

＜調査研究シリーズ 133＞

オーストラリアシドニーの多言語共生のための実践コミュニティ

— 日本語補習授業校に焦点を当てて —

石 貫 文 子

【目次】

1. はじめに
2. コミュニティランゲージスクールとは
3. 日本語補習授業校とは
4. シドニー日本語土曜学校の特徴
5. シドニー日本語土曜学校の教育実践における質保証
6. 日本語補習授業校のこれまでの課題と課題に対する取り組み
7. 実践コミュニティとしての日本語補習授業校
8. 日本国内における継承語教育
9. おわりに

1. はじめに

グローバル社会の進展とともに、日本国内では多文化共生という言葉をよく耳にするようになった。多文化共生とは、「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」（総務省、2006）を意味する。これまでも国内においては、外国にルーツがあり、多様な文化的背景を持つ人々への生活支援や、地方公共団体主催の交流会、他国の社会文化に関する紹介など、地域のニーズに基づいた様々な取り組みが行われてきた。しかし、多文化共生に比べて、地域社会の構成員が使用する多様な言語の使用を認め合う「多言語共生」の取り組みはまだ十分だとは言えない。具体的には、親の仕事のために海外から移住してきて不慣れな土地で生活を始める子供たちや、親の国際結婚などで生まれた子供たちのアイデンティティの一部を構成し、親から子へと引きつがれる継承語保護の取り組みが不足している印象を受ける。国の政策は、海外からの長期滞在者や永住者が、いかに日本の社会へ慣れ親しむかという日本社会への適応に関することに留まり、外国にルーツのある親の子どもの視点から、親の言語や社会文化をどのようにして理解し、受け継いでいくのかという点における長期的サポートが不足してきた。

そもそも、このような子どもの継承語保護に関する視点は、国の言語政策や社会

文化における継承語に対する受け止めが大きく影響を与えている。筆者は、2004年から2005年にかけて、オーストラリアのシドニー日本語土曜学校で中学校2年生（現地では Grade 8）のレベルの生徒たちに国語（日本語）を教えていた。シドニー日本語土曜学校は、オーストラリア最大都市シドニーを有するニューサウスウェールズ州（以下、NSW 州）政府 Department of Education and Communities が提供する Community Languages Schools Program に登録されているコミュニティランゲージスクールである。さらに、日本語補習授業校として日本政府からも認められている学校であるため、日本政府とオーストラリア NSW 州政府の政策が実装されている学校だと言える。授業が行われるのは、毎週土曜の午前 8 時 55 分～午前 11 時 50 分までの約 3 時間で、下は幼稚園児から上は中学生までが集い、日本の国語の検定教科書を使用した国語（日本語）教育が主に行われている。しかしそこでは、国語（日本語）の教科教育にとどまらず、言わば、毎週土曜の午前に、シドニーの中に日本語コミュニティが定期的に存在し、そのコミュニティを通して子供たちやその保護者たちが日本との繋がりを深めている。また、その日本語補習授業校というコミュニティに在籍すること自体、子どものアイデンティティ形成に大きく影響を与える。本稿では、日本国内ではあまり一般に知られていない、オーストラリアのコミュニティランゲージスクールと日本語補習授業校について概観し、筆者が教員として在籍していた 2004 年から 2005 年当時の資料に加え、2023 年 8 月にシドニー日本語土曜学校を訪問した際に行った運営委員の方々へのインタビューデータ、並びに、文献データを基に、オーストラリアシドニーの多言語共生のための実践コミュニティとしての日本語補習授業校の教育的取り組みについて考察する。

2. コミュニティランゲージスクールとは

コミュニティランゲージとは、その国の共通語もしくは公用語とは異なり、それぞれのコミュニティで通常使用されている言語のことである¹⁾。オーストラリアにおける日本人コミュニティであれば通常、日本語がコミュニティランゲージとして使用される。また、コミュニティランゲージスクールとは、その言語を学ぶ学校の総称である。日本国内ではほとんど耳にすることがないが、多文化・多民族国家のオーストラリアにおいては、オーストラリア以外の国のバックグラウンドを持つ移民や長期滞在者で、子育て真っ只中の親や、その子供たちにとっては、大変身近な存在である。

1) 英語は、オーストラリアの公用語（official language）ではなく、広く一般的に使用されているその国の共通言語（national language）という位置づけである（Australian Government Department of Home Affairs, 2023）。

NSW 州政府によると、州内だけでも 60 以上の言語のコミュニティランゲージスクールが存在し、毎年 38,000 以上の子どもたちがそこで学んでいる（NSW Government Education, 2023）。

日本語のコミュニティランゲージスクールに関しては、在シドニー日本国総領事館（2023）によると、NSW 州には 2023 年 11 月現在、13 校の日本語補習授業校がある。それらの補習授業校は、NSW 州のコミュニティランゲージスクールプログラムに属し、NSW 州から補助金を支給されている。コミュニティランゲージスクールで学ぶ児童生徒は、平日の日中は現地の幼稚園、小学校、中学校に通い、英語以外にも言語文化的背景を持つ子供たちである。例えば、親の仕事の都合のために長期間オーストラリアに暮らしていたり、国際結婚カップルの子どもでオーストラリアに住んでいたりと、家庭での言語は日本語を使用しているという子供たちなどが挙げられる。

コミュニティランゲージスクールは、ボランティアの保護者により主に運営され、週末や現地校の学校の放課後の時間に授業は行われる。そこでは、一般に英語が使用されるオーストラリア現地の小学校や中学校とは異なり、原則的にそのコミュニティ言語（例えば、日本語補習授業校ならば日本語）が使用・学習される。日本語補習授業校は単に言語を学ぶだけでなく、日本に背景を持つ子どもたち同士がつながり、先生や教材を通して日本文化と子供たちがつながり、保護者たちがつながる、というように、人と人とが集い、帰属意識を持ってつながるコミュニティの性格を持つ。オーストラリアでは、このようなコミュニティランゲージスクールが、多数のコミュニティ言語で存在し、シドニー日本語土曜学校はその中の一つである。次に、日本政府の言語政策の視点から、日本語補習授業校に関しての取り組みについて考える。

3. 日本語補習授業校とは

本章では、日本語補習授業校について、日本政府のこれまでの方針から紐解いていく。日本の義務教育の年齢にある子供達が教育を受ける機会を得られるように、日本国外にも日本語で学ぶことができる在外教育施設が設置されている。その主なものとして日本人学校と補習授業校がある²⁾。海外での子育てや教育が身近でない人達にとっては、これらの学校の存在はあまり馴染みのないものだと思うが、これらの学校は、親が日本人であったり、以前日本で暮らしていたりした経験があるなど、日本に何らかのルーツを持つ海外の子供たちにとっては、身近な存在である場合が多い。以下、この二種類の学校の違いについて述べる。

まず、日本人学校は、文部科学大臣から国内の小学校、中学校、又は高等学校と同

2) 厳密には、在外教育施設には、日本人学校と補習授業校のほかに、私立在外教育施設も含まれる。

等の教育課程を有しているとの認定を受けている全日制の学校である（文部科学省，n. d. a）。各学校の設置されている社会環境を生かした独自の取り組みもなされているが，日本人学校では，文部科学省の教育課程に基づいた学校運営が原則として行われている³⁾（文部科学省，n. d. b）。

それに対し，補習授業校は，平日に現地校やインターナショナルスクールなどの全日制の学校に通学している日本人の児童生徒が，週末や現地校などの放課後の時間に集い，日本の小・中学校の教科書を使用して国語など一部の教科を学習するための教育施設である⁴⁾（外務省，2024）。そのため，補習授業校に通う児童生徒たちは，月曜から金曜まで通学している現地シドニーの小学校（Primary School）や中学校（High School）での学びに加え，補習授業校の学習を行う。このような時間的な負荷などの様々な理由から，学年が上がるにつれて補習授業校をやめる子供たちも少なくないが，幼稚園から中学に至るまで10年間継続して通学する子供たちも多く存在する。実際のところ，このような補習授業校のニーズは，ここ10年ほどで増加している。外務省「海外在留邦人数調査統計」と文部科学省児童生徒数調査によると，2009年は日本人学校在籍者数が18,692人だったのに対し，補習授業校在籍者数は16,682人と，日本人学校在籍者数の方が約2,000人多かった。それに対し，2022年は，日本人学校在籍者数14,487人，補習授業校在籍者数19,361人と補習授業校の在籍者数の方が5,000人ほど多くなっている。2020年以降は新型コロナウイルスのために人々の移動に制限がかかり，それ以前と比較して双方の学校の在籍者数が減ってはいるものの，全体の傾向として，補習授業校のニーズが増えているのはデータから見て取れる（文部科学省，2023）。

実は，これらの在外教育施設に関して，政策としての国からの支援は長年なされてきていたにもかかわらず，驚くべきことに，2022年6月まで日本においては法的な位置付けがなかった。2022年6月「在外教育施設における教育の振興に関する法律」（以下，在外教育施設振興法）が成立・施行されたことで，初めて在外教育施設の法的な位置づけが明白になった⁵⁾。在外教育施設振興法制定以前は長年にわたり，文部科学省で，「補習授業校の性格」として次のような定義付けがされており，補習授業校はこの定義に沿って教育が施されていた。

-
- 3) 例えば，シドニー日本人国際学校では，文部科学省の教育課程を学ぶ「日本人学級」に加え，NSW州のカリキュラムを履修する「国際学級」が併設されている。
 - 4) 補習授業校の指定は，外務大臣が行う。指定を受けるためには，在外教育施設の設置者が申請を行い，原則として，「在外教育施設に対する支援に係る指定等に関する規程」（令和4年外務省告示第303号）の第1条に規定する各号の基準に適合しなければならない。
 - 5) 2022年6月の在外教育施設振興法成立・施行に先立ち，2019年6月に日本語教育の推進に関する法律（日本語教育推進法）が国内外における国の日本語教育に関する法律として初めて施行された。

補習授業校は、

現地校に通学する児童生徒が、【対象】

再び日本国内の学校に編入した際にスムーズに適応できるよう、【目標】

基幹教科の基礎的・基本的知識・技能および日本の学校文化を、【内容】

日本語によって学習する【方法】

（文部科学省，n. d. c）

このように以前は、補習授業校の設置目的からして、在留邦人の子である児童生徒は再び国内の学校に編入することを目指していることを前提とされていたため、国内用教科書を用い、学習指導要領に掲げられた学力を目指すこととなっていた。

一方、現在の在外教育施設における教育の振興の基本理念としては、在外教育施設振興法第三条に次のように規定されている。

第三条 在外教育施設における教育の振興は、次に掲げる事項を基本理念として行われなければならない。

- 一 在留邦人の子の教育を受ける機会の確保に万全を期すること。
- 二 在外教育施設における教育環境と学校における教育環境が同等の水準となることが確保されることを旨とすること。
- 三 在留邦人の子の異なる文化を尊重する態度の涵養と我が国に対する諸外国の理解の増進が図られるようにすること。

（文部科学省，2022）

ここでは、以前目標として掲げられていた日本への帰国時に向けた学習に関しては明示されていない。

さらに、「海外で学ぶ日本の子供たち（2023 年度版）」（文部科学省，2023）によると、補習授業校は、「現地の学校や国際学校（インターナショナルスクール）等に通学している日本人の子どもに対し、土曜日や放課後などを利用して小学や中学の国語や算数/数学等の授業を行う教育施設」であり、「現地の日本人会等が設置主体となり、国内で使用されている教科書が用いられ」としている。日本人の子どもを対象としたコミュニティランゲージスクールである点と、日本の検定教科書が使用される点は、従来の政策レベルの理解と特段変化が見られない。

ところが、2022 年に制定された在外教育施設振興法を細かく見ていくと、補習授業校の対象は在留邦人の子という制限がなく、在外教育機関の門戸を在留邦人の子以外も含むことを明文化されており、この点に関しては、大変画期的だと考える。

第三章「基本的施策」（在外教育施設を拠点とする国際的な交流の促進等）第十三条には次のように述べられている。

第十三条 国は、在外教育施設を拠点とする国際的な交流の促進が図られるよう、在外教育施設における我が国の魅力の増進に資する活動（次項において「魅力増進活動」という。）の促進その他の必要な施策を講ずるものとする。

2 国は、魅力増進活動に資する自主的な活動として、在外教育施設を拠点とした日本文化の紹介又は日本語の普及、在外教育施設における在留邦人の子以外の者であってその教育を受けることを希望するものの受入れその他の我が国に対する諸外国の理解の増進を図るための活動が行われる場合には、必要な情報の提供、助言その他の援助を行うものとする。（下線は筆者による）

（文部科学省，2022）

これまで原則として、対象を在留邦人の子に制限していたのに対し、在外教育施設振興法では、在外教育機関の門戸を在留邦人の子以外に広げている。以前は、一時的に海外に暮らす法人の子どもが帰国して日本国内の学校に編入した際に問題なく適応できることが目標とされていたのに対し、日本への帰国が前提とならない在留邦人の子以外の受け入れも認め、対応に関しても明記されている。このことから、今回の法律制定に当たっては、現在の多様なニーズを満たすような法整備が行われたと考えられる。さらに現行法ではそれだけに留まらず、在外教育施設を国際交流促進のための拠点や日本国の「魅力の増進に資する活動」を促進する場として位置づけていることは大変興味深い。言い換えると、在外教育施設の発信する宣伝効果により、日本の魅力を世界にアピールすることが期待されていると考えられる。この部分に、従来の国語教育の視点に継承語教育と海外で日本語を学ぶ学習者を対象とした第二言語教育的視点が加わり、グローバル化に対応する国の政策意図がにじみ出ている。

4. シドニー日本語土曜学校の特徴

本章では、コミュニティランゲージスクールであり、日本語補習授業校でもあるシドニー日本語土曜学校の取り組みについて、まずは、同校ホームページ(<https://www.sssj.org.au/>)の情報を元に概観する。シドニー日本語土曜学校は、1993年に生徒保護者によって設立された30年以上の長い歴史を持つ学校である。設立当初から現在に至るまでボランティアの保護者によって運営されており、シドニーの公立小学校(Cammeray Public School)の校舎内で、土曜日の午前8:55から午前11:50までの約3時間に、国語の授業が行われる。対象の子供たちは、幼稚園(年長組)から中学3年

生まで⁶⁾で、原則として日本語を理解する子供たちとなっている。補習授業校に在籍する子供たちは、平日は現地の小学校や中学校に通い、毎週土曜日に居住している各地域から集まり、一緒に学ぶ。NSW 州の小中学校同様、シドニー日本語土曜学校も 4 学期制を取り、現在は幼稚園(年長組)から中学 3 年生までの 17 クラスに約 250 名在籍している。以下の表は、シドニー日本語土曜学校の 1 日の時間割である。

1 日の時間割

8:55-9:00	ホームルーム
9:00-9:45	第 1 時限
9:45-9:55	休み時間
9:55-10:40	第 2 時限
10:40-11:00	ティータイム
11:00-11:45	第 3 時限
11:45-11:50	掃除
11:50	下校

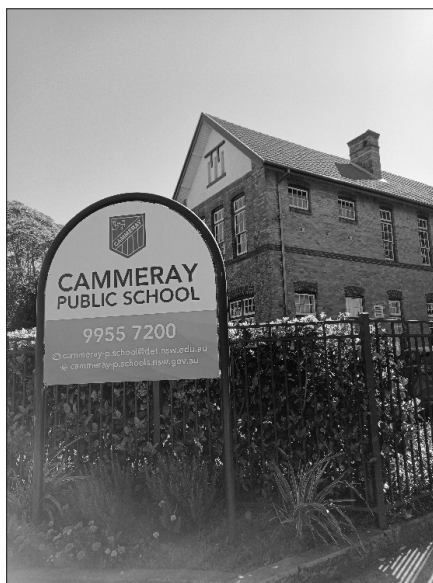
同校は、NSW 州政府の Department of Education and Communities が提供する Community Languages Schools Program に登録されているコミュニティランゲージスクールという性格と、日本政府から認定されている日本語補習授業校としての性格を併せ持つ。以下に、オーストラリアと日本の両国から、同校が学校運営や教育実践において受けている支援について述べる。

まず、オーストラリアの国からの支援に関しては、オーストラリア連邦政府からの支援は特になく、コミュニティランゲージスクールとして認定されている NSW 州政府から、運営に係る補助金を受け取っている。さらに、要件を満たしたうえで、州内の公立学校の敷地の利用が認められている。オーストラリアでは、複数言語を身につけることは、個人の利益のみならず、州や国の利益であると考えられているため、NSW 州の Community Languages School Program からの援助を受けることができると考えられる。補助金の額は、2004 年時点では、年間約 \$15,000 であったが、シドニー日本語土曜学校の運営委員の方の話では、2023 年現在もその額にあまり変化はないとのことである。しかし、以前から、補助金はあくまで補完的位置づけで、学校の運営は主に児童生徒の保護者から徴収される授業料で賄われている。ちなみに、シドニー日本語土曜学校の学費は、2004 年度は一人につき年間 \$430 であったが、2023 年現在は、年間 \$640 と増加している。

6) 基本的には本人の年齢に応じた学年への受け入れとされているが、本人の日本語能力に応じて、本人の年齢よりも下の学年への受け入れが可能とされている。



Cammeray Public School の校舎 ①



Cammeray Public School の校舎 ②

一方、2023年度運営委員の方の話では、日本政府からは2012年から補助金を受給するようになったそうだ。それ以外で、学校設立時からこれまでの日本国政府からの支援としては、日本の義務教育教科書の無償配布が大きなものとして挙げられる。この教科書無償配布の制度は1967年から現在まで長く続くもので、国内の小中学生と同様に、海外に暮らす児童生徒は在外公館（領事館や大使館）を通して検定教科書が無償で受け取ることができる。シドニー日本語土曜学校では、これまで長年にわたり、この制度を有効活用し、日本の義務教育教科書を使用した国語（日本語）教育が行われてきた。日本の教科書を使用することは、補習授業校の教育の質を保証することにつながるため、シドニー日本語土曜学校のみならず、世界中の補習授業校で広く日本の教科書は使用されてきた。さらに、在外公館（シドニー日本語土曜学校の場合は、在シドニー日本国総領事館）において、補習授業校に関する情報提供や、教員募集に関する求人情報の提供などの支援もホームページやメールマガジンを通して行われている。

このように、シドニー日本語土曜学校は、シドニーで暮らす日本人コミュニティのニーズから生まれ、NSW州政府並びに日本国政府からの支援を受けながら、ボランティアの保護者により今日までそのコミュニティを継続し、子供たちに貴重な教育を施してきた。次に、実際に教室などでどのような教育が施されているのかを教育の質保証の観点から述べる。

5. シドニー日本語土曜学校の教育実践における質保証

シドニー日本語土曜学校では、教育の質保証を、教員の質保証、授業の質保証、教育環境整備という大きく3つの点から実践している。まず、教員の質保証に関しては、同校の規約によると、教員の採用要件として、「日本国の教員免許法に基づく免許証を有するもの又はこれに準じる資格を持つ者」とされている。このことは、前述の在外教育施設振興法第三条二の「在外教育施設における教育環境と学校における教育環境が同等の水準となることが確保されることを旨とすること。」に合致しており、海外にいながら、日本の教育水準と同等の教育を受けることを可能としている一因と考えられる。さらに、NSW州も含め、オーストラリアでは、子どもと接する仕事に就いている者は、子どもに関連した犯罪歴がないことを証明するための *Working with Children Check* と呼ばれる審査を受ける必要があることが、筆者が補習授業校で国語（日本語）を教えていた2004年以前から法律で定められており、補習授業校の教員もその対象となってきた⁷⁾。この審査についても、子どもの身を守る教員の質保証の一つととらえられる。

次に、授業の質保証に関しては、授業で使用される言語は日本語とされ、前述のように、日本国内で使用されている国語の検定教科書を使用し、毎年、担当の教員が作成する学年別学習指導計画に基づき、NSW州のシラバスに記載されている学習成果を達成することで実践されている。NSW州のシラバスでは、中等教育レベル(Years 7-10)で、日本語を含む外国語を100時間履修することが求められており、シドニー日本語土曜学校における、週3時間、年間110時間程度の授業はこれに匹敵するものである。実際、後にも述べるが、日本の国語の教科書を日本の学習指導要領通りに学ぶことは、週に3時間という授業時間が限られており、言語背景が異なるオーストラリアの補習授業校の児童生徒たちにとっては、大変な困難が伴う場合が多い。そのため、学ぶ内容は、日本の学校の学習レベルと同等ではない現状がある。まず、第一のハードルは漢字の習得である。日本の学校教育の習得目標とされる小中学校で学ぶ常用漢字の総数は、2,136字とされているが、この数は日常的に英語を使用しているオーストラリアの児童生徒たちにとっては、覚えるのに多大な努力が強いられる数であり、補習授業校の現状にはあまり即さないように思う。しかし、漢字の定着や単語の内容の理解などを目的に、教科書の内容理解に必要な漢字を中心に漢字の小テスト

7) 日本では近年ようやく、子どもを犯罪から守るための同様の制度の法律制定について検討されるようになった。イギリスの制度を参考にされているため、日本版 DBS (Disclosure and Barring Service (前歴開示・前歴者就業制限機構)) と呼ばれ、法律として施行されれば、子どもと接する仕事に就く人を対象に、過去の子どものに関連する犯罪歴がないことの証明を求めることができるようになる。

はほぼ毎回の授業時に行われてきた。実際、2023年度の学習指導計画では、中学部（中学1年から中学3年まで）の方針として、次の4項目が挙げられている。

1. 自主的・主体的に学習に取り組む
2. 日本語環境に適応できる基礎力を培う
3. 自分の意見や考えをまとめ、発表できる
4. 生活基本漢字381字の定着を目指す

（シドニー日本語土曜学校、2024a）

この方針に関しては、筆者が教員であった2004年から2005年にはなかったため、その後、多様化する子供たちの現状に沿うように、新たに決められたものと推察する。

しかし、漢字以外にも、国語の教科書で扱われている小説などの題材は、言語的難しさにとどまらず、日本の地域文化や歴史的背景に深くかかわるものもあり、理解するためには、言語以前にまずは歴史文化の理解が必要となる。そのため、コンテキストに合わせた授業実践の工夫が教員には求められることになる。例えば、2023年8月に筆者が学校訪問した際授業見学をさせていただいた中学2年の国語の授業では、オンライン教材を有効活用しながら、先生が生徒の理解を深める工夫をされていた。光村図書の中2国語教科書に掲載されている三浦哲郎作の「盆土産」という短編小説の内容について学習していたのだが、その内容に東北の方言が使用されたため、オンラインの資料を教材にしながら、まずは、方言に関する理解を生徒に促されていた。次に、複数の生徒に教科書の音読をさせながら、読みの難しい漢字なども確認し、「すこぶる」や「とびきり」など、あまり日常会話では耳にすることのない表現などの意味の理解も促されていた。さらに、今朝（けさ）、今日（きょう）、今月（こんげつ）や、水面（すいめん）、川面（かわも）など、同じ漢字で違う読み方をする熟語についてわかりやすく説明されていた。このように、日常的に日本語の使用が限定的な補習授業校の生徒達には、国語の教科書を使用する際にも、必要な学習支援や理解を促す方法において、生徒の日本語力や歴史文化的知識に関して教師が理解し、生徒のニーズやコンテキストに応じた工夫を凝らすことが必要とされる。わかりやすく、生徒の興味を引くような授業内容が求められるという点では日本の国語教育と通じる部分はあるが、日本で使用される国語の教科書を日本語補習授業校で使用する際には、このようにさらに難しい点がある。ただし、筆者が補習授業校の教員だった2005年にはYouTubeなどのプラットフォームもなく、オンライン上の資源を授業の教材として使用することは不可能だったが、現在は、オンライン上に良質かつオーセンティックなリソースが豊富に存在し、教材や資料として容易に活用できるようになっているため、国語の教科書に出てくる歴史文化的な面に関しては、補習授業校の子どもたち



中学2年生クラスの授業風景

にとって、以前よりも学びやすくなっているような印象がある。

さらに、授業の質保証の要素の一つとして考えられる、学校から生徒保護者への学習フィードバックに関しては、教師から生徒への授業内の直接的なフィードバックに加え、各学期の家庭通信（成績表）の配布、保護者面談の実施を通して実践されている。反対に、保護者から学校へのフィードバックに関しては、各学期に1度は保護者の授業参観日が設けられているため、保護者は実際の授業を見学することが可能であり、運営委員会に適宜、授業に対する要望などを伝えることが可能な仕組みになっている。

最後に、3つ目の教育環境整備に関しては、日本語使用に関する環境の整備と、その他の運営に関わる環境整備の2つに大きく分けることができる。まず、日本語使用に関する環境整備に関して、2点述べる。1点目として、学校の規則の一つに、「教室内では日本語以外の言語は話さない」というルールが存在する。ルールが明示されているため、児童生徒は、教室内外で言語の切り替えを意識的に行うことができる。2点目として、シドニー日本語土曜学校では、約3000冊の日本語の蔵書を誇る図書室を完備しており、土曜学校の全生徒が本を借りることができる。図書室は、Camberay Public Schoolの校舎内の1室にあり、毎週土曜日開校中のみ開室する。運営委員や委員以外の保護者がボランティアで図書室を維持し、貸し出しを行うため、図書室の運営に関しては、保護者が大きな役割を担っている。子供たちが多くの本に親しむ取り組みとして、各児童生徒にスタンプシートが用意されており、本を借りるたびにスタンプを押してもらうことができる。そして、スタンプが20個たまると読破証、30個たまると賞状を授与される仕組みになっている。



図書室

もう一つの日本語使用に関するもの以外の環境整備に関しても、保護者の協力が欠かせない。シドニー日本語土曜学校は、ボランティアの保護者によって運営されており、借用している小学校の校舎の環境維持や、交通整備などの子供の安全保持も保護者の役割となっている。そのため、全ての保護者が、各学期に1回ほどの当番を受け持つことになっている。具体的には、以下のような役割を担う。

- ・授業の始業、終了等を知らせるベル鳴らし。及び当校時、下校時の交通整理
- ・授業中のお手伝い
- ・休み時間時の屋外にて生徒の保護監督及びごみ集め
- ・不審者のチェック
- ・その他、事務から依頼された仕事の手伝い
- ・図書の整理のお手伝い、など

(シドニー日本語土曜学校, 2024b)

このように、補習授業校運営に係る仕事は多岐にわたり、保護者のボランティアがなければ、学校を存続させることが難しい。具体的には、借用している校舎においては、原則的に、机と椅子などの限られた備品のみが使用可能となっており、校舎内のゴミ箱などの使用はできないため、ゴミの始末など、環境整備に関して留意する点も多い。また、遠方から通う児童生徒は車で送迎してもらうことも多く、交通渋滞なども懸念されることから、交通整理や安全対策などの必要がある。保護者にとっては、毎週土曜日の学校までの送迎や、学期に1度の保護者当番など、大変な面もあるのだが、それでも補習授業校で国語（日本語）を学ぶことが子供たちの将来にとって有益だと考え、通わせている保護者が多い。子供たちにとっては、授業はもとより、シドニー日本語土曜学校で週に1度、友人と会うことを楽しみに通っているものも多いよう

だ。

これまで述べたように、シドニー日本語土曜学校では、教員の質保証、授業の質保証、教育環境整備という大きく3つの点から教育の質を保証している。しかし、これまでの営みはすべて順調に行われてきたわけではなく、状況に応じて発展してきた。保護者、子供たち、教員の苦勞、葛藤、努力があつてこそ、長年このような教育実践は可能だった。次の章では、今日まで補習授業校が一般的に抱えてきた課題に関して概観し、シドニー日本語土曜学校の先駆的な取り組みについて紹介する。

6. 日本語補習授業校のこれまでの課題と課題に対する取り組み

本章では、複数の先行研究（例：佐藤他，2020；リー・ドーア，2019；中島，2016；青木・萩，2010）や、筆者自身の体験を元に、世界中の日本語補習授業校で一般的に抱えられてきた課題について述べ、そのような課題に対するシドニー日本語土曜学校における取り組みについて考察する。まず、日本語補習授業校で一般的にこれまで挙げられてきた問題点としては、児童生徒のニーズの多様化、教材の不足、教員の資質向上のための組織づくり、組織における情報共有の機会の不足という四つの点がある。

まず一点目の児童生徒のニーズの多様化に関しては、児童生徒の日本語学習の目的、日本語力や日本滞在歴などの多様性により、補習授業校で日本語（国語）教育を受ける児童・生徒の実際の学習ニーズと、日本政府の想定していた児童・生徒の学習目標に隔たりが生じていた。2022年の在外教育施設振興法施行以前は、日本政府は、補習授業校における教育目標を、「再び日本国内の学校に編入した際にスムーズに適応できる」（文部科学省，n.d.c）ということにしており、対象児童・生徒は、日本に帰国する子供たちが主として想定されていた。しかし実際は、そのような子供たちよりも、現地で生まれ育つなどし、現地での生活を日本での生活よりも長く経験している子供たちの割合が多く、多様な背景を持つ子供たちが多く存在する。つまり、そのような子供たちに対しては、単なる国語教育ではなく、継承語教育や、第二言語教育としての日本語教育としての意味合いが強かった。そのため、補習授業校の子供たち、教員、学校運営に携わる保護者たちは、教育目標と実情とのギャップに苦心することが多かった。児童生徒の多様なニーズに対して、例えば、中島（1998）は、「「国語」教育が補習校⁸⁾の役割とする狭い考え方をしがちですが、長期滞在やハーフ⁹⁾の子どもも視野に入れて、長期的構えで「弱いことば」を強める授業の在り方、親の在り方

8) 一般的に、補習授業校は、補習校とも呼ばれる。

9) 「ハーフ」はこの文脈では、片方の親が日本人で、もう一方の親が日本人以外という意味で使用されている。近年は、ハーフは半分しかないというネガティブな印象を与える可能性から、「ダブル」や「ミックス」などのことばで表現されることもある。

の工夫が必要」(p.146)だと述べている。トムソン木下(2021)も、補習授業校における教育が、継承語や第二言語としてではない「国語」を軸に行われていることを問題視し、以下のように述べている。

補習校の授業内容の講義を日本の教育に準じたモノリンガルの議論にせず、国語教科書から離れ、例えばオーストラリアのカリキュラムと連携し、子どもたちが現地校の学習との共通点を見つけられるような、自分の生活と関連付けられるような授業内容の議論を行っていくことが大切なのではないでしょうか。

(トムソン木下, 2021, p.13)

実は、筆者が2000年代に補習授業校の中2クラスで日本語を教えていた際は、オーストラリアで生まれ育ってきた子どもと、親の転勤でつい最近まで日本で育ち、オーストラリアには来たばかりだという子どもを同じクラスの中でどのように教えることが好ましいかという悩みを抱えていた。そこで、その課題解決の糸口として、国語の教科書で扱われており、日本の小中学校ではおなじみの「読書感想文」という教育的テキストジャンルを、ジャンルベーストアプローチという教授法を用い、子どもたちが学ぶ試みをアクションリサーチとして行った(Ishinuki, 2006)。ジャンルベーストアプローチを用いることにした理由としては、大きく2つある。まず、オーストラリアの小中学校で使用されている教授法であるため、現地の学校に通う子どもたちはすでに学ぶ方法として慣れ親しんでいるということがある。つまり、既存の知識であるスキーマを、日本の教科書の内容を学ぶ際にも利用できる可能性が予想された。次に、ジャンルベーストアプローチは、その明示的な性質から、多様な言語背景を持つ学習者において理解しやすいアプローチだと考えられた。国語、継承語、第二言語という枠から外れ、全ての学習者が同様に日本語を学ぶことが可能であると筆者は考え、実践した。詳細は省くが、結果として、複数の生徒の読書感想文の内容に向上が見られた。ここで述べたのは、一例に過ぎないが、同様もしくはさらに効果的な各教員における取り組みは、補習授業校の授業において多く実践されていると思う。そのような草の根的な現場の実践的取り組みをまとめた実践集などがさらに今後共有されれば、それぞれのコンテキストや子どもたちの多様性に応じて、子どもたちにとって有益な実践を行う可能性がより高まるだろう¹⁰⁾。特に現在は、補習授業校における教育目標として、海外帰国子女の日本国内の学校へのスムーズな適応という文言は除かれ、

10) 2024年3月現在、各国の国際交流基金などが、セミナーの実施や教材などの情報提供を行っている。例えば、シドニーの国際交流基金(<https://sydney.jpf.go.jp/japanese-as-community-language/>)では、ニューサウスウェールズ大学と共催したセミナーシリーズの実施や、教材などの情報提供をしている。

在外教育施設振興法では「次代の社会を担い、及び国際社会で活躍することができる豊かな人間性を備えた創造的な人材の育成に資するとともに、国際相互理解の増進に寄与すること」が目的として掲げられており、多様化する児童生徒のニーズに即したものであるため、ますます教育実践での応用が利くのではないかと考える。

二点目の問題として、補習授業校の国語（日本語）教育に必要とされる教材に関する問題がある。多くの日本語補習授業校では原則として、日本国内で使用されている教科書を用いて小中学校の国語の学習が行われてきており、それにより教育の質保証が可能となっている側面もあるが、その使用方法に工夫が強いられる場合が多い。というのも、前述のように、多様な児童生徒のニーズに合わせるだけでもかなりの工夫が必要だが、週末や現地校などの放課後の時間にのみ開かれる学校であるため、そのような時間的制限の中で、どのような授業を展開し（教授法）、どのような宿題や課題を児童生徒に与えることが効果的なのか（学習効果）ということが情報としてもほぼ存在せず、教師の負担が大きかった。中には、1週間で学ぶ内容を土曜日1時間であらゆるカバーするというのを重要視する「日本の学校の簡易版」（中島，1998，p.146）の実践となる場合もあり、児童生徒の学習ニーズと合致していない場合、相当な負担が子供たちにもかかっていたと思われる。

2024年現在は、教育目標が、多様化する児童生徒のニーズに即したものに变化し、補習授業校の裁量で教科書を使用することが可能になっているため、その点においては改善されているように思われる。さらに、「補習授業校向け資料」が文部科学省のホームページ¹¹⁾に掲載されており、以前よりも関連する教材へのアクセスが容易になっている印象はある。しかし、同資料は中学校学習指導要領に即した内容であるため、どうしても日本語の難易度は高いままで、文化歴史的背景に関してもある程度の知識があることが前提となるため、学生の理解を促すためには教員の工夫が必要となる。このような教科書使用を含めた教育の方法に関しては、同じ職場の教員同士で情報が共有される場合もあるが、2004年から2005年に筆者がシドニー日本語土曜学校で国語（日本語）を教えていた際は限定的であり、その当時は一般的な傾向であったように思われる。このように、補習授業校のコンテキストに合う教材支援は未だ不足しているため、今後も現場のニーズに応じた教材整備に対する支援が必要だと考える。

三点目の、教員の資質向上のための組織づくりに関しては、教員の質を高めることを可能にするためのコミュニティの文化に加え、枠組みが必要であると考え。金子（2016）も指摘するように、補習授業校の性格として、週1回という短い時間に関講される学校であるため、時間的な制約から、教員の資質向上や情報共有のための研修を行うことが難しい。さらに、日本の文部科学省からの派遣教員がいる場合は、派遣

11) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/mext_02351.html

教員が管理職的立場から助言や指導を行うことも可能であるだろうが、派遣教員がいない多くの補習授業校では、管理職的立場の教員が欠け、個々の教員がそれぞれの受け持つ授業の準備と運営にのみ従事しており、授業研究や自己研鑽に関しても個々の教員次第であると考えられる。校長を含めた運営委員会は、ボランティアの保護者で構成されており、保護者は、学校現場での教育経験がないことが一般的であるため、各教員の教育実践を専門的に評価したり、学校における全般的な教育の質を向上させたりということが難しい場合が多い。

2004年から2005年に筆者がシドニー日本語土曜学校で国語（日本語）を教えている際にも、授業の質を向上させるためにも、教員同士のつながり、ボランティア運営委員会と教員のつながりが課題であると認識されていた。特に、教室における授業実践においては、日本の国語の教科書を使用して行うということ以外は、教員の裁量に任されている部分が大きく、教育の質保証のためにも、教員の研修などを通し、ベテランの教員が新しい教員へ実践に対するアドバイスなどの取り組みが必要ではないかという認識が当時、学校内で共有されつつあった。そして、その実践のための枠組み作りについての話し合いも複数回持たれていた。発端としては、2004年当時、保護者からの学校に対する専門的な教育に関する意見や要望への対応に難しさを感じていた運営委員が中心となり、保護者、教員、運営委員会をそれぞれつなぎ、問題を解決するための「ヘッドティーチャー」の配置を提案していた。その後、当時の運営委員と教員間で複数回話し合いの場が持たれ、ヘッドティーチャーの設置について検討を重ねた。結果として、長い経験を持つベテラン教員の中から、小学校1年生から3年生のレベル、小学校4年生から6年生のレベル、中学レベル、それぞれにヘッドティーチャーを1名ずつ選出し、その役割を担ってもらうようになった。当時は、ヘッドティーチャーに求められている役割としては、運営委員会から求められた際に、専門的な意見やアドバイスをすることと、教員間で、授業に関する情報共有を行う機会を持つということであった。言わば、ヘッドティーチャーは、スムーズなコミュニケーションを可能にするためのファシリテーター的な役割を担うことが期待された。筆者が2023年8月に学校訪問した際も、ヘッドティーチャーの仕組みは存在するということであり、教育の質を保証し、コミュニケーションを円滑にすると考えられる仕組みが維持されていることを大変好ましく、個人的にもうれしく思った。

さらに、ヘッドティーチャーの設置以外にも、シドニー日本語土曜学校では、教員の資質向上のための組織的な改善の取り組みがなされてきた。具体的には、「教務」という役職の設置だ。2023年8月の運営委員の方へのインタビューによると、教務の役職は2023年現在は空席であるが、数年前までは存在したということだった。ヘッドティーチャーと教務との違いは、ヘッドティーチャーはそれぞれ担当する授業を教え、必要な時に限り、保護者、教員、運営委員会をそれぞれつなぎ、問題を解決する

という役割であるのに対し、教務は原則として、授業は受け持たず、教務全般を取り仕切る役割を持ち、教員に対して、教育の質保証のための研修や授業提案なども行う。2000年代に筆者がシドニー日本語土曜学校の教師だった以前は、ヘッドティーチャーも教務も存在していなかった。2004年当時は、保護者の中から選出された運営委員長が学校の校長を兼務し、NSW州政府や日本政府を含む対外的対応や、学校運営を行っており、教員を監督する役割は、副委員長が主に行っていた。しかし、副委員長もそれ以外の責務を兼ねていたため、教員のパフォーマンスマネジメントに割く時間的余裕はあまりないような状況だった。加えて、副委員長もボランティア保護者の一人であり、実際の教員経験や学校教育の知識も豊富にない場合がほとんどだったように思う。そのため、このような組織的变化は、補習授業校全体において、大変望ましい変化だったように思う。教務の存在があれば、教室での授業の適切な評価も可能であるだろうし、その評価に基づいた必要な改善や変化につながる。ただし、コミュニティランゲージスクールにおいては、筆者が、2004年に当時の運営委員長に行ったアンケート調査で重要視されていた「オープンなコミュニケーション」を促すためにも、保護者や教員を含めた構成員が主体的かつ自律的に活動することを可能にするフラットな構造を保持したうえで、権威的役割というよりも、教育の質向上という目標達成のファシリテーターとしてヘッドティーチャーや教務の役割は遂行されるべきであろう。

四点目の、組織における情報共有の機会の不足に関しては、教員の資質向上のための教材やセミナーなどに関する情報に限らず、学校の運営面に関する情報共有に関しても、必要な情報共有が必要である。実際に、2000年代に筆者がシドニー日本語土曜学校の教師だった際にも、外部からの授業見学についての連絡が当日に知らされたり、学校行事に関しての連絡が年度初めのシラバス作成時期に知らされていないかったりしたこともあった。そのため、ミーティングや校舎内の掲示板の活用などを通して情報共有することを当時提案した。2023年現在は全世界的に、オンライン上のシステムやアプリケーションの教育現場における使用が普及しており、シドニー日本語土曜学校においても、学校と保護者間の連絡のため、学校からの連絡や家庭からの欠席連絡のための School ENews というアプリケーションや、教師からの連絡や宿題の配布、生徒の課題提出などのための、学習支援システム (LMS) の Google Classroom が導入されており、20年前に比べて情報共有が容易になっているため、以前のような問題はある程度解決されているものと推察される。今後さらに期待されることとして挙げられるのは、現地校と補習授業校との教育的つながりである。例えば、現地校で培ったスキーマを補習授業校で応用することができれば、子どもたちの国語（日本語）学習に少しでも有益ではないだろうか。一人一人の子どもにより包括的な教育支援を行うことができれば、子どもの学習支援にもつながり、さらにそれぞれの学校教育に

においても相乗効果があるように思う。

本章では、日本語補習授業校の持つ問題点として、児童生徒のニーズの多様化、教材の不足、教員の資質向上のための組織づくり、組織における情報共有の機会の不足、という四つの点から考察した。その際、シドニー日本語土曜学校におけるこれらの問題への改善のためのこれまでの取り組みについて述べた。子どもたちのこれまでの言語背景を理解した上で、国語、継承語、第二言語を問わず、その多様性にも対応できるように理解しやすいアプローチや教材なども含んだ教育実践が広く共有されることが望まれる。また、教員の資質向上や情報共有の機会を多く持つことができるような組織づくりが今後重要だと考える。将来的には、現地校と補習授業校との教育的つながりを持つことで、それぞれの学校の教育実践に相乗効果が生まれる可能性も考えられ、子どもたちにとってプラス面があるように思う。

7. 実践コミュニティとしての日本語補習授業校

これまでのシドニー日本語土曜学校の取り組みを概観すると、児童生徒たちは、日本語補習授業校というコミュニティに属することで、先生やクラスメートのみならず、学校運営を支える保護者との結びつきを深め、先生が意図した内容を生徒が意図したように理解するといった従来の国語（日本語）教育を超えた包括的な学びを通して一人の人間として成長していることがわかる。

このような学びは、「実践コミュニティ (a Community of Practice)」(Lave and Wenger, 1991; Wenger, 1998; Wenger, McDermott, and Snyder, 2002)における、「状況に埋め込まれた学習 (Situated Learning)」の理論に即したものだ¹²⁾。実践コミュニティとは、「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」(Wenger, McDermott, and Snyder, 2002, p.33)を意味する。また、状況に埋め込まれている学習とは、学習する内容はコンテキストに即しており、人々が社会文化的コンテキストの影響を受けながら、知識を再構築していく過程を表す。このような実践コミュニティにおける学

12) 状況に埋め込まれた学習 (Situated Learning) に関しては元々、徒弟制度における学びを参考に理論構築され、その中で、正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation) という概念が提唱されている。この概念は、新しい参加者が実践コミュニティへの参加への関わりを深める過程に着目するものだが、この概念を補習授業校に応用した考察は本稿では行わない。それよりも、補習授業校の子どもたち、保護者、先生という異なるレベルの参加者のコミュニティへの関わりや、コミュニティの変化に着目する。というのも、補習授業校自体が、日本政府とオーストラリア NSW 州政府の政策が実装されている独自の社会文化的コンテキストにある学校であり、一人一人の子どものルーツも、将来的に属する社会や文化というものも多様であり、また、社会や文化自体も変化していくものと考えられるためである。

びとは、ロシアの心理学者 **Lev Vygotsky** が提唱する社会構成主義的価値を内包している。社会構成主義的な考え方では、知識は社会的コンテキストにおける人と人などの相互作用を通して作られるものであり、学びとは社会文化的プロセスである。言い換えると、個人や各コミュニティなどにおける学びや知識は単一のものではなく、実践コミュニティにおいては、コンテキストに影響を受けながら、共通のテーマや問題に対して、コミュニティに属するメンバーがそれぞれの相互作用を通して、グッドプラクティスへと導くというサイクルが存在する。つまり実践コミュニティには変化が伴い、発展していくことが期待される。

さらに具体的に言うと、実践コミュニティは、構成員が所属し、実践が行われるコンテキストとしての「コミュニティ」に加え、「領域（ドメイン）」「実践（プラクティス）」という3つの基本要素から構成される（Wenger, McDermott, and Snyder, 2002）。領域とは、コミュニティに属するメンバーが焦点を当てるテーマや問題のことであり、実践コミュニティにおける活動の軸とも言えるものだ。例えば、興味関心を共有しない人々が単に目的もなく集まったグループは実践コミュニティとは言えない。実践コミュニティの存在目的やその存在価値は、領域が明確であるからこそ明らかになる。次の要素のコミュニティとは、実践コミュニティにおいては、「影響を与え合い、共に学習し、関係を築き、そしてその過程で帰属意識や互いに対するコミットメントを築いていく人々の集団」（Wenger, McDermott, and Snyder, 2002, p.72）と定義づけられる。コミュニティに属するメンバーの特定の領域に対するコミットメントがあるからこそ、実践へと結びつくことになる。また、その過程において、構成員一人一人の相互作用がコミュニティに影響をあたえ、実践へとつながる。このように「領域（ドメイン）」、「コミュニティ」、「実践（プラクティス）」の3要素が、実践コミュニティを構成している。

シドニー日本語土曜学校は、これらの3つの基本要素を持つ実践コミュニティである。学校設立当時から現在に至るまで、ボランティアの保護者により運営されており、学校現場に関わる児童生徒、保護者、教員の目的意識が共有され、教育や学習に対する熱意や努力によって、児童生徒の知識や技能を長期にわたって高めてきた。さらに、日本語補習授業校での学びは、授業を通した日本語の知識の習得や活用に限らない。日本語補習授業校というコミュニティに所属することから付随する日本語習得を超えた包括的な学びを通し、児童生徒たちは自己を形成し、アイデンティティを確立していく。

Lave and Wenger (1991) は、教育形態としての学校組織においては、脱文脈化（脱コンテキスト化）された知識を教師が生徒に効率よく教授するといったコンテキストの特殊性などから、学校教育に関しては、状況に埋め込まれた学習の視点に矛盾すると主張している。しかし、本稿で論じている日本語補習授業校では、そのような主張

とは異なり、教室における国語（日本語）学習以外にも、子どもたち自身のルーツに関する学びやアイデンティティの形成、さらに、コミュニティの参加者としての保護者や教員のそれぞれの立場での継続した学びなど、コミュニティ参加者の様々な相互作用を通して実現しており、授業における学びの枠を超えた学びが存在する。

実際、補習授業校に通う子どもたちは、将来的に日本で暮らすとは必ずしも限らないし、そのようなケースは比較的少ないように感じる。どちらかというところ、保護者は、子供達の現地での暮らしに日本語は特に必要ないが、日本語や日本の文化を学ぶことを通して、自分のルーツへの理解を深め、教室における日本語学習に限らず、補習授業校での様々な経験を人間形成に役立てることを望まれている場合も多い。中島(1998, p.147)は、補習授業校は、単なる国語教育や言語習得のための場にとどまらず、「異言語環境で育つ子どもの教育全体を見守る教育機関」と考えるべきだとしており、アイデンティティ形成や成長のために繋がる場としての要素について強調している。

そのような意味で、子どもたちの学習は、補習授業校というコンテクストに埋め込まれている。永住や駐在などのそれぞれの事情で日本文化に精通している度合や日本語力の違いのある子どもたちが、実践コミュニティへ参加することにより、日本にルーツのある子どもたち、ボランティア保護者や、日本の教員免許を持つ教師とのコミュニケーションを通じた相互作用が生まれる。その社会的プロセスを通して、子ども個人の日本語の知識や技能を向上させるだけでなく、アイデンティティを形成するなどの包括的な学習が生じ、また、コミュニティ自体も進化を続けている。

子どもたちは、日本語補習授業校のコミュニティだけではなく、月曜から金曜のウィークディに通学している現地シドニーの小学校 (Primary School) や中学校 (High School) のコミュニティ、生活コミュニティなど、複数のコミュニティの一員としての経験を通して、アイデンティティを形成していくが、その中でも補習授業校が子供たちの自己形成に与える影響は軽視すべきでない。

8. 日本国内における継承語教育

これまで、多言語共生のための実践コミュニティとして、シドニーの日本語補習授業校の取り組みを中心に考察してきたが、翻って日本における継承語教育に焦点を当てると、外国人の多い地域である、東京、愛知、大阪、神奈川などの各地で、教育委員会や、国際交流協会、NPO法人などを中心に母語教室¹³⁾を開くなどして、外国に

13) 日本で生まれ育った子どもたちにとっては、親のルーツが外国であっても、親の第一言語が母語とは限らない。しかし、日本では現状、継承語教育的な性格を持っていても、教育委員会などの取り組みにおいては、継承語教室ではなく「母語教室」と広く呼ばれており、ここではあえて「母語教室」を使用する。さらに、本稿では多言語共生のために広く世界で使用されている「継承語」ということばを用いているが、「継承語」ということばは、限定的な民族や言語的背景を暗に示しているという指摘もある。トムソン木下 (2021) は、「継承語」から発展させた「繋生語」(読み方は、継承語と同じ「けいしょうご」) という新たなことばを提唱し、日本と繋がる子どもたちのことばについて多角的な視点から再検討しており、大変興味深い。

ルーツを持つ児童生徒が多く居住する小中学校などで継承語教育や母語教育を行っている。地域によっても異なるが、ポルトガル語、中国語、フィリピン語、スペイン語、ベトナム語、韓国朝鮮語などの継承語教育がこれまで行われている。しかし、すべての言語で行われているわけではなく、継承語教育を行う教室の数も限定的であり、日本以外のルーツを持つ子どもたちへの継承語教育は十分であるとは言えない。その理由の一つとして、海外から日本への永住者や長期滞在者に対する国のこれまでの政策は、いかに日本の社会へ慣れ親しむかという適応や同化に関する内容にとどまり、親から受け継がれる言語や文化をいかに理解し、身に付けていくかという点においての国の方針が未だ明らかでない部分が多いことが挙げられる。

日本では、国の日本語教育に関する法律として初めて、日本語教育の推進に関する法律（以下、日本語教育推進法）が2019年6月に施行された。それ以前は、日本語教育に関しては国からの法的根拠は示されていなかったため、この法律で初めて、国の日本語教育の基本理念が定められ、国、地方公共団体などの日本語教育に関する責務も示された。言い換えると、それまでは示されていなかった、外国人や外国をルーツに持つ子どもを含めた人々への日本語教育が、国から公に保証されたことになる。継承語や母語の教育に関しても、継承語や母語という表現としては示されていないが、条項として部分的に示された。日本語教育推進法第三条第7項に、継承語や母語に関連する内容が以下のように示されている。

日本語教育の推進は、我が国に居住する幼児期及び学齢期（満六歳に達した日の翌日以後における最初の学年の初めから満十五歳に達した日の属する学年の終わりまでの期間をいう。）にある外国人等の家庭における教育等において使用される言語の重要性に配慮して行われなければならない。

（文化庁，2019）

このことは、多様なルーツを持つ子どもたちの継承語や母語の重要性への国の認識を示すものであり、継承語教育の実践にも影響を与えるものである。また、法制定の目的が、「多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現」と、「諸外国との交流の促進並びに友好関係の維持及び発展に寄与」であることにも注目したい。これらの目的を達成するために、継承語教育が重要な役割を持つことを日本語教育推進法は示唆している。ただし、理念レベルのみでなく、理念を実践に移していくための方法や具体的支援に関しては、教育委員会、国際交流協会やNPO法人などと連携した議論が、今後さらに必要である。

9. おわりに

本稿では、シドニー日本語土曜学校の取り組みを中心に多言語共生のための実践コミュニティについて考察した。同校は、オーストラリアのコミュニティランゲージスクールと、日本の補習授業校という両方の性質を持ち、子どもたちの国語（日本語）教育にとどまらず、アイデンティティ形成や成長のために人と人との繋がる場としての役割を担ってきた。設立当時から現在までボランティアの保護者によって運営されており、これまで日本とオーストラリアの架け橋となる子どもたちを多く輩出してきた。

考察を通して、筆者が在籍していた 2000 年代と比較して、当時課題であった児童生徒のニーズの多様化、教材の不足、教員の資質向上のための組織づくり、組織における情報共有の機会の不足という四つの点において、2023 年 8 月の学校訪問時のインタビューなどを通して、全般的にさらに進化しているのが明らかになった。在外教育施設振興法の施行、新たな役職の設置に加え、インターネットの普及など、補習授業校内のみならず、社会的変化に応じた発展を遂げている。例えば、インターネットが普及したことから、教室で動画などをオーセンティックな教材として活用することが可能となっているだけでなく、アプリケーションや学習支援システムを通して、児童生徒、保護者、教師、運営委員会、それぞれのコミュニケーションを円滑にするためにシステムの整備がなされている。

今後、日本においても海外からの長期滞在者や永住者が増えることが予想される。そのような状況で、どのようにして子供たちが自分のルーツとなる文化に親しみ、学んでいくのかを国として支援していくのかということが、グローバル化する日本では、問われていく課題となるだろう。継承語や母語は親子間のコミュニケーションツールに止まらず、アイデンティティの一部でもある。国や地方レベルにおいても、他国に住み日本のルーツを持つ若者たちは、今後、国と国、地域と地域をつなぐ大きく頼もしい力となる。これは、外国にルーツを持ち日本に暮らす子供たちも同様ではなかろうか。今後、このような「言語権」「言語資源」という異なる視点からさらなる支援が求められる。

言語背景の異なる子供たちに対する教育実践はどのようなものであるべきであるかということに関しては、補習授業校それぞれのコンテキストと、子供たちや保護者のニーズに基づいたものであるべきことは明らかである。今後の課題として、実際に、多様なニーズを持つ子どもたちの教育を実践するには、組織的な教員の資質向上の枠組みや情報共有のプラットフォームをさらに構築し、実際の教育現場においての教材支援をさらに行っていくことが必要だ。具体的には、補習授業校のコンテキストに沿った教材開発に限らず、継承語教育のための教授法の検討、児童生徒の言語背景をよく

理解する教員の人材確保，研修などの人材教育，補習授業校内外における情報共有システムの構築などが考えられる。

今後の日本のことを考えると，学校レベル，コミュニティレベル，国レベルといった複数の層において，多様な言語背景を持つ子どもたちへの支援を継続して行っていくことが必要であろう。子どもたちに対する支援に関しては，すでに先駆的な取り組みを行ってきているオーストラリアやカナダなどの多言語多文化の国の継承語教育の実践から学び，それぞれの地域コミュニティのコンテキストに合う形で連携しながら進めていく必要がある。

参 考 文 献

- 青木麻衣子，萩野祥子（2010）「オーストラリアにおける日本人居住者の母語教育に対する意識：日本語補習校でのアンケート調査結果からわかること」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』110，1-22 2024年2月25日アクセス
<http://hdl.handle.net/2115/43256>
- 外務省（2024）「海外教育 1 在外教育施設（2）補習授業校」 2024年2月25日アクセス
<https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/kaigai/kyoiku/index.html>
- 金子浩一（2016）「日本人学校・補習授業校における運営上の課題に関する一考察」『経済教育』35巻，35号，84-89 2024年2月27日アクセス
https://www.jstage.jst.go.jp/article/ecoedu/35/35/35_84/_pdf
- 在シドニー日本国総領事館（2023）「子女教育 4. 補習授業校のご案内」2024年2月25日アクセス
<https://www.sydney.au.emb-japan.go.jp/document/japanese/consul/schools.pdf>
- 佐藤郡衛，中村雅治，植野美穂，見世千賀子，近田由紀子，岡村郁子，渋谷真樹，佐々信行（2020）『海外で学ぶ子どもの教育—日本人学校，補習授業校の新たな挑戦』明石書店
- シドニー日本語土曜学校（2024a）「学習指導計画」2024年3月2日アクセス
<https://www.sssj.org.au/scopeandsequence-2/>
- シドニー日本語土曜学校（2024b）「お手伝い」2024年2月27日アクセス
<https://www.sssj.org.au/parents-volunteer-2/>
- 総務省（2006）「多文化共生の推進に関する研究会報告書 ～地域における多文化共生の推進に向けて～」2024年2月25日アクセス
https://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf
- 高橋朋子（2022）「第9章 母語・継承語も育てる」『外国につながる子どもの日本語教育』西川朋美（編著）くろしお出版
- トムソン木下千尋（2009）「オーストラリアの日本語教育 その社会的背景と理論的背景」『日本語教育学研究1 学習者主体の日本語教育 オーストラリアの実践研究』トムソン木下千尋（編）ココ出版
- 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—第12号』2024年2月28日アクセス
<https://www.gsjal.jp/childforum/dat/jccb12-2.pdf>

- 中島和子 (1998)『言語と教育』公益財団法人 海外子女教育振興財団
- 中島和子 (2016)『完全改訂版 バイリンガル教育の方法』アルク
- 文化庁 (2019)「日本語教育の推進に関する法律 (条文)」2024 年 5 月 5 日アクセス
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/pdf/r1418257_02.pdf
- 文化庁文化部国語課 (2016)「文化庁広報誌 ぶんかる」2024 年 3 月 2 日アクセス
https://www.bunka.go.jp/prmagazine/rensai/kotoba/kotoba_009.html
- 文部科学省 (2023)「海外で学ぶ日本の子供たち (2023 年度版) 参考資料集」2024 年 2 月 25 日アクセス
https://www.mext.go.jp/content/20230414-mxt_kyokoku-000024871_4.pdf
- 文部科学省 (2022)「在外教育施設における教育の振興に関する法律 (条文)」『在外教育施設における教育の振興に関する法律・基本方針について』2024 年 2 月 26 日アクセス
https://www.mext.go.jp/content/20220627-mxt_kyokoku-000023620_2.pdf
- 文部科学省 (n. d. a)「在外教育施設の概要 (2) 日本人学校の概要」2024 年 2 月 25 日アクセス
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/002.htm
- 文部科学省 (n. d. b)「CLARINET へようこそ 日本人学校の教育活動」2024 年 2 月 25 日アクセス
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/004/001/002.htm
- 文部科学省 (n. d. c)「補習授業校の性格」2023 年 1 月 23 日アクセス
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/003/002/001.htm
- リー季里, ドーア根理子 (2019)「北米の日本語学校における学習者のニーズの多様化」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』くろしお出版
- Australian Government Department of Education. (2024). Working with children checks. Early Childhood. 2024 年 3 月 2 日アクセス
<https://www.education.gov.au/early-childhood/provider-obligations/background-checks/working-children-checks#:~:text=Each%20state%20and%20territory%20has,all%20educators>
- Australian Government Department of Home Affairs (2023) English-our national language 2023 年 12 月 1 日アクセス
<https://www.homeaffairs.gov.au/about-us/our-portfolios/social-cohesion/english-our-national-language>
- Ishinuki, F. (2006) *An exploration of a genre-based approach to Japanese Dokushokansobun writing to the Year 8 class at Sydney Saturday School of Japanese* [Unpublished master's dissertation]. Macquarie University.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- NSW Government Education (2023) About community languages schools. 2024 年 2 月 25 日アクセス
<https://education.nsw.gov.au/public-schools/community-languages-schools/about-community-languages-schools>
- NSW Education Standards Authority. (2023) Course requirements *K-10 Modern Languages K-10 Syllabus*. 2024 年 2 月 29 日アクセス
<https://curriculum.nsw.edu.au/learning-areas/languages/modern-languages-k-10-2022/overview>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*. (Y. Sakurai, Trans. ; 1st ed.). Shoeisha. (Original work published 2002)

【謝辞】 本研究を遂行するにあたり，遠藤みどり様，岡田有美様をはじめとした 2023 年度シドニー日本語土曜学校の運営委員の皆様，平野孝夫先生をはじめとした教員の皆様に，学校見学，インタビュー調査，さらに貴重な情報を提供していただくなど，多大なご協力をいただいた。ここに記して心より御礼申し上げたい。

今回の調査では，熊本学園大学海外事情研究所より援助を受けた。ここに記して感謝の意を表したい。

A Community of Practice for Multilingual Coexistence in Sydney, Australia : Educational Initiatives of the Sydney Saturday School of Japanese

Fumiko Ishinuki

Abstract

With the development of a global society, the term “*tabunka kyosei*”, meaning multicultural coexistence, is often heard in Japan. To date, various efforts have been made based on local needs. Yet, efforts to promote “*tagengo kyosei*” (i.e., multilingualism), in which the use of the various languages used by members of a community is recognized, are still far from sufficient. In particular, maintenance of heritage languages was not a focus of government policy for many years and thus, action is required. This paper focuses on the Sydney Saturday School of Japanese, as an example of a community of practice for multilingual coexistence. Based on data from the 2000s, when the author was a teacher, as well as data from a school visit in August, 2023, including an interview with members of the management committee, this study examines the educational initiatives of the school. Through discussion it became clear that compared to the 2000s, the school has generally evolved further in four areas that were challenges at the time : diversification of students’ needs, lack of teaching materials, organization to provide teacher trainings, and lack of opportunities for information sharing in the organization. The results serve as hints for maintaining heritage languages and promoting multilingual coexistence in Japan.

Keywords: multilingual coexistence, Japanese supplementary schools, community language schools, heritage language education, communities of practice