

エスニック・マイノリティの子どもと就学前教育・保育

—多文化共生を考える—

比較教育社会学コース 長 江 侑 紀

Early Childhood Education and Care for Ethnic Minority Children in Multicultural Japan

Yuki NAGAE

This article discusses ethnic-minority children in early childhood in multicultural Japan, and raises a question regarding their quality of childcare and equity of educational opportunities. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) reported that “Starting Strong” series influence on international childcare policy, where the aim is to develop a higher quality Early Childhood Education and Care (ECEC) system, and to promote a social inclusion. These series were introduced as a response to the increasing issues of global wealth disparity and educational challenges of children, especially from ethnic/immigrants background. Japan is evidently facing this issue without considering ethnic minority children. We review ethnic minority children issues addressed in ECEC from various perspectives, such as its practice and policy in Japan referring to multiculturalism, and current ECEC policies. Although Japanese attempts to include ethnic minority children in the practices to meet the needs of various types of family, its policy barely considers the matter of children’s ethnical/cultural diversity in contrast to socioeconomic policy. While an updated policy of ECEC shows an eagerness to educate children before entering school, it was motivated by Human-capital theory and fail to notice the issues. Hence, it implies that ethnic minority children are likely to encounter further challenges. This article suggests that Japanese ECEC policy includes an ideology for social inclusion, accounting for ethnic minority children.

目 次

1. 問題の所在
2. 多文化共生保育・教育
2. A. エスニック・マイノリティの子ども
2. A. 1. 「エスニック・マイノリティ」とは
2. A. 2. 「多文化共生」と社会的包摂・排除の問題
2. B. 多文化共生保育
2. B. 1. 多文化化する保育現場
2. B. 2. 多文化共生保育研究の実践志向
2. B. 3. 乳幼児研究における社会学的視点の欠落
2. C. エスニック・マイノリティの子どもと教育
2. C. 1. 日本の教育システムの中のエスニック・マイノリティの子ども
2. C. 2. アメリカの多文化教育とエスニック・マイノリティ
2. C. 3. 日本の多文化共生教育が保育へ示唆するもの
3. 国際社会における社会的包摂と国内での受容
3. A. 保育の重要性と教育との接続に関する国際的注目
3. A. 1. マイノリティと就学前教育・保育の国際

的動向

3. A. 2. 就学前教育・保育の二類型と社会的理念
3. B. 日本の保育政策におけるエスニック・マイノリティの視点の欠落
4. まとめ
5. 参考文献
1. 問題の所在

先進諸国においては、マイノリティとしての移民やエスニック・グループの子どもたちを乳幼児期から社会に位置付ける試みが見られるが、現状の日本社会の中で「エスニック・マイノリティの子ども」は、乳幼児期から社会保障と教育システムの中で周縁化され脆弱な立場に追い込まれている。OECD (2006, 2012)によると、先進諸国では、社会の構成員として子どもの主体・権利を尊重する、或いは乳幼児への社会経済的投資の高い効率性を実証研究のエビデンスを根拠に、何かしらの社会的理念に基づき法制度を設け、実践においても子どもの社会的包摂を試みると報告され

るが、その点において日本では未だ理念や構造が明示されていない。日本の保育は、各家庭の多様な背景を踏まえ、多面的なニーズに応えることを理念として実践を蓄積してきた。しかし、果たして子どもと家族の民族・文化・言語的多様性を包括する多文化化した社会の構造を捉えてきたのだろうか。そのような多様な背景を持つエスニック・マイノリティの子どもに注目することで、貧困や格差といった経済的課題に加え、異文化への適応や文化・社会関係資本へのアクセスに困難を抱える「社会的に不利な立場の子ども」に対して積極的に社会が取り組むべき課題が顕在化される。また、以上のようなことは乳幼児の保育の問題に限らず、教育との接続の中でも考えられる。OECDの提言を受けて国内でも「すべての子ども」の健やかな成長の保障を目的とした就学準備教育（レディネス）や幼児教育義務化政策が進行している（教育再生実行会議 2014、文部科学省 2011）が、依然エスニック・マイノリティの視点は見られない。こういった動向の中で、現行の日本の教育制度において長年議論されているエスニシティと教育問題（志水 2009）も考慮されるべきである。

本稿では、以上のような問題意識から、日本に生きるエスニック・マイノリティの子どもへの就学前教育・保育段階に注目し、「多文化共生」の観点から実践・政策や研究動向の背景を解釈する。合わせて、これまで目の前の子どもの発達や保育支援というミクロな視点での報告や研究でとどまっていた多文化共生保育に対して、マクロな視点、つまり社会全体の課題として研究や議論を蓄積してきた多文化（共生）教育を参照することで、突破口を提示することを課題とする。それは、マイノリティの子どもへの保育と教育は、法制度や政策から実践までを貫く、明確な社会的理念を構築する努力で取り組むべきであると考えられる故である。

本章以降、第 2 章ではエスニック・マイノリティの子どもに関連して多文化共生保育・教育について整理する。2. A. は、本稿における「エスニック・マイノリティの子ども」の語の用法を説明する。2. B. で日本の保育現場の多文化化とその実践について先行研究をまとめた上で残された課題を導き、その解決の方向性を導くため、2. C. で多文化（共生）教育を参照する。続く第 3 章においては、乳幼児期からの社会的包摂を試みる政策や研究動向を整理し、日本社会の文脈ではエスニック・マイノリティの視点が欠落していることを指摘する。3. A. では、就学前教育・保育の各類型が掲げる社会的理念と社会的包摂のあり

方を整理した上で、3. B. では日本国内の政策・実践の現状の検討から、各国が取り組む社会的に不利な立場の子ども、特に移民／エスニック・グループの子どもへの視点が欠如していることを指摘する。最終章では、総括をすると同時に、「すべての子ども」に携わる保育現場を支えることのできる「多文化共生」に必要な視点を提示する。

2. 多文化共生保育・教育

2. A. エスニック・マイノリティの子ども

本節では、「エスニック・マイノリティの子ども」の語の用法について日本の社会歴史的文脈に基づき説明した上で、「エスニック・マイノリティの子ども」を同定すること自体が持つ両義的な機能を確認する。

2. A. 1. 「エスニック・マイノリティ」とは

本稿では、国籍に限らず、「多文化」に含意される民族、言語、文化的多様性を背景にする人々を、日本人をマジョリティとした時に相対化される「エスニック・マイノリティ」という意味で用いる。語が示す人々の総称としたことから明らかなように、「エスニック・マイノリティの子ども」の射程は広い。歴史的には以下のようにまとめられる。先の大戦の日本の植民地主義により移住した在日コリアンや中国からの帰化者、また 1970 年より増加した国際結婚や彼らの子ども、1990 年の入管法の改訂以降の南米大陸からの日系人労働者、国際化する高等教育機関や語学学校へのアジア諸国からの留学生、国際的な貿易自由化促進の EPA 協定による外国人労働者等が例として挙げられる（Tsuneyoshi *et al.* 2011, Tezuka 2005）。日本に居住する在留外国人人口は、20 世紀後半から今日まで増加傾向である。2016 年末の報告（法務省 2017b）では、中長期在留者数と特別永住者数合わせて、日本の総人口の約 2% にあたる 238 万人に到達する過去最高を記録した。15 歳未満の在留外国人人口は、2016 年時点において約 20 万人（法務省 2017a）であった。

2. A. 2. 「多文化共生」と社会的包摂・排除の問題

上述した人々の多様性は不可視化されてきたが、日本を「単一民族国家」とする神話的定義への批判（詳しくは、小熊 1995）から、1980 年代ごろから国内に潜在する人々や文化の多様性が一般に認識され始めた。さらに以降増加した越境する人々が可視化する多様性—「多文化化」と言い換えられるだろう—に応じ

て「多文化共生」のスローガンが唱えられた。教育分野でも、エスニック・マイノリティのアイデンティティや固有文化の尊重のための「多文化共生教育／国際理解教育」実践が取り組まれている（宮島 2009, 志水 2009）。それは、抑圧、差別、同化からの解放を目指すものであった。具体的に彼（女）らへの社会的排除は、エスニシティの不可視化及びエスニック・アイデンティティの否定、幼少期からの教育機会の不平等から就労制限の形で現れ、一生を通じて影響を及ぼし、在日コリアンの人々の低い教育・職業達成による経済的困窮を強いてきた（伊ヶ崎 1972など）。このように制度化され、日常に埋め込まれた排除の構造の延長に、ニューカマーの問題がある。近年の著しい外国人人口の増加により、より多文化化する社会の政策課題は、異なる言語や生活習慣を持つ彼（女）らをどのようにマジョリティ社会へ参加させるかであり（榎井編 2014）、言い換えればどのように日本へ適応させるかということであった。これから示唆される注意点は、多文化共生の実践は日本社会の多様性、特にここではエスニック・マイノリティの子どもを包摂する積極的な試みである一方、社会的排除を促してしまうという両義性が孕まれているということだ。つまり、特定の人々をエスニック・マイノリティと定義することは、マジョリティと相対的なマイノリティとしての周縁的アイデンティティを固定化する機能を持ちうる（坂本 2005）し、個人をあるエスニシティという社会的カテゴリにアイデンティフィケーションし、社会的排除へ回帰してしまう危険も伴う（仁平 2017）ことへ反省的態度も必要である。

2. B. 多文化共生保育

「エスニック・マイノリティの子ども」の語法とその含意される包摂・排除の問題を念頭に置いた上で、本節においては、彼（女）らを取り巻く社会状況とその研究動向を概観する。まずは、本稿の主題である就学前教育・保育領域における多文化共生について整理する。

2. B. 1. 多文化化する保育現場

就学前教育・保育段階（7歳未満）で在留外国人として登録されている子どもの総人口数は、平成28年度末で10万人を超え、エスニック・マイノリティの子どもを有する世帯数も少なくない。また、多くの外国人が労働者として居住することから、保育所をはじめとする就学前教育・保育機関へ在園する子どもたちも

一定数いると推測される。しかし、残念ながらその数を正確に把握し、人口動態を追跡できる全国的な調査を、文部科学省・厚生労働省は実施していない。部分的な調査で不足は多いが、参考までに入手できるデータとして、1999年の文部科学省の学校基本調査の報告と2008年に日本保育協会が実施した『保育の国際化に関する調査研究報告書』が挙げられる。それぞれ全国の幼稚園における外国人在園者数は3,651人、調査に参加した自治体の保育所に16,739人が在籍していたと報告されている（山田 2004）。

2. B. 2. 多文化共生保育研究の実践志向

正確な在園人数を把握する統計調査は実施されていないが、1990年代より、エスニック・マイノリティの子どもが在籍する地域や園を中心に、実践現場から報告がされるようになる。それと同時期に学術的関心も高まり、保育学研究（1991, 1994, 1999）と異文化間教育研究（2006）の学会誌において、保育現場の「国際化」や「多文化教育／保育」の実践のあり方を扱う特集が組まれている。柴山真琴（2004）がその頃の研究動向を整理するが、2000年以前は多文化化の実態把握調査が多く、2000年代前半は多文化環境下の乳幼児の発達や保育実践の実証的研究へ動きがみられるとする。同時に、日本の保育実践で有効な理論やモデルが提示されていないことを課題として指摘しているが、それを乗り越えるために異文化間教育研究では、異文化環境での発達の適応過程や、スムーズな発達を促すための「よりよい」教育・保育実践の理論的視座の提供が試された（山田 2004）。

そうした流れの一方では、保育現場の変化に関心を持つ研究者によって点的に多文化化する保育現場や多文化共生保育の実践の報告がされている。例えば、外国人集住地域の保育現場における「多文化化」に注目し、インタビューや観察調査から保育者の意識や子どもとの関わり合いを検討し報告するもの（久富 2004, 品川・野崎 2007, 喜始・長江 2016, 小内 2009 など）、多文化環境で子育てをする家族の意識や子育て支援に関する調査と報告（南野 2014, 川村 2008 など）が挙げられる。それらは、多文化共生保育の実践や家庭の子育てとの共同の方策を模索する過程にある。以上のような研究報告を省み、保育現場の課題を克服するため、多文化（共生）保育実践のできる保育者の育成や保育観の構築を促す養成課程カリキュラムや現場での仕組みづくりの提案がされている（内田 2013, 堀田 2009, 宮崎 2011）。これらで焦点が当て

られているのは「今ここにいる子ども」であり、追求されているのは「望ましい保育実践」である。

実践に寄り添う保育現場や学術界だけではなく、行政からも保育・教育領域における多文化化が認識されるようになる。2005年には法務省も『多文化共生の推進に関する研究会』を開催し、子育て支援や保育所との連携の必要性を示唆している。また、日本の就学前教育・保育の変遷と現在の課題についての報告書（国立教育政策研究所 2011）は、エスニック・マイノリティの子どもや家庭の多様性を包括する新たな保育・教育のあり方の模索が必要であると提案する。乳幼児期の文化・多文化への関心は、現実生きる幼児に密着した研究を志向する学問分野で育まれてきたと考察する柴山（2004）の指摘からも、保育実践においては子ども一人一人の成長と各家庭の多様な背景を踏まえ、多元的なニーズに応えることを理念としており、その中に多文化共生保育の実践が埋め込まれていることが窺える。

2. B. 3. 乳幼児研究における社会学的視点の欠落

エスニック・マイノリティの子どもの保育は、現場の実践課題に沿って研究関心が広がったとは言え、就学前教育・保育段階を扱う研究の視点の偏りも大きいことも一方で指摘される。教育・保育の多文化を扱う異文化間教育研究内での乳幼児に関する研究をレビューした恒吉僚子（2016）は、「発達」「保育」をキー概念として実践的関心に寄り添う保育・心理分野の研究蓄積を強みと捉える一方で、例えば社会学が志向するような、社会全体を構造として捉えるマクロな視点を持つ研究の参入が必要であると主張する。恒吉の主張は、子どもの成長・発達を時間的に連続したものとして捉える時、異文化間教育研究が蓄積するエスニック・マイノリティの子どもの教育に関する研究知見との接続を意識するきっかけを提供する。この主張は、多文化化した日本のマイノリティと教育について考察した編著（Tsuneyoshi *et al.* 2011）でも提示される。共著者の Boocock は、エスニック・マイノリティの子どもの教育問題の改善のために、就学前教育・保育段階からエスニック・マイノリティの子どもに注目を向けることを一方策として挙げる。

2. C. エスニック・マイノリティの子どもと教育

「すべての子ども」の健やかな成長のための最善の環境と支援の提供を理念とする保育制度や実践の中に埋め込まれた「多文化共生」の理念は、教育の文脈で

異なる形で浮き出てくる。義務教育である小・中学校における「多文化（共生）教育」実践や彼（女）らの教育経験については、実践報告に偏っていた就学前に比べると、ミクロ／マクロ、実践／理論研究の知見が蓄積されている。エスニック・マイノリティの子どもを包摂する教育システムを模索する「多文化（共生）教育」を考察する。

2. C. 1. 日本の教育システムの中のエスニック・マイノリティの子ども

まずは、教育社会学会誌において教育の公正さという視点からマイノリティの教育に関する研究レビューを行った志水宏吉ら（2014）を参考に、エスニック・マイノリティの子どもの教育の研究動向を整理する。志水は、「同和問題」「障害者」と並べて、「外国人」を現代日本における代表的マイノリティ・グループと定位する。さらに「外国人」を在日コリアンのオールドカマーと20世紀後半から移住したニューカマーとに区分し、教育問題を考察する。オールドカマーと教育は、法制度が侵害する彼らの教育を受ける権利や差別・同化等の人権の問題が主題であった（伊ヶ崎 1972など）。ニューカマーの教育は、ローカルな教育現場での困難や多様化する参加者とニーズへの対応が主に議論される。受け入れの基盤となる日本の学校教育や教師の文化・構造が「異文化」へ対応していないことや、生徒のアイデンティティ葛藤や言語・学習適応の困難さが実証研究を通じて報告されている（児島 2006, 志水・清水 2001など）。また、不就学を含めた教育達成についても検討され（大曲ほか 2011）、その要因として家庭内で伝達される文化資本と教育現場や学習・就労の場につなぐ社会関係資本へのアクセスの困難さが指摘されている（宮島 2014a）。一方で、永吉希久子・中室牧子（2012）は、教育達成の低さを誘発する要因を検討する上では、全国規模で実施する調査データから定量的研究による事態の把握が必要であると訴える。そこで参照されるのは、出身階層やエスニシティ等が要因で教育達成や就労達成に格差が生じていると報告されている、移民大国・アメリカの状況である。

2. C. 2. アメリカの多文化教育とエスニック・マイノリティ

アメリカという国は、多文化・多民族社会の典型例といえる。1950年後半から、エスニック・グループ間での教育格差、貧困、差別が社会的課題として大きく取り上げられてきた。その内の教育の不平等さを乗り

越えるための戦略として、公民権運動を契機として発展した「多文化教育」が有力な方策として要請された。多文化教育とは、エスニック・マイノリティの子どもを中心に据えることから始まり、あらゆる出身背景一人種・文化・ジェンダー集団一の子どもたちに公平な教育機会・学習環境を保障し、そのために学校等の教育機関・システムを作り変える教育改革運動として捉えられる（Banks 訳書 1999, 額賀 2003）。しかし1980年代ごろから多文化教育は、西洋中心主義の再構築にみられるような新保守主義からの批判に加え、ラディカル左派からはマイノリティ生徒の文化的「差異」を尊重するものの、学力達成に貢献していないことや労働市場との接続に配慮がないことが批判されるようになった（Sleeter 2001）。そして1990年代以降、エスニック・マイノリティを含めた社会経済的に不利な立場にいる子どもに対して、教育的介入を講じる「レディネス」を重視する傾向がみられるようになる（Tomlinson *et al.* 2003）。乳幼児を対象としたヘッドスタートプログラムからもその傾向は見られる。これは、1960年の開始から、あらゆる子どものための教育プログラムとして施行されたが、同時に、社会的に不利な立場の子どもへの効果も認識されていた（Payne *et al.* 1973）。質の高い幼児教育・保育プログラムの提供することで、就学前段階の子どもたちが学校教育への参加に必要なスキル・向社会的態度と認知能力を身につけ、多様な文化背景をもつ子どもたちが参加する多文化な学校教育の空間が統合されることを目的志向するようになり、その効果を検討する研究報告も蓄積される（Magnuson *et al.* 2006など）。2001年には、市場原理と統一的な価値観を国家権力の元に教育実践へ導入し、社会的に不利な立場の子どもやグループを管理するという方針を持つ初等中等教育法の改正案が発効された（アップル訳書 2006）ことからわかるように、エスニシティや社会経済的階層間の格差を正し、マイノリティを包摂できるような制度・社会構造の改革を目指す多文化教育に始まったが、近年は特定の子どもに対して支援を実施し、個人の成果を評価するという経済効率性の志向を強く示すようになった。

2. C. 3. 日本の多文化共生教育が保育へ示唆するもの

アメリカのエスニック・マイノリティの子どもに対する教育政策の態度は、多文化主義に始まり、近年は新自由主義的志向を示すようになる。一方で日本の多文化教育は政策ではなく、目の前にいる人々との関係

構築・相互理解を始めようと奮闘した現場の人々の熱意から起こった（宮島 2009）。オールドカマーに対する同化主義政策への反省とニューカマーの社会統合政策のための「多文化共生」のスローガンが生まれ、「受け入れる側」の理解や「日本社会」への適応を促すための国際理解教室設置や多文化共生教育が行われた。しかし欧米諸国で隆盛した多文化主義が根底に据える「文化多元主義」、つまり「文化的多様性、集団相互の平等、社会の多様性という価値への関与」（Grant and Ladson-Billings 訳書 2002, 86頁）理念とは相容れない日本社会の現実があったと志水（2009）は振り返る。

ここまで、エスニック・マイノリティの子どもを含めた、社会的に不利な立場にいる子どもの教育システム内での包摂の一方策として、アメリカを参考にしながら、日本の多文化（共生）教育を検討した。ここで日本社会の排除と包摂のメカニズムについて緻密な考察を行う倉石が重要な示唆を提供する。「戦後日本は、欧米において包摂型社会が曲がりなりにも決着をつけてきたような、人権その他の諸問題を積み残したまま、競争と自己責任を旨とする排除型社会へと移行してしまったのではないか」（倉石 2009, 18頁）。アメリカの例が示すように、マイノリティの社会的包摂の世界的なモデルであった多文化主義が、近年の労働市場からの強い要請に押され後退し、主流文化の社会への合流が効率的な「成功」のためのスキル習得が近道とする理念が優勢となる潮流が、現在国際的に拡大しつつある。その中で、日本の多文化共生教育は、エスニック・マイノリティの子どもを包摂し、教育問題を解決するまでの理念の構築に至っていないにも関わらず、倉石が示唆するような日本社会の移行が起きるとすれば、教育の社会的公正さを達成するための実践は行き場をなくす。

社会の構造変化や制度の変革期にある日本では、幼児教育・保育システムの新自由主義的な改革が現在進行形で行われている。この動向の中でも、「すべての子ども」の健やかな成長のための最善の環境と支援の提供という理念に支えられながら、エスニック・マイノリティの子どもを包摂してきた多文化共生保育は、各家庭の多様な背景を踏まえ多元的なニーズにこたえるべく実践を積み重ねてきた。しかしそれでもなお、公正さという観点において、エスニック・マイノリティの子どもを社会的課題の中に位置づけ、乳幼児期からの「多文化共生」の理念の構築を行う必要があると考える。

3. 国際社会における社会的包摂と国内での受容

3. A. 保育の重要性と教育との接続に関する国際的注目

前章の内容を念頭に置いた上で本章においては、「社会的に不利な立場の子ども」を軸に置きつつ就学前教育・保育に焦点を戻し、先進諸国の政策や国際的傾向を参照する。その際、乳幼児期に対する関心が高まっている背景について一見真理子 (2016) を参考に整理し、各国の就学前教育・保育政策の特徴は OECD (2006) のカリキュラム分析から導かれた二つの類型別に検討する。

3・A. 1. マイノリティと就学前教育・保育の国際的動向

乳幼児期の子どもへの世界的な注目は、20世紀の国際連盟、国際連合の採択した宣言や条約に始まり、ユニセフの『世界子供白書』や、ユネスコの『万人のための教育』プロジェクトが挙げられる。しかし最もインパクトを今尚持ち続けているのは、先進工業国の経済協力開発を任務とする OECD の Starting Strong 報告書シリーズである。OECD は、先進諸国における少子高齢化と労働市場の構造の変化の中で、貧困や保育支援の不足等の社会的課題に 대응することを中心に議論が発展していた。さらに、脳神経科学の飛躍的發展によって乳幼児期の脳発達と学習に関する知見が蓄積され、乳幼児の発達に関する政策の経済合理性を経済界・財界が重視し始めると、OECD の教育大臣会議 (1996) において、義務教育就学前の「乳幼児期の教育とケアに優先的に取り組むこと、とりわけ早期からの格差是正のために、不利な養育環境にある子どもの ECEC へのアクセス改善を喫緊の課題とすること」が合意された。OECD は労働市場へ将来的に参加する人材育成の早期的投資として積極的に乳幼児期の政策や実践に関心を向けるようになる。

そういった国際的に隆起した議論の中で、乳幼児期の子どもの発達を支援する経済合理性や政策的意義を示す、最も影響力を持つエビデンスとして、経済学者のジェームズ・ヘックマンらの調査結果が支持されている。当調査は、「恵まれない家庭の子ども」を対象にしたペリー就学前プロジェクトとアベセダリアンプロジェクトの追跡調査から得られたものであり、教育・就業達成に困難を抱えるエスニック・グループの社会的経済的格差を乗り越えるための政策提言に貢献するものであった。研究結果は、社会的に不利な立場の

子どもと家族に対する公共投資の効果を提示し、早期から社会的政策を講じることによって、彼 (女) らの労働市場における機会の平等やそのアクセスを担保する価値あるスキルの発達を支援、結果的にその国の経済発展と健康的な社会を達成することができると示唆する (Heckman 訳書 2015)。しかし、ヘックマンの研究を参考にすることにあたって注意すべき点がある。一点目は、ヘックマンの提案では、人的資本論と経済合理性を重視する政策の中で、対策を講じる対象として判定された「不利な層」へのリスク管理的な事前分配による保育支援や教育を提供することで格差是正を目指すこと、二点目は、ブリグハウスが批判するように、アメリカの主流文化の社会文脈を強く反映しているため、子どもたちに早期からマジョリティの単一的な社会への水路づけをしているということである (Heckman 2015)。とはいえ、家庭の私事的なもののみなされた保育・子育てに、社会的な注目を集める投機になったのには間違いはない。

3. A. 2. 就学前教育・保育の二類型と社会的理念

先まで、乳幼児期の子どもに対する国際的動向の全体を概観した。次に、乳幼児期の子どもに対する各国政府の実践・理念を確認する。ここでは OECD の提示する二類型にしたがって整理し、その詳細は OECD Starting Strong II (2006)、秋田 (2009)、ワイカート訳書 (2015) を参考に検討する。

一つ目は「学習レディネス／就学準備」型のアプローチである。これは、就学前教育を拡充することにより学習へのレディネス—幼児期からの認知発達、特に識字・数といった知育—が形成され、それに続く初等中等教育のアクセスの質の拡充につながる、という考え方に基づいている。これは自由競争の市場型理念に重きをおく、英語圏を中心とした国々 (仏、英、米、加、豪など) において支持される。社会的に不利な立場の子どもを選抜し実施する保育・幼児教育が、政策投資の効率性が高いことを示した調査結果 (Schweinhart 2016 など) に基づく。一方は、ホリスティック (生活基盤型) なアプローチである。これは、ソーシャル・ペダゴジー (社会的教育学) の伝統があり、社会全体で子どもを育てる発想が強く市民としての子どもの主体性・権利の保障を重視するような社会福祉の手厚い北欧・中欧諸国で支持されるアプローチである。質の高い保育と幼児教育プログラムが、子どもの学業達成と社会的・情動的スキルの発達を促すという結果も報告されている (Andersson 1992)。

これら二つの類型は、学習レディネス型は市場原理を、ホリスティック型は福祉機能を導入し、社会的に不利な立場にいる子どもの社会的課題を試みるという形で、社会的理念を反映している。日本ではどうか。OECDのStarting Strong Network会議参加後にインタビューに答えた秋田喜代美は、「各国はそれぞれ理念をもってカリキュラムを作成しています。(略)「日本の教育理念は何ですか」と聞かれましたが、「生きる力」かなあ…と、曖昧な概念なので少し説明に困ってしまいました」(秋田 2009,14頁)と述べる。保育の政策決定にも携わる秋田のこの発言からは、日本の保育理念は明確に提示できるまでに議論が尽くされていないことが読み取れる。そこで、政策議論をするためのエビデンスを提供する実証研究をすべく、ベネッセ教育総合研究所等を中心に幼児期からの長期縦断調査が近年始められたことは大きな前進といえるが、一方で、調査テーマは親の「態度」「意識」が中心で(ベネッセ教育総合研究所(2012)の報告を参照)、社会経済状況やエスニシティ等の社会的属性や背景等を考慮に入れた精密な分析は、管見の限り見られない。貧困や社会的排除といった課題解決のためには、乳幼児期の子ども・家族の社会的背景に注目した上での政策立案が不可欠であることを鑑みれば、上述した現状は不十分なものと言わざるを得ない。

3. B. 日本の保育政策におけるエスニック・マイノリティの視点の欠落

OECDの提言は、乳幼児期の子どもの発達と、就学前教育・保育機関で提供される保育の質の向上が重要であると訴える。と同時にその理由として、移民やエスニック・グループの子どもを含めた社会的に不利な立場の子どもや家庭を考慮し、乳幼児期において公共政策として支援することは、格差是正に効果があり、社会的包摂につながるということを主張している。しかしOECDの提言が日本で受容される際、断片的で、単純化された形で解釈され、重要な中心課題であるエスニック・マイノリティの子どもの社会的課題への考慮が欠落していることがわかる。

まず、小田が指摘する通り、日本における就学前教育・教育の政策立案過程には、OECDの提言の影響が見て取れる(岡 2016)。制度改革に関する議論は、少子化や女性の就労等の社会構造の変化やニーズの多元化といった国内の社会事情よりも、国家を挙げて早期からの子どもの能力と資質を向上させる環境の整備、つまり保育の質の向上が重要であるという国際動向を

見据えた議論が主であった。文部科学省の『今後の幼児教育の振興方策に関する研究会』の中間報告(2009)と教育再生実行会議の提言(2015)は、教育投資・教育財源のあり方に議論が焦点化していたことで、新制度改革においては、「質」を「評価」すること、つまり乳幼児期の保育と教育の意義と実践の問い直しを問題として提示する。この課題は、幼保一体化／一元化と幼保小接続問題として議論されるようになる。これまで二元的であった日本の保育・幼児教育システム内における保育と教育の分担、幼児教育と学校教育の理念と実践の齟齬が、スムーズな段階の移行による子どもの連続的発達を阻害していると考えられ、『子ども・子育て支援新制度』では、小学校との接続を前提とした就学前準備のための「教育」が早期的に保育・幼児教育領域でも行われるべきであるとされた。

この点において、エスニック・マイノリティの子どもの視点から、二方向からの批判が考えられる。一つは、新制度においては、これまで就学前教育・保育機関が大切にしてきた「すべての子ども」をすくひ上げるような福祉としての保育の役割が後退している(城戸 2012など)。新制度が主張する学習レディネス志向の早期教育的な志向が、これまで実践においては貫かれていたホリスティックな保育のあり方を、制度的に阻害しているという(塩崎・仁平 2012など)。この点で、エスニック・マイノリティの子どもも包摂されていた「多文化共生保育」の実践の見直しも迫られる可能性がある。もう一方は、学習レディネス型の早期教育により、子どもの乳幼児期からの格差は正や貧困の解決を目指す際、「多様なニーズに応える保育」で対応する社会的に不利な立場の子どもの範囲に、エスニック・マイノリティの子どもの視点が存在しないことである。制度、政策、実践の様々な観点で貧困と保育に関する考察を試みる報告(塚本 2016)において、保育が対応する多様なニーズのうちに、「障害児保育」「一時預かり保育」「日曜祝日・休日保育」「ディナーサービス」といった子どもの発達、家庭の子育ての多様化に応じる項目はあっても、民族・文化・言語的多様性についての考察は見られない。多文化共生保育で報告される異文化へ移行してきた家族と子どもの文化社会的・経済的困難や、学校教育段階で実証されている彼(女)らの教育困難や不就学の問題が報告されていること、また日本の保育政策がOECDの提言を参照していることを鑑みると、保育が応える多様なニーズとしてエスニシティも考慮されるべきである。

4. まとめ

本稿では、「エスニック・マイノリティの子ども」を中心に据え、多文化共生教育・保育の政策・実践、研究動向を整理した。教育・就労達成において彼（女）らが社会的に不利な立場に置かれてしまっている社会的構造を確認した上で、社会的包摂を達成する理念と方策について先進諸国の動向を参照し、日本の現状を振り返った。総括される点は以下3点にまとめられる。①日本の「多文化共生保育」は、「すべての子ども」の健やかな成長のための最善の環境と支援の提供という日本の保育理念に支えられながら、エスニック・マイノリティの子どもをも包摂することを目指し、実践を積み重ねてきた。しかしそこには、異文化環境での発達や日本の保育へのスムーズな適応のための保育実践の考察が主で、社会的制度や構造を問うマクロな観点が欠如していた。②近年再編される保育・教育の政策において、子どもの貧困や格差、小一プロブレム等の学習課題へ日本国内でも関心が集まり、それら課題を解決に導く方策として「保育の質」向上の議論が盛んに行われている。しかしそこには、OECDの提言にあるようなエスニック・マイノリティの子どもへの配慮は見受けられない。しかし③彼（女）らが社会的に不利な環境の中で貧困や教育・就業達成の困難を抱えやすいこと、日本社会でもそのような報告が蓄積されていることと、それらの課題は乳幼児期の環境と連続しているものであるという国際的な合意があることを鑑みれば、日本においても現状を把握した上で、エスニック・マイノリティの子どもの社会的包摂のあり方の理念を提示し、方策を模索する試みが必要である。

そのためには、シティズンシップ概念の問い直しや福祉と教育機能の接合のあり方の模索、貧困やマイノリティを考慮する乳幼児期からの社会調査の実施と、それらの重要性を訴えるさらなる主張が、今後されるべきである。「多文化共生」をスローガンに、エスニック・マイノリティの子どもをも包摂されるような保育と教育を貫く社会的理念と、それを基礎とした具体的な制度とがともに構築されることを、一心に願う。

5. 参考文献

- Andersson, Bengt-Erik. 1992. "Effects of Day-Care on Cognitive and Socioemotional Competence of Thirteen-Year-Old Swedish Schoolchildren". *Child Development* 63(1): 20-36.
- Banks, James A. 1999. *An introduction to multicultural education*. (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon. (=1999, 平沢安政訳『入門多文化教育: 新しい時代の学校づくり』明石書店).
- Christine E. Sleeter. 2001. "An Analysis of the Critics of Multicultural Education". *Handbook of Research on Multicultural Education (2nd Ed.)*, J. A. Banks and C. A. M. Banks (Ed). San Francisco: Jossey-Bass. 81-96.
- Grant, Carl A. and Gloria Ladson-Billings. 1997. "Dictionary of multicultural education". 389.
- Heckman, James J. 2013. *Giving Kids a Fair Chance*. Massachusetts Institute of Technology Press. (=2015, 古草秀子訳『幼児教育の経済学』東洋経済新報社).
- Magnuson, Katherine, Claudia Lahaie and Jane Waldfogel. 2006. "Preschool and School Readiness of Children of Immigrants". *Social Science Quarterly* 87(s1): 1241-62.
- Payne, James S., and Gegin D Merger, Ruth A. Paybe and Roxana G. Davison. 1973. *HEAD START: A TRAGICOMEDY WITH EPILOGUE*. New York: Behavioral Publications.
- Schweinhart, Lawrence J. 2016. "Use of early childhood longitudinal studies by policy makers. International Journal of Child Care and Education Policy". *International Journal of Child Care and Education Policy* 10(1): 1-10.
- Tezuka, Kazuaki. 2005. "Foreign Workers in Japan: Reality and Challenges". *Japan Labor Review* 2(4): 48-71.
- Tomlinson, Carol Ann., Brighton, Catherine., Hertberg, Holly., Callahan, Carolyn M., Moon, Tonya R., Brimjoio, Kay., Conover, Lynda A., and Reynolds, Timothy. 2003. "Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature". *Journal for the Education of the Gifted* 27(2-3): 119-45.
- Tsuneyoshi, Ryoko, Kaori H. Okano, and Sarane Boocock. 2011. *Minorities and education in multicultural Japan: an interactive perspective*. USA and Canada: Routledge.
- ベネッセ教育総合研究所. 2012. 「幼児期から小学校1年生の家庭教育調査・縦断調査」.
- マイケル W. アップル (山本雄二訳). 2006. 「市場と測定—教育における監査文化・商品化・階級戦略—」『教育社会学研究』78: 25-44.
- 一見真理子. 2016. 「第5章 OECDの保育 (ECEC) 政策へのインパクト」. 日本保育学会編『保育学講座2 保育を支えるしくみ—制度と行政』. 東京大学出版会. 119-44.
- 久富陽子. 2004. 「外国人の子ども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(1): 19-28.
- 仁平典宏. 2017. 「アイデンティティ概念の構築主義的転回とその外部—マイノリティ・若者・起源—」. 日本教育社会学会編『学問としての展開と課題 (教育社会学のフロンティア I)』. 岩波書店.
- 伊ヶ崎暁生. 1972. 「在日朝鮮人の教育弾圧と日本の教育」『国民の教育権と教育政策』. 青木書店. 210-23
- 倉石一郎. 2009. 『包摂と排除の教育学—戦後日本社会とマイノリティへの視座—』. 生活書院.
- 児島明. 2006. 「第4章 差異をめぐる教師の戦略と学校文化」『ニューカマーの子どもと学校文化 日系ブラジル人生徒の教育エスノグラフィー』. 勁草書房. 111-34.

- 内田千春. 2013. 「新人保育者の語りを見る外国につながるの子どもがいる保育」『共栄大学研究論集：共大研究』11: 273-86.
- 南野奈津子. 2014. 「外国人保護者への保育支援に関する一考察—家庭的保育事業の可能性の模索—」『法政大学大学院紀要』72: 177-86.
- 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.
- 喜始照宣・長江侑紀. 2016. 「多文化保育における保育者のストラテジー：横浜中華保育園を事例に」『田園調布学園大学紀要』(11): 189-208.
- 国立教育政策研究所. 2011. *Preschool Education and Care in Japan*.
- 坂本佳鶴恵. 2005. 「7章 語る／聴く主体はいかにして成立するか」『アイデンティティの権力』. 新曜社. 176-242.
- 城戸久夫. 2012. 「新システムにおける『保育』と『教育』の新たな定義は保育をどう変えようとしているのか」『現代と保育』84号, 68-77.
- 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）』9: 159-63.
- 塩崎美徳・仁平典宏. 2012. 「対談 私たちが考える『すべての子ども』のための保育制度」『現代と保育 84号』78-105.
- 大曲由起子・高谷幸・鍛治致・樋口直人・奈々稲葉. 2011. 「在学率と通学率から見る在日外国人青少年の教育—2000年国勢調査データの分析から」『大阪経済法科大学アジア太平洋研究センター』8: 31-38.
- 宮島喬. 2009. 「『多文化共生』の問題と課題—日本と西欧を視野に—」『学術の動向』14: 10-19.
- 宮島喬. 2014. 『外国人の子どもの教育：就学の現状と教育を受ける権利』東京大学出版会.
- 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.
- 小内透. 2009. 「第5章 保育所における日本人と外国人」『講座トランスナショナルな移動と定住 第2巻—定住かする在日ブラジル人と地域社会 在日ブラジル人の教育と保育の変容』. 御茶の水書房. 137-70.
- 小熊英二. 1995. 『単一民族神話の起源—「日本人」の自画像の系譜—』. 新曜社.
- 山田千明. 2004. 『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.
- 岡健. 2016. 「第1章 保育所と幼稚園制度の現状と課題」日本保育学会編. 『保育学講座2 保育を支えるしくみ—制度と行政』. 東京大学出版会.
- 川村千鶴子. 2008. 『「移民国家日本」と多文化共生論—多文化都市・新宿の深層』明石書店.
- 塚本秀一. 2016. 「第2章 保育現場にみる子どもの貧困」秋田喜代美, 小西祐馬・菅原ますみ編 『貧困と保育 社会と福祉につなぎ, 希望をつむぐ』かもがわ出版. 76-91.
- 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 第17巻）』. 日本図書センター.
- 志水宏吉・清水睦美. 2001. 『ニューカマーと教育—学校文化とエスニシティの葛藤をめぐる』. 明石書店.
- 志水宏吉・高田一宏・堀家由紀代・山本晃輔. 2014. 「マイノリティと教育」『教育社会学研究』95. 133-170.
- 恒吉僚子. 1996. 「7章 多文化共存時代の日本の学校文化」堀尾輝久他編. 『学校文化という磁場』. 柏書房. 215-40.
- 恒吉僚子. 2016. 「第1章『場』としての家庭と異文化間教育研究」加賀美常美代・徳井厚子・松尾知明・異文化間教育学会編. 『文化接触における場としてのダイナミズム（異文化間教育学大系 第2巻）』明石書店. 14-27.
- 教育再生実行会議. 2014. 「今後の学制等の在り方について（第五次提言）」
- 文部科学省. 2011. 「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議（第7回）」.
- 日本保育協会. 2008. 「保育の国際化に関する調査研究報告書」
- 柴山真琴. 2004. 「第4章 日本における異文化間教育研究」. 山田千明編. 『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. 174-86
- 榎井縁（編）. 2014. 『外国人問題理解のための資料集2 外国人に関する統計と資料』大阪大学未来戦略機構第五部門（未来共生イノベーター博士課程プログラム）.
- 永吉希久子・中室牧子. 2012. 「第2章 移民の子どもの教育に関する一考察—なぜ日本に住む移民の子どもの教育達成は困難なのか—」李書姫・中村文子・菱山博輔編 『移動の時代を生きる：人・権力・コミュニティ』. 東信堂. 43-90.
- 法務省. 2005. 「多文化共生の推進に関する研究会 報告書～地域における多文化共生の推進に向けて～」
- 法務省. 2017a. 「【在留外国人統計（旧登録外国人統計）統計表】」.
- 法務省. 2017b. 「平成28年末現在における在留外国人数について（確定値）」.
- 秋田喜代美. 2009. 「インタビュー 国際的に高まる『保育の質』への関心—長期的な縦断研究の成果を背景に」. ベネッセコーポレーション編. 『BERD：つなぐ, 研究と実践. 生み出す, 新しい教育』13-17.
- 額賀美紗子. 2003. 「多文化教育における『公正な教育方法』再考 日米教育実践のエスノグラフィ—」『教育社会学研究』73: 65-83.

（指導教員 恒吉僚子教授）