

## 保育者養成課程における多文化教育の現状と課題 —学生の認識調査を通して—

兪 幃 蘭<sup>1</sup>

本研究は、保育者養成課程に在籍する学生が外国にルーツをもつ子どもとその家族への支援をどのように理解し、どのような対応を想定しているのかを明らかにすることを目的とした。調査対象は保育者養成課程の3年生72名であり、多文化保育・教育に関する選択式項目と、事例を用いた自由記述の回答を求めた。結果から、学生は多文化保育・教育の必要性や重要性について高い理解と関心を示していた一方で、事例の性質によって着目される支援の視点には差が見られた。生活習慣や文化的慣習に関わる事例では個別配慮の視点が中心となる一方、説明不足や尊厳に関わる事例では対応の難しさや戸惑いが顕在化していた。これらの結果から、保育者養成課程においては、理念理解にとどまらず、事例に応じた支援の視点を省察的に捉える学習の必要性が示唆された。

Keywords : 多文化教育、保育者養成課程、外国にルーツをもつ子ども、学生の認識

### I. はじめに

日本社会の多文化化が進む中、保育現場においても外国にルーツをもつ子どもやその家族への支援は日常かつ重要な課題となっている。法務省出入国在留管理庁の統計によれば、令和7年6月末時点における在留外国人数は395万6,619人と過去最高を更新しており、今後も外国人住民の増加が継続することが見込まれる(法務省,2025)。こうした人口動態の変化により、乳幼児期から学童期にかけての保育・教育の場では、文化的背景や生活習慣、言語環境の異なる家庭と関わる機会が確実に増加している。その結果、園生活や家庭との連携の中で、これまで前提とされてきた「当たり前」が揺さぶられる場面が生じている。

こうした状況を受け、保育・幼児教育に関する行政文書においても、子どもの国籍や文化的背景の違いを尊重する姿勢の育成や外国にルーツをもつ家庭に対する丁寧な説明、支援体制の整備の必要性が示されてきた(厚生労働省,2017; 文部科学省,2017)。すなわち、多文化に関わる支援は、個々の保育者の善意や経験に委ねられるものではなく、保育の質保証の観点からも組織的・計画的に位置づけられるべき課題であるといえる。

国際的にも、幼児教育段階における多文化教育は、単なる文化理解にとどまらず、子どもと家庭が安心して参加できる教育環境の構築として捉えられてきた。Abdullah (2009) は、幼児教育における多文化教育の課題として、理念と実践の乖離や支援が表層的な配慮にとどまる危険性を指摘している。日本の文脈においても、外国にルーツをもつ子どもやその家族が直面す

る困難は言語の問題だけでなく、園の慣行や暗黙のルールへの戸惑い、支援制度に関する情報へのアクセスの難しさなど、複合的であることが明らかにされてきた(菅田,2006; 内田,2013)。近年では、外国人家庭の子育て支援をめぐる研究において、災害、親の精神的不調、家庭内暴力、子どもの気質や障害など、複数の要因が重なり合う可能性が指摘されており、医療通訳や多言語情報の提供に加え、関係機関連携や支援者側の前提を問い直す視点の重要性が示されている(藤後・野澤・石田,2023)。これらの研究は、多文化支援が「言語の問題」や「理解しようとする姿勢」に還元されることの限界を示唆している。

一方、保育者養成課程における多文化保育・教育については、理念的理解や態度形成に重点が置かれやすく、具体的な支援の構成や判断力の育成が十分とはいえないという課題が指摘されている。白石(2021)は、保育者養成校のシラバス分析を通して、多文化共生保育に関する内容が必修科目として体系的に位置づけられていない現状を明らかにしている。さらに、関連内容がカリキュラムに盛り込まれている場合であっても、他の科目の一部として断片的に扱われるにとどまり、保育実践に必要な支援の視点や判断力の形成に十分に結びついていないことを指摘している。また、韓(2018)は、実践の場においても、保育者の認識が個人の配慮や経験に依存しやすい傾向を指摘している。

以上の先行研究から、多文化保育・教育の必要性や理念については一定の蓄積がみられる一方で、保育者養成段階において、学生が具体的な事例をどのような視点で理解し、どのような支援を構想しているのかについては、十分に検討されているとは言い難い。とりわけ、支援者自身の前提や価値観が関係する可能性の

1. 宮城学院女子大学

ある場面において、学生が状況をどのように捉え、対応を考えているのかについては、実証的な検討が十分に行われていない。

そこで本研究では、複数の性質の異なる事例を用いることにより、保育者養成課程に在籍する学生が、多文化に関わる課題をどのような支援の視点で捉えているのかを明らかにすることを目的とする。学生の理解の特徴を事例間で比較することで、理念理解と実践的理解のあいだに存在する課題を可視化し、養成課程における多文化保育・教育のあり方を検討するための実証的知見を提示する。

## II. 研究方法

### 1. 調査対象および調査時期

本研究の調査対象は、保育者養成課程に在籍する3年生72名である。調査は、2025年7月に著者が担当する「教育相談（幼児理解の理論および方法を含む）」科目において「外国にルーツをもつ子どもとその家族への支援」をテーマとした授業後に実施した。

### 2. 授業内容および事例提示の構成

授業では、日本で暮らす外国人の現状や外国にルーツをもつ子どもとその家族が保育現場で直面し得る課題について、また、多文化共生の概念について概説したうえで、多文化保育・教育を捉える枠組みを提示した。多文化共生を「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」（総務省、2006）と定義される一方で、既存のマジョリティ性が保持される範囲でのみ多様性を承認する「条件付きの共生」（塩原、2012）の考え方について取り上げた。その後、保育現場における具体的事例として、外国にルーツをもつ子どもとその家族に関する5つの事例を提示した（表1）。これらの事例は、文化的背景の違いそのものよりも、事例ごとにどのような点が課題として認識され、どのような対応が想定されるのかを把握するために用いた。

### 3. 調査内容

調査はMicrosoft Formsを利用し、QRコードを読み取ってもらう形で行った。項目は以下の内容から構成された。まず、保育者養成課程における多文化保育・教育について、(1) 実施実態に関する項目（多文化保育・教育に関して、他の授業で学んだことがあるかどうか）、(2) 理解に関する項目（授業で取り上げた多文化保育・教育の現状について理解できたかどうか）、(3) 関心に関する項目（多文化保育・教育に興味があるかどうか）、(4) 必要性に関する項目（多文化保育・

表1 事例概要

#### 事例1 給食をあまり食べないA君

保育園から、子どもが給食をあまり食べないことを伝えられた。家では母国の家庭料理に慣れているため、日本の給食の味や食材が口に合わないのだと思っている。無理に食べさせる必要はないと考えているが、このままでよいのか、不安に感じることもある。

#### 事例2 ビアスは普通のことだと思っていた

私（母）の国では、子どもの耳にピアスをあける習慣があるため、子どもが1歳の誕生日を迎えたときにピアスをつけて登園させた。後日、先生から、ケガの危険や他児への影響について園の職員で話し合いが必要になったと聞いた。文化的な習慣として受け入れてもらえたことはうれしかったが、日本との違いに改めて気づかされた。

#### 事例3 水筒は中身も知らせて

保育園から「水筒を持たせてください」と言われ、きれいに洗った空の水筒を持たせていた。後になって、日本では水やお茶を入れるのが一般的だと知り、戸惑った。私の国ではお茶といえばカフェインのあるお茶を思い浮かべるため、「麦茶や水を入れてください」と具体的に伝えてもらえたほうが分かりやすかったと感じている。

#### 事例4 子どもの無邪気な質問だが、傷ついた

保護者参観に行ったとき、同じクラスのB君から「なぜ〇〇国のママがここにいるの？」と聞かれた。驚いたが、その場では笑顔でごまかした。自分の子どもも、園で同じようなことを言われるのではないかと心配になり、どう受け止めればよいのか分からずにいる。

#### 事例5 言えないまま我慢してきた

幼稚園から小学校低学年にかけて、「外人」「国へ帰れ」といった言葉を何度も向けられたことがある。先生にも親にも言えず、心配をかけたくないと思って黙っていた。今は関係が落ち着いているが、当時のことはあまり思い出したくないと感じている。

※事例1～3は、咲間（2020）に掲載された事例を参考に本研究の目的に即して内容を再構成したものである。事例4および事例5は、筆者が実践の場で受けた相談内容をもとに、個人が特定されないよう十分な配慮を行ったうえで再構成した。

教育は必要と思うかどうか）について選択式（「はい」または「いいえ」）で回答を求めた。これらの項目は、学生が多文化保育・教育をどの程度重要な課題として認識しているかを把握することを目的としたものである。

また、外国にルーツをもつ子どもとその家族に関する事例を提示し、その事例についてどのように理解したかを自由記述で回答を求めた。その後、自身が保育者であった場合にどのような対応を行うと考えるか、また多文化保育・教育についてどのように考えているかについて、自由記述で回答を求めた。

### 4. 分析方法

選択式項目については、単純集計を行った。自由記述については内容分析を用い、意味単位の抽出とカテゴリー化を行った。分析の過程では、事例ごとの記述内容を比較しながら、学生の理解や対応イメージの特徴を整理した（表2）。あわせて事例に応じて求められる支援のあり方という観点から、記述内容の分類を行った（表3）。

表2 学生が捉えた各事例における課題の性質と求められる支援の視点

事例	課題の性質	求められる支援の視点
事例1	生活習慣の違いへの配慮	子どものペース尊重する個別配慮
事例2	文化的慣習と安全配慮の調整	園内での共有を含む個別配慮
事例3	暗黙の前提の共有不足	前提を言語化し共有する説明・情報共有
事例4	所属感に関わる違和感と不安	関係性への配慮と対話の場の確保
事例5	差別的経験と沈黙を選ばざるを得なかった状況	尊厳への配慮と再発防止を意識した視点

表3 各事例に求められる支援のあり方に関する自由記述の分類

支援のあり方のカテゴリー	事例1	事例2	事例3	事例4	事例5
文化的背景への理解・尊重	45 (62.5%)	48 (66.7%)	28 (38.9%)	24 (33.3%)	18 (25.0%)
共感・寄り添いの姿勢	50 (69.4%)	52 (72.2%)	34 (47.2%)	46 (63.9%)	49 (68.1%)
前提・説明の必要性への言及	12 (16.7%)	14 (19.4%)	41 (56.9%)	26 (36.1%)	15 (20.8%)
園・集団への働きかけへの言及	10 (13.9%)	9 (12.5%)	21 (29.2%)	25 (34.7%)	14 (19.4%)
尊厳への配慮の言及	2 (2.8%)	1 (1.4%)	8 (11.1%)	19 (26.4%)	27 (37.5%)
具体的対応方略への言及	22 (30.6%)	24 (33.3%)	17 (23.6%)	14 (19.4%)	11 (15.3%)

(N=72)

5. 倫理的配慮

調査の実施にあたっては、研究の目的および回答が成績評価等に影響しないことを事前に説明した。調査への参加は強制ではなく、協力しないことによって不利益が生じることがない旨を説明した。また、回答は無記名で行い、個人が特定されることのないよう十分配慮した。さらに、本調査は授業課題とは別に協力を求める形で実施し、得られたデータは研究目的以外には使用しないことを説明した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 多文化保育・教育に関する学習経験および認識

多文化保育・教育に関して他の授業で学んだことがあるかどうかという質問に関しては、「はい」が68% (49名)、「いいえ」が32% (23名)であった。また、多文化保育・教育に関する理解・関心・必要性について尋ねた結果、理解については、全ての学生が「はい」と回答しており、否定的な回答は見られなかった。また、関心については「はい」が99% (71名)であった。必要性については、すべての学生が「はい」と回答しており、多文化保育・教育が現代の保育実践において

重要な課題であるという認識が学生の間で広く共有されていることが明らかとなった。しかしその一方で、多文化保育・教育について他の授業で学んだ経験をもつ学生は約7割にとどまっており、学生の高い関心や理解意識に比較して、養成課程のカリキュラム全体における多文化保育・教育の学びが十分に体系化・反映されていない可能性が示唆された。

2. 事例に対する理解

自由記述の分析から、学生の事例理解は一様ではなく、事例が内包する課題の性質に応じて、着目される支援の視点や想定される対応のあり方に違いがみられた。比較的身近で、文化的な違いへの配慮によって対応可能と捉えられやすい事例では、学生は主として保育者個人による関わりや配慮といった個別対応のレベルで理解を構成していた。一方で、園の慣行や前提の共有、保護者や子どもの所属感、尊厳に関わる要素を含む事例では、個別対応のみでは十分でなく、関係性の調整や園内での共有といった、より広い対応の必要性が示唆されていた。これらの事例において学生が捉えた「課題の性質」とそれに対応して「求められる支援の視点」の特徴を整理したものが表2である。

事例1 (給食) および事例2 (ピエス) に関する自由記述では、「その子のペースを大切にする」「文化の違いを尊重する」「無理に合わせさせない」といった記述が多く見られた。これらの事例では、文化的背景の違いが主な課題として捉えられており、保育者個人の配慮や工夫によって対応可能な事例として理解されていた。学生の記述は全体として肯定的であり、対応の難しさや葛藤に関する言及は比較的少なかった。これらの事例において、学生の理解は主として個別配慮の視点に基づくものであった。

事例3 (水筒の中身) に関する記述では、「日本では水やお茶が当たり前だと思っていた」「具体的に説明されていなかったことが問題である」といった記述が多く見られた。この事例では、文化の違いそのものよりも、園側の暗黙の前提が十分に言語化されていない点が課題として認識されていた。学生は、相手の理解を前提とした曖昧な指示ではなく、具体的に伝えることの必要性に言及しており、支援の視点は個別配慮から、説明や情報共有へと広がっていることがうかがえた。

事例4 (「保護者への問いかけ」) および事例5 (「差別的言動」) に関する記述では、学生は保護者や当事者の驚きや傷つきに対して共感を示していた。しかし同時に、「どのように対応すればよいか分からない」「先生としてどう介入すべきか悩む」といった戸惑いも多

く示された。特に事例5では差別的言動が含まれており、具体的対応が必要なレベルであるにもかかわらず、「心のケアが必要」「つらかったと思う」といった情緒的理解にとどまり、集団への働きかけや再発防止といった対応に言及する記述は限られていた。これらの事例では、個別的な共感を超え、関係性の調整や尊厳への配慮を含む支援の視点が求められる場面であるにもかかわらず、学生の理解はその段階までは十分に及んでいないことが示された。

以上の結果から、学生の多文化理解は事例によって異なる様相を示しており、着目される支援の視点にも違いがみられた。比較的身近で調整可能な事例では個別配慮の視点が中心となる一方、説明や関係性、尊厳に関わる事例では、園内での情報共有や関係性への配慮、再発防止といった、より組織的な対応の必要性に言及する記述が見られた。

### 3. 事例別に求められる支援の視点の捉え方

学生が着目する支援の視点や想定する対応について、事例別の傾向を明らかにするために、表2で見られた学生の理解や対応イメージをもとに、求められる支援のあり方のカテゴリーを設定した。各事例に対する自由記述において、これらのカテゴリーに該当する回答がどれくらい出現したのかを表3にまとめた。以下では、この結果を踏まえ、事例の性質と支援の視点との関係、学生の理解がどの水準にとどまっているかについて考察する。

生活習慣や文化的慣習の違いが中心となる事例1・事例2では、学生は比較的共感的かつ尊重といった肯定的に理解を示しており、支援を主として子どもや保護者への個別的な配慮として捉える傾向が見られた。こうした結果は、文化の違いを尊重しようとする態度が、学生の中で一定程度形成されていることを示している。一方で、説明や情報共有の不足、関係性や尊厳に関わる要素を含む事例においては、学生の理解はより難しさを伴っていた。事例3では、文化的背景の違いそのものよりも、園の前提や慣行が十分に共有されていなかった点に学生が着目しており、支援の視点が個別配慮から、説明や情報共有へと広がっている様子が見られた。しかし、その一方で、どのように説明すべきか、どの範囲まで共有することが必要なのかといった具体的な支援の構成まで言及する記述は限られていた。さらに、事例4・事例5のように、当事者の所属感や尊厳が揺らぐ場面では、学生は当事者の驚きや傷つきに共感を示しながらも、具体的な対応を構想することに戸惑いを示していた。これらの結果は、多文化支援が単に文化の違いを理解し配慮するだけでは

完結せず、事例の性質に応じて、着目すべき支援の視点が変化することを示唆している。

### 4. 事例別に見られる理解の水準とその特徴

自由記述の分析から、学生の多文化理解は、態度的水準では比較的高いことが確認された。「寄り添う」「尊重する」「差別しない」といった表現は多くの事例に共通して見られ、多文化保育・教育の理念が価値として共有されていることがうかがえる。しかしながら、当事者の所属感や尊厳が揺らぐ場面においては、こうした態度的理解が、具体的な行為や支援の構成として十分に結びついていない様子も明らかとなった。学生は当事者のつらさに共感しつつも、「どのように対応すればよいかわからない」「どこまで関与すべきか迷う」といった戸惑いを示しており、理解が実践知として十分に定着していない可能性が示唆された。この点は、多文化教育が理念理解や価値の共有にとどまりやすいという先行研究の指摘（Abdullah, 2009；白石, 2021）とも一致している。すなわち、多文化理解は「分かっている/分かっていない」という二分法で捉えられるものではなく、理解がどのような水準にとどまっているのかを丁寧に捉える必要がある。

事例3から事例5にかけて学生の記述に共通して見られたのは、日本の保育現場において共有されている慣行や価値が、必ずしも言語化されていないまま運用されているという点である。水筒の中身や行事の振る舞い、集団内での言動などは、多くの保育者にとって説明を要しない事柄として扱われがちである。しかし、こうした前提が共有されていない場合、当事者は混乱や不安を感じ、状況への対応に迷いを抱くことがある。本研究の結果は、学生がこうした点に一定程度気づいている一方で、自分たちが拠って立っている判断基準そのものを問い直すところまでは至っていない場合が多いことを示している。このような状況では、「理解しているつもり」「配慮しているつもり」であっても、支援が当事者の経験と十分に重なり合わない可能性がある。多文化理解においては、他者の文化を知ることと同時に、自らの側の前提や慣行を相対化する視点が重要であることが、改めて示唆された。

以上より、保育者養成課程における多文化保育・教育には、知識の習得や態度形成に加えて、学生自身がどのような支援の視点で状況を理解しているのかを振り返る省察的学習を組み込むことが重要であると考えられる。学生が「何を大切にしようとしているのか」「どの前提に基づいて判断しているのか」を言語化する機会をもつことは、多文化保育・教育を実践知として身につけるうえで不可欠である。本研究で用いた事例の

ように、支援の視点が異なる場面を段階的に検討することは、学生にとって、自らの理解の限界や揺らぎに気づく契機となり得る。その意味で、葛藤や困難を含む事例は、単に「難しいケース」として避けられるべきものではなく、専門職としての判断力や感受性を育てる教育資源として位置づけられる。

#### IV. おわりに

本研究の目的は、保育者養成課程に在籍する学生が、外国にルーツをもつ子どもとその家族への支援をどのように理解し、どのような対応を想定しているのかを明らかにすることであった。選択式項目および自由記述の分析を通して、学生は多文化保育・教育の必要性や重要性を強く認識しており、理念的水準においては高い合意が形成されていることが確認された。一方、自由記述の分析からは、学生の多文化理解が必ずしも一様ではなく、事例が内包する課題の性質に応じて、着目される支援の視点や対応イメージに差が生じていることが明らかとなった。文化的背景の違いが比較的穏やかに調整可能な事例においては、学生は共感的かつ前向きに対応を捉えていたのに対し、説明や情報共有のあり方、関係性や尊厳に関わる要素を含む事例では、戸惑いや対応の難しさが顕在化していた。このことは、多文化理解が単なる態度や価値意識の問題にとどまらず、どのような場面で、どのような支援が求められるのかを具体的に構成する力として捉え直される必要があることを示している。

また、本研究の調査は授業と連動して実施されたものであり、多文化保育・教育に関する基本的な視点や問題意識を学生が共有した直後の認識を捉えたものである。そのため、学生の記述に「寄り添う」「理解する」といった共感的理解や課題への気づきが多く見られた点には、授業による一定の学習効果が反映されている可能性がある。一方で、具体的な支援の構成や組織的対応に関する言及が限定的であったことは短時間の講義や事例提示のみでは、理解を実践知として十分に深めることが難しいことを示唆しているとも考えられる。こうした「理念的賛同の高さ」と「具体的支援構成の言語化の乏しさ」とのギャップは、多文化保育・教育が保育者養成課程の中で必修科目として明確に位置づけられていない現状（白石、2021）とも関連している可能性がある。多文化保育・教育が個々の授業の一部として断片的に扱われる場合、説明や情報共有、園内での役割分担、関係機関連携といった実践上の要点が、学習経験として積み上がりにくい。したがって、養成段階での教育内容の位置づけと、実践知へと接続する

学習設計の再検討が求められる。

また、本研究の結果は、多文化保育・教育において「理解しているつもり」「配慮しているつもり」になりやすい構造が存在する可能性を示唆している。水筒の中身など、日本の保育現場で共有されている慣行や前提は、しばしば説明を要しないものとして扱われる。しかし、それらの前提が共有されていない場合、当事者にとっては戸惑いや不安を生じさせ、場合によっては心理的負担や傷つきをもたらす可能性がある。学生はその点に一定の気づきを示していたものの、自らが拠って立つ前提や判断の基準を振り返る視点については、十分に育まれているとは言い難い状況が見受けられた。こうした結果を踏まえると、保育者養成課程における多文化保育・教育には、知識の習得や価値の共有に加えて、保育者自身が自らの理解のあり方や態度を省察する学習を組み込むことが重要であると考えられる。他者の文化を理解しようとする姿勢と同時に、「自分はどのような前提で状況を見ているのか」「何を当たり前として判断しているのか」を問い直す経験は、多文化保育を実践知として身につけるうえで不可欠である。本研究で扱ったような、支援の視点が異なる事例を段階的に検討する学習は、学生にとって、自らの理解の限界や揺らぎに気づく契機となり得る。こうした学習を通して、学生は「分かっているかどうか」ではなく、「どの水準で、どのように理解しているのか」を捉え直すことが可能になると考えられる。

最後に、本研究の限界として、調査対象が学生に限定されている点が挙げられる。学生が想定した対応は、実際の保育現場における行動や判断と必ずしも一致するとは限らない。今後は、現職保育者や園管理職を含む調査へと対象を拡大し、園内研修・地域資源・関係機関との連携を含めて、多文化保育・教育がどのように支援として実装されているのかを検討する必要がある。また、養成課程と現場研修の接続を視野に入れ、事例検討と省察的学習を組み込んだ教育プログラムの開発・評価を行うことで、理念理解を実践知へと橋渡しする学習モデルの構築が期待される。

#### 引用文献

- Abdullah, A. C. (2009). Multicultural education in early childhood: Issues and challenges. *Journal of International Cooperation in Education*, 12(1), 159-175.
- 法務省 (2025). 令和7年6月末現在における在留外国人人数について. 法務省出入国在留管理庁. [https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13\\_00057.html](https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00057.html) (2026-01-04 アクセス)
- 韓在熙 (2018). 多文化保育実践における保育者の認識について

ての研究—八尾市の事例から—。四天王寺大学紀要, 65, 435–451.

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事例から見えてくるもの—。保育学研究, 44(2), 200–209.

厚生労働省 (2017). 保育所保育指針 (平成 29 年告示). 厚生労働省. [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) (2026–01–04 アクセス)

文部科学省 (2017). 幼稚園教育要領, 文部科学省. [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/you/](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/) (2026–01–04 アクセス)

咲間まり子 (編). (2020). 保育者のための外国人保護者支援の本. かもがわ出版

塩原良和 (2012). 共に生きる: 多民族・多文化社会における対話. 弘文堂.

白石雅紀 (2021). 多文化共生保育に関わる保育者養成の現状と課題—保育者養成校におけるシラバス調査より—。未来の保育と教育—東京未来大学保育・教職センター紀要, 7, 69–91.

総務省 (2006). 多文化共生の推進に関する研究会報告書—地域における多文化共生の推進にむけて—。総務省. [https://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota\\_b5.pdf](https://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf) (2026–01–04 アクセス)

藤後悦子・野澤純子・石田祥代 (2023). 乳幼児および学童期を育てる外国人家庭の子育ての課題と必要な支援について。東京未来大学研究紀要, 17, 199–208.

内田千春 (2013). 新人保育者の語りに見る外国につながるのある子どものいる保育。共栄大学研究論集, 11, 273–286.

### 参考文献

厚生労働省 (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事業報告書. 三井UFJリサーチ&コンサルティング. <https://www.mhlw.go.jp/content/11900000/000756538.pdf> (2026–01–04 アクセス)

和田上貴昭 (2021). 外国にルーツのある保護者への支援—保育所保育士の調査から—。子ども家庭福祉学, 21, 1–10.