

# 保育園を実習先とする日本語教育実習 —実習生による振り返りレポートの分析—

滑 川 恵理子

## 1. はじめに

2020年春から世界を席卷した新型コロナウイルスの感染拡大に伴う混乱がようやく収まりつつある。日本国内の統計調査結果でもその兆候が見られ、2022年12月末の在留外国人数は3年ぶりに増加した<sup>1)</sup>。3,075,213人という数字は過去最高であり、減り続ける日本人人口と比較すると勢を感じる。この数字には大人に伴われて来日した子どもたちや国際結婚家庭で外国籍をもつ子どもたち、すなわち本稿で「外国につながる子どもたち」と呼ぶ子どもたちも含まれている。本稿で着目する乳幼児については、同じ調査の0～4歳児<sup>2)</sup>は92,694人である。10年前と比較すると、2012年12月末の在留外国人の総数は2,033,656人、0～4歳児は66,693人であった。この10年で在留外国人の総数は約1.5倍、0～4歳児は約1.4倍に増えたことになる。この調査では在留外国人の年齢構成は25～29歳をピークにきれいな山型を形成していることが分かっている。少子高齢化に悩む日本人人口と対照的に、乳幼児を含む若年の外国につながる人々が着実に増えているのである。

しかし総人口に占める在留外国人の割合が2022年12月末の調査でも2.46%とまだ大きくないこともあり、日本の外国人政策は不十分であると言わざるを得ない。特に就学前の子どもに対する施策は遅れている。就学後教科学習で必要となる学習言語の習得の準備は幼児期から始まっているという指摘もあり(中島, 2020, p.22)、幼児教育と保育における支援の必要性が叫ばれている。

例えば、宮崎（2011）は十数年前に保育者の多くが外国人の子どもの保育に関する基礎的な知識を欠いていると指摘し、大学の保育士養成課程で多文化共生保育について学ぶ機会を増やすことが必要だと訴えた（p.136）。その後、多文化共生保育をめぐる環境はどのように改善しただろうか。2017年3月に改訂となった『保育所保育指針』<sup>3)</sup>では「外国籍家庭など、特別な配慮を必要とする家庭の場合には、状況等に応じて個別の支援を行うよう努めること。」という記載が追加され、国の指針に進展が見られた（詳しくは後述）。

このように日本国内で多言語化多文化化が進む中、京都女子大学（以下「本学」と称する）では2020年度に日本語教師課程（大学副専攻）を開講し、2022年度から課程の最終段階として日本語教育実習を実施している。本学は教員養成および保育士養成において長年の実績をもつ。そこで日本語教師課程の第一の特色を「教職課程および保育士課程の履修生に日本語教師課程の履修も推奨すること」としている。これは本学の実績を活かすとともに、教育と保育において多言語化多文化化に対応可能な人材の育成が急務であるという時代の要請に適うものである。そしてその一環として、日本語教育実習の実習先の一つに大学近くの私立保育園を設定している。そこで本稿では、保育園を実習先とする日本語教育実習の成果と課題を報告する。具体的には、「言語」に着目して実施した教育実習を経て実習生が書いた振り返りレポートを質的に分析し、多文化共生保育に対応可能な人材育成に向けて、示唆と課題を導き出す。

## 2. 先行研究

### 2.1 法令に見られる多文化共生保育に向けた指針

上述のように、在留外国人の増加に伴い外国につながる乳幼児も増え続けていることから、幼稚園および保育所での対応と支援が喫緊の課題となっている。それに応えるべく、保育と幼児教育に関わる法令に進展が見られた。2017年3月に改訂となった『保育所保育指針』、『幼稚園教育要領』<sup>4)</sup>、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』<sup>5)</sup>では、外国につながる子どもたちへの特別な

配慮等について記述が見られる。

ここでは、本稿のフィールドである保育園に関わる国の指針を示す『保育所保育指針』を中心に見ていく。『保育所保育指針』「第2章 保育の内容」「3. 3歳以上児の保育に関するねらい及び内容」「(2) ねらい及び内容」「ウ 身近な環境との関わりに関する領域」「(イ) 内容」には、⑥として以下の記述がある。

⑥日常生活の中で、我が国や地域社会における様々な文化や伝統に親しむ。

また、それに続く「(ウ) 内容の取り扱い」には、④として以下の記述がある。

④文化や伝統に親しむ際には、正月や節句など我が国の伝統的な行事、国歌、唱歌、わらべうたや我が国の伝統的な遊びに親しんだり、異なる文化に触れる活動に親しんだりすることを通じて、社会とのつながりの意識や国際理解の意識の芽生えなどが養われるようにすること（下線は筆者）。

これに類する記述は、『幼稚園教育要領』においては「第2章 ねらい及び内容」「第2節 各領域に示す事項」「3 身近な環境との関わりに関する領域「環境」」「内容(6)」にある<sup>6)</sup>。同様に『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』においても、「第2章 ねらい及び内容並びに配慮事項」「第4節 満3歳以上の園児の教育及び保育に関するねらい及び内容」「2 各領域に示す事項(3)身近な環境との関わりに関する領域「環境」」「内容(6)」に同様の記述がある<sup>7)</sup>。

続いて『保育所保育指針』「第2章 保育の内容」「4. 保育の実施に関して留意すべき事項」「(1) 保育全般に関わる配慮事項」には、「オ」として以下の記述がある。

オ. 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。

これに類する記述は『幼稚園教育要領』には見られない。『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』においては「第2章 ねらい及び内容並びに配慮事項」「第5節 教育及び保育に関するねらい及び内容」「2 幼保連携型認定こども園における教育及び保育の全般における配慮事項(5)国籍や文化の違い」に同様の記述がみられる。

さらに『保育所保育指針』「第4章 子育て支援」「2. 保育所を利用している保護者に対する子育て支援」「(2) 保護者の状況に配慮した個別の支援」には、「ウ」として以下のような記述がある。

ウ. 外国籍家庭など、特別な配慮を必要とする家庭の場合には、状況等に  
応じて個別の支援を行うよう努めること。

これに関して『幼稚園教育要領』では同様の記述は見られない。『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』においては「第4章 子育て支援」「第3節 幼保連携型認定こども園の園児の保護者に対する子育て支援」「7. 外国籍家庭などへの支援」に同様の記述がみられる。

これら3箇所における記述から、保育所と認定こども園においては「我が国の文化のみならず異なる文化にも親しむ機会を通じて国際理解の意識の芽生えなどを養うことによって」「子どもの国籍や文化の違いを認め、互いに尊重する心を育てる」ことが目指されていることが分かる。また外国籍家庭および外国につながる家庭が様々な困難を抱えやすいことを念頭に特別な配慮が必要であると明記されたことも分かった。

しかし末藤（2023）は、3法令では多文化共生保育についてそれを目指していこうとする理念が明確に示されていることが読み取れる一方で、そこから具

体的な実践につながる手がかりはあまり見えてこないと指摘する (p.8)。そこで具体的な実践につながる手がかりを見出すために、次節にて現場の保育士たちを対象とする調査に目を向けたい。

## 2.2 保育士等を対象とする調査研究から得られた研究課題

鬼頭 (2020) は、外国人非集住地域で外国につながる子どもが在籍する保育園2園に勤務する保育士41名を対象に「困り感」をテーマにアンケートを行った。その結果、子どもに対しても保護者に対しても最も多かったのは言語面に関する困り感で、「子どもと保護者の言葉が分からない、日本語が伝わらない、伝え合えない」というものだった。また林 (2023) は外国人人口が全体の約5%を占めるA市の保育園・認定こども園329園を対象に外国につながる子どもの保育実践に関する質問紙調査を実施した。その結果、「言語コミュニケーション」「食に関する文化の違い」「食以外の生活に関する習慣の違い」の3項目で困り感を感じた割合は、順に82.3%、57%、45.6%で、「言語コミュニケーション」に関する困り感が最も多かった。二つの調査結果から、保育現場において、まず保育士が直面するのは「言語」の問題であることが推察される。

林 (2023) では言語と文化をめぐって周囲の子どもたちの変化についても報告されている。外国につながる子どもやその母親が話す日本語ではない言語を真似するなど、多様な文化に触れることが日常になることで、周囲の子どもたちの興味関心を広げる機会となっているとある。

これらの調査を踏まえ、多文化共生保育を目指す保育現場では「言語」が最も大きな問題となることが想定される。「異なる」ものの最たるものは「言語」とそれに伴う文化や習慣であり、当然であるとも言える。そこで保育園を実習先とする日本語教育実習では、まず「言語」を着眼点に据えることとした。

実習生たちは実習先の保育の現場でどのような体験をするのだろうか。山田 (2015) は、幼児教育では「現場」で生起する事象に重きを置き、養成課程で

は観察や関りを通して「子どもから学ぶ」ように指導すると述べる。つまり先走って「教える」よりも、まず対象者をよく観察し、身を以て対象者と関わることから始めるべきだということである。観察や対象者との関わりは日本語教師養成においても重視されている。「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版」（以下、「報告」と称する）（文化審議会国語分科会，2019）<sup>8)</sup>では、「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」の【態度】として「(4)言語・文化の相互尊重を前提とし，学習者の背景や現状を理解しようとする」のように示されている（p.24）。日本語を教えるのが日本語教師の仕事であるが、教える前提として、学習者の背景や社会で置かれている現状を理解し、人としての学習者を尊重することを忘れてはならないのである。こうした「まず人を見る」という態度は、観察や関りを重視する山田（2015）の指摘に通底すると考える。そこで、保育園を実習先とする日本語教育実習では、実習の目的を「言語に着目して、外国につながる園児と保育者、周りの子どもたちを観察すること、および子どもたちと関わることによって多文化共生保育人材に必要な視点を養う」とした。そして本稿では以下のような研究課題を設定する。

研究課題：日本語教育実習生は保育園における教育実習で言語に着目したどのような視点を養うことができたか。

### 3. 研究方法

#### 3.1 研究フィールドとの出会い

宮崎（2011， p.136）は十数年前に大学の保育士養成課程で多文化共生保育を学ぶ機会を増やすべきだと訴えたが、その後いくつかの大学・短期大学の保育士養成課程において多文化共生保育に関する科目が実施されるようになり（當銘， 2021， 2022、羽田野， 2022、末藤， 2023など）、教科書も出版されている（咲間， 2014）。中には、外国人親子へのインタビューや園児との交流体験を行うなど、保育士養成課程履修学生が外国につながる園児や保護者に直接

触れる機会を含む多文化共生保育の授業（保育教材研究Ⅰ）を行い、振り返りレポートを分析したのも見られる（佐々木，2018）。しかし科目の中でも保育実習について、多文化共生保育を主眼とする保育実習、あるいは外国につながる乳幼児に着目した保育実習について報告されたり分析されたりしているものは管見の限り見られない。また日本語教師養成課程でも、小中学校を実習先とする教育実習は報告されているが<sup>9)</sup>、保育園を実習先とするものは管見の限り見られない。保育士養成課程および日本語教師養成課程における実習で多文化共生保育や外国につながる園児に焦点化したものは、他に例のない試みであることが分かる。このように意欲的な実習はどのような経緯を経て可能となったのか。その経緯を述べる。

本学では教職課程および保育士課程の履修生に日本語教師課程の履修も推奨している。保育士課程履修が必須である発達教育学部児童学科の学生も数名が日本語教師課程を履修している。日本語教師課程の開講準備を担当していた本学副学長（当時）が地元京都市東山区のある会合で、本学からほど近いところにある私立保育園（J保育園）の園長と同席した。J保育園では毎年一定数の外国につながる園児が在籍しているという。これが縁となり、交渉を経て、保育士課程と日本語教師課程を並行履修する学生の日本語教育実習受け入れについて承諾を得ることができた。そして2022年度から始まった教育実習の実習先の一つとしてJ保育園を設定することとなった。また、主免許が小学校教諭課程である発達教育学部教育学科に属する日本語教師課程履修生で、副免許として幼稚園教諭課程を履修する学生も、園長の特別な配慮のもと受け入れの承諾を得た。その理由は、幼稚園教諭として幼児教育に活かすのはもちろんのこと、小学校教諭として低学年を担当するとき、保育園での保育を体験することは非常に有益であるとのことからであった。

### 3.2 J保育園

J保育園は京都市東山区の商業地域にある。昭和23年設立の仏教系保育園（社会福祉法人）である。定員は60名で、0歳児、1～2歳児、3歳児、4歳

児、5歳児のクラスに分かれている。少人数であることを活かして特に3歳児、4歳児、5歳児は一つの大きな部屋で活動し、異年齢保育を特徴としている。

本稿でデータを分析する2022年の実習当時、以下の3名の外国につながる園児が在籍していた。

- ◇ 5歳女児（本稿ではEとする）：国際結婚家庭、母親がアメリカ人
- ◇ 4歳男児（本稿ではFとする）：国際結婚家庭、母親がイスラエル人
- ◇ 3歳女児（本稿ではGとする）：国際結婚家庭、父親がインド人

### 3.3 教育実習の概要

ここでは、分析データとして用いる2022年度に行われた実習の概要を記す。

まず実習生の人数と学部専攻の内訳を述べる。〈表1〉は2022年度の日本語教育実習生の総数とJ保育園での実習生の人数、学部専攻内訳、および保育士課程・幼稚園教諭課程の履修状況をまとめたものである。2022年度の66名の実習生のうち、保育士課程と幼稚園教諭課程の両方を履修している発達教育学部学生3名、幼稚園教諭課程を履修している発達教育学部教育学科学生3名、計6名がJ保育園での実習に臨んだ。

〈表1〉 J保育園の実習生：人数と学部専攻（2022年度）

2022年度 実習生：計66名 うちJ保育園での実習生：6名		
学部専攻	履修している教職関連の課程	人数
発達教育学部児童学科	保育士課程および幼稚園教諭課程	3名
発達教育学部教育学科	幼稚園教諭課程	3名

続いて〈表2〉は、実習全体の大枠の流れと内容を表したものである。本学の日本語教育実習全体に共通する目安として実習生の授業時間は30時間（1時間＝90分で換算）である。実際の授業では個別指導などもあり、もっと複雑となる。ここでは分かりやすさを重視し、概略のみ提示する。

〈表2〉の一番左の欄に示したように、教育実習は「学内事前指導」→「校外実習（実習先での実習）」→「学内事後指導」の三段階で構成されている。

本学の日本語教育実習はどのプログラムも「報告」（文化審議会国語分科会、2019）<sup>10）</sup>において日本語教育実習の必須の内容として挙げられた6項目に準じて進められる。「①オリエンテーション／②授業見学／③授業準備／④模擬授業／⑤教壇実習／⑥教育実習全体の振り返り」の6項目、あるいは6段階である。〈表2〉の一番右の欄に、それぞれの内容がこの6段階のどれに相当するかを示した。

〈表2〉 保育園への日本語教育実習 日程概略  
※1時間 = 90分として換算

	時間数	内容	「報告」（文化審議会国語分科会、2019）で示された教育実習必須教育内容
学内事前指導	1	オリエンテーション	①オリエンテーション
	2, 3, 4	教科書・資料購読+議論「外国につながる園児と保護者をめぐる諸問題」	①オリエンテーション
	5	校外実習および実習日誌の説明、事前訪問に向けて議論	②授業見学
	6	事前訪問	②授業見学
	7	事前訪問振り返り	②授業見学
	8	教材研究、指導案・教材作成指導	③授業準備
	9, 10	設定保育指導案検討会	③授業準備
	11, 12	設定保育模擬授業	④模擬授業
	13	設定保育模擬授業振り返り	④模擬授業
	校外実習	14-17	校外実習 1日目
18-21		校外実習 2日目	
22-25		校外実習 3日目	
26-29		校外実習 4日目	
学内事後指導	30	全体振り返り	⑥教育実習全体の振り返り

まず「学内事前指導」であるが、オリエンテーション（受講案内、日程、実習先保育園の情報など）に始まり（第1回）、教科書<sup>11)</sup>・資料購読（第2, 3, 4回）に取り組む。これは「①オリエンテーション」に相当する。

続いて、「②授業見学」に進む。具体的には実習先の保育園を事前に訪問することである。まず校外実習および実習日誌の説明をしてイメージを掴み、事前訪問に向けてどんな点に着目して見学するかを議論する（第5回）。そして事前訪問を行い（第6回）、事後に振り返りを行う（第7回）。

次は「③授業準備」の段階であるが、これは実習先で行う設定保育に向けた授業準備を意味する。設定保育は教壇実習に相当する。教材研究、指導案・教材作成指導（第8回）、指導案検討会（第9, 10回）である。

学内事前指導の最終段階は「④模擬授業」である。実習生一人一人が、設定保育で行う手遊び歌や読み聞かせ、歌唱指導などの模擬授業を行う（第11, 12回）。本人が希望すればビデオ撮影も行い、振り返りを行う（第13回）。なお、授業者以外の実習生が園児役を務める。

このように学内で模擬授業を終えた実習生はいよいよ校外実習に進む。校外実習は朝9時から17時まで行い、これを90分に換算して、1日4時間、4日間で16時間と計算する（第14-29回）。校外実習の最終日には設定保育（教壇実習）が組み込まれるため、それに合わせて、可能であれば担当教員（筆者）が巡回指導に赴く。

校外実習を終えると、全員が再び集って全体振り返りを行う（第30回）。園では異年齢クラスと一緒に遊んだり活動したりすることも多い。しかし教室や園庭で実習生たちが同一の場所で保育補助を行っていたとしても、体験したことやその受け止め方は一様ではない。また、園児たちが実習生の観察したいことを都合よく目の前で見せてくれる訳でもない。そうした中でも実習生の中で誰かが注目に値する出来事に運よく遭遇できるかもしれない。全体振り返りでは実習生各自が目にしたことや感じたことを語り合い、多様な経験と気づきを共有する。そして自分が経験できなかった出来事や他の実習生がどのように受け止めたのかを知り、自己の体験を捉え直す。その上で振り返りレポートに取

り組む。これが最終段階となる。そして本稿ではこの振り返りレポートの一部を分析する。レポートの規定はA4のフォーマットで2頁以上4頁までである。

### 3.4 校外実習概要（2022年度）

ここでは教育実習の中核である校外実習（＝実習先での実習）の概要を述べる。

#### 3.4.1 日程

##### ①事前訪問

- 校外実習の約1か月前（10月31日）

##### ②校外実習

- 1期：児童学科3名 12/6（火）～12/9（金）の4日間
- 2期：教育学科3名 12/13（火）～12/16（金）の4日間

#### 3.4.2 一日の流れ

- 保育時間：午前9時～午後5時
- 一日の流れ：登園後しばらく自由遊び
  - 9：30 その日の設定保育活動
  - 12：00 昼食（実習生も無料でいただくことができる）
  - 12：30 読み聞かせ、お昼寝
  - 15：00 おやつ
  - 15：30 自由遊び、園児は保護者が迎えに来ると退園
  - 16：30 反省会
  - 17：00 終了

4日間の詳細は実習先の保育内容に従う。実習生は各クラス（3歳児クラス、4歳児クラス、5歳児クラス）に1名ずつ分かれて保育補助と観察を行った。昼食は園児たちとは別に実習生が全員揃って一緒に食べるため、このときに情報交換を行う。園児たちの大半が帰宅する4時半頃から、その日の反省会が行われ、17時には終了する。実習生は帰宅後その日の実習日誌を書き、翌日指導担当保育士に実習日誌を提出する。

## 4. 分析結果

本稿では、6名の実習生が提出した振り返りレポートの中から、4人の実習生（実習生A、実習生B、実習生C、実習生Dとする）のレポートの一部を抽出し、研究目的に沿って分析する。具体的には「言語の多様性：肯定的態度と多様性に気付かない一面」と「日本語の聞き取りに関する小さなズレ」としてデータを例示、分析する。

### 4.1 言語の多様性：肯定的態度と多様性に気付かない一面

実習生Aは以下のように「言語の多様性を外国につながる園児たちと他の園児たちが共有していること、本人たちも他の園児たちもそれを肯定的に捉えていること」を観察した。

#### 【実習生Aの記述】

4歳児Fは日本語、英語、ヘブライ語、5歳児Eは日本語と英語と2か国語以上の言語を話す様子が見られた。Fは、校外実習3日目にスノーブロックで遊んでいたとき、ブロックをつなぎ合わせて作ったボールが壊れたのを見て、日本語ではない言語を発した。それを近くで見ていた外国につながる5歳児Eは、「(Fは) ときどきヘブライ語話すときがあるんだよ。私も英語できるよ」と教えてくれた。

他にもEは校外学習1日目に自己紹介をしたとき、ほかの子どもが私のリンゴ模様の名札を指さして、「りんご」と発したのを聞いて、「apple」と英語を発していた。これに対して、隣にいた5歳児クラスの日本人男児と女児は、「(Eは) 英語できるんだよ」「いいな～」と言っていた。

また、外国につながる3歳児Gについても、今回は直接英語を話す様子は見られなかったが、「わたしも英語できるよ」と話してくれることが数回あった。

これらの体験をもとに考察すると、外国につながるいずれの園児も多言語を

話すことに対して否定的なイメージを抱いていないように感じられた。そして、外国につながる子どもが多言語を話すことに対して、周りの子どもも特に不思議に思うことはなく、むしろ英語の発音を真似して発音してみるという風にも多言語ができることを羨ましがり、否定的なイメージは持っていないように感じられた。

一方で実習生Bはその言語の多様性に関して異なる一面を観察した。「日本人園児の方が言語の多様さに気づかない面もあること」を観察したのである。

### 【実習生Bの記述】

校外実習の3日目の自由遊びの時間に、外国につながる園児4歳児Fを含む4人の男児がブロック遊びをしていた。それぞれブロックでポケモンを作って遊んでおり、「これは炎タイプやねん」や「これはドラゴンタイプ」など言いながら、各自好きな形のポケモンを作って楽しんでいた。その中でFはずっと炎タイプのポケモンを作っていたが、「ファイアータ입」と言いながら作っていたため、他の子から「ファイアータ입ちゃうで、炎タイプやで」としきりに言われていた。Fは、最初は気にしていない様子で、黙々とポケモンを作り続け、時々私にポケモンの説明をしてくれた。でも他の男児たちに何度も指摘されると、肩をすくめ、少し呆れたような表情を見せた。

その時に、私はFに「ファイアータ입も炎タイプやんな」と言葉掛けをした。Fにこの言葉掛けが響いたかどうかは分からなかったが、このことから、本人が母語を話すことが嫌なことや恥ずかしいことと思わないためにも、時と場合によっては、ある程度の介入は必要であると考えた。介入というよりはフォローに近い形かもしれない。

実習生Aと実習生Bの記述を並べて読み解くと非常に興味深い。J保育園では外国につながる園児たちもその周囲の日本人園児たちも言語の多様性を肯定的に捉えていることは確かである。しかし別の場面で、日本人園児たちは「炎

= fire」であることに気が付いていなかった。それゆえ異なりを明確に認識した上で肯定的に捉えている訳ではないことが推察される。周囲の大人たちに諭されたかどうかは定かではないが、日本人園児たちは「ことばで差別してはいけない。仲良くしなければならぬ」ということは分かっている、態度で表している。しかしどこがどのように異なるのかを明確に認識していないのならば、これは「表面的な」肯定的態度と言えるかもしれない。言語の異なりを明確に認識できる発達段階にまだ達していないからであると思われる。

異なる言語や文化に触れることは周囲の日本人の子どもたちにもプラスの影響を与え得る。例えば外国人人口比率が比較的高い地域の保育園・認定こども園を対象にアンケート調査を行った林（2023）では、外国につながる子どもやその母親が話す異なる言語を真似するなど、多様な文化に触れる中で周囲の子どもたちの興味関心を広げる機会となっていると報告した。本稿の事例でも日本人園児たちに興味の広がりや肯定的な態度が見られたが、一方で単純に楽観できないような一面も観察された。保育者や大人たちは、幼児たちの認識は時に「表面的」に過ぎないこともあり得るということを想定し、より詳細な目をもって子どもたちのやり取りを観察すべきであろう。

#### 4.2 日本語の聞き取りに関する小さなズレ

実習生Cは外国につながる4歳児Fに関して、保育者の日本語の指示を完全には聞き取っていないこと、Fがそれを補うため自ら編み出した「技」を持っていることを観察した。

##### 【実習生Cの記述】

校外実習1日目、先生方と反省会をしていた時に、私は「外国にルーツのある子どもたちが、私の想像以上に日本語が上手で、理解もしているようで驚きました」と感想を話した。すると先生が「確かに話せるようには見えるんだけどね」と話されたため、何か自分は観察不足だったのだろうかと思い、次の日からは更に注目してみた。

そして校外実習の2日目に、生活発表の練習をする際に服を着替える時があった。先生が「今から着替えをします。自分で服を脱いで、たたんで壁にぴったん出来た人から、先生のところに来て衣装に着替えてください」と指示した。日本人園児たちはその指示を聞いて服を脱ぎ始めたのだが、Fだけが動かずにお友達のことをじっと見ていた。そしてその後、遅れて服を脱ぎ始めた。この出来事から、Fは先生の指示を理解したのではなく、先生の指示を聞いて動くお友達を見て、真似する形で行動していたことを理解した。

私はそれまで、自分が想定していた以上に日本語が話せるし、分かるのだと思っていた。ゆえにその行動を見て、周りの子と同じように行動出来ていても、それが日本語の理解には直結しない可能性がある、そして簡単に「理解できている」と思い込んではいならない、ということを学んだ。「友達を見ればできる」という方法を自分で編み出したのかと思うと、言葉が分からないなりにどうすれば皆と同じことができるのか、彼なりに考えた答えだったのだなと知った。

Fのこのような「保育者の日本語の指示の聞き取りに対する小さなズレ」は、実習生Dも他の場面で観察していた。

### 【実習生Dの記述】

帰りの時間が近づいたときに、保育者が「Fくん、もう少しで帰る時間だから、上着を着て」という声掛けをした。しかし、背中側から声をかけられたこともあるのか、Fは上着を着るのではなく、帰るために荷物を持とうとしていた。このときに、「上着を着るんだよ」というように、上着を羽織るジェスチャーを付けて実習生が伝えると、荷物をもつのではなく、上着を着ることが伝わった。このように、会話や声掛けの内容を理解できているときが多いが、理解できないときがあっても、ジェスチャーなど視覚的な支援があるとわかりやすくなるのだと実体験として学ぶことができた。

このように実習生CとDは、日本語の理解にほとんど不自由していないように見えた外国につながる4歳児Fが、保育者の日本語の指示に少し遅れて反応したり、後ろから指示が聞こえてきたときに反応を間違えたりしたことに気が付き、日本語と動作の両方で支援した。また実習生CはFが独自に考え出した方法でうまく対応していることも観察した。

実習生CとDは発達教育学部教育学科の学生であり、保育は専門ではなく、小学校教諭課程が主免許で、副免許として幼稚園教諭課程を履修している。将来小学校の教壇に立つことを目指すこの2名がこうした小さなズレに遭遇し「問題なく行動できているからといって、日本語を完全に理解していると考えてはいけない」と身を以て理解できたことの意味は大きい。こうした小さなズレが小学校入学後に授業中で生じた場合、積み重なると学習の遅れにつながる恐れもあるからである。Fは独自に編み出した方法で後れを取らず行動できていたが、就学後の抽象度が高まる教科学習では単に「見て真似る」だけでは対処できないことも考えられる。J保育園の園長は本学実習生の受け入れに当たり、保育士課程を履修していない教育学科学生（小学校教諭課程と幼稚園教諭課程を履修）の受け入れも快諾してくださった。それは「小学校教員を目指す学生に保育の現場を体験して将来に役立てて欲しい」という願いからであった。その成果が実習生CとDの学びの中に確かに実を結んだと考える。

なお、本稿が対象とした4日間の校外実習期間で実習生が観察した保育現場での日本語のやり取りはごく僅かで、限られたものである。現場の実情は厳しく、外国につながる園児の保育に携わる保育士等を対象とするいくつかの調査では保育士が抱える最も大きな困難は言語によるコミュニケーションであることが明らかになっている。「翻訳アプリ等の利用のみでは不十分、気持ちを汲み取ることが困難である」（林, 2023, p.198）、「ダメと繰り返すことで伝わるが、なぜダメなのか、理由を伝えることが困難」（鬼頭, 2020, p.6）といったものである。今回実習生が外国につながる園児の反応のズレを観察したのは、着替えやお帰りの支度に際して保育者が発した日本語の指示についてであった。それらは気持ちを汲み取ってあげたり、してはいけないことを愛情をもっ

て伝えたりといった園児の心理に深く関わるような繊細な保育の場面ではなかった。当時J保育園に在籍していた外国につながる園児はいずれも国際結婚家庭の子どもであり、両親のどちらかが日本人である。日本語習得や日本の習慣への適応にもそれほど困難は抱えていなかったということもあろう。J保育園での観察とその分析はあくまで一保育園における短い観察の結果であり、その点において限界がある。

## 5. まとめと今後の課題

以上のように、保育園を実習先とする日本語教育実習の概要を報告し、そこから得られた実習生による振り返りレポートの一部を「言語」に着目して分析した。J保育園の園児たちは言語の多様性を肯定的に捉えながらも、日本人園児の方にそれに反する一面も見られたこと、日本語の理解にほとんど不自由がないように見えた外国につながる園児が保育者の日本語を完全に聞き取っている訳ではない様子が観察された。また実習生はその場で必要だと判断したときは言語やジェスチャーによる保育補助を実践していた。こうした観察や子どもとの関わりを体験して、実習生は保育園における教育実習でどのような視点を養うことができたのだろうか。

第一に、「言語」を着眼点として明示したことで、言語に対する詳細な視点、あるいは観察力を磨くことができたと言えるだろう。本稿の対象となった実習生6名は教育と保育が主専攻であり、それに加えて言語や多文化にも興味をもち、日本語教師課程を履修している。これまで日本語教師課程で学んできた言語習得や異文化間コミュニケーション、外国につながる子どもたちの言語的文化的背景に関する知識などと現場で起きていることを結び付けつつ、常にアンテナを張り、子どもたちの言葉のやり取りを注意深く聞いていた。それは、言語の多様性と指示の聞き取りのズレをめぐって一つ一つのやり取りを詳細に書き出したレポートからよく分かる。実習生は事前指導の中で保育士たちが現場で最も困難を感じるのは言語のコミュニケーションであることを把握し

ていたが、現場に身を置いて、子どもたちが発する何気ない言葉の中から多くの学びを見出すことができると実感したのであろう。言語に関する詳細な視点・観察力は多文化共生保育を支える人材に今後不可欠な資質と言えるだろう。実習生Dが実践したように、言語がよりよく機能するために、ジェスチャーなどの非言語コミュニケーション力を磨くことも重要である。先述したように、保育士養成課程で多文化共生保育を取り上げる大学・短期大学が増えているが、保育実習で多文化共生保育を主眼とする試みは管見の限り見られない。本稿における「言語」に着目した保育実習のあり方を一つのモデルとして提示したい。

第二に、実習担当保育士とのやり取りを経て、また仲間との情報共有を活かして、より深くより多面的な視点を得たと言える。外国につながる4歳児Fが保育者の指示にワンテンポ遅れて反応していることを観察した実習生Cは、校外実習初日の反省会で実習担当保育士からコメントを得たことで内省し、最初は見えなかったことを観察することができた。また仲間と情報共有することの意義も大きい。子どもは見たいことをいつでも見せてくれるか分からない。実習開始時から6名の実習生がこの限界をよく理解し、事前訪問から校外実習期間までチームワークで情報共有に努めた。校外実習終了後も全体振り返りで情報を共有し、そして振り返りレポート提出後は担当教員（＝筆者）が成果を情報共有した。言語の多様性については、肯定的な態度の観察（実習生A）とそれに反する態度の観察（実習生B）を照らし合わせることによって、多面的な分析につながった。反応のズレについては、実習生Cの観察を実習生Dの観察が補強するような役割を果たした。このように実習担当保育士や仲間とのやり取りを活かして、実習生は最初は見えなかったこと、一人では見えなかったことをより深くより多面的に捉える視点を得ることができた。他者との豊かなやり取りができることは教育実習の最大のメリットである。保育園を実習先とする今回の教育実習では、この最大のメリットを活かして、観察や関りを通して「子どもから学ぶ」（山田，2015）ことについて手応えが得られたと言えるだろう。

2023年度も J 保育園を実習先とする日本語教育実習に 4 名の実習生が挑んでいる。本稿で観察の対象となっていた外国につながる園児 F とその周囲の園児たちにはどのような変化が見られるだろうか。本稿で得られた分析をこの 4 名が引き継いで観察する。

最後に、保育園を実習先とする日本語教育実習について今後の課題を述べる。まず、大学副専攻の日本語教師課程カリキュラムの限界であるが、時間が限られているということである。本稿の対象となった実習生は主専攻を活かして就学前の子どもに対する日本語教育についてはこのような成果を得ることができた。しかし一方で日本語教育の中心的な分野である留学生に対する日本語授業などで研鑽することはできなかった。今後カリキュラム全体でどのようにこうした欠点を補うことができるか考えていかなければならない。また実習先確保も課題である。2022年度 J 保育園では複数の外国につながる園児が在籍しており、言語に関して手応えのある観察を得ることができた。しかし J 保育園が常にこのような環境であるとは限らない。一方で J 保育園の園長のように保育園を実習先とする日本語教育実習の意義を他の園でも理解して、快く実習生を受け入れてくれるかどうかは未知数である。本稿の成果を社会に発信し、こうした取り組みが広がることによって、就学前の子どもに対する日本語支援に理解が深まり、若い実習生を受け入れてくれる現場が増えることを望む。

## 註

- 1) 在留外国人統計（出入国管理局）より  
[https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei\\_ichiran\\_touroku.html](https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html)
- 2) 上の 1) の調査結果が 5 歳刻みとなっているため、それに準じた。
- 3) 『保育所保育指針』は厚生労働省より 2017 年 3 月に改訂・告示され、2018 年 4 月 1 日から適用された。  
[https://www.mhlw.go.jp/web/t\\_doc?dataId=00010450&dataType=0&pageNo=1](https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?dataId=00010450&dataType=0&pageNo=1)
- 4) 『幼稚園教育要領』は文部科学省により 2017 年 3 月に改訂・告示され、2018 年 4 月 1 日から適用された。  
[https://www.mext.go.jp/content/1384661\\_3\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf)

- 5) 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』は、内閣府・文部科学省・厚生労働省により2017年3月に改訂・告示され、2018年4月1日から適用された。  
[https://www.mhlw.go.jp/web/t\\_doc?datald=00010420](https://www.mhlw.go.jp/web/t_doc?datald=00010420)
- 6) ただし、「子ども」は「幼児」、「保育士等」は「教師」、「保育所」は「幼稚園」となっている。
- 7) ただし、「子ども」は「園児」、「保育士等」は「保育教諭等」、「保育所」は「園」となっている。以下『保育所保育指針』と『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』の対比において、「子ども」などの記述がこのように異なっているが、以下は省略する。
- 8) 「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版」（文化審議会国語分科会，2019）  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo\\_70/pdf/r1414272\\_04.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf)
- 9) 例えば、樋口・大河内（2023）、「平成29年度日本語教育総合調査」（文化庁，2018）など。  
「平成29年度日本語教育総合調査」（文化庁，2018）  
[https://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/nihongokyo\\_iku\\_sogo/1405102.html](https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyo_iku_sogo/1405102.html)
- 10) 前掲。注8）
- 11) 教科書として咲間（2020）を使用した。

#### 参考文献・資料

- 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部紀要. 46, 1-13.
- 咲間まり子（2014）. 多文化保育・教育論. 岐阜：みらい
- 咲間まり子（監修）（2020）. 保育者のための外国人保護者支援の本. 京都：かもがわ出版
- 佐々木由美子（2018）. 保育者養成における多文化理解の涵養—保育教材研究Ⅰ（多文化保育）の授業実践から—. 足利短期大学研究紀要. 38, (1), 17-27.
- 末藤美津子（2023）. 「多文化保育」をめぐる一考察. 名古屋経営短期大学紀要. 64, 1-17.
- 當銘美菜（2021）. 領域および保育内容の指導法（言葉）における多文化保育の取り扱いに関する一考察. 人と教育. 15, 102-107.
- 當銘美菜（2022）. 保育者養成課程において多文化保育を学ぶ授業の試み. 人と教育. 16, 85-89.

- 中島和子 (2020). どちらも大切な母語と日本語—子どものアイデンティティを育てる—. 咲間まりこ (監修). 保育者のための外国人保護者支援の本, 第2章, 第2節, pp.16-22. 京都: かがわ出版
- 羽田野真帆 (2022). 保育者養成課程科目における子どもたちの多様性の位置づけ—領域「人間関係」の教科書の内容分析を通じて—. 常葉大学健康プロデュース学部雑誌. 16, (1), 113-124.
- 林悠子 (2023). 保育者の見解から見る多文化保育における困り感の文脈. 神戸松蔭女子学院大学研究紀要. 4, 193-204.
- 樋口尊子・大河内瞳 (2023). 東大阪市立小中学校における日本語教育実習 報告書. 大阪樟蔭女子大学.
- 宮崎元裕 (2011). 日本における多文化保育の意義と課題—保育者の態度と知識に注目して—. 京都女子大学発達教育学部紀要. 2, 129-137.
- 山田千明 (2015). 現場と共に動いていく異文化間教育について考える—就学前教育と初等教育の接続の立場から—. 異文化間教育, 41, 32-46.

#### キーワード

日本語教師課程、日本語教育実習、振り返りレポート、外国につながる子ども、保育園