



|            |   |
|------------|---|
| Title      | 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   |
| Author(s)  | 葦原, 恭子  |
| Citation   | 移民研究 = Immigration Studies(12): 61-80   |
| Issue Date | 2016-10   |
| URL        | <a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/36889">http://hdl.handle.net/20.500.12000/36889</a> |
| Rights     |   |

# 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——

葦原 恭子

- I. はじめに
- II. 継承語教育に関する先行研究
- III. アルゼンチンにおける日本語教育の現状
- IV. ブエノスアイレス日亜学院の概要
- V. ブエノスアイレス日亜学院の教師に対するインタビュー
- VI. おわりに

キーワード：継承語としての日本語教育，外国語としての日本語教育，言語シフト，日系人

## I. はじめに

アルゼンチンにおける日本語教育は，日系社会中心に行われてきており，国内各地の日本人会においては，戦前の移民らが「二世以降の世代に日本語を残そう」「日本の文化を継承させよう」という目的で日本語学校を設立してきた。そして，設立当時は継承語教育としての日本語教育が主流であったが，日系社会の世代交代を反映し，「継承語日本語教育」も継続しつつ，「外国語としての日本語教育」へと移行してきているという（国際交流基金：2014）。

アルゼンチンで日本語教育を行う初等・中等教育機関として認定されているのは，私立ブエノスアイレス日亜学院のみである。本稿は，ブエノスアイレス日亜学院における教育を事例として取り上げ，ブエノスアイレス日亜学院に関わる教師3名に対するインタビューをもとにアルゼンチンにおける日本語教育の現状と課題について考察する。

## II. 継承語教育に関する先行研究

### 1. 継承語としての日本語教育と外国語としての日本語教育

中島（2003）は，異言語環境で言語形成期の一部を過ごす子供のことばは，「母語」と「外国語」に分けることは難しく，むしろ「継承語」と「現地語」という概念でくくる方が適切であるとしており，「母語」，「現地語」，「継承語」を次のように定義している。すなわち，母語とは「初めて覚えたことばで，今でも使えることば」であり，継承語とは「親から受け継いだことば」であり，現地語は，「子供の育つ環境で毎日使うことば」である。さらに，「現地語」は社会の多数派の言語であり，「継承語」は少数派の言語であり，子どもが初めて覚えたことばは親の母語であるが，学齢期になって現地の学校に通い始めると，現地語が

「強いことば」、母語が「弱いことば」になっていくとしており、この現象を「生活言語の母語から現地語への置換（シフト）」と称している。また、英語の「heritage language」を「継承語」と翻訳し、継承語としての日本語教育を「Japanese as a heritage language (JHL)」とした上で、「外国語としての日本語教育 Japanese as a foreign language (JFL)」と「第2言語としての日本語教育 Japanese as a second language (JSL)」と比較しつつ、JHLの特徴や教育上の課題、教育的意義について論じている。中島（2003）によると、継承語が外国語と異なる点は次の3点である。

- (1) 母語を継承することに対する価値付けが文化集団によって異なり、言語の伝承に対するこだわりが強い場合と寛容な場合があり、文化保持において言語の占める位置付けが異なる。
- (2) 継承語育成に成功するかどうかは、言語集団間の力関係によるところが大きい。
- (3) 世代を経るにつれて2言語の意味論的棲み分けが起こる。1世は現地語が不得手なため継承語ですべての意味を構築せざるを得ないが、2世になると継承語と現地語の二つを使い分け、家庭内コミュニケーションは継承語、家庭外は現地語というバイリンガル型になる。3世になると、生活のあらゆる面で現地語が中心的役割をするようになり、継承語が生活上の機能を失い、例えばあいさつ言葉などが、少数言語集団のシンボリック役割になる。

中島（2003）は、また、JFLやJSLと比較して、JHLの課題を6点挙げている。

#### (1) マイナスの価値付け

言語集団間の力関係で、継承語は常に弱者に立たされるため、主要言語と社会的格差が大きければ大きいほど、学習者が継承語にマイナスの価値付けをする。継承語教育の課題の一つは、学習者にいかに継承語を学習する価値を見出すことができるように支援するかである。

#### (2) 親のチョイス

外国語学習は学習者のチョイスであることが多いが、継承語の場合は、親のチョイスで始まる。実際の授業では、学習意欲を持っていない子どもにどう前向きな姿勢で取り組ませるかが課題になり、教える側に技能や工夫が必要となる。

#### (3) 課外学習

継承語はマイノリティー言語集団の言語であるため、国の言語教育施策の中で優遇されにくい。継承語先進国と言えるわずかな国を除いては、継承語維持努力は同族の少数言語文化集団の中で細々と続けられている。公教育の中で認知することによって、継承語の価値が上がり、年少者の継承語の学習意欲につながる。

(4) アンバランスな語学力

外国語教育では4技能がバランスよく伸びるように工夫をするが、家庭使用をベースとした継承語は、極端なアンバランスである。聞く力が最も発達するが、聞く力に対して話す力が極度に低く、それよりもさらに弱いのが読み書きである。対話面の力は家庭使用でなんとか発達しても、認知力を必要とする言語面（高度な内容の会話力やリテラシーの力）の発達が遅れる。継承語教育の課題は、アンバランスな力をどうバランスのとれたものとして育てるか、また保持していくかである。

(5) 認知面は4年遅れ

継承学習者の認知面の力は、年齢相応の母語話者に比べて4年遅れと言われる。

(6) 世代その他によって異なる教育内容

継承語教育と言っても教育内容や方法は、子どもの置かれている状況によって異なる。現地生まれの2世になると、会話力の育成がまず必要になる。3世、4世以降にはJFLと同じように学校教育の中でゼロから学習する必要がある。

さらに、継承語教育実践上の問題について教師と学習者の視点から2点挙げている。

(1) 教師の問題

JFLは教員免許を持った教師が学校教育の中で教える教科の一つであるのに対し、JHLでは、語学力があるという意味で1世教師が適任者であると思われるがちであるが、実際は現地校で育つ子どもたちと心情的にも、行動パターンにおいても、また価値観においてもずれがあり、そのため実際の授業がうまく行かない場合が多い。

(2) 学習者の問題

継承語学習者の問題の一つは、学習に対する動機付けが低いことである。継承語は余計なもの、押し付けられたものという意識を持つ場合がある<sup>1)</sup>。

## 2. 南米における日本語継承をめぐる状況

佐々木(2003)は、3代を待たずに消えるとされる移民の言語継承の実態について、南米での日本語継承を妨げる要因を中心に整理し、3代で消えない言語継承が起こり得る状況に何が必要かについて、ブラジルを中心とした南米の18人の現役日系日本語教師への半構造化インタビューから得たデータから分析している。その結果、ブラジルを中心とする日系社会における日本語継承の現状について、移民の言語シフトはどの言語集団にも起こることであり、早ければ二世代でそのプロセスが完了するという。そして、第二次世界大戦の影響もあり、南米ではポルトガル語、スペイン語への切り替えが急速に進み、現在2言語能力を具えた人材を輩出しているとは言えないと指摘し、日系の子供達に対する教育の流れは、以下のように大きく4段階に分けられるとしている。

(1) 日本学校

日本精神を学ぶことを目的とし、日本語による「教育」が行われた時代。単なる日本語という言語の教育だけではなく、日本人であるべく教育する。日本人としての魂を忘れない2世をつくる。

(2) 日本語学校

日本式しつけを重んじ、体育、書道、裁縫などを行い、母語としての日本語である国語の教育を行う。日本語の位置づけに変わりはないが、「日本語で子どもを教育していく」というより、「日本語自体を教えること」が目的化し始めた段階。子供達は現地の学校と合わせて日本語学校にも通い、「誠実、正直、勤勉」といった「日本文化」の継承、国語能力の育成を目指す教育。

(3) 外国語 / 継承語としての日本語学校

構造シラバスに基づいた教材で言語教育を行う。もはや国語教育では通用しないとされ、基礎的な文型から積み上げていく言語構造重視の、外国語としての日本語教育が強調される時代。日本語能力試験<sup>2)</sup>の合格などが目標。

(4) 年少者のための外国語 / 文化紹介学校

年少者の場合、「日系」といった文化的背景を共有する子供達、日本に興味を持つ子供達が集まり、文化紹介・動機付け・楽しさといったものを重視する教育。日系児童にとっても、日本語は象徴的な意味しかもたない。成人の学習者の場合は、外国語としての日本語教育に徹した、言語構造重視の効率的言語教育を行い、年少者のための動機付けを目的とする教育とは分ける傾向。

さらに、南米における日本語継承の負の要因をブラジルを中心として次のように9点挙げている。

(1) 社会的変動

日系社会は中国系などに比べ新移民が少なく新たな人の流入が限られる。

(2) 受け入れ社会の多言語状況

南米地域は移民の国々で、移民の出身地域の言語がそれぞれ持ち込まれている。

(3) 言語運用領域・言語運用形態の限界

家族、および、近隣の日本人との会話のみに限られる言語手段である日本語に、どうしても習得しなければならないという大きな価値を見出すことが困難である。

(4) 「日系」への帰属意識の欠如・反発

「日系社会」や「コロニア」という語と、「古い」「経済的困窮」「社会の本流から外れた」といったイメージとが結びついてしまう。外見から何代になっても「日本人」と言われ、日本人であれば日本語が話せる、日本文化を知っていると期待を持たれること

への反発が生じる。

(5) 経済的要因

日本語能力の維持が、必ずしも経済的効果を生むとは限らない。南米の企業で英語のできる人材を求めるため、日本語ができることの経済的効果が見られない。

(6) 物理的距離と交通・通信の発達

物理的距離が大きい。短時間で着く北米と比べ、日本語の連携の弱さ、往來のコストの高さに結びつく。

(7) 言語的距離の大きさ

表記システムや語順のように、日本語とポルトガル語との間の言語的距離は大きい。

(8) 文化的距離

日本政府の自国語自文化普及事業の弱さもあり、優れた翻訳は量的に欧米諸語に比べ、劣位に立つ。学会などの通訳ができる人材が少ないため、文化的な交流が限られ、伝統文化をはじめとする日本に関する多様な文化との接触・理解も限られる。

(9) 教育的介入の未整備

日本語教師は経済的に恵まれない職種で、優れた人材の定着を阻む。教師が頻繁に入れ替わる現象は日本語教師の専門性の欠如、教授技術の低さに結びつく。日本からの援助はかなり行われてきたが、物的リソースのひとつである教材などなされるべき整備はまだ多い。現地における教師同士の連携もいっそう望まれ、さらに、日本国内の教師との連携も今後の課題である。

佐々木 (2003) は結論として、南米等の地域における日本語継承は、それが各個人による主体的選択という点が共通に認識されるべきであるとし、これまでは情報の乏しい中で言語シフトが起きてきたが、今後は的確な情報に基づいた個人の意識的言語選択の実現が望まれるとしている。そして、言語継承の選択がなされた時に遠隔教育等を含んだ多様な支援体制が用意されていれば、3代で消えない JHL が見られるとしている。

中島 (2003) は、継承語教育一般を巡る現状と課題を明らかにし、佐々木 (2003) は、南米、特にブラジルにおける継承語教育について論じている。本稿は、南米諸国の中でアルゼンチンにおける継承語教育について、日本語教育という視点からその現状と課題の一端を明らかにする。次章では、アルゼンチンにおける日本語教育の現状について述べる。

### Ⅲ. アルゼンチンにおける日本語教育の現状

#### 1. 日本語教育機関と学習者

国際交流基金 (2014) の調査によると、2012 年度のアルゼンチンにおける日本語教育機関の機関数、教師数、学習者の内訳は表 1 の通りである。

表1 日本語教育機関調査結果（2012年度）

| 機関数 | 教師数 | 学習者数 |      |      |        | 合計     |
|-----|-----|------|------|------|--------|--------|
|     |     | 初等教育 | 中等教育 | 高等教育 | 学校教育以外 |        |
| 41  | 185 | 270  | 120  | 238  | 3,066  | 3,694  |
|     |     | 7.3% | 3.2% | 6.4% | 83.0%  | 100.0% |

資料：国際交流基金（2014）をもとに作成。

表2 在亜日本語学校23校の学習者数

|         | 2004  | 2005  | 2006  | 2007  | 2008  | 2009  | 2010  | 2011  | 2012 | 2013  |
|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|
| 学習者数（名） | 1,746 | 1,892 | 1,911 | 1,948 | 2,023 | 2,023 | 1,922 | 1,844 | 不明   | 1,844 |
| 日系人（%）  | 58    | 44    | 42    | 41    | 37    | 33    | 41    | 41    | 41   | 41    |
| 非日系（%）  | 42    | 56    | 58    | 59    | 63    | 67    | 59    | 59    | 59   | 59    |

資料：国際交流基金（2014）をもとに作成。

表1を見ると、継承語としての日本語教育（JHL）が行われている学校教育での学習者が全体の17%にとどまっているのに対し、外国語としての日本語教育（JFL）が行われている学校教育以外の学習者が83%を占めている。

また、表2は、アルゼンチン在亜日本語教育連合会に所属する在亜日本語学校23校の学習者数のデータをもとに近年の学習者数の推移を記したものである。表2を見ると、2004年の調査時には、日系人が58%と非日系を上回っていたが、2005年には逆転している。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。この現状について、国際交流基金（2014）は次のように分析している。まず、日系人の日本語学習者が減少している要因は、日系社会の世代交代が進み、家庭内で日本語が使用されなくなったことや、経済的な理由による日本への出稼ぎが増加している。また、非日系人の学習者が増加している要因は、近年の世界的なオリエンタルブーム、特に日本のアニメやインターネット等の普及の影響により、日本文化の流れがアルゼンチンの若者へ大きな影響を与えていることである。そして、日本語学習、日本文化さらには日本の伝統行事や武道への関心も非常に高まっている。また、学習動機について、日系子弟の場合、低学年の学習者は両親の希望というケースがほとんどで、中・高学年の学習者は将来日本への研修や留学を目的としたものや日本文化を日本語で理解してみたいという動機が多いという。非日系人学習者については、実質的な利益へと結びつける動機（留学・就職・昇進のためなど）も

あるが、日本語能力試験受験が目的という場合も少なくないという。このような現状の中で、日本語教育関係者は、非日系人学習者だけでなく、移住を背景として日系社会が継承語教育として行ってきた南米特有の歴史も含め、日本語教育の普及に取り組んでいるとしている。

## 2. 日本語教師

アルゼンチンにおける日本語教師としての資格要件であるが、初等教育、中等教育、高等教育、学校教育以外いずれも日本語教師となる公的試験制度はなく、特に資格要件はないという。

日本国内においても、日本語教師になるための国家資格は存在していないが、国内外での日本語教師の求人の際、「日本語教師有資格者」として大方の場合、次のような条件が求められている。1) 大学で主専攻あるいは副専攻の日本語教育科目を履修していること。2) 日本語教師養成講座において420時間以上の教育を受けていること。3) 日本語教師能力検定試験<sup>3)</sup>に合格していること。そして、この基準のうち最低一つを満たしていれば日本語教師として職を得られる可能性が高い。アルゼンチンにおいても、近年、日本語教育能力検定試験取得者や日本語教師養成講座修了の資格を持つ者が現地に定着し、日本語教育を行うケースも増えているという。国際交流基金(2014)は、このような教師が増えることは、現地側にとって「生の日本語」を教えるというメリットに加え、現地において直接、日本文化と触れ合う機会が増え、意義は大きいと指摘している。

アルゼンチン国内の教師資格については、中等教育を終えて師範学校2年半で小学校の教師、中等師範4年で中学校教師、また大学の課程で50～75%の科目を終えていると中学校教師の資格が得られ、2世の日本語教師に関しては全体の約20%が現地の教師資格を持っているという。

さらに、アルゼンチンには、社団法人在亜日本語教育連合会(以下、教連とする)という組織があり、日系日本語学校、日本語教師を対象に支援活動や日本語普及活動を行っている。教連では、2005年より教連附属のアルゼンチン日本語教育センターと現地ベテラン教師が中心となり、アルゼンチン国内で日本語教師を育成していこうという目的のもと、現地スタッフによる現地のための講座を実施しており、2007年12月に第1回教師養成講座が修了し、14名が日本語教師として認定された。この教連に加盟している日本語教育機関118名のうち、1世は30名(約28%)で指導的立場にある教師が多数であるという。

## 3. 教育段階

表3は、国際交流基金(2014)の調査が明らかにした教育段階別の現状についてまとめ

表3 アルゼンチンにおける日本語教育機関の概要（教育段階別）

| 教育段階   | 教育機関と概要                                |
|--------|--|
| 初等教育   | 私立ブエノスアイレス日亜学院が唯一初等・中等教育機関として認定        |
| 中等教育   | トリリンガル教育を実施                            |
| 高等教育   | ブエノスアイレス市立語学学院<br>高等教育機関による正規の日本語学科・講座 |
| 学校教育以外 | 在亜日系団体運営の日本語学校，私塾，個人授業                 |

資料：国際交流基金（2014）をもとに作成。

たものである。本稿では、初等・中等教育機関として唯一認定され、トリリンガル教育を実施しているブエノスアイレス日亜学院を事例として取り上げ、現地での日本語教育に携わった経験のある日本語教師にインタビューをした結果をもとに、アルゼンチンにおける日本語教育の現状と課題の一端を明らかにする。

#### IV. ブエノスアイレス日亜学院の概要

##### 1. 学院史

ブエノスアイレス日亜学院（以下、日亜学院とする）は、1927年に日系移民子弟のために設立された学校で、2012年には創立85周年となっている。同校は、1983年にアルゼンチンで唯一、初等・中等教育機関として認可され、2010年には日本語・スペイン語・英語のトリリンガル教育を実施する公認校としてアルゼンチン文部省から認可を受けており、日本語教育を必修化している。

表4は、日亜学院の学校要覧(2015)の「ブエノスアイレス日亜学院史略歴」の抜粋である。

##### 2. 在籍生徒数とコースの概要

日亜学院には、トリリンガルコースがあり、幼稚部（2歳～5歳児）、小学部（1年生～7年生）、中学部（1年生～5年生）からなる。その他に土曜コースと成人コースがある。2015年度の在籍生徒数は表5の通りである。

日亜学院は、スペイン語に加え、2002年度から英語を正規授業とし、2010年には日本語クラスを必修化し、トリリンガル教育を実施している。スペイン語・英語の受講率は100%で日本語は70%の学生が受講しているという。日本語の到達目標は「中学卒業時に日本語能力試験N4取得程度」となっている。日亜学院に通う学生のうち、6割が日系子弟であり、4割が非日系人（アルゼンチン人、中国系、韓国系）である。また、成人クラスの受講者のほとんどはアルゼンチン人であるという。

日亜学院の学校要覧（2015）によると、各コースの概要は表6のようになっている。

表4 ブエノスアイレス日亜学院史略歴（抜粋）

| 年    | 学院史                                  |
|------|--------------------------------------|
| 1927 | 在亜日本人会附属日本語教習所として発足。                 |
| 1937 | アルゼンチン国文部省より日系小学校としての許可取得。           |
| 1945 | アルゼンチンの第二次世界大戦参加に伴い、敵性国財産管理令により学校閉鎖。 |
| 1947 | 同法令解除。校名をブエノスアイレス日本語学校と改称し、授業再開。     |
| 1969 | 語学校として社団法人を取得。                       |
| 1978 | 校名をブエノスアイレス日亜学院に改称。                  |
| 1983 | 公認小学校認可。                             |
| 1984 | 日西両語過程を併設した日系公認小学校として開校。             |
| 2002 | 日・西・英語3ヶ国語教育（トリリンガル制度）始まる。           |
| 2010 | 日・西・英語3ヶ国語教育公認校として正式認可。日本語クラスが必須に。   |
| 2012 | 創立85周年式典。                            |

資料：ブエノスアイレス日亜学院（2015）をもとに作成。

表5 ブエノスアイレス日亜学院 在籍生徒数（2015年度）（名）

| 部門 | トリリンガルコース |     |      | 土曜コース | 成人コース |
|----|-----------|-----|------|-------|-------|
|    | 幼稚部       | 小学部 | 中高等部 |       |       |
|    | 160       | 308 | 102  | 201   | 500   |
| 小計 | 570       |     |      | 701   |       |
| 合計 | 1,271     |     |      |       |       |

資料：ブエノスアイレス日亜学院（2015）をもとに作成。

### 3. 教師

2015年度に日亜学院に在籍していた教職員数は表7の通りである。日本語教員50名の中には日本で生まれ育ち、日本語教師としての資格取得後、アルゼンチンへ渡った日本人の「ネイティブ日本語教師」<sup>4)</sup>が5名いるが、他の45名は日系人、あるいはアルゼンチン人の日本語教師である。

松本（2005）は、日亜学院の現状について、近年、地元日系社会では、かなりの日本語学校が統廃合されており、日系人教師の研修やレベル向上、現地のニーズにあった教材作りなどが大きな課題になっていると指摘している。そして、日亜学院もこうした波の影響を受け、日系人だけではなく非日系人の要望を汲みながらカリキュラム形成に日々努力を重ね、現地社会との重要な文化交流拠点としても社会的に活動しているとしている。

表6 ブエノスアイレス日亜学院 コースの概要 (2015年度)

| コース  | 対象者      | 目的・特色   | 使用教材   |
|------|----------|---|--|
| 幼稚部  | 2歳児～5歳児  | 「遊び」の形で身体を鍛え、日本文化と日本語の知識を自然に学べる教育活動。日亜両国の躰の長所を取り入れた礼儀、人を敬う心、忍耐力が身につく指導。母語習得前児童に保育の中で自然に日本語に触れさせ、楽しみながら日本語を学ばせる。日本の伝統行事（七夕・子供の日・運動会など）で日本文化に触れさせる。 | 『にほんごドレミ』 <sup>5)</sup><br>『日本語ジャンプ』<br>『こどものにほんご』 <sup>6)</sup><br>日本語能力試験対策コース<br>(1～4級) |
| 小学部  | 1年生～7年生  | 日本語は必須科目として文部省が公認。日常生活の上で社会活動的な日本語の習得。日本語の背景にある日本的な考え方を教える。(1年生～7年生週9時間)<br>日本文化は、書道、茶道など。(1年生～7年生週2時間)<br>3ヶ国語習得により、国際的な感覚や教養積極的・意欲的に自分で考える力を養う。 |  |
| 中高等部 | 1年生～5年生  | 日本語は8レベルを設置。<br>レベル1:ゼロ初級～8:JLPTN2～N1   | 『みんなの日本語初級』<br>『みんなの日本語中級』<br>『ニューアプローチ中級』   |
| 土曜   | 幼稚園・小中学校 | 上記に準ずる  | 上記に準ずる   |
| 成人   | 成人一般     | 日本語初級レベル、初中級レベル、中級レベル、中上級レベルJLPTN3～N5<br>対策コース、会話クラス  | 『みんなの日本語初級』<br>『中級へ行こう』<br>『中級を学ぼう』  |

資料：ブエノスアイレス日亜学院 (2015) をもとに作成。

表7 日亜学院の教職員数 (2015年度) (名)

| 職種      | 人数 (人) |
|---------|--------|
| スペイン語教員 | 72     |
| 日本語教員   | 50     |
| 英語教員    | 14     |
| 事務員     | 8      |
| 用務員     | 5      |
| 給食職員    | 6      |
| 合計      | 155    |

資料：ブエノスアイレス日亜学院 (2015) をもとに作成。

## V. ブエノスアイレス日亜学院の教師に対するインタビュー

本稿では、日亜学院における日本語教育の現状と課題を明らかにするため、2015年10月にブエノスアイレスの同学院を訪問し、日系2世の教師に現状と課題についてインタビューした。また、2016年1月～2月にかけては、日本において、日亜学院で日本語教育の経験があるネイティブ日本語教師2名に対して、アンケートを実施したのち、半構造化インタビューを行った。

### 1. 日系2世の教師

日亜学院文化センター所長の三井デリア氏は、和歌山と長野をルーツに持つ日系2世であり、かつては小学部で日本語教師をしていた。2015年現在は、同学院の文化センター所長であるという立場から、日亜学院の歩み、日系人の現状、教育の現状と課題について次のように語った。

#### (1) 日亜学院の歩み

1938年にアルゼンチンの文部省から公認校として認められ、スペイン語と日本語の授業を行っていたが、第二次世界大戦時、学校が閉鎖された。当時は、大方の日系移民がアルゼンチンに残ることになり、家庭で隠れて日本語の授業をしていた。戦後、アカデミーとして再開した当時は日系人の子供達が主だったが、徐々にアルゼンチン人の生徒も増えてきた。自分自身が子供の時は、日本の情報がなく、東洋系がバカにされ、からかわれて、苦労した。しかし、徐々に日本のことがアルゼンチンでも知られるようになり、現在では、日本人というだけで信頼されて、尊敬される。日本人の姿勢、勤勉さが伝わっている。日系人として誇りに思っている。

#### (2) 日系人の現状

「日系人」といっても様々で、日系人と接していない者もいれば、日系社会で活躍している者もいる。日亜学院で学ぶ日系人の子供達には、日系人であることに目覚め、日系人としての誇りを持ってもらいたい。日本は遠いところだが、できるだけ子供達に日本に行ってもらいたいと思い、ホームステイ制度を実施している。挨拶や礼儀などアルゼンチンで教えたことを実際に日本で体験することが大切だ。アルゼンチンの日系人の約70%は沖縄系であるため、沖縄文化の影響が強い。日本本土の和太鼓だけでなく沖縄のエイサーを学ぶ者も多い。

#### (3) 教育の現状

アルゼンチンにはゴミ問題などがあるが、子供達にはゴミを捨てるな、悪い言葉を使うな、落書きするなと教育している。日系人の子供が多かった時は家庭のしつけの続きだっ

たが、日系人だけではない現在は、保護者の価値観も変わってきている。日亜学院にはトリリンガルコースがあるが、日本語、スペイン語、英語クラスで平均すると60～70%が非日系の生徒であり、30%～40%が日系の生徒である。日系が少なくなっている理由は、近くに住んでいないこと、月謝が払えないこと、スクールバス代が払えないこと、自家用車で連れてくることできないことなどである。学院としては、日系の生徒を増やしたいが、日本語より英語の方が大事だと思っている保護者もいる。逆に、非日系の子供達（中国系、韓国系など）の保護者の方が日本のイメージが非常に高く、日系の学校で、様々な価値観やしつけをきちんと日本語を通して学ばせたいと思っているようだ。成人コースは、16歳以上の学生で、夜間コースと平日コースがあるが、学院の学習者の中で最も多く、500名おり、90%が非日系である。やはり、日本のイメージが非常に高く、日本人に対する尊敬、アニメや他の文化、武道関係に関心がある者も多い。

#### (4) 教育の課題

日亜学院の学習者の多くは日本訪問を夢として持っている。夢を叶えるために、日本への修学旅行のプロジェクトを実施している。実際に日本を訪問してみると、想像していた日本より10倍良かったという感想が出る。日本人が礼儀正しく、親切で、また日本に戻りたいという者が大方である。アルゼンチンでいくら勉強しても直接日本で感じるの方が大きい。日系の子供達の中には沖縄系が断然多い。彼らは家庭で祖父母が話しているウチナーグチは理解できないにもかかわらず、日本語の授業の時に発音すると祖父母の影響があり、沖縄のアクセントで話す者がいる。子供達には、自信を持ってこのアルゼンチン社会で生きてもらいたい。日亜学院がアルゼンチン社会に貢献できるのは言語ではない。日本の良さを伝えて、残していくことだ。日亜学院で勉強する子供達は、一つの文化、一つの考え方ではなく、二つの文化と考え方を同時に自然に学びつつ、大人になってから、こちらの方はアルゼンチンの考え方の方が合う、こちらは日本の考え方が合うと選択でき、視野が広くなり、ハーフではなくダブルとして生きてほしい。両方の文化が理解できて、アルゼンチンにいても、日本にいても、自分の居場所があると感じられるようになってほしい。

以上の三井所長に対するインタビューから、日亜学院における継承語教育が抱えるいくつかの現状と課題が浮き彫りとなった。

まず、アルゼンチンにおいても、中島（2003）が指摘した継承語から現地語へのシフトが起こっていることが明らかとなった。また、継承語の特徴の一つである母語を継承することに対する価値付けが文化集団によって異なり、言語の伝承に対するこだわりが強い場合と寛容な場合があり、文化保持において言語の占める位置付けが異なるという点も見ら

表 8 インタビュー対象者のプロフィール

|   | 国籍 | 年齢  | 性別 | 使用言語     | 日本語教育歴  | 担当授業数 | 担当授業 | 担当レベル         |
|---|----|-----|----|----------|---------|-------|------|---------------|
| A | 日本 | 40代 | 女  | 西語       | 10年10ヶ月 | 週23時間 | 全コース | JLPT<br>N5～N1 |
| B | 日本 | 30代 | 男  | 英語<br>西語 | 6年      | 週5時間  | 中高等部 | JLPTN3        |

れた。さらに、JHLの課題としてあげられていた6点のうち、「マイナスの価値付け」「課外学習」という点は同学院の例には当てはまらないが、「親のチョイス」「世代によって異なる教育内容」という要因が影響していることがわかった。「アンバランスな語学力」「認知面の遅れ」という現象が見られるか否かについては、さらなる調査が必要である。

また、佐々木(2003)が指摘した継承語教育の流れの中で日亜学院の歩みを見てみると、開校当初は「日本学校」であったが、その後「日本語学校」に転じ、2015年現在では、「日本語学校」的な側面と「外国語/継承語としての日本語学校」としての側面を合わせもっており、さらに「年少者のための外国語/文化紹介学校」としての側面も持っていることがわかった。このことからアルゼンチンにおいて、初等・中等教育期間として唯一国から認定されている日亜学院が担っている役割は大きいことが明らかとなった。

## 2. ネイティブ日本語教師

本稿は、日亜学院で日本語教育の経験がある2名のネイティブ日本語教師に対し、事前にアンケートを実施し、その後、アンケートの回答を元に半構造化インタビューを行った。日系2世で経営者側にいる三井所長とは異なる視点から、日亜学院の日本語教育の現状と課題について明らかにすることがその目的である。表8は、インタビュー対象者のプロフィールである。対象者AとBはいずれも沖縄出身ではなく、日本本土の出身であり、日本国内の日本語教師養成講座において420時間以上の教育を受ける、日本語教師能力検定試験に合格するなどしており、日本国内で認められている日本語教師の資格を有している。インタビューは、AとBに対して別の時間帯に別の場所で行った。

本稿による半構造化インタビューを行うために、A、B共に事前アンケートに回答した。アンケートの質問項目は以下の通りである。

- (1) 日亜学院における教育の利点は何か
- (2) 日亜学院に求められているものは何か
- (3) 日亜学院に日系人以外の学習者が増えている理由は何か
- (4) 日亜学院でネイティブ日本語教師に求められていることは何か

- (5) 日亜学院で教えることによって学んだことは何か
- (6) 日亜学院における教育の課題は何か
- (7) アルゼンチンで求められる日本語教育とはどのようなものか
- (8) アルゼンチンで教えることによって学んだことは何か
- (9) アルゼンチンにおける日本語教育の課題は何か

以下からは、上記の点についてインタビューで明らかとなったことを記していく。

#### (1) 日亜学院における教育の利点

アルゼンチン国内では数少ない初級から上級までのすべてのレベルを網羅した日本語教育をする学校である。開校以来、伝統的に育まれてきた家庭的な雰囲気があり、他校にはない特別なあたたかみがある。それは沖縄の県人会や親戚関係が基盤となっていることと無縁ではない。非日系の生徒が過半数を占めるようになった現在でも、その伝統は失われていない。他校のアルゼンチン人の生徒と比べると躰が行き届いており、礼儀正しい生徒が多い。

#### (2) 日亜学院に求められていること

日系人のみならず、アルゼンチンに広く開かれた教育及び文化的な活動。武道や芸術を通して日本文化に魅了された非日系人の親は、礼儀作法、相手への尊敬の念、整理整頓の習慣などの日本的な美德を学ばせたいと思っている。アルゼンチン人の日本への憧れは思いの外強く、日系の教職員達はそこから逆に刺激を受けており、日亜学院の原動力の一つとなっている。

#### (3) 日亜学院における非日系学習者の増加の要因

日系人の日本語離れが進んでいる。一方、ヨーロッパ系の学習者の学習意欲は非常に高い。近年、日本が観光国として門戸を開くようになってから、その傾向に拍車がかかり、武道、伝統芸術、サブカルチャー、テクノロジーなど多くのアルゼンチン人が日本に魅了されており、憧れを抱いている。特に若い世代の日本のポップカルチャーに対する興味が高まっている。

#### (4) 日亜学院でネイティブ日本語教師に求められていること

発音などの音声面での正確さを教えること。現地で採用されている JLPTN2 レベルの日本語教師のための養成講座をすること。実際に教連が実施していた養成講座で講師をしていたこともある。生きた日本語を伝えること。日本文化と言っても日亜学院では沖縄の地方色が強いので、教科書などに出てくる日本の一般的な伝統行事や風習について教師間で解釈に偏りが見られることがあるため、ネイティブとして言語や現代性も含めてバランス

をとること。

(5) 日亜学院で教えることによって学んだこと

沖縄系移民が日本文化を代表しているという場所の中での立ち振る舞いを通じて、自分のアイデンティティを再確認したこと。沖縄の文化に接して初めて、東京の文化も伝えたいと思うようになった。日常生活で日本語を必要としない学習者、特に子供に対する指導の困難さ。書籍やレリア<sup>7)</sup>が日本国内に比べ豊富でない場合の工夫のしかた。

(6) 日亜学院における教育の課題

継承日本語とは違った日本語教育が求められている中、文化としての言語をどこまで尊重し、子供達に伝えていくかが学院にとって非常に重要なテーマであるはずだが、現在の言語教育に対する取り組みがあいまいである。時代の流れを読む目というものを持つことも必要である。日本への留学経験がある日系人、非日系人教師が少なく、日本語のレベルが総じて高いとは言えない。沖縄の方言等の影響が強く、標準語以外のアクセントの日本語が教えられていることが多い。

(7) アルゼンチンで求められる日本語教育

日系人学習者に対しては、継承語としての日本語を途絶えさせないようにすること。非日系人学習者については日本語及び日本文化の普及をすること。多くのアジア系(中国系、韓国系など)とは異なり、日本で就職したいと現実的に考えている学習者は多くないため、動機付けが困難である。教師としては、学習者のエキゾチズムを刺激しつつ、多くの学習者の中で何人かが真摯に日本語という言語に興味を持つように時間をかけ誘導していく必要がある。

(8) アルゼンチンで教えることによって学んだこと

きっちりと教えつつ、自分が楽しむこと。媒介語を使用した教授法。スペイン語との比較という観点からの文法の説明方法。

(9) アルゼンチンにおける日本語教育の課題

アルゼンチンという日本から遠い国で日本語を学ぶことの難しさ。日本語教授法および日本語そのものについて十分なレベルを持った教員が不足していること。日本語教師として就労ビザを取得することが容易でないため、ネイティブ日本語教師数が定着することが困難である。

以上のネイティブ日本語教師に対するインタビューによって、日亜学院、ひいてはアルゼンチンにおける日本語教育が抱える現状と課題がさらに浮き彫りとなった。

中島(2003)が「教師の問題」として挙げた「JFLは教員免許を持った教師が学校教育の中で教える教科の一つであるのに対し、JHLでは、語学力があるという意味で1世教師が適任者であると思われるが、実際は現地校で育つ子どもたちと心情的にも、行動パターンにおいても、また価値観においてもずれがある」という点であるが、日亜学院の場合は、JHLとJFLの学習者が混在しており、日本語教員免許を持ったネイティブ日本語教師にせよ、語学力がある1世や2世の教師にせよ、いずれも多様化する学習者の様々な動機とニーズに応えるべく、視野を広く持って、柔軟に対応しなければならないのが現状である。そして、「学習者の問題」とされた「継承語学習者の問題の一つは、学習に対する動機付けが低いこと」という課題にも直面している。

また、佐々木(2003)が日本語継承の負の要因として挙げた9点のうち、「言語運用領域・言語運用形態の限界」「経済的要因」「物理的距離と交通・通信の発達」「言語的距離の大きさ」「教育的介入の未整備」の5点が少なからず影響を与えていた。さらに、アルゼンチン移民の約70%が沖縄県系移民であり<sup>8)</sup>、アルゼンチンの移民のマジョリティーであることにより、日亜学院においても、沖縄系移民と沖縄文化が日本語教育や日本文化教育に影響を与えており、課題の一つとなっていることが明らかとなった。

さらに、本稿によるインタビューで日亜学院文化センター所長の三井氏は、「日亜学院がアルゼンチン社会に貢献できるのは言語ではない。日本の良さを伝えて、残していくことだ。子供達には、両方の文化が理解できて、アルゼンチンにいても、日本にいても、自分の居場所があると感じられるようになってほしい」と述べていた。しかし、一方で、ネイティブ日本語教師の一人は、「継承日本語とは違った日本語教育が求められている中、文化としての言語をどこまで尊重し、子供達に伝えていくかが学院にとって非常に重要なテーマであるはずだが、現在の言語教育に対する取り組みがあいまいである」と述べていた。この点では、日亜学院における日本語教育のあり方についての認識に両者間で乖離が見られた。言語は文化であり、文化は言語であることから、日本語と日本文化を切り離すことはできない。「日本の良さを伝えて、残す」ためには、文化のみならず、日本語そのものの捉え方について、広い視野を持ち、様々な観点から見ていくことが必要である。また、日亜学院で学ぶ学習者が日本とアルゼンチンの両国において居場所を持てるようにするためには、彼らのアイデンティティーの問題についての考察も不可欠である。福井(2003)は、南米移民の日系人のアイデンティティーについて、「海外移住者の世界では、『自分が何者であるか』問われることが多く、現地への同化の進展度により、この何者であるかのアイデンティティーに悩む者が多い」としており、2世以降の世代では、世代が進むほど、その傾向が強まると指摘している。この点については、移民の現状を客観視することが可能なネイティブ日本語教師が、アルゼンチンにおける従来の日本語継承教育のあり方に警

鐘を鳴らすことが期待される。

以上のことから、日亜学院、ひいてはアルゼンチンで教壇に立つネイティブ日本語教師には、次のような点が求められていると思われる。1) 日本語教師としての資格を有し、現地での日本語教師養成も可能な実力があること。2) 一般的な日本文化と沖縄文化の違いを理解し、バランスよく指導できること。3) 継承語としての日本語教育と外国語としての日本語教育の両方に対処できる柔軟性を持っていること。日亜学院がアルゼンチンの日本語教育の発展のために担う役割が大きいように、ネイティブ日本語教師が担う役割も大きく、今後ますますそのニーズが高まると予想される。

また、佐々木（2003）は、南米における継承語教育の問題改善のためには、次の2点が必要であると指摘している。1) 日本語環境の精確な把握：日本語の雑誌や新聞の購読、衛星放送の受信、書籍、ビデオ、カラオケ、日系組織での活動、家庭内言語使用、職場での言語使用など、どの領域で日本語が維持されているのか、どの領域で日本語から現地語への言語シフトが見られるのかの細かい調査。2) 言語環境の有効な利用のための情報の収集と伝達：日本語環境をどう言語の習得・維持に結びつけるかの情報。日本語の人的・物的リソースのリストとその有効な利用例をわかりやすく説明する情報が行き渡ること。各人の日本語環境の活かし方を設計する能力の育成を日本語教師研修と結びつけること。

これらの課題はアルゼンチンにおける継承語教育にも当てはまると思われる。

## VI. おわりに

本稿では、日亜学院を一事例として、アルゼンチンにおける日本語教育の現状と課題について考察してきた。その結果、松本（2005）が、アルゼンチンの日系子弟に対する日本語教育について指摘したように、「かつて一世の世代が持っていた執念や想いとは異なり、必要性があまり見出せないことから、三世の世代になると親の教育方針も変わり、就職と将来設計を結ぶ実践的なスキルを意識した考え方が目立つ一方で、非日系人の日本語や日本文化への関心は想像以上に高まっている」のが現状であることが明らかとなった。また、松本（2005）は、アルゼンチンにおける「日系人」という概念そのものについて、次のように指摘している。「これまでの曖昧な『日系人』という概念そのものが、あまり意味がなくなり、日本に関心を示し、日本語を話し、日本のことを勉強する人であれば、日系人でなくとももっと快く迎え、互いに交流を深めるほうが実りある関係になる可能性が高い」。この指摘が正しいとするならば、アルゼンチンにおける継承語教育の継続と発展のためには、パラダイムシフトが必要な時期を迎えていると言えよう。

さらに、佐々木（2003）が南米地域の日本語教育の課題として指摘したように、アルゼンチンにおいても、自然な言語シフトを傍観する態度はもはや捨てるべきであり、より効

果的な教育的介入を可能にするシステムを整備し、多言語能力を備えた人材を育成し、人的資源とすることが求められていることは明らかである。

本稿による質的調査によって、日亜学院、ひいては、アルゼンチンにおける日本語教育、継承語教育の現状と課題の一端が明らかとなった。今後の課題は、アンケート調査など量的な調査を実施し、アルゼンチンにおける JHL と JFL の学習者の学習動機や学習ニーズ、そして日本語能力を明らかにし、JHL と JFL が共存し、共に発展していけるような学習環境の整備に資することである。

## 付記

本稿の執筆にあたり、ブエノスアイレス日亜学院文化センター所長の三井デリア先生とインタビューに応じてくださった日本語教師の先生方に心より感謝申し上げます。また、移民研究の門外漢である筆者を研究チームに加えてくださった琉球大学法文学部の金城宏幸先生はじめ、ご指導くださった研究チームの先生方にも感謝申し上げます。今後も継承語教育の継続と発展のために微力ながら貢献できるよう研究を進めていく所存です。なお、本稿は、2015（平成27）年度琉球大学中期計画達成プロジェクト（戦略的推進経費）「文化共有集団による越境的ネットワークの国際比較研究——ウチナンチュとバスク人をめぐって——」（研究代表者：金城宏幸琉球大学教授）に基づく研究成果の一部です。

## 注

- 1) 中島(2003)によれば、ブラジルでの調査(被験者16,334名)では、3世の76.2%は親に言われて(仕方なく)日本語学習をしていることが明らかとなっている。
- 2) 日本語能力試験(Japanese Language Proficiency Test : JLPT)は、日本語を母語としない人の日本語能力を認定する試験として国際交流基金と日本国際教育協会(現日本国際教育支援協会)が1984年に開始した。2011年の受験者数は全世界で約61万人に上っている。レベル設定は、初級(N5)レベル、初中級レベル(N4, N3) 中級レベル(N2) 上級レベル(N1)となっている。<http://www.jlpt.jp/index.html>
- 3) 日本語教育能力検定試験(Japanese Language Testing Competency Test)は、公益財団法人日本国際教育支援協会が主催し、公益財団法人日本語教育学会が認定している日本語教員となるために学習している者、日本語教育に携わっている者に必要とされる基礎的な知識・能力を検定することを目的としている。<http://www.jees.or.jp/jltct/>
- 4) 本稿でいう「ネイティブ日本語教師」とは、日本で生まれ、日本語を母語として育ったのち、日本語教育の専門家としてアルゼンチンに渡った日本人のことを指す。

- 5) 『日本語ドレミ』『日本語ジャンプ』は、公益財団法人海外日系人協会の継承日本語教育センター監修の日系人子弟向け日本語教科書である。
- 6) 『こどものほんご』『みんなの日本語』『中級へ行こう』は、いずれも日本語学習書を専門に出版しているスリーエーネットワーク発行の日本語教科書である。
- 7) レアリア (realia) とは、日本語教育の現場において、意味の説明や小道具として臨場感を高めるためなどに使用される実物教材であり、特に初級用の実物教材をレアリアということが多い。
- 8) 沖縄県 HP <http://www.pref.okinawa.lg.jp/site/chijiko/kohokoryu/honka/11069.html>

## 引用文献

- アルベルト松本 (2005) 『アルゼンチンを知るための 54 章』 明石書店.
- 佐々木倫子 (2003) 「3 代で消えない JHL とは? ——日系移民の日本語継承——」 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究プレ創刊号』, pp.16-25, 母語・継承語・バイリンガル教育研究会.
- 中島和子 (2003) 「JHL の枠組みと課題 -JSL/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』, pp.1-15, 母語・継承語・バイリンガル教育研究会.
- 福井千鶴 (2003) 「南米移民と日系社会——日系人のアイデンティティーを中心に——」 『地域政策研究』 第 5 巻第 3 号, pp.35-52, 高崎経済大学地域政策学会.
- ブエノスアイレス日亜学院 (2015) 『学校要覧』, ブエノスアイレス日亜学院
- 公益財団法人海外日系人協会継承日本語教育センター <http://www.jadesas.or.jp/nihongo/index.html>
- 国際交流基金ウェブサイト 日本語教育 国・地域別情報 (2014) <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/argentina.html>
- 社団法人在亜日本語教育連合会 (教連) <http://www.jpn.kyoren.com.ar/nosotros/breve/>

## **Current Status and Issues of Japanese Language Education in Argentine: The Case of Instituto Privado Argentino Japonés en Buenos Aires**

**ASHIHARA Kyoko**

Associate Professor

Global Education Center, University of the Ryukyus

(Japanese Language Education)

**Key words** : Japanese as a Heritage Language (JHL), Japanese as a Foreign Language (JFL),  
language shift, Japanese descents

The Japanese communities have been taking the leading role in Japanese Language Education in Argentine. Those who had emigrated before World War II composed the Japanese associations, and they established Japanese language schools throughout the country in order to transmit Japanese language and culture to their posterity, especially the younger generations than the second generations. At the time those schools were established, the education of Japanese as a heritage language (JHL) was predominant. In late years, however, one of the main roles of those schools has been shifting to the education of Japanese as a foreign language (JFL) while maintaining the education of JHL under the influence of the alternation of generations among the Japanese communities in Argentine.

Instituto Privado Argentino Japonés en Buenos Aires (Nichia Gakuin) is the only elementary and middle school approved and privileged by the Ministry of Education of Argentine to educate Japanese language as a required subject. This article focused on the case of Nichia Gakuin to view and highlight the current status and issues of Japanese language education in Argentine through the interviews with three Japanese language instructors involved with Nichia Gakuin. In conclusion, it is not appropriate to look at the natural shift of JHL to JFL with folded arms, and it is necessary to improve a new effective educational system to let all the people who wish to learn Japanese language and culture not only Japanese descents in Argentine.

Since this article is based on a qualitative study, it will be a forthcoming task to conduct a quantitative survey to reveal the motivations, and the needs both of JHL and JFL learners in Argentine.