

幼少期における異文化間教育

—「キンダーヴェルテン」プロジェクトの理論的構造に着目して—

前村 絵理*

Intercultural Education in Childhood

—Focusing on Theoretical Structure of “Kinderwelten” Project—

Eri MAEMURA

abstract

This study reveals how Freire’s pedagogical ideas are embodied in “Kinderwelten” project in Germany, which attempts to teach prejudice consciousness education from an early age. The project’s theoretical structure is analyzed: situation approach, mutual recognition and anti-bias-approach. The findings suggest that Freire’s pedagogical ideas: dialog, conscientization and problem-posing education are embodied in the theoretical structure of the project. The findings also suggest that the project attempts the conscientization of adults as well as children through problem-posing education based on dialog, in order to enable people to live together and make this world a better place.

Keywords : Freire, anti-bias, Germany, dialog, conscientization

1. 問題の所在

今日グローバル化の進展により国境を越えた移動がより活発になっている。日本では、日本再興戦略（平成25年6月14日閣議決定）の中で、グローバル化に対応する人材力の強化や、高度外国人材の活用が唱えられた。また、在留外国人（旧登録外国人）の数は、1993年の132万人から、2013年には207万人へと増加している（法務省, 2001, 2013）。このように多民族・多文化化が進む中で、様々な背景をもつ人びとがいかんして共に生きるかという課題が徐々に顕在化し、共生¹⁾を可能にする教育が求められる。

さらに、そうした教育は幼少期から取り組まれる必要がある。Derman-Sparks & the A. B. C. Task Force (1989)によると、3歳までに子どもは社会規範や社会的な偏見に影響された仕草を見せ、ジェンダー、人種、障がいに基づいて、他者に対して「前偏見 (pre-prejudice)」²⁾を示し、4、5歳までには社会的に優勢な規範によって定義されたジェンダーに沿った振る舞いをするだけでなく、大人の介入なしに彼ら自身の中でその振る舞いを強化していく。また、自分自身と異なる子どもとのふれ合いを人種的な理由によって拒絶したり、障がいのある人に対して不快感や拒絶を示したりもする。そこで、Derman-Sparksらは、

キーワード：フレイレ、アンチバイアス、ドイツ、対話、意識化

* お茶の水女子大学大学院博士後期課程

差別や偏見の発生の防止や克服を目指す教育すなわちアンチバイアス教育のために、アンチバイアス教育を実施する保育者のための指導書である「アンチバイアス・カリキュラム」³⁾を編成した。このアンチバイアス教育のように、保育者と子どもが、幼少期から差別や偏見にしっかりと向き合い、その防止や克服に取り組むことは共生に向けての土台構築といえよう。

2. 先行研究

「アンチバイアス・カリキュラム」を用いたアンチバイアス教育は、アメリカだけではなく、日本やドイツにおいても注目されている。山田（2006）の報告によると、アンチバイアス教育を保育活動のなかに取り入れている「みなみ保育所」では、保育活動を通して子ども一人ひとりを大切に、「他者を尊重する人間関係」づくりに配慮している⁴⁾。また、伊藤（2006）は、ドイツのビーレフェルト市が2003年に提出した「就学前段階における言語促進と異文化間教育への構想」の中の「移民とドイツ人の子どもの両者に目を向けた保育所における異文化間活動の構想」における「偏見を意識した教育（Vorurteilsbewusste Erziehung: アンチバイアス教育）」の採用について報告している。さらに、「アンチバイアス・カリキュラム」の推進者によると、まず保育者が、反偏見意識を高めることが重要である（Hohensee & Derman-Sparks, 1992）。「アンチバイアス・カリキュラム」の課題は幼児だけではなく、その実践に携わる保育者にも同様に向けられることになる（丸山・丸山, 1999）のである。

Hohensee & Derman-Sparks（1992）は、保育者が「アンチバイアス・カリキュラム」の実施の際に経験する段階を、「環境の創造」「非体系的な実施」「体系的な実施」「進行中の統合」の4段階にまとめている。さらに、4段階に関連して、Hohenseeらは、支援グループや協同学習の必要性を訴えており、「アンチバイアス・カリキュラム」の実施の理解と定着には、保育者を支援する存在や励まし合いながら学ぶ姿勢が要求されている。

日本におけるアンチバイアス教育のあり方を探る調査を実施した山田ら（2003）は、日本では、子どもが他者の意見に簡単に同調してしまう傾向が強い点を指摘し、日本においてアンチバイアス教育を導入する際には、個々の偏見や差別の事例を取り上げる前に、保育者同士が、子どもの自立した個とそれを許容する環境づくりや育成方針について共通認識を深める必要があると述べている。そして、保育者同士が共通認識を深めるためには、「アンチバイアス・カリキュラム」の実践・継続における協同の取り組みが重要であると言えよう。

しかし、このような必要性に迫られているにもかかわらず、協同の取り組みを重視した幼少期におけるアンチバイアス教育を推進するプロジェクトや、そのようなプロジェクトの報告はわが国にはみることができない。

3. 本研究の目的

ドイツのビーレフェルト市におけるアンチバイアス教育の採用（伊藤, 2006）についてはすでに触れたが、本研究は、ドイツで取り組まれたより大規模で発展的なプロジェクトである「キンダーヴェルテン」⁵⁾プロジェクト（以下本文中では、プロジェクトと呼ぶ）に着目する。幼少期におけるアンチバイアス教育の定着と発展を試みるプロジェクトは、ベルリン自由大学の状況アプローチ研究所により実施され、協同の取り組みや能動的な組織化を重視しつつ、ベルリンのクロイツベルク地区から始まり、その後対象地域を拡大している（Kinderwelten, 2004a）。このプロジェクトの理論的な柱は、「状況アプローチ（Situationsansatz）」、「相互承認（Wechselseitige Anerkennung）」、「アンチバイアス・アプローチ（Anti-Bias-Approach）」で、これらは発展的な相互依存関係にある。「状況アプローチ」に関しては、フレイレの「意識化理論」から着想を得ていることが示唆されている（Kinderwelten, 2001）。また、「状況アプローチ」の「状況分

析」のために3段階の対話がプロジェクトにおいて考案されたが、ここでもフレイレ理念の影響についてふれられている(Wagner, 2004)。さらに、アンチバイアス教育の根底には、フレイレの「自由の実践(practice of freedom)」⁶⁾がある(Derman-Sparks & the A.B.C. Task Force, 1989)と指摘されているため、フレイレの理念がプロジェクトに与えた影響の大きさが伺える。

そこで、本研究の目的は、フレイレの理念がプロジェクトの3つの理論の形成においてどう具体化されたのかを明らかにするために、フレイレ教育思想の重要概念である「対話概念」「意識化理論」「課題提起教育」を用いてプロジェクトの理論的構造を分析する。

アンチバイアス教育を自国において発展させることを試みたドイツのプロジェクトに着目し、アンチバイアス教育の基礎であるフレイレ理念との関係を検討することは、日本におけるアンチバイアス教育の普及を考えるに当たり重要であると思われる。

4. 「キンダーヴェルテン」プロジェクト

4.1. プロジェクトの概要

本研究が対象とするプロジェクトは、幼少期における偏見を意識した教育の開発と普及を試みた「開発プロジェクト」と「普及プロジェクト」である。

この「開発プロジェクト」は、2000年から2003年にかけて実施され、ベルリンのクロイツベルク地区にある4つのKITA⁷⁾の幼児教育関係者を対象とし、実践における不公正の調査と実践の修正を試みた。そして、「開発プロジェクト」を通して、第一に幼児教育関係者の継続教育のための有効な方策や方法が開発されたこと、第二にKITAにおける従来の実践に、偏見を意識した実践としての明確な特徴を与えられたことが報告されている。開発された継続教育のための有効な方策や方法とは、続く「普及プロジェクト」で重視される協同の取り組みや能動的な組織化を意味する。

「開発プロジェクト」に続く「普及プロジェクト」は、2004年から2008年にかけて実施され、対象地域が拡大された。バーデン=ヴェルテンベルク、ニーダーザクセン、チューリンゲン各州も対象地域となり、バーデン=ヴェルテンベルク州においては5つの実施主体と11のKITA、それに加え実施主体連盟が、ニーダーザクセン州においては労働者福祉団体である3つの実施主体と10のKITA、チューリンゲン州においては5つの実施主体、8のKITAと家庭託児所が本プロジェクトに参加した。そして、ワークショップやプレゼンテーションなどの協同の取り組みや、すべてのプロジェクト関係者の能動的な組織化を重視する取り組みにより、偏見を意識した教育の浸透を図った⁸⁾。Gramelt (2010) は、協同の取り組みや能動的な組織化を重視した取り組み、また柔軟なプランが、プロジェクトのコンセプトの把握、内面化、実装化をすべての主体に可能にした点を評価している。

4.2. プロジェクトの視座

プロジェクトの目的とは、実践における不公正や疑問の余地のあるメッセージの調査、状況に応じた実践の修正、そして、「アンチバイアス・アプローチ」が目標にしているように、「自己アイデンティティの確立」「様々な背景をもつ人びととの心地よく共感的なふれ合い」「偏見に対する批判的思考」「偏見に対し、自分自身のため、他者のために立ち上がる力」を子どもに育むことである(Wagner, 2004)。

プロジェクトは、着目し採用した「アンチバイアス・アプローチ」が、幼児施設における従来の異文化間教育とは異なる点を強調する⁹⁾。「排除」や「差別的言動」に焦点を定める「アンチバイアス・アプローチ」は、それまで蔑ろにされてきた子どもの体験や考えを考慮することで、異文化間交流の取り組みが「観光旅行のような(touristisch)」取り組みになるのを回避することができる。例えば、自尊感情や帰属意識を高めるために子どもが家から持ってきた家族との写真を拡大して壁に貼るといった取り組みは家族の

多様性を明らかにするが、「アンチバイアス・アプローチ」はそうした違いの認識だけではなく、違いゆえに生じる不正をテーマにし、子どもたちに批判的思考、そして不正に立ち向かう力を育む (Wagner, 2001)。

5. 分析に用いる理念—フレイレ教育思想の重要概念

プロジェクトが理論的な柱とする「状況アプローチ」「相互承認」「アンチバイアス・アプローチ」の分析を行う前に、分析に用いるフレイレ教育思想の重要概念である「対話」「意識化理論」「課題提起教育」をおさえておく必要があるだろう。

フレイレによると、社会を変革する言葉としての「言葉」は、「省察」と「行動」という構成要素の二分化を許さず、相互作用の関係を必要とする。そして、「省察」と「行動」という2つの次元をもつ「言葉」が可能にする「対話」とは、「世界を命名するための、世界によって媒介される人間と人間との出会いであり、世界を命名しようと思う者とこの命名を望まない者とのあいだに、また言葉を話すという他者の権利を否定する者と話す権利を否定されてきた者との間には、対話は成立しない」(フレイレ, 1979: 97)。そして、「言葉を話し、世界を命名することで、人間は世界を変革できるのだとすれば、対話こそが人間が人間としての意義を獲得するための方法となる」(フレイレ, 1979: 97)。つまり、「行動」と「省察」という2つの次元をもつ「言葉」を話し、世界を命名しようとするもの同士が「対話」によって出会い一つになることで、世界を変革することができるのである。

フレイレ (1979) は、対話が存在するためには、「愛」「謙譲」「信頼」「希望」「批判的思考」が必要であると述べている。「愛」とは、恐れ的行為ではなく勇気に満ちた行為であり、他者への積極的関与を意味する。また、この関与は、愛することであるがゆえに対話的である。

また、対話は「謙譲」を欠いても存在することができない。フレイレは、「もし私が、自分こそはまことの人間集団の一員にして真理と学識の所有者、自分以外の者はすべてこいつら these people、なんとも劣なやつら the great unwashed でしかないと考えるならば、どうして対話に加わることができようか」(フレイレ, 1979: 100) と問い、学び行動するという共同の課題に取り組む人間の出会いである対話に「謙譲」が必要であるとする。

対話はさらに、人間にたいする力強い「信頼」を必要とする。フレイレによると、信頼とは、「つくり、つくりかえ、創造し創造しなす人間の能力にたいする信頼。より豊かな人間になるというかれの使命(それはエリートの特権ではなく、すべての人間が生まれながらにして持つ権利である)に対する信頼」(フレイレ, 1979: 101) であり、対話にとっての先駆的な必要条件とされる。そして、「愛」と「謙譲」と「信頼」に満ちた対話が生む相互信用の空気のなかで、そこに参加する人びとが自分の世界を語り、いっそう親密な協同関係が導き出される。

対話の構成要素として、さらに「希望」が挙げられる。希望は、「人間が未完成であるからこそ生まれるのである。そこから人間は、たえまない探求、すなわち他者との親交においてのみ遂行しうる探求へと出立する」(フレイレ, 1979: 102-103)。また、「対話は、より豊かな人間になろうと努める人びとの出会いであるから、希望を喪失した雰囲気の中からは続けることができない」(フレイレ, 1979: 103)。

最後に、フレイレは「批判的思考」を対話の成立条件として挙げる。「批判的思考」とは、「世界と人間の不可分の結びつきを認め、その二分化を許さない思考である。現実を動かさないものとしてではなく、過程や変容としてとらえる思考である。行動と切り離されず、危険を恐れることなく、たえず時間性 temporality のなかに没頭する思考である」(フレイレ, 1979: 103)。フレイレは、「批判的思考」を「閉ざされた思考」と対比する。「閉ざされた思考」をするものは、標準化された今日への順応を重要とする。閉ざされた思考者は保障された空間にしがみつくことで時間性を否定し、思考そのものを同時に否定するのである。けれども「批判的思考」をする者は、人間をたえまなく人間化するために、現実をたえまなく変革することを重要とみなす。

そして、フレイレは、抑圧され非人間化されている民衆が、「調整者」の協力をえて、対話や集団討論—すなわち、学習によって自らと他者、あるいは現実世界との関係性を認識し、意味化する力を獲得しながら、自らと他者あるいは現実世界との関係を変革し人間化しようとする解放の実践を「意識化 (conscientization)」と呼ぶ (フレイレ, 1979)。フレイレによると、「意識化」とは「たんなる意識の覚醒にとどまるものではない。それは、たしかに虚偽意識の克服、すなわち半能動的意識あるいは未成熟な能動意識の状態の克服を一面では意味しているが、そこにとどまらず、神話のベールを剥がされた現実に対する、意識化した人間の批判的介入をも当然含んでいる」 (フレイレ, 1984: 106)。そして、「意識化」は「人間を非人間化する構造の告発、人間によって創造されるべき新しい現実の宣言をとともなう根底的な告発なしには絶対にありえない」 (フレイレ, 1984: 106)。

さらに、フレイレによると、教師—生徒の活動が二分化されず、対話が現実のベールを剥ぐ認識行為にとって不可欠とみなされ、意識の出現と現実への批判的介入に向かう、つまり「対話」を基礎として「意識化」を導く教育は「課題提起教育 (‘problem-posing’ education)」である (フレイレ, 1979)。課題提起教育において、生徒は従順な聞き手ではなく、教師との対話の批判的共同探究者である (フレイレ, 1979)。そして、課題提起教育において、「人間は、世界のなかに、世界とともにあり、そしてそこで自分自身を発見する方法を、批判的に知覚する能力を発展させる。かれらは世界を静止した現実としてではなく、過程にある、変化しつつある現実としてみるようになる」 (フレイレ, 1979: 87)。次章では、このようなフレイレの理念が、プロジェクトの理論にどのように生かされているのかを検討していく。

6. プロジェクトの柱となる理論の分析

6.1. 状況アプローチ

一つ目の理論的な柱である「状況アプローチ」は、「状況分析」「目標の明確化」「形成：具体的な活動・行動を企てる」「評価：改善措置状況の分析整理」という計画手順から成り、行動と省察を繰り返すことで、指導していく側の意識を改革し、実践を変えていくことを目指すが、これはフレイレの意識化理論から着想を得ていることが示唆されている (Kinderwelten, 2001)。また、「状況分析」は3段階の対話「ステップ1：主観的な経験を生かす：自分の世界を語る」「ステップ2：共通点、相違点を発見する」「ステップ3：個々の経験を社会的事実と結びつける」から構成されており、ここでもフレイレ理念の影響についてふれられている (Wagner, 2004)。プロジェクトにおいてフレイレの意識化理論は、「自分の世界を語る」「省察1：生成テーマの発見」「省察2：テーマを社会の状況と関連させる」「行動：改善措置の計画・実行」という4段階のプロセスからなる「意識化のスパイラル」として捉えられている (Kinderwelten, 2001)。

そこで、フレイレの「意識化のスパイラル」とプロジェクトの「状況アプローチ」の関係づけを試みた (図1参照)。「状況分析」の「ステップ1」は、「意識化のスパイラル」における「自分の世界を語る」と等しい関係である。また、「ステップ2」において共通点と相違点

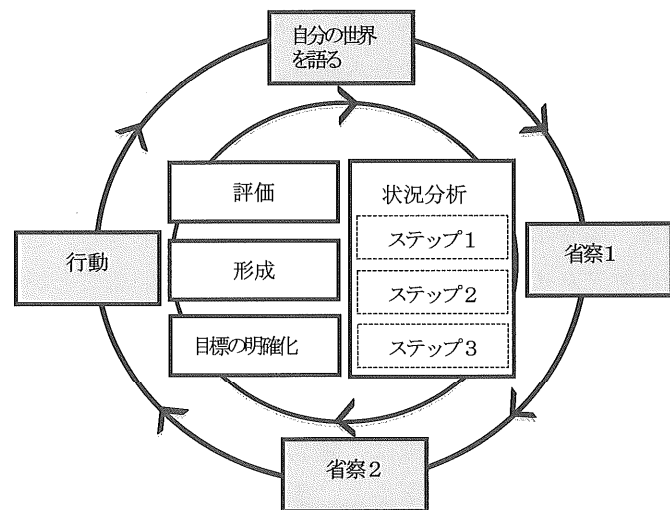


図1 プロジェクトの状況アプローチ (内側の円環) とフレイレの意識化のスパイラル (外側の円環) の関係
出典: Kinderwelten (2001: 11-12), Kinderwelten (2004b: 30), Wagner (2004: 5-7) を参考に筆者作成

を発見することは、「省察1：生成テーマの発見」へとつながる。そして、個々の経験から導き出されたテーマを社会的事実と結びつける「ステップ3」は「省察2：テーマを社会の状況と関連させる」と等しい関係にある。そして、「状況分析」の結果をもとに、明確な目標を立て、目標達成に向けて取り組む「目標の明確化」と「形成」の段階は、改善措置を講ずるというフレイレの意識化における行動理念を反映したものであるといえるだろう。さらに、「評価：改善措置の分析整理」を通して、新たな課題が浮上し、その状況を分析することは、「状況アプローチ」と「意識化のスパイラル」の新たなサイクルの開始も意味する。「状況アプローチ」には、プロジェクトにおいて指導していく側の意識改革を目指すものとして重要な位置づけが与えられているが、これはフレイレの意識化理論が図1のように具体化されたものであることを明らかにした。

以上のことから、「状況アプローチ」は、自由の実践としての教育、つまり、世界と人間の二分化を許さず、現実の変革を目指す「意識化」を導く「課題提起教育」を指導する側に実施していると言えるだろう。

6.2. 相互承認

二つ目の理論的な柱は「相互承認」である。承認関係が自信や自尊心を育むためには、現実的な対応関係、いわゆる「相互性」が求められる。そして、何が他者の思考や行動に影響を与えているのかを理解するためには、他者の価値基準や規範概念を知ることが必要不可欠である。つまり、「相互承認」は「対話」を求める(Kinderwelten, 2004a)。そして、「対話」の方向づけは、フランスの社会心理学者である Margalit Cohen-Emerique が苛立ちや相互不理解といった意味の「異文化衝突」の際の対立解消を目的として提案した3ステップによくあてはまる(Kinderwelten, 2004a)。その3ステップの第一段階は、自分を中心から外し、自身の準拠枠を解明する、第二段階は、他者システムを調べ、他者の準拠枠について詳しく知る、そして第三段階は、話し合いによる文化に関する調停、両サイドの接近である。この3ステップを、フレイレが対話成立の条件として挙げる「愛」「謙譲」「信頼」「希望」「批判的思考」と関係づけることができるのか、以下で検討を行う。

まず、現実を過程や変容としてとらえる思考である「批判的思考」なしには対話は存在しえない。そして、自分を中心から外し、自身の準拠枠を解明することは、自分自身を見つめ直すことであり、他者をなんとも下劣なやつら the great unwashed とみなすのではなく、他者の力添えにたいして心を開く「謙譲」(フレイレ, 1979)を必要とする。また、他者に心を開くためには、「創造し創造しなめず人間の能力にたいする信頼」(フレイレ, 1979: 101)が求められる。さらに、フレイレによると人間が未完成であるからこそ「希望」が生まれ、「そこから人間は、たえまない探求、すなわち他者との親交においてのみ定義遂行しうる探求へと出立する」(フレイレ, 1979: 102-103)。他者のシステムを調べ、他者の準拠枠について詳しく知る段階では、「他者への積極的関与」(フレイレ, 1979: 101)である「愛」が必要とされる。このように、第一、第二段階においてフレイレの「対話」の条件がそろい、第三段階の「話し合いによる文化に関する調停、両サイドの接近」、つまり「対話」へと至る。このように、「相互承認」における「対話」の方向づけがフレイレの「対話概念」と結びついていることが考えられた。

6.3. アンチバイアス・アプローチ

三つ目の理論的な柱である「アンチバイアス・アプローチ」は、幼少期に焦点をあてた取り組みである。2歳から9歳までの時期は、健全な自己概念や偏見のない態度を作っていく上で細心の注意をはらうべき時期であり、それを過ぎると、多様な人びとを承認し、尊敬し、気持ち良く付き合うことを教えるのは難しくなる(ダーマン＝スパークス, 1994)。「アンチバイアス・アプローチ」は、考案者である Derman-Sparks との協同作業の中で、ドイツにおけるプロジェクトへと取り込まれた。まず、アンチバイアス・カリキュラムのドイツ語への翻訳が取り組まれた。また、2001年には Derman-Sparks がベルリンを訪問し、プロジ

エクトチームとともにワークショップや集会を実施した。この協同の取り組みにより、プロジェクトチームは、「アンチバイアス・アプローチ」を理解し習得し、さらにアプローチの修正をすることで自身の文脈への適合を試みた (Kinderwelten, 2004a)。

社会構築主義的アプローチの先駆的なものである「アンチバイアス・アプローチ」(Ramsey & Williams, 2003)の根底にはフレイレの「自由の実践」がある (Derman-Sparks & the A.B.C.Task Force, 1989)と指摘されているが、「アンチバイアス・アプローチ」の中で一体どのように息づいているのだろうか。このアプローチは、すべての子どもたちを対象とし、「自己アイデンティティの確立」「様々な背景をもつ人びととの心地よく共感的なふれ合い」「偏見に対する批判的思考」「偏見に対し、自身と他者のために立ち上がる力」を育むことを目標とする (Hohensee & Derman-Sparks, 1992)。「アンチバイアス・アプローチ」において、多様性が尊重される現実をつくり出すために偏った見方を批判していくことで、フレイレの「対話」の条件である「批判的思考」が育まれる。また、「不正義の構造を告発せずに、意識化は生じえない」(フレイレ, 1984: 107)ため、「批判的思考」を育むことは、「意識化」の開始を意味するといえるだろう。フレイレによると、「批判的思考を要求する対話だけが、同時に批判的行動を生み出すことができる。対話がなければ交流はなく、交流がなければ真の教育もありえない (フレイレ, 1979: 104)」。つまり、「批判的思考を要求する対話」により生じる交流が「真の教育」となり、その教育によって、新しい状況やより豊かな人間性を追求する批判的行動が生み出されるのである。このように、「アンチバイアス・アプローチ」は、自由の実践としての教育、つまり子どもに「批判的思考」を育むと同時に「意識化」を可能にし、現実を変革する力を育む「課題提起教育」を実施していると言えるだろう。

7. まとめと今後の課題

プロジェクトの理論的構造の検討により、「状況アプローチ」「相互承認」「アンチバイアス・アプローチ」がフレイレの対話概念によりつながっており、プロジェクトが、大人と子ども双方に対して、自由の実践としての教育である課題提起教育を行っていることが明らかになった。本研究の意義は、協同の取り組みや能動的な組織化を重視するドイツのプロジェクトが、このような理論的裏付けをもち、幼少期におけるアンチバイアス教育の定着と発展を試みたことを明らかにした点にある。加えて、プロジェクトの実践に重点を置いた検討を行うことは、今後さらに「共生」が求められるわが国においても、幼少期における異文化間教育のあり方を探る上で重要といえよう。

3歳までに子どもが示すとされる前偏見は後に偏見へと発展していく。そこで、差別や偏見の発生を防止・克服し、様々な背景をもつ人びとの共生のためには、幼少期という人生の早い時期から子どもが、対話を基礎として意識化を導く課題提起教育において自分自身と世界のつながりをしっかりと認識し、差別や偏見のないよりよい社会の形成を目指していくことが非常に重要である。そして、子どもへの課題提起教育を可能にするためには、指導する側の意識も改革される必要があるため、大人に対しても意識化を導く課題提起教育が不可欠といえよう。プロジェクトにおいて、その理念が具体化されたフレイレは、キリスト教社会主義の立場をとり、キリスト教には進歩的価値が内在すると考える (ガドッチ, 1993)。また、フレイレは、1973年に開催された「『解放の神学』シンポジウム」に南アメリカを代表して出席している (文, 1975)。そこで、プロジェクトの根本にあるフレイレの教育思想を、「解放の神学」の観点から考察することで、プロジェクトの理論的分析をさらに深化させ、アンチバイアス教育の意義に迫ることも今後の課題とする。

<注>

1) 共生 (Zusammenleben) は、個人を国家の代表としてではなく、考える人間 (denkende Menschen) として理解する

ときに可能になる。そして、考える人間を育てる教育とは、自らに生じた問題や自らが納得できる理由に依拠して行動するように人びとを導くものである (Ruhloff, 1986: 193)。

- 2) 前偏見 (pre-prejudice) とは、広く浸透している社会的偏見の影響を受けて、後に偏見へと発展していく幼児期における考えや感情を意味する。前偏見は、幼児の限られた経験や発達レベルに基づく誤解や大人の振る舞いの真似からなるが、より深刻なものになると、差異に対して不快感や恐れ、拒絶を示す。
- 3) アンチバイアス・カリキュラム (Anti-Bias-Curriculum) は、Derman-Sparks を筆頭にパシフィックオクス大学の幼児教育者や保育者の共同作業によりまとめられた。
- 4) 取り組みの一つとしてペルゾナ人形 (Persona Doll) が用いられている。ペルゾナ人形とは、クラスにおかれた人形で、各人形が別々のライフストーリーをもつように想定されている。ライフストーリーは、クラスの構造を反映したり、クラス内には存在しない様々な違いを子どもたちに紹介したりする。子どもたちは、ペルゾナ人形の生活に生じた問題の解決を考える (Derman-Sparks & the A.B.C. Task Force, 1989)。
- 5) キンダーヴェルテン (Kinderwelten) とは、子どもたちが育ついろいろな世界 (die vielen Welten) を意味する言葉である。この世界は「家族文化・社会的不平等の影響・資源の自由使用・社会的認知・将来観に関して大きな違いがある生活現状のそれぞれに特有な部分の集まり」を意味する。また、キンダーヴェルテンは「子どもが能動的な学習プロセスの中で構築する、この世界における自分自身や他者がこだわりをもつイメージ」という意味も持つ。(Kinderwelten “Frequently asked questions”)。つまり、「キンダーヴェルテン」というプロジェクト名称には、多様性が尊重されていない現状を認識し、多様性の尊重された共生社会の形成への強い想いが込められている。
- 6) フレイレの「自由の実践 (practice of freedom)」において、人びとは批判的・創造的に現実を扱い、現実世界の変革に参加する方法を発見する (Freire, 1971: 15)。
- 7) KITA (Kindertagesstätte) とは、3歳未満児のための保育所 (Kinderkrippe)、3～6歳児の通う幼稚園 (Kindergarten)、6～12歳児が放課後通う学童保育 (Kinderhort) を融合した全日制保育施設である。
- 8) 具体的な実践の詳細については前村 (2014) を参照のこと。また、2008年にアンケート調査がプロジェクトによって実施され、プロジェクトの成果が報告されている。アンケート調査によると、プロジェクトに参加した KITA 従事者の9割以上が「子どもは不正義や差別に対して敏感になった」など、子どもの認知や行動の変化を高く評価している。KITA 従事者自身については、「偏見やステレオタイプをもつ子どもに対処できているか、以前より頻繁に自分自身を再検討するようになった」などと答えている。しかし、「親同士の社会的ネットワークは強化されたか」について賛同した KITA 従事者はわずか3割程度であることから、親同士のネットワークの強化が今後のプロジェクトの課題として挙げられる (Kinderwelten, 2010)。
- 9) 第2次世界大戦後の西ドイツは、経済復興のために外国人労働者 (Gastarbeiter) の募集を行った (Auernheimer, 2010)。さらに、東ヨーロッパ諸国からの数多くの帰還者 (Aussiedler) が影響し外国人の数は増加の一途をたどった。このような社会の流れの中で、外国人子女を対象とした「外国人教育」が始まるが、ドイツにおける「外国人排斥事件」の増加を危惧し、現地住民にも理解や共生への責任を問う取り組みである「異文化間教育」という概念が誕生し、その発展がなされていく。ドイツにおける異文化間教育の発展については、天野 (1997, 1998, 1999) に詳しい。さらに、Nieke (2008) は、異文化間教育の概念の発展段階に「新同化主義」という流れがあることを指摘している。Niekeによると、「新同化主義」という流れは2001年のアメリカにおける同時多発テロ事件を契機にドイツにつくり出された。これに対して、「アンチバイアス・アプローチ」を柱とするプロジェクトは、テロ攻撃と宗教を結びつけることを危惧し、宗教への偏見や不寛容の防止や克服に取り組んでいる (Kinderwelten, 2002)。また、Nieke は Hohmann に依拠しつつ、異文化間教育のアプローチを「出会いの教育 (Pädagogik der Begegnung)」と「葛藤の教育 (Konfliktpädagogik)」に分類しているが、「アンチバイアス・アプローチ」は批判的思考力の育成と偏見の克服を目指すため、差別の克服や偏見の除去の必要性を説いている Hohmann のいう「葛藤の教育」と通じると考えることができる。

<引用文献>

- 天野正治 (1997) 『ドイツの異文化間教育』 玉川大学出版社.
- 天野正治 (1998) 「ドイツにおける異文化間教育の発展—C.ニークラヴィッツの所論の紹介(その1)—」 『比較・国際教育』 第6号, 81-93.
- 天野正治 (1999) 「ドイツにおける異文化間教育の発展—C.ニークラヴィッツの所論の紹介(その2)—」 『比較・国際教育』 第7号, 77-89.
- Derman-Sparks, L. (1989) *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. (ダーマン＝スパークス, L., 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) .
- Freire, P. (1970) *Cultural Action for Freedom*, Cambridge Mass.: Harvard Educational Review. (フレイレ, P., 柿沼秀雄訳 (1984) 『自由のための文化行動』 亜紀書房) .
- Freire, P. (1971) *Pedagogy of the oppressed*, New York: Herder and Herder.
- Freire, P. (1972) *Pedagogy of the oppressed*, Harmondsworth: Penguin. (フレイレ, P., 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳 (1979) 『被抑圧者の教育学』 亜紀書房) .
- Gadotti, M. (1989) *Convite a Leitura de Paulo Freire*, Sao Paulo: editora scipione. (ガドッチ, M., 里見 実・野元弘幸訳 (1993) 『パウロ・フレイレを読む』 亜紀書房) .
- Gramelt, K. (2010) *Der Anti-Bias-Ansatz: Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlag GmbH.
- Hohensee, J.B. & Derman-Sparks, L. (1992) “Implementing an Anti-Bias Curriculum in Early Childhood Classrooms” ERIC Digest, ED351146.
- 法務省 (2001) 平成13年末現在における外国人登録者統計について
http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/press_020611-1_020611-1.html (2014.05.15 アクセス)
- 法務省 (2013) 在留外国人統計 (旧登録外国人統計) 統計表
<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001118467> (2014.05.15 アクセス)
- 伊藤亜希子 (2006) 「就学前教育における異文化間教育の構想に関する一考察—ドイツ・ビーレフェルト市の構想を事例として—」 『国際教育文化研究』 第6号, 69-80.
- KINDERWELTEN (2001) “Projektinfo Nr.5” http://www.kinderwelten.net/pdf/projektinfo_5.pdf (2013.08.20 アクセス) .
- KINDERWELTEN (2002) “Projektinfo Nr.6” http://www.kinderwelten.net/pdf/projektinfo_6.pdf (2013.08.20 アクセス)
- KINDERWELTEN (2004a) “Projektprogramm” http://www.kinderwelten.net/pdf/9_projektprogramm.pdf (2013.09.05 アクセス)
- KINDERWELTEN (2004b) “Projektinfo Nr.9” http://www.kinderwelten.net/pdf/15_projektinfo_9_low.pdf (2013.08.10 アクセス)
- KINDERWELTEN (2010) “Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung”
<https://www.yumpu.com/de/document/view/23835544/abschlussbericht-der-wissenschaftlichen-begleitung-kind-erwelten> (2014.11.20 アクセス)
- KINDERWELTEN, “Frequently asked questions” <http://www.situationsansatz.de/faq.html> (2014.11.22 アクセス).
- 前村絵理 (2014) 「幼児期における異文化間教育に関する研究 - ドイツにおけるキンダーヴェルテン・プロジェクトの分析を中心に -」 お茶の水女子大学 平成25年度修士論文.
- 丸山愛子・丸山恭司 (1999) 「多文化教育の実践が保育者に問いかけるもの」 『保育学研究』 第37巻1号, 21-27.
- 文 東煥 (小杉尅次訳) (1975) 『人間解放とキリスト教教育』 新教出版社.
- Nieke, W. (2008) *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*, 3., aktualisierte Auflage, VS

Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlag GmbH, Wiesbaden.

Ramsey, P.G. & Williams, L.R. with Vold, E.B. (2003). *Multicultural Education : a source book 2nd ed.*, New York and London: RoutledgeFalmer.

Ruhloff, J. (1986) “Auslandersozialisation oder kulturuberschreitende Bildung” In: Michele Borrelli (Hg.) *Interkulturelle Padagogik Positionen, Kontroversen, Perspektion*, Balfmannsweiler, 186-200.

首相官邸 (2013) 日本再興戦略-JAPAN is Back- (平成 25 年 6 月 14 日閣議決定)

http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/saikou_jpn.pdf (2014.05.14 アクセス) .

Wagner, P. (2001) “KleineKinder-keine Vorurteil? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtung.” *DISKURS*, Heft 2, 22-27.

Wagner, P. (2004) “Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Erfahrungen aus dem Berliner Projekt KINDERWELTEN”. http://kinderwelten.net/pdf/13_erfahrungen_kiwe.pdf (2013.08.25 アクセス)

山田千明, 越谷真理子, 池田充裕 (2003) 「多様性を尊重する感性を育てる—幼児期からの多文化教育」 『山梨県立女子短大地域研究』第3巻, 1-14.

山田千明 (2006) 『多文化社会に生きる子どもたち』明石書店.