

みんなくりポジトリ

国立民族学博物館学術情報リポジトリ National Museum of Ethnology

変わる移民政策： 朝鮮総連系民族学校のバイリンガル教育

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2010-03-23 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 金, 美善 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.15021/00001182

朝鮮総連系民族学校のバイリンガル教育

金 美善

1. はじめに

2005年現在、法務省の統計によると、日本に居住する外国人の人口は約200万人であり、全人口の約1.7%に達する。1980年代以降、日本社会はさまざまな面で多民族、多言語状況を経験してきた。国家レベルの政策の面で、地域レベルの住民生活の面で、そして個人の日常的なコミュニケーションの面で外国人の存在が浮上しており、これらに関する社会的関心もいま流行の「多文化共生」というキャッチフレーズに象徴されている。

在日外国人とホスト社会との共生において密接な関係にあるのが言語の問題であるが、特に外国人の出身言語（母語）の教育と現地語（日本語）の教育は外国人と日本社会が共通して直面している課題でもある。

長い間、単一民族と単一言語を国家理念にしてきた日本では、異民族や外国人に対して、彼らの言語教育（母語教育）を公的教育として実施してはこなかった。外国人の母語教育はもっぱら当該コミュニティの当事者の自主的努力によって実行、維持されてきたといえる。この点、在日コリアンの今まで行ってきた民族語教育としての母語教育の実質的内容は日本社会に示唆する点が多い。

現在、在日コリアンの民族語教育としての母語教育は、祖国の複雑な政治的関係や日本社会との民族的存在を巡っての理念的葛藤などさまざまな理由で、多様な形態で存続している。現在まで存続するものとして、朝鮮総連（以降、総連）系朝鮮学校、韓国系学校、日本の公立学校で行われる民族学級、青年団体が自主的に運営するウリマル（朝鮮語）講習所などがあげられよう。

その中でも総連系朝鮮学校は長期にわたる独自の方法により民族語教育を実施しており、日本語と朝鮮語のバイリンガル教育の成果を見せている。一方で、過度な民族性の強調、言語の機能面と規範意識の問題、日本社会の北朝鮮イメージがもたらす民族語に対する意識のゆれなど、直面する問題も少なくない。

本稿は、総連系民族学校の民族語教育について、言語教育の実態と成果、それから現在直面している問題などについて社会言語学的観点から考察したものである。

2. 民族語教育の概要

ここでは、次節以降総連系民族学校における民族語教育について述べるのに先だち、

日本におけるコリアンに対する民族語教育全般について概観しておきたい。

2.1. 歴史的経緯

在日コリアンの民族語教育の歴史は植民地支配という特殊な状況において始まった。1945年解放（終戦）を迎えた在日コリアンが向き合った課題は、帰国した際、子どもが直面するであろう生活のための言語と文化についての教育であった。1945年10月在日本朝鮮人連盟（朝連）が結成され、大阪で国語講習所が開講された民族語教育の場は各地に広がるようになった。しかし、あくまでも帰国を前提に臨時に開設された国語講習所ではあったが、祖国の政治と経済の不安定さなどが原因で帰国できなかったコリアンとともに、そのまま存続することになり、やがて3年制の初等学校に統合整備された後、6年制の正規学校、さらに中等学校、高等学校へと発展した。続いて、1945年11月に建国青年（現在の民団）が結成され、民族学校の数はいさらに増え、終戦後1948年までに初等学園540校、中学校4校、青年学校10校へと増加し、児童生徒数は5万8千人、教員数1,100人にまで達することになった（大阪民族教育60年誌編集委員会2005）。

祖国分断の現実是在日コリアンの生き方にも深く影響し、民団が設立されると、在日コリアンを対象とする民族学校は総連系と民団系に分かれ、民族学校もそれぞれの支持する体制と理念によってその性格を異にするようになった。規模や方法論の面で、民族教育の中心になってきたのは総連系の民族学校であったが、一方の民団の場合、在日コリアンが日本社会に永住するマイノリティとして生活することを前提とし、現実に見合った地位向上に中心的な関心をおいた。結果として支持する祖国と日本社会との関係が民族教育に大きく影響するようになったのである。

2.2. 民族語教育の形態とその限界

ここではそれぞれの民族語教育について、その形態と限界を中心に述べておくことにする。

現在日本における在日コリアンの民族語教育は表1で示したように、公的な学校教育など組織的枠によるものから青年団体や家庭などの私的なものに至るまでさまざまな形態で続いている。

まず、公的な学校教育の場としては総連系と民団系の民族学校、さらに、一部の公

表1 民族語教育の場と形態

学校教育	形態
枠内	総連系民族学校、民団系民族学校、公立学校の民族学級など
枠外	青年団体のウリマル講習所、民族団体土曜学校、私設語学教室、家庭など

立学校で行われる民族学級などの課外授業においても民族語に接する機会が与えられている。

他に民族語習得が可能なところとしては家庭内での民族語の使用、コリアン青年団体が開設したウリマル（朝鮮語）講習所、民族団体などが運営する土曜学校などがあり、最近では韓国領事館、文化院が提供する韓国語教室もある。さらに韓流ブームがもたらした韓国語の人気上昇でプライベートな語学教室も増えているが、これらは民族語教育が中心ではなく、韓国政府による韓国語普及政策と韓国語の経済的価値の上昇による社会現象であるといえる。しかし、これらの現象も在日コリアンが民族語を学習する場を提供している。

以上から判断して一見、民族語教育の選択の機会が多数存在するように思えるが、現実面ではそれぞれが抱えている限界もみられる。

まず現在 73 校に達する総連系民族学校は日本の学校教育法では各種学校であり、財政の面や資格取得の面で他の一条校に比べ不利な点が多い。しかし、民族語教育面では独自のカリキュラム編成とほとんどすべての授業を朝鮮語で行うことが出来るなど、学習面での利点もある。

一方、現在 4 校ある民団系民族学校は一校を除いたすべての学校が正式に一条校としての認可を得て、日本の私立学校の資格が与えられている。そのために韓国語など一部の授業以外のすべての授業を日本語で行い、教科書の検定、カリキュラムの制約など実質的な民族語教育には多くの制約がある。

そのほかに公立学校の民族学級の民族語教育は、そのほとんどが、放課後の課外授業として週 1 時間程度行われており、民族語を体系的に習得するには時間的にも制度的にも容易ではない。民族学級の生徒に民族文化を象徴する語彙を教え、民族文化に接する機会を与えることにむしろ重点を置いているといえる。

次に家庭で行われる民族語の習得は、すでにコミュニティレベルで民族語から日本語に言語取替えが進行しており、その上、民族語が駆使できる 1 世代の減少により、現在ではそれほどたやすいことではない。1 世から継承された朝鮮語の能力、あるいは学校での民族語学習の経験がある 2 世の場合も、家庭内ではほとんどが日本語を用いており、家庭内での実質的な民族語の習得は難しい状況である。そのほかに青年団体の運営する民族語学習の場は財政的基盤が弱く、体系的な習得より民族的結束を固める手段として、ウリマル（朝鮮語）学習が導入されていることが多い。一方、前述のように体系的な教育が受けられるプライベートな語学教室も民族語に接する機会を提供してはいるが、相当な時間と何より経済的な負担を要する。当然のことながら、語学の習得に重点が置かれ、民族教育を目的とするものではない。

以下では、規模、歴史において他を卓越し、また日本において民族語としての朝鮮語維持に大きな役割を担ってきた総連系民族学校をとりあげることにする。

3. 総連系民族学校（朝鮮学校）のバイリンガル教育

3.1. その特徴

朝鮮学校は、幼稚園から大学まで一貫した教育体制を備え、独自に養成した教員を配置するなど、徹底した民族教育の基盤をもっており、中でも民族語教育（ウリマル教育）は民族教育の核とみなされている。2005年現在、大学1、高級学校11、中級学校38、初級学校62、併設幼稚園45を擁し、完結した教育システムが存在する。

John C. Maher (1993) は、在日コリアンの民族学校教育について、コリアの言語と文化を維持するための独自で高度に発達した学校システムを実施していると指摘し、日本語と朝鮮語を併用するバイリンガル教育を評価した。

金徳龍 (1991) は、朝鮮学校について一般的な意味での学校教育機関の機能だけではなく、「民族的文化空間」「ナショナルセンター」として異国における「小さい朝鮮」の役割や機能について言及した。

両氏の指摘のとおり、朝鮮学校はコリアンの生徒たちにとって言語（民族語）教育に接する学校教育の現場としての機能に加え、民族文化に接し、異国での心理的安定感を提供する空間的機能が両立する場所でもある。祖国への帰国、その後の生活に支障のない言語能力を習得するといった当初の学校教育の目的と日本社会の在日コリアンに対する差別や偏見などの処遇が言語的機能と空間的機能を両立させることに影響したのであろう。

朝鮮学校に通う生徒はほとんどが日本語を母語としており、前述したように言語取替えが進んでいるなかで、学校空間以外に民族語に接する機会が極端に少ない。したがって生徒にとって民族語は学校言語であり、公的言語でもある。一方、彼らにとってホスト言語である日本語は、家庭や居住地域、または友人との会話や学校の休憩時間など私的な場面で使用される日常言語、私的言語になる。これはバイリンガル話者で構成された移民コミュニティに一般的にみられるダイグロシア状態¹⁾、つまり、民族言語が私的領域で使われ、ホスト言語が公的領域で使われるという場合とは異なる状況を呈している。イリーナ・キム (1994) は朝鮮語を組織内言語・公的言語として、日本語を組織外言語・私的言語として位置づけているが、それは以上のような事情で判断したものであろう。

ほとんどすべての授業を朝鮮語で行っている朝鮮学校では、こうした両言語の関係やバランスを考慮し、生徒に段階的に日本語の能力を育てる教育を強化している。まず、初級部では日本社会での生活用語を適切に表現し、正確に理解する能力を育成し、中級部では、日本学校で行われている国語の授業と同じく、理解と表現能力の習得とともに、自身の意見を「美しい」日本語で主張することを目標にしている。常用漢字 (1,945字) を習得させ、日本の作家や著名人の書いた作品を教材にし、漢字検定

試験と作文コンクールなどにも参加させ、つねに学習言語としての日本語に接する機会を与えている。

このように、日本語を母語とする児童生徒たちは民族語教育とともに、日本語教育を受けることで、恒常的なバイリンガル状態におかれ、個人レベル、さらに集団レベルでさまざまな言語接触現象が生起することになる。

Weinreich (1953) は、言語接触によって生起する現象として、言語干渉、言語混用などをあげているが、現実には朝鮮学校に通う生徒の朝鮮語にもこれらの現象がみられ、総連朝鮮語 (上田 2001)、朝鮮語日本地域変種 (宋 2007)、在日朝鮮語 (『月刊イオ』2000年4月号) など、朝鮮学校の生徒の言語変種が特定され、名称を与えられた場合もある。他に両言語の接触によって現れたコミュニティレベルでの言語現象として両言語を混用する「ちゃんぽんマル」があり (金 2003)、これは朝鮮学校の生徒たちにも普遍的に見られる現象である。

3.2. 民族語教育の手法

朝鮮学校において民族語教育の手法として一番効果をあげているのは、まず日本語以外の全科目の授業を朝鮮語で行っていること、すべての教員が民族語と日本語を駆使するバイリンガル話者であること、さらに非一条校である故に、学校教育法が定めるカリキュラムに拘束されないことがあげられる (表2参照)。

民団系民族学校が一条校の認可を得たことで実質的なバイリンガル教育が難しくなったことを考えると、朝鮮学校の非一条校の地位は、自由な授業時間の配分と独自のカリキュラムの構築など、朝鮮学校の教育システムの実現のための苦肉の選択でもあったといえる。

朝鮮学校の生徒たちにとって第2言語である民族語は学校内では国語であり、また母語である日本語は外国語となる。表2の科目別授業時数で示したように、国語の時間がもっとも多く与えられ、低学年になるほどその時間は多くなる。一方、日本語の時間数は初級部 (小学校) の低学年から中級部 (中学校) まで一定していることが分かる。母語、第1言語が日本語、そして民族語、第2言語が朝鮮語という生徒の言語的状況が意識されているからであろう。

国語の教育は経験的に開発した独自の方法で実行している。たとえば、初級部1年における発音の習得は、普通、日本語母語話者に行われる母音子音別単音習得の方式とはちがって音節教育を行うことで韓国や北朝鮮で行っている国語教育と同様の方法を導入している。一般に外国語としての朝鮮語教育が音単位の理解と理論による効率性を重視した教育であるのに対し、朝鮮学校でのハンゲルに与えられた音節単位の反復と暗記を重視した教育の方法は一見理論を逸脱したようではあるが、言語理論への認知能力がまだ成熟していない低学年の生徒にはより現実的であるように思える。

表2 初中級部の科目別授業時数

(2005年度現在)

	初級部						中級部			授業 時数 合計	%
	1	2	3	4	5	6	1	2	3		
国語	9	8	7	7	6	6	5	5	6	2056	24.1
	306	280	245	245	210	210	175	175	210		
日本語	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1256	14.7
	136	140	140	140	140	140	140	140	140		
英語	—	—	—	—	—	—	4	4	4	420	4.9
	—	—	—	—	—	—	140	140	140		
社会	—	—	1	2	2	2	2	2	2	455	9.4
	—	—	35	70	70	70	70	70	70		
歴史	—	—	—	—	2	2	2	2	2	350	
地理	—	—	—	—	70	70	70	70	70		
算数 数学	4	5	5	5	5	5	4	4	4	1431	16.7
	136	175	175	175	175	175	140	140	140		
理科	—	—	3	3	3	3	4	4	3	805	9.4
	—	—	105	105	105	105	140	140	105		
音楽 美術	4	4	4	4	4	4	2	2	2	1046	20.8
	136	140	140	140	140	140	70	70	70		
体育	2	2	2	2	2	2	3	3	3	733	
家庭・情報	68	70	70	70	70	70	105	105	105		
総授業時間	5402						3150			8552	100.0
科目数	6	6	8	8	9	9	11	11	12		
週当時数	23	23	26	27	28	28	30	30	30		
授業週数	34	35	35	35	35	35	35	35	35		

注① 上段－1週間の授業時数、下段－1年間の授業時数

注② %－科目授業総次数の中での科目の比率

また語彙の習得では、初級部1年課程で学校生活に必要な表現をほぼ習得することを目標にしており、日本語を母語としていることを考慮し、低学年から高学年までのレベルに合わせ教師と生徒が段階的に朝鮮語と日本語を混用しつつ民族語の語彙を徐々に増やしている。たとえば、民族語習得の初期段階である幼稚部や初級部の低学年では、教室内では主に日本語を中心に使用し、その日本語に朝鮮語の単語を挿入す

る方法をとっている。高学年に上がるにつれて朝鮮語の量を増やし、段階的に朝鮮語と日本語を入れ替える方式である。これらの関係は以下のような5段階の過程で説明が出来る。

表3 民族語習得における両言語の段階的使用

学年	段階	内容
低学年 ↓	I	日本語の型式のみ
	II	日本語の文形式に朝鮮語の語彙の挿入
	III	日本語と朝鮮語混合
	IV	朝鮮語の文形式に日本語の語彙の挿入
高学年	V	朝鮮語の型式のみ

これらの両言語の段階的な入れ替えは話し言葉だけではなく書き言葉でも導入されている。写真1は、初級部高学年の生徒の課題発表の内容を写真にとったものである。鶏の卵の孵化の過程を書いたものであるが、上に示した段階的な入れ替えのIVに相当する、朝鮮語の文形式に日本語が挿入された段階である。日本語の内容を見ると、「おりばねが 길면 오스（おりばねが長ければオス）」のように直接日本語の語彙が導入されたものもあれば、「암컷과 수컷이 교미를 해서 卵을 수여받다（授かる）（メスとオスが交尾をして卵を授かる）」のようにハングルで単語を書いて日本語の振り仮名をつ

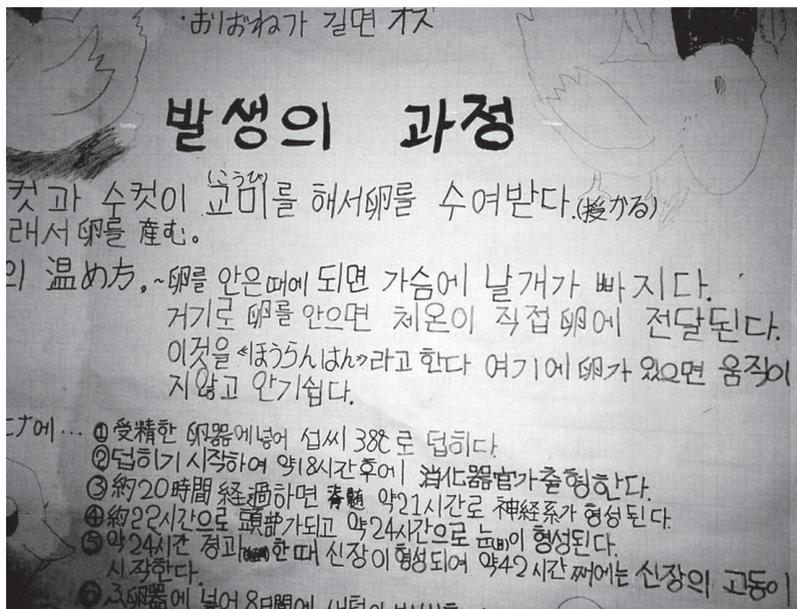


写真1 両言語が使われた課題発表

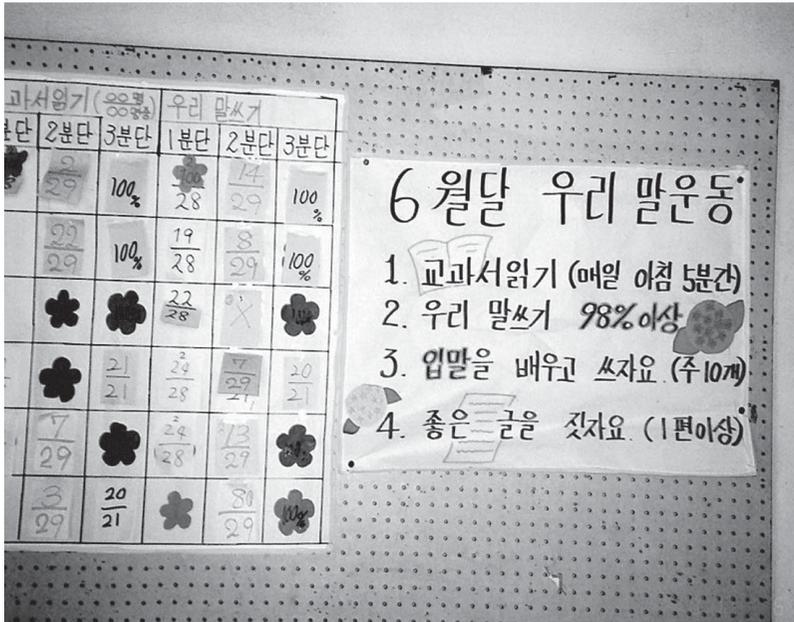


写真2 民族語使用強化に関する教室の掲示板

けた例, またハングルに括弧をつけてその意味を翻訳式に入れた例などさまざまである。

このような言語教育の実質的な内容のほかに民族語の使用強化のためのさまざまな企画や工夫を導入している。写真2は初級部低学年の教室の掲示板であるが, 読み書きの班ごとの成果, ウリマル運動の内容などが書いてある。その内容を見ると, 1. 教科書を読むこと (毎朝5分間), 2. ウリマルで書くこと 98%以上, 3. 話し言葉を学び書こう (週10個), 4. よい作文をしよう (1編以上) と, 教室におけるウリマルの使用が集団的で習慣的な雰囲気なかで強調されていることが分かる。他に, ウリマルクラブ (우리말소조), ウリマル活動などが授業時間や課外授業で行われており, 民族語使用を義務化するために導入した「日本語禁止」などの方法も採用されている²⁾。

4. 民族語教育の成果

筆者は民族語教育の実質的な内容とその成果を知るため, 近畿地域の朝鮮学校の国語指導委員会の教員との座談会を持ち, 国語教員の観点からの学習成果に対する情報を得ることができた。また, 民族学校の授業において参与観察を行い, 生徒へのインタビュー調査を重ね, 筆者の観点からの朝鮮語の教育成果について把握することが出来た。

国語指導委員とのインタビューによると、民族語教育はまず、発音指導を初級部の低学年の時期に集中的に実施し、1年後には読む能力をほぼ達成させ、書く能力は4年のときにほぼ完成させるとしている。もちろん、言語習得には個人差があり、生徒全員に意図したような成果が現れるものではないことは前提であり、個々の生徒の能力には柔軟に対応しているとのことである。

生徒たちとのインタビューからも、習得度に関しては、ほぼ同様の内容を確認することができた。当然ながら、初級部低学年から中級、高級部にいたるまで、朝鮮語能力の発達を示す成果が見られた。筆者の観察³⁾から言えば、初級部の低学年では、基本的な会話が可能であり、高級部を卒業する段階では、ほぼ不便なく民族語を駆使していた。これは生徒たちの言語能力に関する自己評価意識の面でもはっきりと現れていた。

宮脇（1993）は、関東付近の朝鮮学校生徒たち469人を対象にアンケート調査を実施し、生徒の習得度意識を調査している。表4をみると、朝鮮語の話す能力は初級部の98.4%が、「よくできる」または、「だいたいできる」と自己評価しており、同様の答えは、中級部は99%、高級部は93.7%、大学生は96.2%に達していることがわかる。聞く能力についてもほぼ同じレベルで、初級部96.6%、中級部94.3%、高級部95.9%、大学生94.2%が、「よくできる」または、「だいたいできる」と自己評価している。読む能力については初級部91.7%、中級部99.1%、高級部94.9%、大学生94.2%が「よくできる」または、「だいたいできる」と評価し、書く能力については、初級部の91.7%、中級部98.1%、高級部95.9%、大学生の96.1%が同様に答え、言語教育の4機能（話す、聞く、読む、書く）を初級部の段階で90%以上が自分の習得レベルを非常に肯定的に評価していることが分かる。一方、日本語の場合にもほぼ全機能に関して98%以上が「よくできる、だいたいできる」と答えており、朝鮮語のみならず、日本語を含めてバイリンガル教育の成果が生徒たちに肯定的に受けとめられていることがわかる。生徒たちがどのような判断の基準で自分の言語を評価したのかについてはさらに追求する必要があるが、このような言語能力の意識を持つことは、教育の結果であると判断してもよいであろう。

5. バイリンガル教育の評価と危機

前述のような民族語教育の成果とは裏腹に、現在朝鮮学校における民族語教育はいろんな面で存続の危機におかれている。ここでは民族語教育に対する規範意識や社会的イメージとの関係について触れることにする。

表4 朝鮮学校生徒の朝鮮語、日本語能力の自己評価（宮脇（1993）から再作成）

(A) 話すこと サンプル数 469 (%)

	言語	初級部 (%)	中級部 (%)	高級部 (%)	大学 (%)	全体 (%)
よくできる	朝鮮語	43 (71.7)	62 (59.0)	51 (53.1)	148 (71.2)	304 (64.8)
	日本語	50 (83.3)	78 (74.3)	60 (62.5)	159 (76.4)	347 (74.0)
だいたいできる	朝鮮語	16 (26.7)	42 (40.0)	39 (40.6)	52 (25.0)	149 (31.8)
	日本語	10 (16.7)	26 (24.8)	35 (36.5)	46 (22.1)	117 (24.9)
あまりできない	朝鮮語	1 (1.7)	1 (1.0)	6 (6.3)	6 (2.9)	14 (3.0)
	日本語	0 (0.0)	1 (1.0)	1 (1.0)	1 (0.5)	3 (0.6)
まったくできない	朝鮮語	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
	日本語	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
無回答		0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (1.0)	2 (0.4)

(B) 聞くこと

	言語	初級部 (%)	中級部 (%)	高級部 (%)	大学 (%)	全体 (%)
よくできる	朝鮮語	47 (78.3)	61 (58.1)	50 (52.1)	149 (71.6)	307 (65.5)
	日本語	48 (80.0)	80 (76.2)	69 (71.9)	171 (82.2)	368 (78.5)
だいたいできる	朝鮮語	11 (18.3)	38 (36.2)	42 (43.8)	49 (23.6)	140 (29.9)
	日本語	11 (18.3)	24 (22.9)	27 (28.1)	35 (16.8)	97 (20.7)
あまりできない	朝鮮語	2 (3.3)	6 (5.7)	4 (4.2)	8 (3.8)	20 (4.3)
	日本語	1 (1.7)	1 (1.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (0.4)
まったくできない	朝鮮語	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
	日本語	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
無回答		0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (1.0)	2 (0.4)

(C) 読むこと

	言語	初級部 (%)	中級部 (%)	高級部 (%)	大学 (%)	全体 (%)
よくできる	朝鮮語	42 (70.0)	74 (70.5)	65 (65.7)	165 (79.3)	346 (73.8)
	日本語	38 (63.3)	65 (61.9)	61 (63.5)	149 (71.6)	313 (66.7)
だいたいできる	朝鮮語	13 (21.7)	30 (28.6)	28 (29.2)	38 (18.3)	109 (23.2)
	日本語	19 (31.7)	34 (32.4)	31 (32.3)	56 (26.9)	140 (29.9)
あまりできない	朝鮮語	4 (6.7)	1 (1.0)	3 (3.1)	3 (1.4)	11 (2.3)
	日本語	3 (5.0)	5 (4.8)	4 (4.2)	1 (0.5)	13 (2.8)
まったくできない	朝鮮語	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
	日本語	0 (0.0)	1 (1.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (0.2)
無回答		0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (1.0)	2 (0.4)

(D) 書くこと

	言語	初級部 (%)	中級部 (%)	高級部 (%)	大学 (%)	全体 (%)
よくできる	朝鮮語	43 (71.7)	72 (68.6)	59 (61.5)	159 (76.4)	333 (71.0)
	日本語	30 (50.0)	65 (61.9)	55 (57.3)	143 (68.8)	293 (62.5)
だいたいできる	朝鮮語	12 (20.0)	31 (29.5)	33 (34.4)	41 (19.7)	117 (24.9)
	日本語	24 (40.0)	33 (31.4)	38 (39.6)	58 (27.9)	153 (32.6)
あまりできない	朝鮮語	3 (5.0)	2 (1.9)	4 (4.2)	6 (2.9)	15 (3.2)
	日本語	6 (10.0)	6 (5.7)	3 (3.1)	5 (2.4)	20 (4.3)
まったくできない	朝鮮語	2 (3.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (0.4)
	日本語	0 (0.0)	1 (1.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (0.2)
無回答		0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (1.0)	2 (0.4)

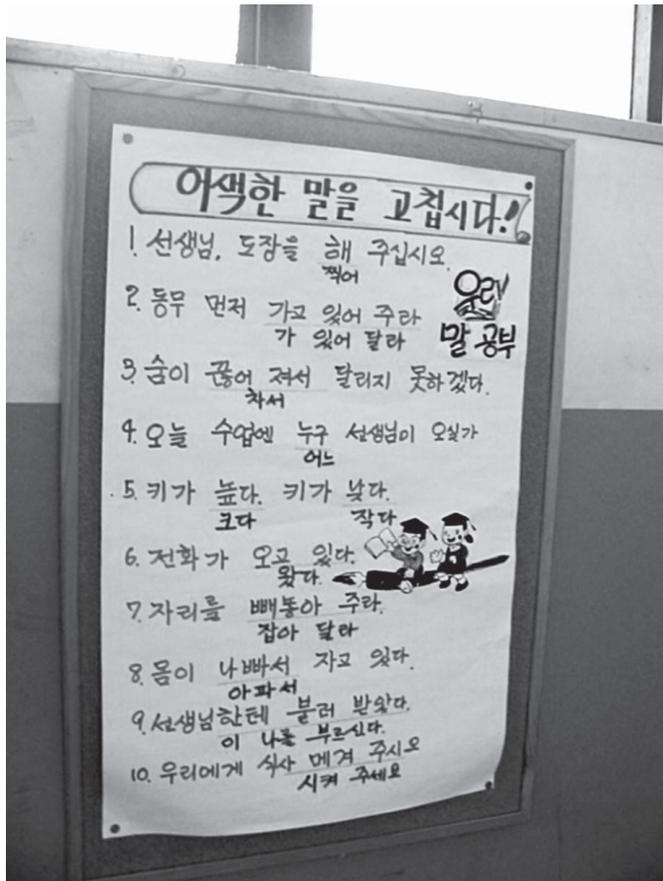


写真3 直すべき朝鮮語

5.1. 学習成果と規範的評価のズレ

朝鮮学校の民族語教育は言語の機能面での能力向上において実質的な成果をあげているとは思われるが、その一方でさまざまな問題点も指摘されている。

金徳龍(1991)は、朝鮮学校のバイリンガリズムについて、文語表現を口語表現に使用していることを指摘して学校型バイリンガルと称した。また、イリーナ・キム(1994)も、口語体の多様な語尾が駆使できないこと、日本語の干渉を受けた朝鮮語の使用、2つの言語を混用する現象、抽象的概念や政治的語彙の習得に比べ、日常生活用語の語彙が貧弱で不均衡という問題点、さらに表現の固定化などをあげ、朝鮮学校の民族語教育の限界を指摘した。ほぼ同じ意見は徐暎喜(2000)によっても述べられており、朝鮮語教育に力を入れたために生じる日本語能力の低下、「正しい」朝鮮語の未習得、教科書から習得した文語表現使用の定型化、思春期時に朝鮮語使用をわずらわしく思うことなどがあげ、朝鮮語教育の問題点を指摘している。

こうした朝鮮学校で習得した言語についての外部評価は、文語体の拡張使用から生じる様々なスタイル上の問題、習得語彙の分野による不均衡性、「正しい」朝鮮語規範からのズレなど言語習得の機能面での評価よりは規範面での評価に集中しており、それに関して批判的な観点が主流である。

筆者が当たった文献情報に関する限り、朝鮮学校で使用される民族語の現状に肯定的評価をしているのはほとんど見当たらず、言語の現実的な側面より規範主義的な態度が支配的である印象をうける。これは民族学校または総連組織の内部においてもそれほど差がみられない。その例として写真3は、大阪にある朝鮮学校（中級部）の教室の廊下に掲示されたポスターで、正しいウリマルの使用を促すための実例を並べたものである。

見出しの「어색한 말을 고칩시다! (不自然な言葉を直そう)」と、下には番号がつけられ不自然な朝鮮語が赤色で正しい朝鮮語で直されている。

学生たちが使用している「不自然なウリマル」の例とその下に直された「正しいウリマル」の内容は以下のとおりである。(日本語訳は筆者)

1. 선생님 도장을 (해 → 찍어) 주십시오.
→ 先生, はんこを押してください。
2. 동무, 먼저 (가고 있어 주라. → 가 있어 달라)
→ 先に行っておいてくれ。
3. 숨이 (끊어져서 → 차서) 달리지 못하겠다.
→ 息が切れて走れない。
4. 오늘 수업엔 (누구 → 어느) 선생님이 오실가.
→ 今日の授業にはどの先生がいらっしゃるか。
5. 키가 (높다 → 크다) 키가 (낮다. → 작다.)
→ 背が高い, 背が低い。
6. 전화가 (오고 있다. → 왔다.)
→ 電話がきている。
7. 자리를 (빼 놓아 주라. → 잡아 달라.)
→ 席をとっておいてくれ。
8. 몸이 (나빠서 → 아파서) 자고 있다.
→ 体が悪くて寝ている。
9. 선생님 (한테 불러 받았다. → 이 나를 부르신다.)
→ 先生に呼ばれた。
10. 우리에게 식사 (매겨 주시오. → 시켜 주세요.)
→ 私たちにおごってください。

上にあげた掲示板の修正箇所内容は日本語の表現を形式ごと朝鮮語に直訳したものの、あるいは表現形式の異なるもの、など2つの言語を参照する際の体系上のずれが生徒たちの表現に現れたものであると判断できる。よって朝鮮学校の生徒だけに限る問題ではなく、他の日本語母語話者にも見られるものでもありともいえる。朝鮮学校の生徒にとって朝鮮語はこのように母語ではなく第2言語である、という社会言語学的事実が、特定の規範意識によって否定的に見られるのは、個々の評価者や学校当事者のみならず、総連全体に通ずる傾向である。

かつて、総連系の代表的メディアである朝鮮新報社から出されている雑誌『月刊イオ』も朝鮮学校の生徒たちが使う民族語について「ここが変だよ「在日朝鮮語」という題名で、大々的に特集したことがある（『月刊イオ』2000年4月号）。

そこでは、発音、イントネーション、会話、表現法などの項目別に具体的内容があげられ、民族語が「乱れていく」と指摘されている。いくつか内容をみると、「発音は言葉の基本、こんな発音はウリマルではない」といった見出しで、母音、子音、音節の不自然な習得、日本式イントネーションをあげている。また、「日本語直訳式が横行、自然なウリマルが喋れない」という見出しに続き、「日常会話でも文語体で喋ってしまう」、「これが直訳式ウリマルの実態だ」、とその具体例が詳細に紹介されている。また、朝鮮語と日本語を混ぜる混用現象については、「ここまできたらもう日本語、ウリマルとは呼べない」という表現さえみられる。

以上のように、この特集号では、朝鮮学校に通う生徒が使用する朝鮮語について、「在日朝鮮語」という名称を用い、このような現象が日常的であることを指摘し、それらに対し「正しくない」という表現で、否定的な評価が付与されている。そしてそれらを克服するため、同誌では、「ウリマルの必要性を深く感じること」、「なにより正しいウリマルを学ぼうとする本人の意思と姿勢が大事」、「生きているウリマルに直接接すること」、「まずはたくさん聞いて辞書を携帯して意味を調べる習慣を身につけること」など、さまざまな方略が示されているが、抽象的で状況的にやや現実性に欠けた点が指摘できる。

これら朝鮮学校や総連内部から指摘された「어색한 우리말 (不自然なウリマル)」「이상한 제일 조선어 (変な在日朝鮮語)」はすでに言及した言語接触によるひとつの言語現象としてみなしうる具体的な事例であるが、これらに対する評価でも、規範意識が先行し、宮脇(1993)が行ったアンケートに見られるような生徒の朝鮮語能力の達成感と組織内部の規範意識に縛られた否定的評価の間には大きな差がある。学習成果と規範的評価のズレは生徒たちに自らが学習してきた民族語(朝鮮語)に対する不信と疑念を抱かせることにもなる⁴⁾。

5.2. 日本社会のマスメディアにおける朝鮮半島のイメージ

ミルロイ(1988)は、特定の言語や用法が好ましいものとされる背後には、政治的な力関係であると指摘した。

日本のマスメディアによって創出されたコリアンのイメージは大きく2つに分けられる。1つは貧困、拉致問題、核問題が中心となる北朝鮮のイメージと、もうひとつは、2002年のワールドカップの日本との共催、韓流とよばれる韓国のエンターテインメントや食文化、さらに韓国の経済発展によって作られた韓国イメージである。同じ民族、同じ言語を使用するひとつの集団にこれらの相反するイメージが付与されているのは、朝鮮半島の政治経済状況と、それを極端に強調する日本特有の政治風土、そしてそれと呼応するマスメディアの戦略によるものであるといえる。ミルロイが指摘したとおりの、まさに政治的な力関係による日本社会の朝鮮半島イメージの創出であるといえる。

言語のイメージについても同様のことがいえる。現在日本では数多く放映されている韓国ドラマなどで韓流スターの話す韓国語を耳にする機会がしばしばある。これはほとんどがソウルマル(ソウル方言)に基盤をおくものである。一方、北朝鮮のニュースなどで、国営放送のキャスターが朗読する朝鮮語にもまれに触れることができるが、日本社会においてこちらの方は、韓国語とは1つの言語とは思えないほど異質なアクセントをもつものとしてみなされている⁵⁾。

現在日本では韓流の影響もあって、以前では想像もできないほどの韓国語学習のブームである。大学だけではなく、民間の語学スクールでも受講生が増え、書店にもかつてはアジア言語のひとつとしてひっくるめられていた韓国語の学習教材の棚は、かつてより何倍もの独立した空間を与えられている。この背景には、海外への韓国語普及に政策的な力を注いでいる⁶⁾ 韓国の世界戦略の意図もよみとれる。さらに、現在、日本の都市のまちかどではハンゲルの案内表示が増加しつつあり⁷⁾、韓国から日本に訪れる訪問客の数も毎年1位⁸⁾を維持している。

以上は日本における韓国人と韓国語の存在感を高める効果を持つ一方で、朝鮮学校の生徒たちが自分の学んできた民族語に劣等感を抱き、韓国語にあこがれを持たせるに十分な根拠となっている可能性も看過できない。韓流ドラマに登場するソウル言葉と政治的文脈でのみ登場する北朝鮮の言葉に対する言語観や意識が同一であるということは不可能であろう。

6. まとめ

朝鮮学校の民族語教育は戦後、言語教育の理論的、経験的基盤がない状態で始まった。50年以上経過した今日、当初の目標は幾分変化したとはいえ現実的にコリアンコ

コミュニティにおいて民族語が存続してきたのは朝鮮学校の独自の教育があった結果として認めなければならない。劣悪な環境下での非一条校としての不利な制度が独自のカリキュラムの実行を可能にし、徹底したバイリンガル教育を実現する原因になってきたのは事実である。

現在に至るまで続く日本社会のコリアンコミュニティへの偏見と差別的な社会制度が皮肉にも在日コリアンに祖国と民族といった「頼りの場」への依存を強め、民族語イデオロギーと民族語教育への思いを育んだといえよう。

民族語教育の実践的な方法において朝鮮学校は、第2言語である朝鮮語に母語（第1言語）教育（第1言語教育）の方法を導入し、語彙習得における両言語の段階的移行など理論の枠組みに拘束されない、独自で合理的な方法を採用してきた。一方、運用面では両言語の混用を否定し、本国の規範に拘泥するなど、民族語教育の成果への否定的評価や移民言語、マイノリティ言語として朝鮮語が置かれてきた現実を無視するような問題点も確かに指摘することができよう。また、日本社会の北朝鮮との政治的関係、社会的なイメージも朝鮮学校の民族教育に少なからず影響を与えていることも指摘したい。

現在、日本社会は少子化や高齢化などによる外国人の日本社会への流入にともない、かれらの言語問題がひとつの論点となりつつある。外国人にとって緊急な課題は、日本社会へのアクセスの手段としての日本語の学習がある一方、彼らが自分たちのコミュニティとの交流や経済活動の道具として、またマイノリティという存在への肯定的意識を支える基盤としての民族語の教育問題であり、バイリンガル教育の一翼としての民族語教育の重要性がいま彼らや社会により認識されはじめたといえる。この観点において、本稿でとりあげた移住先着者としての在日コリアンが直面する言語教育の問題は示唆的な事例となろう。さらに朝鮮学校が長年にわたり実施してきた民族語教育は、コミュニティ言語に潜む価値と可能性をいかに開発し、また尊重していくかという、日本の外国人コミュニティがかかえる言語問題を議論する場合、先行事例として無視できないであろう。

注

- 1) 1つのスピーチコミュニティに、2つ以上の言語または変種が、それぞれの一定の社会的機能を維持しながら、状況によって、話者により使い分けられている状態を言う。一方が社会的に高位の変種で他方が低位の変種とみなされる。移民言語の観点からすると、民族語が私的な場面に使われる低位の変種として、ホスト言語が公的な場面に使われる高位の変種として機能する場合が多い。
- 2) 授業の方法については、筆者の朝鮮学校の授業観察と国語である朝鮮語を担当している教師で構成されている国語指導委員会との座談会から得られた情報や資料による。

- 3) 学校教育におけるバイリンガル教育の成果を科学的に証明することについてはまだ客観的な方法が見つかっておらず、もっぱら観察による評価や判断であることを断っておきたい。
- 4) 筆者の出講する大学での朝鮮語クラスでは毎年数名の朝鮮学校出身者が朝鮮語の基礎科目を受講することがある。彼らはほとんどが高い水準の朝鮮語の文法能力と語彙力を持っているが、なぜわざわざ朝鮮語の基礎科目を受講しているかについて聞いてみると、ほとんどは、正しいウリマルを学びたい、なかには「韓国語」を学びたいという理由をあげる。彼らにとって、自分たちが習ってきた民族語は、場合によっては正しくなく学びなおすべき言葉とみなしている可能性もあるのだ。
- 5) 筆者が行った意識調査（未発表）によると、日本の大学生の大多数は、北朝鮮の普通の市民も国営放送のキャスターのような朝鮮語を使用していると考えている。
- 6) おもな機関として韓国語世界化財団、韓国文化院、国際教育振興院、韓国学術振興財団、韓国教育院、韓国国際協力事業団、韓国国際交流財団、ハングル学校、海外同胞財団などがある。
- 7) 現在、日本の公共の場における案内表示は日本語、英語に加えて中国語、韓国語の4言語表記が一般的になりつつある。
- 8) 2006年の日本への入国者統計を見ると韓国人は約237万人（うち、新規入国者が約200万人）で、全体入国者の約30%を占める。

文 献

植田晃

- 2001 「「総連朝鮮語」の基礎的研究——そのイデオロギーと実際の重層性」野呂香代子他編『「正しさ」への問い——批判的社会言語学の試み』111-147頁 三元社。

大阪民族教育60年誌編集委員会

- 2005 『大阪民族教育60年誌』学校法人大阪朝鮮学園。

キム、イリーナ

- 1994 「朝鮮総連の朝鮮語教育——コミュニティー再生産のテクノロジー」ジョン・C・マーハ他編『新しい日本観・世界観に向かって』182-199頁 国際書院。

金徳龍

- 1991 「在日朝鮮子女のバイリンガリズム」ジョン・C・マーハー他編『日本のバイリンガリズム』125-148頁 研究社出版。

金美善

- 2003 「混じりあう言葉——在日コリアン一世の混用コードについて」『月刊言語』32(6): 46-52。

月刊『イオ』編集部編

- 2006 『日本の中の外国人学校』明石書店。

徐暎喜

- 2000 「朝鮮学校の二カ国語教育」慶応義塾大学湘南藤沢学会。

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」真田信治他編『在日コリアンの言語相』271-291頁 和泉書院。

宋実成

- 2007 「朝鮮学校児童らの朝鮮語使用——談話文字化資料から見た文法諸形態の使用状況について」『移民コミュニティの言語の社会言語学的研究成果報告書(2) 在日コリアンの言語』

(平成 16 (2004)–18 (2006) 年度科学研究補助金基盤研究 B) 87–108 頁。

福田誠治・末藤美津子編

2005 『世界の外国人学校』東信堂。

宮脇弘幸

1993 「在日朝鮮学校子女の言語生態・民族意識に関する調査」『人文社会科学論叢』2 宮城学院女子大学人文社会科学研究所。

ミルロイ, ジェームズ他

1988 『ことばの権力—規範主義と標準語についての研究』青木克憲訳 南雲堂。

고찬유 (コ チャニユ)

2006 「재일동포의 민족교육과 일본정부의 억압정책」국제고려학회 『화해와 협력시대의 코리아학—제 2 회 세계코리아학 대회 논문/논문집』국제고려학회 (『在日同胞の民族教育と日本政府の抑圧政策』『和解と協力時代の 코리아학—第二回世界 코리아학大会論文集』国際高麗学会)

Ryang, Sonia

2001 *Diaspora and Beyond: There is No Home for Koreans in Japan. Review of Korean Studies* 4(2): 55–86.

Maher, John C. and Yumiko Kawanishi

1995 On being there: Korean in Japan. In John Maher and Kyoko Yashiro (eds.) *Multilingual Japan*, pp.87–101. (*Journal of Multilingual and Multicultural Development* 16: 1–2) Clevedon/Philadelphia/Adeleide: Multilingual Matters.

Weinreich, U.

1953 *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

本論文は『국제고려학 제 12 호』국제고려학회 (2008 年 12 月 発刊) (『国際高麗学会第 12 号』国際高麗学会) に掲載された論文「일본총련계 민족학교의 민족어교육에 대해 - 우리말 교육의 성과와 규범의식을 중심으로」(日本総連系民族学校の民族語教育について—ウリマル教育の成果と規範意識を中心に) に資料やデータを加え日本語に加筆したものである。

