

# 補習授業校における国際児にとっての日本語教育のあり方を考える

## — ドイツの補習授業校での実践から —

奥村 三菜子

### 1. はじめに

在外教育施設の一つに日本語補習授業校（以下、補習校）があるが、補習校では近年国際結婚家庭の国際児<sup>1</sup>の在籍率が増加している。こうした背景に伴い、従来国語教育の枠組みで行なわれてきた補習校教育のあり方が問い直され始めている。発表では、筆者がドイツの補習校の授業で行なったプロジェクトワークを通して考えた国際児にとっての日本語教育のあり方について私見を述べる。

### 2. 補習校の位置づけ

文部科学省による在外教育施設に関する説明は以下の通りである。

《在外教育施設とは、海外に在留する日本人の子どものために、学校教育法（昭和 22 年法律第 26 号）に規定する学校における教育に準じた教育を実施することを主たる目的として海外に設置された教育施設をいう。この在外教育施設は、日本人学校、補習授業校、私立在外教育施設に分けることができる。》<sup>2</sup>

上記の三施設のうち、補習校については次のように説明している。

《補習授業校は、現地校、国際学校（インターナショナルスクール）等に通学している日本人の子どもに対し、土曜日や放課後等を利用して国内の小学校又は中学校の一部の教科について日本語で授業を行う教育施設である。》<sup>3</sup>

補習校では近年、その在籍児童生徒の多様化等の理由から、上記の趣旨と現状との間にズレが生じ始めているようである。

### 3. ドイツの補習校に通う子どもたちの背景

ドイツの補習校に通う児童生徒の背景を知るため、筆者は 2004 年 12 月～2005 年 9 月にかけてアンケ

ート調査を行なった<sup>4</sup>。結果は以下の通りである（無回答の割合は除く）。

#### 3.1 子どもについて

##### 3.1.1 出生地

日本生まれ 33%、ドイツ生まれ 63%、その他 3%

##### 3.1.2 入国年齢（ドイツ生まれを除く）

0 歳 3%、1～5 歳 53%、6～10 歳 34%、  
11～14 歳 8%

#### 3.2 親について

##### 3.2.1 父親の出生地

日本 41%、ドイツ 52%、その他 6%

##### 3.2.2 母親の出生地

日本 88%、ドイツ 9%、その他 3%

##### 3.2.3 両親の出生地の組合わせ

両親の出生地が異なる 63%  
（うち「父ドイツ×母日本」が 48%）  
両親の出生地が同じ 36%  
（うち「父日本×母日本」が 33%）

#### 3.3 ドイツ滞在予定

永住予定 42%、帰国予定 29%、未定 28%

#### 3.4 家庭内での主な使用言語

##### 3.4.1 両親間

日本語 40%、ドイツ語 41%、日独両方 10%、  
その他 8%

##### 3.4.2 父子間

日本語 41%、ドイツ語 55%、日独両方 2%、  
その他 2%

##### 3.4.3 母子間

日本語 83%、ドイツ語 8%、日独両方 7%、  
その他 3%

##### 3.4.4 子ども間

日本語 41%、ドイツ語 32%、日独両方 21%、  
その他 3%

（子ども間は一人っ子の 33 家庭を除いた結果。）

これらの結果から、ドイツの補習校には「ドイツに永住を予定する家庭の、ドイツ生まれの父親と日本生まれの母親を持つドイツ生まれの子ども」が最も多いという傾向が見られた。また、児童生徒の半数以上（約6割）が国際児であることも分かった。

#### 4. 補習校での実践

筆者はドイツの補習校において2年間講師をつとめていたが、以下の実践は2003年1月～3月に行なったプロジェクトワーク（タイトル「わたしの素顔」）である<sup>5</sup>。このプロジェクトワークは「ドイツの高校生から日本の高校生に贈るメッセージ」を作品化するもので、リソース教材として国際文化フォーラムの『であい：7人の高校生の素顔』<sup>6</sup>を活用した。

対象となったクラスは18歳の高校生が3名在籍する「高校国語（国際児1名）」と「外国語としての日本語上級（国際児1名+ドイツ人1名）」の複合クラスであるが、本発表では国際児に着目するため、ドイツ人の生徒に関しての言及は控える。なお、この活動には合計13.5時間（45分×18コマ）を費やした。

##### 4.1 プロジェクトワークの目的

このプロジェクトワークは次の三つの目的をもって行なった。

###### ①学習者の学習意欲の促進および学習動機の向上

国際児は一般に日本語環境の不十分な中で日常生活を送っているため、日本語を学ぶ意欲や動機を維持するには相当の努力を要する。日本の同年代と交流できる現実的な日本語使用の場を提供することによって、既存の力を発揮し、未獲得の力が伸長できるのではないかと考えた。

###### ②学習者自身が「自」を知るための機会の提供

日常的に多文化環境におかれている国際児にとって、さまざまな面から「自」を見つめ直すことはアイデンティティの形成においても重要である。対象となる生徒は自らこれを考えるのに十分な年齢に達しており、こうした活動を行なうにふさわしいと考えた。

###### ③複合クラス授業の効率化

学習目的の異なる「国語」と「日本語」の授業を90分間（週に一回）で別個に行なうのは容易ではない。プロジェクトワークのような形態ならば、

目的が異なっても目標を同じくする活動が可能になり、生徒間の能力差にも対応できると考えた。

#### 4.2 プロジェクトワークの概要

取り上げるテーマは、「メッセージ（音声付）」「わたしはこんな人」「わたしのまち」「大切なモノ・コト・ヒト」の四つに絞った。活動は下記の二つのステージに大別できる。授業では、この二つのステージをテーマごとに交互に行なった。完成した作品は日本の高校等に配布したが、数箇所から作成者3名それぞれに手紙等の反応が寄せられ、相互交流が実現した。

<ステージ1>

知る・理解する [主な活動：読む・聞く]

『であい』に登場する7名について読んだり聞いたりして、それぞれの人物に近づく。また、彼らからの情報を通して新しい漢字・語彙・表現を学習する。（タスクシートを使用。）

<ステージ2>

表現する・伝える [主な活動：書く・話す]

ステージ1での活動を応用しながら、自分自身について考え、表現する。前もって配ったインスタントカメラで各自必要と思われる写真を撮影。自分についての文章を書き、講師とマンツーマンで表現等のチェックを行なう。

#### 4.3 プロジェクトワークの成果

活動中に得られた生徒の発言および終了後に書かれた感想文などから、この活動で得られた成果について、前述の「4.1 プロジェクトワークの目的」に沿って考察してみる。

##### 4.3.1 「学習者の学習意欲の促進および学習動機の向上」について

活動中に得られた「日本の高校生に読まれるかもしれないんだったら、子どもっぽい表現で自分を表すのは恥ずかしい（下線は筆者）」という生徒の発言は、生徒本人が自分の日本語の問題点を自覚していることをうかがわせる。このプロジェクトワークは、日本の高校生からの生の情報を得るところから始まる（ステージ1）。まずこの段階で、生徒は自分の知らない／回避していた漢字や語彙や表現を同世代の日本人が使用していることに気づく。次に、自分について表現しようとするときに（ステージ2）、あらためて自分の日本語の不十分さに気づかされ、自覚する。上記の発言はこうした場面で発せられたものである。このような気づきや自覚が大きな

動機づけとなって彼らの学習意欲を高めたことは、生徒たちの作品の中に、過去の作文では避けていた漢字・語彙・表現が見られるようになったことから推測される。

#### 4.3.2 「学習者自身が「自」を知るための機会の提供」について

プロジェクトワーク終了後に書かれた感想文を抜粋する（下線は筆者）。「自分のことについて書くことは簡単ではありません。自分の持っているイメージと、自分が他人に与えるイメージが違うことが多いからです。自分の素顔を書くことは、読む人を意識して書かなければならないので、そんなにたやすくありません。しかし、今まで自分がどんな人間かをはっきり表す機会がなかったので、自分についてもっとよく知ることができました」、「私は、実は、本気で自分が一体どんな人間かということについて考えたことが今まであまりなかった」。二人に共通しているのは、「自分の再発見」という点である。この活動では、まず相手の意図を正しく理解することに集中する（ステージ1）。『であい』の7名は一つの同じテーマであってもそれぞれに異なった側面から意見や思いを述べている。生徒にとっては、他人が考えていることを多面的に知ることが自分の中にある漠然としたものを整理するヒントとなり、多角的に自分自身を見直し、自分の考えをまとめ、それが他人に届く表現を可能にしたと考えられる。

#### 4.3.3 「複合クラス授業の効率化」について

生徒間の日本語力の差は大変大きく、抱える問題点も異なるため、あらかじめそれぞれに与えるタスクとその達成目標を個別に設定し、それに応じて個別指導を行なった。その結果、生徒は自分の問題点を焦点化でき、授業の満足感を得られたようである。また、講師もそれまで気づいていなかった生徒の問題点を把握することができ、その情報によって効果的な教材準備や指導が行なえた。

### 5. 国際児の日本語教育における補習校の役割

川上（2005）は「言語能力の捉え方が言語教育のあり方を決定する」と述べているが、補習校の親や講師の多くは自らが国際児であった経験を持っていないため、子どもの日本語力を自分が過去に受けた「国語教育」の基準で判断しがちである。しかし、国語教育の対象とされている日本の子どもと補習校の国際児との間には接触する日本語の量や質に大き

な隔たりがある。ここに補習校の課題がある。補習校の国際児の日本語力を判断する基準がどこに置かれるべきかが議論されない限り、彼らにとっての日本語教育のあり方を問いただすことは難しい。以下、本実践を通して得られた成果から、国際児の日本語教育で補習校に求められる役割について私見を述べる。

本実践で成果を生み出した要素として「気づき・自覚・再発見・整理」という点が注目される。この活動は「他者を知り、理解する」とことと「自らを表現し、伝える」という二つの柱を持つコミュニケーション活動である。細川（2005）は、コミュニケーションが成立するまでのインターアクションの過程を「情報（対象）→認識・判断→他者への表現化⇄他者からの反応」と示しているが、これは今回の一連の活動にも相当する。この過程で重要な働きをするのが前掲の「気づき・自覚・再発見・整理」ではないかと考える。「気づき・自覚・再発見」とは既に潜んでいたものの顕在化であり、こうして顕在化されたものが「整理」されることによってはじめて他人を意識した自己表現を可能にすると思われるからである。

今回の生徒たちの「気づき・自覚・再発見」は、コミュニケーションの成立をもたらしたとともに、そこで不可欠となることば（ここでは日本語）の学習への動機づけやその促進にも大きな影響を与えた。つまり、生徒は明確な気づきや自覚が得られれば、最大限の力を発揮するということである。このことは、補習校の国際児にとっての日本語教育が、「何かを教える」だけではなく、「既に持っているもののエンパワメントの場」といった視点を持って行なわれることの重要性を示唆している。

補習校の国際児は国語教育の対象となるほど整った日本語環境は持っていないが、外国語としての日本語教育の対象者のように多くを一から学ぶわけでもない。彼らは、一人ひとり異なる雑多な日本語の能力を潜在させているのだが、それらを顕在させ運用させるきっかけや場が希薄であるために力を発揮できないのではないだろうか。国際児たちの潜在能力をエンパワメントするための良質の「きっかけ」と「場」の提供が補習校には期待される。

#### 注

1. 父親と母親の国籍や出生地などが異なる子どもの呼称

- としては「ダブル」、「ハーフ」等も多く用いられるが、ここでは「国際児」を用いる。
- 引用は文部科学省のホームページより抜粋。  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/f\\_sijo22.html](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/f_sijo22.html)
  - 同上。
  - 調査ではドイツにある補習校 12 校中 8 校の協力を得、その保護者 120 名から回答を得た。
  - このプロジェクトワークの詳細については、(財) 国際文化フォーラムのホームページ、「であい」の「アイデアコーナー」を参照。  
[http://www.tjf.or.jp/deai/contents/teacher/te\\_index.html](http://www.tjf.or.jp/deai/contents/teacher/te_index.html)
  - 日本に住む実在の高校生 7 名それぞれの日常生活、家

族、住んでいる町、考えていることなどが、写真と文章にまとめられたキット。ブックレット、写真シート、CD-Rom がセットになっている。現在はネット上からダウンロードが可能。

[http://www.tjf.or.jp/deai/contents/search/photo\\_top.html](http://www.tjf.or.jp/deai/contents/search/photo_top.html)

#### 参考文献

- 川上郁雄 (2005) 「言語能力観から日本語教育のあり方を考える」『リテラシーズ』1, 3-18.  
細川英雄 (2005) 「文化リテラシー獲得をめざす教室設計」『月刊言語』Vol. 34・No. 6, 44-49.

おくむら みなこ／東京学芸大学大学院 総合教育開発専攻多言語多文化教育サブコース

miiruru@aol.com