

外国につながる子どもの変容過程から見る 保育者や仲間の対応についての考察 —ある中国人女児の観察を中心に—

永井 瑛里子*・加須屋 裕子**

本研究は日本の私立幼稚園に在園する日本語指導の必要な外国につながる子どもが、幼稚園の生活を通して保育者と仲間とともに過ごしながらか変容する過程を観察し、保育者や仲間の対応について考察することを目的とする。具体的には、埼玉県A市内の私立幼稚園に在園する、ある4歳児の中国人女児を対象にし、どのように変化していくのかについて行動観察を行った。この行動観察から、クラス替えと親の意向によって仲の良い中国人女児と意図的に引き離されることにより、保育者や仲間とのコミュニケーションをとる機会が増えて感情を態度や表情で少しずつ表現するようになる対象児の変容を捉えることができた。その結果、保育者は外国につながる子どもに対して簡単な日本語を使って遊んだり、外国につながる子どもも本人や仲間関係を考へて給食時の席を設定したりして、外国につながる子どもが幼稚園で安心して心地よく過ごせるような環境づくりをすることが必要であることが分かった。外国につながる子どもは、心地よく過ごすことができる環境によって保護者も望む日本語の習得や仲間関係の拡がりを促されたと考えられる。

Key words : 外国につながる子ども, 幼稚園, 自然観察, 保育者対応

I. はじめに

国際化が進む我が国の外国人登録者は年々増加している。それに伴い、国籍に関わらず父母のいずれかまたは両方が外国にルーツを持ち、日本語の指導が必要な児童も増えている（文部科学省, 2022）。入管法の改正もあり、今後も増加していくだろうと予測されている。森（2018）は、日本語能力の不足は、日本語の授業が基本である日本の学校において十分な学力が育たないだけでなく、周囲と適切なコミュニケーションが図れず、孤立やいじめの対象となり、結果として不就学を引き起こす原因ともなっていると述べている。また、日本語を教えることで外国につながる子どもが一方

的に変化を強いられるのでは多文化共生にならないという指摘もある（磯部, 2021）。お互いに学び合う環境こそがなくてはならないということであろう。しかし、日本に住む外国につながる子どもは生活を送る上で日本語を使用する機会を多く持ち、日本の小学校へ入学する場合は就学前にかなりの日本語力をつけておくことが授業についていくための大切なスキルということは言うまでもない。日本語力をつけながら同時に多文化共生として母語も維持することを促す環境づくりのために何ができるのであろうか。

本研究では、両親の母国語が日本語以外であり、日本語指導が必要な子どもを「外国につながる子ども」とし、当該児の日本国籍の有無は問わないと

*大学院人間学研究科

**人間学部児童発達学科

した。「日本語指導が必要な子ども」とは、日本語で日常会話が十分にできない、または日常会話ができて年齢相当の習得言語が不足し、活動への参加に支障が生じており、日本語指導が必要な子どものことを指す。また、本研究の目的は、日本語指導が必要な外国につながる子どもが、幼稚園の生活を通して保育者と仲間とともに過ごし、変容する過程を明らかにすることとする。外国につながる子どもが幼稚園で生活する中で本人にどのような葛藤があり、どのようにして変容していくかを捉え、必要な対応は何かを検討していく。そのような個別の観察データを基に、外国につながる子どものいる幼稚園でのさらなる研究促進につながることを期待する。

II. 方法

対象：埼玉県内私立幼稚園のT組に在籍する、4歳中国人女児I

観察期間：幼稚園へのフィールドワークは1週間に一度定期的に行った。一回の観察時間は、遊びと食事の場面を含めた午前10時から午後12時までの二時間である。Iの仲間関係の拡がりに期待していたが、2022年9月末に対象児Iの家族は日本帰化を決めて市外に戸建てを購入し、引っ越しのため市外の幼稚園へ転園してしまい、観察期間は、2022年5月～9月となった。

(1) 対象児Iについて

Iが在籍する幼稚園は、遊びを中心とした保育を行う。Iは3年保育で入園してきたが、年少クラスの一年間は同じクラスの日本語が話せる中国人女児Yと常に行動をともにしてきたため、自身の日本語はあまり上達しないまま年中クラスになる。夏休み明けに、Iは簡単な日本語を話し、他者の話す日本語を聞き取って反応を返すこともできるようになる。Iには乳児の弟がおり、父親は日本の大学院を修了して日本語堪能で、母親は父親ほど日本語が堪能ではなく、担任Aとはジェスチャーやスマートフォンの翻訳アプリを用いて会話する。

(2) データ収集と分析

本研究では、日常の保育の文脈をできるだけ壊さずに幼稚園で生起している事柄を観察・記録するため、柴山（2006）を参考にエスノグラフィーの手法に基づいて自然観察を行った。幼稚園ではビデオ・カメラ・ボイスレコーダーによる記録が一切許可されなかったため、観察者が観察で得た情報をその場でメモ書きし、帰宅後にフィールドノートとして書き直した。また、毎回の観察後に約5分間行った担任との立ち話も、保育者が捉える対象児の姿を知るためのデータとしてその都度書き加えた。さらに、担任のIに対する印象や基本的な対応を捉えるために、担任に聞き取り調査も行った。観察データから、(1) Iと中国人女児Y、(2) Iと保育者、(3) Iとクラスメイトとのやり取りのエピソード記録を抽出し、日本語指導が必要な子どもであるIが、日本人の幼児や保育者とともに幼稚園で過ごすことで、どのような出来事が生じて変容していくのかを明らかにし、保育者や仲間の対応について考察する。

(3) 倫理的配慮

研究に際し、幼稚園、保護者に承諾を得ている。また、対象児や対象児の仲間と担任については匿名で処理をし、個人を特定するものではないことの承認も得ている。

III. 結果・考察

(1) Iと中国人女児Y

Iと中国人女児Yの通訳担当のやり取りが分かる事例を以下に示す。対象児Iの発話部分を網掛けで表示する。

〈事例1-1〉2022年5月20日(金) 自由遊びの場面

○Iが話す中国語を日本語に翻訳するY
T組のクラスメイトと担任は水遊びをするが、IはS組のYと教室で遊ぶ。
YとIは追いかけっこをし、ままごとコーナーから離れる。
S組の女児Jがままごとコーナーに来て、二人

が使っていたおもちゃで遊ぶ。
 I「我的！（私の！）」Jがおもちゃで遊んでいるところを見つけ、中国語で言う。
 Y「①それ、Iちゃんのだよ！」Iの言葉を聞いた後、Jに言う。
 JはYを見た後、おもちゃを持ったまま教室の出口に向かって走る。
 I「きゃー！」おもちゃを持ち去るJを見て叫ぶ。
 JはIの声を聞いて振り返り、おもちゃを床に置いてから教室を出ていく。

〈事例 1-2〉2022年 5 月27日(金) 自由遊びの場面

○日本語から中国語に翻訳してIに伝えるY
 担任A「たんぼぼ組さんは、②そろそろ“おはようの時間”（朝の会）が始まるよー」
 担任Aは、IとYが遊ぶ年少クラスの教室前まで来ると声をかけてT組に戻る。
 Y「③取起来（片付けて）。おかたづけ」
 Yは遊んでいた手を止め振り返り、担任Aの声を聞くとIに片付けをするようにと伝える。IはYから促されると、遊んでいた玩具を元あった箱の中に入れて片付ける。

下線①より、YがIの中国語を聞き取って日本語に翻訳し、Iの代わりに他児へIの言葉を伝えることがわかる。また、下線②・③より、保育者が「片付けて」と言わずに、「そろそろ朝の会が始まる」と言ったため、その婉曲的な意味がわからなかったIに、Yはまず中国語を使い、次に日本語を使って片付けるよう促している。保護者と幼稚園の保育者らの意向により、年中クラスのクラス編成でIとYは別々のクラスに配属されたが、IはT組のクラスメイトや担任と遊ばずにYと一緒に遊ぶことが多かった。ことばを補って助けてもらえる安心感があったからなのであろう。中西・宮川（1994）は、同じクラスに共通の母国語と日本語を話す外国人幼児のいる、5歳児の日系ブラジル人2児を比較している。事例一の幼児は同じクラスの外国人幼児が仲介役になったことで早い段

階で日本人幼児と仲間関係が展開され、事例二の幼児は同性3人で結託したグループを構成して日本人幼児と仲間関係がなかなか展開されなかった。つまり、同じ国籍や同じ母国語を話す仲間が同じクラスにいることはお互いを助け合う上で重要な存在ではあるが、同国籍の子どもだけで仲間関係が形成されて日本人幼児にまで展開されにくくなる場合もあるということだろう。今回の研究で対象にしたIとYは3歳児クラスの時に同じクラスであった。二人が4歳児や5歳児の時に同じクラスであれば、Yが日本人幼児とIを繋げる役割を發揮していたかもしれない。

(2) Iと保育者

IとYの日本語上達を願う両親は、6月から幼稚園外でIとYを会わせることをやめ、幼稚園でもIとYを離して日本人幼児との関わりを増やすようにと担任に申し出た。担任Aの聞き取り調査によると、Yが日本人のクラスメイトと遊ぶようになる、IはT組の補助保育者Sや担任Aと遊ぶか、一人で絵を描いて遊ぶようになったということだった。自由遊びの時間の、Iと保育者とのやり取りを以下のように事例で取り出し、保育者の対応について考察した。

〈事例 2-1〉2022年 6 月3日(金) 自由遊びの場面

○T組の補助保育者Sと遊ぶI

IはYとけんかをした後、一人で鉄棒にぶら下がっている。

④保育者S「一緒にお山作ろう」手で山の形にジェスチャーしながらIを誘う。

I「やらない」と言って拒否をし、鉄棒にぶら下がる。そこからしばらく保育者Sを眺めていたが、近づいて一緒に鍋に砂を入れる。

⑤保育者Sは鍋を指さし、両手を使って鍋をひっくり返すジェスチャーをし、「ひっくり返してみる？」と訊く。

Iは首を振って拒否する。

⑥保育者SはIの反応を見ると、砂の入った鍋をひっくり返して砂山を作る。

Iは乾いた砂をその砂山にかける。

⑦保育者Sは落ち葉を拾って砂山にかざして見せて、Iに渡す。Iは葉を受け取って砂山に飾る。

I「もっと」

保育者SとIは花や木の実を拾い、砂山に飾る。

I「もう一回！」

保育者SはIの言葉を聞いて、鍋に砂を入れてもう一つ砂山を作る。そこに年少クラスの男児が通りかかり、砂を踏んで崩してしまう。

I「もう一回！」砂山を作り直し、コップに水を入れて砂山の隣に置く。

保育者S「コーヒーかな？」

I「お茶だよ！」

保育者S「失礼いたしました」笑いながら謝る。

その後、⑧保育者Sは、Yがクラスメイトとシャベルを持って砂場に歩いてくるところを見つけ、「あ、Yちゃんだ」と言ってIに教える。

Iは振り返ってYを見る。

I「我做蛋糕（ケーキを作っている）」真顔でYに言う。

Y「こっちの方が小朋友（子ども）いる！」と言い、クラスメイトと遊びを続ける。

I「ぜったい、一緒、遊ばない！」砂山に向き直って保育者Sと遊ぶ。

保育者Sはジェスチャーをしたり、言葉とともに実物の物を見せたりしてIに働きかけていることが分かる（下線④、⑤、⑥、⑦）。その後のIの「もっと」「もう一回！」という反応から、保育者Sの働きかけが正しく伝わり、Iが自分の言葉で自分の要求を保育者Sに示し、遊びに積極的に参加していることが分かる。保育者Sは、IがYとけんかをして一人であることを知っていたため、Iが孤立しないように遊びに誘ったり、Yと話すきっかけを作ったりしている（下線⑧）。

〈事例2-2〉2022年6月24日（金）自由遊びの場面

○簡単な言葉で伝える担任A
担任A「Iちゃん、何作りたい？」

⑨I「もっともっと小さいハート！大きいハート！」

折り紙で作ったハートを紙の棒に貼り付けたスティックを持ち、答える。

⑩担任A「大きいハート作る？一番大きいのか？」両手を大きく広げながらIに質問をする。

I「怖いー！」

Iは担任Aを見て肩をすぼめ、目を大きく見開いて笑う。

担任AはIの反応を見た後に、大きなハートと小さなハートを折り紙で作る。

Iは完成したハートを受け取って、紙で作った棒に一つずつ貼り付けてスティックを作る。

⑪I「一番大きい、大きい、一番小さい」

完成した3本のスティックを大きい物から順に一本ずつ持ち上げて言う。

下線⑨・⑪より、Iはなかなか文章にならず、同じ言葉を繰り返している。担任AはIが使う言葉を使って、「大きいハート作る？一番大きいのか？」と質問をし、さらにジェスチャーを加えてIに伝わるように工夫をしている。その後、Iが「怖いー！」と笑顔で反応することや、完成したハートを受け取って棒に貼り付けてスティックを作ることから、Iの考えが保育者に、保育者の言葉がIに、正しく伝わっていると分かる。聞き取り調査によって「保育者が心掛ける基本的な対応」を、ここでは「保育者が行なう対象児への対応の実際」として捉えられた。担任は聞き取り調査で「時間をかけ、シンプルな言葉で簡単に伝えたり、本人の発言を最後まで待つようにした」と応えている。

また、岡野（2017）でも同様の結果を出している。北関東の一地域における保育園の保育士を対象にしてアンケート調査をし、その回答から、「ゆっくり・はっきりと話す」「保育士がそばにいるようにする」「正面から目を見て話す」「面倒見のよい子と同じグループにする」など、保育士が外国につながる子どもに対して工夫を行っていることが分かった。事例2-1や事例2-2のように、保育者Sや担任Aが簡単な言葉やジェスチャーを使ったり、Iのそばにいて一緒に遊んだりする工夫によって、I

は自ら日本語を用いて遊びに参加している（網かけ部分より）。このことから、保育者の工夫によってIは安心して心地よく過ごしながら遊ぶことができていたと推測できる。

(3) Iとクラスメイト

担任AはIの保護者から夏休み明けに、Iは9月いっぱい退園すると知らされた。私立M幼稚園では、食事の妨げにならない程度であれば同テーブルの園児同士が給食中に会話をすることは認められている。担任Aへの聞き取り調査によると、給食時に席を指定することはT組の幼児たちの仲間関係を広げようとする、担任Aの意図によるものであった。給食の時間にIが同じ席に座る日本人幼児とのやり取りを以下のように事例で取り出し、クラスメイトの対応について考察した。

〈事例3-1〉2022年6月10日(金) 給食の時間

○給食の時間に同じテーブルの日本人男児と話すI。

⑫I「Sくん、1番ー。(自分を指さして,) 2番ー。(Kを指さして,) 100番ー!」

KはIを見て笑い、「バンバン!」と言いながら手でピストルを作ってIに向かって撃つ真似をする。

⑬Iは笑って、Kと同じように⑭「バンバン!」と言いながらピストルを作ってKに向かって撃つ真似をする。

〈事例3-2〉2022年6月24日(金) 給食の場面

○Iが積極的に話し、SとKがIの真似する。

⑮I「(Sを指さして,) かっこよくない、(Kを指さして,) かっこいい。」

K「どてー!」身体を傾けて、椅子から落ちる真似をする。

⑯Iはそれを見て笑う。

IはSを見て、⑰「Sくん、見て!あむあむあむ」と言い、両手で給食を掴む真似をして口に入れて見せる。

Sも「あむあむあむ」と言いながらIと同じ動

作をする。

Kも「あむあむあむ」と言いながら真似をする。

⑱Iはそれを見て笑う。

〈事例3-3〉2022年7月15日(金) 給食の場面

○IはSとKと一緒にふざけ合う。

⑲I「(Sを指さして,) Sかっこいい、(Kを指さして,) Kかっこよくない!」と言って笑う。

K「うわー!」笑って叫ぶ。

S「うわー!」笑って叫ぶ。

⑳I「誰これかっこいい?」耳を引っ張って、二人に見せる。

KはIの真似をして自分の耳を引っ張って見せる。

Sも同じように自分の耳を引っ張って見せる。

㉑I「Kかっこいい(かっこいい), Sかっこよくない」KとSそれぞれを指さして言う。

K「負けた」

㉒I「違う、S勝った。K、ない」と言って笑う。

K「あー!」笑って叫ぶ。

S「あー!」笑って叫ぶ。

給食の時間にIと日本人男児SとKは、Iが審判の役割を担ってSとKの勝敗を決める遊びをしている。Iは給食の席という同一の空間をSとKと共有し、「Sくん」と名前を呼びかけて積極的な姿勢で会話に参加していた(下線⑫, ⑰)。IがSとKの会話に参加しやすかった理由は、「かっこよくない/かっこいい」「1番、2番、100番」「勝った/ない(負けた)」や、「あむあむあむ」「バンバン」の擬音語を用いた簡単な日本語の会話を中心であったためだろう。

夏休み明けに席替えをしてIと日本人男児SとKと離れ、日本人女児AとRと同じ席になる。席替え後にIの変化があった事例を以下に示す。

〈事例3-4〉2022年9月16日(金) 給食の時間

○席替えをして、新しいメンバーA(女児)とR(女児)と給食を食べるI。

I 担任が指定した席に座る。㉓両手を額に当

てて俯く。

担任A「牛乳どれくらい？」希望する牛乳の量をIに質問する。

⑳Iは黙ったまま、両手を額に当てて俯く。

担任A「牛乳、どれくらい？」Rに身体を向けて質問する。

R「いっぱい！」

㉑I「ちょっと」俯いたまま小さな声で言う。

担任A「Iちゃん、ちょっと？」

Iは担任Aの質問に頷くと、担任AはIのコップに牛乳を少し注ぐ。

AとRは自分の家族の話や好きなキャラクターの話などをしている。

㉒Iは声を発することなく黙って給食を食べる。

〈事例3-5〉2022年9月30日（金）給食の時間

Oは折り紙で作った虎をSにあげる。

I「我想給他（彼にあげたい）」折り紙で作った虎をカバンから取り出して、ひとりごとを言う。

給食の準備をするSに近寄り、黙って虎を手渡す。

S「ありがとう」Iから差し出された折り紙で作られた虎を受け取る。

Iは足早に立ち去って自分のテーブルに行き、給食準備を始める。

夏休み明けに席替えをし、Iは日本人男児SとKと離れて、日本人女児AとRと同じ席になる。するとIは、SやKと過ごす給食の時間の姿とは異なって、俯いたり保育者の問いには小さな声になったりと落ち込んだ様子だった（下線㉑、㉒、㉓）。さらに、日本人女児AとRは自分の家族や興味のあるものについて途切れることなく会話しており、Iにとって二人の会話は早口で聞き取りにくく、参加する余地がないようであった（下線㉔）。

事例3-5の2022年9月30日は、Iの登園最終日であった。Iは折り紙で作った虎をカバンから取り出して、事例3-1、3-2、3-3で給食の時間をともに楽しんだ日本人幼児Sに渡す。

IはSには自分の気持ちを伝えたいという意欲があったと分かる。

Iと日本人男児KとSのやり取りは、発話が特定の目的を遂行するためでなく対話そのものを楽しむために表出されていた。自由遊びの時間に他児と関わる機会が少ないIにとって、給食時にSとKと一緒に言葉やジェスチャーを用いてコミュニケーションする時間は、クラスメイトとの交流と日本語を使用する機会として貴重であったと考えられる。幼児の事例をあげて、「食事という活動への参加には、同一空間の使用や物理的近接さという物理的環境の共有だけでなく、ひとつの話題を一緒に楽しむという心理的な感覚の共有も含まれている」と柴山（2001）も食事時間の大切さを述べている。今回の研究においても事例3-1、3-2、3-3の、IがSとKと同席だった給食の時間は、二時間の観察をする中で、Iが仲間と交わす発話や笑顔の回数が最も多かったことから分かる（下線㉕～㉗）。

IV. 総合考察

本研究では、中国人女児（I）が幼稚園での生活を通して、周りの保育者や仲間との関係から日本語の理解がどのように進みその変容過程に必要な支援とは何かを考察することを目的とした。その結果、まず（1）Iと中国人女児Y、（2）Iと保育者、（3）Iとクラスメイトのやり取りが特徴的であることが分かり、その事例を取り上げて明らかになったことについて整理し、ここでは保育者や仲間の対応について総合的に考察をする。

（1）Iと中国人女児Yとのやり取りの事例では、日本語を聞き取れて話すこともできる中国人女児YがIの中国語を日本語にして他児に伝えたり、Iが聞き取れなかった日本語を中国語にしてIに伝えたりして通訳を担っていることが明らかになった。IとYは3歳児クラスで同じクラスではあったが、2人は中国語を用いて遊ぶためIと日本人幼児との仲間関係が展開されなかった。

（2）Iと保育者とのやり取りの事例では、補助保育者Sと担任AがIに伝わりやすいようにシンプルな言葉で簡単に話し、ジェスチャーを用いる姿

が捉えられた。ことばを補って助けてくれるYが疎遠になったIは、一人で遊んだり担任Aと遊んだりすることが増える。Iが孤立しないように保育者がIを遊びに誘ってそばにすることで、Iは安心して心地よく過ごすことができ、日本語を用いて遊びに参加していた。

(3) Iとクラスメイトとのやり取りの事例では、自由遊びの時間に日本人幼児と関わりが少ないIが給食時は同じ席の日本人幼児とやり取りをする姿が捉えられた。その中でもIは、日本人男児のSとKと発話や笑顔を交わす回数が多く、席替え後に同じ席になった日本人女児AとRとは発話も笑顔も交わすことがなかった。

今回の研究では、日本語の話せるYがIの通訳を担っていることは観察によって明らかになったが、Yが日本人幼児とIを繋げる役割を発揮して一緒に遊ぶといった姿は見られなかった。同じ母国語を話す仲間が同じクラスにいることはお互いを助け合う上で重要な存在であると同時に、仲間関係が同じ母国語を話す幼児同士で仲間関係が形成され、日本人幼児にまで展開されにくくなる場合もある。しかし、IとYの二人が4歳児や5歳児の時にも同じクラスであれば、あるいはIとYが卒園するまで長期的に観察ができれば仲間関係の展開に期待できたかもしれない。

IとYの日本語上達を願う両親は、6月から幼稚園内外でIとYが交流しないように働きかけた。ことばを補って助けてくれるYと疎遠になったIは、一人遊びや担任Aと遊ぶことが増える。Iにとって、簡単な日本語を使って会話する担任Aの存在や、クラスメイトとひとつの話題を一緒に楽しむという心理的な感覚の共有ができる給食の時間は安心できるものであっただろう。給食の時間は物理的にも席に座ったままで移動をしないことから、隣に座る人が誰なのかが仲間関係作りには大事な場面となっているようでもある。つまり、保育者の役割は、外国につながる子どもの適応を多方面から支援する上で不可欠であると言えそうである。外国につながる子どもが安心して心地よく過ごせる環境は、まずは周りで起こっていることの把握ができ、自分の思いを伝える手段として日本語力向上は欠かせないであろう。さらにそれを助けて

くれる仲間関係の広がりにも繋がるのではないだろうか。

外国につながる子どもが幼稚園で心地よく過ごしつつ日本語の上達を図るには、ともに幼稚園生活を送る日本人幼児や保育者とやり取りをするための支援が必要である。品川(2011)は、通訳の存在を保育者と外国につながる子どもとの複雑なやり取りを伴う対応において重要であると述べ、さらに母語や文化を保証する役割としても機能していることを明らかにした。IとYは同じ母国語を話す幼児同士で閉鎖性のある仲間関係を形成したため、日本人幼児との仲間関係に展開することが難しくなった。外国につながる子どもの母語と文化を保証し、日本人幼児や保育者と外国につながる子どもを繋げる役割として機能するとされる通訳は、閉鎖的な仲間関係になりやすい外国につながる子どもを日本人幼児と繋げる支援として期待できるだろう。

しかし、現状では、通訳者を探すことは簡単なことではないと言われているのも事実である。そうすると、そのような子どもを受け入れている保育者や周りの大人全体の存在や考え方・役割がますます求められることになるのは今後も続きそうである。外国につながる子どもたちと日本人幼児が互いに学び合うことができる環境構成の検討や実施は、大人が子どもの姿を日々観察し捉えた上で慎重に行われることが重要であると言えよう。

引用文献

- 磯部香(2021). 多文化共生と就学前教育. 日本家政学会誌, 72(5), 295-300.
- 文部科学省(2022). 日本指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果について令和4年10月〈https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00004.htm〉(2023-08-22閲覧)
- 森雄二郎(2018). 外国にルーツを持つ子どもの教育支援に関する一考察. 同志社政策科学研究, 20(1), 89-100.
- 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)―入園当初3か月間の分析から・2児の比較―. 椋山女学院大学研究論集, 25, 75-84.

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, 7(2), 115-124.

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のか—. 東京大学出版会.

柴山真琴（2006）. 子どもエスノグラフィー入門. 新曜社.

品川ひろみ（2011）. 多文化保育における通訳の意義と課題—日系ブラジル人児童を中心として—. 保育学研究, 49(2), 108-119.

（2023.9.26受稿, 2023.10.19受理）