

# 多言語併用教室の言語使用に関する研究 ー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ー

原 みずほ

## 要 旨

本稿は、近年の日本語を第一言語（L1）としない言語少数派に属するニューカマーの児童生徒の増加に伴う現場からの報告、つまり L1 喪失の影響による深刻な問題（認知的な発達、アイデンティティの確立、家庭内のコミュニケーションなどに関する問題）に関する報告を受け、第二言語（L2）である日本語だけでなく、彼らの L1 の育成や習得機会の保障も視野に入れた支援体制の確立のために、どのような教室環境を創ることができるのかを探ることを目的とする。L2 だけでなく L1 の育成も視野に入れた取り組みは日本では少なく、基礎的研究が急がれている。一方、移民の受け入れなどにより、早くから複数の民族が共生する多言語環境を経験してきた欧米諸国では、児童生徒の多言語育成に関する研究も充実している。そこで本稿では、欧米の多言語併用教室に関する研究がどのように勧められてきたかをレビューする。分析の範囲は、複数の言語が併用されている教室における参加者のやりとりから教室環境を分析している研究に限る。分析の枠組みとして、加算的バイリンガリズムの立場から教室環境を包括的に捉えた欧米における多言語併用教室の研究のレビューを通じて、教室研究では、教室の参加者の間でなされるやりとりによって伝達あるいは構築されているメッセージの解明と学校（教室）環境の範囲に絞ってその要因を解釈するのではなく、社会環境や家庭環境における要因も含めて解釈することが必要であることを指摘する。さらに今後の研究においては、日本のように公教育における L1 保障が確立されていない状況において加算的バイリンガリズムを目指す上で、新たに共生言語という概念からのアプローチの可能性についても提案する。

【キーワード】ニューカマーの児童生徒、 加算的バイリンガリズム、 多言語併用、 共生言語

## 1. はじめに

多様な言語背景を持ち、日本語以外の言語習得の機会も保障されるべき児童生徒は、次の三つのカテゴリーに分類される（湯川 1998: 3）。

- （1）最近日本に移住してきた、日本語以外の言語を第一言語（L1）とする外国人児童生徒（例：外国人労働者の子ども）
- （2）日本語を L1 とするが、少数民族の家庭に生まれた児童生徒（例：北朝鮮／韓国籍の子ども）、あるいは少なくとも片親が日本語以外の言語を L1 とする児童生徒（例：国際結婚の家庭の子ども）
- （3）海外に移住し、日本語以外の言語や文化に親しんだために、日本の普通の公立学校に戻るのに何らかの手当てや調整が必要な日本人児童生徒（例：海外駐在員の子ども）

本稿では上記のカテゴリー（1）に分類される、日本語を第一言語（L1）としない言語少数派に属

するニューカマーの児童生徒を対象とし、彼らへの支援体制の確立を目指すためにはどのような教室環境を創ることができるのかを掴むため、これまで主に欧米で行なわれてきた多言語環境の教室に関する研究をレビューする。

日本では、近年、多様な言語背景を持つニューカマーの児童生徒の増加に伴い、関連する報告が少しずつなされるようになった。その流れには大きく二つの傾向がみられる。一つは、学習や言語習得の支援のあり方やその方法をめぐる研究であり、日本語学習や学校での教科学習の支援方法をめぐる研究（池上 1998, 1999; 清田 2001; 齋藤 1998, 1999; 矢崎 1998）、L1 と L2 の相互育成をめぐる研究（岡崎 1997; 原・高橋・金 印刷中; 原 2002）などである。一つは、言語の習得や喪失の過程、状況に関わる研究であり、L1 の喪失に関する調査研究（石井 1999; 国際日本語普及協会 1993）、そして、L2 である日本語の習得に関する研究（松本 1999; 生田

2001) などである<sup>1)</sup>。本稿ではこの中でも特にL1 と L2 の相互育成を目指した支援のあり方と方法を探るべく、関連する先行研究をレビューしその手がかりを得たい。

L1 とL2 の相互育成とは、児童生徒のL2 である日本語と彼らのL1 を共に発達させることを視野に入れ、加算的な多言語併用教育の視点を持つものである。ニューカマーの児童生徒にとって、居住先である日本の社会に参加するためには、主流言語である日本語の習得が必須である。しかし、L1 においても未だ発達過程にある児童生徒にとって、言語は、単なるコミュニケーション上の役割にとどまらないことに留意しなければならない。言語の役割の一つには、認知的な発達を促すという役割がある。L1 が完成する以前にL2 環境に入った場合、その環境で生活するために必要な言語を習得するのに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言語を習得するのに5年から7年を要するといわれている (Cummins 1996; 中島 1998)。つまり、L2 環境ではL1 で教育を受けた場合の通常の認知的な発達に比べて5年以上の時間差があるということになる。その間、少なくともL2 で認知的な活動ができるようになるまでは、何らかの手段で認知的な発達を促すような工夫が必要であり、ここでL1 が果たす役割は大きい。また、Cummins (同上) が唱えた「二言語の相互依存の原則 (linguistic interdependence principle)」によると、二言語を身につける子どものL1 とL2 は言語能力上の共通の基盤 (common underlying proficiency) を有して発達しており、一方の言語で得た言語知識や学力面での知識が他方の言語へと転移するといわれている。二つの言語は別個に発達するのではなく、互いに依存し合って発達するとしている。つまり、L1 の力を十分に備えることによってL2 の発達にも好影響を与えるといえる。その他、情緒面での安定、アイデンティティの確立<sup>2)</sup>、家庭内コミュニケーションの断絶<sup>3)</sup>などの面においても、L1 は重要な役割を果たすといわれている (Baker 1993)。こういった点からもL2 である日本語の習得だけではなく、L1 の育成も視野に入れた支援が必要であるといえる。しかし、その具体的な方法論については、岡崎 (同上)、原他 (同上)、原 (同上) などによって模索され始めた段階にすぎない。現時点において、加算的多言語併用教育の方法論を構築するためには、欧米の先進

的試みに学ぶ必要があると同時に、児童生徒が少数で各地に散在している、非永住型が多いという日本のコンテキストの特殊性も考慮した基礎的研究が必要である (岡崎 1999)。その基礎的研究の一つとして、児童生徒の学習の場である教室環境をどのように創り整えることが出来るのか、その可能性を探る必要がある。本稿では、ニューカマーの児童教室に関する研究の中でも、参加者のやりとりを通して教室環境や教室運営の実態を明らかにし、見直しや改善を提案する研究を概観し、今後の展望と可能性を探る。

先述の通り、多言語併用教育または多言語併用教室に関する研究は、日本では始まったばかりで例が少なく、欧米で行なわれた研究が主である。従って、欧米の研究を中心に紹介し、その際日本の状況を念頭におきながら論を進める。本稿では、第一に、欧米の多言語併用教室におけるやりとりに着目した研究の動向について簡単に触れる。第二に、多言語併用教師の言語使用に関する研究を紹介し、言語使用からみた教師の役割について検討する。第三に、教室参加者のやりとりから包括的に多言語併用教室の環境を捉えた研究を紹介し、加算的なバイリンガリズム<sup>4)</sup>を目指した教室のあり方を検討する。そして最後に日本における加算的多言語併用教育の可能性を探ることを試みる。

## 2. 多言語併用プログラムの教室に関する研究の動向

### 2.1 多言語併用教室に関する研究の流れ

児童生徒の多言語併用教育プログラムの教室に関する研究は、言語教育の関心の推移と同様の変遷を経ている。新井 (1995) によれば、1960年代やそれ以前の言語教育に関する研究では、教授法とその効果を調べることに関心が向けられており、ある教授法の実施の前後にテストを行なうなどという方法で量的な調査が行なわれていた。しかし、1970年以降、研究が進むにつれて、次第にある唯一の教授法は存在しないという認識がなされるようになり、それまでの教授法の模索から実際に教室で何が起こっているのか、参加者は何をしているのかという学習の過程へと関心が移ってきた。

多言語併用教育プログラムの教室研究は、Martin-Jones (1995) によると、1970年代から始まった。当初の研究は、英語を L1 としない学習者の

学業不振、言語発達という点に関心が向けられ、教授法の開発などが中心に行なわれていた。例えば Legarretta (1979) では多言語併用プログラムの効果を明らかにするため、異なるプログラムにおける二言語の使用量を比較するという量的な分析を用いて検討している。Trueba & Wright (1981 : 243) は、このような研究傾向を振り返り、「英語が話せない子どもたちは周囲とのコミュニケーションが上手く図れず教室では日常的に精神的に遅れているとみなされ、最初の頃にフラストレーションを貯めた子どもはその後の学校生活に失敗する傾向がある。こういった子どもに対して教育が開かれていないのが問題だ」という Hufstедlere (1979) のコメントのような指摘がよくされているが、実際に教室で何が起きているのかについては実態が把握されておらず、議論もされていないことを指摘し質的研究の必要性を唱えている。その後の研究では、多言語併用プログラムの教育効果を探るという視点からは離れ、会話分析やエスノグラフィーといった手法を用い、多言語を併用する参加者のやりとりを通して、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などといった観点から二言語併用プログラムを見直すという流れで研究が進められてきた (Martin-Jones 同上)。

教室でのやりとりを分析する際には、教室参加者による複数の言語の切り替え、つまりコードスイッチングに焦点を当てられることが多い。初期の研究では、言語の切り替えの回数や機能を抽出するという方法でなされてきた。しかし、近年の研究ではエスノグラフィーの手法によって、より教室内の状況を詳しく捉えることができるとされ、参与観察と会話分析の両面から記述研究がなされるようになっている。

本稿では、欧米で行なわれた研究に、Guthrie (1984)、Zentella (1981)、Ytsma (1988)、Milk (1982)、Martin-Jones & Saxena (1996)、日本で行なわれた研究に、原 (2002) を取り上げ、多言語併用教室における言語実践に関する研究を紹介する。

## 2.2 多言語併用教室の種類

Cummins (1996) は、子どもの学校経験のある時点において教育に二つあるいはそれ以上の言語を用いることを「bilingual education (バイリンガル教育)」と呼んでいる。しかし「バイリンガル」とは、

一人で二言語の知識があり使用能力を持つ者に限定して用いられることも多い。そこで本稿ではこれらを包括的に捉えるため、二つ、あるいは二つ以上の言語を使用する者を「多言語併用者」、そして彼らへの教育を「多言語併用教育」と呼ぶこととする。また、そのような教師か児童生徒が参加する教室のことを包括的に捉えて述べる場合には、「多言語併用教室」と呼ぶ。但し、個々の先行研究について述べる際、明らかに二つの言語を用いる教室を対象としている研究に関しては、原文に従い、「bilingual classroom」に対応する邦語として「二言語併用教室」、個人としての「bilingual」に対応する邦語として「二言語併用者」と呼ぶこととする。Martin-Jones & Saxena (1996) では、「bilingual」という用語を採用しているが、二つ以上の言語を使用する教室環境を対象としているため、本稿では「多言語」という用語で表すこととする。また、一言語のみを用いる話者については「monolingual」に対応する邦語として「一言語使用者」と呼ぶこととする。

多言語併用教室の形態には、主に次の二つの形態がある。

- (1) 社会的に優勢で多数派である言語を L1 とする児童生徒を中心とした公教育現地校における、少数派言語を L1 とする児童生徒への多言語併用教室
- (2) 複数の言語が公用語として認められている公立学校の教室における多言語併用教室
- (3) 公教育ではなく放課後などに行なわれる少数は言語を L1 とする児童生徒への補助教育における多言語併用教室

(1) の形態は、公教育における多言語併用教室であり、本稿で紹介する Guthrie (1984)、Zentella (1981)、Milk (1982)、Martin-Jones & Saxena (同上) など対象とされている教室も該当する。他にカナダのイマージョンプログラムに則る学校も該当する。ここでは、二言語の育成を到達目標として掲げ、フランス語と英語の相互育成が目指されている。一方で、必ずしも多言語の相互育成を到達目標とはせず、多数派言語への移行段階において一時的に複数の言語を併用する移行型バイリンガル教育の形態をとる公教育の場合もある。日本では、このように少数派言語を持つ児童生徒と日本人児童と一緒に学ぶ教室において、少数派言語で授業が行なわれているという報告は見当たらない。日本にお

ける L1 教育に関する一部公立学校での取り組みには、総合の時間などを利用して選択科目として自らの L1 を選択し学ぶ機会を提供するという試みを行っている学校もある。しかしこのような先進的な試みをしている学校は極少数であり、一般的ではない。(2) の形態は、複数の言語が公用語として認められている公立学校であり、例えば、本稿でも紹介する Ytsma (同上) の対象校が該当する。Ytsma の対象校があるフリースランドでは、社会において、すでにオランダ語とフリージア語の二言語が公用語として位置付けられており、学校教育においてもその方針に則って行なわれている。日本ではこのように複数の言語を公用語として認めるという形態を持つ公立学校に関する報告は見当たらない。従って、日本における児童の L1 の育成に配慮した多言語併用教室は、(3) のように地域や学校で放課後に開かれている補助教育であるといえる。本稿で紹介する原 (同上) で対象としている教室などがその例であり、そこでは児童の L1 (日本語) と L2 (韓国語) の二言語の育成が目指されている。しかし、このような多言語の育成という視点から行なわれている補助教育は少数である。L1 に関する補助教育の多くは、L1 が日本語に取って代われ喪失してしまうのを防ぐために L1 の保持と育成を目指している場合が多い。このような背景には児童生徒が在籍する学校や地域における L1 保障への対応が遅れていることなどが考えられる。湯川 (1998 : 8) は、国家全体で二言語育成を目指した教育を実施しているスウェーデンや、国家としての方針に加え地方自治体でも独自に取り組んでいるカナダやアメリカに比べ、日本の対応が遅れている原因の一つに国家が負う責任の範囲と二言語育成に関する教育の方向付けがなされていないことを指摘している。

公的場面においてどのような形態で L1 の習得や学習機会が提供されるか、あるいはそのような機会が提供されないかは、その国や地方自治体の政策、学校の方針などによって決定される。そのため、先行研究で扱われている多言語併用教室は、その国、地域、学校の教育方針、担当教師の教育方針、更には教室に参加する児童生徒の背景などが様々であり、一様ではない。

教室に参加する多言語併用者が教師か児童生徒であるかについては、研究の対象によって異なっており、どちらか一方が複数の言語を使用する教室を

指す場合もあれば、双方が使用する教室を指す場合もある。教師の使用言語に着目した研究では、「教授に複数の言語を使用する場合、つまり教師が複数の言語を使用する教室」のことを指している。その授業の形式についても、多言語併用教師が一人で授業をする教室の場合もあれば、一言語使用教師と多言語併用教師がティームティーチングで授業をする教室の場合もある。しかし、いずれの研究においても、程度の差はあるにせよ、複数の言語を使用する児童生徒が参加している教室を対象としている点では一致している。教師が多言語併用者であるか一言語使用者であるかに関わらず、本稿ではこれらを一括して多言語併用教室、あるいは二言語併用教室と呼ぶ。

教室に参加する児童生徒の年齢については、幼稚園児 (4 歳) から高校生 (18 歳) が参加する教室まで幅広く様々である。言語背景は大きく二つに分かれている。一つめは、「L1 と L2 の複数の言語を習得している児童生徒」、例えば、出生時から L1 と L2 の両言語環境の中で育っている児童生徒などである。従って、移民の 2 世、3 世などに対する継承言語教育を対象としたものやコミュニティで複数の言語が使われている環境での言語教育となる。二つ目は、「これから L1 に加え L2 も習得する児童生徒」、例えば、学齢期のある時期に移住などによって L2 環境に入る児童生徒を対象とした教育である。

プログラムで目指されている到達点に関しては、多言語の育成を目指していることを明記しているものもあれば、多言語育成に対する姿勢に関しては触れていないものもあり、統一されていない。

分析に使われている授業場面は、教科学習の場面であるという点では一致しているが、その科目、授業内容、授業方法などは研究によって異なる。勿論、教室で使用されている言語や場所なども様々である。

このように、先行研究で扱っている対象の背景は多岐に亘っている。その為、これらの先行研究を単純に比較することや、一般化を導き出すことはできないことに留意しておかなければならない。

### 3. 多言語併用教室における多言語併用教師の言語使用から教師の役割を捉えた研究

本章では、多言語併用教室とは何か、更にそこでの多言語併用教師の役割とはどのようなものかにつ

いて考える。児童とのやりとりにおける多言語併用教師の言語使用の点に着目して、教師の役割を捉えた研究を紹介する。

3.1 では、児童生徒 L2 のみを使用し L1 は理解できない一言語使用教師との比較によって、児童生徒の L1 と社会の主流言語である L2 を理解することができる教師の役割について述べた研究として、Guthrie (1984) を紹介する。次に 3.2 では、別々の教室における二人の二言語併用教師の言語使用を比較し、二人の多言語併用教師の言語使用にみられた違いの背景にある要因について述べた研究として、Zentella (1981) を紹介する。

### 3.1 一言語使用教師との比較からみた多言語併用教師の言語使用と役割

Guthrie (1984) は、多言語を扱う教師と一言語を使用する教師の教室における言語使用を比較し、多言語併用教師の L1 使用の機能とその有効性を唱えている。さらに、何故複数言語に通じる教師が必要なのか、どのようなプラス面があるのか、一言語しか使用しない教師のやりとりとどのように異なるのだろうかといったことを考える上で参考になる。

Guthrie は、カリフォルニアの小学校において、二言語併用教師と一言語使用教師と児童の教室におけるインターアクションを分析、比較し、どのようにそれぞれの授業が構成されているかを明らかにすることを試みている。二言語併用教師は中国語と英語を用い、一言語使用教師は英語のみを用いる。対象とした授業は、小学一年生の教室における、英語の読解の授業と会話の授業である。分析の対象とした児童は、中国系アメリカ人児童 11 人であり、彼らの英語の言語能力は、低レベル 5 名、中レベル 4 名、高レベル 2 名 (Fuentes & Wisenbaker 1979 により判定) である。二言語併用教師は英語の読解の授業を行ない、一言語使用教師は英語の会話の授業を行なう。授業は児童の言語能力を基にレベルが高いグループの授業と低いグループの授業に分けて行なわれている。これらの授業における教師と児童のやりとりを、Dore (1977) による子どもの会話行為 (Conversational-act) の分類<sup>5</sup>を用いて分析している。Dore (同上) の分類は 5 種類であるが、Guthrie は 6 番目の分類に Special speech act を加えて分析、考察している (Guthrie 同上: 43)。

① Assertion : 主張 (情報や行動を要求)

② Organizational Devices : 運営上の工夫 (私的な

接触や会話の流れを制御)

③ Performatives : 実行

④ Request : 要求 (情報や行動を要求)

⑤ Responses : 返答

⑥ Special speech act : その他の発話行為 (笑い、歌)

分析の結果、二言語併用教師には英語の能力が高いグループと低いグループのどちらに対しても一貫した言語使用が見られた。児童の言語能力には左右されず、授業が英語の読解であることに留意し、主に英語を使用し中国語の使用は最小限に抑えていた。中国語の使用は注意深く行なわれ、その機能はどれも有効に働いているとしている。中国語使用にみられた機能は、①翻訳、② 'we-code'<sup>6</sup>、③手続きと指示、④明確化、⑤理解確認の 5 つである。一方、一言語使用教師は、児童の言語能力によって対応に違いが見られた。特に、英語の能力が低いグループにおいては子どもたちを上手くコントロールすることができなかつたと報告している。児童が英語から L1 である中国語に切り替える、つまり L1 の使用を耐えがたく思い、授業に関する発言であっても授業に集中していないとみなし、叱る傾向がみられた。このような違いが見られた背景には、一言語使用教師が L2 である英語の習得の初期段階にある児童とのコミュニケーションを上手く図ることができないことが要因であるとしている。そして、この点において、一言語使用教師は二言語併用教師に劣るとしている。

Guthrie の研究では、このように一言語使用教師との比較によって、二言語併用教師の積極的な役割が、その効果的な L1 使用とクラス運営という点で発揮されることを具体的に示している。しかし、児童の L1 を使うことができない教師が L1 と L2 の両言語に通じる教師に劣るかどうかという点については、今後十分な検討なされるべき課題である。そもそも L2 をほとんど理解できない児童と L2 のみを用いてコミュニケーションを図ることは困難であり、児童の L1 を理解できる一言語教師とその統率力を比較することには疑問が残る。実際に日本の状況を考えると、児童の L1 に通じる教師は稀であり、L2 のみを話す一言語使用教師が対応にあたる場合が多い。一言語使用教師ができることとできないこと、多言語併用教師ができることとできないことを明確にし、それぞれの役割を積極的に評価し支援に関わ

ることができるような方策を考えることがより建設的であり、現実的でもある。

### 3.2 多言語併用教師間の言語使用の比較からみた相違点と要因

前項で紹介した Guthrie (1984) では、二言語併用教師と言語使用教師の会話行為の違いから、二言語併用教師が二言語を効果的に使い分けて教室管理ができるという点で優れているとしている。一方、Zentella (1981) は、二言語併用教師二人を対象とし、それぞれの異なる教室での言語使用を比較し、児童の家庭言語と社会の主流言語を理解できる教師であっても参加する教室に関わる様々な要因によって、異なる言語使用が見られることを指摘している。

Zentellaはニューヨークにおいて、プエルトリコ系のみの学習者と教師で構成された3年生と6年生の二つの二言語併用教室を対象とし、4ヶ月間にわたってエスノグラフィーの観察を行ない、様々な教授、学習活動における相互作用を録音、文字起こしし分析した。3年生の教室にはスペイン語を言語運用上優勢とする子どもが参加しており、6年生の教室には英語を言語運用上優勢とする子どもたちが参加している。ZentellaはMehan (1978, 1979) が提唱した、教師と学習者の相互作用が開始 (Initiation) — 応答 (Response) — 評価 (Evaluation) の連続であるという視点から言語の切り替えを分析し、次のような3つのパターン<sup>7</sup>があることを見出した。

パターン1: 教師と児童は相手が選択した言語に従う

パターン2: 教師は児童が選択した言語に従う

パターン3: 教師は自分が選択した言語も児童が選択した言語も使う

さらに、二人の教師には正反対の言語切り替えがみられ、8時間の録音の中で3年生の教師は全体で127回 (英語からスペイン語への切り替え65回、スペイン語から英語への切り替え62回)、6年生の教師は全体で26回 (英語からスペイン語への切り替え10回、スペイン語から英語への切り替え16回) の言語の切り替えがみられた。3年生の教師は英語の枠組みの中で英語とスペイン語に切り替えることによって、英語を使うことで、個人的感情をはさまずニューヨークの一教員としてthey-code<sup>8</sup>を用いている。他方、スペイン語を使うことで、個人的な関係や団結を示すためにプエルトリコ人の女性としてwe-codeを用いている。このように3年生の二

言語併用教師は、言語の切り替えを効果的に行なうことでコミュニケーションを円滑に進めているとしている。一方、6年生の教師は、スペイン語の使用が英語に比べて極端に少なかった。この背景には、7年生から英語一言語使用の授業が始まるため、その準備のために英語を中心とした教室にしたいという考えの下で授業を行なっていることがあるとしている。このように二言語を使用する教師であっても、教室の授業方針や参加する児童生徒の言語能力などによって、その言語使用には違いがみられた。

Zentella は、複数の言語を併用する教師であってもその言語使用と機能には違いが見られ、授業方針や児童の言語能力などの要因と絡み合って決定されていることを指摘した。このことは、多言語併用教室におけるやりとりを分析し、教師の役割を検討する際には、教師が複数の言語に通じているか否かだけではなく、教師 (学校) の教育方針、参加者の言語能力とそれに対する教師の認識などの諸要因も視野に入れて行なう必要があることを示しているといえよう。

### 4. 多言語併用教室における言語実践から教室環境を捉えた研究

前章では、多言語併用教室における多言語併用教師の言語使用に関する研究を紹介した。これらは主に言語の機能に着目し、教師の役割とその要因を探っていた。本章では、教室参加者の多言語でのやりとりを、社会的な環境や教室環境、教室運営の見直しへと視野を広げて捉えようとする立場で行なわれた研究を概観する。

以下、4.1 では、教室参加者の言語使用に関わる要因を教室内に限定せず、社会環境にまで視野を広げ包括的な考察を試みている Ytsma (1988) を紹介する。次に、4.2 では、言語実践に反映される言語の地位、メッセージ性に着目して教室環境や教室運営の方向性を示している研究として、Milk (1982)、Martin-Jones & Saxena (1996)、原 (2002) を紹介する。これらの研究は発話者の多言語でのやりとり、特に言語の切り替えには何かしらのメッセージが付加されているという考えに基づいている。本稿では、このような立場に立ち、教室参加者の多言語でのやりとりをメッセージ性があるものとして捉える際に、「言語実践」という用語で表すこととする。

#### 4.1 多言語併用教室の言語使用状況と社会的な言語環境との関わり

本節では、児童生徒の言語使用に関わる要因を、社会環境、学校環境との関連から捉えた研究として、Ytsma (1988) を取り上げる。Ytsma は、教室内の多言語使用を教室内の要因と関連付けて捉えるという従来の研究の枠を越えて、学校（教室）環境に加え社会の言語環境も加えた解釈を試みている。オランダ北部のフリースランドにおける2つの小学校でのエスノグラフィー研究である。フリースランドは、二言語を併用する地域であり、国家の共通語であるオランダ語とフリージア語が話されている。フリージア語はオランダ語と同様にオランダの公用語として法的に認められている。この地域には60万人が居住し、そのうち40万人がフリージア語話者である。フリージア語は書き言葉として確立しているが、実際には限られた範囲でしか使用されていない（例えば新聞では5%以下の使用率）。Ytsma の研究で対象とされている小学校は、児童生徒に対し二言語の育成を目指している。フリージア語とオランダ語が授業において、インストラクションやコミュニケーションの媒介言語として同等の地位を持つという理論に基づいている。このような背景を持つ小学校2校における高学年のクラスを2つずつ、合計4つの二言語併用教室での言語使用を調べた。まず量的分析において、子どもの両親の言語（フリージア人かオランダ人か）と言語選択の割合から子どもの優勢言語を示している。対象となった2校では、両親ともにフリージア人である子どもの割合が高く（A校70%、B校58%）、言語選択においてもフリージア語を選択する割合が高かった（A校65%、B校76%）。実際に二言語がどのように使われているかを質的に調べたところ、児童はフリージア語からオランダ語に頻繁に切り替えていた。メタファー的な言語の切り替え、文脈に基づく言語の切り替え、間違っただけの言語選択をした際の訂正のための言語の切り替えといった言語使用がみられた。Ytsma は、このうち特に「間違っただけの言語選択をした際の訂正のための言語の切り替え」を、児童の二言語が不安定な状況にあることと関連づけている。フリージア語話者のコミュニティではフリージア語が使用され、オランダ語はオランダ語話者の間でのみ用いるという暗黙の了解があり、非対称の言語使用は有標である。しかし、児童はフリージア語の文脈でオランダ語に

切り替える、あるいはオランダ語で話し出してフリージア語に切り替えていた。Ytsma は、このような切り替えを不安定な言語選択とみなしている。そしてこのような言語の切り替えが一度なされると、話者が交替してもその後続く発話も頻繁に言語が切り替えられ、不安定な状態で展開されることとなる。不安定な言語選択の連鎖は両言語に長けた話者が適切な言語選択をすることによって断ち切られていた。Ytsma は、研究の対象校であった2校はフリージア語とオランダ語の平等の原則を掲げているが、実際には社会言語的に曖昧な状況を生み出しているとしている。結果的に、教室内のコミュニケーションにおいて、二言語が平等に扱われているとはいえない状況を招いていると指摘している。

Ytsma は、教室で児童の言語使用においてみられた不安定さにつながる要因として、児童を取り巻く社会的な背景、学校の教育方針において、フリージア語とオランダ語の二言語が曖昧な位置付けで存在していることを指摘した。このように児童の不安定な言語使用に着目し、その原因を社会全体から解釈し、解決の方法を探ろうとする姿勢は、より包括的に児童の状況改善を目指す上で有意義であるといえる。しかし、社会の二言語使用の状況と教室内の児童の言語使用を結びつけるための議論は充分になされていない。児童の言語使用に関わる要因には、教室の枠内に限ってみても授業形態、教師の二言語使用など様々な要因が考えられるが、この点についても十分な検討はなされていない。言語使用に関わる要因を明らかにするためには、これらの点においても詳細な記述と検討が必要であろう。

#### 4.2 多言語併用教室の言語使用と言語間の地位の格差との関わり

本節では、教室参加者（教師と児童・生徒）の言語実践には言語間の地位の優劣に関するメッセージが反映される（Martin-Jones 1995）という立場から、教室内の言語実践を分析した研究を紹介する。

以下、4.2.1 では、二言語併用教師の言語使用にみられる特徴とそこに反映される言語の地位の優劣とメッセージ性について調べた研究、Milk (1982) を取り上げる。次に4.2.2 では、一言語使用教師とのティームティーチングにおける二言語併用教師の言語使用にみられる特徴とそこに反映される教師間の権力関係とメッセージ性について調べた

研究、Martin-Jones & Saxena (1996) を取り上げる。最後に 4.2.3 では、L1 での授業と L2 での授業における言語実践を比較し、言語間の地位の優劣の有無とそのメッセージ性について調べた研究、原 (2002) を取り上げる。

#### 4.2.1 二言語併用教師の教室における言語使用と言語間の地位の格差に着目した研究

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 同上: 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’ (Milk 同上: 183) 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 8 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

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、8 つの機能のなかで 6 つの機能においては差が見られなかったものの、次の 2 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、本当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し、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を指摘している。Milk の研究は、70 年代に盛んであった従来の量的



研究から脱し、質的研究へ目を向けることによって、言語実践に反映されるメッセージ性のように目に見えにくい要因を探ることが可能であることを示した先駆的研究であったといえる。

#### 4.2.2 一言語使用者と二言語併用者のチームティーチングの教室における言語使用と言語間の地位の格差に着目した研究

Martin-Jones & Saxena (1996) はイギリス北西部の都市にある小学校における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、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より詳細に捉えるために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が参加し、チームティーチングが行なわれる（‘bilingual support’<sup>9</sup>, Martin-Jones & Saxena 同上：105）。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。Martin-Jones & Saxena は、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 ‘bilingual support’ に対する考えが、教室での言語実践にどのように反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（パンジャビ語とウルドゥー語）やコミュニティ言語を使用する機会であると判断され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、一言語使用教師の指示や許可、“Mrs A she’ll tell you.” (Martin-Jones & Saxena 同上：113)、“Thank you Miss K.” (Martin-Jones & Saxena 同上：117) といった発言を受けて、発言する傾向がみられた。その際には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っているとしている。児童の家庭言語やその言語を用いるアシスタントが、英語の力を身につけるまでの橋渡しの存在

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 & Saxena の長期間に渡る教室の観察とトランスクリプトを用いた記述研究は、教室内部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。児童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、自らの家庭言語を英語に劣る、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結果になっている。これは、英語も家庭言語も育成するという理念だけでは、自民族の位置付けや自己のアイデンティティなどの面への配慮につながるとはいえないことを示しているといえよう。教師間の関係や言語の使い分け方の検討など諸要因を見直すことによって、教室でのやりとりの質も変化し、さらに児童生徒に伝えられる教師間の権力関係、言語間の優劣関係に関するメッセージを変えることができるといえる。

#### 4.2.3 L1 環境と L2 環境の両環境において言語使用と地位の格差との関わりを比較した研究

原 (2002) は、以上のような言語間の優劣に関するメッセージの伝達と言語の使い分けに関する研究の知見から、東京都内の公立小学校に通う小学6年生の韓国人児童（韓国語L1）が参加する教室における教室内部のやりとりを分析している。参与観察を5ヶ月間行ない、録音・録画データを採集している。対象となった教室は都内の大学において無料で開講している学習支援教室<sup>10</sup>であり、児童は学校の放課後に週一回通う。ここでは韓国語をL1とする児童の二言語の育成を目指しており、児童のL1とL2がそれぞれの授業展開に用いられる環境を設けている。教師には韓国語をL1とする大学院生（留学生）と日本語をL1とする大学院生が企画、運営、参加している。授業は、社会科の歴史を扱い、学習内容、進度、教科書は全て在籍校の母学級に合わせて展開している。在籍校の授業では日本史だけを扱うが、ここでは児童の学習意欲や理解促進、L1とL2の育成を目指し、日本史の授業と平行して韓国史の授業も行なっている。韓国史はL1の韓国語で行ない、日本史はL2の日本語で行なうというプログラムである。分析は、それぞれの環境において韓国人児童と韓国人教師の二言語でのやりとりがどのように行

なわれているかに着目して行なっている。その結果、両環境において、先行研究で指摘されているような L1 と L2 という区別による言語の使い分けではなく、授業の展開に用いられる授業言語か或いは授業の展開に用いられない非授業言語かによって使い分けられる傾向が明らかになった。授業言語は授業の主題への参加のために用いられ、自らの発話が公的なものであることを聞き手に伝える役割があった。一方、非授業言語は授業のメインストリームからの逸脱のために用いられ、自らの発話が私的なものであることを聞き手に伝える役割があることがわかった。このことから両言語の育成を目指すという方針の下で両言語を授業言語として用いる教室では、L1 と L2 の優劣関係が最小限に抑えられること、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ることを指摘している。発達過程にある年少者の多言語の育成を目指すためには、場面や対話者などによって言語を使い分けることが必須条件とされることが多い。学校の方針によっては言語使用を厳しく規制され子どもたちが不便に思うこともあるようだ。しかし、この事例では、児童はどちらの環境においても L1 と L2 を用いており、環境によってそれぞれの役割が交替していた。このような言語使用は教師の指示によるものではなく、むしろ教室における参加者間の相互作用の中で形成されていったといえる。

このような結果は、Milk (1982) や Martin-Jones & Saxena (1996) で指摘されているように教室には社会における言語間の地位の格差が教室にも持ち込まれ、参加者の言語実践にそのまま反映されることがあるが、プログラムの目標、構成、内容、教師の言語使用などの要因によって、言語の使い分けや共有されるメッセージの質に積極的な影響を与えることができるという可能性が示唆された点において有意義であるといえよう。しかし、観察期間が5ヶ月間と短い点など研究方法の妥当性、さらに言語使用の規制の有無とその影響、効果と妥当性については課題が残り、今後の研究で検証されるべきである。また、この教室は補助教育として行なわれたものであり、公教育ではない。公教育においてこそ、どのように加算的バイリンガリズムの環境を実現させられるかという点を探ることが課題である。

## 5. 今後の展望と課題

本稿では多言語併用教室における言語使用に関する研究として、主に欧米で行なわれてきた先行研究を紹介した。何れの研究においても児童生徒の L1 と L2 の関連から、L1 使用が教室運営上、さらに授業や学習内容の理解促進に有効であることを指摘している。また、教室における言語実践には、言語間の地位の格差が反映されており、それがメッセージとして児童生徒に伝えられる危険性などを指摘している。後者の言語使用に反映される言語の権力関係のメッセージ性に着目している Ytsma (1988) や原 (2002) では、単なる教室内の言語間の優劣に対するメッセージの伝達の解明という点に留まらず、更なる見解を示している。Ytsma (同上) では教室における言語実践を社会環境からの影響と関連付けて捉え、そこにある矛盾を指摘し、改善の必要性を唱えている。原 (同上) では、L1 の授業環境と L2 の授業環境における言語実践を比較することによって、L1 と L2 の権威差ではなく、授業言語か非授業言語かによって二言語の役割が異なることを示した。いずれの研究もその検証方法などに課題を残しているものの、これまでの多言語併用教室を更に広い視点から考察を試みている点では、今後の研究のあり方に示唆を与えるものであるといえよう。今後、加算的な多言語併用教育を目指す教室の実現を図るためには、先行研究の成果に対する再検討と実践とをセットで行なうことによって可能になると考える。同時に日本においては、公教育においてニューカマーの児童生徒の L1 を、彼らが通う公立学校での在籍学級ではどのようなメッセージのやりとりがなされているか、どのような環境であるかについても研究が必要である。この際、言語の切り替えに限らず、非言語行動や観察、インタビューなども含めた研究が必要となるであろう。

日本では今後も人々の移動に伴い多種多様な文化、言語との接触が避けられない状況が各地で増えるであろう。その際には、少数派言語の L1 話者だけでなく、多数派言語の L1 話者との共生という視点での教室設計が必要とされる。教室では暗黙のうちに教師、児童・生徒の間で互いの価値観を伝達し合い、相互作用の中で新たな価値観を形成しているという先行研究の知見を持ってすれば、互いの L1 を尊重した上で、異なる L1 を持つ話者同士を媒介する共生言語をどのように創造していくかが鍵とな

ると考える。

共生言語とは、異言語話者が同一コミュニティの住民として共生していくために、ある言語について共生に適した運用のために作り出される言語のことである(岡崎 1996 : 8)。日本語の L1 話者と非 L1 話者が接触し共生を求める過程では、そこには自然に共生のための日本語がつくり出されていると考えられる。その日本語は日本語の L1 話者が一般に用いるものとは異なるかもしれないし、日本語の非 L1 話者の日本語は、L1 話者のものとは異なるかもしれない。しかし、それが共生のための日本語として双方がつくり出した言語であれば、日本語のバリエーションの一つであると考えられる。岡崎 (2001 : 115) は、このような共生言語がなくては、言語集団毎に孤立し相互に接触できず、相互に分離独立し合うか、あるいは社会的地位の高い集団が他の相対的に小さい言語集団に同化を強制するかという選択しかないとして、その重要性が唱え、日本語には話者の L1 や状況、目的によっていくつものバリエーションがあることを受け入れていくことも必要であると指摘している。

ニューカマーの児童生徒が通う日本の公立学校(教室)は、日本語 L1 話者が多数派であり日本語が優位であると考えられるものの、日本語 L1 としない児童生徒と日本語を L1 とする児童生徒の間では、共生の為に相互作用のなかで、日本語のバリエーションの一つである共生言語が構築されていると予測できる。しかし多言語併用のニューカマーの児童生徒が参加する教室が共生の場であるという視点から行なわれた教室研究は無い。今後の研究に共生言語の概念を用いることによって、これまでの先行研究で得た知見の再検討と共に新たな知見を得ることに貢献できると考えられる。今後は、多様な言語・文化を背景に持つ児童・生徒とホスト社会に生きる日本人の児童・生徒の双方を支えるための加算的バイリンガリズムの実現を目指すとともに、教室においてどのように共生環境を整え共生言語を構築していくのかという視点からも、公立学校における教室、地域などの補助教育のための教室など様々な形態の多言語・多文化環境の教室にみられる特徴を明らかにし、現場での実践に向けての可能性を提言したい。

## 注

1. この他現場からの報告に、神戸市立こうべ小学校(2001)の報告がある。ニューカマーの学習権を保障する教育活動のあり方に関する実践事例集であり、個々の児童の事例が記述されており、学校での取り組みや状況がわかる。また、日本語指導が必要な児童生徒の数、居住地、受け入れ先などについては、文部科学省(2001)が平成 13 年度に行なった統計調査を参照されたい。
2. 岩田・石井(1998)の報告などがある。
3. 中川(1998)の報告などがある。
4. 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」のことを指す(Cummins 1996)。二言語の使用状況・状態によって「加算的バイリンガリズム」と「減算的バイリンガリズム」に分けられる(Cummins & Swain 1986)。中島(1998)によると、加算的バイリンガリズムとは「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し、他方減算的バイリンガリズムとは「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。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易く、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 同上; Landry & Allard 1992)。
5. Dore(1977)の分類による子どもの会話行為は、発話行為(speech act)の型を分類したものであり、Guthrie は 49 種の発話行為をコミュニケーションの機能的単位としての発話を分類して会話行為を抽出した。
6. 一般的に、少数派の言語は *we* (我々の言葉) とみなされ、多数派の言語は *they* (彼らの言葉) とみなされる傾向がある。*we-code* は内集団の、くだけた個人的な活動を意味するのに対して、*they-code* は外集団の、堅苦しい関係を意味する(Romaine 1994; ロメイン 1997 : 75)。
7. パターン 1 は、例えば、教師が開始(Initiation)に英語を選択すれば、児童も返答(Response)に英語を選択し、それに対する教師の評価(Evaluation)にも英語が選択されるというものである。教師の開始(Initiation)がスペイン語でなされれば、それに続く返答(Response)、評価(Evaluation)もスペイン語でなされることになる。  
例 : I/教師(英語) → R/児童(英語) → E/教師(英語)  
例 : I/教師(スペイン語) → R/児童(スペイン語) → E/教師(スペイン語)  
パターン 2 は、教師が開始(Initiation)に英語を用いても、児童が応答(Response)にスペイン語を選択し

た場合、教師はそれに対する評価 (Evaluation) を児童が選択したスペイン語に切り替えるというものである。逆に教師が開始 (Initiation) にスペイン語を用い、児童が応答 (Response) に英語を選択した場合には、教師も評価 (Evaluation) に英語を選択することになる。

例：I/教師 (英語) → R/児童 (スペイン語) → E/教師 (スペイン語)

例：I/教師 (スペイン語) → R/児童 (英語) → E/教師 (英語)

パターン 3 は、教師が開始 (Initiation) に英語を用いたのに対し、児童が応答 (Response) にスペイン語を選択し、教師はそれに対する評価 (Evaluation) を英語とスペイン語の両方を用いるというものである。

例：I/教師 (英語) → R/児童 (スペイン語) → E/教師 (英語とスペイン語のコードスイッチング)

例：I/教師 (スペイン語) → R/児童 (英語) → E/教師 (英語とスペイン語のコードスイッチング)

8. 注 6 を参照されたい。
9. 実際には英語に加え複数の児童の家庭言語を用いているが、総称として本文では ‘bilingual’、‘bilingual support’ と呼んでいる。
10. 教室運営等についての詳細については、原他 (印刷中) を参照されたい。

## 参考文献

- 新井眞美 (1995) 「クラスルームリサーチ：日本語教室での turn-taking の分析」 (未公開) 平成 6 年度お茶の水女子大学修士論文
- 生田裕子 (2001) 「ブラジル人中学生の語彙の発達 ―作文のタスクを通して―」『日本語教育』110,120-129
- 池上摩希子 (1999) 「実践報告センター小学低学年クラスにおける算数プログラムの設計」『中国帰国孤児定着促進センター紀要』6, 131-146.
- 池上摩希子 (1998) 「教科に結びつく初期日本語指導の試み ―教材『算数文型』を用いた実践例報告―」『日本語教育』97,118-129.
- 石井美佳 (1999) 「多様な言語背景をもつ子どもの母語教育の現状 ―「神奈川県内の母語教室調査」報告―」『中国帰国者定着促進センター紀要』7,149-187.
- 岩田忠・石井小夜子 (1998) 「中国帰国者の子どもたち」中川明編『マイノリティの子どもたち』明石書籍 143-149.
- 岡崎敏雄 (1996) 「第 2 章日本人と外国人が学ぶ日本語・日本語教育をめぐる考え方」『多言語・多文化の下で日本人と外国人が学ぶ日本語・日本語教育』筑波大学日本語・日本文化学類 7-28.
- 岡崎敏雄 (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』36, 51-68.
- 岡崎眸 (2001) 「多言語・多文化を切り開く日本語教育」『多言語・多文化社会を切り開く日本語教員養成 ―日本語教育実習を振り返る 2000 年度―』お茶の水女子大学大学院人間文化研究科博士前期課程言語文化専攻日本語教育コース 111-131.
- 清田淳子 (2001) 「教科としての「国語」と日本語教育を統合した内容重視のアプローチの試み」『日本語教育』111,76-85.
- 神戸市立こうべ小学校 (2001) 「ふれあい、共感しながら自らを高める個の育成―人権尊重を核にした国際教育― (ニューカマーの学習権を保障する教育活動のあり方の研究/実践事例集)」神戸市立こうべ小学校国際日本語普及協会 (1993) 『日本に定住したインドシナ難民の母語の保持と喪失に関する調査研究』報告書研究代表者：岩見宮子
- 齋藤ひろみ (1998) 「内容重視の日本語教育の試み ―小学校中学年の子どものクラスにおける実践報告―」『中国帰国孤児定着促進センター紀要』6, 106-130.中国帰国孤児定着促進センター
- 齋藤ひろみ (1999) 「教科と日本語の統合教育の可能性 ―内容重視のアプローチを年少者日本語教育へどのように応用するか―」『中国帰国孤児定着促進センター紀要』7, 70-93.
- 中川明 編 (1998) 『子どもの人権双書 3 マイノリティの子どもたち』明石書籍
- 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) 「韓国児童と韓国人教師は母語と日本語をどのように使い分けているか ―第一言語と第二言語の相互育成を目指した支援教室の場合―」『国際日本学シンポジウム―新しい日本学の構築Ⅲ―報告書』お茶の水女子大学大学院人間文化研究, 19-26.
- 原みずほ、高橋若菜、金孝卿 (印刷中) 「韓国児童に対する母語・母文化を活かした教室づくりの試み ―母国の歴史を援用した社会科学習支援の場合―」『21 世紀型総合的日本語教育における語学・文学・文化及びメディアのあり方 (仮)』国書刊行会
- 松本恭子 (1999) 「ある中国人児童の来日一年間の語彙習得 ―発話資料のケーススタディ：形態素レベルの分析―」『日本語教育』102, 68-77
- 文部科学省 (2001) 『平成 13 年度日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査結果』
- 矢崎満夫 (1998) 「外国人児童に対する教科学習支援のための日本語教育のあり方 ―算数文章題におけるストラテジー運用の考察から―」『日本語教育』99, 84-95.
- 湯川笑子 (1998) 「バイリンガル教育の要る子どもたち」『多言語多文化研究』全国語学教育学会バイリンガリズム研究部会 4, 1-32.
- 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.
- Dore, J. (1977) Children's illocutionary acts, In R. Freedle (ed.), *Discourse production and comprehension*, Norwood, NJ : Ablex.
- Fuentes, E. J. & Wisenbaker, J. M. (1979) *The use of teacher rating of oral English proficiency as a covariate in the analysis of reading scores*, Paper presented at the AERA Annual Meeting, San Francisco, CA.
- 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.
- Hufstедlere, S. M. (1979) On bilingual education, civil rights, and language, *NABE Journal*, 1, 71-92.
- 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
- Legarretta, D. (1979) The Effect of programs models on language acquisition by Spanish speaking children, *TESOL Quarterly*, 13, 521-534.
- 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 classroom discourse, *Linguistics and Education*, 8, 105-123.
- Mehan, H. (1978) Structuring school structure, *Harvard Educational Review*, 48, 32-65.
- Mehan, H. (1979) *Learning lessons: Social organization in the classroom*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 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
- Romaine, S. (1994) *Language in society*, Oxford, NY: Oxford University Press. (土田滋・高橋留美訳 (1997) 『社会のなかの言語 —現代社会言語学入門』三省堂)
- Sinclair, J.M. & Coulthard, R.M. (1975) *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*, Oxford, NY: Oxford University Press.
- Trueba, H.T. & Wright, P.G. (1981) A challenge for ethnographic researchers in bilingual settings: Analyzing Spanish-English classroom interaction, *Multilingual and multi-cultural development*, 2, 243-257.
- Ytsma, J. (1988) Bilingual classroom interaction in Friesland, In A. Holmen, E. Hansen, J. Gimbel, & J. Normann, (eds.), *Bilingualism and the individual*, Copenhagen Studies in Bilingualism, 4. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Zentella, A.C. (1981) Ta bien, you could answer me en cualquier idioma: Puerto Rican codeswitching in bilingual classrooms, In R.P. Duran (Ed.) *Latino language and communicative behavior*, Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 109-32.

はら みずほ／お茶の水女子大学大学院 応用日本語論講座

# The studies of language use in multilingual classrooms

— For the realization of additional bilingualism in Japan —

HARA Mizuho

## Abstract

This study was undertaken to determine the best approach to take in adding new bilingual classrooms in Japan for newcomer children considering their L1 and L2 development. Research on the educational and support systems provided for such children in Japan has been limited. So this paper is based largely on findings from studies in Western countries of classroom interactions among multilingual classroom members. It is specifically focused on examining how classroom interactions change in response to additional bilingualism. It is clear from the research reviewed here that under these circumstances messages are transmitted among bilingual classroom participants by way of interpersonal interactions, which mostly involve shifting languages and using interpretation. Reliance on interpretation plays an important role not only in the school/classroom environment, but also in the social and home environments. So it is clear that multilingual classroom studies in Japan, will need to consider how this sort of symbiosis language can be attained for Japanese native speakers and non-native speakers as they interact in the classroom.

【Keywords】 newcomer children, additional bilingualism, multilingualism, symbiosis language

(Department of Applied Japanese Linguistics, Graduate School, Ochanomizu University)