

ヨーロッパにおける継承日本語教育研究の動向

— 『ヨーロッパ日本語教育』では何が論じられてきたか—

大船 ちさと（早稲田大学）

西島 阿弥子（国際交流基金）

要旨

欧州では、「継承日本語教育」関係者のネットワーク構築が進み、多様な実践共有の場が設けられ、「ヨーロッパ日本語教育シンポジウム」での発表等が行われているが、過去の論考を俯瞰し、網羅的に整理したものはない。そこで本稿では、『ヨーロッパ日本語教育』の過去10年間の文献レビューを通して、欧州における継承日本語教育の動向を探った。48件の論考を抽出し、分析した結果、＜学習当事者の実態の把握＞を目的とした調査研究が30件と多く、「子どもの実態の把握」が進みつつあることが明らかになった。一方で、欧州地域を対象とした＜実践報告・研究＞は6件、＜教師の教育観＞に注目したものは極めて少ないことがわかった。今後の課題として、実践者の教育理念の可視化や、欧州域内の実践をどのように研究の蓄積として集積できるか検討していくことが重要であることが示唆された。

【キーワード】 継承日本語教育, ヨーロッパ, 教育理念の言語化, 子どもの実態の把握, 先行研究レビュー

Keywords: Japanese language education as a heritage language (JHL), Europe, identifying language educational philosophy, comprehensive understanding of children's diverse realities, Research Review

1 研究の背景

国境を越えた人の移動の増加に伴い、日本にルーツを持ち、幼少期から海

外に住み、成長する「日本につながる子ども」の数が増え続けている。欧州に目を向けると、在留邦人数は約 22.5 万人、そのうち約 5.3 万人が 18 歳未満である（外務省 2024）。だが、在外教育施設¹で学んでいる児童生徒は 1.1 万人弱であり（海外子女教育振興財団 2024）、その他の「日本につながる子どもたち」の実態は統計からは見えてこない。この海外在住の邦人の子孫等に対する日本語教育、いわゆる「継承日本語教育」は、国語教育や外国語としての日本語とは別の観点での対応が必要であるが、文部科学省の海外子女教育政策と外務省による外国人に対する日本語教育政策の間隙にあり（外務省 2013）、日本政府の支援スキームから外れてしまいがちであることが指摘されてきた。

このような状況下、2019 年に「日本語教育の推進に関する法律（令和元年法律第 48 号）」第 19 条で「海外に在留する邦人の子、海外に移住した邦人の子孫等に対する日本語教育の充実を図る」ことが定められたこと、その後のコロナ禍でオンラインによる情報共有の機会が急激に増えたことなどから、近年「継承日本語教育」関係者のネットワーク構築が進み、国・地域を越えた課題の取り組みへの期待が高まっている（バイリンガル・マルチリンガル子どもネット 2021）。2023 年には、国際交流基金が世界各地の継承日本語教育関係者を招へいして「日本につながる子どもの日本語教育関係者ミーティング」を開催し、翌 2024 年に現状と課題、提案等をまとめた報告書を公開している。同報告書では、継承日本語教育分野の様々な課題解決のためには、公的支援の拡充のみならず、どんな子どもを育てたいのかという「教育理念の言語化」と、多様化する「子どもの実態の把握」が必要であることが指摘されている（国際交流基金日本語国際センター2024：105-106）。

では、「教育理念の言語化」と「子どもの実態の把握」はどのように進めることができるだろうか。教育実践者へのヒアリングや関係者に対する調査の実施などが考えられるが、その他にも過去の研究および実践報告の分析を行うことが考えられよう。これらの研究や報告には、教育理念や子どもの実態が記述されていると考えられるためである。だが、継承日本語教育研究を網羅的に分析した論考は、『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』に

掲載された論文を基に同学会の軌跡と展望を概観したカルダー（2014）、中島（2017）、加納・服部（2019）、湯川・真嶋（2024）等に限られている。欧州では、ヨーロッパ日本語教師会内に SIG「欧州継承日本語ネットワーク」が立ち上げられ、様々な実践共有の場や、「ヨーロッパ日本語教育シンポジウム」（以下、AJE シンポジウム）での発表も多くなされているが、過去の論考を網羅的に整理したものはない。つまり、実践や研究は蓄積されつつあるが、それらを俯瞰的に捉える研究は行われていないのである。

2 研究の目的および手順

2.1 研究の目的

上述の通り、継承日本語教育については、過去の論考を網羅的に整理した研究が極めて限られている。そこで、本稿では『ヨーロッパ日本語教育』の文献レビューを通して、「AJE シンポジウム」では継承日本語教育に関して何が論じられてきたのかを分析する。そして、教師や保護者の「教育理念の言語化」と「子どもの実態の把握」がどの程度行われてきたのかを概観する。

2.2 手順

本稿の調査対象は、2025年2月時点で公開されていた直近10年間の『ヨーロッパ日本語教育』第17号（2014）から第26号（2024）とする。分析対象とする論文・報告（以下、論考）の抽出は、以下の手順で行った。

- (1) 掲載された論考のタイトル、本文、キーワードのいずれかに「継承語」「継承日本語」「CLD」「JHL」を含む論考を抽出した。なお、シンポジウムのパネル発表を論文としたものは、パネルを構成する個々の論考をそれぞれ別の論考として抽出した。
- (2) 抽出された論考のうち、継承日本語教育との関連が薄いもの²を除外した。なお、欧州以外の地域を対象とする論考は残した。
- (3) 以上の手順で抽出された論考に対し、「対象地域」「研究のタイプ」「研究対象」「研究主題」「子どもの実態」「教育理念」の観点にオープンコー

ディングでコードを付与し、分析のためのデータベースを作成した。

3 分析対象論考の概観

上記手順を経て 48 件の論考が抽出された。本章ではこの 48 件を (1) 掲載数の推移、(2) 対象地域および (3) 研究のタイプの 3 つの観点から概観する。

3.1 掲載数の推移

以下の表 1 は、発行年別に掲載数の推移をまとめたものである。2021 年に論集が発行されていないのは、前年 2020 年に新型コロナウイルス感染拡大の影響でシンポジウムが開催されなかったためである。また、2019 年が 0 件なのは、前年 2018 年の AJE シンポジウムが「日本語教育国際研究大会(ICJLE)」との合同開催だったことにより、論集は招待講演者および大会企画パネル等の発表者の論考に限られていることに起因する。2018 年および 2020 年は掲載数が比較的多い年であるが、これは継承日本語教育をテーマの中核に据えたパネル発表が行われていたことによるものである。同様に掲載件数が多いのは 2023 年および 2024 年だが、この 2 年には継承日本語教育を主軸に据えたパネル発表は行われていない。2014 年の掲載本数が 2 本だったことを考えると、近年は発表数がやや増加しているといえそうである。

表 1：分析対象論文数の推移

掲載年 (巻号)	2014 (18)	2015 (19)	2016 (20)	2017 (21)	2018 (22)	2019 (23)	2020 (24)	2021 -	2022 (25)	2023 (26)	2024 (27)
件数	2	3	5	5	11	0	7	-	2	6	7

3.2 対象地域

次に、48 件の論文・報告が対象としている国・地域を概観する (表 2)。欧州を対象とした論集であるため、欧州地域が多いのは必然だが、アジア、大洋州、北米、南米を対象としたものも掲載されている。これらは、「AJE シン

ポジウム」が広く世界各地の研究者，教育実践者が研究や実践を共有したいと感じる場となっていることの証左であるともいえよう。また，パネルでは複数の国・地域の実践や調査結果について発表しているものもあり，対比的，俯瞰的に捉えようという意識のある発表者がいることが分かる。なお，1件の論考において複数の国・地域を対象とするものもあるため，表2の件数の合計は48を超える。

表2：対象地域一覧

地域	件数	内訳（件数）
世界	5	※特定の国・地域を対象としない総論的なもの
欧州	32	欧州全体（4） オランダ（6），英国（5），フランス（4），アイルランド（3）， スイス（3），ハンガリー（3），ドイツ（2），オーストリア（1）， スペイン（1）
アジア	9	日本（7），シンガポール（1），タイ（1）
大洋州	1	オーストラリア（1）
北米	2	アメリカ（2）
南米	1	ブラジル（1）

3.3 研究のタイプ

最後に研究のタイプから概観する。「AJE シンポジウム」では「研究発表」「実践報告」「パネル」に分類されているが，本稿では表3に示した基準で研究のタイプの分類を試みた。その結果，圧倒的に＜調査研究＞が多く，＜実践報告＞や＜実践研究＞は比較的少ないことが明らかとなった。これは対象とした論集が「AJE シンポジウム」という学術的な発表を経て刊行される論文誌であることが影響している可能性があるだろう。学術的なシンポジウム等で発表される実践は，基本的に実践者・研究者が新たな試みを行ったと評価しているものである。日々の営みと化した実践を学術的な発表に昇華させることにハードルを感じている可能性が考えられる。比較して，何らかの調査を行い，その結果を発表するタイプのほうが発表しやすく，結果として件数にも影響していると推察できる。

表3：研究のタイプ

タイプ	件数	分類基準
調査研究	30	アンケートやインタビュー調査を行い、その結果を分析、考察することを目的としているもの
実践報告・研究	12	授業、教材開発、ワークショップ等の教育活動の内容を報告したり、考察したりしているもの
論文	4	執筆者が設定した課題・テーマについて論じているもの
報告	2	国・地域事情を報告しているもの

なお、＜論文＞に分類した論考が4件、＜報告＞に分類した論考が2件だった。＜論文＞にはシンポジウムの基調講演者の論考等、社会の変化と日本語教育の多様化といった総論的な主題の中で継承日本語教育や学習者についても言及されているもの等、直接的には継承日本語教育にかかわる研究ではないものも分析対象として残した。一方で、複数言語に触れて生きてきた高齢者へのインタビュー調査を踏まえて「子ども時代に限定した教育」から「人生全体を視野に入れて行う教育」へ転換する必要性を示唆した川上（2020）や、欧州の文脈で平和な社会づくりに資する継承語教育のあり方について考察した三輪（2018）のように、実践報告や調査結果の報告にとどまらず、継承日本語教育のあり方を論じたものも見られた。

＜報告＞については、継承日本語教育環境の現状を報告したり、SIGの立ち上げを提言するものなどが掲載されており、継承日本語教育関係者が地道に活動を続けてきたことがよくわかる。

4 研究のタイプ別にみる特徴

次に本章では、件数の多い＜実践報告・研究＞と＜調査研究＞を取り上げ、研究主題等、その特徴の描出を試みる。可能な限り、文献を引用して具体的な研究内容についても触れるが、紙幅の都合上、最小限にとどめる。

4.1 実践報告・研究

実践報告・研究に分類されたのは12件だが、そのうち＜教材開発＞について報告しているものが2件、＜授業実践＞や＜ワークショップ＞について報

告しているものが 10 件であった（表 4）。

表 4：実践報告・研究の研究主題

研究主題		件数	内容
教材開発		2	
授業実践および ワークショップ	教授法・学習コンテンツの 効果	4	トランスランゲージング, CLIL, 小断
	教育の捉え直し	4	目標や目的の再考, 学習デザイン, 学習環境デザイン
	教師の役割	1	
	保護者の教育観	1	

＜教材開発＞についての報告は山本・米良（2016）と山本ほか（2017）の 2 本で、いずれもくろしお出版から刊行された『おひさま』（山本・上野・米良 2018）の開発にかかる報告である。よって、多様な教材開発の実践が報告されているわけではない。冒頭で言及した国際交流基金（2024）の報告書においても、教材開発が課題の一つに挙げられていることから、そもそも教材開発が進んでいないために報告が少ないことも考えられる。しかし、実際には様々な現場で創意工夫を凝らした教材が作成されていることは容易に想像され、シンポジウムという場での発表が限られていると見るのが妥当だろう。

＜授業実践＞および＜ワークショップ＞に分類されたのは 10 件だが、このうち欧州地域を対象としたものは 6 件のみであった。研究主題は、トランスランゲージング教授法や CLIL 等の教授法や小断のような学習コンテンツを取り入れた実践を行い、その効果を報告しているものが 4 件、継承日本語教育の目標や目的を再考するもの、学習や学習環境のデザインを行いながら、教育のあり方自体を捉え直すことを主題としたものが 4 件と多かった。このように実践報告・研究においては、なぜ教育の捉え直しが必要なのか、なぜ特定の教授法や理論を採用しているのか等、実践者の教育理念が埋め込まれている。しかし、今回の分析対象では必ずしも明確に言語化されてはおらず、「教育理念の言語化」は十分に進んでいるとは言い難いことが分かった。

4.2 調査研究

4.2.1 調査手法と調査対象

次に「調査研究」に分類された 30 件を取り上げる。調査手法は複数を組み合わせているものもあるため、件数の合計は 30 件を超えるが、圧倒的にインタビュー調査が多い（表 5）。

表 5：調査手法

調査手法	件数
インタビュー調査	28
アンケート調査	2
参与観察	1
文献調査	1

次に、調査研究における調査対象に注目したい（表 6）。インタビュー調査が多いことから必然ともいえるが、＜人＞を対象とした研究が圧倒的に多い。中でも継承日本語の学び手に対する調査が 19 件と多く、高校生までを対象とした＜子ども＞が 11 件、大学生や成人に対して過去の継承日本語学習経験について調査するもの等が見られた。その他＜カリキュラム＞や＜実践＞を対象としているもの、＜日系コミュニティ＞を対象としているものが見られた。

表 6：「調査研究」の研究対象

研究対象	件数	内訳（件数）
人	26	継承日本語の学び手（19）、保護者（7）、教師（4） ⇒【継承日本語の学び手内訳】子ども（11）、大学生（4）、成人（4）
実践	2	カリキュラム（1）、実践（1）
社会一人	2	日系コミュニティ（2）

4.2.2 研究主題

では、「調査研究」において何を明らかにしようとしているのか、その研究主題に目を向けたい（表 7）。最も多いのが＜学習当事者の実態の把握＞を指したもので、継承日本語の学び手の語りを聞くものである。次いで、＜保護者の教育観＞を明らかにしようとしたものが 6 件と続く。保護者も教師も、継承日本語教育にかかわる当事者であることから、「当事者の実態の把握」を意図した研究が多いとまとめられる。ただし、＜教師の教育観＞を主題としたものは、対象地域がブラジルであり、欧州とは文脈の異なる地域に生きる教師が描かれている。その他、数としては多くはないが、教育環境や社会的

文脈の把握を目指したものも見られた。

表 7: 「調査研究」の研究主題

研究主題	件数	備考
学習当事者の実態の把握	17	子ども，大学生，成人等継承日本語学習者
保護者の教育観	6	
教師の教育観	1	
教師ネットワーク	2	
教師の役割	1	
その他	4	教育環境，社会的文脈の把握等

では、これらの「調査研究」ではどのような実態が把握されてきたのか。例えば、山本（2014）は「日本につながりがある」という意識の強さと「日本語を学びたい」という言語アスピレーションは必ずしも比例しないことを見出し、三宅（2018）は日本との繋がりを自らのライフコースの中の資源にして人生を歩んでいる姿を描き出している。若井（2024）は親の決めた家庭内言語政策（FLP）の下、子どもが何を感じていたのかを描き出した。また、稲垣（2015）は仲介者としての役割が主体的に日本語を学ぶ契機になり、複数言語話者としての自信は他言語の学習にも転移することを描き出している。また、その他の多くの論考が質的分析を行い、継承日本語を学ぶ当事者がどのように「日本語」を位置づけ、意味づけているのかを描きだそうとしている。

このように子どもの実態の把握には関心が向けられている一方で、教師や保護者の実態の把握はあまり進んでいないことが分かった。

5 まとめと展望：何が論じられてきたのか、これから何を論じるべきか

最後に、ここまで述べてきたことを整理したい。AJE シンポジウムでは継承日本語教育に関して、＜学習当事者の実態の把握＞を目的とした調査研究が多く、継承日本語の学び手や保護者へのインタビューが行われてきているが、教育実践の共有は限定的であり、＜教師の教育観＞に注目したものは1件のみであった。前掲の国際交流基金（2024）の報告書で重要とされている

「子どもの実態の把握」は調査研究によって進みつつあるといえるが、どんな子どもを育てたいのかという「教育理念の言語化」については必ずしも進んでいるわけではないことが明らかとなった。今後は「教育理念の言語化」に寄与する研究がまたれる。

一般的に個々の教師の「教育理念の言語化」は容易ではない。「理念」とは本質的かつ長期的な「ありかた」を言語化したものであり、言語化には省察を重ねる必要があるためである。だが、本稿で分析した実践報告・研究にはく教育の捉え直しをを試みるものがあり、実践の中に埋め込まれたく教師の教育観を捉えていくことは可能である。教師自身が無自覚に持つ教育観が可視化されれば、それを基に「教育理念の言語化」を進めることもできよう。今後は埋め込まれたく教師の教育観を見出し、分析する研究が必要である。このような教師を対象とした研究の増加は教師の実践知の集約にもつながり、継承日本語教育実践者のパターンランゲージの作成など、実践を支えるリソース開発にも貢献するという利点も生まれる。ただ、そもそも多様な実践が報告されていないという現状があることを述べた。どのように多様な実践を集積していくかも、今後検討すべき重要な課題である。

<注>

1. 在外教育施設は、日本人学校と日本語補習授業校を指す。
2. 例えば、学習者の中に1名の継承日本語話者がいた等の記述のみで、研究対象、主題等は継承日本語教育との関係性が極めて薄いものを除外した。

<資料>

海外子女教育振興財団（2024）「ただいま何人!?（在外教育施設在籍者

数）」『JOES Magazine』<https://joes-magazine.com/articles/1098>（2025年9月25日）

外務省（2024）「海外在留邦人数調査統計」

www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin/index.html (2025年9月28日)

文化庁 (2019) 「日本語教育の推進に関する法律について」

www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/ (2025年9月25日)

<引用文献>

稲垣みどり (2015) 「アイルランドの中等教育の JFL コースにおける JHL の生徒たち—その「仲介者」としての役割に注目して—」『ヨーロッパ日本語教育』19, pp.271-272

外務省 (2013) 「第4回 海外における日本語普及促進に関する有識者懇談会 (平成25年6月17日)」 pp.8-10

www.mofa.go.jp/mofaj/files/000041743.pdf (2025年9月30日)

加納なおみ・服部美貴 (2019) 「母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究のこれまで (2014-2018) とこれから II海外継承日本語教育」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』15, pp.7-11

川上郁雄 (2020) 「幼少期より複数言語環境で生きてきた高齢者は自らの複数言語使用と言語習得をどのように考えるのか」川上郁雄・三宅和子・本間祥子「(パネル) グローカルな日本語教育実践を構想する—『移動とことば』の視点から考える」『ヨーロッパ日本語教育』24, pp.77-85

カルダー淑子 (2014) 「母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究の軌跡と展望 II海外継承日本語教育」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』10, pp.10-19

国際交流基金日本語国際センター (2024) 『令和5年度 (2023年度) 日本につながる子どもの日本語教育関係者ミーティング報告書』

www.jpjf.go.jp/j/project/japanese/kodomo/report/2023/dl/2023_mtg_report.pdf (2025年9月25日)

中島和子 (2017) 「継承語ベースのマルチリテラシー教育—米国・カナダ・EUのこれまでの歩みと日本の現状—」『母語・継承語・バイリンガル教

- 育 (MHB) 研究』 13, pp.1-32
- バイリンガル・マルチリンガル子どもネット (2021) 「『日本語教育推進法』に関する国際フォーラム：グローバル人材を育む国内外の継承語教育推進のために成果報告書」 www.bmcn-net.com/forum (2025年9月29日)
- 三宅和子 (2018) 「成長した「移動する子ども」の日本語習得—教えられなかった日本語が意味をもつ日—」 岩崎典子・川上郁雄・三宅和子 「(パネル) 『移動とことば』の視点からとらえ直す『継承日本語』—ヨーロッパの事例をもとに—」 『ヨーロッパ日本語教育』 22, pp.209-215
- 三輪聖 (2018) 「複数の文化・言語の中を生きる子どもたちにとっての『日本語』の意味：平和な社会づくりを目指した『継承日本語教育』」 佐藤慎司・三輪聖・藤田ラウンド幸世・HEINRICH, Patrick 「(パネル) 平和をめざすことばの教育 (2) 内容重視の批判的日本語教育 (Critical Content-Based Instruction: CCBI) の可能性」 『ヨーロッパ日本語教育』 22, pp.160-164
- 山本絵美 (2014) 「継承語として日本語を学ぶ子どものアスピレーション」 『ヨーロッパ日本語教育』 18, pp.267-268
- 山本絵美・米良好恵 (2016) 「継承日本語を学ぶ子どものための教科書開発」 『ヨーロッパ日本語教育』 20, pp.371-372
- 山本絵美・上野淳子・米良好恵 (2017) 「マルチリンガル児童のための日本語教科書『おひさま』の開発および実践報告」 『ヨーロッパ日本語教育』 21, pp.415-420
- 湯川笑子・真嶋潤子 (2024) 「母語・継承語・バイリンガル教育研究の軌跡と今後—豊かで公正な言語教育を目指して—」 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 20, pp.1-30
- 若井誠二 (2024) 「我が子から見た我が家の家庭言語政策—親と子の複線径路・等至性モデリングの比較より—」 『ヨーロッパ日本語教育』 27, pp.247-258