

# オーストラリアの日本語イマージョン教育

半田 淳子

## [要 旨]

近年、オーストラリアでは、従来の LOTE プログラムに加えて、イマージョン・プログラムを採用する学校が増えている。オーストラリアでイマージョン・プログラムが始まったのは、1980年代に入ってからであり、1995年8月に、クィーンズランド州で CLIP と呼ばれる日本語による小学校教育課程が、ビクトリア州でも、1998年に3つの小学校がイマージョン・プログラムを開始した。オーストラリアのイマージョン・プログラムの場合、目標言語による学習時間は全体の30%程度であり、教科教育と LOTE プログラムを組み合わせているところに特徴がある。イマージョン・プログラムの場合、従来から、文法的な誤りが定着しやすいといった問題点が指摘されてきたが、LOTE プログラムの時間を有効に活用することで、そうした問題点を克服することができる。また、プログラムの内容を工夫することで、高学年の日本語離れを抑制する試みも既に行なわれている。一方で、日本語のイマージョン・プログラムは、教師養成や研修、カリキュラムの作成や教科指導に関して解決すべき問題もあり、またプログラムに対する総合的な評価も行なわれていないのが実情である。しかしながら、イマージョン・プログラムの方法は、今後、外国語学習がますます低年齢化するのに伴い、内外でより注目を浴びるものと思われる。教師がその効果を信じ、適切な教室運営をすることで、イマージョン・プログラムは十分な効果を挙げることができる。

[キーワード] オーストラリア 日本語教育 LOTE イマージョン・プログラム 異文化理解

## 1. はじめに

今日、イマージョン教育、或いはイマージョン・プログラムという用語は、児童生徒のためのバイリンガル教育という本来の意味とは別に、様々な文脈で広く用いられている。Johnson & Swain (1997) によると、「イマージョン」という言葉は、そもそも第二次世界大戦中のアメリカの軍隊で用いられていた用語であり、intensive language program を意味する言葉であった。戦後も、「イマージョン」教育という言葉は広く使われ、アメリカのスペイン語マイノリティのための English-only program を意味する言葉として使われていた例もある。

一方、オーストラリアに目を転じてみると、教科指導を目的とした授業ではなく、フランス語をフランス語で教えるような直接法の授業であっても、「イマージョン・プログラム」と呼ばれてきた (Berthold: 1995)。日本語教育の分野でそのきっかけを作ったのは、オーストラリアのモナッシュ大学であった。尾崎・ネウストプニー (1986) は、モナッシュ大学の日本研究学科が、1980年代の半ばに、ポスト・オーディオリンガルの教授法として実践した日本語教育について「イマージョン (原文はイマーシオン) ・プログラム」という呼び方で紹介している。モナッシュ大学の「イマージョン・プログラム」とは、大学生の学習者を対象とし、週6時間程度の授業を集

中して3週間行なうもので、「日本の教育」や「日本人の食生活」といった日本に関するテーマを教室で取り上げていた。

学習者が目標言語を媒介にして教授内容を学ぶというやり方は、確かにイマージョン教育の大きな特徴である。ただし、本稿で扱うイマージョン教育とは、大学生を対象とした外国語教育ではない。もともと、「イマージョン」は「イマース (immerse)」から派生され、「イマース」とは「浸す、つける」といった意味であり、イマージョン教育とは、本来は児童生徒を対象とするバイリンガル教育の一つの方法を意味していた。それは、第1言語の能力を犠牲にすることなく子どもたちが第2言語の能力を伸ばしていくことができるようにと、学校教育のすべて或いは一部を第2言語によって行なう教育方法であると定義されている (Stern: 1976)。

このように、バイリンガル教育としてのイマージョン教育と外国語教育としてのイマージョン教育は、明確に区別される必要がある。というのも、バイリンガル教育としてのイマージョン教育は、ただ単に児童生徒の効果的な第2言語の習得だけでなく、彼らの母語の望ましい発達や教科内容の理解の促進を目指しているからである。また、バイリンガル教育としてのイマージョン教育は、アメリカにおける English-only program のような移民のためのバイリンガル教育とも異なり、あくまで目標言語が主流となっている環境において、教科教育を通じて第2言語を習得することを目標としている。

本稿では、本来の意味に於いてのイマージョン教育に焦点を当て、オーストラリアの日本語イマージョン教育の歴史と現状を整理するとともに、イマージョン教育全般の特徴と今後の課題を明らかにしたい。国際基督教大学をはじめ、オーストラリアの初等・中等教育機関等で海外日本語教育実習を行なっている (或いは実施を検討している) 大学は少なくない。今回、オーストラリアの日本語教育の実情を明らかにすることで、海外教育実習の発展に貢献できれば幸いである。

## 2. オーストラリアの日本語教育

### 2-1. LOTE とイマージョン・プログラム

オーストラリアでは、1987年の National Policy on Languages の採択以後は、言語が国の重要な資源であることが確認され、各州で、英語、アボリジニ言語、トレス海峡諸島先住民言語、そして、Languages Other Than English (以下、LOTE) と呼ばれる英語以外の言語に関わる政策目標とその実施計画が示された。更に、1986年に設立された Asian Studies Council は、日本語、中国語、インドネシア語の3言語を最優先言語 (Priority Languages) に指定し、ヒンドゥー語、朝鮮語、タイ語、ベトナム語を第2の優先言語とした。これを受けて、1989年には、Teaching of Asian Studies and Languages in Higher Education と題された報告書が発表され、大学レベルに於ける日本語、中国語、インドネシア語教育の重要性が強調された。その一方で、連邦政府は、外国語教育の徹底を初中等教育機関にまで推し広げるべく政策を展開した。ロ・ビアンコ (1995) は、連邦政府や各州が掲げた言語教育の目的を、Enrichment, Economic, External, Equality の「四つのE」にまとめている。なかでも、Enrichment (知的及び文化的成長)、Economic (経済)、External (国際市民としての意識の向上) に関わる LOTE プログラムやイマージョン・プログラムの推進は、各州の教育省が最も優先する課題となった。

クラーク(1994)によれば、連邦政府は Japanese National Curriculum Project (Kindergarten to Year 12) を組織し、初中等教育課程に於ける日本語の導入を奨励してきたという。1987年に ALL (The Australian Language Levels) が制定されると、続いて National Curriculum Guidelines for Japanese として「Yoroshiku」シリーズが出された。その後、1993年には、教材として Niko Niko (初等課程入門用)、Moshi Moshi (中等前期課程入門用)、Pera Pera (中等後期課程用) が編集されている。更に、LOTE の日本語能力の評価に関しては、CSF (Curriculum and Standards Framework) が作成されており、四技能にわたって Year 10 の終わりまでに到達すべきレベルが細かく示されている。

1990年代後半に入ってから、LOTE プログラムに加えて、イマージョン・プログラムを採用する学校も増えている。オーストラリア国内でイマージョン教育が始まったのは、1980年代に入ってからである。1981年にビクトリア州の Bayswater South Primary School でドイツ語のイマージョン・プログラムが、1984年にはクィーンズランド州の Benowa State High School でフランス語のイマージョン・プログラムが始まっている。日本語教育に関して言えば、1995年8月に、クィーンズランド州ロックハンプトンのセントラル・カプリコン地区で、CLIP (Capricornia LOTE Immersion Program) と呼ばれる日本語による小学校教育課程が初めて設立された。初年度は3年生からの導入であり、児童数は24名で、Japanese Language Arts、Technology、Visual and Performing Art、Science の教科について日本語で授業を行なった。また、児童は基本的には学区の別の小学校に通学し、希望者のみが別の場所で行なわれているイマージョンの授業に、週に2日参加するというものであった。

一方、ビクトリア州は、1998年に、12の小学校と3つの中等教育機関で18のイマージョン・プログラムを開始した。このプログラムは、学習時間が全体の50%に満たないところから、正式にはバイリンガル・プログラムと呼ばれている (Berthold: 1995) が、従来のLOTEプログラムとは異なり、カリキュラムの一部ないしは全てを英語と第2言語の両言語で指導することから、一般にはイマージョン・プログラムと呼ばれている。採用された言語は、日本語、中国語、アラビア語、ドイツ語、インドネシア語、フランス語、ベトナム語、マケドニア・スラブ語、現代ギリシア語の9言語に、Auslan (Australian Sign Language の略) と呼ばれる手話が加わって10言語となっている。そのうち、日本語のプログラムを採用したのは、メルボルン郊外の三つの公立小学校である。イマージョン・プログラムのために確保されている時間数は、週あたり7.5時間で、全授業の30%に相当する。その内訳は、Art、PE、Music、Science、SOSE (Study of Society and Environment) の教科学習に割り振られる時間数が各教科1時間ずつで、残りの2.5時間は従来型のLOTEの時間に当てられている。

## 2-2. イマージョン・プログラムの現状

日本語を学ぶ11年生(日本の高校2年生に相当)の生徒に対してアンケート調査を行なった Marriott and Spence-Browns (1995) は、日本語を選択した最も大きな理由が「将来の就職」であることを明らかにしている。一方、12年生まで継続して日本語を学ぶ生徒が、全体の9%しかいないことについても触れている。その理由は、日本語が一般に言われているように「難しい

言語」であるからではなく、他の教科学習の方がより重要であり、それらを優先すべきであると生徒たちが考えているからである。

メルボルンのハンティングデール小学校では、高学年での学習者の日本語離れを食い止める試みとして、Japanese Integrated Language Learning Centers（以下、JILLC）という授業をLOTE（週1時間）の中で行なっている。JILLCは、年齢の壁を取り外して、全校児童をテーマ別の12の小グループに分け、グループごとに協力して課題をこなすというものである。例えば、2002年度の大きなテーマは「日本の年中行事」であり、1月から12月のグループに分かれ、それぞれのグループで各月の年中行事を体験的に学習するといった具合である。1月ならば、グループのテーマは「お正月」であり、児童は着物のデザインをして羽子板を作り、それで羽根つきをして遊ぶといった手順で進められる。勿論、羽子板や着物に関する日本語も同時に学ぶことになる。全ての活動は、日本人の保護者やボランティアの協力を得て、日本語のみで行われる。JILLCは、Howard GardnerのMultiple Intelligencesの理論に基づく活動であり、言語だけでなく、音楽や身体活動、数学的な思考なども取り入れており、特に男子の第二言語学習に対するモチベーションを高める上で効果を発揮している（Wilks-Smith：2002）。

日本語イマージョン教育の問題点は、主要科目をどう教えるかということと、高学年にどう対応するかということである。オーストラリアのビクトリア州では、算数は一貫して子どもたちの母語である英語で行なわれ、毎日1時間ずつの授業時間を確保している。また、現在では、一時、子どもたちの英語能力の低下が問題になったことから、算数の他にLanguage Arts（国語）の充実にも重点が置かれている。このように、部分イマージョンの場合、主要科目になるほど母語で行なう傾向が強く、そうしたカリキュラムの立て方が、日本語は補助的な言語であり英語による科目の方がより大切であるとの誤解を生徒の間に生まないとも限らない。

ビクトリア州は4学期制であり、各学期がほぼ10週の構成であり、現行のイマージョン・プログラムでは、目標言語との一年間の接触時間は、かなり多めに見積もっても約300時間ということになる。これに対して、全面イマージョンを採用しているカナダの小学校の場合は年間約800時間であり、部分イマージョンの時間数に直すと約400時間ということになる。オーストラリアのイマージョン・プログラムの300時間は、LOTEプログラムの時間数に比べれば約3倍の長さに相当するが、イマージョンとしては十分な時間数が保証されていない。従って、このやり方で5年間続けた場合、フランス語イマージョンが基本的な能力しか身につかず、実際の役には立たないとしている目安の1200時間をやや上回る程度の時間数に留まる。また、アメリカのStandards for Japanese Language Learning（1998）の、英語母語話者の日本語学習には、ヨーロッパ言語の3倍の時間数が必要であるとする見解に照らせば、理論的には3600時間を学習してようやく同レベルまで到達できるということになり、バイリンガルへの道は決して平坦ではない。

また、オーストラリアでは、イマージョンのクラスに限らず、全校児童数が100名程度の学校では、G1/G2、G2/G3、G3/G4、G4/G5のように2学年を組み合わせる授業を行なうことが多く、更に40名程度の小規模校になると、幼稚園から2年生までと、3年生から6年生までの2クラスで複式学級の授業を行なうことも少なくない。当然のことながら、そうした学校では、言

語発達や認知力が様々なレベルにある子どもたちを一斉に教えることになり、テーマや教材の選び方にも工夫が必要である。勿論、上級生が様々なアイデアを出したり、下級生を指導したりするような場面も見られ、メリットがないわけではない。これは、cross aged tutoring と呼ばれる方法で、アメリカの日本語イマージョンのクラスでも取り入れられていた方法である（半田：1997b）。

更に、オーストラリアの小規模校が頭を悩ませているのは予算の問題であり、統廃合を免れるためにバイリンガル教育を始めざるを得なかったという小学校も少なくない。加えて、指導に当たっている教師の指導力や経験、日本語能力の問題もある。実際の指導に当たる日本語の教師については、アメリカが積極的に日本人ネイティブを採用しようとするのに対して、オーストラリアでは、オーストラリア人で日本語を専攻した教師を雇うことが一般的であり、多くは LOTE のプログラムに携わった経験のある教師が授業を担当している。これは、教員組合が、オーストラリアの公立の小学校で働くためには、Diploma of Education のようなオーストラリアの教員免許状が必要であると労働規則に規定しているからでもある。

アメリカで日本語イマージョン教育を担当している教師 27 名の実態調査を試みた Koshiyama (1995) によると、アメリカの場合は、日本の大学で初等教育を専攻した日本人教師が中心であり、イマージョン・プログラムに関わった経験こそ平均して 2.9 年間と短い、教師としての経験は 8.7 年間と長い。更に、アメリカでの教師経験も 5.4 年間と豊富である。一方、Marriott (1992) がオーストラリアの初等・中等教育機関の日本語教師に対して行なったアンケート調査によると、オーストラリアの日本語教師の実に 89% がノン・ネイティブ教師であることが判明した。教師としての経験年数も、アメリカよりも遥かに短い。また、51% が大学で日本語を専攻しているが、2 年以上の日本語教育を受けた者は 20% に留まり、逆に 1 年以下の学習歴しか持たない者が 20% もいた。これは、日本語教師の中に、実は以前はドイツ語やフランス語の教師であった者が含まれているからであり、芳賀 (1995) も、オーストラリア人の日本語教師の経歴とそれに付随する同種の問題点を挙げている。

クィーンズランド州の CLIP のカリキュラム・アドバイザーである Phillips (1995) は、イマージョンの経験があって、バイリンガルでバイカルチャーな教師で、しかもクィーンズランドの小学校のカリキュラムに精通している人材を見つけることは極めて困難であると語っている。同州のセントラル・クィーンズランド大学の教育学部には、LACITEP (Language and Culture Initial Teacher Education: Primary) と呼ばれる初等教育レベルに於いて日本語イマージョン教育を担当する教師のためのプログラムがある (Erben and Kato: 1995) もの、一般には、LOTE の資格を持つ教員がイマージョンの授業を担当しているのが実情である。

### 2-3. カリキュラムと教材

オーストラリアの初等教育課程には、それぞれの州の教育基準に応じた指針が存在している。ビクトリア州の場合も、Board of Studies (教育委員会) が、八つの重点科目 (key learning areas) に関して Curriculum and Standards Framework という指針を打ち出している。8 科目とは、芸術、ESL を含む英語、保健体育、LOTE、数学、理科、社会と環境、テクノロジーである。ま

た、言語教育に関しては、連邦政府が作成した ALL (Australian Languages Levels Guidelines) や LOTESP (LOTE Statement and Profile)、NCGJ (National Curriculum Guidelines for Japanese) なども参考にする。フレームワークとは、日本の学習指導要領に相当するものであるが、ただし、日本ほど厳しく規定されているわけではない。シラバスやカリキュラムの作成は、実際には各学校の裁量に委ねられており、イマージョン・プログラムの場合も、州のフレームワークを参考にしつつ、各学校で独自に作成することになる。

イマージョン教育の場合、日本語で算数と理科と保健を勉強し英語で国語と社会を学ぶというように教科を言語によって分けるやり方 (半田：1997a) と、子どもたちの学年や発達段階や興味に応じたテーマと教科とを関連づけて学習内容を決めていくやり方 (半田：1999) の2種類がある。後者は、Thematic approach (テーマ学習) 或いは Integrated thematic instruction (統合学習) と呼ばれている。どちらの方法が良いかは一概に言えないが、オーストラリアの小学校では、テーマ学習のようなカリキュラムの立て方が一般的である。

ビクトリア州の小学校は、日本語で教える科目を理科、図工、体育、音楽、そして SOSE (社会と環境) に限定しているが、実際の指導方法はテーマ学習に近い。また、ラーニング・センターと呼ばれる方式を取っていることも特徴の一つである。これは、クラスを4つのグループに分け、同一のテーマで別々のタスクを与える。例えば、「金」というテーマで、グループ1はコンピュータ、グループ2は世界の金鉱探し、グループ3は地図の見方、そしてグループ4は長さの単位を学習するといった具合である。

イマージョン・プログラムの場合、教材の多くは、教師の手作りである。LOTE の授業のために開発されたテキストでは、簡単すぎるという指摘もある。また、イマージョンの授業では、絵本を活用した授業内容が多い (半田：1999)。ビクトリア州の日本語イマージョン・プログラムでも、オーストラリアの動物が登場する Marcia K. Vanhan 作、Pamela Lofts 絵の *Wombat Stew* (1984) の日本語訳を理科の教材に用いたり、LOTE の時間に書き取りの練習として使用している。低学年の場合は、教師がクラス全体に面白そうな絵本を紹介し、その後、子どもたち自身で読むように指導することもある。また、教師が日本語の絵本を朗読したものをテープに吹き込み、絵本とともに子どもたちに貸し出し、自宅でテープを聞きながら読みの練習をさせるという方法を取っている小学校もある。

絵本を教材として使用する利点は、子どもたちの興味や関心を引き付けるだけでなく、日本語イマージョンの教室に欠けている児童の言語や日常語を補足したり、日本の生活習慣を導入したりすることができる。Swain (1988) は、イマージョン教育の問題点の一つとして、教室で児童生徒が耳にする言語が、機能的に限られた言語であることを挙げている。そのため、フランス語のイマージョンのクラスでは、目上に何かを尋ねる場合でも、tu を使用することが多く、丁寧さや敬意を表わす vous を使用した例が極めて少ない。日本語イマージョン教育の場合は、敬体の表現が長く定着し、子ども同士の会話であっても常体を使用することは稀である。ただ、そうした読書指導を困難にしているのは、やはり漢字数の問題である。部分イマージョンの場合、3年生までの既習漢字数は40字前後であり、現行の小学校学習指導要領が規定している学年別漢字配当数 (1年次で80字、2年次で160字、3年次で200字) と比べても、十分の一以下の字数

に留まっている。6年間で計算しても、総漢字数は150字に満たない。

教科統合型の学習方法は第2言語で学ぶ子どもたちを飽きさせないように配慮しているように見受けられる。しかしながら、注意しなければならないことは、テーマの選定であり、学年間の相互連絡を密に行なわないと、子どもたちの興味を優先するあまり、同じテーマを異なる学年で扱うことになりかねない。また、イマージョン・プログラムの場合は、学習内容だけでなく、日本語に関しても細かなカリキュラムを立てる必要がある。つまり、第1言語による教科のカリキュラム、第2言語による教科のカリキュラム、そして、第2言語に関するカリキュラムの三つのカリキュラムが必要であり、しかもそれらが有機的に関連していることが最も大切なのである。

#### 2-4. 評価方法と言語能力

本来、イマージョン教育の評価は subject matter knowledge, first language knowledge, foreign language knowledge の三つの領域に渡って行われるべきであるが、最後の foreign language knowledge の領域に関してはこれまで評価がなされてこなかったことを Rhodes and Thompson (1990) は指摘している。金ヶ江 (2000) も、日本語イマージョン教育においては子どもの日本語能力が測られてこなかったと述べている。確かに、筆者の知る限りでは、日本語イマージョン教育に関して全豪で統一した調査を行なったことはなく、各学校で個別に評価を行なうに留まっている。もっとも、日本語の場合、英検のように手軽に言語能力を測定できる手段がないこともあり、オーストラリアの小学校では、LOTE の Curriculum and Standards Framework 中の Overview of learning outcomes を使って、レベルを判定している。

Clyne (1986) は、オーストラリアの初等教育レベルにおけるドイツ語イマージョン教育に関する調査を行ない、四技能全般にわたって、イマージョン・プログラムの子どもたちの方が、LOTE プログラムの子どもたちより優れた結果を示したと報告している。Clyne はまた他の研究者と協力して、イマージョン教育の第2言語の発達を0から4までの production phases に分類している (Clyne et al.: 1995)。この基準に照らし合わせると、LOTE プログラムで2年間学習しても、Phase 1 (第2言語による1語文か2語文の、定型表現による応答のみのレベル) を超えられなかった (Clyne: 1986) のに対して、部分イマージョン・プログラムの場合、最初の3年間で、Phase 0 (理解力はあるにも関わらず、応答は英語のみのレベル) から Phase 3 (第2言語で話そうとするが、しばしば英語へのコードスイッチングが見られ、英語の単語を第2言語の文中に交ぜるレベル) へとゆっくと進むことが明らかになった。Clyne ら (1995) は、中国語、ギリシア語、イタリア語でも調査を行ない、同様の結果を得ている。

De Courcy ら (1999) は、メルボルンの初等教育課程に於けるフランス語のイマージョン・プログラムについて、幼稚園とG1、G2の子どもたちに絵本を教材としたストーリー・テリングをさせ、会話力の発達を調査した。それによると、G2の子どもたちの多くが、先のClyneら(1995)のフレームワークに照らすと、Phase 4 (談話の母体となる言語は第2言語であり、そこに時々英語の単語が交じるレベル) に位置づけられるという。もっとも、文法は正確ではなく、これまでのイマージョン教育に関する研究が指摘してきた (Spilka: 1976, Harley and Swain: 1984) ように、子どもたちの発話の中には文法的な誤りが多く含まれている。

一方、日本語イマージョン教育に関する研究には、Falsgraf (1994)、カネギ (1997)、Kanagy and Igarashi (1997)、Rounds & Kanagy (1998) そして Kanagy (2000) があるが、いずれもアメリカのプログラムに関する研究であり、オーストラリアに於ける日本語イマージョン教育については、萩野 (2004) のものがあるだけである。特に、オーストラリアの日本語教育の場合は、これまでが異文化理解が中心であったし、ここ数年は Intercultural Language Learning と名前を変えて全豪を挙げて推進されているので、言語能力に関しては測定される機会が少なかったと言える。しかしながら、最近では、そうした傾向に対する反省も見られ、「言語教育で、あまりに文化を強調するのは危険ではないか」との声もある (Jonak:2005)。

萩野 (2004) は、ビクトリア州の小学校の日本語イマージョン教育について、学習時間数 150 時間程度の幼稚園児 (前期と後期) と、400 時間程度の G1 のグループを比較した結果、第 2 言語の発達に関しては両者の間に大きな差はなく、先の Clyne (1995) の基準に照らし合わせると、Phase 1 の 1 語文か 2 語文であり、定型表現の繰り返しに留まっていたと報告している。また、幼稚園児と G1 の子どもの発話を比べると、G1 の子どもの方が幼稚園児より母語による発話が多く、逆に幼稚園児の方が日本語によるアウトプットが多く見られたとのことである。

イマージョン教育の評価の方法については、ビデオ撮影やインタビューを通して会話力や聴解力を分析するものと、いわゆるペーパーテストによって学力や言語能力を測定する方法 (ポストウィック:1999) に分類できる。また、金ヶ江 (2000) は、子どもたちの日本語能力の伸長を、プロセスを大切にしながら多面的に評価する方法として、ビデオ・ポートフォリオの導入を提唱している。これは、個々の子どもの教室内での活動を定期的にビデオに収め、チェックリストと評価シートに照らし合わせながら分析していく方法である。

### 3. イマージョン・プログラムの展望

#### 3-1. 克服すべき課題

ところで、Berthold (1992) は、オーストラリアのイマージョン教育について、教師養成コースが無いことと、そのために適切な人材が得られないことを問題にしている。オレゴン大学での日本語イマージョン教育に関するシンポジウムに於いても、Fujii and Kataoka (1993) は、研究会の開催、教師研修の必要性、評価方法の開発、そしてネットワークの構築の 4 点を今後の課題として挙げている。更に、Koshiyama (1995) は、教師研修の中でも、pre-service と in-service を通じて、イマージョンのための教授法と教材開発に関する要望が強いことを明らかにしている。これらの 4 点は、改善されたものもあれば、今日まで、そのまま課題として残されているものも少なくない。イマージョン・プログラムが十分な成果を挙げられるかどうかは、リソースの問題ではなく、教師の資質や力量次第であると言っても過言ではない。その意味でも、能力の高い教師の確保と、教師研修は解決すべき早急の課題であろう。ビクトリア州では、現職の LOTE 教員や、未資格の教員のために研修や再教育コースを設けている (ピット:1999) が、これは飽くまでも LOTE プログラムのためのものであるから、日本語イマージョン教育を成功させるためには、イマージョンの教員養成や教師研修を徹底させることが最重要課題であると思われる。

筆者が見学した幾つかの授業に於いても、教師の質と児童の第 2 言語能力の間には密接な関係



が見られた。プログラムが成果を挙げている学校ほど、カリキュラムが充実しており、担当する教師にもイメージ教育についての知識や理解があり、保護者との連携が十分に取れていた。逆に、子どもたちの日本語能力が伸び悩み、十分な成果を挙げられずにいる学校では、教師自身のイメージ教育に対する知識や経験が足りず、教育効果に対しても懐疑的で、「日本語で教えると子どもが集中しない」といった一種のあきらめムードが教室には漂っていた。そのため、カリキュラムも充実しておらず、どうしても場当たりの授業になりがちであった。

更に、教師は子どもたちを授業に集中させることができず、それを第2言語で指導するからだとして誤解し、イメージの授業で第1言語を使用することが多かった。その結果、子どもたちが第2言語に接触する機会が減り、第2言語の理解力がなかなか身につかないという悪循環を生んでいた。また、こうした成果の挙がっていない学校では、教師はタスクの説明に英語を使うことが多く、子どもたちは日本語の説明を軽視する傾向にあった。クラスで使われる日本語は、「静かにしてください」「座りましょう」「片付けてください」といった定型表現に留まり、日本語イメージのクラスでありながら、90%以上が英語で行なわれていたケースもあった。この場合、担当する日本語教師の日本語のレベルが十分ではなく、文法的に間違った日本語を使うこともあり、日本語で子どもたちに天気を説明させる時も、「晴れと暑いです」「暖かいと暑いです」といった誤りや不適切な表現が目についた。

Swain (1993) は、教師主導型の授業では生徒の発話は短くなりがちで統語論的にも単純になってしまうのに対して、共同学習では生徒たちにより広範な談話に参加させる機会を与えることができると述べている。Snow (1990) も、グループワークは、会話の練習の機会を増やし、量だけでなく生徒の会話の質も向上させると指摘している。しかしながら、日本語イメージに関してはずしもそうとは言えない。特に、小学校3年生ぐらいまでは、教師が日本語によるアウトプットを動機づけられない限り、グループ作業の間に日本語によるやり取りが見られることは少ない。オーストラリアの日本語イメージを研究した萩野 (2004) も、グループ活動より、教師主導のアクティビティの方が第2言語による発話が多かったと指摘している。教師主導型の授業であっても十分に効果を挙げることは可能であり、むしろ、イメージ教育の初期の段階では一斉授業を多くして、目標言語に対する接触の機会を増やすべきである。

また、オーストラリアのイメージ教育では、LOTEの時間をもっと有効に活用すべきである。イメージ教育の問題点としては、以前から、第2言語の高度な運用能力を持つ反面、不完全な文法知識や誤りの定着があがっていた。Spilka (1976) と Harley & Swain (1984) は、話し言葉の発達について、文法は母語話者に比べて不完全であり、語法も慣用的でないと述べている。また、Genesee ほか (1985) は、書き言葉に関しても、同様の問題点が見られると指摘している。Johnson and Swain (1997) も、イメージ・プログラムは第1言語の発達に加えて、学習者に第2言語の高度な言語能力が備わるが、ネイティブスピーカーを比べると、文法や機能の面で問題を抱えていると述べている。Day and Shapson (1996) は、四技能に渡って文法の力の向上がプログラム開発の最優先課題であるとしている。Rounds & Kanagy (1998) によると、日本語イメージの児童には助詞「は」「を」「が」の誤りが目立ち、「NはNをV」のような文では主語が正しく理解できるが、「NをNはV」の文になると、英語の語順に影響されて高学年になるほど理解力が

落ちる結果が出た。LOTEの時間はこうしたイマージョン教育の弱点の克服に当てられるべきである。De Courcyら(1999)が述べているように、目標言語の言語学的なコードは、部分イマージョンの学習者に自然と備わるわけではないので、それらは教えられる必要があるし、そうすることで目標言語との接触時間の少なさを補うことができるはずである。

### 3-3. 今後の展望

Snow(1990)は、イマージョンの教師には以下のような四つの課題が課せられていると言う。即ち、第一に授業の準備に多くの時間をかけること、第二に組織的なやり方で子どもたちの語彙を発達させること、第三に第2言語の文化に精通していること、第四に忍耐強く臨機応変に対応できることの四つである。これらの指摘を踏まえた上で、筆者は、イマージョン・プログラムが順調に成果を挙げているクラスには、以下のような共通した特徴があったことを指摘できる。言い換えるならば、こうした特徴を備えたプログラムに改善していくことで、イマージョン教育は成功を収めることができるものと確信する。

- (1) 教師は子どもたちの第1言語と第2言語の双方に精通している。特に、ノン・ネイティブ教師の場合、日本語能力がいわゆる上級レベルでなければ、100%日本語で授業を行なうことは難しい。逆に、日本語ネイティブの場合は、子どもたちの多くは初期の段階では特に第1言語で応答するので、少なくとも子どもたちの発話が理解できるだけの聴解力は必要である。教師自身がバイリンガルであることが望ましいが、モノリンガルであってもバイリンガル教育に関する知識は不可欠である。
- (2) 教師は二言語を絶対に交ぜて使用しない。教室内においては、いかなるレベル、いかなる場面に於いても、緊急時を除いては、第2言語のみを使用することが望ましい。たとえ児童生徒が教師の発話や授業内容を理解できなかつたとしても、同じ内容を第1言語に通訳して再度伝えることは絶対に避けるべきである。というのも、通訳を繰り返すと、子どもたちは第2言語による説明を軽視するようになるからである。第1言語による内容の確認も良い結果には繋がらない。
- (3) 教師は教室運営に優れている。小学校段階では、特に子どもたちを授業に集中させることは難しい。まして、外国語のクラスでは、子どもたちの集中力は途切れがちである。良い教師は子どもたちの意識を常に教授内容に集中させる術を心得ている。従って、教室が騒がしくなることが少なく、一時的に騒がしくなっても軌道修正をすることが容易である。
- (4) 教師は子どもたちの言語能力や教科に対する習熟度を個別に把握している。従って、指名の順番が適当であり、学習内容や到達目標が無理のないものになっている。また、良い教師は必ず子どもたちの努力をクラス全体に対して褒め、やる気を起こさせるように絶えず心がけている。
- (5) 一斉授業とグループ学習の割合が適当である。一斉学習は教師の発話を全体に聞かせる上で効果的であるし、児童生徒からも第2言語による応答が出やすい。特に、教室に第2言語ネイティブが一人しかいない場合、グループ授業を多くしすぎると、目標言語に接触する量が

減少する。課題によってはグループ学習も大切だが、グループ学習になると第2言語でのやり取りが、子どもの間でほとんど見られない。教師は机間巡視を十分に行ない、第2言語による発話を促す工夫が必要である。

- (6) 教師は子どもたちの能力に応じた課題を用意する。他の子どもに比べて早く課題が終わってしまった場合は退屈して騒ぎ出すし、逆に、一人でも課題が終わらない場合は、授業を先に進めることが難しい。子どもたちが無駄な時間を過ごさなくて良いように、教師は同じテーマでも子どもの能力に応じた複数の課題を用意すべきである。
- (7) 授業内容は易から難へ段階を追って進む。各授業が相互に関連づけられており、子どもたちの理解を前提とした上で次の段階に進む。全く未知なることや発達段階以上のことを課題として与えて、子どもたちにできないという気持ちを起こさせない。当然、十分に検討されたカリキュラムや授業計画がある。読み書きについても、各学年で目標とする語彙数や漢字数が決められている。また、部分イマージョンの場合は、第1言語のクラスの先生と良く連携が取れており、学習の目的が明確である。
- (8) 学校や地域、家庭内に子どもたちの第2言語学習を支援する仕組みがある。例えば、夏休みにサマースクールを開催し、日本語保持に努める（半田：1996）。日本語が理解できない保護者が宿題を手伝えるような工夫を施す。例えば、日本語の読みの宿題を出す場合は、一回読み終わる度に親がサインをする欄を設けるなどの工夫である。また、教室内のリソースを整備し、日本語のポスターや表、絵本などを目につく所に配置する。
- (9) 到達目標や到達段階が一目で分かるようにする。子どもたちは、常に自分が現在どのレベルにいて、今後何をすべきか知っておくべきである。そのためにも、教師の指示や課題の与え方が適確であり、何かをさせる前には、必ず子どもたちが理解しているかどうかを確認する。その際、「いいですか」「わかりましたか」などの質問は避け、何をするのかを第2言語で言わせると良い。クラスで復唱しても良い。
- (10) 教師は、イマージョン教育に対する理解と指導方法の向上を心掛ける。指導する側が疑心暗鬼では、イマージョン・プログラムはしかるべき効果を挙げない。そのためにも、教師研修やネットワークの形成が不可欠である。

#### 4. おわりに

Curtain & Pesola (1994) は、イマージョン・プログラムには、以下の四つのゴールがあると述べている。即ち、「第2言語による機能的な能力：子どもたちは年齢にふさわしい話題について第2言語でコミュニケーションすることができる」「学区のカリキュラムに示された教科内容の習熟」「異文化理解」「モノリンガルの学習者と同程度か、或いはそれ以上の第1言語能力の達成」の四つである。特に三番目の「異文化理解」が強調されることが多く、現場で直接指導に当たっている日本語の教師に、「イマージョン教育のメリットは？」と尋ねると、第一に「異文化理解」という答えが返ってくる。

オーストラリアのクラーク (1994) は、外国語科目が必修科目になることへの懸念を大洪水に譬えて述べているが、オーストラリアのような英語圏の子どもたちが、積極的に外国語を勉強するこ

とは大切なことであるし、外国語教育における Intercultural Language Learning は今後もますます重要な目的になっていくはずである。一方、国際化時代の今日、日本でも外国語教育の低年齢化が進んでいくことは間違いない。筆者が日本語イマージョン・プログラムの授業を見学して気づいたことは、プログラムが成果をあげているクラスでは、子どもたちは日本語を学ぶことが好きだということである。更に言うと、十分な成果をあげていなくとも、低学年の子どもほど日本語や日本文化を楽しんで学んでいると言って良い。指導する側が考えなければならないことは、「日本語が好きである」「学ぶことが楽しい」という目を、高学年になっても潰さないように留意することである。筆者は、2005年6月に英語イマージョン教育を行なっているCLAインターナショナル・スクール（幼稚園）で、園児18名にインタビュー調査を行なったが、園児の英語に対するポジティブな態度と英語能力の間には明らかな相関関係が見られた（半田：2005）。

ここ数年、群馬国際アカデミーを初めとして英語イマージョン・プログラムを採用する学校が増え、また小学校に於ける英語教育の必修化も検討されている。オーストラリアの日本語イマージョン教育の研究成果は、日本の英語教育、特に小学校における外国語教育の取り組みについても多く示唆を与えるに違いない。

## 参考文献

- (1) 尾崎明人・ネウストプニー、J.V. (1986) 「インターアクションのための日本語教育：イマージョン・プログラムの試み」『日本語教育』59、pp. 126-141
- (2) 金ヶ江洋子 (2000) 「ビデオ・ポートフォリオの試み：米国での日本語イマージョン小学校における取り組みを通して」日本語教育学会、日本語教育研究コース（実践研究コース）修了レポート
- (3) カネギ、ルース (1997) 「幼稚園から二カ国語：アメリカの日本語イマージョン・スクール」『日本語教育論文集：小出詞子先生退職記念』凡人社、pp. 243-255
- (4) クラーク、ヒュー (1994) 「オーストラリアにおける日本語教育：その政策、実践、展望」『世界の日本語教育〈日本語教育事情報告編〉』1、pp. 71-84
- (5) 芳賀浩 (1995) 「オーストラリアの中等教育レベルにおける日本語教育のカリキュラム・ガイドライン」『世界の日本語教育〈日本語教育事情報告編〉』3、pp. 101-117
- (6) 萩野祥子 (2004) 「年少者の日本語イマージョン教室での自発的発話：機能的側面の調査」『日本語教育』122、pp. 72-81
- (7) 半田淳子 (1996) 「さまざまな言語が飛び交うキャンプ：子どもたちの異文化体験」月刊『日本語』11、pp. 95-97
- (8) 半田淳子 (1997a) 「理科・算数・保健を日本語で教える：日本語イマージョン教育の現状と課題」月刊『日本語』5、pp. 94-97
- (9) 半田淳子 (1997b) 「日本語をはさんでコンピュータを学ぼう：小学生と高校生の年齢を超えたプロジェクト」月刊『日本語』12、pp. 101-102
- (10) 半田淳子 (1999) 「日本語イマージョン教育における児童文学：日米の恐竜絵本を中心に」『東京学芸大学紀要』第2部門、50、pp. 255-267
- (11) 半田淳子 (2005) 「第1回目インタビューの結果」CLAインターナショナル・スクール（幼稚園）

報告書、CLAインターナショナル・スクール

- (12) ピット、マリー (1999) 「ヴィクトリア州における LOTE プログラム：日本語教育の現状と教員養成・現職研修」 『世界の日本語教育〈日本語教育事情報告編〉』 5、pp. 39-52
- (13) ポストウィック、マイケル (1999) 「日本におけるイマージョン教育」 山本雅代編『バイリンガルの世界』大修館書店、pp. 181-218
- (14) ロ・ピアンコ、ジョセフ (1995) 「オーストラリアの言語・文化政策の幅広いコンテキストの中の日本語」 『世界の日本語教育〈日本語教育事情報告編〉』 3、pp. 87-99
- (15) Berthold, M. 1992. An Australian experiment in French immersion. *The Canadian Modern Language Review*. No. 49, pp. 112-126.
- (16) Berthold, M. 1995. The Concept of Immersion. Berthold, M. (ed.), *Rising to the Bilingual Challenge: ten years of Secondary School Immersion*. Canberra: National Language and Literacy Institute of Australia.
- (17) Clyne, M. 1986. *An Early Start: Second Language at Primary School*. Melbourne: River Seine Publications.
- (18) Clyne, M., Jenkins, C., Chen, I.Y., Tsokalidou, R and T. Wallner. 1995. *Developing Second Language from Primary School: Models and Outcomes*. Canberra: National Languages and Literacy Institute of Australia.
- (19) Curtain, H. and P. Carol . 1994. *Languages and Children: Making the Match*. New York: Longman.
- (20) Day, M. and S. Shapson. 1996. *Studies in Immersion Education*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- (21) de Courcy, M., Burston, M. and J. Warren. 1999. Interlanguage Development. *Babel*, Vol. 32, No. 2, Spring 1999, pp. 14-19.
- (22) Erben, T. and Y. Kato. 1995. Japanese-Language Education and Teacher Training through Partial Immersion in Australia. 『世界の日本語教育〈日本語教育事情報告編〉』 2、pp. 179-194.
- (23) Falsgraf, C. 1994. *Language and Culture at a Japanese Immersion School*. Doctoral dissertation. University of Oregon.
- (24) Fujii, N. and H. Kataoka. 1993. *Japanese immersion symposium report*. Eugene, Oregon: Department of East Asian Languages and Literatures, University of Oregon. pp. 3-4.
- (25) Genesee, F. et al. 1985. The linguistic and academic development of English-speaking children in French schools: grade 4 outcomes. *Canadian Modern Language Review* No. 41, pp. 669-685.
- (26) Harley, B. and M. Swain. 1984. *The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching*. Paper presented at the Interlanguage Seminar in Honour of Pit Corder, Edinburgh, April 1984.
- (27) Jonak, C. 2005. 「異文化理解に重点をおいた日本語教育に果たす ALPLP の役割：オーストラリアにおける言語教育の実践」 『2005 年度日本語教育学会秋季大会』 予稿集、pp.49-54

- (28) Johnson, K. and M. Swain (ed.) 1997. *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (29) Kanagy, R. 2000. Immersion as Context for Japanese Language Acquisition by English-speaking Children. 『バイリンガリズム：日本と世界の連携を求めて』 第7回国立国語研究所国際シンポジウム報告書、凡人社、pp. 59-74.
- (30) Kanagy, R. and K. Igarashi. 1997. Acquisition of Pragmatic Competence in a Japanese Immersion Kindergarten. *Pragmatics and Language Learning*, No. 8, pp. 243-265.
- (31) Koshiyama, Y. 1995. A study of the Current State and the Needs of Teacher Training in Japanese Immersion Education in the United States. 『世界の日本語教育〈日本語教育事情報告編〉』 3、pp. 231-247.
- (32) Marriott, H. 1992. Increasing national provisions in Japanese language teaching. B. Kennett (ed.) *National forum on Japanese teacher education*.
- (33) Marriott, H. and R. Spence-Brown. 1995. Developments in Japanese-Language Education in Australia. 『世界の日本語教育〈日本語教育事情報告編〉』 2、pp. 51-164.
- (34) Phillips, S. 1995. The Capricornia LOTE Immersion Program. [on-line]  
URL <http://lacitep.cqc.edu.au/content/immersion/clip.htm> 2001年4月28日アクセス
- (35) Rhodes, N. and L. Thompson. 1990. An Oral Assessment Instrument for Immersion Students: COPE. Padilla, A. et al. (eds.) *Foreign Language Education*. Newbury Park, CA: SAGE, pp. 75-86.
- (36) Rounds, L. and R. Kanagy. 1998. Acquiring linguistic cues to identify AGENT: Evidence from children learning Japanese as a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 20, No. 4, pp. 509-542.
- (37) Snow, M. 1990. Instruction Methodology in Immersion Foreign Language Education. Padilla, A. et al. (eds.) *Foreign Language Education*. Newbury Park, CA: SAGE. pp. 156-171.
- (38) Spilka, I. 1976. Assessment of second language performance in immersion programs. *Canadian Modern Language Review*, No. 32, pp. 543-561.
- (39) Standards for Japanese Language Learning. 1998.  
[on-line] URL <http://www.colorado.edu/ealld/atj/> 1999年3月10日アクセス
- (40) Stern, H. H. 1976. Optimal Age: Myth or Reality? *The Canadian Modern Language Review*. No. 32, pp. 283-294.
- (41) Swain, M. 1988. Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. *TESL Canada Journal*. No. 6. pp. 68-83.
- (42) Swain, M. 1993. The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*. No. 50, pp. 158-164.
- (43) Wilks-Smith, N. 2002. Multiply LOTE Success with Multiple Intelligences. Huntingdale Primary School. Unpublished research paper. Huntingdale Primary School

## Japanese Immersion Education in Australia

Atsuko HANDA

In addition to LOTE program, immersion programs have been recently spreading throughout schools in Australia. The first immersion program was implemented in the 1980s: a primary school in Queensland adopted the Japanese program in 1995, and in Victoria, three schools offered immersion programs in Japanese in 1998. The Japanese immersion programs are a combined approach of LOTE program and immersion program, which serves approximately 30% of curriculum taught in the target language. The researches reveal grammatical weakness in students' second language performance; however, LOTE plus immersion program would improve such difficulty, and also keep senior students grow their interests in Japanese. For the future success, pre-service/in-service training, developments of the curriculum and teaching methods and total assessments of second language proficiency are essential. The immersion program would receive more attention in a boom of kids' English education, and can show satisfactory result due to teachers' belief and adequate classroom management.