

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—

三 井 真 紀

問 題

多様性 (Diversity) について、グラントとラドソン (Grant & Ladson, 1997) は「人々の間に存在する差異」であると述べている。多文化保育論者は通常、集団間の差異に言及することが多い一方、個人間の差異にも注目する。また、人種的、民族的、ジェンダー、経済的集団、言語、宗教、能力、年齢、性的嗜好性などの属性について、多様性という観点から尊重する視点をもつ。さらにグラント (1997) は、多文化教育／保育とは、「違いを認め、尊重する」という概念であり、一定の輪郭をもたない包括的なものであると述べている。

日本の幼稚園や保育所において、日本を理解し、自己を発現できることは重要なことである。同時に現在は、日本とは違った文化や価値観に対して、違いを正しく認め、尊重できることが必要とされる時代となった。新倉 (2001) は、外国人児童への保育者の姿勢について言及し、保育者の姿勢が乳幼児期の子どもの文化的理解に非常に重要であることを示唆した。保育実践におけるプログラム開発は、グリーンマン (Greenman, 1989) らによって、諸外国では積極的にとりくまれている。現在は、日本国内でも、外国籍をもったり、両親のどちらかが外国で生まれそだったり、日本人であっても日本語を母語としないなど、文化的背景の異なる子どもの入園がごく自然である。両親あるいはどちらかが外国籍をもつ子どもや、海外からの訪日者の割合は、東京都では15人に1人、大阪市では14人に1人といわれ、都市部で多い傾向がある (三井, 2004)。出生率は36人に一人といわれており、この状況は、教育界にも変化を必要としていると考えられる (栗原, 2006)。特に、違う文化の中で、自分の要求をいうことさえ難しく、ストレスをかかえる子どもが多いことは、三井 (2005) らの調査によっても明らかになった。現在、日本ではこの状況に対応するプログラムや対策は講じられていない。したがって、個々の園の対応に任されている状況が続き、保育現場において格差が生じていると考えられる。日本社会は、多文化共生の成熟型の社会へと転換期を迎えようとしている。グラントとスリーパー (Grant & Sleeter, 1985)、森 (2001) は、アメリカ、カナダやオーストラリアの、多民族国家での事例を紹介している。それらの大国では、個々の価値観を重視する生活者中心の社会へ変化していく過程で、すでに異文化間のコミュニケーションに重点を置いた保育や教育が盛んに行われてきた。一方で、ピルヨ (Pirjo, 1999) は、フィンランドに代表されるEUの小国を調査した。小国の場合、それぞれが独自の文化を保ちつつ、他国との協調関係を促進しなければならないと述べる。そこでは、多文化理解のための幼少期からの学習に、国を挙げて取り組む姿勢が大切であると結論付けた。フィンランドは、現在多様な民族が入り混じる環境に変化しつつある。そんな中、2005～2007年にかけ、国はMONIKUというプログラム改良を支援した。MONIKUとは、フィンランド語で

「Multi-Culture」の意味である。このプログラムは、現在も保育現場における多様な子どもへの支援のガイドラインになっている。ヘルシンキ市・エスポー市・ヴァンター市の保育者が中心になって改良をかさねたもので、全国で活用されている。解説書、カラーパンフレット、DVDのセットで成り立ち、保育現場や家族に無料配布される。本稿では、MONIKUにかかわる保育者・家族へのインタビューから、日本の保育環境へヒントを得たい。

目 的

MONIKUを現場で活用する保育者へのインタビューを実施した。インタビューを通して多文化保育実践の状況について明らかにする。また、フィンランド国内住む、乳幼児を持つ日本人保護者へのインタビューを実施した。家族のもつ意識の一端を明らかにしたい。フィンランドの多文化保育環境で、子どもを取り巻く構造を、萩原（1996）の理念モデルから検討し、今後の調査につなげることを目的とする。

方 法

＜期間＞ 2008年2月12日～16日

＜対象者1＞

フィンランドエスポー市、ヘルシンキ市において、保育所または幼稚園で保育に従事する保育者（4名）。すべて女性で、保育経験は、A氏10年、B氏22年、C氏27年、D氏9年である。

＜対象者2＞

フィンランドヘルシンキ市在住の、乳幼児の保護者（4名）。男性2名、女性2名で、いずれも日本人もしくは日本で教育を受けた経験をもつ。

＜手続き＞

本調査は、フィンランドヘルシンキ市およびエスポー市における、現地調査である。

対象者1には、各園の施設内の個室を借りて、インタビューが行われた。すべての保育者と初対面であったため、最初に10分ほど日本とフィンランドの基本的な保育環境の違いなどについて意見交換をし、リラックスした雰囲気の中で回答を得られるよう配慮した。その後のインタビュー時間は、それぞれ約20分間である。質問項目は、三井（2004）を参考に、1. 園の保育方針 2. 多文化保育への取り組み（MONIKU）や事例 3. その他と項目をあらかじめ提示した以外、制約はつけず、保育者のリズムで自由に発言していただいたものを記録した。インタビューは英語でおこなった。対象者2には、保育施設内または保育施設周辺において、保育中（保育終了を待つ間）に行われた。質問項目を設定せず、自由な会話の中から聞き取りをおこなった。うち3名の保護者は、お互いが顔見知りであったため途中で合流し、自由に発言していただいたものを記録した。インタビューは、日本語でおこなった。

結 果

保育者へのインタビュー調査

対象者1の回答では、MONIKUという語を出して内容に触れた部分のみを抽出し、英語から日本語に翻訳した。

A氏

この園は、すべての子どもがドイツ語を母語にしている。そのため、保育はドイツ語で行う。園を一步でると、異なる環境の中に投げ出されることになる。子どもには、ドイツ語とフィンランド語を同じように自然に学んでいけるような環境を提供している。(中略)

MONIKUでフィンランド語を大事にしているように、ドイツ語を話すことはこの園児にとって大変重要である。ただし、小学校からはフィンランド語の学校に行くので、フィンランド語の大切さやフィンランド人の友達作りについては、園でも積極的に考えている。まずは、自国の文化について理解させたいという親が、この園にたくさん入園させる。家族と教師は毎日十分に話す時間を持つことが重要だと思っている。ドイツ人の気質を理解するために、私がドイツ生まれのフィンランド人だということは意味があると思っている。

B氏

フィンランドでは、ほとんどの時間を「スモール・グループ」と呼ばれる単位で活動している。そのときに、特に気をつけるのが「同じメンバーでグループを構成すること」である。MONIKUのメソッドでも学んだが、新しい環境で、新しいメンバーで、見た目も異なる場合、子どもには不安が強すぎるといわれている。

たとえば、この園にはダウン症の子どもが3いる。3名とも同じグループからスタートしている。車椅子で生活する子どもも、同じクラスからスタートした。「すべての子どもが特別」は、この国の国民はみんな知っている。だから、MONIKUは一つの方向性で役には立つけれど、文化の違いだけを対象にしたものではない。(中略)

スーパーバイザー制度があるので、MONUKUについても教わった。地域の声が国の政策に届き、何を政策としてやっていくのかも見えるのはフィンランドの特徴だと思う。

C氏

MONIKUは、一つの具体例として大変ありがたい。現場が求めているのは、理論に裏づけされた実践できるプログラムである。(中略)

私の園では、7人に1くらいの割合で文化的背景の違う子どもがいる。さらに、祖父母が外国人の場合や、海外から引っ越してきた場合を含めるとより多くの子どもがプログラム対象者になる。私自身も、出身地は別の国で、言葉に大変苦労した。しかし、言葉を獲得し、子どもを産んだあとに、不思議なことに、今度は子どもが苦労した。子どもは、顔立ちが一緒に、フィンランド言語を上手に話すのに。そのときに、子どもは、もっと根本的な文化差に敏感なのだと理解した。そこで、ここの園では、ソーシャル・アドバイスメントという制度を利用し、新しく入園した園児とクラスの子ども(スモール・グループ)に向けた、スペシャルプログラム

を作っている。プログラムでは、多様性を認め色々な友達と仲良くできることを目的にしている。

D氏

私の園は、3人程度のグループに1人の教師がついている。一日を、とても穏やかに生活している。ここでは、ソマリア人が多く、私もソマリアの言語や文化を学んだ。MONIKUにこだわらず、子ども自身の文化を大事にしていることが、今は何よりも大事なプログラムだと考えている。なぜなら、ソマリア人は、一歩外へでると差別にあうことも少なくない。だから、自分の文化や生活を大切にし、自分に自信をもって成長できるようなサポートをしなければならない。言語は大切にするが、無理やりフィンランド語を学ぶことはしない。大きい子が小さい子に自然と教えているので、そのようなチャンスを大切にしている。

保護者へのインタビュー調査

以下は「フィンランドでの子育て」について自由に発言いただいた回答を、記録したものの一部である。

E氏

自分自身が幼少期から外国で生活した経験があるから、子どもの気持ちがわかるし、わかりたい。あまり、自分が何者かと考えたことはなかった。生まれ育った国の人間だという自信があったから。子どもには、せっかくなので日本語を教えたい！という気持ちがある。ただ、無理してやらせなければという気持ちはない。今は、フィンランド語も日本語も楽しく勉強できればいいと思っている。その経験を通して、自信をもって大きくなってくれたらいい。日本語できなくても、漢字書けなくても、絶対怒ったりしないと思う。でも、友達はたくさんつくれるといいなと思っている。

F氏

保育所等の先生はとてもよくしてくれるし、子どもはフィンランド語を順調に獲得している。ただ、フィンランドで、外国人が十分な教育を受けるにはいくつかのハードルがあるように思う。たとえば、言語の獲得に力を入れているため、遅れはすぐに指摘されるのだが、訓練を受けるためには親の協力が不可欠。また、日本語を学ぼうと思うと、親の実費負担は大きい。この国に経済的な格差がないように思われているが、実はフィンランドに住む日本人同士でも、フィンランド人とでも、差があるのが現状。子どもの名前にはこだわりがあって、日本人だとすぐにわかり、フィンランド人が呼びやすいということを大切にしたい。両国のどちらでも元気いっぱいであってほしいと願っている。

G氏

自分が何者かということは、考えたことがない。自分は、自分。日本人は、どこ生まれとか、どんな顔しているかということにこだわるけど、自分はそういうのではない。きっと親もなかったからではないかと思っている。だからこそ、自分は日本っていいなという気持ちがあるし、

フィンランドでも楽しく暮らしているのではないか。自分の子どもにも「何か教えよう！」なんてまったく思っていない。日本語は、チャンスがあるからせっかくだから学ぶ。日本を愛するとか、すき！といった感覚は、あれば自然に出てくるのでは？

H氏

箸の持ち方など、教えたことはない。お腹がすいたら自分で食べれば良いと思っていたので。うちの子どもは、それぞれが違うから、得意なことを伸ばしてほしいと思う。チャンスはたくさん作りたい。日本語もそのチャンスの一つ。だから、無理して教えようとは思わない。日本のアニメーションはすごく繊細だし、美しいものが多い。自分が好きな日本の良さは、子ども達も好きになってくれるように思う。だから、あまり心配していないけれど、生きていくことはどこでも大変だとは思っている。

考 察

MONIKUにおける成果

保育者からのインタビューから、MONIKUは有効に活用され、現場での実践のよりどころになっていることが示唆された。他方、これまでのフィンランドの特徴である「スモール・グループ」での活動や原理は、MONIKUに左右されることなく根付いていることが明らかになった。また、MONIKUの中には、フィンランド語の獲得が重要であることを踏まえたうえで、自国の文化獲得のために、園の取り組みとして母国語獲得のサポートをする姿勢が見られた。しかしながら、現在「ドイツ語」や「イタリア語」の保育所や幼稚園はあるものの、アジア系の言語で生活できる保育施設はない。また、MONIKUにおける効果の一つとして、多様性理解ということが周知されていると考えられる。日本においては、「特別な支援」とは、発達に遅れがある子どもの支援に限られて使用される傾向が強いと考えられる。しかし、ノイゲバウエル (Neugebauer, 1997) が指摘するように、「子どもの文化差とは子ども独自の持つ個のありようそのもの」であるといえる。つまり、このプログラムを通じて、フィンランド人の子ども同士もまた理解しあえるような基本的な信頼関係の構築が期待される。尚、保護者は、子どもの健やかな成長に期待を向けており、質の確保が保育現場の課題だと考えられる。したがって、MONIKUの目的が、外国人の子どもを擁護しようというようなのであれば、家族の目指す方向と異なることが示唆できる。山岡ら (2001) は、日本における多文化子育て報告書の中で、家族のありようや家族の経験が子育てに関与することを言っているが、MONIKUを捉える際にも、保育者側の意図する目的が保護者や子どもの実態にあったものなのか、慎重に捉えていくことが必要である。

フィンランドにおける園環境の構造

今回のインタビューを手がかりに、MONIKUに望まれる園環境の構造について考察する。表1は、日本における、マジョリティと、マイノリティのタイプについて構造化したものである。

表1 マジョリティとマイノリティとの関係・園環境の構造（萩原、1996）

〈Aタイプ〉		〈Bタイプ〉
閉鎖系	(構造的特性)	開放系
明示的	(主従的關係)	暗示的
保育者 ↓ 支配的 (タテ型) ↓ 幼児・親	(コミュニケーション体系)	保育者 幼児・親 適応的 (相互調整的) (ヨコ型)
単一	(文化)	多元的
明確な境界線的	(二者間の境界線)	巾広い境界線
$\frac{We}{I}$ 統制	(集団対個)	$\frac{I}{We}$ 援助・支援
役割重視	(役割対個性)	個性重視
和	(秩序化の原理)	調和
明示的	(規範)	暗示的
供給、教示	(援助の方法)	促進的援助
分離主義	(基本的原則)	統合主義

萩原（1996）によると、日本における保育者と園児のやりとりの多くの場合、ホスト文化である日本を中心とした対応がみられた。保育者が、意識的に子どもを傷つけようとか、かかわらないようにしようとかいった感情をもっているとは思えないところに問題が多いと思われる。バーンスタイン（Bernstein, 1975）は、文化的再生産の妨害者としての学習理論の特性を論ずる。その中で、大人（保育者）中心の「支配—domination—」の概念を、子ども（幼児）中心の「適応—Accommodation—」概念に代えるという幼児期の学習理論の特徴を指摘した。また、ファーハムとボクナー（Furham & Bochner）は、異文化接触の問題を論ずる際に「適応（adjustment）」という概念は文化的に異なる人たちの関係改善には次の点で向かないと批判している（萩原、1985）。
・異文化に滞在する人の失敗は、治療が必要なある種の潜在的な病理の症状であるという含みがある。

・新しくやってきたその人のあらゆる問題は、その滞在社会の価値観と習慣を喜んで受け入れさせ、かつ文化的血統を捨てさせることができれば解決されるという意味を含んでいる。

以上のような理由で、適応の概念を批判した上、adjustmentに代わる概念としてcultural accommodation（文化的調整）という概念の提示をしている。その意味を和訳すると「自分を失って相手文化に適応したり順応するのではなく、相手とのやり取りを調整しながらうまくやっていく」ということを意味している。萩原（1996）は、「他者の心理的要求を受容し、他者が自己の意思で自立できるように援助すること」と訳し定義付けた。表1は、Accommodation タイプをAタイプとBタイプの2つに区分している。マイノリティである外国人（籍）の幼児や保護者にとって、表1のAタイプが権威的主従関係の構造特性を持つ一方、Bは理念的には意思決定の力は平等に配分される。したがって、Bタイプの構造をもった園においては、保育者はマイノリティの幼児や保護者に対して、よりよく違いを認め合う柔軟なAccommodationの姿勢をとることになると予測できる。日本においては、現在もAタイプの構造が主流であると考えられる。つまり、日本

の園に文化的背景の違う子どもが入園した場合、家族や本人の意思はともかく、日本人になるための教育が始まるのである。一方、今回のフィンランドでの保育者のインタビューからはMON I K Uの枠を超え、個の持つ文化に対応した教育を取り入れようとする姿勢がうかがえた。

今後の課題

フィンランドの保育は、「すべての子どもに同じ教育を与える」ことを基本にしている。そのような根底には、すべての国民のレベルを上げるという考え方が、あるためである。ただし「同じ教育」とは、皆が同じ課題に向かうという意味ではない。本インタビュー調査からも、違いを認めるという多文化共生社会の大原則を大切にしている意味だと理解できる。フィンランドの特徴として、就学前教育期間が選べたり、将来はリカレント教育を受けられるという手厚い保障がある (Paivi, 1999)。大学では、職業をもちながら勉強を続ける人も多いため、経験値を活かした保育者の輩出も期待されている (Pratte, 1983)。そのような、学びの多様性を認める姿勢も、これまでの日本ではまず取り入れられなかった。大場 (1998) は、多文化保育環境におかれる子どもの親と保育者にインタビューを実施し、具体的な声を聞く作業を重要視した。したがって、多文化共生の進む社会でどのような状況があるのか聞き取りを行うことは意味があろう。また、三井 (2007) らが述べるように、フィンランドでは保育者が多文化共生という意識の上で成熟していると考えられる。つまり、フィンランドと日本という小国同士の共通点を探ることで、それぞれの課題に向き合う可能性が高まると考えられる。世界の誰もが「生きにくさ」を感じることなく、幼児期から豊かに教育を受けることができる環境構成について、引き続き検討する。

引用・参考文献

- Bernstein, B. (1975). On the classification and framing of educational knowledge. I: *Class, Codes and Control vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmission*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Grant & Gloria Ladson-Billings. (1997). *Dictionary of Multicultural Education* 12. Oryx Press.
- Grant, C.A. & Sleeter, C.E. (1985). The literature on multicultural education: Review and analysis. *Educational Review*, 37, 97-118.
- Greenman, Jim. Living in the Real World: Diversity and Conflict. (1989). *Exchange*. Provides examples from child care settings that make it easier to perceive and know how to respond to differences.
- 萩原元昭 (1996). 外国籍幼児に適応する園環境の構造 国際幼児教育学会 第3号 16-17.
- 萩原元昭 (1985). 教育伝達の社会学—開かれた学校とは— 明治図書出版 pp. 6.
- 栗原 優 (2006). 理想の外国語 (英語) 教育を目指して—異文化教育の盲点— 駿河台大学 情報文化学 駿河台大学文化情報学部紀要第13巻第2号 22.
- 三井真紀 (2004). 多文化保育に関する大学生の意識改革の研究—Finlandの保育環境における一考察— 湊川短期大学紀要第40集 湊川短期大学 35-42.
- 三井真紀 (2007). 保育所保育指針、幼稚園教育要領における保育者像—多文化共生社会フィンランドの保育者像を通して— 九州ルーテル学院大学 V I S I O 36号 84.
- 三井真紀 (2007). 幼稚園教育要領及び保育所保育指針に見られる多文化的視点—保育現場における園環境、指導法の事例分析から— 日本比較文化学会 比較文化研究No. 77 51-58.
- 森 真理 (2001). 保育における多文化教育の理論と実践(6) 全米乳幼児教育教会にみる近年の動向 日本保育学会第54回大会研究論文集 230-231.

- Neugebauer Bonnie. (1992). ALIKE AND DIFFERENT National Association for the Education of Young Children.
- 新倉涼子 (2001). 外国人児童の保育への負担度および保育士の異文化理解の姿勢に影響を及ぼす要因の検討 保育学研究 第39巻第2号 日本保育学会 40-48.
- 大場幸夫他 (1998). 外国人の子どもの保育—親達の要望と保育者の対応の実態— 萌文書林.
- Paivi, Elovainio. (1999). FACT ABOUT FINLAND. Otava Book Printing.
- Pirjo, Vuoristo. (1999). Helsingin kaupungin. Finland.
- Pratte, R. (1983). Multicultural education: Four normative arguments. *Educational Theory*, 33, 21-32.
- 山岡テイ (2001). 多文化子育て報告書 多文化子育てネットワーク.

謝 辞

本研究は、2007年度九州ルーテル学院大学学内研究補助金助成を受け実施された現地調査の一部です。ご支援くださいました大学関係者の皆様に感謝申し上げます。また、本調査にあたり、快くご協力くださった、フィンランド在住の皆様に心よりお礼申し上げます。