

# ブラジルの日本語教育における「複式授業」

異能力混在型学級の指導法の改善を目指して

鈴木 潤 吉

(財団法人言語文化研究所)

## Multi-group Japanese Language Education in Brazil : Improving the teaching in the multi-level language classes

Junkichi SUZUKI

### 1. はじめに

外国人に対する日本語教育の教育機関では、集団学習を行う場合、日本語能力別の学級編成をすることが普通である。しかし、学習者の多様化が進行するに従い、外国人子弟の日本語学級やボランティアによる日本語教室など種々の条件で能力別編成ができない現場も増えてきた。そのような日本語能力レベルの異なる外国人学習者が混在した学級（以下、異能力混在型学級）では、必ずしも有効な指導法が確立されているとは言えない。

そこで、このような学級での日本語指導についてなんらかの方向性を見出すために異能力混在型の学級形態がむしろ常態であると報告されているブラジルの日本語学校での指導を参考にしたい。特に本稿では、現地で「複式授業」と呼ばれているアプローチについて日本のへき地における「複式」と対比させながら、各種データ及び報告、さらにブラジルでの授業について2001年に筆者が観察した事例に基づいてその特徴を分析し、外国語としての日本語教育の有効性を検討する。

本研究を通じての分析の視角は、一貫してコミュニケーション・アプローチの学習観に基づくものである。つまり、外国語の習得は言語素材の知識の集積によるものであるというよりは、実際の使用を通してなされるものであるという考えを重視したものである。そのために教室活動はどれだけ実際のコミュニケーションに近いものであるかによって評価されるものであるという観点に立つ。

### 2. ブラジルにおける日本語教育

ブラジルにおける日本語教育は日系移民の子弟に対する日本語教育に端を発し、すでにおよそ90年の歴史を

誇っている。1998年には、ブラジルで日本語教育を実施している機関数は304機関、教師数は872名、学習者数は16,678名となっている（国際交流基金2000）。このうち、学校教育（高等教育含む）以外ではそれぞれ279機関（92%）、796名（91%）、13,594名（82%）である。ここで特徴的なのは学校教育以外で実施されている日本語教育の割合が非常に大きいことである。本研究で考察の対象とするのはこの分野での日本語指導である。

学校教育以外の機関は一般に民間経営の「日本語学校」と呼ばれている（佐々木1996）。サンパウロ人文科学研究所（1997）の調査報告（以下、「人文研調査」）によると、調査対象の日本語学校139校のうち約60%は日系人団体に併設された学校であり、その他の約34%は私塾である。そして、ブラジル最大の都市であるサンパウロ市内では私塾が8割を占めている。また、日本語学校の規模について人文研調査では学習者40人未満の日本語学校数は約65%、教室数が1～2教室しかない学校は約70%あり、小規模な所が多い。

さらに、年少者が中心であるということが学習者の特徴である（国際交流基金、前掲書）。先にあげた人文研の調査では、日本語学校の学習者6,060名のうち15歳以下の学習者が約75%も占めている。その学習者の出自であるが、日本語学校の約9割では日系人の子弟が8割以上を占めている。学習目的についてみると、日系人の親120名のうち67%は「知っているのが当然」「日本人らしさを身につけるため」という目的で子供に日本語を学習させており、親にとっては日系人としてのアイデンティティを醸成する場として日本語学校が認識されており、その手段が日本語ということになる。

教師についてみると、人文研調査において、教師数が1～2名の学校が全体の約67%、3名の学校が約12%である。日本語学校教師284名のうち女性が9割近くを占

表1 授業方式について(日本語普及センター 1995)

	一斉授業①	複式授業②	個人授業③	①②③混合	②③混合	計
サンパウロ市内	9( 9.5)	43(45.3)	26(27.2)	5( 5.2)	12(12.6)	95
サンパウロ州内	9( 8.1)	50(45.1)	22(19.8)	16(14.4)	14(12.6)	111
パラナ州	5( 8.5)	37(62.7)	9(15.3)	6(10.1)	2( 3.4)	59
他州	15(27.8)	25(46.3)	2( 3.7)	10(18.5)	2( 3.7)	54
計	38(11.9)	155(48.6)	59(18.5)	37(11.6)	30( 9.4)	319(100)

(筆者注)実数は学校数,( )内は比率%。

表2 授業形式について(人文科学研究所 1997)

授業形式	複式	単式	単複併用	その他	不明
実数	81	28	13	15	2
比率	58.3	20.2	9.4	10.8	1.3

(筆者注)実数は学校数,比率は%。

め、日本語もしくは日本語教育を専門的に学んだ者はわずかに1.5%しかいない。

ブラジルにおける公立の小中学校に相当する学校は3部制を採用しているため生徒たちは小中学校の就学時間外に日本語学校に通うことになる。人文研調査では、139校のうち生徒の週当たりの授業時数は、4時間が最も多く約27%、次に3時間以下が約30%、5～6時間が約17%となっている。つまり、1時間半～2時間の授業を週2～3回実施している日本語学校が多い。(注1)

最後に授業形態であるが、これは本稿と直接関連してくる項目である。日本語普及センター調査(1995)及び人文研調査(1997)では上のような調査結果が出ている(表1,表2参照)。

両調査とも表内の「複式授業」「単式授業」「一斉授業」「複式」「単式」「単複併用」等の用語について説明が付されておらず、自明のものとしている。

表1について、「複式授業」という用語が「一斉授業」「個人授業」と同列に使用されていることから推察すれば、一授業時間内で教師がクラス全体に対して指導を行う授業が「一斉授業」、個々の学習者に随時個別指導をする授業が「個人授業」、クラス内の複数の学習者集団に対して集団別に指導する授業が「複式授業」であり、その他それらの混合した授業があると理解される。

同様に、表2については、「単複併用」という項目があることから、一授業時間内で複数の集団に対する集団別の指導を行うのを「複式」、クラス全員に対する共通指導を行う授業、つまり一斉指導の授業を「単式」、そしてその両方の指導形態を併用するものを「単複併用」と称していると思われる。また、「その他」には個別指導が含まれている可能性もあり、また後の事例で見るように「複式」の中に個別指導形態も含まれている可能性もある。

ともに表題が「授業方式」「授業形式」というように「授業」を使用しており、「混合」や「併用」もあるので、

日本の学校教育において使用される複式学級・単式学級という学級編成上の違いというよりは採用している指導形態の違いによる項目設定であるように思われる。

「複式」とその混合・併用形態を採用している学校数は、表1では69.6%、表2では67.7%であり、約7割の学校が複数の集団に対する指導を行っていることになる。

全体的には恵まれた学習環境にあるとは言い難い。特に複式や個人別指導を行っている背景には小規模性や塾的な社会的な位置づけといった構造的な要因がからんでいるであろう。

### 3. ブラジルにおける複式授業

前節では、統計データに見るブラジルの「複式授業」なるものが、一斉指導や個人指導と対置される指導形態上の概念であることを推察した。ここでは既存の文献によりもう少し詳しくこの概念を検討する。

#### 3-1. ブラジルにおける「複式」の概念

太田(1999:204)の事情報告では「少ない教師数のところに年齢と日本語力がまちまちの学習者が出入りするため、一クラス内で一斉授業を行うことが困難である場合が多い」とした上で「クラスを小グループ(時には個人)に分けて読み書き中心に教える授業スタイルが採られる」といい、これを現地では「(超)複式授業」と呼んでいると報告している。つまり、ここでは複数集団もしくは個人別に指導するという指導形態上の概念として把握されている。括弧付きの「超」となっているのは2個を超えた複数の集団への指導や個人別指導を指していると思われる。

渡辺・一甲(1999:64)では、多少詳しく規定されている。日本語学校では「一斉授業の利点を認めながらも現今でも尚、能力差、年齢差のある学習者を同一クラス

で指導する複式授業形態を取っているところがほとんどのようである」と述べ、その「一斉授業」の注釈として「同クラスに年齢がまちまちの学習者に同じ内容の授業を行うこと」、また、「複式」の注釈として「学習者の日本語能力及び年齢がまちまちのクラス内でそれぞれの能力に応じて、個人別、またはグループ別に行われる授業」であるとしている。ここでも一斉授業と対照させた指導形態上の概念としてとらえられている。あえて「日本語能力及び年齢がまちまちの」と加えているのは、能力と年齢が均質の学級であっても個人別・グループの指導がありうるからであり、それとは異なるブラジルの特殊性を踏まえた規定となっている。

最後に鈴木(1997:91)では注釈の中で、日本語学校では「学年別の編成ではなく、学習進度別(あるいは日本語能力別)による集団によって編成される」と押さえた上で、複式授業というのは「一人の教師が学習進度の異なる2つ以上の学習者集団を単一教室、単一時限内に指導する形態」としており、「超複式」については「複式の中でも過密な学習者集団を相手にした場合の形容であり、極端な例では一人一人異なる個別学習となる」としており、ここでも指導形態として把握されている。同書の事例にある複式授業は、「一斉授業」の事例と対照的に、学級内の2個集団それぞれに対して直接指導・間接指導のある授業であった。

さて、一学級内の集団化の基準であるが、太田(前掲書)では年齢と能力、渡辺・一甲(前掲書)では能力、鈴木(前掲書)では学習進度もしくは能力を集団化の基準としている。鈴木における「学習進度」については説明がされていないが、同一シラバスの採用が前提にされている場合であると一般的に解釈される。三者の共通項は能力別指導ということになり、各集団が同一のシラバスを採用していない場合も含め、さらに個人別指導、集団別指導の両様の可能性を考慮すると、渡辺・一甲(前掲書)のとらえ方が全体を網羅した規定であると思われる。

同じ「複式」を冠している用語でありながら、以上で見たように日本とブラジルとでは、その概念は根本的に異なるものであることがわかる。(注2)

### 3-2. 日本とブラジルの複式の類似点と相違点

日本の複式学級での学年別指導では、上学年と下学年に対してそれぞれ同教科でも異なる学年別の単元内容を「わたり」と「ずらし」によって指導するものである。つまり、これを二つの学習者集団に対する異なる内容の指導であると考えれば、形態上はブラジルの複式授業における集団別の指導に近いものとなる。ただし、鈴木(1997)の記述を見る限りブラジルでは「わたり」「ず

らし」等に見るような学習過程の組織化には至っていないようである。

相違点はその集団化の基準が日本の場合は学年という外的な属性に基づいたものと、ブラジルでは能力という個人的属性に基づいたものとなっている点がまず挙げられる。日本の複式学級は「2つの学年集団で成り立っており、それらの間には、はっきりした上下関係がある(全国へき研1998:15)」といわれている。それに対してブラジルでは能力に応じた集団化であるから、入学時期が不規則で、日本語能力差が大きく、まちまちであるとなると、集団化も難しくなり、超複式指導または個人指導へと流れていくことは容易に推測される。

さらに、日本では指導要領に基づく学年別のシラバスに則った学習であるが、ブラジルの日本語教育はブラジル教育省の定めた教科の対象外であるため、現場の教師の一人ひとりで学習内容や教材を決めることができ、能力に応じて必ずしも一貫したシラバスに基づいたものでなくてもよい。つまり、鈴木(同書)のようにブラジルでは同一シラバスであっても進度が異なる場合もあれば、後節でみるように異なるシラバス(具体的には例えば異なる主教材)に基づいて学習内容が一人一人異なる場合もありえる。同一シラバスの同一内容でも能力差に対応した指導が可能でもあり、この場合は日本の同単元指導の中でも類似指導内容に近い形態となることもあるであろう。

グループ化する基準とはなっていないが、年齢という個人属性において学級構成員の様相が両国ではかなり異なる。渡辺・一甲(1999)、太田(1999)では年齢が「まちまち」と記述されており、鈴木(1997)の事例や今回観察した事例(後述)においても8~14歳の学習者が混在している。一学級内の年齢別内訳に関する統計は皆無であるが、『1999年度全伯日本語学校要覧』(日本語普及センター2000)を見ると、「複式」の学級では5、6歳の年齢差が多くを占め、中には28歳の幅のある学級(8歳~35歳)もあり、まさに「まちまち」の観がある。これは隣接した2個学年、一般的には2歳幅の児童によって構成される日本の複式学級とは大きく異なる点である。

### 3-3. 一斉授業

先に見た統計データでは、日本語学校の1割から2割は一斉授業形態を採っていることがわかる。「一斉授業」とは渡辺・一甲(1999)によると、「同クラスに年齢がまちまちの学習者に同じ内容の授業を行うこと」とある。また、鈴木(1997)の一斉授業の学級でも12~30歳の学習者という非常に大きな年齢差のある学習者集団に対して同一の単元内容を指導している。太田(1999)にもあ

るように「年齢と日本語力がまちまちの学習者が出入りするため、一斉授業が困難である場合が多い」のであり、従って同じ内容の授業を行うことができる場合というのは、当然日本語能力レベルが同じ程度で、かつ、学習者の転編入の流動性が低い地域の学習者を前提にしている場合である。

一方、日本の複式学級においては、学年別指導のほか同単元指導があり、特に同内容指導では「2個学年の児童に対して同一内容を指導する」(全国ひき地1998:20)のものであり、これは先のブラジルの一斉授業の概念と比較的近いものと思われる。違いは、構成員上から見ると、日本の場合は学年別指導と同様、2個学年、つまりほぼ2歳の年齢幅のある集団であるのに対してブラジルでは「まちまちの」年齢集団であることである。

シラバスの観点からは、日本の場合は指導要領の学年別単元学習が基本となるため、同単元指導の場合は、2個学年の単元を精選・集約し、いわゆる二本案が採られる(北海道複式1975:87)。ブラジルの場合は、学年別単元の制約がないため、学級全体の能力に応じて、たとえば初級、中級、上級のいずれのシラバスを採用できることになり、指導計画上の複雑さが無いといえる。

### 3-4. ブラジルにおける複式授業の問題点

複式授業では指導上・学習上の問題があり、それを改善することが課題となっていることが指摘されている(日本語普及センター1996:37参照)。サンパウロ人文科学研究所(1997)の調査では「教授面での問題点」という教師に向けた自由記述式の回答をまとめた次のような記述がある。

「複式・超複式授業のため、学習レベルの偏差が大きく教えるにくいとともに効果があがらない」とする悩みを訴える者が多い。これはまた「生徒の年齢差がありすぎ、クラス編成も困難」という悩みとも重なっている。(同書:11)

しかし、指導方法上の具体的な問題点は、鈴木(1997)での教室活動論からの事例分析以外はほとんど発表されていない。そこで以下、鈴木(同書)の事例から複式の問題点を抽出してみたい。

事例として挙げられているのは、異なる日本語学校における学習者5名と3名の2集団に対する複式授業(事例1)と、学習者9名の一斉授業(事例2)である。複式授業の学習活動は、直接指導場面ではテキスト本文の音読と内容確認のための問答であり、間接指導場面は練習帳による文型問題と漢字書き取りの自習である。一斉授業の事例では、ポルトガル語を媒介語にしたいわゆる

文法訳読法による学習である。

鈴木(同書:77~79)は両授業に共通の問題点として、学習目標の不明確さを挙げている。特定文型の運用を中心にした会話指導を両方の教師とも目指しているにもかかわらず、コミュニケーションな学習目標を設定していないために、複式授業でテキスト本文の内容理解にとどまり、一方、一斉授業では文型の意味用法の理解と正確な対訳ができることが実質的な目標となっている。

さらに複式授業の直接指導においては、教室活動の構造化が行われていないために文型の導入の代わりに音読があり、文型練習を経ずに問答による確認作業という流れで、コミュニケーションを意識した練習が欠如したものとなっている(同書:80)。

以上からわかることは、本来目指しているはずのコミュニケーション能力の育成のための指導が不十分であり、複式授業では日本的な国語読解の前作業、一斉授業では伝統的な翻訳作業が主体となっていることである。そこで指導をコミュニケーションなものへ移行させるためには、鈴木(同書)は①学習目標をコミュニケーションに基づく具体的なものにし、②教室活動のタスク化を行うことを挙げ、従来の文型シラバスを生かしつつ、授業をコミュニケーションな教室活動に組み立て直すモデル授業案を提示している。モデルでは、事例の複式形態を適用し、大まかな二つの能力別グループによる編成によって「教えるにくさ」の負担の軽減を図ろうとしている。また、年齢差という点では、一方のグループを8歳~11歳の思春期前の学習者で構成することが提案されており、日本の基準からすれば大きな年齢差といえるが、言語習得上まだ許容される集団化であろう。

しかし、鈴木(1997)の事例は、一斉授業が可能なほど比較的人口の流動性の低く、学習者の日本語能力のばらつきが大きくない、ブラジルの地方における日本語語学校の事例であった。先に見た先行報告の諸記述にもあるように「おおまかな二つの能力別グループ」に分けられないほど能力や年齢が不均質の「超複式授業」が他方では存在しており、そのような学級で上述のモデルを適用するのは限界があるのではなかろうか。

複式指導は日本においても「複雑煩さな指導」であることが認識されており(北海道複式1975:80)、その解消のために指導計画・指導方法・内容の工夫によりその難しさの軽減を図ることが追求されてきたが、ブラジルでは学習環境(例えば教室の確保や施設の整備等)の改善、教員の待遇改善による教員確保といったもっぱら外的条件の整備が叫ばれてきており、それが実現しない限りは複式授業や超複式授業はやむなし、というとならえ方である(小久保1991:136,日本語普及センター1996:37,渡辺・一甲1999:64-65)。

#### 4. 個人別指導の「複式授業」

鈴木(1997)の事例では、ブラジルで2個集団の複式学級で異単元指導(日本でいえば学年別指導に相当)を行っている学校と1集団に対する一斉指導を行っている学校を取り上げている。本節では、教師数2名程度、学習者数40名以下、教室数1~2の統計上は最も多い規模に属する小規模校の中で、2個集団も編成できないほど日本語力も含めて個人差の大きい学習者を抱える学級で個人別指導をしている授業を分析し、その特徴と問題点を考えてみたい。このような学級を取り上げたのは、学習者の構成や指導形態上、第2節で定義された「複式授業」の現状を最もよく反映していると思われるからである。

##### 4-1. 事例1(A日本語学校)(注3)

授業観察に基づいてこの複式授業の特徴をまとめると以下ようになる。

構成集団：11歳から16歳までの学習者5名。教師2名が同時に指導する。

指導時間：90分(週3回の授業)

指導形態：教師2名がそれぞれ個人別指導する。基本的には机間巡視をしながら学習の進展具合で学習者に対応する。学習者の教師への呼びかけに対応することも頻繁に起こる。

指導目標：各学習者のそれぞれ異なる教科書にある語彙・文型・表現・談話の意味理解、文型の正確な運用とその文型を含む談話の理解。

使用教材：『一、二、三、にほんごで話しましょう』とその練習帳、『ジャカラダ』とその練習帳、『イペー』(上)とその練習帳、『パイネイラ』(上)(2名が異なる単元を学習)

学習過程：『一、二、三』の単元指導では、文型掛け軸及び教科書掲載の会話イラストを拡大したシートを利用した導入、基本練習、会話模倣暗記練習であり、その後自習。その他の教科書でも、会話イラストの拡大シートを利用して、教師との会話模倣暗記練習の後、自習。

母語使用：教師は複雑な事柄の説明や語彙の意味理解のため以外は概ね日本語を使用。

教室活動：『一、二、三』の指導では、導入と基本練習では、文型意味用法の把握・会話ダイアログの意味内容の確認をT-Sの問答形式で行う。会話模倣暗記練習ではT-Sのペアで行う。自習時では付属練習帳による語彙・文型練習。その他の教科書を使用している学習者

も同様の流れを踏む。

##### 4-2. 事例1の分析

事例1について授業のシラバスは基本的には教科書の構造シラバスに沿っており、それは指導目標に反映されている。授業の活動上の大きな特徴は、言語形式の意味理解の確認を問答形式で行うことと会話の模倣暗記練習である。

言語形式の意味の導入については、教師による短文の例示(掛け軸型の表)、当該形式のポルトガル語訳の付与と簡単な説明を行い、その定着は、練習帳による代入練習や変換練習、漢字の書取りなどである。練習帳の部分は、作業的には「読み・書き」となるが、自分のペースで行うことができ、かつ質問も随時対応できるのでモニターが働き、理解面の促進は進むであろう。

問答形式による意味の確認は、練習帳の誤答について教師がその文型をとりあげる形で行う。ここでも教師の発問、応答、評価の問答式ユニットの形態をとっている。ここでは誤用の訂正したものを反復させるだけでなく、語彙等の素材を身近なものに置き換えた問答を一、二回行うので、当該文型の運用は多少学習されるであろう。

談話、つまりここでは教科書の会話本文であるが、それ自体は特定のトピックをめぐる15~20行ほどのダイアログであり、教科書のコマ割りした漫画として具体化されている。従って、会話の模倣暗記によって学習者にとっては当該の言語形式の実際の使用文脈が理解できると同時に、談話の運び方も理解できるであろう。

##### 4-3. 事例2(B日本語学校)(注4)

授業観察に基づいてこの複式授業の特徴をまとめると以下ようになる。

構成集団：12歳から16歳の8名の学習者。2名の教師と1名のアシスタントが同時に指導する。

指導時間：90分(週3回の授業)

指導形態：教師2名とアシスタントが事例1と同様、机間巡視による個別対応である。

指導目標：6名は各学習者のそれぞれ異なる教材にある語彙・文型・表現・漢字の意味理解、文型の正確な操作と談話の対訳による再生・暗唱。そのうち、4名は、学校祭のためのスピーチの定着も別個に行う。

使用教材：国語教科書(2名)、自作教科書(Basicoに基づいたもの)(6名)

母語使用：教師は簡単な指示や呼びかけを除き、ほぼポルトガル語を使用。

## 学習過程と学習活動：

- (国語教科書使用者) 単元内の段落ごとに 1) 漢字調べ, 2) 意味調べ。それらの教師によるチェック後に, 3) ノートに翻訳, そして 4) 暗唱。
- (自作教科書使用者) 1) 教師による文型説明で意味用法把握, 2) 教科書の対訳練習による自習, 教師によるチェック後に 3) 場合により問答による理解確認, 4) 本文のポルトガル語訳, 日本語訳を口頭で教師と行う。
- (学校祭のスピーチ) スピーチ原稿となる作文の添削指導, 終了した者から順に前に出てスピーチ指導。

## 4-4. 事例2の分析

全体を通してこの授業で大きな特徴となるのは, ポルトガル語・日本語の対訳活動であり, 媒介語がほぼポルトガルであることである。文法の詳細な解説は行わないが, 文法訳読法に近いものがある。教材は事例1と異なり, ほとんどイラスト等がなく, 言語形式の使用される文脈・状況の把握が困難なものとなっている。従ってポルトガル語の説明は理解促進に有効な手段となろう。

日本語訳を口頭で述べる場面以外は, 学習者もほぼポルトガル語で質問し, 教師もポルトガル語で対応するため, 日本の学校教育での伝統的な英語科授業を思わせる。

教師・アシスタントと学習者の談笑が頻繁に見られ, 学級内の雰囲気はリラックスしたものである。その意味で情意フィルターが低く, 日本語による口頭コミュニケーションを目指していないのであれば, 言語形式の理解と対訳能力はある程度伸びるであろうと思われる。しかし, 外国語としての日本語教育のありかたとしては, 鈴木(1997)のポルトガル語による一斉指導の事例と同様に大きな疑問が残る。

## 5. 考 察

外国語としての日本語教育はコミュニケーション能力の育成が最大目標となる。ブラジルにおいても外国語としての日本語教育への移行が叫ばれている中(普及センター1996参照), 授業を従来の「読み」「書き」に偏った学習から, 4技能のバランスのあるコミュニケーションなものにしていくことが課題となっている(鈴木1997)。この視点を踏まえて上記事例を考察する。

事例1と2では, 教室活動が大きく異なるが, 両授業は本質的には言語の形式に焦点を置いたものとなっている。つまり, 両事例とも授業の導入から最後まで言語形式の正確な理解とその運用を目指した展開であり, コ

ミュニカティブな教室活動の前段階として位置づけることはできるものの, コミュニカティブな教室活動そのものではない。

事例1の問答による確認は教室場面特有のやりとりで, 教師があらかじめ正答がわかっている疑似質問が主体であるため, 実際に話題となっている事柄について何かを伝達し合うやりとりとはなっていない。教師とのペアで会話模倣暗記練習を行う活動があるか, 与えられたダイアログ暗記であるからこれも同様であり, いわば「生きた」会話ではない。一連のダイアログを正確に再生していく点では, パターンプラクティス同様, 言語形式の運用練習としてこれらの活動は機能しているであろう。

事例2の対訳活動であるが, これは意味理解の定着活動として, あるいはその確認テストとしては意義があるであろうが, 学習者の伝えたい内容を伝達していく練習ではない。

学習者による自発的な日本語使用があるかといえば, 教師の誘導による管理された問答の周辺で多少見られる程度である。また両事例とも, 学習活動の合間の雑談で教師の問いかけに対して日本語力のある学習者が日本語で短い返答をすることが散見された。

逆に, 教師による日本語の発話は, 事例1では主として語句や文型の説明が大部分を占めている。その意味でナチュラル・アプローチ的な学習が進む可能性はある。しかし事例2では, 短い呼びかけ以外は日本語が使用されず, 授業中に意思伝達を目的にした日本語が教室ではほとんど聞かれないという状況である。

次に大きな問題は指導目標であるが, 両事例とも談話の再生が最終目標となっている点であり, これが結果的に教室活動がコミュニケーションの練習へとつながらない原因となっている。仮に談話の再生が完璧であったとしても, それが次にどのように応用されるのかが不明である。つまり, 両事例とも当該の談話や短文の再生もしくは対訳はできるが, それが類似話題で実際に応用できるのだろうか, という疑問である。特に事例2ではダイアログ形式ではなく, 題材が描写文・説明文となっているので, その中の文型を使った活動を工夫しない限り, 会話に結びつけるのが非常に困難であろう。

最後に, 年少者に対する語学学習の動機付けに関わる側面であるが, 両事例とも語学学習が「楽しい」ものとして情動面に訴える内容が乏しいという点が挙げられる。義務教育の拘束力のない, 親の方針による任意受講であれば, 本人の興味のわく内容でない限り, 学習の効果はあまり期待できないであろう。個別指導を受けていない間は個々の学習者は付属の練習帳にある書取りや翻訳などの分析的な作業を黙々と一人でやるわけである

が、時間的にはこれがほとんどを占めている。事例2では、媒介語が母国語である点が逆になごやかな雰囲気を作りだしているが、授業中の友人との私語や教師との雑談といった、学習活動とは無縁の部分で登校することの楽しさをつなぎとめているように見受けられる。むしろ、日本語の学習そのものにおもしろさを見出せたり、日本語でやりとりができることが楽しいという授業作りが追求されてしかるべきであろう。

## 6.まとめ

以上、ブラジルで「複式」と名の付く授業が日本での複式学級編成及びその指導で使用する「複式」とは概念上でも実態の上でも極めて異なるものであることがわかった。今回の事例調査では、複数個に集団化できないほど日本語能力差のまちまちな学習者の集合した学級、つまり異能力混在型の学級においてとられている指導が現地では「(超)複式授業」と称され、一時間内での個別指導である場合を見た。

このような複式授業での指導上の問題点として、鈴木(1997)での指摘と同様、教師はコミュニケーション力の育成を目指しているながらもその教室活動が言語形式運用、翻訳、題材の内容理解活動に偏ったものとなっていることである。

1995にサンパウロで開催された日本語シンポジウムでの基調報告で日本語教育の全般的な事情報告をした森(日本語普及センター1996:40)は「能力差、年齢差、家庭環境差によって、能力に応じた一斉指導は成立せず、個別指導はしばらく続くであろう」と指摘している。つまり、ここでの認識は個別指導はやむなしということであるが、逆に一斉指導(全体指導)であればコミュニケーション能力が上がる授業が期待できるのであるかといえ、鈴木(1997)の一斉授業の事例にあるように必ずしもそうとはいえないようである。むしろ本稿で確認された問題は、1)学習活動そのものがコミュニカティブなものになっていないということであり、2)超複式や個人指導はやむをえずやっているのであり、改善が期待できない、ととらえられていることである。

しかし、果たして異能力混在であるために個別指導となり、従ってコミュニケーションを目指した授業が実質的にできない、ということなのだろうか。個別指導である限り、10人の学習者が教師と意思伝達の練習をすれば、時間は一人当たり10分の1となり、会話学習の効率が上がらず、日本語能力が異なるために隣の学習者とのペアワークやグループワーク、あるいは日本語でのゲームもできない、ということなのだろうか。

この疑問に答えるために、一つは8年前に日本型複式

指導をブラジルに移転した一日本人教師の実践とその成果の検討、二番目には西欧での英語教育における異能力混在型学級(マルチレベル・クラス)での指導とそれを基にして筆者自身がブラジル現地で試みた実践とその成果について、別の機会に稿を改めて検討を加えていきたい。

付記:本稿は平成12年度~13年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))の報告の一部を改変・加筆したものである。

## 〈注〉

- 1.日本語普及センター(1995)の調査では回答した319校の日本語学校における生徒の週平均授業日数は3日以下が約63%で次いで5日が約29%となっており、サンパウロ市内では2~3日が7割を占めている。また、生徒の1日の授業時数は、同調査によると、1時間半から2時間が日本語学校の約7割となっている。
- 2.小久保(1991:136)では、年齢幅の大きい児童生徒の集団を「学年別に編成して一人の教師が順次教えて行く」のを超複式授業と呼び、日本の複式に近い概念としてとらえている。少なくとも1990年頃には、転編入の出入りが激しくなく、学年別にグループ化できる環境もあったことが推測できる。
- 3.A日本語学校は2001年11月3日(13:00の学級)、11月5日(同時間)に参観を実施した。授業をビデオ録画し、分析に用いた。
- 4.B日本語学校の参観は2001年11月6日(13:00の学級)、11月9日(13時の学級、及び14:30の学級)に実施した。このうち、B校の事例として13:00の学級を取り上げ、ほぼ同内容の14:30の学級はここでは省略した。ビデオ録画し、分析に用いた。両学校の参観は、サンパウロの「日本語普及センター」の紹介で実現できたものである。

## 〈参考文献〉

- 1)太田亨(1999)「ブラジルの公教育における日本語教育」『金沢大学留学生センター紀要』第2号
- 2)国際交流基金日本語国際センター編(2000)『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査1998』大蔵省印刷局
- 3)小久保ネイダ(1991)「南米における日本語教育概観」『講座日本語と日本語教育』(第16巻)明治書院
- 4)佐々木倫子(1996)「ブラジル人の日本語学習環境」『日本語とポルトガル語(1)』くろしお出版

- 5) サンパウロ人文科学研究所(1997)「ブラジル日系社会における日本語教育 その現状と課題」(報告書)(未刊行資料,『人文研』第1号に所収)
- 6) 鈴木潤吉(1997)「ブラジルでの日本語指導 外国語としての日本語教育への移行をめぐる」『日本語教育研究』第34号
- 7) 全国へき地教育研究連盟(1998)『学習指導方法の工夫・改善 へき地・小規模・複式学級を有する学校の実践的事例』全国へき地教育研究連盟
- 8) 日本語普及センター編(1995)『日本語学校並びに教師に対する実体調査』(未刊資料,酒井順子(1997)「南米における日本語教育の現状と問題点」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第23号に所収されている)
- 9) 日本語普及センター編(1996)『ブラジルにおける21世紀の日本語教育を考える』日本語普及センター
- 10) 日本語普及センター編(2000)『全伯日本語学校要覧』(全2巻)日本語普及センター
- 11) 北海道複式教育研究連盟(1975)『複式教育の実践理論』明治図書
- 12) 渡辺栗原章・一甲真由実エジナ(1999)「ブラジルの日本語教育をめぐる現状と課題」『世界の日本語教育』(日本語教育事情報告編)第5号