

# 継承語学習グループでのささやかな取り組み

若井誠二 (KRE-BTK) 若井ベルナデッテ (OCSIBA)  
szeidzsi@yahoo.co.jp nattoofurikake@yahoo.co.jp

## 【要約】

年齢・日本語能力に差がある子ども達で構成される継承語日本語学習クラスにおいて「保護者の願いを子どもも理解できる目標にし子どもと共有する」「保護者を含めた関係者全員が、すべての子どもの目標達成のために考え動く」という取り組みを行った。結果、家庭や継承語学習グループで何をすればよいかが見えるようになり、子ども達が学習を通じてつながりを強める姿が見えるようになった。

## 1. 本論で対象とする継承語

継承語とは異言語環境で育つ子どもが親から受け継ぐ言葉である(中島 2005)。基本的には幼少期に異言語環境に移住・長期滞在した子どもにとっての親の言葉、移民二世以降の親の言葉、あるいは国際結婚における日常生活で使わない親の言葉などがこれにあたる。このうち本論ではハンガリーに住むハンガリー人と日本人との間に生まれた子供の日本語を「継承語」として取り扱うことにする。

## 2. ハンガリーにおける継承語教育を取り巻く状況

外務省は海外に3か月以上在留している日本国籍者を在留邦人と呼んでいる。このうち日本に戻る予定の者を「長期滞在者」、当該在留国等より永住権が認められており、生活の本拠を海外へ移した者を「永住者」に分類している。ハンガリーはポーランド、チェコと共に(西欧諸国に比べれば少ないものの)中東欧諸国の中では長期滞在者数、永住者数ともに多い国に分類される。

表1. 中東欧諸国の長期滞在者数・永住者数(2013年:外務省)

	長期滞在者数	永住者数
1位	ロシア(2530名)	ポーランド(288名)
2位	チェコ(1466名)	ハンガリー(257名)
3位	ポーランド(985名)	チェコ(242名)
4位	ハンガリー(983名)	ロシア(74名)

ポーランド、チェコ、ハンガリーともに永住者の数は増加傾向にあるが、特にハンガリーでは2004年から2005年にかけて永住者の数、在留邦人における永住者の割合が急増した。

この影響もあり、2005年以降ハンガリーには継承語を学ぶ機関やグループが複数誕生している。現在継承語教育の場として最大の学習者数を誇るのは「M日本語補習校」である(以下、「M補習校」とする)。ブダペストには1976年4月にブダペスト日本人補習授業校が開校した。同校は2005年3月に閉校し同年4月よりブダペスト日本人学校が開校したが、これに伴い「M補習校」が開校した。日本人補習授業校には長期滞在者の子女と並び永住者の子女が入学するケースもあった。しかし全日制の

ブダペスト日本人学校に永住者の子女が通うケースはほとんどなく「M 補習校」が永住者子女の受け皿となっている。2014年8月現在同校には小学校1年生から中学校3年生までの38名が在籍している。

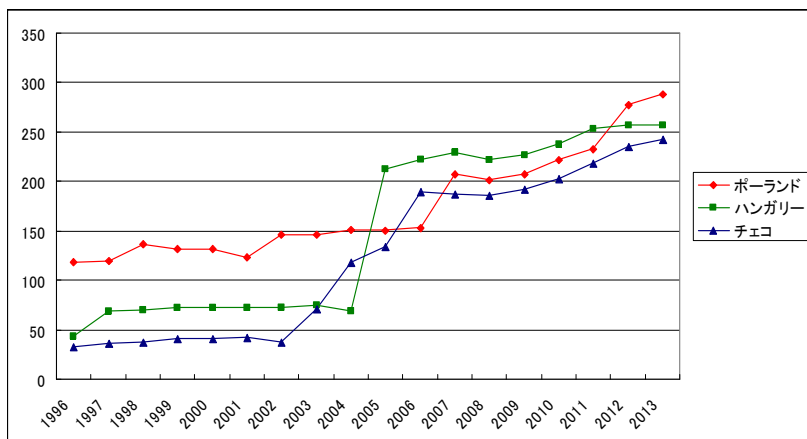


図1. 永住者数の推移 (外務省)

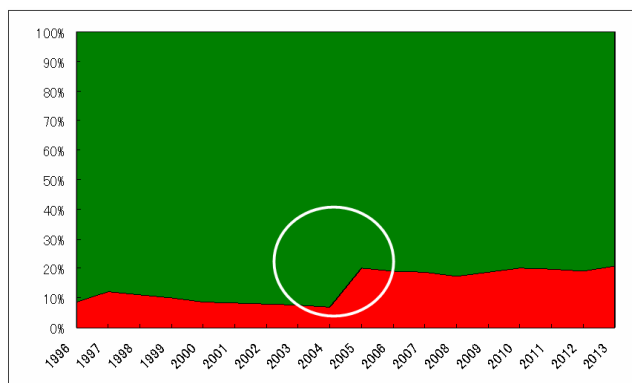


図2. ハンガリーの在留邦人における長期滞在者と永住者の割合 (緑：長期滞在者、赤：永住者)

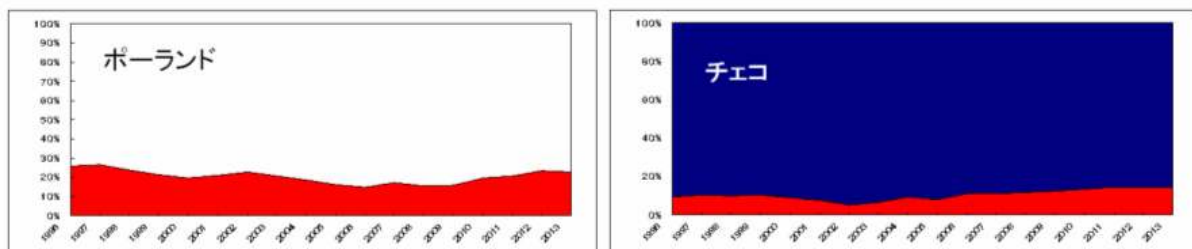


図3. ポーランド、チェコの在留邦人における長期滞在者と永住者の割合 (赤：永住者)

「M 補習校」の他にもブダペストと地方に小規模な継承語学習グループが1つずつ存在する。またブダペストには就学前の永住者の子女向けに幼児サークルが開設されており、全国的なネットワークとしてハンガリーと日本の2重国籍の子供とその保護者をつなぐ「二重国籍の会」がある。同会では研修会や集会などのプログラムが催されている。本論ではこのうちブダペストの継承語学習グループの取り組みについて報告する。

### 3. ブダペストの継承語学習グループが抱える問題と取り組み

#### 3-1. 問題

ブダペストの継承語学習グループは学習進度や授業時間などの点で「M 補習校」での学習に不安を感じた保護者が 2007 年 4 月に立ち上げた（以下「K グループ」とする）。以後、永住者、留学生、その他の長期滞在者に供しになっていただき毎週土曜日の午前中に授業を行っている。はじめは日系企業オフィスの 1 室で活動をし、一時期ブダペスト市内の小学校で開かれた週末の日本語クラスに編入したが、2012 年よりブダペスト市内のカラオケ屋で再び独自に活動している。K グループには立ち上げ当初から在籍している大きい子どもたちのクラスと、その兄弟など含む小さい子どもたちのクラスがある。大きい子どもたちのクラスは子どもたちの年齢もほぼそろっており（2014 年現在で日本の中学 1、2 年生）日本語能力にも大きな差はない。同クラスでは大使館を通じて支給される教科書を用いて国語や社会を学んでいる。一方、小さい子どもたちのクラスは年齢に幅があり（2014 年現在、小学校 2 年生が 2 名、4 年生が 1 名、5 年生が 1 名）<sup>1</sup>、日本語のレベルや家庭環境も違っているため<sup>2</sup>、全員で同じ内容を学ぶことができず教師の負担が大きい状態が続いてきた。保護者側もこの問題を把握しており、話し合いを重ねた結果、教師の授業準備の負担を軽くするため、2013 年 3 月より、公文教室を参考に家庭で使っているドリルを持ち込んで各自が自習をする時間を設けることにした。この取り組みには家庭で使っているドリルを先生にチェックしてもらうことで、教師と保護者が子どもの学習について情報交換がしやすくなり、K グループでの学習と家庭での学習に繋がりを持たせるという狙いもあった。

#### 3-2. 取り組み

子ども達が各自、家庭でも使用しているドリルを勉強する時間を設けたことは教師の負担を軽くすることが目的であったが、わざわざ週末の午前中に同じクラスで学びながら、単なる自習を行うことに対する不安もあった。そこで 2013 年 11 月に教師と保護者に PAC 分析を使ったインタビューを行い、授業の様子をビデオと IC レコーダーで記録した。結果、インタビューからは、教師・保護者ともに子供たちが一緒に集まることにポジティブに捉えていることが伺えた。一方で、「目標が見えない」ことが家庭学習、K グループでの学習活動ともに困難にしていることがわかってきた。また授業の録画・録音記録からは、子ども達が K グループでの活動を大切に思っており、年齢や日本語能力の差による差別・排除は見られず、お互いの活動や発言に反応する姿が伺えた。

表 2. 実態調査（インタビュー・録画録音）から見てきたこと

保護者	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 日本語・日本文化に触れられるチャンスがあり子ども同士で日本語を刺激しあえる。</li><li>・ 日本人としてのアイデンティティを認めてもらえる環境がある。</li><li>・ 保護者同士が集まり大量の雑談を行うことで悩みや情報の交換が行える。</li><li>・ 少しでも日本語が上達すれば嬉しいが目標がはっきりしない。このため具体的なアドバイスができず、子どもも「やらされている」と感じてしまう。</li></ul>
教師	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 子どもがお互いに刺激しあい勉強に対する自発性が見られる。習った言葉</li></ul>

	<p>をとおうとしてくれる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 忙しい平日の後の土曜日に集まって勉強している子達に少しでも応えたい。いかに楽しく日本語を使う教室になるか考え情報を探している。</li> <li>・ <b>保護者は何を望んでいるのか見えない</b>ときがある。特に準備した課題やゲームに取り組んでくれないときその思いが強くなる。</li> </ul>
<p>子どもたち (クラスの様子)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ お互いの活動に興味がありお互いの発話をよく聞いている。</li> <li>・ 子ども同士だとハンガリー語で話すこともあるが会話が続くことはない。先生とは日本語で話そうとする。</li> <li>・ 遊びだしたり立ち歩きをすることもあるが、しばらくすると活動に戻る。</li> <li>・ 年齢差、日本語能力差による差別・排除は見られない。</li> </ul>

この調査より、各自がドリルを持ち寄って自習をしていますが、子供たちはつながっていることがわかった。しかし、子供たちの目標・保護者の願いがはっきりしないため、教師の負担はドリル活動を取り入れる前と同様大きいままとなっている点が明らかになった。そこで2013年12月から2014年1月にかけて以下の手順で2014年6月までの目標の設定を行った。

表3. 目標設定の手順 (2013年11月～2014年1月)

<p>① 保護者が子どもたちに何を望んでいるのかについて話し合った。</p> <p>② そこで出てきた内容を学習指導要領 (小学校国語) に照らし合わせて達成目標という形で具体化させた。</p> <p>③ 子ども達と話し合い、達成目標を子どもたちも理解できる簡潔な言い回しに書き換えた。</p>
---

表4. A (2年生: 仮名) の目標設定

<p>① 保護者の望み</p> <p>絵日記を書かせているが、「1文+すごく楽しかった。」で終わってしまう。もう少しまとまった話を話したり書いたりできるようになれば嬉しい。</p> <p>② 学習指導要領国語 (1・2年生) から保護者の望みに関わる部分を抜粋 (一部)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 身近なことや経験したことなどから話題を決め、必要な事柄を思い出すこと。A-(1)・(ア)</li> <li>・ 事物の説明や経験の報告をしたり、それらを聞いて感想を述べたりすること。A-(2)・(ア)</li> <li>・ 自分の考えが明確になるように、事柄の順序に沿って簡単な構成を考えること。B-(1)・(イ)</li> </ul> <p>③ 達成目標設定</p> <p>身近なことや経験したことについて事柄の順序に沿って記録し自分の考えや感想を記述できるようになる。</p> <p>④ 子どもが理解できるような目標への書き換え</p> <p>くわしく楽しい日記を書こう。</p>
---

そして2014年2月から6月まで、家庭、Kグループの両面で、この目標を意識した学習活動が行われた。また目標が定まったことで保護者間で目標達成の成果を見せる発表会をしようという

話になり、2014年6月にKグループスタート以来、初めて発表会が行われた。

表5. Aの発表内容

自分が気に入っている日記を2つ選び、その楽しさがみんなに伝わるように朗読する。

#### 4. もう1つの取り組み

##### 4-1. 目標の共有

子どもたちの目標を明確にすることで子供たちも保護者も教師も家庭やKグループで何をすればよいかが見えてきた。しかし各自の目標を明確にするだけでは、クラスでの子ども達のつながりを強めることは難しい。調査におけるクラスの様子より、子どもたちは他者を排除せず、お互いに関心があることがわかった。しかし保護者は子どもたち同士が刺激しあうことを願っている。そこで目標がバラバラのクラスでも子どもたちがつながれるにはどうしたらよいかという点について考えることとなった。

Reeve・Deci・Ryan (2004)、廣森 (2005) は、教室における学習者自律支援について組織化と自由度という2次元で説明を行っている。組織化が高いクラスというのは、学習課題や達成目標が明確に提示され、その達成に向けた指導が行われるクラスのことである。一方、自由度が高いクラスとは、学習者が学習の選択枝や主導権を握る機会が豊富に提供されるクラスを指す。Reeve・Deci・Ryan、廣森は自由度・組織化が共に高いクラスでは、学習者は学習課題や達成目標が明確なため、それに向けより積極的に活動に取り組むようになり、高く動機づけられ望ましい学習成果があげられると主張している。

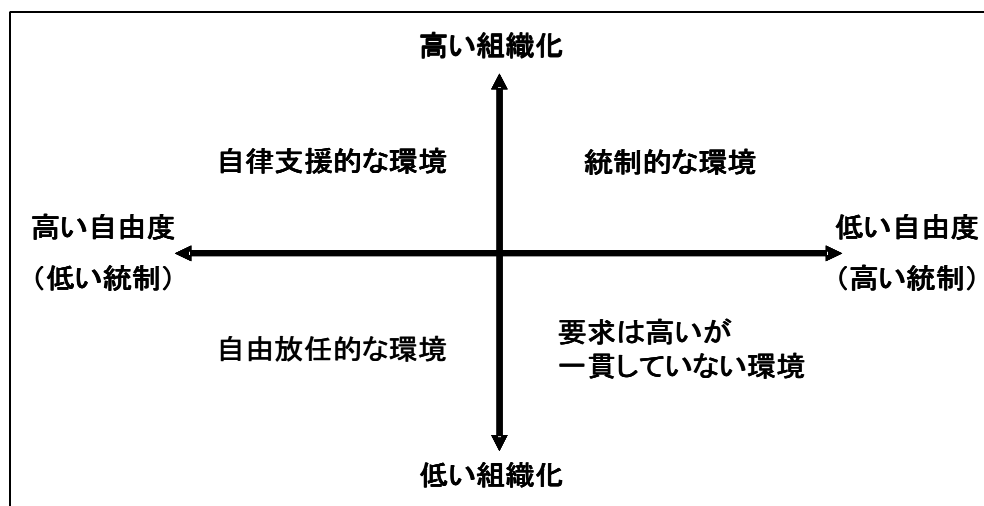


図4. 自律支援と学習指導における組織化との関係 (Reeve,Deci,& Ryan 2004 廣森 2005)

一方、西川 (2012A, 2012B) は「クラス全員がわかる・できる」ことを課題に含めることで、教室において学習者自身がクラスメートと協働するようになると主張している。通常、教師がクラス全員の学習者課題達成を求めることはごく当たり前のことである。しかしこの場合、全員の課題・目標達成は個々の学習者が自らの課題・目標達成に努めた結果として得られるものと考え

られる。一方西川の主張する「全員の課題・目標達成」は、自分だけではなくクラス全体の課題・目標達成のために考え動くことを求めるというものである。西川は「クラス全員の課題達成」を課題に盛り込むことにより、一般社会における「教え手」「学び手」の流動化が教室でも保障され、教えることが自らの学びになることを知る機会が得られると主張している。

通常、教室における学習課題や達成目標は教室にいる学習者共通の目標となる。一方、小さい子のクラスでは子どもたちの自由度は高いものの、子どもたち各自の目標がバラバラであるため共通の達成目標を立てにくい。しかし、西川の言うクラス全員の課題達成をクラスの目標とすれば、このようなクラスでも子ども達が共通の課題を得ることができる。そこでクラスで各自の目標を提示した段階で「みんなで、みんなが目標を達成できるようにがんばろう」という点も示し、これを毎週クラスに掲げることにした。また、子ども達だけではなく保護者も「クラス全員の課題達成」の輪に入り、自分（の子）と仲間全員の目標達成のため情報交換や、休み時間における子ども達への声かけを行うこととした。

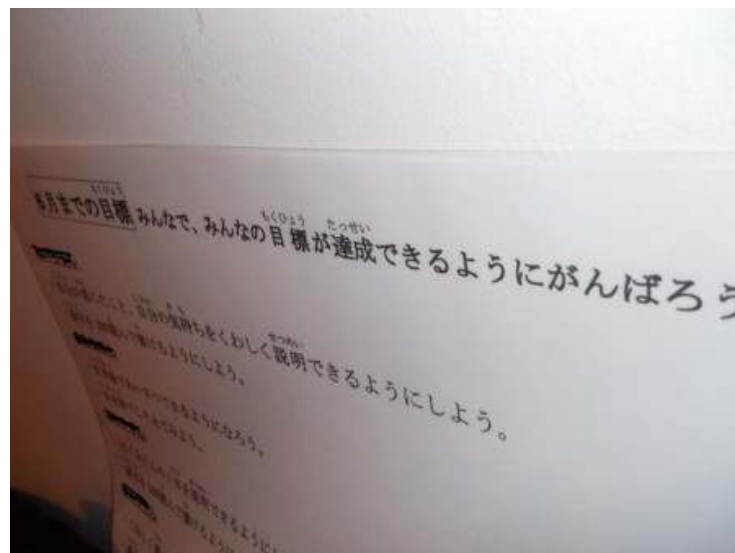


図5. 毎週教室に掲げられた目標

#### 4-2. 子どもたちの変化

クラス全員の課題達成を目標に掲げたことで、お互いに対する関心をもう一段階引き上げ、子どもたちがお互いに質問しあったり、助け合ったりするようになってほしい。これが保護者の願いであった。そこで、全員の課題達成を意識することで授業における子どもたちの姿に変化はあったのか以下の方法で調査を行うことにした。

表6. 調査方法

データ収集	: ビデオ撮影+ICレコーダーによる録音
月日	: 2014年3月1日、4月17日、5月29日(計3回)
時間	: 2時間目(40分強)
分析方法	: 文字化+子ども達の動きを合わせてプロトコル化したものを分析

調査の結果、残念ながら保護者の期待するような、各自の目標・クラス目標を意識した協働は特に見られなかった。しかし将来を期待させるような点が2点見られた。まず1点は、子ども達同士のじゃれあいが増え、子ども達の距離が近づき、より「地」を出すようになってきたことである。11月の段階でも子ども達は授業中、遊びだしたり立ち歩きをしたりしては学習に戻っていた。しかしそれは個で完結していた。しかし3月以降は他の子を絡めたふざけ合いが見えた。

#### プロトコル1 (他者をからめたふざけ合い)

教師がたろう(仮名)の課題をチェックしている。たろうがいきなりおへそを出す  
たろう：ぼうわ！  
教師：レディーの前よ  
それを見たじろう(仮名)もおへそを出す。たろうとじろうがおなかを突きあせる。  
たろう：orrszarvasok legyünk. (サイになろう！) あ、それは一番簡単だね。  
たろう教師に声をかけすぐに課題に戻る。同時にじろうも課題に戻る。  
教師：ね、一番簡単でしょ。

桐生・西川(2003)は、異学年から構成されるグループの活動を観察した結果、まじめに見えるグループより、ふざけているように見えるグループの方が結果を出しかつ異学年同士のつながりが強くなったことを報告している。これらのグループは以下のような特徴を持っていた。

表7. 結果を残し異学年同士のつながりがつよくなった「ふざけているグループ」の特徴

- ①ふざけ合い、じゃれあうことで上下関係が薄れ、お互いに意見が言いやすい状況ができた。
- ②ふざけ合いは始まるが短時間で終わり活動に戻った。

桐生・西川は、この現象について「共通の目的があるからこそ連帯感が生まれる。そして連帯感があるからこそ異学年でじゃれあうことができる。」と説明している。この点、子どもたちの遊びが「個」から「他者との絡み」へと変化したことは、クラスにより一種の連帯感が生まれた証拠とも解釈できる。

もう1点は、日本語力の強い子と弱い子の間の会話の質が変化したことである。クラス全員の課題達成を掲げたことにより、3月の時点では日本語能力の高い子(以下、「たろう」とする。)がクラスメートに一方的に厳しい意見を出す姿が見られた。そしてこのとき日本語能力の低い子(以下「ももこ」とする。)はそれに対し何も言わなかった。(プロトコルにより「たろう」と「ももこ」は同じではない。またプロトコルによって、「たろう」が女、「ももこ」が男の場合もある。)

#### プロトコル2 (厳しい意見)

はなこ(仮名)とももこ(仮名)がハンガリー語で話している  
たろう：ハンガリー語で話さない！  
はなこ：じゃ、英語で話そうか。

プロトコル3 (厳しい意見)

教師がももこのプリントの答えを直している

たろう：ええ、石って漢字もわからないの？

教師：じゃあたろうくんがまるつけしてくれる

たろうがまるつけする。それを教師とももこが見ている。

たろう：いや、これ全然違う。今できなかったやつはおうちで練習！

教師：知っていればいいよ。

プロトコル4 (厳しい意見)

ももこがカタカナに苦勞している

たろう：カタカナ書かないで、カードひいてるだけだよ。

教師：いいよ。みんなちがうから、自分ができるだけでいいよ。

授業終了後、ももこが少しむっとして退室

しかし、4月、5月の授業ではそのような姿がなくなり「たろう」と「ももこ」が日本語を使って意味のある会話をするようになった。

プロトコル5 (「たろう」と「ももこ」の日本語によるやりとり)

たろうとももこがカードを取り合っている。

ももこ：(これは) 私！たろう (やめて) !

たろう：ほしい。

ももこ：でも、たろう (やめて)

教師：まず書こうか。シマウマ

はなこ：書かない人はひいちゃだめだよ。

プロトコル6 (「ももこ」と「たろう」の日本語によるやりとり)

ももこがたろうのカタカナをチェックしている。

たろう：できた。これがくわがた。

ももこ：え？どっち？

たろう：あ、ここ、まるつけてないよ

ももこ：はいはい。

たろう：なんで虫は (まるつけ) やんないの？

ももこ：だって、さいしょむしって書いてなかったから。

古田・西川 (2001)、川合・西川 (2003) は、小学校のグループ学習における生徒同士の会話の質を「強制ケース」「無関心ケース」「安易な合意ケース」「経験交換ケース」に分けた上で、単にグループにおける話し合いを重ねさせるだけでは生徒達の会話は「経験交換ケース」にならない点を指摘した。一方、桐生・久保田・西川 (2008)、三崎・西川・久保田・水落 (2009)、三崎・



国吉・西川・桐生・水落（2011）は、課題の重要さが理解・共感され、課題達成に向けた自由な探求（自由に誰とでも話してもよい）が許される場合、特にコミュニケーション指導を行わずとも生徒間のやりとりが経験交換ケースとなる点を指摘している。「たろう」と「ももこ」のやりとりも、「強制ケース」から「経験交換ケース」への変容とまでは言えないものの）それに近い質の変化と解釈することも可能である。

表8. 生徒間の会話の質（川合・西川 2003）

強制ケース	他の生徒の考え（知識）や経験を強制的に排除、無視するケース
無関心ケース	お互いの考えや経験に関心がなく発話をしなかったり、自分の意見を主張するのみで交流を求めないケース
安易な合意ケース	お互いの考え（知識）や経験を述べるものの交流をせず、意見の対立を避けてどちらかが同調し安易に合意するケース
経験交換ケース	知識や経験をお互いに説明したり、問いかけあって納得するまで会話をしようとするケース

また、この変化と平行して、「ももこ」が積極的に日本語を使おうとしたり、クラスメートのハンガリー語使用に対し「それは駄目だよ」と指摘する姿も見られるようになった。

プロトコル7（「ももこ」により積極的な日本語使用）

ももこが教師から与えられた課題をやっている  
**ももこ：次は何？**  
**ももこ：きれいに書いた！**

プロトコル8（「ももこ」によるクラスメートへの注意）

ももこがじろろの書いているものを見て  
**ももこ：なに？ちょっと。ちょっと。ハンガリー語！**  
**教師：だめよ**  
**はなこ：なんてかいたの？**  
**ももこ：ハンガリー語。**

## 5. 今後の課題

今回の取り組みにより2つの点が明らかとなった。1点目は、保護者の願いを子どももわかる明確な目標とすることで、家庭や継承語学習グループで何をすればよいかが見えるようになるということである。もう1点は、保護者を含めた関係者全員がクラス全員の課題達成のために考え動くことを目指すことで子ども達が、学習を通じてつながりを強めることが可能になるということである。ただ、継承語教育には終わりはなく、これでハッピーエンドというわけではない。子ども、保護者を取り巻く環境は刻々と変わり、それによって場合によっては継承語学習を断念しなければならないことも考えられる。

渋谷はスイスの日本語補習校と継承語学校を比較し、継承語学校の特徴として「幅広いレベルの子が集まれる」「18歳以上を対象としたクラスがあり一定の在籍者がいる。」「一旦継承語学習を中断しても復学ができる」点を挙げている。Kグループも他グループや他国のグループと交流を持ち、継承語を学びたい人がいつでも入れ、一旦休むことがあってもまた帰ってこられる場所になるよう考え、行動していきたいと思う。

## 参考文献

海外在留邦人数調査統計表一覧[http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/page22\\_000043.html](http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/page22_000043.html)

学習指導要領小学校国語(1-2年生)[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/koku.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/koku.htm)

川合千尋, 西川純 (2003). 小集団における話し合いの実態と、その変容に関する研究『臨床教科教育学会誌』1, 15-34.

桐生徹、久保田善彦、西川純 (2008) 「中学生が教師役となる理科授業とその授業検討会」『理科教育学研究』48(3), 日本理科教育学会, pp. 57-66.

桐生徹、西川純(2003) 「異年齢学習形態における学びの成立に関する研究」『臨床教科教育学会誌』1, pp. 46-57

渋谷真樹 (2013) スイスにおける補習校と継承語学校との比較考察：日系国際結婚家庭の日本語教育に注目して『国際教育評論』10. 東京学芸大学国際教育センター pp. 1-18

中島和子(2005) 「カナダの継承語教育その後—本書の解説にかえて」『カナダの継承語教育-多文化・多言語主義を目指して』明石書店、pp. 155-180

西川純 (2012A) 『クラスがうまくいく！『学び合い』ステップアップ』学陽書房

西川純 (2012B) 『『学び合い』の手引書 (平成24年2月2日版)』 <[http://dl.dropbox.com/u/352241/mana\\_biai-data/net-book/tebiki.pdf](http://dl.dropbox.com/u/352241/mana_biai-data/net-book/tebiki.pdf)>2014年12月10日

廣森友人 (2005) 応用言語学と自己決定理論の接点: 自律学習の観点から『HELES journal』5, 79-94.

古田豊、西川純 (2001) 「小学校理科学習における『学び合い』の発達に関する研究、話し合いケースに着目して」『日本教科教育学会誌』24(2), 日本教科教育学会, pp. 11-20.

三崎隆, 国吉真輝, 西川純, 桐生徹, 水落芳明 (2011). 理科の授業内容に関する生徒の理解のプロセスに関する事例研究、中学校第2学年単元「天気の変化」を例に『理科教育学研究』52(1), 65-74.

三崎隆, 西川純, 久保田吉彦, 水落芳明 (2009). 達成度の異なるgatekeeperとenduserの間の会話内容に関する事例的研究『日本教科教育学会誌』31(4), 9-17.

**謝辞**：本論執筆にご協力いただいたKグループ関係者の皆様に篤く御礼申し上げます。

---

<sup>1</sup> 幼稚園年長クラスの子も不定期に参加していたが本論の対象からは外れるため触れない。

<sup>2</sup> 例えば同じ家庭でも様々な事情で子どもにより（継承語習得に関わる）家庭環境が異なる場合がある。