

# 研究の動向

## 多文化共生と就学前教育

高知大学 磯部 香

### 1. はじめに

ここ近年、2015年に国連で採択されたSDGs（持続可能な開発目標；Sustainable Development Goals）が教育現場へ浸透し始めている。このSDGsとは、「2015年9月の国連サミットで採択された『持続可能な開発のための2030アジェンダ』に記載されている2030年を期限とする開発目標<sup>1)</sup>」のことであり、17の目標からなっている。この17の目標の中で、教育に関する目標4「すべての人々への包摂的かつ公正な質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する」を見ていくと、「男女の区別なく」、「ジェンダー格差を無くし」が繰り返し明記されていること、さらには「障害者、先住民及び脆弱な立場にある子供など（4.6）」とあり、多様な環境に身を置いている子どもたちへの支援、エンパワーメントを急務としていることが分かる（表1）。

外務省HP「SDGsとは？」には「地球上の「誰一人取り残さない（leave no one behind）」ことを誓っています。SDGsは発展途上国のみならず、先進国自身が取り組むユニバーサル（普遍的）なものであり、日本としても積極的に取り組んでいます<sup>2)</sup>」とある。日本社会のみならず、世界の国や地域と積極的に連携しながら、子どもたち誰一人取り残さないための取り組むべき達成目標とその方法を掲げているのが特徴であると言える。

上記を著者の興味関心に引き寄せるとすると、多様な環境に置かれている子どもたち、そして、その家族が、この日本社会で生きるためには、すべての子どもたち、すべての家族が「共生」の道を模索するには何が必要なのかを、東アジアの家族、子育てと比較することで、明らかにしようと試みている点にある。

#### Kaori ISOBE

高知大学教育学部家庭科教育コース 講師

〔著者紹介〕奈良女子大学人間文化研究科博士後期課程修了後、台湾大学文學院語文中心中國語科へ語学留学。大連外国語大学日本語学院外籍教師、奈良女子大学アジア・ジェンダー文化学研究センター特任助教を経て、2019年4月より高知大学教育学部家庭科教育コース講師。（略歴）専門は、保育学、家族関係学。現在、中国、台湾の子育て、日本の多文化共生について研究している。

現在日本を含む東アジア社会一帯は、少子高齢化に見舞われている。おそらく東アジア社会に通底する要因があり、それを解明していくことも重要である。だがそれだけでは足りず、この少子高齢化の進行によって、東アジア社会がどのように変容し、どのような問題が生じるのか、そしてどのような解決策を導き出せるのかも重要な課題として私たちに重くのしかかっている。

少子高齢化からもたらされる人材不足を解消するための方策として日本は、現下外国人労働者を多く迎えるという大きな決断を下した。例えば、2019年4月に入管法改正に伴い、在留資格において「特定技能」を新たに創設したことがあげられる。この改正は、まさしく人材不足が深刻な業種への国境を越えた人材補填とみなせる。人材不足が深刻な業種の中には、農業や漁業、介護も入っており、人口流出が進行している地域では外国人労働者への期待も高まっている。言うまでもなく、従前より日本社会には多くの外国籍、外国にルーツを持つ人々が生活をしている。在留外国人が生活しているのは、東京都、愛知県、大阪府、神奈川県、埼玉県の5都（道）府県<sup>4)</sup>に集中している。表2をみると、在留外国人の20.2%が東京在住であること、そして上位5都（道）府県の在留外国人比率は、58.9%にのぼっている。さらに日本全都道府県に占めるアジア人の比率は、83.9%であり、大阪府と千葉県に至っては、アジア圏の人々は93.8%、90.3%となっている（表2）。国籍別・地域別でみると、中国、韓国、ベトナム、フィリピン、ブラジル、インドネシアの順であり、中国籍が多く、外国人国籍全体の27.8%を占めている。しかし、前述のとおり、今後5都（道）府県に在留外国人が集中しているこの人口構造が変化する可能性も大いにある。

次に、外国籍の子どもたちの数について『在留外国人統計（旧登録外国人統計）』（2019年12月）「国籍・地域別年齢・男女別 在留外国人<sup>5)</sup>」にて調べると、0歳から5歳までの乳幼児の数は、138,986人であり、そのうちアジア圏の子どもたちは、109,718人であり、0歳から5歳までの子どもの全体の78.9%がアジア圏の子どもたちで

表1 「目標4. すべての人々への包摂的かつ公正な質の高い教育を提供し、生涯学習の機会を促進する」<sup>2)</sup>

4.1	2030年までに、すべての子どもが男女の区別なく、適切かつ効果的な学習成果をもたらす、無償かつ公正で質の高い初等教育及び中等教育を修了できるようにする。
4.2	2030年までに、すべての子どもが男女の区別なく、質の高い乳幼児の発達支援、ケア及び就学前教育にアクセスすることにより、初等教育を受ける準備が整うようにする。
4.3	2030年までに、すべての人々が男女の区別なく、手頃な価格で質の高い技術教育、職業教育及び大学を含む高等教育への平等なアクセスを得られるようにする。
4.4	2030年までに、技術的・職業的スキルなど、雇用、働きがいのある人間らしい仕事及び起業に必要な技能を備えた若者と成人の割合を大幅に増加させる。
4.5	2030年までに、教育におけるジェンダー格差を無くし、障害者、先住民及び脆弱な立場にある子どもなど、脆弱層があらゆるレベルの教育や職業訓練に平等にアクセスできるようにする。
4.6	2030年までに、すべての若者及び大多数（男女ともに）の成人が、読み書き能力及び基本的計算能力を身に付けられるようにする。
4.7	2030年までに、持続可能な開発のための教育及び持続可能なライフスタイル、人権、男女の平等、平和及び非暴力的文化の推進、グローバル・シチズンシップ、文化多様性と文化の持続可能な開発への貢献の理解の教育を通して、全ての学習者が、持続可能な開発を促進するために必要な知識及び技能を習得できるようにする。
4.a	子ども、障害及びジェンダーに配慮した教育施設を構築・改良し、すべての人々に安全で非暴力的、包摂的、効果的な学習環境を提供できるようにする。
4.b	2020年までに、開発途上国、特に後発開発途上国及び小島嶼開発途上国、ならびにアフリカ諸国を対象とした、職業訓練、情報通信技術（ICT）、技術・工学・科学プログラムなど、先進国及びその他の開発途上国における高等教育の奨学金の件数を全世界で大幅に増加させる。
4.c	2030年までに、開発途上国、特に後発開発途上国及び小島嶼開発途上国における教員養成のための国際協力などを通じて、資格を持つ教員の数を大幅に増加させる。

文部科学省 HP「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための2030アジェンダ（仮訳）」

([https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/other/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/07/01/1418526\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/07/01/1418526_002.pdf)) より筆者、加工し作成。

表2 上位5都（道）府県のアジア人比率

	在留外国人 (%)	アジア (%)
東京	593,458 (20.2%)	517,862 (87.3%)
愛知	281,153 (9.6%)	199,429 (70.9%)
大阪	255,894 (8.7%)	239,977 (93.8%)
神奈川	235,233 (8.0%)	197,408 (83.9%)
埼玉	196,043 (6.7%)	175,378 (89.5%)
千葉	167,512 (5.7%)	151,208 (90.3%)
総数	2,933,137	2,461,731 (83.9%)

法務省 HP「都道府県別 国籍・地域別 在留外国人」(2019年12月)より筆者、加工し作成。

ある(表3)。

以上の点から勘案してみても、異文化を背景に持つ人々との「共生」は、例え日本で生活していても、あらゆる人々にとって考え話し合うべき必要不可欠なトピックとなっている。

そこで、本論では多文化共生と教育について論じてみたい。教育の中でも幼稚園や保育所等の就学前教育と多文化共生について取り上げたい。その理由としては、小学校教育から大学教育へと学齢が上がるにつれて国際理解教育や多文化教育についての調査研究は多く散見されるが、その一方で幼稚園や保育所等の就学前教育と多文化共生に関する研究はまだ多いとは言えない現状であるからである。今回は、主として幼稚園や保育所等の就学

表3 0歳から5歳までの総在留外国人総数（男児・女児別）

	0歳		1歳		2歳		3歳		4歳		5歳		合計	(人)
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女		
ア ジ ア	7,774	7,363	9,247	8,553	9,438	8,959	10,328	9,897	9,136	8,666	10,505	9,852	109,718	男児：56,428 女児：53,290
総 数	9,750	9,213	11,659	10,857	11,795	11,255	12,903	12,352	11,845	11,298	13,458	12,601	138,986	男児：71,410 女児：67,576

法務省 HP「国籍・地域別 年齢・男女別 総在留外国人」(2019年12月)より筆者、加工し作成。

前教育の視点から多文化教育を含めた多文化共生をどのように捉えているのか、そしてどのような実践を行っているのかについて論考する。

## 2. 『幼稚園教育要領』の中の「国際理解」

平成29年3月に『幼稚園教育要領』<sup>6)</sup>が改訂されている。文部科学省『幼稚園教育要領解説』<sup>7)</sup>(平成30年2月)の「第1節 改訂の基本的な考え方」に改訂の経緯が明記されており、

変化が急速で予測が困難な時代にあって、学校教育には、子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすることが求められている。(筆者下線)  
(1頁)

と、「変化が急速で予測が困難な時代」である現代において、その変化に向き合い、他者と協働して解決法を導き出し、新しい価値を構築できる人材育成を希求していることが分かる。

『幼稚園教育要領』は、「健康」、「人間関係」、「環境」、「言葉」、「表現」の5領域で構成されている。その中の「環境」領域に新たに「国際理解」が新設されており、その中の(6)には「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」とあり、「3. 内容の取扱い」を見ると、下記のように述べられている。

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。(筆者下線)(15頁)

日本の伝統行事や遊びと対比するかたちで「異なる文化」に触れる活動へ親しむことを通じて「国際理解」への意識の芽生えを養うこととある。このことから自国と他国の文化伝統や、他国の人々を理解し尊重できる人材の育成起点が幼稚園教育となっていることが分かる。そう考えると、グローバル化が進行している現代社会において、幼稚園教育の「環境」領域における「国際理解」は、幼児期から異文化に触れ、理解を促す上で非常に重要であると考えられる。

また、「第5 特別な配慮を必要とする幼児への指導」に

においても、「1 障害のある幼児などへの指導」の後文に「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」項目が新設されている。

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については、安心して自己を発揮できるように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。(9-10頁)

とあり、外国につながりがある子どもたちに対する配慮が明文化されていることから、帰国子女や日本語に不慣れな幼児に対して、個々の状況に配慮しながらの教育を本格化し始めていることが分かる。

以上、平成29年度『幼稚園教育要領』は、幼稚園教育にて国際理解や異文化理解が導入されていること、また幼児も外国につながりのある子どもを想定し配慮に対して新たに言及している。グローバル社会の流れの中で国際理解に向けての新たな一歩を幼稚園教育においても踏み出し始めたのである<sup>8)</sup>。

## 3. 「国際理解」教育は「多文化共生」教育なのか？

前章では、『幼稚園教育要領』から国際理解や異文化理解、そして外国につながりのある子どもたちへの配慮の新設項目を取り上げた。近年においてはSDGsの目標にあるように、ジェンダー、障害者、先住民、及び、脆弱な立場のありとあらゆる環境に身を置く子どもたちとの「共生」を考えた場合、国際理解や異文化理解よりももっと大きな定義となる、多文化共生を使用するのが妥当なのではないかと考える。しかし、『幼稚園教育要領』には多文化教育を含めた多文化共生に関する文言は出てこない。

そこで本章では、「国際理解」教育と「多文化共生」教育の関係性について把握してみたい。

まず、国際理解教育と多文化共生教育の定義や成り立ちについて先行研究から概観してみよう。

国際理解教育は、1974年第18回ユネスコ総会で「国際理解、国際協力及び国際平和のために教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告(以下、国際教育勧告)」の発表が発端となっている。文部科学省のHP 国際教育勧告の「Ⅲ指導原則」の3<sup>9)</sup>には、「教育は、人格の完全な発展並びに人権及び基本的自由の尊重の強化を目的としなければならない。教育は、すべての国又は人種の若しくは宗教的集団の相互間の理解、寛容及び友好関係を増進し、かつ、平和の維持のため、国際連合の活動を促進するものでなければならない」と目的が掲

げられている。6では、過去の世界大戦を意識しており、戦争・侵略、植民地主義・新植民地主義、人種差別等のありとあらゆる武力・暴力を容認しないこと、平和維持の理解を教育させるともある。

山西優二<sup>10)</sup>によれば、国際理解教育は、戦後の国際平和構築の一環として始まっており、日本では国際理解教育の名のもと、「文化理解」「コミュニケーション能力」「問題理解・問題解決」が教育の中で進められていったが、この3者の関連性が希薄であり、各々が個別に進められていった結果、「文化理解＝国際理解教育」、「英語のコミュニケーション能力の形成＝国際理解教育」といったような偏りをきたしたきらいが過去にあったと述べる(198頁)。

また前掲、国際教育勧告の「VI 教育の種々の部門における活動」を読んでいくと1974年、約47年前に、就学前教育と国際理解についても言及されている。

24 就学前教育が発達するに従って、加盟国は、例えば人種に対する態度のような基本的態度が就学前の時期にしばしば形成されるものである。この勧告の目的に適合する活動を就学前教育で行うよう奨励すべきである。この点に関し、父母の態度は、児童の教育のための極めて重要な要因とみなされるべきであり、また、30にいう成人教育は、父母に対して、就学前教育におけるその役割のための準備をするように特別の注意を払うべきである。最初の学校教育は、独自の性格と価値をもつ社会的環境として計画され及び組織されるべきである。この環境において、遊戯を含む種々の状況は、児童が自己の権利を意識し、自己の責任を認めつつ自由に自己を主張し、直接の経験を通じて、家族、学校、地方、国及び世界としだいに大きな社会に属するという意識を改善し、かつ、拡大させることができるようにするものとする。

1974年に発表されたユネスコの国際教育勧告は、就学前の子どもたちに対する人種等への理解の奨励、保護者への教育への注意を明記し、最初の学校教育である就学前教育の重要性を説いている。また、子どもの権利、責任、そして子どもの個を起点として家族→学校→地方→国家→世界へと同心円状に子どもの世界が拡大していることを意識させるような内容となっている。学ぶ主体である「個」の強調でとどまっている点、さらに他者との相互作用には言及されていない点は気になる点ではあるが、「個」や社会への帰属意識を就学前の子どもたちに意識させている点、子どもの権利や責任も喚起させようとしている点は大変興味深い。

次に「多文化共生教育／多文化教育」について説明する。

中島智子の「多文化教育—外国につながる子どもの教育の枠組みづくりに向けて—」<sup>11)</sup>を参考にすると、

多文化教育 (Multicultural Education) は、国や研究者によって多様な意味づけがなされているが、一般に、人種や民族、性別、性的指向、障害、社会階層等によって学校で周辺化されている生徒に対して教育の平等や公正を推し進めるための教育実践や教育改革運動の総称である。狭義には、人種や民族 (エスニック集団) に限定して使用される場合が多い。

とあり、1970年代に移民を多く受け入れていたアメリカ、カナダ、オーストラリアから多文化共生教育が展開していき、日本で紹介されたのは80年代に入ってからであるという。80年代より、ニューカマーと呼ばれる外国人が長期間日本で生活する現象を契機として検討されるようになった。だが、この「多文化共生教育／多文化教育」を支える理念や施策はなく、「外国人教育施策としては日本語教育や適応教育が中心で、＜日本＞側の外国人や異文化への理解は国際理解教育に期待される」<sup>11)</sup>とある。

さらに、咲間まり子<sup>12)</sup>は、マジョリティ・マイノリティにかかわらず、国・人種・宗教等の多様性を認める教育を受けることは子どもたちの権利であること、マイノリティに身を置く子どもの権利保障のみならず、その保護者の支援も同様に実施すべきであること、そしてマジョリティとマイノリティの子どもという二項対立の構図のみではそのメカニズムをとらえきれず、マイノリティの子どもたちの力によってマジョリティ側の子どもや保護者がエンパワーされる現象もあることを示唆している。また、咲間は、保育領域の多文化共生と位置づけ、就学前教育における多文化保育・教育として明確な問題提起を行っている点が特徴と言える。

以上より、整理すると、日本の学校教育において、国際理解教育そして多文化共生教育も定まった定義はないようである。国際理解教育は、国際人としての「個」の資質養成が中心であり、多文化共生教育は、多様性のある社会構築のためにどうすればよいかの検討に重きを置いている。さらに、国際理解教育は、外国につながりのある子どもやその保護者が主な対象者であり、その人々の日本語のサポートを中心に据えながら、日本人の子どもたちや保護者、教員 (保育者) が、他国の事情 (言語、文化習慣、歴史宗教) を理解する。一方、多文化共生教育は、前掲の中島智子が言明するように、外国につながりがあるかどうかだけでなく、SOGI (Sexual Orientation & Gender Identity) や障害等も含め、以前社会から不可

視化もしくは周縁化されていた人々の存在を議論の俎上に載せ、エンパワーしていくといった能動性が色濃いのとなっている。

#### 4. 多文化保育・教育の実践事例

前述したように、幼稚園や保育所での多文化保育・教育の実践事例に関する先行研究はあまり多いたとはいえない。また、国際理解教育の事例も同様に多いたとはいえない。幼稚園や保育所での多文化共生教育や国際理解教育を研究の俎上に上げていくことが今後、喫緊かつ重要な課題だと言えるが、数少ない事例の中から幼稚園や保育所での取り組みが紹介されている既存研究を紹介したい。

「中国人5歳児の仲間関係への適応過程—関係発達論の視点から—」において柴山真琴<sup>13)</sup>は、日本に来て2か月しか経っておらず日本語がほとんど話せない中国人男児の保育所での保育者及び日本の幼児たちとの相互作用をエスノグラフィーの手法を使用して精緻に調査分析している。大変興味深いのは、この中国人男児のイメージがおもちゃを使用する順番を守らなかったことで、「わがままな子」というイメージを周囲の保育者や幼児たちがその男児に付与していく点である。中国社会において自己主張は当然のこととして家庭でも保育所でも教育されるのに対し、日本ではルールを遵守すること、自己を抑制することに重きが置かれる傾向が強い。また、5歳の中国人男児が日本語で説明できなかったことがさらに拍車をかけ、両者に齟齬を生じさせていく。この事例を通して考えさせられるのは、保育者側がもし中国の子育てや保育事情を少しでも理解していたら、さらには保育者だけでなく幼児たちも、日本社会のルールと他国のルールと相対化できていたら、それに伴い自国のルールが絶対的でない捉え方をしていたら、中国人男児は日本の保育者や幼児たちにどのように受け入れられていたのだろうか。

次に、子どもたちや保護者が日本語を理解できないことで日本での生活に困難をきたす指摘は多くされている。だが、日本語を教えることのみを教育現場で推進していくと、外国につながる子どもや保護者のみが一方的に変化を強いられることにつながりかねない。それでは多文化保育・教育とは言えない。前掲の咲間まり子編『多文化保育・教育論』には、「日本語が分からない外国につながる子どもの母語を生かした保育」<sup>12)</sup>事例について取り上げられている。例えば、ロシア語が母語であった幼児に対し保育者はロシア語の単語を使いながら話しかけ、他の幼児たちに対しても日本語とは違う言語の存在（ロシア語）を伝えることで、共にロシア語を学んでいくことになったという。また、別の事例だが、外国につながる子どもが日本語を理解し始めると、母語

で話すのをやめ、保護者が母語で話しかけても嫌がるケースもあるという。これは保育者側の課題でもあり、外国につながるある子どもが日本を理解し始めると、保育者もその子どもの母語を使わなくなり、日本語のみで伝えることが多くなってしまふ。保育者のそのような言動によって外国につながるある子どもは幼稚園で母語を話してはいけないと思ひ込み、さらには母語を使用する親と母語を使用することを良しとしない子どもとの親子関係がうまくいなくなったり、子どもの自身のアイデンティティにも影響を及ぼしたりしかねないことも指摘している。総じて、どの事例においても保育者が果たす役割は非常に大きいことが分かる。

#### 5. さいごに

筆者は、現在教育学部家庭科教育コースに所属しているため、自身の台湾や中国での経験を交えながら、保育や子育て、家族生活領域について、将来教員を目指している学生に教えている。また筆者自身も日々（留）学生との交流の中で、「多文化共生」を模索している実践者のひとりである。その視点から多文化共生に対する所感と課題について述べ、本論を締めくくりたい。

まず思うのは、学生らが想定している「子ども」は、日本語や日本の文化習慣が通じ、ある程度通底した価値観を有していそうな、「同質」な子どもであることが多いように感じる。さらに踏み込めば、外国につながる子どもを教えることをほとんど想定していない。日本人同士であっても、子どもたちが有しているバックグラウンドは一人として同じものではなく、「同質」や「均質」であることはありえない。自己とは、まったく違う他者であること、「違う」ことを前提・起点とし、子どもとの交流や指導を考えている学生があまり多いたとは言えない状態にある。また、外国につながる子どもたちのみならず、子どもや教員の SOGI、宗教、民族、地域等にセンシティブに反応する経験もあまりないように見える。そもそも実習以外で子どもと交流する機会もそんなに多くないこともあり、子ども像が漠然とし現実味を帯びていないのも課題として挙げられる。

次に、家庭科で教える「親性準備性」の観点から言及したい。現在、日本社会においては、父母以外の多種多様な子育て環境・支援の整備、所謂「子育ての社会化」の整備が求められている。そのような状況下で、将来親になるならないにかかわらず、子どもたちが次世代育成に寄与できる能力＝「親性準備性」<sup>14)</sup>を体得できる家庭科の存在は非常に貴重であると考えている。次世代育成に携わるものとして、次世代はいったい誰なのか、どのような背景を持ち、どんな困難に直面する可能性があるのか、多様な次世代が「共生」するためにはどのような工

夫が必要なのか等の理解を「親性準備性」を教える教員が提示できなければ、「親性準備性」の定義は取崩し、ある意味偏重した内容になっていくであろう。

イギリス移民政策や人権教育を研究している、佐久間孝正<sup>15)</sup>は、多文化共生をこのように捉えている。

多文化共生とは、自国の文化が自分たちにとりかけがえがないように、相手の文化も本人にとってはかけがえがないものであることを認めつつ、相互に交流することによってお互いが変わることである。  
(301頁)

と、一方だけが変わるのではなく、唯一無二の双方が互いの文化を尊重し、それを受け入れ共に変わっていくことを含意する「多文化共生」を使用する意義は大きいであろう。

繰り返した述べたが多文化共生教育とは、外国につながりがある子どもたち或いはその家族だけを対象としたものではない。多文化とは、自己以外の他者の文化（他文化／異文化）の集合体である。つまり、自己以外の他者はすべて他文化（異文化）を有していることを認識すること、その前提のもとで何らかのコミュニケーション・ツールを通して、（非対称な関係性であることも自覚し、是正に向って）自己と他者の両者の立場や考えが、緊張関係をはらみながら、時には衝突し、時にはどちらかが妥協し、時には決裂し（排除され）、時には融合しながら、新たな文化（「知」）を創造していくことではないだろうか。その文化（「知」）をつくり上げる過程、及び、構造そのものが「共生」ではないかと筆者は考える。

## 文 献

- 1) 文部科学省. “教育現場における SDGs の達成に資する取組 好事例集”. [https://www.mext.go.jp/unesco/sdgs\\_koujireisyu\\_education/index.htm](https://www.mext.go.jp/unesco/sdgs_koujireisyu_education/index.htm) (閲覧 2021.2.24).
- 2) 文部科学省. “我々の世界を変革する：持続可能な開発のための 2030 アジェンダ (仮訳)”. [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/other/micro\\_detail/\\_icsFiles/afiedfile/2019/07/01/1418526\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2019/07/01/1418526_002.pdf) (閲覧 2021.2.24). ちなみにこの SDGs は、2030年までに17の目標達成を目指している。
- 3) 外務省. “SDGs とは?”. <https://imacocollabo.or.jp/about-sdgs/> (閲覧 2021.2.5).
- 4) 法務省. “都道府県別 国籍・地域別 在留外国人『在留外国人統計 (旧登録外国人統計)』”. (2019年12月). <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00250012&tstat=000001018034&cycle=1&year=20190&month=24101212&tclass1=000001060399>
- 5) 法務省. “国籍・地域別 年齢・男女別 在留外国人『在留外国人統計 (旧登録外国人統計)／在留外国人統計』”. (2019年12月). [https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00250012&tstat=000001018034&cycle=1&year=20190&month=24101212&tclass1=000001060399&stat\\_infid=000031964916&tclass2val=0](https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00250012&tstat=000001018034&cycle=1&year=20190&month=24101212&tclass1=000001060399&stat_infid=000031964916&tclass2val=0) (閲覧 2021.2.5).
- 6) 文部科学省. “幼稚園教育要領 比較対照表”. (平成29年3月31日公示). [https://www.mext.go.jp/content/1384661\\_3\\_1\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_1_1.pdf) (閲覧 2021.2.5).
- 7) 文部科学省. “幼稚園教育要領解説”. (平成30年2月). [https://www.mext.go.jp/content/1384661\\_3\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_3.pdf) (閲覧 2021.2.5).
- 8) 磯部香. 幼稚園教育要領「環境」領域における国際理解の課題. 高知大学教育学部研究報告. 2021, 第81号, 1-8.
- 9) 文部科学省. “国際理解, 国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告”. <https://www.mext.go.jp/unesco/009/1387221.htm> (閲覧 2021.2.5).
- 10) 山西優二. “第8章 文化・ことばと国際理解—文化力形成の視点から—”. 日本に住む多文化の子どもと教育—ことばと文化のはざままで生きる. 宮崎幸江編. 増補版. 上智大学出版会, 2016, 185-203.
- 11) 中島智子. “多文化教育—外国につながる子どもの教育の枠組みづくりに向けて—”. 外国人の子ども白書—権利・貧困・教育・文化・国籍と共生の視点から—. 荒牧重人, 榎井緑, 江島裕実, 小島祥美, 志水宏吉, 南野奈津子, 宮島喬, 山野良一, 大江通雅編著. 明石書店, 2017, 126-128.
- 12) 咲間まり子編. 多文化保育・教育論. みらい, 2018, 13-17.
- 13) 柴山真琴. “中国人5歳児の仲間関係への適応過程—関係発達論の視点から—”. 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—. 山田千明編著. 明石書店, 2006, 34-69.
- 14) 伊藤葉子. 中・高校生の親性準備性の発達. 家政誌. 2003, Vol. 54, No. 10, 801-812.
- 15) 佐久間孝正. “多文化教育の充実に向けて—イギリスの経験—, これからの日本—. 勁草書房, 2014, 301.