

# 「ルーツ」を通じた構築主義的な エスニシティ理解と保育実践

——多文化共生を目指す保育園のフィールドワークに基づいて——

長江 侑紀

本研究は、多様なエスニック背景の人々の共生を目指す保育園でのフィールド調査に基づき、保育の場で実践者は多様性をどのようにまなざし、実践を行っているかについて検討した。これまでエスニシティの本質主義的カテゴリーとされてきた「ルーツ」に焦点を当てる。事例の保育園では、エスニック構成の変容がありながらもマイノリティの可視化を目指す中でルーツ概念が構築され、ルーツによって保育者は子どもの複数のかつ重層的なエスニック・アイデンティティを拾い上げようとしていた。ルーツを実践に応用することで、子ども同士の異文化理解や子どものホーム感を創造するような保育者の取り組みが引き出されていた。ルーツにルートが含まれることで、エスニック背景や移住経緯などを実践で重要な情報として保育者が理解する機会が生まれていた。これらの考察を通じて、「ルーツ」という概念を保育・教育実践に組み込むことの意義と可能性について論じた。

## 1 はじめに

近年、移民の増加に伴う多文化化が顕在化する中で、多様なエスニック背景の人々が共生する社会を目指した「多文化共生」の実現が喫緊の課題として社会的に広く認識されている。2016年以降出生総数が100万人を下回る少子化の日本で、少なくとも一人の親が外国籍者の子どもは2019年に生まれた子どもの25人に1人を占める<sup>1</sup>。このような状況で、就学前教育・保育段階でも、各施設における多様なエスニック背景の子どもの受け入れが新しい課題として取り上げられ始めている。

しかし、多様なエスニック背景を持つ人々の共生を目指す保育が具体的にどのように実践されるのかについては、いくつかの研究の初期的考察（山田2006; 品川2011bなど）以降、十分に明らかになっていない。移民やエスニック・マイノリティの人々を取り巻く社会的課題の一つとして、社会的カテゴリーに基づいた差別や偏見、文化的同質性を前提とした教育実践などがある。そうした観点から保育の現場をみた時、「日本人」と「外国人」という二項分立の本質主義的なカテゴリーが一般的に用いられていることや、移民やエスニック・マイノリティの背景の子どもたちは異文化適応を当然に期待された同化主義的な保育を経験していることが課題として指摘されている（柴山2002; 品川2011a）。ただし、そうした課題をどう乗り越えるかについては未だに議論が蓄積されていない。

そこで本研究は、多様なエスニック背景の人々の共生を目指して半世紀以上にわたって「多文化共生保育」に取り組んできた保育園（以下A保育園と表記）でのフィールド調査に基づき、実践者がエスニシティの多様性をどのようにまなざし、実践を行っているかについて検討する。具体的には、構成員のエスニック背景を表現する「ルーツ」に焦点を当てる。分析章の前半では、A保育園の歴史的な文脈を踏まえながら、保育者が「ルーツ」を通してどの

ようなエスニシティ理解をしているのかを考察する。後半では、そういった過程を経て意味づけられた「ルーツ」を応用した実践を描き出すことで、これまで課題とされてきた同化主義的な教育実践をどのように乗り越えようとしているのかを考察する。これらの考察を通じて、「ルーツ」という概念を保育・教育実践に組み込むことの意義と可能性について論じる。

## 2 先行研究

本章では、多様なエスニック背景を持つ人々の共生を目指す保育・教育実践について、構築主義的なエスニシティ理解の観点からどのように議論されてきたのかを検討する。まずは、先行研究で示されたこれまでの教育実践の課題と今後の展望を、エスニシティを表現するために使用されてきた「ルーツ」に関連させながら整理する。また、こうした多文化の教育実践の課題を、多様な教育現場の一つとしての保育の場で検討する意義も述べる。最後に、改めて本稿の研究課題を示す。

### 2-1 本質主義的な教育実践の課題と「ルーツ」に関する議論の展開

外国にルーツのある子どもの増加でさらに多文化化する教育現場における、教育実践の問題がこれまで指摘されてきた。それは特に、子どもたちの多様なエスニック背景を捉える「ルーツ」という認識枠組みと実践のあり方の関連において議論されている（渋谷 2013; 額賀 2014; 馬淵 2016）。この「ルーツ」は、日本人と外国人の二項対立ではなく、多様な背景の子どもたちを包摂的に捉えようと教育分野で使われるようになったと考えられる。中国やブラジルなどの国・地域を指す他に、「外国にルーツを持つ」などの表現が用いられる。

多様なエスニック背景を捉えるための「ルーツ」であったが、子どもの国籍や出身地域による本質主義的なエスニシティ理解<sup>2</sup>を実践者が行なっている問題が指摘された（渋谷 2013; 馬淵 2016）。そうした実践者のエスニシティ理解を反映させた教育実践の課題もある。異文化理解を試みて行われた実践であっても、実践者が子どもに対して、「ルーツ」の代表者や多様性の表現者としての役割を期待することで、日本社会の外部者としてその場から分離された感覚を子どもにもたらしたり、マジョリティが役割を規定することによって形成される周縁的アイデンティティの構築を促したりしている様相が例として挙げられる。

戦略的本質主義<sup>3</sup>も教育実践にまつわるエスニシティ観として示されている。戦略的本質主義は、教育を通して「ルーツをもつ子どもたちのアイデンティティの維持や構築を目指して」（渋谷 2013: 4）おり、抑圧・周縁化されてきたマイノリティの人々が差別や暴力に抗していくための戦略的なアイデンティティの提示方法として、ある側面では評価されている。しかし、「ルーツ」への帰還を目指したアイデンティティの構築が教育実践で行われることは、結局は複数のアイデンティティを認めない本質主義的な態度を提示し、異なる側面において子どもをより抑圧してしまっているとの指摘もある。この本質主義の課題を乗り越えるために、「ルーツ」から、主体である個人の経路や経験に焦点を当てる「ルート」へ認識枠組みを移行することが提案された（渋谷 2013）。

しかし、指摘されている教育実践の問題はルーツ概念そのものにあるのではなく、子ども

の「ルーツ」を本質的なエスニック・カテゴリーと捉え、固定的にアイデンティティを帰属させる実践者の見方ではないか。本質主義的なルーツ理解に基づいて行われる教育実践は、多様でトランスナショナルな空間での子どもの生活経験や社会的関係（Levitt 2009; 額賀 2014）や、構築主義的なエスニシティ観（Barth 1969=1995; Wimmer 2008; Larin 2010）で認められる主体的なアイデンティティ選択とその複数性を見逃してしまう。こうした課題を乗り越えるために、全く新しい概念を開発することも考えられるが、まずはこれまでに指摘されたルーツにまつわる本質主義の問題を解決し、実践の変容を試みるように提案したい。まずは、改めて、現場の実践者たちがどのような「ルーツ」理解をしているのかを丁寧に明らかにする必要があるだろう。その一方策として、エスニック・カテゴリーの模索と同化主義的な教育実践への抵抗を軸に多文化共生を目指す A 保育園の「ルーツ」という表現と応用実践に本研究は着目する。

## 2-2 教育・保育実践の場としての特徴

まずは、多様なエスニック背景の子どもたちが参加する教育の場における実践者の課題を指摘した研究から、学校教育現場では何がボトルネックになっていると示唆されているのかを整理する。その上で、それらの課題を乗り越えるような保育という場の二つの特徴を説明する。

まず、多文化化する学校教育現場の課題として、人的かつ空間的側面における教育実践の環境の周縁化が指摘されている。例えば、坪田（2019）が指摘するように、日本語指導の担当職員はボランティアや非常勤などの不安定な地位の職員であったり、多文化共生教室の教員は学級担当の教員とは別に配置され孤立したりする。また、そういった取り出し指導の多くは通常学級と離れた場所にある空き教室などを利用して行われるため、職員間の連携は限定的になるだけでなく、文化的多様性の空間も境界が引かれる。このような周縁化された実践環境は、限られた情報と資源の中で実践を固定化したりスティグマを構築したりする可能性がある。そうした教育実践の周縁化の課題を乗り越える場として、保育の現場を参考にしたい。実践者の連携と空間を広く捉えた活動の展開のあり方である。

まず、保育園を含めた就学前施設では、子どもや家族の多様なニーズに柔軟に応えるために複数の職員が常に連携を取りながら実践を構築する（三山・五十嵐 2020）。背景には、保育者の裁量で、ニーズに応じて計画、実施、記録、省察のサイクルを回しながら実践が行われることが期待されていることがある（例えば、厚生労働省（2018）『保育所保育指針解説』）。この点においては、学習指導要領に則り標準化された学校教育よりも柔軟性があり、保育者の考えが実践に反映されやすい。こうした、実践者の認識に基づいて柔軟に形成されるカリキュラムと複数職員の連携がある状況では、実践者が子どもや家族をどのように捉えているかが教育実践を構築する過程で要点になるだろう。

さらに、保育の場における教育実践は、子どもの生活そのものを対象としていることも特徴として挙げられる（林 2019）。実践者は子どもの発達を多面的に捉え、包括的に支援に取り組むが、それらは食事や遊びの活動を通して行われる（小玉・小山 2019）。言語・文化的に異なる背景を持つ子どものニーズへの支援も、生活空間の中で実施される。そうした教育・保

育活動に家庭の存在は欠かせない。保育園内の活動や家族との交流の中で、トランスナショナルな空間を生きる子どもの移住経緯やコミュニティとの関係など、奥行きのある情報が保育者に共有される。このようにして、保育者は子どもや家族との相互交流や生活に根付いた文化的側面を見る機会をより多く得て、移民やエスニック・マイノリティ家庭の丁寧な情報の共有やニーズの把握を行えることが想定される。

以上を踏まえて、本研究では、A 保育園の保育者は「ルーツ」を通してどのような意味づけをし、エスニシティを理解しているのかを課題 1 として検討し、さらに課題 2 として、「ルーツ」を応用した実践を描き出すことで、先行研究で指摘されたような本質主義の課題をどのように乗り越えるようとしているかを考究する。

### 3 フィールドワーク概要

#### 3-1 「多文化共生保育」を行う A 保育園の概要

本研究が対象とするのは、川崎市臨海部にある A 保育園である。A 保育園がある川崎は、在日コリアンからニューカマーに至るまで、日本社会における移民やエスニック・マイノリティにまつわる問題に取り組んできた市民運動が半世紀にわたって盛んであり続けた地域である。市民運動との関わりの中で、多文化共生の教育活動は幼児教育から高校までの、特に公立学校で行われてきた。A 保育園は保育所として養護と教育の基本的な役割を担いつつも、設立当初から現在まで多様なエスニック背景の子どもを受け入れてきた長年の保育・教育実践の蓄積がある<sup>4</sup>。構成員の密接な関係性と多面的かつ包括的な支援のある保育の場でそうした多文化共生の実践の経験を蓄積させているにも関わらず、この実践から提出された研究知見は多くない。同化主義への抵抗を掲げ、マイノリティを可視化しながら多様性を尊重する教育実践を目指す A 保育園は、これまで先行研究が指摘した本質主義的なエスニシティ観と教育の課題に関して、実践から何らかの知見を提供できる先進例として位置付けることができるだろう。

1969 年に設立された当初、A 保育園は社会的排除や経済的困窮に苦しむ地域の在日コリアンの子どものための預かり保育として活動を始めた。1974 年に認可保育所として認定されて以降も、地域の在日コリアンと日本人の子どもに対して人権教育と文化継承の理念に基づく「民族保育」を模索した。それは、文化的に同質な社会を前提にして異なる者を同化＝排除へ押しやる社会構造や日常の差別への抵抗、そしてマイノリティのエンパワメントという、地域の在日コリアンの市民運動が掲げた目標が大きく影響している。1980 年代後半からは、増加したニューカマー移民の子どもの参加に伴い「多文化共生保育」へ方針を転換させながら、文化的に多様な人々の共生とエスニック背景の尊重を目指した実践を試みてきた。2012 年には、教会の建物の一部を利用していた旧園舎から二階建ての大きな新園舎へ移転し、それ以降は毎年約 100 名の園児が通園している。本研究が対象とする 3 歳から 5 歳の幼児クラスには毎年約 60 名が在籍し、A 保育園で「ルーツ」と表現される、少なくとも一人の親が外国籍または移民背景を持つ子どもはその約 3 割を占める<sup>5</sup>。

「多文化共生保育」の実践では、園児が家庭で慣れ親しむ言語や習慣を保育園内に取り入れ

ようという理由で、多様な言語や文化が施設内や活動内に組み込まれている。例えば、挨拶やクラス名は韓国・朝鮮語を中心に、ポルトガル語、ベトナム語、タガログ語などの在籍園児の母語やルーツの言語で表現される。保育者が子どもの好きな家庭料理を聞き取り、家族に直接教えてもらったレシピで調理された給食を提供する「にじいろメニュー」はプログラムとなっており、子どもの希望によってはエスニック料理が提供される。

### 3-2 約5年間の参与観察とインタビュー調査のエスノグラフィー

本研究の調査内容は、多様なエスニック背景を持つ子どもが参加するA保育園で、教育実践者である保育者はどのようにそういったエスニシティを理解し、実践に取り組んでいるのかを検討することである。本研究は、「メンバーの固有の意味を捉える」エスノグラフィーの手法(Emerson et al. 1995=1998)を用いて、A保育園での日常生活に埋め込まれた子どもと保育者の相互作用や活動を記述し、エスニシティの理解や多文化共生の教育実践の様相を明らかにする。

筆者は、2017年から2021年にかけてA保育園でフィールド調査を実施した。主に、園内の参与観察とA保育園の関係者へのインタビュー調査を行った。フィールド調査では、一回の訪問では半日以上滞在し、合計で50回以上の訪問がフィールドノートとして記録している。筆者は、初期には短期的な訪問者として認知されていたが、イベントのボランティア活動などへの参加を通して徐々に積極的な参加者として認識されるようになった。調査者のポジショナリティの変遷は、参与観察についてガイドラインをまとめたSpradly(1980)を修正した柴山(2006:47)の「フィールドへの関与度からみたフィールドワーカーの5つのタイプ」を利用して図1にまとめた<sup>6</sup>。フィールドノートの記録には、保育者や園児、保護者が、エスニック・カテゴリーに言及しながらグルーピングをしたり、構成員の社会的文化的背景を考慮したりする場面など、日常の実践における園内の人々の動態と相互作用に焦点を当てている。

A保育園の職員は、非常勤を含めて全体で20数名ほどである。園内の比率としては日本人保育者が多いが、在日コリアン背景、他にもニューカマーの移民一世、移民二世の保育者もA保育園に勤務する。保育者間もエスニック背景が多様で、さらに職員の頻繁な入れ替わりがある中で、A保育園に長期で勤務し、中核的な立場にいるのがインタビュー協力者(表1)、特に在日コリアン背景の職員である。本研究では、園内全体の職員会議や職員室、保育室で、繰り返し使われていた「ルーツ」という表現に着目するが、そうした共通認識を構築する際に重要な役割を果たしていたのもかれらである。そのうちの三人はA保育園に長年勤務し、調査実施時点で園長や主任保育者などの管理職に就いていた。その勤務歴の中で、A保育園のある地域の市民運動における多文化共生の理念を理解し、現在では、職員会議などで内部者だけでなく、外部に対してもA保育園の多文化共生の理念や実践を紹介している。本研究では、代表者としてA保育園の立場や認識を示していると理解する。また、表1の中の管理職以外の保育者は担当クラスの主任であり、実践における決定や責任を負う立場での発言であると捉える。

インタビュー調査は幼児クラス担当保育者及び管理職員を対象に、半構造化の形式で行わ

れた。時間はそれぞれ 30 分から 2 時間であった。インタビューはすべて日本語で行われ、対象者の許可を得た上で録音している。インタビューでは、個別の園児についてのそれぞれの保育者の解釈や、園内で表出する集団カテゴリーへの言及や表現についての理解、外国にルーツのある子どもへの配慮の仕方についての考え方を聞いている。

本研究は、参与観察で蓄積されたフィールドノーツ、録音されたインタビューをテキスト化したもの、そして園の保存資料や配布資料を分析の対象とし、データ分析と先行研究の検討との往復の中でリサーチクエスチョンと分析概念を精緻化させていく過程を経た。精緻化させる過程における概念生成とカテゴリー抽出では木下（2003, 2020）が提案する M-GTA（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ）を参考にし、本稿における記述では調査協力者のインタビュー・スクリプトやフィールドノーツの一部抜粋を加える。インタビュー・データについて、保育者が園児や家族の「ルーツ」へ直接言及した箇所のほか、文化的背景、移住背景、集団の中の差異を認識する保育者の認識を示す箇所や、「ルーツ」概念を実践上運用する際の意味づけを報告する箇所に分析の焦点を当てた。並行して、参与観察のフィールドノーツから関連する箇所に焦点を当て、実践と理念との関係を検討した。

本稿はデータの一部を引用するが、データ収集のための調査の実施とデータ管理にあたっては最大限の倫理的配慮を行っている。調査前には協力者と施設代表者である園長に調査に関わる同意等の説明をし、研究成果発表前には希望者にはインタビュー・スクリプトの確認を、分析の内容と最終的な文章については園長に確認を取っている。インタビュー調査協力者の名前は仮名で記している。

時期	参与のタイプ	関与の度合い
2017年5月（開始）～	参与せず	（関与なし）
2018年4月～	消極的な参与	低い
2019年10月～	中程度の参与	↑↓
2021年3月～2021年6月（フィールド退出）	積極的な参与	
	完全な参与	高い

図1 フィールド調査中の筆者のポジショナリティ

表1 インタビュー調査協力者（インタビュー時のもの）

仮名	ルーツ	役職	勤続年数
LH 先生	在日コリアン	園長	約 10 年
ZK 先生	在日コリアン	全体主任→園長	約 15 年
LC 先生	日本	副園長	約 30 年
NZ 先生	日本	年長クラス主任	約 10 年
BN 先生	日本	年長クラス主任	約 10 年

## 4 「ルーツ」への意味づけとエスニシティ理解

「ルーツ」という表現は、A 保育園で重要な概念である。保育カリキュラムに記載されているだけでなく、保育活動や日常会話の中でも頻繁に言及される。まずは、A 保育園がなぜルーツを使うようになったかの歴史的背景を紐解いた上で、現在の保育園でどのようにルーツへの意味づけがされているのかを、長年、A 保育園に勤務する職員らのインタビュー調査から検討する。

### 4-1 A 保育園の実践の変遷とエスニック・カテゴリーの形成

A 保育園が「ルーツ」を使うのには、在日コリアンの市民運動と構成員のエスニック背景の多様化が関係している。1969年の設立以降、在日コリアンの集住地域の保育園として、文化的に同質な社会を前提にして異なる者を同化＝排除へ押しやる社会構造や日常の差別への抵抗、そしてマイノリティのエンパワメントを目標に掲げた市民運動と相互に影響し合いながら、A 保育園は保育実践を模索した。

1990年代ごろまで行われていた「民族保育」では、日本社会における同化圧力への抵抗のため、園児のエスニック背景を「日本人」に対する「韓国・朝鮮人」、または「民族」という本質的表現による分類で教育活動が行われていた。そうした「民族保育」における戦略的本質主義の態度の背景には、在日コリアンの人々が経験してきた近代日本の植民地主義の尾を引く国籍と民族的帰属の複雑な関係への考慮がある。それぞれの人が置かれた個別の社会的文脈だけではなく、政策などのマクロな社会的構造も大きな影響を与えてきた。このような状況について、本人も在日コリアン3世であるLH先生は、当事者の立場からそれらがどのように解釈されるかについて、こう語る。

日本の政策がおっきいですよね。戦後終わった時には、同化か、排除か、っていうどちらかでしたけれども。今の、ここ75年、80年代以降っていうのは、どちらかっていうと、(日本社会が在日コリアンを)取り込んで行くっていう。排除じゃなくて、排除の部分を弱めて、包摂していくってね。同化を緩やかに進めて行くっていうふうな政策で。在日コリアンに対して。(2017年5月16日LH先生インタビュー)

LH先生の「同化」と「排除」の言葉から、日本国籍を持たないならば生活保障や教育を受けるなどの権利が保障されない「排除」を受ける状況で、生活を営むために文化的習慣や法的地位の「同化」の選択を迫られる厳しい状況が窺える。在日外国人の市民権について歴史的経緯を整理したChung(2010=2012)は、「移民規制に努めいわず少数者問題を隠そうとする政府と、政治的可視性と特に在日外国人市民としてのパワーを追求する複数世代のコリアン活動家の間の、戦略的な相互作用を反映している」(Chung 2010=2012: 88)と日本の移民問題の構造的背景を指摘した上で、「この闘争の最重要点にあるのは可視性の問題である」(Chung 2010=2012: 88)と綴っている。こうした同化主義的なマクロな社会的構造や「民族」や「同胞」<sup>7</sup>として連帯やエンパワメントを目指した地域の在日コリアンの市民運動(金2003, 2006)に影響を受けながら、A 保育園の「民族保育」は在日コリアンの可視化を目指

した。

1980年代にはニューカマー移民背景の子どもが参加するようになり、2000年代以降は日本社会の人口動態や社会制度の変容と家族を取り巻く文化・慣習の多様化に加え、在籍園児数が増加したことで、かつてのように、同じ「民族」の園児たちを集めてそれぞれの文化的実践を行う「民族保育」が実施できる環境ではなくなった。そこで、エスニック・カテゴリーとしての「民族」という表現は「ルーツ」へ変わり、異なる様式で多様なエスニック背景の子どもへの包摂を目指した「多文化共生保育」へと実践は変わっていった（長江印刷中）。

A 保育園内やその地域の構成員が在日コリアンと日本人であった状況から、多様なエスニック背景の人々が参加するようになった中で、A 保育園がどのように態度を変えていったかを LH 先生は以下のように説明する。

時代を進むにつれて、この地域、あるいは日本の社会の中に、多様な、在日コリアンだけでなく、多様な国や文化の背景を持つ子どもたちがこの地域にたくさん住むようになったんで、で、在日コリアンの問題がなくなったわけじゃないんだけど、また、また在日コリアンの歴史と、そういうふうな、ニューカマーと呼ばれる人たちとの、日本に来て生活する状況っていうのは背景が異なりますけれども。しかしまあ、現実こういうふうないろんな国や文化の背景を持つ家庭や子どもたちが現実にいるっていうふうなところ。（2017年5月16日 LH 先生インタビュー）

LH 先生の説明から、A 保育園は、日本社会にある「日本」と異なるエスニック背景や移住経緯に焦点を当てていることがわかる。それぞれのエスニック・グループや移民には差異があり、特に A 保育園の設立背景にもなっている在日コリアンの歴史とは文脈の違いがあることを認識した上で、そういった社会的集団を日本社会における「マイノリティ」（2017年5月16日 LH 先生インタビュー）と認識している。そうした、マイノリティとしての共感から、「ニューカマー」と呼ばれる在日コリアン以外の移民やエスニック・マイノリティの家庭や子どもたちを取り巻く問題にも A 保育園は取り組もうとしている。

このように、A 保育園では、子どもたちの多様な背景、特にマイノリティの背景を理解することが重要であるとされている。それは、A 保育園が歴史的に目指してきた同化主義への抵抗でもある。LH 先生の後任として 2018 年度から園長に就任した ZK 先生は以下のように説明する。

いろんな子たちがいるのが当たり前なので、そのことをきちんとフォーカスを当てて、保育のなかに取り込まないと、おんなじ人間として扱われていっちゃうけど、実は文化がちがうことは、ちがうものがいっぱいあるので。そのちがいはきちんと大切にしていこうねっていうのを、ちゃんと A 保育園は、してます。（2018年8月15日 ZK 先生インタビュー）

マイノリティの背景を「ルーツ」として理解する実践には、日本社会の同化圧力への抵抗が念頭に置かれている。ZK 先生の「おんなじ人間として扱われていっちゃう」という発言



は、成長していく場において、社会文化的文脈としてのマジョリティ「日本」が透明化され、多様なエスニック背景の異なる文化やアイデンティティが意識化されず、そのことが導く同化主義への危機感があらわれている。そういった、文化的に同質であるという理解を回避するために、「ちがうもの」が存在することを認識し、しかもそれは二分法で区別されないような「いっぱいある」多様性としてそれぞれの子どものエスニック背景を尊重しようとしている。「日本のなかの韓国朝鮮を大切にすると同じように、フィリピンの子の文化も、南米の子たちの文化も、やっぱり同じように大切にされるべき」（2018年8月15日 ZK 先生インタビュー）という理念は、A 保育園の「多文化共生」を支えている。その具体的な実践として、A 保育園は、「日本」以外のマイノリティのエスニック背景を尊重するために、それらを「ルーツ」で可視化させ、把握しようとしたのである。

#### 4-2 エスニック・アイデンティティの複数性と重層性を拾い上げる「ルーツ」

A 保育園では子どものエスニック背景を「ルーツ」として表現するが、ルーツは客観的指標の一つである国籍ではなく<sup>8</sup>、日常生活があった国や地域、帰属意識のあるエスニック・コミュニティや、移動の経路や経験としての社会文化的背景など、多角的な情報に基づいて理解されている。園児の名簿には、名前や年齢の他に「ルーツ」という項目が列記されている。その項目中のカテゴリーは、ブラジル、ベトナム、フィリピンなどニューカマー移民の主な出身国・地域であるアジアや南米の国名に並んで、韓国・朝鮮、沖縄<sup>9</sup>と記載されている。しかし、前述したように、A 保育園ではマイノリティに対する同化の力学についての問題意識があるため、そこにマジョリティを示す「日本」は記載されていない。また、一人の子どもに複数のルーツ・カテゴリーが付記されることもある。

A 保育園が「ルーツ」を把握する対象は、国際結婚家庭の子どもを含むことに注目したい。近年、国籍に基づいて集計された統計情報によって在留外国人の増加が社会的に注目されているが、そういった統計にも反映されないような、日本国籍を保持しながらも多文化の家庭・異文化の環境に育つ子どもは以前よりも増えている。かれらの多くが国際結婚家庭児であり、A 保育園はそういった子どもの背景を「ダブル」と呼ぶ。

在日コリアンにとって「ダブル」は、在日コリアンか日本人かの二分法による戦略的本質主義から移行し、複数のアイデンティティを提示することで在日内部の多様性を提示しようとした軌跡であることが田口（2017）によって明らかにされている。その後、「ダブル」に意味づけられる二言語・文化保持が当事者の現実感と乖離していることを理由に、「ダブル」の言説が展開していかなかった（田口 2017）。

そうしたマクロな社会的言説の変遷と異なり、現在でも A 保育園では「ダブル」のカテゴリーを保持し、かれらの「ルーツ」を、二つ以上、複数ありえるものとして理解しようとする。いわゆる「クォーター」などと呼ばれるような世代を遡った移民やエスニック背景も、A 保育園は「ダブル」としている。その理由について、当時保育者主任であり現在園長の立場にある ZK 先生は以下のように答える。

ダブルの子はみんな日本国籍になっちゃうじゃないですか。で、日本国籍を持つてる

から、日本人だから日本のことだけでいいかっていうと、そうじゃなくって、必ずもう一方の文化の方も、その子にとって大切なものだから、大事にしていましょって。(2017年5月16日 ZK 先生インタビュー)

ZK 先生がここで指している「ダブル」は、必ずしも在日コリアン背景の子どもだけが想定されているわけでない。当時の A 保育園には、フィリピンの移民 1 世の母親を持つ子どもや、帰化したベトナムの移民家庭の子どもが在籍していた。国籍とルーツが必ずしも一致せず、トランスナショナルな家庭文化に育つ子どもを「ダブル」と捉え、かれらのエスニック背景を「ルーツ」として把握し、実践に応用することが A 保育園では目指されている。

また、「ダブル」の子どもの「ルーツ」という表現を通して把握しているのは、子どもの状況だけではない。家庭と共同で子どもの育ちを支えていくことが保育園の担う社会的機能であることに鑑み、親の状況や家庭にある文化は保育に必要な要素として保育者は認識している。国際結婚家庭における家庭の多文化環境を尊重するだけでなく、日本への移住後にシングルマザーとなったり様々な状況にある親の支援、特に母親の支援に重点を置いていることにも ZK 先生は言及した。ここから、子どものエスニック背景を示す「ルーツ」は、家庭環境や親の状況なども重層的に拾い上げる概念として機能しうることが示唆される。

「ルーツ」を把握する過程からも、A 保育園が多角的に情報を集めてようとしていることが窺える。特に、親との情報交換を重視しているようである。例えば、全国の保育園で一般的に実施されるような保護者面談において、A 保育園はそうした情報交換を積極的に行う。実際に面談をしたことがある保育者は「どんなルーツをもってるだとか、どんなお仕事をしてるだとか、そのお子さんはどんなことが好きですか、とか」(2017年5月16日 NZ 先生インタビュー) など、保護者と子どもの出身地域やエスニック背景を基本的情報として聞き取り、それらを「ルーツ」として面談シートに記入する過程を説明した。一方で、保育者がルーツを推定できる場合でも、「ご家庭によっては、それ以上、あきらかにすることを選ばないご家庭もありました」(2020年8月24日 LC 先生) という事例を長年 A 保育園で勤務する職員は紹介した。この場合は、保育園としてその園児の「ルーツ」を公に明らかにしない。A 保育園は同化主義への抵抗として「ルーツ」によってエスニック背景を可視化させることを試みつつも、あくまでも、保育者による子どものルーツ理解は、保護者の情報提供と保育者の受け止めという過程において形成されるのである。

## 5 「ルーツ」を応用した実践

以上では、A 保育園の「ルーツ」の概念的理解とその背景にある理念を、主に職員のインタビューから概観してきた。では、そうしたルーツ理解を応用してどのような実践が行われるのであろうか。A 保育園では、日常の保育実践中に、「ルーツを持つご家庭」「ルーツの子」などの言い回しが保育者から日常の場面で聞かれたり、多言語・多文化の活動を行う際に「ルーツの言葉」「ルーツの食べ物」などで各園児のエスニック背景に関連する言語や文化を表現したりする。以下では、そうした実践を具体的に描くことで、「ルーツ」の実践上の可

能性と課題を探る。

### 5-1 「ルーツ」による異文化理解の促進とホーム感の創造

先行研究では、「ルーツ」は本質化された属性として機能しスティグマや差別を助長するため、本質主義的な教育実践を回避するためには、主体である個人の経路や経験に焦点を当てる「ルート」へ認識枠組みを移行することが提案された（渋谷 2013）。しかし、A 保育園の実践からは、やはり「ルーツ」だからこそ捉えられることがあることに気付かされる。そしてそれは、必ずしも「ルーツ」と「ルート」の二項対立ではなく、両立するからこそ可能な構築主義的な教育実践が示唆される。

まず、A 保育園が「ルーツ」を理解する背景に、日本社会の同化=排除の構造の中で文化的同質性の強い圧力へマイノリティが抵抗する必要があるような問題があったことを再確認したい。その上で、保育者が子どもの「ルーツ」を把握するだけではなく、保育実践の中で「ルーツ」の多様性を物理的に可視化しようと A 保育園は試みている。保育室内は、絵、文字、音、そして匂いなど、多様な文化を五感で感じることができる。園児のエスニック背景を「ルーツ」という表現に表象させ、個々のルーツの言語や習慣を日常の保育実践に反映させているからである。例えば、園児の名前を「ルーツの表記」（2017年5月16日 NZ 先生インタビュー）にするという実践がある。名簿や園児のロッカーには日本語の平仮名だけではなく、多言語表記の名前が並ぶ。これは、個々の「ルーツ」が名前を通して文字や音になる特徴的な例である。

こうしたルーツの可視化は、園内の文化的多様性を感じさせるためだけではない。子どもたちにとっての身近な他者を知るきっかけになるように考えられている。例えば、エスニック料理が給食で提供される際には、「このご飯なんだよ。それは誰々くんのルーツなんだよ」（2017年5月16日 NZ 先生インタビュー）と保育者が園児たちに日常的に声かけをする。それぞれの「ルーツ」の地域の童謡を歌ったり多言語の挨拶があったりする保育園の日常の中で、A 保育園の園児たちには、異なる言語や文化に触れる機会がある。それは全く知らない他者の抽象的な文化ではなく、目の前にいる友人の「ルーツ」のものと表現される。このように、同じ空間で時間を過ごす園児同士の異文化理解を促すような保育者の関わりが引き出されている。

一方で、一人ひとりの子どもにとってホーム感を創造することも A 保育園は目指している。常に全員にとって馴染みのある文化を同質・同量に取り入れられないが、異文化・多文化に生きる子どもたちが保育園内のどこかに少しでも自分と繋がりを感じられるような、ホーム感の創造である。そういった取り組みは、毎日の遊びや食事を通して行われる。上記の名前の取り組みもその一環である。その理由として ZK 先生は以下のように説明する。

言葉は、目の前にいる子どもの言葉を、普段の生活は日本語だけれども、その子たちの言葉が、1 個でも 2 個でも入ることで、保護者も子どもも安心できるよね、っていうことで。（2018年8月15日 ZK 先生インタビュー）

ホーム感を、ZK 先生は「安心」という言葉で表現した。そうした安心感は子どもにとって

馴染みがあるものであることが重要であると言う。給食調理師の先生は、「この保育園では自分の親しい味はないと諦めてしまったかも」しれない子どもに『『知ってる味が出た!』という感覚を持ってもらいたい』と言う。その給食の味は、調理師が「保育園のいろんなルーツを持つママから教えてもらったレシピ」(2017年7月24日 BN 先生インタビュー)をできるだけ再現するという徹底ぶりである。こうした態度は、表面的に多文化を称賛することで実際は文化を消費しているにすぎない「コスメティック多文化主義」(モーリス=スズキ 2002)とは一線を画している。

## 5-2 「ルーツ」による個別のニーズの把握

「ルーツ」によってそれぞれのエスニック背景を可視化されることで、他者の異文化理解を促す実践が行われ、さらに個々の子どもにホーム感を創造する機会になることが示されたが、A 保育園の実践からは、丁寧な実践に必要なエスニック背景や移住経緯などの「ルーツ」への理解を保育者にもたらすことも示唆される。「ルーツ」に紐づけて「ルーツ」の情報を保育実践で応用する様相を以下で見ていきたい。

養護と教育の社会的役割を担う就学前施設として、A 保育園では、複数の職員が共同で保育環境を整えたり活動を行ったりする。そのように保育者は役割と作業を共有しているため、園児の様子や活動の進捗について複数人の職員が集まって情報交換をする機会は少なくない。また、子どもの育ちが家庭の様子と密接に関わっていることは、他の学校段階と比較しても、より当然なものとして理解されているため、職員は家族との情報共有や家庭の様子の把握を重視する。

ある日の午後も、A 保育園の3歳児から5歳児の幼児クラスを担当する保育者が一室に集まり、職員会議を開いていた<sup>10</sup>。そこでは、一人ひとりの園児について、日常の保育の中での様子を中心に情報が共有されていた。担当の保育者がある園児への配慮の必要性を報告した。応答する形で、主任保育者は、その園児の家庭の事情について「ルーツ」という表現を用いながら、移住経緯や家庭の言語・文化的背景を説明し、こうした状況を踏まえて、保育ではどういった配慮と支援が必要だろうかと論点を提起した。ルーツのある他の園児について「日本語がだんだん出てきました。でもどうしても言葉で伝えられなくて」と担当の保育者が報告した。家庭と園での会話言語の違いがあることなどに配慮しながら、そういった園児の成長に寄り添うことを心がけていくという方針を共有した。

上記のように「ルーツ」に紐づけて共有した情報を日常の実践へ応用する保育者の様子も見られた。例えば、あるルーツの園児が給食を食べない場面で、食べさせようと保育者本位の関わりをしたり、食べない子ども自身を問題化したりしない。筆者が場面を改めて数人の保育者に理由を聞いてみると、園の給食は家庭の食事と異なる味だから馴染みがないからなのではないかと思いを巡らせ、慣れてくるまで様子を見ているという。さらに積極的な方策として、子どもが馴染みのありそうな料理を給食で提供する取り組みもある。

このように、「ルーツ」は、属性や背景をスティグマ化させる情報としてではなく、移住経緯や文化背景などのその人が埋め込まれた文脈を示す情報として捉えられ、移民やエスニック・マイノリティの子どもや家族が抱える困難に対応する保育者の取り組みに反映されてい

た。「ルーツ」に「ルート」が含意されて理解されている実践といえるだろう。

### 5-3 「ルーツ」を実践で応用する留意点

マイノリティのエスニック背景を可視化させる「ルーツ」を実践に応用することは、同化主義的な実践へ抵抗する A 保育園の態度が背景にあるが、同時に、多様なエスニック背景の子どもと家族のニーズに応えるような実践を構築する様相も明らかになった。

ただし、「ルーツ」を実践で応用する際の留意点はやはり存在する。エスニシティのカテゴリー化を促す側面を持つ「ルーツ」は、配慮の少しの欠落が差別の再構築やスティグマの強化につながってしまう。カテゴリーで一括りにされることで、個々の背景にある文脈が見えにくくなったり、複雑で詳細な情報が抜け落ちたりしてしまう。

こうした問題は、A 保育園でも認識されている。例えば、多様なルーツの子どもの家庭料理を提供することで、文化的多様性を実践に取り入れようと始まった「にじいろメニュー」というプログラムであっても、「マイノリティ」として文化を表象するだろうという保育者の期待や偏見が入り込んでしまう余地があることが指摘された。基本的には園児の希望が尊重されるが、特にルーツのある子どもについて、「大人は、『にじいろ』といえば『ルーツ』を期待しちゃうんだけどね」と給食調理師の先生は自省を込めて話した。「ルーツ」、つまり、マイノリティのエスニック背景の尊重を重点に置く際には、「マイノリティ」としてではない子どものアイデンティティの複数性を認識したり、選択を尊重したりすることに省察が要されることが示唆された。

さらに、A 保育園は、「ルーツ」理解による異文化の受容や多様性を尊重する実践を経て、既存の実践が変容する必要があると感じ始めているという。例えば、「ルーツ」の尊重として始まった「にじいろメニュー」の給食プログラムだが、この実践だけでは課題が残っていると ZK 先生は言う。

「にじいろメニュー」なんかで、それぞれの国のルーツの食べ物食べたりとかしてるんだけども。ママたちの話をゆっくり聞いてみたら、なんでこの離乳食は、なんでミルクをのまさせてくれないの？ とかっていう気持ちがあったんだろうなーって。(2017年5月16日 ZK 先生インタビュー)

「ルーツ」を理解するからこそ、A 保育園の保育者はそれぞれのエスニシティの異なる習慣や個々の家庭の移住経歴を知ることができる。しかし、保育園の多文化化を新しい文化やルーツが加わっていくと理解するだけではマイノリティへの同化圧力が軽減されるわけではなく、ZK 先生の言葉からは、構成員のニーズによって既存の実践やカリキュラムを変容させていく必要性が示唆された。もしくは、なぜ既存の実践が重要なのかを構成員の間で丁寧話し合い、伝えていく必要があるのかもしれない。こうした課題に留意した上で、「ルーツ」を手がかりにしながら、A 保育園は多文化共生の保育・教育実践を目指している。

## 6 おわりに

本研究は、多様なエスニック背景の人々の共生を目指す保育園でのフィールド調査に基づき、保育の場で実践者は多様性をどのようにまなごし、実践を行っているかについて検討してきた。これまで本質主義的な教育実践を引導するとしてその限界性を指摘された「ルーツ」という表現だが、A 保育園の事例からは、「ルーツ」を用いて、子どもの多様なエスニック背景を理解する構築主義的なエスニシティ観に立った意味付与が可能なことや、その「ルーツ」を応用した包摂的な保育・教育実践の可能性が見出された。

分析章の前半では、保育者の言説から A 保育園の「ルーツ」概念の理解を試みた。在日コリアンの戦略的本質主義的教育実践を行っていた A 保育園は、構成員のエスニック背景が多様化する変遷を経ながら、同化主義への抵抗としてエスニック・マイノリティの可視化を目指している背景があった。また、保育者と保護者の交流を通して多角的に「ルーツ」の情報を収集することで、保育者はエスニック・アイデンティティの複数性や重層性を理解しようとしていることが明らかになった。

後半では、そのような構築主義的な「ルーツ」理解を実践に応用する様相が描き出された。「ルーツ」によって差異を可視化しつつも、偏見や差別の助長ではない異文化の相互理解を促す保育者の実践が引き出されていただけでなく、保育園内に在籍する園児の「ルーツ」の文化を取り入れることで一人ひとりの子どもが安心を感じるためのホーム感を創造することを A 保育園は目指していた。さらに、「ルーツ」に「ルート」を含意させることで、子どものエスニック背景や移住経緯を保育実践上重要な情報として保育者が理解しようとしていた。ただし、そうした丁寧な理解に基づいた実践であっても、マイノリティへ周縁化されたアイデンティティを押し付けるような保育者の期待や偏見が入り込んでしまう余地があることも留意点として示唆された。

A 保育園はエスニシティの多様性に意識的で、多文化共生の実践を長年模索する歴史的背景を持つため、本研究では研究課題の先駆例と捉えた。それだけではなく、在日コリアンを中心とした戦略的本質主義的な教育実践から多様なエスニック背景の子どもの包摂を目指した多文化共生保育へ移行した A 保育園の歴史的変遷からは、これまで議論が分断されていた日本のマイノリティ、移民研究における「オールドカマー」と「ニューカマー」の社会的課題を橋渡しする事例としても本研究の知見を理解することができる。A 保育園の「ルーツ」理解は、先行研究で示された「ルート」という個々人の状況を捉える認識枠組みの重要性を示唆しつつも、同時に「ルーツ」というエスニック・カテゴリーの表現として残しておくことで、社会的構造の課題に取り組むためのマイノリティとしての連帯の可能性を生み出していることがわかった。

一方で、A 保育園は、認可保育所として保育カリキュラムや制度などでは、他の多くの保育園と同じ環境を共有することからも実践的示唆を考えてみたい。実践者間の連携が強い保育の場で、実践者の使うカテゴリーは実践に大きく影響するだろう。そこで実践者は、「外国人」や「〇〇人」として分類をしてしまう前に、保育園に通う子どもたちがどのようなエスニック背景があるのかを丁寧に理解するように試みるのはどうだろうか。そのために、どう

いった経緯で移住してきたのかを本人や家族と情報交換することから始めることもできる。そうした情報を持つだけでも、実践をより文化的多様性に寛容なものへと変容させていく可能性が広がる。その契機として、本研究は「ルーツ」という概念を保育実践で組み込むことの意義と可能性について考察した。このようにして、それぞれのローカルな文脈に合わせながら実践が構築されることで、多様なエスニック背景を持つ人々の共生を目指す多文化保育の精緻化が進んでいこう。

## 謝辞

A 保育園で蓄積された貴重な経験と知識をフィールド調査で訪問した筆者が学ぶことで、本研究の知見が生み出された。協力いただいた保育園関係者の皆様に、御礼申し上げます。また、本稿の修正にあたりご助言をいただきました査読者の三浦綾希子先生と藤浪海先生、および指導教員の額賀美紗子先生に御礼申し上げます。

本研究は JSPS 特別研究員奨励費 JP1034363、CEDEP 若手研究者育成プロジェクトの研究助成を受けたものである。

## 注

- 1 国立社会保障・人口問題研究所（2021）『人口統計資料集 2021 年版』の「表 4-2 父母の国籍別出生数 1987～2019 年」を参考に、筆者が算出した。
- 2 原初主義や本質主義は、エスニシティを本質的に存在するものと考え、エスニック・カテゴリーおよびメンバーシップを所与のものとし、その多様性や変容可能性を無視するような見方や研究視角である。この立場を支持する理論的背景は J. ヘルダーの議論を筆頭としていくつかあり、一部の領域においては長らく影響を与えている（Wimmer 2009）。
- 3 戦略の本質主義は、G. スピヴァックによって新造された用語で、政治戦術を取るマイノリティの視点を導入して文化の本質主義と構築主義の論議に一石を投じた概念である（小田 1997; Chandler and Munday 2011）。アイデンティティを論じた坂本（2005）は、社会運動としての功績に着目して、戦略本質主義を周縁のアイデンティティに押し込められたマイノリティが「本物の自我」として主体性を取り戻す抵抗の戦略であると説明する。このようなアイデンティティ・ポリティクスは、対抗的アイデンティティを提示することでマジョリティとマイノリティの関係を位置づけ直そうとする新たな見方や価値観を示した。
- 4 多文化共生の理念の他に A 保育園の保育実践を形作る特徴として、保育者の主導性が低く、子どもの主導性が高い「子ども中心型」（Weikart 2000=2015）のカリキュラムと教育体制がある。
- 5 約 40 年前に発行された A 保育園 15 周年の記念集には「韓国・朝鮮人」と「日本人」、約 30 年前の 25 周年の記念集には、これに加えてニューカマー移民の「ベトナム人」「日系ブラジル人」と、日本国籍者と外国籍者の親の国際結婚児として「同ダブル・クォーター」（韓国・朝鮮）「フィリピン人（ダブル）」のカテゴリーが加わり、園児数が記録されている。
- 6 柴山（2006）の定義によると、参与のタイプは正式メンバーか否かとフィールドへの参加度合いによって分けられる。「完全な参与」は正式メンバーとして本来の役割を担ってフィールドに参加しながら観察をする立場であり、「積極的な参与」とは正式なメンバーではないが役割をとりながら参加する立場である。「消極的な参与」とは観察者以外の役割を担わずにフィールドに参加する立場であり、「参与せず」の立場では一切フィールドに参加しない。
- 7 「同胞」や「民族」の連帯を求める動きがある一方で、個人のアイデンティティという観点からは、そういった一括りにした「在日」の枠組みへの葛藤や交渉があったことも示されている（福岡 1993; 金 2000）

- 8 調査機関が実態調査として保育所等に通う外国籍の子どもの状況を把握することはあるが（例えば、子ども・子育て支援推進調査研究事業として2020年と2021年に三菱UFJリサーチ&コンサルティングが実施している調査）、保育所が把握する情報として子どもや親の国籍や移民背景などの情報を収集するような公的制度は、調査・報告書執筆時点では存在しない。
- 9 本研究のインタビューから明らかになったように、A 保育園はエスニック・マイノリティの可視化と日本社会の構造的課題に取り組む姿勢を示す。その文脈では、日本社会のエスニック・マイノリティとして「沖縄」はその問題意識の射程にある。また、A 保育園のある地域には沖縄出身者の集住地域があることも反映されている。
- 10 これは、2021年3月18日のフィールドノーツから抽出されたストーリーである。当時、筆者は補助的役割を主に担う非正規職員としてA 保育園に勤務しており、職員会議にも出ていた。ここではプライバシーを鑑み、本稿の議題と関係のある必要最低限の情報のみで描写を試みた。

## 文献

- Barth, Fredrik, 1969, *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*, Little, Brown and Company. (青柳まちこ編・監訳, 1996, 『「エスニック」とは何か——エスニシティ基本論文選』新泉社, 23–71.)
- Chandler, Daniel, and Rod Munday, 2011, “Strategic Essentialism,” *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*, Oxford Reference.
- Chung, Erin Aeran, 2010, *Immigration and Citizenship in Japan*, Cambridge University Press. (阿部温子訳, 2012, 『在日外国人と市民権——移民編入の政治学』明石書店.)
- Emerson, Robert M., Rachel I. Fretz, and Linda L. Shaw, 1995, *Writing Ethnographic Fieldnotes*, University of Chicago Press. (佐藤郁哉・好井裕明・山田富秋訳, 1998, 『方法としてのフィールドノート——現地取材から物語（ストーリー）作成まで』新曜社.)
- Larin, Stephen J, 2010, “Conceptual Debates in Ethnicity, Nationalism, and Migration,” *The International Studies Encyclopedia*, 438–457.
- Levitt, Peggy, 2009, “Roots and Routes: Understanding the Lives of the Second Generation Transnationally,” *Journal of Ethnic and Migration Studies* 35(7): 1225–1242.
- Weikart, David P, 2000, *Early Childhood Education: Need and Opportunity*, UNESCO. (浜野隆訳, 2015, 『幼児教育への国際的視座（ユネスコ国際教育政策叢書）』東信堂.)
- Wimmer, Andreas, 2008, “The Making and Unmaking of Ethnic Boundaries: A Multilevel Process Theory,” *American Journal of Sociology* 113(4): 970–1022.
- , 2009, “Herder’s Heritage and the Boundary-Making Approach: Studying Ethnicity in Immigrant Societies,” *Sociological Theory* 27(3): 244–270.
- Spradley, James P., 1980, *Participant Observation*, Holt, Rinehart and Winston.
- 福岡安則, 1993, 『在日韓国・朝鮮人——若い世代のアイデンティティ』中央公論社.
- 林安希子, 2019, 『幼児教育のエスノグラフィ——日本文化・社会のなかで育ちゆく子どもたち』明石書店.
- 金侖貞, 2003, 「在日外国人の学習権保障と地方自治体の役割——川崎市「ふれあい館」設立要求運動の中心として」『東京大学大学院教育学研究科紀要』43: 365–372.



- , 2006, 「多文化共生教育の形成に関する一考察——川崎市における地域実践を中心に」『東京大学大学院教育学研究科紀要』46: 279–287.
- 金泰泳, 2000, 『アイデンティティ・ポリティクスを超えて——在日朝鮮人のエスニシティ』世界思想社.
- 木下康仁, 2003, 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践——質的研究への誘い』弘文堂.
- , 2020, 『定本 M-GTA——実践の理論化をめざす質的研究方法論』医学書院.
- 小玉亮子・小山祥子, 2019, 「幼児教育」北村友人・佐藤真久・佐藤学編『SGDs 時代の教育——すべての人に質の高い学びの機会を』学文社, 95–108.
- 馬淵仁, 2016, 「アイデンティティ再考——振り返りと今後の課題」山本雅代・馬淵仁・塘利枝子編『異文化間教育のとらえ直し』明石書店, 28–43.
- 三山岳・五十嵐元子, 2020, 「日常の保育カンファレンスにみられる学びの構造」『保育学研究』58(2-3): 131–42.
- モーリス＝スズキ・テッサ, 2002, 『批判的想像力のために——グローバル化時代の日本』平凡社.
- 額賀美紗子, 2014, 「越境する若者と複数の『居場所』——異文化間教育学と居場所研究の交錯」『異文化間教育』40: 1–17.
- 小田亮, 1997, 「文化相対主義を再構築する」『民族学研究』62(2): 184–204.
- 坂本佳鶴恵, 2005, 『アイデンティティの権力』新曜社.
- 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.
- , 2006, 『子どもエスノグラフィー入門——技法の基礎から活用まで』新曜社.
- 渋谷真樹, 2013, 「ルーツからルートへ——ニューカマーの子どもたちの今」『異文化間教育研究』37: 1–14.
- 品川ひろみ, 2011a, 「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.
- , 2011b, 「多文化保育における通訳の意義と課題——日系ブラジル人児童を中心として」『保育学研究』49(2): 108–119.
- 田口ローレンス吉孝, 2017, 「戦後日本社会の『混血』『ハーフ』をめぐる言説編成と社会的帰結——人種編成論と節合概念の批判的援用」『社会学評論』68(2): 213–229.
- 坪田光平, 2019, 「学校——子どもの生きにくさから考える」額賀美紗子・芝野淳一・三浦綾希子編著『移民から教育を考える——子どもたちをとりまくグローバル時代の課題』ナカニシヤ出版, 91–102.
- 山田千明編, 2006, 『多文化に生きる子どもたち——乳幼児期からの異文化教育』明石書店.

(ながえ ゆき、東京大学大学院教育学研究科、yuki.nagae@p.u-tokyo.ac.jp)

(査読者 三浦綾希子、藤浪海)

## **Constructionist view of ethnicity and childcare practices through “roots”:**

Based on the fieldwork at a nursery school aiming for multicultural coexistence

*NAGAE, Yuki*

This study examines how educational practitioners understand ethnicity and practice it to acknowledge cultural differences and respect people from diverse ethnic backgrounds. Fieldwork was conducted at a nursery school that has been engaged in “multicultural-coexistence childcare education”. The study particularly focused on “roots” that represent the ethnic background of participants. We found that the concept of roots was constructed to make minorities visible, and the practitioners recognize children’s multiple and multilayered ethnic identities. Furthermore, the application of roots to childcare practices highlights the practitioners’ efforts to promote intercultural understanding among children and to inculcate a sense of home in them. Because the concept “roots” also implies information about a transnational concept “route,” the practitioners could understand important information, not only ethnic background but personal history in the migration. Finally, we discuss the significance and possibilities of incorporating the concept of “roots” into educational practice.