

フィンランドの保育・幼児教育における「子ども理解」の研究 (1): 多文化共生社会と保育者

三井 真紀

Research on Child Understanding Early Childhood Education and Care in Finland (1): Childcare workers in a multicultural society

MITSUI Maki

1. 問題と目的

(1) 「子ども理解」の意味体系

日本の保育・幼児教育（以下、保育）において、「子ども理解」または「幼児理解」（以下「子ども理解」）は出発点とされており、養成校においても、必修領域の一つとして専門的な学びが実施されている（小田・中坪，2009；高橋・川田，2021）。その基本方針は文部科学省「幼児理解に基づいた評価」（2019）によって示されており、「幼児理解は、幼児の行動を分析・解釈することや一般化された幼児の姿を基準として優劣を評定することではなく、幼児と直接触れ合う中で、言動や表情から思い・考えなどを理解しかつ受け止め、その幼児の良さや可能性を理解しようとする」と定義される。また、岡田・中坪（2008）は、「保育における幼児理解とは、保育行為の中で積み上げられる『その子』に関する情報を、これまでの保育者自身の中での理解を照らし合わせ、修正し、新しい理解を構成していくもの」と定義づけ、それが常に暫定的で、関わりを通して再構成し続けるものであることを示している。さらに、蘇・香曾我部・三浦・秋田（2009）は、「子ども理解とは、子どもと関わりながら、その子どもの発達、性格、感情だけでなく、人間関係や環境も視野に入れて総合的に理解すること」と定義し、生活全体を見渡すことの重要性を述べている。

日本の保育領域における「子ども理解」の研究は、1970年代から蓄積があり、整理されてきた（上村，2016；上山・杉村，2018；木田，2022）。主要な研究は、子ども理解の研究動向や定義を考察するものや、

その複雑さと課題について言及するものである。たとえば木田（2022）は、「子ども理解」において、子どもの「何」を観察し、子どもの「何」を理解することを指すのかは、理解する側の感覚的な解釈が含まれる可能性が考えられるとした。その上で『『子ども理解』という言葉が多義的になっていないかと考える。多義的となることは、汎用性を促し、保育・幼児教育において頻度の高い言葉になることとして捉えることもできる」と、「子ども理解」の重要性や専門性が焦点化されずに、研究者や保育者の都合の良い言葉になる危惧を示した。また、高濱（2000）は、保育者としての成長プロセスが「子ども理解」に強く影響していることを明らかにした。そして、保育経験の長さや経験による気づきが「子ども理解」の深化にかかわることを意味する一方、経験の長さのみで自動的に保育の質が向上されるわけではないことを示唆した。また、保育者の個人差に基づいた省察プログラムや、研修の在り方など、実践的な研究の必要性も見直されてきた（上山・杉村，2018）。岡本（1993）による「子ども理解」では、子どもの行動や発達の様相が部分的な理解であることが強調されており、子どもの「全体性」把握の重要性を明らかにしている。そのうえで、上山・杉村（2018）は、「保育者が子どもの持つ情報を捉えるミクロな視点を、「全体性」「関係性」「状況性」「時間性」といったマクロな視点を含めて捉え直していくことで、過去、現在、未来にかけ成長発達し続ける存在としての子どもの姿を認め、発展的な子ども理解を可能にしていく」と分析した。現在も、子どもの行動の捉え方について、メンタルモデルの構成や可視化に

ついて、引き続き検証されている(上山・杉村, 2021)。さらに研究を遡ると、箕浦(1990)の子どもの社会化の研究成果においても、大人が子どもをどうみているかにより、子どもの環境はすべてのレベルで変わりうるとし、大人自身が持つ価値観が子どもへの文化の意味内容として「社会化家庭の重要な変数」になりえることを強調している。子どもの生活における物的環境や人的環境、場のありかた、養育者の価値観・文化的育児慣行など、その相互作用を研究している研究者は多い。これらの背景を踏まえると、「子ども理解」を深めるための手段として、「子ども理解」とは何を指すかを考察することや「子ども理解」の周辺に存在する「保育観」「子ども観」や「思考スタイル」等の特性の検証が重要であることが明らかになる。むしろ、日本における「子ども理解」のいずれの解釈にも「保育者が訓練や躰によって子どもを社会化する」ような従来のモデルからの脱却が図られ、保育が構想されている。研究成果においても、子ども自身の体験や周囲とのやりとりが重視されていく必要性と子どもが意味空間を構築していくという立場が強調されている。しかしながら、現実的には、それらの行間に、大人の期待に沿った暗黙のルールが存在する危うさを抱えていることも読み取れる。とりわけ、日本の多文化共生社会(たとえば、海外にルーツのある子どもの保育)に限って言えば、子どもがクラスに早く馴染み、周囲とトラブルなく平和に生活できるか等の成果が「子ども理解」の中心的課題(目標)となりえてしまうこともあり、子どもが場をどのように受け入れ生活していくのかという、文化獲得のプロセスが注目されることが少なかった。保育において表出される子どもの行動や認識は、周囲の文脈に大いに拘束される。しかしそれは科学的でないからと無視されてよいものではなく、保育における文化獲得のプロセスを通してのみ知りえる情報は多く、重要であり意味がある。

(2) フィンランドの保育をめぐる「子ども理解」

フィンランドは、人口553万人の北欧の一国である(外務省, 2021)。2023年に、6年連続「世界幸福度ランキング」(World Happiness Report, 2023)で1位に選ばれる等、世界から注目を集めている。フィンランドの保育は、日本同様フレーベルに強く影響を受け始まっているが、日本と比較すると、保育政策がスピード感をもって試されて、地域のモデル

ケースが生まれていくような現場との一体型の保育が特徴的だといえるかもしれない。たとえば、多文化共生保育に向けた保育プログラム「Moniku」の実施・支援ガイドブックの作成には、首都ヘルシンキのベッドタウン、ヴァンター市の公立保育者が関与しており(三井, 2008)、現在もヘルシンキ市が中核となって定期的な現場との相談会や専門家の配置などが検証されている。これらのスピード感をもった試みは、フィンランド国民と政治の距離が近いといわれることに依拠する一方、保育現場において2000年代に移民・難民の割合が急増したことを受け、保育現場でただちに多文化共生社会における変化を求められた実態があることにも関連しているが、その立役者となった現場保育者の存在や役割は十分に明らかにされていない(三井, 2019; 三井, 2021)。子どもたちに目を向けると、フィンランド社会に移住した家族や子どもが、保育環境下に起こりうる困難を克服するだけでなく、自身で周囲にエンパワーメントする様相も明らかにされてきた(三井, 2019; 三井, 2021)。これらの成果は、視点を変えると保育者の「子ども理解」によって保育がすすめられたことに起因するともいえる。このようなフィンランド社会における保育の構造が、子ども自身の未来にどのように関わるのか、社会全体の幸福度に重なりをもつのか、保育現場から社会へどのような影響を与えていくのかを可視化していくことが、一連の研究に共通する命題である。また、日本の保育を考える上でも、大いに示唆を得られるものだと考える。つまり、乳幼児期からの人権を擁護し、個の多様性に理解を示そうとするフィンランドの保育現場にどのような「子ども理解」の観点があるのかを探ることは、社会に存在する暗黙の「子ども観」に気づくことでもあり、フィンランド社会と保育文化の重なりを確かめ、新たな解釈をも可能にする。とりわけ、保育者と海外にルーツをもつ子どもたちのありようを観察していくプロセスによって、同じ文化圏では見逃されがちな、「子ども理解」の意味体系と子ども自身の育ちにも注意深く目を向けられるであろう。

以上を前提とし、本稿では、フィンランドの保育における「子ども理解」とは何かを読み解くことを目的とする。特に、多文化共生社会における保育者の日常を中心に、海外にルーツをもつ子どもとの具体例を交えながら考察する。はじめに、フィンランドの保育を取り巻く状況についてとりあげる。続け

て、保育現場における保育者の保育方法と語りに注目し「子ども理解」の特色を分析する。おわりに、フィンランドの「子ども理解」の視点や多文化共生社会における保育者の課題について、日本の現状とともに考察する。

2. 研究の方法

本稿は、2022年8月～2023年8月に実施したフィンランド首都圏における8週間のフィールドワークと、期間外のオンライン (Zoom) フォローアップ・インタビュー調査の記録を、エスノグラフィーの手法を用いて分析したものである。使用した主要なデータは、インタビュー調査と参与観察を中心としており、現地インタビューでは、首都圏の保育者、教師、元保育スタッフ合計5名を対象に半構造化インタビュー調査を実施し、定点的コーディング(佐藤, 2008)を用いて分析をおこなった。本稿では、語りにおいて抽出されたコードを用いて、対象児への作用や子ども理解の構造を考察した。参与観察は、3つの保育施設において複数回実施し、クラス活動の観察を中心に、保育者の保育内容や発話についても聞き取りをし、コーディングを行った。

本研究の手続きは、文部科学省科学研究費 (課題番号: 21K02322) の調査計画およびガイドラインの項目に沿って進められた。具体的な倫理的配慮事項は、日本保育学会倫理綱領に則っており、現地調査実施にあたっては、九州ルーテル学院大学研究倫理審査を受審し承認を得た。いずれの現地調査協力者 (園) へも、文書と口頭で研究趣旨、個人情報保護を遵守し実施する旨を説明し、研究協力の同意を得て調査を開始している。なお、本稿における調査協力者 (園) や地域は、人権に配慮し、原則匿名としている。

3. フィンランドの保育・幼児教育の現状

フィンランドの保育・幼児教育 (以下、保育: Varhaiskasvatus/early childhood education and care) における法律は1973年に制定され、その後、教育現場や社会の変容と共に改革を重ねている (Opetushallitus Utbildningsstyrelsen, 2023)。現

在の就学前教育は、国の教育システムの第一段階として位置付けられ、義務教育前の特別な段階として保証されている。フィンランド教育庁は、保育を「フィンランドの教育システムの一部」とした上で、「成長・発達・学習プロセスの重要な段階といえる。保育は、生涯学習の基盤を築いていくものであり、教育学的な理論をベースに、ケアと教育 (Educare) の統合されたアプローチモデルに基づいて幸福度を高めていくものがある」と明記している (Opetushallitus Utbildningsstyrelsen, 2023)。実際に、フィンランドの保育現場を観察すると、教育と保育の融合型を意識していること、それを可能とする少人数制の保育が実践されている (三井, 2021)。他方、様々な国や地域、文化、社会背景を持つ家族と子どもへのサポートは、現時点では十分に追いついていないと言え、保育者の職務の複雑化も課題となっている。

調査地の一つ、ヘルシンキ中心地から数十キロのA地区を考えたい。A地区は、ヘルシンキのベッドタウンである。2015年以降、首都圏に比較すると家賃の手ごろな公立住宅が建築されたことに伴い、移民居住者の増加が著しい地域といえる。ここには、フィンランド出身の住民は半数程度といわれ、主としてアフリカ大陸、トルコ、アフガニスタン、ソマリア、中国、タイ、ベトナム等出身の人々が暮らしている。駅前には、アフリカンマーケット、アジアマーケットが複数点在し、駅前広場では、フィンランドの伝統的なベリーやキノコの屋台の隣に、中東の果物や香草を売る屋台があった。駅前のバス停で待機する乗客すべて、アフリカ系家族と中東系家族ということも珍しくない。広いバスターミナルを端から見渡すと、バス路線に沿ってエスニシティが形成されているかのような印象を受けるこの地域は公立保育施設があるため、ここに暮らす乳幼児は、フィンランド語で保育をする園に通うことになる。街のエスニシティは、園で集合体となり、フィンランド式保育に託されていく。

また、調査地B地区は、2000年代には既に移民家族の居住が多い地域であり、その特色は、パンデミック直前からイスラム教徒の顕著な増加であった。駅前から続く歩道では、すれ違う家族は、服装や話される言語、振る舞いから、多くが海外にルーツがある住民と思われた。B地区の乳幼児が通う保育施設も、フィンランドの伝統的な公立園である。

調査では、B地区近隣に働く、保育者C氏に話を聞いた。C氏は、多様な背景の家族（特に子どものルーツが海外にある場合）にかかわることは10年ほど前から増えたとして、「時代に適応した保育が必要です」と穏やかに話した。そのうえで、家族支援の一例として「フィンランドでは、外でも遊ぶことが推奨されますが、そのことについて、海外にルーツをもつ家族には、理解してもらえないことがほとんどです。それは、海外から移住してきたばかりの人ではなく、長く住んでいても同じように理解してもらえるまで時間を要します。所属コミュニティ内の常識ではない場合、保育の方法を変えてほしいといわれることもあります」と話してくれた。同地区の保育者D氏も、「一般的に寒い日でも（太陽を浴びるため）外遊びはフィンランドの保育で欠かせません。そのことを理解してもらうための努力をしています。それでも、なかなか理解してもらえなかったり、嫌がられたりすることは多いです。私のクラスにも、外遊びについて理解してもらうまでけっこう時間のかかった家族がいましたね…」と話した。理解してもらえらるまでの期間を尋ねると「1年くらいです」と即答であった。1年という時間をかけた保護者とのやり取りは、保育者にとっては負担を伴う。ICT化が進み、便利さと共存するフィンランドの保育現場にあっても、保護者との直接的なやり取りが重要であることを垣間見る事例であると共に、このような保育者の日々の積み重ねが、保育システムや家族を支えていることも明らかになった。同時に、インタビューや聞き取りを通して、現場保育者の負担増加や困り感の解消については、日本の保育現場同様に、自治体の関与が不十分である現状も明らかになった。

4. 保育現場における子ども理解の方法

(1) フィンランドの保育施設について

フィンランドの保育は、幼保一元化（保育所・幼稚園等の区分はない）であり、保育施設はpäiväkotiという保育施設のみで実施されている（本稿では、保育施設と表現）。フィンランド全土では、公立のpäiväkoti利用が90%以上といわれ、そのほかのニーズに応じた自宅保育や民間保育等の選択肢を活用する家族は少ない。1996年の保育法改正によって、親の就労有無に関わらず保育を受けられる「主体的権

利」が子どもに与えられた。自治体は保育や特別支援が必要な子どもにサービスを提供する義務が生じ、利用者は所得に応じて保育料が決定される。保育者1名に対し、3歳未満は子ども4人まで、3歳以上の場合、子ども7人までの比率で保育ができる。その後、2018年の法律改訂によって、クラス（チーム）は、Varhaiskasvatuksen opettaja（保育・幼児教育専門教師）、Varhaiskasvatuksen Sosionomi（保育・幼児教育ソーシャルワーカー）、Varhaiskasvatuksen Lastenhoitaja（保育・幼児教育専門のケアスタッフ）の3人の専門家がペアとして配属されることが原則となっている（Opetushallitus Utbildningsstyrelsen, 2023）^(注)。

訪問したE園は、70%の園児が、フィンランド出身ではなかった。調査園の話によると、現在の東ヘルシンキ地区の保育施設のすべてが、所属児童の半数以上が海外にルーツをもっているといわれており、この地域の保育者は日常的に海外とつながる子どもの保育実践をしているという。

(2) 実践から考えるフィンランドの保育

E園で給食時に観察をしていると、パンや牛乳、野菜の種類が最低2種類ずつあり選べること（場合によっては選ばないことも可能）、宗教上の配慮、菜食主義者への配慮が個別食ではなく、最初から用意され、個々の園児が選ぶことが可能であった。ミルクは、飲み口の違うタイプ（普通の牛乳、ヨーグルト風味）や「選ばない」ことを選択もできた。見学した3歳～5歳クラスでは、子ども自身がビュッフェ形式で食事をとることを原則として、スープなどの配膳が難しいものに限ってのみ、保育者に量や好みを伝えとりわけてもらっていた。保育現場で豊富な選択肢が用意されていることは、子どもへの生活への配慮であり、人権を意識した取り組みだと話してくれた。

E園では、保育歴10年のF氏にも話を聞いた。食育（Ruoka Kasvutus）について「食べさせることが食育ではないと思っています」とした上で「私の担当チーム（クラス）には、トマトが苦手な子がいて（これまで食べたことがないのかもしれない）、食べるのを躊躇していました。私は『食べなくてもいいから、さわったり、においをかいだりしてごらん』とアドバイスしました。子どもはフィンランド出身ではありませんでしたが、しかしこの問題は、子ども

のルーツだけが要因ではないと思います。食生活の多様な子どもがいますので。このような細かな指導は必要だと思います。触る、においをかぐことを嫌がるならば、フォークで刺してみる、ナイフで切って断面をみる、種の数数を数えてみるだけでもよいと思います」と話してくれた。そして、保育者の中には「出されたものは食べるべき」と指導する年長者もいること（ただし、無理強い禁止）、そのような保育者は研修を受け、学ぶべきだと警鐘をならした。

また、各園では、トイレの時間や回数を一律にしないこと（行きたい子どもの確認をしてから少人数で行く、個々のタイミングで行く）が徹底されていた。3歳未満時クラスでも、子どもの意思確認を忘れない様子がみられた（実際には、必要に応じて積極的にトイレへサポートする）。

さらに、遊びの場面においては、「集団で遊ぶ・遊ばない」や「遊びの内容」について、保育者の関与がほとんど見当たらず、特に外遊びでは、安全確保とけんかの仲裁を中心に、保育者は子どもの傍らにいて大切にしている様子であった。日本において、保育者が率先して鬼ごっこを仕掛ける場面や、子どもが大人に群がって遊ぶ場面に慣れていると、外遊びの光景は毎回とても静かで穏やかに感じるものであろう。

保育者から子どもへの言葉かけの場面では、子どもへの関わりと、理解の観点の違いについて考える場に遭遇した。具体的には、子どもと保育者の会話において、保育者からの「ありがとう」「すごいね」「助かるよ」等の「感謝」や「賞賛」の言葉が、数えるほどしか出現しなかったのである。たとえば、子どもが自ら机を運ぶこと、服をたたむこと、共同のテーブルを拭いたことに対し、保育者は「感謝」や「賞賛」の代わりに「これで早く片付くから、次の活動ができるね」「素早い行動をしていると思う」「とても綺麗になっているよ」など、子どもの行動を可視化する言葉を選んで使用していた。これは一見すると「感謝」や「賞賛」と変わらないようにも思えるが、保育における効果は大きく違うと思われる場面であり、興味深い。つまり、従来の日本の保育では、大人はきわめて無自覚に「感謝」や「賞賛」を頻出させてしまう。そのことは、保育の原理に照らし合わせるならば、子どもが主体的に（自分で決めて）おこなったふるまいであるにもかかわらず「大人のものさし」で測り、枠づけし、評価してしまう

危険性を伴うものである。褒める行為自体は悪ではないが、ともすれば、保育者養成校の教員でさえ「子ども褒めることが大切」と意味づけ、本来の子ども主体性の育ちを見失う可能性をはらむ。このいくつかの事例をもって、フィンランドの保育の特色を語ることは避けたい。しかし、小さな日常のやりとりの繰り返して保育文化やアイデンティティ形成がされることを改めて考えることが可能となる。さらに、実はフィンランド社会の日常にある共通点荷も、感覚的に気が付くものであり、保育における個の尊重と子ども理解のありかたを裏付ける一面であることが考察できた。

保育現場において、多様な背景をもつ子どもたちのアイデンティティ形成は、他者との関係の中で日々構築されていく。つまり、それは当然、ルーツに固執するものではなく、どのような経験をしていくか、どのように（な）他者とやりとりをしていくかで大きく変化するものである。海外にルーツがありながらも、フィンランドの保育空間をホームとする子どもたちは、家族のもつエスニックアイデンティティに影響され、保育の場との行き来を通して、健全な自尊感情をもち、新しい個の形成が期待される。その点において、フィンランドの保育における環境構成、人権への配慮、乳幼児期における保育方法にみられる「子ども理解」の観点や方法があるとしたら、それらは排除や同化を求めるものでも、ルーツを押し付けカテゴライズするものでもなく、主体的行為に目を向けるきっかけを生むような注目すべき視点が隠されていると示唆できた。

5. 考察

フィンランドの保育現場でも、日本同様に集団協調主義に影響されており、学級経営においては、個性を尊重しながらも、子どもによる自発的な同調や相乗効果を期待していく場面もみられる。たとえば、静かに着席しなければならないときに、保育者が指示をしなくても自ら動けるかだけでなく、子ども同士が顔を見合わせたり声をかけあったりしながら着席を終えることを推奨したり、そのことを保育者が喜んだりする場面がある。ただし、このような自発性や同調を求めることの裏にある「察する」行為は、文化差が大きく、異なる文化の中で行為として生成

することはたいへん難しい。とりわけ、保育現場というのは、乳幼児の多くが生まれて初めて家族と離れて社会的な集団に属する場であって、アイデンティティ形成がはじまるタイミングである。したがって、保育者は、子どもの発達を踏まえた心理学の知識や、マネジメント力が必要となる。また、海外にルーツのある子どもの場合、多くが「初めての保育施設」に加えて「初めての異文化交流（体験）」になることも想定される。そのような場においては、何より保育者は、保育空間にヒエラルキーを作り出さない空間づくり、つまり様々な序列関係が生じない配慮が必要となるであろう。その点においては、フィンランド社会に年功序列の考え方がなく、保育者間の意見交換やチームミーティングで発言がしやすい風土は望まれるものであり、若い園長を積極的に起用する自治体の方針も、園の風通しのよさを作り、園づくりに影響を与えていると予測できるものである。なにより、年齢や役割が多岐にわたる場での建設的な意見交換は、保育者の「子ども理解」を健全にしていく可能性をもっている。また、フィンランドの保育現場におけるマイノリティ・ヒエラルキーについて、ジェンダーの視点からみると、性別による序列関係は顕在化していなかった。それらは、日常的な保育者の態度や保育方法によって公平性が保たれた成果であると同時に、家庭生活における日常の子どもへの刷り込みが少ないため、新たなヒエラルキーの形成や子どもへの連鎖の心配がみられないのだと推測できた。

さらに、保育者からの集団内の調和を期待は最低限であり、同調圧力をかける・発言がしにくい状況を作るような行為はみられなかった。もちろん保育現場においてこのような行為は世界のどこであっても「ありえない」はずであるが、時には保育者としての評価を気にし、自尊心を守るために、特定のマイノリティ（ここでは海外につながる子どもや家族）の排除を行うような心理状態に陥ることが考えられる。たとえば、保育現場で英語の離せない保育者が、英語圏の保護者とのやり取りをしないような状況がそうである。フィンランド語の十分ではない保護者や子どもに対して、早くフィンランド語を話すように強くもとめるような状況も「他者の劣等生を目立たせる」行為となる。このような「日常の小さな行為」は、保育者自身も気が付きにくく見過ごされやすいため、保育現場では頻繁に起こりうる。それら

は子どもに連鎖し、子どもや保育者同士で共有される危険性を伴うもので、相互に気づきチェックしあえる体制が不可欠である。フィンランドの保育者に限らず、多くの大人が無自覚的に持っている、暗黙の保育観や子ども観について、より自覚的になっていく必要性が示唆される。

箕浦（1990）が、「文化は行動に影響を及ぼすが、行動を決定するものではない」と述べるように、本来、保育において複数の意味体系の場におかれたとき、乳幼児は個人の意味でさまざまな選択する自由があり、そこから新しい個を確立していくことが求められる。ところが、多文化共生時代の保育現場では、大人対子ども、またはマイノリティ対マジョリティという関係性において、その構造は十分に機能しない・または歪みに気づかれぬこともある。だからこそ、フィンランドで観察できる給食時の選択肢、遊びや排せつ、言葉かけなどのありようは、今後も振り返り、分析する余地を残している。

フィンランドの保育者をとりまく状況は複雑で、時には保育実践での根幹をゆるがすようなエピソードを聞くこともある。その要因を、日本だけでなくフィンランドの保育現場においても、目に映った子どものふるまいや子どものルーツ、家族の背景のみに頼らず、保育の出発点である「子ども理解」による多角的な考察力に求めていく姿勢が必要であると明らかになった。インタビューや保育実践の観察からは、フィンランドにおいても保育者の能力差やモチベーションの違いは大きく、仕事の連携の難しさがあることが理解できる。自治体との協力の間で悩む管理職も多い。ただし、保育者個々の能力や熱量によって子ども理解にブレが生じないような、研修の機会が多数用意されていることや、保育者自身が「休むこと」や「家族を大切にすること」など、人としての権利を考える機会が社会全体にあることが、フィンランドの保育現場と日本の保育現場の「子ども理解」や課題解決にも影響していると考えられる機会を得た。

さらに、フィンランドの保育現場の事例を分析していくと、森田（2007）の日本におけるブラジル人児童の調査との関連性に気づく。研究では、受容される「違い」と受容されない「違い」について興味深い報告がなされ、具体的には、日本のクラスにブラジル人児童が来た際に「言葉が話せない」などの「違い」は寛容に受け入れ思いやれるが、その後、

順応して日本語を使い始め日常的なコミュニケーションに支障がなくなると、許容度が狭まり、平等化を望む様子が観察できたという。つまり、外国人らしさの透明度によって、相手への対応が変わることを明らかにしている。先の保育現場の事例でいうならば、‘中東地域から移住10年目で、フィンランド語を流暢に話し、いつも保育に理解のある子どもの保護者であるにもかかわらず、寒い日の外遊びはさせないでほしいという希望を出すこと’は、一見奇妙に映るかもしれない。しかし、フィンランドの保育者は、保育ガイドラインの「多様性理解」の記述や専門的知識、保育経験等によって、時間をかけた保護者との話し合いをすすめることを選んでいった。食育にも似た状況がいえるだろう。個の発達過程が違ふことを理解することはもちろん、たとえ同じエスニシティの子どもでも、食育の仕方を変えていた。フィンランドの食を積極的に取り入れる家庭もあれば、家族の出身地の伝統的な食を選ぶ場合もある。地域を移動した子どもによっては、アレルギー症状に悩むことや心理的な影響で食の好みが変化することも当然である。何より、5-6歳くらいまでの子どもの食生活は様々な文脈の影響を受けやすいことから総合的に判断した結果として食の指導を行っている。フィンランドの保育現場に集まる家庭を考えたとき、海外にルーツがある家族だけではなく、経済状況が安定しない、飲酒や暴力など何らかの危機がある、両親が忙しく家庭生活が送れない、家族に障がい児・者がいて世話がある、またはそれ以外にも様々なストレスを抱える家庭を想定した学びを繰り返しておこなっている。もっとも、一人一人の家庭生活も違うのだから「フィンランドで生活する子ども」という包括的なカテゴリーで「子ども理解」をすべきではない。もちろん「子ども理解」の観点は、国や地域によって大きくことなるであろう。たとえば教育現場で、教科教育を重点化している欧米諸国に比較して、全人教育を推進する日本の公立小学校では、学力づくりと並行した人格や社会性、生活態度にかかる評価の観点が重視される傾向があり、海外につながる子どもや家族のアイデンティティ形成に難しさをもたらすこともある(森田, 2006)。保育における評価の観点についても同様のことが考えられ、評価の観点(「子ども理解の観点」)が明確にされない限り、その指導内容の解釈は難しい。しかし、その日常に身を置く保育者や教師の場合、日常であ

るが故、ほかから入る異質性に気づくことはできても、自身の特色を明確に言い当てることは至難の業である。また、もし異質性や文化差があり、自身の課題の特色が見えてきた場合にも、実際に「文化的な要因」「個人的な要因」のどちらが該当しているのかという因果関係を予測することはたいへん複雑で困難である。

フィンランドの保育における保育者の語りや振る舞いは、保育方法・環境構成の一部として観察できると共に、移民社会における社会文化的現象としてフィンランド社会の片隅に存在し、リアリティをもつものである。保育者の語りに関していえば、単なるやりとりの説明ではなく、状況やコンテキストによって、社会の問題と絡みあう重要な手がかりといえる。つまり、保育の文脈の中で、当事者以外の社会的なものとの反応しあって、様々な方向へ発展する可能性を秘めているのである。保育者には今後「私の目の前にいる子どもをどう捉えるか、健やかな成長をサポートできるか」という観察による視点のみならず、対象者に関する客観的情報を解釈・統合する専門技術、子どもや家族の保育現場以外の社会との接点に着目した「子ども理解」の視点が求められるだろう。また、フィンランドのみならず日本においても、保育者自身が自己研鑽やアイデンティティへの理解を持つ態度が引き続き必要である。今後、フィンランド社会における保育の変遷をたどること、近年の保育者やフィンランド社会における「子ども観」や「発達観」について探ることを手掛かりに、それらの違いが大人と子どもの人間関係をどのように変化させていくのかについても検討していく。保育現場において、子ども自らが、保育者や仲間と共に意味空間の広がりや重なりを体験していくことの価値や、社会的・文化的存在になるプロセスに寄り添いながら、多文化共生のはじまりと子どもの様相を分析することを目指したい。

謝 辞

本調査にご協力いただきました、保育・教育関係者およびご家族の皆様にお礼申し上げます。また、世界的パンデミックの中、フィンランドから研究協力を惜しまなかった研究協力者と、調査再開を共に喜び現地サポートをしてくれたフィンランドの友人

に心から感謝いたします。

付 記

本研究は、2021科学研究費補助金（課題番号：21K02322）における成果の一部である。

注

名称については、日本とフィンランドの保育制度と慣用語を総合的に判断し、調査者がフィンランド語話者と協力し、翻訳（一部意訳）した。日本とフィンランドでは、保育関連領域の資格体系が異なるため、文脈に沿った翻訳が不可決であった。たとえば、本文ではVarhaiskasvatuksenを、保育・幼児教育と訳している。しかし、そもそもフィンランドは幼保一元化の立場をとるので、保育と訳すことも可能である。またOpettajaは、直訳では教師を示すが、日本でも幼稚園教諭のことを保育者と呼ぶのと同様、ここでもOpettajaを保育者と訳すことに問題はないと思われる。Varhaiskasvatuksen opettajaは、子どもの就学への繋がりを意識した活動を計画し実施していくリーダーとなる（教育的な側面を得意とする）。Lastenhoitajaは、看護や介護などの基礎免許を持つ専門職で、保育現場で働くVarhaiskasvatuksenは、保育・幼児教育に特化した資格を持つスタッフである。直訳すると、家族に代わって子どもの世話をするナニー（Nanny）の意をなす場合もあるが、日本では該当する職種がないため、イメージしやすいケアスタッフとしている。養護的な視点で、子どもの身の回りの世話を主として担うのは、Varhaiskasvatuksen Lastenhoitajaである。

3者は、それぞれの専門性を持ちながら、仕事の重なりをもち、チームで保育実践をする。個々に分担された任務や禁止事項に留意しながら（たとえば、各種にゆだねられる記録は各自で作成する、インシュリン注射はLastenhoitajaのみなど）、実際の保育活動では柔軟に子どもにかかわることができ、協力関係が欠かせない。

引 用

外務省. (2021). フィンランド共和国基礎データ.

<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/finland/data.html>

(最終閲覧：2023年9月20日).

平松美由紀. (2017). 保育者に求められる子ども理解の視点について. 中国学園紀要, 16, 169-176.

木田千晶. (2022). 保育・幼児教育における「子ども理解」研究の動向から見た「子ども理解」という言葉の位置づけ. 岡崎女子大学・岡崎女子短期大学研究紀要, 55, 23-32, 2022.

Opetushallitus Utbildningsstyrelsen . (2023) . 「Varhaiskasvatus (ECEC)」

<https://www.oph.fi/en/education-system> (最終閲覧：2023年9月24日).

佐藤喜代・鈴木正敏(1997). 保育者の子ども理解：子どもとのかかわり. 日本保育学会大会発表論文集, 50, 298-299.

上村晶. (2016). 保育者の子ども理解に関する研究動向 (2) —視点と方法論に着目して—. 桜花学園大学保育学部研究紀要, 14, 31-47.

上山瑠津子・杉村伸一郎. (2017). 保育における子ども理解の研究動向：保育者の認知過程の観点から. 幼年教育研究年報, 40, 61-71.

上山瑠津子・杉村伸一郎. (2021). 保育における子ども理解を可視化する実践支援. 保育学研究, 59-3, 11-22.

小田豊・中坪史典. (2009). 幼児理解からはじまる保育・幼児教育方法. 建帛社.

高橋真由美・川田学. (2021). 学生の子どもの理解に関する学びに影響を与える要因 幼稚園教育実習の経験との関連から. 子ども発達臨床研究, 15, 11-30.

高濱裕子. (2000). 保育者の熟達化プロセス—経験年数と事例に対する対応—. 発達心理学研究, 11, 200-211.

箕浦康子. (1990). 文化のなかの子ども. 東京大学出版.

森田京子. (2007). 子どもたちのアイデンティティ・ポリティックス：ブラジル人のいる小学校のエスノグラフィ. 新曜社.

三井真紀. (2008). フィンランドの保育環境に関する一考察 (2): 多文化保育プログラムMONIKUから. 九州ルーテル学院大学VISIO, 37, 81-88.

三井真紀. (2019). フィンランドの保育における共生の現状. 九州ルーテル学院大学VISIO, 49, 9-17.

三井真紀. (2021). フィンランドの保育における一考察：多文化共生のはじまりを読み解く. 九州ルーテル学院大学VISIO, 51, 39-46.

World Happiness Report 2023. (2023). SDSN (国際連合持続可能開発ソリューションネットワーク), The World Happiness Report.

<https://worldhappiness.report/ed/2023/> (最終閲覧：2023年9月23日).