

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¹ 東矢 光代²

¹ 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

² 琉球大学 〒903-0213 沖縄県中頭郡西原町千原 1 番地

E-mail: ¹mitoko.kamiunten@amicus.ed.jp, ²mitsuyo108@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 年間の、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, ふり返し, KH Coder,

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

Mitoko Kamiunten¹, Mitsuyo Toya²

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

²University of the Ryukyus, 1 Senbaru, Nishihara-cho, Nakagami-gun, Okinawa, 903-0213

E-mail: mitoko.kamiunten@amicus.ed.jp, mitsuyo108@gmail.com

Abstract

Some people say, “More than one language confuses a child.” – other people say “You give a child the world by teaching them multiple languages.” Okinawa Amicus International is a Japanese educational institution accredited by MEXT and has kindergarten, elementary, and junior high schools. Instruction is convergent, with an aim toward developing bilingual students who can function equally in English and Japanese. Our observations about the Amicus environment indicate that (Japanese) students frequently feel uncertain about their choice of staying in the English immersion program, and also those students who obtained a higher proficiency in English somewhere made a choice between English or Japanese. This paper will discuss results based on an analysis of 9th graders' reflective essays (written in Japanese). The contents of the 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 they would place their own children in an immersion education program; and 4) any conflicts and difficulties in proceeding to senior high school based on their bilingual education experience.

Keywords

immersion education, bilingualism, reflection, KH Coder

1. 沖縄アミッ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)により、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 iceber 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。

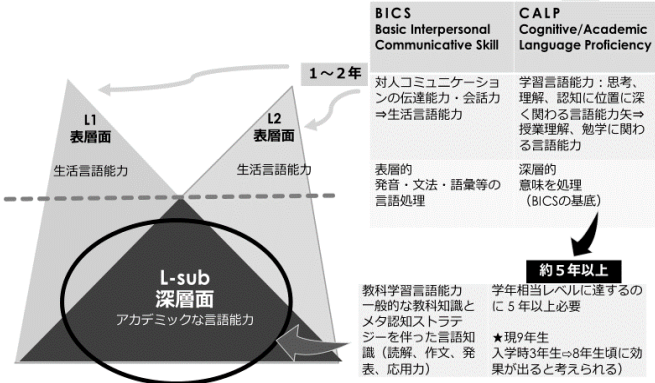


図 1 Cummins(1984,p.143)冰山説と BISC/CALP の関係

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)」を基にバーカー (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。

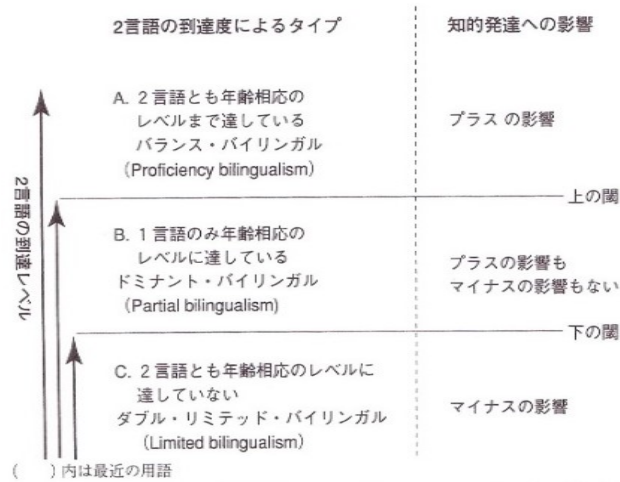


図 2 しきい説 Cummins (1978)

「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)の力が土台となつて、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

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」であるが、これはこ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ている。

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

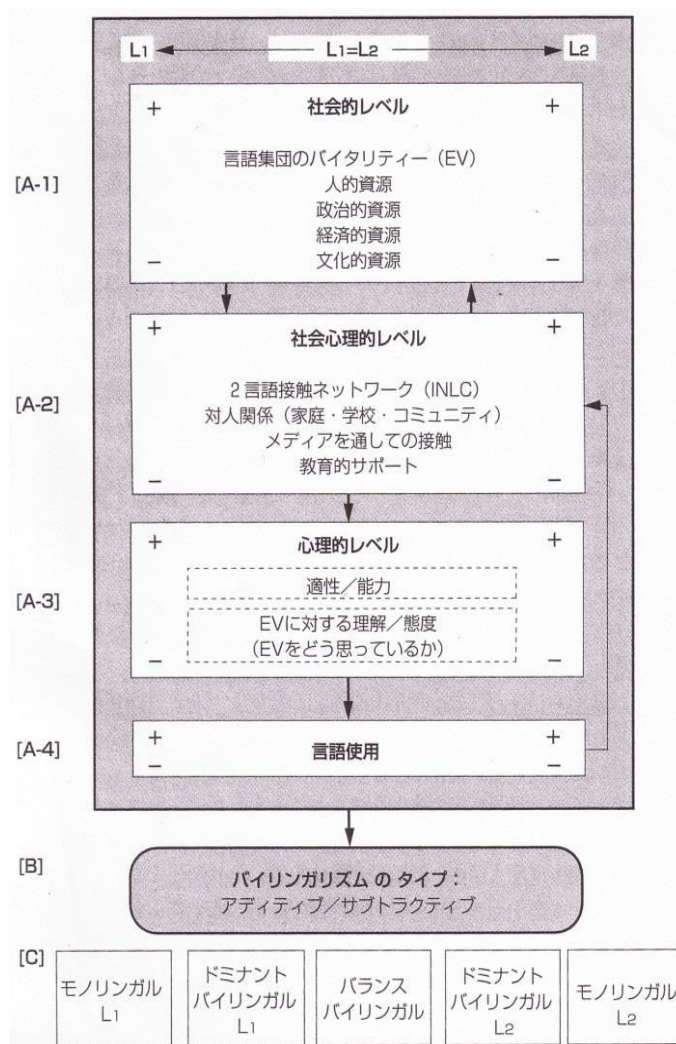


図 4 巨視的バイリンガル育成モデル (Landry & Allard, 1992 p.225 中島 1998 p.42)

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（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）
- ・その集団の文化的地位、優勢度（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、こどもがその言語をどう捉えているかといったこ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、実際ど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いる。

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。

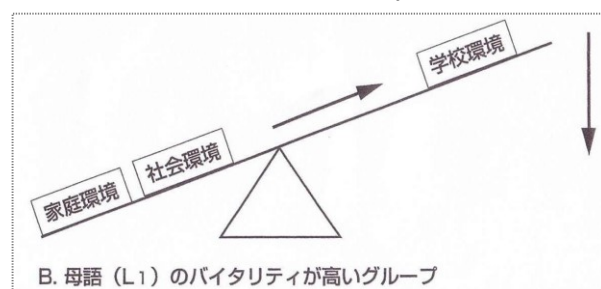


図 5 カウンターバランス（Landry & Allard, 1991, p.228; 中島 1998 p.45）

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. アミッ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

アミックス中は、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 沖縄アミークス中学校のクラス編成・内訳
(2017年度)

		A組		C組		合計	
7年	男	24	12	24	10	48	22
	女		12		14		16
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

表2 各学年のイマージョン開始時期（2017年度）

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に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マージョン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と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攻撃・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、中学入学当時 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ション

今年度アミックス中は第 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、イマージョン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し、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、国語の授業の一環として、アミックスでの 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し、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) アミッ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

本研究は、ランドレイとアラードの「巨視的モデル」(図 4 参照)を理論的枠組みと位置づけている。沖縄アミックスに見られるような日本でのイマージョン教育は、英語という学習言語の環境を学校で整えることにより、L2 のバイタリティを上げて、バイリンガルを育成しようとする(図 5)。しかし、本研究の参加者の英語能力にばらつきが見られるように、同じ学校環境であるはずのイマージョン教育を受けても、必ずしも等しく全員がバランスバイリンガルになるとは言えない現実がある。その説明の理論的枠組みが「巨視的モデル」であり、本研究で明らかにしようとする 9 年生

の視点による、個々の学びの過程は、巨視的モデルにおける各学習者が持つ心理的要因(A-3)と、それに影響を及ぼす要因の探求につながるものである。

5. 研究方法

5.1. 参加者

調査対象者はアミックス中で学ぶ 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 年生からアミッ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、「君にとってアミックス・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ションに掲げた 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、いくつかに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. メリット記述に対する頻出語と共起ネットワーク分析結果

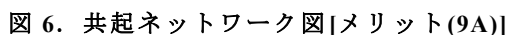
表 3 は、9A クラス並びに 9C クラスのメリット記述データに頻出した単語を一覧にしたものである。クラスの共通点と相違点が把握しやすいよう、共通して出現している語は灰色のあみかけとし、それぞれのクラスに特徴的に見られる語は太字・下線を施した。頻出する語を見ることにより、その語が示す内容について、記述の中で多く触れていることがわかる。まず共通する語を見てみると、「日本」における「アミックス」での「英語と日本語のイマージョン環境」、すなわち「学校」という場で「学んで」いる「自分」像について語っていることが読み取れる(「 」内は共通して頻出した語を指す)。また「他」という言葉が印象的である。9A の記述の中の「他」は、自分を取り巻く好意的な他を指し、そこにはアミッ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
アミックス	34	イマージョン	36
イマージョン	23	アミックス	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(表 3 の太字・下線語句)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。これはアミックスの英語イマージョン環境により、英語に触れる機会、英語を使う機会が与えられていることにより、英語能力が伸びたことへの満足感である。9A には「不安」という言葉も出現しているが、これは「入る」という語に見られるように、「アミッ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

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。共起ネットワーク図においては、円の大きさが出現数の大小、円と円とを結ぶ線が、その語句がつながって出現（共起）することを示している。



9C のメリット記述分析結果を示す図 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着目したい。9A の分析を示した図 6 では、「英語」は「アミークス」、

図 7. 共起ネットワーク図[メリット(9C)]

デメリット記述の頻出語を分析してみると、2つのクラスでの結果は表4のようになった。同じく共通する語は網がけ、異なる語で特徴的なものは太字・下線で示している。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、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	6
人	3	ン	6
多い	3	公立	6
問題	3	今	6
話す	3	中学	6
		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のだが、9Cの生徒は、より深い認知能力が求められる学習場面においてもすべて英語で行なえるようになりたい、ネイティブスピーカー(英語母語話者)やニアネイティブ(英語母語話者と同等の言語能力を有する者)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が、この用語の印象の強さに結び付いたと推察する。「中途半端」という言葉は、英語母語話者である2名生徒が使っており、日本語も学ばなければならないアミークスでの自分たちの環境を、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、英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「中途半端」という語を使っていた。9Cでは「難しい」という語も特徴的だが、この語は英語母語話者の生徒による、古文や社会、歴史などの用語の学習についての記述、並びに難しい英語も使えるようになりたいとの希望の記述に使われていた。

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。

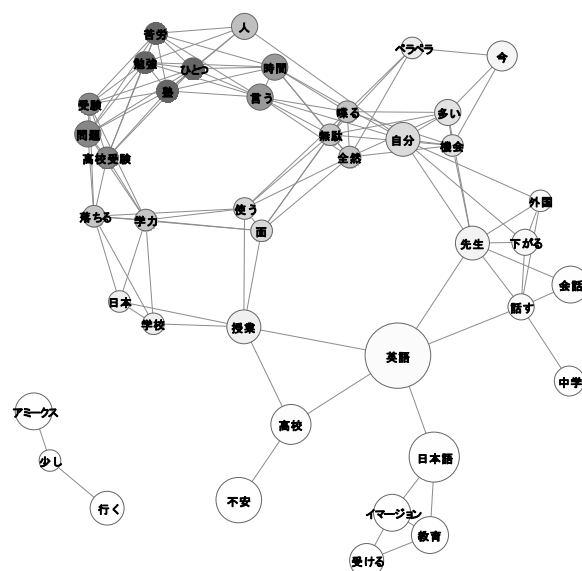


図8. 共起ネットワーク図[デメリット(9A)]

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

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。

6.3. メリット記述に対する対応分析結果

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「今日日本で受けているイマージョン教育は、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 10. メリット (9A) の対応分析結果

22

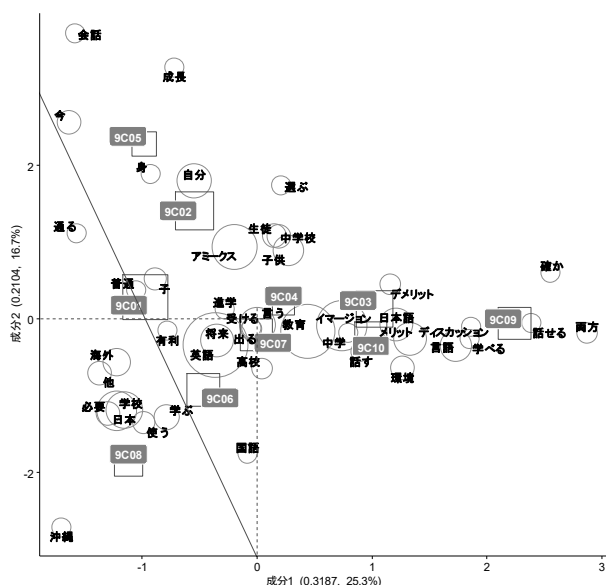


図 11. メリット (9C) の対応分析結果

まず 9A メリットの中心点付近の語を見てみると (図 10)、アミックスの教育環境が「英語」、「コミュニケーション」、「イメージ」、「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、アミックスの本来のイメージ教育から外れた、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、アミッ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、アミッ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。

6.4. デメリット記述に対する対応分析結果

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 クラスにおけるデメリット記述の分析結果である。

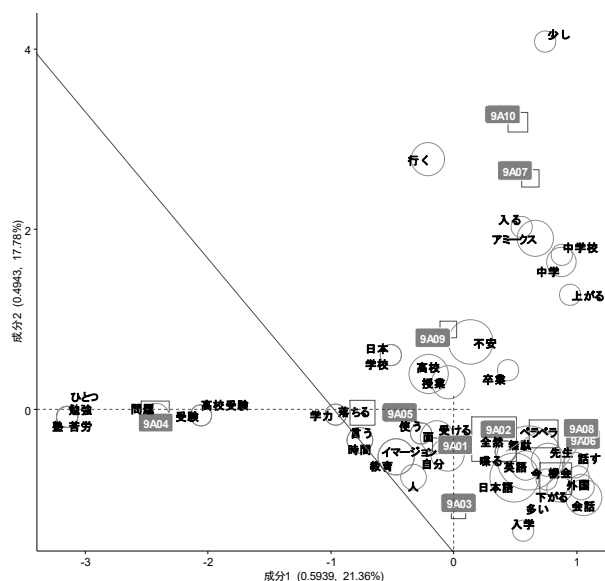


図 12. デメリット (9A) の対応分析結果

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労を示す言葉である。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、イマージョン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。

続いて、9C クラスの結果を見てみよう。図13は9Cのデメリット記述に対する分析結果を示している。

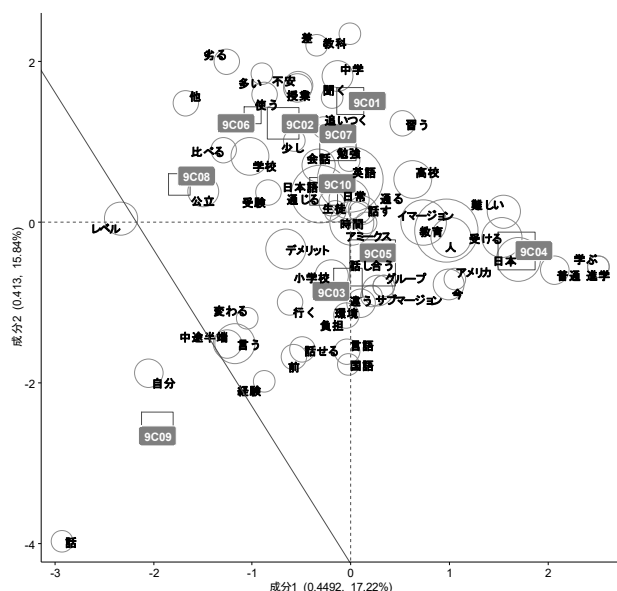


図13. デメリット (9C) の対応分析結果

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。

クラスごとの比較においては、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(図13)では、受験のために日本語で教科内容を学び直す手間がかかる点や、英語をさらに伸ばすための障害になる点が、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、背景理論のカミンスの氷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、アミックス中学校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。先述のように、9年生における週ごとの総授業における英語と日本語の割合は、英語76%、日本語24%と英語が圧倒的に多く、学習言語によるCALPの育成を促進する環境にある。沖縄アミックスも他のイマージョン教育校と同様、英語による授業、学校環境を整えることでバランスバイリンガルの育成をめざしており、バイリンガル育成のためのカウンターバランス調整が行われてきたと言える。しかし、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分析により、言語に対する意識の違いがあることが明らかになった。それは、「巨視的モデル」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と考えられる。では今回見られた特徴のどこが、結果の違いに結び付くと考えられるのか。ここでは、英語力の異なる2つのクラスのふり返りの違いについて、さらに考察を深める。

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根拠は、日本における普通学校での英語教育をネガティブに捉えた上での、他者（他の学校の生徒）との比較に基づくものであった。具体的には、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う。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。その一方で、英語力においてより優位である9Cクラスでは、「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。

今までのイマージョン教育での学びを振り返ったときに見られる、このような意識の違いが、結果としての英語力の到達度に少なからず影響を与えているのではないかと考える。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、クラスでの意識の違いが見られる。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。

イマージョン教育による2言語習得は、時間のかかるプロセスである。一言で小学校3年間、6年間、中学校3年間、合計で6年間、9年間と言っても、当事者である児童・生徒にとっては、BICS、CALPを培うかけがえのない、そしてやり直しのきかない期間である。本研究の分析では、英語力の育成を期待しつつも、高校進学を見すえて普通中学校に入学するかの選択を迫られた時期での精神的揺らぎが存在したこと、しかしそれを経て、中学校卒業を間近に控えた生徒たちが、自身の英語力とその育成のために通ってきた道のりを振り返ったときに、客観的にそのメリットとデメリッ

トを理解している姿が明らかになった。同時に、クラスでの違いも明らかになったが、言えるのは、クラス間で共通した雰囲気や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。

学校が提供するプログラムの改善という視点から今回の結果を見た時には、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。クラスによる違いの中で、9Aでも卒業後の英語力の維持に対し、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自身で取り組めることへの模索が見られ、どう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ことから、個別の自主性を待つのではなく、この芽生えを支援するようなプログラムによる取り組みは、長期的に生徒たちを安定したバランスバイリンガルに導く結果につながると期待できる。

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、学力が身につい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] 遠藤クリスティーナ麻樹 “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] Society (2nd edition). Los Angeles: California Association for Bilingual Education..
- [22] Cummins, J. (2009a) Fundamental psychological and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. In T. Skutnabb-Kangas, R.
- [23] Harly, 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.
- [24] Lambert, W. E. & G. R. Tucker (1972) Bilingual education of children: the St. Lambert experiment. Rowley, MA: Newbury House.
- [25] 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.