

ブラジルの年少者に対する日本語指導の現状と課題

柴原智代

1. はじめに

ブラジルの日本語教育は、日系人の移民子弟を対象にした日本人学校から始まった。日系人とは、日本以外の国に移住し、当該国の国籍または永住権を取得した日本人及びその子孫を指す。第二次世界大戦後に、それらの日本人学校が日本語学校に転換したために、ブラジルでは今日でも6～12歳の日本語学習者が多い。実数調査はないが、学習者全体の約3割、6,000人近く存在するのではないかと推測される。教育現場からは、「何年勉強しても、文字しか読めない」、「年少者への日本語指導の方法は、20、30年前と変わらない」という評価が聞かれる。本稿では、年少者に対する日本語指導の現状と課題を整理し、課題解決のための取り組みを紹介する。

2. 歴史的変遷

佐々木 (1999、2003)、モラレス松原 (2013)、末永 (2015) をもとに、「ブラジルにおける年少者への日本語指導の歴史的変遷」を表1に整理する。

表1 ブラジルにおける年少者への日本語指導の歴史的変遷

年代	教育目的	主な教育内容	関連事項
1920年代～	国語として	日本で使われている国語教科書を使用し、音読や文字指導中心の教育を行った。	1930年代には約600校存在した。
1950年代～	継承語として	年少者の日本語力は総じて高かったため、国語教科書の音読や文字指導中心の教育が成立した。日本語力が低い年少者には、ブラジルで出版された教科書が使用された。日本語以外に、体育、書道、裁縫などの科目もあり、しつけが重視された。	1961年に教科書『日本語』がブラジルで出版された。ブラジル社会の生活場面や語彙を取り入れたが、構成は国語教科書を踏襲した。

1970年代～	継承語として	日本語を話せない日系の年少者がクラスに混じるようになったが、教科書の音読や文字指導中心の教育は変わらなかった。日本関連の行事が盛んに行われた。	文型積み上げ式の教科書『にっぽんごかいわ』(幼年用/少年用)がブラジルで出版された。
1990年代～	継承語/外国語として	日本語を話せない年少者がクラス内に増加するにつれ、教科書の音読や文字指導中心の教育では対応できないという認識が学校関係者の間に一般化し、文型積み上げ式の教え方が教育現場に浸透していった。	日系以外の学習者が増加し、日系社会の日本語学校が次の3種類に分化した。 (ア) 成人学習者中心 (イ) 私立学校 (ウ) 転身せず(年少者中心の運営を継続)
2000年代～	外国語として	文型積み上げ式の教え方でも話せるようにはならず、日系人子弟の日本語学習離れが進んだ。他方、歌や折り紙などの文化紹介中心の授業が増えた。	

表1で使用した「継承語」ということばの定義と補足説明をしておく。中島(2003)は、親や祖父母から受け継いだことばを「継承語」、育つ環境で毎日使うことばを「現地語」と定義し、移住2世はこの2つを使い分けるが、移住3世になると現地語中心になるため、継承語の補強プログラムがない場合、通常3代で継承語は現地語に置換(シフト)すると指摘した。

本稿では、「継承語として」日本語を学ぶということは、①家庭内で日本語を使用していて日常的な会話能力があり、その会話能力を維持するために学ぶ、②家庭内の使用で獲得された会話能力を土台にして読書したり文章を書いたりして、言語能力と思考力を発達させるために学ぶ、③アイデンティティ形成・文化継承のために学ぶ、という3つを想定している。

表1から、教育目的が、国語、継承語、外国語と変わってきたことが見てとれる。モラレス松原(2013:99)は、第二次世界戦後、日本語学校が復活したことで、言語継承がされたかのように見えるがそれは錯覚であり、1970年代には日系人の家庭でも現地語使用が主流になったと指摘している。そのために、日本語が母語ではない学習者が、「外国語として」日本語を学ぶために開発された教授法である文型積み上げ式の教科書が必要になったのである。

1970年代には日系の家庭で現地語へのシフトが進み、1990年代以降は日系以外の学習者も増加したにもかかわらず、2012年の日本語教育機関調査(国際交流基金2013)において、学習目的を「母語または継承語」だと回答した機関が59.1%もある。先に述べた、「継承語として」日本語を学ぶ目的のうち、①の会話力維持や、②の言語能力と思考力の発達のためではなく、③のアイデンティティ形成を目指すものだと思われる。日系の学習者にとっては、母語がポル

トガル語となっても、継承語として日本語を学ぶと言える。しかし、母語がポルトガル語にシフトしたのであれば、外国語としての日本語の指導法が妥当である。この「継承語として」の日本語と「外国語として」の日本語という2面性が、教育現場にどのような影響を与えているか、次に見ていく。

3. 教育現場の現在の状況

1990年代には日系社会の日本語学校が3種類に分化したことを表1で述べた。その中の、(イ)私立学校と、(ウ)転身せず年少者中心の運営を継続している日本語学校を取り上げ、指導の実状を考察する。筆者は2013年8月から2015年6月までに、サンパウロ市内及び近郊の私立学校6校と日本語学校5校の計11校を訪問した。

この11校は、年少者への日本語指導で高い評価を得ている代表的な機関であり、ブラジルの日系社会の中にある日本語学校全体から見れば一部の限られた状況であるが、指導の傾向は見えてとれる。11校のうち、私立学校も半数は日系人子弟、日本語学校の学習者はほぼ100%が日系人子弟であった。使用教科書から11校の授業を表2のように、3つのタイプに分けて課題を整理する。尚、訪問した11校に限らず、2015年現在では、タイプ1は少数派で、タイプ2とタイプ3を併用する学校が多数派であると思われる。

表2 使用教科書から見た授業内容のタイプ分け

主な授業内容	観察された学習者のようす
<タイプ1>日本の国語教科書を使用：	
該当学年より2～3学年下の国語教科書を使用し、音読と教科書の文章を書き写す作業が中心に行われている。音読や書き写す作業の後で訳語が与えられて、意味がわかる。個人作業が中心。	<ul style="list-style-type: none"> ・教師が日本語による直説法で授業を進めるので、簡単な質問にはうなずいたり、単語レベルで答えたりできる。一文単位の文字の読み書きはできる。 ・音読はできるが、教科書の内容について質問してもほとんど答えられない。
<タイプ2>文型積み上げ式の教科書を使用： 『こどものほんご』、『きそにほんご』、『日本語ジャンプ』など	
簡単な説明のあとで、教科書にある「これはルイスさんのかばんですか。はい、そうです/いいえ、そうじゃないです。」という文型の練習を書いて行う。個人作業が中心。	<ul style="list-style-type: none"> ・教師が日本語による直説法で授業を進めるので、簡単な質問にはうなずいたり、単語レベルで答えたりできる。一文単位の文字の読み書きはできる。 ・音読はできるが、教科書の内容について質問してもほとんど答えられない。
<タイプ3>絵教材やビデオなどを使用：	

<p>文字指導のほかは、歌、踊り、折り紙、ゲーム、紙芝居など文化紹介が中心になっている。</p>	<p>楽しそうに授業に参加している。獲得される日本語は、挨拶や語彙が中心になる。</p>
--	--

4. 課題

4.1 言語教育の観点から見た課題

3つのタイプに共通しているのは、文字学習の重視である。見学した11校のすべてで、文字や漢字の学習に年間の授業時間数の多くを割き、意味の理解に先行して文章を書写させたり、簡単な説明の後に文型の練習を書いて行わせたりしていた。しかし、意味のあるやりとりを口頭でさせたり、意味のある文章を読んだり書いたりするといったコミュニケーション能力養成を目指す活動はほとんど見られなかった。

このような指導法が一般的なのは、日本語母語話者を対象とした識字教育の方法を踏襲したためではないかと思われる。日本語を母語とする6歳児は2,000語以上の語彙を使用でき、5,000語以上の語彙を理解できると言われる(アレン玉井 2010:207)。つまり、音を聞けば多くの語の意味が分かる。その知識を前提に、小学校に入学後、音と字形を一致させる識字教育、音読教育、漢字教育が行われ、言語能力と思考力を発達させていく。1970年代までは、一定の効果があつたと思われるが、1990年代には、学習者の多様化により、文型積み上げ式の教え方が採用されるに至った。文型積み上げ式は、コミュニケーション能力の養成を目指すために開発された教え方であるが、その中核となる文法形式を操作する練習や機械的な口頭練習は、成人学習者ならば一定の効果があるが、年少者には効果的とは言えない。タイプ3では日本や日本語への興味・関心は醸成されるが、9、10歳ぐらいで文型積み上げ式に移行するため、学習意欲の低下が見られると言う。

表1で指摘したように、1970年代には家庭内での日本語使用が減少し、国語教科書に代わって文型積み上げ式の教科書がブラジルで出版されるなど、教育環境としては「外国語としての日本語」に切り替わっていた。しかし、日本語指導の実状は、「国語・継承語としての日本語」の時代と変わらない文字指導中心であった。教育環境は変わったのに、日本語指導の実状が変わらなかった原因は大きく2つあると考える。ひとつは、日本語学校の経営陣、教師、親などの関係者が、家庭内外で日本語を使用していた自分の体験と年少者の状況を同一視し、指導法を変更する必要性をそれほど強く認識しなかったこと、もうひとつは、文字指導中心に代わる有効な指導法が見いだせなかったためだと思われる。

4.2 文化学習の観点から見た課題

日本語学校や私立学校では、日本語の学習以外に、人材育成・人間教育を目的にあげ、「日

本語の指導を通じて、日本の文化と伝統を伝承する心を育てる」、「日本文化を伝承し、指導者としてブラジル国に貢献できる人材育成」というような標語を掲げている。学校関係者の話から日系社会を担う次世代に日本的な倫理観を継承しようとする強い意思が見受けられる。日本的な倫理観としては、礼儀正しさ、勤勉、誠実、整理整頓の習慣、時間の厳守、協調性、他者配慮、思いやりがよく例に出される。

このような日本的な倫理観を育成するために、学校では挨拶や後片付けが重視されるほか、運動会、林間学校、ひな祭り、母の日、父の日、敬老会、さくら祭り、やきそば祭り、など日本に関連した行事を数多く実施する。敬老会では、日系のお年寄りに花笠音頭やヨサコイソーランの踊りを披露し、日系社会の結束に一定の役割を果たしている。これらの行事が倫理観の育成にどのようにつながるかの議論は聞かれないが、このような環境で育った子どもは、行事の際に積極的に手伝おうとする姿勢が見られると述べる教師もいる。

しかし、これらの日本的な倫理観の重視には弊害もある。「日本人は時間を守るので、皆さんも守りましょう」という教えの裏に、日本社会に対するステレオタイプの強化や理想化、その対比としてブラジル社会の軽視が危惧されるからである。日本もブラジル同様に問題や矛盾を抱えつつも、防災や少子高齢化など人類共通の課題に取り組んでいる社会だと捉えて、その取り組みから協調的に学ぶという姿勢が、教育的な観点からは望ましいと思われる。

5. 課題解決のための取り組み

筆者は、年少者の日本語指導にあたっては、文字学習の重視でも文型積み上げ式でもなく、年齢相当の認知能力に即した学習方法を採用する必要があると考える。また、文化学習の面では、日本的な倫理観の継承ではなく、日系という文化的背景を持つ年少者と日本に興味を持つ日系以外の年少者がともに学び、異文化理解能力を養成する方法が望ましいと考える。課題解決のために国際交流基金サンパウロ日本文化センター（以下、FJSP）が行っている取り組みについて紹介したい。

5.1 コミュニケーション能力の養成

コミュニケーション能力を養成するためには、年齢相当の認知能力に即した教室活動の設計、学習過程への配慮、長期的なカリキュラムの設計が重要だと考える。

まず、教室活動の設計については、ピアジェ（J.Piaget）の認知発達論を用いることができるだろう。アレン玉井（2010：104）によると、ピアジェ（J.Piaget）の認知発達論では、7～12歳を具体的操作期、それ以降を形式的操作期と捉えるので、言語教育の方法としては、7～12歳は、実生活に即した場面やトピックを単元にして、その中で作業（タスク）や体験を通して日本語を帰納的に学習する方法が望ましく、13歳以降は、それに文法・文型などの活用を行

う形式的操作を組み合わせていく教室活動の設計が望ましいと考える。

学習過程への配慮については、第二言語習得研究の知見を参考にする。第二言語習得研究では、言語習得とは、覚えた表現や文をそのまま使った定型的な発話から始まり、次第にその内部構造が理解されて文法的な操作が可能になっていくプロセスだと考えられている(松村2012:200)。言語習得を促すためには、「インプット(聞く・読む)→インテイク(理解を深める)→知識の統合→アウトプット(話す・書く)」という学習過程が重要である(JACET SLA 2013:4)。成人学習者は、理解を深める(インテイク)ために目的を変えて何度も聞いたり読んだり、学習者同士で自分の気づきを話し合ったり、自分のアウトプットをモニタリングしたりすることが可能だが、認知発達の途上にある年少者には難しいため、教師の役割が重要となる。すなわち、新しい語彙や表現を体験的にインプットしたあと、教師との質の高いやりとりを通して理解を深めさせ(インテイク)、学んだことを使って発表・カードを書くなどのアウトプットをさせる学習過程が望ましいと考える。

長期的なカリキュラムの設計については、初等教育最終学年の目標はA1、継承語の場合はA2の途中と言われているヨーロッパ共通参照枠組み(CEFR)の例を参考にしたい(佐藤2012:9)。ブラジルで一般的な「週1~2時間、年間30~60時間、6歳から12歳まで6年間ほど日本語を学ぶ」場合を想定すると、現実的な目標設定は、JF日本語教育スタンダード(以下、JFスタンダード)のA1レベルだと思われる。A1とは定型表現を用いて必要最低限のコミュニケーションができる段階、A2とはごく基本的な日常のコミュニケーションができる段階である。6年間でA1レベルの内容を繰り返し学習するためには、教室活動のアイデアが豊富でなければならないし、A2の能力を養成するためにA1で何を教えるべきか検討して、カリキュラムを設計する必要がある。

2015年現在、サンパウロ市のある日本語教育機関で、上述した点に配慮した年少者向けの教材開発が進行中であり、FJSPはその支援を行っている。A1レベルを4分冊(A1.0、A1.1、A1.2、A1.3)で学ぶ教材で、現在、A1.1の試用版が完成し、2016年の出版を目指している。A1.1の試用版は7、8歳向けで、定型表現と語彙の学習が中心である。たとえば、ある課で「りんご、バナナ、みかん」などのくだものの語彙を学んだあと、別の課で「りんごは赤、バナナは黄色」のように、色の語彙を学んだり、「りんごは丸い、バナナは長い」のように形状を表す語彙を学んだりする。さらに別の課で「バナナが好きです」という表現を学び、別の課で動物の語彙を学び、さらに別の課で、「さるはバナナが好きです」という表現を学ぶ。ピアジェの発達段階説によると、この年齢の年少者は自己中心的な発話や思考が優勢であるので、実際の授業でもくだもののイラストを見ると、自分が好きなくだものを指さして騒ぎ始めてしまう。色や形状という側面から対象物であるくだものを捉えることや、他者は自分とは異なるものが好きだという脱自己中心的思考には立てない。そのため、A1.1の試用版では、定型表

現と語彙の繰り返し学習を通して日本語力を養成するとともに、脱自己中心的思考の発達を目指している。

5.2 異文化理解能力の養成

本稿では、JFスタンダードに基づき、異文化理解能力を「自分にとっては当たり前となっている価値観を見直し、異なる価値観を持つ他者との間で調整し、協働できる能力」とする(国際交流基金 2009: 18)。異文化理解能力の養成については、FJSPが実施している研修の例を紹介する。FJSPでは、毎年、公立及び私立学校で日本語を学ぶ13～18歳の学習者(約25名)を対象に、3泊4日の合宿型の研修を行っている(柴原他: 2015)。食生活と食育、生活のリズムなどの実生活に即した場面やトピックをとりあげ、作業や体験を通して帰納的に日本語を学習するとともに、異文化理解能力の養成も目指している。「移民と自分のルーツ」をテーマにした活動では、自分の曾祖父母や祖父母がどこの出身かを世界地図に記した後で、自分の家の食事や言語環境を日本語で情報交換した。最後に、日系移民だけを特別視するのではなく、自分のルーツも他者のルーツも同等で、尊重しあうことの重要性を媒介語で話し合った。今後、合宿型研修で教育実践を積み、6～12歳向けに改良した上で、サンパウロ市内の私立学校で試用することを計画している。

6. まとめ

ブラジルの年少者に対する日本語指導の現場では、文字指導中心の教育が行われており、コミュニケーション能力の育成にはつながっていないこと、文化学習の面では、時間厳守や礼儀など日本的な倫理観を重視することにより、日本社会の理想化とその対比としてブラジル文化の軽視を助長する危険性があることを課題としてとりあげた。課題解決のための取り組みとして、認知発達と言語習得の2つを視野に入れた学習方法と、日系という文化的背景を共有する年少者と日本に興味を持つ日系以外の年少者がともに学ぶブラジルの環境に合った異文化理解能力の養成について紹介した。これに加えて、年少者指導にあたっては、「静かにさせる、集中させる、落ち着かせる、責任ある行動をとらせる、勉強と遊びのけじめをつけさせる」などの教室運営技術の熟達が必要だと思われる。本稿での課題整理を出発点に、長期的に取り組んでいきたい。

[参考文献]

- アレン玉井光江 (2010) 『小学校英語の教育法—理論と実践』、大修館書店
国際交流基金 (2009) 『JF日本語教育スタンダード 施行版』、国際交流基金
佐々木倫子 (1999) 「日系ブラジル人児童の日本語教育—ハワイの事例との対照—」『第7回国立国語研究

- 所国際シンポジウム第1 専門部会「日系ブラジル人のバイリンガリズム」Canada. Ottawa 予稿集』50-67、国立国語研究所
- 佐々木倫子 (2003) 「3代で消えない JHL とは? : 日系移民の日本語継承」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究 (プレ創刊)』16-25、母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会
- 佐藤純子 (2012) 「パリ南仏協会、パリ南日本語教室立ち上げとこれから」『フランス日本語教師会便り』67号、7-9、フランス日本語教師会
- 柴原智代・末永サンドラ輝美・吉川一甲真由美エジナ (2015) 「日本語学習を通して行う人間教育の試みーサンパウロ日本文化センターの生徒研修ー」『国際交流基金紀要』第11号、155-161、国際交流基金
- 末永サンドラ輝美 (2015) 「ブラジルの日本語教育の30年の歴史をふり返るー継承語から外国語としての日本語への移行を中心にー」『EJHIB2015国際語としての日本語に関する国際シンポジウム予稿集』、34、国際語としての日本語に関する国際シンポジウム実行委員会
- 中島和子 (2003) 「JHL の枠組みと課題 - JSL と JFL とどう違うか」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』、プレ創刊号、1-15、母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会
- 松村昌紀 (2012) 『タスクを活用した英語授業のデザイン (英語教育21世紀叢書)』、大修館書店
- モラレス松原礼子 (2013) 「4章ブラジル日系人と在日ブラジル人ー言語・メンタリティー」、宮崎幸江編『日本に住む多文化の年少者と教育 ことばと文化のはざままで生きる』、89-116、ぎょうせい
- JACET SLA 研究会 (2013) 『第二言語習得と英語科教育法』、開拓社

〔引用した教科書〕

・ブラジルで出版された教科書

檀本洋子 (1994~1999) 『きそにほんご』 1~6、ラボ・日本語

日伯文化普及会日本語教科書刊行委員会 (1961~1978) 『日本語』(1)~(8)、日伯文化普及会

日本ブラジル中央協会 (監修) (1979~1986) 『にっぽんごかいわ JUVENIL』、日本文化連盟

日本ブラジル中央協会 (監修) (1986~1991) 『にっぽんごかいわ Infantil』、日本文化連盟

・日本で出版された教科書

国際協力事業団日本語教科書作成委員会 (2003) 『西語圏年少者向け初級後半日本語教科書 にほんごジャンプ』国際協力事業団

西原鈴子 (監修) ・ひょうご日本語教師連絡会議子どもの日本語研究会 (著) (2002) 『外国人の子どものための日本語 こどものにほんご』 1・2、スリーエーネットワーク