

継承日本語クラスにおける「気になるあの子」2

若井誠二 (KRE-BTK)

szeidzsi@gmail.com

【要約】

ブダペストの小規模継承日本語教室では、年齢・日本語能力・継承日本語環境に差がある子供同士が試行錯誤を繰り返しながら相互コミュニケーションを継続できるよう、子供たちにクラスメート全員の目標達成をコミットさせている。本稿では、同教室以外で日本語を使用する機会がほとんどない子に注目し、クラスメートとのコミュニケーションに注目して日本語能力の成長について明らかにする。そして更なる成長を目指すための目標設定の工夫について検討する。

1. はじめに

家庭外の継承語教育の場として世界的にその数が最も多いのが保護者や有志が立ち上げる私塾のような小規模継承語クラスである。小規模継承語クラスは、①生まれては消えるが繰り返されるため成果の検証が困難であり、②高度の継承語リテラシー、教科学習言語能力の育成面に対応できていないという指摘もある(中島 2016)。一方、集まってくる子供に合わせて臨機応変にニーズに対応でき(柳瀬 2013)、(長期に活動が続けられれば)一旦継承語学習を中断した子供も(大人になってからでも)教室に戻れるという利点もある(渋谷 2013)。ブダペストに2007年に誕生した継承日本語グループも、そういう小規模継承日本語クラス(計2クラス)である。同グループは毎年9月から6月までの9ヶ月間、ほぼ毎週土曜日の午前中にカラオケ店で授業(45分授業を3つ)を行っている。このうち1つのクラスでは、子供の年齢だけではなく日本語のレベルや家庭環境も違うため、クラス全員で同じ内容を学ぶことが難しいという問題を抱えてきた。そこで試行錯誤の末、2015年2月より①保護者の願いを元に各生徒が自分の言葉で明確な目標を立て、「みんなで、みんなが目標を達成できるようにがんばろう」をクラスの目標とし、②学習者に学習の選択枝や主導権を握る機会を豊富に提供するという取り組みを行っている。この取り組みにより2015年2~5月期には授業中、生徒同士がお互いに説明したり問いかけあうケースが発生するようになり、クラスメートの日本語使用に意識が向けられるようになった(若井・若井 2015)。そこで2016年2~5月期では、継承語クラス以外での日本語使用が非常に限られている生徒1名(以下「はなこ」)に注目し、クラスメートとの係わり合いと学びの関係について調査を行った。結果、以下の点が明らかとなった(若井 2016)。

表1. はなこの日本語使用とコミュニケーション (2015年2~5月)

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・ はなこの使用語彙・文型は非常に限られていた。・ 一方「指示詞やジェスチャーを用いて情報発信をしたり必要な情報を引き出す」「クラスメートの発言を利用して発話する」等のストラテジーを用い積極的にコミュニケーションに参加していた。・ クラスメートもはなこのコミュニケーションストラテジーを見ながら、「例を挙げたり、教師から |
|--|

の質問に先に答える」等のストラテジーを用いて、はなこがクラスメートの発言を利用しやすいような配慮を行っていた。

一方、はなこことクラスメートとのやりとりから、次年度の課題として以下の点が浮き彫りとなった。

表 2. 2015 年 9 月以降の課題

- ・ 個々の目標が具体的ではなかったため、クラスメートがはなこに対しどう質問すればよいかわからない場面があった。この点より目標を具体化することがコミュニケーションにより影響を与える可能性がある。
- ・ はなこが言葉の並べ替えの問題に強い興味を示していた。従って、文型や助詞に意識をおいた活動を授業に取り入れることで、文型面での成長の手助けになる可能性がある。

そこで本稿では、まず若井 (2016) で挙げられた課題を受けて担当教師が行ってきた取り組みを簡単に紹介する。次に再度「はなこ」に注目し、はなこの語彙面・文型面での日本語、授業におけるクラスメートとの係わり合いについて 2015 年と比較を行う。そして最後に次年度への課題について述べる。

表 3. はなこ (2016 年 2 月時点)

- ・ 2016 年 2 月時点で 12 歳
- ・ 日本人父親とは別居状態にある。同居しているハンガリー人母親は日系企業の日本語通訳者であるが、仕事が忙しく、はなここと日本語で話しをする余裕はない。
- ・ はなこは日本のアニメが好きであり、通訳者である母親が聞き取れないところにも反応している。
- ・ ダブルリミテッドの問題はないが、ほぼ聴解型バイリンガルである。
- ・ 継承日本語クラス以外で日本語を話す機会はない。
- ・ 母親ははなこに自分で日本語文が組み立てられるようになってほしいと願っている。しかし無理強いをさせたくないとも考えている。

2. 取り組み

2. 1 目標設定

具体化した目標設定に向けた最初の手順として、2013 年度、2014 年度同様、先ず保護者が日本の学習指導要領等を参考に子どもへの願いを記述した。そしてそれを元に教師がクラスのメンバーと話し合い目標という形にした。

2014 年度調査時 (2015 年 2 月～2015 年 5 月) で目標が具体性に欠けていたのは、保護者の願い自体が抽象的だったからだと考えられた。

表 4. はなこの保護者の願いと目標 (2015 年 2～5 月)

保護者の願い	目標
漢字かな混じりの日本語の文を書けるようになってほしい。 本を上手に朗読できるようになってほしい。	かんじとひらがなをかける。 こえにだしてえほんをよむ

友達と日本語で話せるようになってほしい。

ともだちとにほんごではなす。

そこで2015年9月以降では保護者がまず我が子の姿をよく見て、より具体的な願いを記述するよう努力した。

表5. はなこの保護者の願い (2015年9月以降)

今はドラえもんに夢中で、時間があればドラえもんを見ている。なのでドラえもんクイズをつくらとか、ドラえもんの道具を紹介することをきっかけに日本語文を話せるようになり、クラスメートとも日本語でインタラクションが取れるようになってほしい。

2013年度、2014年度では目標が決定したら、保護者がそれを印刷・パウチして教室に掲げていた。一方、2015年度では「クラスのメンバーがクラス全員の目標達成を実現するために考え動く」点をよりクラスのメンバーに意識付けさせるため、メンバー自身が手書きで目標を書き、それを毎週教室の壁に貼り可視化できるようにした。

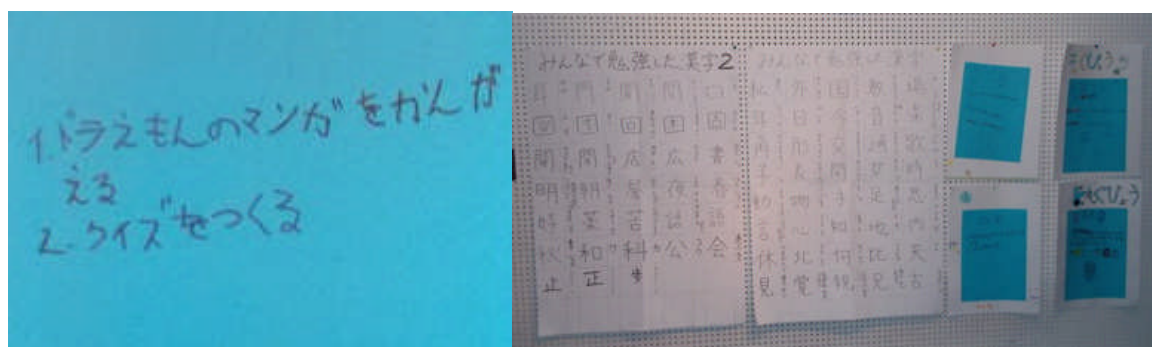


図1. はなこの目標と、教室の壁に貼られた各メンバーの目標

2. 2 活動

2015年度では1時間目から3時間目の各時間に以下のような活動を行った。

表6. 活動例

時	活動
1	宿題・課題チェック (日記の読み合い、 <u>ドラえもんクイズ</u>) 基礎練 (指定語を使った作文、助詞チェック、 <u>絵本文章並べ替え</u>)
2	漢字 (練習、 <u>歌聞き取り</u> 、自作漢字カルタ、 <u>ドラえもん漢字探し</u>)
3	説明活動 (例: 街づくり、昔の生活、 <u>アニメ動画を見て内容説明</u>) 交流 (例: プレゼントづくり、他国の子への手紙下記) ゲーム (例: フルーツバスケット、かくれんぼ) 劇・発表練習 (<u>各自の目標達成に向けての課題を組み込む</u>)

(下線はクラスメンバーの目標に向けた活動を絡めたもの。二重下線ははなこの目標と絡むもの)

若井（2016）は文型を意識した活動がはなこの日本語の成長により刺激となる可能性があると指摘した。しかし、担当教師ははなこだけではなくすべてのメンバーにとって同活動が有益と考えた。そこで毎回1時間目に文の形や文の流れを練習する活動を取り入れた。そして2時間目は漢字・語彙の練習を行い、3時間目は日本語を使って説明する活動を行った。1～3時間目の各活動には各生徒の目標が絡むようにした。また、12月と6月に劇を伴う発表会を開催し、劇の中に各メンバーの目標達成の成果を見せる活動を組み込んだ。

3. データ収集

はなこの語彙面・文型面での日本語使用の実態、そして授業におけるクラスメートとの係わり合いについて2015年2～5月期と比較を行うため、2016年2月から6月までの期間に以下のデータを収集した。

表7. 収集したデータ

プロトコル	生徒や教師のやりとりとそのシチュエーションからなる)プロトコル。1回3時間授業のうちの1時間(授業時間50分)×11回分の録画記録より作成。
教師のフィードバック	2016年4～6月の計5回
クラスメートのフィードバック	クラスメート1名(以下、「じろう」とする)による授業についてのフィードバック(2016年2～6月、全12回)
保護者の話	待機中の保護者同士のやりとり、あるいはメールによる保護者同士のやりとり記録(複数回)

4. はなこと他者との関わり

4.1 はなこの日本語

2015年度にはなこと接した教師は計3名であった¹⁾。この3名の教師はいずれもはなこの日本語能力やクラスメートとのやりとりで成長が見られたと感じていた。

表8. 教師から見たはなこ

<ul style="list-style-type: none"> ・言葉数が一気に増えました。文で話すことも成長しました。またハンガリー語をほとんど使わなくなりました。私が話しかけても無反応ということがありません。(教師A) ・ハンガリー語で話しかけることがほとんどなくなっています。ももちゃんとのペアワークも二人で日本語で話し合っていました。(教師B) ・たろうくんがはなこちゃんの手紙文を手伝うなど、周囲と一緒に学習しています。まだ助詞は抜けますが完全な文をつくることもあります。漢字も協力しあって空欄を埋めています。(教師C)

そこで、まずプロトコルを作成した11回分の授業において、課題の読みやIRE(I:教師による語や文法、文章理解に関する質問、あるいは教師の指示によるクラスメートからの質問、R:はなこによる解答、E:教師による反応)を除いたはなこの総発話を抽出した。結果発話数は486であ

った（前年度の総数は127）。記録した授業数の違い（2015年度は9回の授業を記録）や活動の違いを考慮してもはなこの発話に対する積極性が伺える。次にこの発話に含まれる語を品詞分類²した。結果、語彙の数は限られてはいるものの2015年に比べ明らかに語彙の数が増えていることが明らかとなった。

表9. はなこが使用した品詞

品詞	数		備考(2015年と2016年の質的变化)
	2016	2015	
名詞	114	32	
人称代名詞	1	1	2016年では呼称（～くん、～さん、～ちゃんを使うようになった。）
指示詞	12	4	代名詞的なものだけではなく、形容詞的「こんな」副詞的「こう」、「こうやって」な指示詞が加わった。
疑問詞	6	4	
形容詞	12	1	「寒かった」のような活用も現れた。
形容動詞	6	3	
動詞	9	30	2015年で現れた形は「～る」「～た」「～ない」「～ば」「～て」「～てない」、2016年ではこれに「～ている」「可能動詞（書ける・書けない）」「～ます」「意向形（行こう）」「～たい」が加わった。
副詞	22	7	2015,2016年とも陳述副詞は現れず
助数詞	11	2	2015年では「～こ」のみ。2016年では「～人」「～番」「～点」「～回」「～ポイント」などが現れた。
感動詞	10	8	
接続詞	4	1	2015年では「でも」のみ。2016年では「じゃ（あ）」「だから」「だって」が加わった。
助詞	18	9	
助動詞	2	1	過去「だった」、推量「みたい」が加わった。
その他			2015年は「なんでこ」「うまとこ」のような意味不明の語があったが、2016年にはそのような語はなかった。

使用文型（語の組み合わせ）のバリエーションも2015年では計7パターンしかなかったものが80パターンに増えた。また、2015年では最も複雑な語の組み合わせが「(感動詞/接続詞)+名詞+助詞+動詞」であった（全3例）のに対し、2016年ではより複雑な文が生成されている。更に、2016年では、語を自分なりに組み合わせることにより（いわゆるブローケンジャパニーズで）意見を述べる例も現れている。このように文型面でも2015年に比べ成長していることが明らかとなった。

表10. はなこが使用した複雑な文型

2015年の最も複雑な文：「ええと、さるが食べた。」（感動詞+名詞+助詞+動詞：4要素）

2016年に現れた複雑な文例（5要素以上）

「おかあさんが、なんか、これを言った。」「ええと、はさみが誰かにあるかな。」「あ～、それはわたし書ける。」「これ、終わったからこっちに置いて。」「どんどんすると、たろうが聞こえない。」

プロトコル1. はなこによるブロークンジャパニーズ

先生：コーラのんだことある人

(はなこだけが手を挙げない)

ももこ³：ないの？

はなこ：ない、わたし、コーラ、のむ、だめ。わたしのみたい、でも。

4.2 はなこのコミュニケーション

次にプロトコルより、非言語やハンガリー語使用を含めたはなこと他者とのやりとりを調べた。2015年の調査においも、はなこは限られた日本語能力を用いて相手の発言に反応・回答したり、自ら発信したり情報を提供している姿が見られた。一方で、首を振ったり、指で指し示すなど非言語手段を用いたり、ハンガリー語を使用する例も多数見られた。一方、今回の調査では非言語やハンガリー語を用いたコミュニケーションが減り⁴、非言語コミュニケーションを用いる場合も、それは必ずしも日本語で表現できないからではなかった。そして教師やクラスメートから情報や反応を引き出す働きかけを行う姿が見られるようになった。更に、日本語を用いることで、(2015年では見られなかった) 特定の対象ではなくクラス全体に問いかけが行えるようになっていた(計63例)。

表 11. はなこのコミュニケーション手段

	対教師		対クラス		対クラスメート	
	2016	2015	2016	2015	2016	2015
日本語	158	86	63	0	93	23
非言語	7	59			3	20
ハンガリー語	2	0			3	13
無反応	1	12			0	5

プロトコル2. はなこによる非言語コミュニケーション使用例

ももこ：私にもティッシュちょうだい

(はなこがももにティッシュを渡す。)

(はなこがティッシュをとりゴミ箱に投げ入れる)

先生：そういうのやめて

(はなこがくしゃみをするまねをする)

プロトコル3. はなこによるクラス全体へのはたらきかけ例

はなこ：ええと、はさみがだれかにあるかな

たろう：はさみもってない。

ももこ：あ、はさみ私もってる。

はなこ：もってる？

(街づくりの活動中)

はなこ：でも、町の名前がないね～。

たろう：かざぐるまみち？

(はなこ、ももこ、じろうが、「道じゃないよ町だよ」と大笑い)

ももこ：町の名前がない。

5. 今後の課題

5. 1 機能していない目標

2016年2～5月の調査結果を見る限り、はなこの日本語の質、そしてコミュニケーションの質は確実に上がっている。はなこが、授業以外での日本語使用が非常に限られていることを考えると、教師やクラスメートとのやりとりがよい影響を与えていると言える。しかし一方で、クラスの組織化、クラスメート同士のコミュニケーションの成長という点において、「目標」がうまく機能していないという問題も明らかとなった。

2でも示した通り、2016年ではメンバー自身が手書きで目標を書き、それを毎週教室の壁に貼り可視化できるようにした。そして授業活動も個々の目標達成を意識するものとなった。これにより確かにクラスのメンバーはお互いの目標が何かをよくわかるようになった。

表 12. 目標に関する教師のコメント

授業の最初に目標を言ってもらう時にも、他の子の目標もスラスラ言えます。(教師 B)

しかし、これらの活動において、生徒が自分以外のクラスメートが目標を達成できるように強く意識するのは難しいようであった。これは教師のコメントやじろうによる授業フィードバックからも見て取れる。

表 13. クラスの組織化のための目標達成への意識付けの難しさに関する教師のコメント

子どもたちの様子を見ていて、いつも目標を意識するのはなかなか難しいなあというのが率直な感想です。(教師 A)

表 14. じろうによるコメント

2016年2～6月、全12回の授業コメントのうち、はなこの目標に関する部分に触れたのは「はなこがクイズをつくってきた」(2回)。「はなこが授業中クイズを1問考えた」(1回)のみ。

はなこの目標の1つは「(ドラえもん) クイズを考える」であった。じろうも指摘している通り、はなこは実際にクイズをつくっている。しかし、そこでは混乱が生じていた。

プロトコル4. はなこによるクイズと混乱

(クイズを出す)

はなこ：じゃいこが漫画をかくとき、なんのぼうしかぶってる？

たろう：じゃい子がだれ？

はなこ：う〜・・・

(クイズの答えを言う)

はなこ：こたえはあかいフランシア

たろう：なに？

ももこ：こういうのでしょ。

はなこ：でも、あかいフランシア

ももこ：これでいいんですよ。似てるんだから。

はなこ：でもあかいフランシア



若井・若井 (2015) は「目標を具体化することにより、お互いの目標達成のために考え動くことができるようになり、コミュニケーションにより影響を与える可能性がある。」と指摘した。しかし、2016年の調査より、目標を具体化することだけでは、お互いの目標達成を考えて動くということろまでは至らないことがわかった。

5. 2 目標の改善

奥村 (2015) は継承日本語について考える際にも小さい Can Do が集まって中程度の Can Do が構成され、中程度の Can Do によって大きい Can Do が構成される点を意識することが重要だと指摘している。そして大きい Can-do を見るだけではなく、それを構成する小さい Can Do の中で自分の子は何ができるのか、今何が足りないのかを見ることが子供へのサポートへとつながると主張している。今回目標が機能しなかった背景にも、大きい目標だけを見て、それを構成する中程度、あるいは小さい目標を意識してこなかったことがある。小さい目標を意識すれば、活動に関係なく、お互いの目標について意識してコミュニケーションが取れる可能性がある。これを次年度の課題にしたい。

若井・若井 (2015) でも述べた通り、継承語教育には終わりはなく、子どもや保護者を取り巻く環境も刻々と変わる。そういう面も含め、クラスの取り組みと、はなこが今後更にどのように成長していくのかあらためて記録に残していきたい。

参考文献

中島和子 (2016) 「これまでの継承語教育と今後の課題」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会 2016 年度研究大会予稿集』, 11-14

柳瀬千恵美 (2013) 「日本人母親と日中国際児の継承日本語—北京における継承日本語教育の軌跡と展望」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会 2013 年度研究大会予稿集』, 18-20

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, 1-18

奥村三奈子 (2015) 「第2章 複言語キッズの『できること』をあつめよう！」『<もっとなぐ>プロジェクト - 1 複言語キッズの日本語習得・日本語継承をサポートする ワークショップ「こども Can Do」報告書、チーム・もっとなぐ PP.26-55 <http://www.jki.de/pool/user_upload/files/kurse/Lehrerfortbildung/KenshuuChirashi/Workshop_Report_kodomo_can_do_sept.2015_final_re.pdf> (2016年12月20日)

若井誠二 (2016) 「継承日本語クラスにおける「気になるあの子」」『日本語教育連絡会議 (2015) 論文集』(28), 92-101

若井誠二 若井ベルナデッテ (2015) 「継承語学習グループでのささやかな取り組み」『日本語教育連絡会議 (2014) 論文集』(27), 103-112

謝辞：本稿執筆にご協力いただいた継承語クラス関係者の皆様に篤く御礼申し上げます。

1 はなこのクラスを担当する教師は月に1度、同じ継承日本語学習グループの別のクラス（中学生クラス）で歴史の授業を担当していた。このときは別の教師が授業に入った。また2015年度は、もう1名別の教師がアシストとして入っていた。

2 大辞林 第三版による分類

3 はなこ以外のクラスメート。ももこ、たろう、じろうとする。すべてのプロトコルで同じ生徒を指しているわけではなく、性別も女子とはかぎらない。

4 相手からの働きかけに対する反応、あるいははなこから相手へのはたらきかけにおいて、日本語を使用したのかそうでないのかという点において、2015年と2016年のデータをカイ二乗検定を用いて比較した。結果、危険率1%で、統計的な差が見られた。