

## 研究論文

## 中国人3歳児の幼稚園生活への適応 —日本語発話の産出と母語使用に注目して—

李 如意・浜田 麻里

## キーワード

日本語習得, 母語使用, マイクロ・エスノグラフィー, 関係性の構築, 母語支援者

### 1. はじめに

在日外国人は年々増加しているが、外国人の子どももまた同様である。3歳児に限ると2019年（12月）現在20,085人が在留しているが（出入国在留管理庁, 2020）、これは日本全体の3歳児人口推計1,000,944人（10月現在。総務省統計局, 2020）の2.0%を占めている。2019年に外国人労働者の受け入れを拡大する改正入管法が成立したことに伴い、長期的には在日外国人はますます増加し、子ども達の人数も増加することが予測される。

多くの先行研究で日本語がほとんど話せずに幼稚園、保育園（以下、幼保連携型認定こども園も含めて幼稚園等とする）に就園する子どもの直面する困難が指摘されている（例えば中西・宮川, 1994, 山田, 1998）。しかし、文部科学省の「日本語指導が必要な児童生徒に関する調査」では小学校以上の児童生徒だけが対象とされており、就学前の幼児については、その数は不明である。

行政的には、「幼稚園教育要領（文部科学省, 2017）」「保育所保育指針（厚生労働省, 2017）」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領（内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2017）」において子どもや保護者の多様な言語や文化への配慮の必要性が明記されるようになった。

ただ、実際の受け入れにおいては、現場で試行錯誤が繰り返されている状況である。各園での取組みの実態については、全国幼児教育研究協会（2017）のアンケート調査によってその一端が明らかになった。今後は幼稚園等での実践とその成果を具体的な文脈の中でより細かく検討することで受け入れ体制の在り方の議論を深める必要がある。

そのヒントを得るため、中国語母語話者である筆者は、日本語の集団に初めて入る2人の中国人3歳児を受け入れた幼稚園で1年間の参与観察を行った。本研究では、2人の幼稚園生活への適応過程を日本語と母語である中国語の産出の様子に焦点を当てながら分析する。なお、本稿における「適応」とは幼児が安心して自己を発揮できる状況になることをいう。

### 2. 外国人幼児の適応に関する研究

外国人幼児の園生活や言語使用に関する研究には、中西・宮川（1994）、柴山（2001, 2002, 2006a）、越中・前田（2003）、久富（2004）、黄ほか（2018）等がある。

そのうち、柴山（2001, 2002, 2006a）の一連の研究は、留学生家族の子どもが保育園生活の中で保育者に期待される行為とともに日本語をどのように習得するのかを詳細に分析

したものである。そして、行為形成と発話形成は別個に進行するものではなく、「相互に入り込んで進行する発達の基本的過程（柴山，2001，p.177）」であり，この二つは「相互に他を必要として成立（同 p.179）」しているとした。

発話形成について柴山（2001）は，周囲の日本語話者が行為と一体化して発する発話の中から，自分の状況に最もフィットする発話を選び取って借用することから始まり，試用を重ねながら発話の意味が確定されていくとした。また，発話是对話的行為と密接に結びついており，活動における対人関係のあり方を組織化しているとしている。

黄ほか（2018）では中華系幼稚園でのバイリンガル保育者がいる環境での保育の実態について分析がなされている。しかしながら，日本語話者が主体の幼稚園等での母語使用や母語支援者について中心的に分析した研究は見あたらない。

### 3. 研究の概要

#### 3-1 研究の目的

本稿では，日本語の集団に初めて入る2人の中国人3歳児がどのような過程を経て幼稚園での生活に適応していったかを，とくにそのために重要な役割を果たすと思われる日本語と母語である中国語の発話産出過程に焦点を当てながら明らかにする。その際，柴山（2001）にならい，幼児の日本語習得は活動からことばだけを取り出して覚えるわけではないという立場に立ち，発話が周囲の人々とのどのような関係性を背景に産出されるかを見ていく。幼稚園の中での関係性の構築はすなわち日本の幼稚園生活への適応に他ならない。日本語の獲得を幼稚園生活への適応の一部とみなし分析していく。

#### 3-2 研究の方法

##### 3-2-1 研究の手法

本研究は，保育活動の中で対象児及び彼らの周りでおこった状況をエスノグラフィーの手法を用いて観察する。エスノグラフィーは行動主義心理学の中で発展してきた「科学的観察法」のような「部外者の視点」からの観察法とは異なり，当事者の視点から人間営為や人間発達の過程を包括的に捉え，人間の社会的行為の規則性と意味を理解しようとする方法論である（柴山，2013）。

ことに本研究では，ことばのやりとりなどの微細なユニットに着目するマイクロ・エスノグラフィーの考え方を踏まえて幼児の様子を観察・記録した。マイクロ・エスノグラフィーは人々の生きている意味世界を，ことばのやりとりなどの微細なユニットに着目して読み解く研究手法である（箕浦，1999）。柴山（2006b）は行為・発話・信念・相互作用などをそれらが生じた文脈とともに記録するアプローチを人類学，社会学でのそれと区別して心理学的エスノグラフィーと呼んでいる。本研究では，日本の園生活における中国人幼児の体験を幼児の視点にできるだけ寄り添いながら記述することを目指すため，エスノグラフィー的手法を採用することにした。

##### 3-2-2 データ収集の方法

フィールドワークの場所は，近畿地方の公立幼稚園のふたば幼稚園（仮名。以下，人名を含み，文中の固有名詞は全て仮名）である。筆者（李）は2017年から外国人幼児の支援を

行うボランティアとして週に1~2回定期的にふたば幼稚園に通っていた。2018年に2人の中国人園児が入園した後も、ボランティアとして支援活動を継続しながら調査を行った。

筆者は、研究対象児の在籍する年少児クラスで保育の補助者として担任の指示に従って行動しながら参与観察を実施した。筆者は中国人幼児を含むクラス全体の補助者という立場にあり、常に中国人幼児の支援に当たっていたわけではない。保育室から外に出て行ってしまふ子どもを連れ戻すなど、他児の支援も行いながら対象児の観察を行っていた。ただし、後述のように中国人幼児は結果として筆者のそばで時間を過ごすことも多く、その時には集中的に対象児を観察することができた。調査を開始するにあたり、ふたば幼稚園に書面で依頼して本研究に関する説明を行い、調査実施の同意を得た。

観察期間は2018年4月に対象児達が入園してから年中児クラスに進級するまでの1年間であった。2018年4月から夏休みまでは週に2回、2018年9月から春休みまでは週に1回の頻度で定期的に参与観察を実施した。また、1回の観察の時間帯は朝の8時30分から午後の14時30分まで、時間数は6時間程度であった。合計観察時間は252時間である。その他に、園にいる日はほぼ毎回、送迎に来た対象児の保護者と20分程度立ち話でコミュニケーションをとっていた。

データの収集にはビデオ撮影・写真撮影・テープ録音が許可されなかったため、筆者は小さいノートを常に携帯してフィールドで対象児や対象児の周囲で見聞きした事柄を書きつけた。参与観察が終了した後は、その日のうちにフィールドメモをフィールドノートに書き直した。この時、当面関心のある項目だけではなく1日の間にあったことをなるべく細大もらさず記入するように心がけた。

参与観察を行っているうちに、対象児が周囲の他者とどのように関わっているかが重要であることが明らかになってきたため、他者との関係構築に焦点化して記録するようにした。さらに他者とのやりとりの中で言語が用いられる場面を選択して分析を行った。

また、対象児の参与観察と並行して、保育者・保護者（対象児達の母親）に対して本研究に関する説明を行い、保育者・保護者との日常的な関わりの中で得た情報を研究に活用することに同意を得て、非構造面接的インタビューのデータとして記録した。保育者・保護者に対しては、様子を見て筆者の側から会話を開始することが多かった。

## 4. フィールドと対象児の紹介

### 4-1 ふたば幼稚園の全体の概要

ふたば幼稚園は閑静な住宅地に位置し、隣に小学校がある。自由保育を園の方針としており、3歳児、4歳児、5歳児の3クラスを設置している。2018年には3歳児が21人、4歳児が13人、5歳児が17人で合計51人の園児が在籍していた。また、ボランティアを含め、日々12~13人の大人が保育に携わっている。

少子化によりふたば幼稚園の園児数は年々減少しているが、ふたば幼稚園の近くに在住する外国人住民の増加に伴い、外国にルーツを持つ幼児が増加している。園児51人中4人が外国にルーツを持っている。年長児クラスにフィリピンにルーツを持つ幼児2人と、年少児クラスに本研究の対象の中国人幼児2人がいる。年長児2人の家庭内言語は日本語なので、入園当初から言語面での保育には問題がなかった（担任等による）。

#### 4-2 年少児クラスの概要

研究対象児達が在籍している年少児クラスには担任教師が2人いる。10年余りの保育経験を持ち他の幼稚園で台湾にルーツを持つ幼児を保育したことがある久永先生（30代、女性、以下では久永 T と表示）と、幼稚園教諭の1年目の田中先生（20代、女性、以下では田中 T と表示）である。また、年少児クラスには男児10人、女児11人の合計21人が在籍しており、対象児2人以外は全員日本人幼児である（以下、日本人幼児の名前は全てカタカナで表記する）。ふたば幼稚園に入園するまでに集団保育を経験したことがある幼児は3人で、それ以外は集団保育の未経験者と考えられている。

ふたば幼稚園では園児の人数や状況により、一つのクラスに何人の保育者をつけるかを決めている。年少児クラスには人数が多く、外国人幼児や配慮の必要な幼児も在籍しているため、いつも担任を含めて3~4人の大人が保育を行っている。

#### 4-3 研究対象児

研究対象は入園時とともに3歳6ヶ月の中国人男児小海と中国人女児九九の2人である。2人とも中国人の親を持ち、父親は日本の会社に勤めており、母親は仕事を持っていないことも共通している。また、2人とも、家庭内言語は中国語、幼稚園で使われている言語は日本語であるため、入園する前から保育を行う際の言語の問題が特に心配されていた。

##### 4-3-1 男児の小海について

小海の家族構成は父親、母親、3歳違いの兄と小海である。父親は日本の日本語学校を経て日本の大学を卒業し、現在日本の会社に就職しており、幼稚園の教師と日本語で流暢に交流できる日本語能力を持っている。母親は父親の留学に伴って来日した。日本の工場で働いた経験があり、簡単な日本語のコミュニケーションができる。小海が日本で生まれてから母親は専業主婦になり、現在も仕事についていない状態である。兄は生まれてから祖父母と一緒に中国で生活しており、現在も中国の小学校に通っている。

小海はふたば幼稚園に入園するまでは母親と一緒にいることがほとんどだったが、中国にいる兄とはほぼ毎日テレビ電話で話しており、離れていても兄弟の関係は大変良い（小海の母親による）。また、日本生まれで日本育ちの小海は可能な限り年1回は中国に帰っているが、滞在時間が短いため、中国で他の子との関わりや行事等はあまり経験したことがないことも母親との会話からわかった。

入園時点の小海の言語状況については、母語の中国語は保護者や筆者の判断によれば、同年齢の中国人幼児と同程度の能力を持っていると考えられた。一方、日本語については、理解も産出もほとんどできないが、家で親に教えてもらったという簡単な挨拶を親の促しのもとで発話することができた。

##### 4-3-2 女児の九九について

九九の家族構成は父親、母親と九九である。父親は日本の日本語学校を経て日本の大学院を卒業し、現在日本の会社に就職しており、小海の父親と同様に幼稚園の教師と日本語で何の不自由もなく交流できると言われている。母親は日本の日本語学校で3ヶ月ほど勉強したが、妊娠に伴って中国に戻ったそうである。九九が中国で生まれてから1年後に再び来

日したが、九九の世話をするのに忙しくて日本語の勉強ができなかったので、現在、九九の母親も小海の母親と同じで簡単な日本語のコミュニケーションしかできない。

九九は日本にいる時は母親と一緒にいることがほとんどで、中国にいる時は母親あるいは祖父母達と一緒にいることが多く、ふたば幼稚園に入園するまで子どもと接したことがあまりなかった。子どもより大人と接するのが好きだと母親から報告された。また、毎年、九九は2～3回中国に帰国しており、毎回の滞在期間も長く、小海と比べれば九九の方が中国の環境や行事をしっかりと体験していることが九九の母親との会話からわかった。

入園時点の九九の言語状況については、母語の中国語は保護者や筆者の判断によれば、同年齢の中国人幼児と同程度の能力を持っていると考えられた。一方、日本語については、理解も産出も全くできない。小海とは異なり、日本語の言い方を教えられても模倣することはなかった。

### 5. 対象児の他者との関わりと使用言語

まず、2人の中国人幼児について1年間の生活の中で観察された日本語発話の産出を含む使用言語の様子を、周囲の人々との関わりの特徴とあわせて示す。なお、以下の文中では筆者をLと表記する。

#### 5-1 小海の1年間

小海の状況は幼稚園での様子は、他者との関わりの特徴や言語等の使用の特徴に着目すると大きく6つに分けられる。

表1 小海の他者との関わり

	他者との関わりの特徴	言語等の使用の特徴
第1期 4月～5月上旬	<ul style="list-style-type: none"> <li>・Lに頼る</li> <li>・九九と一緒にいるが無言</li> <li>・日本人幼児と衝突または無干渉</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・中国語中心</li> <li>・日本人幼児と無意味音やジェスチャーで交流</li> </ul>
第2期 5月中旬～6月中旬	<ul style="list-style-type: none"> <li>・担任との信頼関係の構築</li> <li>・他児に興味を持ち始める</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・Lが中国語使用を減らす。</li> <li>・Lともジェスチャーや無意味音</li> <li>・大人に日本語の頻出表現を自発的に使用</li> </ul>
第3期 6月下旬～夏休み	<ul style="list-style-type: none"> <li>・担任との関わりが増加</li> <li>・他児の働きかけを受け入れ、他児に自ら働きかけようとする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本人幼児にジェスチャーや借用した日本語で働きかける</li> </ul>
第4期 9月～11月上旬	<ul style="list-style-type: none"> <li>・九九を含む様々な子どもとの活動に参加</li> <li>・担任にもLにも頼らない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語の1語文が増加</li> <li>・中国語話者に日本語使用</li> <li>・日本人幼児に中国語使用</li> </ul>
第5期 11月中旬～冬休み	<ul style="list-style-type: none"> <li>・集団活動の参加に消極的</li> <li>・九九らと遊ぶ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・中国語使用が増加</li> <li>・日本語の2語文を産出</li> </ul>

第6期 冬休み明け～2月中旬	・再び集団活動を含む多様な活動に参加	・日本語の2語文の産出が増加
-------------------	--------------------	----------------

集団保育においては「一個の個性的な主体に」という「自己発揮」と「みんなと一緒に楽しく過ごす」という「自己抑制」の二つの矛盾する方向性があり、一人の子どもの中で両者のバランスを図ることが必要になる（鯨岡・鯨岡，2001）。ふたば幼稚園入園まで集団生活を体験したことのなかった小海は、当初自己抑制ができず他児と衝突する。しかし徐々に「他児と一緒にの方が楽しく遊べる」という感覚を身につけ、集団活動に参加するようになっていった。そしてその過程の中で日本語習得も進んでいった。以下、各期の言語使用の様子を、象徴的なエピソードと共に紹介する。

① 第1期

小海は入園の1週間後に大人の付き添いがなくても幼稚園で一人で遊ぶようになった。また、日本語話者との接触が少なく、中国語話者のLを中心に中国語を喋りながら過ごした。日本語は、促されると登園の挨拶「おはよう」、降園の挨拶「さようなら」、感謝を表す「ありがとう」等の短い決まり文句を模倣して産出した。

この時期は他児と遊具や絵本を取り合う様子がしばしば観察された。

<事例1>絵本を独占（2018.05.08）（3歳7ヶ月）

[状況] 小海は入園してからよく一人で絵本を見たり、Lと一緒に絵本を見たりしていた。この日、小海とLが電車の絵本を見ている時に女兒2人及び男児ダイキが近寄ってきた。

小海：Lの日本語の読み聞かせを聞いている。

女兒達：絵本の近くに寄ってきて絵本の読み聞かせを聞き始める。

ダイキ：絵本の読み聞かせを聞きながらページをめくろうとする。

小海：ダイキの手を叩いて「uun, uun」と言いながら絵本に触ろうとしたダイキを止める。

（結局、絵本の取り合いで勝った小海はLを引っぱって他のところに移動する。）

小海は他児とのコミュニケーションにおいては中国語使用を抑制すべきであるという判断をすでに行っているが、しかし日本語で自己主張することはできないため「uun, uun」という無意味音を発していたと考えられる。

日本語が話せない小海は、手を叩く動作とともにダイキに対して抗議の行為を成立させたいと考えた。そこで内容は伴わないが、型としての発話である無意味音発話を行ったと見ることができる。

② 第2期

対象児がほとんどの時間をLの周囲で過ごし日本人幼児と関わろうとしないことから、5月になると久永TはLに中国語の使用を控えるように伝えた。Lがそれに従ったところ、小海は第1期に日本人幼児に対して用いていた無意味音をLに対しても用いるようになった。

た。

<事例2>着替えの手伝いを求めたとき（2018.05.21）（3歳7ヶ月）

〔状況〕食事の準備をしているとき、服が濡れてしまった小海がLに服の着替えの手伝いを求める。

小海：Lのところ近づいてきて、自分の服を指さしながら「unun」と言う。

L：どうしたの？

小海：濡れた服をLに見せながら「unun」と言い続ける。

第1期に内面化された中国語使用抑制の規範はLを含む全ての相手を対象とする規範に拡大された。

なお、この時期に田中Tとの信頼関係が構築されたが、それは遊びがきっかけであった。

<事例3>追いかけてっこを楽しむ（2018.05.21）（3歳7ヶ月）

〔状況〕5月から年少児はほぼ毎日テントウムシ広場に行き、そこで走ったり遊んだりしている。この日、全園児がテントウムシ広場に集まり追いかけてっこをすることになった。

田中T：遠くから「小海ちゃん、小海ちゃん」と呼びながら小海に近づく。

（他者の動きを見ているだけの小海に働きかける。）

小海：笑いながら近づいてくる田中Tから逃げ出そうとする。

田中T：逃げていく小海に追いつき、「捕まえた」と言いながら小海を抱きしめる。

小海：田中Tとしばらくいてから、また田中Tに捕まらないように思い切って走り追いかけてっこを楽しむ。

これ以降、幼稚園において小海が頼る大人は、Lから田中Tに変化した。

久富（2004）は日本語が話せない外国人の在籍する幼稚園での事例研究から「保育者は言葉が通じない外国人の子どもとのコミュニケーションの生成のために、そのときの状況の中でもっとも良い方法を選択しようと努力している（p.26）」としている。上の事例でも保育者の同様の努力があり、その中で追いかけてっこという身体を使った遊びや身体接触というコミュニケーションの方法の選択が効果を発揮したと考えられる。

また、この時期、担任達に対しては「おはよう」「さようなら」のような頻出表現を使って促されなくても挨拶するようになった。

### ③ 第3期

第3期から小海は集団活動に参加するようになり、主体的に他児に働きかけたり、他児の働きかけを受け入れたり、集団活動に積極的に参加したりするようになった。

<事例4>積み木を運ぶ（2018.06.29）（3歳8ヶ月）

〔状況〕ふたば幼稚園の年少児クラスではままごとコーナーと積み木コーナーが隣同士になっており、この日、積み木コーナーで遊んでいる小海がままごとコーナーで遊

んでいる男児レンに働きかけた。  
 小海：積み木をレンのところに運びレンの顔を見る。  
 レン：小海の行動に気づかず自分の遊びに集中している。  
 小海：再び積み木をレンのところに運んだとき、わざと積み木をレンにぶつける。

第2期に続く「幼稚園での使用言語は日本語である」という規範により、まだ十分でない日本語では働きかけができないため、事例4のように物を持っていったり、わざとぶついたりすることで他児と関わろうとすることも多かった。しかし次の事例5のように、他児がその場で産出した日本語を模倣する「借用」を行い、活動に参加する様子も見られるようになった。子どもとの活動に参加することと借用が不可分な形で起こっている。

<事例5>「おちゃください」（2018.07.20）（3歳9ヶ月）

[状況] ふたば幼稚園では降園する前にお茶を飲む時間を設定しており、お茶のおかわりが必要な幼児は「おちゃください」と保育者に伝えるように決められている。  
 ハルト：コップを持ち上げながら「おちゃください」とお茶のおかわりを求める。  
 田中T：ハルトにお茶を入れてあげる。  
 数人の男児：ハルトの続きで「おちゃください」と言う。  
 小海：まわりを見ながらコップを持ち上げて「おちゃください」と言う。

④ 第4期

第4期は活動への参加や他児との接触がより頻繁になり、日本語の産出も増加した。Lや中国人幼児の九九に対して日本語を使用するようになった。Lからの働きかけが自分が承諾しがたいものであったときには、中国語での働きかけであっても日本語で「いや」と答えた。このように、その場で使われたことばの模倣でなく、自分の意思の表現としての1語文を生産的に産出するようになった。

同時に、日本人幼児に中国語を話す場面が見られるようになったことは興味深い。

<事例6>「从这里能看到（ここから見えるよ）<sup>①</sup>」と自分の銃を見せる（2018.10.30）（4歳0ヶ月）

[状況] この日も男児達は部屋の遊具で自分なりの銃を作り追いかけっこを楽しんでおり、小海はその遊びの途中で中国語でソウタに話しかける。  
 小海：ソウタに自分の銃を見せながら「你看，我的枪从这里可以看到（ほら見て、僕の銃はここから見えるよ）」と中国語で話しかける。  
 ソウタ：何の反応もせず他児を追いかけに行く。  
 小海：近くにいたLに自分の銃を見せてから追いかけっこを続ける。

同年齢男児の集団で過ごすことの楽しさを感じるようになってきた小海であるが、その日本語はまだ集団内でのコミュニケーションを維持するには十分でない。そこで、第1期の無意味音発話同様、発話を行う「型」を形成するための手段として中国語発話を用いたと考えられる。「中国語を用いてはいけない」という規範を自ら破るほど、同年齢他児との集



団活動に参加したい欲求が高まっていたのであろう。

#### ⑤ 第5期

第5期は第3期、第4期と異なり、集団活動への参加を抵抗し、接触する他児も限られていた。しかし、日本語の面では「〇〇くん、だめ」のように第4期に見られた1語文の前に相手の名前を加えて2語文にする発話の産出が見られるようになった。

この時期には、お店屋さんごっこが幼稚園で流行っており、年少組は年中組や年長組の教室に買い物に行ったり、自分達もジュース屋さんになって遊んでいたりしていた。また、年少児はサンタさんの真似をしてプレゼントをしたり手紙を書いたりして楽しんでいた。小海はそのような活動に参加するのを嫌がった。

参加を嫌がった理由は、保育者や第3期から一緒に遊んでいた男児達との関係が悪化したことと、お店屋さんごっこや手紙を書く等の遊びには日本語がうまく使えないと参加が難しいことだと考えられる。結果的にLや九九と中国語で話したり、レンとともに過ごしたりする時間が増えた<sup>2)</sup>。

しかし、Lのことを「L老师(ラオシ)」と呼ぶのではなく「せんせい」または「Lせんせい」と、日本式に呼ぶようになった。他者と関わりたいという欲求から活動の相手として中国語話者を選択してはいるが、日本式の呼び方を行うことで、「幼稚園での使用言語は日本語」規範は部分的に維持しようとしている。

#### ⑥ 第6期

第6期は第4期の状況に戻り、様々な活動に積極的に参加し、いろいろな子どもと接するようになった。日本語の面では、第5期とは異なり、九九の不在について「九九ちゃん、お休み」と伝えたりするなど、「主語+述語」の構造を持つ生産的な2語文の使用が見られるようになった。

このように、小海の日本語習得においては、周囲の日本人教師や日本人幼児との関係性が影響を与えることが確認された。しかし他者との相互作用は、直線的に増加していったわけではない。第4期までは年少児クラスの男児に積極的に関わっていたが、第5期は選択的に他児に関わったり、他者の働きかけに反応しなかったりした。

その中で、日本語の産出については、ゆっくりではあったが、次のような順序で直線的に増加したと言える。

- ①促されて日本語を模倣する
- ②自発的に日本語を模倣する
- ③日本語の1語文を産出する
- ④日本語の2語文を産出する

入園からおおよそ1年経っても3語文が産出されるには至らなかった。

幼児は、柴山(2001)が示したように日本語話者と共に活動に参加しながら、発話を選び取って借用することで日本語を習得する。そのため、日本語話者と共に活動に参加するための関係性の構築が日本語習得の基盤となる。小海のように初めて集団保育を体験する幼児にとっては、集団への適応を媒介する日本語を用いることができず、また、関係性が築きに

くいことで、日本語の習得が進まず、両者を同時に進めていかなければならないため、長い時間が必要となる。

その中で、まず保育者が言語によらない共同活動を小海にしかけたことで小海は他者とともに過ごすことの楽しさを味わうことになった。この活動は小海が日本語話者と共に活動に参加することや、さらには自発的に発話することへと動機付けた重要な契機であったと言える。また、他者と関わりたいという意欲を持った小海は、十分でない日本語を補うため、無意味音や中国語などの手段を用いて他者との共同活動を構成しようとしていたことが明らかになった。

### 5-2 九九の1年間

九九についても、他者との関わりや言語等の使用の特徴に着目したところ、小海同様大きく6つの時期に分けられた。

表2 九九の他者との関わり

	他者との関わりの特徴	言語等の使用の特徴
第1期 4月～5月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・母子分離不安</li> <li>・Lに頼る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・L以外の人には無言</li> </ul>
第2期 5月～6月中旬	<ul style="list-style-type: none"> <li>・落ち着きが見られ始めたが、慣れていないことには参加を拒否</li> <li>・大人の付き添いで幼稚園生活に取り組む</li> <li>・子どもには無反応</li> <li>・Lのそばから離れない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・Lには主に中国語使用</li> <li>・担任達とジェスチャーで交流を図り始める</li> <li>・Lの通訳で意思表示</li> </ul>
一時帰国 6月下旬～8月下旬		
第3期 9月～10月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・Lから離れて小海や担任と遊ぶ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・L以外に、小海とも中国語を使ってコミュニケーションを取り始める</li> <li>・担任達とは引き続きジェスチャーで交流</li> </ul>
第4期 10月～11月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分から行きたい場所を主張</li> <li>・自ら担任達に働きかける</li> <li>・よく知っている他児に関わる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語の1語文と2語文を同時期に産出</li> <li>・中国語話者には主に中国語使用、日本語話者には日本語とジェスチャーを使用</li> </ul>
第5期 11月～1月中旬	<ul style="list-style-type: none"> <li>・Lより小海と遊ぶことを望む</li> <li>・他児に関心を持つ</li> <li>・特定の他児の働きかけを受け入れる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語の産出が増加</li> <li>・Lに中国語以外に、日本語も使用し始める</li> </ul>

<p>第6期 1月下旬～春休み</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・担任達と他児との遊びに参加したがる</li> <li>・大人がそばにいらなくても一人で遊べる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語の産出が更に増加</li> <li>・頻出表現を含め、自ら生産的に日本語を組み合わせ使用する。</li> </ul>
-------------------------	---	---

九九は入園当初、母子分離不安が強く、他の幼児やL以外の大人とは交流していなかった。しかし、一時帰国後には自分の体を使った遊びを通して他児とともに活動に参加する楽しみに気づき、活動に参加するようになっていった。3歳児は自分の体を動かし、進んで運動に参加する時期である（文部科学省，2017，p.35）が、小海の例と同様、日本語をあまり使わずに済むことも活動への参加を後押ししたと考えられる。

① 第1期

母子分離不安が強く、Lと一緒にいるときでさえ母親を探し続けていた。Lとは中国語で交流したが、L以外の人が働きかけにくると、緊張した表情になり何も話さなかった。

② 第2期

第2期に九九は事務室にいる金魚に餌をやることに楽しみを見だし、落ち着きが見られるようになった。事務室にいる事務職員の香川さんや田中 T 等、日本語話者の大人と信頼関係ができ、一緒に過ごすことができるようになった。そしてジェスチャーを使って、コミュニケーションを取り始めた。

<事例7>ジェスチャーで「お箸を洗う」と伝える（2018.05.21）（3歳7ヶ月）

[状況] ふたば幼稚園ではお箸等が床に落ちたら、洗ってから使うことになっている。

九九：床に落ちたお箸を洗いに行こうとする。

田中 T：部屋に入ろうとしたときに入口で九九に会い、「どうしたの？どこに行く？」と聞く。

九九：お箸を指してから洗い場を指す。

田中 T：「いっていらっしやい」と笑いながら言う。

この時期、Lは担任からの要請で幼稚園で中国語使用を控えるようにしていたが、九九はLには中国語を使用しつづけ、Lの通訳で自分の気持ちを他者に伝えるようになっていった。そしてLの付き添いで少しずつ幼稚園生活に取り組むようになった。

第2期が始まって1ヶ月半程度経過した6月中旬、九九は母親と共に中国に一時帰国し、夏休みが終わるまで中国で過ごした。

③ 第3期

第3期は、九九はまだLの付き添いを求めていたが、担任達と一緒にジャングルジムに挑戦したり、滑り台を滑ったりするようになり、幼稚園生活を楽しむ様子が多く見られるようになった。

## ＜事例8＞手遊び歌に参加（2018.09.21）（3歳11ヶ月）

[状況] 子どもの脳の発達を促しリズム感を養うと同時に、大人と子どもの大切なスキンシップやコミュニケーションの時間になる手遊び歌がふたば幼稚園で大事にされている。年少児クラスでは4月から「やさいのうた」という手遊び歌が行われており、歌の最後に「もやしは、もじゃもじゃもじゃ」と田中Tが言うと子ども達が逃げていく。

九九：手の動きや口の動きをしていないが、それをしているみんなをじっと見る。

田中T：「もやしは、もじゃもじゃもじゃ」と言いながら子ども達を追いかける。

九九：「もやしは」と聞いたとたんに小海に続いて部屋から逃げ出し、田中Tに追いかけるのを楽しんでいる様子。

また、それまではそばにいるのにことばを交わすことのなかった小海と、中国語を使ってコミュニケーションを取るようになった。九九の母親へのインタビューによると、帰国時に中国で子どもの遊び場に出かけ、他の幼児と同じ場で遊ぶ経験をしたということだった。その経験が以上のような九九の変容に影響を与えた可能性もある。

## ④ 第4期

第3期まで九九は日本語の模倣を要求されても行わなかったが、第4期から自分で主体的に周囲の大人の発話を模倣するようになった。

## ＜事例9＞「〇〇くん、すごい」「すごい」（2018.10.30）（4歳0ヶ月）

[状況] 達成感を味わわせることの大切さを考え、ふたば幼稚園の保育者は食事においても様々な表現や行動で子ども達を励ましたりほめたりしている。よく完食できた九九も「全部食べて偉いね」「九九ちゃん、すごい」等と保育者達に褒められている。

この日、九九が完食できたショウマとレンのことをほめる。

九九：自分の弁当箱を片付けようとしたとき、からっぽになったショウマの弁当箱を見かけて「ショウマくん、すごい」とLにショウマの弁当箱を見せながら話す。

L：九九の声がよく聞こえなかったので、「你拿着谁的便当盒呀？（持っているのは誰の弁当箱？）」と聞く。

九九：「ショウマくんの（ショウマ君の）<sup>(3)</sup>」と答える。

（ショウマの弁当箱を返した後に完食したレンのことに気づく）

九九：レンに親指を出しながら「すごい」とほめ、レンの弁当箱を他の保育者のところまで持っていき「レンくん、すごい」と言う。

この事例で九九は、保育者が子どもを励ましたりほめたりする保育者の行為と発話を借用し「〇〇くん、すごい」と発話している。この発話は、他児に向けられたものではなく、Lや他の保育者に向けて、あたかも大人同士の発話のように発せられている<sup>(4)</sup>。

またこの時期、自分が遊びたい場所にLをつれていき、自分がよく知っている他児（小海、Lのそばによく一緒にいたレン、自分の家の近くに住んでいる男児ショウマ）に接触するようになった。事例10ではレンに対してLの発話を借用して働きかけている。

<事例 10> 「あかないね」と模倣（2018.10.30）（4歳0ヶ月）

[状況] 担任達が忙しい時にLがレンを見守ったり付き添ったりするので、よくLと一緒にいる九九もレンに付き合っふたば幼稚園のあちこちを回っている。この日、3人で絵本室に行った。

レン：絵本室から出るため扉を開けようとする。

九九：扉が閉まっていることを知っており、「**从那边出，这边打不开**（あっちから出よう、こっちは開かない）」と言いながら他の扉を案内する。

レン：九九のことばがわからないので、扉を開け続けようとしたが開かなかった。開かないと訴えるような目つきでLを見る。

L：「あかないね」とレンに言い、九九が他の扉のところにいることに気づくのを待つ。

九九：困っているレンを見て「あかないね」と言う。

⑤ 第5期

第5期になると九九は、第4期に接触のあった幼児以外の他児、特に困っている他児に目を向け、寄り添ったりする場面が見られるようになった。事例11はその例である。

<事例 11> 「どうしたの？」（2018.11.13）（4歳1ヶ月）

[状況] 自由遊びの時間に女兒ミオと男児ショウマが糊の取り合いをした。ミオはショウマに糊を投げられて泣き出した。Lがミオとショウマに事情を聞いているときに九九が近づいてきた。

九九：泣いているミオを見ながら「どうしたの？」とLに日本語で聞く。

L：事情を九九に説明する。ショウマとミオの仲立ちをする。

九九：ミオが泣き止むまでLと一緒に彼女のそばに寄り添う。

また以前は他児の働きかけを受け入れることに抵抗していたが、特定の幼児（年長児のモモカ）からは、働きかけを受け入れる様子が見られるようになった。事例12はその例の一つである。

<事例 12> 「すごい」（2018.11.27）（4歳1ヶ月）

[状況] ふたば幼稚園では年長児、年中児、年少児からなる異年齢集団が作られ「幼稚園家族」と名付けられていた。園外保育やパーティーの時にその幼稚園家族を単位にして行動する。年長児の女兒のモモカは4月から九九と幼稚園家族（メロングループ）になっている。この日、ランチパーティーが行われモモカと九九が隣席に座りランチを待っている。

モモカ：「hello」と英語で九九に話しかける。

九九：モモカの顔を見つめる。

モモカ：「いないいないばあ」で赤ちゃんをあやすようにハンカチで繰り返して自分の顔を覆ったり見せたりする。

九九：表情が柔らかくなる。

モモカ：ハンカチから箸箱に変え、箸箱を引き出したり入れたりして「いないいないばあ」

あ」を続ける。

九九：笑いながら「すごい」と評価する。

⑥ 第6期

第6期には担任と他児が遊んでいると、Lを誘ってそれに参加したがるようになった。Lと単独で遊ぶより担任と他児で構成される集団の遊びに参加する方が楽しそうに見られた。また、大人がそばにいらなくても一人で遊べるようになった。日本語の面では、自分の意思を表すために知っている日本語の表現を組み合わせるようになった。例えば、事務室のドアの鍵が掛けられたときに「しめる、だめ」と怒りながら日本語で表現した。

以上のように、九九は、第3期に担任達との信頼関係が構築され、周囲の人々と共に過ごすことの楽しさを感じたことがきっかけとなって共同の活動に参加することができるようになった。第4期にはいつも一緒にいる他児、第5期にはこちらの働きかけを必要とする他児や先方から働きかけてくる他児、というように、交流を持ちやすい相手から順に関係性を拡大していったと考えられる。関係性の拡大につれ、日本語を使用する場面や使用する日本語の種類が増大し、生産的に1語文、2語文を産出するようになっていった。小海と同様に、観察期間の最後には、生産的な2語文の産出ができるようになったが、3語文の産出には至らなかった。

表3は九九が周囲との相互作用において用いた言語を各期毎に整理したものである。

表3 九九の相互作用と使用言語

凡例：◎よく一緒にいて話す，△一緒にいるが話さない，○自ら働きかける，++相手から働きかけがあると反応を返す，+相手から働きかけがあると受け入れる，-相手から働きかけがあると避ける

※網掛けは中国語使用，半分網掛けは中国語と日本語の両方を使用している。それ以外は日本語または非言語コミュニケーションを表す。

	L	小海	担任達	他児
第1期	◎	△	- (抵抗)	- (逃げる)
第2期	◎	○	+ジェスチャー	-
一時帰国				
第3期	○	◎	++体を使う活動	
第4期	○	◎	○	+
第5期	○	○	◎	++
第6期	○	○	◎	○

表3に示したように九九は小海とは異なり中国語不使用を積極的に行った時期はない。主な遊び相手は時期を経るに従ってLから小海、そして日本人教師から特定の幼児、そしてより多くの園児へと拡大していったが、自分の言語レパートリーの中から、相互行為の相手と用いるのに最もふさわしいコミュニケーション手段を用いて関係構築を図っていた。最終的に日本語ができるようになってからは、全ての相手と日本語を用いるようになった。

## 6. 幼稚園での適応と日本語産出過程

5. で見たように、2人の幼児が幼稚園生活の中で日本語を産出するようになっていく過程には、周囲の人々との関係性の構築が大きな影響を与えることがわかった。子どもの発達において、ことばはそれだけを切り離して習得されるわけではなく、行為を基盤にして発話が形成される(柴山, 2001)。従って、行為が生成する文脈となる関係性がないところでは日本語の習得は生起しない。

関係性の構築に役立ったのは遊びであった。九九は第2期に生き物との関わりを楽しみを見つけることが、長く続いた母子分離不安からの離脱のきっかけとなった。また、小海は第2期から、九九は第4期から田中Tとの追いかけてっこに参加したことがきっかけで、積極的に集団遊びに参加するようになった。その始まりは、担任が小海や九九を追いかけることで遊びに巻き込む働きかけを行ったことであった。

いずれの場合も、ことばを使わなくても参加でき、またかけっこや鬼ごっこなどの遊びはルールがわかりやすく参加が容易で楽しさを感じられやすい。さらに、楽しさを感じることがこれらの遊びに誘ってくれた担任や職員との信頼関係につながった。また、遊びを通して構築された関係性を土台として日本語の習得が進んでいった。

幼稚園教育要領(文部科学省, 2017)では「幼児が互いに関わりを深め、協同して遊ぶようになるため、(中略)他の幼児と試行錯誤しながら活動を展開する楽しさや共通の目的が実現する喜びを味わうことができるようにすること」(p.14)とされている。外国人幼児が遊びの楽しさを共有できるようにするために、ことばを使わない、ルールがわかりやすい活動を選ぶ等の配慮が必要である。

また同要領では「幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない」(p.3)とされている。外国人幼児の在籍する幼稚園等では、背景の多様性に対応できるような多様な遊びの環境を用意することが求められる<sup>5)</sup>。

このように、外国人幼児の幼稚園等への適応の最初の動機付けとなり、日本語習得を促すのは、母語話者による支援よりもむしろ幼児一人一人が幼稚園等の生活での楽しさを感じることができるような環境であることが明らかになった。

## 7. 母語使用が適応に果たす役割

6. で見たように遊びを通した集団活動への参加については、母語はあまり積極的な役割を果たしていない。ではLのような母語支援者の存在は、外国人保護者支援以外の場面では無用なのだろうか。母語使用は園生活への適応にマイナスなのだろうか。

Lが担任からの指示で中国語の使用を控えた後も、小海も九九も、完全に中国語の使用をやめることはなく、その後もLと中国語を使う場面があった。

その反面、小海と九九は入園時から常に一緒に過ごしていたにも関わらず、第1期、第2期には中国語で話すことはなく、お互い無言だった。2人の家族は、家族ぐるみのつきあいがあり、互いの家で遊ぶときには中国語で話している。従って2人は日本語と中国語の区別ができなかったわけでも、お互いが中国語話者であることに気づいていなかったわけでもない。2人は、いつ、だれとどの言語を使って話すのかを明確に区別していたと思われる。

以下では、2人が日本語と母語である中国語をどのように使い分けていたかを見ていく。

### 7-1 小海の中国語使用

5-1 で見たように、小海は第1期から「幼稚園では中国語は使うべきではない」という規範を内面化していた。九九といっしょにいながらも話そうとしなかったのはそのためであろうと考えられる。どうしても必要な場合に L に中国語で助けを求める以外は、中国語を使わないようにしていた。

その小海が第4期には日本語話者である他児に中国語で話しかけるが、それは、結果的に成功したかどうかは別として、他児との集団活動への参加を促進するという目的で行われたものであった。

このように小海は、「中国語不使用」の規範に従いつつも、自らの園での適応を円滑に進めるための必要性があった場合には、その規範を留保し、中国語を媒介として用いていた。

### 7-2 九九の中国語使用

興味深いのは、第4期の事例13である。

<事例13> 「我要給“〇〇せんせい”（〇〇先生にあげる）」（2018.10.02）（4歳0ヶ月）

〔状況〕砂場で子ども達が様々な遊びをしており、九九も L と一緒に砂で料理を作っている。

ヒナ：「私、アイスクリーム屋する、みんなきて」と言う。

久永 T：ヒナのところに近寄って「食べに来たよ」と言い、テーブルの前に座りお客の役をする。

（久永 T と一緒に来た他児の何人が「私も食べたい」「僕も食べたい」「私〇〇屋する」と言い出し、屋台ごっこが砂場で始まる）

九九：久永 T と他児のにぎやかな雰囲気惹かれ、じっと見てから「我要給“ひさながせんせい”（“ひさながせんせい”にあげる）」と言いながら砂で作った料理を久永 T に運ぶ。

久永 T：「ありがとう、いただきます」と喜んで受け取る。

九九：嬉しそうな表情で L のそばに戻り、「給“たなかせんせい”也做一个吧（“たなかせんせい”にも作ってあげよう）」と言う。

（田中 T が部屋にいたので、九九は部屋まで走り「たなかせんせい」と大声で呼び出す）

この事例での九九の中国語発話はそばで L が聞いていることを意識したものである。特に中国語による「“たなかせんせい”にも作ってあげよう」は、L を活動の参加者の一員として巻き込む働きをしている。中国語発話によって九九は L を聞き手とするオーディエンス・デザイン (Bell, 1984) を行い、活動を図1のように九九と L が一緒に田中 T のために行うものとして組織化することに成功した。

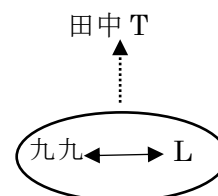


図1：事例13

既出の<事例10>でも同様にそばで聞いている L を意識しながら中国語で発話することにより、L をオーディエンスとして巻き込み、九九がレンに働きかける活動を L を共同参加者とする活動として組織化した。その結果、「あかないね」という日



本語を引き出し、自分もその模倣をして日本語でレンに働きかけるのに成功している。

<事例10>「あかないね」と模倣(2018.10.30)(4歳0ヶ月)(再掲)

レン: 絵本室から出るため扉を開けようとする。

九九: 扉が閉まっていることを知っており、「**从那边出, 这边打不开**(あっちから出よう, こっちは開かない)」と言いながら他の扉を案内する。

レン: 九九のことばがわからないので、扉を開け続けようとしたが開けなかった。開かないと訴えるような目つきでLを見る。

L: 「あかないね」とレンに言い、九九が他の扉のところにいることに気づくのを待つ。

九九: 困っているレンを見て「あかないね」と言う。

すなわち、九九は中国語を使用しているが、それはLと関わるためというよりもむしろ中国語話者であるLを日本人に向けた行為の共同実行者として組織化し、そのことによって日本語話者との関係構築をより円滑に行うためであった。ことばは関係性に埋め込まれて習得されるが、他者との関わりを深めようとする中で、幼児は生成される発話を受容するだけでなく、発話を生成する活動を引き出すため、主体的に文脈を創りだそうと働きかけているのであると考えられる。

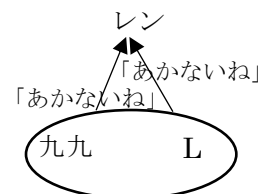


図2: 事例10

このように、マクロレベルでは園への適応に向けて動機付けられた2人の園児は、一見日本語使用にはマイナスに見える母語の使用も含め、ありとあらゆる手段を媒介として活用しながら園への適応を進めようと奮闘していることがマイクロレベルでの分析から明らかになった。

### 7-3 適応の媒介としての中国語

以上のように、2人の言語行為をマイクロな視点で見ると、小海の場合も、九九の場合も、日本語話者との関係構築を媒介するものとして中国語が活用されていたことが明らかになった。複数の言語が用いられている環境では、家庭の使用言語から他の言語へと言語的な経験が広がると、複数の言語を用いて得られた知識や経験が相互に関連し影響を与えあうようになる。それぞれの言語の能力は、別々のものではなく、合わさって一つのコミュニケーション能力を形成するようになる。このような捉え方を「複言語主義」という(Council of Europe, 2001)。2人が中国語と日本語をそれぞれその場での要請に応えるために区別せず使い適応を進めようとする姿は、まさに複言語能力を発揮しているものと言える。子どもの適応は、たとえ日本語使用者の集団における適応であったとしても、そのプロセスは日本語の習得のみに焦点化するのではなく、母語使用も含めた複言語主義の観点から捉える必要があることが明らかになった。

なお、このように中国語を適応の媒介として活用する環境を作るためには、母語話者であるLの存在が必要であったと考えられる。

柴山(2001)では、母語発話が効力を持たないことに外国人幼児が気づくと母語発話を表出しなくなる例が示されている。その理由として、保育者の中に母語発話ができる者がい

ないために、母語発話は実際的な効力を持つ道具として機能しないこと、そして母語と日本語の2つの発話が存在することに日本人園児が馴れていないために、日本語発話以外の発話に対して好奇な反応を示すこと、の2つが挙げられ「母語発話を抑制する“場の圧力”」とされている(pp.147-148)。

本研究の事例では、Lが保育者の一人として中国語を用いる場面があることによって場の圧力は弱められ、2人が戦略的に2言語を使い分ける余地が生み出されたと考えられる。

## 8. 幼稚園等での外国人幼児の受け入れ体制構築に向けて

以上の結果から、日本語が話せない外国人幼児を受け入れる際の幼稚園等での保育に対して、次のようなことが重要であることが確認された。

第一に、幼稚園等としては可能な限り、環境を豊かにしたほうがよい。もちろんこれは日本人幼児の保育にも当てはまることだが、小海や九九達が幼稚園で自分の好きな遊びを見つけることで幼稚園で楽しく過ごせるようになったことを考えると、外国人幼児を受け入れる園ではより多様な環境の構成が必要であると考えられる。

第二に、日本語ができず、集団生活を経験したことがない外国人幼児に対応するとき、どのようにして信頼関係を構築するかを担任を含め幼稚園等の教職員が共通認識をもって接することがより効果的であると考えられる。例えば、第1期に九九が楽しく園で生活ができるようになるために、ふたば幼稚園では教職員全員が、九九が何に興味を持っているかをLから情報を得ながら共有し、その共通認識を踏まえた働きかけを行って信頼関係を築こうとしていたが、このことは、九九が園で落ち着いて大人に接することができるようになるために効果的だった。

第三に、保育内容として、外国人幼児が参加しやすい活動の設定が必要とされる。例えば、ことばをあまり必要としない追いかけっこ、誰でも参加でき、遊びのルールがあまりない砂場の遊びや総合遊具での遊びが考えられる。

第四に、支援者としての母語話者の存在は、幼稚園等への適応を促進する一定の効果が認められることがわかった。必ずしも母語話者である必要はないが、ある程度中国語でコミュニケーションがとれ、かつ、中国の子育て事情や文化も理解していれば、保護者の支援が可能となるのではないか。一方、母語話者の存在は園への適応そのものを動機付けるためには必ずしも有効ではない側面もあった。筆者自身も外国人幼児をどのように支援したらよいかとまどうことが多かった。母語支援者が保育に関わる場合には、その関わり方に十分な注意が必要である。母語支援者に対しても支援の在り方を理解してもらうための事前研修が重要である。例えば、研修としては、日本の幼稚園教育の教育方法と当該園や担任教員の方針を知ることから始め、母語支援者に対して園が求めていることを知ってもらう。さらに、本研究で明らかになった幼児の言語使用を複言語の観点から捉えることの重要性等も研修で扱う項目とできるとよいのではないだろうか。

## 9. おわりに

本研究はマイクロ・エスノグラフィーの手法を用いて中国人3歳児の幼稚園生活における日本語産出過程を分析した。外国人園児の受入れ経験の少ない散在地域の幼稚園で、3歳児の幼稚園生活への適応の過程をマイクロな視点から分析することにより、幼児の日本語

習得の過程の困難さがあらためて確認されるとともに、一旦、集団での遊びの楽しさを味わった幼児が、母語を含むあらゆる媒介を駆使しながら園に適応しようと奮闘する姿が浮かび上がってきた。

ただし、今回の研究は、2人の中国人幼児の観察データに基づいており、一般化には限界がある。今後、さらに多くの外国人幼児の事例を分析することによって、より良い支援方法を検討することができるようになると思う。

#### 【謝辞】

本調査にご協力くださったふたば幼稚園の皆様と中国人幼児の保護者の皆様、また貴重な御指摘と御助言をたまわった査読者の先生方に深く感謝申し上げます。

#### 【注】

- (1) 太字は中国語による発話を、( )内はその日本語訳を表す。
- (2) レンは発達特性をもつと考えられており、つねにだれか保育者が付き添っている。
- (3) 「ショウマくん」の部分は日本語がそのまま使われたことを表す。この発話では日本語と中国語が混在している。
- (4) このような九九の行動の型は、九九の家庭での生活とも関連している可能性がある。九九と小海は両親同士も親しく、家族ぐるみの付き合いをしているが、家族は九九を常に「小海のお姉さん」と位置付けている。九九自身も自分を「小海の世話役」というポジションに位置付けているように見られる行動がしばしば見られる。このことも九九自身の自己認識に影響を与えている可能性がある。同様に、他児に対しても自分自身を「世話役」として位置付けていた可能性がある。
- (5) 全国幼児教育研究協会（2017）では外国人幼児の母文化の歌や遊びを保育に取り入れることが最も効果的であるとしている。しかし教師の補助という立場にあるLがそのことを担任に提案することは難しかった。

#### 【引用文献】

- (1) 越中康治・前田健一（2003）「モンゴル人幼児の異文化適応に関する研究」『広島大学心理学研究』第3号，127-136
- (2) 外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議（2020）「外国人児童生徒等の教育の充実について（報告）」<[https://www.mext.go.jp/content/20200528-mxt\\_kyousei01-000006118-01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200528-mxt_kyousei01-000006118-01.pdf)>（2021年8月10日閲覧）
- (3) 鯨岡峻・鯨岡和子（2001）『保育を支える発達心理学—関係発達保育論入門—』ミネルヴァ書房
- (4) 黄琬茜・山名裕子・榊原知美・和田美香（2018）「多文化保育における幼児のこぼれ—5歳児のコードスイッチングに着目して—」『保育学研究』56-3, 177-185.
- (5) 厚生労働省（2017）「保育所保育指針（平成29年告示）」<<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf>>（2021年8月9日閲覧）
- (6) 柴山真琴（2001）『行為と発話形成のエスノグラフィー—留学生家族の子どもは保育園

でどう育つか』東京大学出版会

- (7) 柴山真琴（2002）「幼児の異文化適応過程に関する一考察—中国人5歳児の保育園への参加過程の関係論的分析—」『乳幼児教育学研究』11, 69-79.
- (8) 柴山真琴（2006a）「中国人5歳児の仲間関係への適応過程—発達関係論の視点から」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間教育』明石書店, 34-69.
- (9) 柴山真琴（2006b）『子どもエスノグラフィー入門—技法の基礎から活用まで』新曜社
- (10) 柴山真琴（2013）「フィールドへの参入と参与観察」『質的心理学ハンドブック』新曜社, 190-204.
- (11) 出入国在留管理庁（2020）「在留外国人統計（旧登録外国人統計）統計表」法務省ホームページ<[http://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei\\_ichiran\\_touroku.html](http://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html)>（2021年8月9日閲覧）
- (12) 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—』平成28年度文部科学省委託「幼児期の教育内容等深化・充実調査研究」<<http://zenyoken.org/wp-content/uploads/2016/05/幼児期における国際理解の基盤を培う～HP用データ.pdf>>（2021年8月9日閲覧）
- (13) 総務省統計局（2020）「人口推計（2019年（令和元年）10月1日現在） - 全国：年齢（各歳），男女別人口・都道府県：年齢（5歳階級），男女別人口 - 」<<https://www.stat.go.jp/data/jinsui/2019np/index.html>>（2021年8月9日閲覧）
- (14) 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2017）「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」<<https://www8.cao.go.jp/shoushi/kodomoen/pdf/kokujibun.pdf>>（2021年8月9日閲覧）
- (15) 中西由里・宮川充司（1994）「日系ブラジル人幼児の異文化適応に関する事例的研究（Ⅱ）」『椋山女学園大学研究論集人文科学篇』25, 75-84.
- (16) 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.
- (17) 箕浦康子（1999）『フィールドワークの技法と実際—マイクロ・エスノグラフィー入門』ミネルヴァ書房
- (18) 文部科学省（2017）「幼稚園教育要領」<[https://www.mext.go.jp/content/1384661\\_3\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf)>（2021年8月9日閲覧）
- (19) 山田千明（1998）「保育機関における外国人幼児受け入れの実態とその課題—茨城県つくば市における調査から—」『比較・国際教育』6, 145-156.
- (20) Bell, A. (1984) Language Style as Audience Design. *Language in Society* 13, 145-204.
- (21) Council of Europe. (2001) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. <<https://rm.coe.int/1680459f97>>（2021年8月9日閲覧）

（内モンゴル自治区天山第一高校・京都教育大学）