

バイリンガリズム研究学術講演会・国際シンポジウム・ワークショップ
Harmonious Bilingual Development: What is it and how can it be Fostered?

バイリンガリズム研究学術講演会・ 国際シンポジウム・ワークショップ Harmonious Bilingual Development: What is it and how can it be Fostered?

田浦秀幸

I. はじめに

バイリンガリズム研究の世界的権威である Prof. Annick De Houwer をドイツのエアフルト大学より招いて、バイリンガリズム研究学術特別講演会・国際シンポジウム・ワークショップを2012年3月4日から6日にかけて行ったが、本稿ではその内容を報告する。本企画は、学内の研究高度化推進施策・研究の国際化推進プログラムの助成を得て、立命館大学大学院・言語教育情報研究科（以降「言語研」）が主催し、第1言語としてのバイリンガリズム研究会（以降 BiL1: Bilingualism as a First Language）と立命館大学国際言語文化研究所（以降「言文研」）との共催で開催した。

英語教育研究に偏重している日本において、応用言語学の1分野としてのバイリンガリズム研究は殆どなされていないのが現状である。ヒスパニック系をはじめとする多民族国家でありながら英語習得を最終目的とする過渡的バイリンガル教育を国策とするアメリカでなく、多言語・多文化が共存しているヨーロッパで進められているバイリンガリズム研究の手法や知見を日本に紹介すること、及び既にバイリンガリズム研究に従事している若手研究者達にワークショップで知見を深めてもらいながら研究者相互の交流を深めることを目的として、2011年春に言語研と BiL1 が講師の絞り込みと内容の吟味に着手した。2011年6月にノルウェーのオスロで開催された第8回国際バイリンガリズムシンポジウムで基調講演を行った Prof. Annick De Houwer に趣旨を説明し訪日を直接依頼したところ、快諾を得たので、秋以降日程及び講演・ワークショップ内容についての議論を重ねた。その結果以下の日程・内容で開催することができた。

2012.3.4. 「バイリンガリズム研究国際シンポジウム」(立命館大学・衣笠キャンパス) 13:00-15:30

特別講演: Harmonious Bilingual Development: What is it and how can it be Fostered?

Annick De Houwer 教授

国際シンポジウム: パネリスト

Annick De Houwer 氏 (エアフルト大学教授)・山本雅代氏 (関西学院大学教授)

湯川笑子氏 (立命館大学教授)・平英司氏・田浦秀幸 (立命館大学教授)

2012.3.5. バイリンガリズム研究 Workshop 第1日 (立命館大学・大阪キャンパス) 10:30-14:30

Research Methods in Bilingual Studies (Annick De Houwer 教授)

ワークショップ①家庭内言語使用：山本雅代氏

ワークショップ②言語獲得：井狩幸男氏（大阪市立大学教授）

2012.3.6. バイリンガリズム研究 Workshop 第2日（立命館大学・大阪キャンパス）10:30-14:30

Bilingual Lives: A Dynamic Perspective on Bilingual across the Lifespan (Prof. Annick De Houwer)

ワークショップ③コードスイッチ：難波和彦氏（京都産業大学准教授）

ワークショップ④言語喪失：田浦秀幸

特別講演は、開催趣旨に沿って Prof. Annick De Houwer より 70 分間なされた。バイリンガル児は生活環境や学校環境により否応なく一方の言語が優勢になるが、どのようにすれば言語学的側面でも心理的（アイデンティティも含む）側面でも調和の取れたバイリンガルになれるのかについて、言語習得年齢により類型化して、極力専門用語は使用せずによりわかりやすい言葉で、平易な英語で講演が行われた。当日は、英語から日本語への通訳はなかったが、英語から日本手話への通訳は提供された。これは、手話も言語であり、音声言語と手話言語併用者もバイリンガルであるとの認識が日本では低く、バイリンガル研究者としてこだわりのある部分であったので、通常の BiL1 研究会同様に行った。

国際シンポジウムでは、Prof. Annick De Houwer による講演からシンポジウムへの導入が 10 分間あり、聴衆にはこれからどのような議論がなされるのか説明が丁寧になされた。各パネリストから専門分野に関して 2 問質問がなされ、それに Prof. Annick De Houwer からの回答を得る形式で約 30 分進めた後、15 分間程フロアとの質疑応答で締めくくった。パネリストは、バイリンガル研究では日本の第一人者である山本雅代関西学院大学教授、バイリンガル言語喪失と早期英語教育を専門とする湯川笑子立命館大学教授、日本語と日本手話バイリンガル研究を専門とする関西学院大学博士課程学生の平英司氏の 3 名であった。

ワークショップ内容は言語研・言文研・BiL1 の開催者側の研究分野が鮮明に反映できる内容とした。バイリンガリズム研究の国際的学会誌では *Bilingualism: Language and Cognition* と双壁をなす *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 誌の 2012 年 4 月号で日本のバイリンガリズム研究特集が組まれるのに当たり、山本雅代氏 (BiL1 会長) が編者となり、自らも日本における国際結婚家庭における言語使用実態研究を、田浦秀幸 (言語研・言文研・BiL1 副会長) が日英バイリンガルを言語面とナラティブ面から 14 年間縦断研究を、難波和彦氏 (BiL1 事務局) が日英コードスイッチ研究をそれぞれ論文として掲載していることより、本企画担当者によるバイリンガリズム研究はそれぞれ世界でも認められているレベルであることがわかる。その知見が生きるように、ワークショップでは、Prof. Annick De Houwer による当日の内容概略導入後に、第 1 日目にはバイリンガル研究手法に関するワークショップを (山本雅代氏が家庭内言語使用の、井狩幸男氏が CDI や CLAN を用いた言語分析のファシリテーターとして) 行った。ワークショップ第 2 日目には、バイリンガルの言語は生活場面や職業により常に変化をする側面を捉えてコードスイッチと言語喪失をそれぞれ、難波和彦氏と田浦秀幸が担当した。

以下に今回の企画の各細目を時間軸に沿って報告する。尚、本企画準備段階から様々な側面で、言文研の新免彩さんと川根義教さん、立命館大学独立研究科事務室の篠田加奈さんと藤村純子さんから多大な支援を得た。ここに記して謝意を示したい。

Ⅱ. 歓迎スピーチと講師略歴紹介

Ⅱ.1 歓迎スピーチ

Good afternoon, ladies and gentlemen. On behalf of the Graduate School of Language Education and Information Science, I would like to take this opportunity to thank Dr. Annick De Houwer for coming all the way from the University of Erfurt, Germany to deliver an academic lecture on bilingualism for us today. The research field of our Ritsumeikan graduate school covers English language education, Japanese language education and language studies in general, so today's lecture topic will be very interesting and inspirational to all our faculty members, graduate students and the audience members here today, many of whom have come from other universities and academic institutions. Ritsumeikan University and our Graduate School are honored to host Dr. De Houwer and the other panelists at this international symposium today. I am sure that this symposium will be a great success particularly with the active participation and cooperation of the audience today. Once again as Dean of the Graduate School and host of today's symposium, I would like to express our sincere gratitude to Dr. De Houwer and panelists at today's event. Thank you very much.

(文責：松田 憲)

Ⅱ.2 略歴紹介

It is my great pleasure to introduce Dr. Annick De Houwer, the main speaker of today's symposium. Annick leads a multilingual life, She speaks Dutch, English, German, French and Spanish (and can read Latin). She raised her daughter with two languages from birth, and now she is the grandmother of a trilingual toddler. Annick was born, raised and worked in Belgium until recently when she moved to Germany. She is now Professor of Language Acquisition and Teaching at the University of Erfurt. She is also Director of the Language Center there. Annick is Director of the newly founded European Research Network for Bilingual Studies, ERBIS. She is Collaborative Investigator at the Eunice Shriver Kennedy National Institute of Child Health & Human Development in the USA. She has held several positions with the International Association for the Study of Child Language and the International Association of Applied Linguistics. Annick first started to study early bilingual acquisition in 1979 and has been investigating the subject from many different angles ever since. Her monograph *The Acquisition of Two Languages from Birth: a Case Study* (Cambridge University Press) and her chapter on 'Bilingual Acquisition' in the *Blackwell Handbook of Child Language* are widely cited in publications on bilingual children. In 2009 she published the first textbook on how children acquire two languages from birth (*Bilingual First Language Acquisition with Multilingual Matters*). She has also published on several other subjects, such as the position of English in Europe, Dutch child language, teen language, and intralingual subtitling. She has extensive editorial experience. She has given guest lectures and conference presentations all over the world. She was a much respected plenary speaker at the most recognized conference on bilingual studies - the eighth International Symposium of Bilingualism in

Oslo, Norway in 2011. Today we have the privilege of listening to her speech on “Harmonious bilingual development: what is it and how can it be fostered?” Please join me in welcoming Dr. Annick De Houwer. (文責：難波和彦)

Ⅲ. 特別講演とシンポジウム内容

“Harmonious Bilingual Development: What is it and how can it be Fostered?”と題して、1. Prof. De Houwer による特別講演、2. バイリンガリズムおよび関連分野を専門とする研究者と Prof. De Houwer によるパネルディスカッション、3. フロアとの質疑応答が3月4日に立命館大学衣笠キャンパスでおこなわれた。以下にそれぞれの概要を記す。

Ⅲ. 1 特別講演 “Harmonious bilingual development: what it is and how it can be fostered”

スライドを用いながら70分間 Prof. De Houwer により平易な英語（日本手話通訳付き）で行われた。最初に、バイリンガル発達 (bilingual development) という研究が対象とするものは何なのかという点について解説が行われた。講演では2つの言語に同時に接する6歳以下の子どもバイリンガルの言語発達を対象とすることが Prof. Annick De Houwer により述べられた。また、子どもの言語の学習状況 (learning contexts) の分類についての言及があり、1. 生後から1つの言語のインプットに接するモノリンガル第1言語習得 (Monolingual First Language Acquisition: MFLA)、2. 生後から2言語のインプットを同時に受けるバイリンガル第1言語習得 (Bilingual First Language Acquisition: BFLA)、3. 生後1つの言語のインプットを受けて1歳半から4歳の間で新たな言語のインプットが加わる早期第2言語習得 (Early Second Language Acquisition: ESLA) の3類型が紹介された。その上で、バイリンガル発達が研究の対象としている学習環境は、このうちバイリンガル第1言語習得 (BFLA)、早期第2言語習得 (ESLA) の2つであるという指摘がなされ、それぞれについて過去の研究事例を挙げながら詳しい説明が続いた。過去の研究結果から、バイリンガル発達は、子どもによって、1. 発達がうまく行われる (very positive)、2. 発達がうまく行われぬ (very negative)、3. どちらとも言えない (neutral) という3つの異なる結果が得られていると解説された。


次に、子どもによって異なる言語発達結果が生まれるということの問題提起として、調和のとれたバイリンガル発達が行われるための要因についてこれまでの研究成果を基に話が展開された。2つの言語がバランスのとれた状態で習得される要因について、最も大きなものとして、Prof. Annick De Houwer は、体系的な研究結果が不十分であるとしながらも、両言語による絶対的なインプット量が重要な鍵であると述べている。この点に加えて、1. 子どもが習得する言語に対するコミュニティからの期待や態度、2. 子どもの言語使用の必要性、3. 実際に言語を使う機会、が個々の子どもの間の言語発達の違いを説明する潜在的な要因であると述べている。とりわけ、言語使用の必要性 (need for children to speak)、つまり、子どもの言語使用を導くような談話における方略が強調された。

1. 2言語による、一定で持続したインプットが必要であるという点、2. 2言語を使用する必要性を高めることが重要であるという点、3. 子どもの周りにいる人々からの2言語の習得に対する肯定的な態度が重要であるという点、という3点が調和のとれたバイリンガル発達を促すために重要であると言及することで、Prof. Annick De Houwer は講演を結んだ。

erbis European Research Network
for Bilingual Studies www.erbis.org

**Harmonious bilingual
development: what is it, and
how can it be fostered?**

Annick De Houwer
erbis
University of Erfurt, Germany &
Eunice Shriver Kennedy National
Institute of Child Health & Human
Development, USA




© Annick De Houwer

Bilingual development

Today's focus is on the development of language
in young children under the age of 6 who hear
two languages spoken to them

*of course bilingual development may continue
after age 6 (cf., e.g., Taura & Taura, in press)*

erbis



Early language acquisition before age 6: **learning contexts**

MFLA
Language 1: regular input from birth
age 0 _____ age 6 and up


BFLA
Language A: regular input from birth
age 0 _____ age 6 and up

Language Alpha: regular input from birth
age 0 _____ age 6 and up

ESLA
Language 1: regular input from birth
age 0 _____ age 6 and up

Language 2: regular input in the preschool years
ages ca. 1.5 to 4 _____ age 6 and up

erbis




Bilingual development

↓

encompasses BFLA and ESLA


erbis



Three patterns of language use in MFLA children
over the age of 1;6

	Child UNDERSTANDS Language 1	Child SPEAKS Language 1
Pattern (i)	✓	✓
Pattern (ii)	✓	-
Pattern (iii)	-	-


erbis



Four patterns of language use in BFLA children
over the age of 1;6


	Child UNDERSTANDS Language A	Child SPEAKS Language A	Child UNDERSTANDS Language Alpha	Child SPEAKS Language Alpha
Pattern 1	✓	✓	✓	✓
Pattern 2	✓	✓	✓	-
Pattern 3	✓	-	✓	-
Pattern 4	-	-	-	-

erbis



Five patterns of language use in ESLA children over the age of 3


	Child UNDERSTANDS Language 1	Child SPEAKS Language 1	Child UNDERSTANDS Language 2	Child SPEAKS Language 2
Pattern 1	✓	✓	✓	✓
Pattern 2	✓	✓	✓	-
Pattern 3	✓	-	✓	-
Pattern 4	-	-	-	-
Pattern 5	✓	-	✓	✓

erbis 

MFLA pattern 1 and later ESLA pattern 5: Michal (ESLA)

- first grew up monolingually in Hebrew (Israel)
- understood and spoke Hebrew at age 2;6
- then moved to the US
- learned to speak English
- by age 4;6 had stopped talking Hebrew except for some mixed utterances


(Kaufman & Aronoff 1991)

erbis 

for Michal...


...there is no information on how everyone felt about her lack of speaking ability in her L1, Hebrew

but for Kate, her no longer speaking any Dutch was a big problem

erbis 

Kate: BFLA


- understood and spoke both English and Dutch very well by age 3;8; lived in Belgium (De Houwer 1990)
- then moved to the US
- by age 4, had stopped talking Dutch
- at age 4;6 she could no longer communicate with her Dutch-speaking grandparents (who spoke no English) (De Houwer 2009)
- **this was very difficult for everyone involved**

erbis 

Carlo: BFLA

- grew up bilingually in the UK
- as a preschooler, Carlo understood and spoke both English and Italian
- there were apparently no issues that people related to Carlo's bilingualism


(e.g., Serratrice 2001, 2002)

erbis 

Todd & Eddie: BFLA

- grew up bilingually in Japan and the UK
- spoke English to their mother and others
- had periods where they spoke English to their father, too, although he addressed them in Japanese only

(Wray & Namba 2003; Namba 2012)

erbis 

Lia: BFLA

- grew up in Bruges, Belgium, hearing two languages from birth
- at age 3, Lia spoke fluent Dutch and understood some English but said only “yes” and “no”
- this greatly angered her English-speaking father, who claimed she was rejecting him**



(De Houwer 2009)

erbis  

Sven: BFLA + ESLA



- learned to fluently speak Arabic from his Egyptian nanny by age 2;6
- spoke a little bit of Swedish by then (Swedish diplomat parents)
- stopped speaking Arabic after his move to Brussels at 2;6
- ages 2;6 – 4;6: was **very unhappy** at his English-French preschool and did not speak at school
- continued to speak very little Swedish
- became **happier** after he transferred to a French-Swedish school
- by age 5;6 Sven was speaking some French and had much improved in Swedish

(De Houwer 2011a)


erbis  

Different young child bilinguals and their families...


- have very different experiences with early bilingual development
- these experiences range from **very positive** over **neutral** to **highly negative**
- the nature of these experiences may change over time



erbis  

- No apparent problems related to growing up with 2 languages

 **Harmonious bilingual development**


- Problems related to growing up with 2 languages

 **Frustrated bilingual development**



erbis  

Informal but frequent observation shows....

Harmonious bilingual development





- * children who regularly hear two languages **actually speak them, too!**
- * children who regularly hear two languages speak their languages at more or less the same level
- * general acceptance of the fact that children are growing up with two languages

erbis  

Problems related to or attributed to growing up with 2 languages are very much in the eye of the beholder...


- e.g., not answering in the same language (**dilingual conversations**)
- e.g., not speaking a language very well
- e.g., speaking another language much better
- e.g., overhearing a language X in situations where another language is expected

...and aspects of bilingual children's language use that first were not especially remarkable may later on be seen as worrisome

erbis  

Orren (BFLA) and his family: different perspectives for different family members
 (Karniol 1992; my interpretation, cf. De Houwer 2009, 2011b)

- Orren spoke Hebrew and English pretty well by age 2
- after this, he started to not want to speak any English
- he begged his parents repeatedly to speak Hebrew to him
- they addressed him only in English and wanted his sister and visiting relatives to do so also
- yet the parents spoke Hebrew amongst themselves and with Orren's older sister
- Karniol does not see this as a problem but describes a period of intense stuttering by Orren which she considers problematic (but which was actually developmental – De Houwer 2011b)

erbis 


Needed: a shift in focus from

just children

to


the family

as the unit of analysis (De Houwer 2009)

erbis 

If children speak only a single language in spite of parental input in another language...


- ◆ it may be impossible for children to communicate with members of their extended family and/or family friends
- ◆ communication between parents and children may be adversely affected (Wong Fillmore 2000)
- ◆ both parents and children may feel a sense of loss of identity, culture, and emotional bonding (Portes & Hao 1998; Tseng & Fuligni 2000)

erbis 

Harmonious bilingual development: a working definition


= the regular use of two languages by young children, in the absence of:

frequent communication problems and/or regular and **strong feelings of frustration, inadequacy or victimization** attributed to the fact that the child is growing up with two languages

erbis 


What is the incidence of monolingual language use despite bilingual language input? (1)

188 children in Japan growing up with both English and Japanese



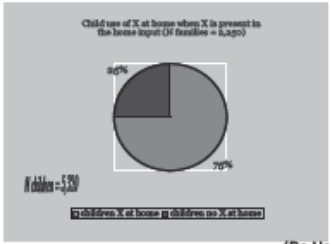
□ speak Japanese and English
 ■ speak only Japanese

(Yamamoto 2001)

erbis 


What is the incidence of monolingual language use despite bilingual language input? (2)

Child use of X at home when X is present in the home input (N families = 2,420)




□ children X at home
 ■ children no X at home

(De Houwer 2003)

erbis 


Why do so many children speak only a single language in spite of bilingual input? (De Houwer 2007)

Parent 1 speaks	Parent 2 speaks	The children speak both X and Y
X	X	97%
X + MajL	X	93%
X + MajL	X + MajL	79%
X	MajL	73%
X + MajL	MajL	34%

erbis 


The Japanese data show a similar result (Yamamoto 2001): cf. for the 88 families where 1 parent spoke 1 language and the other parent spoke 2 languages to the children (cf. my adaptation of Yamamoto's findings in De Houwer 2009: 113):

Parent 1 speaks	Parent 2 speaks	The children speak both Japanese and English
Japanese and English	English	61/61
Japanese and English	Japanese	16/27


erbis 

Underlying causes?

Parent 1 speaks	Parent 2 speaks	The children speak both X and Y
X + MajL	X	93%
X + MajL	MajL	34%




- absolute input frequency
- need for children to speak language X
- opportunities for children to speak language X

erbis 

The relation between input frequency and degree of children's bilingual use...


- has not been systematically investigated
- but the totality of anecdotal reports on individual bilingual children's development are highly suggestive of a connection (De Houwer 2009)
- and the fact that school-aged children generally speak the language they hear most frequently (viz., the majority language) but not necessarily the minority language is also suggestive

erbis 

Correlations between parental input frequency and child bilingual use in absolute terms

family	English		Inuktitut	
	adult	child	adult	child
AW	5 (628)	5 (324)	1 (3998)	1 (1427)
SA	4 (721)	4 (707)	2 (2499)	3 (800)
PN	3 (1091)	3 (721)	4 (889)	4 (192)
AI	2 (1584)	1 (1231)	3 (2087)	2 (1102)
SR	1 (1717)	2 (1015)	5 (558)	5 (135)


(De Houwer 2011a, adapted from Tables 2 and 3 in Allen 2007, in turn based on Allen et al. 2002)

erbis 

Other potentially important factors that may explain children's bilingual/monolingual use


- community expectations and attitudes
- identity issues
- the communicative need for active use of each language
- the opportunities for children to actually speak two languages ("practice makes perfect", Clark 2003; De Houwer 2009)

The weight of these factors may change as children get older



erbis 


Is there an actual communicative NEED to speak two languages?

- if it is socially acceptable for children to answer in another language than they are addressed in they may have no need to actually speak two languages
- only people who understand both languages involved can be engaged in these dilingual conversations
- bilingual children are socialized into particular patterns of language choice through their bilingual parents' **discourse strategies** (Lanza 1992, 1997)



erbis 


Parental discourse strategies in bilingual settings (Lanza)

<ul style="list-style-type: none"> ▪ monolingual  <p>create the need for a single language in conversation</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bilingual  <p>allow the use of two languages in conversation</p>
--	--

erbis 

Parental discourse strategies in bilingual settings ctd. (Lanza)


<ul style="list-style-type: none"> • monolingual discourse strategies in each of two languages  <p>support active bilingual use!</p>	<ul style="list-style-type: none"> • bilingual discourse strategies in either language  <p>do not in fact support active bilingual use</p>
--	--

erbis 

Case studies:

- bilingual parents first used bilingual discourse strategies
- allowed dilingual conversations
- then changed to using just monolingual discourse strategies
- and managed to turn things around...
- ...so children were actively using two languages (e.g., Taeschner 1983, Kasuya 1998, Juan-Garau & Pérez-Vidal 2001)

We need **larger group studies** to systematically examine the effect of different kinds of parental discourse strategies on bilingual children's language use


erbis 

If children do speak two languages, there is the issue of how well they speak them

...as well as monolingual children?

- many adults who grew up with two languages from early on feel inadequate because they are constantly comparing their own language use to some 'monolingual' ideal
- many parents, educators, language and speech professionals expect bilingual children to function like monolingual children, at least in the school language

...and harmonious bilingual development may be at risk if children do not live up to this

erbis 

Japanese children in the UK

Okita, Toshie (2001). *Invisible work. Bilingualism, Language Choice and Childrearing in Intermarried Families*. Amsterdam: John Benjamins.


- Japanese mothers living in the UK felt guilty/unhappy when their children did not learn to speak Japanese, or when they failed to speak it "properly"



lack of harmonious bilingual for these families


erbis 

- changing negative attitudes towards bilingualism is certainly not easy
- ...nor is changing the notion that monolingual use should be the standard
- **but we need to address the bilingual-monolingual comparison issue**
- ...even though the bilingualism research community now generally accepts that bilinguals are not two monolinguals in one and that there is no need to uphold monolingualism as a standard (Grosjean 1989, De Houwer 2009, Ortega 2010)


erbis 

A lexical disadvantage for bilingual children in comparison to monolinguals?

- Bialystok et al. (2009): young bilingual children do worse on a common word-picture association task (the PPVT) in English than age-matched English-speaking peers
- to what extent does this result have to do with the amount of time children have had to learn words vs. the fact that they are bilingual?
- the bilinguals mostly did not hear English from birth whereas the monolinguals all did


erbis 

In valid bilingual-monolingual comparisons one should aim to have as **ONLY** variable the number of languages that is being learned!

erbis 


How to foster harmonious bilingual development

- by bringing research based knowledge about bilingual development to the public: parents, educators, medical staff, speech and language professionals, politicians
- by turning our research to issues that can address the factors underlying harmonious bilingual development

erbis 

Our current state of knowledge about harmonious **bilingual development** suggests the following underlying factors as being relevant

- ❖ frequent, regular and sustained input in two languages
- ❖ a communicative need for actively using two languages (in response to monolingual discourse strategies)
- ❖ positive attitudes from everybody involved towards early bilingualism and the two languages concerned

erbis 

References

Allen, S 2007. The future of Inuktitut in the face of majority languages: Bilingualism or language shift? *Applied Psycholinguistics* 28, 515-536

Allen, S, F Genesee, S Fish & M Crago 2002. Patterns of code mixing in English-Inuktitut bilinguals. In Andronis et al. eds, *Proceedings of the 37th Annual Meeting of the Chicago Linguistic Society Vol. 2*, 171-188. Chicago: CLS

Bialystok, E, G Luk, K Peets & S Yang 2009. Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*

Clark, E 2003. *First language acquisition*. Cambridge: CLIP

De Houwer, A 1990. *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge: CUP


— 2003. Home languages spoken in officially monolingual Flanders: A survey. *Plurilingua* 24, 71-87

— 2007. Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics* 28(3), 415-424

— 2009. *Bilingual first language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters

— 2011a. Language input environments and language development in bilingual acquisition. *Applied Linguistics Review* 2, 221-240

— 2011b. The speech of fluent child bilinguals. In Howell & Van Borsel eds, *Multilingual aspects of fluency disorders*. Bristol: Multilingual Matters

erbis 

References ctd.

- De Houwer, A, M Bornstein & D Putnick 2006. Bilingual infants know more words: A monolingual-bilingual comparison of lexical development at 13 months using the CDI. *Language Acquisition & Bilingualism Conference*, Toronto
- submitted. A bilingual-monolingual comparison of young children's vocabulary size: Evidence from comprehension, production and TCV
- Fenson, L, P Dale, S Reznick, D Thal, E Bates, J Hartung, S Pethick & J Reilly 1993. *MacArthur Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual*. San Diego, CA: Singular Publishing
- Grosjean, F 1989. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language* 36, 3–15
- Juan-Garau, M & C Pires-Vidal 2001. Mixing and pragmatic parental strategies in early bilingual acquisition. *Journal of Child Language* 28, 59–86
- Kamiol, R 1992. Stuttering out of bilingualism. *First Language* 12, 255–283
- Kasuya, H 1998. Determinants of language choice in bilingual children: The role of input. *International Journal of Bilingualism* 2, 327–346
- Kaufman, D & M Arosoff 1991. Morphological disintegration and reconstruction in first language attrition. In Seliger & Vago eds, *First language attrition*, 175–188. Cambridge: CUP

erbis



References ctd.

- Kern, S & F Gayraud 2010. *L'inventaire français du développement communicatif*. Grenoble: La Cigale
- Lanza, F 1992. Can bilingual two-year-olds code-switch? *Journal of Child Language* 19, 633–658
- 1997. *Language mixing in infant bilingualism. A sociolinguistic perspective*. Oxford: Clarendon Press
- Namba, K 2012. *English-japanese code-switching and formulaic language: A structural approach to bilingual children's interactions*. LAP LAMBERT Academic Publishing
- Okita, T 2001. *Invisible work: Bilingualism, language choice and childrearing in intermarried families*. Amsterdam: John Benjamins
- Ortega, L 2010. The Bilingual Turn in SLA, plenary address, AAAL Conference, Atlanta
- Pearson, B, S Fernández, V Lewedag & D Oller 1997. The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics* 18, 41–58
- Portes, A & L Hao 1998. E pluribus unum: Bilingualism and language loss in the second generation. *Sociology of Education* 71, 268–294
- Serratrice, L 2001. The emergence of verbal morphology and the lead-lag pattern issue in bilingual acquisition. In Cenoz & Genesee eds, *Trends in bilingual acquisition*, 43–70. Amsterdam: Benjamins

erbis



References ctd.

- Serratrice, L 2002. Overt subjects in English: evidence for the marking of person in an English-Italian bilingual child. *Journal of Child Language* 29, 1–29
- Teschner, T 1983. *The sun is feminine: A study on language acquisition in bilingual children*. Berlin: Springer
- Taura, H & A Taura in press. Linguistic and narrative development in a Japanese-English bilingual's first language acquisition: A 14-year longitudinal case study. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*
- Tseng, Y & A Fuligni 2000. Parent-adolescent language use and relationships among immigrant families with East Asian, Filipino, and Latin American backgrounds. *Journal of Marriage and the Family*, 622, 465–475
- Wong Fillmore, L 2000. Loss of family languages: Should educators be concerned? *Theory Into Practice* 39, 203–210
- Wray, A & K Namba 2003. Use of formulaic language by a Japanese-English bilingual child: a practical approach to data analysis. *Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism* 9, 24–51
- Yamanoto, M 2001. *Language use in interlingual families: A Japanese-English sociolinguistic study*. Clevedon: Multilingual Matters
- Zink, I & M Lejjaers 2002. *NI-CDI: Lijsten voor communicatieve ontwikkeling. Aanpassing en heromkering van de MacArthur CDIs van Fenson et al.* Louvain: Acco

erbis



most points made in this presentation can be found in:
De Houwer, A under review. **Harmonious bilingual development: a focus on well being and its contributing factors.** *International Journal of Bilingualism*

erbis



Ⅲ.2 パネルディスカッションと質疑応答

基調講演内容からパネルディスカッションのトピックへの導入が Prof. De Houwer から以下のスライドを用いてなされ、ディスカッションと質疑応答が続いた。

 **European Research Network
for Bilingual Studies** www.erbis.org

Lead in to panel discussion

Annick De Houwer
erbis
University of Erfurt, Germany &
Eunice Shriver Kennedy National
Institute of Child Health & Human
Development, USA




  UNIVERSITÄT
ERFURT

© Annick De Houwer

(1) Raising bilingual children




towards harmonious bilingual development (cf. lecture):

- ✓ a regular and high input frequency in BOTH languages: speaking, media, songs, rhymes, books
- ✓ the portrayal of both shared and different parental cultural/linguistic identities
- ✓ the communication of positive attitudes
- ✓ the creation of the communicative need for actually using two languages
- ✓ the linking with a community of speakers

Three topics for the panel discussion




- (1) Raising bilingual children (Prof. Yamamoto Masayo)
- (2) Bilingual development and Japanese sign language (Mr. Taira Eiji)
- (3) The relevance of insights from bilingual development for early L2 instruction (at elementary school in Japan) (Prof. Yukawa Emiko)

(2) Bilingual development and (Japanese) sign language (a)

typically, children with a hearing impairment are born to parents who are not Deaf




- often, a diagnosis of a hearing impairment comes relatively late (not until ca. the child's 2nd birthday)
- prior to this, children will have learned to understand a number of gestures and make themselves somewhat understood
- although there is some overlap possible with full-fledged sign language, these gestures are not part of sign language as used by the Deaf community

(2) Bilingual development and (Japanese) sign language (b)

hearing impaired children will not have been able to learn language from spoken input (or hardly so)




- they can learn language from sign language input
 - this requires a great parental effort to learn sign language
 - children can benefit a lot from school offering sign language input
- often, they can be fitted with a cochlear implant
 - this way, they can simultaneously learn spoken language

(2) Bilingual development and (Japanese) sign language (d)

in bimodal bilingualism the facts and factors of unimodal bilingualism play a role as well

- using two different linguistic repertoires with possibly mutual influence
- switching from one language to the other
- using mixed utterances
- importance of similar supportive factors: attitudes, input frequency, communicative need, etc.

(2) Bilingual development and (Japanese) sign language (c)

bimodal bilingualism is certainly possible!

- in preliterate Deaf children (under age 6)
 - through Japanese sign language AND spoken Japanese (if there is a cochlear implant; lip reading; cued speech)
- in Deaf children older than 6
 - through Japanese sign language AND spoken Japanese (if there is a cochlear implant; lip reading; cued speech)
 - through written Japanese

erbis



(3) The relevance of insights from bilingual development for early L2 instruction (a)

early L2 instruction in schools...

- typically concerns children between ages 6 and 12
- ...who may be MFLA, BFLA or ESLA children
- similarly to BFLA and ESLA (and MFLA, too!), the following supportive factors are important: positive attitudes, input frequency, communicative need, etc.

erbis



(3) The relevance of insights from bilingual development for early L2 instruction (b)

early L2 "instruction" in schools

- should NOT be real "instruction" (could have bad consequences for subsequent language learning and is not effective)
- but should involve the FACILITATION of communicative functioning (cf. Prof. Yukawa's position)

erbis



(3) The relevance of insights from bilingual development for early L2 instruction (c)

- language learning at primary school should mimic children's early language learning experiences as much as possible
- the teacher should be an open-minded role model who encourages intercultural learning
- ...and who offers children the opportunity to "taste" of new languages and cultures in an open and encouraging atmosphere

erbis



ディスカッションで議題として挙げられた点は以下の通り。

- (1) バイリンガリズムに対する態度は、言語の組み合わせ（例えば日本語と英語）やその言語が持つ権威（prestige）によって異なる。
- (2) バイリンガリズム研究の領域では、多くの場合、子どもの言語産出が焦点となるが、言語受容も研究内容として取り上げられるべきである。
- (3) 言語使用と理解という点に関して、バイリンガル第1言語習得（BFLA）と早期第2言語習得（ESLA）の間では、バイリンガル第1言語習得（BFLA）の子どもは、習得の際に2言語が互いに独立した形で発達していくが、ESLAの場合、初期の段階で第一言語が第二言語の習得に干渉するという点で異なる。

質疑内容の概略は以下の通り。

- Q：片親が2言語を話し、もう一方の片親が1言語のみを話すという場合、母親が2言語を話すという状況と父親が2言語を話すという状況の違いが、子ども言語発達に影響を及ぼすか。
- A：大規模なサンプルデータをもとにした先行研究の結果からは、2言語を話す片親が母親か父親であるかという違いが、子どものバイリンガル発達に影響がないということが、統計的にわかっている。
- Q：学校などでのピアプレッシャーが、子どものバイリンガル発達に影響を及ぼすか。

A：ピアプレッシャーが影響を及ぼすという可能性は十分に考えられるが、十分な研究がなされていない。

Q：家庭内では、父親が母親よりも長い時間働きに出ており、子どもと過ごす時間が母親より少ない状況が多く見られるが、このことが子どものバイリンガル発達に影響を及ぼすか。

A：両親のインプットの量がバイリンガル発達においてきわめて重要であるという研究成果から鑑みると、どちらかの親が子どもと過ごす時間が少ない場合、とりわけその親の話す言語が少数派の言語である時、子どものバイリンガル発達が促進されない。

Q：母（父）子家庭のバイリンガル発達を研究対象とした研究はあるか。

A：現在のところ、母（父）子家庭のバイリンガル発達を研究対象とした研究はなされていない。

IV. Research Methods in Bilingual Studies (Workshop 第1日目)

最初の1時間は、バイリンガル研究手法に関する導入講義が以下のスライドを用いて De Houwer 博士よりなされ、次に2時間を費やして家庭内言語選択グループとバイリンガル言語獲得グループに分かれてワークショップと1時間にわたる報告会が続いた。

Research methods in bilingual studies

Annick De Houwer

erbis (www.erbis.org)
University of Erfurt, Germany &
Eunice Shriver Kennedy National Institute of
Child Health & Human Development, USA

Focus on some methods I used in my own work on early bilingualism

- (1) Recording interactions in a bilingual setting
- (2) Transcribing and analyzing verbal material
- (3) Use of the CDI in a bilingual setting
- (4) Data collection for large surveys in a bilingual setting



(1) Recording interactions in a bilingual setting

important to make recordings in which all of the following can/will be used:

interactions in each language separately and interactions where both languages might be used in the same conversation

- ✓ language choice is primarily linked to the nature of the interlocutors

preparatory investigation of who speaks what
where **sociolinguistic appropriateness**

- ✓ well planned recording schedule



(1) Recording interactions in a bilingual setting

question of how many recordings you need to make and for how long

- ✓ depends on the goals of the study
- ✓ with young children: depends on whether you are conducting a group or a case study
 - ✓ case study: tends to involve many recordings for at least half a year or so
 - ✓ group study: recordings at specific pre-set ages



(1) Recording interactions in a bilingual setting

video or audio?

- ✓ depends on the goals of the study
- ✓ and with young children under 2 you need video in any case!
- ✓ video is more intrusive
 - ✓but gives much more information
- ✓ audio is easier and you can more easily record without you being there
 - ✓ ...but the information is less full
- ✓



(2) Transcribing and analyzing verbal material

regardless of what kinds of verbal material, best to use the CHAT transcription format (CHILDES)



(2) Transcribing and analyzing verbal material

Child Language Data Exchange System (CHILDES):
established in 1984 by Brian MacWhinney and Catherine Snow



(2) Transcribing and analyzing verbal material

- CHILDES (and TALKBANK)
- contents (transcripts, audio & video) in over 20 languages (including Japanese) from 130 different corpora, including child language corpora, language data from aphasics, second language acquisition, conversation analysis, and classroom language learning
- publicly available worldwide
- CHILDES is currently directed and maintained by Brian MacWhinney at Carnegie Mellon University

(<http://en.wikipedia.org/wiki/CHILDES>)



(2) Transcribing and analyzing verbal material

- Japanese child language data are in files at <http://childes.psy.cmu.edu/data/EastAsian/Japanese/> along with media at <http://childes.psy.cmu.edu/media/EastAsian/Japanese/>
 - Japanese adult data are at <http://talkbank.org/data/CABank/Sakura.zip>
 - <http://talkbank.org/media/CABank/Sakura>
 - <http://talkbank.org/data/CABank/CallFriend/japn.zip>
 - <http://talkbank.org/media/CABank/CallFriend/japn>
- SEE:
- <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/>
 - <http://talkbank.org/manuals/>

"The best way to learn about things is to browse materials over the web", as Dr. B. MacWhinney wrote to me (email 25.2.12)

(<http://en.wikipedia.org/wiki/CHILDES>)



(2) Transcribing and analyzing verbal material

- bilingual setting: need for a language choice code, applied to each utterance
- in my Kate corpus (publicly available through <http://childes.psy.cmu.edu/>), I used a 3-term language code for each utterance (see De Houwer 1990):
 - place 1: which language used by the speaker? e.g., D(utch)
 - place 2: an initiation (I), or a response to a particular language (then this language is noted), e.g., E(nglish)
 - place 3: language spoken by the presumed addressee, e.g. E
- examples: XIX, MMD, EEE, MID
- on the basis of language codes you can easily partition off parts of the corpus (with CHAT commands in CHILDES) + a language choice analysis becomes easy



(2) Transcribing and analyzing verbal material

- it is only possible to use a language choice code if it is clear what language an utterance is in!
- language identification in young BFLA children under age 2 (language A, language Alpha, mixed) is extremely difficult
- in our study (with Dr. M. Bornstein, NIH) of 31 young (20m) Dutch-French BFLA children 2 to 3 transcribers each transcribed video-recorded interaction between a child and his or her mother; then these transcriptions were discussed. Even with this labor intensive procedure, only 27% of child utterances could be language-identified
- we used **bilingual transcribers**. This is ALWAYS important.



(2) Transcribing and analyzing verbal material

- examining the SDH for BFLA (Separate Development Hypothesis; De Houwer 1990, 1995, 2005, 2009)
- basis: only unilingual utterances
- mixed utterances are a case by themselves: in these, elements from both languages are quite clearly present. Not possible to say on the basis of such mixed utterances whether children are following the rules of language A or language Alpha
- if about ¾ of unilingual utterances in each language for a particular recording follow the rules of their respective language for a particular morphosyntactic phenomenon, then this is evidence for the SDH (De Houwer 2009)



(3) Use of the CDI in a bilingual setting

Early word comprehension in BFLA children: the CDI (Bates-MacArthur Communicative Development Inventory) Infant form (8-16 M)

- a parent report instrument through which the researcher is asking a 3rd person to assess particular features of a child's knowledge & behavior
- standardized set of lists containing a number of items and open questions on the gestures that children use, on word comprehension and on word production
- lexical items: parents check off whether a child just understood an item (comprehension) or both understood & said it (production)
- the vocabulary items on the CDI forms are grouped into various semantic and grammatical categories



Early word production in BFLA children: the CDI Infant (8-16 M) and Toddler (16-30 m) forms

- see previous slide
- INFANT FORM: lexical items: parents check off whether a child just understood an item (comprehension) or both understood & said it (production)
- TODDLER FORM: lexical items: parents check off whether a child just both understood & said an item (production)

An example from the American English CDI: Words and gestures

D. Vocabulary checklist

1. Sound effects and animal sounds

	understands	
	understands and says	
baa baa	O	O
choo choo	O	O
cockadoodledoo	O	O
grrr	O	O

Parents are asked to check just one O in each column, and not to check anything if their child does not know the item.

Adaptations of the CDI (but not for all Infant forms) exist in about 50 languages (see <http://www.sci.sdsu.edu/cdi>).



Our bilingual CDI study in cooperation with
Marc H. Bornstein & Diane L. Putnick (Child & Family
Research, NICCHD)

*N = 31 middle-class Dutch-French speaking families living
in Belgium with one biological child (no birth
complications or known disorders)*

- 14 firstborn girls & 17 boys, their parents and other main caretakers
- bilingual input (1 person/1 language) from birth
- Dutch & French
- ages 13 + 20 months: CDI long forms (French + Dutch) ideally filled out by each parent and 1 other main caretaker for each language: European French (Kern 1999) & Dutch (Zink & Lejaegere 2002) adaptations of the MacArthur Communicative Development Inventory (Fenson et al. 1993)



Of major importance in a bilingual setting:

- different languages used in different contexts
- unless parents are both constantly interacting with their child at once, one parent will have different experiences with the child and discuss different things
- to ignore this is a basic methodological error
- that is why in a bilingual setting one needs to ask more than one person about a child's language use!
- spill over to a monolingual setting: there, also, contextually "specialized"



language use



(4) Data collection for large surveys in a bilingual setting

important to realize that not all respondents may know the majority language well

- all the more need to keep questionnaires short and simple
- requiring very little writing



Some other methods currently being used in my research team

- (1) Qualitative participant observation (ESLA)
- (2) Perceptual experiments (ESLA)
- (3) Behavior based comprehension experiments (MFLA & BFLA)
- (4) NIRS based neurophysiological experiments (MFLA & BFLA)



NEAR-INFRARED SPECTROSCOPY (NIRS)

= a non-invasive way of measuring brain responses

- people wear a soft cap with low-power red lights that shine onto a person's scalp, and a few millimeters into the cortex of the brain
- oxygenated and deoxygenated hemoglobin have different patterns of light absorption
- by measuring the light that returns to detectors embedded near the lights, scientists can infer how much activation there is in different parts of the brain
- source:
<http://www.psych.ubc.ca/~kbyers/nirs.html>

"In a NIRS study, we measure infants' brain activity while they are listening to language stimuli. We record the brain activity using a special cap worn by the infant. [...] When a given brain area processes some input, such as speech sounds, it uses more oxygen than when it is in a state of rest. Thus, the level of oxygenation in the brain tells us which areas contribute to the understanding of speech."
<http://infantstudies.psych.ubc.ca>



Some of the main "players" in the field of early bilingual neurophysiological studies (NIRS + ERP + fMRI)

- Dr. Janet Werker (Vancouver) with Dr. Krista Byers-Heinlein (Montreal) & Dr. Suzanne Curtin (Calgary)
- Dr. Ioulia Kovelman (Michigan) with Dr. Laura-Ann Petitto (Gallaudet)
- Dr. Barbara Conboy (Redlands) with Dr. Patricia Kuhl (Seattle) & al.
- Dr. Debra Mills (Bangor, UK)
- Dr. Valerie Shafer & colleagues (CUNY, NY)



IV.1 家庭内言語選択

今回、報告者に与えられた課題は、「(バイリンガルの)言語使用」をテーマとしたワークショップのファシリテーターを務めることであったが、参加者の皆さんにとって、今回が、「第1言語としてのバイリンガリズム」というテーマの元にバイリンガリズムを体系的に思索する初めての機会であるかもしれないという可能性を念頭に置きながら、このワークショップが、直前に行われる De Houwer 先生の講演“Research methods in bilingual studies”と有機的に繋がるようなものになるよう、その目的、具体的な作業内容と進行手順を以下のように設計してみた。

■ 目的

バイリンガリズムに関わる争点における、憶測、固定観念、偏見等に基づく主観的主張と、証拠に依拠した根拠ある客観的主張の違いを理解し、客観的主張をなすために必要な要件を、科学的研究という視点から考える。

■ 作業内容と進行手順

- (1) 参加者は、バイリンガルの言語習得(使用)に関するある一つの主張に対して、自分の周囲にいる人々はどう考えるのか、またなぜそのように考えるのかを知るために、宿題として、ワークショップ当日までに任意の回答者3名を対象に簡単なインタビューを行う。

----- 言語選択:
回答者を3名、任意に選び、次の問に答えてもらって下さい。回答はまとめ(各回答には回答者の性別、年齢を明記)、ワークショップに持参して下さい:「幼い子どもを2つの言語で育てようとする、どちらの言語も中途半端になり、十分に習得しないと言われることがあります、(問1)あなたはどのように思いますか、(問2)なぜそう思いますか。」

Family language choice: Please conduct a quick and simple interview with any three people in regard to the two questions below. After each interview, summarize the responses (including the respondent's sex and age) and bring your summary to the workshop for discussion: "It is sometimes claimed that very young children raised in a simultaneous bilingual setting will not acquire either of the given two languages to the full-fledged level: (Q1) What is your opinion about this claim?; (Q2) Why do you think so?"

- (2) ワークショップでは、参加者は、ファシリテーターによって設定された3つの異なる課題から、各自の希望に従い1つ選択し、グループ(G1, G2, G3)に分かれてその課題に取り組む。

G1: 宿題の調査結果の集計と回答者の意見をまとめる

G2: 宿題で提示した主張に同意する意見(「幼い子どもを2つの言語で育てようとする、どちらの言語も中途半端になり、十分に習得しない」)を客観的な証拠に基づいて主張するためには、どのような証拠が必要で、その証拠を得るにはどのような研究方法を用いたらよいかを検討すべく、De Houwer 先生による講演“Research methods in bilingual studies”で得た知見をもとにグループ内で意見交換し、グループとして1つの研究計画を立案する

G3：宿題で提示した主張に客観的な証拠を以て反駁するには、どのような証拠が必要で、その証拠を得るにはどのような研究方法を用いたらよいかを検討すべく、De Houwer 先生による講演“Research methods in bilingual studies”で得た知見をもとにグループ内で意見交換し、グループとして1つの研究計画を立案する

(3) 各グループは最終結果（G1=宿題の調査結果のまとめ G2=研究計画案，G3=研究計画案）をプレゼン用にまとめ、ワークショップの成果物として、当日の参加者全員の前で報告発表する。

■ 結果

【G1】

- 調査結果は以下の通りであった。
- ・「問1」- 選択肢は用意しなかったが、3種の回答に分かれた。
回答総数 36：「そう思う」=17 (47.2%)，「そう思わない」=10 (27.8%)，「そうかもしれない」=9 (25.0%)。(報告者による追加情報：回答間には有意差なし $X^2 = 3.167$ $df=2$)。
- ・「問2」- 記述式で、選択肢ごとに次のような回答があった。
＜そう思う＞ = どちらの言語も中途半端になり、十分に習得しないと思う
もし幼い時から L2 を学び始めると、自分の気持ちがうまく表現できなくなる / 英語の入力が十分得られない / 帰国後、子どもは自分の英語能力が十分でないことに気づいた / いずれか一方の言語の読み書き能力は十分発達しない / 文化的な知識やアイデンティティが十分発達しない / 両親の努力だけでは不十分
＜そう思わない＞ = どちらの言語も中途半端になり、十分に習得しないとは思わない
誰にもバイリンガルになる能力が備わっている / 当事者の子どものやる気次第 / 「1 親 1 言語」の方法を使えば子どもはバイリンガルになる
＜そうかもしれない＞ = どちらの言語も中途半端になり、十分に習得しないかもしれない
2つの言語を習得はするかもしれないが、同じ程度に習得できないかもしれない / 受容バイリンガルも、学校教育を通じて、バイリンガル能力を得る可能性がある
- 集計作業の過程でグループ・メンバーの間から以下のような疑問点が指摘された。
十分に習得するの「十分」とは何を意味しているのか / バイリンガルであることに文化的知識はどの程度関わりがあるのか / この主張は誰の視点に立ったものなのか / モノリンガルとは自民族中心主義のように思われる / モノリンガルが「完璧」の基準なのか / 回答だけでなく、回答者の背景も報告されるべきだろう等

(報告者コメント) このグループでは、問2に集まった種々異なる回答を整理するのに苦労していたが、結果をまとめる作業の過程で、メンバーの間から、提示された主張そのものに対する様々な疑問が指摘された。たとえば、上記のように「十分に習得しない」との主張にある「十分に」とは何をさしているのか、何を以て「十分」と言うのか、そう主張するのは、「誰の視点なのか、モノリンガルのそれなのか？」といったように、主張そのものの曖昧さに気づき、またその疑問は、誰が誰を評価しようとしているのかといった主張の影に見え隠れする評価する

者—評価される者の力関係にも及んでいる。ワークショップが、ある主張を無批判に受け止めるのではなく、批判的な視点を以て丁寧に検証することの重要性を再確認する場となったのであれば、幸いである。

【G2】

- 日本社会に暮らす「日本人—日本人家族」と「日本人—外国人家族」とに区別した上で、争点（「幼い子どもを2つの言語で育てようとする」と、どちらの言語も中途半端になり、十分に習得しない」）を支持しうる理由を抽出する作業に取り組んだ。

＜日本人—日本人家族の場合＞

両親共に（日本語ではない方の言語の）母語話者ではないので、子どもが受ける言語の入力には欠陥がありうる / 子どもが、モノリンガルの子どものほうが通う地元の学校に通うようになれば、アイデンティティの問題に直面するだろうし、またいじめや仲間はずれを経験するかもしれない / 脳の容量は限られているのでL2を学ぶことにより、日本語しか学ばない子どもと比べて学力的に劣ることになりうる

＜日本人—外国人家族の場合＞

見かけが他の子どもと異なり、また別の言語を話すことで目立ち、溶け込むのが困難であろう / 英語以外の言語の場合、ほとんど支援が受けられず、その言語を使用する人々が集住しているの でなければ、使用する機会もほとんどない / 外国人の親が、日本語が話せない場合には、子ども、また自身、日本社会にうまく溶け込めず、一方で、もし子どもが日本語でない方の言語を話さないとしたら、外国人親と子どもとのコミュニケーションがうまくいかなくなる

（報告者コメント） G2の課題では、幼少からのバイリンガリズムに対する否定的主張を支持する立場からの考察が要求されたためか、このグループを選んだ参加者はわずか3名であった。メンバーは誰も個人的にこの主張を支持しておらず、課題の遂行に困惑、困難を覚えたようであったが、この否定的な主張に説得力のある根拠を与えるべく積極的に議論を進めていた。争点を挟んで対立する観点を客観的に考察することは、科学的研究を進めていく上で重要な訓練となるが、メンバーはそれに果敢に取り組んでいた。なお、報告者の課題説明が不十分であったためか、客観的論拠を得るための研究計画を立案するところまで作業を進めるという当方の意図が伝わらず、直前の講義で学んだ研究方法論と有機的に結びつける作業にまでは至らなかった。残念であったが、これはひとえに報告者の責任であり、メンバーの皆さんには申し訳ないことをした。

【G3】

- 本グループは、バイリンガリズムを肯定的に捉える視点に立ち、その利点（例、文字認識の早期発達、アルツハイマーの発症遅延など）を直前の講義で学んだ研究方法と結びつけて検討・議論しながら、その利点の主張に必要な客観的証拠を得るための研究計画を立案した。
- 立案された研究計画：実験研究

- ・対象者：6～10歳の日本語—英語バイリンガル、日本語のモノリンガル、英語のモノリンガルの3グループ
- ・実験方法：簡単な物語本（例えば Mayer の “Frog, where are you?”）を使って、モノリンガルとバイリンガルのストーリーテリングの能力をみる
- ・長期的観察がとめられるので、3ヶ月ごとに1～2年間データを収集する
- ・ストーリーテリングでは、発音、語彙力、文法力など、種々の力をみることができが、その中でもこれまでの研究でエラーが比較的多いことが示されてきた項目、英語では冠詞の a/an、日本語ではいる / あるの使い分けなどに的を絞って観察する
- ・データ分析の結果、例えば、英語モノリンガル児とバイリンガル児の冠詞の使い分けが同程度にできていることがわかれば、バイリンガル環境で子育てをおこなうことは害にはならない、ということが言える

（報告者コメント） 最初は、G2と同様に、報告者の説明不足でメンバーが課題を理解するのに手間取ったが、報告者が説明を重ねた結果、理解が進み、上記のような研究計画を立案するに至った。研究の方法論をよく理解したメンバーが主導する形で、客観的証拠を得るためにはどの研究方法がよいのか、グループ内で議論を重ね、実施可能な形の研究計画にうまくまとめ上げた。

■ 報告者として、全体を振り返って

ワークショップのファシリテーターとして3つのグループの作業の支援をしながら、その作業の様子を観察させて戴いたが、わずか1時間強という時間内で、当日始めて出会ったグループメンバーと議論をし、その結果をまとめた上で、発表資料（パワーポイント）を作成し、全員の前で発表するという難しい課題を、参加者が熱心かつ積極的に進めていたのが大変印象的であった。とりわけ、最初は、何をすればよいのか、どのように作業を進めていけばよいのか、初見のメンバーへの遠慮もあってのことと思われるが、戸惑い気味の参加者も散見されたが、他のメンバーの助けもあって、1時間ほどの間に積極的に作業に取り組むようになっていった姿を目にし、グループダイナミックスの妙を実感させて戴いた。報告者は、ファシリテーターとして十分な働きができず、参加者の皆さんにはご迷惑をおかけしたが、バイリンガリズムに深く関心を寄せる者として、このワークショップへの参加を通して、興味深く、楽しい経験をさせて戴いた。本企画のために遠路、来日下された De Houwer 先生を始め、本企画の主催者である立命館大学・大学院・言語教育情報研究科、共催の立命館大学国際言語文化研究所、また運営を担って下さった多くの方々に、この場をお借りして、改めてお礼を申し上げたい。この催しが日本のバイリンガリズム研究の発展に繋がることを願ってやまない。

尚、本報告をまとめるにあたっては、Matthew Clafin さん、Amanda Taura さん、乗次章子さん、井上真唯也さんにご協力を得た。この場をお借りし深謝したい。

（文責：山本雅代）

Ⅳ.2 バイリンガル言語獲得

まず De Houwer 先生から Research methods in bilingual studies のテーマで話をしていただいた。前日と同様に、先生ご自身の研究を踏まえて、様々な調査方法を詳しく丁寧に紹介された。午後からは、山本先生のグループと私のグループにそれぞれ分かれて、分科会を開いた。De Houwer 先生のお話が少し長引いたことと、昼食をとる必要があった為に、予定より 30 分ほど遅れて、正午過ぎから 1 時 20 分まで分科会が開かれた。私の分科会の参加者数は 19 名だった。

課題は特に出していなかったもので、事前に田浦先生から戴いていた De Houwer 先生のバイリンガリズムに関するインタビュー記事を全員に配り、そこで扱われている内容の中から、De Houwer 先生のお考えを理解する上で重要と思われる 2 つの問題を取り上げ、検討することから始めた。まず、言語発達過程で観察される「誤り」に関する問題である。bilingual の子どもの二言語同時獲得過程で観察される「誤り」と、monolingual の子どもの第 2 言語習得過程で観察される「誤り」が異なる理由を考えてもらった。次は、bilingual と monolingual の子どもの語彙獲得に関する問題である。bilingual first language acquisition の語彙獲得に関して、De Houwer 先生は、二つの言語の規則がそれぞれ独立して獲得される立場を支持されるが、この見解と、スタンフォード大学の Clark 博士が、monolingual の子どもの第 1 言語の語彙獲得で掲げる 1 単語に対応する意味は 1 つという仮説が、矛盾するかどうかについて考える機会を設けた。

上述の問題検討を約 15 分行った後、19 名の参加者に CDI, CHILDES, Hardware Devices の 3 つのグループを提示して、各自の判断でどのグループに入るか決めてもらった。その結果、CDI が 6 名、CHILDES が 9 名、Hardware Devices が 4 名となった。使用した部屋に置かれていたのが移動式の机だったので、話ができるようにグループ毎で机を移動して、議論してもらった。議論に際しては、必要に応じて各グループを廻り、助言や資料配布等で、グループ内で議論が深まるようにした。たとえば、CDI のグループでは、山本先生から予め教えていただいていた日本語版 CDI を部分的に印刷して渡すことにより、グループ内で CDI についてイメージしやすくなった。また、CHILDES のグループでは、私の持参した PC に CHILDES の分析ソフト (CLAN) をインストールし、関連のデータも保存していたので、CHILDES で何ができるかを参加者の目の前で示すことができ、グループ内で共通理解を得るのに役立った。Hardware Devices のグループでは、NIRS を用いた実験をされた方がおられ、関連情報を提供していただけて、大いに助かった。その後、それぞれのグループで話し合ったことを、代表者を決めて発表してもらった。以下に、発表要旨を列記する。尚、本報告をまとめるに当たっては、斉藤倫子さん、河野円先生、谷口ジョイさんに大変お世話になった。この場を借りて、お礼申し上げます。

(1) バイリンガル研究における CDI の利用

参加者 6 名で、配布された日本語版 CDI を基に、バイリンガル研究における CDI 利用の利点や疑問点について話し合った。

利点

- ・インタビュー、実験、観察等の従来の方法では得られない多くの言語情報が一度に手に入る。
- ・同じ質問紙を多くの子供に使用することで、言語発達における言語特有の傾向が見られる。
- ・他言語での発達と比較しながら、言語発達を眺められる。

- ・実験やインタビューで得られたデータに別の視点を加え、観察、分析を行うことが可能となる。

- ・母親、保育士など言語発達に携わる人たちにお願ひするだけで、簡単にデータを入手できる。

疑問点

- ・家族や地域に特有な表現等をどのように扱うのか。

- ・多言語でそれぞれ用意されている質問紙は、英語版を翻訳したものや、その国独自で言語障害の有無を確認するために作られたものなど様々ある。それらを同じ基準で、また、言語発達において同じ指針を示すものとして取り扱ってよいのか。

- ・質問紙の評価者がそれぞれの家庭で同じ基準で判断していると言えるのか。専門家でない評価者に同じ判断基準に照らして評価してもらう為に、指示、指導はどのように行われるべきか。

- ・質問紙で得られたデータをどのように自分の研究に適用し利用できるか。

(2) バイリンガル研究における CHILDES の利用

1. メンバーに CHILDES についての予備知識が少ないことから、井狩先生に補足説明を依頼。実際に <http://childes.psy.cmu.edu> にアクセスし、Dr. De Houwer の提供したデータや、Slobin による「Frog Story」のデータ（文字のない絵本のナラティブを複数言語で収集したもの）を閲覧する。

2. データを CLAN という解析プログラムを用いて分析。KWAL(keyword and line)や MLU(mean length of utterance) を求める。

3. 一連の操作を体験した上で、CHILDES を研究に使用する利点について改めて考える。

- 1) 研究者個人が収集できる言語データ量には限界がある。こうしたコーパスを使用することで、量的研究、実証的研究が可能となる。

- 2) 解析プログラムを使用することにより、言語データの分析が容易になる。

- 3) 分野を越えたデータの共有が可能となり、より学際的な視野をもった研究が可能になる。

(3) バイリンガル研究における Hardware Devices の利用

グループ4名（大学院生1名、日本語教師1名、英語教師1名、ドイツ語教師1名）で、バイリンガル研究に関係したハードウェアについて討論を行った。

ビデオカメラ

各自が使用した経験などを踏まえて以下のような意見が出された。

- ・ビデオカメラは、午前中のレクチャーで Dr. De Houwer が指摘された通り、intrusive、すなわちその存在が被験者には何らかの影響を与えることを免れないものではあるが、リサーチには必要不可欠な装置である。

- ・年齢が低い子どもの場合には、時間が経つにつれビデオカメラの存在に慣れたり、存在そのものを忘れる可能性があるので分析時にそれを考慮する。例えば撮影を始めた直後のデータの解釈には注意を払う。

- ・一定の年齢以上の被験者に対するビデオカメラの影響は大きい。たとえば授業やグループに

おけるインタアクションを記録する場合、被験者は発言する内容や発言の言語が記録されることを意識して、普段とは違う反応を示すことがある。

NIRS

実際に研究に使用したことのある大学院生1名より、NIRSを使用した研究について概要や使用しての感想が述べられた。そもそもNIRSというのは脳内の特定物質の酸化を測定する装置であり、島津製作所より装置が貸し出された。研究は、日本語と英語のバイリンガルの脳機能を調べたものであり、結果は概ね、fMRIを使った先行研究と同じ結果であったとのことである。

その後、核医学の技術を利用したバイリンガリズム研究の意義について意見交換を行った。その結果、NIRSは研究手法としてはまだ新しく、これからの発展が期待されるが、これまで言語発達に関して唱えられてきた学説、あるいは直観的な現象について、新しい見地から検証し裏付けすると言う意味で意義深いものである、という見解に達した。

EEG

従来から行われている脳波を測定する研究法で、NIRSと組み合わせることによって関係する部位の特定に役立つとのことであった。

本ワークショップの反省点として、NIRSやEEGに関する資料を用意しなかったこと、及び、De Houwer先生がCHILDESに上げられているデータの中で観察されるbilingualの子どもの過剰規則化の例(good)を示せなかったことが挙げられるが、本ワークショップを通して、De Houwer先生の午前中の話を聞いて、もう一度自分たちで考えてみる機会を得たことで、理解が深まったのではないかと推察する。

私のグループの発表に対するDe Houwer先生のコメントの中で、CDIの利用の仕方について、あまり厳格な利用の仕方をされているのではなく、かなりの数に上る先生ご自身のデータに対し、別のアプローチから何らかの知見が得られることを期待して利用されているという話を伺って、世界的に有名な研究者でありながら、真摯に取り組む姿に感銘を受けた。昨年夏にサバティカルでカナダのビクトリアに私が滞在している時に初めてお会いして以来、De Houwer先生には親しくさせていただいたが、今回の講演、シンポジウム、ワークショップを通じて、先生の研究者としての魅力を再認識した。

最後に、本ワークショップを振り返り、この素晴らしい機会を実現していただいた田浦先生、並びに、立命館大学言語教育情報研究科の関係の皆様に、改めて感謝申し上げます。

(文責：井狩幸男)

V. Bilingual Lives: A Dynamic Perspective on Bilingualism across the Lifespan (Workshop 第2日目)

ワークショップに先立って最初の1時間は、バイリンガルの2言語の動的特性に関する講義が De Houwer 博士より下記スライドに沿って行われた。

Bilingual lives: A dynamic perspective on bilingualism across the lifespan

Annick De Houwer

erbis (www.erbis.org)
University of Erfurt, Germany &
Eunice Shriver Kennedy National Institute of
Child Health & Human Development, USA



Bilingual...

- is anyone who is not monolingual?
- is anyone who uses two languages on a pseudo-daily basis, regardless of how well they know each?
- is someone who can speak and understand and read and write two or more languages like an educated monolingual in each?



"Two languages"

- what does the structural difference between them need to be?
- do two varieties of a language with the same written standard count as two languages?
- today's assumption: two different **varieties** that are commonly considered to relate to the same language are not different languages
- two = more: bilingual = multilingual (but see later)



Using language...

- is a **skill**
- that needs to be learned
- but that can also be un-learned
- and both learning and un-learning (attriting) depend on a number of complex factors



Learning and unlearning languages lead to many different bilingual language use profiles

- these can be tabulated for each of the main areas of language use:
 - language comprehension (oral understanding)
 - language production (speaking)
 - reading
 - writing



The four dimensions of language use: some bilingual profile examples

	comprehension	production	reading	writing
L1/LA	✓	✓		
L2/LAlpha	✓		✓	✓
L1/LA	✓	✓	✓	
L2/LAlpha	✓	✓		
L1/LA	✓	✓	✓	✓
L2/LAlpha			✓	✓
L1/LA	✓	✓	✓	✓
L2/LAlpha	✓	✓	✓	✓

Within each dimension of language use: variation in proficiency (1-5 where 1 is best)

	comprehension	production	reading	writing
L1/LA	✓	✓	✓	✓
L2/LAlpha	✓	✓	✓	✓
L1/LA	1	1	5	5
L2/LAlpha	1	1	1	1
L1/LA	1	1	1	1
L2/LAlpha	3	4	3	4
L1/LA	4	5	3	4
L2/LAlpha	1	2	1	2



Being bilingual...

- is a **very dynamic** thing
 - ◆ because of the changing nature of bilingual experience: there is more variety in life experience for bilinguals than for monolinguals
 - ◆ because bilingual profiles change over time
 - ◆ because proficiency in each dimension of language use changes over time



Using language...

- is a **skill**
- that needs to be learned
- but that can also be un-learned
- and both learning and un-learning (attriting) depend on a number of complex factors

- these facts also help explain the dynamic nature of bilingualism



Bilinguals are not born, they are made

- they **LEARN** to use two languages (in 1, 2, 3 or 4 dimensions of language use)
- there are different learning contexts for becoming bilingual



The main learning contexts for becoming bilingual (1)

BFLA: Bilingual First Language Acquisition	L1 from birth	LA from birth
ESLA: Early Second Language Acquisition	L1 from birth	L2 between age 1 and age 6
SLA: Second Language Acquisition	L1 from birth	L2 after age 6



The main learning contexts for becoming bilingual (2)

BFLA: Bilingual First Language Acquisition	in the family, with or without community support for both languages
ESLA: Early Second Language Acquisition	through the community (on the streets, so to speak), including through day care and kindergarten
SLA: Second Language Acquisition	- through formal L2 instruction at school or in special adult classes - through the community



Bilinguals may (partially) UN-learn one of their languages

- there are different contexts that tend to go together with (partially) un-learning a language

erbis



The main contexts in which bilinguals tend to un-learn one of their languages

- ◆ for children, their parents' divorce: this will affect either LA or LAlpha
- ◆ no more school instruction in a particular language: this usually affects L2
- ◆ move to another country: this can mean either the un-learning of L1 or of L2

un-learning a language goes hand in hand with less input in it and with less occasions for practice (i.e., using the language)

erbis



Bilinguals' active language repertoire (speaking and/or writing) maximally consists of:

- unilingual utterances in language Alpha/language 1
- unilingual utterances in language A/language 2
- mixed utterances containing elements of two languages

erbis



Bilinguals who actually speak/write two languages must ALWAYS choose between them!

- there is NO default language that is used as a matter of course
- this is VERY different for monolinguals

erbis



A very special language skill unique to bilinguals...

- ❖ is the ability to **fluently** switch between languages in all 4 language dimensions
- ❖ but only really production has been studied
- ❖ some bilinguals are better at switching than others: this indicates it is a **skill**
- ❖ presumably, this skill needs to be learned as well
- ❖ not sure if it can also be unlearned

erbis



Bilinguals switch between languages in different circumstances (production)

- ① **most frequent:** switch from a unilingual utterance in L1/LAlpha to a unilingual utterance in L2/LA
 1. there may be no time lag between the two (so a unilingual utterance in L1/LAlpha immediately follows a unilingual utterance in L2/LA)
 2. or there may be as much time as a day, week (month?) between them
 3. the switch may be interrupted by someone else's utterance or not
- ② **less frequent:** intra-utterance switch from an element in L1/LAlpha to an element in L2/LA/. This yields a MIXED utterance.

erbis



What factors mainly determine bilinguals' language choice?

- ① the language(s) they are used to speaking with a particular person (this includes the use of mixed utterances)
- ② the setting
- ③ the topic
- ④ the ease with which lexical items in a particular language are available
- ⑤ the language they just spoke before
- ⑥ rules for language choice laid down by authorities

erbis



A few examples of bilingual usage across the lifespan (1)

meet Yoka...

- she grew up with just a single language from birth, Danish
- at high school she studied French, English and Latin, and could read in all three languages and translate from each of them into Danish
- but she spoke none of them: there was no need
- then after she left school she occasionally spoke English when she was travelling
- she had no more contact with French or Latin
- in her daily life, she used Danish
- then she moved to Australia, where she only spoke English, soon with a broad Australian accent
- after a few years, she had forgotten to speak Danish, and when she spoke it, she had an Australian accent in her Danish

erbis



A few examples of bilingual usage across the lifespan (2)

meet Roberto...

- he grew up in the Bronx in New York hearing English and Spanish and many mixed utterances in both
- as a child, he spoke both English and Spanish
- at school he learned to read and write in English, but not in Spanish
- the older he got the more he mainly spoke Spanish, and if he spoke English at all, it was mostly inside mixed utterances
- he just spoke a bit of English to customers
- his job as a limousine driver in New York didn't require a lot of reading and writing
- he married a girl from Puerto Rico who spoke no English
- when he got children, he spoke to them only in Spanish
- luckily, when he had homework in English, Roberto could help them



A few examples of bilingual usage across the lifespan (3)

meet Claire...

- she grew up in Paris hearing just French
- she went to a private boarding school in Switzerland
- at school she learned to understand, speak, read and write in French, English, German and Italian
- she was fluent in all four languages, and mastered Spanish, too
- after her law studies her multilingual abilities landed her an important job at the European Union in Brussels
- this job and the social contacts that go with it require the use of 5 languages every week, if not every day
- Claire is ready to get married to Sasha, a handsome Russian. She plans on learning Russian, too.



A few examples of bilingual usage across the lifespan (4)

meet Wei-Ming...

- he grew up in Beijing hearing just Chinese
- he went to study in Germany and had learned German to prepare himself
- in Germany he spoke and read and wrote mostly in German, but he used very little Chinese (only through contacts with friends and family in Beijing)
- after his studies Wei-Ming returned to China
- there he had no need for German and instead had to learn English so he could publish his academic work internationally
- in the end Wei-Ming forgot his German and used a lot of English for work and Chinese in his private life



Being bilingual...

- is an exciting adventure
- you never know what's next!
- and if more than two languages are in your life, you have access to so many more people and to so many more ideas and cultures..
- that's what makes it all even more exciting!



1時間の講演後、参加者はコードスイッチグループと言語喪失グループに分かれ約2時間のグループワークを行った。その後、30分ずつ報告を行い、Prof. Annick De Houwer よりフィードバックを得た。以下にその概略を記す。

V.1 バイリンガルコードスイッチ

V.1.1 コードスイッチングについての説明

事前のアンケート、当日最初の問いかけで、コードスイッチングの研究に実際に携わっている研究者は1名ということであった。16名中ほとんどの参加者が、コードスイッチングという現象に興味を持っているが実際のデータ分析などはしたことがない、という前提でワークショップを進めることにした。手順は以下の通り。

- (1) コードスイッチングの定義、分析のしかたのフレームワークを示す (Appendix-1 参照)
- (2) 実際のサンプルデータを参加者が分担して、分析する
- (3) 各参加者から分析結果を発表し、それについてのコメントをする
- (4) 全般的なディスカッション

V.1.2 De Houwer 博士の講義

午前中の De Houwer 博士の講義の中で、バイリンガルは自分のはなせる言語それぞれを単独に使う以外に、二つを混合したような言語も使う、これはバイリンガル特有の能力であるという話があり (Appendix-1: スライド-1 参照)、次のようなポイントが示された。

- (a) バイリンガルは、二つの言語を理解・産出・読解・記述のいずれの場面でも頻繁に切り替え可能
- (b) これは「能力」であり、バイリンガルによってその切り替え能力が高い場合もあれば、低い場合もある
- (c) 単語産出だけがこれまで研究対象となってきたが、他の能力についても研究をしていくべきである
- (d) 切り替えの能力を失っていくということもあるかもしれない
- (e) 単語産出についてみると、二つの言語の切り替えをするとき、ある言語単独の発話から他の言語の単独の発話に切り替える場合が多く、瞬時に切り替えをする場合から、切り替えの間に、一日、一週間というように時間がかかる場合もある
- (f) 二つの言語が1つの発話内で切り替わっている場合のほうが少ない

V.1.3 ワークショップのテーマ

1つの発話内で切り替えが起こっている場合、一般的な印象として、二つの言語を混合してしまっていて、言語の発達について考えると「よくない」こと、という印象がある。この現象を code-mixing (Muysken, 2000) と呼ぶこともあり、子供をバイリンガルに育てようとする家庭でとられる「一親一言語の原則」(Döpke, 1992) なども、言語の混合がよくないことという考えがその根底にあることが示唆される。このワークショップでは、「コードスイッチングはバイリンガルの子供の言語の発達にとってよくないことか」という一般的な疑問について考え (Appendix-1: スライド-2 参照)、もしコードスイッチングに何らかのパターンを見いだすことができれば、それは単なる混合ではなく、何らかの法則に基づいた説明可能な現象であり、「よく

ない」とは言えないのではないか、という主張について考えてみた。

V.1.4 コードスイッチング分析の枠組み

コードスイッチングの定義として、「一連の談話の中で、バイリンガルが、二言語を使っている現象」(Bullock & Toribio, 2009)とした (Appendix-1: スライド-3 参照)。コードスイッチングの研究に対しては、社会言語学的、語用論的、言語学的、心理言語学的各アプローチがあるが (Appendix-1: スライド-4 参照)、このワークショップでは言語学的なアプローチを紹介し、そこに他の要因が関連してくることを示した。

コードスイッチングへの言語学的アプローチ、つまり構造面についての分析方法として、Muysken (2000) フレームワークから、二つのカテゴリー: insertion と alternation についてまず説明をした。二つの言語が切り替わっている文があり、どちらの言語が母体言語 = matrix language (ML) (Myers-Scotton, 2002) であるか、はっきりと決めることのできる場合を insertion と呼び、ML に挿入されるもう一方の挿入言語 = embedded language (EL) にはどんなものがあるか、文法的な分析を行う (Appendix-1: スライド-5 参照)。一方 ML そのものが文の途中で切り替わっている場合は、alternation と呼び、何か社会言語学的な理由 (例えば話し相手がかかった) などが、引き金 = trigger (Clyne, 2003) になっていると考えられる (Appendix-1: スライド-6 参照)。この二つのカテゴリー insertion, alternation のどちらであるかによって、分析・説明の仕方が変わってくるので、まずデータを分類することを課題として設定した。

V.1.5 コードスイッチング・データの分析

まず 16 人の参加者をペアにして、8 グループに分け、英語と日本語のコードスイッチングデータのサンプルをプリントアウトしたもの (Appendix-2 参照) を配布した。それぞれのデータが、insertion か alternation のどちらかを判断し、insertion の場合は、ML はどちらか、EL にはどんなものがあるかを見る、alternation の場合は、何が triggering を引き起こしているのかを見る、ということペアでしてもらった。

データは、BFLA (bilingual first language acquisition = 同時第一言語習得) (De Houwer, 2009) で英語と日本語を習得しつつある子供の自然な会話と、BFLA および ESL で言語を習得してきた高校生、社会人のインタビューを使用した。高校生、社会人はコードスイッチングでの会話がコミュニティーの会話スタイルとなっているインターナショナルスクールの在籍生、卒業生である。

V.1.6 データ解説

以下に分析・解説をする中で、浮かび上がってきた要点をあげることにする。

- (1) 文中のほとんどの部分が一つの言語でこちらが ML、その中に他の言語が一語だけ EL として入っているようなパターン (Appendix-2: 例文 1, 5, 6 参照) は、insertion として判別しやすい。
- (2) 挿入されている部分が長く、アイランド状態つまりそこに文法的なつながりが見える場合 (例文 2 参照) は、insertion か alternation かの判断が難しい。二つのカテゴリー insertion と alternation は、いつもはっきりと区別できるわけではなく、連続体であり、挿入されている部分がアイランドになっている場合は、双方の中間に位置すると考えることもできる。
- (3) しかしそのアイランドがひとつのまとまった固まりとして扱われている formulaic な表現になっている場合は、insertion という判断のほうがしやすい。Formulaic な表現は、話者の mental lexicon にひとつの固まりとして貯蔵されているものであり (Wray, 2002)、例文 2 にあ

る keep an eye のように幅広く認知されているイディオムの表現もあれば、例文3にある yasashii kaijuu のように、ある個人独特のコロケーション表現である場合もある。

(4) insertion パターンは、借用語との区別が難しいが、言語の使用者がモノリンガルかバイリンガルかということ、その言葉が外来語としてその社会に認知されていることなどが、尺度として使われる（例文1参照）。日本語の「 」する、英語の do+“ ”のパターンなどは、借用語を取り入れるための枠組みであるが、これがそのまま CS に使われている例はよく見られる。

(5) insertion のパターンでは、文法的な面にフォーカスをあてることが多いが、ここでは「なぜ切り替えているのか」という説明ができる。この例では、日本語を使う方が、より細かい表現が可能になるわけである。

(6) 英語と日本語の alternation パターンでは、英語で文が始まり、切り替えがあり、日本語で文が終わる、英語で一度言ったことをもう一度日本語で繰り返して、まるで鏡のような構造になっている portmanteau（両開きの鞆）構文という形（Nishimura, 1997）になっていることが多い（例文4,7,8参照）。同じ内容を繰り返すというのは、不経済なことであるが、英語の Subject + Verb + Object の語順と日本語の Object+Verb（Subject は必須ではない）のちがった語順がぶつかったときに、VOV という両方の言語の語順が守られるようなパターンが生み出されるのは興味深いことである。

(7) insertion と alternation が組み合わさって起こることがある（例文8参照）。最初に示した alternation の定義は、ML が途中で切り替わるということであり、切り替わる前後の ML の中にすでに insertion が起こっていることはあり得る。

V.1.7 まとめ

各グループの分析とそれに対する解説を終えたあと、全体としての議論をして、次にもう一方のグループとの合同発表のときに、受講生の代表が、議論の内容を紹介することとした。

ワークショップで実際のコードスイッチングデータを insertion と alternation の枠で見るといくつかのパターンが見えてくる。ここから、バイリンガルの話者が二つの言語を混同しているわけではなく、パターンに基づいた二言語の使い分けをしている、といえるのではないだろうか。表現したい内容があるときに、より多くの選択肢から微妙なニュアンスの言葉を選ぶことができる。バイリンガルにとっては、より豊かな、よりクリエイティブな表現方法を選ぶことができるのである。コードスイッチングのパターンは、文法構造に加えて、社会言語学的な方面からの説明など、複合的なアプローチをしていくことが必要である。De Houwer 博士が講義の中で強調をしておられたように、コードスイッチングもまたひとつのスキルである、という捉え方を見ていくべきであろう。

引用文献

- Bullock, B. E., & Toribio, A. J. (Eds.). (2009). *Cambridge handbook of linguistic code-switching*. Cambridge, UK ; New York: Cambridge University Press.
- Clyne, M. G. (2003). *Dynamics of language contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Döpke, S. (1992). *One parent-one language: An interactional approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Muysken, P. (2000). *Bilingual speech : A typology of code-mixing*. Cambridge, UK ; New York: Cambridge

University Press.

Myers-Scotton, C. (2002). *Contact linguistics : Bilingual encounters and grammatical outcomes*. Oxford ; New York: Oxford University Press.

Namba, K. (2012 a). *English-Japanese Code-switching and Formulaic Language: A Structural Approach to Bilingual Children's Interactions*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.

Namba, K. (2012 b). *Code-switched Interactions among Bilingual Students*. Unpublished data.

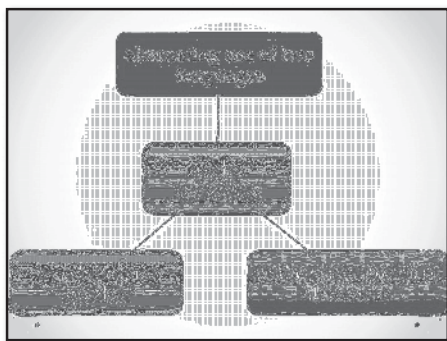
Nishimura, M. (1997). *Japanese/English code-switching : Syntax and pragmatics*. New York: P. Lang.

Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.

Appendix-1 パワーポイントスライド (上段左がスライド1, 右がスライド2, 下段右がスライド6)

- Bilinguals have a skill to fluently switch between languages
- Intra-utterance switch from an element in L1/L.Alpha to an element in L2/L.A. This yields a mixed utterance.

- Is code-switching a bad thing?



Why?	How?
Sociolinguistic reasons	Structural analysis
Pragmatic functions	Psycholinguistic explanation

*JNE: yappari@1 idaho@2 to@1 i-eba@1
potatoes@2 da-yo-ne~)

%tra: If you say Idaho, you think of potatoes, after all, don't you?

Matrix language= Embedded language

*CH1@: I@2 lost@2 my@2 ha@1 ga@1
nuke-ta@1

%tra: I lost my teeth, my teeth came off.

Matrix language changes from A to Alpha

Something triggers the other language

Appendix-2 Examples for analysis

- 例 1*CH1 : they@2 won't@2 to@2 do@2 jama@1 on@2 you@2 right@2 ?
 % tra : they won't disturb you, right?
- 例 2*CH1 : yooshi@1 keep@2 an@2 eye@2 suru@1 zo@1
 % tra : Well, I'm going to keep an eye on you.
- 例 3*CH1 : Now@2 all@2 the@2 yasashii@1 kaijuu@1 did@2 gattai@1.
 %tra : All the good monsters joined together now?
- 例 4*CH2 : I@2 want @2 to@2 be@2 goorukiipaa@1 ni@1 nari@1 -tai@1.
 % tra : I want to be the goalie.
- 例 5*ST1 : meccha@1 different@2 janai@1?
 % tra : It's so different, isn't it?
- 例 6*ST2 : I@2 wish@2 I@2 had@2 oneechan@1 or@2 oniichan@1.
 % tra : I wish I had an elder sister or brother.
- 例 7*ST3 : I@2 even@2 took@2 a@2 private@2 lesson@2 chotto@1 to@1 -tta@1.
 % tra : I even took a private lesson.
- 例 8*ST3 : the@2 teacher@2 said@2 you@2 could@2 always@2 just@2 like@2
 e-mail@2 de@1 correspond@2 shi@1 nagara@1 comment@2 toka@1
 shi@1 temo@1 ii@1 -tte@1 i@1 -tta@1 kedo@1
 % tra : The teacher said you could always correspond with him via e-mail and have
 comments from him.

Keys

* _____	話者
_____@1	日本語の形態素
_____@2	英語の形態素
% tra	発話全体の英語訳

- 例 1-4 Namba (2012 a) のコーパスより
 例 5-8 Namba (2012 b) のコーパスより

(文責：難波和彦)

V.2 バイリンガル言語喪失

ファシリテーターから言語喪失に関する仮説と理論の説明が先ずなされ、各参加者の言語喪失研究歴を紹介することで本ワークショップで討議する内容の絞り込みを行った。言語喪失プロセスを説明する仮説には、言語喪失は言語習得と逆の順序で起こるとする退行仮説 (Regression Hypothesis) や、知識は保持されているがアクセス速度が衰えると仮定する単語検索減衰理論 (Retrieval Failure Theory) がある。Regression Hypothesis は、Jakobson (1941, 英語翻訳版 1972) の言語喪失は言語習得と鏡面をなすものだとする仮説に端を発し、受動スキル (聞いたり読んだりする能力) が能動スキル (話したり書いたりする能力) に先んじて習得されるが、喪失は能動スキルから始まることは Bahrick (1984) や Weltens (1987) により実証されている。形態素・統語・語彙習得順が習得と喪失では逆のルートを進めるのかどうかを調べるには非常に長い時間がかかるが、部分的には Berman & Olshtain (1983) や Hansen (1999) により実証されている。しかしこの仮説が完全に支持されるまでには、まだまだ多くの検証研究が必要である。一方で、Loftus & Loftus (1976) によると、言語情報が脳内からなくなることはなく、一時的に検索不可能になっているだけで、適切なヒントが提供されると検索できるとする Retrieval Failure Theory は、Sharwood-Smith (1983) や Turian & Altenberg (1991) により支持データが示されている。検索対象語に近い語を代替使用したり、検索時間が長くなるのが言語喪失の特徴である。

Taura (2008) は、Regression Hypothesis を検証するのに、全く逆の言語喪失順序を提起する Myers-Scotton (2002) の 4-M モデルを用いた。データ分析結果が 4-M モデルを支持するものであれば、つまり言語喪失が言語習得同様に content morpheme, early system morpheme, bridge late system morpheme, outsider late system morpheme の順に起こるのであれば、Regression Hypothesis を反駁すると考えた。長期にわたる英語圏滞在 (現地校通学) 後に日本に帰国した中高生を対象に横断・縦断研究した結果、部分的に 4-M モデルを支持する結果しか得ることが出来なかった。Regression Hypothesis も 4-M model も両方とも支持、反駁するに十分なデータを示すことが出来なかった。しかしながら、言語間距離の近い言語 (例えば英語とフランス語) を研究対象としている言語喪失研究が多い中で、日本における言語喪失研究は殆ど全てが言語間距離の遠い日英語を対象としている点で、その研究成果がより普遍性を持つものであると期待されている。そこで、本ワークショップでは、長期英語圏滞在により高いレベルの英語力を習得後日本に帰国した子供を対象に、その保護者から既に研究同意を得た参加者がいるので、これまでのこの分野の研究成果を考慮に入れて、今から始めるにはどのような手法が良いのかを検討することにした。

V.2.1 対象者

対象帰国児童は、父母が約 20 年間オーストラリア滞在中に現地で出生した姉妹で、帰国後 3 年目である。姉は 7 歳で帰国後すぐに国内のインターナショナルスクールに通学を始めた 10 歳児である。学校では全て英語での教育であるにもかかわらず、本人は日に日に日本語で物事を考えるようになっていくとこぼしている。妹は 4 歳で帰国後、地元の幼稚園に通った後現在私学の小学校 1 年生 (7 歳) である。全く英語を忘れてしまっている。ワークショップ参加者は 2 グループに分かれて、この 2 対象者の英語喪失を言語学的側面と心理学的側面から調査する手法を検討した。以下に、言語面・心理面グループの討議内容を記載する。

V.2.2 言語的側面

多くの言語喪失研究は、言語環境が変化した幼い子供の言語変質調査を目的に、スピーキングデータを主な分析対象としている。言語体験の全く同じ同一家族の兄弟姉妹を比べて、読み書き能力を体得していない子供の言語喪失が、読み書き能力を体得し言語環境が変化しても読書を通して言語保持が可能な年長者に比べて著しく早いスピードで起こることが報告されている。一方でライティング力を対象とした数少ない研究に目向けると、Carson and Kuehn (1992) は、米国滞在中の中国人英語学習者(大学生)48名を対象に調査した結果、英語ライティング力向上は母語である中国語ライティング力低下という犠牲を払ってなされていることを発見した。米国で長期間教育を受けたスウェーデン人でスウェーデンの大学入学前教育を受けている人たち(N=50)を対象としたHakansson (1995)の研究では、スウェーデン語文法の喪失は一樣でなく、項目により保持・喪失率が異なることが報告されている。優勢言語が公教育開始まではスペイン語であったが、小学校入学とともに英語に置き換わった32名のスペイン語・英語バイリンガル高校生のライティングを調査したKirshner (1996)は、スペイン語を母語とする高校生のものから随分と逸脱していると指摘したが、授業で学習することで更なる言語喪失を免れることも発見した。小学生時にL2を習得したバイリンガルの中高時のライティング力推移を見た研究が無い点と、ライティングの一面しか従来の研究は見えてこなかった点を指摘してTaura (2008)は日本人帰国生対象に、基本的英語ライティング力・文法と語彙力・物語展開力の3項目全てを細目から及び全体の印象から測定できるツールであるTest of Written Language (Hammill and Larsen, 1996)を用いた研究を行った。その結果、対象中高生は日本に於いて特に恵まれた英語保持環境を提供する学校に在学しているので、英語力は同年齢のアメリカの中高生とほぼ同じレベルを保持しているが、高校最終学年にはさすがにそれ以前ほどでもなくなる事がわかった。

日本における言語喪失研究で未だに研究対象となつてこなかったリーディング力を計測することで、言語喪失研究分野に大いに貢献できるので、本グループはデータ分析ツールとしては英語母語話者の幼稚園児から8年生までを対象にできるDevelopmental Reading Assessment (DRA, Pearson Education Canada)を用いて英語リーディング力を計測することにした。ツールの選定に当たってテストとしての信頼性と妥当性を検証した。信頼性面では、内的信頼性、各パッセージの等質性、再テスト信頼性、採点者間信頼性が適切に確立されているのが確認できた。一方妥当性に関しては、テスト結果が外的基準をどれだけの確に記述できるのかを示す基準関連妥当性、リーディング力の象徴的構成概念とどの程度関係しているかの指標としての構成概念妥当性、問題内容がリーディング力をどの程度適切に測定できるのかを示す指標である内容的妥当性の3側面から、リーディングの正確性・流暢性・理解力を計測できることが判明した。アメリカではこのツールを用いて各子供のリーディング力を測定して、一人一人に適したレベルの本の選定に役立てている。

これに加えて本グループは、パーセッジのretellingを測定時に含めることでより有益なデータ収集ができると考えた。つまり、物語の流れや主人公を含めた登場人物に関する情報の理解度やその作業を通して語彙力も測定でき、更に物語中のエピソードの関連づけや結末への評価も測定できると考えた。

V.2.3 心理的側面

言語喪失研究では情意・動機付け側面の研究もなされているが、決して多くはない。より多くの情報を得るために、子供自身を含めてその保護者や兄弟姉妹ともインタビュー（形式は半構造化）を行い多面的な言語保持・習得観を得るのが良いとの結論に達した。また、保護者インタビューはともすると事実よりも保護者の願いが色濃く出る傾向があるので、ビデオカメラや参与観察を家庭、学校や子供の遊びの場で可能な限り取り入れることの有用性も確認した。

V.2.4 まとめ

ワークショップ結果発表時に用いたスライドは以下の通り

<p style="text-align: center;">Language Attrition</p> <p style="text-align: center;">How formal L2 instruction at school affects on bilingual children's attrition?</p>	<p style="text-align: center;">Participants</p> <ul style="list-style-type: none">• 7;0 (F) and 10;0(F) years old (AOA; 4;0 and 7;0)• Returned to Japan 3years ago• Parents are both Japanese<ul style="list-style-type: none">- lived in Australia for 20 years• 7;0 goes to private Japanese school<ul style="list-style-type: none">- forgetting English• 10;0 goes to International school<ul style="list-style-type: none">- day by day thinking in Japanese
--	--

<p style="text-align: center;">Methods-Procedure for Reading</p> <p>Using DRA</p> <ul style="list-style-type: none">• Comprehension- Previewing / Prediction- Retelling Summary<ul style="list-style-type: none">*Sequence of Events*Characters and Details*Vocabulary*Examiner Support- Reflection/ Making Connections	<p style="text-align: center;">Psychological aspects</p> <p style="text-align: center;">2 separate case studies</p> <p style="text-align: center;">Research question</p> <ul style="list-style-type: none">- How much do parents want their children to keep their English?
--	---

<p style="text-align: center;">Methodology</p> <ul style="list-style-type: none">- Interviews (children, parents, family)- Observation (primarily home, school and other social settings if possible)

引用文献

- Bahrck, H. (1984). Fifty years of second language attrition: Implications for programmatic research. *Modern Language Journal*, 68, 105-111.
- Berman, R.A. and Olshtain, E. (1983). Feature of first language transfer in second language attrition. *Applied Linguistics*, 4, 3, 222-234.
- Carson, J.E. and Kuehn, P.A. (1992). Evidence of Transfer and Loss in Developing Second Language Writers. *Language Learning*, 42, 2, 157-182.
- Hakansson, G. (1995). Syntax and morphology in language attrition: a study of five bilingual expatriate Swedes. *International Journal of Applied Linguistics*, 5, 2, 153-171.
- Hammill, D.D., and Larsen, S.C. (1996). *Test of Written Language* (3rd edition). Austin, Texas: pro-ed.
- Hansen, L. (1999). *Second Language Attrition in Japanese Contexts*. Oxford: Oxford University Press.
- Jakobson, R. (1972). Child language, aphasia, and phonological universals. The Hague: Mouton Publisher.
- Kirshner, C. (1996). Language attrition and the Spanish-English bilingual: A case of syntactic reduction. *Bilingual Review*, 21, 2, 123-130.
- Loftus, G. and Loftus, E. (1976). *The human memory: The processing of information*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sharwood-Smith, M. (1983). On first language loss in the second language acquirer: Problems of transfer. In Gass and Selinker (Eds.) *Language transfer in language learning*, 222-231. Philadelphia: John Benjamins.
- Taura, H. (2008). *Language Attrition and Retention in Japanese Returnee Students*. Tokyo: Akashi Shoten.
- Turian, D., and Altenberg, E. P. (1991). Compensatory strategies of child first language attrition. In Seliger and Vago (Eds.) *First language attrition*, 207-226. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weltens, B. (1987). The attrition of foreign language skills: A literature review. *Applied Linguistics*, 8, 1, 22-38.

(文責 : 田浦秀幸)

V.3 全体の質疑応答

グループ発表の後、今回の3日間の企画全般に関する質疑応答がなされたが、その概要は以下の通り。

Q: バイリンガリズム研究成果の第二言語習得への応用は？

A: 多くの要因が関係するが、教師の指導方法、つまりインプットの質が重要。多くのインプット、そして有用な良質のインプットが重要である。L1でL2を教えることにより、どのようにL2を上達させることが出来るのだろうか。では、どうして多くの人々は英語を勉強する必要があるのだろうか。そこで目的が必要となってくる。バイリンガリズムの分野からはコミュニケーション的な側面から見た必要性から、この問いに説明することが出来る。私たちが子ども達に英語を学習して欲しければ、子ども達が興味を持つ、又は必要とする状況を創造する必要がある。また、その言語を実際に使用し、コミュニケーションを取ることに大きな意味がある。これらに関しては今日、技術の発達（web教材等）により可能である。

Q: バイリンガルであることが自分の一部であると気づくまで、消極的である。また、日本人の多くは英語を学ぶことにより、“セミリンガル”になり、日本の文化を忘れることを恐れている人がいるが、このような考えがなくならない限り、日本人の英語は上達しないと考えられるのではないか？

A: 国の言語や文化を大切にするため、L2習得を恐れているのは日本人だけでない。そのような人は、脳内の言語領域の容量が限られていると考えており、L2を学習することにより、L1が押し出されるようにして、喪失されると考えている。しかし、決してそのようなことはない。

Q: 早期L2習得の段階（小学校英語）で、アルファベットを教えないことに関してどう思われるか。教えるべきなのであろうか？

A: それは目標次第。もしL2で読み書きを完全に出来ることがゴールであれば、読み書きを教えるべきである。しかし、ゴールが人とコミュニケーションを取り、相手を理解することであれば、まずL2音声面を教えるべきであり、早期に読み書きを教えるべきではない。まず始めに、コミュニケーションを取ることの楽しさを実感させ、日本語とは全く違う音である英語を聞くことで、面白さを感じさせるべきかもしれない。また、既に日本語で読み書きのできる10歳、11歳の子どもに英語を教える場合、日本語が英語の影響を受けることはありえない。先ほどの質問でも述べたが、新たな言語を学習する際、目的が必要となってくる。読み書きをする必要性、例えば手紙やメールを書くことでコミュニケーションを取ることができるということを教えることで、読み書きを教えればいいのかではないだろうか。よって、読み書きは中学校からでもいいと考えられる。

Q: 子どもをバイリンガルに育てる中で、親が期待していない兆候が子どもに現れた場合、どのようにすべきか。

A: 両親が違う言語で話す場合、子どもが一つの言語でしか返答しないことは失敗だと考えられるかもしれないが、その子どもはどちらの言語も理解はしている。子どもに言語を教える中で親は続けることが重要である。言語はアイデンティティーにも大きく影響する。もし親が一つの言語が上達しないため、他の言語に切り替えると、悪影響を及ぼすこともある。言語は感情

を結びつけるものでもあるため、この場合、言語の使用を止めるのではなく、自分の子どもに特別な感情を持たない人と触れる環境で、片方の言語に触れさせるべきである。決して片方の言語を止めるべきではない。

(文責：田浦秀幸)

VI. 参加者からのフィードバック

3日間にわたり行われた今回のバイリンガル研究に関する特別講演・国際シンポジウムと4ワークショップ参加者からは各日アンケートを回収した。その概要を以下にまとめる。

VI.1 特別講演・国際シンポジウム

3月4日開催された特別講演及び国際シンポジウムへの参加者は86名であったが、その中の45名（日本語30名、英語15名）からアンケートを回収できた。主な内容を箇条書きで以下にまとめる。

- ・システマティックに説明していただきよくわかりました。子どもだけでなく家族に焦点を当てる必要等大切な点を改めて考えさせられました。

- ・パネルディスカッション、各パネリストと Dr. De Houwer とのインタラクションがあってよかったです。

- ・本日の講演で改めて BFLA の人々や ESLA の方のパターン、両親によって成長の差異などが分かり、とても参考になりました。また機会がありましたらお話をうかがいたいです。

- ・パウポのレジメが欲しかったです。メモをとるのが必死でした。とにかく知見が広がりました。ありがとうございました。

- ・実際の例も挙げられていて非常に分かりやすかったです。パネルディスカッションも興味深い質問ばかりですごく勉強になりました。ありがとうございました。

- ・大変勉強になりました。貴重なご講義に参加させていただき、ありがとうございます。Bilingual development において様々な factor が複合的に関わりあうことを改めて感じました。

- ・今までは幼い頃に英語を学習すればバイリンガルになれると思っていましたが、単純にそう解釈するのは間違いだとわかりました。

- ・手話通訳（英語⇄日本手話）をつけてくださり大変助かりました。ろう児の書記日本語と日本手話とはもとより、コーダ（ろう者の親をもつ聞こえる人）のバイリンガルにも興味があります。また、講演に来てほしいと思いました。

- ・バイリンガル研究の中に手話を入れていただきありがとうございました。Bimodal Bilingualism は今は最先端の研究領域だと思います。

- ・I'm glad I attended the symposium. Thank you very much! Dr. De Houwer's presentation was clear and easy to understand. I enjoyed learning her research.

- ・I learned about bilingual development for the first time. Thank you very much.

- ・A very interesting session on an interesting issue. The involvement of sign language was very positive, as was the open and positive atmosphere. Thank you!

- ・I greatly appreciate your impressive lecture. Now I understand it is important for children to have harmonious bilingual development.

- ・Dr. De Houwer's lecture gave me a lot of insights for my future study. Thank you so much for this wonderful opportunity!

- ・Thank you so much for the great lecture. Thanks to Prof. De Houwer, I could get some ideas for

my English teaching methods. Thank you!

- ・ Thank you very much for a very instructive presentation. I'm sure the requirement for children's bilingual development can be applied to EFL learning as well.
- ・ The talk was very clear and easy to follow. I would have liked the panelists to introduce their work themselves.
- ・ Very good introduction for me. Have a strong desire to learn more because of my son's language situation. Thank you.

Ⅵ.2 ワークショップ第1日目：バイリンガルの家庭内言語使用・バイリンガル言語習得

3月5日開催されたワークショップへの参加者は38名であったが、その中の12名(日本語9名、英語3名)からアンケートを回収できた。主な内容は以下の通り。

- ・ Research Methods では、最新の方法について詳しい講義であり、大変参考になった。特に CDI や CHILDES など今後参考にしてみたい。
- ・ 3つの調査方法 (① CHILDES ② CDI ③ NIRS) について「それぞれの方法論が子供の言語獲得のどの側面に光を当てているのか」を比較することができて大変ためになりました。
- ・ 後半の言語獲得のワークショップは De Houwer 先生が話された内容を定着させるのに役に立ちました。
- ・ 導入講義後にワークショップがあり、有意義でした。ワークショップでは短時間で意見をまとめるのが難しくもう少し時間があればと思いました。
- ・ Dr. De Houwer's lecture on research methods in bilingual studies was very helpful for my study, especially on CHILDES and CDI. I was so glad I had a wonderful opportunity to talk to Dr. De Houwer about my Ph.D. proposal. Thank you so much!
- ・ In the second session, we were divided in 3 groups; CDI, CHILDES, Hardware devices. Actually, I wanted to know about all of them, not only one.

Ⅵ.3 ワークショップ第2日目：バイリンガルコードスイッチと言語喪失

3月6日開催されたワークショップへの参加者は29名であったが、その中の13名(日本語9名、英語4名)からアンケートを回収できた。主な内容は以下の通り。

- ・ 修論の研究手法について個人的にアドバイスをいただけたことはとてもありがたく、機会をいただきましたことを感謝申し上げます。
- ・ バイリンガルの考え方の幅が広がりました。Skill という捉え方は印象的でした。
- ・ 博士のお話は豊富な研究例に基づき、かつとても分析的で、目的もはっきりしていて warm でした。ありがとうございました。
- ・ 今日、コードスイッチや英語教育についての話を聞かせていただいて、言語を学ぶ意義を考えさせられたと思います。日本とドイツが英語教育で同じ問題を抱えていて、この言語教育とバイリンガリズムが深い関わりをもっていることについての話が興味深かったです。
- ・ As a teacher, a mother and a researcher, this three-day lecture was so helpful for me.
- ・ Dr. De Houwer, all the teachers and staff of the workshop, thank you very much for the

wonderful, educational workshop. I hope to study bilingualism more.

・ I'd be delighted to participate in BiL1. Prof. De Houwer widened my perspective on bilingualism. Thanks!

・ I'd like to express my deepest gratitude for Dr. De Houwer and all the members who have organized this symposium and workshops. A dynamic perspective on bilingualism is one of the biggest issues that researchers have to bear in mind. I'd like to be a researcher investigating bilingualism with a dynamic perspective. Thank you so much!

(文責 : 板垣静香, 平 英司)

