



Title	日本語教育とやさしい日本語 : フィリピンの事例から
Author(s)	尾上, 智子
Citation	GLOCOLブックレット. 2011, 6, p. 84-89
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/48353
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

日本語教育とやさしい日本語 フィリピンの事例から

尾上 智子 大阪大学人間科学研究科博士後期課程

はじめに

シュルツとラヴェンダの定義によれば、我々が見たり、触れたり、嗅いだり、味わったり、聞いたりするものの意味は、通常、二つの文脈に依拠しているという。すなわち、知覚自体の直接の文脈と、記憶のなかに貯蔵され、文化により形成され、転位された文脈である(シュルツ・ラヴェンダ 2001: 100)。このことは、同じ「もの」が、異なる文化において違った意味を持ち得ることを意味するが、心理人類学者のコールとスクリプナーをはじめとする研究者たちは、西洋社会と非西洋社会における心理テストや認知に関わる様々な実験を含むフィールドワークによってこのことを示した(Cole & Scribner 1974)。

本書のテーマである「対話型共生」や「やさしい日本語」を模索するうえでも、こうした文化人類学の視点は欠かすことができない。本報告では、日本語教育に対する人類学的アプローチの一つの試みとして、筆者が認知様式と文化の連関という視点を意識しながら取り組んだフィリピンにおける日本語教育の実践について紹介したい。

フィリピンにおける日本語教育の実践

1990年代以降、日本の定住者ビザを取得し、主として日本企業での就労目的で来日する日系人が急増したが、フィリピンにおいても、日本の定住者ビザの取得申請を行い、就労目的で渡日する日系人が増加していった。日本側が日系人の雇用に対して門戸を開いたことによって、フィリピンにおいては渡日を希望する日系人に対する支援(ビザ取得や日本国籍取得の申請手続きなど)

を行う団体や、渡日を控えた日系人に日本語や日本文化を教える研修センターが設立された。フィリピン・マニラに本部を構えるF財団の研修センターもそうした団体の一つである。

筆者は、2007年4月～同年11月の8か月間、同研修センターにおいて、渡日を控えたフィリピン日系人を対象とする日本語と日本文化の研修を担当した。同研修センターの研修の目的は、日系人が日本社会や企業にできる限りスムーズに適應できるよう、日本語と日本文化を指導することである。日系人の渡日が盛んであった90年代と比較すると、世界的な経済危機によって日本経済も低迷していた当時は、日系人の雇用を希望する日本企業も大幅に減少したため、同研修センターに送られてくる日系人研修生の数も徐々に減少し、2008年には同研修センターも閉鎖に追い込まれた。

同研修センターでは、一研修(5週間)につき約25人の研修生を受け入れていたが、筆者は8か月間の滞在中に、6つの異なる研修生グループの日本語と日本文化の研修を担当した。各グループの研修生は、様々な背景を持つ男女によって構成されており、出身地、母語、年齢層(10代後半～50代)、最終学歴(小学校卒から大学卒まで)が多様である日系人(配偶者のフィリピン人を含む)である。

全研修生が一つの教室で受講する日本文化の授業に対して、日本語の授業については次のような形式を採った。すなわち、全研修生は第1週目の1週間は一つの教室で直接法の教授法による日本語の授業を受け、その後の試験の結果によって、2週目以降は2クラスに分かれてレベル別に日本語の授業を受けるという形式である。

Aクラスに分けられた研修生は、第1週目の直接法による日本語の授業についていくことができたと同時に、第1週目終わりの試験で高得点を得た者であり、彼らの最終学歴は高校卒か大学卒であった。一方、Bクラスに入った研修生は、第1週目の日本語による直接法の授業についていくことが難しかった者で、最終学歴が小学校であり、アルファベットの読み書きが難しい者や国語(フィリピン語)の理解が難しい者も含まれていた。便宜上、Aクラスにおいては教師が英語を使用して指導することがあったが、Bクラスは英語の理解が困難な研修生が多数を占めていたため、フィリピン語を話す筆者がこのクラスを担当し、主にフィ

リピン語による指導を行った。しかし、フィリピン語の理解やアルファベットの読み書きが難しい研修生に対する指導は、適宜、その配偶者や親戚にあたる研修生の助けを借りなければならなかった。なお同研修センターで使用したテキストは、同研修センターの日本語教師が、『みんなのにほんご』を土台としながら同研修センターの趣旨に沿って改訂したものである。

筆者は、日本語教員養成講座や日本語教育に関わる講義を受けた経験が皆無に等しかったため、同研修センターの日本語教師から教授法などに関する詳細な指導と助言を受けながら日本語の授業を行った。しかしながら、日本語の授業を進めていくうちに、我々指導者は、授業における研修生の日本語の未習得に起因しているとは判断できないような「違和感」を経験することになるのである。他国において数年の日本語教育経験を有する同研修センターの日本語教師は、それまでの日本語教育経験においてそのような「違和感」を感じたことはなかったと言い、日本の高等学校において数年間、英語教育に携わった筆者にとっても、教室内の日本語指導において感じたその「違和感」は馴染みのないものであった。この判然としない「違和感」は、同時に研修生にとっても不可解な戸惑いであったに違いない。実際、日々の日本語の授業において、度々、戸惑い、苦戦する数名の研修生の様子が窺えた。

次に、指導者と研修生の間にこのような「違和感」を生じさせたと考えられるいくつかの具体的な問題点について、認知様式の観点から考察してみたい。

日本語学習上の困難とその原因

日本語の授業において学習者が困難を感じたこととして次の4点が挙げられる。すなわち、①紙や黒板に描いた地図上での物の位置関係の認識、②イラストの中での指示代名詞(「これ」「それ」「あれ」「ここ」「そこ」「あそこ」)の識別、③時間の認識と時計の理解、④問題形式の理解である。

①の地図上で物(建物)の位置関係を認識することの困難は、「○○は△△にあります」の学習項目において顕著に見られた。指導者が描いた街の平面図を用いて、「○○はどこにありますか」の質問に、「(例)○○は△△の前にあります」と答える練習を行った

が、平面地図において、2つの建物が向かい合わせや前後に隣接して立っている状態を認識することが難しい学習者が見られた。この対応策として、Bクラスでは、指導者が作製した街の模型を参照しながら本項目の授業を行った。また、本項目の試験に関しては、ライティング形式をとらず、街の模型を参照しながらの口頭形式を採用した。

②の指示代名詞の学習においては、テキストにあるイラストや指導者が描いたイラストの中で、人や物の間の距離感をつかむことに学習者が苦戦していたように思われる。AとBの両クラスにおいて、遠近法を用いたイラストにおいても、距離感を測ることが難しい学習者が見られた。そこで、イラストを用いた教授法と並行して、実際に教室内にある物を用いながら教室内外を学習者と指導者が移動することによって距離感を体感できるような指導形式をとるようにした。本項目の試験においては、イラストを参照したライティング形式をとるに留まったが、イラスト内に、距離感の把握を助けるような語(「遠い」「近い」など)を書き添えるよう工夫した。

有効な対策をとれなかった③に関する困難は、日本人の時間の概念とフィリピン人のそれとの間に潜在するズレや、時計を使用する機会の少ない学習者の生活スタイルに起因すると考えられる。時間の概念については、Bクラスでは、例えば「おととい」「あさって」という日本語に対応する(はずの)フィリピン語(それぞれ「kamakalawa」「samakalawa」)を訳語として用いたものの、学習者は困惑した様子でそれぞれの日本語の意味を確認してきたり、学習者同士でそれらの意味について議論し合ったりした。学習者の中には、「kamakalawa」「samakalawa」というフィリピン語にあまり馴染みのない者もいたようであるが、指導者が英語の訳語を用いたり、具体的な説明を加えたりすることで、語意がつかめたようである。

また、日本語の時刻の学習を目的とする授業においては、A、B両クラスにおいて、模型及び本物のアナログ時計を用いた時刻の認識に苦戦する学習者が見られた。本項目では、指導者が長針と短針それぞれを動かし、「今、何時ですか」と質問し、学習者に「〇時△分です」と答えさせる練習を繰り返し行った。数名の学習者は長針と短針が指し示す時刻がわからず困惑した様子であったが、指導者とクラスメイトによる時計の読み方の説明を受ける

と、徐々に時計における時刻の把握が容易になったように見受けられた。このような学習者の困難は、アナログ時計にあまり馴染みがない彼らの生活スタイルを想起させる。実際、渡日が決定し同研修センターに来る前は、ずっと農業によって生計を立てていたという学習者も数名見られ、彼らがアナログ時計の重要度が低いような生活スタイルをとっていた様子が窺える。

④のテストの問題形式に関する困難については、対応策をとれたものとれなかったものが存在する。

先述の通り、「○○は△△にあります」の項目については、ライティング形式ではなく、街の模型を用いた口頭形式を採用することによって、平面地図を苦手とする学習者でも建物の位置関係が把握しやすいように配慮した。また、指示代名詞に関するライティング問題では、イラスト内の人や物の間の距離感をつかむ助けになるような語を書き添えるように工夫した。

反対に、十分な対策がとれなかったものの一つとして、線結び形式の問題が挙げられる。Bクラスの学習者の中には、あいえお順に各文字(ひらがな、カタカナ)の横にある点を結んでいくという、ドット・トゥ・ドット(Dot to dot)の問題が解けない者が少数見られた。このような学習者には、問題の解き方を丁寧に説明し、さらにひらがなやカタカナの一覧表を参照しながら解くよう促したが、あまり改善は見られなかった。この問題形式に対する学習者の戸惑いの原因は不明のままであり、指導者側も十分な対応を採ることができなかった。

まとめ

ここでは筆者と同研修センターの日本語教師が日本語指導を行う上で困難を感じた点、及び教室で学習者が困難を感じた点について、その原因や対応策を認知様式の観点から検討した。ここで取り上げた学習者の困難点は、指導者がそれに気づき、何らかの対応をとったり、原因を考察するよう努めたりしたものであるが、授業や試験において指導者側が気づくことのできなかった認知様式に関わる学習者の戸惑いや困難は他にも生じていたのではないだろうか。教室内で生じるこうした認知様式に関わる様々な困難は、主として指導者と学習者の文化の違い、及び学習者の学校教育背景に起因すると考えられる。学習者のそうし

た困難にできる限り配慮し対応策を考案するためには、学習者の文化的背景や学校教育背景を把握しようとする努力が求められよう。本書が取りあげる「対話型共生」や「やさしい日本語」の構築を模索する上で、日本語学習者の精神の中に存在する文化の重要性を意識した人類学的アプローチは欠かせないものである。

参考文献

- Cole, Michael and Sylvia Scribner
 1974 *Culture and Thought: A Psychological Introduction*. New York: Wiley
- シュルツ, E. A. /ラヴェンダ, R. H.
 2001 『文化人類学Ⅰ』(秋野晃司・滝口直子・吉田正紀訳)古今書院
- 縫部義憲
 2007 『『日本語教育』の研究の動向と展望』『日本教科教育学会誌』第30巻、第1号、69-78ページ