

教室における「第二言語学習」の課題と挑戦 国際移動する子どもたちの発達支援に向けて¹

Critical Issues and Agenda for Transnational Children Learning a Second Language

石黒広昭

ISHIGURO, Hiroaki

【Abstract】 One of the urgent issues regarding education in Japan is that of offering an adequate learning environment to immigrant children crossing borders who are required to learn Japanese as the dominant language of mainstream society. Any school activity that includes an after-school program for second language learners has specific problems, in that language is both the target to be learned and the tool with which to acquire subject knowledge. How can second language learners learn the subject knowledge without the tool to learn? This is the paradox of language learning in general. In addition, an asymmetric relationship between instructors and children often occurs in the classroom, particularly with respect to second language learning. The encapsulation of linguistic knowledge by means of schooling must also be called into question. This article addresses critical problems in classroom language learning and proposes a challenging agenda to support the personal development of children with cultural and linguistic diversity.

キーワード

transnational children (国際移動児), second language learner (第二言語学習者),
power of diversity (多様性の力), development (発達), classroom learning (教室学習)

1. 言語を学習するとはどのようなことか

言語を学ぶことはそのコトバそのものを学ぶことでは終わらない。言語が何らかの概念を媒介

するものであるとすれば、言語を獲得することは常にその言語が媒介する知識を得ることである。逆にいえば、コトバだけを手に入れてもそこにそれに対応した知識が伴わないようでは、それは言語を獲得したとはいえない。意味のわからないコトバを復唱できてもそれは通常言語を獲得しているとはいわない。

言語は思考の道具である。ならば言語学習は思考を豊かにする。言語獲得に応じて思考はより深化すると予想される。そうであるならば、第二言語の学習もそのコトバが単に使えるようになるかどうかだけでなく、何らかの形で使用者の思考に影響を与えることが期待されるであろう。したがって、第二言語学習の成果は、そのコトバが思考に対してどのような機能的役割を果たすかどうかで評価され、第二言語の教授においてはそうした作用を促すことができるかどうか問われることになる。では、コトバの学習過程とは実際にどのようなものであろうか。多くの人が行うことといえば辞書を引きながら新しい言語を学ぶことだろう。以下では、この過程を言語学習の基本行為として第二言語学習について考えてみよう。

1.1 置換行為としての言語学習

素朴な物言いをすれば、辞書を引くのは言葉の置き換えを行うためである。たとえば、「山脈」をデジタル広辞苑第六版で引いてみると「脈状に連なる山地。やまなみ。「奥羽一」とあった。このように辞書は引いた言葉を他の言葉に置き換え、その語の用途を例示する形式をとることが多い。ここでは「山脈＝脈状に連なる山地」という等式が成り立つ。辞書を引いた人が「脈状に連なる山地」を知っているとすれば、新情報である「山脈」は既存情報に「置き換え」られ、「ああそうゆうことか」と合点がいくことになる。「新情報＝既存情報」の連鎖を構成することが辞書の働きだということになる。

置換行為を教授学習過程一般に敷衍すれば、相手にとって不明だと思えるコトバを相手を知っているであろうコトバで置き換えることは「説明」であり、さらに相手がそのような説明を必要としているのであれば、その置換は「教授行為」として成立しているといえるだろう。もちろん一つのコトバで置き換えることができない場合もある。その場合には「新情報＝既存知識Ⅰ＋既存知識Ⅱ＋既存知識 a 」となるであろうし、さらに置換したコトバを相手が知らないことがわかれば、さらに教授者は「新情報＝新情報Ⅰ＝既存知識 a ＋既存知識 b 」のように置換を繰り返すことになる。このように考えると未知な言葉は置換可能なコトバが見つかるまでより細かくされていくことでいつかは既存知識にたどりつくことになる。新しい知識は既存知識に結びつけられる限りにおいていくらかでも獲得できることになる。置換モデルは認知的には知識の還元モデルを連想させる。「新情報は常に既に知っている知識に置換されるだけなのだから、知識は実の所何も増えていないのではないか」という根本的な疑いを引き起こす。新しい知識を獲得することがコトバとコトバの置換にすぎないのであれば、学習者にとって新しい知識などそもそも初めから何もないのではないか。そうであれば、新しいコトバにふれて、新しい知識を得たと考えるのは学習者の認知的幻想にすぎないのだろうか。これは「メノンのパラドクス」(プラトン, 1994)といわれる哲学上の難問であり、認知科学においては「学習のパラドクス」(Bereiter, 1985)として指摘されているものである。

ここでは言葉の意味において置換は意味の等価、あるいは還元をもたらすものではないことを強調しておきたい。たとえば、英単語の boot をデジタルリーダーズ英和辞典で引くと最初に出

てくる日本語は「長靴」である。これに従えば、「boot=長靴」である。しかし、現在の日本語の中には「ブーツ」というコトバがすでに存在している。靴屋に行き、「ブーツがほしい」と店員に告げたのに、雨の日に履くビニール素材の「長靴」売り場に案内されたら「馬鹿にされているのか」と思うだろう。このことは英単語の boot と日本語の「長靴」は意味において等価ではないことを示している。著者は合衆国の店で買い物をしたあとに「Do you need a bag?」と初めて言われたとき、すぐに応答できなかった。店員は買った商品を入れる薄いビニール袋がほしいかどうか聞いたにすぎない。デジタルリーダーズ英和辞典を引けば、bag は「袋」である。確かに、日本語でも「バッグ」は「袋」であるが、日本ではバッグは鞆屋で買うものであり、袋は鞆よりも曖昧な存在で安っぽいものである。こうした例はいくらでも挙げることができる。ここからわかることは、辞書において置換される語は対応させられる両言語の交差する接触点を示すにすぎず、それぞれの語の意味が丸ごと等しいことはありえないという事実である。このように辞書において置換される語と語の関係は A 言語の x という単語は B 言語の m という単語のあたりに対応するという曖昧な指示的關係を示すにすぎない。

Brown, Collins & Duguid (1988) は、知識は実世界を小さな虚の世界として再構成して表象する地図よりもむしろ実世界の中にそのまま置かれている道標に近いという。道標は実際の道に置かれ、旅人に向かうべき方向を教える。道標が知識であれば、知識とは世界の表象というよりも、世界の指示である。知識は言葉によって表現されることが多いが、言葉はまさに世界の代理表象ではなく、世界を指示する。したがって、知識は使用の中に意味が生まれるのであり、知識を得るということはそれを実践の中で使うことにほかならない。道の途中にある矢印の意味は、その道を背景としてある特定の地域に行くことを指し示すのであり、矢印自体が常に一定の意味を表しているわけではない。道の中に置かれた矢印は実際の道を文脈として固有の意味をもつのである。したがって、その矢印の意味を知るためには、その矢印の置かれた道に立つしかない。その道を歩くことでしかその意味を知ることはできないし、その矢印の意味は道と常に一体となっている。一般化するならば、知識がそれが置かれた状況と切り離せないのであれば、その知識の学習をするにはその知識が使われる実践に参与するしかないということになるだろう。言葉の意味も同じだ。置換によりその語が既有言語の意味世界の中のどのあたりに対応する語なのか知ったとしても、その語が実際の実践の中でどのように使われているのかを知ることなしにはその語を生きた言葉として知ることはできない。

1.2 言葉の意味の自覚化

日常生活場面では、体験に他者から言葉が添えられ、自らの体験が枠づけられることが多い。親子のやりとりはそうしたものの典型であろう。感情表現の語彙はそれを簡潔に示している。「悲しい」という言葉によってある体験が語られるとき、「悲しい」の意味には独特な個人的な思いが載る。「悲しい」が「うれしい」と対をなす概念を担っていることはすぐにわかるであろうが、「寂しい」、「悔しい」、「情けない」、「怖い」、「辛い」など、相互に意味が近い感情表現の使い分けは体験に対してある言葉が連合された単純にいうことはできない。適切な語彙の選択のためには語彙間の意味分化を自覚的しなければならぬ。

書き言葉では、話し言葉よりも言葉の意味を自覚的に吟味する機会が多い。それは話し言葉が応答までに間を置くことができないのに対して、書き言葉では何度も推敲を重ねることができる

ことによる。一度書いたコトバを消し、別なコトバをそこに入れて文意がどのように変わるのか確認することができる。学校における作文とはこうしたコトバの選択の連鎖である。

書き言葉同様、ある言葉を他の言葉と意識的に対比させるのは辞書引き行為に象徴されるように、主として言語を通して知識を獲得する場である学校教育に特徴的な行為である。あるコトバを他のコトバに置き換えることによって、人はそれぞれのコトバの意味を相互に問い直す機会を得る。同じ言語体系の中であっても、辞書はやはり言葉の置き換えをする。たとえば、「知恵」をデジタル広辞苑第六版で引くと第一に「物事の理を悟り、適切に処理する能力。「一を働かせる」「一がつく」とある。置換と例示から解説が構成されている点では先の例と変わらない。辞書を引いた人は関係づけられる左右の語を比べ、「知恵」とは何かを吟味するだけでなく、「物事の理を悟り、適切に処理する能力」とは何かも吟味することになるだろう。コトバの意味は対比により自覚化され、分化される。自分の心情を綴るとき、コトバの自覚的選択は避けられない。過去を振り返り、転校したときの自らの気持ちを綴る子どもはそのときの気持ちを「さびしい」と表現するのか、「悲しい」とすべきなのか大いに悩むことだろう。こうした自覚的な表現言語の選択過程は言葉を育てると同時に感情分化を促す。

話し言葉であっても自分の言葉の選択がその後の相手との関係に大きな影響を与えると考えられるような場合には慎重に語彙を選択することになる。裁判の過程で使われる言葉は仮にそれが話し言葉であったとしてもその語彙は丁寧を選択され、その意味で書き言葉に近い話し言葉となる。このような書き言葉的スピーチでは自覚化が促される。授業で使われる言葉は複雑である。一方では無自覚的な使用として特徴づけられる日常的な話し言葉が使われるかと思えば、自覚的に言葉の選択を迫られる話し言葉と書き言葉が求められる。授業に参加するためには少なくともそうした自覚化の程度において異なる三種の言葉を適切に使い分けることが必要となる。

1.3 第二言語学習における意味の再媒介

第一言語学習は無自覚的な学習過程であるが、第二言語学習は多くの場合、自覚的な学習過程となる。特に第一言語の獲得後に行われる他言語の学習、すなわち「外国語学習」は自覚的になされる(Выготский, 1928-29)。第一言語はいつとはなしに獲得され、自分が話す言葉の意味を自覚的に捉え直すことは少ない。たとえば、「おはよう」という挨拶を何度となく言っていた子どもが文字の読み書きができるようになったあとで「お早う」と書かれているのを見て、それは「朝早くに使われる挨拶だったんだ」と気づき、昼近くになって「おはよう」という人を誤った使用をしていると考えたり、ふざけて「遅よう」などと皮肉る挨拶をしたりすることがある。

Выготский (1934) は第一言語学習と外国語学習を下からの学習と上からの学習として対立的に捉えた。第一言語獲得が日常生活に埋め込まれた無自覚的になされる生活的概念の学習であるとすれば、外国語学習は学校で学ばれる科学的概念の獲得に似ているという。外国語学習では、主語、動詞、目的語などの文法がまず教えられ、語彙も他の語彙との差異がまず意識させられる。コミュニケーションを重視した外国語学習では必ずしも文法から入るわけではないが、挨拶などのセットフレーズが定型化された場面で何度も使われるなど、やはりその言語使用の自覚化が促される。その意味でコミュニケーションを重視した外国語教育であれ、文法学習が重視される伝統的な外国語教育であれ、そのどちらもが言語使用に対する自覚化を求める。そして学校で使われる例文やフレーズは文脈が限定された形で提供されていることから、基本的に教科書などの言

語内文脈だけを参照することで意味がくみ取れるものとなっている。

外国語学習において新情報である新しい語はすでに獲得している第一言語の関連語へと置換されるが、それは第二言語の言葉の意味を第一言語の言葉で定義する自覚化行為である。辞書の使用はその象徴的な行為である。たとえば、home という英単語をリーダーズ英和辞典で引けば、「n 1. ((人が家族と共に住む)) わが家, 自宅, うち, 生家; ((家族的愛情の場としての)) 家庭, 家庭生活; 家族; ((物件としての)) 家, 住宅 (house), 2……」などとなっており、「1」の例文として「There's no place like home. 《諺》わが家にまさるところはない」などと書かれている。初めて home という英単語を知った者は、置換語である「わが家」や「自宅」などという言葉の意味を支えに、home を理解しようとするだろう。このように外国語学習では、外国語である新情報が第一言語である既有知識に置き換えられることで、完全な等価がそこに実現されないとしても、関係づけがなされることで第一言語が第二言語の習得を支える構造になる。

カミンズ (Cummins, 1979) はこうした第一言語の第二言語に対する媒介力を積極的に評価している。カミンズは発達依存仮説 (developmental interdependence hypothesis) によって、第二言語の能力 (competence) 発達はずでに発達している第一言語の能力に影響を受けると主張する。カミンズはのちに振り返って自らの「この仮説は、バイリンガルプログラムで学ぶ児童生徒たちが、第二言語で教育を受けたにもかかわらず学力獲得においてマイナスの影響を受けないのか、ということの説明」(真嶋他, 2011) するものであるという。すでに述べたように言語は思考の道具である。第二言語獲得途上の学習者にとってその言語が知識獲得の道具として十分機能しないのであれば、その学力は低下するはずである。それにもかかわらず、第一言語によって対応する知識をもつ子どもたちにはそうしたマイナスの影響はみられないという。この事実を説明するためにカミンズは発達の相互依存仮説が必要だというのだ。

この仮説は第二言語習得研究においてはすでに「既成事実」的な扱いを受けるほどに影響をもっている。しかし、一世と二世の学力の伸張を比較した 2003 年実施の国際学力調査 (PISA) において OECD (2006, p.145, p.147) はそれが広く普及した見解であるとともに経験的なサポートが弱い仮説であることにわざわざ言及している。それは人道的な配慮をするならば、不適切な条件群を設定して比較することができないことやカミンズ自身が学習者の第二言語への接触が十分あるときにこの仮説が機能すると述べているように、実際の学習過程は学習者個々の年齢、学習状況や言語環境の違いなど多様な要因によって影響を受けるものであり、そうした条件を統制できない場合には、純粋にその仮説を検証することなどできないことによるのだろう。しかし、経験的な検証が完全にできないからといってその価値がなくなるわけではない。彼は第一言語によって習得された知識は第二言語にとっても有用な知識になりうるとし、それを「共通基底能力 (common underlying proficiency)」と呼んだ。この見解は学習者が得た知識はどの言語を介してそれが獲得されたものであろうが、どの言語でも同じように機能しうることを強調している。

この共通基底能力観には言語と独立した知識があり、それが溜め込まれると考えているところに理論的な問題がある。言語的思考をするように成長した人にとって思考を言語と独立に扱うことは困難である。ヴィゴツキー (1934) はピアジェ (1923) が自己中心的言語と呼ぶ幼児のつぶやき現象を発生的に別々に誕生した思考と言語の個体発生上の合成過程であると考えた。思考と言語が合成されて言語的思考が生成されると以後の概念形成ではこの言語的思考が優位になる。言語的思考では当然、思考を支える言語の特質が思考内容に大きな影響を与える。使用言語によ

って思考様式や内容が異なるとするサピア・オーフの仮説 (Sapir et al, 1970) などはそのことを強調する見解である。

カミンズは、第一言語によって習得された知識が第二言語のそれに転移する (transfer) というが、それでは第一言語で習得された意味が第二言語にそのまま置換されるといっていることになってしまう。たとえば、彼 (真嶋他, 2011) 自身が例に挙げる時計の針の読み方や理科的知識であれば、それを学んだときの言語に関わりなく数学的、理科的事実知識として定着したものはどの言語であってもその知識は有効に働くことだろう。しかし、語の意味は複雑であり、すでに例示した英単語 home の意味を「うち」の意味と完全に一致させることができないように、第一言語で習得された、第一言語に媒介された意味は完全に第二言語に移行させることはできない。英語を中学で初めて習った子どもが have を「持っている」と置換できると教えられたあとに、have のもつ日本語としての多様な意味を無視して、「I have a dog.」の意味を「私が犬を抱えている」イメージで捉えてしまうのは置換行為が生み出す認知的誤謬である。英語圏で英語を学ぶ高校生と同様におかしな辞書的文章を作ることを Miller & Gildea (1987) は多くの例とともに示した。

こうしたことを考えると、第一言語で習得された知識は第二言語に対して「転移」というよりも、第一言語で習得された知識は第二言語での知識習得を媒介するといったほうがよい。「転移」は意味の等価交換を前提とした認知仮説であるが、すでに意味の等価置換はありえないことを指摘した。もっと正確に言えば、第二言語自体も曖昧で不正確なものであっても必ず何らかの意味をもつのであり、ある知識を媒介しているのであるから、第一言語に媒介された知識 A は新たに与えられた知識 B を「再媒介 (re-mediation)」(Cole & Griffin, 1983) するといったほうがよい。つまり、第二言語で習得された意味は第一言語で習得された意味によって屈折されるのである。すでに挙げた「home」の例であれば、home の単語を提示されながら、住宅の建物を輪郭づけるような囲みの中で年齢の違う人たちが笑っているボードが示されたとしよう。学習者はその絵で「家族」や「団らん」、「家」などの意味を思い浮かべるかもしれない。このような状況で home は「日本語のウチのような意味だ」といわれたとしよう。それによって日本語の「ウチ」についての知識が英語の home の理解に流れ込むことになり、その理解を促進するとともに誤解も同時に生み出すことだろう。このように「媒介」は意味を等価に移し換えるのではなく、ある関係づけをし、屈折させる。その学習作用は関係づけによる類推を可能にし、対照資源を作ることである。それによって第一言語による第二言語の屈折過程についての自覚化が進むのだ。

1.4 教科特性に応じた言語学習

そうなる数学的知識や理科知識のような事實的、法則的知識は言語との影響関係を少なく見積もることができる。その点でこれらの教科ではカミンズの第一言語と第二言語が共通基底能力を構成するという相互依存仮説が当てはまりやすい。これに対して日本の教科でいうところの「国語」などの言葉の豊かな意味を正面から取り上げる言語芸術 (language art) などの教科では何を第二言語学習と第一言語学習の基底にある共通知識と考えたらよいのか。実際にどこまでその共通知識があるといえるのか。それぞれの文化的知識の内容を吟味しなければならず、カリキュラムを作る側にとっても、学習する個人にとっても難しい課題に突き当たる。

言語芸術科目を例外とし、理数系科目のように科学的事実が国や社会を超えて普遍的であるも

のや社会経済制度が同じような国家体制の国からの移動であれば社会科学系科目においても、言語の違いに関係なく、それらの背後に共通の知識が溜め込まれていくという共通基底能力論は有効であろう。したがって、それらの教科の場合、第一言語による教科学習は当該の教科学力をつけることでその教科学力が今度は第二言語の習得を促すことが予想される。たとえば、学習者が光合成についての知識をもっていれば、イラストについている説明文の第二言語から第一言語を類推することができる。社会で優位となる言語の異なる社会間の移動前に学んだ知識は移動後にそのまま生きていくだけでなく、移動後に習得が必要となる第二言語の獲得にも役立つというわけだ。実際に、放課後の補習教室における学習過程を観察していると数学や理科などの教科では移動前の学校でどこまでそれを学んでいるのかが移動後の学習に大きな影響を与えている印象をもつことが多い。逆にいえば、移動前の国で、学校で学んでいない内容をいきなり「新しい言語」で学ぶことは学習者には困難極まりない。日本の公立学校は日本語のみの単言語学習状況である。したがって、そのような子どもたちは、知らない言語で知らない知識を学ぶことが要求されることになり、いうまでもなく学習補償がなされないことになる。教科学習を学ぶ道具となるほどの第一言語能力をもっているのであれば、その第一言語によって教科学習を補完する学習活動が有効であろう。

しかし、どこの国でも近年問題になっているのは、第一言語の獲得さえ不十分なまま移動を強いられた子どもたちである。生活言語は家庭や地域で学ぶ機会があったとしても学校教育を十分受けていないために国を超えて普遍的に学んでいることが期待される共通知識を学んでいない子どもたちである。これらの子どもたちの場合、第二言語獲得を補助する教科知識がないことによって第二言語の習得が難しいことはもちろんだが、第二言語のみで教授が行われるイメージ環境では、第一言語の力が伸びることもないため、時間の経過とともに第一言語と第二言語との間でどちらが優位な言語だともいえないような状況になることさえある。これは第二言語能力が伸びた結果というよりも、第一言語能力が伸びなかったことによる両言語能力の相互停滞状況を示す現象である。

さらに厄介なのは、家庭では親と同じ言葉で日常会話をし、学校では社会的に優位な言語で日常会話ができるようになると、その見かけの言語能力から、その子は両言語を流暢に使えるバイリンガルに見えてしまうことである。そのため親も教師もその学力の停滞に気づかず、学力評価の際にそのギャップに驚くことにもなる。これはすでに述べたように無自覚的に獲得される生活言語と自覚化を必要とする教科学習言語との間の学習過程の差異を反映したものである。したがって、生活言語の使用に惑わされず、教科学習言語の習得状況を適切に判断するツールが必要となる。国際移動児にとって生活言語と教科学習言語との間にこのようなギャップがあることを教師が知らない場合、休み時間流暢に話す子どもの状態から授業中の態度はふざけて真面目に取り組んでいないと評価されてしまうこともある。子ども自身が自分の教科学習言語能力のなさをごまかすためにわざとふざけることなどと相まって、これらの子どもたちの学習様態に対する不理解は悪循環を形成しやすい。

1.5 第二言語とは何か

第二言語とは、最初に獲得されている第一言語に対して「二番目に」獲得される言語であり、第一言語が当該の主体にとって主要な言語になっていることが一般的に期待されるため、学習主

体にとって第二言語は「主要な言語以外の」言語である。しかし、すでに述べたように、そもそも何が第一言語なのかがよくわからない状態や、生活言語では第一言語を習得しているにしても、移動前の国で学校教育を受ける機会がなかったために教科学習言語を第一言語で習得していない場合などもあり、状況は複雑である。

仮に子どもの第一言語が親の第一言語と同じ場合、子どもにとってその言語の学習は親の言葉の学習という意味で「母語」学習となるが、子どもの第一言語が親の第一言語と異なる場合、子どもにとって親の言語の学習は親の言語遺産を継承する「継承語」学習となる。幼児期に言語コミュニティ間の移動を経験する場合、その子は家庭において親の言語を生活言語として習得するが、集団教育を受けるようになるとすぐにその場で相対的に優位な言葉である現地語が子どもの生活言語に侵入する。石黒(1999)によれば、就学前に移動してきて、週6日、朝から夕方まで過ごす保育園生活に入るような生活状況では、三カ月もすれば幼児は一見保育者の言語指示に従っているように見えることがわかっている。やがて日本語がその子にとって「優位な言葉」となることも少なくない。

ここでいう「優位な言葉」には二つの意味がある。一つは当該の子どもにとってより馴染んでおり、自分の心情を語る第一の言語であるという意味である。もう一つは、現在はまだ流暢に使うことができないが、その言語をぜひ獲得したいと望む言語という意味である。日本に移動して来る子どもにとって、仮に日本語がまだ十分使いこなせなくても、それはぜひ手に入れた言葉であると思えるようなとき、それはその子にとって「優位な言葉」である。ある中国人留学生はインタビューの中で保育園に通う自分の子どもが中国の昔話や童話を好まず、日本のアニメを読み聞かせてほしいという状況を嘆いていた(石黒, 2000)。親によってはこうした状況をよしとせず、家では親の言葉、保育園や学校では現地語というように決め、各々の言語の入力情報量もできるだけ偏らないように努力している家庭もある。しかし、出稼ぎ労働のために来日し、一日の多くを仕事と家事に明け暮れるような場合、親の使う言葉に子どもがふれる機会は少なくなり、その結果子どもにとって優位な言葉が日本語になる場合も少なくない。このような時、あとになって、子どもに親の言葉を学ばせようとしてもなかなか受けつけないことがある。なぜならその言葉をわざわざ今使う意味が見出せず、将来においてもその言葉が必要となるとは予見されないからである。子どもにとってそれは自分の心情を語る言語ではなく、あくまでも親や祖父母とコミュニケーションを取るための継承語でしかない。

継承語学習の動機はその言語のもつ魅力とその言語でしかコミュニケーションが取れない人とコミュニケーションを取りたいという期待からなる。日本語を母国語としない親が教科学習言語としての日本語は使えなくても、日常生活言語としての日本語程度ならば使えるような場合、つい子どもに合わせて日本語を家でも使ってしまうことがある。こうした状況では継承語を学ぶ理由を子どもは見出せない。特に交換価値の高い言語、たとえば国際言語として流通する言語である英語であれば子どもたちはその言語を獲得することに価値を置くが、相対的に低い地位に置かれる言語の場合には、その言語の魅力は一層薄れ、時にはその言語を使うことを恥づかしいとさえ思うようになる。フィリピンから来た子どもたちが英語を話せることを自慢げに語るのに対してタガログ語を使えることを語ろうとしないことなどはそうした言語間の価値格差の反映である。言語学習は将来その言語を使うことが自分にとって意味があるだろうという期待、すなわち「価値的予感」(石黒, 2000)に支えられている。継承語教育は子ども自身がその言語に対して「価値

的予感」をもたない限り、学ぶ意味が見出せないため、その学習を強いることは子どもにとって苦痛を伴うことが少なくない。北米にある継承語学校などでは通常現地校のない土曜日を使って開校されているが、友達がスポーツクラブや誕生会などに参加する日に仲間から離れて継承語学校や補習校に通うにはそれなりの理由がなくては継続できないという。そのため、小学校卒業を境に継承語の学習をやめることも多い(石黒, 準備中)。継承語学習は親の立場と子どもの立場ではその意味が異なる。一般的に祖父母や親は自分たちの使う言語を継承させたいと考えているが、継承語を学ぶ学習動機を学習者本人である子どもがもたなければ学習は成立しないことを再認識する必要がある。継承語教育において大切なことは学習者が「価値的予感」をもち、さらにそれを維持していく継続的な仕掛けが学習環境にあることが望まれる。言語学習プログラムがどんなに優れていても学習動機が形成されない限り、子どもたちはそれを学ばない。親が自分の言葉を継いでほしいと考えるのであれば、時には学習内容そのものよりも継承語の価値を高める工夫をする必要がある。

継承語を学ぶ子どもたちにその学習動機を尋ねると親の母国にいる祖父母とコミュニケーションを取りたいといった情緒的理由を語ることが多い(石黒, 準備中)。自分の文化的ルーツである言葉を使えることで自らの文化的アイデンティティを確認できる安心感や誇りを語ることもある。母語が母語であり続けるとき、それは第一言語として無自覚に獲得され、維持されていることが多いが、継承語では外国語と同じく、それを学習する理由の自覚と学習を維持する上でのインセンティブが可視化されることが必要なようだ。子どもにとっては親の言葉は第二言語であることも、継承語であることもある。親がどこから来た移民なのかを手がかりに、その子どもの第一言語が何であるか判断するのは危険である。それぞれの子どもの成育状況をしっかりと調べるとともに、養育者のその後の言語教育方針を確認することが必要だ。

1.6 言語の流動性に対する配慮

言語がコミュニケーションや思考の道具である限り、その意味はそれが道具として使われる状況に依存する。言葉は生きものである。辞書に書かれた意味は結局動態である言葉の「名残」を書き記すにすぎない。「ら抜き言葉」が言葉の乱れとして問題になったことがあったが、もはや今ではそれは普通のこととなり、ある年齢層では「ら入り言葉」こそが日常会話では珍しくなってしまったようである。第二言語学習者が学ぶ言葉もやはり「生きもの」である。ある留学生は教室で「日本では年上の人には敬語を使うと習ったが、自分のアルバイト先の飲食店の年下の日本人は誰も自分に敬語を使わない。自分は馬鹿にされているのではないかと思った」と日本語の講師に言っていたという。これは学校の授業とアルバイト先の言語レジスターの違いを示すと同時に、学習者が学ぶ「言葉」が常に不安定であることを示している。日本語における男言葉、女言葉などの性別レジスターを教えるべきかどうかといった論争はこうした生きものである言語を教えるときの実践的な課題を突きつける。

ヴィゴツキー(1934)は「意味は発達する」と述べた。これは、子どもの言語獲得はその語を使用し始めた時をもって「獲得」とするのは誤りであり、むしろそこからその言葉は他の言葉や状況と絡み合いながら、社会的実践の中で発達していくという意味の成長の事実の指摘である。我々はその主張を、意味は社会的に常に交渉され続けるものと理解しなければならない。日々の言語使用の中で言葉の意味は常に交渉されている。このような認識に立つとき、言語を教えると

は何を教えることになるのだろうか。子どもたちが第二言語を学ぶとき、その生活言語と学校において重視される教科学習言語の大きな乖離が教科学習言語の習得を妨げることがある。学校の授業が理解できなければ、そこで使われる教科学習言語の習得を良きものとして予感することはできない。教科学習言語は教室を離ればそれほど自分にとって必要なものではない。学校の中であってもすでに述べたように教科知識の習得に焦点化されたやりとりでないものであれば生活言語によるやりとりが中心になる。日本語が次第に自分にとって自分の思いを語る言葉になっていくとしても、日本語の教科学習言語が自分にとってよそ者の言葉であり続けるならば、学校を離ればそれは何の価値もない言葉である。学校における教科学習言語に対する「価値的予感」を大人が子どもたちにもたせようとするとき、将来の就職や進学などの進路を例示することが多い。しかし、すでに不十分な日本語力や学力ではよほどの努力をしない限り、そうした「成功は望めない」と予期してしまった子どもにはその言葉は空虚なものとなるだけでなく、責めのコトバとも聞こえることだろう。

2. 学校を学ぶ

ここまで言語学習において学校という状況が無視できないことを何度も指摘してきた。それは学校で言語学習をする子どもたちは、言語学習をするためにはまず西欧的な「学校制度」そのものを知らなくてはならないことを意味する。同じ西欧型の学校から派生した学校活動であっても国によってだいぶ違いがあるようである。日本へ同じ東アジア圏から来た子どもたちはカリキュラム構成や教授法、集団管理の方法などが似ていることから日本の授業に慣れやすいが南米やフィリピンから来た子どもたちは日本の学校制度そのものに戸惑いを覚えることも少なくない。その意味で、子どもの学習の困難は子どもの認知能力などの心理的特性だけによるのではない。教室における言語学習を困難にさせる文脈としての学校、そして授業という学びの場も理解する必要がある。

2.1 教室における教授学習過程

一人の教師が複数の学習者を指導する授業では教師と子どもたちの間にある特定のやりとりパターンが生まれる。この定型化されたやりとりを Mehan (1979) は IRE シーケンスと呼んだ。教師が疑問や指示を起こし (initiate), 学習者がそれに応答する (reply), そしてその応答によって教師は学習者を評価する (evaluate) という流れである。このシーケンスは教師が正答や正しい行いを知っていることを前提としている。実際には知らなくても「知っているものとして」ふるまうことを可能にするシーケンスである。学習者は自分の応答が評価を受けることで、結局は自分の行動や意見は教師の適切性の枠の中で価値づけられることに気づく。教授者はこのシーケンスを使えることで常に学習者よりも優位な立場に立つ。このことが教授者と学習者の間に権力の非対称性を生み出すことにもなる。特に言語教授においては正答が明確に確定できる場合が多いため、学習者は教授者が支持する正答を知りたいと考えることにもなり、仮に教授者が正答を明示しなくても、授業内での教授者の応答パターンからその「正答」を類推する力をつけることになる。

次の事例は大学院レベルの留学生に対する第二言語の日本語の授業の一部である。助詞の使い

方について各自が考えてプリントの括弧に当てはまる答を記入したあと、皆で答え合わせをしている場面である。

トランスクリプト 1：第二言語としての日本語学習をする留学生の助詞の答え合わせ（石黒，2003 を一部修正）

- 1 I：（白板を右手で指さしながら）はいじゃ二番いこう 二番 これ薬だね（学生側前に向き直す）えーとじゃー 誰から行きますか いいたい人 はいじゃー RRR さん
- 2 R：あー薬をのむ なら すぐ 元気になります（I 板書）
- 3 I：どうですか？ 薬を飲むなら 元気になります（I 両腕を組む）
- 4 W：（とても小さな声で I の方を見ながら）飲んだら 飲むと
- 5 I：ちょっと待って 薬を飲むと それから 飲んだら（I 板書）
- 6 W：飲むと 飲んだら
- 7 R： 飲むと
- 8 I：どれが一番いいですか？
- 9 R：飲むといいです
- 10 W：と
- 11 I：（力強い声で）といいですか？（マーカーを持って白板を指さし、学習者の方を見ながら）飲むといいですか？
- 12 S：いいです
- 13 I：どして？
- 14 R：general consequence
- 15 I：ok ok（両手を寄せて）general consequence general sequence とオウケイだね（マーカーでその文に丸をつける）（学習者の方を向いて）飲んだらは？（7sec 沈黙）
- 16 W：たらもいいですね 薬を飲んだらすぐ元気になりますよ いいですよ（笑い）
- 17 R：（笑い出す）
- 18 I：（笑いながら）薬を飲むなら元気になります これは？
- 19 T：（笑っている）
- 20 ?：だめ
- 21 I：（笑いながら）だめ？ どうしてだめ？

注：数字はトランスクリプト番号で時間順序を示す。数字の横のアルファベットは発言者である。I は教授者、それ以外は学習者である。プリントの正答としてやりとりされている助詞には下線が引かれている。? は疑問の上昇イントネーション。全体で約 2 分のやりとりである。

板書されている助詞の穴埋め問題は「薬をのむ（ ）すぐ 元気になります」である。ここに何を入れるのかが問われている。教授者 (I) に最初指名された R は「薬をのむならすぐ元気にな

ります」と「なら」を入れた。教授者はRの回答を板書したあと、復唱し、腕組みをする。すると別なWが小さな声で教授者に向かって「飲んだら 飲むと」と括弧に入りうる助詞として「だら」と「と」を答える。教授者はそれらを板書しながら再びWに確認をする。そのやりとりを聞いてRも「飲むと」という。教授者が「どれが一番いいですか？」と皆に尋ねるとR自身が「と」がよいという。Wが今度は強調して「と」と答えると、教授者は「といいですか 飲むといいですか」とさらに確認を繰り返す。Sまでもが「いい」と答えると教授者はその理由を皆に問う。

教授者は誤答である「なら」をすぐに誤りとして否定しないことに注意すべきだ。Rの回答はWの発言によってしばらく店晒しにされる。そしてそのやりとりを聞いていたRは自分の回答が誤答だと気づく。このことは教授者が正答を確定する前に、R自身がライン17, 19で笑っていることからわかる。「と」と「だら」が正解であるように複数の助詞が入りうるわけなので、他の選択肢が正解として選ばれたからといって「なら」が正解である可能性がなくなるわけではない。にもかかわらず、Rは自分が間違えたことに気づくのである。注目すべきは、この誤答への気づきが助詞に対する理解によってもたらされたのではなく、教授者と他の学習者のやりとりから類推されていることである。正答を確定する理由となるべき言語的知識が喚起されたことで正解が言えたというよりも、正解がやりとりからわかったことで、理由をあとから探すという順序性がここにはみられる。授業の場では、こうしたやりとりから正答が浮かび上がる。学習者はこうした正答が可視化される過程に敏感である。その当然の帰結として教師のふるまいから何が正答であるのかを読むようにもなるのである。Cazden (1988) はこのような形でなされる学力的な達成を「疑似理解」と呼んだ。教授者が学習者の疑似理解を見抜けないことも少なくない。

授業がIREシーケンスなどのようにある定型化がなされているという事実はその授業構造さえ知っていれば、仮に教授者や他の学習者のやりとりしている言葉がすべて理解できていなくても、教えられる者としての自分がそこで何を求められているのかある程度推察することができることを意味する。したがって、国際間移動の前と後でコアとなる部分で同じ教授行動が使われる学校間移動では授業構造は大方予測可能であり、そうした授業や学校についての一般知識が教師の指示が何を意味するのかの推測を容易にする。しかし、他方でそうした表向きの適切さによって、その子のもつ問題点が教師や仲間から見えにくくもなる。

2.2 教室に居場所を作ること

「知識と社会関係とアイデンティティに関する交渉に人間主体が常に関わっている」(Apple, 1996)。

これは教室も例外ではない。教師が学習者に言葉掛けし、それに学習者が応じるというその短いやりとりの中でも、複雑な交渉が行われている。一つは「学習事項に関わる交渉」である。たとえば、教師が「わかりましたか？ ラオさん わかったらこの次の問題の答えを言って下さい」と言い、ラオさんが「あーそれは……(しばらく沈黙してから)わかりません」と応答したとしよう。それはラオさんが学習事項を理解できていないことの表明として聞くことができるだろう。しかし、実はラオさんは非常にまじめで、他の学生に比べて先生の受けがいいことを皆に「ガリ

勉」などと冷やかされている存在だったとしよう。そのとき、ラオさんは「教師」に向かって「正答」を知っていることを暗示する一方で、「仲間」に対して「自分は先生に気に入られたいわけじゃない 自分を揶揄しないでくれ」というメッセージを送っていたのかもしれない。この葛藤の結果として先の発言が絞り出されたのかもしれない。

レイヴとウエンガー（1991）は実践のコミュニティへの参加の過程で参加者のアイデンティティが交渉されるものであることを指摘しているが、それは常に社会的に望ましい形で培われていくわけではない。特に、何らかの意味で言語的、文化的に「マイノリティ感覚 (sense of minority)」あるいは「非優位者感覚 (sense of non-dominant person)」が形成されるとき、そこでは複雑な思いが交差する。教室のように、集団で行われる学習過程において、その活動に関与するあらゆる資源が相互に良い影響を与え合い、一つの糸を参加者皆が共に撚り合わせるような活動が構築されるわけではない。むしろ、色も素材も異なる糸が、その時々さまざまなやり方で合わされ、ほどかれ、また合わされるといった終わりのない作業が営まれる。ところどころに捻じれやよれもある。指導する教授者はそうした複雑な場に立っている。授業がうまくいっていると思えるときには、一つの糸が自分の指示に従って、次から次へと撚り合われていくような感じをもつのかもしれない。そのとき教室はまるで一つの生きもののように体感されることだろう。あるときには、教室の中の一人一人の学習者がばらばらに見え、自分の声が宙に浮いているように感じることもあるだろう。まるで教室がそれぞれの目的をもった人が集まっているだけの駅の待合室のように感じられるときは辛い。参加者として児童・生徒はもちろんだが、教師もまた自らが何者であるのか、なぜここにいるのかそのアイデンティティを交渉している。

教室で第二言語学習をするとき、第一言語を共有する学習者同士の外国語学習であれば、授業後教室の外で、「今日の授業はおもしろかった」、「つまらなかった」と仲間と談笑することもできる。しかし、日本の公立学校のように日本語を第一言語としない自分一人だけが第二言語学習状況にあり、他の子どもたちが第一言語を道具として教科学習をしているとき、その子は授業のあとであっても自分の立場を「組立て直す」ことができない。授業では活躍できないが、「面白い奴」などといった仲間としての厚みを示すことができない。遊具や単純な鬼ごっこをして遊ぶなど言語的な理解をそれほど必要とせず、皆の様子を見ていればその活動への参加の仕方がわかるような時期の子どもであれば授業外の場合は息抜きともなろう。しかし、言葉でのやりとりが複雑化し、嘲りやからかい、いじり、冗談の区別があいまいな子ども同士の会話へ参加するのはある意味では授業以上にハードルが高い。IREのように授業は構造化されているが、雑談 (small talk) は構造化されていないからだ。親の赴任について合衆国にある現地校に通うことになった小学生が一年間学校ではまったく口を開かなかったということを聞いたことがある。こうした事例は稀ではない。言語を介した難しい交渉をすることで自らの立ち位置を作らなければならないことを知っている子どもは言葉もわからないところで下手にそうした交渉に手を出すよりも、「英語のわからない子」という渡米時に与えられるデフォルトのアイデンティティを維持することのほうを選ぶ。英語を道具としてある程度使えるようになるまで下手にマイナスになるようなことはしないという戦略である。緘黙で過ごす現地校の生活の陰で、その交渉力をつけるために第二言語としての英語学習や第一言語による教科学習の補習に並々ならぬ努力をしているとも聞く。「成果」が出ればよいがそう簡単に良い結果が出るとも思えない。そのようなとき、その子はどうなるのだろうか。

こうした状況を変えようという試みがある。言語的マイノリティの子どもたちの自己表現を支援し、そこで作られるテキストを「作品」として扱う 2002 年から 2006 年にカナダのバンクーバーとトロントで行われた実践である。社会の主流言語の学習途上であっても、教師などの他者の支援を受けながら自らのアイデンティティを最大限投資して作る作品を Identity Text (Cummins, 2011) と呼ぶ。Identity text はリテラシーを基本的に多元的なものとする「多元リテラシー (multiliteracies)」観をとっており、そこでは多様なテクノロジー、多様な言語を使うことを当然のこととして認めている。写真でも映像でも作品を作り出す媒体は何でも構わない。主流言語以外の言語の使用も賞賛される。そこには子どもの想像力、知性、多言語能力、芸術的才能がフルに反映される。子どもたちは自分が作った作品に対して著者あるいは制作者としての著者性をもつことで自らを他者に、そして自らに示すのである。こうした作品作りを通して、子どもたちは「自分はまだ十分主流言語や文化が使える存在ではない」という否定的な認識から脱却し、「既にあるけれどもこれでもできる存在」として自らを肯定的に捉え直す視点を得る。作品を作るということは何よりも他者に「語るべきもの」があることを知る機会となるのだ。それが自らを社会的に価値ある存在として受け入れる力を与えるのである。新しい社会を創り出す重要なメンバーとして自らが生きる社会に自分を位置づけるのである。

2.3 準備過程としての教室から媒介過程としての教室へ

第二言語学習者がいる教室でどのような微視的なやりとりがなされているのか検討した。今度は教室と教室外の社会との関係を考えてみたい。次の文は自分の第二言語としての日本語学習体験を語った留学生のインタビュー記録である。

「授業は日本語の会話と文法と歴史、それぞれ違う先生が教える。いろんな先生がいたけど、自分の国の言葉を教えるのは簡単だと思っている人が多いみたい。日本語の教え方が本当にわかっている人がおしえているんじゃないなくてフツーの人が教えている。本だけ読んで教えているから、よくわからないことが多かった。…… (引用者省略) ……日本語を覚えたのは、学校の授業よりテレビだな。家で暇なときにドラマを見ていて、わからないことがあったら、すぐにメモをしておいて、次の日学校の先生に聞いた。教科書は授業のときは開いているけど、家に帰ったら全然開かない。それより、テレビを一生けんめい見て日本語を覚えた。」 (江崎・森口, 1988, p.121)

ざっと読むところには「学校の授業」での日本語教育に対する批判しか読めないかもしれない。だが、ここにも確かに留学生の第二言語学習に対する教育の働きを確認できる。彼は教科書を授業のときだけ開き、家ではテレビばかり見ていたという。しかし、彼はそれを学習資源として、翌日に先生にその意味を尋ね、使用法を確認するという能動的学習者であった。彼のテレビ学習がテレビを見ることだけで終わっていたならば、彼の学習環境は貧弱だっただろう。だが、彼は自ら協働する他者を求め、そのために学校環境を資源として利用した。この留学生は自らの学習環境の構成に他者を適切に配置した能動的学習者であった。彼にとって教室は必要な日本語の知識を学ぶ場ではなかった。授業は教室外の社会に出るための準備活動の場ではなかったのだ。むしろ、テレビや職場でふれた日本語や日本の文化的知識を確認する場が学校だった。生活の中で

知りえた言葉を整理したり、他の概念と関連づけたりするための媒介活動の場だったのだ。

学校を社会に出る前の準備活動を行う場所とする考え方がある。おそらく通常の学校や授業のイメージはそのようなものだろう。言語学習でもまず基礎からしっかり学び、知識を積み上げていってある程度の水準を超えたならば社会に出ることができるとされる。英語の力を測るテストとして普及している TOEIC、TOEFL などは点数によってその目安を示している。Beach (2004) はこうした準備教育機関から学校外の実際の活動への移行を「媒介的変移 (mediational transition)」と呼んだ。パーテナーになるために一時的にパーテナー学校に入学したり自動車免許をとるために自動車学校に通ったりするような場合がこれにあたる。準備ができたと判定されたあとに本物の現場に出ていくのである。語学学校や語学教室の位置づけも構造的にはこれと同じである。ところが、言語学習においては「準備教育」の終了は曖昧であり、準備活動と本物の現場活動の線引きが難しい。海外旅行に行くための現地語の学習教室ならばともかく、実際に職業生活で使えるような言葉を手に入れてから社会に出ようと思っても、それにはとても長い時間が必要である。媒介活動となる語学教室で何を学ぶことが効率的なのかもその後の進路がよほど特定されない限りわからず、一般的な言語知識やコミュニケーションの学習に終わってしまうことも少なくない。このことが語学学校は「役に立たなかった」といわれる理由にもなる。

学校カリキュラムが将来の職業で使われる技能を鍛え、それに備える教育をするといった「準備教育」としてなされる場合には、学校で教えられることは「職業別の分業に対応」した「過去の労働形態」となってしまう (Выготский, 1926)。つまり、準備教育をするためにはすでに「こんな知識や技能が必要だ」ということが事前にわかっていなくてはならない。しかし、これまでの労働過程で行われてきた活動の分析を通してカリキュラムを作ることはそれが常に過去の事実基準に準拠してなされることを意味する。これにより準備教育課程で学ぶ内容と就労後実際の職場で行うことにはズレが生じる。職業学校で学んだことが実際の会社ではすでに過去のものになってしまうのだ。しかも、複雑な過程を一気に教えることはできないと考えるために通常は労働過程の要素的細分化がなされ、そのような要素化がその学習活動自体の有効性を失わせることも少なくない。実際の仕事では複雑な過程が丸ごと取り組まなくてはならない課題として与えられるが、学校では課題は単純化されて与えられることで実際の仕事における活動とは性質が異なってしまうこともある。

言語教育を準備教育過程として考えるときには上記と同じ問題に突き当たる。さらに、言語学習独自の問題も加わる。リテラシーが生きる力といわれるように、移動先のコミュニティで生きていくためにはそこで優位にある言葉を適切に使えるかどうかを試金石となる。そのため「いきなり複雑な難しい言葉を教えても嫌になるだろうから基礎から積み上げていったほうが良い」と考えて教える言語教授者は善意の判断をしているのは間違いがない。しかし、成人教育として第二言語を学ぶような場合、こうした「基礎的」、「要素的」準備教育には再考の余地がある。それでは実際の自分の現在の生活に役立つという感覚をもてないからである。「あいうえお」を学び、小学校の基礎漢字を学んだとしてもその使用価値を確認する活動がないとき、その学習は授業のための学習でしかない。それだけでは大した役には立たず、役所に書類を出したり、セールの広告を読めたりするようにもならない。このため、「これだけ努力したのに」と自分の能力を嘲るか、カリキュラムや教授者の教授法を責めることにもなる。言語学習を維持する意欲が萎えてしまうのである。先の留学生の学び方にみられるように、現実社会の言葉を自らの学習材料として持ち

寄り、それを自覚的に学び直す活動として第二言語学習の場を位置づけることはできないだろうか。わからないことがあったら質問ができる場所として成人言語教室を「言語学習相談室」に位置づけるのである。

では年少者にとってはどうなのだろう。実はここでも同じ問題がある。教科学習言語として日本語を適切に使えないと判定された子どもたちは国語や社会の授業では所属する教室から「取り出され」、日本語の基礎を学ばされる。多くの場合、文字学習の初めからということで小学校一年生の内容から学んでいく。そしていついつまでに小学校何年生配当の漢字まで習得することが目標などといわれる。こうした日本語の学力は学校カリキュラムの中でこそその価値をもつ知識の習得である。そうした教科学習言語の学力は将来の進学や就職に向けて確かに必要である。しかし、他方でこうした子どもたちは生活言語としての日本語の習得もなされていない。友達と遊ぶときの言葉、商店で買い物をするときの言葉、テレビで皆が見ているアニメの言葉、これらはその子どもたちが自分を取り囲む社会に参加するためにどうしても必要とされる言語知識である。学習がアイデンティティの交渉であることはすでに指摘した。第二言語学習者はその年齢やキャリアに関わりなく、その言語を道具として使うコミュニティへの参加ができることでその言語に対する「価値的予感」(石黒, 2000)をもつことができる。地域で日本語を使って他者と交流できるようになったり、学校の休み時間に片言の日本語であってもやりとりができたりするなどといった、習得が期待される言語の実践上の効果を知るとはその言葉を学ぶ意欲を高める。海外のアニメファンが日本語を大学でメジャーやマイナーとして学ぶことが多いとよく聞く。その学生たちは、好きなアニメを理解したいために日本語を学び始めたのかもしれないが、その日本語の学習では何もアニメに特化して学んでいるわけではない。第二言語としての日本語を学ぶことで当初の興味を超えた文化的興味も引き起こされる。学齢期の子どもたちが教科学習言語を学ぶ動機を高めるためにも生活言語としての日本語を学校や放課後教室のカリキュラムに組み込むことが望まれる。

日本語を学ぶ子どもたちにとって日本語学習活動を、教科学習言語のための準備教育に限定するのは問題である。北米のESL(第二言語としての英語教育)担当者によく聞くのは、ESLクラスを終えたあとの子どもたちの言語能力のサポートの問題である。ESLクラスである程度の力がついたと判断されると所属先である親クラスのみでの学習となるが、両親が英語話者ではないなど言語環境が他の子どもと差がある場合、その子のその後の学習においても当然何らかのサポートがあるべきである。しかし、次から次へと新しい子どもがESLクラスに入ってくる場合には、ある程度の言語能力を達成した子どもはそこを出なくてはならず、一度そのクラスを終えた子どもを継続的に支援するのは難しいという。本来であれば、生活言語であれ、教科学習言語であれ、いつでも不明な言葉を確認しに来られる「言語学習相談室」が必要であり、学校ごとにそうした機能をもつ場があってもよいはずだ。

「言語学習相談室」は学習者と教授者をつなぎ直すのであり、生活言語と教科学習言語をつなぐ場でもある。この「学習者と教授者をつなぎ直し」は、教授が設定する内容を学習者に下ろしていくトップダウン的つなぎ方ではなく、学習者の必要性や関心から教授内容が構築されていくボトムアップ的連結を意味している。相談された事例をまとめていけば、学校ごとであれ、複数の学校をまとめた地域ごとであれ、さらには第一言語ごとであれ、そのまとめはその後の学習者にとって学習資源としての価値は非常に高いものとなるであろう。こうした学習者の潜在的な

ニーズを恒常的に拾い出し、支援する体制が第二言語学習には必要である。現状では残念ながら、日本の公立学校には「言語学習相談室」どころか合衆国やカナダに設置されているような第二言語教室もほとんどない。

3. 学習者の再配置

学習は教授を抜きに考えることができない。その分析ユニットは「教授＝学習」でしかありえない。文化的知識の継承は過去の遺産である文化的人工物という環境からの学びである。環境は教授環境を構成する。教室実践では指導者によって環境に凹凸が作られ、強調された形で、学習者に提示されている。それゆえ、そこには教授される知識を介して非対称的な権力関係が生まれる。その中で学習者は自分の立場を作りながら意味のある学習をしたいと願う。微視的にみればそこには常に教授者と学習者が交渉を繰り返し、「闘争の場」(arena) (石黒, 2002a) とでも呼ぶべき状況がある。

教室における言語学習においても事情は同じである。教室における教授学習実践研究はこの参加者間の闘争の軌跡を捉える必要があるだろう。学習の生じる「発達の最近接領域 (Zone of Proximal Development)」(Vygotsky, 1978) は学習者にとって未来の発達可能性を暗示するものである。Valsiner (1985) は教授者がその可能性を見積もり、そこに働きかけるゾーンを「促進行為領域 (Zone of Promoted Action)」と呼び、発達の最近接領域と促進行為領域が一致することを理想とした。しかし、いったいどうすれば学習者の発達可能性を正確に見積もることなどできるのだろうか。学習成果に対する正確な予測はそもそも学習の発達可能性を否定しなければできない。したがって、精巧な教授デザインもまた不可能であり、教授者は開かれた未来を想定するしかない。学ぶ者と教える者は何をどのように学ぶのかについて継続的な対話を繰り返すしかない。教室実践は常に協働的で、時々の調整 (coordination) を必要とする動的過程であり、「学習活動の継続的な再編成過程」(石黒, 2002b) である。このことは「教授者」, 「学習者」概念の再定義を含む挑戦的な課題群を実践者、そして研究者に突きつける。Freire (1987) は「教育は本来社会的、歴史的、政治的である。それゆえ、教師を語る時、普遍的で不変的な役割を語ることはできない」とした。これは教師の思想信条とその行動との関係を述べる文脈で使われたフレーズであるが、教授学習過程の特質を考える上で示唆的である。

3.1 「言葉を創る」学習者

ここで発想をまったく変えてみよう。学習状況では常に「新しい言葉が創りだされている」と考えてみたらどうだろうか。もちろん、言葉それ自体を自分で発明することはできない。誰にとっても言葉は社会歴史的遺産からの借り物である。だが、どの言葉も、話者によって具体的な状況で用いられるとき、それは新たな一回性の意味を授かる (Волошинов, 1930)。その言葉が他者に聞かれるとき、他者は応答により、またその言葉の意味を更新していく。これは言語的交通の普遍的事実である。ならばその学習もしかりである。

第二言語学習者は学習目標言語の社会的データベースから言葉を借り、自らの言葉を作り出す。それを聞き、応答を返す仲間、教授者は新たな意味をそこに付与していく。言葉の意味は常に流動する。それに呼応するように、語彙も統語論的規則も雑多化 (Hybridization) する。そうした

雑多化された言葉のリストを、それを使う学習者自らがまとめてみたらどうか。「教科書」や「辞書」を学習者が教授者や仲間と協力しながら作るという実践プランである。自分の研究室の後輩のために、自分たちが必要とする言葉のリストをまとめてみたらどうか。化学実験を行う大学院の研究室の言葉と日本語教育を学ぶ研究室の言葉では研究室を中心とした生活言語も教科書学習言語でもその重要語彙が違はずだ。学習者自らが必要とした言葉を「冊子」としてまとめてみるという実践はどうだろう。そこでは教授者も一人の参加者である。教授者の支援も出来合いのものではなく、臨床的対峙の中で創造的になされるしかない。そこでは教授者ははじめから学習者の対岸にいて、学習を遠隔管理するような存在ではない。これによって教授者もまた言葉の不安定性と豊かさを学ぶ言葉を学ぶことができるのである。

3.2 教材を作る学習者

日本語の教科書作成の歴史の変遷を調べた新内(2002)によると、日本語の学習書は1600年代前後からキリシタン宣教師によって作られはじめ、1800年代半ばから後半にかけて在日外国人による学習書が作られたという。ところが、第二次世界大戦前あたりから、日本語教師などのプロ教師によって教科書・教材が作成されるようになった。つまり、最初は学習者が自分のために、そして同じような立場にある後継者に向けて自分たちの知る言葉を記録するために教科書・教材を作っていたのであり日本語教材は学習者自身が必要としたものだったのだ。しかし、やがて日本語教育の制度化によって、教科書は学習者の対岸に立つ教授者が作るものになってしまった。

日系ブラジル人児童が毎年一定数在籍していた小学校があった。ある男児は在学中からポルトガル語のできない先生や日本語を学んでいる日系人のために、ワープロを使って、簡単な日本語・ポルトガル語併記のテキストを自主的に作っていたという(石黒, 2003)。そこに書かれているのは数字や挨拶などの基本的な語彙の両言語での表記と読み方、意味、それに簡単な日常の使用が想定される会話であった。さらに、学校からの「お知らせマニュアル」のようなものも作っていた。教師らによれば、それらは周りの人にとってとても役立つものであったというが、その意義はそれに尽きないだろう。学習者である彼自身にとってそれは日本語を知り、ポルトガル語を知り直す機会として役立ったはずだ。両言語を比較対照することで言葉の意味を自覚化していったことだろう。さらに彼は自分自身を「日本語があまりできない子」ではなく、「日本語とポルトガル語の両言語が使える子」としてその「有能さ」をその学校で、そして地域で示すことができた。これにより彼は自らの学びの社会的価値の確認をし、将来に対する希望を得ていたことだろう。こうした実践の第二言語学習における意味については多様な視点から慎重な議論が求められる。しかし、躊躇する前に、その問題点を理解するためにも、さまざまな活動を日常的に横断しながら生きている日本語学習者の非モジュール的で「雑多な言葉」を使う多様性の力を支援し、その事実を研究してみたらどうか。

3.3 「学習者」の再構築

学習における共(co-)性は学習者が知識を伝授される存在として捉えられるときには、効果的な教授法、あるいは効率的な教授法の一つとして実現されることになる。「協働学習」などと呼ばれる、学習者が助け合って学習事項の理解を促進したり、お互いに教えたり、教えられたりの

関係になるという活動も結局は「学ぶべきこと」が固定されており、その学習事項の制約の中で機能する学習手段にすぎない。Vygotsky (1978) の提唱した「発達の最近接領域」という見解もこの枠組で理解することができる。

学習は意図的教授がなくても成立するが、意図的教授は学習なしには成立しない。すでに教授学習の一体性を述べたが、それは非意図的な教授や人工物に埋め込まれた非同時的で暗黙の教授をも含むものであった。非同時的教授とは常に学習をするときに教授者が伴わなくてもテキストの言語情報などから過去の教えをたどるような形で教授を受ける場合を指す。学習は特段意図的な教授を必要としないのだ。学習過程は教師抜きにも存在可能である。ところが、教室での言語学習状況のように意図的な教授行為を考えたとき、教授者は必ずそこで学ぶ人を必要とする。児童、生徒、学生抜きには教室の教授者は教授者足りえないのである。

ここで二つの学習者を区別する必要がある。一つは教室で教授者が意図的教授を行う上で必要とする「学習者 (I)」である。もう一つは素朴に学習を行う人という意味での「学習者 (II)」である。教室において学習者は教師に対面したときから、一人の人間として教授者に対峙している。ところが、教室実践者は学習者を「学習者 (I)」というカテゴリーで固定的に見ることに慣れ過ぎていて、その人たちを「教えられる人」、さらには「教えられるべき人」とみなしてしまう。このとき、「学習者 (I)」は学ぶ人 (=「学習者 (II)」) ではなく、実は「教えられる人」である。それゆえ教授者は「教えられる人」が教室にいることを授業の前提とする。小中学校での生徒指導は「学ぶ姿勢を作る」といいながら、実は「教えられる人」を求めているのではないかと思えることが少なくない。だがすでに何度も繰り返しているように、意図的教授は学習資源の一つにすぎない。

「学習者 (I)」であることを求めることは学習者の学ぶ力を弱める。学習は本来「学習者 (II)」が実現していくものであるが、日本で初等、中等教育を通して「学習者 (I)」として自らのアイデンティティを見出すことに努力させられてきた子どもたちは「学習者 (II)」としての学ぶ力を明らかに減退させており、なかなかそこから抜け出すことができない²。Lave & Wenger (1991) が「学習は全人格を巻き込む」と述べたように、自ら学ぶことができない、教えられることを当然とする「学習者 (I)」としてのアイデンティティは自らの学びを疎外する。

第二言語学習を始めたばかりの人であっても、たとえ一語しか第二言語を話せない状態であっても会話に参加可能である。「Hello」しか話せない子どもが英語話者と楽しげに過ごす場を見たことがないだろうか。その英語話者はその子を「学習者 (I)」とはみなさない。そこで場を共有する相手であり、対話者として扱っているはずだ。その子は貧しい英語語彙であれ、協働的に同じ出来事の中にいる。そのパフォーマンスを通して学ぶことは少なくないだろう。仮に「Hello」の一言でもその一言はやりとりを展開する新たな文脈、すなわち新しい意味を作り出す。

言語学習者も常に言葉の使用である。さらに言えば、まったく相手の言葉を知らなくても同じ出来事を過ごすことはできる。むしろそれを通して言葉を知っていく。その割合が高いのが第一言語習得の過程であった。したがって第一言語習得では「学習者 (II)」が作られていく。第一言語の獲得過程において、学業のための教科学習言語ではない生活言語であれば「教えてもらわなくては学べない」と考えることはないだろう。確かに第一言語習得は無自覚的な学習過程から始まるのに対して第二言語習得は自覚的な過程として始まる (Выготский, 1928-29)。そのような違いがあるとしても大切なことは言語がコミュニケーションと思考の手段である限り、そう

した道具を使いたいと思える「価値の予感」(石黒, 2000)が学習者にあるかどうかだ。教室において教授者が「教えられる人」を求めることによって言葉を学ぶ人を失うことはないだろう。留学生によっては教室言語学習において、学習者(Ⅱ)として教室に参加することも少なくない。それに対して教授者が学習者(Ⅰ)であることを教授の前提とするのであればそれは学習者の学習を阻害することになり、教授者として本末転倒である。学習者(Ⅱ)であることを前提にしたとき、どのような学習資源をどのように配置していくことができるのか。そこにこそ学習支援者としての教授者の専門性が現れるはずだ。学習の共性(co-)が意味することを学習者(Ⅱ)の学習環境の側から検討していくことが求められている。

4. 言葉をわがものとするために

第一言語獲得は自分の言葉を作ることだと思えても、第二言語学習という言葉をやうまく借りる学習と考えてしまうことはないだろうか。外国語を習得するとき、よそゆきの言葉をその言葉を日常使う人たちからみて「変な言葉」ではないように使うにはどうしたらよいかと考えないだろうか。このようにして使われる第二言語はその使用者にとってはいつまでたっても借り物である。しかし、よく考えてみれば、言語は変動するものであり、誰かが勝手に定型を決めることはできない。初めて第二言語を話す人のそれもやはりその人の言葉であることには変わらない。逆に第一言語であってもそれは自分が発明したわけではなく、借り物といえは借り物である。そうすると第一言語であれ、第二言語であれ、言語学習は誰かの言葉を借りながら、自分の言葉を創り続ける活動(Bahkin, 1989)とってよいだろう。まさに他者の言葉を「わがものとする(appropriate)」ことが言葉を使うことである。

最後にこれまで述べてきたことを簡潔に振り返り、第二言語学習において言葉をわがものとするために大切なことをまとめておこう。言語学習は第一言語が既に確立している場合には、言葉の置換行為としてなされる。置換行為は言語Aの言葉とそれを辞書の上で置き換える言語Bの言葉を比較検討する契機を与えることによって、両者の同一性よりも差異を際立たせることになる。こうした自覚化から始まるのが外国語学習である。第一言語をすでに教科学習言語として使用できるまでに定着している場合には、それによって学習された教科知識を介して第二言語の習得が促進される(Cummins, 1979)といわれる。このとき、第二言語学習は第一言語に媒介される学習となる。特に教科知識が普遍性をもつ理数系科目では教科についてすでも知識が新しい言語の習得を容易にするだろう。しかし、言語芸術科目のような言語事項そのものの学習にとっては言語Aで学んだ教科知識は言語Bの学習を必ずしも容易にはしないと考えられる。言語芸術科目では言語表現の差異を自覚化させるような比較化が有効ではないだろうか。

子どもにとって親の言葉である母語が自らの第一言語となる場合には親子でのコミュニケーションが取りやすい。しかし、親の言葉が子の第一言語ではない場合、それは継承語として学ばれることになる。そのようなときにはその言葉を学ぶインセンティブがなければならない。家族、特に祖父母とのコミュニケーションのためにそれが必要だと認識する子どもが多いようだが、そうした動機から言語そのものの社会的価値に目覚めることが学習を継続させることになろう。生活言語と教科学習言語の乖離にも注意を払う必要がある。進学や就職を前提としない成人言語教室では必ずしもそうでないこともあるが、通常学齢期の子どもたちに対する言語学習支援は教科学

習言語中心に行われる。それは学校でも放課後教室でも同じである。しかし、学齢期の子どもでも実は教科のための言葉だけでなく、友達と打ち解ける言葉、遊ぶ言葉を必要としている。ふざける言葉であっても仲間と笑い合えたという言語経験がその言語をもっと習得したいという意欲を育てることになる。言葉を教えることによって言葉を学ぶ意欲を失わせてはいけない。

学校で第二言語を学ぶためには、授業など学校の主要活動の構造を知っているかどうかが大きな影響を与える。もしも学齢期に海外から日本に来た子どもたちが日本のような学校生活に慣れているのであれば言葉がわからなくても集団行動にとりあえずついていくことができる。だが、そうした経験がないと日本の学校が大切にしていることがわからないために授業などで適切な社会的ふるまいができず、結果的に学業上の成功も難しくなる。言語の前にまさに「日本の学校とはどのようなものか」を学ぶ必要があるのだ。しかし、日本の学校慣習をすべて是としてそこでよいものとされている価値観や生活態度を無条件に受け入れさせることは時には第二言語学習者の既存の価値観を否定することにもなる。一日の大半を過ごす学校においてそうした価値のダウングレードは自らのアイデンティティの急激な変更を求めることにもなり、大きな衝撃を与えることだろう。学校において日本語の指導が必要とされる子どもたちが多い集住地区などでは取り出し授業のような特別な第二言語学習活動を組織することによって第二言語学習支援を行うことがよくある。これはこれで言語学習にとって有用であろう。だが、短い期間の学習支援だけではなかなか学力が上がらないのも事実である。第二言語教室を修了したあとでも言語や文化の相談が気楽にできるような「言語学習相談室」が設置されることが望まれる。「言語学習相談室」はその後の学習の準備活動ではなく、その後の学習に常に寄り添う媒介活動である。

以上のことを踏まえると、そもそも第二言語学習者の捉え方も変えたほうがよいのかもしれない。教室活動では一般的に指導者と学習者が非対称的に配置される。しかし、学ぶ人たちが自分たちの学習を組織することがあってよいはずだ。第一言語であれ、第二言語であれ、言葉を使用する人はその言葉によって自らを他者に示す。言葉を創りながら自らを表現するのである。日本語学習者が自ら教材を作ることは歴史的にみればその初めからあった。日本語教育が制度化されることによってそうした学習者の側から教授者の側へと教材構成主体が移動していった。それによってよくなったこともあるだろう。しかし、再度第二言語学習者が何者であるのかを再確認することによって学習資源としての教材や学習方略を構想してもよいのではないだろうか。

第二言語学習では、どんな話題のときにどんな文体がどのような構成で使われるのかといった「ことばのジャンル (Speech genre)」(Bakhtin, 1986) の学習がなされているはずだ。言葉は活動場面によって異なる。教室の言葉、商店の言葉、休み時間の言葉など、第二言語学習者の主要な活動を整理し、その活動を軸にして「ことばのジャンル」を特定して、学習教材とすることはできないだろうか。

第一言語をすでにある程度習得している子どもたちには第二言語をただそこに貼り合わせたり、置換したりするだけでなく、両者の差異を徹底的に自覚させるような「比較言語活動」をすることにも意味がある。これによって学習者は第二言語だけでなく、第一言語もさらに知ることができる。第一言語さえまだ十分習得していない子どもたちには身体で言葉の意味を知る場があってよい。生活言語は生活の中で自然と覚えるものであるが、第二言語者にとって必要とされるだけの経験が偶然手に入るわけではない。ドラマを演じる中で多くの社会的な場面を体験し、それぞれの言葉がどのような活動と連携しているのか知ることができるだろう。さらに言葉の微妙な二

ュアンスを情動的に身体体験する上でパフォーマンスは欠かせない。ドラマ教育を積極的に利用するカリキュラムが必要である。さらにそうしたドラマ教育活動を第二言語学習のための道具として位置づけるだけでなく、言葉で自らの思いをうまく語れない第二言語学習者の表現機会として有効に使うこともできる。言語だけが第二言語学習者の表現手段ではない。多様な道具を介して他者と接触することで社会的交通手段としての言語の意味をより深く味わうことにもなる。ここまで便宜的に当該の人々のことを「第二言語学習者」と呼んできたが、それはある視点からの枠づけであり、その呼称にも自覚的でなければいけないだろう。なにより当事者の側から自らの発達を支援する学習活動が組織されなくてはならない。そのために必要な環境はいかなるものか。

註

- 1 本論文の作成にあたって「科学研究費助成事業 基盤研究 (B) 海外にルーツがある文化的に多様な子どもたちの表現活動を中心とした学習共同体の研究」(研究代表: 石黒広昭)の助成を受けている。
- 2 日本の初等、中等教育においてどのように「学習者 (I)」が作り出されるのかについては別途論じたい。

文献

- Apple, M.W. (1996) *Power, Meaning, Identity: critical sociology of education in the United States. British Journal of Sociology of Education*, 17(2). (松本無双他 訳 情況 2000年4月号 70-97.)
- 新内康子 (2002) 「教科書の変遷から日本語教育史を見る」日本語教育学会 2002年度春季大会予稿集 19-31.
- Bakhtin, M. M. (1986). *The problem of speech genres. In Emerson, C. & Holquist, M. (Eds.), Speech genres and other late essays. Austin: University of Texas Press. 60-102.*
- Bereiter, C. (1985). *Toward a solution of the learning paradox. Review of Educational Research*, 55(2), 201-226.
- Волошинов, В. Н. (1930) *Марксизм : философия языка: основные проблемы социологического метода в науке о языке. Мутон* (桑野隆 訳 (1989) 『マルクス主義と言語哲学——言語学における社会学的方法の基本的問題』未来社)
- Beach, K (2004) 藤野友紀 訳「重大な変移: 社会的組織化による知識とアイデンティティの増殖としての一般化」石黒広昭 編著『社会文化的アプローチの実際: 学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』北大路書房
- Выготский, Л. С. (1926) *Педагогическая психология Москва: Краткий курс.* (柴田義松・宮坂瑠子訳 (2005) 『教育心理学講義』新読書社)
- (1928-29) *К ВОПРОСУ О МНОГОЯЗЫЧИИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ* (土井捷三・神谷栄司 訳 (2003) 児童期における多言語併用の問題 『発達の最近接領域の理論: 教授・学習過程における子どもの発達』三学出版)
- (1934). *Мышление и речь Myshlenie i rech'* (柴田義松 訳 (2001) 思考と言語 新読書社)
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1988) *Situated cognition and the culture of learning. Institute for Research on Learning Report. No.IRL 88-0008.*
- Cazden, C. B. (1988) *Classroom Discourse: The language of teaching and learning. Heinemann (Portsmouth, NH).*
- Cole, M. and Griffin, P. (1983) *A Socio-Historical Approach to Re-mediation. The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 5(4), 69-74.
- Cummins, J. (1979) *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. Review of Educational Research* Vol, 49(2), 222-251.

- Cummins, J. and Early, M. (Eds.) (2011) *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Trentham Books.
- 江崎泰子・森口秀志 編 (1988) 『「在日」外国人』晶文社
- Freire, P. (1987) *Letter to North-American Teachers*. In Shor, I. (Ed.), *Freire for the classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching*. Boynton/Cook Publishers, Inc.
- 石黒広昭 (1999) 『異文化コミュニティへの参加過程に見られる談話特性：単文化・単言語状況における教師と子どもの相互行為に関する談話分析』平成8年度～平成9年度科学研究費助成金（基盤研究（C）(2) 談話）研究成果報告書
- (2000) 『異文化』問題の中にある子どもの言語発達 月刊「言語」, 29, 776-83.
- 石黒広昭 他 (2002a) 発達のフィールドリサーチ—「発達支援」にむけた研究の形を探る—日本発達心理学会（早稲田大学人間科学部）, 第13回総会
- 石黒広昭 (2002b) 状況論から見た教室言語学習の諸問題 日本語教育学会2002年度春季大会予稿集, 235-246.
- (2003) 言葉の教授から言葉を創る実践へ—新しい言語学習環境のデザインに向けて— AJALT No. 26, 16-20.
- (準備中) (仮称) なぜ私は日本語を学ぶのか：北米で継承語学習をする子どもたち
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. (佐伯胖 訳 1993 『状況に埋め込まれた学習』産業図書)
- Mehan, H. (1979) *Learning lessons: social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Miller, G. A., Gildea, P. M. (1987) How children learn words. *Scientific American*. 257 (3), 94-99.
- OECD (2006) *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. OECD Publishing.
- Piaget, J. (1923) *Le langage et la pensée chez l' enfant*. Delachaux & Niestlé. (大伴茂 訳 (1954) 『臨床児童心理学』同文書院)
- プラトン 藤沢令夫 訳 (1994) 『メノン』岩波書店
- Sapir, E. 他 池上嘉彦 編訳 (1970) 『文化人類学と言語学』弘文堂
- Valsiner, J. (1985/1997) *Culture and the development of children's action*. Chichester: Wiley.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society*. Harvard University Press.