

# 現地校·補習校の宿題支援における家族間の調整過程 -独日国際家族の事例に基づいて-

The process by which homework is done in a German-Japanese family

— With a focus on adjustment by the parents and child—

柴山 真琴<sup>1</sup>, ビアルケ(當山) 千咲<sup>2</sup>, 高橋 登<sup>3</sup>, 池上 摩希子<sup>4</sup>

<sup>1</sup>大妻女子大学家政学部, <sup>2</sup>東京経済大学全学共通教育センター, <sup>3</sup>大阪教育大学教育学部, <sup>4</sup>早稲田大学大学院日本語教育研究科

Makoto Shibayama<sup>1</sup>, Chisaki Toyama-Bialke<sup>2</sup>, Noboru Takahashi<sup>3</sup>, and Makiko Ikegami<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Home Economics, Otsuma Women's University

12 Sanban-cho, Chiyoda-ku, Tokyo, 102-8357 Japan

<sup>2</sup> Center for General Education, Tokyo Keizai University

1-7-34 Minami-cho, Kokubunji-shi, Tokyo, 185-8502 Japan

<sup>3</sup> Faculty of Education, Osaka Kyoiku University

4-698-1 Asahigaoka, Kashiwahara-shi, Osaka, 582-8582 Japan

<sup>4</sup> Graduate School of Japanese Applied Linguistics, Waseda University

1-21-1 Nishiwaseda, Shinjuku-ku, Tokyo, 169-0051 Japan

キーワード: バイリテラシー,現地校・補習校の宿題,独日国際児,生態学的環境,日誌法 Key words: Biliteracy, Local school and Japanese supplemental school homework, German-Japanese child, Ecological environment, Diary recording method

## ----- 抄録

本研究では、小学校高学年児の国際児が、親の支援を受けながら現地校と補習校の宿題を遂行する過程で、どのような家族間調整がなされているのかを独日国際家族の事例に基づいて検討した。日本人母親が記録した約4年間の日誌記録を「生態学的システム」の修正モデルを分析枠組みにして、家族間の調整過程を具体的に分析した結果、次の3点が明らかになった。第一に、父母間では、対象児の学年に拘らず、自分が母語とする言語の宿題を支援する言語別役割分担を基本とする支援パターンが形成されていた。第二に、この言語別役割分担は、宿題をめぐる親子間調整の基本単位ともなっていた。現地校宿題をめぐる父子間調整は円滑に進んでいたが、補習校宿題をめぐる母子間調整では対立が頻発していた。第三に、対象児は、自分と活動(宿題遂行)との間に不具合が生じた時に、自らの環境認知に基づいて親に働きかけたり自らの行動を変化させたりする調整を行っていた。対象児の調整過程では、「役割期待」「時間展望」「目標構造」という3つの軸が参照されていたと考えられる。

# 1. 問題と分析の枠組み

## 1.1. 問題

1990年代のグローバル化の加速により、親の 越境後に生まれる子どもや親と一緒に国境を越え る子どもが増加するに伴い、児童期に複数言語で 読み書きを学ぶ子どもが増えている。言語習得上 の課題として、「生涯にわたる複数言語力の発達」 と「複数言語での学習言語の習得」が提示されているが<sup>[1]</sup>,実際には課題の同時達成は容易ではない.欧米諸国や日本は,移民·外国人児童生徒の現地語での学習言語力と学習到達度の低さという問題に直面している<sup>[2][3][4]</sup>.こうした現状の中で,複数言語(少なくとも学校言語)で学習言語を習得することが,個人の発達上も社会統合上も極めて大事な課題となり,現地語の学習言語力向上



策の1つとして、家庭学習<sup>1)</sup>の支援、特にその中核をなす宿題支援の重要性が強調されるようになった<sup>[5][6]</sup>. また、現地語力が低い児童生徒の中には、母語・継承語(親から継承する言語)の学習言語力も不十分な者も多い<sup>[7]</sup>. 補習教育機関に通って母語・継承語の学習言語を習得する場合には、その宿題支援も必要になる<sup>[8]</sup>.

本研究は、児童期に複数言語で読み書きを学ぶ 子どものうち, 両親の母語を同時習得する国際結 婚家族の子ども(以下, 国際児)の宿題支援過程に目 を向ける. 誕生時から両親の母語を聞いて育つ国 際児は、二言語での会話力の習得は容易でも、こ 言語での読み書き力(以下,バイリテラシー)を習得 する上で困難さが大きいと考えられている. 現地 語モノリンガル児よりは現地語(社会の主流言語・ 学校言語)が劣る傾向があり[9], 両親の母語が一致 する移民・外国人児童生徒に比べると家庭での継 承語(一方の親の母語・家庭言語)使用が少なく、継 承語での読み書き力が伸びにくいためである[10]. 家庭での宿題支援については、現地語モノリンガ ル児でも学業成績の維持・向上のために親の支援 を得ながら宿題に励んでいる状況下で(例えば Wild et al.[11]など), 高い現地語力の習得が至上課題 となる国際児にとって, 現地校の宿題支援は一層 重要となる. 他方で、日本語補習授業校 2)(以下、 補習校)に通って日本語の学習言語を習得する国 際児の場合, 読み書き力形成において果たす宿題 の役割は、現地校以上に大きい、 週に数時間の授 業と家庭学習(1週間分の宿題)がセットになる補 習校教育では,家庭での取り組みの差が児童生徒 の日本語力の差に反映されやすい[12]. 特に補習校 以外では家庭が唯一の日本語読み書き活動を行う 場となる国際児にとって, 定期的・継続的な宿題支 援が一層必要となる. 本研究では、現地語と日本 語でバイリテラシー形成中の国際児においては, 現地校・補習校の宿題支援はいかに行われている のか、特にその支援過程では家族間でどのような 調整がなされているのかを問題とする.

## 1.2. 先行研究の検討

以下では、国際児の宿題支援を取り上げた研究を中心に、従来の研究で議論されてきた論点を 4つに整理し、本研究の目的を設定する.

## (1)宿題支援と家族の支援力

複数言語環境で育つ子どもの宿題支援に関する

研究は,支援対象により,1)現地校宿題,2)補習校 宿題, 3)現地校・補習校の宿題に整理できる. 1)に ついては,移民家族を中心とした研究の蓄積があ る. 英米在住の移民小学生を対象とした研究では、 現地語力の高い親は子どもの宿題を積極的に支援 していたが[13],親の現地語力が低い場合は年長の きょうだいが宿題を支援していた<sup>[14]</sup>. また,アメ リカ在住のラテン系中高生を対象とした研究では, 家庭で多様な学習支援(宿題支援,学校や進学に関 する親子間会話,本の整備など)を受けている生徒 ほどテストの成績が良いが[15]、宿題を一人で完遂 できない生徒が、親の英語力・学歴が低いために親 の支援も得られないと宿題未完遂状態が悪化する こと<sup>[16]</sup>が報告されている.これらの研究から,家 庭内にどれだけ現地語に関わる教育資源があるか、 それをどう活用するかが現地校宿題支援の鍵にな り、これが家族の支援力の差になることが窺える.

2)と 3)に関する研究は、1)に比べると非常に少 ない. 2)に関しては、オーストラリア在住の豪日 国際家族を対象にした Takeuchi<sup>[17]</sup>とドイツ在住の 独日国際家族を対象にした柴山ほか[18]がある.こ れらの研究から、①母語話者の母親の一貫した日 本語使用と定期的な補習校宿題支援が子どもの日 本語力を高めること,②支援者である母親は,子 どもの状態や現地校の学習状況を勘案して補習校 宿題支援を調整していること, が明らかにされた. 3)の代表的研究として、独日国際家族を対象にし た柴山ほか[19][20]がある。①日本語母語話者の母親 のドイツ語力が高い家族では, 母親が現地校・補習 校宿題の主要な支援者であること, ②母親がドイ ツ語に堪能でも子どもが中学年になると母子間の 現地語力の差が縮まり、親子間協働の形態が多様 化すること、③それを機にドイツ語母語話者の父 親の宿題支援が不可欠になること, が明らかにさ れた. しかし, 2)と 3)はいずれも小学校低中学年 児を対象とした研究である。 母親のドイツ語力が 高くない家族や高学年30の子どもがいる家族では、 誰がどのような支援をしているのかを解明する必 要がある.

#### (2)宿題支援と子どもの発達段階

家庭での宿題支援は、日常生活に埋め込まれた活動であることから、その時の親子関係が反映されやすい.独日国際児を対象にした研究からは、子どもが小学校低学年のうちは、現地校・補習校の



宿題は親の監督と支援の下で比較的順調に進みや すいが[21]、中学年頃から補習校の宿題支援過程で 親子間の対立が生じ始めること[22]が明らかにされ ているが、 高学年以降の国際児の宿題支援に関す る研究は見当たらない. 思春期の子どもがいるド イツ人家族とイギリス人家族を対象にした研究か らは、①子どもの学年が上がると共に宿題支援形 態が「親主導型」から「子ども主導型」へ移行する こと<sup>[23]</sup>, ②宿題支援は数少ない親子の接触時間と もなれば親子間の緊張や対立が生じる地点ともな ること<sup>[24]</sup>が示されているが、国際結婚家族につい ては不明である. 学習の自立化と親子関係の再編 が進む思春期の国際児の場合、二言語での宿題場 面で親子間協働はどのように変化するのか、特に 子ども主導に移行する過程では, 子ども自身がど のような調整を行っているのかを具体的に解明す る必要がある.

#### (3)宿題支援と通学校

現地校で現地語の読み書きを、補習校で日本語 の読み書きを習得する場合,「現地語=正規の学校 教育の言語」「日本語=非正規の補習教育の言語」 となる. 正規の学校教育の枠内で二言語を同等に 教える場合と比べると、補習校での日本語授業は 「弱い形態」[25]と言える. 現地校で初等教育学校か ら中等教育学校への移行(進学テストによる振り 分け)を経験した独日国際児の宿題支援過程の分 析からは、家庭での宿題場面は現地校と補習校か らの要請がせめぎ合う場となること, 現地校から の学業達成の圧力は親の支援過程に反映され、宿 題に充てる時間の競合が問題となることが明らか にされたが[26]、中等教育学校に進学後の高学年児 については検討されていない. 現地校での学習が 難しくなる高学年児では, 現地校からの圧力が宿 題支援過程にどのように入り込んでくるのか,2 つの教育制度の狭間で何が問題として立ち現れる のかを明らかにする必要がある.

## (4)宿題支援と二言語の組み合わせ

現地校+補習教育機関という通学形態は同じでも、言語の組み合わせによって児童生徒の二言語力には違いが見られる. ドイツ在住でギリシア語・ポーランド語・ロシア語・日本語の各補習教育機関に通う児童生徒(小 3~高校生/国際児と外国人生徒を含む)の二言語力を比較分析した結果, 前三者通

学児の半数以上がドイツ語・継承語共に高い読み 書き力を有していたが、日本語補習校通学児では ドイツ語優位の者が多く, 二言語で読み書き力が 高い者の割合は相対的に低かった[27]. また、アメ リカ在住の補習校通学児の場合,小5の頃から漢 字力・語彙力(漢字語彙力を含む)の差が顕著になり、 漢字習得に苦労する子どもが増加し[28]、補習校中 退者も増える[29]. 他方で、台湾在住の補習校通学 児には漢字習得がネックにならず, むしろ中国語 (繁体字)を優勢言語とする国際児にとって,国語教 科書の漢字表記が増える高学年以降は補習校宿題 が容易になるという[30]. 二言語間の隔たりが大き い方が継承語の習得が難しくなるとすれば[31]、特 に漢字熟語が難しくなる高学年児では、言語間の 隔たりが宿題支援過程にどのような影を落とすの かを検討する必要がある.

以上の検討から、長期にわたる子どものバイリ テラシー形成という営みは、複数の次元の要因が 交錯して展開する過程であることが示唆される. 家庭内外で変化が生じる小学校高学年は、バイリ テラシー形成の継続を左右する大事な時期であり ながらも, その実践過程は未解明である. 本研究 では、現地校・補習校の宿題場面で生じる家族間調 整の過程をバイリテラシー形成上の困難さが大き い家族、すなわちドイツ語との組み合わせで日本 語を補習校で学ぶ高学年児のいる独日国際家族の 事例に基づいて明らかにすることを目的とする. 具体的には、現地校からの学業達成の圧力が強ま る一方で、親による支援が難しくなる高学年児の 場合, 宿題場面でどのような家族間調整が行われ ているのか, 特に子どもはどのような調整をして いるのかを検討する.

#### 1.3. 分析の枠組み

複数の次元で生じる変化が入り込む宿題遂行過程を分析する上で参考になるのが、「生態学的システム」「32][33]である. 生態学的システム論では、子どもが対面的な相互作用を行う直接的な行動場面(マイクロシステム)は、子どもの発達において最も重要な環境であるが、行動場面間の相互関係(メゾシステム)やより大きな社会的環境(エクソ/マクロ/クロノシステム)も重要な影響を及ぼすと考えられている. その際、子どもの行動変化にとって大事なのは、客観的な環境ではなく、子どもに認知された環境であることが強調されている[34].



本研究では、国際児の状況を踏まえて 2 点の修正を加えた上で、「生態学的システム」を分析枠組みとして採用した. 具体的には、1)子どもが日常的に出入りする場は、現地の社会集団と日本語を使う集団の両方に跨っていること、2)子どもの二言語習得の方針を決める家庭は、最も重要なマイクロシステムであることを考慮して<sup>[35]</sup>、分析枠組みを作成した(Figurel 参照). 子どもが現地校と補習校に通う場合には、宿題場面に関わる人々の範

囲も違ってくると予想される.また,宿題は家庭で取り組む活動であっても,通学校の教育方針,進学・進級の仕組み,役割期待など現地校と補習校というマイクロシステムが接触する場となると予想する.さらに所管国の教育政策や教育信念などが影響する一方で,時間的変化に伴う環境の変化も関係すると考えられる.以上を踏まえて,宿題場面で生じる家族間の調整過程の検討においては,Table1に示した項目に留意して分析を進める.

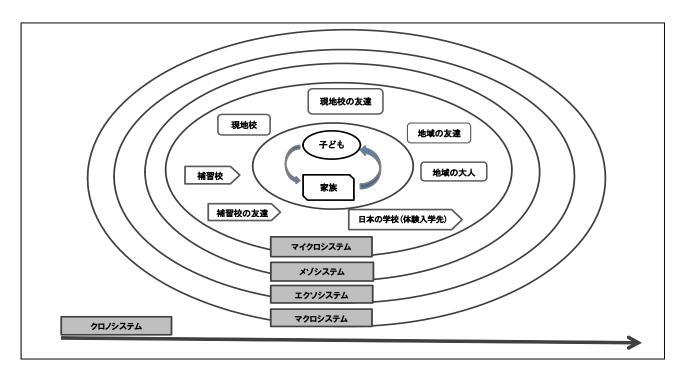


Figure 1 分析枠組み図 (文献[35]の Figure 5.1 を参考に作成. マイクロシステム: 対面的相互作用を行う具体的場面, メゾシステム: 2 つ以上の行動場面間の相互関係, エクソシステム: マイクロシステムに間接的影響を及ぼす行動場面, マクロシステム: 各システムの形態・内容における一貫性, クロノシステム: 時間的経過に伴う環境の変化, を指す. また, はドイツ語を使う集団, は日本語を使う集団を示す.)

#### Table 1 各システムで着目する項目

#### I. マイクロシステム

- ・家庭での言語使用(親子間, 夫婦間, 家族間), 学校で話されている言語, 宿題遂行時に使われる言語など
- ・宿題遂行に関わる人々の範囲(親、仲間(友達・同年輩の子ども)、地域の大人)など
- ・子どもに期待される役割や対人関係の持ち方など

#### Ⅱ. メゾシステム

- ・家庭と現地校、家庭と補習校、現地校と補習校、現地校と友達、地域と友達など
- ・それぞれの場面相互の関わりを繋ぐ人物とコミュニケーションのとり方など

#### Ⅲ. エクソシステム

- ・ドイツ居住州の教育政策、日本の海外子女教育政策、親の職場など
- ・地域で使用されている言語、親の職場と親が仕事で使う言語など

#### Ⅳ. マクロシステム

・ドイツの学校教育を下支えする信念や価値観、補習校の教育実践で支持されている信念など

# ♥. クロノシステム

・親の就業状況,滞在地の変化,日常生活の多忙さの変化など



# 2. 研究方法

#### 2.1. データ収集法

生態学的システム論では、発達とは"発達主体が 生態学的環境を各システムの次元から理解し、形態 的・内容的により複雑なレベルで生態学的環境を再 構成する過程"[36]であり、それは認知と行為の2つ の領域で同時に生じるとされる. ここでの認知とは, 直接的な行動場面の理解に留まらず, 他の行動場面 や行動場面間の関係, 対面的な接触のない外的文脈 の性質と影響, 自分の将来にまで広げて認知できる かどうかという問題にも及ぶものである.他方で, 生態学的環境に対する子どもの認知を直接的に観 察することはできず、言語的・非言語的行動を通し て示される活動・役割・関係の中で示される活動の パターンから類推せざるを得ない<sup>[37]</sup>. こうした点を 考慮すると、子どもの新たな行動や発話を文脈ごと 観察し記録する「日誌法」[38]は、本研究にとって適切 なデータ収集法であると思われた. 家庭学習に密接 に関わる母親が記録者となることで, 子どもの宿題 への取り組み方や親の支援のしかたとその変化、変 化の背後にある家族の環境に対する認知や調整過 程などを具体的に把握できると考えたからである. 他方で、その時の母親の関心が記録に何らかの影響 を及ぼす可能性も否めないが、宿題場面を定期的・ 継続的に観察してもらうことで、 宿題遂行過程に入 り込む複数の次元の環境の現れを当事者の視点か ら捉えることができると考え、日誌法を採用した.

日誌データの収集は2012年10月から開始され、 週に1回、特定の曜日に母親に記録してもらった. 二言語での読み書きに関わる行動を系統的・包括 的に記録できるよう,子どもの一日の日課,宿題 を含む二言語での読み書き活動の内容と取り組み 方, 当事者の考えなどを記録するための記録様式 を第一著者が作成した. 母親から毎月送付された 記録に対して第一著者と第二著者がフィードバッ クを行い,必要に応じてデータ補充を依頼するな ど, 母親の視点に偏らずに良質の記録を収集でき るように努めた. さらに記録内容を深く理解する ために二言語検査(年1回),フィールドワーク(対 象児が通う現地校と補習校での参与観察(各 1 回) と家庭訪問(1回))、家族への個別インタビュー(父 親・母親・対象児に各1回)も行った.本稿では,2012 年10月から2016年8月までの3年10ヵ月間の行 動記録を主要な分析対象とし、他のデータも補完 的に使用する.なお、本稿では対象家族のプライ バシー保護に配慮して、対象児名などすべて仮名 を使用する.

# 2.2. 対象家族

# (1)対象家族の概要とその位置づけ

本研究では、フィールドとした A 補習校(幼~高 までの全在籍者数約250人,約8割が国際児)で最 も多い組み合わせである独日国際家族(父親ドイ ツ人・母親日本人の国際結婚家族)のうち、小学校 入学と同時に二言語で読み書き学習を開始した, 小学校高学年児の子どもがいる家族を対象とした. 対象家族は、けい(仮名/男児)と両親の3人家族で ある. けいはアメリカで生まれ, 1 歳でドイツに 転居した. 現地幼稚園(3年保育)に通った後, 6歳 で基礎学校(4年制の公立小学校)に入学し,10歳で ギムナジウム(大学進学希望者が就学する中高一 貫校)に進学した. 現地幼稚園入園と同時に日本語 保育グループ(週1回)にも通い,6歳でA補習校小 学部に入学し、12歳で同中学部に入学した. A補 習校(国語中心の土曜半日授業)では,日本式の学年 編成と成績に因らない自動進級方式が採られてい た. けいは毎年日本に一時帰国し、小2から小6 の間はほぼ毎回 1~2 週間程度, 日本の小学校にも 通っていた. また, 独日国際家族は分散して居住 しており、補習校と家庭以外の場所で、けいが日 本語を使う機会はほとんどなかった.

ドイツ語母語話者の父親は、ドイツの大学を卒 業後,企業に勤めていた.アメリカでの勤務経験 を持ち英語に堪能で、日本語でも簡単な会話がで きた. 日本語母語話者の母親は, 日本の大学を卒 業後(小学校と中学校・高校(英語)の教員免許状を 取得), 社会人経験を経てイギリスに留学した. 母 親は, A 補習校とインターナショナル・スクールで 日本語講師をしており(けいが補習校中1以降は後 者で英語も担当),独日国際児に日本語を教える経 験を持っていた.母親はドイツ語が得意ではなか ったが、堪能な英語を使って、けいの学校の保護 者や近所のドイツ人と積極的に交流していた. ま た, 家族間の言語使用については, 父子間ではド イツ語, 母子間では日本語, 夫婦間では英語を使 用していた. 父親・母親・けいはそれぞれ日常会話 中の日本語・ドイツ語・英語をある程度理解するこ とができたため、三者間でも二者間の言語使用パ



ターンが採用されていた.

一般に国際家族の場合,現地人父親の学歴の高さと現地語を母語としない母親の現地語力の高さが子どもの現地語力に,父親の継承語力と家庭での継承語使用が子どもの継承語力にプラスに影響するとされる<sup>[39]</sup>.この点から見ると,けいのドイツ語力形成では,父親が大卒のドイツ人である点は有利だが,母親のドイツ語力が高くない点が不利な事例と言える.けいの日本語力形成では,父親の低日本語力が不利だが,家庭内がドイツ語に凌駕されず母子間の日本語使用が徹底されている点が有利な事例と言える.それ故に本研究の結果は,国際家族の条件の違いを越えて一般化できないという限界がある.

#### (2)対象児の二言語力

年 1 回実施したドイツ語検査 4)(ELFE1-6<sup>[40]</sup>とLGVT6-12<sup>[41]</sup>)によれば、対象児のドイツ語力は、4・5 年時は単語・文法・文章の理解力が当該学年の上位レベル、6・7 年時はギムナジウム生徒集団の平均レベルであった。また、日本語検査 5)(①読解課題<sup>[42]</sup>、②読みスピード課題<sup>[43]</sup>、③ATLAN 語彙・漢字の読みと書き取り・文法検査<sup>[44][45]</sup>)によれば、小4・5 時は全領域で1学年下のレベル、小6~中2時は読解が小6レベル、語彙が小5レベル、漢字が小4レベルであった。言語検査で見る範囲では、ドイツ語はドイツ語モノリンガル児並みに順調に伸びているのに対して、日本語は日本語モノリンガル児のペースでは伸びていないと推察された。

# 2.3. 分析方法

#### (1)エピソード選定方法

二言語での読み書きに関わる記録のうち,現地校と補習校の宿題に関する記録を「宿題エピソード」として抽出する. 宿題ではないが家庭学習が必要になるテスト準備などは宿題に含める. 読書については,読書時間の捻出のために宿題時間を調整するなど宿題遂行に影響が及ぶ範囲で取り上げるが,読書活動そのものは含めない.

#### (2)分析手順

「宿題エピソード」に見られる家族間の調整過程を次の2つに分けて分析する.

1)宿題に関わる人々とその相互作用数の変化 対面的な相互作用を行う宿題場面において,対

象児は誰とどのくらい相互作用をしているのか, またそれがどう変化しているのかを把握するため に,「宿題エピソード」を学校(言語)別・時期別・相互 作用の相手別に量的に整理する.整理においては, 次の3点を基準とする.

①時期的区分:現地校と補習校の進級時期が約半年ずれていることから、半年を目安に8期に分けて整理する.

②教科名の表記:宿題エピソードに記録されてい るすべての教科を取り上げるが、「ドイツ語」と「日 本語(国語)」については、実際に出された宿題の内 容や領域による親の関与の違いを踏まえて、次の ように分類する、ドイツ語は、「課題(課題発表準 備,調べ学習などを含む)」「作文」「それ以外」に分 け、課題・作文の場合は「ドイツ語(課題/作文)」、そ れ以外の場合は「ドイツ語」と表記する. 自主学習 として行ったテスト準備や復習は、「教科名+テス ト準備/復習」と書く、また、日本語(国語)について は、「漢字」「音読」「作文」「それ以外」に分け、前三 者の場合は「国語(漢字/音読/作文)」, それ以外の場 合は「国語」と表記する. 自主学習として行った漢 字検定受験のための漢字練習は,「漢検準備」とす る. ③相互作用の相手:本研究の分析枠組みと宿 題エピソードの内容を照合して, 宿題遂行に関わ る人々を「本人」「親」「仲間(同年輩)」「地域の大人」 に分類して整理する.

## 2)宿題に関わる環境の認知と行動の変化

対象児は宿題場面で、宿題に関わる直接的・間接的環境を自分なりに理解しながら、活動(宿題遂行)を調整していると予想する. 別言すれば、対象児が活動を再編成するために行う親との調整過程で、対象児の環境に対する認知(以下、環境認知)が顕現し行動として具現化すると考える. そこで、家族間の調整過程を「子どもの行動変化と環境認知」に着目して質的に分析する. その際、子どもの環境認知は親の環境認知と関係しながら形成されると考え、親の環境認知も含める. 具体的には①いつ、どのような行動変化が生じていたのか、②その行動変化の背後で誰がどのような環境認知をしていたのかを検討する. 対象児の環境認知が宿題場面以外で見られた場合は、それも含める.

以下,引用データの8桁数字は観察年月日を, ()内は引用者による補足を指す.



# 3. 結果と考察

3.1. 宿題に関わる人々とその相互作用数の変化 宿題エピソードを学校(言語)別・時期別・相互作 用の相手別に整理したのが Table2 である. Table2 の相互作用数の変化を, エピソードやインタビュ 一の結果と併せて考察すると、次の3点を読み取 ることができる. 第1点は, 3期(ギムナジウム入 学)以降, 現地校宿題における相互作用数が激増し ている一方で、補習校宿題における相互作用数が 減少していることである. 基礎学校4年時は進学 テスト<sup>6</sup>が頻繁に行われていたが、けいは「ギムナ ジウムに行きたいから頑張る」(20130130)と週末に 父親と一緒にテスト準備をしていた. ただし母親 はまったく関与しないわけではなく, 英語を駆使 して親しい保護者から現地校学習に関する情報を 集めては父親に支援を依頼したり、口頭発表など 日本語の指導経験が活用できる範囲で支援したり していたが、基本的に本人と父親に任せていた. 補習校宿題については、母親は「日本語を定着させ るために音読と漢字練習はできるだけ毎日させた い」(20130324)、「(けいは)日本人でもあるので(日本 語の読み書きが)できて当然」(2015年11月23日イ ンタビュー)と考え,小学部入学時から母親主導で 1週間の配分を決めていた。けいは、母親に付き 添われてほぼ毎日学習していた.

しかし、けいのギムナジウム入学後、現地校の宿題事情が大きく変化した。ほぼ毎日(特に金曜日には多量の)宿題が出されるようになり、単独学習や親による支援が大幅に増加した。ギムナジウムでは、年4回の試験と平常点(小テスト・ロ頭発表・発言の量と質など)を総合して成績評価がなされていた。日本語学習を続ける上でけいに合っていると両親が判断して選んだ学校のであったが、入学後は宿題とテスト勉強に追われ、学年が上がるにつれて一層多忙になった。これに伴い補習校宿題は、現地校が半日授業になる水・金曜日と日曜日にやることに変更され、母親の支援が減少した。

第2点は、現地校宿題では一貫して本人による遂行が一番多く、続いて親との相互作用が多く見られ、3期以降に仲間や地域の大人との相互作用が出現していることである。母親の支援は、父親の不在時や英単語練習の補助などに限定されたものであった。ギムナジウム入学後、けいは自主的に友達と一緒に宿題をしたり、遊びに誘った親友

N から宿題を理由に断られるとそれに触発されて 自分も宿題をしたりするなど、親友の学習姿勢と 成績を視野に入れて宿題に取り組むようになった. けいのギムナジウムの友達の一部は、基礎学校時 代からの近所の友達であったことから、子ども達 の自発的な活動が成立しやすかった. 特に 2人の 親友(N と S)とは家族ぐるみの交流があり、子ども 達だけでなく母親達も各児の宿題進捗状況や成績 を把握していた. けいの母親と N の母親(イタリア 語母語話者)による英語宿題の共同支援も1回ずつ 見られるが、これはNの母親の提案によるもので ある. けいの家族に限らずギムナジウム生がいる 家族にとって、現地校学習は共通の関心事であっ たが、子どもと親の友人ネットワークが家族一現 地校-地域の連環を支えていること, 仲間との交 流を通じて, 各家族の教育資源が相互利用されて いることが窺えた. けいのギムナジウム入学を機 に、現地校宿題支援が家族内から家族外へと拡張 したと言える.

第3点は、補習校宿題では、補習校中1になっ た6期を境に「母親との相互作用>本人による遂 行」から「本人による遂行>母親との相互作用」へ と変化していることである.けいが中学部に入学 直後の4月から6月は、母親が産休代替教員とし てフルタイムで勤務した時期で, この期間は母親 の支援が平日の夜や休日に限定されたことも関係 していた. また、補習校宿題でも仲間との共同学 習や母親による共同支援が少数見られるが、けい が自発的に行ったものではない. 前者は親友 C の 誕生会とCの家族との会食時に見られたもので、 後者は母親が個人指導をしている国際児が自宅に 来た時にけいが一緒に参加したものである. 広域 に散住している補習校の級友とは平日に会う機会 はほとんどなく, 子どもによる自発的な活動が生 じにくかった. 補習校講師でもある母親は、けい の学習内容を深く理解し、けいの担任とも直接情 報交換をしていた点で,家族と補習校をつなぐ役 割を担っていたと言える.

## 3.2. 宿題に関わる行動変化と環境認知

けいの行動変化と親子の環境認知の過程を学校(言語)別・時期別に整理したのが Table3 である. ここから 2 点を読み取ることができる. 第 1 点は, 現地校の宿題場面では, けいと父親の共同的な環境認知に基づいて,「ドイツ語力の強化」と「学習の



Table2 現地校・補習校の宿題に関わる人々とその相互作用数

Table2-1 現地校(ドイツ語)の宿題に関わる人々とその相互作用数

		一人で遂行	親との相互作用		L	仲間との相互作用地域の大人との		大人との	)相互作用				
時期(現地校 学年/補習校 学年)と年月	現地校		母子間	父子間	父母-	母親 による 共同 支援	共同 学習	触発さ れた学 習	従姉 妹から の助 言	友人母 親によ る共同 支援	親の友人による支援	友人母 親から のテスト 情報提 供	相互作用数
1期(G4/小4) 2012年10月- 2013年3月	基礎学校最 終学年:進学 振り分けテス トの実施	【4】ドイツ語テスト準備(2), 算数テスト準備(1), 音楽テスト準備(1)	【2】ドイツ語(課題) (1), 音楽テスト準備(1)	【5】ドイツ語(2), ドイツ語テスト準備(1), 算数(1), 生活科テスト準備(1)	【4】ドイ ツ語(課 題)(3), 生活科 (1)	【1】ド イツ語 (作文) (1)							16
2期(G4/小5) 2013年4月- 8月	G4の5月:進 学する学校種 が決定	【4】ドイツ語(1), 算数 テスト準備(1), 教科不 明(2)											4
3期(G5/小5) 2013年9月- 2014年3月	ギムナジウム 5年生入学	【26】ドイツ語(7), 英語(2), 英語テスト準備(1), 数学(11), 生物(3), 教科不明(2)	【12】ドイツ語(3), 英語(3), 英語(2), 英語テスト準備(2), 数学(1), 数学テスト準備(1), 生物(1), 生物テスト準備(1)	【7】ドイツ語(作文) (3), 数学(1), 生物 (1), 倫理(1), 地理 (1)	【1】倫理(1)				【1】 ドイツ 語(作 文)(1)	【1】 ドイツ 語(課 題)(1)	【2】ド イツ語 (1), 地 理(1)		50
12/17-1/6 (日本滞在)													
4期(G5/小6) 2014年4月- 8月		【11】ドイツ語(3),ドイツ語(課題)(1),ドイツ語 (課題)(1),ドイツ語テスト準備(1),数学(5),音楽(1)	【4】 英語テスト準備 (1), 数学(2), 生物(課 題(1)	【4】ドイツ語(1), 英語テスト準備(1), 数学(1), 生物(課 題)(1)		【1】英語(1)	【2】数学(1),生物(課題)(1)	【3】イツ (1),語(1), 語(1), 注 (1) が は (1) に (1) (1) (1) (1) (1) (1) (1) (1) (1) (1)		【1】 英語 (1)		【1】ド イツ語 テスト 準備(1)	27
8/9から5週 間(日本滞在)													
5期(G6/小6) 2014年9月- 2015年3月	ギムナジウム 6年生に進級 (フランス語の 開始)		[6] ドイツ語(課題) (2), 英語テスト準備 (2), 数学(2)	【8】ドイツ語(1),ドイツ語(課題)(1)*,フランス語(2),数学(3),数学テスト準備(1)			【3】英 語(1),数 学(2)	【2】ド イツ語 (1), ドイ ツ語(課 題)(1)					63
6期(G6/中1) 2015年4月- 8月	6年生修了 時:5人が実 科学校に転 校	【22】ドイツ語(2)、ドイ ツ語(課題)(1)、英語(2)、 フランス語(5)、フランス 語復習(2)、数学(5)、数 学テスト準備(1)、生物 (2)、音楽(2)	【1】数学(1)	【2】ドイツ語(課題) (1), 英語(1)			【4】 英 語(1), 数 学(1), 数 学テスト 準備(1), 生物(1)						29
8/8-9/10 (日本滞在)													
7期(G7/中1) 2015年9月- 2016年3月	ギムナジウム 7年生に進級	【37】ドイツ語(4)、英語 (3)、フランス語(12)、フラ ンス語復習(4)、数学 (3)、数学テスト準備(2)、物理(1)、歴史(2)、倫理 (5)、音楽(1)		【3】数学(1), 数学 テスト準備(2)	【1】ドイ ツ語(課 題)(1)								41
8期(G7/中2) 2016年4月- 8月		【7】ドイツ語(1), フランス語(2), 倫理(4)											7
8/2-8/26 (日本滞在)													

<sup>[</sup>注1] 各相互作用欄の【】内の数字は、当該相互作用の合計数。事項が複数見られた場合には、事項末にその回数を示した。

<sup>[</sup>注2] ドイツ語(課題)は、課題発表準備、調べ学習、課題図書に関する発表などを含む宿題を指す。

<sup>[</sup>注3] 生物は「Natur & Technik」という教科で教えられていたが、実際の教育内容を踏まえて「生物」と表記する。

<sup>[</sup>注4] 国語(作文)は、作文・詩・俳句・日記などを書く宿題を指す。

<sup>[</sup>注5] 5期の現地校宿題における父子間の\*は、母親の個人指導を受けに来た国際児の母親も同席していたことを示す。



Table2-2 補習校(日本語)の宿題に関わる人々とその相互作用数

		一人で遂行	親との相互作用			仲間との相互作用		作用	地域の大人との 相互作用			
時期(現地校 学年/補習校 学年)と年月	補習校·日 本の学校		母子間	父子間	祖母-孫間	母親によ る共同支 援	共同 学習	触発 され た学 習	従妹、再 従兄との 交流	友人母 親による 支援	親の友人からの助言	相互作用数
1期(G4/小4) 2012年10月- 2013年3月	小学部4年 生	【2】算数(2)	【31】国語(音読)(8), 国語 (漢字)(11), 国語(作文)(2), 国語(5), 漢検準備(3), 算数 (1), 社会(1)									33
2期(G4/小5) 2013年4月- 8月	小学部5年 生に進級	【7】国語(漢字) (5), 算数(2)	【26】 国語(音読)(6), 国語 (漢字)(9), 国語(作文)(5), 漢検準備(3), 算数(2), 社会 (1)									33
3期(G5/小5) 2013年9月- 2014年3月			【18】 国語(音読)(6), 国語 (漢字)(4), 漢検準備(4), 社 会(2), 国語(1), 日本語能力 試験問題(1)							【1】国 語(漢 字)(1)		26
12/17-1/6 (日本滞在)	体験入学 (12/24-25)											
4期(G5/小6) 2014年4月- 8月	小学部6年 生に進級	【5】国語(漢字) (4), 国語(1)	【19】 国語(音読)(9), 国語 (漢字)(5), 国語(作文)(3), 国語(2)			【4】国語(作文)(4)						28
8/9から5週間(日本滞在)	体験入学 (9/1-9/14)	【1】算数(1)	【2】国語(音読)(1), 算数(1)			【1】国語(音読)(1)						4
5期(G6/小6) 2014年9月- 2015年3月			【15】国語(音読)(6), 国語 (漢字)(3), 国語(作文)(2), 社会(4)			【2】国語(作文)(1), 国語(1)						28
6期(G6/中1) 2015年4月- 8月	中学部1年 生に入学	【15】国語(漢字) (6), 国語(作文) (7), 数学(2)	【11】 国語(音読)(6), 国語 (漢字)(2), 国語(作文)(3)	【1】国 語(音 読)(1)			【1】 国語 (作文) (1)					28
8/8-9/10 (日本滞在)		【2】国語(2)	【1】国語(1)		【2】 国語(音 読)(1), 国語 (漢字)(1)							5
7期(G7/中1) 2015年9月- 2016年3月		【5】国語(漢字) (4), 国語(音読 準備)(1)	【7】国語(音読)(3), 国語 (漢字)(1), 国語(作文)(1), 国語(1), 社会(1)									12
8期(G7/中2) 2016年4月- 8月	中学部2年 生に進級 (音読宿題の 変更)	【10】国語(漢字) (7), 国語(黙読 準備)(1), 国語 (作文)(1), 数学 (1)	【3】 国語(漢字)(1), 歷史 (2)				【1】 国語 (漢字) (1)					14
8/2-8/26 (日本滞在)		【3】 国語(漢字) (1), 国語(2)							【2】 国語 (漢字)(2)			5



Table3 現地校・補習校の宿題遂行に関わる行動変化と環境認知 Table3-1 現地校(ドイツ語)の宿題遂行に関わる行動変化と環境認知

時期(現地校	[16]X ( 111	′ツ語)の宿題遂行に関わるイ   <b>行動変化</b>	環境認知		
学年/紺羽城	現地校		本人	父親	母親
1期(G4/小4) 2012年10月- 2013年3月	基礎学校 4年生	週末を利用した父親による学習 支援の開始	「ギムナジウムに進学するためには1か2の成績をとらなければならない。これは非常にストレスだ。でも僕はギムナジウムに行きたいから頑張る」(1/30)		
2期(G4/小5) 2013年4月- 8月		【ギムナジウムへの進学決定と 通学校の選択】		日本語学習を続ける上でけいのライ ルに合っている。	フスタイ
3期(G5/小5) 2013年9月- 2014年3月	ギムナジ ウム5年 生	週日と週末を使った宿題遂行と テスト準備の開始 現地校学習への真剣な取り組み	「補習校でいくら成績が良くても現地校の成績が悪いようでは意味がない。留年や落第はしたくない。ギムナジウムのモノリンガル児に各教科で負けたくない」(9/22)	「ドイツ語ができなければドイツの大学に進学できない」(9/22)	
		宿題遂行とテスト勉強における 自己管理の強化	1)テスト準備を忘れて登校し、テスト問題を見て困惑する(10/16)。2)「わかってる。今からするよ」(9/22)	2)「(テレビは)宿題を終わらせてからじゃないとダメじゃないか」(9/22)	
		父親によるドイツ語読書の義務 づけ(就寝前に毎日30分/日本 滞在中も適用)。学期中の日本 語読書の禁止	ドイツ語テストで「4」をとり、ショックを受ける(11/15)。 →ドイツ語の中間成績は「3」(2/9)	「ドイツ語の語彙を増やすのは一朝 ータにはできない」「ドイツ語での読 書が教科としてのドイツ語の成績を 上げる最善の方法」(11/15)	
		ギムナジウムの多量な宿題とテストへのストレス	(休暇最後の夜に)「明日から学校、怖い」と母に吐露する(11/3)。「ギムナジウムの勉強が大変でつらい」 (11/27)		
4期(G5/小6) 2014年4月- 8月		宿題遂行とテスト勉強における 自己管理の強化	宿題と持ち物に自分で責任を持つことを自覚する(4/2)	現地校教師からの宿題と持ち物の 管理に対する親の支援要請に対して、「本人が責任を持つ」と返答 (4/2)	
5期(G6/小6) 2014年9月- 2015年3月	ギムナジ ウム6年 生	ドイツ語読書時間の延長(30分→ 45分)	1)ドイツ語テストで「4」をとり落胆する(9/14)。2)ドイツ語テストで「1」をとり喜ぶ(11/19)。3)「ドイツ語だけは常に『1』をとるのが難しい」(10/29)	1)「『4』をとるようでは、補習校を辞めなくてはいけない」母親にも協力を要請する。(9/14)	
		両立の大変さを父親に直訴	「ギムナジウムだけだったら大丈夫だけど、補習校のこともあるから大変なんだ。今、とてもプレッシャーを感じている」(11/12)		
		就寝時間を30分繰り下げ 	「自分は他の子どもと比べて, 早くベッドに行かされている。もう少し遅くまで家族と団欒したい」(2/22)	就寝時間を30分遅くすることを許可する。	
6期(G6/中1) 2015年4月- 8月		【ドイツ語補習の決定】	【6年生の最終成績で、唯一「3」だったドイツ語が補習科目(7年生開始)となる。】		
		将来の職業への言及	「(ギムナジウムの)数学の先生になるためにはAbiturで 何点位とらないといけない?」(6/14)		
7期(G7/中1)		自己管理の維持と自分の理解	必要な時のみ父親に支援を求める。「学校では全部わ かったつもりでいたのに、父親の考えた例題を解いて		
2015年9月- 2016年3月	ウム7年 生	度の自己点検	いると自分が全然分かっていなかったことに気が付いた」(11/23)		
		【8年生の進学コースの選択】	(夕食時に大学で何を専攻するかを父親と相談) 8年 生では文系コースに進むことを決意する(3/12)。		
8期(G7/中2) 2016年4月- 8月		「ゲーム時間=ドイツ語読書時間」ルールの開始	父子間で、ゲーム時間を30分から読書時間と同量時間 (4/23)。	に変更することで合意形成する	

注. 宿題への取り組みと深く関わる事項を【 】で示した。



Table3-2 補習校(日本語)の宿題遂行に関わる行動変化と環境認知

Table3-2 相 時期(現地校		本語)の宿題遂行に関わる 行動変化	る仃 <u>野変化と境境認知                                   </u>		
时期(現地校 学年/補習校		门划交记			
学年)と年月	補習校		本人	母親	父親
1期(G4/小4) 2012年10月- 2013年3月	小学部 4年生	母親主導による宿題遂行	不明な漢字は紙の辞書で自分で読み方と意味を 調べなければならない。	「音訓読み・意味・使い方をセットで覚え、根 気よく反復練習しなければ、国際児に漢字を 定着させるのは不可能」(1/30)。「日本語を 定着させるために、音読と漢字練習はできる だけ毎日させたい」(3/24)。	
2期(G4/小5) 2013年4月- 8月	小学部 5年生	音読の準備方法に対する 不満の表出	「どうしていちいち辞書で調べないといけないの? どうしてママは教えてくれないの?」「読み書きレベルでの日本語学習がつらい、苦痛だ」(6/26)	漢字の反復書字練習が大切:①漢字ドリルでの学習(宿題は①のみ),②単語帳作り(表に新出漢字,裏に音訓読みと熟語を書く)、③ /一トでの書く練習(6回)[小5当時]	
3期(G5/小5) 2013年9月- 2014年3月		現地校を優先した宿題遂行計画への微修正	現地校が半日の水・金と日曜日に宿題をやる。		
		漢検7級受験に向けた学習	漢検受験の申込後,漢字練習に真剣に取り組む。		
		の追加 ①漢字の覚え方の自己修正 ②目標点の自発的設定 ③模擬テスト9回目で初めて 合格点に到達 ④漢検7級に合格	①自分で書いて覚えないと点がとれない(9/4)。 ②「40間中20間できるようにがんばる」(8/21) ③「やっと合格だ!」(11/3)。 ④補習校の級友と一緒に合格できたこと、特に親 友Nや日本人児童より点数が高かったことが嬉し い(12/14)。		「明日から学校が 始まるのに、漢字 の勉強ばかりして いて大丈夫な の?」(11/3)
		母親の電子辞書の使用開始	電子辞書で、進んで漢字調べをする。(3/19)	けいの状況を見て、自分の電子辞書の使用 を許可する。(3/19)	
4期(G5/小6) 2014年4月- 8月	小学部 6年生	漢字練習の配分と方法の自己決定	金曜日までに宿題を完遂できるよう自分で決める (10/5)。「他のクラスメートは答えを写して楽して宿題を済ませているのに、自分は辞書を引かされているのだから、ノートに練習までしない」(2/4)		
5期(G6/小6) 2014年9月- 2015年3月		音読方法をめぐる母子間対 立の頻発	「1回だけでいい、同じ日に2回も読んでいる人はいない」「他の母親はすぐに読み方を教えてくれるのに」(1/21) →自学自習できるようになっていることに気付く(3/8)	たどたどしい読み方だったために、2回目の 音読を促す。「2回目はもっと上手に読めるは ずだから」(1/21)	
		自分専用の電子辞書(小学 校高学年用)の使用開始	漢字にルビ付きのため、国語辞典の説明をほとん ど理解できる(3/8)。	小学部卒業祝として電子辞書をプレゼントしたい(3/8)。	
		日本語学習の目標レベルへの言及	「僕は100%日本人じゃないから、このくらいできればいい(日本の子どもと同レベルでなくていい)」 (1/7)		
6期(G6/中1) 2015年4月- 8月	中学部 1年生	母親による作文添削指導や助言の拒否	作文の推敲と清書は億劫だ。「補習校なんて本当は行かなくていい学校なんだ」(5/3)「漢字テストでは満点がとれているのだから自分の練習の仕方で問題ない」(5/31)		
		日本語学習をめぐる葛藤	「近所のハーフの子は母語を学習していないのに、なぜ自分だけするのか」(5/31)。⇔「大人達が将来、就職で有利になるというから、それを信じて補習校に通う」(5/31)	「年相応に日本語を使えるようになるためには、補習校で教科書などを使って勉強し、母親以外の大人から正しい日本語を指導してもらわなければならない」(6/21)	
		母親による音読準備方法の 修正	中学校国語教科書の語彙が難しく、辞書を引く回 数が増えて嫌気がさす。(6/24)	息子が文句ばかり言うため、母親が難しい漢字の読みや意味を教えることにする。(6/24)	
7期(G7/中1) 2015年9月- 2016年3月		母親による宿題支援の中止	「フェアじゃない。もうそんなやり方はできない。」「補 習校を辞めたい。自分の将来を考えても,日本語 ができることがプラスになるとは思えない」(7/8)	「既習漢字は自分で調べてほしい。」「宿題を全部やってから補習校に行くと約束するなら、今後まったく関与しない」(7/8)	「宿題のことで母子喧嘩をするのはよくない。補習校の宿題は本人に任せるべき」(7/8)
		母親による宿題支援の部分的再開	夏休みに日本に帰省後、もう一度、母親とやってみでやる)(10/19)。→音読の進め方は、自分に主導権めるが、「何回書いても同じ、すぐ忘れるから」と答え	iがある(2/1)。 母親が漢字の書字練習を薦	
8期(G7/中2) 2016年4月- 8月	中学部 2年生	母親の前での音読の中止	【変更後の方法:①教師が授業中に範読→②範読中に漢字に読みを書く→②家で意味調べと黙読をする(=宿題)】		
-		自己主導による宿題遂行と管理	自分が納得したやり方とペースで宿題をする	「放っておくといい加減になり、日本語力が伸びずに小学部レベルで止まってしまいそうで心配だが、本人に任せるしかない」(7/9)	



自己管理」に関わる行動を中心に新たな行動が導入されていることである.

## (1)ドイツ語力の強化

ギムナジウムの学習ではドイツ語力が肝心要になることを親子共に認識したのは、けいがギムナジウムに入学した直後であった. 1 年前に、けいとは別のギムナジウムに入学した補習校の親友 Cが、現地校の成績不振により転校 8)を余儀なくされたことを知って衝撃を受けたけいは、成績や進級を意識しながら、より真剣に現地校の学習に取り組むようになった.

#### 20130922 (現地校 5 年生,補習校小 5)

昨日,補習校で大変衝撃的な話を友達から聞いた後だったので、そのことについて母子で日本語で話していた。(中略) けいは色々な国際児のケースを自分で見て、「補習校でいくら成績がよくても、現地校の成績が悪いようでは意味がない。留年や落第はしたくない」と思っている。また、ギムナジウムのモノリンガル児に各教科(ドイツ語を含む)で負けたくないと強く思っている。

しかし2ヵ月後,けいはドイツ語テストで「4」(6 段階評価の下から3段階)をとりショックを受けた.

# 20131105 (現地校 5 年生,補習校小 5)

ドイツ語のテスト[Bildergeschichte(作文テスト)]が今日 返却された. けいは「やっぱり4だった」と落ち込んで 帰宅したが、夜、父親がテスト上の先生のコメントを読 むと「4マイナス」であったことが分かった. (中略) 帰宅 した父親が作文を読み、「短すぎるし、文章に山場がない ので、読んでいておもしろくない」とコメントした. そし て、けいが推敲した文章を再確認した. その後、倫理の 語彙テストの勉強を父子でしていたが、「利己的」「楽観的」 「悲観的」などといった、人の性質を表す言葉のほとんどの 意味を, けいが理解していないことに父親は絶句してい た. ドイツ語で父親が、日本語で私が、言葉の意味をわ かりやすく説明した. その夜, 主人が私に「けいのドイツ 語の語彙が少ないことがドイツ語の成績に悪影響を及ぼ している. 読書量が足りない. 日本語学習に時間を割き 過ぎる」などといったことを告げ、「これからは毎晩20時 にはベッドに行き、就寝までずっとドイツ語で読書をす べきだ. その習慣が身について, やっと一年後にドイツ 語での表現力に向上が見られるだろう. ドイツ語は一夜 漬けで身につくものではない」などと漢検直前で漢字練習 を毎日させている私に忠告した.

父親は、毎晩30分、ドイツ語の読書をすること をけいに厳命した。ドイツ語読書は日本滞在中も 続けること、学期中の日本語読書はしないことも 母子に申し渡した. その後, 6 年生に進級した直後のドイツ語テストで再び「4」をとったため, 読書時間が 45 分に延長された. これらは「ギムナジウムが優先」(2014 年 7 月 20 日インタビュー)という父親の考えに依拠した対応と考えられる. 父親主導による宿題時間の削減を伴う読書時間の新設と延長に対して, けいは不平を言うことはなかった. けいにとって, ドイツ語力の向上は進級や大学進学に関わる切実な問題であり, 実際に他の主要科目では良い成績をとれてもドイツ語では難しいことをけい自身が痛感していたためと推察される. けいは高成績を目指して, 自発的に宿題に取り組み周到にテスト準備をするようになった.

6年生の終盤になると、食事中に「(ギムナジウムの)数学の先生になるためにはAbiturで何点位とらないといけない?」(20150614)と父親に質問するようになり、大学入学資格(Abitur)試験と将来の職業選択を結びつけて考えるようになった.

# (2)学習の自己管理

けいは、基礎学校の時から自分で責任をもって 宿題やテスト勉強に取り組んできた. 学習の自己 管理が親子間で再認識されたのは、けいがギムナ ジウムに入学した半年後に、教師からの要請に対 して、両親が意見を表明した時であった.

# 20140402 (現地校 5 年生, 補習校小 6)

(前略) 先週末に、ドイツ語と地理の先生からクラスの全保護者宛てにメールがあった.「宿題を忘れたり、完成させずに提出したりする子供が非常に多い. 保護者が宿題ノートをチェックし、忘れ物がないか、文房具は全て整っているかをチェックしてほしい. ギムナジウムー年生は、まだまだ自己管理ができていないので、保護者のサポートが必要だ」といった内容だった. けいの友達Sの母親からそのことは既に聞いていたのだが、この件では保護者間でも意見が分かれていた. (中略) 結局、父親は「けいが自分で宿題、持ち物に責任を持つ」とメモをし、サインをした. (後略)

これ以降,けいは一層注意して宿題と持ち物の自己管理に取り組むようになった.けいの母親は,国際家族に比べると両親共にドイツ人の家庭の方が,親が決めて子どもに守らせる事項が多いと捉えていたが(20150930),父親がけいに守らせるのはドイツ語読書のみで,現地校学習について父親が指示することはなかった.けいは友達の親と比べると自分の親は「子どもに任せる事項が多い.子どもを信じて任せてくれる」(20150930)と評



価していた. 現地校の学習支援をする父親も自己管理を尊重することで,現地校から提示される「学習を自己管理できる生徒」という役割期待が強化されやすくなるのだろう. けいは,宿題の多さやテストの負担について時々母親に愚痴をこぼしていたが,ドイツ語以外は主要科目で高成績をとり,クラスで最上位の成績を維持していた. 筆者らが行ったドイツ語検査の結果と考え併せても,けいに一定のドイツ語力があったからこそ,現地校学習の全体を自己管理し,必要に応じて親に支援を求めるやり方がうまく機能していたと考えられる.

第2点は、補習校の宿題場面では、けいと母親の環境認知が必ずしも一致しない状況で、「音読準備を通した自学自習」と「漢字の反復練習」を中心にけいの行動変化が生じていることである.

# (3)音読準備を通した自学自習

A 補習校では、日本への帰国を前提にした海外子女教育政策に基づいて、当該学年の教科書に準拠した国語教育が実施されていた。多くの国際児にとっては、1~2 学年上(高学年以降では 3~4 学年上)の内容を学習することになるため、母語話者の親の支援なしに宿題を完遂することは難しく、親の支援が不可欠であった。母親はこうした補習校教育の前提を理解して、定期的にけいの宿題支援をしてきた。母親が補習校講師でもあることで、「親の支援を受けて宿題を完遂する児童生徒」という役割期待が一層強化されやすかったと考えられる。

さらに母親は、けいに自学自習できる力も身に つけてほしいと考え, 母親の前で国語教科書を音 読する前に, 自分で紙の辞書を引いて不明な漢字 の読みと意味を確認することをけいに義務づけて いた. 補習校小5になった頃から、けいは「どうし ていちいち辞書で調べないといけないの? どう してママは教えてくれないの?」(20130626)とすぐ に読みと意味を教えてくれる級友の親と比較して 母親の指導方法に不満を言うようになり、「読み書 きレベルでの日本語学習がつらい、苦痛だ」(2013 0626)と訴えるようなった<sup>9</sup>. 母親はギムナジウム の学習でストレスを抱えているけいの状態と補習 校宿題を早く終えて友達と遊びたいというけいの 気持ちを酌んで、自分の電子辞書の使用を認めて (後に専用の電子辞書を与えて),辞書を引く時間 を短縮できるよう配慮した. けいは補習校小 6.1 学期の時点で「(補習校を)辞めようかなとかって考えていました」(2014年7月20日インタビュー)と語っていたが、不満を言いつつも電子辞書で漢字を調べ続け、小学部卒業時には「いつの間にか、ぼくは母がいなくても一人で、日本語の勉強ができるようになっていた。」(2015 0213)と作文に書いた.

中学部進学後の6期になると、けいの負担を減らすために難しい漢字や新出漢字の読みと意味を教えることに母親が方針を修正したことで、音読準備方法が変更された。しかし、その直後に、既習漢字も含めて全漢字の読みを教えてもらえると理解していたけいと母親の間で口論になった。

# 20150708 (現地校 6 年生, 補習校中 1)

補習校の宿題を私と一緒にしている間にけいは怒って「もう補習校を辞める.こんな風に勉強できない!」と日本語で言い捨てて、父親のところに半泣きで行き、日本語家庭学習の負担を訴えた.主人に後で聞いたところ、けいはドイツ語で「補習校を辞めたい.(中略) もう日本語はしゃべれるし、自分の将来を考えても日本語ができることがプラスになるとは思えない」と言ったそうだ.

けいは、補習校宿題・通学を中止する理由を自分の将来と関係づけて説明していることがわかる. 父親の調停により、けいが自分で宿題をしてから補習校に行くことを条件に母親が宿題支援から手を引くことで三者間の合意が形成され、母親による宿題支援が休止された.その後、日本で母子共に時間的・精神的に余裕のある時間を過ごした夏休みを挟んで、進め方の主導権は自分にあるとした上で、けいの意向で母親の前での音読練習が再開された.しかし、中2進級を機に宿題内容が変更され、音読準備をする必要がなくなった.

#### (4)漢字の反復練習

母親は補習校などで国際児を指導してきた経験から、「音訓読み・意味・使い方をセットで覚え根気よく反復練習しなければ、国際児に漢字を定着させるのは不可能」(20130130)と考え、宿題のほかに漢字の書字練習もさせていた。観察期間中、どの学年でも漢字の書字練習が宿題として課されていたが、日本で普及している反復書字練習法が補習校と家庭で共同的に支持されていたと言える。けいは、小4時から「漢字さえなければ日本語は大好きだから」(20130626)と言うようになったが、漢検7級の受験を決めた以降(1~3期)は、「40間中20問



できるようにがんばる」(20130821)と自発的に小さな学習目標を立てて取り組んだ. 当初, けいは同じ漢字を何回も書くことを嫌がり, ドイツ語の単語練習法(見て覚える方法)を試したが, それでは合格点がとれないと気づくと書字練習をするようになった. 漢検合格で達成感を覚えたけいは, 暫くは補習校の漢字テスト(漢字ドリルから特定の 10問が出題)でも 100 点を目指して練習に励んだが, 4期(小 6)になると母親が指示するやり方を拒否するようになった.

# 20150204 (現地校 6 年生, 補習校小 6)

(補習校から配布された漢字ドリルの解答を母親が保管している。) けいは最初から電子辞書を頼って答えを調べて記入していた. 復習問題なので,分からなかった漢字は調べても良いが,その後最低三回はノートに練習するべきだと言っているが,「他のクラスメートは答えを写して楽をして宿題を済ませているのに,自分は辞書を引かされているのだから,ノートに練習までしない」と言い張って,答えを辞書で調べて解答用紙に書いたらそれで満足している.

けいは級友の学習方法と比べて、自分は時間のかかる方法を要求されていると判断し、漢字の宿題のやり方を自己決定した。「(現地校で)数学のテストがあるし、フランス語や英語の単語も覚えたいからそれを優先する」(20150107/小 6)というけいの発言も考え合わせると、この頃には現地校の成績に関係しない補習校宿題の位置づけが相対的に低下していたと推察される。

6期(中1)以降になると、漢字の練習回数をめぐって、母子対立が頻発するようになった.母親が書字練習を薦めても、けいは「書いても同じだよ、すぐ忘れるんだから」(20160123/中1)と宿題以外の書字練習をすることはなかった.ほぼ同時期に、けいは「僕はドイツ語知ってるからフランス語はそんなに難しくない.英語はすごい簡単だし」(20141210/小6)、「読んだり書いたりするのは英語の方が日本語より良くできる」(20160730/中2)と自己評価した.けいは現地校で学習中の英語・フランス語と比較しながら、漢字に習得のしにくさも感じていたと推察される.

けいは、小6時点で「僕は半分ドイツ人で半分日本人」(2014年7月20日インタビュー)と自己認識していたが、漢字習得の難しさを感じる中で、「僕は100%日本人じゃないから、このくらいできればいい(日本人児童と同レベルでなくていい)」

(2015 0107/小 6)と言うようになった.他方で、「いろんな大人もいつも、最初は苦しいけど(日本語ができると)大人になったら仕事を見つけるのが簡単になるよと言う.ぼくは、そのことを信じて補習校に通っている.」(20150531/中 1)と作文に書いた.けいは、宿題を完遂して補習校に行くことは続けていたものの、宿題をすることに自分なりの目標を見出せない状態だったと推察されるが、他方で宿題の自己管理を主張した.母親は、本人任せにすると日本語力が小学生レベルで停滞してしまうと懸念しつつも、けいの自己管理を見守るようになった.

補習校宿題場面で見られたけいの行動変化は、母親主導の支援や指導方法に対するけいの不満や拒否が契機になって生じていた。母子双方が歩み寄って行動が微修正されることもあれば、けいの独断で行動を変化させることもあった。筆者らが行った日本語検査(特に語彙力と漢字力)の結果を考え合わせると、当該学年の国語教科書の内容を1~2 学年下(特に中1·2 の漢字の読み書きでは3~4 学年下)の日本語力で取り組む状態に近かったと推測された。けいの行動変化には、有益性と時間的・心理的負担度から見た補習校宿題(特に漢字習得)に対するけいの評価、学習目標の揺らぎ、目標とする日本語力の水準とそれに必要な取り組み方についての母子間の見解の不一致が関係していたと考えられる。

# 4. 総合考察

本研究では、児童期後期から思春期に移行した独日国際児が現地校・補習校の宿題に取り組む過程で生じた家族間調整を「生態学的システム」の修正モデルを枠組みにして分析してきた.以下では、本研究の知見を整理して総合的な議論を行うと共に、今後の課題を提示する.

## 4.1. 本研究で得られた知見と議論

対象家族における現地校・補習校の宿題支援過程で見られた家族間調整の特徴として,以下の3点が明らかになった.

第1点は、父母間調整については、子どもの学年に拘らず、基本的には自分が母語とする言語の宿題を支援する分業体制が一貫して採用されていたことである。母親のドイツ語力が高く、母親が



宿題支援可能な状況にある独日国際家族では,母親が現地校・補習校の両方の宿題の主要な支援者で,父親は必要に応じて現地校宿題の補助的支援者になるというパターンが形成されていた[46][47].これに対して,ドイツ語に関わる教育資源がドイツ人父親に限定される対象家族の場合,言語別役割分担を基本とする支援パターンを採用しつつ,母親は英語を介して収集した現地校学習の情報を父子に提供する役割,父親は日本語学習における母子間対立を調整する役割も担っていた。さらに現地校宿題における協働関係は,対象児のギムナジウム入学を機に家庭外(特に仲間関係)にも拡張していったのに対して,補習校宿題では母子間協働に限定されがちであった.

第2点は、両親の言語別役割分担は宿題支援に 留まらず, 宿題をめぐる親子間調整の単位にもな っていたことである. すなわち現地校宿題をめぐ る調整は、父子間を単位として進められ、父子の 一致した環境認知に基づいて円滑に問題解決がな されていた. これに対して、補習校宿題をめぐる 調整は、基本的には母子間を単位として進められ たが、対象児がギムナジウムに入学した3期以降、 母子の環境認知の不一致に起因する対立が頻発し ていた. こうした違いには、親子間調整の着地点 をどこにするかの最終判断が支援担当者の親に任 されていたことも関係していたと考えられるが、 「現地校の勉強が最優先」という意味づけが家族間 で共有されている文脈では、現地校宿題に関する 見解は一致しやすく、補習校宿題に関する見解に は開きが出やすくなるのだろう.

第3点は、対象児の調整については、現地校・補習校に拘らず、自分と目下の活動との間に不具合が生じた時に、自らの環境認知に基づいて親に働きかけたり自らの行動を変化させたりしていたことである。特に対象児の調整過程の分析から、対象児は(a)宿題場面で自分がとるべき役割、(b)自分の将来との関連、(c)自分が目指す目標との関連、を考えながら眼前の活動を解釈していたことが窺えた。以下では、対象児が調整過程で参照していたと推察される3つの軸(a~c)に焦点を当てて議論を展開する。

(a)現地校と補習校における 5 年生の位置づけと 役割期待の違い

4年生から5年生への進級は、ドイツ現地校で

は基礎学校(初等教育段階)からギムナジウム(中等 教育段階)への移行を意味する. 対象児にとって 5 年生は、中等教育への適応期であった. 分岐型学 校制度を採用するドイツの中でも、対象児が居住 する X 州は、中等教育学校への振り分けを決める 進学テストが難しいだけでなく, ギムナジウム進 学後も成績が振るわなければ留年や実科学校(中 級技術者などを養成する中等教育学校)への転校 措置が取られるなど, 学力重視の教育方針が徹底 されていた.対象児が通うギムナジウムでは、< 学業を自己管理し自己責任で学習できる生徒>と いう役割が期待されていたが、「自己管理・自己責 任」は他州の教育法にも明記されていることから <sup>[48]</sup>, ドイツの学校教育を貫く価値観の 1 つと考え られる. 対象児の観察記録を収集した期間(4~7年 生)は、ドイツ現地校では親の宿題支援が「子ども 主導型」へと変化していく時期にあたるが、対象児 は特に「子ども主導型」が多いギムナジウムの生徒 集団の特徴[49]に沿うように、学業の「自己管理・自 己責任」という役割を主体的に体現するようにな っていったと解釈できる.

他方で、補習校では5年生は小学校高学年という位置づけである。家庭学習を前提とする補習校では、<親の支援を受けて宿題を完遂する学習者>という役割が期待されていた。学習内容の水準と子どもの日本語力のギャップを埋めるためには、日本語母語話者の親による支援が不可欠となるが、親による支援が学習内容に留まらず学習遂行計画や学習方法にも及ぶことで、現地校に比べると子どもの自己管理への移譲が遅れがちとなる。対象児が母親主導のやり方を拒否するようになった時期は、現地校の学習活動を自己管理できるようになった時期と重なっていたことから、対象児の調整は、現地校宿題場面でうまく機能していた「自己管理・自己責任」役割を補習校宿題場面でもとりたいという要求の現れと見ることができよう。

## (b)時間展望の違い

時間展望とは、現時点を越えた大きな時間的軌道の一部として活動を認知するかどうかをいう[50]. 現地校宿題については、対象児は基礎学校 4 年時にはギムナジウム進学に、ギムナジウム入学後は大学進学や大学卒業後の職業選択に思いを馳せるなど、目下の活動を常に数年先の時間幅の中で具体的なイメージを持って捉えていた。すなわち対



象児は、現地校宿題を上級学校への進学に直結する活動として日常的に意識していただけでなく、学校集団における自分の位置や仲間の取り組みも参照しつつ、同時にドイツの学校制度からの圧力(進学の仕組みや留年・転学措置)も視野に入れながら、現時点を越えた自分の将来設計の一部として眼前の宿題場面を位置づけていたと考えられる.

補習校宿題については、「漢検に合格する」「漢字テストで 100 点をとる」と短期スパンの中で評価するか、あるいは漠然とした将来という曖昧な時間幅の中で「将来のプラスにならない」と断じたり「日本語ができると就職活動で有利になる」という一般的な語りを腹話する形で語ったりするかのいずれかで、補習校宿題を数年先の時間幅の中に位置づけて語ってはいない。すなわち対象児は、中2 の時点では、目下の日本語学習と数年先の自分の姿とのつながりを具体的にイメージして自分の言葉で語ることができない状態にあり、眼前の宿題場面を現時点を越えた大きな時間的軌道の一部として捉えるまでに至っていないと思われた。

アメリカの補習校に通う日系二世の生徒の場合, 大学進学を考え始める高校生頃に「日本人に近い 日系アメリカ人/アメリカに住む日本人」といった 自己認識が明確になるという<sup>[51]</sup>. 対象児はドイツ の大学への進学を意識し始めた中 1 頃から「ドイ ツ人寄りの独日ハーフ」という自己認識を強めつ つあったと推測されるが、早期から学業達成への 圧力を強めるドイツの学校制度がけいの自己認識 を早めたのかもしれない.

# (c)目標構造の違い

目標構造とは、目標へ至る道が一連の段階や下位目標を含んだものとして認知されているかどうかをいう<sup>[52]</sup>. 各活動における目標構造は、家族間で共有された意味づけや対象児の時間展望と関係しながら形成されていたと思われる. 現地校宿題は、家族間で「最優先すべき学習」として位置付けられていた. 対象児自身も現地校宿題を<テストで良い成績をとる→留年せずに進級する→大学の出発点に位置づけ、さらにこれらの目標を</br>
学資格試験で良い成績をとる>という下位目標の中に組み込み、<br/>
学資格試験で良い成績をとる>という下位目標の中に組み込み、<br/>
という上位目標の中に組み込み、<br/>
で表には<ギムナジウムの教員になる>という目標を置いていた。また、目標水準においても、親子間の見解は一致していた。対象児自身も、ギム

ナジウムの仲間集団の中で上位の成績を目指し, 良い成績をとるために周到に準備してテストに臨 むなど,高いレベルでの遂行を目指していた.

一方, 宿題の取り組みが成績や進級・進学を左右 しない補習校宿題については、「現地校の勉強に支 障がない範囲でやる学習」という意味づけが家族 間で共有されていたと推測される. 対象児自身に よる時間展望も曖昧であったことから, 現地校宿 題のように具体的な下位目標から成る構造化され た目標は構築されていなかったと推察される. さ らに学習の水準についての見解も母子間で異なっ ていた. 母親は<現地校の学習に支障がない範囲 でやるとしても、補習校宿題も丁寧に取り組むこ とを通して、高い読み書き力を身につけること> を目標としていたが、対象児は<現地校の成績に 関係ない宿題を母親の望む水準でやることは難し い. 自分はハーフだからできる範囲でやればいい >と低目の目標を設定していた. 宿題遂行過程で 頻発した母子間の衝突は、目標水準の違いに起因 していたと推察される.

対象児は、宿題場面ごとに対応して形成された「役割期待」「時間展望」「目標構造」を参照軸にして、自分の要求や願望に沿うように、直接的環境を変化させていたと考えられる。換言すれば、対象児の行動変化は、現地校宿題と補習校宿題という2つの行動場面を相互参照しながら、「時間展望」と「目標構造」が等質的でない状態で、<学習過程の自主統制>という点で活動を等質的なものにしようとする試みであったと解釈できる.

また、3 つの参照軸は、対象児による生態学的環境の認知に依拠して形成されていたと考えられる. Figure2 は、本研究で見出された対象児の参照軸と環境認知との関係を図示したものである. 対象児に認知された生態学的環境の範囲は、眼前の活動を越えて、両親の支援姿勢、現地校/補習校学習の特徴、宿題に関わる人々(仲間・地域の大人)(以上、マイクロシステム)、家族と現地校/補習校との関係、現地校/補習校と仲間や地域の大人との関係、現地校/補習校との関係(以上、メゾシステム)、現地校/補習校の進級・進学の仕組みや教育政策(エクソシステム)、教育を支える信念(マクロシステム)、母親の就業状況の一時的変化(クロノシステム)にまで広がっていた. ただし2つの活動における認知の内実は同じではない. 現地校宿題場面では、

生態学的環境に対する認知が現地校からの組織的 支援・圧力や同輩集団からの刺激を受けながら拡 張・深化していたが、補習校宿題場面では、制度的 な支えも同輩集団からの刺激も弱い自助努力に任 された状況下で、限定的になりがちであった. 有 能感を漸増させながらドイツ語を現在・将来の自 分にとっての中核言語として位置づけ学業達成に 専心する自己誘導も、不全感を覚えつつ現在・将来 の自分にとっての日本語学習の意味を模索する揺れも、環境認知との絶え間ない対話の産物と言えよう. 国際児の補習校宿題への取り組みが思春期に停滞しがちなのは、親子関係の再編過程で生じる、親主導型の支援スタイルへの反発だけが原因ではなく、日本語を自分の言語として育てていく営みを支える「時間展望」と「目標構造」の脆弱さも抑止的に作用していたと推測される.

# マクロシステム ・ドイツの教育を支える信念:自己管理・自己責任 居住州の学校制度: 学力重視。厳格な選抜・進級の仕組み エクソシステム ・現地校一現地校級友(多数の友達):友達の成績・宿題・テスト勉強の進捗状況、学業成績における自分の位置 メゾ ・家族ー現地校一友達(現地校級友を含む)ー地域社会(友達の親):連結環としての子どもと親の友人ネット ワーク、学業達成への共通関心、各家族の教育資源の相互利用 システム ・現地校ー補習校:最優先すべき学習ー付加的学習 ・現地校:学業達成への強い圧力、自己管理・自己責任による学習 マイクロ ・宿題遂行に関わる人々(ドイツ語話者):友達(現地校級友), 地域の大人(友達の親を含む) クロ システム ・家族: 学習支援者(父親(ドイツ語)>母親(日本語)), 現地校学習に対する父親との見解の一致 ノシステム:母親の就業状況(一 現地校宿題:役割期待の内化・具体的な時間展望・構造化された目標 補習校宿題:役割期待への反発・曖昧な時間展望・目標の未構造化 時的) ・家族:学習支援者(母親(日本語)), 日本語学習の目標と方法に対する母親との見解のずれ システム ・補習校:学業達成への弱い圧力、日本語母語話者の支援を前提とした学習 ・家族-補習校:連結環としての母親 メゾ ・補習校-補習校級友(少数の友達):友達の宿題のやり方,親の支援方法の比較 システム ・補習校-現地校:付加的学習-最優先すべき学習 ・日本の海外子女教育政策:国内に準拠した国語教育 エクソシステム マクロシステム ・漢字学習についての信念:反復書字練習の奨励

Figure 2 宿題場面での調整過程で見られた対象児の参照軸(役割期待・時間展望・目標構造)と生態学的環境の認知 (フルコロンの右側は、本稿で確認された事項、矢印の大きさは影響力の大小のイメージを、破線は脆弱さを示している.)

## 4.2. 本研究の意義と今後の課題

本研究の意義として、2点を挙げることができよう.1つは、現地校と補習校で初等教育後期から中等教育へ移行した国際児の事例に即して、これまで未解明だった現地語と継承語の宿題支援過程で生じる家族間調整、特に子どもの調整の様相

を具体的に開示したことである。複数言語環境で育つ移民生徒を対象にした従来の宿題研究は、宿題支援を家庭環境と現地校成績をつなぐ媒介項として位置づけ、親の支援時間・頻度・スタイル・信念と子どもの学業成績との因果関係を検討するものが多かった(例えば Altschul<sup>[53]</sup>)。これに対して本



研究では、宿題場面を現地校-補習校間の軋轢と 親子間の協働や対立が生じる日常活動として捉え、 家庭内外の変化に呼応して活動を再編成しつつ両 活動を持続させていく子どもの主体的な過程を描 くことができたと思われる.

もう1つは、子どもがバイリテラシーを形成する背後では、自分が生きる生態学的環境に対する認知も同時に生起していることを具体的に示したことである。従来のバイリテラシー研究では、子どものバイリテラシー獲得を支える認知機能を狭い範囲(言語知識・文章構成力など)で捉えたものが多かった(例えば生田[54],中島ほか[55])。これに対して本研究では、子どもの認知を生態学的環境の認知という広い範囲で捉え、宿題場面に立ち現れる環境調整を子どもの視点から読み解くことで、家庭ー現地校ー補習校ー仲間ー地域の相互連関やより広い社会的環境からの諸力が、子どもと直接的環境との漸進的な調整に入り込んでくる様相を具体的に開示することができた。

最後に今後の課題について述べる。本研究では、 日本語との隔たりが大きいドイツ語を優勢言語と する国際児を対象としたが、別の言語を優勢言語 とする国際児の場合にも同じ過程が見られるのか どうかを確認する必要があるだろう。今後は、漢 字圏在住の国際児も視野に入れて、バイリテラシ 一形成過程で展開する家族間調整とその背後で展 開する国際児による生態学的環境の認知の発達過 程をより詳細に解明していきたい。

## 注

- 1)親が現地語で宿題支援ができない家庭の子ども のために、放課後宿題支援プログラムが実施さ れているところもある (例えば Cosden et al. [56]).
- 2)海外の現地校やインターナショナル・スクール に通う日本の児童生徒を対象に、放課後や週末 に、検定教科書を使った国語授業を中心に日本 式の教育を行う機関.
- 3)ドイツの大方の州では、初等教育が4年制であるため5-6年生は中学生となるが、6年制の補習校小学部での呼び方との混乱を避けるために、5-6年生を高学年と呼ぶ.
- 4)いずれもドイツで標準化された言語検査. ELFE 1-6 は、読みスピード・文法・読解力を測定する 1-6 年生向けの検査、LGVT6-12 は、読みスピードと読解力を測定する 6-12 年生向けの検査である.

- 5)いずれも日本で標準化された言語検査. ①読解課題は、小1から小6までの教科書に基づいて作成された読解問題から成る課題、②読みスピード課題は、連続する平がな表記(一部片カナ)を単語に区切るスピードを測定する課題、③AT-LANの各検査は、解答の正誤に応じて問題の難易度を調整して出題するウェブ上で行う適応型言語能力検査である.
- 6)X州では進学テストの回数・内容や進学基準点がすべて州で統一されていた. 小4の9月から翌年4月までの間にドイツ語・算数・生活科で合計24回のテストが行われ,最終成績で進学する学校種(ギムナジウム/実科学校/基幹学校)が決められる.
- 7)選択理由として、「小規模校で生徒へのケアがしっかりしている」「学習以外の活動も奨励している」「生徒間の成績の競い合いが激しすぎない」などを挙げている(20130918).
- 8) X 州のギムナジウムでは、年度末の成績で落第 点の5と6が州で規定された数を超えると原級 留置となり、原級留置が2回連続あるいは在学 中3回目になる場合は、学力レベルが下である 実科学校や基幹学校に転校しなければならない. けいのクラスでは、6年生修了時に30人中5人 が実科学校に転校した.
- 9)けいは1年後の小6時点で,ドイツ語を10とした場合の日本語力(読む/書く)を「6/7」と自己評価した(2014年7月20日インタビュー).

## 謝辞

長期にわたる調査にご協力下さった対象家族の 皆様(特に観察記録を書き続け、本誌へのデータ掲載をご承諾下さった母親)に、心から感謝申し上げます.

#### 付記

本研究は、科学研究費補助金·基盤研究(B)(課題番号 26301033/19H01758)(研究代表者:柴山真琴)の助成を受けました。

#### 引用文献

[1] 柴山真琴ほか. 子どもの言語習得とグローバル化時代のインターフェース:海外居住の国際家族におけるバイリテラシー実践を手がかりに. 発達心理学研究. 2016, **27**, p.357-367.



- [2] バトラー後藤裕子. 学習言語とは何か. 三省 堂、2011.
- [3] 近藤孝弘. "移民受け入れに揺れる社会と教育と教育学の変容". 佐藤学ほか(編). 揺れる世界の学力マップ. 明石書店, 2009, p.050-072.
- [4] 西原鈴子. 外国人児童生徒のための日本語教育のあり方. 日本語学. 1996, **15**, p.67-74.
- [5] Altschul, I. Parental involvement and the academic achievement of Mexican American youths: What kinds of involvement in youths' education matter most? Social Work Research. 2011, 35, p.159-170.
- [6] Martinez,S. An examination of Latino students' homework routines. Journal of Latinos and Education. 2011, **10**, p.354-368.
- [7] 上掲[2]
- [8] Kenner, C. Bilingual families as literacy ecosystems. Early Years. 2005, **25**, p.283-298.
- [9] Ramm,G. et al. "Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich." PISA-Konsortium Deutschland (ed.), PISA2003. Waxmann, 2005, p.269-298.
- [10] DeHouwer, A. Parental language input patterns and children's bilingual use. Applied Psycholinguistics. 2007, 28, p.411-424.
- [11] Wild,E. et al. Charakteristika und Determinanten der Hausaufgabenpraxis in Deutschland von der vierten zur siebten Klassenstufe. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2007, 10, p.356-380.
- [12] 森美子. "二言語のはざまで育つ補習校の子どもたち". 鎌田修ほか(編). 言語学と言語教育(第4巻):言語教育の新展開. ひつじ書房, 2005, p.425-446.
- [13] Xu,J. et al. Case studies of families doing third-grade homework. Teachers College Record. 1998, **100**, p.402-436.
- [14] Driessen, G.W.J.M. Ethnicity, forms of capital, and educational achievement. International Review of Education. 2001, 47, p.513-538.
- [15] 上掲[5]
- [16] 上掲[6]
- [17] Takeuchi, M. Raising children bilingually though the 'one parent-one language' approach. Peter Lang, 2006.
- [18] 上掲[1]
- [19] 柴山真琴ほか. 独日国際児の現地校・補習校

- の宿題遂行過程:親子の共同行為という視点から. 異文化間教育. 2012, **36**, p.105-122.
- [20] 柴山真琴ほか. 小学校中学年の国際児は現地校・補習校の宿題をどのように遂行しているのか:独日国際家族における二言語での読み書き力の協働的形成. 質的心理学研究. 2014, 13, p.155-175.
- [21] 上掲[19]
- [22] 上掲[1]
- [23] 上掲[11]
- [24] Solomon, Y. et al. Helping with Homework?: Homework as a site of tension for parents and teenagers. British Educational Research Journal. 2002, **28**, p.603-622.
- [25] Baker,C. et al. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (6<sup>th</sup> ed.). Multilingual Matters, 2017, p.224.
- [26] 上掲[20]
- [27] ビアルケ(當山)千咲. 移民背景をもつ家族の 資本と子どものバイリテラシー:ドイツ在住の 外国人家庭および国際結婚家庭の比較分析にも とづいて. 国際教育評論. 2012, 9, p.49-63.
- [28] 片岡裕子ほか. アメリカにおける補習校の児 童・生徒の日本語力及び英語力の習得状況. 国 際教育評論. 2005, 2, p.1-19.
- [29] 岸本俊子. "二言語を学ぶ子どもの母親教育". 佐藤郡衛ほか(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, 2008, p.143-170.
- [30] 服部美貴. 台湾に生まれ育つ台日国際児のバイリンガリズム. 國立臺灣大學出版中心, 2015.
- [31] Li,G. Biliteracy and trilingual practices in the home context: Case studies of Chinese-Canadian children, Journal of Early Childhood Literacy. 2006, 6, p.355-381.
- [32] Bronfenbrenner, U. Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. Developmental Psychology. 1986, **22**, p.723-742.
- [33] Bronfenbrenner,U. 人間発達の生態学(磯貝芳郎ほか訳). 川島書店, 1996. [原著: The Ecology of Human Development. Harvard University Press, 1979.]
- [34] 上掲[33] p.5
- [35] Oppedal, B. et al. "Acculturation development and



the acquisition of culture competence". D.L.Sam et al. (Eds.). The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge University Press, 2016, p.71-92.

- [36] 上掲[33] p.30
- [37] 上掲[33] p.11
- [38] やまだようこ. ことばの前のことば:ことばが 生まれるすじみち 1. 新曜社, 1987.
- [39] 上掲[27]
- [40] Lenhard, W., & Schneider, W., ELFE 1-6, Ein Leseverständnistest für Erst- und Sechstklässler. Göttingen: Hogrefe, 2006.
- [41] Schneider, W. et al., LGVT 6-12, Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest für die Klassen 6-12. Göttingen: Hogrefe, 2007.
- [42] 天野清ほか. 小学生の国語·算数の学力. 秋山 書店, 1992.
- [43] 海津亜希子(編). 多層指導モデル MIM/読みの アセスメント・指導パッケージ. 学研教育みら い, 2010.
- [44] 高橋登ほか. 適応型言語能力検査(ATLAN)の 作成とその評価. 教育心理学研究. 2009, **57**, p.201-211.
- [45] 高橋登ほか. 漢字の書字に必要な能力: AT-

- LAN 書取り検査の開発から. 心理学研究. 2015, **86**, p. 258-268.
- [46] 上掲[19]
- [47] 上掲[20]
- [48] 高谷亜由子. "ドイツ". 文部科学省(編). 諸外国の初等中等教育. 明石書店, 2016, p.163-215.
- [49] 上掲[11]
- [50] 上掲[33] p.50
- [51] 知念聖美. "二言語で育つ子どものアイデンティティ". 佐藤郡衛ほか(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, 2008, p.172-190.
- [52] 上掲[33] p.51
- [53] 上掲[5]
- [54] 生田裕子. ブラジル人中学生の第1言語能力と第2言語能力の関係:作文のタスクを通して. 世界の日本語教育. 2002, **12**, p.63-77.
- [55] 中島和子ほか. 多言語環境で育つ年少者のバイリンガル作文力の分析:プレライティングと文章の構成を中心に. 日本語教育. 2016, **164**, p.17-33.
- [56] Cosden,M. et al. When homework is not home: After-school programs for homework assistance. Educational Psychologist. 2001, **36**, p.211-221.

# — Abstract

This paper focuses on the process by which a German-Japanese boy did homework assigned by the boy's school and by a Japanese supplemental school from fourth to seventh grade. Data consisting primarily of about 4 years of diary entries by the boy's mother were qualitatively analyzed within the framework of a modified "ecological systems" model. Analysis focused on changes in the adjustment processes by the parents and the boy, and results yielded three findings. First, the boy's German father assisted him with homework from his local school, and his Japanese mother assisted him with his homework from the Japanese supplementary school during all of the grades studied. Second, this division of homework assistance was a basic component of parent-child adjustment with regard to the boy's homework. The father and son were smoothly adjusting to homework from the local school, but the mother and son frequently had conflicts when adjusting to homework from the supplementary school. Third, the boy made adjustments with his parents and he changed his own behavior based on his understanding of his environment when problems arose between him and his activities (doing his homework). The boy's adjustment seemed to be based on three axes — "role expectations," "time perspectives," and "goal structures."

(受付日: 2018年12月7日, 受理日: 2019年6月7日)



# 柴山 真琴 (しばやま まこと)

現職:大妻女子大学家政学部 教授

東京大学大学院教育学研究科博士課程修了. 博士(教育学)

専門は、文化発達心理学、質的心理学. 現在は、二言語で読み書き力を同時に形成する国際結婚家族の子どものバイリテラシー形成過程を解明することに取り組んでいる.

主な著書:『行為と発話形成のエスノグラフィー:留学生家族の子どもは保育園でどう育つのか』(単著, 東京大学出版会),『子どもエスノグラフィー入門:技法の基礎から活用まで』(単著,新曜社)