

日本人学生のブラジル人学校訪問によるブラジル人生徒の 日本語学習意欲の変化と日本人学生の学び

一二三 朋 子

1. 背景

本稿は、日本人学生がブラジル人学校の日本語の授業に参加することの教育的意味を、ブラジル人生徒側と、日本人学生側の両面から検討することを目的とする。以下、本稿の目的の背景について述べる。

1-1 ブラジル人学校生徒の日本語学習動機

茨城県内には平成25年12月末現在6280人のブラジル人が在留しており（茨城県国際課，2013）、ブラジル人学校は3校存在する（駐日ブラジル大使館，2013）。ブラジル人学校では、ブラジル本国のカリキュラムに則りポルトガル語で授業が行われる。日本語を教えることもブラジル教育省が認可するときの条件であるが、ブラジル教育省のカリキュラムをこなすことに追われ、日本語教育に十分な時間が割かれていないのが実情である（鈴木，2009）。

ブラジル人学校生徒の父兄の95%以上は将来帰国することを希望すると同時に、95%以上が、子どもが日本語を話せるようになることをも希望している（小内，2003）。日本語ができればブラジル本国での進学や就職の選択肢も広がろう。日本に来たことを積極的に活かそうとする親の教育戦略がうかがえる。しかし、そうした親の思惑とは裏腹に、子どもたちの日本語学習意欲や日本への関心は決して高いとは言えない。

原因の1つは帰国を前提にしていることである。帰国すれば、せっかく苦労して日本語を勉強しても無駄になる。生徒たちが学習動機を見出せず学習意欲が高まらないのも肯げよう。

しかし、帰国が前提だからといって日本語を全く勉強しなくていいということにはならない。なぜなら、多くの家庭では帰国の時期が明確に決まっているわけではなく、帰国が延びることもよくあることだからである。一方で、労働

条件が不安定なために転職や失業の危険性とも隣り合わせである。転職先にブラジル人学校があるとは限らない。万一失業すればブラジル人学校の学費を払えず退学することにもなりかねない。或いはブラジル人学校自体が経営難で閉鎖することもあり得る。何らかの理由でブラジル人学校に通えなくなった時、日本の公立学校に転入し学習についていかなければならなくなる。そのとき日本語が必要となる。ブラジル人学校と日本の公立学校とのどちらにも通えない、或いは適応できないために、不登校・不就学に陥り非行に走る例も珍しくない。平成15年から平成24年までの外国人少年院入院者では平成21年を除きブラジルが最多である（法務省、2013）。

子どもたちの日本語学習動機・意欲の低さのもう1つの原因は、日本語を使う必要性が低いことである（中東、2014）。生徒たちの普段の生活は家と学校との往復である。多くの生徒がスクールバスを利用する。ブラジル人コミュニティがあるので、日常生活に支障を来たすことはない。インターネットなどによりブラジルの情報や英語圏の情報は不自由なく入手できる。英語は必要だと感じて日本語に対しては感じない。つまり、生徒たちの関心は日本や日本文化にはないのである。幼少期に日本に来ていながら13~14歳になっても日本語が殆ど話せない生徒も少なくない。飯高（2010）は、日系移住労働者の幼児期の養育環境の貧しさが、就学後の学習活動への不適応・日本社会への不適応・就職の困難さに結びつくとし、就学前の指導の重要性を指摘している。養育環境の貧しさに加え、日本語が話せないことも、児童の知的活動の範囲を著しく狭めていることが推測される。

日本語教育の持つ意味は多種多様である。石井（2006）は、一人ひとりの子どもの日々の生活及びこれからの人生のためにどのような力が必要であり、その育成に日本語教育がどう貢献し得るのかという「日本語教育の意義」を問うことが、年少者日本語教育の基本となるとしている。今の生活に日本語は必要ないから日本語を学ぶ意味はないと言った短絡的な捉え方ではなく、子どもの発達過程の中で日本語教育が果たし得る役割を考え、将来も見据えて日本語教育の持つ意義を考えることが重要であろう。一步家の外に出たら自分には全く分からない言語（日本語）が氾濫し、日本人との交流を遮断されたような生活を送ることが、子どもの健全な発達に望ましくないことは論を俟たない。

ブラジル人学校生徒にとって日本語を学習することの必要性は明らかである。問題は、いかにして生徒たちに日本語の学習動機を持たせ、学習意欲を高めるかである。

1-2 日本社会の中でのブラジル人学校の教育的可能性

ブラジル人学校での日本語教育の意義を問うとき、日本人の視点からもブラジル人学校の存在の意味を問うことが重要なのではないだろうか。国際化が進む中、多言語化・多文化化は避けられない状況であり、多文化共生の在り方を模索していくことが求められている。その中で、ブラジル人学校の存在はさまざまな教育的可能性を示唆してくれる。

まず、ブラジル人学校と地域住民や公立の学校とが交流することは、異文化の人間との調整力を学んだり（岡崎・一二三，1995）、相互的な知や参与的な知の育成に寄与すると考えられる（佐藤，2010）。

また、松尾（2013）はブラジル人の母語教室におけるブラジル人住民と大学生との協働により、大学生側にも肯定的自己概念が生まれ、多文化・複文化を受容し共生していく能力が涵養される事例を報告している。湯川（2006）は韓国学校を例に、国際人養成の可能性を指摘している。こうした事例から、ブラジル人学校も、地域での日本人との接点や交流の場となることで、国際化教育の場としての役割を果たすことが期待される。

さらに、日本語もポルトガル語も堪能なブラジル人は、日本社会にとって貴重な人材となるであろう。アメリカでは2001年の9.11同時多発テロ後、継承語教育が盛んになったという。それまでの英語絶対の政策から、英語話者以外の話者を資源と捉える政策に転換したのである（ダグラス・知念，2012）。同様の発想を日本に敷衍するならば、ブラジル人学校で日本語教育が盛んになることは、ポルトガル語と日本語のバイリンガルを多数輩出することにつながる。

以上見てきたように、ブラジル人学校は多文化共生に資する教育的可能性を内包することが示唆される。その可能性を具体的に検証していくことが重要であろう。

2. 目的

1節では、ブラジル人学校生徒たちに日本語の学習動機を持たせ学習意欲を高めることの重要性と、ブラジル人学校の教育的可能性を検証していくことの重要性を述べた。

筆者は平成23年から平成25年までの3年間、大学の授業の一環として日本人学生と共にブラジル人学校に訪問し、日本語授業に参加してきた。本稿は、

筆者自身の実践の意味を、上記2つの視点から検証することを目的とし、以下に示す課題①②③④を設定する。

まず、ブラジル人学校生徒の日本語の学習意欲について、課題①日本人学生の日本語授業参加により学習意欲は高まるのか、課題②学習意欲にはどのような要因が作用するのか、を検証する。

次に、ブラジル人学校の教育的可能性について、課題③ブラジル人学校生徒たちとの交流から日本人学生たちはどのようなことを学ぶのか、課題④ブラジル人学校は多文化共生に資するどのような教育的可能性を内包するのか、を検証する。

ここで、「学び」及び「教育的可能性」について定義する。本稿では、体験を通して発見したこと・考えたこと・悩んだことの過程を「学び」として捉え、「学び」の場を提供することを「教育的可能性」として捉えることとする。

3. A校訪問の概要

茨城県内にあるブラジル人学校A校は、平成21年、現在の地に移転し、日本語教育に力を入れてきた。しかし、生徒たちの日本語学習意欲が低いことから、県内の筆者の所属するB大学に協力を求めてきた。生徒たちの学習意欲の低さの原因についてはA校自体の持つ環境的要因も見逃ごせない。A校は県内でも非常に交通の便の悪い場所に位置し、廃園となった幼稚園を借り受けて運営している。近隣でもブラジル人学校の存在を知らない住民は少なくない。いわば、地域社会と隔絶したような存在であり、生徒たちが日本人と触れ合う機会は殆どない。そうした環境下での日本人学生の訪問は、日本人と触れ合う希少な機会だと言える。

平成23年から平成25年までの3年間の訪問の概要を表1にまとめる。日本語授業は90分であり、日本人学生が先生という立場で授業を行った。授業にあたり特に心がけたことは3点ある。1点目は4技能（話す・聞く・読む・書く）をバランスよく取り入れること、2点目は日本の文化などに興味を持たせること、3点目は生徒主導にすることである。

A校生徒の年齢は11～17歳であり、日本語レベルによって3クラスに分かれていた。日本人学生も3グループに分かれて活動を行った。尚、クラスは単に日本語レベルだけでなく、年齢や性格なども加味して分けられていた。

表1 A校訪問の概要（平成23年～平成25年）

	A校生徒※	B大生	活動内容
平成23年5月～6月 (7回訪問)	ひらがなクラス (10～13名)	4名	言葉遊び(しりとり・早口言葉など)
	初級前半クラス (10～13名)	4名	壁新聞作り(日本で行ってみたい所)
	初級後半クラス (10～13名)	5名	壁新聞作り(サッカー・映画・ファッション)
平成24年5月～6月 (7回訪問)	初級前半クラスⅠ (10～12名)	4名	年表作り(戦国時代)
	初級前半クラスⅡ (10～12名)	2名	年表作り(縄文～古墳時代)
	初級後半クラス (10～12名)	2名	年表作り(戦後～現代)
平成25年5月～7月 (8回訪問)	初級前半クラス (4～8名)	4名	ブラジルの観光案内作り
	初級後半クラスⅠ (8～9名)	2名	カルタ作り
	初級後半クラスⅡ (8～9名)	2名	紙芝居作り

※生徒数については、途中でクラスの入替えなどがあり流動的であった。

4. ブラジル人学校生徒の学習意欲（課題①②）

4-1 課題①：日本人学生の日本語授業参加により学習意欲は高まるのか

課題①「日本人学生の日本語授業参加により学習意欲は高まるのか」を検証するために、平成23年の最終日に、訪問の効果を調べる質問紙調査¹を行った。被調査者数はA校生徒34名である。

質問紙は(1)日本語使用感4項目(たくさん話した/たくさん聞いた/たくさん読んだ/たくさん書いた)、(2)日本語上達感4項目(話すのが上達した/聞くのが上達した/読むのが上達した/書くのが上達した)、(3)会話の楽しさ2項目(B大生と話すのは楽しかった/日本のことを話すのは楽しかった)、(4)日本への興味2項目(日本のことをもっと知りたくなった/日本人にもっと日本のことを教えてもらいたい)、(5)日本語学習意欲1項目(もっと日本語を勉強したい)から構成される。各質問項目に対し、「1：全くそう思わない」から「5：とてもそう思う」の5段階で評定してもらった。質問紙には日本語とポルトガル語を併記した。

4-1-1 日本語使用感・日本語上達感

まず、日本語使用感と日本語上達感について見ていく。

(1) 日本語使用感

日本語使用感をクラスごとに集計した(図1~3)。

ひらがなクラス(図1)では、たくさん使用したと感じている者は、「話す」50%、「聞く」40%、使用したと感じていない者は「話す」40%、「聞く」30%と、たくさん使用したと思う者とそう思わない者とにほぼ二分されている。ひらがなクラスで「話す」・「聞く」の評定が二分したのは、言葉遊び(しりとりや早口言葉)などを会話として捉えるのか、単なる遊びとして捉えるのかの違いが反映したことが考えられる。また、言葉遊びなどのゲームに対する好みや興味の違いも反映したのかもしれない。興味のある生徒は積極的に口を開くが、興味のない生徒は消極的な態度に終始する。一方、「読む」・「書く」については60%以上の者があまり使用したと覚えていなかった。授業では、野菜や果物の名前を書かせる活動なども取り入れたが、作文のようなまとまったものを書かせたわけではないことや、授業全体の中で「話す」「聞く」活動のほうが多かったことが、あまり使用しなかったという評定に表れたと考えられる。

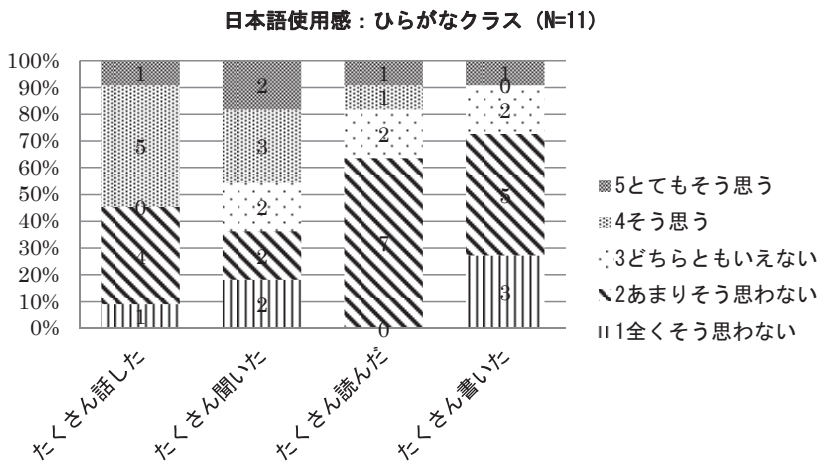


図1 日本語使用感：ひらがなクラス

初級前半クラス（図2）ではいずれの技能についても、たくさん使用したと感じている者が70%以上いる。このクラスでは、各自が日本国内で行ってみたいところについて調べたり、話し合ったり、それらを記事に書くなど、ほぼ偏りなく4技能を使用しており、そのことが評定に表れたと考えられる。

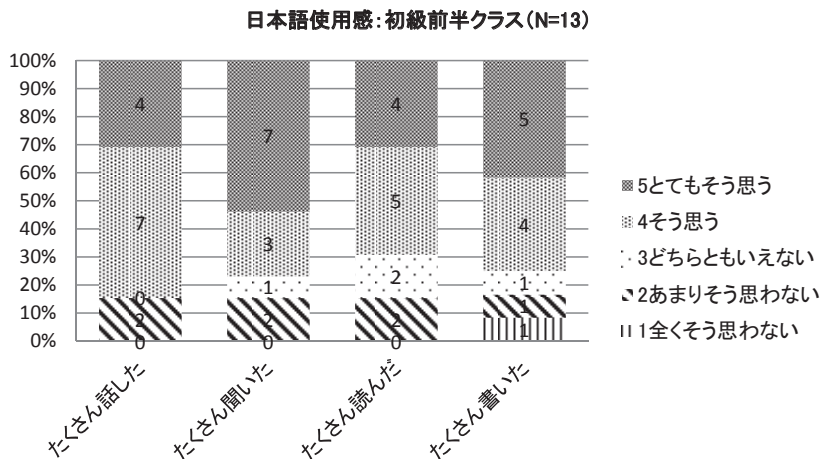


図2 日本語使用感：初級前半クラス

初級後半クラス（図3）では、「話す」「聞く」は70%以上がたくさん使用したと感じている一方で、「読む」「書く」をたくさん使用したと感じているのは30%となっている。このクラスでは、自分たちの興味のあるテーマ（映画、サッカー、ファッション）で日本語の先生にインタビューを行ったり、雑誌の記事を切り貼りしたりして壁新聞を作った。インタビューでは「話す」「聞く」の技能を多く使うが、雑誌の写真の切り貼りでは、あまり読んだり書いたりしたという実感はないであろう。そうした授業活動の内容を反映した評定といえる。

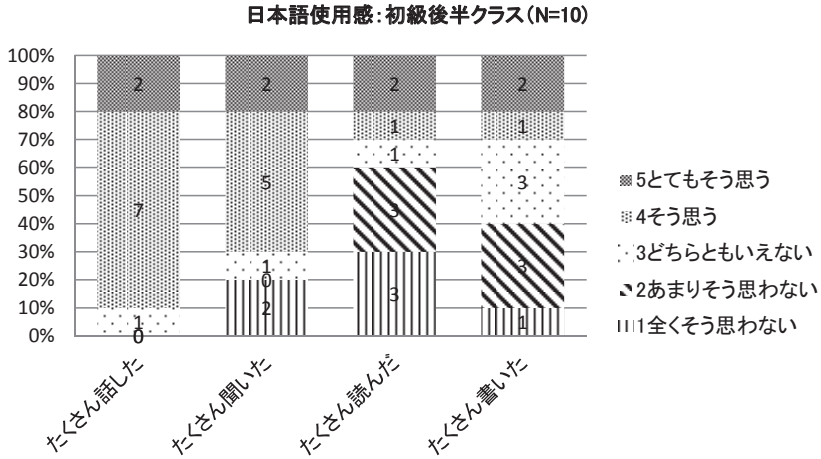


図3 日本語使用感：初級後半クラス

(2) 日本語上達感

日本語上達感をクラスごとに集計した(図4～6)。

ひらがなクラス(図4)では、「話す」40%、「聞く」60%、「読む」80%、「書く」80%が上達したと感じている。「話す」以外の技能については60%以上の者が上達したと感じていることになる。特に、「読む」「書く」について、上達したと感じている者が80%以上いたことについて考えてみたい。「読む」「書く」の活動は、授業の中で時間的に長かったわけではなく、また長いまとまったものを読ませたり書かせたりしたわけでもない。そうであるにもかかわらず上達したと感じる者が多かったのはなぜであろうか。

今回の活動では言葉遊び以外にも双六が取り入れられ、双六の中の指示を読んだり、指示に従って短文を作るという活動が入っていた。そうした活動が通常の授業よりも難しい課題であり、その課題をこなすことが上達感に寄与したのかもしれない。このことから、生徒たちの上達感に関する評定は、時間的・量的なものではなく、活動の難易度のような質的要素が影響すると考えられる。

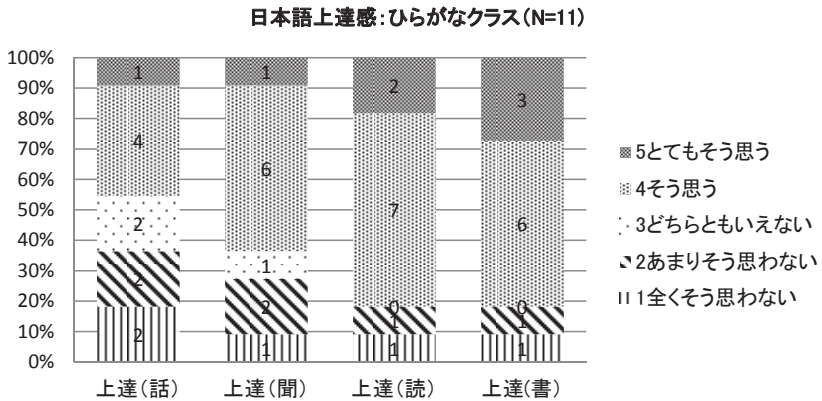


図4 日本語上達感：ひらがなクラス

初級前半クラス（図5）では、「話す」60%弱、「聞く」80%、「読む」80%、「書く」70%が上達したと感じている。「話す」以外の技能については70%以上の者が上達したと評定していることになる。先述したが、このクラスでは、各自が日本国内で行ってみたいところについて雑誌などで調べ、それをクラスで発表し、最後に記事に書くという活動を行った。こうした活動が、生徒たちにとって通常の授業活動よりも達成感のある活動として評価されたことが考えられる。

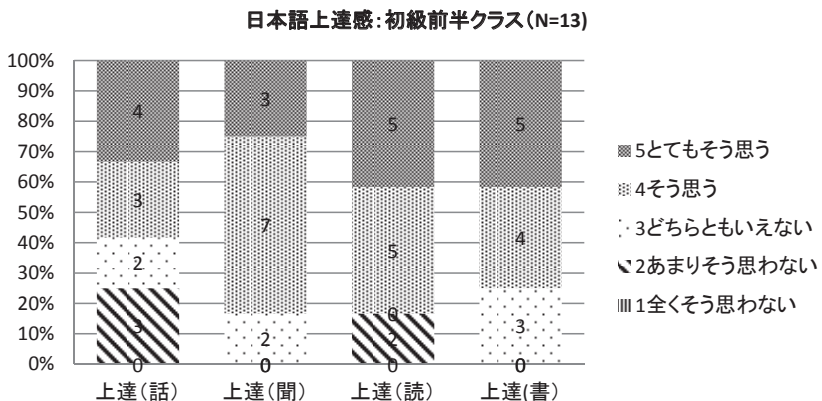


図5 日本語上達感：初級前半クラス

初級後半クラス（図6）では、上達したと感じている者は、「話す」50%、「聞く」60%、「読む」50%、「書く」50%であり、いずれの技能においても、上達したと感じている者はクラスの半分程度である。先述の通り、このクラスでは、自分たちの興味のあるテーマでインタビューしたり、雑誌記事を切り貼りしたりする活動であった。これらの活動の難易度が通常の授業よりも低かったこと、或いは現在の自分の日本語能力で難なく達成できるレベルであったことが、上達したと感じていないという評定に反映したことが考えられる。

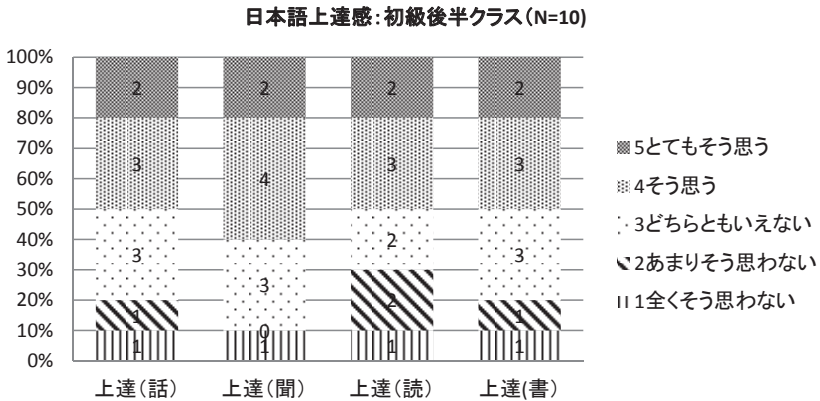


図6 日本語上達感：初級後半クラス

(3) 日本語使用感と日本語上達感との関係

以上、クラスごとに日本語使用感と日本語上達感を見てきた。ここでは、日本語使用感と日本語上達感の関係について見ていく。

まず、初級前半クラスと初級後半クラスにおける「話す」の使用感と上達感の評定に着目したい。両クラスとも、たくさん使用したと感じる肯定的評価と、上達したと感じる肯定的評価との差が、20ポイント以上ある。特に初級後半クラスでは、40ポイントの差があった。このことは、たくさん話したからと言って上達したと感じるとは限らないことを表している。両クラスではインタビューなどの「話す」課題もたくさんあった。しかしそれらは既存の力でも十分に達成できるものであったと思われる。例えば、知っている単語を並べるだけでも意味が通じてしまう。身振りや視線などの非言語も活用できる。これでは、いくら日本語をたくさん話しても上達したとは感じられない。上達し

たと感じるためには、既存の力では達成できない難度の課題であること、その課題を達成するために必要な新しい日本語（文法・語彙・表現など）を学ぶこと、学んだ新しい日本語を使い課題を達成すること、の3条件を満たすことが不可欠なのではないだろうか。今回の活動はそうした活動になっていなかったことがわかる。

次にひらがなクラスにおいて目立ったのは「読む」「書く」に関する使用感と上達感の評定の差である。どちらの技能も、使用感と上達感における肯定的評価の差が60ポイントと顕著である。つまり、「聞く」「読む」については、たくさん使用したとは感じないが、上達はしたと感じたことになる。上達したと感じるか否かは、その課題が既存の力で達成できるか否かが関わっていると考えられ、今回のひらがなクラスでの課題は十分に達成感のあるものであったのであろう。「読む」「書く」は一般に学習者が苦手意識を持ちがちな活動であり、認知的負担を伴う活動といってよい。そのため、課題を行うだけでも既存の力を出し切ったという達成感・上達感を得易いと考えられる。また、自分が実際に読んだ物、書いた物という具体物があることも、上達感の評定に影響を与えた理由の1つなのではないだろうか。

4-1-2 会話の楽しさ

次に、質問紙の「(3) 会話の楽しさ2項目（B大生と話すのは楽しかった／日本のことを話すのは楽しかった）」について見ていく。2項目を集計し、全クラスを一括して表したものを図7に示す。

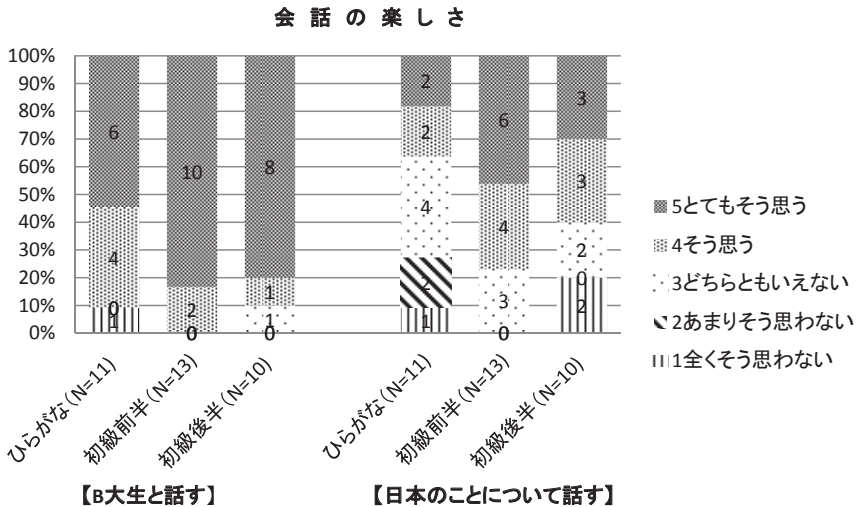


図7 会話の楽しさ

「B大生と話す」ことについては、いずれのクラスも90%以上の者が楽しいと感じていた。しかし、「日本のことについて話す」は、初級前半クラスは80%近くが楽しいと感じていたが、ひらがなクラスでは30%であり、初級後半クラスでも60%にとどまった。

初級前半クラスは、日本の中で行ってみたい所というテーマで壁新聞を作成したため、必然的に日本の地理や文化に目を向けることとなり、それが功を奏したと思われる。これに対し、ひらがなクラスでは言葉遊び的な活動が多く、日本の文化や生活に目を向けさせる活動は殆ど取り入れられなかった。また、初級後半クラスでも興味が分かれ（サッカー・映画・ファッション）、必ずしも日本に関連した内容ではなかった。こうした活動内容の違いが「日本のことについて話すのは楽しい」という評定値の低さに反映したと思われる。

4-1-3 日本への興味

次に、質問紙の「(4)日本への興味2項目(日本のことをもっと知りたくなった/日本人にもっと日本のことを教えてもらいたい)」について見ていく。2項目を集計し、全クラスを一括して表したものを図8に示す。

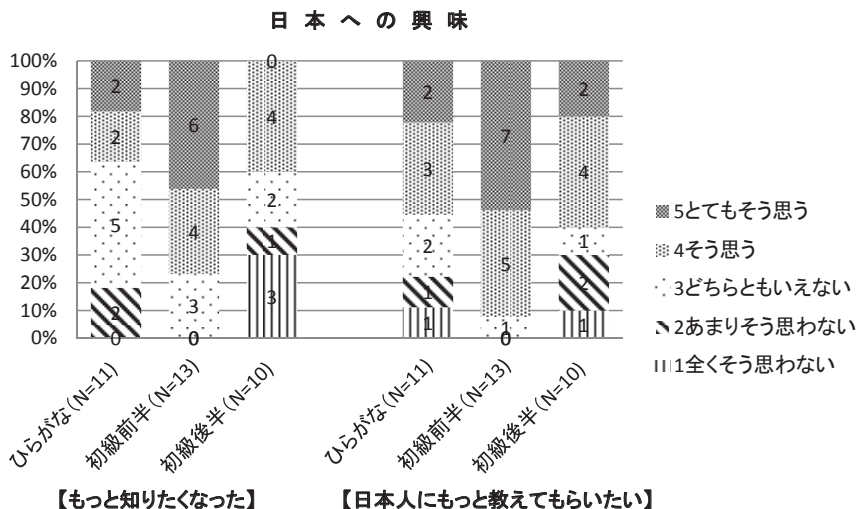


図8 日本への興味

図8より、日本のことをもっと知りたくなったと答えた者は、ひらがなクラスと初級後半クラスは30%から40%にとどまったのに対し、初級前半クラスは80%近くの者が知りたくなったと答えている。この結果は、各クラスの活動内容を反映したものと思われる。先述したが、初級前半クラスは日本をテーマにする内容であったのに対し、ひらがなクラスと初級後半クラスは日本に直接関連する活動内容ではなかった。

また、日本人にもっと日本のことを教えてもらいたいと答えた者は、いずれのクラスも、もっと知りたくなったという回答よりも約20ポイント高くなっている。自主的に調べるほどの興味はないが、身近にB大生のような日本人がいて、その日本人が教えてくれるなら教えてもらいたいという気持ちを表していると思われる。A校生徒に限らず、ブラジル人年少者の育った環境では日本人と接する機会はあまりなかったと推測される（飯高 再掲）。身近に日本人がいることは、日本に興味を持つ契機となる可能性があるといえよう。

4-1-4 日本語の学習意欲

質問紙の「(5) 日本語学習意欲1項目(もっと日本語を勉強したい)」を集

計し、全クラスを一括して表したものを図9に示す。

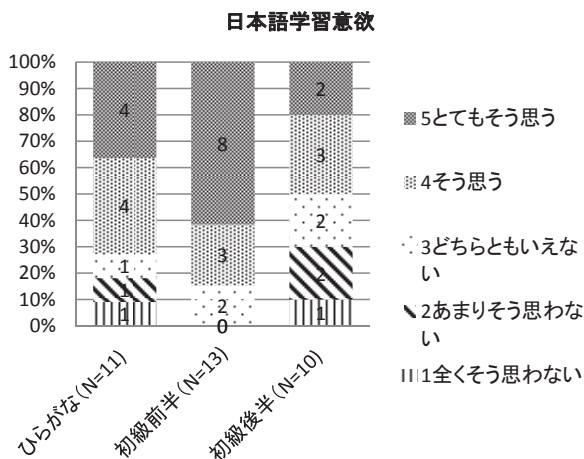


図9 日本語学習意欲

図9より、日本語の学習意欲については、ひらがなクラスと初級前半クラスでは70%以上の者が学習したいと答えているのに対し、初級後半クラスでは50%と半数である。ひらがなクラスや初級前半クラスのように、日本語を殆ど勉強したことのない者・学習歴の浅い者には、日本人学生と接して日本語を使うことだけでも日本語の学習意欲が高まるのであろう。

一方、初級後半クラスで学習したいと答えた者が半数に留まった理由としては、現段階の日本語能力への充足と諦めとが考えられる。初級後半程度の日本語能力であれば、あいさつや簡単な自己紹介程度の日常会話には困らない。日本語を多少学習すれば簡単な日常会話程度はすぐにできるようになり、生活していて不便を感じることもない。一方で、将来の見通しは立っていない。進学や就職に有利なレベルに達するためには膨大な時間勉強しなければならないことはわかっている。しかし苦勞して勉強しても無駄になるかもしれない。そうした思いが評定結果に表れているのではないだろうか。将来への方向性を見出せないまま停滞期にある生徒たちの学習意欲をいかにして高めるかが大きな課題といえよう。

4-2 課題②：学習意欲にはどのような要因が作用するのか

以上、質問項目ごとに集計結果を見てきた。4-2では、課題②「学習意欲にどのような要因が作用するのか」を検証するために、質問項目間にパス解析を施す。パス解析とは、観測変数間の因果関係を、相関係数をもとに分析するものである（山本・小野寺，1999）。

日本人（B大生）と日本語で会話して楽しかった経験（以下、「楽しい会話」）は、日本語をもっと勉強したいという気持ち（以下、「日本語学習意欲」）を高めるであろう。また、この「楽しい会話」によって、日本のことについてもっと知りたいという興味（以下、「日本への興味」）や、日本語をたくさん使ったという満足感（以下「日本語使用感」）、自分の日本語が上達したという自信（以下、「日本語上達感」）を高め、そうした「日本への興味」「日本語使用感」「日本語上達感」が「日本語学習意欲」に寄与することが予測される。以上の要因間の関係を予測したモデルが図10である。

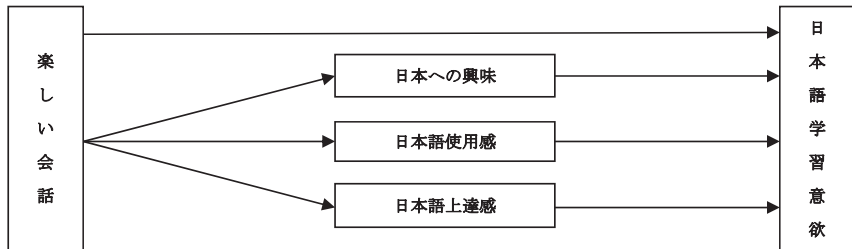


図10 日本語学習意欲と要因間の関係：予測モデル

モデルの妥当性をパス解析により検討する。各変数は、質問紙の質問項目の評定値の和を項目数で除したものをを用いる。各変数の基本統計量と信頼度を表す α 係数を表2に示す。

表2 各尺度得点の基本統計量と α 係数 (N=34)

	平均値 (標準偏差)
日本語使用感 (α 係数 = .78)	3.39 (1.03)
日本語上達感 (α 係数 = .86)	3.60 (1.00)
楽しい会話 (α 係数 = .69)	4.15 (.91)
日本への興味 (α 係数 = .74)	3.74 (1.08)
日本語学習意欲	3.83 (1.29)

1 : 全くそう思わない 2 : あまりそう思わない 3 : どちらともいえない
4 : そう思う 5 : とてもそう思う

新たにパスを加えたり不要なパスを除いたりしながら得られたものが図11である。図中のパス係数は標準化されたものである。適合度指標はCFI (Comparative fit index) = .94, PCFI (CFI \times Parsimony ratio) = .25であり、決して高いとは言えないが、パス係数は有意または有意傾向のものが多く、学習意欲を高める要因間の関係を考察することに支障はないと判断した。

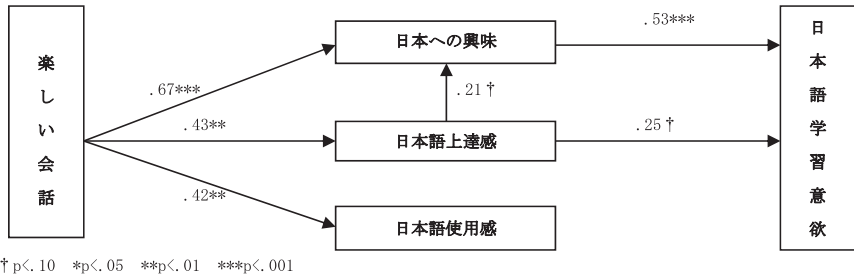


図11 日本語学習意欲と要因間の関係：パス解析結果

図11より、日本語学習意欲が高められる要因間の関係について考察する。「楽しい会話」は、「日本への興味」「日本語上達感」「日本語使用感」のいずれも高めている。また、「日本への興味」は「日本語学習意欲」を高めている。一方、有意傾向ではあるが「日本語上達感」も「日本への興味」「日本語学習意欲」を高めている。

これらの結果より、B大生と楽しく会話した経験は、日本への興味や日本語が上達したという自信を高め、そうした興味や自信が、日本語をもっと勉強し

たいという意欲を高めることがわかる。つまり、生徒たちの日本語学習意欲を高めるためには、日本人と日本語で会話した楽しい経験が非常に有効であることが検証されたといえよう。

尚、日本語使用感は、日本語上達感や日本語学習意欲を高めることはないことも示された。日本語を使う時間や量だけではなく、その質が重要であることが推察される。4-1-1でも述べたが、自分の今持っている日本語能力の少し上のレベルで会話することが日本語で会話したという満足感を高め、もっと日本語を学習したいという意欲を高めるのではないだろうか。

4-3 日本語学習意欲向上のための示唆

以上の質問紙調査結果より、ブラジル人学校生徒の日本語学習意欲を高めるために幾つかの示唆が得られよう。

(1) 日本への興味を促すこと

示唆の1つめは、日本への興味の重要性である。パス解析結果に見られたように、日本語学習意欲向上に直接寄与するのは日本への興味であった。その日本への興味を高めていたのがB大生との楽しい会話である。日本人との交流がいに重要かが分かる。日本人と交流する機会を増やすためには、日本人側がブラジル人学校に訪問するだけでなく、ブラジル人学校側も地域の交流の場に参加するような活発な相互交流の体制を築いていくことが必要であろう。

(2) 日本語上達感を持たせること

示唆の2つめは、日本語上達感を持たせることの重要性である。パス解析結果より、日本語上達感は直接的・間接的に日本語学習意欲向上に寄与していた。日本語上達感を持たせるのは活動の量ではなく質であり、現段階の日本語能力以上の難度の課題が必要であることは4-1-1で述べたが、生徒の現段階の日本語能力を正確に把握する重要性にも留意したい。年齢、発達段階、生活言語と学習言語の違いなどを考慮し、多面的に日本語能力を測れるテストが求められよう。

また、日本語上達感を持たせるための工夫として、活動の前後に自身の日本語能力を自己評価させることも有効なのではないだろうか。

(3) 生徒たちの日本語使用感を授業改善に活かすこと

示唆の3つめは、生徒たちの日本語使用感を授業改善に活かすことである。日本語使用感には授業の活動内容が如実に反映されていた。これは、生徒たち

が的確に授業を評価できることを示すものといえる。そこで、生徒たちの日本語使用感を授業の反省や振り返りに活用し授業改善を図っていくことで、学習意欲が向上することが期待できる。また、授業改善に当たっては生徒たちと教員との話し合いも効果的かと思われる。生徒たち自身が日本語を学ぶことの意味を理解し、かつ日本語の授業に関わっているという参加意識や自己効力感を持たせることが、学習意欲につながっていくのではないだろうか。

5. 学生たちの学び(課題③)とブラジル人学校の教育的可能性(課題④)

5節ではまず、課題③「ブラジル人学校生徒たちとの交流から日本人学生たちはどのようなことを学ぶのか」を検証し、それを踏まえて課題④「ブラジル人学校は多文化共生に資するどのような教育的可能性を内包するのか」を検証する。

5-1 課題③：学生たちの学び

平成23年度から平成25年度までのブラジル人学校に訪問した日本人学生29名のレポート（テーマ「活動を通して年少者日本語教育について考えたこと・学んだこと」）について、そこから読み取れる学びを分類した。分類にはKJ法を応用した。KJ法とは、大量の情報を効率よく整理するための方法であり考案者川喜多二郎の頭文字により命名されている。ここでは、学生たちのレポートから「学び」と捉えられる記述を全て書き出して1つの文に1つの内容になるように書き換え、類似の内容のもの同士を集めて見出しをつける作業を繰り返して整理していった。その結果、学生たちの学びは2つに大別された。1つは異文化に関する学び、もう1つは日本語教育に関する学びである。

5-1-1 異文化に関する学び

学生たちにとってブラジル人学校訪問での体験は異文化体験そのものであり、そこからの学びは(1) 親近感、(2) 戸惑い、(3) 複層的アイデンティティの3つに分類された。

(1) 親近感

学生たちの言及で多かったものの1つは、それまで自分には遠い存在であっ

たブラジル人学校や外国人を身近に感じるようになったというものである。日常生活の中で外国人はよく見かけるし、テレビや新聞でも外国人に関するニュースは頻繁に目にする。しかし、それらは自分からは遠い世界のものであった。ブラジル人学校で実際に生徒たちと触れ合うことで、遠い存在・自分とは無関係であった外国人が、急速に身近な隣人・血の通った存在に変化したのである。

ブラジル人学校生徒たちと触れ合うことは、国内の国際化を自分にも密接に関係のある出来事として捉え、隣人である外国人たちとどのように関わっていくかを考える契機となるといえよう。

(2の1) 戸惑い①規範・基準のぶつかり合い

学生たちの言及で多かったもののもう1つは、ブラジル人学校の生徒たちにどのように接していいのか、とりわけ、どのような注意の仕方・叱り方をしていいのかという戸惑いである。例えば、昼休みが終わってもなかなか教室に戻らない、授業中でもおしゃべりをやめない、音楽を聴いたり机に突っ伏したりしている、断りもなく教室を出ていき隣のクラスの生徒と廊下で遊び出す、といったことは日常茶飯事であった。

日本の学校であれば、上記の行動は全て教員に注意される類のものである。学生たちからは多くの疑問や困惑の声が上がった。こうした行動がブラジル人学校ではどの程度許容されているのか、ブラジル人学校に日本の学校の規範や基準を持ち込んでいいのか、もしブラジル人学校では許されている行動であるならば、自分たちもブラジル人学校の規範に合わせるべきなのか、といった規範・基準の違いに関する戸惑いである。

また、普段人を叱ったり注意したりする立場の経験が少ない学生たちからは、叱ることや注意することにも躊躇したり戸惑ったりする声も多かった。ブラジル人学校の先生を差し置いて外部の人間かつ学生の身分である自分たちが生徒たちを叱ってもいいのか、もし叱るならどのように叱ればいいのか、といった戸惑いである。

上記のような戸惑いは、異文化の人間と接するときには多少なりとも遭遇するものといえよう。多文化共生の中でより良い関係を模索する過程において避けて通れない戸惑いである。学生たちはその戸惑いに対峙し、自問自答を繰り返したといえる。

(2の2) 戸惑い②変化の激しさ

ブラジル人学校内でのクラスの成員は常に変動していると言っても過言では

ない。親の転職などで生徒たちの出入りは激しい。そのため、クラスはあるが、そこにいるのは固定された成員ではない。

クラスの成員の変動だけでなく、時間割についても突然の変更が入る。ブラジルの祭りに参加するためにダンスの練習を優先したり、急に遠足を入れるなど、時間割が突然変わることも珍しいことではない。

日本語のレベル差にはある程度の対応は可能だが、生徒の変動（増減）が大きくては授業の予定が立てられず、教材の準備にも支障を来す。何よりも学習の継続に結びつかないため、成果が上がらない。

しかし、どんな状況でも対応できるような教材を工夫すべきだったという記述も多く見られた。失敗や思い通りに行かないことを周囲のせいにするのではなく、異文化の世界では何が起るかわからないのだから臨機応変に対応すべきであったという記述からは、前向きな志向性と柔軟性を養っていたことが読み取れる。

(3) 複層的アイデンティティ

日本に何年もいる生徒でも日本語が殆ど話せない、日本文化全般に知識がない、関心すらないという事実は、学生たちにとって非常に大きな驚きであった。そうした現状を目の当たりにしたことから、自分たちの訪問が日本人と交流する機会になってほしい、自分たちにできることは日本文化を知ってもらうことである、これからも継続して日本語を教えていきたい、近くでブラジルのお祭りがあれば是非参加したい、という意見が多く出された。一方で、ブラジル人学校ももっと地域や日本人との交流の機会を設けるべきであるという意見も少なからずあった。

ここでは上記の意見が複層的なアイデンティティに依拠することに注目したい。学生として、年の近い兄・姉として、日本語の先生として、地域住民として、日本人として、というように様々なアイデンティティに立ってものごとを考えていることが読み取れる。複層的なアイデンティティからものごとを考えることも、異文化体験から派生した学びと言えよう。

5-1-2 日本語教育に関する学び

今回参加した学生たちの多くは日本語を教えた経験のない者たちであった。初めて日本語を教えた学生たちの声は、生徒たちの学習意欲をいかにして高めるかという問題意識に収斂された。試行錯誤を繰り返した結果、学生たちが見

つけた解決策は、(1) 飽きさせないこと、(2) 生徒1人1人に対応すること、(3) 学習することの意味を理解・納得させることの3点に集約できる。

(1) 飽きさせないこと

1つめは、とにかく生徒たちを飽きさせないことである。そのために、学生たちは毎回手作りの教材などに工夫を凝らした。例えば、クイズ形式や穴埋め式ドリル、視覚的資料、アニメの活用その他、板書の仕方にまで工夫は及んだ。図書館から児童用の本を多数借りてきて持ち込む者もあった。

(2) 生徒1人1人に対応すること

2つめは、生徒1人1人に対応することである。例えば、指名する、褒める、一緒に考える、などを実践することで、生徒たちの反応が変わることを発見した。

また、生徒に関する情報の重要性も多く指摘された。生徒1人1人に対応した学習計画を立てたり教材を用意したりするためには、日本語レベルだけでなく、生徒たちの趣味や日常生活、背景（家族構成、家庭環境、ブラジル人学校で学習するまでの経緯など）、日本語以外の授業の内容や生徒たちの学習態度などについて情報がほしいというものであった。残念ながら、こうした情報の多くは個人情報に属し、学生たちが入手することは不可能であった。しかし、学習者の多様性に対応するための情報の重要性を学生たちは学んだのである。

(3) 学習することの意味を理解・納得させること

3つめは、学習することの意味を生徒たちに理解・納得させ、主体的に行動してもらうことである。この意見の背景には、生徒たちの意欲を引き出せず、生徒の作業に手を出し過ぎてしまったという反省がある。一方的に何かを教える・与えるのではなく、生徒が主体的に何かを獲得する過程を支援することが生徒たちの今後の学ぶ力にもなっていく。そのために、まずは生徒に学習することの意味を理解・納得させることが重要であるということを学生たちは学んだ。

5-2 課題④：ブラジル人学校の教育的可能性

5-1ではレポートに見られる日本人学生の学びの軌跡を辿ってきた。それは学生たち個々の人間的成長を示すものであった。5-2では学生たちの学びがどのような点で多文化共生に資するのか、即ち、課題④「ブラジル人学校は多文化共生に資するどのような教育的可能性を内包するのか」を検討する。

学生たちの学びを一言で言うと、それは相対的・複層的なものの考え方の獲得ということである。その獲得に寄与した点として、学生たちが少数派の立場を経験したことは特筆すべきであろう。それまで圧倒的多数派の立場で生きてきた学生たちが、ブラジル人学校では少数派という立場に置かれた。少数派の立場に置かれたからこそ、単に異文化に戸惑うのみならず、自分の価値観や規範に疑問の目を向け自問自答したのである。

また、学生たちはブラジル人学校の中で様々なアイデンティティを経験した。学生、ブラジル人学校にとっての部外者、生徒たちにとって年の近い兄・姉、日本語の先生、地域住民、日本人、などの複数のアイデンティティを担ってものごとを考えていた。

少数派の立場に置かれ、複数のアイデンティティを体験することは、相対的・複層的なものごとを考える土壌を作ると考えられる。そうした相対的・複層的な視点こそ、多文化共生に必要なものといえよう。つまり、ブラジル人学校は多文化共生に資する教育的可能性を内包するといえるのではないだろうか。

6. まとめ

本稿では、日本人学生の日本語授業参加によりブラジル人学校生徒の日本語学習意欲が高まること（課題①）、日本語学習意欲向上には日本人との楽しい会話体験などが有効であること（課題②）、ブラジル人学校生徒たちとの交流から日本人学生は様々な学びを得ること（課題③）、ブラジル人学校は多文化共生に資する教育的可能性を内包すること（課題④）を検証し、かつ、生徒の学習意欲を高めるためのさまざまな示唆を得た。6節では、まとめとしてブラジル人学校での日本語教育の意義を考察し、最後に今後の課題について触れる。

6-1 全人的発達を支える日本語教育

1-1でも述べたが、年少者の日本語教育は、子どもの全人的発達を支える教育の一環として位置づけられ、日本語教育はさまざまな学びの可能性を広げるものでなければならない（石井 再掲）。本稿では、ブラジル人学校生徒たちが日本人学生と触れ合い日本語を使うことで、日本に興味を持つこと、日本

語学習意欲を向上させることを見てきた。日本人と交流し日本語を使う機会を作っていくことは、生徒たちの日本語や日本社会への関心を広げる。また、日本語が媒介語となることで言語間共生が成立する。日本語ができることは、生徒たちの住む世界を広げ、人間関係を広げ、視野を広げ、学びの可能性を広げ、ひいては全人的発達を支えるはずである。日本で生活するのに必要だからとか、将来役に立つかもしれないからといった狭い視点ではなく、全人的発達という視点から考えていくことが重要であり、ブラジル人学校での日本語教育の意義は非常に大きいといえよう。

また、ブラジル人学校の教育は学校内だけで完結するものではないことを付言したい。生徒を中心に、保護者・教職員・地域(大学なども含めて)・国(日本及びブラジル本国)が連携することで初めて成果を上げるものである。ブラジル人学校の持つ可能性を活かす実践と研究を積み重ねることが求められる。

6-2 今後の課題

日本語教育の実践上の課題としては、活動の質を高めることが挙げられる。生徒たちのアンケートから、日本語をたくさん使用したからと言って日本語上達感や日本語学習意欲が高まるわけではないことが確かめられた。生徒たちの既存の日本語能力を少し上回るレベルの活動を工夫することが必要である。

また、活動の継続も課題の1つである。本稿で報告した実践は、1学期中の7~8回の訪問を3年間実施したものである。生徒たちは半年経っても学生たちの再訪を楽しみにしたり、訪問時に教えた歌を歌ったりしていたと聞く。訪問を継続することには大きな意味がある。それは、日本語を教えることを超えて、全人的発達にも関わることであり、継続自体が双方にとって貴重な学びを提供するであろう。

研究上の課題としては、ブラジル人学校での日本語教育の意味を多面的に検証するためのデータを集めることが挙げられよう。今回は生徒たちによる質問紙と学生たちによるレポートを使用した。授業時の録音・録画や聞き取り調査、生徒たちからの産物などを横断的・縦断的に収集・分析することが不可欠である。今後の課題としたい。

注

- 1 本稿で使用した質問紙調査は、赤尾（2012）の質問紙を、本人の許可を得て筆者が再分析したものである。

参考文献

- (1) 赤尾美紗子（2012）「年少者日本語教育におけるプロジェクトワーク—4技能に与える効果と異文化意識に注目して—」筑波大学人文社会学群日本語・日本文化学類卒業論文（未公開）
- (2) 飯高京子（2010）「日系移住労働者子女の日本語習得と言語・コミュニケーションの支援」『日本語教育』146号, 4-17.
- (3) 石井恵理子（2006）「年少者日本語教育の構築に向けて—子どもの成長を支える言語教育として—」『日本語教育』128号, 3-12.
- (4) 茨城県国際課「県内在留外国人数」
〈<http://www.pref.ibaraki.jp/bukyoku/seikan/kokuko/jpn/data/25-01-01.pdf>〉
（2014年7月18日）
- (5) 岡崎敏雄・一二三朋子（1995）「多言語・多文化共生のパーспекティブに立つ日本語教育における言語的共生化」『教育学研究紀要』第41巻, 450-455.
- (6) 小内透（編著）（2003）『在日ブラジル人の教育と保育』明石書店
- (7) 佐藤郡衛（2010）『異文化間教育—文化間移動と子どもの教育』明石書店
- (8) 鈴木修子（2009）「多文化共生をめざして—茨城県の「ブラジル人学校の日本語教育支援事業」の試み—」『JALT日本語教育論集』第10号, 65-74.
〈<http://jalt.org/jsl/PDF/JJLE10（1）Suzuki.pdf>〉（2014年7月18日）
- (9) ダグラス昌子・知念聖美（2012）『アメリカの継承日本語教育』
〈https://www.jpj.go.jp/j/project/japanese/teach/research/usreport/pdf/usreport3_07.pdf#search=%27E3%83%80%E3%82%B0E3%83%A9E3%82%B9%E6%98%8CE5%AD%90%27〉（2015年12月12日）
- (10) 駐日ブラジル大使館「在日ブラジル人学校（ブラジル教育省認可）」
〈<http://www.brasemb.or.jp/culture/study.php>〉（2014年7月18日）
- (11) 中東靖恵（2014）「岡山県総社市に暮らすブラジル人住民の言語生活—外国人住民の日本語学習支援を考える—」『社会言語科学』第17巻, 第1号, 36-48.
- (12) 法務省（2013）『平成25年版 犯罪白書』
- (13) 松尾慎（2013）「母語教室とエンパワーメント—太田市におけるブラジル人住民と大学生の協働実践—」『日本語教育』155号, 35-50.
- (14) 山本嘉一郎・小野寺孝義（編著）（1999）『Amosによる共分散構造分析と解析事例 [第2版]』ナカニシヤ出版
- (15) 湯川笑子（2006）「年少者教育における母語保持・伸長を考える」『日本語教育』128号, 13-23.