

寄稿論文 — 【特集】「継承語教育」を問い直す

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

トムソン 木下 千尋*

■要旨

移民先で親の言語を伝承していく場合、「継承語」ということばが使われてきました。移民のことばを語る上で大切な役割を果たしてきたことばですが、制約もあります。本稿では「継承語」に代わる「繫生語（けいしょうご）」という新しいことばを提唱します。「繫生語」は、海外に住む日本と繋がる子どもたちのことばを表します。子どもたちが親から受け継ぐことばも含め、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、その繋がりや次世代に繋げていくことばです。オーストラリア在住の日本と繋がる子どもたちのことばを私（筆者）がどのように考えてきたか、「継承語」ということばでは表しきれない子どもたちのことばを「繫生語」という新しいことばで表したいと思うようになった過程を共有し考察します。

■キーワード

日本と繋がる子どもたち
繫生語
継承語
オーストラリア
複言語主義
「わたし語」

© 2021. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

1. はじめに

本稿では、「継承語」ということばを「繫生語（けいしょうご）」という新しいことばで捉え直す試みを検討します。従来、移民先で親の言語を伝承していく場合、「継承語」ということばが使われてきました（中島，2017）。「継承語」は、主に北米の研究者が Heritage language の

* ニューサウスウェールズ大学日本研究課程、豪州繫生語研究会 (Eメール: c.thomson@unsw.edu.au)

訳語として育ててきたことばです。それまで「国語」と「外国語」、あるいは「第二言語」という括りで捉えられてきた「言語」の概念では、移民の子どもたちのことばが表しきれないことを明示化し、研究分野としての「継承語教育」を確立することにも貢献してきたことばです。これに対して「繫生語」は、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、その繋がりやを次の世代に繋げていくことばと定義します。本稿の内容は、学術的なものであると同時に個人的なものでもあると考えます。それは理論レベルで真剣に考察すべき内容であると同時に、一般化してしまっはいけないそれぞれの子どもたちの、そして子どもたちと関わる人々の生涯、歴史が背景にあるからです。それに応えるために、筆者である私がどのようにして「繫生語」を提唱するに至ったかから共有していきたいと思います。

2. 娘のこと

東京生まれの私は、アメリカで大学院に行き、アメリカ人の夫との間に娘をもうけ、現在はオーストラリアの大学で日本語教育を行なっています。シンガポール生まれ、オーストラリア育ちの娘はもうすぐ30歳になります。

娘が生まれた時、私の中には受け継がせることばとしての「継承語」という考えも、繋がることばとしての「繫生語」という考えもありませんでした。しかし、この時点で「娘のことば」が自分ごととなったと言えます。大学で日本語を教えていた私は、日本語学習中でもあった夫と同意し、娘を「日本語」で育てると決めました。国際結婚の家庭では母親が日本人のケースが多く、子育てを担当することが多い母親のことばが子どもの幼児期のことばになるのが一般的です。私たちの場合は、大学勤務で外に出ていたのが私、つまり日本語話者の母親で、うちで娘の面倒を見ていたのが日本語学習中の夫でした。私は夫が英語で娘を育てるのだらうと思っていたのですが、夫は、夫なりの日本語で娘と接していました。学習中なので足りないところもあって、私の知らないところで二人だけに通じる新しいことばが生まれていることもありました。しかし、いつの頃からか、3、4歳でしょうか、娘の日本語の方が夫の日本語より達者になり始め、話す内容もだんだん複雑になり、夫のことばも英語の比重が大きくなっていきました。

シンガポールにいる頃は、周りの大人が私の大学の日本研究学科の同僚とその家族で、日本人だけではなく、中国系、インド系、ヨーロッパ系とさまざまでしたが、娘は大人たちを外見

で判断するのではなく、話すことばで識別していたような気がします。娘に日本語で話しかけてくる人と英語で話しかけてくる人です。中国系で外見的には日本人と違わなくても、英語で話しかけてくる人、ヨーロッパ系やインド系でも日本研究の同僚ですから日本語が流暢で、娘に日本語で話しかけてくる人、1歳の頃娘はあまり英語ができなくて、英語で話しかけられると「ん？」と言うような顔をしていましたが、日本語での問いかけには片言ですが応答していたと思います。

娘が2歳になる直前にオーストラリアに移り、娘も現地の保育園や小学校に通いながら、日本語のプレイグループに参加したり、土曜日の補習校に行ったり、英語と日本語の世界を行き来するようになります。娘は既に「移動する子ども」(川上, 2021)を体現する存在になっていたわけです。現地校でも土曜校でも一緒だったユリちゃん(仮名)と遊ぶ時は、ユリちゃんがお気に入りのカモノハシのぬいぐるみと娘が大好きだったうさぎのぬいぐるみで遊んでいました。ユリちゃんは日本人のご両親のもと、オーストラリアで生まれた女の子です。ぬいぐるみたちは、日本語で遊ぶときは「カモノクン」「うさこちゃん」、英語で遊ぶときは「Pratie」「Rabbitie」と言う名前で、バイリンガルでした。近くに私がいると娘たちが演じるぬいぐるみたちは日本語名を使い、日本語で話し、夫がいるところでは、英語名で、英語で話していました。小学校1, 2年の頃だったと思います。夫がキッチンに入ってくると、特にユリちゃんのカモノクンが、途端にPratieとして英語で話し出したのをはっきり覚えています。この時、両言語は混ざっていなかったと記憶していますが、もう何十年も前のことですから確証はありません。

小学校3年生ぐらいになると、補習校の日本語の宿題が難しくなり、現地校で使う英語力が伸びてきました。日本から送ってもらったビデオを見せたり、補習校の図書館で本を借りて一緒に読んだりしていても、娘の日本語の伸びは両親が日本人のユリちゃんには及ばず、ましてや、日本に住む日本人の子どもの日本語の力とは比べものにならないのだろうということが想像できました。「うちにいるお母さん」ではなかった私は、同時に「大学の日本語の先生」でもあり、一緒に時間を過ごして日本語のインプットを提供することができないのに、「大学の日本語の先生の娘」が日本語ができなくて困るという自分のエゴに縛られて、葛藤していました。

補習校の日本語は、文部科学省(以下、文科省)認可の教科書を使い、毎週漢字を幾つも見ることが課され、娘や、娘と同様に現地で育った子どもたちには負担でした。熱心なお母さんに「うちでは、毎週、教科書の読み物を録音し、車に乗る時は必ず聞かせるようにしているけど、おたくはしてないの?」と言われ、私の心にも負担でした。補習校の小学校上級生、中

学生になると、日本の子どもの日本語と同じような力を望むのは無理だし、私にそのサポートをする時間も忍耐力も持続力もないという諦めにも似た境地に達し、目指すものは日本の子どもたちと同じ日本語ではないと思い始めました。これは自分がオーストラリアにいながら日本の「国語教育」を行うことへの学術的な疑問というより、日本の子どもたちと同じようには日本語が伸びない娘を育てている母親の自分を正当化するために自分に言い聞かせていたような気がします。

そんな中、娘が中学3年生の時、私の研究休暇に同行し、東京の中学校に1学期間通うことになりました。もともと娘の日本語力を強化するチャンスだと思って娘を同行することにしたのですが、よく考えると、ここで大切なのは、娘にとってこの1学期が楽しい体験で、日本を好きになり、将来に繋がるものにするのだと考え直しました。1学期の体験だけで今までに遅れた日本語を全部取り返せるはずもないという現実的な判断もありました。今なら、この「遅れた日本語」というのも日本に住む日本人の子どもと比べた結果で、娘にとってはフェアではなかったと分かりますが、当時は考えていませんでした。そこで、団体競技の運動部の部活に入ることだけはアドバイスしました。長い目で見て、人との繋がりが日本語の発達においても一番大切だと思ったからです。加えて、身体を使った体験を通しての学びが重要だとも考えていました。バレーボール部に入った娘は毎日玉拾いに勤しみ、「給食おいしい!」「漢字テストまた0点だったよ～」と楽しそうに帰宅し、週末には、補欠で試合に出られないにもかかわらず試合の応援に行き、運動会にも修学旅行にも参加し、中学生生活を満喫しました。学科内容は私が放置していたこともあって、「積乱雲」「蒸留水」などの中学3年生の教科学習の言語は右から左に抜けていったようですが、バレー部で毎日一緒に過ごした仲間は、15年後の今でも連絡を取り合っているようです。その後、日本語から遠ざかってしまった時期や、アメリカ人としてのルーツを探しにアメリカに行っていた時期を経て、自分の意思で日本語を勉強したり、日本で働いたり、紆余曲折ありましたが、娘は英語を一番得意な言語とし、娘なりの日本語を読み書き、話す、大人になりました。

3. オーストラリアのこと

私が繫生語を考える上で、やはり重要になるのが28年暮らしてきたオーストラリアという場です。オーストラリアはもともとアボリジニ(先住民)のものだった大地をイギリスが植民地

化し、流刑の地として始まった国です。1901年にイギリスから独立、建国以来白豪主義を打ち出し、イングランドやアイルランドからの移民で人口を増やしていこうとしましたが、現実的にそれが立ちいかなくなり、また国際世論の反対もあって、1975年に白豪主義を撤廃、多文化多民族の国として生まれ変わりました。今では国民の4分の1が海外生まれで、英語以外が家庭言語の人が16%、200以上の言語が話されていると言われていいます (Making Multicultural Australia¹)。あまり知られていないかもしれませんが、実はオーストラリアは立憲君主制の国で、今でも国家元首はイギリスのエリザベス二世女王です。1999年に共和制へ移行することの是非を問う国民投票が行われましたが、僅差で立憲君主制が継続となりました。オーストラリアは日本の約20倍の広大な国土を持ちますが、人口は約5分の1です (外務省, 2020a)。北半球、南半球と別れてはいますが日本とは時差が1～2時間で、インターネット会議が盛んな昨今、両国間の通信は容易です。

オーストラリアと日本は、経済的にも、政治的にも、人間文化交流の面でも非常に良好な関係を築いてきています。しかし、これは新しい歴史です。私もオーストラリアに来る前は知識がなかったのですが、第二次世界大戦時に日本はオーストラリアを直接爆撃しています。潜航艇がシドニー湾に侵入していますし、北部のダーウィンは64回も空爆しています。また、当時オーストラリア兵は連合軍の一部として大戦に参加し、日本軍の捕虜となった兵士たちが泰緬鉄道の建設で酷使されて死に至ったり、シンガポールのチャンギ刑務所に収容されたりしていました。第二次世界大戦で日本軍と戦って死亡したオーストラリア人は1万7501人に上ると言われます。(ホジソン, 2018; 日豪草の根交流計画, 2017) 私たちがオーストラリア人と話す時、この人のお父さん、あるいはおじいさんが、日本軍と戦った、そしてもしかして、亡くなった可能性があることを心のどこかに留めておく必要があると思います。

日本の敗戦後、オーストラリアの兵士たちは進駐軍の一員として広島の実に駐屯しました。中には日本の女性と恋に落ち、さまざまな障壁を乗り越えて、彼女たちをオーストラリアに連れ帰る者もいました。戦争花嫁です。1950年代、650名ほどの戦争花嫁が渡豪したと言われていいます。しかし、この時戦争花嫁たちが渡った先は白豪主義のオーストラリアでした。オーストラリアが白人の国を作ろうとしていた時期です。花嫁たちは、オーストラリアで家庭を持ち、子どもを産みましたが、戦後、白豪主義のオーストラリアでは、人前で日本語を話すことが憚

1 A Multicultural History of Australia. <http://www.multiculturalaustralia.edu.au/history/> (accessed on 2021.8.6.)

られ、自分の名前を英語名に変え、子どもたちが虐められないように英語で育てるのが普通でした (Tamura, 2002)。日本語で話すこと、日本語を子どもに教えることは、オーストラリア兵を虐待し殺害した敵国としての記憶が新しい、しかも有色人種の国である日本の文化や価値観を肯定し、維持、継承することを意味したからです。

それから時が経ち、外務省調査によると現在オーストラリアには10万3638人の在留邦人が登録されています (外務省, 2020b)。在留邦人数はアメリカ、中国に次いで世界第3位であり、日本国籍を持つ永住者の数ではアメリカに次いで2位となっています。最新の2016年版オーストラリアの国勢調査 (Australian Bureau of Statistics, 2018) では「日本生まれ」のオーストラリア在住者が4万2421人であるとしていて、両調査の結果を見ると「日本生まれ」でない在留邦人が多くいることがわかります。ここには主に国際結婚の夫婦の間にオーストラリアで生まれた子どもたちが当てはまると思われます。私の所属する豪州繫生語研究会では、全豪の日本と繋がる子どもたちの日本語学習環境とリソースについて調査しましたが (豪州繫生語研究会, 2021)、この調査 (以下、全豪調査) でも、調査参加者の子どもたちの76%がオーストラリア生まれでした。オーストラリアは世界的に見て、日本と繋がる子どもたちが非常に多く在住する国であると言えます。

戦争花嫁の時代とは大きく異なり、近年オーストラリアに移住する日本人には新しい特徴があります。従来、国を渡る移住は経済的、あるいは政治的理由によるものが主流でした。しかし、現在、自然が豊富でしかも西洋の都市社会でもあるオーストラリアに日本からやってくる人々の多くは、より広範な意味での生活の質を求める「ライフスタイル移民」(長友, 2013) であると言われます。オーストラリアの在留邦人には女性の比率が61% (外務省, 2020b) と高いのですが、これは日本における女性の周辺化や、ジェンダー格差、劣悪な労働環境などから逃れて、男女平等社会であると理想化されたオーストラリアのライフスタイルに惹かれて女性が移住しているからと言われています (濱野, 2014)。長友 (2013) のフィールドワークによると女性に限らず、オーストラリアに移住した日本人の移住の理由は、日本における労働時間の長さや家族との時間の短さ、すなわち、ワーク・ライフ・バランスへの不満が一番多く挙げられています。日本社会の劣悪なライフスタイルから離れ、オーストラリアの自然の中でゆったりと生活したい気持ちが移住に繋がるのです。最近の日本人移民は、日本人集住地域に住むことを選ばず、散住していることが指摘されています (濱野, 2014) が、これは、一つには、ライフスタイル移民として日本から離れるためにオーストラリアに来たのに、また「日本村」に拘

束されたくはないという気持ちの現れと言えるでしょう。もう一つは、オーストラリアに来てオーストラリア人と結婚するライフスタイル移民やワーキングホリデーメーカー²も多く、結婚後、配偶者の実家近くに住むことで散住が広がっていることも指摘されています。さらに、都市部の不動産が高騰していることから、新しい移民が従来のように比較的裕福な企業派遣駐在型の日本人集住地区にはなかなか住めない状況もあります。

このようなライフスタイル移民がオーストラリアで子どもを持った時、彼らは子どもたちに日本語を伝えるのでしょうか。Sydney Institute for Community Languages Education (SICLE) の SICLE Curriculum Project (16/02/2020) によると、2016年にはニューサウスウェールズ州の Japanese background (日本を背景に持つ) の学齢期の子どもたちの10.6%が Community Language School に籍をおいています。この Community Language School は日本語補習校のことで、補習校に通っていない日本と繋がる子どもたちが、全体の90%近く、かなり多数いることが窺えます。ここで結論づけるのは危険ですが、あえて言うなら、ライフスタイル移民の保護者が、補習校という「日本人コミュニティ」と関わりたくないと考えた、子どもたちに日本語および日本の社会歴史文化的価値観を教えたくない、あるいは教える必要がないと考えたと推測することも可能です。また、国際結婚の家庭で日本語の伝承が最優先ではない場合、時には疎まれる場合もあるでしょう。さらには、散住の結果、通える範囲内に補習校がない場合もあり得ます。オーストラリアのケースは、例えば、ブラジルの場合と対比すると大きな違いが見えます。ブラジル移民は、移住の形態が集団による経済移住が一般的で、その結果、日本人コミュニティを維持しようとしてきています。最近のオーストラリアの場合は、個人、あるいは家族単位のライフスタイル移民で、日本人が多い地域はありますが、日本人コミュニティと呼べる地区がありません。ブラジルの日系三世の女性は自身の日本語学校の経験を回顧して「両親は日本人の子孫として日本語や日本的価値観を身につけてほしいといった願いで（私を）日本語学校に通わせていた。」(末永, 2019, p. 4) と書いています。オーストラリアにも同様の気持ちで子どもたちを補習校に通わせる保護者がいるでしょうが、それが主流ではないことは、SICLE の報告で90%の子どもたちが補習校に行っていないことから推察できます。

オーストラリアは英語が共通語の国ですが、多文化多民族の国是を掲げていることから、他の英語国と比べて外国語教育に力を入れています。特に日本語はオーストラリアの第一学習

2 ワーキングホリデービザでオーストラリアに滞在する若者たち。

言語として広く児童、生徒、学生たちに学ばれていて (ABC News, 2017), オーストラリアは人口比における日本語学習者数が世界一位で、世界屈指の日本語教育大国です。私の勤務先の大学でも、外国語科目の中で一番履修者数が多いのは日本語です。白豪主義の戦後とは違い、現在の環境下で、オーストラリアで生まれ育つ日本と繋がる子どもたちが、日本語や日本文化、日本の価値観を継承することに何ら外圧はないと言っていいでしょう。むしろ英語で「J-Pop」と呼ばれる日本の漫画、アニメなどに代表されるポピュラーカルチャーのおかげで追い風が吹いていると言えます。私の大学の日本語コースにも日本と繋がる学生たちが増えてきています。補習校などで日本語を習った経験のある学生、家庭で日本語を話して育った学生から、父親が日本人だが、両親が離婚して母親と暮らしてきたので日本語は全然わからない学生や、両親は日本人だが、うちでは日本とは関わらず、英語で生活してきたという学生まで様々です。日本人を親に持つ学生たちが日本語コースでは有利であろうと考えがちですが、一概にそうは言い切れないのが現実です。私の経験では、このカテゴリーの学生たちが日本語コースで成績トップになることはほとんどありません。外国語としての日本語コースが、これらの学生たちの学習ニーズと合わないこともあるでしょう (Kondo-Brown, 2001)。教師やクラスメートが彼らの日本語力を過大評価してしまうことから、教室に居づらくなることもあります (Kurata, 2015; Yoshimitsu, 2004)。途中で辞めてしまうこともあります。そして彼らは、民族性、言語能力、帰属性、アイデンティティなど、多岐に亘り多様で、しかもこれらの多様性は常に変化しています (Koshiba, 2019; Koshiba & Kurata, 2012)。皆それぞれ内的な葛藤を抱え、「日本と繋がる子どもたち」あるいは「若者たち」は一枚岩ではなく、自分は日本人だと思っけていても「オーストラリア人だね」とレッテルを貼られ傷ついたり、自分の心に一番近いことばでは、自分をうまく表現できなかつたり、日本語がほとんど第一言語で日本人の友だちが大勢いるのに、日本人ではない自分に戸惑ったりしているのです (トムソン, 2013)。

オーストラリアは、その歴史的負の遺産を乗り越えて、日本人を、そして、日本語を受け入れてきました。その結果、ライフスタイル移民として、あるいはワーキングホリデーメーカーとしてオーストラリアに渡り、永住を決める日本人も多く、そこで家族を持ち子どもを育てる人々も増えています。その子どもたちは、十人十色の親の思い入れを背中に負って、友だちや社会との関わりから影響を受け、それぞれの形で日本語と繋がり、あるいは、繋がりを持たず、成長していきます。オーストラリアという国のキーワードの一つは「多様性」だと思いますが、オーストラリア在住の日本と繋がる子どもたちも、彼らのことばも非常に多様だと言い切るこ

とができます。

4. 日本と繋がる子どもたちのことば

私が日本と繋がる子どもたちのことばを考えて来た過程には、色々な経験が重なり合って、それに導かれてきた気がします。もちろん娘のことばということで、自分ごとであったことがはじめにありましたが、その経験の一つは、先にも触れた大学の授業で様々な日本と繋がる学生たちと出会ったことです。彼らの日本との繋がりは、日本人の親を持つということに限られません。何らかの理由で日本で育ち、日本語が第一言語になっている場合、日本との繋がりが日本語の能力や日本滞在歴だけでは語りきれない場合もあります。例えば、日本語しか話さない在日朝鮮韓国人の両親を持ち、小学生の時にオーストラリアに家族で移住してきた若者にとって、日本語は第一言語と言えるでしょう。また、オーストラリア人の両親が日本で仕事をしているときに生まれた子どもが、日本で幼稚園に行き、小学生になってからオーストラリアに移ることになるようなケースも見てきました。この子にとって日本語は家族のみんなが共有する第一言語ではないかもしれませんが、日本語は日本に暮らす中自然と家庭の中にも入ってくるでしょうし、友達や社会と関わりながら、日本語体験を重ね、日本語が自分の言語生活の大切な部分を担うことばであることに変わりはないでしょう。しかし、彼らにとって、日本語は「継承語」と言えるでしょうか。「継承語」ということばには、祖先から受け継ぐ血の繋がりが示唆され、排他的だと言えます。在日の若者に継承日本語話者だと名乗らせないことばなのです。多岐多様な日本との繋がりが混在するオーストラリア社会では、日本と繋がる子どもたちのことばは、「継承語」では語り尽くすことができません。

日本と繋がる大学生たちはそれぞれに葛藤はあるにしても、大学で日本語授業に参加している時点で、すでに日本語と付き合っていこうという意志があります。しかし、彼らの背後には、日本語を学ばなかった、あるいは、日本語と付き合うことをやめてしまった数多くの若者たちがいます。日本と繋がる全ての子どもや若者たちが日本語を学ぶ必要はないですが、絶対に学びたくないとは思ってほしくないというのが私の本音です。いつか時が来て、日本に行きたい、日本語を習ってみたいという気持ちに火が灯ったら、その時に学べる道を残しておきたいのです。しかし、日本語は好きではない、日本語の勉強はやめたい、特に嫌いではないがこれ以上学ぶ必要がない、という気持ちがあるとしたら、どこから来るのでしょうか。日本と繋

がる子どもたちが海外で日本語を学ぶ難しさの一端は、学びの時期が子どもたちの思春期と重なるところにあるのではないかと推察します。特に小学校高学年から中学生になると、難しさが増すように感じます。とにかく心が落ち着かない難しい時期の子どもたちを、友だちが皆遊びに行っている土曜日に補習校に行かせ、子どもたちの現実とかけ離れた漢字を毎週暗記させ、ますます理解できなくなっていく授業中、じっと椅子に座っていさせたら、補習校が、日本語が、そしてそれを無理強いする親が、延いては日本が、嫌いになっても仕方ないでしょう。もちろん様々な補習校が存在し、一つの補習校の中でもクラスによって取り組みは違います。また、意識的に子どもにネガティブな体験をさせようと思って教えている教師がいるとは思えません。ただ、思春期の子どもたちの視点から見たら、このように見える可能性があるということです。トムソン（2021）にも補習校が楽しくなくて辞めてしまった姉妹の記述があります。

補習校が楽しくなくなってしまう要因の一つは補習校で教えられている日本語が往々にして「国語」であるということです。補習校の多くは、特に日本政府から助成を受けている補習授業校の場合は、日本で検定を通った国語教科書を使って文科省の指導要綱に沿って授業をしています。しかし、児童生徒が日本に帰国することを前提にその準備としての「国語」教育を行おうとしても、無理があります。全豪調査（豪州繫生語研究会、2021）の対象の子どもたちは、その91%がオーストラリア生まれか、あるいは5歳までに渡豪した子どもたちでした。おそらくほとんどは永住でしょう。この子どもたちにとって、日本語はとても身近なことばであるでしょうが、「国語」ではあり得ません。「国語」は、オーストラリアの日本と繋がる子どもたちの生活やことばとはかけ離れた存在です。「国家」「国民」「国語」と連想させる、この「国語」とはなんぞやという理念的な問題だけでなく、現実的にも、土曜日に2、3時間教科書の授業をするだけで、日本の子どもたちが毎日学校に通って勉強する学科内容を納得のいくレベルまで消化することができないことは明白ですし、学年が上がるごとにそれが積み上げられて遅れがますます大きくなっていくことも自明です。オーストラリア在住の日本と繋がる子どもたちが、日本の学校で学ぶ子どもたちと同じ国語教科書の内容を同じペースで勉強することが、まず、非現実的なのです。

全豪調査に参加してくれた補習校の運営者や教師の意見の中には、少数ですが、自分の関わる補習校では「国語」を教えていると明言したものがありました。「国語」を教えているという補習校が実際にどのような授業を行なっているのかは調査ができていないので、詳しいことはここでは書けませんが、教える側の姿勢として日本語を「国語」と捉えているのだということ

はわかります。「国語」と捉えるということは、「日本国」という国を自分の唯一無二の帰属先とし、そのことばを学ぶことを、そしてそのことばを育んだ社会歴史文化を知り、受け入れることを子どもたちに求めることになるのではないのでしょうか。これは、オーストラリアで生まれ育ち、おそらく日豪両方のパスポートを保持する子どもたちに適したことばの教育と言えるのか疑問です。しかし、子どもたちの教育に関わる関係者全員がこの疑問を共有しているとは言えません。保護者のコメントにも、補習校の授業のレベルが低すぎると言うものが見られました。次の保護者コメントがその例の一つです。

「出来る限りの日本語教育をしてきたつもりです。読み聞かせをしなかった日は9歳になるまで数日間だけです。新聞が読めるレベルまで、という目標がありますので、低学年のうちにはどれだけ親が強い信念を持っているかが鍵になると思います。テレビ、本、漫画、スカイプ、友達、環境のほぼすべてを日本語にしてきました。日本に年に二回帰国し、日本の小学校に一年に二ヶ月ほど通わせています。こちらでは日本語が上手いと褒められますがしかし日本に帰る度に同学年の子との日本語レベルの差に愕然とさせられます。」(全豪調査より)

この保護者が帰国予定者なのかはわかりませんが、この方の視野には、オーストラリアの現地の子どもに適した教育という考えはなく、日本に住む日本語母語話者の子どもと同レベルの日本語を目指しています。すなわち、「国語」教育を切望しているのです。その一方、保護者のコメントには、補習校の授業の「レベルが高すぎる」「現地の子どもには難しすぎる」というものも見られました。私の娘が経験した授業も、現地の子どもであった娘には難しすぎたと思います。

また、教師、運営者のコメントから「継承語」を教えているという学校もありました。その「継承語」ということばには、文科省の指導要綱に沿った「国語」ではなくて、現地の子どもたちにあった教育をしたいという意図が見えました。もちろん独自の教材を使い工夫を凝らして、現地の子どもたちの体験に寄り添った「継承語」教育を目指している学校もあるでしょう。私たちが全豪調査の一環として補習校を訪問させていただき、子どもたちが目を輝かせて先生のお話に聞き入る場面に出会いました。しかし、もし、現地の子どもたちにあった教育が、国語教科書をゆっくり教える、あるいは「国語」を易しくしたものを教える、漢字を少なくして教

えるという意味だったとしたら、「継承語」ということばの示すものが日本の「国語」をレベルを落として継承することばという意味にとどまってしまう、「国語」を教えようとしているのど実質的には違いがありません。

しかし、塩原（2016）は、補習校において「国語」を教えようとする試みは一見日本文化を内面化した「日本人」の再生産の試みと見えるが、実践そのものが、オーストラリアの公立校の間借り教室で行われ、主に国際結婚家庭でオーストラリア人として育てている子どもたちを対象に行われていることから、実は、日本語、日本文化を持った「ハイブリッドな」オーストラリア人として育てようとする実践だと解釈しています。オーストラリアという場においては、日本の「国語」教育は成立できないという解釈とも理解できます。

補習校の日本語が易しすぎると捉える場合も、難しすぎると捉える場合も、軸を「国語」に置こうとしているところに問題があります。「国語」を軸に測るべきなのは国語教育がその対象として想定している日本在住の日本語母語話者の子どもたちのことばです。オーストラリアで言語生活を行う子どもたちのことばは、オーストラリアの社会歴史文化的文脈の中で、さらに英語や日本語やその他のことばが入り乱れる中で考察されるべきです。補習校の授業内容の議論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、自分の生活と関連づけられるような授業内容の議論を行なっていくことが大切なのではないでしょうか。

私の考え方に影響を与えた経験は他にもあります。日本と繋がる子どもたちのことばに関連したセミナーや講演会などを主催してきたことです。その始まりは、2012年に国際交流基金シドニーの協力を得て、アメリカで活躍中の當作靖彦先生と片岡裕子先生に登壇いただいた講演会でした。特に片岡先生の演題は「継承語としての日本語：いつ、どこで、だれが、どうして、何をどうする？」というもので、当時の基金のホールがいっぱいになり盛況だったのを記憶しています。片岡先生のお話を熱心に聞く保護者の皆さんの姿が印象的で、片岡先生が定義された「継承語」、「居住国での国語（第一言語）」ではないが、移民の間で親から子へと受け継がれていく言語」というものへの関心の高さを感じました。しかし、私には一抹の違和感があったのも覚えています。もちろん非常に実用的でわかりやすく、役に立つお話でしたが、趣旨が、とにかく子どもたちの日本語力を上げようというところに帰着する気がしたからではないかと思っています。短い時間内に先生が主張されたいことが全部盛り込めるわけではないので、私の勝手

な思い込みに過ぎない可能性は大ですが、日本と繋がる子どもたちの課題は、日本語力を上げることだけではない、日本語ができるようにならない子どもも肯定したいと感じたのです。

その気持ちが強くなったのは2017年にやはり国際交流基金で行った田浦秀幸先生による「シドニーでのバイリンガル・バイカルチャー教育と子育て」と題したシンポジウムでした。先生のお話はバイリンガル・バイカルチャーの子どもたちの持つ可能性についての内容であったのですが、後の質疑応答時に、観客の一人の女性が自分の子どもはバイリンガルどころか、日本語も英語もきちんとできないと、泣き崩れたのです。そこには日本と繋がる子どもと対峙して、孤立し、託しどころのない問題の重さに押しつぶされそうになっている母親の姿がありました。シンポジウムの後、なんとかこの女性と話をし、少しでも役に立ちたいと思いました。すぐに帰られてしまったらしく、叶いませんでした。このとき心に浮かんだのは「セミリンガル」そして「ダブル・リミテッド・バイリンガル」ということばでした。二言語環境にいる子どもが二言語両方とも期待のレベルに届いていない状況を指す、否定的なことばです。過去には、子どもに二言語を学ばせようとするると混乱する、あるいは、両言語中途半端になると信じられていたこともあり、オーストラリアに移民してきたからには英語だけで育てるべきだという言説が力を持っていたこともありました。しかし、最近では、二言語で子育てをすることになんら害はなく、むしろ認知的にも社会文化的にも利点が多いと考えられるようになってきています。さらに、セミリンガルと呼ばれる子どもがいたとしても、その子どもの言語能力に問題があるというより、その子どもの生活環境や学習プロセス、そして評価基準バイアスの影響によるものであると考えられ (Clinton 他, 2014)、セミリンガルが実際に存在するののかも疑問視されています。ここには、言語自体の捉え方の変化も関わってきていると思います。

5. 複言語主義という考え方

ここで、複言語主義という考え方を取り上げたいと思います。ヨーロッパに発祥した複言語主義は、多言語主義と似たことばですが、異なったコンセプトです。多言語主義は社会の中に多様な言語が存在する状態を目指し、社会に視点を置いています。例えばシンガポールは共通語の英語のほかに中国語、タミール語、マレー語が公用語の多言語国家です。一方、複言語主義は、個人の中に複数の言語資源を共存させ、様々な言語体験を相互作用させることで新しいコミュニケーションを成立させようとするもので (扨田, 2010)、個人に視点があります。

すなわち、複言語能力とは日常のコミュニケーションのニーズを満たすために複数の言語によってコミュニケーションを行う能力と言え、実は程度の違いはあれ、人は皆持っているものです。私自身も、母語の日本語の他に、英語圏の大学という職場で使えるレベルの英語と、いつまで経っても初級の中国語があり、その他に、いくつかの言語を単語や挨拶レベルで知っています。日本語に関して言えば、出身地が東京なので標準語に近い日本語を話し、関西弁などの方言は聞けば分かるものもありますが、話せません。英語に関して言えば、オーストラリアに長く住んで、オーストラリア英語が俗語も含めて分かるようになって来ていて、アメリカで大学院に行ったのでアメリカ英語も大体理解できます。シンガポールに4年住んだので、シングリッシュ（シンガポール英語）もある程度わかります。これらを時と場面に合わせて、組み合わせ合わせて使っている状況です。自分は日本語しかできないと思っている人でも、東北弁が話せたり、女子高生特有のJK語が話せたり、皆、複言語話者なのです。

言語は、便宜上、日本語、英語など分別して捉えられがちですが、実は、例えば英語といっても色々な種類があり、解釈があり、範囲があり、単純に括れるものではありません。ここでは、個人が、分別された個々の言語ではなく、様々な言語資源を持ち、そのレパートリーを総括したものが、その人の「ことば」と考えます。すなわち、複言語話者としての私のことばは、言語資源としてのアメリカ英俗語や、日本語の敬語、シングリッシュなどを包括しているのです。

中島（2017）は Piccardo（2014）を引いて、複言語主義の言語観を次のように示しています。

- (1) モノリンガルの方がバイリンガルやマルチリンガルよりも優れているとする「モノリンガル志向」から脱却すべきである。
- (2) モノリンガルはこの世には存在しない。すべての言語話者が〔借用語や方言やレジスターなども含めて〕複数言語話者である。
- (3) 複数の言語がどの言語も同じレベルに達するわけではない。母語話者レベルまで育てようとする必要もないし、またそれは極めて困難なことである。
- (4) 標準語だけが言語ではなく、地域共通語（方言）や年齢・性別・職業などによって生じる使用域・レジスターも言語と考える。
- (5) 複言語主義と複文化主義とは切っても切れない関係にある。
- (6) 複数言語は別個に存在するのではなくて、複雑に絡み合いながら存在する。ランゲージング (linguaging), トランスランゲージング (translanguaging) は日常の生活の中

で頻繁に起こる複数言語話者の言語行動である。

- (7) もっとも重要なのは言語の多様性に対する「気づき」である。継承語学習者の場合は、特に継承語が貴重な財産であり、[将来に向けて] 多大な可能性を持つ大事なリソースであることに「気づく」ことが何よりも肝要である (p. 17)。

中島はここで「継承語」ということばを使っていますが、実は、複言語主義の考え方は、日本と繋がる子どもたちを「継承語」から解放するものではないかと思えます。日本と繋がる子どもたちの複言語の中には、例えば、学校で使う英語、友達と話す英語の俗語、お母さんと話す日常の日本語、アニメで覚えた役割語（例えば「名探偵コナン」の阿笠博士が使う「わし」や「～じゃ」）、補習校の友達と使う男の子ことば、中国から来た友だちにこっそり習った「悪いことば」などが入り混じっています。ドイツで活動している「チーム・つなぐ」の皆さんは、これを「わたし語」と名づけました（チーム・つなぐ, 2021）。「わたし語」は、さまざまな言語のレパートリーが入り混じって、十人十色です。日本と繋がる子どもたちにとってそれぞれの「わたし語」の中にある日本語は「継承語」では包括できない広がりがあると感じます。

複言語や「わたし語」は、モノリンガルの一つ一つの言語を区別して考えるのではなく、自分の持つ多様な言語のレパートリー、あるいは言語資源を、その場の状況に応える様々な形で組み合わせて、自分なりのコミュニケーションを成立させるものです。前出の「セミリンガル」「ダブル・リミテッド」の考え方も、一つの言語だけを注視し、その言語の足りない部分だけを評価した結果生まれたものではないでしょうか。実はこの「セミリンガル」と呼ばれる子どもの「わたし語」の中には、一つの言語だけが孤立して存在するのではなく、身振り手振り言語も含む他の言語資源が存在していて、この子どもはそれらの相互作用によって、またその場の他者と協力することによって、コミュニケーションを成立させることができるのではないのでしょうか。Pennycook & Otsujiによるメトロリンガリズムというコンセプトがここに当てはまります。メトロリンガリズムは「言語を実践行動とみなし、固定的・分別的な言語観、そして、また流動的、非分別的な混成言語が相互に作用しながら、「言語」を生み出す場」（尾辻, 2011, p. 24）に注目します。この混沌とした言語の現実の「場」を複言語や「わたし語」に照らし、そして、オーストラリア在住の日本と繋がる子どもたちのことばを考えると、彼らの「わたし語」の中に存在する日本語は、やはり、「国語」でも「継承語」でもないと思えます。

6. 継承語から繫生語へ

「継承語」ということばは現在多様な文脈で様々な意味合いで使われていて、後ろ向きなニュアンスは意図していない場合も多いかと思います。補習校で「継承語」ということばが子どもたちに寄り添う形で使われているケースも見てきました。しかし、これまで使われてきた結果「継承語」ということばにはすでに色が染みついています。まず、その「継承語」という漢字表記から、前の世代から承り、受け継ぐことばという意味合いがあります。先にも触れましたが、そこには、出自、血のつながりが示唆されます。日本語が第一言語であっても、血統的に「日本人」でない場合は、自分を「日本語継承語話者」とであると名乗るのは憚られるのです。公の場でも血統は重要な論点です。2019年6月に日本語教育の推進に関する法律が公布、施行され、さらに2020年6月には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が閣議決定されました。基本方針に「海外在留邦人の子に対する日本語教育は、将来、日本へ帰国した際の就学や就職等に当たっての備えとしても重要である。」という文言があります（第二章、1(2)イ、p. 12）。この「海外在留邦人」の中には在日朝鮮韓国人や在日中国人などは含まれるのでしょうか。ここに「継承語」ということばの制約がひとつ見えます。

さらに「継承語」ということばからは、受け継ぐもの、伝えていくものが、静態的で本質的な日本語や日本文化、母語としての「国語」と、理想化された母国、日本、すなわち、「正しい日本語」「正しい日本文化」であり、背後には「国語」を学ぶことによって育む日本人アイデンティティと「日本的価値観」が見え隠れします。「日本的価値観」の長所に焦点を当て、その教育を求める場もあります。例えば、ブラジルのコロニア・ピニャールの日系コミュニティが日本語学校に期待する価値観のうち、日本的な価値観として「我慢強さ」「協調性」「礼儀正しさ」などが挙げられています（松本、2019）。しかし、「我慢強さ」「協調性」「礼儀正しさ」は、裏を返せば、「正しくないと思ったことに異議を唱えることのできない弱さ」に通じると捉えることもできるのではないのでしょうか。また、オーストラリア社会では、「礼儀正しさ」「協調性」はある程度大切ですが、「フレンドリーであること」「フェアであること」の方がさらに大切だとされていると感じます。「日本的価値観」の中には、まさに日本からのライフスタイル移民が、日本に捨て置いてきた、忘れたい価値観も含まれています。価値観の是非だけでなく、「継承語」ということばには、その価値観は子が自発的に学ぶものではなく、子が継承しなくてはいけない、親も継承させなくてはいけないと思うようなニュアンスが強調されるのです。加え

て、「継承語」ということばが引きずる歴史があります。「我慢強さ」「協調性」「礼儀正しさ」は戦前、戦中の日本が重んじた価値観でもあります。オーストラリアと日本の間で今では語られなくなった負の歴史を彷彿させることばでもあるのです。

オーストラリア在住の日本と繋がる子どもたちのことばは、今やコミュニティ言語であると言えます。オーストラリアの文脈でオーストラリアでの生活を行う上で使われることばです。オーストラリアで「晩御飯にお寿司を買って帰るね」と言った場合の「お寿司」は、大抵、日本のコンビニやスーパーで買える「お寿司」とは違うものを想像します。オーストラリアのショッピングセンターでよく売っている「Sushi」は図1にあるような筒状の海苔巻きです。「お寿司」ということばの新しい使い方が生まれているのです。そして、この「お寿司」ということばは家族でコミュニケーションする際にも使われています。「お母さん、お寿司買ってきてくれるなら、ぼくは、テリヤキチキンがいい」という具合です。お寿司のネタにテリヤキチキンというのは、日本では珍しいかもしれませんが、オーストラリアではテリヤキチキンやエビフライはネタの定番です。

このように新しい意味が生まれ、家族を繋ぐことばは、コミュニティ言語としての日本語で、豪州繫生語研究会ではこれを「繫生語」と呼びます。「繫生語」と「継承語」の考え方の違いについては、表1にまとめてみました。しかし、「繫生語」は、「継承語」を真っ向から否定するものではありません。「継承語」ということばの伝統に敬意を表して「けいしょうご」という音を残し、「繋がる」「生まれる」という意味を託しました。『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



図1. オーストラリアのショッピングセンターで売っている「Sushi」

生み出し、その繋がりを次の世代に繋げていくことば』です。英語では繫生語としての日本語を Japanese as community language: evolving and transforming through socio-cultural context と定義しています。この定義は、繫生語が、オーストラリアのコミュニティで共有、使用され、そして、その使用がことばを柔軟に進化させることを示唆しています（折山, 2021）。「繫生語」という新しいことばを使うことで「継承語」に染み付いてしまった制約を取り払い、問題喚起をすることができるのではないかと思います。

そして、「繫生語」は子どもたちの「わたし語」の一端を担います。オーストラリアの子どもたちの「わたし語」には、もちろん「英語」がレパートリーの一つとして存在しています。「繫生語」で表現しきれないところは「英語」が補ってくれて、子どもたちのコミュニケーションが成り立ちます。「繫生語」と「英語」が、そして、その他の言語資源が「わたし語」の中にメトロリンガル的に混在しているのです。

オーストラリアの日本と繋がる子どもたちのことばの議論から「国語」を外し、歴史的に色のついた「継承語」を排し、「繫生語」を中心に据えることで、そして、「繫生語」は子どもたちの「わたし語」のレパートリーの一部だと理解することで、子どもたちを、教師を、さらに保護者を、それぞれの制約から解き放てる可能性があります。ライフスタイル移民の保護者で

表 1. 「継承語」と「繫生語」の対比*

「継承語」／「国語」(教育)	「繫生語」(教育)
親が子どもに伝えなければならない、子どもが学ばなければならないもの	親が子どもに伝えるものも含めて、親子が一緒に使い、育てていくもの
日本、国家、国民、国語を軸にした日本人を育てる教育	日本語を一人ひとりの複言語の一部とみなした世界市民を育てる教育
本質的（理想化された言説上だけの日本、日本語）	実践的（多様で正解のない、それぞれの日本、日本語）
静態的（不変であることが理想、変化を受け付けない）	動態的（ダイナミックに常に変化している日本、日本語）
正しい日本的価値観、望ましい日本人らしさ、正当な日本の社会歴史文化的知識の存在	実践的で動態的な日本、日本社会歴史文化、日本人、日本語の理解
血統を通しての日本との繋がり	日本との多様な繋がり
目指すのは日本の母語話者の母語としての日本語	目指すのは一人ひとりの自己実現のための言語実践としての日本語

* 「継承語」ということばは一般に広く使われているので、この表で「繫生語」の方においている実践を、「継承語」ということばで表している場合も多々あると思います。

も、子どもが学ぶのがオーストラリアのコミュニティ言語としての「繋生語」なら、補習校での学びをもっと肯定的に捉えられるでしょう。補習校の学びの内容も、コミュニティ言語としての「繋生語」を基盤にしたものだったら、自分の日常生活と関わりのあることばを学ぶことで子どもたちが「楽しい」と思える授業が展開できるのではないのでしょうか。高校や大学で外国語として日本語を学ぶクラスメートと机を並べる場合でも、自分の持つ日本語が「繋生語」であると理解してもらえれば、もっと自由に学びを楽しめるでしょう。そして、子どもたちの日本語はそれぞれの「わたし語」の一部であり、他の言語資源と相互作用して機能するものであると納得することで、日本語だけを取り出して評価することの無意味さや、日本在住の母語話者同様の能力を求めることの不条理さを判ってもらえるのではないのでしょうか。子どもが母語話者同様に話せないという罪悪感から保護者を救済することにもなります。今すぐには無理でも、このような方向に道筋をつけていけるのではないのでしょうか。

7. 終わりに

本稿では、オーストラリアという社会歴史文化的文脈における日本と繋がる子どもたちのことばについて、私の経験に寄り添う形で語り、「繋生語」ということばと考え方を提唱しました。私は、日本語教師、日本語教育の研究者としての経歴は長いですが、海外で育つ子どもたちの日本語教育の研究者としてはまだ新参者で、長く研究をされている皆さんには当たり前のことを書いてしまったかもしれません。しかし、「繋生語」ということばとその考え方は、オーストラリアだけでなく他の現場にも汎用できるのではないかと、そして、それによって、それぞれの現場の呪縛を解いていくことができるのではないかと楽観しています。オーストラリアは、多言語多文化社会で、ここに住むそれぞれの人々の複言語性が肯定的に受け入れられている場です。私の現場がオーストラリアだったからこそ「繋生語」という発想が生まれたのではないかと思います。「繋生語」が日本と繋がる子どもたちのことばの議論のきっかけとなるのはオーストラリアに限らないと思います。

多言語多文化のシンガポール生まれオーストラリア育ちの娘は、生まれた時から明らかに複言語的生活を送ってきました。娘の育んできた「わたし語」の中には、夫が読んでくれていた日本の昔ばなしも、文句を言いながら通っていた補習校で教科書から学んだ漢字も、大学の日本語授業で習った敬語も、日本滞在中に馴染んだテレビタレントの名前も、一緒に料理をしな

がら覚えた「千切り」や「みじん切り」も、私の知らないところで彼氏に言ってもらったことばも、そして同様に多様な経験で培った英語のことばと、学校で勉強したラテン語とイタリア語とフランス語が、関わり合い、記憶となり、また更新され、生きています。私たちのことばを一つの「日本語」あるいは「国語」として本質的に静態的に捉えることから脱却することが、「繫生語」と生きる子どもたちの、そしてその保護者の言語生活の質の向上に繋がるのではないかと思います。

文献

- 折山香弥 (2021). 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：豪州・ビクトリア州からの報告（その1）中島和子（編）『オンライン国際フォーラムの成果についての報告』（pp. 33-41）. https://d1a46a2c-154e-4c4c-9d6932b4de3d3bd7.filesusr.com/ugd/114411_7f56689674db4cdab38fbddd37763d33.pdf
- 外務省 (2020a). 『オーストラリア連邦基礎データ』 <https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/australia/data.html>
- 外務省 (2020b). 『海外在留邦人数調査統計』 <https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin/index.html>
- 尾辻恵美 (2011). メトロリンガリズムと日本語教育 —— 言語文化の境界線と言語能力『リテラシーズ』9, 21-30.
- 川上郁雄 (2021). 『「移動する子ども」学』くろしお出版.
- 豪州繫生語研究会 (2021). 『豪州における日本語ケイショウ話者に関する第二期予備調査報告書』国際交流基金, シドニー.
- 塩原良和 (2016). 在豪日本人永住者と多文化主義 —— シドニーにおける日本語コミュニティ言語教育の発展. 長友淳（編）『オーストラリアの日本人 —— 過去そして現在』（pp. 118-133）法律文化社.
- 末永サンドラ輝美 (2019). 南米日系移民と日本語 —— ブラジルの日本語教育を中心に『早稲田日本語教育学』26, 11-23.
- チーム・つなぐ (2021). 『わたし語の広場』 <https://tsunagu-jki.de/watashigo/>
- トムソン木下千尋 (2021). 日本語を伝える —— オーストラリアにおけるケイショウとして

- の日本語『比較日本学教育研究部門研究年報』17, 74-84.
- トムソン木下千尋 (2013). 「移動する子ども」が特別ではない場所——オーストラリアで日本語を学ぶ大学生の複言語と自己イメージ. 川上郁雄 (編) 『「移動する子ども」という記憶と力』 (pp. 148-169) くろしお出版.
- 中島和子 (2017). 継承語ベースのマルチリテラシー教育——米国・カナダ・EU のこれまでの歩みと日本の現状『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』13, 1-32.
- 長友淳 (2013). 『日本社会を「逃れる」オーストラリアへのライフスタイル移住』彩流社.
- 日豪草の根交流計画 (2017). 『日豪草の根交流計画 (2011-2017) 戦後の和解の取り組みに関する報告書』 <https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000350099.pdf>
- 拝田清 (2010). 日本の外国語教育における複言語主義導入の妥当性——CEFR の理念と実際から『言語教育研究』創刊号, 1-12.
- 濱野健 (2014). 『日本人女性の国際結婚と海外移住——多文化社会オーストラリアの変容する日系コミュニティ』明石書店.
- ホジソン, デボラ (2018). オーストラリアは忘れまい, しかし許そう『Newsweek』2018年8月16日. https://www.newsweekjapan.jp/stories/world/2018/08/post-10786_1.php
- 松本絵美 (2019). 日系コミュニティの核としての日本語学校——コロニア・ピニャール日本語モデル校『早稲田日本語教育学』26, 43-51.
- ABC News. (2017). Which languages should Australian children be learning to get ahead? <https://www.abc.net.au/news/2017-03-24/which-languages-should-australian-children-be-learning/8383146>.
- Australian Bureau of Statistics. (2018). *2016 Census, Multicultural*. <https://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/lookup/media%20release3>
- Clinton, A. B., Ortiz, W. R., & Guilar, K. R. S. (2014). Implications of semilingualism for assessment of the bilingual child. In A. B. Clinton (Ed.), *Assessing Bilingual Children in Context: An Integrated Approach* (pp. 81-105). The American Psychological Association.
- Kondo-Brown, K. (2001). Heritage Language Students of Japanese in Traditional Foreign Language Classes: A Preliminary Empirical Study. *Japanese Language and Literature*, 35(2), 157-179.

- Koshihara, K. (2019). The complexities of “inheriting” a language: The language identities of Japanese heritage learners in Australia. *Humanistica Et Scientifica Universitatis Sango Kyotiensis Humanities Series*, 52, 173-193.
- Koshihara, K. & Kurata, N. (2012). Language identities of Japanese home-background speakers and their language learning needs. *Japanese Studies*, 32(3), 357-376.
- Kurata, N. (2015). Motivational Selves of Japanese Heritage Speakers in Australia. *Heritage Language Journal*, 12(2), 110-131.
- Piccardo, E. (2014). The impact of the CEFR on Canada's linguistic plurality: A space for heritage languages? In P. P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Rethinking Heritage Language Education* (pp. 183-212). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 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>
- Tamura, K. (2002). War Brides Break Barriers. *Wartime*, 20, 49-51. [http://ajrp.awm.gov.au/ajrp/ajrp2.nsf/WebI/Articles/\\$file/Tamura_WT20.pdf?OpenElement](http://ajrp.awm.gov.au/ajrp/ajrp2.nsf/WebI/Articles/$file/Tamura_WT20.pdf?OpenElement)
- Yoshimitsu, K. (2004). Japanese home-background students at an Australian university: Who they are and how they manage in university learning situations. *Journal of Asian Pacific Communication*, 14(1), 137-151.

■謝辞 本稿の執筆には、ニューサウスウェールズ大学の福井なぎさ先生、豪州繫生語研究会のメンバーにご意見をいただきました。論考には、豪州繫生語研究会の調査で得た知見が有益でした。また、この調査は国際交流基金シドニーの研究助成を受けて行なったものです。最後に、本稿の執筆の機会を与えてくださった川上郁雄先生、「繫生語」をしっかりと考える良い機会となりました。皆様、ありがとうございました。