

南米三カ国における
日本語教育調査
報告書

1981. 6

国際協力事業団
移住事業部

| |
|--------|
| 移海外 |
| J R |
| 81 - 2 |

JICA LIBRARY



1024485[3]

国際協力事業団

| | |
|---------------------|------|
| 受入 月日 '84. 3. 16 | 703 |
| 登録No. 00534 | 24.5 |
| | ESE |

ま え が き

この報告書は、昭和54年度に引続き南米主要邦人移住先国の日系社会における日語教育指導の問題に関し、第2次調査結果を取りまとめたものである。

今回の調査は前年度の調査結果を踏まえ、特に奥地直営移住地、奥地散在移住地における二言語併用のあり方にしほって玉川大学片山助教授の協力を得て、ブラジル、パラグアイ、ポリビアの3ヶ国について調査したものである。

調査の実施にあたっては、外務省、玉川大学、在外公館、訪問国の各日系教育関係諸団体、在外支部、事業所から多大の協力を得た、深甚なる感謝の意を表したい。

この報告が海外日系社会における児童の今後の日本語教育問題について内外関係者各位のお役に立てば幸いである。

昭和56年 6月10日

移住事業部長

はじめに ……仮説としての提言

○仮説としての提言

この報告書は、1981年1月25日から33日間にわたる「南米日本語教育調査」(「調査日程概要」参照)の結果をまとめたものである。これは、前年度の「中南米及びカナダ移住者子弟の日本語教育調査」に続くものであり、その報告書の提言を承けるものである。その目的は、「南米奥地直営移住地及び奥地散在移住地に於ける邦人移住者子弟を対象とした日語教育方法の実態把握とこれに対する指導方針策定のため」である。(従って、帰路、トロントに^{注1}立ち寄ったが、主題に則り、カナダについては触れない。)

訪れた国は、ポリビア、パラグアイ、ブラジル3ヶ国である。その面積は合計1,002万Km²、^{注2}即ち、日本の約2.7倍に当たる地域の一部を27日間で巡ったことになる。また、移住地について言えば、直営、非直営の別を定かにせぬが、53年度版「移住地概要」(国際協力事業団刊)によれば、3ヶ国51移住地が挙げられているから、立ち寄ったのみの移住地を教えても、今回の訪問先は1割を多く越えぬ。所詮「九牛の一毛」に過ぎぬ調査であり、ここで結論を述べることは「一斑を以て全豹をトす」どころか、「一毛を以て全豹をトす」類いのものと言すべきである。

とはいえ、現に調査し、見聞した者の責任として、その感じたところ、考えたことの報告を避けることはできぬ。幾多の誤謬、偏見はあろうが、この大事を考察するに役立つところ無しともせぬであろう。仮説を設け、それによって諸問題が解明、解決されるか否か、検証することによってのみ、考察と対策は促進されよう。敢えて、「仮説としての提言」として報告する所以である。

なお、今回の調査に当たり、全面的な指導、支援を賜った国際協力事業団の役職員はもとより、在外日本公館、各地域日本人会、文化協会、日語学校関係者、同教師、父母、児童生徒、全ての人々に心から感謝するものである。また、談話乃至著書の一部を引用させて頂いた各位に対し、謝意を表わすと共に諒解をお願いする。(敬称の不統一を懼れ、全て省略した。)

この報告書が、南米日本語教育の発展と充実に些かでも役立つことを願うのみである。

昭和56年5月

昭和55年度日語教育調査団

片山 明(玉川大学助教授)

小林 英司(国際協力事業団)

注1 本来、日本語教育と言うべきであろうが、南米では一般に常用されているから、ここでは南米で現に行なわれている日本語教育の義で用いる。日語学校も同じ。

注2 ポリビア — 109.9万Km²

パラグアイ — 40.7万Km²

ブラジル — 851.2万Km²

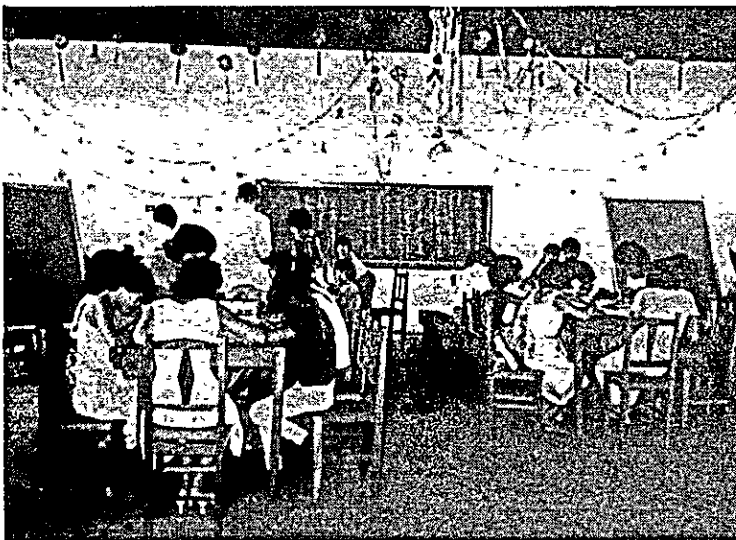
日本 — 37.0万Km² (帝国書院「新選高等地図」三訂版による)



サントイザベル日本人学校の
生徒たち
(ブラジル、ベレン市)



バイア日語教師合同研修会
(ブラジル、サルバドール市)

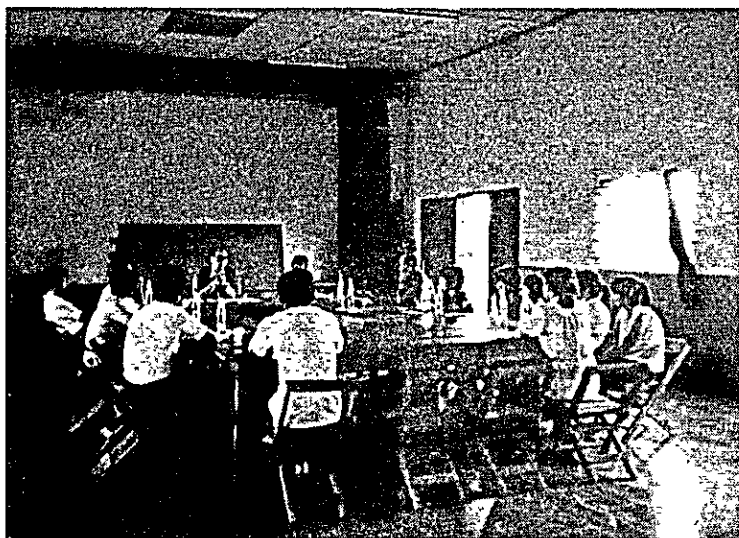
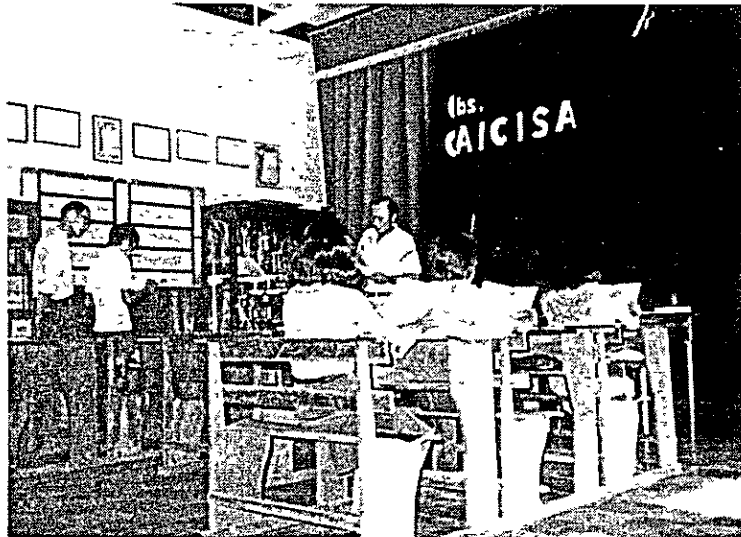


ラランジャーリマ日語校における
授業
(ブラジル、カンボグランデ市近郊)



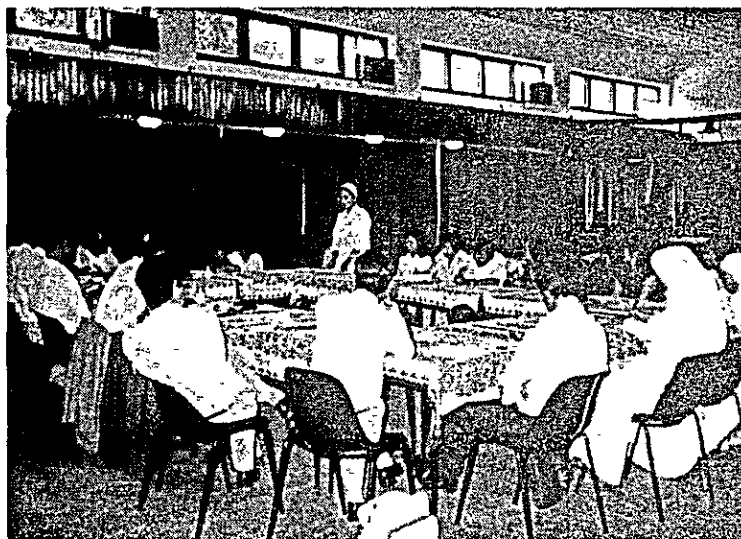
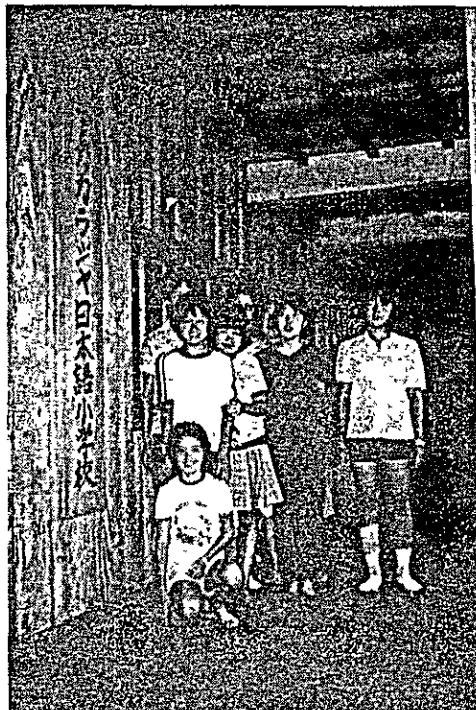
ドラーダス日本語学校での夜間授業
(習字)
(ブラジル、ドラーダス市)

エンカルナシオン日本語学校での
授業風景
(パラグアイ、エンカルナシオン市)



ピラポ日語教師懇談会
(パラグアイ、アルトバラナ移住地)

アカカラジャ日本語校移住者手造りの校舎
(パラグアイ, アルトパラナ移住地)



日本語教育研究会総会
(ボリビア, サンタクルス市)

サンファン日本語学校で
福笑いで遊ぶ子供達
(ボリビア, サンファン移住地)



目 次

◇ 調査日程概要

| | | |
|-----|--------------------------|----|
| I | 南米の日本語は「健在」ではない | 1 |
| 1. | 朝日新聞から | 5 |
| 2. | 日本語の現状 | 5 |
| 3. | 「健在」は願望 | 6 |
| II | 日本語教育は必要であり、推進すべきである | 8 |
| 1. | 日本語教師の目的観 | 8 |
| 2. | 言語型について | 8 |
| 3. | 家庭型について | 9 |
| 4. | 民族型について | 9 |
| 5. | 文化型について | 12 |
| III | 日語教育は「日本語教育」の方法に向かうべきである | 15 |
| 1. | 母国語教育から日本語教育へ | 15 |
| 2. | 日本語教育の意味 | 15 |
| 3. | 母国語と母語 | 16 |
| 4. | 日語教育の問題点 | 17 |
| ① | 「読む」から「聞く・話す」へ | 17 |
| ② | 音韻について | 18 |
| ③ | 語彙・文法について | 19 |
| ④ | 文字について | 21 |
| ⑤ | 日語学校の目標 | 23 |
| ⑥ | 日語学校の効果 | 25 |
| ⑦ | 日語教師，教科書，教材について | 26 |
| IV | 多言語使用者育成を目指すべきである | 30 |
| 1. | 多言語使用の意味 | 30 |
| 2. | 多言語使用の可能性 | 32 |
| 3. | 多言語使用の危険と家庭教育 | 33 |
| 4. | 言語と脳 | 35 |
| 5. | 日本語の国際化 | 36 |

| | |
|------------------------------------|----|
| V 国際協力事業団は、推進のための組織を強化すべきである | 38 |
| 1. 事業団の役割 | 38 |
| 2. 事業団の仕事 | 38 |
| 終わりに.....弁明に近い補遺 | 42 |
| ◇◦注 | 44 |
| ◦資料 | 48 |

調査日程概要

| 月 日 | (曜) | |
|------|-----|---|
| 1・25 | (日) | 18:00 JL062便成田発。ロサンゼルス経由マイアミへ。マイアミ泊。 |
| 1・26 | (月) | 21:25 LB903便にてサンタクルスへ。 |
| 1・27 | (火) | 08:00 ポリビア, サンタクルス着。事業団に出頭, 打合せ。 領事館, 福井領事に表敬訪問。 14:30 サンタクルス学生寮訪問。日ボ文化協会長, 沢元氏の話聞く。 日本人会館訪問。事務局長, 日語教師近藤氏の話聞く。 |
| 1・28 | (水) | 10:30 サンタクルス日語教育研究会総会に出席, 約20名。 午後, 合同研修会。 16:30に至る。 |
| 1・29 | (木) | 8:00 ホテル発。サンファン事業所に向う。 10:10 サンファン事業所着。上園所長より概要の説明を受ける。日語学校にて児童の遊びの 声, 話を録音。 13:35 サンファン発。第1オキナワ移住地へ。 15:30 第1オキナワ日語校着。児童の遊びの声収録。日語教師の話聞く。 16:30 同地発。サンタクルスへ。 |
| 1・30 | (金) | 11:30 LB921便にてアスンシオンへ。 13:55 同地着。 |
| 1・31 | (土) | 8:40 バスにて, エンカルナシオンへ。 14:35 同地着, 事業所にて打合せ。 |
| 2・1 | (日) | 8:10 日語学校(中学)小田先生の授業参観。児童4名の話聞く。 9:30 指導教師野館氏宅にて, 日語教師2名(小田, 中村), 野館氏の話聞く。13:30 まで。 |
| 2・2 | (月) | 8:00 指導教師野館氏, 事業団課長井上氏と共にフラム, チャベスに向う。 9:30 フラム中学校にて, フラム, チャベス日語教師懇談会に出席, 約15名。12:00まで 15:15 ビラボ自治会事務所着。アカカラジャ小学校訪問。少年, 少女らと語る。 16:00 ビラボ自治会ホールにてビラボ日語教師懇談会に出席。18:00まで。 |
| 2・3 | (火) | 8:30 エンカルナシオン発(松宮氏乗用車にて)。13:40アスンシオン着。 |
| 2・4 | (水) | 8:10 事業団支部へ。アスンシオン日本人会, 日語学校教師鍋山氏の話聞く。11:40まで 16:15 アスンシオン発RG901にてサンパウロに向う。 18:50 サンパウロ着。ホテルにて打合せ。 |
| 2・5 | (木) | 9:10 事業団支部へ。領事館, 西山副領事に表敬訪問。 11:30 日伯文化連盟, 花田事務局長の話聞く。 14:00 アニヤンゲーラ日系クラブ立, 日語学校訪問。授業参観後, 教師森脇氏の話聞く。 18:00 ホテルにて, サンパウロ人文科学研究所, 河合武夫氏の話聞く。 |
| 2・6 | (金) | 8:55 サンパウロ発。SC484便にてカンボ・グランデに向う。 10:10 カンボ・グランデ着。直ちに三宅所長の乗用車でドラードスへ。12:20同地着。 14:00 ドラードス日本人会館ホールにて, 日語教師, 日本人会幹部合同懇談会に出席(約28名)。 19:00 ドラードス日語学校にて習字の授業参観。 20:00まで |

| 月 日 | (曜) | |
|------|-----|--|
| 2・7 | (土) | 9:00 ドラードス発 9:40 ラランジャ・リーマ日語学校にて授業参観。 10:00まで 11:30 同上日本人会日語学校担当理事紺野氏宅にて昼食を頂きつつ懇談。13:00まで 15:30 カンボ・グランデ着 |
| 2・8 | (日) | 9:00 カンボ・グランデ日本人会館にて、日語授業参観。 評議員会長屋良氏、日語教師藤本氏と昼食を囲みつつ懇談。 13:00 カンボ・グランデ発 バルゼア・アレグレへ。事業所分譲地直営牧場等視察。 3世代家庭沖島家、2世代家庭大津家を訪問、話を聞く。 19:30 バルゼア・アレグレ公民館にて父母懇談会。20:00まで。 |
| 2・9 | (月) | 8:00 事業所発。ドイス・イルモンに向う。 9:10 ドイス・イルモン日語校着。日本人会長中屋氏、学務担当出会氏、日語教師流鍋馬夫妻に話を聞く。また、ブラヅル学校長(2世婦人)にも話を聞く。 14:00 パラドール河畔にて少年少女ら約50名とシュラスコを囲み遊ぶ。18:00まで。 |
| 2・10 | (火) | 9:00 事業所発。カンボ・グランデ、インディオ博物館、市場、学生寮予定地を見る。 12:45 カンボ・グランデ発、サン・パウロへ。15:05同地着。 17:00 サン・パウロ人文科学研究所にて斎藤広志教授、河合武夫氏らの話を聞く。18:40まで |
| 2・11 | (水) | 9:10 ホテルにてパウリスタ新聞記者の取材に応ず。 12:30 サン・パウロ発。SC354にてサルパドールへ。14:35着。市内一巡。 |
| 2・12 | (木) | 12:30 サルパドール日本人学生寮着。 12:30 バイヤ日語教師連絡会、合同研修会に出席。 17:30まで |
| 2・13 | (金) | 9:20 同上会、各校実情報告を聞く。引き続き総会あり。 14:30辞去 |
| 2・14 | (土) | 7:30 ホテル発。J.K, イタビシリカ、ルンダ地区へ向う。 9:45 イタビシリカ日語学校着。児童らの朗読等収録。西山校長宅にて昼食に預りつつ懇談。 ついで日語教師佐々木氏宅訪問。 13:30辞去 18:45 1時間遅れにてサルパドール発。SC300にてレシーフェへ。19:45レシーフェ着。 |
| 2・15 | (日) | 8:45 ホテルにて日語教師坂口氏の話を聞く。10:30まで。 午後市内観光 |
| 2・16 | (月) | 14:35 2時間10分遅れにてレシーフェ発。CD504にてベレンに向う。 19:15 ベレン着。 |
| 2・17 | (火) | 10:00 総領事館、辻総領事に表敬訪問。 11:30 玉川卒業生らの歓迎昼食会に出席。 13:30 事業団林職員の案内にてトメアスに向う。17:30トメアス十字路着。 |
| 2・18 | (水) | 8:45 トメアス文化協会長、日本語学校長大沼氏を訪問。打合せ後トメアス事業所へ。 10:00 トメアス事業所着。高橋所長より概要説明を受く。総合農業試験場及び農場を見学。 15:00 日語関係者懇談会に出席。17:30まで |

| 月 日 | (曜) | |
|------|-----|---|
| 2・19 | (木) | 8:15 家庭訪問。藤橋家(3世代), 高松家(2世代半), 田辺家(2世代, 夫人2世), 塩屋家(2世代), 古元家(2世代, 夫人2世) 15:30まで 16:00 塩屋農園見学 |
| 2・20 | (金) | 9:00 トメアス日語校にて, 少年少女十数名と話す。11:00まで 14:00 トメアス日語教師研修会に出席 18:00まで 18:40 同上父母を含め懇談夕食会。22:00まで |
| 2・21 | (土) | 8:20 トメアス日語校授業参観。10:30まで 11:30 トメアス発 15:45ベレン着。 |
| 2・22 | (日) | 9:30 ホテル発。サンタ・イザベル日語校に向う。 10:20 同校着。授業参観。11:00より教師国分, 古和田氏の話聞く。 午後市内観光。鍋木課長宅, 支部長宅で休憩。 |
| 2・23 | (月) | 2:45 ベレン発。RG800にてマイアミへ。12:05マイアミ発AC915にてトロントへ。 15:00 トロント着。 17:10 事務所にて, 日語教師上田, 趙氏(共に婦人)の話聞く。 19:00 夕食を共に懇談。21:00まで |
| 2・24 | (火) | ナイアガラ見学。 |
| 2・25 | (水) | 10:00 トロント発AC105にてバンクーバーへ。バンクーバー発14:00CP401 にて日本に向う。 |
| 2・26 | (木) | 16:55 成田着。 |

調査概要集計

I 日語学校授業参観

- 2 / 1 エンカルナシオン日語校
- 2 / 5 アニヤンゲーラ日語校
- 2 / 6 ドラードス日語学校
- 2 / 7 ラランジャ・リーマ日語校
- 2 / 8 カンボ・グランデ日語校
- 2 / 21 第1トメアス日語校
- 2 / 22 サンタイザベル日語校

< 7 校 >

II 日語教師等会合

- 1 / 28 サンタクルス日語教育研究会
- 2 / 2 フラム・チャベス日語教師懇談会
- # ビラボ #
- 2 / 6 マット・グロッソ日語教育関係者懇談会
- 2 / 12 バイヤ州日語教師連絡会
- 2 / 13 #
- 2 / 18 トメアス日語教育関係者懇談会
- 2 / 20 # 日語教師合同研修会

< 8 回 >

III 日語教師との話し合い

- 1 / 27 より 指導教師 和田 清
- 1 / 27 サンタクルス日語校 近藤
- 1 / 31 より 指導教師 野館 午郎
- 2 / 1 エンカルナシオン日語校 小田・中村
- 2 / 4 アスンシオン日語校 鷗山
- 2 / 8 カンボ・グランデ日語校 藤本・屋良
- 2 / 9 ドイスイルモン日語校 流鍋馬夫妻・中屋
- 2 / 14 イタビシリカ日語校 西山他
- # ルンダ日語校 佐々木
- 2 / 15 レシーフェ日語校 坂口
- 2 / 23 トロント日語校 趙・上田

< 11 回余 >

IV 子供たちと

- 1 / 29 サンファン日語校にて
- # 第1オキナワ日語校にて
- 2 / 2 アカカラジャ日語校にて
- 2 / 9 バルゼア・アレグレ, パラドール河畔にて
- 2 / 14 イタビシリカ日語校にて
- 2 / 21 トメアス日語校にて

< 6 回 >

V 父母と

- 2 / 7 ラランジャ・リーマ 紺野家(3世代)
- 2 / 8 バルゼア・アレグレ 沖島家(3世代)
- # 大津家(2世代)
- 2 / 9 # 父母合同懇談会
- 2 / 19 トメアス 藤橋家(3世代)
- 高松家(2世代半)
- 田辺家(2世代, 夫人2世)
- 塩屋家(2世代)
- 古元家(2世代, 夫人2世)

< 1 回 8 家庭 >

VI 関係者と

- 1 / 27 サンタクルス日ボ文化協会長 澤元
- 2 / 5 日伯文化連盟事務局長 花田
- # サンパウロ人文科学研究所 河合
- 2 / 10 # 齋藤・河合他

< 4 回 >

I 南米の日本語は「健在」ではない

1. 朝日新聞から

「健在」の語は、81年3月6日同紙夕刊「健在ブラジルの日本語」(資料1)による。岩手大学本堂寛教授がサンパウロ大学客員教授として赴任中の調査、中間報告に取材したものである。(同種の報道がサンパウロ新聞1980年12月10日付にあるので、そのうち二表を資料2とした)

その見出し、健在の語は朝日記者のそれである。記事によれば、「ふだん日本語を使う割合は」「兄弟に対して」より「子どもに対して」の方が高いことに基づき、「子どもには日本語を覚えさせたいという若い親の期待が示されている」とする。また、「『ブラジルの日本語はどうなるか』の問いに、『必要』のあるなしにかかわらず、『使われ続ける』と考えているのが」一世代より二、三世代の方が高く、三世も一世とほぼ同じ割合であることを伝え、「予想した以上に高い割合」という教授の所見を伝えている。一方、日本語を使う割合は「世代が新しくなるにつれて減る」ともある。とすれば、これらは、子供に日本語を伝えたいとする「親の期待」を示すものであり、「“日本的なもの”に対する心のつながりの強さ」とみるべきであろう。つまり、健在は事実ではなく、健在を願う心情を物語るものであると言えよう。

これは、私の見聞に基づく実感であり、以下にその点について述べる。

2. 日本語の現状

子供たちが遊びの場で、最もよく日本語を用いていたのはサンファンであった。休校中だったが、特に20余名の子供たち——12～13才から4～5才まで——に集まって貰い、持参した双六、福笑いで遊んで貰った。明るい表情の挨拶も、賽の目の読み上げも、その数によって次に進むべき指示の読み取りも、また、福笑いで周りから、右、左、もっと上、反対などという注意も、殆ど自然な日本語であった。幼い子供ほど、数を日本語で言えぬ者もいることにも気付いたが。

この日本語学校はポリビア学校との協定で、その教室を利用し、1週5日毎日開かれている。今回の調査中、最も良い条件下にある一つであった。地域社会も直営移住地だけに、主として日本語が用いられている。但し、サンファン、第1オキナワ両移住地では、既に周辺及び地域内に多くのポリビア人が住み着き、資料3の通り、学校の児童生徒数でも日系人を上廻る。そこに教育上、特に生活習慣、道德上の問題が多いことは、全ての日本語教師の言うところであった。子供の生活の中で使用率が高いはずの教詞が、日本語で言えぬ子供のあることは、その状況に基づくものと思われる。

ともあれ、活発に遊ぶサンファンの子供たちに比べると、第1オキナワの子供たちは大変

無口であった。遊びに直ぐには取りつかず、日語教師が中に入ってやっと遊び始める。その遊びの中でも殆ど発言しない。必要のあることのみ、つぶやくように言うだけである。突然の訪問者の故かと私は離れたが、依然、口は重かった。人見知りが強くてと日語教師は言ったが、そういう気質の故か。あるいは、沖縄方言、日本語共通語、スペイン語と、三重の言語生活の故かとも考えたが、わからぬ。この地の問題は、何語であれ、のびのびと言語で表現する習慣を養うことだと考えたことだった。

なお、訪問できなかったが、第2オキナワ移住地でも、子供たちには「スペイン語で説明する方がよくわかる」(日語教師談)状況になっているという。資料3でわかるように、明らかに日本人移住者の方が多い地域であるにもかかわらず。

ブラジル、マツグロソ州、ラランジャ・リーマ、カンボ・グランデ両日語校及びバルゼアの子供たちの、彼らどうしの会話は全てブラジル語であった。私の問い掛けに対しては日本語で答える。しかし振り向いて仲間に話すのはブラジル語である。この子供たち — バルゼア・アレグレ。事業所長の肝煎りで、シュラスコ・パーティに集まったのは約50名。18才～5才 — 14・15才の少年少女たちで、自分の年令を日本語で言えぬものが多かった。

トメアスでも同様で、日語学校でピンポンを楽しむ子供たち — 10才前後 — の会話も、また、塩屋家に集まって遊んでいた子供たち — 10才以下5～6人 — の会話も全くブラジル語ばかりであった。

パラグアイ、アカカラジャ日語校でバレーボール練習中の少女たち — 中高生 — がその中間であろうか。話し掛けると日本語で答えはするが、彼らの会話になると、しばらく日本語が続き、やがてスペイン語に移っていく。ブラジル、イタビシリカ日語校の子供たち — 5才～12才ぐらい — も、私も日語教師が入ったときの双六や福笑いは日本語が多く、彼らだけになるとブラジル語のやりとりが増える。5～6才までの子供で、日本語で数を言えぬ者はサンファンより多かった。

親世代はどうか。直接に話しあった父親の多くは、30代から40代であるが、親たちは口を揃えて、子供たちに日本語を伝えたいと言う(一世、二世を問わず)。従って、家庭内での使用に努力している。「努力はしているが」「つい面倒になって」「自分の方が先に立って」ブラジル語で話しかけてしまうと語り親が多かった。この親たちは全てブラジル語を話す。農場主として、ブラジル人使用人と話す必要から身につけた言葉だから、よくない、十分でないと言いつつも、格別不自由はなさそうであった。

3. 「健在」は願望

資料3に示すとおり、直営集団移住地ですら、各国学校の児童生徒数で日系人子女が上廻るところは極めて少ない。散在移住地の場合は更に少なかりう。とすれば、地域社会も当然同様のはずであり、子供たちの生活言語がスペイン語、ブラジル語に傾斜していくのは自然

の理である。3ヶ国中、最も日本人及び日系人の多いブラジルでさえ、788,509人に過ぎず、同国人口1億165万人の0.7%弱である。(パラグアイ日系7,455人、人口288万人。ボリビア日系10,869人、人口596万人)所詮、日本人はエスニック(少数民族)に過ぎぬ。集団移住地の特殊性は認められるとしても、行く先日本語継承の困難さは明らかである。資料4「日本語学校児童生徒の意識について」(事業団ベレン支部鍋木課長の調査。以下鍋木レポートとよぶ。)を見ても、子供たちの日本語を学ぼう、話そうとする姿勢は認められるものの、生活の中でその使用が減退しつつあることも、率直に認めざるを得まい。

朝日紙の記事によれば、「『必要』のあるなしにかかわらず」とあるが、必要のない言語が用いられるであろうか。ある国の国民乃至住民にとって、生活に必要な言語は基本的に、そしてまた最終的に、その国の日常語であり公用語である。複数の言語が併用される社会乃至国家に於いて、その言語が有する文化の力を考えねばならぬが、圧倒的多数が異なる言語を用いる中で、少数者の言語がどれだけ維持できるか。敢えて他に例を求めるまでもなく、日本に於けるアイヌ語を思えばいいし、沖縄方言以下諸方言の現状を考えれば十分であろう。「健在」は、従って現実・事実を言うのでなく、願望を言うものと私は理解する。

いったい、健在は、健なる姿が現に在ることをいうとは言えまい。通常、その存在や活動が衰弱しつつあると認識されていたものが、意外にもなお存在し活動している時に用いられる。因みに健闘もまた、勝利者に与えるより、敗れた側を讃えるのが一般である。この表現自体、ブラジルの日本語の行方を的確に象徴するものだろう。「予想した以上」の回答に喜び、安堵の思いがあったのだろう。記者もまた、移住者の願いを鋭く捉えたものと言えよう。

それが期待や願望であると指摘することは、それが空しいとするものでもなく、ましてや否定するものでもない。今日まで、その心情が日本語を伝えてきたのだし、移住者の生活を支えてきたのである。その期待と願望の上に立って、これからのあり方を考えなければならぬとするものである。

提言として「……すべきである」と言うとき、既にそこに私の願望がある。美しい言葉で願望が語り伝えられるとき、ともすれば、事実を誤認する怖れがないとは言えぬ。解決困難な現状、幾多の要因を思うとき、希望的観測からの出発より、危機感からの出発の方がよいとする、私の好みであるかも知れぬ。

Ⅱ 日本語教育は必要であり、推進すべきである

1. 日本語教育の目的観

日本語教育の目的がどのように意識されているか。日本語教師の回答を集めたのが、資料6である。移住者の心情を思うとき、安易な縮約や分類は主観に陥る怖れがあると考え、書かれた字句そのままを写している。その言葉の背後にあるものを、読者それぞれに感じ取ることができるとは思うからである。但し、ここでは便宜上、6-④集計によって筆を進める。

日本語教育の目的 — そのまとめ —

| | | | |
|--------------------|---|----|-------|
| 1. 日本語を覚える | — | 13 | 言語型 |
| 2. 親子の対話のために | — | 8 | 家庭型 |
| 3. 日本人だから。母国意識を | — | 11 | } 民族型 |
| 4. 日本人のよさを知る。誇りを持つ | — | 13 | |
| 5. 日本文化の理解のために | — | 7 | } 文化型 |
| 6. 国際交流・両国文化の橋渡しに | — | 6 | |

これは、サンタクルス(Bol.) サルバドル(Bra.S.) トメアス(Bra.T.) に於ける日本語教師合同研修会に於いて、筆答で得たものであるが、その他の各種会合、会談、対談等を含めても、こういう形に集約されよう。教師のみならず、父母、日本語校関係者、関心ある人々全ての意見が、ほぼ網羅されていると判断してよいだろう。

ただ、しばしば話の中に出、ここにはないのは、「日系企業就職に有利」という、所謂「実用型」である。奥地故に、今直接の関わりが乏しいからかも知れぬが、¹無視できぬ目的論の一つである。とはいえ、今後更に多くの日系企業が進出するとしても、それに要する人員がどれほどのものであろうか。企業そのものの進出も、進出企業に於ける日系社員の採用も、一日系ならぬ現地国民社員との比で — 多くを期待できぬだろうし、また望むことこそ問題であろう。敢えてエコノミック・アニマルなる評判を持ちだすまでもなく、経済による国際交流の倫理から、多くを求めてはならぬことである。とすれば、これは極めて少数の限られた職場として予測されるべきであり、あながち実用的、実利的と言えぬものである。

以下、他の目的観について考えてみよう。

2. 言語型について

日本語学校である限り、日本語習得を第一とするのは当然である。が、話し合ってみると、これらは結局、以下に挙げる目的に向かうものようである。地域社会、家庭生活の言語使用状況、日本語学校の諸条件、児童生徒数とその学力差、教師の量的、質的構成及びその独立性や待遇の問題等、数々の困難に取り囲まれている中で、当面、「むつかしいことは考えら

れない」「きれいごとは無理・無駄」「とにかく言葉を教えるだけで精一杯」の現実を強調する立場であると思える。なることならば2～6の目的をと考えぬ教師はないと言っても、過言ではないであろう。

しかし、日本語習得こそ当面最大の目標であることは明らかであり、それぞれの実状に即し、言語能力としての具体的で明確な到達目標の設定が望まれることはいうまでもない。

3. 家庭型について

「対話は共通の地平での出会いを前提する。対話には他者の承認と是認が必要である。」^{注2}
(O.H. ボルノー)「対話はいつでもある程度の関心を前提して」あり、双方の努力によって成立する。言語抜きでの対話はありません。言語使用以前に、互いに対話しようとする意図や意志なしに成立せぬ。「親はスペイン語(ブラジル語)を話せないのだから、子が日本語を学んでほしい」とするのは、それ自体一方通行の域に止まるものである。

資料4の筒木レポート、また資料5のトメアス少年少女の調査によっても、子はそれなりに努力しているのである。トメアスの子供たちは、祖父母に対して必ず「(オ)ジイちゃん」「(オ)バアちゃん」と呼んでおり、日本語で話すという。他の地域でもその点ほぼ同じである。

親の方も、嘗ての戦前一世の多くとは異なり、現地国民及び国語と断絶して生きる状況にはなく、現地国語を自在に使える人が多くなっている(一世主婦に使えぬとするのが相当に多いが)。バルセア・アレグレの父母懇談会で尋ねたところ、「子供に対して積極的に話しかける方」だと自認する親が9名 — うち、「多く日本語で」が6名、「多くブラジル語で」が3名(いずれも二世) — , 「余り話しかけぬ方」が3名であった。(出席者14名中、子のない夫婦一組)。対話については、言語の種別を問わず、こうした姿勢が大切であると私は考える。(なお、上記「余り話しかけぬ」3名の理由は、「テレビが邪魔している」「日本語で話し掛けると返事せぬ」であった。)

仮に、今そのことを措くとしても、これは、何人かの日語教師が言うように、本来、家庭の問題であり、家庭教育の問題である。日語学校に持ち込むべき目的ではあるまい。

所謂、親子、世代の断絶は、言語を同じうする仲にも起こるのであり、言語だけの故ではない。ましてや、異言語、異文化の国に住む移住者にとって、その相違がもたらす、ものの考えかた、観かたの変化への怖れが、こういう表現を生むのであろう。その心情は誠に道理である。が、少なくとも、こういう言葉で日本語学習の必要性を説くことは、学習する側の子供たちを真に納得させる動機づけとして、好ましいものでないと私は考える。

4. 民族型について

こうした型が最も多いが、他の全ての会合、会談を勘案しても、恐らく多数を占めるだろう

う。その典型的で具体的な発言は、「日本人の血を引いて日本人の顔をして、日本語を話せぬのは恥だ」「……日本人じゃない」である。

いうまでもなく、人種や民族の血や形質は、言語と必然的な関係を持たぬ。一方は生物的、先天的、遺伝的であり、他は人間的、後天的、文化的である。言語が生育した地域の言語環境の中で自然に習得されるものである限り、人が特定の言語を習得しなかったからといって恥すべきことは全くない。

しかし、言語に、また民族、国家、出身地によって連帯感や同一性を求めるのは、極く自然な人間の心情である。「民族とは文化共同体でもなく運命共同体でもなく、言語共同体である。」(レーニン)、^{注3}「母語はある程度まで民族と同義である。」(エンゲル)^{注3}といった言葉は、多くの人々が素朴に共感するところであろう。しかし、それがやがて次のように定義し直されねばならぬところに、今日の世界の問題がある。「社会主義的民族とは、社会的均質性、経済的利害の共有、民族国家体、運命の共有、文化と精神的風貌の単一性、あらゆる社会的階層の国際主義的世界観を特徴とするところの民族である。」それをソビエト連邦^{注4}の持つ矛盾を正当化する詭弁と言うことは容易であろうが、国家が多民族を包含し、多言語使用を容認せざるを得ぬ状況へと進行する、現在の世界の苦悩の一つを現わすものであることも間違いない。

日本語に、余りにこだわりすぎると、危険な偏見を導く結果を生みはしないだろうか。「日本人の血を引き日本人の顔をして日本語を話せぬのは恥だ。」は、やがて「日本人じゃない」「現地人と同化してしまっている」から、「日語学校に子供を通わせぬ家庭は日本人会に協力的でない」「つきあいが悪い」「ブラジルの個人主義になってしまっている」、更に、「日語学校に来ぬ子供は学校でも成績が悪い」といった文脈に、しばしば展開する。誰もが望む日本語を通じての連帯感を、自ら断ち切る文脈ではないのか。

最後の言葉のことで言えば、ドイスルモンで話したブラジル学校(こういう移住者の言い方にも私は問題を感じるが)の校長、ドラードスの教師(日語教師でもある) — 共に二世婦人 — に尋ねたところ、そんな差はないと即座に明言した。

「日本人のよさを残したい」ももっともな意志であり、よき日本人たる誇りが移住を支えてきたのだし、また、今後も支えていこう。しかし、それにも私は一抹の不安を直感する。特に奥地移住地の場合、近隣に住む人々への不満、不信を前提とするものと思える節があるから。敢えて問い掛けてみたら、そんなことはないと言断する人もあった。そっと肯定した人もあった。「我々は余りにも苦い汁を飲まされ続けてきた。だまされ、きられ、たたかれ……、お説はもっともだが」の声もあった。

「『偏見は、その対象である人々に対して、ステレオ・タイプ(紋切り型)の名前やレッテルを貼りつける傾向を伴っている。』ステレオ・タイプというのは、ある集団に対して、確かめたわけでも、科学的に調査した結果でもない(つまり、根拠のない)特性や特徴を与

えるのに用いられる言葉のことである。^{注5}嫌な言葉だが、開発途上国なる呼称は、途上の語に、ある軽視の意味づけを与えつつも、同時に、あるいはそれ以上に、開発を目指していること、及び、その活力が顕在することを認めた表現である。自分たちの身近にある人々 — その国のある文化や文明に浴さぬ一部の人々 — に見られる、ある現象や傾向を取り上げ、その国乃至国民全体の名に於いて非難するようなことがあってはなるまい。

そもそも、日本人のよさとは何か。多く言われたのは、勤勉さ、正直さであり、礼儀正しさである。

サンパウロ大学斎藤広志教授によると、シンガポールからアマゾンに持ち込まれた20本のビメンタ苗で、活着したのが3本、それを慈しみ育てて今日の大を成したという。ジュートに至っては、インド種何万本の中の活着した新種1本を育てあげたという。まさに日本農民の「きめ細かいいわゆる篤農家精神」の結晶であり、勝利であろう。^{注6}が、今農場経営者として、現地国労働者を雇庸するに際して、こうした管ての日本農民の小農的勤勉さを求めることはできまい。何より自然、気候、風土が異なるのである。38度の昼日中に働くブラジル人農民の姿を見た（都市では昼休みの時間に）。その労働ぶりが、日本語の「立ち働く」が内包するような、速さやこまめさと異なるからといって、責めるのは不当であろう。

正直さについても、自分たちが思い込んでいるその内容を求める訳にはいくまい。「これこそ万人の行動規準となる『真実』と『うそ』ということも、国によって大いに違っている。……特に何を以て『うそ』とするかについては大きな差があるようである。」^{注7}『欧米人が沈黙するとき』によると、次の通りである。著者はアメリカの大学のグループ討議の時間に、「同じことを繰り返すのは能がない」と発言を控えたために、「軽蔑に値する人間」と見られ、また下宿先で「自分のほんとうの気持ちを伝えることに……ためらいを感じた」ばかりに、再三「Be honest」と言われる。（そのサブタイトル）「異文化間のコミュニケーション」^{注8}を十分に心得ていなくてはならない。

「……人は礼儀がない。日本人の礼儀作法を伝えたい」も、しばしば聞いた言葉である、礼儀作法という、ある時、ある場面でとるべき一定の型としての行為や言葉は、それぞれの生活習慣（文化）に則るものだが、それに軽重はあるまい。「人前に出たとき、おじぎのできる人間にしたい。」と言いが、おじぎと握手といずれを良しとすることができるか。握手型の人間が、身体が触れると多く「sorry.」と言い、おじぎ型の人間が、接触しても多く何も言わぬことをどう考えるか。先の著によれば、翻訳できず、直訳で用いてならぬものに、「この間はどうも……」があるという。「よほどのことがない限り、過去に於いて受けた恩恵に対しては再度謝意を述べないのが原則であるアメリカ人に対し、「この原則を破ると、『あの人は勘定高い人』だと思われる。」^{注9}一方、「欧米の夫婦が朝な夕な『ねえ愛してる？』『もちろん。愛しているよ』とことばに出して愛を確認する行為」は、日本人になじまぬ行為である。「愛がたとえ重大な問題であっても、それは口に出すべきものではなく互いに察

し合うものだと考える」ことと、そもそも比較して評価を与えるべきことではあるまい。
「よさ」「誇り」が異なる習慣や思考法に対する不当な評価に基づくものであってはならないのである。

「各々の言語の背骨をなす言語的体系（すなわち文法）は、単に考えを表現する再生の道具なのではなく、それ自体考えの形成者である。」とするウォーフの主張が、全面的に肯定できぬとしても、「社会文化的差異が言語自体の間の構造的差異に直接関係していることはあり得ることではないか。」日本語の習得が異なる文化との摩擦を生むことになっては、移住者にとってこれ以上の非劇はない。

5. 文化型について

5. 「日本文化の理解のために」は日系人自身がどう理解し受け継いでいくかであり、6. 「国際交流、両国文化の橋渡しに」は、それをどう南米社会の中に生かし広げていくかである。「ある文化の特性が他の社会内（グループ）に伝え広められることを伝播と言ひ、これに対し文化の遺産が親から子へと世代を介して伝えられることを伝承という。文化の伝播が横のプロセスとすれば、文化の伝承は縦のプロセスとなり、かくて縦横の文化のひろまりがあつて、はじめて文化の伝承・伝播の力学が成立するのである。」

「よき日本人の子孫として」「誇り高き日系人として」「国家（移住国）に貢献させたい」の言葉もしばしば聞いたところであるが、その意味はまず第一に文化的貢献と捉えるべきであろう。日本語の伝承を通じてこのことを目指すことこそ、日語教育の目的に据えられるべきものと私は考える。

文化とは何か。「文化は、①人格の洗練、または②芸術的努力の所産、または③ある言語社会の信念や行動の型の全体を意味する。」（N. ブルックス）また、「社会的に獲得されるすべての習得された行動である。つまり、代々伝えられる物質的および非物質的特徴である。」（E. ナイダ）

「いったい、日本人は『ヨソ』の文化を受け入れ勉強するということには熱心だが、『ウチ』の文化を紹介することにはあまり関心がないようだ。」「世界の国々に日本文化をより広く知らせることは、日本の存立にとって焦眉の急である。」「日本が世界に向かって、多様な文化の共存と創造に、どのような役割を果たすか。」「次に大切なのは『ことば』である。『日本語はむずかしい』『習慣や生活様式が複雑で理解しにくい』と多くの日本人が持っている先入観は、今日の文化交流にとって問題がある。人と人が対等の立場で交流するためには、文化に対する差別や偏見をできるだけ取り除き、生活する人の環境に応じ『ことば』や生活様式を生かすよう努力すべきである。」

上記は、日本語教育学会ニュース21号の冒頭提言「“文化の時代”へ向って教育の見直しを」である。日本にある日本人の立場からの提言ではあるが、移住者の立場もまたこれと

全く同様であるといつてよからう。「『我ら日本人新世界に参加す』—これが日本人移民の世界史的意味であろう。」と梅棹忠夫は言う。そして、日本人が「新世界に於ける新しい文明の形成に参加」^{注15}すること、「移住によって外国へ行き、外国人になり、そしてその国の秩序の中に統合される」ということは、そのまま元の出身地の文化的アイデンティティを喪失することを意味するのではない……その出身諸民族の文化的特質……によってこそ、新しい文明への寄与、貢献が可能になるのである。」^{注16}

南米諸国に言われるメルティング・ポット、るつぼの意味を誤解してはならないだろう。「単一文化へ至る過程は、人間の発展の過程ではなく、実際にはこれと対立する過程なのだ。単一文化をつくり出せば、進化の本質的条件である多様性を破壊し、人間の発展は終止符をうつであろう。そしてどこであれ、文化が発達しうるところでは、その結果は必ず枝わかれ、多種多様性、複雑さである。自由は文化の多様性を生む。歴史的にみて単一文化をつくり出した力は、自由な発達ではなく、支配であった。」^{注17}と考えるべきであろう。

伝承・伝播なる話はあくまで伝える側の用語である。問題は、そして重要なのは受け入れ側である。伝える側の独善的な押し付けで成立しないことは明らかである。日本人及び日本文化が正しく理解され、高く評価されてこそ受け入れの可能性が生じる。移住者の移住先国に対する逆に移住国の人々の移住者の出身国に対する曲解や低い評価があつては、望むべくもない。移住者自身の自覚された意識と実践と、日本に在る日本人の正しい認識と強力な紹介活動と、その両者が相呼応してこそ、受容の可能性が生まれる。移住、移住者子弟の教育、文化交流は、移住者のみの問題ではない。

言語と文化が深い関わりを持つ以上、—言語も文化の一つだが—、文化はそれを生んだ言語共同体の言語で伝えられることが最善である。しかし、受け入れ側を思えば、その言語に翻訳することによって伝え、受け入れを期待することも、極めて重要な手段であろう。ブラジルでは、夙にサンパウロ人文科学研究所が提唱し実践しているところであり、最近、ライシャワー教授もインタビューの中でその必要を述べている。^{注18}奥地散在移住地では、日本語を伝えたくとも伝えられず、学びたくとも学べぬ地域が多からう。^{注19}希望を持ちつつも習得できない日系人二、三世以下に対しても有効な方法であり、知的に関心を高め、日本語習得を志す動機づけとなるらう。

日本語を習得しさえすれば日本文化が身につくとする考え方も、日本語でなければ日本文化を伝え得ぬとする見解も、—翻訳に限界のあることは明らかだが—極端に走ると、言語神秘説乃至言靈観に流れる危険を持つ。かたくなな固執は決して文化の発展に役立つものではあるまい。

敢えて、海外一時駐在者子女の教育（帰国後の教育も含めて）に触れる。

「近年、諸外国において、経済、教育文化などの各分野に活躍する日本人が増加している。これらの者に同伴して海外で生活する日本人子女も少なくない。この結果、相当期間海外

で生活した後に帰国する児童生徒の数は年々増加しており、昭和53年度においては、約6,500人に達している。……我が国が国際化の時代を迎えた今日、社会的な関心事となっている。」

^{注20}

本年1月、朝日新聞は、「ニッポンを背負う子どもたち — 欧州の日本人学校から — 」を特集した。先の言葉をまつまでもなく、帰国子女教育研究協力校でもある玉川学園の一員として、その重要さは痛感している。それを些かも軽視するものではないが、敢えて言えば、彼らが日本を背負うと言われるなら、海外移住者子女の背負い方は、量、質ともに比ぶべくもなく重い。もとより、事の軽重を問うものでないが、少なくとも、一時滞在者子女が「社会的な関心事」となり、移住者子女が関心すら持たれぬとすれば、日本に在る日本人として、反省すべき重大事以外の何ものでもない。

Ⅲ 日語教育は「日本語教育」の方法に向かうべきである

1. 母国語教育から日本語教育へ

日伯文化連盟柳森優理事によれば、ブラジル日語教育の方針は「日主伯従」から「伯主日従」へと推移し、「1964年日本語普及会が設立されるに及び『外国語としての日本語教育』という理念がほぼ確立されて現在に及んでおり」各種調査・統計をみても父兄の意識は、「従来の移住型（日本人の子孫だから日本語を学ぶ、それを通じて日本人的思考のできる型）から文化型（日本語を外国語として学習する型）に」「移行しつつある事は事実」であるという。^{注21}

また、ブエノスアイレス日亜学院内海嘉彦理事も、「従来、当国における日本語教育といえば、母国語教育に置き換えることができました。即ち学校と家庭の車の両輪論です。各家庭での日本語使用を大前提として、各日本語学校において、読み書きを主体に指導し、日本語を完成させることに重点が置かれて来たと言えます。」が、特に主要都市・近郊の場合は日本語継承率が低下しており、「消滅する可能性すら考えられる。」「この事実は、母国語教育としての車の両輪論の終そくを意味する。」と述べている。前年度調査報告書 — 以下上原レポートとよぶ — にある通り、これは典型的な都市型発想であろう。今回話を聞いた都市の日語教師の発言も同様であった。^{注22}

しかし、奥地と雖も、こうした主張は決して少なくない。特に非直営散在地に於ける日本語の状況は、集団移住地と違って点の存在にすぎず、都市に共通するものがあるからであろう。そしてまた、集団移住地に於いても、早晚都市の状況に移行する（既にしつつある）とする人が少なくない。都市に住む日本語教師、関係者、関心ある人々は、口を揃えて、その移行は確定的であると明言する。とすれば、日語教育が「日本語教育」の方向に向かうべきことは、極く自然なことであろう。

2. 日本語教育の意味

先の発言は「外国語としての日本語教育」と言い、また、現在日本に於いては、「外国人に対する日本語教育」が一般化している。共に簡単な発言で真意を捉え難いが、今少し厳密に定義すれば次のようになる。「国籍、身分、職業、年齢を問わず、日本語以外の言語を使用している者を対象として、日本語を体系的に教えることである。」^{注23}

とはいえ、現に日本で行なわれている日本語教育は、なお、外国の青年乃至成人 — しかも高等教育を受けた者、または受けるに足ると認定された者 — を、主たる対象とする教育である。私の知る限りでは、幼児・児童・生徒に対する方法が確立されてはいない。しかし国際化の時代にある日本として、日本文化の普及を図らねばならぬことから、早晚、上記の対象を含む日本語教育の方法が確立されなければならない。急速な研究の深化、方法の開

発は、その可能性を十分予測させる。

従ってここでいう日本語教育は、言わば、あるべき姿の日本語教育の謂であって、現に行なわれている南米日本語教育への提言として迂遠の策とも言われよう。しかし、その日本語教育がいつまでも、日本国内に於ける「国語教育」の準用で済まされぬことは、既に述べた状況で明らかであろう。先の発言に見る「母国語教育」は現に行なわれて居り、また集団移住地等では、なお今しばらく有効でもあろう。が、状況からみれば、日本語教育の方向へと進まざるを得ぬと私は判断する。

移住者は「日本語教育」になにがしかの抵抗感を持つようである。それはその理念や方法に対してのことでなく、「外国人としての」「外国語としての」の形容句に由来すると思われる。「母国語教育」にこだわるのは、その母国語なる名に郷愁を託しているように思われる。

母国語教育と外国語教育とはどこが異なるのであろうか。母国語教育は既にその言語を習得していることを前提とする。その習得は、「呼吸より自然でなく、歩行と同じくらい自然に習得」(サビヤ)される。W・F・マッケイによれば、4才で理解の領域は拡大し、発話技能は完成するという。そして、教育の以前にも以後にも、その環境には、学習する言語の圧倒的に^{注24}広大な、言語情報量、学習時間、訓練の場がある。これに対し、外国語教育の場合は、既に他の言語を習得していることを前提とする。従って何らかの形で、既習の言語が新しい言語に干渉する傾向がある。しかも、その情報量、時間、場は極めて限られたものでしかない。特に音韻については習得可能の限界(年齢)を主張する学説が多い。一般にもある年齢以上になると、第二言語の発音は遂に完成しないと思われる。移住者の状況をこれにあてはめようとすると、単純には割り切れぬものがありはするが、置かれている環境は後者のものである。

所謂日本語教育というとき、それが「語学的処理の方向に傾斜して、児童を取り残す懸念がある」と上原レポートは指摘する。上原は、かねてより研究会を組織し、国語教育が「成育^{注25}しつつある子どもの言語生態」に据えるべきことを主唱し、「感情、思考及び意識の発達とともにある子どものことばの実態」^{注26}の調査研究を進めているが、子どもの言語教育にそうした視点が導入されなければならないことは当然であり、そのことは南米日本語教育に於いても同様である。

3. 母国語と母語

ここで母国語について考えておこう。それはmother tongueまたはmother spracheの訳であるが、母国語と訳すべきか、母語と訳すべきか。野元菊雄は次のような定義を与える。「母国語(自分の属している国の公用語。これに対して、ある人が小さいときから習得して、その人が物を考えたり、計算したりするとき、自然に使う言語を母語という)。」と^{注27}

すれば、移住者の母国語は日本語の共通語（乃至標準語）に相当し、その母語は出身地の方言に当たるとみるべきであろう。母国語と母語が単純に一致せぬこと、時に悲劇的に対立する場合のあることを忘れてはならない。旧日本帝国時代の植民地に於ける言語政策を特殊としても、1930年代の沖縄に於ける標準語普及教育の行き過ぎを思い起せばいい。もっと身近に、「方言はいやしい」「方言が恥ずかしい」とする感覚が、今なお日本人にあることを思えばいい。このことは、ポリビア、オキナワ移住地に於いて、沖縄方言を伝えるべきか否かに直ちに関わる。カンボ・グランデに多い沖縄移住者も同然である。オキナワ移住地のある日語教師が「移住地に於いては、日本語はむしろ一種の外国語として受け取られている」と、アンケートに記していたことが忘れられない。母国語とは何か、日本語とは何か、そのことが厳しく問い掛けられているのである。

4. 日語教育の問題点

次に、現在行なわれている日語教育の実態から、問題点を考える。

① 「読む」から「聞く、話す」へ

日語教育7校の授業から感じることは、まだ読み中心—教科書の音読中心ということである。内海理事のいう母国語教育を踏襲するものであるが、奥地移住地の状況からみて、直ちに否定できるものではない。また、確かな方法論を持たず、勢い教科書に頼らざるを得ぬ教師の指導力、力の差の激しい子供たちを一斉に指導せねばならぬ実情からも、止むを得ぬであろう。しかし、言語が一次的に音声であり、具体的にまず発話として現われるものであり、しかも、移住者として移住国の言語との併用の条件を加えれば、やはり、第一に正しく聞き取り、正しく発話することに力を入れるべきであろう。

教科書音読、文字の音声化中心の学習の欠点は、一往音読はできても、その内容が理解されていないことの多い事実で明らかだろう。日語教師の多くも、このことを嘆いていた。

カンボ・グランデ日語校でこんなことがあった。7才の少女（両親一世。家庭は日本語使用）が「続いて思い出すことば」（サンパウロ製教科書）を勉強している。指で文字を追いつつ読むので指を止めさせたが、支障なく読む。3回の通読ののち、誰が何をどうしたのか尋ねたが答えない。先生が黒板にお母さんと書き、「お母さんに続いて思い出すことばを書きましょう」と言い、皆で次々に、お母さん→せんたく→せっけん→あわ→シャボン玉→風船→ナタールと連ねていくという教材である。この一連のことばを尋ねたが言えない。もう一度読ませたら、「お母さん」だけが口に出る。ヒントを与える。「お母さんはどんなことをよくしてるかな？」「せんたく」「せんたくには何を使うかな？」「せっけん」「せっけん使うと」「あわ」……以下すらすら「シャボン玉」「ふうせん」「ナタール」と続いた。もう一度繰り返させると、間違いのない順序で直ぐに答えた。「よくできる子」と日語教師から紹介された少女で、名前、年齢等はきはきと答えた。口が重く

て答えしぶったとは思えない。つまりは、語や文の意味を考慮することなく、文字を音声化している結果としか思えなかった。

ランジャ・リーマ日語校の例は文字の音声化ではない。4～5才の子供5人ばかりが先生と一緒に歌っている。先生が他のグループに移ったのちも、指示どおり繰り返し歌い続けている。歌は「夕焼け小焼け」。5回続けた中で2度こんな歌詞に移る。「子供が帰ったあとからは、丸いお寺の鐘が鳴る……」。誰でも歌の場合無意識になることは多い。第一この混合歌詞、文法的にも意味の上でも一往成立する。これを、音声で意味を理解していない例とするのは酷だろうか。

カンボ・グランデの例の類は決して少なくない。やはり、しっかりと聞くこと、音声で語や文の意味を把握、その模倣を通じて、発話を磨いていくことを中心に据えるべきであろう。日本語教育でまず話して理解させ、のちに文字に移っていく入門直後の方法を参考にしよう。

それから、話し合いを中心とする学習を展開すること。聞き、わからぬことを尋ねる。考えを言う。聞き合い、話し合い中で思考が進む。平凡な手法ではあるが大切にされてよかろう。やがてそれは、討議・討論へと進み、説得力ある自己表現の基礎となるだろう。南米人少年少女のよい点を問うと、移住者の殆どが、その明るさ、陽気さ、社交性、話し上手を挙げる。この国で生きて行く少年少女は、まず、音声言語による表現力を身につけていくことを心掛けるべきだろう。

いったい、文字言語 — 文章を所謂棒読みすることが言語と言えるであろうか。「“言いまわし”とか“抑揚”とか、従前これらは附随的なことばの外姿としてしか注意されていなかったものを、直接的な教育対象とすることを提唱する」のは上原である。言語はただ音声を連続させるだけではない。^{注29}

このことは文字を軽視する意味ではない。所謂、オーラル・アプローチにおいても、「正書法が発音をよく表わしている場合は初期の段階で（文字を）用いてよい」とするのが一般である。^{注30}

② 音韻について

日本語の音韻は音素、音節共に数の多い方ではない。音節の構造も、v, cv, csv (v 母音, c 子音, s 半母音) の比較的単純であって、外国語を母語として持つ者にとっても特に困難とはいえぬもののようにである。問題はスペイン語乃至ブラジル語による干渉であるが、両言語を知らぬ私には知るべくもない。多少気づいたのはアクセントである。上原レポートにもある「サヨナーラ」は、ブラジル語のアクセントが主として（特にアクセント記号がない多くの語）、終わりから二番目の音節にあることに起因する干渉であろう。ラ行音については、明らかにR音を耳にしたことはあるが、R音とL音の区別をつけ難い日本人の耳には極端な異和感を与えない。（ローマ字でra, ri, ro……と書くがR音

ではない。)音読の際、長音、促音、濁音に少し日本語音から離れているものがあったが、音韻、文字何れを原因とするのかわからない。音韻の問題とすれば、日本語の音節が母音優位であること、また拍(音節の時間的単位)中心及び拍の等時性優位に関わることであろう。これらはむしろ移住国の言語に与える影響が気かりである。ガの鼻濁音について日語教師の指摘が多かったが、これは今日本でも曖昧化(既にガ・カ^oの別のない地方も多い)している。鼻母音の多いスペイン語、ブラジル語の影響ではあるまい。

アクセントは、日本語の場合、方言差も多いし、法則性、規範性が弱い。アクセントが語の識別に決定的影響を及ぼさぬとも言える。むしろ、文節の切れ目を示す機能があると言えよう。従って軽視すべきものではないが、多くの日語教師が言う通り、余りに厳格な矯正は、学習意欲や表現意欲を阻害することになる。

正しい音韻指導を目指すためにも、やはり、聞き取ること、聞き取って話すことの訓練、具体的な話又は語りとして音声を磨くことが大切だろう。そうした学習と併行して、文字指導が行なわれるならば、表音文字、音節文字である仮名文字は、音声の矯正、維持に有効なものとなる。

③ 語彙・文法について

まず考えられることは、移住者の使用語彙の中に、どれほど移住国の言語の単語が入っているかである。

ラランジャリーマで日本人会役員宅に招待された際、主人の義父、和歌山県出身の一世の話の中に、「ヨウは」「ヨウに言わしたら」「ヨを」等がしきりに出てくる。まさか「余」ではあるまいと尋ねたら、果たして eu であった。昭和元年生れ、和歌山方言を残すこの年輩ですらこうだから、あとは追って知るべしと言えそうに感じたが、総体的な印象で言えば、借用、混入が甚しいとの感じはない。「何となくクリスタル」が文学賞を受ける今の日本に比べて、一層多いとは思えなかった。

日語教師たちは、さすがにこの点に関しては厳しく、ブラジル製教科書の不人気の第一は、その文章に片仮名書でブラジル語の単語が入っていることである。「ラランジャを一つ貰いました」の類いである。が、子供たちが日常に用いる名詞語を散りばめて、親近感を持たせようとする工夫と見れば、そこに特色があるとも言えよう。外来語の多い日本語を思えば、それほど神経質にならずともよい気がする。あくまで一つの例だが、ラランジャを訳せば、蜜柑でなくオレンジだろうし。(サンパウロ日語学校で、オニブスはバスか乗合自動車かで論争があったと聞く。)

用語の中で最も気になったのは、外人(毛唐も未だに残る由)、現地人、スペイン語学校(公立小中学校)、国語(日本語)等である。大野晋が、日本語の語彙、表現の中にウチ・ソト意識の表われたものが多いことを説いているのは有名だが、これなど典型的だろう。ソトに居ながらなおウチからの発想で語を用いている。サビア・ウォーフの仮説の通

り「言語が思考を支配する」ものならば、深刻な問題となる。幸い「べつにそうだからといって差別や偏見の意識が微塵もあるわけではない」と開高健は言うが、それでよいもの^{注32}であろうか。「何かの祭りのときに三世の少年少女が、『ブラジル人をケット（筆者注毛唐）と呼ぶのはやめましょう』というブラカードをかかげて歩いたという捏話」を聞いて、「微笑させられた」というだけでよいのだろうか。子供たちのその正常な言語感覚は、誠に微笑ましいもの^{注32}に違いはないが。

ウォーフの仮説にこだわれば、文法形式こそ考え方、世界観に直結するものとして考察の必要があろう。しかし簡単な日常会話程度の中では、特徴的な文法上の誤謬・変化を見出すことはできなかった。伝聞だが（その父親の話）、ある三世少年が「大丈夫だ」から「ダイジョブル」「ダイジョバナイ」と動詞化して用いるという。但し、この変形はスペイン語やブラジル語の干渉とは考えにくい。極めて日本語的である。こうした例を外で特^{注33}に耳にしたことはない。

語彙・文法に関わる敬語の問題がある。敬語は大切、残したいという声はしばしば聞いた。資料2、本堂調査にもはっきり示されている。いったい日本語の敬語をどう扱っているのであろうか。通常言われるように、敬語は、敬意の表現、又は人間性の尊重を表現するだけではない。大野説にもある通り、ウチなる人とソトなる人を見極めた上で、親と疎との使い分けをする。その本質に気づいてのことだろうか。少なくとも、それが敬遠、場合によっては疎外に用いられることは、実感として存在する。もし、そうした言葉の使い分けの意識や言語習慣が、南米社会に生き続けるとしたら、どうなるのか。今の日本でも、さかんに敬語の乱れ、その使用の減退が嘆かれるし、その反面、過剰とも思われる敬語表現が横行している。移住者のみならず、日本語を用いる日本人全体が、これに対する関心を高め、あるべき表現を、改めて追求すべき時であると思う。

日語教師の多くが指摘するものに助詞がある。その使い方がむづかしく、例えば、ヲとニ、ハとガ、ニとヘ等の誤用があるという（これは往々会話の中で耳にする）。その使いわけは、日本に生れ、育ち、住む日本人にとっても、正誤の判断の困難な場合が少なくない。従って、まず日本にある日本人の責務として、その明らかな弁別の理論と用法とを提供すべきであろう。（最近この類の著書が多く出版されている。）

今日本で、日本語の乱れといわれるとき、所謂外来語 — 主としてカタカナで書かれる西欧語系 — の氾濫が目にも余るとされることが多い。広い意味で漢語もまた一種の外来語であるが、一般には外来語の中に含めないようである。ともあれ、両者を含めて、それによって日本語が豊かになったことは否定できぬだろう。20世紀以降国際語としての地位を確保した英語の、ラテン系、特にフランス語からの借用語が多いことでも有名である。い^{注34}ったい、大なり小なり他の言語からの借用語のない言語はあるまい。外来語の多用をよしとするものではないが、日本語が日本語たり得るために、「肝要なのは経験を梓づける文

法的枠組みは残るといふことで」あろう。つまり中心は構文論に関わることであるが、日本語文法は定説といえるものがなく、特に構文論について歴史が浅い。先の助詞なども、これに関わる品詞として重要であり、構文論の定説化が待たれる。

なお、話の意味というとき、その外延(ことばの適用範囲のこと)と内包(ことばについて頭の中に思い浮かべる意味のこと)とをはっきり意識していなければならぬだろう、遠く母国を離れている移住者のことばは、強い郷愁や思慕があればある程、内包はいよいよふくらんでいくから。

④ 文字について

平仮名、片仮名、漢字、ローマ字、少なくとも4種の文字体系を混用する言語は他に類を見ない。1866年前島密の建議に始まる近代の国字問題も、最近の常用漢字表まで来たというものの、なお、安定しない。日本語学習の隘路の一つであろう。

幼児・児童が音韻を自然に習得するのと異なって、文字は高度な知的な学習を必要とする。子供のために、日本の雑誌、マンガを定期的に購入している家庭は多いが、生活の中で自然に見ることは少なからず、必要もない。先に、聞く、話す中心の指導を強調したが、言語に於ける文字の意義を軽視するのではない。言語の保存、維持についても、自発的な自学自習のためにも、科学、芸術等の成果を享受する意味でも、重要なものであることは間違いない。日語学校で読み書き中心となるのは意味のあることである。子供たちは文字を書くことが好きだと教師は言う。文字への関心が高いからか、移住国の公立学校では、先生が黒板に書いた文章をノートに写し取るのが学習の中心である(日語教師談)からか。それとも、日語学校の学習の成果か。

「どうせ、かなを習わせなければならぬものなら、早く習って、発音記号としても使うほうがよい」とするのが一般である。ローマ字が音素及び音節の構造を明らかにすること、及び文字数の少なさの点で都合のよい面のあることは否めない。しかし、ローマ字を国字として用いる南米の場合、ローマ字表記がスペイン語やブラジル語の音韻を呼び起こし、日本語の音韻から離れる危険を持つことを思うと、仮名の方がよいと考えられる。(サンパウロ在住一世の話。子供に家庭で日本語を教えた。学校へ行くようになってから平仮名も忘れてしまったが、その子供(既に成人)と今もローマ字で文通している由。その文章は立派な日本語だという。この人はローマ字使用を是とする。)

仮名について、片仮名先習はどうかの質問を受けたことが二度ある。研修会の席上であるが、全体的な問題意識となっているものではなさそうに思われる。現在の日本語が平仮名と漢字混り書きを公式のものとしていること、従って国語教育でも平仮名先習で行なわれているからである。が、上記の前提がなく、文字そのものに触れる機会の少ない移住者の生活を思えば、改めて検討してよいことではないか。日本でも片仮名先習論が全くないわけではない。主として直線で構成される片仮名の方が幼児・児童にとって書き易い。

また、漢字の一部から採った形が比較的多いから漢字の字形に直結する。漢字指導に発展し易いとするものである。念の為に言えば、平仮名、片仮名のどちらがいいと言うのはない。いずれ、両方とも、やがて漢字まで習得の必要ありとすれば、南米移住地という状況の中で、どちらを先に学習することが効果的、効率的であるかという問題である。

日本に在る子供たちあるいは成人にとっても難しいとされる漢字については、一方、主として六書に基づく構成原理の指導によれば、決して困難でないとする主張も強い。が、形、音共に意味を持ち、それぞれがまた変化の多い漢字の習得が、それだけで容易であるとするにはできぬと私には思われる。

効果的な漢字習得法として、一 著名な石井方式がある。日常漢字で用いられる語は初めから漢字で与えることを原則とする。^{注37}（但し、見させ読ませることはするが、書くことは強制しない。）文字情報を受けることの少ない移住者の子供たちに効果を挙げ得るかどうかが、わからないが、正書法の概念の導入があると思われるし、子供たちが日常生活の中で具体的に見、接しているもの、ことに関するその一例、日、月、木、川……等一 は、いっそ、初めから与えるのも一方法であろうと思える。（石井方式でも、生活にある具体的なもののみ与えると聞く。）

漢字は必然的に筆順が問題となる。これについては、最初から正しい順序で教えねばならぬとする主張と、筆順にこだわらず字形を整えればよいとする主張との対立がある。日語教師研修会の席上、しばしば論争が行なわれた。（印象で言えば前者がやゝ強い。）筆順を守らねば正しい字形は生まれぬ。筆順無視の字は記号であって文字ではない。誤った習得は後の訂正を一層困難にする。が、前者の主張である。読めればよい、こだわると漢字嫌いを生む、子供たちも読めればよいと言う、要は他の文字との識別ができればよいと、後者は主張する。

筆順は漢字のみの問題ではない。平仮名のその誤り、一例、く → め → あ、の → め、 / → ナ → セ……一 が予想以上に多い。筆順ではないが極端な書き方でくわした。縦書き平仮名の文章（教科書）を、ノートを横にして横書きしている。トマス日本語校の授業中で、ブラジル人との混血少女、8才ぐらいと推定する。明らかにブラジル語ローマ字表記の習慣を持ち込んだものだろう。ただ面白いことは、それを縦に直してみると、一字一字意外なほどきちんとした平仮名である。少なくとも、他の縦書きの子供のそれと同様に、あるいは一層はっきりとした字形であったことだ。極めて読み易い字形であった。唯一の例とはいえず、二言語併用に関わる、見逃せぬ事例と言えよう。

先の論争を曖昧化する怖れはあるが、筆順に厳密さを求め過ぎることは問題であろう。そして何より大切なことは、これを漢字の問題のみに傾斜することなく、まず、仮名でしっかりと筆順の基本原則を身につけさせることだろう。子供たちの実態に即すべきだが、筆順の点からも、仮名のいずれを先に学ばせるか、検討してみる意義はあると考える。

⑤ 日語学校の目標

日語教師が、個人として、その目標をどんなレベルに置いているかを問うた結果が、資料6-④である。但し、これは問い掛け方が拙く、結果としては失敗で、直ちに役立つものとならなかったことを反省している。一往……学校段階で答えたものが多かったので、それでまとめてはいるが、その内容は曖昧であって、むしろ、話し合いの中で感じた私の主観で整理したものである。従って信憑性は薄い。

全体的な印象で言えば、中学生程度というのが多かろう。日語学校の通学児童生徒が、概ね、14～15才を限界としていること、その程度の力をつけておけば、将来、意欲、必要の生じた際、自分一人でも勉強できるだろうという予測に基づくものである。が、現実には、小学校5～6年（又は4年）程度が精一杯というのが、大勢のように感じ取れた。問い掛けの拙さが責めを負うべきだから、この回答をとにかく言うものではないが、具体的な到達目標設定が必要であろう。

「子供たちの関心が薄い」「意欲がない」「親に言われて来ているだけ」といった日語教師の声が強い。トメアスを始め、日語学校の子供たちの楽しみは、「友達と遊ぶこと」であり、「話し合うこと」（日本語での意味ではない）で、上原レポートにもある通り、日語学校は、子供たちの集会所である。従って、遊びながら学ぶ、遊びを通して学ばせる以外に導入の道はあるまい。幼い子供たちに、大人が考える日本語の必要性を言葉で納得させることはできない。遊びの中の学習をいかにして意識的な学習へと転化させ、成長させ、意欲を持たせることができるか。発見の喜びが、できなかったことができるようになった喜びがなければなるまい。それぞれの子供の力に応じての段階的な具体的目標が想定され、最終的な到達目標への見通しがあって、可能になるのであろう。

躰、情操の教育をという声も強い。親の多くが期待するし、日語教師もまた、そこに使命を感じる人が多い。日語学校は日本語の学校だ、そこまではできぬ。やりたいが時間も教材も教師の力も不足だ等の声も少なくはない。むしろ、割り切ろうとして割り切れぬ教師の声として受け止めるべきだろう。

言葉の教育は、単に音声や語彙や文法を記憶することではない。言葉がコミュニケーションの手段として用いられる限り、人と人との通じ合い方を学ぶことであり、人と人との関係のあり方を身につけることである。コミュニケーションを正しく成立させるための、姿勢、態度、方法は直ちに躰につながるものである。しかし、それは言葉によって、知識として躰を教え込むことではない。

言語表現が肉体を介した創造的な表現であることはいりまでもなく、従って、ドラマ、舞踊、音楽、体育等による身体表現の教育との併行が望ましいことは明らかだろう。そしてそれらは、子供たちの日語学校に於ける楽しみ、喜びの倍加につながる。合同研修会の席上、そうした試み、実践の報告が少なくなかったことは、喜ばしいことであった。

情操教育なる名の下に求められているものは何であろうか。私は、結局のところ、次のように、創造教育、創造性の教育として扱えられるべきものとする。

「創造性の教育は、……見失われつつある人間の主体的地位を回復し、人間が人間として豊かな個性と精神内容を持ち、潑刺と人生を生き通すエネルギーのある人間をつくることを教育の主眼におくことである。」

「そもそも教育とは文化の継承にちがいない。ここでは人類の過去の文化遺産と伝統が誇らかに的確に受け継がれていくべきである。……文化の継承という意味の中には過去に対して現代がプラスアルファした形で未来へ受け継ぐ発展的要素を含んでいる必要がある。われわれは創造ということを単なる科学技術や芸術における問題としてでなく、生活全般にかかわる姿勢の問題として、創造的な性格形成の問題として考えてみたいのである。」

「また知識教育という事にしても、ただ一方的な注入ではなく、それが生きて働くためには、こどもの創造的な思考や態度による知識の創造的獲得という筋道で、創造力を育てながら知識教育の目的を果たすことが学習指導の主流とされなければならない。こどもの創造活動というものは、それがすぐさま人類にとって新して創造という客観的な評価を得られるものではないが、未知のものを探求し、新しいものを考えていくその過程としては、第一線の科学者の研究過程と、まったく同じであるといつてよい。創造とはその人にとって新しいものを創り出すことであつて、その姿勢を育成することが重要なのである。」(「子供のための創造教育」^{注38}より)

躰をしてくれない、道徳教育がない、美術・家庭科がない、体育が少ない、そもそも授業日数が少ない……。移住者の国公立学校への不満、不信は大変強い。従つて、それらの補完的教育を日語学校に期待することもまた大きい。

ブラジル、パラグアイ、ボリビアの学校教育は、ポルトガル、スペインのそれを継承するものであろう。「学習の全体系は、……青少年たちが大人の生活の準備のために学習すべき事項」と見なされ、「ドイツやフランスでしばしばなされている『教育』と『教授』との区別、すなわち家庭においてなされ、社会の作法や慣習を受け伝える教育と、学校において、より専門化した教師を必要とする技能や知識を伝えることにある教授との区別にも見ることができる」^{注39}ヨーロッパの古典的教育を受け継ぐ。宗教、道徳の教育は教会で、作法や躰は家庭で、スポーツは家庭ぐるみ市民クラブで、従つて学校が教育するのは知的教授であるとするものであろう。もとより、その教育が行き詰まり、機能し得なくなった所に、今世紀初頭から展開される新教育運動の成立と意義があるのであり、それをよしとするものではない。しかし、そうした歴史を考慮せず、自らの学校体験との比較だけで、徒らに不信を訴え、自らの子女のみを対象とするある場所・場面を設け、それで補完しようとするのはどうであろうか。そういうソトからの視点ではなく、ウチなる発想に立つて、その国の一国民として、国の学校教育の改善に立ち向かうべきもののはずである。

ランジャリーマで聞いた話では、同地のドラド郡は州の税金の約50%を負担しているが、その郡の税金の26%は、人口の2%に過ぎぬ日系人が負担しているという。この地の移住者は、その実績を背景に、郡当局に折衝し、野球グラウンド等の施設を獲得したという。そうした実力を養い、郡、州、国の教育に発言できる状況を造り出すことを目指さなければならないはずだ。そのためにも、移住者自身が確乎とした教育観、学校教育観を持つべきであろう。自分たちの子女の補完教育のみを求めるのでは、いつまでも解決しないだろう。

⑥ 日語学校の効果

資料4 箇木レポート №1 によると、「日本語の勉強が好き」は、14才以上になると減少する。中学校に進んで勉強がむずかしくなり、日本語どころでなくなるというのが、この地方に限らぬ一般の声である。しかし、№4「両親と日本語で話す」は、14才以上が高い。また、№10によれば、「日本語の勉強を続けたい」が年令の別なく83%に上る（男女差の激しさが問題だが）。とすれば、そこに日語教育の成果が見られると言えよう。

移住地学校教育の条件は様々である。バルセア・アレグレは直営移住地であるが、ここには小学3年までしか学校がなく、4年生になると、約40キロ離れたカンボ・グランデの学校に、自宅を離れて通学しなければならない。移住地に学校はあっても、歩いて通うことのできる子供ばかりではない。高校ともなれば、殆ど近い市へ下宿しなければならない。その際、日本語を用いる家庭に下宿できれば幸い、それでも一歩外に出れば日本語の通用する環境はない。日本人会、事業団の力でかなり学生寮が建てられているが、そこで学生生徒たちが話す会話はやはり現地国語である。13才まで自ら「好き」と意識し、家庭で用い、日語学校で学んだ日本語は、こうして次第に使用される環境を失っていく。サンタクルス学生寮では、そのため中等課程としての日語教室を開いて居る。そうした構想は各寮とも持っているようだが、実現している所は決して多くなさそうである。

資料7は、サンパウロ人文科学研究所河合武夫理事が、友人とその子供たち、22家族95人の二世について調査したものである。その「日本語の実力」の統計をどう読み取るべきか。^{注40}1「邦字新聞、専門書が読める」=12.6%。2「読み書きは駄目だが日常会話不自由なし」=56.8%。3「簡単な会話可能」=29.5%。「仮名と僅かな漢字を知っている」=60%。この数字をどう評価するか。「日本語の学習歴からいうと、高等小学校乃至中学初年級以上の国語教科書終了者11名と小学校の国語教科書12巻終了者19名である。」これを1と対応させると、「約30名対10名となり、およそ3分の1が学習時の実力を保持しているということになる。」対象家庭はサンパウロ市内及び近郊に住む家庭ばかりで、奥地移住地とは環境を異にする。また、所謂知識的な家庭であって、日語教師経験のある親が14人いる。二世たちも高等教育を受けた者または受けている者である。従って知的関心、興味が高かろうと思われる反面、高等教育なるが故に日本語学習の余裕がなかった

のかも知れぬ。7人の日本留学生のあることを考え合わせると、この数字、日本語の学習と保存に関して、楽観的な見通しが立てられるものでは無さそうである。

参考までに「ハワイ日系人の読み書き能力調査」の一部を取り上げてみよう。

「ハワイ日系人の読み書き能力」(野元菊雄)^{注41}(1971年、ハワイ、ホノルルの日系人に対する言語調査の一部、被調査者434人。)

| | |
|--------------|--------------------------|
| かなの読み…………… | 41.4点(93.1点)※()内は日本での結果 |
| かなの書き取り…………… | 27.9#(87.9#) |
| 漢字の読み…………… | 29.7#(88.8#) |
| 漢字の書き取り…………… | 6.0#(58.8#) |
| 語の意味の理解…………… | 10.0#(77.8#) |

以下、関係の深い部分を要約する。

「性別では女の方が、年齢別では老人の方が、学歴別では低学歴ほど、職業別では農業の人がよい。(日本人の場合の逆)」

「被調査者個人の名前を書かせてみたら、

- ・正しく書いた人…………… 1.7%
- ・何も書かなかったというか書けない人…………… 93.2%
- ◇11年以上日本語学校に通って、
- ・正しく書けた人…………… 60.9%
- ・何も書かない人…………… 26.1%

そして、野元菊雄はこう結んでいる。「自分のなまえは、どんな日本語学校でも教えると思われるが、書く必要のないために忘れたのであろう。なお11年以上通っても先の漢字書き取りは21.0点に過ぎない。この日本語学校の影響力の弱さは問題であろう。」

1970年現在、ハワイ州人口77万人、うち日系人移住者及びその子孫22万人(約28%)、ホノルル市に邦字新聞社2、日本語テレビ局1、ラジオ局2があるという。

1868年に初まる百年余の歴史を持つハワイ移住と南米移住との様々な差異がある^{注42}。上記から言えば、少なくとも日本語の言語環境としては、南米奥地より良い条件にあると言えそうである。とすれば、これまた楽観は許されぬと見るべきであろう。

⑦ 日語教師、教科書・教材について

日語教師の風評は必ずしも好意的なものばかりではなかった。しかし、会い、語り、授業参観した限りでは、熱心であり努力しており、意欲的であった。多様な子供たち、不備だらけの環境、設備、教材教具、十分でない経験、退化が心配な己れの日本語等と闘いつつ、とにかく誰かがやらねばならぬからと、本業との両立に苦しみつつ、使命感一筋に実践を続けている感があった。

要はこの教師たちをどう支えていくかにある。父母との間に意志の疎通を欠くことがな

い訳ではないようである。誰に強いられた訳でもない、移住者自身の希望と決意とに基づく日語学校の教育なのだから、当事者の責任に於いて共通理解が図られないで、誰がどうし得ようか。異論があれば、討論、討議を尽くして、互いの理解を深めなければならない。両者の間に壁があるとすれば、不幸なのは子供たちなのだから。

海外移住の歴史、百年を経ても、諸外国に比べて経験が豊富とは言えぬ日本である。日本人にとっては、海外移住もその子女の教育も、今なお新しい実験・実践であり、その理論も方法も未熟であるとしか思えぬ。日語教師たちは経験の不足を、謙遜を籠めて言うけれど、この人たち以外に経験者などありはしない。日本語教育のフロンティアにあることの自負と誇りで道を切り拓くほかないのである。

それにしても何とか一歩進めて、日語教師が日語指導に専念できるようにならぬものか。勿論、専門化、專業化を直ちに目指せる現実ではない。しかし、その現実に立ちつつ、せめて、研修に集中できる時間の確保ができぬものか。その第一条件は待遇問題である。日語学校の経済的基盤は強固とは言い難い。それは移住者の生活、経済そのものの不安定によるものであろう。しかし、繰り返し言えば、これほど明らかに、移住者による、移住者のための、移住者のものは無い。移住者の責任に於いて解決されなければならない、一歩前進しなければならない。

その授業料負担も上限に達している家庭も少なくないと聞く。子供を持たぬ家庭の無関心も訴えられた。しかし、本来、その趣旨からいって、移住者全体の問題なのだ。ある日本人会では、所有農地及び収入に応じて、会費を決定するという。日語学校でそうした学費の納め方は寡聞にして聞かぬ。(兄弟関係の減額措置は多くの学校にある)平等の名の下に一律化、均一化、画一化を考えるのは、日本本国がそうだが、共に脱却すべきだろう。

教師自身について言えば、現地教師の組織及び共同研修の強化が図られねばならぬことが第一であろう。事業団の援助や指導教師の努力で(ブラジルに指導教師はいないが)、それぞれ協議会、連絡会の名で、組織活動が進み、合同研修会が定期的に開かれるようになってきているのは、誠に結構なことである。それにしても、余りにも広い地域だけに、時間も経済も共にその負担は大きい。事業団が援助していると聞くが、いつまでもそこに依存していい問題ではあるまい。

研修会への指導者派遣(国内・国外を問わず)、本年度3回目を迎える日本での3ヶ月研修など、一層強化されるべきであろう。これらに関しては、日本に在る者の責任として、研究及び経済上の支援が強化されるべきであると私は考える。日本の研究機関に於いて、関係学各分野の専門家による協同研究が進み、必要な資料提供ができる態勢を一日も早く実現させるべきである。そしてまた、国・公共団体・民間団体・個人の別なく、日語教育に対する経済的支援の道が拡大され充実されるべきである。移住者とその

日語教師の奮闘だけを遠望してはならないと私は考える。

更に、重大なのは後継者の育成である。各地で日語学校卒業生で、20才前後の教師又は助手が指導に関わっている。が、なお全体としては少数に止まる。資料⑥に敢えてその年齢を掲げたのは、その実態を訴えたかったからである。現在は各年代に分布してはいるが、高年齢化傾向は各地で明らかである。特に、強い信念と長い経験に基づいて、自らの方法を確立している教師にそれがはっきりしている。(稀に余りにも古風な理念の持ち主がないわけではない。しかし、それが直ちに方法の古さ、頑なさにつながるものでもない。)それぞれの地域で異なるが、本業との関係で、2年~3年程度で交代という所も多くある。

この点について、トマス事業所長の率直な指摘、「この地方の人々は、何故、自分の子女を教師にしようとしなないのか」は、私も是非問いかけてみたい質問であった。この国々の教師が、社会的にも経済的にも恵まれぬ存在であることは、各地で耳にしたところである。が、「日本人は教育熱心」であることを真に自負するなら、まず、そのことを考えるべきではないか。各国公立校及び教員への不満が強ければ強いほど、内部からの改革が必須のはずだ。学校の正式教員であり且つ日語学校の教員(移住地育ちでその問題点を膚で知っている)が多く実現したとき、解決への可能性が強まろう。公立校の教育課程も、それと日語教育との摩擦も、地域社会と学校の関係も、二言語併用に伴う言語の干渉も、実態に即した具体策が発見され、指導が確立しよう。そのための優秀な人材の確保・育成もまた、移住者全体の力を結集して行なうべきだ。資格取得や、必要な学力、指導法修得のために必要な高等教育を受けるための協力体制、奨学資金制度の設定などを積極的に図るべきである。(ブラジルでは、小学3年までの教師は高等学校卒業程度でよい由。また、事業団に奨学資金の制度がある由。)

そして同時に、日本に於いても、南米だけを対象とするのではないが、国際学校、課程に於ける指導を専攻する教員の養成計画を、国、地方自治体、大学、諸研究機関が樹て、実践しなければならない。日本自体の問題として。

教科書、教材についても、こうした態勢の中で、適切なものが編集されるべきだろう。教科書は、今回の訪問先に限って言えば、日本検定教科書(特に光村図書版)がサンパウロ日伯文化連盟編のものより多く使用されているようであった。

いずれをよしとするかについて、教師の考えは二分する。日本の子供たちと同じものを学んでいるという安心感と、日本の社会、生活、考え方がわかるということとが、(そして一往発達段階を追っているということが)検定教科書支持者の意見である。一方、移住地、移住者にはそれにふさわしいものであるべきだ、検定教科書は、子供たちの生活にない語、素材、内容があって、教える方も学ぶ方もむづかしいとするのが、現地製支持者の意見である。といっても、いずれもそれで十分とは考えられていない。ブラジ

ル製教科書への大きな不評の一つは、前にも述べたが、ブラジル語単語が入っていることだ。「わにの絵があり、ジャカレと書かれているのはナンセンスだ」等の強い声がある。が、要は教材としてどう扱うかであって、外来語を日本文字でどう表記するかの例にもなろうし、外来語の取り入れ方、— 音韻の変化 — の素材にもなろう。ジャカレは jacaré と決して同じではないはずだ。

検定教科書に関わる欠点としては、学年制にこだわる親の意識 — できてもできなくても1年たてば上の学年に進ませてくれねば困る — を助長する結果となることも挙げられる。日本の学年制など、移住地の子供の日本語力と関係ないことであり、一人一人の差の激しいことに苦勞する教師にとっては、難儀な要求でしかない。

教科書は、新しいものが専門家の手で編纂されることが望ましいが、とりあえず、教科書の名にこだわらず、広く活用できるものを探索してみることが必要だろう。思いつくままに挙げれば、福音館書店の「にほんご」^{注43}、創元社の「美しい日本語の発音」など^{注44}活用できると思われる。定価の高いことが難点だが。

要は、権威ある「教科書を」教えることから、一つの教材として「教科書で」教える発想の切り換えであろう。事実、多くの教師たちは、読ませることでは用いているけれど、そこから離れて、一人一人の子供に必要な指導を試みてもいる。遊びの中で、音楽を通して、ドラマ、身体表現と共にといった工夫が徐々に広がりつつあるように見受けられた。既に過去2回にわたる現地日語教師の本邦研修は、主として玉川大学で行なわれたのであるが、大学側、日語教師側、双方なお模索の段階にあるとはいえ、そこで研修された教育観、児童教育観及びその方法は、ある成果を挙げつつあると思われる。満更、手前味噌ばかりではあるまい。

教材、教具の不足、日本からの提供を訴える声は広く、高い。一部に、果たして使いこなせるかと不安を言う教師がないわけではないが、教科書、図書（写真、図版の多いもの）、視聴覚教材、自主教材製の印刷機、楽器等を望むのが殆どである。やっとなんて昨年電気がついたという地域もある。最新の機器の活用、入手する容易でない地域もある。しかし、視聴覚教材として、ラジオ、テレビの利用が当然多くなろう。バルセア、トメアスの家庭訪問で見る限り、その普及は著しい。VTRはさすがに殆どなかったけれど、近い将来を思えば、カセットテープ、VTR等は、各家庭へ持ち込めることで意義は大きい。紙芝居、スライド等も活用されているようで、これはこれで教師の肉声を通して、直接訴える効果を持つが、時代の趨勢からすれば、前記の方向に進むだろう。移住者の方で受け入れる設備を計画的に進めるべきだろうし、必要な素材、教材、機器を提供する方法を、日本でも早急に考慮すべきだろう。

IV 多言語使用者育成を目指すべきである。

1. 多言語使用の意味

「日本の国際化が進むにつれ……日本でもバイリンガリズム（二言語併用）が社会的に注目されるようになってきた。日本の国際化を裏付けるのに次のような統計資料がある。」^{注45}

| | | | |
|-----------|-----------|----------|---------|
| ○ 1978年度 | 日本人海外旅行者 | 約353万人 | |
| | 外国人日本来訪者 | 約102万人 | （法務省統計） |
| ○ 1977年現在 | 長期海外滞在留学生 | 約16万人 | （外務省統計） |
| | 企業駐在員 | | |
| ○ | 海外進出日本企業 | 約5,600社 | |
| | 在日外資系企業 | 約2,000社 | （通産省統計） |
| ○ | 在日外国人留学生 | 約6,000人 | |
| | 研究者 | | |
| | 海外滞在生徒児童 | 約21,400人 | |
| | （6才～15才） | | |
| | （年間）帰国子女 | 約5,000人 | （文部省統計） |

既に国際化の時代、地球時代といわれている今日、特に21世紀を生き、これを担う子供たちは、国籍、出生地、居住地の別なく、二言語使用者となるべきであると、私は考える。冒頭の文章は、筑波大学バイリンガル研究会の最終報告からの引用であるが、その調査によっても、205名の大学生（モノリンガル、バイリンガルの別なく）の80%以上が、「日本が国際化するためには、日本人はバイリンガルになるべきだと思っている」という。^{注46}

多言語使用者の語を用いたのは、言語学事典（A、マルティネ編）による。「二つ以上またはそれ以上の言語を用いる個人または集団を示すために、もっとも広く行なわれている用語は、二言語併用者、および二言語併用という用語である。これらの用語は、多言語併用者および多言語併用という。もっと一般的な用語に取って代わられる傾向にある。」に従ったものである。多くの言語が使用できるほどよいとするためではない。（但し、パラグアイの状況が頭に在ったことも否定できぬ）^{注47}

これに関する日語教師の考えを問うた結果が資料6-⑥である。ブラジル語（スペイン語）、日本語、英語の3言語習得を理想とするものが最も多く、英語との二言語使用がこれに次ぐことが注目される。バルセア父母懇談会でも、伯日英3ヶ国語習得を望む者が14名中8名を占めた。サンファン日語校で話した3人の中学生少女、エンカルナシオン日語校の3少女1少年も（うち少女3人は現に英語塾で学ぶ由）、英語を勉強したい、国際語だからと明言した。（その地で取材した限りでは全員。両国とも中学校から英語又はフランス語の時間がある）フラムでも、二言語とするなら、日本語より英語だと明確に言い切った日語教師がい

た。つまりは、移住者として、心情的には日本語との併用を望むものの、現に国際的社会そのものの中に在る者の実感として、国際語たる実力、実用性を持つ英語の価値を認めざるを得ぬということであろう。

但し、それが理想としても、二言語使用によって、両方の言語が「中途半端」になるという怖れは非常に強い。私からみれば、見事なバイリングウィストと思われる人々が、自分はどちらもいい加減だと言う。それは多分に謙遜を含むものであると思われる。上原レポートにあるM氏ら事業団現地採用職員（二世が多い）も、トロントの日本語教師二人もそうだった。（二人とも女性。一人は日本で生育、大学卒。高校教員免許状〈国語〉を持ち、教師経験もある。現在トロント大学大学院に学ぶ。もう一人は、韓国籍、日本で生育、大学卒。日本語、朝鮮語、英語が使用でき、夫がベトナム人であるため、ベトナム語も話す。なお、夫はフランス語もできる。）つまりは、バイリンガルとは、二言語をどの程度に使用できるかというかに関わることであろう。

バイリンガルの厳密な定義は頗る困難である。カナダの日本語教師が求めるのは相当に高度な能力のように受取れ、例えば「二つの言語の均衡のとれた、しかも高次の習得」を意味するように思える。私としては、これは余りに高い要求と思われるので、「他のもう一つで完全に有意味な発話をする能力」または、「伝達に於いて2言語を交互に使用する能力」のように考えておく。この定義もまた、どのレベルをもって言うのが依然として残るが、先の事業団現地採用職員はいうまでもなく、業務遂行の上でまず支障のない程度に、現地語を駆使する派遣職員の多くもそうであろう。私とは日本語で話し、振り向いて仲間と話すのは即座にブラジル語を用いるバルゼア・アルグレの少年少女を始め、かなりの数の移住者子女及び移住者が含まれることになろう。

カンボ・グランデで、評判の高い少年に会った。市内の市場メルカド・ウニシパの一角に、日本風に言って3～4坪程のスナック、カウンター式の軽食堂とでもいう所に働く12才の少年である。店主の子供らしいが、次々に来、去っていく客への呼び掛け、注文に関する応答、料理人への指示、代金の勘定、請求、受領……全て相手によって、ブラジル語と日本語を些かの間も置かずに使い分ける。その日本語も殆ど訛りはない。「日本語、上手だね」と声を掛けると、傍らの母親らしい女性が「この子は日本生まれですから」と言う。（店には他に3～4人の女性が働いているが、日本語を話せるのは、少年とこの婦人だけ）「いくつの時に？」と少年に問うと、「1年4ヶ月のときです。」と即座に答える。「どこで勉強したの？」「日本語学校で。」このゴがやゝ滑音に近く聞こえ、促音が少し短か目に聞こえはしたが、殆ど異和感はなかった。言葉、行動共に誠にテキパキとしたもので、評判通りの見事なものであった。

2. 多言語使用の可能性

W・A・グロータースによれば、「二重言語者とは、厳密に言うと、12・13才以前に二つの言語を自分のことばとして身につけた人のことである。(12・13才というのは…自動的な言語使用がこれ以後できなくなる年齢。)この年齢のこどもはそんなに苦勞しなくても二つの言語がマスターできる。」という。言語学事典によれば、「同時に二つの言語を覚えた子供は、^{注49}二言語併用者、または早くからの二言語併用者と呼ばれ」「第一言語を自分のものとしてしまってから(年齢4才以後)第二言語を覚えた子供は、二言語兼用者またはおそまきの二言語併用者と呼ばれる」としている。W・F・マッケイによれば、「^{注50}Ronjatは、最初からの2言語使用について、彼の観察した子供が、最終的には、両言語とも、それぞれ、その一方の言語しか学ばない他の子供達と全く同じように巧みに用いたと報告している」と述べ、また「^{注51}Penfieldは、……児童の頭脳は、9才以前に、特に言語学習に適しているが、この能力は、脳の言語領域が『次第に硬化』するにつれて、年毎に減退することである。しかし、練達の教師や一部の心理学者は、この種の減退は、21才まで現われないと主張している。」と述べている。今回レシーフェで話を聞いた坂口氏の、日語教師及び、^{注51}実子と養子(混血二世)を育てた経験から、10才ごろまでの二言語習得は極く自然で格別の負担はない。私が日語学校その他で、子供たちに尋ねたところでも、子供たちに負担感はないようであった。鏑木レポートとも併せ考えると、10才前後までの二言語習得及び使用は、二言語使用の環境にある限り、一そしてちょっとした大人側の教員の意図があれば一、自然に一本人の意識・意図なしに二言語習得が可能と思われる。

二言語使用にとって好ましい条件が、二言語併用の社会にあることは言うまでもない。パラグアイはその典型的な国であろう。「ここでは人口の半分以上がスペイン語とグアラニ語の両方を話している。」(J. フィッシュマン)

^{注52}J. フィッシュマンによれば、^{注53}二言語併存社会に於いて、「二つの言語組織の間に機能的分離がある場合は、衝突が仮におこるとしても少ししかおこり得ない。この分離は最も頻りに、宗教・教育その他の高い文化の諸相と結びついて用いられるH言語(高位言語)を一方とし、毎日の家庭的ないとなみや低次の仕事の領域で用いられるL言語(低位言語)を他方とする線にそって存在する。ファーガソンは、HがふつうLよりあとで、かつLよりも形式ばった背景の中で学ばれ、それによってLの上に重ねられる」という。移住者子女の置かれて^{注54}いる環境は一様ではないが、基本的にこうした型にあてはめられるのではなからうか。

また、A・マルティネによれば、「同一の記号、文化状況に帰せられる二言語を覚えた個人の場合(合成型二言語併用)……その二つの言語体系間における干渉の潜在力は大きくなり、」「異なる記号・文化状況に帰せられる場合(等位型二言語併用)……二つの言語体系の働きが、別々に分かれたまま保たれるのを容易にするであろう。」と述べている。^{注55}

3. 多言語使用の危険と家庭教育

しかし、フィッシュマンは、移住者の言語状況を「二言語併存なしの二言語使用」としている。そして、「移住者たちおよび彼らの子供たちは、見たところ無秩序なやり方で、集団内コミュニケーションに、彼らの母語と他語を使おうとする傾向にある。家庭の領域、学校の領域、および労働の領域のかつて別々にあった領域が、移住と産業化の大規模な混乱によって、すべて乱されるために、労働の言語及び学校の言語が家庭で用いられるようになる。……もとは別々であった諸言語諸変種が……前よりずっと影響しあうようになり、……このような条件下では、移住者の言語が、『劣悪だ』とか『くずれている』とか嘲笑されるといふことになりうる。」と、その危険の可能性を述べている。

また、W・A・グロータースは、^{注56}「しかし危険もある。えてしてどっちの言語も中途半端になり、また二つの文化の間にはさまって分裂症になりかねない」と言う。

移住地、特に奥地集団移住地は、日本語との二言語併存社会^{注57}と言えよう。が、国全体としていえば併存はない。危険はある。

現に、移住国学校の教師から、国語の習得に支障があるとして、日語学校での学習の中止乃至延期を申し入れられた経験を語る移住者は少なくない。しかし、そのことも逆に言えば、二言語併用の可能性を示すものと言える。要は、そうした干渉をどうなくすかであり、もう一つは習得した日本語をどう維持できるかにあろう。中学、高校、大学と進むにつれ全く忘れられてしまうとする人が多い。（河合レポートもそれを示す。）

が、子供の時に学んだ日本語は、一旦表面から消え去っても、後日、習得の必要を自覚し、学習を再開したとき、必ず役立つ、思い出すと信じている人々が多い。海外一時駐在者の所感にも、幼時に用いた外国語は忽ちのうちに忘れ去られたが、（マッケイによればわずか93日で使用を完全に止めた例があるという。6才の少女）、学校でその言語の学習が再開^{注58}されると、少なくとも音声面で～聞く・話す～良好な力を示すというのが少なくない。「帰国子女の進路実態調査報告書」によると、「海外生活で習得した外国語が現在の仕事の上で役立つかどうか」についての回答は次の通りである。

| | |
|-------------|-----|
| A 役立つ | 48% |
| B 役立っていない | 17% |
| C どちらとも言えない | 11% |
| N 無回答 | 24% |

E・オクサールはいう。「外国語の学習は成人になった段階でも可能である。レネンベルグ^{注59}によれば……思春期後の言語学習には、それ以前の言語学習とは異なる二つの相違点が顕著に現われるとも述べている。(i)意識的に学習したとしても、クセなく話せるようにはふつうなり得ない、(ii)思春期前では、ある国に住むことだけでその国の言語が習得できるが、思春期後は、この可能性が大部分消失する。この主張は、発音に関する限り、実証することは

容易である。しかし他の言語領域に関しては……外国語習得（第2言語習得）が一般的に制限されているとは、いちがいに仮定できないであろう。移住民に関する観察は、若い時に移住して行った人々が必ずしも移住地の言語を上手に習得しているわけでもないし、また逆に成人として始めて移住地の言語と接触した人の中でも、その新しい言語を上手に話す人が多いということを示している。」

そして、「さらに詳しい研究が必要ではあるが。……神経生理学的説明だけでは」^{注60}「解明できず、「動機、当該言語およびその国に対する姿勢、面目などという心理学的理由が重要な役割を果たしていると考えられる」という。とすれば、移住者の日本語を伝えたいとする熱意、残り得るとする信念、及び日本国・日本文化に対する誇りは、極めて大きな要因と考えるよ^{注60}かろう。」

グロートースは、危険を指摘する先の言葉に続けて、「しかし、これは教育的な手段によって解決すべき文化的心理的な問題で、言語の問題ではない。」といい、次のように主張する。「二重言語者として育つかどうかは、一にその両親がその計画を樹て実行するかどうかにかかっている。子供にとって家庭の外の言語に同化することはなんでもないことである。たいせつなのは、家庭で使う言語である。家庭で生まれた時からの言語を使うようにして、決して外の言語を使わないことである。」

日本人、日系人は教育熱心であるというのが通説である。しかしまた、「家庭で極力日本語を使うようお願いしているのだが……」「日本語学校に通わせさえすればいいと思っている」「家庭に関心がない」「日本人は日本語学校を作ることには熱心だが家庭教育は熱心でない」等の声を、しきりに聞かされたのもまた事実である。真に日本語を伝えたいと願うなら、まず家庭に於ける教育が先行され、強化されるべきであろう。

もっとも家庭環境にも問題がある。オクサールは次のような各説を紹介している。スターンは「年上の子供の存在を言語発達の速度を早める重要な要因」と考え、マッカーシイは、^{注62(A)}「成人とのみ接触している子供の方が、子供とばかり接触している子供より早めに言語を習得してゆく」という。また、ニスベットは、^{注62(B)}「家族の大きいことは子供の言語の発達に不利な影響を及ぼし得る。母親と子供の直接的なコミュニケーションが小家族の場合より限定されるため」としているという。これらは第一言語習得に関するものであって、二言語併用^{注62}に関わるものではないが、やはり考慮されるべき条件であろう。

移住地では、祖父母の居る家庭の子供の方が日本語をよく、上手に話すとされている。労働に従事する父母との接触の少なさを補うからであり、また、どちらかといえば、その世代の方が正確に、そして多く、またおそらく他の言語を全く用いないで話すからであろう。レシーフェ、坂口氏の体験によると、自分の子供の中で、弟や妹はどうしても兄や姉のかげにかくれる。必要があっても、できるだけ黙っていて兄や姉に代わって言わせようとする傾向があり、兄や姉より日本語習得が遅いと語った。今後なお、追求されなければならぬ問題

であるが、右か左かの発想でなく、それぞれの要因を考慮した上で、教育的対処を考えるべきだろう。

そして、最も大切なことは、次のような家庭であることであろう。「就学1年目で、すでに広範囲な語彙と秀れた会話力を持っている子供の家庭は、食事の時に子供に1日の出来事を話させたり、家庭に関する問題の論議には子供を参加させたりする家庭である。」(ミルナー。オクスール著より)そして、これは、言語に関わる問題であるだけでなく、^{注63}基本的に人間形成に関わることであろう。

更に、肝腎なことは、最終的に子供本人の意志を尊重することであろう。二言語併存のない国での二言語使用、そしてまた調査の上で見られる大人の三言語使用の願い、共に当事者たちの心情も、国際世界に対応するための要請も、子供たちへの外からの期待でしかない。現在の移住地社会が自然な二言語使用を成功させても、その維持を楽観することはできぬ。どこかで、子供自身の自覚とそれに基づく意欲なしに成功はすまい。結局は、子供自身の選択に委ねるしかない。(例え、子供たちが英語との二言語習得を選んでも)。幼児に対しても状況に応じ、ある選択を促すのが、今日の生育の基本であり、学習指導の原則であろう。親が希望の方向に導こうとするなら、家庭に於いて、子供たちが自ら選択できるよう、十分な情報を提供しなければならない。移住者自身の決意と実践なしにいかなる希望も実現はしない。

4. 言語と脳

トマスで、ある日語教師から次のような質問を受けた。「日本語と外国語とでは、処理する大脳が右左に別れると聞いたが、本当か」というのである。知識のないまゝ、突嗟に答えられず、分からぬと答えるより外になかったが、あるいは角田忠信の所説のことであろうか。^{注64}

「人間の脳半球は解剖的には左右対称に見えるが、機能的には著しい差があり、最も顕著なものは言語の局在ということである。言語機能は大多数の人では左にある」^{注65}「一般に言葉の刺激に対しては左半球優位、メロディーなどの非言語音に対しては右半球優位」であることが定説になっている。大脳半球優位性テスト(角田による)の結果、「日本人では母音は子音と同様に言語優位半球が優位となり、非言語音では劣位半球優位となることが実証されている。」^{注66}が、東京在住の西欧人24名とバングラデシュ人1名に実験したところ、「母音と純音の優位側は一致して、日本人型(母音と純音の優位側が異なる)は見られなかった」^{注67}^{注68}

この日本人型が日本人の遺伝因子によるものか、または日本語という特殊な言語環境によるものか。西欧語圏で生育した日本人二世9例について調べたところ、ブラジル人1名が日本人型、他の8名は完全な西欧人型を示した。このブラジル二世(女性)は、幼児期から徹底した日本語教育を受け、6才でブラジル語は全く理解できず、10才の時強制的に小学校

に就学させられたが、非常に苦勞した。卒業の頃ブラジル語が使い易くなり、次第に日本語を忘れていき、ブラジル4年制大学を卒業した。現在コミュニケーションの主体はブラジル語だが、友人はその発音が不完全だという。検査当時、日本語研修のため来日して40日位だったが、日本語の発音は極めて自然で巧い。が、語彙範囲が狭く、通信は不自由であると言う。日本語の読書能力は小学3～4年程度の教科書なら楽に読める。^{注69}

「以上のことから母音の優位性パターンは、10才以下の母国語によって定まり、文字学習によって強化されると、この型は一生通じて維持され、第2外国語を学習しても、それは元の優位性パターンを変えるまでには至らぬことを示している。」
「以上のことから、日本人にみられる母音の優位性パターンの特徴は日本語の特殊性に由来するものと結論することができる。」

^{注70}
この説について論及する知識も学問も私にはないが、極めて興味を引く、且つ重大な説である。このことが二言語使用にどう響くのか、認識や思考そのものにどう及ぶか等、いっそう深く、広く、学際的な研究の成果を待つ以外にない。多言語使用については、まだまだ解明されるべき、多くの問題があることだけは、明らかであろう。

5. 日本語の国際化

もし、日本語が国際語化すれば、移住者たちの願望も子供たちの意欲も、容易に実現を見ることが可能となろう。アメリカを中心に日本文化、日本語への関心が高まっているといわれるが、日本語の国際化は可能であろうか。

1980年6月、国際労働機関、ILO、第66回総会に於いて、日本語を会議の公用語とすることが認められた。「日本語が公認されている国際団体は、世界教職員団体連合、国際金属労連、部分的には万国郵便連合、国際電機通信連合などである。しかし、ILOのような国連機関、それも有力な専門機関での認知は初めてのことである。」この公認は変則的^{注71}なもの^{注71}の由であるが、そのこと自体、歓迎すべきことである。

日本語の使用人口は国内に限っても1億1千万、それだけで言えば、世界第6位の「大言語」であるという(ポルトガル語が同じくらい)。が、その使用国が日本に限られていること^{注72}とは、何としても弱い立場である。工業力、経済力の発展を背景に、日本の芸術、思想、諸制度が国際舞台に登場してきたことは認めるとしても、またそのために日本語への関心が今までになく高まっているとしても、政治力の弱さもあって、国際化の見通しが明るくはない。が、いつまでも「国際的な言語的一方交通を行なってきた珍しい民族」「国家的規模において異文化を摂取してきたが、自分を外国に理解させようとする努力は徹底して怠ってきた珍しい国」であってよい訳はない。「イギリスは英国文化協会、フランスはアリアンス・フランセーズ、ドイツはゲーテ協会などが、自国の文化や言語の海外普及に膨大な資金を投入して力を入れている」^{注74}のである。

南米諸国に於いて、ドイツ人系移民がドイツ語を見事に維持していることは、多くの人が指摘する。ドイツ人の民族性、言語観、また移住の時期、移住地の地理的条件、及びドイツ学校設立という施策まで、それぞれ重要な要因であるが、その背後に、移住以来今日まで、ドイツ文化、芸術そのものの強力な紹介、普及活動があるといわれる。(斎藤広志教授談)

移住者、その子女たちのためにも、日本のためにも、国家・国民を挙げて、こうしたことを明確に意識し、且つ努力すべきである。日本語教育に関する研究も今なお歴史は浅く二言語使用に関する研究はいっそう浅からう。その研究の深まりと積極的な海外普及運動の試みが早急に実現されなければならぬ。近来、欧米に対しては相当な実績を挙げつつあるように見受けられるが、もっとも南米を含む南の国々に目を向けるべきである。

本年3月24日、第14期国語審議会は文部大臣に対し常用漢字表を答申した。戦後国語施策の新たな転換といわれる。国字問題百余年を経て、ここに至ったのであるが、なお賛否両論あり、とても決着のつくものではない。いったい、国語問題が、とかく国字問題としてのみ扱われている傾向のあることも問題であろう。そしてまた、国語問題について、日本語の国際化の視点が乏しいことに私は不満を持つ。(嘗てこうした発言が、外国人のために日本語を改めよというのかといった反論と共に国賊視した歴史がある)。国語という内側からの表現自体を改めて、日本語問題として考察することが必要であるように、私には思えてならない。日本語の国際語化は夢としても、国際化のための努力はなすべきであると私は考える。

以上、多言語使用が多くの問題を抱えていることは明らかであるが、移住者も日本にある日本人もそれを目指すべきである。そして移住者は、移住者の子供たちはもっとも、二言語使用のための条件下にあるのである。恵まれた環境の語を用いると、恐らく抵抗が返ってこようが、状況を生かすことこそ、人間の智慧というものだと私は考える。

V 国際協力事業団は、推進のための組織強化を図るべきである。

1. 事業団の役割

以上述べてきたところで明らかだろうが、私は、南米移住者子弟のための日本語教育は、単に彼らのためのものでも、語学指導法のみの問題ではないと考える。そしてまた、移住者のみ、南米のみに限定して考えられるべきことでもないと考える。日本国、日本人、日本文化、日本語の海外普及乃至国際化をどうするか⁷⁵の立場で把えるべきもの⁷⁵と考える。そうした視点に立つ構造的施策の中に正しく位置づけられた一環として、構想されるべきである。

日本語教育のみに絞っても、その確立のためには、なお、国語学、言語学、教育学、心理学、文化人類学等の学際的研究が必要であろう。同様に、その施策、対策もまた、国際協力事業団のみに手に委ねられるべきではあるまい。国際、学際⁷⁵の語にあやかれば、省際⁷⁵的協力が前提とされなければならない。聞くところでは、移住者子弟の日本語教育は事業団が、外国人に対するそれは国際交流基金が、海外一時駐在者子女及び帰国子女については文部省が管轄するという。実情を知らぬ者の謂かも知れぬが、もし、それらに一貫乃至共通する理念や施策がないとすれば、早急に改められるべきことであろう。

ポーランドは、国土31万km²余、日本の九州、四国を除いた程の面積であり、人口約3,300万という。そして、国外に在るポーランド系人口(ポーニア)は推定1,000万を越えるといわれる。それだけに、ポーニアとの間に密接な交流をはかる政策が確立しており、科学アカデミーに「国外ポーニア研究委員会」があり、クラクフのヤギェウォ大学に「ポーニア研究所」が設けられたという。また、「ポーランド保護金庫」と訳せるベ・カ・オなるポーニアのための銀行が、国外の多くに窓口を持つという。移住者のための国際協力事業団という歴とした機関がありはするが、そこに至る歴史から推測しても、日本に、こうした国、国民を挙げての対策が行なわれているようには思えない。

上に述べたことは、事業団の業務乃至使命を些かも軽視するものではない。特に今回接した現地職員の親身な活動を思うとき、その豊かな実りを生むべき体制のあり方を望むだけである。事業団は、移住者問題を核とし、且つ国際交流の核として、時に移住問題の綿密な具体策を、時に、グローバルな視点に立つ雄大な構想を、積極的に推進すべき機関であろう。かくてこそ、国際協力事業なる名が実質を伴うこととなるのだから。

2. 事業団の仕事

既に上原レポートが強調しているように、さしあたって、事業団は日本語教育に関わる組織を確立すべきである。

まず、このことに専ら関わる担当部処乃至担当官、及び研究グループを設けることである。現地職員及び現地経験のある職員の中にも、日語教育に関する豊かな知識と深い関心と深い

識見を持つ人が多い。幸か不幸か、ブラジル撤退を余儀なくされるとするならば、部内で人材を求めることは容易であろう。専任担当官によって、過去から現在に至る日語教育に関するあらゆる情報、資料、調査統計等を収集、整理し、分析し、問題のありかを把握することそれに基づいて、専門家集団による問題分析と対策確定の作業が緊急の要と言えよう。研究グループについても、指導教師、調査団、職員、関係機関からの起用を考えれば、容易に実現しよう。取り敢えずは少数でも、また、年数回の協議でも、ともかく発足させるべきである。事業団独自の調査は2回のみとしても、外務省、文部省関係、大学関係の調査も少なくともなかり。それら、点を線として結び、更に面として拡げていくことが大切であろう。

今後のあり方は上記の機関の検討に待つべきであるが、現に移住者があり、日語教育が行なわれている限り、手を拱いている訳にはいかぬ。また、思いつきの性急な改廃は、徒らに移住者の混乱を導くだけであろう。漸進的施行しかないと思われるが、敢えて言えば、次のような方向であろうか。

最初の移住から70年余、戦後移住も既に20年を経たことを思えば、基本的に、移住者の自立を認め、自律を促進することであろう。

「揺り籠から墓場まで」、事業団職員からしばしば聞いた言葉である。多分に自嘲が籠められているように感じるが、いつまでも、移住者を幼児乃至老人扱いとする過保護は許されまい。自立、自律を旨として支援するとすれば、何に力を集中すべきかを明確にしていかなければならないだろう。

日語学校、教師の問題は、移住者自身の選択と決意に委ねるより外はあるまい。「社会教育対策要綱」に「指導・援助を行なう」とあるが、それは、必要な理論・方法に関する情報の提供が中心となるべきであろう。経済的な意味ならば、個々のそれに対する援助より、日語教師の組織強化、組織的研修に対するものとすべきである。なお、直ちに打ち切れぬ個々の教師謝金等があるとして、これは、一律的平均的に考えることなく、日語教育成立の最も困難な、奥地散在移住地に対して重点的に行なうべきであろう。

また、「移住者子弟学校対策要綱」には、「受入国の施策を補完する範囲内で教育上必要な措置を講ずるものとする」とある。移住地の随所に見る校舎、教員住宅の提供、教師謝金の援助などがこれであろう。確かに必要な措置であったし、なお今後も必要でないとは言えまい。しかし、これは、当該国の教育主権に関わることであって、永続すべきことではない。移住者自身の、国民乃至住民としての立場から、移住国行政に求めるべきことである。むしろ、ボリビアでもパラグアイでもブラジルでも、いたる所で聞く、移住国公認の日本人学校の設定を目指すべきものとする。事業団は外務省、文部省等に提議すると共に、協力して可能性を探るべきである。なお、その際、日本人学校的構想を捨て、所謂インターナショナル・スクール—多言語使用（それも日本語との併用だけではない）を一つの目標とする一構想で考えるべきである。勿論、それがその地方に於ける日本語、日本文化のセンターとして

の役割を果たし得るものとして、且つ、その地に生まれた日系児童生徒も、その地に赴任した日本人駐在員の子女も、また日本語、日本文化を学びたいとする当国人、外国人も就学できる教育課程を持つ学校として。

なお、二言語併用教育については、さすがにカナダの実験が役に立とう。また、後期中等教育校ではあるが、^{注76} ヴィクトリア市郊外の、L・B・ピアソン・カレッジ（5年前に見学）なども、学ぶべきことが多いと思う。

日本から派遣されている指導教師については、上原レポートが指摘するように、その理念も立場も明らかでないところに問題があろう。しかし、ポリビア和田、パラグアイ野館両氏の活動は、日語教師の組織化、共同研究の推進の面で明らかな成果を挙げており、授業研究、実践についても、徐々に改善の気運が高まりつつあると感じる。日語教師の自立化を目指しつつも（特に野館教諭が繰り返し強調されていた）、なお当面必要であろう。たゞ、広い土地、点在する移住地、不便な交通事情を思うとき、どれほどこの教師たちの巡回指導が可能であろうか。それに必要な、十分な経済的措置が講じられているのかどうか。また、前任者との引き継ぎが十分でないように思える。もしそうなら、早速に改善されなければなるまい。

もし、指導教師すら緊密な一貫した方針で臨めぬとするならば、日本から時機・時宜を得た派遣、移住国の日本語課程を持つ大学教官の委嘱、都市部日本語学校の適任者の起用等、多角的に構想されてよいのではないか。本年度3回目が行なわれようとしている本邦研修と共に、現地に於ける研修が更に充実されるべきであろう。一国一人という指導教師の常置も、その国に於ける日語教育の現状を正確に把握し、上記のことを考え合わせ、重点的配置が考慮されるべきであろう。

継続調査もまた必要であろう。基本的構想は構想として、各地域、児童生徒の実態に即した指導法確立のために、緻密で精確な調査が必須である。だが、茫漠、曖昧な調査を重ねても前進はない。今日までのあらゆるデータを踏まえ、前記担当官、研究グループで検討し、何を目的とし、如何なる方法で調査するか、また、それを受け継ぐ調査を如何に展開していくか、周到な計画に基づいて着実に実施されねばならぬ。時期、期間、目的地、どんな専門家が適わしいか、全て調査目的にふさわしいものが選ばれるべきである。心情的に言えば、私自身もう一度の気持が有るのだが、現在の私の力では任に耐えない。

以上、敢えて述べたところは、現状を熟知しての提言ではない。事実の如何にかかわらずかくあるべしと考えたことを述べたのである。真意が汲み取られることを願うのみである。

国際協力事業団が、まさに、雄偉にして精微、遼大にして緊急の事業に携わる姿を今回初めて膚で感じたのである。私のみの無知かも知れぬが、その存在と事業の意義は広く国民的関心とならねばならぬものである。

因みに、3月26日朝日夕刊によると、「日本ブラジル青少年交流協会」が初めて留学研修生13名をブラジルに送るといふ。また、「海外日系人協会」は5月6日代表者会議を開

くが、日本語教育が一つの主題に挙げられている。両協会がどのようなものか全く知らぬが、現に在る関係諸団体の実態を把握し、これらと提携しつつ、官民一体（誠にいやな日本語だが）、事に当たるべく、その核としての活動が必要であろう。また、移住者子弟日本語教育に関わる支援活動のための、資金、教材、機器等の募集・調達についても、国費に求めるのみでなく、広く国民に訴えるべきであり、その宣伝及び斡旋の窓口を担うべきだろう。

日本人全体がこの事に十分な関心と理解を持ち、協力する姿勢を高めていくために、国際協力事業団の内外にわたる精力的な広報活動が望まれる。

終わりに……………弁明に近い補遺

- 観光が、光りを観ることなら、サルバドルがそれだった。光る海、光る寺院を観、光る漆黒の膚とサンバとカポエラを観た。移住地とガルボン・ブエノを経てきたあとだったから、ブラジルがポルトガルの植民地であったことが鮮やかに蘇ってきた。以来、ブラジルは南欧の直系、乃至アフリカとの融合と思い込んでしまった。

ブラジル文化とは何か。その基層は何か。

カンボ・グランデでインディオ民俗博物館を見学した。求められるままに、その身体つきも面立ちも、暮らしの品々も、日本人のそれによく似ていることを記帳した。祖を辿れば、我々と同系のモンゴルであるインディアンたち、その文化をどう考えればよいのだろうか。原住民とはいえ少数民族にすぎぬこの人々の文化は考えなくてもよいのだろうか。メスチソ、カフーズ、ムラートの文化はどうか。

気負って文化摩擦に触れながら、それらを考察していないことは、大きな欠陥だろう。

- 日本人がブラジルに持ち込んだものは、一に野菜、果物だという。そしてビメンタ、ジュート。国際空港には、日本製のテレビ、ラジオ、音響機器、時計、小型電卓が目立つ。自動車はボリビア、パラグアイが目立つが、ブラジルはトヨタのジープだけ。フォルクスワーゲンが溢れている。どの街にも日本料理店はあるが、家庭料理として浸透していそうにない。来年世界剣道大会がブラジルで開かれるそうだが、欧米の方がまだしも層が厚そうだ。移住者たちは圧倒的に野球ファンだが、やはり国技といえるのはサッカー。移住地で驚いたのは、家庭の多くに麻雀卓のあったことだ。碁も国際化しつつあるというが、南米でどうなのだろう。見事に普及しているのがゴム草履。農村といわず都市といわず、革製サンダルに拮抗、乃至は凌駕している。

見たままに拾い挙げたのだが、このうち、日本原産、日本純粹のものは何だろう。

- 日本人とは何か。日本語の系統は？。論議が華やかで未だ定説は生まれぬようだが、どうも、混血、混合が大勢のようだ。1955年、加藤周一が日本文化の雑種性を説いて以来、私は、純粹などというありそうにもないことに誇りを持つより、混血、雑種、混合大いに結構と思いつけてきている。我々の今日あるのは、文化、文明を謳歌できるのは、我々の祖先が貧乏なまでに異文化を摂取、吸収してくれたおかげではないか。日本人が混血を嫌い、純粹を善しとしたのは、いったい、いつの時から、何によってなのだろうか。

国際化世界、地球社会を生きるエネルギーとバイタリティは、その混血性の自覚と自負から生まれる。私はブラジルで、改めてそう信じるようになった。

- 大学が文書で公式に要請を受けたのは12月25日。出発前ちょうど1ヶ月だった。私の日頃の蓄積の不足を加えて、明らかに準備不足だった。それを承知で引き受けたのだから、今更、己の大胆乃至輕拳を恥じても始らぬ。33日の旅の後の60余日を、せめてもと文献

を探したが、つまるところ、恥の上塗りであろう。熟読玩味に程遠い涉獵故に、誤解、誤用も多かろうと、引用の出典はできる限り明らかにした。「なんとなくペダンティック」を気取った訳ではない。

- 稿を重ね、筆を擱く決意を固めたのは、5月5日、子供の日こどもの日の早朝である。遙かに南米の子供たちを思うことしきりである。

マリア・クレウーザが歌う「Outra Vez Bahia」(もう一度パイアへ)を聞きながら。

1981年5月5日

玉川大学助教授 片山 明

注

- 注 1. 外務省・国際協力事業団「海外移住の意義を求めて」巻末資料による。
2. O・F・ボルノー「言語と教育」(川島書店)P40、「他者」は詐し相手。
3. 田中克彦「言語の思想」(日本放送出版協会)P98
4. 同上書 P121
5. 我妻 栄・米山俊直「偏見の構造」(日本放送出版協会)P190
6. 斎藤広志「アマゾニアの日系人」P8、サンパウロ人文科学研究所研究レポートⅧ「日本文化伝承の問題」所収
7. 野元菊雄「東西の言語生活」P157「日本語と日本語教育」—文字・表現編—(国立国語研究所)所収
8. 直塚怜子「欧米人が沈黙するとき」(大修館書店)P3、P9、
9. 同上書 P37-P42
10. J・フィッシュマン「言語社会学入門」 P101
11. 同上書 P100
12. 斎藤広志。高山直己「日本移民の文化的適応」より。注6サンパウロ人文研・研究レポートⅧ所収
13. 沢 栄「外国語教育の立場から」P77による。
言語教育学叢書第1巻「言語教育の本質と目的」所収
14. 日本教育学会学会ニュース21号(55年12月)(任都栗 暁)
15. 梅棹忠夫「海外移住の文明的意義」P21 注1書所収
16. 同上書 P24
17. C・D・ラミス「内なる外国—『菊と刀』再考—」(時事通信社)P240
18. 宮尾 進「日本語と日本文化伝承に関連して」P23 注6.12研究レポート所収
19. 昭和56年4月7日。朝日新聞夕刊記事
20. 文部省初等中等教育局中学校教育課「帰国子女の進路実態調査報告書」(昭和54年)
「まえがき」同課長 垂木祐三
21. 在亜日本語教育連合会機関誌「かけはし」2号所収
柳森 優「ブラジルの日本語教育について」
22. 同上、第四分科会「外国語としての日本語教育」記録より
司会者 内海嘉彦の発言より
23. 木村宗男「読解の指導方法」P1 文化庁「日本語教授法の諸問題」所収
24. W・F・マッケイ「言語教育分析」(大修館書店)P117
25. 上原輝男「中南米及びカナダ移住者子弟の日本語調査報告書」P15

26. 上原輝男「児童の言語生態研究会」趣意書より
27. 野元菊雄「日本人の読み書き能力」P61 岩波講座日本語第3巻「国語国字問題」所収
28. 寿岳章子「標準語の問題」P170～P179参照 同上書所収
29. 上原輝男「音声言語教育の方法」P4 注26研究会誌1980年11号所収
30. 小出詞子「日本語教育について」P250 文化庁「日本語教育の諸問題」所収
31. 大野普の著書は多いが、例えば岩波新書「日本語の文法を考える」P73～
32. 開高健「オーバ」集英社文庫P121、P124
33. 村山七郎「日本語の起源」によれば、コマンドル諸島の銅島にロシア人が移住した結果、島の言語アウトレト語の動詞の語尾の活用が、すっかりロシア語化したという。
34. 上野景福「英語語彙の研究」（研究社出版）P33によれば、その語彙は、ラテン系55%、ゲルマン系（その大多数は本来語と考えてよい）35%、その他10%という。
35. 入谷敏男「ことばの生態」P204
36. 小出詞子「日本語教育について」P256 文化庁「日本語教育の諸問題」所収
37. 石井 勲（現大東文化大学附属幼稚園長）が提唱する。この呼称は筆者の便宜上のもの。
38. G・B・シックス「子供のための創造教育」（玉川大学出版部）P4-P4
前回調査団に加わった玉川大学岡田陽教授らによって訳されている。
39. W・ボイド、W・ローリン「世界新教育史」P10
40. 河合武夫「戦前移住の一世とその2代目たち」注6研究レポート所収
41. 野元菊雄「日本人の読み書き能力」P61～ 岩波講座日本語3「国字国語問題」所収
42. 比嘉正範「日本語と日本人社会」P123 同上／「日本語と国語学」所収
43. 編集委員 安野光雄、大岡信、谷川俊太郎、松居直「にほんご」定価1,100円
44. 田代兎二「美しい日本語の発音－アクセントと表現－」定価1,500円
カセットテープ付、（別売り上下2巻4,000円）
45. 比嘉正範「バイリンガルの言語生活」P1 1980年3月筑波大学バイリンガル研究会（最終報告）「日本に於けるバイリンガリズム」所収
46. 同上論文 P5
47. A・マルティネ編著「言語学事典」P261
48. 芳賀 純「二言語併用の心理」P6による。
49. W・A・グロータース、柴田武「誤訳」P46 三省堂新書
50. A・マルティネ編著「言語学事典」P262 大修館書店
51. W・F・マッケイ著「言語教育分析」P134 大修館書店
52. 「南米インディアン語のうち、トゥピ語の主要方言。パラグアイにおいて用いられる。言語人口100万。」ラールス言語学用語辞典P451

53. J・フィッシュマン「言語社会学入門」 P 85
54. " " " P 84
55. A・マルティネ「言語学事典」 P 262
56. 注53書 P 97
57. 注49書 P 48
58. W・F・マノケイ 注51書 P 134
59. 文部省初等中等教育局中学校教育課 昭和54年「帰国子女の進路実態調査報告書」
P 86
60. E・オクサール「言語の習得」 大修館書店
61. 注49書 P 48
62. 注60書 P 113。なお要約すれば、Aは「環境・用事・興味の共通性が、遊びながら学んでいくことを可能にし、また兄弟の言葉が子供に適しており、成人言語より、子供の模倣的性向に適応しているからとする。
Bは、成人との会話に於ける方が、長めの文や複雑な構造を用いるのが普通で、一人子の言語優位性は、成人との接触度合の大きさ、豊かさにその原因が求められるとする。
63. 同 上 書 P
64. 角田忠信「日本人の脳」 大修館書店
65. 同 上 書 P 47
66. " P 50
67. " P 55
68. " P 56
69. " P 60~61
70. " P 62。また「母音機構が日本語に似ているスペイン語、イタリア語に於いても、日本語との類似性は見出せなかった」(P 58)としている。
71. 増田純男「国際機関と日本語の公用語化」1980年8月号「言語」(大修館)所収。
ILOの公用語は英・仏・西、準公用語は露・独。82年からアラビア語を加えることに決定している。これらの通訳はILO当局が全て用意するが、日本語の場合、通訳室の増設費用からその人件費まで、日本の負担である。
72. 鈴木孝夫「閉ざされた言語・日本語の世界」 P 111 (新潮選書)
73. 同 上 書 P 107
74. " P 123
75. 工藤幸雄「ワルシャワの七年」 P 29~33 (新潮選書)
76. 芳賀純「二言語併用の心理—言語心理学的研究—」 P 60-87 (朝倉書店)

77. ノーベル平和賞受賞者、元カナダ首相、L・B・ピアソン氏を記念する国際学校。
なお、特に二言語併用を目的としたものではない。

日本語に対する意識

表7 ブラジルの日本語は将来どうなると思うか (%)

| | 一世 | | | 二世 | | | 二・五世 | | | 三世 | | |
|---------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 男 | 女 | 平均 | 男 | 女 | 平均 | 男 | 女 | 平均 | 男 | 女 | 平均 |
| 必要であり使われ続ける | 57.0 | 45.5 | 51.2 | 62.8 | 51.2 | 56.4 | 53.6 | 52.2 | 52.6 | 55.6 | 44.6 | 47.3 |
| 必要はないが使われ続ける | 7.6 | 16.4 | 12.0 | 12.7 | 16.3 | 14.7 | 17.9 | 13.0 | 14.4 | 16.7 | 14.4 | 14.9 |
| 必要はあるが使われなくなる | 34.1 | 38.1 | 36.1 | 23.5 | 29.2 | 26.7 | 25.0 | 29.0 | 27.8 | 11.0 | 32.1 | 27.0 |
| 必要はなく使われなくなる | 1.3 | 0 | 0.7 | 1.0 | 3.3 | 2.2 | 3.5 | 5.8 | 5.2 | 16.7 | 8.9 | 10.8 |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

① ブラジルの日本語は将来どうなると思うか

〔傾向〕△「必要」のあるなしにかかわらず、「使われ続ける」と考えるものが、どの世代でも62%以上ある。ことに二世が高く、次いで二・五世が高い。

△ただ、「必要がない」と判断をくだしているのは若い世代に多くなっている。社会の一般的傾向を感じとっているからかもしれない。また逆に日本の企業のブラジルでの位置づけ、国際交流の意義などの認識を正確にしていけないということもある。

△男女で比較すると、どの世代でも、男性のほうが、「使われ続ける」という考えをもっている割合が高い。これが実際の使用実態と、どうかかわるのか考えてみる必要がある。

表6 日本語の敬語をどう思うか (%)

| | すばらしいものでありこれからもそのままの形で持ち続けるべきだ | むずかしい敬語は簡単にすべきだ | 敬語は全く必要がない |
|------------|--------------------------------|-----------------|------------|
| 一世 | 78.8 | 21.0 | 0.2 |
| 二世、二・五世、三世 | 62.3 | 34.1 | 3.6 |

② 日本語の敬語をどう思うか

〔傾向〕△敬語に対する高い評価および現状維持の考え方が圧倒的である。

△敬語の簡単化の意見が2、3世にやや強いのは、家庭内での敬語の使い方のむずかしさ、あるいは日本語学校の授業でのむずかしさを実感しているからかもしれない。

△ただ若い世代には、敬語がどんな特徴をもちどんなむずかしさがあるのかわからないという人々もかなり含まれている可能性がある。

資料 3

各地日系人児童生徒数一覧

| ボリビア サンタクルス州 | | | | パラグアイ | | | | ブラジル バルセア・アレグレ地区 | | |
|-----------------|------------------|------|-------|--------------|----------------|----------|-------|---------------------|------|-------|
| 地区 | 学校名 | 全児童数 | うち日系人 | 地区 | 学校名 | 全児童数 | うち日系人 | | 全児童数 | うち日系人 |
| サンファン | フェアレグリア小 | 386 | 134 | アルトバニナ | 第1(アカラジ)小 | 171 | 62 | ※小3年のみ | 44 | 17 |
| | " 中 | 127 | 77 | | 第2(ピラポ)小 | 148 | 64 | | | |
| 第一オキナワ | コレヒオ エシヘリカメトジスタ小 | 213 | 62 | | 第3(ピラポ)小 | 102 | 50 | | | |
| | " 中 | 88 | 39 | | 私立中央小 | 61 | 52 | | | |
| 第二オキナワ | ヌエバエスペランサ小 | 106 | 85 | | フラム | フラム中 | 52 | | 47 | |
| | " 中 | 62 | 56 | | | サンタ・ローサ小 | 131 | | 106 | |
| サンファン | サンファン幼稚園 | 35 | 2 | ラ・パス小 | | 173 | 72 | | | |
| | | | | 富士小 | | 137 | 44 | | | |
| | | | | ニッポン・パラグアジョ小 | 149 | 13 | | | | |
| | | | | ウルグアイ小 | 130 | 13 | | | | |
| | | | | イグアス | マリスカル・ロベス小 | 412 | 150 | | | |
| | | | | | イグアス中 | 130 | 65 | | | |
| | | | | アマンバイ | ヘネラル・ブルゲス小(分校) | 177 | 177 | | | |

※小3年、中5年

◇サンタクルス州日本語教育
研究会要覧より
但し、オキナワ第2中のみ
同校要覧より

◇パラグアイ業務概要より

◇バルセア・アレグレ

管内概況より

資料4 日語学校児童生徒の意識

№3 あなたは日本語の勉強が好きですか。

| | | 男 | 女 | 計 |
|----------|-------|------|------|------|
| | | % | % | % |
| 好きです | 全 体 | | | 82.3 |
| | 13才以下 | 85.7 | 85.2 | |
| | 14才以上 | 57.1 | 84.0 | |
| あまり好きでない | 全 体 | | | 10.1 |
| | 13才以下 | 9.5 | 7.9 | |
| | 14才以上 | 28.6 | 7.7 | |
| わからない | 全 体 | | | 7.6 |
| | 13才以下 | 4.8 | 7.9 | |
| | 14才以上 | 14.3 | 8.5 | |

№4 あなたは家で両親と日本語で話しますか。

| | | 男 | 女 | 計 |
|------|-------|------|------|------|
| | | % | % | % |
| はい | 全 体 | | | 34.1 |
| | 13才以下 | 30.1 | 31.1 | |
| | 14才以上 | 57.1 | 41.0 | |
| いいえ | 全 体 | | | 10.4 |
| | 13才以下 | 13.5 | 8.2 | |
| | 14才以上 | 14.3 | 5.2 | |
| 半分半分 | 全 体 | | | 55.5 |
| | 13才以下 | 56.4 | 60.7 | |
| | 14才以上 | 28.6 | 53.8 | |

№5 あなたは日本人の友達とは日本語で話しますか。

| | | 男 | 女 | 計 |
|------|-------|------|------|------|
| | | % | % | % |
| はい | 全 体 | | | 16.2 |
| | 13才以下 | 13.5 | 23.0 | |
| | 14才以上 | 0 | 12.8 | |
| いいえ | 全 体 | | | 38.1 |
| | 13才以下 | 51.6 | 27.4 | |
| | 14才以上 | 39.3 | 30.8 | |
| 半分半分 | 全 体 | | | 45.7 |
| | 13才以下 | 34.9 | 49.6 | |
| | 14才以上 | 60.7 | 56.4 | |

№10 あなたは日語学校を卒業しても日本語の勉強は続けたいと思いますか。

| | | 男 | 女 | 計 |
|-------|-------|------|------|------|
| | | % | % | % |
| はい | 全 体 | | | 83.2 |
| | 13才以下 | 83.3 | 83.0 | |
| | 14才以上 | 71.4 | 92.3 | |
| いいえ | 全 体 | | | 11.6 |
| | 13才以下 | 12.7 | 11.9 | |
| | 14才以上 | 10.7 | 5.1 | |
| わからない | 全 体 | | | 5.2 |
| | 13才以下 | 4.0 | 5.1 | |
| | 14才以上 | 17.9 | 2.6 | |

※＜対 象＞

ベレン近郊、トメアス・アカラ日語校 8校
8才以上・328名

「日語学校児童生徒の意識について

— アマゾン日系2・3世児童生徒の

日本語学習への関心度 —」より

ベレン支部 鑛 木 功

日語教師の意識調査

◎ 日本語教育の目的のうち、最も大切なものを一つだけ挙げて下さい。

- [BoI] 1. 男(54) 母国語として如何にしても、或る程度の読み書きは必要と思う。
(1)正しい日本語を(2)時期(なるべく年少の時期に)
(3)言語と共に日本人としての道徳的な面が必要と思う。
2. 女2世(18) 日本という国を正しく理解して、素晴らしい人格を作っていく。
3. 女2世(19) 日本語をできるだけ知ってほしい。
4. 女(41) 日本語を覚える(正しい日本語を使用)母国帰国
5. 女(50) 日本人としての優れたものを残し伝えていきたい。
6. 女2世(22) 日本語を忘れないよう。日本人ですから。
7. 男2世(19) 日本人の子どもとして、ボリビアの社会で、日本とボリビアのはしわたしをするため、日本語の教育は大事だと思う。
8. 女(58) a) 親との会話が続けられるように
b) 日本人として祖国を自覚出来る為に
9. 女(44) 日本人としての感情を表わすのには(言葉として)、日本の言バが深みがあると思うので。
10. 女(41) 日本文化の理解
11. 女(21) やりがいがある。日本人としてぜひ知っておきたい。
12. 女(20) 日本人として、日本語を学びたい。
13. 男(26) 日本人としてのプライド・信念の確立。
外国において、移住者として、生きようとするなら、その民族としての文化等がその支えとなり、二世三世がいくらボリビア人と自負してもボリビア人にとっては、日本人でしかない。
14. 男(41) 日本人の感覚を養う。
15. 女(45) 日本教育的なことは必ず必要だ(おしえたい)
16. 女(43) 必要だと思う。文化交流と家庭平和のため。意志そ通のため親との家庭内での不和がおとずれるから。

平均(35.1) < 562 ÷ 16 >

[Bra. S]

1. 男 (56) 日本の知識・文化を徹ていさす。家庭内で日本語が必要。
2. 男 (36) 少なくとも日本の中学校位迄の教育をしたいと思う。日常の会話に不自由
しないでいど。
3. 男 (51) 親子の意志が通ずる為大切であり、又日本的なしつけが大切である。
4. 男 (39) 日本語の読み書きによって理解できる日本語というものは日本文化を引き
ついで行く事と思う。日本文化又は自分は日本人の子弟であるという意識
を忘れてもらいたくない。
5. 男 (66) 日本の国民性の特長勉強。
6. 女 (69) ブラジル生れの子供たちに父母の国を教える。
＜補 2 の回答＞ (子供たちが大人になって必ず日本語が必要なことが出来
て来るから)
7. 女 2 世
(37) どこまでも日本人の血をつぐ二・三世として必要なことだと思ふから。
8. 女 (56) 祖父母、亦両親と会話が出来ます事等大切。
9. 女 (40) 日本人である以上やはり日本語も必要。
＜補 2 の回答＞ (日本人として日本語がわからないとはずかしいです)
10. 女 (46) 日系人であるという意識をもたせる。親子の意志のそ通。
11. 男 (51) 日系人としての必須条件。
12. 女 (38) 日系人としての必須条件。

平均 (48.8) < 585 ÷ 12 >

[Bra. T]

1. 男 (42) 親子の間での対話ができ、意志が通じることを第一目標に、今後力がつけば日本文化の吸収その他よきブラジル人となるための糧としたい。
2. 女 (36) 自分の子供を含め二世に日本的なものを持たせる。
3. 女 (44) 自分が一世である為、特に日本的考えが強く、子供達にも日本の良さを、伝えたい。
4. 女 (42) 日本文化の知識。
5. 女 (41) 挨拶ができること、感謝、仲良し、弱い者への同情、尋ねられたら日本語で答えること。
6. 女 (33) 日本語教育を通して、日本の文化を学び、又学習活動を通して各個人の可能性 (自己変革) を高めてゆく事。
7. 女 (36) 世界観を広くもつこと。
8. 男 (20) (回答なし)
9. 女 (36) 正しい日本語はすばらしいものだとすることを子供達に伝えたい。
10. 男 (62) 日本の美点をブラジル社会に知らせると共に今後の国際交流の上からも、子弟に対して日語教育の必要を感じている。
11. 男 (34) 日本精神、日本文化の教え。
　　<補 2 の回答> (日本人のすばらしい勤勉、勤労精神を日系子でいてに教えるには言葉からが大切)
12. 女 (39) 日本人としてのあいさつ、会話が出来る事。
　　<補> (両親やお年寄りとの会話は出来るだけ日本語で話せる子供であってほしい)
13. 女 (50) 会話だと思えます。
　　<補> (日本人の子供であれば出来るだけ、日本語勉強して父母、お年寄りとの会話が出来ればよろしいと思えます)
14. 女 2 世 (20) 日本語で会話ができること。
15. 女 2 世 (23) 日本語で会話出来ること。
16. 女 (45) 正しい日本語が出来る様。
17. 男 (51) 日本語の修得による個々の視野の拡大と日伯両国のかけはしとしての日系ブラジル人の育成。
18. 女 (65) 日本人の子弟である自信。<補> (日本語を学ぶ事に依り、親子の親しさをますと共に日本子弟のよろこびを感じる事)

19. 男(43) 話すこと。
20. 女(39) 幼児が1番最初に接する両親と自由に話しが出来ること。
21. 女(34) 相手を知る。 <補> 正確な日本語教育

平均 (39.8) < 835 ÷ 21 >

資料6-④

◇ 日本語教育の目的 — そのまとめ — 日語教師(含助手) 49名

| | | | |
|----------------------------|-------|-----------|-------|
| 1. 日本語を覚える—————13 | 言語型 | } 多くは2~6へ | |
| 2. 親子の対話のために—————8 | 家庭型 | | |
| 3. 日本人だから。母国の意識を—————11 | } 民族型 | | } 移住型 |
| 4. 日本人のよさを知る。ほこりを持つ—————13 | | | |
| 5. 日本文化の理解のために—————7 | } 文化型 | | } 文化型 |
| 6. 国際交流・両国文化の橋渡しに—————6 | | | |

資料6-⑤

I 日語教育の具体的目標

| | | | | | |
|------------|---|--------------|----|------------------|---|
| 1. 小学校卒業程度 | 5 | 2. 中学校程度 | 10 | 3. 高校程度 | 1 |
| ○話しながら遊べる | 1 | ○日常会話ができる | 6 | ○大学教育受けられるよう | 1 |
| ○手紙が書ける | 1 | ○読み書きと会話ができる | 6 | ○新聞が読める | 4 |
| | | ○読み書きができる | 3 | ○日本語の持つおもしろさがわかる | 1 |
| | | ○簡単な本がよめる | 3 | ○考え方をよくする | 1 |
| | | ○親と会話ができる | 3 | | |
| | | ○手紙が書ける | 1 | | |
| 小計 | 7 | | 32 | | 8 |

資料 6-⑥

II 日本語と西語いずれが上手か

| 別 地域 | A 日本語 | B 西 葡 語 | C 同じくらい |
|---------|-------|------------|---------|
| サンタクルス | 1 2 | 3 | 1 |
| パ イ ア | 1 1 | | 1 |
| ト メ ア ス | 1 8 | 1 | 1 |
| 小 計 | 4 1 | 4 | 3 |

資料 6-⑦

III 日常生活で日本語と西語いずれをよく使うか

| 別 地域 | A 日本語 | B 西 葡 語 | C 半々 |
|---------|-------|------------|------|
| サンタクルス | 9 | 1 | 6 |
| パ イ ア | 1 1 | | 1 |
| ト メ ア ス | 1 3 | 1 | 7 |
| 小 計 | 3 3 | 2 | 1 4 |

資料 6-⑧

IV これからのボリビア国民として2ヶ国語以上の習得が必要か。必要とすればその国語は？

| 回 答 地 域 | 必要なし 西伯のみ | 必 要 あ り | | | | | | | そ の 他 |
|------------|--------------|----------|----------|----------|------------|----------|----------|-----------|-----------------|
| | | 西・伯 日 | 西・伯 英 | 伯 英か西 | 西・伯 日・英 | 伯 英・仏 | 伯 英・西 | 多い程 よい | |
| サンタクルス | 0 | 4 | 7 | | 5 | | | | 無回答 1 |
| パ イ ア | 1 | 2 | 3 | | 4 | | | | 子供の仕 方によって 1 |
| ト メ ア ス | 1 | 4 | 1 | 1 | 4 | 1 | 2 | 2 | 無回答 5 |
| 小 計 | 2 | 1 0 | 1 1 | 1 | 1 3 | 1 | 2 | 2 | |

V 日語教師として困っていること。
(3つまで)

| | |
|--------------------------------|----|
| 1. 教材がない、不足 | 18 |
| 2. 経験・知識不足。自信がない。 | 13 |
| 3. 複式授業能力差。 | 8 |
| 4. 設備・備品不備 (教室・椅子・机、遊び場) | 8 |
| 5. 家庭のあり方 (もっと日本語を、親子の交流を) | 7 |
| 6. 地域社会、父母の関心度 | 3 |
| 7. 時間不足 | 6 |
| 8. 指導法がわからぬ | 5 |
| 9. 生徒に興味、関心がない | 3 |
| 10. ブラジルの考え方と 日本の考え方の違い | 3 |
| 11. 教師不足 | 2 |
| 12. 本務が忙しい | 2 |
| 13. 通学が困難(学校まで遠い) | 2 |
| 14. 筆 順 | 1 |
| 15. 文 法 | 1 |
| 16. スペイン語の学力不足 | 1 |
| 17. 集団生活の規律が守れぬ | 1 |
| 18. 生徒の中にブラジル人がいるため | 1 |
| 19. 日本的な遊びについてこれぬ | 1 |
| 20. 日本マンガよりブラジلمانガ を面白いという | 1 |
| 21. 資金難 | 1 |

VI 日本語についてもっと知識を深めたいこと。

| | |
|-------------------------------------|----|
| 1. 文法(敬語) | 9 |
| 2. 文 字 (当用漢字・送り仮名・筆順・歴史) | 7 |
| 3. 日本語の変化(由来・語源) | 4 |
| 4. 語彙(もっと多く、外来語、新語) | 4 |
| 5. 日本語の表現について | 3 |
| 6. アクセント | 1 |
| 7. 古典について | 1 |
| 8. 詩・短歌・俳句について | 1 |
| 9. 日本語の指導法 | 11 |
| 外国語として | 6 |
| 幼児、1・2年に | 2 |
| 会話・作文・文法 | 3 |
| 10. 教育・心理学等 児童心理学、ホームルーム 情操教育 | 4 |
| 11. 日本史について | 5 |
| 12. 言語について、日本語について | 3 |
| 13. 沖縄方言 | 1 |

| | | |
|---------------|-----------------------------------|------------------------|
| <付> 日語教師の平均年齢 | 42.7才 | (67名) |
| ポリビア・サンタクルス地区 | 35.1才(合同研修会参加者のみ、16名) | ※18. 19. 20. 21. 22 |
| ブラジル・パイア地区 | 48.8才(" 12名) | |
| " ・トメアス地区 | 39.8才(" 21名) | ※20(2). 23. |
| 南マット・グロソ地区 | 48.8才(事業団資料による。18名) | ※14 |

資料 7-④ 表① 「戦前1世とその2代目たち」 河合 武夫 研究レポートVⅢ「日本文化伝承の問題」 サンパウロ人文科学研究所 1980.5月発行 1979年9月現在

| 家族名 | 両親 | | 親 | | 子供の数 | 既婚 | その中 異民族 結婚 | 子女 | | | | 状態 | | | | 両親の中 職業として 日本語教師 の経験者 |
|-------|---|-----------------------------------|---|------|------|----|------------------|----|-----|----------------------------|--------------------------|--------------|----------------|-------------|----|--------------------------------|
| | 年令 | | 歴伯年数 | | | | | 大卒 | 在学中 | 邦字新聞が読 める又は専門 書なら読める | 日本語が読 み書きはできな いけれど | 日本語の 実力 | | 日本に留 学した | | |
| | 夫 | 妻 | 夫 | 妻 | | | | | | | | 読み書きは できる | 仮名とかな 漢字を知る | | | |
| 1 A | 61 | 65 | 1925 | 2世 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| 2 B | 73 | 68 | 1917 | 1935 | 3 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | | |
| 3 C | 68 | 56 | 1929 | 1931 | 3 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | | |
| 4 D | 73 | 59 | 1925 | 2世 | 4 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | | |
| 5 E | 68 | 64 | 1927 | 2世 | 5 | 4 | 1 | 1 | 4 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | | |
| 6 F | 77 | 72 | 1920 | 1914 | 5 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 4 | 1 | 4 | 1 | | |
| 7 G | 72 | 69 | 1934 | 1934 | 5 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 5 | 1 | | |
| 8 H | 57 | 53 | 1927 | 2世 | 4 | 0 | 0 | 3 | 0 | 3 | 3 | 1 | 0 | 2 | | |
| 9 I | 80 | 死亡 | 1924 | 1930 | 5 | 3 | 1 | 4 | 0 | 5 | 0 | 4 | 0 | 1 | | |
| 小計 | $\Sigma x = 1141$ 平均年令 1141/17=67.1 | $\Sigma y = 1141$ 平均年令 734 | $\Sigma(1979-y)$ 平均歴伯年数 734=52.4年 14 | | 36 | 21 | 7 | 22 | 4 | 3 | 22 | 10 | 22 | 2 | 7 | |
| 9 家族 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 J | 死亡 | 69 | 1925 | 1929 | 8 | 7 | 3 | 6 | 1 | 2 | 6 | 0 | 6 | 0 | 0 | |
| 11 K | 68 | 死亡 | 1924 | 1930 | 3 | 3 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 | 1 | 0 | |
| 12 L | 71 | 64 | 1927 | 1933 | 4 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 4 | 0 | 2 | |
| 13 M | 64 | 58 | 1934 | 2世 | 5 | 5 | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 1 | |
| 14 N | 死亡 | 66 | 1925 | 2世 | 4 | 3 | 2 | 4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | |
| 15 O | 60 | 56 | 1933 | 1933 | 3 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | |
| 小計 | $\Sigma x = 1727$ 平均年令 1727/26=66.4 | $\Sigma y = 1727$ 平均年令 1231 | $\Sigma(1979-y)$ 平均歴伯年数 1231=51.3 24 | | 63 | 42 | 11 | 42 | 6 | 6 | 31 | 25 | 37 | 5 | 10 | |
| 15 家族 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16 P | 死亡 | 80 | 1928 | 1928 | 7 | 5 | 2 | 3 | 0 | 4 | 3 | 0 | 3 | 1 | 0 | |
| 17 Q | 72 | 64 | 1928 | 1929 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | |
| 18 R | 76 | 62 | 1925 | 2世 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 2 | |
| 19 S | 76 | 63 | 1917 | 1926 | 9 | 6 | 1 | 7 | 0 | 1 | 7 | 1 | 5 | 0 | 0 | |
| 20 T | 58 | 54 | 1938 | 1932 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | |
| 21 U | 70 | 68 | 1930 | 1935 | 4 | 4 | 1 | 3 | 0 | 0 | 4 | 0 | 4 | 0 | 0 | |
| 22 V | 72 | 66 | 1928 | 1928 | 5 | 5 | 0 | 4 | 1 | 0 | 5 | 0 | 3 | 0 | 2 | |
| 小計 | $\Sigma x = 2608$ 平均年令 2608/39=66.9 | $\Sigma y = 2608$ 平均年令 1886 | $\Sigma(1979-y)$ 平均歴伯年数 1886=51 37 | | 95 | 69 | 20 | 63 | 9 | 12 | 54 | 28 | 57 | 7 | 14 | |
| 22 家族 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 死亡 | 5人 | 2世 | 7人 | | | | | | | | | | | | |

資料7-⑧

表②

| 家族数 | 両親 | | 子女 | | 学歴 | | 日本語の字力 | | | | 孫の状況 | | | | | | |
|------|---|-------------------|-------|----------|-------|------------------------|----------------------|-------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|----------------------|------------------------|------|------|
| | 平均年齢 (死亡者を含まず) | 平均年齢 (二世葉を含まず) | 平均年齢 | 子供の数 | 平均年齢 | 大学卒業 | 在学中 | 既婚 | 異民族の婚姻 | 邦字新聞読めるまたは読める者 | 日常会話に不自由なし | 読み書きは簡単な会話可能 | 仮名と漢字を混用している | 日本に留学した | 両親のうち職業として日本語の教師をした | 孫の状況 | |
| 9家族 | 67.1才 | 52.14年 | 3.6人 | 3.6人 | 35.2才 | 22人 | 4人 | 21件 | 7件 | 3人 | 22人 | 10人 | 22人 | 2人 | 7人 | 34人 | |
| 死亡1人 | 父の誕生日平均16.89 | | 4人 | 一家平均4人 | | $\frac{22}{36}=60.1\%$ | $\frac{4}{36}=11\%$ | | $\frac{7}{21}=33.3\%$ | $\frac{3}{36}=8.33\%$ | $\frac{22}{36}=61.1\%$ | $\frac{10}{36}=27.8\%$ | $\frac{22}{36}=61.2\%$ | $\frac{2}{36}=5.6\%$ | $\frac{7}{18}=39\%$ | | |
| 死亡1人 | (死亡者を含む) | | 17人 | 男17人 | | | | | 男4人 | | | | | | | | |
| 18家族 | 66.4才 | 51.3年 | 6.3人 | 6.3人 | 36.5才 | 42人 | 6人 | 42件 | 11件 | 6人 | 31人 | 25人 | 37人 | 5人 | 10人 | 69人 | |
| 死亡4人 | 父の誕生日平均17.33 | | 4.2人 | 一家平均4.2人 | | $\frac{42}{63}=66.7\%$ | $\frac{6}{63}=9.5\%$ | | $\frac{11}{42}=26.2\%$ | $\frac{6}{63}=9.53\%$ | $\frac{31}{63}=49.2\%$ | $\frac{25}{63}=39.7\%$ | $\frac{37}{63}=58.7\%$ | $\frac{5}{63}=7.9\%$ | $\frac{10}{30}=33\%$ | | |
| 死亡4人 | (死亡者を含む) | | 33人 | 男30人 | | | | | 男7人 | | | | | | | | |
| 13家族 | 66.9才 | 51.0年 | 9.5人 | 9.5人 | 37.0才 | 63人 | 9人 | 69件 | 20件 | 12人 | 54人 | 28人 | 57人 | 7人 | 14人 | 117人 | |
| 死亡5人 | 父の誕生日平均18.68 | | 4.3人 | 一家平均4.3人 | | $\frac{63}{95}=66.3\%$ | $\frac{9}{95}=9.5\%$ | | $\frac{20}{69}=29.0\%$ | $\frac{12}{95}=12.6\%$ | $\frac{54}{95}=56.8\%$ | $\frac{28}{95}=29.6\%$ | $\frac{57}{95}=60.0\%$ | $\frac{7}{95}=7.4\%$ | $\frac{14}{44}=31.8\%$ | 男64人 | |
| 死亡5人 | (死亡者を含む) | | 51人 | 男44人 | | | | | 男9人 | | | | | | | 女53人 | |
| 14家族 | 66.9才 | 51.0年 | 9.5人 | 9.5人 | 37.0才 | 63人 | 9人 | 69件 | 20件 | 12人 | 54人 | 28人 | 57人 | 7人 | 14人 | 117人 | |
| 死亡5人 | 父の誕生日平均18.68 | | 4.3人 | 一家平均4.3人 | | $\frac{63}{95}=66.3\%$ | $\frac{9}{95}=9.5\%$ | | $\frac{20}{69}=29.0\%$ | $\frac{12}{95}=12.6\%$ | $\frac{54}{95}=56.8\%$ | $\frac{28}{95}=29.6\%$ | $\frac{57}{95}=60.0\%$ | $\frac{7}{95}=7.4\%$ | $\frac{14}{44}=31.8\%$ | 男64人 | |
| 死亡5人 | (死亡者を含む) | | 51人 | 男44人 | | | | | 男9人 | | | | | | | 女53人 | |
| 備考 | 平均年齢 | 平均年齢 | 平均年齢 | 平均年齢 | 平均年齢 | 平均年齢 | 平均年齢 | 平均年齢 | 平均年齢 | 平均年齢 | 平均年齢 | 平均年齢 | 平均年齢 | 平均年齢 | 平均年齢 | 平均年齢 | 平均年齢 |
| | 最高80才 | 最低53才 | 最高65年 | 最低41年 | 最高51才 | 最低16才 | 未婚 | 30才以下 | 31才以上 | 未婚 | 未婚 | 未婚 | 未婚 | 未婚 | 未婚 | 未婚 | 未婚 |
| | 父の職業は次の如くになっている。但し、植民地初期の新しい職業の転業もあったが、一応、定職として落ちついたものを見なす。 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 農業主 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 技術者 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 新聞、雑誌記者 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 学校教師、舎監 | 5 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | サラリーマン、管理職 | 5 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 商人 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 大学教授 | 2 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 画家 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 計 | 22名 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 上記22名中死亡 | 3名 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 高船のため職業活動より引退 | 9名 | | | | | | | | | | | | | | | |

JICA

