

★ 南米日本語教育シンポジウム2017 ★

南米における日本語教育の現在と未来

日系社会のポテンシャル

発表論集

SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA DA AMÉRICA DO SUL 2017

“A situação atual e o futuro do ensino de japonês na
América do Sul – o potencial da sociedade nikkei”

ANAIS (1ª EDIÇÃO)

国際交流基金サンパウロ日本文化センター
2017年8月25－27日

Assessoria Cultural do Consulado Geral do Japão em São Paulo - Fundação Japão
25 a 27 de agosto de 2017

福島青史
吉川・一甲真由美エジナ
(編集)

Seiji Fukushima
Mayumi Edna Iko Yoshikawa
(Organização)

南米日本語教育シンポジウム2017

『南米における日本語教育の現在と未来－日系社会のポテンシャル－』
発表論集

SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA DA AMÉRICA DO SUL 2017

“A situação atual e o futuro do ensino de japonês na
América do Sul – o potencial da sociedade nikkei”

ANAIS (1ª EDIÇÃO)

国際交流基金サンパウロ日本文化センター
2017年8月25－27日

Assessoria Cultural do Consulado Geral do Japão em São Paulo
Fundação Japão
25 a 27 de agosto de 2017

はじめに

南米日本語教育シンポジウム2017「南米における日本語教育の現在と未来―日系社会のポテンシャル」の発表論集をお届けいたします。

このシンポジウムの狙いは本論集冒頭の「趣旨説明」に詳しく述べてありますが、あえて一言で言えば、シンポジウムのタイトルにある「日系社会のポテンシャル」を南米で日本語教育に携わっている私達皆でしっかりと確認しよう、というところにありました。

当国際交流基金サンパウロ日本文化センター日本語上級専門家の福島青史は「趣旨説明」の中で、南米で日本語教育を実践するうえで日系社会の存在が大きなリソース（資源）であることを強調しています。これまで世界各地で日本語教育に携わった者としての偽らざる実感に違いありません。

南米各国における日本語教育の今日の隆盛は日系社会の方々が長年にわたり、学習者として日本語を学び、教師として日本語を教え、さらに日本語学校や支援団体として日本語教育を推進されてきたことにあります。その過程で国際協力機構や当国際交流基金のような日本政府の団体が、またサンパウロ大学のような日本語専攻課程を持つ大学が、それぞれの立場から支援と共働を行ってきました。この論集にはそれぞれの機関の日本語教育への取り組みの現状も報告されています。

さて日本と南米各国の政治、経済、文化などあらゆる分野での交流が深まるにつれ、南米の日本語教育をとりまく環境は各国の日系社会の枠を大きく超え拡大してきました。当センターの調査によれば南米最大の日系人口を誇るブラジルにおいてさえ日本語教育機関に占める日系日本語学校の割合は2015年調査時点で43.2%まで比率を落としています。加えて日系社会自身の中でも世代の進展による日本語話者の減少、日本語学校の生徒数の減少、さらに「帰国生」のバイリンガル教育など日本語教育の新たな問題が生じています。シンポジウムではこうした問題に対するさまざまな取り組みをポスター発表の形で共有することができました。

今回のシンポジウムではこうした南米の日系社会の新しい問題を現在そして未来の日本語教育の課題として積極的にとらえ、日系社会と大学などの研究教育機関そして日本政府機関がそれぞれのリソースを持ち寄り、手を携えて取り組んでいくことが確認されました。私はその努力が日系社会のポテンシャルをさらに向上させることにつながっていくと信じています。

最後になりましたが、今回のシンポジウムを実現するためにともに汗を流していただいた皆様に感謝を申し上げます。

2018年3月

独立行政法人国際交流基金サンパウロ日本文化センター

所長 洲崎 勝

南米日本語教育シンポジウム2017

『南米における日本語教育の現在と未来ー日系社会のポテンシャルー』発表論集

目次

- ・『南米における日本語教育の現在と未来ー日系社会のポテンシャルー』趣旨説明 11
福島青史(国際交流基金サンパウロ日本文化センター)
- ・基調講演1: 大学が日本語教育のために何ができるか 20
モラレス松原礼子(サンパウロ大学)
- ・基調講演2: 「日本語人」という生き方ーことばによって人は何をめざすのか 25
細川英雄(早稲田大学、言語文化教育研究所ハッポアカデメイア)

南米日本語教育の現状と支援

- ・ブラジルの日本語教育の現状 37
吉川・一甲真由美エジナ (国際交流基金サンパウロ日本文化センター)
- ・国際交流基金サンパウロ日本文化センターの日本語事業 61
吉川・一甲真由美エジナ (国際交流基金サンパウロ日本文化センター)
- ・ブラジルの日本語教育の現状と南米におけるブラジル日本語センターの取り組み 74
鶴田広子 (ブラジル日本語センター)
- ・JICAブラジルの取り組み ～日系社会支援～ 80
本谷ちひろ (国際協力機構JICA)

南米の日本語教育実践報告

- ・【パラグアイ】 95
秋山碧(アマンバイ日本語学校)
- ・【ボリビア】 104
井上久美(オキナワ第一日ボ学校)
- ・【アルゼンチン】 107
山本カリーナ(在亜日本語教育連合会日本語教育センター)
- ・【ペルー】 112
多嘉山アントニオ(ペルー日系人協会)
- ・【ブラジル】 118
・コロニア言語資源、地域的環境を活用した日本語教育について 118
松本絵美 (JICA青年ボランティア、コロニアピニャール日本語モデル校)
- ・日系の文化的資源と日本語教育 128
原田真子 (JICA青年ボランティア、サントアマーロ日本語学校)

研究・調査発表

- ・複言語・複文化社会ブラジルにおける日系の子ども日本語能力の多様性 133
伊澤明香(大阪大学大学院)・宮崎幸江(上智大学短期大学部)・松田真希子(金沢大学)
- ・『多文化社会ブラジルにおける日系コミュニティの実態調査』
中間報告ー日系団体の活動状況フィールド調査からその意義と役割を探るー 148
細川多美子(サンパウロ人文科学研究所)

ポスター発表

- ・ NHK『やさしい日本語』を中等教育での課外授業に用いる利点とその工夫 161
木林理恵(リオデジャネイロ州立大学、東京外国語大学Global Japan Office)
Elisa Figueira de Souza Corrêa (Universidade Estadual do Rio de Janeiro)
- ・ Oficinas de língua japonesa em duas escolas públicas do Rio de Janeiro 168
Elisa Figueira de Souza Corrêa, Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Rie Kibayashi (GJO-TUFS)
- ・ Projetos da área de japonês da UFPR voltados para a licenciatura 173
Satomi Oishi Azuma, Universidade Federal do Paraná
Flávio Ricardo Medina de Oliveira, Universidade Federal do Paraná
- ・ Japonês sem fronteiras (jsf) na universidade federal do paraná 179
Mariana Fante Manfrin / Patrícia Novelini dos Santos, Universidade Federal do Paraná
- ・ O ensino de  ngua japonesa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul 185
Tomoko Kimura Gaudioso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- ・ 学生チューターの文化に対する「気づき」の実践報告
—「国境なき言語」日本語講座を担当する学生チューターの場合— 192
野村ゆみ子(国際交流基金サンパウロ日本文化センター)
- ・ Can-do para alunos da educação infantil e ensino fundamental I:
a oficina de oniguiiri 203
Tanyno Mercante Martinez (Fundac  o Instituto Educacional Dona Michie Akama)
- ・ O ensino de  ngua japonesa para o ensino fundamental I:
discussões sobre teorias e práticas 208
Edna Tanaka (Fundac  o Instituto Educacional Dona Michie Akama)
- ・ 『まるごと 日本のことばと文化』をつかった授業での工夫
-学習者が自分で気づいて学ぶ授業のために 213
中島永倫子/ 遠藤クリスチ ナ麻樹(国際交流基金サンパウロ日本文化センター)
- ・ 活動具「フリップ」、その制作方法と活用の紹介―「楽しさ」と
「働きかけの双方向化・多方向化」を目指して― 224
駒澤千鶴(国際関係学院)
- ・ Fatores que influenciam a motivação de universitários no processo de
ensino-aprendizagem de kanji 234
Camila Midori Kanashiro, Universidade de São Paulo
- ・ O pioneirismo da comunidade nipo-brasileira de registro-sp na implementação
do ensino de  ngua japonesa na rede estadual paulista de ensino básico:
um breve panorama (1987 - 1989) 241
Otávio de Oliveira Silva, Universidade de São Paulo
- ・ コロニアピニ ル文化体育協会―移住地の学校― 250
西田みどり(コロニアピニ ル日本語モデル校)
- ・ ブラジル初等教育の「子どもCan-do」―「人を育てる」日本語教育をめざして―
中島 永倫子、末永 サンドラ輝美 (国際交流基金サンパウロ日本文化センター)
www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/research/report/14/pdf/02.pdf

パネルディスカッション

- ・ 南米日本語教育のビジョンと今後の課題―パネルディスカッション報告― 259
福島青史(国際交流基金サンパウロ日本文化センター)

11

『南米における日本語教育の現在と未来ー日系社会のポテンシャルー』 趣旨説明
福島青史(国際交流基金サンパウロ日本文化センター)

20

基調講演1: 大学が日本語教育のために何ができるか
モラレス松原礼子(サンパウロ大学)

25

基調講演2: 「日本語人」という生き方ーことばによって人は何をめざすのか
細川英雄(早稲田大学、言語文化教育研究所八ヶ岳アカデメイア)

南米日本語教育シンポジウム 2017

南米における日本語教育の現在と未来 ー日系社会のポテンシャルー

趣旨説明

福島青史

国際交流基金サンパウロ日本文化センター

〔キーワード〕 言語資源 文化資源 日本語人材 社会を作る ビジョン

〔要 旨〕

南米諸国の日本語教育は、日系移民子弟への日本語教育から始まり、日系社会を基盤とした日本語教育は世界でも稀にみる言語・文化環境にある。シンポジウムでは、これら南米に存在する日本文化や日本語を「資源」と見なし、日本語教育の将来像（ビジョン）を議論した。

1. はじめに

本稿はシンポジウムを企画した報告者による開催趣旨説明を記す。まず、シンポジウムの開催動機を南米日本語教育の特殊性から述べ、その課題を提示する。その後、本シンポジウムの日本語教育の捉え方、つまり、言語そのものよりも、言語を使う人、そしてその人が作る社会を視野に持つ日本語教育を考える概念を導入する。最後に同目的を達成するためのシンポジウムの構成について述べる。この構成はそのまま本論集の構成ともなる。

2. シンポジウムの開催動機と課題：南米の特殊性

2.1 南米日本語教育環境の特殊性

ブラジルをはじめ多くの南米諸国の日本語教育は、日系移民子弟への日本語教育から始っており、日系社会を基盤とした日本語教育は世界でも稀にみる言語・文化環境にある。日系社会には、世代を経るにつれ日本語環境にポルトガル語/スペイン語が加わり、さらにグローバル化が進む中、英語等の外国語が言語レパートリーに加わるなど、非常に多様な複数言語使用者が存在する社会である。現在でも高い日本語運用能力を持つものも多く、日本語使用者の数、質はともに高い。また、日系人の多いサンパウロ市であれば、日本食レストラン、食材が身近にあり、街の中に日本語も目にすることも珍しくない。サンパウロ以外でも、日本祭り、盆踊り

などのイベントが多く、日本文化はブラジル文化の一部となっている。さらに近年では、日本への出稼ぎから帰ってきた、若い世代の「日本語ネイティブ」（帰国生）が、日系社会の言語的・文化的状況に大きなインパクトを与えている。

日本語教育の現場を見ても、その特徴は顕著である。その歴史から、児童を中心とした日本語教育は続いており、一部のコロニア地区では日本語運用能力も高く、特に話す・聞くといった技能においてはバイリンガルも少なくない。日本語教師には日本語-ポルトガル語/スペイン語の両言語環境で育ったバイリンガル、バイカルチュラルが多く、日本語のみで授業を行うことも可能である。さらに、現在では、日系人以外の学習者が増え、日本語社会には様々な人間が参加している。海外において、これほどの数、質、多様性を伴う日本語使用社会は稀有であり、南米の日本語教育を考える際、これら南米の言語・文化資源を考慮し、現代社会に生きる複数言語使用者の将来やそのありかたを含めて戦略的に考える必要がある。

2.2 シンポジウム開催の動機

本シンポジウム開催の動機は、ブラジルや南米において、この言語的・文化的資源が十分に評価されていないという報告者の認識にある。2015年に報告者がブラジルに赴任して、上記の豊かな言語・文化資源に驚きながら、日本語教育関係者、日系団体関係者と話をすると、多くの人から「日本語能力が落ちた」というコメントを聞いた。一世代前までは、日系人が日本語を使えるのは「当たり前」であり、中等教育終了時に日本語能力試験のN2やN3を取得する生徒が多い学校でも、以前と比較するとその数も質も落ちていると評価される。また、家庭言語、地域言語がポルトガル語になっているのにもかかわらず、ブラジルの日系人子弟は、その日本語能力が、過去の基準に則して評価され、母語（ポルトガル語）能力が見過ごされている。つまり、日本語能力の評価基準が、家庭や地域で日本語が使用された環境で育ったバイリンガルとなっている点で、現状に必ずしも適さないのではないかと考えた。つまり、現在の日系子弟の日本語能力は、ポルトガル語やその他外国語と合わせた複言語能力として認知され、そのレベルも過去の日系人ではなく、海外で「外国語としての日本語」を学ぶ学習者の基準で評価されるべきだと考えた。

この認識から、シンポジウムのタイトルを「南米における日本語教育の現在と未来—日系社会のポテンシャル—」とし、「過去」からではなく、「未来」から「現在」の日本語教育の戦略を考えるシンポジウムを企画した。その際、南米の日本語教育が持つ「過去」、つまりその遺産である日系社会の言語・文化資源を、未来に向けて開発するポテンシャルとして十分に評価し、断絶ではなく、その連続性において南米日本語教育のビジョンを議論したいと考えた。

2.3 言語・文化資源とその文脈

なお、南米における言語文化状況を「資源」と表現したのは理由がある。「財産」「遺産」と表現すると、その語に肯定的な評価が含まれることから、無自覚、無批判に「継承すべき」と判断される恐れがある。しかし、「資源」は、存在するだけでは無価値であり、使用する者が、価値を見出し、時代や使用者の目的に合わせて開発するという論点を取り込むことができる。

2017年現在で、言語・文化資源の価値を考えるための社会的文脈には以下のようなものが考えられる。まず、「①日系社会の多様化」。世代の交代、ハイブリッド化、帰国者の存在など、現在日系社会の現状は多言語・多文化し、一つのモデルで定義できない。次に「②グローバル化の進展」により、日本・南米の人の往来だけでなく、第三国との接点も増え、社会に参加するための能力としての言語が必要となるケースもある。また、南米では、日本語・日本文化に対する非日系の関心が高まり「③日本語・日本文化の担い手の多様化」が進んでいる。このような状況の変化を踏まえつつ、言語使用者は、日本語を自分の言語の一つに取り入れるための価値づけを行う。つまり、日本語を何のために学習し、その目的のためには、どの技能が、どの程度必要になるのかを検討する。この目的の多様化のため、日本語教育もその多様化を迫られるだろう。例えば、実利、趣味、アイデンティティなど、学習目的も多様だし、学習者の年代も、幼児、児童、青年、壮年、高齢者まで存在するのが南米の特徴であり、その個別化も課題だろう。それぞれがこのシンポジウムの課題となる。

2.4 シンポジウムの課題

上記の目的意識から、シンポジウムでは以下の四つの課題を挙げた。

1. 現在、日系社会はどのような社会言語状況であるのか（日系人の数、言語状況、日本からの帰国生の存在など）。言語的・文化的資源はどのようなものか。
2. 南米の言語的・文化的資源を基盤とした南米の日本語人材（日系、非日系を問わず）はどのような社会をめざすのか。南米、日本、世界の地域社会にどのような貢献ができるのか。
3. 日系社会は日本語をどのように位置づけ、どのような日本語教育を目指すか。
4. 日本語教育の中長期的な目標は何か。それを実現するために、どの団体がどのような形態で臨むべきか

この課題に向けて、シンポジウムの各プログラムが組まれた。

3. シンポジウムでの日本語教育の考え方：人と社会を作る日本語教育

シンポジウムでは、上記、課題を考えるにあたり、日本語を使用する学習者の視点から、社会との関係を考慮したモデルを提示した。本節ではその諸概念を紹介する。

3.1 日本語教育の目的とは？

海外における日本語教育の目的はコミュニケーションに限定されない。しかし、多くの学習者、両親、教師は日本語教育の目的を「日本語が使えるようになること」と考え、現実とのギャップに悩むことになる。特に児童に対する日本語教育が盛んな南米では、例えば「5年日本語を勉強しても日本語が使えない子ども」に対し、親、教師が悩む。しかし、かつて同じ学校で5年日本語を学んで日本語が使えるようになった子どもと今の子どもでは、状況が変わっていることが多い。言語習得には目標言語との接触時間が大きな要因となっており、教室だけでなく、家庭、地域社会で日本語が使用されていた時代と現在では到達度が大きく変わる。もしも、現在でも過去と同じような成果を期待するのであれば、学校での学習時間を増やすか、家庭での自習時間を以前のように、つまり、常に日本語に接する程度まで上げる必要がある。家庭で日本語に接することのない子どもが週1、2回、2時間程度の授業で日本語が使えるようになるのは非常に困難であり、実際使える子どもがいる場合、課外活動やネット等で多くの時間日本語に触れていると推測される。つまり、日本語学校での成果は、学習者が生活する社会の言語環境に大きく影響を受けており、ポルトガル語/スペイン語化した家庭での子弟は、家族（あるいは地域）が相当の努力をしない限り、ネイティブレベルに達した過去のような日本語運用力を期待できないだろう。

しかし、ブラジルのように年少者が多い環境で、日本語教育の目的は「日本語が使えるようになること」だけだろうか？ 実際、ブラジルや南米の多くの日本語学校は日本語以外の多くのことを教えており、社会からも評価されている。南米の日本語教育が持つ多様性を評価するために、広い文脈に日本語教育を位置づけて考える必要がある。

日本語教育現場にいと教師は学習者の日本語能力に焦点をあてがちである。しかし、学習者にとって日本語学校は生活のほんの一部であり、社会の関係の中で、家庭、学校、職場、街・地域で、家族、友達、先生、同僚、地域の人と、一緒に、働き、勉強し、生活している（図1）。この関係の大半はポルトガル語・スペイン語が使用されているだろう。しかし、日本語がその人の言語のレパートリーに加わるということは、その人に関わる人を変えることを意味する。接する世界が変わる。そして、人間関係の変化はその人自身も変えるだろう。このように、ことばが人と人をつなげているのなら、言語教育は人と社会をつくる行為といえるだろう。



図1 学習者を取り巻く環境

人と社会は言語を媒体としながら、お互いに影響をしあっており、人が変われば社会も変わる、その逆もありうる。「社会を変える」というと話が大きくなるが、社会とは、家庭、学校、職場、街・地域と考えればよい。例えば国際結婚家庭で家族のことばに日本語を入れるのか入れないのか、勉強をするのにポルトガル語の学校に行くか、留学して英語で勉強するか、職場の言語を何語にするのかなど、ことばの選択はその人を変えるだろうし、周りの人も変えることができるだろう。よって、言語学習/教育は、その人のありかたを計画する言語的選択であり、戦略的に考えることができる。では、ブラジル、南米で生きる人間にとって、日本語はどのように位置づけられるだろう。

3.2 南米で日本語を学ぶ/教えるということ

日本語教育を考えたとき、南米の学習者は他国・地域にない資源を持つ。まず、前述のように日系社会のある南米には、日本/日本語に関する言語・文化資源が豊富である。さらに、対日関係、対日イメージなど両国関係、ポルトガル語・スペイン語、ラテンアメリカ文化という地域文化、また、学習者が育った地域の文化産業など南米に特有な資源も学習者が利用可能な資源である（図2）。これら、すべての資源を生かし、学習者個人の人的資質を元に人材育成を考える。そこにはどんな人が生まれ、その結果どんな社会になるだろうか。このような将来的なビジョンからことばの教育を導くことで、新しい日本語教育の概念が生まれるのではないだろうか。例えば、次のような人間のモデルを考えてみる。



図2 南米という環境

①言語・文化通訳：双方の言語・文化が「わかる」だけでなく、一方を他方の文化に相応する形で「翻訳」できる人材。これにより異なる言語・文化の人間が共に生きる環境を創造する。社会の媒体であり創造者である。

②複言語・複文化キッズ

言語・文化通訳の卵。複数の言語・文化で育ち、言語、文化の Awareness を高め、多元的、多様なグローバル社会で生きていく能力を持つ。複数の言語・文化に触れることにより、それぞれの文化を継承するだけでなく、それらを合わせて新しいものを作り出す。

③グローバル人材

【趣旨説明】

言語・文化能力の他に、専門知識・技能を身につけることにより、社会の革新に寄与する。専門性を武器として言語・文化能力というパスポートを持ち、世界を舞台に活躍する。

④学び続ける人

幼児期から老齢になっても好奇心を忘れず、常に新しいものを学び続ける人。多様な知識や経験は社会の変化や他者に対する柔軟性を促進し、他者に対して社会をより寛容にする。

南米が移民の国であり、さらに現在も人の行き来が盛んな地域であるならば、これらの多様性を取り込み、新しいものを創造する人材は社会の革新性を高めるだろう。また、社会に新規参入する外国人、他者を媒体する人材は、社会の結束性を高め、寛容性を高めるだろう。言語教育の関心を学習者の使う言葉から、言語を使う人そのものの、そういった人が参加する社会にまで広げると、言語と文化は単なる知識のみならず、人と人をつなぎ、社会を作る技術であることがわかるだろう。

3.3 日本語教育が育成する能力

しかし、人はことばだけでは人と関係を作れない。ことばの他にたくさんの能力が必要となる。それにはどんなものがあるだろうか（図3）。



まず、人が人と関係を持つ、とりわけ異文化の人間と付き合っていくためには、「知識」が必要となる。それは、異文化の知識だけでなく、自文化の知識、また、異文化の人間が持っている

る自分に関する知識である。日本語教育は、南米で生活する人に知ってほしい日本や日本文化に関する知識を伝える機能もある。日本人の価値観、行動、移民の歴史、経済成長など、それを南米の社会に伝えることにより、対日理解が深まるだけでなく、南米の社会そのものへ貢献する教育になる。この知識の導入はポルトガル語/スペイン語でも可能である。

また、人の育成を考える際、「心」の教育も重要課題である。とりわけ他者との関係形成を考えた際、異なる人、ものに対する好奇心や開かれた態度や、相手の気持ちを察するような共感能力、異なるものを受け入れる寛容性も重要な能力だろう。これらの態度や感情を律する価値観の柔軟さも大切な要因であるし、自分を信じられる力も生きていくうえでの動力となる。ここで重要なのは、これら心の持ちようを「能力」とみなす点である。つまり、このような態度や感情は、生まれつきの素質ではなく、教育により育成が可能であり、かつ、教育が伸ばすべき能力である点である。例えば「怠けもの」「根性なし」は、素養がないのではなく、その能力が発展途上にあると見做す。到達目標の細分化や評価の見直しをしながら、時間をかけて育成する教育項目なのである。

頭（知識）と心がそろっても、それを使って実際「行動」できなければ意味がない。他者と共に学び、働き、協力することによって、人は実際に自分を作り、社会を作る。最終的に知識や心が行動に現れるまで、教育は見ていく必要がある。

「ことば」の能力は、これら多くの能力と合わせて、初めて人と人をつなぐ機能を持つ。実社会の関係は言語コースで行われるロールプレイではない。そのタスクの成果が利害となって現れ、時に人を幸せにし、特に傷つける。日本語を使用し社会に参加することを想定したとき、日本語教育はことば他に伝えるべきたくさんのことが思い当たるだろう。それら一つ一つが日本語教育の課題となる。

3.4 様々な日本語教育の考え方

このように考えると日本語教育には、様々なモデルが考えられる。ただ、一般的に言語教育は以下のような信念があると考えられる。

- ①学習の結果、日本語が使えるようになる
- ②学習の結果、レベルが上がる
- ③継続して学習が必要
- ④四技能がバランスよくできる



図 4 言語教育の一般的モデル（信念）

言語能力は段階的に四つの技能を伸ばしていき、

【趣旨説明】

初級から上級へと至る。このためには、継続して学習が必要であるというのが、そのモデルであるのではないだろうか（図 4）。もちろん、言語運用力の育成を目標としたコースにおいては、このモデルが標準となるだろう。しかし、目的が多様化した海外の場合、これは唯一のモデルにはならない。以下、上記四つの観点から、多様な選択肢を示しながら、多様な日本語コースを考えてみよう。

①学習の結果、日本語が使えるようになる→目標は日本語能力だけでない

その他の目標例：日本の知識がつく、がんばりぬく力がつく、自律性が高まる、日本の習慣がわかる、算数ができるようになる、太鼓がたたけるようになる、楽しく時間が過ごせる、コミュニティが活性化する、友達ができる

②学習の結果、レベルが上がる→②必要なレベルはその人次第

その他のレベル観：必要なレベルまで学習する、必要レベルまでいけばやめてもいい、必要が出たらまた始める、進級しなくてもいい、ずっと初級でもいい、初級より上級がえらいわけではない

③継続して学習が必要→学習は必要な時間だけ

その他の学習観：必要な時間だけ継続する、学習は「やめる」のではなく「中断」、必要になったら続けられる体制を作る、一日で終わるコースもあっていい、一生涯続くコースもあっていい、「積み上げ」なくてもいい

④四技能がバランスよくできる→使わない技能は不要

その他の技能観：必要な技能も目的次第、四技能のバランスが悪いほうが自然、技能を特化したコースも必要、文字は絶対に必要ではない、文字だけコース可能（書道コースなど）

学習目的、レベル、学習時間、技能は日本語コースを組み立てる骨組みになるものであり、これらにバリエーションを加えることで、多様な日本語コースが生まれる。

3.5 日本語学校の強み

学習者の多様性に対応することは日本語学校にとって負担の大きいことであろう。しかし、日本語の知識の習得であれば、インターネット等を通して無料で手に入る時代である。ニーズに対応できる柔軟さは日本語学校の強みといえるだろう。また、上記多様な能力を視野に入れ

【趣旨説明】

た日本語教育もインターネット上のコースでは提供しにくい。態度、価値観、ものの見方、考え方などは、学習者一人では身につけにくい技能であり、体験、経験、教師やクラスメイトとの対話、ふりかえりが必要である。また、年少者については教師による個別化した指導がなければ学習能力は身につかないだろうし、書道や太鼓演奏など身体的な技能は実際のトレーニングが伴わなければ習得できないのは自明だろう。

このように考えたとき、南米の日本語学校で行われている各種文化事業、運動会、合宿、キャンプなどは、言語能力以外を伸ばす重要な機会となっている。そして、このような機会が豊富にあることは、南米日本語教育が持つ貴重で重要な資源の一つである。

4. シンポジウムの構成

以上が本シンポジウムの開催趣旨と主要概念である。つまり、シンポジウムでは、日本、日本語に関わる未来の人物像、社会像（日本、ブラジル、国際）を複数思い描き（ビジョン）、南米で利用可能な言語・文化資源を探りながら、その育成方法を考えることを目的とする。これにより、日本語教育の様々な方法を検討し、その実施が可能な体制を整えたい。そのためにはシンポジウムでより多くの関係者が集まり知り合うことが重要だろう（ネットワーキング）。

この目的を果たすため、本シンポジウムの構成は「①利用可能な言語・文化資源の記述」、「②日本語人材、社会のビジョン・概念の生成」、「③日本語教育の多角化の議論」に寄与するよう構成されている。①は南米科研研究発表、人文研調査、南米日本語教育の現状と支援、ポスターセッション、②は基調講演、南米各地の日本語教育実践報告、JICA の日系団体への日本語教育支援、ポスターセッション、③は①、②を踏まえ、各項目の質疑応答やテータタイム等で議論できる。最後にパネルディスカッションにより、シンポジウムの総括と今後の課題が示される。本誌もシンポジウムと同じ構成で編集されており、同趣旨を確認してほしい。

大学が日本語教育のために何ができるか

モラレス松原礼子

サンパウロ大学

大学が日本語教育に何ができるかという問題を、ブラジル国内でも、サンパウロという文脈で考えると、否応なしに現在、日本語講座がおかれている状況を少し説明せざるを得ない。サンパウロ大学の基本的な活動は、「教育・研究・エクステンション」の三本柱であるが、大学院を有する講座の教員たちは、どうしても大学院に比重をかけてしまう傾向があるといっても過言ではない。「教育」と言えば、この三本柱のいずれにも教員たちは関係し、学部生レベルでは、就職ができるための人材育成から、研究者育成を対象とする大学院と一般向けの公開講座に及ぶ仕事に従事している。「研究」そのものは主に大学院レベルでされるものであるが、サンパウロ大学の場合は、早期に養成をめざし、学部もしくは、高校生からスタートできる研究生の奨学金プログラムもある。エクステンションは公開講座ということで一般的に知られているが、継続的な教育を目指すための生涯学習、また地域への貢献として一般者向けの教育もその一環である。

大学自体の社会的機能も最近大きく変容している。人文科学の場合、「社会的インパクト」のある研究、また、社会貢献度というキーワードがどの書類を概観しても飛び交っている。また、ブラジルの高等教育評価支援機構（CAPES）の評価の基準の一つも「連帯」「地域の不平等を防止する」などもあり、上に伸びるだけではなく、横のつながりなどが重要視されている。つまり、南が先進的で、東北や北が遅れていることを改善する措置として、ブラジル全体の大学院のレベルアップを図っている。研究グループの「核形成」から「連帯」というキーワードが見られる。グローバル時代になってから、サンパウロ大学もその波に乗り、大学の「国際化」がここ数年で大学院の支配的な行事を占めるようになってきている。他の言語は今から外国留学への準備が始まっているが、日本語の場合は、日本政府の文科省や県費留学の制度が既に存在・機能しているため、訪日する道は大学外の方がむしろ準備が整っている。それに加え、国際化に伴い、大学間協定や提携で更に訪日する可能性が増えている。しかし、これは政策的に見ていくと、日本サイドが単独でするのではなく、総領事館と大学が協力をして、協定の形するなど、日本政府と現地との連携を強化することは望ましいと思われる。一つの例は、サンパウロ州と富山県の友好提携事業の一環に日本語講座の学部生に奨学金が与えられていること。また、サンパウロ学術振興会と日本の科学技術振興機構との協力で連携がもたれている科学技術

提携などがある。

大学院レベルでできていることを考えると、日本語講座の場合、制度化した大学院を有することで、国際会議を開催することや国内や海外から客員教授を派遣することもできる。また、国際学会を開催の際には、サンパウロではサンパウロ研究財団（Fapesp）や連邦では、国家科学技術開発審議会（Cnpq）と高等教育評価支援機構（CAPES）から助成金が申請できる。それはマクロのレベルでは、政策的かつ政治的な意味につながる。そう考えると、日本語は、西洋の英語、フランス語、イタリア語、スペイン語、ドイツ語のような強力な外国語の大学院プログラムと比肩することになる。

また、日本語教育をミクロな視点でみていくと、留学試験に受かるための読解を強化するような文字教育ではなく、人と人の接触場面を考慮した異文化理解、また、理解の段階を超えたお互いの意見や態度の違いを尊重する柔軟さをもった人材の育成もが必要となってくる。

サンパウロ大学も、「知識の蓄積」である高等教育機関の象徴として機能していたが、それが急速に変わってきている。総長室が発行している国際化にまつわる報告を見る限り、そういう空気の読み取りができるのである。また、国際化と同等に「イノベーション、工夫」という言葉も最近はでている。そして、社会との接点を重要視し、エクステンションなどに力を入れている。実際、当日本語講座の大学院プログラムに在籍している院生の数が、50人を超えているが、彼らの研究テーマを見ると言語そのものの研究より、有力な研究領域は「文化」に関係する分野に移行してきている。また、「文化」という研究分野の中には、当大学院プログラムの場合、通常の文化の狭義の定義を遥かに上回る研究分野の専門が密集している。「日本文化」だけではなく、政治、経済、法律なども入る。

まず、研究テーマの変容としていえることは、日本の伝統的な文学作品の源氏物語や国語学・国語文法の狭い研究領域から、研究分野にバリエーションのある「日本研究」に拡大している。例えば、現地日系社会の研究や日系人の生きた言語の調査、日本語学習者の研究、漫画やアニメを通じた社会言語学的な知見における言語使用の研究、文学の研究でも日本文学、日本語とポルトガル語にまつわる翻訳や現地文学の中に登場する日系人の代表性的問題、経済・マーケティング、国際関係、法律、美術等の研究テーマに広がっている。また、文学通史的な研究より、共時的な研究になり、現地（日系）社会の接点があり、研究もそれに関連するものが増えてきている。当プログラムが出している研究雑誌 *Estudos Japoneses* に掲載される査読付き論文も幅広いものと変容している。

また、日本文学をポルトガル語に訳したり、その文学鑑賞をしたりするのも、「日本研究」*Estudos Japoneses* であり、受動的な日本語の言語力ではあるが、日本語の文型、文章を読み取る技能なしでは研究が実現できないのである。その言語養成を維持しているのは日本語教育である。むろん、大学では、一般の学校の日本語教育とは異なり、会話を中心としない、四技能

がアンバランスになるような偏った日本語教育をしているといわれても否定できないが、それも最近の複言語主義の考えを全うに受け入れれば、そういう言語学習法もあっても正当であると思われる。言語を自分のニーズのために適用している使用者の特権である。言語はその使用者がいかにして使うかによって存在の意義が出てくると言えるだろう。また、言語に対して異なった気持ちを抱くのもその言語体験によって違ってくる。日本語を道具としてではなく、日本語を使用することによって言語的アイデンティティを形成する者もいる。

当大学には唯一の日本語・日本文学・日本文化大学院プログラムが存在するが、それか返ってよくないことであり、決して自負することではない。できれば、ブラジルにもっとも「日本」という名称がつく大学院プログラムが増加し、強力なネットワークを構築して、研究者が増えることによって論文の数も増え、ブラジルの「全国文学・言語学大学院研究協会」(ANPOLL)などで、研究グループとして知名度が上がるように成長することが望ましい。また、他のアジア言語、中国語や韓国語なども大学院が誕生することで、アジア言語が強化されることも見逃してはいけない。実際、対象外のヘゲモニーのある英語は除き、他の外国語ではフランス語やスペイン語はかなり研究者を有しているし、言語の代表性という意味においては、強力なグループ等である。縮小を余儀なくされたアラブ語やロシア語講座の大学院は別のところに吸収されていったが、日本語は「日本」という名称にこだわり、独自の大学院を継続する理由には、いくつかのメリットがある。それは、本プログラムを通して、日本で博士号を取得した者や特殊な日本研究の専門性の高い研究者を受け入れたり、学会を開催したり、また、制度化された大学院があることによって、ブラジル政府からも研究費や助成金をとれたり、自主・自律した活動ができる存在意義がある。日本語、日本文学、日本文化は他のラテン系文化や西洋の文化に比べるとマイノリティーであるため、アジア研究の場合はそうあるわけでもない。事実、大学院プログラムがあるおかげで、(教授の人数が不足しているため、今のところは博士課程の開設は待機している状況ではあるが)、ポスドク制度(博士号を取得した者が更に研究を継続した炒めのプログラム)も設けられ、ポスドクの研究者は受け入れられる体制はできている。過去にも数名受け入れた業績があり、奨学金も獲得している。

さらに当プログラムでは、多くの日本研究を希望する人が在籍できるように、仕事をしながら大学院に通えるように、必要な単位取得のための講義を受ける時間帯を拡張し、夜受講できる対策も取り始めている。これは当大学の習慣からはかなり新たな方策であり、社会に対する貢献だけではなく、公的機関である大学の市民性を活用できる場を提供していることになる。ちなみに今の時点では受講料は完全に無料である。

また、従来は日本で修士号を取得しても、帰国後、認可されないもので、そういった障壁を少しでも緩和するために、いくつかの日本と他国の大学とは「日本研究」の分野で二重学位の話し合い、交渉等も始めている。

尚、当プログラムの新しい規定には、提出論文言語も日本語でできるように考慮している。最近はスカイプなどで、デフェンスや査読の会議などができるため、日本の大学の教授陣の協力も得ながら実施していく見通しである。それは情報社会のテクノロジーのおかげである。もう一つ、言語の障壁で言えることは、当プログラムの日本文化の研究分野には日本語だけではなく、英語でも入学できるようになっている。今のところ、外国籍の院生希望者はポルトガル語の試験が残っているが、何らかの形で言語の障壁を緩和している。実際、そういった便宜はフランス語のようなロマンス系言語でも修士課程ではフランス語を要求せず、博士課程になってから、義務づけているという方策もある。日本語には漢字という壁があるので、これは常に念頭に置くべきである。

2017年12月20日の現地新聞に大々的に報道されたように、高等教育支援評価機構が出した過去3年間（2013年～2016年）の評価の結果により、東洋言語学科のロシア語、アラブ語、ヘブライ語などの大学院が閉鎖を余儀なくされ、他の学科の英語、フランス語、翻訳という各プログラム等と合併した。合併することは名称がなくなるというだけの出来事ではなく、それはその言語や文化の表象性の問題、削除することはマイノリティー言語や文化を排除する意味にもつながると考えている。そういう大学内の動きに反発したイタリア語、ドイツ語、スペイン語の大学院プログラムに並び、日本語も反対の声を表明し、独自の大学院プログラムを継続する意志を表明した。高等教育評価支援機構は研究力の強化を図り、吸収合併を推進している上、大学側は退職した教員の入れ替えの採用をしていないがため、当プログラムも危機に迫っているが、今その対策としてダブルディグリー（二重学位）や院生の論文提出の時間を縮小するなど、あらゆる工夫をしている。どうしても、量的に評価がされるため、人材不足でありながらも効率性を上げることを最大ターゲットになる。

大学院というのは研究をする最高峰にある機関とみられがちであるが、大学は大学なりの問題を抱えており、日本語教育をしている者としていることは、全てが繋がっているということである。しかし、大学ができることは、日本語、日本文化のステータスを上げることのお手伝いだと思う。日本語の文献を西洋の言語を通さず、原文で読めるためには、日本語を駆使することは、不可欠なことであり、移民の言語が進化し、今度はマイノリティー言語とレッテルを変えたのではなく、日本という国があり、その国の言語、文化を対象に現地語のポルトガル語で様々な研究ができるとなれば、それは知的な財産である。オンラインで無料公開されている過去10年の論文だけでも当プログラムから55本の修士論文が世に出ている。それだけではなく、院生による日本語から直接ポルトガル語に翻訳した成果物もこれから徐々に出ると期待している。

また、今後大学でできることは現地日系社会で話されているバリエーションのある日本語を通して、標準、もしくは共通語とされている東京語と比較したり、日本各地の方言と比べた

【基調講演】

り、もしくは、社会言語学的な観点から研究したり、日本語教育の教材として使ったりすることである。このことは、日系のエンパワーメントにも使える材料にもなると言っても過言でない。このバリエーションのある言語を社会言語学的な視点を加えることで、現地における日本語の価値づけを正当に評価できるのである。そのためには、大学のような研究機関を活用してコロニア語の研究や日本語教育への適用などを推進すべきである。

ここでまとめると、大学は常に社会との接点を保ちながら、社会の動きやニーズを見て研究もアカデミックだけではなく、その社会の人のために還元できる、倫理的なフィードバックが常に必要なとなろう。特に日本語教育はそうなのかもしれないが、その一方、研究を実現するには、研究費が必要なため科学的な研究も見逃してはならない。

「日本語人」という生き方 ーことばによって人は何をめざすのかー

細川英雄

早稲田大学、言語文化教育研究所八ヶ岳アカデメイア

はじめにーことばによって人は何をめざすのか

「人がことばによって生きるとは？」という問いを私が持つようになったのはずいぶん前のことだが、考えてみると、この問いこそ、ことばの教育にとって、とても重要な問いであるということに気づいたのは、比較的最近のことだ。

ことばへの興味・関心から、大学では文学部で国語学を専攻し、大学院にすすんで中学・高校で国語教師をアルバイトにしながら、その後、地方の国立大学の教員養成学部で国語学担当の専任教員になった。そして海外での日本語教育を経て、日本国内での留学生のための日本語教育に従事するようになるが、このときに出会った日本事情との関係から文化という概念に関心を持つようになる。

このあたりから、言語の構造や機能という言語そのものへの関心から、人間とその活動というように、私の興味・関心は、変容しはじめる。ことばと文化の統合の課題、大学院日本語教育研究科開設と日本語教員養成へのかかわりによって、その思いは日増しに強くなり、ことばの教育と人間形成の課題への関心をたどることができる。

そのころから、言語教育とは何か、否、それ以前に、言語による活動とは何か、何のためのことばの活動なのか、そういうことをつらつらと考えるようになった。

1990年代の後半に出会った欧州評議会のコミュニケーションの定義(欧州評議会 2001)は、その意味で衝撃的だった。ここでの「社会的行為主体として」「他者とともに」「社会を構想する」という三要素は、ことばによるコミュニケーションの活動の意味を十全に言い当てているように思う。

さらに、そうしたことばの活動を、教育の観点から考えてみると、「ことばの教育は、人と社会をつくる」という本シンポジウムの趣旨は、これからの言語教育のあり方を考える上で、きわめて示唆に富む定義であると思われる。

ここでは、「日本語人」という生き方という観点から、ことばによって人は何をめざすのかを問い、その日本語人としての教育のあり方について考えてみたいと思う。

1. 言語習得とその分類の意味

はじめに、いわゆる言語習得とその分類の意味について考えてみよう。

なぜなら、一般には、言語習得には、母語・第二言語・外国語という区別があり、この区分が教育の方法との深い関係があるように見られているからである。

まず、人は、その生まれ落ちた場所で自分を生み育ててくれた両親のことばを母語として習得することになる。なぜなら、人は、自ら自分の生まれる場所や社会を具体的に選ぶことができないからだ。この意味で、母語を、生まれながらのことばということもある。学校教育における国語教育または国語科教育では、この母語としての言語を学ぶというのが一般的な認識である。

母語教育は、社会の構成員となることをめざしていることは明らかである。近代以降の国民国家的社会では、国家の命令・伝達を周知するためには、文字を獲得させることが必要であったため、その教育が始まったといって過言ではない。したがって、母語教育の前提として、社会の構成員となるという発想が底流に流れていることは、日本の学習指導要領を見ても明らかである。しかし、それが具体的にどのようなことなのか、つまり、どのように母語による活動が社会の構成員となることをめざすことになるのかはどこにも描かれていない。

次に、第二言語は、いわば当該言語社会にあって、その言語を学ぶ場合である。たとえば、日本語を学ぶために日本に留学する人たち、つまり留学生の学ぶことばがこれにあたる。ここでは、①言語習得 ②専門的知識 ③その社会で仕事という順番が想定されている。第二言語としてのことばを覚え、そのことによって専門的分野の知識を得て、その言語社会で仕事に就くという手順である。

第3番目の外国語は、非当該言語社会にあって、その言語を学ぶということだ。たとえば、日本で英語を学ぶ事例はこれにあたる。あるいは、海外で日本語を学ぼうとする場合、周囲に日本語話者がいないなどの環境において日本語を学ぼうとする場合である。ここでは、言語習得が当面の目的となっている。その中身は、知識とコミュニケーション能力である。学習言語に関する知識を得て、コミュニケーション能力を育成するというのが、外国語教育の目的と考えられている。

では、以上のような言語習得の分類の意味はどこにあるのだろうか。

たとえば、南米のケースを考えてみると、多くの日系人が当該社会に居住し、各地に日系社会が存在するような場合は、上記の3分類の意味はほとんど意味をなさない。もちろん、周囲に日本人がいないような環境で育ったブラジル人が日本文化に興味をもって大学に進学するような場合は、いわゆる外国語としての教育を受けることになるだろう。しかし、実際には、教室を出たところでは、さまざまな日本語・日本人と接する機会のあることは、明らかな事実である。

このように考えると、いわゆる言語習得の分類というものは、理論的にもさほど大きな意味を持っているわけではなく、むしろ教育機関の事情や教師の都合によって、いつのまにかつくられたものだということが見えてくるだろう。前述の①言語習得 ②専門的知識 ③その社会で仕事④社会の構成員という分類は、決して実際の言語使用と社会参加の仕方をあらわしていない。むしろ社会の構成員として仕事をするうちに専門的な知識を得、その結果として当該の言語を習得する／しているという例は、いくらでもあるだろう。だからこそ、言語習得だけを教育目的化すること自体に、実はきわめて大きな問題があるといわざるを得ないのである。

この言語習得分類論の根底には、言語を身につける最良の方法、つまり万人に共通する魔法の杖があるというイメージが存在するようだ。しかも、このありもしない、この魔法の杖の幻想は、一般の人だけでなく、教育の世界でもかなり幅を利かせている。

したがって、ここで重要なことは、むしろこうした既成の分類自体を批判的に問い直し、「ことばの活動とは何か」という問いを追究することこそが真にことばの活動について考えるということにつながるのだと思われる。

2. 日本語は一つではない—わたしの「複言語主義」解釈

人の日常に即して考えてみると、個人は、両親のことばを家族の中で受け継ぎ、育つ地域のことばを享受し、国家のことばを学習する。そして、他者とことばを共有し、地理的に離れた地域・社会のことばを学び、それらを総合して、自分のことばを形成していく。

このように、個人の中の複数の言語的要素の存在を考えると、一人の人間の中での、母語・第2言語・外国語の諸契機が複合的に内包されているということができよう。

この課題は、一つの社会における多言語多文化という考え方（多言語多文化主義）から、一人の人間の中の複数の言語・文化という発想（複言語複文化主義）への転換を示唆している。このことはさらに、ことばは、言語分類学で区切られた6000~8000という境界だけではなく、地球上の個人の数だけ、すなわち70億のことばがあると考えられる可能性に広がっていく。

言語、否、ことばの境界が人の数だけあるということになると、むしろ世界の言語はすべて複言語であり、単言語というものは存在しないという論理が成り立つだろう。

単言語が存在しないとすると、複言語主義の定義も大きく変わってくるにちがいない。複言語主義とは、言語学上で分類された言語を複数持つこと、あるいは、そのことを改めて主張することではなく、本来、人間とは複言語的存在なのだということを提案する立場こそ複言語主義だということになる。

このように考えると、日本語という言語に対する考え方も大きく変容するにちがいない。

たとえば、日本語というのは、一つの言語ではなく、無数の個人語が集まって、たまたま日本語という言語があるということになる。もちろん、そこには、一定の法則的なもの、緩やか

な枠組みのようなものは存在し、その範囲内であれば、相手の言っていることが比較的容易に理解できるというようなことだ。

つまり、日本語は一つではない、ということである。私たちが日本語を学ぶというとき、どうしても抽象的な存在としての規範としての日本語を思い浮かべてしまいがちである。

しかし、前述のように、両親の日本語と「この私」の日本語は異なることは自明のことである。そう考えると、無数の地域・個人語の束として日本語は存在することになる。つまり、一人ひとりの「この私」のことばこそ、一つ一つの日本語だということになるだろう。

社会における多言語と個人の中の複言語の関係は、すでに述べたとおりである。ことばの境界は民族？国家？個人？のいずれにあるのかは、ことばというものをどのように捉えるかによって変容するだろう。

ここで主張したいことは、ことばとは本来多様なものであるということである。個人内の複数の言語・文化・社会の存在を認めることは、一個の複数性をみとめることであり、同時にアイデンティティも複数であるということになる。

3. 日本語人とはだれか—ことばの教育実践への問い

このようにことばを考えるなかで、「日本語人」という表現に注目してみよう。

日本語人とは、決して日本語を母語とする人という意味ではない。日本語という言語を使用して自分の「考えていること」を表現しようとする個人はすべて日本語人である。しかも、個人の中にあるのは、日本語だけでない。自らの中にある複数の言語・文化を使ってどのように活動するのか。この問いこそ、日本語人に問われているものである。

この問いは、そのままことばの教育実践への問いへとつながっている。

なぜ私は日本語を学ぶのか？という問いは、わたしはことばを使って何がしたいのか？という自らへの問いであり、それに応える形で、さまざまな分野・領域において学び手それぞれがことばによって活動する場をつくることを意味している。

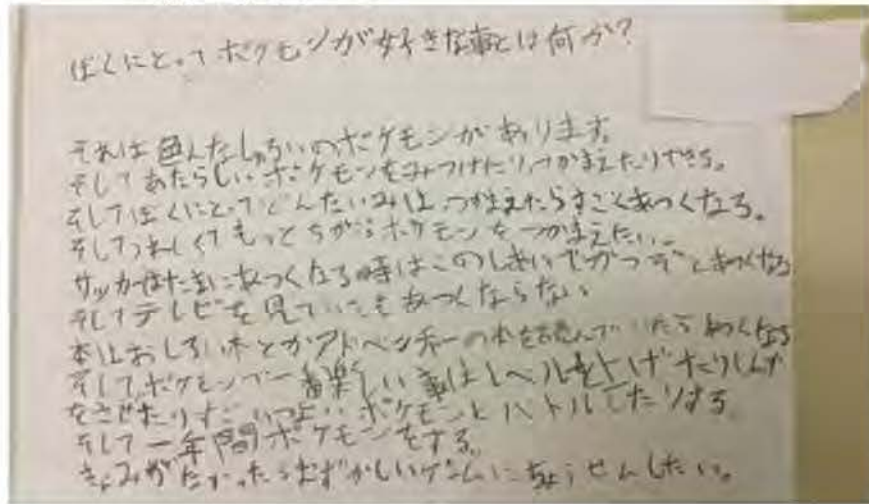
一つ具体例を示そう。

南米に来てから、サンパウロ郊外の日本語学校で、1 時間ほど時間をいただいて、数人の子どもさんたちと対話をする機会を得た。

そこでは、自分の興味・関心について語ってもらおうという対話だったのだが、その中の 11 歳の男の子が「挑戦するためのゲーム」（未定）というタイトルで、次のような作文を書いた。「未定」とあるのは、時間中には、なかなかタイトルが決まらず、あとから了解を得たものだからである。

挑戦するためのゲーム（未定）

－11歳の作文から



ことばによる社会的言語文化活動実践には、日常のあらゆる出来事と「この私」との関わり
に「テーマ」を見出すことが重要である。教室は一つの社会であり、決して訓練・練習の場では
ない。このことを認識すると、話すことも書くことも、一つのプロセスとして捉えることにな
る。作文というと、どうしてもプロダクトとしての完成度に注目してしまいがちだが、それ
こそが子どもの日常とテーマの関係を阻むものであり、「正しい日本語」へのモデルを設定しが
ちである。

そうではなくて、話すことから書くことへという活動の中で、書くというプロセスを尊重す
ること、このことによって、子ども自身が、自分の興味・関心について、心置きなく話し出し、
それを記述する喜びを見出すのである。

ここでは、言語の形式・構造に目を奪われないことが重要だろう。形式調整はあとからいく
らでもできるのであるから、今ここで重要なのは、「私」のテーマを子ども自らが語りだすこと
が重要なのである。

このことばの活動の場をつくる意味は、「なぜ」という問いを持つこととも関係が深い。

それは、与えられた正答を得ることとは異なり、正解は用意されない活動である。すべては、
「この私」が自ら仕組む環境をつくりださなければならない。つまり、自分の問いの答えを自
分で見つけ出すことなのである。

このようにかんがえると、参加者とともにことばの学びを育む教育実践は、言語能力向上は
目的ではなく結果ということになる。そこでは、あくまでも、充実した言語活動主体となるた
めの活動であり、ここに前述のテーマの意味が存在する。「この私」のテーマの形成と結びつく

ことは、すべては課題設定からといえるだろう。それはすなわち、自分の中のテーマに向き合うということでもある。

これが、自分の「考えていること」の発信とテーマの共有の課題にむすびつき、思考と対話の教育実践としての総合活動型日本語教育の真髄となるのである。

4. 日本語人のためのことばの教育とその役割

では、日本語人のための／としてのことばの教育とは何のためにあるのだろうか。

ここで学ぶのは、単に何かを何かのために練習をしたりするのではなくて、自分が何を考えているのか、何を言いたいのか。目の前の他者にそれをどうやって伝えるのかということであろう。他者と意見のやりとりをする、つまり対話をするためには、一つのテーマが必要である。ただ、おしゃべりをすればいいというわけではない。

この対話のテーマというのは、思考の軸とでもいうべきものだ。それが展開できるような場こそが本来の教育の場であるといえるのではないか。教育は社会の準備にあるわけでもなく、受験のためにあるわけでもなく、その人が人間として、個人として、他者と交わり、社会を考えていくための場でなければならないはずである。教育の場そのものが社会なのだ。このことは、母語、第二言語、外国語という言語学習の区別を超えた、本来のあるべき姿ではないだろうか。たとえば、いわゆる外国語教育には、「コミュニケーション能力をつけてどうするの？」という問いはこれまで存在しなかった。コミュニケーション能力やそのスキルだけが先行して目的化してしまい、何のために外国語を学ぶのかということが見えにくくなっている。これがいわば目的論の不在である。どのような能力をつけるのかという議論はあっても、その教育活動そのものが何をめざすのかという目的のための議論、つまり目的論が存在してこなかったのである。いわゆるコミュニケーション能力をつけるだけだったら、その言語を使う社会に浸り込むだけで十分である。

そこで、ここでは、教育というものの大きな目的を、人と社会をつくることにあると想定したうえで、そのことばの教育とは何かという課題とその目的について考えてみよう。

教育の目的として、特定の知識・技術を教えたり、考え方を訓練したりすることだと思う人も多いかもしれないが、それは、教育の目的を果たすために無数に存在する方法群の一つに過ぎない。

教育が人と社会をつくるものだとなれば、コミュニケーションという活動そのものに教育的な意味があるということになる。なぜなら、ことばは人間だけが持つものであり、このことばによる活動は、コミュニケーションにおける重要な働きの一つだからである。人とかかわること、社会とかかわることがすなわち、人をつくることであり、社会をつくることにつながることになる。つまり、自己は他者とかわることによって変容し、その変容を経験することによ

って、社会への見方もさまざまに更新されるからである。

このような意味で教育をとらえれば、教育という行為は、この社会のすべての公共的空間で展開されているといえる。たとえば、企業の活動においては、それがたとえ、利潤を上げる目的であったとしても、ベテラン社員が入社間もない社員に対して働きかけるのは、間違いなく教育的行為であるし、音楽演奏家が自らの演奏行為とは別に、これからプロをめざそうとする後進の指導に当たるというのも、教師としてという枠組みか否かにかかわらず一種の教育的な活動であろう。

5. 教師の専門性とは何か

では、そのような教師という職業の専門性とは何か。

基本的に「人と社会をつくる」ことが教育の大きな目標であるならば、人とは何か、社会とは何かとまず考えなければならない。その上で、ことばの力が人にだけ与えられた力であるならば、その力によって何ができるのか、何ができないのかと考えなければならない。

コミュニケーションという活動によって、実際にどのような活動ができるかは、本当にさまざまであり、このようにすればいいという正解やマニュアルがあるわけではないし、それはつくれない。正解やマニュアルをつくれないからこそ、自己・他者・社会のつながる環境をどのようにしてつくるかは、教師一人一人の営為によって切り拓かれるのであり、そのことにより、職業としての専門性の意味が問われるということであろう。このことは、学校教育のさまざまに分化した教科や、音楽等の芸術あるいはスポーツ・体育という分野でも、最終的には同じことである。

ことばの活動によって、人が自分自身をつくりつつ、他者との交流によって自らを振り返り、他者とともに、この社会（世界）に生きる意味を見出していくためには、教育の場を、教える／教えられるという個人対個人の私的な空間に閉じ込めるのではなく、公開性、複数性を有し、対話による問題解決が保障される公共的空間へと開いていかなければならない。

つまり、教室そのものを日常の社会と結び、地域、将来などとの複合的なつながりを創り出し、それぞれの現場に合わせたボトムアップの実践研究が構想しなければならない。そのためには、教育の目的を、個人の能力育成に限定せず、経験や関係性の形成を含む、教育が提供する場・空間とそのあり方について議論することが前提となる。そこでは、実践への参加者たちが協働で批判的かつ創造的な省察を行い、その実践を社会的により良いものにしていくための実践＝研究という立場が重要となるだろう。

人間の知の力を養う基本的な経験としての言語活動によって、自己・他者・社会を結び、「人と社会をつくる」ための理念・理論と実践・方法を結び、それをシステム・制度・政策につなげる連環の試みは、大学・学校等の機関・組織あるいは社会そのものの変革への指向を持つこ

とになる。それを実現するための教師一人ひとりの実践研究こそが、教師としての仕事であり、同時に言語教育の専門性と呼ぶべきものであろう。

現在では、この専門性がきわめて限定的に使われることが多く、たとえば、運転免許講習の教師ならば、免許試験の合格できるような知識・情報・技術を教えることとなるし、外国人に日本語を教える教師ならば、外国人に日本語運用に必要な知識・技術を教えることであるということが一般的である。

しかし、これは教育の目的のための専門性ではなく、教育における方法の一つのあり方を示しているにすぎない。たとえば、車を運転するということは、車と人間の本来のあり方、現代社会における安全とは何かの意味を考えるようになることでもあるが、運転免許講習においては免許試験への合格が完璧に目的化されているので、もはやそのような意味を考える人はおそらく存在しない。

日本語教育でも、能力試験〇級に合格することが目的化すると、この運転免許講習と同じようなことが起こる。学習者の日本語を学ぶ意味は、商品としての〇級合格を受講によって取得することとなり、実際、そのように考えている受講者がほとんどであろう。そして、眼前の目的のために方法化した知識・技術を与えることが仕事であるとする、運転免許講習も、外国人に日本語を教えるという行為も、ほとんど同時期にいずれ AI に取って代わられることは目に見えている。

「なぜ」という問いを持つことは、すでに述べたように、与えられた正答を得ることではない。この場合、教師自身にとっても、「この私」一人一人の言語活動の充実をめざすことが重要であろう。教師自身の「この私」の実践を公開し協働する活動こそが、教育活動の公開性から教師自身の市民性へという方向性を形成するだろう。それは、「実践＝研究」（細川・三代 2014）としての教師のあり方であり、「私はどのような教育実践をめざすのか」（細川、2014）という教師自身の自分への問いなのである。

おわりにー日本語人のための教育からことばの市民の教育へ

以上のような考え方に立って、近年のグローバル化について考えてみよう。

グローバルとは地球のことであるから、地球に生きる人間としてどのような地球であって欲しいか、その地球という社会にあって、個人として何ができるのかと考えることになる。そういう意味では、この地球での人の生きざまというものは、70 億のジグソーパズルのようなものなのではないだろうか。そのなかで個人は、それぞれのピースという役割を果たしている。だとすれば、個人の存在のオリジナリティを自覚できるような環境というものをどうやってつくっていくか。これは人間としての権利でもあると同時に義務でもあるだろう。

ことばによって自律的に考え、他者との対話を通して、社会を形成していく個人、これが「こ

【基調講演】

とばの市民」(細川 2012)になるということである。なぜなら、ことばの学びというのは、ただ言語を習得するというのではなく、むしろことばによって活動することでアイデンティティを自ら形成していくことだからである。しかも、私たちは、アイデンティティの複合的な危機というものをさまざまに抱えている。それを克服するためには自己発信とか他者を認めること、それから社会へ参加していく、こういうことから自分をつくっていくしかないということである。自分から発信し、他者を理解するということと、それからこの地球でさまざまな人たちと生きていくための社会をつくっていくという、そういう活動の場をつくっていく必要があるからだ。

日本語人としての生き方としては、自分の考えを他者に向けて発信するという主張のテーマと、他者の価値観を受け止める文化の仲介性が重要な観点となるだろう。そして、そのことは、どのような社会をつくるのかというといと背中合わせになっていると考えることができよう。それはつまり、一人一人が幸せに暮らせる環境への意識である。

これまで「社会をつくる」つまり社会形成は、政治・政治学の分野で、「個人をつくる」つまり個人形成は、教育・教育学の分野のこととして別々に考えられてきたところがある。

日本語人という立場に立つと、日本語を使って活動する個人をつくるという考え方を表明することで、日本語を教える方法・技術はほんの一部分にすぎないことがわかる。むしろ、「この私」はどう生きるか、他者とともに生きるために何が必要か、そして「どのような社会をつくるのか」という政治意識の形成へと教育の役割は変容する。

それは、一人ひとりの個人がどのような人間になるのかという人材育成の観点と、自己・他者・社会をつなぐ対話のできる人材へという考え方をつなぐものである。それがすなわち市民性形成(細川ほか編 2016)という思想に結びつくわけである。

【参考文献】

欧州評議会ホームページ <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/cefr-and-programme-development> (2017 年 12 月

10 日閲覧)

細川英雄 (2012) 『「ことばの市民」になる—言語文化教育学の思想と実践』 ココ出版

細川英雄・尾辻恵美・マルツェラ・マリオッティ (編) (2016) 『市民性形成とことばの教育—母語・第二言語・外国語を超えて』 くろしお出版

細川英雄・三代純平 (編) (2014) 『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』 ココ出版

細川英雄・鄭京姫 (編) (2013) 『私はどのような教育実践をめざすのか—言語教育とアイデンティティ』 春風社

【付記】

【基調講演】

本稿は、2017 年 8 月 26 日に行われた「南米日本語教育シンポジウム 2017」（ブラジル・サンパウロ日伯援護協会、5F 神内ホール）での基調講演の草稿をもとにしたものである。関係の方々に厚く御礼申し上げる。

南米日本語教育の現状と支援

37

ブラジルの日本語教育の現状

吉川・一甲真由美エジナ(国際交流基金サンパウロ日本文化センター)

61

国際交流基金サンパウロ日本文化センターの日本語事業

吉川・一甲真由美エジナ(国際交流基金サンパウロ日本文化センター)

74

ブラジルの日本語教育の現状と南米におけるブラジル日本語センターの取り組み

鶴田広子(ブラジル日本語センター)

80

JICAブラジルの取り組み ～日系社会支援～

本谷ちひろ(国際協力機構JICA)

ブラジルの日本語教育の現状

吉川・一甲真由美エジナ

国際交流基金サンパウロ日本文化センター

〔キーワード〕 公教育機関 語学学校 日系団体 日本語教育機関調査

〔要 旨〕

ブラジルの日本語教育は、日本移民開始時から始まり、当時は日系子弟に日本語の読み書きを教えるために設立された学校が多かった。当時の日本語教育機関は、日系人が運営する協会の日本語コースと、教師が一人で経営する日本語教室であった。しかし、国際交流基金が3年ごとに実施する「海外日本語教育機関調査」の2015年度データから多くの日系協会運営の日本語コースが閉鎖されたことが明らかになった。本稿では、JFが実施している「日本語教育機関調査」(2012年度、2015年度)データの比較と、国際交流基金サンパウロ日本文化センターが実施した公教育機関での日本語教育調査である「ブラジルの日本語教育―初等・中等・高等教育」(2009年度、2014年度、2017年度)のデータ分析を行い、公教育機関と学校教育以外の学習者数、教師数、機関数について述べる。

1. はじめに

1.1 目的

本稿では、国際交流基金(以下JF)が3年ごとに世界各地の日本語教育の現状を把握するために実施する調査である『日本語教育機関調査』(以下、JF調査)のデータと、国際交流基金サンパウロ日本文化センター(以下FJSP)が2009年、2014年、2017年に、独自に実施した『ブラジルの日本語教育―初等・中等・高等教育』(以下FJSP調査)のデータをもとに、ブラジルの日本語教育の現状を記述するのが目的である。前者は、ブラジルの日本語教育機関全体が対象になる調査であり、後者は、公教育機関に特化した調査である。

1.2 用語について：教育段階、教育機関の分類及びコースの種類

以下、本稿で扱う教育段階、教育機関の分類及びコースの種類(表1)に関する用語説明を行う。

表1 教育段階、教育機関の分類及びコースの種類

	教育段階	教育機関の分類	コースの種類
I. 公教育機関	A. 初等・中等教育	a. 公立学校（州立／市立）	・ 課外コース
		b. 私立学校	・ 必修科目 ・ 選択外国語科目 ・ 課外コース
	B. 高等教育	c. 連邦大学	・ 専攻
		d. 州立大学	・ 選択外国語科目
		e. 私立大学	・ 公開講座 ・ 国境なき言語
II. 公教育以外の機関		f. 日系団体 g. 私塾 h. 語学学校 i. その他の機関	（機関と対象によ って多様）

1.2.1 教育段階、教育機関の分類

I. 公教育機関：ブラジルの教育制度に則り、初等・中等・高等教育を行う機関である。

A. 初等・中等教育：初等教育は6-10歳まで、中等教育は11-17歳までの教育段階を指す。

a. 公立学校：ブラジルの教育制度に則り、各州教育局、または市役所が設置・管理・運営する初等・中等教育機関を指す。

公立学校には、州教育局が運営する州立学校と、市が運営する市立学校が存在する。

・ 州立学校では、日本語は、州教育局の外国語プログラムとして、州立学校の生徒（12～18歳）を対象に課外コースとして実施されている。この外国語プログラムでは日本語以外に、英語、フランス語、スペイン語、イタリア語、ドイツ語、日本語の7言語が提供されている。日本語コースは以下の州の州立学校附属言語センターで提供されている。
サンパウロ州：CEL（サンパウロ州立学校言語センター）（以下CEL）
パラナ州：CELEM（パラナ州立学校現代外国語センター）（以下CELEM）

ブラジリア特別連邦区：CIL（ブラジリア連邦区州立学校言語センター）（以下CIL）

また、リオグランデドスール州および、アマゾナス州の場合は、上記の

州とは異なり、州教育局のプログラムとしてではなく、ある市の1校で日本語コースが提供されている。

- ・市立学校でも、州立学校と同様、課外コースとして日本語コースが提供されているが、対象は6歳から10歳の初等教育の生徒である。また、日本語コースを実施している学校は、州立学校(34校)に比べて少なく、パラナ州クリチバ市に3校、ペルナンブーコ州リモエイロ市に1校存在する。

- b. 私立学校：ブラジル教育省が定めた学校教育法に基づいて設置され、認可された個

人、または法人経営の初等・中等教育機関を指す。

私立学校では、日本語コースは必修科目、または選択外国語科目、課外コースとして提供される。サンパウロ州に19校集中しているが、アマゾナス州マナウス市、パラ州ベレン市とサントイザベルドパラ市、パラナ州マリンガ市とロンドリーナ市の私立学校でも日本語コースを提供している私立学校が、それぞれ1校存在する。

B. 高等教育：大学を指す。大学は以下の通り分類される⁽¹⁾。

- c. 連邦大学：ブラジル教育省が設置・管理・運営されている高等教育機関である。

日本語は、以下の州で大学生向けの専攻、一般成人向けの公開講座、または「国境なき言語」プログラムの公開講座として提供されている。

専攻：パラナ州、アマゾナス州、リオデジャネイロ州、リオグランデドスール州、ブラジリア特別連邦区

選択外国語科目：ブラジリア特別連邦区

公開講座：マットグロッソドスール州、ペルナンブーコ州、サンタカタリーナ州、リオグランデドノルテ州、ブラジリア特別連邦区

- d. 州立大学：州教育局が設置・管理・運営している高等教育機関である。日本語は専攻、選択外国語科目、または一般成人向けの公開講座として以下の州の大学で提供されている。

専攻：サンパウロ州、リオデジャネイロ州

選択外国語科目：サンパウロ州

公開講座：セアラ州、パラナ州、リオデジャネイロ州、サンパウロ州

- e. 私立大学：ブラジル教育省が定めた学校教育法に基づいて設置され、認可された法

人運営の私立の機関である。日本語は以下の州で一般成人向けの公開講座として提供されている。

公開講座：リオグランデドスール州、サンパウロ州、パラナ州

II. 公教育以外の機関：公教育以外で日本語コースを提供している機関を指し、機関数全体の74.2%を占める。日本語コースを実施する「公教育以外の機関」は以下の通り分類される。

- f. 日系団体：日系人によって設立された団体である。その中で日本語コースも提供されている。もともと日系人が集まる場として組織された団体であることから、日本語コースもその団体の会員である日系人の子弟のために提供されていた。当初、学習者のほとんどが日系人であったが、90年代から非日系の学習者も増えている。
- g. 私塾：個人経営の日本語学校／教室である。教師が一人で運営する日本語学校／日本語教室である。私塾のほとんどが日系人教師によって経営されており、学習者の中にも日系人が多い。
- h. 語学学校：英語、スペイン語、日本語など、外国語を教える民間の機関である。日系団体とは対照的に、ほとんどの機関が非日系によって設立・運営されている。ブラジルでは英語やスペイン語コースが多いが、最近では、外国語コースとして日本語も提供している学校が現れてきた。
- i. その他の機関：幼稚園、定年退職した公務員などを対象に無料で日本語コースを提供しているブラジルの政府機関などである。その他、日本政府機関が運営母体である、FJSP が実施している JF 日本語講座も含まれている。

1.2.2 コースの種類

コースの種類には、以下のものがある。

A. 初等・中等教育：

- ・必修科目：進学条件の対象にはならないが、学校の生徒全員が受講しなくてはならない科目
- ・選択科目：複数の外国語から1つの言語を選択し、受講する科目
- ・課外コース：放課後、希望者を対象に行われる日本語コース

B. 高等教育：

- ・専攻：日本語、日本文学、日本文化の学部の講座
- ・選択外国語科目：卒業するためには必修ではないが、履修すれば単位を取得できる日本語

の科目

- ・公開講座：大学生だけではなく、一般の学習者向けに、大学で行われる日本語コースで、大学の単位が取得できないコース
- ・国境なき言語 (Idiomas sem Fronteiras, IsF)：大学・大学院生と教員を対象に、英、フランス、スペイン、イタリア、ドイツ、日本、中国の7カ国語の無料講座⁽²⁾

II. その他の機関：

- ・機関と対象によって多様である。

2. 『2015 年度日本語教育機関調査』のデータ分析

本節では「2015 年度 JF 調査」の機関数、教師数、学習者数の分析することによって、ブラジルの日本語教育の現状について述べる。

2.1 日本語教育機関数、教師数、学習者数（図 1, 2, 3）

2015 年度 JF 調査では、日本語教育機関は 352 機関、教師数は 1,140 人、学習者数は 22,993 人である。以下の図 1, 2, 3 の通り、2012 年度と 2015 年度の調査結果を比較すると、機関数は 8.3%、教師数は 0.7%、学習者数は 15.5%増加している。つまり、2012 年度から 2015 年度の間、1 教師に対する学習者数が増加している。

図 1 日本語教育機関数

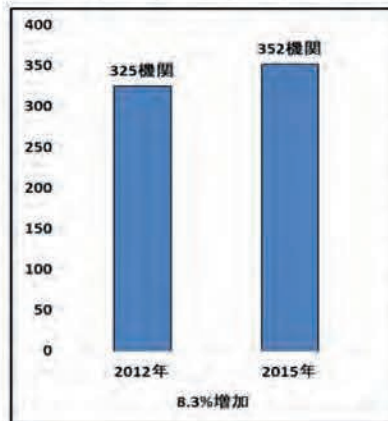


図 2 教師数

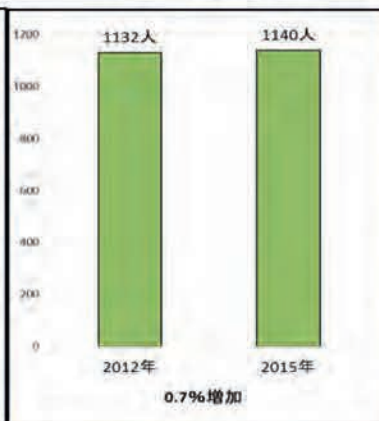
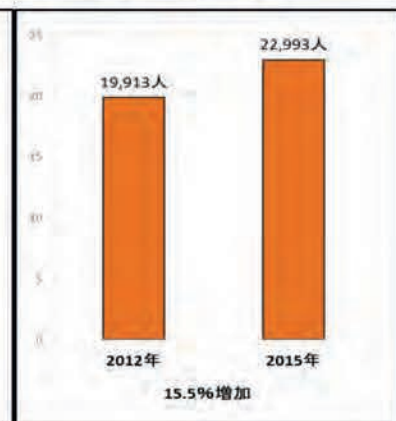


図 3 学習者数



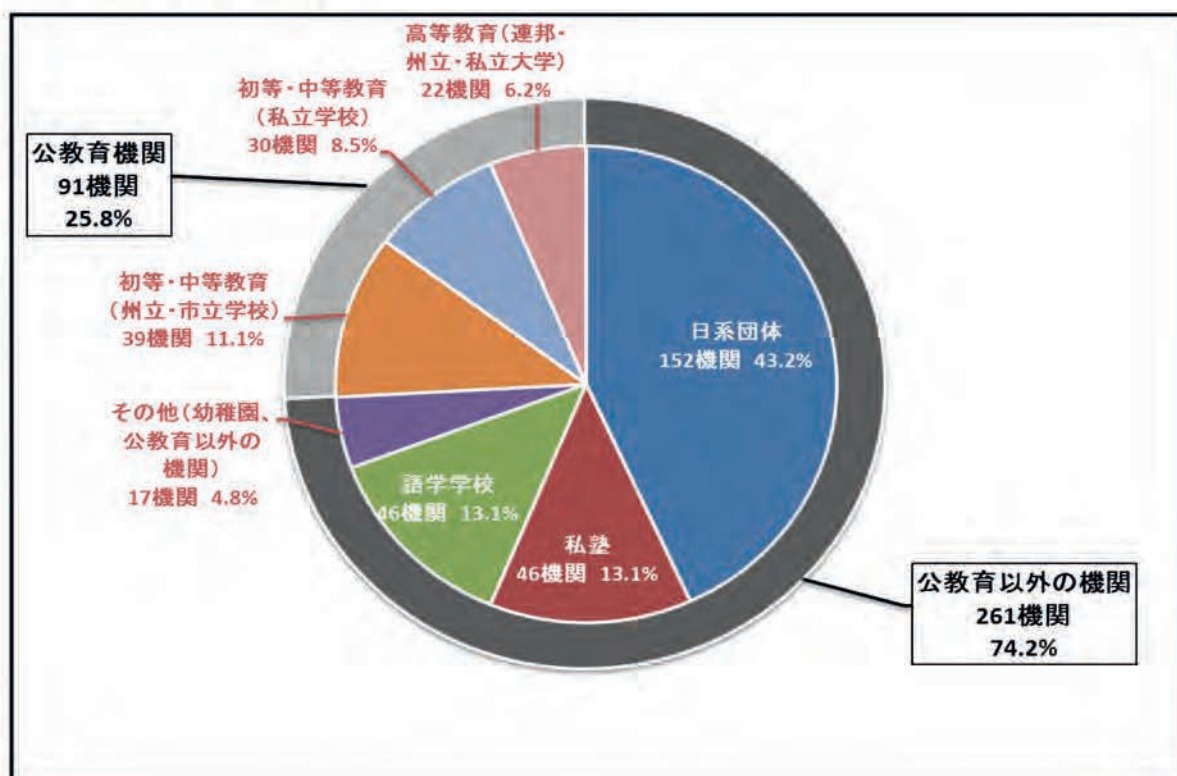
2.2 機関数について（図 4）

2015 年度 JF 調査によるとでは、日本語教育機関は 352 機関である。ブラジルでは、公教育以外の機関で実施されている日本語コースが多く、全体の 74.2%を占めている。その内訳は、日系団体が経営する日本語コースが 43.3%、私塾のコースが 13.1 %、一般学習者向けの語学学

校のコースが 13.1%、幼稚園や公教育機関以外の機関が 4.8%である。公教育機関の初等・中等・高等教育の機関で実施されている日本語コースは、全体の 25.8%である。その中で初等・中等教育の州立学校と市立学校の数が 11.1%、私立学校が 8.5%、高等教育（連邦・州立・私立大学）が 6.2%である。

JF 調査によると、1987 年度調査までは、ブラジルの日本語教育機関は 100%公教育以外の機関であり、その内訳は、日系人学習者が多い日系団体の日本語コースと、日系人教師が経営する私塾であったが、2015 年度調査では、公教育機関数は全体の 25.8%まで拡大した。

図 4 機関数 (352 機関)



2.3 教師数について (図 5)

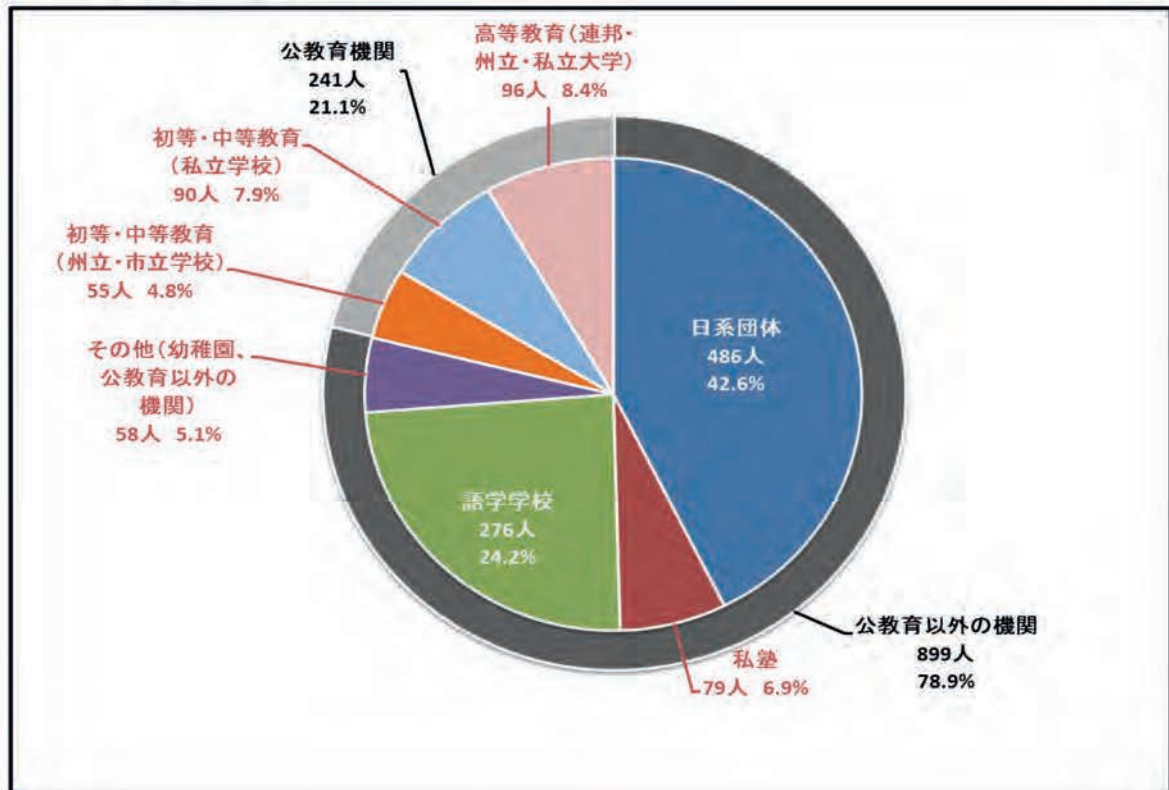
2015 年度 JF 調査によると教師数は 1,140 人である。公教育以外の機関の教師数が最も多く、全体の 78.9%を占めている。その内訳は、日系団体が経営する日本語コースの教師が全体の 42.6%、私塾の教師が 6.9%、語学学校の教師が同じく 24.2%、その他の機関の教師が 5.1%である。

また、1990 年代に公教育の初等・中等機関で日本語コースが開始され、公教育機関の教師数も 2015 年度には全体の 21.1%を占めるようになった。その内訳は、初等・中等教育（州立・市立学校）の教師数が全体の 4.8%、初等・中等教育（私立学校）の教師数が 7.9%、高等教育(連

邦・州立・私立大学)の教師数が8.4%である。

なお、公教育機関で教師として採用されるためには、教員の資格が求められる。この資格を発行する機関は高等教育機関であるが、ブラジルでは、日本語が専攻になっている8大学のうち、7大学が教職課程を提供している。

図5 教師数 (1140 人)

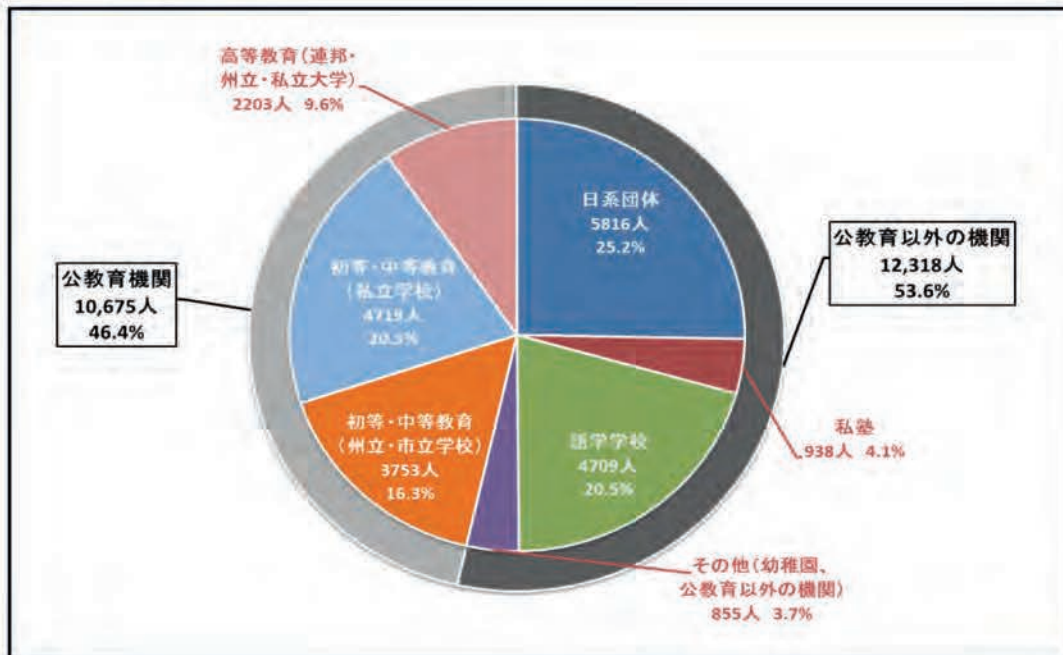


2.4 学習者数について (図6)

2015 年度 JF 調査によると学習者数は 22,993 人であり、公教育以外の機関で学ぶ学習者が 12,318 人で全体の 53.6%を占めている。その内訳は、日系団体の学習者が 25.2%、私塾が 4.1%、語学学校が 20.5%、その他の公教育以外の日本語コースが 3.7%である。

公教育機関の学習者数は 10,675 人で全体の 46.6%である。その中で、初等・中等教育(州立・市立学校)の学習者が 16.3%、初等・中等教育(私立学校)が 20.5%、高等教育(連邦、州立、私立大学)が 9.6%である。1987 年調査では公教育以外の機関が 100%であったが、公教育機関が 25.8%を占めるようになり、その学習者数も 2015 年調査ではほぼ半数を占めるようになった。

図6 学習者数 (22,993 人)



2.5 機関数の変化について (図7, 8, 9)

上述したように、2012年度から2015年度にかけて、機関数は27機関(8.3%)増加した。以下、新設機関と閉鎖した機関の数とその理由について述べる。

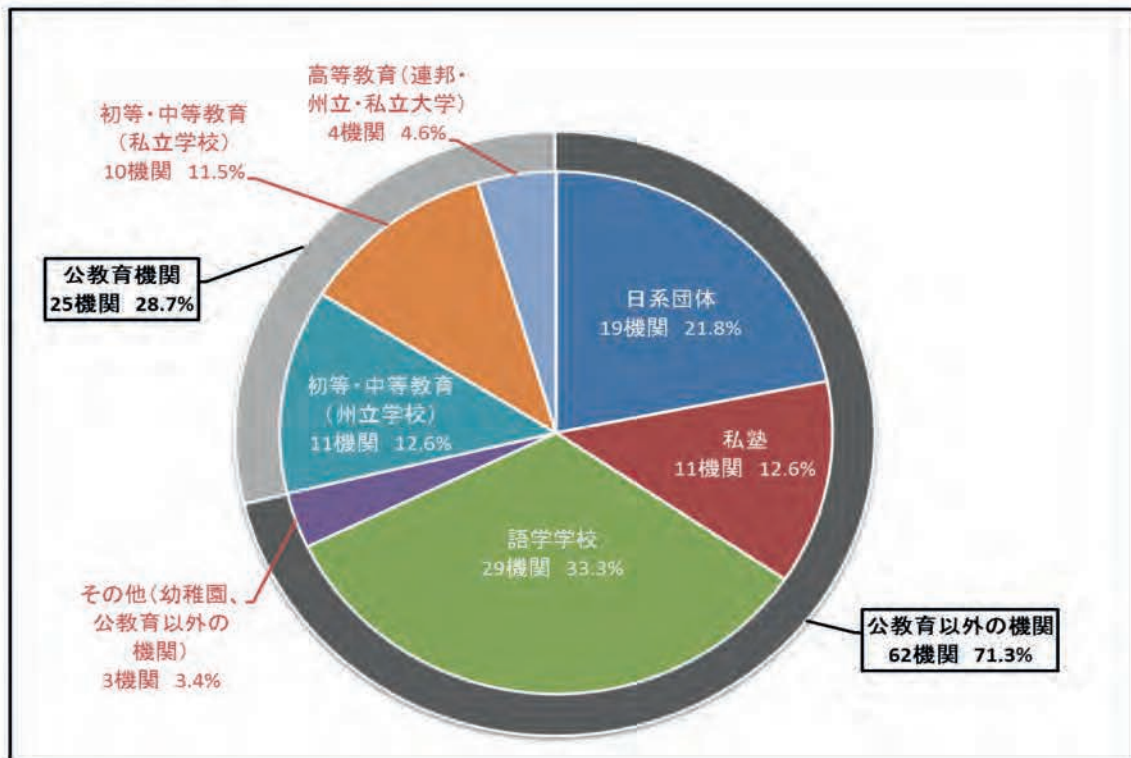
2.5.1 新設機関について (図7)

新しく開設された機関は87機関である。その中で29機関が語学学校であり、新設機関が最も多い。2.1で述べたように、語学学校は、英語やスペイン語などの外国語を教える民間の機関であり、日系団体とは異なり、ほとんどの機関が非日系人によって設立・経営・運営されている。しかし、他の言語と比較すると語学学校での日本語の学習者はまだ少なく、ほとんどの場合、4、5人程度の複数のクラスでコースを実施している。

また、日系団体が運営母体である日本語コースや、日系人教師により経営されている私塾では、少子化などにより閉鎖した学校が25機関ある(2.5.2を参照)が、その一方で、新しく開設、または再開された日系団体のコースが19機関把握された。その中では、2012年調査の時点で教師不足や学習者不足によりコースが一時閉鎖されていた機関と、以前日本語コースを実施していなかった日系団体に、現地の教師の働きかけによって開講されたものもある。

公教育では、初等・中等教育の州立学校の言語センターで提供されている機関が11機関、私立学校の日本語コースが10機関新しく開設された。なお、高等教育では公開講座として日本語を提供する大学が4講座開講された。公教育機関の変化については、3.2で詳しく述べる。

図7 新設機関 (87 機関)



2.5.2 閉鎖機関について (図8)

閉鎖された機関は60機関である。その内、日系団体が経営する日本語コースが25機関、日系人教師の経営者が多い私塾が14機関であることが判明された。しかし、その一部は教師不足や施設改築による一時閉鎖である。

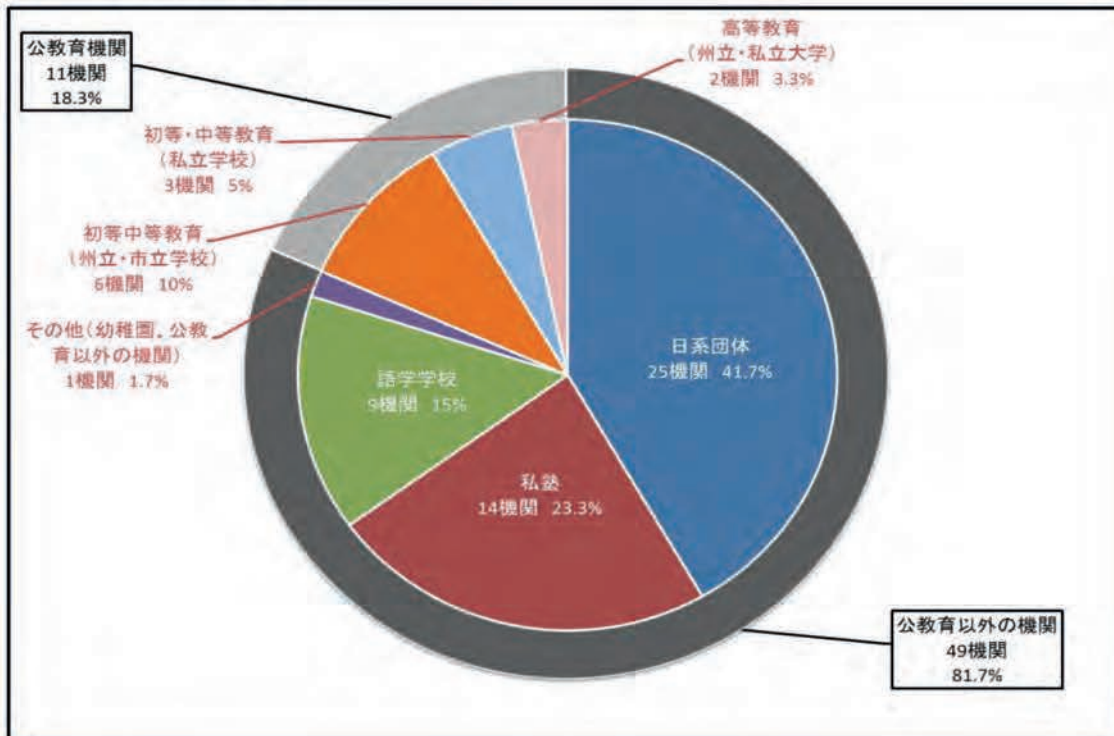
その他 (幼稚園、公教育以外の機関) の1機関は、アマゾナス州パリンチンス市の市役所が運営していた日本語コースである。閉鎖の理由は、運営母体の予算削減である。

公教育機関では、初等・中等教育の州立学校のコースが5校、市立学校のコースが1校閉鎖した。州立学校のコースに関しては、閉鎖した5コースのうち、3コースが、パラナ州教育局が運営する州立学校附属言語センター (CELEM) の日本語コースである。その原因は、パラナ州教育局の予算削減である。他の2コースに関しては、サンパウロ州教育局が運営する州立学校の言語センター (CEL) の日本語コースである。CEL に関しては、教師不足による一時閉鎖である。なお、市立学校 (1校) の日本語コースに関しては、日本語コースが他の市立学校に移動となったため、その学校では日本語コースが提供されなくなった。

高等教育に関しては、2講座とも大学の公開講座である。1つはブラジル南部に位置するリオグランデドスール州カシアスドスール市のカシアスドスール大学の講座である。理由は教師不足による一時閉鎖である。もう1機関は、ブラジル東北部、バイア州サルバドル市のバイ

ア州立大学の講座である。閉鎖の理由は、日本語コースが所属している「日本文化センター」の担当者の死去後、コーディネータの後任と日本語教師の採用がなかったことによる。

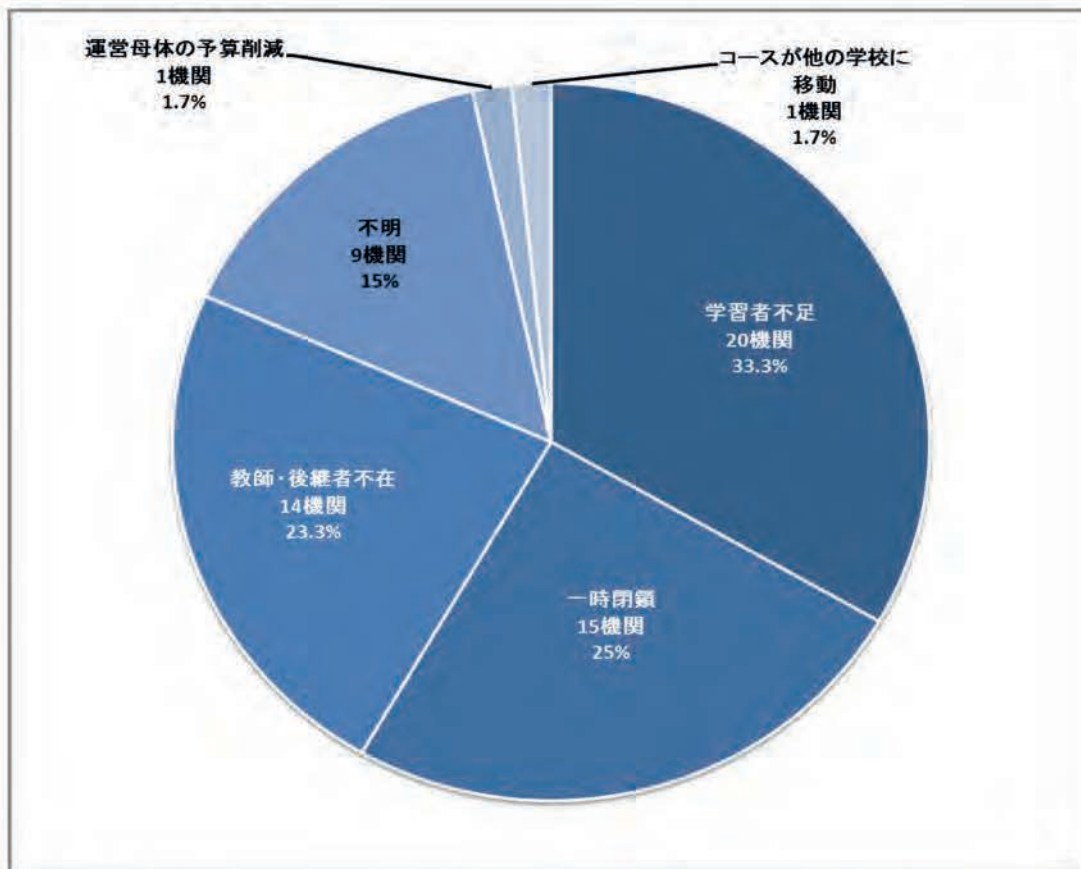
図8 閉鎖機関（60 機関）



電話・メールで調査を行った結果、閉鎖した理由としては、次のものが挙げられた（図9）。

- 学習者不足：特に農村地帯の小さな町などで少子化が進んでいる地域で、学習者数が減少したため
- 教師・後継者不在：特に農村地帯の小さな町で、教師が一人しかいなく、後継者がいないため
- 運営母体の予算削減：運営する政府機関の予算削減のため
- 他の学校に移動：市立の学校の空き教室を利用し、小学生のための日本語クラスを行っていたが、その学校では空き教室がなくなったため。
- 不明

図9 コース閉鎖理由



3. 「2017年ブラジルの日本語教育 —初等・中等・高等教育の学校と講座—」調査の分析

本節では、FJSP 調査のデータを分析し、公教育機関における日本語教育の概要及び、日系・非日系の教師と学習者の人数と割合を比較する。

1.で述べたように、全世界で3年ごとに実施されるJF調査とは別に、FJSPではブラジルの公教育機関の初等・中等・高等教育に特化した「FJSP調査」を実施している。本調査は1999年から実施しており、2001年、2003年、2006年、2009年、2014年と2017年に実施されているが、2009年と2017年には、特別に日系と非日系の日本語教師と学習者の人数も調査した。

ここでは、2009年度と2017年度の調査結果に基づいて公教育での日系・非日系の教師と学習者の割合について述べる。また、2014年度FJSP調査のデータを参照し、2009年からの公教育機関での機関数、教師数、学習者数の推移を観察する。

3.1 日本語機関数、教師数、学習者数（公教育機関）

公教育機関での日本語教育の規模は2009年から2017年にかけて拡大している。表2は、各教育段階のコース数、教師数、学習者数を表すものである。

表2 公教育機関での日本語教育 機関数、教師数、学習者数

Nível de ensino 教育レベル			Instituições 機関数			Professores 教師数			Alunos 学習者数		
			2009	2014	2017	2009	2014	2017	2009	2014	2017
Ensino Fundamental e médio 初等中等教育	Escolas públicas 公立校	CEL (サンパウロ州)	13	24	24	13	20	29	915	1883	1923
		CELEM (パラナ州)	10	7	4	6	4	4	346	369	177
		CIL (ブラジリア)		3	5		4	6		215	664
		Outros / その他	3	3	6	3	4	18	279	301	2152
		Total parcial / 小計	26	36	39	22	32	57	1540	2768	4916
	Escolas particulares 私立校	Disc. obrigatória 必修科目	9	9	10	25	29	34	1105	1837	2382
		Disc. optativa 選択科目	6	2	1	15	10	5	720	305	169
		Extracurricular 課外	9	14	13	11	30	23	273	431	910
		Toital parcial / 小計	24	24	24	51	64	62	2098	2573	3461
Ensino superior 高等教育	Graduação 専攻		7	8	8	36	40	46	685	1004	867
	Disciplina optativa 選択外国語科目		3	2	2	8	10	13	400	199	250
	Extensão universitária 公開講座		22	17	20	78	53	65	1693	1277	1516
	Idiomas sem Fronteiras 国境なき言語				5			16			324
	小計		25*	20*	22*	122	99	140	2778	2480	2957
Total / 合計			75	80	85	195	195	259	6416	7821	11334

3.2 機関数について（公教育機関）（図 10, 11, 12）

「公教育機関」とは、ブラジルの初等・中等・高等教育機関で日本語コースを提供している機関である。各機関の分類及びコースの種類の説明は 1.2 のとおりである。

A. 初等・中等教育機関（図 10, 11）

初等・中等教育機関では、サンパウロ州、パラナ州、ブラジリア特別連邦区の州教育局が複数の州立学校に付属している言語センターで日本語を課外コースとして提供している。

サンパウロ州(図 10)では、CEL の日本語コースが 2014 年度に、2009 年の 13 校から 24 校に増加している。その理由の一つとして、FJSP がサンパウロ州教育局の依頼で CEL 日本語コース用に作成した教科書『ことばな』を CEL で無料配布しはじめたことがある。一方で、パラナ州の CELEM は年々コース数が減少している。パラナ州教育局によると、予算削減が原因である。また、2011 年にブラジリア連邦区の CIL に日本語コースが開設し、2017 年度に英語、スペイン語と同様、正式科目として提供されている。その他、アマゾナス州とリオグランデドスール州にも日本語が課外コースとして提供されている州立学校がそれぞれ 1 校存在する。また、ペルナンブコ州リモエイロ市に市立学校が 1 校ある。

なお、私立学校(図 11)では、州立学校とは異なり、課外コースだけではなく、必修科目と選択科目としての日本語コースも存在する。選択科目としての日本語コースが減少しているが、2009 年度に選択科目として日本語を取り入れていた 6 機関の日本語コースのうち、3 コースが課外コースに変更、2 機関が必修科目に変更した。必修科目と選択科目に関しては、閉鎖したコースも見られるが、新設のものもあり、結果的には機関数にあまり変化が見られない。

図 10 2009- 2014-2017 年 初等中等教育（州立・市立学校）の機関数（課外コース）

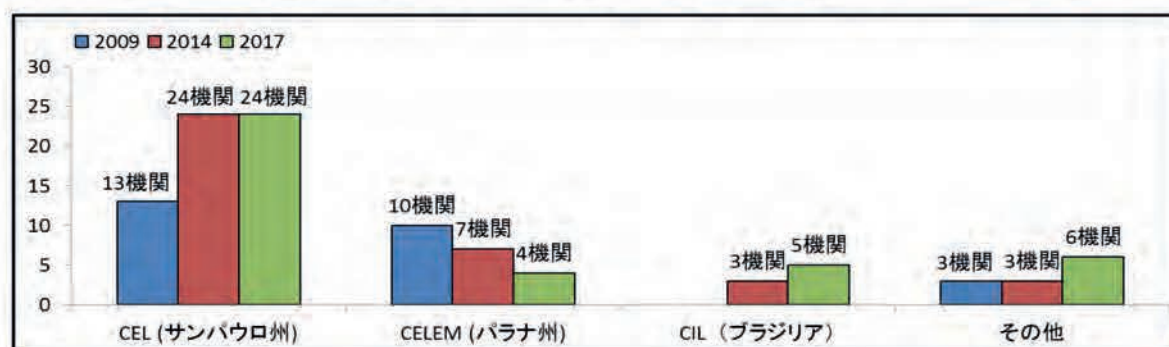
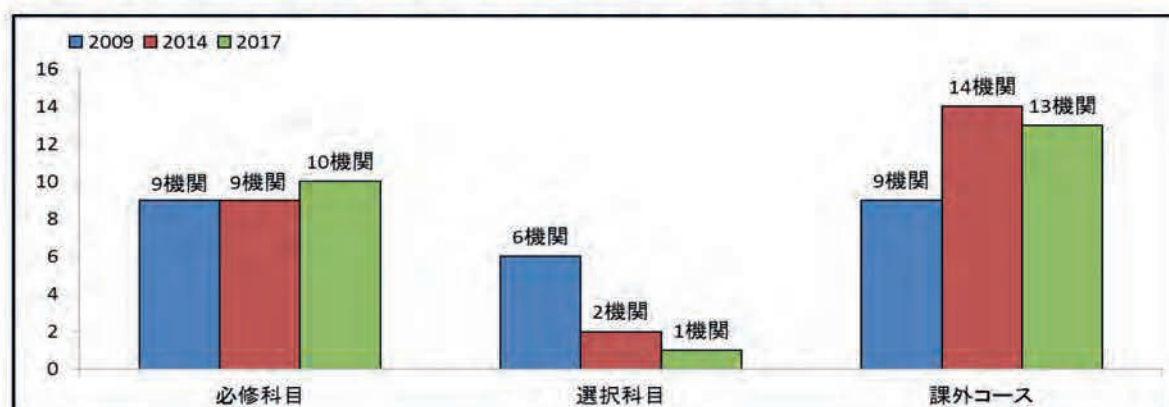


図 11 2009- 2014-2017 年 初等中等教育（私立学校）の機関数（コース別）

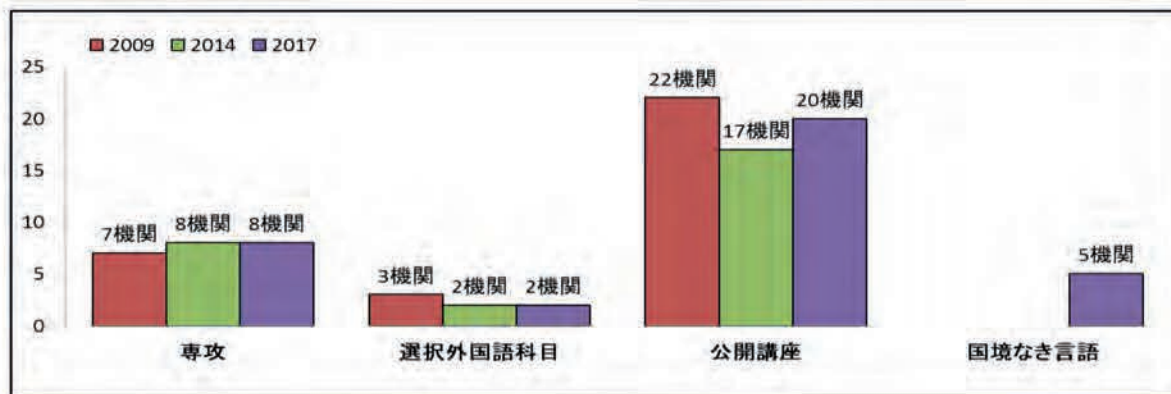


B. 高等教育機関（図 12）

高等教育では、2009 年度から 2014 年度にかけてアマゾンナス州連邦大学に専攻課程（学部）が 1 機関増加した。一方で、選択科目としての日本語コースは 1 機関減少しているが、同コースは「公開講座」に変更された。公開講座は 2009 年から 2014 年にかけて減少しているが、2017 年には少し増加がみられる。増加した機関は、コースを再開したサンタカタリナ州連邦大学とリオグランデドスール州カシアドスール大学のコース、新設のマットグロッソドスール州グランデドウラードス連邦大学のコースである。なお、「国境なき言語」プログラムは 2011 年より、日本語の専攻課程を有するブラジリア大学、リオデジャネイロ連邦大学、リオグランデドスール州連邦大学、パラナ州連邦大学、アマゾンナス州連邦大学の 5 大学で提供されるようにな

った。

図 12 2009- 2014-2017 年 高等教育（連邦・州立・市立大学）の機関数（コース別）



3.3 教師数について（公教育機関）（図 13, 14, 15）

A. 初等・中等教育（図 13, 14）

初等・中等教育では、コース数の増減に伴い、教師数にも変化がみられる(図 13, 14)。2009 年から 2017 年にかけて、CEL 教師数は 16 人増加している。ただし、SILVA (2017) によると、大部分が有期契約の教師であり、1 年ごとに契約を更新している。一方、CIL 教師は採用試験を受験し、州立学校教師として正式に雇用されており、州教育局の外国語プログラムの中では、一番安定性のあるものと思われる。また、私立学校では、各学校によって雇用形態が定められている。

教師の資格については、1996 年に公布された「教育方針と基本」を定める法律 (Lei de Diretrizes e Bases) の第 62 項によると、初等・中等教育の教師は、高等教育で教職課程を終え、教員免許を有することが必要である。よって、公教育の日本語教師になる条件もこの法律に従う。この法律に基づき、州立学校では、まず、日本語教師の教員免許を有する人、または日本語以外の外国語の教員免許を有する人が日本語教師として雇用される。しかし、資格を有する人材が存在しない場合は、算数やポルトガル語など、他の教科の教員の中から、「日本語能力試験」などで日本語能力が証明できる人が雇用される。私立校でも、州立校と同様、教員免許を有する人材が採用されている。

図 13 2009- 2014-2017 年 初等・中等教育（州立学校・市立学校）の教師数（課外コース）

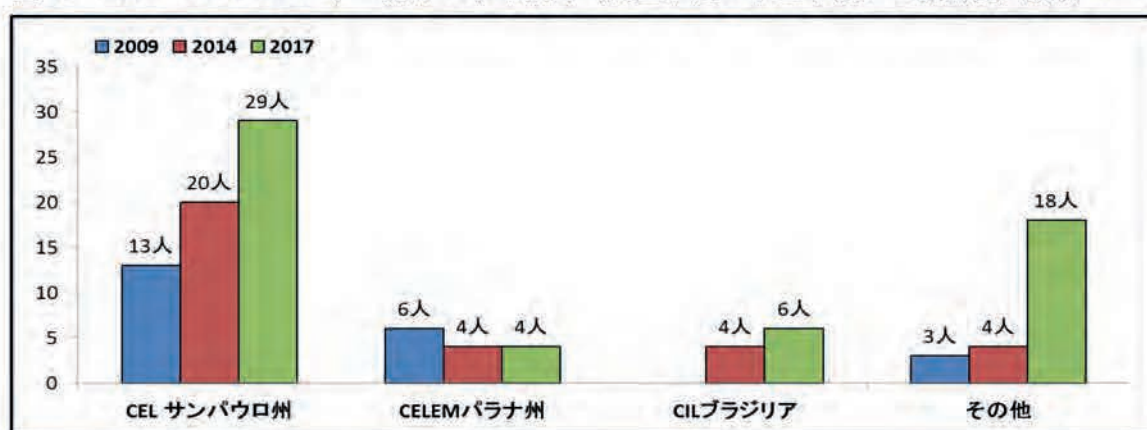
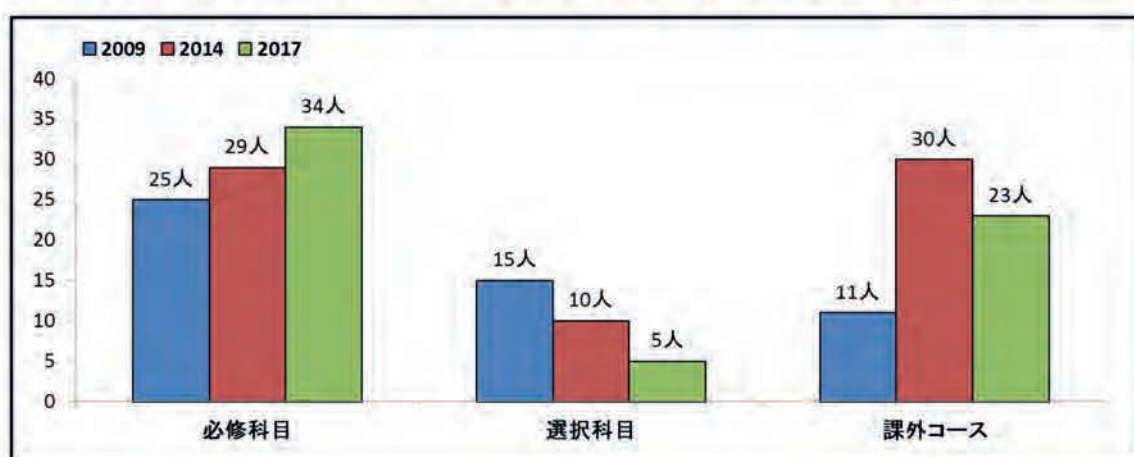


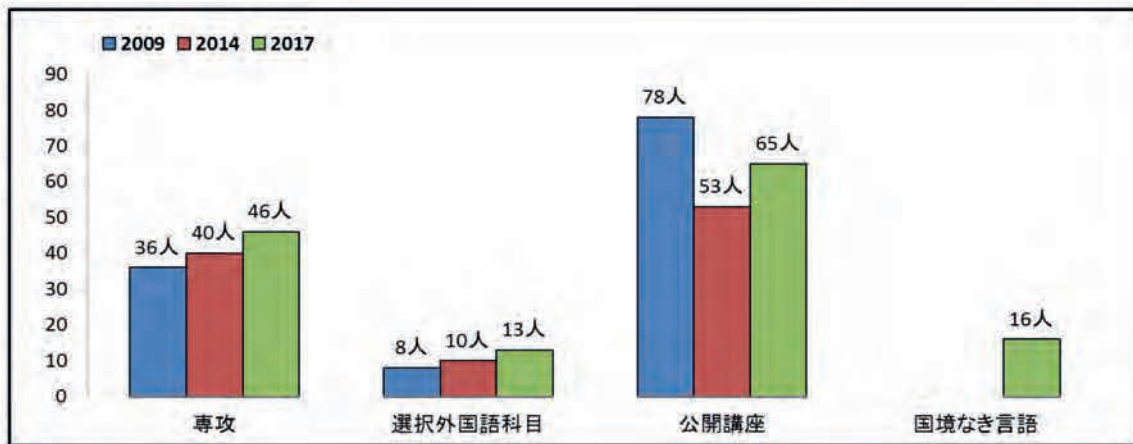
図 14 2009- 2014-2017 年 初等・中等教育（私立学校）の教師数（コース別）



B. 高等教育（図 15）

高等教育では、専攻及び選択科目としての日本語コースの教師数が徐々に増加してきている（図 15）。また、新設の「国境なき言語」プログラムの教師も 16 名であるが、制度上、全員、日本語コースの学部生であり、チューターとして雇用されている。公開講座は、学期によって提供されるコース数が変わるため、教師数はそれによって変化する。

図 15 2009- 2014-2017 年 高等教育（連邦・州立・私立大学）の教師数（コース別）



3.4 学習者数について（公教育機関）（図 16, 17, 18）

A. 初等・中等教育（図 16, 17）

初等・中等教育機関では、2009 年から 2017 年にかけて学習者が 4,739 人増加した(3.1 表 2)。特に、CEL(図 16)では 2009 年度から 2017 年度にかけて 1,008 人の増加が見られ、CEL・CELEM・CIL 以外の州立・市立学校でも 1,873 人と著しく増加している(3.1 表 2)。その理由として、CEL の場合は、2011 年に FJSP がサンパウロ州教育局の依頼で作成した教科書『ことばな』の無料配布がある(3.2 図 10)。「その他」の州立・市立学校の学習者数の増加の原因は、主にペルナンブコ州リモエイロ市の市立学校の学習者が 288 名（2014 年）から 990 名（2017 年）に上昇したことにある。同校が位置するブラジル東北地方は日系人がほとんどいない地域であり、日本語コースもこの市立学校にしか存在しない。日本語教師の 1 人が市に採用されており、その他の 5 人の教師はチューターであり、日本語の入門クラスを担当している。日本語コース自体も初級前半レベルで修了しているが、日本文化に興味のある学習者が多く、日本語以外に折り紙などの時間も設けている。

また、私立学校(図 17)では、機関数の増減に伴い、学習者数も変化しているが、課外コースに関しては、2014 年から 2017 年にかけて機関数が 1 機関減少しているにも関わらず、学習者数は 431 人から 910 人に増加している。機関数の減少はあったものの、新設機関も把握され、その中で特に学習者が多い Colégio Alfabeto（273 人）も学習者数の増加に影響を及ぼしたと思われる。

図 16 2009- 2014-2017 年 初等・中等教育（州立学校・市立学校）の学習者数（課外コース）

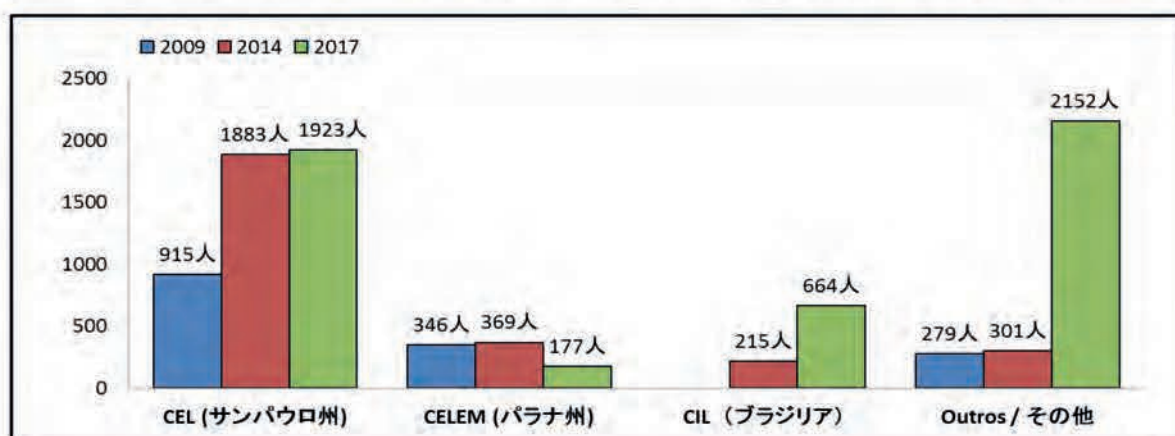


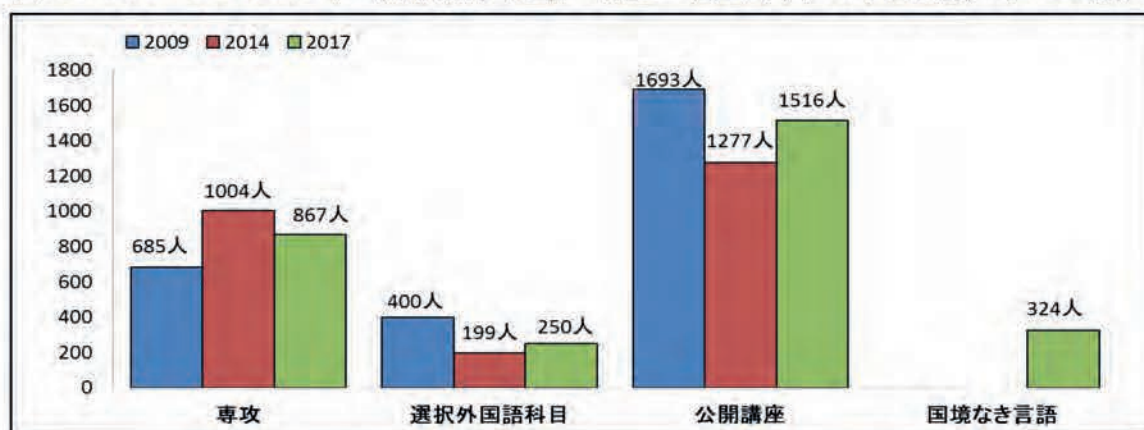
図 17 2009- 2014-2017 年 初等・中等教育（私立学校）の学習者数（コース別）



B. 高等教育（図 18）

高等教育では、「国境なき言語」の日本語コースが 2016 年に開設されたこともあり、2009 年度に比べ、2017 年度の学習者数は 179 人増加した(3.1 表 2)。しかし、2017 年度の日本語専攻の学習者は 2014 年度に比べると 137 人減少している。また、選択外国語科目及び公開講座の学習者数はそれぞれ 51 人と 239 人増加している。ブラジルでの日本語教師の待遇が望ましくない現状から日本語専攻の学習者数が減少していることも考えられる。一方で、FJSP が教師研修と教材提供を行うことで支援してきている「国境なき言語」プログラムの日本語コースに興味を示し始めている大学生もいる。このコースを受講する動機の一つには、受講料が無料であることが学習者へのアンケートからわかったが、受講生の中で日本への留学を目指している学習者もあり、留学試験を受ける際に「国境なき言語」コースを受講していることが有利な条件になることも考えられるので、学習者数の増加が期待される。

図 18 2009- 2014-2017 年 高等教育（連邦・州立・私立大学）の学習者数（コース別）



4. 公教育機関における日系/非日系の比率（図 19～28）

FJSP 調査では 2009 年度と 2017 年度に教師と学習者の日系／非日系の比率を調査した。なお、日本国籍を有する人も含め、自己申告また日本語の名前・苗字から日系人の祖先を有すると考えられる人を「日系人」として数えた。本節では、そのデータをまとめる。

4.1 教師の日系/非日系の比率（図 19, 20, 21, 22, 23）

日系団体や私塾の日本語教師に日系人教師が多いと言われているが、公教育機関での日本語教師の中でも日系人の日本語教師が多いことが FJSP 調査で分かった。しかし、その割合は下がり、2009 年度調査に全体の 71.8%を占めていた日系人教師が、2017 年度には、全体の 56.6%になった（図 19）。

また、教育段階によってこの比率が異なる（図 20、図 21）。初等・中等教育では日系人教師の人数は、2009 年度には全体の 91.8%を占めていたが、2017 年度には 69.7%である。高等教育機関では、2009 年には全体の 59.8%であったが、2017 年度には全体の 45%であり、非日系人教師の割合が逆転した。

なお、初等・中等教育の中で、州立・市立学校と私立学校の日系人・非日系人教師を分析すると、私立学校の日本語教師のほとんどが日系人であることが分かる（図 22、23）。2009 年度には 96.1%、2017 年度には 90.3%が日系人教師である。しかし、州立・市立学校では現在、非日系人教師の数が逆転し、全体の 52.6%を占めている。州立・市立学校の教師数全体も 2009 年の 22 人から 2017 年の 57 人に増加しているが、州立・市立学校で教えるためには、州教育局の規定に基づき、日本語、または日本語以外の教員免許を有する人が雇用される。一方、私立学校では、教員免許以外に、日本語能力、日本に関する知識にも重点が置かれ、特に日系人が運営している学校では日系人教師が採用されている場合が多いことが本データからわかる。

図 19 公教育機関全体の日系非日系教師の比率

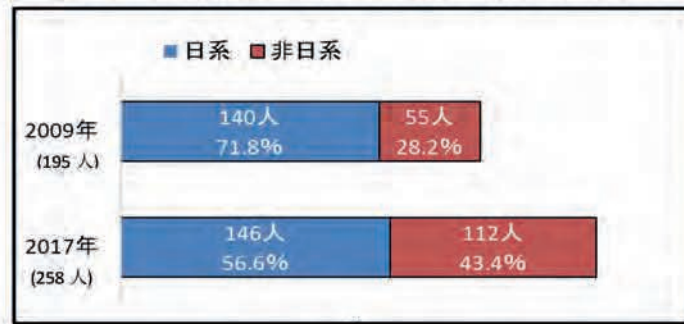


図 20 初等・中等教育教師 日系/非日系の比率

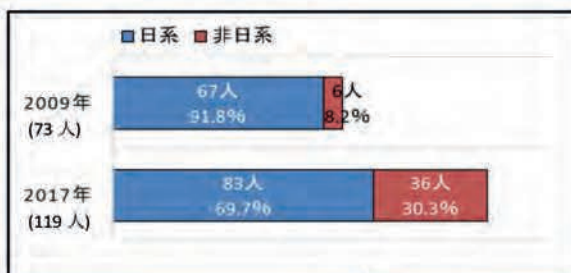


図 21 高等教育教師 日系/非日系の比率



図 22 州立・市立学校教師-日系/非日系の比率

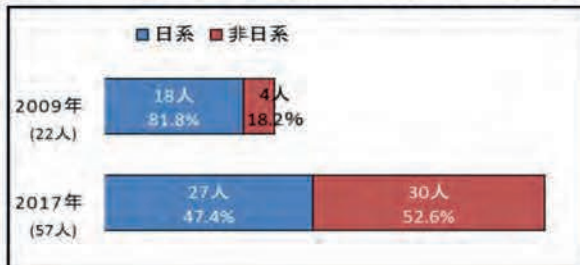


図 23 私立学校教師-日系/非日系の比率



4.2 学習者の日系/非日系の比率 (図 24, 25, 26, 27, 28)

ブラジルの日本語学習者全体で、公教育機関の初等・中等教育の学習者が占める割合は大きい。高等教育機関の学習者を合わせると、全体の46.4%が公教育機関で日本語を学んでいる(2.4図6)。

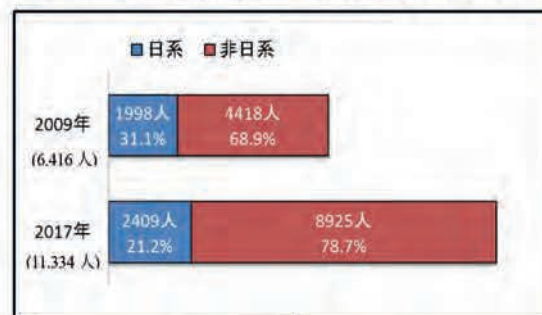
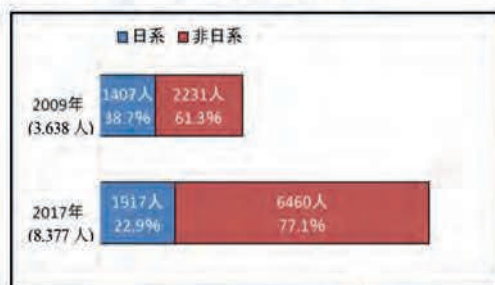
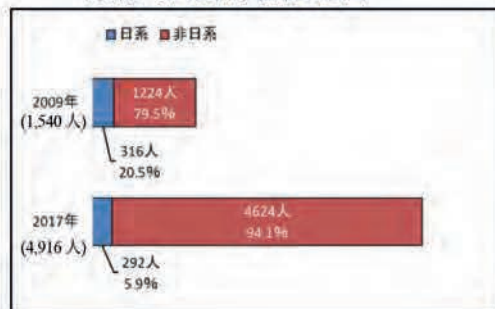
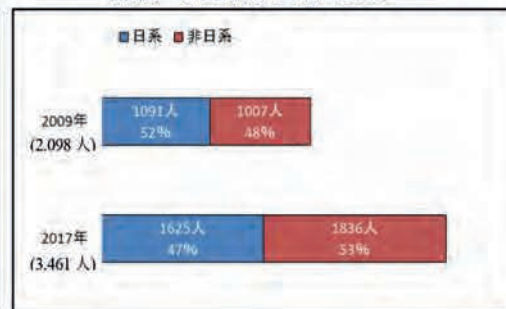
公教育機関での日系・非日系学習者の比率は図24の通りである。2009年度では31.1%が日系学習者であったが、2017年度にはその割合が21.2%に減少していることがわかった。

初等・中等教育では、2009年の時点で非日系人の学習者数が全体の61.3%を占めていたが、2017年度には77.1%に上昇した(図25)。

なお、高等教育では、非日系学習者数は、2009年には全体の78.7%であったが2017年には83.4%占めるようになった(図26)。

初等・中等教育の中でも、州立・市立学校と私立学校とでは日系・非日系学習者の比率が異なる(図27、28)。州立・市立学校では、2009年度の日系人学習者が20.5%に対し、非日系学習者が79.5%であったが、2017年度では、特に非日系の学習者が増加し、全体の94.1%を占めるようになった。ブラジルの州立・市立学校に通う日系人学習者の人数自体も少ないと言われているが、その中で日本語コースに通っている日系人学習者も、州立・市立学校の日本語学習者全体の5.9%である。また、私立学校では、2009年度の日系学習者が52%、非日系学習者が48%であったが、2017年度では、日系学習者が47%、非日系学習者が53%であり、州立・市立学校の日系人学習者の割合に比べると多い。

図24 公教育機関全体の日系/非日系学習者の比率

図25 初等・中等教育全体
日系/非日系学習者の比率図26 高等教育
日系/非日系学習者の比率図27 初等・中等教育 州立・市立学校
日系/非日系学習者の比率図28 初等・中等教育 私立学校
日系/非日系学習者の比率

2.2 で述べたように、1987 年度調査までは、ブラジルの日本語教育機関は 100%公教育以外の機関であり、日系人学習者が多い日系団体の日本語コースと、日系人教師が経営する私塾であった。丹羽（2004:168-170）では、「ブラジルでは 1908 年の笠戸丸以来、日系人を中心に日本語教育が続けられています。」とある。しかし、その現状が既に変化しつつあることが上記データからわかる。

5. 考察とまとめ

本稿で扱ったデータを分析すると、次の特徴が見られる。

〈2015 年度調査〉

特徴 1：日系団体が運営する日本語コースは、機関数は多いが、1 機関あたりの学習者数が少ない。一方、語学学校と公教育機関は 1 機関あたりの学習者数が多い。

日系団体が運営母体である日本語コースは、全体の 43.7%（152 機関）を占めており、最も多い。しかし、学習者数に関しては、全体の 25.2%（5,816 人）であり、1 機関あたりの学習者数が約 38 人である。日系人教師の経営者が多い私塾も 1 機関あたりの学習者数が約 20 人である。この現状は多くの日系団体が運営する機関閉鎖の理由で最も比率が高い「学習者不足」に繋がっていると推測される（2.5.2 を参照）。

語学学校の機関数は全体の 13.1%（46 機関）であるにも関わらず、学習者数は 20.5%（4,709 人）であり、1 機関あたりの学習者数が約 102 人となる。

公教育機関では、総じて学習者数が相対的に多い。初等・中等教育機関では、私立学校の機関数は全体の 8.5%（30 機関）と少ないが、学習者数は 20.5%（4,719 人）であり、1 機関あたりの学習者数が 157 人と最も多い。州立・市立学校では、機関数が全体の 11.1%（39 機関）、学習者数が 16.3%（3,753 人）であり、1 機関あたりの学習者数は 96 人である。高等教育では機関数が全体の 6.2%（22 機関）であり、学習者数は 9.6%（2,203 人）であり、1 機関あたりの学習者数が約 100 人と多い。

特徴 2：公教育機関及び公教育以外の機関である語学学校の増加が顕著である。

2015 年度調査では、公教育機関は全体の 25.8%を占めるようになった。その割合はまだ低いが、1980 年代までは非常に機関数が少なかったことを考えると、公教育機関が増加傾向にあると思われる。また、公教育以外の機関では、語学学校の数も上昇した。それに伴い、教師数も学習者数も増加傾向にあると言える。

〈2017 年度 FJSP 調査—公教育機関〉

特徴 3：公教育機関では日系人教師と非日系人教師の比率がほぼ半数であり、学習者では、非

日系人学習者が73% (8,925人) と多い。しかし、教育段階と機関の種類によって特徴があり、その数に隔たりがある。

〈教師〉

公教育機関では、日系人教師が56.6% (146人) である。

特に、初等・中等教育の私立学校では、公教育機関教師数の90.3%を占めている。私立学校の中には、日系人が経営する私塾として設立された日本語学校が初等・中等教育の学校に変わって、日本語を科目として取り入れた機関もあり、日本語の授業に日系人教師が就くことが多い。これが日系人教師の人数が多いことの一つの原因であると思われる。

州立・市立学校の教師では、日系人教師は47.4% (27人) であり、非日系人教師がほぼ半数を占めている。

また、高等教育では日系人教師は公教育機関の教師全体の45%である。

1990年代まで日本語教師に日本国籍の者と日系人が圧倒的に多かったことから見ると、この割合は大きい。

〈学習者〉

学習者に関しては、公教育全体では非日系人学習者が73% (8925人) である。

その中で、非日系人学習者が最も多いのは初等・中等教育の州立・私立学校であり、94.1% (4,624人) を占める。州立・市立学校全体の学習者に日系人が少ないこともこの結果に繋がるとされる。なお、高等教育でも、非日系人学習者は83.4% (2,465人) と多い。

日系・非日系の比率は、公教育機関に限るデータではあるが、教師は日系人が約半数であるのに対し、学習者は非日系人が圧倒的に多いのが現状である。このデータから、日系人教師が非日系人学習者を指導し、その中から非日系人教師が増加してきたことが考えられる。

6. おわりに

2017年現在、ブラジルの日本語教育を考えると、公教育の拡大と非日系学習者の増加が特徴的である。

しかし、公教育で日本語コースが開始されるためには、日系社会の有識者の尽力があった。大学では、1964年に日本語が学部のカースとして導入したのは鈴木悌一教授である。

「...しだいにコロニア一辺倒の傾向を強めていくのを見限った悌一はつぎの目標はコロニアを超えた向こう側—すなわちブラジルの社会に新しい試練と可能性の舞台を見出すことであった。(中略)一九六二年、悌一が実態調査の仕事に没頭していたころ、ときのサンパウロ大学文理学部のエウリピデス学部長(Dr. Euripides Simões de Paula)の提案による東洋学科の開設案が大学令によって可決された。(中略)翌年六四年に、日本語が開講され、(中略)日本語講座は、サン・パウロ大と東京外語大との協

定によって、東京外大からポルトガル語学科卒の教師が派遣された。」(鈴木 2007:426-427)

また、州立学校では、CEL に日本語コースが初めて開講された場所は日系コミュニティが活発な地域のレジストロ市である。SILVA (2017, p. 59) によると、ヘジストロ市教育局支部の許可を得てファビオ・バヘット州立学校の敷地内に CEL の建物を建てることになり、その費用を日系コミュニティが提供した。初めて採用された CEL 日本語教師も、州立学校の小学校の日系教師であった。また、CEL 日本語コース設立のために州教育局への働きかけにも当時の日系の政治家及び、日系コミュニティの有識者が関わっている。

4.1 と 4.2 で確認できるように、公教育全体では非日系学習者が 78.7%を占めているが、教師の方は 56.6%が日系人であり、過半数を占めている。従って、従来、日系団体の日本語コースや日系人教師が経営する私塾で日本語を学んでいた日系人学習者が教師になり、非日系人学習者に日本語を教え、現在では非日系人教師が公教育機関の教師の 43.4%占めるようになったと考えられる。

公教育機関だけではなく、それ以外のブラジルの日本語学教育機関でも非日系人が増加していると推測されるが、ブラジルの日本語教育の歴史をたどると、ブラジルの公教育でも日本語を導入できたことは、日系コミュニティと日本国政府機関の日本語教育への尽力があったのが始まりであると言える。

〔注〕

(1) JF 調査では、高等教育での公開講座は「その他の機関」、つまり、本稿の「公教育以外の機関」として扱われている。しかし、本稿では、「公教育機関」とする。その理由は以下の 2 つである。

1. 高等教育で提供されている公開講座の教員は、大学の教員である。
2. 公開講座は、一般の学習者向けの子言う座であるが、学習者のほぼ全員が大学生である。

(2) 国境なき言語 (Idiomas sem Fronteiras, IsF) は、ブラジル教育省 (MEC) が運営する外国語学習を支援するプログラムである。目的は、大学の国際化及び、留学を目指す大学生、大学院生の言語能力を高めることである。

〔参考文献〕

- 鈴木正威 (2007) 『鈴木悌一 ―ブラジル日系社会に生きた鬼才の生涯―』、サンパウロ人文科学研究所
- 丹羽義和 (2004) 「ブラジルの日本語教育」 ブラジル・ニッポン移住者協会(編) 『ブラジル日本移民戦後移住の 50 年』、ブラジル・ニッポン移住者協会
- 国際交流基金(1988) 「海外の日本語教育の現状」 国際交流基金(編) 『1987 年度 日本語教育機関調査』、国際交流基金
- 国際交流基金(2017) 「海外の日本語教育の現状」 国際交流基金(編) 『2015 年度 日本語教育機関調査』、国際交流基金

国際交流基金サンパウロ日本文化センター(2009)『2009 年度ブラジルの日本語教育－初等・中等・高等教育』、
国際交流基金サンパウロ日本文化センター

_____(2014)『2014 年度ブラジルの日本語教育－初等・中等・高等教育』

〈http://fjisp.org.br/site/wp-content/uploads/2018/01/Dados_ensino_lingua_japonesa_2014.pdf〉(2017 年 10 月 16 日)

_____(2017)『2017 年度ブラジルの日本語教育－初等・中等・高等教育』

〈http://fjisp.org.br/site/wp-content/uploads/2017/12/LIVRETO_Dados_ensino_lingua_japonesa_v10.pdf〉(2017 年 10 月 16 日)

BRASIL. Ministério da Educação da República Federativa do Brasil. (2016) Memorando de cooperação entre o Ministério da Educação da República Federativa do Brasil e a Fundação Japão sobre a promoção do ensino de língua japonesa no Brasil. Brasília.

<http://isf.mec.gov.br/images/2016/Maio/23123.000446_2016_19__MEMORANDO_DE_ENTENDIMENTO__MEC_E_FUNDACAO_JAPAO.pdf> (16 de outubro de 2017)

BRASIL, LDB. (1996) Lei 9394/96 –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <www.planalto.gov.br> (20 de novembro de 2017)

SILVA, Otávio de Oliveira (2017) O Centro de estudos de Línguas (CEL) na história do ensino de língua japonesa nas escolas públicas paulistas. Dissertação de Mestrado (Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo

国際交流基金 サンパウロ日本文化センターの 日本語事業



吉川・一甲真由美エジナ
国際交流基金サンパウロ日本文化センター
YOSHIKAWA, Mayumi Edna Iko
Fundação Japão em São Paulo
mayumi@fjsp.org.br

日本語教育向けプログラム

I. 教師向けプログラム

- a. コンサルティング業務・各地研修への日本語専門家の派遣
- b. CEL教師研修（サンパウロ州教育局との提携）
- c. 南米各国の日本語教育アドバイザー事業

II. 学習者向けプログラム

- a. JFまるごと日本語講座
- b. 「国境なき言語プログラム」へのサポート（高等教育）
- c. 南米中等教育生徒サンパウロ研修（初等・中等教育）
- d. イラストコンクール（初等・中等教育）
- e. スピーチコンテスト
- f. 日本語能力試験

III. 機関向けプログラム、その他

- a. 州立学校（CEL）教科書作成、カリキュラム作成（サンパウロ州教育局との連携）
- b. さくら中核事業
- c. 小規模助成
- d. 「日本語教育機関調査」、「ブラジルの日本語教育—初等・中等・高等教育」、
「南米スペイン語圏日本語教育実態調査報告書」

I. 教師向けプログラム

a. コンサルティング業務・各地研修への 日本語専門家の派遣

各地の日本語教育のため、日本語専門家、専任講師は以下の内容の研修・アドバイスをを行う。

- ・日本語学習、教え方、教材などについての研修
- ・カリキュラムや教材作成の助言
- ・現地教師の育成や教師間のネットワークづくりの促進

3

各地研修への日本語専門家の派遣



4

b. CEL教師研修

CEL教師研修では、主に以下の内容を扱う。

- CEL教科書『ことばな』の内容と使い方を知る。
- 日本語教育について情報交換する。
- サンパウロ州教育局との連絡・情報共有をする。

5

CEL教師研修



6

c. 南米各国の日本語教育への支援

南米スペイン語圏9ヶ国の日本語教育を対象に、以下の支援の実施を行う。

- ・教師研修
- ・ネットワーク作りの促進
- ・アドバイザー業務

7

南米各国の日本語教育概況

国	機関	教師	学習者
アルゼンチン	42	192	3,571
ウルグアイ	3	7	244
エクアドル	4	6	77
コロンビア	19	73	1,502
チリ	8	47	1,078
パラグアイ	16	91	3,725
ベネズエラ	12	35	399
ペルー	19	92	4,074
ボリビア	6	36	489
合計	129	579	15,159
ブラジル	352	1140	22,993



参考：2015年度「海外日本語教育機関調査」

8

II. 学習者向けプログラム

a. JFまるごと日本語講座

- ・国際交流基金サンパウロ日本文化センターが運営する講座
- ・国際交流基金の研修を受けた講師が『まるごとー日本のことばと文化』を使用し、学習コースを設計し、授業を行う
- ・受講者は「JF日本語教育スタンダード」のレベルに基づいて、「日本語で何ができるか」という形で自分自身の熟達度を知り、具体的な目標を持って日本語が学べる。

9

JFまるごと日本語講座



10

b. 国境なき言語 (Idiomas sem Fronteiras—IsF)

ブラジル教育省（MEC）が運営する外国語学習を支援するプログラムである。目的は、大学の国際化及び、留学を目指す大学生、大学院生の言語能力を高めることである。

FJSPの支援：

- ・ IsF日本語指導員（チューター）の指導と研修
- ・ 日本留学予定者・日本語指導員研修
- ・ コーディネーター及び指導員の報酬
- ・ 教科書提供
- ・ コーディネーター及び指導員へのサポート

11

国境なき言語プログラムへの支援



2016年度「ブラジル日本留学予定者・日本語指導員（学生チューター）研修」
担当：野村ゆみ子専門家

12

c. 初等・中等教育 南米中等教育生徒サンパウロ研修

・ブラジルおよび近隣国の公立・私立の中等教育機関で、継続して日本語を学習した者をサンパウロに招聘し、日本語・日本文化への理解を深める機会を提供する。

・日本語を使う活動を通して日本語力を高めると同時に、活動内容を自分に関連付けることで自分の生活をふりかえり、社会により主体的に参加していく知識や態度を涵養する。

13

初等・中等教育 南米中等教育生徒サンパウロ研修



14

d. 初中等教育イラストコンクール

- ・イラストのテーマを調べてクラスで話し合うことによって、日本のことにふれるきっかけを作る。
- ・カレンダーを一般の人に配布することによって、より多くの人に初・中等教育機関の日本語学習者の存在を知ってもらう。

15

初中等教育イラストコンクール



16

e. 全伯日本語スピーチコンテスト



17

f. 日本語能力試験 JLPT Japanese-Language Proficiency Test

- 国際交流基金と日本国際教育支援協会が運営する試験
- 1984年より世界50か国以上で実施
- ブラジルでは8都市で12月に実施



18

III. 機関向けプログラム、その他

a. 州立学校 (CEL)教科書作成、カリキュラム作成

- ・ サンパウロ州教育局の依頼で国際交流基金サンパウロ日本文化センターが、サンパウロ州州立学校附属言語センター(CEL)用の教科書『ことばな』を作成
- ・ 全6巻(6セメスター用)が印刷、サンパウロ州教育局がCEL日本語学習者へ無料配布
- ・ 『ことばな』に沿ったカリキュラム作成

19

サンパウロ州教育局との連携

- ・ 州立学校 CEL用の教科書作成、カリキュラム作成



20

b. さくら中核事業

- ・ 日本語教材購入支援
- ・ 日本語教師研修会支援事業
- ・ 教師謝金助成
- ・ 会議・シンポジウムの開催への助成

21

さくら中核事業 日本語教材購入支援



22

c. 小規模助成

- 日本語教材購入支援事業
- 学習者向け研修会等支援事業
- 日本語教育機関等立上支援事業
- 日本語教材制作支援事業

<http://fjisp.org.br/agenda/programa-auxilio-linguajaponesa2017/>

23

小規模助成

<http://fjisp.org.br/agenda/programa-auxilio-linguajaponesa2017/>



24

d. 日本語教育に関する調査

国際交流基金は、日本語教育に関する以下の調査を実施している。

- ・「日本語教育機関調査」
- ・「ブラジルの日本語教育—初等・中等・高等教育」
- ・「南米スペイン語圏日本語教育実態調査報告書」

上記調査の詳細、調査の結果などは、以下のリンクから見られる。
(ダウンロード可)

- ・<https://www.ipf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey15.html>
- ・<http://fjisp.org.br/lingua-japonesa/pesquisa-de-dados>
- ・<http://fjisp.org.br/lingua-japonesa/pesquisa-de-dados>

25

日本語教育に関する調査



26

ブラジルの日本語教育の現状と 南米におけるブラジル日本語センターの取り組み

鶴田広子

ブラジル日本語センター

〔キーワード〕 民間の日本語教育機関、寺子屋式、複式授業、日系コミュニティの中心

1. ブラジルの日本語教育の現状

1.1 日本語教育の流れ

当国における日本語教育の始まりは、日本移民が到着した 1908 年からである。数年後には帰国するという意識であった移住者は、日本に帰っても子弟が困らないように日本人教育を行った。そこでは、もちろん国語教育が行われていた。第 2 次世界大戦後、敗戦国の日本へ帰る希望も断たれ、当地に定住する意識が高まると共に『ブラジルに貢献できる日系人の育成』へと子弟教育の考え方も変化し、ブラジル社会において高学歴をつけることが重視され、それに伴い徐々に日本語を使う機会が減っていった。また、非日系人との婚姻が増えるにつれ、日本語を使用する家庭も減ってきた。このような日系社会の変化により日本語教育も、日本語の環境があまりない非日系人と同様の「外国語としての日本語教育」への取り組みが必要になってきた。現在では、日系社会のコミュニティ言語から、非日系も学ぶ外国語となって広がり、学習目的も近年の日本文化ブームの影響も受け多様化してきている。

1.2 日本語教育機関

1908 年より日系社会での日本語教育が始まり、1963 年にはサンパウロ大学に日本語学科が設立された。異文化理解の教育を目的に 1989 年にレジストロ市のサンパウロ州立校に導入され、その後 1993 年には私立校でも課外科目で日本語教育が行われるようになった。また、近年は英語などを教える語学学校でも日本語を教えるところが急激に増えている。さらに社会の高齢化に伴い熟年クラブでの日本語教室やインターネット普及による無料サイトでの学習なども進んでいる。

1.3 民間の日本語学校の現状と課題

2015 年の国際交流基金統計にあるように当国の日本語学習者 22,993 名中 15,031 名、つまり

約 65%は民間の教育機関で学んでおり、1校の平均生徒数は約 54 名である。しかし、これは 100 人規模の学校を入れた数字であり、このような学校を除くと、各校の抱える生徒数は少人数となり、寺子屋のように、授業形態は複式、1〜3 名のグループで、一日中細切れに授業するという個人レッスンに近いものになっている。

生徒は日系人だけではなく非日系、また、外見は日系人に見えないダブル、ミックスといった生徒もいる。非日系が多い日系団体運営の学校も増えている。教師は 1 世からブラジル生まれの教師へ、つまり日本語母語話者から非母語話者へと移行しており、日本語運用能力と日本語教師という仕事に対する考え方が従来の教師とは異なってきている。また、ほとんどの日本語教師はブラジル社会に通じ高学歴であるにもかかわらず、教職資格を有していない。そのため、若い教師の定着率は低く、よほどこの仕事が好きか、経済的な支えがなければ、転職してしまうケースが多い。このような課題に加え、運営団体の経済的問題で学校の独立採算化を余儀なくされるということも生じ、授業料収入だけでは運営が困難な学校がほとんどであり、バザーを行うなど資金稼ぎの方法をいろいろと考えて、学校を維持するために苦勞している。

また、1 世教師が経営する日本語学校は、後継者がいない場合、高齢化に伴い閉校となり減少する傾向にある。このような課題を抱え弱体しつつある日本語学校を変革する活力として JICA 日系社会ボランティアの貢献度は高い。

日本語学校の運営の安定化をはかるためには、生徒確保と規模の拡大が必要と考えられる。そのために、日本語学校から公教育校や文化センターなどへ移行する方向性や、魅力ある日本語学校として「強み・売りは何か？」を考えなければならない。また、幼少年を対象とした日本語学校では、言葉を教えるだけではなく教育という観点が不可欠であり、日本語教育だけではなく幼少年を扱う教育技術理論も必要となってくる。

今後、日本語教師が安定した職業と認められるためには、日本文化を理解し、言葉を教える技術を身につける教師レベル向上の場が不可欠で、さらに、社会保障のある教師の雇用形態でなければならない。

2. 南米の日本語教育

2.1 民間で学ぶ日本語学習者

南米諸国の日本語教育機関を見てみると、一部の国を除き、民間で学ぶ学習者の割合が圧倒的に高い。ということは、このような国で公教育に日本語が導入されれば、より学習者数が増え拡大できると考えられる。

2.2 日本語学校の役割

では、南米における日本語学校の役割は何かと考えた場合、日本語普及の中心機関というの

は勿論のこと、そこでしか日本文化に触れることができないという地域もあり、正に日本文化の発信地であり、日本理解者の拡大、日本との交流親善の中核となっている。また日系の文化協会で日本語が教えられているということは、日系コミュニティの中心とも言えよう。

3. ブラジル日本語センター紹介

当センターは日本語教育および日本文化の普及を通して、ブラジルの発展に寄与することを目的に 1985 年ブラジル日本文化協会、日伯文化連盟、伯国日本語学校連合会（日学連）によって設立された。（設立時の名称は、「日本語普及センター」、2003 年 11 月に「ブラジル日本語センター Centro Brasileiro de Língua Japonesa(CBLJ)」と改称した。）



そして、「日本語教師の育成や社会的地位の向上」「日本語を勉強する人たちの教科書や教材の研究と開発」「日本語教師、学校、勉強する人たちの交流や情報交換」を目標に事業を展開している。

3.1 組織

ブラジルの法律に基づいた非営利団体であり、役員は無報酬で運営に携わっている。会員組織で、主にサンパウロ州(S.P)、パラナ州(P.R)、サンタカタリーナ州(S.C)、南リオグランデ州(R.S)、南マットグロッソ州(M.S)、マットグロッソ州(M.T)の日本語学校、日本語教師が会員であり、他地区は全国に散在する教師組織で団体加入している、また日系企業や日本語教育には関わっていないが日本語教育を応援する意味で入会している一般の方もいる。

3.2 運営

センターは総会、評議員会、監査役会、理事会で構成されており、評議員役員会と理事会は毎月 1 回定期的に開催している。また会報やサイトを通して、会員および一般の方へ情報提供している。

3.3 日本語教師養成、研修

「通信日本語講座」は日本語能力が N3 程度で日本語教師を目指す方を対象にした日本語力アップ講座で、2 段階（Part1,2）の 3 か月コースとなっており、6 か月で N2 に到達することを目

標に実施している。

【日本語教師養成講座】

センター設立と同時に、1985年から開始し、現在までに590名の卒業生を輩出した「日本語教師養成講座」は通学講義、課題提出などを6か月で履修するコース。卒業生の多くは、現在、当国の日本語教育の中核を成す教師として活躍している。



【汎米日本語教師合同研修会】

中南米諸国から新人教師が集う「汎米日本語教師合同研修会」は13日間の研修期間で、経験をいかしたディスカッションやグループワークを通して、協働し自分の課題に気づき改善することを目指している。



【全伯日本語教師研修会】

1958年に日学連によって開始された歴史ある「全伯日本語教師研修会」は2017年で60回を迎え、記念史を作成した。当研修会は年に一度、新人からベテラン教師まで集う研修会で、教師間の交流及び情報交換、スキルアップを目的としている。



【日系継承教育研修教師育成 □ S.P 通信】

JICA 委託事業の「日系継承教育研修教師育成 □ S.P 通信」は訪日前研修。スカイプやインターネットを使用し、40日間の遠隔地教育を行っている。

【地方研修会】

当センターだけではなく、地方でも現地教師企画による「地方研修会」が開かれており、南北マットグロッソ州 / パラナ州 / ノロエステ / 汎パウリスタ / 聖南西 / 聖北西の地区に経費、講師などの助成をすると共に、プログラム、講師派遣等の相談も受けている。



【その他】

国が認める公的資格のない日本語教師のために、当センターが審査し、授与する「日本語教師認定証」の発行、現場で広く使用されている教科書を紹介し、授業のやり方を学ぶ「教科書説明会」、教師や学校運営側からの相談を受ける「学校訪問／相談」を行っている。

さらに、全伯のみならず、4か国（アルゼンチン・パラグアイ・ペルー・ボリビア）から日本語教育関係者の代表を招待して「地区代表者会議」を行い、代表の現状報告を通し、ネットワーク構築を目指すとともに、課題解決に向けての話し合いなども行っている。



3.4 日本研修（JICA）

より高度な技術を身につけた日本語教師を育てるために「JICA 日系継承教育研修（教師研修）」の広報、選考、推薦を行っている。また日本語を勉強している生徒のための「JICA 次世代育成研修（日本語学校生徒研修）」も SP、PR、SC、RS、MS、MT 州の日本語学校に向けて広報し、選考、推薦を行い、出発前のオリエンテーション、壮行会などを行っている。

3.5 イベント・テスト



日本語学習者のために行っている事業として、12～16歳の日本語学校で勉強する生徒が3泊4日の合宿生活を通し、日本語での活動、文化体験、共同生活を体験する「日本語ふれあいセミナー」がある。この合宿は近年、近隣国からの参加も見られるようになった。また、生徒の情操を育てると共にモチベーションアップにもつながる「全伯日本語学校生徒作品コンクール（児童画／書道／硬筆／作文／漫画アニメ）」、スピーチの実力を競い合う「サンパウロスピーチコンテスト」、14～17歳の日本語学校の生徒が1か月間の訪日旅行で、観光のみならず、訪問見学やホームステイを通して日本を体験する「ふれあい日本の旅」を行っている。

さらに、日本人駐在員夫人を中心に結成されたボランティアグループによる活動もあり、日本に興味のある人や日本語を学んでいる人が参加する「日本語で話そうかい」では、日本紹介、日本語によるグループ会話、全体活動などが毎週一回、月曜日に行われている。また書道体験などの「日本文化体験」も日本の留学生によるボランティア活動から始まった。

テスト部門では、モチベーションアップを図るための「ブラジル日本語センターテスト（子ども日本語テスト）」がある。これは、日本語能力試験のレベルに達していない子ども達が、受けやすい形に作成された当センター独自のテストであり、5段階で日本語力を図っている。

また、国際交流基金の委託を受けて、「日本語能力試験」を年に1回、12月に全国8か所（マナウス・ベレン・ブラジリア・サルバドール・サンパウロ・リオデジャネイロ・ロンドリーナ・ポルトアレグレ）で行っている。当センターでは、実施に関する運營業務すべてを行っている。

以上が、当センターの主な事業であるが、前述したように当国では民間の教育機関で学ぶ学習者の割合が多く、時代と共にその教育機関の状況も変化し、抱える課題も変わっている。このため、当センターでは、その状況と課題を鑑み事業推進の努力を続けている。



〔参考文献〕

国際交流基金サンパウロ日本文化センター『ブラジルの日本語教育 2015』

国際交流基金ホームページ 日本語教育国、地域別情報 2016 ブラジル

国際交流基金 日本語国際センター 「海外の日本語教育の現状」＝日本語教育機関調査・1993年＝

「ブラジル日本移民八十年史」 移民八十年史 編集委員会／ブラジル日本文化協会

日本語普及センター（現ブラジル日本語センター）事業報告書（1987年から2016年）

JICAブラジルの取り組み ～日系社会支援～

JICAブラジル サンパウロ出張所
2016年8月26日

国際協力機構

JICAブラジルの取り組み

- JICAブラジルの業務について
 - ・ 技術協力
 - ・ 有償資金協力
 - ・ 国民等の協力活動の促進、民間企業との連携
- ブラジル移住とJICA
- JICAの日系社会支援・連携事業
 - ・ JICA日系社会ボランティア
 - ・ 日系研修事業
 - ・ 助成金交付事業
- 日本政府（JICA）と日系社会の期待

国際協力機構

JICAブラジルの業務について(1)

JICAの対ブラジル援助重点分野

- 都市問題と環境・防災対策
- 三角協力支援

JICAブラジルの業務

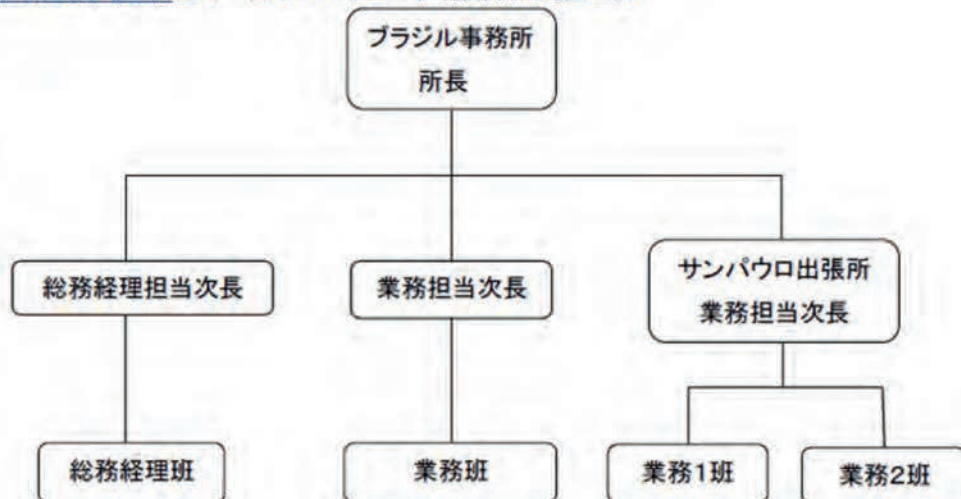
- 技術協力
- 有償資金協力
- 国民等の協力活動の促進、民間企業との連携
- 海外移住者・日系人への支援

国際協力機構

JICAブラジルの業務について(2)

事務所組織図

技術協力及び円借款はブラジル事務所が担当し、**日系社会支援事業（日系社会ボランティア、日系研修、助成金）**、**草の根技術協力及び民間連携事業**は、サンパウロ出張所が担当。



国際協力機構



JICAブラジルの業務について(3)

実施中の主な案件一覧（2017年1月）

技術協力：

- 統合自然災害リスク管理国家戦略強化プロジェクト
- “フィールドミュージアム”構想によるアマゾンの生物多様性保全プロジェクト
- グアナバラ湾流域下水処理施設維持管理支援プロジェクト
- 地域警察活動普及プロジェクト
- E-wasteリバースロジスティクス改善プロジェクト

有償資金協力（円借款）：

- サンタカタリーナ州沿岸部衛生改善事業
- ビリングス湖流域環境改善事業
- サンパウロ州無収水対策事業
- ベレン都市圏バス交通システム整備事業

国際協力機構



JICAブラジルの業務について(4)

草の根技術協力：

- PIPAへの支援を通じた自閉症児療育・就労準備プロジェクト
- ブラジルセアラ州アラカチ市における人材育成を通じた地域子育て支援プロジェクト
- サンパウロ州小学校教員の環境教育指導力向上事業

民間連携：

- パラナ州向け雨量レーダー普及促進事業
- PACSによる遠隔画像診断技術を活用した医療連携普及促進事業
- 環境配慮型自動車リサイクルシステムの普及・実証事業
- エネルギーハーベスティング技術に関する普及・実証事業

三角協力：

- モザンビーク/ナカラ回廊農業開発研究能力向上プロジェクト（ProSAVANA-PI）
- モザンビーク/保健人材指導・実践能力強化プロジェクト（フェーズ2）

ブラジル移住とJICA(1)

1908年 笠戸丸サントス入港（戦前移住者 約189,000人）
 1952年 移住再開（戦後移住者数 約61,000人） 計25万人

移住者送出・導入業務

1952年～1993年JICA取扱い移住者数53,657人

1956年 JAMIC移植民有限責任持分会社 及び
 JEMIS金融株式会社を設立

何れもJICAの移住部門の前身である「日本海外移住振興株式会社」の出資により設立し、移住者導入支援事業及び資金貸付け支援事業を実施



国際協力機構

ブラジル移住とJICA(2)

移住地の造成



直営移住地		
	州	移住地名
1	リオ・デ・ジャネイロ	フンシャル
2		サンローレンソ
3	サンパウロ	ジャカレイ
4		グアタパラ
5		ピニヤール
6		アウリベルデ
7	南マット・グロッソ	ヴァルゼア・アレグレ
8	パラナ	第二トメアスー

現在 日系6世まで約190万人の日系人が存在



JICAの日系社会支援・連携事業(1)

海外移住資料館

- 2002年に開館
- 日本人の海外移住の歴史、日系人について、広く一般の人々に知識を広め、理解を深めてもらう

助成金事業

高齢者福祉、人材育成分野を中心に2017年度はブラジルで8の日系団体に交付

2015年度から
人数・対象を拡大

人材育成

日系社会次世代育成

- 中学生、高校生、大学生(12-30歳)
- 日系人のアイデンティティ向上と、日系社会の次代を担う人材を育成
- 毎年20名(中学)+14名(高校)+9名(大学)
(累計: 519名、引率者30名)

日系社会リーダー育成

- 日本の大学院での研究を支援
- 将来の日系社会をになうリーダーとなり得る人材を育成
- 毎年数名(累計68名)

日系研修

- 日系研修員の受入れを通じて、日系社会及びブラジル社会の発展に寄与
- 毎年約100名(累計2,521名)

日系社会ボランティア

- 日本からボランティアを派遣し、日系社会の人々とともに生活・協働しながら、ブラジル社会の発展に貢献
- 派遣中人数96名(累計1037名)

2017年2月100人派遣達成

日系社会との連携事業

国際協力事業での連携

- ブラジルにおけるJICA事業との連携
- 日系社会第三国専門家として連携

日本とのパートナー強化

- 県人会等を通じた地方自治体・大学等との連携強化
- 日本企業の海外展開での連携可能性

国際協力機構



JICAの日系社会支援・連携事業概要

人材育成

1. 日系社会次世代育成研修

- 日系社会の次代を担う人材を育成
- 年間約43名(中学生20名、高校生14名、大学生9名)

2. 日系社会リーダー育成事業

- 将来の日系社会を担うリーダーを育成
- 学費(大学院)、滞在費、往復渡航費を支給(奨学金)
- 年間1-2名

3. 日系研修

(医学、工学、農学分野等で人材育成、日本の技術、製品紹介、ネットワーク形成)

- 中南米からの日系の研修員を受入れ
- 日系社会の発展に協力するとともに、これらの事業への広範な市民参加を促進、年間80-90名

4. 日系社会ボランティア(日本語教育、介護福祉、スポーツ分野等)

- ボランティアを派遣し、日系人、日系社会の人々と、ともに生活・協働しながら、中南米地域の発展に貢献
- ボランティア派遣100名体制推進中(現時点96名)

民間連携

5. 中南米日系社会との連携調査団

- これまで6回派遣。
- 直近は2017年7-8月に派遣。

6. 日系病院との連携

- 本邦セミナー(2014年10月、2015年2月)、セミナー@SP(2015年11月)
- 2017年1月に連携調査団派遣

JICAの日系社会支援・連携事業(2)

JICAボランティア事業

事業の目的

- ❖ 開発途上国の経済・社会の発展、復興への寄与
 - 日系社会の場合は、日系社会の活性化、日本語/文化の継承への貢献
 - 伯社会への貢献も念頭に（日系団体を通じた）
- ❖ 友好親善・相互理解の深化
- ❖ 国際的視野の涵養とボランティア経験の社会還元
 - 日本社会への還元

国際協力機構

JICA海外ボランティアの種類

活動地域 年齢	アジア・アフリカ・ 中南米・ 大洋州・中東地域	中南米の 日系社会
20～39 歳の方	青年海外協力隊	日系社会青年 ボランティア
40～69 歳の方	シニア海外 ボランティア	日系社会シニア・ ボランティア

- 派遣期間はいずれも長期（2年）と短期（1ヶ月から1年未満）
- ブラジルでは長期ボランティアは年に2回着任（1月・7月）
- 短期ボランティアは年に4回着任

国際協力機構



日系社会ボランティア派遣

■ 現状：ボランティア派遣100名体制の維持のため、案件形成、実施体制の整備を推進中

- ・ 派遣中ボランティア：
長期青年69名、シニア23名、短期青年1名、シニア3名（**合計96名**）
- ・ 来年1月の長期ボランティア受入後、常時100名体制を目指す

【2016年度】

■ 派遣30周年：1986年の開発青年事業の開始（1996年から日系社会ボランティア）30周年に当たり記念事業を実施

- ・ 記念ロゴ公募、記念グッズ作成、記念行事認定、日系新聞広告、「リレーエッセイでたどる絆」掲載開始（週1回掲載、年度末まで）、JICAブラジル事務所FBで現役ボランティア活動記事連載



ブラジルで活動中のJICAボランティアの 主な活動職種

① 日本語教育（日本語教師、小学校教育、青少年活動※）

各地日系団体の運営する日本語学校及びブラジル政府認可の私立学校（小・中・高校）で、日本語及び日本文化の指導・紹介を行う。
シニアボランティアは地域の教師育成・指導を行うため複数校を巡回し、勉強会講師等を行う。



② 社会福祉（高齢者介護・作業療法士・栄養士・看護師）

各地日系団体の運営する高齢者向け施設での介護指導、レクリエーション考案、食事メニューや調理法指導、作業療法・理学療法の指導等を行う。



③ スポーツ・文化・青少年活動※

日系団体の運営するスポーツ活動、文化活動の場において、指導を行う。現在派遣中（予定）の職種はスポーツでは野球・ソフトボール・バドミントン・剣道・柔道、文化では日本食（料理）・舞踊（沖縄舞踊・よさこいソーラン）・生け花・箏・ボーイスカウト等。



国際協力機構





ボランティア配置図(日本語教育)



日系日本語学校教師

日系社会シニアボランティア：5名

日系社会青年ボランティア：32名



小学校教育

日系社会青年ボランティア：10名

幼児教育

日系社会青年ボランティア：1名



青少年活動

日系社会青年ボランティア：8名



計：51名（総計96名中）

国際協力機構



JICAの日系社会支援・連携事業(3) 日系研修事業



国際協力機構



JICAが実施する留学・研修制度



国際協力機構



JICAが実施する留学・研修制度

日本語教師向け日系研修コース

- 日系継承教育（教師育成Ⅰ） 21歳～50歳
- 日系継承教育（教師育成Ⅱ） 21歳～50歳
- 日系継承教育（指導者育成） 21歳～59歳

①教師育成：継承教育に関する基礎的な知識（言葉・文化・歴史（移住学習を含む））及び指導技術を習得する。

②指導者育成：継承教育を担う教師として継承教育に関する知識を深めるとともに、養成・育成講師としての後進教師に対する指導法に関する知識・技術及び要請・育成コースの為のコースデザインの方法を習得する。

国際協力機構



JICAの日系社会支援・連携事業(4) 助成金交付事業

移住者の定着安定を図ることを目的とし、1967年度から移住地内及び移住者居住地域の生活環境整備等の援護支援として実施。

1984年度からは日系社会または地域社会の発展並びに経済・社会の発展に寄与する日本語教育分野及び福祉分野の人材育成を目的とした支援事業として継続実施中。

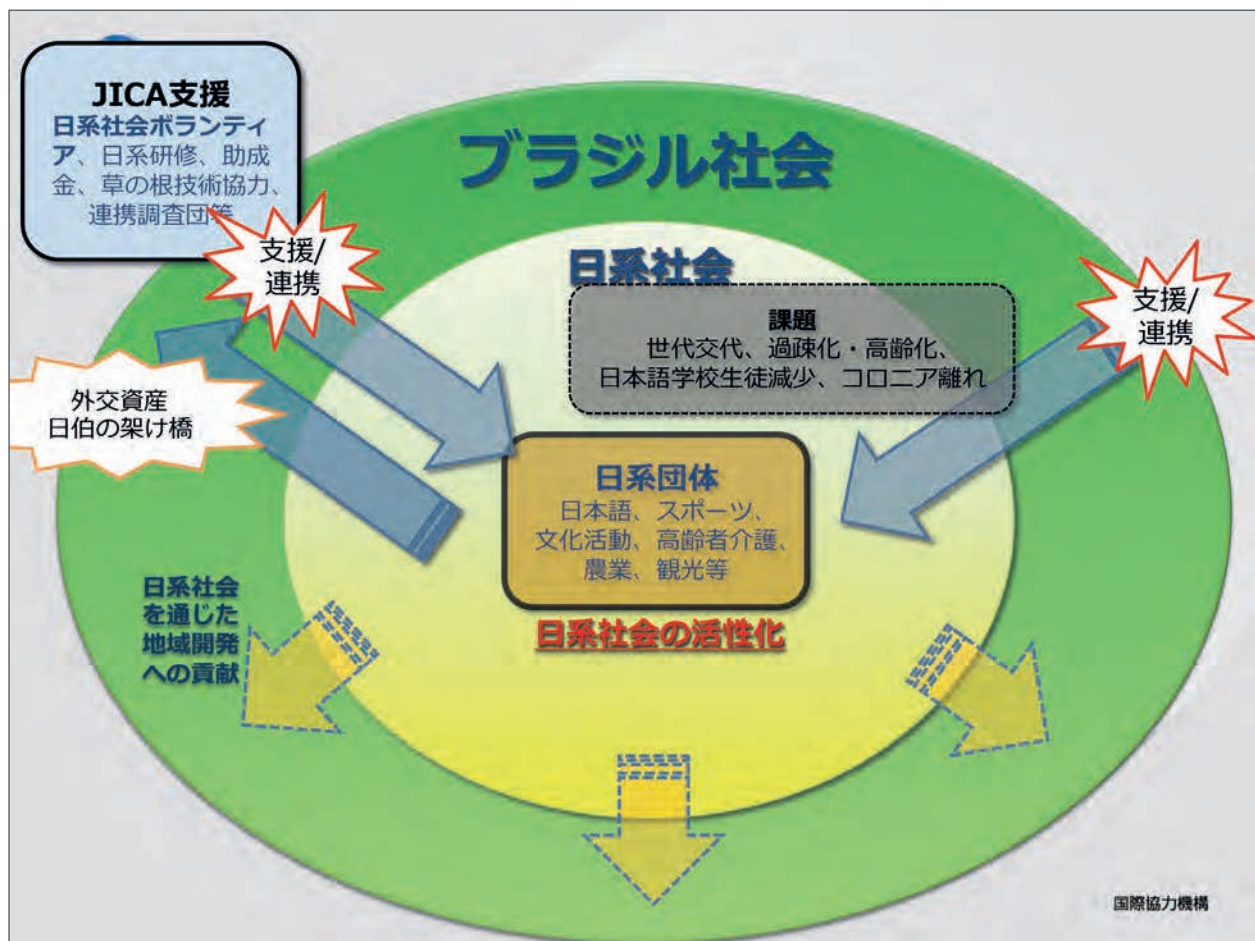
国際協力機構



日本政府（JICA）と日系社会の期待



国際協力機構



南米の日本語教育実践報告

95

【パラグアイ】 秋山碧(アマンバイ日本語学校)

104

【ボリビア】 井上久美(オキナワ第一日ボ学校)

107

【アルゼンチン】 山本カリーナ(在亜日本語教育連合会日本語教育センター)

112

【ペルー】 多嘉山アントニオ(ペルー日系人協会)

118

【ブラジル】 コロニア言語資源、地域的環境を活用した日本語教育について
松本絵美(JICA青年ボランティア、コロニアピニャール日本語モデル校)

128

【ブラジル】 日系の文化的資源と日本語教育
原田真子(JICA青年ボランティア、サントアマーロ日本語学校)

日本語教育実践報告（パラグアイ）

-アマンバイ日本語学校-

秋山 碧

アマンバイ日本語学校

〔キーワード〕 アマンバイ日本語学校の歩み、新しい取り組み

1 パラグアイ日本語学校の歴史

アスンシオン日本語学校 1967 年、アマンバイ日本語学校 1956 年、イグアス日本語学校 1963 年、エステ日本語学校 1969 年、エンカルナシオン日本語学校 1963 年、チャベス日本語学校 1955 年、日本パラグアイ学院 2001 年、ピラボ日本語学校 1999 年（4 校の統合）、ラ・コルメナ日本語学校 1936 年、ラパス日本語学校 1988 年（3 校の統合）

パラグアイにある 10 校の学校の一つである。

2. アマンバイ日本語学校と町

ブラジル、マットグロッソ州ポンタ・ボラン市という町と国境にある、アマンバイ県ペドロ・フアン・カバリエロ市にある日本語学校。日本語学校はパラグアイ側にある。

日本人会の会員は約 90 世帯。首都アスンシオンから約 457Km 離れたところである。

2.1 使われている言語

スペイン語・ポルトガル語・グアラニ語は日常生活の中でよく聞いたり話したりする。

そのほか、英語の学校に通っている子は英語が話せる。つまり、4 言語を自然に耳にすることができる。

2.2 移住 60 周年記念祭

1956 年移住し、昨年 60 周年を迎えた。

2.3 アマンバイ日本語学校組織構図



図1 アマンバイ日本語学校組織構図

2.4 日本語学校生徒数

昨年ごろから、非日系の入学が増えている。日本語の文化が好き・安心して預けられる所、アニメに興味あるということで入ってくる。主に関心を持って入ってくるのは親が、躰の面がいいと、ということで入学することが多くなっている。

表1 アマンバイ日本語学校の生徒数

学年	日系		ハーフ /クォーター		パラグアイ人		ブラジル人		計
	男	女	男	女	男	女	男	女	
幼稚園	2	2	5	4	2	2	1	1	19
小学1年生	3	1	1	3	1	2	3	0	14
小学2年生	0	2	2	0	1	0	0	2	7
小学3年生	1	1	2	1	1	1	2	0	9
小学4年生	1	1	0	4	0	0	0	0	6
小学5年生	2	1	1	0	0	1	0	0	5
小学6年生	2	1	0	1	0	0	0	0	4
中学1年生	2	0	1	2	0	0	0	0	5
中学2年生	2	0	0	0	0	0	0	0	2
合計	15	9	12	15	5	6	6	3	71

登校する生徒は、ハーフが 27 名、パラグアイ人 11 名、ブラジル人 9 名、日系人 24 名、現在合計 71 名である。ほとんどの子が日本語を全く話せない状況で入学してくる。

3. 運営の厳しさ

5 年前から、生徒数が減り、運営に厳しくなる。教師生活も大変になる。そのため、いろいろ工夫し授業の内容に力を入れ、日本語学校が楽しいスペイン語学校やブラジル学校にない経験をすることを児童に話し、日本語を学ぶ大切さを教える。

その他、パンフレットやポスターを作り、主な商店街に張りアピールもした。ここ 5 年目ぐらいから、口から口へと渡り入ってくるようになった。「なぜ日本語学校に入りたいのか」と聞くと、羨の面がいいからという父兄の声が多い。また、学校行事などを見て、現地校と比較してやはり生徒の姿勢や主催者のてきぱきとした行動に関心を持つようになり、少しずつ生徒が増えている。

4. 現在の教師（教師不足）

教師不足もあり、インターネットで募集しインターネット教師を派遣したり、日系青年ボランティアを JICA から来ていただいたりしていた。しかし、インターネット教師はいろいろと彼らの目的とこちらの目的が違いいろんな問題も起きた。

4 年前までは、JICA ボランティアも派遣されていた。しかし、現在は首都まで来ているのに「アマンバイは危険地域」ということで、現在は未定の状況である。

ここ 2・3 年ぐらいは地元の先生が頑張ってくれている。この地元の先生は本校の卒業生であり、私の教え子たちでもある。2 世から 3 世の教師である。しかし、残念なことに 12 年間勤めている教師が来年辞めることになる。やはり、給料が少ないことにより生活の面に影響することが原因である。

5. 授業日数・登校日

幼稚園 小学生	火～金	8:30～11:00	午前
小学生	火～金	1:30～4:30	午前／午後
中学生	火～金	5:30～8:00	午後

週 4 日制、国語教育と日本語教育で行われる。3 時間授業。

*小学生の午前に登校する子は、午後登校できない子たちである。

その他、月一回の文化活動。書道と絵画を行う。

尚 5 月 23 日は、入植記念日として移住学習を行う。

6. 日本語学校目標と生活習慣目標

教育目標

- ・ 校訓：規律・礼儀・公德
- ・ 日本語による会話及び読み書きができ、
- ・ 日系人である自覚と教養を身につける。
- ・ 日本語がよく理解できる子を育てる。

生活習慣目標

- ・ 日本語で話せるようになる。
- ・ 挨拶・返事・感謝の気持ちを養う。
- ・ 積極性や自律性を養う。(ボランティア精神)
- ・ 学ぶ楽しさを与え、安心して学べるようにする。
- ・ 学校をきれいにするように心がけさせる。

7. 幼稚園授業目標

- ・ 日本語の会話・聞き取りができるようになる。
- ・ 遊び・音楽・読書・ビデオを通して日本の文化に触れ、日本語を学ぶ楽しさを 与える。
- ・ 集団行動と団体行動に なれるようになる。
- ・ ひらがなが 読めるようになる。

8. 幼稚園授業内容

幼稚園の年少組のステップ1「なれる」。

まず園内生活に慣れることが第一の目標である。日本語に触れたこともない子たちに幼稚園生活になれ、新しい言葉を聞くことになれ、友だち関係になれ、行事や躰の面にもなれていくということで、語彙は日常生活使われている言葉を主に教える。

幼稚園年中組み ステップ2 「いえる」

年少組から来ている子は、今まで学んだことが言えるようになるということが目的である。ひらがなの「な行」まで読めるようになることである。

年長組のステップ3 「使える」

日常会話により少しずつ日本語で話し使えるようになることが目的である。

ひらがなは「あ行からわ行」まで読めて卒園、ということである。

＊幼稚園のころから、挨拶／返事がきちんとできるように指導している。

躰の面に厳しくしている。

9. 小学生 国語教育の授業内容

- ・ 小学生の国語の授業のパターンは、新出漢字読み書き指導。
- ・ 言葉の意味の理解や使い方の指導。
- ・ 音読力がつくように指導。
- ・ 読解に力をつけるため、文章の内容理解や読み取りの指導。
- ・ その単元に出てくる文章により感想文や日記・作文を書いたりする。
- ・ 単元ごとに必ずテストを行う。
- ・ 教材は各教師の私教材、ドリル、ネット教材などを利用。
- ・ 能力試験対策。

10. 小学生 日本語教育の授業内容

会話が中心ですが、文章力もつけ読解の力もつけるように勧めている。能力試験対策を実施し、中学を卒業するときは、N2 程度で卒業できるように願っている。教材は、にじ・みんなの日本語 I / II、その他インターネット教材や私教材を使い行っている。

11. 年間行事

- 2 月 入学式・・・勉強や寝や掃除の面で関心を持って入学する子が増えてきている。
- 3 月 第 1 回授業参観日・・・授業の姿勢や各生徒の学びについて父母の方たちと相談する。
- 4 月 スポーツ大会
- 5 月 子供の日/家庭訪問・・・子どもたちの性格/家庭での生活を知る
子どもの教育について一緒に考える。
- 6 月 校内スピーチコンテスト・・・勇気/発表力/発音/暗記力をつけることが目標。
バザー（資金集め）
- 7 月 学芸会（抽選会）・・・集団行動/団体行動/暗記力に力を身に付けるようにする。
冬休み
- 8 月 期末テスト
全パススピーチコンテスト
- 9 月 運動会・・・子どもたちが楽しみにしている行事。
集団行動・高学年や中学生は係りの役割を果たす力をつける。
- 10 月 第 2 回授業参観日
- 11 月 期末テスト
能力試験対策
- 12 月 能力試験 / 卒業式

修学旅行 5/6 年国内・中 2・3 年海外・・・この年を楽しみに最後まで通う子もいる。
夏休み

12. 中学生の新たな取組みについて

幼稚園から中学生まで、勉強する子は当たり前であったが、ここ 10 年ぐらい前から、途中で辞める子が増え、中学 3 年まで登校できず卒業する子が少なくなった。そのため、いろんな対策を練って新たに中学生まで、日本語の勉強が学べるようにと改善した。

下記の取組みがそれである。

中学生授業について 新たな取組みを考えなければならない、状況は何か
- 生徒出席率を見ると、ほとんどの生徒が授業日数にかなっていない。 - 今年はやめるという子たちもいた。 - 現地校の授業があつたり、課題が多くなり来れなくなつて来ている。 - 英語を学びたい。 - 日本語学校で学ぶ興味関心が薄れてきている。
日本語学校に来るようにするための対策を考えなければならない。
- 何を改善するのか。 - どんな授業にするのか。 - 何ができるようになるようにするのか。 - 生徒が求めていることは何か。 - 保護者が求めていることは何か。 - 学校や日本人会が求める学校像は何か。

12.1 中学生児童生徒の確保の工夫

登校時間を変更。午後：17:30～18:30

授業内容 改善。

未来へ広がるような学習にする。

学びを定着させる。

考えさせる授業にする。

パワーポイントなどを使って発表する。

地域を知って、移住者の気持ちを教える。

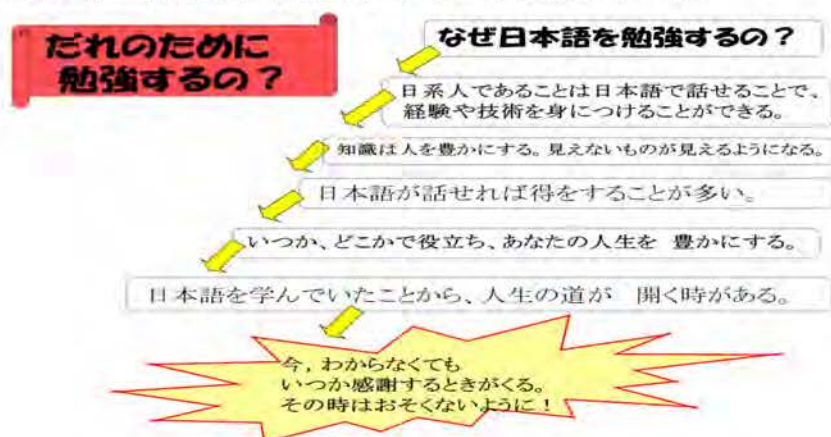
移住学習、体験学習などで自分の住んでいる町の発展に考えるようにする。

生活していく中で体験する学習にする。

日本人のマナーを知る。伝統的な習慣の学びをする。

12.2 誰のために勉強するのか自覚させる

生徒自身が日本語を学ぶことが、あたり前になっている子や親の希望により学んでいる子もいる。そうした子どもたちは、日本語の学びに進歩がない。そのため日本語を学ぶ大切さを各自に理解させるために下記のようなことを話している。



12.3 中学生授業内容

中学年1年～2年 中学生授業内容	
《表現力》 ・プレゼンテーション（発表） ・ドキュメンタリー ・ディスカッション ・スピーチ/作文コンクール ・感想文	《伝え合う力》 ・反省会 ・評価 ・会議の持ち方 ・リーダー育成 ・ようこそ先輩
《文化／伝統的な言語》 ・移住学習 ・行事／習慣 ・道徳	《理解力／思考力》 ・日本語N3～N1 [漢字/読解/文法/会話]
	《伝統的な習慣やマナー》 ・式のマナー：（結婚式／告別式など） ・贈物：お返し・お見舞い/挨拶など
《リーダー育成》	

このような新たな授業の取り組みから、今年で3年目になるところ。教師不足の中十分な授業になっていないけれど、これまでのやり方より出席率も約100%と言っていいほど休む子が少なくなった。

12.4 卒業した子たちの声：

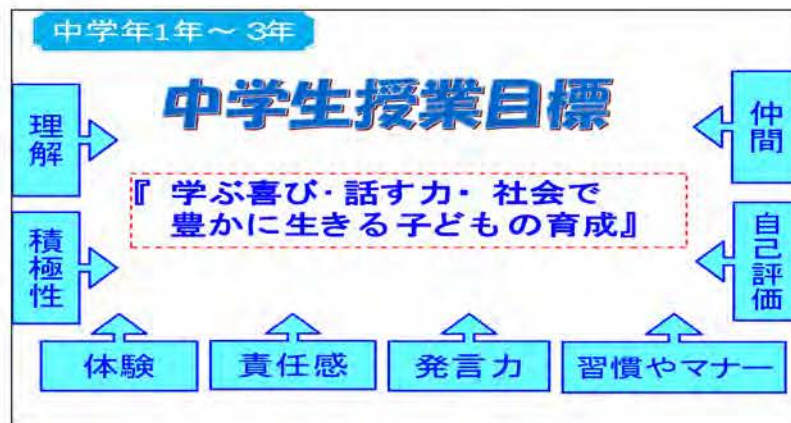
- ・ パワーポイントの授業はとても役立っている。
- ・ 自分の進路に考える機会にもなっている。
- ・ リーダーになる難しさを感じている。

- ・ ずっとこういう授業を受けていたらよかったと思う。
- ・ 現地校での発表のとき、どうどうと発表できるようになった。など

12.5 ようこそ先輩の広場

- ・ ようこそ先輩の広場の目的は、日本語を学ぶ大切さを自覚させるため。
- ・ 先輩の話を聞いて、その大切さを学んでほしいということである。
- ・ 地域に貢献する大切さを知ってもらうためである。

12.6 授業目標



- ・ 日常の授業の中で、日本語の理解を深め、積極的に行動ができるように指導している。
- ・ 責任感のある子はどのような子なのか、そのつど生徒の態度などを見て教えている。
- ・ 発表やディスカッション やスピーチにより発言力をつけている。
- ・ 行事等では自分たちでリーダーの大変さ、集団行動、団体行動などを体験させる。
- ・ 行事の後は、自己評価をさせ、反省させるようにしている。
- ・ 日本語学校で一緒に学び共に活動する仲間の大切さを学んでほしいと思い指導している。

13. 卒業後の生徒たち



- ・ 卒業後の子どもたちは、現地の高校に通っている子や受験勉強に励んでいる子もいる。
- ・ 90 年ごろは、卒業もしない中でも日本へ出稼ぎに行った。
- ・ 出稼ぎで日本へ行った子たちは、日本語で話せるため、言葉の不自由はしていない。
- ・ 現在日本の会社で課長・部長・事務の仕事や翻訳・通訳などをして活躍している。
- ・ 彼らから聞く声は、日本語学校で勉強していたことが日本でためになっているということである。こうして、日本で幅広い面で貢献している。
- ・ 2000 年以降からは、日本行きの出稼ぎはとどまり、帰国して貢献している子たちもいる。
- ・ 国境の町に住んでいるということではほとんどの子は、ブラジルやパラグアイの大学に行っている。
- ・ 言葉はスペイン語・ポルトガル語・日本語を日常で聞いて話せる。その他英語を習っている子もいる。グアラニ語はスペイン語学校に行っている子は科目として学んでいるがほとんど使えない。
- ・ 大学を卒業している子は、医学・弁護士・建築・エンジニア・理学療法士・看護婦・商売・農業・自動車修理・歯医者・教師・薬剤師・経済・コンピューター関係勉強やすでに卒業してこの町で貢献し活躍している子もいる。アマンバイの町やアスンシオン・サンパウロ・クリチバ・カンボ・グランデその他の町でも活躍している子もいる。
- ・ わたしたちの願いは、多くの子どもたちが将来社会の幅広い方向で、日本語学校で学んだことの大切さに、気づきどこで生活していても、その場所で貢献してくれるうえに、その子たちの子どもへと伝え、日本語が継続していくことを願っている。

日本語教育実践報告(ボリビア)

井上久美

オキナワ第一日ボ学校

初めに、ボリビアの日本語教育機関は、ラパス日本語普及学校、ラパス補習授業校、ラパスサンアンドレス大学日本語講座、サンタクルス日本語普及学校、サンフアン学園、ヌエバ・エスペランサ日本語学校、オキナワ第一日ボ学校、コチャバンバ日本語講座の八機関ある。

ボリビア日系協会連合会の下位組織に「ボリビア日本語教育研究委員会」があり、年二回『日本語教師合同研修会』を行い、研究授業や意見交換、教材紹介などを行っている。

次に、主にオキナワ第一日ボ学校の紹介をしたい。

本校は学校運営委員会が運営する私立校で、80年代の超インフレの影響で、公立の学校では正規の教育課程の履修が困難となったため、1987年に設立された。午前にボリビア国の文部省の定める教育を行い、午後は月曜日から金曜日まで日本語の授業を行っている。主な使用教材は「日本語ドレミ」、「にほんごジャンプ」、「みえこさんのにほんご」「こどものにほんご」、東京書籍の国語教科書などである。

本校の目標として、次の4項目を掲げ、学習のルールと生活のルールを設定して指導を行っている。

- ① よく考え、進んで学習する態度を育てる。
- ② 相手の立場を考え、お互いに協力する心を養う。
- ③ 心と体を鍛え、何事にも最後までやり抜く粘り強い心を育てる。
- ④ 規則を守り、公共物を大切にすることを育てる。

本校で年間を通して行っている行事並びに取り組みについて紹介する。

大きな行事として『運動会』、ヌエバ・エスペランサ日本語学校と行う『一泊二日の宿泊学習』、『校内お話大会』、『弁当の日』等がある。

日語部の授業の主な取り組みとしては、『日本語教育』、『移住学習』、『キャリア教育』、『道徳教育』、『委員会活動』、『クラブ活動』、『エイサー』、『三線』、等を行っている。

このような行事、学習を通して責任感やリーダー性などとともに『道徳心』、『文化の継承』、『移住地を大切に守っていかうという気持ち』を育てている。

しかし、世代が進むにつれだんだん日本語へのモチベーションが低下しており、昨年度 JICA ボランティア(沖縄県現職教師)の方とある取り組みを試みた。それは、5年に一度沖縄県で行われる『世界のウチナーンチュ大会』への参加である。保護者の方々や沖縄県の大勢の皆様による協力によりオキナワ移住地にある、ヌエバ・エスペランサ日本語学校と本校から合わせて17名の生徒が参加することが実現した。本大会参加への大きなねらいは、次の三点であった。

1. 沖縄県に滞在する経験を通して、日本語を学ぶ目的を考えることができる。
2. 沖縄県の中学校に通い同年代の中学生と関わることで日本人の考え方や価値観を知るとともに日本語を使ってコミュニケーションをとることができる。
3. 他国の3世、4世の人たちと交流することで、『海外の日系社会』について知るとともに、自分たちの生活している『オキナワ移住地』を客観的に見つめることができる。

初めて大きな大会に参加し、世界中の日系人との交流もでき、多くのメディアからも注目され、素晴らしい体験ができた。

中学校体験入学でも、糸満市の3校が快く引き受けて下さり17名が3校に分かれ、各クラスに一人ずつ入れるようにお願いし、3日間同年代の生徒たちと授業を受け交流を深めることができた。クラスではどうして日本語が話せるのか聞かれ、ボリビアはどこにあるのか等、色々な質問をされ、初めて体験することも多くあり、日本語漬けの3日間であった。その後生徒たちからは「日本語が話せて良かった」、「日本の中学校に通いたい」、「またいつか会いたい」とプラスの感想が多かった。

また、週末はホームステイで初めて親戚の方々に会ったり、買い物をしたり、ビーチパーティーを開いてもらったりと素晴らしい体験ばかりであった。

この取り組みを通して、生徒だけではなく保護者の考え方も変わり、日本語能力試験も積極的に受験させるようになった。

最後に、日本語教育が地域社会に与える影響としては、まず卒業後の進路に有利(現地高校で日系人だからではなく日本語教育を受けているから有利)。現地の会社からも信頼されている。日系団体でも日系エンジニアを優先的に採用する。日本語が話せることで日本との連携が継続できる。そして、非日系の生徒でも日本語教育を受けることで多様な考え方ができるという事が次の作文から伺える。

私が思い描く将来の日系社会

カワシリ シルレイ

私は、ボリビアの小さな村の中にあるオキナワ移住地に住んでいます。ここのオキナワ第一日ボ学校で日本語の勉強をしています。私はボリビア人だけど日本語が大好きです。私は小学生の時、日本語の先生になりたかったです。だけど今は経営者になりたいと思います。その後先生にもなりたいです。だから今、日本語の勉強をしていっぱい日本語を覚えています。日本人ではないけど日本語をたくさん覚ええました。

この小さなオキナワ村には、日系人が少しだけいてさみしいです。もっといけばいいなと思います。

私が経営者になったら、ここで小さな会社を作って日本から来る人の家を作り、働く人も増やしたいと思います。オキナワ村を見せて、ここに残るようにしたいと思います。

大きくなったらこの夢をかなえてオキナワの小さな会社で、日本人とボリビア人が一緒に仕事をしていけるようにしたいです。だからこの学校で勉強して良かったと思います。

以上

日本語教育実践報告（アルゼンチン）

－日本語教師養成講座－

山本カリーナ
在亜日本語教育連合会
日本語教育センター

〔キーワード〕 在亜日本語教育連合会 日本語教師養成講座 ブエノスアイレス日亜学院

〔要 旨〕

アルゼンチンでは、継承日本語教育の学習者は減少傾向にある。2001年のデフォルトによる経済危機や毎年のインフレなど、経済的な要因も考えられるが、まずはスペイン語、英語を習得後のプラスアルファの言語として、日本語が位置付けられていることが起因していると思われる。他方、外国語としての日本語学習者は、増加している。日本文化やスポーツ、またアニメや漫画などのサブカルチャーを通して、日本に興味を持ち、日本語を勉強し始めることが多い。

現在、在亜日本語教育連合会を中心として各日本語学校が協力し、日本語や日本文化の普及に努めている。日本に興味を持ち、好きになってくれる学習者が増えることで、両国の交流が深まり、かけ橋となる人材が育成されることが期待される。また、今後も更に連携を深め、日系社会の活性化やアルゼンチン社会への貢献に繋がることを願う。

1. アルゼンチン日本語教育事情

継承日本語教育と外国語としての日本語教育が共存している状態である。

継承日本語教育として、日系子弟の学習者における割合は40%程度。学習目的は小学校低学年までの場合、両親の希望や子供が安らげる場所としての意味合いがある。主に日本文化を感じられる環境で、日系人コミュニティの一員として育てたいとの親の意向がうかがえる。

中高学年では、将来において日本への研修や留学に役立てることや、日本文化を理解することがある。学習機関としては、日本人会設立による日本語学校が多い。

日本人会による日本語学校の特徴として、都市部近郊の日本語学校では、生徒数が比較的多く、カリキュラムを基に授業が行われている。一方、地方校の場合は、生徒数も少なく、カリキュラムのないまま、複式授業が行われていることが多い。教師不足もその一因であろう。また、日系子弟学習者対象から非日系学習者対象にシフトしている学校では、生徒の増加が見ら

れる。

現在、アルゼンチン国内の日本語教師数は 192 人、日本語学習者数は 3571 人となっている。

外国語としての日本語教育の場合、対象は非日系であるがその割合は 60%程度であり、多くは成人である。留学や仕事を目的とした学習者よりも自己啓発や趣味的なことを目的とした学習者の方が多いようである。学習機関としては、大学の公開講座や日本語学校の夜間、または土曜クラスがある。

1.1 社団法人在亜日本語教育連合会（Centro de Cultura e Idioma Japonés en la Argentina）

1960 年 10 月、日系日本語学校、日本語教師を対象に支援活動を行うことを目的として、設立された。現在は、非営利社団法人で、国内 20 校とウルグアイ 1 校の日本語学校が、加盟している（図 1 参照）。

通称は「教連」または「KYOREN」である。2017 年 10 月外務大臣表彰を受賞。



図 1

1.1.1 アルゼンチンにおける日本語教育と教連

1940 年 3 月、領事館指導下に教育連盟を結成。各日本語学校間の連絡、その他教育業務を遂行。1945 年、ア国第二次世界大戦参戦に伴う敵性国財産管理令により、日本語学校は公的活動を停止。しかし、学校関係者の努力により、非公式ながら 1947 年同法令解除に至るまで継続された。

1952 年 4 月、第一回教育連絡会議開催。近郊や地方の 10 校の代表・教師の参加のもとに会の目的が協議の上定められた。その後、1960 年に至るまで各年一回、教育連絡会議が開催され、1960 年 7 月 24 日、第 9 回教育連絡会議にて日本語教育連合会設立案が提起され、規定草案委員選出。1960 年 10 月 2 日、在アルゼンチン日本語教育連合会設立総会、1979 年 3 月にア国法人格の認可を受け、今日まで日本語教育の育成と普及を行ってきた。

1.1.2 教連開催行事と最近の参加者数

全国日本語教師研修大会（年 1 回、3 日間）	2017 年 65 名参加
小学生朗読暗唱大会（対象：7 歳から 12 歳）	2017 年 30 名参加
スピーチコンテスト（対象：13 歳以上）	2017 年 40 名参加
作文大会（対象：7 歳から成人）	2017 年 8 校 47 作品参加
日本語能力試験実施	2017 年 7 月 99 名受験 2017 年 12 月 523 名受験
その他、スポーツイベント（ピンポン大会 8 校 120 名、運動会 6 校 323 名参加）	

1.1.3 日本語教育センター関連

日本語教師養成講座（2 年間）	
中級学習者指導講座（年に 1 回、2 日間）	
アルゼンチンときめきレベルテスト N6、N7 作成、実施	2017 年 11 月 N6 202 名、N7 338 名受験
アルゼンチンときめき会話テスト（A1～B2 レベル）作成、実施	
（JFS 準拠ロールプレイテストを行い、CEFR A1～B2 で評価する。）	
	2017 年 5 月 4 名受験

1.2 日本語教師養成講座関連

1.2.1 日本語教師養成講座開設の目的と設立経緯

初級を教えられる日本語教師の育成を目的としている。

設立の経緯としては、20 数年前から、二世会という勉強会があり、数名程度から始めて、毎年の研修会を行う規模になり、日本語の指導法を習得しようという土台があった。本邦研修を修了した教師や国際交流基金の専門家、JICA 日系ボランティアなどに講師を務める。ただ、このような研修会は、年に 1、2 回程度での長期的継続的な研鑽を目的としたものである。そこで、未経験の教師が実際に教壇にたてるところまで、知識や技術を体系的に習得できる講座が必要とされ、国際交流基金や JICA 事務所の協力を得て、開講に至った。

1.2.2 講座の実績

現在までの養成講座受講人数については、表1を参照。

表1 養成講座受講人数

	参加者	最終 受講者数	認定証・ 修了証取得	修了証のみ 取得	教授経験有
第1回養成講座	30	22	18	2	14
第2回養成講座	14	10	7	3	7
第3回養成講座	17	12	11	1	9
第4回養成講座	13	7	7	3	7
第5回養成講座	12	9	4	3	5

1.2.3 講座の現在（2017年8月）

現在は、第6回日本語教師養成講座を開講中である。講師15名、受講生12名。スクーリングは、夏期12日x2回、冬季6日x2回、9:00から17:00まで（昼休憩1時間）

講義を行い、通信の課題、成人・年少者実習とともに、300時間の講座となっている。

アルゼンチン文部省などの認可を得た正式なものではないが、講座をすべて履修した者に対しては講座の修了証、更に成績等について一定の基準を満たした者に対しては、認定証を授与している。



1.3 （私立）ブエノスアイレス日亜学院

1927年2月在亜日本人会付属日本語教習所として創立された。

アルゼンチンの日本語学校では唯一、ブエノスアイレス市から認可を受けている公教育機関であり、小学部7年制と中高等部5年制の義務教育を受けられる。また、幼稚園の2歳児クラスから成人クラスまで、年齢的にも内容的にも多様なクラス構成が特徴である。まず、平日の幼稚園、小学部、中高等部、成人集中クラス（夜間）があり、その他に土曜日のみの幼稚園、小学部、中高等部、成人レギュラークラスが開講されている。さらに、土曜文化クラスでは、成人向けクラスとして、生け花、書道、漫画、墨絵、折り紙、太鼓、篠笛、編みぐるみ、家庭料理、日本の歴史、日本文学、寿司、英会話があり、年少者向けクラスとして、アクロバット、沖縄舞踊、折り紙、ギター、スケート、体操、太鼓、演劇があります。

各コースの在籍者数については、表2を参照。

2017年10月外務大臣表彰を受賞。

表 2 ブエノスアイレス日亜学院 在籍者数（成人はのべ人数）（2017年）

平日	幼稚園	175
	小学部	335
	中高等部	134
	成人集中コース	158
土曜日	幼稚園	35
	小学部	94
	中高等部	134
	成人レギュラーコース	516
	文化クラス（年少者向け）	123
	文化クラス（成人向け）	242

日本語教育実践報告（ペルー）

ペルーにおける日本語教育事情

多嘉山アントニオ

ペルー日系人協会日本語普及部

〔キーワード〕 ネットワーク、南米スペイン語圏、モチベーション

〔要 旨〕

ペルー日系人協会日本語普及部は、ペルー全土に日本語を普及するという目的で日々活動を行っている。ペルー全土での実地調査及びアンケート調査によりペルーの日本語教育における問題点・課題の把握に努めている。上記の調査を踏まえ、日本語普及部がペルー国内の日本語教育機関に対して取り組んでいる活動を紹介するとともに、共通の問題点・課題をかかえる南米スペイン語圏各国とネットワークを構築を模索している現状について紹介を行う。

1. ペルー日系人協会及び日本語普及部の概要

ペルー日系人協会は非営利社団法人であり、ペルーに移住してきた日本人並びにその子孫により組織されたペルーにおける日系人の代表機関であり、2017年100周年を迎えた。ペルー日系人協会内に設置された日本語普及部は、ペルー全土における日本語普及の中心的役割を担っており、日本語教師の養成、日本語教育のレベル向上、地方への日本語教育の普及、日本語教材の開発及び日本語普及のためのイベントの実施等に取り組んでいる。

2. ペルーにおける日本語教育事情



図1 区域別日本語学習者数

ペルーにおける日本語教育事情を考察する上で以下の3つの視点が重要となると考える。

1) 日本語学習者の現状 2) 日本語教師の現状 3) 日本語教育機関の現状である。

2.1 日本語学習者の現状

図1が示すとおり、2017年6月に実施したペルー全国日本語教育機関調査によれば、ペ

ルー全体の日本語学習者数は、5361名であり、約80%にあたる4353名が首都であるリマ市内に集中している。日本語学習者数は、都市の人口に必ずしも比例するものではない。例えば、ペルー第2の都市であるアレキパ市には日本語教育機関が存在しない。日本語学習者数は、様々な要素により大きな変動があると考えられる。個人による学習者がリマに次いで多いのは、クスコ市であるが、クスコは世界的観光都市であり、日本からの旅行者に対応するガイドの需要があり、数値が高くなっている。その他、日系人の居住地であるかどうか、歴史的な要因も大きく影響している。しかしながら数的な影響を最も及ぼすのは、小中高校等の一般教育機関が学習課目として日本語を取り入れるかどうかによって大きく数字が変動する傾向が見られる。

機関別日本語学習者数			
	リマ	地方	計
初中等教育機関	3364	766	4130
高等教育機関	145	67	212
その他機関	744	275	1019
計	4253	1108	5361

表1 機関別日本語学習者数

また、機関別にみた日本語学習者数は、表1のとおりである。ペルーの日本語学習者総数 5361人のうち約77%にあたる4130人が初中等教育機関で日本語を学んでいるという状況である。ペルーにおける日本語教育の特徴の一つとして、大学等高教育機関での学習者が少ないことが挙げられる。ペルーにおいては、大学に日本語あるいは日本関連分野を専攻できる大学は一つも存在せず、日本語講座がある大学においても、正規の単位として認定される大学はごく僅かという状況である。

2.2 日本語教師の現状

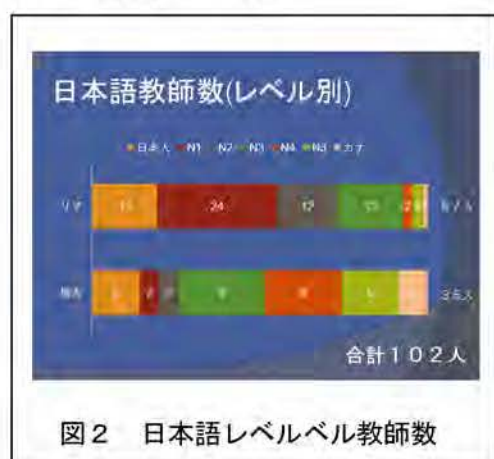


図2 日本語レベル別教師数

ペルーにおける日本語教師数を日本語能力別に分析したのが図2であり、リマと地方では、大きな差が見られることがわかる。リマでは、ネイティブ及びN1,N2レベルの教師が、教師全体の73%を占めるのに対し、地方では全体の約26%に過ぎない。地方における日本語教育の問題点は教師不足はもちろんであるが、教師の日本語能力にも問題があると言える。

2.3 日本語教育機関の現状

ペルー日本語教育機関数			
	リマ	地方	計
初中等教育機関	6	5	11
高等教育機関	4	2	6
その他機関	5	11	16
計	15	18	33

表 2 日本語教育機関数

2017年6月のアンケート調査によれば、ペルー全土での日本語教育機関は、表2で示したとおり、33カ所となっている。リマよりも地方の教育機関の合計の方が多く、日本語学習者総数の約80%がリマに集中していることからわかるように、地方においては小規模の教育機関が多い。

3. ペルー日系人協会日本語普及部の活動

前項では、ペルーにおける日本語教育を学習者、教師、そして日本語教育機関という観点から現状を見てきた。ペルー日系人協会日本語普及部は、ペルー全土の日本語教育を統括する立場にあり、上記の日本語教育の現状を踏まえ、日本語普及のため以下のような活動を行っている。

3.1 日本語教師養成1年コース

日本語普及部では、ほぼ隔年で日本語教師養成講座1年コース（220時間）を実施している。本講座の内容は、日本で実施される日本語教育能力検定試験の出題範囲に準じる形でカリキュラム作成を行っている。ペルー日本語教育の質・量ともに充実させることを目指して実施されているが、今後は中上級を教えることができる教師の養成及び、本講座のためにリマ市内での教育を受けられない地方の教師養成に重点を移すことが目下の課題となっている。

3.2 日本語教育地方セミナー

年に1度、地方の日本語教師をリマに招き、日本語教育関連のセミナーを行っている。地方の日本語教師のレベルアップを目指して行っている。

3.3 地方調査及び地方講演会

地方における日本語教育機関の現状調査のため、毎年、主要地域6、7カ所の日本語教育機関を年に1回訪問をしている。昨年度からは、調査だけではなく、地域の日本語教師及び学習者を対象とした日本語教育関連の講演会を行っている。また、本年度からは、日本語教育に関連のない一般の方々も広く対象とした日本語関連の講演会を実施し、日本語学習のモチベーションも持ってもらうことを意図している。

3.4 ペルー全国日本語弁論大会

日本語普及部とペルー日本語教師会の共催で、毎年ペルー全国日本語弁論大会を実施しており、今年で37回目の大会を行った。特に日本語教育機関にとっては、学習の成果を発表できる貴重な機会となっており、地方からの参加者も年々増加傾向にある。来年度からは、全国規模の作文大会の実施も企画している。

3.5 南米スペイン語圏日本語教育会議

南米スペイン語圏各国の日本語教育代表者がペルーに集まる会議を年1回行っており、今年で3回目となった。南米スペイン語圏各国における日本語教育の課題や対応策を共有し、ネットワークを構築することによって、各国の日本語教育に貢献できる道を探っている。2017年度の第3回大会では、勉強会の形式を取り入れ、南米スペイン語圏各国の日本語教育関連のJICAボランティア及び開催地ペルーの多くの日本語教師も参加し、日本語教育レベルの向上を図る場としても機能している。

3.6 日本語能力試験



ペルー日系人協会日本語普及部は、ペルーにおける唯一の日本語能力実施機関となっている。2017年度は、特にN5受験者が急増し、図3で示すとおり、受験者総数は全体で前年度比30%増となった。現在、ペルーにおいては日本語能力試験は12月に年1回のみ行われているが、来年（2018年）から年2回実施に向けて準備を行っているところである。

3.7 「学校へ行こう」プロジェクト

ペルー日系人協会日本語普及部の本来の目的であるペルー全土への日本語普及という観点から、「学校へ行こう」と名付けたプロジェクトを本年から開始している。これは、幼稚園から大学まで幅広くその対象とし、日本語学習のきっかけとなるようなセミナー、講演会等を定期的に行っている。今年の講演会のテーマは、「日本語の慣用句」「日本語のオノマトペ」という題目で行った。とくに、ボビー(写真1)とたかし(写真2)という日本語普及部独自のキャラクターを制作し、着ぐるみを作って講演会に登場させ、学生達がより親近感を持てるように工夫をしている。また、日本のパナソニックが提供する遠隔科学教室とコラボレーションを行い、

科学を学びながら日本語も学ぶという新しい取り組みも展開している。



写真1 ボビー



写真2 たかし

3.8 日本語会話サークルの運営

日本語普及部は、日本語能力の維持・向上を目指し、3つの日本語会話サークルを運営している。子供達を対象とした「どんぐりクラブ」、青少年を対象とした「しゃべらん会」、そして成人を対象とした「お話し会」である。これらの会の本来の目的は、日本帰りの児童が祖国のリマに戻ってきても日本語を忘れないように会話の機会を作り支援するというものである。また、一昨年からは、お話し会特別講演会を月1回の頻度でおこなっており、様々な分野から専門家を招聘し、日本語による講演を行ってもらい、日本語能力の維持・向上のために寄与することを目的としている。

3.9 独自日本語教材の開発

ペルーの日本語教育機関は今まで様々な日本語教科書を使ってきたが、ほぼ全てがコピー製本した教科書であるという問題点があった。2017年、ペルー日系人協会日本語普及部は、ペルーで初めてとなる、日本語教科書の出版事業に取り組んでいる。国際交流基金の日本語教科書『まるごと』スペイン語版をペルー日系人協会から出版することが正式に決定し、翻訳も日本語普及部で担当した。2018年2月をめどに出版予定であり、各日本語教育機関への教科書の普及が期待できる。

4. 南米の日本語ネットワークの展望について

南米スペイン語圏各国では、日本語教育に関し共通する問題点や課題も多くあり、ネットワークを構築することによって貢献できる分野もあるのではないかと考えている。このような考えの下で、南米スペイン語圏日本語教育連絡会議が実施されている。

2016年度の会議では、9カ国を三つのグループに分け、協力しながら進めて行く方針を決定したが、一年たち、2017年の時点では、イベント担当のアルゼンチン、パラグアイとペルーのメンバーで、大きな成果はみられなかった。グループを作り具体的なプログラムを策定していくことは重要なことではあるが、個人個人の力をどのようにうまく組み合わせることができるのかが、一つの課題であり反省でもある。

一方、ソーシャルネットワークを使用し、南米スペイン語圏の日本語教師が自分の所属している機関の活動や自身のクラスで使う自作教材を紹介するなど、この一年間、情報を共有できたことは、一つの成果であると考えている。

また、第3回目となった2017年の会議では、代表者による会議だけではなく合同セミナーなどのイベントも主催し、日本、中南米、ブラジル、ペルーから日本語教育の専門家達が集まることができたことは、大きな成果であると思える。

また、「ネットワークの運用はこれからどうするか」という課題については、南米各国が当該会議の専門窓口を設けることが会議において決定し、今後のネットワーク構築への方向性が見えてきたといえるであろう。

コロニア言語資源、地域的環境を活用した日本語教育について ーコロニア・ピニャール日本語モデル校の活動報告ー

松本絵美

コロニア・ピニャール日本語モデル校

〔要 旨〕

コロニア言語資源、地域的環境を活用した日本語教育について、JICA ボランティアとしてどのような活動を行っているかについて発表した。

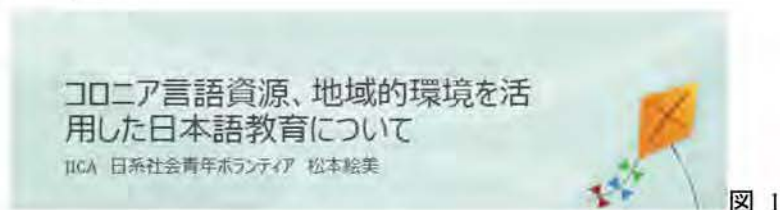


図 1

1. JICA 日系社会ボランティア

JICA ボランティア事業では、日本の政府予算 ODA を利用して開発途上国の要請に合わせて技術・経験・知識によって支援を行うことで、開発途上国の発展、異文化社会における相互理解、ボランティア経験による社会貢献が目的とされている。JICA 海外派遣ボランティアであり、中でも日系社会に特化した国への派遣ボランティアは日系社会ボランティアと呼ばれている。

2015 年度、ブラジルのコロニア・ピニャールの要請内容は、以下のようだった。“日本語読解力の支援、日本語の会話に親しませる、課外教室(音楽、体育、絵画、書道)の中で一つを担当、日本語学校生徒に対する日本語教育を中心とした学校教育活動全般に渡ること(幼児教育、音楽、体育、体験学習など特別活動も含む)、前々期の青年二人は子どもたちにピアノのレッスンも行なっていた。文化教育のない村なので、できれば子どもたちが楽しみにしているこのレッスンを続けてくれる人を希望する。”(図 2：発表 P.P.)



図 2

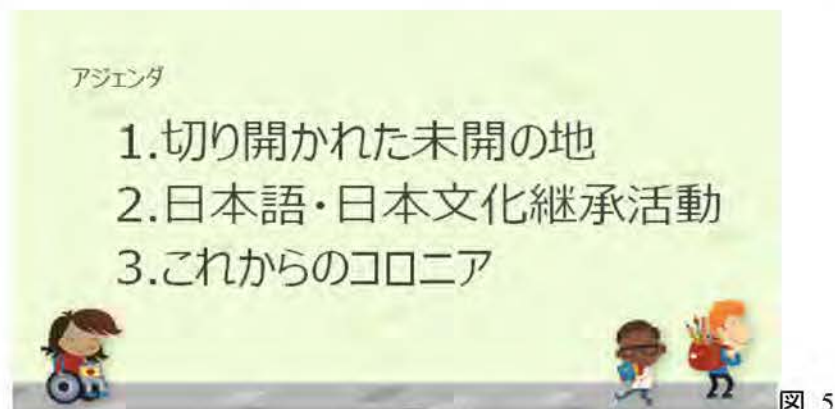
要請内容から自身の経験・知識・技術を擦り合わせた実際の活動は、中上級生クラス指導（月曜から金曜日 150 分×3 クラス）、スポーツ・文化授業の開催、行事でのよさこい発表指導巡回、聖南西教育研究会への参加、林間委員の企画、実行、運営、文協行事の参加などである。（図 3：発表 P.P.）



さて、このように、任地によってさまざまな職種、要請内容があるが、私たちに求められているものは、「日系社会の活性化を図る」ことである。（図 4：発表 P.P.）



私は以下のアジェンダに沿って、コロニア・ピニャールの日本語人材の紹介、そしてコロニア・ピニャールの環境と日本語教育的活用方法、そして、これからの課題について発表を行った。（図 5：発表 P.P.）



2. コロニア・ピニャールの言語資源と地域的環境の活用例

本章では、コロニア・ピニャールが一体どのような場所であるのかを紹介するとともに、どのようにして、コロニア・ピニャールの子どもたちが日本語、日本文化、日本的習慣を自然と

身につけているかについて考察していきたい。

2.1. コロニア・ピニャールの言語資源

コロニア・ピニャールの特徴の一つとして、福井県と JICA の直轄移住地であることがまず、挙げられるであろう。1962 年、三家族が入植し、当時は「収容所」と呼ばれる、土壁の共同住宅より農地開拓を始めた。「桑で大地を書けばお金がやってくる」と聞かされてやってきた移住者にとって電気も、水道もないこの地は驚きと苦労の始まりの土地であった。移住者によって、徐々に、子供たちには寺子屋式の日本語教室、そして、ブラジル小学校が設立され、大人たちは農地を開拓し、農家としての生計を立てていき始めた。(図 6：発表 P.P.)



図 6

日伯友好 100 周年には、このような巨大な鳥居が建つほどに何もない所から、コロニアの農業は成功を成し遂げた。(図 7：発表 P.P.)



図 7

ブラジルの広い大地の中の小さな日本人村は、サンパウロより南西 120 km に位置する。(図 8、9：発表 P.P.)



図 8



図 9

この辺り 100 km 範囲を聖南西地域と呼び、ブラジルの中でも指に数えられるほど日本語教育に活発で熱心な研究会がある。(図 10：発表 P.P.)



図 10

2.2. コロニア・ピニャールの人材

私の任地は戦後移民ということもあり、一世がご健在である。荒地を開拓し、日本人としての誇りをもって、生ける教科書としてコロニアを支える日本語しか話さない一世の存在は大きい。(図 11：発表 P.P.)

そして、日本的習慣を持ち合わせ、一世の強い信念を継承している準二世。彼らは、幼いころにブラジルへ両親と共に渡伯し、ブラジルで教育を受けているために、ポルトガル語と日本語が話せるため、ブラジル社会とのつなぎ目の役割も果たしてくれた。(図 12：発表 P.P.)



図 11

図 12

どんどん、少子高齢化になっていく村の危機を感じ、村の存続をかけて活動してくれる二世、三世の存在。(図 13：発表 P.P.)そして、幼い時から日本語を学ぶことがごく当たり前になっており、日系人としてのアイデンティティーを育んでいる三世、四世の存在。(図 14：発表 P.P.)



図 12

図 13

2.3. コロニア・ピニャールの環境

この地では、主な産業は果物である。ぶどう、柿、びわ、金星（デコポン）、桃、アテモヤなどが生産されている。日系人ならではの真面目で丁寧な仕事は実を成し、それぞれの作物が美しくたわわになっている様子がよく見られる。ブラジル国内、海外での評価が高く、農家として十分に生計が立てられている。(図 15：発表 P.P.)



図 14

【南米の日本語教育事情】

コロニアの特徴、その二に挙げられるのは、「何もないこと」ではないだろうか。左下図は組合と呼ばれる小さな購買である。コロニアに、銀行、病院、市役所、郵便局、レストランはもちろんパン屋でさえもない。何かを販売しているのは、この組合だけである。組合では、郵便の受付も行っているため村の交流場所にもなっている。図右下は会館と組合である。村民の健康を保つため日々、太鼓、卓球、シルバーバレー、サッカーなどの練習が行われており、年に数回、文化体育協会で資金集めのイベントを行う時も利用される。(図 16、17：発表 P.P.)



図 15



図 16

図左下は南米最大の日本語青年図書館である。約 7 万 5 千冊の日本書籍がだれでも無料で借りられるようになっており、日本語学校の宿泊学習でも本の読み聞かせに利用される。そして、忘れてはならないのが、コロニア・ピニャール日本語モデル校。本校は、1997 年に JICA の助成を受け建設された。日本の小学校を基礎にし、ブラジル風にアレンジされた学校である。(図 18、19：発表 P.P.)



図 17



図 18

3. コロニア・ピニャールの日本語・日本文化継承活動

本校では、日々このような活動が行われているが、授業の他にも日本語を通して行う活動がある。

クラス		日本語 学習	文化活動
- 一週間に5日授業 (1コマ150分) - 曜日による特別活動 - 全校生徒による月に 一度の校内1分スピーチ - 聖南西地域という強み	月曜日	スピーチ	音楽
	火曜日	文法	文化・ スポーツ
	水曜日	読解	工作
	木曜日	漢字	パソコン 学習
	特別文化 活動日		

活動があまりにも多いため、省略しながらも、色分けにて、紹介したい。文化体育協会活動をオレンジ、日本語学校活動をピンク、聖南西地域としての日本語教育活動を青として活動例を紹介する。(図 20-26：発表 P.P.)



図 19



図 20



図 21



図 22



図 23



図 24



図 25

4. コロニア・ピニャールの課題

一見、成功しているかのように見えるコロニア・ピニャールにも大きな課題が存在する。



図 26

コロニア・ピニャールの一番の課題として挙げられるのは、少子高齢化である。毎年、ブラジルの公立学校出身者でありながら、村から USP への合格者が出るほど優秀な人材は、町の大学へ行き、そのまま町で就職し、生活を送ることが増えた。このことにより、村民が大きく減少し、一世、二世の高齢化が進む一方である。

その解決策として、村では、若者の働く場所の確保が大事であると考え、「観光農園部」を開設した。この地ならではの自家製ジャムやコンポートを作り、村のデザイナーによりパッケージを発注し、村で販売するという、全て村で行うことができる新しい商業を考えた。現在、二世、三世の婦人によって経営されている。(図 28：発表 P.P.)



図 27

それでは、まだ、少子高齢化に歯止めがかけられない今、この時にボランティアも村民の一人として、村の存続を考えていくべきである。このように、課題を考える時に、コロニアの魅力を知ってもらうことで、さらなる村民確保ができるのではないかと考える。(図 29：発表 P.P.)



図 28

コロニア・ピニャールは、日本語で生活ができる稀有な場所である。また、日本人の習慣とブラジル人的習慣の両方を持ち合わせている。日本の小学校を基礎に作られた日本語学校がある。コロニアに住む人は皆コロニアが大好きである。コロニアを再建しようと考えている人がいる。(図 30：発表 P.P.)

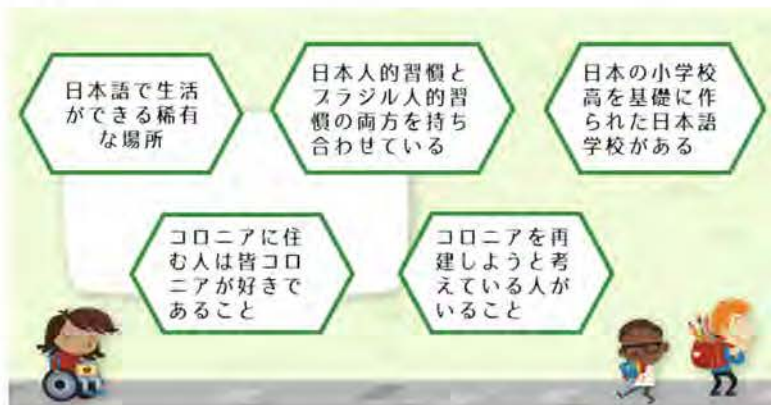


図 29

このように魅力が詰まったこの場所で、コロニア自身は支援を待つのではなく、自ら売り出していくべきだと考える。これほどまでに日本語教育にぴったりの言語資源と環境がそろった場所は他にあるであろうか。多くの人と相談しているうちにコロニアには多くの可能性を秘めていることが分かった。日本人の海外で働きたい人向けの農業訓練場所にしても良い。日本からブラジルへ帰って来たばかりの家族がブラジルに慣れるための一時滞在場所にしても構わない。また、日本へ行く人のための日本的習慣・文化を知るための一時滞在場所にしても構わない。外務省 中南米日系社会との連携に関する有識懇談会でもあったように、ブラジルには日本と寄り添って、日系社会と寄り添って歩める未来がある。夢のような話に見えるが、日系社会そのものが動いていかなければ日本語教育そのものが良い悪いに関わらず変化していくだろう。しかし、この地もその変化に流されていいのか、それとも変革していかなければならない

のかはこの村の人が一番よく知っている。



図 30

5. 最後に

私たち JICA ボランティアは打ち上げ花火のような存在である。しかし、任地と共に歩んできた2年の月日は、私に任地の日本語教育を考えさせるには十分な時間であった。現在でも、コロニア出身の JICA ボランティアは、日本でも定期的に集会することで見守っている。共に考え、魅力ある任地、魅力あるブラジルを広げていくことが我々の活動であると考えている。それが、ブラジルの日本語教育を、ブラジル社会を活性化していくことであると思われる。

JICA ボランティアはブラジル全土に広がり、様々な悩みや問題と共に活動しているが、ボランティア全土にわたるネットワークという強みを活かし、ブラジル全土の日系社会をささやかながらでも活性化できたら、と願う。

日系の文化的資源と日本語教育

JICAボランティア

サントアマーロ日伯文化協会日本語学校

原田 真子

サントアマーロ日伯文化協会日本語学校

・学習者数 約40名

子どもクラス (4～13歳) 20名 日系90%

大人クラス (17歳～73歳) 20名 日系70%

・教師2名(子どもクラス担当) + JICAボランティア1名(大人クラス担当)

☆学校の目標は、様々な日本語学習ニーズに応えることです。

年齢・レベル共に幅広い方々が日本語学習に励んでいます。



日系の文化的資源

行事、食文化
スポーツ、カラオケ
アニメ、マンガ など

☆外国語を学ぶときは、同時に文化の違いを理解する必要があると思います。
日系社会では多くの人々に親しまれている日本文化を活用した学習が可能です。

日常にあるニホンゴ

「子どもの頃、『坊ちゃん』と言われましたが、どんな意味ですか？」

坊、坊ちゃん... 男の子を親しんで呼ぶ称

☆この質問は他の学習者も語彙を楽しく覚えるきっかけになりました！

桜 の 坊 → さくらんぼ

SAKURA NO BOU → SAKURANBO 🍒桜の木になる子どものような実🍒

日本滞在経験で...

- ・感動... 食べ物おいしい、街がきれい、時間に正確
- ・驚き... 店員の話し方が皆同じ、野菜・果物が高い
- ・困惑... 地下鉄網が複雑、ゴミの分別が細かい、大浴場
- ・恐怖... 幽霊

☆学習者の皆さんとの会話から、文化授業や文化紹介のヒントをいただいています！

・リサイクルでお雛様 →
卵の殻を使いました！



JICAボランティアとして～私にできること～

JICAのボランティアとして日本から来た私を、任地の皆様は温かく迎えてくださいました。

多くの方が「今の日本語を学び、今の日本を知る」ことが、日系社会の未来につながる
と考えていらっしゃることを知りました。私にできることは何かと考える日々で、このようなお話を聞かせていただき、ここでの私は「日本人である」ことが一番の強みだと思えるようになった
のです。

そして主に日常をテーマにした文化紹介を始めると、学習者の皆さん同士での会話も増え
私も皆さんから色々なことを教えていただくことのできる大切な時間となりました。ブラジル日系
社会で「日本を知りたい、日本文化を大切にしよう」と考える方々とふれあうことができ、今は日本と
ブラジルのつながりがより強いものになってほしいと願いながら活動しております。

ありがとうございました。

研究・調査発表

133

複言語・複文化社会ブラジルにおける日系の子ども日本語能力の多様性

伊澤明香(大阪大学大学院)・宮崎幸江(上智大学短期大学部)・松田真希子(金沢大学)

148

『多文化社会ブラジルにおける日系コミュニティの実態調査』中間報告ー日系団体の活動状況フィールド調査からその意義と役割を探るー

細川多美子(サンパウロ人文科学研究所)

複言語・複文化社会ブラジルにおける 日系の子どもの日本語能力の多様性

伊澤明香・宮崎幸江・松田真希子

大阪大学大学院・上智大学短期大学部・金沢大学

〔キーワード〕 日系人、CLD 児童生徒、DLA、覚醒、複言語・複文化能力

〔要 旨〕

本稿は、ブラジルの日本語学校に在籍する日系 CLD 児童の日本語能力を、「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA（文部科学省 2014）」を用いて調査した。その結果、日本語との接触場面が豊富に残る地域にあり、かつ学習時間が長い日本語学校で学ぶ児童生徒は、学習開始から6-7 年は能力の伸びに差があったとしても、ある時期に「覚醒」が起こり、加算的バイリンガルに育つ傾向にあり、日本で育った帰国児の日本語力保持・伸長についても、学校の立地やカリキュラムに影響を受けることが明らかになった。一方、日本在住の日本生まれの日系 CLD 児童には、十分な日本語接触場面があるにもかかわらず母語を喪失し減算的バイリンガルになる可能性が高く（Sakamoto 2006）、日本語の教科学習に必要な日本語能力（ALP）も十分に育たない生徒が存在する（宮崎 2014, 2017）事実と比較すると、在ブラジル日系 CLD 児童生徒の方が複言語・複文化話者として育つために有利な環境にあると言える。

1. プロジェクト概要と本論文の目的

1.1 プロジェクト概要

人の往還が地球規模で起こっている現在、日本語使用者の言語生活、言語教育は多層化し、日本は一地域言語としての日本語教育から複言語・複文化時代の日本語教育への発展が求められている。特に日本で学ぶ文化的言語的に多様な子ども（Culturally Linguistically Diverse Children, 以下 CLD 児童生徒）の言語発達の遅れに対応するための教育デザインの研究は喫緊の課題である。

一方、南米に目を転じると、100 年以上の時間をかけて、日本語複言語社会の形成・発展してきた日系社会（コロニア）が存在する。中島（2016）は異国の地で世代を超えて言語を継承することは非常に難しく、3 代で消えると述べているが、南米には日系 3 世、4 世でも優れた日本語使用者が数多く存在している。その背景にはコロニアが日系人の日本語の継承のために培った豊富な教育リソースやノウハウがある。

さらに、近年南米コロニアには日本への出稼ぎによって、祖国と日本の間を往還する日本語

使用者が多数存在し、彼らとの接触によりコロニアの複言語性も多様化していると考えられる。

複言語社会の歴史の浅い日本は、長年にわたり培われた南米コロニアのノウハウから学べることは少なくないはずだ。そこで、本プロジェクトでは、100 年以上の長い歴史を持つ日本語複言語社会である南米日系移住地をフィールドに以下の 4 つの研究事業を行う。

- (1) 南米日系人日本語複言語話者の複言語生活・複言語能力に関する実態調査と
複言語データ収集
- (2) 日本語複言語コーパス構築と Web 公開
- (3) 構築したコーパスを地域別、世代別、場面別等に比較分析し、
複言語話者の日本語使用特性を解明
- (4) 複言語社会に対応した日本語教育デザインならびに日本語言語政策に対する提言

1.2 研究課題

本論文では、これまで行ってきた (1) の日系人調査の中で、子どもに焦点をあてた中間報告をする。子どもの日本語能力評価の尺度としては、「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA (Dialogic Language Assessment)」(文部科学省 2014) を使用した。研究課題は以下の通りである。

1. 在ブラジル日系 CLD 児童生徒の日本語能力は、学校によって違いがあるか。違いがあるとしたら、どのような要因が日本語習得に影響を与えるか。
2. ブラジルだけで日本語を学ぶ CLD 児童生徒と日本から帰国した「帰国生」の日本語能力、日本語習得にはどのような違いがあるのか。
3. 在ブラジル日系 CLD 児童生徒と在日日系 CLD 児童の日本語能力の相違点は何か。

2. 調査方法

2.1 Dialogic Language Assessment (DLA) について

DLA は、日本在住の CLD 児童生徒の日本語力を測るツールで、教科学習を日本語で受ける能力が備わっているかを測ることを目的として開発された。CLD 児童生徒の言語能力の特徴は、会話力と読解力などの教科学習に必要な言語能力の差が大きく、発達に要する年数にも個人差があることであると言われている。カミンズは、会話の力を CF (Conversational Fluency, 会話の流暢度)、教科学習に必要な力を DLS (Discrete Language Skills, 弁別的言語能力) と ALP (Academic Language Proficiency, 教科学習言語能力) に分類している (文部科学省 2014) が、現在日本で問題になっているのは、CF や DLS はさほど問題なくとも、ALP に問題があり、教科

学習についてこられないCLD 児童生徒の存在である。DLA は、CLD 児童生徒の得意な会話をを使って、CF だけでなく ALP も測定することができる点が特徴のひとつと言える。

ブラジルは JSL 環境とは言えないが、本調査で DLA を採用した。その理由は、日本語学校に通う日系 CLD 児童生徒は、ブラジル学校で教科学習は現地語で行い、日本語学校ではことばと文化を中心に学ぶ。この教育環境は一種のイマージョン環境と言えることから、日本語での ALP の発達を測ることは可能なはずである。また、DLA なら、日本語のリテラシーの十分に発達していない可能性のある在ブラジル CLD 児の潜在的な力を引き出すことが可能であると考えた。

今回の⁽¹⁾ 調査では、参加者の多様なレベルに対応するために、DLA に加えて対話型読書力評価 (以下、DRA 中島・櫻井 2012) も併用した。DLA は、話す、読む、聞く、書くの4技能を測ることができるが、本調査では前述のとおり「話す・読む」の2技能について調査を行った。その理由はこの2技能のアセスメントで ALP を測定できることと、時間的な制限、参加者への負担などを考慮した結果である。

2.2 調査の流れ

調査の流れは以下の通りである。基礎会話と認知会話のイラストを図1、図2に示す。

1. はじめの一步：導入会話
2. はじめの一步：口頭語彙テスト(55問)
3. 話す：基礎タスク (図1 日課の絵カードを使用)
4. 話す：認知タスク (図2 環境問題の絵カードを使用)
5. 読む：テキスト選択→音読→あらすじ・要約の口頭再生
6. 読む：読書習慣・言語環境に関する質問



図1 基礎会話の絵カード
(出典:文部科学省 2014)



図2認知会話の絵カード
(出典:文部科学省 2014)

調査は、一対一の対話形式で、会話力評価 (1-4) が十分に実施できた被験者に限り、読書

力評価（5-6）に進んだ。2. はじめの一步：口頭語彙テスト（55 問）の正答率が 30%以下であった場合は、読書力評価（5-6）は実施しなかった。「読む」のテキストは、DLA と DRA の物語文のテキストを中心に予め 16 冊を準備した。事前にテストが担任教員と打ち合わせ、被験者の言語レベルに合わせて 2-3 冊を選定し、その中から被験者が自ら 1 冊を選んだ。所要時間は 1 人約 40 分で、調査の様子は学校や保護者の許可を得て IC レコーダーで録音し、ビデオ映像も撮影した。具体的な、評価方法・評価基準は、文部科学省(2014)と中島・櫻井(2012)に準じた。

3. 在ブラジル日系 CLD 児童生徒の日本語能力

3.1 調査概要

本調査は 2017 年 4 月-5 月に、ブラジル、サンパウロ州 4 校とパラ州 3 校の日本語学校で行った。調査地の選定にあたっては、日系人人口がそれぞれ国内 1 位と 3 位であることと、日本語教育機関が比較的多くあり一定数の日系の子どもの日本語学習者がいることを重視した。参加者は、日本語学校で学ぶ生徒 65 名、ほとんどが日系 3-4 世で、程度の差はあれ日本語使用者との日本語接触場面を有していると言える。学校ごとの参加者の年齢、授業時間数などの詳細は調査概要（表 1）に示す。

表 1 調査概要

学校名	A 校	B 校	C 校	D 校	E 校	F 校	G 校
州	サンパウロ州				パラ州		
人数(合計 65 名)	13	23	8	7	4	4	6
会話力・読書力評価実施者(57 名)	12	22	6	6	2	2	6
会話力評価のみ実施者(8 名)	1	1	2	1	2	2	0
年齢	7-17	9-15	8-12	9-14	10-13	11-13	9-14
平均年齢	12.62	12.17	10.25	11.43	11.75	13.5	11.83
(標準偏差)	(3.43)	(1.72)	(1.49)	(1.72)	(1.5)	(1.91)	(1.94)
平均学習年数	7.54	6.13	3.25	2.57	6.75	3.5	7.4
授業数	週 5 回	週 5 回	週 1・2	週 2 回	週 1 回	週 1 回	週 2 回
移住地形成時期	戦後	戦後	戦前	戦前	戦前	戦前	戦前

評価分析方法は以下の通りである。得られたデータをもとに読解力 (Habilidade de Leitura)、読書行動 (Comportamento de leitura)、音読行動 (Comportamento da leitura oral)、語彙・漢字

(Vocabulário e kanji)、読書習慣・興味・態度(Hábito/interesse de leitura)に関して全ての発話データを、5 とてもよい(Muito bom)・3 普通(Regular)・1 もう少し(Ruim)と5段階で採点した(表2)。採点にあたっては、JSL 評価参照枠<読む>による6段階のステージ判定を参照した(表3)。

表2 評価結果報告例

■評価基準 Nota de Avaliação■		5: とてもよい Muito bom 3: 普通 Regular 1:もう少し Ruim		
評価 Avaliação				コメント Comentário
読解力 Habilidade de Leitura	1	順序・構成(あらすじ) Ordem/estrutura (Sumário)	3	登場人物、場面、心情の描写が加わった物語文を読むことができます。
	2	描写・説明 Descrição/explicação	3	
読書行動 Comportamend de leitura	3	予測・推測 Pressuposição/dedução	4	
	4	音読のつまづきへの対処 Percepção do erro durante a leitura oral e correção	3	
音読行動 Comportamento da leitura oral	5	区切り方 Tempo e momento das pausas	3	話を予測することができ、イメージする力が強いでしょう。 音読は、漢字の訓読みが得意ですが、音読みは難しいようです。
	6	音読の正確さ Precisão da leitura oral	3	
	7	表現・イントネーション Expressão/entonação	3	
語彙・漢字 Vocabulário e kanji	8	重要語彙の使用度 Uso de palavras-chaves	3	分からない箇所もありましたがおおむね内容の理解はできています。
	9	語彙や漢字の読み Leitura das palavras e/ou kanjis	3	
読書習慣・興味 Hábito /interesse de leitura	10	読書嗜好 Interesse por leitura	3	
	11	読書の質と量 Qualidade e quantidade de leitura	4	読書の習慣があるので、これからも続けていきましょう。

表 3 JSL 評価参照枠<読む>による 6 段階のステージ判定
(文部科学省 2014 : 72 ポルトガル語訳)

Estágio	Habilidade de Leitura	Comportamento de leitura	Comportamento da leitura oral	Vocabulário e kanji	Hábito/interesse/atitude de leitura
6	Consegue ler livros e textos correspondentes a idade com alto grau de compreensão.	Utiliza-se de várias estratégias de leitura (suposição, assimilação, releitura, etc) de forma efetiva, para obter	Consegue ler fluentemente, fazendo pausas entre as frases e significados.	Consegue ler e compreender bem as palavras e kanjis correspondentes a idade.	Tem o hábito de ler muitos livros e textos correspondentes a idade.
5	Consegue ler livros e textos correspondentes a idade com baixo grau de co	Utiliza-se de algumas estratégias de leitura para obter melhor	Consegue ler lentamente, fazendo pausas entre as frases e significados.	Consegue ler e compreender as palavras e kanjis correspondentes a idade.	Tem o hábito de ler livros e textos correspondentes a idade.
4	Consegue ler livros e textos correspondentes a um ano abaixo de sua idade com baixo grau	Com auxílio consegue utilizar algumas estratégias de leitura para obter melhor	Consegue ler de forma equilibrada, fazendo pausas entre as sentenças e	Consegue ler e compreender palavras e kanjis correspondentes a um ano abaixo de sua idade.	Tem o hábito de ler livros e textos correspondentes a um ano abaixo de sua idade.
3	Consegue ler livros e textos correspondentes a dois (ou três) anos abaixo de sua idade com baixo grau de	Com auxílio começa a aprender a utilizar algumas estratégias de leitura para obter melhor	Consegue ler lentamente, fazendo pausas entre as sentenças e palavras.	Com auxílio consegue ler e compreender palavras e kanjis correspondentes a dois (ou três) anos abaixo de	Com auxílio consegue ler livros e textos correspondentes a dois (ou três) anos abaixo de sua idade.
2	Consegue ler e compreender frases simples do cotidiano.	Consegue perceber quando erra a leitura de uma letra.	Progresso na aprendizagem das letras. (alfabetização)	Consegue ler e compreender palavras do cotidiano.	Com auxílio consegue ler livros de seu interesse e/ou palavras escritas presentes no
1	Consegue ler e compreender palavras, as quais já está	Consegue ligar a letra ao seu respectivo som.	Início de aprendizagem das letras. (alfabetização)	Consegue ler e compreender palavras, as quais já está	Demonstra interesse em textos curtos e ou palavras

3.2 DLA 調査結果に基づく学校間比較

DLA を実施した 7 校のうち、日本語の教科学習言語能力がある程度身につけている児童生徒が多かったのは、A、B、G 校であった。それ以外の学校は、程度の差があるものの、全体的に日本語能力が初級レベルで、読書力評価まで進まない生徒が多かった。あるいは、読書力評価まで進んでも、あらすじ・要約の口頭再生は難しい傾向であった。特に E 校についてはあらすじ、要約の口頭再生まで到達したものはいなかった。そのため、A、B、G 校の DLA 実施結果を表 4-6 に示す。数値は 6 が最も高く該当項目が年齢（学年）相当、4 が 1 学年下、3 が 2 または 3 学年下である。

表 4 A 校の DLA 結果

被験者	クラス	年齢（歳）	学習歴（年）	テキストレベル	読解力（ステージ、S）
A5	3	8 歳	5 年	1 年生前半	S2
A6	3	8 歳	3 年	1 年生前半	S3
A3	3	9 歳	5 年	1 年生前半	S4
A13	5	12 歳	6 年	1 年生後半	S3
A2	中級 1	14 歳	9 年	中学年	S3
A4	中級 1	13 歳	8 年	中学年	S3
A7	中級 1	16 歳	7 年	中学年	S3
A9	中級 3	12 歳	5 年（日本生まれ）	中学生	S6
A8	上級 1	17 歳	12 年	中学生	S6
A10	上級 1	15 歳	12 年	高学年	S5
A11	上級 1	16 歳	13 年	中学生	S5
A12	上級 1	16 歳	10 年	高学年	S5

A 校については、実年齢より、学習年数と日本語力との相関が見られた。学習歴が 10 年未満の生徒については、学習歴より 2-3 年低い日本語力が確認された。しかし、平均年齢が 16 歳で日本語学習歴が約 12 年の A8、A10、A11、A12 の 4 名は小学校高学年から中学生レベルのテキストを読み、日本語学習歴が 12 年の A8、A10 については、12 歳相当の読解力が確認された。

B 校にも類似の傾向が確認された。学習歴が浅い学習者については、学習歴の年数より 2-3 年低い日本語力が確認された。しかし、15 歳前後の年齢で学習年数も 8 年を超える学習者の多くが、中学生程度の読解力を持っていることが確認された。G 校の学習者は帰国者の 1 名を除き、全体的に実年齢より 2-3 歳低い読解力であった。

調査結果から可能性として言えることは以下の通りである。

- 日本語の学習時間数は日本語力に影響する。日本語学習時間数の長い学校の方が、短い学校より ALP の日本語力の獲得・保持・伸長に有利である。
- コロニアの新しさは日本語力に影響する。戦後移住地の方が、戦前移住地より日本語の獲得・保持・伸長に有利である。
- コロニアの地理的条件は日本語力に影響する。地方のコロニアの方が、都市部のコロニアより日本語の獲得・保持・伸長に有利である。

表 5 B 校の DLA 結果

クラス	テキストレベル							人数 (名)
	幼稚園	1 年前半	1 年後半	2 年生	中学年	高学年	中学生	
3 年生		S3(1), S4(1)						2
4 年生		S3(2)	S2(2), S3(3), S4(1)		S3(1)			9
5 年生					S3(1)			1
6 年生					S5(1)			1
上級 1						*S6(2)	S4(1), *S6(2)	5
上級 3						*S6(2)	*S5(1), *S6(1)	4
合計(名)	0	4	6	0	3	4	5	22

注 (S はステージ; 表 2 DLA<読む>JSL 評価参照枠を参照。()内は人数。網掛けセルは学年相当の読解力を示す。「*」は読解力が年齢相当に達している生徒を示す。(N=8)。)

表 6 G 校の DLA 結果

クラス	テキストレベル							人数 (名)
	幼稚園	1 年前半	1 年後半	2 年生	中学年	高学年	中学生	
5	S3(1)							1
7			S3(1)					1
8			S3(1)		S2(1)			2
9					S3(1)	S4(1)		2
合計(名)	1	0	1	0	2	1	0	6

①については、週 5 日、半日日本語学校を開校している A 校、B 校が、他の学校に比べ日本語力が高い傾向が確認されたことによる。週 2 日の学校では、教科学習に足る日本語力が身につかない可能性が高い。②については、A 校、B 校はいずれも戦後移住地であったことによる。戦後移住地はまだ日本語使用者が多く、文協（ブラジル日本文化福祉協会、日本の町内会に相当）などの活動で日本語が飛び交うなど、公的領域での日本語使用が認められる。こうした「拡張されたファミリー」であるコロニアというコミュニティでの日本語接触が担保されることが、日本語能力の獲得に有利に働いているのではないだろうか。③については A 校、B 校、G 校ともに地方の比較的閉鎖されたコロニアに存在することに依拠する。この 3 校が日本の小中学校の児童生徒とさほど変わらぬ日本語力を持っているのは、コミュニティ内での日本語使用の必

要性が高いことによるのではないだろうか。一方、C校、D校、E校、F校などの都市部では圧倒的にポルトガル語が優位で、優れた日本語使用者となることが目指されていない可能性が高い。

3.3 加算的バイリンガルと「覚醒」

今回の調査で最も興味深かったのが以下の傾向である。学習開始年から5-6年は日本語力が低めに推移するが、7年以上となると、加算的バイリンガルに変化する学習者が出てくる。今回調査したA校、B校などでは、学習開始から数年は、2学年程度下で推移する日本語能力が、7年以上の学習年数の学習者が、日本語能力が飛躍的に上昇し、年齢相当においついていた。すなわち、教科学習言語がポルトガル語である彼らは、ポルトガル語のALPの獲得と共に日本語のALPも同時に獲得している、加算的バイリンガルとなっていることを意味する。その中には、家庭内言語がポルトガル語の学習者も複数いた。

この傾向は担当の日本語教師によって「覚醒」と呼ばれていた。日本語のインプットを受け続け、あまり伸びていない状況が続いていても、突然「ぼん」と伸びる段階があるということだった。その覚醒の前にはYouTubeや漫画などによる授業以外での自発的なインプットの量が増える傾向があるという教師の証言もあった。覚醒の背景にはCummins (2000)の相互依存仮説にあるようなポルトガル語のALPの転移も考えられる。こうした「覚醒」をどのように意図的に起こすかを研究することで、多くのCLD児童の言語教育問題が解決される可能性がある。

3.4 帰国生の日本語力保持

表7は、日本に滞在経験のある日系CLD児童生徒（帰国生）の読解力のアセスメント結果を示す。今回の調査では4校6名の帰国生の存在が明らかになった。学習歴というのは、ブラジルに戻ってきて経過した年数を表している。それぞれの読解力を見ると、G6とD7を除く4名（ただし、B21は一学年落としたテキストを使用）はステージ6、つまり学年相応のレベルの日本語力を持つと判定された。彼らは、言語形成前期に帰国しているにもかかわらず、日本語能力を保持しただけでなく、帰国後も日本語力を伸長させていると言える。これは所属する日本語学校の教育介入が有効に機能していることによるのではないだろうか。

表 7 帰国生の DLA 結果

被験者	クラス	年齢（歳）	学習歴（年）	テキストレベル	読解力（S はステージ）
A9	中級 3	12 歳	5 年（日本生まれ）	中学生	S6
A12	上級 1	15 歳	3 年（日本生まれ）	中学生	S6
B21	上級 1	13 歳	5 年（日本生まれ）	高学年	S6
G6	9	14 歳	9 年（日本生まれ）	中学年	S3
D6	8	13 歳	8 年（日本生まれ）	中学生	S6
D7	6	10 歳	7 年（日本生まれ）	中学年	S5

G6 は帰国して 2 年が経過しているが、読書行動や音読行動はさほど落ちていないため、帰国時の日本語力を保持していると言える。一方 D7 は 1 年前に帰国したが、すべての項目で 6 以下となっている。D6 は現在 13 歳で言語形成期後期に帰国しているため、日本語力の保持が起りやすいが、D7 は 9 歳という言語形成期後期の初めに帰国しているため、今後教育の介入が適切に行われなければ喪失する可能性がある。

3.5 日本で育つ CLD 児童生徒の言語能力

近年、日本国内では、ニューカマーの児童生徒の増加を受け、日本語の初期指導と適応指導中心の政策から学力を支える教科学習に言語の獲得の指導へと、定住者の第二世代の教育課題に対応する政策へと転換しつつある。本節では、日本の小中学校で学ぶ CLD 児童の DLA 調査結果（宮崎 2017）から、在日日系 CLD 児童生徒の言語能力と在ブラジルの学習者の言語能力を比較分析する。

神奈川県 A 市は、人口の約 2 % が外国籍住民で、CLD 児童生徒は約 250 名、うち約半数が南米にルーツを持つ児童生徒である。現在は、ポルトガル語よりもスペイン語の人口の方が多い。小中学校に通う全 CLD 児童生徒の 6～7 割が日本語指導を必要としているが、その約 80 % が日本生まれ（2 世）か、就学前に渡日している。A 市では、文部科学省により特別の教育課程が設けられた 2014 年から、日本語支援が必要な児童生徒（約 150 名）に対し各校で DLA によるアセスメントを 4 技能について実施した。その結果、学年が上がるにつれて、DLA の 4 技能のステージは上がり支援が必要な生徒数は減少するものの、中学生になっても一定数の生徒に日本語支援が必要であることが明らかになった。

表 8 は、ある年度の日本語指導が必要な中学 3 年生の DLA の結果である。12 名の内、日本生まれは 6 名（50 %）、日本生まれと就学前に渡日した生徒は 9 名（75 %）になる。母語は、スペイン語話者が 9 名、ポルトガル語 1 名、その他の言語が 2 名であった。DLA 話す、読む、総

合の結果は、話すを読むと総合より高い、即ち会話力に比べて、読む力の方が低い生徒が大多数となっている。

滞在年数が6年未満の3名の総合がステージ2と3であるのに対し、就学前に渡日した滞在年数が9年以上の生徒の中にも総合がステージ3の生徒が存在する。このデータを見る限り、ステージと母語には関係がないと言える。ステージ6が学年相当のレベル、つまり「支援なく授業に参加できる」レベルであるのは、K12の生徒の「話す」のみで、残りの技能については「何らかの支援を必要とする」レベルであると言える。

一般に、日本育ちの CLD 児童生徒たちの母語使用は、家庭での日常会話に限られているため、母語で教科学習言語が身につくことは通常はない。また、中学3年生くらいになると強い言語は日本語になっていることがほとんどで、母語は聞いてわかるが話すことはできないところまで弱くなっていることも少なくない。

在ブラジル日系 CLD 生徒の場合、出生地で教育を受けるためポルトガル語の教科学習言語能力は身につく、日本語を学んだからといって母語を喪失する可能性はない。むしろ日本語を習得することにより、加算的バイリンガルに育つ可能性があるのに対し、在日日系 CLD 生徒の場合は加算的バイリンガルとは逆の減算的バイリンガルになるばかりか、両言語ともに問題のあるダブルリミテッドになるリスクもあるという点が両者の日本語言語習得の違いではないだろうか。

表 8 日本語指導が必要な在日 CLD 中学3年生の DLA 結果

被験者	母語	渡日年齢	滞在年数	DLA 話す	DLA 読む	DLA 総合
K1	その他	10	5	S 2	S 2	S 2
K2	スペイン語	13	2	S 3	S 2	S 2
K3	スペイン語	0	15	S 4	S 2	S 2
K4	スペイン語	9	6	S 3	S 3	S 3
K5	スペイン語	6	9	S 4	S 3	S 3
K6	スペイン語	0	15	S 4	S 3	S 3
K7	スペイン語	0	15	S 4	S 2	S 3
K8	その他	4	11	S 5	S 3	S 3
K9	スペイン語	5	10	S 5	S 3	S 4
K10	スペイン語	0	15	S 5	S 5	S 4
K11	その他	0	15	S 5	S 4	S 5
K12	ポルトガル語	0	15	S 6	S 5	S 5

4. 考察

本章では、最初に設定した研究課題について検証していく。

4.1 在ブラジル日系 CLD 児童生徒の日本語力の差を生み出す要因

1. 在ブラジル日系 CLD 児童生徒の日本語能力は、学校によって違いがあるか。違いがあるとしたら、どのような要因が日本語習得に影響を与えるか。

本調査結果から、学校によって日本語能力に差が見られることが明らかになった。その要因として、①日本語学校の学習時間数、②コロニアの新しさ、③コロニアの地理的条件が挙げられた。日本語学校の学習時間数は、学校によって週 1 日から 5 日まで差が大きい。時間数の長い学校の方が、ALP の獲得や日本語力の保持・伸長に有利であると考えられる。しかし、時間数だけでなく、カリキュラムや教室活動との関係については、さらなる調査が必要である。

②のコロニアの新しさについては、戦後移住地の方が、戦前移住地より日本語の獲得・保持・伸長に有利であることを示唆する結果となった。なぜなら、戦後移住地の方が、日本語使用者が多く、文協などの活動も活発で、公的領域での日本語使用が認められるなど、日本語との接触と価値が担保されることによると考えられる。③コロニアの地理的条件については、A 校、B 校、G 校の 3 校が、日本の小中学校の児童生徒とさほど変わらぬ日本語力を持っていることから、都市部ではなく地方の方が日本語保持に有利であると言える。

4.2 在ブラジル日系 CLD 児童生徒と帰国生の日本語能力

2. ブラジルだけで日本語を学ぶ CLD 児童生徒と日本から帰国した「帰国生」の日本語能力、日本語習得にはどのような違いがあるのか。

ブラジル生まれブラジル育ちと日本で生活した経験を持つ日系 CLD 児童生徒の日本語習得や保持の特徴が見られた。ブラジルで育ち日本語学校で日本語を学ぶ CLD 児童生徒のうち、日本語接触場面が豊富に残り、日本語学習時間が長い日本語学校で学ぶ児童の場合、学習を始めてから 6-7 年は能力に遅れが見られても、ある時期に「覚醒」が起これ、結果としては加算的バイリンガルに育っている傾向が確認された。他の学校でも同様の「覚醒」が起り得るのか、「覚醒」を意図的に起こすことが可能かどうかは、さらなる検証が必要である。

今回の調査で、日本語学校に一定数の帰国生が通学していることも明らかになった。帰国時の年齢や帰国時の日本語力、ポルトガル語力など複数の要因が日本語保持・伸長に関わってく

るが、日本語学校は彼らの日本語保持の場として重要な役割を担うことが示唆される。帰国生の場合も、ブラジル育ちの CLD 児童生徒と同様に、日本語能力の分析から、日本語の学習時間数やコロニアの新しさや地理的条件が日本語能力を保持・伸長に大きな影響を与えている可能性はあるが、今回の対象の数が限られているので、さらなる検証が必要である。

4.3 在ブラジル日系 CLD 児童生徒と在日日系 CLD 児童の日本語能力

3. 在ブラジル日系 CLD 児童生徒と在日日系 CLD 児童の日本語能力の相違点は何か。

バイリンガルの2言語の発達を考える際、一つの言語（母語）を確立した上に、もう一つの言語を追加する形で習得していくことを「加算的バイリンガリズム（Lambert 1977）」といい、社会の中で有用な言語を習得する際に、母語を失うことを「減算的バイリンガリズム」という。ブラジルの日系 CLD 児童生徒の場合、日本語は社会のマイノリティ言語であるので、日本語習得が母語の発達を脅かすことは考えにくく、日ポの「加算的バイリンガリズム」になることが理論上は可能である。

一方、日本在住の日系 CLD 児童は、家庭以外の場所で母語を維持・伸長する場がないためポルトガル語を喪失し日本語モノリンガル「減算的バイリンガル」になる可能性が高い（Sakamoto 2006）。さらに、データからも明らかなように、日本育ちの日系 CLD 児童生徒は、学習に必要な能力（ALP）が十分に育たない可能性もあるとすると、2言語とも年齢相応に発達していないリミテッド状況に陥る可能性もある。母語を失うことは、母語や母文化に対する愛着やアイデンティティにも影響することから、複文化話者として成長することも危うくなる。

複言語・複文化環境という視点で捉え直すと、ブラジルにおける日系 CLD 児童生徒の言語環境は、日系社会の変容に伴い日本語が衰退している状況にあるとしても、在日日系 CLD 児童生徒に比べれば有利な環境にあると言えるのではないだろうか。

4.4 在ブラジル日本語学校における DLA 導入と教育への提言

今回は日本語能力のアセスメントとして DLA を利用した。南米の CLD 児童に DLA は使えるかといえば、一定の条件のもとで利用が可能と考える。今回調査した A、B、G 校のような、かなり高い日本語能力を有する教育機関においては、DLA を行うことで、児童の日本語能力を具体的に示すことが可能になる。また、一般的に広く実施されている日本語能力試験と異なり、対話型でダイナミックにアセスメントを行うことができるため、教育的な効果も高いと考える。口頭能力や「書く」能力を見ることができる点も魅力的である。

アセスメントは日本語力のレベルを知ることだけでなく、学習者の得意な点や不得意

な点を明らかにすることができるものである。そして、不得意な点を教育介入につなげるかが最も重要である。近年日本では、一時的ダブルリミテッドの児童を、発達に遅れがあるとして、特別支援学級に編入させるケースが散見されるという調査も報告されている。彼らのパフォーマンスの低さは、障害ではなく複言語・複文化環境で成長する子どもたちの多様な育ちの範囲内で、数年後に覚醒する可能性もないとは言えない。そうしたことを考慮するためにもアセスメントに基づいて教育をデザインする必要がある。

また、授業時間数が少ない学校で、ALP を獲得させるためには、教室言語を日本語に限定せず、子どもたちの認知活動を活発にするために利用可能なあらゆる言語リソースを総動員した学びを創ることが必要だろう。すなわち、日本語教室を Translanguage スペース (Garcia et.al. 2016) と捉えて、教室活動をデザインすることも必要ではないだろうか。こうした複言語による教育によって、どの程度認知的な学習能力が培われるのか、検証する必要がある。

5. おわりに

今回の調査はまだ中間報告であり、報告できていない事項も多い。現在調査地をペルー、パラグアイなど他の国にも拡大している。また2年後、4年後の縦断調査も予定している。この縦断調査によって、地域差や「覚醒」、帰国生に関するより詳細なデータが得られるだろう。今回の調査は、二言語で行っていないという問題点がある。CLD 児童については、どこで、どの言語でそのタスクを習得したかによって、言語的にまだらにパフォーマンスが立ち現れる。そのため二言語での DLA の実施も考慮に入れ、研究を遂行する必要がある。以上、今後の課題としたい。

〔注〕

- (1) 今回の在ブラジルの CLD 児童生徒の調査のテストは全て伊澤が担当した。

〔謝辞〕

本論文の執筆にあたってサンパウロ大学の松原礼子先生に貴重な助言をいただきました。DLA 調査をさせていただいたブラジルの日本語学校等、この研究に協力いただいたすべての方に感謝申し上げます。

〔付記〕

本論文は 2016 年度科学研究費補助金基盤研究(B) (海外学術) 南米日系社会における複言語話者の日本語使用特性の研究 (16H05676)、公益財団法人博報児童教育振興会、第 12 回児童教育実践についての研究助成「外国にルーツをもつ特別支援学級在籍児童の複言語能力に関する調査研究」(研究代表者: 松田真希子) の研究成果の一部である。

〔参考文献〕

- 工藤真由美, 森幸一 (編著) (2015) 『日系移民社会における言語接触のダイナミズム-ブラジル・ボリビアの子供移民と沖縄系移民-』 大阪大学出版会.
- 中島和子 (2016) 『完全改定版バイリンガル教育の方法-12歳までに親と教師ができること』 アルク
- 中島和子・櫻井千穂 (2012) 『対話型読書力評価』 科学研究費補助金報告書(基礎研究(B), 課題番号 21320096, 代表:中島和子)
- 宮崎幸江 (編著) (2014) 『多文化の子どもと教育-ことばと文化のはざまで生きる-』 上智大学出版
- 宮崎幸江 (2017) 「神奈川県一都市における過去3年間の『特別の教育課程』編成の取り組み-DLA アセスメント導入による外国人児童生徒の言語能力把握」 2017年度日本語教育学会秋季大会口頭発表
- 文部科学省 (2014) 『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメント DLA』
<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm> (2017年11月3日)
- Cummins, J. (2000). Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire, Bilingual education and Bilingualism. 23. Multilingual Matters
- García, O., & Kleyn, T. (Eds.). (2016). Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments. New York: Routledge.
- Lambert, W. E. (1977). The Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Sociocultural Consequences. In P. Sakamoto, M. (2006). Balancing L1 maintenance and L2 learning: Experiential narratives of Japanese immigrant families in Canada. In: K. Kondo-Brown (ed.). Heritage language development: Focus on East Asian immigrants. Amsterdam: John Benjamin Blackwell. pp. 33-56.

『多文化社会ブラジルにおける日系コミュニティの実態調査』 中間報告

ー日系団体の活動状況フィールド調査からその意義と役割を探るー

細川多美子

サンパウロ人文科学研究所

〔キーワード〕 日系団体、日系社会、地域コミュニティ、文化施設（会館）、日本人性

〔要 旨〕

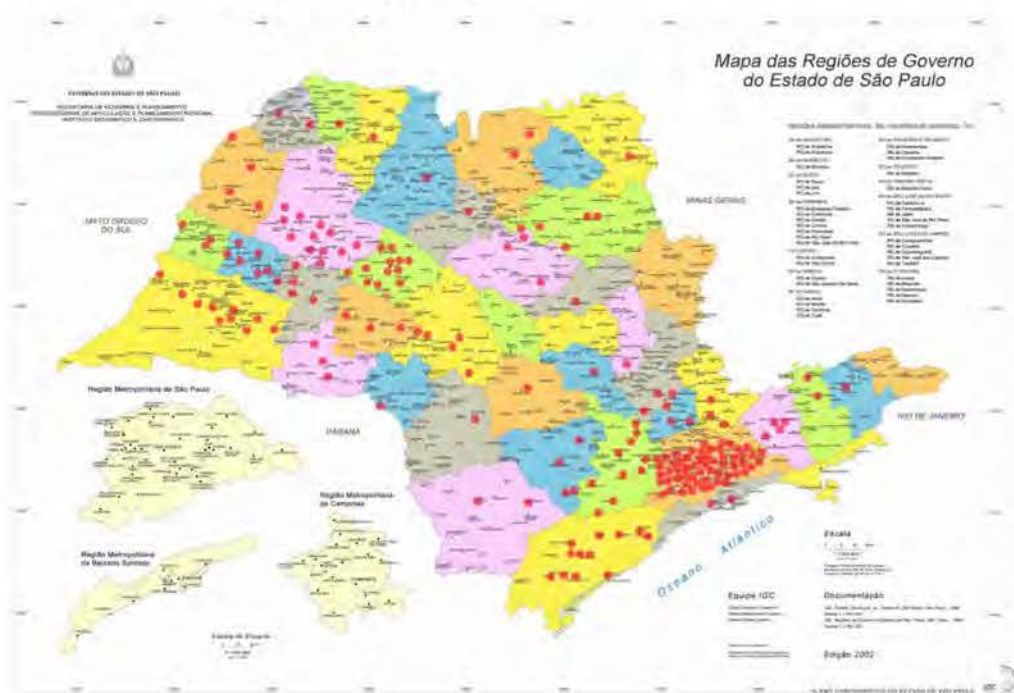
ブラジルにおける「日系人」およびそのコミュニティ「日系社会」は、過去の実態調査から30年近くたった今、過去の類推を超えた多様な変化を遂げている。今日の先進的多文化社会ブラジルを俯瞰したとき、日系人はマイノリティでありながら、ブラジルの発展への寄与、日本文化の普及という両面において、存在感を強く持つ。ブラジルを構成する重要な要素として確実な歩みを残し、近年は日本文化関連イベントや日本料理などが移民始まって以来の人気を博し、規模は年々拡大しており、日系人の評価はかつてないほど好ましい状況にある。しかし「日系社会」という存在自身はあいまいなイメージでしか語られておらず、これまでの移民研究でも「日系社会は消えていく」という推論が一般的であり、50年近くも同じことが繰り返され続けた。「消えていく」一方で存在感を増しているという状況は、理論上矛盾しているといえるだろう。それは、「日系社会」がかつて想像されたものとは違ったかたちで形成されているからだと思われる。その日系社会の核を、ブラジル各地で日本人移民が築いてきた「日本人会」、そこからの発展形として運営されている「文化協会」、「文化体育協会」であるとして、その活動内容や規模、役割、地域社会への影響などを実地調査し、その実態を把握するのが標題の調査である。当レポートは、サンパウロ人文科学研究所が2016年に開始、2018年6月終了の予定で実施している調査の中間報告である。

1. 調査の目的と役割

1.1 日系団体をリスト化、マップ化で可視化する。

「文化協会」、「文化体育協会」等の名称で活動続ける日系団体（居住地域を基盤にし、非営利で日本文化の継承、普及を主な目的とする日本人、日系人の集まり）をリスト化することで存在を明らかにする。現状では全国を網羅するリストは存在せず、全国規模での団体同士の連携もない。

(例) サンパウロ州に点在する日系団体



1.2 現実に即した日系社会像の認識を促す

“日系”の名のもとに文化的、政治的に地域住民と協力体制を築いている現場を検証することにより、日系のブラジル社会への浸透度、貢献度を明らかにする。地域での日系の存在感や存在価値を見直し、ブラジルにおける日系像の認識が現実 に即したものに改めることで、実態に合ったかたちで改めて日系社会をアピールすることができる。

1.3 文化施設としての役割、教育への貢献度を再確認する

日本文化や和食、スポーツ等の発信地たる（多くは地域唯一の）文化施設としての活動・役割を明らかにする。今後、日系団体の教育のノウハウやスポーツ振興が、教育の立ち遅れたブラジル社会が必要とするものとして、協力できることを考えるきっかけとなることを期待する。

1.4 三世、四世等、子孫へ受け継がれる日本人性の確認

ブラジルの影響を受けた日系社会の変容の実態から、ブラジル化しながらも日本性を保つ日系の民族性を探りだす。日系人が維持しようとする日本人性を見出すことで、日本人の本質や特質に迫ることができると思われる。また、被調査地域の「日系人」の範囲とその推定数、進行中の混血の実態や、変化する「日系」の概念を探ることで、今日のブラジル社会における「日系」の定義やアイデンティティを検討する。

2. 調査方法

会長はじめ役員、会の歴史を知る人、婦人会など現地会館に3～4人集まってもらい、調査票に従ってインタビューを行う。主な内容は以下の通り。

- ①インタビューを受けた人のプロフィール
- ②団体基本データ（正式名称、所在地、歴史等）
- ③団体の構成（会員情報、施設等）
- ④団体の活動（目的、役割、収入、イベント、日本語学校、婦人会等）
- ⑤日系人の特徴
- ⑥周辺情報（デカセギ、地域の産業、近隣の日系団体情報等）

・全12ページ、142項目。

（インタビューのようす／左・リベイロン・プレット、右・アサイー）



3. 調査結果中間報告（2016年4月～2017年3月）／調査結果と考察

3.1 日系団体（調査地）の割り出し

現段階での団体存在数は、以下のとおり。現地での聞き込みから予想以上に増加した。ただし、一部実際に現在も存在しているのか不明、あるいは活動を続けているか不明なもの、「地域連合」として会館を持たず、それ自身は活動は行わないものなど、調査対象にならないものも含んでいる（5～10%程度と予想）。

表1 地域別日系団体数（2017年3月現在の推定）と調査済み団体数

地域区分	団体数	調査済み団体数
サンパウロ州	258 (うちサンパウロ市内 52)	109
パラナ州	77	5

南部 SC、RG 州	30	
リオ、ミナス、ES 州	28	1
北部 PA、AM 州	23	4
その他 北部、北東部、中西部	61	
合 計	477	119

3.1 現段階において

今の段階ではコンピューター処理をしていないので、統計的に正確な数値を出すことはできないが、概要として次のようなことがわかった。

3.1.1 インタビューに答えてくれた人（会長、副会長など役員、事務局、顧問、相談役など）に関して

- ・ 会長はじめ役員は、二世が多く（約 80%）三世はまだ少ない。一世はほぼいない。
- ・ 30 代、40 代は少なく、50 代～70 代が中心。
- ・ なり手がいないため、役員を同じ顔触れで順繰りに歴任することが多い。
- ・ 会長を他地域から来た新人（その地域出身でない人）に押し付けることがあり、実は地元や会の歴史についてあまり知らない。
- ・ 若い世代がグループをいくつか作っておき、持ち回り制で役員を務めるところ（ドラセナ、カスタニャール、アリアンサ（ジェツリーナ市）などで行っている）は、役員人事の人材に困らない。
- ・ 若い世代が役員を担うと機動力があり、社会とのコミュニケーションにもたけているため、新しい事業などに着手し新しい方向に切り開く例がある。

3.1.2 日系団体としての存在の特徴

- ①基本的に地域（土地）を基盤にした日系人の集まり
 - ②日本人日系人の親睦
 - ③日本文化（生活や倫理上の習慣）や日本語の維持継承。
 - ④その延長上にあるスポーツの推進。
 - ⑤会長はじめ役員がボランティアであり、基本方針として非営利組織。
 - ⑥会員制クラブ形式に近い場合でも、日系性を概念の根底にし、ボランティアが必須。
 - ⑦登録が正式でない非公式の会館も含む。
- ・ 本来は前述の目的だったが、会員減少や高齢化で存在意義がやや変化してしまったものとして会館の存続意義や運営方針を変える団体がある。
 - ①政治などを含む社交の場として存続。日系同士のつながりを大切にしながら、

日本文化はあまり意識していない。

- ②実質が老人クラブ（昼間集まってトランプ、カラオケで過ごす寄合になっている）。
- ③元住人たちの親睦の場。

- ・ 地方では、市で唯一の文化施設として機能していることもある。
- ・ 街の中では非日系ブラジル人が「Kaikan」と呼んでその存在を知っている。



“Kaikan”と書かれた道路標識（左・カッポン・ボニート、右・ジェツリーナ市アリアンサ地区）

3.1.2 会員について

- ・ 「家族会員」システムがほぼ 100%。
- ・ 家族会員＝1 家族あたり平均 3 人。
 - ✧ バストスの資料（2014 年会員名簿より）： 家族数 1034 人数 3157 人（平均 3.053 人）
 - ✧ パラプアンの資料（2017 年度会員名簿）： 家族数 53 人数 149 人
 - ✧ ジャンジーラ（口頭）： 家族数 30 人数 90 人
- ・ 会員数は、最小で 10 家族、最大級で 500 家族。
- ・ 会員数 100 家族前後が多く、その規模の会館であれば比較的活動が活発。
- ・ 1970～80 年代に会員が最も多かった所が多い。
- ・ 会員数は減少傾向が 60%、横ばいが 30%、増加が 10%。必ずしも減少ばかりではない。

3.1.3 役員、会員における非日系の存在について

- ・ 役員も会員も非日系の参加はきわめて少ない。
- ・ 参加の条件は、日系と婚姻関係にある非日系とするところがほぼ 100%で、その他単独での非日系参加はきわめて稀。青年会にはまれに非日系の単独参加があり会長もいる。

3.1.4 活動拠点としての会館、施設について

【研究・調査報告】

- ・ 土地と建物は 95%が会の所有物で、多くが体育館並みの立派な建物やスポーツ施設を所有している。
- ・ 市から文化施設として認められているため、不動産税が免除されているところが 80%。
- ・ 立派な建物を持つ団体は、社会活動や公共の場として利用されたり、結婚式場として利用されたりし、賃貸費が収入源になる場合がある。
- ・ 売却、閉鎖したところもあるが、新たな会館建設や増築を行い、将来への投資を続けるところもある。



(左上・カンピーナス、右上・レジストロ、左下・オズワルド・クルース、右下・オザスコ)

3.1.5 会費と運営費用について

- ・ 会費は、無料～2000 レアルまでまちまち。
- ・ 運営資金はイベントによる収入にたよる場合が 80%。日本祭りのなものや盆踊り、農産物祭り、ビンゴ等) でヤキソバ、うどん、天ぷらなどを販売しまかなう。
- ・ 日本語学校の運営はイベント収益に頼ることが多い。それらを支えているのは婦人部で、婦人部の活動が活発なところは資金が豊富で、イベントや日々の活動も規模が大きい。

3.1.6 年間行事と活動について

- ・ 年間行事として主に行われているのは、
- ・ 新年会（拝賀式と呼ぶところも 5%くらいあり）、運動会、母の日、父の日、敬老会、
- ・ 盆踊り、ビンゴ、カラオケ大会、スキヤキ、ヤキソバ、忘年会など。
- ・ 活動としては、伝統的に野球、陸上、ゲートボール、卓球などが盛んだが、全体的に消滅傾向。
- ・ かつては、柔道、相撲、剣道などもあったが、壊滅状態に近い。
- ・ 野球、柔道、卓球、水泳などは、日系によってブラジルに普及した。
- ・ 近年、和太鼓が人気で、和太鼓のある会館には子どもや若者が多数集まっている。
- ・ 子どもが参加するスポーツは、食事の用意、大会準備など、ボランティアとしての親の協力が絶対に必要なだが、ブラジル人の親が理解しないため、非日系の子どもの参加が難しい。



（運動会、敬老会、盆踊り）

3.1.7 イベント開催について

- ・ 各地で行われる「日本祭り／ジャパンフェスト／エキスポジャパン等」や「桜祭り」

「柿祭り」「ショウガ祭り」「イチゴ祭り」「寿司祭り」等は、ほとんどが文化協会系の団体による運営。

- ・ 大きなイベントは、市の公式行事となっていることが多い。
- ・ 動員数 1000 人から 2 万人規模。
- ・ 参加するのは 70～80%が非日系ブラジル人。
- ・ 盆踊りなどはすでに共有感があり、ブラジル社会と一緒に楽しんでいる。
- ・ 来場者が楽しみにしているのは主に日本食で、ヤキソバを筆頭にテンプラ、うどん、巻きずし、弁当などが人気。多いところで 1 日 2000 食を売る。
- ・ 会員たちがほとんどをボランティアで運営する。
- ・ 若者たちがボランティア活動を通じて日本的習慣（共同作業、後片付け、チームワークなど）を身につける場となっている。



(スキヤキ)



(ソロカバの日本祭り)



(ブラジル人に大人気のヤキソバ)



(ブラジル人社会に浸透する日本食)

3.1.8 日本語学校について

- ・ 子どもたちの教育のために「日本語学校」（日常通うブラジル学校に対して「日本学

校」という場合が多い)を用意し、それが会館づくりのきっかけになった場合が多い。

- ・ 生徒が少なくなり（子どもがいない、興味を持たない、先生がいない等の理由）、閉鎖したところが70%。
- ・ 日本的習慣、日本人魂までを教えたいという日本語教育への思い入れが強いと難易度が高くなるため、ただの語学学校化することで生徒を増やす方策をとるところも出てきた。
- ・ 教師の給料が安いために手が少ない。



(ベレンの日本語学校文化祭)

3.1.9 日本語と日本人性について

- ・ 日本語は話せる人や理解できるレベルの人もあるが、ほぼ使わない。
- ・ 日々の活動ではポルトガル語の使用が普通だが、日本性は大切にしている。
- ・ 協調性、助け合い、礼儀、目上を敬う、他人への思いやり、後片付け、物を大切に扱う、時間を守る、先祖を大事にするなど。この場合の先祖はブラジルへ移民した祖父母や曾祖父母を意味するのが通常。

3.1.10 存続危機状態の団体について

- ・ 会館や施設はきれいに残っているが、利用する人間が少なくしかも高齢化し、消滅しそうな団体も10%程度ある。
- ・ 一方、一度つぶれかけた、ほとんど放置状態だった（イラブルー、オズワルド・クルース、パラプアン）、会員で遺産分割するところだった（ジャグァレー）などの状態から、その後の会長が継続する意思で、会館の補修、活動の復活などを行い、盛り返しているところもある。

4. 最後に

「日系社会」というものについて

通常「日系社会」の訳語を「Colônia japonesa」、「Comunidade japonesa」などとするが、ブラジル社会におけるポルトガル語としては、イメージがしにくいようで、多くのブラジル人に質問をするなかで、それぞれイメージするものが違うという印象を受ける。ブラジル人にとっては、言葉の意味自体がわかっていない場合もある。

「コロニア・ジャポネーザ」はもともと移民当初の意味としては「日本人集団地（として開拓された土地）」だが、日本人の間では時間とともに、移住地、集団地から発展した精神的つながりや地域的つながり（現状、必ずしも集団地ではなく都市に散在する）となり、そのつながりをもって集まる場所、すなわち会館そのものを「コロニア」と同一視している場合が多くなったようだ（サンパウロのような大都市にはあてはまらない）。

日系人は、移住後、よりよい環境を求めてさらに国内移住をすることが多く、一生の中でいくつかの「コロニア」に属することがよくある。また結婚や仕事による移動もあり、姻戚関係や人脈がブラジル全国に広がりつながっている。目には見えないこのネットワークによって本調査もずいぶん助けられている。広い意味では、この同じ日本人精神でつながったものが「日系社会」なのだと思うが、ブラジル人の具体的イメージとしては日本人（日系人）の集団が「コロニア・ジャポネーザ」であり、その具体的な姿が「Kaikan」なのと思われる。そういう意味でいえば、ブラジルには日系社会が 450 以上存在していることになる。移民社会ブラジルでも、他にそれだけの遺産を持つ民族はいない。おそらく世界でも貴重な存在といえるだろう。

活動 2 年目となる 2017 年度は、今までの移住地とは違う経緯で日本人・日系人が移住した地域の調査に突入する。新たな局面からより深い考察のできる調査結果が出ることを期待している。



（日系社会が存在する町には多く日本人移民を称えるモニュメントがある。多くは移民 100 周年時に作られた。左上・ボツッポランガの公園にある鳥居、右上・マイリンケの日本人移民 100 周年記

念、左下・ドゥアルチーナの 100 周年記念、右下・アサイーに建設された城)



161

NHK『やさしい日本語』を中等教育での課外授業に用いる利点とその工夫

木林理恵(リオデジャネイロ州立大学、東京外国語大学Global Japan Office)

Elisa Figueira de Souza Corrêa, Universidade Estadual do Rio de Janeiro

168

Oficinas de língua japonesa em duas escolas públicas do Rio de Janeiro

Elisa Figueira de Souza Corrêa, Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Rie Kibayashi (GJO-TUFS)

173

Projetos da área de japonês da UFPR voltados para a licenciatura

Satomi Oishi Azuma, Universidade Federal do Paraná

Flávio Ricardo Medina de Oliveira, Universidade Federal do Paraná

179

Japonês sem fronteiras (jsf) na universidade federal do paraná

Mariana Fante Manfrin / Patrícia Novelini dos Santos, Universidade Federal do Paraná

185

O ensino de língua japonesa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Tomoko Kimura Gaudioso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

192

学生チューターの文化に対する「気づき」の実践報告

—「国境なき言語」日本語講座を担当する学生チューターの場合 —

野村ゆみ子(国際交流基金サンパウロ日本文化センター)

203

Can-do para alunos da educação infantil e ensino fundamental I: a oficina de oniguiri

Tanyno Mercante Martinez, Fundação Instituto Educacional Dona Michie Akama

208

O ensino de língua japonesa para o ensino fundamental I: discussões sobre teorias e práticas

Edna Tanaka. Fundação Instituto Educacional Dona Michie Akama

213

『まるごと 日本のことばと文化』をつかった授業での工夫-学習者が自分で気づいて学ぶ授業のために-

中島永倫子/ 遠藤クリスチーナ麻樹(国際交流基金サンパウロ日本文化センター)

224

活動具「フリップ」、その制作方法と活用の紹介ー「楽しさ」と「働きかけの双方向化・多方向化」を目指してー

駒澤千鶴(国際関係学院)

234

Fatores que influenciam a motivação de universitários no processo de ensino-aprendizagem de kanji

Camila Midori Kanashiro, Universidade de São Paulo

241

O pioneirismo da comunidade nipo-brasileira de registro-sp na implementação do ensino de língua japonesa na rede estadual paulista de ensino básico: um breve panorama (1987 - 1989)

Otávio de Oliveira Silva, Universidade de São Paulo

250

コロニアピニャール文化体育協会ー移住地の学校ー

西田みどり(コロニアピニャール日本語モデル校)

以下の発表内容は『国際交流基金日本語教育紀要第14号』を参照してください。

「子どもCan-do FJSP版」開発の取り組みと実践 中島永倫子/ 末永サンドラ輝美 (国際交流基金サンパウロ日本文化センター)

<http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/research/report/index.html>

NHK『やさしい日本語』を中等教育での課外授業に用いる利点とその工夫

木林理恵

リオ・デ・ジャネイロ州立大学／東京外国語大学 Global Japan Office

エリーザ・フィゲイラ・デ・ソウザ・コヘア

リオ・デ・ジャネイロ州立大学

〔キーワード〕 NHK『やさしい日本語』、中等教育、課外授業、話題シラバス、人的資源の活用

〔要 旨〕

本稿は、リオ・デ・ジャネイロ州立大学文学部日本語科、及び、東京外国語大学 Global Japan Office が実施した中等教育での課外日本語コースについて、使用教材に焦点をあてた報告である。NHK『やさしい日本語』は話題シラバスに基づいており、ウェブ上にあるため誰でもアクセスしやすい、スキットの内容が良く生き活きとした日本語に触れられるという利点がある。一方で、学習項目を定着させるための練習やコミュニケーション活動が少なく、教室では使用しにくい面があるが、それらはティーチング・アシスタントや日本人ボランティアといった人的資源を活用することで補った。話題シラバスに基づいた教材は、タスクを加えることでより使いやすくなると思われる。使用教材を決める観点はいくつかあり、コース開始前に最善の教材を採用できるとは限らない。コースを運営しながら教材の利点を生かし欠点を補う仕組みをつくることが大切である。

1. はじめに

本稿では、リオ・デ・ジャネイロ州立大学文学部日本語科、及び、東京外国語大学 Global Japan Office が実施した中等教育での課外日本語コースについて、使用した教材に焦点をあてて報告する⁽¹⁾。多くの日本語教材はその教材のシラバス・デザインに基づいて作成されており、どのような教材を使用するかはコースの要であるシラバス・デザイン（田中・斎藤 1993）にかかわるため、教材の使用例を具体的に紹介することで、実施したコースの概要を示すことができる。また、中等教育では、しばしば教材開発が必要となり、独自に作成した教材を使用している教育機関も多いと思われる（日本語教育学会 2016）。既存の教材をコースに合わせて使用した際の工夫を述べることで、コース設計時の教材選びに重要なこと、また、コースの運営方法についても考察したい。

2. 当プロジェクトによる中等教育課外日本語コースの概要

リオ・デ・ジャネイロ州立大学（以下、州立大学）文学部日本語科では、リオ・デ・ジャネイロ州の中等教育に日本語を普及することを目的として、ふたつの中等教育機関に課外の日本語コースを開設した。一箇所は、リオ・デ・ジャネイロ州立大学付属校（以下、CAp-UERJ）であり、もう一箇所は、国立技術教育センター（以下、CEFET）高等部である。これは、「Preparando mais jovens para o futuro」というプロジェクトとして州立大学に申請しているもので、教職課程の学生が教育現場での訓練を積むことを目的として掲げている。このプロジェクトでは、対象の学生1名に奨学金が給付される。

授業は、CAp-UERJではプロジェクトの奨学生が担当した。CEFETでは日本語ネイティブ教師が主に担当し、ティーチング・アシスタントとして州立大学の教職課程の学生が参加した。当プロジェクトによる中等教育での課外日本語コースの概要を表1にまとめる。

表1 当プロジェクトによる中等教育での課外日本語コースの実施概要

	CAp-UERJ	CEFET
対象	中学2年生から高校3年生（14-18才）	高校1年生から4年生（15-18才）
レベル	入門から初級	入門から初級
クラス数	2クラス（月曜クラス・木曜クラス）	2クラス（午前クラス・午後クラス）
週当たりの授業数	週1回	週2回（火曜日・金曜日）
実施期間	2016年10月から12月まで	2017年3月から11月まで
実施時間合計 （1クラスあたり）	16時間	72時間
登録学生数（全体）	15名	40名
修了学生数	—	20名
授業担当者	プロジェクトの奨学生	州立大学の日本語ネイティブ教師
教材	NHK やさしい日本語（教科書のみ）	NHK やさしい日本語（ウェブと教科書）

州立大学の教職科目という側面から見ると、コースの位置付けはそれぞれ異なっている。CAp-UERJのコースは学生が実際に教壇に立って研鑽を積む場であり、大学教員は学生への助言や、授業の補助を行う。CEFETのコースは、学生が大学教員の授業を見学したり補助したりすることによって学ぶ場であり、参加する学生には見学レポートの提出が義務付けられた。

3. CEFET でのコースにおける『やさしい日本語』の使用例

本章では、修了証を発行したCEFETでのコースについて、教材使用例を中心に報告する。

3.1 NHK『やさしい日本語』の概要

NHK WORLD RADIO JAPAN では、『やさしい日本語』という日本語講座が17言語で提供されている（URL: <https://www.nhk.or.jp/lesson/>）。NHK WORLD の放送枠で1課ずつ放送されるほ

か、ポッドキャストでの配信も行われている。『やさしい日本語』の概要を表2に示す。

表2 NHK『やさしい日本語』の概要

提供	NHK WORLD RADIO JAPAN
形態	ウェブ教材（教科書のPDF及び冊子あり）、及び、ラジオ番組の配信（ダウンロード可能）
言語	全17言語、ポルトガル語版がある。 https://www.nhk.or.jp/lesson/portuguese/
レベル	初級後半まで（全48課）
サイトの構成	- 各課のメインページには、スキットの動画、スキットの文字資料と翻訳、文化紹介がある。 - メインページから、主要な文法項目の解説、文法や重要表現の練習、オノマトペ紹介のページに移動することができる。 - メインページの他に、ひらがな・カタカナ、単語帳、単語テスト、文法項目のまとめ、学習クイズのページがある。
その他	文字の練習シートや教科書版の冊子をPDFでダウンロードできる。

シラバス・デザインの観点から、この教材は話題シラバスを重視していると思われる。文法項目が基本的に初級前半から後半へと配置されていることから、構造シラバスの要素も考慮されていると考えられるが、主な学習項目は、各課のスキットで扱う話題に関する表現である。例えば、買い物を扱う課で「ケーキがいっぱいありますね」という表現があり、「あります」について説明しているが（第7課）、ここで「います」は出てこない。「います」は別の課で、学校の場合で使われ、説明されている（第10課）。文法を重視するならば、「あります」と「います」をまとめて説明するだろう。また、各課のスキットが聴取者に興味を持たせるような話に作られていることから、話題を中心に構成された側面が強い教材だと考えられる。

そして、このサイトは、独習を想定して設計されたものと思われる。例えば、文法の解説や単語の意味は、リンク先にとんでから読むようになっている部分が多い。一覧性よりは、個別に細かく見ることが重視されている。

3.2 教材選びにあたって重視した点

コースを始めるにあたってNHK『やさしい日本語』を主教材に採用した理由は、大きく以下の2点である。

1. ウェブ教材という形態の利便性

ウェブ上で一般に広く公開されているため、コース運営側からしてみれば、教材費や著作権の問題が起こりにくい。一方で、受講者側にとっては、授業を休んだ場合でもウェブにアクセスして自習することができ、心理的な負担が少ないことが考えられた。正規ではなく課外のコースであるため、教材費がかからないことや生徒が欠席した場合にフォローしやすいことを優先した。

2. コース設計へのあわせやすさ

当コースの期間を一年と見積もっていたことから、この教材で初級の内容がコンパクトに扱われていることも利点であった。教材を一通り勉強すれば、コース修了時には日本語初級の知識をある程度持つことが可能になると考えられた。

その他、この教材を実際に使用した教師から、若い学習者には絵やストーリーが親しみやすく、使いやすいかった、という意見があったことも参考になった。もちろん、ポルトガル語での解説があることも利点であった。

まとめると、コース開始前に重視した点は、①課外コースに利用しやすい教材であること（受講者が手に入れやすく自習しやすい）、②短期間でまとまった日本語の知識を身に付けやすい教材であること、の2点である。

3.3 CEFET 高等部での課外日本語コースの概要

CEFET では、高等部の全在学学生を対象に受講者を募集し、抽選で 40 名の受講者を決めた。全 2 クラス（1 クラス 20 名）で午前と午後に分かれており、1 回 2 時間、週 2 回の通年コースである。2017 年は、3 月から 11 月まで、全 36 回（72 時間）の授業を行った（2.の表 1 参照）。

教室はマルチメディア教室を使用した。教師はパワーポイントで学習項目を示したり、ウェブ上の教材を見せたりすることができる。また、各自の机にコンピューターが配置されており、自分のコンピューターでウェブの教材を見ることも可能である。

3.4 NHK 『やさしい日本語』を実際に使用したときの利点と欠点

実際に教室で使用して気づいた、当教材の利点と欠点を以下の表 3 にまとめる。

表 3 NHK 『やさしい日本語』を教室で使用する際の利点、及び、欠点

利点	① スキットの内容の良さ - 感情を表す表現やイントネーションが多く含まれており、生徒たちが、実際に使う言語としての日本語を身近に感じられる。 - 敬体・常体の自然な使い方を示すことができる。 ② 独習用コンテンツの活用しやすさ - サイト上のクイズやテストを利用し、学習項目を復習できる。
欠点	① 一覧性の低さ - サイトでは、新出単語や学習項目をまとめて見せることができない。 ② 学習項目の定着させにくさ - サイトや教科書で使用している表記が漢字かな交じりとローマ字のため、ひらがなを覚えさせにくい。 - 文型を定着させるための練習や、コミュニケーション活動のモデルがない。

利点①に挙げたように、スキットにはストーリー性があり聴取者に興味を持たせる内容となっており、登場人物の発話が生き活きとしているため⁽²⁾、彼らの言い方をまねて発話を繰り返すだけでも充実したコミュニケーションを行うことができた。ひらがなをなかなか覚えられな

い生徒でも、スキットの台詞を自分なりにまねて発話することは楽しかったようだ。コースの学期末には発表会を行い、スキットに基づいた寸劇をグループで演じることにしたが、これは全員で楽しむことができるプログラムとなった。

また、生徒への説明はやや難しいが、スキットの会話は常体と敬体が自然な形で提示されている。例えば、主人公の留学生は、日本人の友人に対しては常に敬体を使っているが、ひとりごとのように対人コミュニケーションにかかわらない発話のときは常体で話している。日本語の教師は教室では留学生たちに対して敬体を使っているが、「地震だ」「机の下に入れ」等、緊急時は常体で発話している。ポライトネス理論（Brown and Levinson1987）の観点も取り入れ、敬体と常体の使い分けを工夫して作成したものと思われる。

利点②に関しては、3.1 で述べたようにこのサイトは独習を想定しているせいか、知識を確認するためのクイズやテストが多く用意されている。教室でもこれらを用いて、学んだことをゲームのように楽しく復習することができた。

欠点の①と②で挙げたことは、教師側の負担にかかわってくる。学習が進むと、生徒も教える側も日本語で様々なコミュニケーションをしたくなるため、文法項目や語彙をどのように増やすかということが課題になった。また、学習項目の定着やコミュニケーションのための活動をどう行うかを検討することや、既出単語の一覧表・既習内容確認のための宿題といった補助教材の作成が必要になった。

3.5 NHK『やさしい日本語』を教室で使用する際に工夫したこと

州立大学日本語科の学生たちやリオ在住の日本人ボランティアが授業に参加することで、当教材だけでは足りない部分を補うことができたと考える。このような参加者は1回の授業に2人から4人おり、全員、ポルトガル語も日本語もわかる人であった。教える側の人材を増やすことで、生徒たちの状況を把握し、学習項目についての説明を補ったり、必要があれば語彙を増やしたりすることが行いやすくなった。参加者にはペア活動にも一人ずつ付いてもらい、コミュニケーション活動を補助してもらった。日本語科の学生は教職科目の履修者が多かったため、教室活動の内容を考え、提案してもらうこともできた⁽³⁾。

また、授業の見学レポートを出してもらったり、期末に意見交換会を設けたりして、参加者が授業の改善点を挙げやすい状況を心がけた。

4. コースの設計・運営と使用教材に関する考察

NHK『やさしい日本語』について、教室で使用する際の利点を改めてまとめると、ウェブで公開されているため手軽にアクセスできる点、生き活きとした日本語が学べる点が挙げられる。欠点としては、学習内容を定着させるための活動や補助教材を作成しなくてはならず、教師の

負担が大きいことである。また、話題シラバスであるため、文法的な学習項目を積み上げたい場合はそれが行いにくい。

当教材を実際に使用したことで気づいた点を、コースの目標設定、人的資源の活用、話題シラバスとタスクの併用、という3点から述べる。

①コースの目標設定

当教材を教室での使用や活動に合わせるのが難しかったのは、コースの目標設定と学習者のニーズが異なった点によると思われる。3.2 ではこの教材の利点として、初級の内容がコンパクトに扱われているということを挙げた。文法項目や語彙はごく基本的なものを扱っているため、コースの目標を「日本語初級の知識をある程度持つこと」とするならば、適切な教材であるだろう。しかし、学習が進んで日本語でのコミュニケーションを十分に行いたくなると、この教材に基づいて活動するには工夫が必要になる。コース設計では最初に学習者のニーズを把握するが（田中・斎藤 1993）、当コースは教職課程の学生が研鑽を積むことを目的としたプロジェクトの一環であったため、学習者のニーズ分析が十分ではなかった可能性がある。

②人的資源の活用

教材に足りない部分を補ったのは、州立大学日本語科の学生たちやリオ在住の日本人ボランティアといった人的資源であった。NHK『やさしい日本語』が扱う内容のコンパクトさは、教える側の負担になるとも言えるが、一方で、受講者に合わせて文法項目や語彙を増やしやすいうい面があると考えられる。小山・岩元（1999）は話題シラバスの利点として、語彙や表現を効果的に増やすことができること、学習者のニーズに合わせてやすく知的好奇心を満足させやすいことを指摘している。ポルトガル語も日本語もわかる人たちは、受講者のニーズにあわせて対応できる人材と言えよう。このような人材にコース運営にかかわってもらえたのは収穫であり、今後のコース設計、運営の際にも深めていきたい点である。

③話題シラバスとタスクの併用

当教材の利点を重視して中等教育の課外授業で使用するならば、改善点として、タスク（Can-do）を受講者に示すことが挙げられるだろう。初級クラスで話題シラバスを用いた例を見ると、タスクも併用している（北川 2006、Bourke2006）。積み上げ方式になっていない文法項目を覚えるのは難しいが、話題に基づいたタスクが提示されれば、それらを学ぶ理由がはっきりして学習に取り組みやすくなると思われる。

最後に、ネット環境の整った教室でないと、この教材の利点がわかりにくいことにも触れたい。冊子の教科書は、ウェブサイト に比べて解説が少ないため、教師が丁寧に説明する必要がある。また、スキットのアニメーションはダウンロードすることができないため、オフラインでは受講者に絵を見せることができない（音声のみを聞かせることは可能）。このコースでは幸いにもマルチメディア教室を使用できたので、教材を十分に活用することができた。

5. おわりに

教材選びは、はじめに述べたように、コース設計の要であるシラバス・デザイン（田中・斎藤 1993）にかかわるが、使用してから気づく教材の利点、及び、欠点もある。この教材の場合、スキットに感情を表す表現やイントネーションが多く含まれ、生徒たちがそれを楽しみ、実際に使う言語として日本語を身近に感じたことは、実際に使用して初めてわかったことである。また、一般論として、コースを始める前に十分に教材分析を行ったとしても、受講者がコース運営側の狙い通りに反応するとは限らない。

使用教材を決める観点はいくつかあり、コース開始前に最善と思われる教材を採用したとしても、課題が出てくるであろう。CEFET での課外コースでは、受講者が手に入れやすく自習しやすい教材であることが優先され、話題シラバスという側面の検討が不十分であった。しかし、人的資源を活用することで、教室での使用に合わせることができた。コースを運営しながら、教材の利点を生かして欠点を補う仕組みをつくることが大切であると思われる。

〔注〕

- ⁽¹⁾ リオ・デ・ジャネイロ州立大学における東京外国語大学 Global Japan Office の活動内容は次のサイトで読むことができる。「リオ・デ・ジャネイロ州立大学 GJO 活動日誌」<https://tufts-sgu.com/gjo/gjo-rio/journal-rio/>
- ⁽²⁾ 2017 年 7 月にサンパウロで行われた日本祭りにて、担当者（株式会社日本国際放送・吉野実氏）から伺った話によると、スキット録音の際には声優の発話に非常に気を使ったそうである。
- ⁽³⁾ レポートに「音楽やアニメを見せたら、もっと興味を持つと思う」と書いた学生に、良いコンテンツがないかを尋ねたところ、授業で使う動画を準備してくれた。その様子は上記「GJO 活動日誌」に書いてある。

〔参考文献〕

- 北川逸子（2006）「トピックシラバスによる初級日本語クラスの実施とその試行錯誤」『龍谷大学国際センター研究年報』15 号、3-20.
- 小山悟・岩元由起子（1999）「初中級レベルにおけるトピック・シラバス導入の効果」『日本語教育方法研究会誌』第 6 巻第 1 号、34-35.
- 田中望美・斎藤里美（1993）『日本語教育の理論と実践』、大修館書店
- 日本語教育学会（2016）『シンポジウム：中等教育段階の日本語教育が果たす役割と課題 ―21 世紀を生き抜く人間教育に取り組む世界の日本語教師からの提言―』バリ日本語教育国際研究大会（ICJLE）2016 配付資料
- Bourke, James M. (2006). Designing a Topic-Based Syllabus for Young Learners. *ELT Journal*, 60:3, pp. 279-286.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

OFICINAS DE LÍNGUA JAPONESA EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO

Elisa Figueira de Souza Corrêa (UERJ)
Rie Kibayashi (GJO-TUFS)

Resumo: Através deste relato procuramos apresentar o trabalho que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) vem desenvolvendo em duas escolas públicas do Rio de Janeiro em parceria com o *Global Japan Office* da Universidade de Estudos Estrangeiros de Tóquio (GJO-TUFS) localizado dentro da UERJ, bem como os objetivos e a importância do mesmo para os alunos da graduação de Português/Japonês da Universidade e dos colegiais beneficiados.

Palavras-chave: ensino de língua japonesa, escola pública, Rio de Janeiro, UERJ, GJO-TUFS.

Até o ano de 2016, não havia nenhuma escola pública no Estado do Rio de Janeiro onde fosse possível estudar a língua japonesa. Pensando nessa carência e também em uma demanda interna de seus alunos da licenciatura de Letras – Português/Japonês, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) elaborou dois projetos visando oferecer oficinas de língua japonesa a estudantes do ensino fundamental e médio em escolas públicas próximas à universidade, contando com a colaboração da Universidade de Estudos Estrangeiros de Tóquio (TUFS), através de seu *Global Japan Office* (GJO) atualmente instalado dentro da UERJ. Para resolver esses problemas, dois projetos de ensino, em duas escolas diferentes foram criados.

1. O projeto *Oficinas de Línguas Estrangeiras nas Escolas (OLEE)*, no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ)

O projeto Oficinas de Línguas Estrangeiras na Escola (OLEE) faz parte de um programa de extensão universitária maior – o Programa LICOM (Línguas para a Comunidade) –, o qual incentiva o aprendizado de línguas estrangeiras fora no meio universitário propriamente dito. No caso específico do OLEE, a ideia é estimular o estudo de línguas entre os estudantes da rede pública fluminense, mormente dentro do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), o qual faz parte da própria Universidade.

O estímulo desse aprendizado está intimamente vinculado tanto com os objetivos do projeto pedagógico da própria Universidade, quanto com os dos cursos de Letras em si, na sua vertente de formação de novos professores.

O espaço extensionista favorece a circulação de sujeitos e saberes e se caracteriza pela participação ativa de diferentes estratos da sociedade. Esse campo, constituído por elementos compósitos que estabelecem entre si relações de diversas naturezas, oferece possibilidades concretas para a formação docente. Assim, os cursos de línguas estrangeiras inscritos nesse

espaço contribuem de modo decisivo para o desenvolvimento das competências do futuro professor. (ALMEIDA, 2014, p. 7).

Acreditando nesse papel social da universidade, o Setor de Japonês do Instituto de Letras da UERJ também procurou levar o ensino da língua japonesa para além de seus muros. A primeira tentativa ocorreu num projeto solo, em 2005 – apenas um ano após a entrada da primeira turma de vestibular –, quando as próprias professoras do Setor ofereceram aulas para o primeiro segmento do ensino fundamental no CAP. Embora tenha tido um enorme sucesso de público entre os alunos, o projeto acabou sendo descontinuado após um ano, pela saída da professora responsável do Setor.

Felizmente, em 2016, tivemos nova oportunidade de retomar o projeto, dessa vez em um novo formato. No formato atual, o projeto está dentro do OLEE de modo que é uma aluna da graduação de japonês da UERJ quem ministra as aulas, recebendo auxílio de bolsa de Iniciação à Docência.

Assim, em 2016, oferecemos duas turmas, cada uma tendo aulas de duas horas uma vez por semana. As turmas eram mistas de alunos a partir do 8º ano até o ensino médio, exceto da 3ª série do médio que, por conta do vestibular, não tinha horários vagos na grade semanal.

Dessa forma, o curso totalizaria cerca de 40 horas por ano, com o que esperávamos que os alunos atingissem o suficiente para que aprendessem a se apresentar, expressões básicas do dia a dia, a estrutura básica da língua e os dois silabários.

Em termos de material didático, escolhemos utilizar o curso “Yasashii Nihongo”, produzido pela NHK para seu *website*, com tradução e apoio em língua portuguesa. Dois pontos fizeram, fundamentalmente, com que escolhêssemos esse material: primeiro, o fato de ele estar disponível gratuitamente na Internet desonera os estudantes de gastos extras para iniciar o estudo da língua. Em segundo lugar, sendo os estudantes do CAP muito sobrecarregados de atividades extracurriculares, o fato de todo o conteúdo letivo, inclusive com explicações em português, estar disponível *online* facilitaria o estudo individual (ou mesmo a revisão de matéria), caso o aluno perdesse alguma aula.

Além disso, é notável que o “Yasashii Nihongo” foi desenvolvido pensando em um público jovem e de estudantes, diferentemente de outros materiais consagrados, como, por exemplo, a série de livros **Minna no Nihongo**. Os personagens da NHK são todos jovens estudantes, facilitando a identificação dos alunos com as cenas propostas.

A adoção desse material, fez com que a NHK enviasse uma repórter ao CAP no final de 2016 para ver como estavam sendo as aulas, entrevistando alunos e professores. A reportagem e entrevistas foram ao ar em um programa de rádio e outro de TV no Japão, para orgulho de toda a comunidade uerjiana. Além disso, a NHK doou exemplares encadernados do material disponível para baixar no site, o que também alegrou muito os alunos contemplados.

Figura 1: Cena da reportagem da NHK com alunos do CAP-UERJ (2016)



Infelizmente, no final de 2016, a UERJ sofreu um grande golpe por parte do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Docentes e funcionários não tiveram seus salários pagos em novembro e dezembro, incluindo o 13º salário. Os serviços terceirizados também foram suspensos por falta de pagamento, de modo que o reitor decretou que as atividades letivas fossem suspensas até a normalização da situação. Desde então, todos os trabalhadores efetivos, contratados e terceirizados da UERJ ainda vêm recebendo irregularmente, dificultando enormemente a continuidade deste e de outros projetos.

Por essa razão, durante todo o ano de 2017, não foi possível retomar as oficinas no CAP, uma vez que o funcionamento da escola ainda se encontra estável o suficiente para comportar atividades extracurriculares.

Apesar disso, procuramos outras formas de manter vivo nosso projeto, voltando-o para os alunos da 3ª série do médio. A UERJ tem um convênio com a TUFS que permite aos concluintes do CAP prestarem vestibular para a TUFS. Imaginando que esses alunos estariam interessados em aprender desde já um pouco da língua japonesa, retomamos as aulas de japonês apenas para esses alunos no segundo semestre de 2017.

Ainda assim, esperamos que a situação da Universidade retorne à normalidade o mais rapidamente possível para que o projeto possa voltar a seu formato original.

2. O projeto *Preparando mais jovens para o futuro* no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ

Em 2016, a UERJ recebeu via o *Global Japan Office* da Universidade de Estudos Estrangeiros de Tóquio (TUFS), que funciona na própria UERJ, a professora visitante Rie Kibayashi. Graças a essa importante adição ao corpo do Setor de Japonês, tivemos a possibilidade de implantar um segundo projeto de difusão do ensino de língua japonesa no Rio de Janeiro.

Para esse segundo projeto, foi escolhido o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ, uma tradicional escola da cidade, com fama de excelência no ensino técnico e cerca de mil e quinhentos alunos. Por sua proximidade com a UERJ e por já ter convênio com nossa universidade, calculamos que seria um bom local. Além disso, esperávamos que alunos de áreas tecnológicas pudessem vir ter um grande interesse em cultura japonesa.

Nossa previsão se comprovou e a chamada para as primeiras turmas teve de ser suspensão logo no primeiro dia, com trezentos inscritos. A escola decidiu, então, fazer um sorteio para eleger os quarenta alunos, vinte em cada turma, que iriam estudar

japones. Formamos duas turmas, uma diurna e outra vespertina, que teriam aulas duas vezes por semana, por duas horas, totalizando cerca de 80 horas por ano. O material adotado também foi o “Yasashii Nihongo”, mas, neste caso, o fato de as aulas acontecerem no laboratório de informática da escola facilitou enormemente o curso, por permitir que os alunos acessassem durante a aula a plataforma da NHK e todo o conteúdo *online* conforme suas necessidades individuais (como, por exemplo, as tabelas dos silabários).

Figura 2: Sala de aula do CEFET



Note-se que, embora pareçam similares em termos de conteúdo, esses dois projetos eram diferentes e contemplaram aspectos diferentes da demanda dos licenciandos da UERJ.

O curso no CEFET foi ministrado pela professora Kibayashi através do Método Direto de ensino, uma vez que ela não sabe português. Assim, mais uma vez, as explicações de apoio no site “Yasashii Nihongo” foram cruciais como apoio aos alunos.

Além disso, como o curso no CEFET foi ministrado por uma professora formada, qualificada e experiente, as aulas de lá puderam servir como campo para o “Estágio Supervisionado” dos graduandos de Português/Japonês da UERJ, isto é, espaço de “observação, coparticipação e participação/regência” (conforme previsto na ementa) para essa disciplina, a qual é obrigatória para os alunos de Licenciatura. É importante notar que esses alunos, assim como formandos em outras línguas menos comuns nos currículos escolares, não possuem normalmente local para fazer seu estudo de campo, de modo que esse projeto foi uma grande adição à formação desses futuros professores. Ademais, graças à presença desses estagiários, os alunos do CEFET viram facilitada sua comunicação com a professora Kibayashi, pois podiam fazer perguntas ou pedir explicações adicionais através dos alunos da UERJ.

Um outro diferencial foi que, também durante o curso no CEFET, os alunos japoneses fazendo intercâmbio na UERJ participaram apresentando vários aspectos da cultura japonesa, como música, sistema educacional, artes marciais etc. Também para esses intercambistas a experiência parece ter sido bastante proveitosa, seja pela oportunidade de interagirem e praticarem falar em português, seja porque alguns deles estejam considerando a carreira docente.

Sendo assim, consideramos o projeto no CEFET muito exitoso e, em 2018,

pretendemos dar continuidade a ele, aumentando a participação das apresentações sobre cultura japonesa dos intercambistas, dado o grande sucesso que tiveram tanto entre os alunos do CEFET, quanto entre os intercambistas.

3. Considerações finais e projetos futuros

Atualmente o Setor de Japonês da UERJ atua apenas em nessas duas instituições fora do âmbito da Universidade – o CAp e o CEFET –, com cursos de introdução à língua japonesa. Ambos os cursos almejam apenas que os alunos obtenham um nível introdutório nessa língua – não mais do que o suficiente para se apresentar, falar de seus gostos, saber expressões do dia a dia, ler os silabários.

No entanto, o significado desses cursos é muito maior. Por um lado, pode-se dizer que ambos os projetos de oficinas de japonês criados visam aumentar o público estudante dessa língua no Rio de Janeiro. Por isso, o fato de os projetos ocorrerem no ambiente escolar é especialmente fortuito, uma vez que nossos graduandos serão licenciados para lecionar no Ensino Fundamental II e Médio.

Nesse sentido, também, pudemos notar como umas poucas horas de japonês semanais puderam contribuir para que aumentasse a vontade daqueles alunos de conhecer mais do idioma e da cultura japonesa. Com isso, cremos não apenas estar contribuindo para o mercado dos cursos de língua japonesa do Rio de Janeiro em geral, como plantando uma semente para um sonho ainda maior: ver a língua japonesa ser implantada como disciplina regular em algumas escolas do Estado do Rio de Janeiro.

Ademais, os cursos nessas duas escolas permitem que nossos estudantes universitários não apenas possam aprimorar seu trato com o público adolescente (seus futuros alunos), como também começar a desenvolver e aprimorar suas próprias práticas letivas. É nesse sentido que esses projetos vêm a contribuir para a formação docente dos graduandos da UERJ, através de dois vieses diferentes: de um lado, em uma das escolas eles têm a oportunidade de atuarem já como professores, como bolsistas de Iniciação à Docência. Do outro, podem fazer uma “observação orientada” de uma sala de aula de um professor experiente. Note-se que essa observação é prevista na ementa disciplina da licenciatura denominada “Estágio Supervisionado”, ainda que anteriormente, os licenciandos de língua japonesa não tivessem um espaço “real” de observação ao cursarem essa disciplina (como ocorre, por exemplo, com os licenciandos de grego).

Enfim, esperamos com esse texto ter frisado a grande importância para o curso de graduação de Português/Japonês da UERJ dos projetos no CAp e no CEFET, os quais sobretudo ampliam o espaço de aprendizado e atuação de nossos alunos, garantindo-lhes uma formação docente mais crítica e sólida.

REFERÊNCIA:

ALMEIDA, Claudia. Circulação de sujeitos e saberes nos cursos de extensão. In: ANTUES; Maria Alice G.; SALIÉS, Tânia Mara G. (Orgs.). **Relatos de experiências no LICOM**. Rio de Janeiro: ILE/UERJ, 2014. ISBN 978-85-64315-07-5

PROJETOS DA ÁREA DE JAPONÊS DA UFPR VOLTADOS PARA A LICENCIATURA

Flávio Ricardo Medina de Oliveira (UFPR)

Satomi Oishi Azuma (UFPR)

Resumo: Neste artigo são apresentados quatro projetos desenvolvidos com os licenciandos de Letras-Japonês da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O primeiro é o Licenciatar, cujo objetivo é levar às escolas da rede municipal de ensino os licenciandos para difusão da cultura japonesa. Outro programa é o Japonês sem Fronteiras, cujo objetivo é oferecer competência comunicativa para os alunos do Ciências sem Fronteiras. Já o CELIN apresenta-se como um espaço para formação docente na forma de cursos de extensão. Finalmente, o projeto Formação em Idiomas para Fins Acadêmicos oferece cursos com finalidade específica para graduandos de outros cursos da UFPR.

Palavras-chave: projetos, licenciatura, formação de professor, língua e cultura japonesa.

1. Introdução:

A Universidade Federal do Paraná vem ao longo dos anos se dedicando na formação de professor e, para tanto, tem incentivado a participação de professores e alunos da área de licenciatura nos programas e projetos da instituição. Apresentamos neste artigo as ações e os resultados dos quatro projetos da Área de Japonês voltados para o ensino de língua e cultura japonesa, dentro e fora da Universidade Federal do Paraná, UFPR.

Todos os projetos têm como principal característica a atuação dos alunos do Curso de Letras-Japonês sob a orientação de um professor da Área de Japonês e/ou da licenciatura do Setor de Educação da UFPR ligados à língua japonesa. O objetivo principal dos projetos é levar o ensino da língua e da cultura japonesa para as diversas comunidades e proporcionar aos alunos de Letras Japonês a oportunidade de praticar a docência, desenvolver materiais didáticos voltados para o ensino e aprendizagem de língua japonesa e compartilhar experiências, dentro e fora da sala de aula.

2. Projetos da área de japonês voltados à licenciatura

No momento, a área de japonês da UFPR conta com quatro projetos nos quais os licenciandos podem praticar a docência durante a sua permanência no Curso de Letras-Japonês. Enumeramos abaixo os projetos desenvolvidos:

2.1 Licenciatar

Licenciatar é um programa da Universidade Federal do Paraná (UFPR) iniciado há 25 anos que se caracteriza como uma atividade formativa congregando projetos que têm como objetivo a melhoria da qualidade de ensino nos cursos de licenciaturas. Para atingir o seu objetivo, o LICENCIATAR tem usado como estratégias de ação a oferta de bolsas aos alunos participantes do projeto da área, que recebem orientação e acompanhamento pedagógico de um orientador, além de participar de eventos promovidos pela Pró-Reitoria de

Graduação (PROGRAD) para discussão e socialização dos conhecimentos gerados a partir de projetos.

O Curso de Letras Japonês foi convidado a participar deste Programa em 2010, dois anos após sua implantação na UFPR. O primeiro projeto recebeu o nome de “Prática de ensino de Língua Japonesa” e contou com apenas uma bolsista e uma voluntária, que atuaram em duas escolas municipais de Curitiba para alunos de 5ª e 6ª série, iniciando suas aulas em maio de 2011. Já no ano seguinte, o projeto foi implantado em três escolas municipais, sendo uma com duas turmas.

Abaixo o quadro de atuação do Licenciár nesses 7 anos:

T – N° de turmas B – N° de bolsistas e/ou voluntário

Nome das escolas municipais	2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017	
		B	T	B	T	B	T	B	T	B		B		
Când. Portinari			1	1	2	2	2	3	3	4				
Omar Sabbag	1													
Herley Mehl			2	2	2	2	2	3						
Durival Britto			1	1	2	2	2	3	2			3	2	4
CEI Doutel de Andrade												4	2	4

No início das atividades, no início do ano, os bolsistas e/ou voluntários elaboram o planejamento do curso e no decorrer do ano, eles preparam o plano de aula, assim como os materiais que serão utilizados em sala de aula, seguindo orientação do coordenador e/ou orientador. Há também um encontro semanal entre os membros para discutir os problemas encontrados durante as aulas, assim como o plano de aula, materiais, disciplina dos alunos, entre outros. Além disso, todas as etapas do plano de aula são avaliadas pelo aluno-bolsista que faz um relatório das atividades e recebem feedback do orientador e dos colegas.

As escolas municipais de Curitiba, em sua maioria, ainda seguem o modelo de aulas de manhã ou de tarde e os diversos projetos desenvolvidos nelas são realizados nos contraturnos, a exemplo do nosso projeto. Em 2014, a Escola Municipal Durival de Brito abriu uma turma especial de ensino integral para atender ao pedido dos pais que não tinham com quem deixar seus filhos. O projeto Licenciár “Prática de ensino de Língua Japonesa” foi convidado para atender as crianças menores da faixa etária de 5 a 8 anos nas tardes de quarta-feira. O desafio era muito grande, pois havia a necessidade de fazer um estudo sobre o ensino de língua estrangeira para essa faixa etária e refazer totalmente o planejamento dos anos anteriores, além de estabelecer os objetivos para esta turma. Para atendê-la, optou-se por trabalhar com uma dupla de bolsista e voluntário, que por sua vez tiveram de refazer o currículo e providenciar materiais apropriados para essa faixa etária. As músicas e histórias

infantis japonesas foram adotadas para contextualizar melhor as palavras e expressões em japonês.

Apesar de o projeto estar presente durante cinco anos no CAIC Cândido Portinari, não foi possível dar continuidade em 2016 e 2017 devido à distância entre a residência dos bolsistas e a escola, por isso procurou-se uma escola municipal mais próxima às residências dos alunos-bolsistas. A Escola Municipal Doutel de Andrade é uma escola integral que atende alunos até o quinto ano e foram oferecidas ao Licenciador Japonês duas turmas do 4º ano, com 35 alunos cada. Novo desafio, uma vez que as demais turmas eram compostas de 15 a 20 alunos por turma. Para atender a esse grande número de alunos, foram formadas duas duplas de bolsistas que entravam juntos com a professora regente da turma. Atualmente em 2017, estamos atendendo três turmas do 4º ano cada qual com 35 alunos focando em apresentar a vida escolar de crianças japonesas, e vocabulário concernente. Como são três turmas, os nossos bolsistas atendem duas turmas no primeiro horário, das 8:20 às 10 horas, e uma turma no segundo horário, das 10:20 ao meio-dia. Tanto as turmas do Durival de Britto como as do Doutel de Andrade são fixas, por serem de escolas integrais, não havendo evasão, um problema sério enfrentado nas outras turmas do contraturno, mas os licenciandos enfrentam a indisciplina em todas as salas de aula.

Os resultados obtidos são gratificantes, uma vez que a procura pelo projeto Licenciador Japonês é muito grande. Alunos e pais de alunos das crianças da E.M. Durival de Britto solicitam a presença dos nossos bolsistas todos os anos. Já no Doutel de Andrade, o sistema de workshop sobre a vida escolar das crianças japonesas e vocabulário concernente trouxe mais dinamismo nas aulas, fazendo com que eles se interessassem mais pela cultura do Japão assim como pela sua própria cultura.

2.2 Programa Japonês sem Fronteiras, JsF

O Programa Idioma sem Fronteiras do Ministério da Educação tem como objetivo proporcionar competência comunicativa em línguas estrangeiras para os alunos do Programa Ciências sem Fronteiras. A língua japonesa também tinha sido aprovada em 2015 para compor o grupo de línguas a ser ofertada pelo Programa Idioma sem Fronteiras, no entanto, somente no segundo semestre de 2016 o MEC inicia os cursos de outras línguas que não o inglês.

No início do primeiro semestre de 2016, a Fundação Japão resolveu abrir nas universidades federais em que havia Curso de Letras Japonês cursos-piloto de língua japonesa para os alunos que pretendiam participar do Programa Ciências sem Fronteiras. Para tanto, o Curso de Letras Japonês da UFPR abriu um exame de seleção para tutor para ministrar as aulas do curso piloto, utilizando o livro MARUGOTO, conforme orientação da Fundação Japão de São Paulo.

A carga horária do curso seria de 40 horas e foram selecionados alunos para os três turnos. A tutora já tinha assistido a um workshop sobre o uso do Marugoto organizado pelo Curso de Letras-Japonês, mas como ele tem uma abordagem mais comunicativa, exigiu dela um planejamento maior tanto do curso como de cada aula, que foi acompanhado pelo coordenador e orientadora do Japonês sem Fronteiras. Foram feitas avaliações e feedback de todas as aulas para que a tutora pudesse melhorar o seu desempenho. Como ela era

responsável dos três turnos, ela pôde ir melhorando o seu desempenho à medida que as aulas eram dadas.

Uma das dificuldades encontradas foi a realização das provas. Percebeu-se que os alunos não estavam aprendendo os silabários porque a ênfase do curso era a comunicação e alguns alunos não se empenhavam em aprendê-los. Entretanto, um dos itens da prova era justamente a leitura dos silabários, o que desmotivou a continuação do curso. A prova oral individual também inibiu muito os alunos. Estes detalhes foram relatados à Fundação Japão em São Paulo e como sugestão, o JsF da UFPR sugeriu acrescentar mais 8 aulas para trabalhar de forma lúdica os conteúdos a cada dois ou três capítulos, o que foi aceito para o semestre seguinte. Com o acréscimo de horas-aula, foi possível também trabalhar mais a leitura dos silabários.

No segundo semestre de 2016, foi contratada mais uma tutora e as duas começaram as aulas em setembro, mas logo que as aulas iniciaram, o MEC fez a chamada para três turmas convocando os alunos diretamente pelo e-mail da UFPR. Devido a essa ação, não foi possível aproveitar as três turmas formadas anteriormente, havendo necessidade de chamar mais três tutores para atender as três novas turmas. Tendo todos os tutores já participado do projeto Licenciar e/ou CELIN, eles possuíam certa experiência em sala de aula, mas como a abordagem do JsF era diferente, foram realizadas reuniões semanais para o preparo das aulas e para sanar as dúvidas dos tutores tanto quanto ao conteúdo como à metodologia de ensino.

Outra iniciativa muito positiva da Fundação Japão foi convidar os tutores e os melhores alunos do Japonês sem Fronteiras para estudar no Japão por duas semanas em janeiro de 2017. Diferentemente de 2016, em que tutores e alunos tiveram o mesmo conteúdo, em 2017, foram realizados cursos específicos para cada categoria o que ajudou muito a esclarecer pontos nebulosos da abordagem do livro Marugoto. O curso e o fato de conviver com os demais tutores de outras universidades deram mais confiança às duas tutoras que foram contempladas com as bolsas.

2.3 CELIN - Centro de Línguas e Interculturalidade

O CELIN – “Centro de Línguas e Interculturalidade foi criado em 1995 e é um espaço destinado à formação profissional e continuada para os alunos da graduação do Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná – UFPR” (SITE do CELIN). Ele é um curso de extensão destinado à comunidade interna e externa da UFPR que tem como objetivo investir na qualidade do seu corpo docente, levar os cursos de línguas e culturas diversas, além de reservar vagas gratuitas para capacitar funcionários e alunos da UFPR e para a comunidade carente, cumprindo um importante papel social. O CELIN também é um espaço para desenvolver a prática de docência, o estágio extracurricular, a pesquisa e a produção científica. Todas as línguas têm a supervisão de um professor do Departamento de Letras Modernas, que coordena e orienta os professores e os alunos-bolsistas e/ou voluntários.

No início, o CELIN se concentrou no ensino de alemão, espanhol, francês, inglês e italiano, línguas estas que faziam parte do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e na sequência, passa também a ofertar idiomas das etnias formadoras da comunidade paranaense como o ensino do polonês,

ucraniano, japonês, guarani, árabe, entre outros. Vale ressaltar, no entanto, que o curso de Língua Japonesa na UFPR foi iniciado em 1975.

Com a implantação do curso de Letras-Japonês em 2009, o curso de língua japonesa do CELIN começa a receber a orientação de um professor da área de Japonês, substituindo professores de outras áreas como o espanhol e francês. Já em 2011, uma estagiária de Letras-Japonês inicia o estágio supervisionado de japonês no CELIN. Atualmente no primeiro ano de estágio, os alunos de Letras Japonês acompanham e assistem às aulas dos professores do Curso de Japonês do CELIN, como voluntários, para mais tarde fazer estágio supervisionado pelo coordenador que além de orientar o planejamento do curso, o plano de aula, entra na sala de aula juntamente com os alunos-bolsistas nas primeiras aulas para lhes dar maior apoio. Seguindo o livro básico do CELIN, os bolsistas e os voluntários preparam também materiais didáticos referentes às lições que darão. Com essas práticas, eles vão crescendo como profissional de educação.

2.4 Projeto “Formação em Línguas para Fins Acadêmicos”

Diferentemente dos demais programas e projetos supramencionados, este é um projeto coordenado por professores responsáveis pelas disciplinas de licenciaturas do Setor de Educação da UFPR. O projeto atualmente trabalha com sete línguas, dentre elas a língua japonesa.

O projeto possui dois públicos-alvo, ambos internos à UFPR: por um lado, busca oferecer formação em línguas estrangeiras para fins específicos, a saber, para preparar discentes para a vida acadêmica em outros países, seja através de congressos, programas de mobilidade, bolsas ou intercâmbios, dentre outros; por outro lado, serve de espaço para exercício da prática docente do licenciando em Letras, pois as aulas são ministradas exclusivamente por bolsistas, voluntários e alunos da disciplina de Prática de Docência em Língua Estrangeira Moderna.

Os cursos oferecidos nas diversas línguas possuem a particularidade de terem finalidade específica (fins acadêmicos), o que oferece aos licenciandos regentes uma experiência diferente dos demais programas e projetos. Além disso, nesses cursos, a elaboração e confecção dos materiais didáticos e até mesmo do currículo como um todo é renovada a cada ano, exigindo dos licenciandos regentes o exercício das bases teóricas aprendidas nas aulas, orientação pelos professores das licenciaturas e muita imaginação, criatividade e senso-crítico. Essa elaboração/confecção de material assume um papel central no programa, pois oferece muita liberdade aos licenciandos regentes, ao mesmo tempo que implica em uma forte ferramenta de formação docente.

Outra particularidade do projeto é sua articulação entre as diversas línguas: apesar de cada curso ser coordenado e executado por professores e licenciandos de cada língua em específicos, há reuniões frequentes em que são discutidos planejamentos do projeto como um todo, além de contarmos com a participação de convidados de outros programas e instituições (como a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Instituto Federal do Paraná, além de programas de pós-graduação internos e externos à UFPR). Esses convidados contribuem com palestras e oficinas envolvendo seus temas de mestrado/doutorado (pós-graduandos convidados) ou pesquisa (professores convidados). Os alunos das várias línguas também trocam experiências nos

intervalos das aulas dos cursos, dando opiniões, sugestões, dizendo o que “dá ou não dá certo” em suas aulas, celebrando as boas aulas e buscando melhorias para as aulas problemáticas. São frequentes as comparações e reflexões sobre diferenças e similaridades entre dar aula das diversas línguas – inglês, italiano e japonês, por exemplo.

Há também outros eventos previstos associados ao projeto, igualmente com o duplice público de discentes da UFPR como “alunos” e os licenciandos na posição de “praticantes regentes”, como minicursos culturais, cafés culturais (para intercâmbio de vivências com estrangeiros morando em Curitiba) e sessões guiadas de cinema estrangeiro.

Finalmente, o projeto incentiva ativamente a pesquisa, seja abrindo suas salas para pós-graduandos ou graduandos desenvolvendo seus Trabalhos de Conclusão de Curso (através de questionários, observação de aulas, etc.), seja cobrando dos voluntários e bolsistas a participação em diversos eventos, simpósios e congressos, desde os internos (Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão, Semana de Letras, Semana de Educação, etc.) até externos (Seminário de Extensão Universitária da Região Sul, Jornada Internacional de Linguística Aplicada e Crítica, etc.).

Assim, o projeto oferece diversas possibilidades de crescimento acadêmico, através da prática docente, confecção de materiais, contato com licenciandos de outras línguas, palestras e minicursos oferecidos por pós-graduandos e professores externos, prática de pesquisa e de apresentação em congressos. Aos alunos finais, o projeto oferece gratuitamente a possibilidade de aprender uma outra língua, em um curso voltado aos interesses de vida acadêmica, o que os ajuda tanto em seus cursos quanto em perspectivas futuras de intercâmbio e mobilidade acadêmica.

3. Considerações Finais

Com estas ações mencionadas acima, o curso de licenciatura em Letras-Japonês espera dar uma formação mais completa ao licenciando que por meio da participação dos projetos, ele vai adquirindo experiência tanto no planejamento do curso, como no preparo dos planos de aula, materiais e outros. Os projetos proporcionam-lhe a experiência em sala de aula com os mais diversos públicos, desde crianças a adultos, desde alunos do fundamental um a universitários, o que proporciona uma melhor visão da licenciatura.

Bibliografia:

SITE CELIN. História. Disponível em

<http://www.celin.ufpr.br/index.php/o-celin/historia/>> Acesso em 26.11.2017.

JAPONÊS SEM FRONTEIRAS (JsF) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Mariana Fante Manfrin (UFPR)
Patrícia Novelini dos Santos (UFPR)

Resumo: O “Japonês sem Fronteiras”, doravante JsF, iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2016 como curso piloto de japonês, e era voltado a alunos da UFPR que tinham o Japão como destino para o Programa Ciências sem Fronteiras. Com o apoio da Fundação Japão, o curso do JsF tem como foco principal a compreensão e a expressão oral em língua japonesa e, para tanto, é utilizado o livro “Marugoto - língua e cultura do Japão”. Atualmente o JsF está em sua quinta edição com uma turma em cada período: manhã, tarde e noite. As aulas acontecem duas vezes por semana com duas horas de duração cada, ou uma vez com quatro horas. A partir de 2017, o JsF deixou de ser um curso voltado apenas ao público do Ciências sem Fronteiras, tornando-se um curso de sensibilização de língua e cultura japonesa para todos com intenção de estudar no Japão.

Palavras-chave: Idiomas sem Fronteiras, Japonês sem Fronteiras, UFPR, Marugoto

1. Introdução

Este trabalho teve como objetivo explicar sobre o material didático “Marugoto - língua e cultura do Japão”, doravante “Marugoto”, criado e publicado pela Fundação Japão, e sobre as aulas realizadas no programa Japonês sem Fronteiras da Universidade Federal do Paraná, utilizando o material acima citado.

2. Idiomas sem Fronteiras

O “Idiomas sem Fronteiras”, doravante IsF, é um programa que foi desenvolvido pelo Ministério da Educação e tem como objetivo proporcionar oportunidade de acesso ao estudo de idiomas estrangeiros à comunidade acadêmica, propiciando uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades federais do país. O programa mantém ofertas regulares do curso de língua inglesa, e ofereceu um curso piloto de língua japonesa em 2016. Em de 2017, a língua japonesa passou a fazer parte desse programa oficialmente.

2.1 Japonês sem Fronteiras

O “Japonês sem Fronteiras”, doravante JsF, é subsidiado pela Fundação Japão e coordenado por representantes do IsF para o idioma japonês em cinco universidades federais do Brasil. São elas: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Brasília (UnB), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

3. Turmas

Como já citado acima, as turmas do JsF tiveram início no primeiro semestre de 2016. Inicialmente, todas as inscrições dos alunos eram feitas manualmente pela equipe do JsF, até o momento em que foi conquistado o apoio do MEC, e as inscrições passaram a ser realizadas através do sistema online do IsF. Originalmente, o curso foi aberto apenas

aos alunos dos cursos elegíveis ao programa Ciências sem Fronteiras. Porém, para o segundo semestre de 2016, alunos de todos os cursos puderam se inscrever para as aulas. Em todas as ofertas foram abertas três turmas (manhã, tarde e noite) com capacidade máxima para vinte alunos.

Na primeira oferta a lista de espera para participar do programa ultrapassava cem pessoas. Foram feitas, no total, quatro chamadas para as vagas remanescentes. Ainda neste primeiro piloto, a turma com maior comparecimento de alunos foi a da noite, e a com menor comparecimento, a da tarde. As aulas foram realizadas no Campus Centro Politécnico da Universidade Federal do Paraná, localizado no bairro Jardim das Américas, na cidade de Curitiba. Esse campus foi escolhido por nele existir uma maior concentração dos cursos elegíveis para o programa Ciências sem Fronteiras.

4. Material didático: “Marugoto”

O material utilizado nas aulas do JsF é o livro “Marugoto”, criado e publicado pela Fundação Japão, que foi elaborado pensando nas necessidades básicas para a comunicação diária que o aluno aprendiz poderia ter no Japão. O material foi desenvolvido nos moldes do *JF Standard*, baseado no Quadro Comum de Referência Europeu. O QCRE trabalha com a divisão por níveis de conhecimento, os quais são baseados em capacidades, denominadas no livro “Marugoto” como “*can do*”. A divisão por níveis é feita da seguinte maneira: A1, A2, B1, B2, C1 e C2, onde o nível A1 é o mais básico, e o nível C2 o mais avançado. Os livros de nível básico do “Marugoto”, além da divisão por níveis, também possui uma divisão interna. Cada nível possui dois livros. São eles: *rikai* (compreensão) e *katsudô* (atividades). No livro *rikai* encontram-se algumas breves explicações gramaticais, além de alguns exercícios de escrita, muitos áudios e textos curtos para a prática de leitura. Para as aulas do JsF, utiliza-se apenas o livro *katsudô*, por ser focado na compreensão oral, com muitos áudios e momentos em que os alunos devem praticar a conversação com os colegas em sala de aula.

5. As aulas

A carga horária das aulas e o total de horas que os cursos do IsF possuem podem variar entre 16, 32 ou 48 horas. No caso do primeiro piloto de língua japonesa, este contou com uma carga horária de quarenta horas e todos os nove tópicos presentes no livro “Marugoto” foram trabalhados com os alunos em sala, cada um em dois encontros semanais com duração de duas horas cada, em um total de 20 aulas. Porém, após seu término, em uma reunião entre o coordenador do curso, a professora supervisora e a monitora¹, concluiu-se que o tempo para que os alunos assimilassem o conteúdo não estava sendo suficiente, e para a segunda oferta, que ocorreria no segundo semestre do mesmo ano, a carga horária passou a ser de 48 horas. Com isso, foi possível adicionar ao cronograma aulas dinâmicas para uma melhor fixação dos conteúdos aprendidos.

6. Dinâmicas das aulas

Como citado anteriormente, a primeira oferta do curso de japonês pelo IsF tinha caráter de curso piloto, e por conta disso foi trabalhado em sala apenas o que continha no livro. Porém, percebeu-se que a prática realizada era insuficiente, e para a segunda oferta foram adicionadas aulas onde os alunos não eram expostos a conteúdo novo, e

¹ O termo “monitor” corresponde à palavra “*tutor*” (“*chuutaa*”) em japonês.

sim, praticavam de forma mais lúdica os conteúdos já abordados em sala. Foram estas aulas especiais que ocuparam as oito horas adicionadas à carga horária do curso.

6.1 Atividades extras - *Tokubetsu katsudô*

Com oito horas a mais na carga horária do curso foi possível incluir quatro aulas, sendo elas utilizadas para realizar atividades onde os alunos praticam com mais tempo o conteúdo assimilado até o momento. As estratégias utilizadas foram jogos de tabuleiro (*sugoroku*), imagem e ação, jogo da memória e *karuta-tori*.

O jogo da memória geralmente é utilizado para os alunos memorizarem os alfabetos japoneses *hiragana* e *katakana*. Enquanto estão aprendendo o *hiragana*, o jogo da memória é feito utilizando cards de *hiragana* e *rômaji*, onde os alunos devem virar uma carta de cada alfabeto formando pares. Por exemplo, se virar a carta com o “a” em *rômaji*, a próxima deverá ser a carta que tem o “a” em *hiragana*. Após a memorização do *katakana* são utilizadas as cartas de *hiragana* e *katakana* da mesma forma, se o aluno pegar uma carta em *hiragana*, deverá achar a mesma letra, mas correspondente em *katakana* para formar um par.

O *karuta-tori* também é utilizado no período de memorização do *hiragana* e do *katakana*, e para os alunos treinarem a leitura de palavras. Após introduzir certo número de letras, não necessariamente todo o alfabeto, o professor coloca cartas com as letras sobre uma mesa e fala uma por uma, para os alunos pegarem a carta correspondente. Pega a carta quem é mais rápido, então os alunos geralmente empolgam-se durante o jogo. No caso do *karuta-tori* com palavras, depende do objetivo do professor quais palavras serão usadas. Se o objetivo maior for somente reconhecer as letras, são usadas palavras com as letras vistas até o momento, e os alunos não precisam necessariamente saber o que cada palavra significa. Se o intuito for fazer uma revisão para a avaliação, são usadas palavras do livro, que os alunos já estudaram e tem familiaridade, de forma que devam tanto reconhecer a leitura quanto o significado.

No caso do jogo de tabuleiro, *sugoroku*, temos mais possibilidades de utilização. Numa delas mesclamos praticamente todo o conteúdo da apostila, e funciona como um jogo de tabuleiro normal, porém com regras adaptadas. O aluno lança primeiramente o dado para saber quantas casas poderá avançar e depois ele retira do monte uma carta, onde está escrito o que deverá ser feito. Nas cartas há instruções em português de diálogos a serem feitos (Ex.: combine com seu amigo onde irão comer; conte-nos qual é seu hobby e pergunte o de alguém), palavras ou expressões-chave do livro a serem traduzidas (Ex.: “bom dia”; “não sei”; “fale mais devagar, por favor”), etc. Caso consiga cumprir a demanda da carta, o aluno avança o número de casas do dado e passa a vez para o próximo. Caso não consiga ou erre, ele não avança as casas e passa a vez ao próximo. Existem cartas com tarefas que o aluno consegue cumprir sozinho e cartas onde ele precisa interagir com os colegas, geralmente através de diálogos. Para animar um pouco mais o jogo, colocamos junto às cartas do conteúdo, cartas que exigem imitação de animais como galinha, cachorro, gato, etc. e cartas do tipo “avance 2 casas”, “volte 3 casas”, “descanse uma rodada”. Outra forma de utilizar o tabuleiro é com cartões de *hiragana*, *katakana* ou palavras, onde invés de cumprir as exigências dos cartões, o aluno deve simplesmente ler a letra ou palavra da carta que pegou para avançar as casas.

Para o jogo imagem e ação, selecionamos diversas palavras e expressões chave do material e as escrevemos em pequenos papéis, que ficam dentro de um saquinho ou embaralhados em forma de monte. Nesta atividade a turma é dividida em grupos –

geralmente dois – e cada um deles escolhe um nome, que é escrito no quadro para possibilitar a atribuição de pontos. Cada time seleciona um colega para ir representá-lo na frente e desenhar ou fazer gestos das palavras e expressões retiradas do saquinho na hora da atividade. Geralmente, vários alunos de cada grupo vão à frente da sala de forma intercalada, e cada um fica três minutos desenhando e fazendo gestos para seu time dizer a palavra correspondente. Durante os três minutos, o grupo deve adivinhar o máximo de palavras que conseguir, quanto mais palavras adivinhar, mais pontos ganha. No final, o time com mais pontos ganha o jogo. Neste tipo de jogo encontramos um pouco de resistência de alguns alunos, ou por não saberem desenhar ou por acharem difícil representar algumas situações, mas, no geral, as turmas acabam por gostar mais desta dinâmica do que das outras.

No caso de o número de alunos ser grande – seis ou mais – alguns jogos são realizados com a turma dividida em grupos, de modo que não tome muito tempo da aula. É o caso do jogo da memória e os jogos de tabuleiro. No segundo, também tomamos cuidado com o número de casas, pois se tiver mais de quinze é provável que a atividade acabe estendendo-se mais do que o desejado. Além de reduzir o tempo de duração das atividades, a separação da turma pode promover uma competição entre os grupos formados, motivando o trabalho em equipe e estimulando o espírito competitivo dos alunos.

6.2 Cotidiano e cultura - *Seikatsu to bunka*

No livro *katsudô* do material “Marugoto”, ao final de cada tópico existe uma página com o título “*seikatsu to bunka*”, trazendo aspectos mais ligados à cultura e vida cotidiana do Japão e dos japoneses. Particularmente, achamos esta a parte mais difícil de trabalhar dentro do material, pois muitas vezes não sabemos como abordar os temas de forma efetiva e divertida para os alunos no tempo proposto: quinze minutos.

Durante os cursos piloto era comum acontecer de o professor somente comentar sobre os temas e solicitar a opinião dos alunos. Mas dessa forma, a atividade com maior potencial de interação em sala acabava sendo muito rápida ou tornando-se monótona, principalmente quando os alunos não tinham muito conhecimento sobre o assunto e o professor precisava dar as informações de forma unilateral.

Após um curso ofertado pela Fundação Japão aos monitores de todas as universidades participantes do Japonês sem fronteiras no Brasil, percebemos que não é necessário abordar tudo o que aparece na folha do *seikatsu to bunka*, principalmente devido ao tempo limitado. É preciso restringir o tema em um ponto interessante aos alunos e fazê-los refletir sobre a importância e/ou significado deste dentro da sociedade japonesa. Não é uma tarefa simples, mas dá ampla gama de possibilidades de manipulação de conteúdo, como *quiz*, mostra de imagens e vídeos, exposição de informações relacionadas, etc.

7. Avaliações

O material “Marugoto” sugere que sejam realizadas duas avaliações durante a exposição do conteúdo completo do livro e, no próprio material, encontramos uma sugestão de como as avaliações podem ser feitas. De maneira geral, o material divide a avaliação em três etapas: em 15 minutos, os alunos fazem uma verificação das capacidades (*can do check*), nos próximos 80 minutos, enquanto praticam conversação em grupos, devem ser chamados individualmente para responderem a algumas

perguntas e, por último, os grupos conversam entre si durante 25 minutos. Tudo isso sendo mediado e avaliado pelo monitor da turma.

Na primeira oferta do curso tentou-se fazer exatamente como o livro sugeria, porém, não obtivemos bons resultados, pois os alunos se sentiram muito pressionados, talvez pela falta de costume em participar de provas orais em cursos de língua estrangeira. Após a primeira avaliação no curso piloto, muitos acabaram por não aparecer mais nas aulas, acreditando que tiveram mal desempenho na prova, mesmo antes de saber o resultado.

Diante disso, para a segunda avaliação do primeiro piloto, em reunião com o coordenador e a supervisora do projeto, foi decidido por alterar a maneira como a avaliação seria realizada. A nova forma de avaliar está sendo feita até então da seguinte forma: a turma é dividida em grupos e cada grupo escolhe, aleatoriamente e sem ler, *cards* onde estão descritas situações que o grupo deverá representar. Inicialmente, é atribuído aos grupos 30 minutos para que preparem-se para a apresentação dos *can dos* (nas cartas também tem escrito o número dos *can dos* correspondentes). Enquanto os grupos trabalham nisso, os alunos, são chamados individualmente em um canto afastado da sala para que possam fazer a avaliação individual. Nesse momento, a forma de avaliação permanece a mesma sugerida no livro: os alunos deverão ler palavras em *hiragana* e *katakana* e responder as perguntas realizadas pelo monitor. A única alteração feita nesta parte é que somente é solicitada a leitura do *katakana* na segunda avaliação, pois não temos tempo hábil durante as aulas para ensinar os dois alfabetos a tempo da primeira avaliação. Assim que todos os alunos passarem pela parte de perguntas individuais, é atribuído um pouco mais de tempo aos grupos, caso precisem para terminar de preparar e treinar para as representações. Durante o preparo, os alunos podem consultar o material e suas anotações pessoais, mas no momento da apresentação não permitimos a utilização de material algum, ou seja, os alunos precisam memorizar as falas e as situações para poder representar depois.

Os pontos avaliados na parte individual são a fluidez na leitura das palavras, a compreensão da pergunta e se a resposta dada é coerente. Também é avaliado se o aluno utiliza estratégias comunicativas em japonês durante sua fala, como pedir para repetir, falar mais devagar ou dizer que não compreendeu a pergunta feita. Nas dinâmicas em grupo estas estratégias também são avaliadas, assim como a pronúncia e a fluidez da fala.

8. Considerações finais

O livro “Marugoto” é um material eficiente quando se trabalha com a proposta apresentada por ele. O que acreditamos dificultar o trabalho dos monitores, na opinião das autoras, além da falta de mais tempo para que os alunos possam assimilar melhor o conteúdo durante as aulas, é também, muitas vezes, a pouca dedicação de alguns alunos em aprender ou praticar o que é proposto em sala. Muitas vezes o tempo atribuído para a prática parece ser o suficiente, porém, quando nos damos conta, os alunos já estão dispersos conversando sobre outros assuntos, e não praticando a expressão oral. Para tentar amenizar essa situação, a partir da segunda oferta, passou-se a utilizar no momento da prática oral, cartões onde estão escritas palavras diferentes, que existem ou não no livro base, para que os alunos continuem praticando e não se percam em conversas paralelas. Outro fator que afeta é a relativa evasão dos alunos, principalmente após a primeira avaliação. Apesar de ser frisado em sala que o desempenho na avaliação não é critério para eliminação, muitos acabam por acreditar que não foram capazes de se

expressar bem durante a avaliação e na aula seguinte a essa, acabam por não retornar às aulas. Percebendo essa tendência, os monitores passaram a solicitar que os alunos realizem pequenas atividades extras, que são utilizadas para abonar algumas faltas ou para acrescentar pontos a mais na média final.

O curso de japonês do “Idiomas sem Fronteiras” tem uma proposta que acreditamos ser relevante e útil aos alunos, pois é um curso com foco na compreensão e expressão oral, o que dificilmente é encontrado nos cursos de língua nas escolas particulares. Porém, uma reflexão após tantas ofertas é que os alunos buscam sim, um curso com mais foco na expressão oral, porém não somente nela, e não são poucos os que comentam, ao final das aulas, que sentiram falta de alguma explicação gramatical, por menor e mais simples que seja.

Não apenas isso, assim como em todo curso, é necessário que os alunos também se dediquem o mínimo possível para que consigam se expressar utilizando a língua japonesa. De maneira geral, como não estamos imersos em um ambiente onde temos contato direto com a língua, por mais que sejam quatro horas de aulas semanais, muitos acabam por não praticar fora da sala de aula, ou não possuem contato com material autêntico, seja ouvindo música ou assistindo a *anime*, o que torna o aprendizado muito mais demorado, e acreditamos que isso valha para qualquer língua estrangeira.

9. Referências:

JAPAN FOUNDATION – SÃO PAULO. **Curso Marugoto**. Disponível em:

<<http://fjsp.org.br/marugoto/>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

MARUGOTO. Disponível em: <<https://www.marugoto.org/>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Idiomas sem Fronteiras**. Disponível em:

<<http://isf.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

O ENSINO DE LÍNGUA JAPOENSA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

GAUDIOSO, Tomoko Kimura¹ (UFRGS)

Resumo: Os japoneses chegaram diretamente do Japão ao Rio Grande do Sul somente após Segunda Guerra Mundial, de modo que o ensino da língua japonesa também acompanhou a trajetória de assentamento desses imigrantes na terra gaúcha. Inicialmente, o curso de japonês foi oferecido informalmente. Após o funcionamento do curso de língua japonesa como atividade de extensão, em 1986, inicia-se na Universidade Federal do Rio Grande do Sul o Curso de Bacharelado em Letras com habilitação em japonês-português. A Fundação Japão, nesta época, com objetivo de capacitar os professores para atender o curso, enviam as professoras Noriko Morito e Takako Furuhashi, especialistas em ensino da língua japonesa. Desde então, os alunos de diversas partes do Brasil e da América do Sul têm frequentado o curso de japonês e contribuído para atuar como professores da língua japonesa.

Palavras-chave: imigração, língua japonesa, educação, ensino, estudos japoneses.

1. Introdução

A imigração japonesa ao Rio Grande do Sul ocorreu tardiamente, de modo que só após segunda guerra mundial é que os japoneses imigraram para as terras gaúchas. O ensino da língua japonesa também se iniciou tardiamente, portanto. Na instituição pública, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi a primeira a oferecer o curso de japonês, antes da década de 1970, o que foi base para criação do curso de bacharelado em 1986. O motivo pelo qual as pessoas procuram o curso é variado, desde aqueles que são simplesmente curiosos, os que interessam pela cultura ou por motivo profissional ou ainda, nos dias de hoje, por ter interesse em *anime* (desenho animado japonês) e *manga* (história em quadrinhos japoneses).

Os professores, brasileiros em sua maioria, com formação na área, usam os materiais didáticos diversos, desde os polígrafos até os materiais que podem ser adquiridos no mercado, principalmente via internet, devido à facilidade da atualidade para as compras on-line. Atualmente, os alunos que estudam a língua japonesa no curso de extensão são jovens, com variação de idade entre 17 e 30 anos. Em relação ao curso de graduação, oferece-se o curso de bacharelado almejando formação de profissionais que possam atuar no mercado de trabalho como tradutores de japonês-português. Nos últimos anos, a participação de descendentes japoneses tem aumentado, de modo que, com tal reconhecimento por parte da comunidade japonesa, pretende-se aprimorar mais ainda para que possamos corresponder às expectativas daqueles que o frequentam.

2. Um pouco de história

O ensino da língua japonesa no estado do Rio Grande do Sul iniciou na década de 1960, com iniciativa do Consulado Geral do Japão. O governo japonês, preocupado em difundir a língua japonesa, criou o curso de língua através da colaboração da comunidade local. Em 1969, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

¹ Professora do Setor de Japonês do Instituto de Letras e coordenadora do Memorial da Imigração e Cultura Japonesa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

abrigava algumas turmas de curso livre de japonês, cedendo o espaço de sala de aula do antigo Colégio Aplicação, atual prédio da Faculdade de Educação. O corpo docente era composto pelas pessoas que tinham bom conhecimento da língua, contratados como professor horista. O curso livre era ministrado por donas de casa, médicos, estudantes universitários e padres missionários, como o padre Lino Stahl, de modo que não eram qualificados como professores. Não havia materiais didáticos adequados, também. O único material didático era um livro-texto reproduzido heliograficamente. As turmas mais adiantadas usavam o livro de leitura chamado “Yomikata”, editado no Japão pela Escola de Idioma Japonês Kokusai Gakuyu Kai, em 1959. Entretanto, nenhum deles era próprio para ensino da língua japonesa. Não havia, igualmente, dicionários que os alunos pudessem usar.

No início da década de 80, com a modificação da política de ação da universidade, o curso livre de língua japonesa tornou-se curso de extensão da universidade de modo que, em 1984, passou a contratar os professores diretamente. Por parte do governo japonês, foi enviada uma especialista na didática de ensino da língua japonesa, a professora Noriko Morito, da Fundação Japão, por dois anos e, posteriormente, a professora Takako Furuhashi, por mais dois anos, para qualificar as quatro professoras que compunha o corpo docente da época. Então, as professoras locais receberam ensino intensivo de japonês, tanto de didática, língua e gramática como de elaboração de materiais de ensino do japonês. Por outro lado, os cursos de formação de professores no estrangeiro, oferecido pela Fundação Japão, nos quais os professores receberam o treinamento, auxiliou na melhoria da didática do ensino assim como elevou o conhecimento dos mesmos em relação à língua e cultura japonesa.

Em relação ao material didático, foi-se elaborando novos textos e cadernos de atividades que, mais tarde resultou na publicação dos livros-texto “Fundamentos da Língua Japonesa”, volumes I e II, e “Introdução aos Ideogramas Kanji de Uso Cotidiano”, pela Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, usados por mais de uma década, até serem substituídos gradualmente por outras publicações japonesas, como “Nihongo no Kiso”, volumes I e II, no início do ano 2000 e mais tarde, pelo “Minna no Nihongo”, volumes I e II e demais publicações mais recentes.

Em 1986 criou-se o curso de Bacharelado em Letras com ênfase tradução português-japonês com objetivo de formar os tradutores. O curso de extensão em língua japonesa continuou exercendo suas atividades, oferecendo curso livre para público em geral. Em 2001, a coordenação geral do curso de extensão em língua japonesa passou a ser exercida pelo Núcleo de Ensino de Línguas Estrangeiras, o NELE, do Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras, como uma das línguas estrangeiras oferecidas, ao lado do inglês, francês, alemão, russo, italiano e espanhol. Atualmente, a coordenação pedagógica do curso de extensão de língua japonesa está a cargo da professora do Setor de Japonês, do mesmo departamento. Anualmente, ingressam ao curso 50 novos alunos. O curso de extensão de longa duração é oferecido em oito semestres, onde a turma é dividida semestralmente, em níveis de 1 a 8, tendo como material didático os polígrafos elaborados baseados no livro didático “Minna no Nihongo”, volumes I e II. Além disso, oferece-se para aqueles interessados em conhecer a língua e cultura japonesa, as oficinas e cursos de extensão de curta duração, abrangendo o conhecimento do nível A1 do japonês.

3. A motivação

O japonês é uma língua com característica bem diferente das línguas originárias do latim tais como português, francês, italiano e espanhol. Nem tampouco é similar ao inglês ou alemão por ser uma língua aglutinante. Assim, esse fator produz o efeito de estranhamento nas pessoas quanto à construção da estrutura linguística, o que dificulta muitas vezes a continuidade de estudos por causar frustração na aprendizagem salvo os que almejam um objetivo maior, tendo como aprendizagem da língua um instrumento para alcançá-lo. A procura pela língua japonesa, no âmbito da universidade, se modificou ao longo dos anos. Na década de 80, grande parte dos alunos respondeu ao questionário dizendo que a opção linguística se deveu por motivo profissional, ou seja, tinha intenção de aplicar o conhecimento da língua japonesa para obter um bom emprego na empresa japonesa. Assim, além de universitários, havia muitos alunos com empregos já fixos estudando o japonês.

A faixa etária varia de 18 anos até mais de 50 anos. O ingresso de alunos caiu após a crise do estouro da bolha da economia japonesa, nos fins da década de 1980, de cerca de 100 pessoas para 40 pessoas aproximadamente, permanecendo nessa situação por mais ou menos dez anos. Nessa época, a maioria estava estudando a língua japonesa por motivos pessoais e não profissionais. Entre os alunos, havia aqueles que frequentavam as seitas religiosas e assim, aprendendo a língua, pretendiam ler os ensinamentos no original. Outros planejavam ir futuramente ao Japão para conhecer ou estudar por terem interesse pela cultura clássica ou porque simplesmente queriam bolsa de estudos oferecidos pelo Ministério de Educação do governo japonês, a estudarem física, medicina, educação física, artes e outros. Com o decorrer do tempo, o perfil dos alunos mudou. Com a difusão da cultura de anime (desenho animado japonês) e de *mangá* (histórias em quadrinhos japoneses) nos meios de jovens em vários patês do mundo, inclusive no Brasil, ressurgiu o interesse à língua japonesa, desta vez, para compreender melhor a fala das personagens e para poder legendar esses filmes. Alguns deles pensam em trabalhar futuramente com legendagem de filmes japoneses.

Atualmente, há egressos que trabalham na legendagem de jogos (videogame), revisão de textos, tradução de obras literárias e trabalho em empresas japonesas, além dos que estão nos cursos de mestrado e doutorado, no Brasil e no Japão. Há ainda, os alunos que frequentam as disciplinas de curso regular de graduação, mas que são lotados em outros cursos com pretensão de estudar no Japão em áreas específicas de interesse como química, física, engenharia e outros. Outro fator que motiva a estudar a língua é a sua origem étnica. No Rio Grande do Sul há poucos imigrantes japoneses, de modo que igualmente não têm muitos descendentes, os chamados *nikkeis*. Isso se deve à imigração tardia que ocorreu no estado, após 1956, diferentemente da imigração de outros povos, tais como imigração alemã e italiana que, já nos fins do século XIX marcavam presença no estado. Entretanto, nos últimos anos, percebe-se que há aumento da participação dos *Nikkei* no âmbito acadêmico como discente no curso de língua japonesa.

Ao contrário de outras universidades de cidades como São Paulo e Curitiba, ao caminhar pelos campi, raras vezes se cruza com alguém *nikkei*. Entretanto, atualmente há cerca de cinco pessoas que são de ascendência japonesa que estudam a língua japonesa no curso de graduação, o que não ocorria até alguns anos atrás. A motivação deles é a necessidade de conhecer e capacitar-se quanto a uso da língua japonesa para poder comunicar-se com os parentes da primeira geração como avós e tios e para se inserir no mercado de tradução. Outra argumentação desses descendentes é a

conscientização da necessidade de aprender a língua japonesa padrão já que no seio da família só se fala o dialeto. Os descendentes sentem-se incomodados por saber que no Japão há língua padrão e que eles falam somente o dialeto aprendido com seus pais e, ainda mais quando mãe e pai são falantes de diferentes dialetos. Nesse sentido, acredita-se que o curso de língua exerce papel importante na aproximação de gerações.

4. Estrutura dos cursos de língua japonesa

Os cursos de língua japonesa estão ofertados em duas principais modalidades: o curso de graduação, por um lado e por outro, os cursos de extensão com duração variada conforme público almejado.

O curso de graduação é oferecido pelo Instituto de Letras, na modalidade Bacharelado em Letras - Tradutor Português e Japonês, com carga horária total de 3150 h/aula. A duração do curso é de quatro anos, tendo como disciplinas obrigatórias, oito disciplinas de língua japonesa, três disciplinas de tradução do japonês, três disciplinas de versão do japonês, três disciplinas de literatura japonesa, duas disciplinas de cultura japonesa, uma disciplina de revisão de textos traduzidos japonês/português, leitura e produção de textos em japonês, duas disciplinas de estágio supervisionado de tradução do japonês e demais disciplinas relativos ao conhecimento da língua portuguesa e literatura brasileira além da elaboração do trabalho de conclusão do curso. As aulas, excetuando-se disciplinas da língua portuguesa e literatura brasileira, são ministradas pelos três professores do Setor de Japonês do Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras. Os materiais didáticos são variados conforme disciplinas e níveis de aprendizagem sendo que nas aulas iniciais de língua japonesa utiliza-se o livro “Minna no Nihongo”, volumes I e II, além de materiais didáticos desenvolvidos na própria instituição.

Os cursos de extensão, por sua vez, são ministrados em três modalidades diferentes conforme finalidade e duração. O curso de japonês mais longo e completo é oferecido através do Núcleo de Ensino de Língua em Extensão, juntamente com outras línguas como inglês, francês, espanhol, alemão, italiano, russo, grego e o latim. Esse curso de japonês tem duração de oito semestres, com possibilidade de ingressar nos semestres avançados através da aplicação do teste de nivelamento. Semestralmente ingressam cerca de trinta alunos no nível inicial, na sua maioria os estudantes universitários ou trabalhadores jovens. Há ainda, os cursos de língua e cultura japonesa de curta duração, ofertados pelo Memorial da Imigração e Cultura Japonesa da UFRGS, ao público em geral que deseja conhecer um pouco de japonês, com locais de aulas diversos tais como escolas públicas ou outras instituições promotoras de cultura japonesa, sempre de forma gratuita, com participação de bolsistas.

Em relação ao curso de japonês oferecido pelo programa de governo Idioma sem Fronteiras, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul participa do mesmo desde 2016, numa ação conjunta com Fundação Japão, tanto para oferecimento do curso como aperfeiçoamento dos tutores ministrantes com orientação de especialista no assunto. Como material didático, em todos os cursos oferecidos pelo sistema de extensão e curso do Idioma sem Fronteiras usa-se o livro “Marugoto” desenvolvido pela Fundação Japão, com plataformas disponibilizadas na internet, além de links e aplicativos, relativo à aprendizagem da língua e cultura japonesas.

5. Materiais didáticos

O material didático no ensino da língua japonesa sofreu profunda evolução ao longo dos anos. Sabe-se que na década de 1960, uma professora de Gravataí que era japonesa de segunda geração elaborou uma pequena cartilha de escrita japonesa para ensinar seus filhos e as crianças da vizinhança. O curso de japonês da UFRGS também iniciou sem material básico definido, pois não havia no mercado algo que servisse. Como já foi dito anteriormente, a solução foi a de elaborar cartilha manuscrita. Como na época não possuíamos nenhum programa ou equipamento com o qual pudéssemos digitar ou datilografar textos em japonês, os textos elaborados manualmente eram todos reproduzidos em mimeógrafos. Uma das tarefas do professor era a de pedir a folha matriz para mimeógrafo, no almoxarifado, e transcrever o texto elaborado para essa matriz. Alguns dias antes da aula reproduziam as folhas a serem distribuídas aos alunos. Alguns livros usados nas escolas japonesas foram usados em sala de aula, mas não obtiveram resultados esperados porque a linguagem não se adequava ao conhecimento linguístico dos estudantes principalmente a gramática. Outro fator que interferiu na seleção do material didático foi a escrita. Diferentemente da escrita ocidental, no Japão há três formas de escrita: o *hiragana*, *katakana* e o *kanji*. Os dois primeiros são representações fonéticas de sons silábicos e o último, o ideograma, isto é, a escrita que contém ideia ou ideias. Esses “símbolos gráficos” ou “códigos gráficos” são completamente diferentes do alfabeto romano. Assim, foram produzidos materiais com formatação diferentes, como os escritos somente em sistema gráfico japonês, misto e em grafia alfabética romana, o *roma-ji*, dos quais, o que foi escrito somente em grafia japonesa obteve melhor resultado na aprendizagem da língua em quatro habilidades linguísticas.

O material gráfico escrito em alfabeto romano foi o que causou vários efeitos negativos. Primeiramente, habituados com a leitura fonética do português, as palavras em japonês eram pronunciadas com sons similares aos da língua portuguesa. Segundo, por ser apenas uma representação fonética, causava dificuldade na identificação de léxicos do japonês. E por fim, a representação em alfabeto ocidental privava o aluno de estudar a língua mais avançada, isto é, os alunos não conseguiram ir além do estágio inicial da aprendizagem da língua. Anos mais tarde, desde início da década de 1990, surgiram vários livros-textos mais elaborados e com materiais auxiliares de áudio e de imagens de qualidade, os quais muitos são usados atualmente em sala de aula, tanto nos cursos de extensão como o de graduação.

Entre eles, na década de 1990 utilizou-se o livro-texto “Nihongo no Kiso”, volumes I e II; e a partir de 2000, passou-se a utilizar “Minna no Nihongo”, volumes I e II, além de “J Bridge” para as turmas mais avançadas além de polígrafos elaborados na instituição. Atualmente, em relação ao material didático, usa-se na graduação os polígrafos e materiais auxiliares ao ensino do japonês elaborado na própria instituição baseando-se no livro “Minna no Nihongo”, volumes I e II. Em relação ao curso de extensão, como já foi mencionado, tendo como público-alvo tanto a comunidade acadêmica como as pessoas fora do âmbito da universidade, tem-se usado desde 2015, o livro “Marugoto-língua e cultura do Japão” desenvolvido pela Fundação Japão, por considerar que esse material didático focaliza a competência comunicativa, o que os alunos do curso de extensão almejam.

6. Os professores

No Brasil há poucas universidades que possuem licenciatura em japonês. E as existentes são fora do Rio Grande do Sul. No início do curso, na década de 1970, não havia nenhum professor para exercer atividade de docência em japonês de forma satisfatória, de modo que, quem ministrava aulas eram médicos, dentistas e outras pessoas que falavam o japonês, como citado acima, no item 2. Assim, a solução foi a de contratar alguém que dominasse a língua japonesa e qualificá-lo. Em 1984, quando o curso de extensão de língua japonesa foi oficializado na UFRGS, o governo japonês enviou uma especialista em didática da língua japonesa e, por quatro anos, os professores receberam treinamentos específicos sem conhecimento da língua, cultura japonesa e técnicas de didática, em forma de curso de especialização da Fundação Japão *in loco*. Desde então, o corpo docente que compõe o curso de japonês da UFRGS passaram a participar dos cursos de qualificação, participando dos programas de bolsa de estudos oferecidos pela Fundação Japão aos professores do japonês.

Dessa forma, apesar de não existir o curso de licenciatura no estado, o curso mantém a qualidade que possui com atuação de professores locais formados pelo curso de bacharelado, graças ao esforço conjunto entre os alunos e ex-alunos que cursam aquelas disciplinas de didática oferecidas pela Faculdade de Educação e que participam dos cursos oferecidos pela Fundação Japão, tanto realizado no Brasil como no Japão.

7. Sobre o curso atual

Atualmente, o curso de extensão constitui-se de 8 semestres e visa formar os alunos com conhecimento básico e pré-intermediário do japonês, de modo que não passe dificuldades na comunicação da língua. Os alunos que frequentam são na maioria os interessados em *manga* ou *anime* além de outros interessados que estudam o japonês por serem descendentes de japoneses. Esses alunos dizem que estão estudando a língua para poder comunicar-se com seus pais e avós de forma mais concreta e que igualmente sentem a necessidade de conhecer melhor a cultura de origem. Outros pretendem fazer pós-graduação no Japão, e por isso sentem necessidade de conhecer e dominar a língua.

O curso de graduação sofreu reforma curricular em 2014, sendo que sua duração passou de cinco para quatro anos, com maior oferta de disciplinas eletivas para que os alunos possam escolher o conteúdo programático de seu interesse. Nos dias de hoje, quando se fala em identidade cultural dos brasileiros e diversidade cultural com que a nação brasileira é formada, o papel da universidade que oferece oportunidades para tantas culturas brasileiras torna-se fundamental. A língua é uma delas. Como disse Sonati, “a identidade de um povo se dá, principalmente, por sua língua e por sua cultura alimentar”. (SONATI, 2010, p.137).

Mais do que simplesmente uma língua estrangeira moderna, a língua japonesa também faz parte do grupo das línguas minoritárias faladas no Brasil pelos brasileiros. Desta forma, acreditamos que o curso de japonês da UFRGS exerce nada mais que a obrigação de preservar um dos tantos patrimônios que existe no Brasil.

8. Considerações finais

O ensino da língua japonesa, materiais didáticos e metodologia de ensino, assim como perfil dos alunos tem mudado radicalmente desde que se iniciou o curso de japonês na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A evolução de ferramentas de apoio no ensino de línguas estrangeiras desenvolvidas ao longo das décadas assim como programa de capacitação e de atualização de professores de língua japonesa oferecida aos profissionais locais periodicamente têm auxiliado na melhoria do ensino de língua japonesa e atualização na informação sobre cultura japonesa. Atualmente, com evolução de ferramentas de mídia e de outros meios de comunicação através da internet, meio pelo qual os jovens atuais estão completamente inseridos, espera-se que surja mais possibilidades com exploração desses, para facilitar o ensino e a aprendizagem da língua e cultura japonesa.

Bibliografia

GAUDIOSO, Tomoko Kimura. **A trajetória do curso de língua japonesa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/memorialjapao/wp-content/uploads/2013/10/Cursos-de-Japon%C3%AAs-na-UFRGS.pdf> . Acesso em: 12 de agosto de 2017.

NEGAWA, Sachio. **História da educação dos imigrantes japoneses no Brasil**. Toquio: Mizuho Shobô, 2016.

SONATI, Jaqueline Girnos; VILARTA, Roberto; CÁSSIA DA SILVA, Cleliani de. **Influências Culinárias e Diversidade Cultural da Identidade Brasileira: Imigração, Regionalização e suas Comidas**. Disponível em: www.fef.unicamp.br/.../deafa/.../cultura_alimentarcap14.pdf . Acesso em: 12 de agosto de 2017.

学生チューターの文化に対する「気づき」の実践報告 —「国境なき言語」日本語講座を担当する学生チューターの場合—

野村 ゆみ子

国際交流基金サンパウロ日本文化センター

〔キーワード〕 国境なき言語、コースブック『まるごと』、文化の気づき、異文化理解

〔要 旨〕

「国境なき言語」日本語講座を担当する学生チューターは当初、コースブック『まるごと』入門 A1（かつどう）の「生活と文化」を教えることにかなりの戸惑いを覚えていた。2016 年後期学期末の学生チューターに行ったアンケートでは、「日本へ行ったこともないのにどう教えるのか」「見たことも食べたこともないものをどう教えるのか」あるいは、「一つ一つの名前を覚えるのに時間がかかり、予定通りに終わらない」など、教えることに苦慮している回答が多かった。学生チューターは、国際交流基金関西国際センターにおいて、「生活と文化」の実際の授業及び模擬授業を見学し、その後フィールドワークを行う研修を受けた。研修の最後に行った学生チューター自身の模擬授業は、彼らが研修で得たことに基づくものであり、そこでは、異文化理解に対する気づきの兆しがみられた。学生チューターは「異文化理解」をどのような観点から捉えたか、また模擬授業でその気づきをどのように反映したかを報告する。

1. はじめに

2016 年 4 月より、ブラジル国内の 5 つの連邦大学（ブラジリア大学、リオデジャネイロ連邦大学、パラナ連邦大学、リオグランデドスル連邦大学、アマゾナス連邦大学）ではパイロットプログラムとして『まるごと』入門 A1（かつどう）を使用する公開講座が新たに開設された。2016 年後期より、パイロットプログラムはブラジル教育省管轄の「国境なき言語」日本語講座となり、2017 年後期からは、パウリスタ州立大学アシス校が加わり現在に至っている。「国境なき言語」はブラジルの言語政策であり、ブラジル教育省はブラジルにおける大学の学力レベルの底上げと国際化を目指し、英語、フランス語、スペイン語、イタリア語、ドイツ語、ポルトガル語（外国人のための）などを対象に言語教育の充実を図ることを目標として掲げ上述の各大学の公開講座として新たに各言語の講座を設け、日本語もその対象となったものである。それぞれの言語講座に対して、各国政府の援助がある講座もある。日本語講座については、国際交流基金が、「学習者に対しては広く日本語や日本文化に関心を示す層を拡大し、親日家の数

を増大する」「講座を担当する学生チューター^(注1)に対しては、その育成に重点を置く」という目標の下、講座の運営支援を行ってきている。

以上のような背景の下、「国境なき言語」日本語講座を担当する学生チューターは、各大学で日本語を専攻する学生の中から、「国境なき言語」を担当する各大学のコーディネーターの教師によって適任と考えられる学生が選出されている。学生チューターのほとんどは、自らが日本語を学んできた過程で、『みんなの日本語』に代表する文法積み上げ式の日本語教育を受けてきている。その学生たちにとって、『まるごと』は、今まで自らが学習してきた日本語教育の教科書ではないこと、加えて各トピックにある「生活と文化」の項目では、日本事情・日本文化を通して異文化理解を目指ざすことが指導方針とされていることに対してかなりの戸惑いを覚えていた。

本稿では、学生チューターが当初難しいと思っていた「生活と文化」の教え方に焦点をあて、研修を通じて彼らが何に気づき、その気づきをどのような反映させ実習の「生活と文化」の授業を行ったかを概観し、彼らの変化の兆しが異文化理解という観点からどのような意味を持つか考察する。

2. 国際交流基金関西国際センター（以下 JFKC）の研修について

2.1 学期末アンケートの結果と研修に至る経緯

2016 年前期末に行われた学生チューターへのアンケート調査の項目「日本事情・日本文化の扱いについてどうであったか」に対して次のような回答があった。

- * ブラジルではあまり触れられない日本事情に対して全体的に難しい。難しい個所としては第 8 課日本の家、第 12 課年中行事・伝統文化など、第 13 課乗り物、第 14 課まちの様子など
- * 「生活と文化」の箇所は外国人の教師にはもう少し説明があれば良い、教師用の日本事情・日本文化に対する説明書がほしい
- * 調べるのに時間がかかること、調べても分からない物やお菓子などに名称などを付してもらいたい
- * 行ったこともない、見たこともないものに対しての教え方が分からない

このような学生チューターからの意見に対して、「国境なき言語」を担当する各大学のコーディネーターの教師数人からも同じような感想が伝えられた。

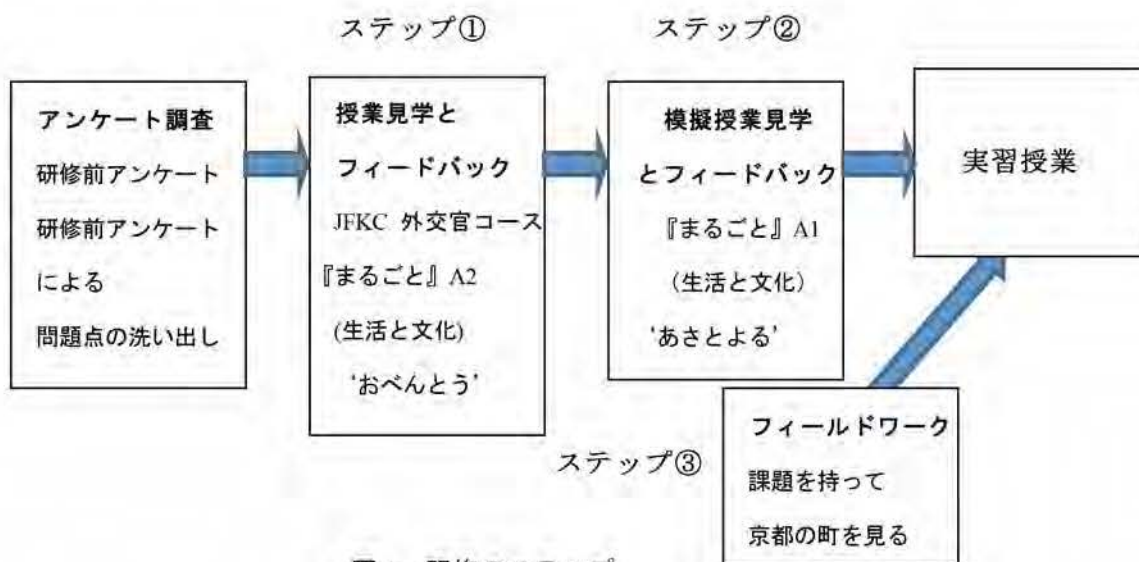
「国境なき言語」講座を受講した学生と講座を担当した学生チューターには、年に 1 回 JFKC に於いて、「ブラジル日本留学希望者・日本語指導員(学生チューター)訪日研修」⁽²⁾ が組まれて

いる。2017年1月に21日間で行われた研修では、上記の学生チューターの回答を踏まえ、難しいと感じていた「生活と文化」に対する研修が行われた。研修の事前アンケートでは上記の回答に加え、次のような点も難しいという記載があった。

- * 文法の説明について難しい、文法の知識がないこともその原因だと思う
- * 学生に教える語彙がとて多くて時間が足りない
- * 日本人ではないので日本の文化について教えることができない
- * 学生は日本にいないので、日本のことを勉強しても興味がわからない

2.2 研修の流れ

2.1の両アンケート結果を踏まえ、研修は次のステップで行われた。(下記図解参照)



二つの授業見学、フィールドワーク体験の後、フィードバックを行った結果、学生が気づきとして挙げた内容を次に纏める。

① 授業見学Ⅰ (JFKC 外交官コース 『まるごと』A2(生活と文化)「お弁当」)

視聴した弁当に関するビデオを元に受講生がディスカッションをグループごとに行い、意見を発表する授業を見学した。見学後のブラジルの学生チューターの意見、感想は下記の通り。

- ・先生だけが話しているわけではない
- ・学生が自分の意見を言っている
- ・物の名前を一生けん命復唱しておぼえているわけではない

- ・自分の国にも弁当はあるのかどうか考えた
- ・お弁当が親子や夫婦のコミュニケーションの手段になっているという意見が面白かった
- ・キャラ弁って、なぜそこまで手の込んだことをするのか、疑問に思った
- ・日本人は愛情表現が乏しいという意見が面白かった

② 授業見学2 (『まるごと』A1(生活と文化)「あさとよる」研修担当講師による模擬授業)
研修担当講師による『まるごと』入門A1(かつどう)「よるとあさ」の模擬授業は、数か国の朝のラッシュアワーの状況をビデオと写真で紹介した。模擬授業後の学生の意見、感想は次の通り。

- ・いろいろな国によって朝の通勤に風景が異なり興味深かった
- ・電車や地下鉄の乗り方が国によって異なっていた/特に日本の整列乗車はすごい
- ・ブラジルの地下鉄はみんなが押し合っている
- ・ベトナムではバイクラッシュが朝の風景だ
- ・フィリピンやベトナムではバイクに何人も乗っている

③ フィールドワーク実施

フィールドワークの場所は京都で、学生たちは京都の町を訪問するにあたり、着目する視点を決め観察し、レポートすることを課題とした。

フィールドワーク後の学生チューターの意見をまとめると下記の通り。

- ・実際の様子を見ることで、日常生活を見ることができて良かった
- ・京都は古い町と聞いていたけれど、新しいもの、新しいところが沢山あった
- ・今までのイメージが実際に行ったことで具体的になった
- ・古い町を守る(古い家を守る)工夫を見ることができた
- ・和菓子も含めお菓子の種類が豊富だった

3. 実習授業の内容と学生の気づき

3.1 実習授業内容

以上の段階を経て、学生チューター13名は5組に分かれ、研修の実習として「生活と文化」の模擬授業を行った。授業を受けた学生は、JFKC 研修に参加していたブラジルの留学希望者の学生12名で、授業時間は15分で行った。学生チューターが行った模擬授業のトピックと授業の中で特に焦点を当てた個所は次の表の通りであった。

表 1 実習授業の内容

『まるごと』A1 かつどう (生活と文化)のトピック	焦点を当てた個所
ファーストフードの店	店員の対応の仕方、マニュアル文化など接客に対する日伯比較
にほんのまち	色々な自動販売機から見る日本事情
にほんのかんこうち	日伯祭りの生活の中での機能、相違と類似
あさとよる	サラリーマンの生活と日伯事情
にほんのまち	コンビニ、交番の機能から便利さに対する気づき

実習授業において、学生チューターは教案の中に注意点として次のような項目を挙げていた。

- 授業のとき大切なのは、説明ではなく「気づく」ことなので、気づきを促すようにする
- テーマを絞ってとりあげ、学生の意見を待つ
- 説明ではなく、伝えたいことを自分で考えさせる
- 学生同士の意見交換をさせる
- 絞ったポイントに対して、効果的なビデオ（まるごとプラスなど）、資料を使用する
- 思い込みやステレオタイプの文化に対して、そうでないことを気づかせる

3.2 実習授業例

2 回の授業見学と京都におけるフィールドワークを経ることによって、学生チューター自身の授業に対する気づきを反映し、実習授業を行った。ブラジリア大学のチューターの授業の内容を一例として、彼らの作成した教案に沿って記載する。

（作成教案の文体のみ「です・ます文体」を普通体にした）

資料 1 実習『まるごと』入門 A1 (かつどう)「生活と文化」トピック 3 たべもの

ファーストフードのみせ (教案) 作成者・カイオ・エゴン・マリーナ

目標 日本とブラジルのファーストフードの客の接し方の違いについて (接客の文化について気づく)	
活動の手順	予想される学生の反応
1. ファーストフードの写真を見る	ファーストフードの写真からの気づき
2. スライド 1 客と店員とが会話をしている	注文する場面に注目する
3. スライド 2 ブラジルと日本の注文カウンターでの 違いについてのアンケート	学生同士で話し合い、気付いたことについて 発表しあう
4. カウンターで注文している動画の視聴 チューターは日本の接客について焦点を 当てるように学生に促す	見た動画についての意見を出し合う 違いについて、その時どんな感じかというこ となど意見がでる
5. スライド 3 いろいろなマニュアル (接客マニュアル) 紹介	日本の接客の文化について考える
6. スライド 4 どのようなサービスがブラジルでは可能 か、可能ではないか問う 可能でない場合の理由などができるように ペア、グループで会話	ブラジルでのサービスについての学生の ディスカッション マニュアルやサービスに対する学生の考え方 を発表、ディスカッション

3.3 実習授業での学生チューターたちの気づきの促しと実習授業を受けた学生の気づき

3.2 の教案に沿って行われた実習授業の中で、受講した学生たちは、ファーストフードの店のブラジルと日本との違いとして、「注文から品出しまでの時間の違い」「支払いの時のお金の受け渡しの違い」「店員の接客の様子の違い」「サービスについての考え方の違い」などに対して活発な意見を出し合っていた。また、ファーストフードの店員に代表される労働者の社会的地位、大学生のアルバイトに対する考え方などについても話が及んだ。特に学生チューターが焦点を当てて考えさせたいと思っていた「マニュアル」については、日本の社会の色々なところで機能していることでもあり、ブラジルでの活用が可能かどうかという点で双方の国民性についても話が及んだ。また、日本とブラジルのサービスに対する考え方の違いなどもディスカ

セッションの対象となった。

上記以外の模擬授業においても、学生からの疑問に対する他の学生からの意見などを取り入れ、日伯での習慣の違い、社会生活上の特色などディスカッションも含む活発な授業が展開された。学生チューターは、自らが研修を通して学んだ「日本文化への気づき」を、実習授業を受けている学生に対しても促し、学生と共に考える授業を展開することができていた。写真に写されている物の名前を覚えることに終始する、あるいは学生チューターが説明するだけの授業ではない実習授業が展開された。

4. 日本語教育と文化についてー『まるごと』の教科書の考え方

『まるごと』の教科書には次のような記載がある。『まるごと』は、ことばと文化を合わせて学ぶことを提案しています。会話や場面や内容、写真、イラストなど様々なところに異文化理解のヒントがあります。日本の文化について知り、自分自身の文化をふりかえって、考えを深めてください（『まるごと』入門 A1 かつどう 2013 : 5）『まるごと』のこのような考え方は開発者の言葉をかりれば、「単に事物の説明にとどまらず人々の生き方や考え方、価値観が浮き彫りとなるように留意した」（来嶋・柴原・八田 2014 : 124）『まるごと』の各トピックに挿入されている「生活と文化」のページでは、学習者はもとより、教える側の教師に対しても、そのような価値観の共有を求めていると考えられる。学生チューターの多くは、自らが日本語を学習してきた過程で使用した教科書は『みんなの日本語』であり、教科書自体には文化の扱い方を示唆する記載はないが、本稿2.2で挙げられたような疑問が生ずるということであれば、おそらく教科書中に出てくる文化に関する事柄を「事物の説明」としてとらえてきたと考えられる。たとえば『みんなの日本語』の中の、てんぷら・寿司に代表される日本の食べ物、相撲・歌舞伎などに代表される日本の伝統文化、富士山・大阪・広島などの日本の地理については、取り上げ方にもよるが、それ自体、自国の伝統文化と比較したり、人々の価値観や社会生活を問題にしたりするという取り上げ方ではなく、語彙を増やすことであったかもしれない。また、それらを学習するとき、教室内では教師の学習者への説明で終わることが多かったのではないかとも思われる。その際、教師はより多くの「知識」を持っていることを必要とされているように学習者は感じることから、「国境なき言語」の学生チューターの研修前の自己評価で、自分には知識がないので、教えられないという不安があったと考えられる。

FJKC での一連の研修を経て、研修後に行われた学生チューターは次のような自己評価を行った。学生チューターの日本文化・日本事情に対するとらえ方に対して、変化が見てとれるものであった。

＊ ブラジルで日本語学ぶ学生はほとんど日本に来る経験がないので、日本のステレオタイ

ブをできるだけ避けた方が良かったと思った。

- * 日本の文化について伝えるとき、学生の国と比べることは考えさせるのにいい方法だと思う。
- * 一番大事だと思うことは終わりにさっと一方的に説明して次のトピックに進んだという流れでやっていただけれど、「日本はどうなのか」「日本人の生活はどうなのか」という大事な情報の中で文化を理解することが大切だと思った。
- * ブラジルについてはステレオタイプのイメージがあるのと一緒に、ブラジルでも日本については情報が少ないから、本当とは違うイメージがあることがわかった。
- * 日本の文化について伝えるとき、学生の国と比べることは考えさせるのにいい方法だと思った。学生がそういう授業で何を知りたいかということも気づいて良かった。
- * 日本の伝統的文化だけでなく、日常的な文化についても扱くと、学習者はさらに日本の社会や日本人の考え方について、理解できるようになると思う。
- * 歴史的な背景なども準備したほうがよいと思った。

以上のことから、本稿の2.1で「触れられない日本事情に対して全体的に難しい」「日本事情・日本文化に対する説明書がほしい」「物や菓子などに名称を付してもらいたい」「見たこともないことに対する教え方が分からない」「日本人ではないので、日本の文化についておしえることができない」等々と挙げられていた疑問について、学生チューターなりの答えを見つけたようであり、学生チューターの自分自身の考えに変化が生じてきていることが分かる。それらの変化、すなわち気づきは、『まるごと』が提案している文化に対する学習態度として目指すものと一致すると考えられ、学生チューターは文化を理解することの一步を踏み出したと思える。

5.. 異文化理解の観点からの学生チューターの気づき

物事を成し遂げることのできる力あるいは、ある一定の課題を遂行することのできる力を能力だとすれば、「異文化理解能力」とは「異文化理解を成し遂げる能力」ということになる。Council of Europe が発行した「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠（CEFR）の設定に貢献している」（竹内 2012：108）と言われているByrum の文化理解能力のモデルは、異文化を理解する能力を3つの構成要素「知識・態度・技能」からなると説明し、3つの要素については次のように述べている。

「態度」については、「好奇心」と「開放性」を挙げ「自分自身についての信念を停止する準備のこと」であり、「自分自身の価値を相対化する、すなわち自分の価値観を当然正しいと仮定するのではなく、他者との関係に柔軟に向かい合うこと」としている。「知識」については、「特定の文化についての知識ではなく、異文化間において、社会的なグループやアイデンティティ

が、どのように機能し、どのように関わっているかについての知識」であり、「技能」という点では、「多文化からの文書やイベントの意味を解釈し、自分の文化のそれらと関連付けるスキル」であるとしている。(Byram、Gribkova B and Starleu H 2002 : 7-9)『まるごと』はこの Byrum の異文化理解の 3 要素の能力を参考に作成され「知識、態度、技能に具体的に働きかけている」(来嶋・柴原・八田 2014;124) 教科書である。

また、Byrum は教師に対して、同書で「異文化の次元を実践的に自分の教室やその教室の中で意味のある何をかをしたいと思う教師に、実際の方法で簡単にアクセスできるようにすることを目的として書いた」とも述べ、教師の役割ということに対して、3 構成要素の開発のために、「学習者が理解することを助ける」ことが教師の役目であるとしている。Byrum の考え方に基づく指導理念を持つ『まるごと』においても、「授業における教師のファシリテーターとしての役割」(来嶋 2014) が指導する教師にとって重要な要素とされる所以でもある。「生活と文化」を通して「異文化理解に直接働きかけている」とされている『まるごと』は、従ってこのような Byrum の異文化能力の 3 つの要素の能力を育てることが、学習者に対して、学習者を教える教師にも期待されている。

研修を通して、学生チューターは、ブラジルとは異なる日本の文化に対して、新たなことを発見し、理解し、比較すること、検証すること、知ることを通して、自己の気づきとして取りこむことで、『まるごと』が発信する異文化理解に対して最初の一步を踏み出すことができたのではないだろうか。また、学生チューターという立場から、自らの「気づき」を学習者の気づきとして引き出すこと、知らなかった事柄に対して自らの考えや、自らがもっている知識を関連付けて考えるということに対しても発見し、意見を出し合うことでお互いに気づき、異文化を理解することの第一歩になったと思われる。

6. まとめとこれから

「国境なき言語」日本語講座を教えるのは、各大学で日本語専攻する学生達である。学生が学生を教えるという構図である。日本語を専攻する学生は、教師になることを目指している学生ばかりではないが、「教える」ということについては、プロの教師と同じ自覚を持ってもらいたいと考えている。「プロとしての自覚」とは何かについて、本稿で多くの紙面を割くことはできないが、いわゆる教師養成の教科とされている「実習授業」で学ぶ「教師とは何か」という位置づけに近いと考えている。「国境なき言語」日本語講座を担当することが、各大学で教師養成コースの「実習」に相当する科目にできるかどうかの議論は別の機会に譲ることとして、教壇に立つ以上、教師であることを目指さなければならないと考える。

本稿では、JFKC の研修期間を通して、学生が何に「気づき」その「気づき」が、講座を担当し、『まるごと』を教科書として教える立場の学生としてどのような変化があったかというこ

とに焦点を当てた。学生チューター達が2度の授業参観をして得た、「一方的に説明するのではない教師と学生との関係」「学生が意見を出し合い、多面的に物事を考える授業方法などの発見」「フィールドワークから得たイメージの変化」「解説本から物事の名前などを覚えることではない」等々を発見することを通して、学生チューター自身の意識の変革が確認された。その後、各大学へ戻った学生チューターたちは、「生活と文化」の扱い方について、先輩チューターから後輩のチューターへの研修を行った大学、新たに担当した学期で、以前とは異なり、自信を持って授業を行ったというところもあった。研修を通して得た「気づき」は、その後の彼らの授業の中で、自分たちが気づきかされた方法を「学生たちの気づき」を促す授業として行うこととなった。

学生チューターはこれから、各自の様々な文化体験を増やす中で、それぞれの「異文化」に対する考え方も変化していくであろう。「異文化の理解」については、その指標も、評価も基準を定めることは難しい問題であり、これが唯一で正当といえるものはないように思う。しかし、「異文化理解能力の取得は決して終わることがない」(Byrum, Gribkova, Starkey, 2002) と言うように、これからも。開かれた態度であらゆる文化事象に、興味を持ち、気づくこと、また、未知なるものに対してその社会的機能がどうであるか、未知なるものと既知なるものとの相関関係を結びつける、という観点から、チューター自らの異文化理解能力を高めていくと同時に「学習者が自分の文化と他の文化との関係を知ることを助けられる人、他者について興味を持ったり、好奇心をもったり、他の人々の見方から自身の文化に気づくことを助けられるひと」(Byrum, Gribkova, Starkey, 2002) として、教壇に立ってほしいと思う。

[注]

- (1) 「国境なき言語」日本語講座は、各大学の日本語専攻で、大凡第3学年、第4学年目の学生がチューターとして担当する。
- (2) ブラジル留学希望者・ブラジル日本語指導員研修は2015年度(2016年1月実施)に続き、2017年1月は2回目の実施となった。前回は「ブラジル留学予定者・日本語指導員研修」としていたが、ブラジル国側の国費留学プログラムが凍結状態になった状況の下、留学を予定する学生の目途が立たなくなり、「希望者」と変更し、講座受講生の中から選ばれた学生の訪日研修と、日本語講座を教える学生チューターのための研修との内容を分け2本立てで行った。

[参考文献]

- 賈 一飛 / 王 玲(2015) 「体験講座における「生活と文化」の教え方の試み」『「JF 日本語教育スタンダード」準拠コース事例集』—JF 講座における実践—: 209—227
- 来嶋洋美・柴原智代・八田直美(2012) 『「まるごと 日本のことばと文化」における海外の日本語教育のための

試み」『国際交流基金日本語教育紀要』第10号：115 - 129

国際交流基金（2013）『まるごと入門 A1 かつどう』：5、三修社

竹内 愛(2012)『『異文化理解能力』の定義に関する基礎研究』『共愛学園前橋国際大学論集』12号：105 - 112

Byram, M., Gribkova, B and Starkey, H (2002). *Developing the intercultural dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

Retrieved Aug., 17, 2017 from

<http://lrc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf>

Lázár, I (2007), Guidelines for the teaching of intercultural Communicative Competence (ICC).

In *Developing and Accessing Intercultural Communicative Competence*, pp 5-9. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved Aug., 15, 2017 from http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_E_internet.pdf

CAN-DO PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I: A OFICINA DE ONIGIRI

Tanyno Mercante Martinez
(Fundação Instituto Educacional Dona Michie Akama)

Resumo:

Em 2016, foi criado um grupo de estudos cuja finalidade era pensar sobre o público infantil e sobre técnicas de ensino de língua japonesa como língua estrangeira. Mais especificamente, pensou-se em como elaborar o planejamento de aulas e desenvolver atividades didáticas dentro do conceito de *can-do* voltado para crianças.

Para pôr em prática toda a parte teórica estudada ao longo desse ano de estudos, uma das ideias foi elaborar um minicurso de férias, no mês de julho de 2017. Para esse minicurso, pensou-se em fazer uma “oficina de *onigiri*”.

O resultado desse minicurso foi a integração de teoria e prática com muita diversão e aprendizado.

Palavras-chave: *língua japonesa, criança, brincadeira, movimentar o corpo, culinária, onigiri*

De modo geral a palavra “*Can-do*” refere-se ao que uma pessoa é *capaz de fazer* com o conhecimento adquirido de uma língua estrangeira. Esse conhecimento é graduado dentro de uma escala estabelecida pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – doravante CEFR).

O CEFR é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma. O CEFR é amplamente aceito pela Europa e é cada vez mais comum ao redor do mundo. A escala estabelecida pelo CEFR está dividida em seis níveis, a saber: A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Sendo A1 o nível mais básico de proficiência em uma língua e o C2 o nível mais alto de proficiência em uma língua..

O padrão estabelecido pelo CEFR é atualmente muito usado na elaboração de materiais didáticos de diversas línguas europeias. O idioma japonês utiliza o ***JF Standard***, que é um parâmetro desenvolvido pela The Japan Foundation, tendo como base o CEFR.

Entretanto, esses materiais didáticos quase sempre estão voltados ao público juvenil e adulto. No campo da educação infantil, há escassos materiais fundamentados nesses parâmetros.

Pensando nisso, no segundo semestre de 2016, a coordenadora pedagógica do curso de japonês da *Fundação Instituto Educacional Dona Michie Akama*, a professora Edna Tanaka, criou um grupo de estudos cuja finalidade era justamente refletir sobre o público infantil e sobre as novas técnicas pedagógicas vigentes atualmente, visto que este é um campo ainda pouco explorado.

Mais especificamente, pensou-se em como elaborar o planejamento de aulas e desenvolver atividades didáticas dentro do conceito de *can-do* voltado para crianças entre os 5 e os 10 anos de idade.

Esse grupo de estudos é composto por instrutores de japonês da Fundação Michie Akama e também por professores de japonês e pesquisadores de outras instituições. A reunião ocorre com periodicidade mensal, sendo destinado um período de 2 horas e 30 minutos.

Desde o início, esse grupo focou suas atenções no estudo sobre o conceito do *can-do*, sobre o *JF Standard*, sobre o público infantil e, principalmente, sobre como relacionar todos esses conceitos teóricos com uma prática didática efetiva.

Para pôr em prática toda a parte teórica estudada ao longo desse ano de estudos, uma das ideias foi elaborar um minicurso durante o período do curso de férias que o Centro Educacional Pioneiro oferece. Para esse minicurso, pensou-se em fazer uma “oficina de *onigiri*”.

O *onigiri* é um tradicional bolinho de arroz muito apreciado no Japão. Esse bolinho pode ter uma forma triangular ou redonda e o ingrediente básico é o arroz do tipo japonês cozido.

A escolha desse tema deveu-se ao fato do *onigiri* ser de execução simples e ter uma relação muito forte com a cultura japonesa.

O minicurso ocorreu nos dias 3 e 4 de julho de 2017, com uma hora de duração cada dia. As atividades para esse minicurso foram cogitadas para explorar temas como colaboração para a execução de uma tarefa, aspectos históricos e culturais japoneses, além dos elementos linguísticos pertinentes.

O *can-do* básico desse minicurso era conseguir preparar o *onigiri* com os colegas, a fim de aproximar-se da cultura e da língua japonesas. No que se refere à competência socioemocional, esta era conseguir cooperar e divertir-se com os colegas além de empenhar-se em novos desafios. Já a competência cognitiva envolvida era compreender a importância de conviver com os colegas da escola, entender o sentimento envolvido na elaboração do *onigiri* e demonstrar interesse pela língua japonesa.

Quanto ao papel dos professores, este foi explicar e conduzir as atividades, transmitir o sentimento por trás do *onigiri* e comparar as culturas brasileira e japonesa.

O espaço utilizado para o minicurso foram as salas de aula e o refeitório do Centro Educacional Pioneiro e para tal, contou-se com o total apoio dos funcionários da escola (diretora, coordenadores, nutricionista e auxiliares).

Os materiais necessários foram aparelhos de TV, computadores e massa de modelar para as atividades do primeiro dia e arroz cozido e plástico filme para o segundo dia. Também foram necessários papel e lápis para o *feedback* ao final da atividade.

Em relação às crianças que participaram desse minicurso, estas tinham a idade entre os 6 e os 11 anos. Eram crianças que estudam no Centro Educacional Pioneiro, no Ensino Fundamental I. Algumas dessas crianças também eram alunas de língua japonesa do curso extra que essa escola oferece. No total participaram do minicurso 76 crianças.

No primeiro dia do curso, as crianças foram divididas em 3 grupos de acordo com suas idades. O grupo das crianças maiores (entre 10 e 11 anos) ficou sob os cuidados da professora Mariko Takechi, da Fundação Instituto Educacional Dona Michie Akama. O grupo das crianças de 8 e 9 anos ficou com as professoras Edna Tanaka, da Fundação Instituto Educacional Dona Michie Akama, e Luciana Fonseca, do Colégio Harmonia. O grupo das crianças menores, cujas idades variavam entre os 6 e os 7 anos, ficou com o professor Tanyno

Martinez, Fundação Instituto Educacional Dona Michie Akama, e a professora Karen Iwayama, do Colégio Marupiara. Além desses professores, duas pesquisadoras da Fundação Japão acompanharam os trabalhos, as professoras Sandra Suenaga e Eriko Nakajima.

O trabalho básico com os grupos foi o mesmo, ou seja, no primeiro dia fazer com que as crianças brincassem com as formas geométricas (*círculo* e *triângulo*) através de atividades lúdicas além de ensinar as expressões e o vocabulário pertinentes, e no segundo dia proceder à elaboração dos *onigiri*.

A introdução do tema variou de acordo com o grupo. No grupo da professora Mariko, foram explorados aspectos históricos, a professora explicou sobre o significado da palavra *onigiri* e sobre todo o contexto histórico relativo ao tema. A professora Edna introduziu o tema trabalhando o sentimento a que o *onigiri* remete e em que ocasiões é consumido. Além disso, esse grupo teve como *can-do* específico conseguir convidar o colega para fazer *onigiri*, usando a expressão “*Ongiri wo tsukurou!*” (Vamos fazer *onigiri*!).

No grupo das crianças menores, o enfoque foi muito mais lúdico. As crianças ouviram uma história, no estilo *kamishibai*¹, criada especialmente para essa oficina. Em resumidas palavras, a história falava de um menino que um dia estava meio triste e entediado, ao vê-lo assim, sua mãe decide preparar-lhe uns *onigiri*. O menino, então, come esses *onigiri* e o seu tédio passa. No dia seguinte ele leva para a escola uns *onigiri* para mostrar para uma colega e compartilhar com ela o prazer de comer o *onigiri*. O foco da história era apresentar todo o sentimento envolvido na preparação do *onigiri* e também apresentar a ideia de compartilhar. Em seguida, foi perguntado às crianças o que os seus pais lhes preparavam quando elas estavam tristes como o menino da história. A ideia era despertar nas crianças os mesmos sentimentos envolvidos na narrativa. Além disso, foi introduzido o vocabulário relacionado ao formato (circular e triangular) do *onigiri* e às expressões usadas antes e depois de comer, “*itadakimasu*” e “*gochisousama*” respectivamente.

Depois, foram feitas brincadeiras com as crianças. Para Vygotsky (1987; apud BORBA, Ângela Meyer, 2007, p. 35), “o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.”

Primeiro, foi feita uma brincadeira do tipo “chefinho mandou”. As crianças em grupos pequenos e de mãos dadas deveriam executar as formas que o professor dizia em japonês: “*MARU*” (círculo) e “*SANKAKU*” (triângulo).

Após essa parte introdutória, as crianças dos 3 grupos brincaram com massa de modelar para fixar as formas em que pode ser feito o *onigiri* e também para treinar os movimentos necessários para a elaboração deste. Assim encerraram-se as atividades do primeiro dia da oficina de *onigiri*.

No dia seguinte, após uma rápida revisão do conteúdo visto no dia anterior, as crianças

¹ Forma de se contar histórias com um apoio visual, que combina o uso de ilustrações com a narração do seu apresentador. O nome vem das palavras *kami* (紙), que significa papel, e *shibai* (芝居), que significa drama.

procederam à elaboração dos *onigiri*. Elas fizeram de dois a três *onigiri* que foram consumidos por todos no almoço nesse mesmo dia.

As crianças (dos 3 grupos) foram reunidas no refeitório da escola e começaram a elaborar os *onigiri* sob as orientações dos professores e auxiliares disponibilizados pela escola. Cada criança recebeu uma quantidade de arroz cozido envolvida em plástico filme e preparou os *onigiri* tal como fora treinado no dia anterior. Essa parte da atividade durou aproximadamente 30 minutos.

Pôde-se observar que as crianças se envolveram muito nas atividades e na elaboração do *onigiri* e que conseguiram interagir e colaborar com os professores e colegas. Observou-se ainda o entusiasmo das crianças com as atividades. Pareceram estar muito felizes e satisfeitas quando viram seus *onigiri* prontos.

Ao final, como *feedback*, foi pedido às crianças maiores que escrevessem algo sobre as atividades e às menores, que desenhasssem algo que representasse o que mais elas gostaram dentro desse minicurso.

Citamos abaixo alguns comentários das crianças. Para preservar a identidade delas, será usada a inicial de seus nomes entre parênteses:

“Gostei de fazer o *onigiri* com gorram!” (F)

“A coisa que eu mais gostei de fazer foi o *onigiri*.” (H)

“Eu gostei muito dos três passos que são: conhecer o *onigiri*, chamar o colega e fazer o *onigiri* de verdade.” (J)

“Eu adorei fazer *onigiri* porque eu gosto muito de comer *onigiri*.” (L)

“Eu gostei de ver os tipos de *onigiri* na televisão.” (Y)

“Eu gostei da parte que eu usei a massinha e da parte de fazer o *onigiri*.” (M)

“O que eu mais gostei foi que eu pude ter a chance de fazer um ‘*onigiri*’ e vou ter a chance de comê-lo. [...] eu também gostei de poder colocar amor e espero que quem comer o ‘*onigiri*’ que eu fiz possa saboreá-lo bem [...]” (J)

Analisando esses e outros comentários, fica claro que apesar das crianças terem gostado da parte teórica e da parte lúdica do minicurso, o que elas realmente gostaram foi ter a oportunidade de fazer com suas próprias mãos o *onigiri*. Algumas dessas crianças já conheciam o *onigiri*, porém muitas destas comentaram que nunca haviam feito um.

Ao estudar os desenhos feitos pelas crianças menores, pôde-se perceber que elas também gostaram muito da elaboração do *onigiri*. Isso porque em muitos desenhos as crianças retrataram a si mesmas e aos seus coleguinhas fazendo os bolinhos de arroz. Outra constante nos desenhos foi a presença de um ou vários colegas com a criança. Isso indica que as crianças realmente conseguiram interagir entre si e divertir-se com seus colegas.

Desta maneira, pode-se considerar que os objetivos principais do minicurso, que eram conseguir preparar o *onigiri*, colaborar com os colegas e aproximar-se da cultura japonesa, foram alcançados satisfatoriamente pelas crianças. E isso mostra que os professores conseguiram explicar sobre as atividades e transmitir os conhecimentos necessários.

Deve-se relatar algo interessante que aconteceu durante o minicurso. Como este ocorreu durante o curso de férias oferecido pela escola, havia algumas crianças, entre 3 e 5 anos, que não participariam das atividades da oficina de *onigiri*. Entretanto, quando essas crianças viram uma movimentação diferente na escola, elas ficaram curiosas e quiseram participar também. Assim, depois que as atividades do primeiro dia terminaram, os professores Tanyo e Karen contaram a mesma história do *kamishibai* para essas crianças que se entusiasmaram muito.

A execução desse minicurso permitiu que todos os conceitos estudados pelo grupo de estudos pudessem ser aplicados na prática e indicou a necessidade de pesquisas maiores e mais profundas sobre a ideia de *can-do* e o ensino infantil.

Referências bibliográficas:

VYGOTSKY, L. S. apud BORBA, Ângela Meyer. *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*. In: Brasil MEC/ SEB. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 35. (PDF)

British Council, *Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR)*. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>>. Acesso em 20 de novembro de 2017.

EF SET, *O que é o CEFR*. Disponível em: <<https://www.efset.org/br/english-score/cefr/>>. Acesso em 20 de novembro de 2017.

O ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I: DISCUSSÕES SOBRE TEORIAS E PRÁTICAS

Edna Tanaka

(Fundação Instituto Educacional Dona Michie Akama)

Resumo: O ensino da língua japonesa está vinculado ao movimento histórico da imigração, que está às vésperas de completar 110 anos. Ela é uma das línguas estrangeiras estudadas no Brasil e vem conquistando espaço significativo em várias áreas de atuação. Na história do ensino dessa língua, porém, há um segmento que ainda é pouco abordado: o ensino da língua japonesa aos alunos do ensino fundamental I. Visto que se faz necessário contextualizar o ensino de língua japonesa para ensino fundamental I, decidiu-se por iniciar um grupo de estudos com o intuito de reunir professores que atuam com essa faixa etária e realizar discussões sobre teorias e práticas. Além dos professores, estendeu-se o convite para especialistas da Fundação Japão.

Palavras chaves: ensino de língua japonesa, ensino fundamental I, Grupo Pioneiro.

1. Introdução

O ensino de língua japonesa é um processo de interação e envolvimento extremamente prazeroso e interessante. A cada momento surgem novos desafios e mudanças na arte do ensinar, mudanças estas cujo fator histórico deve ser considerado para melhor compreender o processo sobre o ensino dessa língua.

O fator histórico é amplamente abordado na literatura e comumente escolhido como tema de pesquisas; também o é o ensino de língua japonesa, abordada de forma geral. Entretanto, nenhuma literatura trata especificamente sobre o ensino de língua japonesa para alunos do ensino fundamental I; é possível notar a presença deste público em ilustrações, fotos, em dados estatísticos e é tema recorrente em mesas de discussões abertas por entidades responsáveis pelo ensino de língua japonesa para professores que atuam com esse público.

Nestes encontros, deparei-me com relatos como ecos dos meus próprios anseios e dúvidas e, curiosamente o comentário de uma professora aposentada, de que há 20 anos o discurso não mudou, refletiu a situação real do ensino dessa faixa etária. Isto nos leva à conclusão de que o ensino de língua japonesa para esses alunos encontra-se descontextualizado, e que socialmente e historicamente não abarcaram esta faixa etária.

Os motivos pela compreensão desse processo se devem aos seguintes fatores:

1. Há três anos surgiu o novo desafio de lecionar para crianças com idade entre 5 a 10 anos.
2. A experiência limitada à sala de aula de escola pública com alunos adolescentes e com vivência não muito diferente à minha.
3. A adaptação daquilo que já praticava com o público adolescente, nas primeiras aulas, para alunos de ensino fundamental I foi uma experiência sem resultados significativos.
4. A escassez de estudos sobre o ensino, ensino-aprendizagem, metodologia de ensino que abordem diretamente alunos dessa faixa etária.

Na busca por esse assunto, deparei-me com a pesquisa realizada pela Fundação Japão que a cada três anos faz levantamento sobre Escolas de língua japonesa em território nacional, e este estudo revelou um grande aumento no número de alunos do ensino fundamental I e fundamental II inseridos em escolas particulares, como mostra o quadro comparativo do ano 2014 e 2017.

Tabela 1: Língua japonesa como matéria obrigatória

Instituição	Nível de ensino	Número de alunos - 2014	Número de alunos de 2017
Escola Kiyoko Oti	Fundamental I e II	167	277
Colégio Harmonia	Fundamental I e II	218	421
Escola Megumi	Fundamental I e II	81	187
Escola Mirassol	Fundamental I e II	265	250
Escola Oshiman	Fundamental I e II	178	360
Josephina de Mello	Fundamental I e II	333	370
Escola Soka	Fundamental I e II	222	200
Escola Gakushukan	Fundamental I e II	62	135
S. Francisco Xavier	Fundamental I	s/d	188
	Total	1526	Total 2388

*Números compilados da pesquisa “Dados Ensino Língua Japonesa” – Fundação Japão 2014 e 2017.

Tabela 2: Língua japonesa como matéria optativa e extracurricular

Instituição	Nível de ensino	Número de alunos - 2014	Número de alunos em 2017
CENIBRAS (optativa)	Fundamental I e II	296	169
Mater et Magistra	Fundamental I e II	s/d	6
Colégio Brasília	Fundamental I	26	s/d
Colégio FAAT	Fundamental I	24	26
Colégio Marista	Fundamental	5	10
Colégio Marupiara	Fundamental I, II e Médio	11	44 (Obrigatório)
Colégio Mondryan	Fundamental I	3	6
Col. Sans Frontières	Fundamental I e II	6	s/d
Colégio Heisei	Fundamental I e II	35	s/d
Colégio Roberto Norio	Fundamental I	66	70
Escola Saúde	Fundamental I	7	15
Colégio Exatus	Fundamental I,II e Médio	26	124
Instituto Educacional D. Michie Akama	Fundamental I e II	60	53
Instituto Educacional Nikkei	Fundamental I e II	55	36
OEN	Fundamental I e II	76	160
Colégio Alfabeto			74
Colégio Eccos	Fundamental I e II		273

Colégio VIP	Fundamental I, II e Médio		57
	Total	696	1123

* Números compilados da pesquisa “Dados Ensino Língua Japonesa” – Fundação Japão 2014 e 2017.

Embora os dados relacionados não se refiram somente ao Ensino Fundamental I, a significativa diferença ocorrida em três anos, indica grande probabilidade de crescimento de alunos desta faixa etária.

O quadro de dados da pesquisa da Fundação Japão referente ao ano de 2017, indica um crescimento geral de alunos de língua japonesa (vide http://fjisp.org.br/site/wpcontent/uploads/2017/12/LIVRETO_Dados_ensino_lingua_japonesa_v10.pdf), o que reflete a atual situação do ensino da língua japonesa que requer um olhar mais atento ao ensino do idioma como língua estrangeira.

O ensino de língua japonesa para o ensino fundamental I aparece como coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem desta língua, em ilustrações ou citadas em dados das escolas e, embora o número de alunos tenha aumentado significativamente a cada ano, não há pesquisas que abordem o referido assunto especificamente.

Portanto, acreditando que há um número significativo de alunos da faixa etária em questão, baseado em relatos de outros profissionais da área que passam pela mesma situação e expressam uma busca constante por respostas às perguntas que perduram há anos, torna-se urgente desenvolver estudos específicos para atender este público.

Sabemos que há vários fatores que devemos considerar como as fases de desenvolvimento, maturidade cognitiva, situações de uso do idioma que são diferentes comparadas ao público que encontramos no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Assim, nasceu o Grupo Pioneiro, da qual participam professores especialistas da Fundação Japão e professores de língua japonesa com vínculos em escolas de Ensino Fundamental I. A escolha do nome do grupo retrata o objetivo pioneiro na tarefa de desenvolver estudos que possam nortear a atuação dos profissionais que atendem a esta faixa etária.

2. Objetivo do Grupo Pioneiro

Este tópico será conduzido pelas seguintes perguntas: “O que é?”, “Como”, “Quem?” e “Para quem?” este grupo é formado?

O que é?

A formação do grupo de estudos se deu em função da necessidade de contextualizar socialmente e historicamente o ensino de língua japonesa para Fundamental I, desenvolvendo estudos que possam fomentar a literatura específica e atender os profissionais que atuam e se interessam por esse público.

Dentro das propostas, temos ainda a elaboração de um planejamento de aula, elaboração de atividades e técnicas de ensino condizentes com a faixa etária em questão.

Como?

Dada a falta de literatura e a urgência em iniciar esse trabalho, solicitamos permissão à responsável pela instituição de ensino Fundação Instituto Educacional dona Michie Akama para utilizar o espaço para os encontros. Devidamente autorizada, enviamos para algumas escolas a carta-convite com o intuito de reunir professores para

construirmos os alicerces norteadores, dado que os questionamentos são similares aos que me motivaram a buscar recursos para atender os alunos de Ensino Fundamental I. E para tornar o grupo de estudos legalmente perfilhado, estendi o convite às especialistas da Fundação Japão para compor o grupo, no que fui prontamente atendida.

Quem?

Desta forma, participam professores de cinco escolas: *Akama Gakuen*, Colégio Harmonia, Colégio Marupiara e Colégio Brasília; dentre os professores, três voluntárias da JICA, duas especialistas da Fundação Japão e uma pesquisadora autônoma com parceria com a Faculdade de Educação da USP.

Para que?

Iniciamos discutindo o texto sobre multiculturalismo, plurilinguismo e multilinguismo, e sobre *JF Standart* e *can-do*; os dois últimos são a base das produções do grupo de estudo que trazem o conceito da comunicação efetiva como ideia principal.

Para se chegar ao objetivo comunicativo, o *JF Standart* trabalha a ideia do *can-do*, a grosso modo, refere-se ao que a pessoa consegue fazer com o conhecimento adquirido em língua japonesa. Para medir o conhecimento do idioma, toma como medida a escala estabelecida pelo CEFR (*Common European Framework of Refence for Language*) que divide o conhecimento em seis escalas: A1,A2, B1, B2, C1 e C2, adotado internacionalmente para vários idiomas.

Nos debruçamos em vários textos produzidos por autores japoneses para entender o conceito do *can-do* e organizar um conteúdo a ser ministrado em aula e frequentemente surgia uma única pergunta: para que?

Essa pergunta tornou-se o norteador das discussões que foram surgindo sobre o conteúdo, a metodologia, as atividades que podem ser ministradas para o público em questão. Cada proposta foi pensada, analisada considerando as competências linguísticas, sociolinguísticas, pragmáticas, comunicativas, e as habilidades, dentre outros fatores.

Esse percurso todo tem como meta elaborar uma matriz curricular para o ensino de língua japonesa no ensino fundamental I.

3. Resultado parcial

No ensino da língua japonesa, a nova proposta é compreender o aluno como um todo, considerando nesse processo de ensino as competências, as habilidades, o conteúdo, visando tornar a aprendizagem significativa com foco em desenvolver a habilidade comunicativa, estabelecendo objetivos claros de forma que, ao fim da aula, o aluno possa avaliar seu próprio desempenho, participando ativamente da proposta do conteúdo e do processo como protagonista.

As discussões no grupo foram tomando forma nas mãos das especialistas da Fundação Japão e resultou em um esquema intitulado *can-do sheet*, que abarca todos os fatores que devemos considerar na elaboração do conteúdo de cada tema a ser desenvolvido na aula.

Até este momento, aquilo que produzimos foi utilizado esporadicamente por alguns professores em suas aulas, mas tornou-se necessário aplicar na prática o que estava no papel e acompanhar com o grupo, o andamento e da aula preparada nesse esquema.

Assim, para viabilizar a eficácia do material produzido, preparamos um minicurso de férias e aplicamos em duas oportunidades distintas, cujo resultado foi bastante positivo.

Há muito a ser discutido no grupo e daremos continuidade aos estudos, buscando respostas à pergunta “para que?”, na certeza de que o caminho é promissor.

Referência digital:

FUNDAÇÃO JAPÃO. **Ensino de Língua Japonesa – escolas e cursos: ensino fundamental, médio e superior** -2014. Disponível em: http://fjisp.org.br/site/wp-content/uploads/2018/01/Dados_ensino_lingua_japonesa_2014.pdf . Acesso em: 03/11/2017

FUNDAÇÃO JAPÃO. **Ensino de Língua Japonesa – escolas e cursos: ensino fundamental, médio e superior** -2017. Disponível em: http://fjisp.org.br/site/wp-content/uploads/2017/12/LIVRETO_Dados_ensino_lingua_japonesa_v10.pdf. Acesso em: 03/11/2017

THE JAPAN FOUNDATION. **JF STANDARD**. Disponível em: https://jfstandard.jp/pdf/jfs2010_all_en.pdf. Acesso em: 02/11/2017.

『まるごと 日本のことばと文化』をつかった授業での工夫 ー学習者の気づきを促す授業のためにー

中島永倫子・遠藤クリスティーナ麻樹

国際交流基金サンパウロ日本文化センター

〔キーワード〕 日本語教育、第2言語習得、気づき、学習者主体

〔要 旨〕

国際交流基金サンパウロ日本文化センターでは、『まるごと 日本のことばと文化』を主教材とした日本語講座を実施しているが、入門から日本語学習を開始した複数の受講生が、初級2(A2)レベルで「会話が急に長くなりついていけない」等の理由で講座の再受講や退講する問題が顕著化した。対応策として「初級2活動プラス」という、従来の授業の2倍の時間をかけて学習するクラスを試験的に実施し、インプットでの言語処理に着目した活動、およびアウトプットでのふりかえりを充実させた活動を行った。本稿では、当センターの初級2レベルで見られた問題点を明示し、初級2活動プラスで取り組んだ活動内容を紹介することで、同じような問題を有する日本語教育機関に情報の共有をしたい。

1. はじめに

1.1 『まるごと』講座の概要

国際交流基金サンパウロ日本文化センター（以下、FJSP）では、2012年9月より『まるごと 日本のことばと文化』⁽¹⁾（以下、『まるごと』）を主教材にしたモデル講座として「JF まるごと日本語講座（以下、まるごと講座）」を開講してきた。『まるごと』は、JFスタンダード（独立行政法人国際交流基金, 2017）を準拠に開発された教材で、入門（A1）⁽²⁾から初級2（A2）まで「活動編」と「理解編」の2種がある。「活動編」では“たくさん聞いて話す”ことでコミュニケーションの実践力をつけることを、「理解編」では“体系的に日本語を学ぶ”ことでコミュニケーションに必要な日本語の仕組みを学ぶことを目標とし、それぞれが主教材または相互補完的に学習できる教材となっている（来嶋, 柴原, 八田, 2012）。一方、初中級（A1/B1）から中級2（B1）は各レベルが1冊に集約され、Can-doの達成に必要な技能、文型や文法を、ストラテジーも使用しながら学ぶことで、より実際の場面で使える日本語力の育成を目指している。

まるごと講座では成人（18歳以上）学習者を対象に、2017年12月までの5年間に約220人（延べ数）が学習した。学習者の受講動機の多くは、日本や日本文化への関心で、中には留学や仕事

のためにという学習者もいる。講座は2012年後期⁽³⁾の開講以来、入門「活動編」(A1)から、教科書の編成にあわせて徐々に展開し、2018年後期には中級2(B1)までのすべてのレベルを開講する予定である。(表1参照) 講座では、すべてのクラスで各学期に週1回×2時間の授業を20回実施し、評価基準は出席率60%以上、中間及び学期末でのテスト⁽⁴⁾、ポートフォリオの3つを設けている。また、評価基準に満たない場合は、学習者と相談し同じレベルを再受講することを勧めている。

表1 まるごと講座の展開予定図(○印が実施)

クラス名-レベル	2012 後期	2013 前期	2013 後期	2014 前期	2014 後期	2015 前期	2015 後期	2016 前期	2016 後期	2017 前期	2017 後期	2018 前期	2018 後期
入門活動-A1	○	○	○	○	○								
入門理解-A1		○	○	○	○	○							
初級1 活動-A2		○	○	○	○	○	○						
初級1 理解-A2			○	○	○	○	○	○					
初級2 活動-A2			○	○	○	○	○	○	○				
初級2 活動プラス-A2									○	○			
初級2 理解-A2				○	○	○	○	○	○	○	○		
初中級①-A2/B1					○	○	○	○	○	○	○		
初中級②-A2/B1						○	○	○	○	○	○	○	
中級1A-B1							○	○	○	○	○	○	○
中級1B-B1								○	○	○	○	○	○
中級1C-B1									○	○	○	○	○
中級2A-B1										○	○	○	○
中級2B-B1												○	○
中級2C-B1													○

2. 問題点と対応策

まるごと講座では、初級2活動を2013年前期から2016年後期まで開催したが、初級2終了時に、所定の評価基準を満たすことができない、評価基準はぎりぎり満たして理解編に進んだが、初級2活動から再受講したほうがよいと判断される、または、退講する学習者が目立つようになった。具体的には、3年半の間に初級2活動を受講した63人中、20名が学期中もしくは学期終了後に退講、15名が再受講を勧められ、内9名が初級2活動から再受講した。結果、初中級に進んだのは初級2活動を受講した内の約半数ほどに留まった。(表2参照)

表 2：初級 2 活動の再受講／退会者の年代別内訳

	受講者数	再受講を勧めた	再受講した	退会した
2013/後期	4	0	0	0
2014/前期	16	6	6	2
2014/後期	3	1	0	2
2015/前期	16	2	0	5
2015/後期	8	4	1	5
2016/前期	10	0	0	5
2016/前期	6	2	2	1
計	63	15	9	20

そこで、初級 2 を再受講した学生に問題点について聞いたところ、「会話が急に長くなりついていけない」「コースの進み具合が早い」「話したくても話せない」等を感じていることがわかった。また、FJSP で初級 2 活動担当した講師達からは「トピック 3 以降、語彙が増え、会話も長くなり、着目させる文型が単純に理解できるものではなくなる為、2 時間で 1 課を教えるのが難しい時がある」「限られた時間内で『聞く／話す』に時間をかけられず、理解が早い学生のテンポに合わせてしまいがちになる」等の意見があった。加えて、学習者の受講データを調べると以下のことがわかった。(資料 1 参照)

- ・初級 2 活動で再受講を勧められた 15 名中、11 名が JF 講座以外での日本語学習経験がなかった。
- ・再受講を勧められた 15 名中、9 名は再受講したが、5 名は退講した。⁶⁾
- ・再受講者 15 名のうち、5 名が 50 から 60 代の学習者で、5 名は 30 から 40 代、5 名は 10 から 20 代の学習者だった。そのうち再受講したのは、50、60 代が 5 名、30 代が 1 名、20 代が 3 名だった。

上記のことから、特に日本語学習歴がない人が、まるごと講座のコースの進み具合が早い等と感じていたこと、再受講する意欲があるのは 50 代以上の学習者に多かったこと、また教師にとっては限られた時間ですべての学生の進み具合に対応することが難しいことがわかった。

なお前述の通り、まるごと講座では評価基準に満たない場合は再受講を推奨しており、必ずしもすべての学習者が中級、上級とレベルを上げる必要があるとは考えていない。言語を継続して学ぶということは時間も労力もかかる作業であり、また言語学習の目的やそのために必要となる日本語力は個人差があるため、レベルが上がるにつれ学習者が減少するのは当然のことであるとする。しかし、ここであえて問題として取り上げるのは、まるごと講座の受講者の多くは次のレベルに進むことを期待して学習し、そのための努力をしているにも関わらず、約

半数の学習者が初級段階で「ついていけない」「進むのが早すぎる」と感じ、再受講もしくは退講したことにある。更に、講師からも従来のコース設定では、すべての学習者への支援が行き届かないとの意見が出たため、何等かの対応策を講じる必要があると考えた。そこで、通常 40 時間で行っていた初級 2 活動の時間を、80 時間かけて学習する「初級 2 活動プラス（以下、活動プラス）」を試験的に開設し、学習者にとっても教師にとっても、時間に追われる不安が軽減された環境下で「話せない」を改善できるような活動内容の工夫を図ることとした。

3. 活動プラスでの工夫

『まるごと』では、第二言語習得研究（以下、SLA）の知見を取り入れた認知的アプローチをベースにインプットからアウトプットまで活動ができるように課が構成されている。（図 1 参照）特に活動編では、学習者の背景知識を活性化させて“聞く”ことを繰り返し、インプットに含まれる文法・文型・表現などへの気づきと内容理解を深めながら自分で形成したルールを用いて“話す”ことを行なう。（来嶋, 柴原, 八田, 2012）。Ellis（1994）によると、インプットとは学習者が接する様々な言語データで、このうち学習者が認識し、意味内容と言語形式の関係を理解したもののみがインテイクとして学習者の記憶に残るとし、インテイクとして短期記憶の中に貯蔵されたものが、学習者の言語システムとの統合されることによりアウトプットが引き出される。通常の活動クラスでは、この SLA の認知アプローチに即して授業を進めているが、活動プラスでは、更にそれらを充実させて実施する必要がある。そこで、インプットからインテイクに関わる活動では言語処理に関わる内容に着目し、アウトプットの前には門田、玉井（2004）が提案するシャドーイング方法^⑥を参考に、ことばと音の結びつきを強化しつつ意味理解へも働きかけることにした。さらには自らの発話を振り返りながら会話練習をおこなうことで、アウトプットの質にも焦点を当てることにした。以下、従来の初級 2 活動から更に工夫した点を挙げ、次項で詳細を説明する。

1) インプットでの工夫ー言語処理及び意味処理の強化

- ① 「聞いて言いましょう」で語彙を調べる際に、気が付いた点について共有する時間を持つ。
- ② 「発見しましょう」でディスカッションの時間を十分に設け、明示的な説明なしに学習者が自分達で気づくよう、必要に応じて促しの質問を投げかけ、話し合いを促進する。

2) アウトプットでの工夫ーシャドーイングの充実と振り返りながらの会話練習

- ① 話す前に意味的处理につながるシャドーイングの実施。
- ② 「ペアで話しましょう」でふりかえりの時間を持つ。

図1 活動編の学習の流れと課の構成（来嶋、柴原、八田、2012, p119）



3.1 「聞いて言いましょう」－気づいたことの共有

「聞いて言いましょう」では、トピック全体に関連する語彙を、場面や既有知識を使いながら確認する。従来の初級2活動クラスでは、新しい語彙はまず学習者自身で意味を調べ、指し確認をしながら何度も聞き、音声に合わせて自分でも発音してみることで、音声によるインプットを図っている。活動プラスでは、上記の新しい語彙を調べる際に意味だけの確認にとどまらず、彼らの母語にはない表現や場面によることばの使われ方の違いなど、何等かの発見を他の学習者と母語で共有する時間をさらに設けた。このように気づいたことを他者と共有することで、インプットする語彙の意味内容の理解を深め、インテイクにつながることを目指した。

3.2 「発見しましょう」－自分たちで考える

この活動では、「聞きましょう」（1つ前の活動）に出てくる、4から5つの類似した談話構造のサンプル会話から、Can-do 遂行に役立つ言語形式や表現、意味やコミュニケーション上の機能について、学習者が話し合いながら発見する箇所である。ここでは文法や文型を教えるのではなく、学習者が自ら気づくことを重視し、問題に解答するために必要な言語形式や表現に着目できるように促して、彼らの推測力強化に働きかけることが大切である。「活動編」は自分なりの“気づき”を持って、暗示的知識の構築を図るように構成されており、学習者が会話の中から意味と形式の関係を類推し、確認するという帰納的な文法学習ができるようになっている。従来の活動クラスでは、必要に応じて質問を投げかけながら、着目すべき箇所に学習者間の注意が向くよう図っていたが、時間に余裕がない場合には話し合いに十分な時間が取れないこともあった。そのため活動プラスでは、何度も聞いて学習者間で話し合う時間を必ず設け、すべての学習者が自分なりの気づきを持てることを目指した。

例として、第3課「おススメは何ですか」の「ルールをはっけんしましょう」を取り上げる。この課のCan-doは「あんないい レストランで おススメの 料理について 話します」で、「聞きましょう」では、友人をおススメのレストランに案内していっしょに食事をするという場面

の下、メニューを見ながらおすすめの料理について話す4種類のサンプル会話がある。「発見しましょう」では、これらの会話で使用されている「この店でいちばんおいしいのはよせなべです」「私がいちばん食べるのは野菜のてんぷらです」の「～のは～」を発見する。

図2 初級2活動3課「おすすめは何ですか」の「ルールをはっけんしましょう」

3  **ルールをはっけんしましょう。**

この店でいちばんおいしいのはよせなべです。

- ・私がいつも食べるのは野菜のてんぷらです。
- ・この店でいちばん（ゆうめい）です → ）はすきやきです。
- ・この店で（にんき）があります → ）はさしみです。

ふつうけい (plain form) の

たべます → たべるの	（にんき）あります → あるの
おいしいです → おいしいの	ゆうめいです → ゆうめいだなの

講師は、学習者が「～のは～」に気づけるよう、サンプル会話を聞かせた後、以下のような会話を媒介語でしながら、ディスカッションを促すことが考えられる。（以下、想定会話）

（サンプル会話を聞く）

- 講師 : 会話の内容は何でしたか。
- 学習者全員 : 食べ物。
- 講師 : それだけでしたか。この人たちはどこにいますか。
- 学習者1 : レストラン。
- 講師 : レストラン。じゃあ、レストランで何をしているんですか。どんな会話でしたか。
- 皆さんで確認してください。
- 学習者1 : おすすめは何か聞いてる。
- 学習者2 : おすすめは何と言ってる？
- 学習者1 : いい質問だね。わかりません。先生、もう1度聞かせてください。

（もう1度サンプル会話を聞く）

- 学習者1 : おすすめは、よせなべだ。
- 学習者3 : よせなべは、この店でおいしいと言ってるね。
- 講師 : 皆さんは、レストランで誰かに食べ物をすすめるとき、どんなことを言いますか。
- 学習者1 : 「前食べたときおいしかった」とか「それが好き」とか…
- 講師 : そういう情報と一緒におすすめの料理を言うとき、ポルトガル語ならどう言いますか。
- 日本語ではどう言ってますか。
- 学習者1 : ああ、先に言ってから、料理の名前を言うか…。
- 学習者2 : そうだね。じゃあ、日本語も同じだね。
- 学習者3 : 先に言って、その後に「の」が付いてるね。でもどうして「の」が付くんだろう？
- 学習者1.2 : さあね…。
- 講師 : じゃあ、他の会話も聞いて「の」の前は、何が来てどんな形なのか考えてみましょうか。

以上のように、講師は会話に役立つ表現や文法項目のルールを明示的に説明するのではなく、全体で話し合えるような質問を投げかけることで、学習者が音声を手立てに自分たちで発見できることを目指した。

3.3 「ペアで話しましょう」－話す前のシャドーイング

話す活動の前には、従来の初級2活動でも口慣らしや言語形式に着目できるようシャドーイングを実施してきた。しかし、時間に余裕がない場合は十分なシャドーイングができないこともあった。活動プラスではシャドーイングを「ペアで話しましょう」にあるサンプル会話だけでなく「聞きましょう」にある複数のサンプル会話もシャドーイングをすることで、意味理解に繋がるよう心掛けた。活動プラスでのシャドーイングは門田、玉井（2004）を参考に、以下のように実施した。

- ① 会話を聞いて、談話の流れを確認する。
- ② 会話のスクリプトを見ながらすべてを1人でシャドーイングをして、言いにくい部分があるかを確認する。
- ③ ペアになって会話の役割を決め、スクリプトを見ながらシャドーイングをする。役割をわけることで、質問する側、答える側の話し方を確認する。
- ④ できるだけスクリプトを見ないで、ペアでシャドーイングをし、お互いの顔をみながらできるだけ実際の会話に近づける。
- ⑤ スクリプトを見ないで、イントネーションにも気をつけながらペアでシャドーイングをする。

このような流れですることによって学習者は、口慣らしのみの練習をするのではなく、談話の流れを理解したうえで、質問の仕方や答え方を意識的に学習できるよう図った。

3.4 「ペアで話しましょう」－ふりかえり

一度ペアで会話練習をした後は、振り返る時間を持つことにした。そして、振り返る際には、まずは、自分たちで客観的に Can-do が達成できたか、新たに学習した言語形式が使えていたかなど、複数の観点から確認し、さらにもう一度会話練習を実施した。

以下、ふりかえりの流れを挙げる。

- ① Can-do のサンプル会話を参考に自分の内容で話し、その後もペアを2-3回変えて何度も話す。
- ② 話した内容がどうだったか、自分たちで確認する。話しにくい箇所があった等の場合は、どうしてなのかを考え、修正を試みる。必要に応じて教師は修正のサポートをする。
- ③ 再度ペアを2-3回変えて会話をし、どのような違いがあったのか、なかったのかを確認して最終的な Can-do のチェックに繋げる。

4. 活動プラス実施後の変化

活動プラスは2016年後期から2017年前期まで実施し、計10名（延べ数）が受講した。実施後の変化を確認する為、担当講師及び受講生に2017年前期終了後にインタビューを実施した。

担当講師には、以下の2点の質問をした。①活動プラスを実施してどうだったか。②学習者の会話力にどのような変化が見られたか。①に対して「時間的に余裕が出たため、学習者に考えてもらう時間をゆっくり取ることができてよかった。最初は学習者がサンプル会話を飽きずに何度も聞いてくれるか心配だったが、何度も同じ音声を聞きたいと言って積極的に聞き、自分達なりの解釈を見つけようとする姿勢が見えた」「他の学習者と話し合いが増えたことで、学習者間の関係性が築け、間違いを恐れないで積極的に会話練習ができているようだった。」とのコメントを得た。②に対しては「会話テストの結果を見ると、実際には大きな会話力の差が確認できなかった。ただ会話力では大きな変化が見えなかったものの、話せないことに対する不安感はあまりないように見られた。」とのことであった。

学習者からのフィードバックは、2017年第1セメスターの学期末の授業で学習者全体にインタビューを実施し、5名（うち2名は通常の初級2活動も受講したことがある）から以下の回答を得た。

表3 学習者からのフィードバック

質問	回答
活動プラスを受けて、良かったこと、良くなかったことは何か。	・ 講座を受けてとてもよかった。日常的な場面の中での日本語が勉強できてよかった。 ・ 何回もオーディオを繰り返して聞くのが大変勉強になった。 ・ 「初級2活動プラス」を受けてよかったと思う。自分の成長がすごく感じられる。文型やクラスメイトたちと発見していくルールや授業で習う内容は、多くのものが役に立つ。 ・ 話すときに、自分についての話が十分にできる時間があつたのがよかった。
通常の40時間のコースを受講しても同じような結果になったと思うか。それはなぜか。 （初級2活動プラスは80時間）	・ 最初に40時間のコースも見学したが、その時は早すぎて全然わからなかったの、同じようにできなかったと思う。 ・ 80時間では取り扱うCan-doが1つだけなので、その内容にフォーカスできる。1回の授業で2つ3つのCan-doがあつたときは、どれもちゃんと話せなかった。
40時間のコースを80時間のコースが選べるのであれば、どちらを選ぶか。	・ 80時間の方がいい。「活動プラス」は初級1でも実施したほうがいいのかと思う。内容をゆっくり見ることによって、文型などが習得できて満足感を感じる。

インタビューでは、学習者からは初級2プラスの良くなかった点についての意見は出ることがなく、満足度が非常に高かった。さらには、初級1でもゆっくりのコースがあればいいとの声が聞かれた。これらのことから、学習者にとって時間的余裕があることは、より積極的な姿勢で学習することにつながったのではないかと考えられる。

しかし、教師からのコメントによると、会話力においては通常コースと大きな差はみられず、

実際の日本語使用場面で、即座に対応できるだけの暗示的知識を構築するに至ったのかは疑問であるとのことであった。学習者が「話せた」という気持ちになれたことは大切だが、客観的に会話の質がどう変化したのかは、今回は測れていないため今後の課題としたい。

〔注〕

- (1) 『まるごと』は、JF 日本語教育スタンダード(以下、JFS)を準拠に海外在住の成人学習者対象のコースブックとして開発され「相互理解のための日本語」を理念とし、課題遂行能力と異文化理解能力を高めながらコミュニケーション力を向上させることを目的としている。
- (2) 『まるごと』は、JFS の 6 段階レベル (A1 から C2) で編成され、入門は A1、初級 1 及び初級 2 は A2、初中級は A2/B1、中級 1 と中級 2 は B1 となっている。
- (3) 前期は 2 月から 6 月、後期は 8 月から 12 月に、各学期 40 時間のコースを開催している。
- (4) 入門から初級 2 までは、学期の中間と期末に活動編では会話テスト、理解編では筆記テストを実施し、初中級から中級 2 までは、学期末のみに会話テストと筆記テストの両方を行う。
- (5) 1 名はスケジュール等の関係で、初中級レベルに進んだ。
- (6) 門田、玉井は会話力に繋がるシャドーイング方法として、次の順で実施することを提案した。①リスニングをする。(テキストを見ずに音声を聞く。)②マンブリングをする。(テキストを見ずにつぶやく (mumble) ように発音する。)③パラレル・リーディングをする。(テキストを見て音声と同時に発音する。)④意味内容を確認する。⑤プロソディー・シャドーイングをする。⑥コンテンツ・シャドーイングをする。

資料1:「初級2活動」学習者の受講状況

2013年 後期	年齢	日本語学習経験 (JF講座以外で)	再受講を 勧めた	退会
1	44	あり		
2	29	あり		
3	29	あり		
4	30	あり		

2014年 前期	年齢	日本語学習経験 (JF講座以外で)	再受講を 勧めた	退会
1	14	あり		✓
2	22	あり		
3	64	あり 子どもの頃)	✓	
4	55	なし	✓	
5	32	あり		✓
6	35	なし		✓
7	56	なし	✓	
8	24	なし	✓	
9	33	なし		
10	28	なし	✓	
11	26	あり	✓	
12	27	あり		
14	23	あり		
13	21	あり		
15	26	あり		
16	39	あり		✓

2014年 後期	年齢	日本語学習経験 (JF講座以外で)	再受講を 勧めた	退会
1	25	なし		
2	30	なし	✓	✓
3	34	あり		✓

2015年 前期	年齢	日本語学習経験 (JF講座以外で)	再受講	再受講を 勧めた	退会
1	59	あり 子どもの頃)			
2	64	あり 子どもの頃)	✓		✓
3	57	あり 子どもの頃)			
4	57	なし	✓		
5	67	あり 子どもの頃)			
6	26	あり			✓
7	43	あり		✓	
8	30	なし			✓
9	27	あり			
10	46	あり 子どもの頃)		✓	✓
11	58	なし	✓		
12	60	あり 子どもの頃)			✓
13	25	なし	✓		
14	29	なし	✓		
15	27	あり	✓		
16	27	あり			

2015年 後期	年齢	日本語学習経験 (JF講座以外で)	再受講	再受講を 勧めた	退会
1	26	あり 独学)			✓
2	34	なし			✓
3	66	あり			✓
4	41	なし		✓	✓
5	41	なし			
6	15	なし		✓	✓
7	27	なし		✓	
8	26	あり		✓	

2016年 前期	年齢	日本語学習経験 (JF講座以外で)	再受講	再受講を 勧めた	退会
1	60	あり 子どもの頃)			✓
2	36	あり			
3	68	あり 子どもの頃)			
4	24	あり 独学)			✓
5	33	あり			
6	40	あり 独学)			
7	39	あり			
8	66	あり	✓		✓
9	50	あり		✓	✓
10	29	あり		✓	✓

2016年 後期	年齢	日本語学習経験 (JF講座以外で)	再受講	再受講を 勧めた	退会
1	56	あり			
2	48	あり			
3	38	なし	(✓)	✓	
4	51	なし	(✓)	✓	
5	38	なし			
6	22	あり			

※ 3、4番の学生は、初級2活動 プラスを再受講した

〔参考文献〕

- Ellis Rod. (1994). The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- 独立行政法人国際交流基金. (2017 年 3 月). 『JF 日本語教育スタンダード【新版】利用者ガイドブック』. 参照日: 2017 年 5 月 17 日, 参照先: JF 日本語教育スタンダード: http://jfstandard.jp/pdf/jfs2010_all_3e.pdf
- 門田修平. (2015). シャドーイング・音読と英語コミュニケーションの科学. コスモピア.
- 門田修平, 玉井健. (2004). 決定版 英語シャドーイング. コスモピア.
- 来嶋洋美, 柴原智代, 八田直美. (2012). JF 日本語教育スタンダード準拠コースブックの開発. 国際交流基金日本語教育紀要 8 号.

活動具「フリップ」、その制作方法と活用の紹介 —「楽しさ」と「働きかけの双方向化・多方向化」を目指して—

駒澤 千鶴
国際関係学院

〔キーワード〕「フリップ」、「働きかけの双方向化・多方向化」、可視化、楽しさ

〔要 旨〕

筆者は、「フリップ」という小型の掲示板のような活動具を考案し、中国の高等教育機関の日本語の授業に活用している。その理由は「フリップ」を活用すると、「教師⇒学習者」という「一方向的」になりがちな、授業中の働きかけを「双方向化、多方向化」する可能性が確認できたからである。そして、学習者の内面を文字・絵によって可視化することも可能になる。また、「フリップ」は「文字の導入と字形の確認」、「show and tell」、「回（解）答」の一斉確認、「アイス・ブレーキング」等にも使用できる。更に、自分のことが日本語で言えたという「楽しさ」を目指す活動を簡便にし、学習者全員を「より積極的に教室活動に参加させる」ことも可能にした。また、学会発表等において「働きかけの双方向化・多方向化」を提案するためにも、「フリップ」を活用している。

今回はブラジルでの発表を基に、「フリップ」の作り方とその実践について紹介する。

1. はじめに

本稿が紹介する「フリップ」とは、クイズ番組等で回答者が答えを書いて見せる際に使用される小型の掲示板のことである。筆者は身近な文具を材料に、この「フリップ」を自作し、中国の高等教育の現場における活動具として活用している。更に、中国国内のシンポジウム、教師コミュニティ等を通し、この活動具「フリップ」とそれを用いた教室活動の紹介を行ってきた。

授業では、ともすると、「教師⇒学習者」という「一方向的な働きかけ」に偏りがちと言える。そのような場においても「フリップ」を活用することで、「教師⇔学習者全員」、または、「学習者⇔学習者」という「働きかけの双方向化・多方向化」を図ることができる。更に、それにより、学習者も教師自身も日本語を使つてのコミュニケーションが「楽しい」と感じられる授業の実現が可能になる。これが「フリップ」を授業に活用し、他の教師に向けて、「フリップ」を紹介する理由である。

2015年の国際交流基金の「2015年度海外日本語教育機関調査」によると、中国における日本語学習者は約95万3千人であり、そのうちの65.6%が高等教育機関において日本語を学んでいる⁽¹⁾。一方、ブラジルにおける日本語学習者は2万人弱であり、そのうち67.5%が学校教育以外で日本語を学習している⁽²⁾。この点が、前述の中国の状況とは異なる点と言えよう。

筆者は、日本語母語話者の日本語教員として、15年間、中国の高等教育機関での日本語教育に携わってきた。その間、中国国内の高等教育機関の教師が集うシンポジウム等において「フリップ」の紹介を数回、試みてきた。

「フリップ」は、文字・絵等を用い、学習者の内面を可視化することができる道具である。特に、絵を描くことにより、伝えたいことを表現する活動を簡便にする。なお、筆者は、「フリップ」の活用を「ピア（peer：仲間）と協力して学ぶ（learn）方法」であり、「仲間と学ぶという活動を通して、教室を社会として位置づけ直す試み（池田・館岡，2007:51）」と定義されるピア・ラーニングを促すものとして考えている。また、「フリップ」の授業への活用を通し、学習者の「楽しい・好き」を活かし、自己表現に結びつけることの大切さを学んだ。

そのような「フリップ」の特性は、中国国内に留まらず、海外の日本語教育の現場においても生かせるのではないかと思えた。そこで、南米の日本語教師からも活動具「フリップ」の実践についての意見を求めたいと考え、「南米日本語教育シンポジウム2017」への参加を決めた。

2. 「フリップ」の作成方法

まず、活動具「フリップ」の材料と制作方法を以下の図1と図2において紹介する。

材料(1枚分)と制作方法 クリアファイル(A4)×2 白色のコピー用紙・カラー紙を各1枚ずつ

図1

白色のコピー用紙には上記のような罫線を印刷しておく

図2

①クリアファイルの1つに図1の白色の紙とカラー紙を挟む ②強度をあげるためもう1つのファイルの閉じ口開き口が反対になるようかませる ③外れないようセロハンテープで固定する ④ホワイト・ボードマーカーで書き、ティッシュで消して使う

この「フリップ」に字や絵を描く際には、ホワイトボード・マーカーを使用する。一般的には、黒色のマーカーを用いている。教師が学習者の書いたものに訂正を行う時は、赤のマーカーを使うこともできる。消す時は、ティッシュかトイレット・ペーパーで拭き取る。「フリップ」は、一度制作すれば、1、2年は使い続けられるほど、耐久性に優れている。また、制作も準備

も簡単であるという利便性があり、1つ2レアル（70円以下）程度で制作できる経済的な活動具だと言える。次項では、具体的な使用方法を4点に分け、紹介する。

3.1 文字の導入と字形の確認

パソコンの普及により、手書きで文字を書く機会が減ったこともあり、中・上級になっても、不正確な文字を書く学習者を見かける。不正確な文字が定着する前に、正確な字形を確認する必要があるだろう。「文字の導入」と「正確な字形の確認」の際に、「フリップ」が活用できる。

【文字の導入】

教師がパワーポイントの画面や板書などで導入したい文字を示す。少人数のクラスなら「フリップ」の白い面のマス目に教師が直接書いて見せ、それを模範にしてもいい。学習者は、模範の字を見ながら、「フリップ」の白い面のマス目の中に字を書くことにより、定着を目指す。

【字形の確認】

学習者に誤りやすい文字を書かせ、不正確なところは教師が赤色のマーカーなどで訂正したり、注意を喚起したりする。または、学習者同士が書いた文字を見せ合い、互いに正しく書けているかを確認する。

【期待できる効果】

「フリップ」を使った場合、文字をノートに書くことに比べ、学習者が書いた文字が大きく可視化されるため、教師にとって、訂正がしやすくなる。また、学習者同士で見せ合うことにより、学習者同士による訂正も促されると考えられる。

3.2 文型の産出を「show and tell」に

国広ほか編（2002）によると、「show and tell」とは、外国語教育で用いられる実物教授法のことである。「show and tell」を教室活動として行う場合、一般的には、何か物を持参してくるよう通知する等、事前準備が必要となることが多い。しかし、「フリップ」を活用すると、より簡便な事前準備のみで、「show and tell」の活動を行うことが可能になる。また、「tell」だけに留まっていた教室活動を短時間のうちに「show and tell」の活動に変えることが可能になる。

【今年の漢字】

菅田・駒澤（2016：23）においては、その具体例として「今年の漢字・来年の漢字」という活動が報告されている。この活動は、12月初旬、日本漢字能力検定協会から発表される「今年の漢字」というニュースを紹介した上で、学習者に「自分自身のこの1年を象徴する漢字」と、「来年はこうあってほしいという願望を表す漢字」を書いてもらう。そして、学習者にはその漢字を見せながら、ペアを組んだ相手に、または、クラス全体に向け、その漢字を選んだ理由を説明してもらう、という活動である。このような活動は、学習者の想いを表現する自己実現

を促す活動となる可能性を持つのではないかと考える。

【使役文型の産出】

また、菅田・駒澤（2016：21-22）では、使役文型の産出の際、学習者に対し、フリップにロボットの絵を描いてもらい、そのロボットに「何をさせたいか」ということについて、フリップの絵を見せながら、会話をしてもらおうという実践が報告されている。更に、その実践を行うことにより、フリップを活用する前の会話練習に比べ、発話量が増加し、会話の内容がより個性的かつ学習者の生活が反映されたものになったことが述べられている。

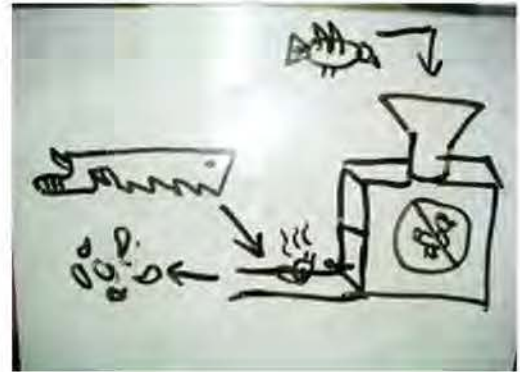
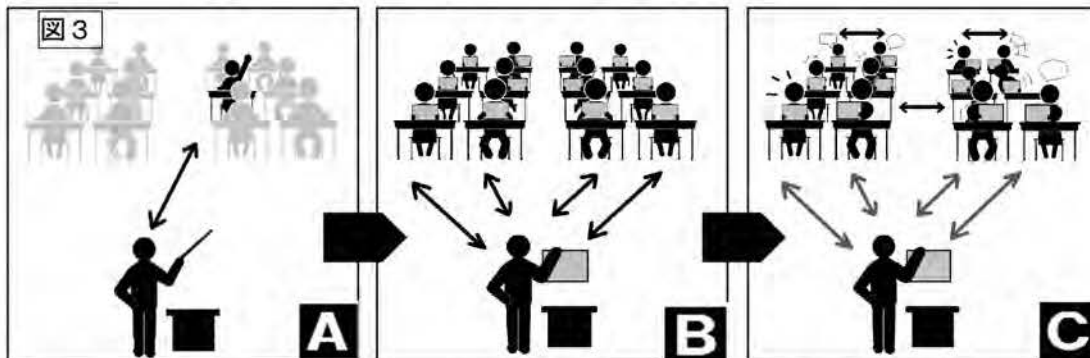


写真1 学生が描いたロボットの絵

【期待できる効果】

駒澤・菅田（2016）は、文型の産出に関する活動を「フリップ」を用いた「show and tell」の形式にすることにより、数回、体験を通して、教師の指示がなくとも、文字・絵等を、より見やすく描こうと工夫をする傾向が見られたことを報告している。また、「フリップ」の両面を効果的に使う、少し折り曲げて使う、2枚合わせて使う等の、教師の想像を超えた使い方を見せる学習者もいたことも併せて述べられている。

3.3 「回（解）答」の一斉確認—働きかけの双・多方向化を図る—



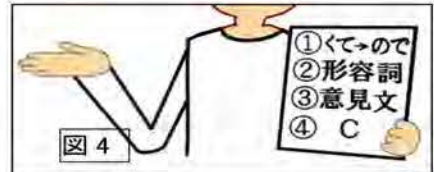
「教師が問いかけ、それに対し、挙手した学習者、または、指名された学習者が答える」。これは、教室で頻繁に行われるやり取りの形式である。つまり、教室には、複数の学習者が集っているにもかかわらず、授業は、（図3a）のように行われることが少なくないと言えよう。

しかし、「フリップ」を活用すると、ほぼ同時に、「教師⇄学習者全員」という（図3b）のような形式がより可能なものになる。また、（図3c）のような学習者同士の「働きかけの多方向化（横展開化）」も自然に促されることが確認できた。図3b・図3cのようなやり取りが可能になるのは、学習者の「回（解）答・想い・考え」などが、「キーワード・漢字・絵」等によ

り、フリップ上に大きく可視化されることによる。

【「回（解）答」の一斉確認において使う】

全員にフリップのカラーの面に回（解）答を書いてもらい、一斉に前方に向け、立てて見せてもらう。答えが分らなかった場合は、白い面に何も書かず、そのまま立てて見せてもらう。すると、「どのくらいの学習者が正解できたのか」、「まだ、理解できていない学習者が、どの程度いるのか」といったことを教師は短時間で把握できる。二択の問題の場合は、「フリップ」に何も書かず、例えば、答えが「aだと考えるなら白紙の面」、「bだと考えるならカラーの面」とし、学習者に「フリップ」を挙げてもらうという方法も可能である。三択の問題の場合は、これに「『フリップ』を挙げない」という選択肢を加えることができる。また、1問ずつ答えを書いていくのではなく、右の図4のように3～5問程度、一度に書かせると時間短縮になる。



3.4 アイス・ブレイキングと振り返りの道具として

【アイス・ブレイキングでの活用】

学習者に向けた授業の最初に、アイス・ブレイキングとなる活動を行う場合、学習者同士の働きかけを促進しやすい雰囲気になることが少なくない。高久（1998:30）によると、アイス・ブレイキングとは、「氷のように固まった雰囲気、緊張感をほぐすことを目的とする活動」とされる。そこで、活動をデザインする際には、その目的を達成できる活動である必要がある。

「フリップ」をアイス・ブレイキングに活用する際には、音声情報に限らず、絵や文字を活用することにより、自己表現の余地を広げる可能性を持った「装置」となる。また、気軽に楽しく行える活動をデザインする上でも役に立つ道具だと言えよう（図5・図6）。

「フリップ」をアイス・ブレイキングに活用する試みは、日本語学習者を対象とする場合にとどまらない。筆者は、中国・北京において、北京日本語教師会という教師コミュニティの運営に関わっている。北京日本語教師会は、北京市周辺で日本語教育に携わる教師や日本語教師を目指す大学院生などが情報交換、技術の研鑽などを目的に集まる自主的な会である。月に1度勉強会が開かれており、毎回、数人ずつ参加者が入れ替わっている。



図6



このような参加者が固定されない場で、参加者が自由に意見を出し合える素地作りとして、「フリップ」が活用されている。

「フリップ」を使うと、「解答」、「回答」等を一斉確認できるため、教師（発表者・ファシリテーター）は、学習者（聞き手）の傾向、背景知識などを短時間で把握することができる。また、質問を問いかけ、「フリップ」で答えてもらう活動により、スキーマの活性化を図ることも容易になる（図7）。



2016年9月24日、中国・広東省広州市において、日本語教師研修会が開かれた。写真2は、研修会のアイス・ブレイキングの際に使用されたパワーポイントの一画面である。また、写真3は、参加教師がその指示に応え、ワークショップを通して学んで帰りたいことをキーワードで書き表し、グループごとに共有した際の写真である。



写真2



写真3

ファシリテータを務めた筆者は、参加者がこの教師研修に参加するニーズは、教授法の研鑽といった方法論に特化した内容が多いのではないかと予想していた。しかし、「フリップ」による共有を通して、筆者の予想に反し、「学習者に授業を楽しんでいると感じてもらうには」、「学習者が授業中により多くの発言をしたいと思える雰囲気作りとは」といった学習者の心理面・情意面を意識した参加者のニーズが少なくないことに気づいた。

このように、ワークショップの開始直後に「フリップ」にニーズを書いてもらい、可視化するという方法を採用することで、筆者はその場の参加者のニーズをある程度、理解できた。それにより、参加者の日常の実践や興味関心に合わ

せた形で、ワークショップを進めることができた。

以上のように授業、ワークショップ、講演会において、開始直後のアイス・ブレイキングで「フリップ」を使い、参加者のニーズを表してもらうことは、「働きかけ」を活性化させる可能性をもたらす。

【ワークショップ、グループ活動の振り返り】

ワークショップ、講演会、研修会、授業においても、その終盤、「振り返り」を「フリップ」で行うことが可能である。「振り返り」は一般的に個人・グル



写真4

ープで行われるが、その「振り返り」を全体で共有するとすると、「時間が十分に取れない」、「他のグループの意見や感想が把握しきれない」などの問題が起こりがちである。

しかし、例えば、「振り返り」の内容を「フリップ」上に「漢字1文字で表す」、「キーワードで表す」、「イラストに描く」等の活動を行う。それを携帯電話のカメラで撮影し、あらかじめ組んでおいたsns上のグループチャットにアップすることにより、各グループ同士、または、全体での共有が簡便になる。写真5～6は、実際に筆者の授業で行った「振り返り」の記録である。

このように「フリップ」とsnsの機能を組み合わせると、sns上の画面上でも、クラウドのような形で、それぞれの振り返りを記録しておくことが可能になる。この方法を用いることで、他者の振り返りをいつでも知ることが可能になる。



写真5(上)・写真6(下)

4. 活動具「フリップ」に期待できる効果

【「楽しい・好き」を活かし、自己表現に結びつける】

国際交流基金（2013）によると、中国の日本語学習者数は、世界でも最大の規模であり、その理由としては、実利的なニーズのほかに、日本のアニメ・マンガ・ゲーム、ファッションといったポップカルチャー、観光等の文化的側面が日本への興味・関心を強く喚起していることが述べられている。筆者の勤務校においては、ポップカルチャーに対する興味から「イラストを描くこと」を好む日本語学習者が少なくない。そのため、「フリップ」にイラストを描いてもらい、それを見せながら発話するという活動は、学習者の興味と日本語学習をつなげる試みだと言える。筆者自身、「フリップ」を使用しなかった場合は、積極的な発言を好まなかった学習者も、「フリップ」を使った活動があるとわかると、目を輝かせ、授業を楽しもうとする姿を何度も目にしてきたことから強く感じている。筆者は、「フリップ」を活用した実践を通し、学習者の『楽しい・好き』を活かし、自己表現に結びつけることの大切さを痛感した。

【大人数のクラスでも全員を同程度、活動に参加させうる可能性】

駒澤・菅田（2016）は、「フリップ」の活用は、「一人ひとりの自己表現が難しかった大人数のクラスにおいても、フリップを活用すると、全員を同程度、活動に参加させることが可能となる。」と報告している。また、「自らのことが日本語で言えたという「楽しさ」を感じてもらえる課題を設定することが、学習者の発話を促し、双方向的な働きかけを増加させることを可能にする。そこで、授業に主体的に参加するという「参画⁽³⁾」の意識が生まれ、クラスを1つ

のコミュニティとして構築し、学習者がコミュニティの構成員としての実感を得る上での助けとなる。」とも述べている。

5. 今後の課題

「フリップ」を用いた活動は、今後もさらに応用が可能だと考えられる。現在、筆者は「フリップ」を「カンペ」として活用するという新しい実践に挑戦している。「カンペ」とは、「カニングペーパー」の略語であり、テレビ放送等で、視聴者からは見えない位置から出演者に指示を出すための表示板のことである。

筆者は、学習者が発表する際に、学習者同士の相互評価を可能とする「評価表」を自作し、活用している。筆者は、発表後にとどまらず、発表中も聞き手の想いや感想を発表者が知りえる仕組みをつくることができれば、発表者は自らの発表に対する意識づけが高まり、結果として、発表者と聞き手の双方の満足度をより高められると考えている。写真7は、実際に発表する学習者に向け、聞き手の学習者が「フリップ」を通して出した指示である。そこには、中国語とイラストで「私は発表者を見ている。だから、発表者であるあなたもこちらを見て」というメッセージが書かれている。つまり、「フリップ」で指示を出した学習者は、「原稿のほうばかりではなく、顔を上げて聞き手のほうを見ながら発表してはどうか」と提案したのである。実際に、その「フリップ」を見た発表者は、苦笑いを見せた後、顔を上げ、聞き手の方に視線を向けるように心がける様子が見られた。このように、「フリップ」を「カンペ」として活用することは、学習者の「聞き手意識」の育成を促すと言えそうである。



写真7

【「働きかけ」の双方向化・多方向化を可能にする手段として】

講演会・学会のような場では、話し手と聞き手の関係性が二項対立の形式を採っていることが少なくない。日本語教育の文脈で考えた場合、たとえ、討論されている内容が、教師が学習者の学ぶべき知識や内容を選択し、その知識を与えるという一方向的な関係へ疑問を投げかけ、学習者の自律的な学習の機会や主体性を尊重すべきというものであったとしても、その講演会・学会の在り方自体が「一人が話し、複数の人がその話に傾聴する」、または、「数名が前に並び、それ以上の人数の聴衆がその数名の話を傾聴する」という「まさに自らが否定しようとしている形式」で進行されているのが一般的である。もちろん、その「一方向」的になりがちな形式を「双方向化・多方向化」する工夫が見られないわけではないものの、まだまだ模索の途中だと言わざるを得ない。筆者は、その「一方向」的になりがちな形式を「双方向化・多方向化」する可能性を「フリップ」の実践の中に見出したのである。

【ポスターセッション】

写真8は、「南米日本語教育シンポジウム 2017」のパネルセッションで撮影されたものである。筆者のポスター発表を聞き、『フリップ』をパネルセッションで使いたい」と言ってくれたパネリストが1名いた。そのパネリストは、実際に「フリップ」に「ワクワク日本語独学人」というキーワードを書き出し、さらに、イラストとハートマークも描き添えると、それを聞き手に見せながら、自らの経験や想いを語った。



写真8

もし、パネルセッションにおいて、聞き手全員に「フリップ」とホワイトボード・マーカーが配られていたとしたら、聞き手はただ「傾聴する」だけの立場から解放されることになったのではないだろうか。

そう筆者が考えたのは、「フリップ」が手元にあることで、聞き手は発言中のパネリストに向かい、「賛成」、「たとえば?」、「更に詳しく知りたい」、「?」等のメッセージを「フリップ」に書き、それをこのパネリスト同様、頭上に掲げて見せることが可能になると感じたからである。そのような意思表示の機会が聞き手側にも確保されていたら、聞き手側の質問や挙手でパネリストの発言を遮ることなく、聞き手の内面を視覚化し、パネリストに伝えることがより容易になるだろう。パネリストも、そのメッセージに応え、質疑応答を待たず、自己の発言を、より聞き手が知りたい方向へ修正するチャンスが提供されると言えよう。

このような「フリップ」の使い方が可能になれば、話し手が「一方向」的に話し、聞き手は「傾聴」という形で進行されることが一般的な講演会、パネルディスカッションの在り方を多少なりとも「双方向化・多方向化」させる可能性が広がると言えるだろう。また、聞き手同士も他の聞き手の想いに触れることが、より容易になると言える。よって、「話し手⇒聞き手」という場において、「話し手⇄聞き手」、更に、「聞き手⇄聞き手」というやり取りを可能にする。これも「フリップ」が持つ可能性の1つであると言えよう。

現在、筆者は、所属する中国の教師会・研究会において、「フリップ」の実践を実際に体験するセッションを設け、紹介する活動に挑戦している(菅田ほか、2016)。また、昨年からは、他地域の教師コミュニティ・教師研修にも出向き、「フリップ」の実践を紹介している。現在、中国の日本語教育現場においては、「実践研究を通し、日本語教育学について考える」という視点が徐々に広がりを見せつつある。しかし、実際に、実践研究を行い、日本語教育学に関する発表を行う研究者は、多いとは言えない。そのため、筆者は、教師会・研究会に参加する聞き手の理解を促進するためには、抽象的な説明に終始するよ



写真9

りは、活動を追体験してもらう方が効果的であると考え、実践を体験してもらう形式を提案している。「南米日本語教育シンポジウム 2017」の発表は、その延長線上に位置する挑戦だと言える。今後もこのような活動を継続し、更に「フリップ」の日本語教育への新たな応用と可能性を考えていきたい。

〔注〕

- ⁽¹⁾ 国際交流基金「2016 年度 海外日本語教育機関調査結果」の記述に拠った。
- ⁽²⁾ 国際交流基金「2014 年度 海外日本語教育機関調査結果」の記述に拠った。
- ⁽³⁾ 本稿では、「参画」を「自分が参加しているその場自体の『場づくり』すなわち、『授業づくり』に参加する
勇気と手間（コミットメント）を必要とする（林，2015：2）」ものだと定義する。

〔参考文献〕

- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門：創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- 国広哲弥・堀内克明・安井稔編（2002）『プログレッシブ英和中辞典』第4版、小学館。
- 国際交流基金（2013）『海外の日本語教育の現状：2012 年度 日本語教育機関調査より』くろしお出版
- 駒澤千鶴・菅田陽平（2016）「中国の大学日本語教育における「フリップ」の活用：日常のクラス活動からワークショップ型学術発表へ」『言語教育の「商品化」と「消費」を考えるシンポジウム 報告集』[kindle 版], 検索元 amazon.com
- 菅田陽平・駒澤千鶴（2016）「中国の大学日本語教育における教具『フリップ』を活かした教室活動」『言語教育実践 イマ×ココ』4、ココ出版
- 高久啓吾（1998）『新しい体験学習 1：楽しみながら信頼関係を築くゲーム集』学事出版
- 林義樹編（2015）『ラベルワークで進める参画型教育：学び手の発想を生かアクティブ・ラーニングの理論・方法・実践』ナカニシヤ出版
- 国際交流基金会 日本語教育 国・地域別情報：中国，2016
[//www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2016/china.html](http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2016/china.html)(検策 2017 年 11 月 29 日)
- 国際交流基金会 日本語教育 国・地域別情報：ブラジル，2014
<http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/brazil.html>(検策 2017 年 11 月 29 日)

FATORES QUE INFLUENCIAM A MOTIVAÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE *KANJI*

Camilla Midori Kanashiro
Universidade de São Paulo

Resumo: Este estudo tem como objetivo investigar quais são os fatores que influem na motivação de universitários do curso de língua japonesa na aprendizagem de *kanji*. Para isso, foi necessário 1) Mapear os fatores que motivam ou desmotivam o aprendiz na aquisição do *kanji*; 2) Coletar dados através de questionários, entrevistas e notas de campo; 3) Analisar os dados coletados, utilizando a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010); 4) Verificar, por meio desses dados, a influência desses elementos no processo; 5) Averiguar se as conclusões estavam de acordo com as hipóteses estabelecidas no início da pesquisa. Além da Análise de Conteúdo, essa pesquisa teve como base a Teoria da Autodeterminação dos pesquisadores Deci e Ryan (2000). O *corpus* desse trabalho foi composto por 3 estudantes de uma universidade pública do estado de São Paulo.

Palavras-chave: motivação, *kanji*, língua japonesa como língua estrangeira, teoria da autodeterminação.

1. Introdução:

Com a imigração japonesa para o Brasil, há mais de um século, foi trazido também a língua japonesa e o seu ensino. No entanto, mesmo com o passar de tantos anos, muitos métodos se mantêm e ainda há aspectos que são considerados difíceis de se aprender. Segundo o pesquisador japonês Takebe (1991), em geral, na aquisição do japonês como língua estrangeira, o *kanji*, as partículas e a linguagem honorífica são as partes consideradas mais difíceis. Por isso, considerando que uma das principais diferenças entre o português e japonês é a escrita, pode-se sugerir a hipótese de que o *kanji*, por causa de sua dificuldade, pode inibir seu estudo e diminuir o desenvolvimento do aprendiz. Portanto, se faz necessário a utilização de métodos que tornem o aprendizado mais fácil, o que pode contribuir com a melhora de outras habilidades na língua japonesa.

Levando isso em consideração, o objetivo desse estudo foi estudar os fatores que motivam e desmotivam os universitários no estudo de *kanji*. E, observar a influência desses fatores na aprendizagem.

2. Definição de motivação

Como se trata de um tema novo e complexo, a motivação possui várias definições propostas por pesquisadores do mundo todo. Mas, nesta pesquisa, utilizamos o conceito proposto pelos pesquisadores Boruchovitch e Bzuneck (2009, p.9), de que motivação é o engajamento em uma ação com um objetivo pré-estabelecido. Todavia, não se trata apenas do impulso para iniciar a ação, como também a manutenção de seu interesse na atividade.

Em relação à motivação que impulsiona os aprendizes a se engajarem no estudo de língua japonesa, segundo Tomita e Morales (2008), pode se citar a) vontade de trabalhar ou estudar no Japão; b) ascendência ou necessidade de comunicação com a família; c) gosto pela cultura *pop*; c) a utilidade profissional ou acadêmica; d) a possibilidade de ter contato com a língua ou cultura tradicional; e) a oportunidade de ler e compreender diversos materiais; f) a manutenção da língua; g) a influência de amigos (as) ou namorado (a); h) a curiosidade, nesta ordem.

2.1 Pesquisas sobre motivação

Essa pesquisa teve como base a teoria da autodeterminação dos psicólogos canadenses Deci e Ryan. Apesar desse estudo ser focado em Linguística Aplicada e na língua japonesa, por causa do tema, terá influência da área de Psicoeducação. Essa teoria começou a ser criada nos anos 70 e 80 no Canadá e estuda a relação entre o potencial desenvolvimento de uma pessoa e a motivação e as influências de condições socioculturais. Ela é dividida em 4 teorias. A Teoria da Integração Organísmica, a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, a Teoria da Avaliação Cognitiva e a Teoria das Orientações de Causalidades. Mas, nesta pesquisa, foram utilizadas somente a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas e a Teoria da Integração Organísmica.

2.1.1 Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas

Trata do que para Deci e Ryan seriam os fatores que influenciam a motivação, aumentando-a ou diminuindo-a. Esses fatores são: autonomia, competência e pertencimento.

A autonomia diz respeito à vontade que o aprendiz possui de se engajar em uma atividade. Quando um aprendiz possui autonomia, ele faz algo por vontade própria, pois tem relação com seus interesses e crenças. Nessa situação, há um desenvolvimento maior da aprendizagem.

A noção de competência tem relação com a vontade do aprendiz de desenvolver sua capacidade. Também possui com a crença que o aprendiz possui em sua própria capacidade, se a possui ou não. Assim, quando ele acredita que não conseguirá realizar

tal atividade, ele nem tentará.

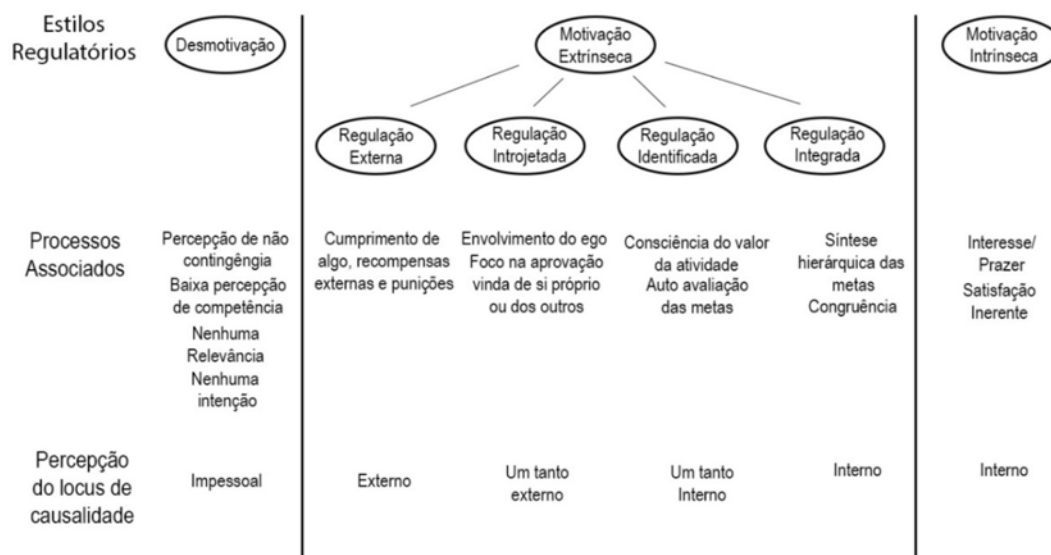
A noção de pertencimento é um fator que tem relação com as relações que o aprendiz constrói e a influência deles na motivação. E ainda, em relação com a crença que ele possui nestes laços.

2.1.2 Teoria da integração organísmica

A teoria da integração organísmica trata dos vários tipos de motivação. De acordo com White (1959, apud Deci & Ryan, 2000a), há dois tipos de motivação, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. Mas, para Deci & Ryan (2000) não há só essas, mas há outros tipos de motivações. Há também os graus de motivação extrínseca: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada, que variam conforme aumenta a autonomia.

O grau de relação externa é quando o aprendiz recebe uma punição, uma recompensa ou quando é obrigado a fazer algo por alguém. A motivação introjetada é o grau em que o aprendiz realiza uma atividade porque acredita que é uma obrigação ou porque evita que ele se envergonhe. A motivação identificada é o grau em que o aprendiz realiza uma ação porque acha que é importante. A regulação integrada é o grau em que a atividade a ser exercida tem relação com os valores do aprendiz.

Adaptação do “Continuum da Motivação” proposto por Deci e Ryan (2000a):



3. Metodologia

Primeiro, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre os estudos relacionados à motivação na aprendizagem. Como durante a pesquisa não foi encontrado nenhuma

pesquisa no Brasil sobre a relação entre a motivação e a aprendizagem do *kanji*, essa pesquisa foi exploratória. Mas, pesquisas que relacionam a motivação e a língua japonesa já foram desenvolvidas no Brasil. Pode-se citar como exemplo, a pesquisa realizada por Tomita e Morales, em 2008.

Para realizar essa pesquisa, o corpus foi formado por 3 alunas de uma universidade pública que concordaram em participar. Esses universitários estão fazendo o curso de japonês, têm idades entre 19 e 21 anos e são do sexo feminino. Todas estudaram pelo menos 5 anos de japonês.

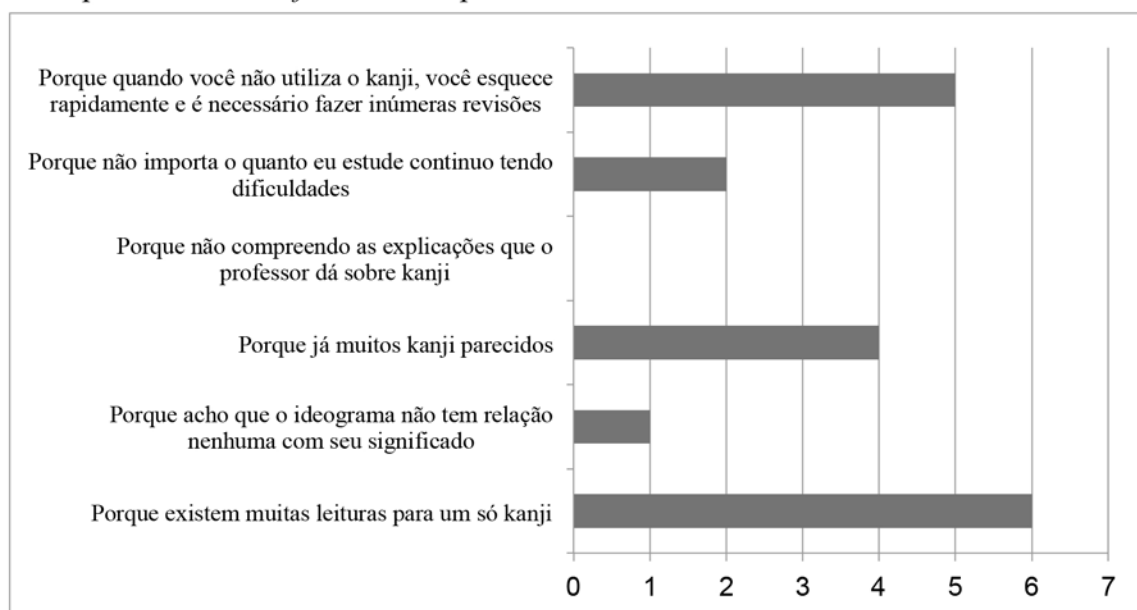
Durante 3 meses, foram realizados questionários, entrevistas e notas de campo. O questionário apresenta 11 questões de diversos tipos. Ele foi produzido usando como base no trabalho do pesquisador Mukai (2014). Na entrevista havia 6 questões gerais e 11 questões individuais. As notas de campo foram coletadas entre o mês de setembro e outubro.

Para analisar as entrevistas, as notas de campo e as questões abertas do questionário, foi utilizado a Análise de Conteúdo formalizada por Bardin (2010). Além disso, usou-se o programa KhCoder.

4. Resultados

Por meio dos questionários e das entrevistas, pode-se perceber que um dos principais desmotivadores para os universitários na aprendizagem de *kanji* é que esse processo demanda muito tempo e esforço que nem sempre resulta num aprendizado à longo prazo, como se pode verificar no gráfico abaixo.

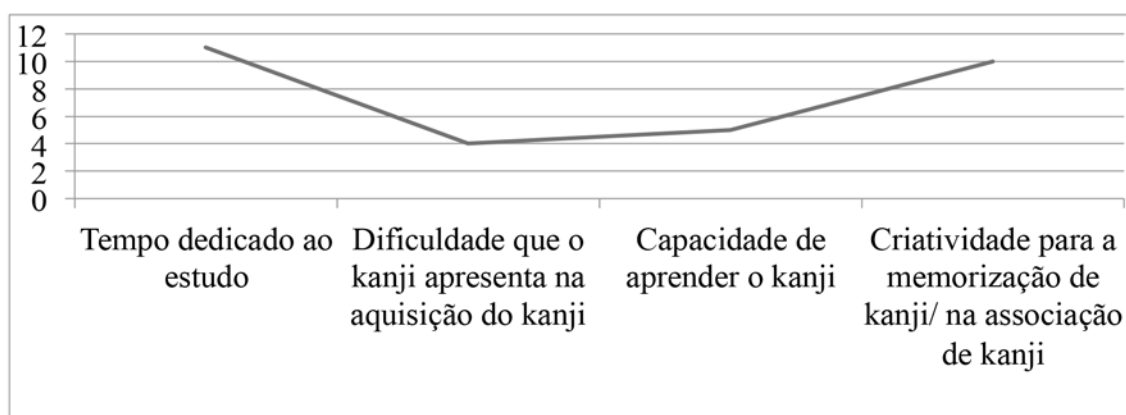
Fatores que tornam o *kanji* difícil de aprender:



Por isso, os *kanji* são mencionados com frequência junto de palavras como avaliações e também palavras relacionadas ao ambiente escolar.

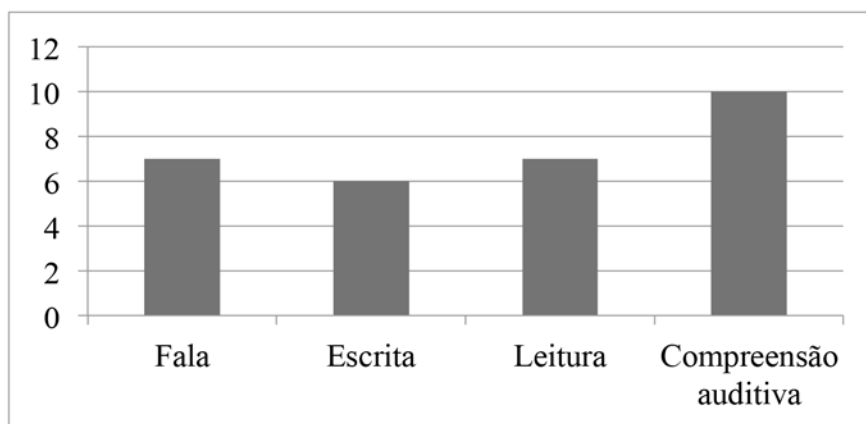
Considerando esse aspecto, para os universitários, esse tempo dedicado ao estudo influencia muito mais o aprendizado, do que o fato do *kanji* ser difícil. Este caso, portanto, vai de encontro com a ideia de que os aprendizes não se empenham no estudo do *kanji* apenas por causa da sua dificuldade.

Fatores que os participantes acreditam influenciar a aprendizagem de *kanji*



Além desses fatores, contribui também para o aumento da desmotivação, a desvalorização da leitura e da escrita, principalmente a segunda. Isso ocorre, porque os aprendizes além de as considerarem mais difíceis, também acreditam que tem menos utilidade prática.

Ordem de importância das quatro habilidades



Outro fator desmotivador, indicado pela análise dos dados, é a utilização do método tradicional de repetição escrita do *kanji*. Pois, além de ser exaustivo e desinteressante,

também não consolida um aprendizado a longo prazo. Por isso, esse método não é considerado efetivo pelos alunos.

Métodos de estudo de *kanji* utilizados pelos universitários:

- Repetição exaustiva de *kanji*: 2 casos;
- Formação de frases com *kanji*: 1 caso;
- Utilização de *flash cards*: 2 casos;
- Leitura de materiais autênticos (*manga*, revista, livro): 1 caso;
- Utilização de aplicativos: 1 caso;

Em contraposição, um dos fatores motivadores para o aprendizado é o valor instrumental do *kanji*. A razão disso, é que eles entendem a necessidade de aprender o *kanji* para conseguirem compreender melhor o japonês, como pode-se verificar nesse trecho retirado da entrevista: “porque eu acho que para mim é muito mais interessante aprender para ler jornal do que aprender por aprender” (BBTDF-19).

Outro fator que aumenta a motivação dos universitários, é a necessidade psicológica básica do pertencimento. Essa necessidade é formada através da retomada de elementos de sua identidade, ação que nem sempre é intencional, ressignificando-os. Isso pode ser comprovado no seguinte trecho da entrevista:

E eles escreviam o sobrenome em *kanji* e eu não sabia eu estava aprendendo *hiragana* e eu só sabia escrever P. em *hiragana* e eu lembro de voltar para casa e perguntar para minha mãe como que escrevia me/ meu sobrenome em *kanji* isso eu tinha o que sete anos de idade (PIFD-19)

5. Conclusão

Pode-se concluir através dos dados analisados que a crença de que o *kanji* é difícil não é um dos principais fatores que desmotivam os universitários a se engajarem no estudo-aprendizado de *kanji*. Pensando nos elementos desmotivadores apontados, como tempo e esforço exigido e falta de atrativos nos métodos de estudo, pode-se considerar que os métodos empregados atualmente não motivam os alunos e geram desinteresse no engajamento no estudo. Por isso, identifica-se que os estudantes podem se valer de outras abordagens no estudo de *kanji*, sem que sejam os exercícios mecânicos de repetição. Como um dos elementos motivadores é o valor instrumental, pode-se ensiná-los em um contexto maior, não mais utilizando frases sem determinar suas

circunstâncias de produção. Também pode incentivá-los a criar histórias com e sobre os *kanji*, deixando com que os alunos sintam que possuam autonomia sobre sua aprendizagem, protagonizando-a.

Bibliografia:

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Traduzido por RETO L.A.; PINHEIROS, A. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.) *A motivação do aluno: Contribuições de Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. 4ª edição. 183 p.

CAVENAGHI, A. R. A. *Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar*. *Ciência & Cognição*, v. 14, 2009. p. 248-261.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, 2000. p. 54-67.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, v. 49, n. 3, 2008. p. 182-185.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, And Well-Being. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, 2000. p. 68-78.

MORALES, L. M. *Cem anos de imigração japonesa no Brasil: o japonês como língua estrangeira*. 2009. 326 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

MUKAI, Y. *Crenças e necessidades em relação à escrita em japonês: nos casos dos estudantes universitários brasileiros e portugueses*. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.17, n.2, mai/ago. 2014. p. 391-440.

SUZUKI, T. *A escrita japonesa*. *Estudos japoneses*, v. 5, p. 53-61, 1985.

TAKEBE, Y. *Kanji no Oshiekata*. 1 ed. Tóquio, Aruku, 1991, 238 p.

TOMITA, S. H.; MORALES, L. M. *A motivação entre aprendizes de Língua Japonesa*. São Paulo, 2008.

**O PIONEIRISMO DA COMUNIDADE NIPO-BRASILEIRA DE REGISTRO-SP
NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA NA RDE
ESTADUAL PAULISTA DE ENSINO BÁSICO: UM BREVE PANORAMA
(1987 - 1989)¹**

SILVA, Otávio de Oliveira ² (USP)

Resumo: O presente trabalho estuda a implantação do ensino de japonês nas escolas públicas do estado de São Paulo, através do Centro de Estudos de Línguas (CEL), cuja criação, em 1987, objetivava implantar o ensino de espanhol na rede pública paulista de ensino fundamental e médio, com interesses que visavam os acordos políticos entre os países latino-americanos e a intenção de estreitar as relações econômicas entre esses a partir da criação do Mercosul. Para a nossa pesquisa, investigamos documentos oficiais publicados pelo Estado como Decretos e Resoluções, como também fizemos entrevistas semiestruturadas com professores, diretores e funcionários que participaram no processo da implantação. Para a nossa análise, baseamo-nos em estudos concernentes à Política Linguística (CALVET, 2007; OLIVEIRA 2013; RICENTO, 2006; WRIGHT, 2007).

Palavras-chaves: Políticas Linguísticas; Ensino Básico; CEL; Língua Japonesa

1. Introdução

A partir da criação do MERCOSUL, com o intuito de estreitar os laços entre os países da América Latina, observamos como uma das primeiras medidas de Políticas Linguísticas articulada pelo Estado por meio do recém-eleito governador Orestes Quércia, com o Decreto Nº 27.270, de 10 de agosto 1987, a criação do projeto Centro de Estudos de Línguas (CEL) em 10 de agosto 1987 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SE-SP) que visava ofertar aos alunos da rede estadual o ensino de língua espanhola. Consequentemente, as comunidades escolares passam a questionar o governo quanto à viabilização de implantação de outras línguas nestes Centros a partir do início de 1988. Em junho deste mesmo ano, uma pesquisa realizada pela extinta Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)³ nas escolas da Rede Estadual permitiu que oficialmente se confirmasse o enorme interesse dos alunos pelo estudo de várias línguas estrangeiras além da língua espanhola, resultando no redimensionamento da instalação dos CEL. A Resolução SE nº 193, de 18 de agosto de 1988, dá uma nova redação ao parágrafo único do artigo 1º da Resolução SE nº 271/87, passando a considerar o ensino da língua espanhola como preferencial e não exclusivo nos CEL, permitindo assim, estender aos alunos a oferta dos outros idiomas de interesse

¹ Texto parcial baseado na dissertação de mestrado intitulada 'O Centro de Estudos de Línguas (CEL) na história do ensino de língua japonesa nas escolas públicas paulistas'. Pesquisa orientada pela Profa.Dra.Leiko Matsubara Morales da FFLCH/USP.

² Graduado em Licenciatura em Letras (2010), especialista em Linguística e Ensino de Línguas (2016) e Mestre em Letras - Língua, Literatura e Cultura Japonesa (2017). Atualmente é pesquisador junto ao curso de Ensino de Língua Japonesa do Programa de Mestrado em Educação / *Teacher Training Students* da Universidade Tsukuba (Japão), através do Ministério da Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia do Japão (MEXT). Atuou como docente de Língua Japonesa nos CELs da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Email: gambareotavio03@gmail.com

³ O departamento Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) foi extinto e hoje em seu lugar responde pelo CEL a Coordenadoria de Gestão de Educação Básica (CGEB).

da comunidade, com isso os CELs perdem a exclusividade do ensino de língua espanhola. Passaram a fazer parte do programa de ensino de línguas estrangeiras modernas a partir do primeiro semestre de 1989: francês, alemão, italiano e japonês, todos com caráter optativo. Atualmente os CEL também oferecem os cursos de inglês e mandarim (2010).

2. Contextualização da medida de política linguística do governo do estado de São Paulo

Localizamos a abertura e criação do CEL no fim da década de 80. De acordo com Macarini (2009) o Brasil atravessava uma crise de inflação no ano de 1986. Dada esta circunstância instituiu-se, em fevereiro, o Plano Cruzado pelo então Presidente da República José Sarney, que por meio de um pacote de medidas econômicas adotou o congelamento de preços e salários, o fim da correção monetária nacional substituindo o cruzeiro. Em julho, Sarney e Raul Alfonsín, presidente da Argentina, firmam os acordos econômicos de integração mútua, base da criação do Mercosul, em Buenos Aires (SARNEY, 2006; MACARINI, 2009). Em novembro, ocorreram as eleições gerais para governadores, senadores, deputados federais e estaduais. Destas eleições, o candidato eleito ao Governo do Estado de São Paulo foi Orestes Quéricia que pretendia estreitar os laços do Brasil com os demais países da América Latina com a inserção do idioma espanhol na grade de disciplinas da rede estadual de ensino.

A concretização dessa integração política e cultural entre os países latino-americanos e o Brasil, se daria pela aprendizagem do espanhol, de acordo com as palavras de Quéricia, deste modo a ideia inicial de uma petição dos estudiosos da área visava incluir este ensino em todas as escolas públicas da Rede Estadual, porém devido a problemas de viabilização, o governo optou pela criação dos Centros como forma mais rápida de implantação o que tornaria possível a abertura de algumas unidades naquele mesmo ano (SANTOS, 2011; GODOY, 2013). Assim, tem-se o que viria a ser o ponto primordial da abertura do curso de língua japonesa: a Secretaria da Educação, dando cumprimento à decisão política do Governo de integração latino-americana, constituiu uma Comissão, cujos membros pertenciam à Universidade de São Paulo (USP) e à Universidade Estadual Paulista (UNESP), para a implantação das disciplinas de *Língua Espanhola* e de *História da América Latina* no quadro curricular das escolas estaduais. A criação dos CELs surgiu como a medida mais viável para introdução da língua, uma vez que a inclusão de LEM no currículo escolar, era assegurada pelos dispositivos legais vigentes da época, porém, este ensino concentrava-se no de língua inglesa. Então, por meio do Decreto nº 27.270, em 10 de agosto de 1987, foram criados os Centros de Estudos de Línguas, na Rede Estadual de Ensino.

Para cumprir as determinações do Decreto, foram viabilizadas as seguintes ações: elaboração de um anteprojeto de organização dos Centros; uma minuta para um possível Regimento e um esboço de proposta curricular; coleta de dados sobre escolas da Rede interessadas em abrigar o Centro, desde que dispusessem de espaço físico e facilidade de acesso; abertura do cadastramento de professores habilitados em Língua Espanhola. A Comissão, forneceu um levantamento do número de graduados em Língua e Literatura Espanholas nos últimos anos, e a Associação de Professores de Espanhol apresentou uma relação de seus associados a fim de verificar se o número de professores seria suficiente para atender toda a demanda oriunda das escolas da Rede. O resultado da pesquisa identificou cerca de 9.000 salas de aulas ociosas em todo o estado de São Paulo, um alto número de escolas dispostas a vincular uma unidade a suas instalações,

114.078 alunos interessados em aprender o idioma e 400 profissionais dispostos a lecionar nos Centros, deste total 282 possuíam habilitação que possibilitasse suas contratações junto às escolas (SÃO PAULO, 1989, apud SANTOS, 2011).

Embora algumas unidades tenham iniciado suas atividades em 1987, a difusão dessas ocorreu gradativamente nas escolas da rede estadual efetivamente a partir do ano de 1988. No princípio da elaboração do projeto o desejo da SE-SP era implantar uma unidade do Centro em cada Delegacia de Ensino⁴, afim de atender os estudantes regularmente matriculados nos antigos 1º e 2º graus⁵.

3. O pioneirismo dos nipo-brasileiros da colônia de Registro

Em agosto de 1988 a Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Doutor Fábio Barreto, localizada em Registro, no Vale do Ribeira, obtém autorização para a abertura do curso de espanhol e essa mesma instituição no ano seguinte seria a precursora de um movimento que incluiria uma língua de imigrantes em seu quadro de disciplinas optativas. Segundo Moriwaki (2008) houve um pano de fundo social, geográfico e histórico da colônia *nikkei* de Registro para que tais pensamentos se tornassem realidade através da implantação do idioma japonês em uma escola pública estadual, ou seja uma situação que possibilitou visualizar um direcionamento para o futuro, o que acarretou numa total mudança no ponto de vista do ensino de língua japonesa, motivado pela força, união e colaboração dos japoneses da região dadas as circunstâncias da colonização do município, cuja história e fundação fundem-se com a própria história da imigração japonesa no Brasil.

As fontes documentais consultadas apontam que antes da publicação do Decreto nº 27.270 de 10/08/1987, que tornava obrigatória a inclusão da língua espanhola na rede estadual, a comunidade escolar, composta em sua maioria por japoneses e seus descendentes, no início do ano letivo de 1987, já indicava seu desejo de inclusão de uma língua estrangeira levando em consideração as características migratórias da região conforme evidencia a ata de uma das reuniões da Associação de Pais e Mestres (APM) da EEPSG Dr. Fábio Barreto:

No início de 1987 após as eleições da APM, o então eleito Diretor Executivo Dr. Issao Ishimura mostrou desde a 1ª reunião uma grande preocupação com o aspecto pedagógico da escola e já na ocasião lançou a ideia de se colocar a língua japonesa no currículo escolar. Precisava, porém, de uma retaguarda e não foi difícil encontrar no sr. Hiroshi Sumida, presidente do R.B.B.C o tão esperado apoio. As providências foram tomadas logo após a publicação do Decreto nº 27.270 10/08/87 em que o governador Orestes Quercia cria no âmbito da Rede Estadual de ensino os Centros de Estudos de Línguas (REGISTRO, 1988).

Contudo a inexistência de um respaldo legal para que fosse possível a concretização do desejo da colônia foi o principal empecilho para que a escola pudesse ofertar a língua japonesa antes da publicação do Decreto. No entanto, a comunidade nipônica enxergou na imposição legal da inclusão do espanhol uma oportunidade para que seu desejo fosse atendido pelo secretário da educação Chopin Tavares de Lima. Realizou-se uma reunião com os membros do RBBC, comunidade escolar e o delegado de ensino de Registro.

⁴ Hoje Diretoria de Ensino

⁵ Em 20 de dezembro de 1996 é publicada a nova LDB – Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) substituindo o ensino de primeiro e segundo grau pelo ensino fundamental e médio orientados por um núcleo nacional comum, sendo esta nomenclatura utilizada até hoje.

Uma vez demonstrando que cumpriam com todos os requisitos da Resolução SE- 271 de 20 de novembro de 1987 a equipe gestora da Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Fábio Barreto e membros da comunidade nikkei de Registro, do Vale do Ribeira, instituíram uma comissão para a implantação do ensino de língua japonesa nos mesmos moldes do curso de espanhol implantado no segundo semestre de 1988.

4. A formação da comissão organizadora responsável pela implantação da língua japonesa

De acordo com os documentos e atas da EE Fábio Barreto, Hiroshi Sumida, membro e presidente da colônia japonesa de Registro, liderou uma comissão que levou até o delegado de ensino o desejo de implantação do idioma nas mesmas condições da língua espanhola. Com o primeiro passo dado rumo à aprovação junto à SE-SP os membros da comissão fizeram um ofício e na companhia do delegado de ensino os membros se dirigiram à SE-SP e pessoalmente entregaram o projeto. De acordo com os registros da Unidade Escolar doze membros compuseram-na: Hiroshi Ide, Katsumi Omuro, Issao Takiute, Kayo Osawa, Issao Ishimura, Hideo Nasuno, Kunihiro Takahashi, Tumelet Fukumati, Carlos Watanabe, José Braga, Hiroshi Sumida e Neusa Brandão Nogueira.

5. A abertura do curso de japonês no CEL de Registro

Segundo os documentos do Livro de Ata Termo de Abertura de 1988, o curso de japonês foi inaugurado em 11 de fevereiro de 1989. Juntamente com a implantação do idioma as novas instalações construídas com recursos da comunidade japonesa eram enfim abertas para que além das aulas de japonês o curso de espanhol, iniciado no segundo semestre do ano anterior, pudesse ter continuidade.

De acordo com matéria publicada no jornal A Tribuna do Ribeira em 15 de fevereiro de 1989, que cobriu o evento com grande destaque a presença de autoridades locais, a cidade tornava-se pioneira no ensino gratuito de línguas na Região, e a primeira a oferecer a língua japonesa para alunos da Rede pública oficial do Estado de São Paulo. O Centro contava com três salas sendo uma para a coordenação onde também ficavam os equipamentos especiais, aparelhos de som e máquinas, outra para as aulas de espanhol que no ano anterior foram ministradas provisoriamente em uma sala de aula da escola, e a terceira para as aulas de japonês. Na ocasião foram compostas 18 turmas, nove para cada idioma com no máximo, 20 alunos, no que tange ao curso de japonês mais de 120 alunos efetuaram suas matrículas. Cada um dos seis estágios tinha duração de um semestre letivo totalizando três anos de estudo de língua estrangeira de forma optativa. Como critério para seleção e prioridade com relação às vagas havia preferência para os que cursavam o primeiro grau (atualmente ensino fundamental) a fim de evitar a evasão dos estudantes de segundo grau (atual ensino médio) que tendiam a prosseguir com os estudos fora de Registro. Com aulas semanais de 100 minutos cada duas vezes por semana os cursos tinham suas turmas distribuídas nos períodos matutino, vespertino e noturno afim de oferecer o maior número de opções de horários aos estudantes que deveriam cursar as disciplinas em horários não compatíveis com o período de aulas da escola regular, tendo caráter de atividade extraclasse. Transcorrido aproximadamente um mês do início das aulas, o feito dos japoneses de Registro ecoava em outras comunidades com concentração nipônica, onde circulavam periódicos em língua japonesa. O interesse midiático dos meios de comunicação em massa nipo-brasileiros

confirmou-se em 10 de março de 1989, quando o Centro recebe uma visita da equipe jornalística do *São Paulo Shimbun*⁶.

O destaque à inauguração de um curso de língua japonesa oferecido em uma escola pública da cidade prossegue no mês de maio de 1989 com dois importantes acontecimentos que mobilizaram toda a comunidade escolar, membros da colônia japonesa, políticos da região e o jornal local. O primeiro destes foi noticiado em 20 de maio, cuja nota publicada anunciava a doação de bandeiras japonesas ao município. O CEL segue sendo noticiado na mídia local através do jornal A Tribuna do Ribeira em 24 de maio: o cônsul geral do Japão, Shunji Maruyama, e sua comitiva visitariam a região entre os dias 30 e 31 daquele mês. A recepção ficou a cargo do RBBC cuja responsabilidade em recepcionar um representante do governo japonês foi motivo de orgulho para a toda a colônia, com data de recepção marcada para o dia 30 às 19 horas. A comitiva foi apresentada aos trabalhos desenvolvidos pela Prefeitura e em seguida dirigiu-se ao Centro de Línguas da EEPG Dr. Fábio Barreto. A estadia do cônsul encerrou-se com um coquetel em um restaurante da cidade, e a movimentação de sua passagem pela região despertaria a curiosidade e interesse de outras escolas em saber como o CEL de Registro funcionava.

No segundo semestre do ano inaugural o CEL de Registro concretiza a contratação de mais uma docente para a ministração das aulas de língua japonesa, a professora E.M.M.⁷, evidenciando a abertura de novas turmas e a continuidade das compostas no semestre anterior; a SE-SP autoriza a abertura de mais um curso de língua japonesa no CEL junto a EEPG Dr. Tertuliano de Arêa Leão na cidade de Santo Anastácio - município que faz divisa com as cidade de Piquerobi, Marabá Paulista, Mirante do Paranapanema, Presidente Bernardes e Ribeirão dos Índios

Anexo – Cronologia da abertura de cursos CEL/ Japonês (1989 – 2015)

Ano	Cidade/Diretoria de Ensino	Escola
1989	Registro	Escola Estadual Dr. Fábio Barreto
1989	Santo Anastácio	Escola Estadual Dr. Tertuliano de Areia Leão
1990	Interlagos	CEFAM-Interlagos
1991	São José dos Campos	Escola Estadual Prof. Estevam Ferri
1992	Adamantina	Escola Estadual Prof.

⁶O Jornal *São Paulo Shimbun* foi fundado em 8 de outubro de 1946 e é um veículo de comunicação dirigido à comunidade nipo-brasileira. O empresário Mituto Mizumoto observou a necessidade de que os imigrantes japoneses tivessem seu próprio jornal onde seriam publicados fatos sobre o Brasil e o Japão em língua japonesa. O jornal recebeu autorização iniciar suas publicações impressas em 6 de setembro de 1946; em 12 de outubro do mesmo ano a primeira edição foi publicada.

⁷A docente atuou junto ao Centro de Estudos de Línguas junto a EEPG Dr. Fábio Barreto apenas por um semestre letivo de 14 de agosto a 15 de dezembro de 1989.

【ポスターセッション】

		FleuridesCavalliniMenechino
1992	Presidente Epitácio	Escola Estadual 18 de Junho
1993	Assis	Escola Estadual Prof. Carlos Alberto de Oliveira
1994	Ipiranga-São Paulo	Escola Estadual Alexandre de Gusmão
1995	Cotia	Escola Estadual Prof. Pedro Casemiro Leite
1995	Itapecerica da Serra	Escola Estadual Asa Branca da Serra
1996	Interlagos-São Paulo	Escola Estadual Prof. Dr. Laerte Ramos de Carvalho
1996	Presidente Prudente	Escola Estadual Monsenhor Sarrion
1999	Mirandópolis	Escola Estadual Rui Bloem
1999	Osvaldo Cruz	Escola Estadual Osvaldo Martins
2000	Paraguaçu Paulista	Escola Estadual Isidoro Baptista
2001	Indianópolis-São Paulo	Escola Estadual Prof. Alberto Levy
2001	Suzano	Escola Estadual Prof. Raul Brasil
2002	Baurú	Escola Estadual Prof. Christino Cabral
2002	Itaquera-São Paulo	CEFAM-Conjunto José Bonifácio
2002	Marília	Escola Estadual Monsenhor Bicudo
2002	Tupã	Escola Estadual Índia Vanuíre

2006	Itaquera-São Paulo	Escola Estadual FadloHaidar
2011	Itapeva	Escola Estadual Nicota Soares
2012	Capão Bonito	Escola Estadual Dr. Raul Venturelli
2012	Ibiúna	Escola Estadual Maria AngeramiScalamandré
2012	Piedade	Escola Estadual Carlos Augusto de Camargo
2012	São José dos Campos	Escola Estadual Prof. José Vieira Macedo
2012	Sorocaba	Escola Estadual Dr. Júlio Prestes de Albuquerque
2013	Palmital	Escola Estadual Prof ^a Adalgisa Cavezzale de Campos
2013	São Miguel Paulista	Escola Estadual Dom Pedro I
2013	Sorocaba	Escola Estadual Antônio Padilha
2014	Jacareí	Escola Estadual Francisco Feliciano Ferreira da Silva
2014	Liberdade-São Paulo	Escola Estadual Presidente Roosevelt
2014	Pirajú	Escola Estadual Coronel Nhonhô Braga
2015	Barretos	Escola Estadual Doutor Antônio Olympio

6. Considerações finais

Faz-se necessário, ao concluirmos este estudo, destacar o papel da escola e da comunidade composta por pais, alunos e professores de várias gerações envolvidas no curso de japonês e comparar suas ações em épocas distintas. No pré-guerra as *nihongakkô* – as escolas comunitárias dos núcleos de imigrantes – eram um local destinado não somente para a produção de conhecimento, mas transformavam-se em

cenário para discussões de temas do cotidiano e interesse dos moradores da comunidade japonesa. Observamos que os *nikkeis* do fim da década de 1980 “herdaram” este pensamento dos japoneses de primeira geração e mais uma vez levam para a escola as discussões que competem a comunidade escolar através do diálogo e espírito de cooperação; a possibilidade de implantação de um curso de língua japonesa em uma escola pública deve-se também à constituição da comunidade escolar da EEPSP Dr. Fábio Barreto, que enxergou na escola um espaço não somente para a produção e reprodução de conhecimento e práxis, mas um espaço aberto ao diálogo respeitando a formação étnica e histórica da comunidade registrense que mais tarde acarreta na inclusão da língua japonesa nas escolas públicas de São Paulo.

Referências:

A TRIBUNA DO RIBEIRA. *Centro de Línguas será inaugurado na EEPSP Fábio Barreto*. **A Tribuna do Ribeira**. Registro, 11 de fevereiro de 1989.

_____. *Registro é pioneiro no ensino de idiomas*. **A Tribuna do Ribeira**. Registro, 15 de fevereiro de 1989.

_____. *Registro recebe bandeiras japonesas*. **A Tribuna do Ribeira**. Registro, 20 de maio de 1989.

_____. *Consul do Japão visitará Registro nos dias 30 e 31*. **A Tribuna do Ribeira**. Registro, 24 de maio de 1989.

_____. *Colônia se prepara para receber o cônsul*. **A Tribuna do Ribeira**. Registro, 27 de maio de 1989.

_____. *O Cônsul pretende encurtar os laços de amizade com o vale*. **A Tribuna do Ribeira**. Registro, 31 de maio de 1989.

_____. *Diretores de escolas marcam encontro para conhecer o Centro de Línguas*. **A Tribuna do Ribeira**. Registro, 31 de maio de 1989.

CALVET, L. J. *As Políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

MORIWAKI, R. *O Ensino da Língua Japonesa no Brasil: Seus Fundamentos e Evolução*. In: MORIWAKI, R.; NAKATA, M. *História do Ensino de Língua Japonesa no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 2008.

OLIVEIRA, G. M. *Políticas linguísticas como políticas públicas* (2013). IPOL - Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. Disponível: <http://ipol.org/wpcontent/uploads/2013/06/Políticas_linguísticas_e_Políticas_publicas.pdf>. Acesso em 20/09/2015.

REGISTRO. *Livro de Ata Termo de Abertura para Gravar os Acontecimentos Históricos e Reunião do “C.E.L. – Centro de Estudos de Línguas”*, 08 de agosto de 1988. Registro, 1988.

RICENTO, T. (Org.) *An Introduction to Language Policy: theory and method*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

SANTOS, J. J. *Dimensões da Qualidade Educativa nos centros de estudos de línguas no estado de São Paulo (CEL-SP): Subsídios a Implementação do Ensino de Espanhol nas Escolas Públicas Paulistas*. 2011. 224f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) - São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

SÃO PAULO SHIMBUN. *Sentakukamoku ni nihongo*. São Paulo Shimbun. São Paulo, 15 de março de 1989.

SÃO PAULO. **Decreto nº 27.270, 10 de agosto de 1987. Dispõe sobre a regularização e criação dos Centros de estudos de Línguas do Estado de São Paulo.** São Paulo, 1987.

_____. **Resolução SE nº 271, de 20 de novembro de 1987, dispõe sobre o funcionamento e as atividades dos Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas.** São Paulo, 1987.

SARNEY, J. **Vinte Anos de Plano Cruzado.** Brasília: Senado Federal, 2006.

SOUZA, F. M. **Espanhol-língua estrangeira para brasileiros: políticas de difusão e formação de professores no Estado de São Paulo.** 2009.131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

WRIGHT, S. **Language Policy and Language Planning.** *In:* LLAMAS, C; MULLANY, L.; STOCKWELL, P. *The Routledge Companion to Sociolinguistics.* New York/London: Routledge, p. 164 – 171, 2007.

コロニアピニャール文化体育協会

ー移住地の学校ー

西田みどり

コロニアピニャール日本語モデル校

〔学校について〕

コロニアピニャール日本語モデル校は、サンパウロ市から聖南西 170 キロに位置するサンミゲールアルカンジョ市に属し、別称一名福井村と呼ばれコロニアピニャール文化体育協会として登録されている。

当移住地は、当時 JAMIC のプロジェクトに合わせて福井県の事業の一環として 1962 年に発足し、第一陣 3 家族が入植し、以後 70 年代には 50 戸余りとなり現在に至っている。

子弟の教育には、1964 年にブラジル校及び、日本語学校が一人の教師により集会所にて複式（寺子屋式）で開校した。約 30 年間寺子屋式の学校が続いたが、1997 年には JICA の助成により聖南西地区の日本語モデル校として設備が整えられた。

現在、日本語の学習を中心に日本文化に親しむなど、幅広い教育活動が行われ、豊かな人間性教育に力を注いでいる。また、地域住民の学校教育に対する関心は非常に高く、有能な人材としての成長を目指して実践を積んでいる。

1. 学校教育目標

学校の目標は、日本移住地としての伝統を守り、日本語の学習を通して、多文化を理解し、人間性豊かで創造性に富んだ、心も体も健やかな人間を育てること。

当校の校訓は、「望み大きくたくましく」

- 一、夢を持って勉強する子ども。
- 二、暖かい心を持つ子供。
- 三、心身ともに元気な子ども。

1.1 具体的目標と重点施策

一、**知育** 夢をもって勉強する子ども ～日本語の力をつける～

○学習意欲を持たせる

○授業の充実（指導計画に基づいた学習指導）

○魅力ある情操教育（音楽、日本文化、スポーツ、美術等）の導入

○交流学习の推進

二、**徳育** 温かい心を持つ子ども ～あたたかい心を育てる～

- 他者を思いやる心情の育成
- 自立心、向上心、責任感の高揚
- 情操教育を通して、美しいものへの感動、豊かな心情の育成
- 判断力、道徳心の醸成

三、**体育** 心身ともに元気な子ども ～体力、気力を高める～

- ラジオ体操の励行
- 休み時間の体力づくりの奨励
- 運動会、各種スポーツ競技会への積極的参加
- 文化協会及び地域行事への参加

1.1.1 学習指導目標

総合目標：読み書きに偏ることなく、4 技能（読む、書く、聞く、話す）のバランスの取れた基本的な日本語のコミュニケーション能力の育成を目指す。ここでは、言語を意思伝達のための道具として、また、知的訓練のための手段をとらえる。

年齢到達目標：

年齢	学年	到達目標
5 歳未満	幼稚園 上	しつけを中心として、基本的生活習慣を身につけさせる
5 歳	幼稚園 下	しつけを中心として、基本的生活習慣を身につけさせる/集団行動になれさせる
6 歳	一年生 上	ひらがな カタカナ ことばの導入
7 歳	一年生 下	ひらがな カタカナ ことばの導入/『こどもの日本語 1』
8 歳	二年生	『こどもの日本語 1』
9 歳	三年生	『こどもの日本語 1』
10 歳	四年生	日本語能力試験 N5 級 『こどもの日本語 2』
11 歳	五年生	日本語能力試験 N5 級 『こどもの日本語 2』
12 歳	六年生	日本語能力試験 N4 級 『こどもの日本語 2』
13 歳	七年生	日本語能力試験 N4 級 『こどもの日本語 2』
14 歳	八年生	日本語能力試験 N3 級 『中級へいこう』
15 歳	中級一年生	日本語能力試験 N3 級 『中級へいこう』
16 歳	中級二年生	日本語能力試験 N2 級 『中級を学ぼう（前期）』
17 歳	中級三年生 ／上級生	日本語能力試験 N1 級 『中級を学ぼう（前期）』 『中級を学ぼう（中期）』

※ 本人の能力によっては保護者との相談の上、学年を変えることがある。現在も、年齢到達目標に沿って達成している。

1.1.2 年間行事予定表

月	行 事 予 定	研究会、他
2 月	大掃除、保護者会／始業式／授業開始	役員会/運営会
3 月	ひな祭り	役員会/運営会
4 月	家庭訪問／授業参観／身体測定／デイキャンプ 聖南西和太鼓大会フェスティバル	役員会/運営会
5 月	子どもの日／母の日／全伯毛筆・絵画・硬筆コンクール/校内 JICA 研修選考会／区域外研修	役員会/運営会
6 月	聖南西 JICA 研修選考会/全伯作文、アニメコンクール／フェスタ・ジュニーナ	役員会/運営会
7 月	保護者会／運動会／冬休み 全伯ブラジル和太鼓大会	役員会/運営会
8 月	大掃除／授業開始／聖南西作文コンクール	役員会/運営会
9 月	校内お話大会／びわ祭り SP スピーチコンテスト・弁論大会	役員会/運営会
10 月	聖南西お話・学習発表会／感謝の日 聖南西和太鼓フェスティバル	役員会/運営会
11 月	日本祭り／遠足／保護者会／青空スポーツ	役員会/運営会
12 月	日本語能力試験／卒園式、卒業式、修了式／夏休み 聖南西林間学校	役員会/運営会
1 月	夏休み／聖南西教師合同研修会	役員会/運営会

金曜日の特別活動

- 1) 音楽（合唱、ピアノ、リコーダー、木琴、鉄琴、鈴、タンバリン）
- 2) 踊り（盆踊り、フォークダンス）
- 3) 体育（縄跳び、ドッジ、キックベース、バドミントン、ソフトバレー、バスケ、卓球）
- 4) 図画、工作、書道、調理実習

この様にたくさんの行事を通して、学習者の人間性豊かで多文化を理解し、日系人としてのアイデンティティをしっかりと育む活動を行っている。

学習目標に達するため、毎年、サンパウロ全伯日本語学校生徒作品コンクール、サンパウロススピーチコンクール、聖南西作文コンクール、聖南西お話学習発表会や日本語能力試験に参加させている。そして、どのコンクールでもほとんどの生徒が表彰されている。

参考本：コロニアピニャール日本語モデル校の要覧（コロニアピニャール運営会により、2017年2月1日製作）

2. 写真集

この度のシンポジウムのために作成した。ここでは写真を省略した。

コロニアピニャール日本語モデル校

Escola Modelo de Lingua Japonesa de Colônia Pinhal

2.1 2月、始業式・入学式。



2.2 調理実習

森光子和食シニアと、1学期と2学期に1回ずつ行っている。



2.3 毎年、2月と8月授業前に保護者、生徒と教師で大掃除をする。



2.4 学校行事としてジュニナ祭と日本祭りをやっている。



2.5 11 月、生徒、保護者や卒業生と楽しい遠足を行う。



2.6 12 月の卒業式・修了式では、聖南西お話学習発表会で発表した劇を披露する。



3 生徒が作成した「コロニアピニャール紹介パンフレット」

中級生4名と五年生1名の生徒をグループにして作成した。教師の手助けもある。



パネルディスカッション

259

南米日本語教育のビジョンと今後の課題ーパネルディスカッション報告ー
福島青史(国際交流基金サンパウロ日本文化センター)

「南米日本語教育のビジョンと今後の課題」

ーパネルディスカッション報告ー

福島青史

国際交流基金サンパウロ日本文化センター

1. はじめに

本稿ではシンポジウム最終日に行われたパネルディスカッションの記録を残し、シンポジウムの成果と今後の課題を報告する。本報告は、パネリストの発言を文字起こしし、そのまま記録するものではなく、シンポジウムそのものの総括にもなるよう、パネリストの発言意図を報告者がまとめ、引用する形をとった。その際、南米、日本語教育関係者以外の読者を想定し、情報を加えたり、表現を書き換えたりした部分もある。本稿草稿はパネリストに回覧し、発言意図とのずれがないかを確認した。また、シンポジウムでは、「南米で利用可能な資源」「人材像」「教師像」など、シンポジウムのテーマに沿って、会場の参加者から意見を募った。シンポジウムの成果の一つとして「参考資料」として添付する。本文中の強調は報告者によるものである。

2. パネルディスカッション概要

テーマ：「南米日本語教育のビジョンと今後の課題」

パネリスト：①日本語教師パネリスト（7名）、各団体パネリスト（6名）

①日本語教師パネリスト：

【ブラジル】横溝みえ（アチバイア大学大学院）、渡辺久洋（ピラール・ド・スール日本語学校）、末永高橋輝美サンドラ（国際交流基金サンパウロ日本文化センター）

【ボリビア】井上久美（オキナワ第一日ボ学校、日語部校長）

【パラグアイ】秋山碧（アマンバイ日本語学校校長、パラグアイ教師会会長）

【アルゼンチン】山本カーリーナ（在亜日本語教育連合会日本語教育センター研究員）

【ペルー】多嘉山アントニオ（ペルー日系人協会日本語普及部）

②団体パネリスト

【国際協力機構、以後 JICA】中野直美（企画調査員）

【ブラジル日本語センター、以後 CBLJ】鶴田広子（教務主任）

【国際交流基金サンパウロ日本文化センター、以後 FJSP】洲崎勝（所長）

【「南米日系社会における複言語話者の日本語使用特性の研究」(H28-32 科学研究費補助金基盤研究 B) 研究チーム、以後科研】松田真希子 (代表)

【サンパウロ大学、以後 USP】モラレス松原礼子

【人文研】細川多美子 (理事)

進行：福島青史 (FJSP)

パネルディスカッションの目的：

本パネルディスカッションでは、日本語教師 (日本語教師パネリスト) と日本語教育関連団体の代表 (団体パネリスト) を集め、それぞれの視点からシンポジウム開始時に掲げられた課題について討議・検討を行った。なお、シンポ企画にあるシンポジウムの課題は以下の通り。このうち課題①はシンポジウムの各発表で判明済み。よって、ディスカッションでは課題②～④について議論した。

シンポジウムの課題

- ① 現在、日系社会はどのような社会言語状況であるのか (言語状況、日本からの帰国生の存在など)。言語的・文化的資源はどのようなものか。
- ② 南米の言語的・文化的資源を基盤とした南米の日本語人材 (日系、非日系を問わず) はどのような社会をめざすのか。南米、日本、世界の地域社会にどのような貢献ができるのか。
- ③ 日系社会は日本語をどのように位置づけ、どのような日本語教育を目指すか。
- ④ 日本語教育の中長期的な目標は何か。それを実現するために、どの団体がどのような形態で臨むべきか (日系団体、研究機関、CBLJ、大使館、JICA、JF の役割)

3. 南米の日本語人材、目指すべき社会とは? (課題 2)

課題②

南米の言語的・文化的資源を基盤とした南米の日本語人材 (日系、非日系を問わず) はどのような社会をめざすのか。南米、日本、世界の地域社会にどのような貢献ができるのか。

3.1 課題②：報告

日本語教師パネリストからは、「日本語人材」という語に触発されて「子ども」、「帰国生」、「バイカルチュラル」といった語が並んだ。これらのキーワードは、一般的に、「学生、成人」に対する「言語」の教育を中心とする海外の日本語教育と対照的で、南米の資源を背景とした特徴的な人材像であるといえよう。

【パネルディスカッション】

- ・ 試験だけでなく、子どもたちがやりたいことを引き出せる授業。できないと思っていることが、できるということを教えたい。待つということは大切。(アルゼンチン・山本)
- ・ ペルーには帰国生が増えており、その子供達を日本語人材として育てていきたい。子どもたちが活躍できる場を確保したい。(ペルー・多嘉山)
- ・ 今の自分のような人を育成すればいいと思う。両方の文化がわかり日本とブラジルあわせ持つ人間。バイカルチュラル。(ブラジル・サンドラ)

団体パネリストからは、「ファシリテータ」、「ネットワーク」といった語が出された。これは、日本とブラジルを「つなぎ」、その関係を「調整する」人材であるが、同時に、日系と非日系、日系の世代間でも、その働きが期待できよう。上記、「バイカルチュラル」でなければ果たせない役割である。

- ・ ファシリテータを育てる。 国際交流基金のミッションは、日本の文化を海外に紹介し、海外の文化を紹介し、日本と海外の相互理解を促進することである。日系であれ非日系であれ、日本語を勉強した人が、交流することで日本とブラジルの関係がよくなる。(FJSP・洲崎)
- ・ 帰国生は、ブラジルと日本両方の文化、言語、ネットワークを持った人材だ。ブラジルでは、様々なネットワークがあり、県人会活動も盛んだが、帰国生はブラジルから帰ってきたブラジル県人会と考えるといい。日系社会のリソースを使い、帰国生をバックアップしてほしい。(科研・松田)

一方で、これらの人材を育成するのに、評価の対象となる能力が測りきれていないという指摘もあった。これは、以下の「5.1.2 今後の課題、提案」にもつながる指摘であった。

- ・ 日本からの視点からみると、ブラジルのオラリティ（話す/聞く）の高さが認められる。ブラジルでは JLPT（日本語能力試験）受験が盛んだが、JLPT は言語知識が中心となり、ブラジル日本語環境を反映したオラリティ能力が適切に評価できない。また、バイカルチュラルが持つような、相手に配慮したりする能力も測れない。(科研・松田)

最後に「資源」「人材」といった人間を社会への機能面から捉える概念を止揚する「個人の幸せ」という意見が出される。ブラジル/日本、日系/非日系の区別を超えた一人の個人の可能性を尊重し、そのための能力を育成するといった教育理念である。

【パネルディスカッション】

- ・ 日本語学校で教育することは、日本語だけでなく、認知能力、非認知能力などいろいろある。文協の人は日本語への期待が高いが、現場の教師たちは、国、地域でこういう人を育てたいというより、一人一人の個人が日本語学校に通って身につけたものを使ってできるだけ幸せになってほしいと思っている。どのような環境でもくじけず、へこたれず生きてほしい。日系人を育てたいと思っているわけでない。現場としては、日系、非日系は関係ない。日本語学校に来てよかった、楽しかったと思って、結果的に、地域、国に役立てればいいと思う。(ブラジル・渡辺)

3.2 課題②：まとめ

南米の言語的・文化的資源を基盤とした南米の日本語人材像として、ブラジル/日本、日系/非日系など、言語、文化、世代による分断をつなぎ、調整し、さらには新たな関係を創造する人材の育成が期待されているようである。特に南米の多様で豊富な言語的・文化的資源の中で生きる「子ども」や、日本と南米各国を往還する「帰国生」は、南米・ブラジルのみならず日本、世界の資源といえるだろう。これらの人材が形作る社会については、議論する時間がなかったが、他者に関かれ、柔軟であると同時に、忍耐強く差異を許容し、包括する社会・集団となろう。ただし、教育現場の基本は個人にあり、学校は個人の可能性を実現する能力を育成する場所である。このような個人の資質を育成するには時間が重要な要件であるが、短期的な教育効果が求められる現場ではその実現は困難であろう。このためには、学習者、両親、地域などが日本語教育の価値を認めて、地域の「言語資源」「文化資源」「人的資源」をじっくり育てるという信念が必須だろう。

4. 日系社会と日本語教育の今後（課題3）

課題③

日系社会は日本語をどのように位置づけ、どのような日本語教育を目指すか。

4.1 課題③：報告

ブラジル、南米の多くの国の日本語教育の起源となっているのは、日系人子弟に対する日本語教育であり、現在でも日系社会は南米各地の日本語教育の言語資源、人的資源となっている。日系社会の言語状況は世代を経るごとに変化しているが、このセクションでは、2017年時点の視点から、今後の日系社会と日本語の関係をどのようにとらえるのかを議論した。

まず、ボリビア、パラグアイの日本語教師パネリストから、オキナワ移住地、アマンバイでは、2017年現在でも、日本語が日系社会のコミュニティ言語として機能しており、コミュニティ内の絆、あるいは日本とコミュニティの絆であると紹介された。日本語学校は言語、文化

を伝える資源であり、中核的人材を育成する機関としてある。

- ・ 日系人をつなぐツールが日本語。日系人は日本語を話すのが当たり前で、二世は日本語で話せるし、三世も 16 歳以上なら日本語は話せる。中学卒業後、青年活動をするがその時も日本語を使う。オキナワ移住地は 60 周年を迎えたが、沖縄県から「世界の若者ウチナンチュ連合会」で未来会議を開いた。(中略) 日本語は、コミュニティ内言語であり、沖縄とボリビアをつなぐことば。今でも、高校生、大学生も日本語で話しており、今後も可能だろう。(井上・ボリビア)
- ・ 日本人としての誇りを持って育つことが移住当時の目標であった。学校では移住者のことを伝え、文化、習慣を伝え、学校や日本人会が資源となり、リーダーを作る努力をしている。いつか彼らが、日本人会の世代交代として維持できることを願っている。それが日本語、習慣を伝えていく。ことばを覚えることで習慣を覚える。アマンバイでは日本語がコミュニティ言語として使われているが、子どもも親も日本語を使う人が減少していることが大きな課題である。日本語を学ぶことで、日系人でも非日系でも、日本文化の担い手となることを願う。(秋山・パラグアイ)

一方、自身がブラジル日系 2 世で複数言語状況の中で育ったモラレス松原は、言語・文化のハイブリッド性を積極的に評価することを提案する。ハイブリッド性の肯定は、人間を固定的な民族、そして民族に規定された言語に関係づける近代的なイデオロギーの否定といえるだろう。この近代的な民族-言語イデオロギーは、日本人（日系人）と日本語を無批判につなぎ、日本語ができない日本人（日系人）のアイデンティティを傷つける。日系人だから、二世だから、三世だからといった議論ではなく、日系社会のハイブリッドな現状を肯定的に評価し、新しいものを作っていると解釈する。

- ・ わたしは、ブラジルに生まれて、バイリンガルで、最初は日本語、そのうちポルトガル語に触れて、生活しているうちにポルトガル語が強くなった。(略) 日本語教育についても、日本語ができる子どもを対象に教え始めた。(略) 継承語教育をしているところは、教授能力よりも言語能力が優先される。二世は日本語ができない、気が利かないなど言われ、傷ついた。日本語が上手な人が教えるのが上手だと思われるが、今では、マルチモダリティで、教授能力が重要。学習者も日系、非日系の境界もなく、日本語だけでなく、日本語を通して、日本の良いところを学ぶ。(略) 個人の言語能力の評価は、繊細で人を傷つける。二世、三世など世代から、日本語能力は判断できない。四世では帰国生もいて日本語ができる。日系ブラジル人は、ハイブリッド化し、日系コロニア語もハイブリ

ッドである。日系のいいところ、セルフエスティームを高める活動をしたい。コロニア語は将来は正しい日本語になるかもしれない。ブラジルと日本は、文化も距離も遠いが、それを統合し、新しいものを作っている。(USP・モラレス松原)

ブラジル日系社会の調査をしている細川も、日本語・日本文化の担い手の多様化を指摘する。

- ・ 日本人会の新しい動きを紹介すると、日本人会青年会会長が非日系が多い。非日系、日系区別なく、楽しいことをやる。ブラジル人の会長に会うと流暢な日本語であいさつする。血にこだわらず日本が好きの人が集まるのが日系人青年部でいいのではないかと。ブラジルの日本語教育は日系コロニアから生まれ、保ってきた。日系社会をベースにしていたが、壁にもなってきた。日系、非日系は関係なくやっていくといい。(細川・人文研)

日系社会は各国、各地域、各機関でそれぞれ状況が異なる。それを支援する JICA、JF、CBLJ、あるいは大学といった団体パネリストからは、各機関の強みと制限を考慮しながら、各機関と協働していく意思を確認した。しかし、現在、それを可能とする組織がない、という指摘も出された。

- ・ JICA の日系支援は、日系団体の考えに沿って、できることをやるというスタンス。これからも、JICA の紹介と提案をし、日系社会の要望を聞きながら、JICA ができること、協力できることを考えていく。日系社会と一緒にやっていくというスタンス。(略)「日系社会の活性化」が JICA の日系社会支援の目的であり、同目的は日系団体からも聞く。ただ、どうやったら活性化するのが問題。何をしたらいいのかわからないでいる。それを一緒に考えていく。(略) 現在、ボランティアが 100 名いて、半数が日本語教師。しかし、ボランティア応募者が減っており、ブラジルからの要望には半分くらいしか応えられていない。日本語教育以外の職種でも、社会福祉、スポーツ、文化など協働できる職種もあるので対応を検討してほしい。(中野・JICA)
- ・ 外務省、JF、JICA の活動は法律で規定されており、できることとできないことがある。ただ、そこで立ち止まらずに、相談してやっていきたい。JF も JICA もしたいことを投げるので、一緒にやりたい。(洲崎・FJSP)
- ・ 教師養成が CBLJ の仕事。このシンポジウムで「どきどき、わくわくする日本語教育」という考えが出たときに、それができる教師を育てるのが CBLJ の仕事。教師は教えるものでなく、生徒と学びあうものである。今後の研修の方向性も変えたい。CBLJ は現場の教師ととともに作っている。日系のみならず、非日系の教師の意見も取り入れてやっていく。

(鶴田・CBLJ)

- ・ ブラジル社会に認められた資格、認定づくりを各機関・団体で協力して作るといい。サンパウロ大学は大学院もある。パラグアイ、ボリビアの先生も入学できる。南米には資源が多いかもしれないが、資源同士のコミュニケーション、アーティキュレーションがない。また、日本語教育の研究もブラジルの現場をみつめた実態把握から、ニーズ分析に至る応用言語学的な研究に進化すべきと思われる。理論の裏付けは大事であるが、理論を整理するだけではなく、現場をテーマに、正しく記述することから、正しい分析がされ、最終的には現場に還元できる研究になるのが望ましい。(モラレス松原・USP)

4.2 課題③：まとめ

「日系社会と日本語」というテーマは、日系社会の歴史や地域性を反映し、あらためて多様な状況が確認できた。ブラジル、パラグアイ、ボリビアの日系人移住地の歴史を持つ地域の一部では、日本語は未だ、コミュニケーション言語として機能し、家庭、地域で使用されている。一方で、言語、文化が混在し、新しいものが生まれていく中で、日本語の機能を考え、日本語を使用する人間像を追及する考えもある。このように多様な日本語教育事情を考慮すれば、それを支援する各団体は、各機関と対話を続けながら互いに目指す状況を実現するしか方法はない。そのためには、それら個別の資源をつなぐ協働のプラットフォームの構築は今後の課題となるだろう。

5. 日本語教育の中長期的な目標、課題とは？（課題 4）

課題④

日本語教育の中長期的な目標は何か。それを実現するために、どの団体がどのような形態で臨むべきか（日系団体、研究機関、CBLJ、大使館、JICA、JF の役割）

最後のセクションは、今後の問題意識とその対応について議論した。

5.1 課題④：報告

5.1.1 問題提起：日本語学校での学習者減少→日本語教育を盛り上げたい

まず、民間の日本語学校の学習者の減少を懸念し、日本語教育全体の振興を促進する提案があった。具体的には日本語学校の価値の社会的認知が課題とされた。日本語教育関係機関が一堂に会した今回のシンポジウムは前例がないことで大きな契機であるが、続けていくのが肝要であるという意見が出た。

- ・ 日本語学校、中等、大学など、すべての日本語教育を盛り上げたい。ブラジル全体の学習者数、特に成人非日系学習者の増加の傾向は、それはいいことであるが、ただ、今までブラジル日本語教育中心だった民間日本語学校の児童は減る一方で、学校も減る一方で止まらない。これはどうかしなければならない。日系日本語学校の活動が正統に評価され、なくしてはいけない。時代の流れだから、子どもが減ってきたから、家庭で日本語が使わなかったから、二世、三世だから、しょうがない。というのでは、あまりにももったいない。ただ、もっとやることがあるはず。一番の問題は、日本語学校の良さを、どのように社会に知ってもらうのかが問題。今まで、様々なイベントがあったが、その時は盛り上がるが、続かない。2008年10年前のシンポジウムはCBLJでやったが、今回は、JF、JICA、CBLJ、科研、人文研、大学と、日系人協会、マスコミのサンパウロ新聞、ニッケイ新聞が参加して、オールスターである。ブラジルにきて20年だが、こういったことは初めて。それまではそれぞれが活動していたが、今回はテーマに基づき、一つのほうを向いている。今から10年前も盛り上がったが、次の年は冷めてしまった。今回はこの流れを失いたくない。日本語ブームを作りたい。(渡辺・ブラジル)

5.1.2 今後の対応、提案：日本語学校での学習者の減少→日本語教育を盛り上げたい

上記、問題提起に対し、「アドボカシー」「アセスメント」「ブランディング」「スターづくり」「ご当地キャラづくり」といったアイデアが寄せられた。

- ・ JFではアドボカシーを行っているが、その際、「なぜ日本語を学習することのメリット」というパンフレットを作って、教育の行政責任者に持って行っている。こういう問題はいくつかのターゲットがある。親、校長先生、教育行政の担当者がいるので、ターゲットを絞ってアクセスする。マスコミは一般的な認知は上がるが、直接的な効果があまりなかった。戦略的にターゲットを絞ったほうがいい。(洲崎・FJSP)
- ・ 子どもが減っているということもあるが、逆に経済的にうまくいっている学校もある。民間の学校で学習者が増えているのは非日系を集めている機関なので、ターゲットを考慮して対応してはどうか。(会場参加者)

ターゲットを絞り戦略的にアドボカシーをするには、それぞれのターゲットを説得する言葉が必要となる。この点について、「アセスメント」の重要度について提案があった。また、日本語教育のアピールのための「ブランディング」についての助言もあった。

【パネルディスカッション】

- ・ 各ターゲットを説得するには、アセスメントや評価ツールを利用すると機能する。公的な証明書や指標を利用して言語能力、文化能力、仲介能力が表現できるといいだろう。人に見える、役所にアピールする証明書づくり。数値がいいのか、記述がいいのか、日本からもアドバイスできるところがたくさんあるので、相談してほしい。(松田・科研)
- ・ ピラールの教育は素晴らしいので、それをブランディングしてアピールしてはどうか。アメリカンスクールは、おしゃれで、かつこよくて、階級が上のようなイメージがある。日本語学校についても、ブランディングをして、アピールできないか。日本語学校はおしゃれだ、ピラールはすごい。ポジティブなイメージを作る。(松田・科研)

その後、日本語パネリストから、イベントについての様々なアイデアが寄せられた。

- ・ 全ブラジルで日本語が盛り上がってほしい。将棋の藤井くんというスターが生まれたおかげで、日本で将棋が流行った。将棋も将来役に立つかわからない。ブラジルの日本語教育でもスターを作りたい。(渡辺・ブラジル)
- ・ 着ぐるみのキャラを作る。例えば、それぞれの地区でご当地キャラを作って、フェスティバルジャパンの際にブラジル代表に作る。南米代表も作る。そして、2020年、東京オリンピックの際にキャラで日本を応援する。(渡辺・ブラジル)
- ・ 地域のキャラクターを作成するときに、地域と日本語の関係を調べたり、地域の人にインタビューをしたりして、日本語も使う。会長に聞いたりして地域も巻き込む。(横溝・ブラジル)
- ・ キャラクターの人形を作り、販売する。(会場参加者・ブラジル)
- ・ 教師の待遇が悪いので、活動を通して、若手教師の支援する資金の材料にする。(横溝・ブラジル)

5.2 その他

その他、アルゼンチンでは、中級が教えられる教師養成が急務であること。ブラジルで日本語教育共通の連絡網を作る必要があるなど、報告、提案があった。

5.3 課題④：まとめ

「日本語教育の意義を多くの人に知ってもらう」という課題は、日本語学校のみならず、どの分野が共有できる課題であろう。対策として挙げられた「アドボカシー」「アセスメント」「ブランディング」「スターづくり」「ゆるキャラ」の他、モラレスが提案した「ブラジル社会に認められた資格、認定づくり」もここに入れられる。ただ、これらの対応も複数の機関、団体の

共同によって可能である。時間のかかる作業もあるので、イベントの興奮や熱が冷めても、粛々と行えるよう、日本語教育が連携できる連絡会議を発足させることが優先事項となるだろう。その他、時間の関係上、多くの課題を扱えなかったが、アルゼンチンの中級レベルの日本語教育の開発など、南米諸地域の課題については、JFや南米各機関が適宜相談しながら、各国の課題をカスタマイズして取り扱う。

6. シンポジウムの総括と今後

まとめとして、シンポジウムで得られた成果と今後の行動計画について、記しておく。

6.1 シンポジウムの成果（「参考資料」も参照のこと）

- ・ 日本人移住、多様な言語文化、帰国生の往還など、南米が持つ歴史を基盤に、南米が持つ言語的、文化的資源が明らかになった。
- ・ 上記、資源を元に、断片化しがちな現代社会の間を、つなぎ、調整し、新たな関係を創造する人材という「日本語人」の人材像が確認できた。
- ・ 従来の日本語教育の対象であった「学生」「一般」以外に、「子ども」「帰国生」を南米特有な学習者群として個別に認識できた。
- ・ 2017年現在の日系社会の言語状況の国、地域による多様性が認識できた。また、民族とことばの関係を支配する言語イデオロギーを問い直し、「ハイブリッド性」など、日系人の多言語状況を肯定的にとらえる概念形成の重要性も確認できた。
- ・ 日本語学習者の増加の一方で、民間日本語学校の子どもの減少が「止まらない」現状とその危機感を共有した。これについて、「アドボカシー」「アセスメント」「ブランディング」などの手段を講じ、理解者を増やしていく方法が確認できた。
- ・ 本シンポジウムは、日本語教育機関とその支援団体、関係団体が集まり、日本語教育の課題について議論ができた初めての機会であった。今後も、南米、ブラジルの日本語教育の個別のニーズに対応するため、共同で対処することを確認した。

6.2 今後の行動計画

上記、成果を受け、以下の行動計画を挙げる。

- ・ 日本語教育関係者が共同できる連絡会議の設立
- ・ オラシー、文化能力など、南米の日本語教育の能力が表現できるアセスメントの開発、調査、公開
- ・ 子ども、帰国生など、年少者に対する日本語教育研修者のネットワーキング、研究、調査

- ・ 「スターづくり」「ご当地キャラ」など、日本語教育をアピールするイベントの実施

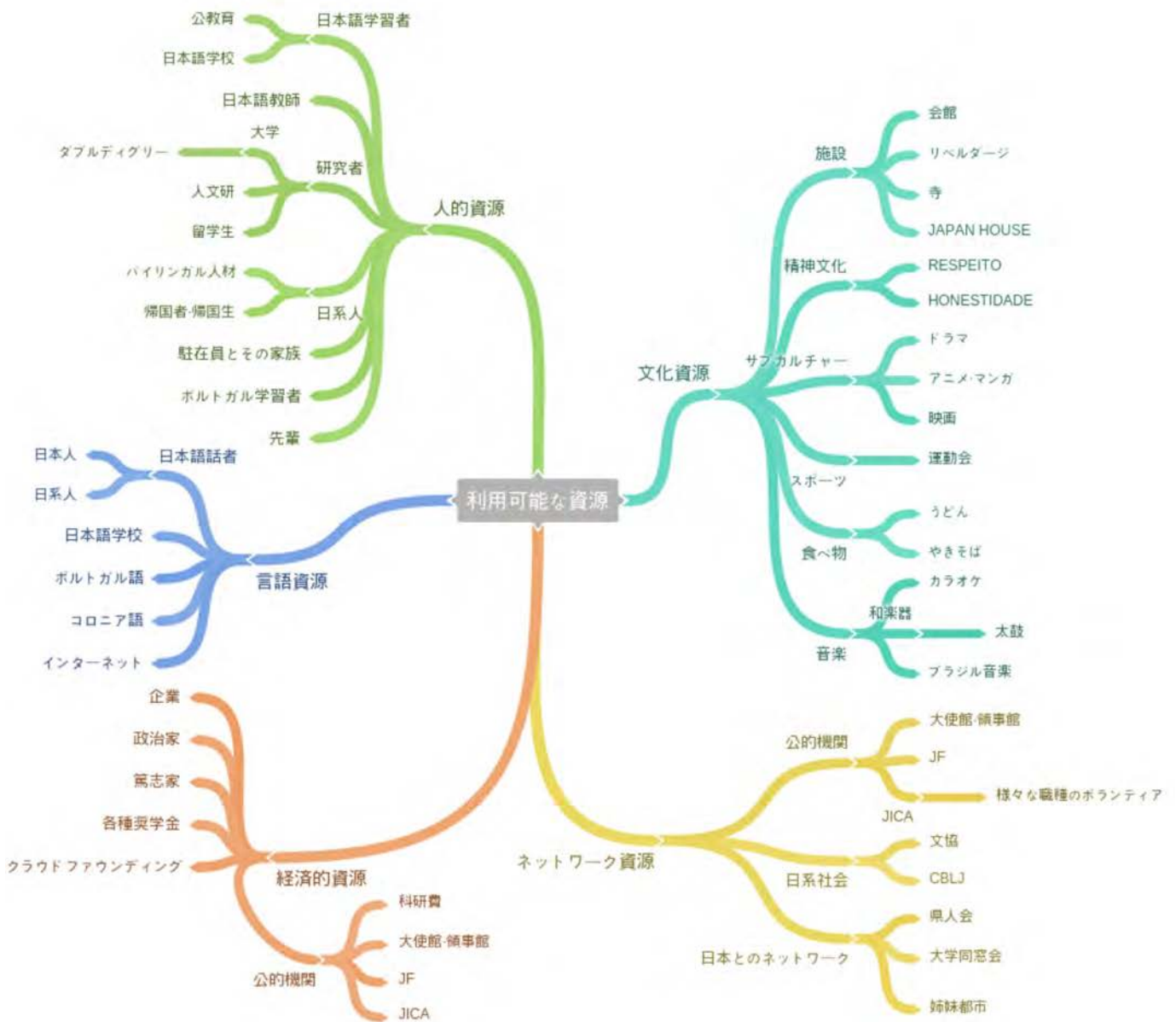
7. おわりに

最後にシンポジウムの発案であり、パネルディスカッションの進行をした報告者の個人的な想いを記して本稿を締めたい。

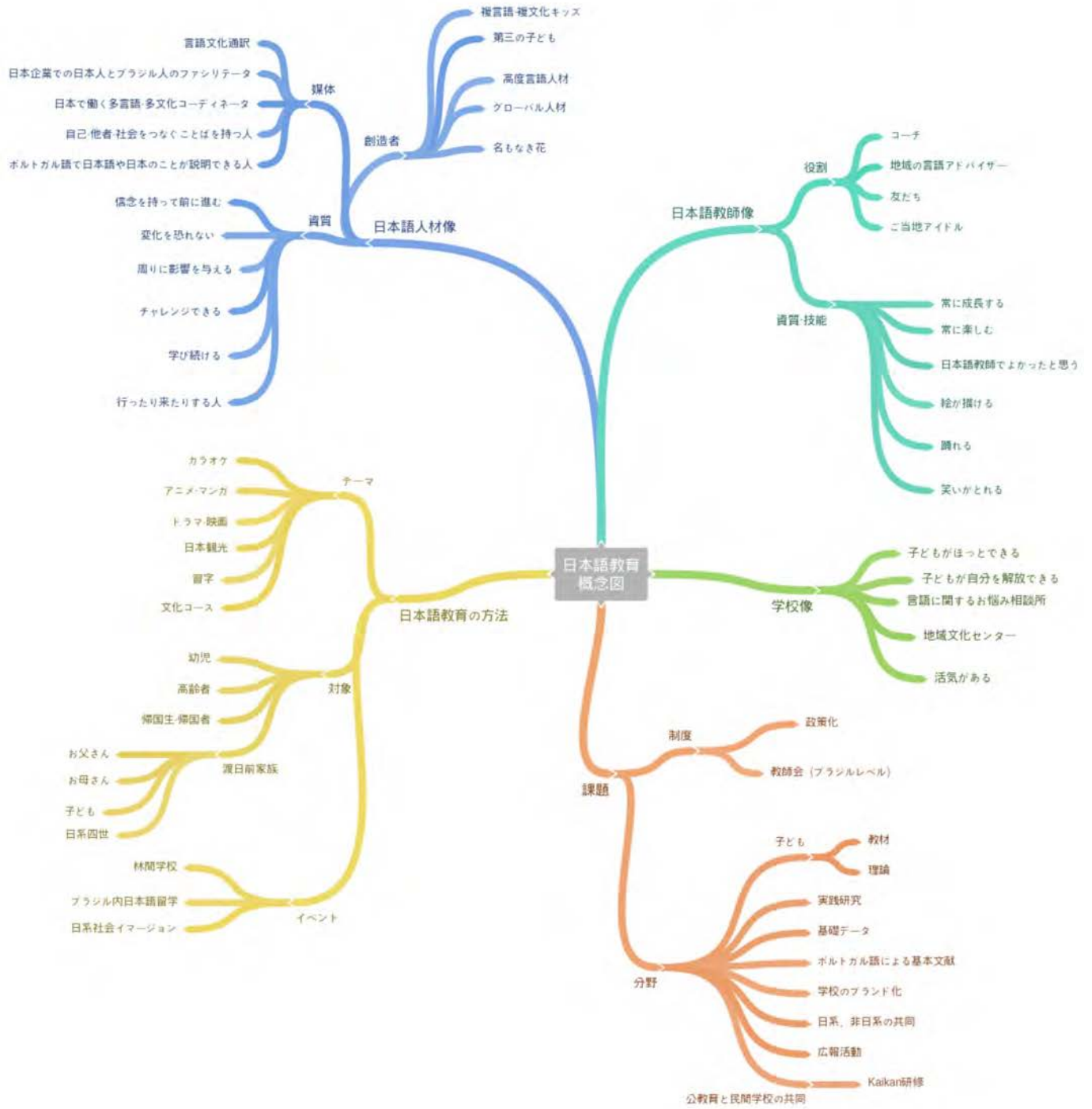
本パネルディスカッションで、報告者にとって最も印象的であったのは、日本語学校の生徒や機関そのものが減り続け、その傾向が「止まらない」という、その切実な危機感である。この危機感は、「昔からある学校がなくなる」「生活ができなくなる」といったものではなく、「何か大切なものが消えてしまう」という危機感だろう。報告者自身もブラジルの各機関を訪問し大きな感銘を受けつつ、同時に「何か大切なものがなくなりそうだ」という「危機感」を共有した。しかし、言語選択とその習得は個人の権利であり、時代の変化を無視することはできない。「昔からあるから」「日系人だから」日本語教育を促進するには説得力に欠ける。「何か大切なもの」とは何か、どうしてそれを続ける必要があるのかは、無自覚に遺産を引き継ぐのではなく、未来のビジョンに向けて問う課題となる。このため、「資源」という概念をキーワードに日本語教育の様々なアクターに、この問題について投げかけた。この課題が日本語教育の主要なアクターに共有されれば、スタートとしては成功と言えるのではないだろうか。

このため、パネルディスカッションでは、90分という時間の制約があるにも関わらず、13名のパネリストを並べた。このため、各パネリストは発言時間が十分に取れず、議論も深めるまでにはいかなかった。これは、企画者であり当日の進行を勤めた報告者に非がある。ただ、これだけ多くの日本語教育関係者が、議論した事実は評価したい。それぞれの目的を持った機関による共同事業は、継続が非常に困難である。特に JF、JICA など、人の入れ替えがある組織が含まれると一層困難である。よって、シンポジウムの最終日にずらりと並んだ姿とその発言内容の記録を、2017年時点の道標として残したかった。この記録が、南米の日本語教育の今後を考えるための一つの足がかりとなればと思う。

【参考資料】



【パネルディスカッション】



MEMO

[illegible]

南米日本語教育シンポジウム2017

『南米における日本語教育の現在と未来－日系社会のポテンシャル－』発表論集

2018年3月31日

Fundação Japão - Assessoria Cultural do Consulado Geral do Japão em São Paulo

Av. Paulista, 52 - 3º andar 01310-900 São Paulo - SP

Tel: +55 11 3141-0100 | Fax: +55 11 3266-3562

www.fjisp.org.br

所長 洲崎 勝

副所長 山 雄起

編集 福島 青史 吉川・一甲 真由美エジナ

問い合わせ、新規・変更情報はclj@fjisp.org.brまで。

2018 ©Fundação Japão – Todos os direitos reservados

JAPAN FOUNDATION 
SÃO PAULO

★ **南米日本語教育シンポジウム2017** ★

南米における日本語教育の現在と未来

日系社会のポテンシャル

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-53165-00-1



9 788553 165001