



カヒカテアの木 (Tamati, 2006)

バイリンガル教育理論とトランスランゲージング教育学：  
言語政策と教育実践への示唆

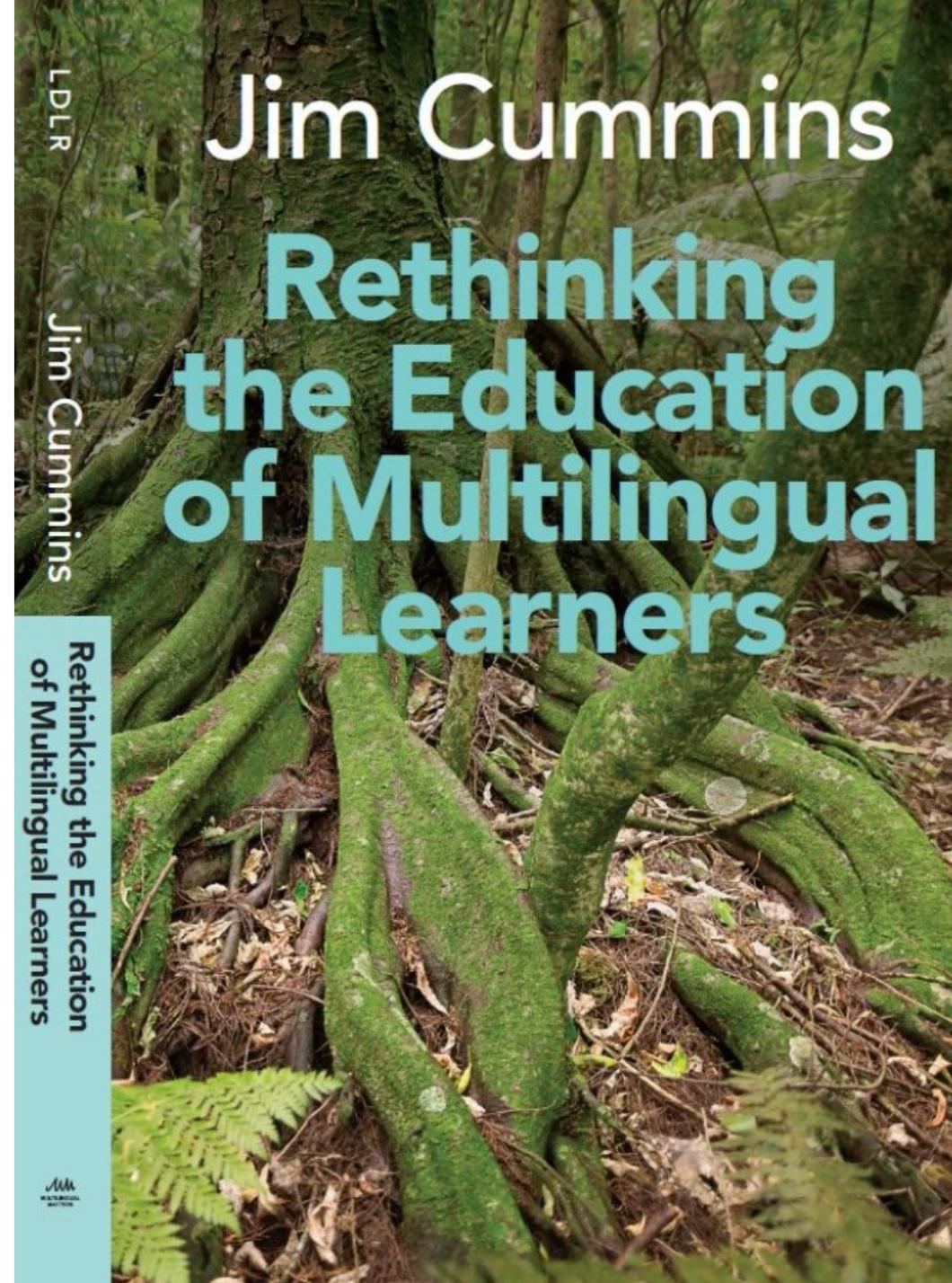
ジム・カミンズ  
トロント大学

バイリンガル・マルチリンガル  
子どもネット年次大会

2022年10月

# 概要

- 第一部 – L2 Teachingの理論的根拠に対する歴史的概観
- 第二部 – バイリンガル教育の方が教科として言語を教えるL2 Teaching よりもはるかに効果が上がるが、実践に当たっては両者に共通する問題がある。
- 第三部 – 「マルチリンガル・ターン」とトランスランゲージングの出現について
- 第四部 – L2 Teaching の研究や理論が、日本や他の国のL2 Teaching に与える示唆



LDLR

Jim Cummins

Rethinking the Education  
of Multilingual Learners

M

Jim Cummins

Rethinking  
the Education  
of Multilingual  
Learners

# 第一部

L2 Teachingの理論的前提に対する歴史的概観

# 過去50年以上にわたる L2 Teaching の 重なり合う4つのフェーズについて

**文法・訳読のフェーズ** - L1 とL2 の接点はあるが、焦点は言語構造にあって児童生徒は受け身で、目標言語を使って何かを「する」ことはない。

**モノリンガルと「2つの孤独」のフェーズ**- 児童生徒のL1と切り離してL2を教える。

**クロスリンギスティック (言語間の関係) / 複言語主義のフェーズ**

- 生徒の第一児童生徒のL1をリソースと見て、言語間の接触と転移、トランスファーを奨励する。

**トランスランゲージングのフェーズ** - 'languages' [複数の言語] が児童生徒の認知システムで区別されないため、「言語間の転移を促進する指導」について論じるわけにはいかない。'languaging' (動詞の形) については語れても、認知システムに実在しない 'languages' (名詞の形) については語るができない

## マジョリティグループと 移民背景の児童生徒 のための L2 Teaching の現状

現在の状況は、多くの教師を (そして研究者をも!) 混乱させている。

- L2 Teachingの「ベストプラクティス」は、教師がL2のみを使って教えることというビリーフがいまだに広く浸透している。
- 「ネイティブスピーカー」こそアクセントでも流暢さでも「ネイティブのよう」であるし、また教室でもL2を使って教える可能性があるから「より良い教師」である、というビリーフがあり、語学学校のスタッフ募集にもそれが反映されている。
- このようなビリーフは、L1と L2の間に強い関係があり、言語間の転移が起こるように指導すべきだという研究成果によって[否定され]、その挑戦を受けている。
- 過去10年ほどの間に「トランスランゲージング」に注目が集まり、L2 Teachingにおけるモノリンガルアプローチさえも否定されている。
- 私が「一元的トランスランゲージング理論 (UTT)」と名付けたトランスランゲージング理論の1つ (e.g., Garcia, 2009) は、「'languages' [複数の言語]」は我々の認知システムには存在しないとさえ主張しており、言語間転移のための指導にさえ懐疑的である。

これらの相反する流れを我々はどのように理解すればいいのだろうか。

# モノリンガル ‘ダイレクトメソッド’ (直接教授法)の 仮説について

「モノリンガルの原則」(Howatt, 1984)は、学習者がL1を排して目標言語(TL)のみで思考できるように、L1の干渉を最小限に抑えてTLのみで指導することを強調している。

この原則は、100年以上前に‘ダイレクトメソッド’(直接教授法)の分野で当初広く受け入れられ、それ以降も、さまざまな言語教育アプローチに強い影響を及ぼし続けている。

Yu (2001: 176)によると、「直接法は、子どもたちが母語を学ぶ方法を模倣し、翻訳を避け、あらゆる状況で、指導の媒介語として外国語を直接使うことを強調している」。

これらの前提は、1960年代と1970年代に出現したオーディオリンガルおよびオーディオ・ビジュアルアプローチに反映されており、現代のさまざまな状況におけるコミュニカティブ言語教育の実践にも見られる。

# 多くの状況下における L2 Teaching の期待外れの結果

- 一般的に、外国語/L2を指導の媒介語ではなく学校の教科の一つとして教える方法は、学校外で相当量の英語に触れる機会（ソーシャルメディア、音楽、テレビなど）がある場合を除き、ほとんどの生徒にうまく機能しない。
- 生徒の家庭言語（L1）が英語に似ている場合（北欧諸国など）、生徒の言語習得の成功率が高まる。
- これらの国では、英語の映画やテレビ番組は通常、マジョリティ言語への吹き替えではなく、字幕（英語の音声、L1字幕）がつけられる。
- 一般に、英語を1日30～45分間教えるアプローチでは、生徒の約8割に期待外れの結果をもたらす。生徒たちは英語で試験に合格する方法は学ぶかもしれないが、その言語を流暢に話すすべてを学ぶことはまれである。
- この結論は、以下の「教授法」に適用される：文法訳読法、直接法、オーディオリンガル法、コミュニカティブ言語教育、および学校の教科として言語を教えるさまざまな方法

## 第二部

バイリンガルプログラム (L2イマージョンや CLIL を含む) は、L2を教科として教えるよりはるかに成功しているが、プログラムの多くは、L1とL2を厳しく切り離すべきであるという問題含みの仮説を共有するプログラムが多い。

## バイリンガル 教育の研究が 示すもの

- バイリンガルプログラムは、マイノリティ言語児童生徒のためのプログラムでもまたマジョリティ言語児童生徒のプログラムでも、世界中の国々で成功裏に実施されている。これらのプログラムは、一般的に言語を教科として教えるプログラムよりもはるかに良い結果を生み出している。
- マイノリティ言語は脆弱である — 学校やコミュニティの強力なサポートがなければ、児童生徒は母語で流暢に話すかや母語のリテラシーを十分に伸ばすことはできない。
- 「マイノリティ」と「マジョリティ」のどちらの言語の児童生徒も、「マジョリティ」の言語による授業時間がはるかに少ないにも関わらず、その言語の習得に損失はない。児童生徒は通常、小学校の高学年までに「マジョリティ」言語の読み書き能力の遅れを取り戻す。
- しかし、両言語の教科学習言語能力（アカデミックスキル）を積極的に教え必要がある— 自動的に概念の転移が起こる場合もあるが、学校側が積極的に言語間転移が起こるように教える方が、転移による利点は大きい。

# 加藤学園：日本における英語イマージョンの例

日本の初等教育英語イマー  
ジョンスクールの研究

テンプル大学大学院  
に提出された論文

教育学博士の要件の一部  
を満たすもの

R. マイケル・ボストウィック  
1999年1月

「...児童はイマージョンではない児童と同じ国語教育を受けるが、他のすべての授業は英語で行われる。これは、これは、1日の授業の3分の2に相当する。」(p. 63)

「一般的に、イマージョンの児童は、おしなべて、母語だけで授業を受ける普通クラスの児童と同じように[全教科で]高い成績を収めた。」(p. 187)

「この結果は、国や県の国語の標準テストに全くマイナスの影響が見られなかったことを示している。パーシャルイマージョンでは、2言語間の差は、L1の発達に全くあるいはほとんどマイナスの影響はないと言えそうである。」(p. 190)

「言語面では、小学校5年の児童が、米国の小学校3年とほぼ同じレベルで機能していたことになる。多くの児童が海外在住経験がないことを考慮すると、これは驚くべきことである。イマージョンプログラムの児童の英語力と一般の日本人とどう違うか英検で比べてみると、大多数が中学3年、あるいはそれ以上の英語力を持っていることが分かった。」(pp. 190-191)

# 「認知的再処理」 による概念的知識、 教科内容知識の 転移の伝達

## ランバート & タッカー (1972): フランス語/英語イマージョン

「...子どもたちは...フランス語で得た情報を英語で再処理することによって、あるいはフランス語と英語で同時に処理することによって、読解、概念の展開、語彙操作、言語の創造性などの基本的な能力をフランス語から英語に移行させたのであろう。」(p. 82)

## コーヘン (1994): スペイン語/英語イマージョン(算数の文章題の研究)

「この再処理という現象は、われわれの研究で明らかになったと言えそうだが、英語で再処理した情報の全て、あるいはそのほとんどがスペイン語で得た情報だった。この研究の対象児たちが算数の文章題を解くに当たって、スペイン語から英語に切り替えたとしてもさほど驚くべきことではない。イマージョン学校で6、7年学んでも、外見上また社会的にはスペイン語で行動しているように見えても、心理的、認知的なレベルでは、スペイン語優位ではなかったのである。」(p. 192)

## ポストウィック (1999): 英語/日本語イマージョン

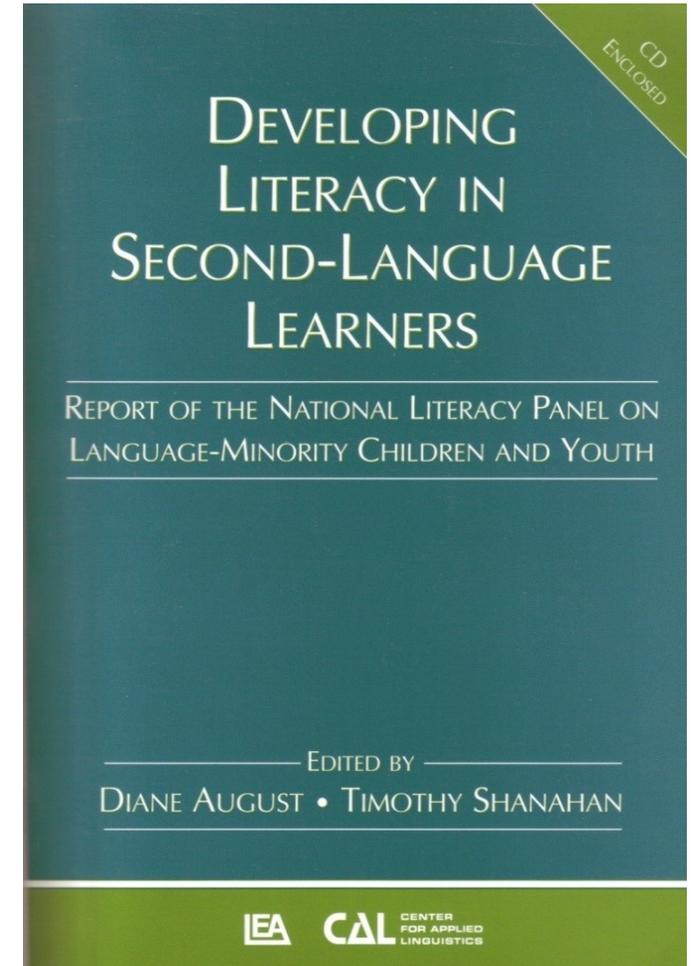
「ある言語を通して学んだスキルが別の言語に転移することは、世界中のイマージョン・プログラムで繰り返し確認されており、日本での英語イマージョン・プログラムでも見られた。概念の転移は自発的に行われるようである。...これらの研究結果は、イマージョンの生徒が情報を母国語に変換し、オンライン「再処理」を行なっていること、そして児童生徒の内面の言語環境は、外部の観察者が思うほど外国語指向ではないことを示唆している。」(p. 188)

## バイリンガル教育に関する研究が示すもの

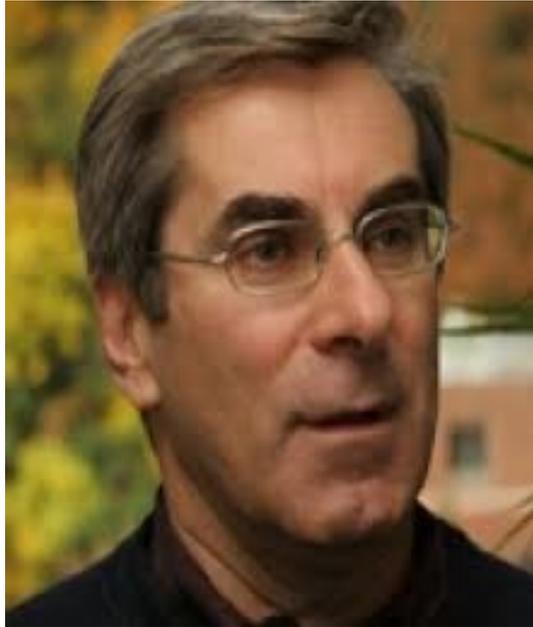
「要するに、バイリンガル教育が母語または英語の学力向上を阻害する兆候は見られないということである。このことは、言語的マイノリティにも、継承語学習者にも、またフレンチイマージョンに在籍する児童生徒にも言えることである。

違いが観察されるのは、バイリンガルプログラムの児童生徒が平均して恵まれている点である。メタ分析の結果では、バイリンガルプログラムに中程度のプラス効果があるという。」

(Francis, Lesaux, and August 2006, p. 397)



F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. Saunders, & D. Christian (Eds). (2006)  
『英語学習者(ELL)の教育』  
ニューヨーク: ケンブリッジ大学出版

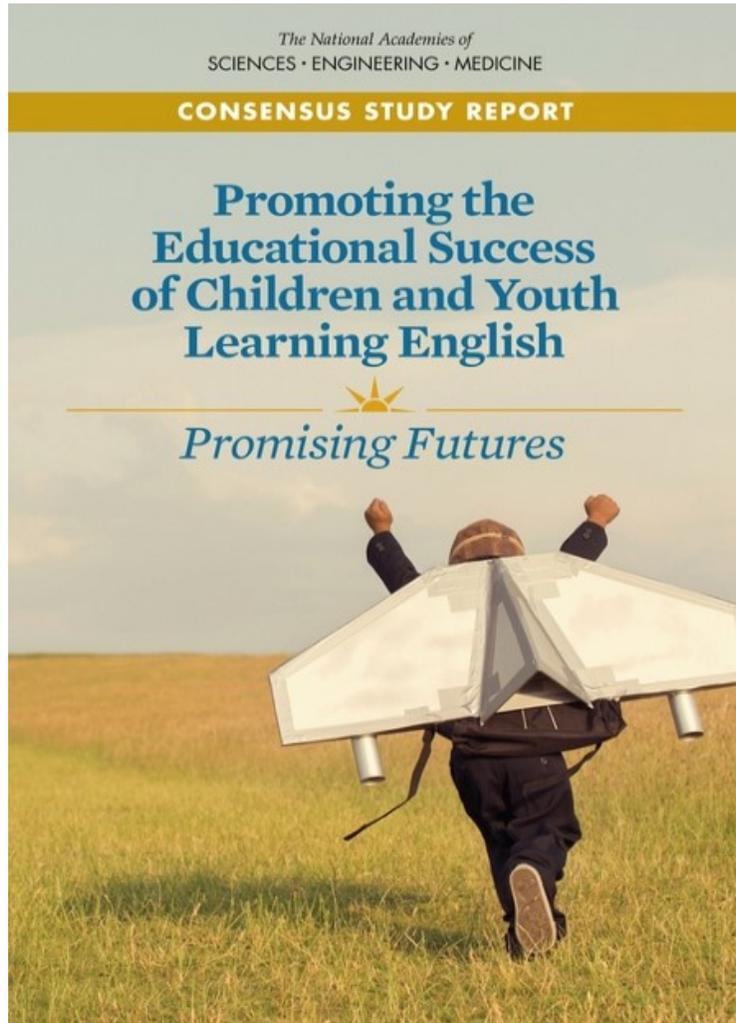


「英語学習者の教育における成功は、生徒の第一言語による持続的な指導と正の相関があるという強力なエビデンスに収斂される。

... 長期的な研究では、児童生徒がL1プログラムにいる期間が長ければ長いほど、より良い結果が得られた、という報告がほとんどである。」

(リンドホルム-ラリー & ボルサト, 2006, p. 201)

# マイノリティグループ児童生徒に対するバイリンガル教育の有効性に関する研究 ーバイリンガル教育に対する圧倒的支持



## 結論 7-1:

英語のみのプログラムで指導されたEL(英語学習者)の研究結果とバイリンガルで指導されたELの研究結果を比較した評価研究を統合してみると、測定された英語力に差がない、あるいはバイリンガル・プログラムのELの英語力の方が、英語のみで指導されたELよりも優れていることが分かった。

十分時間をかけて長期的に指導言語の影響を追跡した最近の2つの研究では、ELにとって利点が多かったのは、英語オンリーのプログラムではなく、バイリンガルプログラムの方であったという。(p. 280)

L2イマージョンやバイリンガル教育でも、2つの言語は切り離すべきだと考えるプログラムが多い。

- 「2つの孤独」という理論的主張は、第一言語が第二言語の学習を「妨害」しないようにするために、第一言語と第二言語を可能な限り分離すべきだという主張である。
- クロスリンガルトランスファー（言語間転移）は、教師が一貫して生徒の2言語使用の言語産出を奨励することによって、L2イマージョンやバイリンガルプログラムの成功率がより高まるという主張である。この「転移のための指導」(Teaching for Transfer)は、言語間の処理プロセスを強化し、言語間の類似点と相違点に対する生徒の認識を高める。

L2イマージョンとバイリンガル教育における「2つの孤独」アプローチは、ワレス・ランバートのモノリンガル指導原則に示されている。

「教師は目標言語のモノリンガルとしての役割を果たすのであって、言語を切り替えたり、教材をもう一方の言語で見直したり、教師と生徒の交流に子どもの母語を使ったりすることはなく、バイリンガルとしてのスキルは全く必要とされない。したがって、イマージョンプログラムでは、バイリンガリズムは2つの別個の指導ルートを通して育つのである。」(1984, p. 13).

\*\*\*\*\*

- 言語はそれぞれ別個に切り離して使用
- 言語のスイッチなしで、目標言語(TL)のみを使用
- 言語間の翻訳は不適切



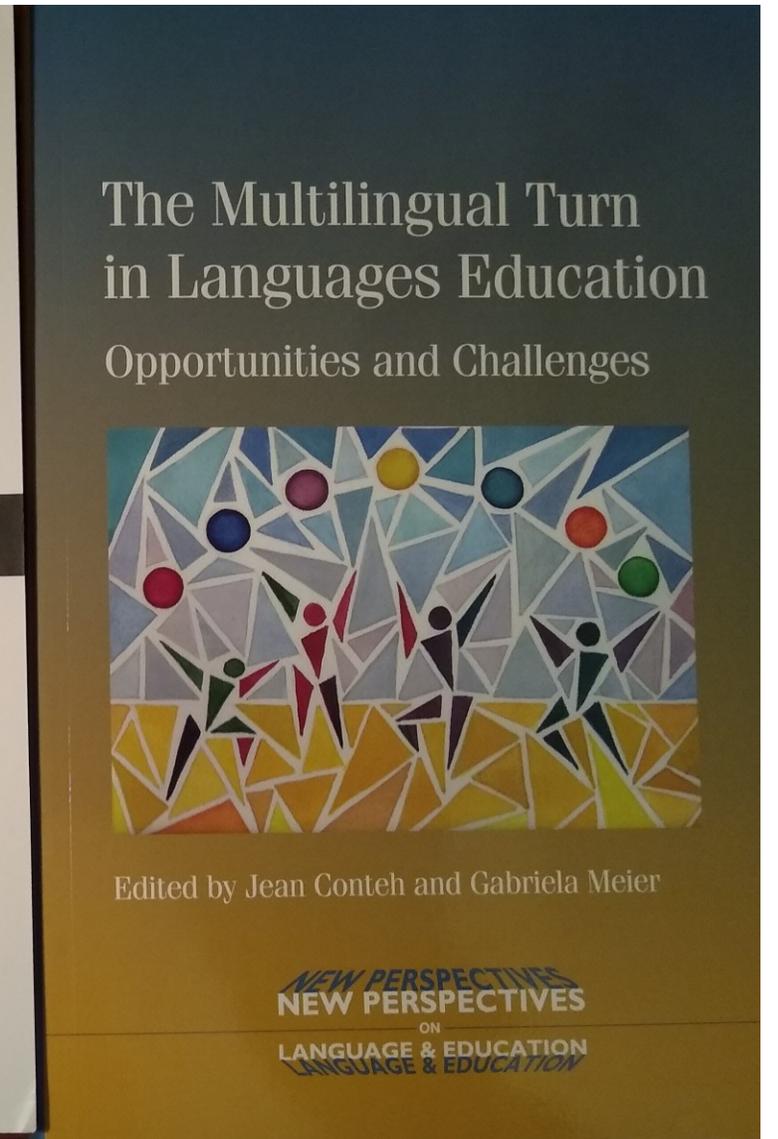
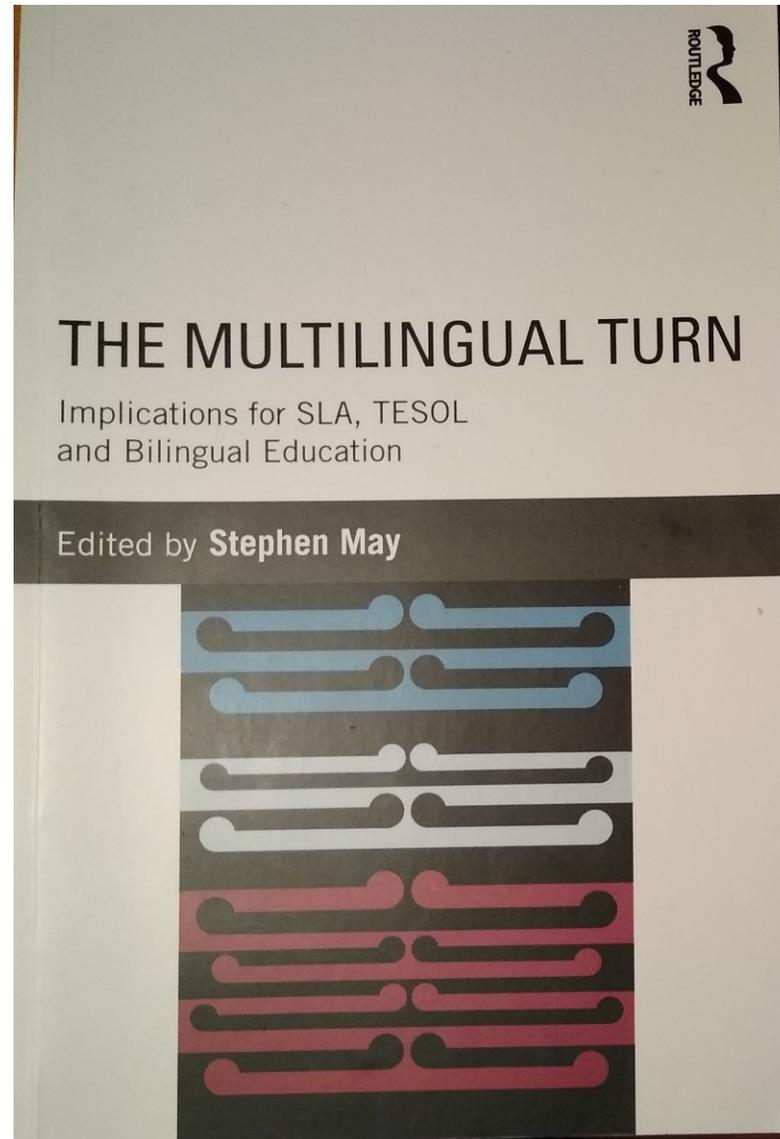
- この方針は、2つの言語で成長しつつある知的能力やリテラシーの力を披露する機会を見童生徒にほとんど与えず、教育の可能性を制限することにつながる。
- 生徒の言語は互いに切り離されているため、教師は：
  - 教師は言語間の関係について指摘することはない
  - 教師は見童生徒に、二つの言語を使って本を書いたり (dual language books)、プロジェクトや教室活動で二言語使用を奨励しない (これは翻訳を含む)
  - 一般的に教師は、言語がどのように機能するかについて生徒の認識を高めることもしない (たとえば、L1とL2の文法構造の比較)

モノリンガル教育  
方針の何が問題  
なのか

## 第三部

マルチリンガル・ターンの出現と  
クロスリンギスティック・トランスファー（言語間転移）を目指す教育

「マルチリンガル・ターン」は、マルチリンガリズムが世界各地で社会の標準になってきているという事実を考慮すべきだという主張である



# クロスリングイスティック（言語間転移促進）教育学

過去 10 年以上にわたり、教育学上同じ方向性を示すさまざまな用語が使用されてきた：

- トランスランゲージング
- ヘテログロシック指導方針
- マルチリンガル・ターン
- 複言語 (plurilingual) 教育学
- バイリンガル教育ストラテジー
- インターリンガル指導

- これらのストラテジーに共通しているのは、バイリンガル能力に対する「2つの孤独」の否定と、言語間転移のための指導に対するコミットメントである。
- 以上のストラテジーは、バイリンガル教育だけでなく、社会の主要言語を使って教えるマルチリンガル教育環境にも適用できる。

# クロスリングイスティック/複言語主義 – 言語の産出面における言語間コンタクトの促進

## 複言語主義

- 1990年代後半、[欧州評議会](#)関係の研究者たちは、複言語主義という概念を、バイリンガルやマルチリンガルの言語レパートリーが動的に統合、交差する関係を意味するものとして発展させてきた。
- その教育上の意味についてエンリケ ピカルド(2016:7)は、次のように述べている。:

複言語教室とは、コミュニケーションを最大限活発にして教科学習と複言語/複文化に対する気づきを促進するために、教師と生徒が教室内に存在する言語の多様性を受け入れ、活用する教育戦略の追求の場である。

- 言い換えれば、教師は言語使用上、目標言語を児童生徒の家庭言語と繋げるように指導すべきである。

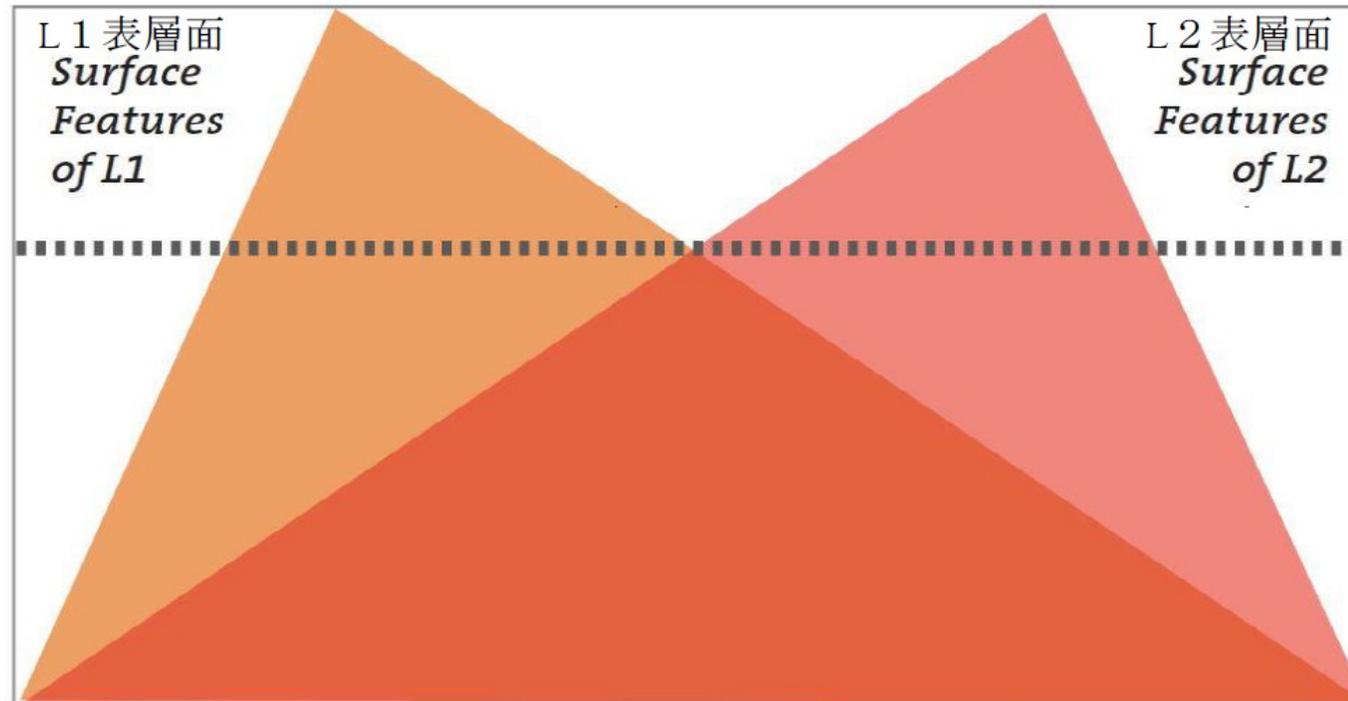
## クロスリングイスティック教育学

- Cummins (1981) は、「共有基底言語能力」という概念に基づき、言語間の転移を目指して教師は教えるべきだと主張している。
- その後の研究では(例; Cummins & Early, 2011), [言語学習プロセスにおける]生徒のアイデンティティの役割についても強調した。
- 「アイデンティティテキスト」を作成して、二つあるいはそれ以上の言語で自身の成長を示すことができたとき、生徒のアイデンティティは肯定される。
- アイデンティティの肯定は、言語を使って何か「パワフルなこと」をすることによって生まれるものである。

# 共有基底言語能力モデル クロスリンギスティック・トランスファーを目指す教育の実証的根拠

バイリンガル能力を二つ重ねた氷山で表示したもの

## *The Dual Iceberg representation of bilingual proficiency*



異なる言語は脳内で識別されるが（例：失語症の研究）、言語間で重複やダイナミックな相互依存関係がある。

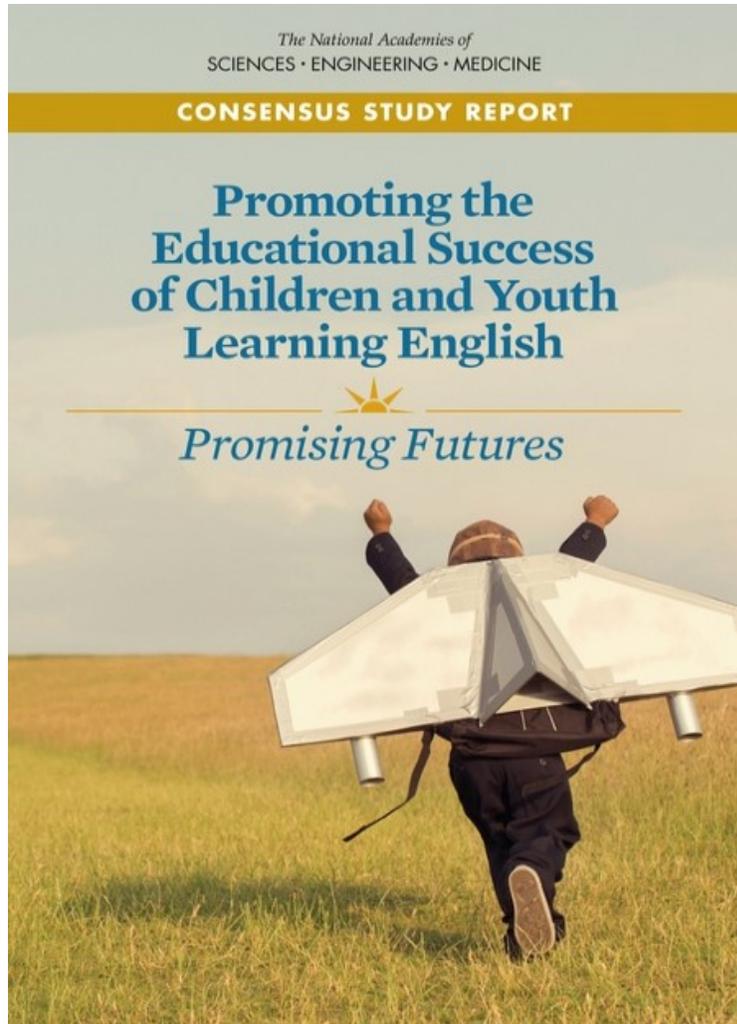
# カヒカテアの木の比喻

(Sophie Tauwehe Tamati [2016] 「バイリンガル教育のためのトランスアクイジッション  
[Transacquisition] ペダゴジー: Kura Kaupapa Māori 校における研究」Auckland大学博士論文))



湿地帯に育つ。絡み合った根が、すべての木の個別の、また集合的な成長を支える。

# 圧倒的な研究の裏付けのある共有基底言語能力と言語間転移促進教育

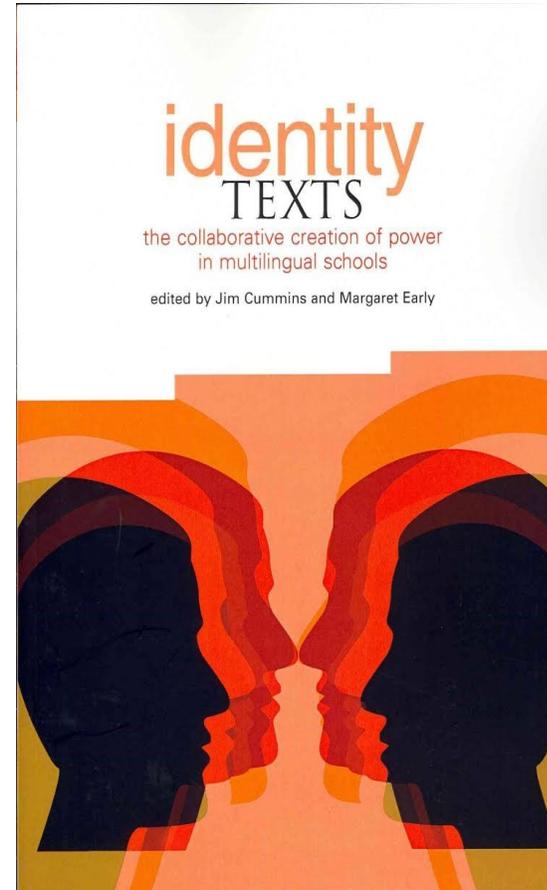


- バイリンガルの 二言語は、それぞれ別個に存在するのではなく、互いにインターアクティブに関わり合うものであり…。コミュニケーション、思考、問題解決のために複数言語の習得と使用を可能にする認知的、概念的基盤をその二言語が共有している。このような研究は1960年代にまで遡り、今でも増えつつある。(NASEM, 2017: 243)
- 結論 6-3: バイリンガルの二言語は、それぞれ孤立して発達するわけではない。研究結果は、二重言語の学習、処理、および言語使用の間に明らかなプラスの相関関係があること、またしっかりとした強いL1がL2の英語力の伸びのサポートになるという研究結果が出ている。
- 結論 6-4: EL [英語学習者] の L1と英語(L2)のリテラシーの発達には、強度な正の相関関係がある。(NASEM, 2017: 245)

## 生徒の多言語レポーターの活用： 交差言語的転移の実施

「授業で**母語**を使うことが許されると、**英語**で読んだり書いたりするのに役に立ちます。**英語**から**ウルドゥー語**に訳すと**ウルドゥー語**の助けで**英語**がわかるからです。また、**ウルドゥー語**を使う時、自分が**英語**で何を言いたいかかわるので、よく考えられるし、たくさん**英語**で書くことができます。」  
(Aminah、原文訳)

「**ウルドゥー語**を授業で使うことを許されると助かります。**ウルドゥー語**を書く時、**ウルドゥー語**を見ると**英語**が頭に浮かんでくるからです。なので、本当に助かっています。英語で書く時は、**ウルドゥー語**が頭に浮かんできます。**英語**を読む時は頭の中で**英語**を**ウルドゥー語**にしながら読んでいます。**ウルドゥー語**で読むと理解ができるので、とても安心します。」(Hira、綴りは原文通り)(Leoni他、2011: 55-56頁)



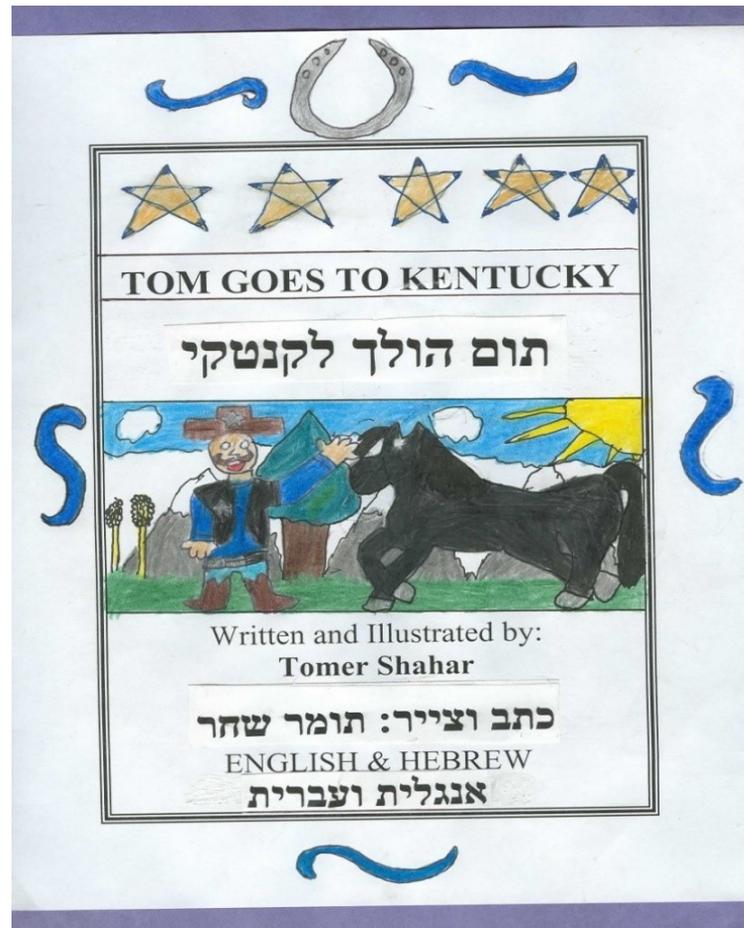
リサ・レオニ先生は、一貫して生徒たちが母語で創作作文や他の課題をこなすことを奨励しており、母語を英語の足がかりとして使っていた。

# アイデンティティ・テキスト

- 「アイデンティティ・テキスト」という用語は、担任教師が編み出した教育的空間の中で子どもたちが作り出した創作作品やパフォーマンスのことを意味する。
- 子どもたちは、文章を書いたり、話したり、映像、ミュージカル、演劇、その他さまざまな形態の組み合わせの創作作品（テキスト）の作成に、自分たちのアイデンティティを投資するのである。
- アイデンティティ・テキストは、子どもたちのアイデンティティを肯定的に映し出す鏡となる。
- 子どもたちがアイデンティティ・テキストをさまざまな聞き手や読者（クラスメート、教師、親、祖父母、姉妹校クラス、メディアなど）と共有することによって、好意的なフィードバックを得る可能性が高く、それによって自己肯定感が高まる。これが更なるリテラシーへの関与を強めることにつながるのである。

# Tomerのヘブライ語と英語の2重言語の本 (アデンティティ・テキスト)

- 来たばかりでなんか分からない時は赤ん坊みたいだから、自分の言葉を使うのはとても役立つと思う。英語は分からなくて、全部最初から学ばなくちゃいけないけど、でももし別の言葉で知っていたら、それはもっと簡単で、翻訳できるし、自分の言葉でもできるし、第二言語を理解するのももっと簡単になる。
- ヘブライ語っていう単語以外、リサ・レオニ先生が何を言っているか、最初は全然分からなかった。でも、自分の言葉でやってもいいよ、と言ってくれたのはすごくよかったと思う。だって、手を動かさずにただ座っているわけにはいかないから。



- 書くこと[つまり産出活動]を通してL1とL2を接触させること
- まずL1で書くことを通して、L2の教科学習言語力習得の足場掛けとすること
- リテラシーとの取り組み
- 指導内容を生徒の生活に結び付ける
- アイデンティティの肯定



## 言語間転移のタイプ

- 概念の転移（例えば、光合成の概念の理解）；
- 特定の言語要素の転移（*photosynthesis* [光合成]における*photo*の意味の知識）；
- 音韻意識の転移（単語が異なる音で構成されているという知識）；
- 形態学的認識の転移（語構成、語根、接頭辞、接尾辞など）；
- 認知的および言語ストラテジーの転移  
（例：視覚化ストラテジー、グラフィックオーガナイザーの使用、記憶方略、語彙獲得ストラテジーなど）；

# トランスランゲージング

## ・定義

教育学上のトランスランゲージングとは、児童生徒が教科の課題や活動を行う際に、自身が持つマルチリンガルなレパートリー全てが使えるように計画（デザイン）された指導のことである。

実は、「トランスランゲージング」という用語が教育界の主流になるずっと以前から、さまざまな状況で教師はこの種の指導をしていたのである（例：Auerbach、1993； Defazio、1997； Lucas & Katz、1994； Chow & Cummins、2003； Cummins & Early、2011； García & Sylvan、2011）。

しかし、Garcíaらによる概念の精緻化（例：García、2009）や幅広いカリキュラムや指導上のリソースの開発（例：Celic & Seltzer、2011/2013）がトランスランゲージング教育学の可能性に対する認識を劇的に高めて、教室内の授業のあり方の探究が進んだ。特にインターナショナルスクール関係ではその傾向が顕著であった。

# トランスランゲージング

起源はウェールズ語と英語のバイリンガル教育



Cen William (1994, 1996, 2000) のトランスランゲージングの概念は、ウェールズ語と英語のバイリンガル教育において、インプットとアウトプットの言語を体系的かつ意図的に交替することであった。

Gwyn Lewis, Bryn Jones and Colin Baker (2012, p. 650):

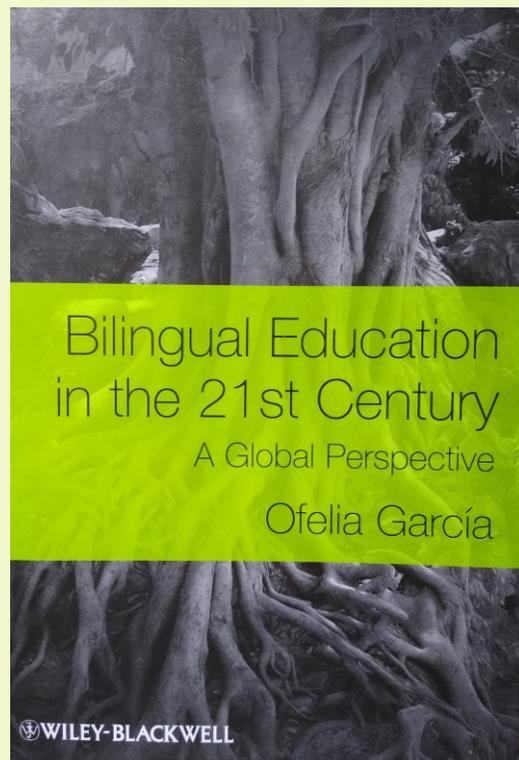
教育的トランスランゲージングは、「**1つの言語**でコード化された情報を**もう1つの言語**で表現する際に生じ**言語間**の意味的リマッピング (**crosslanguage** semantic remapping)によって、さらに効果的な学習を可能にする。」

# 一元的トランスランゲージ理論 (UTT)

- ガルシアらが推進してきたUTTという理論の中心には、マルチリンガルの言語システムは、その内部が一元的かつ未分化であり、このため「言語（複数形）」には、言語的にもまた認知的にも実体がない、という。

- しかしながら同時に、クロスリンガル教育学に関わる主要な理論的概念、共有基底言語能力、言語間転移促進のための指導、加算的バイリンガリズム、教科学習言語などを、UTTは否定しているのである。

- UTTはコードスイッチングという概念もまた否定している（Macswan、2017、2022）。

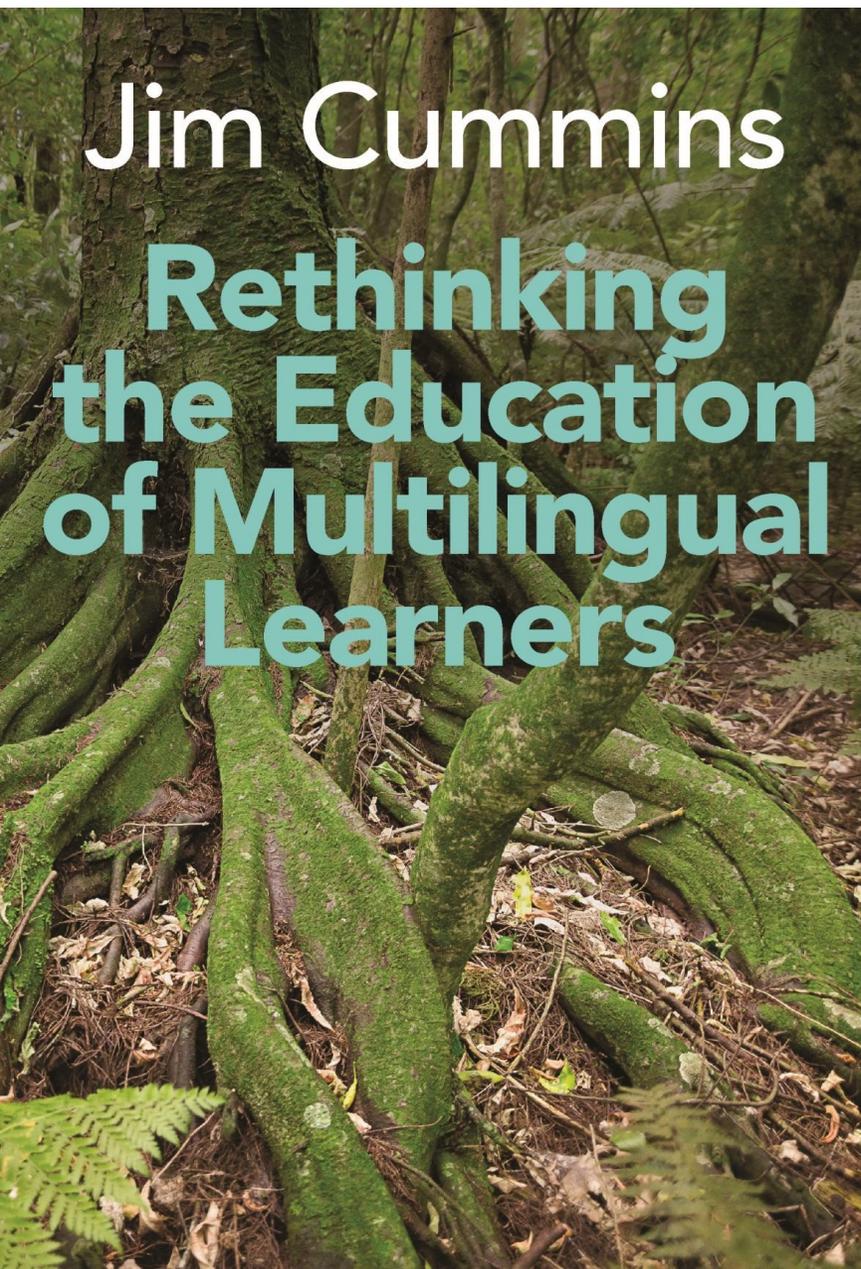


## 一元的トランスランゲージ理論の主張

- マルチリンガルの言語システムは、「言語（複数形）」には言語的にも認知的にも実体がないという事実を反映して、その内面は一元的かつ未分化である。したがって、動詞の'trans/languageing'には正統性があるが、名詞の「言語（複数形）」は正統性を欠く。（例：García、2009）
- コードスイッチングは、二つの言語の存在を前提としているため、正統性を欠く単一言語主義的構成概念である。（例：Otheguy et al.、2015、2019）
- 加算的バイリンガリズムも、同じく正統性を欠く単一主義的構成概念である。個々のバイリンガル話者の中に、2つの別個の言語の存在を前提とするからである。（例：García、2009）
- 同じような理由で、「共有基底言語能力」や言語間転移促進教育も、単一言語主義的なバイリンガル理論を示唆するものとして否定している。（例：García&Li Wei、2014）
- 「アカデミック・ランゲージとは、人種差別に基づく言語イデオロギーであり、差別された学生は言語的に欠陥があり、補習が必要だという。」（Flores、2020:22）
- マイノリティー児童生徒の2言語育成における加算的アプローチは、人種差別的イデオロギーに根ざすものである。（例：Flores&Rosa、2015）

# クロスリンギス ティック・トランスラ ンゲージング理論 の主張

- UTT の立場とは対照的に、CTT は、個人の言語・認知システムの中に「言語(複数形)」が存在することを認めている。
- CTT はまた、**加算的バイリンガリズム、教科学習言語そして言語間の転移を目指す教育**の正統性も認めている。言語は、個人の認知・言語機能において、これらの概念は、多言語主義のダイナミックに交差し、互に関係し合うマルチリンガリズムのダイナミックな概念と100% 一致する。
- UTTとCTTは「言語」の概念の正統性については異論はあっても、次の点[共通点]を無視してはならない。
  - どちらの理論的観点も、言語は社会的に構築されたものだととらえており、
  - 指導上、2言語を厳格に分けて教えることを否定し、
  - マイノリティ言語児童が学校に持ち込む言語を価値のないものとして切り捨てることに対する非難し、
  - トランスランゲージング理論に対する方向性であるが、両者とも、ダイナミックなマルチリンガル認知機能を支持していること
  - そして最後に、UTT, CTTともに、トランスランゲージング教育学が、児童生徒たちの生活とつながってその言語レパートリー全体を活用することが、社会正義と教育機会均等を勝ちとるための重要な要素であるという認識を共有している。



Jim Cummins

# Rethinking the Education of Multilingual Learners

CTTとUTTの主な違いは、個人の認知・言語システムにおいて、CTTは言語間の境界が流動的であるとし、一方UTTは言語の境界そのものがなく、複数形の言語も存在しないことである。

つまり、日本語/英語のバイリンガルにとって、UTTでは、日本語と英語の区別が個人の言語・認知システムではできないということである。

これらの対立する主張は、どの程度

- (a) 実証的的証拠に裏付けられているか、
- (b) 論理的に一貫性があるか、そして、
- (c) 効果的で強力なマルチリンガル教育実践の推進に貢献できるのだろうか。

# UTTの主張の信頼性を評価する

## バイリンガルの言語システムは単一的で未分化なのだろうか？

Bhatt と Bolonyai (2019) は、バイリンガルは、それぞれの言語によって別個の神経表現・神経組織を持つという失語症の研究の論評で、バスク語とスペイン語のバイリンガルJZの例を挙げて、失語症が言語機能に与える影響が言語によって著しく異なるという強力なデータを示している。

- 「JZの失語症の影響は、第一言語と第二言語でその程度が異なっていた。第一言語のバスク語の方が第二言語のスペイン語よりも障害が重かった。特にバイリンガル失語症テストでは、産出面で第一言語に障害が見られたが、第二言語にそれはなかった。このような言語によって異なる喪失は、一元的トランスランゲージング理論では説明がつかない。一元的言語システムは、なぜ1言語だけより影響を受けるかという、言語による差を説明できないのである。」 (2019: 18)
- **こういった調査結果は UTT には反論になるが、CTT とは一致する。**

*Working Papers in*

## Urban Language & Literacies

---

Paper **254**

### **On the theoretical and empirical bases of translanguaging**

Rakesh M. Bhatt (*University of Illinois, Urbana-Champaign*)  
& Agnes Bolonyai (*North Carolina State University*)

## 第四部

日本および他の地域において、L2 Teaching に関する研究と理論が示唆するもの

示唆されることー

目標言語を学ぶ上でアイデンティティへの投資の促進が必要であること、児童生徒が両方の言語を使ってパワフルなことができるようにするための第一言語の役割

- 目標言語に積極的に関わること（話す・聞く、読み・書きどちらも）、また、目標言語の学習においてアイデンティティへの投資を重視することは、効果的な学習を強力に推し進める。目標は、児童生徒が目標言語を使ってパワフルなこと（つまりアイデンティティが肯定できるような活動）を可能にすることである。
- 児童生徒の家庭言語は、第二言語の発達の基礎となるものである。概念とリテラシーの言語間の転移を目指す教育は、強力な教育方略である。言語学習者の2つの言語を使用する上で意味ある形で接触させるために、さまざまな教育方略が用いられてきている。
- 最近、この方略は教育的トランスランゲージングと呼ばれるようになり、私はそれを次のように定義している：

*教科関連の課題や活動を行う際に、児童生徒が多言語レポーター全体を使用できるように意図された指導*

- 大阪[大学]の真嶋潤子教授らの研究は、まさにこれと関連した日本語の例です。



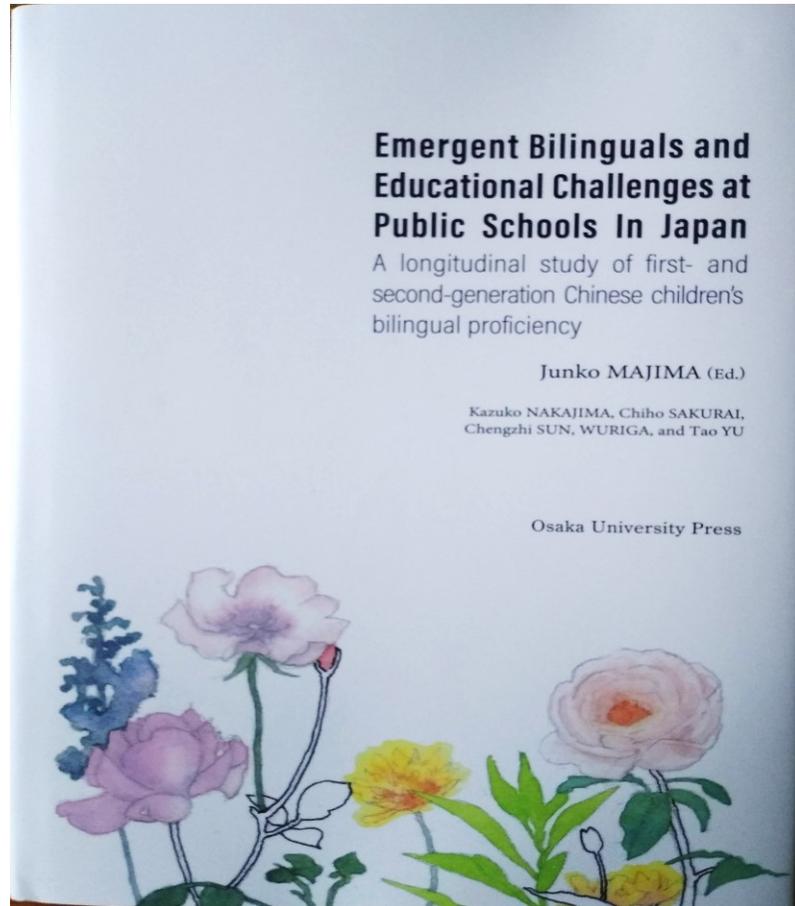
Emmanuelle Le Pichon & Ellen-Rose Kambel (2022) The Language Friendly School: An Inclusive and Equitable Pedagogy, *Childhood Education*, 98:1, 42-49

参照: [languagefriendlyschools.org](http://languagefriendlyschools.org)

教育者として、我々は学校をまるごと言語に優しいエコシステムに変えるために、学校コミュニティ全体で取り組むべきである。[その学校とは]、

- 児童生徒のさまざまな言語すべてが認められ肯定される場所、
- 言語というものが私たちの頭の中、家族の中、社会の中でどのように機能しているかに気づくと同時に、みんなが自分のアイデンティティを拡張することができる場所、
- そして、児童生徒たちがよりパワフルな目的（アイデンティティの容認・確認）のために、自分達のマルチリンガルレバートリー全体を使い始めることができる場所である。

# 日本語環境におけるランゲージフレンドリー教育法



「合計110人の生徒を追跡し、L1中国語とL2日本語のバイリンガル能力を評価する縦断的な研究を行った。」

Majima, J. and Sakurai, C. (2021) A longitudinal study of emergent bilinguals among Chinese pupils at a Japanese Public School: A focus on language policies and inclusion. In Mary, L., Krüger, A.-B. and Young, A. (eds) *Migration, Multilingualism and Education: Critical Perspectives on Inclusion* (pp. 93-110). Bristol, UK: Multilingual Matters.

# 教育的トランスランゲージングとクロスリングイスティック教育は L1とL2 両言語のリテラシーの発達に効果的

## 10年を超える取り組み

- 2012年に中国人専任教師を採用
- 中国人生徒のための「取り出し授業」では、ネイティブの中国人教師が2つの言語に対する認識を高めるために、中国語も使用して指導
- 中国人生徒の保護者とのより良いコミュニケーション。相互理解のため、学校文化に関する部分の中国語訳を中国人教師が改訂
- 校舎内の多言語サインやポスターの掲載
- 学校側が全校生徒に異文化間理解教育のクラスを提供
- 中国語を話す児童生徒に対して教師が称賛・敬意を表すこと
- 校長主催の全校作文プロジェクト。作文のテーマは「誇り」「夢」「つながり」。中には中国語で書き、日本語に訳す中国人児童生徒もいた。
- 卒業式でのバイリンガルプレゼンテーションの奨励

## 量的研究の結果

- 子どもたちは日本語のリテラシーよりも日本語の会話力の方が早くネイティブレベルに達した。したがって、このような子どもたちには、「日本語を身に付けた」と思われた後も、数年間は教師によるサポートを必要とする。
- 中国語の会話と聞き取り能力に加えて中国語の読解力を身につけた生徒は、中国語の会話と聞き取り能力は習得したが中国語の読み書き能力を身につけなかった生徒よりも、日本語の読解力において著しく優れていた。

## まとめ

- **モノリンガル指導原理**は、外国語教育や移民背景の児童生徒の教育、さらにバイリンガルプログラム、L2イマージョンプログラムでよく見られるが実証的データの裏づけはなく、現場でも期待外れの結果が多い。「モノリンガル原理」や「二つの孤独」は、個人の認知システムにおけるダイナミックな言語間の相互関係を無視しているところに問題がある。
- **トランスランゲージング**は、言語学習と言語使用の両過程で、言語間の動的な相互関係を強調するのに有効な概念である。**教育的トランスランゲージング**は、生徒が教科学習の課題や活動を行うにあたって多言語/複数言語のレパートリーをフル活用できるようにするものとして、実証的な研究と、生徒が言語間の意味ある接触を追求する教室での実践例によって裏付けされている。私はこのバージョンのトランスランゲージ理論を**クロスリングイスティック・トランスファー理論(CTT)**と名付けた。
- **一元的トランスランゲージング理論 (Unitary Translanguaging Theory (UTT))**は多くの点でCTTと重なる部分があるが、言語には認知的現実がないという経験的に裏付けのない主張により、その信頼性が失われつつある。この主張により、UTT論者は、共有基底言語能力、加算的バイリンガリズム、言語間転移を目指した教育など、有用で実証されている概念を拒否してしまうことになるのである。

# ツールとリソース

- The CUNY-NYSIEB project: <https://www.cuny-nysieb.org/>.

- The European Centre for Modern Languages (ECML): <https://www.ecml.at/>.

For example, the project *Teaching the School Language in a Context of Diversity* highlights language diversity as a resource and provides many tools to support teachers in changing from a monolingual to a plurilingual mindset (<https://maledive.ecml.at/Home/Projectdetails/tabid/3481/Default.aspx>).

Particularly useful in times of educational disruption is the *Treasure Chest of Resources for Learners, Parents and Teachers in Times of Covid-19*:

(<https://www.ecml.at/Resources/TreasureChestofResources/tabid/4397/language/en-GB/Default.aspx>).

- The Language Friendly Schools project: <http://languagefriendlyschool.org>

# References

Bhatt, R.M. and Bolonyai, A. (2019) On the theoretical and empirical bases of translanguaging. *Working Papers in Urban Language & Literacies*. Paper 254, 1-25.

Bhatt, R. M. & Bolonyai, A. (2022). Code-switching and its terminological other—translanguaging. In J. MacSwan (Ed.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (pp. 154-180). Multilingual Matters.

Cohen, A. (1994). The language used to perform cognitive operations during full-immersion math tasks. *Language Testing*, 11, 171-195.

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10, 221-240.

Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical claims*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century. A global perspective*. Boston: Basil Blackwell.

García, O. and Lin, A.M.Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. In O. García and A.M.Y. Lin (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education (Encyclopedia of Language and Education, Vol. 5)* (pp. 117-130). Dordrecht: Springer.

Lambert, W. E. (1984). An overview of issues in immersion education. In California State Department of Education (Ed.), *Studies on immersion education: A collection for United States educators* (pp. 8-30). Sacramento: California State Department of Education.

# References

Lambert, W.E. and Tucker, G.R. 1972: *Bilingual education of children: The St Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.

Lewis, G., Jones, B. and Baker, C. (2012a) Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 641-654. <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>

MacSwan, J. (2017) A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal* 54 (1), 167-201. doi:10.3102/0002831216683935

MacSwan, J. (2022). Introduction: Deconstructivism—A reader's guide. In J. MacSwan (Ed.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (pp. 1-41). Multilingual Matters.

National Academies of Sciences, Engineering and Medicine (NAEM) (2017) *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures*. Washington, DC: The National Academies Press. doi:10.17226/24677.

Rata, E. & Tamati, T.S. (2021). *TransAcquisition Pedagogy and Curriculum Design: Academic Achievement in Bilingual and Immersion Education*. Routledge.

Riches, C. and Genesee, F. (2006) Literacy: Crosslinguistic and crossmodal issues. In F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W.M. Saunders and D. Christian (eds) *Educating English Language Learners: A Synthesis of Research Evidence* (pp. 64-108). New York, NY: Cambridge University Press.

Tamati, S.T. (2016) *Transacquisition Pedagogy for Bilingual Education: A Study in Kura Kaupapa Māori Schools*. Doctoral dissertation submitted to the University of Auckland.