

日本人教師のイマージョン教育観について —米国南部の小学校教師のインタビューから—

三輪 充子

1. はじめに

イマージョン教育は、1965年にカナダで始まった外国語教育法のひとつである。その教育理念は母語と目標言語の両方を伸ばすという加算的バイリンガリズムにある。イマージョン教育実践は、目標言語を外国語として学ぶのではなく、学習のツールとして意味のある内容、初中等教育の場合は教科学習を学ぶ方法をとる。そのため内容重視の外国語教育とも言われる (Genesse 1987, Met 1991)。

これまでのイマージョン教育研究は、有効性を証明することに重点がおかれたため、子どもの母語発達の状況、学力達成 (テストの結果)、目標言語の習熟レベルを明らかにする研究が多い (Salomone 1992, Walker & Tedick 2000)。カナダやアメリカ合衆国 (以下アメリカ) のプログラムに参加する子どもを対象に行われた研究は一貫してイマージョン教育の有効性を支持するものだった (Genesee 1987, Wayne et al. 1993)。

子どもの成果を導く要因のひとつに教室活動があり、教室活動は教師の考え (教育観) に基づいて行われる。Bernhardt (1992) は、イマージョン教育実践の全容を知るためには教室活動に直接影響を及ぼす教師の認識や教室活動の過程に関する研究が必要であると指摘しているが、そのような研究は Salomone (1992)、Walker & Tedick (2000) など少ない。さらにアメリカでは学習機会が少ないとされるマイノリティ言語のひとつである日本語のイマージョン教師の認識に関する調査は管見の限りない。そこで、本研究ではイマージョン教育実践を行う日本人教師がどのようなイマージョン教育観を持っているかに着目する。彼らがどのように実践を通してイマージョン教育観を形成しているのかを明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

2.1 対象者と対象プログラムの概要

調査対象プログラムは、アメリカ南部の地方都市にある日・独・仏イマージョンプログラムを有する公立学校である。そこに勤務する教師6人に調査協力を依頼した。当該プログラムの教師は全員が日本で初中等教育を受け、高等教育 (大学または大学院) を日本またはアメリカで受けて教職についた日本人である。日本語プログラムは1996年に始まり、現在は幼稚園から小学5年生まで、教科学習時間の80%を日本語で教えるパーシャルイマージョン方式をとっている。日本語で教える科目は、算数・リテラシー・理科・社会で、英語・図書・体育などを英語で教える。当該プログラムの児童数は調査時 (2004年3月) で73名であった。幼稚園、1年、2,3年、4,5年の複式クラスを採用しており、4クラスをクラス担任とアシスタントの教員で教える。

2.2 研究方法

教師6人それぞれに対し、1~2時間程度のインタビュー調査を行った。録音資料を文字化した資料をデータに、木下 (1999) が提唱するミニ版グラウンデッドセオリーを採用しカテゴリー化した。

3. 結果と考察

教師のインタビューデータには、イマージョン教育の長所や意義に関する言及が繰り返し現れた。長所を語る一方「日本語運用力がなかなか身につかない」と相反する困難に関する言及も現れ、この二つが特徴的に浮かび上がってきた。これらは、イマージョンの長所に関する言及をまとめた「イマージョンの特長」と、困難に関して語る「困難とその要因」というカテゴリーに位置づけられる。この二つの主要カテゴリーのほかにも、イマージョンの具体的な実践について言及した「実践と評価」と、困難、問題を解決するため必要なことに関する言及を「問

題解決の方法」というカテゴリーが見出されている。

本稿では、困難に関して語る「困難とその要因」とイマージョンの長所に言及した「イマージョンの特長」の二つのカテゴリーから、当該プログラ

ムにおいて、1) イマージョン教育実践をめぐる困難の要因は何か、2) どのようなイマージョン教育観が構築されているか、について議論をする。

表1 イマージョン教育をめぐる困難と特長

1. 困難とその要因	2. イマージョンの特長
<ul style="list-style-type: none"> * 日本語の学習についての困難 <ul style="list-style-type: none"> ・習得に時間がかかる ・日本語を使うニーズがない ・日本語達成の基準および評価がない ・学習言語の積み重ねが足りない ・認知発達と日本語能力の発達に開きがある * リソースの不足 <ul style="list-style-type: none"> ・教材教具の不足 ・イマージョン教育の研修の不足 * 子どもの学習環境 <ul style="list-style-type: none"> ・家庭での学習支援が不足している子どもへの対処 ・子どもの発達との関わり * 社会的要因 <ul style="list-style-type: none"> ・英語で実施される学年末標準学力テストにより日本語での教授が制限される ・標準テスト合格が目標になってしまう ・教育委員会が外国人教師の採用を中止している ・参加児童の募集の方法 ・親との関係作り 	<ul style="list-style-type: none"> * 子どもの成長 <ul style="list-style-type: none"> ・日本語ゼロから始めた子どもが理解できるようになる ・学力に問題があっても日本語ができることが自信となる ・自分とは異なる文化を受け入れられるようになる * 自分の成長 <ul style="list-style-type: none"> ・教師も異質性受容の必要から、自己変容を要求される ・教育能力向上のチャンスでもある ・やりがいがある ・日本人としてのアイデンティティを確認できる * ユニークさの認識 <ul style="list-style-type: none"> ・異文化に対して壁を作らない子どもの育成ができる ・多様なバックグラウンドを持つ教師から学べる ・外国語を学べる * 重要性の認識 <ul style="list-style-type: none"> ・困難は多いがやる価値がある教育プログラムである ・地域にとって、刺激となりえる

3.1 イマージョン教育実践をめぐる困難

【表1.1. 困難とその要因】

教師は日本語の知識がまったくなかった子どもたちが数ヵ月後には日本語が理解できるようになることをイマージョンの良さとして捉える一方、日本語運用力が身につかないことを困難のひとつと捉えていることが見出された。この困難はどのような要因によるのだろうか。

インタビューから具体的な教室活動に関わる要因として、教材教具の不足、教員研修の不足が挙げられた。授業は州の教育カリキュラムに沿って進められる。支給される教科書は英語であり日本語で書かれた教材はない。日本語の本や日本の教科書はあっても日本語母語話者用で、イマージョンで学ぶ子どもたちにそのままでは使えない。その結果、教師は日々の授業を行いながら、その都度カリキュラムに応じた内容で、かつ子どもたちの言語レベルに合った教材を作らざるをえないという状況がある。そのような状況から教材教具の不足が困難の要因としてあげられていると考えられる。

教師は教員研修の不足を困難の要因として捉え

ている。教師は初等教育の知識もイマージョン教育についても学んでいるが、イマージョンプログラムに学ぶ児童（以下、イマージョン児童）に対する具体的な教育方法のトレーニングを受けてはいない。よりよい教育方法を学ぶためにワークショップや学会に積極的に参加しているが、それらはモノリンガル環境での教育方法であるため、イマージョン実践に直接役立つ情報は少ない。他の言語プログラムの教員との相互研修も考えられるが、終日子どもたちと過ごし、教材の準備に追われる日常にあっては実現が難しい。教育能力の向上を目指していても、そのための方法も内容も教えてくれる人はいず、すべて自らが切り開かなければならない状況がうかがわれる。

日本語プログラム全体の要因としては、この学年までに習得する日本語運用能力はこれであるというカリキュラムが曖昧なままであること、習得した能力の評価が行われていないことなどが見出された。教科学習は州のカリキュラムに沿って教えることができる。しかし日本語習得の道筋を示したカリキュラムはないため、その時々に必要な表現を教えるこ

とはできるが、学習に必要な言語を6年間のプログラムを通じて体系的に教えることができないというジレンマが見出された。また、日本語に関して適切な評価がないために、子どもたちが何をどの程度学んでいるのか教師自身も客観的に見るができなかった。そのため、今教えるべき内容は何か、効果的な方法は何か、根拠がないまま教えざるをえない状況があると考えられる。

教室をとりまく要因として、英語で行われる学年末標準学力テストによって目標言語で学ぶことの価値が相対的に低くなることを見出された。試験は算数と英語のリーディングという内容で、小学3年生から始められる。合格しないと次の学年に進むことができないという拘束力が強い試験である。そのため、その試験に合格させることが教師にとっても最優先課題となる。これは日本語で算数を学んでいることが評価されないということとも考えられる。Genesee (1987)によると、イマージョン児童の学力は、最初の数年は英語の授業をほとんど受けないため英語の力が弱い傾向がある。学年があがるにつれて算数も英語も、モノリンガル環境で学んできた子どもたちと同等またはそれ以上の成績になると言われている。しかし、標準学力テストはそのようなイマージョン児童の特徴を考慮していない。合格しなければ例外なくプログラムを出なければならない。試験前には試験対策のため、目標言語だけの授業ができない状況になり、それが目標言語の習得を妨げる要因になると考えていることを見出された。

一般の学校であればカリキュラムや適切な評価のためのツールは、すでにあるはずのものである。教材も少なくとも主教材はあつてしかるべきであろう。目標言語習得を目的とする体系的なカリキュラムを作り、学年相応の内容でその時の子どもたちの言語運用力に合った教材を体系的に作り上げる仕事は、教師一人の努力でできるものではない。しかし対象の日本語イマージョンプログラムの場合、目標言語ができる人材は現場の教師しかいないため、多くのことが現場の教師任せになっていることが窺われる。これらは教師個人の問題ではなく、当地の教育委員会がイマージョンなど特殊なプログラムにどこまで責任を持つかなど、社会のあり方によるものと考えられる。

3.2 教師が捉えるイマージョンの特長

【表1 2. イマージョンの特長】

教師たちは自分たちのプログラムがある学校の特長について、日常的に複数の言語に触れ、さまざまな文化的背景を持つ教師たちから学習していることをあげる。子どもたちは何か新しい、自分の周囲には今までなかった事がらを提示されたときにそれを排除せず、まず興味を抱く。そのような子どもたちの態度から、教師はイマージョン教育を自分と異なる文化を受け入れる姿勢を作るという点に価値を見出していることが明らかになった。目標言語を身につけることができる点もイマージョンの特長として捉えられている。日本語がまったくわからなかったはずの子どもたちが、教師の話や個々の言葉がわからなくても全体的にとらえ理解できるようになることを、教師は授業を受ける子どもたちの様子でわかれると言う。日本語のみで進められる授業で、子どもたちは理解するために必死に聞かなければならない。体を動かしたり、問題を解いたりしながら概念を理解していく。教師はそうように学習する子どもの様子を見、また質問やテストなどにより子どもの理解を確認している。ゆえに言葉の理解を特長としてあげていると考えられる。

さらに日本語ができるという特技を持つことが子どもたちの自尊感情を育てることを、イマージョンの特長として捉えていることがわかった。日本語ができることで褒められる経験を繰り返すことで、子どもにプログラムにいる誇りが生まれる。それが苦手な科目にも取り組む原動力になりえるという学習態度の変化を教師は経験している。それらの経験から自尊感情の育成を特長と捉えるのであろう。

これらの結果は、教師たちが、子どもたちと接し、子どもたちからの反応など、子どもたちとのエピソードの積み重ねによって経験的に知りえたことから現れたものと考えられる。また、教師はイマージョンプログラムで働くことが自身の専門知識と教育能力を高めることにつながるという認識を持ち取り組んでいることがわかった。

3.3 教師が持つイマージョン教育観

これらのイマージョンの特長についての認識から教師が持つイマージョン教育観を捉えなおす。これまでの分析から、当該プログラムの教師は「イマージョン教育は、母語と異なる言語で学ぶことで、目標言語を身につけると同時に、異なるものを受け入れる姿勢を持つ子どもを育てることができる教育」という教育観を持っていることを見出された。

教師たちはイマージョン教育実践を行ううえで、さまざまな困難があることを述べる。そして問題の総括的な解決は即座に望めないものであることや、よりよいプログラムにするためには今以上の教師個人の努力が要求されることを認識している。それらの困難についての認識を持ちながらも、教師はイマージョン教育が、異文化受容姿勢の育成ができるプログラムであることを語る。そして、イマージョンプログラムを、子どもたちにとっての選択肢のひとつとして、「やる価値がある教育プログラム」と捉えている。すなわち、「日本語運用能力がなかなか身につかない」という困難は、イマージョン教育の特長の認識を妨げるものではないと言える。

4. 結語

今回の分析で、教師たちが実践にあたって直面する困難の中には、制度的な問題やアメリカ社会が内包する問題に起因するものがあることが見出された。個人の力で解決できない問題に直面しながらも、教師はイマージョン教育が異文化受容姿勢を育てる教育であるという教育観を保持する。その教育観は教師が日々子どもたちと接する経験によって裏打ちされたものであることが言えよう。

今後はカテゴリーの内容の検討を行い、精緻化を進めることを課題とする。そこから調査対象プログラムのイマージョン教育実践を通して教師が得る教育観についてさらに考察を深めたい。

本研究は限界も有する。本研究はある特定の学校の教師からのインタビューデータをもとに分析考察を進めているものであり、ここで見出された結果は調査対象プログラムがおかれた社会的文脈と切り

離せない。換言すると、米国各地にある日本語イマージョン教師たちが持つ困難のあり方や教育観を一般化するものではない。個々の教師や学習者、家庭の背景が異なり、その地域を持つ特徴があり、プログラムに対する支援のあり方や、関わる人間たちとの関係も異なる。それらの変数が各プログラムのあり方をそれぞれに状況特殊的な場とするからである。

参考文献

- 木下康仁 (1999) 『グランデッド・セオリー・アプローチ 一質的実証研究の再生』 弘文社
- Bernhardt, Elizabeth B. (1992) *Life in Language Immersion Classrooms*: Multilingual Matters Ltd, Clevedon
- Genesee, F. (1987) *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Heinle & Heinle Publishers, Boston
- Met, M. (1991) Learning Language through Content; Learning Content through Language, *Foreign Language Annals*, 24:281-295.
- Salomone, A. (1992) Immersion Teachers' Pedagogical Beliefs and Practices: Results of a Descriptive Analysis. In: Bernhardt, EB. (ed) *Life in Language Immersion Classrooms*. Multilingual Matters Ltd, Clevedon, 9-44.
- Walker, Constance L. Tedick, Diane J. (2000) The Complexity of Immersion Education: Teachers Address the Issues. *The Modern Language Journal* 84:1 5-27.
- Wayne, T. P., Collier, V. P. & Abbott, M. (1993) Academic Achievement through Japanese, Spanish, or French: The First Two Years of Partial Immersion. *The Modern Language Journal* 77:170-179.

みわ みつこ／お茶の水女子大学大学院 日本語教育コース
miwamitsuko@yahoo.co.jp