

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



国際交流基金
日本語国際センター

ごあいさつ

国際交流基金は、国際文化交流を通じて日本に対する諸外国の理解を深め、国際理解を増進することを目的に事業を行っています。日本語国際センターは、その附属機関として、1989年から海外日本語教師の研修、日本語教材の制作、教授法の開発・普及、日本語教育専門図書館の運営などを行ってきました。また、当センターは、これまで日本語教育に関するさまざまな会議も開催してきました。

日本につながる子どもの日本語教育についてはこれまで、関係者の皆様のご尽力により数多くの実践とさまざまな議論が蓄積されています。令和2（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果的に推進するための基本的な方針」に基づき、国際交流基金も、各国・地域において関係者の皆様と協力して状況理解に努めながら、セミナー開催やオンラインプラットフォームの構築、ネットワーク構築等に取り組んでいます。

このような流れの中で、国際交流基金が各国・地域の現場で活動をされている16の国・地域から18名の先生方を当センターにお招きし、各国・地域の現状と課題、また継承日本語教育における国・地域をまたいだ共通の課題、今後の取り組みや関係機関との連携について話し合う「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」（2023年12月10日～12月20日）を開催しました。このほかに、14名（10か国）のサポートメンバーが、参加者の資料作成支援や、会議の一部へのオンライン参加という形で関わりました。最終日には、外務省、文化庁、公益財団法人海外子女教育振興財団（JOES）、独立行政法人国際協力機構（JICA）など関係省庁・諸機関の方、子どもの言語教育について研究している有識者との意見交換会も行われました。

そして、各国・地域の現状と課題、国・地域を越えた共通の課題と今後の取り組みについて、本ミーティングで話し合われた内容をまとめたのがこの報告書です。これだけの広い地域からの関係者による報告書はあまり例がないかと思います。各国の現状のみならず、今の世界の継承日本語教育の現状を知るための資料として、広くご活用いただければ幸いです。

令和6（2024）年7月

国際交流基金日本語国際センター

所長 佐藤 郡衛

はじめに

本報告書は次の4つの章から構成されている。

「第1章 ミーティングの概要」では、ミーティング実施に至る背景と、ミーティングの目的、事業対象であるミーティング参加者（以下、参加者）、そしてミーティングの主な内容について、国際交流基金日本語国際センターのミーティング担当者（以下、担当者）がまとめた。

「第2章 国・地域の継承日本語教育事情」では、各国・地域の現状と課題について、ミーティング初日に発表された内容に基づいて、各参加者とサポートメンバーがまとめて記した。

「第3章 トピック別の課題と課題解決に向けた具体的取り組み案の提案」では、ミーティング5日目に外部関係者を交えて行った意見交換会で、参加者が9つのグループに分かれ、それぞれのテーマ（教師研修①（現職者）、教師研修②（初任者）、教材作成①②、カリキュラム／フレームワーク、ネットワーク構築、ウェブによる情報共有と発信、親子支援、子ども主体のイベント／コミュニティへの参加）で話し合った内容に基づいて、テーマごとの課題と、各機関・国・地域の関係団体でできることや、国・地域を越えて協働で取り組むべきことなどを提案としてまとめた。

「第4章 ミーティング内容のまとめ」では、第2章、第3章、及びミーティング中の議論を踏まえて、全体的な課題と参加者からの意見、提案を担当者がまとめた。また、今後取り組む際の具体的な実施案や施策の可能性についても触れた。

目次

第1章 ミーティングの概要	6
1. ミーティング開催の背景	6
2. ミーティングの目的と参加対象	7
3. ミーティングの構成	7
4. 各セッションの概要	9
第2章 国・地域の継承日本語教育事情	12
1. 韓国	12
2. 香港	16
3. 台湾	19
4. タイ	22
5. シンガポール	26
6. オーストラリア	29
7. ニュージーランド	35
8. カナダ	39
9. 米国中部およびオンライン	42
10. 米国ミシガン州	46
11. 米国北東部	48
12. メキシコ	52
13. ブラジル	56
14. イタリア	58
15. スイス	61
16. ドイツ	64
17. フランス	67
18. ハンガリー	71
19. 欧州継承日本語ネットワーク（ヨーロッパ）	74
第3章 トピック別の課題と課題解決に向けた具体的取り組み案の提案	77
1. 教師研修①（現職者）	77
2. 教師研修②（初任者）	81
3. 教材作成①	84
4. 教材作成②	86
5. カリキュラム／フレームワーク	89

6. ネットワーク構築	92
7. ウェブによる情報共有と発信	96
8. 親子支援	99
9. 子ども主体のイベント／コミュニティへの参加.....	101
第4章 ミーティング内容のまとめ	105
参考資料	116

第1章 ミーティングの概要

1. ミーティング開催の背景

海外在住の「日本につながる子ども」に対する日本語教育、あるいは「継承日本語教育」は、日本国内の国語教育や、海外における外国語としての日本語教育に比べて、学ぶ子どもや支援者の数は少ないながら、世界のさまざまなところで行われている。また、どちらとも違う特徴を持っており、その理論や実践の研究と共有が重要である。

一方、これらの教育を行う中には、日本語母語話者である親が集まって子どもに日本語を教えることからスタートしたグループや、小規模の教育機関も多い。このため、主に外務省や国際交流基金（以下、JF）が支援する、外国語としての日本語教育を行う現地の学校や、文部科学省が支援する、日本に帰国することを前提として国内の学校に準じた教育を行う在外教育施設とは異なり、日本政府の支援スキームから外れてしまいがちであった。

こうした中、「日本語教育の推進に関する法律（令和元年法律第48号）」⁽¹⁾の第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、またコロナ禍においてオンラインによる情報共有の機会が増えたことなどから、「日本につながる子ども」についても近年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きた。

JF の状況を見ると、令和2（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果的に推進するための基本的な方針」⁽²⁾のなかで、「海外に移住した邦人の子孫、外国人と日本人を両親に持つ子に対する日本語教育」については、JF が実態の把握と必要な支援を実施することが明記されたのを受けて、各地の状況に応じて、地域の主体的な活動を支援してきた。今回初めて、多くの国・地域から教育関係者を招いて、「日本につながる子ども」の日本語教育に集中したミーティングを実施することとなった。ミーティングの企画・実施にあたり、1）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が2013年に実施した「継承日本語教師アンケート調査」のアンケート結果（カルダー 2020）、2）2021年バイリンガル・マルチリンガル子どもネット（BMCN）年次大会「継承語教育と現地語教育を考える—理論・実践・政策—」のセッション3（「国際交流基金との連携—海外で育つ子どもの継承日本語教師・親の立場から」）の報告書（BMCN 2021a）、3）BMCN のオンライン国際フォーラム「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」の報告書

⁽¹⁾ 日本語教育の推進に関する法律について

https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/
（2024年4月9日参照）

⁽²⁾ 日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針の閣議決定について

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2020/mext_00250.html（2024年4月9日参照）

(BMCN 2021b)、の内容を参考にした。

2. ミーティングの目的と参加対象

本ミーティングは、各国・地域の現状と課題、日本につながる子どもの日本語教育における共通の課題について理解を深め、今後の取り組みやJF等関係機関との連携についてともに考えること、また、対面ミーティングならではの密なやり取りを通し国・地域を越えたネットワークの構築を促進することを目的に実施した。

ミーティング参加者（以下、参加者）は、16の国・地域から招いた18名（韓国、香港、台湾、タイ、シンガポール、オーストラリア、ニュージーランド、カナダ、メキシコ、ブラジル、イタリア、スイス、ドイツ、フランス、ハンガリー各1名、米国3名）の、現場で教える教師、学校運営や教師支援に携わっている者、研究者などで、国際交流基金日本語国際センター（以下、NC）にて、合宿形式で実施された。このほかに、14名（10か国）のサポートメンバーが、訪日せずに、参加者の資料作成支援や会議の一部へのオンライン参加という形で関わった。参加者の所属機関には、継承語教育機関のほかに、地域の教師会や、保護者や親子への働きかけなどの活動を行う機関も含まれる（参加者とサポートメンバーの氏名と詳細は資料1を参照）。参加者の推薦に関しては、各地域の継承日本語教育団体や教師会、また国を越えた教師・研究者ネットワークとして母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会、バイリンガル・マルチリンガル子どもネット（BMCN）などから協力を得て、最終的にJFで決定した。

なお、「日本につながる子ども」について、「継承日本語」という語も研究や実践の場である程度定着しており、本ミーティングでも一部使用している。一方で、国や地域によって違う意味で使われることがあること、また未来に向けて広い視点で課題を整理したいことから、本ミーティング全体のタイトルを、「外国につながる子ども」に倣って「日本につながる子ども」とした。また、ミーティングではある程度支援対象を明確にして議論する必要があるため、「家庭内言語の一つとして日本語を使用している家庭の子ども」「永住や長期滞在を予定している子ども」に関わる教育関係者を本ミーティングの参加対象とした。

3. ミーティングの構成

本ミーティングは、令和5（2023）年12月10日（日曜日）～12月20日（水曜日）の11日間の日程で実施された。教育機関・団体の見学などのオプションを含む全プログラムの詳細は、資料2を参照されたい。オプション以外の、ミーティングの中心となる5日間（12月11日（月曜日）～12月15日（金曜日））の流れは次ページの図1のとおりである。なお一部は、国内外関係者とオンラインで繋ぎ、ハイブリッド形式で実施した。

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

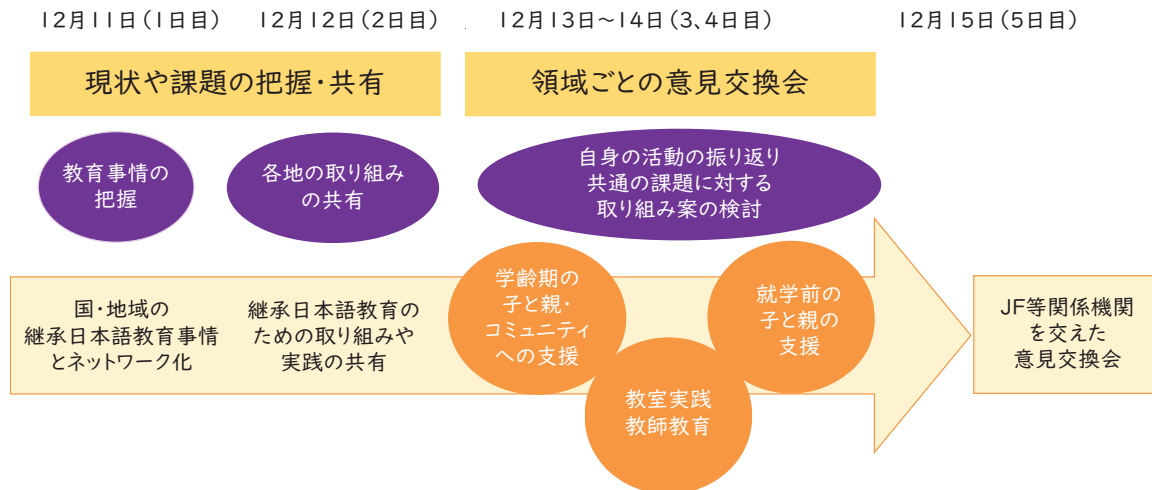


図1 ミーティングの流れ

まず、始めの2日間では、「国・地域の継承日本語教育事情とネットワーク化（個別発表・ディスカッション）」（一部オンライン限定公開）、「継承日本語教育のための取り組みや実践の共有」のセッションを実施した。これは、機関・国・地域の継承日本語教育事情の概要を把握したうえで、各地域の取り組みの特徴や強みと課題をとらえ、課題の共通性を探り、課題の改善や解決の手がかりを得ることを目的としている。

3～4日目は、各分野の専門家を交え、特定のテーマについて、各国・地域の実践内容や課題を参加者同士で話し合った。自身の活動を振り返り、今後の取り組みに繋がる新たなアイデアを得ることを目的としている。3つのセッション「意見交換会①バイリンガル教育とトランス・ランゲージング」「意見交換会②保護者への啓発・就学前の子どものことばの支援ーバイリンガル・マルチリンガル育成の視点からー」「意見交換会③継承日本語教育プログラムにおける新任教師のサポートを考える（オンライン）」を実施した。

以上の1～4日目の議論を踏まえて、5日目は、JF本部（四谷）に、外務省、文化庁、公益財団法人海外子女教育振興財団（JOES）、独立行政法人国際協力機構（JICA）など関係省庁・諸機関の方、子どもの言語教育について研究している有識者を招き、JF職員や専門員も交えて、JF等関係機関との今後の協働の可能性について意見交換会を行った（一部オンライン限定公開）。（ミーティング担当者及び講師一覧は資料3、5日目の「意見交換会④JF等関係機関との連携」の参加者一覧は資料4を参照）。

4. 各セッションの概要

各セッションの概要は以下のとおりである。

1日目：「国・地域の継承日本語教育事情とネットワーク化」

午前に、国・地域の継承日本語教育事情について、各参加者が地域の状況や課題を報告した。報告内容をもとに、参加者が国・地域ごとに地域の状況と課題をまとめたものは、本報告書の第2章を参照されたい。

午後は、ミーティングの事前作業として参加者が作成した「継承日本語教育環境マップ」（資料5、資料6）⁽³⁾をもとに、自身が所属する機関や団体を中心に他機関・団体とのネットワークや今後の協力体制について議論した。「継承日本語教育環境マップ」は、徳永ほか（2004）による「日本語教育環境マップ」を元になっている。これは地域における機関の現状を分析し、今後の連携の可能性について考えるツールとして、NCの教師研修で過去に利用してきた。

継承日本語教育環境マップをもとに話し合うことで、地域の状況による違いや、ネットワークや人材確保など共通の課題も見え、それらがミーティング全体の話し合いの土台となった。最後に、コメンテーターのカルダー淑子氏から総括のコメントをいただいた（資料7）。

2日目：「継承日本語教育のための取り組みや実践の共有」

グループメンバーを入れ替えながら行う少人数での対話を通して、各地で取り組んでいる勉強会やプロジェクトの内容を共有した。その際には、JF海外事務所が各地域の関係者と連携して実施したオンラインセミナーなどのリソース（動画・資料）、BMCNやMHBを通して提供されているセミナー104点を、セミナーのテーマごとにまとめた「継承日本語教育リソースマップ」（池田ほか 2023）も話し合いの材料とした。これにより他の地域での取り組みから学んだり、今後、地域や国を越えて取り組むべき領域やその内容について議論することができた。最後に、コメンテーター湯川笑子氏より、とくに英語教育などを踏まえた別の視点からのコメントをいただいた（資料8）。

3～4日目：「領域ごとの意見交換会」（意見交換会①～③）

各分野の専門家を交えて、トランス・ランゲージング、就学前支援、教師教育等をテーマに意見交換会を行った。テーマは海外の現場の教師のニーズや関心についての資料（上述したBMCN（2021a、2021b）、カルダー（2020）など）を参考にしつつ、本ミーティングの目的に沿ったものを予めJF側で選んだ。例えば就学前支援は教室で解決できることなく、教育現場でも、JFとしても、新たな協力機関やアプローチが必要となることが確認された。以下は、当日の資料である。

・資料9：加納なおみ氏「意見交換会①バイリンガル教育とトランス・ランゲージング」

⁽³⁾ タイの研究会（タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会）とドイツの活動団体（チーム・もっとつなぐ）の「継承日本語教育環境マップ」を例として示す。詳しくは、第2章を参照。

- ・資料10：桶谷仁美氏「意見交換会②保護者への啓発・就学前の子どものことばの支援－バイリンガル・マルチリンガル育成の視点から－」
- ・資料11：ダグラス昌子氏「意見交換会③継承日本語教育プログラムにおける新任教師のサポートを考える（オンライン）」

5 日目：意見交換会④「JF 等関係機関との連携」

意見交換会はテーマごとに小グループで行った後、全体で（オンラインを含む）共有を行った。オンライン共有セッションでは、対面参加者以外に、サポートメンバーや、JF 海外拠点を含む職員、海外在住の有識者なども傍聴参加した。意見交換会のテーマは、体系立てて効果的に議論を進めるためのものであり、実際には、複合的に結びついている課題をテーマに沿って完全に分けて議論することは難しい。事前に JF 側で選んだテーマをもとに、参加者を含めミーティング中に再検討し、最終的に「教師研修①（現職者）」「教師研修②（初任者）」「教材作成①②」「カリキュラム／フレームワーク」「ネットワーク構築」「ウェブによる情報共有と発信」「親子支援」「子ども主体のイベント／コミュニティへの参加」の7テーマ、9グループに分かれた。なお、「教材作成①②」は漢字圏（香港・シンガポール）・非漢字圏（オーストラリア・スイス）の参加者に分かれてグループ編成が行われた。

また、参加者は、充てられたテーマに関して課題の整理や取り組みの提案を行ったが、個別に事前の準備作業が行われていたわけではなく、ミーティング期間中には他のテーマの参加者とも話し合いを重ね、参加者全体の意見が反映されるような配慮や工夫が、参加者間のやりとりから見られた。各グループのディスカッションの内容は第3章に収めた。

最後に、オンラインでコメンテーターである中島和子氏からコメントをいただいた（資料12）。

その他オプションプログラム

上記の全員参加のプログラムに加え、オプションとして、外国につながる子どもの教育機関・団体（特定非営利活動法人日本ペルー共生協会（AJAPE）継承語教室⁽⁴⁾、学校法人つくばグローバルアカデミーつくばインターナショナルスクール⁽⁵⁾）を希望者が見学し、関係者との意見交換も行った。外国につながる子どもは、いわば「日本につながる子ども」の鏡のような存在であり、実際に国を行き来する個々の子どもたちについて考える点でも、有益な訪問になると考えた。また、期間中に行われたアイディア交換をもとに、他地域との合同によるプロジェクトの話し合いが継続しており、一部が実施されている。また、参加者同士の個別の打ち合わせや、国内関連団体の自主的な訪問、意見交換も行われた。

⁽⁴⁾ 特定非営利活動法人日本ペルー共生協会（AJAPE）継承語教室

<https://ajape.org/jp/>（2024年4月9日参照）

⁽⁵⁾ 学校法人つくばグローバルアカデミーつくばインターナショナルスクール

<https://tis.ac.jp/jp/>（2024年4月9日参照）

第1章 ミーティングの概要

〔参考文献〕

- 池田香菜子・根津誠・西島阿弥子（2023）「継承日本語教育のためのリソースマップの提案」母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会 2023年度研究大会（ショートプレゼンテーション）、オンライン開催
- 徳永あかね・山口明・池津丈司（2004）「『日本語教育環境マップ』作成の試み」『神田外語大学紀要』16、287-308
- バイリンガル・マルチリンガル子どもネット（2021a）「継承語教育と現地語教育を考えるー理論・実践・政策ーオンライン開催（ZOOM 会議システム）セッション3 BMCN・国際交流基金共催 報告書」（2021年3月31日公開）＜<https://www.bmcn-net.com/archive-document/2021bmcn%E5%B9%B4%E6%AC%A1%E5%A4%A7%E4%BC%9A>>（2024年4月9日参照）
- バイリンガル・マルチリンガル子どもネット（2021b）「バイリンガル・マルチリンガル子どもネット（BMCN）主催 国際交流基金『知的交流会議助成プログラム』助成 オンライン国際フォーラム『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」（2021年5月31日公開）
- ＜<https://www.bmcn-net.com/forum>>（2024年4月9日参照）
- カルダー淑子（2020）「日本語教育推進関係者会議に継承語教育現場の声を届けるー政府骨子素案に基づいてー」「海外における継承日本語教育国際フォーラム in Boston」発表資料、全米日本語教育学会（AATJ）継承日本語 SIG、7-10（2020年6月1日公開）
- ＜<https://www.aatj.org/sig-japanese-heritage-language/#boston2020>>（2024年4月2日参照）

第2章 国・地域の継承日本語教育事情

本章は、12月11日（月）に国際交流基金日本語国際センター（浦和）で行われた「国・地域の継承日本語教育事情とネットワーク化」の報告の内容を、後日ミーティング参加者とサポートメンバーがまとめたものである（本章の位置づけは「はじめに」を参照、「国・地域の継承日本語教育事情とネットワーク化」の詳細は第1章を参照）。

1. 韓国

櫻井恵子・岩間晶子

1.1 国・地域の継承日本語教育事情

韓国では単一民族、単一言語の神話が續いたが、2000年代に入って多文化社会への転換を目指そうとしている。背景には移住労働者、国際結婚などの多文化家庭の増加がある。2007年には「在韓外国人処遇基本法」を、2008年には「多文化家族支援法」を制定し、2006年には教育人的資源部が「多文化家庭の子どもの教育支援対策」を発表し、教育課程や教科書も多文化教育の内容を含んだものに改定された。2009年からは二重言語教育（継承語教育）の重要性が認識され、二重言語教師を養成して放課後教室に配置する政策が始まった。

韓国における継承日本語教育については、2000年以降日韓の国際結婚の増加とともに子どもの数も増えている。2007年には6,016名であった子どもの数が、2015年には17,195名となり、約3倍に増えた。その内訳をみると就学前、初等学校に在籍する子どもが60%以上を占めており、うち96%が現地の学校で教育を受けている（及川・岩間 2020）。ソウルと釜山に日本人学校が存在するが、これらは日本の企業から来ている短期滞在家庭の子どものための学校であり、日本に帰国する証明書が必要で、国際結婚家庭の子どもは入りにくい。日本政府の支援を受けた補習授業校は韓国には一校もない。こういった事情から、国際結婚家庭などで韓国在住の子どもが家庭の外で継承日本語教育を受けられるのは①韓国の公立学校、②多文化家族支援センター、③自助グループとなる。

①公立学校では従来は社会統合の観点から多文化家庭の子どもの韓国語と韓国文化の教育に重点があったが、2009年から二重言語教育（継承語教育）が始まった。これは、国際結婚をした女性たちに900時間の研修を受けさせ、二重言語講師として公立学校に派遣する制度であるが、講師の実際の任務は、二重言語教育よりも一般の生徒の偏見と差別意識をなくす多文化理解教育に偏っており、多文化家庭の子どもの継承語教育としてうまくいっているとは言えない。

②多文化家族支援センターは、多文化家庭の構成員が安定した家庭生活を営むための支援目的で、全国に217か所設置されている。韓国語教育や家族相談、就業教育、多文化家庭の子どものための言語発達支援、家を訪問して読書や宿題の指導、多文化家庭のバイリンガル環境づ

くり、二重言語を使うための家庭内における認識改善教育、母語教室に場所を提供し、運営資金の援助などを行っている。7か所の日本語自助グループが、場所の提供と運営資金の援助を受けていたことが、韓国継承日本語教育研究会⁽⁶⁾が実施した「2020年度韓国の継承日本語教育ネットワーク拡大のための基礎調査」(及川・岩間 2020) でわかった。

③自助グループは、保護者が子どもに継承語として日本語や日本文化に触れさせたいという目的をもって自主的に結成されたもので、韓国では2010年ごろからでき始めた。上述した当研究会の2020年度調査で40か所を確認した。自助グループが実質的に韓国の継承日本語教育を担っていると言えよう。自助グループの形態的特徴としてはグループの規模は10人から15人ほどが多いが、中には60人を超えるものもある。子どもの年齢は就学前から小学校の低学年が多く、高学年になるとやめる子どもが多い。集まりの頻度は週一回、隔週、月一回などである。会費はほぼ実費負担で、ボランティア精神で運営している。教師は保護者が教壇に立たなければならない。教育内容は、絵本の読み聞かせや、歌、遊戯、ゲーム、かるた、工作など、季節の行事やイベント、劇などで、使用教材は、ひらがな、カタカナ、漢字学習、日本の国語教科書などが使われている。運営及び活動面の課題としては、子どもが中学年以上になると勉強も忙しくなり、自分のやりたいこともでき、日本語の内容も難しくなるために、やめる子どもが多いことが挙げられる。学年の高い子どものための効果的なオンラインプログラムの開発が必要である。運営形態面での課題としては、集まりの場所を探すのが難しく、特にコロナ禍が終わり、対面活動再開時の場所探しの困難は多くの自助グループから寄せられていることである。また、活動面での課題としては、文部科学省から無償配布される教科書をそのまま使用するには無理があることである。日本の子どもが一週間かけて学ぶ内容を土曜日の2、3時間でやるのは詰め込みになりやすい。子どもたちの通っている韓国の学校の教育内容を踏まえて、継承日本語教育の内容、カリキュラムを開発し、教材化する必要がある。また、自助グループでは保護者が教壇に立たなければならないので、教師の確保と研修は緊急の課題である。自助グループに属している人は悩みを共有し、日本語教育の重要性を再認識することで連帯感を感じている。自助グループに繋がる人を増やし、持続的な自助グループのネットワークの形成と自助グループの支援や定期的な情報交換が必要である。

1.2 韓国継承日本語教育研究会の活動

韓国継承日本語教育研究会は2013年5月に設立された。一年に4回の研究会(定例会)を開くことを目指し、10年間に36回の研究会を開催した。研究会のほか、韓国内の継承語教育の調査やネットワーク形成、スピーチ大会の開催、カリキュラム開発、韓国内の学会との連携や、

⁽⁶⁾ 韓国継承日本語教育研究会 <http://krkeishougo.net/> (2024年4月9日参照)

母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会やバイリンガル・マルチリンガル子どもネット（BMCN）の大会での発表などを行ってきた。

研究会は2015年からハナ多文化センタータリン（多隣）で教育実践を行っている。これはハナ金融グループが社会的貢献として設立している非営利組織（NPO）で、「子ども多文化講師養成プロジェクト」に参加した。このプロジェクトは日本だけでなく、韓国に在住するモンゴル、インドネシア、ベトナムの多文化家庭の子どもが父母の国のことばと文化を理解し、多文化家庭の子どもとしてのアイデンティティを確立し、堂々と自分を表現することを目標としている。2019年度までは、毎週土曜日の午後、日本につながる小学生10人ほどに対して研究会の運営委員が中心になって日本語、日本文化の教育実践を行った。子どもたちは日本語で意思疎通ができる能力があり、日本語で授業を進めることができた。決まった教材はなく、漢字に親しむ活動、子どもたちが韓国の生活の中で触れにくい日本の年間行事や日本文化を取り上げた。特に日韓関係が厳しく、母親や子どもが不安を感じる中で日韓の歴史をテーマにした「歴史の中のそっくりさん」「世紀のおもてなし」などの歴史の授業を実施した。また、月に1回、総合教育活動として講師が他の地域グループの活動（モンゴル、インドネシア、ベトナムなど）に参加し、自分の母語である日本語や文化を教える活動を行った。同様に、他地域の講師や子どもたちとの交流活動を行うこともある。このような経験を通して、子どもたち自らが、自分たちが日本人でもあることに自信を持って表現する機会となった。コロナ禍で中断していたが、2024年度より対面での活動を復活したいと考えている。同時に、今回の「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」を通して知り合ったアジア各地の関係者たちが協力し、2024年2月中旬にはそれぞれの地域の冬（今）について紹介しあう、子ども主体の「アジアをつなぐ学びのプロジェクト」の実現にも至っている。タリンでの対面の活動と合わせ、このような国内外のアジア地域の子どもたちを繋ぐきっかけができたのは、今回のミーティングの成果でもあり今後の取り組みの一つとなりそうである。

また本研究会は、国際交流基金ソウル日本文化センターの助成を受け、2020年から継承日本語を学ぶ小中学生のためのスピーチコンテストの開催や、国内小規模グループのネットワーク構築のための実態調査、指定の書籍を用いた定期的な勉強会の開催、韓国国内の児童のためのカリキュラム開発等を行っている。カリキュラム開発は2023年度に行われ、その成果として「韓国で日本語を学ぶ子どもたちのための継承日本語教室活動アイディア集⁽⁷⁾」を発刊している。カリキュラムの内容は、韓国国内の子どもたちの実態や保護者の教育の要望に即した形で実現しており、プロジェクトの参加者には国内各地域の継承日本語グループの代表や保護者が選出され、プロジェクトの過程でお互いの活動事情を交換し合ったり課題について話し合ったりす

⁽⁷⁾ 韓国で日本語を学ぶ子どもたちのための継承日本語教室活動アイディア集
<http://krkeishougo.net/2147>（2024年4月9日参照）

第2章 国・地域の継承日本語教育事情

る貴重な機会となった。また、スピーチ大会は、孤立しがちな子どもたちを何とか勇気づけ仲間がたくさんいることを知らせて励ましたいという思いからオンラインで始まったが、回を重ねるごとにソウル近郊ばかりでなく、韓国全国から、また海外から参加者が友情出演してくれ、第3回（2022年度）および第4回（2023年度）には、日本につながる世界の子どもたちがオンラインで出会い日本語でコミュニケーションする新たな時代を迎えている。

〔参考文献〕

及川ひろ絵・岩間晶子（2020）「韓国の継承日本語教育活動をめぐる実態－母親たちによる自助グループに関する調査を中心に－」『日語日文学研究』113、191-215

2. 香港

明石智子

2.1 国・地域の継承日本語教育事情

香港は中国大陆の南部に位置し、日本から飛行機で約4時間と地理的にも近く、経済的・文化的な交流が盛んである。香港社会では、日本文化や日本語に関心の高い人が多い。この傾向は最近も顕著で、2021年度の国際交流基金の調査によると中等教育機関で日本語を学ぶ生徒の数は前回調査と比べて増加傾向にあり、日本語能力試験（JLPT）の受験者数も増加している（国際交流基金 2023：28）。このような風潮の中で、日本語使用および日本語学習についても好意的に受け止められる傾向にあり、日本につながる子どもたちが継承語として日本語を学ぶことに対する外圧的プレッシャーは少ないと考えられる。

【香港に住む日本につながる子どもたちの日本語学習機会】

日本につながる子どもたちの日本語学習の選択肢は比較的多いと言える。東京都の約半分という広さの香港の中に、4つの日本人学校（インターナショナルセクションを含む）、補習授業校1校、また日系学習塾や現地日本語学校なども多数あり、たいていの場合香港のどの地域に居住していても通学可能な距離であることから、日本につながる子どもたちは日本語の習熟度や学習目的によりさまざまな選択が可能である。しかしながら、2020年に香港で実施した調査（望月・明石・今 2020）では、幼児から小学生に継承日本語学習機会を提供する機関は多いが、中高生以降となると学習の選択肢が急に少なくなっていることも指摘されている。中学生となった子どもたちが、学習ニーズに合わせて学べる学習施設の少なさや、日本語を学び続け進路や将来にどう繋げていくかの情報不足などにより、継承日本語学習の継続を断念してしまい、大学受験期になって日本語科目の受験に向けて学習を再開する難しさなども報告されている。

【香港の日本につながる子どもたちが学ぶ教育団体が抱える課題】

香港における継承日本語教育団体が抱える課題としては、「活動場所」「指導案や教材」「学習者」「教師」が挙げられる（望月・明石・今 2020）。

まずは「活動場所」であるが、家賃が高くスペースにも限りのある香港では、活動場所の安定的な確保が一番の課題になっている。続いて「指導案や教材」については、国語でも外国語でもない継承日本語に特化した教材や指導案が十分になく、学習者の実態に合わない教材での指導をしている教育団体も多い。

次に「学習者」であるが、香港在住日本人が減少する中、学習者の確保が難しく、存続が難しくなったという団体もあった。香港在住日本人の減少による継承日本語学習者の減少については、香港の社会情勢も反映していると考えられ、今後も注視していくべき事象である。また、学習者の多様性も継承日本語教育団体の運営を難しくしているという側面を持つ。日本に

ルーツを持つ子どもたちが平日に通う学校は実に多様である。英語、フランス語、ドイツ語などを主な学習言語とするインターナショナルスクールや広東語、中国語（普通語）を学習言語とする現地校に通う児童などさまざまであり、漢字学習一つとっても学習レディネスが大きく異なる。また探求型のカリキュラムが多いインターナショナルスクールと教師中心型・知識教授型の活動の多い現地校に通う児童では、慣れ親しんでいる学習スタイルも大きく異なるため、レディネスと学習スタイルがそれぞれ異なる子どもたちを一つの教室で指導するのは非常に難しいとの声も聞かれる。

「教師」については、国際金融都市香港は人材の入れ替わりが激しく、家族の駐在帯同や現地の人以外との国際結婚家庭など一時的に香港に滞在しながら継承日本語教育に携わる人も多く、継続的に香港での継承日本語教育に携わる人材の確保や長期的な人材育成が難しい。調査（望月・明石・今 2020）では、日本につながる子どもたちへ継承語教育を行っている団体からは財政面に困難を感じているという意見は少なかった。これは香港では教育は受益者負担という意識が非常に高いこと、また習い事の選択肢が多く、乳幼児期から積極的に習い事に通わせる保護者が多いという背景や、日本語が一般的に人気のある言語であるということから、保護者が経費を負担し継承日本語を学ばせるという意識的素地があるということが要因の一つとして挙げられる。

これらの現状を受け、香港に住む日本につながる子どもたちへの支援として求められるのは、経済的な支援というよりも、継承日本語教育に適した教材、教案、教員研修などソフト面での支援である。具体的には多様な学習ニーズ、学習スタイルに対応できるような継承日本語教材などである。継承日本語教育におけるカリキュラム作成の取り組みや教育実践などは一部公開されているが（明石 2020、明石・今 2020、磯村 2019）、さまざまな継承日本語教育団体での取り組みをより体系的に共有する機会が定期的に提供されることが期待される。また活動場所の確保に関しては、関係省庁や国際交流基金などの公的な団体からのバックアップを受けることにより社会的信用を高めることができれば、香港内の教育機関や香港政庁からの支援や協力を得やすい環境を整えていくことも容易になると思われる。

2.2 香港継承日本語教育ネットワークの活動

「香港継承日本語教育ネットワーク NEJHLHK⁽⁸⁾」は、香港で日本語を母語とする保護者を持つ子どもたちを支援する非営利団体である。2021年4月に発足し、主な活動としてイベントやワークショップを通じて、香港の継承日本語学習者の子どもたちとその大人（家族、指導者、研究者）が繋がる場を提供している。ネットワークのミッションは、日本につながる子どもた

⁽⁸⁾ 香港継承日本語教育ネットワーク

<https://sites.google.com/view/nejhlhk/home>（2024年4月9日参照）

ちが香港で継承日本語を学び、アイデンティティを構築していくためのさまざまな情報のハブとして機能することである。これを実現するために、定期的にイベントやワークショップを開催し、日本につながる子どもたちが楽しく日本語に触れ、交流し、成長する機会を提供している。また、保護者や指導者のためにセミナーや情報交換の場を提供し、子どもたちの学習をサポートできるよう支援している。

定期開催の香港にほんごフェスティバル（Jフェス）は、幼稚園児から小学生までの子どもたちが動画や壁新聞など日本語による発表物を提出し、同期オンラインイベントでそれらとともに鑑賞しコメントし合うイベントである。その制作活動に取り組む中で親子で日本語で楽しくコミュニケーションをとる機会を提供している。また季節のお楽しみ会では日本の年中行事をテーマにオンラインで楽しく交流をしている。また保護者を対象としたワークショップも開催し、保護者同士が繋がる機会も提供している。2022年4月には2.1で述べた情報不足による中高生の継承日本語学習離れに関し、実際に日本語科目で香港の大学入試に臨んだ日本につながる子どもの保護者が体験談を共有するワークショップを行い、子どもの年代別の保護者同士の交流も行ったところ、大変好評であった。今後も、香港で育つ日本につながる子どもたちやその周囲で支える大人たちをつなぐ情報ハブとしてネットワークの活動を続けていきたい。

〔参考文献〕

- 明石智子（2020）「ジャンルアプローチを活かした 継承日本語教育の試み ―香港日本人補習授業校での授業実践」 青山玲二郎・明石智子・李楚成（編）『リンガフランカとしての日本語―多言語・多文化共生のために日本語教育を再考する―』61-84、明石書店
- 明石智子・今寿美子（2020）「香港日本人補習授業校における継承日本語教育の取り組み」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
- 磯村望（2019）「香港における継承日本語科の授業実践◆課題解決のアイデア」
<<https://ag-5.jp/post/detail/12>>（2024年4月9日参照）
- 国際交流基金（2023）「海外日本語教育機関調査（2021年度）」
<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey21.html>>（2024年4月9日参照）
- 望月貴子・明石智子・今寿美子（2020）「アジアにおける継承日本語教育の現況と課題【香港からの報告】」『オンライン国際フォーラム「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～』、バイリンガル・マルチリンガル子どもネット（BMCN）

3. 台湾

阿部公彦

3.1 国・地域の継承日本語教育事情

【日本語教育団体、グループについて】

台湾では日本語補習授業校、継承日本語団体、グループが計7つ運営されている。対象となるのは、幼稚園児から中学生までの公立私立の現地校、もしくはインターナショナルスクールで学ぶ児童生徒である。これら継承日本語団体のうち、6団体は台湾継承日本語ネットワークに所属しており、これらの6団体の学習者の総数は約200人ほどである（服部 2017、及川 2018）。

これら6団体については、学習者の保護者は何かしらの形で運営に関わるようになっていて、外部からのサポートがある団体もあるものの、基本的に授業や行事、運営が保護者の参与によって成り立っている。運営には台湾にある日本人学校や日本人会からサポートを受けている団体もある。また先の6つの団体以外に日本にルーツがある児童生徒が集まり一緒に遊ぶことを目的とした団体が一つあり、それ以外にも数人程度の小さいプレイグループがあることも確認されている。

【授業形態】

どの団体も現地校である台湾の学校が夏休みや冬休みに入る期間以外の週末が授業日となっている。時間は午前中に2時間から3時間程度、授業が毎週ある団体も、月に2回程度の団体もある。使用教科書は基本的には文部科学省から配布される国語の教科書で、国語以外の教科書で授業を行うこともある。文部科学省から配布された教科書を使った授業以外に、漢字検定のための授業を行う団体もある。学習者のもう一つの母語が中国語ということもあり、漢字教育が容易く、学習者のモチベーション、もしくは何かしらの資格を取らせたいからなどの理由のようだ。また、授業以外にさまざまなイベント、例を挙げると学習発表会、運動会、文化体験クラスなどを取り入れている団体も多い。

教師となるのは、基本保護者で、自分の子どもがいるクラスを担当するシステムと逆に自分の子どもがいないクラスを担当するシステムを取る団体がある。また台北日本語授業校と新竹日本語補習授業校は日本人学校から派遣された教師が一部授業を担当することもある。使用する教室は各団体で異なり、公立私立の学校や塾の教室、もしくは日本人会会議室を借りて授業を行っている。

【学習者の背景】

台湾の継承日本語団体で学ぶのは、国語の教科書による授業についていける学習者としている。地理的に台湾と日本は非常に近く、長期休暇には日本に帰国する、もしくは一時帰国の際日本の学校に体験入学する児童生徒が多いこと、また学習者のもう一つの母語が中国語であるのに加え、台湾で使用されている漢字が繁体字、日本でいう旧字体で漢字の学習が容易である

ことが、国語の教科書で学ぶことの障壁を和らげている。

幼稚園、もしくは小学校の年齢から継承日本語団体に学ぶ学習者が多いが、台湾現地校の学業に対するプレッシャーが強くなる小学校の中高学年に辞めるケースも多い。

保護者が継承日本語教室に通わせる理由としては日本語を忘れないようにするため、日本語を学ぶことを通して日本の文化を伝えたい、将来日本の学校に通うため、一時帰国の際に小学校・中学校など一条校へ体験入学するため、日本にいる祖父母や両親とコミュニケーションを取るためなどが挙げられている。

【台湾における継承語教育の位置づけ】

本土語言課程という公用語である中国語以外の台湾に住む人々のルーツである台湾語、客家語が初等中等教育課程に組み込まれたが、その際に台湾において新移民と呼ばれるベトナムをはじめ、インドネシア、フィリピンなどから移住した人たちの母語教育に関してはクラブなどが開かれている。ただルーツを日本に持つ児童生徒のための日本語クラスは開講していない。

【問題点、今後の課題】

台湾の継承日本語教育団体のほとんどは活動団体として児童生徒が参加した場合、両親が教師や事務など運営に関わることを求める団体が多い中、それを希望しない両親が多いこと、また新型コロナウイルス感染症による中断期間で生徒数が減ったが、その後回復しないなど生徒の確保が難しい団体も多い。また教育の専門家ではない保護者が授業を受け持つことが多く、その教え方のためのリソースが少ないことも問題として挙げられている。

3.2 台湾継承日本語ネットワークの活動

台湾にある各継承日本語団体は先に成立した団体の力を借りながらも自ら立ち上げ、その後運営していたが、各団体とのネットワーキングの必要性から2011年に台湾継承日本語ネットワーク⁹⁾が設立された。その目的は各団体の交流、情報のシェアで、組織の結束により、子どもたちが将来広い世界で活躍できることを願って、台湾全土における日本と台湾双方を理解する人材を育成することを目標に掲げた。

年に一回台北で年次会議を行い、ネットワークの各団体の代表が集まり、経験や問題点などをシェアしあう。また会議に招いた日本語学校の校長、教諭や来賓からカリキュラムや運営について助言を受けたり意見交換を行ったりもしている。

それ以外にはLINE グループで、継承語や初等中等教育に関する情報をシェアしている。

⁹⁾ 台湾継承日本語ネットワーク <https://sites.google.com/site/twjhlnetwork> (2024年4月9日参照)

第2章 国・地域の継承日本語教育事情

〔参考文献〕

及川朋子（2018）「台北日本語授業校／広がるネットワーク」

<<https://www.koryu.or.jp/Portals/0/images/publications/magazine/2018/5/nihongo.pdf>>（2024年4月9日参照）

服部美貴（2017）「台湾における日本語継承活動の現状と課題」『台大日本語文研究』34、129-160

4. タイ

深澤伸子・川合友紀子・藤井瑞葉

4.1 国・地域の継承日本語教育事情

2023年現在、タイには、約7万2千人の日本人が在留し、この数は世界第5位（外務省 2023）であるが、タイには昔から多くの日本人が暮らし、バンコクには世界で最も古い日本人学校がある。2009年には、隣県チョンブリにも日本人学校が創設された。両日本人学校には生徒数の増減にかかわらず常に10%～15%程度の国際児がおり（嶋田 2019）、2014年には日本語支援クラスが開設され、算数と国語2教科の取り出し授業が行われているが2年生までしかない。2023年11月現在この日本語支援クラスには1年生15人、2年生17人が在籍している。この他、北部のチェンマイと南部のプーケットの2つの県に補習授業校（以下、補習校）もある。また、いわゆる継承語教室は、かつて5グループほどあったが、現在は解散し、2023年には「バイリンガルの子どものための日本語教室⁽¹⁰⁾」1か所のみである。この減少の理由には民間の日本語教育機関が子どもを対象としたクラスを開設する動きが近年活発になっていることや、日本の大手学習塾チェーンの進出も関係しているだろう。これらの教室では読み書き中心の日本語指導をしているようであるが実態は不明。また、就学前教育としては、日本語が使用言語の日系幼稚園がバンコクだけで16園存在する。

タイは1999年の国家教育法の制定以来、4度の改訂のたびに英語教育推進策が施行され、国民に英語習得を推進することから英語の社会的地位が高く、インターナショナルスクールもバンコクだけで147校ある。インターナショナルスクールにも外国語としての日本語クラス、日本語母語クラスや継承日本語クラスなどさまざまな日本語学習機会があると想定されるが、調査がなされていないため実態は不明である。国際交流基金の2024年度海外日本語教育機関調査に期待したい。

4.2 チェンマイ日本人補習授業校とバイリンガルの子どものための日本語教室の活動

【チェンマイ日本人補習授業校】

報告者の一人が教師を務めるこの補習校は、日系企業の駐在の子ども、国際結婚家庭の子ども、そして最近では子どもの語学留学のために移住する家庭も散見されるようになった。

チェンマイには日本人学校はないので、駐在の子女は、平日はインターナショナルスクールに通い、国際結婚家庭は、現地校に通っている場合が多い。しかし、タイの現地校でもイングリッシュプログラムやバイリンガルプログラムに通っている子どももいる。2023年度は駐在の子女が4割、現地組が6割程度である。

⁽¹⁰⁾ バイリンガルの子どものための日本語教室

<https://bilingualjapanese.wordpress.com>（2024年4月9日参照）

子どもたちにとっては同じような言語環境で生活している友達と一緒に過ごせる貴重な時間となっている。日本から来た子どもも、タイに長く住んでいる子どもたちも、それぞれが多様性を肌で感じながら学んでいる。親は日本の学校の規律に沿った学校生活を経験させたいと希望している場合が多く、運動会や補習校発表会、入学式、卒業式、餅つき大会、小学6年生と中学3年生の社会科見学（修学旅行の代わり）などの行事を実施している。

補習校は日本語「で」学ぶ場所だと捉え、入学時に日本語テストをする。しかし、学年が上がる中で、日本語力が伸びず、日本語での授業についていけなくなり、苦勞している子どももいる。そういう家庭には、日本語での学習が困難である状況を伝えるが、日本の学校の雰囲気の中にいるだけでもいいと思う親も多く、結果として、日本語能力のアンバランスが顕著となり、クラス運営が困難になることがある。

【バイリンガルの子どものための日本語教室の活動】

1999年に始まった継承日本語教室で、2002年からアドバイザーとして報告者の一人が関わっている。日・タイ国際結婚家族を中心に、さまざまな国際結婚家族がいるが、両親が日本人の場合もある。また祖父母のどちらかが日本人で、親は国際結婚ではない場合もある。家庭言語はさまざまだが、学校言語が日本語ではないのが共通している。日本語能力はさまざまで、教室に来るまでまったく家で日本語を使っていなかった子どももいる。また、日本で育った子どももいる。

2023年11月現在、幼児部（3～6歳）8名、低学年部（7～8歳）8名、中学年部（9～10歳）10名、高学年部（11～15歳）11名、計37名の子どもと、保護者27名が参加している。外部からのサポートはなく、バンコク日本人会の同好会として所属することで会場を借り、教師は雇わず、親27名が活動担当者として全員で活動を創っている。この親全員が活動担当者であることが運営の大きな特徴である。また、言語的目標ではなく「主体的にアイデンティティを構築し、社会との関係を築いていけることばの力の育成」を目指し、テーマに沿って体験的に学ぶ形態の活動「テーマ型体験活動」で実践していることが、継承日本語教育としての活動の特徴である（深澤 2020、西島ほか 2021）。

4.3 タイの継承日本語教育の課題

【日本語教育の内容の課題】

タイは日本語学習の機会の多い国であることは先に述べた。機会は多いが、以下の課題が2000年代から顕在化し、その課題意識が次項で述べる研究会の創設理由でもある。

まず、子どもの日本語教育に関わる教師や学習機関に、日本国外で育つ子どもの日本語教育（母語、あるいは継承語）の観点が足りないことが挙げられる。次に、複数の言語資源をもつ子どもという視点のなさから、子どもの年齢相応の認知力に合った活動が行われていない事例

が見受けられる点である。また保護者も教師も子どもの日本語学習といえば「国語」という思い込みが強くあり、国語教科書を無批判に指針にしている状況があることである。

そこに共通してあるのは「継承語教育（日本国外で育つ子どものための日本語教育）」「複数言語環境における言語発達」の考え方と知識の不足、そして、母語は自然習得であるため、子どものことばの習得過程や子どものことばの発達についての知識がないことである。これらの知識のなさはモノリンガルで育った親や教師には当然なことであることから、子どものことばの習得過程や発達についての知識を学ぶ機会が必要であろう。また、親や教師が複数の言語と文化で育つ、子どもの現状を知り、子どもたちのための日本語教育活動を実践するための新たな指針をもつことが必要である。

【ネットワーク構築の課題】

報告者3名は、タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会（JMHERAT）⁽¹¹⁾の運営者でもある。この研究会は2006年に発足して以来、先に述べたタイで育つ日本につながる子どもの日本語教育の内容を課題として活動をしている。設立時は親の啓発活動が中心であったが、2011年からは、親や教師が、自身のモノリンガル・モノカルチャー価値観から脱却することを目指し、複言語・複文化ワークショップを開始した。また、2016年から、日本国外で育つ子どものための言語活動実践を深めるため、学校や家庭、グループでの実践を共有するセミナーを実施している。これらの活動には、教師、保護者、子どもたちが参加しており、この研究会の活動がタイの継承日本語教育ネットワークの構築に大きく寄与してきたと考える。しかし、参考資料の継承日本語教育環境マップ（資料5）をご覧くださいとわかるように、教育機関及び組織同士、教師同士、保護者同士のネットワークはない。この研究会を通じてさまざまな教育機関、団体、組織は繋がり始めてはいる。しかし、個人的なネットワークに留まっているのが現状である。このネットワークのなさがタイの継承日本語教育事情の特徴であり、大きな課題であると考え。先に述べた、日本語教育の内容の課題に向かうためには、関係者、関係機関のネットワークの構築は必須である。これには、一研究会の活動としては限界があることから、国際交流基金を始め、さまざまな公的機関との連携を望みたい。

⁽¹¹⁾ タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会（JMHERAT）
<https://jmherat2006.wixsite.com/jmherat>（2024年4月9日参照）

第2章 国・地域の継承日本語教育事情

〔参考文献〕

- 嶋田俊之（2019）「日本人学校ができる国際結婚家庭の児童生徒に対する支援の可能性」タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会（JMHERAT）第15回セミナー、発表資料
- 外務省（2023）「海外在留邦人数調査統計（令和5年版）」
<<https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin/index.html>>（2024年4月9日参照）
- 西島阿弥子・深澤伸子・藤井瑞葉・ツムサターン真希子・千石昂（2021）「『言語と文化の継承』を超えた継承日本語教育とはータイ「バイリンガルの子どものための日本語教室」における親による実践報告と親子の語りから」『ジャーナル「移動する子どもたち」ーことばの教育を創発する』12、24-56
<http://gsjal.jp/childforum/journal_12.html>（2024年4月9日参照）
- 深澤伸子（2020）「親が全員で活動を創り運営する「継承語教室」の実践ーバンコクの子ども日本語教室の今」『ジャーナル「子どもの日本語教育研究」』3、67-87
<<https://kodomo-no-nihongo.com/2020/12/162/>>（2024年4月9日参照）

5. シンガポール

磯崎みどり・内海朋子

5.1 国・地域の継承日本語教育事情

シンガポール在住の日本につながる子どもたちは、大きく二種類に分けられる。一つはシンガポール人との国際結婚により誕生し、シンガポールで育つ子どもたちである。もう一方は海外派遣、もしくはシンガポールで職を得た移住者の子女で、日本人夫婦の家庭もあれば、日本人以外の国籍の伴侶と日本人との間の子どもたちもいる（サードカルチャーキッズ）。

この日本につながる子どもたちは、平日はシンガポールに存在する教育制度の中で育つわけだが、その教育制度も、大きく分けてシンガポールの政府系の学校（以下、ローカル校）とインターナショナルスクール校（以下、インター校）の二種類に分けられる。

多言語国家であるシンガポールでは独自の言語政策をとり、その言語の定義も独特である。ローカル校では、バイリンガル政策をとり、政府が独自に「第一言語」として位置づけている英語のほかに母語（Mother Tongue Language 以下、MTL）の習得を奨励している。ここでいう、MTL は、家庭で最初に学んだ言語としての「母語」ではない場合も多いが、中華系、マレー系、インド系の民族のアイデンティティを維持するための言語として中国語（マンダリンもしくは華語、以下華語）、マレー語、タミール語を MTL として指導している。MTL の授業に加え、道徳教育や市民教育を MTL で行う学校や、選択科目として MTL で文学を学ぶ学校もあり学習言語として位置づけられている場合もある。免除（Exemption）⁽¹²⁾の申請を行うと、その三言語の代わりに、フランス語、ドイツ語、アラビア語、ビルマ語、タイ語、日本語が MTL として学習できる。したがって、日本人コミュニティに属する子どもや日本人家庭の子どもたちが、日本語を MTL として学習することはバイリンガル政策の中でも認められており、子どもたちの日本語能力を学習言語レベルに引き上げることに對して強い意欲を持つ家庭も多い。

また、シンガポールは外国人高度人材の受入策により、有能な外国人人材を受け入れていることから、多種多様な国々からの人材が居住しており、外国人が全人口約570万人に占める割合は2020年では約29%であるが、このうち高度人材、つまり駐在員等の雇用許可取得者（Employment Pass : EP）は12%である。こういった流れを受け、シンガポールには多くの外国人子女が滞在しており、彼らの多くはインター校に在籍している。インター校は、各国の教育制度を元にした学校（アメリカンスクール、フレンチスクール、日本人学校など）に加え、バイリンガル教育がその言語プログラムとなっているインターナショナルバカロレア（以下、

⁽¹²⁾ シンガポール教育省ウェブサイト “Exemption from taking a Mother Tongue Language”

<https://www.moe.gov.sg/primary/curriculum/mother-tongue-languages/exemption#foreignlanguage>（2024年5月10日参照）

IB)を導入する学校が存在する。そして、そのIBスクールと呼ばれるインター校では二言語の学習が必須となる。シンガポールの国策であるバイリンガル重視の教育システムが背景となり、私学であるインター校でもその教育理念は同様に重視されている。

5.2 シンガポール日本語文化継承学校の活動

シンガポール日本語文化継承学校⁽¹³⁾の創立当初は、国語の教科書を中心に勉強する「小学国語コース」のみであったが、入学当初に日本語を全く話すことができない子どもたちや、該当する学年の国語の教科書学習が困難な子どもたちも散見された。そのため、2013年に「国際コース」という国語の教科書は使わず、外国人用の日本語教材を使用し、学習する実力別のコースを開設した。幼稚園年長の子どもたちが小学国語コースの準備として学ぶ「あいうえおコース」と、中高生が通う「中高生コース」もこの年に開設した。これまでの生徒数の推移をみると、3、4年生になるとメイン校での勉強量が増えることや、国語教科書の学習が困難な子どもたちが増え、学年を落として勉強したり、小学国語コースから、国際コースに変更したり、継承学校を退学する子どもたちもいる。また、教科書は現在シンガポールの日本人学校に配達され、そこからトラックを手配して、教師が継承学校のある Alliance Francaise 教室に持ってきている。「小学国語コース」には150人以上の子どもたちが通っているため、大使館から教室に直接教科書を運んでいただけるようお願いしたい。また、該当学年の勉強についていけず、学年を落として学んでいる児童もいるが、こういった子どもたちにも、継承学校で勉強する学年に合わせた新しい教科書が渡せるようにしたい。

「国際コース」の子どもたちは国語の教科書を使用することは難しく、現在は使用していない。国語教科書以外の教材も適切なものは少なく、例えば、10歳で年齢は4年生の初級レベルの日本語しかできない子どもたちがひらがなやカタカナから学習を始める場合、「6歳」「7歳」、「小学1年生」と書いてある教材を使うことには抵抗を感じる。したがって、継承学校ではレベル1、レベル2、レベル3、レベル4として、実力別にクラスを編成している。レベル1では継承語の教材である『おひさま [はじめのいっぽ] 子どものための日本語』⁽¹⁴⁾を使用し、レベル2とレベル3は、初級の外国人用日本語教材『こどものにほんご』⁽¹⁵⁾などを使っているが、小学生向けの中級教科書は少ないため、レベル4では、大人向けの日本語能力試験（JLPT）対策の教科書を使うこともあるが、子どもたちが興味を持って勉強できる、継承語話者用の小学生向けの中級教科書の作成が望まれる。

継承語話者に理想的な教材は、日本のことを学ぶと同時に、自分が住んでいる地域について

⁽¹³⁾ シンガポール日本語文化継承学校 <https://sites.google.com/site/sjkeisho/home> (2024年4月9日参照)

⁽¹⁴⁾ マルチリンガルの子どもの教育サイト おひさまプロジェクト
<https://ohisamaproject.com/?id=concept> (2024年4月17日参照)

⁽¹⁵⁾ 『こどものにほんご』 <https://www.3anet.co.jp/np/books/3900/> (2024年4月17日参照)

も考えさせることができるようなものを求めている。教材で学ぶだけでなく、自分たちで関連するトピックを調べて、クラスで共有すること、日本人としてのアイデンティティを育むための活動も必要である。行事を授業に取り入れ、住んでいる地域に日本と同じような行事があるかどうか教えたり、調べたりすることで、日本につながりのある子どもたちであるということが意識できればよいと考えている。こういった子どもたちこそが、真の国際人として、グローバルに活躍できる大人に成長すると期待している。

6. オーストラリア

福田美香・折山香弥・橋本洋二

6.1 国・地域の継承日本語教育事情

豪州は、英国の植民地として形成され、移民によって多様な言語と文化がもたらされた。かつては「エスニックランゲージ（民族言語）」として知られていた言語の伝承は、1857年に設立された最初のエスニックランゲージスクールであるドイツ語学校に遡る。1973年の白豪主義の撤廃後、多文化主義が進展する中で、各移民社会に根付きコミュニティで生きたことばとして活発に使われていることが多い言語は「ヘリテージランゲージ（継承語）」ではなく「コミュニティランゲージ」と呼ばれ、それらを教授する学校は「コミュニティランゲージスクール（以下、CL校）」として位置付けられた。これらの学校は正規の学校教育の枠外で運営され、今日も繫生語／継承語教育の主たる場所となっている。もちろん、正規の学校教育の枠内においても、多くのコミュニティランゲージが教授されている。しかし、これらは主に外国語科目としての色合いが強いのが実情である。1990年代より高等教育以下での日本語人気が続いており、日本語は高校卒業・大学入学を決定する重要科目の一つになっている。ただし高校では、言語によっては履修基準により「第二言語」（いわゆる外国語）と区別し、「第一言語」や「バックグラウンド言語」として教授される（科目名では明確にされていない州もある）。日本語もその一つだが、履修基準が繫生語学習者にとって適当ではないと思われる州もあり、長年問題になっている（Oriyama 2017）。そのような問題がない、あるいは改善された州では、現地校、特に高校での日本語教育が、日本につながる豪州在住の子どもたちの日本語学習の励みになっている可能性がある。

現在、豪州全域で各地区の政府教育省と連携したCL校の統括団体（Federation of Community Language Schools）が設立され、教育省との連携や支援を提供している。現在では、豪州を形成する、6州1準州1首都特別区全てにおいて、各地区の政府の教育省との連携の下、その地区を管轄するCL校の統括団体が、管理や統制というニュアンスではなく、「良き指導者」的な支援を提供、CL校と教育省とを繋ぐ重要な役割を担っている。

各州・準州の教育省が管轄するコミュニティ・ランゲージズ・スクールズ・プログラム（以下、CLSP）では、日本語補習授業校⁽¹⁶⁾、日本語CL校も含む、さまざまな言語の学校が認可、登録されている。これらの学校は、児童・生徒の文化的および言語的な学習を支援し、豪州の多文化社会のメンバーとしてのアイデンティティの構築にも寄与している。また、移民の継承語を尊重すると同時に、豪州の先住民の言語や文化遺産を認識し、尊重することは、豪州が言

⁽¹⁶⁾ 「補習校」には、何かを補う、何かに付け足す学びの場との意味がある一方、豪州の Community Language School は、そうではない、日本とつながる子どもたちへの日本語教育という存在意義を持っていることから、豪州繫生語研究会では、補習校という呼び方をやめ、各地のコミュニティランゲージスクールも含めて、「CL校」という呼び方を提唱している（トムソン 2024）。

語的および文化的に多様な国であることを認識する上でも、とても重要だと位置付けられている。

CLSP の認可を受けるための条件は各州で若干違いはあるが、ここでは豪州における CL 校の大多数が属するニューサウスウェールズ州（以下、NSW 州）の認可の要件（抜粋翻訳）を簡略化した例として挙げてみる。

- ・ 英語以外の言語を母語とするコミュニティとの密接な関係があること。
- ・ 非営利団体として登記され、資金の使用目的を明確にすること。
- ・ NSW Fair Trading（日本の公正取引委員会に相当）の条件を満たす定款を持つこと。
- ・ コミュニティ言語の教育を主な目的としていること。
- ・ 週に 2 時間以上、年間 35 週間以上の言語教育を提供すること。
- ・ 幼稚園から 12 年生までの児童・生徒を受け入れること。
- ・ 個々の言語を教える意欲のある教師を確保すること。
- ・ 運営費の捻出に貢献すること。
- ・ 運営委員会を設置すること。
- ・ 最低 20 名の児童・生徒が在籍していること。
- ・ 親またはその他の保護者が毎年在学届を記入すること。
- ・ 同一言語を教える他のコミュニティ言語学校から 2 キロ以上離れていること。
- ・ 助成金受給同意書に関する情報を提供すること。
- ・ 個人、非法人組織、営利団体、政府関連機関ではないこと。

これらの条件を満たし、認可を受けた学校は、毎年の第一学期の出席率が 70% 以上あった児童・生徒一人につき、一定額の補助金の支給を受けることができる（*2024 年現在児童・生徒一人当たり AUD200）。

補助金としては、前述の州単位のものに加え、2023 年に初めて豪州連邦政府からも CL 校に対する補助金制度が発表された。多くの学校が申請し、2024 年 2 月現在その審査結果を待っているところである（学校の規模や諸々の条件にもよるが、一校当たり最低 AUD20,000～支給見込み）。

CLSP から受けられる恩恵は他にも多々ある。これも州によって若干異なるが、現地の全日制州立校の教室を無償で借用できたり（賃借費を払わなくてはならない州もあり、費用は年々上がっている）、前述の各州統括団体による団体の自賠責保険に加入できたり、教育省が提供する各種トレーニング（チャイルド・セイフティ等）を無料、もしくは実費で受けたりできるなど、コミュニティを挙げての積極的な取り組みがみられる。

また、豪州における日本語 CL 校の多くが、在外教育施設として日本国の外務大臣によって指定を受けている（計 17 校：NSW 州 9 校、オーストラリア首都特別区 1 校、西オーストラリア

州1校、クイーンズランド州3校、南オーストラリア州1校、ビクトリア州2校（外務省 2023））。日本政府からの補助金は CLSP からの補助金と同様、中規模 CL 校の収入の約10%程度を賄っているが、近年補助金の算出方法が変わり15%ほど減少した学校もある。加えて人件費や賃借費も増加しており、CL 校の収入の大半は授業料であるため、授業料は年々増加せざるを得ない厳しい状況である。

豪州に居住する日本人についてだが、多くの研究が日系移民を歴史的視点から捉えているものが多く、例えば、19世紀後半の真珠採取ダイバーやサトウキビ畑での労働者、戦後の戦争花嫁などが典型的例として浮かぶ人が多い。しかし、近年では日本人移住者の動向も変貌しており、企業の駐在家庭に次いで、目立つ存在として社会学的研究の題材にもなっているのが国際結婚家庭である。

東日本大震災後、邦人のオーストラリアへの移住はさらに増えているが、海外在留邦人数調査統計（外務省 2009：9）の「オーストラリアの邦人数増加」という記事の中で「国際結婚」による現地への邦人移住者数の増加が、その主要因として指摘されている。Hamano (2019) では、オーストラリア移民省と統計局のデータベースの分析から、日本人永住女性の中では、現地配偶者との国際結婚による「配偶者ビザ」の取得件数が圧倒的に多いことが明らかにされている。また、2016年に行われた日系コミュニティの家庭内言語や豪州社会への関わり等についてのアンケート調査（Hamano et al. 2023）によると、コミュニティ内でも多様なアイデンティティが存在することが明確になった。こうした多様性は、子どもの日本語教育に対する考え方にも反映されており（Oriyama 2016）、多様なニーズを示していると言える。

現在、ほぼ半数のオーストラリア人が少なくとも一人の親が海外生まれであり、300以上の言語がオーストラリアの家庭で話されていることから、言語と文化の多様性が豪州社会の重要な要素であることが理解されており、日系社会もその一員として教育や社会面で認められることはとても好ましい傾向であろう。

ここまで述べたように、課題はあるが、豪州における日本とつながる子どもの日本語教育の環境は諸外国と比べると恵まれているほうだと言えるだろう。しかしながら、特筆事項が2点ある。それは、前述にあるような州単位、日豪両政府単位の支援を受けられない、小規模の繫生語／継承語教育グループ、学校が多く存在する点だ。非営利の任意団体であることが多く、そのため、支援を受ける機会を与えられていないという現状がある。コンプライアンスの精査の点で容易ではないと思われるが、それらの団体も何かしらの支援が得られるなら、より好ましく理想的であろう。資金面だけでなく、教材のオンライン化、デジタル化なども含め、今後各国・地域との協力の可能性も大きく広げられるような支援があることが望まれる。第二に、広大な国土の中で、人口のほとんどが都市部に集住していることから、都市部以外では、そもそも繫生／継承日本語教育機関が存在しない、あるいは小規模のものがあってもアクセスが難

しいという事情もある。たとえば、Sydney Institute for Community Languages Education (2020) では、2016年時点で、NSW 州在住の日本につながる子どもの90%近くが CLSP に籍を置いていないことが報告されているが、これは地理的なアクセス事情のみならず、上記でも触れた日本人コミュニティ内での多様なアイデンティティや、親・保護者の価値観の多様性とも関係があるのか、今後の研究が待たれる。

さらに豪州では、日本につながる家庭・子ども・親たちの多様なニーズや生活実態・環境により即して、従来の継承語概念をアップデートし、日本につながる子どもたちのことばをより肯定的に捉えようとするコミュニティランゲージとしての「繫生（けいしょう）語」教育への動きがあることを報告しておく。繫生語とは、従来の「継承語」の意味をも包括しながら「海外在住の日本と繋がる子どもたちが親から受け継ぐことばも含めて、親や家族、友だち、社会との繋がりから生まれ、さらなる繋がりを生み、そこで新しい意味を生み出し、その繋がりや次の世代に繋げていくことば」（トムソン 2021：3）であり、「人との繋がりや環境に適応し進化していく言葉」（折山 2021：40）のことである。継承語をこのようにあらためて捉え直すことには、豪州のみならず、日本国外で生きている子どもたちにとって、より意味のある日本語・文化、またその教育について考え実践していく契機になるのではないだろうか。

6.2 ベイサイド日本語学校の活動

報告者の一人が所属するベイサイド日本語学校⁽¹⁷⁾は、NSW 州における非営利の Incorporated Association である。日本的に訳すと一般社団法人という表現になろう。これは、前述にもあったように、各種補助金を受給するためには最低限必要な要件であるため、設立に際し、登録を完了することができた。正式な開校は2020年の新学年度が始まる1月であり、NSW 州に14校ある CL 校の中で2番目に新しい学校である。

現在は、対面式の小学部で生徒約60名（全5クラス）、コロナ以降に完全オンライン移行したハイスクールクラス（ジュニアクラス1クラス、シニアクラス1クラス）が10名の全70名超が学んでいる（オンラインのハイスクールクラスは CLSP 及び日本国の補助金受給対象にならないため、申請なし）。

ユニークな特徴としては、以下の点が挙げられる。後発の新興校であることもあり、他校に通った経験のある日本人保護者からの「あったらいいな」の全てを実現すべく立ち上げたのがきっかけである。

- ・ 週末ではなく、平日放課後開校（午後4時～6時の2時間）
- ・ 半ば強制的な保護者役員制度なし

⁽¹⁷⁾ ベイサイド日本語学校 <https://baysidejapanese.wixsite.com/mysite>（2024年4月9日参照）

- ・ 国語教科書に固執することなく、部分使いをしながらも、豪州で育つ子どもたちに適した独自の教材を創意工夫して使用

日本国の補助金を得るためには、国語教科書の使用も必要だったため、当地総領事館の担当者の方のご助言と確認も得て、適宜国語教科書の内容に触れるということが条件としてある。

また、真の意味でのコミュニティに根付いた学校にするべく、現地借用校との親交も大切にしており、借用校の生徒やコミュニティを招いたお祭りの開催（週末）で好評を博した。

他の関わりとしては、前述の州政府教育省 NSW Department of Education、その中のコミュニティランゲージに特化した NSW CLSP 担当部署、在シドニー日本国総領事館、州の統括団体である、The NSW Federation of Community Language Schools⁽¹⁸⁾と常日頃から色々と連絡を取り合っており、情報収集に努めている。

そして、最近では日本語教育関係者間での交流もとても盛んになってきており、昨年、2023年9月に開催された、豪州日本研究学会研究大会・国際繫生語大会⁽¹⁹⁾において親交が深まり、豪州一円の研究者、CL校関係者とは定期的にオンライン会議を行う仲となった。言うまでもないが、豪州における恵まれた環境の提供の一端を担っているのは国際交流基金であり、各種イベントやセミナー開催などで常にご尽力頂いていることには大変感謝している。

2024年にシドニー大学教育学部内に豪州政府の別途助成金で設置された、Sydney Institute for Community Languages Education（以下、SICLE）⁽²⁰⁾と呼ばれる、コミュニティランゲージ教育に関する研究所の日本語プロジェクトコーディネーター職に報告者の一人が就任した。これを契機として、今後は各CL校への情報提供や教師トレーニングの提供の広報をしていく予定である。

SICLEでは、CL校教師のプロフェッショナルデベロップメント研修を無料で提供したり、それらの教師が豪州の正規教員になるオプションの機会を提供、支援したりするのがミッションである。

このように、広く日系コミュニティにおいての日本語、繫生語／継承語教育に従事できることをとても有難く思っており、今後もその活動の場を広げるべく、邁進して参る所存である。

⁽¹⁸⁾ The NSW Federation of Community Language Schools
<https://www.nswfcls.org.au/>（2024年4月20日参照）

⁽¹⁹⁾ 豪州日本研究学会研究大会・国際繫生語大会
<https://www.icntj.org/%E8%A4%87%E8%A3%BD-home>（2024年4月20日参照）

⁽²⁰⁾ Sydney Institute for Community Languages Education
<https://www.sydney.edu.au/arts/our-research/centres-institutes-and-groups/sydney-institute-community-languages-education.html>（2024年4月17日参照）

〔参考文献〕

- 折山香弥 (2021) 「オーストラリア Victoria 州 1」 中島和子 (編) 『2020年度 バイリンガル・マルチリンガル 子どもネット (BMCN) 主催「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』、33-41
- 外務省 (2009) 「海外在留邦人数調査統計平成21年速報版」
<<https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin/09/pdfs/1.pdf>> (2024年4月9日参照)
- 外務省 (2023) 「外務大臣が指定した在外教育施設 (補習授業校) 一覧」
<<https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/kaigai/kyoiku/index.html>> (2024年4月17日参照)
- トムソン木下千尋 (2021) 「継承語から繫生語へ—日本と繋がる子どもたちのことばを考える」『ジャーナル「移動する子どもたち」—ことばの教育を創発する』12、2-23
- トムソン木下千尋 (2024) 「CL 校 (コミュニティ・ランゲージ校) について」『豪州繫生語研究会ニュースレター』13
<https://mailchi.mp/7cd3351bbe16/keishonewsletter_may_2024_japanese> (2024年4月30日参照)
- Hamano, T. (2019). *Marriage Migrants of Japanese Women in Australia: Remoulding Gendered Selves in Suburban Community* (1st ed.). Springer Singapore.
- Hamano, T., Funaki, S., & Phillips, R. (2023). “The Location of Migrants’ Political Culture: A Large-Scale Survey-Based Study of the Japanese Community in Contemporary Australia”. *Japanese Studies*, 44:1, pp. 1-24.
- Oriyama, K. (2016). Community of Practice and Family Language Policy: Maintaining heritage Japanese in Sydney – Ten years later. *International Multilingual Research Journal*, 10 : 4, pp. 289-307.
- Oriyama, K. (2017). Reforming Australian policy for Chinese, Indonesian, Japanese, and Korean heritage languages: Examples from the Japanese community. In O. Kagan, M. Carreira, & C. Chik (Eds.), *The Routledge Handbook of Heritage Language Education: From Innovation to Program Building*, pp. 265-281. Abingdon, UK: Routledge.
- Sydney Institute for Community Languages Education (2020). *SICLE Curriculum Project*.
<<https://www.sydney.edu.au/arts/our-research/centres-institutes-and-groups/sydney-institute-community-languages-education.html>> (2024年4月9日参照)

7. ニュージーランド

中村シャンド清夏・原明生・宮内尚子

7.1 国・地域の継承日本語教育事情

人口約500万人のニュージーランド（以下、NZ）は移民も多く、Stats NZ/Tatauranga Aotearoa（2019a）の国勢調査の結果によると、少なくとも人口の20%が帰属意識をもつエスニシティとして「NZ ヨーロッパ⁽²¹⁾、マオリ以外」と答える。この調査は複数回答が可能なため、NZ ヨーロッパとマオリと回答した上で他のエスニシティも選んだ人を含めると、さらに割合は大きくなる。

日本につながる子どもたちの背景も多種多様である。比較的大きい都市には、日本政府や企業からの派遣による期間限定滞在家庭の子女もいる。しかし、大多数は両親の国際結婚や移住により NZ で永住する子どもたちである。これまでに詳細な調査がないため内訳は不明であるが、両親のどちらかが NZ につながっているという子どもの他に、サードカルチャーキッズ⁽²²⁾も数多くいる。サードカルチャーキッズは、両親ともに日本人という家庭だけでなく、どちらかのみが日本人の家庭もある。その背景には両親の仕事上の移動もあるが、新しいライフスタイルを求めている移住がある（NZ 移住者研究プロジェクト 2024）。また、両親が NZ につながるかどうかに関わらず、3つ以上の国や文化をもつ子どもも少なくない。

このように言語・文化が多様な環境であり、公用語も英語、先住民族のマオリ語、NZ 手話の3言語がある一方で、国全体では英語モノリンガル話者が多いことも指摘されている（Stats NZ/Tatauranga Aotearoa 2019b）。この背景には、いわゆる継承語についての周知・啓発が遅れていることが要因として挙げられるであろう。そのような中で、マオリ語教育については近年積極的導入の傾向がみられる。また、マオリ語に加えて歴史的・経済的に繋がり深い太平洋諸島の言語に関しても、保護者の第一言語や家庭言語での育児・教育が教育省より明確に推奨され、その教育等に対する助成金制度もある。しかし、その他の言語に対しては、サポートはもとより、周知・啓発自体が遅れている。公的機関からの情報としては、幼児教育教員向けに、保護者の自信のある言語での子育ての大切さを教育省が通達している。しかし、情報は教育従事者対象で、一般向けには出されていない。また、保護者への啓発・働きかけも機関や指導者によって差がある。

さらに、5～6歳で始まる小学校以降では、英語を母語としない子どもたちの英語クラス

⁽²¹⁾ NZ ヨーロッパ（NZ European）は、イギリス、アイルランドを中心に、祖先がヨーロッパ諸国から入植した人々で、エスニシティでは「その他ヨーロッパ（近年の移民）」とは区別される。

⁽²²⁾ ポロックほか（2023：28）では、サードカルチャーを「親の出身国またはパスポート国の文化（訳注・パスポート国とは、旅券を発行する国のことであり、パスポート文化はしたがってその国の文化）を第一文化、そして家族の生活圏である現地文化を第二文化とし、その間の『母国とは異なり、また現地のものでもない』独自のライフスタイル（第三文化）」とし、それらの文化的背景を持つ子どもを「サードカルチャーキッズ」と呼んでいる。

English for Speakers of Other Language (ESOL) の教育用資料で、英語上達の鍵の一つとして、家庭言語ができることの大切さが触れられている程度である。加えて、「継承語」「家庭言語」「第一言語」といった言葉が混用されていることも、情報の得にくさに拍車をかけている。こういった状況から、保護者自身が子どもの子育てに使用する言語に関する情報をあまり持っていないことも稀ではない。

このように、国としてはいわゆる継承語やその教育をサポートしているとは言い難く、圧倒的に英語モノリンガルが多い環境ではあるが、民族や言語の多様性に対しては寛容でインクルーシブである。例えば、多様な言語・文化が共存する社会への気づきと理解受容の一環で、「〇〇語ウィーク」を設定し、全国一斉に一つの言語にフォーカスを当てる取り組み⁽²³⁾がある。これは太平洋諸島言語が中心で、中国語やヒンディー語、スペイン語といった他の言語が入る年もある。その他にも、「International Languages Week」⁽²⁴⁾という週もある。両者ともに、継承語や家庭言語を育てることへの啓発というよりは、今ある言語資源・人材を尊重するという視点であり、当事者も周りも英語以外の言葉が使えることや、NZ 以外の国とつながっていることを自然に受け入れている点は特長であると言える。

日本につながる子どもたちに継承語としての日本語教育が行われる場としては、日本政府認可の補習授業校（以下、補習校）が4校ある他に、各地域で子どもたちに機会を提供しようと模索・奮闘している状況が窺える。就学前では保護者運営の日本語プレイグループ⁽²⁵⁾が多く、都市の規模を問わず各地で行われている。また、大都市では幼稚部がある補習校や、NZ 政府認可の「日本人幼稚園」もある。初等・中等教育レベルでは、前述の補習校の他に、無認可の補習校やビジネスとして日本語・日本文化学習の場を提供している機関もあるが、表立って継承語に関する活動を提供している場は少ない。表面的には存在がわからないが個人が提供する日本語学習教室・グループは数多くあり、口コミでたどり着いたり、知り合いの間で開かれたりしている。その他に、教育よりも緩い括りで日本につながる児童・生徒が集まる場や、そろばん教室、書道教室、文庫や図書館などを開催しているグループ・機関もある。

現在、日本政府認可の補習校は4校とも中学部までの開設である。現地の高等学校レベル教育（11～13年生）での日本語教育も外国語としての日本語（以下、JFL）のみで、日本につながる生徒が日本語の単位を希望する場合もその枠組みで取得する。大学学士課程も JFL のみ

⁽²³⁾ Pacific Language Weeks <https://www.beehive.govt.nz/release/pacific-language-weeks-celebrate-regional-unity>（2024年4月9日参照）

⁽²⁴⁾ International Languages Week <https://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-resources/National-events-and-the-NZC/International-Languages-Week>（2024年4月9日参照）

⁽²⁵⁾ NZ 教育省が認める幼児教育形態の一つで、生後から5歳までの子どもが保護者同伴で参加するグループ活動。多くは保護者により運営されており、1日4時間以内で、週1～5日開催される。日本語プレイグループは日本語・日本文化にフォーカスを当てた集まりになる。一定の条件を満たせば教育省公認となり援助を受けることができる。

であるが、日本語スピーチコンテストに「Heritage」というカテゴリーを設けている地域⁽²⁶⁾がある。

以上のように、いわゆる継承語とその教育が国全体として浸透しているとは言えない状況ではあるが、各機関でさまざまな形で日本につながる子どもたちに日本語・日本文化に触れる機会を提供しようと尽力している。ただし、その多くは個人・保護者ベースであり、複言語環境における子どものことばの発達や教育を専門とし、それらの情報を発信できる人材はほとんどいない。また、一部を除いて横の繋がりもないと言ってよい。その一方で、今回の「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」に先立って幾つかのグループにコンタクトをとったところ、機会があれば繋がりたいと思っている団体・機関が多いこともわかった。これを踏まえて2024年4月に指導者・支援者を対象に第1回オンライン茶話会を開催したところ、ネットワークがない中で各地から14名の申し込み（企画者除く）があり、関心の高さが窺えた。以上のことから、日本につながる子どものことばに関する情報の共有とネットワークの構築が目下の課題であると言えるだろう。

7.2 ハタイタイ日本語クラブの活動

ハタイタイ日本語クラブ⁽²⁷⁾は、約16年前に首都ウェリントンで保護者によって立ち上げられた0～8年生（5～13歳）の日本につながる子どもたちを対象としたグループである。その始まりは現在も存続する5歳未満の乳幼児対象日本語プレイグループで、立ち上げ当時の年長児がプレイグループを卒業したのを機に、その後も継続して意識的に日本語に触れられるよう結成された。保護者の自助グループではあるが、基本的に指導者は外部から雇っている。そのため、指導者の確保に加え、ある一定の人数が揃わないと会場の使用料と講師謝金を賄えないという課題が常にあり、閉会の危機に面することもある。しかし、ここ数年は参加者が10～15名で推移しており、安定した開催が可能となっている。

活動は現地校の学期期間中に週1回1時間、地域のコミュニティセンターを借りて行っている。子どもたちや保護者の言語背景は国の事情同様にさまざまであり、日本語レベルも多岐にわたる。現在は年齢による身体的能力・認知能力の差を考慮し、下学年グループ（0～3年生）と上学年グループ（4～8年生）に分かれ、指導者もそれぞれに1名ずつあたっている。

年度初めに年間の言語習得に関するテーマや目標を決める以外は、テキストやカリキュラムなどはなく、子どもの様子をみて、季節の行事や身近にある出来事も取り入れながら学期ごとに予定を立てている。これは、学期単位で開催の習い事と重なって休会やカジュアル参加をす

⁽²⁶⁾ The Tenth Annual Wellington Regional Japanese Speech Competition in 2019 https://www.nz.emb-japan.go.jp/culture_education/documents/2019The_Tenth_Wellington_Regional_Speech_Contest.pdf
(2024年4月9日参照)

⁽²⁷⁾ ハタイタイ日本語クラブ <https://www.facebook.com/HataitaiNihongoClub/> (2024年4月9日参照)

る子どもがいたり、5歳になったばかりの子どもが学期途中でも常に新しく入ってきたりと、一年を通して変動が大きく、メンバーによって言語や身体的能力・認知能力への配慮のしかたが大きく異なってくるからである。また、参加者が変わることで異なる保護者の要望に柔軟に対応できるようにするためでもある。出欠状況によっては急遽合同活動に変更になることもある。

以上のように活動内容に臨機応変さが求められる状況ではあるが、基本は年齢による認知発達や手先の器用さを考慮して、学年で分けた活動を行っている。下学年グループ（0～3年生）ではことばや表現を増やすことに加え、日本語の音韻や文字、日本語でのコミュニケーションに慣れるための活動を組んでいる。上学年グループ（4～8年生）は物語やまとまりのある話を聞いて、理解したことを工作などで表す活動を行っている。また、どちらのグループも、自身と言語について考える活動も年齢に合わせて行っている。

加えて、各学期中数回は行事を中心に全員での合同活動や縦割りグループ活動を取り入れている。定期的には2か月に1度、日本とNZの両要素を取り入れたカレンダーを作っている。全員での活動を通して、上級生にとってはリーダー性と自信の育成、下級生にとってはコミュニケーション力の育成と日本語を使うロールモデルへの憧れに繋がっている。

さらに、現在の指導者が岩手県と広島県の出身であることを活かし、防災学習と平和学習に本格的に取り組んでいる。2023年の平和学習では、ヒロシマや被爆樹木の話、各グループで戦争や平和についての話し合いの後、保護者も参加して折り鶴アートを作成した。作品はウェリントン市内の図書館2か所に展示された後、指導者により広島平和記念公園の原爆の子の像に献納された。献納の報告は写真であったが、子どもたちから新たな発言や疑問が出てくるなど、より深い理解と達成感を伴った活動となった。

〔参考文献〕

- ポロック, D.C・リーケン, R・ポロック, M.V (2023)『新版 サードカルチャーキッズ』嘉納もも・日部重子・峰松愛子(監訳)、スリーエーネットワーク
- NZ 移住者研究プロジェクト (2024)「ニュージーランドにおける国際移住研究」 <<https://sites.google.com/view/nzmigrants-study>> (2024年5月1日参照)
- Stats NZ/Tatauranga Aotearoa (2019a) “Ethnic group (detailed total response - level 3) by age and sex, for the census usually resident population count, 2006, 2013, and 2018 Censuses” NZ.Stat <<https://nzdotstat.stats.govt.nz/wbos/Index.aspx?DataSetCode=TABLECODE8321>> (2024年1月31日参照)
- Stats NZ/Tatauranga Aotearoa (2019b) “Official language indicator and birthplace (broad geographic areas) by age group and sex, 2013 and 2018 Censuses” NZ.Stat <<https://nzdotstat.stats.govt.nz/wbos/Index.aspx?DataSetCode=TABLECODE8288>> (2024年1月31日参照)

8. カナダ

三井晶子・青木恵子・ベイリー氏江智子

8.1 国・地域の継承日本語教育事情

カナダは多様な言語・文化を認める多文化主義政策を取っており、出自の異なる者が共存するモザイク社会である。最新の国勢調査（Statistics Canada, 2021）によると、移民は総人口の1/4近くを占め、カナダ人の8人に1人は公用語の英仏語以外の言語を家庭で主に話す。カナダにおいて「継承語（heritage language）」は移民が持ち込む英仏以外の全ての言語を指し、言語・文化の保持が奨励される土壌がある。学校での言語は、主に英語または仏語でどちらもカリキュラムに組み入れられているが、公教育の授業の一環として国際言語（International Languages）プログラム⁽²⁸⁾があり、外国語として学ぶ子どもと同じ教室にはなるが、継承語を保持伸長できる場がある。カナダはワーキングホリデーや留学先として若者に人気があり、また、国際結婚でカナダに永住する日本人女性も多い。カナダで育つ日本にルーツを持つ子どもたちは母親のみが日本語話者であるケースがほとんどで、他の移民グループのように宗教を理由に集うこともなく、日本語のコミュニティを持たず、学校や各地の集まりがその役割を担うため、日本語で子育てするには親の積極的な関与に寄るところが大きい。また日本人は散住傾向にあり、言語・文化コミュニティにアクセスできる機会が乏しい。他の民族と違って集住しないのは日系カナダ人が迫害された歴史が影響していると言われる。1880年代からカナダ西部に移住してきた日系カナダ人は現地の学校への通学が制限されていた子弟のために日本語学校を開校するなど教育熱心で、戦時中は解体させられたものの、戦後新しく継承日本語学校が各地で設立された。また、移民法改正（1968年）後の「新移住者」たちにより新たに継承日本語学校が、そして、日本企業の駐在社員が増えるにしたがって都市部に補習授業校が設立された。

カナダの継承日本語教育事情は次のような特徴があると言える。1）多文化共生の土壌があり、継承語を育む環境がある、2）国際結婚による女性の移住が多く、子育てに際して個人にかかる負担が大きい、3）日系カナダ人の長い歴史があるため、カナダの継承日本語事情は重層的である、4）保護者が中心となって設立したコミュニティベースの継承語学校が多く、自助努力による運営である、5）広大な国土のため、都市部と地方では機会へのアクセスに大きな差がある、6）州ごとに政府があり、教育政策等の事情が異なる。

上記3）に関して、2017年までカナダでは独立行政法人国際協力機構（JICA）による日本語教師合同研修会の機会があったが現在はなくなり、研修機会だけでなく地域を越えた教師間交流もなくなった。上記4）に関して、このような保護者運営の継承語学校は教会や教育委員

⁽²⁸⁾ 一例として、オンタリオ州教育省発行の「国際言語初等プログラム」のリソースガイドを示す。<https://collections.ola.org/mon/28005/316718.pdf>（2024年5月10日参照）

会を通して週末に小学校などを賃貸しているケースがほとんどである。以前は、非営利団体（NPO）に対して教会や教育委員会による無料や格安での貸し出しもあったが、昨今の経済情勢により賃料が急激に値上がりし、それが運営に大きな影響を与え、特にコロナ禍以降存続の危機に瀕している継承語学校も見受けられる。子どもの成長とともに役割を終え、活動を終えるケースも多い。上記6)の州ごとの違いに関して、例えばオンタリオ州とブリティッシュコロンビア（以下、BC）州では高校レベルの継承日本語の単位認定の制度があるが、オンタリオ州ではその手続きが教育委員会によって異なる。オンタリオ州の単位認定のプログラムである Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR)⁽²⁹⁾は利用者も少なく、実際に機能しているとは言えない。BC州では継承語を第二言語として単位認定する Challenge Exams（チャレンジテスト）⁽³⁰⁾が年に一度行われている。以前は大学入学申請の際にその成績が使用できる大学・学部が多かったが、現在は減少傾向となり、長年日本語の学習を続けても社会的に認識されないため、学習動機も下がっているのが現状である。

就学前・プレイグループなど、年少者を中心とした日本語教育機関リストについては、ウェブサイト「日本語で育てよう！」⁽³¹⁾上にあるプログラム MAP を参照いただきたい（注：当サイトが把握し、かつ掲載許可をいただいた団体のみ）。これらは活動中の学校や集まりの一部であり、国内の機関全てを網羅しているとは言えない。特に中部地域は情報が十分に得られていない可能性もあるが、国土が広く、上記に指摘したような地域を越えての交流がなくなったことも把握を難しくしている。

今後、まずは地域を越えての横の繋がり、さらには子どもたちとそれを支える親が日本語を保持伸長する将来的な価値、すなわちそれぞれの成長段階、青年期の学びの支援にも繋がる長期的視点での支援が望まれる。

8.2 「日本語で育てよう！」の活動

「日本語で育てよう！」は、親にとって一番豊かに表現できることばが日本語で、カナダで日本語で子育てをしている、日本語での子育てに関心のある保護者向けのウェブサイトである。対象は、一時滞在者・永住者、国際結婚家庭で、カナダで、日本語で子育てをしている方、またそれに関心のある方、イベントのトピックに興味のある方である。2020年に、報告者らがウェブサイトを立ち上げ、日本語で育つ子どもたちと保護者、日頃その支えをしている方々を繋いだコミュニティを作り、継続的に支援していくことを目的として活動が続けている。

⁽²⁹⁾ Prior Learning Assessment and Recognition <https://www.ontario.ca/document/education-ontario-policy-and-program-direction/policyprogram-memorandum-129>（2024年4月16日参照）

⁽³⁰⁾ Challenge Exams <https://www.deltasd.bc.ca/schools/secondary/challenge-exams/>（2024年5月2日参照）

⁽³¹⁾ 日本語で育てよう！ <https://sites.google.com/view/nihongocanada/home>（2024年4月9日参照）

カナダ日本語教育振興会（以下、CAJLE）2013年度年次大会のオンタリオ部会特別企画展示にて、企画段階では、就学年齢前の年少者向けプログラムは日本語教育のプログラムとして存在が認知されていなかった。しかし、子どものことばの獲得は母親の胎内にいるときから始まること、これらのグループ・団体の活動・支援は間違いなく重要な役割を果たしていると考え、パネル発表（三井・青木・国実 2013）をした経緯がある。パンデミックでさまざまな活動が休止されたことを機に、2013年当時の思いを原動力に年少者向けプログラムに光を当てること、そして継続的に繋がりを持つことの重要性を思い、当時の資料をもとにウェブサイトを開画し、立ち上げの準備を行った。活動をする上で大切にしていることは、自分が親として知りたかった、子どもたちが育っていく過程で必要になる情報、研究成果をニーズのある方に、日本語で直接届けること、また日本語で育つ子どもたち、保護者、先生方、専門家を繋ぎ、継続的なコミュニティをつくることである。

活動内容は、ウェブ上での情報提供、年1回のプログラム MAP の更新、メーリングリストでの交流、半年に1度のオンラインセミナー開催である。2023年10月には国際交流基金トロント日本文化センターと共催で、初めて対面で、託児付きのセミナー⁽³²⁾「豊かな『ことば』で子どもを育てる―視点と関わりの工夫」を実施した。メーリングリストで折々の案内、メンバー間の交流を目指しているが、現時点では運営や一部メンバーからの投稿、あるいは運営者個人宛へのメッセージなど限定的な交流になっている。2023年にはインスタグラム⁽³³⁾も開始した。

「日本語で育てよう！」は、所属する組織や機関、また支援関係があるというわけではなく、後方支援的な存在である。国際交流基金トロント日本文化センター、ヨーク大学を通してさくらネットワークの支援を得た後、CAJLE での広報協力を得るようになり、活動が認知されるようになってきている。また、カナダは国土も広く、散住型である故、プログラム MAP に掲載されている団体とは、代表の方などと個人的に緩やかに繋がっている。今後もお互いの存在を感じながらそれぞれの地での活動の支援ができればよいと考えている。

〔参考文献〕

三井晶子・青木恵子・国実久美子（2013）「CAJLE オンタリオ部会特別企画『オンタリオ州における日本語教育』年少者グループ教育機関調査」カナダ日本語教育振興会2013年度年次大会、11-12

Statistics Canada. (2021). Census in Brief Multilingualism of Canadian households.

<<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/98-200-x/2021014/98-200-x2021014-eng.pdf>>（2024年5月2日参照）

⁽³²⁾ 日本語で育てよう！第4回セミナー ポスター

https://drive.google.com/file/d/1zz3XoRQDHGPu82ivBUc-YujtE_xp1MW-/view（2024年4月9日参照）

⁽³³⁾ 日本語で育てよう@カナダ Instagram

https://www.instagram.com/sodate_canada/（2024年4月9日参照）

9. 米国中部およびオンライン

岩間晶子

9.1 国・地域の継承日本語教育事情

まず、米国地域全体について述べたあと、米国中部の事情を述べる。

現在米国には政府認可の補習授業校84校、日本人学校4校を含め、在外教育施設が90校ほどある（海外子女教育振興財団 2023a）が、日本人の散住地域あるいは日本語教育の機会の乏しい地域も存在する。一方で、日本人の集住地域においても、日米国際結婚カップル等の子らが、さまざまな理由で補習授業校があるにもかかわらず通えていないケースもあり、地域ごとに多様な現状と課題がある。それぞれの地域で実態把握の必要性を感じている。

次に、米国中部の現状と課題について述べる。例えば、米国中部アイオワ州の場合、日本につながる子どもたちが散住しており、日本語でのコミュニティに繋がれないとの理由から、日本語母語話者である家族がいても日本語を使用しない家庭も存在する。また、ミネソタ州のように邦人の一部集住地域があっても、補習授業校に通えないあるいは通わない子どもたちの日本語教育については、家庭内で済ませる、日本語を学ぶことを諦めてしまう、オンラインの日本語教室に通う、外国語としての日本語教育（以下、JFL）の機会を利用する等の状況が見られる。現在、政府認可の在外教育施設の情報網から漏れてしまった上記のような子どもたちとその保護者にとっては、特に日本語教育に関する情報提供が途絶えている。そして、長期滞在あるいは永住の可能性の高い子どもたちの割合も高く、その教育活動内容について、JFLでもなく日本の学習指導要領に則った補習授業校のカリキュラムでもないものが求められている。一方で、中部地域でも AP Japanese Language and Culture Exam⁽³⁴⁾（AP Japanese）や The Seal of Biliteracy⁽³⁵⁾の証明によって日本語科目の履修が免除される大学が多いため、現地で暮らす子どもたちにとっては日本語の学習継続の意欲に繋がっていることも事実である。

また、これ以外にも1900年前後に渡米した日系移民の子孫等が現在4、5世として中部にも在住し、日本語を学んでいるケースもある。彼らのアイデンティティや日本との繋がりを考えた時、JFL以外のアプローチが必要なのは明瞭で、独立行政法人国際協力機構（JICA）等の支援がない現状下での彼らの日本語教育の機会提供についても考える必要がある。

日本につながる子どもたちを対象としたオンライン教育については、2010年代中盤から徐々に広がりを見せ、2019年以降のコロナ禍でその供給が急増したが、その数の把握は困難である。現在は、補習授業校から学習塾まで運営・経営形態もさまざまに国内外各地域に拠点を置いて活動している。オンライン教室については9.2の事例にて詳細を述べる。

⁽³⁴⁾ AP Japanese Language and Culture Exam (AP Japanese)

<https://apcentral.collegeboard.org/courses/ap-japanese-language-and-culture/exam> (2024年4月19日参照)

⁽³⁵⁾ The Seal of Biliteracy <https://sealofbiliteracy.org/index.php> (2024年4月19日参照)

9.2 アイオワ継承日本語教室と MUSUBI オンライン継承日本語教室の活動

アイオワ継承日本語教室および MUSUBI オンライン継承日本語教室⁽³⁶⁾の2つを紹介する。

【アイオワ継承日本語教室】

アイオワ日米協会の傘下組織である Language School のもとで、日本につながる子どもたちのための未就学児および児童向けの日本語による学びの活動を行っている。2021年夏に保護者の自助グループとして立ち上がり、2023年3月より同日米協会傘下の組織の一つとして運営を行っている。設立当初は、地域の日本人コミュニティの児童を対象に対面で行う日本語教室活動であったが、2023年5月以降、州内の子どもたちの移動に伴い、自然発生的にアイオワ州以外の子どもたちとアイオワ州内の子どもたちをオンラインで繋ぐオンライン部門も設置運営することとなった。地域事情により教室規模が小さいため、学習者、保護者、教師役の全ての人材が不足している状況である。したがって、対面下では学齢の異なる子どもたちが日本語能力ごとに分かれて活動できるような環境づくりが困難であり、言語コミュニティを充実させるためには、他教室の子どもや保護者とのオンライン交流等の環境整備の必要性を感じている。2023年度には、試験的にオンラインでの合同授業を3度ほど実施し、2024年度にはオンライン参加対象枠をアイオワ州外にも拡大した。今後も州内外の子どもたちに対して広く日本語教育の機会提供ができるよう努める意向である。

【MUSUBI オンライン継承日本語教室】

本教室は、2021年に始まった小規模継承日本語教室である。保護者の一名が、我が子の勉強仲間を募ったことがきっかけとなり、そこに集まった保護者同士で話し合い、保護者の共助努力によるグループ活動が始まった。この教室の活動目的は、日本国外で日本につながる子どもとその親を対象とする日本語教育とコミュニティづくりである。その手段として、児童生徒主体の活動と、保護者同士の教育環境醸成のための活動の二本柱で運営活動を行っている。運営は全て保護者によるもので、政府支援や認可等は受けていない。現在は、運営責任者1名（米国アイオワ州拠点）、教師役2名で活動を行っている。在籍児童生徒数は約20名で、アジア、大洋州、北米、東欧等、居住地域はさまざまである。この教室への参加を希望した理由としては、「日本人の散住地域であり近隣に政府認可の補習授業校がない」「補習授業校に通っていたが、日本語能力に自信がなく（あるいは成績が追いつかず）辞めざるを得なくなってしまった」「補習授業校の入学を許可されなかった」「学習面で何らかの障がいがあり、対面活動が難しい」「経済難で教育機関にお金が払えない」等が主である。

⁽³⁶⁾ アイオワ継承日本語教室のオンライン参加枠の拡大に伴い、これまで MUSUBI オンライン継承日本語教室で繋がりのあったアイオワ州外の子供たちは、アイオワ継承日本語教室の非対面活動メンバーとして参加することとなった。現在は、アイオワ州内外の子供たちがともに繋がるグループとして活動を続けている。また、既存の「アイオワ継承日本語教室」は「MUSUBI アイオワ継承日本語教室（略称 MUSUBI）」と改称した。https://sites.google.com/view/musubi-iowa/home（2024年5月1日参照）

オンライン活動のため、継承語学校や教室でよく問題になる場所の確保は容易である。コロナ禍を経て、参加児童生徒の保護者がオンラインツールに対する抵抗が減ったのも大きな後押しとなった。一方で、著作権法の観点から絵本の読み聞かせができない、教材の共有が容易ではない等の問題がある。また、保護者同士で立ち上げた教室のため、対面の学校と同様に、教師役を担う人材の確保が難しい。現在、教師研修等は自主的に行っており、活動を支える教師の力量と後継者育成が重要な課題となる。また、地域によって物価が異なるため、教師に対して定まった謝金を支払うことが現実的に困難であり、教育の機会提供を全ての人に広げるには、ボランティア精神での従事なしには務まらない。

活動は、子どもを主体としたものと保護者を主体としたものの二本柱で行っている。まず、子どもを主体とした活動については、発達段階や目標に合わせて小グループを複数つくり、週一回以上の定期的な学びの活動を行っている。教材は、無償配布の学校教科書教材を使用している。その理由は、題材も充実しており、日本国外で共通して入手するのに最適なためである。ただし、子どもの出産時に何らかの事情があり日本の国籍を取り損なうケースや、居住地域によっては一時滞在者のみへの教科書配布が認められていることもあり、日本や家族と繋がるために日本語を学びたい子どもたちへの教材提供の機会にも課題を認識している。先述した著作権法との絡みもあり、手元における教科書教材以外は手作り教材に大きく頼っている。学校教科書を用いる際には、ことばだけを学ぶことだけに重きを置かず、内容を学ぶ中で自然と言語習得をしたくなるような活動（内容言語統合型学習、CLIL）や、現地語と日本語の両方の力が活かせるような活動（トランス・ランゲージング）を意識している。また、日本語母語話者ではない保護者や児童生徒の地域社会との繋がりを意識した活動を組み込むことで、家庭内や社会での教育環境醸成の一助となるよう心がけている。こういった点で、認可補習授業校の活動とは異なると考える。また、通常活動以外にも、教室内外の交流や学びを目的としてICTツールを積極的に活用した特別学習活動を行ったり、同様のツールで保護者同士の情報交換や交流の場づくりも心がけている。ICTツールの活用が地域を超えた交流や学びの活動に発展させやすいのは大きな利点であると言えよう。

保護者に対する活動としては、保護者同士が日本国外での育児や教育、自身のキャリアについて話し合う場を設けたり、保護者参加型の活動を行ったりしている。これは、教室（コミュニティ）内での帰属意識を高め、海外での育児において孤立を避けることを目指したものである。また、MUSUBIに所属していない人々に対しても、特に未就学期のうちから家庭内での使用言語について考えることや、家庭外の子ども同士の交流の価値について知らせるべく、2023年度より定期的な集いの場を設けている。

海外在住の日本につながる子どもたち20数万人のうち、日本政府の支援対象にある在外教育施設に在籍しているのはわずか4万人程度である（外務省 2024、文部科学省 2024、海外子女

第2章 国・地域の継承日本語教育事情

教育振興財団 2023b)。それ故に、保護者が中心となって立ち上げた地域コミュニティ内の小規模継承日本語教室・グループはもちろんのこと、オンライン上でも繋がれる場の存在は、子どもたちの日本語教育の観点からも重要な役割を占めている。ここ数年、政府未認可の「子どもの日本語教師の資格」が複数できたり、たくさんの「オンライン継承日本語学校」と銘打った営利目的のグループや企業が急増したこともまた事実である。日本につながる子どもたちへの安定した教育機会と質の確保とともに、地域や国、オフラインやオンラインといった手段を超えて、子どもたちの日本語教育を支えようと尽力する小規模継承日本語教室・コミュニティの持続可能性を高めることが、オンライン継承日本語教室の運営から見えてきた課題である。

〔参考文献〕

- 外務省 (2024) 「海外教育」 <<https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/kaigai/kyoiku/index.html>> (2024年 5 月 1 日参照)
- 文部科学省 (2024) 「在外教育施設の概要」
<https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/002.htm> (2024年 5 月 1 日参照)
- 海外子女教育振興財団 (2023a) 「在外教育施設在籍者数」
<<https://joes-magazine.com/articles/1098>> (2024年 5 月 1 日参照)
- 海外子女教育振興財団 (2023b) 「事業案内 2023」
<<https://www.joes.or.jp/cms/joes/pdf/kaiin/jigyo.pdf>> (2024年 5 月 1 日参照)

10. 米国ミシガン州

高梨カーボーニ真由美

10.1 国・地域の継承日本語教育事情

五大湖に囲まれた米国ミシガン州の特徴として州内に所在する日系企業の事務所・施設は499か所もあり、長・短期滞在者は3.4%増、永住者は16%増の傾向⁽³⁷⁾で、必然的に継承語学習者数は上昇していると考えられる。ミシガン州にある補習授業校や駿台ミシガン国際学院では、在籍児童生徒の9割以上がこれらの日系企業の駐在者の子どもたちを占めるが、日本への帰国を前提としたカリキュラムの授業であるため、学習目的が異なる、永住を目的とした現地の邦人家庭の子どもたちが小学校・中学校頃から退学、または現在退学を検討しているケースが多く見られる。これらの大半の児童生徒は退学を機に、母語や母文化の継承を目的とした学習機会を失っている現状であり、これまで継承日本語教育を提供する教育機関は皆無という現状であった。

この状況を踏まえて、2021年2月に、ミシガンに移住した邦人家庭の子どもたちに現地で日本語及び日本文化の継承を促進する教育プロジェクトとして「ミシガン日本語継承センター⁽³⁸⁾」(英語名 Michigan Japanese Heritage Center、以下 MJHC)を設立し、ミシガン州より正式に非営利教育機関の認可を取得した。

10.2 ミシガン日本語継承センターの活動

MJHC は3名の理事が全てボランティアで運営している。現在レベル分けされた5クラスを開講し(うち2クラスはハイブリッド、残りはオンラインのみ)、6人の講師陣と18名の生徒で構成されている。

MJHC では以下3点の理念を立てて教育を遂行している。

- ・ 米国に移住した邦人家庭の子どもたちに日本語を継承しながら日本文化への理解も深め、日本人としてのアイデンティティを育みながらグローバルな人材を育成します。
- ・ レベルに応じたクラス編成と多種多様なプロジェクトに特化することで、子どもたちが「生きた日本語や日本文化」を自発的に協働で学べる環境を提供します。
- ・ センターでの定期的な外部に向けた活動を通して、生徒が主体となって地域社会と日本社会の交流に貢献します。

「継承日本文化・日本語クラス」は、The American Council on the Teaching of Foreign

⁽³⁷⁾ 2017 Japanese Direct Investment Survey: Summary of Michigan Results

https://www.detroit.us.emb-japan.go.jp/pdf/en/pe/2017%20JDI%20Survey%20Summary_MI.pdf

(2024年4月9日参照)

⁽³⁸⁾ ミシガン日本語継承センター <https://michigankeisho.org/> (2024年4月9日参照)

Languages (ACTFL) の World-Readiness Standards for Learning Languages⁽³⁹⁾ (米国幼稚園年長～高校生対象) に基づいて、年齢に応じたカリキュラムが作成されている。またこれらのクラスは、小学校3年生から高校生までを対象学年としている。

クラスは全てプロジェクトベースであるため、各クラス内での児童生徒間のレベル差が存在しても無理なく協働作業が可能な授業となっており、生き生きと継承語を学習している。少人数クラスであるので、個々の児童生徒の理解ができていない点を教師がしっかり把握し、それを丁寧に補強する地道な作業を継続することで、着実に児童生徒のレベル向上に繋がっているのを確認できる。

また、レベル1から6まで6段階のクラスを提供しているが、レベル6を終了した時点で、生徒が、Advanced Placement (AP) Test⁽⁴⁰⁾ のレベル5が合格するレベルまで高める。また、州認定の Seal of Biliteracy⁽⁴¹⁾ (高校生対象) はもちろんのこと、世界が認める Global Seal of Biliteracy⁽⁴²⁾ (対象年齢制限なし) などに向けて、教室活動を通して基礎力づくりを行う。これらの認定書は、子どもたちが将来、進学や多様な社会で、競争力あるグローバル人材としてアピールする事が可能となる。

当センターの地域 (コミュニティ) に根差した文化活動を通して周辺地域への日本に対する文化理解・関心を高める結果を残すというのも MJHC の特徴である。10月には地域の「日本まつり」でワークショップ、1月には地域の有名な書道家を講師に招き MJHC の児童生徒・保護者を対象とした「書き初めイベント」、3月には3000人以上が集うデトロイト美術館主催の「ひな祭り」イベントにてワークショップを開催している。この地域イベント全てが「児童生徒」主体で、司会、説明、デモンストレーションなどを行いながら参加者を魅了している。

将来的には、日本の姉妹都市や地域との文化交流も定期的に取り込んだカリキュラムも構築したいと考えている。

⁽³⁹⁾ World-Readiness Standards for Learning Languages <https://www.actfl.org/educator-resources/world-readiness-standards-for-learning-languages> (2024年4月20日参照)

⁽⁴⁰⁾ AP Japanese Language and Culture Exam
<https://apcentral.collegeboard.org/courses/ap-japanese-language-and-culture/exam>
(2024年4月21日参照)

⁽⁴¹⁾ The Seal of Biliteracy <https://sealofbiliteracy.org/index.php> (2024年4月20日参照)

⁽⁴²⁾ The Global Seal of Biliteracy <https://theglobalseal.com/international-landing> (2024年4月20日参照)

11. 米国北東部

モイヤー康子・フレミング奈津子

11.1 国・地域の継承日本語教育事情

アメリカ北東部のニューヨーク（以下、NY）市とその郊外には多くの日本語話者が在住している。子どもに日本語を教える学校として、日系企業の駐在員子弟を対象とした文部科学省認可の補習授業校（以下、補習校）が1960年代から存在している。バブル期以降は、個人で米国に移住し長期滞在または永住する日本語話者が増え、国際結婚家庭も増加した。幼少時から家庭内で日本語、現地社会では英語を話すバイリンガル環境で育つこのような子どものために、2000年あたりから日本語イマージョンのプリスクールや幼稚園等がNY市内を中心に増えた。地域の日本語情報誌等にはその施設がいくつか掲載されているが、小規模の幼児教育施設は運営面で継続不可能になる場合もあり、正確な数を把握するのは難しい。問題は日本語の基礎を培ってきた子どもたちが学習言語として日本語を学ぶことができる初等・中高等教育レベルの継承日本語教育施設が限られていることである。

その対応策として候補に挙がるのが補習校だが、日本への帰国を念頭にしたカリキュラムを、永住または長期滞在の継承日本語学習者にそのまま適用できるとは言えない。しかし、他の選択肢がないために補習校に通う生徒も多く、帰国予定がない生徒がクラスの半数近くを占める補習校もあると聞く。また、学年が上がるにつれ、現地生活とのバランスやカリキュラムの適合性が問題になり、中途退学する生徒数は増えて、補習校退学とともに日本語学習を終了する生徒が多い。

このような問題の解決策として、2015年にNY市公立小学校内に日・英の二言語教育プログラム⁽⁴³⁾が開設された。生徒確保を狙う学校運営側、異文化接触を願う現地モノリンガル家庭、そして日英バイリンガル児童の学習言語習得の場として始まったが、2023年秋に何の説明もなく中止となった。

また、継承語習得では幼児期の日本語との接触が重要だとされる中、NY市提供の無償プリスクールプログラム⁽⁴⁴⁾では新たな懸念が生じている。年によって予算に違いがあるものの、今後無償プリスクールへ通う日英バイリンガル家庭の子どもたちが増えた場合、英語と接触する時期が早まり、その質や量も増えるため、基礎的な日本語習得への影響を心配する継承日本語教育関係者もいる。

北東部の大都市は日本人コミュニティの基盤が強く、新規の日本人移住者が絶えないため、言語的な利点がある。その反面、日本語話者の現地化が進んでいるのも事実である。今後の課

⁽⁴³⁾ Williamsburg Dual Language Program <https://wdlp.wordpress.com/>（2024年5月1日参照）

⁽⁴⁴⁾ 2024NYC Public Schools Admissions Guide

<https://www.schools.nyc.gov/docs/default-source/default-document-library/enrollment/2024-nyc-public-schools-admissions-guide>（2024年4月22日参照）

題は現地生活を尊重しつつ、同時に日本との繋がりを継続できる学習環境を計画的に増やしていくことである。

11.2 プリンストン日本語学校 継承語コースの活動

【学校の概要】

当校⁽⁴⁵⁾はニューヨーク市から約100キロ南の郊外に位置し、1980年設立当時から文部科学省認定の補習校部と外国語として日本語を学べる2つのコースを設けている。これに加えて、徐々に増加した永住者や国際結婚家庭のニーズへの対応として、まず1995年に米国の大学に進学予定の高校生を対象に従来の「国語」ではないカリキュラムを提供し始めたのが継承語コース開設の原点となる。その後、2004年に小学生、2007年に中学生対象の継承語コースへと規模を拡大し、2012年には小学1年生から高校3年生が一貫して学べる継承日本語プログラムになった。2023年は、補習校部と同じ校舎、同じ授業日数（年間39回）で授業を行っている。なお、現地の日系企業等からのサポートは一部のみで、文部科学省と外務省からの補助を除き、運営費のほとんどは授業料で賄われている。

【継承語コース（「プリンストンコース」）】

2023年度の在籍生徒数は、小学1年生から高校3年生まで合わせて46名で、幼稚部を含む全校生徒数の2割強を占めている。生徒はほぼ全員米国生まれであるが、日本国籍も保持している。入学条件は、家族が日本語学習のサポートを十分にできる言語環境があることで、入学・編入時にアセスメントを行った上、生徒のクラス配置が決定する。

コース全体の目標は、生徒が日常生活以外の状況で年齢相応の考えや意見を日本語で自信を持って伝えられることである。生徒の生活言語を学習言語へと伸ばし、バイリテラシーを目指す。なお、2023年度の高校生クラスの生徒10名は、ほぼ全員が流暢な日本語を話し、政治など内容の難しい話になると所々英単語を使用しながらも日本語で自分の考えを表現できる。日本語能力試験でN3～N2のレベルで、College BoardのAP日本語試験（AP Japanese Language and Culture Exam）⁽⁴⁶⁾ではほとんどが5の成績を収めている。

クラス編成は、小学1年クラス以外は習熟度別の複式学級で、小学部は4クラス、中高部は3クラスあり、少人数制の参加型学習を重視している。

カリキュラムは独自に立案し（複式学級では2年または3年サイクル）、生徒の認知発達を考慮して年齢に適した教材を精選している。足場作りを通して、教材の理解と同時にアウトプット（話す、書く）を重視する。小学部では文部科学省認定の国語教科書を読み教材として

⁽⁴⁵⁾ プリンストン日本語学校 <https://www.pcjls.org/>（2024年4月9日参照）

⁽⁴⁶⁾ AP Japanese Language and Culture Exam
<https://apcentral.collegeboard.org/courses/ap-japanese-language-and-culture/exam>
（2024年4月21日参照）

用い、さらに言葉を「体感」できるよう、日本の行事や文化などを扱ったハンズオン（体験型）の授業の時間も毎週設けている。中高部では、国語教科書だけでなくさまざまな教材を使い、社会問題や日本文化をテーマとしたディスカッションやプロジェクト学習にも取り組み、外部のコンクール等にも参加する。バイリンガルの特徴を意識し、時には英語の参考資料を使い、英語と対比しながら漢字語句学習を進める場合もある。米国での生活を考慮し、グローバルなトピックも組み入れ、さまざまな場面で活用できる日本語の学習を目指す。

生徒の学習目的や動機はさまざまで、高校生対象のアンケートでは、「日本が好き」、「大学入試に有利」「日本の大学に行きたい」「将来日本語を使って仕事をしたい」等の回答が見られた。なお、日本の大学に進学を検討する当コースの生徒数は、ここ数年増加の傾向にある。

【当コースの特徴及び課題】

a. 補習校部との併設：当校に3つのコースがあることにより、生徒は自分の目的に適した日本語の学習方法を選択できる。また、補習校部の生徒とともに算数・数学の授業も選択可能で、高校では補習校部と合同の日本史及び日本文化の教科授業が組み込まれている。その他、運動会や学習発表会、文化体験などの学校行事には他のコースとともに参加する。しかしながら、当校の保護者や教師のほとんどが従来の日本の学校教育を受けてきていることもあり、補習校部の授業形態が基準という前提が根強く、継承語コースは「補習校部のゆっくりコース」と見做されがちである。そういった認識を払拭するために、継承語話者の特徴や学習方法の違いなどについて説明を繰り返す必要があるのも実情である。

b. 教員研修と教員不足：当コースの教師はほぼ全員が、保護者または元保護者である。中には近隣の大学で日本語教育や幼児教育に携わる教師もいる。年に8回の教員研修では、継承語教育に特化した多様な背景の生徒への対応や教科書の応用方法、ルーブリック評価等を取り上げ、ハンズオン授業やプロジェクト学習の実施内容の共有をしている。校外研修として、全米日本語教育学会、北東部日本語教師会や全米継承語教室連盟等の研修会に参加する教員もいるが、これは学校単位ではなく、各自が個人レベルで参加している。実際に非常勤で日常の教務に追われている教員が校外研修に参加するのは時間的、経済的に難しい場合が多い。

独自のカリキュラム、多様な生徒背景の複式クラスの運営、毎年各生徒の状況を考慮したクラス配置等、本コース教員に要求されるものは多大で、特に近年は教員不足が深刻化している。今後、本ミーティングで紹介されたアプローチ（意見交換会①～③の内容、資料9～11）や意見交換会④で挙げたトピック別の課題と具体的な取り組み方の提案（本報告書第3章）などを活用し、継承日本語に特化した、より効率的な新任教師養成の体制作りが望まれる。

【国際交流基金（JF）への要望と今後の展望】

2023年度、当コースで初めて The Global Seal of Biliteracy⁽⁴⁷⁾を卒業生に授与する運びとなった。今後もこのように生徒の学習意欲を高める試みを続けていきたいが、その方法の一つとして、日本文化の専門家や実演者との生の交流が考えられる。都会から離れた当校に、例えば国際交流基金の助成を受けた専門家や実演者が訪問する仕組みがあれば、生徒にとって非常に貴重な体験になる。さらに、学級内だけではなく、非継承語話者の家族も巻き込んだコミュニティを作り、本ミーティングで紹介されたトランス・ランゲージングスペースを活用して、より広い意味の人間形成に繋がる継承語教育の場となるよう努力をしていきたい。

⁽⁴⁷⁾ The Global Seal of Biliteracy

<https://theglobalseal.com/international-landing>（2024年4月20日参照）

12. メキシコ

嶋崎明美・平野梓

12.1 国・地域の継承日本語教育事情

メキシコの歴史的事情は、他の中南米の国と比較すると、集団で移住していないため日系人の数が圧倒的に少ない。移住者の中には農業関係者だけではなく、有資格者である医者や歯科医、産婆、そして商人が多くいた。そのため、メキシコの日系人は、コミュニティが作り上げた信頼性によって、メキシコ社会から非常に好意的に迎えられ、少数民族として集まる必要性がなくメキシコ社会に溶け込んでいった。その結果、日本の文化とことばを継承し、維持する必要性が薄まり、現在、日本語はほとんど外国語として教えられている。

その一方、近年では3世、4世、5世の日系人の中には日本人としての血の繋がりを大切にしている人もいれば、血の繋がりがなくても日本に親しみを感じ日本に繋がりがあの子どもを育てていたという人もいる。また、1980年、1990年代に約800の日系企業がメキシコに進出し、もう一つの日本人移住の波が起こった。

メキシコの継承日本語教育は20世紀の初めに遡る。メキシコへの初めての移民が、アメリカ大陸で最初の継承日本語学校「ラ・アウロラ」をチアパス州に設立した。その後、日本からの移民は、行った先に日本語学校を設けた。メキシコの北部にあるバハカリフォルニア州のメヒカリやソノラ州のナボホアにも第二次世界大戦前には学校があった。終戦後、メキシコの政府がメキシコの中心地に全ての日本人の強制収容を命じた。そのため、メキシコシティーのタクバ、タクバヤ、トラルパン、コントラス、クアウテモク地区に継承日本語学校が設立された。この時、学校だけではなく、日本人コミュニティの多大な努力によって、現在の日本人コミュニティが持つ地位が築かれた。

1977年に日本メキシコ学院⁽⁴⁸⁾が設立されるとともに、それまで存在していた5校の継承日本語学校のうち4校がなくなり、クアウテモク地区の中央学園だけが生き残った。現在、この2校（日本メキシコ学院、中央学園）は、「継承日本語教育」ではなく、外国語としての日本語教育を行っている。この状況の中で、自分たちのルーツを探り出している日系人の新しい世代は、再度日本語、日本文化に関心を持ち始めている。そして、最近移住した家族や、国際結婚の中で生まれた子どもも増えてきているため、このように、さまざまな状況下でメキシコでは「日本につながる子ども」が存在する。

今回「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」に参加でき、メキシコだけではなく、さまざまな状況の中で教育現場で戦っている方々の存在や状況を知った。メキシコでの今後の継承日本語教育を改めて検討しなければならないことに気づき、今後、そのあり方を

⁽⁴⁸⁾ 日本メキシコ学院 <https://www.liceomexicanojapones.edu.mx/ja> (2024年4月21日参照)

見直したい。

12.2 日墨協会日本語学校と My Little Sunshine 幼稚園の活動

【日墨協会日本語学校⁽⁴⁹⁾の活動】

当日本語学校はメキシコシティにあるメキシコの日系社会を代表する組織である日墨協会の一部である。日系人の子孫の日本語教育だけではなく、消滅しつつある日系人コミュニティの再建を目指して活動している。数少ない日系人の学習者は、日系人の子孫であるため日本の文化や言語を継承したいと考えている。しかし、日系人としてのアイデンティティの確立、構築をするにはとても困難な状況にある。

現在、日本人教師が2名、日系人教師が8名、メキシコ人教師が11名所属している。そのうち、子ども日本語クラスに携わっている教師は10名である。メキシコに日本語教師の養成講座がほぼ存在しないため、当校でセミナーや勉強会を定期的に行っている。

補助教材として以下の教材などを使用している。

- ・公益財団法人海外日系人協会が作成した中南米で日本語を学ぶ日系児童のための日本語教科書『にほんごドレミ』、『にほんごジャンプ』、『にほんごチャレンジ』⁽⁵⁰⁾
- ・『こどものにほんご 外国人の子どものための日本語シリーズ』（スリーエーネットワーク）
- ・『おひさま [はじめのいっぽ] 子どものための日本語⁽⁵¹⁾』（くろしお出版）
- ・The Japan Foundation, Sydney “Classroom Resources⁽⁵²⁾”
- ・The Japan Foundation, London “Teaching and Learning Resources⁽⁵³⁾ (Primary, GSCE)”

当校の子どもに適した既存のカリキュラムや教材がなかったことから、国際交流基金メキシコ日本文化センターの日本語専門家に相談し、独自のシラバス・カリキュラムと教材の作成を2022年に開始した。2023年現在まだ作成中であるが、基本的に CLIL (Content and Language Integrated Learning) と Task Based Language Learning (TBLL) に基づいて進めている。

メキシコには、1970年代までは「継承日本語教育」や「継承日本語学校」があったが、2023年現在には、ほぼ存在しない。そのため、ここ20年間に移住してきた新移民や国際結婚の子どもやその他の理由で日本語とつながる子どもたちのための継承日本語教育の行方を定めていかなければならない。

⁽⁴⁹⁾ 日墨協会日本語学校 <https://www.amj.mx/escuela-amj> (2024年5月2日参照)

⁽⁵⁰⁾ 日本語教科書 (年少者対象) <https://jadesas.or.jp/jp/nihongo03/> (2024年4月26日参照)

⁽⁵¹⁾ 『おひさま』WEBサイト <https://www.9640.jp/ohisama/> (2024年4月26日参照)

⁽⁵²⁾ Classroom Resources <https://jpf.org.au/classroom-resources/> (2024年4月26日参照)

⁽⁵³⁾ Teaching and Learning Resources https://www.jpf.org.uk/language/teaching_resources.php (2024年4月26日参照)

前に述べたように日墨協会は、メキシコにおける日系人の活動の中心であり、そして、全ての県人会、地方の日系人団体、日墨協会青年部（Organización de Jovenes Nikkei, OJN）、敬老者の「ひまわり」グループの集まる場所である。そのため、日墨協会には継承日本語教育を復活させる義務がある。

2023年5月に国際交流基金メキシコ日本文化センターと行った「こどものための日本語教育を考えよう」第1回「オンライン交流会」⁽⁵⁴⁾ではさまざまな問題に気づく事ができた。親の出張でメキシコに滞在している子どもや、片親が日本人の子ども、両親とともに最近メキシコに移住した子ども、日本に長年滞在していたメキシコ人の子どもなど、個々、異なる事情があり、日本語を学びたい多くの子どもが存在しているが、どのように日本語の学習を継続するかに迷っている人が多いことに気づいた。これはとても重要な課題であるため、関係団体や機関のサポートを受けながら、メキシコから発信する中南米を含むネットワークとウェブサイトの立ち上げを行い、さまざまな課題を一步一步解決していきたいと思っている。

【My Little Sunshine 幼稚園⁽⁵⁵⁾の活動】

My Little Sunshine 幼稚園はメキシコに多くの日系企業が進出しているバヒオ地区に位置し、現在のそのエリアの状況を示す例である。報告者の一人が所属する学校でもある。この学校は国籍や出身地に関係なく、アグアスカリエンテスに住む全ての子どもと大人のために2016年に設立した。当校には3つの機能がある（人数は2023年現在）。

- ・ インターナショナル幼稚園：英語、スペイン語、日本語を使用。1歳から6歳までの子どもたち33名在籍。
- ・ アフタースクール：子どもと大人のためのプライベートクラス。3歳から85歳までの70名の子どもと大人が日本語クラスを受講。
- ・ 日本文化に関わる人々のコミュニティづくり

この学校は、両親が日本人、片親が日本人、日本やメキシコ以外の国籍の親など、多様多様な状況下にある日本につながる子どもが存在する場所である。そのため、これからのメキシコの「日本につながる子どもの日本語教育」を反映している場所であり、将来の継承日本語教育の例の一つであると思われる。

【まとめ】

そもそも、メキシコの日本人や日系人の人口は非常に少ないため、継承語として日本語を教えることに関心や支援を得ることは非常に難しい。その上、メキシコには現地政府の教育政策はなく、公的援助もない。

⁽⁵⁴⁾ 第1回オンライン交流会 ポスター <https://mc.jpfi.go.jp/wp-content/uploads/2023/05/jpn.pdf>
(2024年4月27日参照)

⁽⁵⁵⁾ My Little Sunshine <https://www.kindermils.com/blank-cjg9> (2024年4月9日参照)

第2章 国・地域の継承日本語教育事情

外国語として子どもたちに日本語を教えることは非常に限られており、その上、「継承語」として地域や国の教育プログラムに組み込むことは非常に難しい。

将来的には、継承日本語教育と適切な教師養成のニーズを満たすために必要な解決策を実施し、国際交流基金、独立行政法人国際協力機構、日本政府の支援を強化しながら、目的に向かって働きかけて行きたい。今までメキシコに存在しなかったネットワークとウェブサイトの立ち上げのために国際交流基金メキシコ日本文化センターの日本語専門家と発表会やワークショップ、講演を計画している。

13. ブラジル

川端末永サンドラ輝美・横溝みえ

13.1 国・地域の継承日本語教育事情

南米で使用されている「継承語」ということばは、日本人移民の子孫が家庭またはコミュニティで使用する日本語として用いられることが多い。ブラジルの場合、継承語として日本語を学ぶ生徒は3世、4世が多いと推定され、現在6世の生徒も日本語を学習している。

このように、何世代も日本語が継承された背景には「日系社会」の存在が重要な役目を果たしている。ブラジル以外の南米の国で、20世紀前半から半ばまで契約／計画移民政策が行われ、現在の日系人人口が1万を超える国（ペルー、アルゼンチン、ボリビア、パラグアイ）でも同様の傾向が見られるのは確かである。契約／計画移民として南米に渡った日本人の多くは農業移民であった。移民当初の南米各国の労働状況は過酷なものであり、教育面においても満足できる状況ではなかった。そこで、移住先に日本人のコミュニティを作り（日本の村に近い）生活基盤を整えるようになり、子どもの教育も、年齢の異なる子どもが、同じ教室内で個々のペースで学習を進める寺子屋式の形で行うようになった。これが南米の日本語教育の原点である。

ブラジルの日本語教育に関しては、1908年に日本移民が開始し、1915年に最初の小学校が設立されたと言われている。当時は、子弟に母語としての日本語を教えることを目的としていた。時代の推移とともに「継承語」「外国語としての日本語」へと変化していると言われており、現在、日系コミュニティ内では祖先の言語（日本語）や日本の学校生活における習慣（始まりや終わりの挨拶、お掃除等）を意識した継承語教育的な学校が存在するのも確かである。

国際交流基金（2023）の機関調査の結果によれば、ブラジルには261の日本語教育機関が存在し、20,732名の学習者が日本語を学んでいる。そのうち、209の機関が「学校教育以外」であり、その多くが日系コミュニティが経営する学校だと言える。それは、サンパウロ人文科学研究所が2016年から2018年にかけて行った調査によると、ブラジルには422（県人会、宗教団体は除く）の日系団体が存在し、うち154団体が日本語学校を運営しているとの結果が出ているからである（サンパウロ人文科学研究所 2021）。これらの機関でどれだけの子どもが「継承語」として日本語を学んでいるか、どのような「継承語教育」が行われているかは定かではない。しかし、国際交流基金（2023）の調査で日本語を学ぶ目的に関しての質問に対して59.9%の機関が「母語または継承語」と回答している。このように、現場の日本語教育関係者が「継承語」や「継承語教育」を意識していることは確かである。中には3世、4世の子どもでも日本語が少し話せるから「継承語」として捉えている、または国際結婚で最近ブラジルに移住してきたまたはブラジルで生まれた子どもがいるため「継承語」として捉えている可能性もある。

今後の課題として、ブラジル及び南米各国の「継承日本語教育」において現状を把握する必

要があると考え。そのためには、国際交流基金及び南米の日系社会の支援を行っている独立行政法人国際協力機構（JICA）との協力が不可欠である。なぜなら、ブラジルの場合は、国際交流基金サンパウロ日本文化センターが教師研修などで支援を行っている現地教育機関と、JICA が支援を行っている現地教育機関が共通しており、「日本につながる子ども」の教育と一緒に考えて考える必要があると考える。

13.2 マイリポラン同志会日本語学校の活動

日本語学校の母体であるマイリポラン同志会（日系団体）は、ブラジル日本移民初期（1923年）に設立された。戦後の混乱や1990年代のデカセギブームの影響で、一時衰退し、活動がほぼない状態であったが、2019年に日本語学校の活動を再開したことで活気を取り戻しつつある。

学習者の日本語レベル、学習目的、年齢（8歳から50代）は、全く異なるが、共働的に同じ空間で日本語等を学び合っている。

学習環境や背景は多種多様で、親や先祖の言語（日本語）を、「継承語」として学ぶ日系人も「外国語」として学ぶ非日系人も混在している。全員に共通している点は、日本に憧れやポジティブなイメージを持っていること、日本語や日本文化に触れる機会に恵まれた日系コミュニティの中で生活していること、家庭内言語はほぼ現地語（ポルトガル語）であることである。

日本語学校の特徴的な取り組みとしては、日本語能力以外に、非認知能力や生きる力も身に付けることや、自己肯定感を高めることを目標として、日本伝統文化（書道、茶道、折り紙、日本料理等）を体験したり、日系コミュニティのイベントの運営に関わったりしながら、日本語を学んでいることが挙げられる。授業のテーマやカリキュラム作成のアイディアも学習者も関わって決定している。学習者ひとりひとりが、自分らしく、自分を好きで生きていけるよう、保護者、地域と連携して活動することを目指している。

また、日本語学校の活動は、日系人会や地域の活性化に貢献することを視野に入れ、運動会やうどん会などのイベントを積極的に実施している。将来的には、日本語学校（日系人会）が、マイリポラン市の産業開発、治安改善、街のイメージアップにも大きく貢献する存在となること、ブラジルにおける日系人会復活モデルとなることを期待して活動している。

〔参考文献〕

国際交流基金（2023）「海外日本語教育機関調査（2021年度）」

<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey21.html>>（2024年4月9日参照）

サンパウロ人文科学研究所（2021）『多文化社会ブラジルにおける日系社会の実態調査－日系団体の活動状況フィールド調査からその意義と役割を探る－』、サンパウロ人文科学研究所

14. イタリア

齋藤あずさ

14.1 国・地域の継承日本語教育事情

本ミーティングに先駆けて、2023年11月に国際交流基金ローマ日本文化会館（以下、会館）と協力し「イタリア 日本にルーツを持つ子どもの日本語教育機関調査」を行った。イタリアで日本にルーツを持つ子ども（日本人含む）の日本語教育機関を把握する調査はこれが初めてとなる。本調査の対象は、日本人学校、日本政府認可補習授業校、継承日本語学校、自助グループやサークル、個人指導とし、15団体から回答を得た。その内訳は、日本人学校（1）、日本政府認可補習授業校（2）、その他の継承日本語学校・自助サークル・幼児教室・塾・個人経営が（13）である。15団体の地理的内訳は、Valle D'Aosta 州（1）、Veneto 州（2）、Lombardia 州（2）、Emilia-Romagna 州（2）の北部地域と、Toscana 州（2）、Lazio 州（5）の中部地域に分けられ、その他オンラインで所在なし（1）、南部からの回答はなかった。

教師及び生徒数は表1のとおりである。

表1 教師及び生徒数

	教師数	生徒数			
		幼稚園	小学校	中学校	高校
日本人学校／補習授業校	33	48	169	45	17
継承語学校／自助グループ／個人	33	52	116	11	11
合計	66	100	285	56	28

今回のアンケートには、教師及び生徒数の他に運営形態、教材や学習時間、今後の運営面での課題と展望など、質問が全20項目あった。その中から特記すべき事項として、各団体の授業の実施形態を挙げたい。新型コロナウイルス（以下、コロナ）の感染拡大以降、対面授業の代わりとしてオンライン授業が実施されるようになったが、2023年11月時点で授業が対面と回答したのは9団体、オンラインが4団体、両方が2団体であった。また設立年を確認するとオンラインのみで実施している団体は全てコロナ（2019年）以降であった。この結果からコロナ禍を経てオンライン学習が普及し、子どもが日本語を学べる場が増えたことが窺える。

一方で、継承日本語教育の継続の難しさも課題と考える。筆者が周知している限りでは、子どもに日本語を学ばせたいと思うイタリア在住の日本人保護者は、都市部近郊に住む場合、補習授業校に通わせることが多く、それ以外の地域に住む家庭は定期的な日本語学習を諦める傾向が強い。また距離的に補習授業校に通える場合においても、イタリアに永住予定の子どもたちにはカリキュラムが合わないなどの理由で、継続学習を断念するケースもあり、これは長年

の課題と言えるだろう。

14.2 文化協会にほんごもっとの活動

筆者が代表を務めている「文化協会にほんごもっと⁽⁵⁶⁾」(以下、NM)は、元補習授業校講師と会館日本語講師3名が中心となり、「イタリアで日本語・日本文化・日本社会に関心のある人々をつなげ、いっしょに学ぶこと」を目的として立ち上げられた。2021年3月に、学校外教育が実施できる非営利文化協会(Associazione Culturale)としてイタリアの税務局に正式に登録されている。NMを立ち上げた背景には、子どもたちが「継承日本語」として日本語を学ぶことのできる学校が近辺になかったことが挙げられる。そのため、NMは、今まで学習機会を得ることが難しかった散在地域に住む日伊家庭や、日本語を国語として学ぶことに疑問を持った日伊家庭に育つ子どもたちに、発達段階、レディネス、ニーズ、目標等を考慮した継承日本語コースをオンラインで実施している。

NMで子どもたちを学ばせる保護者の動機は、「日本の家族との交流のため」「我が子に国語として日本語を学ばせることに疑問を持ったため」「オンラインで日本語を学ぶ機会を持ち、日本語学習を継続させるため」などが挙げられる。

現在は、3つのグループに分けて、週1回2時間のオンラインレッスンを実施している。グループは、子どもたちの年齢と学習経験を考慮して分けており、授業は子どもたちと講師が都合の合う曜日・時間帯で行っている。グループにより、使用教材やアプローチは異なる。グループAには補習授業校に通っていた小学校高学年が在籍し、スタート当初から国語の教科書は使わずに、プロジェクト型学習を継続している。グループBは、小学校1年生から国語の教科書を軸に日本語の基礎を学び、並行してプロジェクト学習を実施しており、現在3年目の学習を行っている。中高生からなるグループCでは、『まるごと 日本のことばと文化』⁽⁵⁷⁾を使用し、トピックに合ったりサーチ学習またはプロジェクト学習を追加してアウトプットを強化し、成果を動画に収め、YouTubeなどのSNSで外部に発信している。

NMには、継承語(JHL: Japanese as a Heritage Language)コースと、会館と共催している成人対象の外国語としての日本語(JFL: Japanese as a Foreign Language)コースがある。NMの特徴的な取り組みとして、両コースの学習者の交流が挙げられる。例えば、JHLの子どもたちの成果物に対して、JFLの学習者が日伊両言語でコメントを残したり、年に一度のお花見イベントでは、JFLの学習者が日本の遊びを準備し、子どもたちといっしょに日本語を使って遊んだり、日本人保護者との会話を楽しむ機会となっている。JHLの子どもにとっては、自分の日本語に自信を持つ機会となり、JFLの学習者には、学習した日本語を実際に

⁽⁵⁶⁾ 文化協会にほんごもっと <https://www.nihongomotto.it/> (2024年4月9日)

⁽⁵⁷⁾ 『まるごと 日本のことばと文化』 <https://marugoto.jp/go.jp/> (2024年4月28日)

使用する機会となっている。

JHL コースの課題は、生徒の確保と学習を継続してもらうことである。より多くの子どもたちに学びの場を提供したいと考えているが、実際は年齢や言語レベル以外にも参加可能な曜日や時間帯などの理由で、グループに入れる子どもは限られる。また、中学生になると、家庭での継承語学習の時間確保が難しく、学習を休止する親子も少なくない。1 グループに在籍する人数を増やすとオンライン授業のクラス運営が難しい一方で、少なければ講師の人件費がカバーできない。持続可能な運営を目指すためには、何より「人」が最重要項目である。NMに関わる教師・子ども・保護者・日本語学習者という、4つの立場の違うメンバーを増やすことで、学びの機会を増やし、多様性に応じることができるだろう。「日本」という共通項を通して繋がった仲間たちと、互いに違った立場でそれぞれのできることを通し、切磋琢磨を続けられるコミュニティを目指していきたい。

15. スイス

フックス清水美千代

15.1 国・地域の継承日本語教育事情

【スイスの言語教育の特徴】

スイスにおける言語教育の基盤は欧州評議会の言語政策である複言語・複文化主義を考慮に入れたスイスの伝統的な直接民主主義の理念により行われている。スイスは小国ながらも連邦国家であり、公用語が4言語ある。26のカントン（州）は独立した政治を行っており、多数の自治体から成り立っている。連邦政府には教育省はなく、26州の教育省により各州独自の教育が行われている。ただし、各州の教育省の代表会議は行われており、昨今は教育制度や学習要綱などに関する各州の歩み寄りが見られる。

【スイス各州における継承語教育政策】

2023年のスイス連邦政府統計局の発表によると、スイス住民の27%が外国籍の人々である。都市部では外国籍人口の比率が高くなり、バーゼル・シュタット準州を例に挙げると2022年12月の時点では人口の37%が外国籍住民となっている。

2003年からバーゼル州では継承語教育支援が始まり、現在40言語の継承語教育機関が政府より公認され、校舎無償貸与をはじめ、教員研修等の恩恵を受けている。継承日本語もマイノリティな言語にも関わらず、他の言語と同等の恩恵を受けている。さらに継承日本語教育のための学習要領及び継承語教師の教材や教授法の教材も作られている。

【スイスにおける継承日本語教育の現状】

スイスには保護者の運営による非営利の継承日本語教育機関が8都市に9校ある。そのうちの8校が各州政府の公認を得ている。今年（2024年現在）で開校39年を迎える教育機関から、昨年、州政府に公認された継承日本語教育機関までさまざまであるが、それぞれに工夫を凝らした継承日本語教育が行われている。このほかにも多くの幼児のための自助グループが存在し、その内容は多岐にわたっていると考えられる。

2003年に就学年から読み書きの基礎を学ぶための継承日本語教育のための教科書『にほんご1ねんせいーこのゆびとまれ』とワークブックが作成され、それに続く2年生の教科書『にほんご2ねんせいーはないちもんめ』も2007年に上梓された。これは、国際交流基金の助成により作成されたもので、経験のある継承日本語教師の有志によって作られた。現在も多くのスイスの継承日本語教育機関で使用されている。

【スイス継承日本語ネットワーク（SKN）⁽⁵⁸⁾の活動】

スイスでは、2012年から各都市にある非営利継承日本語教育機関の運営者、保護者、教師が

⁽⁵⁸⁾ スイス継承日本語ネットワーク <https://sites.google.com/view/keishonihongosuisu>
(2024年4月9日参照)

一堂に集まり、継承日本語教育や運営に関して学び合う会が催されるようになった。2020年には、この連絡会を基盤として「スイス継承日本語ネットワーク（SKN）」が設立され、2023年秋には第10回目のスイス継承日本語教育機関連絡会が在スイス日本大使館の広報文化センターで行われた。2015年から行われてきたスイス継承日本語教師勉強会もコロナ禍以後はオンラインで隔週1回行われている。

15.2 バーゼル日本語学校の概要と活動

【沿革】

1985年、有志の日本人保護者によってバーゼル日本語学校⁽⁵⁹⁾が設立された。設立当初の生徒は幼稚園から小学2年生までの生徒十数名一クラスで、週一回90分授業として教え始めた。2003年にはバーゼル州のHSK（Heimatliche Sprache und Kultur／継承語と継承文化）授業校として認定され、校舎無償貸与等のさまざまな支援を受けている。

【運営】

保護者と教師全員が会員である非営利のバーゼル日本語学校協会がバーゼル日本語学校を運営している。通常は、年1回の総会、年2回の運営委員会、年3回の教師会が行われており、ボランティア事業として運営している。非常に民主的な運営方法が特徴と言える。

【学校（2024年1月現在）】

幼児部（現地の幼稚園義務教育2年間の生徒）、小学部（小学1年から6年までの生徒）、中高部（中学1年以上の生徒）からなり、在籍生徒は105名（休学中の生徒も含む）である。クラスは幼児部から中高部まで全9クラス、担任教師7名、アシスタント教師4名である。授業時間は毎週水曜日午後、学年によっては夜に90分間行っている。担任教師は全員、日本の教員免許を所有（バーゼル州公認の継承語授業校としての条件の一つでもある）。授業以外に、運動会、遠足、日本祭りなどを開催し、子どもたちの日本的な体験も心がけている。

【教育方針（教育の取り組み）】

日本における国語科を教えるのではなく、スイスに住み現地校に通う子どもたちのための日本語教育を念頭に置いた継承日本語教育を展開している。欧州の言語政策である複言語・複文化主義に則った、民主的な市民形成を考慮した授業を心がけるとともに生徒自身がアイデンティティをしっかりと持ち、異なる価値観や文化を尊重できる人間の育成を考えている。さらに、日本に対する正しい知識を持ち自分自身で考えることができる社会的な人物の養成も考慮している。さらに、保護者とのコミュニケーションを重視するとともに欧州の言語政策を重視し、各生徒のコンピテンシーの育成を目指した、学習者中心の授業を試みている。

⁽⁵⁹⁾ バーゼル日本語学校 <https://www.japanischeschulebasel.ch>（2024年4月9日参照）

15.3 スイスにおける継承日本語教育の将来への展望

世界は21世紀に入っても、民族抗争は続き、環境汚染問題はおさまることなく、人権侵害の問題も解決されない地域が多い。そのような世界情勢の中に育つ子どもたちの将来を考え、現在、成人である私たちは子どもたちの将来を明るいものとするための努力を惜しんではならない。また、平和な世界を構築できる能力の育成を考慮した教育が必要であり、私たち継承日本語教師も子どもたちの将来の幸福を考慮に入れた教育のあり方を探求する義務があると思う。言語教育は、暴力ではなく話し合いで解決するための最も大切なツールとも言えることばを扱う教育であり、自分の考えをしっかりと持ち、他者の考えを理解し考察し対話で公平に対処できる能力の育成を今後も行っていかなければならないと考える。

〔参考文献〕

Bundesamt für Statistik, Bevölkerung (2024) *Stand und Entwicklung*

<<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/stand-entwicklung.html>>

(2024年5月1日参照)

Bundesamt für Statistik, Bevölkerung (2022) *Ständige Wohnbevölkerung nach Staatsangehörigkeitskategorie, Geschlecht und Gemeinde, definitive Jahresergebnisse, 2022*

<<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/stand-entwicklung.assetdetail.26565262.html>> (2024年5月1日参照)

Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, *Herkunftssprachen: Heimatliche Sprache und Kultur HSK*

<<https://www.edubs.ch/unterstuetzung/sprachen/hsk>> (2024年4月9日参照)

16. ドイツ

三輪聖

16.1 国・地域の継承日本語教育事情

【ドイツにおける継承日本語教育の主な特徴や現状】

ドイツには日本政府に認定された補習授業校が16校あり、機関数としてヨーロッパではフランスに次いで多い（外務省 2023）。地理的に比較的分散されているが、子どもの年齢が低かったり、交通の便が悪かったり、さまざまな理由から補習授業校に通えない子どもたちも多い。そういった背景から、保護者によって継承日本語クラブやベビーサークルが立ち上げられており、その数は年々増えている。

さらに、ドイツでは州政府が子どもたちの出自言語を学ぶ機会を保障しており、現地校の教育理念やカリキュラムに合わせた形での出自言語教育の場を提供している。

【日本につながる子どもが学ぶ教育機関（日本語で／を教えているところ）】

日本につながる子どもが日本語を学べる教育機関として、日本人学校（ヨーロッパではドイツが最多）と補習授業校が主流となっているが、そのほかに継承語学校（クラブ）、インターナショナルスクールの母語支援教室、現地校の日本語クラス、公文、私立の塾などに加え、現地の公的援助のもとで運営している出自言語クラスも挙げられる。継承語学校（クラブ）に関しては、ドイツの公益法人として登録している学校と、登録をしない形で運営をしているクラブがある。前者の数はまだそれほど多くはないが、後者のタイプの団体は年々増加している。また、ドイツの現地校に日本語のクラスがある場合は、その授業に参加して、外国語として日本語を学ぶ生徒と一緒に勉強している子どももいる。

【ドイツにおける継承語／継承日本語教育の位置づけ】

上述のとおり、現地の公的援助のもとで運営している出自言語教室がいくつかあることからわかるが、ドイツでは子どもたちがいわゆる「母語、継承語、出自言語」を学ぶことがプラスに捉えられており、「母語、継承語、出自言語」はその当事者である子どもだけでなく、周りにはいるマジョリティの子どもたちや社会にとっても貴重な財産になると考えられている。しかし、財政面や人材確保などの問題からなかなか開講にまで至らないケースが多いのが現実である。

全体的に見ると、ドイツは子どもの「母語、継承語、出自言語」を学ぶ権利を保障し、奨励する姿勢を見せており、多くの人にこのようなスタンス、理念が共有されていると言える。

【継承日本語ネットワーク・教師研修会の有無】

補習授業校の研修会は定期的に行われており、ある程度のネットワーキングはあるようだが、実際に学校間でどの程度交流があるかは把握できていない。教員間の繋がりには多少あっても、子どもたちの繋がりにはほとんどないのではないかとと思われる。ネットワーキングを強化すべく、

最近では国際交流基金ケルン日本文化会館による継承語関係の研修会が定期的に開催されており、そのセミナーを通してネットワークができればと願っている。また、継承語の領域に関しては、教師対象の研修会だけでなく、保護者対象のセミナーの重要性も認識されてきている。これまでも国際交流基金ケルン日本文化会館や「チーム・もっとつなぐ⁽⁶⁰⁾」で実施してきているが、今後さらにそういった機会を増やしていく必要があるだろう。

16.2 「チーム・もっとつなぐ」の活動

【活動の目的と内容】

複数の言語・文化の中を生きている子どもたちの「ことば」と「こころ」の育ちについて、複言語・複文化の視点から多くの人たちと考えるために、2015年よりドイツ国内外でワークショップや講演会を実施してきた。その成果をまとめたものが『わたし語ポートフォリオ⁽⁶¹⁾』である。今後は『わたし語ポートフォリオ』活動をより多くの人に知ってもらうべく、使い方セミナーを開催したり、動画を作成したりする予定である。

【所属する教師・サポーターの背景や資格など】

本チームのメンバーは多様で、中等教育の日本語教育に関わる者、高等教育の日本語教育に関わる者、インターナショナルスクールにおける母語支援としての日本語教育に関わる者、成人教育（VHS：Volkshochschule）の日本語教育に関わる者、日本の公教育内での日本語支援に関わる者、というように、多岐に渡る領域で活躍する人材が集まっていると言える。そのため、子どもたちをさまざまな観点から見つめることができている。このようなメンバーそれぞれの異なった強みを総動員してチーム全体の力とし、活動をすることができている。

「チーム・もっとつなぐ」の活動は、多くの団体や個人によって支えられている。そのような団体や個人との関係性に関しては、「継承日本語教育環境マップ」（資料6）を参照されたい。

【活動に参加する子どもや親の背景】

本チームが関わる保護者向けのワークショップに関しては、日本国外に長期滞在している親、そして国際結婚家庭の親が多い。

【活動に参加する子どもの学習目的・動機（または、親の参加の目的・動機）】

本チームが関わるワークショップに参加する教師や保護者に関しては、目の前にいる子どものことばとどう向き合えばいいか迷っている人が多いように思われる。似た環境にいる人の話を聞いたり、困っていることを相談したり、新しい情報が得られることを期待する教師や保護者の声がよく聞かれる。

⁽⁶⁰⁾ 「チーム・もっとつなぐ」 <https://tsunagu.jp/watashigo/>（2024年5月1日参照）

⁽⁶¹⁾ 『わたし語ポートフォリオ』使い方セミナー <https://tsunagu.jp/2024/02/20/3539/>（2024年5月1日参照）

【紹介したい特徴的な取り組みやイベント】

国際交流基金ケルン日本文化会館との共催で開発・運営をしている「つなぐ」という複言語ファミリーを繋げるポータルサイト⁽⁶²⁾がある。継承語関連のイベントや活動のお知らせ・レポート、多種多様なエッセイ、『わたし語ポートフォリオ』関連のコンテンツ、リンク集、FAQなど、コンテンツも豊富である。現在も「チーム・もっとつなぐ」が中心となってコンテンツの開発を進めている。

〔参考文献〕

外務省（2023）「外務大臣が指定した在外教育施設（補習授業校）一覧」
<<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100490231.pdf>>（2024年4月9日参照）

⁽⁶²⁾ 複言語ファミリーをつなぐサイト <https://tsunagu.jp/>（2024年4月9日参照）

17. フランス

根元佐和子

17.1 国・地域の継承日本語教育事情

【フランスにおける継承語教育、継承日本語教育の位置づけ】

フランス政府の言語政策には、継承語教育という概念はない。学校教育での日本語は、初等・中等教育、高等教育機関において外国語として選択するのみである。

継承日本語においては、現在フランス全土を対象にした継承日本語教育機関調査が行われていないため、学習形態や学習者数、家庭での言語政策の現状はわからない。報告者は2020年以降、フランス並びに欧州で保護者・教師を対象にした複数の継承日本語交流会や勉強会を開催した。その折のアンケート結果と欧州継承日本語ネットワークが行った機関調査⁽⁶³⁾の結果を参考に以下に記述を行う。

【学習者】

フランスでの継承日本語学習者は現在のところ多くは2世の子どもたちが主であると言える。最近では3世の子どもたちの学習参加報告も受けている。2世の子どもたちの保護者の多くは母親が日本語母語話者、父親がフランス以外の国籍を含む日本語非母語話者である。

【継承日本語教育機関】

継承日本語教育を受けられる機関は、フランス政府公認の日本語学校や教育団体、自助グループでの日本語教室などである。子どもたちの年齢は3歳以下のプレイグループから18歳くらいまでの年齢幅がある。学齢期の子どもたちのクラスは主に週1回、約60分～90分で、現地校の授業のない水曜か土曜、中高生は平日の夕方の時間帯に行っている団体もある。

また、文部科学省認可の補習授業校でも継承日本語学習者が日本語を学習しているという報告を受けている。また、現地の公立・私立での小中高校・大学において外国語科目として日本語選択をする継承日本語学習者もいる。さらに、インターナショナルスクールやインターナショナル・フランス・バカロレアコースの日本語コースでも継承日本語学習者が日本語を学習しているケースがある。

【支援】

フランス政府からの支援は、フランス政府から学校外教育が実施できる非営利協会として承認を得ると、公共機関の施設の使用が可能、運営者に対する税制面での控除もある。しかし、協会運営資金や教師への支払いなど経済的な支援はない。よって、これらの機関や団体では、活動の一部を保護者によるボランティアによって支えているところが多い。

フランスには国際交流基金パリ日本文化会館があるが、継承日本語教育に特化した支援はな

⁽⁶³⁾ 継承教育機関検索 <https://keishogo.eaje.eu/en/members> (2024年5月2日参照)

く（2024年3月現在まで）、非日本語母語話者の子どもを対象とした日本語イベントに継承日本語学習者の参加が可能になっている。

【授業形態】

授業形態は、対面授業の他にオンライン教室も増えている。対面での教育施設へのアクセスが困難な地域や、教室不足、家庭や子どもの生活環境の多様化に対応している。

【継承日本語ネットワーク・教師研修会・交流会】

以下の3つの継承日本語ネットワーク、教師研修会、交流会がある。

- ①ヨーロッパ日本語教師会⁽⁶⁴⁾（AJE）の専門研究グループ（Special Interest Group。以下、SIG）である「ヨーロッパ継承日本語教育ネットワーク」（以下、継承語 SIG）活動運営者6名のうち1名がフランスから参加している。
- ②継承語 SIG が開催する Life Story Approach（LSA）オンライン勉強会
欧州継承日本語教育関係者（教師、運営者、教務担当、研究者）12か国20名が参加し、フランスからも参加している。
- ③フランス・ベルギー継承日本語オンライン交流会
2世代、3世代の年代の親や祖父母の交流・情報交換会。

17.2 パリ南日本語補習校の活動

【パリ南日本語補習校⁽⁶⁵⁾の概要】

報告者の教える機関はパリ南日本語補習校といい、フランス政府公認の継承日本語を教える日本語学校で、文部科学省非認可の学校である。経営母体はパリ南日仏協会で、運営には代表1名、会計1名、書記1名、役員3名、図書係、イベント係、各クラス保護者代表者など全て保護者がボランティアで担当している。

【団体の活動】

経営母体のパリ南日仏協会は、会員を対象とした年中行事を開催、所有図書の貸し出し、日本語補習授業を行っている。学習発表会や保護者向け継承語セミナーを日仏語で随時開催している。

【学習者・授業形態】

子どもたちは主に日仏2世の子どもで、3世の子どもも通ってくる。授業は水曜、あるいは土曜の週1回の教室で年間35回、年度は9月から7月である。年齢は3歳から15歳までの幼児・小学校・中学・高校2年まで各学年1クラスずつ、約80名が通う。クラス定員は8名を上限とし、複式クラスもある。授業は日本語で行う。1クラスにおける子どもの言語レベルはさまざま

⁽⁶⁴⁾ 継承教育機関検索 <https://keishogo.eaje.eu/ja>（2024年4月29日参照）

⁽⁶⁵⁾ パリ南日本語補習校 <https://www.afjps.fr/ri-ben-yu-bu-xi-xiao-zhishi>（2024年4月9日参照）

まで、日本語を話さない家庭もある。特に3世の家庭では日本語教室が唯一の日本語環境である家庭もある。高校生クラスでは、日本語能力試験（JLPT）のN2、N3の合格を目指す。授業形態は、小学高学年以上は対面とオンライン授業を隔週で行っている。

【保護者・家庭環境】

2世の家庭では、主に母親は日本人で、父親はフランス人である。父親が日本人の家庭も数件ある。日本人2世の親は日本語母語話者であるが、3世の親の場合、優勢言語はフランス語である。父親は主にフランス人だが、中にはイギリス人、中国人もあり、その場合、家庭言語環境は3か国語になっている。

【教師】

教師は全員で6名おり、継承語日本語教育を専門としている教師は5名である。そのうち日本語教師兼任者が2名いる。1名は教職ではない職業の傍ら教えている。当機関は保護者を教師に育てているため、保護者から育った教師が2名いる。毎週、任意参加のオンライン勉強会を開催している。

【学習目標・目的・教材】

欧州における複言語・複文化の理念を念頭に置き、将来、世界にはばたき日本との架け橋になれるような人材を育てる。年少クラスでは言葉を中心とした学習を行い、年齢が上がるにつれ、ことばの教育を通じ平和で民主的な社会を支える次世代を意識した教育を目指す。国語教科書を使用してはいるが、各クラス子どものレベルに合わせ教科書使用方法に工夫を凝らしている。他の教科の教科書や生教材も使用している。

【課題】

教室の確保、将来のための教師養成、教師の待遇などである。

【特徴的な取り組み】

以下に箇条書きで述べる。

- ・ことばの教育を通して子どもたちへ平和を目指した社会市民教育を行う。
- ・教室内の学習を教室外に出し、社会と繋がりのある学習を心がける。
- ・外部の専門家や保護者を講師やゲストとして迎えながら、社会・理科・道徳などの教科も導入し、さらに文化的な学習なども行い国語以外の教科を取り入れるようにしている。
- ・アクティブ・ラーニング、トランス・ランゲージングを計画的に取り入れているクラスが多い。
- ・可能なクラスではチームティーチングを導入している。
- ・プロジェクトワークを心がける。
- ・教師不足を解消するため、保護者を教師に養成している。
- ・他の職場の継承語教師や日本語教師たちと週一回の定期勉強会に参加しており、研鑽と情

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

報共有を心がけている。

18. ハンガリー

若井誠二

18.1 国・地域の継承日本語教育事情

外務省により「東欧・旧ソ連」に区分される25か国の中で、ハンガリーは在留邦人数全体、長期滞在者、永住者のいずれにおいても、その数はチェコ、ポーランドに次いで多い（外務省2023）。しかし、西欧各国に比べるとその数は少なく、また在留邦人における永住者の割合も西欧各国に比べると低い。

表1 邦人数（外務省海外在留邦人数調査統計 2023年：名）

国名	在留邦人数	長期滞在者	永住者
英国	64,970	36,018	28,952
チェコ	2,584	2,105	479
ポーランド	2,136	1,717	419
ハンガリー	1,993	1,684	309

ハンガリーにおける永住者は2006年にその数を増やし、以降緩やかではあるが増加傾向にある。一方、2023年のハンガリーにおける在留邦人数の81%は成人であり、仮にこの割合を永住者数に当てはめると、継承日本語教育の対象となる未成年の永住者は60名程度に留まると推測される（外務省 2019、外務省 2022）。

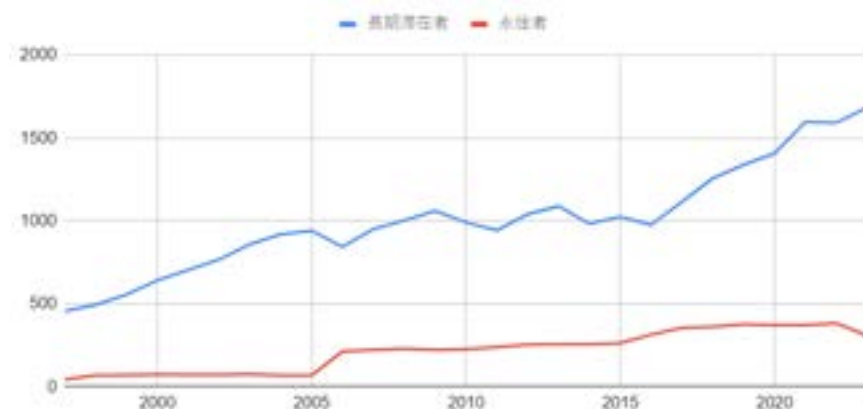


図1 ハンガリーの在留邦人数の推移

永住者が増加し始めた2006年前後に継承日本語教育を取り巻く環境が整備され始めた。ブダペストでは未就学者を受け入れる幼児サークルが発足し、その後、日本語補習授業校（以下、補習校）も開設された。補習校に通わせない決断をした保護者たちが集まって独自の小規模

サークルを立ち上げたり、地方でも継承日本語教育を始める動きが見えた。さらに、ハンガリー全土にネットワークを持つ「二重国籍を持つ子の親の会」が発足し、保護者を対象とした研修会も開催されるようになった（Wakai-Wakai 2017）。しかし、地方の団体は子どもの成長とともにその役割を終え、「二重国籍を持つ子の親の会」も一定の役割を果たしたとしてその活動を2019年に終了した。また幼児サークルもパンデミックの影響を受け現在活動を停止している。したがって、2023年現在においても継承日本語教育の場の選択肢は限られており、家庭による継承日本語教育が重要な役割を果たしているだろうと予想できる。

表2 2023年時点で確認できる継承日本語教育団体

機関名	
ブダペスト親子交流会 ⁽⁶⁶⁾	隔週土曜日に活動。0～4歳対象。最大8組の親子まで参加可
みどりの丘日本語補習校 ⁽⁶⁷⁾	毎週土曜日に活動。2023年現在小1～中3の計44名が学んでいる。科目は国語のみ。文部科学省認定補習校であるが生徒のほとんどが継承語として日本語を学んでいる。
かざぐるま ⁽⁶⁸⁾	毎週土曜日に活動。2023年現在14～18歳の3名が学ぶ

18.2 かざぐるまの活動

「かざぐるま」は、「補習校のカリキュラムが厳しくて子どもを通わせられない。」という保護者がいたことがきっかけで、2007年に4家族の保護者が立ち上げた小規模継承日本語サークルである。立ち上げ時は、生徒数4名の1クラス（通称「上のクラス」）でスタートしたが、2011年に「上のクラス」の兄弟用（計3名）のクラス（通称「下のクラス」）も始まった。この際、「下のクラス」に1家族が加わり、生徒数8名（5家族）の集まりとなった。「上のクラス」は、生徒が12年生（日本の高校3年生）になった時点で活動を終了し、2022年には「下のクラス」でも12年生となった生徒1名が受験に専念するため「かざぐるま」を卒業した。その後、「下のクラス」に一時期1名が加わったが、1年足らずで辞めてしまい、2023年12月現在、12年生1名、11年生2名の計3名が学んでいる。なお、「上のクラス」、「下のクラス」合わせて2名が日本語能力試験（JLPT）のN1、2名がN2に合格し、「上のクラス」からは、1名が日本の大学に進学した。

立ち上げ当初は、日系企業の一室や初等学校の教室を借りて活動を行っていたが、これらの施設が使用できなくなったため、しばらくブダペスト市内のカラオケ店を利用させてもらって

⁽⁶⁶⁾ ブダペスト親子交流会 <https://kidsmummyjpnbp.wixsite.com/hungary>（2024年4月30日参照）

⁽⁶⁷⁾ みどりの丘日本語補習校 <https://midorinookabudapest.blogspot.com/p/blog-page.html>
（2024年4月30日参照）

⁽⁶⁸⁾ 継承日本語サークル「かざぐるま」 <https://dinnye.hatenablog.com/>（2024年4月9日参照）

いた。その後、同店も閉店したため、以後大学の教室を使用した。ただし、パンデミックで教室が使用できなくなってから、2023年現在までオンラインで授業が行われている。教師は、在留邦人（留学生）などをお願いしていたが、「上のクラス」が解散したタイミングで、同クラスの1名が「下のクラス」の担任教師となった。

生徒は全て日本とハンガリーの国際結婚家庭の子どもである。特に「下のクラス」は年齢、家庭環境、日本語レベルに差があり、担当教師の負担が大きくなりすぎて、一時期教師がいないという状態になった。そこで、新たに教師が見つかった際に、①保護者が自分たちの願いを話し合い、②日本の学習指導要領と照らし合わせて願いを文章化し、③先生と生徒たちでそれを（生徒たちもわかる日本語で）目標化するという作業を行った。目標が定まった後は、クラス全員、そして保護者が、全ての生徒が目標を達成できるようサポートを行おうと約束し、半年ごとに発表会を行うことで、コースや生徒の評価とすることにした。2023年現在も、この流れでコースが運営されている。

授業は毎年9月～6月の土曜日の午前中、50分の授業を計3回行っている。オンラインになって以降、最初の授業は、決められたテーマについて話し合いを行い、残りの授業では個人が立てた目標に向かって勉強をするというスタイルを取っている。「かざぐるま」は、発足以来、補習校との直接の繋がりはないが、「かざぐるま」の生徒が日本の小学生～中学生にあたった時期には、日本人学校の運動会に招待され、そこで補習校や日本人学校の生徒たちと交流する機会があった。

2024年には、3名のうち1名は大学に進学する予定であり、2024年9月以降、現在の形での活動が継続できるかについては不透明である。小規模継承日本語サークルの活動は記録に残らない例がほとんどであるため、今後もし活動が終了した場合でも、活動履歴を資料として残していきたいと考えている。

〔参考文献〕

- 外務省（2019）「海外在留邦人数調査統計 統計表一覧（平成30年（2018年）以前）」
<https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11552799/www.mofa.go.jp/mofaj/toko/page22_003338.html>
（2024年4月9日参照）
- 外務省（2022）「海外在留邦人数調査統計 統計表一覧（過去のデータ）」
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/page22_003338.html>（2024年4月9日参照）
- 外務省（2023）「海外在留邦人数調査統計（令和5年）」
<<https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin/index.html>>（2024年4月9日参照）
- Wakai Seiji-Wakai Bernadett (2017). Japán mint örökségi nyelv Magyarországon. *Kortárs Japanológia II*. pp.187-204. Budapest:L'Harmattan kiadó.

19. 欧州継承日本語ネットワーク（ヨーロッパ）

フックス清水美千代（スイス）・齋藤あずさ（イタリア）

根元佐和子（フランス）・三輪聖（ドイツ）

若井誠二（ハンガリー）・板倉法香（スペイン／サポートメンバー）

19.1 国・地域の継承日本語教育事情

「欧州継承日本語ネットワーク」はその前身として、ヨーロッパ日本語教師会（以下、AJE）の日本語教育グローバルネットワーク・プロジェクト（Global Network Project）として2019年の3月まで活動していたが、2020年8月に、AJEのSpecial Interest Group（専門研究グループ、以下、SIG）の一つとして承認された。AJEのSIGはこれまで最長で3年間の活動期限が設けられていたため、2023年に満期を迎えたが、2023年8月に期限のない「継続SIG」制度が導入され、現在はその枠組みで活動を行っている。活動の目的は、欧州ワイドのネットワークを確立し、継承日本語教育に関する知識や情報を共有できる場を作ることであり、そのネットワークを通して欧州での日本語教育のよりよい発展のための活動を行うこととしている。主な活動としては「a. 欧州継承日本語教育機関調査」「b. サイトの設立」「c. ライフストーリーアプローチ（LSA）勉強会」「d. メーリングリストによる情報共有・交換」「e. オンライン交流イベント」がある。

a. 欧州継承日本語教育機関調査

2021年に第1回目の欧州継承日本語教育機関調査が実施された。この調査では、欧州ワイドのネットワーキングのきっかけとなるような情報収集の場を提供することを目的とし、サイトのデータベースの構築を行っている。調査内容は、機関・団体の国名市町村名などの所在地をはじめ、設立年や生徒数、運営形態などの機関の詳細や授業時間や機関の特徴、アピールポイントなどの活動に関する情報である。調査の結果、58件の回答が得られた。約60%が補習授業校や継承日本語教育機関からの回答だったが、22%は継承語クラブやベビーサークル等の小さいグループからの回答だった。2023年末に実施した第2回目の調査では、このような小さいグループからの回答を増やし、情報の更新に努めた。

b. サイトの設立

機関調査の結果をもとに、それらの情報をユーザーが検索できるシステムとして、2023年頭にAJEのサブドメインでAJE継承語SIGの新しいサイト⁽⁶⁹⁾が開設された。欧州の補習授業校、継承語クラブ、ベビーサークルといった継承日本語教育の団体だけでなく、個人で取り組まれている活動も支援し、情報交換の場となることを目指している。欧州のどこに、どのよう

⁽⁶⁹⁾ 欧州継承日本語ネットワーク <https://keishogo.eaje.eu/ja/>（2024年4月9日参照）

な団体があるか、どのような活動をしているかを検索できるシステムで、国名や機関名で検索が可能⁽⁷⁰⁾で、多言語表記もできるようになっている。また、機関の代表者が直接データベースに情報を記入でき、どの情報を公開するかを設定できることで、いつでも情報が更新できるようにしている。

c. ライフストーリーアプローチ (LSA) 勉強会

LSA 勉強会は2018年に始まり、2024年1月現在で累計200回以上開催されている。毎週金曜日（欧州中央時間9時～10時）にオンライン（Zoom）で勉強会を行い、欧州だけでなくアジアなどの計12か国から約20名の継承日本語教育関係者が集まり、勉強会から多くの継承日本語中堅教師が育っている。活動では、輪読中心に、さまざまなテーマについて取り上げ意見交換をしたり、各地域の実践報告を行ったりしている。また、外部からゲストとして、輪読書の執筆者や、多文化背景の子どもの状況と子どもたちへの国際教室の運営に詳しい先生を招き、意見交換なども行っている。

d. メーリングリストによる情報共有・交換

メーリングリストの登録者数は2023年末現在240名に及び、LSA 勉強会報告、継承語に関するイベントなどのお知らせ、教材などの情報交換を中心に行われている。2023年度中は、69件の情報拡散が行われ、その約80%は継承語に関する勉強会や講演会、イベントなどの案内だった。

e. オンライン交流イベント

2023年4月30日に、オンライン交流イベント「聞こう・話そう ヨーロッパの継承日本語教育⁽⁷¹⁾」が、欧州にある国際交流基金の海外6拠点の後援の下、開催された。世界20か国から65名の参加があり、13の欧州継承日本語教育機関の紹介の発表、参加者との交流、テーマ別に分かれて情報交換をした。

19.2 スペインにおける日本語継承の実態調査

2023年夏、スペイン日本語教師会⁽⁷²⁾有志グループが実施した「スペイン在住の日本にルーツを持つ子どもと日本語実態調査」にメンバーの一人として参加した。これまで、スペインの継承日本語に関する情報は補習授業校の情報しかなかったため、まずは、スペインにおける継承日本語の状況を把握することを目的に、スペイン長期滞在者を対象にスペインで初めて実態調査を行い、127名から回答を得られた。回答者の70%以上が40代から50代で、子どもの年齢は5歳から13歳に集中していた。日本語の使用に関しては、回答者の9割以上が現在日本語を使

⁽⁷⁰⁾ 継承日本語教育機関検索 <https://keishogo.eaje.eu/ja/members> (2024年5月2日参照)

⁽⁷¹⁾ 交流イベント 聞こう・話そう ヨーロッパの継承日本語教育 <https://keishogo.eaje.eu/ja/news/9> (2024年4月30日参照)

⁽⁷²⁾ スペイン日本語教師会 <https://www.apje.es/wordpress/ja/front/> (2024年4月30日参照)

用しており、使用していない場合はすでに子どもが成長した場合であった。アンケートの拡散方法、アンケート内容など、課題は多く残るが、現状を知る第一歩となり、将来的に公的機関を動かす契機となる可能性を感じる調査となった。今後は、定期的な調査、また、スペイン国内でのネットワークづくりに繋がるオンラインイベントの実施などを考えている。

そのほか、現地参加したメンバー、齋藤（イタリア）、フックス清水（スイス）、三輪（ドイツ）、根元（フランス）、若井（ハンガリー）の活動はそれぞれの報告を参照されたい。

第3章 トピック別の課題と課題解決に向けた 具体的取り組み案の提案

本章は、12月15日（金）に国際交流基金本部（四谷）で行われた意見交換会④「JF 等関係機関との連携」のディスカッションの内容を、後日ミーティング参加者がテーマごと（教師研修①（現職者）、教師研修②（初任者）、教材作成①②、カリキュラム／フレームワーク、ネットワーク構築、ウェブによる情報共有と発信、親子支援、子ども主体のイベント／コミュニティへの参加）にまとめたものである（本章の位置づけは「はじめに」を参照、「JF 等関係機関との連携」の詳細は第1章を参照）。

1. 教師研修①（現職者）

中村シャンド清夏・深澤伸子

1.1 現状と課題

日本につながる子どもたちが日本語を学ぶ場はさまざまで、日本人学校、補習授業校、保護者による自助グループ、第三者運営の日本語学習グループ・団体などがある。しかし、学ぶ場の形態にかかわらずどの国・地域でも指導者は不足しており、日本国外という環境の中、限られた人材で指導にあたっている。そのため、指導者は必ずしも教員資格や日本語教師資格を保有していたり、教育経験があったりするわけではなく、国・地域によっては日本語母語話者という理由でその役割を担う者も珍しくない。また、教員資格や日本語教師資格、教育経験があっても、いわゆる「継承語教育」に関する知識がない場合も多く、あっても親としての想いや価値観が優先され、子どもの気持ちや状況が反映されていない、親視点の「継承語教育」である場合も多い。

このような状況の中、現場ではすぐに使える教材・指導法のノウハウを常に求めているのも事実である。しかし、子どもに合った学習活動の創造のためには、目先のノウハウ以上に必要なものがある。それが、「日本国外で育つ」という視点、そして「子どもの」ことばの教育という視点である。そこで、現在すでに指導を行っている者に関する教師研修の課題を以下の2側面から提示した。なお、本章では日本につながる子どもへの日本語教育について便宜上「継承」という言葉を用いることがある。

1.1.1 現職教員に関する課題

・子どもの発達全般、特にことばの発達に関する知識が不足している

ことばの習得は就学前から始まっている。就学前から就学後へと繋がることばの発達を、その過程の順を追ってきちんと知る必要がある。

- ・「継承語」「複数言語環境」という考え方・知識が不足している

モノリンガル価値観では4技能の均衡した母語レベルを良しとし、母語話者をモデルとした年齢相応の発達が目指される。それに対して日本につながる子どもの日本語の特徴の一つは能力の不均衡にある。これは自然なことであるが、教師や保護者がモノリンガル価値観では子どもの現実是否定的に捉えられ、不均衡を埋める学習が目指される。しかし、そのような学習は、子どもの言語の在り様を肯定し、子どもの今ある資源としての日本語能力を生かした日本語の伸長を支援するものにはなり難い。この状況を脱するためには、複数の言語を生きる子どもたちの複数性を資源とみる観点が必要である。文化の複数性においても同様である。

- ・「日本」視点だけの教育になることがある

継承語日本語教育の現場においては、言語習得の指標に国語科教育を据え、日本のカリキュラムで教科書どおりに教える場も少なくない。また、文化学習も日本文化理解に偏る傾向がある。これはモノリンガル、モノカルチュラルな視点といってもよい。その結果、子どもたちにとって学びと現地生活との間の繋がりを見出しにくくしている。日本につながる子どもたちは、複数の言語・文化を生きる子どもでもある。「日本」視点では、日本国外で育つ子どもの現実と学びを支えるものにはなり難い。

1.1.2 既存の研修に関する課題

現在ある教師研修（海外子女教育振興財団のAG+事業⁽⁷³⁾、独立行政法人国際協力機構（以下、JICA）の日系継承教育（指導者育成）⁽⁷⁴⁾など）は限られた人しかアクセスできず、現職教員の大半を占める日本人学校・補習授業校以外の教育機関・グループの教育者には研修の機会がない。

- ・教師研修の機会があっても実践・事例共有が中心で、ことばの発達や継承語に関する知識にフォーカスした研修はほとんどない
- ・継承語に関する教師研修ができる人材が不足している

1.2 課題解決に向けた具体的取り組み案の提案

上記を踏まえ、本セッションでは国・地域を超えて協働で取り組めることとして「研修内容の整理」「オンライン・対面複合型研修の開催」「現職教師研修を実施できる指導者の育成」を提案した。また、各機関・国・地域でできることとして「地域拠点の子ども日本語コーディネーターの設置」を軸としたネットワーク構築、各地域の状況に合わせた勉強会・ワークショップ

⁽⁷³⁾ 海外子女教育振興財団 AG+プロジェクトと研究部会 <https://ag-5.jp/report/theme4/study/detail/225> (2024年4月9日参照)

⁽⁷⁴⁾ 文化庁「日本語教育人材の養成・研修に関する概要（JICA 日系継承教育 教師育成Ⅰ～Ⅲ）」https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_77/pdf/shiryo3.pdf (2024年4月9日参照)

や情報提供を提言した。

1.2.1 教師研修に関わる内容の整理

継承日本語教育、すなわち日本につながる子どもの日本語教育に関する知識を体系的に学べる教師研修が見当たらない。研修実施のためには、まずは研修内容の整理が必要である。そこで、文化庁「令和4年度日本語教育人材の研修プログラム普及事業」（実施機関：公益社団法人日本語教育学会）の日本国内で外国につながる子どものための「児童生徒等に対する日本語教師【初任】研修⁽⁷⁵⁾」や、文部科学省「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」（実施機関：公益社団法人日本語教育学会）の「モデルプログラム⁽⁷⁶⁾」がヒントになるのではないかと例示した。

ただし、これらはあくまで研修内容の視点の抽出と体系化の際の参考であり、重要なのは「日本国外」「複数言語・文化」という文脈の中での必要・需要に合った研修内容を整理していくことである。研修内容の整理に当たっては、先行研究の収集に加えて各国の実態把握が必要となるため、機関を超えての協働が望ましい。これに対して、日系継承教育を実施している JICA より、ことばの発達事例提供に協力できるかもしれないとの提案をいただいた。

1.2.2 オンラインと対面を組み合わせた研修の開催

研修はオンラインの活用により、どの地域でも等しく専門家や経験者の知見の恩恵を受けられる。また、対面研修を組み合わせることで参加者のネットワークの構築を目指す。このネットワークで、研修後もその地域で実践共有など自主的に研修活動が継続することを目指す。

- ・対面は可能であれば、現地の国際交流基金（以下、JF）日本語専門家と現地の継承日本語教育実践者がファシリテータとして参加
- ・JF の関わりに期待することは以下3点。①JF が関与することでの研修への「価値」の付与。②広報支援。③JF の中立性—この中立性により所属機関・団体の垣根を超えて参加者が集まりやすくなる

1.2.3 現職教師研修を実施できる指導者の育成

日本につながる子どもの日本語教育に関する研修を実施すると同時に、教師研修を実施できる人材を増やし、次の世代に繋げていくことも大切である。これは研修体制が整い、専門性をもった教師が増えることでも解消されていく可能性がある。しかし、国を超えた講師人材による研修だけでなく、次項の「地域拠点の子ども日本語コーディネーター」のような人材を配置し、彼・彼女らが中心となって現地で教師研修ができる指導者を育成していくことも重要であ

⁽⁷⁵⁾ 令和4年度日本語教育人材の研修プログラム普及事業

https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/jinzainokenshu_boshu/93706401.html

https://www.nkg.or.jp/event/assets/2023bunka_shonin_boshu.pdf（2024年4月9日参照）

⁽⁷⁶⁾ 日本語教育学会文部科学省委託事業成果活用特別委員会「モデルプログラム」KNiT knot-net

<https://mo-mo-pro.com/modelprogram>（2024年4月9日参照）

と考える。

1.2.4 各機関・国・地域でできること

研修の周知にはネットワークが必要であり、研修をすることでまた新しい繋がりができる。ネットワーク構築の中心となる人物は、その国・地域に住み、かつ継承語に関する専門的な知識をもった人材であるべきである。また、継承語教育を取り巻く状況も国や地域によって異なり、研修に必要な項目も異なってくる。そこで、現地人材による「地域拠点の子ども日本語コーディネーター」の配置を提案した。

このような人材がボランティアではなく、関係機関の支援を受け有償で配置され、JF 海外拠点や JF 日本語専門家と協力体制をとることで、各地域の実態に合わせた研修、継続的な研修、勉強会やワークショップなどの小規模な機会、ネットワークの強化、情報の周知も可能になると考える。

1.3 まとめ

以上のように、本グループでは教師研修の具体的な内容よりもまずは枠組整備が必要であることに加え、研修を誰がどのように実施していくのがよいかを中心に提案を行った。研修内容の整備のためには国・地域、機関を超えた協働が必須である。一方で、研修実施にあたっては、任期付きや領域外からの人材よりも、各地ですでに専門知識を持って日本につながる子どもの日本語教育に携わっている者を「コーディネーター」として配置し、その人物を中心に他地域とのネットワークを活用しながら実施することが望まれる。これらの実現により、日本につながる子どもたちの学びが、国・地域や学習形態にかかわらず保障されていくことを願う。

2. 教師研修②（初任者）

根元佐和子・モイヤー康子

2.1 テーマの問題意識

継承日本語教育の世界的な問題の一つに、専門的知識を持ち、かつ現地の教育事情を熟知し、マルチリンガルの子どもたちの言語学習環境を理解している教師の不足が挙げられる。まずは、現地で継承日本語教師を養成すること、同時に教師養成ができる指導者の確保が緊急の課題となっている。これらの課題に対して、持続可能な解決策と具体的な戦略を以下に提示する。

2.2 ディスカッション内容

2.2.1 アメリカと欧州の教師不足の問題に対する取り組み事例

アメリカのプリンストン日本語学校では、周辺に居住する日本人が少なく、ほぼ全員の教師が保護者または元保護者である。特に継承語コースでは教師確保が毎年深刻化しており、校内研修は実施しているものの、新任養成制度の効率化が課題である。フランスのパリ南日本語補習校でも保護者を教師に育成する試みがなされている。また、欧州では13か国の継承語教育関係者の勉強会が行われており、教師同士で研鑽を積んでいる。

2.2.2 専門性のある現地に根ざした教師の養成とその解決策

世界各地の現場では継承日本語教育に関する専門知識を有する教師不足のため、国語教師や外国語としての日本語教師が教鞭を執っている場合もある。学習者の特質を理解していないため学習を効果的に行えていないという報告もある。また、教室に通う子どもたちの日本語母語話者の母親が教師役を務め日々孤軍奮闘している現場も非常に多い。継承語教育は地域の言語、教育制度に大きく影響されるため、地域の現状を把握し、そこに生活する子どもたちの言語生活環境を理解することが望ましい。これら継承語教師に求められる資質条件を満たすために、子どもたちの保護者を含む現地在住者を教師として養成することが有効であると考え。そのために、現地で教師養成を担うことができる指導者が不可欠となってくる。

2.3 具体的な解決方法の提案

2.3.1 世界で共有可能な継承日本語に特化した新任教師養成オンライン講座

①本ミーティングの意見交換会（①～③）で取り上げられたいくつかのアプローチやテクニック（アクティブラーニングタスク、トランス・ランゲージングスペース作り、バックワードデザイン、授業実践後の内省チェックリスト等）の情報が、必ずしも言語教育専門家ではない初任者に対しても、わかりやすく説明され、アクセスしやすいウェブサイトがあれば、即活用が期待できる。例えば、米国には一般的な継承語教育者育成のオンラインワークショップ⁽⁷⁷⁾があるが、継承日本語に特化したウェブサイトもあることが望ましい。

②実際のモデル授業動画の掲載

研修で大切である実際の授業見学が容易にできない状況を踏まえて、何通りかの授業の様子や実際の教師と生徒とのやりとりなどの動画もこのウェブサイトに入れることを提案する。複数の動画を掲載し、一定の形のみが「模範」にならず、多様な授業の様子にアクセスできるようにする。肖像権やコピーライトの問題等を考慮して、登録者のみが利用できるシステム導入など、管理を国際交流基金（以下、JF）にお願いしたい。

③継承日本語教師養成講座は、JF が開発した既存の日本語教師向けのオンラインプラットフォームを利用し、「継承日本語教師養成コース」を補填する形で掲載することを提案したい。

2.3.2 指導者育成

①日本語国際センター（以下、NC）による日本語教師オンライン研修の枠の範囲で、専門家による継承日本語教師研修

②アクティブ・ラーニングや内容言語統合型学習（CLIL）など内容重視の教授法や教師研修を専門としている NC 内、あるいは JF 海外拠点に派遣されている日本語教育専門家の出講

③JF 日本語専門家と現地の継承日本語のキーパーソンの教師との連携による教師研修の枠組みの決定

④世界五大陸の JF 海外拠点へ継承日本語教育を理解する専門家の派遣

2.3.3 セッション参加者からのコメント

有識者からは、新任教師の養成や研修は、指導者と新任教員の間で対話を行いながらなされることが重要で、養成のための指針や目標をはっきり言語化し意思疎通をすることで学びが生まれるとのコメントがあった。また、海外子女教育振興財団（JOES）の関係者から、海外の日本語補習授業校では年に一度、各国教師研修会が開催されており、そこで補習授業校と継承日本語の教師達の交流がなされていると思う、とのコメントがあった。これに対し、報告者らは、補習授業校の研修内容のみでは継承語教育の特徴を網羅できておらず、そのままでは継承語教育に対応できないと述べた。また、フランスでは両領域の交流は一切なく、補習授業校と継承語教育の連携を望んでいることを説明した。

2.4 まとめ

本セッションでは、継承日本語教師不足の改善に繋がる提案を行った。現場の要望に即した日本語補習授業校との連携の見直しは、継承日本語教育の発展に寄与するだろう。JF の人的資源や既存オンラインプラットフォームを利用した継承日本語教師育成講座の実現は、現地に

⁽⁷⁷⁾ UCLA National Heritage Language Resource Center

<https://nhlrc.ucla.edu/nhlrc/professional#onlineworkshops>（2024年4月9日参照）

第3章 トピック別の課題と課題解決に向けた具体的取り組み案の提案

根付いた人材開発・育成に直結する。JFの海外拠点には、継承日本語教育の知見を備えたアドバイザー派遣が必須であり、それが現場のニーズに適した教師育成の具現化に繋がる。

3. 教材作成①

福田美香・フックス清水美千代

3.1 継承日本語教育における教材作成の必要性

世界の多くの継承日本語教育では日本の国語教科書を使用する教育現場が多数を占めている。継承日本語は、海外で日本にルーツを持つ子どもたちが学ぶ日本語であり、日本語環境に育つ日本の子どもたちを対象とした国語教科書を継承日本語教育の教材として使用するには大きな障壁が伴う。学習者に合った教材を作成することは教師の役目ではあるが、多大な努力と時間を要する。継承語教師の負担を軽減するためにもよい教材を作成することは継承日本語教育の重要な課題と言える。

日本語を海外で学ぶということは、国語科だけではなく日本の文化や他の教科にある日本語も学ぶことである。さらに、日本の子どもが学校の教科授業だけではなく社会で学ぶ事柄なども考慮した、言語のみの学習にとどまらない教材が必要である。また、海外の現地校に通う子どもたちは週1回1時間から多くて数時間しか継承日本語教育機関で学ぶ機会がなく、親から、また継承日本語教育機関で学ぶ以外にはほとんど日本語に触れることがない状況もある。

こうした事情から、子どもの住む環境にあった、日本につながる子どもが海外において必要な日本語能力を考慮した教材が望まれる。日本語がマイノリティ言語である状況の中で育つ子どもたちのアイデンティティの確立を促し、異文化理解を学び、子どもたちが将来において民主的な社会を構築できるようなテーマも必要である。さらに、現代に即した教授法をはじめ、現地校の教材を参考にした教材などの作成が望まれる。

3.2 各地の教材作成の事例

3.2.1 オーストラリアでの教材作成に関して

オーストラリアでは、いまだに継承日本語教育の教材は存在せず、国語教科書中心で授業を行う補習授業校と、各担任が創意工夫を凝らして作成した独自の教材に国語教科書を補助的に加える形で使っている学校とに分かれているという報告がされた。特に、国語教科書中心で授業を行う学校では、保護者間でも教科書使用に対する意識に差があること、教師間でも同様の議論がなされており、そのことが運営委員会と教師間で頻繁に議論の対象となっていることを報告した。そこで、継承日本語に特化した教科書があれば、より選択肢が広がり、教師の負担も軽減されることが予想されるとの見解を述べた。また、同セッションに先立ち、全豪日本語補習校／継承日本語学校関係者間で繋がっているネットワーク上で尋ねた意見でも、主教材が無理であるなら、既存の副教材を継承日本語向けにアレンジしたものを作成してほしいとの声が挙がった旨も伝えた。

特にこのような声が挙がる背景としては、従来の教科書の使用が適切である生徒（例：日本

帰国予定の駐在員帯同子弟）とそうではない生徒（例：現地生まれ育ちの典型的な継承語学習者）を同じ環境で学ばせる時に、クラスを分けずとも与える副教材に差を付けることにより個人対応が出来る点で好ましいということであった。それには、多くの補習授業校で、いわゆる国語コースと継承語コースとに分ける余裕がリソース的にも教室数的にも難しいという背景がある。そして、そのような教材を、日本国内に増えつつある、外国につながる子どもたちの教材に応用する可能性（例：やさしい日本語を使った副教材など）についても述べた。

3.2.2 スイスにおける継承日本語教材作成

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継承日本語を学習する小学1年生向けの継承日本語教材『にほんご1ねんせいーこのゆびとまれ』を国際交流基金（以下、JF）の支援を受けて作成、その後2007年には、それに続く『にほんご2ねんせいーはいちもんめ』がやはりJFの支援を得て作成された。

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、スイスにおける多くの継承日本語授業が、年間の授業回数36回程度、1回90分ほどの授業であることを考慮し、継承日本語を学ぶ子どもたちが習得しにくい事項も考慮された効率よく学習が進む教材である。また、ワークブックにより学習事項がしっかりと定着できるように考えられていることから教師の負担を軽減し、教師自身も他の授業活動のための準備時間を得られる教材であり、スイス以外の国や地域でも使用可能な教材となっている。

スイスの継承語関係者百十数名が登録しているスイス継承日本語ネットワークでは継承日本語教師のための勉強会を行っており、その勉強会では上記の教材に続く教材を希望している教師が多く、教材作成に意欲を燃やしている経験のある教師たちもいるが経済的な点でなかなか進まない事情がある。スイスには、政府による複言語・複文化主義に則った継承語学習要綱をはじめ継承語教師や関係者のための教授法等の教師用教材も作られていることから、それを反映したよりよい日本語教材を作成できる可能性を模索している。

3.3 まとめ：これからの継承日本語教育教材作成への展望

本セッションにおいてJF担当者からは、教材を白紙から作成するのはハードルが高いことから、既存の国語教科書をベースにしながら、各国ベースで内容を調整して流用できるような副教材や指導案例集などから着手し、最終的にはそれぞれの国や学校環境に応じて、取捨選択しやすい豊富なリソースを構築していくのがベストではないかという助言があった。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今後、最優先されることの一つであり、各国・各地域の社会環境を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。JFをはじめ関係各庁の支援を得て、継承日本語教育のための教材作成が促進されることを期待する。

4. 教材作成②

明石智子・磯崎みどり

4.1 課題

最初に本章で述べる継承語の子どもたちとは、こういった「日本語」を使用する子どもたちなのかについて、定義しておきたい。継承語としての日本語を使用する子どもたちとは、片親、あるいは両親が日本人で、家庭内では日本語を使用するが、現地校やインターナショナルスクールなどでは、日本語以外で教育を受ける子どもたちである。そのような子どもたちが使用する日本語を、「継承語としての日本語」と定義する。これは、両親が非日本人家庭の児童が習う外国語としての日本語や、片親、あるいは両親が日本人で、現地所在の全日制の日本人学校などで習う国語としての日本語とは異なる。日本につながる子どもたちのニーズはさまざまであり、国語の教科書を使っただけの学習を望むケースもあり、外国語としての日本語教材を使っているケースもある。日本国内の小学校（全日制）に通う児童は、6年間に国語の授業時間だけを計上しても、5,785時間もの時間を学習時間としている。その上、国語以外の科目も日本語で学習し、生活も全て日本語で行うことから、現地校やインターナショナルスクールで日本語以外の言語でさまざまな科目を学習する児童が全日制の児童と同じ教材を使用することは難しいことは明白である。その上、継承日本語教育は国語教育や外国語としての日本語教育とは別の観点での対応が必要であるにもかかわらず、教材、教員養成・研修、資金、認識の不足であることに加え、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となっており、「日本につながる子どもたち」と言える児童への継承日本語の学習支援はさまざまな問題を抱えている。日本に繋がりがあいながら、日本国籍がないために国語教科書を入手できない子どもたちの学習支援は今後の課題である。また、望むなら、希望する学年の国語教科書の入手が容易にでき、各現場で使いやすいような配送システムにも改善が必要である。上記のように、継承語として日本語を使用する児童生徒の多くは、国語教科書入手が困難であり、国語教科書を学習指導要領どおりに学習することが困難である。そのため、こういった児童生徒が日本語を学習するのにふさわしい教材開発が必要である。外国語としての日本語教材を使用して学習するのも適切ではなく、日本語母語話者と外国語としての日本語話者の狭間の子どもたちのための教材開発が望まれる。海外で生活する未成年の在留邦人の数は約27万人（外務省 2023）である。その中には補習授業校・日本人学校に通学しない学齢期の子どもや、海外永住予定で日本語を話す家庭で育つ子どもが多くいると推定される。このように海外に根差しながらも日本と現地をつないで行く子どもたちこそ、多様な言語環境（複言語・複文化）で育った上で日本と接触機会を持ち、適切に日本語力を付けることで、真のグローバル人材として活躍できる大人に成長するものと期待される。

4.2 具体的取り組み案の提案

上記の課題を踏まえ、具体的な取り組み案として、継承日本語学習者の学習ニーズやレディネスに特化した「継承日本語教材」の開発支援を提案した。以下に、「各地域の状況や特徴を活かした教材開発」と「地域や国を越えて広く使用できる教材の充実」という2つの側面から示す。

4.2.1 各地域の状況や特徴を活かした教材開発

日本につながる子どもたちが継承語として日本語を学ぶ場合の特徴として、居住地域や言語背景などによって学習ニーズやレディネスが異なることも多いことが挙げられる。例えば、中国語圏である台湾や香港、シンガポールでは、中国語の漢字の知識を転用して継承日本語学習に活かすという教材も考えられるが、言語環境が非漢字圏のヨーロッパや北米・南米などの継承日本語学習者には当てはまらない。また言語環境だけでなく、それぞれの地域の言語政策や文化背景なども、日本につながる子どもたちの継承日本語学習に大きな影響を与える。そこで、世界に点在する継承日本語教室では、それぞれの教室のある地域に根差した教材を、教師が作成し使用していることも多い。そのため、すでに各地域に特化した形で蓄積されてきた教材を教科書にするための資金的・技術的援助を希望する。またそれらをウェブサイト上でだれでも閲覧することができ、共有可能な形でまとめられれば、他の地域で教師が特性に合わせた教材を作る際のヒントとしても活用できるのではないかと考える。

4.2.2 地域や国を越えて広く使用できる教材の充実

また、世界各地の日本につながる子ども、それを支える教師・保護者がより広く使用できる汎用性の高い継承日本語教材の充実も提案した。現在、国際交流基金で運用されている「みんなの教材サイト⁽⁷⁸⁾」のようなプラットフォームで、継承日本語教育現場の学習ニーズに特化したコンテンツが共有されることが望まれる。

コンテンツの例として、国語教科書のオンライン補助教材が挙げられる。例えば語彙学習において、平成29年度告示の学習指導要領では小学校低学年では「身近なことを表す語句」を学ぶとされている。しかしながら、日本で学ぶ小学生にとっては身近な事象も海外で学ぶ小学生にとっては身近ではないことも多い。写真や動画などのビジュアルで理解を助けたり、現地語などの継承日本語学習者の得意な言語で説明や補足などにアクセスできたりすれば、継承日本語学習者の学びの質は大きく向上すると考える。また別のコンテンツ例としては、年少の日本につながる子どもたちが体験するであろう日本文化や日本の習慣などを多言語でまとめたものが挙げられる（季節の行事・日本の学校文化など）。このような教材は地域に特化した教材と併用し、文化比較などの学習にも応用できる。

⁽⁷⁸⁾ みんなの教材サイト <https://www.kyozai.jp/> (2024年4月9日参照)

4.3 まとめ

上記のように、本グループでは継承日本語学習者の学習ニーズやレディネスに特化した「継承日本語教材」の開発支援を提案した。これを迅速かつ確実に実現させていくには、世界各地の継承日本語教育現場にあるこれまでの蓄積やノウハウを持つ人材を活かせる仕組みづくりが必須である。各地ですでに継承日本語教育に携わる実践者がコーディネーターとしてハブとなり、その地域の教材やノウハウを集約し地域内の関係者が参照できるようにしたり、他地域のコーディネーターと教材やノウハウを共有したりすることで、国・地域を越えて知見を共有することが可能となる。共有は、上述のとおり「みんなの教材サイト」などの既存のサイトを活用することが考えられる。各地の継承日本語教育事情に詳しい人材がハブとなることで、日本につながる子どもたちの実情に合わせた支援が実現できると考える。

〔参考文献〕

外務省（2023）「海外在留邦人数調査統計（令和5年）」

<<https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin/index.html>>（2024年5月16日参照）

5. カリキュラム／フレームワーク

川端末永サンドラ輝美・嶋崎明美

5.1 現状と課題

本ミーティングに参加して、「日本につながる子ども」と言われている子ども及び彼らを取り巻く環境や現状が多様であるということが再確認できた。また、本ミーティング中に使用されていた「継承語」や「継承日本語教育」といったことばも、各国や地域によって違う意味で使用されていたことも確かである。

ブラジルの文脈だと、1908年に開始した日本移民の子孫が使用する「継承語」もあれば、近年国際結婚等でブラジルに移住した人の子どもの「継承語」もある。前者に関しては、全国で154の日系団体が日本語学校を運営しているが、それらの学校で学ぶ生徒が日系何世なのか、どのような継承語教育を行っているのかは定かではない。また、後者に関しては、特に日本人の母親のネットワークがあるということは聞かすが、まだ把握できていない。さらに、1980年代から出稼ぎとして日本に移動した人たちの子どもが親に連れられてブラジルに戻ってきているが、彼らの言語使用に関しては明らかになっていない。このように、ブラジル国内でも「日本につながる子ども」に関する課題が整理されていないのが現状である。

メキシコは、ブラジルと同様な状況であるが、ブラジルと比較すると日系人の数が圧倒的に少ない。20世紀初期に移住した人はメキシコ社会によい印象を残したため、その子孫はメキシコ社会に吸収され、溶けこんでいる。日本人集団として固まる必要性がなくなり、日本語の継承の必要性が薄まって、今ではほとんど外国語として教えられている。一方、三世、四世、五世の日系人の中には日本人としての血の繋がりを大切にしている人も存在すれば、血の繋がりがなくても日本に親しみを感じ日本語を学ばせたいと思って、日本語を学ぶために日本語学校に子どもを通わせる人もいる。また、80、90年代に約800の日系企業がメキシコに進出し、もう一つの日本人移住の波が起こった。

このように、ブラジルとメキシコの2か国においても現状が多様だと言える。そのため、世界各国の多様な「継承語教育」についてカバーできる方略が必要だと考えフレームワーク作成を提案することにした。

5.2 提案

「日本につながる子ども」の現状が多様であり、共通のカリキュラムや教材が使用できないことは確かである。そこで私たちは、「日本につながる子ども」の日本語教育を考えるための「フレームワーク」作成を提案した。その理由は、フレームワークだとそれぞれの現場で流動的に対応できると考えたからである。

フレームワークには、子どもの教育に関わる人が学習目標や活動を考えるための項目を含め

る。特に教授法など言語教育の観点とアイデンティティや文化的側面を複合的に考えることを意識する。学習目標や子どもに身に付けさせたい資質や能力が明確になれば、現状に合わせて具体的な活動を考えることができるし、評価すべき項目も明らかになる。

各国の「日本につながる子ども」の教育を担っているのは保護者やボランティアで活動している人が多く、教師として専念できないケースもある。このような人たちにとっても、活動を考える道具としてのフレームワークがあれば手助けになると考える。

5.3 具体的な取り組み案

フレームワークを考える際にはバックワードデザインの理論をもとに、「日本につながる子ども」に関わる人が「どんな子どもを育てたいのか」を考え、そこから学習目標や子どもの教育において必要と思われる資質や能力を考える。

実際にフレームワークを作成するためには、国際交流基金（以下、JF）を含む関係機関には次の3点の支援をしていただく必要があると考える。①各国の代表が集まって議論を行う場を設ける、②専門家の意見を聞く場や理論的枠組みについて学ぶ場を設ける、③フレームワーク作成に関わる人に対してはボランティアとしてではなく業務として位置付ける。

また、日本国内の「学校教育における JSL カリキュラム⁽⁷⁹⁾」（文部科学省）の開発に携わった有識者から、開発に関わる問題点などが共有された。現場からは「難しすぎる」といった声もあり、使用方法等に関しての勉強会や、事例の蓄積をして現場と共有することの必要性に関する言及があった。このような先行事例及び反省点を踏まえ、「日本につながる子ども」のフレームワークは、現場で活躍する人と専門家が一緒になって作成する必要があると思われる。

5.4 まとめ

令和2（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果的に推進するための基本的な方針」に基づくと、中南米地域の移住者等により構成された団体の実施する日本語教育の支援は、主に JF ではなく独立行政法人国際協力機構（以下、JICA）の支援範疇になる。しかし、南米やメキシコで日本語を学ぶ子どもたちの日本語教育の現状を考えると、JICA と JF との連携が必要だと考える。なぜなら「日本につながる子ども」は日系団体が経営する学校のみで学ぶとは限らず、学校教育で日本語の授業を行っている機関でも学んでおり、JF 及び JICA が支援を行う機関が共通しているからである。

また、JF サンパウロが教師研修等で訪れる日系団体の日本語学校関係者からは「今後、日本につながる子どもの日本語教育をいかに継続していくかについて悩んでいる。一緒に解決策

⁽⁷⁹⁾ 帰国・外国人児童生徒教育等に関する施策概要「学校教育における JSL カリキュラム」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001.htm（2024年5月16日参照）

第3章 トピック別の課題と課題解決に向けた具体的取り組み案の提案

を考えてほしい」という声を聞く。そのため、特に日系団体が経営する日本語学校に関しては JICA と JF で支援の方針等を検討する必要があると考える。

前述のとおり、ブラジルやメキシコにおける「日本につながる子ども」に関する現状は多様であり、課題も整理されていない。しかし、本ミーティングを機に、ブラジルやメキシコでできること及び他の国や地域と連携してできることを検討したいと強く思った。

メキシコでは、今回のミーティングを経て、メキシコ在住の多様な「日本につながる子ども」を視野に入れた日本語教育に取り組む計画を立てている。

今後も、ブラジル及びメキシコの「日本につながる子ども」の日本語教育を考えていくために、「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」には是非とも参加させていただきたいし、フレームワーク作成メンバーにも加えていただきたい。

6. ネットワーク構築

岩間晶子・三井晶子

6.1 現状と課題

外務省（2023）の海外在留邦人数統計調査によると、日本国外に住む未成年の人の数は約27万人で、そのうち文部科学省（2024）が把握している在外教育施設に通う児童生徒の数は約4万人という。また、在留届等の記録に残らないケースもあることを鑑みると、これらの数からわかるのは、日本国外で暮らしながら在外教育施設に在籍していない子どもの数が23万人程度存在するという現状である。そのうち、子どもが日本語を保持伸長するためには、保護者を中心とした自助努力によって運営されているグループ、団体の活動・支援に頼るのが現状である。しかし、これらは日本語教育推進法施行以前は日本政府支援の対象外とされて、公的認知もなかった。また、2023年現在、各地域の自助のネットワーク間の繋がり、あるいは日本語教育関連の学会の有志のグループ、補習授業校（以下、補習校）等を通したオンラインでの繋がり等、具体的な連携が始まりつつあるが、地域によってはその繋がりから漏れることもあり、教育関連情報そのものについても必ずしも適切に提供されているとはいえない。よって、今後は政府支援の対象者である全ての子どもたちに適切なきに適切な情報、支援が届くような仕組みを作ることが先決である。

現在、日本国外において補習校等の在外教育施設が世界各地域で増えている一方で、韓国のように政府認可の補習校が一つも存在しない地域もある。邦人が散住していて集住地域を持たず、在外教育施設へのアクセスが容易ではない場所もある。こういった場合、保護者を中心とした自助努力によって、各地域拠点で教室グループ（子ども向けのプログラムやプレイグループ）や、親子教室等のコミュニティによる活動が行われているが、運営も含め全ての活動の負担が保護者にかかり、持続性の点で問題となっている。また、産後、社会との繋がりが減ることから、適切な情報を得られずに日本語の教育機会を断念するケースも後を絶たない。地域の研究団体等が自主的に実態調査を行っているところもあるが、まだ全国規模で行われていないところも多い。

また、米国に限っては、国際交流基金（以下、JF）の米国若手日本語教員（J-LEAP）派遣事業⁽⁸⁰⁾や日米草の根交流コーディネーター派遣（JOI）プログラム⁽⁸¹⁾のように、外国語としての日本語教育活動や文化活動従事者が存在する。現在、これらの支援は全て今回の対象となる子どもたちに対するものではなく、また日本人や日本語学習者の集住地域に日本からある一定期間派遣されることが多い。今後は、海外在住の日本につながる子どもたちのための支援事業

⁽⁸⁰⁾ J-LEAP 派遣事業 <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/dispatch/j-leap/index.html>
(2024年4月9日参照)

⁽⁸¹⁾ JOI プログラム <https://www.jpf.go.jp/j/project/intel/exchange/joi/> (2024年4月9日参照)

が望まれるが、その場合、一定期間ではなく長期的で安定した教育支援、かつ各地域状況に精通する長期在住の教育関係者による支援が必要である。

子どもたちのことばの学びは、出生前から始まり、ことばの形成には母親が関与すると言われるが、親がその段階から子どもの言語環境を整えるかは個人の判断に任されている。よって、乳幼児期から青年期を経た成長段階に応じた継続的、長期的、持続性のある教育支援が必要になるが、それぞれの地域の言語環境は社会・経済事情、教育事情など実に多様である。つまりその地域事情に精通している人材が長期的に関わることなくしては、この問題を解決することは難しい。

子どもはことばを自然習得するものと考えられているが、ことばはコミュニティの中で育むものである。海外で日本語で子育てをする場合、親も子も地域の日本語のコミュニティの一員に加わることが将来的に社会でも使える日本語使用者を育てる鍵となる。よって、オーストラリアのように、州政府と連邦政府の両レベルにおいてコミュニティ言語として認められ、補助金や各種トレーニングプログラムが充実している地域以外は、その地域で日本語のコミュニティをいかに構築するかは重要な課題である。

現在は、地域ごとに有志が無償でさまざまな活動を行いながらコミュニティを細々とでありながらも築いている。いわゆる「学校」や年少者向けの団体・集まりがコミュニティとしての役割を担うことも多い。しかし、個人の力だけでは困難である。次世代に受け継いでいくのも限界があり、担い手になる人材を得る・育てるのも容易ではない。また、パンデミック以降はオンライン・コミュニティの可能性も広がったものの、ビジネスとしての展開、公の機関に認定されていない「子ども」のための日本語教育の資格やプログラムもあり、専門的なトレーニングを受けたものとそうでないものによる活動も利用者には見えにくくなっているという問題もある。

上記の現状を踏まえ、本ミーティングのテーマであった日本につながる子どもたちの居住地域や環境に関係なく、適切な時に適切な情報や支援が届くような仕組みを具現化し、一人でも多くの日本につながる子どもたちに届く支援を行うことが今後の課題である。

6.2 解決のための提案

以上の現状と課題を踏まえ、「日本国外で日本とつながる子どもたち及び保護者をつなぐネットワーク構築」は不可欠であると考える。そこで、世界各地の JF 海外拠点に加え、集住地域、散住地域に限らず、必要だと思われる地域に「日本につながる子どものためのことば（主に日本語）の教育コーディネーター」（以下、コーディネーター）を有償で配置（採用）すること、そして、各地のコーディネーターをハブとして、相互に繋がり世界全体のネットワークを構築していくことを提案する。

つまり、子どもの日本語教育の専門的知見に加え、現地の子育て・教育事情に周知している人材を地域拠点の窓口とし、日本につながる子どもたちとその親たちが、専門的見地から地域の状況、具体例を交えて一番効果的な時に適切な情報を得られるような支援を可能にすることである。コーディネーターによる、保護者（これから親になる人から子育て中の保護者まで）や地域の継承日本語教育従事者への「声掛け」の機会を作り、日本語でことばを育てることについて必要な時にいつでも気軽に「対話」できるような仕組みを作ることが肝要と考えている。

その上で、コーディネーターの活動は主に2つ考えられる。

第一に、それぞれの地域で日本語で育つ子どもたちを取り巻くコミュニティ全般に関わる活動である。日本の政府支援から漏れている学齢期前の子どもたちの日本語教育支援には、親による環境作りの支援も含まれる。子どものことばの形成には母親が関与すると言われるが、出生前から日本語で語りかけを始めることで親子が日本語で自然に無理なく繋がることになる。そのため、例えばコーディネーターが日本語を含む多言語の発達に関するカウンセリングの受けられる機関（対面とオンライン）やその専門家と連携を取って各種イベントを開いたり、相談に乗ったりすることで、妊娠期から未就学以前の子どもを対象とした保護者に対し子どものことばの価値やことばを育てることについて熟考する機会を提供することが可能になる。さらに、日本語の図書にアクセスできる場所や方法、日本語の活動を行っている教室やサークル、現地で組織の立ち上げに必要な法律情報など、多言語の子育てに関する多様な情報を提供することで、できるだけ早い段階から子どもとその親が日本語のリソースにアクセスし、コミュニティに繋がることにも結び付いていくだろう。また、学齢期の子どもたちの支援に関する活動もある。コーディネーターと旧知になることで、子どもの成長段階に合った、その地域での教育の情報入手や相談が可能になる。なお、JFの海外拠点が無い地域も多く、時差も考慮したオンライン対応のコーディネーターも必要である。いずれの形も、JFの各地域の海外拠点との連携を通して、地域の実態を把握し、地域が必要としている支援や問題を明らかにすることで、実態に即したその地域特有の支援が届くような形になると考えられる。

第二に、地域を越えてコーディネーター間の協働体制が必要なケースも考えられる。例えば、親の事情で子どもが移動し、別の地で教育を受ける場合である。コーディネーターが、別地域のあるいはその子どもや親が必要としている分野に明るいコーディネーターや専門家に直接つながるといった協力をして情報を共有することなども可能になる。また、地域の教師研修活動に関して、学校・教室によってはネットワークとして繋がりがたくない、繋がらなくてよいといった考えもある（及川・岩間 2020）。しかし、地元から離れた他地域のネットワークであればと耳を傾けることもあるだろう。

いずれの活動も、日本につながる子どもをグローバル人材として育成するための教育的支援として、保護者や地域の継承日本語教育従事者への「声掛け」と「対話」を中心に、その地域

第3章 トピック別の課題と課題解決に向けた具体的取り組み案の提案

と子どもの成長段階に即した長期的視点、そして当事者目線で行われるべきである。そのため、コーディネーターは、地域情報、子育て情報、地域内・地域外における言語コミュニティ情報を周知しており、その上で関連分野の日本語教育事情に精通した者である必要がある。そのためにもコーディネーター間の定期的な情報交換、コーディネーターを対象とした研修などの機会を設けることが必要である。それぞれの工夫・情報を共有するだけでなく、さらにはJFや関係各機関と連携を取ることで、問題の認識の共有、迅速かつ適切な解決方法の検討、実施に貢献できると考えている。

〔参考文献〕

- 及川ひろ絵・岩間晶子（2020）「韓国の継承日本語教育活動をめぐる実態－母親たちによる自助グループに関する調査を中心に－」『日語日文学研究』113、191-215
- 外務省（2023）「海外在留邦人数統計調査（令和5年）」
<<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100436737.pdf>>（2024年4月9日参照）
- 文部科学省（2024）「在外教育施設の概要」
<https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/002.htm>（2024年5月1日参照）

7. ウェブによる情報共有と発信

阿部公彦・若井誠二

7.1 継承語教育の情報に辿り着けるウェブサイト作り

現在日本国以外のさまざまな国や地域に住む日本にルーツを持つ子どもは増え続けているが、日本語を学ぶ、もしくは日本語で学ぶ環境が手の届く範囲にある子どもは限定的である。理由はいくつか挙げられるが、まずは日本語補習授業校や継承語サークルや団体がないというのが一つ、また継承語サークルがあっても保護者が継承語教育に対する意識が低い場合が挙げられる。その土地に日本人会などのネットワークがあれば、そこから何らかの情報は得られようが、そうでない場合は子どもに日本語を学んでもらいたいと思いつつも、どうしたらいいのかわからない保護者は多い。また運よく継承語というキーワードを得たとしても、検索サイトで見つかる情報はさまざまな国や地域の現状に合っているとは限らず、また難しいものも多い。

以上の理由で、まず提案するのがウェブサイトによる継承語教育の認知拡大とその情報の利便性を上げることである。先ほども述べたとおり、まず「継承語」という言葉を知らない保護者のために「海外子育て+日本語」、「海外移住+国語」などのような関連するキーワードでも検索サイトの上位に上がるようなウェブサイトを構築しなければ、必要な保護者には情報が届かない可能性が高い。そしてさまざまな国や地域の継承語教育についての情報、気をつけるべきこと、補習授業校や継承語サークルの所在などの情報があれば、そこから一步踏み出して行動する保護者も多く出るだろう。今後日本国外で継承語教育に触れられない子どもを増やさないためには、まず困った時に容易に検索サイトに引っかかり、そしてわかりやすく、個別の状況に合わせた情報に辿り着くことのできるウェブサービスの構築が必須であると考えている。

もう一つの大きな課題は継承語教育に携わる教師養成のサポートである。継承語は国語教育や第二言語としての日本語教育と全く同じようにできるわけではない。しかしその教師養成やそのサポートはほぼないと言っても過言ではない。世界中には補習授業校の教員だけでなく、継承語サークルで教師経験もないまま教壇に立つことになった保護者もいる。そのような保護者は須く「この教え方でいいのだろうか」という悩みを持っている。

実際に図書館で探そうとしても専門書が多く、オンラインでもリソースを見つけることができない。結果個々の継承語に携わる教員の創意工夫をもって授業が行われていることがほとんどだろう。そこで提案したいのは教師養成のオンラインコースの設置である。国際交流基金（以下、JF）関西国際センターはeラーニングプラットフォーム「みなと⁽⁸²⁾」を運営しており、その中には教師向けのコースもある。このプラットフォームで継承日本語教育に携わる教員に向けてコースを設置することで、これまで継承日本語教育に関わってきた研究者や教員の知見

⁽⁸²⁾ JF にほんご e ラーニング みなと <https://minato-jf.jp/>（2024年4月9日参照）

やノウハウを広めることができる。ひいては継承語教育の価値を高めることに繋がると考える。

7.2 欧州の取り組み例

2020年に、欧州ワイドのネットワークを確立し、継承日本語教育に関する知識や情報を共有できる場を作ることなどを目的にヨーロッパ日本語教師会 Special interest group として「ヨーロッパ継承日本語ネットワーク」が立ち上がった。同グループの中心的活動の一つが、ヨーロッパ日本語教師会のサブドメインとして開設したサイト⁽⁸³⁾の運営である。同サイトは、欧州の継承日本語教育団体・個人がメンバーとなり、各メンバーがバックエンドから直接機関情報を入力・アップデートができるという特長を持っている。入力された情報はサイトより検索が可能で、欧州の日本につながる子どもたちの保護者や継承日本語教育関係者が常に最新の情報に触れることができるようになっている。入力情報は以下のとおりである。

- ・国名、市町村名、住所、名称、問合先、URL
- ・形態、支援の有無
- ・設立年、生徒数・年齢層、教師、スタッフ数、クラス数
- ・年度、授業時間・数
- ・使用教材、教育方針、カリキュラム
- ・アピール、困難点、計画・夢

サイトでは各メンバーが催し物、勉強会、資料、ニュースを書き込めるシステムも構築されている。各メンバーがこれらの情報を流すことで、継承日本語教育に関する知識や情報を共有できる場を作ることが可能となる。今後、日本人学校・補習授業校応援サイトである AG 5⁽⁸⁴⁾との連携を図ることにより、欧州のより多くの機関情報にもアクセスできるようにしていきたい。

ヨーロッパ継承日本語ネットワークでは、今後メンバーによる入力情報を分析し、その結果を元に①セミナーやワークショップの開催、②学会発表を通しての専門家、実践者との交流、③現場レポートや各国の取り組み紹介も含めた報告書作成などのプロジェクトを遂行していきたいと考えている。そして①～③で得られた知見より、欧州で日本につながる子どもを育てている保護者向けのガイドブックも作成していきたいと考えている。

JF は、「日本語教育国・地域別情報⁽⁸⁵⁾」や「日本語教育機関検索⁽⁸⁶⁾」など各地域の日本語教

⁽⁸³⁾ 欧州継承日本語ネットワーク <https://keishogo.eaje.eu/ja> (2024年4月9日参照)

⁽⁸⁴⁾ AG 5 <https://ag-5.jp> (2024年4月9日参照)。なお、現在は、AG 5の後継事業として、在外教育施設の特色化教育プログラム促進事業 (AG+) (2022年度～2026年度) が実施されている。

⁽⁸⁵⁾ 日本語教育国・地域別情報 <https://www.jpjf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/> (2024年4月9日参照)

⁽⁸⁶⁾ 日本語教育機関検索 <https://www.japanese.jpjf.go.jp/do> (2024年4月9日参照)

育の情報にアクセスできるシステムを構築している。継承日本語についても、将来的にある程度統一されたフォーマットで世界各地域の情報を公開し、これにアクセスできるようなシステムが整えば、「目標・評価」「教材」などの開発や共有も進み、地域ごとの特性があるのかなのか、あるとしたらどのようなものなのかという問題についても理解が進むのではないかと思う。現在の欧州での試みが、そのための方向性を示すものとなれば幸いである。

8. 親子支援

齋藤あずさ・櫻井恵子

8.1 トピック設立の背景

世界中にいる日本につながる子どもたちの日本語教育に直接関わる人は、主に「子ども」、「保護者」、「教師」、「運営者」に分けられる。この4者は立場により異なる課題を抱えているが、それらの課題を解決に導くために、まずは子どもたちのことばの学びのスタート地点に戻ることが重要であると考え、今回「親子支援」というトピックを掲げた。なぜならば、継承日本語教育をスタートさせるのは、「子どもに日本語を継承したい」という親の思いから始まる場合が多いからである。

8.2 現状と課題

世界のどこの国でも移民や国際結婚が増えており、複言語・複文化環境の家庭に生まれてくる子どもたちが増えている。そしてその子どもたちの言語の継承は非常に大きな意味を持っている。

外国で出産し、子どもを育てるというのは並大抵のことではない。例えば、韓国の場合、親が産後無我夢中で子育てをする中で、自分のことば（ここでは、日本語）を教えたいと思っても義父母をはじめ周囲の反対にあったり、自分のせいで現地のことばの習得が進まないことで学校で不利になると困ると思って現地語を使ってしまったり、考える機会がないまま現地語で子育てをしてしまうことがある。そうすると子どもは親の母語を継承できなくなってしまう。親の母語が継承できないと子どもは大きくなるにつれて現地語が十分でない親と意思疎通ができにくくなったり、親の故郷に一時帰国する際にもついて行きたがらなかったり、親に自信が持てず親の存在を隠そうとするなど、親子の心理的不安定をもたらすことがある。対人関係に消極的になり、アイデンティティの形成のプロセスにおいて危機を経験する場合もある。学校では片親が外国人であるという理由でいじめを受けることもある。さらに、親の母語による豊かなインプットが受けられなかったことが言語発達全体に影響したと思われる例として、現地語においても学習言語の習得が遅れ、教科学習についていけず、自信や自尊心を喪失してしまうというケースも見受けられる。

言語の習得には0歳から就学前の時期が非常に重要である。学校に入学する頃になって急に現地語以外の継承語を教えようとしても難しいことが多い。子どもが生まれた時から家庭で保護者が一番自信のあることばで子どもに話しかけ、子育てをする重要性について是非親に伝えたい。

8.3 就学前の子どもと親を対象にしたことば支援や保護者啓発の具体案

8.3.1 パンフレットの作成

具体的な方法として、親が自分の母語で子どもを育てることの重要性を伝える啓発的なパンフレットを作成し、国際結婚の人や移住してきた人が出生届や登録をするために訪れる大使館や領事館に置いてもらい、保護者の目に留まるようにすることを提案する。パンフレットはなるべく簡単な形にし、全世界に共通の部分と各国の事情や各国語訳を入れた部分は二次元コードでアクセスできるような形式が考えられる。通常、個人が制作したパンフレットなどは大使館や領事館などの公的機関に置いてもらうことは難しいため、パンフレットには国際交流基金の名前とロゴがあると望ましいと考える。

8.3.2 オンラインコンテンツライブラリーの作成

パンフレットを作成し、情報を伝えるだけでは十分ではないと考えられる。外国で子どもを育てるのは孤独で不安なことが多いため、保護者を支援するオンラインのコンテンツライブラリーの作成を提案したい。子どもが幼稚園や学校に行くと、教員に現地語の遅れから、家庭では日本語を使わないで現地語を使うように指導される場合がある。そのような場合にもそれに対応できる考えを持つことが必要である。

8.4 まとめ

日本につながる子どもの言語支援と親への啓発は、継承日本語教育の原点になるものである。複言語環境に置かれている子どもたちは、自分の言語環境、居住環境や学習言語を選ぶことはできず、多くの場合親が判断する。そのため、子どもが生まれたときから、子どもの成長を支えるために親に正しい情報を伝えることが重要である。

多様な言語と文化の理解が必要なグローバルな時代に日本につながる子どものことばの教育は貴重な言語資源であり、相互理解と平和のために積極的に保持し伸ばしていくべき価値のあるものだと思われる。そのために国際交流基金の積極的な支援をお願いしたい。

9. 子ども主体のイベント／コミュニティへの参加

高梨カーボーニ真由美・三輪聖

9.1 課題整理

9.1.1 継承日本語教育の実情

近年、継承語教育の分野において教師間や保護者間のネットワーキングの必要性が次第に広く認識されるようになり、そのような機会も増えてきたと言える。では、肝心な子どもたちはどうだろうか。同じ境遇にいる子どもと繋がることのできる機会はどのぐらいあるのだろうか。

今回の「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」で、ある参加者から何か国かの補習授業校間で行われた交流活動が報告された。学校を超えて、国を超えて、同じように補習授業校で学んでいる他の子どもと繋がり交流することで、子どもたちはそれぞれに何らかの気づきと学びがあっただけでなく、交流活動を機に子どもたちの繋がりも広がったようだった。しかし、補習授業校などの学校に通っていない子どもたちや、一部の補習授業校ではカバーされていない高校クラスの子どもたちに関しては、ほとんど交流の場が提供されていないように思う。個々人がそれぞれの目的をもって色々なツールを通して繋がり、ネットワークを広げているケースもあるが、主体的に繋がりを見つけることができていない子どもたちも少なくないだろう。

そこで報告者らは、世界中の日本につながる子どもたちが集まり、繋がり、交流できるイベントの企画を提案したいと考えるに至った。

9.1.2 継承日本語教育の課題

継承語は主に家庭内で使用され、親子や親戚とのやりとりが中心であることが多い。補習授業校や継承日本語クラブなどの学校に通っていれば、教師や同級生、友達や保護者などと日本語で交流する場面もあるが、居住国・地域で使用する機会はほぼないと言ってよいだろう。したがって、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もほとんどないのが現状である。

9.1.3 私たちはどんな子どもの未来を描くのか

上述のような現状を鑑み、子どもたちが主体的に日本語を使用して、自分たちのコミュニティを形成していけるようなイベントはできないかと考えた。このイベントに参加することで、子どもたちは自身の日本語を含む言語レパートリーや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けるようになるのである。そういった協働の中で、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必要があるのではないか。

9.2 具体的な取り組みの提案：コミュニティ参加型の子ども主体のイベント

9.2.1 枠組みの紹介

コミュニティ参加型のイベントを提案するにあたり、今回は米国 ACTFL（米国外語教育評議会／American Council on the Teaching of Foreign Languages）が打ち出した言語学習スタンダード（World-Readiness Standards for Learning Languages⁽⁸⁷⁾）を参照した。同スタンダードは、コミュニティ参加を目指す達成目標として5つの領域（5Cs）を掲げている。コミュニケーション（Communication）、文化（Cultures）、コネクション（Connections）、比較（Comparisons）、コミュニティ（Communities）の5つである。今回、提案するイベントは、主にコミュニティ（Communities）領域の達成目標として記述されている内容を参照して具体的に立案した。米国ミシガン州にある「ミシガン日本語継承センター」では、「センターでの定期的な外部に向けた活動を通して、生徒が主体となって地域社会と日本社会の交流に貢献する」という理念を掲げており、生徒主体で定期的にローカルコミュニティと繋がる活動をカリキュラムに入れている。今回は、同センターの活動やミーティングの参加者による実践例を参考にした「C+C+C」プロジェクトを提案した。

9.2.2 具体的な取り組み案：「C+C+C」プロジェクト

以下に「C+C+C」プロジェクトの流れをまとめる。3ステップのイベントを繋げていくことで、子どもたちは違うかたちで協働を重ねていくことができ、繋がりがより強くなっていくことが期待できる。

ステップ① グローバルにつながる（Connect）活動（オンライン）

国や地域を超えた継承日本語話者同士がオンラインで繋がる機会を作り、それぞれのローカルコミュニティでどのような5Csの活動ができそうかを考え、企画する。

ステップ② 地域（Community）に根ざした活動（対面）

それぞれのローカルコミュニティで地域に根ざした活動を行う。子どもたちが持っている力を発揮し、子ども主体の活動を目指す。

ステップ③ グローバルで再びつながる（Connect）活動（ハイブリッド）

それぞれのローカルコミュニティで開催したイベントの報告会を（日本で）行う。

例）イベントを行った子どもたちの代表者が日本に集結し、対面で報告会に参加する。代表者以外の子どもたちはオンラインで参加する。さらに、日本の「海外につながる子どもたち」にも参加してもらうことで、世界中の子どもたちが「日本語」で繋がり交流する場となり、日本語でコミュニティに参加するさまざまな可能性を知ることができる。

⁽⁸⁷⁾ World-Readiness Standards for Learning Languages

<https://www.actfl.org/educator-resources/world-readiness-standards-for-learning-languages>

（2024年4月9日参照）

9.2.3 継承日本語学習者の子ども向けウェブサイト構築

グローバルレベルで子どもたちが繋がる活動を支援する方法として、イベントのお知らせ、各国・各地域での取り組みなどを掲載し、共有できるウェブサイトの構築が考えられる。子どもたちが定期的に世界の仲間たちの活動をチェックしたくなるようなデザインが望ましい。ドイツでは実際に複言語ファミリーをつなぐサイト⁽⁸⁸⁾が運営されており、日本とつながる子どもたち（と大人たち）のイベントやエッセイなどが掲載されている。

9.3 子どもたちの声

最後に、先行事例である「ミシガン日本語継承センター」の子ども主体のイベントに実際に参加した子どもたちの声を紹介する。子ども主体のイベントの有用性は彼らの声からも明らかである。

* 子ども主体で活動することについて *

- ・自分で新しいことを観察できる。教えられるより教える方がもっと知識がふえる。
- ・子どもが話している時、みんなはもっとしっかり聞いてくれるから楽しい！ワクワクする！

* コミュニティイベントについて *

- ・こういう機会があるともっと上手に発表したいから、いつもよりがんばって学んで、練習することができる。
- ・紙漉き以外のこともやってみたい。他にどんな文化を紹介できるかわからないので、日本文化についてもっと知らなければならない。

* ローカルコミュニティに伝えたい理由について *

- ・日本文化がすきだから！
- ・日本文化についての知識をこのあたり（地元）で広めたい。他の人に日本がどんな感じか、こんな良さがあるということを知ってもらいたい。

* 世界の仲間とつながる「C+C+C」プロジェクトについて *

- ・ぜひ、参加させてほしい。各国の文化伝統をもっと知り、世界に視野を広げたい。
- ・参加したい。最高！ 知らない人と日本語を話せる。周りには日本語を話せる人が少ない。

9.4 まとめ

日々の生活において複数の言語、文化の中を生きる子どもたちが、国境を越えてほかの子どもたちと日本語で繋がり、協働できる子ども主体のイベントの実現には、国際交流基金からの支援が不可欠である。さらに、「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」参

⁽⁸⁸⁾ 複言語ファミリーをつなぐサイト <https://tsunagu.jp/go.jp/> (2024年4月9日参照)

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

加者のネットワークを駆使し、世界の継承日本語話者の子どもたちの未来のために力を合わせ、子どもたちが存分に力を発揮して活躍できる場づくりをしていきたいと切に願っている。

第4章 ミーティング内容のまとめ

第3章では、ミーティング参加者（以下、参加者）からグループ内で挙げた課題や具体的解決案に関する報告がなされたが、第4章では、各参加者からの報告を踏まえ、当日使用された資料（オンライン掲示板アプリ「Padlet」への書き込みや参加者が用意したパワーポイントなど）、当日のオンライン共有セッションでの発表の内容（動画）、ミーティング全体の議論も参考にしながら、今後どのような議論が必要かを検討する。まず全体を通して共通する点を2点述べる。

1. 教育理念の言語化：「何のために継承語としての日本語を学ぶのか」「継承日本語教育を通して、将来どのような人間に育ってほしいのか」

教師研修の内容、教材作成、カリキュラム／フレームワークを形作る際に、まず考えなければならないのは、教育理念の言語化とそれらに対する共通認識を持つということである。「継承日本語教育を通して、将来どのような人間に育ってほしいのか」「何のために継承語としての日本語を学ぶのか」が明確でなければ、どのような支援や教育を提供するか（教材作成・カリキュラム／フレームワーク）、ひいては、教師に必要な資質や能力は何か（教師研修）といった全体像は描くことはできない。また、保護者との対話、教員同士の連携などに挙げられるコミュニティ運営の際にもこのような視点は重要であろう。教育理念や目標はそれぞれ異なっても、それらを言語化し、共通の認識を持つことで議論が可能となる。このような教育理念の言語化は、意見交換会④「国際交流基金（以下、JF）等関係機関との連携」の中島和子氏の総括（資料12）、「目標の変化」や「複数言語（継承日本語と現地語）の到達目標を明確にして共有すること」にも関係する。日本語の伸長のみならず、現地語を含めた複数言語を個人の言語レパートリーとして考えること、ことばと文化の両側面からのアプローチが重要である。それは、西島ほか（2021）で言及されている主体的なアイデンティティの形成や、ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）で掲げている社会的存在（Social agents）として、社会や人との繋がりを意識しながら学ぶことにも関係するだろう。加えて、グローバル・コンピテンス（OECD 2018）のような現代社会の中で生きる力などの子どもの発達などを含めた教育的観点も取り入れることが重要であろう。

2. 子どもの実態の把握：「日本につながる子ども」とは誰を指すのか

令和2（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果的に推進するための基本的な方針⁽⁸⁹⁾」では、以下のように記されている（p.12）。

⁽⁸⁹⁾ 日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針 https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/pdf/92327601_02.pdf（2024年4月9日参照）

「海外に移住した邦人の子孫、外国人と日本人を両親に持つ子に対する日本語教育環境について、JF を通じ、日本語学習の形態、日本語教育を行う機関の現状や課題等、その実態の把握に努め、現地の日本語教育を行う機関等と連携しつつ必要な支援を実施する。」

第2章で報告された各地域の現状を機関種別で見ると、海外に移住した邦人の子孫、外国人と日本人を両親に持つ子が在籍する機関は主に大きく①日本人学校、②補習授業校（a.日本政府から支援を受けている学校、b.現地政府・州から支援を受けている学校、c.支援のない学校）、③継承日本語学校や日系学習塾（a.現地政府・州から支援を受けている学校、b.支援のない学校）、④自助グループなど家庭やコミュニティでの活動、⑤現地の公立・私立学校（インターナショナルスクールを含む）の選択科目（例：シンガポール教育省の Mother Tongue Language (MTL)、Australian Curriculum の background language）の5つに分けられる。一方で、インターナショナルスクールを含む現地の公立・私立学校に在籍し、①～⑤の教育機関や活動・支援からは漏れてしまっている日本につながる子どもがいることも私たちは認識しなければならない。

さらに、機関の教育目的別に整理すると、在外教育施設のうち①日本人学校は「日本国内の小学校、中学校または高等学校における教育と同等の教育を行うこと」が目的であり、②補習授業校（ここでは上記の②a.）は、現地校に通う子どもたちが「土曜日や放課後などを利用して国内の小学校または中学校の一部の教科について日本語で授業を行う教育施設」という位置づけである。③の継承日本語学校は、現地校に通う子どもたちが継承語としての日本語を学ぶ機関と言えるが、言語背景が多様化している昨今、②補習授業校（ここでは上記の②a.）においても、長期滞在者が短期滞在者を上回り、母語としての日本語だけではなく、継承語としての日本語教育が必要となっているケースも多く見られる（片岡 2019）。また、南米の日系日本語学校においては、親や祖先の言語を継承語として学ぶ子どももいれば、外国語として学ぶ子どもも混在していると言う。機関種別だけでは単純に子どもの特徴や実態を把握できない現状が見える。また、機関種別においては、日本政府、及び現地政府からの支援の有無も大きな観点の一つとなるだろう。

子どもの言語背景の多様化に伴い、継承語の概念にも変化があると言えよう。近藤ブラウンほか（2019：1）では、「継承語話者（heritage language speaker）や継承語学習者（heritage language learner）は、主に、移住先の学校や大学での国の主要言語で教育を受けながらも、親の母語を自分の継承語として家庭、学校、コミュニティで学び、維持・使用しているバイリンガル・マルチリンガルの子どもの若者」と定義しているが、親の母語に限定せず、社会との繋がりの中で生まれる日本語を使用する子どもや若者を含めた「繫生語」（トムソン 2021）の動きも見られる。

上述した子どもが通う教育機関の種別、機関の教育目的、継承語の概念の変化のほかにも、

家庭内言語政策を含む個々の子どもが置かれている状況によっても、子どもの実態は変わってくるだろう。

今回の参加者が関わる子どもや教育機関の対象は第1章で言及したとおりだが、今後も（教育機関から漏れている子どもたちも含め）、公的支援が必要な子ども、親、支援者たちの実態把握、及びそれらに準じた適切な支援が望まれる。

ここまで全体を通して共通する点を2点述べたが、以下3～9では、意見交換会④のトピックごとに総括する。

3. 教師研修

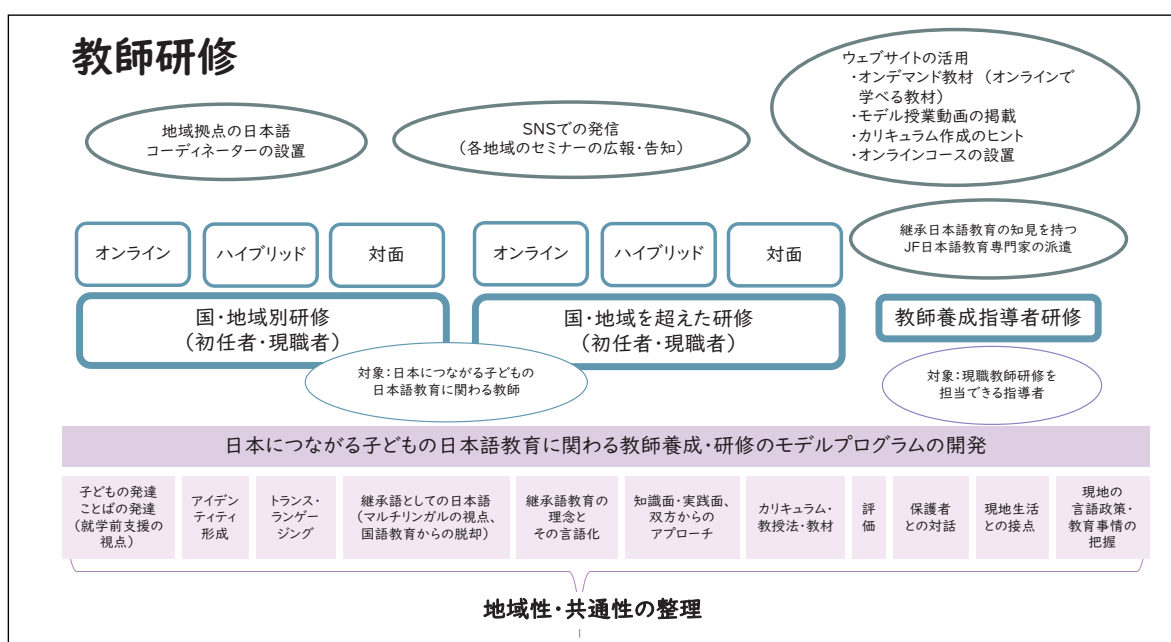


図1 教師研修に関わる具体的解決案

図1は、継承日本語教育の教師研修に関わる全体的な課題を踏まえ、具体的解決案についてまとめたものである。他トピックで言及された項目も一部含まれている。

まずは、継承日本語教育の現場が多様であることを認めつつも、日本につながる子どものことばの支援に関わる者に求められる能力や資質を洗い出し、全世界である程度共有できるもの、反対にその地域・国の言語政策、教育方針の中で議論したほうがよいものに分けた、共通性、地域性の整理が必要である。「共通性」に関しては、文化庁文化審議会国語分科会（2019）の「児童生徒等に対する日本語教師【初任】研修における教育内容」や国内で独立行政法人国際協力機構（JICA）が実施している「日系社会研修（日系継承教育：教師養成Ⅰ～Ⅲ）」⁽⁹⁰⁾の

⁽⁹⁰⁾ 日系社会研修 <https://www.jica.go.jp/domestic/yokohama/activities/nikkei/index.html#a01>
(2024年4月9日参照)

コースデザイン、UCLA National Heritage Language Resource Center と STARTALK が共同で開発した継承語教師向けのオンラインコース⁽⁹¹⁾、Sydney Institute for Community Languages Education (SICLE) が提供する Community Languages Teaching Program⁽⁹²⁾などの他国の継承語教師養成プログラムの枠組みを参考にし、検討する必要があるだろう。「地域性」に関しては、各地域における日本語コーディネーターの配置の案が出されたように、地域の関係団体と協働しながら地域に根差した研修を展開していくことが期待される。加えて、初任者・現職者研修のみならず、教師養成する指導者のための研修の必要性も明らかになった。

その上で、実施された研修の一部は、ウェブ上で広く公開され多くの人に情報が提供されることが「教師不足」という課題の一つの解決策となる。現在、JF サイトの「日本語教育オンライン事業⁽⁹³⁾」では、JF 拠点で実施されたオンライン研修やセミナーの動画を視聴することができる。実際に、JF ケルン日本文化会館が「チーム・もっとつなぐ」を講師に迎えて実施した『わたし語ポートフォリオ』使い方セミナーの動画や、JF シドニー日本文化センターが定期的に実施しているオンラインセミナーの動画等、JF の拠点が関係している教師研修用セミナーは「日本語教育オンライン事業」にて公開中である。本ミーティングの議論においても、JF 関西国際センター (KC) が運営する e ラーニングプラットフォーム「みなと⁽⁹⁴⁾」や JF 日本語国際センター (以下、NC) が運営する「みんなの教材サイト⁽⁹⁵⁾」などを通じた、各地域でのオンライン研修・オンデマンド教材等の発信が期待されていることがわかった。

⁽⁹¹⁾ UCLA Professional Development Online Workshop

<https://nhlrc.ucla.edu/nhlrc/professional#onlineworkshops> (2024年4月9日参照)

⁽⁹²⁾ SICLE Community Languages Teaching Program

<https://www.sydney.edu.au/arts/study/continuing-professional-development/professional-learning-for-community-languages-teachers.html> (2024年4月9日参照)

⁽⁹³⁾ 国際交流基金「日本語教育オンライン事業」

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/online/archive.html> (2024年4月9日参照)

⁽⁹⁴⁾ JF にほんご e ラーニング みなと <https://minato-jf.jp/> (2024年4月9日参照)

⁽⁹⁵⁾ みんなの教材サイト <https://www.kyozai.jpf.go.jp/> (2024年4月9日参照)

4. 教材作成

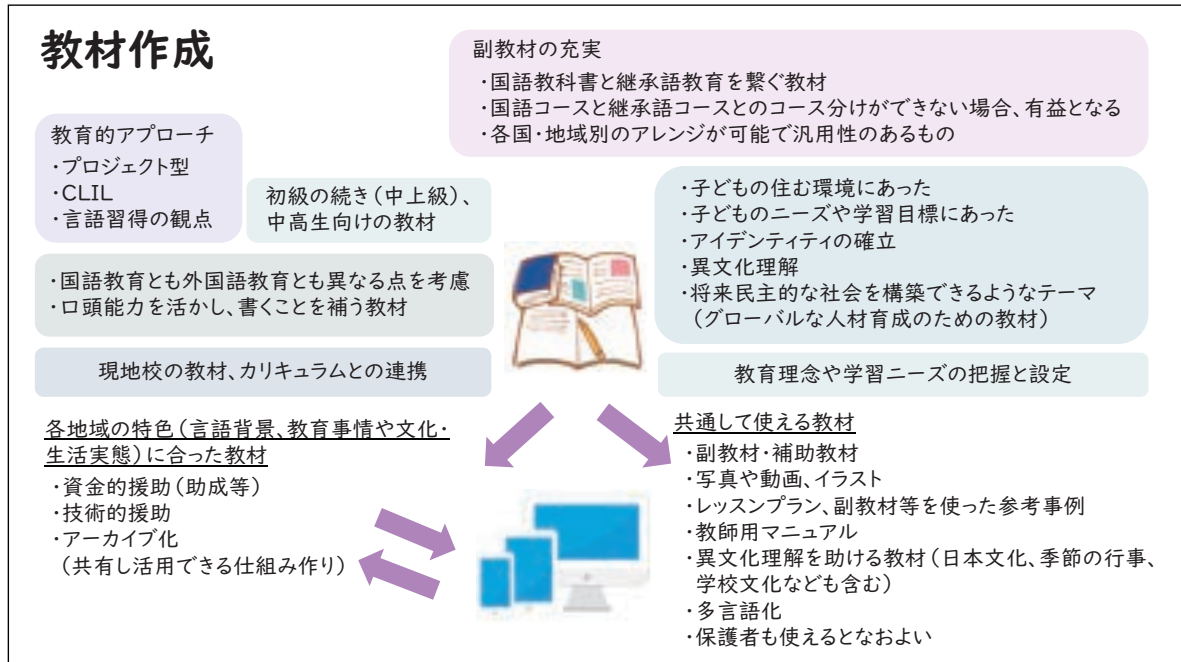


図2 教材作成に関わる具体的解決案

教材作成(図2)では、子どもの言語背景や文化・生活実態、地域の教育事情(現地校のカリキュラムとの連携を含む)など、各地域の特徴を生かした教材が必要だとする意見が多く聞かれた。それには、教材作成を個人や団体でするには限界があり、JF海外拠点やその他さまざまな助成プログラムなどの資金的援助・専門家や機関による技術的援助が必要となるだろう。地域性はあるものの、A地域の教材がB地域に応用できる可能性もあるため、地域発信型の教材を共有し活用できる仕組みがあるとよいとの意見が出された。また、個別具体的な教材に加えて、共通して使える教材についてもさまざまなアイデアが挙がった。例えば、国語教科書と継承語教育を緩やかに繋げる副教材や補助教材、写真や動画、イラストなど教師が手軽に使える素材、それらの教材を、教師や保護者が適切に使えるようにするためのLESSONプラン、参考事例、教師用マニュアルなどである。今後は、まず地域で実践を行う先生方と連携しながら、NCが運用する「みんなの教材サイト」などを通じて教材や役立つ資料を提供する仕組みが構築されるのが望ましい。上述の議論を踏まえ、NCでは、2024年度、教育実践に関わる関係者が各地域の事例を持ち寄り話し合う「日本につながる子どものための教材収集・共有プロジェクト」を実施する予定である。

5. カリキュラム／フレームワーク

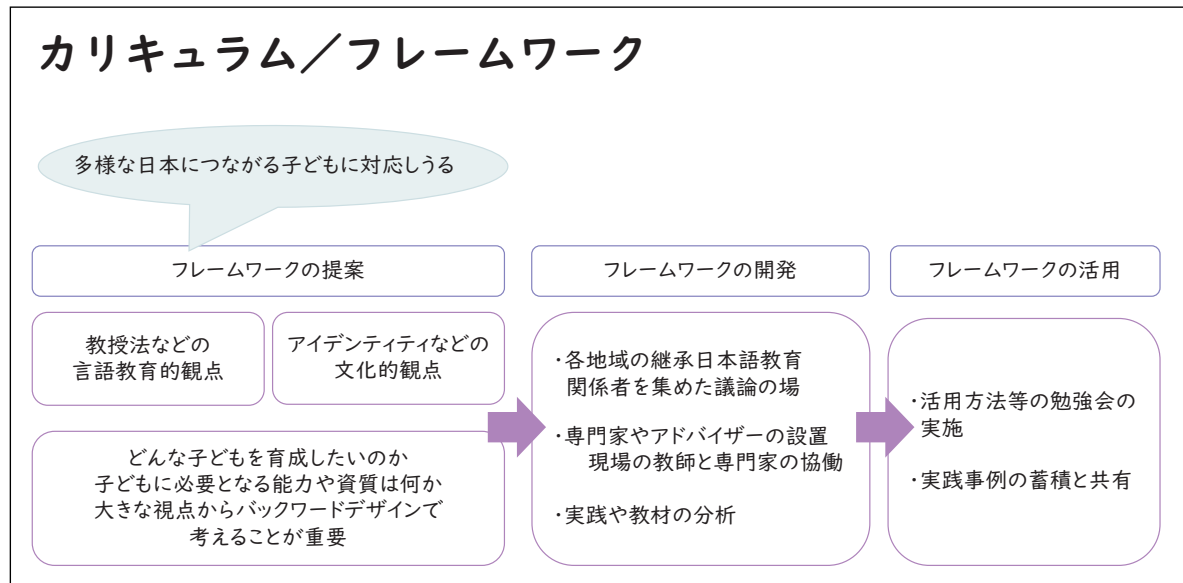


図3 カリキュラム／フレームワークに関わる具体的解決案

カリキュラム／フレームワーク（図3）では、日本につながる子どもの日本語教育のためのフレームワークがあれば、多様な現場に対応でき、各現場が自らの状況に合わせて利用できるのではないかという意見が出された。扱うべき観点やその目標設定は、1. 教育理念の言語化で言及したことにも重なる。大船（2020：42）では、カリキュラム・フレームワークを「実践者が自ら、自分の現場、自分の目の前にいる学習者のための指導計画（カリキュラム）を作っていくための指針、参考資料」、また「このような視点を示すもの」と説明している。カリキュラム・フレームワークの構築には、各地域の継承日本語事情に詳しい関係者と、カリキュラム開発や継承日本語教育に知見のある専門家の協働により、進めていく必要があるだろう。現時点では、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と日本学術振興会（JSPS）科研費18K12423「海外日本語補習授業校におけるリテラシー能力強化をめざす新たな日本語教育プログラム」（研究代表者：國學院大學 教授 加納なおみ）の助成を受けた共同研究である「継承日本語カリキュラムプロジェクト⁽⁹⁶⁾」や Suenaga ほか（2023）の「言語文化教育コミュニティ活動のフレームワーク」などの取り組み・研究成果が参考材料となるだろう。また、フレームワークの開発後は、活用方法等の勉強会の実施、実践事例の蓄積と共有等のフォローアップも合わせて実施していくべきであろう。

⁽⁹⁶⁾ 継承日本語カリキュラムプロジェクト

<https://sites.google.com/view/jhl-curriculum-project/>（2024年4月9日参照）

6. ネットワーク構築

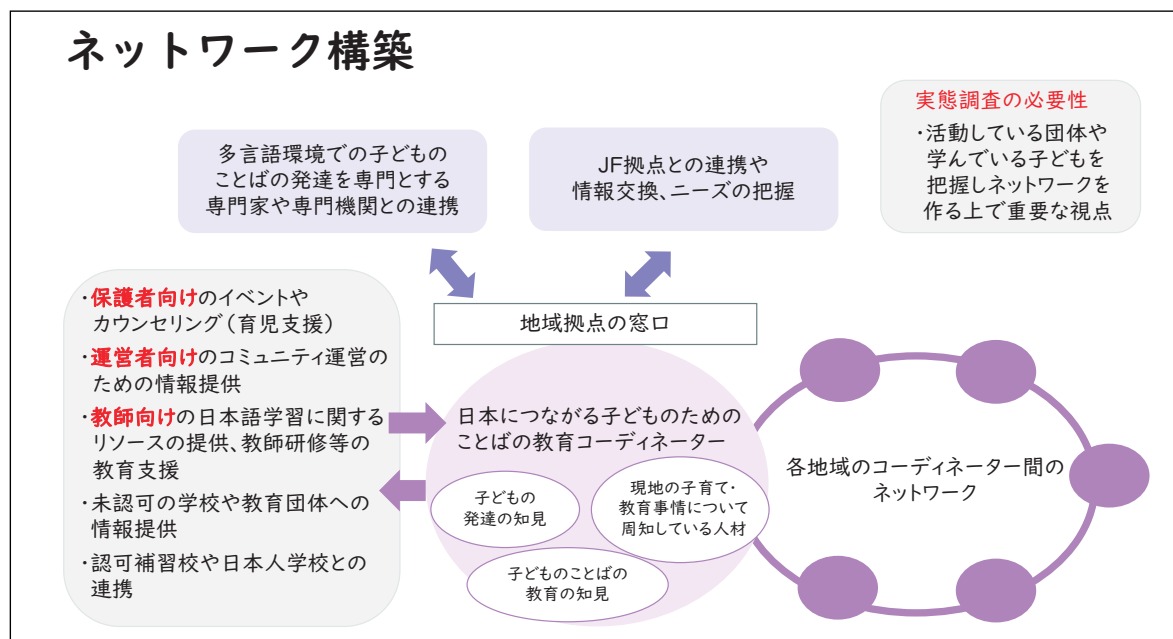


図4 ネットワーク構築に関する具体的解決案

ネットワーク構築（図4）では、日本につながる子どもの支援が行き届いていない地域（東欧、中東、アフリカ、北米中部、カナダ西部等）に地域拠点の窓口を作り、現地採用の「日本につながる子どものためのことばの教育コーディネーター」が保護者、運営者、教師に向けて、最新の情報を提供する案が出された。また、地域拠点のコーディネーターが円滑に活動できるよう、多言語・多文化環境での子どもの言語発達を専門とする専門家や機関にアドバイスが受けられるような仕組みづくり、またJF等関係機関との連携や情報交換も活発に行えるようになることとよいとの要望があった。さらに、地域だけに留まらず、国を超え、各地域のコーディネーターが集まり意見交換・情報交換をすることで、多様な子どものニーズに応えた支援が可能になるとの意見が挙がった。また、ネットワークを構築する上で、活動している団体や機関の把握、子どもの実態把握も欠かせないだろう。

7. ウェブによる情報共有と発信

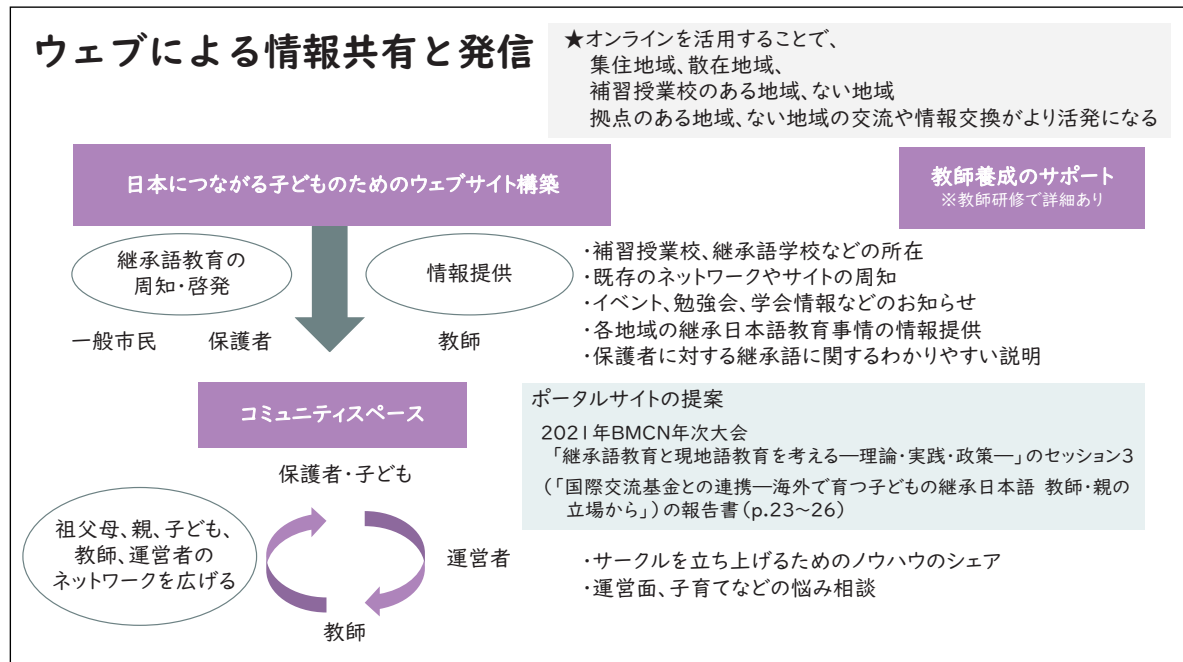


図5 ウェブによる情報共有と発信に関わる具体的解決案

日本につながる子どもの集住地域と散在地域、日本につながる子どもの教育関係者のネットワークのある地域とない地域など世界各国の継承日本語事情はさまざまであり、また情報の受け手となる保護者・一般市民の中でも「継承語」の知識には個人差がある。それらの地域差や個人差を埋め、広く迅速に情報を共有するために、ウェブは重要な役割を担う。ウェブによる情報共有と発信（図5）では、「日本につながる子どものためのウェブサイト」を構築し、継承語教育の周知・啓発、情報提供を行う案が出された。また、「子ども主体のイベント／コミュニティへの参加」のグループで議論になったが、それらのウェブサイトは子どもたちにも開かれたものであり、子どもたちが主体的に交流を行える場になるとよいとのアイディアも出た。補習授業校、継承語学校などの情報、既存のネットワークやウェブサイトの周知、イベント、勉強会、学会情報などの知らせに加えて、保護者、運営者、教師、子どもがそれぞれの活動や取り組み、悩みやノウハウを共有できるようなコミュニティスペースの提案もなされた。ウェブサイトを含めるべき情報に関しては、2021年バイリンガル・マルチリンガル子どもネット（以下、BMCN）年次大会「継承語教育と現地語教育を考える—理論・実践・政策—」のセッション3（「国際交流基金との連携—海外で育つ子どもの継承日本語 教師・親の立場から」）のフックス氏の発表（BMCN 2021）に詳しい。早急なウェブサイトの構築は難しいかもしれないが、JFの既存のサイト（海外に在留する邦人の子等に対する日本語教育⁽⁹⁷⁾）や、日本語教育通信⁽⁹⁸⁾などJFが運用・発信しているウェブサイトやJF公式SNSを通して、情報の整

理及び発信・共有に努めることで、貢献に繋がるであろう。同時に、各関連団体による既存のサイトの拡張や連携についても、並行して意見交換を進める必要があるだろう。

8. 親子支援

親子支援

子どもが生まれたときからの支援
信頼性のある情報、安心のある繋がりが必要

- ・母語・継承語の重要性
- ・コミュニティに関わる機会の少なさ

パンフレットの作成（出生届：大使館や領事館に置く）
内容：全世界共通する部分＋各国事情・各国語訳を入れた部分
※ウェブによる情報共有と発信

地域に根差した日本につながる子どもと親のコミュニティ活動

- ・幼児サークル、自助グループ、読み聞かせの会、文庫活動、日本文化体験、運動サークルなど
- ・現地で行う場合は場所の確保が課題

オンライン・対面の保護者対象セミナー、ワークショップ、相談会

図6 親子支援に関わる具体的解決案

子どものことばの発達に関する支援は、出生前、就学前から始まる。親子支援（図6）では、信頼のある情報提供として保護者向けパンフレットの作成、安心のある繋がりとして子どもの親のコミュニティ活動の支援が意見として挙がった。保護者に対するパンフレットの取り組みは、海外帰国子女振興財団（JOES）で発行している出版物『母語を育てるということ⁽⁹⁹⁾』やパンフレット「母語の大切さをご存知ですか⁽¹⁰⁰⁾」、BMCNの啓発グループが「母子手帳プロジェクト⁽¹⁰¹⁾」で作成した「自信のある言葉で子育てを一母語の重要性を親や保育者に伝えるためのパンフレット一試作版」などの前例がある。また日本国内の外国につながりを持つ子どものための継承語・母語の取り組みとして同様の動きもある。上で述べてきたとおり、共通性（継承語・母語の大切さ）と地域性（地域で役立つ情報）を考慮しながら内容を検討する必要

⁽⁹⁷⁾ 国際交流基金「海外に在留する邦人の子等に対する日本語教育」

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/kodomo/>（2024年4月9日参照）

⁽⁹⁸⁾ 日本語教育通信 <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/index.html>
（2024年4月9日参照）

⁽⁹⁹⁾ 『母語を育てるということ』 <https://www.joes.or.jp/publish/detail/bogo>（2024年4月9日参照）

⁽¹⁰⁰⁾ 「母語の大切さをご存知ですか」 <https://www.joes.or.jp/cms/joes/pdf/kojin/bogo-pam.pdf>
（2024年4月9日参照）

⁽¹⁰¹⁾ BMCN 啓発プロジェクト <https://www.bmcn-net.com/%E5%95%93%E7%99%BA%E3%83%97%E3%83%AD%E3%82%B8%E3%82%A7%E3%82%AF%E3%83%88>（2024年4月9日参照）

があるだろう。また、JF が直接作成に関わらなくても、地域で作成されたパンフレットに対して普及を後押ししたり、在外公館へのアプローチなどに協力するなどが考えられるだろう。日本国内の継承語教育との連携、またすでにパンフレット作成をはじめとした取り組みに関わっている他学会や関係機関とも情報交換を行いながら、信頼のある有益な情報提供と支援に努めていきたい。

9. 子ども主体のイベント／コミュニティへの参加

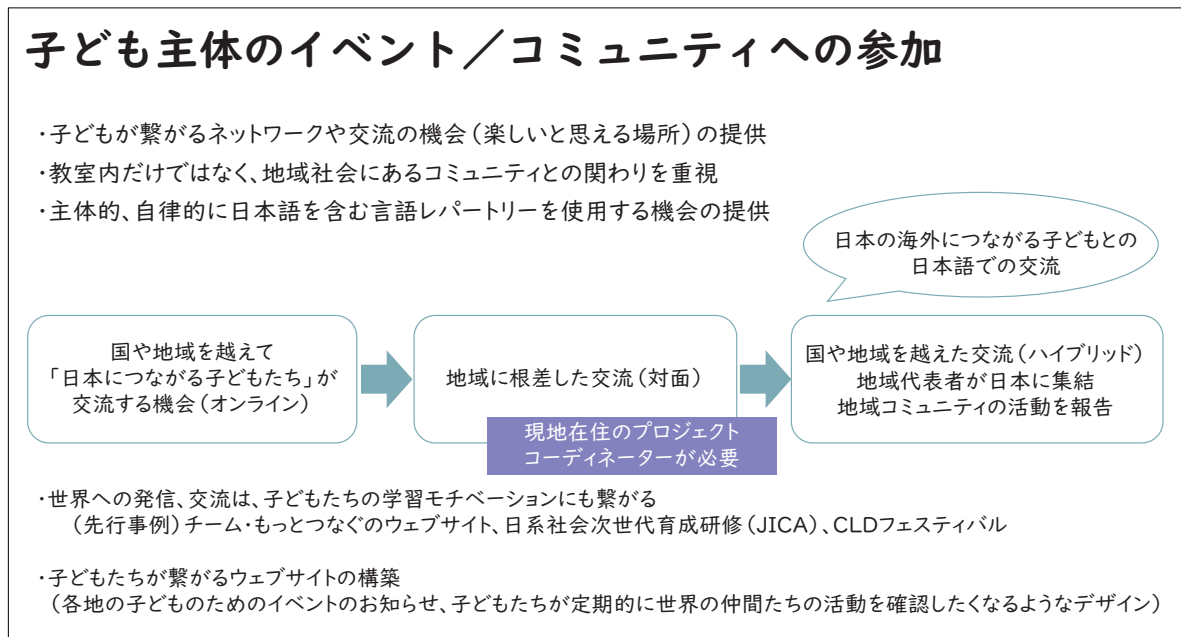


図7 子ども主体のイベント／コミュニティへの参加に関わる具体的解決案

子ども主体のイベント／コミュニティへの参加（図7）では、現地の社会や文化で生きる子どもたちに地域社会とのコミュニティとの関わりを意識しつつ、国や地域を越えて繋がる子どもたちのプロジェクトの提案がなされた。訪日の機会や、（訪日でなくても）同じように日本語を話す違う国・地域の子どものと交流することは、子ども同士で互いに刺激を受け、それが今後の学習のモチベーションにも繋がっていくだろう。オンラインでの交流では、世界各国の言語的・文化的に多様な環境で育つ子どもたちの交流イベント「CLD（Culturally and Linguistically Diverse）festival⁽¹⁰²⁾」の開催（主催：CLD Festival 実行委員会、カナダ日本語教育振興会（CAJLE））、訪日研修では JICA の日系社会次世代育成研修⁽¹⁰³⁾が類似した取り組みを展開している。オンラインでの子ども向けの交流イベントの支援や、JF が実施する既存

⁽¹⁰²⁾ CLD festival <https://www.cld-online.com/%E8%A4%87%E8%A3%BD-talking-table>
（2024年4月9日参照）

⁽¹⁰³⁾ 日系社会次世代育成研修 https://www.jica.go.jp/overseas/america/middle_school.html
（2024年4月9日参照）

第4章 ミーティング内容のまとめ

の研修の活用など、子どもが繋がるネットワークや交流への支援がJFにも望まれていることがわかった。

〔参考文献〕

- 大船ちさと（2020）「海外中等教育段階の日本語教育参照枠組みの課題と展望 ―実践者に対するインタビューを基に」『国際日本学研究論集』12、23-43
- 片岡裕子（2019）「米国における学齢期の子どものための継承日本語学習の機会」近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美（編）『親と子をつなぐ継承語教育 ―日本・外国にルーツを持つ子ども』113-125、くろしお出版
- 近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美（編）（2019）『親と子をつなぐ継承語教育 ―日本・外国にルーツを持つ子ども』、くろしお出版
- トムソン木下千尋（2021）「継承語から繋生語へ―日本と繋がる子どもたちのことばを考える」『ジャーナル「移動する子どもたち」―ことばの教育を創発する』12、2-23
- 西島阿弥子・深澤伸子・藤井瑞葉・ツムサターン真希子・千石昂（2021）「『言語と文化の継承』を超えた継承日本語教育とは―タイ「バイリンガルの子どものための日本語教室」における親による実践報告と親子の語りから」『ジャーナル「移動する子どもたち」―ことばの教育を創発する』12、24-56
- バイリンガル・マルチリンガル子どもネット（2021）「継承語教育と現地語教育を考える―理論・実践・政策―オンライン開催（ZOOM 会議システム）セッション3 BMCN・国際交流基金共催 報告書」（2021年3月31日公開）
<<https://www.bmcn-net.com/archive-document/2021bmcn%E5%B9%B4%E6%AC%A1%E5%A4%A7%E4%BC%9A>>（2024年4月9日参照）
- 文化庁文化審議会国語分科会（2019）「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改定版」、50-51
<https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf>（2024年5月10日参照）
- OECD（2018）PISA 2018 Global Competence
<<https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/>>（2024年4月9日参照）
- Suenaga, S., Yokomizo, M., Makino, K. & Matsuda, M.（2023）「南米日系社会発！『混ヴィヴィある』な日本語教育―言語文化教育コミュニティ活動のガイドラインの策定と評価の試み―」JSAA-ICNTJ2023（パネル発表）

参考資料

資料1	ミーティング参加者	117
資料2	スケジュール	120
資料3	ミーティング担当者及び講師一覧	121
資料4	「意見交換会④J F等関係機関との連携」参加者一覧	123
資料5	継承日本語教育環境マップ：タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会 (JMHERAT)	125
資料6	継承日本語教育環境マップ：チーム・もっとつなぐ	126
資料7	カルダー淑子氏コメント「国・地域の継承日本語教育事情とネットワーク化」	127
資料8	湯川笑子氏コメント「継承日本語教育のための取り組みや実践の共有」	130
資料9	加納なおみ氏「意見交換会①バイリンガル教育とトランス・ランゲージング」	137
資料10	桶谷仁美氏「意見交換会②保護者への啓発・就学前の子どものことばの支援ーバイリ ンガル・マルチリンガル育成の視点からー」	148
資料11	ダグラス昌子氏「意見交換会③継承日本語教育プログラムにおける新任教師のサポー トを考える（オンライン）」	159
資料12	中島和子氏コメント「意見交換会④J F等関係機関との連携」	167

参考資料

資料1 ミーティング参加者（所属はミーティング開催時）

（1）訪日参加者リスト

番号	名 前	国・地域	所属	所属先以外で現在関わっている 継承日本語教育機関や関係団体
1	櫻井 恵子	韓国	韓国継承日本語教育 研究会代表	①MHB 海外継承日本語部会代表 ②韓国日語教育学会 ③韓国日本語学会
2	明石 智子	香港	香港理工大学中国語 バイリンガル学部 専任講師	①香港継承日本語教育ネットワーク （設立メンバー） ②MHB 理事、海外継承日本語部会運営委員
3	阿部 公彦	台湾	明道中学国際部教師	台湾継承日本語ネットワーク
4	深澤 伸子	タイ	タイにおける母語・ 継承語としての日本 語教育研究会 （JMHERAT）代表	バイリンガルの子どものための日本語教室 アドバイザー
5	磯崎 みどり	シンガポール	シンガポール日本語 文化継承学校校長、 国 際 パ カ ロ レ ア （IB）日本語講師、 母語日本語指導講師	①Marlborough College Malaysia ②Tanglin Trust School ③North London Collegiate School ④Australian International School in Singapore
6	福田 美香	オーストラリ ア	ベイサイド日本語学 校校長/ハイスクー ル部教師	①Higher School Certificate (HSC) 日 本 語委員会会長（オーストラリア New South Wales 州） ②シドニー大学教育学部内 Sydney Institute for Community Lan- guages Education (SICLE) 非常勤プロ ジェクトオフィサー（日本語教育担当） ③MHB 海外継承日本語部会運営委員 ④シドニー大学と西シドニー大学の共同プ ロジェクト、教職大学院、Master of Teaching (Secondary) 修士課程在籍中 （2024年前半に修了予定ならびに New South Wales 州の中高教員免許（英語/日 本語）取得見込み）
7	中村シャンド 清夏	ニュージーラ ンド	ウェリントンで各種 継承日本語教育活動	①ぶかぶか図書館立ち上げ、運営 ②ハタイタイ日本語クラブ（指導者、子育 て・教育相談） ③ウェリントン補習授業校（小学部・中学 部教員、図書整備担当、言語・進路相談） ④BMCN 会員（啓発グループメンバー） ⑤MHB 会員（海外継承日本語部会、国内 CLD 児教育部会）
8	三井 晶子	カナダ	ヨーク大学 Department of Languages, Literatures and Linguistics, Course Director	①日本語で育てよう！運営者 ②BMCN 会員（啓発グループ） ③MHB 会員（海外継承日本語部会）

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

番号	名前	国・地域	所属	所属先以外で現在関わっている 継承日本語教育機関や関係団体
9	岩間 晶子	米国	オンライン及び米国中部の継承日本語教室代表、ドレイク大学非常勤講師（日本語）	①MUSUBI オンライン継承日本語教室 ②アイオワ継承日本語教室代表および運営、教師役 ③MHB 海外継承日本語部会運営委員 ④韓国継承日本語教育研究会運営委員
10	高梨カーボーニ 真由美	米国	ミシガン日本語継承センターセンター長／理事	
11	モイヤー 康子	米国	プリンストン日本語学校プリンストンコースディレクター	①ACTFL（全米外国語教師協会）会員 ②異文化間教育学会会員
12	嶋崎 明美	メキシコ	メキシコ国立自治大学国立外国語・言語学・翻訳学校非常勤講師/自立学習センター・日本語アドバイザー	日墨協会日本語学校校長
13	川端末永 サンドラ 輝美	ブラジル	国際交流基金サンパウロ日本文化センター専任講師	①ブラジル日本語センター ②ブラジルの日系コミュニティの日本語学校や日系団体が経営する日本語学校
14	齋藤 あずさ	イタリア	文化協会にほんごもっと代表	①AJE SIG「欧州継承日本語ネットワーク」運営メンバー ②ICBA 国際児童文庫協会・りんご文庫代表
15	フックス清水 美千代	スイス	バーゼル日本語学校名誉教諭	①スイス継承日本語ネットワーク主宰者／代表 ②AJE SIG「欧州継承日本語ネットワーク」代表 ③MHB 海外継承日本語部会運営委員（政策班代表）
16	三輪 聖	ドイツ	テュービンゲン大学アジア地域文化研究所日本学科日本語教育専任講師	①MHB 理事、海外継承日本語部会運営委員 ②AJE SIG「欧州継承日本語ネットワーク」運営メンバー ③チーム・もっとつなぐ運営メンバー
17	根元 佐和子	フランス	パリ南日仏協会パリ南日本語補習校教師、教師代表	①AJE SIG「欧州継承日本語ネットワーク」運営メンバー ②MHB 海外継承日本語部会運営委員 ③フランス・ベルギー継承日本語交流会運営メンバー ④フランス継承日本語教育つながる会運営メンバー ⑤マゴネット 運営メンバー ⑥AJE 元副会長、運営
18	若井 誠二	ハンガリー	カーロリ・ガーシュパール・カルビン派大学東アジア研究センター准教授	①かざぐるま（ハンガリーの小規模継承日本語サークル）立ち上げメンバー ②AJE SIG「欧州継承日本語ネットワーク」運営メンバー

MHB：母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会

BMCN：バイリンガル・マルチリンガル子どもネット

AJE SIG：ヨーロッパ日本語教師会 Special Interest Group

参考資料

(2) サポートメンバーリスト

訪日せずに参加者の会議参加や報告書作成を支援し、ミーティングの際にオンラインセッションを視聴できるメンバー。

番号	名 前	国・地域	所属
1	岩間 晶子	韓国	①オンライン及び米国中部の継承日本語教室代表、ドレイク大学非常勤講師（日本語） ②MUSUBI オンライン継承日本語教室 ③アイオワ継承日本語教室代表および運営、教師役 ④MHB 海外継承日本語部会運営委員 ⑤韓国継承日本語教育研究会運営委員
2	川合 友紀子	タイ	チェンマイラチャパット大学日本語教師
3	藤井 瑞葉	タイ	タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会（JMHERAT）運営委員
4	内海 朋子	シンガポール	シンガポール日本語文化継承学校理事
5	折山 香弥	オーストラリア	①メルボルン大学講師 ②豪州繫生語研究会（ANJCL）運営委員 ③BMCN 会員 ④MHB 会員（海外継承日本語部会）
6	橋本 洋二	オーストラリア	①豪州繫生語研究会（ANJCL）ニュースレター編集長 ②タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会（JMHERAT）日本部会運営委員 ③オンライン継承日本語コミュニティ‘EKKA’ティーチング・アシスタント（休止中） ④（1993年から2020年まで、モナッシュ、メルボルン、タスマニアの各大学で日本語を中心に教えた後、退官）モナッシュ/メルボルン/タスマニア：レクチャーラー
7	原 明生	ニュージーランド	Aotea Education Service 代表
8	宮内 尚子	ニュージーランド	Japan Kauri Education Trust Director
9	青木 恵子	カナダ	①クイーンズ大学 Queen's University Associate Professor ②MHB 海外継承日本語部会運営委員 ③日本語で育てよう！共同運営者
10	ベイリー氏江 智子	カナダ	JALTA 日本語教育振興会会長 バンクーバー補習授業校中学部主任
11	フレミング 奈津子	米国	①プリンストン日本語学校継承日本語プログラム中高生担任 ②ラトガース大学 Rutgers University
12	平野 梓	メキシコ	Kinder My Little Sunshine 園長
13	横溝 みえ	ブラジル	マイリポラン同志会日本語学校日本語教師
14	板倉 法香	スペイン	①スペイン日本語教師会会長、継承日本語プロジェクトメンバー ②公立語学学校アリカンテ日本語学科学科長 ③AJE SIG「欧州継承日本語ネットワーク」運営メンバー

MHB：母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会

BMCN：バイリンガル・マルチリンガル子どもネット

AJE SIG：ヨーロッパ日本語教師会 Special Interest Group

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

資料2 スケジュール

	月	火	水	木	金	土	日
1	12/4	12/5	12/6	12/7	12/8	12/9	12/10
午前							来日
午後							
2	12/11	12/12	12/13	12/14	12/15	12/16	12/17
午前	9:20-9:50 セッションの説明 及び自己紹介	9:30-12:20 継承日本語教育のための 取り組みや実践の共有 [根津・池田・大船]	9:30-12:20 【意見交換会①】 バイリンガル教育と トランス・ランゲージング [加納]	9:30-12:20 【意見交換会③】 継承日本語教育プログラム における新任教師の サポートを考える (オンライン) [ダグラス]	9:45-12:30 【意見交換会④】 JF等関係機関との連携 [根津・池田・大船]		
	9:50-10:00 日本語国際センター 佐藤所長挨拶						
	10:00-12:40 国・地域の 継承日本語教育事情と ネットワーク化 (個別発表) [根津・池田・大船]						
午後	13:45-14:00 ミーティング オリエンテーション [根津・池田・大船]	13:45-13:55 集合写真撮影	13:45-15:35 【意見交換会②】 保護者への啓発・就学前の 子どものことばの支援 ーバイリンガル・ マルチリンガル育成の 視点からー [桶谷]		12:30-14:00 懇親会		
	14:00-14:05 関西国際センター 真嶋所長挨拶	13:55-15:45 意見交換会④の 説明・準備 [根津・池田・大船]			14:00-21:00 AJAPE継承語教室見学 (オプション)		
	14:05-14:35 JF事業説明 [四ツ谷]						
	14:35-16:30 国・地域の 継承日本語教育事情と ネットワーク化 (ディスカッション) [根津・池田・大船]						
	16:30-17:15 生活オリエンテーション 施設案内・ 図書館オリエンテーション						
3	12/18	12/19	12/20	12/21	12/22	12/23	12/24
午前	9:00-17:30 つくばインターナショナル スクール見学 (オプション)	個別活動 (オプション)	帰国				
午後							

資料3 ミーティング担当者及び講師一覧（所属はミーティング開催時）

（1）ミーティングプログラム編成担当

ミーティング担当リーダー	根津誠	国際交流基金（以下、JF） 日本語国際センター専任講師
ミーティング担当	池田香菜子	
ミーティング運営担当	佐々木麻美	JF 日本語国際センター 教師研修チーム
ミーティング運営担当	大内洸太	

（2）国・地域の継承日本語教育事情とネットワーク化

ファシリテーター	根津誠	JF 日本語国際センター 専任講師
	池田香菜子	
	大船ちさと	JF ロンドン日本文化センター 日本語上級専門家
コメンテーター	カルダー淑子	ジョーンズ・ホプキンス大学高等国際問題 研究大学院講師

（3）国・地域の継承日本語教育の取り組みや実践の共有

ファシリテーター	根津誠	JF 日本語国際センター 専任講師
	池田香菜子	
コメンテーター	湯川笑子	立命館大学文学部名誉教授

（4）意見交換会①バイリンガル教育とトランス・ランゲージング

講師	加納なおみ	國學院大学教育開発推進機構教授
----	-------	-----------------

（5）意見交換会②保護者への啓発・就学前の子どものことばの支援ーバイリンガル・マルチ リンガル育成の視点からー

講師	桶谷仁美	イースタンミシガン大学世界言語学部 教授
----	------	-------------------------

(6) 意見交換会③継承日本語教育プログラムにおける新任教師のサポートを考える

講師（オンライン）	ダグラス昌子	カリフォルニア州立大学ロングビーチ校 アジア・アジアアメリカン研究学部 日本語科名誉教授
-----------	--------	--

(7) 意見交換会④JF 等関係機関との連携

ファシリテーター	根津誠	JF 日本語国際センター 専任講師
	池田香菜子	
	大船ちさと	JF ロンドン日本文化センター 日本語上級専門家
コメンテーター（オンライン）	中島和子	トロント大学東アジア研究科名誉教授
専門家（グループディスカッション参加）	奥村三菜子	NPO法人 YYJ・ゆるくてやさしい日本語 のなかまたち副理事
	桶谷仁美	イースタンミシガン大学世界言語学部 教授
	加納なおみ	國學院大学教育開発推進機構教授
	カルダー淑子	ジョンズ・ホプキンス大学高等国際問題 研究大学院講師
	福島青史	早稲田大学大学院日本語教育研究科 教授
	松田真希子	東京都立大学人文社会学部人間社会学科 教授

資料4 「意見交換会④ J F 等関係機関との連携」参加者一覧
(五十音順、所属はミーティング開催時)

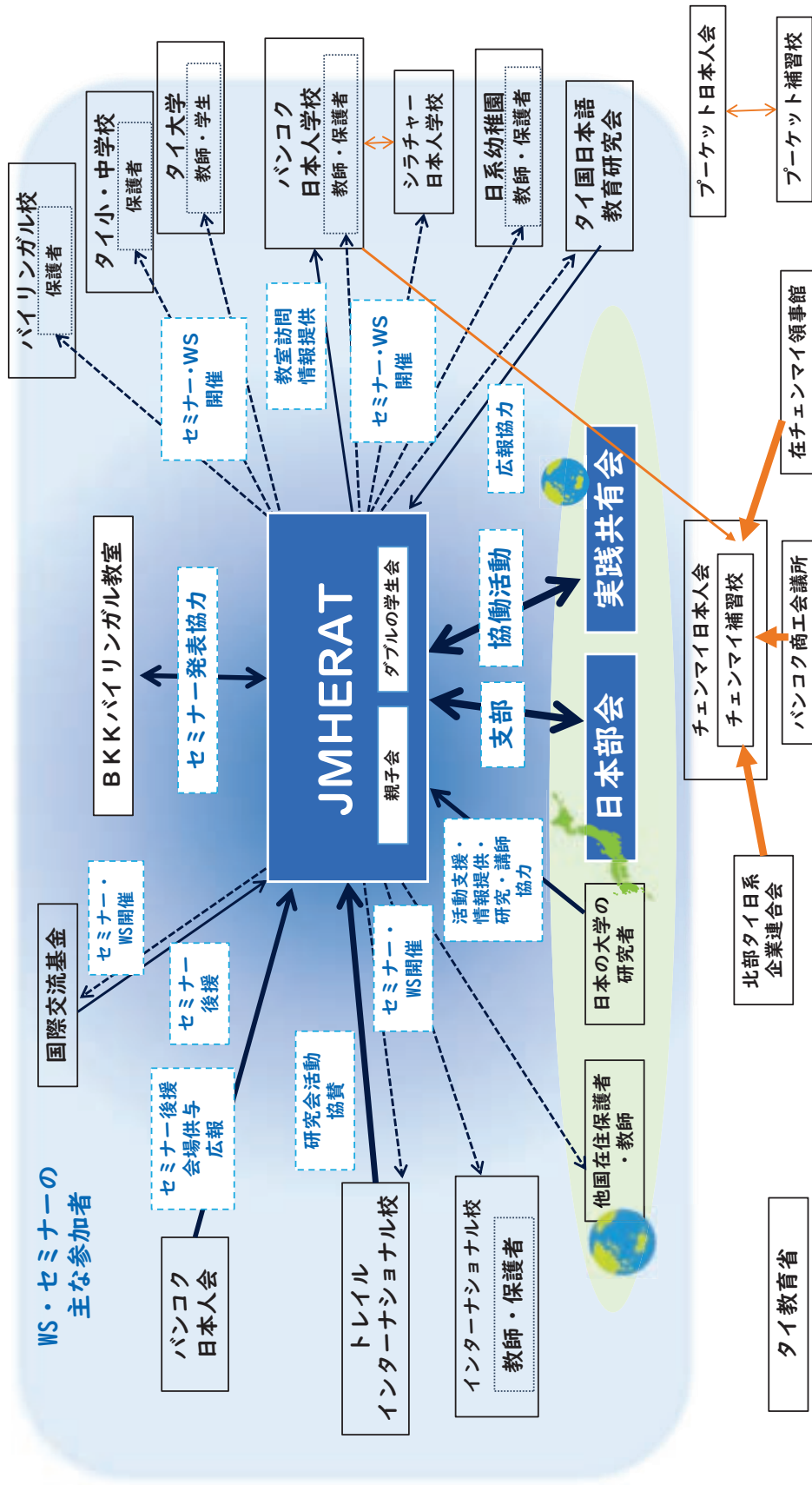
1. 教師研修①（現職者）	
飯澤展明	JF 日本語国際センター副所長
岩本雅子	JF 日本語国際センター専任講師副主任
川村毬子	JF 日本語第1事業部事業第1チーム
中村シャンド清夏	ミーティング参加者（ニュージーランド）
深澤伸子	ミーティング参加者（タイ）
福島青史	早稲田大学 大学院日本語教育研究科教授
星井直子	JICA 青年海外協力隊事務局 課題業務・選考課
2. 教師研修②（初任者）	
奥村三菜子	NPO 法人 YYJ・ゆるくてやさしい日本語のなかまたち副理事
国重沙耶香	JF 日本語第1事業部事業第2チーム
竹下潤	JF 日本語国際センター教師研修チーム長
中村昌子	JOES 教育アドバイザー
根元佐和子	ミーティング参加者（フランス）
羽吹幸	JF 日本語国際センター専任講師
モイヤー康子	ミーティング参加者（米国）
3. 教材作成①	
加納なおみ	國學院大学教育開発推進機構教授
菊岡由夏	JF 日本語国際センター専任講師
諏佐由有子	JF 日本語国際センター教材開発チーム長
福田美香	ミーティング参加者（オーストラリア）
フックス清水美千代	ミーティング参加者（スイス）
渡邊加奈恵	JF 日本語第1事業部事業第1チーム
4. 教材作成②	
明石智子	ミーティング参加者（香港）
夷石寿賀子	JF 日本語国際センター専任講師副主任
磯崎みどり	ミーティング参加者（シンガポール）
河野明子	JF 日本語第1事業部企画調整チーム長
佐々信行	JOES 特別研究員
松本毅	JF 日本語第1事業部事業第1チーム
5. カリキュラム／フレームワーク	
稲田充弘	JF 日本語第1事業部事業第2チーム長
川端末永サンドラ輝美	ミーティング参加者（ブラジル）
佐藤郡衛	JF 日本語国際センター所長
嶋崎明美	ミーティング参加者（メキシコ）
中島永倫子	JF ローマ日本文化会館日本語専門家
野吾奈穂子	JICA 中南米部 計画・移住課課長補佐
山口拓真	JF 日本語第1事業部事業第2チーム
6. ネットワーク構築	
岩間晶子	ミーティング参加者（米国）

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

カルダー淑子	ジョンズ・ホプキンス大学高等国際問題研究大学院講師
篠崎摂子	JF 日本語国際センター専任講師主任
清水貴弘	JF 日本語第1事業部事業第2チーム
野口晋吾	外務省大臣官房文化交流・海外広報課主査
三井晶子	ミーティング参加者（カナダ）
四ツ谷知昭	JF 日本語第1事業部長
7. ウェブによる情報共有と発信	
阿部公彦	ミーティング参加者（台湾）
大野剛	JF 日本語第1事業部事業第1チーム
武田康孝	JF 関西国際センターメディア開発チーム長
三井知之	JOES 教育アドバイザー
三宅直子	JF 関西国際センター専門員副主任
若井誠二	ミーティング参加者（ハンガリー）
8. 親子支援	
桶谷仁美	イースタンミシガン大学世界言語学部教授
川内映子	JF 日本語第1事業部事業第2チーム
齋藤あずさ	ミーティング参加者（イタリア）
櫻井恵子	ミーティング参加者（韓国）
西島阿弥子	JF 日本語国際センター専任講師
野口裕子	JF 日本語第1事業部事業第1チーム長
福田和樹	文化庁国語課地域日本語教育推進室長
9. 子ども主体のイベント／コミュニティへの参加	
加藤宏紀	JICA 青年海外協力隊事務局 課題業務・選考課主任調査役
高梨カーボーニ真由美	ミーティング参加者（米国）
平岩あかね	JF 日本語第1事業部事業第1チーム副参事
松田真希子	東京都立大学人文社会学部人間社会学科教授
三輪聖	ミーティング参加者（ドイツ）
保田彪賀	JF 日本語第1事業部事業第2チーム
山本実佳	JF 日本語国際センター専任講師副主任

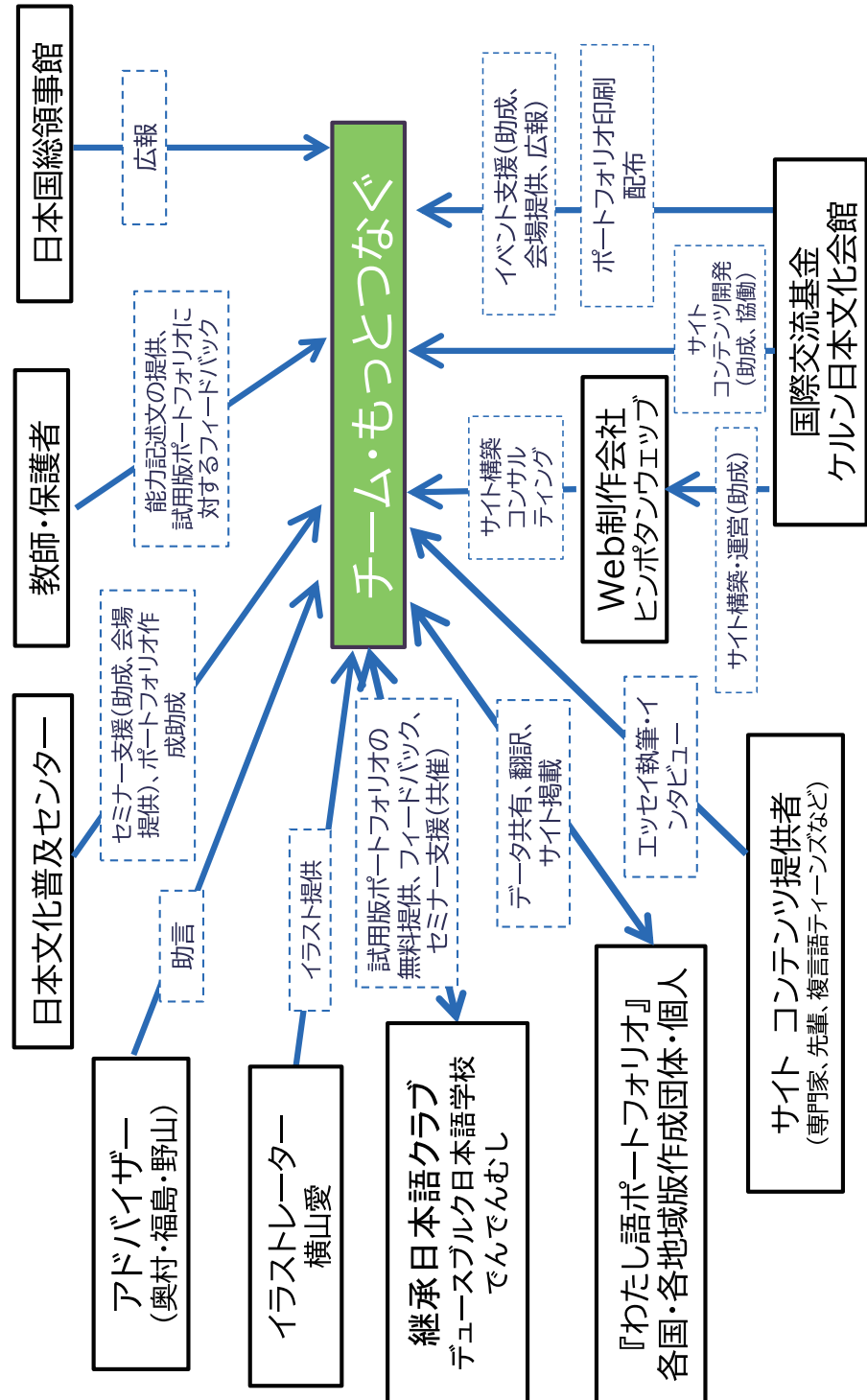
資料 5 継承日本語教育環境マップ：タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会（JMHERAT）

図：「タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会（JMHERAT）」を中心としたネットワークマップ



資料 6 継承日本語教育環境マップ：チーム・もっとつなが

「チーム・もっとつなが」(ドイツ)



資料7 カルダー淑子氏コメント「国・地域の継承日本語教育事情とネットワーク化」

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

「各地の報告が示す継承語教育の現在」(カルダー淑子)

1. 参加者は地域・組織の双方からバランス良く集められた(中国大陸・北欧などが残る課題)
(JFによるトップダウンと地域からのボトムアップがよい形で繋がった)

大別される発表者の活動母体

①継承語教育機関としての活動(学校・教室)

現地政府の理念と支援の元にある学校(スイス)

自主型継承語学校(国際的都市にある大規模校からグラスルーツの小規模校まで)(シンガポール・フランス・豪ベイスайд)

日本政府認可補習校の継承語コース(米プリンストン)

自主型のオンライン教室(米アイオワ・イタリア)

②日本語を話す家庭を繋ぐ活動・日本語の環境作り・アイデンティティの涵養

豪州繫生語研究会・タイ(JMHERAT)・日本語で育てよう@カナダ・ドイツ(チーム・もっとつなぐ)・イタリア(文庫活動)・香港ネットワーク・ニュージーランドなど

③地域の牽引車としての総合的役割を持つ組織

ヨーロッパ日本語教師会欧州継承日本語ネットワーク

韓国継承日本語教育研究会・米国北東部日本語教師会

*上記の①②③の全てに関わる教師・運営者も少なくない

④南米(継承日本語の歴史の体現者・世代を超えた日系・非日系の学習者の混在)

活動報告から見えてくること

- ・在住地の言語政策・社会状況・日系社会の規模や意識が現地の活動に違いを作る
- ・多言語家庭・国際結婚家庭の抱える困難←懸命の支援
- ・共通項(=継承語教育の原点)
- ・孤立する親たちを繋ぎたい→多様な親の期待に応えようとしている
- ・多様な背景・言語レベルの子どもを懸命に受け入れている
- ・(幼-高・ゼロ-N1まで・現地校の多様性・厳しい現地教育環境)
- ・学習か活動かで迷う
- ・負担を背負う運営者・教師の工夫・ボランティアの保護者の支援

- ・持続可能性の問題・運営上の困難が想像できる（特に小規模校）（教師・活動場所・教材・教具の確保・・・）
- ・JFの支援が最も求められる領域（すでに支援が行われているケース→結果の検証）

2. 多言語背景の子どもたちにふさわしい教材・活動内容を常に模索

- ・基本教材は国語の教科書が圧倒的（2012-13年の調査と変わらない）（ミシガン例外）
- ・多言語学習者に対応するため全ての回答者が選択教材・自作教材を加えている（テーマ学習に発展・現地校を視野に・多教科・トランスランゲージング・・・）

教科書との距離の取り方は多様

カリキュラムの細部の差が表すものは何か？

多様性の背後にあるもの

国／地域の持つ理念・教師／運営者の理念・保護者の期待

毎年変わる子どもたちのために試行錯誤する

→具体例の情報交換→検証へ

- ・教科書の入手の問題（政府無認可の学校・国籍のない子どものケース）

3. 教師の養成と研修

- ・多様な背景の教師・大学教員／免状保持者が多い→確保に苦勞する実態（現地政府の規制の問題が採用を困難にしている）
- ・地域における定期的な教師研修は教師会を母体に行われている（ヨーロッパ日本語教師会）
- ・校内研修は少数・多くの回答者が研修には手が回らないとする

望ましい教師研修とは（講師は現地に根差す人・多言語学習者の視点で）

教師研修を行うネットワークの拡大

→JFの支援は？

現地における教師養成の支援・コースの開設→国内にも敷衍できる

- ・（多くの回答者の視界にある）認可補習校とのコラボは有効か？

補習校では文科省教程に沿った教育が原則・運営費の経常的政府支援がある

補習校の高校まで進んだ生徒の日本語力は高いという報告（その一方で入学者の選考をする学校も・中退者が多い例も）

多くの政府認可補習校で継承語コースは「ゆっくりコース」の位置付け（最近のJOES・認可校校長・運営委員長会議から）

- ・「在外教育機関の教育の振興に関する法律」13条の示すもの

永住者・国籍を持たない子どもへの政府支援は具体的にどう拡大されるのか？

4. オンライン化の進む中でこれからの課題とは

- ・ 継承語教育の目的・理念の多様化
 繫生語・コミュニティ言語・Home Language・わたし語・・・(理念の多様化の背景には移住者の多様化がある：ライフスタイル移民)
- ・ 地域を超えて関心のあるテーマで繋がる機会が増えた
 →多様な理念が共有されやすくなった(言語ポートレート・・・)
- ・ 継承語教育の目指すものは日本語日本文化の伝承か多言語多文化の壁を超える人の養成か
- ・ 生涯をかけて育てる継承語教育の方法とは
- ・ 楽しさの追求とは・支援者は常にボランティアか

オンライン教室・コースの試みと課題

- ・ 本籍地のない教室・組織(政府支援は受けられるのか?)
- ・ 使用教材の著作権の問題
- ・ 時差の問題
- ・ オンラインで繋がることの意義を示す活動(国内とのコラボ)
- ・ アイデア・生徒の奪い合いが起こる?
- ・ 政府支援はどうあるべきか?

5. 組織には入り切れない地域・教師・家庭にも目を

- ・ 参加を阻むものは→国情の違い・リーダーの不在・現場で手一杯
- ・ 組織の背後に広がる原野←政府支援の拡大の必要性(AJE・JHLSIGの調査)

資料8 湯川笑子氏コメント「継承日本語教育のための取り組みや実践の共有」

2023Dec12 令和5(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 2日目 取り組みや実践共有

立命館大学名誉教授 湯川笑子

1

コメンテーター 湯川の背景

- 英語教員養成専門家(外国語教育＋バイリンガルとしての英語話者を育てる英語教育を含む)として
- 母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)学会の役員として
- バイリンガル子育てをする親経験者として

2

多岐にわたる取り組みや実践

・地域、人口、FLP、本人の意思・キャリアなどの要因
による継承日本語教育ならではのsuper diversity

#MHB研究19号 藤 越(2023) 幼少期に日本と中国を往還した若者が
第三の言語を学ぶとき— キャリア形成における言語学習の選択を中心—

#MHB特別号 山崎・小川(2024、3月出版予定) 3言語使用者を
目指すわけ — 台湾クロス留学を選択した学生の事例から —

3

- ・継承日本語教育ならではのアイデンティティ確立の手助けの
充実 わたし語ポートフォリオ、ロールモデルのお話等
- ・親、教師対象のセミナー、講義
- ・TLについて（補習校生と現地の外国語としての日本語の学
習者との交流の中でのTLの効果、MA研究—TLの効果検証
の研究、中学生とEMI履修の留学大学生との交流の中の仲介
の出来具合、Cenozの主張する教員側のストラテジー）
- ・外国語教育でも国語教育でもない言語教育法（〇〇語として
の教育の壁を超えた実態、コリア国際学園の例）

4

- 実践、交流（補習校生と日本在住で英語を学んでいる立小）
- グローバルシティズンシップ教育
平和教育、現地の人々に対するWWII戦時下における日本人の所業について

5

教授法の種類

フォームベース:

文法
語彙

テキストベース:

読解＋文法、語彙、
表現、たまに要約など

言語に盛り込まれた内容に重点、
言語を使うことに注目するタイプの
教授法:

- 言語以外教科内容—CLIL, EMI
- 長期間にわたる成果物
プロジェクト型
- タスクのみでカリキュラム構成
タスクベース
- テーマを設定しタスクやドリル組
み合わせ

6

内容に重点を置いた教授法の難しさ

- 学習者の興味をひく内容でないと成立しない
- 学習者の住んでいる場所、特徴、環境に合致していないと興味をひかない、意義が少ない、scaffoldingとならない



自作教材となる＝時間と労力

内容面の追求と言語学習の両方の側面—単元構築が難しい！

7

テーマベースの教授法研修マニュアルとして 5ステップ＋評価（湯川案）

- 第1ステップはテーマの選定
- 第2ステップはサブテーマを選ぶこと ↓ 小学校の例

	衣服(Clothes)	住居(Housing)	仕事(Jobs)の危険とやりがい
サブテーマ1	TPO(登山、海、学校)と衣服	ユニークな住居例1として モンゴルのゲル	消防士
サブテーマ2	日本や外国の伝統的な衣装	ユニークな住居例2として 白川郷の合掌造り	アスリート
サブテーマ3	制服および衣服のリサイクル	家の間取り、家具や部屋の機能(西洋スタイルと日本の伝統的な家)	警備員や警察官
サブテーマ4	仕事によって必要な防火や防寒などの機能強化服の工夫	避難所や仮設住宅	医師、看護師など医療関係者

- 第3ステップは読み物や聞かせるためのテキスト、写真、動画などの教材を収集、自作
- 第4ステップはタスク（受容、産出、やり取り、仲介）およびドリルなどの活動の考案
- 第5ステップは、単元の中で扱った英語の単語、句、構文などのうち、聞いてわかればよいものと産出レベルにまで高めたいものに分け、それぞれにふさわしい反復（ドリル）練習を考案
- その他の留意点として、評価をどこで行うか、評価計画を立てる

5つのステップは行きつ戻りつしながらの考案となる

テーマベースの単元・授業構築の際の落とし穴は満載！ ↓ 例

- ① 選んだサブテーマが浅くて深めようがなかった
- ② テキストの談話構造が分かりにくかった
- ③ 先生の語りやvisualsの使用がうまくて学習者は理解したが、語彙や表現が産出レベルに到達しておらず、アウトプットのタスクができなかった
- ④ アウトプットタスクに内容を示すイラストを使用させたため、表現する必要がなかったー設定ミス

タスクの種類(湯川まとめ11種類)

- ① 習った概念や事物の「カテゴリー分け」(例:世界で実行されている脱二酸化炭素の取り組みのうち日本でも実行可能だと思える方法とそうでない方法に分ける)や
- ② 順序のあるものはその順序整序(物語、レシピ、製造工程)
- ③ 事象の何等かの視点での「分析」や、④「比較」(例:2つの国の祭りの時の食の文化を準備、費用、環境の観点で比較)

11

タスクの種類

- ④「比較」(例:2つの国の祭りの時の食文化を準備、費用、環境の観点で比較)
- ⑤ 何等かの問い(例:よい友人というための資質)に対して回答の選択肢を与えてその回答を「ランク付け」
- ⑥ 何等かのテキストの内容を、それを読んでいない人に説明したり、写真・絵、図、広告、看板、メニュー、グラフの情報と解釈を人に伝えたりする

12

タスクの種類

- ⑧ 出てきた登場人物の役割の人にジャーナリスト役の「インタビュー」
- ⑨ 賛否の分かれる事象(例: 遺伝子組み換え食品は是か非か)について二手に分かれて「簡易ディベート」や討論
- ⑩ 様々な見解をふまえた上での自分の判断の「主張」を口頭なり作文でなり発表
- ⑪ メッセージとしての価値の高いものを劇化したりビデオ作品として創造したりするなどの手法

13

教師教育の難しさ

- ・理念は土台としているが、
- ・ハンズオンのワークショップ+よいタイミングが必要
- ・変化のプロセスに寄り添う—忍耐強く成長を待つ
- ・教師教育と同時に補うための指導案パッケージのストックの共有 → 「見よう見まねで」よい実践に慣れてもらう必要もあり。自作できるようになるまでの間

14

資料9 加納なおみ氏「意見交換会①バイリンガル教育とトランス・ランゲージング」

国際交流基金 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 バイリンガル教育と トランス・ランゲージング 加納なおみ（國學院大學） 2023/12/13 1	「サステナブル(持続可能) な」 継承語教育実現のために 2
SDGsが想起する未来の社会： 4つのキーワード (田瀬、2020) ・「世代を超えて」 ・「すべての人が」 ・「自分らしく」 ・「よく生きられる社会」 3	「サステナブル(持続可能) な」 継承語教育実現のために トランス・ランゲージングができること 4
プログラム概要 1. 言語教育観とトランス・ランゲージング 2. 学習方略としてのトランス・ランゲージング 3. コミュニティとトランス・ランゲージング 5	1. 言語教育観とトランス・ランゲージング 2. 学習方略としてのトランス・ランゲージング 3. コミュニティとトランス・ランゲージング 6
日本語のクラスでは・・・ ・教師は日本語しか使ってはいけない はい/いいえ 7	・「はい」と答えた方 → なぜですか？ ・「いいえ」と答えた方 → なぜですか？ ・実はよくわからない → なぜですか？ 8

日本語のクラスでは・・・

- ・生徒は日本語しか使ってはいけない

はい/いいえ

9

- ・「はい」と答えた方 → なぜですか？
- ・「いいえ」と答えた方 → なぜですか？
- ・実はよくわからない → なぜですか？

10

- ・日本語のクラスでの言語の使われ方やルールについて振り返ってみましょう。
- ・ご自身の言語観、言語教育観に関してその形成過程も合わせて、考えてみましょう。



11

グループ討論

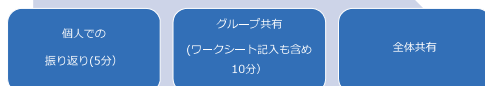
A	B	C	D	E	F
楊井 恵子 (韓国)	明石 昌子 (香港)	阿部 公彦 (台湾)	深澤 伸子 (タイ)	磯崎 みどり (シンガポール)	福田 美香 (オーストラリア)
中村シャンド 清夏 (NZ)	三井 昌子 (カナダ)	岩間 昌子 (米国)	高梨 カーボーニ 典由美 (米国)	モイヤー 康子 (米国)	嶋崎 明美 (メキシコ)
川端-永永 サンドラ 輝美 (ブラジル)	斎藤 あずさ (イタリア)	フックス清水 美千代 (スイス)	三輪 聖 (ドイツ)	根元 佐和子 (フランス)	若井 誠二 (ハンガリー)

12

教室での言語使用ルール、方針

- ・どのように考えているか
- ・何を根拠としているか

などについて

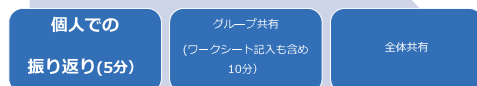


13

教室での言語使用ルール、方針

- ・どのように考えているか
- ・何を根拠としているか

などについて

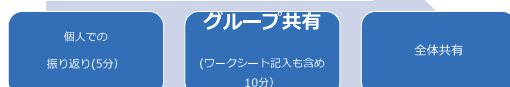


14

教室での言語使用ルール、方針

- ・どのように考えているか
- ・何を根拠としているか

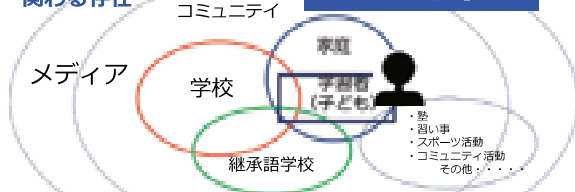
などについて



15

子どもの言語社会化に 関わる存在

様々な「言説」「仮説」「言語イデオロギー」が競合



16

言語教育 (> 継承語教育・継承語家庭) を
伝統的に支配する代表的な

仮説、理論、言語イデオロギー・・・
何がどこまで検証されているか



17

母語話者規範

- 「母語話者」という概念への批判
(Holliday, 1994; Philipson, 1994; Kramsch & Sullivan, 1996; Rampton, 1990; Firth & Wagner, 1997; Cook, 1999)

18

バイリンガル教育における モノリンガルのイデオロギー

- “2つの孤独” (Cummins, 2005)
- “交わることのないモノリンガリズム” (Heller, 1999)
- “モノリンガリズムを介してのバイリンガリズム”
(Swain, 1983)
- “分離されたバイリンガリズム”
(Creese & Blackledge, 2010)
- “一つの肉体に宿る二人のモノリンガル”
(Gravelle, 1996)

19

均衡説 (Balance Theory)

バイリンガルの頭の中には、
2つの言語の風船がある、
とするもの



分離基底言語能力モデル (Separate Underlying Proficiency Model)

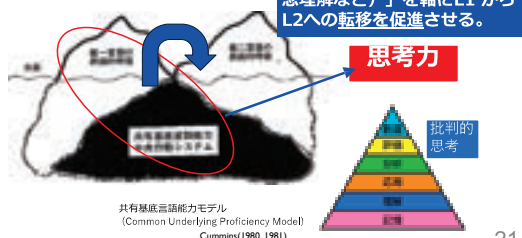
2つの言語は転移することなく
別々に機能し、各言語には、
「限られた」容量しか用意され
ていない。(Cummins, 1980)



・L2習得のためにL1
を抑制する必要がある
・L1とL2の伸びには相互
作用がない

20

バイリンガルの思考と 言語間の相互作用



21

インプット仮説 (Krashen, 1985)

- 学習者の言語能力は現在よりわずかに高いレベルのインプット
($i + 1$; 理解可能なインプット)を受け続けることで自然に進歩
する。
- 話すことは習得の「結果」なので、アウトプットそのものの
トレーニングは第2言語能力の向上には影響しない。

22

アウトプット仮説 (Swain, 1985)

- 第二言語習得においては、インプットだけでは不十分であり、
「話す」「書く」などのアウトプットが必要。

↓
現在では、「インプット」「アウトプット」ともに不可欠であると
認識されている。

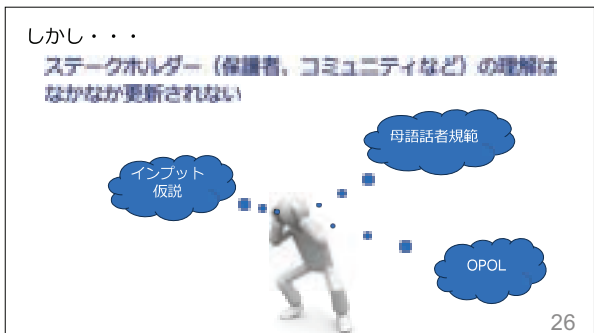
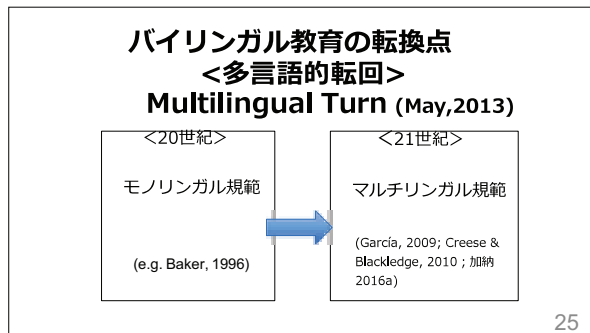
23

OPOL ＜One Parent One Language＞

バイリンガル家庭で親が常に1つの言語〔親の母語〕だけで子どもとコ
ミュニケーションする伝統的な方法

- 学齢期以降の年齢を対象とした調査不足、検証不足 (e.g. Wilson, 2019)
- 子供の成長とともに学習言語など他の要因が増え、非現実的になっていく
- 家族の誰かが疎外された会話になる可能性が高い
- マイノリティ言語母語話者の親（母親）の負担が大きい
“invisible work” (Okita, 2002)

24



トランス・ランゲージング(TL)
 FAQs (よくある質問集)

27

トランス・ランゲージングとは何か

28

トランス・ランゲージングとは
 <3つの側面>

1. マルチリンガルの自然な日常的な言語使用
 -Spontaneous Translanguaging
2. 教授法・学習方略
 -Pedagogical TL
 -Strategic TL
3. 理論

29

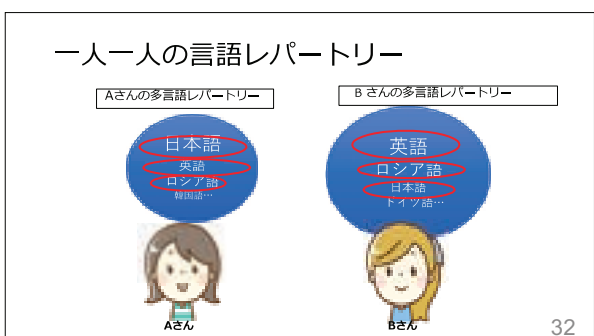
トランス・ランゲージングとは

- 全ての言語レパートリーを目的や状況に応じて柔軟に使うこと
- マルチリンガルの自然なことばの使い方
- マルチモーダルにコミュニケーションを展開し、**アイデンティティを表現**するための大切な手段

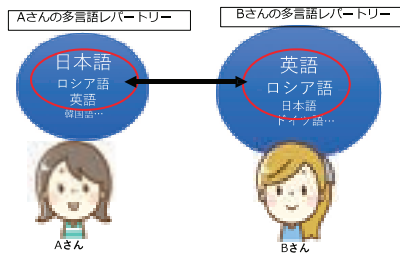
30

「言語の境界線を越える」とはどういうことか

31



一人一人の言語レパートリー



33

トランス・ランゲージング（TL）はなぜ注目されているのか

34

Google Scholarにおける
'translanguaging' のヒット数
(2020年10月)



35

注目と濫用



"The term Translanguaging" has been applied to pedagogy, everyday social interaction, cross-modal and multi-modal communication, linguistic landscape, visual arts, music, and transgender discourse. The growing body of work gives the impression that any practice that is slightly non-conventional could be described in terms of Translanguaging. There is considerable confusion as to whether Translanguaging could be an all-encompassing term for diverse multilingual and multimodal practices..." (Li Wei, 2018: 9).

【トランス・ランゲージングという言葉は、教授法、日常の社会的相互作用、クロスモーダルやマルチモーダルなコミュニケーション、言語景観、視覚芸術、音楽、トランスジェンダーの言説などに適用されている。このような研究が増えている状況は、従来の型に少しもあてはまらない実践すべてをトランス・ランゲージングという用語で説明できるという印象を与えてしまっている。果たして、トランス・ランゲージングは、多様な多言語・マルチモーダル実践を全方向的に意味する用語なのだろうか、あるいはそうでないのか、かなりの混乱状態にあると言える。】

(Li Wei, 2018: 9).



36

- 「コード・スイッチング」で説明できる現象に「トランス・ランゲージング」という用語をあてはめる研究が増大していることも混乱の一因（湯川・加納, 2021）

37

TLとコード・スイッチングはどう違うのか

38

TLとコード・スイッチングの主な違い

	対象とする現象	規範【標準】
コード・スイッチング	多コード（複数言語の話し言葉中心）間の往還	母語話者（コード・スイッチングは否定的な文脈で使用されることも多い）
トランス・ランゲージング	多モード（話し言葉だけではない）間の往還	多言語話者（多言語話者の言語使用を常にデフォルトとしている）

39

LINEに見るマルチモーダルなコミュニケーション



40

TLは「言語」をちゃんぽんに混ぜて使う、
よくない用法なのではないか

41

トランス・ランゲージング (TL)とは

<3つの側面>

1. マルチリンガルの自然な日常的な言語使用
-Spontaneous Translanguaging
2. 教授法・学習方略
-Pedagogical TL
-Strategic TL
3. 理論

42

- ・従来なら「コード・スイッチング」で説明できる現象に「トランス・ランゲージング」という用語をあてはめている (Poza, 2017; 湯川・加納, 2021)

教室内でのコード・スイッチング

否定的	現実的な選択
Zentella (1981); Shin (2005); Setati, Adler, Reed & Bapoo (2002)	Lin (1996, 2005); Martin (2005); Arthur & Martin (2006)

近年、「言語間での往還（多言語混用）」状態を肯定する研究で「トランス・ランゲージング」が使われることが増えている (例：Family Language Policyにおける研究)

43

バイリンガル教育の転換点

<多言語的転回>

Multilingual Turn (May, 2013)



- ・人々のコミュニケーションの実態は、世界中でマルチリンガル、マルチモーダル化が加速している。
- ・研究動向・教育実践・ステークホルダーの意識は「マルチリンガル規範」に向けて過渡的な状況にある。

44

TLのどこが新しいのか

45

用語・概念	特徴	多言語使用に 関する記号	教授法 (言語教育への活用)	主な参考文献
マルチリンガリズム	トランス・ランゲージング (Translanguaging)	多言語使用	○	⊕ (Baker (2011), Cook (2009), Lewis & Li (2014))
バイリテラシー連続体 (continuum of biliteracy)	多言語使用	○	○	Humbler (1989), Humbler & Schaefer (2002), Jorgensen (2009)
ポリリンガリズム (polylinguism)	多言語使用	○	○	Jorgensen (2009)
メトロリンガリズム (metrolinguism)	多言語使用	○	○	Obagi & Thompson (2010)
コードメッシング (code meshing)	多言語使用	○	○	Garcia (2011)
第2言語習得 (SLA)	コード・スイッチング (code switching)	モノリンガル	○	Jakc, Jenkins, 1983 in (Baker, 1997)
言語転移 (linguistic transfer)	モノリンガル	○	○	Jakc, Jenkins, 1983 in (Baker, 1997)
第二言語 (interlanguage)	モノリンガル	○	○	Jakc, Jenkins, 1983 in (Baker, 1997)
ダイナミック・システム理論 (dynamic systems theory/DST)	(NA)	○	○	(Larsen, 2009), (Baker & Brown, 2002), (Baker, 2011), (Cook, 2009)
マルチコンピタンス (multicompetence)	多言語使用	○	○	Cook (2002, 2012)

©NU-Guo

46

1. 言語教育観とトランス・ランゲージング
2. 学習方略としてのトランス・ランゲージング
3. コミュニティとトランス・ランゲージング

47

TL教授法が可能にすること

- ▶ 質・量ともに理解可能なインプットが増加する
- ▶ 二つの言語を使用するため、二言語を伸ばす
- ▶ 第二言語のライティング力を伸ばし、高度なバイリンガル・バイリテラシー能力獲得につながる。
- ▶ ピアラーニング
 - ・目標言語のレベルが異なる学習者を一緒に教えることができる。
 - ・教師以外からも理解可能なインプットを得ることができる。
 - ・優勢な言語を通じ、ピアの学習に貢献することができる。
- ▶ 自らの言語的リソースの有用性を実感することができ、二言語間に上下関係を生じさせにくい。
- ▶ 二言語使用により、家庭と学校の関係を緊密化させる。 (Baker 2011; Garcia 2009)

48

TL教授法が可能にすること

- 多言語話者の言語レパートリー全体を活用するため、日常のコミュニケーションスタイルと断絶がない。
- 多言語話者として肯定的なアイデンティティ形成に役立つ。
- 多くの思考活動を含むため、抽象概念を扱う授業に適している。
- 内容重視の言語教育（CLILやEMI）と相性が良い（Cenoz & Gorter, 2022; Tsou, 2021）。
- 小学校低学年から無理して導入する必要はない。

49

TL教授法



50

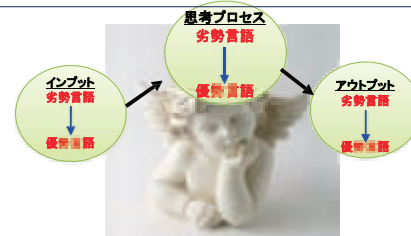
学習方略としてのTLパターン

- 「一方向トランスランゲージング」
- 「双方向トランスランゲージング」

加納 (2016a)

51

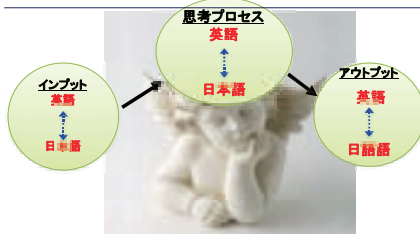
一方向トランスランゲージング



- 一方向トランスランゲージングでは、恒常的に優勢言語に依存する。
- 劣勢言語の学習機会を自ら減少させている。

52

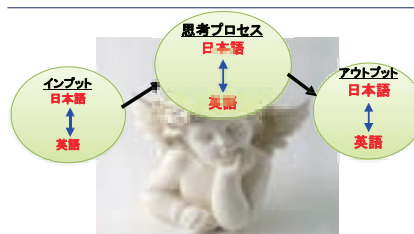
双方向依存型トランスランゲージング



萌芽・初級レベルバイリンガル学習者は、目標言語でのタスク処理が困難な場合、自らの意思に関わらず、優勢言語を不可避的に使っている。

53

双方向自律型トランスランゲージング



上級レベルバイリンガル学習者は、
・自分の意思により二言語使用をコントロールできる。
・ライティングと思考を同一言語で処理できる。

54

自発的なTL実践/学習方略として

- 学習方略としてのTLを教える必要はない、というのは誤解。明示的に教えるべき (Canagarajah, 2011)
- 多言語話者の学習方略には多様性があり、バイリンガル連続帯のどこに位置するかによっても異なる (Kano, 2012; García & Kano, 2014)。

55

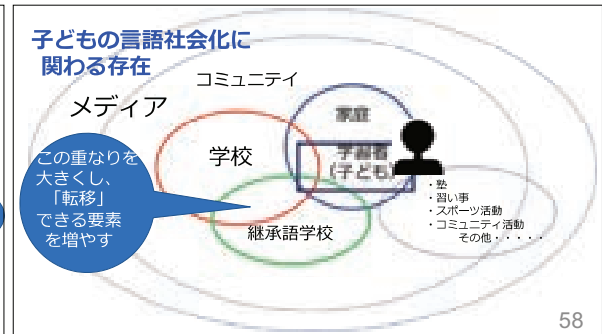
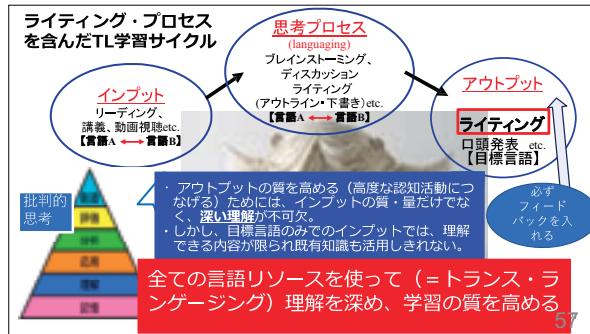
TL学習方略の明示的学習とその効果

・トランス・ランゲージングについて大学院授業で学習した学生7名(うち留学生4名)を対象に、TL方略について調査 (加納,2016b)

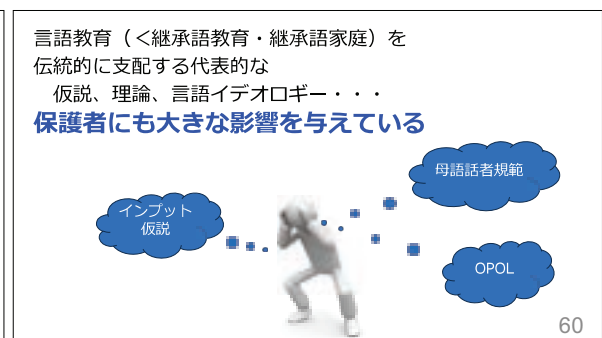
	学習前	学習後
TL実践についての意識・評価	低い・無関心	思考力活用と効率化に関心
TL実践への姿勢	抑制的・否定的・懐疑的・無計画的	肯定的・積極的・方略的・自律的
母語の利用(留学生)	・自分自身の言語レパートリー、リソースの把握欠如 ・日本語での学習には無意味・恥ずかしい	・できるだけ優勢な言語を使うべき ・母語は様々な場面で役立つ

教授法及び教師のピリフが、多言語話者の言語観、言語使用に多大な影響を与えていた。

56



1. 言語教育観とトランス・ランゲージング
 2. 学習方略としてのトランス・ランゲージング
 3. コミュニティとトランス・ランゲージング
- 59



Family Language Policy (FLP・家族言語政策)

- ・子どもの言語習得、言語政策の2領域をベースに、これらミクロレベルとマクロレベルで起こる現象の相互作用を考察。

61

Family Language Policy (FLP・家族言語政策)

< FLPは誰がどのように決定し、形成・実践するのか >

	主な傾向	研究例
初期 (1990年代～)	・ 欧米系の言語使用家族を対象 ・ 保護者 (特に家庭内でのマイノリティ言語話者) の「言語イデオロギー」に注目	De Houwer, 1999; King & Fogle, 2006; Armstrong, 2014
近年 (2010年代～)	・ 非欧米系の言語も含み、マルチリンガル、「トランスナショナル」な家族を対象 ・ 「家族」の定義の多様化 ・ 子供の「行為主体性 (agency)」に注目	Corsaro, 2012; Fogle & King, 2013; Gyoji, 2015

62

Family Language Policy (FLP・家族言語政策)

- ・ FLPは親の「トップ・ダウン」で決定されるものではない (e.g. Fogle, 2013)
- ・ 親の「言語イデオロギー」と家庭内の現実の「言語実践」との乖離、矛盾 (Kopeliovich, 2013)
- ・ 子どもの言語選択の好みや親と異なる言語使用を無視することはできない
- ・ 子ども自ら「行為主体性」「当事者性」を発揮し、FLP形成に関わっている (Fogle & King, 2013; Kopeliovich, 2013; Palviainen & Boyd, 2013)

63

Family Language Policy (FLP・家族言語政策)

OPOL信奉への批判

- ・ マルチリンガルの自然な言語使用に合わず不自然 (Piller, 2001)
- ・ 常時完全に遂行するのは困難かつ非現実的 (De Houwer & Bornstein, 2016; Doyle, 2013; Schwartz, 2008; Smith-Christmas, 2016)
- ・ マイノリティ言語母語話者である親の負担 (Okita, 2002; Smith-Christmas, 2016)
- ・ サポートがない環境下での「正しい子育て」プレッシャー (King & Fogle, 2006)

64

OPOL信奉

- ・マルチリンガルの自然な言語使用に合わず不自然
- ・常時完全に遂行するのは困難かつ非現実的
- ・マイノリティ言語母語話者の親の負担
- ・サポートがない環境下の「正しい子育て」プレッシャー



・マルチリンガリズムを肯定・受容する研究

(e.g. Kopeliovich, 2013; Perkkärthofer, 2019; Soler & Zabrodskaja, 2017) の増加

・「FLP成功パターン」問い直しの必要性

(Smith-Christmas et al., 2019; Wilson, 2019)

"Happylingual Approach"

トランス・ランゲージング研究との接点の増大

65

ハッピーリンガル・アプローチ

(Kopeliovich, 2013)

- ・イスラエル在住のロシア語母語話者の言語学者夫婦が4人の子育てを通じて実践したアクションリサーチに基づく。
- ・マルチリンガル家庭の言語的エコロジーを柔軟に受容
- ・母語話者規範などイデオロギー的な姿勢を排除、子どもたちの自発性を尊重し、現実的に対応する。

66

ハッピーリンガル・アプローチ

(Kopeliovich, 2013)

- ・"Happylingual"に込められた思い
母である著者は、子どもたちが社会の主流派言語（ヘブライ語）に引き寄せられる社会言語学上の自然な摂理に逆らうのは無益な闘いだと認識している。そのうえで、脆弱な立場の継承語を守り育てる努力との間に繊細なバランスを模索している。
▷親のやりかたがうまくいかない場合、子供を傷つける前にその方法の押し付けを止める。
▷以前は、子どもの言語使用が思うようにならないと子どもを叱りつけたり、ロシア語の間違いを子どもの気持ちも考えずその場で正したりしていた。次第に自分の感情をコントロールし、不要な過ちを繰り返さないストラテジーを身につけた。

67

トランス・ランゲージング・スペース としての家族・継承語学校・コミュニティ

68

トランス・ランゲージング・スペース

(Wei, 2011)

- ・「トランス・ランゲージング」実践の「スペース」であり、TL実践」によって創出
- ・「文化の翻訳」(Bhabha, 1994)実践の場
- ・創造性と批判的思考を重視

69

トランス・ランゲージング・スペース

(Wei, 2011)

<教師の役割>

- ・個人学習空間：
学習者が自らの言語リソースを自律的に使う姿勢を促す
- ・協働学習空間：
「知識の転移」促進に加え、「文化的翻訳」力を鍛える

70

トランス・ランゲージング・スペースの 拡張と定着

- ・教師の協働
- ・家庭、学校、コミュニティのつながりから生まれる言語観の共有

(Celic & Seltzer, 2011)

71

幼少期からの 教育的トランス・ランゲージング

- ・「理解力」と「産出力」をどう伸ばすか？

72

幼少期からの 教育的トランス・ランゲージング

- ・「マルチモダリティ」を通じた「理解」の重視
- ・ピアの活用
- ・活動目的の明確化により、「産出」の機会を増やし、フィードバックを与える
- ・自己表現、コミュニケーションへの意欲を育む

73

トランス・ランゲージング・スペース としての家族・継承語学校・コミュニティ

- ・アイデンティティ・テキスト
(Bernhard, Cummins, Campoy, Ada, Winsler & Bleiker, 2006)
- ・CUNY プロジェクト (CUNY-NYSIEB, 2020)
- ・**コミュニティにおけるファミリー・リテラシー・プロジェクト***
(Kim & Song, 2017)

* 家族全体を対象としたトランス・ランゲージングでファンディングを得たプロジェクト

74

コミュニティにおけるファミリー・リテラシー プロジェクト (Kim & Song, 2017)

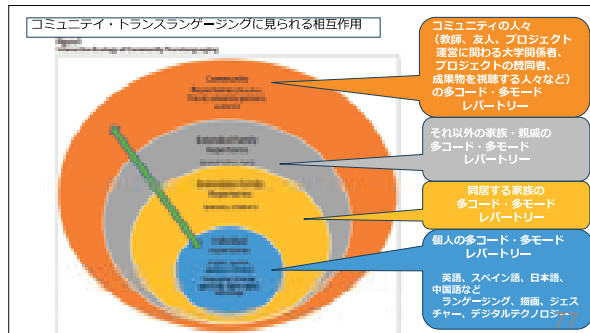
- ・マルチリンガル、マルチモーダル本の出版プロジェクト
- ・幅広い年齢層を対象にできる
- ・マルチリンガル・ファミリーの全員が参加し、家族全員の言語レパートリーを使う
⇒ 作成のプロセスが家族の言語レパートリーの拡張をもたらす
- ・親戚やコミュニティの言語リソースも活用する
⇒ コミュニティ全体の言語レパートリー、文化的蓄積とつながる

75

コミュニティにおけるファミリー・リテラシー プロジェクト (Kim & Song, 2017)

- ・子どもの関心を考慮しながら、親が子に伝えたいこと、家族として残しておきたいことをまず「親」が選ぶ。
⇒ 言語レパートリーだけでなく、親の経験や文化、アイデンティティを十分反映できるよう配慮する。
- ・具体的な内容は親と子で対等に決めていく。
- ・継承語、子供の学習言語、その他家族の言語レパートリーを総動員し、家族で話し合いながら、マルチリンガルのテキストを作成する。
- ・構想を練る際にはマルチモーダルなリソース（手描きの絵、デジタルで作成した絵、模型、音声テープその他）を用い、完成版もマルチモーダルに仕上げる。

76



トランス・ランゲージング・スペース としての家族・継承語学校・コミュニティ

78

サステナブルな継承語教育のために

- ・「世代を超えて」
- ・「すべての人が」
- ・「自分らしく」
- ・「よく生きられる言語教育」の実現を

79

グループ討論

80

TL教授法を取り入れるために

- 保護者/コミュニティに対して
どのようなアプローチが考えられるでしょうか

81

保護者らステークホルダーの
理解・意識をアップデートするために

- ・どのような働きかけが有効でしょうか

82

主な参考文献

- [illegible]

83

主な参考文献

- [illegible]

84

[illegible]

85

[illegible]

86

1. [Holt, J. \(2004\). "The New York Times: A History of the Newspaper's Role in American Society." New York: Holt, Rinehart and Winston.](#)

2. [Klein, J. \(2004\). "The New York Times: A History of the Newspaper's Role in American Society." New York: Holt, Rinehart and Winston.](#)

3. [Lamb, D. \(2004\). "The New York Times: A History of the Newspaper's Role in American Society." New York: Holt, Rinehart and Winston.](#)

4. [Lamb, D. \(2004\). "The New York Times: A History of the Newspaper's Role in American Society." New York: Holt, Rinehart and Winston.](#)

5. [Lamb, D. \(2004\). "The New York Times: A History of the Newspaper's Role in American Society." New York: Holt, Rinehart and Winston.](#)

6. [Lamb, D. \(2004\). "The New York Times: A History of the Newspaper's Role in American Society." New York: Holt, Rinehart and Winston.](#)

7. [Lamb, D. \(2004\). "The New York Times: A History of the Newspaper's Role in American Society." New York: Holt, Rinehart and Winston.](#)

8. [Lamb, D. \(2004\). "The New York Times: A History of the Newspaper's Role in American Society." New York: Holt, Rinehart and Winston.](#)

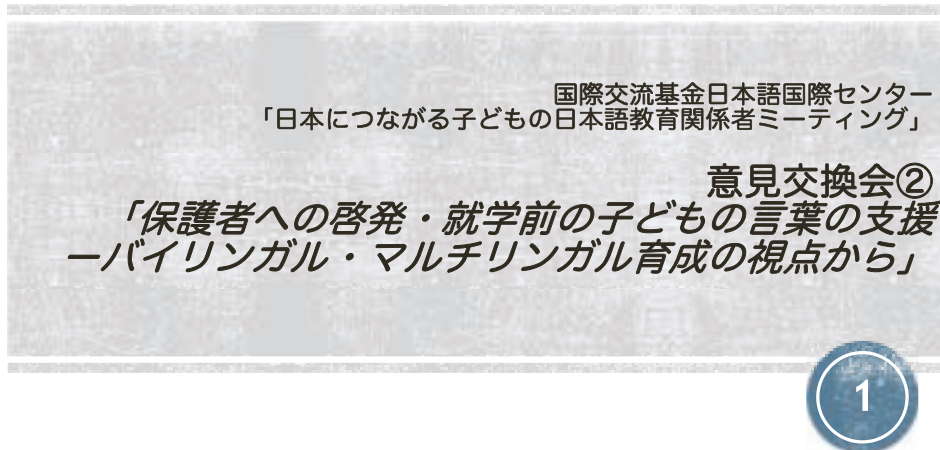
9. [Lamb, D. \(2004\). "The New York Times: A History of the Newspaper's Role in American Society." New York: Holt, Rinehart and Winston.](#)

10. [Lamb, D. \(2004\). "The New York Times: A History of the Newspaper's Role in American Society." New York: Holt, Rinehart and Winston.](#)

87

資料10 桶谷仁美氏「意見交換会②保護者への啓発・就学前の子どものことばの支援ーバイリンガル・マルチリンガル育成の視点からー」

＜この資料の転用・転載はご遠慮ください＞



イースタン・ミシガン大学世界言語学部教授 桶谷仁美

12/13/2023

©Oketani

今日のねらい

- ・各学校等での保護者への啓発・就学前の子どもの言葉の支援の現状について
- ・保護者への啓発・就学前の子どもの言葉の支援をするにあたってのバイリンガル・トライリンガル育ての基礎知識の確認
- ・これからさらなる保護者への啓発・就学前の子どもの言葉の支援に向けて

©Oketani

2

意見交換（１）：ウォーミングアップ

ご自身が教育者としてはもとより、親として就学時前のお子さんの言葉育てを経験された方も多いと思います。就学時前のお子さんの家庭での言葉育ての課題は何だと思われますか。ご自身、海外でご自身のお子さんの言葉育てで苦労されたことはありますか。それは何ですか。また、それをどのように克服されましたか。何かまだ疑問点がありますか。それは何ですか。話し合ってみましょう。

©Oketani

3

子どもを取り巻く要因（１）

１。子どもの入国時の年齢

0～5歳前後（就学前）（6歳～）8～9歳前後
10歳前後～12歳前後 12～15歳前後

２。家庭の言語環境

長期滞在者（3～5年）vs. 永住者
（両者とも現地生まれの場合あり）

３。親の母語の種類

両親が共に日本語話者、国際結婚Ⅰ（日本語と英語）、
国際結婚Ⅱ（日本語と英語以外）、など

©Oketani

4

子どもを取り巻く要因（２）（桶谷、近刊予定）

バイリンガル・トライリンガルの種類

（１）バイリンガル：A, B, A+B

トライリンガル：A, B, C, A+B, A+C, B+C, A+B+C

（２）同時バイリンガル/ 同時トライリンガル

連続バイリンガル

就学前の子どもは、ほとんどが「同時バイリンガル/ 同時トライリンガル」。しかし、この時期に十分語彙や文法が発達していないと、就学後、強い言語は現地語となり、「連続バイリンガル」として日本語（母語・継承語）を学習することになる。よって、クラスでは、さまざまな日本語のレベルの子どもが混在することになる。

©Oketani

5

子どもを取り巻く要因（３）（桶谷、近刊予定） 同時バイリンガル・同時トライリンガル育ての家庭でのことば選び

1. 家庭で日本語のみ（日本人家庭、片親がバイリンガルの場合）
2. 家庭で英語と日本語、夫婦間で日本語（１人１言語の法則）
3. 家庭で英語と日本語、夫婦間で英語（１人１言語の法則）
4. 家庭で３言語（日本語、別の言語、夫婦間で英語）
5. 時間と場所設定のストラテジー
6. 人工的ストラテジー（オペアなど）など

（ポイント）

これまでの先行文献では、母語（親の言葉）は、３歳頃（就学前）までに定着できる。ただし、できるだけマイノリティ言語を使う必要がある。特にトライリンガル育ての場合、１人１言語の法則がそれをサポートする。就学後もピアプレッシャーがあっても、母語は維持できる。しかし、バイリンガル・トライリンガルになるかどうかは就学後次第。また、永住者も帰国予定者も就学前の抱える問題は類似する。

©Oketani

6

バイリンガル・トライリンガル育ての基礎知識

カミンズの相互依存説（CUP）（Cummins, 1996; 2001）

＜就学前から大切な認知面を育んでいる＞



カミンズのCUPモデル

ある言葉（Lx）の力を効果的に教え、促進することができると、もう一方の言葉（Ly）においても、家庭や学校の環境が質量共に十分な接触と学習するのに十分な動機づけがあれば、深層部分ではこれらの言葉はつながっており、Lx、Lyの力（概念など）は共有できる。

©Oketani

7

バイリンガル・トライリンガル育ての基礎知識 二つの言語能力

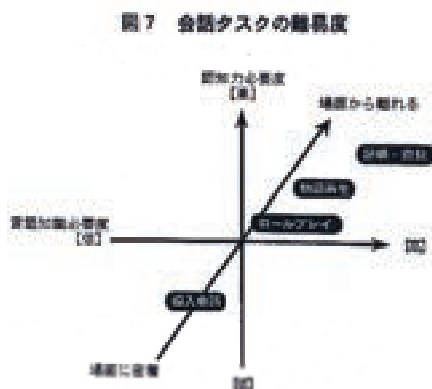
同時バイリンガル・同時トライリンガル、モノリンガルの場合は、

➤ 就学前の子どもは、

- ・音韻や基本的な言葉が流暢。
- ・3歳頃には語彙や文法がしっかりしてくる。
- ・言葉を効果的に使えるようになる（おねだりや説明などができる）。

➤ 一方、就学後の連続バイリンガルの場合は共有の思考面を利用しながらも積み上げ式の習得。

（桶谷、近刊予定）



（CAJLE, 2000:10）

©Oketani

8

バイリンガル・トライリンガル育ての基礎知識
二つの言語能力 (Cummins, 2021)

「会話の流暢さ (Conversational Fluency)」 (特に連続バイリンガルの場合)

- アクセント、会話の流暢さ、社会言語的な能力
- 母語話者ならほぼ就学前に達することができる能力
- 頻度の高い語彙や簡単な文法的構造からなる文が使用される
- 文脈は対面している相手の顔の表情やジェスチャー、イントネーション等から読み取ることが可能

「教科学習言語能力 (Academic Language Proficiency)」

- 概念的、言語的、アカデミックの3つの知識が融合したもの
- 例えば、学校の社会科で「民主主義」を学習する場合、その概念や言葉、そのアカデミックな知識をバラバラに学習するのではなく、この3つの知識を統合的に学習する

©Oketani

9

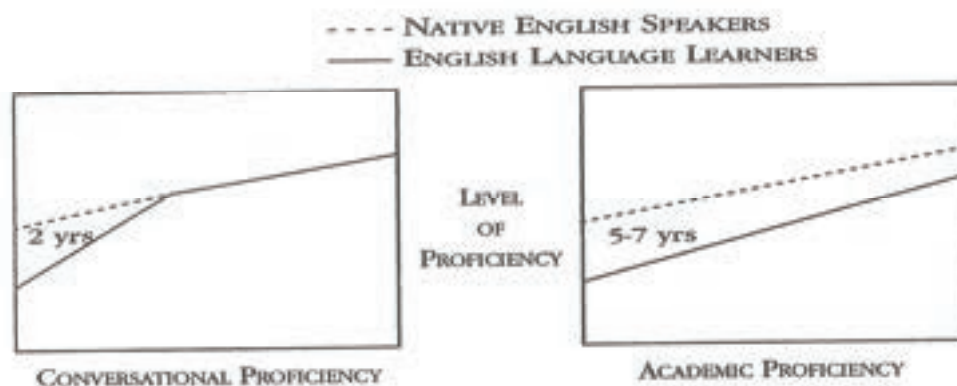
バイリンガル・トライリンガル育ての基礎知識

連続バイリンガルの子どもの英語習得

(カミンズ、1996、2001:75)

会話の流暢さ：1～2年、教科学習言語能力：5～7年

(最近の研究で、10年もかかる場合は、学校教育が原因)

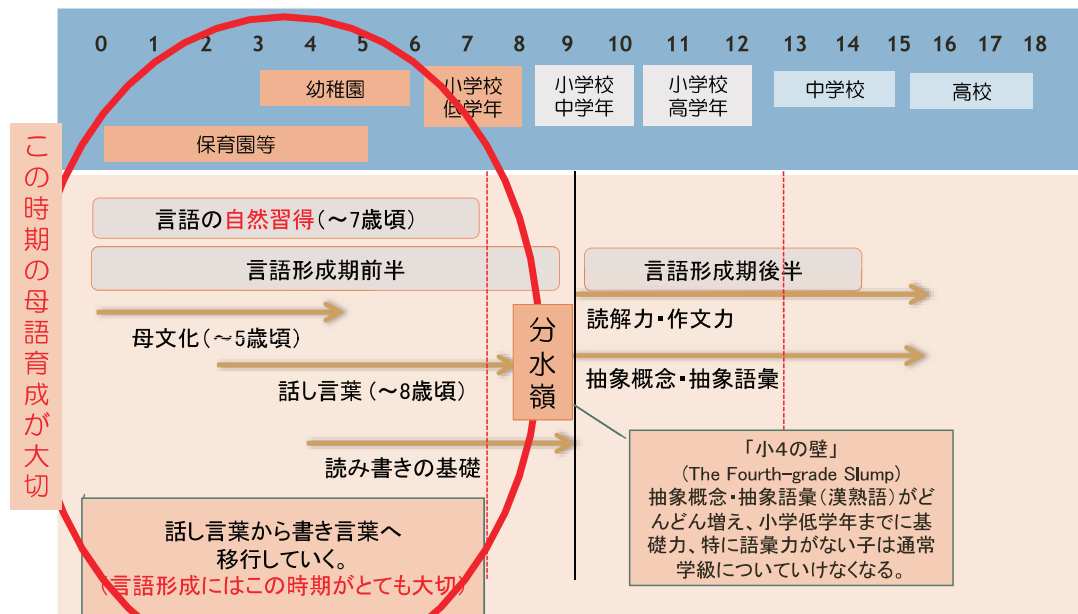


©Oketani

10

バイリンガル・トライリンガル育ての基礎知識

「バイリンガル教育理論の言語発達の視点から」（中島2010:23に桶谷が加筆）

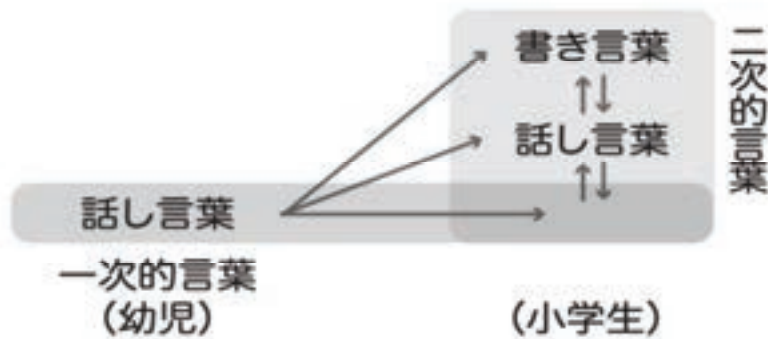


©Oketani

11

バイリンガル・トライリンガル育ての基礎知識 言語習得過程（岡本、1985:133）

一次的言葉はその言葉自体さらに発達し、二次的言葉と互いに影響を及ぼし合いながら、併存していく。一次的言葉は、子どもの幼児期の生活に根を下ろしていて、それが十分育たなければ、その上に築かれる二次的言葉も貧弱になる。



©Oketani

12

意見交換（２）

（学校や地域等で）皆さんの学校や教室、地域では、就学前のお子さんを対象にした保護者啓発や言葉の支援を行っていらっしゃいますか。バイリンガル・マルチリンガル教育の視点からはどうですか。現在、どのような啓発・支援をされていますか。話し合ってみましょう。

©Oketani

13

就学前にできること「これまでにわかっていること」

（桶谷、近刊予定）

- 生まれて10～18ヶ月の子どもは、言葉の習得は遅いものの、聞くという行為によって、事物や人、出来事と言葉を結びつけている。簡単な文法を習得することもこの時期。特に子どもが十分言葉が話せない幼少の時期は、親等が言葉を育もうという意志をもって子どもに接することが重要。
- 18ヶ月あたりから3歳までは語彙や文法の力が伸びる時期。親が使う言葉の質は子どもの言葉の発達に大変大切。
- 2歳頃から過去の経験を再構成することができるようになり、5歳頃後半頃には、1人で語ることができるようになる。2歳頃からの大人とのこのような活動が極めて大切。その際に大人は下記のような足場かけをしている。
＜言葉の足場かけの順序＞
 - （１）「〇〇したんだよね」といった付加疑問によって促す
 - （２）「何」「誰が」「どうして」などwh-疑問の質問を行う
 - （３）「次は」「それから」などの質問によって促す
 - （４）繰り返しのことで子どもの話を促す（秦野、2005：183）
- 3歳頃までに文法が獲得され、5歳後半頃には起承転結のような文章の構成ルールが獲得される。また、日常生活や絵本等を読むことによって、洞察力がついてきて、「文脈（場面）」がそこに書かれていない場合でも読み取れるようになる。

©Oketani

14

就学前にできること「これまでにわかっていること」 (桶谷、近刊予定)

- ・ 「1人1言語の法則」はマイノリティ言語について大切な方法（特にトライリンガル家庭）。家では、なるべくマイノリティ言語を使い、家庭内での言葉のやりとりの仕方を大切にすること。
- ・ バランスの良いそれぞれの言語のインプットが必要。
- ・ 母親と子どもがマイノリティ言語を使うことに楽しみを感じ、特別な時間だと感じる事が大切。
- ・ いろんな人との各言語での接触が必要。
- ・ それぞれの言語の地位が大切な要因。
- ・ バイリンガルとトライリンガル習得の過程にはそれほど違いはない。
- ・ 日本の保育園や幼稚園の教育において、遊びを通して子どもが主体的に遊ぶ自由遊びの時間が多い園の方が、子どもの語彙力が高い。
- ・ 語彙力は年齢が上がるにつれ、家庭の経済力が関係してくる。
- ・ 5歳でトライリンガルになったとしても、それ以降ずっとトライリンガルでいるかは、その後（就学後、岡本の「二時的言葉」の時期）次第（バイリンガルの場合もしかり）。
- ・ 豊かな言語活動→言葉のやりとりの工夫（共有型）

©Oketani

15

就学前にできること「これまでにわかっていること」 (桶谷、近刊予定)

- 非認知能力を育む大切な時期。家庭の中で過ごす時間が長い就学前に、温かく、しかも安全な家庭環境の中、親と一緒に本を読んだり、歌ったり、ゲームをしたり、食事をしたり、遊んだりしながら、密接なコミュニケーションをすることにより、このような力が育まれる。
- ポイントとしては、子どもがどれだけ遊び、充実感や満足感を得ているかで、それは、その結果ではなく、そのプロセスを重視する必要がある。なぜなら、子どもは、遊んでいる過程で、下記のような非認知能力を育んでいくから。

- (1) 目標を達成する力（忍耐力、自制心、目的達成への意欲）
- (2) 他者と協働する力（社交性、敬い、思いやり）
- (3) 感情をコントロールする力（自尊心、前向き、自信）

©Oketani

16

Academic Language を育む（桶谷、近刊予定） （さまざまな研究で乳幼児期の読み聞かせ、読書の効果が指摘されている）

日本と米国の読み聞かせの仕方の違い

- 米国の読み聞かせは、文字の読み書きができるのが到達目標で、「教材・お勉強」と捉える。「対話的読み」と言われるように、子どもに質問したり、意見を言わせたりしながら、読み聞かせが進んでいく。
- 日本では、本好きにさせたり、豊かな情操、好奇心、探究心、想像する力、予測する力等を養うこと等が中心。読み聞かせをしている間は、子どもは静かに聞き、読んでいる人と内容のやりとりをしません。

（ポイント）活動の結果ではなく、過程を大切に共有型で！

©Oketani

17

就学前にできること「これまでにわかっていること」 （桶谷、近刊予定）

活動例：

- 一緒に料理したり、家のお手伝いをさせたり、子どもの興味のあるトピック等について話す。
- 子守唄や童謡、遊びを通して一緒に歌ったり、遊んだりする。
- 絵本等読み聞かせをしたり、一緒に読んだりする機会を十分与える。
- 同じマイノリティ言語を話す近隣の子ともと遊ばせる。
- マイノリティ言語を話すコミュニティのイベント等に参加する。
- マイノリティ言語で行われているお稽古事や学校に参加する（習い事をしていない子どもよりもしている子どもの方が語彙力がある。どんな習い事でもよい）
- コンピュータ、スマホ、手紙、衛星テレビ番組等様々な媒体を通して、親とその内容について話したり、一緒に歌ったりする。
- 一時帰国し、親戚、従兄弟、似た年齢の子どもたち等と遊ばせる。

©Oketani

18

意見交換（３）

今日の意見交換をもとに、これからさらなる「保護者への啓発・就学前の子どもの言葉の支援活動」に向けて、バイリンガル・マルチリンガル育成の視点からどのようなことが、皆さんの学校・地域の利点を活かして、また地域を超えてできるでしょうか。話し合ってみましょう。

©Oketani

19

さいごに

「保護者への啓発・就学前の子どもの言葉の支援
ーバイリンガル・マルチリンガル育成の視点から」

- 親がバイリンガル・トライリンガル育ての基礎知識をしっかり持って、各家庭で話し合い、ご家庭にあった「ことば育てプラン」を立てる。就学前は環境次第で、自然習得が可能で、遊びを通して言語を獲得していくわけだから、そのチャンスを逃す手はない。
- 「ことば育てプラン」が立ったら、それに必要な環境をそろえていくといい。ことばだけではバイリンガル・トライリンガルは育たない。その文化の経験を通して、初めてそう呼べる。
- 子どものバイリンガル・トライリンガル育ては、遅いということはない。しっかりした言語の軸さえ最低１言語で作ってれば、第２言語も第３言語も十分に育つ。ゴールは成人になってから。

皆さんの学校や地域でのさらなる保護者への啓発・就学前の子どもの言葉の支援を応援しています！

©Oketani

20

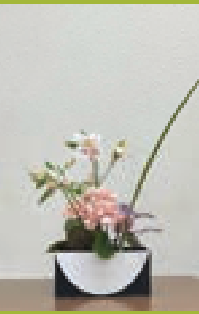
引用文献

- The Canadian Association for Japanese Language Education (CAJLE) (2000)
『子どもの会話力の見方と評価ーバイリンガル会話テスト (OBC)の開発ー』
éditions SOLEIL publishing inc.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners. A Critical Analysis of Theoretical Concepts*. Linguistic Diversity and Language Rights: 19, Bristol: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1996、2001) *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. CAFE.
- 岡本夏木 (1985) 『言葉と発達』 岩波書店
- 桶谷仁美 (編著) (近刊予定) 『家庭でバイリンガル・トライリンガルを育てる一親と教師が知っておきたい基礎知識：就学前を中心に』 明石書店
- 桶谷仁美 (2010) 「9章 バイリンガル育成を支える心理的・社会的・文化的要因」 中島和子 (編著) 『マルチリンガル教育への招待 言語資源としての外国人・日本人年少者』 ひつじ書房 (pp.277-301)
- 桶谷仁美 (編著) (2007) 『家庭でバイリンガルを育てる 0歳からのバイリンガル教育』 明石書店
- 中島和子 (編著) (2010) 『マルチリンガル教育への招待 言語資源としての外国人・日本人年少者』 ひつじ書房
- 秦野悦子 (2005) 『言葉の発達入門』 大修館書店

資料11 ダグラス昌子氏「意見交換会③継承日本語教育プログラムにおける新任教師のサポートを考える（オンライン）」

継承日本語教育プログラムの
新任教師のサポートを
考える

ダグラス昌子
カリフォルニア州立大学ロングビーチ校
2023年12月14日
国際交流基金
継承日本語教育関係者会議意見交換会 # 3



エッセンシャル・クエスチョン
(Essential Question)

新任の先生のコーチ・メンターをする
にあたり、どこから、何を、どのよう
にサポートすればいいのか。

2

概要



パート1 (60分)
新任の先生のサポート①
学校が提供するカリキュ
ラム・教材



休憩(10分)



パート2 (50分)
新任の先生のサポート②
・教育実践へのサポート



パート3 (30分)
振り返り (研修内容)

3

研修のオブジェクティブ (達成目標)

この研修の終了時に、参加された方は

1. 新任教師に学校が提供するカリキュラムをバックワードデザイン
の原理、アプローチの原理にしたがって分析ができるようになる
2. 分析の結果、改良点があればどのように改良すればいいかが説
明できるようになる
3. コーチとして新任教師のもつ教育に対するピリフ、ニーズを
把握し、新任教師各自の教育実践へのサポートの一つの方法を
把握することができるようになる
4. 新任教師のニーズに応じて、サポート・アドバイスの一つの方
法が把握できる

4

オブジェクティブを達成度のアセスメント

目標 1 & 2 : レッスンプランのクリティーク (Google
sheetsへの書き込み)、内省のアンケート

目標 3 : 新任教師アンケートの回答を分析し、グループ
ディスカッションをする (オブザベーション)、
内省のアンケート

目標 4 : グループディスカッション (オブザベーション)、
内省のアンケート

5

用語の定義

継承語話者とは

- ・「居住国のマジョリティーの言語 (例 米国では英
語) 以外の言葉を読む家庭で育ち、その家庭の言語
を読むか、少なくとも理解できる人で、程度の差は
あるがマジョリティーの言語と家庭で話す言語のバイ
リンガルである人」(Valdés, 2001)
- ・継承語教育のプログラムに入る学習者は、家庭が継
承語のリソースとなることが重要な条件となる

6

用語の定義

新任教師とは

- ・クラスで教えたことも、教えるトレーニングも全くない (家
庭教師やチューター経験は個人レベルのものであり、クラス
で教えることは違うので、経験としては数えず、このグ
ループに入る)
- ・日本で教員免許をとった・また教えていた (小学校教員免許、
中学・高校一國語、その他の科目—母語としての日本語で母
語話者に教えた)
- ・居住国で外国語としての日本語を高校生・大学生に教えた・
教えている

7

 **パート1**
新任の先生のサポート①

学校が提供するカリキュラム・教材

8

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



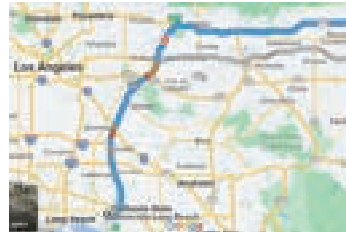
新任の先生のサポート①学校が提供するカリキュラム・教材

バックワードデザインの原理

9



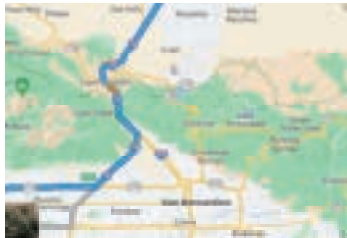
新任の先生のサポート①学校が提供するカリキュラム・教材
バックワードデザインの原理



10



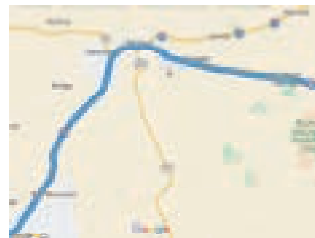
新任の先生のサポート①学校が提供するカリキュラム・教材
バックワードデザインの原理



11



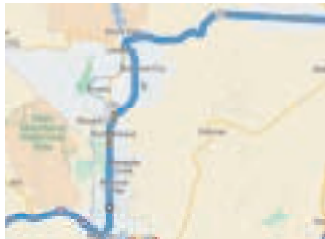
新任の先生のサポート①学校が提供するカリキュラム・教材
バックワードデザインの原理



12



新任の先生のサポート①学校が提供するカリキュラム・教材
バックワードデザインの原理



13



新任の先生のサポート①学校が提供するカリキュラム・教材
バックワードデザインの原理

目的：来年の夏休みに、どこかに旅行したい

14



新任の先生のサポート①学校が提供するカリキュラム・教材
バックワードデザインの原理

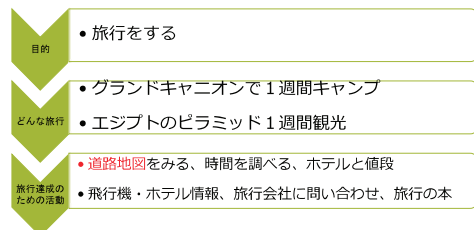
目的：来年の夏休みに、どこかに旅行したい

- ★ グランドキャニオンに車で行って、キャンプする。
→ どうやって行くか？ 地図を見る
- ★ エジプトのピラミッドを見に行く
→ どんな準備をするか。自分で行く：インターネットで飛行機情報を得る、ホテルを探す（所在地と値段を調べる）。パッケージツアーで行く：旅行会社の情報を見る

15



新任の先生のサポート①学校が提供するカリキュラム・教材
バックワードデザインの原理



16

新任の先生のサポート①学校が提供するカリキュラム・教材
バックワードデザインの原理 JHL1-2年用

目的 (ゴール)

- ヘルシーな食生活をする

学習目標 (オブジェクト)

- 食べ物の栄養について口頭と書いたもので単文で説明ができる
- 栄養のバランスを考えた食べ物を組み合わせが単文で説明できる

アプローチ (学習活動)

- 話す相手に応じて複言語での活動？トランスランゲージング使用？、プロジェクト型言語学習アプローチ？、内容重視方アプローチ？(CBLI, CLILL)
- 栄養についての絵本「たべものだいすき みんなげんき」をインタラクティブリーディングで読む
- 朝ごはん、昼ご飯、晩御飯のメニューを作って家の人にわたして説明をする。一緒に作る手伝いをする

17

新任の先生のサポート①学校が提供するカリキュラム・教材
バックワードデザインの原理

バックワードデザインとは

- Tyler R. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University Press, 1949) この概念の紹介
- McTighe, Jay & Wiggins, Grant. 2006. *Understanding by Design* この概念を体系化
- グラントウィギンズ, ジェイマクタイ, 西岡加名恵 (訳) 2012. 理解をもたらしカリキュラム設計―「逆向き設計」の理論と方法, 日本標準
- Backward Designの説明あり <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/understanding-by-design/>

18

新任の先生のサポート①学校が提供するカリキュラム・教材
バックワードデザインの原理
バックワードデザインとは何か

ダグラス (2015) バックワードデザイン. カリフォルニア日本語学校連盟ワークショップ

19

新任の先生のサポート①学校が提供するカリキュラム・教材
バックワードデザインの原理
バックワードデザインとは何か

ダグラス (2015) バックワードデザイン. カリフォルニア日本語学校連盟ワークショップ

20

新任の先生のサポート①学校が提供するカリキュラム・教材
バックワードデザインの原理
オブジェクティブ (学習目標) とは何か

目的 (ゴール)

- ヘルシーな食生活をする ←大きな目標、漠然としたレベル

学習目標 (オブジェクト)

- 食べ物の栄養について口頭と書いたもので単文で説明ができる
- 栄養のバランスを考えた食べ物を組み合わせが単文で説明できる
- ←具体的に、評価ができる目標

21

新任の先生のサポート①学校が提供するカリキュラム・教材
バックワードデザインの原理
オブジェクティブ (学習目標) とは何か

オブジェクティブ:

- objectives,
- learning goals,
- learning targets,
- purpose statement etc

22

新任の先生のサポート①学校が提供するカリキュラム・教材
バックワードデザインの原理
オブジェクティブ (学習目標) とは何か

★内容と言語の学習目標の記述: 具体的、測れるもの

何について	どのように	どれぐらい	何ができる
• トピック • 内容	• モード (口頭で、書いて)	• 言語のプロフィシエンシ (単語→単文→複文→段落)	• 認知力・考える力 (Bloom Taxonomy <教育目標分類学>) • ビアジェ

23

新任の先生のサポート①学校が提供するカリキュラム・教材
バックワードデザインの原理
オブジェクティブ (学習目標) とは何か

何について	どのように	どれぐらい	何ができる
• 食べ物の栄養について • 毎日食べているものの栄養について	• 口頭で、書いて • 口頭で	• 単文で • 複文を使って	• 説明ができる • 評価ができる

★具体的、測れる (評価できる) もの★

24

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

新任の先生のサポート① 学校が提供するカリキュラム・教材
バックワードデザインの原理

オブジェクティブ（学習目標）とは何か

何について	どのように	どれぐらい	何ができる
- トピック - 内容	モード（口頭で、書いて）	言語のプロフィシエンシ（単語→単文→複文→段落）	- 認知力・考える力（Bloom Taxonomy <教育目標分類学>） - ピアジェ

25

新任の先生のサポート① 学校が提供するカリキュラム・教材
バックワードデザインの原理 オブジェクティブ（学習目標）とは何か

Bloom 教育目標分類学

田中康平.2022.『A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. (2000 Anderson, Krathwohl)』の日本語訳
<https://service.nicoh.co.jp/education/articles/00023.html>

26

新任の先生のサポート① 学校が提供するカリキュラム・教材
バックワードデザインの原理 オブジェクティブ（学習目標）とは何か

Bloom 教育目標分類学

中尾 桂子.2020.「発問」に基づく授業デザイン振り返りの試み：改訂版タキソノミーを援用した教師のためのCan-Do リストの開発にむけて.
<https://core.ac.uk/download/pdf/327110885.pdf>

27

新任の先生のサポート① 学校が提供するカリキュラム・教材
バックワードデザインの原理 オブジェクティブ（学習目標）とは何か

Bloom 教育目標分類学

中尾 桂子.2020.「発問」に基づく授業デザイン振り返りの試み：改訂版タキソノミーを援用した教師のためのCan-Do リストの開発にむけて.
<https://core.ac.uk/download/pdf/327110885.pdf>

28

新任の先生のサポート① 学校が提供するカリキュラム・教材
バックワードデザインの原理 オブジェクティブ（学習目標）とは何か

ピアジェの認知発達 の 4 段階

- 1) 感覚運動期 (period of sensory-motor intelligence) 0-2 歳
感覚と運動が表象を介さずに直接結び付いている時期。
- 2) 前操作期 (preoperational period) 2-7 歳
ごっこ遊びのような記号的機能が生じる。他者の視点に立って理解することができない。自己中心性の特徴を持つ
- 3) 具体的操作期 (concrete operational period) 8-11 歳
数や量の保存概念が成立し、また、可逆的操作も行える。
- 4) 形式的操作期 (formal operational period) 12-14 歳
形式的、抽象的操作が可能になり仮説演繹的思考ができるようになる。

29

新任の先生のサポート① 学校が提供するカリキュラム・教材
バックワードデザインの原理 オブジェクティブ（学習目標）とは何か

ピアジェの認知発達 の 4 段階

なぜこの知識が必要か

発達段階を上回ることを要求し、それができないと日本語ができないからだと解釈してしまう危険性をさけるため

30

新任の先生のサポート① 学校が提供するカリキュラム・教材
バックワードデザインの原理

オブジェクティブ（学習目標）以外で 2 つたいせつなこと

1. エッセンシャル・クエスチョン
 - 答えを探すために学習が進行する
 - 学習者が理解して、そこに向かっていくもの（年齢、発達段階、認知力を考慮）
例 JHL1-2 年生「栄養」のユニット
EQ: 「好きな食べものだけ食べてたら、げんきになるかな」

31

新任の先生のサポート① 学校が提供するカリキュラム・教材
バックワードデザインの原理

オブジェクティブ（学習目標）以外で 2 つたいせつなこと

2. 学習活動デザインの前に、評価のデザインがはいる

32

參考資料

新任の先生のサポート④学校が提供するカリキュラム・教材 パワーワードデザインの原理

カリキュラムデザインの流れ

```

    graph TD
      A[カリキュラム・デザイン・プログラムの設置  
・設置計画  
・実施計画  
・評価計画  
・改善計画] --> B[カリキュラム・プログラムの実施  
・授業  
・学習活動  
・評価]
      B --> C[カリキュラム・プログラムの評価  
・評価計画  
・評価実施  
・評価結果]
      C --> D[カリキュラム・プログラムの改善  
・改善計画  
・改善実施  
・改善結果]
      D --> A
  
```

The diagram illustrates the flow of curriculum design, starting with the establishment of the curriculum design program, followed by implementation, evaluation, and improvement, which then feeds back into the establishment phase.

	新任の先生のサポート④学校が提供するカリキュラム・教材 バックワードデザインの原理
	レッスンプランの分析
☒	項目
	教えている子供の年齢で理解できるEQが示されている
	教材がゴールになっていない
	オブジェクティブが明確に示されている：何について、どのように、どれぐらい、なにができる
	Bloomの認知力の高いレベルもめざしている
	年齢に応じた発達 4段階を考慮している
	オブジェクティブを達成するための評価がある
	オブジェクティブを達成するための学習活動になっている
	学習活動間に連携（有機的関係＝意味ある繋がり）がある
	内容を学ぶために言語を道具として使う（言語で学ぶ）カリキュラムになっている


 新任の先生のサポート①学校が提供するカリキュラム・教材
 バックワードデザインの原理


 レッスンプランの分析

1. 各自でチェックしてください。(5分)
2. グループに分かれて、発見したこと、わかったことを話してください。(10分) Breakout rooms、書記の方Google sheet に書き込んでください
3. その話し合いの内容を共有してください。(5分)

- 1.小学生（低学年）のレッスンプランのグループ
- 2.小学生（高学年）のレッスンプランのグループ
- 3.中学生・高校生のレッスンプランのグループ

36

パート2 新任の先生のサポート②

新任の先生の教育実践へのサポート

 新任の先生のサポート② 教育実践へのサポート

- 教師のアイデンティティが教育についての
ビリーフと学習活動にいかに関与するか
- 新任教師の視点にたったサポートとは
どんなものか

38

新任の先生のサポート② 教育実践へのサポート

教師のアイデンティティが教育についての
ビリーフと学習活動にいかに関与するか

39

 新任の先生のサポート② 教育実践へのサポート

教師のアイデンティティが教育についてのピリーフと学習活動に
いかに影響するか

 新任教師へのアンケート

40

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



新任の先生のサポート② 教育実践へのサポート

教師のアイデンティティが教育についてのビリーフと学習活動にいかに関与するか

- なぜ継承日本語学校の教師になろうと思ったかー皆さんと共有できればしてください
- ★以下の4つの質問への答えについて、共通のものがありますか、まったく違いますか
- 継承日本語をどのように教えますか（プライオリティーの高いもの上位3つ）
- 継承日本語を教える上で、一番いい方法は何かと思いますか。
- 継承日本語学習者に何を学んでほしいですか（プライオリティーの高い上位3つ）
- 日本語を学ぶことは学習者に大切ですか。それはどうしてですか。

41



新任の先生のサポート② 教育実践へのサポート

教師のアイデンティティが教育についてのビリーフと学習活動にいかに関与するか



新任教師アンケートの分析

- 各自で分析してください（5分）
- グループに分かれて、発見したこと、わかったことを話し合ってください。（10分）Breakout rooms、書記の方Google sheetに書き込んでください
- その話し合いの内容を共有してください。（5分）

42



新任の先生のサポート② 教育実践へのサポート

教師のアイデンティティが教育についてのビリーフと学習活動にいかに関与するか

継承韓国語教師のアイデンティティ・教育のビリーフ・学習活動

	教師A	教師B	教師C
年齢	20代前半	20代後半	30代前半
英語入籍年齢	7-8歳	15歳	20代後半
出身国	継承韓国語話者	継承韓国語話者	韓国語話者
継承韓国語学校	学校#1	学校#1	学校#2
継承韓国語学校での教務経験	1.5年	8年	1年
それ以前の教務経験	米国でのチューター数年	無し	韓国語の英語の教師8年
教えている子供の年齢	9-12歳	12-17歳	10-13歳
子供の韓国語のレベル	中級	上級	初級

Kim, J.-I., & Kim, M. (2016). Three Korean Heritage Language Teachers' Identities, Their Identification of Their Students, and Their Instructional Practices. Journal of Language, Identity, and Education, 15(6), 361-375. <https://doi.org/10.1080/15348458.2016.1218281>

43



新任の先生のサポート② 教育実践へのサポート

教師のアイデンティティが教育についてのビリーフと学習活動にいかに関与するか

	アイデンティティ	教育実践のフォーカス
教師A	「妙な1.5世代」「1.5世代の苦悩」 「米国ではアジア人、韓国ではアメリカ人とみなしている」⇒自身をKorean-Americanだとみている 「一つの場所に属するのではなく、複文化が融合する場所に属すると感じている」 - 小学校時代英語と韓国語のどちらでもうまく話すことができなかった - 高校時代に自らKorean-Americanの学生のグループに属し、2言語でエッセイを書くなどの努力をし、negotiated hybrid ethnic and cultural identityを獲得	- 継承語学校で主流の韓国での伝統的な教え方（権威的教え方）に世代のギャップと抵抗を感じている - 自身と同じ境遇で育つ継承語話者の生徒には自分の教え方のアプローチが良いとおもっている - 継承語話者という同じ境遇の生徒の複合アイデンティティの良き理解者 - 学校は、生徒のバイリンガル・バイカルチャーのアイデンティティを育てる場だとみている⇒韓国語で話し、そのあと英語に訳するアプローチ（問題があるが、少なくとも2言語で学ぶ必要性を感じている） - 韓国と米国の両方の文化を教える

44



新任の先生のサポート② 教育実践へのサポート

教師のアイデンティティが教育についてのビリーフと学習活動にいかに関与するか

	アイデンティティ	教育実践のフォーカス
教師B	- 高校生で移住したので韓国語はよく発達し、英語に苦労した - 高校では、韓国人の友人が3人しかいず孤独を感じた - 米国で韓国人であるというのはどういふことを常に考えた - 自身はアメリカ人でも韓国系アメリカ人ともみなさない「米国に住む韓国人」とみなす	- アジア人としてみられる米国で育ち、働く子供たちは、韓国語を学んでおくことに非常に価値がある - 韓国語のみを教える 「米国に住む韓国人」として韓国語を学ばなければいけないのが継承語学校の生徒だとみているー単一文化、単一アイデンティティという考え - 韓国語オンリーの指導 - 韓国の文化のみ、愛国主義、韓国の歴史とモラル

45



新任の先生のサポート② 教育実践へのサポート

教師のアイデンティティが教育についてのビリーフと学習活動にいかに関与するか

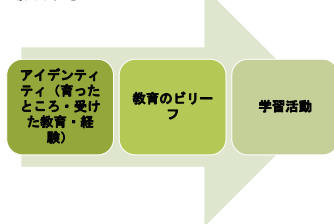
	アイデンティティ	教育実践のフォーカス
教師C	- ヨーロッパ系アメリカ人との結婚により、韓国人グループ、保守的義理の母の両方から疎外された - 自身のエスニックに対するプライドと同時に他の文化を受け入れることも大事だと思っている	- 韓国の塾での英語教師の経験から、韓国での受験勉強のためのアプローチ使用 - 受験勉強のように、韓国語の韓国語がよく発達した生徒と常に比べ、永住の生徒を「韓国語が話せない、読めないで強化しないといけない」というみかた（引き算的みかた）をしている - 母国韓国の生徒のように読み・書きができる生徒が目標、伝統的な韓国語の国語教育（句読点の細部にいたるところまでカバーする、本の各章を暗記する） - 韓国と米国の両方の文化を理解できるように異文化理解教育をめざす

46



新任の先生のサポート② 教育実践へのサポート

教師のアイデンティティが教育についてのビリーフと学習活動にいかに関与するか



47



新任の先生のサポート② 教育実践へのサポート

教師のアイデンティティが教育についてのビリーフと学習活動にいかに関与するか

- 新任で教えた経験のない教師には、学校でPDの機会を設けて、自身のアイデンティティ、教師のビリーフ、教え方について一緒に考える機会が必要、保護者にも常に情報を伝える必要がある。
- 教師自身が日本で受けた母語教育からの影響をいかに取り除くかも重要

48

新任の先生のサポート② 教育実践へのサポート

新任教師の視点にたったサポートとはどんなものか

49

新任の先生のサポート② 教育実践へのサポート

新任教師の視点にたったサポートとはどんなものか

過去

クラスオブザベーション：気が付いたことをアドバイス

- ★単発的一学習活動によって毎回変わる
- ★コーチの視点からのアドバイス

現在

教師の内省をもとにアドバイスのフォーカスをきめる

- ★ある期間同じ領域にフォーカス
- ★教師の視点を基にしたアドバイス

Douglas.2023.Workshop. Coalition of Community-based Heritage Language Schools 2023 Conference

新任の先生のサポート② 教育実践へのサポート

新任教師の視点にたったサポートとはどんなものか

ダグラス, 2020-2022. ケーススタディー
課題：新任の先生は何、どこを見て教えているのか
対象：新任の先生（一人）

Phase 1：新任の先生の視点からのデータ収集→新任の先生用の内省票の作成

Phase 2：内省票を実践で使うためのパイロットテスト

51

新任の先生のサポート② 教育実践へのサポート

新任教師の視点にたったサポートとはどんなものか

Phase 1 ステップ1（情報収集とフィードバック）：授業で何をみているか

教師A

5分内省の記録

- * 自身の指導の内省
- * ダグラスフィードバック（必要な場合のみ）

ダグラス

5分内省の記録

- * レッスンプランデザインの内省

52

新任の先生のサポート② 教育実践へのサポート

新任教師の視点にたったサポートとはどんなものか

Phase 1 ステップ2（分析）：

①

• キーワード化&分類

②

• 頻度比較

53

新任の先生のサポート② 教育実践へのサポート

新任教師の視点にたったサポートとはどんなものか

Phase 1 ステップ3（結果）：

①

• 子ども

②

• 学習活動

③

• 自身の教え方

54

新任の先生のサポート② 教育実践へのサポート

新任教師の視点にたったサポートとはどんなものか

Phase 1 ステップ4：内省フォーム作成

①

• 子ども・学習活動・自身の教え方

②

• クラスマネージメント

参考文献：Echevarria, J., & Graves, A. W. (2014). *Sheltered content instruction: Teaching English learners with diverse abilities* (Fifth edition.). Pearson.

55

新任の先生のサポート② 教育実践へのサポート

新任教師の視点にたったサポートとはどんなものか

Phase 1 ステップ4：内省フォーム条件

①

• 新任教師が理解できる項目

②

• 新任教師が実行しやすい項目

56

新任の先生のサポート② 教育実践へのサポート
新任教師の視点にたったサポートとはどんなものか

Phase 1



57

新任の先生のサポート② 教育実践へのサポート
新任教師の視点にたったサポートとはどんなものか

Phase 2

ステップ1（情報収集とフィードバック）：フォームのどの項目を使って内省をしているか

58

新任の先生のサポート② 教育実践へのサポート
新任教師の視点にたったサポートとはどんなものか

Phase 2

ステップ2（分析）：フォームのどの項目を使って内省をしているか

ステップ3（結果）



59

新任の先生のサポート② 教育実践へのサポート
新任教師の視点にたったサポートとはどんなものか

結論

1. ☒ 研修内容に新任教師を合わせる
☐ 新任教師に研修内容を合わせる
2. エコロジカルアプローチ＝多様な教師の個々のニーズからスタートする

60

パート3
研修を振り返って

1. ディスカッション
2. 内省フォームへの書き込み

61

研修を振り返って
ディスカッション

エッセンシャル・クエスチョン
(Essential Question)

新任の先生のコーチ・メンターをするにあたり、どこから、何を、どのようにサポートすればいいのか。

62

研修を振り返って
ディスカッション

エッセンシャル・クエスチョン
(Essential Question)

新任の先生のコーチ・メンターをするにあたり、どこから、何を、どのようにサポートすればいいのか。

1. 各自で振り返りをしてください。（5分）
2. グループに分かれて、発見したこと、わかったことを話し合ってください。（10分）Breakout rooms、
※ 書記の方Google sheetに書き込んでください
3. その話し合いの内容を共有してください。（5分）

63

研修を振り返って
ZOOM Poll



ZOOM Pollへの記入をお願いします

64

資料12 中島和子氏コメント「意見交換会④JF 等関係機関との連携」

はじめに

公的機関が初めて継承日本語教育の会を持ってくださったこと、課題を率直に話し合える「当事者の会」にしてくださったことに感謝。

継承語教育－20年前と比べて今は？

1. 目標の変化
 - ・ 言語や文化の力だけでなく、今の世界を「生きる力」(global competency)が目標
 - ・ 2つの言語あるいは複数言語の環境で「生きる力」を育てる
2. 教育の場の変化
 - ・ 家庭一親中心ではなく、子ども中心の視点（自尊感情＋アイデンティティ）
 - ・ コミュニティの力（例：ブラジルのサンドラ末永さん）
 - ・ 放課後・週末教育機関（補習授業校も含む、その存在が継承日本語教育の特徴の一つ）
3. 学びの形の変化
 - ・ テクノロジーの進歩－オンラインでつながる
 - ・ ChatGPTなど、強力なツールがある
 - ・ 生教材が使える
 - ・ 調べ学習やさまざまな学び合いが可能

1

今必要なのは？

1. 複数言語（継承日本語と現地語）の到達目標を明確にして共有すること
 - ・ 継承日本語だけでなく、複数言語の力の育成が究極的な目標
 - ・ カリキュラム・教材・研修のあり方は、状況に応じて多種多様
 - ・ [父親＝非日本人]参加型の複数言語育成が必要
 - ・ 親子の指針となるGlobal Seal of Biliteracy(2言語の到達度の認定)の日本語版が必要
2. 実践を支える理論的根拠とその検証が必要
 - ・ CEFRの理念
 - ・ バイリンガル教育理論,マルチリテラシー育成のためのトランスランゲージング教育論
 - ・ 言語学,心理言語学,社会言語学,文化人類学,脳科学,言語政策等さまざまな立場から
3. 海外の継承日本語教育が国内外で貢献できること
 - ・ 国内の外国人児童生徒の母語教育・継承語教育の指針となる
 - ・ 米国のCCBHL(Coalition of Community-Based Heritage Language Schools)のような多言語の継承語を包括する団体に参加すること

おわりに－国際交流基金に期待すること

- ・ 日本の政府機関と現地の政府機関との教育における協力関係（例：日米覚書 2023.5.21 広島）
- ・ 年少者の立場から国内外の関係者を「つなぐ」こと（JFL, JSL, JHL, JNLを含む）

2

執筆者

◆第1章、第4章

根津誠（ねつ まこと） 国際交流基金日本語国際センター専任講師
池田香菜子（いけだ かなこ） 国際交流基金日本語国際センター専任講師
大船ちさと（おおふね ちさと） 国際交流基金ロンドン日本文化センター日本語上級専門家
西島阿弥子（にしじま あみこ） 国際交流基金日本語国際センター専任講師

◆第2章

1. 韓国 櫻井恵子（さくらい けいこ）・岩間晶子（いわま あきこ）
2. 香港 明石智子（あかし ともこ）
3. 台湾 阿部公彦（あべ きみひこ）
4. タイ 深澤伸子（ふかざわ しんこ）・川合友紀子（かわい ゆきこ）・藤井瑞葉（ふじい みずは）
5. シンガポール 磯崎みどり（いそざき みどり）・内海朋子（うつみ ともこ）
6. オーストラリア 福田美香（ふくた みか）・折山香弥（おりやま かや）・橋本洋二（はしもと ようじ）
7. ニュージーランド 中村シャンド清夏（なかむら しゃんど さやか）・原明生（はら あきお）・宮内尚子（みやうち なおこ）
8. カナダ 三井晶子（みつい あきこ）・青木恵子（あおき けいこ）・ベイリー氏江智子（べいりー うじえ ともこ）
9. 米国中部およびオンライン 岩間晶子（いわま あきこ）
10. 米国ミシガン州 高梨カーボーニ真由美（たかなし かーぼーに まゆみ）
11. 米国北東部 モイヤー康子（もいやー やすこ）・フレミング奈津子（ふれみんぐ なつこ）
12. メキシコ 嶋崎明美（しまざき あけみ）・平野梓（ひらの あずさ）
13. ブラジル 川端末永サンドラ輝美（かわばた すえなが さんどら てるみ）・横溝みえ（よこみぞ みえ）
14. イタリア 齋藤あずさ（さいとう あずさ）
15. スイス フックス清水美千代（ふっくす しみず みちよ）
16. ドイツ 三輪聖（みわ せい）
17. フランス 根元佐和子（ねもと さわこ）
18. ハンガリー 若井誠二（わかい せいじ）

19. 欧州継承日本語ネットワーク（ヨーロッパ）フックス清水美千代・齋藤あずさ・根元佐和子・三輪聖・若井誠二・板倉法香（いたくら のりか）

◆第3章

1. 教師研修①（現職者） 中村シャンド清夏・深澤伸子
2. 教師研修②（初任者） 根元佐和子・モイヤー康子
3. 教材作成① 福田美香・フックス清水美千代
4. 教材作成② 明石智子・磯崎みどり
5. カリキュラム／フレームワーク 川端末永サンドラ輝美・嶋崎明美
6. ネットワーク構築 岩間晶子・三井晶子
7. ウェブによる情報共有と発信 阿部公彦・若井誠二
8. 親子支援 齋藤あずさ・櫻井恵子
9. 子ども主体のイベント／コミュニティへの参加 高梨カーボーニ真由美・三輪聖

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

発行日 2024年 7 月31日

【編集・発行】

独立行政法人国際交流基金 日本語国際センター

〒330-0074

埼玉県さいたま市浦和区北浦和5-6-36

© 2024 The Japan Foundation Japanese-Language Institute, Urawa

著作権法上の例外を除き、無断転載・複製を禁じます。