

多言語・多文化共生社会とバイリンガル教育

中 島 和 子

1. はじめに

ネットワーク社会を迎え、日本人がよき地球市民として国際社会で対等な立場で情報・意見の交換をする上で外国語力は不可欠であり、日本も国を揚げて外国語教育と取組む必要がある。すでに世界はトライリンガル育成時代に入っている。この意味ではバイリンガル教育ということば自体が時代遅れの感があるが、ここではバイリンガルを拡大解釈し、トライリンガル、マルチリンガルを含んだものとして話しを進めたい。つまり、バイリンガルとは一つ以上のことばを必要に応じて使い分けられる高度な語学力を兼ね備えた人材、バイリンガル教育とはそういう逸材を育成する教育ということである。しかし、バイリンガル育成には当然年齢的制約があり、ここでは母語形成期（2歳から12、3歳）の子どもを中心に扱いたいと思う。

2. バイリンガルはプラスかマイナスか

一つ以上のことばが出来るということは、1960年代の中頃までは、精神錯乱、二重性格、学業遅滞と結びつけられ、「バイリンガルになることは二つの宗教を信じるようなもの」、「子どもの学習能力を二分化してしまうため全体が低くなる」、「バイリンガルはことばの不具者を作る」などと言われ、マイナス面が強調されてきたが、最近はバイリンガルに育つことのプラス面が強調されるようになった。事実、一つ以上のことばに触れて育つ子どもたちは、より豊かな言語体験を通して、いろいろな面で知的恩恵を受けるようである。最近ある海外の会合で、「うちの子は方程式の解き方を現地校で習い、補習校でも習ったら、自分で第3の解き方を考え出した」と言った人がいたし、またカナダ東部の主要都市トロントでユニークな英・仏・日トライリンガル教育を志すジャイルズ校の校長も、さるシンポジウムで「子どもは英語とフランス語に文字があることが分かったら、当然日本語にも文字があると思ひ、日本語ではどう書くのかと聞いてくる。だから、文字を教えないわけにはいかないんです」と発言した。このように、ことばが複数になると、ことばそのものについての認識も高まるし、ことばを使ってできることに対する理解も豊かになるのである。しかし、実際にバイリンガル環境で子育てをすると、親にとっては心配の種が絶えない。赤ちゃんを持つ親は、ことばを話し始めるのが遅れるのではないか、二つのことばを強要するとどもったり、表現困難に陥ったりするのではないか、また学齢期の子どもを連れて海外へ転勤する場合などは、英語（現地の学校言語）を一生懸命学んでいるところだから、週末補習校に通って日本語でも勉強をさせるのは可愛そうだと思ひ心配する。いずれもモノリンガルの立場に立った親の心配である。赤ちゃんは二つや三つのことばを覚えるぐらいの力は十分持っているし、学齢期の子どもは英語がまだ習得過程で知識獲得に使えない間は、むしろ日本語を使ってどんどん学習をする方が、ゆくゆくは英語習得に役立つのである。赤ちゃんの場合でも、これまでのバイリンガル研究では、2言語に触れて育つからという理由だけで、話し始めが遅れたり、どもったりすることはない。（例えば Pearson 1998）¹⁾

3. バイリンガルのプラス面の例

一つ以上のことばが出来れば、映画が字幕なしで楽しめるとか、海外旅行が楽になるとか、明らかに実利的なプラス面があるが、子どもの知的発達や心理面でもプラスがあると言われる。では、具体的にどんなプラスがあるのだろうか。言語心理学者たちの研究の中からいくつか例をあげてみよう。

3.1. 言語の理解や言語分析に優れる

一つしかことばを知らない子どもの頭の中では、ことばと物が「一対一」の関係で固定され、その関係を絶対的なものと思いがちであるが、バイリンガルの子どもは「一対多」の関係になるので、ことばと物とを切り離して相対的に見ることが出来る。例えば、バイリンガルの子どもに「今日は「りんご」を「みかん」と呼ぶことにしましょう」というと、すんなり受け入れる傾向があるが、モノリンガルの子どもは「りんご」はあくまでも「りんご」で、そう簡単に「みかん」と呼ぶことは出来ないという。(Ianco=Worrall 1972)

言語心理学者ピアリストックは、5-9歳児120人を対象にいろいろな実験をし、文中に単語がいくつあるか数えるとか、正しい文を選ぶ、文中の誤りを見つける、文法的誤りを訂正するなどのいろいろなタスクを通して、バイリンガルの方がことばを分析する力、コントロールする力、つまりメタ言語使用でモノリンガルより優れると言っている。(Bialystoc1991)

3.2. 話し相手への配慮

マギル大学教授ジェネシーらはフレンチ・イマージョン方式で学校で英語とフランス語を使って教科学習をしている5歳から8歳児を対象に次のような実験をした。三人一組にして、一人は目隠し、二人目は目隠しをせずにそのまま、三人目は2人の級友にサイコロゲームの説明をするという設定である。説明後ゲームをして遊ぶのだが、その間質問は許されない。こういう状況でバイリンガル児とモノリンガル児ではコミュニケーションの仕方にどんな違いがあるか観察したところ、バイリンガル児の方が話し相手のニーズを察知し、相手の困難を見抜く力があり、相手が必要とするものを与えてコミュニケーションをよりスムーズにするいろいろなストラテジーを使うという。このことからバイリンガル児の方がモノリンガルより「人に伝える情報量が多い」、「相手のニーズにより敏感」という点で優れているという結論を出している。そして、それは「イマージョン・プログラムの子どもたちはいろいろなコミュニケーション上の困難を経験しており、状況に応じて必要とされるニーズを察知し、それに適切に対処することを学ぶからであろう」と言っている。(Genesee 1975)

バイリンガルは話し相手やその場の状況によって言語の選択を迫られ、相手の理解状況をモニターしながら必要があればもう一つのことばに切り替えるという状況のなかでコミュニケーションを行っているのであるから、このような結果が出るのは当然であろう。

3.3. 民族グループに対する態度

英系アメリカ人のモノリンガルの子どもと、カナダのインディアンの子ども（バイリンガル）を、6歳から9歳児を対象にロールプレイを使って調べたアブドとミッチェルの研究によると、英語しか話せないモノリンガルたちは、同じグループの中に違うことばを話す人がいると、その人に対して偏見を持ち、グループ意識を持たないが、二つのことばを使い分けて生活しているバイリンガルの子どもたちにはそういう傾向は見られなかったという。カナダのインディアンの子どもたちにとって、使用言語と自グループへの帰属意識は関係がなく、使用言語によってグループ意識が影響を受けることはなかったという。このことから、早くから多国語に触れて育つということが、異言語への受容度を高め、使用言語と関係なく帰属意識を育てることにつながるという結論を出している。つまり、一つの帰属意識を持って、2言語を使いわけることが可能だということを示唆している。(Aboud & Mitchell 1977)

3.4. 創造力、思考の柔軟性

スコット (1973) はカナダのケベック州の主要都市モントリオールで、フレンチ・イマージョンの子どもたちを対象に2言語の発達と創造力、思考力との関係を調べた。使ったテストは「風変わりな使い方 (unusual uses)」と言われるもので、たとえば、「ここにクリップがあると思ってください。そして、クリップで出来ることを出来るだけたくさん羅列しなさい。」という質問をするのである。もちろんクリップの代わりに、れんが、空き缶、古タイヤ、紙の箱など、なんでもよい。答え方をみて、思考に柔軟性があるかどうかを判断する。この研究は7年間にわたる縦断的研究で、まず被験者が小学校1年生の時にIQ、両親の社会経済的レベル、仏系カナダ人に対する態度などがほぼ一定になるようにして、英語だけで学習しているモノリンガル・グループと比べた。分析

の結果、学校教育を通してバイリンガルになったイマージョンの子どもたちの方が、モノリンガルの子どもたちよりも思考に柔軟性があると言う。つまり、2言語の力が高度に発達したバイリンガル児は「想像力が豊かで、可能なくつかの解決方法をぱっとスキャンすることの出来る思考スタイル」、つまり拡散型思考 (divergent thinking)、を持つ傾向があるという。(Scott 1973)

4. 高度達成型バイリンガルと両言語低迷型バイリンガル

以上心理学的な立場から、バイリンガルに育つことのプラス面をいくつか紹介したが、ここで強調しておきたいのは、バイリンガル環境で育つ子どもたちがだれでもこのようなプラス面を享受するわけではないということである。両言語が高度に伸びたバイリンガルには、以上のようなプラス面が見られるが、バイリンガル環境で育っても一つの言語しか高度に伸びなかった場合もあるし、また両方のことばが伸び悩む場合もある。両方のことばが低迷した場合は、当然マイナスの結果になるのである。トロント大学のカミンス教授は、これまでの諸研究を統合して「しきい説」(threshold hypothesis)を提唱した。(Cummins 1984) 図はそれに帰属意識との関係も加えて私が作成したものであるが、両言語が高度に伸びた場合は、認知面でも帰属意識においてもプラスの結果が得られるが、両言語が低迷した場合はマイナスである。どちらのことばも学習には不十分、そのため学校では学習困難に陥り、帰属意識も混乱する傾向がある。どちらか一つだけ言語が年齢相応の力に到達した場合は、知的な面でプラス、マイナスなしで、一つのグループへの帰属意識を持つようになる。この図で明らかなように、バイリンガル教育とは、まず第一になんとかして高度達成型バイリンガルを育成することであり、第二には両言語低迷型を作らないようにすることである。

図1 2言語の到達度とバイリンガルの4つの型

2言語の到達度のレベル	バイリンガルの4つの型	認知力への影響	帰属意識への影響	
	A 2言語とも学齢相応のレベルに達している高度バイリンガル型	プラスの影響	新統合型	
B L1のみ学齢相応のレベルに達しているL1ドミナント型	プラス・マイナスなし	どちらか一つの言語グループへの帰属意識		
C L2のみ学齢相応のレベルに達しているL2ドミナント型			下のしきい	
D 2言語とも学齢相応のレベルに達していない両言語低迷型 (ダブル・リミテッド型)	マイナスの影響	混乱する傾向がある		

Cummins (1978) をもとにして作成

子どものことばは置かれた社会状況の影響をもろに受けて育つ。二つのことばに接触して育つ場合でも、それぞれの言語の社会的ステータスによって、育ちやすい言語と育ちにくい言語とが出てくる。社会的にステータスが高く、接触量の多いことばは習得されやすいが、反対にステータスが低く、接触量の少ないことばは習得されにくい。もし子どもの母語が社会的ステータスが高いことばであれば、母語が犠牲にならずに外国語を高度に伸ばすことができるが、反対に子どもの母語が社会的ステータスが低いことばであれば、母語が伸び悩み、したがって第2のことばも伸び悩むという結果になりがちである。したがって、バイリンガル教育を実施する際に鍵になるのは、まず子どもの母語が伸びやすい状況かどうかということである。言い替えれば、子どもの母語が社会の主要言語であれば、高度の外国語教育を実施することにより、バイリンガルを養成することができるが、逆に、子どもの母語が少数言語の場合は、ステータスの高い主要言語のプレッシャーがかかり、母語喪失も起こりかねない。こういう状況では強力な母語補強教育をしなければ、母語プラス現地語のバイリンガルを育てることはできないのである。

カルフォルニア大学バークレー校のワング・フィルモア教授は、カルフォルニア州の少数言語学童の2言語状況に言及し、英語の習得の過程で母語を失い、英語力も不十分でいつまでたってもESLを卒業できない万年ESL(生)(ESLlifers)の数が、学齢期の子どもの24.6%、130万人に達するという。従来英語習得には5-7年かかると言われていたが、実際には7-13年もかかっているという。(1997.5.23 講演資料)日本でも、ニューカマーの外国人児童・生徒から「万年JSL」が生まれつつある。すでに母語を失い、かと言って日本語は高校や大学で学ぶには不十分で、中学校中退を余技なくされる子どもたちである。バイリンガル教育の父と言われるマギル大学のランバート教授は、「21世紀の課題は水の流れのように強いことばに吸収されていく弱いことばに対して、いかなる教育的措置によってその流れをせき止めるかであり、人間の手を加えることによって少数言語の子どもたちのなかから母語プラス外国語の加算型バイリンガル(Additive bilinlualism)を生み出すことである」と言っている。(Lambert 1977)

5. 日本が必要とする三つのバイリンガル教育

21世紀の日本を考えると、つぎの三つの種類のバイリンガル教育が必須であろう。第1は日本人の子どものためのバイリンガル教育、第2は在日外国人の子どものためのバイリンガル教育、第3は海外の在留邦人や日系人の子どものためのバイリンガル教育である。いずれも日本、日本語の存続のため、日本が国を揚げて積極的に取り組まなくてはならない課題であろう。

5.1. 日本人のためのバイリンガル教育

子どもは言語形成期に一つ以上のことばに触れて育つと、自然に2つ、3つのことばを話すようになる。これまで親が宣教師で日本で育ったとか、父が外交官で学齢期はほとんど海外の国際学校とか、特殊な環境にあった子どものみが結果的にバイリンガルとして育ったが、今日本が必要としているのは、人為的に養成するバイリンガル教育である。しかも、エリートだけでなく、日本人全体の外国語力を高め、日本の言語資源を豊かにする教育である。それにはまず学校で教える「外国語」という枠を離れて、学校全体をことばを育てる場、と考える必要がある。日本で育つ日本人の子どもは、家ではもちろん日本語、学校で教師や友達と使うのも日本語、街で使うのも日本語、テレビも日本語、新聞も日本語、と日本語づくめの生活であるから、学校生活の一部を外国語で行ったとしても十分日本語が育つ。

次に頭の切り替えが必要なのは目標設定とそれにかかる時間数である。カナダのフレンチ・イマージョンの研究によると、幼稚園から始めて小学校5、6年生になると、「聞く」「読む」で母語話者レベル、「話す」はnear-nativeレベル、「書く」がそれより遅れるが、それには5000時間近くの時間が必要だという。漢字学習に非常に時間のかかる日本語を一言語とした場合には、それ以上の時間がかかるであろう。現行の英語教育では、中学校から高校にかけて毎日英語の授業があったとしても、せいぜい1500時間にしかない。これでは実際の現場で役に立つ英語力が育たないのは火を見るより明らかである。バイリンガル教育の形態として、一番効果をあげているのは、イマージョン教育である。2言語を算数、理科、社会などの教科学習の道具として使うことによって、長時間かけてゼロから外国語の力を育てようとするものである。子どもの立場から見ると、有無を言わずにそのことばに「どっぷり浸けられる」状況なので、イマージョンと呼ばれている。もともと1960年代にカナダで始まったものだが、今では世界各地、諸言語で試され、年少者の外国語教育の一形態としてもっとも効果を上げている。この形態の強みは教科学習を通してことばを学ぶので、対話面と認知面の両面のことばの力がつくこと、家庭と社会で母語がしっかり守られるので、親子関係に支障を来したり、アイデンティティーが揺らいだりしないことである。ただ最近では主要言語の子どもと少数言語の子どもが同数近い形で共生するdual-immersion(two-way immersion)が注目を浴びている。

一つ具体例を挙げよう。次は最近私が見学に行ったイマージョンの様子である。ブラウン校(Brown Junior Public School)の例ブラウン校はカナダ東部の主要都市トロントにあり、英仏イマージョンで伝統のある公立小学校である。プリスクール(幼稚園児)は自由遊びの時間、教師の仏語が高らかに聞こえた。この段階では園児の使用言語は自由、仏語は強制しないそうである。教頭の話しでは約1年半の沈黙期(silent period)があるの

が普通で、幼稚園で入学した子は一年の2学期ぐらいに仏語を話し出すそうである。2年生は読みの時間で、仏語で読み書きを習っていた。教師がはっきり話し、ジェスチャーが大きく顔の表情が豊かなのが印象的だった。後半になると3年生が静かに教室に入って来て、2年生とペアをつくり、持参の仏語の本の読み聞かせを始めた。6年生は一日置きに仏語使用の授業と英語使用の授業とがあるそうで、その日は仏語の日。まず算数の負の足し算・引き算、次に仏語の読解、仏語の本のブックリポート、そして文法練習だった。教師は徹底して仏語を使い、生徒は活発に挙手、仏語使用のために子どもが萎縮したり、学習困難に陥っている様子は全く見られなかった。当番の子どもが私を見て、さっと英語に切り替え椅子をすすめてくれた。

5.2. 日本在住外国人のためのバイリンガル教育

子どものことばは、2歳～8歳にかけて話しことばが形成され、4、5歳ごろから14、5歳までに読み書きの力が定着する。この母語形成期の間に日本に来て、日本の学校に通うようになると、ことばの発達にいろいろな支障が出てくる。接ぎ木と同じように、移植された母木(母語)がしっかりしている場合は、新しいことば(日本語)を取り込んで伸びていくが、母語が未熟な8歳以前は、母語を失い、日本語を新しい母語として取り込んでいく。こうなると、日本語の伸びも悪く、両言語が低迷し、学習困難に陥ることが多い。また日本の学校で母語話者に混じって日本語を習得しつつ、しかも日本語で教科の授業もこなすということは苦痛を伴うものである。このような環境は、荒波に耐えて生き延びられる子どももあるが、浮き上がれず溺れる子もある(sink or swim)という意味で、サブマージョンと呼ばれる。

少数言語の子どもの母語はあつと言う間に失われる。年齢が低い子どもほど母語喪失は速く、学校生活を始めて2年以内には現地語の方が強くなると言われている。前述のワング・フィルモア教授は、特に幼稚園児時代に注目し、スペイン系移住者家族1001所帯、690人を対象に、英語で幼稚園教育を受けた子どもと、母語で幼稚園教育を受けた子どもに分けて比較調査したところ、英語で幼稚園を受けた子どもは、英語への置換の時期が早められ、それによって親子のコミュニケーションに断絶が生じ、特に親が英語が分からない場合は、子どもが知的にも、心理的にも大きな損害を蒙ると次のように言っている。

「子供の年齢が低ければ低いほど、母語が影響を蒙る。幼稚園時代、つまり5歳以下の子供の場合これは特に問題である。この年齢では英語のように社会で重要視されていることばの影響に抵抗出来るほど、母語が安定した状態にはなっていない。英語はステータスの高い言葉である。社会で広く使われる言葉である。小さい子供はまだ名声とか社会的ステータスについては何も知らないが、社会に受け入れられたい、そのメンバーになりたいということには敏感なのである。かれらは英語力なしには、学校の英語の世界に参加出来ないことを感じとり、それを習得し(その過程で)母語を諦めてしまうのである。……もし受け入れられたければ、彼らは英語を学ばなければならない。なぜならばだれも彼らの言葉を学ぼうとはしないのだから。」(Wong Fillmore 1991: 342)

早期母語離れを強いられる子どもは、世界的規模で増えている。労働力をゲスト・ワーカーに頼る先進国一般に見られる傾向である。ちなみに、ヨーロッパにはゲスト・ワーカーが1400万から1500万、ドイツやフランスでも労働力の10%は地中海地域の国々からきた労働者に頼っており、全体でその子どもたちの数は500万人と言われる。ユネスコの調査でも、ヨーロッパの学童の3分の1は移住者の子どもであり、このうち学校に行かない子どもは70万から80万、この子どもたちのことばの力はどちらのことばも4年遅れという。そのため3分の2は学校を中退し、心理的、社会的問題を抱え、犯罪率、自殺率が高いという。日本在住のニューカマーの外国人児童生徒も同じような状況にある。日本語が圧倒的に強い環境であるから母語離れが速い。私自身研究協力者として参加した日本在住のブラジル人小・中学生の調査でも、日本に来て3年ぐらいの間に母語読解力がゼロになる割合が、2年生100%、3年93%、4年88%という結果であった。また日本語の日常会話力は2年ぐらいで習得可能であるが、高度の会話力となると約9年もかかっている。

こういう子どもたちにはJSLを設けて日本語補強をするのが常套手段であるが、それだけでは間に合わない。特に母語が確立されていない年少者には、バイリンガル教育の視点に立った母語補強教育(継承語教育)が必要である。主要言語の子どもの場合は2言語を同時に育てることが可能であるが、少数言語の子どもの場合は2言語をずらして、母語がしっかりしてから現地語での学習を始める必要がある。具体的には、幼稚園はほぼ100%、小学校4年ぐらいまで半日は母語で教科学習をするパーシャル・イマージョンの形態が望ましい。その場合、週

末や放課後の母語補強プログラムでは不十分、公立の学校教育の中にしっかりと組み入れて、少数言語の社会的ステータスを高める必要がある。

5.3. 海外在留邦人、海外日系人のためのバイリンガル教育

1999年の外務省の調査によると、世界各地に散らばっている海外在留邦人は795,800人、そのうち永住者は280,500人で、1975年の調査と比べると約4倍増だそうである。海外で過ごす子どもだけでも48,951人であるが、この中には高校生、大学留学生、国際結婚をした日本人の子どもが入っていない。このほか、いわゆる日系人がブラジルだけでも130万と言われる。1900年代の初めに始まった日本人移住がすでに4世、5世の時代を迎え、日本語が生活上の機能を失い、日系グループのシンボルという存在になっている。1995年のブラジルの調査（回答者16,334人）でも「日本語が出来ない」が53%、会話が少し出来るが9%しかいなかったという。（深沢 1995）世界各地に散在した日系人文化が異文化の中で存続していくためには、日本語教育を通しての活性化が必要である。その活性化はこれまでのように週末／放課後日本語学校という形態では追いつかなくなっている。唯一残された手段は、日系人のためのバイリンガル校の設立である。すでにアルゼンチンの日亜学園やメキシコの日墨学園などが設立されてきたが、カルフォルニアやブラジルでは現在その必要性が認識され始めたところである。これまで海外の日系人の日本語教育へは、国際交流基金や海外協力移住協会などが教師養成、教材援助という形で行ってきたが、もっと抜本的な支援をやる必要がある。日本の国力を高める言語資源、文化資源という意味で、海外の日系人の活性化、強力化（empowerment）は日本にとって非常に大切である。

6. バイリンガルを育てるメカニズム

最後にバイリンガル教育を考える上で、参考になるバイリンガルを育てるメカニズムについて簡単にまとめておきたい。

6.1. 大事なことばの使い分け

まずバイリンガルを育てる上で基本になるのは、ことばをきちんと使い分ける習慣である。イマージョンの場合、まず家庭と社会で一つの言語（L1）、学校でもう一つの言語（L2）を使い分けている。校舎の中では教室、教師、教科によってことばの使い分けをしている。また前に述べたブラウン校の高学年では一日おきにことばを使い分けていた。国際結婚の家庭では、一人一言語の法則に則ってことばの使い分けをするのが定石であるし、海外に出た日本人家庭では、家庭では日本語、一歩外に出たら現地語という使い分けをよくする。子どもは暗黙のうちに「2言語を混ぜない」「英語には英語で返す」という言語選択の基本ルールを学ぶのである。

6.2. 言語接触の量と質

2～8歳ぐらいの子どもは接触量の影響をもろに受け、接触時間と2言語の力関係は大体比例する。そのため一つのことばへの接触量が多すぎると、もう一方のことばが目に見えて弱まるので、2言語のバランスをとるために、親が子どもの生活設計をして接触量を調整することも必要である。子どもの自立心が高まり年長児になるに従って、接触の時間よりも質の方が大事になる。最近のフロリダでの国際結婚児の研究では、幼児の場合、週20時間以上接触時間が必要だそうである。同じインターアクションでも、質が問題である。受け身の姿勢で聞いているだけではなく、活発に会話に参加する方が子どもには楽しい、意味のある言語接触になる。インプットだけでなくアウトプットの場が必要である。特にイマージョン方式では教師中心の授業になりがちなので、発話の機会を意図的に設ける必要がある。

6.3. 2言語間の転移

バイリンガル教育の世界的権威であるトロント大学のジム・カミングズ教授が提唱した2言語相互依存の原則（Cummins 1991）はバイリンガル教育の軸になる概念である。言語形成期の子どもの二言語は別個に存在するのではなく共有面があり、互いに影響し合いながら発達する。特に学習と関係の深い認知面の言語能力

(academic language proficiency)では、言語間の転移(transfer)が起こるといふ。双方向の転移が考えられるが、イマージョン(母語が主要言語)では外国語から母語へ、サブイマージョンでは母語から現地語への転移が大事な役割をする。置かれた環境で放置しても伸びることばと、どうしても学習しなければ伸びないことばを見極め、効率の高い転移を視野に入れた教育プランを立てる必要がある。

6.4. 外国語学習と教科学習の関係

従来の外国教育では、ある程度外国語力を高めてからでなければ教科学習は不可能だと考えられてきたが、バイリンガル教育では教科学習のツールとして外国語を使うことにより、教科学習と英語習得が両方同時に可能だと考える。あくまでも子どもの知的好奇心に訴え、学力が主、語学力はその「おまけ」と考えるのである。また外国語教育では、日本語を使って教えるか外国語だけで教えるかが問題になるが、バイリンガル教育は二つの言語の使い分けを大事にするので、対象言語のみで教えるのが普通である。しかし、学習者の年齢が高く、両言語の区別がはっきりした段階では、強いことばの力を活用した授業形態の工夫も必要である。

7. おわりに

バイリンガル教育はこどもを取り巻く環境全体を視野に入れて、その環境で自然に伸ばしやすいことばと育ちにくいことばを認定し、自然に育ちにくいことばを教育介入によって強め、長い目でみて2言語のバランスがとれるように工夫する教育である。学齢期全体を通じ、家庭、学校、社会をひっくるめて、どの言語にどのぐらい接触するかを示す2言語接触の青写真が必要である。これは個々の教師の努力を越えるものであり、国をあげて、地域をあげて、学校をあげての体制づくりなしには実現できない。日本人の外国語力、少数言語の子どもの母語保護、海外日系人の継承日本語・日本文化活性化を視野に含めた、革新的な言語政策が望まれるところである。

参考文献

- About, F. & Mitchell, F. G. 1977. Ethnic role taking: The effects of preference and self-identification. *International Journal of Psychology*. 12: 1: 1-17.
- Bialystok, E. (ed.) 1991. *Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency*.
In Bialystok, E. (ed.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press. 113-140.
- Cummins, J. 1978. Educational Implications of Mother-Tongue Maintenance in Minority-language Children. *The Canadian Modern Language Review*. 34: 3: 395-416. Cummins, J. 1991. Language Development and Academic Learning. In Malave, L. & Duquette, G. (ed.) *Language, Culture and Cognition*. Clevedon: Multilingual Matters. 161-175. 日本語抄訳「言語の発達と学科学習」『児童生とに対する日本語教育のカリキュラムに関する国際的研究 基礎文献目録』国立国語研究所 48-51.
- Genesee, F., Tucker, G. R., & Lambert, W. E. 1975. Communication skills in bilingual children. *Child Development*. 46: 1010-1014.
- Ianco-Worrall, A. D. 1972. Bilingualism and cognitive development. *Child Development*. 43: 1390-1400.
- Lambert, W. E. 1977. The effects of bilingualism on the individual: cognitive and Sociocultural consequences. In P. A. Hornby (eds.), *Bilingualism*. New York: Academic Press. 15-27.
- Pearson, B. 1998. Assessing lexical development in bilingual babies and toddlers. *International Journal of Bilingualism* 2 (3), 347-372.
- Scott, S. 1973. The relation of divergent thinking to bilingualism: Cause or effect. Unpublished research report, McGill University.
- Wong Fillmore, L. 1991. When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*. 6: 323-346.