

# 外国にルーツを持つ子どもの園への適応に関する一考察

—領域「人間関係」から仲間関係に注目して—

大 道 えりつ

# 外国にルーツを持つ子どもの園への適応に関する一考察

## —領域「人間関係」から仲間関係に注目して—

### A Study on the Preschool Adjustment of Children with Foreign

### Background

### —Focusing on peer relations from the perspective of “human

### relationship”—

大道 えりつ

Eritsu Omichi

#### 要 約

本研究は、領域「人間関係」の視点から外国にルーツを持つ子どもの適応過程を仲間関係と関連して検討し、多文化保育の実践について考察した。『幼稚園教育要領』や『保育所保育指針』の領域「人間関係」の保育内容において多様性に関する記述の分析を行い、多様性は子どもの「個性」として普遍的にとらえられているため、保育者は子ども同士の関わりにおいて多様な背景を持つ子どもの「よさに気付く」援助に留めていることから、子ども同士の関係性を構築する視点が見落とされていることがわかった。また、外国にルーツを持つ子どもの適応過程に関する先行研究の概観から、言語で意思疎通ができない幼児は、他児から疎外されるなど適応過程において仲間関係の構築につまずくことがわかった。これらの子どもの第二言語を習得する過程や発達経路を見ていく中で、言語の習得は仲間関係の形成と関連して発達することから、適応的支援を行う保育者は、子ども同士の相互作用の状況を把握し、子ども同士の関わりを増やすための取り組みを行う必要があることが示唆された。

#### 1. 研究の背景

保育現場における国際化が進み、外国にルーツを持つ子どもの多様性を尊重した保育のあり方が問われている。法務省によると、2020(令和2年)年6月末の在留外国人数は288万5,904人であり、6歳以下の在留外国人児童は13万8,986人と前年度の12万7,346名と比べて増加している。三菱UFJリサーチ&コンサルティングが行った「保育所等における外国籍等の子ども・保護者への対応に関する調査研究」(2020)から、全国の市区町村の回答団体(1047団体)の約7割が外国籍等の子どもが保育所や幼稚園などの就学前施設に入園していることがわかった。こうした状況を受け、就学前施設では、両親またはそのどちらか一方が外国出身者である子ども、

外国にルーツを持つ子どもの受け入れが求められ、多文化環境における保育が就学前教育の分野で重要なテーマと位置づけられていることがわかる。

幼稚園や保育所等など就学前施設において、外国にルーツを持つ児童と日本人児童と一緒に保育することを表す言葉の一つとして多文化保育がある。谷口(2004)は多文化保育を「さまざまな違いを認め合い、すべての子どもが自分らしく生きるために必要な力を身につける保育」と定義し、外国にルーツを持つ子どものみならず、保育に関わる全ての人々の個性を生かす環境作りが重要であると述べる。

保育・就学前教育の基盤である、『保育所保育指針』『幼稚園教育要領』に外

国にルーツを持つ子どもへの配慮や、多様な文化と触れる経験の意義に関する記述がみられる。『保育所保育指針』(厚生労働省, 2017)の第2章「保育の内容」では、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にすること」と明記され、保育者はすべての子どもが「多様性に気づき、興味関心を高めていくことができるよう、園児同士の関わりを見守りながら、適切に援助していくこと」が求められると指針解説で示されている。また、『幼稚園教育要領』(文部科学省, 2018)第1章総則第5節においては、「2 海外から帰国した幼児や生活に必要な日本語の習得に困難のある幼児の幼稚園生活への適応」として「安心して自己を発揮できるよう配慮するなど個々の幼児の実態に応じ、指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする」とある。これらの事項は、外国にルーツを持つ子どもの在留国や母国の言語的・文化的背景、滞在期間、年齢、就園経験の有無など特別な配慮を踏まえることが必要であることを示しているほか、「教師の理解のあり方や指導の姿勢が、他の幼児に大きく影響することに十分留意し、学級において温かい人間関係づくりに努めながら、幼児が互いに認め合う肯定的な関係をつくっていくことが大切である」ことを明示している(文部科学省, 2018)。したがって、多様性を認め合う保育を行うには、日本的保育に適応させるための教育支援や日本語指導では不十分であり、保育環境を多様な背景を持つ子どもが心地よく感じ、安心できる人間関係の構築を行える取り組みが多文化保育において必要であると言える(三井他, 2017; 松山・Morrone, 2020)。

また、多文化保育を実践する際、子ども同士や保育者の間に共通の言語が存在しないことから、「日本語という言葉が話すことができるか・否かが、保育をめぐる「言葉」の扱いが中心的課題」として取り上げられ、これらの子どもの対応は領域「人間関係」よりは「言語」から語られることが多い現状がある(松山・Morrone, 2020, p.64)。汐見(2017)は「語彙を増やす前に、まずは人間関係があり、伝えたい経験がある」と述べるように、外国にルーツを持つ子どもが日本語を習得し、園生活に適応するには、領域「人間関係」の視点から言葉など多文化保育にまつわる課題を見ていく必要がある。例えば、李(2019)は、3歳の中国人幼児2名が幼稚園生活通してどのように日本語を習得したのかについて観察し、1名は他児との関係性を中心に日本語を習得したことに対し、もう1名は大人との関わりから日本語を習得したことがわかった。この結果から、人間関係の在り方によって言語習得の過程が異なるた

め、言語習得や適応支援を行う際は人間関係の在り方を見て対応する必要があることが示唆された。このことから、多文化の保育環境の中で、外国にルーツを持つ子どもたちは適応過程の中で他者との関わりを通してどのようなことを経験し、その経験からどのように変化し、適応していくのかを領域「人間関係」の視点から捉えることが多文化保育を実践する上で必要であると考えられる。

本研究は、外国にルーツを持つ子どもの適応過程や仲間関係の実態を文献研究通してまとめ、多様性や多文化保育の在り方について領域「人間関係」の視点から捉えることを目的とする。また、幼稚園教育要領や保育所保育指針の分析、仲間関係の重要性や、適応における外国にルーツを持つ子どもの発達経路を検討することで、子ども同士の関係性構築への支援についても考察していく。

## 2. 領域「人間関係」と多様性

領域「人間関係」は、保育において「人的環境」に関する領域であり、幼稚園教育要領や保育所保育指針の目標として「他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う」である。また、人と関わる基礎として「自分の力で行動することの充実感を味わう」、「身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情と信頼感をもつ」や「社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける」など、保育者や友達との信頼関係を基盤として、人との関わり方を身につけ、自律心を養うことをねらいとしている。上記の記述に加え、平成29年版の幼稚園教育要領で初めて示された「幼児期の終わりまでに育てほしい姿」との位置づけとして、特に、「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」と関連が深い領域であり、これらのスキルと関わる幼児の発達には同年齢の幼児と教師と共に生活する中で促される。

幼児期の集団活動に関して、『幼稚園教育要領』(文部科学省, 2018)の領域「人間関係」内容の取扱いには、「一人一人を生かした集団を形成しながら人と関わる力を育てていくようにする。その際、集団の生活の中で、幼児が自己を発揮し、教師や他の幼児に認められる体験をし、自分のよさや特徴に気づき、自信をもって行動できるようにすること」と明記されており、人との関わる力を育成するには教師との関わりは勿論のこと、幼児の仲間関係の形成も重要であることが示唆されている。また、『幼稚園教育要領解説』(文部科学省, 2018)に

は、「幼児は集団の生活を通して、相互に影響し合い、育ちあっていく。幼児が集団の中で自信を持って行動できるようになるためには、一人一人が集団の中で認められ、そのよさや特徴が生かされる学級集団の在り方を考えることが必要である」(p.175)と記されている。外国にルーツを持つ子どもが年々増加している保育の現場において、相互に影響し合う幼児の中にはこれらの子どもも含まれるため、「保育者には、日本にルーツがある子どもと関わる力の育成のみならず、外国にルーツがある子どもと関わる力の育成も求められる」のである(大崎ら, 2018, p.238)。

上記の領域「人間関係」の保育内容についての記述が示すように、保育者が外国にルーツを持つ子どもの関わる力の育成が求められているにもかかわらず、これらの子どもの対応は、5領域の保育内容を通して実践するものよりは、「特別な配慮を必要とする幼児」と位置付けられての対応に限定されている可能性がある。実際に領域「人間関係」において多様性がどのように位置づけられているのかを『幼稚園教育要領』や『保育所保育指針』ならびに解説を見ていくと、子どもたちの多様性について言及している箇所に関して、『保育所保育指針』では1か所、『幼稚園教育』には記述がないことが羽田野(2021)の研究で示されている。

『保育所保育指針』(厚生労働省, 2017)において多様性と関わる記述として、「第2章 保育の内容」の領域「人間関係」の内容項目に「③身の回りに様々な人がいることに気付き、徐々に他の子どもと関わりを持って遊ぶ」が見られる。上記の「様々な人」について、『保育所保育指針解説』(厚生労働省, 2018)を見ていくと、「それぞれに異なる個性を持った他の子どもや保護者をはじめ、同じ地域に暮らす高齢者など多様な年代の人や障害のある人、外国人など」と説明されている。また、保育者は、「それぞれの人の特性や多様性に気付くように関わって、人には皆違いがあるということを子どもが実体験として感じとれるように支えることが重要である」と配慮点についても言及している。

また、多様性と関わる記述を『幼稚園教育要領』(文部科学省, 2018)の「第2章 ねらい及び内容」の領域「人間関係」の内容項目を確認したところ、外国にかかわる人々など多様性に関する記述がなく、かろうじて「(13)高齢者をはじめ地域の人々などの自分の生活に関係の深いいろいろな人と親しみをもつ」の「いろいろな人」の中に含まれていると捉えることができる。しかし、「高齢者をはじめ地域の人々」とあるように、

「いろいろな人」は子ども集団の外部に居る人々のことが想定されているとも解釈できるため、ここで述べられている対象者は文化的多様性をもった人々や園内の幼児も含まれているという可能性は言及されていない。このように、幼稚園教育要領の本文では、多様性に関する明確な記述がないにも関わらず、内容項目「(7)友達によさに気付き、一緒に活動する楽しさを味わる」の解説では、子ども同士の違いについて言及されている。「幼稚園は集団での生活の場であり、様々な人々と出会う場である。そこで、幼児は自分と異なる様々な個性を持った友達と接することになる」(文部科学省, 2018, p.165)の記述から、多様性を「個性」として普遍的に捉えていることがわかる。また、友達と一緒に活動することで「互いの感じ方や考え、行動の仕方などに関心を寄せ、それらが行き交うことを通して、それぞれの違いや多様性に気付いていくことが大切である」(文部科学省, 2018, p.165)と追加で解説し、教師は「一人一人のよさや可能性を見だし」、子どもの違いを個性として受け入れ、幼児自身も友達によさに気付いていけるように援助することが言及されている。

『保育所保育指針』や『幼稚園教育要領』の領域「人間関係」における内容から多様性に関する記述がみられ、幼稚園や保育所等は、外国にルーツを持つ人々を含む多様な方に出会う場として期待されているが、「そこに想定されている他者は基本的に地域の人々であり、そこでの多様性は基本的子ども集団の外部に位置づけられていた」ことが示された(羽田野, 2021, p.153)。また、子ども集団の多様性や子ども同士の違いについて、子ども自身が他児と自然な関わりの中なかでそれぞれの人の特性やよさに「気付く」ことを援助することが保育者の役割として位置づけられ、多様な背景を持つ子どもが園生活に適応するために必要とする子ども同士の関係性構築への支援について言及していない。新たな言語や文化環境に慣れる外国にルーツを持つ子どもにとって、仲間関係を含む人的環境に対する適応や関係性の構築を行う上での援助や配慮は特に重要な意味を持つため、これらの子どもの適応や仲間関係の実態を見ていく前に、幼児の発達において仲間関係の重要性や意義について検討する。

### 3. 仲間関係の重要性と意義

#### 1) 仲間との関わりとその重要性

乳幼児期は、子どもの人間関係形成の基礎をつくる大事な時期である。その時期には多くの人と関わりがあり、その中

で保育者や他の幼児に認められる経験を通して自己肯定感が育ち、他者との人間関係を築いていくのである。特に2歳以降、幼児の社会的接触は家族から近隣社会へと拡大し、3歳頃には幼稚園や保育所等に通い始め、新たな集団に属する同年齢の子どもとの接触を通して仲間関係を持つことになる。

仲間関係とは、「同年齢他者との相互作用によって築かれた関係」であり、子どもの社会的能力を促進する重要な役割を果たしている(高櫻, 2007, p.259)。子どもたちは、対等な立場にある仲間とのやりとりや遊びを楽しみ、互いに支え合う情緒的な安定を経験する。また、互いの欲求がぶつかり合い、いざこざや心理的葛藤を繰り返す経験することで、他者の立場や状況を読み取る行動をすることや、自分の欲求や考えを適切に表出することができるようになる。したがって、仲間関係は「互いの欲求を客観的に捉えて調整することといった社会的能力を発達させる社会化経験として重要な意義を持つ」(中村, 2017, p.3)上、そのあり方は後の仲間関係及び大人との関係を規定するものとして重要である。

年齢が近く、同じ興味関心によって共通の行動を取る仲間存在は、幼稚園や保育所等での生活を適応的に生きるために以下の役割や機能を果たしている(中村, 2017)。

1. 情報源: 遊びの役割やルールについての情報を与える
2. 強化者: 注意を向ける、励ます、褒めるなどの肯定的強化と、拒絶する、無視するなどの否定的強化を与える
3. ロールモデル: 仲間の行動を観察し、模倣することで言語や社会的知識や行動を習得する
4. 比較基準: 自分の行動や能力を評価する基準を提供する
5. 物理的援助: 困った時に助けてくれることや、ものを分けてくれる
6. 親密性: 一緒に時間を過ごし、秘密など共有する

上記に示した6つの機能を仲間関係から得られることができれば、子どもは園生活において自分の居場所を確保し、安心感を持ってやりたいことに取り組むことができるようになる。また、仲間集団での遊びやいざこざを中心とした相互交渉から、幼児は他者の意図や情緒に気づき、他者理解と共感を得ることや、年齢や性別、性格特性など社会的地位に関するカテゴリーについて学ぶこともできる。さらに、仲間との相互交渉を通して、集団生活を円滑に行うための社会的規則の理

解を深め、会話の調整や役割に沿って行動するためのコミュニケーション能力や、他者の立場を正しく推論しながら自己統制能力を身につけることができるようになる(斉藤他, 1986)。このように、仲間関係は社会的発達に多大な影響を与えているため、仲間と適切な関係を持っていない子どもは園生活での適応につまずき、学習面でも遅れを取るなど、様々な挫折に直面することとなるため、関係性構築がうまくいかない要因を理解し、対応していくことが重要となる。

## 2) 仲間関係をうまく持てない背景

保育現場では、仲間関係をうまく構築できない幼児が多く存在し、仲間集団に参加することが困難となる要因として、子どもの年齢、特性、経験値などが挙げられる。仲間関係をうまく構築できない幼児は、他児といざこざを頻発することが多く、社会的スキルの未熟さから同年齢の幼児から拒否や無視されることがある。他児との関わりが困難である背景には、自己中心性など認知発達の未熟さから他者の立場になって考えることができないことや、情緒発達の未熟さから自分の感情や行動をコントロールすることができないことから起因することがある。また、家庭内の不安定な状況が反映される場合や、外国籍児が直面する言葉やコミュニケーションが取れないことから遊びがスムーズに共有できないケースもあるため、仲間との関わりに困難を持つ子どもの問題を個人特性や社会的スキルのみならず、それを困難とする環境的要因を見ていく必要がある(高櫻, 2007)。

倉持・柴坂(1996)は、仲間との関わりに問題を抱えている子どもであっても、園の環境が「周囲にたくさんの友達がいる開いた状況」であれば、他児や保育者との遊びを中心とした関わりを通して改善することが可能であると述べる。理由として、仲間の遊びに入れない拒否児や無視児は、他児との相互作用に必要なスキルや知識が不足しているのではなく、他児と同じ場で遊ぶ経験が不足しているため、相手と一緒に行うのに適した遊びを提案することができないために仲間関係を発展させられないことを湯沢ら(1991)の研究からわかったからである。これらの子どもは、遊びのイメージやテーマを共有するための方略や言葉を学習することで、同年齢の幼児との遊びを継続し、関係が形成されることが可能である。また、保育者は他児との相互作用を学ぶ場を保証し、遊ぶ経験を重ねることができるよう支えることで、仲間とうまく関われない子どもでも他者との相互作用することで社会的能力の獲得や園生

活に適応することができるようになる。これらの知見を踏まえて、外国にルーツを持つ子どもは仲間関係につまずく要因を持つため、これらの子どもの適応や仲間関係の実態を見ていき、その実態から関係性を構築する上で必要な支援について考察する。

#### 4. 外国にルーツを持つ幼児の適応や仲間関係

##### 1) 外国にルーツを持つ子どもの適応の捉え方

外国にルーツを持つ子どもが保育所等に適応する過程は、日本語の習得、他児との仲間関係形成、集団生活のルール獲得等、様々な観点から先行研究や事例から取り上げられている(管田, 2006; 李, 2019)。これらの先行研究は、適応を「個人内の一方的な学習プロセス」として捉え、子どもが「日本の社会で生活する上での技術や知識を獲得し、他児との差異がみえなくなること」(管田, 2006, p.105)を適応とみなすため、幼児が保育所の人的・物的環境との関わりを通して、どのように自己変容し、心理的な安定を得られているのかなど、内面的な側面が見落とされていると言える。真嶋ら(2017)は、幼児の園への適応を「幼児と環境との相互作用により、幼児が心理的な安定を得ながら、環境との適切な関係を構築すること」(p.43)と定義し、適応の基準として、「個人の行動が社会の規範や慣習に合致していて、個人と社会的環境との間に適切な関係が保たれていること」と「そのことによってその個人の感情が安定していること」(p.42)の2つの基準を満たす必要があると述べる。

真嶋らの定義をもとに外国にルーツを持つ幼児の適応を捉えると、幼児が園という集団での生活において言語習得の有無、他児との関わりの有無、集団生活のルールの獲得の有無など目に見える現象のみに着目するのではなく、その子どもが園の物理的・人的環境との相互作用によってどのようなことを経験し、その経験が子どもにとってどのような発達の意味があるのかを関わる他者が理解し、その幼児が「個人の感情が安定」できる支援を行い続けることが大事であると考え。上記の視点を念頭に、外国にルーツを持つ子どもが入園後の適応過程の実態をまとめ、これらの子どもが他児との関わりの中でどのようなことを経験し、どのように適応的に変容していくのかを見ていく。

##### 2) 外国にルーツを持つ子どもの適応過程の実態

外国にルーツを持つ子どもの大半は日本の園生活に慣れ、

環境に適応していることが先行研究や実態調査から見受けられる。岡野(2017)は日本語を母語としない幼児が入園している保育所に勤めている保育士の質問調査の中で、これらの子どもたちが園生活に慣れるまでの期間について尋ね、88.8%が3か月くらいまでに園生活に慣れた結果が見られた。しかし、保育園生活になれるまでに1年以上かかった幼児が5.2%いたことから、全ての子どもがすぐ慣れると限らないことがわかった。また、全国幼児教育研究協会(2017)は、幼稚園での外国人幼児の受け入れ時の課題について調査し、教師が入園当時の様子について気になった外国人幼児の姿とそれらの姿がどの時期に見られなくなったのかについて尋ねた。入園当時に「よく見られた」気になった姿として、「教職員からの指示がわからない」が59.6%、「絵本に興味をもたない、楽しめない」が29.1%、「列に並んだり、順番をまったりしない」が28.5%、「話をしようとしめない」が26.6%、「友達と遊ばない」が17.6%と続く。

これらの気になる姿は6か月以内に約50%がみられなくなり、岡野(2017)の調査結果同様、外国とつながる子どもは半年が経つと教師や友達の話が分かるようになり、学級の中で安定し、適応するという結果が見られた。しかし、この研究からは、外国人幼児の入園時の年齢が高いほど、気になった姿の未解決率は高い傾向にあることも見受けられ、適応につまずく子どもは自分の思いを表現することに課題があると推察される。このような適応へのつまずきは、発達による関わりの違いからくるものであり、3歳時に入園した外国にルーツを持つ幼児は、言葉でのコミュニケーションよりも表情や遊びの中で動きをまねるなどで楽しみ、他児と言葉を介さずに遊ぶことが多いのに対し、言葉で気持ちを伝えあうようになっている5歳児はただ一緒に遊ぶだけでは、関係性の構築が難しくなる。5歳の学級の中に入っていく外国人幼児にとって、子ども同士が交わす言葉が複雑になっていること、自分が伝えたくても伝わらない、言えないジレンマ等の難しさがあることで、年齢によって仲間関係の形成や適応につまずきを経験しやすいことが示唆され、適応的な支援を行う上では、これらの幼児が何に困っているのかをしっかりと捉えて関わっていくことが求められるのである。

外国にルーツを持つ子どもが適応につまずく要因は年齢以外にも存在する。木浦原と真宮(2014)の保育士を対象とした子ども同士の関わりについてのインタビューから、外国籍の子どもの性格や日本語の習得状況によって子どものクラス内

での様子が異なり、言語の壁や文化の違いによってなかなかクラスに馴染めない子どもや、友だちが嫌がることをしてしまう子どもなどが存在することが示された。園の環境に馴染めない幼児は適応できる幼児と比べ、言語的なつまずきがあることはこの研究で伺えたが、それが仲間関係形成においてどのような影響を及ぼしているのかについて検討されていない。これらの関連性を解明していくことが支援方法を考える上で大事であることから、次の節では、子どもの適応と関連する言語習得と仲間関係の形成について検討を行う。

### 3) 外国にルーツを持つ子どもの適応と仲間関係

幼児が新たな環境に適応できるか否かの主要な要因の一つとして人間関係の構築があり、幼児を取り巻く様々な関係性の中で適応を捉えることが大事である(真嶋ら, 2017)。適応における保育者の役割について、保育者は家庭と園を結ぶことや幼児と仲間を結ぶという橋渡しの役割を担い、「安全基地」として幼児が周囲の環境に関わる人間関係の土台として機能すると多くの先行研究から知見の貯蓄があることに対し、仲間関係が適応において果たす役割やその実態に焦点を当てたものが少ないのが現状である。外国にルーツを持つ子どもの仲間関係について日本国内で行った先行研究では、斎藤と松永(1993)の研究があり、外国にルーツを持つ幼児が学期の途中に入園することで既存の仲間関係に変化がみられることが示された。しかし、この研究からは、外国籍の幼児が新たな人間関係の中でどのようなことを経験し、仲間関係を築けたのかについて検討されていない。

海外の文献からは、外国にルーツを持つ幼児が入園後の適応過程を言語習得と仲間関係形成と結びついて研究しているものが存在する。Meyerら(1994)の研究から、外国にルーツを持つ子どもたちは教室で使用する言語を母語としないため、入園した数か月間、社交やコミュニケーションの場面で不慣れな状況に直面することが多く、教室での活動参加に困難が生じる実態に直面していることを示された。これらの子どもは、言語面のハンディから他児とのやりとりができず、他児から拒否されることによって孤立することが多く、仲間から情緒的なケアや安心感につながる援助を得られないことから良好な仲間関係を形成・維持することにつまずくのである(Cummins, 1996: 高櫻, 2007 Wentzel 他, 2012: van der Wilt 他, 2020)。

新しい言語と文化環境に直面する外国にルーツを持つ子

どもの孤立された状況は、集団においての社会的地位にも影響をしている。Neitzelら(2019)は、移民と非移民の幼稚園児の社会的やりとりを比較した結果、移民の幼児は非移民の幼児と比べて仲間に拒否や排除される場面が多く、仲間内の地位も低く、リーダーになる機会が少ないことがわかった。この研究から、同年齢の幼児とのやりとりが少ないことは、外国にルーツを持つ子どもが教室で使用する言語の習得、新しい環境への適応、社会情緒的発達に影響を及ぼすことを意味し、適応において言語習得と仲間関係の形成が深く関連していることが推測される(Han, 2010)。

Tabors(2008)は移民など第二言語を学ぶ幼児たちは、新しい言語を理解し、話せるようになるには、その言語を話す仲間に受け入れられることが前提であると述べる。しかし、仲間に受け入れられるには一定の言語能力が必要であるため、これらの幼児は二重拘束(double bind)に直面するのである。NemethとBrillante(2011)は、教室で使用する言語を習得していない幼児は、言語的コミュニケーションが難しいことから行動でコミュニケーションを図り、適応できない葛藤を、①攻撃、苛立ちや抵抗の行動化(acting out)、②食事を食べない、おもらしをする、爪をかじる、髪の毛を引っ張る等のストレス行動、③悲しみによって引っ込み思案になる、④集団活動に参加せず、反抗的な態度などで示す時があると述べた。これらの行動は他児を遠ざける結果をもたらすことが多い上、外国につながる子どもは言語で意思疎通が難しいことから他者の意図を読み取ることができないことから、いざこざに巻き込まれ、孤立しやすい状況に陥りやすいといった研究結果が見られた(van der Wiltら, 2020)。

言語的なハンディは他児との関係性につまずきをもたらす以外にも、外国籍の子どもたちの社会・情緒的発達に影響することがわかった。Han(2010)は、幼稚園から卒業するまでに教室で使用する言語を習得していない子どもは言語を習得した子どもと比べて、自己抑制力と対人能力が低く、それらの子どもが小学校5年生になった時に抑うつなど問題行動の内化が多く見られたため、言語的ハンディの影響は長期に渡って見受けられることがわかった。これらの研究から、言語的コミュニケーションの発達と社会的発達は相互的に関連し、教室で使用している言語を話せない子どもたちは仲間とのやりとりの機会が少ないことから、一人遊ぶの時間が増え、言語的・社会的発達が停滞する状況に置かれていることが示唆された。言語や仲間関係のつまずきが改善されない場合、外国

にルーツを持つ子どもたちは、他児と比べて社会、情緒、認知の発達にも大きなハンディを背負うこととなる。また、言語の習得は関係性形成と関連して発達することから、保育者はこれらの子どもの言語支援を行うのみならず、外国にルーツを持つ子どもと他児との肯定的なやりとりを行う機会を作ることが、園生活に適応するために欠かせない条件であり(Halle 他, 2014)、適切な援助や関わりを行うには、外国にルーツを持つ子どもが他者との関わりの中でどのように言語を習得しているのか、その過程や独自の発達経路を理解する必要がある。

## 5. 外国にルーツを持つ子ども独自の発達経路

新たな言語や文化環境に入った際、外国にルーツを持つ子どもたちは第二言語習得するために、モノリンガル児(単一言語話者)と異なる独自の発達経路をたどる。第二言語を獲得する過程には個人差は見られるが、子どもたちは以下に示してある発達段階を順序的にたどって新しい言語環境に慣れていくと考える(Tabors, 2008)。

1. 母語の使用 (Home Language Use)
2. 沈黙期 (Nonverbal Period)
3. 単語や言い回しの表出  
(Telegraphic and Formulaic Speech)
4. 第二言語の使用(Productive Language Use)

上記の発達経路は言語発達中心としたものではあるが、言語発達は仲間関係や仲間とのやりとりの頻度などに左右されるため、外国にルーツを持つ幼児の適応を社会的発達や人間関係と関連してみていく必要がある。特に入園した最初の数か月間は、第二言語でのコミュニケーションができないことから他者に誤解されやすいため、幼児の発達状況や言語的サポートを行うには、外国籍の子どもの発達の姿を捉え、その姿から他児とのやりとりと関連して見ていく必要がある。

### 1) 母語の使用

新たな言語環境に身を置かれた幼児には、園生活を送る中で、①母語を話し続けるか②話すのをやめるか、この二つの選択肢しかない状況に直面する。Saville-Troike(1987)は、第二言語を習得する子どもの言語習得について研究し、3歳から7歳の子どもたちは周りに理解されていないに関わらず、母語を使い続ける様子(dilingual discourse)が数週間から数か月見られたことを発表した。期間の長さには個人差があるが、母語を話し続ける姿は特に遊具遊びなどの場面で観察

され、他児から想定した反応が戻ってこない経験が重なることで、他児とのやりとりにおいて母語が通用しないことを理解し、母語の使用を控えるようになる。

### 2) 沈黙期

沈黙期に入ると、第二言語を習得している幼児は言葉を発するのをやめる、もしくは母語を話す方のみ会話するようになる。沈黙の期間は幼児の年齢が影響している可能性があり、年少児は年長児と比べて沈黙を貫く期間が長い傾向がみられる(Tabors, 2008)。幼児の言葉を発さない姿は一見不応のサインとして捉えられがちだが、言語習得の過程において普遍的にみられる現象であり、第二言語習得者にとって言語習得や集団のルールを学習するために必要な時期である(Halle 他, 2014)。

沈黙期に入った幼児は言葉を発さない代わりに表情で訴える、指差しをする、物を見せる、他児の行動をまねるなど、非言語的コミュニケーションを通して他者とのコミュニケーションを試み、新しい言語が場面にに応じてどのように使われるのかを学習している。これらのコミュニケーション手段は新たな言語環境の中で教師など大人と意思疎通を行うには有効ではあるが、同年齢の仲間とのやりとりにおいては意図が伝わらないことからやりとりが成立しない場合がほとんどである(Tabors, 2008)。また、外国にルーツを持つ子どもの非言語的手がかりは適切に読み取られないことから、他児に赤ちゃん言葉で話しかけられるなど年下扱いされることや、話しかけても理解されないと捉えられることで、集団活動中に名前を呼ばれないなど無視される場合がある。このような対応を受けることで、外国にルーツを持つ子どもたちは次第に言語的手段を用いらないと、仲間に入れてもらえず、見過ごされることを悟り、第二言語の表出を試み始めるのである。

### 3) 単語や言い回しの表出

外国にルーツを持つ幼児は言語表出する前段階として、「積極的な観察」(spectating)や「復唱」(rehearsing)を通して言語の使用方法に関する情報収集を行うのである(Tabors, 2008)。積極的な観察を行っている際、幼児は集団活動の中で他児の近くでその場で生じている会話を聞き入るのである。また、観察する中で幼児は教室で使用している単語やイントネーションを他児と遊んでいる際に小さな声で反復し、「復習」することで言語を表出する準備を行う(Saville-Troike,

1987)。これらの「下準備」や言語の練習を繰り返すことで、幼児は遊びなどの場面で、物や場所など単語や「こんにちは」「さようなら」など日常で良く使用する言い回しを表出するようになる。幼児はこのような表出を、最初は主に大人や教室の言語を母語としない幼児の間でのみ表出を試みるが、使用を繰り返すにつれ、他の幼児とのコミュニケーションの中でも使用を試みるようになるのである(Tabors, 2008)。

#### 4) 第二言語の使用

外国にルーツを持つ子どもが園生活で頻繁に使用する単語や言い回しを獲得すると、次第に他者との言語的やりとりを通して、言葉のレパートリーを増やしていくのである。これらの子どもは、他者との関わりの中で様々な社会的・認知的戦略を用いて関係性を構築しながら言語を習得するのである(Wong Fillmore, 1979)。以下が言語習得において子どもが良く使用する戦略例である(Tabors, 2008)。

##### ① 状況を把握できていなくても、とりあえず集団活動に参加する(社会的戦略)

この戦略は言語獲得において最も重要なステップである。集団活動に参加することで集団場面に応じた言語がどのように使用されているのかを知ることができるため、この戦略を使用することをためらう幼児は他者から孤立され、言語的な接触を得ることができない不利な状況に陥ることとなる。

##### ② 会話の内容が活動と関連していると想定し、推測する(認知的戦略)

参加している活動で頻繁に使用されている単語と他者との行動のマッチングを行うことで、他者の行動を観察しながら模倣してみることができ、環境と言語の関連性を捉えられるようになる。

##### ③ 参加者に言語が話せる印象を与える(社会的戦略)

獲得した単語や日常で頻繁に使用する言い回しを場面に応じて使用し、他児と関わる機会やきっかけを自ら作ることで、より多くの言語体験を得られるようになり、仲間であることをアピールすることができる。

##### ④ 知っている言語的表現を使ってみる(認知的戦略)

失敗を恐れず、とりあえずやりとりの中で話してみることで、他者との会話のキャッチボールを通して語彙や言葉のレパートリーを増やすことを可能とする。この戦略を使うことをためらう幼児は言語の習得により長い時間を費やすこととなる。

##### ⑤ 他児に援助を求める(社会的戦略)

新しい言語に関する情報を得るには、教室で使用する言語を話せる他者と常に言語的接触を行える状況に身を置くことが大事である。援助してくれる友達の存在は言語習得の手助けになるのみならず、社会的に孤立した状況から抜け出し、仲間との関係を深める状況を作ることを可能とする。

上記の戦略例から、外国にルーツを持つ子どもは他者との積極的な関わりの中で言語の使用方法を習得していることが示され、これらの子どもの園生活に適応する上で、保育者は子どもがどのように他児と関わっているのかに注目しながら支援を行う必要があることがわかった。

#### 5) 発達の個人差や関わりを増やす援助について

外国にルーツを持つ子どもが第二言語を習得する過程における発達経路を概観した結果、新たな言語環境に慣れるためには、母語の使用、沈黙期、単語や言い回しの表出、第二言語の使用といった4つの段階をたどることがわかった。各段階で見られる言語使用状況や関わりのパターンは順次的に発達していくが、言語を習得する過程において、子どもは各段階で習得したテクニックと新たに獲得したスキルを合わせ、園生活に適応できるための足掛りとしている。

また、外国にルーツを持つ幼児は言語を習得するために、様々な社会的・認知的戦略を他者との関わりの中で積極的に応用することで他児との関係を深め、園生活に適応していくことがわかった。Tabors(2008)は、他者との関わりの中で幼児がこれらの戦略を実践することができるかどうかは子どもの年齢、意欲、言語接触度や、性格が関連するため、新しい言語環境への適応や言語習得の進捗に個人差が出るかと述べる。これらの知見を踏まえて適応するための支援を考える時、保育者は幼児の個人特性や環境的要因を考慮しつつ、支援において他児との関わりを増やし、言語的接触が行える状況を作ることが大事であることが明らかとなった。

## 6. 外国にルーツを持つ子どもの発達や適応を考慮した支援

### 1) 他児との関わりを増やすための支援方法

NemethとBrillante(2011)は、外国にルーツを持つ子どもが安心して通園し、関係性を構築できる環境設定を行うには以下の支援を行うことを推奨している。

#### ① 外国籍等の子どもの保護者に家で使用している言語に関する調査票を渡し、調査票の内容に沿って面談や電

話でのやりとりを重ね、家庭での言語使用の事情を理解する

- ② 子どもが母語で日常的に使用する単語やフレーズをリスト化し、保育者はリストの中の 10～20 の単語やフレーズを子どもが入園前に学んでおくようにする
- ③ 子どもがクラスの一員として実感を持てるよう、慣れ親しんでいる絵本、パズル、ポスター、ゲームや音楽など、子どもの文化を反映したものを教室内に設置する
- ④ クラスにいる子どもたちに外国にルーツを持つ子どもと視線を合わせながら声掛けを行う、ゆっくり、分かりやすい言葉で話しかけるなど、意志疎通がしやすい関わり方を伝授する

Hirschler(1994)は、外国にルーツを持つ子どもは教室で使っている言語でコミュニケーションを取れないことから、クラス内の言語的サポートは主に保育者が担っている状況を問題視し、環境への適応において保育者の役割は、意思疎通が難しい外国籍等の子どもと教室で使用する言語を母語とする子どもたちをつなげることでであると述べる。Nemeth と Brillante(2011)の支援方法は、外国にルーツを持つ子どもと他児との関わりを増やし、言語的接触が行える状況を作るものであり、これらの支援方法は実践的に応用することが支援の幅を広げることにつながるのである。Tabors(2008)は、上記の支援方法を応用的に実践し、②の子どもが母語で日常的に使用する単語やフレーズを保護者にレコーダーで録音し、保育者が録音したものをきいて学習する以外に、クラスの子どもたちに聞いて学んでもらうことで有効活用できると述べた。また、新しい環境に慣れず、分離不安の外国籍等の子どもに保護者の声を聴かせることで不安を軽減させることにも使用できると提案した。上記の応用的実践以外にも、言語での意思疎通が難しい子どもがより言語的接触が行えるように小集団での活動を増やすことや、外国籍等の子どもが孤立しないよう、言語バディの役割をクラスの子どもに任せ、共に行動できるようにする間接的な支援を行うことが他児との関わりを増やすのに有効であることがわかった(Hirschler, 1994)。

## 2) 支援の意義

外国にルーツを持つ子どもの適応を促進するための支援方法を考えた際、真嶋ら(2017)の定義にも示されている通り、保育者の援助は、①幼児が環境との相互作用によって心理的な安定を得られるか、そして②これらの幼児が周りの大人

や子どもなどの人的環境と適切な関係性を構築することができるのか、といった条件を満たす必要がある。Nemeth と Brillante(2011)が提案した4つの取り組みはまさしく上記の 2つの条件を満たした支援方法であり、仲間との関わりを通して言語を獲得する外国にルーツを持つ子どもの発達を踏まえた実践である。また、これらの取り組みは仲間との関わりに困難を持つ子どもを問題視し、その子どもにスキルを学習させることに注力する従来の援助と異なり、湯沢ら(1991)が指摘した他児と同じ場で遊ぶ経験の不足を補うことで他児との関係形成を援助する取り組みである。したがって、上記にまとめた援助方法は多様な子どもが存在する保育現場で取り入れるべき支援であり、領域「人間関係」が目標として掲げている、「他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立を育て、人と関わる力を養う」実践であると言える。

## 7. まとめ

本研究は、外国にルーツを持つ子どもが保育環境へ適応する過程の中で仲間との関わりを通してどのようなことを経験し、その経験からどのように適応的变化を成しとけるのかを領域「人間関係」の視点から検討した。領域「人間関係」において多様性がどのように位置づけられているのかを『幼稚園教育要領』や『保育所保育指針』の記述を分析することで、多様性は「人間関係」の保育内容において子どもの「個性」として普遍的にとらえられているため、保育者は子ども同士の関わりにおいての支援を多様な背景を持つ子どもの「よさに気付く」援助に留めていることから、子ども同士の関係性を構築する視点が見落とされていることがわかった。

また、幼児の発達において仲間関係の果たす役割や重要性を検討する中で、子どもは他者とのやりとりを通して他者理解、社会的規則の理解、自己統制力など社会、情緒、認知的能力を身に付くため、適切な仲間関係を持つことは園の適応においては欠かせない条件であり、外国にルーツを持つ子どもの仲間関係に焦点を当てながらこれらの子どもの支援を考える必要があることが明らかとなった。外国にルーツを持つ子どもの適応過程に関する先行研究の概観を通して、これらの子どもの大半は入園半年以内に園生活に慣れていくが、適応するまでに教室で使用する言語を話せないことから、他児から疎外されるなど仲間関係の構築につまずくことがわかった。外国にルーツを持つ子どもが第二言語を習得する過程や発達経路を見ていく中で、言語の習得は仲間とのやりとり

があつて初めて可能となるため、適応するための支援を考える時、保育者はこれらの子どもの言語的支援のみに力を入れるのではなく、他児との関係が構築できるための手助けを行い、子ども同士の関わりを広げる援助を行うのが鍵となることが示された。

したがって、多様な背景を持つ子どもの保育を領域「人間関係」の視点から捉えた際、保育者が子どもの違いや個性を把握し、受け入れるのみの対応では不十分であり、外国籍児など配慮を有する子どもたちと関わる上でクラスの子どもたちが具体的にこれらの子どもとどのように関わっていくのかを伝授するなど、より能動的に子ども同士の相互作用や関わりを増やすための取り組みを行う必要があると言える。これらの課題は国立教育政策研究所(2020)が行った海外の8か国(チリ、デンマーク、ドイツ、アイスランド、スコットランド、イスラエル、韓国、ノルウェー、トルコ)と日本の保育実践の比較調査の結果からも伺える。この国際調査から、他国と比べて日本の保育者は子ども同士が「互いに助け合う」「共有する」「励まし合う」「仲間に入れる」などの向社会的行動への促しや集団内の具体的な振る舞いを他国と比べて示していないことがわかった。これは、領域「人間関係」において、既存の幼児教育・保育方針が示している「一緒に活動する楽しさを味わう」というあいまいな目標に対する実践では不十分であり、保育者は他者に対する振る舞い方を子どもたちに一つひとつ具体的に示すことが必要であることを意味し、これらの実践が多文化保育以外でも考慮していくべき課題であると言える。

## 引用参考文献

- Wentzel, K., Donlan, A., and Morison, D. (2012). Peer relationships and social motivational process. In: Ryan, A., and Ladd, G. (eds). *Peer Relationships and Adjustment at School*. Charlotte, NC, Information Age, p. 79-108.
- Wong Fillmore, L. (1979) 'Individual differences in second language acquisition,' in Fillmore, C., Kempler, D., & Wang, W. (eds) *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*, New York: Academic Press. p. 203-228.
- 大崎千秋・大森弘子・安里和晃 (2018) 『保育内容「人間関係」の講義に必要な外国にルーツがある子どもとの関わり方の留意点』。名古屋柳城短期大学研究紀要, 第40号, p.237-250.
- 岡野雅子 (2017) 『日本語を母語としない幼児に対する保育現場における支援—言葉に着目して—』, 東京福祉大学・大学院紀要、第7巻第2号, p.115-124.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, CA. California Association for Bilingual Education.
- 管田貴子 (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, 第44巻第2号, p.104-113.
- 木浦原えり・真宮美奈子 (2014) 『外国人の親をもつ子どもの保育に関する研究：入所児童数が多い山梨県内の保育所の事例を中心に』山梨学院短期大学研究紀要, 第34号, p.74-87.
- 鬼頭弥生 (2020) 『ルーツの異なる子ども同士の関わり方について—保育士の抱える葛藤に焦点をあてて—』, 東海学院大学短期大学紀要, 第46号, p.1-13.
- 倉持清美・柴坂寿子(1996)『幼稚園生活を通した子どもの変容—ある問題を抱えた子どもの事例から—』, 保育学研究, 34(2), p.16-23.
- 厚生労働省 (2017) 『保育所保育指針』, フレーバル館.
- 厚生労働省 (2018) 『保育所保育指針解説』, フレーバル館.
- 国際教育政策研究所(2020)『幼児教育・保育の国際比較—質の高い幼児去育・保育に向けて—(OECD 国際幼児教育・保育従事者調査 2018 報告書)』, 明石書店.
- 斉藤こずゑ・木下芳子・朝生あけみ (1986) 「仲間関係」: 武藤隆・内田伸子・斉藤こずゑ編著, 『子ども時代を豊かに—新しい保育心理学』, 学文社, p.59-111.
- 斉藤こずゑ・松永あけみ (1993) 『異文化児のいるクラスの仲間関係とコミュニケーション』, 日本心理学会第57回大会発表論文集, p. 350.
- 咲間まり子 (2020) 『保育者のための外国人保護者支援の本』, かもがわ出版.
- Saville-Troike, M. (1987). *Dilingual discourse: the negotiation of meaning without a common code*. *Linguistics*, 25(1), p. 81-106.
- Saville-Troike, M. (1988). *Private speech: evidence for second language learning strategies during the 'silent' period*. *Journal of Child Language*, 15(3), p. 567 - 590.
- 汐見稔幸 (2017) 『保育所保育指針ハンドブック—2017年公示版』, 学研.

- 全国幼児教育研究協会 (2017) 『幼児期における国際理解の基盤を培う教育の在り方に関する調査研究—外国籍等の幼児が在園する幼稚園の教育上の課題と成果から—』。  
<http://zenyoken.org/wp-content/uploads/2016/05/HP%E7%94%A8%E3%83%87%E3%83%BC%E3%82%BF.pdf> (2022年1月6日閲覧)
- 高櫻綾子(2007)『幼児期の仲間関係に関する研究の動向』, 東京大学大学院教育学研究科紀要, 第46巻, p.259-267.
- 高濱裕子・無藤隆 (1997) 『移行期の仲間関係-新入園児の参入にともなう進級児の相互作用の変化-』, 日本家政学会誌, Vol. 48 No. 4, p.279-287.
- Tabors, P (2008). One Child, Two Languages: A Guide for Early Childhood Educators of Children Learning English as a Second Language. Maryland, USA, Paul H. Brookes Publishing Co.
- 谷口正子 (2004) 『多文化共生保育を考える』国際人権ひろば, No.54.  
<https://www.hurights.or.jp/archives/newsletter/section2/2004/03/post-142.html> (2021年12月28日閲覧)
- Neitzel, C, Drennan, K, & Fouts, H. (2019) Immigrant and Nonimmigrant Children's Social Interactions and Peer Responses in Mainstream Preschool Classrooms. *Journal of Educational Research*, vol.112 (1), p. 46-60.
- Nemeth, K. & Brillante, P. (2011) Dual language learners with challenging behaviors. *Young Children* 66(4), p.12-17.
- 中村多見(2017)『乳幼児期における仲間関係の発達—「保育内容 人間関係」における育ちあう保育の提案に向けて—』, 高松短期大学研究紀要, 第68号, p. 1-11.
- 羽田野真帆 (2021) 『領域「人間関係」における文化的多様性の位置づけに関する検討—「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」の内容分析—』。常葉大学健康プロデュース学部雑誌, 第15巻第1号, p.147-153.
- Halle, T., Whittaker, J., Zepeda, M., Rothenberg, L., Anderson, R., Daneri, P., Wessel, J., and Buysse, B. (2014). The social-emotional development of dual language learners: Looking back at existing research and moving forward with purpose. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, p.734-749.
- Han, W. (2010). Bilingualism and socioemotional well-being. *Children and Youth Service Review*, 32, p.720-731.
- Hirschler, J.A. (1994) Preschool Children's Help to Second Language Learners. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14, p. 227-240.
- van der Wilt, F., van der Veen, C., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2020). Language Abilities and Peer Rejection in Kindergarten: A Mediation Analysis. *Early Education and Development*, 31(2), p.269-283.
- 法務省 (2020)「在留外国人統計(旧登録外国人統計)統計表」  
<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?lid=000001277096&layout=datalist>  
(2021年12月28日閲覧)
- 真嶋梨江・岡山万里・高橋敏之・西山修(2017)『幼児の園への適応とその支援に関する文献展望』, 岡山大学教師教育開発センター紀要, 第7号, p.41-50.
- 松山有美・Morrone, M. (2020) 『米国における保育の多文化化に関する現状と課題(2)—メリーランド州の多文化保育と「言葉」に関する保育指導方法—』, 子ども学研究論集, 12, p. 63 - 70.
- 三井真紀・韓在熙・林悠子・松山有美 (2017) 『日本における多文化保育の政策・実践・研究の動向と課題』。九州ルーテル学院大学, VISIO, 第47号, p. 31 - 41.
- 三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング (2020) 『保育所等における外国籍等の子ども・保護者への対応に関する調査研究』。  
<https://www.mhlw.go.jp/content/11900000/000756537.pdf>  
(2022年1月6日閲覧)
- Meyer, C., Klein, E., and Cenishi, C. (1994). Peer relationships among 4 preschool second language learners in "Small-group time". *Early Childhood Research Quarterly*, 9(1), p. 61-85.
- 文部科学省 (2018) 『幼稚園教育要領(平成29年公示)』, 東山書房.
- 文部科学省 (2018)『幼稚園教育要領解説』, フレーバル館.
- 李如意 (2019) 『中国人 3 歳児の幼稚園生活への適応過程に関する事例研究』, 子どもの日本語教育研究会 第4回大会ポスター.  
<https://www.kodomo-no-nihongo.com/files/uploads/%E3%83%9D%E3%82%B9%E3%82%BF%E3%83%BC4%E3%80%80%E6%9D%8E%E5%A6%82%E6%84%8F.pdf>  
(2022年1月6日閲覧)
- 湯沢正通・白川佳子・大山摩希子・石橋尚子・立元真 (1991) 『5歳児による仲間の好きな遊びの推測と遊びの提案』, 教育心理学研究, 39(3), p.288-297.