

「多文化と保育」の授業におけるフォトボイスの実施とその考察

— “少数派が多数派になれる物語” を越えた先に ナラティブ・アプローチの観点から—

市川 ヴィヴェカ^{*}

要約

他者に対する前向きな好奇心に基づき多様性を理解・受容する姿勢は、子どもの健やかな育ちを支援する保育者に今後ますます求められていく資質のひとつである。本論は、多文化保育のコンピテンシー育成の手段として、ナラティブ・アプローチに基づいたフォトボイスプロジェクトへの学生の参加とフィードバックを検討し、個人的マイノリティ体験を安心・安全な場所で語りあうという体験型学習の有効性に着目したものである。その結果、学生のマイノリティ体験の「語り」の傾向として、マイノリティ性を固定のアイデンティティ（大文字のMinority）ではなく流動的な状態（小文字のminority）として認識し、個人の努力と周りの協力でマイノリティ性を“乗り越え”、多数派の一員となるという“通過点としてのマイノリティの物語”が多くみられた。この観察から、日本におけるマイノリティという概念に対する理解を再検討しながら、多文化・多様性理解におけるナラティブ・アプローチの可能性を見つめた。

キーワード マイノリティ ナラティブ フォトボイス 多文化保育 多様性

目次

1. はじめに
 - 1.1 多文化共生保育の歴史
 - 1.2 多文化共生保育の現状と課題
2. 浦和大学こども学部 「多文化と保育」の授業内容
 - 2.1 「多文化と保育」授業内容の概要
 - 2.2 授業内容の参考
3. 多文化理解と尊重に結びつく“私”の人生物語：ナラティブ・アプローチの可能性
 - 3.1 フォトボイスプロジェクト
 - 3.2 ナラティブ・アプローチ
 - 3.3 多文化保育のコンピテンシー育成におけるナラティブ・アプローチの活用
 - 3.4 多文化保育における保育者の意識の研究：外国人児童の「日本人化」
4. フォトボイスプロジェクト参加とフィードバックについての考察
 - 4.1 倫理的配慮
 - 4.2 ナラティブの選択とマイノリティの定義の理解
 - 4.3 共通したナラティブの構成：少数派が多数派になる物語
 - 4.4 ナラティブの考察：考えられる要因と世界観

5. 考察と今後の課題

5.1 「語られないまま終わってしまう物語」が生み出される場

参考文献・注

引用文献

謝辞

図表

1. はじめに

1.1 多文化共生保育の歴史

日本における多文化保育、多文化共生保育の芽生えは2000年代初めにさかのぼる。国の政策において「多文化共生」という表現が初めて使用されたのは2005年、総務省の「多文化共生の推進に関する研究会¹⁾」においてである。翌年には「地域における多文化共生推進プラン」が策定され、国際交流、国際協力に次ぎ多文化共生や国際化を目指す地域の指針とすることとなった²⁾。また「地域における多文化共生」の定義としては「多文化共生の推進に関する研究会報告書」に「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、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」と記載されている（総務省 2006）。当時の時代背景として、1980年代の活発な国際交流と国際協力政策から1990年の外国人労働者の急増、そして2000年代中頃からは短期の労働力としてではなく、生活者としての外国人支援の視点がやっと政策にも生まれ始めた²⁾。2009年には日系定住外国人を、地域の構成員として受け入れ共に住みやすい社会づくりを行っていくための具体的政策として「日系定住外国人施策の推進について」が示された。このように、日本における多文化共生は、外国人労働者や日系定住外国人等の数が増えることによるニーズの増加（外国人側、地元住民側両方の）を政策が追いかける形での発展が遂げられてきた²⁾。

1.2 多文化共生保育の現状と課題

その状況を踏まえ、多文化保育に関する国の方針は日本語のサポートと学校への適応に重点が置かれている。例えば、文部科学省「帰国・外国人児童生徒教育等に関する施策概要³⁾」では特別な支援を含む指導体制の整備、教員研修、日本語指導、調査研究等の施策が小学校以上を対象に示されている。就学前の児童に対する多文化共生の視点の取り入れとしては、「保育所保育指針解説^{4) 5)}」において、2018年の改定以前のものでは人間関係の内容に「外国人など、自分とは異なる文化を持った人に親しむを持つ」（厚生労働省 2008）、保育に関わる全般的な配慮事項として「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」「子どもの性差や個人差にも留意しつつ、性別などによる固定的な意識を植え付けることがないよう配慮すること」との記載がある（厚生労働省 2008）。2018年の改定後には、環境の内容に「日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ」、「文化や伝統に親しむ際には、正月や節句など我が国の伝統的な行事、国歌、

唱歌、わらべうたや我が国の伝統的な遊びに親しんだり、異なる文化に触れる活動に親しんだりすることを通じて、社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが養われるようにすること」との記載が加えられたが、かわって人間関係の内容の「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」は削除された（厚生労働省 2018）。また、保育所を利用している保護者に対する子育て支援の保護者の状況に配慮した個別の支援では「外国籍家庭など、特別な配慮を必要とする家庭の場合には、状況等に応じて個別の支援を行うよう努めること」が追加された（厚生労働省 2018）。以上の状況から、2018年の改定後の「保育所保育指針」においても、多文化共生に関する直接的な言及は期待されていた程の増加は見られなかった。「幼稚園教育要領」「認定こども園教育・保育要領」における、外国籍の子どもへの配慮や、多様な文化に触れる経験の意義に関連する記述に関しては、本論では割愛する。

1990年代から現在に至るまで在日外国人の数は急増し、外国人集住地域だけにとどまらず全国的に多様な文化背景を持つ子供と家族に対する様々な支援ニーズの高まりが表面化した。それには就学前児童とその家族に対する子育てや保育支援も当然含まれていた。しかし、「保育所保育指針」における「多文化」に対する言及の少なさ、そして研究論文の数から浮かび上がるのは、多文化保育、多文化共生保育が研究と政策そして実践現場において十分に注目されていないという懸念である。日本における保育学研究の領域で多文化保育に関する研究が一分野として認識されるようになったのは、1980年代半ばごろからで、

国際化の進展とともに、幼い子供たちが海外へあるいは海外から移り住むようになり、保育の現場では彼らをどのように受け入れたらよいか意識して取り組むようになってきた

（ト田2012：14）

教育学者のト田真一郎は「日本における多文化共生保育研究の動向」において指摘している。ここでは、三井真紀ら（2017）による「日本における多文化保育の政策・実践・研究の動向と課題²」において示された日本国内の「多文化保育」をキーワードとする研究論文発表数を巡って、国内の多文化保育の現状を探りたい。三井らは『保育学研究』という昭和23年に創設され日本で最も古い歴史と最大の会員規模（会員数約5000人）の学会が発刊する『保育学研究』における多文化保育がテーマの論文数をもって国内での研究動向を明らかにすることを試みた。結果、多文化保育をタイトルに含める論文の初掲載は1999年で、その後2011年までに6論文が確認された。その中で2論文のみが国内を調査対象としていた。この間の日本国内における外国にルーツを持つ子ども、障害を持つ子ども、そしてひとり親世帯等の家族の多様性に至るまで様々な方面から子どもと家族支援のニーズの多様化が叫ばれていたことを鑑みれば、多文化保育の高まる必要性に対して十分な検討がなされてきたとは言い難いだろう。

2. 浦和大学こども学部 「多文化と保育」の授業内容

本論で題材とするのは浦和大学のこども学部で開講された「多文化と保育」授業で修了課題として取り組まれたフォトボイスプロジェクト内での学生たちの自身のマイノリティ体験の語り（あい）である。当該プロジェクトはナラティヴ・アプローチをその手法の基盤としている。この授業は2020年1、2月に浦和大学こども学部3、4年生を対象に15回30時間の集中講座（選択授業）として4日間に渡り提供された。以下、授業内容の概要を記載する。

2.1 「多文化と保育」授業内容の概要

[授業の目的と狙い]

自己を知ることからはじまる多様性理解を主テーマとし国際的な観点から保育現場における多文化理解と受容の必要性の高まり、様々な文化的背景をもつ子どもや保護者とのかかわりにおける実践力を学ぶ

[授業修了時の達成課題（到達目標）]

- ① 多文化共生社会における保育者の役割と可能性を理解する
- ② 社会における自己の立ち位置が子ども・保護者との関係においてどのような影響を持ちえるかを客観視できるようになる。
- ③ フォトボイスプロジェクトを通し多様性についての経験値を増やす

[授業内容の概要]

- ① 多様な文化的背景を理解し、個人の価値観や人生経験が保育者として子どもや保護者との関係構築の上でどのような影響を持つかという点を認知する
- ② 社会的に孤立しがちな外国につながる子どもや家族の支援者としての保育者の役割を踏まえ、多文化が共生する社会づくりの要として子ども及び保護者支援ができる保育の可能性と専門性を探る

[最終課題：フォトボイスプロジェクト]

授業最終日4日目に各学生が15分ずつ「私がマイノリティだった時」というテーマで何らかのアート作品（写真、絵、紙芝居、ポエム、歌、ダンス等）と「語り」を組み合わせみずからのマイノリティ（少数派）体験をグループで共有する。

2.2 授業内容の参考

「多文化と保育」の授業内容は、授業担当講師（筆者）がカナダトロント大学院社会福祉学部内の“多様性・公平性・学生支援オフィス”に勤務した際に短期英語学習留学生向けに提供した「多様性と公平な社会ワークショップ」の内容を日本で学ぶ学生に向け翻訳・調整

を行ったものである。加えて、日本の保育・教育における外国につながる子ども、家族の在り方、いろいろな性の認識など多様性理解と受容の必要性の高まりに応えられる内容を目指した。日本で学び、日本の保育士資格の取得を目指す学生に対し、欧米の文脈でつくられた教材を参考とすることについては様々な見方をすることが出来るが、保育・教育領域での多様性理解と受容の国際比較をどのように捉えるかは

国によってもその解釈や取り組みは多様であり、それはわが国も同様であるが、ここでは、そういった到達点を踏まえたうえで現代の課題を整理する（上田・金2014：20）

という障害児教育研究者の上田征三と障害者権利擁護センター所長金政玉が『障害者の権利条約とこれからのインクルーシブ教育』にて示した考え方を踏襲し、二か国の違いを理解した上で、保育者に求められる共通項を見出すことを目指した。日本とカナダでは、歴史・人種構成・文化など多様性を考える上で根源的な社会の在り方に大きな違いがあることを理解し、単純な国間比較や欧米の後追いではなく、日本の文脈で発展する日本の次世代保育者育成における自己覚知に基づいた多様性理解の学びの機会、ひいては多様性を考慮した保育・教育を実践するコンピテンシー（能力・行動特性）育成についての考察を試みた。「多文化と保育」の全日程を通して、多文化を“教わる”のではなく“語りあう”、対話型の授業構成が目指された。時に予期されない参加者間の自己開示や価値観のぶつかり合いが起こる可能性を踏まえたグループルールづくり、異なる意見・価値観を交換しあうことにまつわるリスクと難しさを理解し、自らの価値観と異なる他者の言動に触れた時に湧き上がる感情反応をどのように生産的に相手に伝えるかなどのコンピテンシー育成を目指した授業形態については、当初学生からの戸惑いも発せられたが、終盤にかけて前向きな意見がみられるようになった（図1参照）。

例えば、多様なアイデンティティ・文化・ライフスタイルなどを安心して開示するための「セーフスペース」づくりの体験的学びとして以下の取り組みを行った。

「この場所で呼ばれたい名称（苗字・名前・あだ名など）と認識されたい性別の代名詞（彼 彼女 彼ら その他）」を学生が自己紹介の一環として他の学生に伝えた。「認識されたい性別」という考え方自体になじみがなかったり、第一印象で反射的に相手の性別を推測してしまう私たちの固定観念を意識化するという試みである。このような体験が初めてであるという驚きと共に普段ほぼ無意識に選択している他者に対する性別（ジェンダー）認識の再検討という試みに前向きな反応が見られた。自分の呼ばれ方、どのジェンダーとして認識されたいか（もしくはジェンダーカテゴリーにあてはめられたくないか）という選択は個人が持つ人権の一部であり、専門職者として保護者、子ども、その他の人々とかかわる時に自らの先入観や慣習に支配されることなく、相手の「自分自身をどう認識され、どう呼ばれたいか」という自己選択を尊重する姿勢を得ることが目的とされた。今回の取り組みでは、学

生の安全を確保するために「本当のことを言わなくてよいので、『今・ここ・この人たち』と共有しても大丈夫なことを言ってください。」という説明をし、性的マイノリティが「カミングアウト（自らの性認識・性的指向の共有）」を行うことにまつわるリスクなどについて論じた。

3 多文化理解と尊重に結びつく“私”の人生物語：ナラティブ・アプローチの可能性

ここからは本論の焦点である多文化と多様性理解のコンピテンシー養成におけるフォトボイスプロジェクトとナラティブ・アプローチの活用について述べていきたい。

3.1 フォトボイスプロジェクト

フォトボイスとは、1994年にWang and Burrisによって最初に導入された社会福祉・地域支援における参加型のエンパワメント技法兼研究方法である（Wang, 1999）。今回の「多文化と保育」の授業では、「私がマイノリティだった時」というテーマで、学生が自ら選んだ個人的体験談（ナラティブ）を絵や写真、その他の作品を使って語り、それに対する感想を参加者（学生とファシリテーター（筆者））間で交換した。そのプロセスの中で、どのようなナラティブの共有、どのような発表方法（語り・歌・詩・絵等）を選ぶか、どのような感情体験を伴うか等を省察することによって、自己に対する理解と共に自分が「マイノリティ」という概念をどのように認識しているかという点に対する考察を深めることがめざされた。また、個人的認識の変容にとどまらず、グループ間での意見交換・感想の共有によって多様性に関するコミュニケーションの経験値を増やし、私たちの生きる世界への新しい視点の構築が目標とされた。もう一つのねらいは、自らの体験を詳細に「語る」ことで他者と共有し、それに対する前向きな反応を聞き手から示されることにより、「語られた物語」の意味合いが「語り手」にとってもポジティブなものに変わっていくという「エンパワメント（力づけ）」の効果である。

3.2 ナラティブ・アプローチ

前述したとおり、今回のフォトボイスプロジェクトではナラティブ・アプローチがその手法の基盤となっている。日本におけるナラティブ・アプローチ研究の第一人者である野口裕二によると、ナラティブとは「具体的な出来事や経験を順序だてて語る行為、およびその産物」の言語行為として定義され、福祉や医療などの臨床領域、文化人類学や社会学の研究法として、そして司法領域や組織経営の手法としてなど分野の壁を越えた実践方法として存在感を増している⁷。ナラティブの伝える情報の特徴として以下の3点があげられる⁷。

- ① 「生きられた時間（時に因果関係を持ち、時には偶然性を持つ“その人”にとっての出来事の連鎖を語る）」
- ② 「主語によって異なる意味性（行為者や文脈に独特の意図、そしてその結果や他者へ

の影響、それを観察する者の印象や想定)」

- ③ 「語り手と聞き手の相互作用でつくられる社会的な産物（具体的な誰かに向かって語られ、聞き手の立ち位置、知識や反応によって変容する“語り”）」

ナラティブは無数の人生体験の中から本人にとって意味をもつもの、時間によって風化しないもの、なんらかの関係をもつ（と本人が認識している）ものを識別するツールとして語り手と聞き手双方の考察を深めるツールとしての役割を果たす。そして、統計や科学の枠組みでは必ずしも信頼性に足るエビデンスとみなされない個人的体験を私たちの生きる社会的現象、そして社会と自らの接点を省察する上での強力なアプローチとして再発見する。また、ナラティブ・セラピーにおける中核的な概念として「ドミナント・ストーリー」と「オルタナティブ・ストーリー」がある⁸。「ドミナント・ストーリー」を「ある状況を支配している物語」であり「自明の前提とされ疑うことのできないもの」と定義される。「オルタナティブ・ストーリー」はその「ドミナント・ストーリー」の前提に疑問を生じさせ、新たな観点を生み出す可能性を含む物語である⁷。この「ドミナント・ストーリー」と「オルタナティブ・ストーリー」の交流と交換を巡る変容それこそがナラティブ・アプローチの核と言えるだろう。

また、ナラティブ・アプローチにおいて物語を聞いてくれる他者の存在は欠かすことのできない要素である。届く相手がいなければ語りは独り言であり、その場限りで消え去り風化してしまう。確かに聞いてくれる、思いを受け止めてくれると期待できる相手の存在と安心安全な場無しにナラティブ・アプローチの実践は望めないことをここに記しておきたい。

3.3 多文化保育のコンピテンシー育成におけるナラティブ・アプローチの活用

「多文化と保育」の授業においてナラティブ・アプローチを用いたのは実験的な試みであったが、その根拠としては、『『人の個別性』を基礎とし・・・その個別性をより強調し、個別性というものに対する新たな視点を提供できる可能性がある』という枠組みを持つナラティブ・アプローチは多文化・多様性に対する理解と尊重を身につける上で大きな可能性を秘めているという期待と確信であった（野口 2009：132）。また、社会福祉学領域でのナラティブの意義と可能性を長きにわたって日本で紹介してきた木原活信によるナラティブの特徴の一つとしての「多様な価値観を尊重し限りなく差異へこだわるという点」（野口 2009：158）という言及も力強い後押しであった。自らの個人的体験と世界観、常識観を結びつけそこに生まれる矛盾やひずみを認識する。その複雑性を“白黒つけずに”に迷い、悩み考え、複雑なことを複雑なまま受け入れることこそが、矛盾する権利や主張がぶつかり合う実社会における「困難な両義性を、無視せずにとらえるよう、私たちに迫ってくるものではないか」とナラティブ・アプローチは私たちに問いかけてくる（野口 2009：200）。

例えば自分には共感できない、自分の常識では到底理解できない言動を目の前の人がした時に、「なぜこんなことをしたのか？」と問いかけ「説明」やその瞬間の「動機」を知るこ

とは容易だが、それは必ずしも行動の裏側に隠れるその人にとっての必要性や合理性と私たちを結びつけはしない。そのような「自分には全く理解できないこと（人）」へと私たちを手繰り寄せる細い糸となり得るのが、医療倫理とナラティブについて研究する宮坂道夫が呼ぶところの相手の「人生物語」（野口 2009：195）である。今この瞬間だけを切り取れば理解不可能の行動、その人が生きている世界、歩んできた人生、つまりは瞬間の行動の裏に広がる世界の奥深さを意識することが、私たちの瞬間的な判断を思いとどまらせてくれる⁶。つまり「人生物語」は一場面だけを切り取っては理解できない、受け入れられない他者の行動の繋がりを私たちに示してくれる。このような「物語的説明」（野口 2009：195）を科学的説明から隔てている要因は、一般性そして普遍性を求めないという点である。一般にあてはめた説明では描き切れない広がりや、物語は私たちの世界に時間的そして空間的に作り出してくれる。その一方で、固定化された物語が私たちの現実理解を一つの枠にはめ込み、制約するという作用があることも念頭に置かなければならない。

以上の特徴を持つナラティブ・アプローチが、日本の多文化保育者のコンピテンシーを育成するためにどのような可能性を秘めているか、という点を以下に述べていく。

3.4 多文化保育における保育者の意識の研究：外国人児童の「日本人化」

社会全体でグローバル化、多文化共生が唱えられながらも日本における外国につながる子どもの受け入れに際する保育者の意識として複数の研究が「保育所での生活にいかにか適応させていくのか」がいまだ主な目的であることを示している。「日本における多文化共生保育研究の動向」で明らかになったのは、保育者が「保育の困難」としている課題の多くが、複数の文化背景から子どもが集まれば当然起こる「言語」「習慣」「常識」の違いに起因しているということである⁹。その違いをどのように捉えるか、それによって外国につながる子どもそしてその他の園児に対する関わり方は大きく変わってくる。外国にルーツを持つ子どもの存在を「互いを尊重しお互いが変革するチャンス」とするのか、「日本の保育現場や日本社会に適応すること」をただ目指すのかによって、子どもたちの多文化共生に対する姿勢が将来にわたる影響を受けることは避けられないだろう（卜田 2012：16）。

小内ら（2003）は「認可保育所の実態と保育士の意識について」において、保育士の善意から生まれる外国につながる子どもの「日本人化」の押し付けを鋭く指摘している¹⁰。特に周りの保護者や園児が外国につながる子どもの国の文化を学ぶための働きかけはほとんど行われておらず外国につながる子どもの文化的背景を際立たせるよりは日本の文化や園の環境に適応させていることが、「支援」と見なされていることが明らかになった¹⁰。また、保育士は外国につながる子どもが生活習慣の差異（言葉や食事、衣類やしつけなど）を持つことを認識していながらもその子の母語や母国の文化に合わせるよりは、日本の文化習慣に合わせようとする傾向を指摘している。これらは外国につながる子どもの「日本人化」であり、その子の成長において、エスニック・アイデンティティの否定、親子間の断絶などの長期的及び不可逆的な影響を及ぼしかねない⁹。

特筆したいのは、小内らが指摘した、日本で生活するために『よかれ』とあって保育士が外国につながる子どもに行う保育実践の延長線上に、子どもの『日本人化』という問題が位置づいているということだ¹⁰。その問題をより複雑にしている要素として、保育士が日本語と日本文化適応のための保育を重視する考え方が外国人保護者との間で共有されていて、保護者からそうした保育を委託されているとの暗黙の前提を認識している。それ故に、保育士は現状の保育の問題性に気づかず、文化を巡る問題に十分思いが至らない点が挙げられている¹⁰。

今回のナラティブ・アプローチに基づくフォトボイスプロジェクトでは外国につながる子どもに代表される日本社会におけるマイノリティに対する「ドミナント・ストーリー（ある状況を支配している物語）であり自明の前提とされ疑うことのできないもの」（野口 2009：13）のあてはめ、という問題を可視化し、自分事として検討することが目指された。外国につながる子どもの例をとってみると、そこに見え隠れする「ドミナント・ストーリー」は、「日本に住んでいるのならば日本のやり方にあわせるべき」「みんなと同じであることが良いこと・安心なこと」「変わった習慣や言葉、服装など“普通”じゃないことは良くない」などではないだろうか。そして支配的な物語は少数派の子ども達の特徴を固有のアイデンティティとしては認めず、変えられる・変わるべき性質として支援の名を借りた「日本人化」の押し付けが起きる。

その「ドミナント・ストーリー」に対する抵抗として新しい世界観を創り出す「オルタナティブ・ストーリー」を構築することを目的とし、「私がマイノリティだった時」というテーマに基づいた当該プロジェクトが実施された。“普通の日本人”とは違うマイノリティがいて、それを“支援”する専門職（マジョリティ）の自分がいるという二極化されたシナリオから距離を取り、自分自身のマイノリティ体験と他者のマイノリティ性を結びつける。その体験を通した学びが多文化保育のコンピテンシーへとつながるといふ狙いである。

4. フォトボイスプロジェクト参加とフィードバックについての考察

上記の点を踏まえて、フォトボイスプロジェクトへの学生の参加とそのフィードバックの考察を行う。

4.1 倫理的配慮

考察の題材である学生から語られたナラティブと授業フィードバックの本稿での開示については、授業オリエンテーション及びフォトボイスプロジェクトの発表前に、各学生から研究を目的とする使用の了承を得た。個人の特定につながる内容に関しては、筆者が削除と若干の変更を加えたうえで掲載している。個人の人生観・人生経験の結実であるナラティブを、個人情報保護の観点からとは言え、研究者の手により変容させることは、「語り」の「オーナーシップ（所有権）」に対する侵害という倫理的問題をはらんでいる。本来的には、特定の場で語られた「打ち明け話」が論文として、広くそして長く世に残ることによって起こり

うるリスクの理解を、研究者と参加者間で同じレベルで共有するための、参加者ひとりひとりの丁寧な話し合いが求められる。そのうえで、語った内容の使用を承認するか否か、だけでなく、どの部分を削除または修正したいか、修正する場合はどのように変えたいか等の細かい内容についても出来る限り当事者が選べることが望ましい。

今回に限っては、4日間の集中講座という時間的制限により、このような方法をとることが出来なかった。学生が所属する大学の紀要として論文が発表されることも踏まえ、将来にわたっての学生への影響に考慮し匿名性を優先した。

4.2 ナラティブの選択とマイノリティの定義の理解

「多文化と保育」の授業では、8名の学生がフォトボイスプロジェクトに参加し「私がマイノリティだった時」というテーマで自身のマイノリティ体験（ナラティブ）を語り、それに対する感想が学生そしてファシリテーター（筆者）と共有された。ナラティブのテーマ選びとその手法に関しては自由とし、この課題の目的として「自分自身のマイノリティ体験を省察し共有することを通し子どもと保護者の気持ちに寄り添い相手の立場に立った関わりを持てるようになること」が説明された。各学生のナラティブの中で共有されたマイノリティ性は以下の内容であった（図2参照）。

- ① 絵を描くことが苦手：美術の先生の許可をもらって昼休みに自主的にデッサンを続けた結果認められ努力が報われた。
- ② 特進クラスで成績が下がり居場所がなかった：親の勧めで進学した高校の特進組になじめなかった。海外修学旅行で頑張った英語コミュニケーションで自信を取り戻した。
- ③ 幼児期に人見知りだった：人見知りを心配した親がテーマパークに頻繁に連れて行ってくれ、そこでの関わりで世界が広がり人見知りを克服。
- ④ 未経験で吹奏楽部に入部：自分以外は皆経験者の中、初めは吹いているマネをしていた。そのことに気づいた上級生が練習に付き合ってくれ、最後にはパートリーダーにまでなることができた。
- ⑤ 日本人とその他の国のミックス(原文まま)として育った：ふたつの言語で家族間では会話をしている。ミックスで良かったと思うことが最近は増えた。どちらの文化も好きで誇りに思っている。

- ⑥ 奇抜な髪色に対する家族の反発と無理解：憧れていた髪色を色々試してみた。周囲特に家族からの反応が冷たいことがショックだった。色々あったが結局は地色に落ち着いて満足している。
- ⑦ 東日本大震災の被災地域出身者というレッテル：出身地を言うと「被災地/被災者」と見られることの違和感。それだけでない美しくたくましい故郷。
- ⑧ 運動が苦手なための疎外感：運動が苦手な太目の体型だった子ども時代、体育の時間のチーム分けなどで選んでもらえないことに辛さを感じた。クラスの人気者に誘われたことがきっかけで運動部に入り、体型が変わり運動も得意に。やがてはチームに入るメンバーを選ぶ側になっていた。

カナダで同じようなテーマでプロジェクトを行った時と比較すると、マイノリティ体験のテーマ選びに明らかな差異が見られた。それは、8名の学生のうち6名が固定のアイデンティティ（大文字のMinority）ではなく、流動的な状態（小文字のMinority）をテーマとして選んだ点である。カナダで同様のテーマでのアクティビティを行った際のナラティブ選択は民族、国籍、障害、性認識や性的嗜好、家族に関する困難、経済状況そして移民・難民など、個人の努力で変わる「状態」とは一線を画する、その人がその人であるアイデンティティの根幹に深くかかわる要素と考えられる。それをここでは固定のマイノリティ性（大文字のMinority）と呼びたい。一方、今回の日本でのプロジェクトで語られたのは、能力、気質、人間関係、ファッション、体型、経験や技術などの時間の経過、状況の変化そして本人の行動や周りの関わり方で変わる流動的なマイノリティ性（小文字のminority）であると区別したい。

この大文字のMinorityと小文字のminorityの差異を論じるためには、まずマイノリティの定義から見直してみたい。広辞苑による「マイノリティー」という言葉の定義は“少数派。少数民族”であり、対義語としてマジョリティーがあげられている¹¹。しかし、“マイノリティ”という言葉が欧米の「マイノリティグループ」（minority group）という概念を輸入したものであると捉えるならば、単に数が少ないだけではなく、“社会的”少数者または“社会的”少数集団、つまりはその社会の権力関係において、その属性が川下に位置する意味合いが強いという見方が妥当であろう。日本において「マイノリティ」という言葉を日常的に見聞きするようになって数十年がたつが、その正確な意味合いについて議論が広がっているとは言い難い。今回の「多文化と保育」の授業においても「マイノリティ」という言葉の定義を学生に質問として投げかけたが、言葉を知ってはいてもその定義・意味の説明を受けたことはないという回答であった。一方、「保育やこども関係の学部においては人数的に少数である男子生徒は、では『マイノリティ』か？」との質問には「そうではない」との回

答が学生たちからされた。その話し合いの様子から、今回の授業に参加していた学生たちの認識の中に「マイノリティ」という言葉は少数派が社会的に優勢派（例えば社会における男性というジェンダー）の場合には使用されず、単に数の大小だけでは測れない力関係を暗示する表現であるということが、感覚的に理解されている様子であった。

この点を踏まえ、8名の学生のうち6名がマイノリティ性を固定のアイデンティティ（大文字のMinority）ではなく流動的な状態（小文字のminority）として認識し、個人の努力と周りの協力でマイノリティ性を“乗り越え”、多数派の一員となるという“通過点としてのマイノリティの物語”を語っていることに関して検討してみたい。ナラティブ・アプローチの根幹として、語り手がどのようなナラティブを選びどのような意味づけを行うかに、正解/間違いや望ましい/望ましくない、の判断を行うべきではない。その一方、今回の「語り」のテーマ及び目的が、個人的マイノリティ体験の語りを通して多文化そして多様性に対する理解と尊重を深めるという趣旨であることを考慮すると、個人の努力と周りの協力でマイノリティ性を“乗り越え”、多数派の一員となるという“通過点としてのマイノリティの物語”が多数派であったということは、一考に値する。以下では、今回のプロジェクトで見られたナラティブの傾向の誘因として考えられる要素を考察する。

4.3 共通したナラティブの構成：少数派が多数派になる物語

学生からのフィードバックで特に注目したい点は、授業終了時のレポートを参照すると「多文化と保育」の授業を通して、マイノリティをマジョリティに「なる途中の人」「ならなければならない人」としてではなく、マイノリティ性を含んだ在るがままの姿で受容、尊重する重要性を理解していたという記述が多く見られた（図1参照）

「私は今まで日本の保育として日本人の子ども家族や障害を持つ子ども当事者の支援の仕方などにしか目がいっていませんでしたが、多文化にしかない日本との違いを尊重し受け入れる難しさがあるんだと思いました。」

「私たちの日本の保育では「みんな一緒」「みんなと一緒になければ変だと思われる」という日本独特な文化があり、それが基本に育ってきていた為、自然と固定観念が出来てしまっていたと感じました。

（学生 フィードバックより）

ここで浮かぶ疑問は、レポートの中ではマイノリティの在りのままを受け入れる姿勢が重要な学びとしてあげられていながらも、なぜ自身のマイノリティ体験を語る時には、マイノリティがマジョリティの一員となる物語が多数見られたのだろうか。

4.4 ナラティブの考察：考えられる要因と世界観

筆者の印象としては、学生のナラティブは組織経営の分野でナレッジ・マネジメント（知

識経営)の一環として行われる「ストーリー・テリング」を思い起こさせた。「ストーリー・テリング」の特質は

「持続性があり、ヤマ場（聞かせどころ）があり、センス・メイキング（説得力）を有しており・・・聞き手に対して、納得感のある形で、『こうすれば、このようになる』ということを示しているもの」（野口 2009：233）

と言われ、組織運営という観点においては、意図的なツールとして企業文化を伝承したり連帯感を生み出したりする強力な手段である。また、自分事での語りが時に組織の物語に変容を生み出すという双方向的な作用も持っている。その一方で、究極的には「組織力（生産性）を高める」という明確なゴールがあるがゆえに、個人の「語り」は型にはまったもの、そして組織が求めるストーリーラインをなぞったものになりがちだ。

以上の点を踏まえ、今回のプロジェクトでの学生のナラティブを振り返ってみると「型にはまった（評価対象としての）語り」「教訓ばい語り」「空気を読んだ語り」などがキーワードとして浮かび上がってくる。それは語り手である学生が意図してそのようなナラティブの選択が同時に複数の学生に起きたというよりは、当該プロジェクトの構成、日本の文化的背景そして今日の日本の教育の中での「習慣性」、加えて大文字のMinority性に対する馴染みのなさ、その他が複雑に絡まり合って起きた現象であると仮定し以下にその作用を考察する。

ナラティブ・アプローチの強みが効果的に発揮される、つまりは意味をもつ語りを引き出すためには質問の精度が鍵となる。今回の「多文化と保育」授業という場面においてこの鍵を握るのはファシリテーター（講師）である。「人間関係における情緒的側面」（野口 2009：131）を教室という場で引き出すためには、ファシリテーターにも従来の「教える者と教わる者」の枠組みを超えたダイナミクスを教室内で創り出す覚悟と先の見えない、明確な答えのない不確定さや曖昧さに向かい合う柔軟性が求められる。

ナラティブ・アプローチの家族療法における実践家そして研究者である吉川悟が野口編の『ナラティブ・アプローチ』の中で示した、意味のある語りを引き出す「鍵」となる質問は、例えば「自分（講師）がその質問の答えを予想することができない質問」「どのような語りや意味や情緒的变化を語れるようにできるための質問」などである（野口 2009：131）。一件シンプルなように見え、当たりをつける、忖度する、空気を読む、役割を演じる、和を重んじる、同調圧力等の日本特有ではないにしろ、日本で特にその影響力が強いと思われる文化的側面と「鍵となる質問」の親和性が高くないことは容易に想像できる。それは、「教える側」と「教わる側」という役割性、だいたいこのように進むだろうという予測、安全圏から飛び出し全く先が見えない道に共に進む勇気と信頼が試されるからではないだろうか。これは、「先生と生徒」という関係性に限らず、言葉 語り 物語によって成り立つどのような場でも起こりうる権威性のジレンマである。そして、日本におけるナラティブ・アプローチの可能性を考えるにあたって教育の「場」である教室カルチャーそして「文化的土

壤（物語的特性）」の影響を再検討することを避けることはできない。声をあげること、個人の意見を表明することがその内容の精度や説得力以前に、まずは肯定される傾向を持つ欧米文化と日本の文化的土壌に起因する相違は、ナラティブ・アプローチの核である「鍵となる質問」そしてそれによって引き出される「自分語り」との距離感に大きな影響を与えているだろう。

吉川の手紙を借りると、「クライアントの中にある体験を言葉として織りなし「語り」とするためには、「アンパック・スーツケース・ラングエッジ (unpack suitcase language) ¹²」を考慮し、治療者が繊細な配慮をすべきだと考える。」そしてそのために不可欠な要素として「公開性」と「対等性」があげられており、「語りの引き出し手」（治療者、ファシリテーター、講師など）に専門家としてではなく「目撃者の立場 (outsider-witness) ¹³」としての自制と努力が必要であるとする。それは、従来のような専門家が正解・妥当な道を知っておりそれを指し示し、当事者に「行動修正」「認識改善」を求めるような関係性に鋭い批判を投げかける（野口 2009：145）。吉川はさらに専門家の自らの「社会的な権力」に対する鈍感さにも言及し、それが無自覚に及ぼす「語り」に自由な派生を妨げるとして警鐘を鳴らしている⁷。この批判に基づけば、当該プロジェクトのファシリテーターが、学生を評価し点数をつける「講師」という立場であった点は重大なダブルスタンダードとして検討に値するだろう。吉川が訴えるように「当事者自身からの語りの申し立て」がナラティブ・アプローチの前提であるとするならば、参加が要請され、評価され、点数をつけられる授業課題の枠組みの中での実施は厳密にはナラティブ・アプローチとは言えないかもしれない。

また、学生から発せられた大文字のMinority性に対する馴染みのなさ、個人レベルでの体験感の薄さ、というのは、予想はしていたものの筆者にとっては新鮮な体験であった。同じ「日本」という国に生まれ育ちながらまったく違う「世界」を生きてきた他者の「人生物語」との出会いによって、自分の「人生物語」の特性からうまれる「偏り」に気づかされた体験であったと言えるだろう。というのは、筆者自身がイギリス人とのミックスとして母子家庭で育ち、日本社会における大文字のマイノリティの一員として、同じく何らかのマイノリティ性をアイデンティティの核として持つ人々に囲まれて育ってきた。加えて、社会福祉士として生活困窮世帯、生活保護世帯、若年ホームレス、外国につながる子ども、精神疾患などを抱える保護者と働いてきたため、マイノリティ性というのは個人としても専門職としても日々密接にかかわるテーマである。そのため、今回のプロジェクトで学生から「マイノリティ体験、私はないと思います。」という声が複数上がった際に、適切な対応が出来たとは言いがたい。

ここで慎重に検討されるべきなのは、この発言が示すところが「本当に心当たりがない」のか「この場所でその話をするのを望まない」のか「何が『マイノリティ体験』にあたるのか」という点の掘り下げが授業で不十分だった」のか、もしくはその他の要因があるのかという点であろう。今回の「多文化と保育」が4日間の集中講義だったこともあり、この点の掘り下げは残念ながら個々の学生と話し合う機会を設けられなかった。

もし、個人的なマイノリティ体験に本当に心当たりがないのであれば、ロールプレイや当事者を招いての「人生物語」の共有などによって、他者の経験を見聞きすることで自らの想像力に働きかける手法に多文化保育のコンピテンシー養成が望めるかもしれない。看護の分野でナラティブ・アプローチの可能性を唱えた大久保功子は、野口編『ナラティブ・アプローチ』の中で、ナラティブ・ナレッジ（語りの知）は人と人との関係性から生まれる“知”のエビデンスとしての語り、そしてその伝達が当事者以外にもその“知”が受け継がれ活用される強い可能性を見通している。大久保が提唱する「まだ知られていない経験を学ぶ（ナラティブ）」（野口 2009：106）などの手法の活用を今後検討したい、

一方、もし「マイノリティ体験、私はないと思います。」の訴えの裏に「ここでは話したくない」「何が『マイノリティ体験』にあたるのかという点の掘り下げが授業で不十分だった」という要因があったのならば、“語りの引き出し手”であるべきファシリテーター（筆者）に真摯な自己省察が求められる。その点に関しても本論では十分な考察が行えなかったが、今後の課題として研鑽に励む所存である。

5. 考察と今後の課題

5.1 「語られないまま終わってしまう物語」が生み出される場

今回の「多文化と保育」の授業の最終課題として、ナラティブ・アプローチに基づくフォトボイスプロジェクトを実施したのは実験的試みであり、将来に向けた様々な課題と可能性を示した。その最たるものは、社会福祉学者である木原活信が野口編『ナラティブ・アプローチ』で投げかけた「本当に当事者は自らを語る（表現する）ことができたのであろうか」という根幹的な問いであろう⁷。権力性に対する感受性は、ナラティブ・アプローチの最大の強みである。

「『正当な振る舞い』という物語が共有され・・・すなわちナラティブ自体が、それが共有されたかに見えることを通して、常に不可視の権力的作用を発言しているのである・・・この様な『命令者なき命令』という不可視の権力作用は、ナラティブ・アプローチでしか把握することができない。」（野口 2009：206）

権力を有する側の言説や声が結果的に支配的となり、そして権力を有さないものの言説は追いやられ語られることなく終わってしまう・・・この抑圧構造は様々なカタチで私たちの生きる社会に根付いている。ナラティブ・アプローチは、そのような権力性を可視化する効用を持ち、個人と社会の間の相互作用で紡ぎだされるナラティブの中に多様な権力性を照らし出す。

知と権力とは再帰的な関係であり、権力を有する側の言説や声が支配的となり、真実とみなされるのに対して、権力を有さないものの言説は周辺に追いやられ、征服され、そして彼らの物語は語られないまま終わってしまう（Hartman, 1991）

「教える側」「教わる側」という関係性の中で否応なく立ちはだかる力関係は、吉川が福祉

における援助者と当事者との間で起こると危惧した抑圧構造に繋がるものがあるだろう。その枠組みの中で「見過ごしがちな権力という問題」「言葉に潜む魔力」「パターンリズムの問題」などが「語られないまま終わってしまう物語」を私たちから見えないままにしまったのかもしれない⁷。教室という環境で評価する立場にある講師、評価される立場にある学生という立場に正面から向き合い、語り合う。「語られないまま終わってしまう」物語を生みださないために私たちが出来ることの第一歩は、その真摯な姿勢かもしれない。

また、日本の教育分野でのナラティブ・アプローチの活用とその効果性について言及している文献の少なさを今回実感し、医療、看護、福祉、心理領域の実践者及び研究者から知見を拝借した。「空気を読む」、「求められる答えをなぞる」といった風潮が根強く残る日本の教室文化においてこそ、学生の自由な声をのびのびと引き出し、お互いの世界を広げるというナラティブ・アプローチの実践が待ち望まれる。

「言葉はあるひとりの人生を方向付けるような力を持っているだけでなく、ひとびとの一般的な認識を方向づける力を持っている」（野口 2009）。例えば「性の多様性（ジェンダーセクシュアルダイバーシティ）」という言葉が一般化するにつれてかつては精神疾患とみなされていた同性愛が、生き方そして嗜好としてやっと社会の中で認識されるようになった（未だ差別は残っているが）。これは世界が変わったわけではない。「同性を愛する」人々が急に増えたわけでも「同性を愛する」という生き方が変わったわけでもない。「言葉」が認識され普及することによって世界の認識のされ方が変わった。つまりは新しい世界が創造されたのである（野口 2009）。

このような「言葉」そして言葉が紡ぎ出す物語をもってして私たちの生きる現実の新しい可能性に気づく、それがナラティブ・アプローチの力である。個人の「人生物語」から発生する“知”は、固定されがちな権威主義や支配的な物語の深い川を越え、私たちに他者を理解しその在り方に寄り添うための橋をつくることができる。マニュアルやルールで枠づけられ、教科書に記載された内容をなぞる教育の先に、社会の中で片隅に追いやられるマイノリティに対する共感的そして受容的な心は芽生えない。真の変容を人に起こすのは、真摯に生きる誰かの物語との出会いである。それによってこそ人は気づき、行動を起こし、そして自らの殻を破っていくのではないだろうか。

【参考文献・注】

- [1] 総務省『多文化共生の推進に関する研究会報告書』
(https://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf 閲覧日：2020年4月1日)
- [2] 三井真紀・韓在熙・林悠子・松山有美(2012)『日本における多文化保育の政策・実践・研究の動向と課題』V I S I O (No.47) pp.31-41
- [3] 文部科学省『帰国・外国人児童生徒教育等に関する施策概要』
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001.html 閲覧日：2020年4月1日)
- [4] 厚生労働省編(2008)『保育所保育指針解説』フレーベル館

- [5] 厚生労働省編 (2018)『保育所保育指針解説』フレーベル館
- [6] Wang, C.C. (1999). Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health*, 8 (2), 185-192.
- [7] 野口裕二編 (2009)『ナラティブ・アプローチ』勁草書房
- [8] White, M. & Epston, D. (1990) *Narrative means to therapeutic ends*. Norton. =(1992)小森康永訳『物語としての家族』金剛出版
- [9] ト田真一郎 (2012)「日本における多文化共生保育研究の動向」大阪教育大学幼児教育学研究室編『エデュケア』33号 pp.13-33
- [10] 小内透編著 (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
- [11] Sakura-paris.org『広辞苑無料検索』(<https://sakura-paris.org/dict/広辞苑/prefix/マイノリティ>)
閲覧日：2020年4月1日)
- [12] 体験が意味付けの整理がされないまま記憶された断片を、未だ語られていない出来事の集まりとして「整理されていないスーツケースのようなもの」として示した比喩的用語。ひとつひとつのピースを結びつけることによって、新しいナラティブをつくり出す可能性を持つ。
- [13] 専門家として観察、指示、評価などをせず当事者が体験したことをたまたま見聞きする者としての関係性で関わることを表わす用語

【引用文献】

- 上田征三・金政玉 (2014)『障害者の権利条約とこれからのインクルーシブ教育』東京未来大学研究紀要 (Vol.17) P.19-29に掲載
- 浦和大学こども学部実施「多文化と保育」(2020) 学生フィードバック
- 厚生労働省編 (2008)『保育所保育指針解説』フレーベル館
- 厚生労働省編 (2018)『保育所保育指針解説』フレーベル館
- 小内透編著 (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
- 総務省 (2006)『多文化共生の推進に関する研究会報告書』
- 総務省『多文化共生の推進に関する研究会報告書』
(https://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf 閲覧日：2020年4月1日)
- ト田真一郎 (2012)「日本における多文化共生保育研究の動向」大阪教育大学幼児教育学研究室編『エデュケア』33号 pp.13-33
- 堀田正央・鈴木篤・森本昭宏・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こどもの保育環境に関する研究」、埼玉学園大学紀要、人間学部編 10, pp.139-151
- やまだようこ (2008)「質的心理学とナラティブ研究の基礎概念—ナラティブ・ターンと物語的自己」『心理学評論』49巻3号
- AGE WELL. (2020, March 15). *What is photovoice?.* Photovoice: A participatory action research tool. http://www.oa-involve-agewell.ca/uploads/1/2/7/2/12729928/photovoice_guide__20180103.pdf
- Wang C.C. and Redwood-Jones Y.A. (2001). Photovoice Ethics: Perspectives from Flint Photovoice. *Health Education and Behaviour*, 28 (5): 1-13.

[図表1：授業終了レポートからの引用]

<p>“語り”体験の獲得</p>
<p>色々な話し合いや発表をして最初は自分から行くこと前に出ることに抵抗がありましたが、何度も行ううちに少しずつ慣れてきて、緊張以上に伝えなくちゃ、伝えたいという思いが強くなっていきまして。</p> <p>フォトボイスプロジェクトの準備をする中で改めてこの経験が今どう生きているか、これからどう生かしていけるのか考えることができ、発表してみて、伝えたい分を100%伝えられてはいないかもしれないけど、周りの人からの反応、感想を聞き、話してよかったと思うことができ、フォトボイスプロジェクトを経験することができてよかったと思いました。</p> <p>フォトボイスプロジェクトをやってみて一番の感想は出来て良かったと思いました。自分の過去はたくさん覚えていて良いことはあまり覚えていなくて悪いことは山のように覚えています。何度も自己嫌悪におちいりなんでこうしなかったんだろうとかもっとより良い選択はあったんじゃないかと考えることが沢山ありましたが、フォトボイスプロジェクトで過去のことについて話すことで自分のやってきたことはまちがっていないと感じました。みんなが首をうんうんうなずいてくれたり、共感している姿を見てとても嬉しいと感じました。</p> <p>子ども達にもいっぱい考えさせて、いっぱい話を聞いてあげたい。今回自分の考えを話す場面が多く、それは自分にとって正直とても楽しかった。自分の考えを持つこと、それを聞いてもらう喜びを子ども達にも知ってほしい。</p> <p>普段やりなれない個人の意見を発表することや、マイノリティを大勢の前で話すことが多く最初は戸惑いでしたが、自分が発表するごとに、共感の声だけでなくもっとこうしたいほうが良いという声を聞くたびに、苦ではなくなり、もっとこんな授業が増えてほしい…もっと話を聞きたい、と“本当に”感じました。</p>
<p>個人と職業的アイデンティティの繋がりの意識化</p>
<p>保育者として一人の人間としてどうしていくべきなのか、どうすることが良いことにつながるのかを考えさせられる良い機会でした。</p> <p>私は今まで日本の保育として日本人の子ども家族や障害を持つ子ども当事者の支援の仕方などにしか目があっていませんでしたが、多文化にしかない日本との違いを尊重し受け入れる難しさがあるんだと思いました。</p> <p>私たちの日本の保育では「みんな一緒」「みんなと一緒になければ変だと思われる」という日本独特な文化があり、それが基本に育ってきていた為、自然と固定観念が出来てしまっていたと感じました。</p>
<p>自らのマイノリティ性に対する気づきの獲得</p>
<p>私の中で「マイノリティ」少数派だった時がわからず、あったのだろうけど思いつかず、フォトボイスプロジェクトを行うと言われたとき何を話していいのかわからず戸惑いました。ですが（筆者）に相談して「マイノリティとは少し離れてしまうかもしれないけど、私はそれを話してほしい」と言われ、自分が何を伝えたらよいかわかることができました。</p>
<p>他者理解に関する深い考察の獲得</p>
<p>他の人・・・のマイノリティ経験を聞き、だからこそ今のこの人がいるんだ、そのことから積極的に行動できるようになるんだ、など気づくことができたり、その人のことに対しても必ず共感できる部分ってあるんだ、わかって感じて学びになりました。</p> <p>今回、他の方々の発表を聞く中で感じた事は1人ひとり個性はあっても、感じる事が似ていて、それぞれ異なる方法で乗り越えていたり、立ち向かっているのだろうということです。</p>

マイノリティという概念に対する理解
<p>自分のコンプレックスに悩み、周りの人間や自身の努力で克服したという経験は私もありました。他の学生との学力や運動能力の、その他の秀でた能力に劣等感を感じ、悩むことも…あったりと、私1人だけが通るような道を通って今に至るのだと感じました。</p> <p>今回、フォトボイスプロジェクトとして、メンバーのマイノリティ体験を聞くことが出来た。辛かったことが無いように見えて、実際は複雑なことを経験していると知り、安心した…つらいマイノリティ体験も、他の人が受け止めることで緩和されることがあるのかな、とも思った。</p> <p>マイノリティは大小あれど皆持っているであろうものだと思うので、卑屈にならず、人に話すのは大変かもしれないが行ってみると自分の新たな発見になるし…現に私も安心感をだき頑張ろうと思える。</p> <p>フォトボイスプロジェクトをやってみて、だれにでもminority体験はあるのだと知りました。他者のminority体験を聞くと、辛かったことや苦しく悩んだ頃をそのままにはせずに、あきらめることなく解決しようと行動するという人が多々いました。子どもたちには困難な壁にぶち当たっても、頑張ろうとする力や、努力を忘れずに諦めない力を育てていって欲しいと、フォトボイスプロジェクトをやってみて思ったので…そんな時に自分の体験した話があれば、もっと良いと感じました。</p> <p>私の人生、学校などで物事やルールを決める時、多数決で決め、少数派の意見は全く耳に入れなかったりしていました。</p> <p>外国人の子どもだけでなく、すべての子ども達にそれぞれ意思があるということを忘れず、どこまで寄り添ってあげられるか、保護者や園の人達と一緒に考え、子ども達に目を向けられたら良いと思った。時には逆の発想を試してみたり、必ずしも多数派が正解ではないのだから。選択肢は二択ではない。二択にはいけない。</p>
答えのない経験の獲得
<p>私が印象的に思ったことは、初めての授業で（筆者）が呼ばれたい名前や一人称はという話に最初は驚いたし え？ とはなりました。普段の授業では点呼を言われて終わりなので…とても印象的でした。授業では、多様性やレズビアンや英語の本をみて訳して発表だったり、障害の子どもを理解したり保護者の関わり方だったり、ロールプレイをしてみても子どもの気持ちや保護者の関わりなどを実際にやってみても難しく答えが無いのでどれが正解かわからないのでより難しかったです。</p>
文化に対する深い考察の獲得
<p>この授業を受けるまでは、多文化と想像した時に日本以外の国の環境や食事などをイメージしていました。ですが、受けていくうちに多文化と一言で言っても、国の違いはもちろんですが、日本の中でも産まれてきた環境も違えば、同じ言葉、母国語であっても表現の仕方も違い、何かに対して私はこう思うけど相手は違う考えがあったりと、多文化という存在がとても身近に感じました。</p>

[図表2：フォトボイスプロジェクトでの学生のナラティブの要約]

マイノリティ性	物語	メッセージ	他参加者の反応
絵を描くことが苦手	美術の先生の許可をもらって昼休みに自主的にデッサンを続けた。結果認められる努力が報われた。	苦手なことを苦手ななりに頑張ることの大切さ。到達地点の高さではなくそのプロセスを評価してくれる人の存在が励みとなる。	悔しさをばねに頑張ったのがえらい。
特進クラスで成績が下がり、居場所がなかった	親の勧めで進んだ高校の特進クラスでなじめなかった。海外の修学旅行で頑張って英語でコミュニケーションをとったことで自信を取り戻した。	勇気をもって行動に出ることが自信につながる。	自分は海外に行った時全く話せなかったので、すごい
幼児期に人見知りだった	人見知りを心配した親がテーマパークに頻繁に連れて行ってくれそこでキャストや他の家族との関わりで世界が広がり人見知りを克服した。	会いに行きたい場所がある、話に行きたい大人がいる大切さ。大人になると忘れてしまう子供のころの家族以外の大人とのかかわりの影響。	今でもその時期に仲良くなった家族と繋がりが続いていて素晴らしい
未経験者として吹奏楽部に入部	自分以外は皆経験者の中で、初めは吹いているマネをしていた。そのことに気づいた上級生が練習に付き合ってくれ、最後にはパートリーダーにまでなることができた。	周囲の協力と自身の努力でハンデを乗り越えることが出来た。出来ない時にうそをついたりごまかしたくなる気持ちに寄り添って励ましてくれた人の大切さ。	自分は同じような経験をしたときに楽器を変えてしまった。あきらめなくてすごい。
日本人とその他の国のミックスとして日本で育った	家族間では両言語で会話している。ミックスで良かったと思うことが最近は増えた。どちらの文化も誇りに思う。	2つの国、両方の良さを伝えたい。	もっとその国のことを知りたくなった。
奇抜な髪色に対する家族や周囲の反発と無理解	高校を卒業してからずっと憧れていた髪色を色々試してみた。周囲特に家族からの反応が冷たいことがショックだった。色々あったが結局は地色に戻し満足している。	周りに何と言われてもやってみて自分は良かった。もし保育園で子どもが何かしたかったら、結果に先回りして止めるんじゃなくて自分でやることで学ばせてあげたい。	すごく共感できる。

マイノリティ性	物語	メッセージ	他参加者の反応
東日本大震災の被災地域出身者というレッテル	出身地名を言うと「被災地」「被災者」として見られることへの違和感。	「被災者」とみられることの違和感。それだけでない美しいたくましい故郷。この地域に育ったことが今の自分をつくっている。	(そういうふう)に考えたことがなかった。
運動が苦手だったために経験した疎外感	運動が苦手で大目な体型だった子ども時代、体育の時間のチーム分けなどで選ばれないことが辛かった。人気者に誘われたことがきっかけで運動部に入り、体型が変わり運動も得意に。いつしか体育でチームのメンバーを選ぶ側。	少数派から多数派になった。いざ自分を馬鹿にしていた子より足が速くなったら、相手はそれほど意識していなかったことが分かった。選ぶ側になっても運動ができない子を仲間外れにせず一緒に誘うようにしていた。	運動ができる側になっても態度が変わらないところがさすが。

【謝辞】

まず何よりも当該授業に参加してくれた浦和大学子ども学部の学生たちに感謝を述べたい。多様性に対する彼らの真摯な取り組みに刺激され、励まされながらこの論文を完成することが出来た。教室そして日本の文化的土壌が「語り」の自由な派生を妨げる可能性に批判的な視点で切り込む論調とはなったが、学生の語ってくれた「人生物語」の豊かさとかげがえのなさは真っすぐに心に届き、筆者に新しい「世界観」を示してくれた。4日間の集中講義という限定的な時間の中で勇気を出して極めて個人的な物語を共有してくれたこと、そして研究材料とすることに快く応じてくれた彼らに心から感謝と敬意を表したい。柔らかな心と真摯な姿勢を失わず、自分の良さをグングン伸ばして、子ども達と同じ新鮮な目で世界を見続けられる保育者になってください。また、このような機会をくださった浦和大学の先生方、図書・紀要委員会の皆様にも重ねてお礼申し上げます。

Summary

Discussion on the photovoice activity in the multicultural early childhood education class through a narrative approach perspective

Viveka Ichikawa

Competency for understanding and accepting diversity with positive curiosity toward others is one of essential qualities increasingly required for early child educators, who support healthy development of children. This paper focuses on effectiveness of a narrative approach based photovoice project for developing that competency, in which students reflect, talk and share their own minority experiences in a safe and secure place with positive feedbacks. As a result, the tendency among student to choose narratives of minority experiences as a fluid temporary state (lower case minority) rather than a fixed identity (upper case Minority). Most narratives in the project treated minority factors as a challenge which can be overcome through individual efforts and supports of others. This tendency of seeing minority as a passing point to assimilate into mainstream groups show some “dominant story” of Japanese society. From this observation, it was examined the understanding of the concept of minority in Japan and looked at the potential of a narrative approach in developing competency in multicultural education.

Keywords Minority, Narrative, Photovoice, Multicultural education, diversity

(2020年5月14日受領)