

異文化における保育経験者から見る保育観の変容と異文化体験の意義

—青年海外協力隊員へのインタビューを通じて—

山田 朋未*

Significance and Impact of Intercultural Experiences in Transforming Pedagogical Concepts:

Based on Interviews of Japan Overseas Cooperation Volunteers in Early Childhood Education

Tomomi YAMADA

Abstract

The purpose of this study is to reveal the transformation of pedagogical concepts of individuals through intercultural experiences based on interviews of Japan Overseas Cooperation Volunteers in Early Childhood Education. The study shows that intercultural experiences transform a childcare teacher's world view from being ethnocentric to ethnorelative. Moreover, intercultural experiences have great impact on their pedagogical concepts: reevaluating their own pedagogical concept including stereotypes, becoming more accepting of differences and diversity, and more tolerant. This transformation would be an essential quality for childcare teachers who are involved in multicultural childcare and education.

Keywords: multicultural childcare and education, intercultural experiences, childcare teachers

1 問題と目的

近年の経済社会のグローバル化に伴い、私たちが生きる現代社会は、多様化、多文化化し、異なる文化や価値観との出会いや交流が日常的に行われる社会になってきている。

日本における在留外国人の数は、1995年の136万人から、2015年には223万人にまで増加（法務省, 2002, 2015）してきており、日本社会におけるグローバル化、多様化は確実に進んでいることが統計上の数字から明らかである。「日本でも1980年代後半より、国境を越えた人の移動が急速に進んできた。新たに日本で生活をはじめた外国籍住民の急増、国際結婚とそれにとまなう出生数の増加などにより、日本で育つ子どもたちの国籍や文化背景は年を追うごとに多様なものとなっている」（渋谷, 2006: 12）といわれているように、日本で生活する子ども達を取り巻く環境も多様化してきている。また、「1990年における出入国

キーワード：多文化共生保育、異文化経験、保育者

* お茶の水女子大学大学院博士前期課程 2016年度修了

管理及び難民認定法改正をきっかけとした日本国内の外国人の増加傾向の中、保育現場においても外国人の子どもの受け入れは拡大」（ト田，2015: 21）しており、日本の保育現場もそうしたグローバル化、多様化の影響を受けている。天野・村田（2001）が指摘するとおり、教育や保育の現場では、多様な背景をもつ人々が共に生きるという「共生」を重要な課題として捉え、共生する力を育む教育環境を醸成していくことが求められる。

アメリカの多文化教育の研究者であるダーマン＝スパークス, L. (1989) によると、3歳までに子どもは社会規範や社会的な偏見に影響された仕草をみせ、ジェンダー、人種、障害に基づいて、他者に対して「前偏見（pre-prejudices）」を示し、4、5歳までには社会的に優勢な規範によって定義されたジェンダーに沿った振る舞いをするだけでなく、大人の介入なしに彼ら自身の中でその振る舞いを強化していく。また、ダーマン＝スパークス, L は、自分自身と異なる子どもとの触れ合いを人種的な理由によって拒絶したり、障害のある人に対して不快感や拒絶を示したりもするため、偏見から自由な子どもを育てる教育は幼児期が重要であるという認識に立ち、偏見にとらわれない人間を育成するために、人間の発達過程で教育者や保育者がどのようなかわりをもてばよいのか、どのような環境を提供すればよいのかについて考える教育や保育を「アンチバイアス教育」として提唱し、アメリカで実践している。

アンチバイアス教育に見られるように、子ども、保育者、保護者が幼児期から他者との差異や偏見・固定観念と向き合い、探索できる豊かな保育環境で、多様性を尊重する寛容性、共感性が涵養されることは、多文化社会における共生に繋がるのではないだろうか。では、そのような保育環境は、どのように醸成していけばよいのだろうか。そして、保育者に何が求められているのだろうか。

2 先行研究の検討と本研究の目的

塘（2006）や小方・宮原・宮原（1998）は、保育現場に携わる保育者の価値観が、その環境醸成や子どもの発達に大きな影響を与えることを指摘している。アメリカのフロリダ州の保育園・保育所の保育者を対象として多文化教育に関するアンケート調査を行った丸山（山本）・丸山（2009）や、日本における多文化共生保育研究の動向について概観したト田（2012）は、多文化保育に携わる保育者側の偏見や価値観の変容の必要性を示唆している。

また、小野・前田・中村（2014）は、異文化共生の実践には相対的な世界観への変容とそうした世界観を育む教育や経験が重要であるという考えの下、青年海外協力隊¹「現職教員特別参加制度」²を通じて、長期的な異文化経験をもつ教員に対するインタビュー調査を行い、長期的な異文化経験をもつ教員は、文化相対的な解釈や価値観をもつように変化したことを示唆している。また、上原（2003）は、「自国の相対化自体は異文化滞在から得る肯定的な特質」と述べ、異文化滞在により、異文化経験者は価値観の変容や相対化という変化を得ていることを指摘している。

以上の先行研究から、①多文化化する社会に応じた保育及び多文化共生保育の実践には、保育者自身の異文化理解や偏見、固定観念が大きく影響し、保育者側の考え方の変容が必要であること、②長期的な異文化経験は、当該経験者に対し、自国を相対化させるという特質をもたらし、自文化が全ての現実の中心という考え方から文化相対的な世界観やものの見方に変化させること、の2点が明らかになっていると考えられる。

しかし、これまでの先行研究では、長期的な異文化経験を持つ保育者（幼稚園教諭や保育士）を対象とし、その価値観、特に保育観について分析はなされていない。

また、異文化経験による価値観の変容を見るにあたっては、保育者が異文化の中で感じたであろう差異を、どのように解釈し、自分の世界観の中で位置づけたのかという観点を掴んだ上で、その変容を見ることが重要である。そのため、小野・前田・中村（2014）の研究と同様に、ベネットの異文化感受性発達モデル（The Development Model of Intercultural Sensitivity:以下、DMIS）³を分析理論として活用することは、

異文化経験により保育者がどのように変容したのか、また、その変容が保育においてどのように体现化されたのかを明らかにするのに有用な方法であると考えます。

そこで、本研究では、ベネットのDMISを分析理論として、青年海外協力隊の幼児教育隊員⁴として異文化滞在経験を有する保育者へのインタビューを通じ、異文化経験が何をもたらしたか、自分自身をどう変容させ、自らの保育にどう影響させたかということを明らかにすることを目的とする。

3 分析の理論的枠組み

上記の研究目的を明らかにするために活用する、ベネットの「異文化感受性発達モデル (DMIS)」は、人々が文化間の差異性をどう解釈するかを説明するものである。DMISは、「後に、モデルの各段階を尺度化した心理テスト (Intercultural Development Inventory=IDI) への開発へと発展した。DMISは、多くの研究者らによって引用され、議論されて」(山本, 2014: 68) おり、近年、異文化コミュニケーション分野においては注目されつつある理論である。

ベネットは、「文化」を社会構成主義の立場から捉え、「個人の異文化感受性 (認知的枠組み) を『発達するもの』として捉え、その枠組みが異文化に対する個人の感情面、行動面での反応を左右している」(坂田, 2004:139) と考えている。DMISは「自文化中心的 (ethnocentric)」な前半3つの段階と「文化相対的 (ethnorelative)」な後半3つの段階の全6段階から構成されている。DMISを図式化したものを、下記の図1のとおり示す。

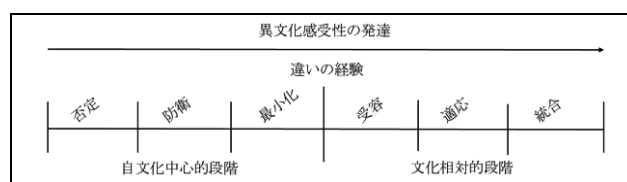


図1 異文化感受性発達モデル (DMIS)

出典：Bennett (2004: 153)。和訳は山本 (2014) より引用。

前半の自文化中心主義的段階では、文化差を回避することが特徴として見られる (坂田, 2004)。「否定」段階では、違いを見ていない／見えていない状態であり、違いを否定的に評価するのではなく無関心である。「防衛」段階では、異文化を認知するカテゴリーは複雑化するが、ステレオタイプの分類をし、「我々V.S.彼ら」の二極化した評価カテゴリーで整理され、違いに対する優越的または侮辱的な態度として現れる。「最小化」段階では、差異を自分の良く知るカテゴリーに取り込むことで安定性が保たれ、表面上には異なるバリエーションがあっても根本は同じとみなす。人間の生理的、身体的な共通点や、宗教や社会哲学の価値観の普遍性を強調することもある (山本, 2016)。

一方、後半の文化相対的段階では、自文化と異文化を多様な文化の一つとして相対的に内在化し、異文化で体験する様々な違いを多角的視点から捉えていく (坂田, 2004)。「受容」段階では、カテゴリーの差異化と精緻化により、文化差は異なる世界観の産物として捉えられ、代替的で等しく価値あるものとして認める。行動や価値観等は、文化的文脈とは切り離せないと認識する。「適応」段階では、カテゴリーの境界を柔軟にし、目の前の事象を意識的に特定の文化的文脈に関連づけ、リフレーミングすることで、違った見方ができるようになる。様々な文化的文脈上で自分の経験を再構築することができる。「統合」段階では、カテゴリーは文化または個人に影響を与えると同時に、それらによって形成され保たれるものとして経験される。状況に応じて複数の世界観から対応することができ、そのように流動的なプロセスにある自己のあり方自体にアイデンティティを見出すようになる (山本, 2016)。

また、ベネットは、これらの6つの発達段階は連続体であり、連続体のピークを「優勢経験」と呼んで

いる。優勢経験は、その人が「文化」として認識している全ての文化的差異に適用できるものと考えている（山本，2014）。

4 研究対象・方法

本研究では、異文化経験を有する保育者の変容に着目するため、インタビュー調査を行った。調査の具体的な手続きは、以下のとおり。

4.1 調査の対象者

本調査の対象は、日本国内に居住する、青年海外協力隊の「幼児教育隊員」で1年半以上の異文化での生活経験を有する14名の保育者（男女。保育士または幼稚園教諭資格保有者。現職は問わず）である。調査対象者の募集は、青年海外協力隊の幼児教育隊員のOBOG組織である「幼児教育ネットワーク」のメーリングリストに募集をかけ、協力の意思のある元協力隊員が調査者に連絡する方式で依頼した。また、調査対象の追加募集を行うため、調査協力を既得している対象者に協力者の紹介を依頼して、調査対象者を集めるスノーボールサンプリングも併用した。

対象者の基本属性は、以下のとおり。対象者の平均年齢（現在）は44歳。青年海外協力隊の幼児教育隊員での活動渡航時点での平均年齢は約32歳、保育歴は8年、帰国後年数は、平均11年。現職保育者は、全対象者のうち6人（全対象者のうち46%に相当）。

表1 調査対象者一覧

仮名	性別	任国(地域) ※注	任期				年齢		保育歴	職業		参加 形態	参加動機
			開始	終了	期間	帰国後年数	当時	現在	当時	当時	現在		
A	女	東南アジア	1990	1992	2	24	28	54	6	保育士	保育士	現職	他の職場を見てみたい
B	女	東南アジア	1990	1992	2	24	29	55	5	保育士	保育士	現職	組織の一部として働くことへの疑問。自分を試してみたい。
C	女	①アフリカ ②東南アジア	①1991 ②2004	①1993 ②2006	①2 ②2	①23 ②10	①33 ②48	58	①6 ②6	幼稚園教諭	団体職員	退職	マナー化してきて、違う職場を見たい。外国の教育見てみたい。
D	女	中東	1996	1998	2	18	33	51	11	幼稚園教諭	大学教員	退職	自分を変えたい。海外へ関心あった。
E	女	中東	1999	2001	2	15	29	46	7	保育士	大学教員	無職	途上国で専門性を生かしたいと考えたため。
F	女	①欧州 ②中南米	①2000 ②2013	①2002 ②2015	①2 ②2	①14 ②1	①32 ②45	48	①12 ②25	幼稚園教諭	幼稚園教諭	休職	①②違う立場・外から見てみたい
G	女	中南米	2001	2003	2	13	29	44	7	保育士	保育士	現職	このままでいいのか、自己実現、自分の成長のため、英語を話したい。
H	男	欧州	2006	2008	2	8	28	38	4	大学院生 (元幼稚園教諭)	小学校教諭	無職	世界の子ども達がどうしているのか知りたい。
I	女	東アジア	2008	2010	2	6	30	38	7	幼稚園教諭	大学職員	退職	海外の幼児教育に関心あり、海外での経験してみたい
J	女	①中東 ②中東	①2009 ②2013	①2011 ②2013	①2 ②0.5	①5 ②3	①25 ②27	32	①5 ②6	保育士	団体職員	退職	恵まれない国の人のために役立ちたい。保育・子育てを違う見方からみたい。
K	女	東アジア	2009	2011	2	5	27	34	5	保育士	保育士	現職	大学で東アジアの子育てを研究していた
L	男	アフリカ	2010	2012	2	4	29	35	6	幼稚園教諭	幼稚園教諭	現職	海外で働きたい。
M	女	東南アジア	2010	2012	2	4	36	42	13	保育士	団体職員	現職	国際協力を携わりたい。海外で何かを伝えたい、教えたい。
N	女	中東	2011	2013	2	3	34	39	7	保育士	大学職員	退職	海外の保育を知りたい。

※注：渡航回数が複数ある者は、渡航時ごとに任国地域を記載。（例：①は、1回目の任国、②は、2回目の任国。）

4.2 調査時期と手続き

本調査は、2016年8～10月に、調査対象者に対して個別インタビューを1時間前後行った。インタビュー開始にあたり、対象者に研究概要と個人情報の保護に関する情報を明記した承諾書を読んでもらい、インタビューの承諾を得た。インタビューの際は、対象者に許可を取ったうえでICレコーダーに録音し、後日文書化して整理した。なお、本調査はお茶の水女子大学倫理審査委員会の承認を得て実施している（受付番号 2016-51）。

4.3 調査方法

本調査は、インタビューガイドに沿い、冒頭にて対象者の基本属性を聞き、その後、質問に回答する流れでインタビューを実施した。ただし、本調査では半構造化インタビューの形式をとり、質問の順番は対象者の回答に即して自由に入れ替え、かつ対象者の自由な応答も許容してそれを記録するような方法で実施した。

基本属性については、渡航先の任国、渡航期間、年齢、渡航時点の保育歴、職業（渡航時及び現時点）、隊員参加の動機、長期の海外渡航経験（帰国子女、留学等）の有無について回答してもらった。

基本属性についての質問が終わり次第、インタビューに移行した。インタビューガイドの内容は、「異文化経験全体（保育活動に限定せず）を通じた自分自身の変容について（1項目）」「現地での保育活動について（4項目）」「帰国後の自分自身の変容について（含む、保育観・保育活動）（3項目）」、「隊員の経験を帰国後どう生かしたいか」「日本の保育者に求められる専門性・資質、特質について」の5つのカテゴリーで構成されている。これらの項目は、主に、長期的な異文化経験者を経験対象とした上原（2003）の研究「青年海外協力隊員の帰国適応に関する基礎的研究」、並びに各国保育の比較調査を行った Tobin（1989）の研究を引用し実施された比較保育の研究である、劉・倉持（2009）「集団保育の役割について中国の保育者の考え方:日本の保育者との比較から」、劉・倉持（2010）「日本と中国の保育者の保育観」、小山（2014）「ヨルダン・ハシェミット王国の幼児教育に関する研究Ⅱ」で実施されたインタビュー調査を参考に作成した。また、インタビュー調査の回答や状況に合わせて、質問項目に新たな質問や説明を加えた。

分析は、帰納的アプローチと演繹的アプローチを併用した。まず帰納的アプローチにて検討する際には、佐藤（2008）に倣い、インタビュー協力者から得られたインタビューデータを文字起こした資料を一行一行読み込み、思いつくままにコードを書き込む「オープン・コーディング」を行い、そこから更に抽象度の高い概念的カテゴリーに対応するコードを選択的に割り振っていく「焦点的コーディング」を行った。続いて、そのコーディング結果及び先行研究の結論やベネットの DMIS 等の既存の理論的枠組みを踏まえ、演繹的アプローチにて検討する際には、抽象的・概念的な用語をラベルとして使用する「分析コード」を中心にしてデータを整理していく。また、そのデータを整理していく中で、それらの概念的カテゴリーの具体例に当たる事柄を「記述的コード」として記載した。帰納的アプローチと演繹的アプローチを何度か繰り返した結果、最終的には、ベネットの DMIS の「違いの『受容』」「違いの『適応』」の段階に位置づけられる、「自分自身の保育観への気づき」「寛容性の拡大」というコードを生成し、分析を進めた。

5 結果

インタビューデータをベネット DMIS の6段階に基づき分析したところ、DMIS の「自文化中心的」な前半3段階に分類される語りはなく、全対象保育者の語りは「違いの『受容』」あるいは「違いの『適応』」の段階に分類された。また、保育観の変容に関しては、「自分自身の保育観への気づき」「寛容性の拡大」

というコードが生成された。各コードでは、それぞれ2~4のサブコードが生成された。生成結果は表2のとおり⁵。

表2 保育観の変容に関する分析コード一覧

ベネットの理論的枠組み(DMIS)	コード	サブコード
違いの「受容」	自分自身の保育観への気づき	「遊び主体」の保育観
		「計画性重視」の保育観
		「画一的」な保育観
		保育観の押しつけ
違いの「適応」	寛容性の拡大	差異性への寛容
		時間的な寛容

5.1 自分自身の保育観への気づき

インタビュー結果を分析したところ、異文化経験を通じて、自分の持っていた保育観に気付いたとする語りが見られた。この「自分自身の保育観への気づき」では、「遊び主体」の保育観、「計画性重視」の保育観、「画一的」な保育観、保育観の押し付け、という4つのサブコードが生成された。それぞれの具体例を以下のとおり紹介する。

5.1.1 「遊び主体」の保育観

現地の保育と自分の知る保育について比較したことで、自分自身の保育観が「遊び主体」の保育観であることを認識したという事例が見られた。

乳児クラスは、本当にただの子守、託児。保育ではなく託児。3, 4, 5歳に関しては、ワークブックを中心とした学習。時間割に沿った学習を基本とした保育。保育とちょっと呼べるのかはわからないけど。(中略) (青年海外協力隊としての経験は) 日本の保育を客観視する機会になって。日本の保育が世界の中でみると独特な方法なんだなと思えるようになったこと。遊び主体の保育が全て。日本の保育の経験だったり、学びの中で、そういう保育観しか自分の中にはなかったのでも途上国の保育は全く真逆の保育、保育観で。途上国はそうなんだけども。じゃ、先進国の他の国はどうなんだと見ると、アメリカもフランスもやっぱり学習型の保育が中心だったりして、ドイツや北欧はまた別の保育かもしれないけど。そうじゃない保育観の方が実は多いのかもしれないという気づき。〔保育者E〕

上記の語りから、保育者Eは、異文化における保育経験をしたことで、まず保育の違いに気づき、それが保育と呼べるのか、目の前の事象に対する解釈を自分自身の経験に基づき内省しているのだと推測される。その結果、「遊び主体の保育が全て」という自分が持っていた保育観は、遊びを主体とする日本の保育を前提とした捉え方であり、更にその捉え方は他国と比較すると独特なものであることに気付いている。また、同様の語りは、保育者Dにもみられる。

最初に見て驚いたのは、えっ、幼稚園が、小学校みたい。お勉強するところ。先生が、子どもと一緒に遊ぶっていうよりも、まず遊ぶっていう時間がないよね。ずっとぎゅうぎゅう詰め机に座らせて、アラビア文字とか数字を、こう復唱的に、教える。繰り返し、繰り返し教える。何度も何度も。(中略) 幼稚園っていうのは、遊ぶところじゃないんだっていうのが最初に分かったよね。とにかく、保育が違う。保育の考え方が違うなっていうのが最初にわかったので、何を

どうすることを求められているんだろうって。〔保育者 D〕

上記の語りから、保育者 D は、まず保育の違いに気付き、続いて、自分自身の持っている技術・知識や経験を開発途上国のために活かす青年海外協力隊として派遣されている自分に何をどうすることが求められているのかということ自問している。「幼稚園は遊ぶところ」、すなわち「保育の主体は遊びだ」という保育に対する自分の捉え方に基づき、保育者としての自分の役割について内省的に見つめ直していると推測される。

これらの保育者 D や E の語りから、保育者が自分の保育に対する捉え方を内省した結果、その捉え方が相対化され、「遊び主体」という自分自身の保育観に気付くことができたものと考えられる。そして、保育者は、その気付いた自身の保育観に対して、優劣や善悪といった価値判断を行っているのではなく、多様な価値観の中の一つの価値観として見なしている。ベネットの DMIS の視座に立ってみてみると、保育者は保育を「文化」として捉え、「違いの『受容』」の段階で見られるように、自らの保育に関する行動や価値観を、文化的文脈とは切り離せないという認識を持ち、見つめ直していることの現れだと考えられる。保育者は、異文化経験により自文化中心的な世界観から文化相対的な世界観へ、解釈の仕方を変容させ始めていると考えられる。

5.1.2 「計画性重視」の保育観

現地の保育者と自分の保育中の姿勢について比較したことで、自分自身の保育観が「計画性重視」の保育観であることを認識したという事例が見られた。

日本の保育の中だと、今これをやっているけど、次にこの動きあるから、今やってることを見ながら、次の動きのことを考えて、常に自分の動きを調整していく。常に先の事を先の事を考えて、見通しを考えてやっていたんだけど。中東にいたんだけど、中東にいるのに、そうやっている自分に気付いた。中東の人は全く計画性とかないわけ。その場、その場のことをその時任せにやってるだけなんだけど。計画性なんて全くないんだけど。だけど、私の中では、これやっているからこれやんなきゃ、あれしなきゃというのが常にあって、常に焦っている感じ。でもふっと気付いたのが、これやっているのは私だけ、これやってるのは日本人の保育者の特徴なのかな。

(中略) 私はもしかして、その先のことばかりを考えて、その瞬間を、今を楽しめなくなっている、見るのが乏しくなっているのかなという気づきがあったというのをすごい思ったのを覚えている。〔保育者 D〕

どの子にも、同じように経験をさせたいとか、私かな、日本かな。XXちゃんは～してないけど、どう思っているんだろう、とか、すごい先回りして、できるだけこう、みんなに同じような経験させようとか、同じくらい楽しいといいなとか、そういうこと願っている自分がいるんですけど、中南米でも欧州でもそこは望んでいなくて、大丈夫、きっと誰かの役に立っていれば、みたいな。「皆は同じ人間じゃないんだから、同じように感じられるわけじゃないでしょ」ってどちらの国でも言われて。「皆に同じように、同じようにと考えるのは、あなたの悪い癖だわ」と言われたんですよ。それがうまく行って、それをみんなが楽しんだときは、あなたのいうことが少しわかると言われるんですけど。それを弱みにも取られる感じなので、「そっか、そういう風に思いつすぎるのは、確かに狭いのかもかもしれないな」と思いました。〔保育者 F〕

保育者 D と保育者 F の語りから、保育者が、異文化における保育現場で、同僚保育士との共同体験または対話を通じて、保育中に常に先回りして保育の内容や展開を考えている自分の特性に気付いたことがう

かがえる。また、その特性を日本あるいは自分自身の保育観として捉えている。ベネットの DMIS の視座に立ってみてみると、「違いの『受容』」の段階で見られるように、保育者が「保育中に常に先回りして保育の内容や展開を考えている」という行動を、文化的文脈とは切り離せないという認識を持ち、行動相対主義的に事象を解釈していると考えられる。

5.1.3 「画一的」な保育観

現地の子どもと自分の知る子どもの姿について比較したことで、自分自身の保育観が「画一的」な保育観であったことに気づき、その自分の保育を振り返る事例が見られた。

一人ひとりが本当に個性を持って、発揮しているって一人ひとりのその存在感。人数多いのよ。一クラスも、50人も60人も押し込められているんだけど。ま、だからこそ、一人ひとり、自分が主張しないと、先生に振り向いてもらえないって環境もあるのかもしれないんだけど。その強さに対して、私は、ある意味影響を受けた。こんなにも力強さがあるのかな。だから、果たして、本当に日本の子どもって、同じ子どもだから持っているはずなのに、それを抑え込んだら、変な抑え方をしているのかな。やっぱり画一的な方向に向かわせようとしているのかなって思ったり。〔保育者 D〕

中東で色々な子どもを見てきたけど、中東、やっぱり、すごく子ども達一人ひとりが主張できる素晴らしさと、やっぱり、良く他の OB とかとも話をするんだけど、生きる力強さ、何だろう。生きる力とか、まなごしの力強さって、すごい、日本の子どもにはなかなか見ることができない。本来持っていることだろうけど、それが、見ようとしない、気づかない、本当教師主導の保育だったのかなって思うし。〔保育者 D〕

幼稚園とか保育園って1人で30人とか見るじゃないですか。なので、ある程度集団を動かさないと、その日1日子ども達を無事に、そして、大きな騒ぎもなく過ごさせることができないって感じがあるのかなって私は思うんですよ。で、そのために結構指示の出し方とか制作するとかってなったら、今までは発達段階に合わせて子ども達のために準備していたって思っていたのですが、でも逆にそれが、一斉にみんなで同じものを作らせるためのものだった、個性を奪うものだったのかなって思うんですよ。〔保育者 J〕

保育者 D と保育者 J の語りから、保育者は、異文化における保育現場で、現地の子どもが自分の個性を力強く発揮する姿を目の当たりにして、保育者自身が知る子どもの姿と異なることを感じている。そして、その姿が異なるのは、保育中に保育者自身が本来見られるべき子どもの力強さを抑えこんでいるのではないかと、個性を奪うような画一的な保育を行っているのではないかと考えている。また、そのような保育を行っているのは、日本社会の特性に基づく保育観なのではないかと、保育と社会を関連づけて捉えていることが分かる。これらも、ベネットの DMIS の視座に立ってみてみると、「違いの『受容』」の段階で見られるように、画一的な保育に対して、文化的文脈とは切り離せないという認識を持ち、価値相対主義的に事象を解釈していることの現れと考えられる。

5.1.4 保育観の押し付け

自分が「よかれ」と思っていた保育に対する捉え方が、異文化においてはそうでなかったり、またその捉え方を押し付けている可能性があったことに気付いたとする事例が見られた。

手遊びとかをする時に、向かい合っただけなので、子どもって右左がわからないので、4、5歳でもわからなかったりしますよね。だから、子どもにとって左をやる時は、私は右でやってあげたりとか、こういうような手遊びとか、本当はこっちが右なんですけど、子どもに「右手」とか「左手」とか言いながら手遊びをしていたら、東アジアの先生に、「ちゃんと保育者Kからみて右、左でやって欲しい」と言われたことがあって。「それ、なんで？難しいかなって思ってやったんだよ」って言ったら、向きって右と左が違って見えるということも子どもは学ぶから、みたいなことを言っていて。それはある先生が言っていたのですが、あーなんかよかれと思ってやっていたことも、向こうの言い訳なのかもしれないですが、右と左違うからねって言って学んでいくというような言い方をしています。「はっ！」って思いましたね。〔保育者K〕

最初は、そういう（任国の）価値観を全く受け入れられなかった。遊び中心でというような日本の保育観でいたんだけど、なぜそういう保育なのかとか、その文化だったり、背景だったりを知ることで、私達と同じ保育観を押し付けてはいけないし、それだけが全てではないんだなということとその背景を知ることで分かっていった。〔保育者E〕

このように保育者K及び保育者Eは、異文化経験を通じて、自身の保育観に気づき、その捉え方を知らず知らずのうちに押し付けてしまっている可能性についても気付いたことがうかがえる。

上記の項目で見られた、「遊び主体」の保育観、「計画性重視」の保育観、「画一的な」保育観、保育観の押しつけ、というこれらの4つの気づきは、保育者が、ベネットのDMISの「違いの『受容』」に相当する文化相対的な世界観で保育を捉えるようになっていたことを表している。そして、これらの気づきは、上原の「自国の相対化自体は異文化滞在から得る肯定的な特質」（上原，2003:160）という言葉のように、異文化経験により自国及び自分の捉え方を相対化したことで得られたものと考えられるだろう。

5.2 寛容性の拡大

異文化経験を通じて、自分の保育において寛容性が拡大する様子に気付いたとする語りが見られた。この「寛容性の拡大」では、「差異性への寛容」「時間的な寛容」の2つのサブコードが生成された。それぞれの具体例を以下の語りを紹介する。その変容を表す語りを、カテゴリーごとに以下のとおり紹介する。

5.2.1 差異性への寛容

異なるものを感じられる差異性について寛容になったと読み取れる語りが複数あった。その語りを以下のとおり、紹介する。

やっぱりこう東アジアでたくさんの現場を見てきたので、なんだろう、「ねばならない」みたいなところから解放されて、結構ドーンと構えられるようになった気がします。（中略）帰国前と帰国後で違うと言え、子どもが発することに対してもある程度柵があったような気がしますね。柵からはみ出さないようにとか、自分の中に。（中略）例えば、そこからすぐはみ出ってしまった子がいたら、なるべく集団に入れようとかする努力をしていたかもしれない。でも、なんかその外れてしまった子がいたら、あーあ外れちゃったではなくて、クラスでも〇〇ちゃんは、こういうことに興味があるんだって言って、だから見てみようか、後で聞いてみようかって言うとか。外れることが悪いことではないっていうことを子どもに伝えたいって思うし。自分もそれを見ている器ができたというか。〔保育者K〕

このように保育者 K の語りから、自分が想定していた範囲から外れた、いわゆる差異性を持った子どもに出会った時の保育者の意識に変化があったことが見て取れる。異文化経験前は、無意識のうちに「ねばならない」あるいは「柵」といった特定の範囲内に子どもを留めようとしていたが、異文化経験後は、その範囲から解放され、「外れることが悪いことではない」と“異”なることに対し、寛容になっていると考えられる。

さらに、保育者 D は「おおらか」という言葉を用いながら、その寛容になった様子を以下のように述べている。

戻ったときにもものすごく自分の保育観が変わったのね。変わったというよりも、ものすごく、自分の、一言でいうと、やっぱね、おおらかになったよね。なんか前は、子どもに対して、こうあらねばならないとか、こういう風に導こうとか、なんかすごくこう、その、対象年齢の子どもに対して、若いときは誰しもそうだと思うんだけど、多少なりとも強引に、自分の思いを子どもの主体性にちょっとこうすり替えて、本当はちょっと強引だったかもしれないけど、そうやって、なんかやってきたけど。〔保育者 D〕

続いて、保育者 A も、食事や遊びの時間に起きたエピソードを用いながら、自身の保育における寛容性の拡大について以下のとおり述べている。

日本人では考えられない価値観があるんですよ。（中略）ごはん、給食食べてるふりして、落としているとかね。それで、美味しかった、美味しかったって。そういうのって、落っこちているね、ここ、みたいな。でも、なんか、それが、自分も若かったり、子育てしてなかったら、あー、食べなきゃダメでしょってみたいな感じで。誰落としたのって感じになっちゃうけど。私は、そこは、子どもの中で、いずれ、それはいけないうつてわかる時が来るから、別に、落としちゃったの、食べたくないのか、とかいって、別に、それはそれでいいかなって、認めて、その気持ち。食べたくないから、見つからないように落としてたっていう気持ちの方を優先してあげたいなっていう気持ちなんですね。だから、文化の違う生活をしている子ども達も、それなりの、子どもの気持ちがあって、やっていることだから、それはそれで、しょうがない、認めてあげようと思うんです。〔保育者 A〕

また、保育者 K は、「見守る」という表現を使いながら、障がいをもつ子どもへの保育へも範囲を広げ、様々な子どもを受け入れるという保育の寛容性の拡大が読み取れるのではないだろうか。

なんかそれを他の子も是非否定して欲しくないので、みんなでその子を見守ろうかみたいな援助ができるようになった。やっぱり今って、クラスの中に 1 人ないし 2 人は、障がい認定まではおりなくても、高機能（自閉症）だったりとか、まがいな子とか、巡回指導にあたる子とかがやっぱいるんですよ。そういう子とかへの支援も考えて、ちょっと見守れるようになったのかなって。〔保育者 K〕

以上の語りから、異文化経験をした保育者は、自らの保育に対する捉え方がおおらかになり、差異性を持つ子どもの“異”なる部分を認めるように変容している。ベネットの DMIS の視座に立ってみてみると、「違いの『適用』」の段階で見られるように、保育者は、差異性を持つ子どもの行動等の目の前で起きている事象に対して、自分とは異なる特定の文化的文脈に関連づけて、意識的に事象をリフレーミングして

受け入れ、解釈しているものと考えられる。

5.2.2 時間的な寛容

次に、時間的な感覚に対して寛容になったことが読み取れる語りが複数あった。その語りを以下のとおり、紹介する。

今、このときを逃したら、っていう思いで、なんかその場ですぐ対応しなきゃっていう自分がかつてはいたけど、いやちょっと待ってみよう「うふ」って思いながら、その出来事の先に起こることを想定、ある程度推理できるんだけど、意外にそうだったか、意外に自分たちに解決したじゃない、いや、そろそろ行かないとやっぱりもう行くとケンカするかな、怪我するかなっていうので。〔保育者 D〕

(予定していた保育活動から異なった行動をとる子どもがいた場合) ギリギリまでやらせる、そこでどう考えるのか、というのを見る。ある先生から無駄に見えても、無駄こそ意味があるというか。〔保育者 F〕

これらの語りから、保育者 D、F は、時間的な感覚が寛容になったと言える。また、その語りから、「待つ」という行動変容に繋がっていることがわかる。ベネットの DMIS の視座に立ってみてみると、「違いの『適応』」の段階で見られるように、保育者は、目の前で起きている自分の想定とは異なる展開となった保育に対して、自分とは異なる特定の文化的文脈に関連づけて、意識的に別の世界観からその事象をリフレーミングして受け入れ、解釈しているものと考えられる。そして、保育者がリフレーミングした結果、「待つ」という保育者の行動に結びついたと考えられる。

以上のことから、異文化経験により、保育者は、保育における差異性や時間に対して寛容になっていることが明らかになった。また、日浦 (2009) は、「『寛容 (性) 』とは、多様性 (差異) から生じる葛藤を避け、我慢したり、一方的に相手の立場を慮ったりすることではなく、多様性 (差異) と葛藤を受け止め、対峙し、他者との対等な関係を保ちながら対話と参加というプロセスを経てもたらされるものである」(日浦, 2009: 23) と述べている。保育者が、異文化の保育現場という環境において、差異性とそれに伴う葛藤を受け止め、同僚保育士と対等な関係で目の前の子も達や保育に対して向き合い、対話したため、この「寛容性」が保育者に生まれたのではないだろうか。

6 まとめと今後の課題

本研究では、青年海外協力隊の幼児教育隊員として異文化経験を有する保育者から得たインタビューデータを、ベネット DMIS の 6 段階に基づき分析したところ、DMIS の「自文化中心的」な前半 3 段階に分類される語りはなく、全対象保育者の語りは「違いの『受容』」あるいは「違いの『適応』」の段階に分類された。異文化での保育経験を有する保育者は、異文化経験により自文化中心的世界観から文化相対的な世界観へと自らの世界観を変容させていた。また、保育者が、保育現場という環境の中で相互に共有している行動や信念、価値観等のパターン化された保育を「文化」と捉えていたため、上記の世界観の変容に伴い、保育に対する自らの価値観、すなわち保育観も次頁のとおり変容させていることが明らかになった (図 2)。

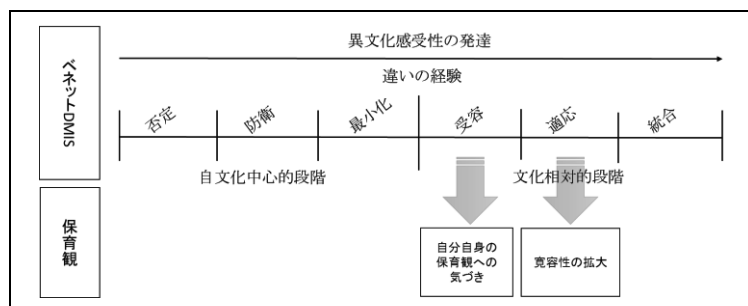


図2 DMIS からみた保育観の変容

Bennett (2004) に筆者加筆。

まず、個人が経験した文化的差異に何等かの文化的背景を見出し、多様な文化の一つとして、その存在を受け入れていく「違いの『受容』」の段階では、保育者が自分自身の持っていた保育観に気付いたとする語りが見られた。その気付きは、「遊び主体」の保育観、「計画性重視」の保育観、「画一的な」保育観、保育観の押しつけ、という4つの種類に分類された。これらの気付きは、DMISの視座に立つと、保育者が、信念、価値観、善悪の判断におけるパターン等を全て文化的文脈から切り離せないものと認識し、文化的世界観をこのような価値観との関連において理解することができる文化相対的な世界観で保育を捉えるようになったことにより生じたものと考えられる。

続いて、文化的差異に対して意識的に違った見方をするにより適応していく「違いの『適応』」の段階では、保育者は、子どもの持つ差異や時間に対して寛容になっていることが明らかになった。寛容性の拡大は、DMISの視座に立つと、保育者が、差異性を持つ子どもの行動や自分の想定外の展開となった保育に対して、意識的に別の文化的文脈に関連づけて、別の世界観からその行動や保育を捉えるようになったことにより生じたものと考えられる。また、日浦(2009)が指摘するように、保育者が、異文化の保育現場という環境において、差異性とそれに伴う葛藤を受け止め、同僚保育士と対等な関係で目の前の子ども達や保育に対して向き合い、対話を行ったため、この「寛容性」が保育者に生まれたのではないだろうか。

このように、DMISを用いて分析した結果、異文化経験を通じて保育者は、異文化感受性の発達と共に、自らの保育観を見つめ直し、差異性を認めて寛容になり、保育を実践しようとしていることが明らかになった。そして、この姿勢は、多文化共生保育に携わる保育者に求められる資質に相応する姿勢だと考えられないだろうか。

したがって、「共生」に繋がる保育環境の醸成に大きな意味を持つものは、異文化での保育経験を通じた保育者自身の価値観の変容であることが明らかになった。

最後に、本研究の限界と今後の課題について述べたい。まず、対象保育者の基本属性データごとの詳細な分析ができていないため、本研究結果を異文化での保育経験者の変容として一般化するには、一定の限界がある。本研究の対象保育者数は限られていたため、派遣時期の時代背景、帰国後年数、渡航先の地域性、保育士/幼稚園教諭といった職種、ジェンダー等の対象保育者の基本属性に関する観点ごとに傾向を見るという分析は行わなかった。こうした観点も保育者の変容した価値観の内容に影響を与えていると考えられることから、今後は、上述の観点も考慮して、さらに詳しく分析を行う必要がある。

また、多文化社会における「共生する力」を育む保育環境の醸成には、保育者自身が現状からの変容を期待しているか否かに関わらず、あらゆる保育者の協力が必要であると考えられる。そのため、現状からの変容を期待していない保育者とどう向き合い、どう巻き込んでいくのか、そして現行の保育制度の中で保育者の価値観変容の機会をどう組み込むことができるのかといった、「共生の力」を育む保育環境の拡大に向けた実現可能な取り組みについても併せて検討していきたい。

注

- ¹ 青年海外協力隊とは、自分自身の持っている技術・知識や経験を開発途上国の人々のために活かしたいと望む者を派遣する独立行政法人国際協力機構（JICA）のボランティア事業。派遣期間は原則2年間。協力内容は幅広く、約200種類の職種に分類されている（ただし、募集される職種は約120種類）。応募資格は20歳から39歳までの日本国籍を持つ方（禁固刑以上の刑に処せられ、その執行を終えるまで又は執行を受けることがなくなるまでの者、成年被後見人、被保佐人又は被補助人、暴力団員その他の反社会的勢力に属する者を除く）。募集は毎年2回、春と秋に実施。青年海外協力隊は、受入国からの要請に基づいて派遣され、求められる技術、知識や経験、免許や資格などはそれぞれの要請により異なる。（独立行政法人国際協力機構，2016，「JICA ボランティア事業」，<https://www.jica.go.jp/volunteer/application/seinen/qa/index.html#q01>，2016年5月29日取得。）
- ² 国立、公立学校および私立学校の教員が身分を保持したまま青年海外協力隊または日系社会青年ボランティアへ参加するための制度で、毎年春募集のみに募集するもの。派遣期間と訓練をあわせて2年間（派遣前訓練70日間程度、派遣期間1年9ヶ月）。応募の翌年4月から訓練開始となり、2年後の3月下旬に帰国し、4月1日から復職が可能となり、学年暦をまたぐことがない。参加期間が4月1日から2年後の3月末日となり、同期間が人件費補てん対象期間。一次選考技術審査の代わりに文部科学省による推薦制度をとっていることが一般の募集と大きく異なる。応募手続きや締切日等も異なる。（独立行政法人国際協力機構，2016，「現職教員特別参加制度【青年海外協力隊/日系社会青年ボランティア】」，2016年10月11日取得：https://www.jica.go.jp/volunteer/application/seinen/support_system/teacher/）
- ³ 1986年にアメリカの異文化コミュニケーション学研究者である、ミルトン・ベネット（Milton Bennett）によって開発されたもの。
- ⁴ 保育士または幼稚園教諭免許を有し、実務経験(3年以上)を持つものが応募できる職種。
- ⁵ インタビューデータの分析から生成された保育観の変容に関するコードは、表2に記載のコードの他にも複数あったが、本論文では複数の保育者に共通して見られた変容に特に焦点を当て、表2に記載のコードに絞り記述する。他のコードについては、山田（2017）修士論文を参照のこと。

引用文献

- 天野正治，2001，「多文化社会における「共生」への教育」天野正治・村田翼夫『多文化共生社会の教育』玉川大学出版部，5-88.
- Bennett, Milton J., 2004, *Developing Intercultural Sensitivity: Handbook of intercultural training* / editors, Dan Landis, Janet M. Bennett, Milton J. Bennett. -- 3rd ed. -- Sage Publications,
- Darman-Sparks, L., 1989, *Anti-bias curriculum: Tools For empowering young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children., =1994, ダーマン＝スパークス, L., 玉置哲淳・大倉三代子編訳，『ななめから見ない保育』解放出版社.
- 日浦直美，2009『「寛容性」の涵養に関する幼児教育学的考察—可視的差異に対する幼児の反応と反偏見的アプローチの分析』風間書房.
- 独立行政法人国際協力機構，2016，「JICA ボランティア事業」
（<https://www.jica.go.jp/volunteer/application/seinen/qa/index.html#q01>，2016年5月29日取得）.
- 独立行政法人国際協力機構，2016，「現職教員特別参加制度【青年海外協力隊/日系社会青年ボランティア】」
（https://www.jica.go.jp/volunteer/application/seinen/support_system/teacher/，2016年10月11日取得）.
- 独立行政法人国際協力機構，2016，「青年海外協力隊派遣実績」
（<http://www.jica.go.jp/volunteer/outline/publication/results/jocv.html#r03>，2016年5月29日取得）.
- 独立行政法人国際協力機構青年海外協力隊事務局，2007，『現職教員特別参加制度・評価報告書』独立行政法人国際協力機構（JICA）.
- 小山祥子，2014，「ヨルダン・ハシェミット王国の幼児教育に関する研究Ⅱ」

-
- (http://www.ocha.ac.jp/intl/cwed/activity/20140320/report2013_4.pdf, 2016年10月10日取得) .
- 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」『保育学研究』37(1): 21-27.
- 法務省, 2002, 「平成14年末現在における外国人登録者統計について(概要)」
- (http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/press_030530-1_030530-1.html, 2016年5月8日取得) .
- 法務省, 2015, 「在留外国人統計, 旧登録外国人統計」, (<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001150236>, 2016年5月8日取得) .
- 小方信二・宮原英種・宮原知子, 1998, 「保育者の異文化体験が幼児に与える影響」『日本保育学会大会研究論文集』51: 872-873.
- 小野由美子・前田美子・中村聡, 2014, 「青年海外協力隊に参加した現職教員の意識変容のケースヒストリー」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』28: 75-86.
- 劉海紅・倉持清美, 2009, 「集団保育の役割について中国の保育者の考え方:日本の保育者との比較から」『日本家政学会誌』, 60(12): 987-996.
- 劉海紅・倉持清美, 2010, 「日本と中国の保育者の保育観」『東京学芸大学紀要』総合教育科学系 61(2): 51-64.
- 坂田浩, 2004, 「日本人大学生の異文化感受性レベルに関する一考察」『異文化コミュニケーション』7: 137-157.
- 佐藤郁哉, 2015, 『質的データ分析法』新曜社
- 渋谷恵, 2006, 「乳幼児をとりまく多文化的状況」山田千明『多文化社会に生きる子どもたち』明石書店, 11-31.
- 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.
- 塘利枝子, 2006, 「環境に埋め込まれた保育観と乳幼児の発達」山田千明『多文化社会に生きる子どもたち』明石書店, 70-100.
- 上原麻子, 2003, 「青年海外協力隊員の帰国適応に関する基礎的研究」広島大学大学院国際協力研究科.
- 山田朋未, 2017, 「異文化における保育経験者から見る保育観の変容と異文化体験の意義—青年海外協力隊員へのインタビューを通じて—」お茶の水女子大学 平成28年度修士論文.
- 山本志都, 2014, 「文化的差異の経験の認知—異文化感受性発達モデルに基づく日本的観点からの記述」『多文化関係学』11: 67-86.
- 山本志都, 2016, 「文化的差異の認知の構造と異文化の構成単位をめぐる考察: 異文化感受性発達モデルとの比較と検証から」『異文化コミュニケーション』19: 93-111.