

欧州における継承日本語教育の現状と今後の課題

フックス-清水 美千代（バーゼル日本語学校）

板倉 法香（公立語学学校アリカンテ）

若井 誠二（カーロリ・ガーシュパール大学）

根元 佐和子（パリ南日本語補習校）

齋藤 あずさ（文化協会にほんごもっと）

三輪 聖（テュービンゲン大学）

要旨

2020年に閣議決定された「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効率的に推進するための基本的な方針」を基に、国際交流基金（JF）は2023年12月に「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（以下、子どもミーティング）」を開催した。AJE-SIG「欧州継承日本語ネットワーク」（以下、AJE継承語SIG）のメンバーも欧州代表として同ミーティングに参加した。（子どもミーティングでの議論については、国際交流基金が公開している報告書に詳しく記されている。）

本パネル論文では、子どもミーティングでの議論の内容を踏まえ、「継承日本語ネットワーク構築の現状と課題」「教師研修と教材作成」「親子支援・子どものイベント」の各点についてAJE継承語SIGのメンバーが欧州の継承日本語の現状と将来の課題について考察・提案を行う。

【キーワード】 継承日本語教育，子どもミーティング，欧州継承日本語ネットワーク

Keywords: Inherited Japanese language education, children's meetings, European Inherited Japanese Language Network

欧州継承日本語ネットワークの構築

板倉 法香（公立語学学校アリカンテ）

1 データから見る欧州の多様性

1.1 国別邦人者数と公用語数の比較

欧州各国における継承日本語教育の基礎状況を把握するためには、邦人数、特に未成年者の数と各国の公用語数を確認することが有益である。継承日本語教育に直接関連するのは、邦人未成年者数¹であり、外務省の令和5年10月1日現在の海外在留邦人数調査統計を基に、世界の他地域と比較して、欧州の特徴を明らかにする。

表1：海外在留邦人数調査統計

	邦人者数	長期滞在者	永住者	成人数	未成年者数
西欧（29）	212,301	115,172	97,129	161,04	51,261
東欧・旧ソ連（25）	10,168	8,312	1,856	8,177	2,991
欧州（54）	222,469	123,484	98,985	169,217	53,252
アメリカ合衆国	414,615	186,437	228,178	328,553	86,062
オーストラリア	99,830	36,775	63,055	76,959	22,143
カナダ	75,112	23,162	51,950	52,969	22,143
タイ	72,308	69,894	2,414	61,224	11,684
韓国	42,547	26,311	16,236	31,280	11,267

出典：外務省「海外在留邦人数調査統計」（令和5年10月1日）を参考に作成

表1に示すように、欧州54カ国全体では約5万3千人の邦人未成年者が居住し、多様な言語背景を持つ国々に分布していることが特徴である。世界には、すでに精力的に継承日本語教育に関する活動を行っているネットワー

クやコミュニティがある。例えば、タイの「JMHERAT」、オーストラリアの「豪州繫生語研究会」、カナダの「日本語教育振興会（CAJLE）」、アメリカ合衆国の「国際交流基金ロサンゼルス日本文化センター（JFLA）継承日本語プラットフォーム」、また、ヨーロッパにもドイツの「チーム・もつとつなぐ」などがある。しかし、英語・フランス語を公用語とするカナダを除き、これらのネットワークやコミュニティの多くは主に国内を対象としたものであり、複数言語を公用語とする国を含む地域横断型のネットワーク構築を目的とした AJE 継承語 SIG とは性質が異なる。

1.2 邦人数と日本人学校と認可補習授業校数の比較

文部科学省の指導要綱に準じた教育を提供する在外教育施設として、日本人学校および補習授業校の存在も各国における継承日本語教育の状況に大きな影響を与えている。ヨーロッパにおいて、文部科学省が認定した日本人学校、並びに外務大臣指定の補習授業校は、英国、ドイツ、フランスをはじめとして複数の国に点在している。

表 2：ヨーロッパの文部科学省認定及び外務大臣指定在外教育施設

	国名	邦人数（未成年者数）	補習授業校	日本人学校
1	英国	64,970 (13,539)	11	1
2	ドイツ	42,079 (10,016)	16	5
3	フランス	36,204 (9,930)	21	1
4	スイス	11,940 (3,511)	2	1
5	イタリア	11,856 (2,784)	5	2
6	オランダ	10,134 (2,600)	4	2
7	スペイン	9,712 (2,405)	2	2
8	ベルギー	5,383 (1,623)	1	1
9	スウェーデン	4,590 (1,160)	2	0
10	オーストリア	3,247 (790)	1	1
11	アイルランド	3,036 (673)	2	
12	チェコ	2,584 (498)	0	1

13	フィンランド	2,257 (652)	1	0
14	ポーランド	2,136 (370)	0	1
15	デンマーク	1,996 (373)	2	
16	ハンガリー	1,993 (379)	1	1
17	ノルウェー	1,508 (472)	1	0
18	ロシア	1,003 (219)	1	1
19	ポルトガル	872 (173)	2	0
20	ルクセンブルク	752 (219)	1	0
21	ルーマニア	393 (90)	0	1
22	ブルガリア	193 (33)	1	0

出典：文部科学省「認定した在外教育施設の一覧」（令和6年4月1日）を参考に作成

日本人学校や補習授業校では、主に文部科学省の指導要綱に準じた授業が行われる傾向にあるが、継承語としての日本語教育を模索する機関も少なくない。そのため、継承日本語を学ぶ環境の選択肢の一つとして、多くの家庭がこうした教育機関を利用している。また、認可を受けた機関は、公立学校の教室の無償利用や学習機材の貸与といった現地の支援を受けられる場合もあり、教育環境の整備において有利な点が挙げられる。

一方、欧州内では、例えば、スイスやドイツなどの一部の国で、政府が積極的に継承語教育を推進している例もある。スイスのドイツ語圏では「HSK (Heimatliche Sprache und Kultur)」, フランス語圏では「LCO (Langue et Culture d'origine)」, また、ドイツでは「HSU (Herkunftssprachlicher Unterricht)」など、いわゆる継承語・継承文化授業コースが設置されており、政府公認の継承日本語学校やグループも運営されている。このような国家の支援を受けた継承語教育は欧州全体では例外的であり、こうした環境の違いが各国のネットワーク構築の進展度に影響を与えていると考えられる。

2 欧州におけるネットワーク・コミュニティの構築の重要性

1.2 で外観したように、継承日本語教育の状況は国によって大きく違う。このため、欧州における広域ネットワークの構築が持つ意義は非常に大きく、

国家間をまたいで情報や支援を共有することで、それぞれの国の教育関係者や家庭が孤立せずに連携しやすい基盤を提供することが重要である。

様々な国があり、多様な言語・文化背景が存在するが、ヨーロッパという一つのまとまりとして正確な現状把握を行い、共通の課題を共有することが広域ネットワークの目標である。特に、教室の確保、教師の負担軽減、授業内容の改善といった課題を念頭に置き、各国の関係者が協力しやすい基盤を整える必要がある。

3 欧州におけるネットワーク・コミュニティの構築の重要性

AJE 継承語 SIG は、地域横断型の継承日本語教育支援を目的として、情報共有と可視化を進めるシステム（ウェブサイト）を導入した。このシステムは、各国の教育団体やグループが、自分たちの機関情報をウェブサイトに自ら登録でき、その情報を他の団体や保護者が検索できる仕組みである。これにより、団体同士が情報を共有し合い、問題解決の手掛かりを得たりするだけでなく、保護者が機関検索することも可能となる。

しかし、サイトへの登録機関は現在のところ、12か国に限られており、まだまだ情報が十分に整っていないのが現状である。小規模なサークルやグループ、保護者が中心となって運営している団体の情報が少なく、情報を包括的に可視化するには至っていない。今後は、こうした小規模団体や地域コミュニティの参加を促し、ネットワークのさらなる充実を図る必要がある。

表3：欧州継承語ネットワークウェブサイトの情報登録している団体数

国名	登録団体数	国名	登録団体数
イタリア	6	デンマーク	1
英国	7	ドイツ	16
オランダ	9	ノルウェー	2
スイス	7	ハンガリー	3
スウェーデン	1	フィンランド	1
スペイン	3	フランス	11

4 まとめと課題

子どもミーティングでも話されたように、継承日本語教育において、コミュニティやネットワークの構築は重要な鍵を握っている。欧州における継承日本語教育のネットワーク整備は進展しているものの、教室や設備の確保、学校運営、教師の負担軽減、適切な授業内容の提供といった多くの課題が依然として残されている。これらの課題は、国内ネットワークで対応可能なものと、欧州全体で取り組むべきものに大別される。しかし、適切な情報を容易に検索・共有できるネットワークやコミュニティが構築されれば、国内ネットワークで対応すべき課題と欧州全体で取り組むべき課題の区別を超えた情報共有が可能となるだろう。その結果、地域特有のローカルな課題にも適切な支援体制や解決策を見つけやすくなるのではないか。

特に、教師や保護者が抱える多様な課題に対応するためには、地域や国を超えたネットワークの構築が鍵となる。このネットワークが、各国の教育関係者や家庭を孤立から救い、協力を促す基盤となることで、子どもたちが継承日本語教育を受けられる環境が整備されることが期待される。

今後は、コミュニティやネットワーク構築のためにも、さらに多くの団体や関係者のサイトへの登録を促し、情報の包括的な可視化を進めることが求められる。これにより、教師や保護者の負担軽減が図られるだけでなく、地域や国を超えた持続可能な教育環境が実現されるだろう。

<注>

1. ここで言う邦人未成年者とは邦人全体数から成人者数を引いたもので、永住者及び長期滞在者も含む

<資料>

外務省「海外在留邦人数調査統計」

<https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin/index.html> (2024年

11月10日閲覧)

外務省「在外教育施設として外務大臣が指定した教育施設一覧」

<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100490231.pdf> (2024年11月10

日閲覧)

文部科学省認定した在外教育施設の一覧

https://www.mext.go.jp/content/20240515-mxt_kyokoku-

[000026120.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240515-mxt_kyokoku-000026120.pdf) (2024年11月10日閲覧)

小規模継承日本語教育団体は、どのように問題を乗り越え

運営を継続していったのか

—複線径路・等至性モデリングを用いた分析より—

若井 誠二（カーロリ・ガーシュパール大学）

1 本論の目的

本パネル論文の中で板倉は、AJE 継承語 SIG サイトにメンバー登録をしている継承日本語教育団体の多くが、教師、教室、クラス編成、カリキュラム、教材、財政、業務負担などの面で問題を抱えていると指摘している。その深刻さは団体によって違うであろうが、特に、団体の規模が小さい場合、問題の存在が団体存続の危機に結びつくこともある。

小規模継承日本語団体は、各家庭のニーズに応える形で生まれ、数家族が賛同すれば気軽に立ち上げられる。そして、子どもがたちが幼児や学齢期に入ったばかりであれば、読み書きの基礎を教えたり、アクティビティをしながら会話を楽しんだりすることで、ある一定の成果も得られやすい。一方、子供たちが成長すると、各生徒の日本語能力や各家族のレディネスの差の大きさと折り合いが難しくなってくる。そして授業で何をすればよいのか、どんな教材を使えばよいのかなど、クラスの目標や活動の方向性も見えにくくなっていく。更に、資金、時間、場所、教師の確保の問題もすべて運営者（保護者）にのしかかる。このため「今まで使えた場所が使えなくなった。」「教えてくれていた良い先生が来られなくなった。」「生徒の1人が忙しくなり通えなくなった。」などの、1つ1つの出来事が運営に大きな打撃となる。例えば Wakai-Wakai(2017) は、ハンガリー国内の小規模継承日本語教育団体 8 つを紹介しているが、2024 年 11 月末現在、このうち活動しているのは 1 機関しかない。筆者の知る限り、活動停止の理由は「生徒が集まらなくな

った」「運営の負担が大きくなった」「Covid により教室が確保できなくなった」などであり、小規模団体の長期的な継続の困難性を物語っている。

そこで、本論では、ハンガリーで唯一現在も活動を続けている小規模継承日本語教育団体 K（以下、K）を取り上げ、K がどのような問題とぶつかり、それに取り組んでいったのかについて明かにする。尚、AJE 継承語 SIG のサイトには生徒数が 10 名以下の小規模団体が 5 つ登録されているが、K はこの 5 つの機関の中でも最も古い時期（2007 年）に設立されている機関である。

表 1：K の歴史

年	出来事
2007	4 家族 4 名で（上のクラスを）スタートした。
2010	上のクラスの兄弟のクラス（下のクラス）が 4 名でスタートした。（この際、下のクラスに 1 家族が加わった）
2018	上のクラスの生徒が高校最終学年になったため解散した。
2024	2022 年に 1 名，2024 年に 1 名，下のクラスの生徒のうち高校最終学年になった生徒 2 名が卒業した。2024 年 11 月末現在，高校最終学年の生徒 1 名と大学 1 年生の 1 名，計 2 名が勉強を続けている。

2 調査の方法

本論では、K がどのような問題に直面し、それをどう乗り越えて現在まで活動を続けているかを明らかにするために「複線径路・等至性モデリング（Trajectory Equifinality Modeling 以下：TEM）を用いて描き、分析した。

TEM は、ある結果に至るまでの個人の行動や選択、心理的葛藤などを時間の流れに沿って描き記述しようとするアプローチである（サトウ 2019, 福田 2019）。TEM では、実際の径路だけではなく、進む可能性はあったものの実際には進まなかった径路も示すことができる。通常、前者は実線の矢印、後者は点線の矢印で示される。また、等至点に至るまでの非可逆的時間は TEM の横（あるいは下）に大きな矢印として示される。

表 2：TEM の構成要素（福田 2019）

EFP	（Equifinality Point：等至点）人々が異なる径路をたどった後に至る同じような結果
P-EFP	（Polarized Equifinality Point：両端化した等至点）理論的に至りえると考えられる別の等至点
BFP	（Bifurcation Point：分岐点）等至点に至る径路を複数発生させながらも人々を等至点へ導く点
OPP	（Obligatory Passage Point：必須通過点）等至点に至るまでに、多くの人が共通して経験する出来事
SG	（Social Guidance：社会的助勢）個人を等至点へと後押しする力
SD	（Social Direction：社会的方向づけ）個人を等至点から遠ざけようとする力

継承日本語教育団体も、経験や外部の情報を得て行動や規範を変化させていく点では個人と同じであると言える。そこで筆者は「活動を継続させる」ことを EFP（等至点）におき、創設当時から K に参加している関係者 2 名と共に、K の活動開始から現在に至るまでのストーリーを確認し、2 名が納得するまで修正を繰り返しながら TEM を作成した。

3 分析

TEM より、K は活動開始時期より現在に至るまで、以下に挙げる問題に直面し、それを乗り越えたことで活動継続を維持してきたことが明らかになった。

- A. 立上げ時の周囲からの強い批判
- B. 授業が行える教室や保護者用の控室の確保
- C. 生徒の日本語能力や家庭環境の差から生じた授業管理の困難
- D. 教師の確保
- E. パンデミックによるオンライン教育への移行

このうち、特に C. は、K の活動継続に対する大きな不安を保護者に与えていた。以下、簡単に C. の発生と K の取り組みについて説明する。

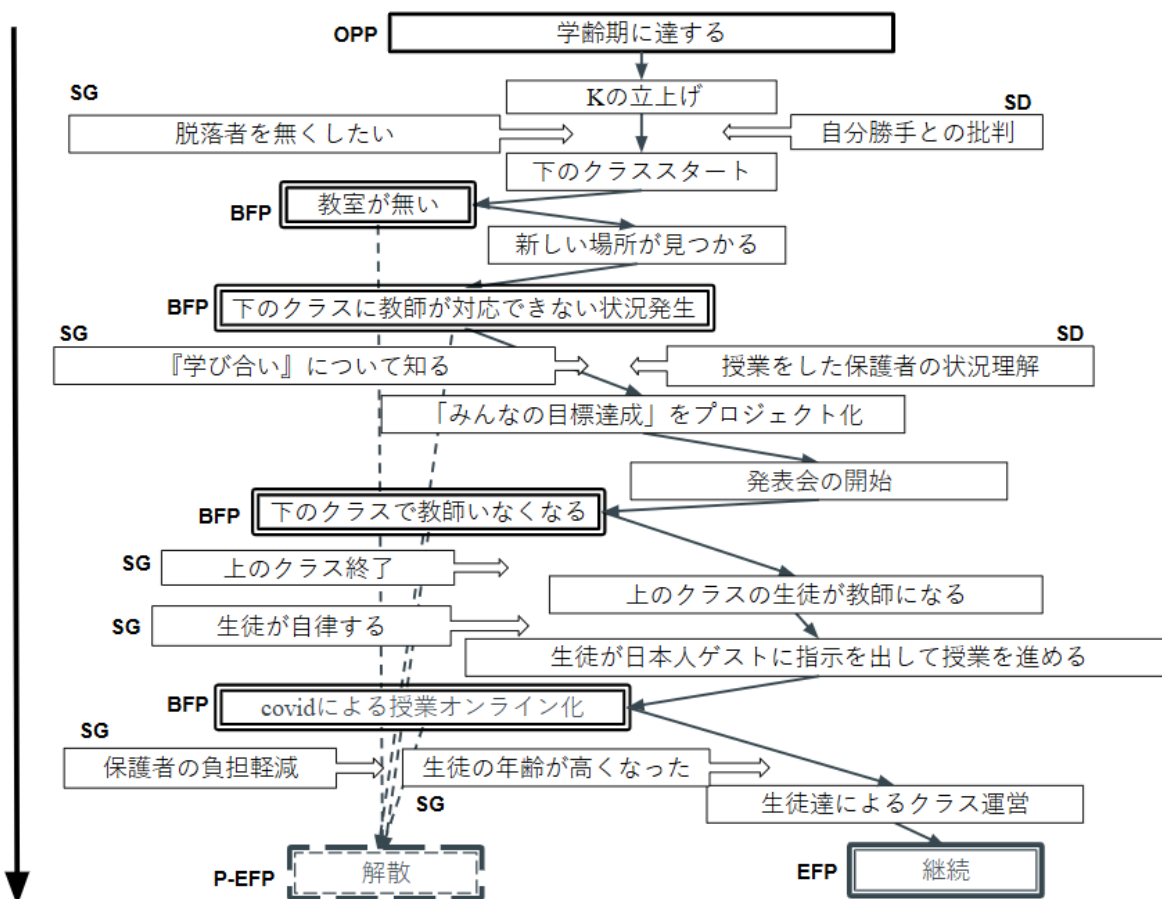


図 1 : K の TEM

上のクラスの生徒は年齢もほぼ同じであり、生徒同士の日本語能力にも大きな差はなかった。しかし、下のクラスは生徒の年齢にばらつきがあった。また、新たに1家族加わったり、日本人親の仕事が忙しくなり上の子どもほど下の子供に関われなくなったなど家庭もあるなど、様々な要因により、日本語能力の面でも生徒間に大きな差が見られた。結果、担当教師のクラスマネジメントの負担が相当なものとなり、結局、「何のために子どもをここに通わせているのかわからない。」と教師が保護者に訴え、その後 K を離れていった。教師がいなくなってしまったため、新しい教師を見つめるまでの間、保護者が交替でクラスの授業を担当したが、そこで初めて保護者もコトの重大を実感するにいたった。幸いその後、新しい教師は見つかったが、このままでは例え新しい教師が見つかって同じ問題が発生するだけだと保護者は今後の活動の方向性が見えず焦りを感じていた。そんな中、ある保護者が

「学習者に自分の目標を達成するだけでなく、クラス全体の目標を達成するために考え、行動するよう求めること」を原則とする『学び合い』（西川 2012）が使えるのではないかと提案した。それで、まず保護者が子どもたちに何を期待するかを話し合い、それを日本の学習指導要領と照らし合わせて、子どもたち一人ひとりの達成目標を設定した。その後、家庭でそれぞれ子どもに親の願いを語り、クラスで教師とともに達成目標を子どもたちが自分の言葉で表現した。そして「生徒が自分の目標を達成するためだけでなく、クラス全員の目標を達成するために考え、行動する」という『学び合い』の原則に基づき、すべての生徒と保護者がクラス全員の目標を知り、これをサポートするようにした。また、学習成果を生徒、教師、保護者が確実にモニターできるよう、半年ごとに発表会を開催することにした。こうして下のクラスの管理の問題は一定の決着をつけることができた。

4 今後の課題

K の例より、小規模継承日本語教育団体が困難にぶつかったとき、それを保護者の創造性と協力とで解決しようとする姿が見えた。また TEM を利用することにより、問題解決の流れも可視化できることがわかった。小規模継承語クラスは生まれては消えるを繰り返すため、統計データや学習成果の検証が難しいと言われている。（中島 2016）。本論は、学習成果を検証することを目的とはしていないが、データに現れにくい小規模継承日本語団体の実態の 1 部を解明するという点では意義のあるものであると言える。

K が直面した各問題は、K だけの特有な問題ではなく、本パネル論文の板倉が示した通り、国や規模に関わらず多くの団体で直面している（してきた）問題である。従って、今後は問題の種類ごとに、各機関がそれをどう工夫し克服してきたのかを TEM などを利用してストーリー化し可視化することにより、今度ある団体が同じような問題にぶつかったときに、それを克服できるきっかけとなりえる可能性がある。各機関の問題解決は、必ずしもその機関にとって理想的なものであつとは限らない。理想的な解決を EFP とし、解

決できなかったことを P-EFP とすれば、実際に起こった解決への径路は EFP と P-EFP の間の範囲 (ZOF: Zone of Finality) に至ることになる。各団体の取り組みの結果を ZOF 内に至る径路と位置付けることで、各団体の努力と結果をよりリアルに見ることができるだろう。AJE 継承語 SIG としての今後の課題としたい。

<引用文献>

中島和子 (2016) 「これまでの継承語教育と今後の課題」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会 2016 年度研究大会予稿集』, pp.11-14.

西川純 (2012) 『クラスがうまくいく! 『学び合い』ステップアップ』学陽書房

若井誠二 (2017) 「ある小規模継承日本語クラスの取り組み-ブダペストの事例」『ヨーロッパ日本語教育』22, ヨーロッパ日本語教師会, pp.365-370.

WAKAI Seiji, WAKAI Bernadett (2017). Japán mint örökségnyelv Magyarországon. In Wakai, Seiji; Sági, Attila (Eds.) Kortárs japhanológia II: Japánnyelv-pedagógia Magyarországon (pp.187-204). Budapest, Magyarország: Károli Gáspár Református Egyetem (KGRE), L'Harmattan Kiadó.

教師研修

—地域に根付いた継承日本語教師の育成—

根元 佐和子（パリ南日本語補習校）

1 世界における継承日本語教育の勉強会・研修会

継承日本語教育の世界的な問題点の1つに、専門的知識を持ちかつ現地の教育事情を熟知し、海外在住の子どもたちの言語学習環境まで理解している教師の不足が挙げられる。国際交流基金主催「子どもミーティング」の報告書1では各国・各地域の現場で教師養成ができる指導者としての能力を備えた中堅教師の必要性が述べられている。現在アメリカ、オーストラリア、カナダ、韓国、タイ、日本、フランス、ヨーロッパ2において継承日本語教師を対象にした専門知識獲得のための研修会並びに勉強会が多く開催されていることが「子どもミーティング」時でのワークショップで報告されている。

2 欧州における継承日本語教師のための研修会・勉強会

継承日本語教師にはどのような能力が求められているのだろうか。筆者は海外での継承日本語教師には少なくとも次のような資質が求められると考えられる。

- 1) 継承語教育の知識のみならず国語教育や日本語教育など広く言語教育の知識を有し、複言語・複文化主義の理念を理解し子どもへのことばの教育を実践する資質
- 2) 在住する国や地域の複言語や複文化の状態を熟知し、在住国の幼稚園、小中高校、大学の教育制度の知識を有する
- 3) 教える子ども一人一人の言語環境（家庭・学校・地域・国の言語環境）を理解しようとする姿勢を持つ

上記 1) から 3) の資質を持つ者として考えられるのは、地域に根付いた現地在住の教師であろうと考えられる。これら教師に求められる課題に対して AJE 継承語 SIG では、年に一度のワークショップなどのネットワーク活動を開催するほか、定期勉強会「LSA (ライフ ストーリー アプローチの略) 勉強会」を開催している。

3 AJE 継承語 SIG が開催する教師研修と勉強会活動：その意義と目的

3.1 教師研修会などのイベント開催

AJE 継承語 SIG では、2023 年より一年に一度を目安に継承日本語教育関係者を対象にワークショップなどを開催している。開催第一回目には、ヨーロッパワイドの継承日本語教育関係で初めての、さまざまな機関・教室・グループなどの紹介を中心に交流を行った。第二回目には継承日本語教師を対象にトランス・ランゲージング研究者を招聘し、教授法の講演とワークショップを実施し専門知識獲得と、得た知識を実践につなげることを目指した。

3.2 LSA 勉強会

LSA 勉強会は教師をはじめとする教育関係者の資質向上並びに教師育成を目的として教師同士で研鑽を行う、週に一度一時間のズーム勉強会である。参加者は継承日本語教師や教育機関・団体運営者、補習授業校教師、高等教育機関教員から構成されている。2019 年に開始され、2024 年 10 月現在、欧州 14 カ国から約 25 名が参加。目的は「理論と実践の往還・基礎知識の獲得・学び直し・研究や実践の情報共有」で将来を見通した視野で教育関係者同士の研鑽を行なっている。内容は専門書籍や論文等の輪読・情報共有・参加者の研究/実践報告・現場の問題点の共有・外部の専門家を招いての対談などで構成されている。

4 LSA 勉強会参加者の意識アンケートの実施とその結果と分析

4.1 アンケートの目的

3.2 で記述したように AJE 継承語 SIG では継承日本語教師をはじめとする教育関係者の研鑽を定期的・継続的に行なっている。これまでの取り組みを振り返るとともに、それを踏まえた今後のあり方についての方向性を示すことを目的として勉強会参加者に意識アンケートを実施した。

4.2 アンケート対象者と実施時期

アンケートの対象者は LSA 勉強会参加者 25 名である。全員欧州在住者で継承日本語教師 23 名，大学日本語教師 3 名（うち補習授業校勤務 1 名）にアンケートを依頼した。実施機関は 2024 年 7 月 21 日～同年 8 月 5 日である。

4.3 アンケート方法

グーグルフォームで 15 の設問 3 を設けた。その内容は大きく 2 つに類別した。設問 1～4 は勉強会を通じた具体的な学びについて，勉強会に参加したことで教育者として成長をしたか，どのような点で成長したか，レベルアップのための課題とそのための方策の 4 項目を選択式と自由記述式で回答してもらった。次に教育関係者としての能力に関する 11 項目の設問を選択式で回答してもらった。この設問の内容は文化庁文化審議会国語分科会「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」の中堅教師としての能力に関する記述を参考にした。

4.4 アンケート結果と分析

アンケートは 25 名中 19 名から回答を得た。

4.4.1 勉強会を通じた学びに関する設問

回答者全員が勉強会参加により教師/教育者としての成長があったと答えている。その理由を選択式の回答として，継承語教育について深く考えられ

るようになった (77.8%), 複言語・複文化主義の指針に基づく実践を考えられるようになった・得た情報が現場で有効に役立てられるようになった (61.1%), 教授法理論の理解が深まった (55.6%), 効果的な実践方法が身についてきた (44.4%), 現場の子ども・教師・保護者・運営者へ具体的な対応ができるようになった (27.8%) などが挙げられている。レベルアップのための課題とその方策に関しては、知識の深化・実践スキルの向上を目的とした研修会や勉強会への参加や専門書の同僚との輪読, クラス運営の工夫についてはファシリテータースキルの獲得と保護者との連携・継承日本語教育中堅教師養成研修会参加・ネットワーキングや他の教育機関との連携を目指した国内外のネットワーク作りが挙げられており, その他にもニーズにあったカリキュラム・教材開発・保護者対応・子どもの把握・時間確保などの課題を認識していることが分かった。

4.4.2 教育関係者としての能力に関する設問

勉強会参加者の中には高等教育現場のみの教師もあり, 本稿では継承日本語教師として実践を行なっている 15 名の回答に関して記述する。まず, 継承日本語教師として初任あるいは中堅教師かを自己評価で答えてもらった。回答者 15 名中「初任教師である」が 5 名, 「中堅教師である」が 10 名であった。設問内容と 15 名の結果を表 1 に示す。中堅教師としての項目にどのくらい相応しているか観察する。

表 1: アンケートの設問と結果 (数字は%, A: 実践している, B: 実践していない)

番号	設問	初任教師		中堅教師		総数	
		A	B	A	B	A	B
6	ニーズを踏まえ, 授業や団体を運営	33	0	67	0	100	0
7	子どもの能力に応じ臨機応変に授業調整	33	0	67	0	100	0
8	カリキュラムの中長期的な指導計画を策定	13	20	53	13	67	33
9	カリキュラムの目標に応じた学習時間・教材・副教材の選択	26	7	53	13	80	20

10	カリキュラム実施後の内省・改善	33	0	60	7	93	7
11	初任者や同僚に適切と思われる助言	20	13	40	27	60	40
12	保護者に適切と思われる助言	27	7	60	7	87	14
13	子どもの能力の把握・効果的な学習方法や教材の複数選択肢の所有・子どもや保護者への提示	27	7	67	0	93	7
14	現場での課題の把握・関係者や他分野の専門家との連携協力による問題解決	13	20	40	27	53	47
15	外部での学びを自地域や自国へ還元	27	7	47	20	74	27

設問 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13 の結果から、教師は子どもの能力を把握しニーズに臨機応変に対応した授業運営を実践しており、教材に関する知識もあり授業実施後の内省や改善を行なっていることが分かる。反面、設問 15 の結果からは、外部での勉強会や研修会で身につけた知識を地域や自国への教育活動に還元することが、若干弱いことがうかがえる。さらに、設問 11, 14 の結果から、中長期的カリキュラムの策定や職場の初任者らへの助言が十分行えていないこと、問題解決を図るために関係分野や他の分野の専門家とのつながりが少ないことなどの問題が顕在化した。

5 まとめと課題

アンケートの結果から分かる通り、欧州における複言語・複文化理念や教授法の知識獲得と理解の深まりが現場での実践につながっており、勉強会参加者各々が教師として成長していると感じていることは明らかと言えよう。さらに、半数以上の教師が中堅教師能力の領域に達しており、子ども・保護者・運営・教師の各側面からの多様な知識の必要性を認識している。しかしそれだけでは不十分で、初任者教師を育てる指導者を育てることが、今後の勉強会の課題となった。この初任者・中堅教師の育成に関しては、2023年12月の「子どもミーティング」においても、国際交流基金の海外拠点における地域日本語専門アドバイザーと地域の教育事情を熟知している現地継承日本語教師との連携を提案した。また、継承日本語教師育成のための基礎知識

講座や、中堅以上を目指す教師のためへのインターネット教師養成講義など具体的な方策も提示した 4。今後も国際交流基金日本語専門アドバイザーをはじめ、外部教育専門家に積極的に働きかけていくことが必要である。

<注>

1. 「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」国際交流基金報告書
https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/kodomo/report/2023/session_01.html

(2024年10月25日)

2. 以下主な団体例。アメリカ：NECTJ 米国北東部日本語教師会，オーストラリア：豪州繫生語研究会，カナダ：カナダ日本語教育振興会，韓国：韓国継承日本語教育研究会，スイス：スイス継承語ネットワーク，タイ：タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究，フランス：フランス継承日本語教育つながる会，日本：母語・継承・バイリンガル研究会，ヨーロッパ：欧州継承日本語ネットワークなど。

3. 文化庁文化審議会国語分科会「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）中堅教師としての能力に関する記述を参考。

4. 「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」国際交流基金
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/news202405.html>

(2024年10月25日)

<資料>

文化庁文化審議会国語分科会（平成30年3月2日）「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」

https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1401908.html (2024年11月3日)

教材作成

—欧州における理想的な継承日本語教育教材を考える—

フックス-清水 美千代（バーゼル日本語学校）

1 欧州における継承日本語教育の現状

教材作成にはまず、継承日本語学習者の背景とニーズを知ることが重要と筆者は考える。欧州の継承日本語学習者はどのような背景を持ち、どのようなニーズを持って学習しようとしているのか、欧州の継承日本語教育の現状を考察する。

1.1 継承日本語教育機関に通う子どもたちの背景および日本語能力

欧州で継承日本語を学ぶ子どもたちは、現地の学校や社会生活では現地語を使用している。一方、家庭の言語環境はさまざまで、両親が日本人の場合は日本語で会話することが多い。しかし、国際結婚の家庭では、現地語と日本語、または日本語ともう一方の親の言語を家庭内で使用し、社会に出ると現地語を使う場合もある。さらに、インターナショナルスクールなどに通う子どもたちは、学校では英語、社会生活では現地語、家庭では日本語あるいは両親それぞれの言語を使用するといった具合で非常に言語環境の様々な子どもたちが継承日本語を学んでいる。

このように、欧州に住み、親の母語である日本語を学ぶ子どもたちの日本語能力には非常に大きな差があることが特徴である。また、継承日本語教育機関によっては、同じ年齢だけでなく年齢差のある子どもたちを一クラスで授業をしなければならないところも少なくない。教育者中心の授業ではない一人一人の子どもの能力と目標を考慮した学習者中心の日本語授業が必要であり、日本語能力の異なる子どもたちが一緒に学習できる授業を支援できる教材が望まれる。

1.2 欧州継承日本語教育機関での日本語教材

欧州の多くの継承日本語教育機関で現在使用されている教材として日本の国語の教科書の使用が挙げられる。文科省検定の国語教科書は、その内容が年々欧州の教育現場で用いられる教授法に近いものになりつつある。しかし、継承語教育の現場で使用するには多くの課題が残っている。この点に学校運営者、保護者、教師ともに気が付かない場合が多く、その結果、子どもたちにとって日本語学習が大きな負担となる状況が生じている。この問題を解消するためにも海外に住む子どもたちの言語背景やニーズを考慮した教材が望まれる。国語の教科書はその内容が問題なのではなく、それを使用する学習対象者が日本に住む子どもたちであり、言語環境の異なる海外での学習者が対象でないところにある。

文科省による現行の小学一年生の授業時間数を見ても1年間の国語の授業だけでも306時間ある。他の教科も日本語での授業であることを考えると、日本の小学1年生は日本語の授業を年間850時間受けていることになる。さらに、日本に住む子どもたちは朝起きてから就寝までまさに四六時中、日本語の中で生活し、その日本語習得は学校のみならず1日の日常生活の中で聞きする全ての日本語と言える。

海外に住む子どもたちは自宅を一步でると、日本語を見たり聞いたりする環境が全くなく、日本語に触れるのは家庭での親子の会話と幾らかの日本語の本やビデオ等のみである。継承日本語教育機関で学ぶ日本語は1週間1回90分授業が平均的であり、授業時間数は年間平均36回と考えると年間54時間しかない。日本における小学1年生の国語科の授業時間だけを比べてみても日本の子どもは6倍以上の国語科の授業時間数があり、学校教育全部を考えると欧州の日本語を学ぶ子どもたちの16倍の時間を学校で日本語授業を受けていることになる。そのような言語環境の全く違う子どものために作成された教科書が継承日本語教育教材として適当なのであろうか。多くの教師が継承語教材を望んでいる理由はこの点にある。

1.3 スイスにおける継承日本語教材

スイスでは、2003年にスイス日本語教師会の教科書制作グループが、小学1年生向けの継承日本語教材を国際交流基金の支援を受けて作成した。その後、2007年には、それに続く小学2年生向けの教材も同様に国際交流基金の支援を受けて作成された。

この教材は、継承日本語の読み書きを始める子どもたちへの基礎学習教材として作成され、スイスにおける継承日本語授業数を考慮し、継承語を学ぶ子どもたちが習得しにくい事項や内容も配慮されており、効率よく学習が進む教材である。さらに、ワークブックの使用により学習事項の定着が容易となっており、スイスでは、これに続く教材を求める声も多くある。今後、欧州各地でこのような継承語教育のニーズを考慮した教材が作成されていくことが子どもたちの日本語学習を容易にしていくものと考えている。

2 欧州における継承日本語教育の理念

2.1 欧州の言語政策と継承日本語教育の理念および教育方針

教材作成において次に重要なことは、何のために、そして誰のために教材を作るのかという点である。教育理念のない教材を作成することは、目標のない教材作りと言える。それでは、どのような教育理念を持って欧州における継承日本語教育教材を作成すれば良いのであろうか。

欧州の継承日本語教育機関は、それぞれ独自の教育理念や教育方針を掲げて日本語の教育に取り組んでいると推察される。しかし、その理念や方針は、各国や各地域の政治的・文化的背景によって異なる。したがって、どの理念が最優先されるかを判断することは難しいと言える。少なくともスイスという欧州の西側地域において、継承語教育を推進する者としては、欧州全体の平和と結束を目指すべきである。また、法の精神を重要視する民主主義の立場から、欧州評議会の複言語・複文化主義に則ったCEFRを各機関の教育の指針として参照することは必須である。さらに、教材作成においてもCEFRを参照することは重要であると考えている。

2.2 教育の目的と子どもの権利

教育の目的について、伊藤は「教育の目的とは、『教育において何らかを意図している、あるいは意図されている事柄』と考えられる（伊藤 2005:2）」と述べている。さらに、伊藤は「社会がグローバル化し、資本主義社会における『競争原理』や『情報化』、子育ておよび教育における『学歴競争』や『商品化』に直面し、子どもが十分に余暇を過ごす権利が保障されないまま競争的な生き方を強いられるといった事態も生じてきている（伊藤 2015:9-10）」とも述べている。世界各地で弱い立場にいる年少者がその人権を蹂躪されているという事実を見据える必要がある。ここで、筆者は子どもの権利を踏みにじるような教育はあってはならないと考える。教える側の思惑ではなく、学習者である子どもたちはそれぞれ異なった日本語学習の目標を持って日本語を学ぶ権利がある。そのため、学習者を中心とした授業を展開できる教材作成が急務と言える。特に、継承日本語教育においては、この点を十分に配慮した教材が今後も作成されることが期待される。

3 継承日本語教材作成でその他考慮すべき点

継承日本語学習では、日本語そのものの学習と日本文化を知る学習が必要である。これらは、日本語学習において当然の前提であるため、ここでは詳細は論じないが、そのほかにも教材作成に関して考慮すべき点がある。それは以下のような点である。

- 1) 欧州の言語教育理念に見合った教授法や授業法（CLIL, AL, TL 等）をはじめ現地校で学ぶ教材や授業法なども考慮した教材
- 2) 子どものアイデンティティ確立を支援し、コンピテンシーを開発する教材
- 3) 異文化理解とコンフリクト解決能力の育成を考え、コミュニケーション能力と対話能力を養うことを目的とした教材
- 4) 親子のコミュニケーションを重視した教材
- 5) 日本を過大評価することなく、日本そして日本文化を世界の中で捉えそ

の良いと思われる面またそうではない面をはじめ、客観的な見方と判断ができることを目指す日本語と日本文化教材

- 6) さまざまな言語と文化を尊重したマルチリンガル社会を促進する教材
- 7) 現地校での学習テーマや内容、さらに授業形式を考慮した教材

4 まとめと今後の課題

冒頭にも述べたように、継承日本語教育の教材作成は継承語教育関係者にとっては最優先されることの一つであり、各国および各地域の社会環境を十分に考慮したグローバルな人材育成のための教材が作成されることが望まれる。

継承語教育は、親子の絆とアイデンティティの確立が重要であると考えます。さらに、何人（なにじん）であるかということよりは世界に生きる世界人あるいは地球人として、異文化に対する寛容な心を持った民主的で平和な問題解決を実行できる人材の育成と考える。そして、平和な問題解決を行うためには暴力でなく対話によっての解決が必要であり、それはまさに言語を使ったコンピテンシーのある人間により可能となる。

さらに、つい最近まで行われてきた、または現在も行われている教師中心の授業形態から、生徒（子ども）を主体の授業形態へと移行し、子どもが生き生きとアクティブに学べる授業を実現することも重要であり、そのための教材が求められている。また、子どもは子どもたちが良い環境で学ぶ権利（子どもの権利条約 1989）を持っていることを子どものともに認識する必要もある。学校や教師は誰のための教育を行なっているのかという点を熟思し、より良い教材作成を模索する必要がある。

現在、子どもたちを取り巻く社会環境は決して平和で夢の多いものではないことを認識し、子どもの未来の生活環境をよりよくするためにも、私たち自身が子どもたちの見本となることも大切ではないか。世界の各地で起きている紛争をはじめ地球温暖化やそれに伴うと思われる自然災害のニュースも後をたたない。そのような社会で生きていく子どもたちと私たちは向き合い、

そして共に学んでいく姿勢が肝要であり，そのための教材づくりを推進していくのは私共大人のそして，教師の役目と考える。

<引用文献>

伊藤博（2015）「教育の理念 -教育の歴史及び思想の外観-」大手前大学
論集 第16号，pp.1 <http://id.nii.ac.jp/1160/00000990/> (2021年4月
12日閲覧)

神代浩（2013年6月25日開催）「海外における日本語の普及促進に関する有識者懇談会」，日本国外務省 HP「広報文化外交(海外広報文化交流)」欄から抜粋（2014年4月20日）

Bollhalder, S. (2017). Integrierte Herkunftssprachenförderung und Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur. HSK, Fachstelle Förderung und Integration, Erziehungsdepartment Kantons Basel-Stadt.

Schader, B. (2004). Sprachenvielfalt als Chance. Köln: Bildungsverlag EINS.

Council of Europe, <http://www.coe.int/en/>（2024年6月30日）

Erziehungsdepartment des Kantons Basel-Stadt, Herkunftssprachen:

Heimatliche Sprache und Kultur HSK

<https://www.edubs.ch/unterstuetzung/sprachen/hsk>（2024年6月30日）

主体性を育む親子支援・子どものイベント

齋藤 あずさ（文化協会にほんごもっと）

三輪 聖（テュービンゲン大学）

1 はじめに

継承語としての日本語は主に家庭内で使用され、少なくとも幼少期においては親子や親戚とのやりとりが中心であることから、「家庭」という場は子どもの言語習得に様々な側面から影響を与えていると言える。したがって、家族の構成メンバーが家族のことばについてどう考え、どう行動しているかによって、子どもにとっての「継承語としての日本語」がその子どもの中でどう位置付けられるかが変わってくると言っても過言ではない。しかし、現状では家庭において子どもの日本語とどう向き合えば良いか分からず、大きな不安を抱えたまま海外で子育てをしている家庭は少なくない。

また、子どもが補習授業校や継承日本語教室などの教育機関に通っている場合、家庭という個人的な領域を超えて先生や同級生、友達の保護者などと日本語でやりとりを行う機会はあるものの、そのような場面以外に居住国・地域で日本語を使用する機会を見つけることは難しく、社会やコミュニティに参加するために日本語を使用する経験はほぼないというのが現状である。そのような状況においては、子どもにとっての日本語は「親と話す言葉」や「家で使う言葉」といった価値を持つものに留まる可能性が高くなることが予想される。それも一つの継承語のあり方として尊重されるべきであるが、「ことばは誰のものなのか」ということを考えた場合、将来的に子ども自身が日本語を「自分のことば」として位置付け、一つの言語・文化レパートリーとして主体的に駆使できるようになることが望ましいのではないだろうか。

このような状況を踏まえると、家族が長期的な視点で「私たちは日本語と

どう向き合うのか」「子どもは何のために日本語を学ぶのか」といったことを主体的に考え、話し合い、計画を立てることが重要だと言えよう。家庭内にどの言語をどのように取り入れるかを判断し、家族でどのように実践していくかを考え、計画を立てるにあたって、**Family Language Policy**（以下**FLP**）が参考になる。**FLP**は、家庭内の言語政策のことで、例えば、「〇語は、学業面でしっかり使えるようになってほしい」等、言語とその言語の習得や使用に対する信念に関わる **language belief**、そして、母子は〇語、父子は〇語、きょうだい間は〇語といった家庭内の言語実践である **language practice**、さらに、その実践をどう管理調整しているかといった計画・管理に関わる **language management** の三つの要素が提案されている（Caldas 2012）。家族がこれらの要素に関する方針を明確に持つことで、家族の構成員それぞれの言語使用に対する意識を高め、子どもの言語習得やアイデンティティ形成を支えることができるようになるのである。

2 親子支援の可能性－主体性を育む親子支援－

本章では、親子支援の必要性と、親子に「自分たちのことば」について考えることを促すための支援方法について検討する。

2.1 子どもミーティングで話し合われたこと

子どもミーティングでは、継承語教育に関する多様な課題を巡って議論された。その内容は主に、教師研修、教材作成、カリキュラムやフレームワークの構築など、継承語としての日本語教育を実践する教師に関連する事項が中心であった。しかし、継承日本語教育は、外国語としての日本語教育とは異なり、親の母語であることが日本語を学ぶきっかけになることが多い。外国語として日本語を学ぶ学習者は、自らの意思や選択によって学習を開始するが多いが、継承語として日本語を学ぶ子どもたちは、多くの場合、親の意思や選択によって学習を始めている。親が子どもとどのような言語をどのように話すか、またどのような言語で教育を受けさせるかといった決定は、

子どもの発達と言語習得に直接的な影響を与える重要な要素となる。そのため、子どもミーティングでも継承日本語教育を支援する際には、当事者である子どもに加え、子どもを支える「親」も対象とした支援が求められるという点が指摘された。海外で子どもを育てている親は、自身が育った国、社会、言語環境とは異なる環境の中で、さまざまな悩みを抱えながら奮闘していることが多い。しかし、こうした問題は今まで個人の問題とみなされることが多く、親自身も周囲からも支援される対象であるという認識が十分には共有されていないのが現状である。

2.2 現状と課題の整理

この節では、継承日本語教育に関わる「子ども」「親」「教師」「運営」の4つの立場から課題を整理する。

2.2.1 子どもの立場からの現状と課題

家族がどの言語でコミュニケーションを取るのか、また子どもがどの言語で教育を受けるのかは、子どもの言語習得や成長に大きな影響を与えるが、子どもは幼少期にその決定に関わることができないため、通常は親の判断に委ねられる。しかしながら、子どもは成長と共に自分の意思を持ち始め、自ら選択と決定に関わることを望むようになり、それが必ずしも親の意思とは一致しない場合がある。

例えば、親が子どもを補習授業校などに通わせることを決定した場合、その決定をポジティブに受け止める子どももいれば、自由時間が奪われるといった理由から、ネガティブに捉える子どももいる。一方で、親が何らかの理由で子どもの日本語教育を行わなかった場合、子どものアイデンティティ形成の過程で困難が生じるケースも見られる。しかし、そのような場合でも、成長後に外国語として日本語を学び直すケースや、日本語とは無関係の環境で自分の居場所を見つけるケースも存在する。

いずれにしても、子どもがどのように成長するかは幼少期には予測がつか

ないが、成長の過程で子どもは徐々に自分の意思を持つようになり、親の意思と子どもの意思が一致しない場合には、子どもは自分にとって大切な選択をするために親を説得しなければならないことがある。

2.2.2 親の立場からの現状と課題

子どもミーティングでは、海外で子どもを育てる親の課題が、集住地区に住む場合と散住地区に住む場合とで異なることが指摘された。

集住地区に住む場合や、居住国の言語が英語圏である場合には、バイリンガル教育に関する情報や、同じような環境にある家庭と接する機会が比較的多い。しかし、多くの情報の中から自分たちに合ったものを選択するのが難しく、古くなり時代には合わなくなった情報や偏った考え方に影響され、不安を煽られることがある。その結果、親が過剰に努力してしまい、子どもに負担がかかり、日本語学習に対して抵抗感を抱くケースも報告された。

一方で、散住地区に住む場合は、近くに日本につながるコミュニティが存在しないことが多い。そのため、親自身が日本語を使う機会が少なくなり、「自分のことば」について考える機会や相談相手も限られる。結果として、日本語の必要性をあまり感じなくなり、親子ともに現地の生活に順応することを優先する傾向が見られる。そして、親が自分のことばで子どもと話すことをやめたり、日本語に触れる機会を探すのを諦めたりして、日本や日本語とのつながりが希薄になる場合がある。

生活環境や家庭環境、子どもの性格や成長段階によって、適切な対応は異なるため、普遍的な正解は存在しない。それぞれの家庭が子どもに合った情報を入手し、方針を話し合い、必要に応じて軌道修正を行うことが重要である。しかし現状では、バイリンガル教育を過度に推奨する情報や成功例に影響されて、子どもの気持ちが軽視される場合がある。一方で、情報や機会が乏しい環境においては、家族が「自分たちのことば」について十分に考えたり相談したりできず、親が子どもの希望に対応できない状況もある。

2.2.3 教師の視点からの現状と課題

子どもミーティングで教師の視点から挙げられた課題は多岐に渡るが、ここでは特に、補習授業校や継承日本語学校に通わせれば日本語が自然に習得できると考える保護者が多いという点に着目したい。限られた授業時間内で教師が対応できる内容には限界がある。そのため、日本語学習を学校任せにする保護者に対し、家庭での積極的な関わりを促すことも教師にとって重要な課題の一つとなっている。

2.2.4 運営の視点からの現状と課題

学校や団体を運営する立場では、教室の運営やイベントの実施において、大人たちの協力が欠かせない。しかし、多くの場合、活動はボランティアや低い報酬で成り立っているのが現状である。そのため、教師だけでなく、学校や団体の運営にも主体的に関わり、積極的に動いてくれる保護者の存在が必要不可欠である。

2.3 具体的な提案

前節の現状を整理した結果、筆者らは「子ども」「親」「教師」「運営」のそれぞれの課題を解決するためには、親子が「自分たちのことば」について考え、つながり、話し合うきっかけを作ることが重要であると考えた。そのために、各家庭に偏りのない情報提供をするとともに、家族で自分たちのことばについて考えるための知識やツール、そして環境を整えることが必要である。

子どもミーティングでは、その具体案の一つとして「パンフレット」の作成が提案された。このパンフレットは、子どもが生まれた際に大使館や領事館に出生届を提出する際に手に取れるものである。

現在も一部地域では、複言語・複文化や親のことばの継承に関する情報が掲載されたパンフレットが配布・設置されている事例がある。例えば、ニュージーランドでは子どもミーティング参加者が作成したパンフレットを大使

館に設置してもらった例が報告された。また、韓国では子どもミーティング後に韓国継承日本語教育研究会が作成したパンフレットが、国際交流基金の後援を受けて配布された。さらに欧州では、スイスの教育庁が配布したパンフレットを日本語に翻訳したものも存在する。

これらの事例を踏まえつつ、欧州の現状に即したパンフレット作成を検討する。このパンフレットの目的は、家族が長期的な視点で「私たちは日本語とどう向き合うのか」「子どもは何のために日本語を学ぶのか」を主体的に考え、話し合い、計画を立てるための一助となることである。そのため、以下の四つの点を考慮したい。

まず一つ目は「理想や成功例の一方向的な提示を避ける」ことである。バイリンガル教育を過度に推奨する情報や成功例などに感化され、親が焦り、子どもの気持ちに寄り添えなくなるケースを助長しない配慮が必要である。成功のノウハウや、一つの価値観を一方向的に提供するものではない内容にする。

二つ目に考慮したいこととして、「家族それぞれの幸せの形を考えられる内容」であることを挙げたい。家族の幸せの形は多様であるため、いろいろな考え方や価値観が存在する中で、自分たちの軸となる方針を考えるきっかけを提供する内容とする。

三つ目に考慮したいことは、「長期的な視野を持ち、見直しや調整が可能であること」である。子どもが生まれて成人するまでの20年近くの間、成長と共に見えてくる子どもの性格や特性や、親の事情で家庭環境が変わる可能性を考慮し、親子で定期的に話し合い、方針を調整するきっかけとなるように設計する。

四つ目として、「家族が主体的に考え、対話する機会やツールを提供すること」を目指したい。親も子どももそれぞれが主体的に考え、話し合い、計画を立てることが重要であるが、それをどのように話し合えばいいのかがわからない家庭もある。そのような家庭の一助となるツールが望ましい。

こうした視点を基に考察すると、1.1で挙げたFLPが参考になる。FLPの「ことばに対する考え」「ことばの使用パターン」「ことばの計画・管理」に

ついて、家族で考え、話し合い、方針を明確に持つことは、家庭内での言語使用の意識を高め、それぞれが「自分たちのことば」について主体的に関わろうとすることへの一歩になるのではないだろうか。

また、家族で自分たちのことばについて考える際には、ドイツ発のチーム「もっとつなぐ」が開発した「わたし語ポートフォリオ」が役立つ。このツールは、「わたしのプロフィール」、「できることファイル」、「わたしの作品集」の三つの構成で成り立っており、それぞれ家族が話し合ったり記録を残したりしながら活用できるよう設計されている。ただし、「わたし語ポートフォリオ」は五歳ぐらいから十二歳ぐらいを対象としているため、乳幼児を持つ親には適さない。そこで、パンフレットでは、子どもが誕生した段階から取り組むことができるようにし、子どもの成長に応じて、見直しが必要になった際にも活用できるような形を取る。更に、このパンフレットを活用したワークショップなどを実施することで、親子が主体的にことばについて考え、話し合い、行動を起こす土壌を育む支援を行いたい。

3 子ども主体のイベントの可能性ー子どもの主体性を育む活動ー

本章では、子どもが「自分のことば」として日本語を駆使できるようになることを目指した参加型イベントの可能性について検討する。

3.1 子どもミーティングで提案されたこと

これまで AJE 継承語 SIG として教師間のネットワーキングを強化しようと企画してきたが、子ども同士の繋がりを作るようなイベントはほぼしていなかった。世界各国・各地域から継承日本語教育関係者が集まった子どもミーティングでは、ヨーロッパとアジアの補習授業校が連携して子どもたちの交流を図った実践例が報告されたが、他にはあまり例が見られなかった。

このような現状を鑑み、子どもミーティングでは複数の言語と文化の中で生きる子どもたちが国境を越えて子どもたちと日本語で繋がることで、似た境遇にいる人が世界中にいることを知り、自身の世界を広げることができる

ようなきっかけを作れないかと考えた。そして、子どもたちが協働できる子ども主体のイベントの実施企画を立てることになった。イベントに参加することで、子どもたちが自身の日本語やその他の言語レパートリーおよび文化的経験を主体的に駆使して他者と協働し、自分たちのコミュニティを作っていくことを目指せるような場を作りたいと考えた。そのような協働の中で、子どもたちは他者を尊重し、相互理解を促進できるようなグローバル市民としての力が育まれることを目指す。

まず、イベントは図 1 のように 3 段階の交流の場で構成することにした。長期に渡って共通の課題に取り組み、会う回数を増やして協働と対話を重ねることで、子どもたちの関係性が徐々に深まっていくことを期待している。さらに、できるだけ多くの地域から子どもたちが参加できるようにオンラインと対面の形態を混ぜた形を取ることにした。そして、この案の特徴は、メインとなる地域に根差したローカルコミュニティにおける活動を行う（2 段階目）ために、事前にグローバルにオンラインで繋がって共通の課題を探る話し合いの段階（1 段階目）を入れたことである。グローバルな視点からローカルの課題を見つめ直すことができれば、その企画がより複層的なものになる可能性がある。また、ローカルで行ったイベントの後で再度オンラインでグローバルに集まったメンバーが集まり、報告会を行う（3 段階目）。この 3 回目のセッションで、日本にいる海外にルーツを持つ子どもたちとも海外での活動内容を共有することで、まさに世界中の子どもたちが日本語で繋がり、交流する場となっていくことが期待できる。

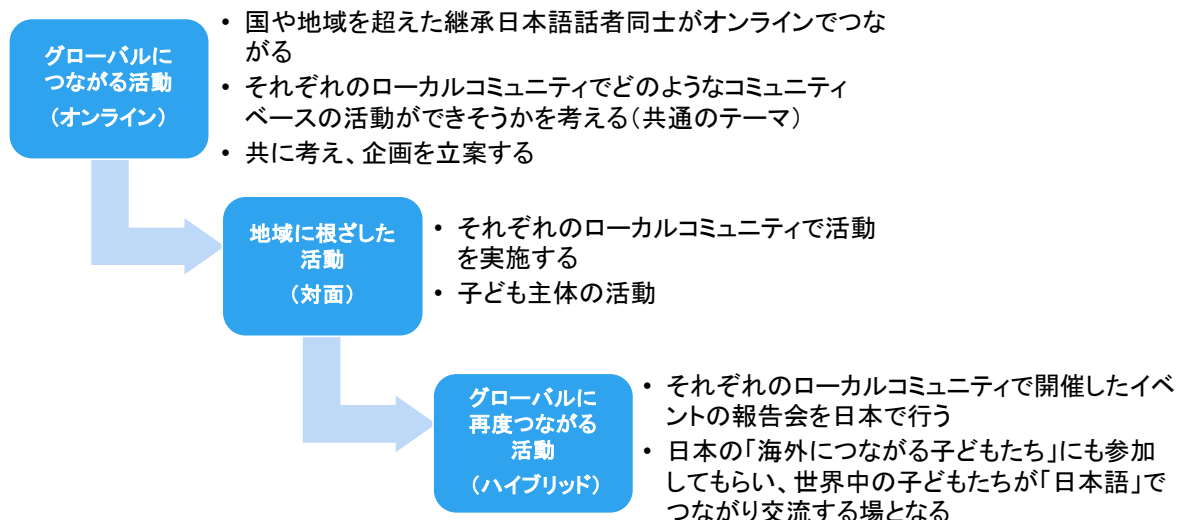


図 1：コミュニティ参加型の子ども主体のイベント案

3.2 AJE 継承語 SIG の継承日本語教育機関調査データから読み取れること

本 AJE 継承語 SIG は、ホームページ上で「継承日本語教育機関検索」が行えるシステムを開発し、現在も検索のためのデータを収集している。今回は、現時点で集まっているデータからヨーロッパにおける様々な継承日本語教育機関が「アピールしたいこと、力を入れていること、重視していること」と機関としての「将来の計画・夢」を概観し、ヨーロッパにおいてどのような傾向が見られるのか分析した。全ての記述を概観し、類似した内容と判断できるものをまとめた。

その結果、ヨーロッパにおける継承日本語教育機関は、次のようなことを特に重視していることがわかった。

- ・自分と同じように他にも日本語を話す友達がいるということを知り、アイデンティティ形成に繋がることを期待できる
- ・日本語力をのばすだけでなく、表現力・思考力を高め視野を広げる
- ・覚えるだけでなく、使える日本語を色んな場面で引き出せるようになる
- ・親・教師・生徒の垣根なく、各自ができることをやっていくコミュニティを作る
- ・継承語学習コミュニティの形成を目指す

このように、ヨーロッパの継承日本語教育機関も子どもたちが「仲間とつな

がり、視野を広げ、主体的に日本語を使ってコミュニティを形成する」力が育まれることを望んでいると言えよう。

さらに、継承日本語教育機関として次のような将来の計画・夢を掲げているところが多いことがわかった。

- ・授業での活動を地域に発信すること（ローカルコミュニティに向けて発信することで日本をバックグラウンドに持つ個人を地域に認めてもらい、それによって子どもたちが自信を持ち、前向きな姿勢になれることが期待できる）
- ・他の継承語教育機関との連携活動を行うこと
- ・他の国の子供達とつながるような場をつくること
- ・ローカルの人々とつながるような活動を行うこと

以上のように、欧州でも将来的に「子どもが家庭・教室から外に出て他のコミュニティに参加できる」場づくりをすることを望んでいる教育機関が多いようである。

3.3 ヨーロッパにおける子どもの主体性を育むイベントの可能性

3.2 で概観したように、ヨーロッパにおいても子どもミーティングで指摘された点が重要視されており、継承語として日本語を学んでいる子どもたちに提供したい「場」のあり方にも共通点が見られる。最初にグローバルに世界中の地域にいる仲間と繋がる段階において、子どもたちは家庭・教室から外に出て他のコミュニティに参加することができ、もっぱら家庭で使うことばであった日本語に対する価値づけが変わるきっかけが生じるだろう。さらに、最後にローカルコミュニティーにおける活動の報告会を行い、日本にいる海外にルーツを持つ子どもたちとも日本語で繋がる段階までの一連のプロセスにおいて、子どもたちは協働する中で自然と仲間とつながり、視野を広げ、主体的に日本語を使ってコミュニティを形成していこうとするのではないだろうか。これは 3.2 で整理したヨーロッパの継承日本語教育機関のニーズとも合致している。

4 まとめ

本発表では、ヨーロッパにおける主体性を育む親子支援と子どもイベントの具体策として、以下の2点を提案した。

- ①家族が主体的に「家族のことば」について考えるパンフレットを提供すること
- ②子どもが家庭から外に出てコミュニティに参加し、日本語を主体的に使って活動できる場づくりを行うこと

本 AJE 継承語 SIG は、このような取り組みを通して、継承日本語に関わる人たち個々人が主体的に自分の言葉と向き合い、社会とのつながりを見出しつつ、それぞれの家族の構成員一人ひとりが幸せに生きていけるような支援を目指したいと考えている。

<資料>

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会 海外継承日本語部会「子育てのことばをかんがえる」

<https://sites.google.com/site/keishougo/pamphlet/reference-pamphlets?authuser=0> （2024年11月30日）

チーム・もっとなぐ「複言語ファミリーをつなぐポータルサイト つなぐ」

<https://tsunagu.jp/go.jp/> （2024年11月30日）

<引用文献>

Caldas, S. (2012). Language policy in the family. In B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge Handbook of Language Policy* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, pp. 351-373). Cambridge: Cambridge University Press.