

【日系移民の歴史と日本語教育：日本語を巡る過去と現在】

## 南米日系移民と日本語

### —ブラジルの日本語教育を中心に—

末永 サンドラ 輝美

#### 要 旨

南米の日系移民の歴史は、1899年のペルーへの移住から始まる。それ以降、ブラジル、コロンビア、パラグアイ、ボリビア、アルゼンチンが日系民を受け入れ、現在南米には約200万人の日系人が暮らしている。南米でもっとも多く移民を受け入れたのはブラジルで、現在400以上の日系コミュニティが存在し、その多くで次世代に日本語や日本文化を継承するための「日本語教育」が行われている。しかし、ブラジルや日系移民を受け入れた国の日本語教育は、一般的に言われる「日本語教育」とは異なる。それは、これらの国の「日本語教育」が移民の子弟教育として開始された経緯があるからである。本稿では、南米でもっとも日本語学習者の多いブラジルを例に、南米の日系移民の日本語教育について考察する。

#### キーワード

子弟教育 継承語 日系人 日本語学校

### 1. はじめに

南米には日本にルーツを持つ「日系人」が多く暮らしている。「日系」または「日系人」ということばは、日本から海外に本拠地を移し、永住の目的を持って生活している日本人並びにその子孫の二世、三世、四世等に対して国籍、混血を問わず使用されている<sup>1</sup>。例えば、筆者はブラジル生まれの日系人で、祖父母が第二次世界大戦前に移民として渡航し、日系家族の三世代目という意味で「日系三世」である。

ブラジルには筆者のような日系人が約190万人在住しており<sup>2</sup>、様々な分野で活躍している。サンパウロ市の中心部に位置するリベルダーヂ地区は世界最大規模の日系人の街として知られており、寺院や日本庭園、日本食レストランが点在している。

ブラジルは南米大陸を構成する12カ国の中で最も大きく、唯一ポルトガル語を公用語

とする国である。ブラジル以外では日本からの移民を受け入れた国はペルー、アルゼンチン、パラグアイ、ボリビア、コロンビアで、これらスペイン語圏の国には約 20 万人の日系人が在住している<sup>3)</sup>。

国によって状況は異なるが、三世、四世になっても日本語が話せる人が存在し、日本語教育を通して次世代に日本語や日本文化を継承するための活動が行われている。

本稿では、南米でもっとも日本語学習者の多いブラジルの日本語教育を中心に、日本語や日本文化がどのように継承されてきたのかを考察する。

## 2. 南米の日本語教育

### 2.1 日系移民の歴史的背景

日本人の海外移住の歴史は 1868 年のハワイへの集団移住からスタートした。

当時の日本は「近代日本の始まり」と言われており、封建社会だった日本が近代化に向けてさまざまな運動をしていた時代である。しかし、幕末から明治時代にかけて過剰人口の問題も発生していた。アンドウ (1966) は、当時の日本の農村は、「明治維新によって農民層の分解が徹底的になされなかった上に、資本主義の立ちおくれた発達が、農民層の分解を永年にわたって、ほとんど停滞させていた」。また、「一家族が食べていけないような小面積からも離れまいとする農民の心理が強いことも、永久に農村と訣別する離村の決行をしづらせた。こんな事情が、ひと儲けしたら帰って来ようという出稼目的の離村を行わせるようになったのだ」(アンドウ 1966 : 76) と主張する。さらに、当時の状況を「農村は“水がいっぱいになっている水槽”であった。そして、溢れた分だけが外へ流れ出ていていた」(アンドウ 1966 : 66) と表現している。

このような現状を緩和するため、日本から北米・南米大陸をはじめとする国々へと大規模な移住を促進する政策が行われるようになる。当初はハワイを中心に移民が送られていたが、1898 年には北米に合併され、ハワイ移民は禁止になった。それ以降、北米向けの日系移民が増加したが、日本人移民を含むアジア系移民全体に対す黄禍論が唱えられていた。このように排日運動が厳しくなり、日本政府はラテンアメリカに目を付けた。

南米への日系移民は、1899 年のペルーから始まるが、その後ブラジル、アルゼンチン、パラグアイ等へと拡大した。そして、特にブラジルやペルーへの移民は家族同伴での移民政策だったため、日系移民の歴史には子弟教育の歴史が伴い、「日本語教育の歴史」が刻まれるようになる。

戦時中は、ブラジルやペルーは日本語での教育が禁止され、移民事業も停止となる。しかし、1950 年代半ばより日本政府は、戦後の急激な人口過剰への対策を迫られ、その一環として大規模な移民送り出し政策に乗り出した。それに伴い、南米には新たな日系移民が加わり、南米の国々の日系コミュニティ及び日本語教育の現状に至っている。

### 2.2 南米の日本語教育

国際交流基金が 2015 年に行った『日本語教育機関調査』(以下、JF 調査)の結果、南米で日本語教育が行われているのはブラジル (22,993 人)、ペルー (4,074 人)、パラグアイ

イ (3,725 人)、アルゼンチン (3,571 人)、コロンビア (1,502 人)、チリ (1,078 人)、ボリビア (489 人)、ベネズエラ (399 人)、ウルグアイ (244 人)、エクアドル (77 人) の 10 カ国で、約 38,152 人が日本語を学習している。

国際交流基金サンパウロ日本文化センター (以下 FJSP) は JF 調査の分析から、南米スペイン語圏の学習者の「日本語学習の目的・理由」で全体的に割合が高い項目は、「歴史・文学等への関心」「アニメ・マンガ J-POP 等が好きだから」「日本語そのものへの興味」である。また、「母語または継承語」が世界平均と比べて比較的割合の高い国が多く、特に高いのがボリビア 100%、パラグアイ 75%だと報告している (FJSP 2017)。

ブラジルの場合、最も割合が高いのが「アニメ・マンガ J-POP 等が好きだから」が 83.2%で、続いて「日本への留学」66.8%、「日本語そのものへの興味」63.1%、4 番目に「母語または継承語」53.4%となっている (国際交流基金 2017)。この結果から、南米では現在でも「継承語教育」の意識が高いということを強調しておきたい。

「日本語教育」ということばは、ブリタニカ国際大百科事典 (小項目電子辞書版 2010、強調は筆者) で以下のように定義されている。

日本語以外の言語を母語とする人を対象にして日本語を教えること。日本語を母語とする人に対する国語教育とは目的・内容・教授法などの点で大きく異なっている。

第 2 次世界大戦前・戦中の日本語教育は植民地支配の手段としての意味合いが強かったが、戦後は日本の国際的な地位向上に伴い、多種多様な目的で日本語を学ぶ人が急増している。学習者数の増加に伴い、学習者の国籍・母語・年齢・学歴・日本語能力・学習目的などがきわめて多様化しており、教材開発や教授法の考案にきめ細かい対応が要求されるが、それと同時に日本語教師の養成も重要な課題となっている。学習者のほとんどは外国人であるが、最近では中国残留孤児やいわゆる帰国子女など日本国籍を持つ人も現れ、外国語ではなく、第二言語としての日本語教育に対する対応も迫られている。

南米で計画的に日系移民を受け入れた国の「日本語教育」は、上記の定義、特に下線で示した部分とは異なる側面が見られる。それは、これらの国の日本語教育は、日本語を母語とする移民子弟の教育、または親とのコミュニケーションのツールとしての言語を継承するといった意味で開始され、現在でも日系人の子どもを対象とした日本語教育が行われているからである。

このような経緯で始まった日本語教育の歴史は、戦前の移民の子弟を対象とした「母国語教育」、戦後は家庭内で日本語を使用していた二世を対象とした「継承語教育」、日本語が分からない人を対象とした「外国語教育」へと移行してきたといった考え方が主流である。

ここで、「継承語」の定義について触れておく。中島 (2003) は、親から受け継がれ、コミュニケーションのツールとなる言語のことを「継承語」といい、子どもが育つ環境で使われることばを「現地語」と定義している。また、柴原 (2016) は、「継承語として」日本語を学ぶということは「家庭内で日本語を使用していて日常的な会話力があり、その

会話能力を維持するために学ぶ」、「家庭内の使用で獲得された会話力を土台にして読書をしたり文章を書いたりして、言語能力と思考力を発達させるために学ぶ」、「アイデンティティ形成・文化継承のために学ぶ」（柴原 2016 : 90）といった観点があるという。

この定義に準ずれば、筆者も「継承語」として日本語を学んだ一人である。生まれ育ったのはサンパウロ市から 500km ほど離れた田舎町で、家庭内では祖父母や両親と日本語で話し、7歳から20歳前半まで（初等、中等、高等教育）は「現地語」であるポルトガル語で教育を受けた。また、市内には「会館」と呼ばれる日系人の集会所があり、幼少期はその日本語学校に通った。筆者の兄弟及び周辺の日系人の子どもは、家庭では日本語を使用していたため日本語学校では主に読み書きを中心とした授業だった。両親は、「日本人の子孫として日本語や日本的価値観を身に付けてほしい」といった願いで日本語学校に通わせていた。

「継承語」は三世代で消えるという説がある。南米の移民開始から 100 年以上が経過した今、日本側から見れば日系人は国籍上「外国人」である。また、日本語が話せない日系人や日系とは関係のない非日系を対象とした日本語教育も行われており、辞書の定義に当てはまる部分もある。しかし、筆者のように「継承語」として日本語を学んだ者は、個人差はあるが三世または四世でも何らかの形で日本語や日本的習慣などを継承している者もいる。

FJSP (2017) は、南米スペイン語圏の国・地域の日本語教育を学習者の属性や言語環境に応じて「継承日本語教育」、「日系日本語教育」、「外国語としての日本語教育」、「帰国者への日本語教育」と 4 つに類型化している。このような類型化ができるということは、南米スペイン語圏の日本語教育は一般的に言われる「日本語以外の言語を母語とする人を対象にして日本語を教えること」といった定義では表現できない側面があるからである。

ポルトガル語を公用語とするブラジルは当報告書の対象外だが、スペイン語圏の国の日本語教育と類似する点が多いため、本稿ではこれらの定義も参考にする。そのため、ここでこれらの定義について触れておく。「継承日本語教育」は、「家庭や地域で、日本語または日本語・スペイン語が併用されている環境下で、日本語を母語とする日本人子女、または日本語・スペイン語の二言語を母語とする日系人子弟を対象に行われる日本語教育」。「日系日本語教育」は、「家庭・地域がスペイン語環境のもと、日本語を母語としない日系人を対象に行なわれている日本語教育」。「外国語としての日本語教育」は家庭や地域がスペイン語環境のもと、日本語を母語としない非日系を対象に行われている日本語教育。「帰国者への日本語教育」は「一定期間の日本滞在を経て、南米に帰国した人に対する日本語教育」である (FJSP2017 : 9-10)。

以上、南米の「日本語教育」には一般的にいわれる「日本語教育」とは異なる側面があるということを述べてきた。では、それが具体的にどのようなものなのを考察する。

### 3. ブラジルの日系移民と子弟教育

#### 3.1 ブラジルの日本語教育の特徴

ブラジルには現在 400 以上の日系人コミュニティが存在し、その 3 割程度が「日本語

学校」を経営している（細川 2018）。筆者は、1990 年代前半から 2000 年前半にかけて、サンパウロ州の地方都市で日系コミュニティーが運営する「日本語学校」に勤めた。学習者は日系人が中心だったが、日本語が話せない人が多かったため「日系日本語教育」だった。その学校では、年度初め（ブラジルの場合は 1 月末から 2 月上旬）は「始業式・入学式」で始まり、年度末 12 月上旬には「終了式（終業式に同じ）・卒業式」が行われていた。また、日本語の授業以外に年間行事として、学習発表会（学芸会に近い）、運動会、林間学校、修学旅行等日本の学校の行事にちなんだ活動が行われていた。日本語学校に子どもを通わせる保護者は、ブラジルの初等・中等教育では体験できないことを日本語学校に求めているケースが多かった。

JICA（1996）によれば、日系社会では年少者が日本語学習の中心となっており、保護者が日本語学校に通わせる動機の一つとして「情操・道徳等全人教育的」な側面があると記している。それは、「日本文化・日本の教育システムの長所と取り入れた学齢期教育を期待して」子どもを日本語学校に通わせている。また「中南米諸国においては、公教育の授業時間が少なく、特に情操教育が十分に取り入れられていないことから、より充実した受講機会と絵画、体育、裁縫等の情操教育を重視した教育が求められている（JICA1996：8）」と報告されている。これは、筆者が勤めていた学校だけではなく、当時の中南米の国の「日系日本語教育」は言語として日本語を教えるだけではなく、情操教育の側面が含まれていたことを示している。

現在も、多くの日系人は日本語が話せなくなっているが、「日系日本語教育」では日本語以外に「情操・道徳等全人教育的」を目標としているところが多い。以下、このような教育が重視されるようになった過程を考察する。

### 3.2 移民子弟教育から日本語教育へ

『ブラジル日本移民 80 年史』に「集団地（移住地）が形成されると、直ちに作られるのが日本人会である。相互の親睦と協力を計り共通の問題の解決のために連絡して当たることを目的としていたが、一番大きな目的あるいは事業としたのは子弟の教育問題であった。幼くして伴って来たもの、ブラジルで生まれたものを何とかして日本人の子供らしく育てたい、やがて日本へ帰った時に困ることのないくらいに日本語の素養と日本的な知識・精神を授けて置きたい、というのは親としての移民の誰もの願いであった。そのため、2～3 年も経つと必ず日本語学校が始められた。」（移民八十年史編纂委員会 1991：60-61）との記載がある。

ここから読み取れるのは、当初の日系移民の目的は出稼ぎであり帰国したときのことを考え子弟に日本的な教育を目的としていたということである。森脇（2008）は、当時の状況に関して「政府の高官や移民の有識層は伯主日従志向であったが、一般移民は基本的には日本人としてのアイデンティティは確固たるもので、移民の日本で受けた教育そして日本人特有の村意識が日本語学校設立、「日本人育成」へと推し進めたということが出来る」（森脇 2008：229）と主張している。

日系移民が学校設立に至った経緯として、ブラジルの当時の教育事情も影響している。

永田（1932）は、ブラジルの日系移民の子弟教育に関して木村松喜の論文を引用し述べ

ている。木村は、日系移民の子弟教育を考えるにあたって、まずはブラジルの教育界の現状を知る必要があるとし、次の問題を指摘している。①ブラジルの教育は不統一である。②教育機関が不足不完全である。③義務教育の制度はあるが就学児童の数は少ない。④これらの問題があるため、ブラジルの一般人の知的教育は低級である。このような現状を踏まえ、教育の目的として「被教育者が人間としてより価値ある生活、より豊富なる生活を営み得る様に助成することである。或は又出来るだけ多くの文化財を獲得せしむる働きである。或は又單に人間を造るとである等とも言い得るであらう」（永田 1932 : 30-31）と述べている。さらに、ブラジルは北米のように文化が進んだ国ではないため、ブラジルの教育行政に頼った教育は不可能だと主張している。

このようなブラジルの教育事情や日系移民の様々な心情を背景に、1915年にブラジル初の日系移民が経営する小学校「大正小学校」が設立された。その後、Shibata (1997)によれば、1926年には61校、1932年には176校、1938年には476校が存在していたとされている。根川 (2016) は、このような学校の増加の理由として、日本政府からの補助金が支給されるようになったことと、日系移民の子弟教育に支出する余裕が出てきたことを挙げており、当時は子弟教育に対して注目されていたことが分かる。

また、根川 (2016) はこれらの小学校の多くは日本語教育とポルトガル語教育の二重性で、午前中はブラジル教育令に基づいたカリキュラム、午後からは日本語の補習教育で、「体操や唱歌、裁縫など一般のブラジルの義務教育にはない科目は一種の日本の教育的特徴とされ徳育の役割を果たして」（根川 2016 : 145）いたと主張する。そして、小学校で教えられていた内容は、当初は日本語の読み書きや簡単な算術程度のものだったが、1930年代前半には日本の尋常小学校の6年の課程や高等小学校の2年の課程まで備えた教育機関も存在していたとのことである。

1930年代には、ブラジルのナショナリゼーション政策が進められ、移民の同化政策が実施されるようになる。また、太平洋戦争が勃発したことで日本語は敵性語として断定され日系移民の経営する学校にも大きな影響を及ぼした。

戦時中は、日本語教育禁止令が出され日本語学校は一時閉鎖となった。そして戦後、日本の勝利を信じる「勝ち組」と認識派である「負け組」の抗争のため日系社会が混乱に陥った。森脇 (2008) は、この時代を「空白期」と呼んでいる。

また、森脇によればこのような抗争は1950年代前半まで続き、それ以降1953年には移民が再開され、「新移住者が戦前移民に戦後の日本を認識させる上に新風を吹き込んだ」（森脇 2008 : 258）と主張する。「空白期」から脱出した日系社会の教育に関する思潮は「優秀なる日系ブラジル人」、「日本文化の理解と摂取」、「日本語不要論」の三つが生まれたが、「優秀なる日系ブラジル人の育成」の考えが主流で、戦前の延長線上の日本語教育が行われていたと述べている。

MORALES (2008) は、同時期について「母国語教育」から「継承語教育」への移行期だという。それは、戦前の移民は帰国を意識していたので母語としての日本語を教えていたが、戦後はブラジルに永住することを覚悟し、「継承語教育」といった意識が生まれたからである。

このように戦後は、日系移民の日本語教育に対する意識が徐々に変化していることがわ

かる。森脇（2008）は日本語普及会が1973年に行った調査資料の分析より、日本語教師に対する「日本語教育」の目的の回答が「①日系ブラジル人として育成（26.6%）、②日系子弟に日本の精神文化を伝える（23.3%）、③日本語を通して国際的視野をもった人間育成（23.3%）、④日本人としての強固な意識をもたせる（13.3%）、⑤言語習得（13.3%）」（森脇 2008：278）だったことを明記し、注目すべきは⑤の「言語（日本語）習得」だと言う。それは、多少ながらも言語教育としての日本語を学習させようという意識が芽生え始めているからだと主張する。そして、この変化は戦前からの延長戦で行われてきた「母国語教育」対「日本語教育」の綱引きの始まりとみてよいかも知れぬ（森脇 2008：281）と述べている。

世代が二世、三世へと移り変わり、ブラジル社会で生活し、ブラジル教育が重視されるようになったことが大きな要因だが、ブラジル日系移民が始まって60年以上たってから「子弟教育」から言語（日本語）を教えるための「日本語教育」に意識が変わり始めたと言える。換言すれば、ブラジルの日系社会では三世代にわたって日本語を維持していたということである。

モラレス松原（2014）は、「ブラジルにおいて日系三世まで日本語を維持できていた理由として1970年代まではブラジルと日本の行き来が頻繁にはできなかったものの、ブラジルの日系社会が閉鎖的であったことと、日系社会内ではコミュニケーションに日本語が使用されていたことが主な要因」（モラレス松原 2014：102）ではないかと推測する。

1970年後半からは、日本語学校で学ぶ学習者は三世から四世へと移行し日本語が話せない子どもが増加した。鈴木（1978）は、ブラジル移住70周年国際シンポジウムで「われわれ二世を前提として読み書きを教えることを目的とした教科書では、使用困難になっており、新たな日本語を外国語、すなわち話し言葉、会話から教えなければならないという問題に直面している」（鈴木 1978：186）と報告している。

このように、ブラジルの日本語教育も言語としての日本語を教える「外国語教育」、いわゆる一般的に言われる「日本語教育」に近い定義になってきていると言える。しかし、日本語教育に関する意識の変化は見られるが、日本語学校では日本語以外に情操教育は継続して行われていた。森脇（2008）は同調査から「日本語以外に併置する科目として何を希望するか」の日本語教師としての回答に音楽、図工、書道、道徳など、情操面を高めるための答えが多かったことを指摘する。その理由として、「ブラジルの教育（小学校）の不備、欠陥に対する保管機能を果たそうとする教師の意識からと指導対象が、年少者である」（森脇 2008：280）ことからこのような結果が生じたのではないかと推測する。

また、モラレス松原（2014）もブラジルの「日本語学校は「教室」という空間であっても、厳密には「言語学習の場」ではなかった。むしろ教室空間をはみ出た学校全体の生活、つまりそれは、学芸会、運動会、林間学校、修学旅行、週末には祖父母が指導するスポーツ競技大会（野球やバレーボールなど）、それらが、全て言語を運用する場として機能した」（モラレス松原 2014：102-103）と主張する。

このように、ブラジルの日本語教育は日系移民の子弟教育として始まり、「言語としての日本語を教える」ことに関しての意識は時代の推移と共に変化を遂げてきたといえる。

### 3.3 ブラジルの日本語教育の現状

2015年のJF調査の結果、ブラジルには352の日本語教育機関が存在することが明らかになっている。この調査結果の分析を行った吉川・一甲(2018)は、機関数の74.2%が公教育機関以外の「その他」の部分に該当するという。その内訳は、「日系団体が経営する日本語コース(43.3%)、私塾コース(13.1%)」、「一般学習者向けの語学学校のコース(13.1%)」、「幼稚園や公教育機関以外の機関(4.8%)」と報告している。また、私塾コースは、個人が経営する日本語学校/教室であり、ほとんどが日系人教師によって経営されており、学習者も日系人が多いという。

「日系団体が経営する日本語コース」は戦前、または戦後の日系団体が設立し継続した「日本語学校」が多いといえる。また、私塾コースも、日系人が経営していると推定すれば、JF調査の「その他」の機関の5割以上が日系移民の歴史的背景を持つ学校だといえる。その大半が「日系日本語教育」だと考えられるが、中には「継承日本語教育」として学んでいる学習者も存在する。

また、吉川・一甲の分析から注目すべきことは、352機関のうち25.8%がブラジルの教育制度に則った機関で(公立、私立を含む初等・中等・高等教育)で行われている「外国語としての日本語教育」だということである。これは、日系移民の子弟を中心として行われてきた「日本語教育」が多様化してきていることを示している。

しかし、子弟教育の延長戦で行われてきた「継承日本語教育」及び「日系日本語教育」の現状はいかなるものなのか。ここで、柴原(2016)の報告をもとに示す。

柴原は、2013年8月から2015年6月にかけてサンパウロ及び近郊の学校、計11校(公教育機関下の私立学校6校、日本語学校5校)を訪問しその考察を「言語教育」及び「文化学習」の課題を指摘している。前者の課題としては「意味のあるやりとりを口頭でさせたり、意味のある文章を読んだり書いたりするといったコミュニケーション能力養成を目指す活動はほとんど見られなかった。」(柴原2016:92)。さらに後者の課題は、これらの学校では、日本語の学習以外に日系社会を担う次世代に日本的な倫理観を継承する強い意思が見られ「人材育成・人間教育を目的にあげ日本語の指導を通じて、日本の文化と伝統を伝承する心を育てる」、「日本文化を伝承し、指導者としてブラジル国に貢献できる人材育成」というような標語を掲げているところがある。また、日本的な倫理観としては、礼儀正しさ、勤勉、誠実、整理整頓の習慣、時間の厳守、協調性、他者配慮、思いやりがよく例に出される。このような日本的な倫理観を育成するために、学校では挨拶や後片付けが重視されるほか、運動会、林間学校、ひな祭り、母の日、父の日、敬老会、さくら祭り、やきそば祭り、など日本に関連した行事を数多く実施する。敬老会では、日系のお年寄りに花笠音頭やヨサコイソーランの踊りを披露し、日系社会の結束に一定の役割を果たしている。」(柴原2016:93)と主張する。

注目すべき点は、日本語の授業以外に日本に関連する行事が多いことである。日本語の教授法に関する考えは日本語を母語としない人のための「外国語教育」の考えは徐々に浸透しているように思えるが、日系団体が経営する日本語学校では今でも情操教育や日系人のアイデンティティを意識した人材育成のための日本語教育は継続していると言える。

これは、ブラジルの日系コミュニティには日本語そのものが日系コミュニティに対



して言語を媒介として意思疎通がとれるための「コミュニケーション機能」と言語が民族、伝統、歴史、文化、宗教などとともに、集団を象徴する「アイデンティティ機能」（福島・末永 2016）が存在しているからだと考えられる。換言すれば、このような「機能」が存在するため、筆者のような日系三世のアイデンティティを構築し、南米の日系移民の「日本語」に大きな影響を及ぼしてきた。

しかし、柴原（2016）は、日本語学校で日本的な倫理観を育成することに対して「このような活動は、日本社会に対するステレオタイプの強化や理想化、その対比としてブラジル社会の軽視が危惧される」（柴原 2016：92）可能性があるとは指摘する。

日系コミュニティが存在し、子弟に日本語を学ばせたいという日系人が存在する限り、「継承日本語教育」や「日系日本語教育」は今後も継続していくと思われる。しかし、情操教育的側面を教えることに関しては、柴原の指摘を考慮する必要がある。

#### 4. 南米スペイン語圏の日本語教育の概観

FJSP（2017）は、南米スペイン語圏で日本語教育が行われているのは9カ国だが、日本から計画的に移民を受け入れたのはアルゼンチン、コロンビア、パラグアイ、ペルー、ボリビアであると報告している（表1）。

表1 南米の日本語教育の特徴

国	移住開始	日本語教育の特徴
アルゼンチン	1963	日系日本語教育 外国語としての日本語教育 対象：年少者が多い
ウルグアイ		外国語としての日本語教育
エクアドル		外国語としての日本語教育
コロンビア	1929	外国語としての日本語教育
チリ		外国語としての日本語教育
パラグアイ	1936	継承日本語教育 日系日本語教育 対象：年少者が多い
ベネズエラ		外国語としての日本語教育
ペルー	1899	外国語としての日本語教育 帰国者への日本語教育 対象：年少者が多い
ボリビア	1954	継承日本語教育 日系日本語教育 対象：年少者が多い

注：『南米スペイン語圏日本語教育実態調査報告書』を基に作成

これらの国の特徴は、コロンビアを除いては対象が「年少者が多い」ということである。また、パラグアイとボリビアは「継承日本語教育」と「日系日本語教育」が主流であり、日系移民の子孫に対する日本語教育が継続して行われていること。さらに、アルゼンチンは「継承日本語教育」ではなく日系人を対象とした「日系日本語教育」に移行しているが、「外国語としての日本語教育」も主流であること。ペルーは、「外国語としての日本語教育」だけではなく「帰国者への日本語教育」といった南米の日本語教育の新たな側面が現れていることである。以下、この5つの国の日本語教育を概観する。

#### 4.1 ペルーの日本語教育

南米で日系移民受け入れが最も早かったのがペルーである。

1899年に最初の移民が渡航し、1908年にはペルー初の日本人小学校が設立された。そして、1934年には8つの大規模な日本人小学校があり、そこで子弟教育が行われていた(山脇1999)。しかし、戦時中はペルーもブラジル同様日本語教育が禁止された。

戦後は、各地において再度日本語教育機関が創設され、いくつかの機関は政府の認定校(公教育機関)として現在に至っている。

上述したように、現在のペルーの日本語教育は「外国語としての日本語教育」と「帰国者への日本語教育」が主流である。

「外国語としての日本語教育」が中心となった歴史的背景として、ペルーには戦後の集団移住がなかったことが挙げられる。山下(1991)は、「一世にとって後続がないということは同化の道を選ばざるを得ないことを意味していたのではないだろうか。ペルーにおける日本語教育の歴史は他の中南米に比べて外国語として日本語教育に早く切り替わったようである」(山下1991:158)と推測する。

また、「帰国者への日本語教育」が行われているということは、日本に一時的に滞在した日系人の家族がペルーへ戻り、新たな日本語教育の側面が出現しているということである。

#### 4.2 コロンビアの日本語教育

スペイン語圏の国で、ペルーの次に正式に計画移住が行われた国がコロンビアである。

FJSP(2018)によれば、計画移住が開始されたのは1929年であるが、日本語教育が始まったのが戦後1968年で日系子弟への継承語教育だった。しかし、「コロンビアの計画移住は、地域や移住者数が限定されていたこと、移民のリーダーが現地社会への同化を進めたこともあり、現在の日本語教育の主流は外国語としての日本語教育になっている」(FJSP2018:109)。このように、移住先の国の現状だけではなく、日系移民の存在的リーダーの考えも「日本語教育」の理念に強い影響を及ぼすということも注目すべき点である。

#### 4.3 パラグアイの日本語教育

パラグアイへの計画移住が開始したのは1936年であり、ほぼ同時期に日本語での教育が行われるようになる。

戦時中は、日本語学校は閉鎖されたが私塾形式で日本語教育が行われていた(中山2010)。

1955年には、戦後第一回の移民が渡航し各移住地の造成に伴い、それぞれの日本人会運

営の日本語教育施設「日本語学校」が建設された。

中山（2010）は、「日々の生活の中で一世は家庭内での意思疎通のため、日本文化継承のためにも「日本語を話す」ことを求め、二世も三世にそれを伝えてきた。そして三世は日本の経済発展やパラグアイでの日系社会の存在感を背景に日本語を習得し加えて JICA や出身県等の支援による日本研修や日本へのデカセギでも「日本語を話す」という選択に有利に働いた」（中山 2010 : 55）と主張する。

このような背景から現在の日本語教育が「継承日本語教育」及び「日系日本語教育」が主流になっていると言える。

#### 4.4 ボリビアの日本語教育

ボリビアへの集団移住は 1954 年に開始されたが、戦前、ゴム景気に沸いていた時代にペルーから多くの移民がボリビアへと転入した。しかし、戦前の移民の多くは一世で日本語が途絶え、二世以降日本語が話せる者はほとんどいないと言われている。その理由として「先住者の多くは行商、床屋など町でできる仕事を始めたが 1920 年頃は博打の賛否が理由で日本人会が二つに割れ脱会者が多数出たほど生活が荒み、教育問題まで考える生活のゆとりがなかった」（山下 1991 : 172）からだと考えられる。

戦後、移住開始直後から「移住地」と呼ばれる日系移民のコミュニティーが形成され、戦前とは別の次元で日系子弟を対象とした「継承日本語教育」がスタートする。

移住地内では日本語でのコミュニケーションが普通であり、現在でも「母語または継承語」として日本語を学んでいる学習者が多い。

#### 4.5 アルゼンチンの日本語教育

アルゼンチンへの計画移民は戦後の 1963 年に開始したが、戦前 1990 年代初期からペルーやブラジルから転地した人が在住していたと言われている。

葦原（2016）は、JF 調査の結果を基に行った分析で 2004 年には日系人学習者が 58% で非日系学習者を上回っていたが、2005 年には逆転した。「日系子弟学習者の割合が減少する一方で、非日系人学習者数は年を追うごとに増加し、2010 年からは横ばいである。これは、アルゼンチンにおいて、「継承語日本語教育」から「外国語としての日本語教育」への本格的な転換が始まっていることを示している。」（葦原 2016 : 66）と述べている。

このようにアルゼンチンの日本語教育も、子弟教育として始まったが、日系社会の世代交代やアルゼンチン社会における日本文化や日本語への関心の高まりとともに、現在では「日系日本語教育」と「外国語としての日本語教育」が併存している。

### 5. おわりに

南米の日系人の日本語教育は、移民子弟の教育として開始され、「言語」を教えるための日本語教育ではなく、日本人を育成するための教育であった。そのため、日本の学校同様「日本語で教科を教える」場所であった。

時代の流れに伴い、日系人の世代が二世、三世、四世になるにつれて学習者のニーズに

変化があったが、「日本語学校」の活動内容には大きな変化がなかった。それが現在のブラジルの日系団体が経営する日本語教育の特徴だと言える。

日本語が話せない日系人が増加したことで、「外国語としての日本語教育」に切り替える必要があると言われている。しかし、南米の日系人に対する日本語教育の特徴を把握し、現状を踏まえた上で方向性を考える必要がある。

## 注

- 1 海外日系人協会ホームページより。http://www.jadesas.or.jp/aboutnikkei/index.html
- 2 外務省ホームページより。https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000349396.pdf
- 3 同上

## 参考文献

- 葦原恭子 (2016) 「アルゼンチンにおける日本語教育の現状と課題—ブエノスアイレス日亜学院の事例から—」 <http://ir.lib.u-ryukyu.ac.jp/bitstream/20.500.12000/36889/1/No12p061.pdf> (2019/03/01)
- アンドウ・ゼンパチ (1966) 「近代移民の社会的性格」『研究レポート』1、サンパウロ人文科学研究所、pp. 2-81
- 移民八十年史編集委員会 (1991) 『ブラジル日本移民八十年史』移民 80 年祭祭典委員会
- 国際交流基金 (2017) 『海外の日本語教育の現状 2015 年度日本語教育機関調査より』
- 国際交流基金サンパウロ日本文化センター (FJSP) (2017) 『南米スペイン語圏日本語教育実態調査報告書』
- 鈴木正武 (1978) 「移住型から文化型日本語教育へ」『われら新世界に参加す ブラジル移民 70 周年国際シンポジウム』毎日新聞社、pp. 183-187
- 柴原智代 (2016) 「ブラジルの年少者に対する日本語指導の現状と課題」『国際交流基金日本語教育紀要』12、国際交流基金、pp. 89-96
- 中島和子 (2003) 「JHL の枠組みと課題—JHL と JFL とどう違うか」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』プレ創刊号、母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会、pp. 1-15
- 中山寛子 (2010) 「パラグアイの日系人と日本語に関する一考察—「国語としての日本語教育」の意味するもの—」『法政大学大学院紀要』64、pp. 31-57
- 永田綱 (1932) 『在外子弟教育論』日本力行會
- 根川幸男 (2016) 『ブラジル日系移民の教育史』みすず書房
- 福島青史・末永サンドラ輝美 (2016) 「言語政策論におけるブラジル日系人の日本語教育の諸論点—ブラジル日系人の言語の計画のために—」『復言語・複文化時代の日本語教育』本田弘之・松田真希子編、凡人社、pp. 13-36
- 細川多美子 (2018) 「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—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—」『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—』福島青史・吉川一甲真由美エジナ編集、pp. 148-158
- 吉川一甲真由美エジナ (2018) 「ブラジルの日本語教育の現状」『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—』福島青史・吉川一甲真由美エジナ編集、pp. 37-60
- モラレス松原礼子 (2014) 「4 章ブラジル日系人と在日ブラジル人—言語・メンタリティー—」『日本に住む多文化の年少者と教育—ことばと文化のはざまで生きる—』宮崎幸江編、ぎょうせい、pp. 89-116
- 森脇礼之 (2008) 「日本語教育の理念の変遷」『ブラジルにおける日本語教育史その変遷と近年の動向』

- 森脇礼之・田中みちよ Editora Unicamp、pp. 213-365
- 山下暁美（1991）「中南米の日本語教育の歴史—ペルー・ボリビア・チリ・ウルグアイ・ブラジル・メキシコ—」『講座 日本語教育』26、早稲田大学日本語研究教育センター、pp. 156-206
- 山脇千賀子（1999）「ペルーにおける日系住民と教育 —歴史的経緯と現状—」『ラテンアメリカ・レポート』16（2）、pp. 22-29
- JICA（1996）『日系人と日本語教育の考え方に関する調査』日系人と日本語教育の考え方に関する検討委員会
- MORALES, Leiko Matsubara (2008) *Cem anos de imigração japonesa no Brasil: o japonês como língua estrangeira*. Tese de Doutorado / USP
- SHIBATA, Hiromi (1997) *As escolas japonesas paulistas (1915-1945): A afirmação de uma identidade ética*. São Paulo, Dissertação de Mestrado / USP

(すえなが さんどら てるみ 国際交流基金サンパウロ日本文化センター)