The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

| | |
|---|---|
| Title | 在日朝鮮学校における小学1年生へのL2朝鮮語指導の特徴 |
| Author(s) | 柳, 美佐 |
| Citation | 母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2009, 5, p. 22-41 |
| Version Type | VoR |
| URL | https://hdl.handle.net/11094/25052 |
| rights | |
| Note | |

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

# 在日朝鮮学校における小学１年生へのL2朝鮮語指導の特徴

柳　美佐（京都大学大学院生）

# The Features of L2 Korean Instruction to the 1st Graders in a Korean Elementary School in Japan

RYU Misa

キーワード：外国人児童、朝鮮学校、継承語、イマージョン教育

要　旨

日本語を母語とする在日コリアン3世、4世のうち朝鮮学校で学ぶ児童は、入学して一年後には継承語である朝鮮語のみで学校生活をほぼ支障なく送れるようになっている。家庭では日本語で生活する児童が、どのような指導を通して朝鮮語で授業を理解するバイリンガルになるのかを探るため、小学校1年生の教室で参与観察を行った。観察の結果、入学直後における第二言語教授法では児童の日常に即した教科書を用いて実用的な口語表現を多くインプットしていることがわかった。また母語である日本語の助けを借りて教科内容の理解を優先し、同時に言語形式にも意識を向けるフォーカスオンフォーム（Focus on form）の 指導法が用いられていた。そして教師は児童の第二言語レベルを正確に把握し、エラーに対しても適切なフィードバックを与えるなど、あらゆる場面を言語学習の機会として活用していることが確認された。

## 1．はじめに

継承語教育は世代を経るごとに困難を増すとされるが、日本では外国人のための母語・継承語の保持、発達に関する公政策、対策はごく一部の自治体を除いてほとんどない。近年増加したニューカマー児童生徒のための多くの母語・継承語教室などはマイノリティ自身によって運営され（月刊イオ編集部 2006）、人材や教材が十分ではない中、目標設定や学習内容なども模索段階にあるとされている（齋藤 2005）。

一方日本には戦前から様々な理由で居住してきた外国人の子ども達のための学校があるが、中でも日本における最大の継承語教育のケースである朝鮮学校は、終戦直後の1945年から、在日コリアン（韓国・朝鮮籍）3世・4世の第1言語が完全に日本語に

シフトしたといえる現在まで、半世紀以上にわたって朝鮮語と現地語である日本語のバイリンガル教育を行ってきた。しかしながら様々な理由により、その言語教育の詳細についてはこれまで外部に公表されることが少なかった。外国人の子どもの増加に伴い多言語化への対応にせまられている日本において、朝鮮学校の言語教育実践は多様な情報データや示唆を与えるのではないだろうか。このような背景のもと本稿では、朝鮮学校における継承語イマージョン教育初期段階のL2朝鮮語指導の特徴を明らかにすることを目的とする。

## 2．　朝鮮学校とは

朝鮮学校は日本に居住する各界各層の在日コリアンと団体によって構成される連合体である「在日本朝鮮人総聯合会」（以下、総聯）の傘下で運営されている民族学校である。戦後、在日韓国・朝鮮人の子ども達のための「国語（朝鮮語）講習所」から始まった民族教育は、祖国である朝鮮半島の分断や日本の政治情勢など、様々な周辺事情に影響を受けながらも継続されてきた。永住志向、帰化、そして日本人との結婚など在日コリアンの生き方の多様化に伴い、朝鮮学校の存在意義は徐々に変化しつつある。現在では日本という立地条件にあわせて、初級部6年、中級部3年、高級部3年、大学校4年の「6・3・3・4」制を基本とする教育体系をもち、朝鮮半島にルーツを持つ在日コリアン児童生徒に対し、日本の学校教育に相当する教科教育と民族意識を育むための教育を、継承語である朝鮮語イマージョン方式で実施している。全国に点在する朝鮮学校の数は年々減少しており、現在では73校である。その内訳は、大学校1校、高級学校9校、中級学校28校、初級学校58校となっている。一つの校舎内に、初・中・高級部もしくは中・高級部が併設されているところが多く、初級学校には幼稚園が併設されている。朝鮮学校で学ぶ児童生徒の総数も1970年の46,000人をピークに減少を続け、2004年には約11,500人であった。これは在日朝鮮人・韓国人児童の一割以下だといわれている。現在では朝鮮大学校の教員養成課程を卒業した2世・3世が、4世・5世を教えるというのが一般的なサイクルとなっている（月刊イオ編集部　2006）。

## 3．先行研究

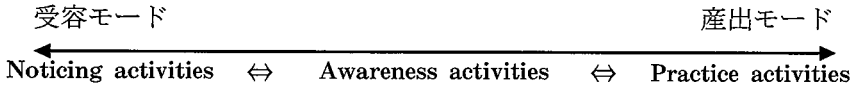
### 3.1　カナダにおけるフランス語イマージョン教育

Cummins (1998) が総括しているように、イマージョンプログラムは、学習者の知能と言語能力両方の発達に有益な、加算的バイリンガリズムを強化するものであると認

識されている。Cummins (1998) はまた、イマージョンプログラムにおいて第二言語での学習を促すために、必要に応じて児童の母語を使用することの有効性を強調している。

早期イマージョン初期段階においては、年少者のルーティーン活動（挨拶や出欠確認など）やそれに伴う決まり文句は、彼らの第二言語能力向上のためのフレームワークとメカニズムを与えることが指摘されている (Kanagy, 1999)。

これまでのイマージョンではフォーカスオンミーニング (Focus on meaning)、すなわち、理解度を高め意味を重視する傾向が強かったため、学習者の全体的なコミュニケーション能力は向上したが、文の正確さと言う点においては誤用が残ることが指摘されているため、Lyster (2004) では、意味と言語形式を重視するフォーカスオンフォーム (Focus on form) 指導に必要な三点をあげている。彼は①注意 (Noticing activities)、②意識 (Awareness activities)、③実践 (Practice activities)、という三つの活動を指導における連続体として捉え、授業中にバランスよく配分する必要があるとした（図1.）




(Lyster, 2004　p. 334より柳作成)

**図１：Focus on form 指導のオプション**

学習者のエラー訂正についてはLyster & Ranta (1997) が修正フィードバック (Corrective feedback) を、以下の六つに分類している。

①明確な修正 (Explicit correction)：学習者の発話の誤りを明示的に指摘し、正しい形を教える。

②言い直し(Recast)：正しく言い直す。学習者がL1を使用した際に教師がL2で言い換えることも含む。

③明確化の要求 (Clarification request)：学習者の言いたいことが理解できないか、正確ではないかの理由で聞き返す。

④メタ言語的フィードバック (Metalinguistic feedback)：どこかに誤りがあることを指摘する。

⑤聞き出し (Elicitation)：途中で止める・質問する・もう一度繰り返すように言うなどの方法で、直接修正を求める。

⑥反復（Repetition）：強調する意味で、学習者の間違った箇所を繰り返す。

これらのうち、カナダのイマージョン教室において教師がとる修正フィードバックのタイプは、Recast が最も多いが、学習者の修正にはあまり反映されていないと述べている。一方聞き出し（Elicitation）とメタ言語的フィードバック（Metaliguistic feedback）は、学習者の発話エラーを正しい形に導きやすいことを指摘している。

Lyster & Mori (2006) では、言語の正確さを優先し統制された発音練習などを多く行うようなクラスでは、言い直し（Recast）（上記②）がより効果的に作用し、コミュニケーション重視で統制された発話や発音練習が少ないようなクラスでは、暗示的な手助け（Prompt）（上記③～⑥）が有効であろうというカウンターバランス（Counterbalance）仮説を提唱している。これは多様な学習場面において適切なフィードバックの種類をバランスよく用いることで、学習者の第二言語習得に役立つということである。

### 3.2　在日朝鮮学校のバイリンガル教育

在日朝鮮学校を政治的、社会的な側面から研究しているものは多く見受けられるが、その朝鮮語・日本語バイリンガル教育が関心を持たれ始めたのは最近のことである。その言語教育の中身について言及している数少ない文献の中に、李（1998）、湯川他（2003）、申（2005）、植田（2001）、Ryang（1997）がある。

李（1998）は、カナダの公用語教育としてのバイリンガル教育と比較しながら、日本語を第一言語とする朝鮮人児童に対して、初級学校段階での徹底した朝鮮語教育を行う朝鮮学校の教育は、カナダのフレンチイマージョンと同様のイマージョン・プログラムであるとしている。また朝鮮学校における日本語教育についても、近年バイリンガル教育の視点から積極的な評価と見直しが行われたとしている。湯川他（2003）は、関西にある4つの朝鮮学園の幼稚園における2年にわたる保育活動観察、ビデオ録画、トランスクリプトを用いて、イマージョン教育の教授法と、園児の第二言語習得過程を詳細に捉えるために、エスノグラフィー研究を行った。この研究は、園児達が日本語の助けをかりながら、ゆっくりと第二言語を習得していく過程が、詳細な発話データで示されているだけではなく、園児とのやりとりにおけるバイリンガル教師の言語使用や、教師の役割をも捉えたという点が特徴的である。申（2005）は、2003年度から朝鮮学校で実施されているカリキュラム、教科書全面改訂の内容について考察し、特に近年書き言葉より話し言葉、すなわちよりインフォーマルな表現に重点がおかれていることをのべ、これは「帰国志向」から「永住志向」へ在日朝鮮人の意識が変化したことや、世代交代が進み、日常的に朝鮮語を使用する機会が減少するなど、これまで想定してきた

朝鮮語教育をとりまく言語環境が著しく変化したことによるものだとしている。朝鮮学校の生徒の話す朝鮮語については、日本語の影響を受け文中の助詞が日本語化していることや、書き言葉を通じて朝鮮語を学ぶために、会話にも書き言葉が多用されることが指摘されている (Ryang, 1997)。また植田 (2001) は、ネイティブスピーカーとの交流が少なく朝鮮語の使用が組織内の「言語空間」に限られる環境においては、習得される朝鮮語に様々な影響が及ぶことは不可避であると述べている。

以上のように、在日朝鮮学校における言語教育についての研究はわずかながら散見されるが、その具体的教授法にまで言及しているのは、筆者の知る限り先述の湯川他 (2003) のエスノグラフィー研究以外は管見に入らない。よって本稿では、半世紀にわたるバイリンガル教育の歴史を持つ朝鮮学校の言語教育実践、特に朝鮮語早期イマージョン教育を継続させる教授法上の特徴の一端を明らかにしたいと考える。

## 4. 研究方法

### 4.1 対象

参与観察は京都市内にある朝鮮初級学校一校で実施した。1967年に開校したこの学校は全校生徒数64名で、1年生から6年生まで各1クラスずつあり、敷地内に付属の幼稚園が併設されている。本研究の対象としたのは2008年4月に入学した新1年生 (6歳～7歳) クラスの6名である。児童は全員が日本生まれの朝鮮籍もしくは韓国籍の在日4世で、日本語を第1言語としている。児童についての詳細は表1の通りである (*児童名はすべて仮名)。6名中2名は、付属幼稚園出身で、幼稚園生活を通して挨拶や自分の意思を表現するなど一通りのコミュニケーションを朝鮮語で行うことができたため、入学した時点で、教師の朝鮮語での会話を理解するのには問題がないように見受けられた。

表1：児童のプロフィール

| 児童* | 性別 | 入学前の朝鮮語学習経験 |
|---|---|---|
| チョリ | 男 | あり (朝鮮幼稚園三年保育出身) |
| リエ | 女 | あり (朝鮮幼稚園一年保育出身) |
| ソンミ | 女 | なし (日本幼稚園出身) |
| テゴン | 男 | なし (日本幼稚園出身) |
| ヒジョン | 女 | なし (日本幼稚園出身) |
| ミナ | 女 | なし (日本幼稚園出身) |

１年生児童の保護者のほとんどは朝鮮学校の卒業生であるが、家庭での言語は全員が日本語であることを確認した。したがって児童も学校を一歩出ると日本語の生活となる。彼らが朝鮮語に接する機会は法事や同胞コミュニティーの集まりなどがあるが、そのような場所においても、カジュアルな会話は日本語でされるのが通常である。冠婚葬祭などの儀礼的場面においては、すべて朝鮮語で行われるのが最もフォーマルとされるが、それがどの程度実現できるかは地域や家庭により様々である。両親が3世ともなると自身の第一言語が日本語であるため、子どもに家庭で積極的に朝鮮語を教えることはまれである。そのためまだ朝鮮語を学んでいない児童が実際口にする朝鮮語は、アッパ（お父さん）、オンマ（おかあさん）など親族の呼称や簡単な挨拶などにとどまる。読み書きを含めた継承語教育は基本的に学校にゆだねられ、保護者はそれをサポートするという形をとることが多い。担任教師は日本生まれの在日2世、朝鮮語・日本語のバイリンガルである。朝鮮学校の教員養成機関でもある朝鮮大学校（東京都小平市）の師範科で学んだ、教師歴20年を越えるベテランで、小学1年生を担当するのは今年で6年目の女性である。専門教員の担当する体育と図画工作、外部からの講師が担当する英語以外のすべての教科を教えている。朝鮮学校は小学校1年から高校3年まで、日本語と英語の以外の授業は100％朝鮮語で行われるトータルイマージョンであり、また独自の教員養成大学を持つ（月刊イオ編集部　2008）ことがカナダのフレンチイマージョンと異なる。

### 4.2　データ収集と分析方法

本研究の調査期間は、2008年4月から11月末までの8ヶ月間である。その間、入学したばかりの1年生の教室を週に1度訪ねた。朝の登校時間から4時間の授業を挟んで昼食時間まで参与観察を行い、教師の言葉や児童の学習する様子をメモに記録した。観察した教科は、国語（朝鮮語）、算数、日本語、音楽の4教科で、それ以外には、運動会の練習や休み時間・昼食時間の様子、地元小学校との交流会などを観察した。付属幼稚園や他学年と合同の行事などにも参加した。訪問回数は遠足などの学校行事と重なった日や夏休みを除いて、全部で23回、観察時間の合計は106時間である。

学校内でのビデオ撮影による録画は許可されていないため、観察したことは出来る限りメモにとりフィールドノーツに記録し、必要に応じて全て筆者が日本語に翻訳した。また対象クラス訪問の際には、インフォーマルな形で教師へのインタビューを頻繁に行い、観察した事例に対する筆者の解釈について教師の意見を聞くようにした。そしてそれらが本対象校以外でも見られる現象かどうかを確認するため、別の朝鮮学校二校を訪ね授業を観察したうえで、教師へのインタビューを行い対象校と比較対照した。

## 5．観察結果と考察

### 5.1　第二言語目標レベル

観察した1年生クラスでは週24時間（1授業時間＝45分）の授業のうち、最も多い9時間が国語（朝鮮語）教育に割り当てられていた（表2参照）。

表２：週間授業数

| 科目 | 授業時間数 |
|---|---|
| 国語（朝鮮語） | 9 |
| 算数 | 4 |
| 日本語 | 4 |
| 図画・工作 | 2 |
| 音楽 | 2 |
| 体育 | 1 |
| 英語 | 1 |

朝鮮学校を運営する総聯は、初級学校（小学校段階）における民族教育の課題として、1）民族意識の土台を育みながらも、初等一般知識を体系的に学ばせる、2）すべての科目教育の基礎となる母国語教育を強化する、という二点をあげている。具体的には、小学校を卒業するまでに次のような能力を育成することをも目標としている。

①日常生活を朝鮮語で正確に理解し的確に表現できる能力

②民族的な情緒を感じ取れる能力

③朝鮮語による基礎的な思考力と想像力

④日常生活の現状にそった言語生活を朝鮮語で送れる習慣

（月刊イオ編集部　2006　p.9）

今回観察の対象とした1年生クラスをみても、一週間の授業全体のうち、朝鮮語が9時間、日本語が4時間、英語が1時間という時間割であった。合計で14時間、実に週間総授業数の58％以上を言語教育が占めることになり、これだけを見ても朝鮮学校が、児童の基礎言語能力育成に力を入れていることは明らかである。

担任教師は、児童が入学して最初の一年間に、朝鮮語で授業を理解し、積極的に参加できるようにするのと同時に、朝鮮語での感情表現を身につけられるようにすることを目標としている。またインタビューでは教科書にある文の読み書きだけではなく、朝鮮語で簡単な作文ができるようにしたいとも語っていた。そのためには語彙を増やす必要があるため、教室や廊下、階段の踊り場などには、日常的に使うフレーズ（挨拶や家

族との会話例、友人に謝る時の表現、体の部位や体調が悪い時の表現など）が動物のイラストや日本語訳とともにかかれたポスターが貼ってあり、限られた授業時間ではカバーしきれない表現の学習を補っていた。

### 5.2　教科書とL2指導法

朝鮮学校で使用される教科書はすべて、総聯の教科書編纂委員会が作成したもので、傘下にある教育図書出版社である「学友書房」から刊行されている。1年生の使用する国語（朝鮮語）教科書は、上・下巻の二冊からなり、第1課からの第53課までの全53単元から構成されている。内容は会話文、説明文、物語、詩などで、カラフルなイラストが多用されている。教科書に対応した朝鮮語ドリルも用意されている。

1年生の教科書第1課から第9課までのタイトルは表3の通りである。最初の9課（約40時間）までは文字指導がなく、教科書にはタイトルと絵のみが書かれており、それに対応するダイアログを口頭で覚えるというパターンである。それぞれの課の内容は、学習後すぐに使うことを想定して作られ、日常の学校生活で使用する場面を中心とした会話練習が繰り返される。例えば第2課の「안녕하십니까（こんにちは）」のページには、挨拶を交わす教師と児童三人の絵が真ん中に大きく描かれており、その下にはひと回り小さな絵で、朝自宅を出る児童と見送る母親、友人同士で手を上げて挨拶を交わす様子、教室で児童が友人に文具を借りている様子がわかりやすく描かれている。授業ではそれらの絵を見ながら、それぞれの場面で使うにふさわしい挨拶―「こんにちは」、「行ってきます」、「ただいま」、「ありがとう」など―を、教師による音声のインプットのみで学んでいく。

表３：小学校１年生国語教科書タイトル

| 課 | 朝鮮語タイトル | 日本語訳 |
|---|---|---|
| 第１課 | 이름이 뭐니? | お名前は？ |
| 第２課 | 안녕하십니까 | こんにちは |
| 第３課 | 이건 뭐라고 해요? | これは何といいますか？ |
| 第４課 | 여기가 어디니? | ここはどこなの？ |
| 第５課 | 공부 시간이예요 | 勉強の時間です |
| 第６課 | 쉬는 시간이예요 | 休み時間です |
| 第７課 | 점심 먹자 | お昼ごはんを食べよう |
| 第８課 | 깨끗이 할래요 | きれいにします |
| 第９課 | 내가 할래 | 私がするわ |

また各課にはテーマに応じたダイアログがある。第7課「점심 먹자（お昼ごはんを食べよう）」で学習するダイアログの一部は以下の通りである。

**表4：第7課のダイアログ（抜粋）**

| | | |
|---|---|---|
| 1． | 점심시간이야 | （お昼の時間だよ） |
| 2． | 점심먹자 | （お昼ごはんを食べよう） |
| 3． | 손씻자 | （手を洗おう） |
| 4． | 점심준비하자 | （お昼の用意をしよう） |
| 5． | 먹겠습니다 | （いただきます） |
| 6． | 어서 먹자 | （早くたべよう） |

教師は児童に質問を投げかけながら、昼食時間の流れに沿った表現を少しずつ与えていく。

【データ　1　第7課のダイアログ導入1】

**01先生：**　**네시간째 종이 울리면 무슨 시간이예요?**
4時間目（の）ベルが鳴ったら　何の時間でしょう？

**02クラス：**　**점심시간！**{昼食時のルーティーンでこの単語は暗記している}
お昼の時間！

**03先生：**　**예, 점심시간이예요. 희정, 점심시간 좋아해요?**
はい、お昼の時間ですね。ヒジョン、昼食時間は好き？

**04ヒジョン：**　**예.**
はい

**05 先生：**　**왜 좋아해요?**
どうして好きなの？

**06クラス：**　**ごはんを食べるから！**{全員が笑いながら答える}
ごはんを食べるから！

**07先生：**　**예, 점심시간에는 ごはんを食べる 이지요.**
はい、昼食時間にはご飯を食べる、ですね。（ご飯を食べますね）

**08先生：**　「점심」！{はっきりとした発音で}
チョムシム!（昼食）

**09クラス：**　점심!{リピートする}

チョムシム！（昼食）

10先生：　입을 다물어요. 「점심」！

口を閉じますよ。チョムシム！（昼食）

11クラス：　점심！{口を閉じることに注意しながら発音する}

チョムシム！（昼食）

（2008年5月7日　フィールドノーツ）

4月に入学した児童は、第一週目から朝の挨拶や昼食時の挨拶などルーティーン活動を通して、朝鮮語の決まり文句を覚えてゆく。5月のこの時点で「 점심（昼食）」という単語は、児童にとってすでに耳慣れた言葉であった。教師はそれを利用して会話を展開していき、同時に正しい発音にも注意を促している。以下はその続きである。

【データ　2　第7課のダイアログ導入2】

12先生：　자, 동무들, ごはんは何回食べる？

じゃあ、みんな、ごはんは何回食べる？

13クラス：　三回！

三回！

14先生：　예, あさ、ひる、ばん、三回食べる 이지요.

はい、あさ、ひる、ばん、三回たべる、ですね。（三回食べますね）

15先生：　お昼に食べるごはんを、점심이라고 해요. 알았어요?

お昼に食べるご飯を、チョムシム（昼食）といいます。

わかりましたか？

16クラス：　예！

はい！

17先生：　점심을 食べる時間を 뭐라고 해요?

チョムシムを食べる時間を　なんていうの？

18クラス：　점심시간！{全員が答える}

昼食時間！

19 先生：　예, 태권은 무슨시간이 좋아해요?

はい、そうですね。　テゴンはなんの時間が好きなの?

20テゴン：　・・・。{もじもじして答えない}

・・・。

21先生：　철이는 무슨시간이 좋아해요?
チョリは何の時間が好きなの？
22チョリ：　공부시간！
勉強時間！
23全員：　{全員笑う}

(2008年5月7日　フィールドノーツ)

上記データにもあるように、教師は日本語を交えながら質問し児童の興味をひきつけている。そしてクラス全員が確実に理解できているかを確認するために、一度説明が済んでいるもの（ここでは **점심** ＝昼食）でも繰り返し述べながら、「返し縫い」のごとく質問を投げかける（15先生）。このあと教師はクラス全員に「誰々は何の時間が好きなの？」と朝鮮語で質問し（19・21先生）、全員に答えさせている。このやり取りで、「時間」、「～が好きなの？」、「～が好きです」に相当する朝鮮語がインプットできる。そこで、表4にあるダイアログの一部である、

1. 점심시간이야（お昼の時間だよ）
2. 점심먹자　　（お昼ごはんを食べよう）

の二文が導入され、教師のあとについてクラス全員が何度もリピートすることで覚えていく。この二文を覚えたところで以下のような会話が続けられる。

【データ　3　第7課のダイアログ導入3】

24先生：　점심먹자면 뭘 해야 되요？
お昼ごはんを食べる前に、何をしないとだめかな？
25リエ：　손씻기！
手洗い！
26先生：　예,（略）　손 씻어야지「손씻자」
そう、（略）手を洗わないとね。「手を洗おう」
27クラス：　손씻자！{リピート}
手を洗おう！
28先生：　손씻자
手を洗おう

29クラス：　손씻자！{リピート}
手を洗おう！
30先生：　그 다음에 뭘 해요？
その次に何をするの？
31ソンミ：　점심준비?
お昼の用意？
32先生：　오, 그렇지, 「점심준비하자」
お、そうですね、「お昼の用意をしよう」
33クラス：　점심준비하자！
お昼の用意をしよう！
(2008年5月7日　フィールドノーツ)

このように教師は児童とのやり取りをつなぎながら、少しずつ新出表現をインプットしてゆく。続いて「用意ができたら？」、「食べる時のあいさつは？」などと質問を繰り返し、表4のダイアログ1から6までの表現が、どのような場面にふさわしいかを確認しながら反復練習を展開していく。児童が理解できない単語はその都度ジェスチャーもしくは日本語をまじえて説明してゆく。この時点では、児童間の朝鮮語能力には大きな差があるように思える。6人中2人の朝鮮幼稚園出身者は、他の4人より語彙力もあるため、教師の質問もよく理解し、返答が早い。(22チョリ、25リエ)。クラス全員が答える場面においても、実際にはチョリとリエの声に引っぱられるようにしてコーラスになることもあった。しかし他の児童が教師の朝鮮語での質問に答える場面も見られることから(04ヒジョン、31ソンミ)、彼らが入学後、ルーティーン活動で丸覚えした朝鮮語の単語やフレーズを駆使して、教師の話す朝鮮語を100％は理解できないが、かなりの部分をおぼろげに理解していることが推察される。

ダイアログはこのあと教師と児童の間で数回リピートされ定着がはかられる。そして教師の「4時間目がおわったら？」、「食べる前には？」、「用意ができたら？」などの質問に促されて、児童が習った表現をよどみなく産出できるようなリズミカルな会話のやり取りが続き、クラス全員が我先にと答えていた。教師は時々児童の答えを繰り返しながら、「ミナ、어서 먹자（早く食べよう）ってどういう意味？」と朝鮮語で聞き、日本語で答えさせることで確実にその児童が理解していることを確認することもあった。

第7課ではこれ以外にも、テキストにのっている「おにぎり」、「スプーン」、「おはし」、「コップ」などのイラストを見ながら、食事に関連する朝鮮語の名詞をいくつかインプッ

トしていた。そしてその日ならったダイアログや単語はすべて暗記することが宿題として課される。この日の国語は一時間目にあったのだが、4時間目授業終了のベルが鳴った時に、教師が児童に「 무슨시간？（何の時間？）」とたずねると、児童たちは顔を見合わせて「점심시간이야（お昼の時間だよ）」、「 점심먹자！（お昼ごはん食べよう！）」とその日に習った表現を早速使用していた。

各課で扱うダイアログの例と重要単語は、朝鮮学校教員の持つ共通の指導案例に載っているが、その導入方法や教授法は各教員に任せられている。他の朝鮮学校の1年生のクラスの授業でも、課ごとに扱うダイアログや新出単語はほぼ変わりなかったが、児童数や雰囲気も異なる中、教授法やスピードは様々であった。それぞれの教師は児童のレベルや理解度に応じて授業を展開しているとのことであった。

総聯は在日コリアンの永住志向を反映し、教科書を身近な生活の一場面を切り取った、ストーリー性のある基礎的な会話を中心に、4技能（聞く・話す・読む・書く）を総合的に高める内容へと改編したとしている。朝鮮学校の教科書については、朴(2006) がその改定の変遷と記述内容について考察している。朴は総聯が言及した改編の特徴を分析するため、2003年に改編された国語教科書を1993年版と比較した。そして朝鮮学校の2003年度版教科書が、以前の堅苦しい文語表現から、児童中心の打ち解けた口語表現に変わっている点を確認している。

教科書では他にも、休み時間に児童がグランドで遊んでいる場面や、台所で母親が料理をしている場面など、児童にとって日常的な場面が多く扱われている。休み時間に友人を遊びに誘うダイアログには、「一緒に遊ぼうよ」、「うん、いいよ」、「何して遊ぶ？」、「ボール蹴りしようよ」、「うん、そうしよう」などの朝鮮語フレーズを扱うが、同時に「ブランコ」、「石蹴り」、「鬼ごっこ」、「すべり台」など遊びや遊具名も朝鮮語で覚えてゆく。そして教師とクラス、教師と児童ひとりずつ、児童と児童でペアを組んで好きな遊びの名前を使ってダイアログを練習していく。休み時間にはこれらの表現を使ってお友達と遊ぶようにと明示的に指導された児童たちは、実際に休み時間になると、覚えたばかりのダイアログを使って会話を始めた。まだ朝鮮語が堪能とは言えない日本の幼稚園出身の児童も、授業で習ったフレーズは意味が理解できているせいか、自信を持って発言しているのが印象的であった。このように第1課から9課では、6週間ほどかけて児童の日常生活に即した場面を扱い、実用的なダイアログを多くインプットしている。これは彼らの第二言語での日常会話を円滑にするために充分機能しているといえる。

もうひとつの特徴としては、教科書が扱う教育内容である。特に最初の9課までで、挨拶や返事の仕方（第1、2課）、学用品の名前と使い方（第3課）、校内の場所の名前と

それぞれの場所での約束事（第4課）、授業中の決まりごと（第5課）、お友だちと遊ぶ時のルール（第6課）、食事のマナー（第7課）、衛生面での指導（第8課）、身の回りのことは自分でし、家のお手伝いもする（第9課）など、児童の生活全般に関連することを扱っている。国語の授業が児童の第二言語学習を目的としながらも、同時に社会におけるルールを指導する機会となっていた。朝鮮学校では、小学校低学年での言語教育にかなりの時間を割くこともあり、日本の公立小学校のように「道徳」や「生活」のような科目は設けられていない。これらに代わるものとして国語の授業が活用されている。

Cummins (1998) はイマージョン教室において、学習者の言語面と認知面両方の発達を促すためには、適切な文脈上の助けが必要だとしている。具体的な教授法の例として、学習者の既習知識を活用し、必要があれば第一言語を使うこと、また言い換えやリピートなどの充分な反復を指導に取り入れることをあげている。観察した1年生クラスにおいて、教師が日本語の助けを借りながら児童の理解を促し、授業で学習した表現を毎日の学校生活において使用できるように働きかける工夫は、上述した学習者の言語面と認知面両方の発達を促すための文脈を学習者に与えるために機能していると考えられる。

### 5.3 意味と形式を重視した指導

朝鮮学校における教授法の最も特徴的な点として、意味と形式の両方を重視した指導があげられる。授業では基本的に教科内容を確実に理解させることが優先され、そのための手段として初期には児童の第一言語である日本語の助けを借りることが多い。また、ジャスチャーや絵カードなど、コミュニケーションを促進させるための視覚的な補助も多用される。しかし同時にコミュニケーションの中で意味を重視しながらも、正しい助詞の選択や状況表現など文法形式へ意識を向けるFocus on formの指導法が用いられる。

以下は、教科書第26課で二人の男児（チョリとナムス）が背比べをしている内容を学習したあと、本文理解を確認するために教師が児童に質問をしている場面である。

【データ　4　パッチムと助詞】

01先生：　자,　선생님이 몇가지 질문을 하겠습니다.
　　じゃあ、先生がいくつか質問をします。
02先生：　질문을 잘 듣고 알았던 동무는 손을 들어주세요.

質問をよく聞いて、わかったお友達は手をあげてください。

03クラス：　예

はい

04先生：　이 본문속에는 누구하고 누가 나왔습니까?

この本文では、誰と誰がでてきましたか？

05リエ：　철이하고 남수 이* 있습니다.*　(*正しくは　남수가 )

チョリとナムス　イ　います。　(がの間違い)

06先生：　철이하고 남수 이? 자, 어디가 틀렸어요?

チョリとナムス　イ？　さあ、どこが間違ったでしょう？

07チョリ：　이...?

イ…？

08先生：　예

はい

09チョリ：　받침이 없을때는,　[가]

パッチムがない時は「ガ」

10先生：　받침이 있을때는?

パッチムがある時は？

11クラス：　[이]

「イ」

12先生：　받침이 없을때는？

パッチムがない時は？

13クラス：　[가]

「ガ」

(2008年10月1日　フィールドノーツ)

ここでは、日本語の「が」にあたる格助詞が訂正されている。朝鮮語では体言について格を表す助詞の中で、体言に終声子音（パッチム）がある場合には -이「イ」がつき、パッチムがない場合には下に -가「ガ」をつけて主格を示す。リエは、本文中に出てくる男児二人の名前を言う際に、本来ならば「ガ」とすべきところを「イ」と発音してしまった (05リエ)。コミュニケーション上は充分に通じるのであるが、教師はエラーを繰り返し、児童に訂正を求めた (06先生)。すぐにチョリが正解を答えたのをきっかけに教師は、パッチムがある時とない時の格助詞の違いを確認している (10先生、12先生)。そ

の後はクラスメート一人ずつの名前をあげ、それぞれに-이「イ」または、-가「ガ」のどちらの助詞がつくのかを全員に答えさせた。格助詞の用法が充分に理解できたところで、続けて背比べについての話に戻り、クラスの児童をふたりずつ前に出し背の高さをくらべてリアルな状況を与えた上で、どちらが大きいか小さいかを、正しい助詞を使用した正確な文章でアウトプットさせていた。

1学期の早い時点では、エラーが出た場合すぐに正しい答えを与える、いい直し（Recast）という方法で訂正していた教師は、2学期になると上記のように、聞き返してエラーに気づかせるなど、そのフィードバック方法にもバリエーションがでてくる。3.1の先行研究であげたLyster & Mori（2006）では、統制された発音練習などを多く行うようなクラスでは、言い直し（Recast）がより効果的に作用し、一方コミュニケーション重視で統制された発話や発音練習が少ないようなクラスでは、暗示的な手助け（Prompt）が有効であろうというカウンターバランス（Counterbalance）仮説を提唱している。朝鮮学校の授業は、ある程度コントロールされた、どちらかといえば教師中心の授業運びであるが、上記データ4のやり取りの場合、発音練習ではなくコミュニケーションを重視している場面である。またこれは朝鮮語学習にも慣れた2学期の授業でありエラー内容も既習の文法事項であったため、教師はエラーを聞いてすぐに正しく言い直すのではなく、聞き返すことでエラーに気づかせ、本人もしくはまわりに訂正を求めるタイプのフィードバックを用いて既習文法の定着をはかっている。このように教師は多様な学習場面において、適切なフィードバックをバランスよく与えることを試みている。

### 5.4 教師の授業外の場面でのスキャフォールディング（Scaffolding）

もうひとつの特徴的な点として、教師と児童との豊富なやり取りと、その際の教師のスキャフォールディング（Scaffolding=手助け）がある。教師は児童の朝鮮語レベルを把握しており、彼らの第二言語である朝鮮語会話におけるエラーを明示的に訂正する。

1年生の教室では、 朝の会、昼食時間、休み時間などあらゆる場面において、第二言語の理解と発話を促す教師の工夫が随所にみられる。以下は、休み時間に教師がミナの髪をときながら、他の児童に国語で習ったダイアログを応用させている例である。

【データ　5　くしで髪をとく1】

01先生：　자,　이것은　뭐라고 했어요?　{くしを見せる}
じゃあ、　これは　なんて　言ったかな?

02クラス：　빗！
　　くし！
03先生：　빗으로 …?
　　くしで …?
04クラス：　빗으로 머리털을 빗어요 (既習表現)
　　くしで　髪を　ときます
　　(2008年5月14日　フィールドノーツ)

この日はミナの髪がうまくまとまっておらず本人が気にしているようであったため教師は休み時間に教室でミナの髪を直していた。周りにはクラスメートがいて、ランドセルから教科書をだしたりして、それぞれ次の授業の用意をしていた。そこで教師はミナの髪をとく手をとめて、使っていたくしを他の児童に見せ、これは何かと聞いている(01先生)。児童は既習単語である「くし」を朝鮮語で答える(02クラス)。教師は、「くし」という単語を含んだ既習表現の産出をうながし(03先生)、児童のアウトプット(04クラス)につなげている。しかし教師はここでとまらず、さらに続ける。

【データ　6　くしで髪をとく2】

05先生：　누구의 머리털?
　　誰の　髪？
06クラス：　미나!
　　ミナ!
07先生：　선생님이…?
　　先生が…？
08クラス：　선생님이 빗으로　미나의 머리털을 빗어요
　　先生が　くしで　ミナの　髪を　ときます
　　(2008年5月14日　フィールドノーツ)

教師はここで、誰の髪かという質問(05先生)に対しての児童の答え(06クラス)を聞き、目の前の状況に対する確認をする。そのうえで次の文章を促し(07先生)、それをヒントに児童は、授業で覚えた表現を、実際の状況を描写するために使うことができた(08クラス)。このように教師は、少しずつヒントをあたえることによって、最終的に

児童が既習表現を応用して、目の前のことがらを完全な文章として表現できるようにアウトプットを促している。

1年生のクラスでは、授業中もそれ以外の場面でも、教師と児童のやりとりが大変豊富であった。またこうした工夫は学校生活の中のあらゆる場面でみられた。これは授業で学んだ朝鮮語を、児童が実際にどれくらい運用できているか確認し、彼らの第二言語能力を正確に把握する機会を教師に与えている。教師はそれらを見逃すことなく、あらゆる場面を言語学習と結びつけるべく工夫していることが確認された。

## 6．まとめと今後の課題

同じ学校と同地域の他の幼稚園を観察した湯川他（2003）にまとめられているイマージョン独特の教授法に加えて、本稿で述べた事例にみられるように、朝鮮学校の小学校段階における第二言語教授法では、児童の日常に即した教科書を用いて実用的な口語表現を多くインプットする方法が取り入れられていた。授業においては児童の母語である日本語の助けを借りて教科内容の理解を優先し、同時に言語形式にも意識を向けるFocus on formの指導法が用いられていた。また教師は児童の第二言語レベルを正確に把握し、エラーに対しても適切なフィードバックを与えるなど、あらゆる場面を言語学習の機会として活用していた。

以上本稿では、朝鮮学校の小学1年生における教授法の特徴について述べた。一般に継承語教育では、学習者の年齢や言語背景が多様で、カリキュラムや教科書にまで充分に手が廻らないなど困難を抱えている場合が多いが、それに比べると朝鮮学校の継承語教育は、一貫教育としてのカリキュラム、学習者の現状にあわせた教科書や教材が揃っている。また、教師自身も朝鮮学校で教育をうけた経験のある2世・3世がほとんどであるため、目の前の児童に対する理解はそうでない人にくらべて深いといえよう。

本研究における対象児童は6名と非常に少数であったため、観察できた事例も限られたものになった。また様々な制約により資料の入手と開示が困難であるため、客観的資料が十分ではない上での考察となった。本研究では対象クラスの教員が教授歴の長いベテランであったため、教授法と児童の理解度の両方において、それらが朝鮮学校全般にみられる傾向なのか、それともこのクラス特有のものなのかを断定するのは難しい。以上の理由から本稿の結果のみをもって朝鮮学校の第二言語教授法を結論づけるには慎重にならざるを得ない。

今後は別の朝鮮学校を含めて研究対象を広げ、各学校における教授法の特徴や、児

童・生徒の第一言語・第二言語能力の伸長を測定するなど基礎資料を豊富にそろえた上で、他言語イマージョンプログラムとの比較対照を試みたい。

付記：本稿は2008年8月10日に桜美林大学（神奈川県）で開催された、母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会2008年度大会において発表した内容に基づき作成したものである。

謝辞

本稿の執筆に際しては多くの先生方に貴重なご助言をいただきました。
ここに深く感謝いたします。

## 参考文献

Cummins. J. (1998). Immersion education for the millennium: What We Have Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion. M.R.Childs & R.M.Bostwick (Eds.), *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education.* 34-47. Katoh Gakuen. Japan.

Cummins, J. & Danesi, M. (2005)『カナダの継承語教育　多文化・多言語主義をめざして』(中島和子・高垣俊之訳) 明石書店

月刊イオ編集部 (2006)『日本の中の外国人学校』明石書店

月刊イオ編集部 (2008)「朝鮮学校はイマージョン！」『月刊イオ』朝鮮新報社　4-17.

Kanagy, R. (1999). Interactional routines as a mechanism for L2 acquisition and socialization in an immersion context. *Journal of Pragmatics. 31,* 1467-1492.

Lyster, R. (2004). Research on form-focused instruction in immersion classrooms: Implications for theory and practice. *Journal of French Language Studies, 14,* 321-341.

Lyster, R. & Mori, H. (2006). Interactional Feedback and Instructional Counterbalance. *SSLA, 28,* 269-300.

Lyster, R. & Ranta, L, (1997). Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition,* 19, 1. 37-66.

中島和子 (1998)『バイリンガル教育の方法－12歳までに親と教師ができること』アルク出版

朴校熙（2006）「朝鮮学校（初級部）における『国語教科書』の分析（自由研究発表、第110回　全国大学国語教育学会・岩手大会）」『全国大学国語教育学会発表要旨集』 第110巻　全国大学国語教育学会　37-39.

李月順（1998）「朝鮮学校における朝鮮語教育－バイリンガル教育の視点から」中島智子編著『多文化教育』明石書店　97-132.

Ryang, S. (1997). *North Koreans in Japan: Language, Ideology, and Identity.* Westview Press.

齋藤ひろみ（2005）「日本国内の母語・継承語教育の現状と課題－地域及び学校における活動を中心に－」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会紀要』創刊号　25-43.

申昌洙（2005）「民族教育の歴史と朝鮮学校における朝鮮語教育」真田信治・生越直樹・任榮哲編『在日コリアンの言語相』和泉書院　271-289.

植田晃次（2001）「『総聯朝鮮語』の場礎的研究－そのイデオロギーと実際の重層性」野呂香代子・山下仁編著『「正しさ」への問い－批判的社会言語学の試み』三元社　111-148.

湯川笑子他（2003）日本学術振興会科学研究費補助対象研究『京都市の朝鮮学校における朝鮮語・日本語のバイリンガル教育の方法と成果』報告書　課題番号13680363（研究代表者：湯川笑子、研究分担者：小島勝）

**＜Web資料＞**

在日本朝鮮人総聯合会　＜http://www.chongryon.com/index.html＞
（2008年12月3日閲覧）