

乗算的バイリンガリズムと支援教室 ——社会における言語間の権力関係の観点から——

原 み ず ほ*

キーワード: 多言語環境に育つ児童生徒, 児童生徒のための日本語教育, 乗算的バイリンガリズム, 二言語併用教室, 言語間の権力関係

要 旨

多言語環境に育つ児童生徒対象の日本語教育が成人対象の場合と大きく異なる点は、対象者が第1言語(L1)においても認知的能力においても未だ発達過程にあることを考慮して行なわなければならない点である。彼らにとって言語は単なるコミュニケーション上の役割にとどまらず、認知的な発達を促す上でも重要な役割を担うものである。従って第2言語(L2)の日本語の習得だけではなく、L1も共に保持伸長を図る乗算的バイリンガリズムの視点に立つ必要がある。Landry & Allard (1992)によると、特にL1の社会的地位が低く社会の主要言語との格差が大きい場合には、自らのL1が社会的に劣勢であることを感じ取り、やがてL1を捨て、社会的に優勢な言語(L2)のモノリンガルになってしまうといわれている。さらに、L1の社会的地位が低い場合には、学校においてその価値を積極的に認められるような環境をつくるのが乗算的バイリンガリズムの成功を握る重要な要因の一つであると指摘している。しかし実際には、学校の教室では社会の再生産が行なわれる傾向があり(Wilcox, 1982)、参加者のやり取りには社会における言語間の権力関係が如実に反映されメッセージとして伝えられていることが指摘されている(Martin-Jones, 1995)。本稿では、乗算的バイリンガリズムの理念に基づき運営する地域の学習支援教室を対象とし、乗算的バイリンガリズムの実現の可能性を探るため、参加者のやり取りに反映される言語間の権威差とメッセージを明らかにすることを試みた。考察の結果、支援教室では二言語が同等に用いられており、「社会(外)が学校(教室)を規定する」という関係は完全なものではなく、外とは違う「新たな関係性」を教室で創ることが可能であることが明らかになった。日本における乗算的バイリンガリズム実現のための一つの可能性として提案したい。

1. 研究の背景

多言語環境の中で育つ児童生徒を対象とした日本語教育が成人を対象とする場合と大きく異なる点は、対象者が第一言語(以下、L1)においても認知的能力においても未だ発達過程にあり、彼

* HARA Mizuho: お茶の水女子大学大学院博士後期課程

らにとって言語が単なるコミュニケーション上の役割にとどまらず認知的な発達を促す上でも重要な役割を担うものであることを十分に考慮し、実施しなければならない点である。L1 が完成する前に第二言語環境に入った場合、その環境で生活するために必要な第二言語(以下、L2)を習得するのに1年から2年、教科学習など認知的な活動を行なうのに必要な L2 を習得するには5年から7年を要する(Cummins, 1996; 中島, 1998)といわれている。L2 での会話が流暢な児童生徒の場合、言語面の問題点は顕在化しにくく、教科学習が困難な理由を個人の能力や態度などといった「個人的な特性」に求めてしまいがちであるが、実はそこには5年以上のギャップが存在しているのである。Cummins (1996) の相互依存仮説によれば、L1, L2 に関わらず、言語能力は共有基盤を持つ。一方の言語で理解したことは他方の言語へ転移し、言語間で相互に行き来すると考えられる。つまり、いずれかの言語で高度な認知的な力を身につければ、その力は他方の言語にも転移するのである。従って、L2 で教科学習が充分に行なえない期間であっても、L1 で学習を続けることによって学齢相応の認知的な発達が可能になる。逆に認知面に必要な L2 が不十分な段階で L1 を喪失した場合には、充分な認知的な発達は望めず L2 も日常会話の域を越えない。このような点から発達段階にある児童生徒にとって L1 と L2 の相互の発達は不可欠であるといえる。

L1 の保持・発達は、日本も批准した「児童の権利に関する条約」に児童生徒の権利として謳われているが、実際には L2 の習得が優先され、L1 と L2 の発達を念頭においた乗算的バイリンガリズム¹ を目指した実践には至っていないのが現状である。L1 と L2 の相互育成の重要性を訴えるための基礎的な資料や研究は充分ではなく、日本ではその方法論が模索され始めた段階にすぎない。このような中で、岡崎 (1997) では L1 と L2 の両言語の育成を目指した乗算的言語併用教育の実践理論を提唱し、原・高橋・金 (2000) ではこれらの理論に基づく実践を報告している。原他 (2000) では、L1 と L2 の両言語で授業を行ない、そこに参加した児童が、自らの L1 喪失に気づき L2 だけでなく L1 の学習の必要性を自覚するきっかけとなったこと、L1 で理解したことを L2 に、そして L2 で理解したことを L1 に応用できることに気づき、両

¹ バイリンガリズムとは、子どもや社会の中で二言語がどのような状態で存在するのか、つまり「二言語使用の状況や状態」のことを指し (Cummins, 1996)、二言語の使用状況・状態によって additive bilingualism と subtractive bilingualism に分けられる (Cummins & Swain, 1986)。additive bilingualism は、「L1 の上にもう一つ有用なことが加わり、しかもアイデンティティが崩れない二言語接触の状況」を指す (中島, 1998)。邦訳では「加算的バイリンガリズム」とされることが多いが、本稿では L1 と L2 の言語発達が単なる $1+1=2$ の足し算ではなく、 $1+1$ が 2 以上になると考え「乗算的バイリンガリズム」と呼ぶこととする。他方 subtractive bilingualism は「二言語環境に育ちながらモノリンガルになってしまう状況」を指す (中島, 1998)。邦訳では「減算的バイリンガリズム」とされるが、本稿では $1-1=0$ という単純な引き算ではないという立場から、「乗算的バイリンガリズム」に対し「除算的バイリンガリズム」と呼ぶことにしたい。バイリンガリズムは、子どもの L1 の社会的な地位に左右され、特に減算的バイリンガリズムは社会の主要言語と L1 の間に格差がある場合に起こりやすく、子どもは自分の L1 が社会的に劣勢であることを敏感に感じ取り、やがて L1 を捨て、社会的に優勢な言語 (L2) のモノリンガルになってしまう傾向にあるといわれている (中島, 1998; Landry & Allard, 1992)。

言語で学習することの意義を見出す機会となったことを報告している。今後、日本において乗算的な二言語併用教育の方法論を構築するためには、欧米の先進的試みに学ぶと同時に、少数散在・非定住型という日本のコンテキストの特殊性にも注意を払う必要がある(岡崎, 1999)。本稿はその基礎的研究の一つとして、二言語の育成を目指した教室を分析し、教室環境の整備という点から児童生徒にとって二言語を育成するためにどのような教室環境が相応しいのかを考える手立てとしたい。二言語併用教室に関する研究は、欧米を中心に主に会話分析の手法を用い参加者の言語実践にその教室の言語政策がどのように反映されているのかを探っている(Martin-Jones, 1995)。日本においても二言語併用教室の実態を具体的に探り、二言語の分布を各教室の教育実践のありようと対照させながら見る研究の積み重ねが必要である。本稿では、L1 と L2 の相互育成を目標とし両言語で授業を行なう支援教室を対象とし、二言語を併用する教師と児童の言語実践の実態を探り、二言語併用教室の可能性を考える。

2. 先行研究

Wilcox (1982: 463) によると、エスノグラフィーの知見から学校教育には様々な方法でその社会が持つ文化が伝達され結果的に「社会の再生産」がなされる傾向があることが指摘されている。また、Martin-Jones (1995) によると、教室参加者(教師と児童・生徒)の言語実践には当該社会における言語間の地位の優劣に関するメッセージが反映されることが指摘されている。Milk (1982) や Martin-Jones and Saxena (1996) では、教師と学習者が二言語を切り替えることによって、どのようなメッセージが伝達されているのか、教室の言語政策が参加者の言語実践にどのように反映されているのかという点から学校教育における二言語併用教室プログラムを捉えている。

Martin-Jones and Saxena (1996) は、相互作用の中で行なわれる言語の切り替えと言語教育の方針との関連を捉える為に、イギリス北西部の都心の小学校における3年にわたる授業観察、ビデオ録画、トランスクリプトを用いたエスノグラフィー研究を行なった。イギリスの都市部の小学校では、児童が十分な英語の力を獲得するまでの間、英語を媒介とした一言語使用の教育への橋渡しとして、英語(L2)の一言語使用の教師が担任を務める教室に児童の家庭言語を理解する多言語併用のアシスタント²が参加し、チームティーチングが行なわれる('bilingual support')。一般に、アシスタントの労働条件は悪く、地位も低いとみなされている。このような教室においてクラス担任の多言語でのサポートに対する考えが、教室での言語実践にどのように反

² 本文では、児童に対する二言語でのサポートという点から、'bilingual', 'bilingual support' としている。しかし児童によって家庭言語は異なるため、bilingual 教師は英語に加え複数の言語を用いており、文字通りの二言語とは限らない。

映されるかを調査している。多言語併用アシスタントが児童の家庭言語(バンジャビ語とウルドゥー語)やコミュニティ言語を使用した際の教授行動と学習行動に着目して分析した。多言語併用アシスタントは、‘Mrs A she’ll tell you.’といった一言語使用教師の指示や許可を受けて発言する傾向がみられ、その際に家庭言語を使用していた。クラス担任は、多言語に通じるアシスタントが十分な英語の力を持たない児童にとって有益であり、教室運営に役に立つと考えているものの、教室での実際のやりとりをみてみると、多言語併用アシスタントの積極的な参加を制限しており、アシスタントとして明確に位置付けていた。このようなクラス担任によるアシスタントの位置付けは、そのまま英語と児童の家庭言語という言語間の地位の優劣、教師間の地位の優劣に関するメッセージとなり児童に伝えられているとしている。児童の家庭言語やアシスタントが、英語の力を身につけるまでの橋渡的存在としての役割であるという構図の表れであると指摘している。

Martin-Jones and Saxena の長期間に亙る教室の観察とトランスクリプトを用いた記述研究は、教室内におけるやりとりとその裏にあるメッセージの関係を詳細に捉えている。英語と家庭言語の二言語発達のために有効な方法として ‘bilingual support’ を取り入れているものの、実際には教室内のアシスタントと担任とのやりとりやそこに反映される地位の格差を通して、児童に対し、自らの家庭言語が英語に劣る、自分が属するコミュニティが英語コミュニティに劣るというメッセージを与えるという矛盾した環境となっていることを指摘している。

Milk (1982) は、アメリカにおける多言語・多文化プログラムに関する研究において、二言語併用教室において起こっていることを明らかにするため、そして目標達成のためのより効果的な方法を探るためには、プロセスに着目した研究が必要であるといっている。また、「二言語併用教育プログラムにおいて二つの言語が相互にどのような地位にあるかは教室談話で各言語が担っている機能から説明できる」(Milk, 1982: 182) としている。そこで、Milk は、12年生のスペイン語と英語の二言語で行なわれる公民の教科の授業において、メキシコ系アメリカ人教師の二言語の切り替えパターンを分析し、教師と学習者の間でどのような価値観が伝達されているのかを考察している。高校はメキシコ系アメリカ人が多く居住しているカリフォルニアの北部に位置する。教室には17名の生徒が参加しており、5名が英語優勢話者、3名がスペイン語のみの一言語使用者、9名がレベルは異なるものの一応二言語併用者であった。教師はスペイン語と英語の両言語を巧みに使うという方法 ‘concurrent approach’ を用い、主な教授に関わる機能には両言語を平等に扱うという理念を持つ。分析は、そのような理念の下で、英語とスペイン語にはそれぞれどのような使用範囲があるのか、という観点から行なわれている。50分の授業の録音と文字化資料から教師の発話を教授行動の点から分類した。その際、Sinclair & Coulthard (1975) によって提唱された八つの教室談話行動の分類を基にしている。① Informative: 情報の提供、② Elicitation: 聞き出し(言語による返答を要求)、③ Directive: 命令(非言語的な反応を要求)、

④ Metastatement: 教室に関する情報の提供(例: 授業計画に関する情報の提供), ⑤ Expressives: 感情表現(団結を示す, 不安を示すなど), ⑥ Humor-Expressive: ユーモア表現 (Expressive の下位範疇), ⑦ Follow-up: 生徒の発話の承認, ⑧ Reply: Elicitation をきっかけとする言語による返答, である。

分析の結果, 教師によるスペイン語と英語の発話量は, スペイン語が40%, 英語が55%, 文中コードスイッチングが5%であり, 発話量の点では言語間で大きな差はみられなかった。しかし, 発話機能の点では, 八つの機能のなかで六つの機能においては差が見られなかったものの, 次の二つの機能, 「命令 (directives)」と「教室に関する情報の提供 (metastatement)」においては, スペイン語ではなく英語を用いるという傾向がみられた。「命令 (directives)」は, 教室運営に関わる規律を示す機能を持ち, 生徒は教師の命令に従わなければならない。生徒に急いで何かをさせなければならないときや教師の権威が十分に発揮できないという切迫した状況において, 英語が用いられていた。このように切迫した状況で選択される言語は, 本来に重要な言語として教師に認識されている言語であり, ここでは「命令」に英語を使うことによって英語の権威を象徴することになっていると指摘している。また, 授業に関わる「説明 (metastatement)」にも英語を多く使用していた。一日の授業計画, コースのゴール設定, 授業の開始と終了のアナウンスなど教室に関する情報を与える際である。教師のこのような情報を受けて, 生徒は, 教師の期待や評価に関する情報を自分で整理することが求められる。仮に情報提供が英語とスペイン語で平等になされたとしても, その理由や背景に関する説明が英語でなされれば, スペイン語を優勢言語とし英語が不得意な生徒にとっては, 後で思い出して情報を管理したりすることが難しく, 不公平であるとしている。Milk はこのような結果から教師の言語使用が生徒にスペイン語よりも英語が重要であるというメッセージを与えていることを見だし, 実際のコミュニケーションを通してスペイン語と英語の地位の格差が教師から学習者に伝達されているとしている。

Milk は, 教室内の教師, 児童の実際の言語実践に映し出される言語間の地位に関するメッセージ性に着目し, 教師が両言語を平等に用いるという理念を掲げていても実際には言語間の地位の不均衡が教室に存在すること, そしてそれが教師から生徒にメッセージとして伝達されているという矛盾が教室には存在していることを指摘している。

Martin-Jones and Saxena (1996) と Milk (1982) ではいずれも正規の学校の教室を対象とし, 乗算的なバイリンガルを目指すという理念の下に運営されている教室であっても, 実際には, 社会における二言語間の権力関係がそのまま教室内に持ち込まれていることを明らかにした。それでは, 正規の学校ではなく, 地域で開かれているような支援教室では, どのような教室環境となっているのだろうか。

3. 研究目的と研究方法

3-1. 研究目的

本研究では、乗算的バイリンガリズムの理念の下に行なう学習支援教室を対象とし、社会における二言語間の権力関係がどのように反映され、どのような環境が形成されているのかという観点から分析し、乗算的バイリンガリズムの実現の可能性を探る。

3-2. 研究方法

方法としては、L1（韓国語）で行なう韓国史の授業と L2（日本語）で行なう日本史の授業における、二言語併用者である教師と児童の言語使用を分析する。分析は、Milk（1982）や Martin-Jones and Saxena（1996）の知見を踏まえ、参加者の二言語の切り替えに着目して行なう。切り替えによってどのようなメッセージが伝達されているのか、そして教室の言語政策が参加者の言語使用にどのように反映されているのかを探り、乗算的バイリンガリズムの理念に基づく教室環境の可能性について検討する。

尚、本稿では、授業展開に用いる言語を「授業言語」とし、授業展開には用いない言語を「非授業言語」とする。従って、韓国史での授業言語は韓国語（L1）、非授業言語は日本語（L2）である。日本史での授業言語は日本語（L2）、非授業言語は韓国語（L1）である。分析は、L1 での韓国史の授業と L2 での日本史の授業における二言語併用者の児童と教師による、授業言語と非授業言語の言語併用に着目して行なう。

3-3. 対象教室

小学6年生の韓国人児童が通う支援教室における、社会科の歴史の授業を研究の対象とする。支援教室は週に1回、筆者が所属する大学において無料で開講し、日本人学生と韓国語を L1 とする韓国人学生がティームティーチングを行なっている。支援は、岡崎（1997）が提唱した理論である「教科・母語・日本語相互育成モデル」に基づき、「教科学習の理解促進」、「L1（韓国語）の保持・習得」、「L2（日本語）の習得」の主に三つの目標を掲げている。L2 が不十分な段階でも在籍校での授業に少しでも参加できるように L1 と L2 を用いて教科学習の支援を行ない、更に L1 と L2 での教科学習を通して認知面、言語面での発達も促すことを目標としている。参加児童は、来日して約1年から2年であり会話面での日本語は流暢であったが、教科の授業参加に関しては困難を訴えることがしばしばあった。社会科支援に先立ち春休みを利用して国語の作文の授業を韓国語と日本語で行なった際、来日してわずか数年の間に L1 がすでに喪失過程にあったこと、授業で学習したことが言語間で相互に共有される傾向がみられた（原・金・佐藤，2000）。そこで、児童から要望があった社会科の授業を韓国史と日本史の二段編成にし、それぞ

表 1 参加児童

児童	性別	クラス参加時期	母国での修了学年	日本への転入先・時期
A	女	00年5月～9月	小4・7ヶ月	小4・9月, 公立小学校
B	男	00年2月～01年1月	小4・1ヶ月	小5・4月, 公立小学校
C	男	99年11月～01年1月	小5・3ヶ月	小5・6月, 公立小学校
D	男	99年11月～01年1月	小5・1ヶ月	小5・4月, 公立小学校

表 2 参加教師

教師	性別	L1	担当
E	女	韓国語	韓国史 MT ³
F	女	日本語	日本史 MT
G	女	日本語	AT
H	女	日本語	AT

れ L1 (韓国語)と L2 (日本語)で行なうことにした。

授業に参加する児童は、韓国人児童4名である。教師は、韓国人教師1名、日本人教師3名である。このうち二言語を使用するのは韓国人児童と韓国人教師であり、全員韓国語を L1、日本語を L2 とする。日本人教師は全員日本語のみを使用する。児童は全員小学6年生であり、都内の公立小学校に通う。在籍校では、生活に必要な日本語は十分に備えていることから、通訳や日本語指導、取り出し授業などは終了し、在籍クラスでの授業に参加している。児童は保護者の仕事のために来日し、3名は2～5年の日本滞在後に韓国へ帰国予定であり、1名は未定である。教師は全員大学院で日本語教育を専攻し、韓国人教師は留学生である。

社会科の授業は、韓国史と日本史で構成する。韓国史を L1 環境として設定し、韓国人教師 E が韓国語で行なう。日本人教師 G, H (筆者)はアシスタントとして教室に参加するが、韓国語を使用できないため日本語のみを使用する。日本史の授業は L2 環境として設定し、日本人教師 F が日本語で行ない、日本人教師 G, H と韓国人教師 E はアシスタントとして参加する。いずれの授業においてもアシスタントは、児童と共にホワイトボードを正面に机を囲むように座り、個別のタスク活動の手助けや授業中の議論など自由に参加する。授業時間は社会科全体で約40分～50分、各国の歴史が約20分～30分である。授業は韓国史と日本史の内容を関連付けて行ない、必ず事前に授業で扱う項目、それに対する様々な見方、児童への伝え方などについて各国史の授業担当者とアシスタントが授業後、授業前に話し合って検討する。

³ MT は Main Teacher の略称として、AT は Assistant Teacher の略称として用いる。

3-4. 分析資料

分析資料は、全16回(2000年5月30日～10月3日)の授業から3回(第4回6月20日、第6回7月4日、第13回9月19日)のMD録音、ビデオ録画、観察メモ⁴である。分析では授業のMD録音を基に作成した文字化資料⁵を主に用い、発話場面や教室の状況などに関する詳細な情報を得るためにビデオ録画と参与観察の際の観察メモを用いる。3回の資料の抽出には、筆者自身が参加した授業のうち夏季休業中の集中クラスを除く2～3回毎の授業で日本史と韓国史の時間がほぼ同じ割合のものを基準とした。

4. 結果と考察

社会における言語間の権威の差が教室での言語実践に反映されるという見解からは、日本社会では日本語が韓国語に対し優位であるという構図が当該教室にも反映されると推測される。従って、授業言語をL1とするかL2にするかに関わらず、何れの場合においても日本語が権威のある言語として使用される傾向があると推測される。しかしながら、実際のデータをみても指示されないことがわかった。

二言語を併用する韓国人教師がMTとして参加する韓国史の授業では、授業が韓国語で行なわれ、歴史の授業内容に関わる場面では児童も韓国語を用いて参加している。非授業言語である日本語は、児童の場合は主に雑談など授業内容から逸脱した内容に用いられ、他の児童との雑談やアシスタントの日本人教師に話し掛ける場合に見られた。このような児童の日本語の使用に対し、韓国人教師は日本語で対応することもあるが、その機能はあいづちや冗談などに限られている。また、二言語を併用する韓国人教師が他の日本人教師と共にATとして参加する日本史の授業では、日本人教師FがMTとして日本語で授業を行ない、児童は授業言語である日本語を用いて授業に参加している。日本人教師は非授業言語である韓国語を使用できないため、韓国語でのやりとりは児童と韓国人教師の間でのみ展開される。非授業言語での発話は、韓国人教師による韓国史の説明や児童に対しその授業態度を注意する場合などに用いられていた。ここでも非授業言語は韓国史の授業と同様に、授業内容から逸脱した内容に用いられる傾向にある。以下に、具体的な例を挙げながら検討する。

⁴ MD録音は机上もしくは教師が身に付けて3台ずつ設置し、ビデオ録画は教室内の後方と天井にそれぞれ一台ずつ設置して行なう。観察メモは筆者が授業にアシスタントとして参加し、言語使用や教師と児童の行動に関する気づきを記録し作成した。筆者の参与が観察の対象に何らかの影響を与える可能性も考えられるが、その影響については本稿では明らかにできなかった。

⁵ 甲斐(1997)の文字化資料作成方法に従う。

例 1)⁶

01⁷ KT-E⁸: 여러분은 찬성할꺼 같애? 반대할꺼 같애?

(みんなは賛成するかな? 反対するかな?)

02 KS-B: 別にどっちに×××

03 KS-C: まあどっちでもいいやー

04 KT-E: 정 누구 누가 반대하고 누가 찬성 누가 반대했을까 같애? 제일?

(誰が賛成, 誰が反対しそう?)

例 1) の場面は、韓国史における鎖国から開国をテーマとし、開国に対する賛成派と反対派についての授業が行なわれているところである。韓国教師は、開国に対する児童の意見を尋ねる。ここで児童は教師が問いに用いた授業言語(韓国語)ではなく、非授業言語(日本語)を選択して「どっちでもいい」と答えている。このような日本語への切り替えによる発話は、語句レベル、単文レベルのものが多く、韓国語では返答が困難なため日本語に切り替えたとは考えられない。この場面では児童はふざけながら答えていた。このように児童は教師の質問に対して、冗談を言う、ふざけて答えるなどの場合には授業言語(韓国語)ではなく、わざわざ非授業言語(日本語)に切り替える傾向がみられた。児童は、言語を切り替えることによって、自らの発話が教師の意図に則さない発言であることや授業内容に関心がないことを示していると推測される。一方韓国教師は、児童の非授業言語(日本語)での発言には直接答えず、質問の仕方を変えて再度児童に授業言語(韓国語)で問い掛けるという方法で授業を続けている。このようなやりとりのパターンは、次の例 2 のような会話にもみられる。

例 2)

01 KS-C: 살수대침이나 대 대 아닌데 (サルスデチョップじゃない? 違う)

02 KT-E: 귀주대침? (キジュデチョップ?)

〈KS-A が遅れて教室に入る〉

03 KS-B: あ 来た

04 JT-F/H: こんにちは

05 KT-E: 아 KS-C 이 이쪽으로 와야지@@ (KS-C さん, こっちに来て)

06 KS-B: 逆でしょ ふつう

07 KT-E: 어? (ん?)

08 KS-B: 当番がこっちでしょ?

09 KS-C: いいよどうだって [めんどくせーよ

10 KT-E: うん あ そうか 어? 귀주대침 (ん? キジュデチョップ?)

11 KS-C: じゃあもとももどっていいの?

12 KS-B: だめ

〈以下省略〉

⁶ 文字化資料に用いた記号は次の通りである。@: 笑い, ×: 聞き取り不可能な箇所, スペース: 短いポーズ, [: 重複の発話, ?: 上昇イントネーション。

⁷ ターンの通し番号を示す。

⁸ KS-A, B, C, D, KT-E, JT-F, G, H はそれぞれターンの所有者を示す。KS-A, B, C, D は児童 A, B, C, D, KT-E は韓国教師 E, JT-F, G, H は日本人教師 F, G, H を示す。

例2の会話例は韓国史の授業における日本語の使用場面である。例2では、韓国史の三国時代の戦いについて韓国語で授業が展開される中、遅刻者の登場により一旦授業が中断してしまう。そして教師が韓国語で当日の当番であるKS-Cの座席を当番席ではないところに指定したことにより、児童が授業から逸脱し当番席をめぐる話を日本語で始めている。これに対し韓国人教師は「うん、そうか」と日本語に切り替えるものの、再び韓国語に切り替えて授業を続けている。この例からは、児童が非授業言語である日本語に切り替えて、授業内容に関連のないことを切り出していることがわかる。これを受けて教師も一旦は日本語で対応するものの、その機能はあいづちであり、すぐに授業言語である韓国語に切り替えて内容を歴史に戻すために授業言語と非授業言語を切り替えていることがわかる。教師自身も「児童の日本語(非授業言語)での発話が授業と関係がない場合、韓国語(授業言語)で授業を続ける。しかし、いつまでも終わらない場合には日本語に切り替えて対応し、再び韓国語で授業を続ける。」と述べている。教師は、授業言語である韓国語から非授業言語である日本語へと言語を切り替えることによって、児童の日本語による発話が現在行なわれている授業では重要ではないことをメッセージとして伝えているのである。

以上のような韓国語での授業における言語の切り替えから、日本語は授業で展開されている公的な話題から私的な話題へと逸脱する際に用いられていることがわかる。言い換えれば、韓国語は授業参加を果たすため、一方、日本語は逸脱に用いるといえる。このような結果は、韓国語が重要であることを示しており、日本語が韓国語に比べ権威が低いと位置付けられているとみなすことも可能である。この点については、日本語の授業における言語実践も併せて検討したい。次の例3の会話は日本史の授業における韓国語の使用場面である。

例3

01 JT-F: はいでは韓国ではどうでしたか?

02 KT-E: これってなに? これこれ これ これ

03 KS-D: 이양선 (イヤン船)

04 KT-E: 이양선 ってなに?

05 KS-D: 그 배이름 (船の名前)

06 KT-E: 배이름 배이름? (船の名前, 船の名前?)

〈中略〉

27 KT-E: 그때 그때 당시에는 외국배들이 많이 들어왔지? 그때 당시에 조선사람들이 어저거 외국 배아니야? 이렇게 말하지 않고 이양선이다 이양선이다 이랬어양이××× 서양꺼를 이양선이라 그랬어 응? 배가들어왔지? 어

うん 日本にも あの 外国の船がきましたか?

(その当時, 外国船がたくさん入ってきたでしょ? その当時, 朝鮮の人たちは, あれ外国の船じゃないかって言ったんじゃないかって, イヤン船だイヤン船だって言ったの. ヤンは, ×××西洋のものをイヤン船っていったの. 船が入ってきたでしょ?)

例3の会話は、両国の歴史の共通事項である鎖国から開国をテーマとして展開する授業の一場面である。日本人教師が一通り日本史の内容を説明した後、「韓国ではどうでしたか?」と韓国人

教師に質問を投げかけたのを機に、韓国人教師が関連する韓国史の説明を行なっている。韓国人教師の日本語による質問に対し、児童が韓国語で答えたのを機に韓国語でのやりとりが開始され、教師は一通り説明し終えたところで日本語に切り替え、「日本にも外国の船が来ましたか?」と日本人教師にターンを渡している。このように教師と児童は韓国史の内容について非授業言語であるはずの韓国語に切り替えて話を進める。この際、韓国語話者のみが参加する場ができるが、話が終了した時点で授業言語である日本語へ切り替え、日本人教師にターンを渡し再び日本語で授業が続けられる。日本史の授業では、非授業言語を用いることによって、その話題が日本人教師も巻き込んで教室全体で取り上げる公的なトピックではなく、韓国語の話者だけで完結させることを示す指標となっているといえる。ここでは、韓国語ができない日本人教師が一時的に排除される。しかし、その意味は必ずしも消極的なものではない。このような一時的な非授業言語(韓国語)への切り替えについて、韓国人教師自身は、「日本史の授業では、話題に関わらず韓国語で話し出したら韓国語で対応し、内容が一段落したら日本語に切り替えることによってその話題を完結させて日本史に戻す」と語っている。児童が日本史の授業に集中できるように、そして日本人教師が日本史の授業を運営しやすいように配慮して効果的に非授業言語である韓国語を使っていることがわかる。このような条件が絡み合い、私的なトピックには韓国語(非授業言語)を用い、公的なトピックでは日本語(授業言語)を用いるというパターンが形成されているといえる。

L2で行なう日本史の授業における言語の切り替えのパターンは、「授業言語(日本語)→非授業言語(韓国語)→授業言語(日本語)」のように表すことができる。そしてこれは同時に、授業が「公的な話題→私的な話題→公的な話題」へと変わることを表す指標となっているといえる。

しかし、このような言語使用のパターンは、先にも挙げた例からもわかるように、L1で行なう韓国史の授業にも同様に見られ、L2で行なう日本史の授業に特有のものではない。先の会話例1と2は、冗談やあいづちなど授業内容とは異なるものであったが、歴史に関する話題にも同様の展開が見られる。例えば、韓国史と日本史の内容が関連するところで日本史の確認や説明を日本人教師に求める場合や一緒に議論する場合などには、授業言語である韓国語から非授業言語である日本語に切り替えて行なわれる。そして日本人教師とのやりとりが一段落すると、再び授業言語の韓国語に切り替えて授業が進められるというパターンがある。このようなパターンは、韓国語を授業言語とする韓国史の授業においては、日本人教師を巻き込んで日本語(非授業言語)で展開される場面は授業の主流ではなく逸脱場面であり、主流、つまり公的な場面は韓国語(授業言語)で行なわれるというルールがあることを示している。L2で行なう授業と同様に、「授業言語(韓国語)→非授業言語(日本語)→授業言語(韓国語)」という言語の切り替えが、授業が「公的な話題→私的な話題→公的な話題」へと変わることを表す指標となっているのである。

双方の授業において同様の言語使用のパターンが見られたことから、「外の言語の権威関係が教室に持ち込まれる」という先行研究の知見に対し、乗算的な二言語の育成を目指し、それぞれの

言語を権威あるものとして設定することができることが示されたといえる。

次に、Milk (1982) でも言語の価値を伝える上で重要な機能を担うとされる「命令 (directives)」の使用について考えたい。同様に Guthrie (1984) や中島 (1998) も「注意」に用いられる言語が「権威的に優位な言語」としての地位を示すメタメッセージとなると指摘している。当該教室においてこれらの機能をどちらの言語が担うのかを検討する。

例 4

- 01 JT-F: はい じゃあ 今日 韓国も えー 朝鮮も 日本も元とたかだったので きょうは
 02 KT-E: KS-C 이 의자 그냥 가만히 놔둬 (KS-C さん, 椅子そのままに置いて)
 03 KS-C: [예? (はい?)
 04 JT-F: [元 モンゴルってもいうんだよね
 05 KT-E: [의자 가만히 놔둬 (椅子, そのままにしといて)
 06 KS-C: ×× 개 아니어요? (××のものない?)
 07 KT-E: @@ 건드리지마 (さわらないで)
 08 JT-F: との戦いで、えーっと、韓国とか日本が元とどういふふうに戦っていったか
-

例 4 は、日本人教師 JT-F が日本史の内容を終え韓国史への橋渡しをしている場面である。この間、自分の椅子を他の椅子と代えようとする児童 KS-C に対し、韓国人教師が韓国語で注意している (02, 03, 05, 06, 07)。この一連の会話は授業の本題からは完全に逸脱しているが、授業の進行は妨げられることなく、韓国人教師と児童 KS-C の 2 人だけで行なわれる。これに対し日本人教師は特に注意を向けず韓国人教師に任せ、授業を進めている。二言語併用教師は、コース開始時には児童との雑談や韓国史の説明などにも非授業言語を用いていたが、次第に児童の授業態度に対する注意の際に収斂されていった。コース終了時に行なった日本人教師に対するインタビューでは、「E さんが子どもたちに注意してくれる」と述べ、韓国人教師が「しつけ」の役割を担っていることを認識している。また、「日本人の教師が注意しても子どもたちには効果が無いが、E さんが注意すれば効果がある」、「韓国語だとよくきく」というコメントに代表されるように、児童と同じ母語を共有する韓国人教師の権威を認識していることがわかる。日本史の授業において、このように韓国人教師の役割が位置付けられるに至った背景には、日本人教師も幾度となく児童への「しつけ」に関する働きかけを試みるものの全く効果がないのに対し、韓国人教師が働きかけると効果があるという経験を繰り返してきたことがある。授業における相互作用を通して、韓国人教師の地位が次第に位置付けられていったと考えられる。特に社会において L1 の地位が低く、価値を見いだすことができない場合には、教室における「注意」や「命令」の場面において積極的に L1 を使用すること、そしてその役割を L1 教師に積極的に認めていくことによって、L1 の価値を児童に伝える一つの重要な役割を担う可能性もある。

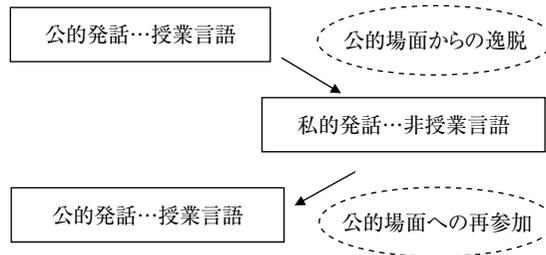


図1 授業の公的话题からの脱線と使用言語

5. まとめと今後の課題

二言語併用教室において、児童は授業言語から非授業言語へ切り替えることによって授業内容から逸脱したことを示す指標として、教師は児童の選択に合わせ非授業言語で対応することによって児童の発話が授業から逸脱していること、再び授業言語を選択し授業に戻すことによって、授業内容へ戻ることを示す指標として用いていることがわかった。その談話展開は図1に示される。「授業言語 → 非授業言語 → 授業言語」という言語の切り替えには、「授業の公的場面への参加 → 授業の公的場面からの逸脱 → 授業の公的場面への再参加」を示す指標機能があり、自らの発話が授業の中でどのような位置付けを持つものなのかを他の参加者に示す機能を担っている。このような言語の指標的機能は茂呂(1997)が指摘した教室内の日本語の共通語と方言の使い分け(共通語は公的発話、方言は私的発話に使われる)、岡本(1997)が指摘した教室の日本語の丁寧体と普通体の使い分け(丁寧体は公的発話、普通体は私的発話に使われる)に共通する点である。異言語の使い分けにもこのような指標的機能がありメタメッセージとなるといえる。さらに、このような言語使用の傾向はどちらの言語環境においても同様に見られており、二言語併用教師がMTとして関わるかATとして関わるかといった参加形態を超越して見られる特徴であるといえる。

Martin-Jones and Saxena (1996) や Milk (1982), Wilcox (1982) などの先行研究では学校の外に存在する子どものL1とL2の間の差が教室内にも持ち込まれるとしている。しかし本研究では、「社会における言語間の権威の差が教室での実践に反映されるという見解からは、日本社会で日本語が韓国語に対し優位であるという構図が当該教室にも反映される」という予測に反する傾向がみられた。両言語を同等に置くという哲学で両言語を授業言語として運営することが可能であり、そしてこのことが二言語併用者の教師と児童によって両言語が同等に用いられるという実際の言語使用に反映されていた。社会(外)が学校(教室)を規定すると一般的にはいえるが、その規定の関係は完全なものではなく、外とは違う「新たな関係性」を教室の中で創ることが可能であるといえる。教室に日本語話者だけでなく母語話者も参加し共に教室運営に関わるこ

とによって、「社会の再生産」ではない、創造的な環境づくりが可能であるといえる。しかし本研究は公立教育機関である学校の教室ではなく課外の教室を対象としているため、この結果が先行研究の知見を反証するものではない。むしろ学校内の教室状況では対処できなかった問題に対し課外という場を新たに設定し、そこでの可能性を検証したという点では、今後の教室のあり方に示唆するものがあつたといえよう。

L2 を中心とした生活を営み L1 の意義を見つけることが困難な環境では、子どもは人前で L1 を話すことを恥じる、自らのルーツを否定するといったことがしばしば起り、L1 の使用機会とその質が低下し、L1 喪失へ加速する危険性もある。当該クラスにおいても、参加当初は韓国人であることに否定的になり日本への同化を強く求め、L1 学習に意義を見いだせない児童もいたが、両言語による様々な活動を通じて L1 と L2 の二言語を話すことができることに自信を持ち韓国人であることを受け入れるという経過を見せている(原他, 2000)。岡本(1997)は教室内に存在する言語の指標的メタメッセージを解き明かし、価値観や制度的拘束性などを見直し改善へと繋げる必要があると指摘している。日本語を L1 としない子どもたちが参加する教室においても同様に、L1 が使用できる環境ならば特に単に L1 で学習する機会をつくるだけでなく、子どもたちも L1 の意義を認め L2 と同等に L1 を用いるきっかけとなるように配慮する必要がある。どのようにその機会を提供するかも含め、今後の研究では言語少数派の子どもたちが自分の L1 に言語多数派の L2 と同等の価値を見いだすことができるような教室内の言語環境の整備とその可能性を探る必要がある。

本稿の対象は、L1 と L2 の相互育成を目標とし両言語で授業を行なう課外教室であることから、ここで得られた結果は限定的なものである。例えば、日本人が参加する場合、人数が多い場合、学校の教員が行なう場合、正規の学校の授業で行なう場合には異なる結果となることが予測される。また、支援教室と一言で言っても支援方法も支援者同士の関係も様々であり、一つ一つの教室を対象とした同様の観察が必要である。児童生徒が多く時間を費やす小中学校における母学級や日本語教室、国際学級などを対象とした観察も重要である。そうして初めて教室のあり方とそこでの教師や児童生徒の言語実践との関係の一般化が可能になると考えられる。

参 考 文 献

岡崎敏雄(1999)「応用言語学研究(2): 年少者日本語教育と母語保持研究(2)」『文芸言語研究』vol. 36: 51-68.

———(1997)「日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成8年度外国人児童生徒指導資料母国語による学習のための教材』茨城県教育庁指導課: 1-7.

岡本能里子(1997)「教室談話における文体シフトの指標的機能——丁寧体と普通体の使い分け」『日本語学』16-3, 明治書院: 39-51.

甲斐睦朗(1997)「授業の談話分析の方法」『日本語学』16-3, 明治書院: 13-20.

- 中島和子 (1998) 『バイリンガル教育の方法——地球時代の日本人育成を目指して』アルク。
- 原みずほ (2002) 「多言語併用教室の言語使用に関する研究——日本における加算的バイリンガリズムの実現を目指して——」『第二言語習得・教育の研究最前線——あすの日本語教育の道しるべ——』, 日本語文化学会: 354-367.
- 原みずほ・高橋若菜・金孝卿 (2000) 「韓国人児童に対する母語・母文化を活かした教室作りの試み——母語の歴史を援用した社会科学習支援の場合」『日本語教育国際シンポジウム Proceeding』韓国日本学会・日本語教育学会共催日本語教育国際シンポジウム: 284-289.
- 原みずほ・金孝卿・佐藤真紀 (2000) 「母語を活かした教室づくりの試み——韓国人児童を対象とした支援の場合」『平成 12 年度日本語教育学会第 4 回研究集会実践研究発表会予稿集』: 17-22.
- 箕浦康子 (1999) 『フィールドワークの技法と実際——マイクロ・エスノグラフィー入門』, ミネルヴァ書房.
- 茂呂雄二 (1997) 「発話の型——教室談話のジャンル」『知と対話——談話の認知科学入門』, 新曜社: 47-75.
- Baker, C. (1993) *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Clevedon, Avon: Multilingual Matters. (岡秀夫訳・編 (1996) 『バイリンガル教育と第二言語習得』, 大修館.)
- Cummins, J. (1996) *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*, Ontario: California association for Bilingual Education.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986) *Bilingualism in education*, NY: Longman.
- Guthrie, L. F. (1984) Contrasts in teachers' language use in a Chinese-English bilingual classroom, In J. Handscombe, R. A. Orem, & B. P. Tayler (eds.), *On TEOL 1983: The question of control: Selected papers from seventeenth annual convention of teachers English to speakers of other languages*, Washington, DC. TESOL, 39-52.
- Landry, R. & Allard, R. (1992) Ethnolinguistic vitality and bilingual development of minority and majority group students, In W. Face, K. Jaspaert, & S. Kroon (eds.), *Maintenance and loss of minority languages*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 223-251.
- Martin-Jones, M. (1995) Code-switching in the classroom: Two decades of research, In L. Milroy & P. Muysken (eds.), *One speaker, two Languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*, Cambridge: Cambridge University Press, 90-111.
- Martin-Jones, M. & Saxena, M. (1996) Turn-taking, power asymmetries, and the positioning of bilingual participants in class-room discourse, *Linguistics and Education*, 8, 105-123.
- Milk, R. (1982) Language use in bilingual classrooms: Two case studies, In M. Hines and W. Rutherford (eds.), *On TESOL 1981: teachers of English to speakers of other languages*, Washington, DC. TESOL, 181-191.
- Wilcox, K. (1982) Ethnography as a methodology and its applications to the study of schooling: A review, In Spindler, D., *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action*, Illinois: Waveland, 456-488.