http://alce.jp/journal/　第 18 巻（2020）pp. 61 - 81　ISSN：2188-9600

Studies of Language and Cultural Education SLCE 言語文化教育研究 発行・編集　言語文化教育研究学会 ALCE Association for Language and Cultural Education

論文

保育園と外国人保護者のコミュニケーション

ことばを問い，フィールドとかかわる言語人類学的実践研究

井濃内　歩 *
（筑波大学大学院）

井出　里咲子
（筑波大学）

概要

本研究は，国内で急増する留学生とその家族が地域社会で参入する「公共空間」の一つ，保育園をフィールドに，保育園と外国人保護者とのコミュニケーション課題の実態を報告するものである。社会的文脈と不可分の動的実践として「ことば」をまなざす言語人類学の立場から，外国人保護者と園の対話を阻むものとして語られる「ことばの壁」が，相互理解には「英語」か「日本語」という共通「言語」が不可欠だとする言語イデオロギーや，わかってほしい事柄のすれ違いにより，双方に「わかりあえない」という観念が形成されている状態であることを論じる。課題解決の糸口として，現場の「ことば観」を解きほぐし，多様なコミュニケーション資源を柔軟に駆使した対話とかかわりあいの仕掛けづくりへの提案を行う。さらに，課題を抱える公共空間に調査者が「入る」こと，呼びかけに応答し，人々の声を聴くことそのものが，フィールドの変容とその協働的な再創造に繋がる可能性について考察する。

キーワード　保育園，言語人類学，ことばの壁，公共空間，対話とかかわりあい

Copyright © 2020 by Association for Language and Cultural Education

1. 本稿の目的

本研究は，国内で急増する留学生とその家族が地域社会で参入する「公共空間」の一つ，保育園をフィールドに，保育園と外国人保護者とのコミュニケーションについて調査，報告するものである。調査対象となった茨城県の認可保育園 A は，園児の約 2 割が外国籍であり，また両親ともに日本語があまり話せない保護者が多い。本稿では，こうした保護者が子どもを保育園に通わせる際に生じるコミュニケーション上の問題と，その背景にある構造的な原因について，「ことば」を社会文化的文脈と不可分な実践として捉える言語人類学，および「関与」し「協働」する実践としての公共人類学の視座をもって探求する。

フィールドで生じたコミュニケーションの事例を通じ，外国人保護者と保育園スタッフが用いる「ことばの壁」（language barrier）という表現が，単に共通言語がない状態を指すのではなく，相互理解には「英語」か「日本語」という共通言語が不可欠だとする言語イデオロギーや，双方の「わかりたい事柄」のすれ違いにより，「わかりあえない」という観念が

*E メール：ayumi.inouchi@gmail.com

形成されている状態であることを論じる。見出された課題解決への糸口として，人々のことば観を解きほぐし，多様なコミュニケーション資源を柔軟に駆使した対話とかかわりあいの仕掛けづくりへの提案を行う。さらに，調査者がフィールドに参与する行為がもたらした変化を取り上げ，公共空間にフィールドワーカーが「入る」こと，人々の声を聴き，呼びかけに応答する実践そのものが，フィールドの変容と場の協働的な再創造に繋がる可能性について考察する。

2. 研究背景

本研究の背景には，近年日本で急増する留学生とその質的な変化がある。2019年5月1日時点で，日本への留学生数は312,214人（日本学生支援機構，2020, p. 1）であり，2008年に施行された「留学生30万人計画」の目標値を目標年度前に達成し，なおも増え続けている。この背景には日本政府のODAから労働力誘致への政策転換，また企業が必要とする労働力確保のための動きがある（飯野, 2017）。さらに，近年の留学生急増の背景には，英語による学位取得プログラムの増加，母国で専門職として働く経験をもつ対象者に学費・生活費などが支給される奨学金制度（ABEイニシアティブなど）の充実も影響している。こうした中，留学生が日本語ではなく英語で教育を受けられる「英語シフト」（庵，2019，p. 60）が起きると同時に，家族と越境する「定住志向」の留学生が増えてきている。一方で，こうした留学生の帯同家族についての実態把握や研究は少ない。

留学生とその家族が地域社会に参入する際，その入り口ともなる公共空間の一つが保育園・保育所（以下，保育園）である。これまで保育園の多国籍化については，多文化保育の課題などを中心に議論が行われてきた（山田，2006）。さらに昨今では，保育者が外国人保護者との対面や書き言葉でのコミュニケーションにおいて，様々な困難を感じていることが大規模アンケート調査等から明らかになってきている（杉本，樋口，2019）。一方，日本の異文化間教育研究では，小中学校など義務教育以降の研究と比べると，保育園という乳幼児期の子どもとその家族を対象とした研究は格段に少ないことが指摘される（恒吉，2016，p. 15；額賀，2019，p. 46）。「学校」ではなくとも，保育園はさまざまな文化的規範意識や暗黙知が共有される場であり，そこで起きている異文化間コミュニケーションの実態調査は急務である。また，額賀（2019，pp. 46-47）は乳幼児期の子どもを持つ外国人の子育て支援を考えるとき，保育園・幼稚園という機関だけで支援を完結させるのではなく，地域社会で外国人家族の子育てを包括的に支えていく必要性を論じている。つまり，ある特定の保育園で起きているコミュニケーション上の課題を，組織内部の活動だけに注目し解決しようとするのではなく，地域社会を構成する様々な組織や行政といったアクターたちとの関係という，動態的な視点において捉える必要があるといえるだろう。

このような背景を踏まえ，筆者らは様々なアクターと協働しながら課題への実践的解決策を探求する「参加型アクションリサーチ（Participatory Action Research）」（Baldwin, 2012, p. 467）の方法を用いた，地域の保育園と外国人保護者のコミュニケーション上の課題解決を目指した研究を進めている（Ide, 2019；Ide & Inouchi, 2020）。本稿はその成果の一部であり，外国人保護者と保育園のコミュニケーションと課題の実相を報告するものである。その際，言語人類学という学問的基盤に立脚し，人々が身体性を伴った相互関与の中で能動的に創造するものとして「ことば」を捉え，さらに人々の「ことば観」を解きほぐす創造的な課題解決の仕掛けづくりを目指す。

言語人類学とは，ことばを切り口に文化や社会を読み解く人類学の一分野である。人間社会のインフ

ラを為すことばを，文化を知るための手段や道具ではなく「文化そのもの」と捉え，社会文化的実践として人類学研究の要に据える。世界中の多様な社会文化を対象に，人間にとってのことばに迫ってきた言語人類学の姿勢は，言語にまつわる我々の「当たり前」を問い直す作業を言語研究に組み込んできた。とりわけ，言語「使用」の側面を重視し，語りや詩歌，ジェスチャーや沈黙など幅広い言語現象を探求することで，固定的・静的構造としての「言語」ではなく，身体や物，環境も含めた相互行為の中で対話的に構築，共有，交渉される，極めて多様で動的な体系としての広義な「ことば」観を見出し，前提としてきた（井出，ほか，2019，pp. 3-5, 179）。

一方，フィールドワークに軸を置いた言語人類学では，マイノリティのことばを中心に「聞かれることのない声」を描き出すことにも従事してきた。学校や法廷，メディアなど，様々な「公共空間」で生起するミクロなやり取りの中で，権力や不平等な社会関係がいかに形作られているかを明らかにし，教育などの「場」のあり方にも問いを投げかけ，社会課題の改善に貢献してきた（Heath，1983；Philips，1983；Ahearn，2012，pp. 259-262, 289；井出，ほか，2019，pp. 89-92）。こうした「ことば」に対するまなざしは，近年，日本の言語コミュニケーション研究，特に言語教育研究分野においても注目されるアプローチとなっている（佐藤，村田，2018；榎本，2019）。多言語化・多文化化が今後さらに顕在化するであろう日本において，社会関係が具現化する焦点としての「ことば」を切り口に，公共空間のあり方を問う言語人類学の視点が果たす貢献は大きいと考えられる。

3. 方法論とフィールドワーク

本研究では具体的な研究の方法論として，「参加型アクションリサーチ（Participatory Action Research，以下PAR）」を用いる。PARとは，理論と実践，調査者自身の参加と行動，および批判的かつ再帰的な省察の統合を重視する点に特徴を持つ，アクションリサーチの一つである。具体的な社会課題から出発し，解決策の提示・実践・改善を繰り返すPARのプロセスでは，研究者に留まらず，現場の人々や市民団体，学校，公的機関，行政といったステークホルダーまで，様々な人や組織を巻き込み協働しながら，実践を展開することが重視される。PARの目標は「状況を改善しようとする人々をエンパワーし，解放すること」（Baldwin，2012，p. 467）であり，究極的には社会をよりよい方向へと動かすことが目指される（Reason & Bradbury，2008，p. 4；Baldwin，2012，pp. 467-468；Schensul et al.，2015，pp. 191-192；Tokunaga，2019，p. 149）。

一般的なアクションリサーチ同様，PARはⅠ．観察（Observe），Ⅱ．再帰的考察（Reflect）と結果の共有，Ⅲ．計画（Plan），Ⅳ．行動（Act）という4つのステップを踏み，その全てのステップにおいて他者との協働を重視する（Crane & O'Regan，2010，p. 11）。本研究においても，地域の外国人保護者と保育園のコミュニケーション上の課題を出発点に，Ⅰ. 課題の具体的な構造の特定と問題点を洗い出し，Ⅱ．その結果を再帰的に整理し，保育園や保護者，関連分野の研究者，大学，自治体などと共有，Ⅲ．協働的に解決計画を検討し，Ⅳ．実践する，というステップを往還する。以下，Ⅰ，Ⅱは本研究における現在進行中の調査ステージである。なお，本稿はステップⅠを経た段階での報告であり，ローカルな現場で浮かび上がってきた課題の実相を分析・整理することに焦点を当てている。

Ⅰ－1. 茨城県の大学に在籍する，家族を帯同する留学生へのインタビュー調査（2019年8月～9月）

Ⅰ－2. A保育園での参与観察・聞き取り調査（2019年9月～11月）

Ⅱ．保育園，大学，自治体等，研究者との情報共有と連携（2020年1月～）

Ⅰ－1では，英語で学位を取得するプログラムに所属する留学生8名（出身5か国）とその家族1名の計9名に対して，井出が英語で半構造化インタビューを実施した。インタビューは大学の研究室で実施され，同意書のもと，一人当たり1時間から1時間半をかけて，来日の動機，家族を帯同する上での困難，ネットワークの形成などについて尋ねるとともに，子どもを保育園や小学校に通わせる経験について語ってもらった。

Ⅰ－2では，茨城県内のA保育園にて，2019年9月から11月の11日間（計38.5時間），参与観察とインフォーマルな聞き取りを実施した。井出がA保育園の園長に調査内容を説明の上で協力を依頼，調査結果を発表や論文の形で公開する許諾を得て，井濃内が主たる調査者としてフィールドに参入した[1]。冒頭でも述べたとおり，A保育園では調査時点で園児の約2割が外国籍であり，外国人保護者の多くが日本語をあまり得意としない。保育園には英語対応も可能な学生アルバイト[2]が週に1, 2回入っているが，多言語対応スタッフや通訳者は常勤していない。

本稿では，Ⅰ－2の保育園でのフィールドワークを基にした保育園スタッフと外国人保護者間のコミュニケーションの実相を5. において報告するが，考察ではⅠ－1のインタビュー調査から得られた声と併せて解釈を試みている。次に，調査者が保育園というフィールドに「入る」過程を描くことで，調査者のフィールドでの立ち位置や関わりを示す。

1　また，投稿前には理事長と園長に査読前の草稿を読んでもらい，投稿・出版の許可を得た。

2　学生アルバイトの業務内容は，基本的には人手の足りない部屋で子どもたちの面倒を見るというものである。ときおり，保育園スタッフが保護者に連絡を伝える際の通訳をすることはあったそうだが，契約内容の関係上，文書作成等に関わることはなかったという。

4. 調査者の位置：保育園という場に「入る」

A保育園は，街の中心部から少し離れた，住宅もまばらな，田畑に囲まれた地区にある。砂利敷きの園庭のそばには，子どもたちが芋掘りもできる畑や，ウサギやヤギなどの動物の小屋が並び，広い空の下で子どもが遊べるのびのびした空間が広がる。理事長がこだわって設計した建屋は，入り口の扉を開け，靴を脱いで上がるとすぐに大きなホールがあり，そのホールを囲むように0～1歳児の部屋と2歳児の部屋，職員室，職員のロッカールーム，給食準備室，応接室などがある。別棟に続く廊下を行くと，3～5歳までの子どもたちの部屋が順に並ぶ。外光を取り込む大きな窓がある子どもたちの部屋や廊下は，日中蛍光灯がなくても穏やかな明るさに包まれる。

年齢別に分かれた部屋には，それぞれ概ね35名前後の子どもたちが入園している。朝7時過ぎ，ちらほらと子どもたちが登園し始めると，園の中は賑やかなざわめきで溢れだす。子どもと保護者が慌ただしく行き交う傍ら先生[3]たちも次々に出勤し，10時になると，各部屋で，音楽に合わせた朝の体操から一日の活動が始まる。子どもたちは天気が良ければ外に出て，砂場で遊び，園庭を駆け回る。園全体に，子どもの叫び声やピアノの音，給食のおいしそうな匂いが充ちる。11時半になると昼食の準備が始まるが，ここから12時半に子どもたちが歯磨きを済ませてお昼寝に入るまでの1時間が，先生たちが食卓準備，配膳，片付け，子どもたちの着替え，掃除，お布団の準備，絵本の読み聞かせなどを次から次へとこなす時間だ。子どもたちが布団に入ると，寝かしつけをしながら先生たちはつかの間のおしゃべりに

3　正式には保育士もしくは保育者という呼称が用いられるが，本稿では普段園内で一般的に用いられている呼び名である「先生」を用いる。

興じつつ，保護者への連絡帳を記入したり，各部屋入口に掛けられた小さなホワイトボードに，保護者向けに今日の園での活動内容を書いたりする。夕方16時ごろになると，保護者が次々来園し，子どもたちを連れて帰っていく。19時半を回れば，子どもたちは全員帰宅し，閉園となる。

大学院生で，20代の出産・育児未経験の女性であった調査者の井濃内は，園長から先生たちに，「外国人保護者とのコミュニケーションについてお勉強させてほしいっていう学生さん」と紹介され，子どもたちには，お勉強に来ている「新しい先生」と紹介された。園長の指示を受け，調査期間中は動きやすい服装にエプロンを着用し，髪をきっちりと一つにまとめ，他の保育士の先生たちと似た格好をした。調査者と同年代の保育士も多く勤務していたことから，子どもたちや保護者から見れば調査者は新しい園の先生のように見えただろう。一方で，エプロンに貼り付ける名札には，他の先生と同様ひらがなで名前を書いた上に，アルファベット表記を併記した。この名札をつけていることが，調査者が英語で話せることを伝える目印となり，聞き取りで保護者に名前を伝えるときにも役立った。一方で，子どもたちにはなぜ「英語で」名前が書いてあるのかよく質問され，先生たちにも名札をしげしげ見られることがあった。

調査期間前半は，概ね週に2回，外国人児童の多く在籍する部屋を順に回り，園の一日の流れや子どもたちの様子を観察し，昼食後，園児たちのお昼寝の最中に，先生たちへの聞き取りを行った。後半は夕方の保護者のお迎えの時間に焦点を移し，観察と外国人保護者への聞き取りを行ったほか，運動会など保護者の参加する行事にも参加し，観察と聞き取りを行った。

保育園に入れば，調査者はただ黙って隅でメモを取っている訳にはいかない。子どもたちは新しい先生に興味津々で，常に手を引かれ，ポケットのペンもノートもおもちゃになる。すぐに現場ではメモが取れないことに気がついた。当初は絶えず忙しく作業をしている先生方の邪魔にならないように振る舞うだけで精一杯であり，見よう見まねで作業を手伝い，「お手伝いできることはありますか。」と声をかけるうちに，新人のアルバイトのような立ち位置となっていた。また，掲示物の翻訳を依頼されたり，お迎えの時間に保護者との通訳を頼まれることも度々あった。調査者が担当の部屋にいることへの先生たちの反応は様々で，観察を断られた部屋もあれば，人手が増えて助かる，通訳や翻訳をしてくれる人が来て助かるという声もあった。聞き取りが始まると，日頃の外国人保護者とのコミュニケーション上の悩みや困り事について様々な声が寄せられた。調査者がロッカールームにいたときに，初対面にも関わらず，問わず語りに外国人保護者への対応の難しさを話し出す先生もいた。

外国人保護者への聞き取りは，夕方のお迎えの時間に，立ち話のようなインフォーマルな形式で行った。調査者が大学院生であり，研究のための調査をしていることを初めに明かすと，外国人保護者の多くも同様に大学院生であったことから，共通の話題で話が弾んだこともある。一方，子どもたちの部屋での観察の間，調査者は外国人の子どもと意識的に関わった。活動の輪から外れていたり，おとなしくしていた子が，調査者に英語が通じることがわかった途端，目を輝かせ，止めどなく自分のことを話し出すこともあった[4]。のちに保護者から，うちの子があなたのことを“Finally we have an English sensei!”と家で興奮して話していたよ，と言われたこともあった。

このように，A保育園というフィールドにおいて

4　このような態度を取った子には，英語が母語であった子もいれば，そうでない子もいた。母語でない子の場合も，英語は家庭内言語であったり，特定の場面で使われる言語であったりした可能性がある。

調査者は，保育園スタッフにはお勉強中の学生かつ通訳可能な新米お手伝いスタッフとして，子どもには新しい先生，特に外国人の子らにはEnglish senseiとして，さらに保護者には新しい先生，時に同じ学生同士として認識されていたと考えられる。調査者の立場は状況に応じて目まぐるしく変わりながらも，保育園スタッフとの間にも外国人保護者との間にも，一定の距離のある立ち位置となった。

5. 保育園スタッフと外国人保護者のコミュニケーション

5. 1. 日常的なコミュニケーションの方法

本節では，保育園での日常的なやりとりにおいて，保育園スタッフと外国人保護者がどのようにコミュニケーションを取っているのか，その基本的な姿勢と工夫を報告する。

大学における家族を帯同する留学生とその配偶者へのインタビューからは，英語で学位を取得するため，勉学や研究上では日本語学習が不要だと考えていた彼らが，子どもを保育園に入れたことをきっかけにその必要性を感じ始めるという，意識上の変化が認められた。英語を生活の中心言語と捉える留学生にとって，日本語は買い物などの生活上必要最低限のコミュニケーションの道具として位置づけられていたものが，子どもを保育園へと入園させたことにより，保育園スタッフとの，また保育園で日々日本語を覚える子どもとのコミュニケーションに必要な言語として，その必要性が見直されていたのである。しかしながら，家族を帯同する留学生にとって，育児や勉学の忙しさから日本語を学ぶ時間や機会は極めて少ない。そうした中，A保育園以外の保育園に子どもを通わせる保護者からも，保育園スタッフとのコミュニケーションにおいては，“language barrier”の存在がたびたび口にされ，相互理解を阻む課題として認識されていた（Ide，2019）。

保育園スタッフとの共通語がない中での相互理解の方法としては，「英語と日本語を混ぜる」，「ジェスチャーを使う」，「Google翻訳を使う」，「事前に日本語に翻訳したものを持参する」といった工夫がされていたほか，「推測する」，「常識で理解しようとする」，「どうしても伝えたい重要なことがあるときは，日本語の話せる友人を連れて行く」といったやり方も挙げられた。一方で，「どうせ相手はわからない」，「伝えたいことを伝えられる自信がないので，結局話さない」という声も聞かれた。同時に，インタビューからは，保育園スタッフが毎日非常に子どもに良くしてくれている，感謝しているという声が多く聞かれた（Ide，2019）。

一方で，A保育園でのフィールドワークからは，保育園スタッフも，外国人保護者に「日本語が通じない」ことをコミュニケーション上の壁と感じていることが明らかになった。連絡事項の伝達に困難を感じつつ，「どうしても伝えなきゃいけない」連絡については，業務の合間を縫って掲示や配布物の重要箇所に「スマホで英語の翻訳」を付けたり，口頭の場合は知っている英単語も時に混ぜながら，「身振り手振り」とともに伝えるという方法で伝達がされている。また，時に日英語ができる他の保護者に「通訳を依頼する」，「（保護者より日本語が上手な）園児に連絡事項を託す」といった方法もとられていた。

以上を総括すると，保育園での日々のコミュニケーションにおいては，共有言語資源の少ない外国人保護者と保育園スタッフが，相互にわからなさを感じながらも，簡単な単語やジェスチャー，ウェブ上の翻訳サービスや通訳可能な第三者など，様々なリソースを駆使しながらわかろうとする術を探っていたと言える。

5. 2. コミュニケーションにおける期待・諦め・不安

上記の基本的な姿勢の一方で，保育園でのフィールドワークからは，保育園が外国人保護者に「わかってほしい」と期待する内容と，外国人保護者が「わかりたい」と考える内容との間に齟齬があることが明らかになった。しかし相互の期待は，情報の発信方法やデザイン，「日本の保育園文化」という暗黙知の非明示性のために，相互に届きにくい状況が生まれている。伝わらない経験が蓄積されることで，互いを「わかりあえない」相手と捉え，伝えることを諦める状況が生まれることで，さらに情報が発信されなくなり，相互に恒常的な不満や不安が蓄積される傾向にあることが明らかとなった。保育園のフィールドワークから，以下にその内容を詳述する。

5. 2. 1. 保育園スタッフの〈わかってほしい〉のに〈伝わらない〉

まず保育園スタッフは，日本の保育園の規則や決まりごとの理解と遵守，そして歩み寄りを，「わかってほしい」こととして外国人保護者に求めている。その裏付けとして，聞き取りでは，病気の子どもを園に連れてくる，園からのお手紙[5]が読まれず鞄に入ったままになっている，事前に届け出ているお迎えの時間を守らない，欠席や遅刻の連絡をくれない，連絡しても応えない，子どもの体調が悪くなって迎えに来てと連絡しても仕事や授業があると言って来ない，といった困りごとが挙げられた。そこで頻繁に聞かれたのが「ここは日本の保育園なんだから」ということばであった。A保育園では，入園時に保護者への説明会を開き，園の規則を記載した「入園のしおり」等の文書を配布している。そのため入園時に説明した決まりごとは理解されていると見なされ，遵守されるべきものとされる。こうした規則が守られないことについて，スタッフたちは「文化の違いもある」と一定の理解を示す一方，「外国人だから，じゃなく，少しでも日本語を覚える努力をしてほしい」，「自分たちばかりではなく日本のやり方にも合わせてほしい」と，外国人保護者に対し歩み寄りの姿勢を求めている。「日本の保育園なんだから」ということばは，外国人とはいえ，日本の保育園に子どもを預ける以上，日本語を理解するように努め，日本の保育園の規則とやり方に従うべきだ，という規範意識を表していると言えよう。

一方で，園から保護者への情報伝達の大きな障害とされるのが，日本語が伝わらないという「ことばの壁」である。入園時に配布される「入園のしおり」は，調査時点では全て日本語であり，また断定的な言い方を避けた柔らかい婉曲表現が用いられている。そのため，その内容の解釈については日本人保護者からも質問が出ることがある。しかし，日本人の場合には具体的な事例を示しながら説明すれば「察して理解して」，「何となーくわかってくれる」といい，その一方で，外国人保護者には状況を細かく説明できず，「察してわかってもらう」ことは難しいという。

「入園のしおり」と同様に，日々の園から保護者に渡されるお手紙としての書類やお便りも全て日本語で書かれている。先生たちは，「（保護者に）伝わらないと困るのは私たち」という思いから，前述のように業務の合間を縫ってスマートフォンを使い，伝えなければならない重要な箇所を英訳している。例えば，部屋の扉に貼られたお迎え時間変更を知らせる日本語の張り紙の下方には，手書きで以下のように英訳が添えられていた。

5　園から保護者への日々の連絡事項が書かれた配布文書のこと。園内では普段「お手紙」と称されるため，本稿もそれに準ずる。なお，「入園のしおり」等の重要書類については「文書」と表記する。

お知らせ

10月×日は運動会です。10月△日（金）は準備の為，午後3時30分迄の保育とさせて頂きますので，ご協力宜しくお願い致します。どうしてもお迎え不可能の方は，担任にお申し出下さい。

October △ → pick up time 15:30

しかし，忙しい業務の中で，この翻訳作業はかなりの負担と感じられており，「細かな約束事を全部は全部訳してないから，（結果として）伝えてない」という。過去にはいくつかの張り紙の英語版を作成したこともあったが，「英語で文書を張り出しても読んでない」という認識から，「ここは日本の保育園だから，全部英語にはしない」というスタンスに着地している。

さらにA保育園に子どもを通わせている外国人保護者のうち，英語圏の出身者はほぼおらず，英語をあまり得意としない保護者もいたが，保育園のスタッフの間では，外国人保護者に連絡を伝えるためには「英語」が必要だと考える傾向が顕著に見られた。そして，「英語ができない」ために外国人保護者に言いたいことが伝わらないと考え，コミュニケーションをとること自体を諦める傾向にあり，結果として，部分的な情報しか外国人保護者に届かないケースも多く見受けられた。

伝えることへの「諦め」に拍車をかけ，共通言語をもたない状況以上に壁となっていたのは，外国人保護者には「伝えてもわからないふりをされる」，「説明しても，その場ではうんうんって頷いてても，都合のいいときだけ後からそれは知らなかったとか，日本語わからないって言い出す」という声に見られる外国人保護者の理解に対する不信である。外国人保護者に何かを伝えると，理解したように反応はされるものの，実際には理解しておらず，要求したことをやってくれないという声は，調査中最も多く耳にした。「外人さん，よくOK，OKって言いますよね」，「連絡して，って言っても「OK，OK」で直らない」のように，「OK，OK」は「返事はするが実行しない」という外国人保護者のステレオタイプとして語られていた。夕方のお迎え時間に観察をしていたある日，外国人の子どもが発熱した。しかし，決められた時間になっても保護者が迎えに来ない。1時間以上遅れて保護者が到着したとき，調査者は先生たちに依頼され，英語で「遅れてくるときは事前に連絡を入れてください」と伝え，保護者は「OK，OK」と答えた。慌ただしく保護者が退園した後，お礼を言われた調査者が一人の先生に「でもよかったですね，これで伝わったから」と言うと，先生は苦い顔のまま，諦めたような口調で「OK，OKは言うんですよね」と言った（10月25日の参与観察から）。この事例は，保育園スタッフと外国人保護者との「わかりあい」を阻むものが，「ことばの壁」だけではないことを示している。調査者が通訳をしたことで乗り越えられたはずの，この場での「ことばの壁」は，共通言語をもっても解消されていない。むしろ相互理解の壁となっているのは，外国人保護者に対する「わかりあえない」という認識と，それに伴うかかわりあいそのものへの諦めとも言えるだろう。

このように，保育園スタッフは，日本人保護者に対してと同様，外国人保護者に日本の保育園の規則や方針の理解，家庭での保護者としての適切な対応を求め，期待する。一方で，「日本語」が通じない，「英語」がわからないことを相互理解における障害と感じ，相手に言いたいことが伝わらないと考え，重要なこと以外，伝えることを諦める傾向にある。その結果生じる理解の食い違いや誤解，失望が，外国人保護者や異文化に対する「わかりあえない」というステレオタイプを形成し，さらにコミュニケーションが阻害され，日々「連絡がわかったのかわかっていないのかわからない」という恒常的な不安へと繋がっている構造が浮かび上がった。以上

心理的過程	具体的な内容
＜わかってほしい＞	・日本の保育園のルールの理解と遵守 ・家庭での保護者としての適切な対応
↓ 保護者とのトラブル	
＜葛藤＞	・「ことばの壁」があるから伝えられない ・伝えないと困るのはわたしたち
↓ トラブルの再発	
＜諦め＞	・伝えることへの諦め ・ステレオタイプの形成
↓	
＜恒常的不安＞	・日々連絡がわかったのかわかっていないのかわからない

図1．保育園スタッフの外国人保護者とのコミュニケーションにおける「わかってほしい」という期待から，「伝わらない」という諦めと恒常的不安に至る過程

記述してきた，保育園スタッフの外国人保護者とのコミュニケーションにおける「わかってほしい」という期待から，「伝わらない」という諦めと恒常的不安に至る過程は，図1のようにまとめられる。

5．2．2．外国人保護者の〈わかりたい〉のに〈わからない〉

保育園スタッフの期待と葛藤，諦めに対し，外国人保護者が保育園生活において「わかりたい」ことは，まずもって園からの連絡内容の重要度，そして保育園にいる間の子どもの様子である。しかし，フィールドワークからは，日本語の理解の難しさに加え，重要性の判断の付きにくい情報デザインや，漢字が多用された文書のスタイル，そして「日本の保育園文化」という暗黙知の存在によってこうした情報を受け取れないことが，外国人保護者の自信の喪失や恒常的不安に繋がっていることが明らかになった。

保護者にとってお手紙を読む際の第一の障壁となっているのが，日々配布される大量のお手紙の中から重要なものを判別するというステップである。子どもが持ち帰るお手紙袋の中には，ただの広告も，返信必須の重要な手紙も，混然一体となって入っている。「日本語のお手紙を読むのには膨大な時間がかかる」という保護者にとって，全ての内容に目を通して重要性を判別する時間はない。外国人保護者からは，重要な手紙は一目で重要性が判断できるようなフォーマットに統一してほしいという要望が聞かれた。また，日本語のできる友人に翻訳を依頼することはあるかという質問に対しては，友人も忙しいため，毎日来る大量のお手紙の翻訳を全て依頼することはできないという答えがあった。重要性の見分けがつきにくい配布方法や情報デザインのために，結果として，多忙な保護者がお手紙を無視せざるを得ない状況が明らかになった。

このことは園内の掲示物についても同様である。A保育園では，各部屋の入り口に小さなホワイトボードが掛けられており，先生たちが毎日その日の子どもたちの活動や様子，保護者への要望などを書き，保護者とのコミュニケーションをとっている[6]。

6　ホワイトボードの掲示内容には次のようなものがある。「○月△日（金）今日は砂場であそびました。うさぎ組（仮）さんのダンスに興味しんしん。みんなはまた来年！」「☆月×日（水）朝・夕は少し肌寒いですが，日中は薄手の長袖Tシャツで過ごしています。脱ぎ着のしやすい服だと子どもたちも調整しやすいです。厚めの服や裏起毛の服はまだ暑いようで汗をかいてしまいます。登降園時などは薄手の防寒着などで今の時期は調節お願いします。」

調査者が部屋の前で聞き取り中，ホワイトボードについて言及したところ，「こんな掲示があることを今まで全く知らなかった。子どもの様子をずっと知りたかったのに」と驚く保護者もいた。外国人保護者には，お手紙だけでなく，保育園の空間の中で，どこに，どのような形で，どのような情報が発信され，そのうちどれが知るべき情報なのかが理解されておらず，情報資源へのアクセスが極めて限られている状況が明らかになった。同時に，その保護者は「ひらがななら読めるけど，（ホワイトボードの文章は）漢字と混ざっているから，見落としていた」と話していた。掲示物も含め保育園のお手紙にはルビが振られておらず，この点も外国人保護者のお手紙の可読性を低下させている。さらには，先生たちが特に重要な連絡について口頭で日本語を中心に説明することに対し，「実は何を言っているかよくわからない。だけど，先生たちの気分を悪くしたくないから，とりあえず「OK，OK」と言う」という声が聞かれ，5．2．1．で述べた保育園スタッフとの理解の齟齬が浮き彫りになった。

一方で，たとえお手紙が読めても，暗黙知としての「日本の保育園文化」の文脈の理解が難しいために，書かれた内容の意味がわからないという声もある。例えば，「お弁当」「運動会」「プールバッグ」といった語は，日本の保育園や学校へ通った経験がある者にはなじみがあっても，その社会文化的文脈を知らなければ，何を指すかの解釈が極めて難しいレジスター[7]である。ある保護者は，月に一度保護者が手作り弁当を持参する「お弁当の日」に，スーパーの総菜コーナーで購入した弁当を持参し，求められていたことが全く違ったことを理解したという。また，「プールバッグ」や「軍手」が何を指すかわからず，子どもの持ち物を正しく準備してあげられなかった経験が，「子どもにかわいそうな思いをさせてしまった」，「子どもに本当に申し訳ない」と，外国人保護者の自責の念に繋がっていることが伺われた。保育園スタッフから挙げられた話として同様の例がある。A保育園では園児が日々持参する衣類やおむつ，クレヨンの1本1本に至るまで，全ての持ち物に持ち主の子どもの名前を書くことになっている。ある時，園でまとめて購入したクレヨンを一旦各自で持ち帰り，名前を書いて再度持参するよう連絡をしたが，ある外国人保護者は何度言っても名前を書かず，結局保育園スタッフが代わりに全て書いたという。フィリピン人児童の小学校への適応過程を分析した井上（2005）では，物に名前を書いて所有の所在を明確化する行為は，日本の学校文化に顕著な文化的慣習である一方，フィリピンの家庭においては個人の寡占的な所有は避けられるべき行いで，他者と物を共有することが規範であることが明らかにされている。本事例でも，外国人保護者が日本語での説明だけでなく，「持ち物に名前を書く」ことの理由や背景にある文化的規範が理解できなかったために，要求を遂行できなかった可能性がある。こうした決まりとしての「日本の保育園文化」の多くは暗黙知であり，外国人保護者がそれらを明示的に学ぶ場や機会はほとんどない。多くの外国人保護者が，実際に試行錯誤し誤解や失敗を経験することで，保育園の文化的慣習を少しずつ身に着けている現状がある。

さらに，外国人保護者が日頃何より強く知りたいこととして挙げられたのが，園での子どもの様子だった。しかし，「日本人の保護者とはお迎えの際に軽いおしゃべりをしているが，私たちにはそれがない」と言うように，日本人保護者とスタッフの間で交わされる雑談が，外国人保護者との間では発生しにくいことが指摘されている。ある保護者は「私がたとえ日本語で子どもの様子を聞いても，全然詳

7　レジスターとは，ある文化の中で特定の社会的実践や，その実践に関与する人々と結びつけられている言語資源の総体を指す（Agha，2000，p. 216：榎本，2019，p. 45）。

心理的過程	具体的な内容
＜わかりたい＞	・保育園からの連絡内容と優先度 ・子どもの園での様子
↓ ＜わからない＞ ↓	・情報の重要度や情報の場所がわからない ・日本語がわからない ・連絡内容の文化的・文脈的意味がわからない ・先生に気軽に声をかけられない
＜恒常的不安＞	・子どもの不利益への不安 ・保護者としての自信喪失

図2. 外国人保護者が「わかりたい」情報の重要度や子どもの様子が「わからない」ことにより，恒常的な不安が生まれる過程

しく教えてくれない。「今日はどうでしたか」と聞いても「あー，○○ちゃん，寝ました，食べました，遊びました」。彼らは私たちが言ってもわからないと思っている（They think we won't understand）」という。園では園長が特に意識的に外国人保護者への声掛けをするように努めているといい，また先生たちは定期的に連絡帳に子どもの様子を記入しているが，その手書きの文字も読むことは難しい[8]。「先生たちを信頼する」として，子どもの様子を聞くことを諦めたと話す保護者もいた。また，「とても感謝しているのに，先生たちにありがとうって言うこともできない。ただ毎日子どもを連れてきて帰るだけ。そんなのは良い関係じゃないって思う」というように，先生たちと前向きな関係を築けないことを残念がる声も聞かれた。子どもに関する不安には他にも，自分の子どもが「母語も英語も日本語も理解しているのに，日本語でうまく話せないために，あまりできない子と思われているかもしれない」というものもあった。こういった懸念は，保育園からの情報を十分に理解していないのではないかという慢性的な不安と共に，子どもへの不利益の心配，保護者として責任を果たせないことによる自信喪失に繋がっている可能性がある。

外国人保護者が「わかりたい」ことである情報の重要度や子どもの様子が「わからない」ことにより，恒常的な不安が生まれる過程は，図2のようにまとめられる。

5. 3.「ことばの壁」をめぐる考察

ここまで，保育園におけるスタッフと外国人保護者それぞれの声から，保育園での相互のコミュニケーション上のすれ違いと恒常的な不安について記述してきた。以上を踏まえ，ここでコミュニケーション上の障害として語られる「ことばの壁」について考察を行いたい。

A保育園において，外国人保護者と保育園スタッフの間で暗黙の前提となっていたのは，相互に「ことばが通じない」という認識であった。保育園スタッフは英語が，外国人保護者は日本語が話せないために，言いたいことが伝えられない，伝わらないという前提としての認識は，「ことばの壁」，「language barrier」という表現で，様々なコミュニケーション課題の根底にある障害として語られる。時にそれは，保育園スタッフの「外国人保護者は日本の保育園に通わせるんだから日本語を覚えるべき」，外国人保護者の「日本人は義務教育で英語を学んでいるんだから英語でも伝えるべき」，という声とし

8　文書にスマートフォンをかざし，スキャンして翻訳するアプリケーションを使っている保護者も，手書きの文字だとスキャンができず，かえって読めないと話していた。

ても表出した。一方で，調査の過程からは，「ことばの壁」が必ずしも共通言語がない状態を指すわけではないことが浮かび上がった。

5．1．の「OK，OK」をめぐる事例では，A保育園においては，通訳としての調査者の存在により共通言語のない状態が乗り越えられたにもかかわらず，保育園スタッフには保護者の理解が実感されておらず，「わかりあえない」という諦めが維持されている様子が見られた。また，英語圏出身の保護者がほとんどいないにもかかわらず，保育園スタッフの間では「こっちも英語できないし」，「全部を英訳はできない」と，コミュニケーションに「英語」が必要だとする認識が見られた。外国人保護者においても，「先生たちは英語を理解しない」，「私たちも日本語が話せない」というコミュニケーションの不可能性が前提化されている。ここには，本質主義的に「日本人」と「外国人」を対照させ，統一体としての単一言語「日本語」「英語」と結びつける，「二重の単一言語主義」（大山，2016，p. 4）が見られる（ましこ，2018）。またこれは歴史的過程を通して私たちの日常生活に深く根差した，「言語」を共有していなければコミュニケーションは成立しないと考える言語イデオロギーでもある（ドーア，2009；尾辻，2016a；細川，2017）。

聞き取りでは「ことばの壁」が障害として語られる一方で，フィールドワークの中では，外国人保護者と保育園スタッフが互いにわかりあうことを志向し，さまざまな方法で意思疎通を図ろうとする場面が観察された。身振り手振りを交え，ゆっくり大きな声で「来週，ずっと，休み」といった簡潔な単語を繋げたり，「Tomorrow，お弁当」，「今日，pickup，3時」のように英語と日本語を混ぜたり，カレンダーや時計を指し，持ってきてほしいものの実物を示しながら伝えたりと，そこには多様な工夫が見られた。また，保護者の中には，お迎え時間変更を知らせる張り紙のフォーマットを覚え，日本語は読めないながらも，赤字で書かれた日時と時刻だけを重要箇所と見分け，数字から内容を把握している人もいた。漢字文化圏出身の保護者の中には，漢字の部分からお手紙の内容を類推している人もいたほか，翻訳アプリケーションを駆使し，日本人保護者とのネットワークを築くことで，「完璧じゃないけど，何とかうまくやってる」と快活に笑う保護者もいた。つまり，保育園スタッフと外国人保護者は「英語／日本語が話せない」中でも，様々な言語，非言語，人的，物的リソースを駆使してコミュニケーションを成立させている部分もまたあったのである。

しかし，「完璧じゃないけど」ということばは，逆説的に「完璧なコミュニケーション」がある，という前提を浮かび上がらせる。上述のような意思疎通の経験があっても，保育園スタッフと外国人保護者の間には，「英語」「日本語」が「正しく」話せなければ「わかりあえない」という信念は維持されている。そのため，例えば保育園側にはお手紙の英訳作業に対して大きな難しさや負担が感じられ，外国人保護者側には，気軽に先生に声をかけ，子どもの様子を聞くことなどへの諦めが生まれている。結果として，双方のやり取りは必要最低限の重要な情報伝達のみに留まり，5．2．2．で見たように，何気ない雑談や，子どもの様子などの保護者の知りたい情報は届きにくくなっている。また，聞き取りで挙げられたような，連絡方法についての意見や提案も，直接相互に伝え合われることはほとんどなく，わかりあう方法の模索自体が諦められているといえよう。共通の「言語」や，その「正しさ」がコミュニケーションには不可欠であるという信念（ドーア，2009）が，共通「言語」がないことを前提的に「壁」として認識させ，わかりあう方途を探るかかわりあいの契機を停止させてしまっているのではないだろうか。

本稿で見てきたA保育園における園と外国人保護者とのコミュニケーション上の構造的問題は，図3のように表される。保育園に外国人保護者が参入す

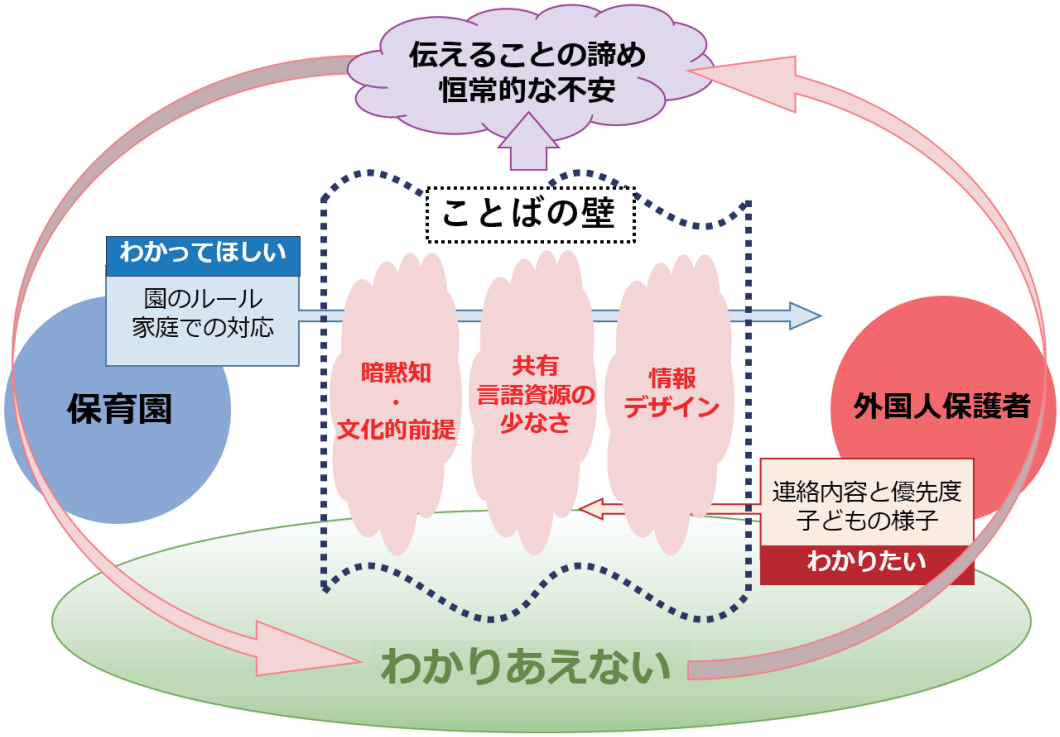

図3. A保育園における園と外国人保護者とのコミュニケーション上の構造的問題：共通「言語」のなさを相互理解の「壁」と感じさせる言語イデオロギーが，かかわりあいを阻み，伝えることの諦めを導き，期待のすれ違いによる不安が解消の機会のないまま蓄積されることで，互いをわかりあえない存在と捉えるステレオタイプが循環的に強化され，膠着している。

るとき，保育園側から「わかってほしい」事として，園のルールや持ち物の準備等家庭で取るべき対応がある。しかし，多くの場合，園のルールや保護者への期待の背景にある文脈的・文化的規範は暗黙知として説明されない。また，「入園のしおり」や連絡帳，お手紙類の，漢字が多くルビのない文書スタイルや，重要性の判断が難しい連絡の伝え方といった情報デザインの障害によって，保育園からの連絡が保護者に届きにくくなっている。一方，外国人保護者が「わかりたい」のは連絡事項の重要度や内容の文脈的意味，また自分の子どもの保育園での日常的な様子であるが，こちらも情報の発信方法が障害となり，情報の受け取りが難しくなっている。

そして，両者の間のかかわりあいを阻み，このようなすれ違いが解決される機会を生まれにくくしているのが，「わかりあう」ためには「英語」か「日本語」という「言語」が「正しく」話せなければならないと考える，「ことばの壁」というイデオロギーの存在である。

実際のやり取りにおいては，様々な言語，非言語，人的，物的リソースを駆使して「わかりあう」ことが志向される一方で，共通「言語」がないことを相互理解の「壁」と結びつける言語イデオロギーが，相互の「わかりあい」を実態以上に困難に感じさせており，「伝えること」自体が諦められる傾向にある。その結果，さらにわかりあいが難しくなり，すれ違いによる不安が解消の機会もないまま次第に蓄積されることで，お互いが「わかりあえない」存在だという前提意識が強化され，対話と相互理解への諦めが生まれている。保育園でのコミュニケーションをめぐる恒常的な不安は誤解を生みだし，時に衝突へと発展することもある。このように，相互を「わかりあえない」存在と捉える前提意識が，日々のすれ違いの中で循環的に強化され，膠着している構造があるといえるだろう。

「ことば（言語）の壁」は，外国人が保育園に参入するときの困難として，多文化保育や外国人の保育支援に関するこれまでの調査においても数多く報告

されている。そして，その壁を解消するために，保育園レジスターを導入する教科書の作成や日本語教室での支援，やさしい日本語の普及や代替となるコミュニケーション手段の提案，通訳・支援者の導入など，様々な提言や実践が全国各地で為されている（藤澤，井上，2000；菅田，2006；樋口，2014，2016，2017；和田上，2017）。相互に理解可能な言語資源が乏しい状況においては，「共通言語」を持つ場合とは異なるコミュニケーション方法が模索される必要があり，その点でこれらの取り組みは極めて重要である。また，基本的な園のルールや公的手続きに関する連絡，子どもの生命や安全に関わる重要な注意事項などについては，登園する子どもの家族全員が十分な理解を得られるように，全訳の多言語版を作成するなどの取り組みも必要だろう。一方で，保育現場のコミュニケーション課題の具体的解決を目指す先行研究においては，外国人保護者と日本人保育者間の「ことばの壁」の問題性は自明視されており，そもそも「ことばの壁」が何を指すのか，共通言語がないことがなぜ「壁」と捉えられるのかということについて，内側からの考察はほとんどされてこなかったといえる。しかし，本研究の事例からは，「ことばの壁」が，単に理解のできる共通言語がない状態を指すわけではなく，「言語」がわからなければ「わかりあえない」という固定観念を含み，さらに，期待のすれ違いや暗黙知，情報デザインの壁によって，その信念が循環的に強化されていることが明らかになった。それゆえに，この「壁」は通訳者や翻訳機器の導入，あるいは双方の日本語・英語習得により霧消する問題ではないと考える。必要なのは，人々の間に実体のない「壁」を立ち上げている「ことば観」を解きほぐしていくことである。そして，「かかわりあい」に対する諦めの姿勢を，多様な言語資源を柔軟に駆使しながら，相互に理解し合うため「場のレパートリー」（尾辻，2016a，pp. 215）を共に創る，対話の姿勢へと揺り動かしていくことではないだろうか。本稿では7．で，この対話とかかわりあいにむけた仕掛けづくりの具体的な提案を行う。

6. フィールドに「入る」ことがもたらす変化

本章では，地域社会の課題解決を目指し，エスノグラフィーを通じ問題の洗い出しを目指した本研究のプロセスにおいて，調査者が得た一つの気づきを共有したい。それは，調査者の参入を契機としたフィールドの変容である。

筆者がA保育園での調査を開始した当初，保育園スタッフと外国人保護者双方からは，園でのコミュニケーションに関する様々な困りごとが寄せられ，個人差はあれど互いに不安や不満が蓄積され，噴出している状況が感じられた。しかし，調査終了から少し経ち，調査結果の報告のためにA保育園を再訪した際，園長から「（調査者が）入ってから，なんか変わった」という発言があった。外国人保護者と先生たちの間の雰囲気が，良くなったのだという。その変化は，調査を行っている間にも少しだけ感じられていた。調査後半，外国人保護者の態度に否定的な評価をしていた保育園スタッフから，「私ももし外国で子どもを預けてたらって思うと，たぶん，日頃のこれ聞きたいな，でも何となく聞けないな，っていう日々のもやもやが積もり積もって，バーンと爆発してしまうのかなとも思いますね」といった発言が聞かれるようになった。また，外国人保護者に日本語理解を一方的に求めるのではなく，「こっちも英語話せなくてごめんねー。」「（外国人保護者は）もっと言いたいことがあると思うんですよ。でも（スタッフが英語が）よくわかんないから，諦めちゃう。」と，自分たちの英語の理解可能性について内省する先生の声も聞かれた。それまで英語使用に消極的だったスタッフから，翻訳アプリを使って英訳

したお手紙の内容をチェックしてほしいと声をかけられたこともあった。調査終了からしばらく経った頃，個人的に居住関連の書類準備を手伝っていた外国人保護者から，最近は園からのお手紙に英訳が付いていることが増えたという話を聞いた。これらはすべて筆者らが園での調査報告会を行う前の出来事である。

これまで，地域社会の課題解決を目指す学術的取り組みにおいて，調査者が現場に参与するエスノグラフィーという方法論の意義は，社会の見えないニーズを可視化する点，また，政策と現場の乖離を突き止め，政策提言へと繋げ得る（田原，2014，pp. 164-165；額賀，2019，p. 59），という点が主に主張されてきた。社会の周辺に置かれがちなマイノリティの聞こえない声を，参与観察を基盤とした「愚直なエスノグラフィー」（木村，2007，p. 397）によってすくい上げ，言語化することでステークホルダーへと働きかけ，政策レベルの変革を起こすことは，研究者が参入する意義として非常に重要である。一方で，研究者が現場に「入る」というアクションそのものが，現場に多様なやり方で変容をもたらすという当然の事実は，それに比べ十分に記述されているとは言い難い。しかし，調査者の存在自体がフィールドで人々の様々な反応を引き出し，社会的対話が生起することで，「公共空間」が少しずつ揺り動かされていくという側面も，それに比して些末なものとは言えないと考える。

社会科学研究，特に，調査者がフィールドと密に関与する人類学研究においては，現場の課題に対して価値判断を留保し，客観的・中立的であるべきとする立場と，課題解決に積極的に関与する実践志向の立場の間で，長らく議論が分かれてきた（山下，2014）。近年ではフィールドワーカーと現場の関わり合いの実情，フィールドで「学問と地域への正直さのバランス」（安渓，2006，p. 539）を保つことの困難が，人類学者の個人的経験に基づき語られるようになり，公共領域の課題に調査者が積極的に関与する人類学の方向性が改めて打ちだされている（Borofsky，2000；山下，2014；Schensul et al.，2015；Erikson，2015）。その中で清水（2014）は，従来の人類学研究が，観察に加え人々の話を「聞く」こと，フィールドで生起する調査者と人々の社会的対話を人類学の基本として認識しながらも，調査を終え，学術的創作物に仕立てる段階でそれをテクストとして「書く」ことに傾注し，フィールドで続けた対話を途切れさせてしまうことを批判する。そして，人類学者が喫緊の課題に直面する「彼らの声に耳を傾け，話を真摯に受け止め，それに応答すること」（p. 31）を通して，新しい公共空間を創造する過程に貢献する可能性を提起している。また同時に，清水自身が，災害に見舞われた自身のフィールドで，ひたすら彼らの声を聴き，時に質問や確認のことばを投げ返して対話をしたことが，被災した人々の体験や感情に言葉を与え，自らの体験を解釈，整理して納得することや，過酷な現実と折り合いをつけるための一助となったという内省を綴る。

A保育園ではスタッフと外国人保護者が様々に工夫をして互いにコミュニケーションをとる一方で，5. で記述したように，「わかりあえない」前提の固定化により「わかりあい」が困難になっていた状況があった。そうした中での調査者の参入は，忙しい保育園の日常において思考をすり抜けていた課題を意識に上らせ，多様な反応を引き出した。それは，日頃感じていたことの言語化を迫り，再帰的に振り返らせるという，一連の活動を引き起こしたのではないだろうか。特に，外国人保護者にとっては，自分の声に耳を傾ける第三者の存在そのものが，「わかりあえない」という観念を揺り動かすものだったように感じられる。また，現場での調査者は，保育園スタッフと外国人保護者のどちらにも同様に近付き，笑顔で世間話を交わしながら，どちらの批判的な意見にも特段同調せず，時にそれぞれの声を代弁

して伝えるのみの「どっちつかず」の立場にあった。このような調査者の振る舞いは，相互への固定観念が再生産されるプロセスの中にあって，それまで見えていなかった互いの別な側面を提示し，双方へのまなざしを変容させた可能性がある。

まなざしが変化したのは，フィールドの人々だけではない。保育園とかかわる様々な人々の声を聴くことで，調査者自身も，「保育園」という場の新たな一面を知り，研究者としての視点を問い直され，研究を複眼的に再検討する契機が生まれた。また，自らが同じ地域社会で育った，あるいは子育てをした保護者としての体験を振り返り，聴かれた声を時に自らの体験と照らしながら再帰的に振り返ることで，共に生きる「市民」として，この「場」に継続的にかかわっていきたいという意志が高まっていった。

調査という行為は現場への介入でもあり（速水，2006，p. 474），調査者は「書く／書かれる」営為の孕む暴力性を自覚し，絶えず真摯に自らのポジショナリティや行為を批判的に振り返る必要がある。また，様々なアクターの利害関係が絡み合う公共空間においては，調査者の中立性を保つことは時に極めて困難であり（cf. 安渓，2006；岡田，2014），調査者の参与そのものが必ずしも肯定的な変化を生むわけではもちろんない。

しかし，フィールドに「入る」ということは，否が応でも生身の人と人の関係のうちへ「入る」ということであり，調査者の存在が現場に与える影響は記述の過程で決して無化されるべきものではない。調査者がフィールドに「入り」，人々の話を「聞く」ことは，そこに関わる人々に問題の意識化，言語化，省察を迫る契機になり得ると同時に，それは調査者自身のことば観や問題意識をも揺るがしていく，極めて再帰的な実践である。また，調査で生まれた関係性も，フィールドを去れば途切れるようなものではない。フィールドに入り，調査をするという実践は，呼びかけに真摯に応答することを通して社会的対話が発生し，調査者自身も含む人々の間で，相互に「当たり前」が変容していく進行形のプロセスなのだ。

公共課題に対する学術的取り組みの中では，具体的で形ある貢献が掲げられる一方，こうした目に見える成果未満の変化が報告されることは少ないように感じられる。しかし，本調査を通して気付かされた，確かにそこにあった変化として，調査という名の人間同士の「かかわりあい」がもたらすものの実感をここに共有したい。

7. 今後の展望と課題：対話とかかわりあいの仕掛けづくりに向けて

本稿は，フィールドワークに基づき，ある認可保育園におけるスタッフと外国人保護者間のコミュニケーションの実態と課題を浮かび上がらせ，改善のための具体的な実践に向けて整理することを目指したものである。尚，本調査で明らかになった具体的な困りごとは外国人保護者だから生じる問題ではなく，日本人保護者にも起こる問題であることを明記したい。5. 3. で指摘したような情報デザインや文化的暗黙知をよりわかりやすい形で発信することは，外国人保護者以外の保護者や家族にとっても有益である。こうしたことから最後に，本研究で見いだされた「ことばの壁」を解体する具体的な方法として，情報デザインのあり方や対話とかかわり合いを促進する仕掛けづくりの試案を提示する。

「ことば観」を問う言語人類学の立場から提案したいのは，「ことばの壁」を，通訳者や翻訳機器等の導入により外的に「解消」するのではなく，内側から，現場の人々の持つことば観やコミュニケーションへの構えを「解体」していく様々なきっかけや仕掛けを作っていくことである。その際，外国人保護者を能動的主体とし，彼らへの情報の保証だけでな

く，地域としての「包摂的発展」[9]（白石，村田，2019，p. 25）を目指す。その一つとして，2020年1月に国際シンポジウム『多文化共生と地域社会』にて調査結果を発表し（Ide & Inouchi，2020），様々な組織のアクターと意見交換を行った。また，A保育園では調査結果の報告会[10]を開催し，保育園スタッフに対して利便性の高い翻訳アプリを紹介したり，入園のしおりなど園の規則に関する文書の多言語翻訳版の作成や，重要性に応じたお手紙のフォーマットの設定，事務での簡単な英訳版の作成などの提案を行った。今後はさらに調査結果を自治体と共有し，大学と行政の協働での外国人家族の子育て支援の仕掛けづくりを目指す。

今後計画している仕掛けの一つとして，日本の保育園に入る際に参照できるビデオ，「にほんのほいくえん」の制作を構想中である。保育園に子どもを入れた，または入れようとしている外国人保護者を主な対象者に，保育園生活上の知識や暗黙知，「お迎（むか）え」「給食（きゅうしょく）」「お昼寝（ひるね）」といったレジスターを，映像として「見せる」ことにより理解を促す。多言語字幕版を作成し，YouTube等で配信することを検討しており，外国人保護者が場所を問わず，保育園でのことばを学び，保護者と保育園スタッフの対話のきっかけを作るだけでなく，保育園に通う子どもとの共通のことばを増やす仕組みにもなると考える。また，このビデオの制作プロジェクトには，A保育園の外国人保護者やスタッフを中心としつつ，筆者らの所属大学の学部生や大学院生，研究者，市の職員など，関心を持つ様々なアクターに参加してもらい，協働で制作を行うことを構想している。外国人保護者の多様な声を取り入れることで，当事者に寄り添ったコンテンツが作れるだけでなく，動画編集技術に長けた人，外国人保護者の通訳となる人，行政との窓口になる人など，様々な形で人々が関与することが，対話を通して有機的にアイディアが生まれくる「場」づくりのきっかけとなることが期待される。さらに，学生たちにこうした試みに参加してもらうことは，大学というアカデミアの世界を身近なフィールドとつなぎ，彼らが多様な人々の声を聞きながら他者と協働する機会を創り出す。そしてその体験は，物事を多角的に捉え，他者と関わりながら場を動かす「ひと」の育成にもつながる可能性を持つ。以上のような対話とかかわりあいの仕掛けづくりは，外国人保護者が地域社会に参入する際の心理的負担を軽減するのみならず，多様なコミュニケーション資源から，人々がわかりあうための「かかわることば」（佐藤，熊谷，2017，p. 163）を共に探り，学び合う「場」の創出につながると考える。

「公共空間」とは，「人々が出会い，相互行為を結ぶ「場」」（岡田，2014，p. 41）である。すなわち，「公共」は，ことばを介した人と人のかかわりによって創発する。グローバル化が極まる現代社会において，私たちをとりまく「公共空間」の多様性はさらに高まり，他者といかに折り合いをつけ，共に生きるかという課題が顕在化している。こうした課題に対して，尾辻（2016b，pp. 26-27）は「ことば」こそが，人，空間（場），社会，さらに社会や環境をつなぐ，超文化，超国家的基盤を作る要になると述べる。

私たちはことばを使って現実を切り分け，ことばと結びついた文化的規範やイデオロギーに規定される一方，コミュニケーションの「今，ここ」の実践において，ことばを通して，新たな社会関係を創出

9 「包括的発展」（inclusive development）とは，「誰ひとり取り残さず，成長の成果を社会の構成員すべてが公正に享受できるようにする」というSDGsの基底理念である（白石，村田，2019，p. 25）。

10 園の定期ミーティングの場を借りて，理事長，園長，副園長，主任に対し，本稿で報告した内容を軸とする，A保育園でのコミュニケーション上のすれ違いについての考察と，いくつかの提案を共有した。また，質疑応答の時間を設け，共に改善案を検討した。

することができる。ことばは社会関係が具現化するとともに，新たな関係が立ち現れる「場」そのものだ。社会と個人の結節点としてのことばに焦点を当て，フィールドと密接に関わりながらことばと社会の関係を読み解いてきた言語人類学のアプローチは，公共空間を行き交うことばを問い，人々のことば観を揺り動かしていくことを通じて，新しい公共空間の協働的な再創造に貢献できると考える。

地域社会のローカルな現場における実直な対話と関与から，「言語」やその「正しさ」といった，コミュニケーションをめぐる「当たり前」を問い返し，ことばへの視線を柔らかく解きほぐしていくこと。かかわりあい，わかりあうためのことばを創るきっかけとなる，持続可能な「仕掛け」を協働的に考え，再帰的に振り返りながら実践していくこと。こうした取り組みが，「ことばの研究者」にこそ可能な「公共」への貢献ではないだろうか。

文献

安渓遊地（2006）．フィールドでの「濃いかかわり」とその落とし穴 ── 西表島での経験から『文化人類学』70(4)，528-542．https://doi.org/fggs

飯野公一（2017）．外国人留学生の受入れとサスティナブル社会の実現 ── 言語政策の視点から．宮崎里司，杉野俊子（編）『グローバル化と言語政策 ── サスティナブルな共生社会・言語教育の構築に向けて』（pp. 135-150）明石書店．

庵功雄（2019）．学習者の変化に対応しポストを守るための留学生日本語教育と〈やさしい日本語〉．牲川波都季（編）『日本語教育はどこへ向かうのか ── 移民時代の政策を動かすために』（pp. 57-78）くろしお出版．

井出里咲子，砂川千穂，山口征孝（2019）．『言語人類学への招待 ── ディスコースから文化を読む』ひつじ書房．

井上央子（2005）．『行為による文脈の調節 ── 日本社会におけるフィリピン人の子どもの適応』筑波大学大学院人文社会科学研究科修士論文．

榎本剛士（2019）．『学校英語教育のコミュニケーション論 ── 「教室で英語を学ぶ」ことの教育言語人類学的試論』大阪大学出版会．

大山万容（2016）．『言語への目覚め活動 ── 複言語主義に基づく教授法』くろしお出版．

岡田浩樹（2014）．多文化共生．山下晋司（編）『公共人類学』（pp. 39-53）東京大学出版会．

尾辻恵美（2016a）．生態的なことばの市民性形成とスペーシャル・レパートリー．細川英雄，尾辻恵美，マルチェッラ・マリオッティ（編）『市民性形成とことばの教育 ── 母語・第二言語・外国語を超えて』（pp. 209-230）くろしお出版．

尾辻恵美（2016b）．レパートリー，ことばの教育と市民性形成 ── ことばの共生をめざす市民性形成教育とは．細川英雄，尾辻恵美，マルチェッラ・マリオッティ（編）『市民性形成とことばの教育―母語・第二言語・外国語を超えて』（pp. 20-41）くろしお出版．

菅田貴子（2006）．外国籍幼児の保育所への適応過程に関する研究 ── 留学生家族の子どもの事例から見えてくるもの『保育学研究』44(2)，200-209．https://doi.org/fggq

木村秀雄（2007）．愚直なエスノグラフィー ── 著作権・無形文化遺産・ボランティア『文化人類学』72(3)，383-401．https://doi.org/fggr

佐藤慎司，熊谷由理（2017）．社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育．佐藤慎司，佐伯胖（編）『かかわることば ── 参加し対話する教育・研究へのいざない』（pp. 163-190）東京大学出版会．

佐藤慎司，村田晶子（編）（2018）．『人類学・社会学

の視点からみた過去，現在，未来のことばの教育 ── 言語と言語教育イデオロギー』三元社.

清水展（2014）．応答する人類学．山下晋司（編）『公共人類学』（pp. 19-36）東京大学出版会.

白石克孝，村田和代（編）（2019）.『包摂的発展という選択 ── これからの社会の「かたち」を考える』日本評論社.

杉本香，樋口尊子（2019）．保育者から見た外国人保護者とのコミュニケーションにおける問題と日本語教育支援の可能性 ── 東大阪市でのアンケート調査の結果から『大阪樟蔭女子大学研究紀要』9，1-11．http://id.nii.ac.jp/1072/00004311/

田原敬一郎（2014）．公共政策学．山下晋司（編）『公共人類学』（pp. 155-169）東京大学出版会.

恒吉僚子（2016）.「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（編）『文化接触における場としてのダイナミズム』（pp. 14-31）明石書店.

ドーア根理子（2009）．通じることの必要性について ── 標準化のイデオロギー再考．佐藤慎司，ドーア根理子（編）『文化，ことば，教育 ── 日本語／日本の教育の「標準」を越えて』（pp. 63-82）明石書店.

日本学生支援機構（2020年4月23日）．2019（令和元）年度外国人留学生在籍状況調査等について ── 留学生受入れの概況『JASSO PRESS』．https://www.jasso.go.jp/about/information/press/__icsFiles/afieldfile/2020/04/21/jp_2020042301.pdf

額賀美紗子（2019）．外国人家族の《見えない》子育てニーズと資源仲介組織の役割 ── 外国人散住地域におけるフィールド調査からの政策提言『異文化間教育』49，44-60.

速水洋子（2006）．序に代えて（〈特集〉表象・介入・実践 ── 人類学者と現地とのかかわり）『文化人類学』70(4)，473-483．https://doi.org/fggt

樋口尊子（2014）．幼稚園で使用されることば ── 東大阪地域における外国人保護者への日本語支援のために『樟蔭国文学』51，47-63.

樋口尊子（2016）．幼稚園における外国人保護者が必要な行動と日本語 ── 外国人保護者への日本語支援と自律のために『樟蔭国文学』52，19-33.

樋口尊子（2017）．大学における外国人保護者の子育て支援 ── 日本語教室で『幼稚園のにほんご』を使用して『樟蔭国文学』53，15-32.

藤澤和子，井上智義（2000）．ことばの壁を越えるための視覚シンボルの使用の試み ── ボリビア人児童の事例研究からの検討『電子情報通信学会信学技報』100，57-63．https://doi.org/fggp

細川英雄（2017）．言語・文化・アイデンティティの壁を越えて ── ともに生きる社会のための対話環境づくりへ．佐藤慎司，佐伯胖（編）『かかわることば ── 参加し対話する教育・研究へのいざない』（pp. 191-211）東京大学出版会.

ましこ・ひでのり（2018）．言語教育／学習の知識社会学 ── グローバル化における「バベルの塔」と日本列島上をおおう言語イデオロギー．佐藤慎司，村田晶子（編）『人類学・社会学の視点からみた過去，現在，未来のことばの教育 ── 言語と言語教育イデオロギー』（pp. 27-58）三元社.

山下晋司（編）（2014）.『公共人類学』東京大学出版会.

山田千秋（編）（2006）.『多文化に生きる子どもたち ── 乳幼児期からの異文化間教育』明石書店.

和田上貴昭（2017）．外国にルーツをもつ子どもの保

育に関する研究『保育科学研究』8，16-23.

Agha, A. (2000). Register. *Journal of Linguistic Anthropology, 9*(1/2), 216-219. https://www.jstor.org/stable/43102470

Aheran, L. M. (2012). *Living language: An introduction to linguistic anthropology.* Wiley-Blackwell.

Baldwin, M. (2012). Participatory action research. In M. Gray, J. Midgley & S. A. Webb (Eds.), *The SAGE handbook of social work* (pp. 467-481). SAGE Publications.

Borofsky, R. (2000). Commentary: Public anthropology: Where to? What next? *Anthropology News, 41*, 9-10. https://doi.org/bb2rn4

Crane, P., & O'Regan M. (2010). *On PAR: Using participatory action research to improve early intervention*. The Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs, Australian Government. https://www.dss.gov.au/sites/default/files/documents/05_2012/reconnect_0.pdf

Erikson, T. H. (2015). Public anthropology. In H. R. Bernard & C. C. Gravlee (Eds.), *Handbook of methods in cultural anthropology* (2nd ed., pp. 719-733). Rowman & Littlefield.

Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, life, work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.

Ide, R. (2019, September). *The multiple processes of language identification among African students in Japan* [Paper presentation]. The 3rd European Association of Japanese Studies Conference, University of Tsukuba, Japan.

Ide, R., & Inouchi, A. (2020, January 12). *Language choice and communication issues among international students accompanying families: A field report from Tsukuba* [Paper presentation]. The 2nd International Symposium on Local Society and Multicultural Symbiosis, University of Tsukuba, Japan.

Philips, U. S. (1983). *The invisible culture: Communicaton in classroom and community on the warm springs Indian reservation.* Waveland Press.

Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2008). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. SAGE Publications.

Schensul, S. L., Schensul, J. J., Singer, M., Weeks, M., & Brault, M. (2015). Participatory methods and community-based collaborations. In H. R. Bernard & C. C. Gravlee (Eds.), *Handbook of methods in cultural anthropology* (2nd ed., pp. 185-212). Rowman & Littlefield.

Tokunaga, T. (2019). "To find a better way to live a life in the world": An autoethnographic exploration of an Ibasho project with Chinese immigrant youth in the United States. In H. Mahmoudi & S. Mintz (Eds.), *Children and globalization: Multidisciplinary perspectives* (pp. 148-164). Routledge.

■**謝辞**：本調査にご協力くださった，理事長，園長先生をはじめとするA保育園の先生方とスタッフの皆さま，保護者の皆さまに厚く御礼を申し上げます。また，筑波大学でのインタビュー調査にご協力くださった皆さま，本プロジェクトを応援してくださった関係者の皆さまに，心より感謝いたします。

http://alce.jp/journal/ vol. 18 (2020) pp. 61 - 81 ISSN : 2188-9600

Studies of Language and Cultural Education SLCE 言語文化教育研究 発行・編集 言語文化教育研究学会 ALCE Association for Language and Cultural Education

Article

Issues of communication between preschool staff and foreign parents

From the perspective of linguistic anthropology

INOUCHI, Ayumi*
University of Tsukuba, Ibaraki, Japan

IDE, Risako
University of Tsukuba, Ibaraki, Japan

Abstract

As the number of international students and their families in Japan increases and they access "public spaces," communication challenges may arise. This paper takes one such space, the preschool, as its field and reports on the communicative challenges facing staff and foreign parents therein. We adopt the perspective of linguistic anthropology, which views language use as dynamic cultural practice inseparable from social context. In doing so, we will argue that the "language barrier" hindering communication between the preschool staff and foreign parents is in fact based in the preconception by both parties that mutual understanding is not possible. This conception is built and informed by language ideology that takes a common "language" such as English or Japanese to be indispensable for mutual understanding, as well as by the discrepancies arising between what each party wants the other to take away from their communication. As a first step toward solving these problems, we propose identifying the perceptions of language operating at the site and promoting opportunities for dialogue and mutual engagement that makes flexible use of available communication resources. In addition, we discuss the possibilities for transformation and collaborative reconstruction of the field specifically occasioned by researchers' "entering" public spaces with such problems and responding to concerns voiced by members from within it.

Keywords: preschool, linguistic anthropology, language barrier, public spaces, dialogue and mutual engagement

Copyright © 2020 by Association for Language and Cultural Education

**E-mail:* ayumi.inouchi@gmail.com