



Title	ドイツの日本語補習校幼児部における現状・実践・考察
Author(s)	奥村, 三菜子
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究. 2010, 6, p. 80-95
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/25053
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

ドイツの日本語補習校幼児部における現状・実践・考察

奥村 三菜子 (ボン大学, ボン日本語補習授業校)

okumura@uni-bonn.de

Situations, Approaches and a Review for the Kindergarten/Preschool at the Japanese School (*Nihongohoshûkô*) in Germany

OKUMURA Minako

キーワード：補習校、就学前児童、家庭との連携、実践目的の明確化、継続的实践

要 旨

近年、日本語補習授業校幼児部の在籍率は増加の傾向にあるが、就学前児童は在外教育の対象には含まれていない。本稿では、補習校幼児部が在外教育の対象外に位置することから生じている問題を示し、その改善を目指して行った実践とその成果について、主に実践者側の視点から報告している。実践の結果、補習校と家庭とが「意識的」かつ「密に」連携することの意義が再認識できたと同時に、目的を明確にした活動を継続的に実践することが成果を生み出すためには重要であることが示唆された。しかし、補習校において継続的な実践を行うには困難を伴う現状があることも新たな課題として浮かび上がってきた。小学部や中学部へとつなげていけるような幼児部実践のためにも今後の問題改善に期待したい。

1. はじめに

近年、多言語多文化環境にある子どもを対象とした調査・研究は多岐にわたり、実践の報告も多い。しかし、その対象の多くは就学後の子どもたちであり、就学前の子どもを対象とした研究や実践の報告は極めて少ない(野山 2008)。しかし、子どもは「これまで」と「今」と「これから」という切り離せない道筋の上で動態的に成長し続けている。よって、この分野の教育実践においては長期継続的視野が欠かせないはずである。

就学前の幼児期は言語形成期の前期に位置づけられ、その後期を担う小学生年齢での学びにも大きな影響を与える大切な時期である(石井 2008等)。本稿では、ドイツの日本語補習授業校(以下、補習校)に通う幼児部の子どもに焦点を当て、その現状

から問題点を整理し、その改善を目指して行なった実践の結果を、実践講師へのインタビュー等をもとに実践者側の視点から考察し、補習校教育における今後の課題を示したい。

2. ドイツの日本語補習校幼児部の現状

2.1 背景

ドイツ国内の補習校12校の中で幼児部を設置していない学校は皆無である。その多くは複数のクラス（年少・年中・年長等）を有し、在籍率も非常に高い（図1・表1：奥村 2006a）。これは世界各地の補習校で就学前児童の在籍率が高いという報告（藤森他 2006等）と同様である。また、ドイツでは近年日本人ベビーサークル¹⁾が増加の傾向にあり、そのコミュニティが補習校への入学と関連していることも多く、補習校における幼児部対象児童の増加に少なからず影響を与えていると考えられる。

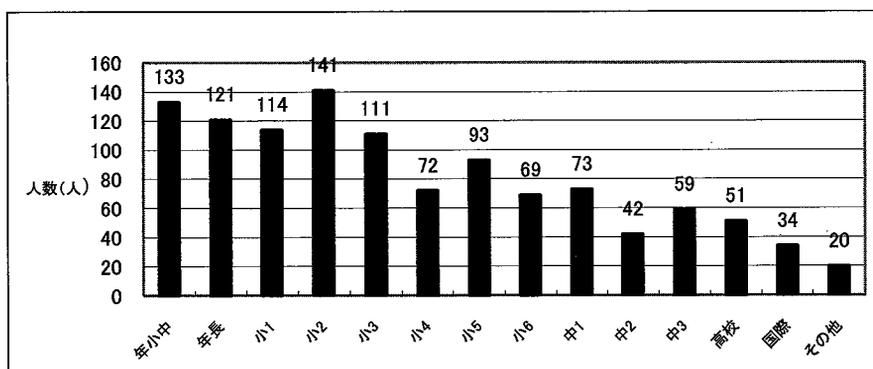


図1 クラス別在籍児童生徒数（2005年現在：奥村 2006a）

表1 在籍児童生徒数とその割合（2005年現在：奥村2006a）

	総数	幼稚部	小学部	中学部	高等部	国際部	その他
合計(人)	1133	255	600	174	51	34	19
割合(%)	100	23	52	15	5	3	2

以下は文部科学省のホームページに掲載されている在外教育施設および日本語補習授業校の説明箇所の引用である。

- 在外教育施設

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。

- 日本語補習授業校

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なう教育施設である。

冒頭に述べたとおり、補習校における就学前児童の占める割合は増加の傾向にあるが、日本国政府が示す在外教育の対象に就学前児童は含まれていない。これによって、具体的にどのような問題が生じているのかを以下に二点まとめてみる。

2.2 ドイツの補習校幼児部における問題点

2.2.1 講師の育成・研修の困難

補習校では一般的に講師の育成・研修が困難とされるが、幼児部対象児童の指導者の育成・研修はさらに困難を伴う。

ドイツの補習校講師の「教育分野における免許・資格に関する調査」（奥村 2006a）の結果によると、幼稚園教員あるいは保育士の免許を取得している者は、調査対象者90名中の約1割にすぎない。また、「講師の補習校勤続年数に関する調査」（同 2006a）からは、補習校での勤続年数が1年以内から4～5年という講師が全体の約6割を占め、10年以上の長期にわたって勤務している講師は約2割と少ないことが分かる。週に一回の補習校において5年未満の指導経験では、補習校教育の経験（幼児教育経験を含む）を十分に生かすことは困難であろうと推察される。

また、現在ドイツには日本からの派遣教員はいないため、年に数回、日本人学校からの巡回指導を取り入れている補習校が多いが、在外教育の対象外に置かれている幼児部への指導は、当然その対象外である。さらに、補習校幼児部にはモデルとなるカリ

キュラムや教材が極めて少なく、活動の全てが担当講師の創意工夫に一任されているのが現状である。一方で、保護者や小学部の関係者からは、「小学部への進級前に少なくともひらがなの読み書き指導はしておいてほしい」、「現地の幼稚園に通い始めてからドイツ語と日本語の混同が顕著なため、正しい日本語指導を行なってほしい」といった多種多様かつ具体的な要求の声も高い。しかし上述のとおり、指導者の専門性の低さや指導経験の少なさなども背景にあり、講師は教育方針を定められないまま、保護者や周囲の講師のニーズを黙って受け入れざるを得ない状況に置かれていることが多い。この問題の背景には、幼児部が在外教育の外に置かれていることから、補習校幼児部の設置目的や教育目標が明確にされていないことも一因として挙げられよう。

以下は、日本で幼稚園教諭の経験を持つ補習校幼児部講師（以下、A 講師）へのインタビューで得られた発話である。

補習校に勤め始めた頃は、日本の幼稚園と全く同じようなやり方をしていたけれど、なんかうまくいかなかった。やっぱり子どもの質も、教育の目的も違うから、変えなきゃ駄目なのだということに、だんだん気づいてきた。でも、どうやって勉強していいかわからない。

とにかくまず、指示が通じない。「なにになしなさい」ということばが通じないことにすごく驚いた。それから、ピアノを弾いて歌を歌うという習慣がドイツの幼稚園にはないみたいで、日本の子どもたちみたいにピアノの周りに普通に集まってきてくれない。歌い始めても、日本の時の子どもたちみたいに「これ、聞いたことある！」がない。もちろん、歌の意味なんか全然わかってないし。それから、一緒にお話しても、たぶん脳みその中のことがことばになってないんじゃないかと思う。めちゃくちゃでも何でも、日本の子どもたちは話してくれたけど、ここの子たちはことば自体が出てこない。

もう、こんなことばかりで、「私は一体、子どもとどうやって通じ合ったらいいんだろう？」って、本当に困った。

日本国内で培った教育経験が、補習校という教育現場で十分に生かしきれず、問題点を把握していてもその打開策が見つからない悩みを抱えながら現場に立っている講師の様子が分かる。また、日本にいる子どもとドイツに滞在する幼児の間ですでに日本語力に差が生じている様子や、日本とドイツでは子どもを取り巻く文化的環境あるいは幼稚園教育の方法が異なり、その相違に対する講師の戸惑いなどもうかがえる。

2.2.2 合同クラス化されやすい幼児部

もう一点、幼児部は合同クラス化されやすいという問題点が挙げられる。幼児部は在外教育の対象外であるため、日本国政府からの助成金の対象外でもあり、幼児部のための必要経費はそのほとんどが受益者負担となっている。そのため、補習校の財源（特に、講師謝金および教室使用料）が不足する際には、まず幼児部クラスの合同化から検討される場合が少なくない。

合同クラスには異年齢グループのもつ長所もあるが、幼児部の場合、該当児童の在籍率が非常に高いため、一クラスの児童数が増加し、講師の負担も大きくなりやすい。例えば、トイレ、食事、衣服の着脱等で、子どもの発達程度によっては講師の手が塞がるため、アシスタント（多くは保護者によるボランティア）の導入が不可欠となることもある。

また、就学前の幼児は一年間（一歳）の成長幅が大きく、発達年齢に合わせた活動を考慮した場合、合同クラスでは不都合が生じる場面も多い。さらに、言語発達の面でも、3歳児から5歳児の間の成長には大きな差があることに加え、補習校児童の場合、生育環境の多様性によって就学前の段階から既に日本語力に差が見られるため、グループ活動の展開に困難を生ずる場面も多い。

3. 補習校幼児部における実践

上記のような問題点を抱える幼児部ではあるが、一方で指導や活動の自由度は高く、様々な試みが柔軟に行えるという長所もある。ただし、実際の補習校実践を考えるには、以下の課題に対する配慮が不可欠であろう。

3.1 補習校実践を考えるにあたっての留意点

3.1.1 補習校児童の日本語力の特徴

まず、補習校児童の日本語力の特徴として、文脈／場面への依存度が高い口頭言語能力は比較的備わっているのに対し、抽象度の高い言語力、つまり文脈／場面への依存度が低い読み書き能力や、共通の情報／認識（スキーマ）を持たない近親者以外の他者との言語コミュニケーション能力が低いことが既に多くの先行研究で指摘されており、これは小学部・中学部・高等部、ひいては補習校修了後の高等教育対象者や成人にも見られる特徴である（中島 1988a, b, Douglas O. 2001、ダグラス・片岡・岸本 2003、奥村 2006a, b等）。こうした弱点が前もって認識されている現在、その弱点

を補うべき長期的な活動を早い時期から意識した工夫が必要である。

3.1.2 認知発達・情緒発達に影響を及ぼす子どものことばの学び

次に、子どものことばの学習や習得は、大人の言語学習とは異なり、認知発達や情緒発達に直接影響を与えるということも既に先行研究によって強調されているが（岡本 1985、内田 1999、原 2003、齊藤 2005 等）、補習校はことばの学習の場としてだけでなく、子どもの全発達に貢献できる活動の場としての役割をも担っている。応用的な認知力や、深い情緒を育成できるような学び方や活動のための工夫が求められる。

3.1.3 補習校の実情と限界

さらに、補習校という教育機関の実情として、①一週間に一回（一年に40日弱）の補習校でできる指導には限界があること、②クラス内の子どもの日本語力差が大きいことの二点が挙げられる。これらは、ドイツに限らず世界各地の補習校でもしばしばその困難が報告されており（海外子女教育振興財団2005等）、問題の解決が求められているが、この現状の根本的な改善は今後も望みにくい難題であろう。よって、与えられた現状の中で可能な方策を考案するのが最も現実的と考えられる。

3.2 補習校幼児部における実践およびその成果

冒頭に述べた二つの問題点の改善と上記の三つの留意点を念頭に、2006～2008年度の二年間にわたってドイツの補習校で毎週継続的に行われた幼児部での実践と、その実践から得られた成果について以下に報告する。この実践は、筆者を含む幼児部講師3名によって、年少・年中・年長の3クラス（児童数各クラス約7名：合計約20名）で共通に行われたものである。本実践は、「テーマシラバス：持ち帰りタスク・共有タスク」と「読み聞かせカード記録」の二つに大別される。なお、「持ち帰りタスク」および「共有タスク」の実践内容については、奥村（2007）に詳しいので、そちらを参照されたい。

3.2.1 テーマシラバス：「持ち帰りタスク」・「共有タスク」の実践と成果

幼児部の教室活動には、絵本の読み聞かせ、歌、踊り、図画工作、外遊び等、様々な種類の活動が盛り込まれるが、この実践では「一日の活動に一貫性を持たせること」を目標とし、ある一つのテーマ（「今日のテーマ」）に沿って各種活動を繋げることにした。そして、その日の活動をモチーフに毎週継続的に行われたのが「持ち帰りタスク」

と「共有タスク」である。

「持ち帰りタスク」は、教室で扱われたその日のテーマに沿ったタスクを家に持ち帰り、“家族と共に”完成させるものである。この活動の目的は、①日常的・習慣的な語彙や表現に偏りがちな家庭での日本語使用を拡張すること、②親に日常の生活では気づきにくい子どもの語彙・表現力を発見する機会を与えることの二点である。この目的は、補習校児童の日本語力の弱点の改善(3.1.1)と、一週間に一回のみの補習校活動の限界(3.1.3)を意識して設けたものである。

「共有タスク」は、「持ち帰りタスク」の成果を子どもたちが教室内で互いに報告し合うという活動である。この活動の目的は、①他者の報告を通して自分の家庭だけでは得られなかった語彙・表現に触れる機会を与えること、②既知情報が異なる近親者以外の者との言語によるコミュニケーションの機会を与えること、③一対一の発話から一対多の発話へとコミュニケーションスキルを伸長することの三点である。この目的は、補習校児童の言語力(特に語彙・表現力)の改善(3.1.1)と日本語によるコミュニケーション力全般の改善(3.1.1)を意識したものである。特に③に関して、内田(1999, p.94)は幼児の発達について、「聞き手に分かるように話そうというような意識」は「実際に聞き手の役割をとる活動に参加することによって、[略]育って行くもの」と、一対一の会話と一対多のコミュニケーションの違いを述べているが、この共有タスクは日本語力の伸長だけでなく、伝え合うための言語表現力を身につけていく上で効果的であろう。これは、学齢期以降の国語科が小学校/中学校学習指導要領の中で大きなねらいの一つとしている「伝え合う力」の育成にもつながる活動であり、また、3.1.2で述べた認知力や情緒の発達にも働きかける活動と考えられる。

「今日のテーマ」で一本化したシラバスと二つのタスクを導入した結果、講師は各種活動の選択や一日の指導案作成の負担が軽減され、子どもたちは「今日の活動」が記憶にとどまりやすくなり、また、親はその日に我が子が行なった活動が分かりやすくなった。同時に、親と講師の間では互いの報告が行いやすくなり、共通理解が容易になった。一週間に一回という補習校の限界(3.1.3)によって生じがちな相互理解の困難という問題の克服にも役に立ったと考えられる。

現在、各講師が行なった実践をもとに、テーマを分類し、表2のようなモジュール型カリキュラムの作成を行いつつある。モジュール型カリキュラムは、子どもの年齢差・発達差・日本語力差や興味・関心、また、クラスサイズに応じて柔軟に選択したり、組み合わせたりすることが可能である。よって、合同クラスであっても、タスクの到達度を個々に変えることで発達年齢に応じた指導が行えるという利点がある。例えば、

「今日のテーマ」の「いろいろな食べ物」（表2・下段）では、3歳児には食べ物の名前集め、4歳児には食べ物の色や形、5歳児には味や匂いの描写や調理法へ発展させる等の工夫ができる。

表2 幼児部モジュール型カリキュラム抜粋

今日のテーマ	【ことば】 絵本・紙芝居・詩	【からだ】		持ち帰り タスク
		歌・手遊び・踊り	図画工作	
力を合わせて	スイミー	おはなしゆびさん	大きなお魚づくり	家族の役割
いろいろな食べ物	はらぺこあおむし	おべんとうばこ	食べ物カードづくり	冷蔵庫の中

以下に、表2のカリキュラムを使って筆者が行った授業を二つ紹介する。

<例1> 今日のテーマ・「力を合わせて」

対象児童：年長組（5～6歳児）児童6名

まず初めに絵本『スイミー』（レオ・レオニ著、谷川俊太郎訳、好学社）の読み聞かせを行い、それをもとに「私／僕たち一人ひとりに役割がある」といった話し合いを行った。その後、図画工作の活動として「大きなお魚づくり」に取り組んだ。これは子どもたちの手形（主に赤い絵の具と墨汁）を用いて、『スイミー』の最後に登場する大きな魚を作るという活動であるが、この絵本の物語を子どもたちの記憶に深く印象づけて記憶にとどめると同時に、自らが「一匹」として参加することで、自分の役割を果たし、そして、今日のテーマである「力を合わせて」を具体的に体験することを目的として考案した作品制作である。

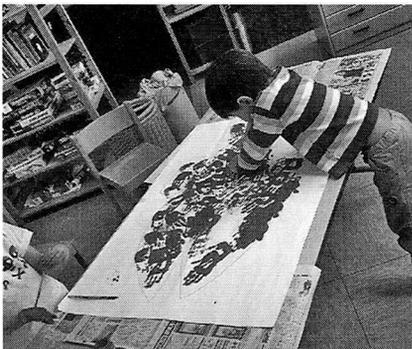


写真1 作品制作中の子どもたち

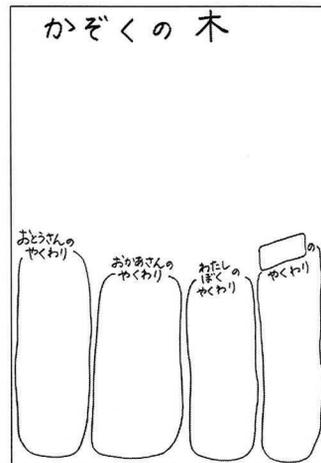


図2 持ち帰りタスクワークシート

この図画工作活動の後、手遊び歌「おはなしゆびさん」(このゆびパパ、ふとっちょパパ…) で、トピックを「家族」へ移行させながら、この日の持ち帰りタスク「家族の役割」へと繋げた。「かぞくの木」と書かれた持ち帰りタスク用のワークシート(図2)を配布し、上部の余白スペースに各自の手形を書き取る活動を通して、持ち帰りタスクへの準備とした。保護者には「家庭の中で一人ひとりがどんな役割を持っているのかを、お子さんと一緒にお話してみてください」という手紙を出した。なお、タスクシート上の文字の記述は、原則として親に任せてある。

一週間後に子どもたちから提出されたのが図3である。授業の冒頭で、各自が自分の作品をみんなに見せながら、「お父さんの役割は○○。お母さんの役割は○○」と報告する中で、講師が適宜質問を加えながら、話を広げる手伝いをした。この日の活動では、分からない語彙の意味を尋ねたり(「食器拭きって何?」)、自分の家庭と同じ点・異なる点について言及したり(「僕もお皿かたづけのよ」、「僕んちではお母さんとお風呂に入るよ」)する場面が見られた。各自の作品をもとに、語彙の伸長だけでなく、互いに伝え合う活動へと発展させることもできた。

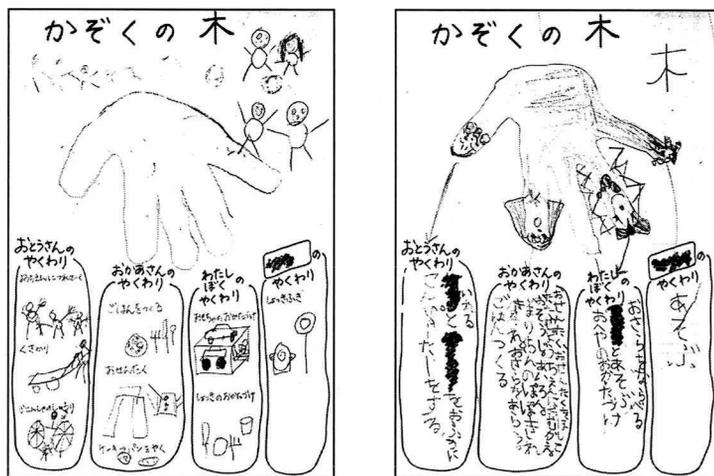


図3 持ち帰りタスク「家族の役割」の完成品(抜粋)

<例2> 今日のテーマ・「いろいろな食べ物」

対象児童：年中・年長組合同クラス(4～6歳児) 児童13名

初めに絵本『はらぺこあおむし』(エリック・カール著、もりひさし訳、偕成社)の読み聞かせを行うことで、食べ物に関するスキーマづくりを行い、その後、手遊び歌「おべんとうばこ」(これっくらいのお弁当箱に…) でさらに様々な食べ物に触れた。そ

の上で各自に好きな食べ物や飲み物を尋ね、その絵カードを作らせた。そして、この絵カードを使ってカルタ取りを行うことによって、食べ物の語彙だけでなく、色・味・形などの語彙へと広げていくこともできた。子どもたちの発話は、おやつにも引き続き行われ、身近な食べ物についてことばを使って表す楽しさへと広がった。この日の持ち帰りタスクは「冷蔵庫の中」で、自分の家の冷蔵庫の中身を観察・記録してくるという活動である。保護者宛ての手紙には「お子さんと一緒に冷蔵庫の中にあるものを、見るだけでなく、触ったり、切ったり、匂ったり、かじったりして、楽しんでみてください」と記した。

一週間後に子どもたちから提出されたのが図4であるが、子どもの年齢によって、表現の仕方や語彙にわずかながら差が見られた。また、各自の報告の中で、6歳の子どもが言った「三日月の形」という表現に対し、4歳の子どもが「それな〜に？」と尋ねた場面では、6歳児が「こういうお月さまの形でね…」と説明して教える様子も見られた。このような子どもたちの学び合いの様子から、クラス内に年齢差や言語力差があっても、有意義で楽しい活動が行えることが分かった。

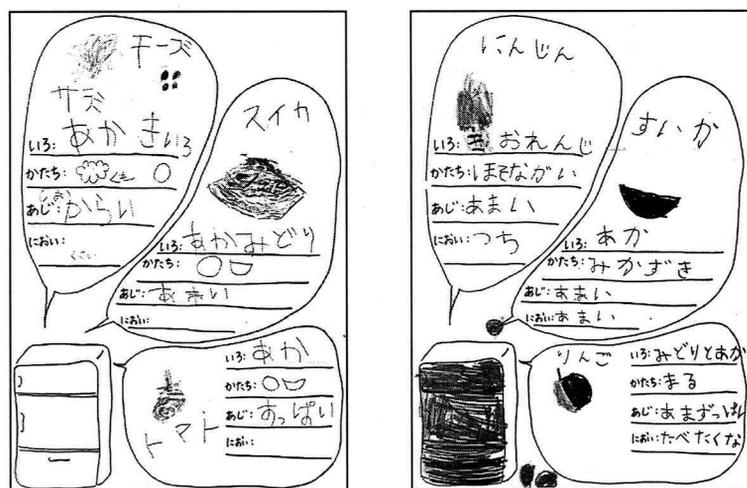


図4 持ち帰りタスク「冷蔵庫の中」の完成品（抜粋）

以上、筆者が行った授業実践について2例報告したが、次に、実践講師の一人であったA講師が、学年末の保護者宛てクラス通信の中で持ち帰りタスクおよび共通タスクに関して記している箇所を以下に引用する。

「4歳児なので、「おうちでやってみよう（持ち帰りタスク）」の課題で、発表するなん

て、わずかな時間。[略]でも、授業のわずかな時間の中で、講師がやってきた課題をみんなの前で読むことで満足する子ども、自分で読めるところだけ言って満足する子供、「なんかやってきたー、見てー！」とやってきた課題を見せる子どもなど、いろいろな姿がみられ、毎回の違う姿に驚きました！[略]親子で取り組んできたことを補習校でみんなに見せたいと思うこと、話したいと思うこと、そして、みんなで「〇〇ちゃんのところはすごいね。」「〇〇くんってこんなことができるんだね」「〇〇ちゃんきれいに色がぬれたね」「〇〇ちゃんのお父さんはこんなことができるんだね」などと、認め合うこと、共感しあうこと、お互いの家族について知ること、など、たくさんのことを子ども達は得たと思います。毎回、年中組の7人それぞれ違う感じ方をすること、表現をすることで、内面的に子ども達が大きく成長したと思います。」

さらに、このA講師へのインタビューでは、次のような発話が得られた。

持ち帰りタスクのおかげで、私自身、子どもたちとつながる方法が見つかった気がする。あと、週に一回ってなると、前の授業とのつながりが、毎回の授業のつながりが、なくなっちゃうのがすごく難しいと思ってたけど、持ち帰りタスクは前の授業と次の授業をつなぐことができる。私自身は、毎回テーマとかタスクを考えるのがすごく大変だけど、このタスクを出すことで、親に、家庭での親子のコミュニケーションの方法を示してあげられた気がする。親はみんな「子どもの日本語のために何かしないと」って思ってるけど、何をしたいかわからなくて困ってる。それを示してあげられる、日本語を使って親子がコミュニケーションする環境を与えるチャンスになってると思う、持ち帰りタスクは。

このA講師の文章と発話からは、当初の活動の目的が効果的に働いたことや、クラスの中の子どもたちの様子、また、子どもたちの様子をつぶさに観察していた講師の様子がうかがえる。さらに、補習校が、週に一度の教室内のみの活動で完結する場としてではなく、各家庭に対してコミュニケーションリソースを提供・提案する場として機能しうることが示されており、補習校と家庭が相互に連携しながら子どもを育てていくことの重要性と可能性が示唆されている。

3.2.2 「読み聞かせカード記録」の実践と成果

次に、もう一つの実践である「読み聞かせカード記録」について報告する。本実践で

は週に一度の頻度で家庭における絵本の読み聞かせの記録の提出を保護者（読み手）に依頼した。この「読み聞かせカード」（図5）は、書籍情報に加え、「私の感想」、「子どもの様子」、「先生からのコメント」の記述欄を設けたA5サイズのカードである。これは「ママ・パパの宿題」と位置づけ、教室内で子どもを通して提出（提出枚数は自由）してもらったことにより、保護者の実践率・提出率は高いものとなった。

この読み聞かせカードの目的は、①自力で読める子どもに対しても積極的に読み聞かせを行うこと、②親自身に絵本を好きになってもらうこと、③子どもの発達を目に見える形で振り返ることができるようにすることの三点にある。特に、このカードは「私の感想」、つまり読み手（親）の絵本に対する感想の欄を一番大きく設けて

図5 読み聞かせカード

あるのが特徴であり、保護者の絵本や物語への興味を意識的に高めようとしている。

読み聞かせは、子どもの認知・情緒発達への効果（3.1.2）に加え、書き言葉という日常とは異なるタイプの語彙や表現に触れることのできる活動であり、将来の読み書き能力育成の基盤となる大切な取り組みである。よって、補習校児童の日本語力の弱点の改善（3.1.1）のためにも意識的に継続されるべき活動の一つであろう。また、読み聞かせは日常的かつ継続的に行なわれることに意義があるため、この実践は家庭での読み聞かせの習慣化に功を奏したと言える。

さらに、本実践では、このカードが媒介となり親と講師の間の相互理解が深まったという大きな副次的効果も得られた。A講師がクラス通信の中でこれについて記述している箇所を引用する。

「「読み聞かせカード」では、絵本に対するお母様の感想、子ども達の様子、だけでなく、子ども達のご家庭での様子、成長、補習校ではみられない一面など書いて頂きました。毎回楽しく読ませて頂き、時には、一緒に考えることもありました。このカードで普段、補習校の限られた時間内で話せないこととお話しできたように思います。」

週に一度の補習校では把握しきれない家庭での親子の様子を知る機会が得られ、親と講師の間の信頼関係にも大きな役割を果たしたことがうかがえる。こうした利点もあって、実施開始当初は懐疑的・非協力的であった保護者が日を追う毎に徐々に軟化し、好意的に変化する様子も報告されており、日本語力・認知力・情緒の発達への効果だけでなく、補習校の限界とされる時間的制約の問題(3.1.3)を改善するのにも意義のある活動の一つと言えよう。

4. 考察

冒頭に述べたような補習校幼児部の置かれている実情を鑑みると、多言語多文化環境にある子どもを対象とした補習校実践には困難も多い。しかし、今回の実践は補習校幼児部の問題点や補習校実践における留意点を解決に導く糸口となって働いたことが分かった。この実践が成果を生み出すことができた要因について、以下に二点考察してみる。

4.1 家庭との連携

今回の二つの実践から、家庭との連携を「意識的」かつ「密に」図ることの重要性を再認識することができ、この「家庭との連携」というキーワードが、実は補習校における問題点の数々を現実的に軽減させる一番の近道ではないかと考える。

筆者が「持ち帰りタスク」を発案したきっかけとなったのは、幼児部以前に担当していた高等部(高校生クラス)で行なったプロジェクト活動(奥村 2004)を通して得た知見である。このプロジェクト活動で、生徒たちは授業時間内で処理しきれない課題は宿題として家庭に持ち帰って行なっていたが、その際、言語面(特に、文字・語彙・表現方法)の問題解決に親の助けを多く借りていたことが分かった。この事実は保護者たちからの報告で明らかになったことであるが、その報告の中で「うちの子が何をしているのか分かった」、「今さらながら自分の子どもの日本語のことばの少なさに驚いた」、「普段の生活にはなかったタイプの話題で久しぶりに話ができた」などの感想が聞かれた。このことが、家庭と連携した活動の意義深さに気づくきっかけとなり、今回のような幼児部実践の発案に至った。

子どもが幼児の時期は、親の子どもへの関心が非常に高く、同様の実践を小学部～高等部で行う場合に比べてはるかに家庭との連携が図りやすい時期である。これは補習校幼児部の最大の利点である。今回の幼児部実践では、この利点がうまく働き、補習

校という教育の場が「限られた空間の中で何かを授ける場」としてではなく、むしろ「外に向けて様々な機会を提供する場」として機能したことにより成果が得られたのではないかと考える。

親の子どもへの関心は、子どもの成長とともに低くなりがちである。しかし、幼児部で子どもの補習校活動に関わることの意義を体験的に認識できた親は、そうでない親に比べ、その後も意識的に関心を持ち続けられるのではないだろうか。幼児部における家庭と連携した活動実践は、その後の補習校教育の下地づくりとなる可能性も含んでいと期待される。

4.2 実践目的の明確化と実践の継続

実践報告(3.2)の中で示したとおり、それぞれの活動には明確な目的を設けているが、今回の実践を始めるに当たっては、まず講師間でそれらの目的の共通理解を図り、その上で保護者に対しても説明会を行なっている。「何のためにこれを行っているのか」が分かると、指導や取り組みが安定し、活動を長期的に継続しやすくなる。実践の継続は成果を得るために必要である。継続しなければ得られない効果や反省、そして、継続することによって得られる意識の変化があるからである。活動の目的を明確にし、それを継続することによってのみ、現在の活動を次の活動へと発展させることができる。今回の実践は、目的を明確にした教育設計を行い、目的意識を持って継続的に指導・取り組みに当たることの重要性を示唆していると考えられる。

しかし、共通の目的意識を持って継続的に実践を積み重ねていくためには、現在の補習校には解決すべき問題が多い。ドイツの多くの補習校では、教育目標について講師間で相互理解を図るための十分な時間の確保が難しく、さらにスタッフの入れ替わりも頻繁に起こるため、数年にわたって一貫性のある活動を積み重ねることは容易ではない。特に補習校幼児部は、就学後の小学部や中学部から切り離して考えられている場合が多く、この実践が行なわれた補習校においても、幼児部と小学部の活動に一貫性は見られない。また、二年間にわたって続けられた今回の実践も、幼児部スタッフの変動と共に継続が困難になってきているのが実情である。本実践におけるフィードバックインタビューが、実践者の一人である筆者を除き、一名の講師に対してしか行えなかったこともその一例である。今後、こうした課題に対する改善策が検討されない限り、幼児部での実践を子どもたちの「これから」へと継続的に発展させていくことは困難であろう。また、幼児部実践で育った親の意識が衰退していくことも予想される。

5. おわりに

本稿では、就学前の子どもを対象とする補習校幼児部に焦点を当てた実践について報告してきたが、こうした幼児部での経験や成果が小学部・中学部のカリキュラムや活動の検討に貢献できる面は少なくないはずである。日本語力の特徴だけを取り上げても、補習校の子どもたちが「文脈／場面への依存度の低い日本語力が低い」ということや、「スキーマの異なる他者と日本語で伝え合うのが苦手である」という点は、6歳児にも6年生にも共通している。筆者は「持ち帰りタスク」と「共有タスク」を、小学部高学年を担当した時期にも取り入れてみたことがあるが、幼児部実践の場合と類似の成果が得られることが分かった。

今後、幼児部での実践が小学部さらに中学部へと継続・発展・応用されるような可能性が提言できるよう、子どもの様子や変化を、実践者側からの視点だけでなく、各家庭からの報告も併せて、客観的に記録・分析していきたい。そして、こうした実践の蓄積が幼児部だけでなく、補習校全般における教育の目標や評価のあり方について検討する際にも役立つことを期待している。

注

- 1) 主に幼稚園入園前の乳幼児が親と共に週に1~2回遊びの場を共有する集まり。プレイルームと呼ばれるものもある。専門の指導者は特にいない場合が多い。

参考文献

- 石井恵理子 (2008) 「リテラシー教育の基礎を作る幼児期の言語環境域」2008年度日本語教育学会春季大会パネルセッション要旨『日本語教育』139号 日本語教育学会 p.130
- 内田伸子 (1999) 『発達心理学』 岩波書店
- 岡本夏木 (1985) 『ことばと発達』 岩波書店
- 奥村三菜子 (2004) 「ドイツの高校生から日本の高校生に贈るメッセージ・『わたしの素顔』」(財)国際文化フォーラムホームページ http://www.tjf.or.jp/deai/contents/teacher/te_index.html (2009.9.20)
- 奥村三菜子 (2006a) 「ドイツの日本語補習授業校における日本語教育に関する研究」修士論文 東京学芸大学
- 奥村三菜子 (2006b) 「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ードイツの補習授業校での実践からー」『言語文化と日本語教育』31号 第

- 31回日本言語文化学会発表要旨 お茶の水女子大学日本言語文化学会
pp.82-85
- 奥村三菜子 (2007) 「継承日本語教育における学習者中心の教室活動に関する一考察」
『ヨーロッパ日本語教育』11 ヨーロッパ日本語教師会 pp.85-89
- 海外子女教育振興財団 (2005) 『月刊海外子女教育』 3月号
- 齊藤ひろみ (2005) 「子どもたちへの日本語教育の現状と課題—国内の学校教育現場
における「異文化背景をもつ子どもたち」の現在—」『学芸国語国文学』38 東
京学芸大学 pp.1-15
- 齊藤ひろみ編集 (2006) 「第6回外国人児童生徒教育フォーラム—外国人児童生徒の
就学前教育を考える—」東京学芸大学国際教育センター
- ダグラス昌子・片岡裕子・岸本俊子 (2003) 「継承語校と日本語補習校における学習
者の言語背景調査」『国際教育評論』第1号 東京学芸大学 pp.1-13
- 中島和子 (1988a) 「日系子女の日本語教育」『日本語教育』66号 日本語教育学会 pp.
137-150
- 中島和子 (1988b) 「日系高校生の日本語力—カナダ・トロントの日本語学校卒業生
の実態調査より—」『移住研究』25 国際協力事業団 pp.1-4
- 野山広 (2008) 「就学前日本語教育とリテラシー教育の重要性—母親が日本語非母語
話者の子どもの場合—」2008年度日本語教育学会春季大会パネルセッション要
旨『日本語教育』139号 日本語教育学会 pp.129
- 早津邑子著・内田伸子監修 (2004) 『異文化に暮らす子どもたち—ことばと心をはぐ
くむ』金子書房
- 原みずほ (2003) 「乗算的バイリンガリズムと支援教室—社会における言語間の権力
関係の観点から—」『世界の日本語教育』13 国際交流基金国際教育センター
pp.93-107
- 藤森弘子・柏崎雅世・中村彰・伊藤祐郎 (2006) 「日本人学校・補習授業校における
日本語指導の現状と課題」『日本語教育』128号 日本語教育学会 pp.80-81
- 文部科学省ホームページ (在外教育施設説明、小学校/中学校学習指導要領)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/002.htm
(2009.9.20)
- [http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301b/990301d.
htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301b/990301d.htm) (2009.11.12)
- [http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301c/990301b.
htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301c/990301b.htm) (2009.11.12)
- Douglas O., M. (2001) Individualized learning: a course for Japanese heri-
tage learners at a college level
<http://www.colorado.edu/ealld/atj/ATJ/seminar2001/douglas.html>
(2009.9.20)