

イマージョン教育の将来：第2言語イマージョン30年の研究から学んだこと ジム・カミンズ

トロント大学オンタリオ教育研究所

「イマージョン」という言葉は1960年代にカナダで盛んに使われるようになった。これは、家で英語を使っている小学生たちが学校でフランス語を使って授業を受けるという画期的な教育を指している。しかし Johnson and Swain (1997) でも指摘されているように、第2言語を教えるとき生徒たちをその言語にどっぷりつけることは何も新しいことではない。実際、第2言語を学校で教えるとき、その言語を使って授業をするということは、例外的というよりはむしろあたりまえに行われてきた。このカナダにおけるフランス語イマージョン教育が画期的だったのは、これがはじめて長期的研究評価の対象となったことであった。これまでにもこの分野の研究は別の設定で大がかりに行われてきた。(Macnamara, 1966; Malherbe, 1946)

イマージョン教育の成果

フランス語イマージョン教育の30年以上にわたる研究の成果は様々な本や (Genesee, 1987; Johnson & Swain, 1997; Lambert & Tucker, 1972.; Rebuffot, 1992; Swain & Lapkin, 1982) 数多くの論文 (Swain & Lapkin, 1986) にまとめられている。まず、フランス語イマージョン教育は大きく三つに分かれている。幼稚園または小学校1年生で始める早期イマージョン、4年生または5年生で始める中期イマージョン、中学校1年生で始める後期イマージョンである。どの場合も早い段階で学習言語(フランス語)での授業を少なくとも50%以上にしている。たとえば早期イマージョンではふつう幼稚園と1年生では100%フランス語で授業が行われ、2年生、3年生、遅くとも4年生で英語の授業が1時間導入される。5年生、6年生では授業はフランス語と英語が半々で用いられ、中学1、2、3年生ではフランス語で行われる授業は約40%まで減少する。これ以降さらに減少するのは、英語で行われる授業の種類がフランス語で行われる授業より多くなるからである。

カナダ各地のフランス語イマージョン教育の成果は継続的に集められてきた。早期イマージョンでは生徒は英語の学力を損なうことなくフランス語の能力を身につけていく。英語の授

業が始まると、1年以内に生徒はテストに必要な英語の学力を身につける。通常、英語のつづりを覚えるのにやや時間を要するが、それも5年生までには英語だけで授業を行ったクラスと比較して英語のテスト結果に差は見られない。一つ考えられる問題としては、標準テストでは英語の学力のすべての面を評価できないということである。特に書く能力はふつうこの種のテストでは判断できない。しかし、イマージョンの生徒の書く能力を調べた研究では特に明らかな問題点は認められていない。(Swain, 1975) また、早期、中期、後期イマージョンのどれをとっても、各学科の習熟に長く遅れをとるような研究結果は出されていない。

フランス語の能力に関しては(フランス語のネイティブスピーカーの平均的能力と比較して)理解する能力が表現する能力よりも優っている。6年生の終わりまでには生徒のフランス語を聞き取る能力や読む能力はネイティブスピーカーに近くなるが、話す能力や書く能力にはかなりの差がある。(Harley, Allen, Cummins, & Swain, 1991) この遅れは文法面において特に顕著に見られる。

イマージョン教育の中心的特点

Johnson and Swain (1997) ではイマージョン教育の中心的特点を次のように要約している。

- 1 第2言語を教育の媒体とする
- 2 イマージョンのカリキュラムは第1言語で行われる通常のカリキュラムと同等である
- 3 第1言語のサポートがしっかりしている
- 4 付加的バイリンガリズムを目的としている
- 5 第2言語に触れるのはおもに教室内とする
- 6 生徒は本来の学年と同様の(または制限された)レベルから始める
- 7 教師はバイリンガルである
- 8 教室内の文化は第1言語の社会の文化である

この本の中では、世界中の国々におけるイマージョン教育のケーススタディが紹介されている。結論として、「イマージョンの条件の整った環境では、研究の結果から付加的バイリンガリズム、さらに認知的、文化的、心理的優位が認められた。――条件の不十分な環境では、付加的バイリンガリズムが充分達成できるかどうかその可能性が懸念された」と述べられ

ている。(p.15) イマージョン教育を成功させるのに特に重要となるのは、この教育が十分に機能するための人材や教材と、経営者から現場の教師にいたるすべての人々のたゆまぬ努力であろう。

カナダのフランス語イマージョン教育においては、二つの問題点があがった。一つは、生徒のフランス語の話す能力と書く能力の質に関するものであり、二つ目は、かなりの退学者が出たことである。この問題を次に取り上げる。

フランス語イマージョン教育の問題点

生徒のフランス語を理解する能力と表現する能力のギャップは、(フランス語の学校へ通っている)フランス語系の生徒たちと触れる機会が不足していること、それに教室内でフランス語を使う機会が不足していることによるものと思われる。表現能力は、学校全体がフランス語イマージョン教育を行っている学校のほうが、学校の一部でイマージョンを行っている学校より良く発達している傾向がある。しかし、後者の学校の数のほうが多いのは、子どもたちを英語で教育したい親たちに、わざわざ不便なフランス語で教育を受けさせるように学区全体を変えていく困難さの結果といえるだろう。

早期イマージョンの開始時期からあるもう一つの問題は、学力や行動の問題によるかなりの数の退学者である。例えば、Keep (1993) で指摘されているように、アルバータ州における 1983-84 年度から 1990-91 年度のあいだの退学者率は、6 年生までに 43% から 68%、中学 3 年生までに 58% から 83%、高校 3 年生までに 88% から 97% にのぼっている。すべての退学者が学業上の困難からというわけではないが、Keep の研究によれば、学業および行動上の困難が通常の英語クラスへ編入していく原因となっている。

上記の問題点は、カナダにおける早期フランス語イマージョンのようなタイプの教育には起こっているが、そのほかの国においては必ずしもそうとはいえない。(Bjorklund, 1997) 早期フランス語イマージョンの教師と生徒のやりとりを観察すると、教室内でのコミュニケーションのほとんどが教師中心、「伝達中心」になっている。(Cummins, 1996) 言い換えると、教師は授業内容を伝えることに専念しており、生徒たちは創造的活動や問題解決のためにフランス語を話したり書いたりする機会がほとんどないということである。(Harley et al.,

1991; Wilson & Connock, 1982) こういった研究がなされて以来、教育法は変化してきているようだが、1980 年代までは英語による通常のカリキュラムと比べて、あまり共同でやる学習やプロジェクトに取り組むというようなことは少なかったようである。さらにイマージョンの生徒は、英語による通常のカリキュラムの生徒に比べて、フランス語で作文したり、フランス語の子ども文学を読むことが少なかったように思われる。(Cummins, 1987, 1995)

これらの問題に対する教育上の介入についてはのちに取り上げる。次にイマージョンの研究成果を分析するための二つの理論とその他の形のバイリンガル教育について述べる。一つは付加的バイリンガル理論で、もう一つは言語的相互依存理論である。

付加的バイリンガル理論

最近の研究結果は、バイリンガリズムは知能の発達と言語の発達の両方に効果的であるということを示唆している。これらの研究によると、バイリンガル教育を受けている子どもたちはモノリンガルの子どもたちよりも、言葉の意味に敏感であり、考え方もより柔軟であるといわれている。(Cummins and Swain, 1986; Diaz, 1986; Hakuta and Diaz, 1985; Ricciardelli, 1989) これらの研究の多くは、子どもたちのメタ言語的発達、つまり言語の構造や機能についての知識について調査をしている。

一般的に、バイリンガルの子どもたちがある種の言語処理に関してより熟達しているということはよく言われている。二つの言語システムを習得していく中で、バイリンガルの子どもたちは、一つの言語システムに接しているモノリンガルの子どもたちよりも、多くのインプットされたものを解読しなければならない。したがって、バイリンガルの子どもたちは意味を分析する練習をより多く積むことになる。

こういった言語的優位がはたしてより一般的な認知能力につながるかどうかは、まだ証明されてはいない。例えば、McLaughlin は次のように述べている。

二言語を習得した子どもは一言語を習得した子どもより言語的に優位だといえよう。バイリンガルの子どもたちは、同じことを言い表すのに二つの方法があるという認識がある。しかしこの語彙や語形についての感受

性は認知機能に一般化されていくだろうか？ この種の研究に必要な操作は非常に困難であるため、この問いに対しての答えはまだ出ていない。

(1984, P.44)

最近（1960年代初期以降）の研究にみられるバイリンガルの子どもの重要な特徴は、ほとんどの場合、付加的バイリンガリズムと呼ばれるもの（Lambert, 1975）を身につけていることである。つまり、子どもたちは第1言語を損なうことなく第2言語の能力を自分たちのレパートリーに加えていたのである。しかも、子どもたちはその二つの言語のかなり高い能力を身につけていった。研究対象となった子どもたちは、第1言語がその社会で使われているマジョリティの子どもたち（フランス語イマージョン教育を受けている英語話者）もいれば、第1言語が学校のバイリンガル教育で使われているというマイノリティの子どもたちもいた。こういった第1言語の読み書き能力のサポートが学校では得られないマイノリティの子どもたちは、第1言語の能力が第2言語で代用されるという減少的バイリンガリズムがしばしば起こる。

バイリンガリズムの学力、言語、知能面における効果は次のように要約することができる。

付加的バイリンガル能力を発達させることは子どもたちの学力、言語、知能の発達に悪影響は引き起こさない。その反対に、決定的ではないが、メタ言語、学力、知能における優位性がバイリンガルの子どものみられる。

この結論から考えられることは、イマージョン教育にたずさわる人々は、二つの言語を比較対照することによって、また個人やグループ活動を通して言語の構造、社会的、政治的側面に焦点を当てることによって、子どもたちの言語に対する認識を高めることができるということである。言い換えれば、イマージョンのカリキュラムでは言語とその運用が学習の焦点（テーマ）とならなければならない。カリキュラムに組み込む例としては、語呂合わせ、なぞなぞ、ジョーク、コードスイッチング、翻訳、ポピュラー音楽や詩、なまりや方言、コマーシャル、政治家の言葉、手話などがある。生徒の注意を言語とその運用に向けることは、生徒の言語を使うことに対する意識を自然に高めることになる。しかしこれはまた、イマージョンの特徴である二つの言語をはっきり区別するということが、学年が進むにつれて緩やかになっていくということを意味している。

言語的相互依存理論

バイリンガル教育の評価によると、マジョリティの生徒でもマイノリティの生徒でも、マイノリティの言語で教育を受けた生徒は、マジョリティ言語における長期的にみた学力に停滞は認められていない。（Appel and Muysken, 1987; Cummins and Swain, 1986; Krashen and Biber, 1988 のデータを参照）マジョリティの言語で学習する時間と学力はそれほど関係がないという事実は、第1言語と第2言語による学力は相互依存関係にある、つまり共通の学力が存在するというを示唆している。相互依存理論は以下のように定義することができる。（Cummins, 1981, p.29）

言語xによる教育が言語xの能力を向上するのに有効である場合、この能力の言語yへの移行は（学校や社会で）言語yに充分接触すれば可能である。

具体的に述べると、この理論が意味しているのは、たとえば、日本における日英バイリンガル教育において、英語による授業は英語の読み書きの能力を発達させるだけでなく、マジョリティの言語である日本語の能力発達にかなり貢献できる言語能力を発達させていることになる。言い換えると、表面的には（発音や流ちょうさなどが）両言語ではっきりと違っているも、すべての言語に共通の認知的、教科的学力がそこにはある。この「共通の学力」が認知的能力や教科的能力や言語の読み書きの能力などの移行を可能にするのである。

この相互依存理論は（日英のような）共通点の少ない言語どうしでも、同系統の言語どうしでも有効である。例えば、Cummins et al. (1984) でも述べられているように、日本人生徒やベトナム人生徒の研究において、（第1言語と英語の）言語間関係が認められている。しかし、Genesee (1987) でも指摘されているように、似ている言語間のほうが異なっている言語間よりその傾向が顕著である。

能力の移行はマイノリティの言語からマジョリティの言語に向かったのほうが起こりやすい。なぜなら、マジョリティの言語は学校外で触れる機会が多い上に、その言語を学ばなければいけないという社会的プレッシャーがあるからである。しかし、Verhoeven (1991) によると、オランダでの研究では、マイノリティからマジョリティでも、マジョリティからマイノリティでも、ある一定の状況では読み書きの能力の移行は起こりうるという報告がなされ

ている。

バイリンガル教育のすべての研究結果は、マジョリティの生徒の場合でもマイノリティの生徒の場合でも、相互依存理論 (Cummins, 1984, 1996; Ramirez, 1992 参照) から予見できるものと矛盾しない。相互依存理論は、移民してきた生徒の第2言語習得に関するデータを説明するのに有効であるし、(Cummins, 1984; Skutnabb-Kangas, 1984) また、家庭での二言語使用の研究を説明するのに有効である。(Bhatnagar, 1980; Dolson, 1985)

その他の関連研究においても、言語間の認知的、学力的ゆるやかな相互依存が常に認められる。

この相互依存理論から言えることは、フランス語イマージョンのはじめの段階でつまづいている子どもは言語間の能力の移動によって救えるかもしれないということである。言い換えると、生徒がフランス語(第2言語)で読むのが遅い場合、得意なほうの言語(英語)の読み書きの能力を発達させて、ある程度読み書きができるようになったあとでその能力を移行させるようにすることは意味があるということである。

加藤学園のイマージョンで、低学年ではレギュラークラスと同じ割合で第1言語の授業を入れていることは特筆に値する。これは二つの言語の読み書きの能力を進めるという意味と、日本語のように文字が重要な言語の発達にチャレンジするという意味で適切なストラテジーと言えよう。

イマージョン教育のフレームワーク

カナダにおけるフランス語イマージョン教育の二つの問題点(フランス語を書く能力が不十分ということとある状況での高い退学率)は、一部には、イマージョン教育にありがちな一方通行的な教育に原因があると述べてきた。教師はなぜもっと共同学習やプロジェクトなどを取り入れないのかというと、そうすると生徒が英語を使うのではないかという懸念が示されてきた。生徒が第1言語を使うことは、イマージョンの基本的な前提条件と矛盾するとみなされている。共同でやる行事のための話し合いや下書きなどにおいて生徒が第1言語を使用することを教師が許可することはまれであり、原稿やその他のプロジェクトも最終的には学習言語で仕上げるのが要求される。イマージョン教育のなかで二つの言語をはっきり区別する

こととディレクトメソッド(すべてを学習言語のみで行うこと)で行うということは、多くの教育関係者が適切だと考えるほど認知的、創造的にすばらしい教育となっていない場合があると言えよう。第2言語による理解可能なインプットという条件は、批判的な理解というよりは読み書きの理解と解釈されている。

図1は、第2言語学習者の言語的、認知的発達と授業内容の習熟を進める教育の一般的なアウトラインを示している。最大限の効果をあげるために、認知的な教育と動機付けは教師と生徒の相互作用のなかに融合されなければならない。生徒が(学年に応じた)高いレベルの第2言語を身につけるためには、授業のなかでも適切なサポートがなければならない。こういったサポートは、イマージョン教育だけでなく、すべての内容重視型教育やバイリンガル教育において必要である。有効なサポートの例を以下にあげる。

- ・生徒のこれまでの知識を活性化し、知識の基礎を作る(必要であれば第1言語も使用)
- ・授業の中で一つの説明を様々な方法で行う(例えば、言い替え、繰り返し、実演、ジェスチャーなど)
- ・観念的な内容を伝えるときはグラフィックを使用
- ・理科や算数や社会などの教科では生徒に実際にやらせてみる
- ・情報を詰め込むより、生徒に新しい知識を求めさせるようなグループ学習やプロジェクトを行う
- ・マルチメディアの使用(例えば、CD-ROMやWWWを使つての研究、文書処理や情報処理をしたレポートやプロジェクト、他校のバイリンガルの授業とのネットワーク、ビデオの制作、上映、など)
- ・上記のものを様々なジャンルの読書や作文と統合する

明らかに、ここにあげたような活動を盛り込んだ教育は、教育全般に関する哲学的立場を表しており、また適宜サポートしながら、内容重視の教育のなかで認知的学力を高めていくことを示している。こういった教育哲学的立場はその他の研究でも取り上げられており、ここでは詳しく扱わない。(Cummins & Sayers, 1995; Cummins, 1996) しかし、この教育的アプローチは、知的生産をしている会社が求めていると理事会から提示される仕事内容とかなり一致しているということを指摘しておきたい。情報がかつてないスピードで広がっている時代のなかで、世界の市場を相手にビジネスをしている会社であれば、明らかに望ましい社員は、情報にいかにアクセスするかを知っている人(本、雑誌、データベースなどで)、情報の価値を評価するための分析法を知っている人、情報を使って文化や言語や人種の異なる仲

間と問題解決ができる人であろう。もしこの仕事内容を教育のめざすべき目的とするなら、明らかにそれは知識（動きのない、自主性のない、古びた情報や技術）の伝達を主とする教育からは得られないであろう。

図 1

語学学習および学力達成のための授業

- A メッセージに関して
 - インプットする情報を理解可能なものにする
 - 評論できるような読み書きの能力をつける
- B 言語に関して
 - 言語の形式と語法に注意させる
 - 言語の形式と語法を分析する
- C 言語の使用に関して
 - 言語を：
 - 新知識を得るために使う
 - 創作のために使う
 - 社会生活のために使う

図1は、第2言語による内容重視の教育を効果的に行うためには、最初に意味とメッセージに重点を置かなければならないことを示している。実際、応用言語学の分野における研究では、学習言語による理解可能なインプットに充分アクセスできることが言語習得の必要条件であるとされている。さらに、(a) 学習言語の言語形式に重点を置く (b) 効果的な学習ストラテジーを開発する (c) 学習言語を実際に使う ことも課している。これらの条件は、言語に重点を置くことと、このフレームワークの条件を使用することに重点を置くことと一体化している。

メッセージに関する条件としては、理解可能なインプットというものが語句の理解以上でなければならない。テキストや授業の意味を自分の経験や知識に関連づけて創作に発展させていく（認知的スキーマを活性化する）ものでなければならないし、テキストのなかの情報を分

析し（議論や提案を評価し）、討論や分析の結果を自主的な活動やプロジェクトで（ビデオ制作や詩作、決められたテーマでエッセイを書くなどして）使っていかなければならない。

言語に関する条件としては、「言語認識」という傘のしたで第2言語の文法をいつどのような方法で教えるのがよいかという問題を提起している。言語認識の発達とは、言語の形式面だけでなく、生徒の言語知識や多言語使用を発展させていくような、その後の活動やプロジェクトも含まれている。

- ・言語の構造（音声と綴りの関係、地域や階級による方言、文法、語彙など）
- ・音楽や文学における形式上のきまり（ラップ、詩、俳句、フィクション、カンツリーミュージックなど）
- ・コンテキストに応じた適切な表現（ていねい表現、街で使う言葉と学校で使う言葉、話し言葉と書き言葉、ギャングや政党やフラタニティなどのグループに帰属することを表す言葉など）
- ・説得力のある話し方や書き方（スピーチ、説得力のある文書、政治演説、広告など）
- ・一言語使用の場合と多言語使用の場合における言語使用の多様性（二言語使用社会での切り替え、家庭内での言語維持と喪失、英語拡大の政治的意味など）

言語使用に関する条件は、第2言語習得は、生徒がその言語を使って自分や自分の知識を表現しなければ、非常に抽象的で些末なことになってしまうという事実をふまえている。ほかの人々に対してきちんと話し言葉でも書き言葉でもコミュニケーションを取ろうと思う機会を作らなければならない。フランス語イマージョンでこういった機会が不足していたことが、生徒の表現能力があまり発達しなかった主な理由と言えるだろう。

結論

イマージョン教育が最大の効果をあげるには、応用言語学の領域を越えた教育哲学に統合されることが必要となるであろう。生徒は、言語の発達と認知能力の発達が人格形成とうまく統合されて始めて、学習言語で効果的にコミュニケーションをとることができる。これは、イマージョン教育やバイリンガル教育に携わる教師がやっと認識し始めた挑戦であるが、この教育にこそ地球社会で十分な貢献ができる人材を育てるという大きな可能性がある。しか

し、その実現のためには、イマージョンの教師はその教育法と教育的ビジョンを世界的な教育のなかに明確に位置づけ、学校における語学教育が世界的な教育の哲学と一貫していることを示していかなければならない。

(参考文献は別紙を参照)

(翻訳 戸田和子 富士フェニックス短期大学専任講師)