

外国籍児の育ちを保障する多文化共生保育

—当事者としての外国籍保育士の役割を手がかりとして—

佐々木 由美子

## 目 次

序章 本研究の目的と視座.....	3
第1節 研究の背景と目的.....	3
第2節 本研究における仮説とリサーチクエスション.....	10
第3節 使用する用語の定義.....	12
第4節 論文構成.....	15
第I章 多文化共生の理念と歴史.....	16
第1節 多文化共生の理念.....	16
1. 多文化共生の定義.....	16
2. 多文化共生における課題.....	19
3. 多文化共生のモデル.....	20
第2節 多文化共生の歴史.....	23
1. アメリカ合衆国における多文化共生の歴史.....	23
2. わが国における多文化共生の歴史.....	27
3. 在留外国人の歴史.....	33
第II章 多文化共生保育における課題.....	39
第1節 保育現場における多文化共生の課題.....	39
第2節 多文化共生保育における言語コミュニケーションと母語の重要性.....	44
第3節 移民を多く受け入れているドイツの多文化共生保育.....	51
1. 調査の概要.....	53
2. 調査の結果.....	54
3. まとめ.....	58
第III章 群馬県大泉町の多文化共生.....	60
第1節 群馬県大泉町における多文化共生の歴史.....	60
第2節 群馬県大泉町における遊び広場の活動.....	70
1. 活動の振り返りと検討方法.....	72
2. 活動の変容とその意義.....	73

3. まとめ .....	78
第3節 群馬県大泉町における多文化共生保育 .....	81
第IV章 群馬県大泉町で働く外国籍保育士の存在意義 .....	88
第1節 外国籍保育士による支援が外国籍児の保育園適応に及ぼす心理的効果 .....	88
1. 研究方法 .....	89
2. 結果と考察 .....	91
3. まとめ .....	97
第2節 外国籍保育士の役割およびそれに伴う保育現場の意識変容 .....	100
1. 研究方法 .....	100
2. 結果と考察 .....	102
3. まとめ .....	111
第3節 外国籍保育士のライフヒストリー .....	114
1. 当事者性とは .....	114
2. 研究方法 .....	115
3. 結果と考察 .....	115
4. まとめ .....	121
第V章 結論 .....	124
第1節 多文化共生社会の理念と歴史とはいかなるものか .....	124
第2節 多文化共生保育の現状と課題とはいかなるものか .....	126
第3節 群馬県大泉町における多文化共生保育の現状と課題とはいかなるものか .....	128
第4節 当事者としての外国籍保育士の役割とはいかなるものか .....	130
第5節 まとめ .....	133
謝辞 .....	136
引用文献 .....	137
参考文献 .....	144
資料 .....	152

## 序章 本研究の目的と視座

### 第1節 研究の背景と目的

日本は 1980 年代後半のバブル経済の時期に、労働力不足を補う目的でニューカマーと呼ばれる外国人労働者を受け入れ始めた。彼らの中には滞在期間が過ぎても本国に帰国せずに不法就労する者も多く存在し、その対策が課題となった。

そのため、1990 年に、国は出入国管理及び難民認定法（入管法）を改正し、一方で外国人の単純労働への就労を明確に禁止することによって、無制限な外国人労働者の流入を防ぎながら、他方で外国人の在留資格を大幅に緩和した。特に、日系人については、2 世・3 世の日本国籍を持たない者、およびその配偶者に在留資格を与えることで、彼らが日本国内で単純労働に従事することを可能にしたのである。これにより、母国の経済危機に直面していた日系ブラジル人やペルー人の入国が急増するようになった。彼らは、就労開始初期には単身で来日し、短期間の「出稼ぎ」を行う傾向が強かったが、2000 年頃から家族を帯同するケースが増加した（宮島・太田 2005）。

その結果、日本に在留する外国籍児の数が増加したため、学齢期以降の教育学的観点から、日本語を話せない外国籍児への対応の必要性が叫ばれるようになった（江淵 1994）。わが国においては、外国籍児の教育についての法的規定はなく、就学義務も課せられていない。すなわち、外国人子女の義務教育諸学校への就学に関しては、1980 年代まで公立学校に通う外国人の大半を占めた、在日韓国人に関する方針に基づいて定められており、1990 年代以降来日した外国人についてもこれによるものとなっている。つまり、具体的には文部省が日韓基本条約の締結を受けて出した通達に基づいて運用されていたのである<sup>注1</sup>。1979 年に、わが国が「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約」<sup>注2</sup>を批准したことで、同規約に基づき、わが国に在留する学齢相当の外国人子女の保護者が、当該児の義務教育諸学校への入学を希望する場合は、日本人児童と同様の機会を無償で保障するとされ、外国籍児にも教育における「機会の平等」が与えられることとなったのである。

---

<sup>1</sup> 永住を許可された者が、当該永住を許可された者を市町村の設置する小学校または中学校に入学させることを希望する場合には、市町村の教育委員会はその入学を認めること。永住を許可された者およびそれ以外の朝鮮人教育については、日本人子弟と同様に取り扱うものとし、教育課程の編成、実施については特別の取り扱いをすべきではないこと（1965 年 12 月 25 日付で文部財第 464 号、各都道府県教育委員会教育長、各都道府県知事あて文部事務次官通達）。

<sup>2</sup> 本規約には、締約国は教育についてのすべての者の権利を認めるとしている。そしてその実現を達成するために、初等教育は義務的なものとし、すべての者に対して無償のものとすること、種々の形態の中等教育は、すべての適当な方法により特に無償教育の斬新的な導入により、一般的に利用可能であり、かつ、すべての者に対して機会が与えられるものとするとして明記されている。

その一方で、教科学習はすべて日本語で行われているため、外国籍児が教育における「結果の平等」を得るためには、日本語の習得が最低かつ最重要な要件となる。しかし、多くの外国籍児は教科学習を行えるほどには日本語に習熟せず、授業について行けない状況も発生しており、先行研究においても、不就学、学習権保障などさまざまな問題が取り上げられている。特に不就学は学びの機会そのものを欠き、学習機会が剥奪されているという点で、教育問題の中で、最も深刻だとされている（佐久間 2006）。

是川（2012）は、日本国内に在留する外国人は入管法改正以降、約 2.4 倍に増加し、他の先進諸国と比較すると依然として低水準ではあるものの、外国人を取り巻く課題は山積していると述べている。そして、外国人の不就学問題を含めた教育的課題への対応を検討する中で、社会統合政策<sup>注3</sup>をはじめとしたより一層の政策的対応の必要性を訴えている。

こうした不就学児の存在は、1998 年から 1999 年に実施された、愛知県豊橋市における外国人登録者の日本の学校への就学状況調査により、実態として初めて知られることとなった<sup>注4</sup>。その後、多くの外国人集住地域の自治体が、独自に不就学実態調査を実施しており、群馬県大泉町の教育委員会と国際交流課も、2002 年度、2003 年度に実数の割り出しを試みている<sup>注5</sup>。しかし、当時の外国人登録制度においては、日本人の住民票のように転出・転入届の提出が課せられておらず、居住地が不明となる児童が多数であったことから、その実態は明らかになったとは言い難い。また、文部科学省も 2005 年、2006 年に外国人集住地域の自治体に調査を委嘱した<sup>注6</sup>が、未だに全国的な調査は行われていない。なお、不就学のまま義務教育年齢を超過した少年たちは、就労も難しく、その結果非行や犯罪に走りやすいとも指摘されている<sup>注7</sup>。

---

<sup>3</sup> 菅井（2003）によると、OECD が外国人定住者を受入国社会の公的生活に参加させ、生活状況改善を促すことを推奨する政策であり、具体的には「外国人労働者の雇用における機会均等、社会保障、教育福祉など各種サービスに関する内外国人平等や、外国人居住者を不法行為から救済する措置」を含む。

<sup>4</sup> 宮島・太田（2005）によれば、外国人登録者のうち、小学校該当年齢で 25.0%、中学校該当年齢で 45.5%が不就学であるとされる。

<sup>5</sup> 「不就学児童生徒に関する実態調査」の結果、2002 年度の南米系外国人子女総数 446 人、町立小中学校在校生 296 人・編入 24 人、ブラジル人学校在籍 31 人、ブラジル人塾 44 人、転出または帰国 45 人、不明 58 人、不就学と確認できた子女 21 人であった。また 2003 年度は、南米系外国人子女総数 620 人、町立小中学校在校生 296 人、ブラジル人学校在籍 84 人、ブラジル人塾 24 人、転出または帰国 87 人、不明 113 人、不就学と確認できた子女 16 人であった（駒井 2004）。

<sup>6</sup> 文部科学省は、ニューカマーが集住する自治体を中心に不就学の子どもの実態調査を委嘱し、12 の自治体（太田市、飯田市、美濃加茂市、掛川市、富士市、豊田市、岡崎市、四日市市、滋賀県、豊中市、神戸市、姫路市）が戸別訪問及びアンケート調査により不就学児の実態を明らかにした。その結果、外国人登録者 9,889 名のうち、不就学児は 122 名であったが、実態を確認できなかった児童数は 1,732 名にも上り、不就学児の数はより大きいと推察される。

<sup>7</sup> 読売新聞は、「治安の死角（2）第 4 部 外国人定住者の犯罪 日本語学べぬ日系の子」の中で、不就学のまま義務教育年齢を超過した少年たちの非行や犯罪の実態について報じている。

以上のことから、外国籍児の不就学問題と言語コミュニケーションの問題は、密接に関係していると考えられる。したがって、言語習得の臨界期とも言える幼児期における外国籍児の保育実践において、いかに言語コミュニケーションが図られているのかは、重要な検討対象と言えるのである。

この点に関連して、幼児期の保育実践における多文化共生保育の重要性を最初に指摘したのは川村（1996）であるが、今試みに国立国会図書館のオンラインデータベースを用いて「多文化」「教育」をキーワードとして文献検索すると2,314件が得られるのに比して、「多文化」「保育」をキーワードとした文献検索では、わずか119件が得られたに過ぎない（2016年6月13日調べ）。このことから、学齢期における外国籍児の教育問題に比べて、就学前児童の保育問題への関心は低いことが窺える。また林（2001）が行った外国籍保護者へのインタビューの言語発達に関する回答から得られた、「まだ小さいから（あまり問題にはならない）」「小さいうちから（慣らしておけば大丈夫）」といった言葉からも推察されるように、教育が中心になると顕在化してくる問題を、生活が中心である幼児期には見えない、あるいはまだ小さいから見なくてもよいとする風潮が関心の低さにつながる要因であると考えられる。

一方、法務省入国管理局の在留外国人統計（表1）によれば、在留外国籍児の0-4歳人口と5-9歳人口を比較しても大きな差はなく、特に2008年以降は0-4歳人口が5-9歳人口を上回っていることがわかる。このように多くの幼児が日本に在住しているという実態からも、外国籍児の問題を捉えるとき、学校現場のみならず保育現場に目を向ける必要性が窺えるのである。

表1 在留外国籍児人口（人）（入国管理局在留外国人統計から筆者作成）

年	0～4歳人口(人)			5～9歳人口(人)		
	男	女	計	男	女	計
2006	33,889	32,209	66,098	34,688	33,204	67,892
2007	34,483	32,654	67,137	35,041	33,581	68,622
2008	35,741	34,456	70,197	34,787	33,106	67,893
2009	34,612	33,219	67,831	32,977	31,096	64,073
2010	34,772	33,137	67,909	31,135	29,465	60,600
2011	33,644	31,672	65,316	29,796	28,597	58,393
2012	34,382	32,311	66,693	29,530	28,240	57,770
2013	35,400	32,954	68,354	30,231	29,094	59,325
2014	37,578	34,898	72,476	30,832	29,647	60,479
2015	39,669	36,892	76,561	32,167	30,740	62,907

さて、1994年の「特別なニーズ教育における原則、政策、実践」をうたった UNESCO のサマランカ声明<sup>8</sup>の基本であるインクルーシブな保育の流れの中で、保育園は多種多様な子育て支援に応えるべく変化している。子育て支援は、地域の社会資源として日本人のみならず外国人にとっても、子育て相談の場として大いに活用されることが期待されているのである。

2008年に改訂された「保育所保育指針」<sup>9</sup>において、第1章総則中の4「保育園の社会的責任」の中に、「保育園は、子どもの人権に十分配慮するとともに、子どもひとり一人の人格を尊重して保育を行わなければならない。」と謳われている。また、第3章の「保育の内容」中の1「保育のねらい及び内容」の中に、「外国人など自分とは異なる文化を持った人に親しみを持つ」という文言が追加され、第3章の「保育実施上の配慮事項」の中には、改訂以前の保育所保育指針から継続して、「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配慮すること」と明記されている。

また、「保育所保育指針解説書（厚生労働省編）」には、「保育園は、子どもの人権に十分配慮するとともに、子どもひとり一人の人格を尊重して保育を行わなければならない。」に関して、次のような解説がなされている。

保育士等は、保育という営みが、子どもの人権を守るために、法的・制度的に裏付けられていることを認識し、「憲法」、「児童福祉法」、「児童憲章」、「児童の権利に関する条約」などにおける子どもの人権等について理解することが必要です。

また、子どもの発達や経験の個人差等にも留意し、国籍や文化の違いを認め合い、互いに尊重する心を育て、子どもの人権に配慮した保育となっているか、常に職員全体で確認することが必要です。体罰や言葉の暴力はもちろん日常の保育の中で、子どもに身体的、精神的苦痛を与え、その人格を辱めることが決してないよう、子どもの人格を尊重して保育に当たらなければなりません。

ここでは、人権への配慮として、国籍や文化の違いを認め合い、お互いに尊重することの必要性が示されている。また、「外国人など自分とは異なる文化を持った人に親しみを持

---

<sup>8</sup> 1994年サマランカ（スペイン）において UNESCO とスペイン政府によって開催された「特別ニーズ教育世界会議：アクセスと質」において、6月10日に採択された宣言である。「特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関する」声明であり、「万人のための学校」の必要性の認識を表明している。

<sup>9</sup> 昭和40年に保育園保育のガイドラインとして制定された保育所保育指針は、平成20年に3度目の改訂が行われ、これまでの局長通知から厚生労働大臣による告示となった。

つ」に関しては、以下の記述がある。

異なる文化を持つ人々の存在は、近年、ますます身近になってきています。保育園においても、多くの外国籍の子どもやさまざまな文化を持つ子どもたちが、一緒に生活しています。保育士等は、ひとり一人の子どもの状態や家庭の状況などに十分配慮するとともに、それぞれの文化を尊重しながら適切に援助することが求められます。また、子どもひとり一人の違いを認めながら、共に過ごすことを楽しめるようにしていきます。保育園の生活の中で、さまざまな国の遊びや歌などを取り入れたり、地球儀や世界地図を置いたり、簡単な外国語の言葉を紹介していくことも、子どもがさまざまな文化に親しむ上で大切なことです。異なる文化を持つ人との関わりを深めていくことは、子どもだけでなく保育士等にとっても重要であり、多文化共生の保育を子どもや保護者と共に実践していきたいものです。

ここでも、多様な文化を認め合い、保育園の生活の中で子どもがさまざまな文化に親しむことの重要性が示されている。さらに、「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配慮すること」については、以下のように解説されている。

保育園では外国籍の子どもやさまざまな文化を持った子どもが共に生活しています。保育士等は、それぞれの持つ文化の多様性を尊重し、多文化共生の保育を進めていくことが求められます。例えば外国籍の保護者に自国の文化に関する話をしてもらったり、遊びや料理を紹介してもらったりするなど、子どもが異なる文化に触れる機会を通して文化の多様性に気付き、興味や関心を高めていくことができるよう子ども同士の関わりを見守りながら、適切に援助していきます。外国籍の子どもの文化を尊重することだけでなく、宗教や生活習慣など、どの家庭にもあるそれぞれの文化を尊重し、十分に認識することが必要です。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積極的に認め、互いに尊重しあえる雰囲気を作り出すことに努めましょう。

このように、「保育所保育指針」には、保育士等が文化の多様性を理解し、互いに尊重し合える保育を行うことが示されている。しかしながら、実際には、これらの解説が表す「多文化共生保育」が実践の現場で生かされているとは言い難い状況が存在しているのである。

それについて堀田（2009）は、国内私立大学で「多文化保育論」を履修登録した学生 72 名を対象に調査を行っている。その結果、「外国人など自分とは異なる文化を持った人に親しみを持つ」という文言が保育所保育指針に明記されていること、またその内容について、認知しているとの回答が、全体の約 23%のみであったことを報告している。また、「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配慮すること」の明記とその内容については、全体の約 77%が認知していると回答するにとどまったと述べている。これらのことから、「多文化保育論」を履修登録する多文化共生保育に比較的高い関心の高い大学生においても、外国籍児への保育に関する意識は、外国籍児のニーズに十分対応できる水準にないと考えられるのである。

また、多文化共生保育に関する先行研究においては、言語コミュニケーションが円滑に行われないことにより保育園において発生する問題が、多く取り上げられてきた。具体的には、言葉が通じないことによる外国籍児の情緒不安定の問題（林 2001、日浦 2002）、食習慣の問題（中川 2000、塩野谷 2004）、生活習慣の問題（新倉 2001）、地域との関わりの問題（新倉 2001、山中 2005）等である。さらに、食習慣や生活習慣といった習慣の問題についても、お互いの習慣を理解するためのツールである言語コミュニケーションの障害が要因として存在する。また、地域と関わるために欠かせないものも、言語コミュニケーションである。しかし、これらの先行研究はさまざまな問題の提起にとどまっており、具体的な改善策が示されていないことから、問題は現在に至っても解決されてはおらず、言語コミュニケーションの障害に代表される諸問題、および文化の違いから生じる食習慣や生活習慣に関わる問題への対応は依然として大きな課題であると言えよう。

一方、群馬県大泉町を研究フィールドとして取り上げた理由は、わずか 4 万人余という町人口の 15%以上を外国人居住者が占めており、外国人人口比率が日本で最も高く（全国平均外国人人口比率：約 1.6%）、子育てをする外国人家族と、この地域における保育実践の実態を捉えるのに適した地域だからである。なお、同町には、外国籍保育士が勤務する保育園が存在しており、その保育実践を捉えることが可能であることもその理由である。

大泉町の多文化共生保育に関する研究は、第Ⅲ章で論ずる通り継続的に行われてきた。そして先行研究から、同町の多文化共生保育は外国人であるがゆえの配慮をせず、日本人と同じ保育実践いわゆる「日本人化」の保育を行っていたことが明らかにされている（小内 2003）。こうした流れの中、2007 年 4 月には大泉町で育ったブラジル国籍をもつ保育士が、2011 年 11 月にはペルー国籍の保育士が、さらに 2013 年 4 月にはブラジル国籍の保育士が同町内の保育園に勤務し、多文化共生保育に関わる問題への対応に関わっている。彼

らは3名ともニューカマーの第2世代であり、幼少期に来日して日本で教育を受けて、保育士資格を取得している。しかし、ニューカマーの第2世代である外国籍保育士が保育の現場で活動している例は管見の限り非常に少なく<sup>注10</sup>、また多文化共生保育におけるニューカマーの第2世代である外国籍保育士の保育実践に関する報告は、調査の限り存在しない。

そこで本研究では、従来の研究における多文化共生保育の現状を整理することによってその課題を明らかにし、課題解決の具体的方策を明確にする。そのために、群馬県大泉町の保育園に勤務する当事者としての外国籍保育士の役割を解明する。さらに、それらの結果をもとに、外国籍児の育ちを保障する多文化共生保育のあり方を提示することとしたい。

なお、本研究の意義としては以下の3点が考えられる。第1は、従来の研究から多文化共生保育の問題点を整理し、その課題を明示することで、新たに具体的支援の方策を提起することができる点である。第2は、次節で設定する「外国籍保育士がホストとゲスト間における言語と文化の媒介者となることで、互いの文化を尊重した多文化共生保育を実践できる」という仮説を検証することで、多文化共生の当事者である外国籍保育士の役割を明らかにできる点である。そして、外国籍保育士の役割モデルを提示することで、外国籍児が日本で保育士資格を取得して、多文化共生保育の現場で活躍するための道標となり得ることである。第3は、それらの結果を基に、外国籍児の育ちを保障する多文化共生保育のあり方を提示できる点である。なお、本研究による成果が、多文化共生保育における課題解決に僅かでも貢献できれば幸いである。

---

<sup>10</sup> 社会福祉法人日本保育協会登録事務処理センターによれば、外国籍を持つ保育士登録の状況は確認されていない。また、ニューカマーの外国人登録者数の多い自治体を対象に研究している研究者との情報交換から、それらの自治体で働く外国籍保育士は、本論執筆時点では、神奈川県横浜市と大泉町の保育園に勤務する外国籍保育士を除いて存在していないと思われる。

## 第2節 本研究における仮説とリサーチクエスチョン

本章第1節で述べたように、多文化共生保育におけるニューカマー出身の外国籍保育士は稀有であり、また外国籍保育士に関する研究論文や研究発表は調査の限り見当たらない。したがって外国籍保育士の役割を解明することは、多文化共生保育における問題を解決する一つの方策として有益であると考えられる。

本研究で外国籍保育士の役割について検討を加えるのに際しては、彼らの「媒介」機能に着目したい。現代のソーシャルワークにおけるワーカーの役割に「媒介」という機能がある（木原1998）。木原は、この機能をJ.アダムズの援助思想であるとし、特に移民への援助としての媒介者の役割を、移民とアメリカ社会を結びつけ移民の声なき声を代弁することにあるとしている。また、落合（2007）は、多文化共生の現場で発揮される「媒介力」を「ニューカマーとホスト社会の双方の視点の理解と一方の視点を他方にわかりやすく提示し、両者が視点を共有できるようなチャンネルを開く力」と定義している。

外国籍保育士はニューカマー出身の当事者として、幼少期を日本の中で育った経験を持っている。現在日本で暮らす外国籍児と類似の経験をした当事者であるがゆえに、外国籍児やその保護者が置かれている状況への共感的理解ができ得る存在であり、言語に関わる課題を抱える子どもへの母語での対応など、共感的理解を踏まえた関わりができ得る存在であると考えられる。さらに、在留外国人としてのアイデンティティ形成は、母国の文化への適応でも、日本の文化への適応でもなく、どちらでもない在留外国人としてのアイデンティティの創造に近い。在留外国人としてのアイデンティティ形成をしてきた外国籍保育士が、過去の自分と重ね合わせることができる外国籍児に出会うとき、J.アダムズの援助思想である「媒介者の役割」、落合（2007）のいう「媒介力」が発揮されると考えられる。

こうした「媒介」機能の視点から、外国籍保育士は、ニューカマー出身の媒介者として、外国籍児およびその保護者との間に信頼関係を形成し、さまざまな問題にかかわるニューカマーの声を引き出し、ニューカマー側の視点を共有できる存在になり得ると考えられる。したがって、本研究においては、「外国籍保育士がホストとゲスト間における言語と文化の媒介者となることで、互いの文化を尊重した多文化共生保育を实践できる」という仮説を設定したい。

そして、多文化共生保育の現状を整理することによってその課題を明らかにし、課題解決における具体的方策としての外国籍保育士の役割の解明による仮説の検証、および外国籍児の育ちを保障する多文化共生保育のあり方を提示するため、リサーチクエスチョンとして、「①多文化共生の理念と歴史とはいかなるものか」・「②多文化共生保育の現状と課題

とはいかなるものか」・「③群馬県大泉町における多文化共生保育の現状と課題とはいかなるものか」・「④当事者としての外国籍保育士の役割とはいかなるものか」という4つを設定することとする。これらの4つのリサーチクエスチョン解明を足掛かりとして、以下において多文化共生保育の問題解決と、調査からみた「外国籍児の育ちを保障する多文化共生保育のあり方」を検討していきたい。

なお、論文中における対応箇所を明示したものが表2である。

表2 研究のリサーチクエスチョン

リサーチクエスチョン	論文中での対応箇所
①多文化共生の理念と歴史とはいかなるものか	第I章
②多文化共生保育の現状と課題とはいかなるものか	第II章
③群馬県大泉町の多文化共生保育の現状と課題とはいかなるものか	第III章
④当事者としての外国籍保育士の役割とはいかなるものか	第IV章

### 第3節 使用する用語の定義

本論で使用する用語について、以下のように定義しておきたい。なお、「多文化共生」の理念および定義については、第1章第1節において検討することとする。

「多文化共生保育」とは、多文化共生を保育の場で行うことである。萩原（2008）は、「保育者が保育の過程において、平等と共生さらに人間としての尊厳のもとに、人種、民法、社会、経済階層、ジェンダー、障害等の差別にかかわる社会問題に取り組み、生涯にわたる学習の初期段階として、幼児に対し、地球市民としての資質、すなわち民主的な判断力を育成する保育実践」と定義している。また、谷口（2004）は、「さまざまな違いを認めあい、すべての子どもが自分らしく生きるために必要な力を身につける保育」と定義している。さらに、山岡（2007）は、「この多文化という言葉には、文化的・言語的背景が異なることから生じる違いからジェンダーやイデオロギーの相違までも含めて、お互いの人権を認め合い、差別や偏見をなくして、文化的な多様性を包み込んでいる」と述べている。この三者の見解は、「同化」という保育ではなく、違いを認め合い尊重する保育であるという点で一致している。

Cronin, S. (2003) は、外国で育つ子どもたちが直面する問題を、自分の言語や文化が劣っているというメッセージを内面化してしまうと同時に、自分の言語や文化との結びつきを失ってしまうことであると主張した。特にこの問題は幼児期において深刻であるという。大人の場合は新たな文化に入っても自分の主言語、主文化を失うことなく第2の言語や文化を学ぶこと (acculturation) ができる。しかし、十分に自文化を身に付けていない幼児が異なる文化に入るということは、新たな言語や文化を吸収し、自分の言語や文化を失ってしまうというのである。したがって、幼児期の子どもには自分の言語や文化との深い結びつきを持つための援助が必要なのである。また真に多様性を尊重する社会を創っていくためには、すべての子どもが母語とそれ以外の言語を学び、自分の文化とそれ以外の文化に精通するよう支援する (bicultural・bilingual) 教育を推進しなければならないと述べている。

しかし、これまでの日本における外国籍児への保育は、外国籍児の母語や母国の文化に合わせることなく日本語による日本流の保育、いわゆる「日本人化」の保育実践が行われてきた。小内（2003）は「日本人化」を保育者が日本での生活や就学のために、外国籍児が日本語能力を身に付けた方がよいとの判断から行っている保育であるとしている。さらに保育者は『日本人化』の持つ問題性に気付くことなく、外国籍児にとって望ましいことだとして『日本人化』につながる保育を日々行っている」という。

しかしながら、外国籍児を保育する上で、重要なことは「日本人化」の実践ではなく、外国籍児が彼らの言語や文化に誇りを持ち、自律的な主体形成をできるよう支援することだと考えられる。したがって、「多文化共生保育」を「子どもたちが、日常の生活や遊びの中で異なる言語や文化と交流し、多様な背景を持つ人々とお互いに尊重しながら共存する能力を育てる保育、すなわち外国籍児が母語や母国の文化に自信をもつための支援、日本人児童が日本文化と同様に外国語や外国文化にも親しみ尊重できる支援を行う保育」と定義する。そこには、保護者への子育て支援や相談も含まれている。

ここで、本論で使用する「保育士」と「保育者」という用語について確認したい。「保育士」とは、保育士資格を持ち、保育園で児童の保育に従事する者を指す。一方「保育者」とは、保育士資格や幼稚園教諭免許、あるいはその両方を持つ者を含め、保育園および幼稚園等において児童の保育に従事する者を指す。

「外国籍保育士」とは、外国にルーツを持ち、幼少期に来日して日本語を勉強し、保育士資格を取得して保育士として日本の保育園に勤務している保育士を指す。なお、日本語と母語によるコミュニケーションが可能な保育士である。

「外国籍児」とは、多文化共生保育において当事者である子どもを指し、先行研究におけるの呼称は研究者によって以下のようにさまざまである。言語に着目した場合、「日本語を母語としない子ども」(廿日出 1999)、「日本語を母語としない保護者を持った子ども」(堀田ら 2010)、文化に着目した呼称としては「多文化な子ども」(山岡 2007)、「異文化で暮らす幼児」(植田 1996)、より広く「外国人の子ども」(大場ら 1998) などである。しかし、本調査では国籍に着目した呼称である「外国籍児」(爾 1999) を用い、その中には「日本国籍を持っているものの、外国にルーツがある子どもおよび日本語を母語としない子ども」も含めることとした。

「母語」とは、人が初めて身に付けた言語すなわち第一言語を指す。一方「母国語」とは、話者が国籍を持つ国で、公用語とされている言語である。そのため両者は異なる場合もあるが、本研究における調査対象者は母語と母国語が同一であったため、本論では、その両者を区別せず「母語」と表すこととする。

最後に、ニューカマーという用語について確認しておきたい。ニューカマーは、オールドカマーに対比して使われる言葉である。第一次世界大戦を経て、植民地主義を始めた日本が、1910年に朝鮮を併合し、多くの朝鮮人が日本で抑圧的な同化政策にさらされた。彼らの子孫である「在日韓国朝鮮人」あるいは「在日コリアン」と、華僑や在日中国人を合わせてオールドカマーと呼んでいる。それに対し、1970年代以降、ブラジル・ペルーなど

から来日する外国人の数が急増し、特に 1990 年の入管法改正により、3 世までの日系人が日本で就業できるようになったことを受けて急増した、ブラジル人をはじめとする日系人たちを総称してニューカマーと呼ぶ（志水 2009）。

#### 第4節 論文構成

論文の構成は以下の通りである。

序章では、第Ⅰ章以降で論じる研究内容への導入として、研究の背景・目的・意義、研究の仮説とリサーチクエスチョン、用語の定義および、論文構成を明示する。

第Ⅰ章「多文化共生の理念と歴史」では、多文化共生の理念、近・現代史の中で多様な民族がさまざまな文化を持って集住した代表的国家であるアメリカ合衆国の多文化共生、わが国の多文化共生、および在留外国人の歴史について先行研究から検討し、考察する。

第Ⅱ章「多文化共生保育における現状と課題」では、多文化共生保育に求められる実践方法を検討するとともに、先行研究から多文化共生保育の現状と課題を明確にする。さらに、幼児期の言語習得における課題を明確にし、考察する。加えて、多文化先進国であり、就学前教育改革を積極的に行っているドイツの多文化共生保育における調査結果について検証する。

第Ⅲ章「群馬県大泉町の多文化共生」では、群馬県大泉町における多文化共生の歴史、多文化共生の現状と遊び広場の活動に関する考察、ならびに同町の多文化共生保育の現状と大泉町多文化保育研究会の活動について考察する。

第Ⅳ章「群馬県大泉町で働く外国籍保育士の存在意義」では、群馬県大泉町の保育園を対象に、当事者としての外国籍保育士の支援が外国籍児の保育園適応に及ぼす心理的効果について、参与観察により調査し、考察する。また、多文化共生保育に関わる外国籍保育士の保育実践により、保育現場がどのように変容するのかを外国籍保育士、日本人保育士および外国籍保護者へのインタビューにより調査し、考察する。さらに、外国籍保育士の当事者性獲得のプロセスと、それが保育実践に与えた影響について捉える。

第Ⅴ章「結論」では、第Ⅰ章から第Ⅳ章までの内容を、序章で提示したリサーチクエスチョンに応えるかたちで検討した後、まとめとして、外国籍児の育ちを保障する多文化共生保育の理想的なあり方について示したい。

## 第 I 章 多文化共生の理念と歴史

### 第1節 多文化共生の理念

#### 1. 多文化共生の定義

「多文化共生」は、「多文化主義」(multiculturalism)の日本版ともいえる概念である(加藤 2008、上野ら 2008)。梶田(1996)によれば、「多文化主義」とは、1つの社会の内部において複数の文化の共存を是とし、文化がもたらすプラス面を積極的に評価しようとする主張ないしは運動を指す。また、関根(2000)は、文化的背景の異なる人々が多数存在する中で、同化主義によらず文化的多様性を尊重し、共存・共生するための前提としてその文化を守ることを多文化主義としている。つまり、日本で生活する外国人が日本に同化した社会を形成するのではなく、日本人とニューカマーを含む在留外国人における複数の文化が共存・共生した状況を指す用語である。

この共存・共生、つまり「共に生きていくこと」という価値観に関しては、そもそも長谷川良信がその大切さを説いている。長谷川は「共生」を、大乘仏教の教えを背景とした「Not for him, but together with him」という言葉で表し、共に生き、共に生かし合う、自利利他の精神であり、今日の「共生」の思想としている。そして、長谷川良信によって実施された社会事業は、大乘仏教の菩薩道の理念を背景とした福祉実践であるとされ(清水 2003)、救済するもの、されるものが対等であり、平等性が絶対的な基調となっていたのである。この理念は現代においても脈々と生き続ける「共生」思想の先駆をなすものと理解されている(長谷川 1966)。

また、インド思想と仏教学の世界的権威である中村元は、民族や文化の違いを超えた人類の融和と相互理解の精神を普遍思想という概念で包括している(中村 1999)。そして、普遍思想の視点から仏教文化と福祉を説いた三友(2011)は、「我々が相互に平等の人間として『他者を思いやる福祉』へと展開してゆくところに、これからの福祉の目指す道標がある。」とし、相互理解の重要性を示唆している。

このように多文化共生社会とは、異なる文化的背景を有する人々がただ単に共にあるだけでなく、それぞれが平等と相互理解の精神をもち、作り上げていく社会であるといえるのである。

わが国における「多文化共生」の語源は、1980年代に在日コリアンが多く住む、神奈川県川崎市の在日コリアン運動の中で使われていた「共に生きる」という言葉であるとされ

ている（田村・北村・高柳2007）。その後、1993年に川崎市は町づくりの理念として「多文化共生」を掲げた政策を展開していった。先駆的な事例として川崎市の「川崎市多文化共生社会推進指針―共に生きる地域社会をめざして―」を取り上げると、その基本的な考え方は以下の通りである。

#### 基本目標：多文化共生社会の実現

国籍や民族、文化の違いを豊かさとして生かし、すべての人が互いに認め合い、人権が尊重され、自立した市民として共に暮らすことができる「多文化共生社会」の実現を目指します。

#### 基本理念

##### ① 人権の尊重

人権に関する国際原則等を踏まえ、異なる文化的背景をもつ市民が差別や人権侵害を受けることがないように、外国人市民に関わる施策等の推進に努めます。

##### ② 社会参加の促進

外国人市民が、個人として本来持っている豊かな能力を発揮して、市民としてさまざまな活動に主体的に参加し、共にまちづくりを担うことができるよう、地域社会への参加の促進に努めます。

##### ③ 自立に向けた支援

日本語の理解力や文化の違いなどにより生活に支障をきたしている外国人市民が、文化的アイデンティティを保持しながら主体的に地域社会に関わることができるよう、自立に向けた支援に努めます。

このように、川崎市は多文化共生社会実現のための目標として、外国人が差別や不利益を被ることなく、地域社会の一員として活動するとともに、自立した生活を送ることを掲げると同時に、文化的アイデンティティの保持も目標の一つとしたのである。

次いで、「多文化共生」という言葉が広く用いられるようになったのは、1995年1月の阪神淡路大震災の発生に際して、外国人への支援を行った「多文化共生センター」の活動が注目されたことによると考えられる。この震災の中心的被災地である神戸市は外国人の集住地域の一つとして知られており、外国人への支援には必然性があつたと思われる。

なお、本センターの設立趣意書には以下のようにセンター設立の目的が明記されている。

国籍、文化、言語などの違いを越え、互いを尊重する「多文化共生」の理念に基づき、在日外国人と日本人の双方へ向けて「多文化共生」のための事業を創造し、実践することを目的とする。

ここで着目すべきは、この設立趣意書に示されている、「在日外国人と日本人の双方に向けて」という文言である。これは、日本人が支援者として外国人に対して事業を行うのではなく、外国人・日本人が対等であるという多文化共生の理念に基づく取り組みであると言えよう。

こうした多文化共生センター設立をはじめとする日本の多文化共生のための事業は、地域住民やNPOによる取り組みから始まった。その取り組みの一つとして、2002年に「外国人との共生に関する基本法制研究会」が設立されており翌2003年には、「多文化共生社会形成の推進に関する基本理念」を定め、国、地方自治体および市民の責務を明らかにし、施策の基本となる事項である、「多文化共生社会基本法の提言」がまとめられている。その中で、「多文化共生社会」は、以下のように定義されている。

多文化共生社会とは、国籍や民族などの異なる人びとが互いの文化的違いを認め、対等な関係を築こうとしながら、共に生きていく社会をいう。すなわち、多様性にもとづく社会の構築という観点に立ち、外国人および民族的少数者が、不当な社会的不利益を被ることなく、また、それぞれの文化的アイデンティティを否定されることなく、社会に参加することを通じて実現される、豊かで活力のある社会である。

この定義には、「外国人が不当な社会的不利益を被ること」、「文化的アイデンティティを否定されること」があってはならないと明記されている。

これを受けて、総務省は2006年3月に「多文化共生の推進に関する研究報告書」を発表した。その中では、「多文化共生」を「国籍や民族などの異なる人々が互いの文化的違いを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」と定義しているのである。

このように、当初、川崎市など外国人施策の先進地で使われるにすぎなかったこの「多文化共生」という用語は、2000年代には総務省による「多文化共生推進プラン」や「多文化共生プログラム」の中で示されたように、国家レベルの政策でも使用されるようになったのである（加藤2008）。

## 2. 多文化共生における課題

前項で示した「多文化共生」の定義は、「多文化共生」の理念を規定したものと言えるが、その理念の実現化に際しては課題や異論も存在している。例えば、「経済的停滞が続く先進国において、多文化主義政策にかかる多言語文書の印刷や、多言語教育の高コストへの不満」（関根 1996）の存在や、移民に対しては同化モデルが依然として有効であるという考え方の存在があげられる。さらに、マジョリティとマイノリティの間に不信・不満が蓄積されると、「多文化主義」は自文化中心主義の寄り集まりのようになってしまうという懸念もある（関根 2000）。また、井沢（2013）は、多文化共生政策と実状との間に生じる齟齬は、ホストである日本人側とゲストである外国人側の多文化に対する認識のギャップにより生じており、その原因は、日本における多文化共生の議論に、「当事者の声」が反映されていないからであると述べ、当事者の意見反映を課題として示している。

さらに中島（2009）は、外国人集住地域で、ニューカマーの児童生徒を対象に、放課後学習支援活動を行っている NPO の活動に、ニューカマーの保護者がほとんど関与していない状況に触れている。そして、『あなた（ニューカマーの保護者）が必要なことは日本人の我々が提供してあげましょう』という視点からの取り組みは、中西・上野（2003）が批判するようなパターナリズムであり、『支援』という言葉の裏にマジョリティの権力性を隠ぺいしたものになるのである。ニューカマーの保護者との依存関係は、パターナリズムに自らが陥っていることに気づかないまま、保護者を『可哀相な他者』（山之内 1993）として位置づけ、『代行者』として活動した結果であると言えるだろう。」としている。中島が指摘したように、ニューカマーの教育に当事者が関与していないという状況は、教育現場のみならず、保育現場でも起こっているのである。

ハタノ（2011）は、「日本人の『他文化』『異文化』への関心は3つのF (Food, Festival, Fashion)を中心に進んできたといえるが、共に社会を築く仲間として受け入れているというには程遠い」としている。つまり、文化を表す象徴としてFood（食べ物）、Festival（祭事）およびFashion（流行）をあげ、それらが異質であることを奇異とする風潮を捉えたものだと考えられる。これは、日本人が「自文化」のみを尊重し、「他文化」「異文化」を異質なものとして差別し、排外してきたことが原因であると言えよう。

このように、「多文化共生」の理念実現化を妨げ、その達成を阻む要因には、高コスト、同化、差別、偏見、自文化中心主義等があると考えられる。そして、多文化共生社会を実現していくためには、これらの諸課題を乗り越えていく必要があるが、中でもその第一歩

は、意思疎通を図り、お互いを理解するためのツールとしての言語コミュニケーションを構築することであると考えられる。なぜなら、文化のバックボーンとしての役目を果たすのが言語であり、それぞれの文化を表現するためのツールである言語に言及することなしに、「多文化共生」の実現化はできないからである。

### 3. 多文化共生のモデル

ハタノ（2011）は、前述の3つのF（Food, Festival, Fashion）に関わる「他文化」「異文化」を異質なものとして差別し、排外してきたことに対し、互いに尊重し合う関係を築いていく場合に新たな4つのF（Fact, Fear, Frustration, Fairness）の視点を提案している。「過去をしっかりと学び（Fact）、マイノリティの孤独を理解し（Fear）、マイノリティの不満を解消し（Frustration）、公正さを築いていく（Fairness）視点」である。

これらの視点を踏まえ、多文化共生の理想的な姿を定義したのが、異文化心理学者のJohn W. Berryである。Berry（2011）は多文化社会のモデルとして、人種のるつぼモデル（Melting Pot Model）と多文化共生モデル（Cultural Pluralism Model）を図1のように示した。

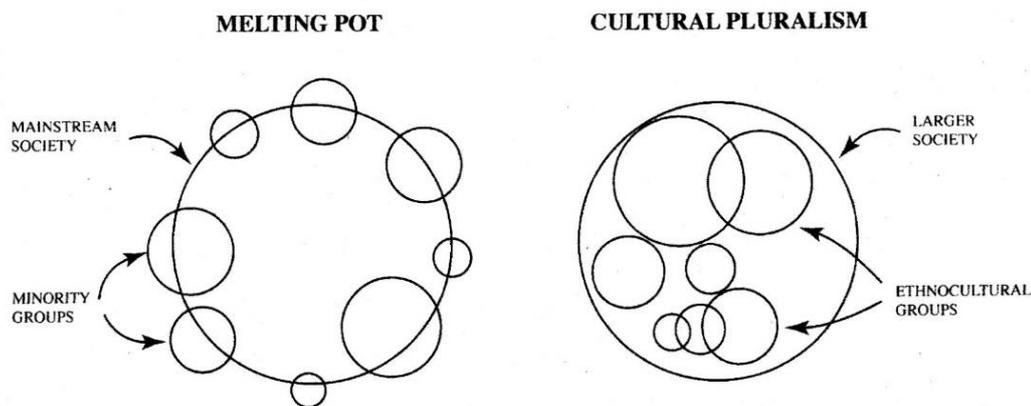


図1 2種類の多文化社会モデル<sup>注11</sup>

人種のるつぼというのは Israel Zangwill の戯曲（メルティングポット＝人種のる

<sup>11</sup> J. W. Berry (2011 p2.4)

つぼ) から、使われ始めた言葉である<sup>注12</sup>。

人種のるつぼモデル (左図) は、さまざまな文化を持ったマイノリティのグループを排除するというのではなく、主流の社会 (Mainstream Society) へと飲み込んで同化していくことを示している。そしてそれは、人種のるつぼの姿 (Melting Pot Model) であり、同化のモデルであると定義している。

一方、多分化共生モデル (右図) では、各エスニックグループが独自の文化を維持しつつ、法律、教育、経済などの社会の枠組み (Large Society) は、すべてのマイノリティ文化とマジョリティ文化によって分かちあっていると示している。そして、それが理想的な多文化共生の姿 (Cultural Pluralism Model) であると定義している。

さらに Berry は、より具体的な多文化間関係を表すモデルとして、2つの軸に沿って4種類の心理的な異文化適応の形態を示した。Berry の異文化適応の形態図を翻訳したのが図2である。

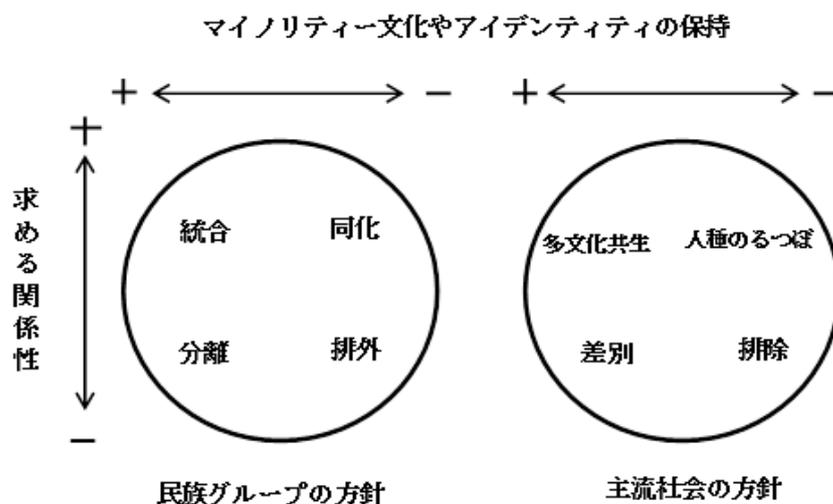


図2 異文化適応と多文化社会モデル<sup>注13</sup>

左図は民族グループの方針 (Strategy of Ethnological group) についての4つの形態を示したものである。さらにそれを発展させて右図の主要社会の方針 (Strategy of Large society) を作成し、4種類の多文化社会の形態を明らかにしている。横軸はマイノリティ文化やアイデンティティの保持 (Maintenance of Heritage cultural and Identity) を表

<sup>12</sup> イギリスの作家 Israel Zangwill がるつぼを意味するメルティングポットを戯曲名にし、異民族が混在したアメリカ社会を「人種のるつぼ」と形容したことから、広く用いられるようになった。

<sup>13</sup> J. W. Berry (2011 p.2.5) の図より筆者作成

している。縦軸はグループ間に求める関係性 (Relationships Sought among Groups) を表す。

左図は民族グループの方針 (Strategy of Ethnological group) にとっての4つの形態をそれぞれ、統合 (Integration)、同化 (Assimilation)、分離 (Separation)、排外 (Marginalization) と定義した。つまり、マイノリティの文化やアイデンティティが保持され (+)、グループの関係性が良い (+) 場合、それは民族グループにとって統合 (Integration) である。しかし、関係性が良くても (+) 文化やアイデンティティが保持されなければ (-) それは同化 (Assimilation) である。逆に文化やアイデンティティが保持されていても (+) 関係性が悪ければ (-) それは分離 (Separation) である。そして文化やアイデンティティが保持されず (-) 関係性も悪ければ (-) それは排外 (Marginalization) となるのである。

右図は主流の社会 (Strategy of Large society) にとっての4つの形態をそれぞれ多文化共生 (Multiculturalism)、人種のるつぼ (Melting Pot)、差別 (Segregation)、排除 (Exclusion)、と定義した。つまり、マイノリティの文化やアイデンティティが保持され (+)、グループの関係性が良い (+) 場合、それは主流社会にとって多文化共生 (Multiculturalism) である。しかし、関係性が良くても (+) 文化やアイデンティティが保持されなければ (-) それは人種のるつぼ (Melting Pot) である。逆に文化やアイデンティティが保持されていても (+) 関係性が悪ければ (-) それは差別 (Segregation) である。そして文化やアイデンティティが保持されず (-) 関係性も悪ければそれは排除 (Exclusion) となるのである。

これらのことから、多文化共生の理想的な形態とは、マイノリティの文化やアイデンティティが保持され、グループの関係性が良い場合に形成される。それは、民族グループの定義では統合 (Integration) であり、主流社会の定義では多文化共生 (Multiculturalism) という言葉で表現されている。

これを、日本における外国籍児の保育を例として考えると以下のように言えよう。日本に在住する外国人の滞在長期化、定住化、家族単位での移住や国際結婚の増加といった傾向による日本語を母語としない外国籍児の育ちを考慮すると、図2の「多文化共生・統合」に位置づけられる保育実践が必要不可欠であると考えられる。そして、多文化共生保育を行う保育園は、単に多言語、さまざまな文化の紹介にとどまらず、マジョリティ、マイノリティの両文化を尊重し、各文化の独自性を維持しつつも全体として、協調・協働の理念を分かち合うものでなければならないのである。

## 第2節 多文化共生の歴史

### 1. アメリカ合衆国における多文化共生の歴史

わが国の多文化共生の実状を論じるにあたり、近・現代史の中で多様な民族がさまざまな文化を持って集住した代表的国家であるアメリカ合衆国の多文化主義の歴史について、先行研究より考えたい<sup>注14</sup>。

アメリカ合衆国は、1776年にイギリス連邦から独立するとともに、フランスから移住した Crevecoeur <sup>注15</sup>らによって移民の概念が議論されるようになった。しかし、当時の議論においては、先住民や黒人といった有色人種は排外されていた。そうした排外主義を批判し、有色人種も含めて移民に対する概念の転換が始まったのは、19世紀に入ってからである。

近代アメリカ史における多文化共生を振り返るために、1830年代にアメリカに入植し、最も古い歴史を持つとされているポーランド移民について以下に論じることとする<sup>注16</sup>。

ポーランドでは、1830年11月に首都ワルシャワにおいて、独立革命による反乱が勃発した。その革命政権は長くは続かず、独立革命に参加した民族主義者たちには投獄や死刑が待ち受けており、彼らはそれを逃れるために亡命者として国外への逃亡を選択した。母国で悲惨な運命をたどるよりも、新しい人生の場をアメリカ大陸に求めた人々が亡命者として入植したことにより、初めてアメリカの中に Polish community と名付けられる集落ができあがったのである。

1863年にポーランドで再び反乱が起きると、多数の農民を中心としたポーランド人が、動乱を続ける母国を離れてアメリカに移民として渡った。この時から始まったポーランド人のアメリカへの入植は1930年代にピークを迎え、推計300万人のポーランド人がアメリカに渡ったことになる。ポーランド移民は、家族や村落共同体が集団となってアメリカに入植したため、彼らにとってはアメリカでの生活はポーランドでの生活の延長であり、母国と全く同じ生活環境がアメリカでも成立した。東ヨーロッパからの移民集団の中で、ポーランド移民だけが Polish community と呼ばれる集落を各地で作り上げたのである。そし

---

<sup>14</sup> 明石・飯野 2011、有賀・油井 2002、一瀬 2000

<sup>15</sup> Crevecoeur は1765年にアメリカに定住してニューヨーク東南部に120エーカーの土地を購入して農民となった。農民としては成功したが、独立革命の中で孤立し、ニューヨークを去る。王党派から植民地スパイの嫌疑をかけられ投獄されたが、1780年に英国に脱出し、1782年に『アメリカ農夫の手紙』をロンドンで出版した。その中に「ここではあらゆる国から来た個人が溶け合い1つの新しい人種となっているのです。」とある。いわゆるメルティングポットの考え方である。

<sup>16</sup> Osada1905、Thomas, W. and Znaniecki1928

て、彼らは Polish community の中に、ポーランド語でカトリックの儀式を行う教会を作った。このように、アメリカにおける Polish community は、マジョリティがマイノリティを同化しようとすることに対するポーランド文化の抵抗の拠点であり、宗教、言語、生活様式も母国で生活していた時と同じ文化を持ち続けていたのである。

ポーランド移民がアメリカに入植した当初、手に入れることのできた職業は、肉体労働を中心とするものに限られていた。彼らの多くは青年期以降に移住したということに加え、Polish community の中で生活し得たことから、必ずしも英語を必要としなかった。ポーランド人同士の関係の中、あるいは親子の世代間の中で、彼らは母国の言語や文化を持ち続けることが可能な条件をもっていたのである。

現代のアメリカにおいて、ポーランド移民は依然として Polish community という地域的集団を維持し続けており、ポーランドの言語文化も未だ健在である。Polish community に見られるような民族的連帯感、ポーランドという国が過去におかれていた国際関係上の地位に基づくとされている。彼らは、母国ポーランドがロシアからの圧力によって崩壊した結果としての移民であり、彼らにとってポーランドという国家の実在性が不確実であったため、Polish community という疑似国家を作ることによって、民族の文化と伝統を保存しつづけてきたのである。

アメリカの移民の中でポーランド移民のように、母国で悲惨な経験を共有した被圧迫集団は、アメリカ社会への同化を容易に受け付けないという現象がある。それに対して、イギリス、フランス、ドイツ、およびスカンジナビア諸国からの移民のように、母国が健全で安定しているときにアメリカに渡った人々の歴史からは、アメリカ社会への同化が速く進むという現象が見てとれる。

ヨーロッパ系移民における諸集団のアメリカ社会への同化は、社会的地位の上昇によって促されてきたとされている。田口（1996）は、「アメリカ社会はエスニックな起源を異にする諸移民集団が、地球科学のいうプレート（岩板）のように、その社会の最下層につきつぎに潜り込み、次の移民集団がそのまた下に潜り込むことによって、社会的地位を上昇させていった多重的で動的な移民社会である」と述べている。そして、そのプレートの上昇とともに、同化が進んできたのである。

エスニック集団に生じてくる同化への移行については、アメリカに移住したユダヤ系移民の例で述べたい。アメリカに入植したばかりのユダヤ系移民は「東欧ユダヤ人」であり、行動様式も思考も、服装もユダヤ人であった。しかし、彼らはアメリカ社会に適応しながら、3世・4世になって「東欧系ユダヤ移民」から「ユダヤ系アメリカ人」へと変化してき

た。彼らはアメリカ人となったのである。そしてこのことはヨーロッパ系の他の諸集団についてもあてはまることである。Alba (1995) は、ヨーロッパ系白人エスニシティのアメリカ化をエスニシティの黄昏 (twilight of ethnicity) という言葉で表現し、白人系エスニシティを太陽に例えると西の空に沈みかけ、夜が近づいているようだとしている。

ヨーロッパ系移民の場合、エスニック集団はアメリカで成長、衰退、消滅をしていく歴史的存在であり、メルティングポットが働いているのだという結論を避けることはできない (Steinberg1981)。また、Libersonn と Waters (1988) は、統計的調査の結果、多様な集団が徐々に同化するようになるのには、メルティングポットが働いているのかもしれないとしている。

1889年にハル・ハウスを開設した J. アダムズは、その翌年ハル・ハウス内に労働博物館 (Labor Museum) を建設した。これは、当時の移民が自文化を保持するために自らの民族の様式をそのまま再現して、文化交流の拠点とした施設であった。木原 (1998) は、この施設について、「移民排斥あるいは移民のアメリカ化が横行していた当時であって、アダムズはアメリカ人自身が移民の言語、生活様式や文化を理解しなければならないとして、この拠点を建てたのである。」と述べている。また、アダムズは移民のためのサロンをつくり、そこで自国の言葉や文化に触れることができるようにした。これらは、アメリカが移民を理解するためにその文化や伝統を学ぶという視点、移民が自国の文化を大切にするという視点に立っており、当時のアメリカの同化政策とは異なった着想であったと言えよう。

それでは、アジア系およびヒスパニック系移民の場合はどのような経過をたどったのだろうか。以下に考察してみたい。

1965年の移民法施行により、移民受け入れの国別割当制が廃止され各国の年間移民枠が2万人となったことで、アジア、中南米からの移民が急増した。その結果多数のマイノリティーグループが公民権運動に参加した。しかしながら、メルティングポット論はヨーロッパから移住してきた白人の間では一定の効果が得られたが、有色人種の間においては差別・隔離の現実が浮き彫りにされたに過ぎなかった。

その後、マイノリティーグループによる黒人差別撤廃を求める公民権運動は「ブラック・イズ・ビューティフル (Black is Beautiful)」のスローガンを掲げ、人種や膚の色に関わらない人種間統合を求めた。この思想が「多文化主義」の始まりであると言われている。この運動の中で移民たちは自身を「先住アメリカ人」「アフリカ系アメリカ人」「ヒスパニック系アメリカ人」「アジア系アメリカ人」などと呼び、それぞれのアイデンティティを確立してきたのである。

1984年に黒人である民主党の Jesse Louis Jackson が大統領予備選挙に出馬したことを契機に多くのマイノリティーグループが集まり、7色が一つの美しい色彩を放つ虹を人種間統合になぞらえて、「虹の連合 (Rainbow Coalition)」と名付けられた支援団体を結成した。また、多文化主義の説明において「サラダボール」という比喩が使用されるようになった。これは、多数の野菜がドレッシングによって溶け合うのではなく、各々の特徴を生かすことによって、全体として美味しいハーモニーとなるサラダと、アメリカ合衆国を器になぞらえて造られた言葉である。

そして、1990年代に入ると人種・民族だけではなく、障がいの有無・性的マイノリティー・ジェンダー・宗教などの違いも考慮した多様性 (ダイバーシティ) の時代へと変容していった。アメリカ合衆国は、さまざまな違いを尊重して受け入れ、違いを積極的に学び・活かす社会へと発展していると思われる。しかしながら、現代のアメリカ社会において、上述のように、メルティングポット論すなわち同化概念が、多くの人々から否定的にとらえられてきたにも関わらず、社会的地位、婚姻、言語などの客観的指標でみる限り、現実には同化はかなりの程度達成されているのである (Alba 1995)。

多文化共生の先進国といわれているアメリカ合衆国においても、言語と文化の一体視については現在においても議論が多い。Wardhaugh, Ronald (2010) による Whorf の言語決定説 (言語が文化を規定する)<sup>17</sup> という考え方にもあるように、言語と文化が強く関連しあうということに共通の理解がなされている。これは English Only の考え方、すなわちアメリカ文化を習得するにはアメリカ英語を習得するべきという理念である。つまり英語以外の言語背景をもつ人々が、アメリカ文化を真に理解するには英語を習得することが絶対条件であるということである。

しかしこの考え方と相反して、母語を失うことで母国の文化まで失うことになるという意識も存在するのである。そこで民族学校や土曜学校を設立して母語・母国文化を維持しようとする力が働いている。これが、英語だけでなく母語や多言語を尊重するという English Plus の運動であり、多文化主義の主張の一つである。そしてこの考え方はバイリンガル教育として今日も実践されている。

---

<sup>17</sup> 言語決定説は、言語は話者の世界の見方を完全に、あるいは大幅に決定するものであり、そこから自由になることはできない、あるいは難しいとの主張である。

## 2. わが国における多文化共生の歴史

ここで、わが国における多文化共生の歴史について先行研究より考えたい<sup>注18</sup>。わが国の多文化主義や多文化共生の歴史に、アメリカ合衆国の歴史をそのまま当てはめることはできない。なぜなら移民大国であるアメリカ合衆国に比較して、わが国は移民受け入れの経験が少なく、長きにわたり島国で生活してきたからであり、また日本文化以外の文化を「異質」ととらえ排除してきた背景があるからである。

1世紀にもわたる歴史を持つ在日コリアンは、3世・4世になっても未だに「外国人」として暮らしている。その理由としては、朝鮮半島と日本の関係性から在日コリアンの人々が、自らの民族性に固執しているからだという考え方も存在する。しかし、受け入れ側にも問題の存在があるとも考えられる。なぜなら、朝鮮半島からアメリカ合衆国に移民として渡った人々とその子孫は、「在米コリアン」ではなく「 코리아系アメリカ人」と自らを呼び、外国人として暮らしてはいないからである。

このような相違を考察するためにわが国の外国人政策および動向を示すと表3の通りである。

表3 我が国の外国人政策および動向に関する年表<sup>注19</sup>

年	外国人政策・多文化共生に関する動向
1951	サンフランシスコ平和条約の締結・入管例令の制定
1965	日韓国交正常化
1969	人種差別撤廃条約の批准
1972	日中国交正常化
1979	国際人権規約の批准
1980年代	中国帰国者の受け入れ・インドシナ難民受け入れ・外国人配偶者増加
1981	難民条約加入・入管法改定
1983	留学生受け入れ10万人計画
1984	就学ビザ手続き簡素化
1985	プラザ合意
1987	「地方公共団体における国際交流の在り方に関する指針」発表
1988	「国際交流のまち推進プロジェクト」発表
1989	入管法改定・「地域国政交流大綱の策定に関する指針」発表
1990	新入管法施行
1990年代	日系外国人来日の急増
1995	「国際協力大綱の指針」発表
2000	法務省「第2次入管基本計画」策定
2001	外国人集住都市会議発足・「浜松宣言」発表
2004	外国人集住都市会議において「豊田宣言」発表
2006	外国人集住都市会議において「よっかいち宣言」発表

<sup>18</sup> 梶田 1996、小内 2003、駒井 2004、高 2010、安田 2010、藤巻 2012、竹中 2015

<sup>19</sup> 「外国人政策関係年表 1945.8-2007.9/資料・統計」(『人口減少社会の外国人問題総合調査』  
www.ndl.go.jp/jp/diet/publication/document/2008/20080129.pdf) より筆者作成

ここで、わが国の多文化共生施策がどのように展開してきたのかについて振り返りたい。戦後、日本国籍をはく奪された旧植民地出身者である韓国籍の人々が、永住資格を取得したのは1960年代後半であった。これは、「日韓基本条約」および「日韓法的地位協定」などの批准書交換式が日本と韓国の間で行われたことによるものである。そして1970年代になると、在日コリアン定住化施策が求められるようになり、在日コリアン2世が中心となって差別に抗議するとともに、対等な扱いを求めた運動として権利保障を求める社会運動が始まったのである。このような運動の背景には、「人種差別撤廃条約」や「国際人権規約」の発効による人権意識の高まりがあったと考えられる。1970年に起こった日立裁判<sup>注20</sup>はこうした運動に大きな影響を与えたといわれている。

その後、1981年の「難民の地位に関する条約（難民条約）」の加入にあたり、各種社会保障における国籍条項が撤廃され、日本の社会保障制度の対象に、外国人も含まれることとなった。これが、わが国の多文化共生に向けての取り組みの始まりと言えよう。そして、わが国が国際人権諸条約に次々と加盟したことで、外国人を日本社会の構成員として認め、地域の国際化<sup>注21</sup>が進められたのである。

1970年代以降、バブル景気に沸いたわが国は国際化戦略を推進し、群馬県大泉町を含めた地方自治体もそれに続いた。そして、1987年に自治省が発出した「地方公共団体における国際交流の在り方に関する指針」により、地方自治体の国際交流施策の大枠が示された。また、1988年には自治省によって「国際交流のまち推進プロジェクト」<sup>注22</sup>が発足し、1989年には「地域国際交流大綱の策定に関する指針」<sup>注23</sup>を各都道府県と政令指定都市に通知した。本大綱の9項目のうちの一つが、「外国人が活動しやすいまちづくり」であった。その中には、以下のように「外国人の立場にたって」という言葉が用いられている。

地域社会において外国人の立場にたって、外国人にとっても暮らしやすく、活動しやすく、親しみやすいまちづくりを進めることは、地域社会の開放性を高め、活性化し

---

<sup>20</sup> 日立裁判とは日本の公立高等学校を卒業した朴鐘頌氏が日立製作所の採用試験の際の履歴書に通名を記載していたことで採用の取り消しが行われたことに対し、告訴した裁判である。横浜地裁は、1974年に日立の主張を退け、原告の請求を認めた。

<sup>21</sup> 諸外国との交流は従来の国家レベルのものから地域レベル、草の根レベルでの交流が重要になってきた。そのため、異文化の相互理解を一層推進するとともに、自らの地域のアイデンティティを明確にし、魅力ある地域づくりのため、総務省が「地域の国際化」を推進している。

<sup>22</sup> 「国際交流の町推進プロジェクト」の具体的事業として、公共サインの外国語表示、外国語表示の地図の作成、外国語表示の生活情報の提供、在住外国人と地域住民の交流の場の設定などが例示されている（落合1992）。

<sup>23</sup> 都道府県及び指定都市が地域の国際交流施策を総合的かつ計画的に推進していくための大綱の策定指針である。

ていくことにつながる。具体的にはおおむね次のような施策が考えられるが、大綱においてはその事業内容等を記述する。

なお、これらの実施に当っては、国際交流のまち推進プロジェクトの活用を検討することが適当である。

#### (1) 交流機会の提供

外国人が地域住民の中にとけこみ、地域の文化、風俗等に対する理解を深める機会を提供するため、地域の祭り、イベント等への在住外国人の招待、在住外国人との懇談会、交流会の開催といった施策が必要である。

#### (2) 情報提供・相談機能の充実

生活情報、緊急時の情報など在住外国人にとって最低限必要な情報は、インフォメーションセンターの設置や、外国語で表示された生活ガイドブック等の作成・配布により提供するべきである。また、外国語表示された当該地域の地図も、外国人が活動する際には極めて重要なものである。

#### (3) 公共サインの外国語表示

外国人が目的地に容易に到達することができるよう、標識や案内板等の外国語表示を進めることが望ましい。その際、標識等の掲示場所と表示方法を十分検討し、わかりやすい表示とすることが必要である。

このように、外国人の立場に立つことで、日本人と外国人の交流の場の必要性や、外国人が必要としている情報提供の重要性、さらに公共サインを外国語表示にするなど、さまざまなサービスが必要であることが明示されたのである。

なお、各都道府県、政令指定都市ごとに「中核的民間国際交流組織」を「地域国際化協会」と認定し、地方財政上の支援を始めたことにより、地域に暮らす外国人と日本人の交流のために、各地に国際交流協会と呼ばれる自治体出資の財団法人が設立された。自治省は、「地域の活性化」をめざした国際交流の一環として、観光客や一時的滞在者を念頭に外国人施策を進めることを指針として示したのである。しかし、この時点では、労働者や生活者すなわち地域住民としての外国人という認識は弱かった。

その後、地域の国際化として、1981年に神奈川県は「内なる国際外交」として在日コリアンなどに対して、外国籍県民施策を実施した。そして在日外国人の増加に伴って「内な

る国際化」<sup>注24</sup>が提唱され、地域住民としての外国人施策という考え方が始まった。しかし、そうした中で、各地で近隣アジアからの出稼ぎ労働者に対する賃金未払いなどの労働問題や、差別問題が起こり<sup>注25</sup>、その結果、ニューカマーを支援する市民団体が、各地で発足したのである。

1990年に入管法が改正されると、南米系日系人を中心にニューカマーと呼ばれる外国人が多数来日した。その後、ニューカマーへの市民団体による支援とともに、自治体も外国人施策に取り組み始めた。1995年には「国際協力大綱の指針」を掲げ、自治体国際化の二本柱として「国際交流」<sup>注26</sup>と「国際協力」<sup>注27</sup>を位置づけた。そして、1990年代後半になると「多文化共生」という言葉が使われるようになり、多くの市民団体がこの「多文化共生」を掲げて活動するようになった。全国の外国人支援団体が集まった「移住労働者と連帯する全国ネットワーク（移住連）」も2002年には移住連全国活動者会議において、『多民族・多文化社会』に向けて「包括的外国人政策の提言」を発表している。

こうした取り組みとともに2001年には、ブラジル人労働者の多い13都市<sup>注28</sup>によって「外国人集住都市会議」が結成され、外国人住民に関する施策や活動状況などについて情報交換および政策提言を行っている。同会議発足の背景には、国レベルの外国人受け入れ態勢が実態に追いつかない中で、対応を迫られる自治体同士で意見交換を行い、国に要望を提出する企図があった。同会議の設立趣旨は以下の通りである。

外国人集住都市会議は、ニューカマーと呼ばれる南米日系人を中心とする外国人住民が多数居住する都市の行政並びに地域の国際交流協会等をもって構成し、外国人住民に係わる施策や活動状況に関する情報交換を行うなかで、地域で顕在化しつつあるさまざまな問題の解決に積極的に取り組んでいくことを目的として設

---

<sup>24</sup> 「内なる国際化」とは、日本国内において、日本人が外国人にどのように対応すべきか、日本社会を外国人にどのように開放されるかという考えで、外国人を地域の住民として受け入れることを指す（初瀬1993）。

<sup>25</sup> 香川県の事例では、外国人労働者を安価な作業員として使い、給与からさらに衣食住の費用を天引きし、契約の半額以下しか支給していなかった事業所があった。また、これら労働者は社会的地位が低い場合も多く、過酷で安全措置が不十分な職場環境にあるケースも見られ、さらに言葉の問題から、安全教育が必ずしも充分とはいえないケースもある。これは氷山の一角で、同種の例はたくさんある（中村ら2009）。

<sup>26</sup> 「国際交流」とは、自治体が外国の自治体や地域と恒常的もしくは単発的に、人的あるいは文化的に交流することである（初瀬1993）。

<sup>27</sup> 「国際協力」とは、自治体が政府のODA政策に協力したり、独自に発展途上国やその人々を支援して開発協力したり、また、地球環境の安全に関して世界の自治体間で協力し合うことと定義されている。（初瀬1993）。

<sup>28</sup> 発足当初の外国人集住都市会議は、太田市、大泉町、飯田市、浜松市、磐田市、湖西市、豊橋市、豊田市、四日市市、鈴鹿市、大垣市、美濃加茂市、可児市の13都市より構成された。

立するものである。また、外国人住民に係わる諸課題は広範かつ多岐にわたるとともに、就労、教育、医療、社会保障など、法律や制度に起因するものも多いことから、必要に応じて首長会議を開催し、国・県及び関係機関への提言や連携した取り組みを検討していく。こうした諸活動を通して、分権時代の新しい都市間連携を構築し、今後の我が国の諸都市における国際化に必要な外国人住民との地域共生の確立をめざしていく。

これは外国人集住地域が「国際化に必要な外国人住民との地域共生の確立」という趣旨を踏まえ、個々のコミュニティだけでは解決不可能な現実を受け、浜松市の提唱で共通課題を明確化して対応を講じるべく集まったのである。そして、それは「浜松宣言」として結実した。

「浜松宣言」は、「日本人住民と外国人住民が、互いの文化や価値観に対する理解と尊重を深めるなかで、健全な都市生活に欠かせない権利の尊重と義務の遂行を基本とした真の共生社会の形成を、すべての住民の参加と協働により進めていく」と謳っている。特に「教育」、「社会保障」、「外国人登録等諸手続き」の三つのテーマを取り上げ、中でも教育が最重要課題であると位置づけた。そして、国・県・関係機関に日本語指導の強化、母語の話せる専門カウンセラーの配置、財政的支援や人的支援のネットワークなどの必要性を提言した。

これに対して、国は依然として制度改革に消極的であったため、2004年には豊田市での外国人集住都市会議において、外国人住民とともにつくる活力ある地域社会をめざして「豊田宣言」が提唱された。これは、「日本人住民と外国人住民が互いの文化や価値観に対する理解と尊重を深めるなかで、健全な都市生活に欠かせない権利の尊重と義務の遂行を基本とした真の共生社会の形成に向け、取り組んでいく」ことを宣言したものである。教育に関しては、「外国人の子どもの教育を受ける権利が保障される教育体制の整備を進め、早急に不就学の問題を解決していかなければならない」と提言している。

その後、国は外国人の生活環境整備について、ようやく本格的な検討を始めたが、地域住民としての外国人への対応策はほとんど進んでいなかった。一方子どもたちをめぐる問題は日々深刻化しており、問題の先送りはできないことから、2006年には外国人集住都市東京会議において、「よっかいち宣言」が提唱された。これは、「未来を担う子どもたちのため」と題して、主に外国籍児の教育に焦点をあてて、提言を行ったものである。

これらの働きかけが牽引となり、2001年に「JSLカリキュラム 小学校編開発」、2005

年には「外国人児童生徒のための就学ガイドブック」、2007年には「JSLカリキュラム 中学校編」等、現場からの要請に国も外国人児童の教育への対応を始めた。また2003年には日本経済団体連合会が「外国人受け入れ問題に関する中間まとめ」を提出し、2004年には日本弁護士連合会が「多民族・多文化の共生する社会の構築と外国人・民族的少数者の人権基本法の制定を定める宣言」を提出した。

「よっかいち宣言」の中では、義務教育前児童への支援について、「幼稚園教諭並びに保育者養成課程について多文化共生教育を取り入れる」と提言された。また、「外国人集住地域の保育園や幼稚園において、日本と外国双方の文化的背景や教育制度を熟知した人材の配置を支援する」ことが盛り込まれた。しかし、保育者養成課程への多文化共生教育の導入および、保育園・幼稚園への人材配置という提案は、未だ実現されているとは言い難い。

以下は「よっかいち宣言」の原文である。

南米日系人を中心に多数の外国人住民が暮らす地方自治体で組織する外国人集住都市会議は、「浜松宣言」（2001年）、「豊田宣言」（2004年）などを通じ、外国人住民の定住化により外国人受け入れの諸制度が実態からかい離している現状に対して、国などに制度改革を提言するとともに、自らの取り組みを強化してきた。国は外国人の生活環境整備について、今年になってようやく本格的な検討を始めたばかりであり、生活者としての外国人への対応策はまだほとんど進んでいない。特に、子どもたちをめぐる問題は日々深刻さを増してきており、子どもたちが将来に夢や希望を持って生きていくための選択肢が狭められている。また、子どもたちは日々成長していくため、問題の解決を先送りすることはできない。本格的な少子高齢化が進むなか、日本で育つ外国籍児たちは将来の日本社会を支える重要な一員となっていく可能性が高い。したがって、外国籍児たちがどのような教育を受けて人格を形成し、地域社会に育まれながらその能力と資質を開花させていくかは、日本の将来に大きな影響を及ぼすことになる。外国籍児たちをめぐる課題の解決は、日本に暮らすすべての子どもたちを大切にし、すべての住民の人権を尊重することにつながっていく。このことを訴えつつ、外国人集住都市会議は、日本人住民と外国人住民が、互いの文化や価値観に対する理解と尊重を深めるなかで、健全な都市生活に欠かせない権利の尊重と義務の遂行を基本とした多文化共生社会の形成に向け、以下の通り取り組んでいくことを宣言する。

第1に、外国人集住都市会議は、本格化してきた国の外国人政策の立案や転換に向け

た論議に積極的に参加し、「多文化共生社会」の制度的基盤づくりに尽力する。

第2に、外国人集住都市会議は、「未来を担う子どもたち」を等しく受け入れ、ともに育む地域社会をめざして、国、県、NPOや企業などと連携・協力して取り組みを進めていく。

第3に、外国人集住都市会議は、外国籍児たちや保護者が直面している教育を 始めとする課題の解決に向けて、義務教育前の支援、公立学校の受け入れ体制整備、働きながら学び直す機会の確保、外国人学校への支援、保護者の就労環境の改善及び日本語学習の促進などについて、各地域で取り組みを進めるとともに、国や関連機関等に提言していく。

2017年現在の外国人集住都市会議の会員都市は22を数え<sup>注29</sup>、開催地持ち回りで課題を明確化し、提言を行っている。多文化共生の問題の深刻化に、国策を待つことなく地方自治体とその住民が政府や他団体に働きかけたことが、実を結んだ結果といえるが、未だ多くの課題が残されているのが現状である。

このようにわが国の多文化共生施策は、国際交流のまちづくりを目指すことから始まり、在日外国人数の多い自治体がさまざまな政策提言を行ってきた。しかし、外国籍児の教育に関する問題に焦点があてられ、その対応に向けて動き始めたのは、1990年代以降であり、現在に至ってもなお多くの課題が存在するのである。

### 3. 在留外国人の歴史

財務省による在留外国人統計によると2016年6月現在で日本国内に居住する外国籍保有者は、約238万人である。国籍別に見ると、最もその数が多いのが中国の748,290人、次いで韓国・朝鮮の485,557人、フィリピンの243,662人、ブラジルの190,923人、ベトナム199,990人となっている。図3は入管法が改正された翌年から2016年末現在までの国籍別在留外国人数の推移を表したものである。

わが国は、戦前においては人口の過密、急速な近代化による農村の疲弊と過剰労働力の存在を背景に、大量の人口を移民として海外に送り出す政策をとった。しかし、その一方

---

<sup>29</sup> 外国人集住都市会議は、太田市、大泉町、上田市、飯田市、美濃加茂市、浜松市、富士市、磐田市、掛川市、袋井市、湖西市、菊川市、豊橋市、豊田市、小牧市、津市、四日市市、鈴鹿市、亀山市、伊賀市、甲賀市、総社市の22都市によって構成されている。

で永住を目的とする移民と、移民に結びつく可能性のある外国人労働者の入国を厳しく制限し、戦後も長年永住目的の外国人と外国人労働者を原則として認めない政策をとっていた。

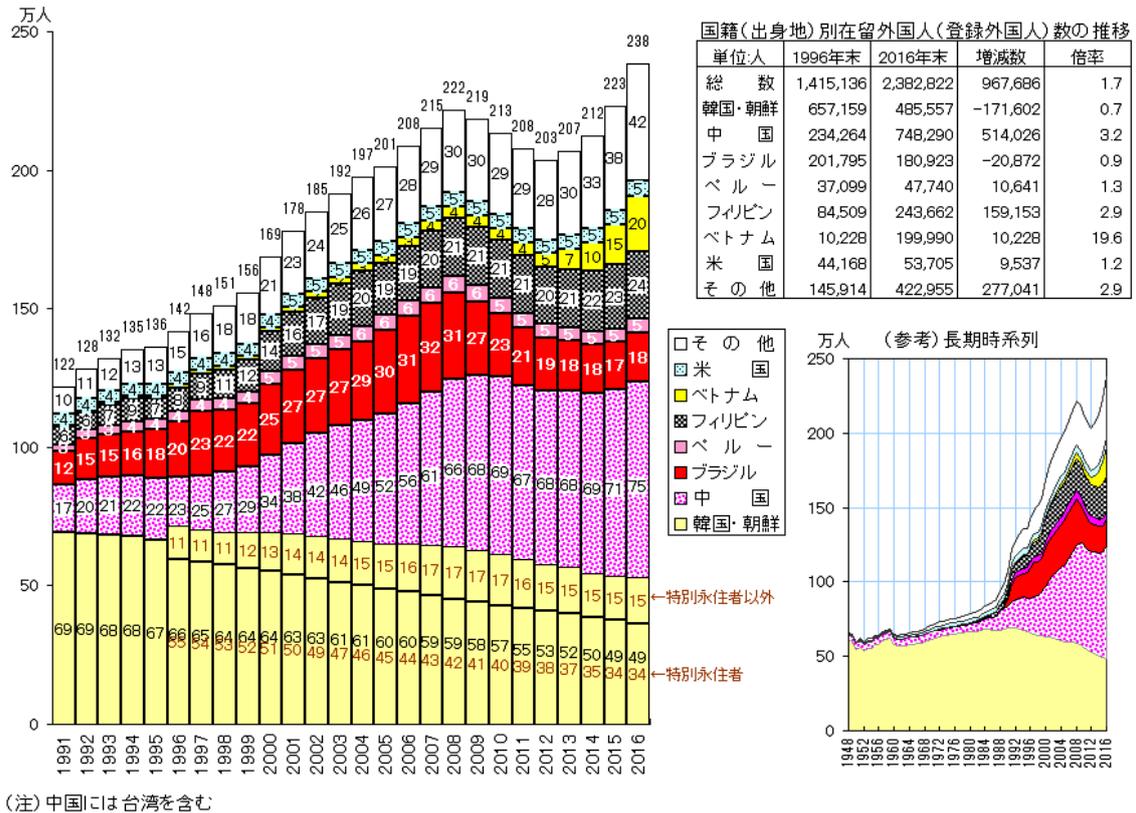


図3 在留外国人（登録外国人）数の推移<sup>注30</sup>

1951年に施行された入管法<sup>注31</sup>は、外国人の上陸手続きで永住者の在留資格を決定できる規定を設けてはいたが、入国管理局が入国に際して永住者の在留資格を与えることはなかった。外国人労働者については、1967年の「雇用対策基本計画」の策定時に、その前提として「外国人労働者の受け入れは行わない」という雇用対策の基本方針が閣議決定され、その方針は1990年まで続いた。

1978年に旧南ベトナムのサイゴンが陥落した際、ボートで逃れ、外国船舶に助けられて

<sup>30</sup> 法務省「在留外国人統計」

[http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04\\_00065.html](http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00065.html)

<sup>31</sup> 連合軍の占領下「ポツダム宣言の受諾に伴い発する命令に関する件」に基づく政令として施行され、「ポツダム宣言の受諾に伴い発する命令に関する件に基づく外務省関係諸命令の措置に関する法律」の規定により法律としての効力が付与され、今日に至っている。

日本に入国したベトナム人（いわゆる「ボートピープル」と呼ばれる）について、日本政府は上陸を認めるようになったが、それは定住を防止するための一時的な上陸という観点からであった。その後 1980 年代に入り、わが国もアメリカ、イギリス、フランスなどの主要先進国首脳会議（サミット）構成国と並んで、定住支援を行う決定がなされたことで、ベトナム、ラオス、カンボジアから一定数の定住難民を受け入れるようになり、最終的には、約 11,000 人のインドシナ難民を定住者として受け入れた。これは、わが国が定住外国人を大量に受け入れた戦後初めてのケースである。また、このインドシナ難民の発生は、「難民条約」の加盟国の増加にも影響し、わが国も 1981 年に同条約に加盟した。

1982年に「難民条約」の批准に際して大幅に改正された入管法により在留資格が拡充され、非就労で短期滞在目的の外国人を幅広く受け入れるための「観光客」から「短期滞在者」への在留資格改正と、外国人研修生を受け入れるための「研修生」、「日本人の配偶者又は子」<sup>注32</sup>の在留資格が新たに設けられた。しかし、この入管法の下で問題となったのが、不法就労の外国人、外国人研修生、中国人偽装難民などである。

このころ、社会問題として取り上げられるようになったのが、観光ビザで入国して在留期限が過ぎた後も国内に不法滞在して就労をつづけるフィリピンをはじめとした東南アジア諸国の女性労働者たちであった。それは、当時のマルコス政府が1982年に「海外雇用庁」および「海外労働福祉庁」といった専門の省庁を新設し、国民の海外への出稼ぎ政策をとったことが大きな要因である。これは国内の失業を減らすとともに、出稼ぎ者の本国への送金によって膨大な累積債務の返済を図ったものであった。以降、わが国におけるフィリピンからの不法就労者数は急増した。

これらの問題に加えて、日本社会の国際化が急速に進んだことで、在留資格を持つ外国人が可能な活動を明確に定め、在留資格の種類と在留資格に該当する活動範囲の抜本的な見直しを行う必要があった。また、日本の好景気により製造業の生産拡大などが起こり、求人が急増したこと、特に下請けである中小企業には従来から人が集まりにくく、それに加えて 1988 年ごろから一部の親会社がトヨタに代表される「かんばん方式」<sup>注33</sup>を取り入れたことで、下請企業は納品を細かく分けられ、納期が厳しく管理されこと、品質にも高い要求がされたことにより仕事量が増大したのである。さらに、青年人口減少と若者のい

---

<sup>32</sup> ここでいう「日本人の子」は日本人の親が同伴し扶養する子に限られ、現行の入管法に定める「日本人の子として出生した者」とは異なる。

<sup>33</sup> Just-in-time 方式ともいう。最終製品の需要量に無駄なく対応するため、トヨタ自動車は、下請け部品メーカーから部品を納入させる際、在庫を持たずにその都度小口納入をさせたことからこの方法が多方面で利用されるようになった。

いわゆる 3K 労働離れにより、若手の労働者を獲得するのが困難になったことで、中小企業を中心とした人手不足がさらに強まり、その労働力を外国人に求めたのである。

そこで、1990年に入管法を改正し、既存の在留資格についても、それぞれの在留資格に該当する活動範囲を広げ、外国人の受け入れ範囲の拡大を図った。また、法律上の在留資格として、「日本人の配偶者」および「日本人の子として出生した者」を受け入れるための「日本人の配偶者等」の在留資格と、法務大臣が特別な理由を考慮して居住を認める外国人を受け入れるための「定住者」の在留資格を新設した。

その結果、日系ブラジル人など日本人移民の子孫が「日本人の配偶者等」あるいは「定住者」の在留資格を取得して、日本の土を踏むことができるようになったのである。

さて、以下に第Ⅲ章で扱う群馬県大泉町に居住している日系ブラジル人に焦点をあて、ブラジル移民の歴史と彼らの子孫がニューカマーとして来日した経緯について考察していく<sup>注34</sup>。

1822年、ポルトガルから独立を遂げたブラジルは、立憲君主制国家としてその近代化を開始したが、広大な国土にわずかな人々しか居住しておらず、国土開発はおろか、国境線の維持にも困難な状況があった。そこで、ブラジル帝国初代皇帝（ペドロ1世）は、1824年に帝国憲法を發布し、移民の宗教的制約を排除するとともに、移民に対して、渡航費用援助や農地の確保、奴隷との共住禁止などの保護規制を盛り込み、外国からの積極的な移民導入によって近代国家建設を成し遂げようとした。そして、奴隷が解放された1888年5月、コーヒー農場への労働力確保を目的として、ヨーロッパで移民誘致を始め、1892年には日本人、中国人の移民も許可となった。

それを受けて、1908年に第1回契約移民781人（男600人、女181人）がブラジルへと渡航した。1910年には第2回移民906人が送出了された。これがブラジルにおける日系移民の始まりである。

日系移民がコーヒー農場に配耕されてから、3、4年もすると移民たちの生活は次第に安定してきた。コーヒー農場の労働からの収入が少ない場合でも、コーヒー樹の畝の間作地やコーヒー農場以外の土地（外作地）で土曜日の午後と日曜日に作物（米、とうもろこし、豆、さとうきび、野菜）の栽培や家畜の世話をし、自家で消費する以外の作物を販売することにより、副収入を得ることができた。

移民のなかにはコーヒー農場で貯めた資金をもとにして、あるいはそれほど資金を貯蓄

---

<sup>34</sup> 高橋 2003、2008、丸山 2010、坂口 2011、国立国会図書館電子展示会  
<http://www.ndl.go.jp/brasil/index.html>、ブラジル日本移民百年史等による。

していなくても、労働契約期間の満了後にコーヒー農場を出て、利益を地主と分け合ったり、土地を借りたり、あるいは分割払いで土地を購入したりして、自営で農場をはじめたものが出てきた。しかし、まだポルトガル語も不自由であり、文化や習慣の異なるブラジル社会のなかで、日系移民は誘い合ってコーヒー農場を出て同じ土地に入り開拓をはじめた。やがて日本人のいる場所には、日本人が次々と入ってきて日本人集住地域（植民地）が形成されていった。集住地域には親睦・互助のために日本人会が組織された。日本人会では、日本に帰っても困らないようにと、移民の子弟を日本語で教育する学校（日本人学校）をまず初めに設置した。ブラジルの日本語教育は、1908年の移民開始による日系人子弟への継承語教育（日本人学校で行われた日本語による教育）をその源流としている。

日本語とポルトガル語両方の日常会話とある程度の読み書きができる層は、主としてブラジル生まれの第1世代である2世、幼少期にブラジルに渡った移民である準2世によって構成される。この層は、主として2世の親の世代（戦前移民）の手によって学校あるいは家庭で、日本語とポルトガル語の学習機会が与えられたことにより、形成されてきたものである。

2世の考え方は、自身の成長の過程でのブラジル社会との接触の度合いによって違っていた。奥地の日本人集住地域で育った2世には、ブラジルの国土に愛着を持つ一方で、日本語にも精通し、1世の日本に対する愛国心を受け継いでいる者が存在した。これに対して都会でブラジル社会との接触が多かった者には、父母の国として日本を尊敬するが、ポルトガル語にも精通し、自分たちはブラジル人であり、ブラジル人としてブラジルを愛する者も存在した。二重国籍を持つ2世の中には、日本で入営する者がいた一方で、第二次世界大戦へのブラジル参戦後、ブラジル兵士としてイタリア戦線に出征する者も存在した。

ブラジルに渡った日本人の総数は戦前には19万人、戦後には6万人の計25万人である。現在ではそのうちの17万人が物故者となっている。現在、日系ブラジル人のブラジルにおける地位と評価は、ドイツ移民やイタリア移民と並んで高くなっている。日系人におけるブラジルの経済発展に対する貢献は、特に農業の面での新作物や技術改良など目覚ましいものがあり、日系人に対する雇用者側の評価も高い。

ブラジルでは1980年代に年率1000%を超えるハイパー・インフレのなかで国民の生活が苦しくなり、イタリア、ポルトガル、北米などへ出稼ぎに行く者が出てきていた。一方、先進国である日本の主として中小・零細企業の労働力不足の要因に加えて、日本の国民所得とブラジルのそれとの格差は大きく、何倍、何十倍もの賃金を得ることができることか

ら、日系ブラジル人の日本への出稼ぎは 1984 年頃から始まり、1986 年後半からブームになった。

日系 2 世には従来の入管法においても就労制限のない在留資格があったが、1990 年の入管法の改正および定住者告示（定住者としての来日条件）により、日系 2 世の配偶者および日系 3 世とその配偶者にも就労に関する制限のない資格が与えられた。これ以後、ブラジル国内の経済雇用情勢、日本との間の賃金格差から、ブラジルからの出稼ぎ者が激増した。その結果、ブラジルにおいては、150 万人といわれる日系人、特に青壮年層が日本で就労していることによる日系社会の空洞化が問題となっており、これはポロロッカ現象<sup>注35</sup>とよばれている。

一方わが国においては、1990 年以降多くの企業が安価で融通の利く労働力を必要としたため、多くの日系ブラジル人を雇用した。人件費削減と労働力調整が容易に可能なことから、日系ブラジル人を出稼ぎ者として雇用するシステムが構築されたといえる。そして、群馬県太田・大泉地区や愛知県豊田市、静岡県浜松市、三重県鈴鹿市、岐阜県美濃加茂市などには日系ブラジル人が多く居住し、エスニック・ビジネスやブラジル人学校などの教育制度も整備され、生活の拠点としてブラジル人コミュニティが形成されている<sup>注36</sup>。こうしたブラジル人コミュニティは日本人と関わらなくても生活ができるため、疎外感を持つことも少なく、そのことが日本社会で適応するうえで必要な日本語習得を阻む要因にもなっていると言えよう。

しかし近年、日系人の雇用が飽和状態に達してきたことに加え、地域の中心産業である自動車および家電製造業が不況のあおりを受けたことにより、日系人に対して時給の減額や残業の減少、解雇する企業も出てきた。また、日系人を雇用する側の彼らへの住居費負担も、家族連れよりも単身の方が安く済むため、家族連れを受け入れない企業も急増した。そのため、家族連れの日系人は、職を求めて別の地域に広がっていった。これまで日系人を受け入れたことのなかった地域が、日系人雇用センターや公共職業安定所などの行政機関を通じて、彼らの受け入れを行うようになってきたことなどから、外国人の就労者は日本全国に広がってきている。

こうした状況の中において、日本人が彼らと共生していくことは喫緊の課題として浮上しているのである。

---

<sup>35</sup> ポロロッカとは、アマゾン川で見られる河水が逆流する現象のことで、それになぞらえ日系人の日本への U ターンつまり逆流のことを指す。

<sup>36</sup> 2016 年 12 月 31 日現在のブラジル人人口は、群馬県 12,445 人、愛知県 51,171 人、静岡県 26,565 人、三重県 12,245 人、岐阜県 10,381 人である。

## 第Ⅱ章 多文化共生保育における課題

### 第1節 保育現場における多文化共生の課題

本節においては、第Ⅰ章で論じた多文化共生の理念と歴史を踏まえ、先行研究から、外国籍児の保育の現状を整理し、考察したい。

外国籍児を保育する現場に発生している問題は、大別すると以下の4項目であり、各項目における事例と、それらに対して各園が独自に行っている対応について、それぞれ考察する。

まず外国籍児の保育に関して取り上げられている問題の一つは、地域との関わりに関するものである。外国籍保護者は地域との交流も少ないうえに、保育園に子どもを通わせている日本人保護者との関わりも少ない場合が多い（新倉 2001）。一方でその支援として、保護者会や保育園の行事を通して、日本人保護者との関わりを持てるきっかけづくりをしたり、ボランティアによる子育てサークルなどが大きな役割を果たしている自治体もある。

山中（2005）は愛知県豊中市で、保育園や幼稚園に通っていない外国籍児を対象とする保育ボランティアの活動を報告している。その中では、図書館などのアクセスの良い場所を利用し、行政と連携して広報活動を行い、家に閉じこもりがちな孤立した子育ての母を地域全体でサポートしている実態が語られている。また、鈴木（2006）は、静岡県菊川市で行われているブラジル人保護者のボランティアを核とした母親クラブの活動について報告している。そこは、ブラジル人と日本人の母親が共に子育ての悩みを話す交流の場となっている。さらに伊藤（2010）は（財）埼玉県国際交流協会が運営する外国人を支援する子育てサークルの活動について報告している。

しかし、これらの活動の多くは、保育園独自で行っているものや、ボランティアに頼った支援であり、国や地方自治体が支援する活動は行われておらず、地域間の格差も大きい。一方、外国籍児が日本の社会、あるいは母国の社会で生きていく力を身に付けるためには、保育園独自、あるいはボランティアに頼った支援だけでは限界があり、整備された環境の下で保育や教育を受ける必要があるのである。

二つ目の問題は、生活習慣に関するものである。日本の保育園でよく行われている薄着保育に否定的な保護者が多く存在することや、ピアスをつけている子どもの存在などが、事例としてあげられている。南米出身者の子どもは冬場には保護者に厚着をさせられて登園する傾向が強い。したがって冬のあいだは着膨れして動きにくく、脱がせると保護者から苦情がでることもある（塩野谷 2004）。子どもを非常にかわいがるといわれる南米の保

護者にとっては、健康面の心配が大きいようである。ピアスの問題についても、南米ではピアスには魔除けの意味があり（塩野谷 2004）、乳児の時からピアスを付けてくることがある。日本の保育園の立場からは、子ども自身が誤って飲み込む危険性などから、外すことを望む傾向が強く、保護者との摩擦も発生する。また、新倉（2001）は、毎日入浴する習慣がなく、身なりを清潔にできない外国籍児についての問題もあるとしている。さらに南米出身者には、よくいえば時間におおらかな傾向が見られ、行事の際などにも遅刻をしていくことが問題点として多く取り上げられている。

薄着保育に関しては、外国籍保護者の目のない時間帯すなわち登園後には薄着にさせて、お迎え前にはまた着せておくという対応をする園もあるという（塩野谷 2004）。また、薄着保育の利点やピアス着用の危険性、時間を守ることの大切さ等を簡単な単語や絵などを用いて説明している。このように、外国籍児を保育する現場では、生活習慣の違いから発生する問題が多い。

こうした問題への対応として、保育者が根気よく保護者に説明し、理解が得られるよう働きかけているが、言語コミュニケーションがうまくいかず、説明をしても理解してもらえない場合には、保護者の意向を容認せざるを得ないのが現状である。ここでも、お互いの文化を説明するため、また理解するための言語コミュニケーションが重要となってくる。

三つ目に取り上げられているのは、食習慣に関するものである。離乳の時期が違う、食べ物の好みが違う（中川 2000）など、日本の食文化との違いが問題となっている。3、4歳になってもおしゃぶりを口に入れてきたり、3歳で母乳を飲んでいるという事例も多い。また、朝食を食べないで登園するなど、日本の食育の考え方に戸惑う保護者の存在があげられている。来日して間もない子どもたちは味付けの違いから、日本の給食を食べられないことが多いようである。逆に小さいころから日本食に慣れると母国の食事を好まない子どもも存在する。南米では一般に味付けが甘く、遠足の飲み物も甘いジュースを持ってきたり、牛乳にも砂糖を入れなければ飲めない外国籍児も多い。

これらに対する支援は、お弁当を持参することで対応したり、外国の食文化を取り入れる配慮をしている保育園もある（塩野谷 2004）。日浦（2002）は、園の味付けを「正しいもの」として、家庭での味付けを矯正することは日本文化への同化を強いることにつながると述べている。そして、「子どもが食事をするのが目的であるなら、給食の味付けに慣れるまでの過程で、子どもが好んで食べるものを園に持参するよう依頼したり、子どもが慣れ親しんでいる調味料を園に用意したりするなどさまざまな工夫をすることもできるだろう」と提案している。

外国籍児の保育に関して取り上げられている問題の四つ目は、言語コミュニケーションに関するものである。言葉が通じないことで、子どもの気持ちが読み取れないことや、保護者との間で誤解が生じるという事例が多い。また、日本語と母語の間で戸惑う子どもと、母語も日本語も両方を話せることを望む保護者との考え方の相違もあげられている。大場ら（1998）は、日本語を話し、日本人児童とも遊んでいた外国籍児が、あるときとっさに母語を話してしまい、それを「変な言葉」と他の子に囃し立てられた事例に触れている。その後、この外国籍児は場面緘黙になり、結局卒園するまで保育園では一度も言葉を発することはなかったと述べている。

中川（2003）は多文化共生保育の困難さについて、言葉が通じなくて子どもの気持ちが汲みとれないことや、園便りを書くことの大変さ、連絡が思うように伝わらないなどをあげている。久富（2004）は日常では登降園時にしか接触できないうえに、言葉も通じない外国人の親との関係を築いていくことの難しさ、そこから生まれてくる子どもへの影響は避けられないと述べている。

言語コミュニケーションに関わる支援は、書類を外国語で用意したり、園便りや掲示物などにひらがなやカタカナ、ローマ字でルビを振るなどしている保育園もある。また、身振り手振りでなんとか意思の疎通を図る場合や、絵や実物を見せて、説明する場合もある。さらに、通訳ボランティアの派遣や通訳の配置などで対応している保育園もある（中川 2005）。これらの対応の中でよく行われているのが、日本語がわかる同国の保護者に通訳を依頼することである。しかし、保護者に通訳をしてもらうことは、単なる情報の伝達であればよいが、プライバシーにかかわる問題であるならば、躊躇せざるを得ないのではないかと考えられる。

また、通訳の配置や派遣のない園では、保育者が外国語を覚え、意識的に外国語で話さない限り、外国籍児は保育園において母語を話す機会がない。外国籍児は、その多くが長時間保育であるため、日本語を話しやすくなり親と子のコミュニケーションに問題が生じる場合もある（中川 2003）。また、ほとんどの親は母語を習得・維持させたいと考えているが、子どもが母語を忘れてしまう、母語に関心がないという悩みを持っており、次第に親子のコミュニケーションが難しくなるという問題に発展することもある（武田 2007）。

言語コミュニケーションの問題は、多文化共生保育の現場に発生するすべての背景に関わっていると考えられる。なぜなら、地域住民と関わる時、生活習慣や食習慣の違いに関してお互いの意見を交わすとき、言葉が重要な役割を持つからである。

一方で久富（2004）は、言葉が通じなくても子どもが保育者に対して信頼を寄せていく

ことで、コミュニケーションが生まれるとしている。また、新倉（2001）は、保育者が日本で暮らす外国人をあるがままに受け入れる度量を持つことで、外国籍児と良好な関係を築くことができると述べている。しかし、子どもが保育者に信頼を寄せていく過程には、意思の疎通が必要であり、外国籍児をあるがままに受け入れるためには、外国籍児の意思を理解することが必要である。したがって、多文化共生保育に関する問題を解決するための第一歩は、言語コミュニケーションの障害を取り除くことにあるといっても過言ではないのである。

以上のことから、保育現場では文化的背景を異にする外国籍児が入園してきた場合、保育者は当該児やその保護者との関わりにおいて、さまざまな困難に直面しながら保育を行っていることが理解できるのである。一方、それらの問題への対応の多くは、外国籍児を保育する現場の保育者に委ねられており、こうした多文化共生に関わる保育者の役割に焦点を当てた研究も多く行われている。

塩野谷（2004）は、身振りや絵を使って外国籍児やその保護者に情報の伝達を行う方法について、表現能力に優れた保育者が得意とするところではないかと述べている。日浦（2002）は、日本語で意思疎通が図れない子どもとの関わりには、言葉が未発達な乳児期の子どもに接する時のように、言葉にならない思いを受け止める保育者の感性が求められるとしている。そして言葉でのコミュニケーションを補うさまざまな技法を用いながら、園での子どもの心と身体のみよりどこかを保証することが第一だと述べている。また、久富（2004）は、言葉で了解不可能なものを可能にしていく関係を作り上げるための共同生活者としての保育者の役割は重要であるとしている。このように、外国籍児およびその保護者のニーズに対応するためには、保育者の専門性の向上は不可欠であるが、保育現場における保育者の業務は膨大であり、限られたリソースの中で外国籍児への対応を行うことは困難な状況である（堀田ら2010）ことも否めない。

上述のように多文化共生に関わる保育者には、保育における専門性向上への取り組みに加え、外国籍児およびその保護者のニーズに対応するための専門性が求められている。たとえば、多文化共生保育に関わるさまざまな課題を保育実践に生かすために、保育者養成の段階で、これらの課題に関する事項を意識的にカリキュラムに組み入れる必要（日浦2002）や、今後の資格取得に向けた保育者養成過程において、多文化共生保育に関する具体的な知識や技術を指導していく必要（堀田2009）があるとされている。

以上のことから、保育者養成においては、保育者養成課程のカリキュラムに保育所保育指針に明記されている多様性の受容等に関わる配慮事項を組み込みながら、学生たちにそ

の意識を涵養していかなければならない。しかし一方で、先行研究におけるこれらの示唆は、保育者の多文化共生保育に対する意識の向上にとどまっており、保育現場で取り上げられている問題への具体的な改善策にまで及んでいるとは言い難い。

## 第2節 多文化共生保育における言語コミュニケーションと母語の重要性

第1章第2節で述べたように、文化のバックボーンとも言うべき役目を果たすのが言語であると考えられる。多文化主義を語る場合でも、それぞれの文化を表現するツールである言語に言及することなしに、その内容に迫ることはできないのである。さらに、前節で述べた通り、多文化共生保育において、言語コミュニケーションの問題が多く取り上げられていることから、本節では、先行研究から外国籍児の言語の獲得、および幼児期における母語の重要性について考察したい。

山岡ら（2001）は、多文化子育ての実態を知るため、外国籍保護者を対象とした「第一回多文化子育て実態調査」・「第二回多文化子育て実態調査」を行い（山岡ら 2011）、両調査の結果を比較している。この調査は、関東および関西地区を中心とした全国各地の外国人を対象に、保育園への入園、園での気がかり、子どもや保護者の社交外向性、子育ての気がかり等について、11言語を用いて行ったものである。なおこの調査は、任意郵送法で行われており、有効標本数は2000年の調査が2002件、2011年の調査は2065件であった。

この調査における「子育て上の気がかり」についての結果は表4の通りである。

表4 子育て上の気がかり<sup>注37</sup>

順位	2000調査	2011年調査
1	母語の教育・文化	母語の教育・文化
2	小食・好き嫌い	小食・好き嫌い
3	病気やけが	病気やけが
4	友達とよく遊ぶ	教育費など
5	ほめ方・叱り方	ほめ方・叱り方
6	遊んだ後の片づけ	言葉の発達の遅れ
7	決まった時間の寝起き	友達とよく遊ぶ
8	まわりへのあいさつ	気になる癖
9	教育費など	決まった時間の寝起き
10	言葉の発達の遅れ	アレルギー

保護者にとっての子育ての一番の気がかりは、両調査ともに「母語の教育や文化を学ばせること」であった。さらに、保護者の悩みとして2000年の調査よりも2011年の調査結果で上昇していたのは「言葉の発達が遅れている」であった（10位から6位）。この結果

<sup>37</sup> 「多文化子育て報告書—多文化子育てネットワーク」  
[www.tabunkakosodate.net/japanese/report.html](http://www.tabunkakosodate.net/japanese/report.html) より筆者作成

からも、言語コミュニケーションの問題についての対応は依然として進んでおらず、むしろ後退していることが推測できる。また、「教育費など」の項目も上昇（9位から4位）しており、経済的な問題も大きくなっていることが窺えた。

佐々木（2012）は、保育者が最も保育に困難を感じている要因が言語コミュニケーションに関わるものであるという調査結果から、多文化共生保育に関する核心的問題は、言葉が通じないがゆえの保育困難であり、通じないがゆえの保護者や子どもたちとの摩擦であることを指摘している。そして、子どもの問題行動や不適応も言語コミュニケーションに関係していることを示唆している。

先行研究において、保育園に通う外国籍児の多くは、家庭では母語、保育園では日本語を習得し、一見すると母語と日本語のバイリンガル化が進んでいるように見えるということが示されている。これは大多数の保育園が、外国籍児であるがゆえの特別な配慮をせず、日本語による日本流の保育、いわゆる「日本人化」（小内 2003）の保育を行っているからとも言えよう。

一方、多文化共生保育に対応し、言語コミュニケーションの問題を解決するために有効な手段として、「通訳」の必要性が多くあげられている。通訳の形態も、子どもと関われる通訳の存在が望ましい（中川 2000）。また、品川（2011）は、日常の保育においては、通訳の存在は大変重要であり、通訳が勤務していることで子どもへのコミュニケーションも、保護者へのコミュニケーションも飛躍的に進むと述べている。さらに、通訳が子どもの母語や文化を保障する役割として機能しており、多文化共生保育の質の向上のためには、単なる通訳者としてだけではなく、子どもの文化保障の役割としての通訳配置が重要な視点となると示唆した。しかし、通訳が常在または、巡回している保育園は多くないのが現状である<sup>注38</sup>。

また、多くの保育園において、言語習得の臨界期である幼児期に、「日本人化」の保育が行われており、その方法は Baker（1996）のバイリンガル教育形態によるところの、サブマージョン教育（submersion）なのである。サブマージョン教育とは、「溺れる環境の中で泳げるようにする」というアプローチであり、少数派言語の外国籍児を多数派言語の環境の中に入れ、言語習得を促すものである。この方法の場合、少数派言語の児童が必然的

---

<sup>38</sup> 中川（2003）の調査において、東海地方の都市で外国籍児在籍数の多い保育園 21 園中 2 園に通訳の加配があることが報告されている。一方、群馬県大泉町には、通訳が加配されている保育園はみられない。これらのことから、通訳の加配のある保育園の数はごくわずかであるということが推察される。

に多数派言語へと移行、同化していくことを強いられるが、その結果として多数派言語を身につけていく児童もあれば、脱落する児童も出てくるのである（Baker1996）。

サブマージョン教育に対して、多文化共生保育と対になって話題になる教育形態がバイリンガル教育（二か国語併用教育）である。バイリンガル教育は多文化環境の中で、複数言語が日常的に話されている社会においては自然な教育形態であり、世界の多くの地域で行われている教育的営みである。

アメリカ合衆国は、建国当初から複数言語を建前としており、英語を公用語としている州はあっても、連邦としては公用語を定めていない。そのような中で英語を公用語とすることにより移民を同化させようという動きと、それぞれの民族言語や文化的ルーツに誇りを持ちながらアメリカという国を創っていきたいという考えが対峙してきた。したがって、バイリンガル教育は単に教育論争にとどまることなく、政治的、思想的なせめぎあいの中で生み出されてきた教育方法であると言えよう。

ことに、1965年の新移民法によって移民および難民が急増したことが、バイリンガル教育の必要性を喚起したのである。自らの言語や文化に誇りを持つことができないまま、学校をドロップアウトしてしまう子どもたちの急増という深刻な事態の中で、1968年に、言語マイノリティの子どもたちへの教育の機会均等を保証する「バイリンガル教育法」が制定されたのである。しかし、この時点でのバイリンガル教育は、あくまでも過渡的適応プログラムに限定されていた。

それに対して、サンフランシスコ公立小学校区で日系3世の両親が提起して実現させたのが、「日英バイリンガル・教育プログラム」である。このプログラムは、既に英語を母語とする4世の子どもたちへのバイリンガル教育ということで画期的な意味を持っていた。「日系アメリカ人の子どもたちが日本語を話せないのは、歴史的差別の結果であり、彼らが失った民族的言語と文化的ルーツへの誇りは、公教育によってこそ補償されるべきである」という教育プログラム設立運動の成果として、1973年に全米で初めて公立小学校における日英バイリンガル・教育プログラムが開始されたのである<sup>39</sup>。さらにこのプログラムには日系4世だけでなく、日本からの新移民、その他のアメリカ人の子どもたちが多く参加した。

これに前後してサンフランシスコの日系社会では、日英バイリンガル多文化保育園「日

---

<sup>39</sup> 1973年から1974年度の日英バイリンガル教育プログラムの生徒数は、日本語を母国語とする日本人17人、英語を母国語とする日系アメリカ人22人、その他の人種34人、総計73人であった（安藤2003）。

本町リトルフレンズ」が創設された。これは私立の多文化共生保育園であるが、多くの保護者、地域住民の支持を得て、その後大きく成長した。現在でも二か所のサイトを持ち、小学生のためのアフタースクールも運営する多文化保育園として、サンフランシスコでもモデル園の一つになっている。

このように日系アメリカ人が実現させた、保育園や公立学校におけるバイリンガル教育の実践は、言語だけではなく文化的ルーツへの誇りとともに、アイデンティティの保持にもつながったと考えられる。

さて、バイリンガル教育においては、母語の獲得状況が第二言語の獲得に大きく影響することが明らかとなっている。これについては、言語習得、特にバイリンガル教育と母語の重要性についての論考から以下の4点を考察したい。

第一は、ダブルリミテッド・バイリンガル (Cummins1978)、すなわち「母語も第二言語も年齢相応のレベルに達していないという状況」が原因となって学習に遅れが生するということである。

Cummins (1989) は、アメリカやカナダにおいてアイデンティティを奪われた移民の子どもたちの学力不振の原因が、不適切な学校教育にあると分析されず、言語が不自由なことに起因するとされてしまうことが多いと指摘している。つまり、学校で母語を保持する教育を行わないことが原因であることを、教育現場は認識していないということである。また、言語の相互依存説 (interdependence principle) に基づくと、児童の学習面において母語と第二言語の発達は相互依存し、母語による学力向上を行いながら、第二言語を習得することは、学習者の言語能力全体を伸ばすことにつながるという。

さらに Cummins (2000) は、学習に必要な言語能力を CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) と呼び、日常会話などコミュニケーションを図るための言語能力を BICS (Basic International Communication Skills) として区別した。話し言葉の能力を有することと、第二言語で教科の学習ができることでは、異なる言語能力が必要とされる。CALP には、授業がわかる、発言ができるという発話言語の能力のみではなく、読み書きや理解のための言語能力が要求される。その能力を育成する上で、母語が助けになると考えられているのである。

太田 (2000) は、「母語能力が確立されていない時期に、母語教育の機会が閉ざされた状態で、第二言語のみによる学習を行うことは、基礎的な認知能力の発達に不可欠で重要な言語システムを破壊し、表現と思考の道具としての母語も第二言語も用いることができない状態に、子どもを陥れている」と述べている。これが、Cummins (1978) のいうダブル

リミテッド・バイリンガルという状態である。

T. Skutnabb-Kngas は、図 4 のように、母語と第二言語の関係を水蓮の花に例えて説明している。

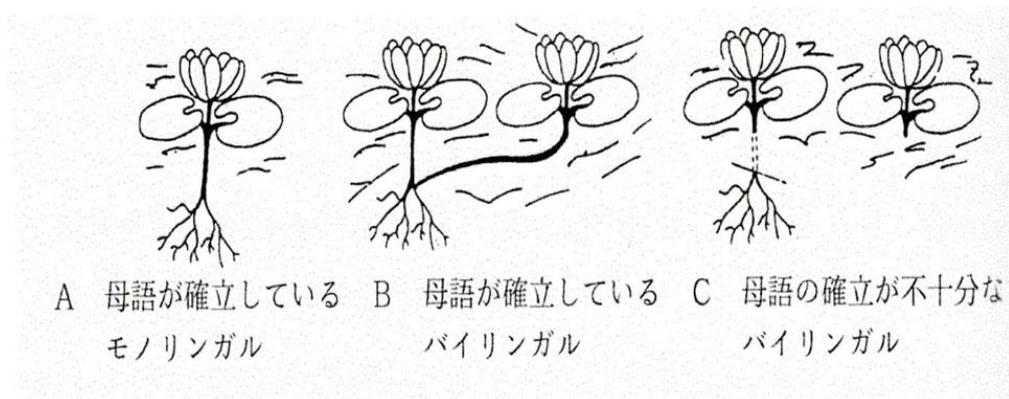


図 4 母語と第二言語の関係<sup>注40</sup>

A の母語が確立しているモノリンガルの場合、根と茎がしっかりして、水面に花が咲いている。B は母語が確立しているバイリンガルを示している。根と茎がしっかりしており、茎が枝分かれして水面に二つの花が咲いている。そしてCは、母語の確立が不十分なバイリンガルを示したものである。水面に2つの花は咲いているが、第二言語に例えられている花には茎はない。また母語に例えられている花の茎は途中で切断されている。

すなわち、母語の確立と第二言語の発達には大きな関係があり、母語が確立されていない場合、両方の言語の発達が阻害され、ダブルリミテッド・バイリンガルに陥るという意味である。言い換えれば、一見すると2つの言語がしっかりと確立されたように見えても、実際にはどちらの言語も年齢相応のレベルまで達してはいないという事である。

第二は、バイリンガルには、加算的二言語併用と減算的二言語併用という考え方があるということである。

子どもが第二言語を習得していく過程で母語を保持できるか否かは、要基礎水準の仮説<sup>注41</sup>から見た年齢との関係や親の母語教育への態度のほかに、母語と第二言語の社会的関係もあげられる。これが、加算的二言語併用と減算的二言語併用という考え方である。前者

<sup>40</sup> T. Skutnabb-Kangas (1981, p. 53)

<sup>41</sup> 第一言語、第二言語を併せて使っていく場合、二言語それぞれの言語能力が一定の基礎水準に達していることが必要であるということを要基礎水準の仮説という (Cummins1978)。

においては、英語のように子どもの母語が多数派の言語や社会的地位の高い言語である場合は母語の使用が保たれ、今まで持っていた言語能力にもう一つの別の有益な言語が追加したかたちで習得されやすい。そして子どもたちはふたつの文化を尊重しながらも自己のアイデンティティを失うことはない (Lambert 1977)。この場合、言語能力や知的能力においても高いレベルに達する子どもたちがいる (Cummins & Swain 1986)。

これに対し後者においては、子どもの母語が少数派の言語や社会的地位の低い言語である場合、教育政策や社会的圧力によって母語の使用が次第に減少し、母語が主要言語である第二言語に置き換えられることが多い。このような過程で子どもたちのアイデンティティは揺らぎ、社会的に優勢な文化に自己を融合しようとしたり、どちらの文化にも自己を置くことが出来なかつたりする (Lambert 1977)。この場合、言語能力や認知面でもマイナスの影響が出やすい (Cummins & Swain 1986)。ニューカマーの子どもたちの母語がこのケースに当てはまると考えられる。

第三は、母語を失うことが不安定な人間形成、貧困の再生産につながるということである。

飯高 (2010) は母語を失うことは、親子の自然な言語交流ができなくなることを意味し、青年期にさしかかる時、彼らは日本語習得の遅れた親を軽蔑し、相談をしなくなると述べている。その結果、彼らのアイデンティティは、日本社会と母国社会のどちらにも属することができず、不安定な人間形成になりがちだと示唆している。

劉ら (2010) は、外国人労働者に関する調査において、貧困が子ども世代にも再生産されるのは、子どもの日本語能力も十分でなく、帰国して教育を受けるための母語能力も十分でないことからくることは明白であると述べている。

第四は、言語習得には適した時期、すなわち臨界期があるということである。

Pinker (1995) は、6歳までは確実に言語を獲得できるが、それ以後は確実性が徐々に薄れ、思春期を過ぎると完璧にマスターする例はごくまれになると述べ、幼児期の言語教育の重要性を説いている。つまり、母語の形成に大切なのは、0～6歳の乳幼児期なのだということである。

0～3歳は「生活言語」としての母語の土台をつくる大事な時期であり、愛情をもってわらべ歌や童謡などを聞かせたり、手遊びをしたり、物語を語り聞かせたり、積極的に話しかけたりするなど、大人の働きかけが非常に大切になる。また、3～6歳は、「学習言語」としての母語の基盤を構築する時期で、物語絵本の読み語りなどが大切である。この原理原則に基づいた0～6歳までの一貫した母語による教育プログラムこそが重要であり、それ

ぞれの国の多様な文化・伝統・環境に基づいた母語教育が、子どもたちの能動的な学習を支え、子どもたちを育てていくのである

以上のように、言語発達の臨界期である幼児期はその発達にとって重要な時期であり、特に母語を確立、保持することが外国籍児の言語習得における課題となる。したがって、多文化共生における言語コミュニケーションの障害を取り除くための研究の一環として外国籍児を通りまく保育実践に目を向けることは非常に有益であると考えられるのである。

### 第3節 移民を多く受け入れているドイツの多文化共生保育

多文化共生保育に関するさまざまな問題の具体的改善策を議論するにあたり、同様の課題を試行錯誤してきた諸外国、特に多文化社会の中で就学前教育の改革を積極的に行ってきたドイツの保育実践について検証することとする。

ドイツにおける就学前教育は、すでに日本においても注目され、多くの研究がなされている。主なものとして、保育制度の枠組みやその拡充と展望について述べた齋藤(2011)、ベルリン自由大学研究グループの成果を検討することから、ドイツの幼稚園における、「教育の質」について検討した豊田(2011)、ドイツにおける就学前教育改革の中でも、言語教育を中心に検討した中西(2015)、ドイツの「状況的アプローチ」<sup>注42</sup>における質と、その評価方法に関する研究成果を明らかにした相賀(2015)などの研究があげられる。

また、立花(2016)は、ノルトラインヴェストファーレン(NRW)州で実施されている学校改革プロジェクト「言葉への配慮を通じた学校改善」を題材に、低学力層の成績向上のために不可欠な学習言語の獲得を可能にする体制づくりについて検討している。

さらに、金箱(2010)は、ドイツ語教育の役割を検討する中で、幼児に対する早期ドイツ語教育と母語教育についても触れている。それは、「ドイツ語を母語としない子どもたちが幼い時から、国の共通語であるドイツ語を組織的に習得することは社会に参加するための前提であるが、母語の習得は個人の精神生活の発達に大きな影響を与える。ドイツは移民に固有の文化の放棄を求める『同化』ではなく文化の独自性を認める『統合』を移民政策に据えている。だが、幼少期からの組織的ドイツ語習得を言語政策として実施していけば、結果として『統合』ではなく母語を放棄する『同化』になる可能性がある」とし、組織的早期ドイツ語教育に警鐘を鳴らしている。

一方、ドイツにおいては、2000年に行われたOECDの学習到達度調査(PISA)の結果<sup>注43</sup>、親の所属する社会階層による学力(読解力)の格差が最も大きい国であったこと、両親とも外国生まれの生徒の読解力の達成度が著しく劣っていることなどが明らかになった。いわゆるPISAショックといわれるこの調査以降、特に移民的背景を持つ子どもの言語育成が重要視されるようになり、就学前教育においても言語教育は重要課題となっている。また、EU(European Union)に象徴されるようにドイツは多文化が根付いている国である。多くの

---

<sup>42</sup> ドイツ連邦主導の乳児・幼児教育の質の改善と保障のための評価方法を開発するプロジェクトの一つである。

<sup>43</sup> 37か国が参加し、読解力リテラシー、数学的リテラシー、科学的リテラシーの3分野を調査した。その結果ドイツは、31か国中読解力リテラシーから順に、21位、20位、20位と平均以下であった。

移民や難民を受け入れ共生してきた歴史があり、人々の多文化に対する考え方も日本人のそれとは異なる。だからこそ、わが国が現在直面している多文化共生問題をドイツの実践から捉えることで、そこから示唆を得ることができると考えられる。

そこで、長年、多文化先進国であり移民への教育対策を講じてきた歴史をもち、近年ではシリアやリビアからの難民も多く受け入れていることにより、教育現場においてもさまざまな混乱と課題をもつドイツにおいて調査を行った。本調査は、就学前教育制度と保育実践の実際がどのように関連づけられているのか、特に外国籍児やその家庭への支援を含めた多文化共生保育の実践がどのように行われているのかを明らかにし、その保育実践から今後の日本の多文化共生保育への示唆を得ることを目的とし、NRW州 Köln市青少年局での聴き取り調査と NRW 州内の保育施設の観察と聴き取り調査の二部構成となっている。

NRW 州は、図 5 に示すように、西はオランダ、南西はベルギー、南はラインラント＝プファルツ州、南東はヘッセン州、東と北はニーダーザクセン州と接し、欧州のほぼ中心に位置するドイツ最大の産業州である。



図 5 NRW 州の位置関係 出所 (東洋経済新聞オンライン)

同州の人口はおよそ 1,790 万人であるが、人口統計によると 200 か国以上の外国人が在住し、出身国ではトルコが約 50 万人と圧倒的に多く、ポーランド(約 20 万人)、イタリア(約 14 万人)がこれに続く(2015 年 12 月 31 日)。しかし既にドイツ国籍を取得している外国人も含めるとその数を正確に把握することは困難である。

なお、NRW 州を調査地とした理由は、同州が労働者として多数のトルコ人移民を受け入れ、トルコ人集住地域が存在すること、そこに多数のドイツで生まれ育った 2 世・3 世が暮らしていることなど、その背景が群馬県大泉町に類似しているからである。

## 1. 調査の概要

本研究では、まず、NRW 州 Köln 市青少年局(Stadt Köln Amt für Kinder Jugend und Familie)における聴き取り調査、および NRW 州の外国人児童が在籍する 5 つの保育施設における観察と聴き取り調査を行い、それらの調査を基に、多文化共生保育実践の実際、特に言語教育について明らかにすることとした。

調査実施に当たっては事前に日本人幼稚園の園長と主任を介して、協力施設に研究の趣旨を文書で説明し、研究協力への同意を得た。

Köln 市青少年局及び 5 つの保育施設の訪問日程及び面談対象者は以下の通りである。

### 行政施設

① Köln 市青少年局(Stadt Köln Amt für Kinder, Jugend und Familie)

訪問日：2016 年 8 月 30 日 14:00-16:00

面談対象者：青少年局職員（園長経験者）

### 保育施設 (Kita <sup>注44</sup>)

① Hilden 市（企業内）Kita：A

訪問日：2016 年 9 月 1 日 9:00-10:30

面談対象者：園長

② Hilden 市（NPO 法人）Kita：B

---

<sup>44</sup> ドイツの保育施設には、3 歳未満児を対象とする保育園 (Krippen)、3 歳から就学までを対象とする幼稚園 (Kindergarten)、7 歳から 12 歳までを対象とする学童保育園 (Hort) があったが、近年 Hort は小学校に併設されることが義務づけられるようになり、就学前の子どもの通う施設はすべて Kita (Kindertagesstätte) と称されるようになった。

訪問日：2016年9月1日 10:45-13:30

面談対象者：園長

③ Düsseldorf市（企業立）Kita：C

訪問日：2016年9月1日 14:00-16:00

面談者対象：園長

④ Hilden市（市立）Kita：D

訪問日：2016年9月2日 9:00-11:00

面談対象者：保育者

⑤ Düsseldorf市（教会立）Kita：E

訪問日：2016年9月5日 9:00-11:00

面談対象者：園長

## 2. 調査の結果

### 2.1 Köln市による就学前教育および支援

ドイツ NRW 州の就学前教育について、Köln 市青少年局への聞き取り調査で明らかになったことは、以下の4点である

(1) すべての子どもに対する言語教育

就学前教育におけるドイツ語早期教育は、外国人に特化したことではなく、ドイツ人の子どもも含めて、すべての子どもに対する重要課題として実施されている。これは、ドイツ国内において子どもの言語能力の低さが課題となっていることを受けての施策である。国家的カリキュラムガイドラインにおいて、言語・文字・コミュニケーションは重視され、言語教育の目標として、すべての子どもが就学時には「美しいドイツ語」を話すことが挙げられている。

(2) 観察日誌を用いた発達援助

観察日誌を用いた記録を丁寧に作成することで、個々の課題や発達段階を明らかにし、教育に活かしている。これは、すべての子どもたちを対象に、日常生活や遊びの中でドイツ語を身につけられるよう意識した教育として行われている。例えば、絵本の読み聞かせを活動の中で多く取り入れ、描かれているものを実際に見せたり、体を動かしたりしながら言語活動と結びつけることで効果が出ている。日常の保育における記録を重視すること

により、言語発達のみならず、個々の子どものさまざまな課題や発達段階が明らかになり、保育者が必要に応じた適切な援助を行うことができている。

### (3) 保育者のための研修制度

日常の保育の中で観察日誌を記して個々の子どもの課題を見出したり、言語教育プログラムを実施するためには、保育者の力量が求められる。そのため保育者に対する研修制度が充実している。特に言語教育プログラムを各園で取り組む際には、そのための補助金が用意されている。保育者は、より良い言語教育を可能にするため、Köln 大学でその有効性が検証されている言語教育プログラム (Language Route) の研修を定期的に行うことができる。この研修は、Köln 市が独自で作成した言語教育プログラム、「すべての子どものための言語支援 (Sprachförderung für Alle)」に則った指導ができる保育者を育成するために行われている。

### (4) 保護者支援の充実

公的な保護者支援の制度も用意されている。特に近年増加が著しい難民家庭の子どもは、優先的に Kita に入所することができる。戦火を逃れてきたばかりの家庭では、親が子どもと離れることができない場合もあり、そのような家庭の子どもに対しては、保育者が難民施設に出向いて青空保育を行っている。これに対しても公的資金が充てられている。また、ドイツ語を学びたい親や子どもは、希望すれば無料でドイツ語の補習授業を受けることができる。親子で通う支援センターが用意されている。

Köln 市青少年局の担当者は、「ドイツ人、外国人の区別なく、ドイツに来る子どもたちはドイツで教育するということが基本的な考え方である」と述べた。この言葉には、ドイツ人、外国人の区別なく、すべての子どもに分け隔てなく教育の機会が与えられるべきとする、教育に対する信念が窺える。

## 2.2 保育現場における言語教育

調査対象のすべての Kita にドイツ語を母語としない子どもたちが 20%~40%の割合で在籍していたが、それらの子どもを取り出しての言語教育は行っていない。ただし、希望すればドイツ語の補習を受けることができる。この補習は外国人だけでなく、言語発達に課題を有するドイツ人が受けることも可能である。つまり、ドイツ人、外国人の区別なく、子どもに対しては、早期からドイツ語の言語教育を積極的に行っているのである。

Kita での言語教育は、生活や遊びの中で自然にドイツ語が身に付くよう、絵本の読み聞

かせなどを多く取り入れた保育の中で行われている。言語教育の方法として、BaSiK(図6、7)と呼ばれる観察日誌を用いていた Kita もあり、保育者が詳細に観察記録を取って、個々の子どもの言語獲得における課題を明確にするとともに、それを教育に活かしている。

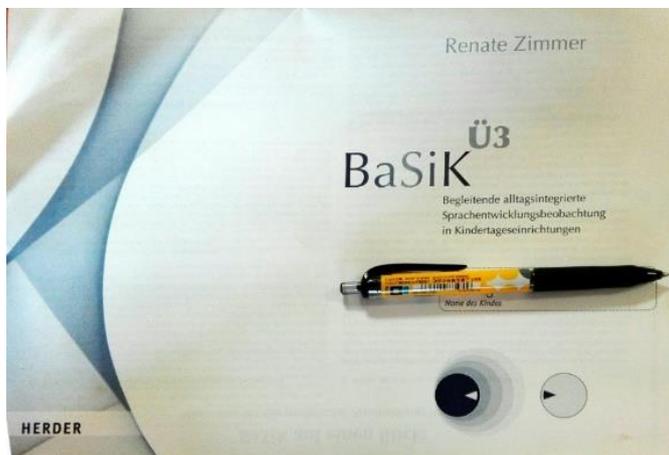


図6 言語教育観察日誌 (表紙)

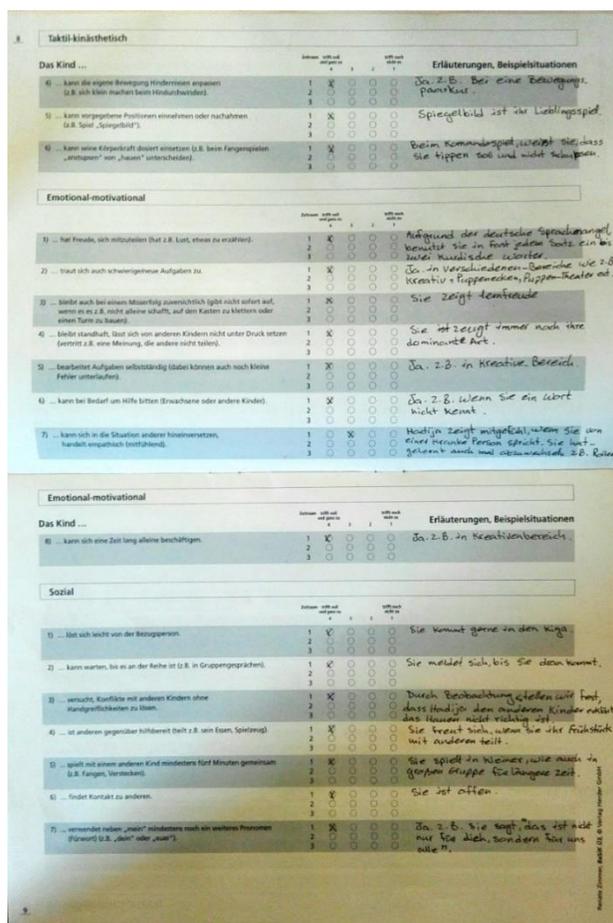


図7 言語教育観察日誌 (内容)

また、E の Kita では、3 歳以上の子どもを対象に発達状況が一見してわかる円グラフ状の記録を付けていた（図 8）。発達が進むと色を塗り足していき、卒園までに均等の大きな円になるよう援助していく。運動をピンク、生活習慣を赤、社会性を青、遊びを紫、言語をオレンジ、思考を緑で塗っていき、白のままのところが発達に課題を有する部分である。裏面には詳細な記録がされており、保護者面談でも活用している。この記録方法は、NRW 州にあるプロテスタント教会立園での合同研修の中で検討が重ねられ、作られた共通の書式である。

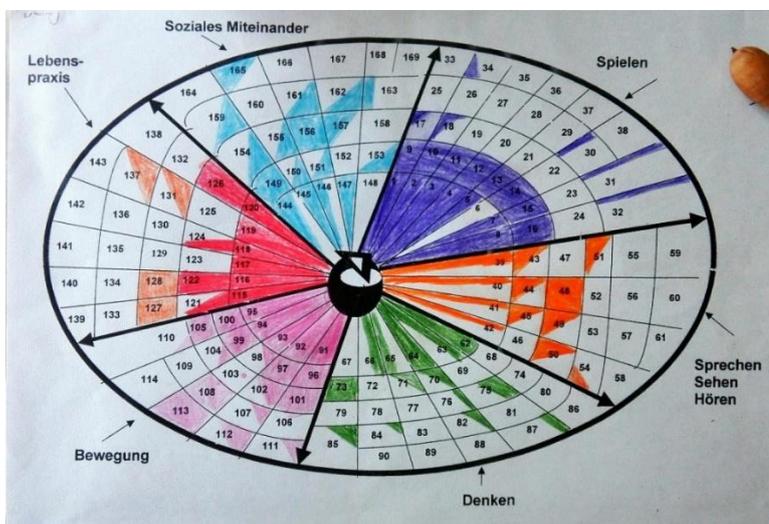


図 8 発達状況円グラフ

なお、こうした言語教育を主眼にした保育実践には、NRW 州の言語教育プログラムの講習を受けた保育者が指導にあっているが、その数がまだ少ないため、今後、適切な言語教育を実施できる保育者を増やしていくことが課題となっている。

上述した早期ドイツ語教育は、あくまでも保育現場において実施されているものであり、保育者へのインタビューによると、現場の保育者は、家庭での母語保持が適切なドイツ語習得につながるの考えを支持しており、母語が確立している子どもほどドイツ語の習得が早いということが確認できているという。また、保育現場では、ドイツ語教育とともに、外国人保育者による外国籍児への母語支援が行われており、保育現場で大きな役割を果たしていた。これらのことは、言語教育において母語を確立することが第二言語の発達に不可欠であることの証左である。

また、金箱（2010）が「母語の習得は個人の精神生活の発達に大きな影響を与える」と

述べているように、幼児期の言語教育においては、母語の確立が重要な課題であると言える。

### 2.3 異なる文化への配慮と多文化理解

5つのKitaすべてにおいて昼食が提供されており、朝食も提供しているKitaがあった。昼食はケータリングだが、どのKitaでも食材に豚肉は一切使われていない。これは宗教上（イスラム教）の配慮であるが、宗教の異なる子どもが食材の異なる食事をするのではなく、全員同じものを食べる。

また、CのKitaでは6人の外国人保育者（アフガニスタン人2名・トルコ人2名・ポーランド人1名・ギリシャ人1名）が勤務していることから、担任するクラス的环境に自国の文化を取り入れたりするなど、積極的に多文化理解を意識した保育実践が行われていた。たとえば、アフガニスタン人の担任とトルコ人の助手のクラスでは、保育室内がオリエンタルなイメージで環境設定されていた。また、在園児の国の文化や食習慣を紹介するイベントを実施し、さまざまな国の文化に触れる機会を持つ。保育者がさまざまな国籍を持つ集団であることから、ほとんどの外国籍児やその保護者に対して母語で対応することができていた。外国人がドイツで保育者の資格を取得する場合、出身国での取得免許や資格、経験年数も考慮されるが、一定以上のドイツ語能力を有することや、専門機関で講座を受けることが義務付けられており、保育者としての専門性を有した外国人保育者の果たす役割は大きい。

さらに、EのKitaでも外国人保育者が、複数の言語で対応していた。プロテスタント教会立であることから、キリスト教保育が実践され、毎月最終金曜日には敷地内にある教会で礼拝がおこなわれている。この礼拝には他宗教の子どもや保護者も参列することが可能である。宗教上の配慮を行いつつ、自国・自園の文化への理解も積極的に促している。このように異文化への配慮と多文化理解が、保育実践の中で同時に行われていた。

## 3. まとめ

多文化共生保育を視点にドイツの就学前教育を調査した結果、以下の3つの点が明らかになった。

第一は、言語教育が、ドイツ語を母語としない子どもを取り出して行う方法ではなく、ドイツ人の子どもも含めたすべての子どもを対象にした、早期言語教育であった。これは、

インクルーシブ保育の観点を重視したものである。ドイツ語教育の方法は、Basik 等を使った観察や記録を用いて、子どもの言語発達に関する課題を発見し、教育していくというものであり、保育者には、そのための能力が求められている。

言語教育を目的とした保育実践は、NRW 州の言語教育プログラムの研修を受けた保育者が指導にあたるが、その数がまだ少ないため、適切な言語教育を行うことができる保育者を増やすことが課題である。

第二は、外国人保育者が複数勤務していたことである。今回調査した 2 つの Kita に外国人保育者（ドイツ国籍を取得した保育者も含めて）が勤務していたが、その Kita における子どもへの援助や保護者への支援が非常に手厚いと思われた。これは、言語コミュニケーションの障害がないということに加えて、さまざまな国の文化を取り入れた保育実践からも窺える。

第三は、公的支援が充実しているということである。難民の子どもは優先的に Kita に入園できる。Kita に通わず、難民施設にいる子どもたちには、保育者が出向いて青空保育を行っている。これらも公的な支援によるものである。

以上のことから、NRW 州における就学前教育の制度改革とその実践は、わが国の多文化共生保育の実現に向けた制度整備や具体的な実践方法の確立に大きな示唆を与えるものであり、具体的には、①保育の場における言語教育の充実、②外国籍保育士の採用、③保護者支援も含めた公的支援の充実をあげることができる。

もちろん、ドイツにおけるこうした制度化充実の根底には、多文化が根付いている国ならではの人々の姿勢が大きく関わっていると考えられる。そのため、わが国において外国籍児に対する公的支援充実を図るためには、日本に住むすべての人々への多文化理解に対する啓蒙とアドボカシー活動が必要であることは明白である。

### 第Ⅲ章 群馬県大泉町の多文化共生

#### 第1節 群馬県大泉町における多文化共生の歴史

群馬県大泉町は、図9に示すように群馬県の東南に位置し、1957年に大川村と小泉町が合併して誕生し、面積は18.03Km<sup>2</sup>と県内で1番小さな町である。2017年5月末現在の人口は41,899人、そのうち外国人人口は7,466人と、外国人の人口比率は約17.8%にも上る<sup>注45</sup>。



図9 大泉町の位置関係 出所（大泉町HP）

1952年の地方自治法改正を受けて、小泉町と大川村では合併計画推進を決め、1957年に大泉町が誕生した。戦後に米軍が駐留していたキャンプドゥルーもその時に返還されることになり、大泉町ではその跡地に工場誘致を図り、三洋電気株式会社（現パナソニック）が誘致された。三洋電気が大泉町にもたらした経済的効果は非常に大きく、多くの町民を雇用し、1975年から35年間地方交付税不交付団体になるなど、財政に大きく貢献した。また、この三洋電機およびその下請け会社が、労働力として日系人をはじめとする外国人を雇い入れ、外国人人口の急増が始まったのである。

2007年に町の経済の多様化を目指して設立された大泉町観光協会はブラジル人住民が多いことを活かして、ブラジル文化を大泉の主要な観光資源としてサンバフェスティバル（大泉カルナバル）やブラジルタウン街歩きツアーなどのイベントを開催している。

<sup>45</sup> 大泉町ホームページ（<http://www.town.oizumi.gunma.jp>）より 2017年7月11日確認

また、地域に暮らすさまざまな外国籍の人が集うイベントである「活きた世界のグルメ横丁」を年に8回開催している。これは、近年メディア等で取り上げられるようになり、地元以外の日本人観光客も多く参加するようになった。さらに、町では、ほとバスツアーを通じて、東京からのツアー客を誘致するなど、2016年のリオデジャネイロオリンピック開催の際には、町を「ブラジルタウン」として定着させようとしていた。

一方で、1996年に建設され、多文化の街の象徴とされてきたブラジル人向けのショッピングプラザ「ブラジリアンプラザ」がリーマンショック後に閉鎖したことを受け、建物の一部を発達障がいのある外国籍児向け福祉施設として、将来は介護が必要となった外国人高齢者も受け入れ、外国人住民の福祉拠点にする計画も進行している。入管法改正により日本に入国したニューカマーと呼ばれる外国人の高齢化に伴う新しい動向であると言えよう。

図 10 には、大泉町人口と外国人数の推移、大泉町の外国人比率の推移を示す。

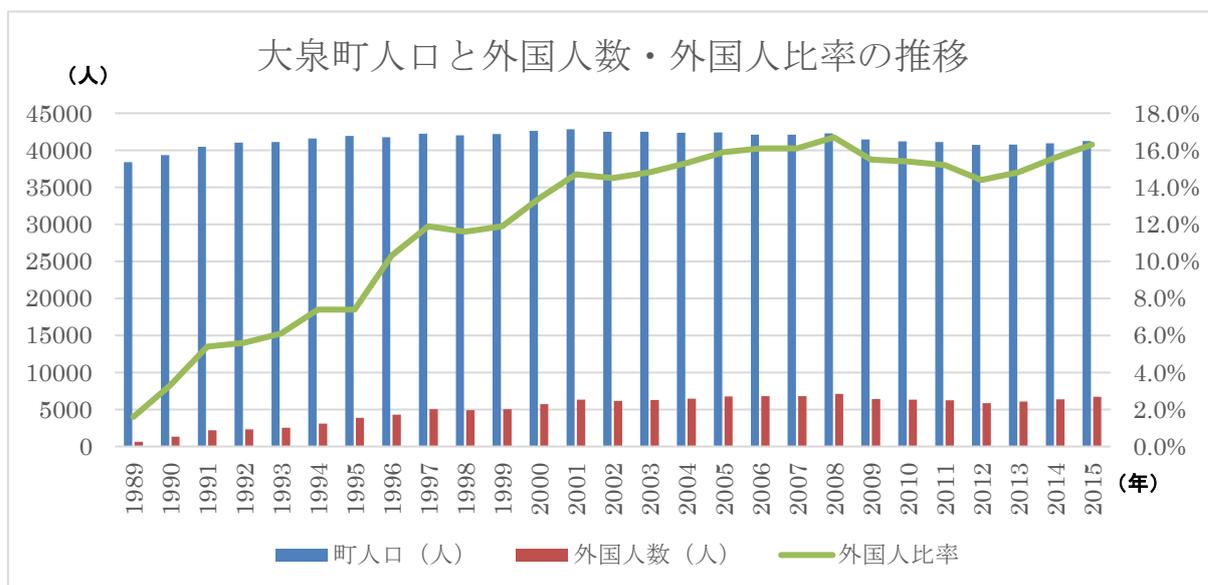


図 10 大泉町人口と外国人人口の推移 (大泉町ホームページ統計から筆者作成)

さて、大泉町に多くの外国人が居住しているのは、大小多数の工場に勤務するためであり、外国籍の人々の多くは日系のブラジル人あるいはペルー人である。入管法改正前の大泉町は「工業の町」として栄え、1980年代後半のバブル期前までは、1.5倍程度であった有効求人倍率が、1988年には2倍を越え、1989年から1991年までは3倍を越えるように

なっていた。特に新規高卒者の求人倍率は4倍から5倍に達する年もあったほどである。

1990年前後に、こうした慢性的な労働力不足に立たされ、バブル崩壊期以降には慢性的な不況が日本を襲ったにもかかわらず、大泉町の労働力不足は解消しなかった。近隣の農村部や国内の遠隔地域からの労働力供給も限界に達し、町の工業を維持するためには労働力の確保が最大の地域課題となっていたのである。

その解決策の一つが外国人労働者であった。1980年代後半から大泉町では、バングラデシュやイラン、パキスタンなどといったアジア地域からの出稼ぎ労働者が目立ち始めた。しかし、彼らの多くが不法滞在・不法就労者であること、また、1990年の入管法改正によって不法滞在者を雇用した場合の使用者への罰則が強化されたことから、企業としては不法滞在者を雇用しにくい環境が出来上がっていった。したがって、企業は合法化された外国人の雇用に着目することとなったのである。

そこで、人手不足により倒産する企業もある中、「日系の2世・3世に対しては、活動や就労を制限しない」という改正入管法に多くの企業が着目した。そして、中小企業が中心となって「東毛地区雇用安定促進協議会」<sup>注46</sup>が組織され、合法的かつ安定雇用のできる日系人の日本への誘致を進めたのである。そして、改正入管法が施行された1990年の受け入れ第一陣を皮切りに、協議会を通じて最初の2年間はそれぞれ300人の受け入れがあった。当初32社で開始した協議会の会員企業も翌年には最多の84社まで増加し、新聞やテレビの取材依頼や研究者の調査協力依頼などが協議会に殺到し、外国人住民が多く暮らす町としてその存在が広く日本中に認識されるようになっていったのである。

そして、協議会の取り組みによって、1989年に277人であった大泉町の日系ブラジル人は、入管法改正後の1990年には821人、さらに翌年1991年には1,382人と、毎年500人近い増加を見せていった。大泉町の有効求人倍率も、1992年以降は1倍程度に抑えられ、労働力不足を脱した大泉の地域産業は再び賑わいを取り戻していったのである（小内 2001）。

1999年4月の協議会解散時の加盟企業数は44社、受け入れた日系ブラジル人は1200人を超えた（駒井 2004）。このような大泉町における多文化共生の歴史は、以下のような経

---

<sup>46</sup> 大泉町の中小企業経営者を中心として、1989年に設立。顧問には地元選出の衆議院議員が、相談役には当時の大泉町長が就任していたこともあり、他の団体では受けることのできなかつた外部支援を受けることができた。また、日系ブラジル人の受け入れに対し、ブラジル人を単なる労働力としてみなすのではなく、同じ生活者としてみなすことを理念として掲げていたことに大きな特徴があった。このような手厚い支援体制を備えていたため、日系ブラジル人にとっても魅力的に映り、1990年の受け入れ第一陣を皮切りに、協議会を通じて最初の2年間はそれぞれ300人の受け入れがあった（小内 2001）。

緯をたどることになる<sup>注47</sup>。

「東毛地区雇用安定促進協議会」により南米日系人の受け入れを始め、全国的に日系人をはじめとする外国人が急増していく中、「外国人も同じ人間、人道的に迎え入れよう」という考えの下、日系人の直接雇用を図る協議会の姿勢は国内外で大きな話題となった。外国人増加に対する大泉町の主な施策は表5の通りである。

表5 群馬県大泉町の主な多文化共生施策概要年表<sup>注48</sup>

年	施策の概要
1990	庁内各課による外国人問題打ち合わせ会議開催 町内小学校3校に「日本語学級」設置 1992年までに町内小中学校7校すべてに設置
1991	ポルトガル語に対応した嘱託職員採用 「広報おおいずみ」にポルトガル語レッスン・ブラジル発見等ブラジル文化を紹介 ごみステーションにポルトガル語を表示 ポルトガル語を併記した「くらしの便利帳」作成 住民課外交人登録窓口にポルトガル語に対応した臨時職員を配置
1992	ポルトガル語版の広報「GARAPA」を発行
1993	ポルトガル語版「交通安全のルールとマナー」作成 公民館に日本人対象の「ポルトガル語講座」、外国人対象の「日本語講座」開催
1995	企画部企画課に国際交流係を新設
1996	交際交流課を新設 大泉国際交流協会設立
1998	地区別三者(行政担当・地域住民・外国人)懇談会開催(年1回開催)
1999	ブラジル人学校「ピタゴラス」が太田市に開校 ブラジル政府主催の「学力認定試験」実施
2000	町立図書館に「国際ライブラリー」開設 大泉群馬ブラジル協会設立
2001	外国人生活指導用ビデオ(ポルトガル語版)を作成 外国人集住都市会議参加
2002	緊急雇用対策として県が大泉町・太田市にそれぞれ通訳を1名配置 外国籍児童生徒の実態調査 群馬大学で多文化共生シンポジウム「在日ブラジル人児童・生徒の教育選択」開催 外国人集住都市会議参加
2003	外務省「在日ブラジル人に係る諸問題に関するシンポジウム」開催
2007	大泉多文化共生センター開所
2008	ブラジル移住100周年で天皇皇后両陛下ご来町

大泉町では、町自体が積極的に外国人の誘致を行っていたことから、外国人に対する制度の整備も早い段階から行われていた。入管法改正年(1990)の10月にはすでに、行政のサポートとして外国籍児の在籍数の多い3校に、「日本語学級」を設置し、各学級に1名の

<sup>47</sup> 参考：大泉町外国人集住都市会議資料 <http://www.town.oizumi.gunma.jp>、小内 2003、2010、駒井 2004、濱田 2006

<sup>48</sup> 駒井 2004 「第3章 大泉町の外国人市民政策」から筆者作成

2か国語を話せる指導助手の配置を行うと同時に、役場にもポルトガル語の通訳を配置した。その後以下に示すポルトガル語による広報誌「GARAPA」(図11)の発行、「くらしのべんり帳」(図12)、「ごみカレンダー」(図13)などさまざまな情報をポルトガル語で紹介している。また、不定期ではあるが、行政が主体となって外国人、町民、行政担当者が話し合う多文化共生懇談会を開催した<sup>注49</sup>。



図11 GARAPA (実物を筆者撮影)

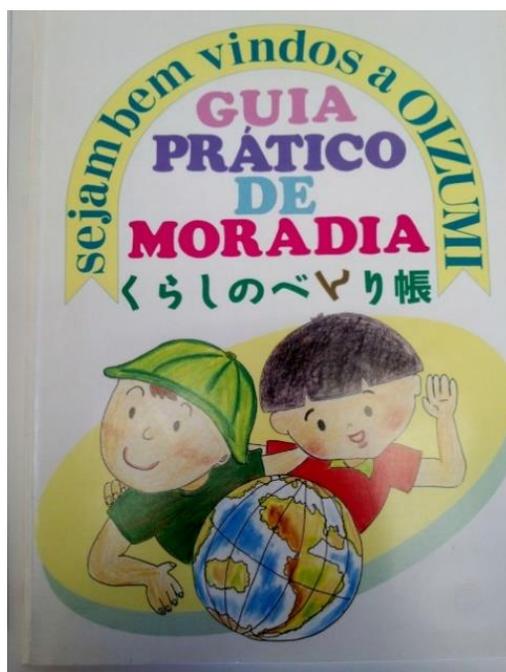


図12 くらしの便利帳 (実物を筆者撮影)

<sup>49</sup> 町ではそれぞれの地域の活動やルールを居住外国人に知らせることを目的に実施し、地域で開催される行事の紹介や、外国人の生活上の疑問や要望を聞き意見交換を行っている。



図 13 ゴミ出しカレンダー（実物を筆者撮影）

さらに、2007年には多文化共生コミュニティセンター（図14）を設立し、「地域の生活者としての外国人」への共生事業としてさまざまな施策を展開している。同センターでは、日本での生活や習慣・文化などを身近な人たちに伝えていく「文化の通訳」登録事業を実施しており、「習字と日本語のマナー」講座や「インタビューにも役立つ日本のマナー」講座などで学んだことや、町から送られる情報を、それぞれの職場や生活圏の中で、母語で知り合いや友だちなどに伝える役割を果たしている。



図 14 多文化共生コミュニティセンター（筆者撮影）

また、大泉町は2001年に始まった外国人集住都市会議に発足時から加盟し、共生社会の確立を目指して積極的に参加している。同会議は、「浜松宣言」（2001）、「豊田宣言」（2004）、「よっかいち宣言」（2006）などを通じ、外国人住民の就労、教育、医療、社会保障など、一自治体では超えられない「法律」や「制度」に対して、国などに改革を提言するとともに、自らの取り組みを強化してきた。そして、大泉町は外国人の生活環境整備について検討を行い、生活者としての外国人への自治体としての対応策を進めている。

一方、2000年代以降のわが国全体の状況を見ると、日系ブラジル人の数が高止まりし、それに伴って日本人の一部の間に外国人への抵抗感が広まり始めるようになってきた。それは「外国人＝一時的な労働力不足を補ってくれる人々」という意識が崩壊したことにも起因する。外国人の受入れ当初、日系ブラジル人の入国は労働力不足という課題を解消するためにはやむを得ないこととして捉えられていた。そして、当時の日系ブラジル人に対する意識は、「どっと増えても10年経てばいなくなる」や「そのうち自分の国に帰るだろう」といったように楽観的なものであった（駒井2003）。

しかし大泉町の日系ブラジル人は、2000年代になっても本国に帰らず定住し、彼らの文化を持ち込んだ生活を送るようになっていた。そして、日本人の一部の間には日系ブラジル人の定住化に対して危機感を持ち始めた。それは、2001年4月の大泉町町長選挙でいわゆる「共生派」の候補が落選したことに象徴される。このように外国人に対する抵抗感が広がり始めていったのも事実である。

また、日系ブラジル人の定住化は進行しているものの、明確な定住意識が伴っていない場合も多い。実際に2008年のリーマンショック以降、経済の低迷による国内の労働力需要の減少に伴い、大泉町の日系ブラジル人も一時的に減少した。日系ブラジル人は経済状況の変化で帰国することも依然として多く、数年で別のところへ移住することも多い。これは学校現場や保育現場での児童の出入りの多さからも窺える。そのため、日系ブラジル人はすぐにいなくなる存在という先入観が生まれ、それがコミュニケーションの阻害要因ともなり得ると考えられる。これが「顔の見えない定住化」<sup>注50</sup>といわれる所以だと言えよう。

さらに、行政区活動と関連して、公立の教育機関と行政区活動の連携が強い大泉町においては、公立学校に就学しないことは日系ブラジル人の子どもが地域との関係を遮断されてしまうことにもつながる。また、児童活動を通じた保護者同士の交流も取りにくくなり、

---

<sup>50</sup> 日系ブラジル人の集住過程において、さまざまなブラジル人コミュニティが形成され、それが日本人と日系ブラジル人との社会的関係性の欠如をもたらした。そして、外国人労働者がそこに存在しつつも、社会生活を欠いているがゆえに地域社会から認知されない状態になる（梶田・丹野・樋口 2005）。

日本人と日系ブラジル人の大人同士の交友関係の幅も狭まってしまっている。日系ブラジル人は自らの生活設計に合わせて、就学先を「公立学校」にするか「ブラジル人学校」にするかを選択している。それは個人の選択の自由であり、侵害することのできない権利であるが、教育機関の選択の如何で、地域を通じた日本人との交友関係の道が閉ざされてしまっているという実態もある。

このような中、外国籍児にかかわる問題も多く取り上げられるようになった。そして、外国人集住都市会議よっかいち（2005）では、「未来を担う子どもたちのために」と題して、外国籍児や保護者が直面している教育をはじめとする課題の解決に向けて、義務教育前の支援、公立学校の受け入れ体制整備、働きながら学び直す機会の確保、外国人学校への支援などについても提言を行った。さらに、2006年の東京会議では、子どもの教育問題に焦点を当てて提言も行われた（「よっかいち宣言」）<sup>51</sup>。その中で義務教育前児童への支援について、「幼稚園教諭並びに保育士養成課程について多文化共生教育を取り入れる」と提言された。また、「外国人集住地域の保育園や幼稚園において、日本と外国双方の文化的背景や教育制度を熟知した人材の配置を支援する」ことが示された。

教育の分野では、改正入管法が施行された1990年に、国は就学を希望する外国人登録者には無条件で義務教育諸学校への就学を認めた。これを受けて大泉町では、町内の2つの小学校と、1つの中学校に日本語学級を設置し、ポルトガル語のできる指導助手を配置して、受け入れ体制の整備を行なっている。さらに、1992年までに町内の小学校4校、中学校3校すべてに日本語学級の設置を終え、指導助手各1名を固定配属し、各校に1～2人の外国人子女教育加配教員が配属されている。日本語学級では、週に5日、1日3～4時間、週16時間ほどの日本語の特別指導がなされている。

このように大泉町の学校現場では、入管法の改正とともに早期からポルトガル語のできる指導助手を配置するなどの公的支援を行ってきたが、外国籍児の人数に比して、その数は十分とは言えない。

一方、町内には公立保育園が3園、私立保育園3園、計6園の認可保育園が存在する。大泉町の子育て支援課による2013年7月1日現在の国籍別外国籍児童の保育園への入園状況は表6の通りである。

---

<sup>51</sup> 2006年の東京会議のフィナーレとして、四日市市長が読み上げた宣言である（本論 p31-32）。

表6 外国籍児童保育園の入園状況

(大泉町子育て支援課資料から筆者作成)

	保育園	町立A	町立B	町立C	私立D	私立E	私立F	合計
国 籍 別 園 児 数 (人)	ブラジル	8	5	11	17	11	4	56
	ペルー	4	1	4	1	4	0	14
	フィリピン	0	1	1	1	0	0	3
	ボリビア	1	2	6	0	2	0	11
	パラグアイ	0	1	0	0	0	0	1
	チリ	0	2	0	0	0	0	2
	中国	1	0	1	0	0	0	2
	タイ	0	0	1	0	0	0	1
	コロンビア	0	0	2	0	0	0	2
	チュニジア	0	0	1	0	0	0	1
	合計外国籍児数(人)	14	12	27	19	17	4	93
	総園児数(人)	119	104	110	153	101	114	724
	外国籍児入園率	11.80%	11.50%	24.50%	12.40%	16.80%	3.50%	12.80%

認可保育園は保育に欠ける児童を保護者に代わって保育する児童福祉施設であり、入所する児童の国籍は問わない。大泉町ではブラジル人保護者に対応するため、ポルトガル語の入園案内や申込書等を備えている。また、各保育園において、児童調査票等さまざまな書類にポルトガル語が付記されている(資料1-16)。そして、それらの園には人数にバラつきはあるものの、すべての園に外国籍児が通っているにもかかわらず、外国籍児に対する行政による制度化された支援は行われていない。

このように、学校現場では行政のサポートとして日本語学級や指導助手の配置等が行われているが、保育園では個々の園がそれぞれ必要と思われるサポートを独自に行っているという状況である。しかし、こうした行政のサポートは子どもの年齢が低ければ低いほど、より必要だと考えられる。

さて、「災害弱者」とされている外国人が多く住む地域では、外国人への災害対応も課題となっているが、2011年3月11日に発生した東日本大震災においては、大泉町も震度5強という揺れに見舞われた。この震災は、日本語が不自由な外国人への災害対応のあり方を模索する大きな契機となった。

大泉町では、日本人住民でさえも今までに体験したことのない震災による大きな揺れに不安を感じた中、外国人住民がどのように行動したか、また緊急時の情報をどのように得たかを大泉町に在住または在勤の南米系外国人260名にアンケート調査を行った。その中の「日本語について」という項目では、日本語での会話ができない(10.0%)、通訳が必要(46.2%)、つまり半数以上の56.2%の外国人は、通訳が必要な状況であると回答している。また、「日本語を読むことが可能か」についての調査では、読めない(30.3%)、漢字以外の簡単な日本語なら読める(36.9%)と、文字での情報を理解するには翻訳が必要な

状況であるとの回答が 67.2%あった。

これらの結果から、調査対象者のほとんどが在日期間 5 年以上にもかかわらず、読み書  
が十分とはいえない状況であることが明らかになった（図 15、16）。

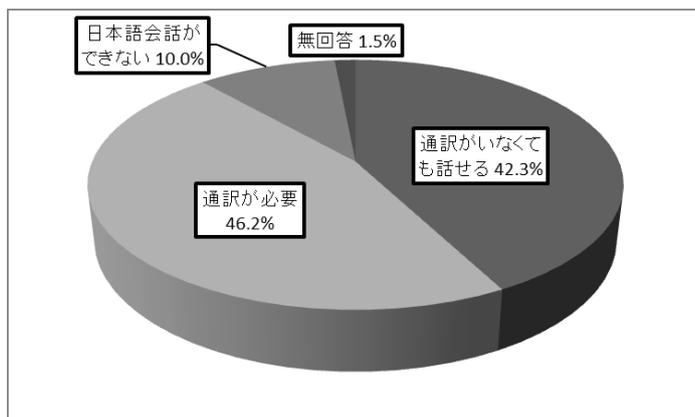


図 15 「日本語会話ができるか」についての回答（外国人集住都市会議大泉資料  
7<sup>注52</sup>から筆者作成）

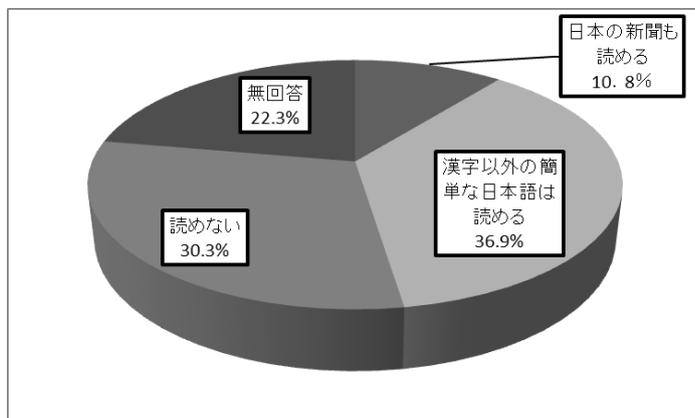


図 16 「日本語が読めるか」についての回答（外国人集住都市会議大泉資料  
7から筆者作成）

このように、入管法改正から 20 余年が経過し、大泉町は外国人施策に町をあげて取り組んできた。そして多文化共生のモデル地区としても取り上げられるようになったが、外国人住民との言葉や文化の違いによる摩擦や対立も問題となった（Tsuda2003）。

日本政府が日系ブラジル人を積極的に受け入れてきたのには、血縁関係に基づく日系人

<sup>52</sup> [http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/nihongo\\_suishin](http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/nihongo_suishin)

に対しての親近感があり、彼らの中には日本の文化が根付いているため、簡単に日本社会に同化するであろうと推察されていた（Tsuda1999）。つまり、日系人を移民として受け入れることは、人手不足解消とともに、日本の民族的な純一性と入管法の排他性を守るための効果的な方法と考えられていたのである。しかし、日系人と日本人の間の摩擦は移民の数が多くなるにつれて表面化し、今なお数多く存在している。例えば外国籍児の学力不振、不就学、非行や犯罪の問題、外国人労働者の高い失業率、健康保険未加入問題とともに、暮らしの中での騒音問題や、ごみステーションの扱いの問題などが頻繁に取り上げられている。

また、大泉町に住む外国人と日本人の間には境界線もしくは棲み分け（セグリゲーション）がある（丸山2015）。その具象化されたものが毎年行われる「大泉まつり」であるという。この祭りでは西小泉駅を中心に催しが行われるが、駅の南を走る国道沿いの出店はほとんどが日本人によるものであり、パレードや神輿などの参加者や見物客もほぼ日本人である。一方で、西小泉駅東側に位置する「いずみ緑道」と呼ばれる広場のステージでは、ブラジルの音楽やダンスが披露されており、ステージ参加者、見学者、出店者のほとんどがブラジル人もしくはペルー人などの南米人である。こうしたセグリゲーションも、外国人と日本人における摩擦や対立を生む要因の一つであると考えられる。

以上のように、群馬県大泉町は、1980年代後半から外国人労働者を多く受け入れ、「外国人も同じ人間、人道的に迎え入れよう」という考えの下、さまざまな取り組みがなされてきた。その結果、多文化共生のモデル地区として取り上げられるようになったが、現在においても外国人住民との言葉や文化の違いによる摩擦や対立も問題となっている。外国籍児に関しては、学力不振、不就学、非行や犯罪の問題があげられる。そのため、大泉町は外国人の生活環境整備について検討を行い、生活者としての外国人への自治体としての対応策を進めている。

## 第2節 群馬県大泉町における遊び広場の活動

群馬県大泉町は、多文化共生を掲げ、多文化共生のモデル地区とされてきたが、市民レベルにおいてはさまざまな摩擦や対立が存在している。同町においては、2014年3月から多文化共生の町づくりの一環として、日本人のみならず、さまざまな外国籍の子どもとその家族を対象に、子どものための遊び場「わくわく広場」が開催されている。「わくわく広場」は、遊びという言葉をあまり必要としない媒体を提供することにより、日本人児童のみならず外国籍児にとってもその場に入って来やすいという利点がある。また、外国籍保

護者にとっても、子どもを媒体として日本人との交流を持つ機会ともなり得る試みである。

このような地域活動においては、住民、当事者が主体的に参加や組織化を図り、自らの問題解決力を強めながら、行政や専門機関とも協働して地域の人々の共生を支えるコミュニティの形成が目標となるとされている（稲葉 2016）。そこで、この活動が大泉町というコミュニティの中にどのように位置づけられ、地域住民や当事者である外国人の参加がどのように行なわれてきたのか、これまでの活動を振り返ることにより検討したい。

「わくわく広場」の運営者は保育者養成校教員を含む有志 10 数名、ボランティアは北関東の保育者養成校（大学、短期大学、専門学校）で保育や福祉を学ぶ学生である。これまでこの活動にボランティアとして参加した学生は、4 校約 130 名を数える。参加者には、近隣地域の保育・教育関係者、活動に関心をもつさまざまな立場の大人、そして主役の子どもたちである。参加人数は回ごとに変動はあるものの、子どもの数は毎回 50～70 人を数える。オープンスペースであるため実人数の正確な把握はできていない。シアターコーナーでは絵本の読み語り、手遊び、パネルシアター、エプロンシアター等を（図 17）、制作コーナーでは、折り紙、紙皿工作、輪ゴムブレスレット作り等を（図 18）学生が中心となって、子どもたちと一緒にやっている。また、シートの上にカプラ（積み木）を広げ、だれでも遊べるコーナー（図 19）も用意している。



図 17 シアターコーナー



図 18 制作コーナー



図 19 カプラコーナー

「わくわく広場」は、大泉町が行っているイベント「活きな世界のグルメ横丁」の中の活動である。「活きな世界のグルメ横丁」は、町の中心街にある公園の広場に、世界各国の料理が食べられる屋台が30以上立ち並び、メインステージでは各国の音楽等が楽しめる、地域に暮らすさまざまな外国籍の人が集うイベントである。近年メディア等で取り上げられるようになり、地元以外の日本人観光客も多く参加するようになった。

「わくわく広場」は、野外のイベントの一角でテントを張っただけのブースであり、地面にマットや座布団を敷いて、いつ誰がどの遊びに参加してもよいという場所になっている。ブースの周りにも広い空間があり、それぞれが自分の好きな場所で過ごすことができる。また、離れた場所からも見通せる空間であり、子どもたちが楽しそうに遊ぶ声や、音楽を聴くこともできる。その場所では、言語、国籍、文化、立場、年齢にとらわれることもなく、「支援する側と支援される側」という関係もなく、共に楽しいひと時を過ごすという関係が作り上げられている。

そこで、これまでの「わくわく広場」の活動を振り返り、その活動が運営者自身の意識にどのような変容をもたらし、それが大泉町という多文化コミュニティにどのように作用し、何をもたらしたのかについて検討することとする。

## 1. 活動の振り返りと検討方法

「わくわく広場」の運営者は、さまざまな背景をもつ集団であり、活動趣旨に賛同する者たちが、義務としてではなく自然発生的に集まった集団である。運営者の背景としては、保育者養成校教員、会社員、施設職員等、それぞれ立場が異なっており、年齢も性別も住

んでいる地域も異なる。このような集団が行ってきた「わくわく広場」の活動も、2016年6月の活動をもって20回を数える。

ここでは、2年余（20回）の活動を振り返り、そこで起こったエピソードの記述を質的に分析することで、その意味を明らかにするエスノグラフィックな手法を採用して検討を行った。活動の中で起こった象徴的なエピソードを記述し、それによりもたらされた運営者間の議論、葛藤から意識変容に至るまでの過程を質的に分析することで、その意味を明らかにする。そしてそれが大泉町という多文化コミュニティにどのように作用し、何をもたらしたのかについて検討する。

## 2. 活動の変容とその意義

2年余の活動運営を振り返り、エピソード記述を基に検討を行った結果を示すと以下の通りである。

### (1) 第Ⅰ期 所属や保育者へのこだわり

#### エピソード①

運営者である保育者養成校教員は、「わくわく広場」開催にあたり、ボランティア学生に対して、保育者を目指す学生として恥ずかしくないよう、服装や態度などを保育実習に準ずるよう細かくチェックするなどして、その都度指示を与えていた。

#### エピソード②

学生同士が、他大学・他学校の学生の態度に対して「ふらふら遊んでいるだけ」「何をしに来ているのかわからない」などと批判し、陰口をきくことがあった。そのため、同じ大学・学校に所属する学生同士が固まっており、他大学・他学校の学生とは交流があまりなかった。

「わくわく広場」の当初の目的は以下の4つであった。①異なる保育者養成校に通う学生同士がつながることで、お互いに学びあいインターカレッジサークルのような形を作り、学生が運営主体になることを目指す。②子どもの集まる場所で、学生たちが保育実践を行うことで保育技術の向上を目指す。③学生たちが多文化共生保育を学ぶ機会にする。④地

域に貢献し、保育者養成校を周知させる。これらの目的を柱として活動していたことから、運営者が保育者養成校の教員として、良い保育者を育てること、サービスを提供する側として、地域に貢献しなければいけないという義務感のようなものを感じていた。そのため、ボランティア学生に対して、服装や態度などを細かく要求していたのである。

一方、ボランティアとして参加していた学生たちは、養成校教員から指示や注意をうけたり、他学の学生に対して批判したりすることがあっても、非常に生き生きと楽しそうに活動に取り組む場面がみられた。実習とは違い、誰にも評価されないということが、自ら楽しむ活動につながったと学生自身は振り返っている。

## (2) 第Ⅱ期 状況に対する気づき

### エピソード③

学生が日本人の保護者から「対応が悪い、こんなことでは保育者にはなれないのではないか」と批判を受けた。大学1年生であり活動に慣れていない学生は、保護者からのこうした言葉に困惑し深く傷ついた様子であった。

### エピソード④

片手にビールをもち、タトゥーの入ったブラジル人と思われる男性が、学生に色々話しかけてきた。少し酔っているようで、女子学生が困っている様子であったため、間に養成校教員が入るなどした。

### エピソード⑤

地面にマットを敷き、その上にカプラを広げ、大人も子どもも夢中になってカプラを積み上げる様子がよく見られた。その日、日本人保護者と一緒に来ていた2歳くらいの女の子（日本人）がシートの上におもらしをしてしまった。保護者は拭こうともせず、スタッフが慌てて、その子どもに対応し、マットを消毒するなどした。保護者は何もせずに見ているだけだった。

### エピソード⑥

複数の大人と子どもがいるカプラのコーナーで、ある日本人母子が、コンビニエンスストアで購入したと思われる弁当を広げて食べ始めた。その場は弁当を食べて良い場所とは

言えない雰囲気であり、そのような想定をしていなかったもので、どう対応したらよいのか運営者は困惑した。

保育者養成校の教員が運営し、その学生が活動していることを謳って活動していたためか、遊びに来た子どもの保護者から、「〇〇してくれない」、「保育者になる学生なのに〇〇もできない」などの苦情があがることがあった。これは、サービスを提供する側と、受ける側という暗黙の役割と、保育者養成校の学生という役割から生じたものだと考えられる。また、お酒を飲みながら来る大人や、カプラのマットの上でお弁当を広げ始める家族、さらに、シートの上でおもらしをしても我関せずの保護者等、運営者が想定していない来訪者があった。これは、運営者が考えていた「わくわく広場」のあるべき姿と実際の姿の間に生じたズレであった。

こうした「保育者や保護者はかくあるべき」といった役割意識によるトラブルやズレを取り除こうとするのであれば、「わくわく広場」の活動そのものに明確なルールを決めなければならない。例えば、①保育者養成校の学生として参加し、養成校の学生としてふさわしい保育を子どもに提供する。②お酒を飲んだ来場者は参加できない。③カプラのシートの上では、カプラ以外のことをいってはしけないなどである。そこで、運営者は、ルール設定の是非について議論を行った。

### (3) 第Ⅲ期 枠を取り払う

#### エピソード⑦

「わくわく広場」開催中、運営者がルール設定の是非を議論していたとき、突然強い風が吹き、テントが風で倒れそうになった。倒れたら非常に危険な状況であったため、テントを片づけたとき、青く澄んだ広い空が目の前に広がった。見通しが良くなったためか、その後人々がどんどん集まってきた。まるで心の中の枠がテントと共に取り払われたかのような瞬間だった。

運営者は知らず知らずのうちに、次の3つの枠を心の中に作っていたのである。①運営者はサービスを提供する側でなければならない。②学校外での活動であるにもかかわらず、学生に保育者的役割を期待していた。③良い保護者像にとらわれていた。そして、それらに大きく外れている人々に対して、拒否的になってしまったのである。

運営者は議論をとおして、原点である「多様な文化背景を持つ住民がお互いを尊重して共生する街づくり」に立ち還り、以下のように考え方の転換をするに至った。①保育者養成校の名前を出すことをやめる。②保育に特化したねらいもやめる。③サービスを提供する側と受ける側という形をとらない。④誰でもが参加できる有志の会にしていく。

こうした考え方の転換が心の中の枠を取り払い、「わくわく広場」が、誰でも参加して楽しく遊ぶことのできる「居場所」と「時間」を提供する場になった。そして、「保育者養成校として地域に貢献する」から、「誰でも参加して、楽しく遊ぶことのできる居場所と時間の提供」に転換して「わくわく広場」の活動を継続していくと、場も集う人々も以下のように変容していった。

そこで、まず場の変容過程について考察したい。「活きな世界のグルメ横丁」は世界各国の料理が楽しめるイベントであるが、開催当初は外国人参加者が多いことが敬遠されたのか、地元日本人参加者は少なく、子ども連れの家族の姿はほとんど見られなかった。

このようなイベントに、子どものための遊び場、「わくわく広場」が開設されたことで、少しずつ家族連れが訪れるようになった。そして、子どもが長い時間楽しめる遊びが用意されたことで、家族の滞在時間が長くなり、「一日のんびりと寛げる場所」へと変化した。日本人・外国人を問わず多くの子どもたちが集うようになり、イベント全体の雰囲気も変わっていった。それにつれて、イベントの場に安心感・安全感が生まれると、日本人参加者も増加した。また、観光協会が設置した参加者が寛ぐための椅子とテーブルもわずかであったが、各屋台が椅子を用意するなどして参加者がゆっくりと寛げる空間が多くなった。そして、屋台の出展者同士やイベント会場全体に一体感が生まれた。子どもや家族連れが多く集うイベントの温かな雰囲気が「わくわく広場」からイベント全体へと広がった。

次に以下のエピソードを基に、人の変容過程について考察する。

#### エピソード⑧

お酒を飲んでやってきていた男性はその後もたびたびやってくるが、やや酔っている様子でもお酒を持たずにくることが多くなり、現在ではお酒を飲んでくる様子はない。

#### エピソード⑨

所属する養成校で授業についていけないなど課題を抱えた学生が、継続してわくわく広場にボランティアとしてくるようになった。そこに集まる大人に楽器の奏法について聞いて

て挑戦する学生や、他大学・他学校の学生や教員と親しくなり、さまざまな話をしたり相談したりする雰囲気が生まれた。

「わくわく広場」は、日本人・外国人に関係なく子どものための遊び場として機能することを目的としていたが、子ども連れの家族だけでなく、さまざまな人が訪れるようになった。出店者が子どもを連れて来るようになると、出店者同士の交流がこの場で行われるようになり、活動に関心を持つ人、ボランティア関係者、商工会、行政関係者なども訪れ、情報交換や情報の共有ができるように変化した。学生らと共に歌をうたったり、楽器演奏を行ったりしていることから、楽器を持って訪れ、演奏に参加する大人も増え、その歌や演奏を聴くために、さらに人々が集うようにもなった。保育者養成校で上手いかない学生が、ボランティアとして継続して参加し、一つの居場所となっている。エピソード④と⑥で示した、お酒を飲んでやってくる人は、それをやめてほしいと意思表示したわけではないが、運営者と何気ないやり取りをしているうちに、お酒を持たずに来て楽しんでいくようになった。彼自身が、お酒を持たずに楽しもうと思った背景には、運営者やボランティア学生、そこに集う親子やさまざまな人々が創り出す「温かで受容的な雰囲気」が彼のこの場での振る舞いに影響を与えたと考えられる。そして、その雰囲気を作り出した要因として運営者の意識変容があげられよう。彼は、お酒を飲む楽しさよりも、この場で過ごすことの心地よさに価値を見出し、彼にとっても居場所となっていると考えられる。運営者が彼の行為を変えたのはなく、運営者の変容が彼自身を変容させたと言えよう。

このようにして、地域内外の、そしてさまざまな国籍の大人も「わくわく広場」に集い、子どもたちと関わり、見守る姿が見られるよう変化していった。

#### (4) 第IV期 NPO 法人化

「わくわく広場」は遊び、児童文化、音楽・造形などのアートをとおした活動を行うことにより、世代、立場、国籍、言語、文化に関係なく、多様な社会的・文化的背景を持つさまざまな人々が集い、交流することを可能にする。より多くの、そしてより多様な大人に見守られて過ごすことのできる「わくわく広場」は、地域の中で子育てを行う、外国人家庭を含めたすべての家庭にとって、ひと時を共に過ごし、楽しめる「居場所」としての役割を果たし得る一つのモデルであると考えられる。

2016年2月、「わくわく広場」を安定的、継続的に運営し、さらに活動の場を発展させていくために、この活動は、「NPO 法人わくわく広場の会」の活動の一つとして新たなスタ

ートを切ることになった。将来的には、保育・教育、障がい者福祉、子育て支援、多文化共生、芸術、文化等のさまざまな領域の実践及び研究の経験と、専門性を活かした市民活動家集団として、子どもの健全育成に関する事業を中心に、未来を拓くすべての子どもの健やかな成長を支えるための福祉の増進、社会教育、まちづくりの推進、学術、文化、芸術の振興、人権擁護や平和の推進及び国際協力や地域社会の発展に寄与する事業を展開していくことが予定されている。

こうした活動の趣旨、および「わくわく広場」活動における理念、コンセプト、立ち位置などが大泉町行政や群馬県行政にも理解され始め、大きな協力を得られることとなった。その結果、「NPO 法人わくわく広場の会」として県、町行政の支援の下、学習支援事業および子育て家庭に対する居場所づくり事業等も展開していく予定とされている。

### 3. まとめ

近年、わが国では少子高齢化や国際化が急速に進む中、子育てに困難を感じる親、貧困に苦しむ家庭、保育・教育の環境が十分に整わない子ども、障がいをもつ子どもとその親、外国にルーツをもち多様な文化のあり方が理解されずに孤立している子どもとその親等が少なくない。そして、そうした家庭への家族支援や子どもたちへの支援が求められている。山岡（2007）は、「多文化という言葉には、文化的・言語的背景が異なることから生じる違いから、ジェンダーやイデオロギーの相違までも含めて、お互いの人権を認め合い、差別や偏見をなくして、文化的な多様性を包み込んでいる」と述べている。つまり、多文化とは単に言葉や国籍の違いだけでなく、多様な社会的背景や文化的背景の違いも認め合い尊重することである。

こうした支援の必要性と多文化理念を踏まえ、群馬県大泉町において2014年3月から、地域子育て支援および多文化共生の方法の一つとして、日本人のみならず、さまざまな外国籍の子どもとその家族を対象に、子どものための遊び場「わくわく広場」が開催されてきた。そして、その活動も2年間の流れの中でさまざまな検討を加え、試行錯誤を繰り返しながら、現在の形へと変容してきた。

その背景には、運営者の価値観の変容がある。「わくわく広場」を開設した当初、運営者は保育者養成校教員であることの役割にとらわれ、子どもたちにはサービスを提供し、学生には保育者としての役割を期待し、保護者にもよき保護者としての役割を期待していた。しかし、その期待から外れた事態が発生し、その期待から外れた人々が参加してきた

ときに、役割意識による概念と多文化共生の理念との間に齟齬が生じたのである。仮に役割意識による概念を優先するならば、ルールを設定して期待から外れた事態や人々を排除しなければならない。一方、多文化共生の理念を優先するならば、すべての事態を受け入れ、すべての人を尊重し排除してはならない。こうした心理的葛藤を、議論を重ねることで払拭し、運営者が自らの心の中にある役割意識という枠を取り払ったことが、多文化共生実現への転機となったと考えられる。

その結果として、「わくわく広場」という場が変容し、集う人々も変容したのではないかと考えられる。そして、「わくわく広場」に①安心感と居心地のよさがあることの価値、②サービスを提供する場ではなく、いつもそこに運営者がいることの価値、③何もルールを設ける必要がないことの価値を見出した。これらの価値を作り上げてきた要因としては、以下のことが考えられる。①運営者が役割意識をもたず、自らもその場で楽しむという気持ちで、場に居心地の良さをもたらしたこと、②参加者とサービス提供者という対立軸を無くしたこと、③野外にテントを張っただけのボーダーフリーであり、出入りも自由であったことから、ルールを設定しなくても成立したこと、などである。また、運営者が「わくわく広場」のあり方を「～すべき」と決めて価値を作りだしたのではなく、エピソードにあるような経験と葛藤を繰り返す中で新たな枠組みと価値を生み出したことが、「わくわく広場」を現在のような活動へと変容させてきたのである。

これは、まさに多文化共生社会を草の根的に創り出すための一つの事例だと言えよう。そしてここで示唆された「安心感と居心地のよさがあることの価値」は、多文化共生保育の現場においても重要な意味をもつものと考えられるのである。

なお、2年余の「わくわく広場」の活動経過と運営者の議論に基づいて、多文化共生実現への変遷をまとめたものが図20である。

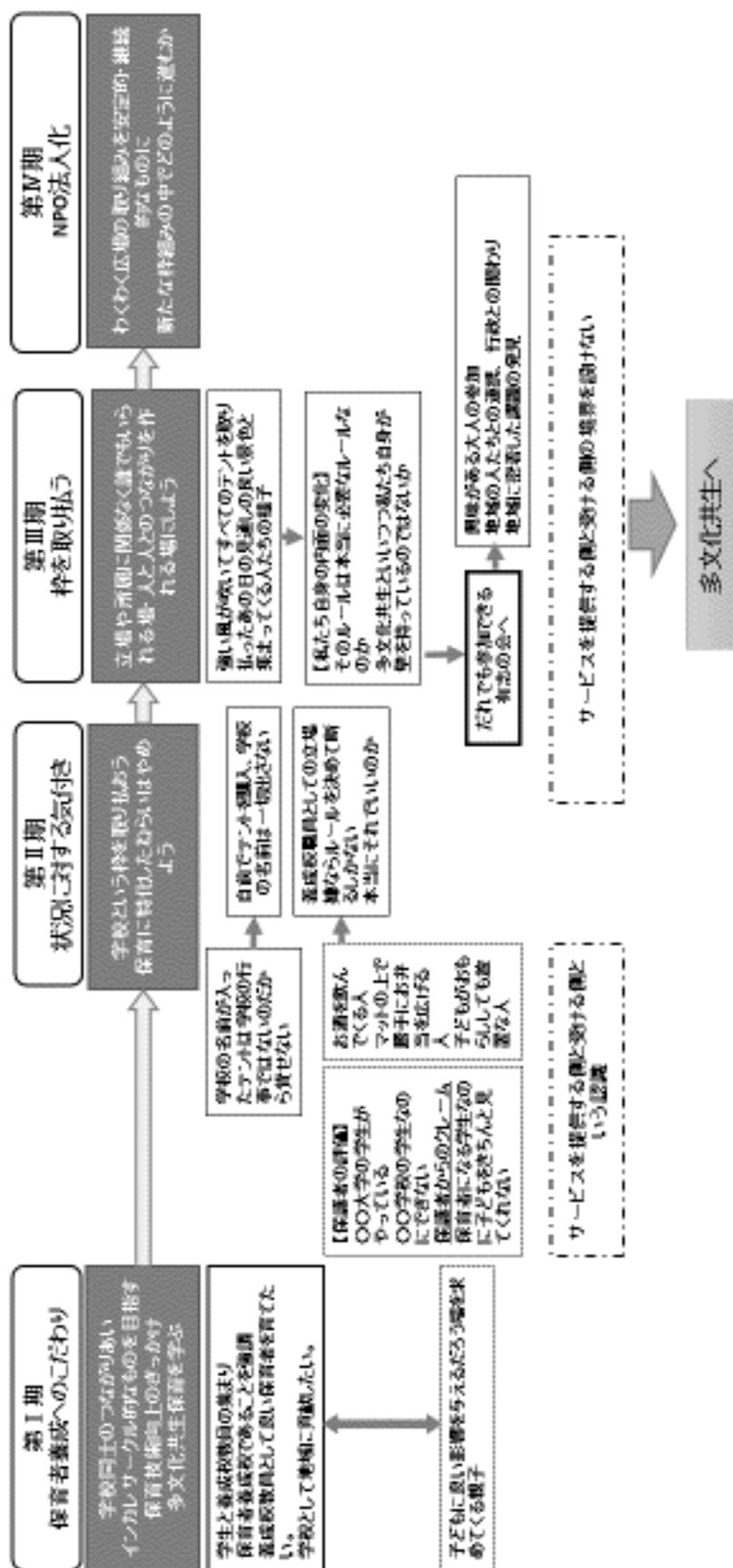


図20：多文化共生実現への変遷

### 第3節 群馬県大泉町における多文化共生保育

本節では、群馬県大泉町の多文化共生保育の現状と課題について、先行研究を整理し、考察する。

本章第1節で述べたように大泉町は言葉や文化、習慣の違う人たちが共に安心して快適な生活を送れる「秩序ある共生のまちづくり」を目指し、さまざまな事業を展開し、在住する外国籍の人々へのニーズに応えようとしている。こうした多文化共生事業の中、行政による教育への支援としては、すべての公立小中学校における「日本語学級」の設置や、通訳のできる指導員の配置があげられる。また、ブラジル人学校の生徒を対象に、「子どもの健全育成を目指した事業」として、防犯・防災教室、交通安全教室や田植え体験など各種体験事業を行っている。

このように公立学校、ブラジル人学校に通う外国籍児については、何らかの行政の支援があるが、一方で問題となるのが不就学の子どもたちと義務教育前児童および義務教育終了後の児童である。外国人には義務教育が課せられていないため、不就学であっても行政として手だてがない。こうした不就学の外国籍児に対する支援ならびに、義務教育前・後の児童に対する支援は全く行われていないのが現状である。そこで、以下では、義務教育前の児童の保育について検討を加えたい。

林（2001）は、大泉町を対象として、就学前保育の現状について調査した。その中で、「保護者は今の保育に不安を感じているというよりも大きくなった時の将来に不安を感じ、その将来の不安を軽減するには、自分の出来る範囲で今どんなふうにも子どもを保育すればいいのかという悩みを抱えている」と述べている。そして「保育園や町役場では問題がないと思われている外国人保育も、保護者を考慮に入れた広い意味での保育としては不足している部分が多いのではないかと問題提起している。つまり、保育園や行政は外国籍児を保育することに問題はないとしているが、保護者は子どもの将来に大きな不安を抱えており、保育現場に対しては外国籍児ゆえの特別な支援を求めているということである。

また、同調査において、保育する側が「日本人と外国人を区別することなく支援を行っている」と回答しているにも関わらず、保護者からは、「差別をなくしてもらいたい。」という回答も複数あったとも述べている。これは、保育者と保護者における意識のずれを意味し、このずれが生じた原因は、保育者と保護者間の言語コミュニケーションの障害によるものと考えられる。したがって、こうした意識のずれを徐々に縮めていくことも、多文化共生保育の課題であると言えよう。

さらに林は、同調査の中で、保育者、保護者双方から、「まだ小さいから（あまり問題にはならない）」「小さいうちから（慣らしておけば大丈夫）」という言葉が多く聞かれたことにも触れている。このことは、多文化共生に関する教育の問題に比して、保育の問題が顕在化してこなかった理由であると思われる。つまり、生活が中心である幼児期には見えなかった問題が、学習が中心となった児童期に入ってから、見えてきたと言えるのである。これは、上野ら（2008）の長崎市における調査によって明らかとなった、少なからぬ親や保育者から語られた「小学校に行ったらどうなるかわからない」という不安の言葉への裏返しであり、大泉町に特化した問題ではないと考えられる。

次に、品川・野崎（2007）は、大泉町における外国人児童の実態調査を行い、その問題点として、生活習慣の問題、食習慣の問題、言語コミュニケーションの問題をあげている。しかし、それらの問題が発生することによって保育に困難を有しても、保育園はあくまでも従来の日本語による日本流の保育を行っていたとしている。

また、この調査の中で、外国籍保護者の約 95.5%が日本の保育園を選んだ理由として、日本語・日本文化が身につくことをあげており、帰国した際に対応できなくなる可能性がある母語亡失への不安に関する回答は約 33.4%に留まっていた。これは、外国籍保護者が、子どもが日本文化に触れ、日本語を獲得する場として保育園を捉えており、保育園における自国の文化や母語の維持にまで意識が及んでいないからではないかと考えられる。

次に、大泉町における「日本人化」の保育について着目する。小内（2003）は、「大泉町の保育士たちは外国人児童を受け入れ始めた当初は、外国語を覚え、外国籍児に対応しようとしていたが、次第に従来の日本語による日本流の保育でも支障がないことがわかり、外国人ゆえの配慮をしなくなった」という。そして、外国籍児も保育園生活を通して確実に日本語や日本文化を獲得していくという、いわば「日本人化」のプロセスであると述べている。さらに、この「日本人化」の進展が母語や母国文化の亡失を意味し、保護者が子どもの将来に対して憂慮の念を抱いているにも関わらず、完全な「日本人化」につながる保育実践を保護者の要望に応えるものとして行っていたとしている。

また、野崎・品川（2009）は、「母国の文化を尊重しつつ日本の文化を伝えていくことができればそれが理想である。しかし、現実問題としてはひとまず母国か日本、どちらかを選択させる必要にせまられている。その時、日本の文化を尊重し、外国籍児たちを『日本人化』しようとする保育方針は、より文化の壁と衝突しやすく、結果として困難を招きやすいようである」と述べている。

小内の言う「日本人化」とは、日本の保育園の中で外国人ゆえの特別な配慮をせず、日

本語で日本流の保育を行うことを指しており、「同化」と同義であると考えられる。「同化」の考え方は、少数派の意見や考えが潰されると同時に、「同化」に異を唱える少数派が差別や排除を受け、少数派の人権が尊重されない可能性がある。さらに、「日本人化」によって外国籍児のアイデンティティ獲得への不安も懸念されている（田崎・久保・星野 2007、河合 2010）。

子どものアイデンティティ保持の権利について田澤（2011）は、1989年に国際連盟で採択され、1994年にわが国も批准した「児童の権利に関する条約」を用いて述べている。この条約は子どもの権利について規定しており、第8条ではアイデンティティを保持する権利を謳っている。アイデンティティ保持に関して前文では、

この条約の締約国は、国際連合憲章において、基本的人権並びに人間の尊厳及び価値に関する信念を改めて確認し、かつ、一層大きな自由の中で社会的進歩及び生活水準の向上を促進することを決意したことに留意し、国際連合が、世界人権宣言及び人権に関する国際規約において、すべての人は人種、皮膚の色、性、言語、宗教、政治的意見その他の意見、国民的若しくは社会的出身、財産、出生又は他の地位等によるいかなる差別もなしに同宣言及び同規約に掲げるすべての権利及び自由を享有することができることを宣明し及び合意したことを認め、

とある。また第8条は、以下の通りである。

- 1、締約国は、児童が法律によって認められた国籍、氏名及び家族関係を含むその身元関係事項について不法に干渉されることなく保持する権利を尊重することを約束する。
- 2、締約国は、児童がその身元関係事項の一部又は全部を不法に奪われた場合には、その身元関係事項を速やかに回復するため、適当な援助及び保護を与える。

そして、この条約が明らかにした、これらの権利を無視・軽視し、あるいはこれを制限することは人権侵害であるとしている。つまり、外国籍児がアイデンティティを獲得しないまま日本で成長していくことは、人権侵害にも値すると言えるのである。

日本の小学校に就学した場合、教科学習はすべて日本語で行われているため、外国籍児が教育における「結果の平等」を得るためには、日本語の習得が最低かつ最重要な要件と

して認識されている。このような理由が、外国籍児に対して熱心に日本語を教えるという、「日本人化」の保育に拍車をかけていると考えられる。しかし、三浦（2010）が、「保育園での多文化共生保育のあり方は人権の尊重が基本であり、日本の生活に『同化』させることではない」と述べているように、今後、「日本人化」の保育を見直していく必要があるだろう。

ここで大泉町の多文化共生保育に関わる行政支援について考察したい。大泉町の多文化共生保育に関わる行政支援が制度化されていない理由について、爾（2001）は、以下の通り述べている。「個々の園に対応を任せているのは行政が一方向的に支援するのではなく、個々の保育園の対応を尊重するということである。町の行政は個々の園からの要請には、可能な限り対応するという姿勢をとっている。多文化共生保育においては、行政サービスとしての制度にとらわれがちであるが、保育園現場の方法に枠をはめるのではなく、現場からの要請に対して、柔軟に対応していくことが出来るためである」とのことである。

しかしながら、支援に関わる行政の明確な方向性や積極性が示されていないため、行政サポートの差異が生じ、その結果、現場は外国籍児およびその保護者への対応に苦慮し、混乱が生じるのである。それにも関わらず、大泉町の保育園に対するサポートは現在も行政によって制度化されておらず、個々の保育園に委ねられている。第IV章第2節で述べる保育園園長への聞き取り調査によると、通訳が必要であれば、役所に駐在する通訳の方に依頼することも可能であるが、依頼から実際の通訳まで、手続きの煩雑さや日数がかかってしまうため、現状では通訳を利用することはほとんどないとのことである。また、電話を利用しての通訳システムも公立保育園に設置されているが、これに関しても現在のところ利用はしていない。なぜなら、電話を介しての通訳であると、相手の顔が見えないことと、手間がかかるという問題があるからだという。また、トラブル等が発生し、緊急に通訳が必要であっても間に合わないということもその要因である。そして、そのような環境の中で、個々の保育園が試行錯誤しながら外国籍児への保育実践を行わざるを得ない状況なのである。

このような保育現場の混乱の解消に向けた一つの試みとして、大泉町多文化保育研究会の立ち上げがあげられる。

同研究会は、大泉町において、保育の場と保育者養成校や研究者が連携できる組織作りを目的とし、2014年に立ち上げられた。その目的は、多文化共生保育の課題や成果等を共有し、実践に反映できるシステムを構築すること、および多文化共生保育先進地域として、他の多文化共生地域のモデルとなり得る保育実践の検討と情報の発信を行うこととされている。

同研究会が年に1回開催しているシンポジウムは、行政、保育関係者、保育者養成校教員である研究者等約20名が集まって、情報を共有したり、保育現場での事例について検討したりする会となっている。

第1回シンポジウムは、2014年12月3日、18時から20時に大泉保育福祉専門学校において開催され、参加者は21名、うち研究者3名、保育関係者11名、児童館館長および副館長5名、児童館主任厚生委員2名であった。ここで明らかになったことは、多くの保育者が、外国籍児が日本語を話せるようになることは、園生活がスムーズに送れるようになることであり、喜ばしいことだと考えていること、そして多くの保育園では、外国籍児の日本人らしい振る舞いを好ましく思い「日本人化」を問題としない保育を行っていることであった。しかし一方で、外国籍児の問題行動等が、言葉の理解によるものなのか、子ども自身の発達が問題なのか、判断が非常に難しいということが話題になった。

第2回シンポジウムは、2015年11月7日15時から17時30分に大泉町公民館において実施された。参加者は24名、うち研究者4名、保育関係者10名、教育関係者2名、福祉関係者1名、行政関係者2名（うち1名は大泉町長）およびその他2名であった。ここでは、第1回シンポジウムを踏まえ、保護者対応の難しさ、および外国籍保育士に関する話題が中心となった。

大泉町多文化保育研究会が実施した2回のシンポジウムから見えてきた、多文化共生保育に関する課題と現時点で考えられる対応への提案をまとめると図21の通りである。

外国籍保護者の現状は不安定な収入による貧困、教育への無関心、ネグレクトなど複合的な問題が絡み合っている。そのため、保護者への支援も大きな課題である。保護者が子どもの教育に関心を示さないこと、幼児期の言語習得の重要性についても認識していないことも多い。また、子どもとのアタッチメントもしっかりと形成されていないケースも多くある。そのため、保護者支援として、乳幼児期の母子関係の重要性や、言語教育の重要性などについて保護者に啓蒙していかなければならない。

保育者は、外国籍児の保育に不安や困難を感じながらも、これまで日本人の子どもを保育してきた中で培った経験や知識を活かし、さまざまな工夫を凝らしながら保育実践を行っているという姿が浮かび上がった。また、保育者は日常の業務が多忙であること、多数の外国籍児の在園が常態化していることから、改めて多文化共生保育に向き合うことをしていないという状況が窺える。そして、保育現場では、外国籍児が将来日本で困ることなく生きていけるよう、日本語で日本流の保育を展開している。このような保育実践は、大泉町に限られたものではなく、わが国の多文化共生保育の現状であると言えよう。したが

って、多文化共生保育について改めて考える場を提供し、保育現場と共に、議論を重ねていくことが必要とされているのである。

外国籍児は保育園において、自然と日本語を獲得していくが、母語の習得不足によりダブルリミテッド・バイリンガルの状態になっていく。また、言葉が通じず精神的に不安定になりやすいという問題点がある。そうした外国籍児が就学した際に予想される課題は、日本語も母語も不十分であり、学習についていけず低学力となる場合が多い。さらに、外国人である保護者を嫌い、保護者との疎通ができなくなることも多い。

こうした状況を改善するために、ポルトガル語やスペイン語を話せる人材が必要であるという要望が保育現場の声として出された。そうした人材が、子どもと一緒に過ごすことで、すべての子どもに安心して生活できる場をつくり、これが子どもの自己肯定感を育む保育実践へとつながっていくのではないかという保育現場の声もあり、この要望は行政にも届けられている。

群馬県大泉町の多文化共生保育については、継続的に多数の研究者により研究が行われてきた。第Ⅱ章第2節で述べた、国レベルでの多文化共生保育における問題点は、大泉町を対象とした研究においても問題として取り上げられていた。しかし、その中で取り上げられた問題は、現在に至っても解決されておらず、行政の施策にも反映されていると言いがたい。また、第2回シンポジウムにおいて、保育現場から、「研究者が研究と称して色々と調査に来ることがあるが、結果がフィードバックされることがなく、問題解決に全く結びついていない」という声もあった。したがって、こうしたシンポジウムをとおして研究結果をフィードバックし、保育現場と協力して課題解決に向けて連携していく必要があるのである。

以上のように、行政、保育現場、保育者養成校に関わる人々により行われる大泉町多文化研究会においては、保育現場から多くの問題点があげられ、その問題を解決するために、徐々に行政も動き出している。また、シンポジウムに参加した保育者からは、多文化共生保育を見つめ直す機会になるとともに、園全体の意識向上につながるの声もあがっている。こうした行政や保育現場の意識変容も同研究会のアドボカシー活動の一つの成果だと言えよう。

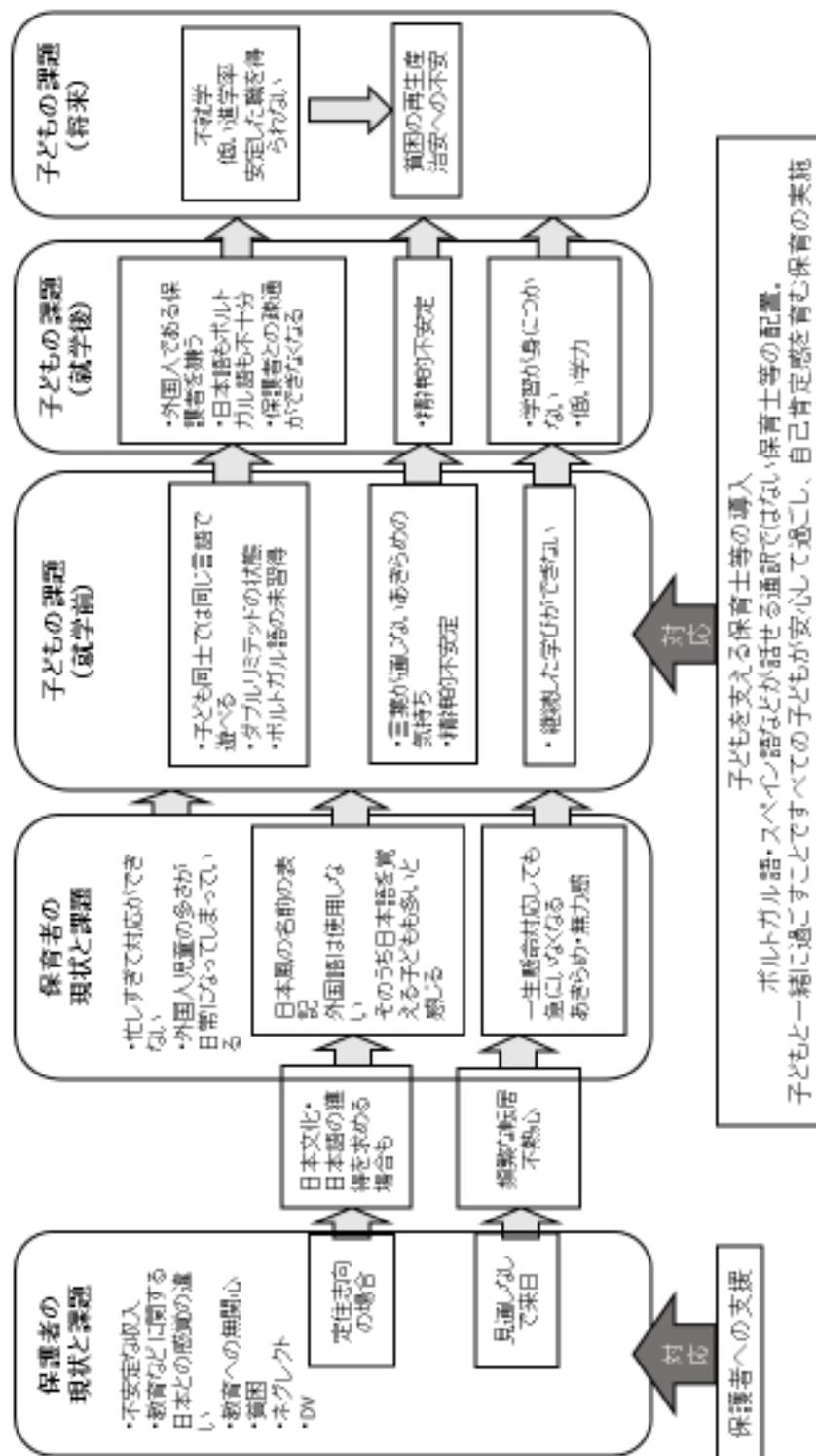


図21 多文化保育研究会レンボシウムから見えてきた課題と対応

## 第IV章 群馬県大泉町で働く外国籍保育士の存在意義

### 第1節 外国籍保育士による支援が外国籍児の保育園適応に及ぼす心理的効果

多文化共生保育に関わるさまざまな問題の具体的改善策の一つとして、群馬県大泉町の保育園に勤務するペルー人、およびブラジル人の外国籍保育士に焦点をあてて、以下において検討することとする。

まず、南米系外国籍保育士が勤務する園に入園した外国籍児の事例に基づき、外国籍保育士との関係づくりによってもたらされる外国籍児への心理的効果と、それによる保育園への適応過程について検討する。

なお、本研究における適応の指標については、以下の通りである。従来の観察データに基づく外国籍児の適応研究では、日本語の習熟度（宮川・中西 1994）や保育園の生活習慣の獲得度（柴山 1995）などが適応の指標とされていた。しかし、外国籍児が日本人幼児と同じように話せて行動できるようになることが適応の目標であるならば、それは小内（2003）のいう「同化」と同義である「日本人化」であり、「互いの文化を尊重する多文化共生保育」にはならない。したがって、外国籍保育士との関係づくりに焦点を当てた関係論的視点（佐伯 2001）から、適応の指標を「外国籍児が不安を感じることなく居心地の良い園生活を送れること」とする。この関係論的視点とは、外国籍児の適応過程を関係性の中で理解しようとする視点であり、外国籍児を取り巻く人・もの・出来事の網の目の中に彼らを位置づけて見る立場を言う。さらに、外国籍児が保育園に適応するという事は、自分を理解してくれる人を見つけ、その人と関係づくりをすることであり、保育園で居心地良く過ごすことである（柴山 2002）という視点を採用した。なぜなら、外国籍児が日本の保育園に同化するのではなく、日本の保育園の中で居心地よく過ごせることが多文化共生の第一歩だと考えたからである。

外国籍児における上述の適応過程を考察するにあたり、本研究では、外国籍児が母語理解者である外国籍保育士との関わりから得られる、「カタルシス効果(catharsis effect)」および、「バディ効果(buddy effect)」について着目する<sup>53</sup>。これらの効果は精神分析、殊にカウンセリングの効果として挙げられているものである。カタルシス効果とは感情浄化であり、内面に鬱積した感情を言語化（外部化）することによって、解

---

<sup>53</sup> カタルシスとは、ロジャース (Carl Ransom Rogers, 1995) の Client-centered therapy : its current practice, implications, and theory をもとに行われる一般的なカウンセリングにおいて得られる効果としてあげられている（武藤 1998）。

放感や爽快感、安心感や癒しを得ることである。また、バディ効果とは信頼できる仲間と一緒にいることで得られる精神的安定の効果であり、自分をわかってくれる人の存在を感じ、共感を得ることで「自分は一人ではない」と感じることである。

これらの効果がカウンセリング、すなわち言葉を介したやり取りによる心理的効果であることから、今回の研究における母語を介したやり取りにおいても得られる効果ではないかと考え、着目するものである。同時に外国籍保育士による外国籍児と日本人保育士および日本人園児の間、保育園と保護者の間における媒介者としての機能およびその効果についても着目する。

## 1. 研究方法

まず、研究方法選択の理由について述べたい。多文化共生保育の現場では、これに係る外国籍保育士の数が非常に少ないということ、また園児の適応過程を対象とするという研究領域の特性を考慮した結果、自然状況下での参与観察とインタビューを基本とするフィールドワーク（箕浦 1999）によってデータを収集し、現象の記述を質的に分析することで現象の隠れた意味を明らかにするエスノグラフィックな手法を採用することとした。

本研究のフィールドは、群馬県大泉町にある公立保育園の3歳児クラスである。この園を対象とした理由は、第一に大泉町の外国人人口比率が日本一高いということ、第二に外国籍保育士が保育園に勤務して多文化共生保育に関わっているからである。

調査対象である保育園の2013年8月1日における総園児数は114名で、そのうち外国籍児数は27名である。3歳児クラスの園児数は23名、外国籍児は6名であり、ポルトガル語のみを話すブラジル国籍の男児、外国籍児A（以下A）に焦点を当てて観察を行った。3歳児クラスの外国籍児を対象とした理由は、3歳児クラスになると「他の子どもとの関係が子どもの生活、特に遊びにとって重要なものとなってくる。他の子どもとの触れ合いの中で、少しずつ友達と分け合ったり、順番を守って遊んだりできるようになる」（日本保育協会 1999）からである。そして、遊びや食事、午睡、着替え、排泄など基本的な生活習慣を学びながら相互に関わり合う中で、どのようにして園生活に適応していくのかが明らかになると推察されるからである。外国籍児6名の国籍および入園時期等は表7の通りである。

表7 外国籍児（3歳児クラス）の国籍と入園時期

外国籍児	国籍	入園時期	家庭での使用言語
A（男児）	ブラジル	2013年04月	ポルトガル語
B（男児）	ペルー	2013年07月	スペイン語
C（男児）	中国	2012年12月	中国語
D（女児）	ブラジル	2012年04月	ポルトガル語
E（女児）	ボリビア	2012年04月	スペイン語
F（女児）	ブラジル	2011年09月	ポルトガル語

（総園児数：114名、外国籍園児数：27名）

担任保育士および3歳児クラスを担当する保育士は日本人であるが、園にはペルー国籍を持つ外国籍保育士が2012年4月から勤務しており、現在は0歳児クラスを担当している。この外国籍保育士は6歳時に来日した日系3世であり、2008年に保育士資格を取得し、日本語、スペイン語、ポルトガル語でのコミュニケーションには支障がない。

3歳児クラスと0歳児クラスはトイレと教室1つを隔ててはいるが、自由保育の時間には、園児たちが頻繁に行き来している。またホールにおいて、リズム遊び等を合同で行うことがあるため、その際にもAは外国籍保育士と関わるができる。

本フィールドにおける観察者の位置づけは以下の通りである。フィールドエントリーは事前に面識のあった保育園園長と保育主任の援助を受け、園の許可を得て担当保育士の下になされた。フィールドでの活動への関与は、活動の流れを妨害しないこと、その場でメモを取ることの2点を考慮し、保育士や園児たちから誘われたり話しかけられた時のみ応答するという「消極的参与観察 (passive participation)」(Spradley 1980) によって実施した。これは、対象が3歳児であり、見知らぬ大人に興味を持って関わりを求めてくることから、全く園児と関わらずに観察を行うことは難しく、また積極的な参与観察では保育の流れを変えてしまう可能性があると考えられたためである。

また、本調査は以下の手続きにより行った。データ収集の方法は、参与観察および保育士対象のインフォーマルインタビューを具体的方法とするフィールドワークとした。参与観察をすることによりその言動や状況を書き留め、フィールドノートに記述した。観察後は、その日のうちにフィールドメモをフィールドノートに書き直し、理論的・方法論的な気づきを書き留めることに努めた(柴山1999)。参与観察は保育園の許可を受け、2013年4月から2013年8月までの5か月間行った。観察は、午睡後から着替え、おやつ時間を

経て自由保育の約3時間を週に1回行った。インフォーマルインタビューは、参与観察データを補足するものとして、観察とは異なる視点からのデータ収集と精緻化のための資料収集を目的として園長、担任保育士、3歳児クラスを担当する保育士および外国籍保育士に対して行い、逐語録を作成した。これらのインタビューは観察の合間に逐次行った。

データ分析の方法は以下の通りである。分析資料は、フィールドノート及び保育士対象のインフォーマルインタビューの逐語録である。フィールドノートは、現場でとったフィールドメモを基に、時系列に沿って日誌風に記述したものである。フィールドノートの記録には、主な言動は記録されているものの、細かいところで抜け落ちている（無藤 1996）可能性は否定できない。しかし、フィールドノートによる記録からは、切り取られた現実ではなく、文脈の流れを持つ実践の全体像が捉えられる。そのため、質的な分析に適している「よいエピソード」（森上ら 1988）が抽出できるものと考え、分析資料とした。また、インフォーマルインタビューの逐語録も、インタビュー対象者ごとに時系列に沿って整理し、分析資料とした。

そして、このフィールドノートおよび、インフォーマルインタビューの記述から意味的なまとまりをもった一連のやり取り、すなわち「エピソード」を切り出した。そして各エピソードを分析し、外国籍保育士による支援がAに及ぼす心理的効果と、それによるAの保育園への適応過程を考察した。

## 2. 結果と考察

### 2.1 エピソード1《午睡》

#### （背景）

Aが入園して7日目の朝、登園時の場面である。慣らし保育が終了し午睡が始まって2日目の朝のエピソードであるが、筆者が直接観察したものではなく、Aを担当する日本人保育士へのインフォーマルインタビューのデータから切り出したものである。なお、このインタビューデータは日本人保育士が積極的に筆者に語ることで得られたデータである。

#### （エピソード）

母親と一緒に登園してきAが玄関先で、母と大声でやり取りをしていた。担当する日本人保育士が迎えに出たが、Aと母が何を言い合っているのか全く分からなかった。Aの母が困惑した様子でAをなだめると、母が言ったことに納得したのか、Aは保育室へ走って入

っていった。A の母は日本語がほとんど理解できないため、日本人保育士から仲介を依頼された外国籍保育士が、A の母から事情を聞き取り、日本人保育士に伝えた。

A には午睡をする習慣がなく、前日の午睡の時間がとても苦痛だったので、今日からは昼食が終わったらすぐに迎えに来てほしい、と A は訴えていたという。そして、その日は昼食後に迎えに来ると約束したので早退する、ということだった。A の母はなぜ午睡をする必要があるのかにも疑問をもっていた。そこで、外国籍保育士は、午睡は集団生活による緊張を緩和し、心身の疲れを癒す大切なものであること、また無理に寝かすものではなく、休息の時間であることなどを A の母に丁寧に説明した。さらに、外国籍保育士は、困ったことや心配ごとがあったらいつでも声をかけるようにと付け加えた。

その日は母が昼食後に迎えに来て、A は午睡をせずに帰宅した。そして母は、A に午睡の意味を「大きくなって、元気になるため」と話したとのことである。翌日の午睡の時間、A はなかなか入眠できなかつたが静かに横になって午睡の時間を過ごした。その時、日本人保育士は近くで A の背中に手を添えるなどしてスキンシップを通り、眠りやすいように配慮した。その後、A が午睡の時間を嫌がることはなく、徐々に眠れるようになった。

### (考察)

ブラジルの保育園や日本にあるブラジル人託児所、ブラジル人学校には、日本の保育園で行っているような、集団での午睡という習慣はないという。この場面では、外国籍保育士が A の母と日本人保育士間の媒介者として機能している。日本語が理解できない母とポルトガル語が理解できない日本人保育士のみでの A への対応であったならば、A の気持ちや、支援方法がわからないまま保育が行われていた可能性がある。また、この対応において、外国籍保育士は単なる通訳者としての役割ではなく、保育者としての役割も果たしている。それは、外国籍保育士が単に通訳をただけではなく、自ら保育における午睡の意味を適切に A の母に伝えたということである。

外国籍児の適応過程に関して、菅田 (2006) は、外国籍児が日本の保育園で居心地良く過ごすためには、保育者と外国籍保護者は対話していかなければならないと述べている。さらに山本 (2007) は、外国籍児の保育園適応を促す具体的な課題として、保護者と保育士のコミュニケーション不足を挙げている。したがって、外国籍児の保育園適応を促進するためには、保育士と保護者間の円滑なコミュニケーションが必要である。よって、本事例においては、外国籍保育士の保育園と保護者間の媒介者としての機能が A の保育園適応を促進する方向に働いたことが示唆される。

## 2.2 エピソード2《外国籍保育士との出会い》

### (背景)

Aが入園して17日目の自由保育における外遊びの時間である。この保育園では、おやつを食べた後、クラス単位での保育ではなく、天気の良い時は園庭でさまざまな遊びを行う。この頃のAはあまり言葉を発することがなく、ジェスチャーや指さし行動を使って自分の意思を担当保育士に伝えていた。担任保育士を含め、日本人保育士も簡単な日本語とジェスチャーや表情およびハイタッチやハグなどのスキンシップによってAとコミュニケーションを行っていた。そのような中、Aが初めて外国籍保育士とポルトガル語で会話を交わした場面である。ポルトガル語での会話内容は、外国籍保育士が日本語に訳した。

### (エピソード)

Aが三輪車に乗って外国籍保育士の傍を通った時、外国籍保育士がポルトガル語で「こんにちは、元気？何しているの？」と声をかけると、Aは非常に驚いた表情で「ぼくのことわかるの？」と答えた。そして、少し間をおいてから微笑んで、「これ、僕の車、いいでしょ。」と言い、外国籍保育士が「かっこいいね。」と優しく応答した。その後、しばらく一人で遊んでいたAが、慌てた様子で外国籍保育士のところに「おしっこしたい。」と言いに来た。外国籍保育士が「トイレ行っておいで。」と答えると、Aは「トイレの場所忘れちゃった。」と言ったため、外国籍保育士がトイレの場所をポルトガル語で説明して、Aはトイレに向かった。

### (考察)

Aが言葉を発せず、ジェスチャーや指さし行動によりコミュニケーションを取ろうとしていたのは、入園から10日以上が経過する中で、日本人保育士に自身の言葉が通じないということを認知していたからだということになる。そして、自分の意思を伝えるためには、ジェスチャーが有効な手段であると感じ取っていた。言葉で意思を伝えられないことで苛立ちを表す様子から、少なからずストレスを感じていたように見えた。

そのような中で、外国籍保育士との出会いである。この場面におけるAの「ぼくのことわかるの？」という言葉は「僕の言葉が理解できるのか。」という意味であることが推察される。保育園の中では自分の言葉を理解してくれる保育士はいないと認知していたが、理解できる保育士がいるのだということに非常に驚くと同時に、安心感を得たのではないかと、その表情から窺えた。園庭で遊んでいてトイレに行きたくなり、場所がわからなく

なった A が、すぐに外国籍保育士を探してトイレの場所を確認していることから、A の中で、外国籍保育士が「言葉でコミュニケーションが取れる保育士」として認知されたことがわかる。そして、これは A に対して言葉を理解してくれる外国籍保育士が存在しており、自分は母語で訴えることが可能であり、それを理解してもらえらという「カタルシス効果」および、自分は一人ではないという「バディ効果」につながっていることが示唆される。

## 2.3 エピソード3《お片付け》

### (背景)

入園から約1カ月が過ぎた自由保育の時間である。Aは砂場で外国籍女児D、Fと3人でおもちゃを使って砂遊びをしていた。この女児2名は、ともに1年以上在園していることから、日本語での意思疎通は可能であり、保育士や日本人園児とは日本語での会話を行っている。しかし、この女児2名は、Aに対しては母語で話しかけ、母語で意思疎通を行っており、相手によって言葉を自然に切り替えていた。3人は仲良く母語で会話をしながら楽しく遊んでいたが、帰り支度をする時間になり日本人保育士から「お片付けして、お部屋にはいりなさい。」と声掛けがあった後の場面である。

### (エピソード)

DとFは日本語で「お片付け」と言って自分たちが使っていたおもちゃを片づけて部屋に向かって歩いて行った。しかし、Aは片づけをせず、そのまま暫らく一人遊んでいた。それに気づいた外国籍保育士は、Aにポルトガル語で「お片付けという日本語は、おもちゃ遊びを終わりにして、あったところに返すことだよ。」と「お片付け」の意味を母語で説明した。そしてさらに、「もし、やることがわからなかったら、お友達がしていることをよく見て、同じようにするといいよ。それでどうしてもわからないことがあったら、いつでも私に聞いてね。」と付け加えた。すると、Aは外国籍保育士の言葉を真剣な表情で聞いて、「わかった。」と言ってにっこり笑い、おもちゃを片づけて走って部屋に戻った。

### (考察)

Aを担当する日本人保育士によると、今までの経験から外国籍児は一般的に、まず保育士との関係をつくりながら、言葉の通じる仲間とも関係を作っていくという。そして次の段階として言葉の通じる仲間との関係を強固にしつつ、日本人児童へと関係を広げていくとのことである。

このころから A は、言葉の通じる仲間と一緒に行動し、特に叱られたりするとポルトガル語を話すことで発散し、自分を落ち着けているような場面も多く見られた。A は母語の通じる仲間との関係を作り始めたのである。

そして、この場面における外国籍保育士の声掛けは、単に言葉の意味を伝えるという通訳の機能だけではなく、A がどう行動してよいかわからなかった時の対処法を伝えるという機能も有していた。そして言葉を理解できる保育士が傍に存在しており、困ったときにはいつでも受け止めるというメッセージも発信していることが窺える。そして、こうした外国籍保育士による母語での支援が A に「カタルシス効果」および「バディ効果」を与え、外国籍児の保育園適応を促進する方向に働いていると考えられる。

## 2.4 エピソード4《保護者会》

### (背景)

入園から約2か月後に行われた初めての保護者会の場面である。この保護者会に筆者は参加していなかったが、日本人保育士および外国籍保育士から得られたインフォーマルインタビューのデータから切り出したエピソードである。外国籍保育士は A を含めて外国籍児たちの各クラスでの様子を各担任保育士から積極的に聞き取って保護者会に臨んだ。これは、外国籍児たちの保育園での様子を日本語が理解できない外国籍保護者に伝えるためである。

### (エピソード)

初めての保護者会に参加した A の母は、外国籍の保護者が集まっている近くに着席した。そこで、外国籍保育士は外国籍の保護者たちの傍らに立ち、園長の話や担任保育士からの説明をポルトガル語とスペイン語で通訳した。その保護者会では、子どもの家庭での様子や、心配なことなど保護者への問いかけもあった。その中で A の母は外国籍保育士の通訳を介して、A が初めて集団生活を送ること、日本語が理解できないことで、日本の保育園に適応できるのか不安があると発言した。そこで、外国籍保育士が A の保育園での活動の様子を母に伝え、A の母は非常に安心したとのことであった。

保護者会終了後、外国籍保育士は A の保育園での様子をさらに詳しく母に伝えた。そして、A の母から家庭での A の様子および母親の健康状態や仕事のことなども聞き取り、園長および担任保育士を含めた日本人保育士にその情報を伝えた。その会話の中で、A が入園して1か月が過ぎたころから、保育園での出来事や友達のことなどを母に楽しそうに話

すようになったこと、保育園で覚えた日本語を母に教えるという行動も見せるようになったことなども聞き取っている。

### (考察)

保護者会を機に A の母は、来園したときに外国籍保育士が見えると、頻繁に会話をするようになった。また、外国籍保育士を介して、A が母に保育園での出来事や友達のことなどを楽しそうに話していることや家庭での様子を保育園に伝えることができている。一方、母は保育園での A の活動に関する様子を知ることができており、細かい情報交換が行われている。これは、外国籍保育士が媒介者となることで保育園と家庭の間に良好な連携が構築されつつあることを示唆している。

角野(2006)は、保育者と保護者の間に信頼感を培うことは、異国で生活する子どもの適応に欠かせない条件の一つであると述べている。このことから、外国籍保育士の媒介による保育園との連携が、A の保育園への適応を促進する要因の一つとして働いている可能性が窺える。また、保育士と母語で意思疎通が図れない外国籍保護者との関係から生まれる子どもへの影響を考慮すると、外国籍保育士の保育園と保護者間の媒介者としての支援は重要であり、角野(2006)の示唆する適応に欠かせない条件の一つとなっている。したがって、この「媒介機能」が外国籍保護者にも「カタルシス効果」や「バディ効果」を与えていると考えられる。

## 2.5 エピソード5《水遊び》

### (背景)

入園から約3か月が過ぎた外遊びの時間である。多くの園児たちが水道で水遊びをしている。A がびしょ濡れになったことで日本人保育士に叱られ、着替えを促された後の場面である。この頃、A における日本語の発話言語数はそれほど多くないものの、理解言語に関してはかなり多く、保育士の声掛けに応じた行動がとれるようになっていた。

### (エピソード)

叱られた後、不満そうな顔をして着替えを終え、再度外に出た A は水道で遊んでいる他の園児たちに向かって、日本語で「ダメ」、ポルトガル語で「ノンポーズ(=日本語ではダメという意味)」と大きな声で数回繰り返した。それでも園児たちがそのまま水遊びを続けていると、外国籍保育士の傍らに行き、「水遊びはダメなのに、みんなまだ水遊びを続けて

いる、自分がびしょ濡れになったのは、友達が水をかけたからだ。」ということ在必死で訴えた。それを聞いた外国籍保育士は、「そうだったの、わかったよ。」とポルトガル語で応答し、優しく A の頬に両手を当てた。A は、泣きそうな顔で何回も頷き、しばらくすると落ち着いた様子でまた遊び始めた。

### (考察)

これは、叱られても言い訳が母語でできない A の欲求不満場面である。A は着替えをしながら、湧き上がる不満を他の園児たちに向けたが、そこでも不満解消ができなかったため、外国籍保育士に訴えるという手段をとった。自分の言葉をわかってくれる外国籍保育士に叱られた理由を必死に訴えたのである。ここでの外国籍保育士の「そうだったの、わかったよ。」という言葉は、それだけで A の気持ちを受容し、共感している。短い言葉ではあったが、母語による外国籍保育士の共感の言葉に A は何度も頷くという行動を見せた。また頬に両手を当てるという行為から視線を A と同じ位置にするという外国籍保育士の配慮が窺えた。こうした外国籍保育士の支援が A の不安を和らげ、A が保育園で落ち着いて過ごすことのできる一つの要因になっていることが示唆される。これらのことから、外国籍保育士の母語での支援による A への「カタルシス効果」が、A の保育園適応を促進する方向に働いているといえよう。

### 3. まとめ

本研究は、群馬県大泉町の保育園に入園した外国籍児 A の事例に基づき、外国籍保育士との関係づくりによってもたらされる心理的効果と、それによる保育園への適応過程について考察することを目的とした。

その結果、A は入園してから数日するうちに、あまり言葉を話さなくなり、身振りや指さしで何かを伝えようとしている姿が認められるようになった。このことは、A が日本人保育士に自身の言葉が通じないということを認知したからだということになる。そして、自分の意思を伝えるためには、ジェスチャーが有効な手段であることを感じ取り、身振りや指さしで自分の気持ちを表現していたのである。そして、言葉で意思を伝えられないことで苛立ちを表す様子がしばしば見られた。

しかし、入園 17 日目に外国籍保育士と出会い、母語で意思疎通が図れる保育士が園に

存在していることを知ってからは、困った時、どうしても訴えたいことがある時には、外国籍保育士を探して母語で伝えるという行動を見せた。さらにAは、言葉の通じる仲間の存在にも気づくと、その仲間と一緒に行動し、特に叱られたりするとポルトガル語を話すことで発散し、自分を落ち着けているような場面も多く見られた。これらのことから、母語の理解できる外国籍保育士や外国籍児が園に存在することで、自分の訴えを母語で表現できることによる「カタルシス効果」および、自分は一人ではないという「バディ効果」が見られたことが示唆される。また、Aが折に触れ母語で自分の気持ちを訴え、共感してもらったときに見られた笑顔や落ち着いた様子から、外国籍保育士や仲間の存在は、Aに情緒の安定をもたらしていると推察される。そして、それがAの保育園への適応、すなわち本論で定義する「不安を感じることなく居心地の良い園生活」を送れる方向に働いていると言えよう。

また、午睡に関するエピソードでは、外国籍保育士が保育園とAの母との間に介在し、Aの午睡に対する思いを聞いたうえで、保育園における午睡の意味を保護者に伝えている。この対応においては、外国籍保育士は単なる通訳者としての役割ではなく、保育者としての役割も果たしている。そして、この外国籍保育士による媒介者としての機能により、Aは翌日から午睡を嫌がることなく、徐々に慣れていくことができた。さらに、日本語をほとんど話せないAの母は、わが子が保育園に適応できるか不安を抱いていたが、保護者会において母語でAの様子を聞き、安心したと語っている。保護者会での外国籍保育士による働きかけを契機として、その後は折に触れて外国籍保育士を通して保育園との情報交換を行っている。これらは保育士と保護者の信頼感を培うことにつながり、角野（2006）の示唆する、保育園への適応を促進する要因の一つとなっていると考えられる。

言葉が通じなければ、外国籍児およびその保護者が他者とコミュニケーションをとれないというわけではない。しかし、お互いの意思疎通を容易なものにするためには、言葉が重要なツールの一つとなる。そして、林（2001）および日浦（2002）が述べているように、言語コミュニケーションの障害が外国籍児の情緒の不安定を引き起こすということを考慮すると、母語で意思疎通が可能な外国籍保育士の支援は、外国籍児に情緒の安定をもたらすと示唆される。中川（2005）は、通訳が常在の場合は、外国籍児の思いや訴えがわかり、保護者からも信頼されていると述べ、派遣の通訳の場合は、相手の気持ちがわからず保護者から信頼が得られないと述べている。このことから、単なる通訳に止まらず保育の知識や技術、さらには文化や習慣に対する理解も有し、保育現場に常在して外国籍児と関わることのできる外国籍保育士は、多文化共生保育において重要な役割を担う存在といえる

であろう。さらに、外国籍保育士による支援が就学前の外国籍児にとって非常に大切な母語を維持し、同時に主要言語である日本語の習得を促すことにもつながるのではないだろうか。

以上のことから、外国籍保育士による母語を介した保育支援が、保育園と A およびその保護者間に媒介者として機能するとともに、「カタルシス効果」、「バディ効果」といった心理的效果をもたらしたと考えられる。その結果、A およびその保護者に安心感を与え、A が保育園で落ち着いて過ごすことができている。したがって、外国籍保育士の支援が A の保育園適応を促進させる方向に働いたことが示唆された。

単なる通訳に止まらず保育の知識や技術、さらには文化や習慣に対する理解も有し、保育現場に常在して外国籍児と関わることのできる外国籍保育士は、多文化共生保育において重要な役割を担う存在である。さらに、外国籍保育士が母語と日本語を対比させた支援を行っていることから、就学前の外国籍児にとって非常に大切な母語を維持し、同時に主要言語である日本語の習得を促すことにもつながるであろう。そして、それが第Ⅲ章第 3 節で提示した図 12 における、T. Skutnabb-Kngas の示した母語の確率したバイリンガルとなるのである。

## 第2節 外国籍保育士の役割およびそれに伴う保育現場の意識変容

本節では、多文化共生保育における問題解決の第一歩として、言語コミュニケーションに関わる支援を中心として、大泉町の保育園における外国籍保育士の役割と、それに伴う保育現場の意識変容について検討する。

### 1. 研究方法

本研究では、外国籍保育士が外国籍児とその保護者との信頼関係を構築し、ゲストとしての外国籍児およびその保護者と、ホストとしての日本人との媒介者として機能するという仮説を検証する。そして、そうした外国籍保育士の支援により、保育現場の意識がどう変容するのかを調査するため、インタビューによってデータを収集し、質的に分析する手法を採用した。

本調査は2011年8月から2012年8月の1年間にわたって実施した。各調査対象者に対して30分から1時間程度のインタビューを1回から3回行い、本人の同意を得た上でその内容をすべて録音した。また、調査の内容については研究報告にのみ使用することを口頭で伝え、承諾を得た。インタビュー対象者は表8の通り2園の園長名、日本人保育士3名、外国籍保育士2名、および外国籍保護者5名である。

表8 インタビュー対象者

園名(仮称)	設立母体	園児数(名)	外国籍児数(名)	インタビュー対象者	在職年数
A園	公営	104	30	園長	39
				日本人保育士H	18
				日本人保育士I	17
				日本人保育士J	2
				外国人保育士Y	2
				外国籍保護者(5名)	—
B園	民営	161	20	園長	38
				外国籍保育士N	6

大泉町には公立保育園が3園、私立保育園が3園、計6園が存在する。それらの園には

在籍児童数にバラつきはあるものの、すべての園に外国籍児が通っている。しかし、そこに勤務する外国籍保育士は、調査した 2012 年当時、A 園 B 園各 1 名の計 2 名のみであり、その意味では全数調査である。

インタビュー方法は、対象者の考えを引き出しかつ共通点および相違点が抽出できるよう、半構造化インタビュー法を用いた。各対象者へのインタビュー内容について、園長 2 名および日本人保育士 3 名には、外国籍児に対してどのような対応を取っているか、外国籍保育士が勤務して変わったこと等、これまでの多文化共生保育の実践に関する意識と外国籍保育士が勤務することによる意識変容に焦点をあてて聞き取りを行った。外国籍保育士 2 名への聞き取りには、保育士自身の生い立ち、外国籍児の保育で意識していること等、自身の生い立ちと保育実践および保育意識に焦点をあてた。さらに外国籍保護者 5 名には、保護者のこれまでの保育経過、保育園に対する思い、保育園における保育意識、日本での生活等、および外国籍保育士の存在に焦点をあてて聞き取りを行った。

外国籍保護者に関しては、最も自分の考えを表現できる母語でのインタビューが適切と判断し、外国籍保育士 Y が通訳として介在してのインタビューとした。外国籍保育士 Y がインタビューの通訳を行うことで、保護者が自分の考えを包み隠さず表出できない可能性は否めないという弱点はある。しかし、外国籍保育士 Y はポルトガル語、スペイン語共に堪能であり、ブラジル国籍の保護者にもペルー国籍の保護者にも対応できる。加えて、保育内容も熟知しているという点は強みでもある。また、インタビューでの保護者の表情や話し方、外国籍保育士 Y とのやり取りの様子から、率直な語りが得られたように思われた。したがって、これらのインタビュー結果は外国籍保育士の保育園における支援を示す一つの情報となると筆者は考えている。

また、A 園には月に 1 回程度訪問し、園長および日本人保育士、外国籍保育士、および外国籍保護者からインフォーマルな形式で多文化共生保育に関する意識について聞き取りを行った。

音声データおよびインフォーマルな形で得られた結果をもとに、各対象者の語りを引用しながらストーリーを再構成した。外国籍保護者の音声データに関しては、その日本語訳について外国籍保育士 Y が確認を行った。そして、その記述に筆者自身の解釈を加えることで対象者の語りにおける意味の理解を試みた。

## 2. 結果と考察

### 2.1 A園のケース

#### (1) 園での多文化共生

A園は公営の保育園で、2011年8月現在の外国籍児の人数は30名である。

外国籍児の保育について、園長は次のように語った。

初めに外国籍児が入ってきたときは日本の中に他者が入るような感覚で、親と付き合うのもすごく難しく、その中で経験を重ねながら保育園の生活の中で、まあまあ楽しく過ごせるようになってきた。外国人が多いからかもしれないが、最初のころに感じた違和感は時間とともに、あたりまえのようになってきた。一日一日を過ごす中で、日本人の子どもも外国籍児も同じ目指す子ども像が保育者の中にはあるので、外国人だからという思いはない。

そして、

保育園というのは、日本人の子どもでも1、2歳の子は言葉がまだよくわからない。でも保育士は何がやりたいかがわかる。保育士というのは言葉を介さなくてもやりたいことはわかるし、目で訴えられたり、表情でわかる。大人社会よりもずっとずっと早く同化する。

と述べたように、外国籍児に対しては日本人と同じで特別な配慮をする必要はないようである。

しかし、

言葉が通じないという不便さがあるので、日常保育をしていて一番欲しいのは常在の通訳。しかしこれは経済上不可能だが、理想としていてくれたらと思う。

とも述べている。言葉が通じないことを困難ではなく不便という表現を使ったことから、通訳が必要であるが、現状では費用の点から無理だというジレンマがあるように思えた。

さらに、不安として、

保護者の気持ちを知りたい。自分たちは片言で通じていると思っているが、少し心配な気がする。子どもも言葉がわからないから発達が遅れているように見えるのか、本当に障

害的傾向があるのか見極められない問題もある。知的な問題なのか言葉の問題なのか、あるいは両方なのか判断が難しい。

と述べたように、言葉の問題に関する不安は常に持っているようであった。

A園にはペルー国籍を持つ保育士Yが2012年4月から勤務し始めた。その後約1か月が経過した後、園長は以下のように語った。

外国籍保育士Yが勤務してくれてから、いつももやもやしていた頭の中がすっきりした気がする。本当に伝わっているのだろうかという不安がなくなった。保護者も外国籍保育士Yを探して、彼女を介してコミュニケーションを図るようになって、安心している。

「外国籍児も同じ」「大人社会よりもずっとずっと早く同化する」という園長の言葉から、A園においては「日本人化」の保育実践が行われていたことが看取される。そして、「もやもやした頭の中」と表現したように、日々さまざまな不安やジレンマを抱えていたことが明らかとなった。しかし、外国籍保育士Yが勤務したことにより、「頭の中がすっきりした」のである。このことから、外国籍保育士Yが外国籍児およびその保護者と保育園および保育者をつなぐ媒介者として機能し始めたことがわかる。

A保育園において保護者が参加しての行事は、一日入園から始まり、入園式、保育参観、夏祭り、運動会等、1年間に10回程度あり、その際には外国籍保育士Yが通訳としてその役割を担っている。また、町内の他園において外国籍児およびその保護者と保育園の問題や誤解が生じた際には、外国籍保育士Yを派遣し、問題解決に結びついている。

## (2) 外国籍保育士Yの取り組み

外国籍保育士Yは自身の取り組みについて以下のように語った。

私は外国籍の子どもや親の気持ちを先生たちに伝えたり、先生たちの想いの細かいところを子どもや親に伝えたい。だからまずここには言葉がわかる保育士がいるっていう事をわかってもらうために、送り迎えに来たパパやママに自分から話しかけるようにしている。

外国籍保育士Yは、まず外国籍児の代弁者となるよう関わった。特にけんかやトラブルの際、外国籍児の気持ちを代弁して日本人の園児や保育士に伝えた。そして日本人の園児や保育士の意図も外国籍児に伝えた。また、園児を送迎する外国籍保護者に積極的声掛けを行い、母語でコミュニケーションが可能であることを伝えるとともに、保護者との信頼関係を築く努力を行っていた。さらに、保育参観や行事の際には通訳として関わり、お知らせ等、保護者への配布物についての翻訳も行った。

そして、

ただ単に通訳するだけだと母語を忘れるから、「集まって」「お片づけ」「うがい・手洗い」なんかよく使う言葉とか、ポルトガル語やスペイン語の単語と一緒に言ってあげるといいかなと思って、そうしている。

と語ったように、外国籍児に対しては、単に日本語を母語に訳して伝えるということのみではなく、その日本語に対応する母語を教えた。そうすることで、日本語と母語の対応がわかり、両方の言語を習得、または維持していく手助けになったと思われる。

さらに、日本人保育士がすぐに活用できるよう、保育室に手作りのポルトガル語の単語表(図 22)を掲示した。単語にはカタカナでルビが振ってあり、日本人保育士が有効に活用していた。

また、2ヶ月に1回発行される保育園新聞に、外国籍保育士Yのコラム(図 23)が掲載されている。その中では、簡単なポルトガル語やスペイン語、およびそれらの国々の概要や文化・習慣などについての紹介を、日本人保護者に向けても発信している。

ポルトガル語 Portuguese		
持ってきて下さい	→ Trazer	明日 → Amanhã
Tシャツ	→ Camiseta	昨日 → Ontem
bermuda	→ bermudas	今日 → Hoje
くつ下	→ Meias	〇〇時 → 〇〇 Horas
パンツ	→ Cueca, calcinha	お願い → Por favor
歯ブラシ	→ Escova de dentes	
バスタオル	→ Toalha de banho	
タオル	→ Toalha	ありがとう → Obrigado
靴下	→ Sapatos	ごめんなさい → Desculpe
はし	→ Hashi	食べる → Comer
コップ	→ Taça	食べて → Come
ご飯	→ Arroz	早く → Cedo
おとう	→ Garrinha, Termino	遅く → Tarde
熱 → Febre	痛い? → Doi?	朝 → De manhã
暑い → Quente	頭 → Cabeça	昼 → Meio dia
寒い → Frio	お腹 → Barriga	夜 → Noite
		薬 → Medicina
		靴 → Calça

図 22 手作り単語表 (筆者撮影)

**先生のポルトガル語&スペイン語講座**

今回ははじまりましたミニ講座。少しずつ言葉を勉強しながら、ブラジルやペルーの事も知っていただけたらと思っています!! よろしくお願ひします。

中南米では、ポルトガル語を話すのはブラジルだけって知ってました? 31か国もあるんですが、ブラジル以外の国ではスペイン語を話します。全国最多の在日ブラジル人、ペルー人が密集するエリアとして有名なのが大泉町・太田市なのです!! 人口の16%がブラジル、ペルー、ホリビアを中心とした南米からの移住者なんです!!

～ あいさつ編～

ポルトガル語	スペイン語
Bom dia! おはようございます!	Buenos dias! おはようございます!
Boa tarde! こんにちは	Buenas tardes! こんにちは
Obrigado! ありがとう	Gracias! ありがとう

図 23 保育園新聞のコラム (筆者撮影)

他園への派遣については、

大変だと思う事もあるけど、私が間に入ることによって、お互いに理解しあってよい方向で解

決すると、やっぱりやりがいがある。これは私にしかできないことなので、そんな気持ちで役に立つ保育士になるのが夢だったから。

という。外国籍保育士 Y は自身の支援にやりがいを感じ、困難を感じつつも、役割意識が確立し自信を持って支援に当たっていると考えられる。

保育の中においては、

ブラジルの手遊びを行うと、その手遊びを知っている外国籍児たちが前に出て一緒にやってくれる。絵本の読み聞かせや、紙芝居などを理解できないで退屈している子どもたちが、いきいきと参加できるので、なるべくたくさんやってあげたい。

と語ったように、外国文化を保育に取り入れる取り組みも始めている。

こうした保育実践は、外国籍児の自信へとつながり、日本人児童にとっては、外国の文化を知る機会ともなる。そして、このような実践の積み重ねが、児童がお互いの文化を尊重することにつながっていくのではないだろうか。

### (3) 日本人保育士の変容

外国籍児の保育について日本人保育士は以下のように語った。

日本人保育士 H

外国籍児の保育は言葉の問題があるけれど、今まで何の問題もなく保育できてきた。外国人だから特別なことはしていないし、日本人と同じ保育でも何の問題もない。

日本人保育士 I

子どもは日本語をすぐ覚えるので、特に外国人というのを意識して保育したことはなかった。小さい子はみんな同じだと思っている。

日本人保育士 J

外国籍児も日本人と同じように保育しているが、時々想いが伝わらなくて困ることもある。でもそれは日本人の子どもでも同じ。

外国籍保育士 Y が勤務する前は、外国籍児に対して、言葉の問題を感じつつも特別な配慮をせず日本人と同じ保育実践を行っていた。

外国籍保育士 Y が勤務するようになってからの保育について、日本人保育士 H は

伝わったか心配な時は通訳をお願いしている。今までは、わかっているようでわかっていなかったのかもしれない。

日本人保育士 I は

今まで自分では通じていたと思っていたのに、全然伝わってなかったことが多かった。通訳してもらったらあっという間に情報が伝わって、今までは何だったんだろうって思う。各保育園に言葉のできる保育士がいたら助かる。

日本人保育士 J は

言葉がわからない時にすぐに対応してくれて、本当に助かっている。単語表の簡単なポルトガル語で外国籍児に話かけたりしている。ブラジルの習慣なども聞いて、理解できたことがいっぱいある。

と語った。

外国籍保育士 Y が勤務することで、今まで問題がないと思っていた情報伝達に支障をきたしていたことに気づいた。特に日本人保育士 H は、「日本人と同じ保育でも問題がない」と語っていたが、「わかっているようでわかっていなかったのかもしれない」と自らの保育を振り返った。外国籍保育士 Y が勤務したことで、日本人保育士の経験を重ねたことによるマンネリズム化した多文化共生保育の在り方について再確認する機会ともなったと考えられる。そして、情報の伝達に心配が生じた場合は、外国籍保育士 Y を介して情報を外国籍保護者に伝えた。さらに外国籍児の訴えについても外国籍保育士 Y に通訳を依頼し、誤解を招くことのないようにした。また、前述の単語表を参考に積極的に外国語を使用して外国籍児に働きかけるようになった。さらに外国籍保育士 Y から言葉や習慣を学び、活用するようにもなった。こうした実践が「互いの文化を尊重する多文化共生保育」につながっていくと考えられる。

日本人保育士、外国籍保育士 Y がともに言語コミュニケーションの重要性を感じたエピソードを以下に述べる。

ある外国籍児が「キエロ トマ アグア」と担任保育士に訴えた。その日本人保育士は、最初あまり気に留めず聞き流していたが、同じ言葉を何度も訴えるので気になって外国籍保育士に「キエロ トマ アグア」はどういう意味か尋ねた。すると「キエロ トマ アグア」はポルトガル語で、「お水が飲みたい」という意味だった。日本人保育士は慌ててその外国籍児に水を飲ませた。

ブラジルでは日本人幼児が行うような、水道の蛇口から直接飲水するという行為はみられない。これは、外国籍保育士 Y が仲立ちすることによって、日本人保育士と外国籍児の間に、外国籍児の欲求に対する応答的關係が成り立った象徴的な場面だと考えられる。

#### (4) 外国籍保護者の場合

インタビュー調査の対象者は表9の通りである。在日年数は記載の通り長く、一見すると日本文化や日本語に抵抗なく溶け込んでいるように見える。しかし、実際には日本語のみでのコミュニケーションは円滑とはいえなかった。また最も自分の考えを表現できる母語で実態を知ることが適当と判断したため、外国籍保育士Yに通訳を依頼してのインタビュー調査とした。

表9 外国籍保護者の状況

保護者	国籍	在日年数（年）	園児年齢（歳）
母O	ブラジル	07	5
父P	ペルー	15	5
母Q	ブラジル	25	5
母R	ブラジル	16	4
父S	ブラジル	18	3

以下に実際に外国籍保護者が語った内容を記述する。

母O

日本にいる以上どんどん日本語を覚えるのはいいが、母語や母国を忘れてしまうことは不安なので、家の中では母語を使い、自分たちは日本人ではない外国人だからと小さいころから言っていた。日本人から外国人といわれるので、外国人であるということを教えている。

父P

子どもは日本語を話す。家ではスペイン語を話し、大きくなったときに子どもがどちらに住むかわからないので両方に対応できるように家庭ではしている。

母Q

子どもは日本語とポルトガル語を話す、混ぜこぜになっている。日本語や日本文化を覚えることはとても良いことだと思うが、ブラジルの文化やポルトガル語を忘れたら困るので、家で教えている。

母R

保育園では日本語だけなので、ポルトガル語を忘れるのではないかと不安なので、家ではポルトガル語で話す。パパがペルー人なのでスペイン語もわかる。日本語もポルトガル

語もスペイン語もわかるようになればいいと思う。

父 S

家ではポルトガル語を話して、大人になってブラジルに帰るときに困らないようにしている。

家庭において母語で会話をするのは、将来帰国した際に子どもが困らないように、あえて使用しているのだというニュアンスの回答であった。

また、母国の文化も維持できるよう家庭では、母国の習慣を守ったり、母国の教育テレビを視聴させたりしていた。母国特有の行事なども家庭の中で行っている。

そして、以下に記述した通り 5 名すべての外国籍保護者は、外国籍保育士 Y が勤務していることで、言語コミュニケーションに関する心配がなくなったという。

以下に実際に外国籍保護者が語った内容を記述する。

母 O

パパは日本語がわかるので、保育園の行事にはパパだけが参加していた。私は国の言葉話すので、子どもが恥ずかしい思いをする。でも、言葉がわかる人がいるので自分が行事に参加することができるようになった。

父 P

今まで担任の先生と話が伝わらないことがあったが、言いたいことが言えるようになったのでよかった。でも、ポルトガル語スペイン語がわかる人が居てくれて自分は良いが、ほかの国の人にはその国の言葉がわかる人が一人ずつ居たらよいと思う。

母 Q

保育園からの連絡がわからない時には聞くことができるので、持ち物など忘れることがなくなった。

母 R

保育参観で物作りをしたことがあったが、日本語がわからないので何をしたらよいかわからなかったが、ポルトガル語で説明してくれる人がいたので楽しく参加することができた。今は色々相談にのってもらって、わかりあっている。

父 S

病気で子どもが欠席するときの電話では、言葉のわかる保育士を呼び出して伝えるため、正確に症状が伝わる。また、自分の思っていることを細かく伝えられるようになった。

このように、外国籍保育士 Y が保育園に常時勤務していることで、園からの連絡、説明の伝達および、保護者からの情報、意見等の伝達への不安がひとまず解消された。保育園を欠席する際の電話連絡においても、外国籍保育士 Y を呼び出して伝えるようになった。特に、病気の症状などを伝えるときには、正確にその内容が伝達できたので安心感があるという。また、「工作」を行う保育園行事に参加した際に、言葉の理解ができず何をしてよいかわからなかった保護者が、外国籍保育士 Y の通訳により楽しく参加できるようになった。

一方、母 0 の「国の言葉話すので、子どもが恥ずかしい思いをする」という表現は、母 0 が母語に「負い目」を感じていることを物語っている。「日本人化」の中では、外国籍児は「母語や文化に『負い目』を感じており、日本人児童の前でそれを見せるのを拒んでいる」という指摘もある（太田 2000）。自身の母語や文化に「負い目」を感じるということは、自己のアイデンティティをも否定することになり得る。これは多文化共生の目指す「互いの文化を尊重する」とは、かい離する結果となる。こうした状況を払拭するためにも、母語や母国文化を発信する外国籍保育士 Y の役割は大きい。

## 2.2 B園のケース

### (1) 園での多文化共生保育

B園は民営保育園で、2011年10月現在の外国籍児の人数は20名である。

外国籍児の保育について、園長は次のように語った。

平成元年から外国籍児を受け入れ始めたので、23年になる。最初のころは外国籍の子どもを避けて通るような感じだった。これではいけないと簡単なポルトガル語を覚えて対応した。外国籍の子どもの数が増加し、日本語がほとんどわからない保護者が増えてきて現場が混乱した。保育者と保護者の間に誤解が生じたこともある。

B園には6年前の2007年4月からブラジル国籍を持つ外国籍保育士 N が勤務している。

ブラジル国籍をもつ外国籍保育士 N が勤務してくれてから、保護者も子どもたちも安心して園生活を送ることができている。さらに保育士たちの負担が軽くなった。保護者にどう伝えればよいかと悩む時間を保育に向けられる。

と園長が語ったように、通訳ができる外国籍保育士 N が勤務することで、外国籍児やその保護者が安心して園生活を送れるようになるとともに、保育者の負担が減ったことで、より良い保育へとつながっていることがわかる。

さらに園長は、

保育もさることながら、保護者との連携は大事だから、外国籍保育士 N が現場にいないと用は足りない。外国籍保育士 N はうちの宝。

と加えた。

このことから、外国籍保育士 N の多文化共生保育に関する貢献は非常に有益なものであることが窺える。

## (2) 外国籍保育士 N の取り組み

B 園では、外国籍保育士 N が勤務するまでは、外国籍保護者が子どもの在園中に限り、通訳として介在していたが、常に在園しているわけではなかったため、不都合なことも多かった。

外国籍保育士 N が勤務してから、保育以外に通訳や翻訳（図 24）の仕事を一手に引き受けた。運動会やイベント時の同時通訳も保護者や外国籍児たちにとって非常に有益な支援であった。それにより、保育現場の混乱もひとまずなくなった。また、言葉の問題に割いていた時間を保育に向けられるようになったため、園全体の保育の質も向上した。さらに、この外国籍保育士 N の支援は 2011 年 2 月 18 日付の上毛新聞（図 25）に取り上げられ、「懸け橋・地域に新しい活力」と題して、保育者の背景と保育実践が紹介された。

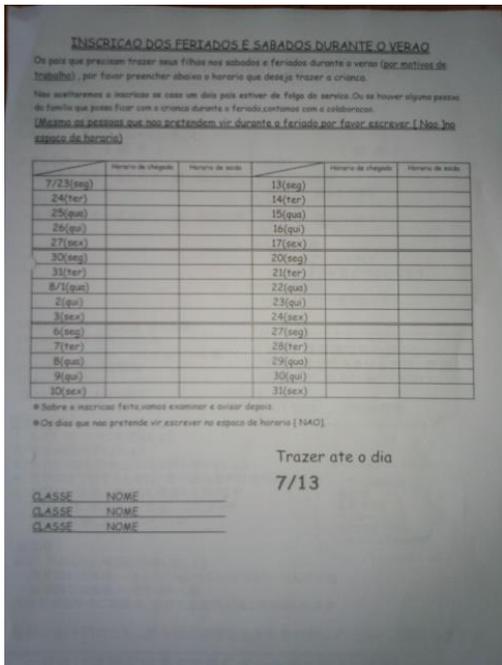


図 24 お便り翻訳（実物を筆者撮影）



図 25 上毛新聞に取り上げられた外国籍保育士 N（実物を筆者撮影）

B園にはポルトガル語が話せる保育士Nが勤務しているということが町内に周知されてきたため、それが理由で入園してくる外国籍児も多い。

### 3. まとめ

これまで述べてきたインタビュー調査の結果から、群馬県大泉町の多文化共生保育に関する現実的対応は、「日本人化」の保育実践と「通訳」のできる「外国籍保育士」が関わる保育実践の2つに分類できる。

「日本人化」とは、先に述べたように日本語で日本流の保育をすることであり、「同化」と同義である。「日本人化」によって、子どもたちは確実に日本語や日本文化を獲得して、日本人との友達関係を形成する。そして小学校就学後の教育に対応できるという利点がある。しかし、「子どもの『日本人化』の進展は、母語・母国文化の亡失・未定着をも意味している。そのため、親はこの点について、憂慮の念を抱かざるを得ない状況に直面している」という現実がある（小内 2003）。

また、「母語能力が確立されていない時期に、母語教育の機会が閉ざされた状態で、第二言語のみによる学習を行うことは、基礎的な認知能力の発達に不可欠で重要な言語システムを破壊し、表現と思考の道具としての母語も第二言語も用いることができない状態に子どもを陥れている」との指摘もある（太田 2000）。実際に大泉町においても、言葉の問題で授業について行けず不登校・不就学になる外国籍児が少なくない。

これらの問題に関する根源はやはり、幼児期の言語獲得の方法にあると言えよう。母語教育および、母語の維持は外国籍児にとって非常に重要であり、それは言語獲得の時期である幼児期の保育実践が大きく関わると考えられる。したがって、「外国籍保育士」の支援は外国籍児にとって母語の保持や伸長を促すために、大きな役割を担うものとなり得るのではないか。

さらに「通訳」に関しては、言語コミュニケーションの問題を払拭できる有効な手段として、その必要性が挙げられている。そして「できれば保育または教育を習得した通訳が子どもたちと関われる体制が望まれる」という（中川 2000）。また、品川（2011）は、「単なる通訳者としてだけでなく、子どもの文化保障の役割としての通訳の配置が重要な視点である」と述べている。ここでいう子どもと関われる通訳、文化保障の役割としての通訳となり得るのが「外国籍保育士」である。

今回調査対象とした「外国籍保育士」は幼いころに言葉や文化の問題で苦勞した経験を

持っているため、その経験から言葉や文化の問題で苦勞をしている子どもたちの気持ちを汲み取ることが可能であると考えられる。外国籍保育士 Y は、苦勞を経験して保育士となった今、両親に反発していた頃の自分を振り返って、両親に対する申し訳ない思いも自覚している。そしてその時の自分の気持ちも分析できており、保護者の側に立った見方も可能であるため、保護者の想いに寄り添うことも行っている。

「外国籍保育士」は単なる言語上の通訳に止まるものではない。言葉や文化がわかるのみならず、保育の知識や技術も有している。正に、子どもと関わることのできる通訳であり、保育士なのである。したがって、「外国籍保育士」の存在が外国人児童やその保護者にとって、より良い保育へとつながることが期待できる。多文化共生保育を進める上で大事なことは、すべての保育者とすべての保護者および園児が、双方向のコミュニケーションを構築し、信頼関係を築くことにあると考える。「外国籍保育士」はそのための「媒介者」となることができる存在である。「外国籍保育士」が勤務することによる保育現場における意識変容の概要は図 26 の通りである。

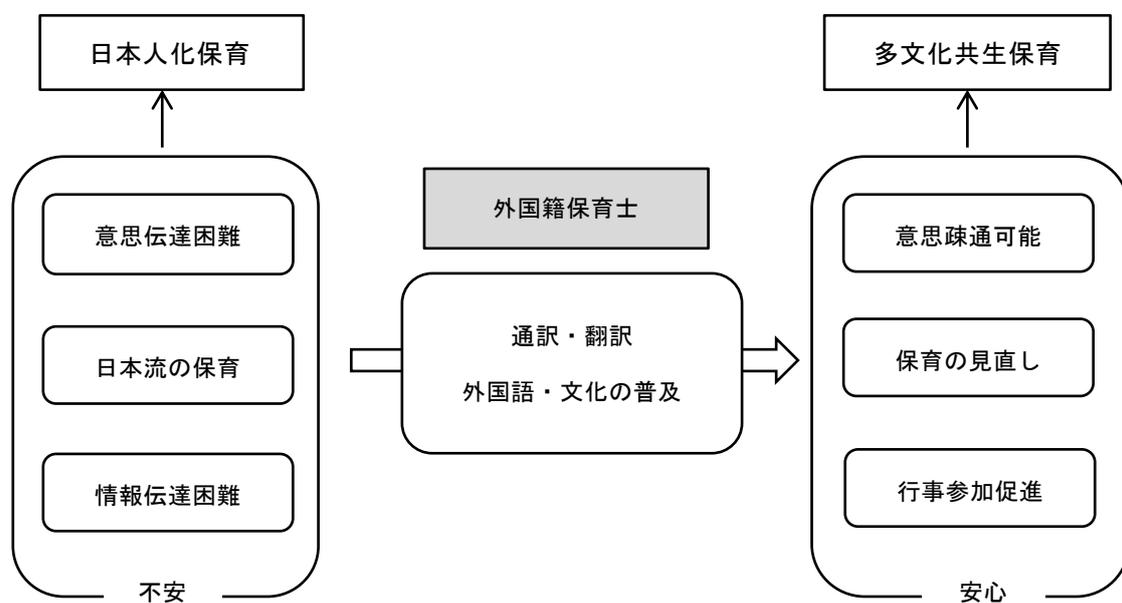


図 26 外国籍保育士が勤務することによる保育現場の意識変容

「外国籍保育士」は日本人保育士や日本人保護者および日本人児童に対しては、言葉や外国文化を紹介し普及している。外国籍児および保護者には、母語でコミュニケーションがとれるという安心感を与えると同時に、代弁者ともなっている。さらに、言葉の不安か

ら保育園行事に参加できなかった外国籍保護者が、「外国籍保育士」が通訳に入ることにより、楽しんで参加できるようになり、日本人保護者と交流機会の増加にも貢献していると捉えられる。また、日本人保育士が「外国籍保育士」を介して情報伝達を行い、言葉や習慣を学び活用するようにもなったのである。したがって、「日本人化」の保育の中に存在した不安要素が取り除かれ、安心へと変化しつつある。

コミュニケーションというのは、決して「言葉」だけに留まるものではない。「外国籍保育士」の存在は、「伝わらないから話さない、話さないから伝わらない」といった負のスパイラルを払拭できる糸口になり得る。また、「外国籍保育士」が介在することにより、外国籍児が母語や母国文化に「負い目」を感じることなくアイデンティティを形成し、その中で自身の持つ能力と資質を開花させていくことが可能にもなる。それがゲスト文化とホスト文化の統合を意味し、「互いの文化を尊重する」ということにつながるのである。

本調査の対象である A 園・B 園における「外国籍保育士」の支援は、主に言語コミュニケーションに関わるものである。しかし、言語コミュニケーションによってお互いの意思疎通を図ることは、さまざまな問題を解決するための第一歩として重要なことである。その上で、外国の歌や手遊びなどの文化を少しずつ保育に取り入れる試みも行っている。

「外国籍保育士」が勤務することで、園全体の組織としては、まだ大きな変化には至っていない。しかし、「外国籍保育士」のこうした努力の積み重ねが、これから組織を変化させていく可能性が大きい。だからこそ、今現在の「外国籍保育士」の支援についてその支援内容を整理し、多文化共生保育の現場において共有すべきなのである。

そして、「外国籍保育士」のこうした保育実践の積み重ねにより、保育現場が外国籍児に対して「日本人化」の保育から「互いの文化を尊重する多文化共生保育」へと変容していくと言えよう。

### 第3節 外国籍保育士のライフヒストリー

本章前2節においては、外国籍保育士が多文化共生保育に大きく貢献していることが明らかになった。また、幼少期に来日した外国籍保育士の来日当初の苦労や、両親との関係における葛藤など、心理的困難が散見された。そこで、本節ではこうした困難や葛藤から、外国籍保育士がどのように「当事者性」を獲得したのか、そのプロセスを本人の語りから探り、当事者性が、保育実践に与えた影響を明らかにする。

#### 1. 当事者性とは

「当事者」とは、「ある事柄について、直接の利害を有する人」を指し、民法をはじめとする法律や政治の分野で多く用いられる用語である。例えば、災害に会い、被害を被った人およびその家族は、災害被害の当事者ということになる。一方、医療、福祉、心理の領域においては、当事者を、何らかの助けを必要としている人ととらえる場合が多い。

中西・上野（2003）は、不足を抱えた現状を変えて新しい現実を作り出そうとするときに、人は初めて自分のニーズがわかり、当事者になると述べている。また、当事者とは問題を抱える人々ではなく、問題を生み出している社会に対して、新しい現実を作るためのニーズをもつ人々になるものと定義している（中西・上野 2003）。中島（2009）は、中西・上野のこれらの視点を「当事者を『問題』ではなくニーズを持つ人々としたことで、マイノリティの当事者が自らニーズを勝ち取るという積極的なエンパワメントの側面を持っている点で従来の当事者観と違いがある。従来の当事者の捉え方では、『問題』を抱えているのはマイノリティであり、その解決のために、マジョリティの支援を受ける位置へと置かれてしまう。これに対して、中西・上野は、一方的な受け身へ位置づくことに抵抗し、自らが必要なことを主張し動く主体として定義しているのである。」と評価している。

つまり、当事者とは、一方的に支援される側ではなく、支援する側と対等な立場に立ったうえで、ニーズを主張できる人を指すと考えられる。そこで筆者は、「当事者」を、本章前2節で取り上げた外国籍保育士のように、「自身が子どもに経験した困難や葛藤をとおして、ニーズを理解した上で、同様の困難を抱える外国籍児のニーズを代弁する人」とし、「当事者性」を「当事者として問題とかかわる姿勢を持つこと」と定義する。

## 2. 研究方法

本調査は、2012年6月から8月にかけて行い、6歳時に来日し、2009年に保育士資格を取得したペルー国籍をもつ保育士（第IV章前2節で対象としたA園の外国籍保育士Y、20代女性、保育歴4年：以下Yとする）と、12歳で来日し、2007年に保育士資格を取得したブラジルにルーツを持ち日本に帰化した保育士（第IV章2節で対象としたB園に勤務する外国籍保育士N、30代女性、保育歴8年：以下Nとする）を対象とした。

基幹質問をあらかじめ準備し、YとNに対してナラティブアプローチによるインタビュー調査を実施した。まず来日から現在までの出来事想起のため、河村（2000）に準じた個人史をフローチャートで表現するライフラインの作成を依頼した。その後、ライフラインを基にできるだけ時間の流れに沿って質問をし、体験を聞き取ることでデータの収集を行った。

基幹質問は①来日してから小学校を卒業するまでのエピソード、②中学校入学から卒業までのエピソード、③高等学校入学から卒業までのエピソード、④専門学校入学から卒業までのエピソード、⑤保育士を取得してから現在までのエピソード、⑥うれしかった体験、⑦困難だった体験、⑧これまで受けたサポートとその形態とした。さらに、より深い個性を抽出するために、補足的な質問を適宜加えた。

インタビュー時間はそれぞれY：98分、N：75分であり、場所はN：個室レストラン、Y：Yが勤務する保育園である。インタビューの内容は、それぞれの対象者の承諾を得て、その音声を録音した。録音した内容は研究のみに使用することを口頭で説明し、承諾を得た。

得られたデータをすべて文字化し、質的コーディング（佐藤 2008）の手法に依拠し分析した。質的コーディングとは、文字データに対して、それぞれの部分を含む内容を示す小見出しを付けていく分析方法である。具体的には、調査対象者のナラティブの意味内容をコーディング（オープンコーディング）し、複数のオープンコードに共通する、より抽出度の高いコーディング（焦点的コーディング）つまり、疑念的カテゴリーに対応するコードを選択的に割り振り、それらの概念同士の関係について分析するものである。さらに、その内容の結果図を作成した。

## 3. 結果と考察

質的コーディングによる分析を行う前に、外国籍保育士の背景の概略を以下に示す。

### 3.1 外国籍保育士 Y の背景

Y はペルーからの移住者である。6 歳で来日し小学校に入学した。1、2 年次には通学する小学校で開講している「日本語教室」に入り、3 年生になってから普通クラスに入った。□の中は、当事者である外国籍保育士が語った言葉である。

行事や参観日に言葉がわからない母は、嫌がって来てくれなかった。なぜ来ないのか理由がわからなくて寂しかった。持っていかなくてはいけないものも持たせてもらえず、用意してくれない母に対して苛立った思い出がある。私はいつも皆と違うことでいじめられた。思春期の頃はいつも母に反抗していた。母は 18 年も日本にいるのにまだ片言の日本語しか話せない。でも、母も知らない国に来て、言葉も通じなくて嫌な思いをしたのだということが、今になってわかる。

という。言葉がわからない苦勞と、クラスメートからのいじめもあり、つらい日々を過ごしたこともある。日本語を話せない両親に対して反発もしたという。その中で日本語を覚え、母語の忘却を避けるためスペイン語の勉強も続けた。また、ブラジル国籍の友人も多かったためポルトガル語も勉強し、現在は日本語、スペイン語、ポルトガル語でのコミュニケーションには支障がない。

保育士を目指した理由について

自分は言葉のわからない子どもの気持ちが一番よくわかるし、苦勞も知っている。私は 3 か国語がわかるから、そういう子どもたちの役に立てるような仕事に就きたいと思った。それに、子どももすごく好きだったから。

と語った。さらに、

保育者養成校在学中の保育実習の時、入園したばかりの外国籍児が廊下で叱られていた。その子は泣いてポルトガル語で何か言っていたが、先生たちは「この子何言っているかわからない。」と、わかろうとしない感じがした。その時に外国籍児のいる保育園の仕事に就きたいと強く思った。

とのことである。そして群馬県大泉町に隣接する地区の保育園に就職した。しかし、

前に勤めていた外国籍児が多く在籍する保育園では、通訳と翻訳が主な仕事だった。自分は言葉もできるけど、子どもと関わる保育の仕事がしたい。保護者との通訳や文章のチェックばかりの仕事は、自分の本当にやりたい仕事ではないと思った。

という理由から、その保育園を退職し、現在は A 園に勤務している。A 園では子どもたちと関わりながら、外国籍児やその保護者への支援を行っている。

そして、

私は、外国籍児とその保護者の気持ちの細かいところまでを聞き取ってそれを他の保育士に伝えていきたい。保育士の深い思いも保護者に伝えたい。それに、子どもには、日本語だけでなく母語についても教えてあげたい。母語は使わないと忘れてしまう。忘れてたらしみ出すのが大変。だから、保育園のうちに忘れないように母語で話しかけて、日本語との対応も教えてあげたい。

と語る。

また、

南米系の保護者は愛情表現が凄い。小さい子どもに対しては過保護だし、冬はすごく厚着。日本ではなるべく薄着の保育をする。離乳の時期にしても日本は1歳くらい、でもブラジルやペルーでは3歳過ぎても母乳を与える。それが文化の違いかもしれないが、どうして薄着がいいのかとか、なぜ1歳で離乳するのかとか、細かいことだけれどそういうちよとした違いの持つ意味を両方に伝えたい。

さらに、

保育園行事に参加しない外国籍の保護者がたくさんいる。「わからないから出ないのが一番」みたいな考え方や、知り合いがいないから嫌だという人が多い。だから外国の方もどんどん保育園行事に参加できるよう手助けもしたい。

と、意欲を語っている。

こうした取り組みにより、日本と南米における習慣の違いや、それぞれの意義の理解が深まり、お互いの文化を尊重する保育へとつながっていくと考えられる。

### 3.2 外国籍保育士Nの背景

Nは祖父母と母が日本人でブラジル国籍であったが、高校生の時に日本に帰化し、日本国籍も取得した。日本語とポルトガル語のバイリンガルである。12歳の時に来日したが、母親が日本人であったため、日本語を聞き慣れてはいたが、簡単な挨拶程度で円滑に日本語は話せなかった。

大変な努力家で、日本語の勉強に加えて高校の受験勉強も一生懸命行い、この地域では有名な進学校を卒業している。その後、仕事をしながら保育者養成校の夜間クラスで学び、保育士の資格を取得した。

12歳で日本に来たときは、日本語で苦労した。負けず嫌いなので、高校に行けないのも悔しくて必死で勉強した。両親には頼れなかったので、自分でやるしかなかった。

と語る。

保育園保育士を目指した理由を

子どもが好きで、子どもに関わる仕事に就きたいと思って保育士になった。外国籍の子どもは、日本に来ると日本語ばかりしゃべって母語を忘れてしまう。そういう子どもたちにポルトガル語を教えていたこともある。子どもの頃日本語学級で勉強を一对一で教えてもらったことがあり、私も子どもに支援をしたいと思った。

と語った。

N は、ポルトガル語を話す保護者とのやり取りを主に一人で請け負っており、ポルトガル語はスペイン語と類似しているため、スペイン語を話す保護者にも対応している。そして、保育の仕事をしながら時間外にお便りの翻訳や保護者との連絡も行っている。

そして、

クラス担当は決まっていながら保育の仕事をしながら、通訳を必要に応じて行っている。そんなに頻繁に呼ばれるわけではない。お手紙とかは家で訳すけれどそんなに大変ではない。

と語った。しかし、N が勤務することで、日本人保育士も外国籍保護者たちも、お互いにジェスチャーや簡単な言語を交えて理解しようとする努力をしなくなり、どんな些細なことでも N に通訳や翻訳を依頼するようになっていった。その結果、N の負担は徐々に大きくなり、休職してブラジルへ一時帰国することとなった。

N の休職をきっかけとして、保育現場は、これまでの N に頼りすぎた多文化共生保育を見直すに至った。そこで、現在は、翻訳や通訳をすべて N に任せるのではなく、まず担任が介在し、N は必要に応じた援助に留めるというスタンスに変えた。例えば、日本人保育士と外国籍児およびその保護者の間に、平常と異なった事態が生じた時や、どうしても情報が伝わらないときなどに、N が介在するということである。そして現在は、日本人保育士、N、保護者がお互いに理解しようという努力を始めた。

こうした努力により、N の負担が減り、N は言葉の問題だけでなく、歌などの外国文化を保育に活用する取り組みも始めている。

### 3.3 外国籍保育士の当事者性獲得のプロセス

質的コーディングによる分析の結果、調査対象者 2 名のナラティブから 17 のオープン

コード、3の焦点的コード（概念）を得た（表10）。

表10 外国籍保育士のナラティブから得たコーディング結果

焦点的コード（3）	オープンコード（17）
周辺化されている自分	日本語が理解できない
	学習困難に陥る
	いじめを受けることがある
	不登校・不就学
	学校には頼れない
	両親に不満を持つ
	外国人である自分を否定する
媒介者としての自分	こどもの気持ちがわかる
	こどもの気持ちを代弁できる
	母語が役に立つ
	自己効力感
当事者としての自分	保育者になりたい
	保護者と保育者の媒介者
	こどもの困難克服の一助
	母国の文化を伝えたい
	こどもの意欲を促進
	こどもの進路選択を拡大

以下に外国籍保育士の当事者性獲得までのストーリーラインを示す。なお、本文中では、ストーリーラインにおける焦点的コードを《 》、オープンコードを[ ]で示す。

YおよびNは自らの来日当時の経験から学校でのこどもの困難や家庭でのこどもの困難を以下のように語っている。子どもは[日本語が理解できない]、その結果、[学習困難に陥る]、また、[いじめを受けることがある]などから、[不登校・不就学]という状況になることがあると考えていた。また、両親は日本語を理解できないので、そのような状況になったとしても[学校には頼れない]と思っていた。こうした学校でのこどもの困難だけでなく、家庭でのこどもの困難も抱えていた。多忙で日本語を学ぶ機会もなく、母語で話す両親と、日本語で話そうとする子どもとの間で、コミュニケーション障害が生じ、日本語ができない[両親に不満を持つ]ことになり、同時に同胞や母国に対して嫌悪感を持ち、[外国人である自分を否定する]状況が生じていた。

子どもの一日の大半を費やす、学校および家庭において、うまく適応できず、日本語か

母語かの狭間で混乱を抱える中で、日本社会から《周辺化<sup>注54</sup>されている自分》として存在せざるを得なかった。来日から数年が経過し、日本語も理解できるようになるとともに、学校にも適応できるようになったころ、《媒介者としての自分》の役割を経験した。Yは高校生のころに、小学生のいところが来日し、その際には日本語を理解できない、いとこの両親に代わって小学校とのやり取りを行っていた。Nは外国籍児の多く通う保育園での実習で、実際に日本語が理解できず困っていた子どもの気持ちを代弁したことで、通訳の重要性を感じた。両者とも「子どもの気持ちがわかる」ことで、「子どもの気持ちを代弁できる」という経験から、「母語が役に立つ」ことを実感し、外国人である自分に対して、「自己効力感」を持つようになっていった。

こうした経験からY、Nともに「保育者になりたい」という気持ちが芽生えるようになった。そして、その理由として自分たちの経験をとおして、「子どもの困難克服の一助」となる、「保育者と保護者間の媒介者」になれると考えた。また、外国籍児のみならず日本人の子どもにも母国の歌や手遊び、絵本の読み聞かせなどをとおして「母国の文化を伝えたい」としている。

自分たちのこうした試みが「子どもの意欲を促進」し、「子どもの進路選択肢を拡大」するにとらえ、子どもの展望を拓くものとして捉えるようになった。そして、子どもの問題解決に具体的に貢献できる《当事者としての自分》として自己を位置づけるようになったと言えよう。

図 27 は、外国籍保育士の「当事者性」獲得のプロセスを図示したものである。

---

<sup>54</sup> 外国人児童に対して多く用いられる表現であり、彼らが不利益を被る状況を指す（矢板 2012）。

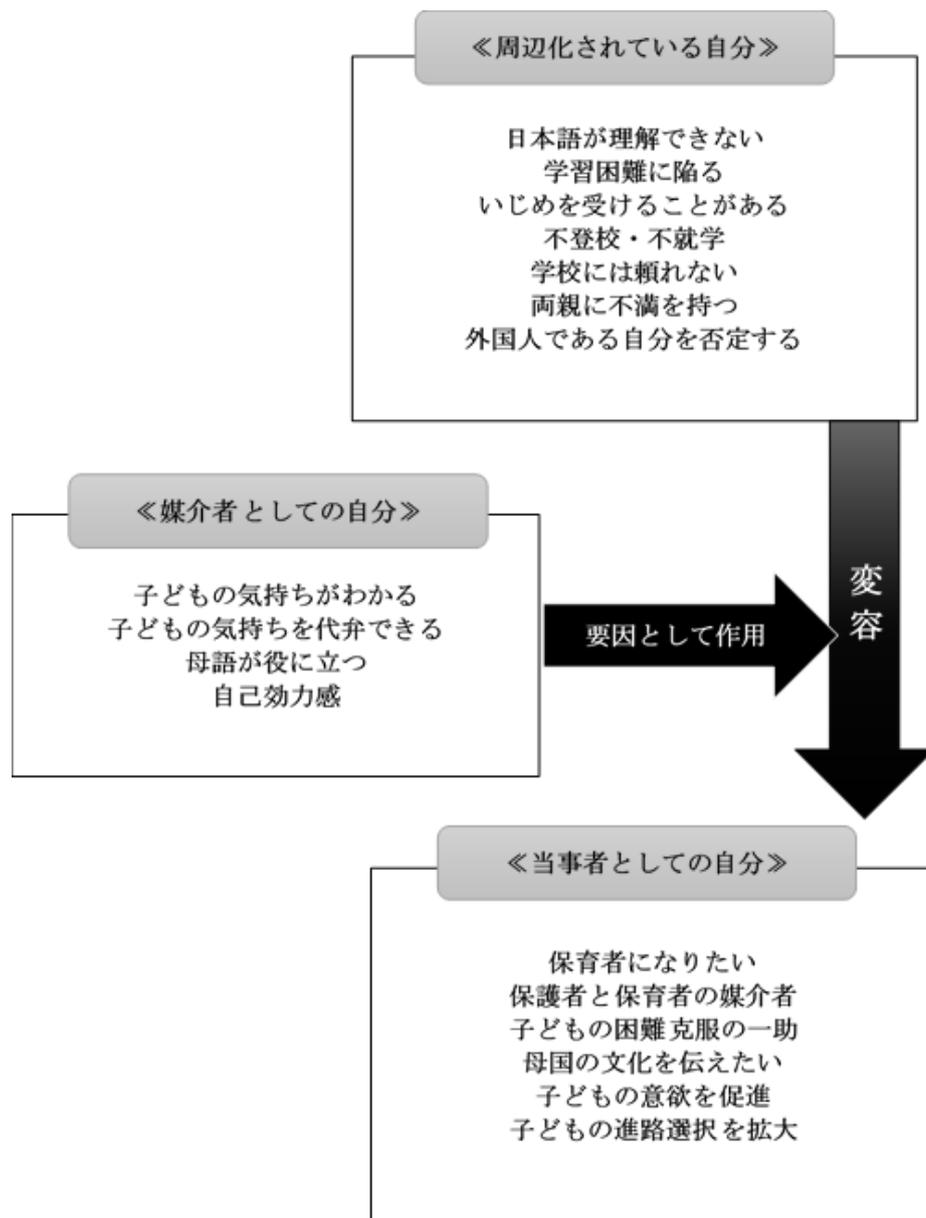


図 27 外国籍保育士における当事者性獲得のプロセス

#### 4. まとめ

以上のように、外国籍保育士 Y、N についてインタビュー調査を行ってきた。そこから明らかになったことは以下の通りである。日系南米人である Y、N は、自分の経験から外国籍児の教育における困難の内実について十分に認識していた。自分自身も日本社会にうまく適応できず、《周辺化されている自分》として存在せざるを得なかった。しかし、自分が

成長して、子どものころの自分と同じ立場の子どもたちと関わったとき、《周辺化されている自分》から《当事者としての自分》へと意識が変容した。ここでいう周辺化は、境界化(marginalization)とも表され、自分の文化を持たず、ホストの文化との関係も保持していないことから、不利益を被ることを意味する。つまり、自文化にもホスト文化にも属さず、さまざまな困難を抱えた自分《周辺化されている自分》から、通訳としての役割をとおして、自己効力感を得て《当事者としての自分》に気づいたということである。

Y、Nともに、通訳をする経験から〔母語が役に立つ〕ことを実感する。その結果、周囲の人達から感謝され、〔自己効力感〕を得た。そして、〔子どもの気持ちがわかる〕、〔困っている子どもの力になれる〕と感じ、〔保育者になりたい〕と思った。

Y、Nは、このようにして《周辺化されている自分》から、子どもたちの役に立てる《当事者としての自分》へと意識を変容させていったが、それは自らの母語や経験が子どもの保育や教育に貢献し、自らが子どもの育ちを手助けできる存在である、という自覚が芽生えたことによるものである。

保正（2013）は、医療ソーシャルワーカーに関する研究において、実践能力の要素には以下の3要素があるとしている。第1要素「①価値・知識・技術を統合して発揮すること」は、アイデンティティの「個としての側面」に該当し、第2要素「②各種システムとの関係構築を行うこと＝自分は他者の役に立つのか」は、アイデンティティの「関係性にもとづく側面」に該当するとしている。そして、①と②の集約される先が第3要素である「③専門的な自己を確立」する状態であるとした。保正の3要素説に従えば、Y、Nは保育士としての知識・技術に加えた通訳・翻訳という能力が第1要素である「個としての側面」に該当し、子どもたちの役に立てる《当事者としての自分》が第2要素である「関係性にもとづく側面」に該当すると考えられる。そしてこの2つの要素が集約され、第3の要素である外国籍保育士の保育士としての「専門的な自己を確立」することにつながったと考えることができる。

また、斎藤（2009）は、文化間移動をする子どもたちへの支援を「ライフコース」という視点から捉え直している。これは、子どもに必要な「今」だけをみて判断するのではなく、彼らが歩いていくそれぞれのステージでの学びの様相を、社会的側面と心理的側面の両方から捉えようとするものであるとしている。当事者としてさまざまな経験をしてきた外国籍保育士が過去の自分を重ね合わせることができる外国籍児に出会い、当事者の視点から支援をしていくことが重要な意味を持つのである。自らの経験から《当事者としての自分》を獲得した外国籍保育士は、当事者として子どもたちと関り、子どもたちの声を代

弁することで、自らの経験と現在の活動の意義をつなげていったのである。

そして、本章前2節で述べた、外国籍保育士の保育実践によってもたらされる、外国籍児に対する心理的効果や保育現場の変容は、外国籍保育士が当事者性を持ちながら外国籍児のニーズを理解して代弁したことから、成し得た成果であると言えよう。

## 第V章 結論

### 第1節 多文化共生社会の理念と歴史とはいかなるものか

本論では、序章第2節で示したように、4つのリサーチクエスチョンを掲げ、それぞれについて検討を加えてきた。その4つとは以下の通りである。

- (1) 多文化共生の理念と歴史とはいかなるものか
- (2) 多文化共保育の現状と課題とはいかなるものか
- (3) 群馬県大泉町の多文化共生保育の現状と課題とはいかなるものか
- (4) 当事者としての外国籍保育士の役割とはいかなるものか

本章ではこれらの4つのリサーチクエスチョンの検討結果をまとめ、そこから見えてきた外国籍児の育ちを保障する多文化共生保育の理想的なあり方について論ずることとする。

まず、第1節では、リサーチクエスチョン「①多文化共生の理念と歴史とはいかなるものか」について論じる。

第I章で示したように、多文化共生社会を形成するための理念は、「国籍や民族の異なる人々がお互い尊重し合い、対等な関係を保ち共に生きていくこと」<sup>注55</sup>であり、共に生きていくためには、我々が平等と相互理解の精神をもつことが基本となる。また、代表的多文化国家であるアメリカ合衆国においても、わが国においても、多文化共生の歴史は、排外から始まっており、同化へと変化してきた。その中で、上述したような多文化共生の理念が掲げられ、理念実現に向けたさまざまな議論が行われてきた。しかし、この理念と現実との間には課題や異論が生じており、理念は掲げられてはいるものの、実現できているとは言い難い。それは、長い歴史の中で現在に至っても同化の理念が根強く残っていることに象徴される。そして、こうした課題や異論は、多文化先進国といわれているアメリカ合衆国においても例外ではなく、わが国全体においても発生しており、さまざまな問題が提起され、現在もその解決のために取り組みがなされているところである。

一方で、多文化共生については、さまざまな研究がなされ、理想とする理念やモデルの提示がなされてきた。それにもかかわらず、同化の理念が根強く残っている背景には、マイノリティとマジョリティが対等ではなく、マイノリティは「支援される側」、マジョリティは「支援する側」という関係性にあるからだと考えられる。なぜなら、中西・上野(2003)が批判するように、マイノリティは弱者であり、マジョリティは弱者を助ける支援者であるというパターンリズムが存在するからである。

---

<sup>55</sup> 「多文化共生社会基本法の提言」を受けて総務省が定義したものである(本論 p17)。

「共に生きる」ということを目指すとき、対等であろうとする意志をもって、そのうえで、より対等に近づくために支援行為を行うことが重要である。つまり、我々が、社会的不利益を被っている人たちと対等であろうとし、相手の世界に耳を傾け、我々自身はその世界に寄り添おうとしなければならない。そのためには、本人の語る言葉、さまざまな表現を尊重しようとする必要がある。本人の意思の尊重は、対等になろうとする努力の一環であると考えられる。まさに自利利他の精神「Not for him, but together with him」の考え方である。

わが国での生活に深くかかわっている社会的諸問題は、日本人の意識、規範、制度などから遠ざけられていることが多い。地域住民である外国人に対しても同様のことが言える。国際連合が「すべての人のための教育」Education for all や、「接続可能な開発のための教育」Education for Sustainable Development を政策課題として打ち出している現代、人種や差別の問題など、世界規模で個々の人々の意識改革が求められていると言えよう。

これらのことから、多文化共生を実現するためには、「支援する側」と「支援される側」から脱却するとともに、すべての人々が、対等な立場と相互理解の精神をもつことが求められる。したがって、そのためのアドボカシー活動を行っていく必要がある。

## 第2節 多文化共生保育の現状と課題とはいかなるものか

本節では、リサーチクエスト「②多文化共生保育の現状と課題とはいかなるものか」について論じることとする。

第Ⅱ章第1節で整理したように、保育現場で直面している問題は、大きく分類すると、地域との関わりの問題、生活習慣の問題、食習慣の問題、そして、言語コミュニケーションの問題であった。これらの問題は今なお数多く取り上げられていることから、現在に至っても解決されたとは言い難い。

加えて、わが国の保育現場においては、行政による特別な支援制度はないため、文化的背景を異にする外国籍児が入園した場合、さまざまな問題に直面しながらも、各園が独自に支援を行っていることが明らかになった。

したがって、このような多文化共生保育に関するさまざまな問題を解決するためには、保育者ひとり一人の専門性の向上が不可欠である。そのため、保育所保育指針に明記されている「多様性の受容等に関わる配慮事項」を保育者間で再確認していかなければならない。さらに、日本人の保育者だけでなく、母語が理解できる外国籍保育士が多文化共生保育に関わる事が望まれる。

また、第2節では、外国籍児の言語獲得の問題点について論じた。その結果、幼児期は言語発達に重要な時期であり、特に母語を確立、保持することが外国籍児の言語習得における課題となることが明らかになった。そして、保育の中で適切な言語教育を行うためには、保育者が異文化コミュニケーション・スキルを高める必要がある。加えて、外国籍児への言語教育のためにもバイリンガルの保育士として、外国籍保育士が勤務することが望ましい。

さらに、第3節では、多文化の先進地域であり、就学前教育改革を積極的に行っているドイツの多文化共生保育について検証した。ドイツでは、子育て支援や保育の場に潤沢な公的資金が投入され、難民を含めた外国人に、国をあげた手厚い支援が行われている。また、保育現場では言語教育に国をあげて取り組んでおり、成果が出ているということも明らかになった。複数の外国人保育者も保育現場で活躍していた。

ドイツの就学前カリキュラム改革では、学力問題への対応として、幼児期の言語教育に主眼が置かれ、移民をはじめとする社会的困難を抱える子どものリテラシー教育が課題となっている。NRW州の教育計画においては、子どもの多様な言語経験を軸とする言語教育が目指され、そのための保育者への公的研修制度も整備されている。また、「教育は生まれた時から継続的に行うもの」という考えの下に教育を行っている。これは、わが国の言語

教育にも示唆を与えるものである。幼児期からの早期言語教育が、外国籍児の将来の姿に大きな影響を及ぼすと考えられる。

したがって、ドイツの事例から見る限り、多文化共生保育を実現するためには、幼児期の外国籍児に対する公的支援や言語教育等を含めた行政施策、さらには外国籍児を保育する保育者への公的研修制度等が必要なのである。

### 第3節 群馬県大泉町における多文化共生保育の現状と課題とはいかなるものか

本節では、リサーチクエスチョン「③群馬県大泉町における多文化共生保育の現状と課題とはいかなるものか」について論じることとする。

第Ⅲ章第1節では、大泉町における多文化共生の歴史について検証した。大泉町にはニューカマーと呼ばれる外国人が多く居住し、早期から外国人住民に対する制度の整備を行ってきた。しかし、外国籍児の学力不振や不就学問題も未だ解決されておらず、地域住民と外国人との文化摩擦も、今なお存在している。こうした状況を作り出した大きな要因として、言語習得の臨界期ともいえる、乳幼児期の言語教育の不備があると考えられる。「よっかいち宣言」により、外国人集住地域の保育園や幼稚園において、日本と外国双方の文化的背景や教育制度を熟知した人材の配置を支援すると提言されたが、大泉町においては、現在も行政における義務教育前の支援は確立されていない。

したがって、多様な文化的背景を持つ住民がお互いに尊重し合って共生するためには、さらなる多文化共生へ向けての制度の整備が必要である。

また、第2節では、大泉町における遊び広場の活動について考察した。その結果、多文化共生の町づくりの一環として行われた「わくわく広場」の活動が、運営者らの2年余に渡る経験や議論、葛藤を経て地域の中の「居場所」としての役割を担う活動を作り上げた。これは、多文化共生社会を草の根的に創り出すための一つの事例である。今後、こうした活動が町全体に広がっていくことが期待される。

さらに、第3節では、大泉町の多文化共生保育について整理した。その結果、大泉町の保育現場では、「日本人化」の保育が行われていることが明らかになった。また、保育現場への公的支援は行われておらず、外国籍児への支援は、個々の保育園に委ねられていることがわかった。そのような状況を踏まえ、行政、保育関係者、研究者による多文化保育研究会が発足し、課題解決のために動き始めた。その中で、多文化共生保育におけるさまざまな問題を解決するための方策の一つとして、保育現場からも、外国籍保育士を求める声も浮かび上がった。

一方で、大泉町の保育現場では、これまで、日本流の保育でも問題が顕在化しなかったこと、就学前に日本の文化や言葉になれることが有益であると考えていたことにより、外国籍児に対して「日本人化」の保育を行ってきた。その状況は、多数の外国籍児が在園していることが常態化していることに加えて、日常の業務が多忙な保育者が、改めて多文化共生保育に向き合っていなかったことに起因する。また、母語の習得不足が学習言語の習得に負の影響を及ぼすことを、保育者が認識していなかったことも明らかになった。

外国籍保護者の現状は、貧困、教育への無関心など、複合的な問題が絡み合っている。保護者が子どもの教育に関心を示さないこと、幼児期の言語習得、特に母語の重要性についても認識していないことも多い。さらには、子どもとのアタッチメントもしっかりと形成されていない場合も多い。

したがって、保育者には多文化共生保育について改めて考える場や、多文化共生保育に関する研修を提供する必要がある。また、外国籍保護者に対しては、保護者支援として、乳幼児期の母子関係の重要性や、言語教育の重要性などについて、啓蒙していかなければならない。

#### 第4節 当事者としての外国籍保育士の役割とはいかなるものか

本節では、リサーチクエスチョン「④当事者としての外国籍保育士の役割とはいかなるものか」について論じることとする。

第IV章第1節では、外国籍保育士による母語を介した保育支援が、保育園と外国籍児およびその保護者間に媒介者として機能するとともに、「カタルシス効果」、「バディ効果」といった心理的効果をもたらしたことが示唆された。そして、それが外国籍児およびその保護者に安心感を与え、外国籍児が保育園で落ち着いて過ごすことができ、保育園適応を促進させる方向に働いたことが明らかになった。

また、第2節においては、外国籍保育士は日本人保育士や日本人保護者および日本人児童に対しては、言葉や外国文化を紹介して普及し、外国籍児および保護者には、母語でコミュニケーションがとれるという安心感を与えると同時に、代弁者にもなっていたことが明らかになった。さらに、日本人保育士が外国籍保育士を介して情報伝達を行い、言葉や習慣を学び活用するようになり、「日本人化」の保育の中に存在した情報伝達や意思疎通の不備といった不安要素が取り除かれ、安心へと変化しつつあることが示唆された。

さらに、第3節において、外国籍保育士が、外国籍児の役に立つことができると自覚したとき、自らを《周辺化されている自分》から、子どもたちの役に立てる《当事者としての自分》へと「当事者性」を獲得していったことが明らかになった。そして、子どもたちとその「当事者性」を重ね合わせながら、自らの経験と現在の保育士として活動の意義をつなげていた。

このように単なる通訳に止まらず保育の知識や技術、さらには文化や習慣に対する理解も有し、保育現場に常在して外国籍児と関わることのできる外国籍保育士は、多文化共生保育において、媒介機能を持つ保育士として重要な役割を担う存在である。さらに、外国籍保育士が母語と日本語を対比させた支援を行っていることから、就学前の外国籍児にとって非常に大切な母語を維持し、同時に主要言語である日本語の習得を促すことにもつながる可能性がある。

多文化共生保育を進める上で大事なことは、すべての保育者とすべての保護者および園児が、双方向のコミュニケーションを構築し、信頼関係を築くことにあると考える。外国籍保育士はそのための媒介者となることのできる存在である。また、外国籍保育士が介在することにより、外国籍児が母語や母国文化に負い目を感じることなくアイデンティティを形成し、その中で自身の持つ能力と資質を開花させていくことが可能になると考えられる。

さらに、外国籍児は、同じ背景を持つ仲間としての外国籍保育士、自分の将来を重ね合わせることでできる役割モデルとしての外国籍保育士に出会い、自己肯定感を育んでいくことができると言えよう。また、外国籍保育士は子どもたちと当事者性を重ね合わせる中で、多文化共生保育の意義を実感し、自身も次のライフステージへと進みながら、当事者性を生かした保育を展開している。

このように外国籍保育士が多文化共生保育の現場で果たす役割は非常に大きいですが、これまで述べてきたように外国籍保育士の実数は非常に少ない。

保育士資格を取得するには2通りの方法があり、1つは保育者養成校で所定の科目を修了すること、もう1つは1年に2回行われる国家試験に合格することである。この2つの方法による資格取得には国籍の制約がないので、外国人にも資格取得が可能である。しかし、経済的な問題や学力的な問題が障壁となり、保育資格を取得する外国人は少ない。

そうした実情に対して、かながわ国際交流財団・横浜 YMCA（神遊協・神福協奨学金）が「保育士を目指す外国につながる学生」を対象に返済義務のない奨学金制度を設けて、2016年度に1名の入学生を迎え、2017年度には4名の入学生を迎えた。「自分の経験を生かし、保育園と子ども・保護者とのことばや文化のかけ橋になろう」という主旨である。残念ながらこの奨学金はわが国における公的な制度ではなく、一企業が設立したものであるが、今後こうした取り組みが増えていくことが期待される。また、公的な支援の必要性を訴えていかなければならない。

外国籍保育士の就職については、わが国全体の約4割を占める公立保育園に勤務する場合、高い基礎学力が求められると同時に、公務員の国籍条項という壁にぶつかることもある。法的には外務公務員以外に公務員の国籍に関する明文化された規定は存在しないが、慣例とされてきた経緯がある。わが国では1991年に文部省通知により、公立学校の教員採用試験資格国籍条項が削除されたことに続き、1996年には、白河自治大臣談話により国籍条項は自治体の裁量となり、国籍条項を撤廃する動きが強まった。しかし、保育士の採用人数は未だ少なく、特にニューカマー出身の保育士の数は非常に少ない。

多文化共生保育を実現するためには、外国籍保育士が保育にかかわることが望まれる。それは、多様な園児と多様な保育者が共生していくことを意味する。園児が多文化であるならば、保育者も多文化であるべきである。今回調査したドイツにおいても外国籍の保育者が多数勤務している園があり、多文化共生保育が進んでいる様子が窺えた。わが国においても神奈川県川崎市のある園では、日本の保育士資格を所持していない外国人が、保育者として多文化共生保育に貢献している例もある。外国籍保育士の数が絶対的に不足して

いる現状を考慮したならば、日本の保育士資格を持たない外国人保育者の採用も検討していくべきである。

一方、外国籍保育士を取り巻く保育現場の環境にも目を向けなければならない。外国籍保育士の役割を、通訳・翻訳と捉えていた保育現場では、外国籍保育士の当事者性を活かした保育実践ができず、その状況に外国籍保育士自身も悩み、苦しむという現象が起きた。しかし、保育現場が外国籍保育士の保育士としての役割を尊重するようになったことで、外国籍保育士が自身の母語や母国の文化を活かした保育実践ができるようになった。つまり、外国籍保育士が当事者として外国籍児のニーズに対応した保育を実践するためには、保育現場が、外国籍保育士に対して「通訳ができる便利な人」として通訳者だけの役割を求めるのではなく、「ピアノが得意な保育士」、「歌が得意な保育士」等と同様に「通訳が得意な保育士」と捉え、文化的な背景が異なる保育士と同じ職場で協力して働く状況を作り出す必要がある。そのためには、すべての保育士が、多文化共生の重要性、異文化コミュニケーション・スキルを学ぶ場の設定が必要である。

## 第5節 まとめ

以上のように、本章では、4つのリサーチクエスチョンに基づいて多文化共生保育のあり方について論じてきた。その結果は、以下のようにまとめることができる。

第一に、本研究においては、これまで明らかにされてこなかった、外国籍保育士の存在意義とその役割を明らかにすることで、外国籍保育士の役割モデルを提示することができた。これにより、外国籍保育士育成の必要性と、それに伴う外国籍保育士を取り巻く保育現場の環境づくりと協働の重要性が明らかとなり、外国籍児の職業選択における一つの選択肢として、保育者というヴィジョンの提供にもつながったと言えよう。

さらに、群馬県大泉町においてこれまで実施されていなかった、行政と保育現場、研究者らが意見交換や情報共有を行うことで、多文化共生保育における課題を明確にすることができた。この実践と研究の融合により、一方で保育者が改めて多文化共生保育に向き合い、課題解決に向けて動き出し、また他方で行政が多文化共生保育の課題を再認識し、保育現場と協力して課題を解決する努力を始めるということとなった。

第二に、多文化共生保育を促進するため、次の5点の必要性が明らかになった。

① 対等な立場と相互理解の精神のための、アドボカシー活動を行なうこと

多文化共生は、現在、概念的にも実情においても社会に浸透しつつある。しかし、それでは現在のわが国において、多文化共生が実現しているのかと問えば、実現しているとは言い難い。なぜなら、多文化共生問題を語る時、そこに当事者の声が反映されていないからである。また、マジョリティの一部には、生産者としても消費者としても、社会に十分参画できていないマイノリティの存在は、国家や企業に益しない存在だという考えを持つ者も存在する。

保育に関しては、保育所保育指針の保育内容・人間関係の中に「外国人など、自分とは異なる文化を持った人に親しみを持つ」、保育の実施上の配慮事項の中に「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配慮すること」とある。これは、保育現場の現状が「自分と異なる文化に親しみを持たず、互いに尊重する心を育てる配慮に欠けている」という背景のもとに規定されていると考えられる。そうしてみると、保育所保育指針の内容にも当事者の視点が欠落し、多文化共生は支援する側（マジョリティ）と支援される側（マイノリティ）という構図で成り立っていると言えるのである。

それでは、苦しみや怒り、痛みなどを経験していないマジョリティが、マイノリティの当事者性に鋭敏になるには、どのような方策が考えられるのだろうか。圧倒的多数者であり、力関係が優位であるマジョリティへの働きかけが課題になるが、いずれにしてもマジ

ヨリティ側の意識を改革する必要がある。多文化共生は「外国人の問題」という視点から、「社会の問題」、「地域の問題」としての視点へと意識を転換しなければならない。「多様な文化」が共生するのではなく、「多様な人々」が共生することを目指すべきである。

#### ② 外国籍児の就学義務化、就学前教育改革も含め、多文化共生保育に関する制度を充実させること

多文化共生保育を充実させるためには、制度的に何をすべきか考えなければならない。例えば、国際法・差別禁止法・人権保護法の遵守を訴えるとともに、多文化共生という文脈を戦略的に使い、予算的な措置が伴った制度化の必要性を訴えていく必要がある。また、多文化共生に関するさまざまな問題に関して、国内の枠組みで考えるのではなく、同様の課題に試行錯誤してきた、諸外国から学ぶべきことも多い。例えば、1970年代以降に欧米を中心とした国々で議論されてきた多文化共生の理論的枠組みや、韓国において2008年に制定された多文化家族支援法、ドイツにおける移民政策や就学前教育改革なども参考にしつつ、わが国も制度改革を行うべきである。そしてまずは、外国籍児に就学義務を課す必要がある。先進諸国において、外国籍児が就学義務を持たない国はわが国のみである。

#### ③ 外国籍保育士の採用を拡充すること

今後も国際化が進む日本社会では、多文化共生保育を担うために早急な努力が求められる。そのためには、ホストとゲストの間に介在するスペシャリストが必要なのである。ニューカマーと呼ばれる外国籍の子どもたちが就業年齢を超えてきた今、媒介者となり得る人材として、彼らを採用すべきである。

前章で示したように、外国籍保育士が勤務する保育園において行ってきた調査の結果、外国籍保育士の存在が外国籍児やその保護者に安心感を与えるとともに、共に働く日本人保育士の意識変容にも影響を及ぼしたことが明らかとなった。また、この結果が外国籍児の役割モデルとなることが期待できる。そして、保育士不足が深刻な問題となっている現代において、日本国憲法第22条第1項「何人も、公共の福祉に反しない限り、居住、移転及び職業選択の自由を有する」、世界人権宣言第23条第1項「すべての人は、就労し、職業を自由に選択し、公正かつ有利な労働条件を確保し、及び失業に対する保護を受ける権利を有する」ことを保障されるという観点からも外国籍保育士の活躍を期待すべきであろう。

#### ④ 保育者養成校での多文化理解の涵養と、保育者への研修制度を充実させること

保育の最大の目的は、子どもの最大の利益にある。子どもは自分で判断したり、意思を表明したりすることが難しいため、保育者の判断に左右されることが多い。そのため、保

育者の思い込みで判断せず、多様な情報を知り、子どもの将来を見据えた保育計画を作成し、実践することが重要である。また、保育の中に多文化教育を取り入れる必要もある。例えば、多文化教育の一環として、膚の色の違う人形を用いたり、保育園の外にいる外国人と関わる機会を設けたりすることも有用であろう。特定の文化に詳しくなったり、外国語を話せるようになったりすることではなく、違いを認め合い尊重する心を養うことが目的となる。

文化の多様性を認める保育のために必要なことは、日本人保育者の意識改革である。そのためには保育者養成の段階での多文化理解の涵養が必要であり、多文化共生保育を学ぶカリキュラムの導入が望まれる。近年は独自に多文化保育論や、異文化コミュニケーション等の講座を行っている養成校も増えてきてはいるが、義務化も検討すべきである。

保育者は日常の業務が多忙であること、多数の外国籍児が常在していることから、改めて多文化保育に向き合うことをしていなかった。そして、保育現場では外国籍児が将来日本で困ることなく生きていけるようにと、「日本人化」の保育を行っていた。したがって、多文化共生保育を実現するためには、保育者が多文化共生保育について、改めて考える場や、多文化共生保育に関する研修の場を提供していく必要がある。

#### ⑤ 外国籍保護者への支援を充実させること

外国籍保護者の現状は不安定な収入による貧困、教育への無関心、ネグレクトなど複合的な問題が絡み合っている。そのため、保護者への支援も大きな課題である。保護者が子どもの教育に関心を示さないこと、幼児期の言語習得の重要性についても認識していないことも多い。また、子どもとのアタッチメントもしっかりと形成されていないケースも多くある。そのため、保護者支援として、乳幼児期の母子関係の重要性や、言語教育の重要性などについて保護者に啓蒙していく必要がある。

最後に本研究の限界と今後の課題を示すと、以下の通りである。

研究フィールドが大泉町という地域に限定されたこと、また、保育現場で働くニューカマー出身の外国籍保育士が2名、対象園が2園であるという量的な課題があげられよう。本研究の成果が普遍性を持つか否かについては、今後明らかにしていかなければならない。そのためには、以下の検証を行う必要がある。

今後は国内における外国人集住都市会議を構成する他の多文化コミュニティにおいて、多文化共生を目指す活動がどのように行われているのかについて調査を行うとともに、欧米を中心とした諸外国の多文化共生保育について比較検討を行い、本研究で示した結果の一層の普遍化を追求していきたい。また、言語習得の臨界期である保育園在園中の外国籍

児に対する母語支援が、その後の外国籍児の成長・発達にどのような影響を与えるのかを考察するため、外国籍児の追跡調査を行うことにより、その成果を検証する試みが必要であると考えられる。

## 謝辞

本調査を行うにあたり、ご協力いただいた保育園の園長先生をはじめ、外国籍保育士、日本人保育士、外国籍保護者、外国籍児の皆様に心より感謝申し上げます。

また、本論文をまとめるにあたり、ご指導くださいました清水海隆教授、稲葉一葉教授、保正友子教授、三友量順名誉教授、溝口元教授、梅澤啓一教授に深謝いたします。

## 引用文献

- 相賀由美子 (2015) 『状況的アプローチ』に基づくドイツ幼児教育とその質と評価の方法に関する一考察－INA 研究所の試みをとおして－ 『保育学研究』 53-1, 18-30.
- 明石紀雄・飯野雅子 (2011) 『エスニック・アメリカー多文化社会における共生の模索』 有斐閣選書選書.
- Alba, Richard. (1995) *Assimilation's Quiet Tide* The Public Interest 119.
- 安藤幸一(2003) 「アメリカにおけるバイリンガル教育：サンフランシスコ日英バイリンガル教育プログラムの歴史から学ぶもの」 『大手前大学社会文化学部論集』 4, 145-161.
- 有賀夏紀・油井大三郎(2002) 『アメリカの歴史－テーマで読む多文化共生社会の夢と現実』 有斐閣アルマ.
- Baker C. 岡秀夫訳・編(1996) 『バイリンガル教育と第二言語習得』 大修館書店.
- Berry, J. W. (2011) *Integration and Multiculturalism: Ways towards Social Solidarity* Peer Reviewed Online Journal Papers on Social Representations Volume 20, 2.1-2.21.
- Cronin, S. & Masso' Sossa, C. (2003) *Soy Bilingue; Language, Culture, & Young Latino Children*. Seattle, WA; Center for Linguistic and Cultural Democracy.
- Cummins, J. (1978) *Bilingualism and the development of metalinguistic awareness*. Journal of Cross-Cultural Psychology. Vol.9, No2, 139-149.
- Cummins, J. (1989) *Empowering Minority Students*, Sacramento : California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000) *Language, Power, and Pedagogy*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Cummins, J. & Swain. (1986) *Bilingualism in Education* Routledge Taylor and Francis Group LONDON AND NEW YORK.
- 江淵一公(1994) 「外国人子女教育に関する総合的比較研究」 『文部省科学研究費補助金研究成果報告書』
- 萩原元昭(2008) 『多文化保育論』 学文社.
- 濱田国佑(2006) 「地域住民の外国人との交流・意識とその変化：群馬県大泉町を事例として：第4章 共生に関する展望と町に対する意識」 『調査と社会理論・研究報告書』 22, 7-13.
- 長谷川匡俊(1966) 『トウギャザーウイズヒム－長谷川良信の生涯－』 新人物往来社.
- 初瀬龍平(1993) 「自治体の国際化政策－住民との関連－」 『国際協力論集』 1-2, 1-15.

- 林恵(2001)「群馬県大泉町における外国人の就学前保育の現状について」『平成11年～13年度科学研究費補助金研究成果報告書』81-94.
- 廿日出里美(1999)「保育園における異文化間の友達関係の微分的分析」『保育学研究』37-1, 43-50.
- 久富陽子(2004)「外国籍児と保育者とのコミュニケーションに関する一考察」『保育学研究』42, 19-28.
- 日浦直美(2002)「多文化共生社会の保育(1) 保育者が感じる子育て文化の違い」『聖和大学論集 A 教育学系』30, 11-24.
- 保正友子(2013)『医療ソーシャルワーカーの成長への道のりー実践能力変容課程に関する質的研究ー』相川書房.
- 堀田正央(2009)「多文化共生社会における保育士の専門性向上に関する研究」『埼玉学園大学紀要 人間学部篇』9, 159-163.
- 堀田正央・鈴木篤・森本明宏 宮内克代 萩原元昭(2010)「日本語を母語としない保護者を持った子どもの保育環境に関する研究: K市の事例を中心に」『埼玉学園大学紀要 人間学部篇』10, 139-151.
- 藤巻秀樹(2012)『「移民列島」ニッポン: 多文化共生社会に生きる』 東京: 藤原書店.
- 飯高京子(2010)「日系移住労働者子女の日本語習得と言語・コミュニケーションの支援 日本語教育」146, 4-11.
- 一瀬昌夫(2000)「アメリカの多文化主義を考える」『帝塚山短期大学紀要』37, 27-39
- 稲葉一洋(2016)『新地域福祉の発展と構造』学文社.
- 伊藤結花(2010)「在住外国人の子育てを支援するー(財)埼玉県国際交流協会(特集 地域に根差した外国人の生活サポート(上))」『国際人流』23-4, 7-11.
- 井沢 泰樹(2013)『「文化共生」の齟齬: 在日ブラジル人の現状と施策の整合/不整合』『東洋大学人間科学総合研究所紀要』15, 85-100.
- 河合優子(2010)『「多文化共生」とアイデンティティ・マネジメント理論』『Human communication studies: a journal of communication studies』38, 93-110.
- 梶田孝道(1996)『「多文化主義」をめぐる論争点』 初瀬龍平編. 同文館.
- 梶田孝道・丹野清人・樋口直人(2005)『顔の見えない定住化 日系ブラジル人と国家・市場・移民ネットワーク』 名古屋大学出版会.
- 角野雅彦(2006)「国際化する保育の現状と課題に関する一考察ー外国籍児の保育と保護者への支援をめぐるー」『四国学院論集』120, 63-86.

- 金箱秀俊 (2010) 「移民統合における言語教育の役割ードイツの事例を中心にー」『レファレンス』 60(12), 51-76
- 加藤千香子(2008)『日本における多文化共生とは何か』新曜社.
- 川村千鶴子(1996)「多民族化する保育園の現状と多文化社会」『都市問題』 87, 46-62.
- 河村茂雄(2000)『心のライフラインー気づかなかった自分を発見するー』誠信書房 東京. 5-12.
- 木原活信(1998)『J. アダムズの社会福祉実践思想の研究』川島書店. 181-200.
- 高賛侑(2010)『ルポ 在日外国人』集英社新書.
- 駒井洋(2003)『グローバル化する日本と移民問題 第Ⅱ期 第⑥巻 多文化社会への道』明石書店.
- 駒井洋(2004)『移民をめぐる自治体の政策と社会運動』明石書店.
- 是川夕(2012)「日本における外国人の定住化についての社会階層論による分析：職業達成と世代間移動に焦点をあてて」『内閣府経済社会総合研究所』
- Lambert, W. E. (1977) *The Effects of bilingualism on the individuals cognitive and sociocultural consequences*. In Hornby P. A. (ed.) *Bilingualism*. 15-27.
- 丸山奈穂(2015)「日本人住民から見た外国人街の観光地化ー群馬県大泉町ブラジル人タウンを例にー」『観光研究』 26-2, 107-115.
- 丸山浩明(2010)『ブラジル日本移民ー百年の軌跡ー』明石書店.
- 箕浦康子編(1999)『フィールドワークの技法と実際：マイクロ・エスノグラフィー入門』ミネルヴァ書房.
- 三友量順(2011)『仏教文化と福祉ー普遍思想の視点からー』大法輪閣.
- 三浦正子(2010)「外国人労働者の子育てに関するー考察・・東海地区の保育園における多文化共生保育を中心に」『現代教育学部紀要』 2, 89-103.
- 宮川充司・中西友里(1994)「日系ブラジル人幼児の異文化適応に関する事例的研究 (1)」『椛山女学園大学論集』 25, 47-74.
- 宮島喬・太田晴雄編(2005)『外国籍児と日本の教育 不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会刊.
- 森上史朗・大場幸夫・無藤隆・柴崎正行(編)(1988)『保育場面における観察と記録 別冊 発達7：乳幼児実践研究の手引き』ミネルヴァ書房. 23-44.
- 無藤隆(1996)「身体知の獲得としての保育」『保育学研究』 34, 144-151.
- 中川美子(2000)「外国籍児の保育ー愛知県の X 保育園の観察を中心として」『社会福祉研究』

- 1, 27-50.
- 中川美子(2003)「外国籍児の保育に関する調査--東海地方におけるブラジル人の多い保育園を中心として」『愛知県立大学文学部論集. 社会福祉学科編』52, 5-81.
- 中川美子(2005)「外国籍児の保育に関する調査」『愛知県立大学文学部論集. 社会福祉学科編』54, 55-75.
- 中村二郎・内藤久裕・神林龍・川口大司・町北朋宏(2009)『日本の外国人労働力--経済学からの検証一』日本経済新聞出版社.
- 中島葉子・志水宏吉編著(2009)『エスニシティと教育(支援-被支援関係の転換)』日本図書センター.
- 中西正司・上野千鶴子(2003)『当事者主権』岩波書店.
- 中西さやか(2015)「ドイツにおける就学前教育カリキュラムの改革動向：言語教育を中心として」『名寄市立大学紀要』9, 90-104.
- 新倉涼子(2001)「外国人子女の保育--日本人の多文化理解と共存の観点から」『千葉大学教育実践研究』8, 176-184.
- 野崎剛毅・品川ひろみ(2009)「日系ブラジル人保育の課題」『國學院短期大学紀要』26, 103-115.
- 大場幸雄・民秋言・中田カヨ子・久富陽子(1998)『外国籍児の保育 親たちの要望と保育者の対応の実態』萌文書林.
- 太田晴雄(2000)『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院.
- 小内透(2001)『日系ブラジル人の定住化と地域社会：群馬県太田・大泉地区を事例として』お茶の水書房.
- 小内透(2003)『在日ブラジル人の教育と保育 群馬県太田・大泉地区を事例として』明石書店.
- 落合直樹(1992)『「国際交流のまち推進プロジェクト」について』地方自治.
- 落合知子(2007)「多文化共生のための媒介力-NPO によるニューカマー支援に携わるボランティアに関する研究一」『多文化関係学』4, 15-32.
- Osada, S (1905) *History of the Polisy, National Alliance*. Chicago
- Pinker, S. (1995) *Why the child holded the baby rabbits: A case study in language acquisition*. In L. Gleitman, & M. Liberman (Eds.) *Invitation to Cognitive Science*, 2nd Edition. Volume 1: Language. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lieberson, Stanley, and Mary C. Waters, (1988) *From Many Strands; Ethnic and Racial*

Broup in Contemoporary America

- リリアン・テルミ・ハタノ(2011)「共生」の裏に見えるもう一つの「強制」 馬淵仁編『「多文化共生」は可能か』勁草書房.
- 劉 郷英・中田 照子・吉田 幸恵他(2010)「在日外国人同道者家族の生活と子育て環境に関する調査研究—愛知県在住の日系ブラジル人家族を中心として」『環境経営学研究所年報』9, 39-4.
- 齋藤純子(2011)「ドイツの保育制度—拡充の歩みと展望—」『レファレンス』2月号, 29-54.
- 齋藤ひろみ(2009)子どもたちのライフコースと学習支援—主体的な学びを形成するために『分化間移動をする子どもたちの学び 教育コミュニティの創造に向けて』 ひつじ書房. 51-265.
- 佐伯胖(2001)『幼児教育へのいざない』東京大学出版会. 92-104.
- 坂口 満宏(2011)「戦後日本の移民問題 特集 日系ブラジル人労働者と移民問題」『人権と部落問題部落問題研究所』6-15.
- 佐久間孝正(2006)『外国籍児の不就学：異文化に開かれた教育とは』勁草書房.
- 佐々木由美子(2012)「多文化共生保育における言語コミュニケーションの意義」『立正社会福祉研究』13-2, 7-13.
- 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法—原理・方法・実践』新曜社.
- 柴山真琴(1995)「ある中国人5歳児の保育園スク립ト獲得過程：事例研究から見えてきたもの」『乳幼児教育学研究』4, 123-140.
- 柴山真琴(1999)『(私のフィールドワークスタイル) 箕浦康子編フィールドワークの技法と実際』ミネルヴァ書房. 87-103.
- 柴山真琴(2002)「幼児の異文化適応過程に関する一考察 - 中国人5歳児の保育園への参加過程の関係論的分析—」『乳幼児教育学研究』11, 69-80.
- 清水海隆(2003)『考察 仏教福祉』大東出版社.
- 志水宏吉(2009)『エスニシティと教育(リーディングス日本の教育と社会)』日本図書センター.
- 品川ひろみ・野崎剛毅(2007)「大泉町における外国人保育の実態」『調査と社会理論・研究報告書』23, 67-137.
- 品川ひろみ(2011)「多文化保育における通訳の意義と課題」『保育学研究』49-2, 108-119.
- 塩野谷斉(2004)「浜松市における多文化保育—保育園における外国人児童受け入れの現状と保育現場の工夫を中心として」『浜松学院大学・浜松学院大学短期大学部研究論集』

1, 153-172.

Spradley, J. (1980) *Participant observation*. New York: Holt, Rineart and Winston, Inc.  
59-60.

Steinberg, s. (1981) *The Ethnic Myth: Race, Ethnicity and class in America*. Boston:  
Bacon Press.

管田貴子(2006)「外国籍幼児の保育園への適応過程に関する研究ー留学生家族の子どもの事例から見えてきた課題」『保育学研究』40-2, 200-213.

鈴木久美子(2006)「多文化コミュニティにおける保育・教育施設の課題と可能性ーブラジル人集住地域・菊川市を事例としてー」『常葉学園短期大学紀要』37, 77-94.

関根政美(2000)『多文化主義社会の到来』朝日選書.

関根政美訳 S. カースルズ, M. J. ミラー 著(1996)『国際移民の時代』名古屋大学出版会.

爾寛明(1999)「異文化理解とアイデンティティ形成の交差関係ー保育行事の中の文化性の役割ー」『保育学研究』37-1, 51-58.

爾寛明(2001)「外国籍の子どもたちの保育への行政の通りくみ 群馬県大泉町」『はらっぱ』21, 16-19.

立花有希(2016)「ドイツにおける学習言語獲得のための取組 : NRW 州の学校改善プロジェクトを事例として」『宇都宮大学国際学部研究論集/宇都宮大学国際学部編』65-72.

田口富久治(1996)『民族の政治学』法律文化社.

高橋幸春(2003)『日系ブラジル移民史』三一書房.

高橋幸春(2008)『日系人の歴史を知ろう』岩波ジュニア新書.

武田真由美(2007)「A 県における在日外国人の子育てニーズに関する探索的研究…在日外国籍保護者、行政担当者、支援者へのインタビュー調査より」『関西学院大学社会学部紀要』103, 115-127.

竹中理香(2015)「戦後日本における外国人政策と在日コリアンの社会運動」『川崎医療福祉学会誌』24, 129-145

田村太郎・北村広美・高柳香代(2007)「多文化共生に関する現状および JICA での取り組み状況にかかる基礎分析」『独立行政法人国際協力機構客員研究員報告書;平成 18 年度』

谷口正子(2004)「多文化共生保育を考える」『国際人権広場』54.

田崎知恵子・久保恭子・星野抄織(2007)「都内保育園における在日外国人母子への育児支援の現状と課題」『共立女子短期大学看護学科紀要』2, 19-30.

田澤あけみ(2011)『子どもの生活と児童福祉』財団法人放送大学教育振興会.

- Thomas, W. and Znaniecki F (1928) *The Polish Peasant in Europe and America*. N.Y
- Tove Skutnabb-Kangas, (1981) *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters, 12-57.
- 豊田和子(2011)「ドイツの幼稚園における『教育の質』をめぐる議論と成果 -Tietzeら(ベルリン自由大学研究グループ)を中心に-」『保育学研究』49-3, 29-40.
- Tsuda, Takeyuki(1999) *The Motivation to Migrate: The Ethnic and Sociocultural Constitution of the Japanese - Brazilian Return - Migration System*. Economic Development and Cultural Change 48, no. 1 pp1-31.
- Tsuda, Takeyuki(2003) *Domesticating the Immigrant Other: Japanese Media Images of Nikkeijin Return Migrants*. Ethnology 42, no.4
- 上野葉子・石川 由香里・井石 令子(2008)「長崎市における多文化保育の現状と展望」『保育学研究』46, 277-288.
- 植田都(1996)「異文化で暮らす幼児とその母親」『乳幼児教育学研究』5, 70-83.
- Wardhaugh, Ronald(2010) *An Introduction to Sociolinguistics* 6th ed. Malden: Blackwell 231.
- 矢板晋(2012)「外国人の周辺化と日本語教育—栃木県真岡市の事例から」『北海道大学大学院文学研究科研究論集第』12, 433-455.
- 山本菜穂子(2007)「外国人幼児の日本の保育園への適応に関する研究—保護者と保育士の視点の比較を通して」『山大学国際教育センター紀要』8, 75-90.
- 山中早苗(2005)「地域における多文化共生保育の取り組み」『解放教育』35, 23-30.
- 山之内靖(1993)『岩波氏講座社会科学の方法Ⅷシステムと生活世界』岩波書店.
- 山岡テイ(2007)『多文化子育て 違いを認め、大事にしたい: 海外の園生活・幼児教育と日本の現状』学習研究社.
- 山岡テイ・谷口正子・森本恵美子・朴淳香(2001)『文化子育て調査報告書』(多文化子育てネットワーク [www.tabunkakosodate.net](http://www.tabunkakosodate.net))
- 山岡テイ・石井富美子・谷口正子・森本恵美子・佐野友恵(2011)『第二回多文化子育て調査報告書』(多文化子育てネットワーク [www.tabunkakosodate.net](http://www.tabunkakosodate.net))
- 安田浩一(2010)『ルポ 差別と貧困の外国人労働者』光文社新書.

## 参考文献

- 網野武博 (2001) 「子ども・家庭・地域 外国人保育の課題と展望ーわが国における行政の対応状況と保育園での受け入れー」『月刊福祉』84, 88-91.
- 馬場禮子・青木紀久代・矢野由佳子(2001) 「保育における心理臨床研究のあり方ー保育現場に生じる問題と対処の行方ー」『安田生命社会事業団研究助成論文集』37, 223-230.
- バンクス、ジェームス A 平沢安政訳(1999) 「学校改革と集団間教育『入門多文化教育』」明石書店.
- Berry, J. W (2005) *Acculturation: Living successfully in two cultures* International Journal of Intercultural Relations 29, 697-712.
- Charlene Rivera(1984) *Placement procedure in Bilingual Education* : Education and Policy Issue Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1980) *The exit and entry fallacy of bilingual education*. NABE Journal 43, 25-29.
- Dorson, R (1959 ) *American Folklore*. Chicago
- 榎井縁(2005) 『誌上・子ども家庭支援講座(3)「ニューカマー」の子どもたちの現状と保育現場での課題』『はらっぱ』255, 30-33.
- 榎井 縁(2011)「多文化共生社会をどうつくるかー地域国際交流協会二〇年間の変化ー」『月刊社会教育』55-2, 12-18.
- 藤井千愛・小林真・張間誠紗(2010) 「保育園における“気になる子ども[特別なニーズを有する子ども]”への特別支援保育」『富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要教育実践研究』5, 131-139.
- Gillis-Furutaka, A. Ed. (2001) *Educational Options for Multicultural Children Living in Japan* Association of Language Teachers
- Glaser, Barney G & Strauss, Anselm L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine Publishing Company.
- 郷間英世・圓尾奈津美・宮地知美・池田友美・郷間安美子(2008) 『幼稚園・保育園における「気になる子」に対する保育上の困難さについての調査研究』『京都教育大学紀要』113, 81-89.
- 権藤桂子・坂越孝治(1999) 「幼稚園における保育者の国際交流研修プログラム」『保育学研究』37-1, 59-66.
- 拝野寿美子(2005) 「在日ブラジル人学校の機能に関する一考察」『国際教育評論』2, 21.

- 濱村美和子・狩野 鈴子 ・ 三島 みどり他(2004)「在日外国人の育児の現状について(第1報)在日フィリピン人の母親の育児ストレスとその対処法」『島根県立看護短期大学紀要』10, 45-52.
- 初瀬龍平(1996)『日本の国際化と多文化主義』同文館.
- Henwood, K. L., & Pidgeon, N. F. (1992) *Qualitative research and psychological theorizing*. *British Journal of psychology*, 83, 97-111.
- 日高希美・橋本創一・秋山千枝子(2008)『保育園・幼稚園における「気になる子どものチェックリスト」の開発と適用』『東京学芸大学紀要総合教育学系』59, 503-512.
- 樋口直人(1997)『「宗教」駒井洋他編 新来・定住外国人がわかる辞典』明石書店.
- 平野知見(2008)「オーストラリアの多文化保育に関する意識とチーム援助の実態」『オーストラリア研究紀要』34, 162-180.
- 本郷一夫・澤江幸則・鈴木智子・小泉嘉子・飯島紀子(2003)『保育園における「気になる」子どもの行動特徴と保育者の対応に関する調査研究』『発達障害研究』25, 50-61.
- 本保恭子・南原リツ子(2000)「わが国の障害児・者に対する意識調査の動向—主に統合教育・共生の観点から—」『ノートルダム清心女子大学紀要生活経営学・児童学・食品栄養学編』24, 1-11.
- 井口均(2000)『保育者が問題にする「気になる子」についての傾向分析』『長崎大学教育学部紀要—教育科学』59, 1-16.
- 池田友美・郷間英世・川崎友絵・山崎千裕・武藤葉子・尾川瑞季・永井利三郎・牛尾禮子(2007)「保育園における気になる子どもの特徴と保育上の問題点に関する調査研究」『小児保健研究』66, 815-820.
- 石井由香里・井石令子・上野葉子・田淵久美子・西原真弓・政次カレン・宮野聖乃(2007)「長崎市における外国籍児童保育の現状について」『活水論文集健康生活学部編』50, 77-89.
- 板橋洋一(1999)「今、保育園が変わる(2)川崎市の保育状況と今後の外国籍児施策について」『はらっぱ』188, 56-59.
- Jamison, David. (1999) *Tourism and Ethnicity; The Brotherhood of Coconuts*. *Annals of Tourism Research* 26 no 4, 944-967.
- 梶田正巳(1997)『異文化に育つ日本の子ども -アメリカ学校文化の中で-』中公新書.
- 金田利子・今泉依子(2000)『集団保育における個別指導(1) —保育園において「気になる」といわれている子どもに着眼して—』『日本発達心理学会第11回発表論文集』119.

- 狩野鈴子・濱村美和子(2004)「在日外国人の育児の現状について(第2報) 母子健康手帳の利用状況」『島根県立看護短期大学紀要』10, 53-59.
- Karen L. Henwood & Nick F. Pidgeon (1992) *Qualitative research and psychological theorizing* British Journal of Psychology 83-1, 97-111.
- 加藤映子(2008)「外国人児童生徒の言語教育に関する一考察」『大阪女学院大学紀要』5, 45-63.
- 川上郁雄(2006)『「移動する子どもたち」と日本語教育』明石書店.
- 川喜多二郎(1967)『発想法-創造性開発のために-』中公新書. 66-114.
- 児島明(2006)『ニューカマーの子どもと学校文化-日経ブラジル人生徒の教育エスノグラフィ-』勁草書房.
- 久野美津子(2010)『ブラジル人幼児による「V ておく」構造習得に関する事例研究-母語話者との比較を通じて-』『静岡大学国際交流センター紀要』4, 23-37.
- 栗原真孝(2008)「ニューカマーの子どもを対象にする教育行政の特徴に関する研究-文部科学省の施策に着目して」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』16-1, 177-186.
- 栗原真孝(2009)「ニューカマーの子どもを対象とする地方教育政策の実態に関する研究-大阪市教育委員会の政策を事例として」『早稲田大学大学院教育学研究科/早稲田大学大学院教育学研究科編』17-1, 205-212.
- 栗川裕江(2004)「母親の育児ストレスに及ぼす乳幼児の気質と母親の自己効力感の影響に関する研究」『安田女子大学大学院文学研究科紀要合冊』10, 115-125.
- Louise Derman Sparks 玉置 哲淳・大倉 三代子訳(1994)『ななめから見ない保育: アメリカの人権カリキュラム』解放出版社松田陽子(2002)「言語政策と多文化共生社会-アメリカの事例研究から-」『人文論集』38-2, 229-255.
- 松井剛太(2007)「軽度発達障害のある幼児の行動変容に関する実践的研究-幼児の行動に対する保育者の理解と支援の観点から-」『発達研究』21, 185-192.
- 松宮 朝(2008)なんで『「多文化共生」を考えるんですか?』『共生の文化研究』1, 23-31.
- 丸山(山本) 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-アメリカの事例から-」『保育学研究』37-1, 21-27.
- 丸山奈穂(2014)「外国人街の観光地化と民族関係-群馬県大泉町のブラジル人街を例に-」『地域政策研究(高崎経済大学地域政策学会)』17-2, 57-68.
- 宮島喬(2009)『「多文化共生」を論じる(上)“文化の違い”の承認とは』『書齋の窓』589, 53-59.

- 宮島喬(2009)『「多文化共生」を論じる(下)“文化の違い”の承認とは』『書齋の窓』590, 57-62.
- 宮崎元裕(2011)「日本における多文化保育の意義と課題—保育者の態度と知識に注目して—」『京都女子大学発達教育学部紀要』7, 129-137.
- 宮内洋(1999)『「多文化保育・教育」とクラス編成』『保育学研究』37-1, 35-42.
- 武藤清栄(1998)『こころの看護』医学書院. 40-43.
- 鍋倉健悦(1998)『異文化間コミュニケーションへの招待—異文化との理解から異文化との交流に向けて』北樹出版.
- 中崎温子(2012)『多文化共生社会における文化普遍主義探究のための一考察—「同化」構造の要因を超越する視座から—』『地域政策学ジャーナル』1-1, 33-50.
- 中島和子(2010)『マルチリンガル教育への招待—言語資源としての外国人・日本人年少者』ひつじ書房.
- 中村元(1999)『世界思想史(2) 普遍思想』中村元選集別巻2 春秋社.
- 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』39, 176-184.
- 根来あゆみ・山下光(2004)「軽度発達障害児の主観的育てにくさ感—母親への質問紙調査による検討」『発達』97, 13-18.
- 能智正博(2000)『質的(定性的)研究法—下山晴彦(編著)臨床心理学研究の技法』福村出版. 56-65.
- 野元 弘幸(2001)「多文化共生のまちづくりと外国人住民の学習権保障」『月刊社会教育』45-3, 6-16.
- 野元 弘幸(2005)『多文化・多民族共生の原理と教育の課題—「多文化共生」を超える視点と原理を求めて—』『月刊社会教育』49-6, 5-14.
- 野崎剛毅・品川ひろみ(2009)「日系ブラジル人保育の課題」『國學院短期大学紀要』26, 103-115.
- 大戸美也子(1999)「幼児の多文化教育(総説)」『保育学研究』37-1, 8-50.
- 大藤素子(1999)「アメリカの多文化教育の実情と問題点」『保育学研究』37-1, 28-34.
- 奥田祥子(2006)「第二言語習得における母語の影響」『大東文化大学紀要』44, 149-157.
- 岡田安代(2009)『プレスクールでの「指導」の留意点』知県地域振興部国際課多文化共生推進室プレスクール実施マニュアル. 19-21.
- 小内透(2009)『講座トランスナショナルな移動と定住: 体重化する在日ブラジル人と地域

- 社会第2巻（在日ブラジル人の教育と保育の変容）』御茶の水書房。
- 李洙任(2012)「日本の外国人政策と多文化共生の進展 日本の外国人政策と多文化共生の実態」『社会科学研究年報』43, 197-208.
- 戴エイカ(2002)『「在日」にとって「民族」とは』『人権問題研究』2, 5-20.
- 齋藤ひろみ(2006)「外国人児童生徒の就学前教育を考える」『東京学芸大学国際教育センター』37-63.
- 榊原菜々枝(2011)「多文化共生保育への質的転換につながる保育観の検討—園長と保育士の調査から—」『中部教育学会紀要』11, 23-38.
- 崎濱 佳代(2006)「多文化共生社会における主体化問題の位置づけ」『慶應義塾大学大学社会学研究科紀要』62, 158-160.
- 佐久間孝正(2013)『多文化共生という名のアポリア』3, 35-44.
- 佐々木由美子・采澤陽子・黒田由美子(2012)『「気になる子ども」の保育困難と言語的コミュニケーション』『帝京短期大学紀要』17, 151-157.
- 佐々木由美子(2013)「保育園における外国籍保育者の語りからみた母語の重要性と外国籍保育士の役割」『立正社会福祉研究』15-1, 21-26.
- 佐々木由美子(2014)「多文化共生保育における外国籍保育士の役割」『こども環境学研究』10-2, 58-65.
- 佐藤郡衛(2002)「国際理解教育 日本語を母語としない子のための授業作りは、教師自身や日本の子供の異文化理解を深める」『AERA』787, 74.
- 佐藤千瀬(2005)『「外国人」の生成と位置づけのプロセス—A 幼稚園での参与観察を事例として—』『異文化間教育』21, 74-88.
- 澤田瑞也・鈴木 求実子・土屋 智子(2004)「母親の育児ストレスへの対処スタイルに関する研究—精神的健康との関係—」『神戸海星女子学院大学研究紀要』43, 81-89.
- 清水嘉子(2004)「在日韓国・中国・ブラジル人の母親の育児ストレス—日本の母親との比較から」『母性衛生』43, 530-540.
- 品川ひろみ・野崎剛毅・上山浩次郎(2008)「保育園と託児所におけるブラジル人の保育と親の意識」『調査と社会理論・研究報告書』25, 161-244.
- 品川ひろみ(2011)「多文化保育における保育者の意識—日系ブラジル人児童の保育を中心として—」『現代社会学研究』24, 23-42.
- ト田真一郎(2012)「日本における多文化共生保育研究の動向」『エデュケア』33, 13-33.
- ト田真一郎・平野知見・臼井智美・戸田有一(2015)「多文化状況の相違による多文化共生

- 保育実践の多様性の M-GTA による検討」『乳幼児教育学研究』21-37.
- Steven Pinker 椋田直(訳)(1995)『言語を生み出す本能〈下〉』日本放送出版協会.
- 鈴木 祥子・平野 知見・竹下 秀子(2013)「就学前保育における日本語指導と母語指導—滋賀県内保育園所を対象とした多文化保育の実態調査から—」『人間文化：滋賀県立大学人間文化学部研究報告』33, 18-25.
- 鈴木貴之・菊池寛子(2011)「外国人育児家庭に対する子育て・教育支援の現状」『月刊地域保健』43-2, 46-51.
- 関根政美(1996)「オーストラリアの多文化主義-文明の衝突から文明の共存へ-」『国際問題/「国際問題」編集委員会編』437, 29-41.
- 関根政美(2009)「多文化社会オーストラリアのシティズンシップ・テスト」『学術の動向』14-10, 22-35.
- ソーニア・レジナ・ロンギ・ニノミヤ(1982)「ブラジルにおける日系社会の言語保持と自己同一性との関係」『言語学論叢筑波大学一般・応用言語学研究室』48-62.
- 菅井英明(2003)「社会的統合政策に基づく異文化間教育導入の課題」『異文化コミュニケーション研究』15, 1-16.
- 爾寛明(2001)「コミュニケーションによる人間関係形成—幼稚園における外国籍児の友達関係の形成事例より—」『人間の福祉』10, 37-47.
- 曾和信一(2005)「人間保育としての多文化共生(1)」『四條畷学園短期大学論集』38, 1-14.
- 秀真一郎(2004)「幼児教育現場における多文化教育カリキュラム：ことば、地理、アートから始まる多文化教育」『保育実践研究』5, 19-26.
- 秀真一郎(2006)「ことば教育の中に見出す多文化教育」『保育実践研究』7, 21-30.
- 田中邦佳(2006)「学習者の母語が第二言語習得に与える影響の一考察-Longman Learner's Corpus を使用して-」『法政大学大学院紀要』57, 1-11.
- 田崎知恵子・久保恭子・星野抄織(2007)「都内保育園における在日外国人母子への育児支援の現状と課題」『共立女子短期大学看護学科紀要』2, 19-30.
- Tove Skutnabb-Kangas(1988) “*Multilingualism and the Education of Minority-children*” in Tove Skutnabb-kangas and Jim Cummins, eds. *Minority Education : From Shame to Struggle, Clevedon, England : Multilingual matters*
- 内田千春(2013)「新人保育者の語りに見る外国につながるのいる子どものいる保育」『共栄大学研究論集』11, 273-286.

- 上野直子(2003)「在日外国人幼児へのコミュニケーション支援:家族への援助の視点から」  
『コミュニケーション障害学』20, 34-39.
- 植田都(2004)「外国人幼児・児童生徒への言語教育(1)多文化共生社会における教育のあり方を探る」『関西外国語大学人権教育思想研究』7, 2-33.
- 宇都宮裕章(2009)「多文化共生社会に根ざす環境づくり--仲介者的役割を果たす教員」『日本教育大学協会研究年報』27, 39-51.
- Valsiner, J. and Sato, T. (2006) *Historically Structured Sampling(HSS):How can psychology's methodology become tuned in to the reality of the historical nature of cultural psychology? In : Straub J. Kolbl C. Weidemann D. and Zielke B(Eds.) "Pursuit of meaning. Advances in cultural and cross-cultural psychology"*  
Transcript Verlag : Bielefeld, 215- 251.
- Warner, R. S. (1993) *Work in Progress Toward a New Paradigm for the Sociological Study of Religion in the United States*, American Journal of Sociology 98, 1044-1093.
- 矢板晋(2012)「外国人の周辺化と日本語教育:栃木県真岡市の事例から」『北海道大学研究論集』433-455.
- 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』3, 1-14.
- 山本菜穂子(2007)「外国人幼児の保育園生活における発達過程--どのような契機で適応は進むか」『ククロス』4, 1-95.
- 山本理絵・神田直子・中川美子(1997)「国際化社会にふさわしい保育のあり方と課題--愛知県内の保育園における外国人児童の親、及び保育者等からの聞き取り調査より--」『愛知県立大学児童教育学科論集』31, 101-112.
- 山脇啓造(2004)「外国人住民と自治体--多文化共生のまちづくりに向けて」『地方自治職員研修』37-7, 28-31.
- 山脇啓造(2009)「多文化共生社会の形成に向けて」『移民政策研究』1, 30-41.
- 安富利光・阿部真美子・池田政子(1993)「山梨県における国際児の保育について(1)」『日本保育学研究論文集』46.
- 安富利光・阿部真美子・池田政子(1993)「山梨県における国際児の保育について(2)」『日本保育学研究論文集』46.
- 安富利光・阿部真美子・池田政子(1994)「山梨県における国際児の保育について(3)」『日本保育学研究論文集』47, 654-655.

安富利光・阿部真美子・池田政子(1995)「山梨県における国際児の保育について(4)」『日本保育学研究論文集』48, 726-727.

安富利光・阿部真美子・池田政子(1995)「山梨県における国際児の保育について(5)」『日本保育学研究論文集』48, 728-729.

吉田暁(1995)『異文化コミュニケーション・キーワード』 有斐閣

## **NOSSO IDEAL DE CRIANÇA**

町立保育園のめざす子ども

- ◎ Que seja forte, saudável e bondosa.
- ◎ Que pense por si mesma, com entusiasmo e que seja esforçada.
- ◎ Que se emocione com a realidade e natureza e que seja muita criativa.

### **OBJETIVOS DOS CUIDADOS INFANTIS**

保育目標

.....**Almejando o desenvolvimento geral de cada criança** .....

Desenvolvimento total da criança é ter saúde, entender os acontecimentos, ir adquirindo a capacidade criativa, ser carinhosa, tendo consideração pelos amigos, enfim, é se desenvolver de forma geral, tanto fisicamente quanto psicologicamente.

E a base de todo o desenvolvimento da criança é formada graças ao empenho do dia-a-dia, com base no ritmo de vida regular de acordar cedo, dormir cedo, lavar o rosto com a água fria, ter uma refeição balanceada e evacuar pela manhã. E nada é mais importante que desenvolver esse processo com bastante calma, levando tempo, sob a orientação detalhada dos adultos, dependendo das necessidades de cada faixa etária.

A alegria e a emoção de conseguirem realizar aquilo que antes não conseguiam é algo que nunca esquecerão. E cada experiência vai tornando a criança com a capacidade de enfrentar as dificuldades.

Para isso, consideramos importante os seguintes itens:

#### **① DORMIR CEDO E ACORDAR CEDO PARA FORMAÇÃO DA BASE DO DIA-A-DIA**

早寝早起きを基礎としたリズムをつくること

Para que a criança se desenvolva de forma ideal, é importante que tenha um ritmo ordenado no dia-a-dia. Acordar cedo (6 horas da manhã), dormir cedo (8 horas da noite), realizar as três refeições diárias (o café da manhã, principalmente, que é a fonte de energia para as atividades do dia) e evacuar pela manhã.

Considerando a importância dos cuidados infantis e procurando colocá-las em prática, mantendo-se um ritmo de vida regular, adquirindo hábitos como o de evacuar pela manhã, entre outros, a criança poderá se desenvolver e progredir consideravelmente.

#### **② ALIMENTAÇÃO DA CRIANÇA**

食事について

Procurem dar à criança um café da manhã balanceado, num clima alegre e calmo, procurando estar a família reunida.

Pedimos que tomem cuidado com o conteúdo dos alimentos, principalmente os aditivos alimentares. No Jardim da Infância, procuramos utilizar, na medida do possível, alimentos com poucos aditivos, principalmente pratos caseiros utilizando-se diversos tipos de verduras.

Na hora do lanchinho, evitar dar doces e alimentos moles, na medida do possível, procurando servir alimentos mais duros para aumentar a capacidade de mastigação.

### ③ VESTIR POUCA ROUPA 薄着

Vista a criança com roupas leves, pois ela tem o corpo mais quente do que o adulto. Dizem que a temperatura ideal para a criança é 4 a 5 graus mais baixa que a temperatura ideal do adulto. Para o adulto pode estar frio, mas para a criança, está na temperatura ideal. Assim, se vestir a criança com a mesma quantidade de roupa que a de um adulto, deixará a criança mais fraca, prejudicando o funcionamento do seu metabolismo, fazendo com que pegue gripe com facilidade.

Vestindo muita roupa, prejudicará sua movimentação, tornando-se uma criança vulnerável ao calor e ao frio.

### ④ ANDAR DESCALÇO 素足

Para o desenvolvimento da criança, é imprescindível que a criança ande descalça. Mãos e pés gelados significa que ela está num bom estado, conseguindo controlar o calor por si própria. Andar descalça no chão e na terra faz com que resista ao estímulo do gelado, melhorando a circulação sanguínea e levando oxigênio ao cérebro, sendo bom para a saúde.

### ⑤ VESTIMENTA 衣類について

- ◎ Quando as crianças de 0 ano começam a virar o corpo sozinho, retiramos a frauda e colocamos uma calcinha/cueca para que possam movimentar todo o corpo de forma agradável.
- ◎ É melhor usar camiseta de algodão, pois absorve melhor o suor.
- ◎ Mesmo no inverno, vista a criança com camiseta de manga curta por baixo ou camiseta regata .
- ◎ Escolha roupas confortáveis, que possibilitem fácil movimentação (evite roupa jeans, pois é difícil de vestir).
- ◎ Não use roupas como macacão, pois prejudica sua movimentação.

### ⑥ CONTEÚDO DAS ATIVIDADES 活動内容について

#### ◇ BRINCADEIRAS COM ÁGUA E BARRO 水あそび、どろんこあそび

Brincar fora, pegando sol, descalça e com roupas leves é fundamental para a formação de um corpo sadio. E brincadeiras com a água, a areia, o barro são suas primeiras experiências com brincadeiras, o seu ponto de partida. Brincadeiras em que as mãos e os pés são bastante utilizados, brincadeiras em que a criança pensa por si mesma, ou inventa juntamente com os outros colegas, são essenciais ao seu desenvolvimento.

◇ **PASSEIO**      さんぽ

O passeio é realizado o ano inteiro ( em todas as estações do ano ) por crianças de 0 a 5 anos. Depois que começam a andar, as crianças passam dos arroyos que se localizam nas proximidades do jardim de infância até os locais mais afastados, andando firmemente com seus próprios pés.

Subir e descer ladeiras fortalece os pés e coluna, fazendo com que se desenvolva.

◇ **GINÁSTICA RÍTMICA E MÚSICA**      リズムとうた

As crianças adoram se movimentar. Acompanhando o som do piano, fazem movimentos imitando uma libélula, um coelho, uma tartaruga, saltam. E nesses movimentos estão incorporados aqueles que são importantes para o desenvolvimento da criança . Ainda, começando a exercitar esses movimentos desde pequenos, acelera-se o desenvolvimento em vários aspectos.

◎ Cantar— Não são as músicas que se ouvem pelo CD ou pela televisão, mas pretendemos cantar as músicas cheias de expressividade, provenientes de brincadeiras e de sensações vivenciadas no cotidiano, visualizadas na imaginação das crianças .

◇ **OUVIR ESTÓRIAS**      本のよみきかせ

Desde 0 ano de idade, as crianças começam a ouvir estorinhas de livros infantis. Com 1 ano de idade, já conseguem prestar atenção nelas. A medida que crescem, conseguem se concentrar, ouvindo estórias mais longas. Com os livros, desenvolve-se o poder de imaginação, formando uma criança repleta de emoções.

◇ **DESENHAR**      絵をかく

Desenhar é expressar em forma de desenho as sensações provenientes de diversas experiências como as alegrias de brincar junto aos colegas, entre outros. Dessa forma, quando a criança quer desenhar, deixamos ela desenhando à vontade, o quanto quiser.

## UM DIA NO JARDIM DE INFÂNCIA

保育園の一日の生活は

7:30 ~ 9:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bom dia.</li> <li>As crianças chegam no Jardim da Infância, começando por aquelas cujos pais entram mais cedo no trabalho.</li> </ul>
9:00 ~ 11:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os bebês ficam no colo das professoras ou vão passear de carrinho. Ainda, treinam a engatinhar alegremente na classe ou no salão.</li> <li>• As crianças que já andam, brincam de água, areia ou de barro.</li> <li>• Todas as crianças vão passear.</li> <li>• Fazem brincadeiras rítmicas, cantam, desenham, realizam obras com diversos materiais.</li> <li>• Durante o verão, brincam na piscina.</li> </ul>
11:00 ~ 12:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hora do almoço. Todas as crianças saboreiam o almoço caseiro feito no próprio jardim de infância.</li> </ul>
13:00 ~ 14:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trocam de pijama, ouvem estorinhas e depois tiram a soneca da tarde.</li> <li>• Nas classes de 0 a 3 anos, realizam a soneca da tarde o ano inteiro, mas nas classes de 4 e de 5 anos, somente no verão. Quando não tem a hora da soneca, realizam algum trabalhinho em grupo, vão passear, brincam animadamente com os colegas.</li> </ul>
14:30 ~ 15:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acordam, trocam de roupa e tomam o lanche da tarde</li> </ul> <p style="text-align: center;">☆Os responsáveis começam a buscar as crianças.</p>
15:30 ~ 18:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças brincam alegremente pelo pátio ou na sala .</li> <li>• Depois de brincarem, arrumam seus pertences para voltarem para casa.</li> <li>• A medida que termina o serviço dos pais, estes comparecem no jardim de infância para buscarem seus filhos.</li> <li>• “Tchau, tchau” e até amanhã...</li> </ul>

### ◇ HORÁRIO DO JARDIM DE INFÂNCIA ◇

保育時間について

Levando-se em consideração o desenvolvimento sadio das crianças, procuramos oferecer horários adequados aos pais que trabalham.

- ☆ **Atendimento**..... 7:30 ~ 18:30 horas
- ☆ **Horário para trazer a criança**..... 7:30 ~ 9:00 horas
- ☆ **Horário normal de atendimento**.... 9:00 ~ 15:30 horas
- ☆ **Horário extra de atendimento**
  - Manhã: 7:30 ~ 8:30 horas
  - Tarde : 15:30 ~ 18:30 horas

- ◎ Tanto na ida quanto na volta, o transporte das crianças fica a cargo dos responsáveis.  
( Aos usuários do “Horário extra” : se entrar no serviço mais tarde, ou sair mais cedo, adeque o horário para trazer e buscar a criança )
- ◎ **Fechado**....via de regra, nos domingos, feriados e no feriado de final e de começo de ano.

### ◇ ALMOÇO ◇

給食について

- De acordo com o regulamento nacional, oferecemos uma alimentação total (arroz e mistura) e lanche da tarde às crianças de 0 a 2 anos .
- Para as crianças a partir dos 3 anos de idade, é fornecida a mistura e o lanche da tarde, mas é necessário trazer o arroz de casa.
- O menu é igual para os 3 jardins de infância municipais, balanceado e com nutrientes adequados para cada idade, com variedade de alimentos, preparado sob orientação de nutricionistas. Procuramos fazer pratos caseiros, utilizando, na medida do possível, produtos naturais, com tempero suave para prevalecer o sabor real dos alimentos.

### ◇ ATENDIMENTO AOS SÁBADOS ◇

土曜保育について

• Com relação aos sábados, caso um dos pais ( pai ou mãe ) não trabalhe nestes dias, pedimos que cuidem dos filhos em casa.

( Precisa avisar antecipadamente, até o dia 25 do mês anterior)

\* **Horário de atendimento:** 7:30 ~ 12:30 horas

\* Oferecemos um lanchinho.

### ◇ CONTROLE DE SAÚDE ◇

健康管理について

No jardim de infância, realizamos o Exame Médico a todas as crianças (clínico geral, odontológico, oftalmológico) e a orientação de escovação dos dentes ( crianças de 4 e 5 anos ), duas vezes ao ano. Além disso, realizamos o Exame Biométrico ( peso e altura ) todos os meses.

\* Caso a criança esteja com febre alta ou com alguma doença, pedimos para que o responsável cuide da criança em casa. Além disso, caso a criança apresente febre no jardim de infância, chamaremos o responsável para que venha buscá-la rapidamente.

\* Mesmo abaixando a febre, recomenda-se que fique um dia a mais em casa. Pedimos que traga a criança, quando estiver bem de saúde, e a ponto de conseguir comer o almoço servido no jardim de infância.

\* Caso a criança esteja com alguma doença contagiosa, favor avisar o jardim de infância rapidamente. Ao retornar ao jardim de infância, entregue a “Autorização para Retorno ao Jardim de Infância”.

\* No jardim de infância, não damos remédio para as crianças, via de regra, mas se estiver melhorando e necessita de remédio, entregue o Pedido para Dar Remédio ( fale com o professor responsável ) e envie juntamente o remédio.

OBS: O Formulário para Solicitação de Atendimento aos Sábados, Pedido para Dar Remédio, Autorização para Retorno ao Jardim de Infância encontram-se anexados nas últimas folhas do Guia do Jardim de Infância. Caso precise de mais formulários, estes estarão disponíveis no Jardim de Infância também.

## ◇ HORÁRIO DO JARDIM DE INFÂNCIA NO MÊS DE ABRIL ◇

4月中の保育時間

Para que as crianças possam se acostumar com o cotidiano do jardim de infância, mas sem sobrecarregá-las, adaptamos o horário do jardim de infância no período inicial.

- ◎ Dia 5 de abril (seg) Cerimônia de Ingresso ao Jardim de Infância  
a partir das 9:30 horas

Programação	Novas crianças	Crianças que já frequentam o jardim de infância
Dias 5 e 6	9:00 ~ 10:30	Atendimento normal ( Início do almoço )
Dias 9 e 10	9:00 ~ 12:00 (Início do almoço)	Atendimento normal
A partir do dia 11	Atendimento normal	Atendimento normal

☆ **Atendimento em horário extra** 居残り保育

- ※ Para as crianças que já frequentam o jardim de infância, o horário extra começa no dia 1º de abril
- ※ Para as crianças que estão ingressando neste ano, o horário extra começa no dia 12 de abril (dependendo da situação familiar, podemos conversar sobre o atendimento extra.)

## ◇ ACESSÓRIOS PARA SONECA DA TARDE ◇

午睡布団について

- (1) A coberta pode ser do tipo toalha (*taoru ketto*) ou cobertor próprio para criança.
- (2) Pedimos para que o lençol do colchão seja por inteiro, em forma de saco, que possa ser retirado ( para lavar ).
- (3) Escolha um colchão com espessura, tamanho adequado para que a criança possa utilizar.
- (4) Não precisa trazer o travesseiro.
- (5) Favor trocar todos os dias de pijama. Se o tamanho for grande, favor fazer a barra para que a criança possa se movimentar livremente.
- (6) O jogo de colchão/ cobertor é levado toda sexta-feira para casa. Pedimos que lavem o lençol e deixe o colchão no sol, trazendo na segunda-feira, sem falta.
- (7) Quanto à soneca da tarde, é realizada somente no verão para as crianças de 4 e 5 anos. Já para as crianças até 3 anos, ocorre o ano inteiro.

Nome
------

80 cm aprox.

<p>* Essa é uma medida aproximada para quem vai comprar o colchão. * Favor colocar nome em todos os pertences.</p>
--

120 cm aprox.

## PEDIDO DE COLABORAÇÃO

ご協力をお願い

- ◇ **Locomoção para frequentar o jardim de infância** 通園
  - ☆ É de responsabilidade dos pais trazer e buscar a criança.
  - ☆ Caso peça a outra pessoa para buscar seu filho, favor avisar o jardim de infância sem falta.
  - ☆ Obedecer rigorosamente o horário de entrada e saída  
(para entrar, no mais tardar, até 9:00 horas da manhã!)
  - ☆ Deixe o telefone de contato dos pais sempre atualizado.
  - ☆ Caso se atrase ou falte, comunique o jardim de infância, sem falta ( 8:30 ~ 9:00 horas).
  - ☆ Ao trazer/ buscar a criança de carro, estacione de forma a não atrapalhar o trânsito. Quando tiver que se afastar do carro, desligue o motor e tranque a porta sem falta.
  
- ◇ **Vestuário** 服装
  - ☆ Vista a criança com uma roupa confortável, que permita movimentação e que seja fácil de vestir .
  - ☆ O tamanho do tênis deve estar de acordo com o tamanho do pé da criança.
  - ☆ Colocar a reserva de roupa na gaveta ou na cesta.  
A criança trocará de roupa sozinho. Portanto, organize as roupas de forma que seja fácil da criança pegá-las (**verificar todos os dias a gaveta ou cesto de roupa** ).
  
- ◇ **Pagamento** 集金
  - ☆ Com relação aos pagamentos a serem efetuados ao jardim de infância, acertar o mais rápido possível, enviando o valor exato (evite troco).
  - ☆ Quando tiver algum pagamento a ser efetuado, sempre enviaremos o envelope apropriado para o pagamento que deve ser entregue, pessoalmente, ao professor responsável de seu filho, etc.
  
- ◇ **Pertences da criança** 持ち物
  - ☆ **Coloque nome em todos os pertences** e, de vez em quando, verifique se o nome não está apagado.
  - ☆ Não é permitido trazer objetos desnecessários como brinquedos, alimentos (exceto no dia de trazer lanche) e dinheiro (exceto pagamento).
  
- ◇ **Forma de comunicado** 連絡方法
  - ☆ Deixamos os diversos comunicados dentro da caixa de correspondência da criança ( que tem na sua sala ). Assim, crie o hábito de verificar diariamente se há algum aviso.
  - ☆ Além disso, olhe sempre o quadro de avisos, e observe se há algum aviso afixado na sala.

**PROVIDENCIAR** 用意するもの

( Colocar nome em TODOS os pertences)

	0 ANO	1 ANO	2 ANOS	3 ANOS	4 ~ 5 ANOS
Fralda ( descartável ou de pano )	Somente o necessário	Somente o necessário			
Camiseta	10	5	5	3	4
Cueca (calcinha)	10	10	10	5	4
Agasalho	10	10	5	5	4
Calça	10	10	10	5	4
Escova de dente					Troca regular, o ano inteiro
Utensílio ( saco ) para roupas sujas	Balde para 0 ano e saco de supermercado aos demais				
Colchão (para soneca da tarde)	1	1	1	1	1 (somente no verão)
Lençol para colchão	1	1	1	1	1 (somente no verão)
Coberta para criança ( tipo toalha ) ( <i>taoru ketto</i> )	1	1	1	1	1 (somente no verão)
Cobertor (adequado à estação do ano)	1	1	1	1	
Pijama			2	2	2 (somente no verão)
Bolsa				o	o
Mochila ( dependendo da necessidade )				o	o
Marmita (utensílio para <i>bentô</i> ) Saquinho de pano (para colocar a marmita)				o	o
<i>Hashi</i> (pauzinho) e porta- <i>hashi</i>				o	o
Copo e saquinho (para colocar copo)				o	o

\* Para as crianças de 4 e 5 anos, providenciar camiseta de manga curta e bermuda para ser usado o ano inteiro nas atividades que envolvem ritmo.

\* Para as crianças de 4 e 5 anos, favor trocar a escova de dente regularmente, ao perceber que suas cerdas estão alargadas.

**TRAZER** ( não precisa colocar nome ) \* Uso coletivo

KIT	0 ANO	1 ANO	2 ANOS	3 ANOS	4 ~ 5 ANOS
☆ Toalha	2				
☆ Saco plástico	1 pacote ( com 100 saquinhos )				
☆ Lenço de Papel ( <i>tissue paper</i> )	5 caixas				
☆ Pano de limpeza ( <i>zokin</i> )	2				
☆ Sabão / sabonete	1 caixa de sabão em pó e 2 sabonetes				

\* Trazer 1 kit por criança, por favor.

**PROGRAMAÇÃO ANUAL PARA O ANO FISCAL 24 ( abril 2012 ~ março 2013 )**

**Jardins de Infância Municipais de Oizumi ( Minami, Kita e Nishi Hoikuen )**

年間行事予定表 大泉町立南・北・西保育園

MÊS	ATIVIDADES
<b>ABRIL</b>	○ <b>Cerimônia de Ingresso ao Jardim de Infância</b>
<b>MAIO</b>	Passeio(4 e 5anos), Exame Médico (clínico geral, odontológico, oftalmológico), Plantio de batata-doce
<b>JUNHO</b>	Plantio de arroz (4 e 5 anos), Colheita de Batatas, Orientação do Corpo de Bombeiro com relação aos Fogos de Artifício, Visita ao Jardim de Infância, Reunião dos Pais, Plantio de Batata-doce, Assistir ao Teatro ( os três jardins municipais reunidos )
<b>JULHO</b>	Abertura da piscina, Pousada de uma noite no Jardim de Infância
<b>AGOSTO</b>	○ <b>Festival de Verão</b>
<b>SETEMBRO</b>	
<b>OUTUBRO</b>	○ <b>Gincana Poliesportiva (Undokai)</b> , Colheita de Arroz (4 e 5 anos), Colheita de Batatas (no Oizumi Koko)
<b>NOVEMBRO</b>	○ <b>Excursão com os pais</b> , Exame Médico (clínico geral, odontológico), Colheita de Batata doce, Degustação de Batata-doce assada, Atividade de Escorregar na Grama, Festa do Arroz
<b>DEZEMBRO</b>	Confecção de Mochi, Confecção de Bolachinhas, Comemoração de Natal (com pequena peça teatral representada pelos membros da Associação de Pais, teatro representado pelos funcionários dos três jardins de infância reunidos
<b>JANEIRO</b>	Confecção de <i>Udon</i> (tipo de macarrão japonês), aula para contato com animais (Nishi Hoikuen)
<b>FEVEREIRO</b>	<i>Setsubunkai</i> (evento tradicional japonês para espantar os males), foto comemorativa de formatura e foto dos alunos por turma.
<b>MARÇO</b>	Passeio dos formandos (5 anos), Plantio de Batatas, Despedida dos Formandos, exposição de obras, ○ <b>Dia experimental (aos futuros ingressantes)</b> , ○ <b>Formatura</b> , confraternização para animar os idosos que moram sozinhos ( Minami Hoikuen 5 anos )
◎ <b>Atividades mensais</b> Comemoração aos Aniversariantes dos Mês, Treinamento de Refúgio, Exame Biométrico (altura e peso), Orientação de Segurança no Trânsito	

☆ Os eventos assinalados com um ○ são aqueles em que o pai /responsável deve participar junto com a criança .

☆ Verificar na lista do menu do mês e nos avisos da classe a respeito dos dias em que as crianças estarão fora do jardim de infância.

☆ Todo dia 25 de cada mês é o Dia do Pão.

☆ Dependendo da necessidade de cada classe, realizaremos o Dia de Visita do Jardim de Infância e Reunião dos Pais de uma a duas vezes por ano.

☆ Há possibilidade de alterações na programação acima, quanto ao conteúdo, entre outros.

家庭の状況 SITUACIÓN FAMILIAR (スペイン語版)

【0～5歳児】 NIÑOS DE 0 ~ 5 AÑOS

生 育 歴	・出産 正常 異常 ( ) 出生体重 ( g) ・Parto normal con complicaciones ( ) Peso al nacer ( g)	
	・栄養 (母乳 人工 混合) ・離乳 (開始 か月 完了 か月) ・Alimentación (leche materna leche de tarro ambos) ・Papilla (Inicio meses Acabó meses)	
Historial de crecimiento	・歯のはえ 始め ( か月 ) ・発育 ( 正常 異常 ) ・Dentición Inicio ( meses) ・Desarrollo (normal anormal)	
	・ハイハイをしたか ( した か月 ) ・発語 ( か月 ) ・Gateó? ( Si, a los meses) ・Comenzó a hablar a los ( meses)	
Historial de crecimiento	・歩き始め ( か月 ) ・入園までの主な育児者 ( ) ・Comenzó a caminar a los ( meses) ・Persona principal que cuidó del niño hasta entrar a la guardería ( )	
	・赤ちゃんの時の働きかけ ( 静かに寝かせていた よくあやした 普通 ) ・Relación con el bebé ( Dormía tranquilo Muy mimado Normal )	
Historial de crecimiento	・添い寝 ( した 父親と 母親と その他 ( ) しない ) ・Dormía acompañado? ( Si con el papá con la mamá otros ( ) No)	
	本 人 の 状 況	体質的特徴 Características Físicas ひきつけ 左きき 爪かみ どもる 転びやすい 指しゃぶり 扁桃腺が腫れやすい ・Convulsión ・Zurdo ・Se come las uñas ・Tartamudea ・Se cae mucho ・Se chupa los dedos ・Tendencia inflammar las amígdalas 風邪をひきやすい じんましんがでやすい 熱をだしやすい ぜんそく Se resfría con facilidad Tendencia a dar urticaria Da fiebre con facilidad Asma 与えてはいけぬ食べ物 ( ) 脱臼しやすい ( ) Alimentos que no puede comer ( ) El hueso se disloca con facilidad ( ) アレルギー(種類) ※医師の指示でおこなっているもの Alergia (tipo) ※ Con orientación médica
既往症 Enfermedades 百日咳 麻疹 風疹 流行性耳下腺炎 水痘 肺炎 その他( ) Tos ferina Sarampión Rubéola Paperas Varicela Neumonía Otros ( ) ( ) 歳 ( ) años		
本 人 の 状 況	予防接種 Vacunas 麻疹 耳下腺炎 水痘 三種混合 ポリオ BCG Sarampión Paperas Varicela Triple DPT Polio BCG	予備情報 Información adicional ( )

【1歳3か月未満児】 NIÑO MENOR DE 1 AÑO Y 3 MESES

食 事 Alimentación	母乳 ミルク ( cc ) 時間間隔 ( 時間おき ) その他 ( ) Leche materna Leche en polvo ( cc) Intervalo (cada horas) Otros ( )
	今までに主に与えた食べ物 ( ) Hasta ahora, cual fue el principal alimento dado al bebé? ( ) 嫌いな食べ物 ( ) 飲みもの ( コップ 哺乳びん その他 ( ) ) Alimentos que no le gusta ( ) Bebida ( en vaso en mamadera otros ( ) )
睡 眠 Dormir	午前 ( 時間位 ) 午後 ( 時間位 ) ・おんぶ だっこ その他 ( ) De mañana duerme( horas) En la tarde duerme( horas) ・En la espalda En brazos Otros ( )
排 泄 Excreciones	大便 ( 時間頃 ) 決まっていない トイレ ( 洋 式 和 式 ) Hace caca ( Mas o menos a las horas) Irregular Baño (estilo occidental estilo japonés)

## 園児調査表 (スペイン語版) Datos Personales del Niño

大泉町立保育園  
Guardería Infantil Municipal de Oizumi

ふりがな (En hiragana)		ふりがな (En hiragana)				
園児氏名 Nombre del niño		男 M 女 F	保護者氏名 Nombre del padre y/o responsable		続柄 Relación Familiar	
生年月日 Fecha de nacimiento			平成 年 月 日 Año mes día			
本籍 Nacionalidad		行政区 BARRIO	保険証番号 No. Seguro de Salud		種類 Tipo	
			記号 Código			
現住所 Dirección actual				番号 No.		
				平熱 Temperatura corporal normal	°C	
父親の携帯番号 Teléfono celular del padre		③		かかりつけの 医者 Hospital donde acostumbra ir		
母親の携帯番号 Teléfono celular de la madre		④				
自宅 TEL Teléfono residencial		⑤				
保護者にかわる 連絡先 Contacto, en caso de no conseguir hablar con los padres o responsables		⑥氏名 Nombre		続柄 Relación familiar		
		TEL				
		携帯 Celular				
				○緊急連絡優先順に番号を記入 Añote el orden de preferencia de contacto en caso de emergencia		
				→ → →		
				→ → →		
M i e m b r o s  C O H A B I T A N T E S  家 族 及 び 同 居 人	続柄 Relación familiar	氏名 Nombre	生年月日 Fecha de nacimiento	職業 Ocupación	勤務先名 Lugar de trabajo	連絡先・TEL Teléfono de contacto
	父 Padre					①
	母 Madre					②
本人の家庭での様子・保育園への希望 Comportamiento del niño en casa / Lo que espera de la Guardería				自宅より保育園までの地図 Dibuje un mapa de su casa hasta la Guardería		

## 【1歳3か月～5歳児】 NIÑOS DE 1 AÑO Y 3 MESES hasta 5 AÑOS

家庭での子どもの姿 Comportamiento del Niño en el hogar	性情 Temperamento	明朗 Alegre	温順 Dócil	腕白 Enérgico	泣く Llora mucho	がまんする Paciente	几帳面 Metódico	内気 Tímido	強情 Temeroso	泣かない No llora
	食事 Alimentación	量 (多い 普通 少ない) Cantidad ( mucho normal poco )	食べ方 (一人で食べられる 一人で食べられない) Forma de comer (puede comer solo no sabe comer solo )							
		時間 (早い 普通 遅い) Tiempo (rápido normal despacio)	嫌いな食べ物 ( ) Alimentos que no le gusta ( )							
		きき手 ( 右 左 ) Mano ( derecha izquierda )	特に食べさせてはいけないもの ( ) No puede comer principalmente ( )							
	排泄 Excreciones	大便 ( 1.ひとりできる できない ) Heces ( 1. Va solo al baño No puede ir solo )	2.規則的 2. Regular	不規則的 Irregular	3.下痢症 便秘症 ) 3. Diarrea Extreñido )					
		小便 ( 1.ひとりできる できない ) Orina ( 1. Va solo al baño No sabe ir solo )	2.近い 2. Va mucho	遠い Poco	3. 時間おき ) 3. Un intervalo de horas )					
		おねしょ ( する しない ) Se orina dormido? ( Si No )	( おむつをしている ) ( Usa pañal )	( していない ) ( No usa )						
	睡眠 Dormir	寝つき ( 良い 悪い ) Duerme ( Bien Mal )	寝起き ( 良い 悪い ) Despierta ( Bien Mal )	( 一人で寝る 添い寝する ) ( Duerme solo Duerme acompañado )						
		昼寝 ( する しない ) Hace siesta ( Hace No hace )	寝ぼける Se mueve, habla dormido	夜泣き Llora en la noche						
	清潔 Higiene	手洗い (一人で洗う してあげる しない) Lava las manos ( Solo Con ayuda No se lava )	歯みがき ( する してあげる しない ) Cepilla los dientes? ( Si Con ayuda No )							
洗面 (一人で洗う してあげる しない) Se lava la cara ( Solo Con ayuda No se lava )		鼻かみ ( かめる かめない ) Se suena la nariz ( Puede No puede )								
服の着脱 Vestirse	上着を着る ( できる できない ) Ponerse la chaqueta ( Puede solo No puede )	脱ぐ ( できる できない ) Quitársela ( Puede No puede )								
	ズボン・パンツをはく ( できる できない ) Vestir el pantalón, los interiores ( Puede No puede )	脱ぐ ( できる できない ) Desvestirse ( Puede No puede )								
言葉 Hablar	明瞭 Con claridad	不明瞭 No se le entiende	赤ちゃん語 Palabras de bebé	どもる Tartamudea	話さない No habla					
あそび Juegos	友だち いる ( 年上 同年代 年下 ) Tiene amigos ( mayores de la misma edad menores que él )	その他 ( ) Otros ( )								
家族との ふれあい Relacionamiento familiar	父とあそぶ ( 毎日 時々 あそばない ) 母とあそぶ ( 毎日 時々 あそばない ) Juega con el papá ( todos los días a veces no juega ) Juega con la mamá ( todos los días a veces no juega )									
	その他 ( ) Otros ( )									

保護者各位

年 月 日

大泉町立保育園

### 早朝及び居残り保育申込書

#### Solicitação p/ atendimento em horário extra

早朝及び居残り保育を申込み方は、下記の用紙に記入して提出して下さい。  
Para que a Criança possa entrar mais cedo ou sair mais tarde, preencher este formulário.

クラス名 Classe	組 sala	園児名 Nome do menor	早朝・居残り entrar cedo/sair tarde 開始年月日 a partir de	年 月 日 ~
保護者名 Nome do Pai/Responsável		勤務先の町名・会社名・部署名等記入 Cidade.nome da firma.seccão onde trabalha		勤務時間 Horário de trabalho
父 Pai			園より勤務先までの所要時間 (分) Tempo que leva do jardim ao local de trabalho	休日 dia de folga
				曜日
母 Mãe			園より勤務先までの所要時間 (分) Tempo que leva do jardim ao local de trabalho	休日 dia de folga
				曜日
早朝保育希望時間 Horário que pretende deixar a criança		時 分 A partir das horas minutos	勤務時間に通勤時間を見込んで記入して下さい	
居残り保育希望時間 Horário que pretende buscar a criança		時 分 Até horas minutos	Incluir o tempo que leva para chegar ao trabalho	

※在園児は、4月からのクラス名で記入して下さい。

Preencha o nome da sala em que a criança pertencerá a partir de abril

※早朝保育とは、午前7時30分～8時30分までの時間です。

O horário de entrada mais cedo é das 7:30 às 8:30 horas

※居残り保育とは、午後3時30分～6時30分までの時間です。

O horário de saída mais tarde é das 15:30 às 18:30 horas

※上記の居残り希望時間は、買い物等の時間は含みません。

O item anterior, saída mais tarde, não inclui compromissos particulares, tais como fazer compras, etc.

※勤務先・勤務時間・ケイタイ番号等変わった場合は、すみやかに担任に申し出て下さい。

Se houver alteração nos dados (local e horário de trabalho,num. de telefone, etc),comunique ao professor o mais breve possível

再提出する場合の開始年月日も必ず記入して下さい。

Para renovar a solicitação, anote a partir de quando deseja.

### 緊急の連絡先の電話番号

Telefone para caso de emergência

	父 (Pai)	母 (Mãe)	保護者に変わる連絡先 Local p/ recado, caso não consiga contactar os pais/responsaveis
勤務先の 電話番号 Telefone do trabalho	①	②	⑥ 方 nome da pessoa
ケイタイ 番号 Tel. celular	③	④	⑦ 方 nome da pessoa
自宅 Tel. residencial	⑤	○緊急連絡優先順に番号を下記に記入 例 ②→④→⑥ anote a sequência p/ contato Ex. ②→④→⑥ → → → → →	

※緊急に連絡を取りたい場合は、優先順に沿って連絡させていただきます。

Em caso de emergência, entraremos em contato conforme a sequência acima anotada.

※ケイタイ番号等変わった場合は、すみやかに担任に申し出て下さい。

Caso houver alteração no numero do celular, comunique ao professor, o mais breve possível.

**お薬依頼書**  
SOLICITAÇÃO PARA MINISTRAR MEDICAMENTO

町立保育園

※薬には必ず名前を記入してください。  
NÃO ESQUEÇA de Escrever o nome da Criança no remédio

※医療機関からの処方薬のみとさせていただきます。  
Podera ser apenas medicamentos por prescrição médica.

※継続して処方する場合でも、3日間までの依頼書です。  
Este formulário sera válido por até 3 dias

※飲み薬は1日分を毎日持参。水薬は容器に1回分に分けて持参して下さい  
Divida os medicamentos para cada vez, traga apenas a dosagem do dia.

※解熱剤については、原則お預かりできません。  
Antitérmicos/Antipiréticos (remédios p/ abaixar a febre não serão recebidos)

依頼日及び使用期間 年 月 日( ) ~ 月 日( ) período da solicitação			
クラス名 Nome da Classe 組			
園児名 Nome da Criança		保護者名 Nome do Pai/resp.	
病名 Nome da Doença	病院名 Nome do Hospital	処方日 - Data da Prescrição médica 年 月 日	
薬の内容 - Informações sobre o Medicamento			
* 薬の剤型: Espécie de Remédio:	粉 Pó	シロップ Xarope	外用薬 Uso externo
			その他( ) Outros
* 内服薬: Tipo de Remédio:	抗生物質 Antibiótico	咳止め anti-vômito	下痢止め Anti-diarréia
			かぜ薬 Remedio p/ resfriado
* 外用薬: Remédio de uso externo:	ぬり薬 Pomada	点眼 gotas(collírio)	その他 Outros
* 使用時間: Horario a ser dado o remédio:	食前 Antes das refeições	食後 Após as refeições	その他( ) Outros

Anotações do Jardim de Infância

保 育 園 記 入 欄	受領者サイン	与薬者サイン	与薬時間			
			月	日	午前	午後
			時	分		
			月	日	午前	午後
			時	分		
(連絡事項)						

※職員以外の田舎と薬を一緒に持参しては不可の場があります

登園・登校通知書  
*Autorização para regressar às aulas*

児童生徒氏名

*Nome do(a) Aluno(a)*

病名 *Nome da Doença*

- |   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| 1. インフルエンザ<br><i>Influenza</i>                      | 2. 百日咳<br><i>Coqueluche</i>                           | 3. 麻疹<br><i>Sarampo</i>  | 4. 風疹<br><i>Rubéola</i>                     |
| 5. 流行性耳下腺炎<br><i>Parotidite Epidémica (Caxumba)</i> | 6. 水痘<br><i>Catapora</i>                              | 7. 結核<br><i>Tuberculose</i>                                    | 8. 咽頭結膜熱<br><i>Febre Faringoconjuntival</i> |
| 9. 流行性角結膜炎<br><i>Keratoconjuntivite Epidémica</i>   | 10. 急性出血性結膜炎<br><i>Conjuntivite Hemorrágica Aguda</i> | 11. 腸管出血性大腸菌感染症<br><i>E. coli Enterohemorrágica Contagiosa</i> |   |
| 12. その他 ( )<br><i>Outros</i>                        |   |  |   |

出席停止期間

平成 年 月 日 ~ 平成 年 月 日

*Período de repouso (impedido de ir à escola)*

上記報告いたしません。

*Informe conforme dados acima especificados*

平成 年 月 日  
ano mês dia

医師名

印

*Nome do Médico*