

補習授業校における漢字指導のケース・スタディ
—漢字指導ストラテジーに注目して—

A case study on kanji instruction at a Japanese supplementary school:
Focusing on the use of instructional strategies

山口 悠希子
香港日本人補習授業校

要旨

本稿は、ある北米の補習授業校に勤める3名の教師を事例として漢字指導ストラテジーの観点からその実践を考察した。調査の結果、教師らはほぼ機械的学習ストラテジー (Shimizu & Green, 2002) のみを使用している現状が明らかになった。その要因として、教材の構成そのものが機械的学習ストラテジーに最も適していること、教師が反復練習を重視していること、漢字や指導法について理解を深めたり同僚と情報交換したりする機会が充分でないこと、漢字テストの影響が挙げられた。本稿では、これらを踏まえて補習校における今後の漢字指導への一提言を試みる。

キーワード：

補習校、漢字、指導ストラテジー、教師

補習授業校における漢字指導のケース・スタディ —漢字指導ストラテジーに注目して—

山口 悠希子
香港日本人補習授業校

1. はじめに

筆者は補習授業校（以下、補習校）に関心を持ち、これまで調査・研究を行ってきた。山口（2007）では、補習校に通っていた学習者の日本語との関わりを包括的に捉え、彼らにとっての補習校の位置付けを考察した。しかし、学習者だけではなく教師の視点からの調査が更に必要であると考え、ある北米の補習校に聞き取りを行ったところ、漢字指導についての調査を要請された。本研究はこの要望に応じて実施した、ある北米の補習校における漢字指導実践のケース・スタディである。

本稿ではまず、補習校を取り巻く状況の変化と漢字指導に関する先行研究を概観し、調査協力者である3名の補習校教員の授業実践を漢字指導ストラテジーに注目して分析する。そして、そこで明らかになった漢字指導の問題点から、補習校における今後の漢字指導への一提言を試みる。

2. 先行研究

2.1 補習校

在外教育施設の一つである補習校は1958年に米国ワシントン D. C. に初めて設置され、2011年4月現在では世界56カ国203校にまで増加している（文部科学省、2011）。補習校設置当初の目的は、親の海外勤務に伴っている子どもたちの教育にあり、日本への帰国が前提とされていた。だが、近年は帰国する予定を具体的に持たない長期滞在者や永住者の子どもたちが増え、日本語を継承語¹として学ぶ児童生徒²が世界的に増加している。世界の全日制日本人学校61校と補習校105校へのアンケート調査（古家、2005）では、補習校生徒の41%が将来日本で教育を受ける予定がないと報告されている。そして、そのような状況の中、調査協力校の54%が生徒のニーズ多様化への対応を課題として挙げている。

1 「継承語 (heritage language)」は「祖先の言語」という広い意味を持ち、研究者によってその定義は様々であるが、本研究では Byram (2000) の” the language of an immigrant group or community when it differs from the official or dominant language(s).” という定義を用いる。

2 本稿では、小学部に在籍する者を「児童」、中学部に在籍する者を「生徒」とする。

このような背景から、補習校における従来の教育方法を見直す必要性が指摘されるようになってきた。Fujioka-Ito (2003) は、生徒たちをより知的に刺激する授業の重要性を主張し、一時滞在者と長期滞在者・永住者のクラスを分けることを提案している。また Douglas (2005) も、補習校が日本に住んでいる日本語の単一言語話者用に作られたカリキュラムにいまだに従っていることを問題視し、日本語を継承語として学ぶ子どものためのカリキュラム開発が急務であると述べている。最初に補習校が設立されてから 50 年以上が経過した現在、補習校はこれまでの教育のあり方を問い直す時期を迎えているのである。

2.2 補習校児童生徒の漢字習得

補習校における漢字指導は全世界的に大きな課題となっており、藤森・伊東・柏崎・中村 (2006) による補習校への大規模調査でも、漢字のルビがないと教科書が読めない児童生徒の存在を報告した補習校が、アジア地域で 3 割、欧州地域、大洋州地域でそれぞれ 3 割強、北米地域で 4 割強にのぼっている。片岡・越山・柴田 (2008) による 1600 人の米国の補習校児童生徒に対する質問紙調査では、小学 5 年生以上になると漢字の力を学年相当レベルに維持するのが難しくなり、小学 6 年生と中学生の半数近くが学年相当レベルに達していないことがわかった。また、補習校における調査ではないものの、中島 (1988) はトロントの継承語学校の児童生徒の作文における漢字使用率が外国語として日本語を学ぶ大学生と比べて、はるかに少なかったと報告している。

継承語として日本語を学ぶ児童生徒が増加している補習校において、漢字指導の重要性はますます高くなっていると考えられ、今後の漢字指導のあり方を問うていく上で、補習校が現在抱える課題と問題点を整理しておくことは必要不可欠である。また、上記の先行研究は北米を中心としたものであるが、漢字圏地域にある補習校にも西洋諸国の言語を用いる国際学校に通う子どもたちが数多く学んでいることを鑑みると、漢字圏にあるからといって漢字指導の重要性が低下するわけではないことは言うまでもない。

2.3 漢字指導ストラテジー

漢字指導は特に外国語としての日本語教育において重要な課題とされ、教師が用いる指導ストラテジーに注目した研究がこれまでなされてきた。

Flaherty & Noguchi (1998) は漢字指導法として (1) Whole-kanji Method と (2) Component Analysis Method を挙げている。前者は学習用にコントロールされた短文を読んだり漢字を一つ一つ書く方法であり、後者は漢字をいくつかの部分に分解し、各部分に意味を付与することで漢字を一つのストーリーとして覚える方法である。また、Shimizu & Green (2002) は漢字指導のストラテジーを (1) 機械的学習ストラテジー (Rote Learning Strategy)、(2) 文脈ストラテジー (Context Strategy)、(3) 記憶ストラテジー (Memory Strategy) に分類している。機械的学習ストラテジーは Flaherty & Noguchi (1998) の Whole-kanji Method と類似したもので、漢字の読み書きを反復練習させる。文脈ストラテジーは生教材を用いたり、部分や文脈から漢字の意味を推測させたりする。記憶ストラテジーは漢字をその音や由来、部首、既習漢字と関連付けさせるものである。Shimizu & Green (2002) によると、米国の日本語教育者の間では機械的学習ストラテジーが最もよく使われており、その原因として長期記憶への効果と教師自身の漢字学習経験が影響していると述べている。

しかし、Mori & Shimizu (2007) は米国の大学における調査で、漢字への文化的理解を深め漢字学習を楽しんでいる学習者ほど複数の学習ストラテジーを使用している一方で、漢字に苦手意識を持ち無力感を抱いている学習者ほど機械的学習ストラテジーのみに頼っていることから、教師は多様な指導ストラテジーを用いて漢字指導を行うことで、学習者の漢字に対する肯定的態度と理解を育てることができだろうと主張している。Mori & Nagy (1999) も熟語を構成している要素と文脈両方についての情報が漢字学習を促進すると述べ、複数のストラテジーを取り入れた指導の必要性を指摘している。

このように外国語としての日本語教育分野では漢字指導ストラテジーに関する研究が進められているが、補習校や継承語としての日本語教育においては管見の限り皆無であり、調査が待たれている。

3. 調査

3.1 調査目的

本調査はある北米の補習校を事例として、3人の教師が使用している漢字指導ストラテジーを明らかにし、補習校における漢字指導の問題点と課題を探ることを目的とする。

3.2 調査校

調査を行った補習校は、北米でも特に多文化・他民族とされ日系移民が多い地域にあり、約 30 名の教師と幼稚園から中学 3 年生までの約 400 名の児童生徒が在籍している。日本への帰国予定がある児童生徒は 1970 年代の設立当初に比べて激減し、学校実施のアンケート調査によると 60%がはっきりとした帰国予定を持たない。

授業は土曜日に行われ、小学・中学部では国語と算数・数学に加え、小学 5 年生以上は社会も開講されている。小学部ではクラス担任制(但し社会科は教科担任の教師)、中学部では教科担任制をとっている。

近年、児童生徒の漢字力の低下が目立つため、2005 年度から漢字に特化した授業を導入している。この授業は漢字の学習に焦点が当てられ、小学部では毎週 1 時間、中学部では毎週 2 時間行われている。また、学校独自の漢字テストも年に 5 回実施している。そして、このテストに最低 1 回は 80%以上の正答率で合格しなければ、全教科において次の学年に進級できないという決まりがある。

3.3 調査方法

2006 年 10 月から 2007 年 3 月にかけて 5 ヶ月間のフィールドワークを行なった。本稿で取り上げるデータは授業観察で得たものとインタビューの文字化資料である。

授業観察では、各協力者の授業をそれぞれ 3 日から 5 日にわたって観察した。時間によれば 1 人あたり約 12 時間から 20 時間に相当する。筆者は基本的に教室に座ってフィールドノートをとっていたが、協力者の要請があった際には、児童生徒からの質問に答えたりプリントを配布したりするなど一時的に授業の補助も行った。その間の観察記録は授業が終わり次第、思い出せる限りでとるようにしていた。また、協力者の了解のもと、授業中の音声も録音し、書き起こしを行い、データとした。授業で使用された教材もデータとして使用した。さらに、授業観察の合間にインフォーマルなインタビューを行ない、今終えたばかりの授業や漢字指導一般についての協力者の感想や意見などを聞き取ってフィールドノートに残した。

上記のインフォーマルなインタビューに加え、各協力者に 2 回から 3 回、時間にして 1 人あたり計 2 時間から 4 時間の半構造化インタビューを実施した。質問項目は先行研究やそれまでの授業観察、インフォーマルインタビューで得たデータに基づいて生成し、インタビューの会話は全て録音、文字化した。

3.4 調査協力者

調査協力者は上記の補習校に勤める3名の教師、カヨ、ミキ、フユコ³である。本調査は学校長および理事会の承認のもとに行なわれ、協力者は学校長によって選出された。つまり、他の協力者を得ることが難しく、その方法がもっとも利便的である場合に用いられる convenience sampling (Richards, 2003) の手法を採っている。それぞれの協力者には、フィールドワークを始める前に口頭および書面で調査を依頼し、承諾を得た。

表1 調査協力者

調査協力者	担当学年 (担当科目)	調査校での勤務年数	日本での職業	平日の職業
カヨ	小3 (算数、国語、漢字)	14年	幼稚園教諭	主婦
ミキ	小6 (算数、国語、漢字)	3年	中学英語教諭	旅行会社勤務
フユコ	中学部 (漢字)	7年	書道講師	書道講師

3.5 分析方法

データの分析にあたっては、Merriam (1998) を参考に、multiple case study の方法を用いた。まず、それぞれのケース内、つまり各協力者内の分析を行なった。ここではケース内の全てのデータを読み込み、現れるトピックごとに分類した。そして、さらに類似するトピック同士を合わせて、大きなテーマを生成した。次に、それぞれのケース内で生成されたテーマをケース間で比較した。

4. 分析

ここでは、調査協力者たちの漢字指導の様子をそれぞれ記述する。観察記録データは四角で囲い、インタビューデータは斜体で示す。

4.1 カヨの漢字指導

小学部の漢字の授業では学校が定めた共通の教材を使用している。この教材は漢字学習用に作られた短文で構成されており、その学年で習う漢字の読みと書きを学べるようになっている。カヨはこの教材について、児童が同じ漢字を何度も繰り返して学べる点が良いと述べている。

3 プライバシー保護の観点から、本稿に出てくる人物は全て仮名である。

1 から 10 まで紙があるんですよ。1 枚 10 問だから結局 100 問あるんですよ。で、最初の 50 問までに最初の 200 字が万遍なく出て、次にまた 200 字が万遍なく出て、違う文章で。なので、一回学校で新出漢字をやって、そのまとめでもう一回やって、もう一回できるっていう形になるので、そうやって触れることができる。一回しか触れないじゃなくて、何回も触れられるっていうのはいいと思う。

カヨは毎回漢字の授業の最初の 5 分から 10 分を「リズム音読」という活動に充てていた。

カヨは教室の前に立って、「ファイルを出してー。はい、立って。今日は 71 から 80 までやるよ。いいですか？せーの。」と言う。児童たちは立ち上がって、先生の合図で文を大きな声と一緒に読む。みんな大きな声で読みながら手を叩いている。体をリズムに合わせて揺らしている子もいる。みんな楽しんでいるみたい。... 全員で読み終わったら、今度はクラスを半分に分けて、一文ずつ交互に読ませている。

この「リズム音読」という活動では、児童らは一定のリズムに合わせて手を叩きながら、文を読む。カヨは、児童たちがこの活動を楽しんでおり、漢字の勉強へのやる気を高めるのに役立っているのではないかと考えている。

漢字を覚えたいっていう気持ちがちょっと出るんじゃないかなと。やっぱりその時間になると生き生きする子っているんです。受身じゃなくなって声は出せる、手を動かしたときに体もちょっと動かせるみたいなの？ちょっといい時間になってると思う。

このように、カヨはともすれば漢字への興味を失いがちな子どもたちのやる気を高めるために、他の教師と協力してより良い教材を開発したいと考えている。しかし、実際にはそのような機会はあまりないと言う。

教材研究をもっとしたいって、それが上手くいったときにもっと子どもたちは喜んでついてくるんじゃないかなと思う。私は教材をね、研究してあげたらいいなと思ってんですよ。でも、そのチャンスがなかなか持てないのでちょっと残念だなとは思ってるんだけど。(中略) 私はね、ずいぶん前の校長先生に研修みたいなのをお願いしたの。でも、そういうのは無いし、まあ、ミーティングはあるんだけど、でもそれは行事がうんぬんだとか決まりがうんぬんだとかそういう話なので、先生たちに対するケアっていうのはあんまり無いよね。

リズム音読の後、カヨは毎回プリントを配っていた。このプリントには、たった今リズム音読で読んだばかりの文が書かれており、その日の学習項目である漢字の箇所が空白になっていた。児童たちはこの空白に漢字を書いていく。その間、カヨは歩いて見回り、つまづいている児童にヒントを出していた。このヒントはしばしば漢字の各部分を結ぶストーリーの形で与えられた。

- 「息」は自分の心から出るんだよ。
- 「旅行」に行くときは3人の人と一緒に行く方向を決めるの。「旅」の字の右側に人が3つあるでしょ。
- 遊園地は遊ぶ所でしょ。遊ぶとき、子どもは自分で方向を決めるの。
- 「血」はお皿の上にあるよ。

また、部首を漢字の意味に関連させてヒントを与えることもあった。

- 「湖」には何がある？水でしょ。だからさんずいを使うんだよ。
- 「鉄」は金属だから金偏。
- 「柱」は何でできてる？水じゃないよ、木。

これらのヒントは、漢字を部分に分けてそれぞれに意味を付与し、ストーリーでそれらをつないでいる。そして、カヨは単にヒントを与えるだけではなく、この方法がいかに有効かを児童らにもはっきりと伝え、奨励していた。

カヨは「深い」という字のヒントを出した。「皆さん、『深い』っていうことは何と関係してますか。」子どもたちが「水」と答える。「そう。じゃあ部首は何だろう？こういうふうに考えたらけっこう簡単でしょ。どうやって書くか分からなかったら、その漢字は何に関係があるかなあって考えたらいいです。」

4.2 ミキの漢字指導

小学6年生担当のミキも小学部共通の教材を授業で使用していた。しかし、カヨの授業では全員が同じ漢字を学習していたのに対し、ミキのクラスでは実力差が大きいいため、各自が自分のレベルに合った漢字を学んでいた。したがって、6年生用の教材を学習している者もいる一方で、小学2年生の教材に取り組んでいる者も数人いた。そしてミキは、それぞれが今取り組んでいる教材で間違いが2つ以下になるまで次の学年の教材には進めないというシステムを取り入れていた。彼女はこのシステムについて次のような肯定的な意見を述べている。

やっぱりねえ、反復、反復学習。絶対忘れるからね、一回じゃ。忘れてペケだっても「ああ、そうだったな」って思い出すことがあるから。やっぱり繰り返し？2回よりも3回、3回よりも4回やってあげる方が絶対覚えられると思いますね。

児童が各自の教材に取り組んでいる間、ミキは教室を歩き回って児童らの学習を見守っていた。そして、時折ヒントを要求してくる児童には、たいてい次のようなヒントを与えていた。

男の子がミキのところへ来て「種子」という字のヒントを求めた。ミキは「たね」と答える。すると、どの漢字か分かった様子で「ああ！」と言って、席へ戻っていった。

ここで、ミキは漢字の訓読みを教え、どの漢字か伝えようとしている。この方法で正しい答えを導き出せる児童もいたが、与えられた語彙を知らない場合にはうまくいかない様子もしばしば観察された。

児童が「大型車の『型』ってどう書くの？」と聞いた。ミキは『かた』だよ、かたち。」と答えたが、「どうやって書くの。」とわからない様子。

児童が「栄養の『栄』は何？」と聞いてきた。ミキは「栄える」と答えたが、児童は『さかえる』って何？」と聞く。ミキは「栄える」ということばの意味を教えたが、さらに混乱したようで「わかんない」と言った。

ミキは児童の日本語の語彙知識について以下のように話している。

例えばね、果肉ってね、この果物の果に肉ね、この果肉。「かにクリームコロッケのことですか？」って。いやあ、普通は絶対考えないでしょ。そういうところからも全然違うのね。だから聞いたことない言葉がぼんっと出てくるのね。…そういうところが、もうスタートが違うのね。(漢字学習に) 関係あると思うね。全く知らん言葉、なんか聞いたことのないことば言われてもそれなんや？みたいな。

ミキは児童の語彙知識の少なさを補うために、他教科の授業で文脈を用いてことばや漢字を説明することがあった。以下は算数の授業での様子である。

ミキは教科書の質問を読む。「『自転車の車輪の回転数と進んだ距離は比例していますか。』回転ってわかりますか。その前に、車輪って何ですか。」一人の児童が「タイヤ」と答える。この答えを聞いて、ミキは「そうだね。タイヤはどうなる？」と質問する。違う児童が「回る」と答える。ミキは「はい。回転は回るっていう意味です。いい？『回る』っていう字が入ってるでしょ。」と言う。

このようにことばや漢字が使われている文脈から意味を推測させていたのである。結果、児童らは正しく意味を推測することができていた。しかしながら、このような説明のしかたは国語や算数の授業で具体的な文脈がある場合に限られており、漢字の授業では見られなかった。

また、彼女は以前は英語教師だったことから、漢字に関する知識は自分に不足していると感じていた。

ミキ：漢字の知識、私たぶん足りないね。まあ、小学校の国語とか算数で教科書さらっとするぐらいは教えられるけど、あんまり深くはないよね。

筆者：もし知識をつけるとしたらどういう風にしてつけると思いますか？

ミキ：そりゃあ、本を読む。勉強する、勉強するですよ。自分でインターネットしたり辞書を読んだり本を読んで勉強するしかないですよ。

4.3 フユコの漢字指導

フユコは中学部の漢字の授業を担当していた。教材は自分で独自に開発したものだったが、その形式は小学部の教材と似ており、短文の中で漢字の読み書きを学ぶというものである。一つ違うのは、フユコの作った教材に出てくる短文は全て国語の教科書から抜き出したものだという点である。しかし、教材に出てくる文を読んで、元々どのような文脈で使われていたものだったかを推測することはできない。フユコは間違いがなくなるまで各自同じ漢字を繰り返し学習するという方法をとっており、この方法に対して肯定的な意見を持っているようである。

リョウは問題を解き終わり、フユコにプリントを提出する。フユコはその場で添削し、返却した。間違いがたくさんあったようで、リョウは返されたプリントを一目見て「これ、捨てていい？」と言う。フユコは「全部書き直して、間違えた漢字を全部覚えたらいいよ。」と答える。その時にチャイムが鳴り、その日の授業が終わった。

[翌週] 授業が始まると、フユコはリョウのところへ行って「先週間違えた漢字、ちゃんと書いた？」と聞く。リョウが「ああ、忘れた。」と言うと、フユコは少し怒ったような声で「もう！だから覚えられないんだよ。だって一回も書き直さないもん。」そして、教室の前のキャビネットから原稿用紙を出してきて、リョウに教え始めた。「ほら、先週『飯』っていう字を間違えたでしょ。だから、『にぎりめし』ってことば全部をひらがなで書いてごらん。それで、ひらがなの隣に何回も漢字で『にぎり飯』って書いてくの。そしたら覚えてない漢字を何回も練習できて、覚えられるんだよ。」

この中でフユコがリョウに伝えているのは、反復練習の大切さである。

また、フユコはその他の指導方法も実践していた。

生徒が提出してきたプリントを添削している。間違いを見つけて「交通の『交』間違えてるよ。どうやって覚えればいいのか知ってる？」と話しかける。上は部首で『なべぶた』っていうのね。で、下は『父』っていう字でしょ。だから、お父さんが鍋の蓋をかぶって歩いているの。こうやって覚えたらできるでしょ。漢字はこういうふうに覚えるの。そしたら忘れない。いい？」

ここでは、フユコは漢字を部分に分解し、それぞれをつなぐストーリーを作っていた。しかし、調査期間中、このような教え方がされたのは数回だけだった。フユコも以前はいろいろな活動を通して多様な指導を行っていたそうだが、現在は敢えてしていないと語った。

前はやってたんですよ。4月から7月ぐらいまでずっと。1つ1つの文で。この中の漢字1つ1つピックアップして漢字の説明やってたんですね。だから、本当はそういう授業ができたらいいんですけどねえ。困りましたね、今ね。私はもっと楽しんでみんなが注目してくれる授業をしたいんですね。今はもう皆(漢字テストの)合格のことで躍りになってるから。来年はこんなことがないといいなあって。

フユコは様々な方法で漢字の授業をしたいと願ってはいるが、年に5回実施される漢字テストに合格する力をつけるには効果的ではないと考えているようだ。そのため、現在は2時間の授業中ずっと短文の中で漢字を読んだり書いたりするという指導をしているのである。特に、調査時は学年度末が迫っていることもあり、生徒らにとって漢字テストの成績は進級できるかどうかが決まる重要なものだったため、フユコもプレッシャーを感じていたのだろう。ただ、フユコの生徒たちは決してこの学習方法で積極的に勉強に取り組んでいるわけではないようだった。

ダイジはショウタの隣に立ち、何分も喋っている。フユコが近づき、怒ったような声で言う。「何してんの？ねえ、今日何やった？どの漢字間違えたの？」しかし、ダイジは喋るのをやめない。フユコはダイジの背中を押して、席に戻す。

マサノリはストップウォッチをぶらぶら振りながらぼーっとしている。フユコが来て、「練習してください。」と言うが、マサノリは振るのをやめずに答える。「疲れた。このクラスいつ終わるの？」

このように何人もの生徒が何もせずにいたり、授業とは関係のないことをやっていたりする様子が頻繁に観察された。フユコはそのたびに生徒らを再びプリントに向かわせなければならなかった。

5. 考察

Shimizu & Green (2002) の漢字指導ストラテジーの分類は Flaherty & Noguchi (1998) が提示したストラテジーを内包していることから、ここでは Shimizu & Green (2002) の分類を用いて協力者たちの実践を考察する。

調査協力者たちの漢字の授業は、プリント形式の教材に各々のペースで取り組むという点で共通した授業スタイルをとり、協力者たちは主につまずいている児童生徒のサポートと答え合わせという形で指導を行っていた。彼女らは間違いがなくなるまで同じ教材に取り組ませたり、何度も漢字を書かせたり、反復練習の大切さを児童生徒らに言い聞かせたりしており、その漢字指導実践は機械的学習ストラテジーを軸としている。そして、記憶ストラテジーは機械的学習ストラテジーによる練習を補うものとして使用されていた。例えば、カヨは漢字の意味と部首の関連や漢字の構成部分をつなぐストーリーをヒントにしており、フユコも時折フィードバックの際に覚え方の

こつとして同様のストーリーを与えていた。一方、ミキの授業では記憶ストラテジーは観察されなかった。最後に、生教材や音や文脈を活用する文脈ストラテジーだが、漢字の授業に限って言えばどの協力者も使用していなかった。但し、算数や国語の時間に目を転じると、ミキが教科書の文章に含まれている漢字語彙の意味を文章全体の内容を利用して説明しており、文脈ストラテジーを用いた指導を行っていた。

表2 調査協力者の使用指導ストラテジー

	カヨ	ミキ	フユコ
機械的学習ストラテジー	○	○	○
記憶ストラテジー	△	×	△
文脈ストラテジー	×	△ (算数・国語のみ)	×

○：よく使用が観察された。 △：時々使用が観察された。 ×：使用が観察されなかった。

多様なストラテジーを用いた指導は漢字への理解と習得を促し、漢字学習に対する肯定的な態度につながるとしてその有効性が明らかにされてきたが (Mori & Nagy, 1999; Mori & Shimizu, 2007)、本調査の協力者たちは上述の通り記憶ストラテジーを軸とした実践を行い、その他2つのストラテジーはあくまで補助的な使用に留まっていたり全く使用されていなかったりした。このように特定のストラテジーに頼った実践がなされていたのは何故だろうか。以下、その要因を検討していきたい。

ビリーフは評価と判断の基準となるものであり、教師が持つビリーフは教育実践に強い影響を与えていると言われている (Pajares, 1992)。3名の協力者たちはインタビューや授業の中で反復練習の重要性を何度も語っていた。さらにフユコは進級試験を兼ねた漢字テストに合格できる力を短期間でつけさせるために機械的学習ストラテジーを使わざるを得ないと述べていた。このことから、彼女らが機械的学習ストラテジーへの強い肯定的ビリーフを持っていることが窺える。このビリーフが機械的学習ストラテジーを主とした指導を支えていたと言えるだろう。

だが、協力者たちは機械的学習ストラテジーの効果を信じるからといって他の方法に全く無関心だったわけではない。フユコとカヨはフィードバックの際に記憶ストラテジーを用い、ミキも算数や国語の授業では文脈ストラテジーを取り入れていた。その上カヨとフユコはいろいろな指導方法や教材を開発したいとインタビューで明言し、様々な指導ストラテジーを取り入れることに意欲を示していた。では、彼女らの多様な指導ストラテジーの使用を阻んでいたものは何だったのであろう。

第一に考えられるのは、協力者らが使用している教材自体が機械的学習ストラテジーに最も適していたことである。この教材はいわゆる“ドリル”のようなもので、そこに出てくる短文や漢字は互いに意味や成り立ち等の関連性があるわけではなく、性質上文脈ストラテジーや記憶ストラテジーの使用に結びつきにくい。授業で使用する教材が教師の指導方法や意識に及ぼす影響は大きく（加納, 2001）、機械的学習ストラテジーに対して肯定的なビリーフを持つ協力者たちは、こうした教材を通して更に同ストラテジーの使用を増やしていったと考えられる。

次に、研修の機会が非常に限られていることが挙げられる。記憶ストラテジーは漢字に対する文化的、歴史的、哲学的理解を必要とし準備に時間がかかる（Shimizu & Green, 2002）。記憶ストラテジーを使用していなかったミキは自身の漢字の知識が不足していると感じていたが、自助努力で克服するしかない状況が窺われた。カヨも同僚と情報交換して新しい教材の開発に取り組みたいが、そのような場は非常に限られていると述べ、研修の機会が必要であるとインタビューで訴えていた。たとえ教師個人が授業を改善したいと願っても、誰かと相談したり協力したりしにくい状況ではなかなか困難であることは想像に難くない。カルダー・マクファーソン・伊与田・イレレジ羽太・小野・モイヤー（2011）も、多くの補習校教師が授業のための知識入手を自己努力に頼っている状況を指摘しており、本調査の協力者も同様の問題を抱えている様子が窺われた。

さらに、本調査校では漢字力の底上げを目指して、進級試験を兼ねた漢字テストが実施されていた。しかし、このテストによって点数を取らせることへのプレッシャーが強まり、結果的に協力者が効率的だと考える機械的学習ストラテジーの偏重へとつながっていることが分かった。これは漢字テストによる波及効果、つまり「言語テストが学習と教授に与える影響」（Alderson & Wall, 1993）が負の形で現れたと言えよう。

6. 実践への提言

以上の考察から見えてきた問題点を踏まえて提言を試みる。

6.1 多様な指導ストラテジーを可能にする教材作成

本調査では、教材そのものが特定のストラテジーにのみ適しており、多様な指導ストラテジーの使用が促されにくくなっている様子が窺えた。中島（2003）は「漢字は意味のあるもの、説明できるもの、互いに関係あるものという受け止め方を子どもた

ちがするような教材が望まれる」(p. 16)と述べているが、それは特に記憶ストラテジーを活用した教材と言えるだろう。これに加えて本稿では、使われている文脈から漢字の意味を類推させる文脈ストラテジーも含む教材を提案したい。同音異義語が多い日本語では、個々の漢字の意味を知っているだけでは不十分で文脈から意味を推測する力が必要である (Shimizu & Green, 2002)。本調査では、児童らが日本語の語彙知識の少なさのためにことばの意味が分からず、正しい漢字が書けないという場面が見られたが、文脈ストラテジーはたとえある語彙がわからなくとも様々な情報から意味を類推する力を養うことができ (Mori & Nagy, 1999)、補習校の漢字指導に導入することは有意義ではないかと考える。さらに、多様なストラテジーによる指導は習得面だけではなく、情意面でも効果的だとされている (Mori & Shimizu, 2007)。補習校児童生徒の漢字学習動機が弱いという報告は多い(e. g. 奥村, 2006; 小野寺, 1988)が、本調査でも特に中学部の生徒たちの漢字学習に対する意欲の低さが目立った。様々なストラテジーを教材や指導実践に積極的に取り入れていくことは、少しでも学習意欲を向上させる助けとなるのではないだろうか。

6.2 教師の連携と補習校の連携

調査協力者たちは情報交換や研修の場が少なく、知識を深めたり教材の開発をしたりしたいと願っても自分一人で努力するほかになく、なかなか実際の改善には至らないことがわかった。平日は他の仕事を持ち多忙なうえ、唯一顔を合わせる授業日は互いに自分の授業を行っているという状況で、教師同士が集まって研修や意見交換を行うのはなかなか難しいだろう。しかしながら、授業を教師個人の力量と意識だけに頼っているのでは、全体としての改善には繋がらず、いつまでたっても同じ問題を抱えることになってしまう。例えば、米国のコロンバス補習校では定期的な学年・学部の打ち合わせや、代理講師を確保し教師同士の参観を行ったりしている (古家, 2008)。このようにローカルで行われている工夫を世界各地に散らばる補習校が共有し参考にすることで、自分たちの現場に合った研修や情報交換の方法を考えるヒントとすることができるのではないか。カルダー他 (2011) が発足を試みている「補習校教師の会」のようなオンライン上のネットワークを通じた実践やアイデアの共有と研修機会の充実が今後切実に望まれる。

6.3 目標の問い直し

本調査では、漢字テストによる負の波及効果が見られた。もちろん目標を持ち、達成に向けて学習を重ねるというプロセスは重要であり、このテストが一概に悪い影響だけを与えるものではないことは断っておきたい。しかしながら、「困りましたね。(中略) 来年はこんなことがないといいなあって。」(フユコ) という状況をテストが作りだしているとすれば、残念なことである。テストに合格すること自体が最終目的になり、生徒の学ぶ意欲を削いだり、教師が「より良い」と考える実践を試みることができなくなるといふ結果となつては、本来のテストの意義が半減してしまうのではないか。片岡他(2008)が特に長期滞在や永住の子どもたちにとっては「漢字を必要以上に重要視するよりも、きちんとした文が作れるように、また日本語として自然な言い回しができるように指導することの方が先決」(p.125)と述べているように、補習校の児童生徒の実態を捉えた上で真に必要な力がどのようなもので、どのような教育実践でそれが育めるのかという視点で従来の目標を問い直すことも必要ではないだろうか。

7. 今後の研究に向けて

本研究は、教師の使用している指導ストラテジーから漢字指導の問題点を明らかにすることを目的にしている。そのため、それぞれの指導ストラテジーの補習校児童生徒への効果の検証は行っていない。今後、教師の指導ストラテジーが補習校で学ぶ児童生徒にどのような効果があるのか、実証的調査が望まれる。

また、本研究は1校のみを事例として、そのケースを理解することを重視しているため、ここで得られた結果がどの程度一般化できるかは分からない。特に、中国などの漢字圏にある補習校では、普段漢字をよく使っている児童生徒もおり、今回の調査校とは状況を異にしている可能性もある。また、北米地域では英語をはじめとしたローマ字言語を普段の学校生活で使用している児童生徒がほとんどであろうが、漢字圏の補習校では漢字やローマ字など様々な言語的背景を持つ児童生徒らが混在していることが多く、その影響も考慮する必要がある。今後、さらに多くの地域・学校を調査することで、補習校における漢字指導の課題がより明確になるだろう。

参考文献

- 奥村三奈子 (2006) 「ドイツの補習授業校における日本語教育に関する研究」東京学芸大学大学院教育学研究科修士論文 (未公刊) .
- 小野寺恵一 (1988) 「『漢字テスト先生』と言われて…」仲井斌 (編) 『土曜日よ、こんにちは：西独ボン海外日本人補習学校の記録』日本放送出版協会, 42-51.
- 片岡裕子・越山泰子・柴田節枝 (2008) 「アメリカの補習授業校で学ぶ子どもたちの英語と日本語の力」佐藤郡衛・片岡裕子 (編) 『アメリカで育つ日本の子どもたち：バイリンガルの光と影』明石書店, 117-142.
- 加納陸人 (2001) 「日本語教科書と教授法への影響：中国高校日本語教科書作成を通して」『文学部紀要』15(2), 40-52.
- カルダー淑子・マクファーソン苗美・伊与田律子・イレレジ羽太礼子・小野桂子・モイヤー康子 (2011) 「『補習校教師の会』立ち上げのためのパイロット調査」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会 2011 年度研究大会資料』7-9.
- 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授業校における学習者の言語背景調査」『国際教育評論』1, 1-13.
- 中島和子 (1988) 「日系子女の日本語教育」『日本語教育』66, 137-150.
- 中島和子 (2003) 「継承日本語学習者の漢字習得と国語教科書」『桜美林シナジー』1, 1-21.
- 藤森弘子・伊東祐郎・柏崎雅世・中村彰 (2006) 『外国・在外教育施設における日本語教育の現状と需要調査研究成果報告書』科学研究費補助金基盤研究(B) (2) 課題番号 15401017 (研究代表者：藤森弘子)
- 古家淳 (2005) 「多様化するニーズ：日本人学校、補習授業校の新しい課題」『月刊海外子女教育』385, 4-24.
- 古家淳 (2008) 「補習授業校の工夫とアイディア」『月刊海外子女教育』420, 16-24.
- 文部科学省 (2011) 「在外教育施設の概要」
<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/002.htm> (2012年10月30日)
- 山口悠希子 (2007) 「ドイツで育った日本人青年たちの日本語学習経験：海外に暮らしながら日本語を学ぶ意味」『阪大日本語研究』19, 129-159.
- Alderson, J. C. & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115-120.

- Byram, M. (2000). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. New York: Routledge.
- Douglas, M. (2005). Pedagogical theories and approaches to teach young learners of Japanese as a heritage language. *Heritage Language Journal*, 3(1), 60-82.
- Flaherty, M. & Noguchi, M. S. (1998). Effectiveness of different approaches to kanji education with second language learners. *JALT Journal*, 20(2), 60-78.
- Fujioka-Ito, N. (2003). Heritage language learner's attitudes toward Saturday Japanese supplementaru school and their Japanese language acquisition in the US: A case study. *Journal CAJLE*, 5, 89-100.
- Kataoka, H., Koshiyama, Y. & Shibata, S. (2007). Japanese and English language ability of students at supplementary Japanese schools in the U.S.. In K. Kondo-Brown & J.D. Brown (Eds.), *Teaching Chinese, Japanese, and Korean Heritage Language Students: Curriculum Needs, Materials, and Assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mori, Y. & Nagy, W. (1999). Integration of information from context and word elements interpreting novel kanji compounds. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 80-101.
- Mori, Y. & Shimizu, H. (2007). Japanese language students' attitude toward kanji and their perceptions on kanji learning strategies. *Foreign Language Annals*, 40(3), 472-490.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Shimizu, H. & Green, K. E. (2002). Japanese language educators' strategies for and attitudes toward teaching kanji. *The Modern Language Journal*, 86(2), 227-241.