をしやすいようにどのような配慮がされているか、②保育者が子どもの意見をどのように考慮するかの2つの視点から分析した。

4. 事例と分析

事例1 実践報告「子どもの『したい』という思いや要求を受け止める」²⁰⁾

事例1の概要

事例1の報告者が担当するのは1歳児クラスである。保育者の所属する園では、保育の見直しを行ってきた。それは園全体で取り組んだ「子どもが意欲的に（主体的に）生活したり遊ぶことができる保育環境や生活づくりを考える」実践へと発展していく。事例ではK君の1歳11ヶ月～2歳すぎごろの姿が報告されている。①課業（散歩）②園庭で自由遊び、③シャワー、④給食という保育の切り替えが次々に展開される場面でK君の「園庭でもっと遊ぶ」という主張に対する保育者の働きかけが報告されている。

事例1の分析

報告者は、事例報告で「受けとめるってどういうこと？」という項目をもうけて、「私たちのこれまでの保育は、(略)子どもの要求を保育者の示す方向に一斉に向けさせていたように思います」と語っている。そして、保育者の都合で子どもを動かしていたことを反省し、①子どもに方向性を示す②子どもの意思で行動が切り替えられるようにするの2点を働きかけの柱とした。そのような方針に基づき、保育者は遊び活動の終了時に、一人ひとりの子どもに、部屋に入るよう声かけを行っている。このことで、「まだ遊びたい」と思う子どもが自分の意見を言いやすい環境整備がされているといえる。K君も「やだ、もっと遊ぶ」と答え、保育者はその思いをうけとめて「じゃあもう少し遊んでからごはん食べようね」と見守っている。しかし、K君の遊びたいという気持ちは強く、次の活動へ切り替えるのに時間がかかるようになった。事例1の中で意見表明と関連して注目した記述は以下の通りである。

事例のポイント1

K君の場合は登園時間も早い上に、何よりも食べるのが好きな子なのです。お腹はすいているはずですが、何とか気持ちを切り替えて、給食に向かっていけないものかと、より具体的に次の活動を伝えてみました。

遊びからごはんへ活動の切り替えに時間がかかるようになったK君に対して、子どもの言葉を文字通りに受け取らず、子どもの真意をとらえようとする保育者の姿がある。これは、子どもの言動をただ見たり聞いたりするのではなく、気持ちを感じ取る態度を示していると考えられる。この事例で保育者は、K君が①登園時間が早い②食べることが好きという日常生活の観察をふまえて「お腹はすいているはずだ」と見立てた。しかし、保育者が様々な働きかけをしても、K君は遊び続ける。そこで保育者はK君が納得するまで遊べるよう配慮する。その結果、満足するまで遊んだことで、数日後にはK君は自ら遊びを切り上げ、自分で部屋に入って来た。これについて保育者は以下のように振り返っている。

事例のポイント2

K君の意思を尊重し、時間をかけながらも自分で遊びを終え部屋に向かう、という経験を保障したために、数日後には、自分で切り替える力を発揮できたのではないのでしょうか。

保育者が「お腹はすいているはず」と見立てたとき、日課通りに保育を進めたいという気持ちがあったのかも知れない。子どもの思いを汲み取ろうとするとき、保育者の都合で子どもを動かしたいという誘惑を自戒する必要があるだろう。事例のポイントにあるように、K君は自分で決める機会を与えられたことで、活動の切り替えができるようになったと思われる。

事例2 実践報告「大人に受けとめられる仲間という受けとめられるとは」

事例2の概要

事例2の報告者が担当するのは、1、2歳児混合クラスである。報告者はだだこねに注目し、2歳3か月のM

ちゃんを取り上げた。Mちゃんは、友だちとのケンカでよく泣き、大人との間のトラブルも頻発していた。報告者はMちゃんのだだこねをやりたいことが思い通りにできない「つもりこわれの泣き」として、Mちゃんの見通しを持てる力を肯定した上で働きかけている。

事例2の分析

この事例ではだだこねについて、子どもの思いをすべて尊重することは困難と悟った上で、だだこねを子どもの強みとして評価し、働きかけを続けている。報告者は、「つもりこわれの泣き」について「生活のあらゆる場面で『〇〇したい』『〇〇するつもり』の心が育ってきているからこその立派なだだこねでした。しかし、一度ひっくり返ると、なかなか前にすすまず、それを一日に何回もくり返す姿は、Mちゃんにとっても、とても快い状態ではなかったと思いました」と説明している。事例1の中で意見表明と関連して注目した記述は以下の通りである。

事例のポイント3

Mちゃんのだだこねは、つमりのいっぱいつまった素敵なだだこねだけれど、そのだだこねからたち直る力も、しっかりつけてあげることが大切だと思いました。そのために、「〇〇したかった」「〇〇するつもり」はいったん受け止めつつも、ぐずり始めたら、あれこれかわりすぎず、少し間をおくことにしました。

「間をおく」という働きかけの意味はなんだろうか。だだこねを否定的にとらえるのではなく、「素敵なだだこね」と認めた上で、叱ったり放任したりせずにゆったりと見守っていることがうかがえる。このような保育によって子どもを1人の人間として尊重する実践が展開されると思われる。

次に、事例2では子どもの発達に合わせて保育者が働きかけを変えている。事例のポイント3は新年度の4月ごろであるのに対して、事例のポイント4は年度末の2月ごろとなっている。だだこねというMちゃんの姿について、事例のポイント3では保育者とMちゃんとの関係性の中で展開されていたが、事例のポイント4では

保育者と子ども集団へと広がった。立ち直りの方法の変容について、保育者は「1月ごろにそれまでと同じ方法では立ち直れなかったという経緯があり、もっといい立ち直りはないかとさぐっていた中で機会がやってきた」と記述している。少し遠くの公園から帰ってきた日、Mちゃんが「ツカレタ！」とぐずり始めた。保育者が「早く寝よう」と誘ってもMちゃんはぐずり続ける。そこで、保育者は近くにあった紙にマジックでラダーの絵を描いて、子どもたちに「みんな聞いてくれる？ ラダーに、Mちゃんは人で登っておいってきたんだよ。すごかったんだよ。だから、疲れるのもあたり前！」と話した。

事例のポイント4

はじめの時期には、周りの状況に目を向けるキッカケをつくってあげればよかったのですが、一、二月にはちがっていました。保母だけでなく、みんなの前でMちゃんの頑張った姿を示し、疲れたことへの共感を示したことで、保母やみんなに認められ、わかってもらった実感をもち、そのことをバネにして、また頑張ろうと思えたのだと思います。

保育者が子どもたちにMちゃんの頑張った姿について話をした後、ぐずっていたMちゃんは泣きやみ、保育者のひざの上にすわってごはんを食べ始める。Mちゃんがいっぱい遊んだから疲れたという思いを保育者がみんなに伝え、みんなに認められる場をつくっている。子どもと保育者の1対1で展開されていた「受けとめる」という行為が、仲間集団へと広がっていることがうかがえる。だだこねをしているMちゃんをみんなで「受けとめよう」とする集団の発達につながるのではないだろうか。個と集団の関係を考えるとき、集団を構成する個が発達することで、集団全体の発達が考えられる。Mちゃんの頑張った姿をみんなに伝え、認められる場をつくることはMちゃんにとって「認められた」という喜びとなり、次の行動へ向かう原動力となるだけではない。おそらく、他の子どもがMちゃんを理解し、お互いが育ち合う力を高める効果が考えられる。意見表明能力は集団の中でこそ開花する。単なる「だだこね」から、みんなに認められた「だだこね」へと質的に変化する可能性

がある。意見表明能力の内容を考える上で、みんなに認められたことによる「ただこね」の質的变化は非常に重要であるといえよう。

事例3 実践報告「一歳児前半クラスの『気になったり困った』姿から考える」

事例3の概要

事例3の報告者が担当するのは、1歳児前半クラスである。報告者は「自らかかわりたくなる活動」づくりにこだわって保育してきた。報告者が注目した12月生まれの子は0歳児クラスへ12月に育休明け途中入所であった。そこから2歳前半になるまでを追った記録である。当初の保育者は「何がわかって何がわからないのかもわかりにくい」とU君をとらえていた。そこで、U君のありのままの事実を受けとめようと、保育者集団で相談し、記録をとることを決める。U君を理解しようとする保育者の活動は、U君のやりたいことをさぐる保育者との1対1の散歩から始まる。

事例3の分析

前半部分では、「何がわかって何がわかっていないのか判断しにくい子」と子どもの姿に戸惑っていた。しかしそこから、保育者集団で打ち合わせ、子どもの姿を丁寧に見ていこうと保育方針を決める。その第1歩として、U君の「やりたいようにする散歩にしよう」と子どものやりたいことを尊重する姿勢がみられた。これは自由に意見を言いやすい環境を整えているといえるのではないだろうか。そこには、ゆらぎながらも子どもの意見表明を尊重しようとする保育者の姿がみられた。後半部分では、子どもの好きなことをさぐる散歩を通して得た「心が通じた」という手応えを土台に保育が展開されている。

そして、子どもを楽しい雰囲気の中で遊びに誘う姿がある。そのような中で、子どもが早い時期から歌らしいことをよく口ずさんでいたことに注目し、保育者も「リズム（抑揚）のある口調」で話すようにした。事例3の中で意見表明と関連して注目した記述は以下の通りである。

事例のポイント5

U君のことばがなかなかでないことも気になりました。しかし、振り返ってみると、早い時期から歌らしいことはよく口ずさんでいました。(略)そこで保育者もリズム(抑揚)のある口調で話したりしました。「あった!」というより「み~つけた!」という方が、皆ふりむきました。

「ことばがなかなかでない」ことは、保育者にとって気になる点だろう。しかしここで保育者はその点に固執せず、保育実践を振り返ってU君の姿を検討している。そこから、U君が音楽的表現を好むことに気づき、保育に積極的に取り入れるようになった。振り返るという行為を通じた保育者の気づきが実践に活かしたことを示していると思われる。

次に、笑顔がかたいU君の笑顔を引き出したいと保育者はくすぐり遊びを繰り返し行うようにした。その後、わかりやすい言葉かけに取り組んでいく中で、「友だち同士にもわかりあえた実感と共感を生む」実践へと発展させていった。子どもが転んだとき、救急車のサイレンの口真似という表現で周りに訴える姿がみられたのである。保育者の地道な働きかけが子どもなりの表現を育んだように思われる。

事例のポイント6

U君が転んで「ピーポーピーポー」と言うのです。するとすぐS君がよって行って助けおこそうとします。保育者も近寄って、「ピーポーピーポー。大丈夫ですか、いたるところはありませんか」と抱き起すとニコリほほえんだU君でした。

子どもにとって共感しやすい言葉かけを意識して取り組んでいく中で、子どもから気持ちを伝えようとする場面が生まれた。これに対し、S君と保育者は共感して関わることで笑顔がかたかったU君から「ニコリほほえむ」姿を引き出す。ここでは、伝えたい気持ちをわかってもらえたという子どもの喜びがうかがえ、S君や保育者との応答的關係が築かれたと思われる。

5. 考 察

(1) 子どもの個性に合わせた配慮

事例1, 2で報告された子どもたちは、どちらも自らの意思をはっきりと保育者に伝える姿があった。事例1では「ごはん食べようか」という保育者に「やだ、もっと遊ぶ」と伝えている。事例2ではだだこねを取り上げ、「ツカレタ！」とぐずる子どもの姿に焦点を当てている。どちらも子どもの思いと保育者の意図の矛盾をどう克服するかという問いに保育者が取り組んでいることがうかがわれる。これに対して、事例3では「わかっているのかわからないのか」つかみどころのない子どもを取り上げている。そこで報告の前半は子ども理解のための働きかけに重点が置かれている。その中で子どもとの信頼関係が築かれ、その手応えを「心を寄せることができた」と保育者は表現している。このことから、子どもと保育者の信頼関係がまず前提にあり、「受けとめる」過程が進んでいくことが考えられる。子どもの「やだ」(事例1)、「ツカレタ！」(事例2)という意思表示が子どもからできたのは、保育者に対する「きっと受けとめてくれる」という安心感があったからかもしれない。このように、子どもの意見表明をどのように保障するのか、保育者との関係性をふまえて働きかけを考える必要がある。

また、子どもの声をきくということを重視する上で、意見表明をとらえにくいと保育者が困惑する事態も起りうる。この点をふまえ、保育実践で気をつけたい点がある。事例1, 2のように自己主張がはっきりできる子どもについては、その意見を正当に考慮することが求められる。しかし、なかなか自分の意見が言いたくても言えない子もいるし、言いたくない子もいるだろう。それは子どもの個性として受けとめ、前者の場合は事例3のようにその子どもにあった表現方法を一緒に探すなどの働きかけが求められる。後者については、言いたくない背景をさぐるとともに、どうしたら言いたくなるか考える必要があるだろう。もちろん、その点にこだわりすぎるのはよくない。事例3では子どもの気持ちがあつかめないうことについて次のように書いている。

事例のポイント7

わからないこともあるけれど……わかりたいんだという思いをもちつつも、「気になること」や「困ったこと」、そのことにこだわるのではなく、それはひとまずは横においておいて、わからないことがあっても今わかったり心を寄せていきたいことは……と、ちょっと視点をかえていくことも大切だったかなと思いました。

このように、今日の前にいる子どもの楽しめることやできることに注目し、そこから楽しい時間を積み重ねていくという方法もある。あまり「気になること」や「困ったこと」にこだわりすぎると、その子どもを否定的にとらえてしまう危険もある。「わかりたい」という気持ちを持ちながら、子どもと保育者が一緒に遊び、楽しむ経験を重ね信頼関係を作ることで、子どもが安心して意見をいえる環境が作られると思われる。さらには、子どもとの関係性の変化に伴ってわからなかったことがわかるようになるのかもしれない。

(2) 報告者の「受けとめる」のとらえ方

第1に事例1の報告者は、「受けとめる」とは「できる限り子どもの『～したい』、という思いを受け入れ要求を満たしていくことです」としている。第2に事例2の報告者は、受けとめるとは「受けとめてもらった、わかってもらったという実感が大切。(略)その上で、いつまでもその子の思いの中に一緒にいるのではなく、まわりに目を向けられるキッカケをつくり、次の行動をさし示す」としている。さらに、次の行動を選びとるのはあくまでも子ども自身であって指図をしてはいけないと付け加えている。第3に事例3の報告者は、「受けとめる」とは「受けとめられた実感を、子ども自身がきちんとわかっているかどうかがとても大切。(略)受けとめられた実感、ことばだけでなく、具体的な行動、活動をつくっていく中でつくられていくのではないか」としている。

事例1では子どもの「～したい」という気持ち、事例2ではだだこね、事例3では子どもの気になったり困った姿を取り上げている。このように、何を「受けとめる」という前提が3事例で異なるので一概に比較はできな

いが、3事例の共通点としてまず子どもと保育者の応答的関係が問われていることがわかる。その背後には子どもを1人の人間として認め、尊重するという子ども観があると思われる。以上のような共通点をふまえて、各事例の特徴を整理したい。

はじめに、事例1では子どもの意思で行動が切り替えられるようにすることを働きかけの柱としている。これによりK君は自分で決める機会を与えられ、自分の意思で行動の切り替えができた。

次に、事例2では子どもの発達に合わせて「受けとめる」関係が子どもと保育者の1対1から子ども集団と保育者へと拡大している。個別の子どもを「受けとめる」という行為を集団づくりにつなげていることに意味がある。保育者が個々の子どもを受けとめ、さらに子ども集団の中でみんなが一人ひとりの子どもを受けとめ、みんなが仲間に受けとめられる、というように発展していくといえよう。

最後に、事例3では報告者が子ども目線から「受けとめる」の重要性をとらえている。保育者が「受けとめた」と思っている、子どもにその実感があることが大切とする報告者の言葉は重い。意見表明権の行使についても、同じことが言える。言語獲得途上の子どもに、言葉でその思いを確認することは難しいことも多いだろう。このような場合、理解しようとするおとなは、「きっとこう思っているに違いない」と推測するほかない。本当に子どもを受けとめられたのか、子どもが受けとめられたと実感しているのか、問題意識を持つ必要があるだろう。以上の考察をふまえて、子どもの意見表明の力、すなわち意見表明能力の形成要素を次項で整理する。

(3) 意見表明能力の形成要素

1) 意見表明能力の形成要素に関する先行研究

国連・子どもの権利委員会は一般的意見第12号において次のように述べている²¹⁾。

子どもの理解力の水準はその生物学的年齢と一律に関連づけられるわけではない。調査研究の示すところによれば、子どもの意見形成能力の発達²²⁾には、情報、経験、環境、社会的・文化的期待ならびに支援水準のいずれもが寄与している。

本稿では子どもと保育者の関係性をふまえ、保育者の働きかけを「支援」とすることから、支援水準 (levels of support) に注目したい²³⁾。「支援」について今田高俊は「何らかの意図を持った他者の行為に対する働きかけであり、その意図を理解しつつ、行為の質を維持・改善する一連のアクションのことをいい、最終的に他者のエンパワメントをはかること」と定義する²⁴⁾。「支援者と被支援者というセットで意味をなす行為」は、①他者への働きかけ、②他者の意図の理解、③行為の質の維持・改善、④エンパワメントを支援の構成要素としている。神田英雄は本研究で取り上げた3つの事例からの発見として、①理解され認められたと子どもに伝わるのが前提、②保育者（の意図や働きかけ）や友だち（の思いや動き）や状況を理解する、③主体性を認めるとは感情のコントロールすることでもある、④意図やつもりの発達途上にある乳児の特質に関わって、配慮すべき事は多々ある、の4つを挙げている²⁵⁾。これらを参考に、3歳未満児の意見表明能力の形成要素を表にした。

表2 意見表明能力の形成要素

	子どもの姿	応答的関係のポイント	保育者の支援
1	自分の思いを表現する	信頼関係	わかることに心を寄せる
2	保育者や友だちの姿を自分の中に取り込んでいく	子ども集団の組織化	状況に目を向けるきっかけ作りや子ども同士の共感を育む
3	子どもの意志で、次の行動を選び取る	「子ども時間」の尊重	子どもが自分で進むのを待つ

2) 前提としての信頼関係

一人ひとりの子どもの思いを正當に考慮するとは、保育実践に照らして考えるとどのようなことだろうか。たとえば、保育の切り替えて教室へ入るように誘うとき、端から順に声かけをする、大声で全員に呼びかけるといった行為が行われることがある。しかし、子どもの遊んでいる姿を認め、集中して遊んでいる子には遊びの時間をできるだけ保障し、次の活動を楽しみにしている子に早めに声をかけるなど、個々の子どもに合わせた声かけを行うことが重要と思われる。ここには、一人ひとりの子どもの存在を認め、その思いに配慮する姿がうかがわれる。

意見表明能力の形成の視点から考えると、子どもが様々な形で示す意見表明を保育者は丁寧にとらえ、理解しようとする。2003年に国連事務総長は世界的調査「子どもに対する暴力」の実施を指示した。その研究諮問委員会の委員であるジョーン・E・デュラント²⁶⁾は2003年の調査をふまえて、子どもへの暴力を減らそうと「ポジティブ・ディシプリン」を提唱した。「ポジティブ・ディシプリン」は、子どもの権利の原則と子どもの健やかな発達及び効果的な育児法についての研究の3つを組み合わせたものである²⁷⁾。また、『『ポジティブ・ディシプリン』は、子どもの発達に関する研究成果に基づき、『ぶつたり、罰を与えたりすることなく』、『子どもとともに日々の課題に向き合い』、『子どもを人として尊重する』、そのような子育て」を目指している²⁸⁾。デュラントによれば、6～12か月の子どもが泣く理由として、世話をしてくれるおとながいなくなるという不安を覚えることが原因の場合もあることから、子どもが不安を感じないように子どもの心におとなへの信頼を育むことが大切であると述べている²⁹⁾。

子どもが安心感を持てるようにすることの重要性は自明のことである。その安心感を土台に信頼関係を築いた結果、子どもは自分の思いを表現できるようになると思われる。デュラントによる「ポジティブ・ディシプリン」が研究成果をふまえて証明していることは、意見表明権保障にもつながると考える。もちろん、保育者が子どもの思いをとらえきれない場合もあるが、わかることを大切に、それを基盤に子どもの思いの理解を深めていくのである。このような保育者による子どもを理解し認

めるという働きかけが子どもの喜びにつながるならば、もっと思いを伝えたいという意欲へと発展すると思われる。

3) 子ども集団の組織化

子どもが保育者に思いを伝え、わかってもらえたと実感する経験を重ねて、保育者をよき理解者として認識するようになるだろう。その上で、保育者を通して周りの状況に目を向けるきっかけや子ども同士が共感できる場面を重ねて、クラスという集団の中に自分を位置づけられるようになると思う。

子ども集団と保育者で構成されるクラスは、独自の文化を形成する。楽しいとお互いが思える遊びを経験する中で、子どもたちは関係を深めていく。そのような遊びからクラス独自の言葉や表現が創られ、それらを繰り返して用いることでさらに子ども集団が組織化されていくだろう。

意見表明能力の形成の視点から考えると、保育者に求められるのは、子ども同士が共感しあえる活動をいかにして展開するか、子どもの反応を確かめながら試行錯誤を繰り返すことにあると考える。試行錯誤の要素として、次の2点が挙げられる。第1に、保育者が実践の中で得た経験知を掘り起こして方法を選び、子どもに働きかける。第2に、保育者は子どもの反応をみて、必要であれば他の方法を選び再び働きかける。そのような試行錯誤をする中で、個々の子どもを尊重すると共に保育者自身の実践知も高められていくのではないだろうか。鈴木牧夫はヴィゴツキーの発達の最近接領域を示して次のように述べている³⁰⁾。

教育とは、一人のできるレベルを踏まえながら明日の発達(精神内機能)に働きかける営みです。(略) 発達の最近接領域を保育者が見極めて、そこに働きかけて子どもが跳べるようになるとき、子どもには大きな自信が生まれ、生活全体に意欲的に取り組む子どもの姿が見られるようになるのです。

どのような働きかけが適切なのか、保育者は発達の最近接領域を見極めるために試行錯誤を行うことが重要である。それは子どもとの対話ととらえることができるだ

ろう。教育的タクト³¹⁾という概念が示すように、保育者が子どもに接する際に、瞬時に判断し働きかけを行うことが求められる場面は多い。保育者は日頃からの試行錯誤の積み重ねの上に教育的タクトを身につけていくと考える。

4) 「子ども時間」の尊重

安部は子ども参加支援者の実践知の1つに「待つ」を挙げている。安部によると「子どもが参加し、おとなとともになにかを作り上げていくためには、『子ども時間』ともいべき一見無駄に見える莫大な時間をかけなければならない」とある³²⁾。確かに、おとなが子どもに「早く早く」とせかしては、子どもの主体性を損ないかねない。意見表明能力の形成の視点から考えると、何を選ぶか子どもに丸投げするのではなく、道を示した上で待つということが求められると思われる。神田は自分で活動を締めくくることについて、次のように述べている³³⁾。

主体性を認めるとは、楽しいことややるべきことに自ら気付いて、それを行う高揚感を経て、自分で活動を締めくくるといふ、気持ち・感情の自分自身によるおさまりを育てることでもあるのではないか。

子どもが願いを実現し満足して、高揚していた気持ちを静めるという感情のコントロールが日々の生活の中で行うことが、子どもの意見表明権保障であると解される。

以上のことから、意見表明能力の形成の視点から考えると、まず信頼関係をつくり意見表明をつかみ、次に働きかけの試行錯誤によって子ども集団の組織化を行い、その上で「子ども時間」を尊重し、子どもが自らの力でより高次の課題に挑戦するのを待つことが保育者には求められるのではないだろうか。おそらく、それらによって意見表明能力が育つと考える。

(4) 保育実践の評価

これら3つの要素を、保育者が振り返る中で実践が整理され実践知として蓄積されていく。新しい専門家の実践的思考のスタイルを描き出したドナルド・ショーンは、公共的使命と社会的責任において定義される専門家像を

見直し、「反省的实践家」を提起した³⁴⁾。ここでいう専門家は弁護士、教師、介護福祉士などの実践者を指す。公共的使命と社会的責任を担うという点から、保育士も位置づくとも考える。

ショーンは、実践を行う中で専門家が暗黙知を獲得するという。それは「なんとなくそう感じた」というあまいな感覚であり、はっきりと言葉にして他者に伝えることが難しい。しかし、活動中の思考や事後に出来事の意味を振り返る等の「状況との対話」によって暗黙知が実践知へと発展していく。「反省的实践家」は日々、実践を重ね新しい経験に出会い、「状況との対話」と「自己との対話」の「二重のループ」による思考を展開するという³⁵⁾。「二重のループ」によって実践知を高め、保育者集団で共有できるならば、専門性を高めることにつながるだろう。個人が獲得できる経験には限界があり、保育者集団の集合知としてその実践知を高める意義はある。保育者は子どもの思いの尊重と保育者の意図の矛盾の克服をはらむ複雑で複合的な保育の評価を求められている。本稿で分析を行った保育実践の保育者は、「二重のループ」による思考を展開しているが、その要因として名古屋保問研が集団的に報告を討議・検討したことが挙げられる。そのような活動があって、保育者の専門性が高められていくといえよう。上述した意見表明能力の形成要素をふまえ、保育の評価を行うことで、保育者の実践が整理され実践知として蓄積されていくことと考える。

加えて、研究者による保育実践の検討も意義がある。研究者が第三者による客観的な視点から洞察することで、保育者自身の評価とは異なる新しい発見があると考えられる。研究者の分析によって保育者が気づいていなかった意味を明らかにし、保育の現場に還元することができよう。さらには、そのような知見の蓄積によって実践から理論へのフィードバックが進むことが期待できる。

(5) 最後に

条約第12条に従えば、意見表明権保障には子どもの年齢及び成熟度を考慮することが求められており、発達上の特質に配慮した働きかけを考える意義がある。本稿では、言語獲得途上の3歳未満児を対象に乳児保育における意見表明権保障とは何か、事例を通じた考察を行っ

た。意見表明能力の形成の視点から考えると、まず信頼関係をつくり意見表明を促す。次に働きかけの試行錯誤によって子ども集団の組織化を行う。その上で「子ども時間」を尊重し、子どもが自らの力でより高次の課題に挑戦するのを待つことが支援者には求められる。結果として、乳児保育における意見表明能力の形成要素の仮説を提唱することができた。しかし、この要素が確実に妥当性があるものかどうか、検証が必要であると考え。これを今後の課題としたい。

謝 辞

事例分析を行う上で、名古屋保問研の3名の会員の方々にご協力いただきました。また、本論文の作成にあたり、望月彰先生から丁寧なご指導をいただきました。心より感謝申し上げます。

注

- 1) 日本政府訳『児童の権利に関する条約』
- 2) 安部芳絵 (2010)『子ども支援学研究の視座』学文社, 43
- 3) 前掲『子ども支援学研究の視座』, 45にて、狭義の解釈では10歳前後からの子どもに限定されると指摘する喜多明人 (1995)『新世紀の子どもと学校』エイデル研究所を紹介している。
- 4) ロータル・クラブマン (国連子どもの権利委員会委員)×堀尾輝久 (DCI日本支部副代表)「対談：子どもの最善の利益と意見表明権をとらえなおす」堀尾輝久 (2007)『子育て・教育の基本を考える—子どもの最善の利益を軸に』童心社, 163
- 5) 鈴木牧夫 (1998)『ファーラム21—子どもの権利条約と保育—子どもらしさを育むために—』新読書社, 45-46
- 6) 同上『ファーラム21—子どもの権利条約と保育—子どもらしさを育むために—』, 45-46
- 7) 金田利子 (1998)「乳児保育—夏季セミナーへの期待—」『季刊保育問題研究』172号 新読書社, 4
- 8) 厚生省児童家庭局長は「保育所における乳児に係る保母の配置基準の見直し等について」(児発第305号 平成10年4月9日)において、乳児保育の一般化について通知している。
- 9) 前掲「乳児保育—夏季セミナーへの期待—」, 11-13
- 10) 前掲「乳児保育—夏季セミナーへの期待—」, 8
- 11) 平野裕二訳 (2011)「子どもの権利委員会 一般的意見12号：意見を聴かれる子どもの権利」, para. 15 (<http://www26.atwiki.jp/childrights/pages/22.html> 2015.8.7)
- 12) 鯨岡峻・鯨岡和子 (2001)『保育を支える発達心理学—関係発達保育論入門—』ミネルヴァ書房, 138
- 13) 日本子どもを守る会が毎年発行する「子ども白書」では、日本における子どもの権利保障の動向を報告している。この「子ども白書」の中から条約を採択した1989年からの10年間に絞って、保育における子どもの権利保障で問題とされる項目を概観した。その結果、保育政策、保育要求に応えるための保育

所の体制整備や予算に関するものが多くみられた。1990年代前半は死亡事故の絶えないベビーホテル問題、1990年代後半は営利企業の保育への参入問題を主に取り上げている。確かに、生存権を脅かす状況への危機から、子どもの保護される権利に焦点を当てているかにみえる。しかし、子どもの意見表明権についての記述は見当たらず、権利主体としての子どもの位置づけが弱いことは否定できない。

- 14) 望月彰・米田あかり・畑千鶴乃訳 (2006)「乳幼児期の子どもの権利」『保育の研究』21号 保育研究所, 64
- 15) ユニセフ駐日事務所訳 (2001)『2001年世界子供白書』, 11
- 16) 「特集2 第15回夏季セミナー報告『乳児保育』」『季刊保育問題研究』174号 新読書社, 106-143
- 17) 前掲「乳児保育—夏季セミナーへの期待—」, 4
- 18) 前掲「特集2 第15回夏季セミナー報告『乳児保育』」, 107
- 19) 前掲「子どもの権利委員会 一般的意見12号：意見を聴かれる子どもの権利」, para. 15
- 20) 3事例のタイトルはすべて報告者によるものである。
- 21) 前掲「子どもの権利委員会 一般的意見12号：意見を聴かれる子どもの権利」, para. 29
- 22) 本研究で用いている意見表明能力と関連するが厳密には異なる。これらの関連についての分析は今後の課題とする。
- 23) 保育所保育指針では「指導」から「援助」へと転換されたが、ここでは支援という用語を用いる。これらの関連についての分析は今後の課題とする。
- 24) 今田高俊 (2000)「第1章 支援型の社会システムへ」支援基礎論研究会編『支援学—管理社会をこえて—』東方出版, 11
- 25) 神田英雄 (1998)「『受けとめる』『受容』」『季刊保育問題研究』174号 新読書社, 142-143
- 26) ジョーン・E・デュラントは、カナダの児童臨床心理学者であり、大学で教鞭をとる傍ら、カナダ政府の依頼により子育てに関する資料を作成するなど、子育て中の親の支援はもちろんのこと、子育て支援等の専門職の資質向上に目指す活動を行っている。
- 27) ジョーン・E・デュラント著、柳沢圭子訳、セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン監修 (2009)『親力をのばす0歳から18歳までの子育てガイド ポジティブ・ディシプリンのすすめ』明石書店, 16
- 28) 同上『親力をのばす0歳から18歳までの子育てガイド ポジティブ・ディシプリンのすすめ』, 15
- 29) 同上『親力をのばす0歳から18歳までの子育てガイド ポジティブ・ディシプリンのすすめ』明石書店, 65
- 30) 鈴木牧夫 (2009)「乳児の発達と保育」全国保育問題研究協議会編『かかわりを育てる乳児保育』新読書社, 31
- 31) 「教育的タクト」は保育小辞典によると、教師が生徒に接する際の「気転」「機才」「応答力」を指す。保育小辞典編集委員会編 (2006).『保育小辞典』大月書店, 207
- 32) 前掲『子ども支援学研究の視座』, 116
- 33) 前掲「『受けとめる』『受容』」『季刊保育問題研究』, 143
- 34) ドナルド・ショーン著、佐藤学・秋田喜代美訳 (2001)『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える—』ゆみる出版, 4
- 55) 同上『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える—』, 10