

Title	ユネスコ国際母語デー記念学術講演会報告書
Author(s)	真嶋, 潤子; 中島, 和子; カミンズ, ジム
Citation	大阪大学世界言語研究センター論集. 2011, 6, p. 185-223
Version Type	VoR
URL	<a href="https://hdl.handle.net/11094/11499">https://hdl.handle.net/11094/11499</a>
rights	
Note	

*Osaka University Knowledge Archive : OUKA*

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

Osaka University

## ユネスコ国際母語デー記念学術講演会報告書 Report on the Lecture Meeting Commemorating the International Mother Language Day Designated by UNESCO

真 嶋 潤 子\*  
MAJIMA Junko

2011年2月19日に「ユネスコ国際母語デー記念学術講演会：越境する言語-複数言語環境の子どもたちのために教師ができること、行政がすべきこと」を大阪大学世界言語研究センター主催で4百数十名の参加を得て無事開催する事ができたことを、心より感謝している。この催しの報告書を以下の内容構成で本誌に掲載することができ、当日ご参加いただけなかった方にも情報提供する機会を得たことも、重ねて有り難いと感謝している。

### 講演 1

「カミンズ教授との出会いー日本の年少者教育と母語の重要性」講演録

中島和子（トロント大学名誉教授）

### 講演 2

“Languages in Contact: Implications of Linguistic Diversity for Educators and Policy-Makers”

「越境する言語：複数言語環境の子どもたちのために教師ができること、行政がすべきこと」

ジム・カミンズ（トロント大学大学院教授）



\* 大阪大学世界言語研究センター・「ユネスコ国際母語デー記念学術講演会」実行委員長

## 質疑応答のまとめ

資料 1. 当日プログラム

資料 2. 開催支援機関リスト

資料 3. 関係者一覧

本講演会の開催趣旨は以下の 3 点にまとめられる。

- ① 毎年 2 月 21 日は、ユネスコ（国際連合教育科学文化機関 UNESCO）によって 1999 年に制定された「国際母語デー (International Mother Language Day)」という国際デーである。言語と文化の多様性、多言語の使用、そしてそれぞれの母語を尊重することを推進しようとするその趣旨に賛同する。

### 【「国際母語デー」制定の背景】

1947 年にイギリスからインドと分離独立したパキスタンの一部だったバングラデシュ（東パキスタン）のダッカで、1952 年のこの日、東パキスタンのベンガル語を公用語として認めるよう求めるデモに対し、警官隊が発砲し、4 人の死者が出たことがきっかけとなって独立運動が起こった。その後独立戦争を経て 1971 年に独立が確定したバングラデシュでは、この日が言語運動記念日 Language Movement Day とされていた。バングラデシュとサウジアラビアの提案により、1999 年に UNESCO の第 33 回総会で、この日を人類のあらゆる言語を尊重し、母語と多言語の使用を推進しようとする「国際母語デー」とすることが決まった。

- ② 現代日本が抱える喫緊の問題として、外国人児童生徒への言語教育の問題が挙げられるが、本講演会ではバイリンガル教育、継承語教育の分野で世界的に著名なジム・カミンズ先生を、中島和子先生と共にお迎えし、問題への理解を深め、情報共有することを目的とした。
- ③ 子どもの言語教育に関する知見を、研究者のみならず地域の学校教育関係者とも広く共有する機会を提供することで、大学の地域貢献を目指した。

日本語を母語としない児童生徒に対する言語教育が、現代の日本社会の喫緊の課題であることは、論を俟たない。しかし理論的にも実践面でも未熟で不十分な日本では、この問題に対して有効な手だてや制度を事前に打つことはできず、教育現場での困惑や混乱をきたしている。そして最も弱い立場にある子どもたち自身が、日々大変な思いをしているのが実情である。「日本に来なければよかった」と泣く子どもが一人でも減って、日本に育つ子どもは、日本人も外国人も、どの子も持てる力を伸ばして健やかに育ってほしいと強く願うものである。

この度、ジム・カミンズ先生と中島和子先生というこの分野で信頼の厚いお二人をお招きして、またとない講演会を開催できる運びになり、御蔭様で事前参加申し込みを 400 名近い

方々からいただき、当日は430名近い参加者を得て盛会のうちに終了することができた。この講演会を準備してきた実行委員の一人として、このテーマへの関心と、お二人の講演者への期待がいかに高かったかを感じた次第である。講演者のお二人には期待通りに熱弁をふるっていただき、予定した質疑応答の時間でもカミンズ先生は一問ずつに大変丁寧に答えてくださったので、会場からの質問を受け付ける時間がなくなってしまい、一部の方に残念な思いをさせてしまったことは、一点悔やまれるところである。

カミンズ先生とは長年の盟友でいらっしゃる中島先生には、導入部として、「カミンズ教授との出会い - 日本の年少者言語教育と母語の重要性」という演題でお話いただいた。そして、カミンズ先生には、世界中の複数言語環境に育つ子どもたちを見ながら、カナダでの先駆的な取り組みを指導してこられたご経験を踏まえて、日本の私たちに非常に具体的かつ重要なご提案をいただくことができた。

この講演会で、参加者のみなさまと共によりよい日本の言語教育政策を考える機会を得たことに感謝し、それぞれの立場で、この講演会をきっかけとして、少しでも日本に育つ子どもたちの言語教育環境の改善につなげることができれば幸甚である。

「ユネスコ国際母語デー記念」の催しとしては、本講演会の協力団体の一つである母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会が2009年2月21日に大阪府教育センターとの共催で「国際母語デー企画 研修会」(基調講演:中島和子「外国人児童生徒への言語教育の現状と課題 - 母語継承語教育と日本語教育-)を行っている。今回の講演会は、その趣旨を引継いでいるという経緯があることを申し添えたい。

本講演会は、大阪大学世界言語研究センター特別交流研究支援の補助金により、実現したものである。また、大阪大学創立80周年記念の関連行事となっている。この企画・運営に当たっては、多くの方々のご協力とご支援を賜った。実行委員一同、この講演会の実現のために力を貸してくださった多くの皆様と、会場に足を運んでくださった参加者の皆様に心より感謝したい。また、参加できなかった方のために、カミンズ先生の講演ビデオを世界言語研究センターのホームページより、資料とともに閲覧できるようにしたことに加え、本報告書を本論集の一部として掲載していただくことができ、関係者に感謝すると共に、これが利用されどこかで役立つことを願っている。

## 「カミンズ教授との出会い—日本の年少者教育と母語の重要性」 講演録

中 島 和 子\*  
NAKAJIMA Kazuko

### 1. はじめに

今回、ユネスコ国際記念母語デー記念講演会にカミンズ教授と共に、講演者の1人としてお招きいただきましたことを誠に光栄に存じます。またこの会の後援団体として母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会もかかわらせていただきましたこと、母語・継承語・バイリンガル教育研究会会長として大変ありがたく思っております。MHBはマイノリティの子どもの母語・継承語・バイリンガル教育を研究対象とする日本で唯一の研究会と言えます。このMHBは国際母語デーにちなみ、大阪府教育センターとの共催で2009年に国際研修会を開催いたしました、これで2回目です。今回はカミンズ先生をお迎えすることができ、これ以上国際母語デーにふさわしい会はないのではないかと思います。しかも、この記念すべき会を母語教育実践が最も豊かな関西地区で開催できるということは非常に意義深いことだと思います。

真嶋先生からお話がありましたが、日本全体でニューカマーの子供は3万人、大阪には約2000人おり、その約半分が中国帰国者3世、4世だと聞いております。兵庫県では人権教育の一環として小中15校で6言語の母語教育が行われています。また大阪のいくつかの高校では、日本人のための外国語としての中国語クラスと、母語・継承語としての中国語クラスが併設されているそうです。これは日本全国でも実に珍しいことで、関西地区ならでは大変先駆的な試みだと思います。

### 2. カミンズ教授について

#### 2.1. カミンズ教授

記念学術講演会での私の役割は、カミンズ先生のご紹介を私の体験を通してすること、そして日本が抱えているさまざまな課題とカミンズ先生の理論との接点をはっきりさせることだと思います。

カミンズ先生は、現在 Canada Research Chair という大変名誉あるタイトルをお持ちの応用言語学の世界的権威で、1978年からトロント大学教育大学院(OISE)で大学院生と現場教師の再教育の指導をされています。Canada Research Chair というのはカナダ連邦政府のユニー

---

\* トロント大学・名誉教授

クな取り組みです。約2000人ぐらいの世界的権威といえる研究者を精選して、その研究者の所属大学に研究資金を提供するというものです。したがって、Canada Research Chairであるということは何らかの分野で世界の先端に行くカナダが誇る世界的権威であるということの証と言えるのです。

私は、幸いなことにトロント大学赴任当初の1978年から1986年の8年間、カミンズ先生と一緒に様々なプロジェクトに関わらせていただきました。この8年間のカミンズ先生のご活躍は実に目覚ましく、著書5冊、論文41点、章立て35点と、だれもが目を見張るプロダクティブな研究者で、8年間の終わり頃には押しも押されぬバイリンガル教育の世界的権威になられていました。

カミンズ先生の学者・研究者としての特徴の1つは、非常に対象領域が広いということだと思います。その一部を列挙すると、バイリンガリズム、言語心理学、社会言語学、教育学、社会学、政治学、文化人類学、イマージョン教育、継承語教育、特殊教育、ろう教育、第2言語習得、英語教育、マルチリテラシーズ教育、IT教育、アセスメント、そして対象もマイノリティとマジョリティ、成人と子どもという状況です。もう1つの特徴は、世界的に大活躍をされている研究者であると同時に現場の教師をエンパワーする研究者でもあるということです。この組み合わせは非常に稀であり、なかなか難しいことだと思います。

私自身は、1978年にはすでにトロント大学の東アジア研究科の日本語教育専門の助教授をしていました。その後2002年に引退して5年間名古屋外国語大学で教えていましたが、その後またトロントに戻り、今度は新しい目で自分が昔いたトロントの外国人移住者の子供の施策がどのようになっているのかを調べました。要職にある方にお会いしたり、学校や機関訪問をしたりしましたが、そこで驚いたことがいくつかあります。その1つはESL教師や幼児のためのEarly Learning Centreの指導員、またろう学校教師と広範囲にわたって、カミンズ先生の信奉者がいたところにいたことです。しかもその人達が自信を持ってすばらしい実践をしていることです。このような現場教師の自信の裏には、カミンズ先生ご自身のお人柄、またカミンズ理論の存在の大きさを強く感じました。もう1つ驚いたことは、外国人移住者の子供の支援体制がかなり整い、さまざまなニーズに合ったガイドラインが出揃っているということです。特に感心したのは、幼稚園児のための「ESLの幼児の支援のためのガイドライン」、一般教師が自分の学級に外国人の子供が編入してきたときの対応の仕方を丁寧に書いた「一般教師のためのガイドライン」です。そしてこれらのガイドラインの中には、母語の重要性がしっかりと謳われています。また教育委員会が率先して母語の啓蒙をしていることにも驚きました。例えば、トロント地区教育委員会は、15か国語、それぞれの文化に合わせて家庭でどのように子供に接するか、どのように読み聞かせをするか、母語がいかに大事か、ということを実にわかりやすく説明したCDを作って保護者に配布しています。そしてその内容にはカミンズ理論が色濃く反映されているのです。

## 2.2. カミンズ教授との出会いとその後

カミンズ先生にどのようにお会いしたかということですが、トロントにはH.H. Sternとい

う年少者言語教育の権威がいらっしゃいました。私はトロントへ行く前からぜひ Stern 先生の講義を聴講したいと思っておりました。そしてあるとき、Stern 教授の講義との関連で「トロント補習授業校調査」という企画書を作り、相談にのっていただくために研究室に伺ったのです。Stern 教授は「ちょっと待っていなさい」とおっしゃられ、そして若々しいカミンズ先生を連れて帰って来られて一緒にプロジェクトをするようにと勧めてくださったのです。これは忘れられない思い出です。

幸運なことに、カミンズ先生をはじめ、OISE の Swain 先生などと一緒にトロント補習授業校調査をすることになりました。みなさんがご存知のカミンズ先生の理論である BICS と CALP の区分、氷山のたとえや二つの頭の絵で示された CUP 説・SUP 説、また「2言語の発達上の相互依存説／2言語間の転移」や「しきい説」などは、実はそのころ提唱されたもので、それらを検証するというのがこの時代の課題でした。当時のバイリンガル教育理論の研究は、インド・ヨーロッパ語であるフランス語と英語、スペイン語と英語というような言語の組み合わせがほとんどで、思考パターン、文法構造、音声構造、表記法などが大きく異なる日本語と英語のような組み合わせではどうなるかということが当然私の関心事でした。このような状況の中で、トロント補習授業校の小学生の第1言語と第2言語の発達上の関係を読解力と会話力を通して調べることになったのです。結果は、「対人関係における応答スタイル」と両言語の「読解力」に相互依存的関係が見いだされ、カミンズ理論をサポートする結果になったのです。

その頃カミンズ先生は、言語の内部構造とそれぞれの言語面の習得にかかる時間が違うということに注目して BICS と CALP という概念を提唱されていました。それが2000年以降、BICS と CALP という2項対立の概念が誤解を招くということで、CF、DLS、ALP の三つに区分されるようになりました。まず CF は、会話の流暢度 (Conversational Fluency) です。従来の BICS に相当する言語面で、その習得には大体2年ぐらいかかります。つぎに新しく加わったのが、DLS、つまり 弁別的言語スキル (Discrete Language Skills) です。ひらがなやカタカナの文字習得や、基礎文型の習得などである程度ルール化ができる部分で、習得にかかる時間がそれぞれのスキルによって異なります。DLS はこれまで CALP の一部に組み込まれていましたが、どのスキルも5年から7年という長い時間はかからないのです。ALP は教科学習言語能力 (Academic Language Proficiency) です。これが従来 CALP と呼ばれていた言語面で、その習得には5-7年という長い時間が必要だと言われます。

一方、1970年代ごろからカナダでは、継承語教育が大きく盛り上がってきましたが、その動きの中核にいらしたのがカミンズ先生です。全国大会を企画したり、学際的な専門家会議を開いてその結果を出版物として出版するという一連の政府関係の仕事をほとんどカミンズ先生がされていました。ですから、1985年に OISE の Modern Language Centre (現在の Centre for Educational Research in Language and Literacies) に「全国継承語リソースユニット」が設置されてカミンズ先生が所長になられたのは、当然の流れだったと言えます。私自身も日本語を代表して、ニューズレターの発刊、各種継承語プロジェクトの立ち上げ、地域間、言語間の連携をとるための会議の開催など、リソースユニットのお手伝いをいろいろしてい

ました。ちょうどそのころですが、継承語教育について新しい意義付け、新しい概念をカミンズ先生が打ち出されたのです。それは「言語資源、経済資源、文化資源としての母語・継承語」という概念です。継承語教育がマイノリティグループの中だけの内輪の問題である限りは、経済的に逼迫してくるとすぐ予算カットの対象になり、つぶされてしまいます。そうではなく、継承語教育をすることが、マジョリティも含めたカナダ社会全体に貢献するという意義付けをすることによって、貴重な国の税金を継承語教育のために使うことに対する意義付けになるということです。「言語資源、経済資源、文化資源としての母語・継承語」という概念は、全国継承語リソースユニットの活動と相まって、だんだんにカナダ全国に広まっていきました。マジョリティにプラスになる形でマイノリティの問題の解決方法を見出すということは、非常に大事なことだと今でも思います。

### 2.3. 継承語作文プロジェクト

各種の継承語プロジェクトの中で私が当時参加していたのは、継承語自由創作作文プロジェクトでした。Graves[1983]のプロセス重視のアプローチを理論的基礎とし、単語につまったらほかの強い方の言語で埋めてもいい、複数言語で書いてもいいというバイリンガル、マルチリンガルの立場をとったものです。またテクノロジーの活用も当時の目的の1つでした。日本語では、手書きが大変なので、当時出回り始めたワープロを使用して、自分の書いた作文がまるで本物の印刷物のようにきれいにプリントアウトされて出てくるのを見て、子供たちが達成感を感じると同時に継承語学習への意欲につながるということをねらっていました。もう1つの特徴は、「読み手意識」を高めるために、子供が書いた作文に興味を持って読んでくれる聴衆を予め設定しておくことです。このように、複数言語使用、テクノロジーの活用、そして「読み手意識」の高揚、というような特徴を持った作文プロジェクトだったのでした。

最近カミンズ先生は、ご講演で必ずといっていいほどアイデンティティ・テキストのお話をなさいますが、今振り返ってみると、アイデンティティ・テキストの前身はこの継承語作文だったように思います。ただ同時に注目すべき大きな違いもあります。まずどちらもマイノリティ言語児童生徒のための取り組みですが、アイデンティティ・テキストは創作作文ではなく創作作品です。文字に頼らずに音声でも映像でもドラマでもいいのです。つまりマルチメディア、マルチモードの創作活動なのです。その活動の中で、継承語と学校言語の両方を使用するということが前提となっています。

アイデンティティ・テキストという名前は、カミンズ先生ご自身が名づけられたものですが、大変いい名前だと思います。目的が作文力の上達という教育技術の問題ではなく、創作作品に取り組むことによって、子供自身の自尊感情を高め、自尊感情が高まることによって学習にも前向きになるという教育効果を狙ったものです。作品が自分のアイデンティティを映し出す鏡のような役割をして、自分が作った作品を見ることによって自尊感情が高まるということです。またテクノロジーを活用してホームページに作品を掲載することにより、より多くの聴衆に作品を読んでもらって前向きのフィードバックをもらうという状況もその



子の自分に対するイメージアップにつながり、アイデンティティの高揚につながります。

先日カミンズ先生ご自身が直接指導していらっしゃるアイデンティティ・テキストのトロント市の実践校を見学しましたが、感心したのは、ただ子供に何か作品を作らせているというだけではなく、理科、社会、英語、ESL のカリキュラムとしっかり結び付けている点でした。海外から編入した子供は、英語力不足のため 5-7 年は学習に十分参加できません。しかし、そんな長い間学級の中でお客様の状態で放っておくわけにはいきません。何とか今持っている言語の力を駆使して学級仲間に入り、授業参加、学習参加を可能にしていく必要があります。この目的のために先生方がカリキュラムと結び付けて、アイデンティティ・テキストを活動の一部に取り入れていらっしゃると思いました。テクノロジーを駆使しつつ、マイノリティ言語児童生徒をさまざまな形態の多言語創作活動に巻き込んで、自尊感情を高め、アイデンティティをしっかりさせるというこの取り組みは、基本となる理論が非常に分かりやすく、世界のどこでも応用可能なものだと思います。

実は日本には、アイデンティティ・テキストの活動と言えるような取り組みがすでにたくさんあるのではないかと思います。例えば、ある先生がビデオプロジェクトについて書かれたものを読んだことがあります。それは夏休みにフィリピンに帰る子供に、帰って自分の周りの村や町や家をビデオに撮って来て、それを編集してみんなに発表するというプロジェクトでしたが、非常に効果があったと書かれていました。まさにこれはアイデンティティ・テキストの一例と言えると思います。

先日見学したトロント市にある実践校には、恐怖に満ちた戦争体験を持ったアフガニスタンやパキスタンから来た子供が多く、母語であるファージー語が書けない子も多くいました。もちろん英語もまだ書けません。それでもグループになって課題に取り組む協働学習なので、英語が書ける子は英語で、ファージー語が書ける子はファージー語でそれぞれプロジェクトに貢献していました。ファージー語が書ける子供がいない場合は、親や先輩、あるいは地域の人に手伝ってもらったりするそうですが、それがまた親や地域との連携づくりに繋がっているそうです。

最近分かったことですが、カミンズ先生はアイデンティティ・テキストを使った幼児のためのトロント市のプロジェクト (Early Authors Program) の指導もされています。これは、幼児期からアイデンティティ・テキストに取り組むことによって、ダブルリミテッドになる子供の数を減らそうというプロジェクトです。ダブルリミテッドと機能的障害とを見分けることは、子供が幼ければ幼いほど困難なのですが、だからといってテストが受けられる年齢になるまで待つこともできません。幼い時から絵を中心にしたアイデンティティ・テキストを導入することによってダブルリミテッドの防止につながるのではないかとという研究なのです。日本ではまだ、幼児教育における外国人児童の支援体制が不十分なので、このようなプロジェクトは参考になると思います。

#### 2.4. カミンズ理論の流れ

カミンズ先生のマイノリティ言語児童生徒を対象とした教育理論で大切な点は、まず教育

政策のためには理論が不可欠であり、理論に基づかない、応急処置的な教育政策は役に立たないということです。理論というのは研究と実践との対話に基づいて生まれるものです。実践が理論を生み、その理論が新しい実践を生み出して理論を新しくしていくのです。理論は外国人児童生徒教育の分野では驚くほどユニバーサルです。世界各地で同じような現象が起こるので、理論を踏まえてそれぞれの状況に適した教育政策を立てることが大切です。ここでカミンズ先生が特に大事にされているのは現場教師との対話です。対話を通して理論の検証をすると同時に、現場教師に指導原理を提供してエンパワーしていくのです。カミンズ先生の国際的な貢献は一口で言うと、教育政策のための理論と、現場教師に役立つ指導原理の提唱にあるのではないかと思います。

カミンズ先生の教育理論は、1970年代の心理学的な「バイリンガル教育理論」を基にして、1980年代の半ばから社会教育学的視点が加わり「エンパワーメント理論」、「変革教育学」、「変革的マルチリテラシーズ教育学」という流れで広がり、深まってきたものと考えられます。

## 2.5. 変革的マルチリテラシーズ教育学

日本との接点を考える時に、まずカミンズ先生のバイリンガル教育理論をしっかりと理解する必要がありますが、それに加えて最近提唱されている変革的マルチリテラシーズ教育学が最も重要だと思います。

変革的マルチリテラシーズ教育学のキーワードは、1.「マルチリテラシーズ」、2.「入れ子型の三つの学び」、3.「格差社会の変革を視野に含めた教育」、4.「教師の主体性」、そして5.「多読・多書の必要性」です。「マルチリテラシーズ」というのは文字だけではなく、さまざまなモード（例えば視覚言語である手話）のリテラシー、マルチメディア、複数言語のリテラシーを含めたものです。「入れ子型の三つの学び」というのは、「知識授与／伝達の学び」、「社会構築主義的学び」、「変革的学び」の三つを統合した指導原理のことです。「格差社会の変革を視野に含めた教育」というのは、マイノリティ言語児童生徒が自ら置かれた状況を批判的に捉えて、その状況を変革しようとする姿勢や態度を育てる指導のあり方を意味します。「変革的」というと、社会体制を覆すというような過激な行動をイメージされるかもしれませんが、実は全く違います。つぎの「教師の主体性」でも分かるように、教師の姿勢、心構えがその対象であり、教師の視野の中に「格差社会の変革を視野に含めた教育」を加えるということの意味しています。「多読・多書の必要性」は、「読むこと」と「書くこと」への関わり度を増すことの重要性を強調したものです。

カミンズ先生は、変革的マルチリテラシーズ教育学を低所得層の多言語・多文化背景を持つ年少者（CLD児）を支える教育という観点から提唱していらっしゃいます。CLD児というのは、Culturally and Linguistically Diverse Children という英語の訳です。最近日本では外国につながる子供、外国にルーツを持つ子供、移動する子供といったさまざまな用語が使われていますが、外国と言われてしまうと日本人が入って来ません。日本の豊児、海外で学齢期を過ごす海外・帰国児童生徒なども同じような問題を持っているので、文化的、言語的に多様な背景を持つ年少者、つまり CLD 児は、簡便かつよりの確な用語かと思えます。

カミンズ先生は、CLD 児と低所得層とが重なった時に、バイリンガル教育理論だけでは、低学力を覆すことが出来ない、だから変革的マルチリテラシー教育学が必要なのだと主張されています。そして変革的マルチリテラシー教育学について、つぎのような簡潔な定義をしていらっしやいます。

児童生徒が学校に持ち込む多様な文化資本と言語資本を踏まえて、テクノロジーを増幅器として使い、英語重視型、教科書依存型の単線の読み書き教育を越えて、情報社会に適した多言語による複線のリテラシーを育てる教育的取り組み [Cummins, 2006:53]。

先ほど触れた「三つの学び」ですが、三つの学びとは (1) 体系的知識を効率よく教える「知識授与／伝達の学び」、(2) 探求型・発見型学びで思考力を高める「社会構築主義的学び」、そして (3) 格差のある実社会に挑戦する姿勢を育てる「変革的学び」で、この三つを統合した教育がすべての子供に必要なだとおっしゃっています。この観点から日本の教育課程行政を見てみますと、まず (1) に相当する「詰め込み主義」から、(2) に相当する「ゆとり教育」へと 2 項対立で大きく揺れ、さらに 2011 年を迎えてまた揺れるというように、異なった学びを統合するのではなく、三つの中で大きく揺れています。揺れにより失うものも多いので、この三つのどれもが必要だという視点は、日本の教育課程行政でも参考にすべきだと思います。

もう一点強調しておきたいことがあります。それはカミンズの教育理論が現場の教師の役割を中心に据えているということです。教師の役割とは、児童生徒との対話の中で学習者の認知活動への関わり度を深め、自尊感情を高めて学習に前向きに取り組む姿勢をつくることです。日本の学校教師は雑用に追われ、これ以上要求はできないというところまできているように思えますが、それでも現場の教師には、児童生徒との関係づくりにおいて、チョイスがあります。教師は児童生徒との対話を通して認知活動への関わりを増して自尊精神を高めることもできますが、逆に児童生徒の学習意欲をそぎ、社会の弱者の立場に放置する、という結果を招くことになりかねないのです。

### 3. 日本の年少者言語教育

#### 3.1. 日本の課題とカミンズ教授の理論との接点

最後に、日本の課題との接点ですが、まず一つ事例をあげたいと思います。昨年の 7 月に宝塚市の中学生の放火事件というのがありました。私はカナダでこれを知ったのですが、兵庫県国際交流協会の多文化共生課の先生方へお願いして、事件の詳細と各教育機関の対応を調べていただきました。まず放火事件を起こしたのは、4 歳で来日して現在 15 歳になるブラジル国籍の中学 3 年の CLD 児です。日本人の同級生と自宅に放火をし、母親が死亡、養父は重体で、9 歳の妹が重傷を負ったそうです。つぎに日本人の同級生の家へ行き、油のようなものをまいているところを家の人に見つかり、身柄を確保されています。ブラジル人の養父は 2 番目の父親で (妹はその子供)、父親とうまくいかず実の母親からは暴力を受けて

いたそうです。その母親はパン工場に勤めており、月曜から土曜まで毎日長時間工場で働くという状況にあったため、日本語が片言しか話せません。CLD児は、日本語は話す、ポルトガル語が使えないという状況だったことから、家庭内の会話の量も質も最低限度だっただろうということが想像できます。学校では日常会話はできるが、難しいテスト用語が理解できず、教科書が読めないために授業を抜け出すことが多かったということです。来日してから3年以上過ぎているために兵庫県の子供多文化共生サポーター制度の対象外であり、また日本語が話せるために日本語支援の指導員も派遣してもらえなかったそうです。

確かに放火事件まで起こしてしまったのは大変な悲劇ではありますが、この事件は決して異例の出来事ではなく、実は思春期の外国人児童生徒が置かれている状況から発生した想定内の出来事であると思われます。つまり、今の日本の外国人児童生徒の多くが、いつ爆発するかわからない時限爆弾を抱えているような状況にあるということです。そしてそれが日本だけでなく、世界各地を見ていらっしゃるカミンズ先生も、これと同じような状況についてつぎのように述べておられます。

子供が就学初期に学校言語の会話力をいかに速く‘ピックアップ’、つまり自然に覚えてしまうかということに人はよく驚く（学習言語では母語話者に追いつくにはずっと長い時間がかかるが）。ところが、教育者がなかなか気づかないのは、子供の母語の力がいかに速く失われるかということである。家庭でも同じである。… 中略… 聞いて（理解する）受容面の言語能力は保持できても、自ら話す産出面となると、級友や兄弟また両親への受け答えにもマジョリティ言語を使うようになる。そして子供が成長して青年期を迎えるころには、親子の言語のギャップが感情の亀裂にまでなり、このため子供は家庭文化からも学校文化からも疎外されるという結果になる [Cummins, 2001:5]。

つまり、これは親子のコミュニケーションの欠如や学校と家庭における疎外感から生じるCLD児のごく普通の状況だという捉え方をする必要があるということです。

この事件に対する各教育機関の対応ですが、臨床心理士1名を中学校に派遣し、カウンセラーとして教職員と日本人児童生徒の心のケアに当たったそうです。これは日本人の子供のための対策ですが、外国人の子供には多文化共生サポーターを追加配置して、児童の心のケアと家庭との連携に当たることにしたそうです。さらに全小中学生にストレス調査を実施、24時間子供シェルターを開設したということです。これ以上のことは分からないのですが、私としては子供と対話をする距離にいた人達、つまり校長、担任教師、クラスメートといった人たちがどのような関係にあり、どのような対処をしたか一番知りたいと思いました。問題は、ポルトガル語の保持伸長ができていないこと、日本語の会話は流暢であっても教科書用語で躓き、中学生レベルの日本語の読み書きが不十分であったことです。このような状況は決して珍しいことではないので、みなさんも容易に想像できると思います。どうして母語が使えなくなり、日本語の読み書きの力が十分伸びなかったのか、幼児期、小学校時代にまで遡って問題の要因を探る必要がありますし、また日本の外国人児童生徒に対する支援体

制を改めて見直してみる必要があります。

### 3.2. 大阪の小学生を対象にした読書力の実態

実は、2、3年前から大阪府の小学生の読書力の実態調査をしています。ここでその結果の一つをご紹介します。この調査は、日本生まれの中国語を母語とする CLD 児 63 名と日本語を母語とする子供 56 名とに、読書行動、読解力、読書習慣を調べる「読書力テスト」をした結果です。

日本語の読書習慣、読解力の実態をまとめると、パワーポイントの図 1 のようになります。カミンズ先生が上記の引用でおっしゃっているように、耳で聞いてある程度理解はするが口から出るのは日本語のみという状況の、いわゆる「受け身のバイリンガル」であるために、親子の会話が非常に貧困だということが想像できます。家庭の文字・読書環境は幼稚園の時に使った絵本が数冊あるぐらいで、読書は「学校のみ」というのがほとんどで、読書習慣が全く定着していません。ただこの点は CLD 児だけでなく、日本人の子供も同じで、低所得層の問題を抱えている地区が大阪府には多いため、読書習慣では日本人の子供も CLD 児も同じような支援を必要としています。実際の数字を見てみると、読書習慣があると判断された子供の数は、日本人児童 32.1%、CLD 児 7.9%でした（図 1 参照）。CLD 児は全員日本生まれの子供ですが、学年相当の読解力があると判断されたのは極めて少なく、日本人児童 57.1%、CLD 児 12.7%でした。読解力を A、B、C、D の 4 段階に判定した結果、もっとも優れている A の評価を得たのは日本人児童は 10 人、CLD 児は 1 人だけでした。

図 1 日本語読書力調査における読書習慣、読解力

読書習慣・読解力の実態は？		
	▶ 聴解型・「受け身のバイリンガリズム」であるため、親子の会話が貧困	
	▶ 家庭の文字環境の貧困—読書は学校のみ	
	▶ 読書習慣が定着していない	
	比較	
	日本語母語話者 (JNS)	CLD児 (CNS)
読書習慣あり	32.1%	7.9%
学年相当の読解力	57.1%	12.7%
高度の読解力 (A)	10名	1名

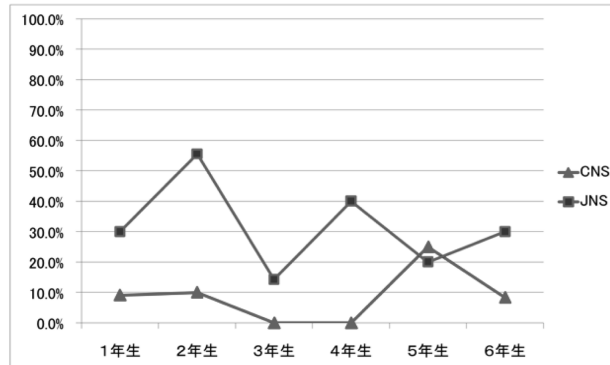
19/2/11 ©k.nakajima 2011

学年相応レベルの読書習慣がついているかどうかを学年別に調べていくと、図 2 のように CLD 児はずっと低迷を続け、また日本人児童も学年が上がると同時に読書習慣がつくので

はなく、かえって下がっていく状況が分かります。CLD 児と日本人児童の両者を一緒にして読書習慣を高める工夫が必要だということです。

図2 学年相応レベルの読書習慣のある児童の割合

結果1: 学年相応レベルの本を読む習慣がある児童の学年別割合



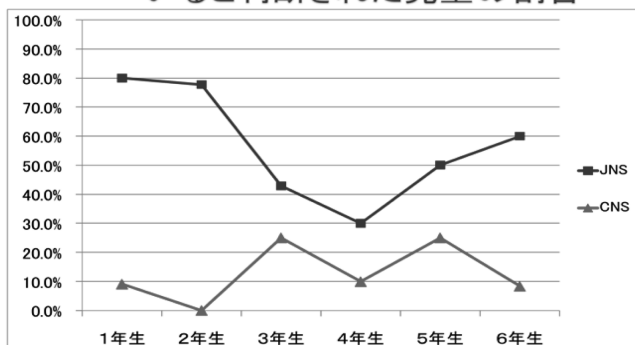
19/2/11 ©k.nakajima 2011

つぎに 学年相応レベルの読解力があると判断された児童の割合ですが、図3が示すように、日本語母語話者1年生は約80%、それに対してCLD児1年生は、約10%に過ぎませんでした。ある程度ひらがながわかって学校に入ってくる日本児童生徒に対して、中国系CLD児は、学校に入ってから日本語そのものを学ぶと同時に、その未熟な日本語を使ってひらがな文字の習得もしなければならないのです。

この1年時のギャップは、学年が上がるにつれてだんだんに解消されていくことが期待されるのですが、実はその差はなかなか埋められないのです。図3を見ると、3年生でやや上昇はしますが、高学年になっても日本人児童に追いつくことなく、小学校時代が終わるようです。文字の習得は、生活体験の豊かな言語（つまり母語）で始めるのが効率が一番いいと言われます。就学前に母語を強め、母語の読み書きをまず導入しないと、このギャップはいつまでも続く可能性があります。幼児時代に母語がしっかり育っていれば、日本の学校に入って日本語への接触が増すにつれ、母語の力が日本語に転移するというカミンズ先生の2言語相互依存の理論は、今までの研究ですでに実証されているのです。

図3 学年相応レベルの読解力があるとされた児童の割合

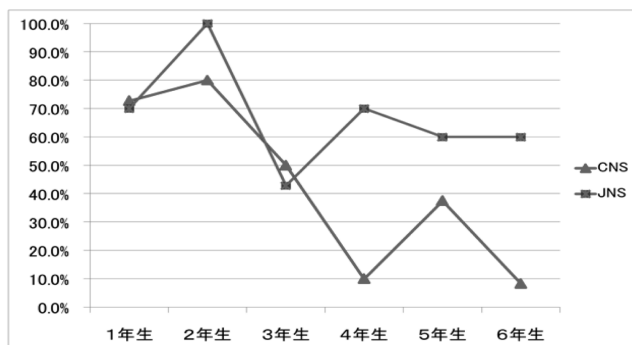
結果2: 学年相応レベルの読解力がついていると判断された児童の割合



19/2/11 ©k.nakajima 2011

図4 読書が好きな児童の割合

結果3: 読書が好きな児童の割合



19/2/11 ©k.nakajima 2011

図4は、読書が好きな子供の割合を調べたものです。日本人児童生徒もCLD児も明らかに1、2年生のころは本を読むのが好きなのです。その前向きな姿勢がどうして維持できないのでしょうか。やはり漢字の問題が出てきて、歯が立たなくなっていくからでしょうか。3-6年の間でも読書の楽しさ、面白さが分かるような指導の工夫が必要でしょう。

以上の読書力テストから分かることは、もしCLD児が中学校においてある程度教科学習についていけるような力をつけるとするなら、まず、小学校1年生の読解力のギャップを縮めること、そして中学年、高学年でのよい読書習慣を育てることではないかと思えます。

#### 4. まとめ

日本の CLD 児の課題はすでにいろいろなところで指摘されていますが、まとめとして列挙すると、つぎのようになります。

- 1) 母語への対応がばらばらであること——母語リテラシーを育てる方法の研究と保護者への啓蒙の必要性
- 2) 局部的応急処置ではなく、教員全員が CLD 児の母語を知的ツールとして活用する学校の体制づくりをすること
- 3) 幼児期の母語支援体制——放置すると母語喪失、ダブルリミテッドにつながる
- 4) 母語ができるバイリンガル指導員の養成（例：ユニークな東海大の遠隔教育によるブラジル教員免許取得の取り組み）
- 5) 「(初期) 日本語指導」という狭い領域に支援が集中、CF（会話の流暢度）、DLS（弁別的言語能力——文字、文型など）に加えて、ALP（教科学習言語）に焦点を当てた長期的支援が必要
- 6) アイデンティティ・テキストのような知的な協働作業を通して日本人児童生徒との自然な交流の機会を増やすこと
- 7) 外国人学校に対して支援を行うことバイリンガルプログラムの導入

日本には自治体が 3000 もあって、それぞれがばらばらにいろいろな取り組みをしています。特に母語への対応がばらばらで、そのほとんどが局部的応急処置です。母語リテラシーを育てる方法もあまり研究されていませんし、保護者への啓蒙も非常に遅れていると思います。今後何年かかるかわかりませんが、日本語指導員だけでなく、学校教師全員が CLD 児の母語を知的ツールとして教科学習に活用するという体制づくりが非常に大事だと思います。また母語を放置すると母語喪失、ダブルリミテッドにつながっていきます。これを防ぐためには幼児期の母語支援体制が必要です。また母語に堪能なバイリンガル指導員を養成して、日本の学校教育の中で活躍する場を与える必要があります。

日本の外国人児童には、「外国人学校」という選択肢があります。これはカナダには全くない選択肢です。その存在の重要性が認識されてはいても、現実問題としては財政的に風前の灯火的な状況に置かれています。また外国人学校の教師の質を上げることも重要です。これは最近の大変ユニークな試みだと思いますが、東海大学とマトグロソ連邦大学との連携で、遠隔教育で日本にいながらにして幼稚園から小学校 4 年までのブラジルの教員免許が取得できるプログラムが昨年からはじまったそうです。現在 270 人もの受講生がいるとのこと。このような試みが他の言語でもあるといいと思います。

つぎに日本語指導ですが、初期の日本語の基礎的な会話指導、文字習得に集中しているところに問題があります。会話の流暢度、弁別的言語能力に加えて、教科学習言語に焦点を当てた長期的なリテラシーの育成が必要です。さらに、CLD 児の自尊精神を高めるためにも、アイデンティティ・テキストのような知的な協働作業を通して、日本人の子供との本当の交



流が必要だと思います。

最後に外国人学校ですが、バイリンガルプログラムを導入する必要があると思います。ブラジル人学校だからすべてポルトガル語で教科学習をし、日本語は週1時間ぐらいというモノリンガルアプローチでは、21世紀が必要とするバイリンガル、マルチリンガルな人材は育ちません。ポルトガル語で学習すると同時に、日本語でも教科学習をするというバイリテラシー教育を目的とするべきでしょう。

終わりに、文化的、言語的、経済的資源としてのCLD児の重要性を訴えたカミンズの先生のことばを引用してまとめとさせていただきます。

教育省や教育行政にとってのチャレンジは、すべての市民（学齢期の子供も [CLD児も]）の権利を尊重し、文化的、言語的、経済的資源が最大限に引き出されるように、国のアイデンティティづくりに取り組むことである。母語の保持伸長を阻むことによって、国の大事な言語資源を浪費することは、国益から見て極めて愚かなことであり、また子供の基本的な人権を蹂躪するものである [Cummins, 2001:3]。

## 引用文献

- Baker, C. & Hornberger, N.H. (eds.) (2001) *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bernhard, J. K., Cummins, J., Campoy, I., Ada, A., Winsler, A. & Bleiker, C. (2006). Identity texts and literacy development among preschool English language learners: Enhancing learning opportunities for children at risk of learning disabilities. *Teachers College Record*, 108(11), 2380-2405.
- Cummins, J. (2001) Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- Cummins, J. (2005) A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom. *The Modern Language Journal*. Vol. 89, no. 14, 585-592.
- Cummins, J. (2006) Identity Texts: The Imaginative Construction of Self through Multiliteracies Pedagogy. In Garcia, O. et al. (eds.) *Imagining Multilingual Schools: Language in Education and Glocalization*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 51-68.
- Cummins, J. & Davison, C. (2007) The Learner and the Learning Environment: Creating New Communities. *International Handbook of English Language Teaching*. Part II. Section 1. New York, NY: Springer. 615-623.
- Graves, D.H. (1983) *WRITING: Teachers & Children at Work*. Portsmouth, NH: Heinemann.

## 参考資料：カミンズ論文和訳 / 日本語解説文

### 1. バイリンガル教育理論

ジム・カミンズ (卯城祐司・佐久間康之訳) (1988) 「バイリンガル教育プログラムにおける第2言語習得」 Leslie M. Beebe (編) 『第2言語習得の研究—5つの視点から』 第5章 大修館

コリン・ベーカー (岡秀夫訳・編) (1996) 『バイリンガル教育と第二言語習得』 大修館

中島和子 (1998/2001) 『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

ジム・カミンズ (中島和子・湯川笑子訳) (2006) 「学校における言語の多様性—すべての児童生徒が学校で成功するための支援」 名古屋外国語大学講演資料 (2006.6.13) [www.mhb.jp/mhb\\_files/Cumminshanout.doc](http://www.mhb.jp/mhb_files/Cumminshanout.doc) よりダウンロード可能

中島和子編著 (2010) 『マルチリンガル教育への招待—言語資源としての日本人・外国人年少者』 ひつじ書房

### 2. 継承語教育

ジム・カミンズ (長谷川瑞穂・森田彰訳) (1997) 「遺産言語の学習と教育」 多文化社会研究会編 『多文化主義—アメリカ・カナダ・イギリス・オーストラリアの場合』 木鐸社 187-218.

ジム・カミンズ&マルセル・ダネシ (中島和子・高垣俊之訳) (2005) 『カナダの継承語教育—多文化・多言語主義を目指して』 明石書店

### 3. ろう教育

ジム・カミンズ (中島和子訳) (2003) 「声の否定—カナダの学校教育におけるろう児の言語の抑圧」 全国ろう児をもつ親の会編 『ぼくたちの言葉を奪わないで！—ろう児の人権宣言—』 明石書店 125-146.

ジム・カミンズ (中島和子訳) (2008) 「手話力と学力との関係に関する研究」 全国ろう児をもつ親の会編 『バイリンガルでろう児は育つ』 生活書院 79-118.

### 4. エンパワーメント理論・変革教育学

ジム・カミンズ (古川ちかし訳) (1997) 「教室と社会におけるアイデンティティの交渉」 『多語・多文化コミュニティのための言語管理—差異を生きる個人とコミュニティ』 国立国語研究所 171-183.

本林響子 (2006) 「カミンズ理論の基本概念とその後の展開— Cummins (2000) “Language, Power and Pedagogy” を中心に—」 『言語文化と日本語教育』 31号 23-29

### 5. 変革的マルチリテラシーズ教育学

ジム・カミンズ (著)・中島和子 (訳著) (2011) 『言語マイノリティを支える教育』 慶応義塾大学出版会

中島和子編著 (2010) 『マルチリンガル教育への招待—言語資源としての日本人・外国人年少者』 ひつじ書房

## 「越境する言語—複数言語環境の子どもたちのために 教師ができること、行政がすべきこと」 講演録

ジム・カミンズ\*  
Jim CUMMINS

### 1. はじめに

会場の皆様、本日はお越しくださしましてありがとうございます。そして私の考えを皆様に述べる、このような機会を与えてくださったことに感謝いたします。また、私をここへ招いてくださるためにご尽力くださった真嶋先生、大上先生をはじめ、大阪大学世界言語研究センターの皆様、そして母語・継承語・バイリンガル教育研究会の皆様にご挨拶の意を表したいと思います。この国際母語デー記念シンポジウムという機会にお招きいただき、このような素晴らしい大学の美しい講堂でお話しさせていただくことは本当に光栄であり、心から御礼申し上げます。

また、私の研究仲間であり親しい友人でもある中島和子先生にもお礼の言葉を述べさせていただきます。先生はカナダと日本両国における教育関係者や教育政策に関わる行政の方々がこの問題について認識してもらうため多大な貢献をされてきました。中島先生とこれまで研究をともにしてこられたことは本当に光栄ですし、先生から多くのことを学ばせていただきました。そして最後にもう二人、感謝の気持ちを伝えたい方がいます。佐野愛子さんと深井美由紀さんのお二人が私の考えを明確に皆さんに伝えるために、またマルチリンガリズムの素晴らしさを実証するために（通訳者として）ここに来てくださっています。

### 2. 研究動機について

さて、お手元の資料のパワーポイントの中には入っていませんが、まず皆さんにお伝えしたいことがあります。それは、私の考え方に大きな影響を与え、この分野に関わってこうと決意させた私の研究生生活の初期のころの経験です。トロント大学で教え始めてすぐのころでしたが、私は第二言語としての英語教育に関する学会へ行きました。そのとき Mary Ashworth 教授が基調講演をされたのですが、そこで次の点を指摘されました。母語は完全に流暢で、英語のスキルに関しても身につけつつある移民の子どもたちが（カナダの学校に）どんどん入ってきているのに、学校が、彼らの母語には価値がない、というメッセージを与

---

\* トロント大学大学院・教授

えているのだ、と。

こうした状況は変わってきてはいますが、当時は子どもたちが学校で母語で話しているところを見つけると罰を与えるのがきわめて普通のことだったのです。また、教師が、両親に家庭で母語を使用し続けるよりも、使用する言語を英語に変えるようアドバイスすることも珍しくありませんでした。ですから結果として多くの子どもたちが別の言語を話すことを恥じるようになり、その言語を家庭で使うことをやめてしまったのです。そして、バイリンガルとして、または、バイリンガルになる途上で学校に入ってきた子どもたちは、12年後に卒業する時点ではモノリンガルになってしまい、もはや家庭言語が話せなくなり、両親や祖父母とコミュニケーションをとることができなくなってしまっている、と Ashworth 教授は指摘しました。さらに教授は、これは教育のあるべき方向と反対の方向を向いている、と述べました。教育とは、子どもたちの能力を入学した時点よりも、より伸ばすためのものであり、また子どもたちが置かれている限界のある環境を改善し、彼らのアイデンティティを強めるためのものである。しかしながらその当時学校は子どもたちが入学した時点に持っていた第一言語の能力を失わせることに加担していたのである、と。

ですから、中島先生がご指摘くださったように、私たちは子どもたちの言語（能力）を、子どもたち自身の発達にとっての資源、また、家族間のコミュニケーションを可能にするものという点で彼らの家庭にとっての資源として捉えるべきであり、さらに、国全体にとっての資源であると捉えるべきなのです。なぜなら、こうした子どもたちが持ち込む言語が国全体の知的レベルに貢献するからです。

### 3. 本講演の概観

では、本講演で皆さんにお話ししようと思っていることの全体像をまずお話ししましょう。まずはじめに、この問題を地球規模で起きている移民の増大による人口構成の変化と、私たちが現在経験している、非常に大規模なテクノロジーの変化という、大きな枠組みの中で捉えたいと思います。これら二つの変化、つまり、人々の移動によって引き起こされる、社会における文化的言語的構成における変化と、「地球村」と呼ばれるような社会、つまり私たちがインターネットやそのほかの電子的手段で連絡を取り合うような社会に世界を変えてしまったテクノロジーの変化、この両方が私たちの社会における言語政策にとって大変重要な意味を持っています。そうした文脈においてはしばしばイデオロギー的な問題が生じてきます。文化的多様性を恐れ、異質なものに対して拒否感を示す国もありますし、そうでない国もあります。しかし、ここで私たちが理にかなった教育方針を打ち出そうとするならば、私たちは言語学習に関して、またバイリンガル教育に関しても母語の保持についてもこれまでの研究がどのようなことを示唆しているかを理解する必要があります。異なる社会で作用しているイデオロギーあるいは人々の姿勢や態度と並んで、これらの研究成果を考慮に入れる必要があるのです。ですからまず皆さんに、言語教育と母語の保持に関して、これまでの研究でどのようなことが分かっているかということを確認にお伝えしたいと思います。私はこれまでの研究から、これからの教育政策に非常に肯定的な方向性を見出すことができると

考えています。この点を強調したいと思います。

#### 4. 人口統計学的ジレンマ

まずここ 30 年の間に起きた人口構成における変化について簡単に見てみましょう。地球の人口はここ 30 年間劇的に増加している一方、多くの先進諸国が低出生率の危機に直面しています。10 年以上前、東京で行われた国際応用言語学会の時ちょうど私も日本にいたのですが、そのとき、日本が直面している人口構成上の問題に関する英字新聞の記事を読みました。その記事では、出生率の低下と高齢化に伴って労働力が低下し、経済が停滞していると指摘されていました。最近 1 月に読んだニューヨークタイムズの記事では、日本の人口は次の 50 年でほぼ 3 分の 1 減少し、9000 万人になる、とあり、このことが経済に与える影響は多大なものになる、と書いてありました。多くの国がこうした問題に直面しているのです。しかし、カナダや、オーストラリア、またアメリカ合衆国などは、この問題を移民によって解決しようと試みてきました。例えば、私が教鞭を執っているカナダのトロントでは教育を受けている児童生徒の半数以上が英語を話さない家庭の子どもです。しかし、日本やヨーロッパの国々などでは、移民に対して強い抵抗感があるようです。資料に載せたヨーロッパの教育政策関係者の言葉の引用からもヨーロッパの現状が見て取れるでしょう。出生率の低下と高齢化の結果として、人口構成比における時限爆弾が今や爆発寸前である、ということです。ですから、ここで強調したいのは、経済的な状況から判断するに、これからの 20 年かそこらで、ヨーロッパ諸国や日本などにおいて多様性が増すことはほぼ避けられない、ということです。

#### 5. 日本とカナダの学校教育の成果の比較 (OECD の PISA 2009 の研究より)

それでは、カナダと日本における学校教育の成果についてちょっと見てみましょう。ここに OECD が発表した興味深いデータがあります。OECD は世界の 20 カ国から 40 カ国の 15 歳人口における教育レベルの到達度の研究を行ってきました。最近の研究報告を見てみましょう。特に読解力に関していうと、カナダと日本の結果は非常によく似ています。どちらも最高レベルの結果を出した国と非常に近い成果をあげています。またもうひとつ非常によく似ている点として、日本でもカナダでも社会経済的地位 (SES) が学業達成に与える影響が少ないということがあげられます。言い換えると、低所得層に属する児童生徒たちは高所得層の子どもたちに比べてそれほど遜色のないレベルで学業達成が来ているということです。この点はアメリカ合衆国のような国における状況とは非常に異なっております。アメリカ合衆国では学業達成度における社会経済的地位の影響がはるかに大きいのです。社会経済的地位の低い子どもたちの学業達成度が非常に低いために、アメリカは国際比較においてはあまりよい成果を上げていないのです。

しかし、カナダと日本における児童生徒の学習成果においてひとつ非常に大きく異なる点があります。それは全体のサンプルにおける、移民という家庭的背景をもつ子どもたちの割合です。カナダでは、国際比較の対象になった子どもたちの 24% が移民の子という背景を

持っているのに対し、日本では実に0%だったのです。

## 6. OECD の PISA 2003 の意味すること — 日本の進むべき方向を考えるために

OECD のほかの研究結果を見てみると、私たちには自分たちがどちらの方向に向かいたいのかという選択が可能であることがわかります。このグラフ（図1）はさまざまな国における移民の背景を持つ子どもたちの読解力テストの結果を示したものです。ここから、平均的なレベルの生徒と移民第一世代、第二世代の子どもたち（一世児、二世児）との違いを見ることができます。右端の縦線は母語話者の平均値を表します。図1の棒グラフは移民の児童・生徒たちがどのぐらい平均と違う（低い）か、ということを示しています。各国の2本の棒グラフのうち下の棒は一世児、つまり宿主国の外で生まれ、移民して入ってきた生徒と母語話者の生徒との読解力テストにおける成績の平均値の差を示しています。そして上の棒は宿主国で生まれた移民的背景を持つ児童・生徒と母語話者の生徒との平均値の差を示しています。

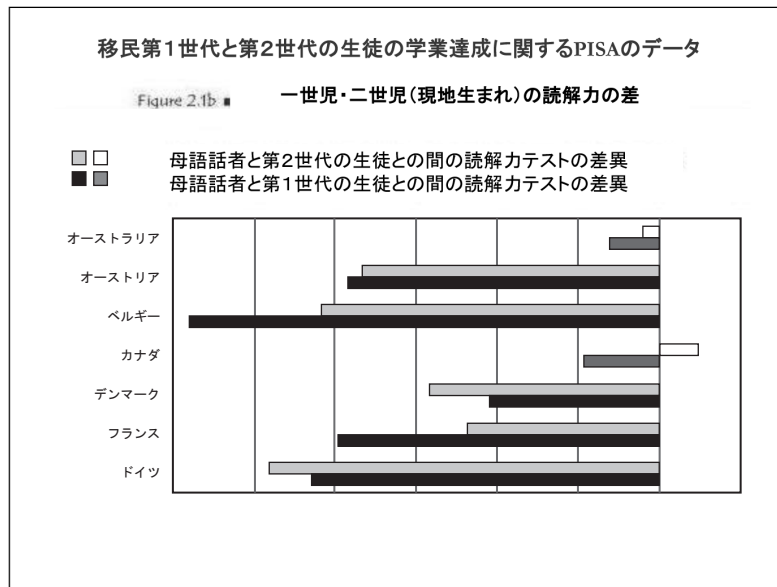


図1

オーストリア、ベルギー、ドイツといった国々を見ますと、一世児、二世児ともに非常に成績がよくないことが見て取れます。デンマークやドイツのような国においては、宿主国で生まれた移民の児童生徒（訳注：二世児）は学齢期の途中で宿主国の学校に編入してきた移民の生徒（訳注：一世児）よりさらに成績が悪いということがわかります。オーストラリアやカナダの状況は非常に異なっています。これら2つの国々では、移民の背景を持つ児童生徒たちは移民の背景のないオーストラリア人やカナダ人の子どもたちとほとんど遜色のないレベルに達しているのです。実にカナダでは、カナダ生まれの移民家庭の子どもたちは

ネイティブ・スピーカーの子どもの平均より若干成績がよくなってさえているのです。

日本における教育政策という点について考えるとすれば、私たちには選択の余地があると思うのです。この先日本において移民（訳注：外国人就労者）がやはり増えるとするならば、学業成績の結果はカナダやオーストラリアのようなものになるのでしょうか、それともドイツやベルギーのようになるのでしょうか。この問題に対する答えは、移民の子どもたちが学校でよい成績を修めるよう支援する研究をどれほど政策に関わる教育関係者が考慮に入れるか、その度合いにかかっていると思うのです。

## 7. バイリンガリズムとバイリンガル教育について私たちが知っていること

ここで、これまでの研究がバイリンガリズムについて、またバイリンガル教育について実際どのようなことを示唆しているか見てみることにしましょう。この問題についてどのようなことがわかっているのでしょうか。

まずはっきりとわかっている最初の点は、バイリンガリズムが人間の脳にとってプラスになる、ということです。バイリンガリズムは子どもに認知的な恩恵をもたらすのです。これまでのところ、何百という研究によって、学齢期に二つの言語を継続して伸ばし、2言語による読み書き能力を発達させた子どもたちはその結果として言語的、また知的恩恵をうけることが示されています。最近トロントで行われた70歳代、80歳代で、アルツハイマー症のような認知症の兆しのある高齢者を対象にした研究によれば、バイリンガルまたはマルチリンガルの高齢者はモノリンガルの高齢者に比べて認知症を発症するのが明らかに遅い、ということさえ示されているのです。その差は平均約4年ということでした。このようなことから言えるのは二つの言語を用いるということが一生を通じて私たちの脳を刺激する、ということです。したがって、中島先生の指摘にあったように、子どもたちが二つの言語を発達できるように支えることが大切なのです。もし母語の発達が止まってしまったら、バイリンガルになることによる子どもたちの「得点」（メリット）は損なわれてしまうのです。

膨大な量の研究から明らかになっている二つ目の知見は、バイリンガル教育とそれがもたらすプラスの効果についてです。言語的マイノリティの児童生徒のために開発されたプログラムも、言語的多数派の児童生徒たちのために開発されたプログラムもあります。たとえばカナダでは、英語を母語とする子どもたちのために用意されたフランス語教育のプログラムがありますが、これは成功を収めております。日本においても同じようなプログラムがあり、私も何年前に訪問させていただきましたが、加藤学園という学校では指導の70%を英語で、30%を日本語で行っています。また言語的マイノリティのグループに属する子どもたちのためのプログラムも多数あり、こうしたものもまた、子供たちの言語スキルを第一言語と第二言語の両方で伸ばすことにおいて非常に成功を収めております。

この30年余りの間になされた研究からわかっているのは、学校教育の指導時間において二つの言語を使用することで子どもの発達にマイナスの影響が出ることはまったくないということです。さらに子どもたちの2言語における知識と読み書き能力の間には正の関係があ

るということについても明らかになっています。ひとつの言語が発達すればするほど、もうひとつの言語の発達の可能性が高まるのです。ですから例えば、ブラジルから日本に来た、ポルトガル語を母語とする児童・生徒を例にとれば、その子どものポルトガル語がより強く発達すればするほどその子どもの日本語の発達の可能性が高くなる、ということなのです。

そして最後に私が指摘したい点は、多くの研究の示唆するところによれば、小学校生活全体を通して子どもの2言語の発達を支えるようなバイリンガルプログラムの方がより好ましい結果をもたらしている、ということです。この点についてもう少し詳しく見てみましょう。次の引用は、アメリカで5年ほど前に出版された本からのものです。

まとめると、バイリンガル教育が母語または英語における学業達成に悪影響を及ぼすことを示唆するものは存在しない。この点は継承語教育を受ける言語的少数者の生徒においても、フランス語イマージョン教育を受ける生徒においても同様である。

差異が認められたのは、大旨バイリンガル教育を受けた生徒のほうが有利であった、という点においてであった。メタ分析の結果からはバイリンガル指導の効果に関して肯定的な結果が中位の数値で示唆された [Francis, Lesaux, and August, 2006, p. 397]。

これは子どものバイリンガル発達に関する研究を概観したものです。著者たちはアメリカ政府から助成金をうけて、これまでの研究で英語の習得とバイリンガル教育プログラムについてどのようなことがわかっているかをまとめました。この研究によって明らかになったのは、バイリンガルプログラムで学ぶ子どもたちは目標言語、この場合英語ですが、その言語の習得という観点からもよい成果を挙げたのと同時に、第一言語における読み書き能力も高めることができた、ということです。これ以外にも先行研究を概観したものがあります。

次の『英語学習者の教育』[Genesee, Lindholm-Leary, Saunders & Christian, 2006. pp. 176-222]からの引用ではほかの研究総括を示していますが、ここでもまったく同じ結果が報告されています。

さまざまな研究は一貫して ELL（英語学習者）の教育的成功はその生徒の L1 での教育の継続と正の関係があるということを示している・・・ほとんどの長期的な研究はそうしたプログラムに生徒がいる期間が長ければ長いほど生徒にとって好ましい結果になることを報告している [Lindholm-Leary & Borsato, 2006, p. 201]。

## 8. 相互依存仮説

こうした結果をどのように説明できるのでしょうか。まずこの結果を説明するには2言語間の相互依存関係または言語間の転移についてお話しする必要があります。私は相互依存仮説という仮説をまとめておりますが、この仮説は多くの研究によって支持されてきています。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なぜ学力獲得においてマイナスの影響を受けないのか、ということを説明



しようとするものです。この仮説に関わる一番大切な点は、知識というのは一つの言語のみに閉じ込められているのではない、ということです。たとえば、そうですね、8歳で日本やカナダにやってきた移民の子どもを例にとって言うならば、その子どもは多分時計の読み方を知っているでしょう。その子どもは、1時間には60分あって、1分には60秒あるというようなことを知っているわけです。この子は、こうした概念を別の言語で再びから学び直す必要はないわけです。学ばなくてはならないのは、ほかの言語でそれをどう言うか、ということであって、(時に関する)知識というものはすでに持っているわけです。知識は言語を超えて転移するのです。

Figure 6.2  
THE SEPARATE  
UNDERLYING PROFICIENCY  
(SUP) MODEL OF  
BILINGUAL PROFICIENCY

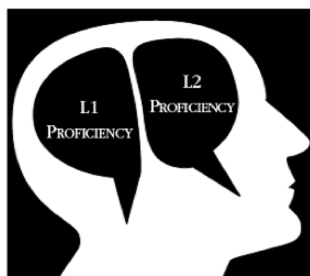


図2 分離基底能力モデル

Figure 6.3  
THE COMMON  
UNDERLYING PROFICIENCY  
(CUP) MODEL OF  
BILINGUAL PROFICIENCY

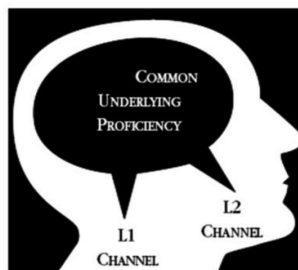


図3 共通基底能力モデル

図2でご覧になっているのは、教育政策関係者や多くの一般の人たちのバイリンガリズムに対する態度を図示したものです。私はこのモデルをバイリンガリズムの分離基底能力モデルと名づけました。人々は二つの言語の能力は頭の中で別々に存在すると考えるわけです。ですから、子どもの教育の最終目標が多数派の言語、つまり日本の場合は日本語を、カナダの場合は英語を発達させることにあるとするならば、マイノリティ言語で教育をすることは無駄に思えるわけです。二つの言語の能力は別々に存在すると考えられているのですから。このモデルの問題点は、このモデルが根本的に間違っているということにあります。すべての研究結果が、分離基底能力モデルではなく、共通基底能力モデル(図3)に依拠すべきだということを示しています。共通基底能力モデルによればインプットはどちらの言語から入っても子どもの知識と知性を発達させるのです。

次の図4は南アフリカの教育者がこれら二つのモデルの相違点を描いたものです。

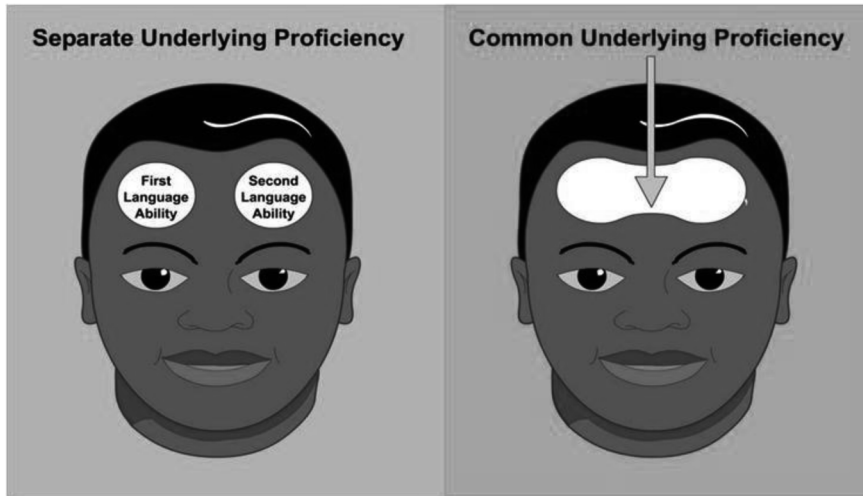


図4 SUP/CUP モデルの南アフリカ版 (TELL Project, PRAESA)

## 9. 言語を超える転移の種類

もっとも根本的な（二つの考え方の）違いは、知識の転移が言語を越えて起こる、ということ。どんなものが転移するのか、といえは、まず概念の転移があります。たとえば、理科の学習を例に取って、光合成の概念を教えることを考えるとすると、もし生徒が母語においてその概念を知っている状態で学校に来るとすれば、その生徒は、もう一度日本語でも英語でも、指導に用いられている言語でその概念を最初から学び直す必要はないのです。また、転移の領域のリストには、（言語における概念ばかりではなく）インプットを理解するために用いるストラテジーもあります。先ほどお話ししたアメリカの報告によれば、総括したすべての研究で言語間の相互依存関係が裏付けられたということです。彼らは、こうした関係は日本語と英語のように極めて異なる言語の間にも存在すると指摘しています。

さて、これまでお話ししてきたことをまとめると、まず、バイリンガルであることは子ども達の発達にとってメリットがある、ということを確認しました。二つ目に、言語的マイノリティの児童生徒のためのものであるか、マジョリティの生徒のためのものであるかを問わず、バイリンガル教育プログラムは有効であることを見てきました。ではここで、すべての子どもたちの学業達成のために私たちがすべきことを考えてみたいと思います。問題となっているのは、単に言葉の問題だけではないのです。子どもたちの学業達成のために首尾一貫した教育政策が必要なのです。

## 10. 学校現場で少数グループに属する児童生徒の学業達成のためにすべきこと

図5は、これまでの研究によって明らかにされてきた、私たちが考えるべきことをまとめた「リテラシーとの関わりを高める教育的枠組み」というものです。まず強調しなければならないのは、印刷物へのアクセスの重要性です。本やそのほかの印刷物がどれだけ手に入り

やすいか、ということです。中島先生も指摘されたように、言語を学ぶということは、日常的な会話の言語を学ぶということだけではありません。学習のための言語を学ぶ必要があるのです。したがって、一体どこで学習のための言語と接触できるかを考える必要があります。

学習言語に接する場所には大きく分けて二つあります。一つは教室の中です。そしてもう一つが印刷物の中なのです。本や雑誌やインターネットの画面などの書かれた文章の中にこうした学習言語を見出すことができるのです。OECDの研究報告に戻りますが、子どもの印刷物へのアクセスと読書との関わりは、彼らの社会経済的地位よりもはるかに子どもの学業達成に対する影響力が強かったということもここで報告されております。ですから、このことは子どもの学業達成に非常に大きな影響力を持っているということです。中島先生が示された研究では、中国の文化的背景を持つ児童は家庭での印刷物へのアクセスはるかに少なく、読書を楽しむ傾向も少なかったのですが、これは非常に問題なわけです。こうした子どもたちは、必要な学習言語へのアクセスがないということになるのですから。

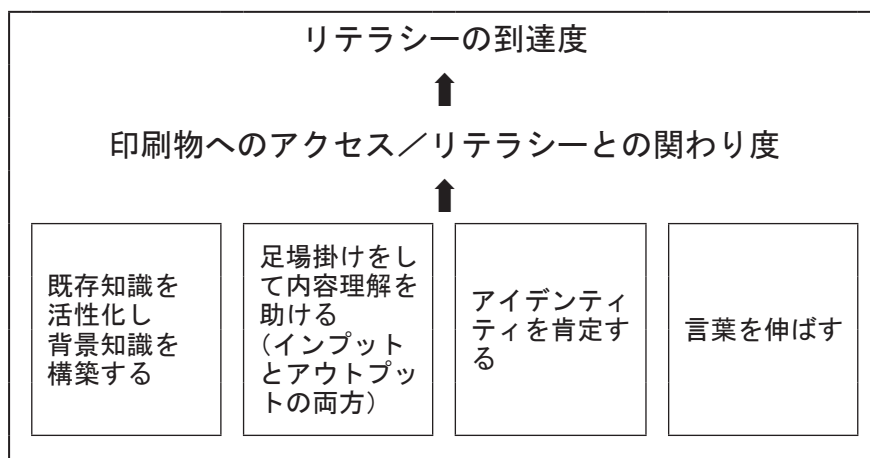


図5 リテラシーとの関わりを高める教育的枠組み

では、教育に携わる者にとってこうしたことのもつ政策的な意味とは何でしょうか。トロントのいくつかの学校の取り組みをご紹介します。多くの学校は、地元のコミュニティの子どもたちの第一言語で書かれた本をたくさん買っています。これらの学校では、子どもたちにこうした本を家へ持ち帰って両親と読むことを勧めています。学校の図書室の中で親が子どもと一緒に本を読むことを奨励するために週4日、7時まで開けている学校もあります。政策決定者にとっては、確実に学校に本があるよう保障することが、それも単に日本語の本だけでなく、地域に住む人々が話す言語で書かれた本への接触が十分できるように保障することが重要です。

## 11. 読書のアクセスを増やす指導のために

学校が言語的マイノリティの子どもたちのためにできることを考え、読書へのアクセスを

確保しようとする際に強調したいことが4点あります。まず、教科内容の理解を助けるために「足場がけ」(スキヤフールド, 支援)を与える必要があること。児童生徒たちが分かるように指導方法を変える必要があるということです。

また、子どもたちの既存知識を活性化させる必要があります。カリキュラムと、子どもたちがすでに知っていることとを関連付ける必要があるのです。さらに、子どもたちのアイデンティティを肯定する必要があります。生徒たちに、バイリンガルであることの価値について、また、母語を発達させ続けることについての重要性を伝えなければなりません。そして最後、4点目ですが、学校はカリキュラム全体を通じて子供たちの言語に関する知識を拡充していかなければなりません。理科を教える時、私たちは同時に言葉も教えているのです。理科の言葉を教えているのです。

駆け足で進みますが、OECDの研究報告で、読書への関わりと読解力の間には強い関係があることが明らかになっています。また、2010年秋に出版された先行研究の大規模な分析では、印刷物へのアクセスが子どもたちの読解力達成に寄与することが報告されています。足場がけにはどんなものが関係するか考えてみますと、まず基本的には視覚的サポートが必要になるでしょう。グラフや、写真など、言語そのものに頼る度合いを減らして伝えたいことが伝わるような手段を用いるわけです。つまり、これは言語教師が用いる指導方略です。カナダで移民の生徒に英語を教える際、先生たちはこういう指導方略を用いるのです。同様に、第二言語としての日本語を教えている日本の先生たちもこうした方略を用いるでしょう。既存知識に関しても、あらゆる認知心理学の研究者がその重要性を認めています。ここに認知心理学者の言葉を引用してあります。「新しい理解とは、既存知識と経験の土台の上に築かれるものである」と。

## 12. アイデンティティの問題について

それではここで、アイデンティティの問題について考えてみたいと思います。この問題は本当に大切だと思います。それは、学業不振に陥る生徒は、一般社会において低い地位にあるとみなされているグループに属している場合が多いからです。たとえば、カナダの文脈においては、先住民族の子どもたちは学業不振に陥る傾向があります。これは、学校が彼らのアイデンティティを破壊するような教育組織だったからです。アメリカにおけるアフリカ系アメリカ人の場合においても、人種差別と排斥の歴史が明らかです。日本の部落民が味わった経験もきわめて類似しています。ですからここで主張したいのは、一般社会における力関係が子供たちの学業達成に関して重要な役割を果たしているということです。であれば、学校がしなければならないのは、こうした力関係のあり方に挑戦することです。したがって、子どもたちの母語を問題の元凶として捉えるのではなく、また失敗の原因として見なすのではなく、学校は母語が子どもたち個々の成長と学業達成に必要な不可欠な言語資源であり、認知的ツールであると捉えなければならないのです。

ここで、中島先生が触れられた例を、いくつかご紹介したいと思います。それは、私たちが「アイデンティティテキスト」と呼んでいるものです。私たちは「テキスト」という言葉を、

単に「書き言葉」という意味ではなく、より広義の意味で使っており、子どもたちが創作した作品すべてを、その種類を問わず、「テキスト」と呼んでいます。例えば、子どもたちが作った映画、音楽などで、つまり、子どもたちが自慢に思うもの、自分が作者だと主張できるものを作り出すという考え方です。

次の写真（図6、7）はパキスタンから来た3人の生徒たちが書いた物語です。彼女たちは7年生で、およそ13歳でした。スマナとカンタという2人の生徒のカナダ滞在歴は約3年半でした。2人の英語力はかなり高く、また母語であるウルドゥー語の能力も保持していました。しかし、もう1人の生徒、マディーハは、ちょうどこの課が始まった時にカナダにやってきました。この生徒たちが取り組んだアイデンティティテキストは、社会科の一部で、移民をテーマにした課のプロジェクトです。生徒たちは、課の最後にプロジェクトを行わなければなりません。そこで、3人の生徒は協働作業を通して、自分たちがパキスタンからカナダに移民してきた際の経験について物語を書きました。彼女たちはまずウルドゥー語で物語の概要を話し合いました。あらずじ、出来事の流れ、各ページにどのようなテキストや絵を入れるかを話し合いましたが、その話し合いは、マディーハが理解できるウルドゥー語で行われました。そして、最初の原稿を英語で書きました。つまり、彼女たちはウルドゥー語でアイデアを出して、どのように物語を書くかという計画を立て、それから実際に英語で原稿を書くという作業に移ったわけです。彼女たちは教師と物語について話し合い、そこでアドバイスを受けて、誤りを直してもらったりしました。英語で最終原稿を書き終わると、3人は英語のテキストをウルドゥー語に翻訳したのです。

この授業でマディーハがした経験は、仮に彼女が英語だけで行われる授業を受けた場合に経験したであろうネガティブな経験とは、非常に異なることがわかるでしょう。カナダでの教育を受け始めて6週間で、しかもほとんど英語が分からない状態で、マディーハは全20ページの英語／ウルドゥー語のバイリンガルの本の著者の一人になったのです。この本はインターネット上に公開され、何千という人が読みました。

小さい子どもたちに読まれ、コミュニティの人々に読まれ、パキスタンの家族や友人に送られました。この本は、マディーハや他の生徒の能力を示す力強いメッセージとなったのです。中島先生が指摘されたように、このような作品は、生徒のアイデンティティを肯定的に映し出す鏡となるわけです。また、このような作品は、典型的な「第二言語学習者」像に疑問を投げかける役割も果たすでしょう。なぜかというと、英語を知らずに学校に編入する生徒は、たいてい「英語を知らない者」として見られ、欠点でしか定義されないからです。しかし、ここで述べたケースでは、マディーハは「自分は何ができるか」という観点から自分

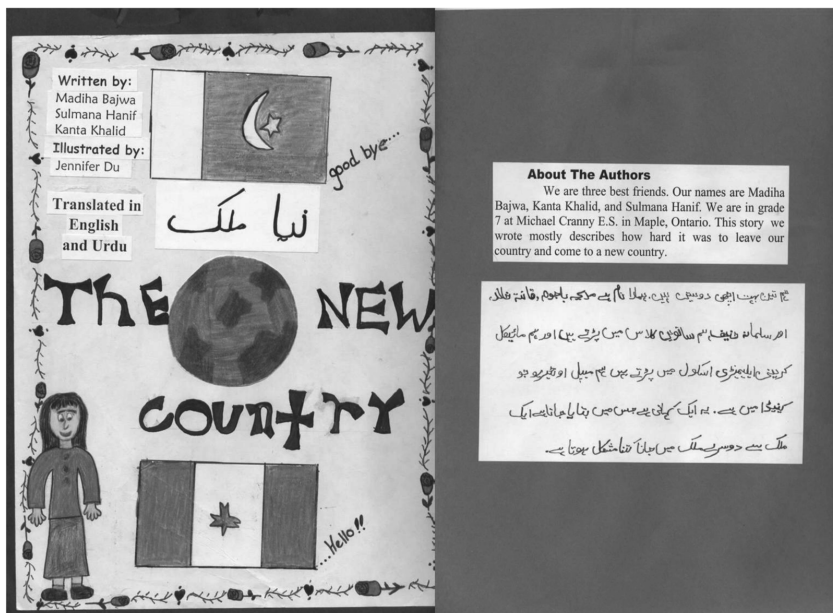


図6 「アイデンティティテキスト」の例 (パキスタンから来た3名の作品の表紙)

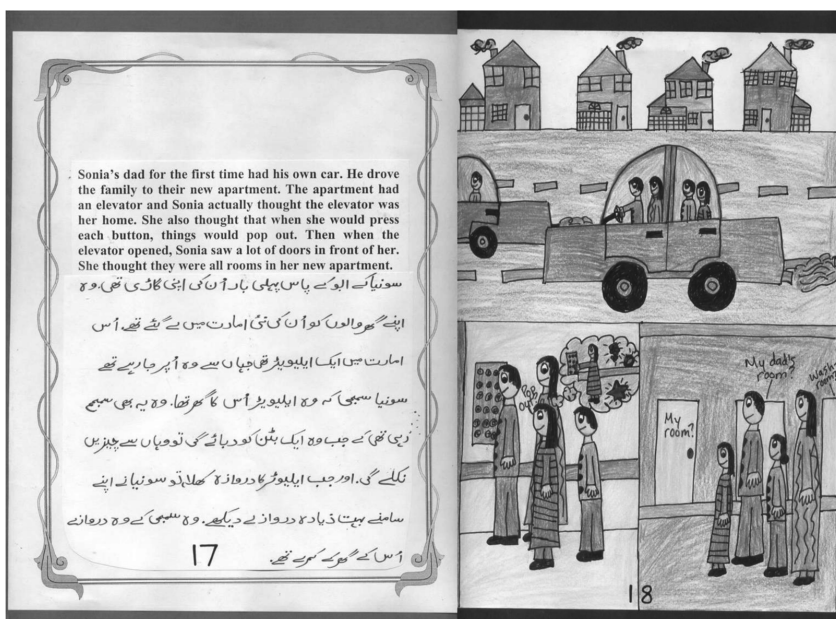


図7 「アイデンティティテキスト」の例 (本文は英語とウルドゥー語)

を定義することができました。数年前、トロントでの学会でこの作品について発表したのですが、以下の引用はカンタが自分の経験を振り返って述べたことです。

そして私が4年生でここに来たとき、先生たちは私がどんなことができるのか知らなかった（アイデンティティテキストが）役に立ったんです。クレヨンとぬり絵の本を渡されて、ぬり絵をしろと言われてたんです。本当にうんざりしました—私はそんなことよりもっともっといろんなことができるのにと。私はぬり絵なんかよりましな、世界の人々に見せたいと思うほどの自分の内面的なスキルをもっていて、自分でもそういうスキルが大切だと思ったんです。だから私たちが *The New Country* という本を書き始めたとき、私は実際にぬり絵以外のことだってできることを世界に向けて伝えることができたんです。アイデンティティテキストはこんな風に役に立ったし、おかげで私は自分のことを誇りに思えたんです。私は本当に何かをすることができるんです。そして今日ここで (Ontario TESL 学会) 私は本当に何かを成し遂げているんです。私はただぬり絵しかできない人間じゃない—わたしもいっぱしの人間なんだってことを示せるんです。

### 13. 子どもたちに伝えたいイメージとメッセージ

ここで指摘したいのは、移民の生徒だけではなく、学業不振に陥っている生徒全員に成功してもらいたいならば、私たちはそのような生徒のアイデンティティを肯定し（訳注：できないことについて否定的なメッセージを伝えるのではなく）彼らができることに對し賞賛しつつ励まし彼らができるような教室を作らなければならないということです。私たちは、多様性が増す中で、学校でのチャレンジをこのように考えることができます。自分自身の可能性について子どもたちにどんな風に思ってもらいたいと考えるのでしょうか。

バイリンガリズムが子どもの発達を強力に支える要因であるということ、これまでの研究から私たちは知っています。しかし、実際の教育現場において、生徒たちに「あなたたちはバイリンガルになれるのだ、二つの言語で読み書きできるようになれるのだ」というメッセージを伝えるために、私たちに（教室で）何ができるのでしょうか。私たちが、「生徒たちには深い思考力があり、知的なことが達成できる」と信じていることを、生徒たちは知っているのでしょうか。こうしたことを生徒に伝える、ということは他の取り組みにもつながります。生徒がしたこと、他の学生やクラスが作り出したアイデンティティテキストを見た時、生徒たちは、文学作品や芸術作品を創ることができる、他の人が興味を持って聞くものを創ることができるというメッセージを受け取っているのです。それは、子どもたちを肯定する力強いメッセージなのです。

#### 14. おわりに

以上をまとめると、まず第一点は非常にはっきりしていると思います。私よりももっと的確に中島先生が示してくださいましたが、マイノリティグループの子どもの母語を考えるにあたって、私たちは母語が子どものアイデンティティの重要な一部であるという認識を持たなければなりません。学校で子どもの母語を認めないということは、子どもを認めないということと同じなのです。子どもが何語を使うかを気にかけないというのでは不十分です。私たちはもっと積極的に子どもにバイリンガルの恩恵があるのだということを伝えなければなりません。

私たちは同様のメッセージを保護者にも伝え、彼らの子どもが本当にバイリンガルになり、さらに2言語で読み書きができるようになるために何ができるのかを伝えなければなりません。保護者が最初に学校に来たとき、壁に何を見るのでしょうか。生徒の日本語だけの作品でしょうか。それとも、日本語と他の言語で仕上げられた作品でしょうか。こうした教育政策の背景に何があるのかという点について考えるならば、先にお話した子どもの母語をどう捉えるべきか、という問題に戻ります。私たちは子どもやコミュニティに住む人々の母語を(訳注:障壁としてではなく)教育において多くの機能を持つ資源と認識する必要があります。

子どもの母語の発達、その子どもの言語的、認知的発達を強力に支えることがわかっています。母語を伸ばすことで、子どもは親や祖父母とのコミュニケーションの断絶を回避することができることも分かっています。ますます相互依存が進み、国と国の間を人々が移動する現代の世界においては歴史上のどの時代よりも、母語の発達を支えることが重要な意味を持っているのです。それが、私たちの社会の言語的資源を増やすことになるのですから。

簡単に言うと、どういうことでしょうか。国際化について真剣に語るなら、国際化イコール英語という図式を変えなければなりません。豊かな言語資源というのは、日本にとってもカナダにとっても、またほかの国にとっても非常に重要な意味を持つのです。さらに、こうした言語資源は、国際社会が全体として追求すべき利益であるという認識を持たなければなりません。

そして、最後にもう一度強調したいのは、学校での母語の使用を奨励することで、子どもたちが読み書き活動に積極的に関わる可能性を広げられるということです。この点は子どもたちがどうして学業不振に陥るのか、どうして学業的に成功する子どもとそうでない子どもがいるのかについて、これまでの研究結果が明らかにしてきたことなのです。

ご清聴ありがとうございました。そして、二人の通訳さんに感謝したいと思います。彼女たちは日ごろ私が提唱しているバイリンガリズムの素晴らしさを実践してくれました。ありがとうございました。

#### <活用していただきたい参考資料>

- August, D. and T. Shanahan (Eds.) 2006 *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Routledge.



- F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. Saunders, & D. Christian (Eds). *Educating English Language Learners*. New York: Cambridge University Press.
- [www.multiliteracies.ca](http://www.multiliteracies.ca) (Multiliteracies project)
- [www.curriculum.org/secretariat/archive.html](http://www.curriculum.org/secretariat/archive.html) (webcast on *Teaching and Learning in Multilingual Ontario*)
- [www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/whatWorks.html](http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/whatWorks.html) (short pdf files on “what works” including *Literacy Development in Multilingual Schools* by Jim Cummins)
- *Literacy, Technology and Diversity: Teaching for Success in Changing Times* (Jim Cummins, Kristin Brown, & Dennis Sayers; Allyn & Bacon [Pearson Education], 2007) (<http://www.allynbaconmerrill.com/bookstore/product.asp?isbn=020538935X&rl=1>)
- OECD (2010) *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)* (<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>)  
(日本語テキスト：中島和子監訳；佐野愛子、深井美由紀訳)

## 質疑応答のまとめ

指定質問者：太田晴雄

太田：ニューカマーが日本の学校に在籍し始めて20年近く経ちます。日本語教育に関してはそれなりの教育条件が整ってきていますが、母語教育に関しては20年前とあまり変わっていません。このことを単なる教育的な問題ではなく、政治的な問題として考える必要があると思っていますが、それについてのお考えをお聞きしたいと思います。

カミンズ：言語の問題については、政治的、言語的、心理学的、社会的な側面から考えなければいけないと思います。なぜ子供の母語の発達を支えなければならないのかを考えるのに、30年ほど前にアメリカのリチャード・ルイズに提唱された非常に有効な枠組みがあります。彼は言語を3つのオリエンテーション（方向性）に分けて考えました。一つ目は、解決すべき問題としての言語（*language as problem*）という方向性です。例えば、学校に入って来る移民・外国人の子供が日本語を話さないということ自体が問題だと捉えることです。二つ目は、権利としての言語（*language as right*）という方向性です。子供が自分の母語を使うことに関して社会がどのような価値づけをするかということです。中島先生も私も強く提唱しているのですが、三つ目は、資源としての言語（*language as resource*）という方向性です。これは二つ以上の言葉を話すということが個人、家庭、国としての資源になりうるという考え方です。政治的な側面について考えるとすれば、全ての面において子供の権利が影響を受けます。カナダやベルギーでは言語に関する政治的な戦いが繰り返されていますが、その結果によって言語の地位が変わっていくため、言語は常に政治的であることを認識す

べきでしょう。ここで、先ほど述べた三つの方向性について考えなければなりません。子供がしっかりと日本語を学ばなければ、学校からドロップアウトし、納税者として育たず、社会にとっては大きな損失となります。OECDの研究でも同様のことが強調されています。つまり、社会が蒙る多大な損失と子どもの個人としての権利について考える必要があります。資源として言語は、経済的な可能性、コミュニケーションの可能性をさらに広げます。地球規模で相互依存が進んでいる現在においては、様々な視点から資源として言語を見ることが大切です。したがって、どのような社会においても異質のものを排するような傾向は経済的に非常に大きな損失をもたらすと言えます。

指定質問者：安野勝美

安野：言語が自由に使えない子どもに力をつけてやりたいと現場で頑張っている人々にとっては、理論よりも思いや情熱のようなものが強く感じられます。カミンズ先生が長年、研究されているその思い、情熱の背景にあるのは何でしょうか。

カミンズ：様々な国におけるマイノリティの子どもの教育において、ひどい精神的虐待を受けていることが多く見受けられます。私達が明確な言葉や隠されたメッセージとして「あなた達の言葉には価値がない」、「あなた達の文化は社会の主流な文化より劣っている」と伝えることは、虐待の一形態なのです。教師はこうした虐待に抵抗していく倫理的な義務を負っています。私達は子供が2言語を使えるということを誇りに思い、非常に価値のあるものだと伝えていかなければいけません。

私の情熱についてですが、私は子どもの権利、人間としての権利を信じています。その権利が否定されるようなことがあれば、その問題を研究を通して的確に捉え、課題を指摘していくことで声を上げていかなければなりません。私達が、お金持ちの人にとってのバイリンガル教育はうまくいくが、貧しい人にとってはそうではないなどと言うことは、倫理的にも正しいことではないと思います。言語の問題は非常に政治的であり、イデオロギーの問題が含まれます。私達が、研究者、教育者として研究の成果をしっかりと捉え、それに基づいてバランスの取れた政策を作っていくことが必要です。そうすることで全ての人に利益があるということは、既に明らかなことです。学校で母語教育を行うことは、マイノリティの子供が親や親戚とコミュニケーションが取れる、あるいは、親や祖先から受け継いだ知恵を次世代につないでいくという点でも利益があるのです。また子どもの能力を引き出し、社会に最大限に貢献できるように育てることによって、一般社会にも利益を還元できるのです。私は子どもの権利ばかりでなく、実証的な研究に基づいた教育政策の推進に関しても情熱を持って取り組んでいます。

安野：学期の途中で編入してくる子どもで、母国で十分な教育を受けられなかったり、低学年で来日し、学力の基礎が培われる数年間に適切な指導、支援を受けられなかったりした子

どもが高学年や中学生になった時の指導方法や支援として、どのようなものが考えられるでしょうか。

カミンズ：そのような状況は非常に難しい状況です。なぜなら、子どもは学業達成に最低限必要とされるスキルを持たずに学校へ来ることになるからです。これは、日本のような中央集権的な教育システム、特に各学年での指導事項が厳格に決められており、あまり柔軟な対応ができないような教育システムにおいては非常に大きな問題になるかと思います。カナダでは、そのような子どもに対して柔軟な対応を取ることも可能な教育システムもあります。しかし、状況に関係なく、子どもがしっかりと勉強し、高校を卒業するということが最も重要です。高校を卒業した子どもが社会的にも経済的にも社会貢献するという事は、全ての研究で明らかにされています。必要なのは柔軟に対応できるシステムです。これまでの世界各地の多くの経験から言えることは、適切な支援があれば、子どもは高校を卒業することができるということです。特に学校経験の初めの段階で、子どもと教師との関係が非常に重要です。もし教師が子どもを信じ、可能性を認めるならば、子どもは一生懸命努力をしようとしますが、もし子どもが怠けている、というような否定的な見方をすれば、子どもは学業半ばで中退していくのが普通です。このようなさまざまな課題にわれわれ教育者一人一人が対処していかなければならないのです。

指定質問者：マイク・ポストウィック（トニー・スミス代読）

スミス：CALPの運用能力を得るには、5～7年かかるとおっしゃっていますが、加藤学園のようなイマージョン・プログラムでは、2、3年でそれが達成されるようです。それはなぜでしょうか。

カミンズ：加藤学園では70%の指導が英語、30%が日本語であると理解しています。日本語の言語教育とリテラシー教育に非常に重点を置っていますが、この日本語の30%というのは普通の学校で行っている日本語のリテラシーの時間（国語の時間）と同じであるので、日本語の発達が遅れないということは驚くべきことではないと思います。英語の運用能力に関しては学園の結果を把握していませんが、カナダにおけるフレンチ・イマージョンにおいては、ネイティブスピーカーと同じレベルの読解力をつけるには、6～7年かかっているようです。ですから、加藤学園の生徒達が、小学校6年生までにネイティブスピーカーと同じレベルの英語のリテラシー能力を獲得していたら、大変素晴らしく、誇るべき成果だと思います。

スミス：（私自身の質問ですが）日本の国際結婚のうち、バイリンガルの日本人女性と日本語があまり上手でないかもしれない外国人男性との結婚が90%以上を占めています。この場合、子どもは母語（父語）のBICS、CALP発達が遅れているようです。そのような国際

結婚をしている両親に何ができるのでしょうか。お金をかけずに子どもの言語能力を発達させるにはどうすればいいのでしょうか。

カミンズ：父親のそのような問題はよくあることですが、多くの問題について考えなければいけません。まず、最初に考えなければいけないのは言語接触の量についてです。外で仕事をする父親は子どもとのインターアクションの時間が限られてきます。また、保育園や幼稚園などに通う子どもは日本語で指導を受けるので、日本語での接触時間の方が長くなります。二番目に、その社会における言葉の位置づけという問題があります。日本で英語はマイノリティ言語ですが、子どもは言語の力関係をかなり早いうちに感じ取ります。子どもは、特に3歳時のレベルにおいて、他人と違う存在であることを非常に嫌がります。私達にできることは、家庭で親に何ができるか、保育園や幼稚園などの教育機関で何がなされるべきかを考えることです。親ができる重要なことは、言語接触の量、言葉の力関係について考えることです。父親が家庭でできることは、質の高いインターアクションをする時間を生み出すことだと思います。子どもが寝る前に本を読んであげる習慣があるなら、必ず英語で読んであげてほしいと思います。子どもの年齢に適したビデオを英語で見せることも言語接触を高めることにつながると思います。二つ以上の言語が使えることは素晴らしいことであり、言語的な才能を持っているということ、他人と違うことで恥ずべきことではないということをしつかり子どもに伝えなければいけません。また、研究で明らかとなっていることで有益なのは、夏などに自分が生まれた国へ子どもを連れて帰ることです。そして、英語しか話せない祖父と話したりすることで、英語を使わざるをえない状況に置くことが非常に大切です。日本にいたることができる祖父母に子どもの世話を頼めば、英語での接触を増やすことができます。バイリンガル、バイリテラシーを育てるためには、きちんと計画を立てるべきだと思います。言語の接触を高めるために、弱い方の言語の力関係を強めるために何ができるか、常に考えることが必要です。教育機関が貢献できることとしては、二つの言語が使えることは素晴らしいことであり、価値のあることだと伝えることです。

バイリンガルの(日本人の)母親による英語使用に関しては、母親の英語の運用能力によるところが大きいと思います。最も大切なことは母親と子どもが質の高いコミュニケーションを取ることです。母親の英語使用によって、子どもとのコミュニケーションの質が損なわれることがなく、快適なレベルで英語を使って子どもとコミュニケーションできるのであれば、問題はないと考えます。それによって子どもの英語の接触量は増えますし、そのことで子どもの日本語能力が損なわれるということはないでしょう。日本語は周りの社会の中に深く息づいているので、子どもの日本語の発達に関して心配することはありません。

指定質問者：大上正直

大上：フィリピンにルーツを持つ新渡日の児童の多くは、日本人の父親とフィリピン人の母親の国際結婚、あるいは母親の再婚による連れ子としての日本への呼び寄せなどにより、ほ

ば定住目的で学齢期に来ますが、その件数は毎年増えています。家庭内言語は多くの場合、父親とは日本語、母親とはタガログ語を使用しています。両親の多くはタガログ語には経済的な価値がないと考え、子どものタガログ語教育に対する理解も全くありません。また、日本では母語保持が可能となるような言語環境がないばかりか、タガログ語教育が受けられるような環境もほとんどなく、特に6～8歳ぐらいの児童の母語は確立していません。低学年の児童に対して、タガログ語のCALPを身につけさせる現実的な対策はありますか。

カミンズ：様々な言語状況にある家庭で言葉の問題について考える時、どの言語を発達させたいのかを考えなければなりません。それを決定するのは両親の権利です。第一言語を発達させないというのも彼らの選択としてはありえます。しかし、研究者、教育者として私達は、両親が選択をする時に、正確で学術的な情報に基づいた決定を下せるように支援しなければいけません。日本語や英語のような言語に比べて、タガログ語は経済的な価値が低いかもしれませんが、子どものアイデンティティーや人格形成においても、低い意味を持つのでしょうか。子どもの問題を考える時には、経済的価値だけでなく、子供にとってその言葉がどんな意味を持つのか、アイデンティティーの意味を持つのかを考え合わせなければいけません。言語を選択するのは両親の権利ですが、正確な情報、研究結果に基づき、言語の発達と保持に関するメリットとデメリットを勘案して両親が決定を下せるようにしなければならないという義務を私達は負っています。

学校で子どもの母語のリテラシーの発達が促進されていないような状況においては、母親がタガログ語による読み聞かせをしっかりと行い、リテラシーの発達を支えていかなければなりません。しかし、このようなコンテキストにおいては、会話の流暢さが重要となるかもしれません。子どもが母親の母国に戻った時に、親戚やコミュニティーの人と会話ができるのか、それとも、何も言うべきことを持たないのかということは非常に大きな問題です。

フロアからの発言：タガログ語が30年後、40年後に経済的な価値を持たないと誰が言えるのでしょうか。中国語は30年前には特に経済的価値があるものだとは見なされていませんでしたが、今の状況は全く違っています。

(翻訳(通訳)：佐野愛子、深井美由紀；まとめ：吉兼奈津子)

<資料1> 2011.2.19. プログラム

(於：大阪大学コンベンションセンター MO ホール)

12:00- 受付開始

13:00 開会

司会：清水政明

13:00-13:20 主催者挨拶

大阪大学世界言語研究センター長  
実行委員長

高橋 明  
真嶋潤子

13:20-14:10 講演 1

中島和子 (トロント大学名誉教授)

「カミンス教授との出会い - 日本の年少者言語教育と母語の重要性」

Kazuko NAKAJIMA, Professor Emerita of the University of Toronto.

“Encounter of a Brilliant Mind: Educational Theories of Dr. Jim Cummins and the Language Education of Young Learners in Japan with Special Focus on their Mother-Tongues”

14:15-16:00 講演 2

ジム・カミンス (トロント大学大学院教授)

「越境する言語

—複数言語環境の子どもたちのために教師ができること、行政がすべきこと」

Jim CUMMINS, Professor of the Ontario Institute for Studies in Education (OISE), the University of Toronto

“Languages in Contact : Implications of Linguistic Diversity for Educators and Policy-makers”

逐次通訳：佐野愛子、深井美由紀

16:00-17:00 指定質問者による質疑応答および会場からの質疑応答

太田晴雄 (帝塚山大学教授)、安野勝美 (大阪府教育センター指導主事)、

マイク・ポストウィック (加藤学園ディレクター)、大上正直 (大阪大学教授)、

櫻井千穂 (大阪大学大学院博士後期課程)

17:00 閉会

17:30-19:00 レセプション (コンベンションセンター右斜め前のカフェレストラン「匠」にて)

＜資料2＞ 「ユネスコ国際母語デー記念 学術講演会」の開催支援機関

主催：大阪大学世界言語研究センター

Research Institute for World Languages (RIWL), Osaka University

共催：大阪大学外国語学部

School of Foreign Studies, Osaka University

協力：母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究会

Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education Research  
Association

大阪大学大学院言語文化研究科

Graduate School of Language and Culture, Osaka University

後援：(社)日本ユネスコ協会連盟 National Federation of UNESCO Associations in Japan

大阪ユネスコ協会 The Osaka UNESCO Association

大阪府教育委員会 Osaka Prefectural Board of Education

(社)日本語教育学会 The Society for Teaching Japanese as a Foreign Language

日本言語政策学会 The Japan Association of Language Policy

(社)大学英語教育学会 The Japan Association of College English Teachers

国際ベトナム語教育学会 International Association of Teaching Vietnamese

日本ロシア文学会 Japan Association for the Study of Russian Language and Literature

中国語教育学会 The Japan Association of Chinese Language Education

日本タイ学会 The Japanese Society for Thai Studies

在大阪・神戸フィリピン共和国総領事館 Philippine Consulate-General in Osaka

在大阪インド総領事館 Consulate General of India in Osaka

タイ王国大阪総領事館 Royal Thai Consulate-General, Osaka

学校法人大阪朝鮮学園 Osaka Korean Schools

学校法人加藤学園 Katoh Schools

神戸ドイツ学院ヨーロッパンスクール Deutsch Schule Kobe European School(DESK)

コリア国際学園 Korea International School

学校法人ニューインターナショナルスクール New International School of Japan

学校法人金剛学園 Kongo Gakuen Elementary, Middle & High School

学校法人白頭学院建国学校 Educational Foundation Baekdu Hagwon

学校法人大阪中華学校 Osaka Chinese School

箕面市国際交流協会 Minoh Association For Global Awareness (MAFGA)

多数のご支援、誠に有難うございました。 Thank you for your support.

### <資料3> 関係者一覧

#### 実行委員会：

真嶋 潤子 大阪大学世界言語研究センター教授（日本語教育）、MHB 研究会  
大上 正直 大阪大学世界言語研究センター教授（フィリピン語）  
清水 政明 大阪大学世界言語研究センター准教授（ベトナム語）  
スミス 朋子 大阪大学工学研究科留学生相談部講師（日本語・英語教育）  
湯川 笑子 立命館大学文学部教授（英語教育）MHB 研究会  
友沢 昭江 桃山学院大学国際教養学部教授（日本語教育）MHB 研究会  
清田 淳子 立命館大学文学部教授（日本語教育）MHB 研究会

#### 指定質問者：

太田 晴雄（帝塚山大学教授）  
安野 勝美（大阪府教育センター指導主事）  
マイク・ポストウィック（加藤学園ディレクター）  
大上 正直（大阪大学教授）  
櫻井 千穂（大阪大学大学院博士後期課程）

#### 通訳：

佐野 愛子（北海道札幌藻岩高等学校教諭）  
深井美由紀（京都アメリカ大学コンソーシアム講師）

#### 学生スタッフ：

ウリガ、フランチェスカ・パラマ（大阪大学大学院博士後期課程）、孫成志（大阪大学大学院博士後期課程研究生）、香月裕介、吉兼奈津子、朴錦花、千葉朋美、北口信幸、井出恭子、大上脇子、寺地佳美、近藤美佳、柿内良太、田中真衣（大阪大学大学院博士前期課程）

#### 記録：

ビデオ撮影：並川嘉文（世界言語研究センター特任助教）  
アシスタント：佐藤 亘  
写真撮影：千々岩宏晃（大阪大学外国語学部日本語専攻）

#### 大阪大学世界言語研究センター研究協力係：

河内谷名保子、米山明泉

(2011.07.21 受理)



