

二言語の認知力発達に関する一考察

長谷川 瑞 穂

要 旨

経済、学問の世界その他あらゆる分野において国際的になり、海外で母語の日本語（L₁）ではない第二言語（L₂）を習得する児童が急増している。従来の L₁と L₂は全く別個に発達するという「二言語分離説」に対して、二言語が互いに影響し合いながら発達するという「二言語相互依存説」が Cummins（1978）により提唱されて20年余りになる。二言語は表層面では別のことばであるが、認知、学力と関係の深い深層面では共有面があり互いに影響し合い転移が起こるといふ。本論文は中島和子他によって開発された OBC テストを使ってボストン在住の日本人の児童に会話力テストを行いその結果と Cummins の説を比較考察することを目的とする。会話テストの中でも深層面の共有部分と関係の深い認知タスクの結果を主に分析する。

I. はじめに

グローバル化時代を迎え、学齢期の児童を伴って海外に在住する日本人が増加するにつれ、母語の日本語の第一言語（以下 L₁と略す）と現地語の第二言語（以下 L₂と略す）を併用して育つ児童が急増している。これらの児童は日本へ帰国してからは海外帰国子女と呼ばれ、成功した場合は L₂の語学力を活かして社会のさまざまな分野で活躍している。しかし、二言語併用（bilingual）は難しい面も多く、言語心理学者 Lambert（1977）は L₁を失わずに L₂を習得した場合を付加的バイリンガリズム（additive bilingualism）、L₂の習得が L₁の地位をおびやかす場合を削減的バイリンガリズム（subtractive bilingualism）と呼んでいる。

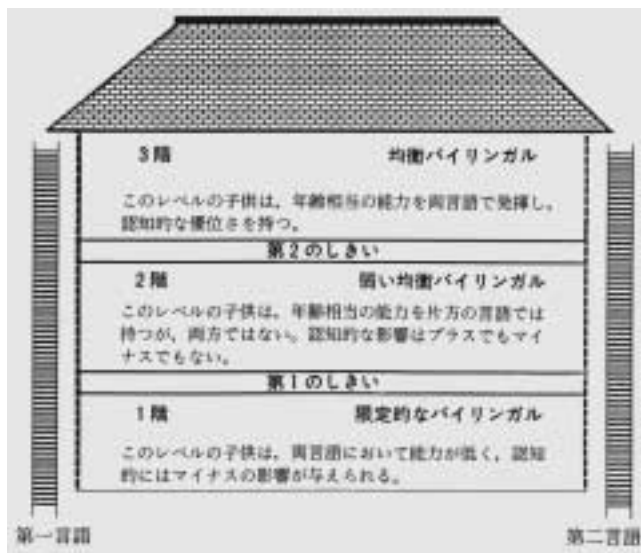
本論文では、現地校とボストン補習校に通う児童を対象に中島和子他（カナダ日本語教育振興会）が8年かけて開発したバイリンガル会話テスト、Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children（以下 OBC テストと略す）を使って L₁（日本語）と L₂（英語）の発達を考察する。会話力に焦点をしばった理由は、児童のことばはまず会話力が発達し、それを土台にして読解力他が発達すると考えるからである。児童の会話力を調べることによってことばの発達全体をある程度予想できるであろう。また言語能力を測定する場合、従来唱えられてきた4つの基本的な言語能力、聞く（listening）、話す（speaking）、読む（reading）、書く（writing）に加えて抽象的な内容について説明したり、自分の意見をまとめたりする創造的思考を要する認知力の大切さが Cummins（1984）他によって提唱されている。本論文では特に認知力テストの結果を分析することにより、ボストン在住の日本人児童の二言語の発達を考察する。

II. 理論的背景と先行研究

1. 理論的背景

認知力とバイリンガリズムに関する理論の一つに敷居理論 (thresholds theory) がある。Toukomaa & Skutnabb-Kangas (1977) および Cummins (1976) は敷居を想定することで認知力とバイリンガリズムに関する関係がよりうまく説明できるとしている。

図 1



岡 (1996 P.165)

図 1 のように敷居理論は三階建ての家の図で表わすことができる。両側には L_1 と L_2 の二つの言語のはしごがありバイリンガルの子供は上方に移動していくことを示している。第一の敷居は子供がバイリンガリズムのマイナスの影響を避けられるようになる段階をさす。第二の敷居は子供がバイリンガリズムから恩恵をこうむるために達していなければならない段階である。この理論はどういった子供がバイリンガリズムから認知的な優位性を得ることができるかを明確にしている。なお図 1 中の均衡バイリンガル (balanced bilingual) とは L_1 と L_2 の両方の言語をほぼ同じ位使える場合をさす。Cummins (1985) は二言語の到達度に関して 4 種類あるとしている。(図 2 参照)

均衡バイリンガルはもちろん (3) の場合をさす。図 1 中三階にあたる最上階にはほぼ均衡バイリンガルの子供が入る。この段階の子供は L_1 と L_2 の言語でほほどのような教材にもまたどのような場面においても対応できる。認知的にプラスの影響があらわれるのはこの段階である。なお図 2 の (4) の場合のように L_1 の維持もできず L_2 の習得もうまくできず、バイリンガリズムにより不利な影響を受ける場合もあることもつけ加えておく。

図 2

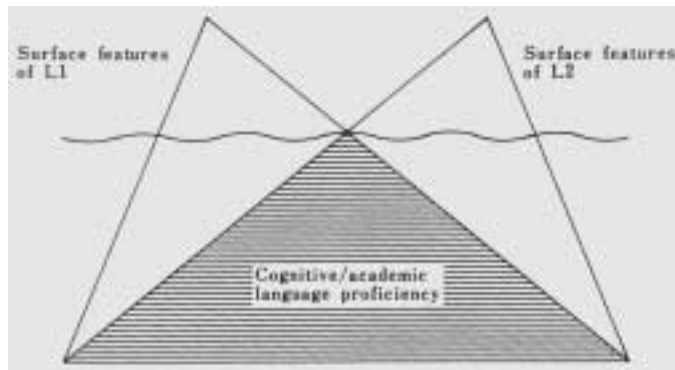


中島 (2000 P.7)

敷居理論からより緻密なバイリンガリズム理論が生まれてきた。Cummins (1978) は発展的相互依存仮説 (Developmental Independence Hypothesis) を唱える。この仮説によれば、児童の L_2 の能力はすでに L_1 で獲得した言語能力のレベルに依存している。第一言語が発達しているほど第二言語も発達しやすくなる。この説にしたがって表面的な会話力の流暢さと教育を受けるのに必要な言語能力の区別が打ち立てられた。

Cummins (1984) はこの結果、単純な伝達言語能力 (Basic Interpersonal Communicative Skills, 以下 BICS と略す) と学力言語能力 (Cognitive / Academic Language Proficiency, 以下 CALP と略す) の区別を打ち立てた。BICS とは例えば日常の挨拶や店員と簡単な会話ができる程度の伝達能力であり、CALP とは思考を必要とする言語能力である。また CALP は L_1 と L_2 に共通する基礎能力で、理論的には L_1 と L_2 のいずれかによる教育や体験によって発達するとしている。Cummins はこれを相互依存説 (Interdependence Principle) と呼び、この仮説を氷山に例えて図3のように示している。

図3 二言語習熟度の双頂氷山



関口 (1988 P.245)

L₁とL₂の両言語間に共通するCALPは水面下の部分であり、それぞれの言語特有の部分が双頂の氷山(dual iceberg)である。つまりL₁とL₂は表層面では音声、文法、語彙、文字などの面で相違があるが、両言語にまたがって認知力、学術力を左右する共通の基礎能力が存在する。本論文ではこの基礎能力の部分にあたる認知力をテストで測り、L₁とL₂の関係などを見る。

2. 先行研究

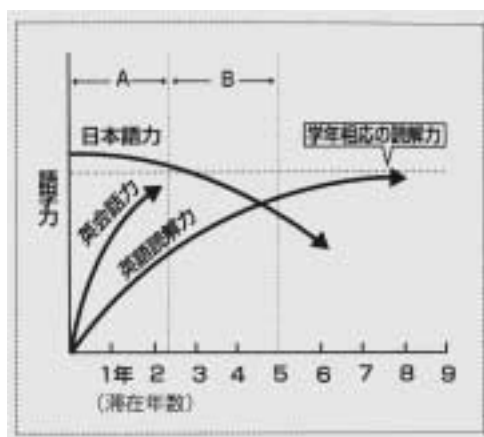
海外で学齢期を過ごす児童の日本語と英語の関係を扱った論文は少い。箕浦(1981)がロサンゼルスの子供を対象に行った調査に基いた論文がある。その結果(1)6歳未満でアメリカに来た児童の84%が1年半で日本語より英語が優位になっている(2)7~10歳で入国した場合は通常二年半から三年で日常会話ができるようになり、英語による授業もこなせるようになる(3)8歳以前の入国者には英語(L₂)への移行が起りやすいが9歳以降の場合は日本語が保持される。即ち8~9歳の頃に言語習得についての分水嶺があるようである……といった点などが判明している。

次にCummins & 中島(1985)のトロント補習校の生徒91名を対象に行った調査をまとめた論文がある。語学力を「会話面」と「認知、学力面」に分けて日本語と英語それぞれにテストを行った。その結果(1)一般的に言われている「会話力の発達には年少児の方が年長児より有利である」ということは実証されなかった(2)会話力と性格との関連が深い(3)7歳から9歳の間に海外に出た児童の英語読解力の伸び率が高い(4)L₁の学力言語がより発達している児童の方がL₂の学力面の発達が早いということなどから、Cumminsの相互依存説がある程度実証された……ということが判明している。

また、中島(2001)は次のように滞在年数と二言語の力の関係をまとめている。英語の会話力は2年余りを境に日本語より強くなり、読解力の方は四年半位で英語の方が日本語より強くなるという傾向が図4より読み取れる。

先行研究はL₁とL₂の語学力と滞在年数、入国時の年齢に焦点をおいている。

図4 滞在年数と二言語の力の推移



中島 (2001 P.145)

Ⅲ. 研究の方法

1. 対象児

研究の対象となったのはボストン在住で現地校とボストン補習校に通う児童20名である。平均年齢は約9歳、平均滞在期間は約6年である。筆者を含む四人の面接者による多岐にわたるインタビューテストを行ったため、多くの児童を対象にできなかった。これらの児童は平日はボストンの現地校で英語による授業を受け、土曜日はボストン補習校で日本語による授業を受けている。ボストン補習校の正式名称は Japanese Language School of Greater Boston で1974年に設立された。土曜日の九時から十二時までで日本語で国語および算数（小学部）または数学（中学部）の授業を受けている。1名を除き両親共日本人という児童であったので家庭では原則として日本語を使用している。大学の町ボストンにふさわしく両親共高学歴で教育熱心である。男児8名、女児12名で滞在年数は1名のみ1年で残りは3年以上である。

2. 使用テストおよびテスト方法

日本語、英語共テストには中島和子他によって開発されたOBCテストを用いた。理由は日本語と英語の全く同じ項目の多角的なテストであること、目的とする認知力を測定するテストを含んでいることなどである。このテストは五つの分野から成り立っている。

- (1) 語彙テスト
- (2) 基礎テスト1
- (3) 基礎テスト2
- (4) 対話テスト1
- (5) 対話テスト2

(6) 認知タスク 1

(7) 認知タスク 2

テストは日本語二人、英語二人の合計四人で一人当りの児童に対する所要時間は20分前後である。場所はボストン郊外のボストン日本語学校である。テストが行われたのは2001年9月1日、2日、3日である。一人の児童は日本語と英語の面接テストを上記(1)～(7)にわたって受ける。テストの内容はMD プレーヤーおよびビデオカメラに収められ、後日書き起こしを行った。上記7つのテストを行ったが、本論文では認知タスク1と認知タスク2の結果を分析する。認知タスク1は、13点満点で(1)三匹の子豚、一寸法師、ピーターパンの三つの絵の中から一つ選んで物語を作り話させる(2)公害の絵を見て理由、意見を述べさせる(3)食物摂取の絵を見て順に話させる(4)絵を使わないで言語・文化比較に関する質問に答える……という内容である。

13項目は「まとまりのある長い話ができるか」、「理由や意見がきちんと言えたか」、「絵に頼らず自分で考え内容を説明できるか」、「中味のある比較ができるか」などである。13の各項目につき、0点、0.5点、1点で評価し合計の点数を出す。認知タスク2は同じ内容の質問に対して「順序を追って話をすることができるか」、「内容の豊富な話ができるか」、「適切な単語を使って話せるか」、「文をつなげて連文や段落で話すことができるか」の4項目で各項目5点満点合計20点満点である。全く駄目であるを0点、少しできるを1点、できるを3点、よくできるを5点とした。面接者による差がでないように書き起こしの結果を持ち寄り、四人で採点化を行った。

IV. 結果と考察

OBC テストの結果を次の3項目にわたって考察する。

- (1) 英語と日本語の認知タスクにおける相互関係
- (2) 認知タスクのテスト結果にみる英語の構造
- (3) 認知タスクのテスト結果にみる日本語の構造

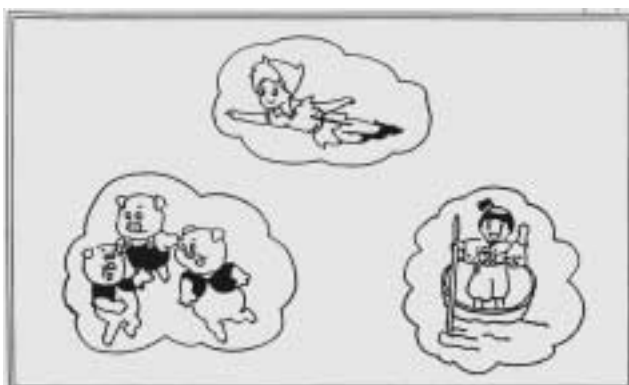
1. 英語と日本語の認知タスクにおける相互関係

L_1 (日本語) と L_2 (英語) の認知力は互いにどのような関係にあるのであろうか。Cummins の相互依存説では、特に深層面の認知力の部分では共有面があり、 L_1 を強めれば L_2 も強まると説いている。

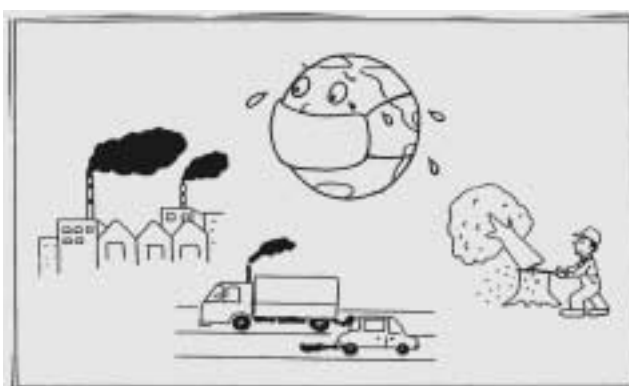
我々の行った認知タスク1の結果は表1のとうりである。

表中左の a, b, c ……は対象児を示している。今回対象となった児童は表1でわかるとうり n の児童以外は特に会話力において L_2 の方が強くなるとされている2.5年以上の滞在期間であり、平均滞在期間は約6年である。日本語と英語の点数は滞在期間が長いにもかかわらず、日本語9.9点英語7.5点と日本語の方が高い。個人的にみていくと、d, e, f, h, i, j, m, o, の児童においては L_1 と L_2 の点数が非常に近く3名は全く同じ点数である。これらの児童は概して両方の点数も高く、 L_1 で認知力がある程度確立しているといえ、Cummins の相互依存説の仮説をサポートしている。また

図5 認知カード



物語



公害



食物摂取

出典：中島和子（2000）

表 1 認知タスク 1 の結果

	年齢	滞在年数	英語	日本語
a	10	8	9.5	12
b	7	7	5.5	8
c	8	7	7	12
d	9	8	9.5	8
e	9	9	11	9
f	9	4	12	12
g	7	6	3.5	6
h	9	9	12	10
i	9	4	11	12
j	7	6	8.5	7
k	12	3.5	9	12
l	7	4.4	6.5	11
m	11	11	9	9
n	9	1	6	13
o	8	7	8	8
p	10	3.4	3.5	11.5
q	9	3.4	8	12
r	8	3.8	1	6
s	12	3.8	3	10
t	9	9	6	10
平均	8.95	5.9	7.5/13	9.9/13

これらの児童は比較的滞在期間が長く、Ⅱで述べた敷居理論の第三の段階に達しているといえる。一方 L₁ の認知タスク 1 の結果と L₂ のそれとに大きな開きがある児童もいる。r, s, t の児童であるが、r の児童は滞在期間が 3.8 年であるが、L₂ の習得が十分にできていないし、L₁ の保持もあまりいい方ではなくバイリンガルが成功していない例ともいえよう。s の児童もほぼ同じ例である。r と s は兄と妹であり共に英語の認知タスクの点数が低いのは何か問題があるように思われる。n は日本語が満点の 13 点に対し、英語の方は 6 点と低いが、滞在年数が 1 年と短いのでまだ英語の習得が十分でないのは当然である。

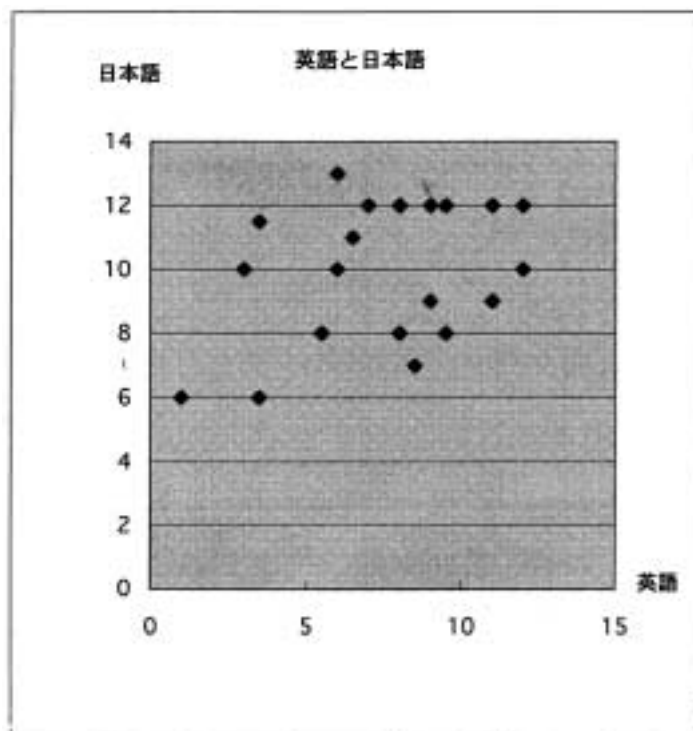
次にこの 20 名の児童全体の日本語と英語の認知タスク 1 の相関関数、分布は表 2、表 3 のとうりである。仮説に反して両者の相関関数は 0.344 と意外と低い。また日本語の分布にあまり差がないという結果も得られた。理由に関しては後程考察する。

認知タスク 2 の結果は表 4 のとうりである。認知タスク 2 においても日本語 15.4、英語 13.2 と日本語の得点の方が高い。a, d, f, h, i, k の児童において日本語と英語の点数が非常に近い。

表2 認知タスク1の相関関数

	英語	日本語
英語	1	
日本語	0.3440631	1

表3 認知タスク1の分布図



d, f, h, i の児童は認知タスク1においても日本語と英語の点数が近く、また高いことからバイリンガルの成功例といえよう。しかしながら認知タスク2は認知タスク1より日本語と英語の得点に差のある児童が多い。英語の方が得点が高い児童も8名いるが、これらの児童は表面的な英語力のみならず、認知力を必要とする高度なレベルまで英語が習得されていると考えてよい。r と s の児童は認知タスク2においても英語の得点が低い。g の児童の英語の得点が低いのは、7歳という年齢を考えるとまだL₂でまとまった表現をする認知力が十分発達していないのであろうと考えられる。次に認知タスク2の相関関数と分布を表5、表6にて示す。

認知タスク1よりもっと相関関数が低いという結果が得られた。日本語の点数が山型の正規分布とはならず、高得点者が多いのも一因である。これは今回のOBCテストでは英語と日本語が全く同じ問題であったためL₁の日本語はやや易しく余り差が出なかったことに起因しているかもしれない。

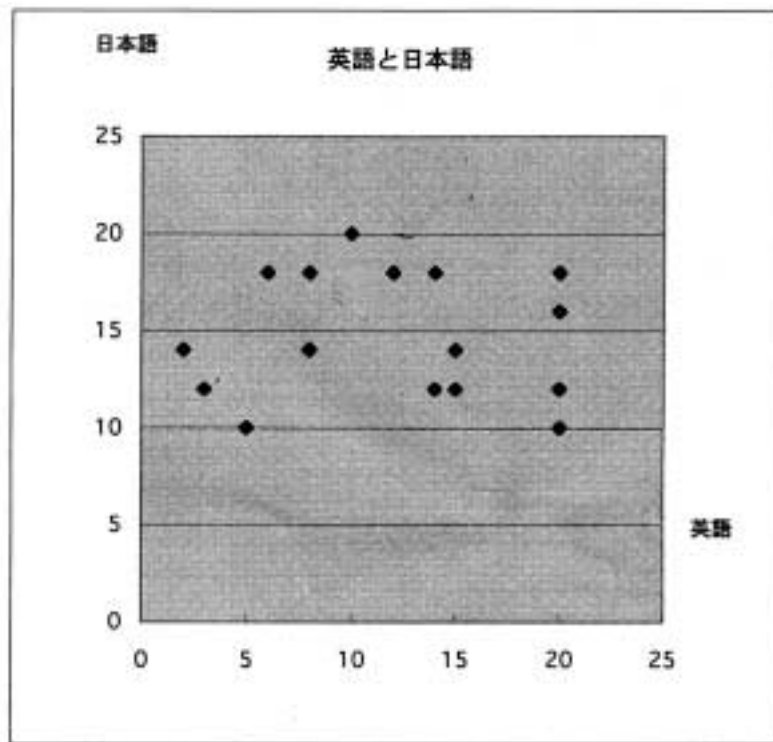
表 4 認知タスク 2 の結果

	年齢	滞在期間	英語	日本語
a	10	8	20	18
b	7	7	5	10
c	8	7	12	18
d	9	8	20	12
e	9	9	8	14
f	9	4	20	18
g	7	6	3	12
h	9	9	14	12
i	9	4	20	18
j	7	6	15	12
k	12	3.5	20	18
l	7	4.4	15	14
m	11	11	20	16
n	9	1	10	20
o	8	7	20	10
p	10	3.4	8	18
q	9	3.4	12	18
r	8	3.8	2	14
s	12	3.8	6	18
t	9	9	14	18
平均	8.95	5.9	13.2/20	15.4/20

表 5 認知タスク 2 の相関関数

	英語	日本語
英語	1	
日本語	0.1433267	1

表6 認知タスク2の分布



認知タスク1と認知タスク2の双方において、個人的にはかなり相関関係のある児童も半数近くいたが、全体としてはCumminsの相互依存説は立証されなかった。OBCテストにも問題があると思われるが、Cumminsの相互依存説はバイリンガルが成功し第三の敷居にまで達し、L₁、L₂共レベルの高い児童にあてはまるのではないだろうか。今回はデータ数も少いので確固としたことはいえないが、今後はもっとデータ数を増やし、研究していく必要がある。

2. 認知タスクのテスト結果にみる英語の構造

今回の対象児の英語を（1）語彙の豊富さ、（2）文法的正確さに重点をおき分析する。

（1）語彙の豊富さ

今回は滞在期間が長い児童が多かったため比較的語彙は豊富であるが、個人差が大きい。3匹の子豚の話ではわら straw を hay で代用している児童が3名いた。アメリカの生活習慣ではわらの家を見たことがないのでうまく認識できず、単語も出てこない児童がいるといえる。レンガの家は1名が stone という単語を使ったが他は全員できた。動詞は生活に密着しているせいかな問題はない。公害や食物摂取の問題では pollution や digestion など抽象的な単語は難しいようである。digest の代りに burn を使う児童も1名いた。排泄する excrete という単語は1名もできなかった。以上から考察すると今回の比較的海外滞在期間の長い対象児の語彙の特徴としては、生活に密着してない語彙が弱い、

抽象的な高度の語彙は未発達であるという特徴が挙げられる。

(2) 文法的正確さ

今回は滞在期間が長い児童が多いにもかかわらず、意外に文法的な誤まりが多かった。ほとんどの児童が “There was three pigs.” という数による動詞の一致ができなかった。また、動詞の過去形の誤まりも多く blew を blewed, blow, blowed などで代用している。3 単現の s がぬけている例も多く he go, he make などという間違った用法も結構ある。その他、時制の一致のミス、例えば “they said they will...” も結構ある。完了形の have grown を are grow としている児童もいる。他に got mad を was got mad と be 動詞を挿入する例もみられた。また抽象名詞に不定冠詞をつけるなど冠詞のミスも多い。次に一例として滞在期間が3年4ヶ月の9歳の児童の英文をみってみる。

Story Telling: Three Little Pigs

There* was three little pigs living with their mother. The mother said....the mother said that they were old enough to.... They* are old enough to live on their own. So they* gott..en the tools for the house and went out. The little brother...the little brother said, “Let’s make a house of our own.” The first pig made a house of *a straw. The middle pig made a house of *a wood. The third pig made a house of *a stone. And said, “It’s the strongest.” Then the wolf came to the first pig’s house and ...*blewed...blewed the house away because he wanted to eat the first pig. The first pig ran to the second pig’s house and* call for *a help. The wolf came again to the second pig’s house and *blewed it away. Then they went to the third pig’s house andfor help. And the wolf came but he couldn’t blow it.

*印は文法的に間違っている個所である。前に述べた数と動詞の一致、時制の一致、動詞の過去形、冠詞などの間違いが見受けられる。これらの多くは日本語にはない文法事項で L₁ (母語) の影響による間違いといえる。

3. 認知タスクのテスト結果にみる日本語の構造

認知タスクのテスト結果の日本語の構造を (1) 語彙の豊富さ、(2) 文法的正確度に重点をおき分析する。

(1) 語彙の豊富さ

語彙に関しては個人差があるが、単語が出てこない場合、つなぎ言葉が多くなったり、英語で代用したりする。滞在期間が7年で8歳の児童の「三匹の子豚」の例をみってみる。

ピーターパン —— あ、やっぱり、3匹の子ブタにする。

*いつか3匹の子ブタがいました。*ひとりが家をいっしょに作ろうよといいました。そして3匹はさっそく作りにいきました。そして1匹の子ブタはストローで作りました。2番めは木

の枝で作りました。3番めはいちばん小さかったのでブリックで作りました。とっても大きく作りました。ブリックって知ってる？ 学校みたいなので、四角いの、むずかしいの。そしたらオオカミがやってきました。「おいしそうな子ブタだなあ」といいながら1番めの子ブタの家にやってきました。「子ブタさん、子ブタさん、中に入れておくれ」といいました。1番めの子ブタは「*やーだねったら *やーだね」といいました。そしたらオオカミは怒って、フーッと吹いちゃって、家は飛ばされました。1番めの子ブタはこわくなって2番めの子ブタの家にはいりました。そしたらオオカミさんは「2番めの子ブタさん、2番めの子ブタさん、中に入れておくれ」と言って2人の子ブタさんは「*やーだねったら *やーだね」といいました。だからオオカミはフーッと家を飛ばしました。そしたら子ブタさんはこわくなっていちばん小さい子ブタさんの家の中に入りました。そして、あのね、*3人を見て、オオカミさんはもっとおなかがすいたので、「*3人たべられるぞー。1人は今日の昼で、1*人は今日の夜で、1*人はあしたの朝にしてやる」と言いました。そしてフーッとそのつよい家も飛ばしました。子ブタさんは必死に逃げて、そしてオオカミさんはゆっくり歩いていました。*そしたら子ブタさんは咲いている花で家をつくりました。咲いてるお花でどうして家を作ったか知ってる？（わからないワ）そのうちわかるよ。そしたらオオカミさんが来て、匂いをかいでみたり、タンバリンを作ったりして、子ブタさんを食べるのを忘れました。そしていっしょにティーパーティをしました。そして、あのね、とっても楽しいエンディングになったの。

わらをストロー、レンガをブリック、終了をエンディングなどで代用している。他の児童の例で単語が出てこない場合、つなぎことばを使って思い出そうとする傾向がある。例えば「えーっと、なんていうんだっけ、そうそうせんたく」といった具合である。全体的に物語の部分はよくできている。公害、消化の問題では単語がわからず絵に頼って代名詞を使う場合もいくつか見受けられた。例えば胃という単語を知らない場合、「食べたものはここんとこへ行ってそれから……」といった具合である。低学年には公害や消化、排泄という単語は難しいようで適切な単語を使った例は少い。滞在期間の長い児童は生活に密着していない日本語の単語が出にくい傾向があるので読書などで日本語力を補う必要があろう。

（2）日本語の文法的正確度

日本語には英語ほど文法的なミスは見受けられない。自動詞と他動詞の区別ができてない場合もあり「お湯を沸かす」の代わりに「お湯を沸いて」という例もある。一部に英語の影響もみられ、「もうだいじょうぶになりました」などの表現がみられる。また一匹の代わりに一人という表現を使うのは、英語からの影響である。今回は平均滞在期間が約6年であるにもかかわらず日本語（L₁）の保持に成功している児童が多いのは多分家庭環境のせいであろう。ボストンという土地柄、教育熱心で高学歴の両親を持つ児童がほとんどである。認知タスクテストの結果からみるとL₂よりL₁の方の点数が高いのも驚きであった。中島（2001）にあるように読解力においても4年半でL₂の方が強くなる

のが一般的であるが、認知力はL₁の方が強い期間が長いのであろうか。ただ今回のテストの日本語の場合、単文をつなげた簡単な文の構成になっているとか、物語や説明の中に口語体が多いというスピーチレベルの欠陥がみられたのは、日本語は家庭や友人間の会話の言語の場合が多く、難しい読書などの言語ではないからであろうか。

V. おわりに

今回はOBCテストを使い、ボストン在住の日本人の児童に会話力テストを行った。その中でも本論文では認知力に関するテストの結果を分析した。Cumminsによって提唱された「相互依存説」では特に認知力はL₁とL₂の共有面とされ、関連が深いという。しかし我々のテストでは認知タスク1では20名中9名、認知タスク2では20名中4名がL₁とL₂においてほぼ近い点数を取り、Cumminsの説を実証する結果となったが、全体としてのL₁とL₂の相関関数は0.34、0.14と低かった。L₁とL₂の点数の近かった児童は高得点の児童であることから、IIで述べた数居理論の第三の段階に達しているといえるのであろうか。これらの児童の滞在年数が長いことから均衡バイリンガリズム、(図2の(3))に近い児童であろうか。とすればCumminsの理論は全ての児童にあてはまるのではなく、滞在期間が長く、しかも均衡バイリンガリズムあるいはそれに近い児童にあてはまるのではないかと思われる。しかしこのように結論づけるのはやや妥当性に欠けるかもしれない。OBCテスト自体の妥当性に問題があるかもしれない。今後これらの問題を解決していく必要がある。

英語と日本語の文の構造では、今回は平均約6年と滞在期間が長いにもかかわらず英語において文法的な誤りが多いのも驚きであった。L₂の場合まず会話力、そして読解力などを習得していくが文法的正確度は遅れるのであろうか。日本語の場合二言語の分化がうまくできていない児童も数名いたが、やはり英語で語彙や概念を習得しているのであろうか。また会話も両親や友人に限られているせいかスピーチレベルの間違いがあった点も注目に値する。日本語の文法的誤りがほとんどなかったことから母語の文法的知識の保持率は高いといえる。

今回のテストはパイロット的であり、対象児の数も少いので十分ではないが、L₁とL₂の認知力の関係に関してある程度考察でき、日本語や英語の構造に関しても共通した特徴が観察できた。今後は認知テストと他の語彙テストや対話タスクとの関連も併せて研究をすすめる予定である。

付記)

今回のテストに参加してくれた児童達の可愛い態度が脳裏を離れない。この調査を終えてボストン早朝発のアメリカン航空で帰国して約1週間後にあの同時多発テロ事件が起きたのは衝撃であった。海外で悪戦苦闘しつつ第二言語を学んでいる日本の子供達が将来その国と日本を結ぶ架け橋となり、世界平和に役立ってくれることを願いつつペンを置く。

参考文献

Baker, C. (1993) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*; Multilingual Matters, Clevedon

- 岡秀夫訳編 (1996) 『バイリンガル教育と第二言語習得』 大修館, 東京
- Cummins, J. (1976) The influence of bilingualism on cognitive growth: *Working Papers on Bilingualism* 9
- Cummins, J. (1978) Metalinguistic development of children in bilingual education programs: In Paradis M. (eds.) *Aspects of Bilingualism*, Columbia, Hombeam Press
- Cummins, J. (1984) *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon
- Cummins, J. (1985) Bilingualism in the Home: *Heritage Language Bulletin* National Heritage Language Resource Unit 1
- Cummins, J. & Nakajima K. (1985) 「トロント補習校小学生の二言語の構造」『バイリンガル・バイカルチュラル教育の現状と課題』 東京学芸大学海外子女教育センター
- Lambert, W. E. (1977) The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences; in Hornby, P. A. (eds.) *Bilingualism* New York: Academic Press
- 箕浦康子 (1981) 「アメリカ文化との接触が日本人の家庭生活と子供の社会化におよぼす影響」『海外の日本人とその子供達』 トヨタ財団第12回助成研究報告資料
- 中島和子 (2000) 『子どもの会話力の見方と評価』 カナダ日本語振興会
- 中島和子 (2001) 『バイリンガル教育の方法』 アルク, 東京
- 関口礼子編著 (1988) 『カナダ多分化主義教育に関する学際的研究』 東洋館, 東京