

カナダのイマージョン教育の成功を支えた教授学的要因に関する研究

伊 東 治 己

(キーワード：カナダの教育，イマージョン教育，成功要因)

0. はじめに

イマージョン教育とは、母語とは違う第2言語で通常教科のすべて又は一部を教える教育的試みである。その意味では、カナダや米国へ移住した移民の子ども達が第2言語である英語で学校教育を受ける場合も、広い意味ではイマージョン教育と見なせないこともない。しかし、より専門的見地からはイマージョン教育を「国民の大多数が話す言語を母語とする学習者が、教育のある部分を第2言語で、残りを母語で受けるバイリンガル教育の一形態」(Genesee, 1987, p.1)と定義するのが通例である。今日、英語とフランス語を公用語とするバイリンガル国家カナダでこのイマージョン教育が特に精力的に行われている。その主流は、英語を母語とする子ども達に対してフランス語と英語で教科指導を行う形態であり⁽¹⁾、現地ではフランス語イマージョン教育と一般的に呼ばれている。以下、本稿でイマージョン教育という用語を使用する場合、基本的にはこのフランス語イマージョン教育を指すものとする。

さて、カナダでイマージョン教育が始まったのは、1965年の秋、ケベック州モンリオール郊外にあるセント・ランバート (St. Lambert) 初等学校に設置された早期イマージョンのための実験プログラムにおいてであった⁽²⁾。その年の春、この実験プログラムへの事前登録が実施されたが、定員の26名は開始5分後に埋まってしまうという人気ぶりであった (Genesee, 1987)。その後、イマージョン教育は、当事者の精力的な努力と周囲からの温かい支援を受け、着実にその規模を拡大していった。1970年にはオタワとトロントの公立学校にもイマージョンプログラムが開設され、そこでの成功も相俟って、イマージョン教育はやがてカナダ全土へ広がっていくことになる。僅か26名の実験クラスから始まった小規模な実験教育であったが、今日では32万人以上の履修者を数え、実施校も2100校以上に増加している (Canadian Heritage, 2004; 2005)⁽³⁾。その拡大ぶりを見て、著名な第2言語習得研究者であるクラッシュェン (S.D. Krashen) は、次のようにイマージョン教育の成功ぶりを讃えている (Krashen, 1984, p.61)。

Canadian immersion is not simply another successful language teaching programme—it may be the most successful programme ever recorded in the professional language-teaching literature. No programme has been so thoroughly studied and documented, and no programme, to my knowledge, has done so well. (カナダのイマージョン教育は、単にもうひとつの有効な言語教育プログラムということではなく、第2言語教育分野の文献で取り上げられた中で最も多大な成功を収めたプログラムである。イマージョンほど徹底的に研究され、その結果を報告されたプログラムは存在しないし、私の知る限りでは、イマージョンほど成功したプログラムは存在しない。)

今日、国際化の急速な進展を受けて、第2言語、特に実質的な世界共通語となりつつある英語での異文化間コミュニケーション能力を、21世紀を担う子ども達の中に育成していくことが学校での外国語教育にとって極めて重要かつ急を要する課題となって来ている。このような状況の中で、第2言語でのコミュニケーション能力の育成に多大な成果を収めてきたカナダのイマージョン教育に世界中の外国語教育関係者が熱い視線を送っている。筆者は、ここ数年、カナダにおいてイマージョン教育がどうしてこのような画期的な成功を収めたのか、どういう要因が働いて現在のような成功を収めるに至ったのかを、現地でのフィールドワークも交えて、探ってきた。具体的には、イマージョン教育の成功に貢献した諸要因を環境要素とプログラム要素の二つに類別して論じているオタワ大学のウェッシュ (M. Wesche) の分析の枠組みを参考にしながらも (Wesche, 2002)、本研究における成功要因分析の枠組みとしては教授学的要因、制度的要因、社会的要因の三つの類型を設定し、それぞれの類型ごとにさらに具体的な要因を特定する作業を続けてきた。本稿は、これら三つの要因類型のうち、教授学的要因に焦点を当て、かつその中に指導法要因、指

導者要因, 学習者要因という三つの下位類型を設定し, イマージョン教育が今日のような成功を見るに至った理由を, 下位類型要因ごとに詳しく検討していくものである。

1. 指導法要因

バイリンガル教育の一環として実施されているカナダのイマージョン教育に見られる指導法上の最大の特徴は, それが言語教育と教科教育という2面性を包含している点である。つまり, 第2言語としてのフランス語教育の特質と算数や理科をはじめとした教科教育の特質を併せ持っている点が大きな特質となっている。そこで, 本節ではこの2面性に着目し, イマージョン教育の成功に貢献したと思われる指導法要因を, 言語教育関連要因と教科教育関連要因の2種類に類別すると同時に, 言語教育と教科教育の統合という現象それ自体も重要な要因になっているという立場から, 詳細に分析を進めていくことにする。

(1) 言語教育関連要因

1) 豊富で多様な理解可能なインプットの提供

インプット仮説の提唱者であるクラッシュェンは, 豊富で多様な理解可能なインプット (comprehensible input) に晒されることが第2言語学習で成功するための重要な鍵であると考えており (Krashen, 1982), カナダのイマージョン教育が高度な第2言語能力の育成に多大な成果を収めてきたのも, この面へのこだわりのためであると, 以下のように分析している (Krashen, 1984, p.62)。

Immersion programmes succeed in teaching the second language because, like other good methods, they provide students with a great deal of comprehensible input. (イマージョンプログラムは, 他の優れた教授法同様, 学習者に多量の理解可能なインプットを提供するため, 成功するのである。)

しかし, この理解可能なインプットの提供という因子は, いわば後付の理由であり, 1965年に最初の実験的イマージョンプログラムをモントリオール郊外のセント・ランバート (St. Lambert) 初等学校に立ち上げた創設者達, 及び1970年代に入ってオタワとトロントで同種のイマージョンプログラムの立ち上げに関わった人々にとっては, いまだ無縁の存在であったという事実もここで押さえておかなければならない。特に, セント・ランバート初等学校での立ち上げに関わった保護者の思いは, 当時すでに毎日20分~40分のペースで実施されていたコア・フレンチ・プログラム (日本の英語教育に相当し, 当時の北米や英国で大きなうねりを形成していた Foreign Language at Elementary School <略称 FLES> 運動の一環として実施されていた) をいかに改革していくかということであった⁽⁴⁾。現状のままでは, この先フランス語が政治的にも経済的にも優勢となるケベックで生活していく上で差し障りのないフランス語能力を自分達の子どもが獲得できないのでは, という保護者の間での焦燥感と不安に切れ切れでないコア・フレンチへの不満が実験プログラム立ち上げの原動力となっていた。学校教育という枠の中でどうすれば高度なフランス語能力の獲得を目指すことができるのかという問題を, 言語教育の専門家を交えた学習会で真摯に検討している間に, 機能的なフランス語運用能力を獲得するには学校でフランス語に晒されている時間があまりにも少なすぎる, 学校教育の枠内でフランス語に晒される時間を最大限確保するためには, コア・フレンチのようにフランス語を教科として毎日短時間教えるのではなく, 学校で教えられている通常教科をフランス語で教えるしか方法はないという極めて単純な結論に達した訳である。

1965年当時, 第2言語教育の分野では, 構造主義言語学と行動主義心理学を理論的基盤とし, 聞くことと話すことの指導に力点を置くオーディオ・リンガル・アプローチ (Audio-Lingual Approach) が絶頂期を迎えていた (Brooks, 1964)。当然, 学習会での議論ではこのアプローチによる改革も議論の俎上に載せられていたと思われるが, このアプローチは採用されず, あくまでフランス語での授業時数の確保を最優先し, 今日で言うところの内容重視のアプローチ (Content-Based Approach) が採用された。教員の採用に当たっても, 第2言語としてのフランス語教育の専門家ではなく, 小学校教員の資格を有するフランス語母語話者が優先的に採用された。当然のことながら, これらの小学校教員は言語学の訓練は殆ど受けておらず, フランス語の文法を明示的に教えることはせず, ただひたすらフランス語を使って内容教科の指導に励んだのである。その結果, 学習者は教科内容を理解する過程で自然な形でフランス語を学習することになった。見方を変えれば, その当時, 教育学のパラダイムを形成していたデューイ (J. Dewey) の経験主義的学習法 (Dewey, 1916, 1966) を学習者達はフランス語の学習のために無意識のうちに採用していたこ

とになる。実のところ、このことはその後のイマージョン教育の発展にとって極めて幸運であった。

仮にセント・ランバート初等学校における早期第2言語教育の改革が、イマージョン教育の代わりにオーディオ・リンガル・アプローチの採用によって断行されていれば、構造主義言語学と行動主義心理学の没落に連動したオーディオ・リンガル・アプローチへの批判の高まりと、主にオーディオ・リンガル・アプローチに基づいて実施されていた早期外国語教育（FLES）運動の衰退の大波を受けて、その実験プログラムも衰退の一途を辿っていたかもしれない。しかし、実際は、幸運にもオーディオ・リンガル・アプローチによる改革路線を採用していなかったため、理論的な批判に晒されることなく、当事者の献身的な努力、研究者による調査活動とその結果の公表、マスコミによる取材等が相俟って、渋々実験プログラムの創設に同意した教育委員会の意向に反して、その後も着実に発展していくことになった。

創設当初、イマージョン学級の教師によって無意識のうちに採用された経験主義的アプローチは、その後、この節の冒頭で指摘したようにクラッシュェンが提唱したインプット仮説、さらにそれに基づくナチュラル・アプローチ（Natural Approach）によってその理論的基盤がより洗練されることになる。クラッシュェンによれば、コア・フレンチと比較して莫大な授業時間数をフランス語での学習に宛がうことができるという点以上に、この理解可能なインプットの提供がイマージョン教育の成功に大きく貢献しているのである。ただ、イマージョン教育の成功理由がどれだけ学問的に洗練されても、イマージョン教師に課せられた言語教育上の責務は今も昔も変わりはなく、通常教科の内容をフランス語で指導することによって、学習者に豊富で多様な理解可能なインプット、つまり学習者の知的発達及び言語的発達のレベルに即した多様なインプットを多量に提供することである。

実際の教室での指導においては、言語教師としてのイマージョン教師は次の2点に責任を負うことになる。まず、指導する教科内容のみならず、その説明に使うフランス語も学習者に理解可能なものにしなければならない。次に、学習者が極力豊富で多様な理解可能なインプットに晒されるように、授業の中に理解可能なインプットを提供するための場面をなるべく多く作り出さなければならない。第1の仕事に関しては、カナダイマージョン教師協会(Canadian Association of Immersion Teachers)が作成した小冊子 *Instructional Strategies in French Immersion* (CAIT, 1995) がイマージョン教師にとっては大きな助けとなっている。例えば、この小冊子には学習者に提示するインプットを理解可能 (comprehensible) なものにする方法として次の10通りの方法が提示されている。

- ① extensive use of body language (ボディランゲージを多用する)
- ② predictability in instructional routines (指導手順を固定して学習者に次の活動内容を予測させる)
- ③ drawing on background knowledge to aid comprehension (理解を支援するために背景知識を活用する)
- ④ extensive use of realia, visuals, manipulatives (現物や視聴覚教具を多用する)
- ⑤ review of previously covered material (既習事項を復習する)
- ⑥ building redundancy into the lessons (授業に余剰性を持たせる)
- ⑦ explicit teacher modeling (明確なモデルを示す)
- ⑧ indirect error correction (さりげなく誤りを訂正する)
- ⑨ variety of teaching methods and types of activities (指導法や学習活動を多様化する)
- ⑩ use of clarification/comprehension checks (理解の確認を適宜行う)

もちろん、これら10通りの方法を同時に採用することはできない相談である。イマージョン教師はこれらの方法をなるべく多く自己の指導に取り入れることが期待されている。

理解可能なインプットを多量に、かつ変化を持たせて学習者に提示するという二つ目の責務は、実は、様々な内容教科をフランス語で教える中で、無意識のうちに遂行されることになる。まず、多量の理解可能なインプットを提示するという責務は、カリキュラムを構成しているすべての科目から少なくとも半分の科目をフランス語で指導するということで充足されており、多様な理解可能なインプットを提示するという責務は、英語（母語）以外の様々な教科がフランス語で指導されるということで充足されている。教科が異なれば、当然学習者に提示されるインプットも変わって来ざるを得ない。イマージョン学級で頻繁に活用されている読み聞かせや自分が読みたい本を読む自由読書なども、学習者に提示するインプットを豊富かつ多様にするのに大いに貢献している。イマージョン教育先進地であるオタワで実施した調査活動の一環として筆者が訪問したイマージョン学級のすべてに、それぞれの学年の発達段階に即した読み物が多数揃えられた図書コーナーが常設されていたことも見逃せない。

このように、学習者に豊富で多様な理解可能なインプットを提示することがイマージョン教育の成功に貢献した指

導法要因のひとつであることは間違いないが、最近では、理解可能なインプットに多様かつ大量に晒されてきた早期イマージョンプログラム修了生が話すフランス語の中にも無視できない文法的・語法的誤りが目立つという研究成果を受けて、理解可能なインプット万能主義が見直されつつある。イマージョン教育の有効性を検証した数多くの実証的研究の中で、最もフランス語に晒される時間が長かった早期イマージョン履修者でさえも、聞くことや読むことといった受容技能ではほぼ母語話者並の能力を身につける反面、話すことや書くことといった運用技能では母語話者には到底及ばないという事実 (Swain & Lapkin, 1982; Lapkin, 1984; Genesee, Holobow, Lambert, Cleghorn & Walling, 1985; Safty, 1989; Genesee, Holobow, Lambert & Chartrand, 1989; Lapkin, Swain, & Shapson, 1990; Wesche, Morrison, Pawley & Ready, 1990; Wesche, 1993) や、彼らを使うフランス語には特に時制やアスペクトの面での正確さに問題が残るという事実 (Harley & Swain, 1978; Harley, 1984; Harley & Swain, 1984; Lapkin, 1984; Lyster, 1987; Safty, 1989; Harley, 1992) が明らかになってきた。イマージョン教育に当初より反対の立場を表明しているサイモンフレーザー大学のハマリー (H. Hammerly) は、これらの事実を踏まえて、イマージョン修了生の話すフランス語を “Frenglish, a very incorrect classroom pidgin” (Hammerly, 1989a, p.20), つまりイマージョン学級にしか見られない誤りだらけのフランス語と英語の融合言語だと切り捨て、イマージョン教育自体を、政治的な成功は収めたかもしれないが、言語的には全くの失敗 (Hammerly, 1989b, p.326) であったとまで断言している。

この問題に対する処方箋として、イマージョン教育の有効性を検証してきた研究者から、運用技能においても母語話者になるべく近づくためには、理解可能なインプットを多量かつ多様に提示するだけでは不十分で、それを補う意味でも授業の中でもっと学習者がフランス語を運用する場面、つまり学習者からのアウトプットを増やすべきであるという見解が表明されるようになってきた。例えば、長くイマージョン教育の有効性に関する研究に従事してきたオンタリオ教育研究所のスウェイン (M. Swain) は、第2言語の統語構造と形態素に関わる能力の発達にアウトプットが重要な役割を担っていると主張している。具体的には、アウトプットに次の三つの役割を認めている (Swain, 1995)。まず、アウトプットは、学習者が目標言語での重要な形態に気づくことを支援する。次に、アウトプットの中で内容理解の過程で作上げた目標言語の仕組みに関する仮説を検証することができる。さらに、アウトプットは学習者の内部に目標言語に関するメタ知識の獲得を推進するとともに、そうして獲得したメタ知識が今度は学習者が目標言語の意味的分析から統語的分析へと移行していくのを支援することになる。

しかしながら、実際のイマージョン授業においては、必ずしも十分なアウトプットが保証されているとは言い難い現状が報告されている。例えば、小学校6年生のイマージョン学級の子供たちの授業中での発話を分析したスウェインは、まず第一に学習者が発話を発する機会が少ないこと、さらに実際に発せられた発話もほんの数語だけで構成された極めて短いものであったことを突き止めた (Swain, 1996)。より具体的には、同一日に収録された英語が教授言語となっている授業では1分間に平均6回の学習者による発言機会が観察されたのとは対照的に、イマージョン授業では1分間に僅か2回の発言機会しか観察されなかった。また、数少ない学習者による発言の44%は1語ないし2語からなる極短の発話で、学習者が句 (フレーズ) 以上の長さの発話を発したのは発話時間全体の14%にしか過ぎなかったことが判明したのである。要するに、観察されたイマージョン授業には、ある一定の長さを有する発話の機会がごく限られていたことになる。この調査を実施したスウェインは、イマージョン修了生のフランス語が母語話者並の正確さに到達できないのは、まさにこのことが主要な原因となっていると結論し、そのための解決策としてフランス語の運用を伴う共同作業 (collaborative work) を通して、言語形態への意識的な省察をイマージョン授業に導入することを提案している (Swain, 1998; Swain, 2001; Kowal & Swain, 1994)。

目標言語の運用活動 (アウトプット) を通して言語形式への注意を喚起するこの新しい動きは、言語形式を組織的・明示的に教える従来のアプローチ (focus-on-forms アプローチと呼ばれる) と区別するために、focus-on-form アプローチと呼ばれる (Doughty & Williams, 1998)。決して、従来の文法訳読式教授法への回帰を意味しているのではない。あくまで、インプット中心の自然な指導法がその下敷きになっているのである。それ以上にここで注意しなければならないことは、このアウトプットを重視するアプローチが決してこれまでのイマージョン教育の発展の中で長くイマージョン教師に支持されてきたインプット中心アプローチを否定するものでも、それに取って代わるものではなく、あくまでその不備を補う存在であるということである。決して、イマージョン教育の成功に貢献した指導法要因としての豊富で多様な理解可能なインプットの提供の価値を減ずるものではない。

2) 四技能の統合

第2言語教育の分野では、第2言語の学習開始当初は聞くこと・話すことの口頭技能を重視することが不文律のようになってきている。もともとは、

The speech is language. The written record is but a secondary representation of the language. (音声こそ言語である。書き言葉は言語の二次的表現にしか過ぎない。)

という構造主義的言語観 (Fries, 1945, p.6) に基づいたものであり、この言語観をベースにオーラル・アプローチ (Oral Approach) を提唱したフリーズ (C.C. Fries) は、外国語学習の成立を以下のように規定している (Fries, 1945, p.3)。

A person has “learned” a foreign language when he has thus first, within a limited vocabulary, mastered the sound system (that is, when he can understand the stream of speech and achieve an understandable production of it) and has, second, made the structural devices (that is, the basic arrangements of utterances) matters of automatic habit. (学習者が外国語を学習したと言えるのは、まず第一に、限られた語彙の中で外国語の音声体系を習得し (つまり、スピーチの流れを理解し、理解可能なスピーチの運用を達成し)、第二に、構造の仕組み (つまり、発話の基本的な組み立て) を自動的な習慣として活用できるようになった時である。)

この外国語学習観から、四技能の指導は聞くこと・話すこと・読むこと・書くことの順番に導入することが望ましく、音声言語の学習がその後の文字言語の学習の基礎を形成するという主張が生まれてきた。この考えはその後世界の第2言語教育を席卷したオーディオ・リンガル・アプローチの基本理念となっている。例えば、その中心的存在となっていたラド (R. Lado) は、第2言語の指導を科学的にするための必要十分条件と見なされる17原則の第1の原則として文字より先に音声 (Speech before Writing) という原則を掲げ、以下のようにその重要性を強調している (Lado, 1964, p.50)。

Students who have mastered the language orally can learn to read more or less readily by themselves or with limited help. Students who have learned to decipher script cannot as a rule learn to speak by themselves. (目標言語を口頭で習得した学習者は一人で比較的簡単に、或いは限定的な支援を受けるだけで、目標言語を読めるようになる。一方、暗号解読的に目標言語を学習した学習者 [つまり音声より先に文字を学習した学習者] は、一般的に一人では話せるようにはならない。)

この文字より音声を重視するスタンスは、冒頭で述べたように、そもそも音声言語の分析を主な研究領域とした構造言語学の言語観を反映したものであり、決して言語の学習理論から派生してきたものではない。学習理論からすれば、言語学習の初期の段階では運用よりも理解を優先すべきであるとする見解 (Asher, 1969; Gary, 1975; Gary, 1978; Postovsky, 1974; Postovsky, 1977; Winitz & Reeds, 1973; Winitz & Reeds, 1975; 伊東, 1980; Winitz, 1981; 伊東, 1982) の方がより説得力を有していると言わざるを得ない。ただ、幼児の母語習得の順序を反映しているという点で音声優先主義は一般に広く受け入れられ、フリーズのオーラル・アプローチとともに日本の英語教育でも広範に採用された。オーラル・アプローチもオーディオ・リンガル・アプローチも過去のものとなった現在でも、文部科学省はこのスタンスをかたくなに持ち続けている。平成14年度から総合的な学習の時間を利用した英語活動が小学校でも実践されているが、小学校段階での文字の導入に関しては、文部科学省は消極的で、音声優先主義が未だに堅持されている。

カナダのイマージョン教育においては、初等教育の最初の段階から開始される早期イマージョンにおいてもこの音声優先主義は殆ど採用されていない。これは、カナダのイマージョン教育が、単に早期第2言語教育としてだけでなく、リテラシー (読み書き能力) の学習が開始される初等教育の正当な選択肢として実施されているからである。当然の事ながら、たとえ第2言語 (この場合はフランス語) であっても学校教育を始める以上は、まずはリテラシーを育成することがイマージョン教師の当面の最重要課題となる。よって、イマージョン開始当初から読むことや書くことの指導が聞くことや話すことの指導と平行して開始されることになる。実際のイマージョン授業では、特に初期

段階の場合は多少聞くことと話すことに力点が置かれることもあるが、基本的には四技能が同等に扱われることになる。しかしながら、このことは、それぞれの技能が同じ程度の比重でもってそれぞれ別個に指導されることを意味しない。後で詳しく述べるが、カナダの学校教育のバックボーンを形成している教育・学習原理のひとつであるホリスティック教育 (Miller, 1988) の理念に基づき、通常、ある特定のテーマの下に四技能が統合的に指導されている。例えば、イマージョン教師 (さらにはカナダの小学校教員一般) の間で定番となっている読み聞かせにおいては、子ども達は適宜絵本の文字を辿りながら、教師が話すフランス語に耳を傾ける。話の途中で、時折教師はフランス語で簡単な質問を行い、子ども達から簡単な発話を引き出そうとする。読み聞かせが終われば、子ども達は印象に残ったことを今度は絵と、単語や句や時には文で構成された簡単な添え書きで表現することを期待される。このように、イマージョン授業では四技能の統合的指導が極力自然な形で実現される。これは、イマージョン授業が教科指導の側面も有しており、通常の内容教科では頻繁に行われている単元学習の手法がイマージョン教師によって用いられることに起因している。ある特定のテーマ (例えば環境汚染) に関する異なる題材・教材が、相互の関連性を維持しながらも、それぞれの題材・教材にふさわしい形で指導されているのである。読むことや書くことの指導が、聞くことや話すことの指導を妨げるのではなく、それらを補完する形で行われているとも言える。そして、このことが、イマージョン教育でのフランス語能力の健全な発達に大いに貢献していると思われるのである。

もちろん、この統合的指導は内容教科の指導に限定されるものではない。第2言語教育の分野でもその必要性は早くから強調されてきた。オーディオ・リンガル・アプローチにおいても、聞くこと・話すことの学習が読むこと・書くことの学習の基礎を作り、同時に読むこと・書くことの学習が聞くこと・話すことの学習をより確実なものにすると考えられていた。そのため、同一の教材を使って、まず聞くこと・話すことの指導を行い、その後で読むこと・書くことの指導を行うという手法が、特に我が国の中学校では長年採用されてきた。それを図式的に示すと以下のようになる (伊東, 1999)。

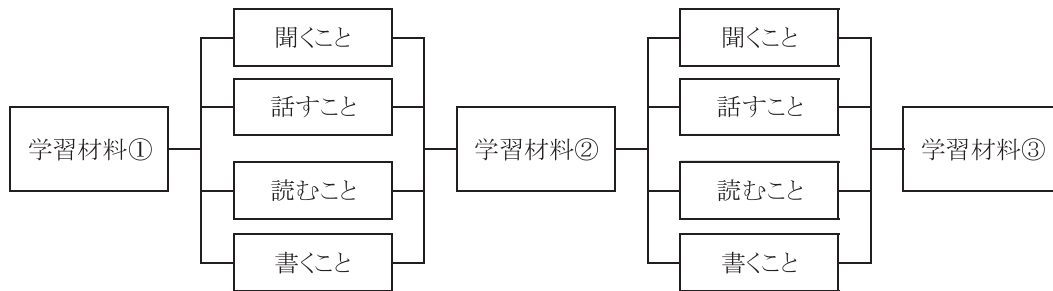


図1:強化のための四技能の統合

要するに、音（聞くこと・話すこと）で理解したことをさらに文字（読むこと・書くこと）で確認し、定着を図る手法である。そこには、学習材料（目標構文や教科書本文）に関わる練習量をより多く確保することによってその定着をより強固なものにするという発想、いわゆる *overlearning*（過剰学習）による *reinforcement*（強化）の原理が働いている。できるだけ多くの感覚に訴えて、学習者の記憶をより確かなものにするという指導法、いわゆる *Multi-Sensory Approach* も、基本的にはほぼ同様の発想に基づいている。ここに見られる統合とはあくまで記憶を強化するための統合である。

一方、イマージョン授業においては、基本的に単元学習の形で進行していくため、次頁に示すような問題解決型の統合がしばしば追求されることになる (伊東, 1999)。この問題解決型の統合では、個人内での四技能の統合を柱とした記憶強化型の統合と異なり、個人内もさることながら、ペアー或いはグループさらにはクラス全体の中での統合も想定されている。統合のスパンが個人を越えたレベルでも設定されているのが大きな特徴である。実際の授業では、教師が例えばグループに対して課題を設定する。グループのメンバーは、ブレインストーミングを通して、設定された課題を解決するために必要と思われるタスクをリストアップする。その後で、それらのタスクをグループのメンバーに割り振る。個人で引き受ける場合もあれば、ペアーで引き受ける場合もあるであろう。次に、個人又は共同でタスクに応じた資料の収集に励む。収集した資料をそれぞれで吟味した後で、情報を持ち寄り、グループの中でそれらを交換し、最初に設定された課題の解決に努力するという学習形態が容易に想定される。

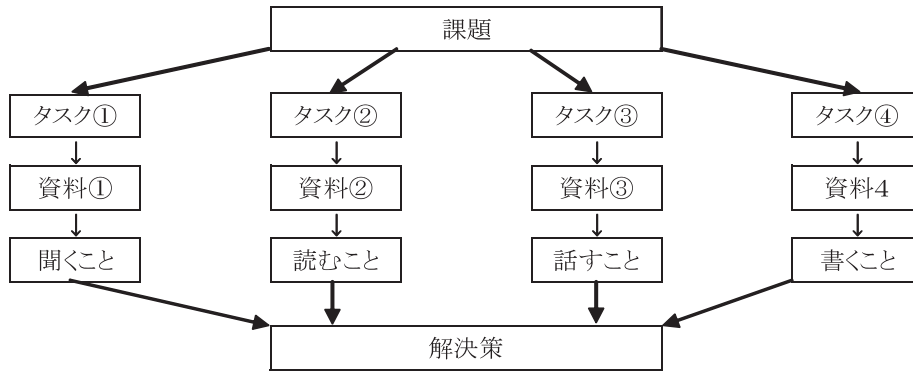


図2: 総合化のための統合

第2言語教育における四技能の統合の必要性を唱える研究者の間では、課題とタスクを中心としたこのような枠組みが統合の理想な姿と考えられており（例えば Scarcella & Oxford, 1992）、その理想的な統合がイメージン授業で頻繁に実現されているのである。当然の事ながら、この種の統合は、学習内容への心理的負荷を高めると同時に、コミュニケーション能力の育成に不可欠とされるクラス内でのインターアクションを大いに助長することができるという点で、イメージンで学ぶ子ども達がフランス語での高度なコミュニケーション能力を獲得する大きな一因にもなっていると考えられる。

四技能統合との関連で言えば、イメージン教室がフランス語のアルファベット学習のための文字カードや、語彙学習のための絵入り単語カード、ケベックやフランスの文化を伝える写真やポスター、その他フランス語で書かれた様々な教育用ポスターで満ち溢れていることにも言及しなければならない。これらの視覚資料は、単にフランス語での文字指導のためだけに使用されるのではなく、多くは地理・歴史・理科・数学・美術といった内容教科で学習される題材とも関連しており、それぞれの教科の学習でも活用されることになる。さらに、イメージン教室にはフランス語で書かれた絵本や小説、ハンドブック、辞典類が並べられた図書コーナーが必ず設置されており、読み聞かせや個人単位での読書活動、グループ単位での課題解決学習などにおいて活用されている。宿題のために家庭に持ち帰ることもある。これらは、フランス語でのリテラシーを育成する上で必須の補助教材として、さらには、口頭運用能力の発達を補完するための教材として大いに活用されている。

フランス語の書き取り（dictation）も、教室内でなるべく自然な形で四技能の統合を図るためにイメージン教師によって頻繁に行われている。書き取りそれ自体は、第2言語での聞くことと書くことの技能を同時に指導するための指導技術として、第2言語教育の分野では早くから確立されてきた。イメージン授業での書き取りは、もちろんその面での位置づけもなされているが、学校教育におけるフランス文化の継承という側面も有している。イギリスによって植民地化される前はフランスによって植民地化されていたという国の生い立ちを反映して、カナダの学校教育、その中でも特にケベック州・オンタリオ州・ニューブランズウィック州での学校教育に対して、フランスは、イギリス同様、多大な影響力を及ぼしてきた。文字通りには発音されないというフランス語の性質から、スペリングの間違いなしに正確なフランス語を書くことは、フランス本国において伝統的に教養の証と見なされてきた。日本の漢字検定のごとく、フランスにおいては今なお書き取りコンテストが重要な文化的行事となっている。そのため、書き取りは、フランス本国においても学校教育の重要な指導方法として長く教師に愛用されてきた経緯がある。このフランスの文化的遺産が、現在のカナダのイメージン授業においても受け継がれているのである。もちろん、フランス語の読み書き能力に上達するにつれて、子ども達は書き取りに加え、フランス語での日記やジャーナル、さらには教科内容に関するレポート提出という形式で、かなりの長さを有する文字言語でのアウトプットも要求されるようになる。

このように、イメージン教師は内容教科を教えながら、聞くこと・話すこと・読むこと・書くことの四技能をなるべく自然な形で、つまり教科の学習と連動した形で、統合的に指導するように絶えず期待されているのである。この期待は、イメージン教師協会が発行したイメージン教育指導書 *Guidelines for a Successful French Immersion Program* (CAIT, 1994) の中にも明確に示されている。この指導書によれば、イメージンプログラムが成功するためには四技能を同等に発展させるカリキュラムと、口頭技能だけでなく読むこと・書くことの技能を発展させ、豊かにする指導方略が必須となっている。

3) 学習者の母語の尊重

早期イマージョンの場合、子ども達は少なくとも最初の2年間は100%フランス語漬けになる。小学校2年次或いは3年次から英語（日本で言う国語）の授業が1日1時間の割合で導入された後も、しばらくはそれ以外の科目はフランス語で教えられることになる。こういう現実を目の当たりにして、早期イマージョンへの就学年齢に達した子どもを抱える保護者の間に、母語の発達も完成していない早い段階でのイマージョン経験が母語の健全な発達に悪影響を及ぼすのではないかと心配が生じてくるのも無理からぬ事である。自分の子どもをイマージョン学級へ登録させようとしている保護者の希望は、決して母語である英語の健全な発達を犠牲にした形での高度なフランス語能力の獲得（専門的には *subtractive bilingualism* と呼ばれる）ではなく、あくまで子ども達が将来英語とフランス語の両方を自由に使えるようになること（専門的には *additive bilingualism* と呼ばれる）である（Baker, 2001, p.58）。

保護者の間に広がっている英語とフランス語が自由に使えるようになるバイリンガリズムへの思いは、イマージョン教師にも共有されている。イマージョン教師は、誰一人、子ども達から母語を奪ってしまおうとは思っていない。むしろ、子ども達がすでに獲得している英語能力の基盤の上に、フランス語能力を築き上げていくことをイマージョン教師は意図している。よって、イマージョン教師は自分の授業から英語を抹殺しようとはしない。早期イマージョンに就学してくる子ども達のフランス語能力は非常に限られているので（大抵、幼稚園の年少組の段階で1日20分のコア・フレンチの授業はすでに体験してきている）、教師のフランス語での質問に自信がなければ英語で答えることも許可されている。もちろん、母語を話すことを奨励されることはないが、授業中に母語を話したからと言って叱責されることもない。そのため、100%フランス語に浸されている状況の中でも、子ども達は比較的安心して勉学に励むことができるのである。イマージョン教師は大抵の場合、フランス語と英語が自由に使えるバイリンガルであるが、子ども達の前では英語は理解できるが、話すのは苦手な教師のふりをするようになる。そのため、子ども達からの英語の質問はきちんと理解しながらも、答える場合には極力英語を使わずに、ジェスチャーや簡単なフランス語で答えることが期待されている。

イマージョン教師の間でのこのような子ども達の母語に対する肯定的な態度は、イマージョン教育の有効性を検証した研究者によっても、イマージョン教育の成功に貢献した重要な指導法要因であると考えられている。例えば、コーエン（A. Cohen）は、イマージョン教師の間での子ども達の母語を尊重しようとする姿勢を、イマージョン教育の成功に寄与した14個の要因の中に含めている（Cohen, 1973）。しかし、いつまでも母語である英語をイマージョン授業の中で話すことを許可していると、どれだけ多くのフランス語に晒されようとも、そう簡単にはフランス語が話せるようにはならない。よって、イマージョン教師は、子ども達が自分の質問に答える場合に徐々にフランス語を使用するように奨励している。最初は簡単な単語でも構わないが、徐々に句から文単位でのフランス語の発話を学習者に求めていくのである。

ただ、ここで注意しなければならないのは、子ども達はフランス語で話せると感じるまで、つまり、フランス語での発話に対するレディネスが形成されるまでは、決してフランス語での発話を強制されることはないということである。これは、すでに上で触れた言語学習の初期の段階では運用技能よりも受容技能の指導に専念すべきであるとする主張、つまり理解優先教授法（*Comprehension-Oriented Approach*）の理念に通ずるものである。この教授法では、オーディオ・リンガル・アプローチが音声こそ言語であるとする構造言語学の基本理念に支えられて、聞くこと・話すことの指導を読むこと・書くことの指導よりも優先したことは対照的に、理解が運用に先行すべきだとする学習理論に支えられて、第2言語での発話に対するレディネスが形成されるまでは、決して第2言語での発話を学習者に強制することはない。我が国の戦前の英語教育に多大な影響力を及ぼしたパーマー（H.E. Palmer）はこの種のレディネスが形成されるまでの期間を、自然界からヒントを得て *incubation period*（孵化期）と呼んでいる（Palmer, 1917, 1968, p.49）。

運用よりも理解を優先すべきであるとする理解優先教授法の理念は、クラッシュンのインプット仮説にも引き継がれている。そこでは、インプットを理解していく中でスピーキングの能力は自然発生的に生まれてくるものだという立場から、以下のように聞くこと・読むことの重要性が強調されている（Krashen & Terrell, 1983, p.32）。

The input hypothesis claims that listening comprehension and reading are of primary importance in the language program, and that the ability to speak (or write) fluently in a second language will come on its own with time. Speaking fluency is thus not “taught” directly; rather, speaking ability “emerges” after the acquirer has built up competence through comprehending input. (インプット仮説によれば、聞くことと読むことは言語プログラムでまず最初に指導しなければならない分野であり、第2言語で滑らかに話したり書いたり

する能力は時間が経過するにつれて独りで生まれてくるものである。よって、流暢に話す能力は、直接的に教えることはできない。むしろ、学習者が理解可能なインプットを通して、ある程度の理解能力を獲得した後に自然発生的に生まれてくるものである。)

このように、クラッシュン自身は多様で豊富な理解可能なインプットに学習者を晒すことこそイマージョン教育の成功に繋がる重要な要因であると考えているが、この背後にはイマージョン教師による学習者の母語の尊重が厳然と存在している。

学習者の母語の尊重という成功要因は、イマージョン教育のためのカリキュラムにも反映されている。学年が進行していくにつれて、教科としての英語に加えて、内容教科の一部が徐々に英語で指導されるようになり、初等学校の最終段階ではほぼ半数の教科が英語で指導されることになる。この事実は、フランス語へのイマージョン経験が子どもの母語能力の健全な発達を阻害するのではないかと心配している保護者にとっては大きな安心材料になっている。加えて、イマージョン学級で学ぶ子ども達の母語能力の発達は当初若干の遅れを見せるものの、すぐに通常学級で学んでいる子ども達の母語能力に追いつき、時には優ることさえあるという各種の調査報告 (Barik, Swain & Nwanunobi, 1977; Genesee, 1978; Barik & Swain, 1978; Swain & Lapkin, 1982; Harley, Hart & Lapkin, 1986; Turnbull, Lapkin & Hart, 2001) も、イマージョンで子どもを学ばせている保護者だけでなく、これからイマージョンに子どもを参加させようとしている保護者にも大きな安心感を与えている。その結果、ますます多くの保護者がまだ母語の発達も途中段階にある幼い子どもを早期イマージョンに参加させるようになってきており、イマージョン教育全体が着実に拡大を続けている。

(2) 教科教育関連要因

1) 子ども (学習者) 中心の教育理念

カナダの学校教育の大きな特徴のひとつは、個々の教師が教室での指導内容や指導法について日本の教師とは比較にならないほどの自由裁量を楽しんでいる点である。このことは、カナダを構成している個々の州や準州が連邦政府に対して、各州内の地区教育委員会が州教育省に対して、さらには個々の学校が当該地区の教育委員会に対して享受している自由裁量の延長線上にあると言える。国全体の学校教育を中央で管轄する日本の文部科学省に相当する組織自体が存在していないことに象徴的に示されているように、カナダでは教育の分権化が様々なレベルで確立されている。日本の学習指導要領に相当するオンタリオ州の学校教育カリキュラムを見ても、到達目標は明確に示されているものの、それに至るまでの具体的な方法に関しては詳しく明示されていない。大まかな指針が示されている程度である。富士登山に例えるならば、山頂まで登るという目標は実に明確に示されているが、そこに至るまでの方法は登山ルートや登山方法も含めて登山者に任されているのである。静岡県側から登っても良いし、山梨県側から登っても構わない。途中までバスや自家用車で登っても良いし、時間に余裕があれば、麓から歩いて登っても良いのである。個々の教師に与えられたこの自由裁量故に、同じ学校の同じ教科 (例えば歴史) の指導内容や指導方法が担当教師によって大きく異なることも散見される。

イマージョン教育もこの点、例外ではない。それ故に、イマージョン授業での教科指導の方略に関して一般化することは極めて困難であるし、不必要な誤解を生む危険性さえある。しかしながら、イマージョン先進地オタワで筆者が過去数年間にわたって実施した学校訪問と授業観察から、多くのイマージョン教師が通常学級の教師と同じく、教科指導のための基本的な方略として州教育省も勧めている子ども (学習者) 中心の指導法を採用していることが見えてきた。

子ども (学習者) 中心の教科指導アプローチは、従前の教師中心のアプローチへの反動としてカナダの学校教育全般に取り入れられたものである。教師中心の考え方の下では、学校で教えられる内容は教える側の視点から主に学問的専門性の区分を参考に複数の伝統的教科へと区分されていた。教育目標もそれぞれの教科ごとにもっぱら教師の視点から規定されていた。教師が教えたい内容と目標が、子ども達にとっての学習内容と学習目標になっていたのである。教室での指導法に関しては、個々の教科が相互の連携なしにそれぞれ独立した形で、しかも、子ども達の実生活との繋がりは殆ど意識されることなく教えられていた。このような伝統的な教科の枠組みへの固執と、子ども達の日常生活経験への無関心から派生する教科内容と子ども達の実生活との遊離が、結果的には子ども達の中に創造的で主体的な思考 (creative thinking) を育てていくことを妨げてきたという認識に立脚し、現行のオンタリオ州学校教育カリキュラムは、個々の教師が子ども達の創造的・主体的思考を絶えず刺激することができるようにと、指導内容が学習者の視点から構成され、かつ、教師に大きな裁量権を与えている。この子ども (学習者) 中心の教育理念は、次

の表1に見られるように、教室で子ども中心主義を実現するための学習及び指導のための10原則として (OMET, 1995, pp.16-19), 現行のオンタリオ州学校教育カリキュラムの中にも受け継がれている。

表1: 子ども中心を実現するための10原則

学習に関する5原則

1. 学習は知識・技能の獲得だけでなく価値観を育てることも含む。
2. 学習の進捗と方法は学習者によって異なる。
3. 学習者は自ら疑問を抱き、繋がりを見いだすことによって学ぶ。
4. 学習は努力と自律を必要とする。
5. 学習者は学習内容の関連性を理解する必要がある。

指導に関する5原則

1. 教師は学習者の知識・技能・価値観の多様性を絶えず視野に入れておかなければならない。
2. 教師は個々の学習者のニーズに即して指導法を変える必要がある。
3. 学習者が疑問を抱き、繋がりを見いだすのを促進するような指導法でなければならない。
4. 教師は全ての学習者に最大限の期待をかけなければならない。
5. 授業は学習内容と日常生活とが関連づけられた状況の中で行われなければならない。

ここに示されている授業で子ども中心主義を実現するための10原則は、当然イマージョン授業でも尊重されることになる。上記の表の中に現れる「関連性」や「繋がり」さらには「関連づけられた状況」という表現に象徴されているように、この子ども中心主義を実現するための10原則は、カナダの教育関係者の間で大きな支持を得ているホリスティック教育 (Miller, 1988) の基本理念を反映したものである。ホリスティック教育においては、ホリスティック (全体的) という言葉が示唆するように、学習者を取り巻く様々な繋がり (connections) が強調される。そこには、教師中心の細分化されたカリキュラムの下で行われてきた従前の知識偏重の詰め込み型教育が、子ども達から創造的で主体的な思考を奪ってきたという反省が息づいている。具体的には、教科の間の繋がり、分析的思考と総合的思考の繋がり、身体と精神の繋がり、子ども達と地域との繋がり、子ども達と自然環境との繋がり、現実の自分と内なる自分との繋がりなど、学習者の身の回りにある様々な繋がりを、授業を通して子ども達に意識させたり、それらを教材化することに主眼が置かれる。

イマージョン教育も子ども中心主義を核とするホリスティック教育の理念に基づいて行われるため、日々の授業も子ども達を取り巻く様々な繋がりを軸として子どもの視点に立って構成される。例えば、早期イマージョン授業で多用される読み聞かせにおいては、教師の主眼はストーリーの中で使用されているフランス語の表現の学習よりも、物語 (或いはその中の登場人物) と子ども達との間に繋がりを構築することに置かれる。子ども達は、自分達を登場人物に重ね合わせることで、登場人物と一体化し、登場人物と同じように考えたり感じたりすること、登場人物と共感することを奨励される。数学の授業においては、味気ない数字の体操とも言える単純計算ではなく、数学と子ども達の生活がいかに繋がっているかを具体的生活経験を通して子ども達に実感させることに主眼が置かれる。筆者が訪問した中期イマージョンの社会の授業では、4年生の子ども達がオンタリオ州の地理を学習していた。その中で教師は、子ども達に自分自身のオンタリオ州の絵地図を作るように指示を出した。教師のねらいは、この活動を通して子ども達がそれぞれ自分なりにオンタリオと自分との繋がり、オンタリオと自分が暮らしている地域との繋がり、オンタリオと自分の生活との繋がり、さらにはオンタリオとカナダとの繋がりを意識させることに置かれていた。授業の最後には、子ども達が我先にと筆者の所に自慢の絵地図を見せに来てくれた。

イマージョン教育の成功要因を分析する上で考えなければならないことは、このイマージョン授業における子ども中心主義がどのような形でイマージョン教育の成功に繋がっているかという問題である。より具体的には、この教科指導における子ども中心主義がイマージョン教育の言語的目標である高度なフランス語能力の獲得にいかに関与しているかという問題である。言うまでもなく、子どもの視点から構成された学習内容は、ごく自然な形で子ども達の中に学習内容に対するポジティブな興味を引き起こす。当然、子ども達は教師の説明をより熱心に聞き取ろうとするであろうし、仮に宿題のためであってもテーマに関連のある読み物も自ら手に取り、積極的に読み続けていくであろう。クラッシュェンが勧める自由読書やプレジャー・リーディング (pleasure reading) へと発展していく場合もある (Krashen, 1993)。結果的に、フランス語の発達に欠かせない豊富で多様な理解可能なインプットに子ども達は晒されることになるのである。

子ども中心主義の効果はここに留まらない。子どもの視点から構成された教科内容は、子ども達に学習内容と自分自身や自分の生活との繋がりを意識させ、その繋がりが子ども達の創造的・主体的思考を刺激する。その結果、単に

理解可能なインプットを受け取るだけの存在から、学習テーマに関する自分の気持ちや経験、価値観、意見などを、たとえ自己のフランス語能力が不十分であっても、積極的に表明するようになる。スウェインによれば、イマージョン教育のように組織的な文法指導が行われないコンテキストでのこのようなアウトプット（スウェインは *comprehensible output* と呼んでいる）の表出は、学習者の間に文を構成する上で必須となる言語形式への気づきを喚起し、その気づきが文法的正確さを生み出す原動力となる（Swain, 1985）。スウェイン自身は、まだまだこの種のアウトプットがイマージョン授業では不足しており、それがイマージョン修了生のフランス語が母語話者と比べて文法的正確さの面で劣っている原因となっていると分析しているが、ともあれ、イマージョン授業における子ども中心主義が、理解可能なインプットとアウトプットの量を確実に増大させ、それがコア・フレンチで学んでいる子ども達が話すフランス語とは比較にならないほど高度なフランス語をイマージョンで学ぶ子ども達が獲得する大きな要因のひとつになっていることは疑いの余地はない。

2) 総合学習の理念に支えられた経験主義的指導法

教科指導に広く採用されているホリスティック教育の理念は、イマージョン教育にもうひとつ重要な次元を付与している。従前の知識偏重の詰め込み型教育は、子ども達に分断された無味乾燥な知識の断片を浴びせかけ、その結果として教科の学習を子ども達の生活経験から遊離させてしまった。子ども達はただひたすら、これらの断片的な知識をまさに記憶に留めるためだけに覚えようと努力した。それらの断片的な知識が、地域社会の一員としての自分にとって、カナダ国民としての自分にとって、さらには、この宇宙船地球号に住む地球市民としての自分にとって、一体どのような意味を持っているのかということについて省察することは殆どなかった。

その一方で、ホリスティック教育の理念に基づく教科指導では、子ども達に自分の回りに存在する様々な繋がり、その中でも特に、教科の中で学習していることと日常生活の中で日々経験することの間の繋がりに気づき、理解させることに指導の力点が置かれる。その結果生まれてくるのが体験学習 (*experiential learning*) の発想で、イマージョン教師も含めて、教科指導においては子ども達の生活経験をなるべく多く取り込むことが奨励される。日本の小学校での総合的な学習の時間でもその重要性が強調されている「体験的な学習」が通常教科の指導においても多く取り入れられることになるのである。地理や理科を教える場合にも、このような経験主義的指導法が採用され、絶えず子ども達の生活経験との繋がりを意識しながら授業が進められることになる。

ホリスティック教育の理念からは、教科内容と子ども達の間の繋がりを重視する体験学習の発想に加え、学校で教えられる教科と教科の間の繋がりを重視する教科横断的教育 (*cross-curricular education*) の発想も派生してくる。教科横断的教育においては、環境や情報といった特定の一教科だけでは扱い切れない地球規模のテーマが、もともと性格を異にする複数の教科の中で相互に関連性を持たせながら扱われることになる。その結果生まれてくるのが「総合学習」の発想で、教師は、イマージョン教師も含めて、特定のテーマや題材を異なる視点から学習することによって、子ども達が対象となっているテーマなり題材の今日的意義をより正確に理解できるようになることを期待している。日本の学校での総合学習は、「総合的な学習の時間」が新たに創設された関係で、通常の内容教科の中ではなく、もっぱら「総合的な学習の時間」の中だけで追求される傾向にあるが、カナダの場合は、イマージョン学級も含めて、通常の内容教科の中で追求されることになる。つまり、すべての教科の中で総合学習が模索されているのである。筆者が訪れたカナダの小学校の子ども達が、例外なく、授業で生き生きしていたのもそのためかもしれない。

その点はさておき、イマージョン教育の成功要因との関係で言えば、ここで紹介した体験学習や総合学習の理念に基づく教科指導が、イマージョン教育の成功に、より具体的には、子ども達による高度なフランス語運用能力の獲得にどのような貢献をしているのかが問題となる。教科指導における体験学習や総合学習の推進は、イマージョン授業で扱う教科内容を、知識偏重の詰め込み型教育の場合と比較して、教授言語であるフランス語能力がまだ十分に発達していない子ども達にとっても学習可能或いは挑戦可能なものにする可能性を秘めている。断片的で無味乾燥な知識の暗記よりも、教科内容と自己との繋がりの理解に力点が置かれるからである。特に教科内容と子ども達の生活との繋がりの強調は、イマージョン学級でのフランス語の学習を、あくまで教室の中での学習という点で二次的ではあるが、生活というコンテキストの中に位置づけることによって、日々の生活に根ざしたものに転換していく。これこそ、人間が使う言葉の学習にとって必須の要素であり、日本の英語教育において最も欠けている部分でもある。要するに、カナダの小学校では体験的な学習を多く取り入れた総合的な学習がすべての教科の授業の中で追求されるため、フランス語での学習を強いられるイマージョン教育に多くの子ども達が踏みとどまることができたのである。

(3) 言語教育と教科教育の統合

カナダにおけるバイリンガル教育の一環として行われているイマージョン教育は、すでに指摘したように言語教育と教科教育という二つの顔を持ち合わせている。そのため、イマージョン教師は、日々の授業の中で、子ども中心の理念と総合学習の理念を軸にこの二つの要素を同等に扱いながら極力自然な形で統合させることが期待されている。しかし、実際の授業では、言語教育と教科教育のどちらかが授業を構成するための基軸にならざるを得ない。筆者が参観したイマージョン授業の中では、ほぼ例外なく後者、つまり教科教育が授業を構成する基軸になっていたようである。科学・技術(science and technology)の授業を例に取るならば、オンタリオ州の学校教育カリキュラム(OMET, 1998)は、授業で扱う内容を以下のように規定している。

表2: 科学・技術の学年別指導内容

学年	生命システム	物体と物質	エネルギーと管理	構造とメカニズム	地球と宇宙システム
1年	生物の特徴と生存	物体の特徴と特質	生活の中のエネルギー	日常生活の中の構造	一日のサイクルと季節のサイクル
2年	動物の成長と変化	液体と固体の性質	風と波のエネルギー	運動	大気、水と環境
3年	植物の成長と変化	磁気と帯電	力と運動	安定性	土壌と環境
4年	生息地と群落	光、音の伝わり方と吸収、反射	光と音のエネルギー	滑車と歯車	岩石・鉱物と浸食
5年	人間の臓器	物質の特質と変容	エネルギーの管理	構造とメカニズムによる力の作用	気象
6年	生物の多様性	空気の特性と飛行の原則	電気	動作	宇宙
7年	生態系の相互作用	純物質と混合物	熱	構造的力と安定性	地殻
8年	細胞、組織、器官とはたらし	流体	光学	力学的効率性	水の循環

この表には初等教育の段階での科学・技術の授業で扱うべき大まかな内容、いわゆる単元が示されているだけであって、イマージョン教師が日々の授業で子ども達に教えないといけない具体的な内容については言及していない。具体的な内容については、フランス語母語話者用に発行されている市販の教科書か、イマージョン教師が独自に編集したハンドアウトで示されることになる。母語話者用の市販教科書の場合、どうしても使用されているフランス語が高度なため、イマージョン学習者には必ずしもふさわしくない場合が多く、勢いイマージョン教師は自作の教材をハンドアウトの形で準備しなければならなくなる。その場合、ハンドアウトで使用するフランス語は、オンタリオ州のイマージョン教育カリキュラム(OME, 2001)の中で当該学年用に示されている当該学年の到達目標(learning expectations)と語彙・文法項目リストに合致させなければならない。

このように、日々の科学・技術の授業で子ども達が学習する内容は、当該学年に適合した教科内容とフランス語の言語材料で構成されており、学習者にはそれらが絶えず統合された形で提示される。イマージョン教師は、日々の授業の中で絶えず言語教育と教科教育の統合を自分なりに実現するべく努力しているのであり、それだけに高度な専門性が問われることになる。理想的には、科学・技術を教えるイマージョン教師は日々の授業のために2種類の教案を作成することが求められている。ひとつは科学・技術のための教案で、もうひとつはフランス語学習のための教案である。しかし、実際問題として毎回2種類の教案を準備することは、いくら教科指導以外のことに時間を取られることが少ないカナダの教師といえども、困難なことである。通常は教科(この場合は科学・技術)のための教案作りが優先され、英語で授業が行われる通常学級と同じような教案が準備される。違いは、イマージョン学級の子ども達には科学・技術の内容がフランス語で提示されるだけである。子ども達の興味や関心が教科内容に向けられる点は同じである。

さて、ここでもイマージョン授業における教科教育と言語教育の統合がイマージョン教育の成功にどのように貢献するのか吟味する必要がある。筆者が分析するところでは、教科教育と言語教育の統合が言語と内容の融合を誘発し、結果的にインプットを単に理解可能(comprehensible)であるだけでなく、意味があって(meaningful)、かつ、有意義な(significant)なものにしていると考えられる。このおかげで、子ども達は授業の中で見聞きする内容と自分達との繋がり(connections)や関連性(relevance)を容易に把握することができるのである。換言すれば、教科の内容こそが、教室というコンテキストの中で第2言語を学ぶ学習者にとっては最も真実性(= authentic)が、有

意味な (meaningful) 学習材となるのである。このように考えると、イマージョン授業においては内容と言語の統合が最も理想的な形で実現されていると言える。実は、この点が今も日本の英語教育においてパラダイムを形成しているコミュニカティブ・アプローチ (Communicative Approach) のアキレス腱でもある。

コミュニカティブ・アプローチの下で行われる授業においては、情報の授受をいかに活発に行わせるかに焦点が置かれて、そのためペアやグループで行うゲームやタスク活動が授業の中心となる。授業それ自体は学習者の活発な発言が多くなり、勢い活気に満ちてくる。しかしながら、その種の活動の中で授受される情報の中身についての検討は必ずしも十分とは言えないのが現状である。コミュニケーションを謳った市販教材の中には、しばしば留学生が洗濯機やその他の電気機器の使い方を尋ねたり、ファーストフード・レストランで食事を注文したりする場面が登場してくる。中には、限られた情報をもとに泥棒や殺人者を捜し当てるといった活動のように教育的配慮に欠けるものも散見される。なるほど、この種のコミュニケーション活動には、コミュニカティブ・アプローチの基本原則のひとつである情報の格差 (information gap) が巧妙に仕組まれており、研究授業等でも学習者の中での活発なやり取りを引き出すことに成功している例が多く見られるが、やり取りされる情報の中身それ自体が関連性 (relevance) という観点から組上に載せられる場合は少ない。この点、カナダを代表する第2言語教育研究者であるスターン (H.H. Stern) の次の言葉は傾聴に値する (Stern, 1980, p.60)。

If languages are to be taught communicatively, we must have something worthwhile to communicate. (もし言語がコミュニケーションを目指して教えられるためには、まず我々自身が相手に伝えるべき価値のある内容を持たなければならない。)

実際のところ、日本人学習者が日本の学校の教室の中で、ロンドンのコインランドリーでの洗濯機の使い方を習ったり、ニューヨークのファーストフード・レストランでの注文の仕方を習ったりすることにどれだけの意味があるのでしょうか。なるほど場面自体は英語の使用という観点だけからすると非常に真実味 (authenticity) を帯びているかもしれないが、そこで使用されている英語表現が日本の英語学習者に一体どれだけの関連性や繋がりを有しているのでしょうか。

イマージョン教育は、この問題に明確な解決策を用意してくれている。つまり、イマージョン授業の中で学習者に提示される教科内容こそ、学習者にとって最も意味があつて (meaningful)、有意義な (significant) 情報であると見なされている。考えてみれば、学習者はそもそも通常教科を学習するために学校に通っているのであり、その意味で教科内容こそ、学習者にとって最も価値ある情報を提供してくれているのである。真実性 (authenticity) をテキスト・受け取り手・目的・場面という4つの基準で分析をしたブリン (M. Breen) の枠組みを利用するならば (Breen, 1985)、イマージョン授業で子ども達に提示される教科内容は、4つの基準をすべて充足していると言える。通常の第2言語学習の場合と違って、イマージョン授業においては誰かのふりをしたり、実際の会話場面をそれらしく再現する必要は一切ない。イギリスのレディング大学でコミュニカティブ・アプローチを講じていたジョンソン (K. Johnson) が教室内活動をコミュニカティブにする上で必須と考えている「情報の格差」いわゆる information gap (Johnson, 1982) をことさら作り出す必要もない。なぜなら、もともとイマージョン授業には教師と学習者という構図の中で極めて自然で有意義な情報の格差が満ち溢れているからである。ただ、その情報格差をフランス語を使って掘り起こしてくれる有能な教師が必要である。それができるのは、単なるフランス語母語話者ではなく、初等教育の資格を有するフランス語と英語のバイリンガルである。この問題は、議論の予先をイマージョン教育の成功に貢献した指導者要因の分析に向けることになる。

2. 指導者要因

本節では、カナダのイマージョン教育の成功に貢献したと思われる指導者要因に焦点を当てる。具体的には、イマージョン担当教師の仏・英バイリンガル能力と、彼らのイマージョン教師としてのプロ意識を取り上げる。

(1) 担当教師の仏・英バイリンガル能力

イマージョン教育の成功に貢献したと思われる指導者要因のうち、筆頭に挙げなければならないのはやはりイマージョン担当教師の仏・英バイリンガル能力であろう。この点は、カナダイマージョン教師協会によっても支持されている。フランス語イマージョン教師にとって最重要資質として、同協会 (CAIT, 1994) は、

- ① ネイティブ或いはネイティブ並のフランス語運用能力を有すること
- ② 音声及び文字を使っての英語コミュニケーション能力を有すること
- ③ フランス語の文化について学べるほど長期にフランス語が話される環境に居住した経験があること
- ④ 身につけたフランス語能力と、カナダ及び世界に存在するフランス語系社会の文化に関する知識と理解を維持し続けること
- ⑤ フランス語イマージョン教育に特化した職業教育（養成と研修）を修了していること
- ⑥ 専門的な現職教育の機会を絶えず模索し続けること
- ⑦ 担当学年での指導或いは担当科目の指導のための訓練を受けていること

という7つの資質を挙げている。このうち、1番目と2番目に挙げられているのが、フランス語と英語に関わる資質で、仏・英バイリンガル能力がいかにかイマージョン教師協会によって重要視されているかが分かる。この言語的資質の次に来るのが、カナダや世界に存在するフランス語系文化への深い理解であるが、実際のところ、筆者が面会したイマージョン教師の殆どがフランス語を母語とする仏・英バイリンガルで、フランス語で学校の教師になるための教育を受けていた。筆者のこの観察は、同じくカナダイマージョン教師協会がカナダ全国のイマージョン担当教師900名以上を対象に実施したアンケート調査（回収率約45%）の結果によっても検証されている。この調査には、自分の母語と小学校から大学及びそれ以降の研修での教授言語についての質問項目が準備されていた。その結果は以下の通りである（CAIT, 1984, p.68）。

表3:イマージョン教師の母語と教授言語(人数と%)

項目	フランス語	英語	フランス語 と英語	他言語	合計
母語	289 (73)	78 (20)	8 (2)	22 (5)	397(100)
初等教育	221 (55)	106 (26)	70 (17)	5 (1)	402(100)
中等教育	175 (44)	134 (34)	88 (22)	3 (1)	400(100)
高等教育	159 (41)	85 (22)	135 (35)	10 (3)	389(100)
免許所得のための専門教育	168 (44)	106 (28)	104 (27)	1 (0)	379(100)
その他の教育	7 (54)	2 (15)	3 (23)	1 (8)	13(100)

仏・英バイリンガルも含めると、回答を寄せたイマージョン教師の75%がフランス語を母語としていた。さらに、回答者の72%（フランス語が55%で仏・英が17%）が初等教育を、66%が中等教育を、76%が高等教育を、そして71%が専門的研修を、フランス語で受けていた。フランス語を母語とするカナダ人は、フランス語を公用語としているケベック以外の地域でも、憲法によって学校教育をフランス語で受ける権利を保障されている。しかし、ケベック州以外では諸般の理由により、多くのフランス語母語話者が英語が教授言語となっている学校に進学せざるを得ない状況に置かれており、母語も含めて自分達の文化遺産を維持するための特別な努力をしない限り、カナダの本流となっている英語系文化に吸収・同化されてしまう状況にある。調査に協力したフランス語を母語とするイマージョン教師の大半は、そのような特別な努力をして、今こうして子ども達の前にフランス語母語話者として立っているのであり、しかも、彼らの殆どは自身の成長の過程で英語コミュニケーション能力を身につけ、現在は仏・英バイリンガルとなっているのである。同調査報告書の中に示されている下の表4（CAIT, 1984, p.89）は、実際問題として、イマージョン教師がどの程度フランス語と英語が自由に話せるのかをまとめたものであるが、調査対象となったイマージョン

表4:イマージョン教師の言語能力

習熟度スケール	フランス語		英語	
	人数	(%)	人数	(%)
全く流暢ではない	1	7 (6)	0 (0)	
	2	3 (2)	1 (1)	
	3	11 (9)	3 (3)	
	4	25 (20)	6 (5)	
完全に流暢である	5	77 (63)	112 (92)	
回答者数合計		123 (100)		122 (100)
流暢さの平均値		4.3		4.9

教師の殆どが仏・英バイリンガルで、しかもその大半がフランス語を母語としていることを示している。

イメージョン教師の採用に際しては、もし英語能力が不足していたり、教員資格を有していない場合には、たとえフランス語母語話者であっても、イメージョン教師として採用されることない。英語母語話者に関しては、一般に「四技能すべてにおいて、アメリカ外国語教師協会 (American Council on the Teaching of Foreign Languages) によって決められた上級或いは超級レベルに匹敵するフランス語能力を有していること」(CPF, 2002, p.46) がイメージョン教師として採用される条件になっている。上級・超級と言え、外交官やスパイに要求される能力である (ACTFL, 1989)。採用当事者が、イメージョン教師になるためのハードルをいかに高く保っているかが良く分かる。とは言え、昨今のイメージョン教育の拡大は、有能なイメージョン教師の恒常的な不足を引き起こしており、希望通り仏・英バイリンガルであるフランス語母語話者を採用できるとは限らない状況が生まれている。そのような困難な状況の中で、英語を母語とするイメージョン教育修了生がイメージョン教師になる場合もあり、そのこと自体、イメージョン教育が高度なフランス語能力の育成においてはうまく機能している証拠にもなっている。

さて、イメージョン教師として採用されれば、イメージョン教室においてはもちろんのこと、教室外でもフランス語を使用するように期待されている。イメージョン教師協会によって実施された同調査によれば、調査対象となったイメージョン教師の23%が常時、さらに56%が頻繁に、学校内のイメージョン教室以外の場所でフランス語を使用している。よって、イメージョンで学ぶ子ども達にとっては、イメージョン教師は英語が理解できるフランス語母語話者で、科学や数学の授業を彼らによって教えられることに違和感を覚えることはない。

カナダイメージョン教師協会によって実施された調査は、全国のイメージョン教師を対象にしている関係で、イメージョン教師にまつわる全国的な傾向を示しているものと判断される。よって、筆者が過去数年間にわたってフィールドワークを実施したカナダの首都オタワの場合は、公用語政策を掲げる連邦政府のお膝元らしく、もともとバイリンガルの環境にあり、さらにフランス語を唯一の公用語としているケベック州に隣接している関係で、仏・英バイリンガルであるイメージョン教師の採用が比較的容易な状況にある。よって、上記の全国的傾向は、オタワにおいては一段と強まる傾向にあるものと思われる。実際、調査期間中に筆者が面会したイメージョン教師の殆どは、フランス語を母語とする仏・英バイリンガルであった。

(2) イメージョン教師のプロ意識

イメージョン教育の成功に寄与したと思われる指導者要因としては、上記のイメージョン教師の仏・英バイリンガル能力に加え、彼らのプロ意識を挙げなければならない。イメージョン教育に言語教育と教科教育の2面性が付与されているように、イメージョン教師は教科担当教師と第2言語教師という二つの役割を同時に遂行しなければならない。演劇で言えば、ステージの上で一人二役を演じているのである。この2面性は、イメージョン教師の職責を、英語のみを教授言語とする通常プログラムで教えている第2言語教師や教科担当教師の職責とは比較にならないほど、重くしている。下の表5は、通常プログラムでフランス語を教科として教えているコア・フレンチ担当教員になるための資格と、イメージョン学級担当教員になるための資格を比較したものである (CPF, 2002, p.46)。この比較表は、イメージョン教師が、二つの専門性、つまり、第2言語としてのフランス語担当教員としての専門性と、内容教科を指導するための専門性を持つことを期待されている点を如実に示している。この2面性は、イメージョン教師の仕事量を通常プログラムの教師の仕事量と比較して、倍増する結果となっている。次回の授業に向けての教材研究の段階では、イメージョン教師は教案を2セット作成することが期待されている。ひとつは科学や数学のような内容教科を教えるための教案で、もうひとつは第2言語としてのフランス語を教えるための教案である。学習者の成績を評価する際にも、イメージョン教師は教科内容の理解度とフランス語の熟達度を同時に評価することになっている。

表5: フランス語教員資格

コア・フレンチ担当教員になるための資格

- ①教育学の学位(担当レベル(初等・中等)に合致していることが望ましい)
- ②第2言語学習者を指導するための専門的訓練を受けていること
- ③担当レベル(初等・中等)での教育実習やインターシップを修了していること

フランス語イメージョン担当教員になるための資格

- ①教育学の学位(担当レベル(初等・中等)に合致していることが望ましい)
- ②イメージョン教授法(内容を通して第2言語を指導する方法)に関する専門的訓練を受けていること
- ③第2言語で内容教科(例えば歴史)を教えるための特別な訓練を受けていること
- ④担当レベル(初等・中等)での教育実習やインターシップを修了していること

この職責の2重負担にも拘わらず、イマージョン教師の給与面での待遇は、通常プログラムで第2言語としてのフランス語を担当しているコア・フレンチ担当教師や、内容教科を英語で教えている教科担当教師の待遇と基本的には同じである。イマージョン担当教師としての給与への特別な上積みは通常行われない。この事態は、ますますイマージョン教師としてのプロ意識を高める結果となっている。ピグマリオン効果が示すように、イマージョン教師の側の研ぎ澄まされたプロ意識と意欲は、ごく自然に子ども達に伝搬し、教師の期待に応えるために可能な限りの努力をする。その結果、イマージョンで学ぶ子ども達は、同年齢のフランス語母語話者のフランス語能力に匹敵するほどの高度なフランス語能力と、通常プログラムで学ぶ同学年の子ども達の一般学力と変わらない一般学力を獲得することになる。イマージョン教育の成功を支えたイマージョン教師の間のこのような高度なプロ意識と意欲は、オタワでの調査活動の中で遭遇したすべてのイマージョン教師に共有されていた。

イマージョン教師によって共有されるべきこの高度なプロ意識の存在は、オンタリオ州やニューブランズウィック州のようにもともとフランス語系カナダ人が多く居住している地域を除いて、カナダ全土において有能なイマージョン教師の不足という事態を引き起こしている (CPF, 2002)。さらに悪いことに、イマージョン教育の拡大が今後も期待される中、このイマージョン教師の不足という事態はこの先ますます深刻化することが懸念されている。イマージョン教師の高度なプロ意識と意欲がイマージョン教育の成功を支えてきたという事実を考えると、イマージョン教師の不足という事態はカナダの教育関係者にとって重大な問題を提示していると言える。イマージョン教育を支持して来た人々にとっての一筋の光明は、カナダフランス語保護者協会 (Canadian Parents of French, 略称 CPF) がここ数年間カナダのすべての州と準州におけるイマージョン教師の不足状況を詳細にフォローしており、この事態の改善とイマージョン教育のさらなる発展を願って、各州並びに準州の教育大臣に対して活発なロビー活動とイマージョン教育に関する調査活動を展開している点であろう (CPF, 2001; 2002; 2003)。

3. 学習者要因

本節では、カナダのイマージョン教育の成功に貢献したと思われる学習者要因に焦点を当てる。具体的には、イマージョンプログラムで学んでいる学習者に関わる言語的・社会文化的均一性と、イマージョンでの学習の継続を支える高い学習意欲を取り上げる。

(1) 学習者の均一性

イマージョン教育の成功に寄与したと思われる学習者要因としてまず第一に挙げなければならないのは、イマージョン学習者の均一性である。しかも、この均一性は、クラス内にフランス語母語話者が存在しないことと、学習者のフランス語レベルがほぼ同じレベルであるという事実 (早期イマージョンの場合は学習者全員のフランス語能力が殆ど無に等しいという点で均一) からもたらされる言語レベルでの均一性 (内的均一性) のみならず、保護者の大半がいわゆる中産階級に属するという家庭環境及びそこから派生する社会文化的均一性 (外的均一性) にまで及んでいる。クラッシュェンは、自身のインプット仮説を援用しながら、母語話者がクラスの中に混在していないことに起因する学習者の言語的均一性がどのようにしてイマージョン教育の成功に繋がるのか、次のように説明している (Krashen, 1984, p.62)。

The exclusion of native speakers of the second language places all students in the same linguistic boat and helps ensure that teachers will speak at a language level that is comprehensible to them. In addition, texts and materials are supplemented and modified, adapted to the non-native speaker's level. (目標言語の母語話者が混在していないという事実は、クラス全体の熟達レベルが均一であるということを意味しており、教師が学習者すべてにとって理解可能なレベルの言葉を使いながら彼らに話しかけることを可能にしてくれる。さらに、教科書本文やその他の教材も非母語話者のレベルに合致するように補完したり修正したりすることが可能になる。)

要するに、フランス語の母語話者がクラスにいないことによってもたらされる学習者の言語的均一性故に、イマージョン教師にとって学習者に提示するフランス語を理解可能 (comprehensible) なものにすることが比較的容易になり、この理解可能なインプットがイマージョン学習者によるフランス語の獲得をより容易にしているのである。

学習者の社会文化的均一性がイマージョン教育の成功に貢献してきた理由は、学習者の家庭の教育力と教育資源と

の関連で説明できる。母語である英語での読み書きを習う前にフランス語での読み書きの学習を始めなければならないという事実は、当事者である子ども達はもちろんのこと、その保護者にとっても大きなチャレンジである。実際のところ、この点が早期イマージョンへの就学年齢に達した子どもを持つ保護者にとって大きな心配材料であったし、今もそうである。このチャレンジに立ち向かい、克服するためには、保護者が家庭で子どもに英語の絵本の読み聞かせのような言語的支援を施すことが必須である。この種の言語的支援を施すことができるのは、一般的に言って、子どもにできるだけ良質の教育を与えたいという期待とそれを現実のものにする経済力を兼ね備えた中産階級かそのすぐ上の階級に属する家庭である。この一般的傾向がイマージョン学習者の社会文化的背景を均一的なものにしており、さらにその社会文化的背景故に自然とイマージョン学級には一般的学力に優れ、健全な学習習慣が身についている学習者が集まる傾向にあるのも事実である。このイマージョン学級の知的プロフィールの高さは、ごく当然の事ながら、たとえフランス語で教えられても内容教科の理解を早め、強化し、結果的に英語ですべてが教えられる通常学級の子も達と同じレベルの一般学力を獲得することになるのである。

イマージョン学級に見られるこの種の社会文化的均一性は、これまでしばしばエリート主義的であると批判の対象になってきた (Clift, 1984)。しかしながら、その均一性が、母語話者の不参加によってもたらされた言語的均一性と相俟って、イマージョン教育の成功に貢献してきたことは否めない。特に、イマージョン教育の成長期 (1970年代後半から80年代にかけて) においては、まだまだ実験段階が続いていた関係で、その傾向、つまり、イマージョン登録者の多くがある一定の経済的余裕のある家庭の子ども達で占められるという傾向が強かったと思われる。しかしながら、初等学校に通う子ども達の約50%がいずれかの形態 (早期・中期・後期) のイマージョンに参加しており、イマージョン教育の成熟期にあると言える今日のオタワにおいては、エリート主義と批判されたイマージョン学級の社会文化的均一性が徐々に消滅しつつある。なぜなら、今日では英語を母語としない子ども達も含めて、多様な家族環境にある子ども達や、多様な学力を備えた子ども達がほぼ希望通りにイマージョン学級に受け入れられているからである。

イマージョン教育成長期の頃のオタワにおいては、子どもをイマージョンへ登録させることを考えている保護者に対して、教育委員会が子どものイマージョンへの適合性を調べるために事前カウンセリングを行っていた。このカウンセリングの中で、英語を母語としない子どもを登録させようとしている保護者に対しては、たとえイマージョン教育を修了することから派生する様々な社会経済的利益を自分の子どもに期待していても、イマージョンへの子どもの登録を断念するように説得していた。しかし、今日ではその種の否定的なカウンセリングが行われることはなく、子どもの社会経済的家庭環境に関わりなく、どのような学習者であっても希望すれば原則的に受け入れてもらえることになっている。その結果、当然の事ではあるが、学習困難児童への支援など、過去には存在しなかった新しい問題が生まれている。このことが、イマージョン教師の職務をますます重たいものにしており、より高度な専門性が問われることとなる。

(2) イマージョン学習の継続を支える高い学習意欲

イマージョン教育の成功に大きく貢献したと思われるもうひとつの学習者要因は、フランス語での学習というハンディを抱えながらイマージョンでの学習を継続することを可能にするイマージョン学習者の高い学習意欲である。異なる類型間 (早期・中期・後期) でイマージョン教育の有効性 (特にフランス語能力の熟達レベル) を検証した数多くの研究は、仏・英バイリンガル能力の獲得に関しては早期イマージョン履修生が最も優れているという結論を提示し、その理由として早期イマージョン履修生によって蓄積されるフランス語での学習時間の多さを挙げている。その当然の帰結として、多くの研究者や教育関係者がイマージョン学習の早期開始の重要性を唱えた。しかしながら、筆者自身による過去数年間にわたるオタワでのフィールド調査から、この結論は必ずしも問題の核心を捉えていないことが明らかになってきた。つまり、イマージョン教育を幼稚園の段階から早期に開始するという事実そのものよりも、イマージョン学習者によって広く共有されている高い学習意欲がフランス語での学習というハンディにも拘わらず、長期にわたってイマージョンプログラムに留まることを可能にし、その結果として莫大なフランス語での学習時間を蓄積している事実の方が、イマージョン教育の成功を説明する因子としてはより重要であることが見えてきたのである。

イマージョン学習者の高い学習意欲がイマージョン教育の成功に大きく貢献しているという主張は、多くの場合初等学校7年次から開始される後期イマージョンが、その期間の短さにも拘わらず、早期イマージョンの場合のように、一般学力への悪影響もなしに高度なフランス語能力を育成することに成功しているという事実によっても援護されている。早期イマージョンの場合は、基本的に保護者がイマージョンプログラムへの登録を決定するが、後期イマージ

ョンの場合は、一般的に、将来の就職に対してイマージョンでの学習経験が提供してくれる様々な利点を視野に入れて、学習者自身が自分で登録を決意している。そのため、後期イマージョンを修了した学習者の大半は、早期イマージョンを修了した学習者の多くが学習内容が高度に専門化してくる中等学校への進学を機会にイマージョンプログラムから通常プログラムへと移籍するのに対して、イマージョンプログラムを提供している中等学校に主に自分の意志で進学し、イマージョンでの学習を継続する傾向にある。中等教育修了時点でのイマージョン履修生のフランス語能力を調査した比較研究で度々指摘された、早期イマージョン修了生と後期イマージョン修了生の間に優位な差が確認されない場合もあるという事実は、後期イマージョンで学ぶ学習者の高い学習意欲に負うところが多いと思われる。これらのことを勘案すれば、中等教育修了時点でのイマージョン履修者による高度なフランス語能力の獲得は、イマージョン開始学年そのものよりも、中等学校レベルでもイマージョンでの学習を継続させる学習者自身の高い学習意欲に大きく依存していると判断される。

イマージョン教育の成功要因としてのイマージョン履修者の学習意欲の重要性は、カミンズ (J. Cummins) が唱えている相互依存原理 (interdependency principle) によっても支持される (Cummins, 1979)。この原理によれば、イマージョン履修者が数学や理科のような内容教科においても英語が教授言語となっている通常プログラム履修者と同程度の成績を修めるのは、同科目をフランス語で学習した際に身につけた認知・学習言語能力 (cognitive/academic language proficiency, 略称 CALP) が⁽⁵⁾、その後英語で同科目を学習するようになった場合、或いは英語で当該科目の理解度を測定されるような場合に、言葉の壁を越えて転移されるからである。この原理でさらに特筆すべき点は、この言葉の壁を乗り越えての転移は、適切な学習意欲と、学校或いはそれ以外の環境の中で両言語に晒された経験がなければ起こりえないと言う点と、第2言語の学習に対する学習意欲が低ければ、その第2言語での学習において CALP それ自体が形成されないと言う点である。このように、この相互依存原理は、もしイマージョン履修生が母語能力や内容教科での成績に悪影響を受けることなく、将来の職場で力を発揮する高度なフランス語を獲得したいと思うならば、まずはイマージョンで学ぶための高い学習意欲を持たなければならないことを示唆している。

以上、簡単に要約するならば、イマージョン教育の教育・学習面での成功は、イマージョンでの学習がどの学年から開始されるかという時期の問題ではなく、イマージョン履修生が課程を修了するまでイマージョンでの学習を継続していくことを可能にしてくれる高い学習意欲と決意を持っているかどうかにかかっていると言える。だとすれば、イマージョン教師としては、学習者の学習意欲を高め、持続させていくための様々な指導方略を採用して行かなくてはならない。教科学習と言語学習を統合させる指導方略や、すでに紹介したホリスティック・アプローチや学習者中心アプローチは、学習者の学習意欲を高め、維持していくために特に有効と考えられる。また、中等教育修了時点までに所定のフランス語での累積学習時間数 (オタワ地区教育委員会の場合は5000時間) と、中等学校段階で所定の単位数 (オタワ地区教育委員会の場合は10単位) をフランス語が教授言語となっている科目で履修した場合に授与されるイマージョン修了認定資格証 (immersion certificate) も、イマージョン履修生の学習意欲を掻き立て、持続させる上でかなりの効力を発揮している。加えて、連邦政府が公用語政策との関連で実施している各種の政策・施策や、フランス語で高等教育が受けられる機会が拡大しつつある傾向も、イマージョン履修者にとっては重要な意味を持っている。その中でも特に、イマージョン履修者の気持ちを引きつけるのは、高所得の就職口など、仏・英バイリンガル能力を獲得した者に約束されている現実的な特典や恩恵である。よって、イマージョン教育関係者にとって、早期イマージョンを履修した子ども達の多くが、中等学校への進学を機会に通常プログラムへ移籍することなく、そのままイマージョンでの学習を継続し、仏・英バイリンガル能力を獲得できるよう、日頃から将来約束されている特典や恩恵をイマージョン履修者に意識させることも重要な仕事となっている。

4. おわりに

カナダのイマージョン教育の成功要因として、日本の英語教育への示唆が最も直接的な形で期待できる教授学的要因に焦点を当て、それらを指導法要因、指導者要因、及び学習者要因の3点から分析を加えてきた。まず、指導法要因に関しては、イマージョン教育が言語教育と教科教育の統合体であるという認識の下、言語教育関連要因と教科教育関連要因に分けて検討を進めた。前者については、豊富で多様な理解可能なインプットの提供、四技能の統合、及び学習者の母語の尊重という三つの要因に注目した。後者については、子ども (学習者) 中心の教育理念と総合学習の理念に支えられた経験主義的指導法に焦点を当てた。これら言語教育関連要因と教科教育関連要因に加えて、言語教育と教科教育の統合それ自体が指導法要因の重要な柱となっている事実も指摘した。次に、指導者要因に関しては、イマージョン担当教師の仏・英バイリンガル能力と、彼らのイマージョン教師としてのプロ意識を重要な要因として

取り上げた。さらに、学習者要因に関しては、フランス語能力及び家庭環境の面での学習者の均一性とイマージョン学習の継続を支える高い学習意欲に着目した。

これら実に多彩な成功要因の中には、日本の英語教育という文脈の中で即刻実現可能ものもあれば、実現に相当な困難が予測されるものや当面実現が不可能なものも含まれている。例えば、指導法要因として取り上げた言語教育と教科教育の統合(及びその結果としての意味あるインプットの提供)については、最近のスーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール (Super English Language High School, 略称 SELHi) 認定校での実践の中にその芽生えが確認できる程度で⁽⁶⁾、日本の学校英語教育においては基本的に実現が極めて困難な要因と言わざるを得ない。とは言え、現在の外国語教育分野でのパラダイムを形成している Communicative Approach が、コミュニケーションの方法 (how to communicate) の指導に重点を置き、コミュニケーションの中身 (what to communicate) にはどちらかと言えば無関心であったことへの反省を促すためには十分であろう。つまり、SELHi のような実験的なプログラムはもちろんのこと、通常の英語授業の中でも、内容を重視した指導 (Content-Based Approach) を可能な範囲で取り入れ、英語を単にコミュニケーションの手段として捉えるのではなく、学習の手段としても把握していくことの重要性がそこに示唆されている。本稿で着目した指導者要因や学習者要因については、日本の学校英語教育においてもかなりの程度実現が可能なものも多く、それだけに言語教育と教科教育の統合という側面の重要性が際だってくる。

いずれにしても、本稿で特定した様々な成功要因の分析は、カナダのイマージョン教育の成功をただ表層的に捉え、その即物的な移植を試みることへの警鐘を鳴らすとともに、あくまでカナダでの成功を状況的に捉え、成功実態と成功要因の相互作用に我々の目を向けさせてくれる点に研究上の価値を見いだすことができる。今後は、教授学的成功要因に加え、制度的成功要因と社会的成功要因の分析を進めることによって、カナダのイマージョン教育の成功をより広範囲な視点から捉え直し、同じく第2言語でのコミュニケーション能力の育成を最大の課題とする日本の学校英語教育の改善に向けて、建設的な提言を行っていきたい。

なお、本稿をまとめるに当たって、多くの方々から温かい支援を得ることができた。平成15年度～17年度科学研究費補助金(基盤研究(C)、課題番号15520360)及びカナダ政府から支給されたカナダ研究論文助成金は、カナダでの数回にわたる現地調査を可能にしてくれた。また、カナダでの現地調査に際しては、カールトン大学応用言語学科、オタワ大学第2言語教育研究所、オタワ大学カナダ学研究所、トロント大学オンタリオ教育研究所、オタワ・カールトン地区教育委員会、オタワ・カールトン・カトリック教育委員会及び当該機関の関係者より身に余るご支援とご厚意を得ることができた。学校訪問の度に筆者を温かく迎えてくださった校長先生、イマージョン担当の先生方、児童・生徒の皆さんも含めて、お世話になったすべての方々はこの誌面を借りて、心から謝意を表したい。

注

- (1) フランス語の存在感が比較的薄い西部カナダにおいては、中国語・ウクライナ語・ドイツ語を教授言語とするイマージョン教育も行われている。
- (2) イマージョンプログラムは、その開始学年に応じて早期・中期・後期の三つの類型に分けられる。一般に、早期イマージョンは幼稚園の年長レベル (senior kindergarten) から、中期イマージョンは第4学年から、そして後期イマージョンは第7学年から開始される。また、フランス語での授業の割合に応じて、完全イマージョンと部分的イマージョンにも類別される。詳細は伊東(1997)を参照。
- (3) カナダ民族遺産省 (Canadian Heritage) が発行している *Official Languages Annual Report 2004-2005* によれば、カナダ全土の英語系学校(幼稚園から高校まで)で学んでいる全3,910,623名のうち327,521名(8.4%)がイマージョンを履修している。また *Annual Report 2002-2003* によれば、2,133校でイマージョン教育が提供されている。
- (4) カナダにおける第2言語としてのフランス語 (French as a Second Language, 通称 FSL) 教育は、日本の英語教育のように教科としてフランス語を指導するコア・フレンチ (Core French)、コア・フレンチに加えて1～2教科をフランス語で学習するエクステンディッド・フレンチ (Extended French)、および教科の半分以上をフランス語で学習するフレンチ・イマージョン (French Immersion) の三つに類別される。それぞれのプログラムの詳細は伊東(1997)を参照。
- (5) カミンズは、二言語使用者の言語能力をここで取り上げている認知・学習言語能力 (CALP) と基本的対人伝達能力 (basic interpersonal communicative skills, 略称 BICS) に分けている。CALPは抽象度の高い思考活動を支

える言語能力のことで、学校での教科の学習で特に力を発揮することになる。BICS は抽象度の低い伝達活動を支える言語能力のことで、日常会話において特に力を発揮することになる。BICS は当該言語とセットで習得される反面、CALP は言葉の壁を越えて転移することが確認されている。

- (6) スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール (SELHi) に関しては、文部科学省のホームページ (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/04/05040502/003.pdf) を参照。

引用文献

- ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages). 1989. *ACTFL proficiency guidelines*. Yonkers, NY: Author.
- Asher, J.J. 1969. The total physical response approach to second language learning. *Modern Language Journal*, 53(1), 3-17.
- Baker, C. 2001. *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Barik, H. & Swain, M. 1978. Evaluation of a French immersion program: The Ottawa study through grade five. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 10(3), 192-201.
- Barik, H., Swain, M. & Nwanunobi, E. 1977. English-French bilingual education: The Elgin study through grade five. *The Canadian Modern Language Review*, 33(4), 459-475.
- Breen, M. 1985. Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, 6(1), 60-70.
- Brooks, N. 1964. *Language and language learning* (2nd ed.). New York: Harcourt, Brace & World.
- CAIT (The Canadian Association of Immersion Teachers). 1984. *National study of French immersion teacher training and professional development*. Ottawa: Author.
- CAIT (The Canadian Association of Immersion Teachers). 1994. *Guidelines for a successful French immersion program*. Nepean, Ontario: Author.
- CAIT (The Canadian Association of Immersion Teachers). 1995. *Instructional strategies in French immersion: An annotated bibliography*. Nepean, Ontario: Author.
- Canadian Heritage. 2004. *Official languages annual report 2002-2003*. Ottawa: Author.
- Canadian Heritage. 2005. *Official languages annual report 2004-2005*. Ottawa: Author.
- Clift, D. 1984. Towards the larger community. *Language and Society*, 12 (Winter), 65-68.
- Cohen, A. 1973. Successful immersion education in North America. *Working Papers on Bilingualism*, 5, 39-46.
- CPF (Canadian Parents for French). 2001. *The state of French second language education in Canada 2001*. Ottawa: Author.
- CPF (Canadian Parents for French). 2002. *The state of French second language education in Canada 2002*. Ottawa: Author.
- CPF (Canadian Parents for French). 2003. *The state of French second language education in Canada 2003*. Ottawa: Author.
- Cummins, J. 1979. Cognitive/academic language proficiency, linguistic inter-dependency, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.
- Dewey, J. 1916, 1966. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Doughty, C. & Williams, J.(eds.). 1998. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fries, C.C. 1945. *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Gary, J.O. 1975. Delayed oral practice in initial stages of second language learning. In M.K. Burt & H.C. Dulay (eds.), *New directions in second language learning, teaching and bilingual education* (pp.89-95). Washington, D.C.: TESOL.
- Gary, J.O. 1978. Why speak if you don't need to? The case for a listening approach to beginning foreign language learning. In W.C.Ritchie (ed.), *Second language acquisition research: Issues and implications* (pp.185

- 199). New York : Academic Press.
- Genesee, F. 1978. A longitudinal evaluation of an early immersion school program. *Canadian Journal of Education*, 3(4), 31-50.
- Genesee, F. 1987. *Learning through two languages*. Cambridge, MA : Newbury House.
- Genesee, F., Holobow, N., Lambert, W. & Chartrand, L. 1989. Three elementary school alternatives for learning through a second language. *Modern Language Journal*, 73(3), 250-263.
- Genesee, F., Holobow, N., Lambert, W., Cleghorn, A. & Walling, R. 1985. The linguistic and academic development of English-speaking children in French schools : Grade 4 outcomes. *The Canadian Modern Language Review*, 41(4), 669-685.
- Hammerly, H. 1989a. *French immersion : Myths and reality*. Calgary : Detselig Enterprises.
- Hammerly, H. 1989b. Toward fluency and accuracy : A response to Allen, Cummins, Harley, Lapkin and Swain. *The Canadian Modern Language Review*, 45(4), 776-783.
- Harley, B. 1984. How good is their French? *Language and Society*, 12 (winter), 55-60.
- Harley, B. 1992. Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies*, 2, 159-183.
- Harley, B., Hart, D. & Lapkin, S. 1986. The effects of early bilingual schooling on first language skills. *Applied Psycholinguistics*, 7, 295-322.
- Harley, B & Swain, M. 1978. An analysis of the verb system used by young learners of French. *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, 35-39.
- Harley, B. & Swain, M. 1984. The interlanguage of immersion students and its implications for second Language teaching. In A.Davies, C.Criper & A.P.R.Howatt (eds.), *Interlanguage* (pp.291-311). Edinburgh : Edinburgh University Press.
- 伊東治己. 1980. 「英語学習入門期の指導についての一考察 — Comprehension-oriented Approach の立場から —」『中国地区英語教育学会研究紀要』No.10, 25-33.
- 伊東治己. 1982. 「英語学習入門期における COMPREHENSION APPROACH の実験的試み」『広島大学附属中学校研究紀要』第28集, 19-46.
- 伊東治己. 1997. 『カナダのバイリンガル教育 — イマーシオン・プログラムと日本の英語教育の接点を求めて —』広島 : 溪水社.
- 伊東治己(編著). 1999. 『コミュニケーションのための4技能の指導 — 教科書の創造的な活用法を考える —』東京 : 教育出版.
- Johnson, K. 1982. *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford : Pergamon.
- Kowal, M. & Swain, M. 1994. Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness*, 3(2), 73-93.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford : Pergamon.
- Krashen, S. 1984. Immersion : Why it works and what it has taught us. *Language and Society*, 12(Winter), 61-64.
- Krashen, S. 1993. The case for free voluntary reading. *The Canadian Modern Language Review*, 50(1), 72-82.
- Krashen, S. & Terrell, T. 1983. *The natural approach : Language acquisition in the classroom*. Oxford : Pergamon.
- Lado, R. 1964. *Language teaching : A scientific approach*. New York : McGraw-Hill.
- Lapkin, S. 1984. How well do immersion students speak and write French? *The Canadian Modern Language Review*, 40(5), 575-585.
- Lapkin, S., Swain, M. & Shapson, S. 1990. French immersion research agenda for the 90s. *The Canadian Modern Language Review*, 46(4), 638-674.
- Lyster, R. 1987. Speaking immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 43, 701-711.
- Miller, J. 1988. *The holistic curriculum*. Toronto : OISE Press.
- OME (Ontario Ministry of Education). 2001. *The Ontario curriculum : French as a second language : Extended French grades 4-8 French immersion grades 1-8*. Toronto : Queen's Printer for Ontario.

- OMET (Ontario Ministry of Education and Training). 1995. *The common curriculum : Policies and outcomes grades 1-9*. Toronto : Queen's Printer for Ontario.
- OMET (Ontario Ministry of Education and Training). 1998. *The Ontario curriculum grades 1-8 : Science and technology*. Toronto : Queen's Printer for Ontario.
- Palmer, H. E. 1917, 1968. *The scientific study and teaching of languages*. Oxford : Oxford University Press.
- Postovsky, V. A. 1974. Effects of delay in oral practice at the beginning of second language learning. *Modern Language Journal*, 58 (5&6), 229-239.
- Postovsky, V. A. 1977. Why not start speaking later? In M.Burt, H. Dulay & M.Finocchiaro (eds.), *Viewpoints on English as a second language* (pp.17-26). New York : Regents.
- Safty, A. 1989. Some reflections on a decade in the French immersion classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 45(3), 549-560.
- Scarcella, R.C. & Oxford, R.L. 1992. *The tapestry of language learning : The individual in the communicative classroom*. Boston : Heinle & Heinle.
- Stern, H. 1980. Some approaches to communicative language teaching in Canada. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(1), 57-63.
- Swain, M. 1985. Communicative competence : Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S.Gass & C.Madden (eds.), *Input in second language acquisition* (pp.235-253). Rowley, Mass. : Newbury House.
- Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B.Seidlhofer (eds.), *Principle and practice in applied linguistics : Studies in honour of H.G. Widdowson* (pp.125-144). Oxford : Oxford University Press.
- Swain, M. 1996. Integrating language and content in immersion classrooms : Research perspectives. *The Canadian Modern Language Review*, 52(4), 529-548.
- Swain, M. 1998. Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J.Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.64-81). Cambridge : Cambridge University Press.
- Swain, M. 2001. Integrating language and content teaching through collaborative tasks. *The Canadian Modern Language Review*, 58(1), 44-63.
- Swain, M. & Lapkin, S. 1982. *Evaluating bilingual education : A Canadian case study*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Turnbull, M., Lapkin, S. & Hart, D. 2001. Grade 3 immersion students' performance in literacy and mathematics : Province-wide results from Ontario (1998-99). *The Canadian Modern Language Review*, 58(1), 9-26.
- Wesche, M. 1993. French immersion graduates at university and beyond : What difference has it made? In J. Alatis (ed.), *Georgetown University round table on languages and linguistics 1993* (pp.208-240). Washington, D.C. : Georgetown University Press.
- Wesche, M. 2002. Early French immersion : How has the original Canadian model stood the test of time? In P. Burmeister, T.Piske & A.Rohde (eds.), *An integrated view of language development : Papers in honor of Henning Wode* (pp.357-379). Trier : Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Wesche, M., Morrison, F., Pawley, C. & Ready, D. 1990. French immersion : Postsecondary consequences for individuals and universities. *The Canadian Modern Language Review*, 46(3), 430-451.
- Winitz, H.(ed.) 1981. *The comprehension approach to foreign language instruction*. Rowley, MA : Newbury House.
- Winitz, H. & Reeds, J. 1973. Rapid acquisition of a foreign language (German) by the avoidance of speaking. *IRAL*, 11(4), 295-317.
- Winitz, H. & Reeds, J. 1975. *Comprehension and problem solving as strategies for language training*. The Hague : Mouton.

An Analysis of Pedagogical Factors Contributing to the Success of Canadian Immersion Education

Harumi ITO

(Keywords : Canadian education, immersion education, success factors)

This paper tries to answer why Canadian French immersion education, in which Anglophone students study all or some of their school subjects in French, has been so successful in developing high-level French proficiency among Anglophone students without concomitant negative effects on the development of their first language proficiency and scholastic abilities. In order to achieve this goal, it is necessary to identify pedagogical, institutional and societal factors that have contributed to the success of immersion education, because immersion education itself is a multi-faceted educational enterprise. Among those three types of factors for success, this paper focuses on pedagogical factors, which are then divided into three subgroups; methodology factors, teacher factors, and learner factors.

First of all, as methodology factors, this paper first identifies two subcategories; language learning factors and content learning factors. For the language learning factors, three sub-factors are identified; provision of ample and varied comprehensible input, integration of four language skills, and respect of learners' mother tongue. For the content learning factors, we specify two sub-factors; child-centred or learner-centred approach and integrated experiential approach. It is further postulated that the synthesis of language learning and content learning in immersion has also contributed substantially to the success of immersion education. Secondly, as teacher factors, two factors are identified; bilingual competence of immersion teachers and a sense of professionalism of immersion teachers. Finally, as learner factors, two factors are identified; homogeneity of learners and their high motivation for studying in immersion.

This analysis is expected to help us to have a better understanding of why French immersion education has succeeded in Canada and how feasible it will be for us to start immersion education at Japanese schools. The paper concludes that this kind of improved understanding of Canadian immersion education should be essential and enlightening especially for those who are planning to transplant immersion education into their own schools as a way to update their practice of English language education.