

# 保育現場にみられる多文化共生と環境構成の原理（1）

—A幼稚園の事例から—

三井真紀・石井章仁・林 悠子

韓 在熙・松山有美

## Trends of Research on Multicultural Approach to Early Childhood Care and Education (1): Focusing on Environmental Composition at a Kindergarten

Maki Mitsui, Akihito Ishii, Yuko Hayashi, Han Jaehee, Yumi Matsuyama

### 1. 問題

日本における在留外国人は、2015年末に223万2,189人、2016年末には過去最多の238万2,822人となり、毎年10万人規模で増加している（法務省、2017）。日本に暮らし始める多くの外国人家族が断続的に増加する中、日本の保育現場（保育所、幼稚園、認定こども園など）で保育される子どもは多様で、国際結婚や海外生活などで外国にルーツを持つ子ども、日本生まれ日本育ちのニューカマーの子どもなど、いろいろな背景をもち在籍している。

日本の政策において「多文化共生」という文言が用いられ始めたのは2005年「多文化共生の推進に関する研究機関」設置以降であり、そこから飛躍的に国民の意識は高まることが期待された。一方で、過去に国の政策としての就学前児童に対する多文化保育カリキュラム等の指針は存在しておらず、現在までに実施されている取り組みは、外国人住民の多い地域の自治体やNPO、大学や研究者が中心の活動であることが明らかにされている（三井他、2017）。また、国内の主要な多文化保育・教育にかかる学術研究からは、多文化保育研究の動向を探ることはできるが（三井他、2017）、保育現場や地域の実態を受け、研究者が新しい視座を考察する可能性は残されたままである。

### 2. 目的と方法

本研究は、日本における多文化保育について学術的視座から分析することを通し、今後の多文化保育研究へのアプローチについて展望することを目的としたものである。

多文化共生という原理は、集団同士が対等である概念を意味し、それは同化主義と相反するものである。そもそも保育現場とは、子ども一人一人が自己を発揮でき、安心して過ごせる環境構成がされるべきであろう。家庭とは違うその特別な空間は、遊びを通して、自分や他者を知り、楽しみ、喜び、感動し、憂い、時には悔しがったり、嘆いたり、困ったり、助けを求めたりできる環境を整えなければならない。本稿は、そのような保育原理を前提に、東京都に位置するA幼稚園を事例として取り上げた研究会の議論を個々に掘り下げ、日本の多文化保育の課題を考察したものである。A幼稚園は、移住した外国人や、海外生活から帰った日本人の子どもが多く在籍する。園では、多文化保育環境にある実践を日常的に目にするようになる。子ども中心で観察したことで見えるリアルな様相を通して、本来子ども自身のためであるべき多文化保育研究の方向性を示唆したい。ここでは、A幼稚園での在り方を他園と比較したり分類したり、解釈したりするのではない。多文化共生における環境構成で我々が求めるべき課題について、実践を切り口に考察することをめざしたものである。

### 3. 保育現場にみられる多文化共生

#### (1) 実践研究の視点から

保育の質向上が国際的に重視されている今、保育者自身が、保育の質向上の意義を理解し、その中核を担う存在であることに自覚的になることが求められる。保育現場で、保育者は子どもとのかかわりを日々省察し、次の実践へとつなげる営みを継続している。この積み重ねが発展することが、保育の質向上に直結する。実践の発展的循環を言語化し、発信してゆくことが、保育者による実践研究となる。A幼稚園の事例は、保育者の実践研究の発展においても重要な示唆を含むものであるため、本稿では、多文化保育の観点から、保育者と実践研究という切り口で考察してみたい。

全国保育士会（2013）によると、現在の実践の向上と未来の子どもたちの健やかな育ちを見据えた科学研究が実践研究であり、「保育の経験知・暗黙知を専門的知見として体系化」することが専門職の役割であるとされている。しかしながら、先行研究の検討にもとづいた理論構築や客観的かつ厳密な言語の使用など、科学研究の遂行にあたり研究者にとっては当然であることは、実践当事者である保育者にとって日々の実践で馴染のないものである。「研究」という言葉自体が遠い存在であるというのが、正直なところかもしれない。A幼稚園の事例より、研究者が、実践の知の宝庫である保育現場の担い手である保育者と研究との距離を縮める役割を果たすことができるという示唆を得た。

多文化保育の観点からは、目の前の支援という視点と、未来の担い手を育てるという長期的な視点双方から、実践研究が必要である。多文化保育は、国としての支援策がない中、自治体や現場の努力によって行われているのが現状である（三井他、2017）。外国につながる子どもとその子どもが所属するクラスに、保育者はどのように関わっているのか、子ども間の関係性や保護者との関係性はどのようなものか、その実態から必要な支援が何かを明らかにすることにより、政策提言を行うことが急がれる。また、支援の視点だけでなく、多文化な環境にある保育によって何が創造されているのか、子どもの育ちがどのように豊かになっているのかを明らかにすることは、国のめざす多文化共生社会の構築に大きな貢献をもたらすと考えられる。今回の事例報告

は、遊びの普遍性という視点からのものであったが、多文化保育における支援と創造の実践という視点からも、多くの示唆が得られる報告であった。

A幼稚園では、当初は保育者による絵本の読み聞かせに集中していなかった、日本語のわからない子どもが、やがて一緒になって絵本を楽しむようになる変化や、遊び集団が言語で分かれている状況から、英語が第一言語の子どもが日本語集団の遊びに興味を持ち、集団に入っていく様子など、多文化保育での子どもたちの姿の変化が撮影されていた。これらの場面を、保育者はどのように捉えていたのだろうか。保育者が子どもたちにどのような関わりをしていたのだろうか。日々の記録には何が残されているのだろうか。保育者間ではどのような議論が重ねられているのだろうか。多文化共生社会の担い手を育てるという視座から、多文化な環境での保育において、子ども同士、子どもと保育者の関係性が何を生み出し、子ども達がどのように育っているのか、日々子どもと共に過ごす保育者だからこそ捉えられることを丁寧に明らかにしてゆくことが、保育者による実践研究の意義である。

小学校以上の教育において、外国につながる子どもへの支援は言語的支援にとどまっている（三井他、2017）が、言語だけでなく、習慣、子育て文化など、多様な価値観を、日本の保育の場でどのように受け止め、尊重しているのか、子ども・家族の生活に密接な関わりを持つ保育現場であるからこそ、生活の視点からの多文化共生の実現への糸口が見いだせるのではないだろうか。また、多文化な環境での保育を経験した子どもたちが、その後どのように育つてゆくのか、長期的な追跡調査も可能となるだろう。保育者が、多文化保育の実践研究の意義を理解し、研究的態度を備え、実践してゆくためには、保育者の気づきを促すための第三者の存在が欠かせない。それが研究者の役割であると言えよう。撮影場面の中には、保育者が気付かないまま過ぎてしまっていたことも多くあったことだろう。第三者の視点を知り、保育者が「この場面のこの子どもの表現」の意味を考えるきっかけが生まれることが、保育者の研究的態度を涵養することにつながる。実践当事者である保育者と、第三者としての研究者による交流が、実践研究の質を高めることにつながるだろう。

## （2） 「保育者の援助の視点から」

今回の幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂（2017年3月31日）では、これまで大事にされていた、環境を通じた保育（教育）、遊びを中心とする総合的な活動、子どもの主体的な活動による遊びの広がり・深まり、が一層重要となった。これは従来の保育・幼児教育においても重要視されたものであるが、さらに子ども同士との主体的・協同的な活動における深い学びが強調された。A幼稚園の事例は、子どもの主体的な活動を促していく保育者と子どものかかわり（相互作用）について考究すること、特に多文化保育環境における子ども同士のかかわる力を育むための保育者の援助について考察できるものであった。

保育者は、自らの保育を見る視点のもとめられる。つまり「見方・考え方を十分に生かしながら、その環境にかかわって幼児が主体性を十分に発揮して展開する生活」（文部科学省，2018）が重要であるため、保育者の保育計画と援助にはヒドウンカリキュラム（潜在的カリキュラム）が不可欠となり、外国につながる子どもと日本人の子ども双方の自由な活動を保障しながら、子ども同士がかかわる力を育むための援助の視点が重要となる。

子どもの保育における環境の影響は強く、それは大きく物的環境と人的環境に分けられる。一見、保育者は人的環境だけに考えられるが、実際の保育者が子どもとかかわる時のことばかけや応答的対応は、もう一つのかかわりの環境ともいえるもので、そのかかわりによる子どもの育ちは大きい。また、環境を通しての保育は、新しいものではなく、これまでも日本の保育において長い間大切にされてきたキーワードである。保育者の視点、すなわち保育活動のねらいや配慮をもとに構成された環境の中では、子どもが保育者への信頼と居場所感を持ち、活動に主体的に関わってはじめて意味を持つ。保育者は、子どもの遊びの動きを予想し、さらに遊びが展開していくように見通しをもって保育しなければならない。そして、保育者がどのような環境を用意するのか、子どもが関わりたくなるようにするにはどのようにするのか等、環境構成の視点が、子ども同士がかかわる場面において重要である。

A幼稚園の事例で、日本語母語者の子どものグループと、英語母語者の子どものグループに分かれた遊びが行われている場面があった。このとき、両方

の言語を同程度に話す子どもは、仲間が近づくと日本語と英語に自在に使い分けていた。ここで、両方の言語を話す子どもは「つなぎ役」をしており、おそらく子どもは家庭や保育現場においても、親と保育所の「つなぎ役」をしている可能性がある。しかしながら「つなぎ役」の子どもは、異なる文化の合間のいらだちを経験することもあるため、異なる文化への理解の視点をもつ保育者からの、子どもへの援助が必要となる。子どもの信頼、自信、自立の構築における、保育者の小グループ・個別のかかわり・保育者の位置取りは、子どもとのかかわりや立ち位置の重要性を示している。また、言葉を介さずに、体験として取り組み遊べる世界共通の遊び（砂遊びや鬼ごっこ）や、日本にも多くある「手遊び」をする場面では、子ども同士のかかわりとなるきっかけが溢れている。このような機会を逃さず保育計画にとりいれる保育者の援助と配慮に基づくかかわりが読み取れた。保育者のスキル、すなわち「どのように子どもたちとかかわり、子どもたちの学びと発達を支えるか」が、保育の質における最も重要な要素（Iram, 2015, 訳書, p14）とされている。

保育者の視点については「保育所保育指針」などの「保育の実施に関して留意すべき事項」において「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にすること」と明記されているように「保育士等は、自らの感性や価値観を振り返りながら、子どもや家庭の多様性を十分に認識し、それらを積極的に認め、互いに尊重し合える雰囲気をつくり出すことに努めることが求められる」（厚生省，2017）ものである。保育者は子ども同士の関わりを見守りながら、子どもに求める多様性に応じたかかわりの視点をもつことが大切である。たとえば、保育現場での支え合いを通して、多様性の尊重と相互共存・共生の統合的な視点を体験することであり、それはどの子どものアイデンティティ形成においても有意義なものである。

保育者養成段階においては、多様性に関する自身の認識および、保育実践を行うための基礎となる多文化共生の視点を育成し、強化する必要がある。今後、保育者養成課程及び現職教育における多文化保育・教育に関する科目設定やカリキュラム、研修システムの構築が必要である。

### (3) 多文化保育における境界線とその変容

三井ら(2017)のこれまでの研究では、多文化主義政策を「集団同士が対等である概念を意味し、それは同化主義と相反するもの」と定義したうえで、保育の現場においてはこの「対等」という関係性が十分に保障されていないのではなかろうかという疑問を提起してきた(三井他, 2017)。日本社会における多文化主義政策の潮流は、多文化活動を保育現場において積極的に取り入れることを後押ししてきた。しかしその内実は、異文化伝統行事の実施や食文化や民族衣装などの紹介を例としたツーリストアプローチの範疇に長い間とどまるものであった(三井他, 2017)。

また、外国につながる子どもや保護者を対象にした支援は、言葉カードや日本語教室などを通じた言語支援を中心としてきており、彼ら・彼女らの宗教や生活習慣を何か異なるものと捉え、その都度戸惑いながら、いかに保育現場の日常にこうした異質なものを取り込んでいくのかという個別対応型の保育支援が展開されてきた(三井他, 2017)。すなわち、そこには中心となる文化を暗黙裡に設定し、それに属する人々(マジョリティ)とそれに属さない人々(マイノリティ)は、ハッキリとした境界線で区別されてきたのである。日本語や日本文化という中心に向かって、いかに異質な言語や文化を近づけるか、どの様にマイノリティの子どもや保護者に日本語という言語を理解してもらい、日本的な保育環境に馴染んでもらうかが、保育現場において取り組むべき多文化共生の課題であった。しかし、こうした多文化保育をめぐる二項対立的状況は、多文化主義政策がめざす「対等」な関係性を保育現場にもたらしめているのであろうか。

そして、この問いに対して一つの視点を与えてくれたのが、本論の分析対象である。A幼稚園の日常を眺めてみると、そこにはマジョリティとマイノリティという境界線を具体的な姿をもって確認することができない。なぜなら、A幼稚園において、子ども一人一人は、縦横無尽にグループを変え境界を越えていくため、そこにマジョリティとマイノリティの明白な境界を描くことは難しいからである。A幼稚園は、海外経験が豊富な人々が集住する地域に所在し、多言語や様々な宗教、生活習慣がまさに混在した保育現場である。言語というひとつの文化的側面を切り取ってみても、子どもたちは自分の都合

や活動の内容により使用言語を変えながら、「言語」という境界線を越えていく。その一方で、母語を共有する子ども同士でグループを作り、そのグループ内で彼ら・彼女らの遊びを楽しむ様子も窺える。英語母語者は、英語の輪を作り自分たちのテンションにあった遊びに集中している姿があった。つまり、それぞれの共通項を繰り寄せ、自分たちの安全地帯を形成しているのである。このように、子ども自身で、多様な友達と関わりながら様々な遊びを創り出し、流動的な輪を形成することで、多文化という空間で共生しているのだ。

A幼稚園のように多様な文化が混在する保育現場は、今後増えていくだろう。その際、ある一つの言語や文化に依拠した境界線の優位性は益々意味をもたなくなる。文化的背景が多様化するほど、保育現場の境界線は曖昧になり、相互の関係はより一層「対等」であることが要請される。これまでの保育現場における多文化保育観は、はたして子どもたちの生活に根ざした保育実践であったであろうか。大人たち(保育者や保護者)が恣意的に引いた「境界線」に子どもたちを並べ、その線の内と外に子どもたちをグルーピングした上で、日々の保育をおこなうことは、「対等」であることを要請する多文化主義政策とは相入れないだろう。A幼稚園の子どもたちを眼差すことは、未だ多くの保育現場に存在する境界線を変容させるためのヒントを探る作業といえよう。

荻谷(2002)は、教育改革を論じるなかで「現実との対話を欠いた理想は、実現のための手段を見失うために、容易にイデオロギーへと転化する」と述べたが、多文化保育も例外ではない。そしてなによりも、子どもたちは、文化的背景に関わらず自分たちで多様なグループを形成しお互いで通じ合いながら、伸び伸びと育つ力を持っているのだ。其れ故、汐見(2017)がいうところの「育ての主体」としての保育者は、こうした現実と対話し続けること、多文化保育もその延長線上にあるという現実を踏まえ、いかに多文化保育を実践するのかを再考していく必要があるだろう。

#### 4. 保育における遊び環境と援助の重要性

##### (1) 保育における普遍的な要素と多文化保育の関連

幼稚園教育要領や保育所保育指針においては、10年ごとの改訂・改定にかかわらず、これまで「環境を通した保育(教育)」が重視されてきた。保育者は、それまでの子どもの状況や経過を踏まえ、ある程度その日の子どもの活動や動きを予測し、意図的・計画的に環境を整えることが求められる。そして、子どもは、その日の生活のある程度、予測・期待しながら、主体的にその環境にかかわっていくのである。さらに、保育者は、その場で子どもたちの動きや表現、言葉、心情などを読み取り、必要であればその環境を再構成するのである。

一方、基本的な保育方法の柱でもある環境を通した保育(教育)は、「遊びを通じての総合的指導」すなわち、すべての生活や経験、学び等が遊びを通じて行われる。子どもが主体的に遊ぶ中で行われる保育(教育)は、小学校以降の学びの様式とは異なっている(領域と教科)。したがって、保育の中で培われるべき、育みたい資質・能力「知識及び技能の基礎」、「思考力、判断力、表現力の基礎」「学びに向かう力、人間性等」は、やはり遊びを通じて総合的に育まれなければならない。

そのため、基本的な保育方法は通常の保育と変わらず、保育方法ではない「留意点」や「配慮事項」の議論であるといえよう。年齢や発達による要素(低年齢児・幼児・個人差)、障がいの有無による要素(「要支援」の子どもも含む)、外国籍や外国につながる子どもなどの言語や生活習慣の違いによる要素への留意点や配慮事項は、教育要領や保育指針にもみられるため、その留意の方法が多文化保育の1つの議論の方向となる。

A幼稚園では、両親ともに外国出身である家庭と、父親または母親のみが外国出身である家庭、両親ともに日本人で、これまで外国で暮らしてきた家庭などが混在している。また、短期的に滞在している場合と長期的に居住している場合があり、中には数か月間一時的に帰国ししばらく母国で暮らして再来日するという場合もある。実際に、4歳児クラスにおいて、その子どもが使用する同一言語による遊び集団の形成が見られた。英語の母語者(あるいは英語を優位に使う子ども)は、英語が主優位となる子

ども同士で遊び集団を形成していた。しかし、5歳児のクラスでは、互いを理解し、共に生活を重ねた結果、遊びの中での融合が見られた。とくに、簡単な集団遊び(リレーやかくれんぼ、鬼遊びなど)など、言葉が遊びに占める割合が少ない場合において容易であった。一方、ごっこ遊びや協同して何かを作るなど、ある程度の共通言語を必要とする遊びにおいては、戸惑いが見られる場面があった。例えば、「入れて」「いいよ」というやりとりや、役割やイメージを共有したストーリーの展開時である。保育者は、全体への話や活動に際しては、ゆっくりした日本語で語りかけていた。また、英語が主優位となる子どもが困っている場面や保護者については、英語を優先して話かけるなど、集団的・個別的配慮をしようとしていた。

##### (2) 環境を通した保育・教育及び遊びを通しての総合的指導と多文化

環境を構成する際の援助は、外国につながる乳幼児の数が少ない場合、マイノリティである子どもや家庭への個別の援助及び、マジョリティである他の子どもへの理解や働きかけが行われる。しかし、A園のように外国につながる子どもの比率が高く、対等に近い数やそれ以上になる場合、個別援助だけでなく、集団へのアプローチ、集団援助が必要になる。

外国につながる乳幼児同士で遊ぶグループや集団に対して、遊びを通して、他の集団の子どもとも接することのできるきっかけを作ったり、困っている場面には寄り添ったり、必要な環境を加えていたり、時に自らがモデルになるなどといった基本的な援助が望ましい。例えば、幼児においては、集団の形成(わらべうた・手遊びなどでふれあう、簡単なゲームや集団遊び)が課題となる。こうした遊びを通して、楽しみながら互いを意識し結果的に仲間関係を意識するようになる。一方で、一斉的な活動や場面ばかりであったり、座っていないと長時間が長かったり、大人の指示が多い園などでは、他児との差が見えやすく、言語的な理解に苦手意識を持つ子どもは、共に活動できないという点で次第に目立つようになる。したがって、多文化保育の実践においては、一斉的ではない、遊びを中心とした保育を考慮する必要がある。

また、園生活の中では、言葉の発達や互いの言語的・非言語的理解の能力が育まれ、年齢や発達段階

によっても援助の方法が異なる。つまり、言葉を遊びに用いることが少ない低年齢児と、徐々に言葉を遊びに用いるようになる段階、活発に言葉を遊びに用いるようになる段階、言葉を使わなければ成立しないような遊びを行う段階で、子どもの関係や動きが異なっており、その年齢や個体差に対する保育者の援助は当然ながら異なるのである。さらに、日本語が理解できない児童でもわかりやすいような絵を使ったサイン表示（片付ける場所や情報等）は重要な環境的配慮となる。例えば、その日のスケジュールや物の手順等を絵カードで表現し、子ども自身が見通しを立てられるようにすることが必要である。また、子どもだけでなく、家庭への支援が必要となるため、お便りなど情報をどのようにしたら伝わるかの工夫（翻訳や通訳、図示や明確な写真・絵等）、その家庭の状況を丁寧にアセスメントし、関係機関と協働した援助（アセスメントやケース検討、関係機関との連携）が求められるのである。

## 5. 多文化共生社会における保育現場研究とは

「研究者による多文化保育実践への発展的なアプローチとは？」この問いを探る中で多文化保育研究会を発足し、2年が経過した。毎回の議論の中で、多文化保育研究は、最終的に大人の自己満足ではなく、必ず子どもに返るものでなければいけないと信じ、願っている。そのために、実際に保育現場に足を向けることは、研究者としての視点を強化することであり、定期的に現場を見て振り返る（映像を分析する等）は重要であり議論の基礎となる。

発達年齢によって集合体に変化する様子は、見事に映像の中におさめられている。たとえば、4歳ごろになると、集合体の作られかたのパターンに規則性がみられること、それは4歳ごろになって、おおよそ誰の目にも顕著に映りはじめる振る舞いや表現行為であるため、その時点で対処するのでは遅いものであることが明らかであった。4歳より前に、すでに子ども自身の他者への「気づき」が始まることは周知の事実であるが、多文化保育の環境構成下

においては、より綿密な計画が必要であることや、多文化共生の原理を保育者自身が認識することの重要性を示唆できるものとなった。研究者5人の目を通して、A幼稚園の事例は、A幼稚園独自のものではなく「環境を通した」「遊びを通した」という原理につながる糸口を示してくれた。これらの原理をより丁寧に表現し、保育現場への提言につながる研究活動を行うことを命題としたい。そのことは、多文化保育であろうがなかろうが、保育原理で重要とされていることを発信する機会となるであろう。また、大人が多文化社会で多様性をうけいれる意味の土台となる原理であり、それは、保育者養成に携わる一人としての役割とも重なりをもつものである。

## 付 記

本稿は第8回「多文化保育研究会」（2018年7月22日；岡山）の研究報告および議論を再構築しまとめたものである。

## 引用文献

- Iram Sira, Denise Kingston, Edward Melhuish. (2015) *Assessing Quality in Early Childhood Education and Care: Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEW) Scale for 2-5 Year-olds Provision*, Trentham Books Ltd. (秋田喜代美・淀川裕美 訳『「保育プロセスの質」評価スケール-乳幼児期の「ともに考え、深めつづけること」と「情緒的な安定・安心」を捉えるために』明石書店, 2016年, p. 14.)
- 荻谷剛彦. (2002) 『教育改革の幻想』ちくま新書.
- 厚生労働省. (2018) 『保育所保育指針解説書』p. 287.
- 三井真紀・韓在熙・林悠子・松山有美. (2017) 「日本における多文化保育の政策・実践・研究の動向と課題」『九州ルーテル学院大学 VISIO』47, pp. 31-41.
- 文部科学省. (2018) 幼稚園教育要領解説書. p. 29.
- 無藤隆. (2018) 『育てたい子どもの姿とこれからの保育-平成30年度施幼稚園・保育所・認定こども園・新要領・指针对応-』ぎょうせい.
- 全国保育士会. (2013) 保育を高める実践研究の手引き, <http://www.z-hoikushikai.com/about/siryobox/book/tebiki.pdf> (閲覧日2018年8月1日).