

琉球大学学術リポジトリ

定住外国人向けの教材開発について：
ブラジル人労働者を対象に

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学留学生センター 公開日: 2008-07-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 石原, 嘉人 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/6573

定住外国人向けの教材開発について —ブラジル人労働者を対象に—

石原嘉人

0. はじめに

筆者は2001年に来沖するまで兵庫県明石市に在住し、明石市や神戸市で行なわれているボランティアによる地域の日本語教室に少しばかり関与していた。

筆者がボランティアとして登録した日本語教室は1995年の阪神淡路大震災をきっかけとして立ち上げられたものであったが、こうした「地域における日本語教室」は阪神地域に限らず全国的な広がりを見せており、杉澤経子(2003)によれば2003年現在では全国3200の基礎自治体のうち約900の自治体に国際交流協会が設置され、日本語学習支援事業等を行なっているという。

小論は、こうした日本語教室で使用される教材のあり方について私見を述べ、提言を行なうものである。

1. 地域ボランティアによる日本語教育

こうした日本語教室では、日本語教育の現場に於ける経験がほとんど(または全く)ないボランティア講師が日本語学習支援を担当することが多く、筆者が関与した二つの教室も例外ではなかった。そのため、授業の組み立てを教科書に依存する傾向が強かった。経費等の問題もあり、使用される教材は『みんなの日本語』(スリーエーネットワーク)のような、研修生や日本語学校の学生を対象としたものが多く、したがって、文型積み上げ形式のテキストを、順を追って進めることになりやすいという傾向があった。

しかし、毎回教室に来られるかどうか不確定で、また生活のなかで「学習」のプライオリティが高いとは限らない受講者が多い現場では、こういった教材は適しているとは言いがたい。もともと学習者の日本語運用能力のレベルも生活環境も多様で共通の到達目標を設定しにくいのに加えて、安定した出席率が見込めないクラスでは、文型積み上げ形式のテキストは学習者のニーズにそぐわないのである。

現場では、熱意ある若きボランティアたちの試行錯誤を通して、個人レッスンの導入や教材を用いない形でのクラス授業が行なわれるようになっていったが、担当者の

負担が大きく、いわゆる「燃え尽き症候群」的な傾向が見られた。

筆者自身、それまで経験したことのない状況の中で、どうすることが求められているのか、思案に暮れた。そして、既成の教材とは異なるアプローチでこのような現場に相応しい教材を開発するのが、プロの日本語教師がボランティアとして参加するに当たって最も求められていることであろうと考えるに至った。そんな折、「日本語教室の開かれる日曜日には仕事を休めない」という受講希望者と出会い、「教材開発のモニターとして協力してもらおう」という約束で、日本語の指導を始めることとなった。

1998年ごろの資料によると、その頃日本に住むブラジル人は約222,000人で、そのうち関西に在住しているのは30,000人前後とされていた⁽¹⁾。当時既にブラジル人労働者の数が多いことで知られていた群馬、愛知、静岡等と比べると決して突出した数字ではないが、その多くが日系人であり定住5年で永住申請できること、60%が家族滞在であり定住化の傾向が強い、という特徴を持っていた。そのため、このようなブラジル人労働者が日本語教室の主な対象とされていた（実際には、活動を進めるにつれて学習者の多様化が進んでいったのであるが）。そういった事情もあり、筆者が開発を試みたのは、ブラジル人労働者を対象とした教材であり、教材作成のモニターになってくれたのは日系ブラジル人三世（仮にPさんとしておく）であった。

Pさんが来日したのは1993年で滞在歴は合計7年に及び、自己申告によると日常の言語生活の95%を日本語が占めている状態であるにも関わらず、日本語の学習歴は皆無で、ひらがなもカタカナも未修得であった。そのため「行動範囲が限定されている」と感じており、そのことが日本語学習の動機となっていた。

筆者は、2000年9月から筆者が沖縄に移住する2001年9月までの約一年間、原則として週に一回一時間程度、Pさんの日本語のニーズを分析しながら毎回オリジナル教材を作成し、マンツーマンでレッスンを行なった。この作業を通して、ボランティア中心で運営される日本語教室のあり方について、一つのアイデアがまとまってきた。

2. 教材の基本的コンセプト

教材を開発するにあたって、まず、文字をどうするか考えなければならない。ここでは本人の希望もあり、ひらがなとカタカナを導入した。ひらがなの習得に二ヶ月、カタカナの習得に四ヶ月かかった。その間も、文字の修得と並行して、「丁寧体」と「普通体」の言い換え練習などを行なった。

ひらがなとカタカナの導入に際しては、可能な限りPさんの生活で目にする語彙を

用い、特にカタカナの復習に際してはブラジルの地名や歌手、食べ物等を題材にした。例えば、「たば□」「カ□オケ」「ア□ゾン」の□部分を書き込ませる、といったやり方である。このことは、Pさんの学習モチベーションを維持することに効果的であった。

ひらがなとカタカナを導入してからは、一回のレッスンにつき同じ文型を持つ十個程度の例文を提示し、文単位で完結する表現パターンを練習することにした。この時、最大限に留意したのは、提示する例文の吟味を怠らないことであった。

筆者は、かつて日本語教育における例文のあり方を議論したことがある⁽²⁾が、Pさんをモニターとして教材を作成する際にも、その指針を守るように心がけた。つまり、

- (ア) 文として完結しており、まとまった内容を持っていること
- (イ) 当該の語彙や文法事項を用いる必然性があること
- (ウ) 当該の語彙や文法事項以外の部分が、学習者にとって理解可能であること
- (エ) 学習者に不快な感情を与えないこと
- (オ) なるべく具体的な事柄を表わしてイメージを喚起しやすく、覚えやすいこと
- (カ) できれば、その例文によって笑いや発見など、好ましい結果がもたらされること

である。これに加えて、

- (キ) 学習者の「表現への意欲」を満たすもの

であることが必要なことを、この時の教材開発を通して認識した。(ア)から(カ)に関しては、付言する必要はないであろう。しかし、(キ)に関しては、定住外国人向け日本語教室では、特に留意する必要がある。

なぜなら、そのような場においては、「日本語を教える」ことよりも、「ボランティアと学習者がお互いに学びあい、理解しあう」ことがより重視されるからである。

こういったことを念頭に、Pさんをモニターとして試行錯誤しつつボランティア講師主体の日本語教室で役に立ちそうな例文集を作ってみた。以下に、具体的な例を挙げつつ解説する。

- (1) カイピリーニャは ピンガとレモンの カクテルです。

これは、カタカナ導入後、カタカナを読む練習として与えた例文の一つである。日本ではあまり知られていないブラジルの酒「カイピリーニャ」や「ピンガ」を用いた

のは、こうすることによって日本語教室の現場で「教える側」と「教えられる側」との関係が固着化することを避け、「お互いに学びあい、理解しあう」関係になるための契機となることを狙ったものである。学習者はこの例文をきっかけに、例えばピンガの原料についてボランティアに「教える」立場に立つことが可能になる。また、教室外で知り合った日本人に対して、覚えたままのフレーズが使えることは、学習意欲の向上につながる事が予想される。一方、ボランティア講師はこういった例文を通して、そこが学び合う場であることを知ることができるであろう。

同じような効果を狙った例文として、

- (2) コパカバーナは、ビーチのなまえです。イパネマも、ビーチのなまえです。
- (3) イグアスのたきは、ブラジルとアルゼンチンとパラグアイのあいだにあります。
- (4) 「サバス」には、フェイジョアードやシュハスコがあります⁽³⁾。

のようなものを考えることができる。

また、初級のテキストでは、通常、抽象概念よりも具体的な物の名称がよく用いられるものであるが、成人学習者であれば、そういった内容の会話ばかり続くことに苦痛を感じるかもしれない。しかし、例えば、

- (5) ブラジルでは、みどりはきぼうのいろです。

のように表現内容が学習者にとって既知情報であるケースなら、文意を了解することも可能であるし、表現意欲を高める効果もあると思われる。ボランティア講師はこの例文をきっかけに色の名称を導入することも可能であるし、ブラジル国旗の色やデザインの意味について解説させてみるのもよいだろう。

筆者が日本語教室で出会った学習者たちは、例えば月に二回しかないという貴重な休日を利用して日本語教室を訪れていた。「漠然と日本語を習いたいと思っているのだが、さしあたって確たる到達目標があるわけではない」という状況では、欠席がちになるのも無理からぬことと思われた。このようなケースでは、市販の教科書の「わたしはワットさんに本を借りました」のような例文を暗記することに対して熱意を保つのは困難であろう。

そこで、このような日本語教室では、表現への意欲を掻き立てるための工夫が必要となってくる。個人的にコミットできるような例文を与えることで表現意欲を刺激し、それをきっかけにした会話で表現意欲への達成感を与えることができれば、貴重な休日をつぶして日本語教室へ足を運ぶことの動機づけになりうるのである。

そのためには、中立的で無難な例文をたくさん与えるよりも、

(6) いそがしいですか? ---ええ、「びんぼうひまなし」です。

のような、笑いを誘発するものを一つでも覚えて帰ってもらった方が効果的であろう。

挨拶代わりに「忙しいですか?」と聞いてくる日本人が多く、そのような挨拶に慣れていない外国人にとっては「はい」と答えても「いいえ」と答えても、しっかりこないもどかしさが残るようである。日本人が挨拶として「もう、ご飯を食べた?」と問いかけられたら戸惑うのと同様の現象と言える⁽⁴⁾。したがって、日本では(接客業では特に)「忙しいですか?」という質問が、情報を得るためではなく挨拶代わりに使われていること、したがって正確な回答を伝えなくても、挨拶として切り返せばよいケースがあることを伝え、その上で上記のような受け答えを紹介すれば、コミュニケーションへの欲求を満たす効果が上がるであろう。

もちろん、この受け答えのリテラルな意味やニュアンスを、例えば「貧乏ですから、暇がありません」のような表現を介して、しっかり伝えておく必要があることは言うまでもない。

3. まとめ

こういった経験を通して、ボランティア講師を中心に運営されている定住外国人対象の日本語教室に於ける教材のあり方について気づいたことを以下にまとめたい。

まず、全体的な傾向として言えることは、

- (ア) 学習目的が明確で、一回限りで完結する教材が好ましい
- (イ) 文法の説明を極力省いて、学習負担を軽くするべきである
- (ウ) その学習者のレベルに適した教材を随時選べるようにする

ということである。したがって、教材は冊子でなく、一枚で完結する書式のコピーを与えるようにするのがよい。時間に余裕があり自宅で予習や復習ができるケースは別として、教室以外での学習が困難な大多数の受講者にとっては、教科書がないほうが参加しやすくなるし、教室に関心があっても継続できるかどうか不安な人にとっては教室への敷居が低くなるからである。

一日に学習する文型を一つに絞って一枚の紙にまとめれば、達成の目安にもなるし、引き継ぎも簡単になる。その内容は、例文中心の構成が望ましい。つまり、同じ構造の例文を十個程度並べて、その文の基本的な意味と代入された部分の意味を確認する作業を軸にして進めるのである。

文や語の内容については、ボランティア講師が受講者に教えるのではなく、双方が

知恵を出し合って理解に辿り着くようにする。最初は日本語だけで話し合っ、その後で母語訳つきのシートを用いて、その理解が正しかったかどうかを確認する。

筆者が作ったサンプル教材は、モニターが意味を理解した上でポルトガル語訳をつけてくれたが、このプロセス自体が非常に学習効果の高いものであった。このことから、従来のボランティアによる日本語教室とは異なった運営の可能性が見えてきた。

それは、このような教材を使用することによって、次のような効果が期待できるということである。

- (ア) 語彙や例文の意味・場面・背景等を巡ってコミュニケーションを活性化することができる。
- (イ) 学習者が情報提供し、教える側（日本人）が学ぶことができるようになる。
- (ウ) 最後に学習者の母語をつけたものを見せることで、その日に学習した内容を確認することができ、毎回確実な達成感が得られる。

もちろん、多様な背景を持つ学習者の全員を対象に、このような教材を準備することは簡単なことではない。しかし、「教えるー教わる」という一方的な関係に囚われなければ、この問題は、むしろ「定住外国人と日本人ボランティアがともに参画する日本語教室」を実現するきっかけに変えることができるのではないだろうか。また、一つの地域の日本語教室だけでは困難であっても、地域を越えたネットワークを構築し、それぞれが開発したものを融通しあうようにすれば、決して不可能なことではないように思える。すなわち、

- (ア) 一定の日本語運用能力を持ち、日本語教室の活動に高い受講者に協力してもらい、日本人ボランティアといっしょに一枚ずつ教材作成をする。つまり、先輩が後輩のために財産を残すようにする。
- (イ) そのことによって在住外国人を日本語教室を運営する側に取り込むことができる。
- (ウ) この方式を採用した日本語教室では、作成された教材をインターネットなどを通じて公開し、お互いに融通する。新しく立ち上げられた教室や同じ言語を使用する先輩がいないケースでは、他の教室で作成されたものをダウンロードして用いる。
- (エ) 地域特有の固有名詞（民族料理店の名前など）があれば、随時置き換えて使う。

というプロセスが浮かび上がってくるのである。

最後に、ボランティアによる日本語教室の目的と意義に関する私見を述べる。

ボランティア講師の役割の中心は、教えることではなく、伴走者として「日本語に接する意欲」を支えることである。受講者と定期的に会うことが、日本語への積極的な関与のためのモチベーションとなり、教室外での言語生活を後押しすることが、何よりも求められている。月に一度だけでも、自分から日本語に接する場を作り、その都度達成感を得られれば、「知らない言葉」に対して積極的な姿勢が維持できるであろう。一方的に教わるのではなく、自分や自分の周辺について語ることができれば、教室へ向かう足取りも軽くなるはずである。

モニターとして協力してくれたPさんが、関西を離れることになった筆者に送ってくれた感謝の言葉は、日本語が上達したことよりも、「毎日の生活の中でそういう場を得たことにより生活空間が広がっていき、積極的に生きていけるようになった」ということに対するものであった。

ボランティアによる地域の日本語教室が目指すべきは、受講者の日本語能力の向上それ自体よりも、受講者が地域社会を「自分の居場所」として感じられるようにするための拠点となることだろう。小論で提示した案が、日本語教室で活躍されている方々にとって多少なりとも参考になれば幸いである。

註

- (1) 連続セミナー『ブラジルを知ろう』（大阪市立阿倍野青年センター主催）の5回目の講座（2001年3月7日）における川端テレザ氏の発表で用いられた数値である。
- (2) 石原1994に(キ)を追加した。
- (3) 「サバス」は神戸に実在するブラジル料理店名で、「フェイジョアータ」と「シュハスコ」は、ともにブラジルを代表する料理である。
- (4) 中国語圏ではこのような挨拶が日常的に行われる。筆者はこれを聞いて、遠まわしに食事に誘われたものと勘違いしたことがある。

参考文献

- 石原嘉人（1994）「よい例文とは」『視聴覚教材と言語教育7号』大阪外国語大学AV
技法研究会, 28-37
- 日本語ボランティア講座編集委員会編（1996）『いま！日本語ボランティア』凡人社
- 桑山紀彦（1999）『多文化の処方箋』アルク

石田美保ほか (2002) 『日本語でボランティア』 スリーエーネットワーク

杉澤経子 (2003) 「在住外国人向けの事業にみる地域ネットワーク」 『異文化間教
18号』 異文化間教育学会, 14-20

(琉球大学留学生センター)