

## 沖縄アミークスのイマージョン教育 － 9年生のふり返りを基にした考察－

上運天 美都子 東矢 光代

沖縄アミークスインターナショナル中学校 〒904-2205 沖縄県うるま市字栄野比 1212-1

琉球大学 〒903-0213 沖縄県中頭郡西原町千原 1 番地

E-mail: [mitoko.kamiunten@amicus.ed.jp](mailto:mitoko.kamiunten@amicus.ed.jp) [mitsuyo108@gmail.com](mailto:mitsuyo108@gmail.com)

### あらまし

公的認可を受けた「英語イマージョン教育校」として、幼小中一貫校の「沖縄アミークス国際学園（以下、沖縄アミークス）」が設立。この英語で教科を学ぶという環境において英語力向上への期待が高まる一方で、実際の使用言語選択にあたって母語－英語間での不安定な感情を抱える時期がある。本稿では9年生を対象に、(1) アミークス7年間のメリット・デメリット (2) 感じた不安 (3) 自分の子供にイマージョン教育を受けさせたいか (4) 高校進学後の課題等の4点について調査し分析を行った。日本での導入例の少ない実験的ともいえるこの教育プログラムの事例において、生徒たちの7年間を、言語使用選択の過程をランドレイとアラードの「巨視的バイリンガル育成モデル」に沿って振り返り、日本の英語イマージョン教育についての一考察を行いたい。

キーワード イマージョン教育, バイリンガリズム, ふり返り, KH Coder

## Immersion Education at Okinawa Amicus International Junior High School - An Analysis of Reflective Essays by 9th Graders -

Mitoko Kamiunten Mitsuyo Toya

Okinawa Amicus International Junior high school, 1212-1 Enobi, Uruma City, Okinawa, 904-2205

University of the Ryukyus, 1 Senbaru, Nishihara-cho, Nakagami-gun, Okinawa, 903-0213

E-mail: [mitoko.kamiunten@amicus.ed.jp](mailto:mitoko.kamiunten@amicus.ed.jp) [mitsuyo108@gmail.com](mailto:mitsuyo108@gmail.com)

### Abstract

Okinawa Amicus International is a Japanese educational institution accredited by the MEXT and consists of Kindergarten, Elementary, and Junior High schools. Almost all instructions are conducted in English with the aim of nurturing balanced bilinguals within this school environment, we observe that students feel inconfident about their choice of staying in the English immersion program quite often. It is also a fact that some students obtain higher proficiency in English and that seem to result from the choice between the two languages. Therefore, we analysed the 9th graders' reflective essays as part of their Japanese class activity. The contents of essays included 1) advantages and disadvantages of learning at Amicus International for 7 years; 2) any anxieties they had through the program; 3) whether or not intend to have own children to receive such immersion education; and 4) any conflicts and difficulties in proceeding to senior high schools, etc. The data was analysed with KH Coder and in the framework of the macroscopic model of determinants of additive bilingualism and subtractive bilingualism.

**Keywords** immersion education, bilingualism, reflection, KH Coder

### 1. 沖縄アミークスインターナショナルスクールについて

#### 1.1. 設立背景・歴史

2020年開催の東京オリンピックが目前に迫り、

これまでとは異なった方面からの日本のグローバル化が求められていると感じる。また「平成」から新元号へと変わるのも秒読み状態である。「沖縄サミット」開催を決断した亡き小渕首相が、官房長官時代に「平成」という年号を公表し、「昭和」から「平成」へと変わっ

た新しい時代も終わりを告げようとしている。「平成」の沖縄は、2000年（平成12年）の「沖縄サミット」に向け、通訳者の養成や国際プロトコルを学ぶワークショップなどが活発に行われ、その後、サミットを機に作られた「万国津梁館」での様々な国際会議へとつながった。地域性を生かした世界とつながる英語への意識が高まった時代でもあった。

時代の変化に対応すべく、地域に即した様々な英語教育や国際教育への取り組みの中、今後国際社会の担い手としての「英語・日本語バイリンガル」人材の活躍が大いに見込まれる。世界を相手に挑戦したいという夢を抱く子供たち、その期待に対応できるプラクティカルな英語運用能力。その向上心に応える国際性豊かな教育を提供する場所が必要な時代を迎えている。

そのような中、1992年日本国内にはじめての英語イマージョン教育を導入したのが、静岡県沼津市の加藤学園である。また沖縄県においても「沖縄科学技術大学院大学(OIST)」の誘致にともなって、将来の国際教育の進化を見据えた、幼小中一貫インターナショナル・イマージョン校「沖縄アミックス」が2011年に設立された。設立当初、他の小学校より転校してきた最高学年の4年生のうち約65%の生徒が2013年に設置された中学校へ進学しイマージョン教育を継続、2017年3月、沖縄アミックスインターナショナル中学校(以下、アミックス中)より6年間の学びを経て35名が第一期卒業生として旅立った。

一期生の進路実績が励みとなり、現在二期生となる25名の9年生(中学3年生、以下9年生)もまた将来の夢を描きながら、当校でのイマージョン教育プログラムを終えようとしている。世界15か国(2017年現在)から集まった教職員と共に沖縄アミックスの歴史を刻んでいる生徒たち、多文化共生のユニークな国際教育のもとで展開されている沖縄の「英語イマージョン教育」は世界に通用するバイリンガル人材を育てているのか。卒業を前にした生徒たちの抱く「バイリンガル」感に寄り添っているのだろうか。大人目線では測れない9年生の生の声を拾い上げ、沖縄アミックスのイマージョン教育を振り返りたい。

本稿では、高校受験、卒業を目前に控えた「沖縄アミックス中・9年生」を対象に、「イマージョン教育プログラム」に関する意識調査を行った。日本での導入例はまだまだ少ない実験的なこの教育プログラムの設立当時、小学校3年生だった子どもたちは様々な地域から「沖縄アミックス」へと転校してきた。そして「英語イマージョン教育プログラム」の中で学校生活を送り、沖縄ではじまったこのプログラムを「育てて」きた。生徒たちの感じたこの6年間を振り返ることによって得られる知見は計り知れない。生徒たちより集め

たデータはこれからの「英語イマージョン教育」の方向性を考える上での大きな指針になると考えている。

## 2. 先行研究

### 2.1. カミンズの冰山説

1960年代以前の欧米において、バイリンガル教育(対象:移民の子)は否定的に考えられていた(Macnamara 1966)しかし、1970年代カナダのモントリオール市の St. Lambert 小学校で行われたフレンチ・イマージョンプログラム(対象:英語とフランス語習得目的のイギリス系カナダ人)以降、バイリンガル教育が見直されるようになった。それまでの否定的考えの背景理論には「二言語バランス説(Balance Effect Theory)」があり、これを Cummins (1980)は、「分離基底言語能力モデル(the separate underlying proficiency model 以下、SUP)」と呼んだ。このモデルでは、人間の頭の中には「言語の風船(the balloon metaphor)」があり、モノリンガルは大きく膨らんだ一つ、バイリンガルは二つの風船を持つが一方が膨むともう一方は圧迫され小さくしぼんでいくと考えた。つまり二言語の同時習得は子どもの学習能力を二分し、思考力も語学力も中途半端になってしまい(中島 1998a)、子どもの思考/認知力発達と言語発達において、L1-L2二言語間の相互作用はないという見解である。このSUPに対して、Cummins (1980)が提唱したのが「共有基底言語能力モデル(the common underlying proficiency model、以下CPU)」である。

さらに Cummins (1984)はより具体的に「冰山説iceberg theory」を用いてCPUを説明した。二つの冰山のように二つの言語は表層面においては各々の音声構造、文法構造、表記法などが異なっているため独立しているようにみえるが、水面下に隠れた深層部分では共通部分の認知面や学力がある。表層部分に現れている言語能力をBICS(Basic Interpersonal Communicative Skills 以下BICS)、深層部分の言語能力をCALP(Cognitive/Academic Language Proficiency 以下CALP)と呼ぶが、CALPにおいては両言語での共有があるというわけである。(図1)

冰山説では「学校や周囲の環境の中で言語(X)に接触する機会が十分にあり、またその言語(X)を学習する動機付けが十分である場合、児童・生徒が別の言語(Y)を媒体とした授業等で得た言語(Y)の力は、言語(X)に移行(transfer)し得る(Cummins 1991, p.166: 中島 1998a 日本語訳)」とし、この考え方が1970年代以降のバイリンガル教育に大きな影響を与えるようになった。

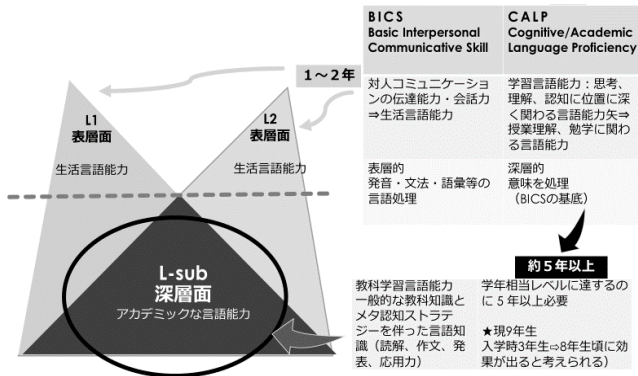


図1 Cummins (1984, p. 143) 氷山説と BISC/CALP の関係

またバイリンガルにおける二言語の到達度を3段階で示した Cummins and Swain (1986) の「しきい説 (Thresholds Theory)」を基にベーカー (1996) は、イマージョン教育参加児童は、L2 授業の開始時には学習面での一時的な遅れが生じるが、いったん L2 による認知的タスクをこなせるレベルに発達すると、それまでのイマージョン学習経験が効果的に働き、上のしきいまで押し上げ、認知的に優位な結果を生み出すと述べており、これを指して鈴木 (2005) はアカデミックな二言語能力獲得を目標とした、長期的視野にたったイマージョンプログラムへの理論的な指針であると、イマージョン教育プログラムの可能性を明示している。

は教育の面を離れて誤用されたり誤解されたり対立的な解釈が強調されてしまうこともあった。それで Cummins (1984) は、BICS と CALP は言語発達の一連の流れであり対立するものではないということを示すため、言語発達における、①認知力必要度 (縦軸) と ②場面依存度 (横軸) をマトリックスで示し A から D の四領域に分類した。(図3) この分類では、領域 D に近づくにしたがって場面 (文脈) から離れた高度の認知力を必要とするため、二言語の相互依存関係は強まることになる。したがって読解・作文・レポート作成・口頭発表などの言語活動においては、既に持っている言語 (L1) の力が土台となって、新しい言語 (L2) の学習に役立つと見なすことができる。(中島 1998a)

A: 場面依存度・高 認知力必要度・低  例: サバイバルレベルの会話力	C: 場面依存度・高 認知力必要度・低  例: 買い物リスト作成・板書をノートに写す・ドリル・簡単なメモを書き
B: 場面依存度・高 認知力必要度・高  例: 視覚教材活用の分かりやすい教科の授業・実験中心理科授業	D: 場面依存度・低 認知力必要度・高  例: 読解・作文・レポート作成・口頭発表

図3 Cummins & Swain (1986) 認知力必要度と場面依存度による言語活動の4領域

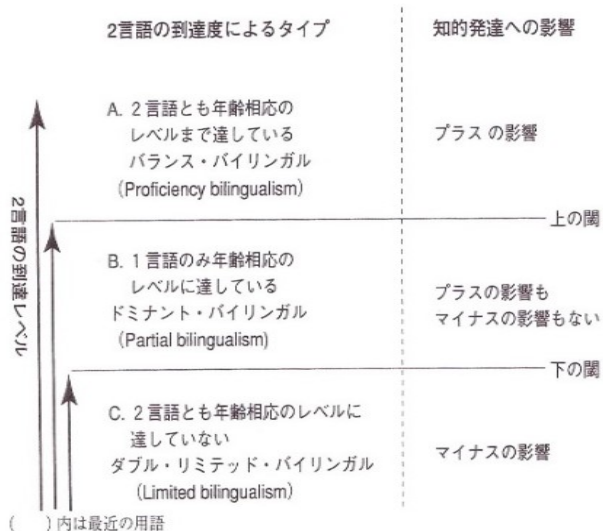


図2 しきい説 Cummins (1978)

「二言語共有基底モデル」や「しきい説」で、バイリンガルの持つ二言語の関係に関心が向けられるようになり Cummins (1979) はこの現象を説明するため、先述のように言語能力を BICS と CALP という二つの概念で区別した。しかし BICS と CALP の二つの概念

2000年代になると、BICS と CALP の2つの概念は ①「会話の流暢度 (Conversational Fluency [以下 CF])」: 学校や周囲の環境下での十分な第二言語の接触を始めて 1~2年、②「弁別的言語能力 (Discrete Language Skills [以下 DLS])」: 個々の技能で変わる、③「教科学習言語能力 (Academic Language Proficiency 以下 ALP)」: 学年相当のレベルに立つるまでに5年以上を要する、の3つに分類されるようになった (Cummins 2016)。(図1)

## 2.2. ランドレイとアラードの「巨視的モデル」

Landry and Allard (1991, 1992) は、90年代までにバイリンガル教育で言い継がれていた諸理論を、カナダの東部・大西洋4州 (ニューブランズウィック、ノバスコシア、プリンスエドワード島、ケベック) の英語とフランス語のバイリンガル (高校生) 1000人以上を対象とした実践的研究をふまえて、「巨視的モデル」と「カウンターバランス説」という二つの理論を提唱した。本研究で特に着目している「巨視的モデル」は「人為的に環境を調整し活かしていくことによってバイリ

ンガル育成が可能になる」という仮説を、バイリンガル育成に関わる諸々の要因に着目して1つの図にまとめたものである。「カウンターバランス説」はそれらの要因の中でもバイリンガルの発達に影響を及ぼす3つの主要環境要因、学校・家庭・コミュニティに焦点をあて言語使用度や教育的サポートを天秤のバランスにたとえたものである。

まず「巨視的モデル」では子どもを取り巻くマクロ的な要因の分析によってバイリンガルタイプを予測しようとしたものである。バイリンガルの形成過程や二言語の到達度における様々な要因を「社会的レベル」

「社会心理的レベル」「心理レベル」の3つのレベルに分け、各レベルに属する個々の要因を二言語の力関係で捉えようとしたものである。

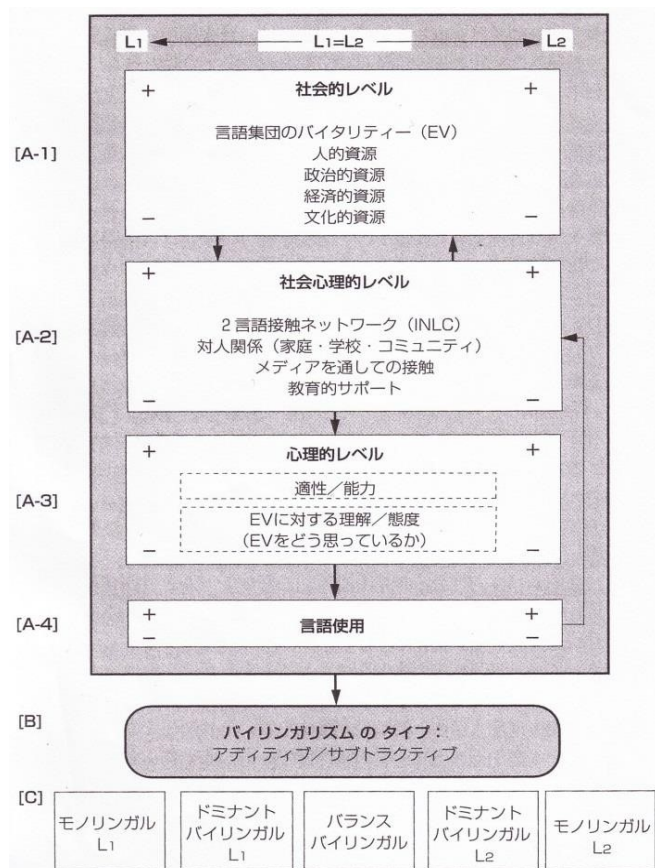


図4 巨視的バイリンガル育成モデル (Landry & Allard, 1992 p. 225 中島 1998 p. 42 より引用)

では巨視的バイリンガル育成モデルの図を追っていくことにする。図の最上部は、各レベルに属する個々の要因を、「L1⇔L2」で示されるL1(左側)とL2(右側)の力関係の中で捉えていくことを意味している。左に行けばL1が強くなり、右に行けばL2が強くなる。[A-1]から[A-4]はバイリンガリズムの発達に影響を及ぼす様々な要因の現れ方を示し、結果的に[B]の

バイリンガリズムのタイプや[C]の二言語の到達度が決まるには、[A]で示される要因の中で「L1⇔L2」の微妙な力関係が大きく作用することを示している。

バイリンガリズムの発達に影響を及ぼす要因は以下の3つに分類されるが、それらが[A-4]の言語使用を決定していく。

[A-1: 環境要因]

①社会的レベル: L1とL2の接触度がどのくらいか

[A-2: 環境と個人要因]

②社会心理的レベル: 実際にその言語を使う環境にあるか否か

[A-3: 個人要因]

③心理的レベル: 個人の適性・能力、その言語をどう捉えているか

次にそれぞれのレベルを中嶋(1998)の説明を基にさらに詳しく見ていく。

①[A-1]の社会的レベルでは、L1とL2の社会的状況が、以下の4つの「言語集団のバイタリティー(活力)(Ethnolinguistic Vitality、以下EV)」で決まる。具体的には、

- ・その言語を話す人々の割合(人為的資源)
- ・その集団の政治的な影響力(政治的資源)
- ・その集団の経済的な力(経済的資源)
- ・その集団の文化的位置、優劣度(文化的資源)

である。

②[A-2]社会心理的レベルでは、家庭・学校・コミュニティなどの場におけるL1とL2への接触状況、子どもが日々の生活の中でどのような人々と接触し、どの言語でどのようなコミュニケーションをするかという二言語接触ネットワーク(Individual Network of Linguistic Contacts、以下、INLC)に着目する。重要なのは家庭・学校・コミュニティ(友達関係、隣近所、塾、習い事、クラブ活動や催し物)での接触言語であるが、それぞれの教育的サポートの在り方で二言語の発達速度が異なってくる。例えば、母語に関しては家庭での意図的支援(本の読み聞かせ等)が効果的だと言われる。イマージョン教育は、学校での教科の授業をL2で行うという教育的サポートである。ただし、言語接触では、どの場面においてもお互いのインタラクションが重要である。メディア(テレビや新聞、雑誌、広告)との言語接触は一方向であり、言語形成期の子供への直接的な効果は少ないとされている。

③[A-3]の個人的要因は、個々人のその言語への適性や能力に加え、子どもがその言語をどう捉えているかといった子どもの側から見た言語への心理的側面である。

④[A-4]の言語使用とは、子どもが現実世界でL1、L2のどちらを選択し使用しているか等の言語使用状況を

示してある。つまり[A-1][A-2][A-3]の社会的、社会心理的、心理的要因によって、実際の言語使用に至ったか。そしてその結果増えたその言語との接触量による心理的面上における影響（充実感/劣等感）は、言語集団のバイタリティを増す(又は減らす)ことにつながる。

次に図の中の矢印に着目して[A]の4つの要因の関係性について説明したい。様々な社会的要因・個人的要因を経て「言語使用[A-4]」にいたるわけであるが、そこで完結するではなく、再び[A-2]の「社会心理的レベル」へと戻っている。さらに「社会心理的レベル[A-2]」と「社会的レベル[A-1]」の双方向矢印は、両者が常に影響し合うことを意味している。様々な環境要因や各々の個人要因の複雑な相互作用は、実際の言語使用に影響し、バイリンガリズムのタイプ[B]やL1、L2の到達度[C]へとつながる。

[B]は、[A]を経て到達するバイリンガルの度合いを示しているが、アディティブ（加算的）バイリンガル、つまりL1の上にもう一つ有用なL2が加わっている状態、しかもL1話者としてのアイデンティティがくずれていない状態がもっとも望ましい状態であることが示されている。

[C]は最終的に到達するバイリンガルタイプの分類であり、理想的なバランスバイリンガル（二言語習得者）から、どちらかの言語に偏ってしまうモノリンガル（1言語習得者）やドミナントバイリンガル（片方の言語が強い習得者）になる、ということを示してある。

Landry and Allard (1991, 1992) が唱えたもうひとつの「カウンター・バランスモデル」は、[A-2]の社会心理学的側面に焦点をあてた二言語発達への関わり方を考えたモデルである。この理論は、アディティブ（加算的）バイリンガリズムの環境を作り出すために、まずL1とL2の言語グループのバイタリティ（活力）が高いか低いかに着目した。子どもを取り巻く家庭環境、学校環境、社会環境における各言語の接触の量や接触の質のバランスを人為的にコントロールすることを示そうとするもので、天秤のたとえで環境要因と二言語発達のバランスを説明している。(図5)

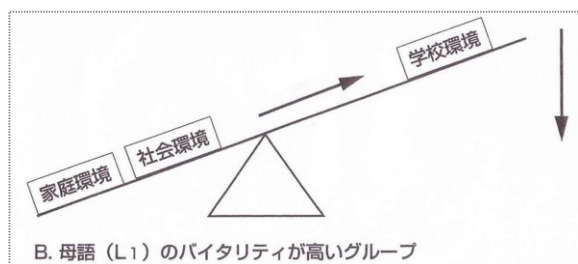


図5 カウンターバランス (Landry & Allard, 1991, p. 228; 中島 1998 p. 45)

日本における英語のイマージョン教育を考えた場合、日本語（母語）のバイタリティは圧倒的である。社会では日本語が使用され、学校教育で使われる言語も基本的に日本語、そして日本語以外の言語を話す家庭で生育されない限り、家庭環境も日本語である。この図は、イマージョン教育が、学校教育で使用する言語を英語にすることにより、英語（L2）のバイタリティを操作できることを示している。

### 3. アミークス中学校の教育的特色

#### 3.1. 英語イマージョン教育と多文化共生

アミークス中は、幼少中一貫の「学校教育法第1条」に定められる法的な学校、いわゆる「1条校」として文部科学省の「学習指導要領」に準じた教育課程を取り入れつつ、英語教育特区校として各教科の授業を「英語」で行う「イマージョン教育プログラム」を導入している(社会科の一部:日本史、日本の政治等を除く)。当然全ての学校行事や学級活動も英語で行われている。中学部の生徒数は7年生(中学1年生)から9年生(中学3年生)を合わせて98人(2017年度現在)、小学校の各学年A・B・Cの3クラスから1クラス減りA・Cの2クラスが設置されている。表2はその内訳とイマージョンの開始時期を示している。小学校設立当初、4年生を最上級として、幼稚園(年長のみ)を含むそれ以下の学年の児童を受け入れた。小学校の各学年に日本語母語のイマージョンクラスとしてA・Bの2クラスを、母語(又は生活言語)が英語のインターナショナルクラスとしてCクラスを設置した。Cクラスのインターナショナルクラスには相当数のOIST子弟の入学を見込んだが、その数は実際には想定したより少なく、英語学習歴のある生徒や希望者をCクラスに受け入れている。基本的にクラス編成はA・B間でのみ行われ、Cクラスは持ち上がりとなるが、希望者を対象に「A・B ⇄ C」間の移動を年度末のみ受け付け、定員に合わせて調整される。小学校卒業時に約35%の生徒が、沖縄アミークスのイマージョン教育から離れ一般の中学校(主に沖縄県内の私立中学校)へと転校しており、A・BクラスがAクラス1クラスに集約され、Cクラスはそのまま引き継がれている。

表1. アミークス中クラス編成・内訳(2017年度)

2017-18		A		C		合計	
7年	男	24	12	24	10	48	22
	女		12		14		26
8年	男	7	2	18	10	25	12
	女		5		8		13
9年	男	14	5	11	5	25	10
	女		9		6		15
合計	男	45	19	53	25	98	44
	女		26		28		54

表 2. 各学年のイマージョン開始時期による分類

学年	開始時期	開始時期による分類
7年(中1)	小1	初期イマージョン
8年(中2)	小2	
9年(中3)	小3	中期イマージョン

プログラムを引っ張るのは、様々な国から沖縄に集まった英語ネイティブ、又はネイティブ並みの英語力と教員免許を持つ外国人教師、及びグローバルな視野と経験を持つ日本人教師である。現在、中学部の教師は外国人教師7人、日本人教師7名の計14人である。外国人教師の出身国はアメリカ合衆国・カナダ・フィジー・フィリピン・モーリシャスの5か国で出身国以外でも指導経験やJETプログラムのALT経験者も多い。また日本人教師も北海道・東京・名古屋・オーストラリア(移住)・地元沖縄など様々な地域から集まっており、バックグラウンドもさまざまである。例えばOIST研究者や米軍関係者の家族、日本の公立学校勤務間での長期JICA海外教師派遣員(現職教員特別参加制度による青年海外協力隊の派遣者)たち(ザンビア:音楽教師養成、ガーナ:理科教師養成)、日本の公立学校退職後に米国内日本人学校勤務の経験を持つ教師、また教科専門指導には公立学校の退職校長が加わるなど様々である。本人のみならず各々がつながりを持つ各機関と、互いの教育感を共有する機会もあり、まさに多文化共生の場である。

さらに沖縄アミークスでは、日本の教育背景への理解を深めるため、校内外教員研修において日本の教育課程や学指導要領の説明などを行っており、日本の教育水準を確保した上での「英語イマージョン教育プログラム」導入校としての授業展開が求められている。そのために日本人・外国人教師がチームを組んで、各科目の認定教科書の教材研究や「日本語—英語重要語リスト」(ローマ字対応)を作成するなど相互理解を深めながらの校内研修やミーティングを大切にしている。現在文部科学省認定教科書の数学には啓林館発行英語版があるものの、残りの教科に関してはこの時間のかかる地道な作業が欠かせない。英語ネイティブ教師に英語の授業を求めるのではなく、イマージョン教育校の教師として「教科を英語で教える」には、教科を超えた外国人・日本人双方の教師のチームワークとお互いへの理解が一層必要となる。語学力以上にコミュニケーション能力、チーム力が求められる場面が多いが、これこそ次世代にむけた力として今後ますます必要となっていく力であろう。また沖縄県には公立の学校にも多くの外国人児童生徒がいるが、この地道な取り組みで育った生徒たちが沖縄アミークス以外で、今後貢献していく期待を込めながら取り組んでいる活動の一

つでもある。

イマージョンプログラムである以上、L2である英語による授業が主流であるが、時間数は一条校として、学習指導要領に沿った時間数でのカリキュラム編成を行っている。ただし、中学部では後述するように、高校受験を意識して「数学」と「理科」のみ、日本語による補習時間を週1時間、3学年とも設けている。またこれまでの「フレンチ・イマージョン」やアメリカで導入されている多くの「イマージョン教育プログラム」とは異なり、「文部科学省検定教科書」を使用した日本語による「国語」の授業が一般の公立中学校と同様、同じ時間が割り当てられている。「国語」を取り入れるという形態は、公的に認可されたいわゆる「一条校における日本のイマージョン教育プログラム」の特徴といえよう。沖縄アミークス中学校設立当時は、英語重視の風潮から「一条校」のしほりを意識している程度の「国語」の位置づけで、参観日にも国語の授業に訪れる親の姿はほとんどなかった。しかし次第に変化が見られ国語授業の参観者も増えてきた。「バイリンガル教育」の目的のひとつでもある「母語」と「外国語」の両言語のバランスが、少しずつ意識されるようになってきたからなのかもしれない。つまり、イマージョン教育プログラムが英語力向上のみを期待したプログラムではなく、もっと深いところで世界とつながるという見方の芽生えかもしくはカミンズの氷山説のように、双方の言語力の相乗効果を実感する場面が増えてきたからかもしれない。

### 3.2. 高校入試を意識した理数科目や英語文法への対応

アミークス中学校では、基本的には国語を除く各教科の授業、及び学校行事・学級活動の全てを「英語」で行うことが基本である。しかし昨年度の第1期生35名の進路を見ると、海外の高校への進学1名、県外の私立6名、県内の私立9名、県内の県立高校18名、県内の高専1名となっており、1名を除く全員が日本の高校へと進学した。つまり生徒たちは、中学卒業と同時に英語環境からも卒業する道を選択したのである。小学校卒業時にも35%がイマージョン教育から離れていったが、その時も同じく、中学校卒業後の高校進学対策への不安が理由のひとつに挙げられていた。

実際、これまで沖縄アミークスの保護者のほとんどは初期の進路調査の段階から、高校への海外進学は考えていない。また生徒も高校においては日本、その中で1年程度の短期留学を考えている者がほとんどである。そのような事情により、高校受験への配慮が生徒・保護者より求められてきた。様々な議論を経て、中学部設立2年目以降それまで外国人教師単独であった

「数学」の授業に、日本人の数学専門教師が加わり、全ての「数学」の授業に「ティームティーチング制（外国人教師主）」を導入した。さらに「サプリメント・レッスン」と称し、日本語による補習授業が週1回取り入れられるようになった。2016年度には「理科」にも週1回の日本語による「サプリメント・レッスン」を設置し、また今年度（2017年度）より「理科」の「ティームティーチング（外国人教師主）」も取り入れている。

一方で、英語においても、コミュニケーション重視のイメージ教育の弱点的特徴の一つである「文法」の強化を意識し、2015年12月より実験的に「メキスト・イングリッシュ（文科省英語）」を導入し、日本の教科書で取り上げられる高校受験レベルの文法問題を中心に、日本人教師を主として外国人教師とのティームティーチングが行われている。それによって高校入試問題で問われる日本語の文法用語や、日本的な試験問題に慣れておくこと、そして進学後、速やかな日本の高校教育への移行が目的でもある。

英語の使用においては、英語で各教科の授業を行うだけでなく、英語ネイティブ教師（あるいは同等の英語レベルを要する外国人教師）による「アミークス・イングリッシュ」という英語の授業も週5時間確保されている。「アミークス・イングリッシュ（以下アミ英語）」に関しては、他の教科同様、数字による学習評価は行われるが、公的な書類である「学習指導要録」や高校受験時に提出する「調査書」には数字では示さず、「英語に特化した研究指定校」の「総合」の枠での扱いとなり、文章による評価が行われている。

以上のカリキュラムを総合すると、本稿で分析する9年生（G9、中学3年生）が受ける週ごとの総授業数31のうち、英語による授業が76%、日本語による授業が24%という言語比になっている。

### 3.3. プロジェクトベースの授業形態

各教科の授業の流れは、各教師に委ねられるが、次世代の学びの形と称される「国際バカロレア（IB）」方式や「アクティブ・ラーニング」的な内容が多い。例えばピアワーク（協働学習）、情報の取捨選択力を試されるリサーチによる知識の構築、レポート課題やディスカッション、ディベートなどにおいて自らの意見を論理的に組み立て、発信することなどが求められている。また教師に対しても、国際バカロレア教育理解のための校内教師研修としてのワークショップを取り入れたり、積極的に県内外のIB理解ワークショップや教育研修会の参加を奨励している。

アミークスでの教育で特にユニークなのは、自ら課題を設定し、リサーチ・研究・プレゼンテーションを

行う9年生（中学3年生）の「パーソナル・プロジェクト」への取り組みである。体育館などの大きな会場において、生徒一人ひとりが各自のブースを確保し「ポスターセッション式」のプレゼンテーションを聴衆に合わせて「英語・日本両言語」で行えることが求められる。この取り組みは、これまで培った「発信力」が小学校から積み重ねてきた「語学力」と組み合わせられていることを実感できる、公に向けた発表の場となっている。また個々の取り組みではあるが、プロジェクトを仕上げる過程において協力し合い、互いのプロジェクトの批評を交わし合い、時には友人のプロジェクトを手伝いつつ切磋琢磨していく様子には、言語の堪能さに留まらず、これまでの学びの深さが感じられる。

### 3.4. IT教育に力を入れたノートパソコンの活用

英語教育・国際理解教育と並んで、アミークスインターナショナルはIT教育に力をいれている。中学部に進むと生徒ひとりに一台ずつ専用のノートパソコンが支給される。ただし、基本的に自宅への持ち帰りは認めておらず、授業のみでの使用に限定し、学校での休憩時間の利用は許可制で、授業課題に関係する使用以外は禁止である。持ち帰りや使用時間・方法に関して柔軟な対応を望む教師側の意見も多く、議論は絶えないが、メンテナンスを含めサイバーアタック・ネットいじめなど、想定される様々な問題に対処するには時期尚早との見解で、授業時間以外は充電用の専用カートでの保管を行っている。

1期生のOSはWindowsであったが、現在の9年生である2期生より、Apple社のMacが採用された。現9年生では、中学入学時WindowsかMacかで議論が交わされたことから、ノートパソコンの支給が7月ごろにずれ込んだが、特に英文で画面に現れるトラブルシューティングにも憶することなく対処し、クラスメイト同士で助け合ったりなど、培ってきた英語力を駆使して解決し、教師の与える課題に対応している様子が伺える。

## 4. 研究の目的とリサーチクエスチョン

今年度アミークス中は第2期生を輩出する。昨年度は1期生だったこともあり、生徒の進路を見極め、指導により全員を進学させることが最優先であり、当事者である生徒によるプログラム評価を行うには至らなかった。しかし、イメージプログラムという特殊な言語環境におかれた生徒たちが、自らの学びをふり返り、学習の過程を見つめることは、プログラム改善の見地からも意義のあることである。本研究では、言語の授業の一環として、アミークスでの7年間をグル

ープディスカッションなどの活動を通してふり返り、その結果をレポートとしてまとめる授業を行った。生徒たちに課した問いは以下の4つである。

- (1) アミークスで学んだ経験のメリット・デメリットは何か
- (2) 困難に思ったことや不安に思ったことがあったか、あったとしたらそれは何か
- (3) (経費などの経済面は無視して)自分の子供にイマージョン教育を受けさせたいと思うか
- (4) 高校進学後に課題だと思っている点は何か

## 5. 研究方法

### 5.1. 参加者

調査対象者はアミークス中で学ぶ9年生(中学3年生)で、Aクラス14名、Cクラス11名の計25名であった。彼らは入学時に、本学がイマージョン教育校であるという性格上、研究・調査の必要性に鑑み、入学後は研究・調査等に協力するという同意書を提出している。さらに、今回の調査結果公表に関しても管理者及び本人たちからの同意を得ている。この9年生は小学校3年生からアミークスでイマージョン教育を受けており、中期イマージョンの生徒たちだと言える。英語力としては2017年7月に受験したTOEFL Jr.の結果でAクラスの平均点が788.9点(標準偏差43.51)、最高点855点、最低点710点に対し、Cクラスでは平均点が837.3点(標準偏差59.75)、最高点895点、最低点685点であった。

### 5.2. データ収集と分析

分析した資料は、2017年12月に実施した国語の授業(50分)の課題としてまとめてもらったふり返りのエッセイ(日本語)である。この授業では、「君にとってアミークス・イマージョン教育プログラムとは・・・」をテーマに、およそ以下の手順で活動を進めた。

- (1) グループディスカッション(10分)  
4名のグループでリサーチクエストに掲げた4つの問いを中心に、日本語で話し合ってもらった。なお、1人1台のノートパソコンを活用しているため、ディスカッションの様子は、各グループ、パソコンに録画・録音しており、後で教員にクラウドで提出する。
- (2) グループプレゼンテーション録画(話し合い3分、リハーサル1分、録画1分、計5分)  
話し合った内容を1分間のプレゼンテーションにまとめるべく、3分で話し合い・準備させた。時間は教師がストップウォッチでコントロールし、1分のリハーサルを経て、1分の本番録画を行う。プレゼンテーションは日本語でも英語でも可とし、生徒に選択させた。できあがった動画はGoogle classroomで教師に提

出させた。なおCクラスでは、録画は一斉に各グループが同時並行で行なったが、Aクラスの授業時はWi-Fi環境が不安定でさあったため、各グループが教師のところに来て1グループずつ録画を行った。

- (2) エッセイライティング(10分~15分)  
話し合いとプレゼンテーションでのまとめを参考に、日本語で自分の考えをノートパソコンで書く作業を行った。
- (3) クラスディスカッション(2~3分)  
授業のまとめとして、グループで話したことの共有を教師主導で紹介した。

なお、この1回の授業の後、AクラスとCクラス合同で授業を行う機会を得たため、両クラスをいっしょにした6名でのディスカッションとミニプレゼンテーションの機会も設けた。

本研究では、この授業で9年生が書いて提出したエッセイを、K/H Coderで分析した。生徒のエッセイは4つの質問ごとにまとめているものもあれば、いくつか絞って重点化したものもあり、形式は自由であったため、テキスト分析においては、各生徒のエッセイを「イマージョン教育のメリット(positive aspect)」「デメリット及び感じた困難や不安(negative aspect)」に大きく分け、それぞれをテキスト分析した。また、AクラスとCクラスでは生徒の背景並びに英語力に差があるため、クラス別に分析を行った。分析においてはまず前処理として、複合語の登録を行った。1語として強制抽出設定した語句は「バイリンガル」、「英検」、「検定」、「他国」、「高校入試」、「高校受験」、「入試」、「文章力」、「読解力」、「県模試」、「プレ模試」であった。それに加え、「思う」、「考える」、「感じる」を使用しない語に設定したうえで、頻度を示す抽出語リストの作成、共起ネットワーク、対応分析を実施した。

## 6. 結果と考察

### 6.1. 頻出語と共起ネットワーク結果

まずデータ中の語句の頻度の高い順を見ていく。表3は、9Aクラスのデータ、9Cクラスのデータに頻出した単語を一覧にしたものである。そのうち、共通して出現している語は灰色のあみかけとし、それぞれのクラスに特徴的に見られる語は太字・下線を施した。まず共通する語を見てみると、日本におけるアミークスでの英語と日本語のイマージョン環境、すなわち学校という場で学んでいる自分像について語っていることが読み取れる。また「他」という言葉が印象的である。9Aの記述の中の「他」は、自分を取り巻く好意的な他を指し、そこにはアミークスで提供される多様な人・文化・英語への認識が見て取れた。また他との比較(プレゼン力・ITスキルが高い、中学入学時に抜け



た同級生との比較)も現れている。

表 3. メリット記述の中に頻出した語 (クラスごと)

9A メリット		9C メリット	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
英語	69	英語	60
教育	39	教育	42
アミークス	34	イマージョン	36
イマージョン	23	アミークス	29
学ぶ	16	学校	22
環境	16	日本	19
日本語	15	受ける	18
人	13	自分	17
国	12	メリット	16
先生	12	将来	15
他	12	日本語	15
たくさん	10	言語	14
今	10	子供	13
受ける	10	海外	11
学校	9	学ぶ	9
行く	9	環境	8
自分	9	今	8
入る	9	生徒	8
不安	9	他	8
外国	7	中学校	8
授業	7	必要	8
コミュニケーション	6	使う	7
伸びる	6	子	7
多い	6	デメリット	6
体験	6	言う	6
日本	6	高校	6
能力	6	両方	6
文化	6	—	—

9A、9Cのそれぞれの特徴的な語を見てみよう。9Aの生徒は「先生」の出現が比較的高いが、9Cの生徒の上位リストには入っていない。さらに「コミュニケーション」という言葉が9Aのみに見られる。そして、9Aでは、「多い」、「たくさん」という肯定的な語が見られ、「伸びる」という語に、メリットとしての満足感のようなものが感じられる。9Aには「不安」という言葉もあるが、これは「入る」という語に見られるように、「アミークスに入ったときには不安だったが、(今は大丈夫)」のような文脈で用いられているためである。それに対し、9Cの上位語で特徴的な語は「将来」、「海外」、「必要」、「使う」である。「高校」はこれから進学する

ことから「将来」に近い形で用いられていると見なすことができる。これらの語から、9Cの生徒が記述したメリットは、将来必要である、使う必要がある、という意見が中心であり、海外を意識していると推察できる。また太字・下線は施さなかったが、最後の「両方」という言葉も、日本語と英語の両方の使い手としての自分を意識した言葉だと捉えることができる。

図 6、図 7 は、これらの記述データを共起ネットワークで示したものである。

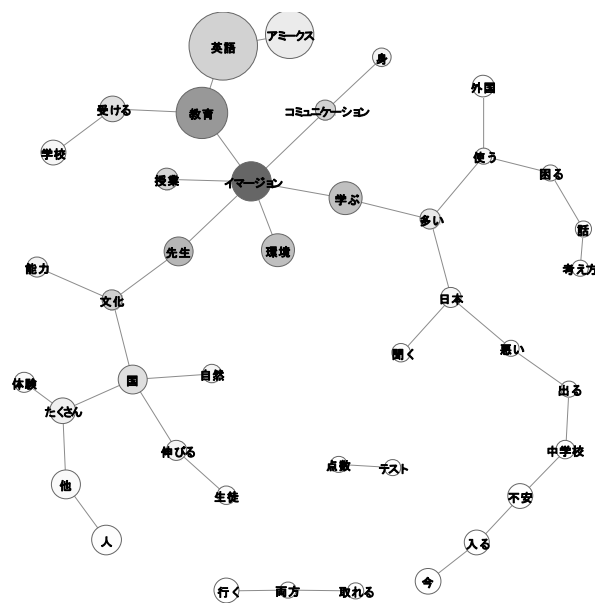


図 6. 共起ネットワーク図 [メリット(9A)]

図 6 においては、上位語のリストの分析に見られたように、「イマージョン」から「先生」、「コミュニケーション」とのつながりが印象的である。また「先生」が「文化」に繋がり、さらに「国」という語を介して「伸びる」-「生徒」の枝と「たくさん」から「体験」や「他」-「人」の枝が伸びているのが興味深い。この図では「イマージョン」-「学ぶ」-「多い」の枝から「日本」を介した流れがネガティブな枝を形成しており、これらを克服したという意味でのメリットの記述であることがわかる。

図 7 においては、「英語」が「学校」とつながりつつも「アミークス」、「日本語」と1つの塊を作っていることに注目したい。9Aの分析を示した図 6 では、「英語」は「アミークス」、「教育」とつながりさらに「教育」-「イマージョン」の共起から、この4つの語の結びつきが強いことと対照を成すからである。つまり母語としての日本語が強い9Aクラスにおいては、アミークスが英語のイマージョン教育の場、すなわち英語を学ぶ環境であるのに対し、英語の母語話者あるい

はそれに近い英語運用能力を持つ 9C の生徒は、アミークスを、英語を学ぶ学校であると捉えると同時に、日本語をも含んだ形でとらえていると見ることができる。また図 7 では、「日本」を中心として、上に伸びる「イマージョン教育を受けた場合」を示す枝の先に「環境」－「話す」、「ディスカッション」－「学べる」が認められる。ここでは、9A の生徒が先生とのコミュニケーションをメリットとして捉えているのに対し、9C では、先生の存在に関わらず、主体的な話し手としての自分、クラスメイトとのディスカッションを通しての学びへの意識が表れているようである。

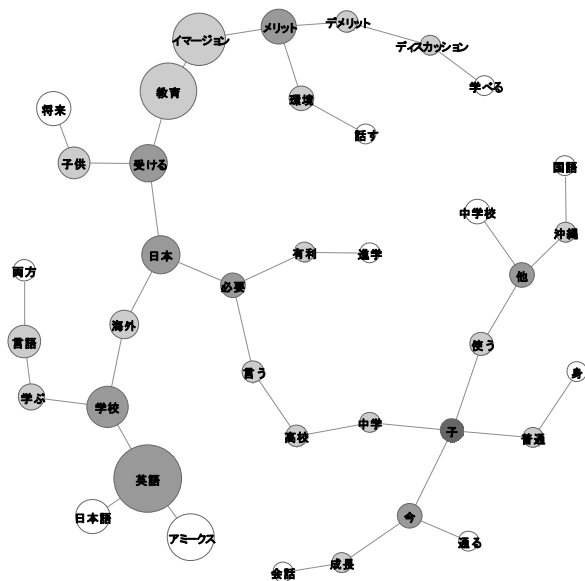


図 7. 共起ネットワーク図[メリット(9C)]

次にデメリットの記述を分析してみると、出現頻度の高い語は 2 つのクラスで表 4 のようになった。共通する上位語の中で、メリット (表 3) との比較において目を引くのが「日本語」の位置である。表 4 では「日本語」の出現が、メリットの場合に比べ高いことがわかり、また「高校」という語から、進学において必要だと彼らが認識している「日本語」についての懸念を、象徴しているように見える。表中の「不安」という言葉が最もよく、デメリットの記述を表しており、クラスで順位は異なっている。全体の頻度としては 9 回 (9A) と 5 回 (9C) であり比較は難しいが、回答者の人数が頻度に対して多くないこと、9C では 9A より他の上位語の出現回数が顕著に多いことから、不安の気持ちは 9A の方が強いと解釈できそうである。

クラスによる違いとしては、メリットと同じく、9A で「先生」への言及があるのに対し、9C では上位に出現していない。また 9A では「下がる」という否定的な語が出ているが、記述を見ると、「最近進学準備のた

め日本語が多くなって、英語を話す機会が減っていて、英語力が下がっている」という認識につながる言葉であることが分かった。

表 4. デメリット記述の中に頻出した語 (クラスごと)

9A デメリット		9C デメリット	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
英語	19	英語	27
日本語	11	教育	25
不安	9	日本語	21
高校	7	イマージョン	13
アミークス	6	アミークス	12
イマージョン	6	日本	12
会話	6	デメリット	10
教育	6	言う	10
行く	5	受ける	10
自分	5	人	10
受ける	5	生徒	10
授業	5	学校	9
先生	5	高校	9
今	4	レベル	7
中学	4	会話	7
下がる	3	小学校	7
言う	3	難しい	7
時間	3	サブマージョ ン	6
人	3	公立	6
多い	3	今	6
問題	3	中学	6
話す	3	環境	5
		自分	5
		授業	5
		中途半端	5
		不安	5
		普通	5
		話す	5

(出現 2 回の語が 24 個あるため、省略)

対する 9C に特徴的な上位語は「サブマージョン」と「中途半端」である。「サブマージョン」という言葉は教師がクラスで紹介したので使っていたと考えられるが、9C の生徒は英語においてもっと機能したい、ネイティブスピーカーやニアネイティブとして言語能力を高めたい、という意識にあふれた生徒が多いことから、この用語の印象が強かったと推察する。「中途半端」という言葉は、2 名の母語話者である生徒が使っており、日本語も学ばなければならない自分たちの環境を、英語能力を十分に培うには中途半端だと捉えている節が見られた。一方で 1 名の別の日本語を母語とする生徒が、日本語で自分の意見を言うことに自信が持てな

かったことを指して使っていた。9Cでは「難しい」という語も特徴的だが、この語はネイティブの生徒が、古文や社会、歴史などの用語の学習について記述しているときに用いられ、また難しい英語も使えるようになりたいとの希望にも使われていた。

上位語による分析をさらに深めるため、共起ネットワークでも分析を行った。図8は9Aクラス、図9は9Cクラスの結果である。

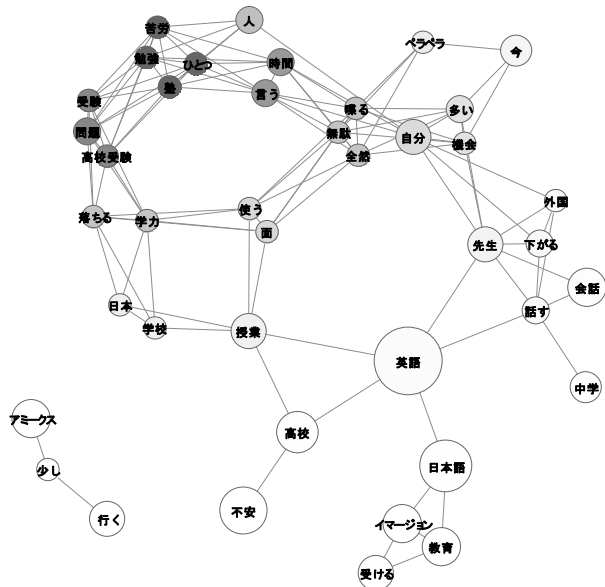


図8. 共起ネットワーク図[デメリット(9A)]

図8で注目したいのは、抽出された共起語がお互いに絡み合っており、大きなネットワークを作っていることである。つまり、複数の生徒が同じような言葉を用いており、それらの組み合わせによりデメリットが述べられていたことがわかる。それに対し、9Cのネットワーク(図9)では、中心となる語から枝分かれしたネットワークが複数存在することがわかり、共通項はあるものの、生徒によっても述べている要点が異なることを示している。

9Aの生徒のネットワークにおける「英語」には、「授業」、「高校」、「日本語」、「話す」、「先生」の5つの語が共起しているが、「日本語」を介しては、「イメージ教育を受ける」こととのリンクが出ている。また「高校」と「授業」は相互にもつながっているが、「高校」の先には「不安」という語が出現している。「先生」は「話す」と共起しながら、上位語の分析にもあった「話す機会の低下」を示しており、さらに「自分」を中心にしたネットワークは「自ら主体となってしゃべる機会を確保する必要性の自覚」を示している。複雑に絡み合った左上の濃い灰色がけ部分は、高校受験という人生の節目に対し、今までのイメージ教育で

は対応しきれていない部分を表す語がネットワークを形作っていると言える。これらが途切れることなく、共起ネットワークを形成した背景には、データを収集した際のディスカッション等を通じて、これらの考えが多くの子に共感され、印象付けられた可能性がある。

図9のネットワーク図においては、頻出語の分析でも指摘した「サブマージョン」に着目したい。この語は「今日本で受けているイメージ教育は、サブマージョンである。」という文脈で出現しており、「環境」とリンクしているが、「小学校」という語を介して、枝の先に「比べる」、「劣る」という語に繋がっている。

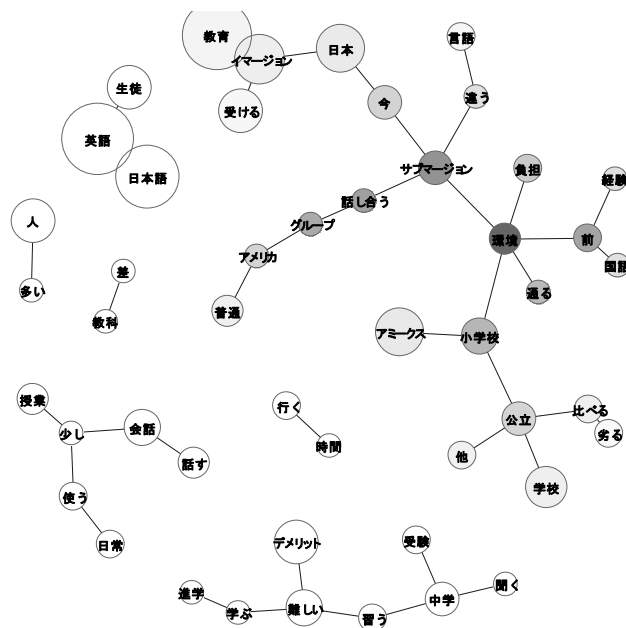


図9. 共起ネットワーク図[デメリット(9C)]

また「環境」は「負担」とも共起している。ネットワーク図自体が小さな複数の塊を含んでおり、語が少ない共起に関しては、分析が難しいが、「デメリット」「難しい」の塊には、進学に対する気持ち並びに、アミークスの中学部に進学するにあたって、イメージ教育を去った生徒の存在に対する回顧が見て取れる。

## 5.2 対応分析

頻出語の抽出と共起ネットワークによる分析に加え、この項では対応分析の結果を報告し、考察を加える。対応分析においては、2つの成分(X軸、Y軸)による分析を行い4つのカテゴリーに分類するが、K/H Coderによる本テキスト分析では、中心(座標0,0)付近に集まる語いと、そこから縦横に離れている語について言及していく。分析は同じくメリット、デメリットのクラスごとの記述に対して行った。以下の図11及

び 12 は各々、9A クラスのメリット記述に対する対応分析結果、9C クラスのメリット記述分析結果を示している。なお白抜きの英数字は各生徒を示し、座標内での生徒の記述傾向を示しており、語がラベルとなっている円は、大きい方が出現度の高いことを示す。本稿では個別の生徒の傾向については分析対象外とし、極力触れないものとする。

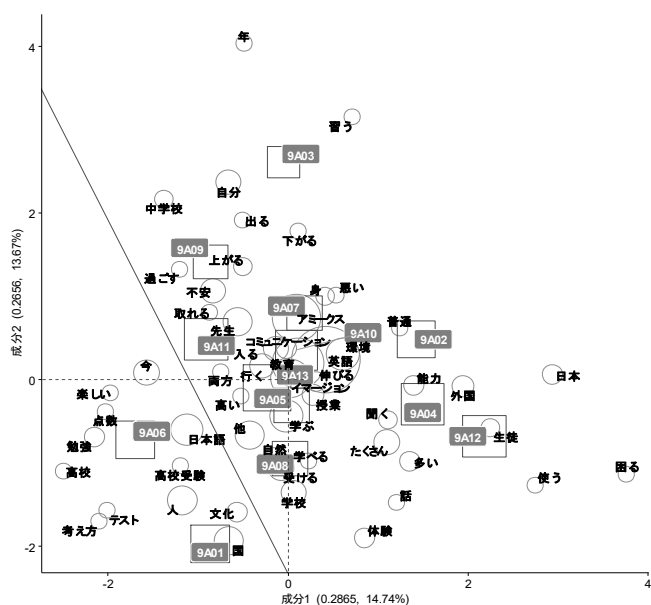


図 10. メリット (9A) の対応分析結果

10)、アミークスの教育環境が「英語」、「コミュニケーション」、「イメージョン」、「伸びる」などの語で示されている。「先生」も中心付近にあり、これらの語と近いことがわかる。また「両方」という言葉が中心付近に出ていることも興味深い。X 軸の 0 を基点として左右に動くと、左特に下側には「高校受験」、「テスト」、「点数」、「勉強」など、アミークスの本来のイメージョン教育から外れた、普通の日本の中学生が意識する事柄が並ぶ。また左側には「日本語」、「不安」、「上がる」、「取れる」などが見られ、アミークスが高校受験のために日本語も使った補習を行っていることに対しての満足感、安心感につながっていると考えられる。対して右側を見ると、「体験」、「たくさん聞く」、「話」、「生徒」、「使う」などが見られ、先述の左側に対し、より英語を使う、本来のイメージョン教育の取り組みについての記述だと見て取れる。縦軸で示される成分 2 については、座標の右上側が空いていることも特徴であるが、「不安」、「悪い」、「上がる」、「下がる」「自分」等の語が成分 2 の 0 点より上に出現している。一方、0 より下には、「学校」、「体験」、「国」、「文化」などが並んでいた。これらを総合して、成分 2 は個人の感じ方・評価から、個人を超えた枠組みでの捉え方の対比を読み取ることができる。

図 11 の 9C クラスが記述したメリットの対応分析結果では、中心あたりに「将来」、「英語」、「進学」、「高校」などの言葉が見られた。図 10 の 9A の結果と比較すると、成分 1 のプラス部分に「日本語」、「環境」、「ディスカッション」、「学べる」「話せる」等の語が右側に伸びているものの、その部分では、成分 2 において基本的に中立であることがわかる。横軸の成分 1 に戻り、マイナス部分を見てみると、「海外」、「学校」、「日本」、「必要」などに加え、成分 2 のプラス部分では、「普通」、「通る」、「会話」、「沖縄」などが出現していた。成分 2 の軸に関しては、図 10 と同じく、プラスを個人的なことに関する記述、マイナスをより社会的あるいは広い見地からの記述と考えれば、整合性が取れる。その理解を基に成分 1 のプラス項目を見ると、個々の体験に基づく概念語ではあるが、体験した自分自身の記述というよりも、アミークスの生徒たちの体験・学びに全体として当てはまる言葉の選び方という印象が強い。横軸（成分 1）に関して図 10 と 11 を比較すると、9C の記述では見事にマイナス項目がより具体的かつ一般的な理由に基づくのに対し、右側に広がる言葉は外国語の使用に関する活動並びにその結果を示唆するように見える。

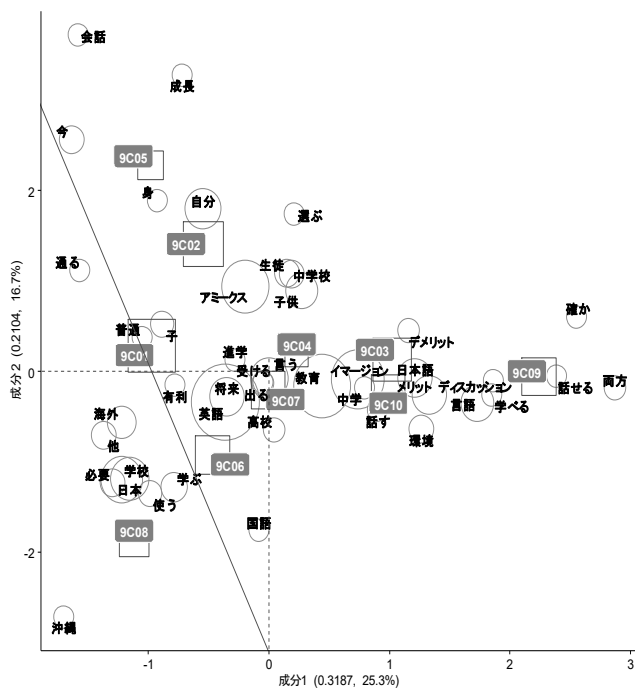


図 11. メリット (9C) の対応分析結果

まず 9A メリットの中心点付近の語を見てみると (図

次にデメリットの記述に関する対応分析の結果を考察する。図 12 は 9A、図 13 は 9C の分析結果である。

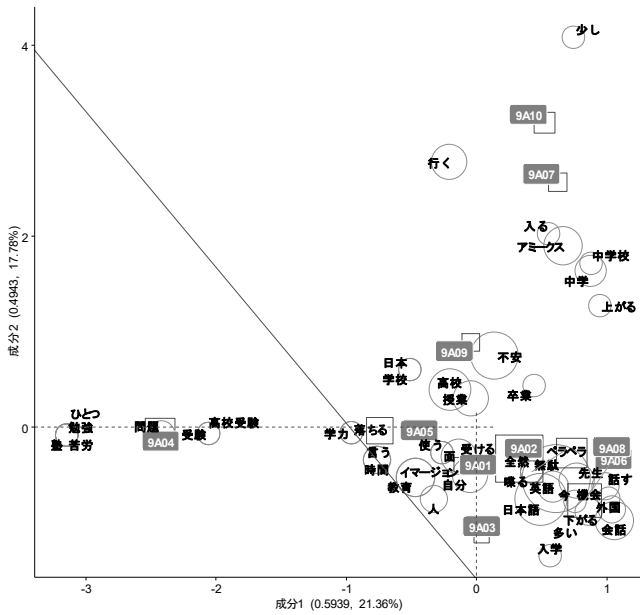


図 12. デメリット (9A) の対応分析結果

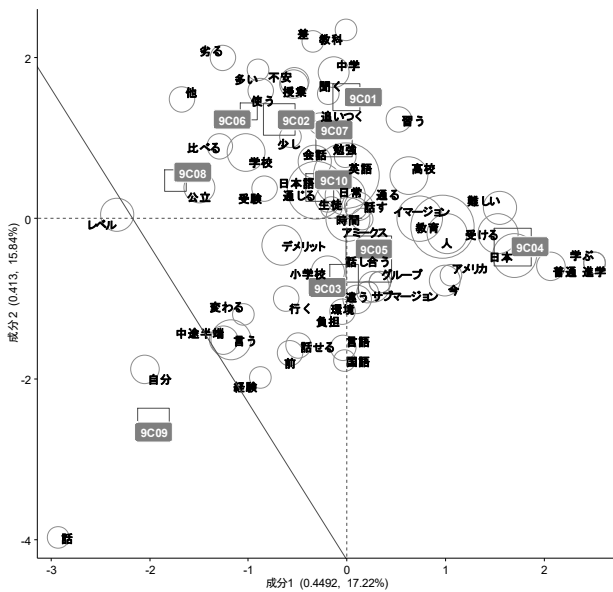


図 13. デメリット (9C) の対応分析結果

図 12 を見ると、座標空間において中心点が極端に右に寄り、かつ低い位置にある。また、面の左側にある受験及び受験への対策に関する語（「受験」、「塾」、「苦勞」等）のグループと、右上のアミックスに入ったとき、中学校に上がったときの記述に関する語（「アミックス」、「入る」、「中学」、「上がる」等）のグループを除いて、ほとんどの抽出語が中心点付近に固まっていた。これは正に、9A デメリットの共起ネットワーク図において、多くの語が複雑に絡み合ったネットワークを形成していた結果と一致する。また中心から離れた2つのかたまりは、特徴的な個人の生徒による記述を

示している。偏っているともいえる図 12 の結果から、それぞれの成分を推定するのは難しいが、縦軸の成分 2 においては、プラスの領域にある項目が学校の変わる分岐点を指しているように見える。「アミックスに入る」、「中学校に上がる」、そして中心付近には「卒業」「高校授業」「不安」等が並ぶ。それに対しマイナスの領域には、卒業を控えた今の自分たちの状況に対する評価とも受け取れる言葉が並んでいるようである。翻って、横軸の成分 1 を見てみよう。マイナスの領域に並ぶ語も、中心付近はプラス項目との区別がわかりにくい、左端に位置するのは先述のように高校受験に向かう苦勞を示す言葉である。また、より中心付近には「学力」「落ちる」という語も見える。それに対し、プラスの領域、右端には、イメージ教育の強みともいえる「ペラペラ」「話す」「会話」の語が出現している。ただし、この部分は「全然」、「機会」、「下がる」という言葉が示すように、受験に向けて日本語の使用が増えていることに対する不安を示したものになっている。

9C の生徒が述べたデメリットを分析した図 13 では、ある程度の空間は保ちながらも全体としては、中心部分を取り巻くように、ほとんどの語がまとまりを作っている。しかし、縦軸、横軸の 0 点を中心に 2 つに分けてみると、そのコントラストが推察できる。特にここでは、9C でデメリットを多く述べたのが、図中の 9C04, 9C05 で示された 2 名の英語母語話者であることが手掛かりになる。横軸の成分 1 では、マイナス領域に「劣る」、「他」、「比べる」、「公立」、「中途半端」など否定的な言葉が目立つ。これらは英語が極めて堪能ではあるが、ネイティブスピーカーではない生徒の記述に見られる。それに対し、成分 1 のプラス領域では、英語ネイティブの生徒たちが使った「学ぶ」、「普通」、「進学」という言葉が右端に位置し、日本の中で受ける教育の限界や不満を表現するような語が見て取れる。一方、縦軸の成分 2 では、プラス領域でしかも成分 1 のマイナス領域に多くの言葉が出現する。これは中学校での勉強が教科内容に入り難くなったことへの不安や受験への影響についての語が並んでいる。このクラスの生徒の英語力をより詳細に見た場合には、9c03 が母語話者に近い、高い英語力を有するという特性から、成分 2 のプラス領域に分類される記述から外れていることが想定される。

最後に、9A と 9C のデメリットの記述の中で、「日本語」に関する捉え方の対照が興味深かった。図 12 において、日本語はその使用により英語を話し機会の減少につながり、ひいては英語の会話力の低下につながる可能性が示唆される。それに対し、より英語運用能力が強固な 9C クラスでは、受験のために日本語で教

科内容にある意味学び直す必要があることや、英語をさらに伸ばすための障害になることがデメリットとして認識されていることが分かった。

## 7. 全体考察と結論

これまで、背景理論のカミンズの冰山説やランドレイとアラードの「巨視的バイリンガル育成モデル」を念頭に置き、アミークス中学校 9 年生のエッセイを分析してきた。9 年生と言えば中学 3 年生にあたり、母語であれば十分な CALP が育っていなければ、より高度な教科内容についていけない時期である。「巨視的バイリンガル育成モデル」で示された社会的な環境要因（ここでは沖縄アミークスという学校環境）により、バイリンガル育成のためのカウンターバランスを整えてきたわけであるが、実際には同じ学校内にいて、同様な学校生活、同様な授業を受けていても、9A と 9C のエッセイデータの中から言語に対する意識の違いが見られた。それは、「巨視的バイリンガル育成モデル」の中の個人的要因が、社会的要因をしのぐ影響力を持ち、最終的に到達するバイリンガルタイプに違いが出ることを示しているのではないだろうか。ここでは、2 つのグループのふり返りの違いについてさらに考察を深める。

例えば 9A がイマージョン教育へのメリットとして満足感を表していたのは、日本における普通学校での英語教育をネガティブにとらえた上での、他者（他の学校の生徒）との比較によるものであった。具体的にそれは、中学校入学時にイマージョンプログラムから離れていった 3 分の 1 の友人達との、比較の延長線上に存在する満足感である。一方 9C では、社会的、つまり客観的にみた個人レベルの達成感や、学んだ先にある自らの将来像に対する期待感を表す言葉が多かった。

もちろん 9A にもそれはみられるが、英語が話せると得する、将来の仕事に有利であるといった表面的な記述にとどまっており、その先の長期ビジョンが薄い。「今有利でないのなら無意味」といった短期的な視野に陥りがちな記述もあり、高校受験などに不利な要素を見つけた場合、英語を学ぶモチベーションが簡単に低くなってしまふ。彼らは常に、外からモチベーションを与え続けられることを求めているようであった。9A の記述データの中に、先生との L2 使用の頻度が自らの英語力を左右するといった記述が多く見られたことに、他者依存度の高さが見え隠れするように感じた。

しかし 9C においては、「先生が変わったら（英語使用が減ったら）英語力がなくなる」といった記述はほとんどなかった。この違いから言えるのは、クラス間

で共通した雰囲気創りが創り上げられているのかもしれないという、表面には出てきにくい生徒文化という環境である。それはイマージョンプログラムを終えた後の、高校進学後への記述にも引き継がれている。高校進学後の英語環境がなくなることや英語力低下の不安の記述の多い 9A に対して、9C ではこれまで培った英語力をどう生かしていきたいかという深い部分での記述が多かった。ただし、9A でも不安の記述があるものの、その後の英語力並びに環境の維持についての模索が見られ、どうにかする術を見出そうとしはじめている主体性の芽生えが見て取れる。しかしながら、中学生はまだ精神面が不安定な時期でもある。イマージョンプログラムでの学びが今後に生かせるような手立てを、プログラム育成者側も考えていく必要がある。そうでなければせっかく育った芽が伸びないまま、あるいは逆にこれまでの教育感を否定しまいかねない事態に陥りかねない。

今回のふり返りの授業と記述の試みにおいては、9 年生が自らの英語によるイマージョン教育での体験をふり返った。その中には何をリソースとして、どのような英語力が育成されたかを理解している生徒の姿が垣間見えた。特にその成長において、学力が身につけているかの試金石ともなる「受験」は、アミークスを続けるかどうかの大きな選択の機会となっていることも明らかになった。それは将来に向けての進路、学力の選択であると同時に、日本語か英語かという言語の選択でもある。イマージョン教育の到達目標がバランスバイリンガルであるならば、「日本語か英語」の二者択一ではなく、「日本語も英語も十分に習得・発達させるにはどうしたらよいか」という両得の考えに立つべきである。結果に大きな影響を及ぼす、生徒の個人的な心理要因をどうプラスに導いていくのか。本調査の結果を基に、さらに研究を進めたい。

## 文 献

- [1] 中島和子 “バイリンガル教育の方法－12 歳までに親と教師ができること－（増補 改訂版）” アルク 2001
- [2] 大城賢・東矢光代・深沢真・研究グループ統括 奥城泰 “日本における英語イマージョン教育の成果と課題～沖縄アミークス国際学園の事例～” 公益財団法人日本英語検定協会委託研究 2016
- [3] 遠藤クリスチーナ麻樹 “ブラジル都市部の日本語学校における日本語教育に関する意識調査” 日本語教育指導者養成プログラム論集 (2) p.197～229, 2003
- [4] ベーカー, C. (岡秀夫訳編) “バイリンガル教育と第二言語習得” 大修館 1996
- [5] “日本のバイリンガル教育－学校の事例から学ぶ” JACET バイリンガリズム研究会 (編集) 三修社 2003 マーシャル・R・チャイルズ “バイリンガルな日本を目指して－イマージョン教育からわかったこと” 学樹書院 2011 松岡里奈 “タイ社会

- に抱く日本とタイのダブルに対するイメージの一考察 ―日タイダブルとして成長した当事者の語りから―”子どもの日本語教育研究会 第1回研究会研究発表ポスター 2016
- [6] 宮崎幸江(編)“日本に住む多文化の子どもと教育―ことばと文化のはざまで生きる”上智大学出版 Sophia University Junior College Division Faculty Journal 34(2014) Sachie Miyazaki, pp.117-135, 2014
- [7] 鈴木崇夫“言語的マイノリティ児童の学習言語(英語・継承語)を育てるカナダの公立小学校の実態―エスニック・マイノリティの活力、児童の心理的要因、バイリンガル作文力に焦点をあてて―”
- [8] カミンズ, J. (中島和子・湯川笑子訳)“学校における言語の多様性―すべての児童生徒が学校で成功するための支援―」母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会『続・ダブルリミテッド―一時的セミリンガル現象を考える―ジム・カミンズ教授に訊く』講演会資料, 名古屋外国語大学 2006
- [9] 平井清子、清水友子、飯田深雪、鈴木広子“日本の英語教育はCALPを育成しているか―アメリカの中等教育、日本の初等イマージョン教育、日本の小学校教科書の分析から―” 2010.
- [10] 佐藤郁“イマージョン教育の現状と課題: アイルランドと日本の場合” 東洋大学学術情報リポジトリ 第17号, pp.53-70, 2014-03
- [11] Baker, C. (1993) Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- [12] Canadian Ethnocultural Council. (1988) The other Canadian languages: A report on the status of heritage language across Canada. Ottawa: Canadian Ethnocultural Council.
- [13] Cummins, J. (1976) The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. Working Papers on Bilingualism 9, pp.1-43.
- [14] Cummins, J. (1978a) Educational Implications of Mother-Tongue Maintenance in Minority-language Children. The Canadian Modern Language Review. 34:3, pp.395-416.
- [15] Cummins, J. (1978b) Metalinguistics development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian Ukrainian-English Programs. In M. Paradis (ed.) Aspects of Bilingualism. Columbia: Hornbeam Press.
- [16] Cummins, J. (1980) Cross-lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. TESOL Quarterly. 14:2, pp.139-149.
- [17] Cummins, J. (1981) The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (ed.) Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework. Los Angeles: California State Department of Education.
- [18] Cummins, J. (1983) Examination of The Experiences of Educators and Researchers in Various Aspects of The Heritage Languages Program. Ministry of Education, Ontario.
- [19] Cummins, J. (1991) Language Development and Academic Learning. Malave, L. & Duquette, G. (ed.) Language. Culture and Cognition. Clevedon: Multilingual Matters. pp.161-175.
- [20] Cummins, J. (2001) Negotiating Identities: Education for Empowerment in Diverse
- [21] Cummins, J. (2009a) Fundamental psychological and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. In T. Skutnabb-Kangas, R.
- [22] Harley, B, Allen, P., Cummins, J. and Swain, M., The Development of Bilingual Proficiency Final Report Volume III Toronto. The Ontario Institute for Studies in Education.
- [23] Lambert, W. E. & G. R. Tucker (1972) Bilingual education of children: the St. Lambert experiment. Rowley, MA: Newbury House.
- [24] Landry, R. & Allard, R. (1992) Ethnolinguistic Vitality and the Bilingual Development of Minority and Majority Group Students. In W. Fase, K. Jaspaert, and S. Kroon (eds.) Maintenance and Loss of Minority Languages. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp.223-251.
- [25] John Macnamara. Bilingualism and primary education (1966) ; a study of Irish experience Edinburgh : University Press,