

# 米国の双方向イマージョン教育をめぐる一考察 —言語教育問題へのひとつの解決策—

長谷川 由起子

## 1. はじめに

少子高齢化による人口減少、労働力不足が確実となるなか、日本政府は当面は移民政策を取らないとの方針を表明している<sup>1</sup>。しかし、家族を伴って日本で生活する定住外国人、つまり事実上の移民<sup>2</sup>が増加していることは紛れもない事実である<sup>3</sup>。労働力不足もさることながら、国際結婚や国境を超えた人の流動性が増すなか、今後も生活者として定住する外国人はさらに増加することは確実であろう。定住外国人の増加に伴い、日本語指導を必要とする児童も増えており、既にその対応は喫緊の課題となっている<sup>4</sup>。

文部科学省、教育委員会、学校現場等では日本語指導者の加配、教員研修、現場向け手引書や保護者向けハンドブックの作成・配布に加え、JSLカリキュラム<sup>5</sup>やDJA<sup>6</sup>の開発、「特別の教育課程」<sup>7</sup>実施など、一昔前に比べれば遥かに充実した対応策を打ち出してきているが、日本語指導が必要な児童への対策はまだ緒に就いたばかりであると言えよう<sup>8</sup>。

一方、国家自体が移民によって成り立った米国では、英語力が不十分な子供の教育という課題に、長い間、国家規模で取り組んできた。英語力が不十分な子供を無策のまま放置すれば、学校の勉強についていけず、低学力、非行や犯罪、家庭の不和、不安定な職と低所得など、子供自身の将来を危うくするだけでなく、負の連鎖が世代をまたいで地域を覆い、社会的コストは膨らみ、国家的損失につながる。そのため、米国ではもともと教育の責任主体は各州であるにもかかわらず、連邦政府が率先して対策に乗り出し、政治、行政、企業、マスコミ、研究機関、学校、地域が、協力と対立を繰り返しながら、対応に腐心してきた。70年代から80年代にかけて米国で言語習得研究の重要な成果が生まれているのは、学校現場という舞台で児童生徒を対象に壮大な教育実験が行われてきたからだと言っても過言ではない。その米国で近年最も注目されているのが双方向イマージョン（Two-Way Immersion）教育<sup>9</sup>である。

イマージョン教育とは、通常の授業を目標言語で行うことで学習者を目標言語「浸

け (immersion)」にし、教科学力を養いながら母語と目標言語の二言語に熟達させることを目指すものである。カナダのフランス語イマージョンが最もよく知られており、日本でもその応用としての英語イマージョンの実施例がいくつか存在する<sup>10</sup>。現在、全国に100校近くある朝鮮学校<sup>11</sup>も、就学前教育から大学に至るまで、日本語を第一言語とする児童生徒に朝鮮語で一般教科の授業を行っており、イマージョン教育の一種だと言える。

しかし、米国生まれの双方向イマージョンについては、日本ではまだあまり知られていない。双方向イマージョン教育とは、正規の学校——多くは小学校——において、例えば、英語を母語とする子供とスペイン語を母語とする子供、およそ半数ずつでクラスを編成し、授業の半分を英語で、半分をスペイン語で行うものである。どの子供も、自分の母語ともう一つの言語に熟達し、教科学力も養われ、母語を異にする子供たち相互のコミュニケーションや協働を通じた社会的統合をも目指す教育プログラムである。

双方向イマージョンに関する先行研究は決して少なくないが、様々なバイリンガル教育のうちの一形態として紹介されたもの（ベーカー1996、三輪2006、中島2016）や、米国の言語政策を論ずる文脈で言及されたもの（末藤2002、牛田2002、大東2010、滝澤2015）が大部分であり、言語習得研究の視点からの議論はあまり見られない。奥田（1998）は最も本格的に双方向イマージョン教育の定義や実態を詳述しているが、90年代の米国の状況を背景としており、約20年が経過した現在の状況を反映する必要がある。

本稿では、言語習得研究の側面に重点を置き、双方向イマージョン教育の誕生から現状を踏まえ、日本の定住外国人の子供の言語教育に示唆するところを論じたい。

## 2. 米国の移民の子供の教育の歴史

ヨーロッパからの開拓移民が国家の基礎を築いた米国は、世界中から様々な言語・文化を背景にもつ人々を、労働力として、難民として、志や野望を抱く人材として積極的に受け入れてきた。その異なる言語や文化を背景とする国・地域からやってきた移民は、早晚「英語」を通じ合衆国市民として統合される。かつては混然一体となる様が「人種のるつぼ」と比喩され、近年では多様性の共存に主眼を置いて「人種のサラダボウル」と称されるに至った社会だが、統合媒体としての「英語」の地位に基本的に変わりはない。英語を解しない移民のために多言語サービスが提供され、家庭やコミュニティ内で母語を維持する移民は多いとしても、最終的には英語を身に付けて

米国の市民社会に参画するのが当然のこととされている<sup>12</sup>。

したがって移民の子供たちも、学校でいち早く英語を習得し、英語で学力を養うことが期待される。1965年の「移民および国籍法」の改正で移民が急増すると、学校現場では十分な英語力を持たない子供（English Learner：EL）<sup>13</sup>たちに対し、いかに効果的に英語を習得させ、学力を付けさせるかが緊急かつ重要な課題となった。かつては、ELをいきなり英語オンリーのクラスに入れて英語習得を期待する「sink or swim（溺れたくなければ泳げ）」方式により、なんとか泳げるようになる子供もいるが、溺れる子供を多く生んでいた（Stein 1984：8-9）。また、幼いELは英語に晒されていれば比較的短期間で英語の会話能力を身に付けるため、学校の英語での教科学習も軌道に乗ると予想されがちだが、実際にはなかなかそうはならず、教科学力の問題を引きずる場合が多いことが教育現場では知られていた（Cummims 1981：4-6）。さらに、小学校低学年では第一言語（L1）で教えるのが最善であり、L1による学びは第二言語（L2）の習得や教科学習の障害にはならないという指摘も早くから存在していた（Andersson & Boyer 1970：44, 49）。

しかし、移民の子供の学力が伸びない場合、いつまでも母語にしがみついているせいであり、まずは英語を徹底的に教えるべきだという主張は、常にそれなりの説得力をもってきた。ELは急増し、教育行政や学校は何らかの対応をとらなければならないが、言語習得や学力伸長は、教え方だけではなく、子供の置かれた社会や家庭の環境、個人的資質など、様々な要因が複雑に作用する過程であるうえ、結果が現れるのに時間のかかる営みである。そのため、EL教育支援をめぐる論争の結論は容易に得られるものではなかった。

1960年代の公民権運動の高揚が1964年「市民権法（Civil Right Act）」に結実すると、ELの「学習権」という概念が台頭し、1968年、EL教育において、英語だけでなくELの母語も併用するバイリンガル教育プログラムに、連邦政府が予算を提供する根拠となる「バイリンガル教育法」が成立した。さらに、1974年に連邦最高裁判所で下されたラオ対ニコルス訴訟判決<sup>14</sup>と、70年代に改正されたバイリンガル教育法によって、バイリンガル教育の意義が明確化し、いっそう多額の予算が割かれるようになった（末藤2002：70）。このことは、学校現場での様々なバイリンガル教育の試み<sup>15</sup>を促し、多くの研究者、研究機関による言語習得のメカニズム解明が進むきっかけとなったと言えよう。

同じ時期、英語とフランス語を公用語としながら、英語系住民とフランス語系住民の間に軋轢が生じていたカナダのケベック州で、1965年、地域住民、教育現場、大学の研究機関の全面協力のもと、フランス語イマージョンが実験的に始められた

(Genesee 1986: 12)。開発当初から数多くの検証研究が行われ、英語のみで教えるクラスに比べてイマージョンクラスの子供のL1（英語）と教科の学力は同等かそれ以上となり、L2（フランス語）も高いレベルに到達し、異文化に対する社会文化的感受性が高くなるなど、その高い教育効果が確認された（Lambert & Tucker 1972, Gardner & Lambert 1972, Swain 1978, Cummins & Swain 1986, Genesee 1986など）。

カナダでのイマージョン教育の成功を受けて、1971年、米国カリフォルニア州カルバーシティでスペイン語のイマージョン教育が始められた。英語をL1とする児童にスペイン語で教科内容を教えるもので、カナダのイマージョン教育におけるフランス語をスペイン語に置き換えたものである<sup>16</sup>。1976年には同じくカリフォルニア州サンディエゴでもイマージョン教育が始まったが、こちらはスペイン語を母語とする児童と英語を母語とする児童を同数ずつ参加させ、両方の児童を二言語に熟達させる双方向イマージョンであった。既存のバイリンガル教育とカナダのイマージョン教育の長所を結合させて生まれたものだという（Genesee 1987: 128）<sup>17</sup>。

双方向イマージョン教育は革新的なプログラムではあったが、80年代まではまだまだ多様なバイリンガル教育の試みの一つに過ぎなかった。未だバイリンガル教育の方法や基準が確立していない中、ある種のバイリンガル教育が何らの効果もないと報告されたこともあり、バイリンガル教育全体の有効性と連邦予算支出の妥当性が問われていた（末藤2002：131-133）。折しも60年代から90年代にかけては移民人口が加速度的に増えた時期であり<sup>18</sup>、社会全体で英語以外の言語が蔓延することへの反感が否応なく高まり、バイリンガル教育批判は本格化した。1988年の改正「バイリンガル教育法」では予算が大幅に削減されたうえ、もっぱら英語力の重要性が強調され、これ以降、バイリンガル教育は冷遇されることとなった（末藤2002：88-89）。

ところで、移民の存在感の大きい地域ほど、バイリンガル教育の先進地域であると同時に、反バイリンガル教育の政治的、社会的圧力も強い<sup>19</sup>。人口に占める移民の割合が全米で最も多いカリフォルニア州では、1998年の州民投票で「公立学校の教育は原則的に英語で行わなければならない」とする提案227が採択された。憲法違反の疑いがあるという指摘もあったが、提案を主導した政治グループの強力で巧みな運動によって60.88%の支持を得、カリフォルニア州のバイリンガル教育は停滞を余儀なくされた（末藤2002：115-125）。ただし、2016年の州民投票で、提案227を廃止する新たな提案58が73.53%という高い支持を得て採択され、2017年現在、カリフォルニア州のバイリンガル教育は約20年におよぶ制約から解放されている。

2001年には連邦議会で「落ちこぼれ防止法（No Child Left Behind Act）」が成立

し、「バイリンガル教育法」はこれに統合される形となった。低学力はELだけの問題ではなく、所得格差や人種といった社会的背景による低学力の問題と合わせて取り組もうというものだが、連邦補助金を受ける主体である学区や学校の「説明責任 (Accountability)」が強化され、児童生徒の学力を向上させるための具体的な方策と、学力試験や教員評価などの具体的な成果を報告する説明義務、そして成果が上がらなかった場合の対策義務が厳しく求められることとなった。ELへの教育支援策については同法タイトルⅢにより、「有効性に関する科学的調査に基づいた質の高い言語指導教育プログラム」を提供しなければならない。教育プログラムの有効性は学力テストによって説明されるため、学校現場ではテストが至上課題となり、様々な混乱と問題が生じているという (吉良2009: 63-65)。

このように80年代以降、バイリンガル教育は、政治的、社会的に極めて厳しい環境に置かれることとなったが、一方で、志ある研究者の手により種々雑多だったバイリンガル教育の方法や基準が精査され (Lindholm 1987, ベーカー1996)、批判に 대응する理論と方法論の究明のため数多くの検証研究が行われる背景となったとも言える。また、90年代には連邦教育省も多額の資金を注ぎ込んで、バイリンガル教育の調査研究を大規模に行っており<sup>20</sup>、地域や子供の状況に応じた真に有効な教育プログラムを求めていたのである。

### 3. EL教育にかかわる言語習得理論とプログラムタイプ

バイリンガル教育論争の一つの争点は、ELが英語に習熟してELでなくなるには「どのぐらいかかるのか (How long)」という点である (Collier 1989)。つまり、ELに対し、何らかの教育支援が必要であるとしても、それをどのぐらいの期間続けるのが争点となったのである。それは、EL教育支援には資金が必要であり、その期間は「どれだけ税金を使うのか」にかかわるため、教育政策立案者から厳しく求められる課題であった。

そして、ELに英語を教えるのに、どのような教授方法が効率的で効果的なのかがもう一つの論点となったことは言うまでもない。

本章では、まずこの議論において最も重要な言語習得理論を概観し、これらとEL教育プログラムのタイプとの関連を確認する。

#### 3.1. カミンズの仮説

カナダの研究者であるジム・カミンズは、移民の子供の言語習得に注目し、人の

言語能力のうち、CALP (Cognitive/Academic Language Proficiency : 認知/学術言語能力) を BICS (Basic Interpersonal Communication Skills : 基本的対人コミュニケーション技能) とは区別して考えるべきであることを主張した (Cummins 1979b)<sup>21</sup>。BICS はふつう学齢期までの幼時期に習得されるが、移民の子どもも L2 に接して 1 ~ 2 年で習得できる。一方、CALP は、認知的操作の必要な学習に応える言語能力であり、学校教育を受ける中で習得されるが、習得には学校教育を受け始めて 5 ~ 7 年かかり、しかも CALP の発達において L1 の果たす役割は決定的だという (Cummins 1979a, 1981)。つまり、子供が 1 ~ 2 年で移民先の言語でのコミュニケーションに不自由がなくなったとしても、L1 による CALP が未発達であると教科学習が進まないため、EL に対する L1 による教科学習支援が最低 5 年間が必要だということである。

カミンズのもう一つの重要な仮説は発達の相互依存説 (Developmental Interdependence Hypothesis) である (Cummins 1981)。これは、人が 2 つの言語を使用できる状態にあるという時、2 言語が個別の体系を成しているのではなく、各言語の表層部分は異なるものの、思考や概念を成す深層部分は両言語で共有されており、1 つの言語で学習した概念はもう 1 つの言語にも転移 (Transfer) するというものである。つまり、移民先の学校で L1 による教科学習支援を受ければ、移民先の言語 (L2) にも深層部分は転移するため、学力は順調に伸びるというのである。EL に L1 支援を長く続けることによって、英語習得や教科学習が遅れるのではないかという危惧に対する反論である。

もう一点、重要なのは、第二言語習得において、社会的に優勢な言語を L1 とする多数派の子供の場合と、社会的に劣勢な言語を L1 とする少数派の子供の場合を同列に語ることはできないという点である (Cummins 1979a)。例えば、北米において英語を L1 とする子供 (Native speaker of English : NE) は、学校生活を L2 環境で送ったとしても L1 を失うことはなく、L2 によって獲得された CALP は L1 に着実に転移する。カナダのフランス語イマージョン、カルバーシティのスペイン語イマージョンがこれに当たる。これらのプログラムでは L1 と教科学力を犠牲にせずに L2 を追加的に獲得できるとして、付加的 (additive) バイリンガリズムと呼び、子供の人生を豊かにする (ベーカー 1996 : 182)。しかし、少数派言語の子供が多数派言語 (L2) 環境に置かれると、子供が幼いほど L1 は容易に L2 に置き換えられ、L1 を失ってしまう恐れが強い。これを削減的 (subtractive) バイリンガリズムというが、単に 1 つの言語を失うにとどまらず、家族とのコミュニケーションに支障をきたし、自民族、自文化の価値を低め、アイデンティティの混乱や自尊感情の喪失を招くなど、言語的にも

認知的にも社会心理的にも子供の成長には否定的に作用するとされている（ペーカー 1996: 118-119, Lindholm-Leary 2001: 24）。

家庭内でL1を使い、学校外で民族コミュニティの土曜学校のようなシステムに通わせて子供のL1を維持する努力はもちろん尊いが、学校教育の主要な部分をL1で受けること、さらには学校社会の中で少数派の言語であるL1が多数派の言語と同等の扱いを受けること自体がL1を確実に発達させ、子供の成長にとって決定的な意味を持つのである（Cummins 1979a: 224, 235, Lindholm-Leary 2001: 44-48）。

### 3.2. クラッシュンの仮説

70年代から80年代にかけての第二言語習得論研究のなかでも突出して優れた理論がスティーブン・D・クラッシュンによるものである。Krashen (1981, 1985) の次の5つの仮説はあまりに有名である。

- ①習得・学習仮説：言語の「習得」と「学習」は別もので、目標言語そのものの構造や意味に焦点を当てた「学習」は習得の部分的な助力にはなっても言語習得に直接的にはつながらず、目標言語を使用することによってのみ「習得」は起こるとする仮説。
- ②自然順序仮説：どんな環境のどんな学習者であっても、ある言語の習得にはおのずと決まった順序があり、これに反する順序で学習したとしても習得は自然順序に従うとする仮説。
- ③モニター仮説：言語の学習者は、自らの使用する言語が正しいかどうかをモニターするものだという仮説。目標言語の「学習」はモニターの際に役立つ。
- ④情意フィルター仮説：学習者は緊張や不安が少ないほど目標言語を習得しやすくなるという仮説。
- ⑤インプット仮説：学習者が現在持っている言語知識より少し上（ $i + 1$ ）のレベルの言語を示すことで習得が促進されるという仮説。「理解可能な入力」とも言う。

なかでも習得・学習仮説、情意フィルター仮説、インプット仮説は特に重要で、学習者にL2を習得させるには、言語そのものに関心を向けさせるのではなく、学習者の興味を引く内容、知的好奇心を刺激する内容を、リラックスした楽しい雰囲気の中で、理解可能なL2を通じて教え、L2での意味のあるやりとりを行うことが最大の効果を挙げうる方法だということになる。

この考え方は、外国語教育および第二言語教育に広く応用された。ELに対する英

語教育——第二言語としての英語教育（ESL）——の分野では、英語を教える際、英語そのものに焦点を当てず、興味深いトピックを扱う「内容中心指導法（Contents Based Instruction: CBI）」や、ELに理解可能な英語で教科内容を教える「英語による特別教科指導法（Special Designed Academic Instruction in English: SDAIE）」または「噛み砕いた英語による指導法（Sheltered English Instruction）」と呼ばれる教授テクニックが開発された。これらのテクニックによれば、英語のみを使っても子供を「溺れ」させることなく英語習得に導くことができると言えよう。もっとも英語習得と入れ替えに、L1が減衰する可能性があることに変わりはない。

同様のテクニックはL1環境にある子供に外国語を教える際にも有用で、いわゆるイメージ教育や双方向イメージ教育を含め、L2を教育媒体として用いるESL以外のプログラムでも有効に用いられている。

### 3.3. 米国のEL教育のプログラムタイプ

米国では、学校に就学または転入する際に子供がELであるかどうかを判定し、ELと判定された子供はしかるべき教育支援を受けることになっている（Howard et al. 2007. 以下、同書より）。

最も広く行われているのは「取り出し（Pull Out）」と呼ばれる形で、英語で行われる一般のクラス（Main Stream）に在籍するELを、1日に決まった時間、別の教室に連れ出し、ESLクラスとして英語を集中的に教えるものである。その際、CBIやSDAIEが活用されるが、必要や条件に応じてL1による支援が行われることもある。

ELの人数が多い場合、ELだけでクラスが編成され、ESLとともにSDAIEによる教科学習が行われる。これを構造的英語イマージョン（Structured English Immersion: SEI）と呼ぶ<sup>22</sup>。特にELらのL1が多岐にわたる場合はSEIが基本となる。1～3年の間で、英語がある程度習得されると、もはやELではないと判定され、児童は英語のみで教える一般クラスに合流する<sup>23</sup>。

バイリンガル教育法制定以来、開発された様々なバイリンガルプログラムの中で最も広く行われてきたものが移行型バイリンガルプログラム（Transitional Bilingual Program: TBP）である。TBPは英語と教科内容の習得を促進するためにELのL1を補助的に使用するもので、これも1～3年の間に英語のみの一般クラスに合流する。

次に、積極的にELのL1を維持、開発しながら英語の習得と教科学習を進める開発型バイリンガルプログラム（Developmental Bilingual Program: DBP）がある<sup>24</sup>。例えばスペイン語をL1とする子供だけで1つのクラスを編成し、授業によって教師の使用言語をスペイン語と英語に振り分けるものである。一見、英語をL1とする



子供に対する外国語イマージョンと似ているが、外国語イマージョンではほぼ全面的にL2を使用してもL1減衰の心配はない一方、ELのL1は意識的に使用しなければ減衰の恐れがあるため、DBPではL1を50%以上用い、母国の文化や伝統も積極的に学び、母語・母文化への肯定的態度を育てるようプログラムが設計される。英語イマージョンも平行するため、英語習得も十分保証される。DPBは、カミンズの理論に従い、CALPを十分発達させるために5年間は継続する。

そして、双方向イマージョンプログラム（Two-way Immersion Program: TWI）であるが、本稿冒頭で説明したように、およそ同数の英語をL1とする子供（NE）ともう1つの言語——パートナー語と呼ぶ——をL1とする子供（EL）で編成したクラスに対し、授業言語を英語とパートナー語に振り分けて教える。どの子供も教科学力を犠牲にせず、二言語に熟達することができる。

上記のうちDBPおよびTWIのみが付加的バイリンガルプログラムであり、他のプログラムの場合、家庭や土曜学校など、学校外で強力なL1支援を受けない限り、L1は減衰する恐れがある。しかしながら、未だにESL、SEI、TBPが一般に広く行われており、DBPやTWIは数的に主流になっているとは言えない。

なお、近年、国際競争に対応できる人材の必要性の高まりから、NEを対象とする外国語イマージョンプログラム（Foreign Language Immersion Program: FLI）が米国でも盛んになってきている<sup>25</sup>。FLIもDBP、TWIと同様、付加的バイリンガリズムであることから、言語習得論や言語政策の中で、ともに2言語教育（Dual Language Education）として扱われることが多い（Howard & Christian 2002, US教育省2015）。

#### 4. TWIの特長と教育的効果

以下では、Christian (1994) とHoward et al. (2007) をベースに、TWIの実施方法と特長、さらには教育的効果について概観する。

##### 4.1. TWIの実施方法と特長

TWIは、多くの場合、キンダーガーテン（日本の幼稚園年長組にあたる）から5年生までの6年間を一連のプログラムとし<sup>26</sup>、原則的に途中の学年から参加することはできない<sup>27</sup>。典型的には、キンダーガーテンの段階で、授業の90%にパートナー言語が用いられ、4年生までに段階的にパートナー言語の割合が減って50%となる。最初にパートナー言語の割合が高いのは、ELにとっては減衰しやすいL1を強化

し、NEにとっては初めて学ぶL2の基礎固めをする必要があるのと、パートナー言語を敢えて重んじることにより優勢言語と同等の価値があることを示す意味がある (Lindholm-Leary 2001: 32)。学区や言語コミュニティの環境や保護者の要望によって、パートナー言語と英語の割合が70%対30%、あるいは50%対50%で始まる場合もあるが、パートナー言語が50%を下回ることはない (Lindholm-Leary 2001: 36-37)。

2言語はそれぞれ、午前か午後か、といった時間帯や、曜日、週、あるいは教科によって、あらかじめ決められた授業時間に割り振られる。1つの授業時間内では1言語のみを使用し、同じ内容をもう一方の言語で繰り返したり翻訳したりしない (Howard et al. 2007: 15)。1つの内容を一方の言語で教えるにあたっては、SDAEIまたはSEIを用いて、その言語の能力が十分ではない子供の理解を導くと同時に、教科内容は簡略化せず、レベルを保つ。教科書や教材は2言語で与えられ、L1を異にする子供同士の協働学習を積極的に取り入れるなど、様々な機会を通じて学習が促される。

TWIのユニークかつ優れている点は、2つの言語グループの子供がお互いのL1を目標言語とする点である。DBPやFLIの場合、教育対象はL1と同じくする子供たちであり、目標言語も1つであることから一方向イマージョン (One-way Immersion: OWI) とも呼ばれるが、OWIはクラスの全員が、目標言語を話す1人の教師をモデルとしてL2習得を目指すのに対し、TWIの場合は教師だけでなく同級生の半数が目標言語のモデルとなり、日々、お互いの間での意味のあるコミュニケーションを通じて習得が起こるのである (Lindholm-Leary 2001: 30, Howard et al. 2007: 16)。

また、言語・文化の異なるELとNEが毎日をとともに過ごすことになるため、日常的に自然な形で異文化接触が起こり、異文化間での理解と交流を促進し、異文化を尊重する態度を養うことができる (Lindholm-Leary 2001: 63)。プログラムの成功のためには保護者の理解と協力も重要で、教師やコーディネーターは両方の言語コミュニティの保護者らが、ともに、同様に关われるよう配慮しつつ、友好的、協力的な雰囲気、学校参加を促すという (Howard et al. 2007: 36)。

TWIのパートナー言語としてはスペイン語が圧倒的な数を占めるが、その他としては北京語、ネイティブアメリカン言語、フランス語、ベトナム語、アラビア語などが上位を占める (U. S. 教育省2015: 31)。アジア系移民が多く居住するカリフォルニア州では韓国語、広東語、日本語をパートナー言語とするTWIが約25年の歴史を持ち、近年、新たにアラビア語、アルメニア語をパートナー言語とするTWIが立ち上げられている (California Two-Way Immersion Programs Directory, 2017/9/19)

閲覧)。

#### 4.2. TWIの教育的効果

教科学力に関する評価については数多くの研究があり (Lindholm-Leary 2001, Genesee et al. 2006)、TWIに参加したNE、ELは、TWIに参加しなかったNE、ELとそれぞれ比較して、いずれも英語による教科指導の時間が短かったにも関わらず、英語力および教科学力で同等かそれ以上の成果を挙げ、なおかつ、それぞれにとってのL2を高いレベルで習得したとされている (Howard & Christian 2002: 3-4)。

中でもThomas & Collier (1997, 2002) は、長期にわたる大規模データによる統計的要因分析から、様々なタイプのEL支援教育のなかでTWIが最も優れていると結論付けている。トーマスらは、アメリカ全土の特徴の異なる5つの地域<sup>28</sup>の学区と共同で<sup>29</sup>、1987～1997年には約70万人、1997～2002年には約22万人という膨大な数の子供のデータを、その背景特性 (社会経済的、人種的、言語的特性等) とともに収集し、プログラムのタイプ別に英語で実施される全国標準テスト (English Arts, Reading, Mathematics, Science, History) の得点平均が全国平均と比べてどこに位置するかの経年変化を分析した。

その結果、ELを対象とした教育は、①双方向バイリンガル (TWI)、②一方向バイリンガル (DBP) + CBI、③移行型バイリンガル + CBI、④TBP + ESL、⑤CBI、⑥取り出し型ESLの6つの類型に分けられ、全国標準テストの各類型の得点平均は、低学年ではすべての類型が全米平均に比べ著しく低いものの、学年進行とともにその格差が少しずつ狭まり、①が6年生で、②が7年生で全米平均に達した。③は3年生まで比較的順調に伸びるものの、5年生以降は伸び悩み、④⑤は③と歩調を合わせるものの、11年生では全米平均との格差が開き、⑥は5年生以降、格差がどんどん開くことが分かった。

就学期間中に全国平均に到達したプログラムは①②のみだったという結果を受けて、Thomas & Collier (2002) は、L2の熟達度はL1による授業をどれだけの期間受けたかによって決まり、双方向もしくは一方向 (DBP) の付加的バイリンガルプログラムのみが優れたプログラムだと言えると結論付けている。しかし勘案すべきは、低学年では①～⑥の差はあまり現れないか、英語との接触が他のプログラムに比べ少ない①②は、むしろ得点が低めに表れるという点である。

Valentino & Reardon (2015) も、ある都市郊外の学区で2001年から10年間で13,750人分の英語 (English Arts) の標準テストの得点を収集し、①TWI、②DBP、

③TBP、④英語による一般クラスの4つのグループの平均得点を比較したところ、2～5年生までは③が最も高く、2、3年生では①が最も低かった。しかし、4年生になると①②④がほぼ同水準となり、6年生で①がトップに躍り出て、7～8年生では①がさらに得点を伸ばし、他との差を広げている。つまり、中等教育までを視野に入れた長期にわたる学力の推移を観察すれば双方向イマージョンが最も優れていることが分かるが、5年生までのデータを見た場合、保護者も学校現場も行政当局も、どれが優れたプログラムなのか、的確に判断できないのではないだろうか。

TWIの強みとして、小学校卒業時点で、英語力と教科学力を他のプログラムと少なくとも同等に達成することができ、なおかつもう一つの言語を高いレベルで習得できるということは言えるが、中学校以降で成績が伸びる可能性が高いとか、異文化理解や異文化間能力が養われるといった長所は、容易に理解されない可能性がある。少なくともTWIを選択する保護者は、メカニズムと優位性を理屈で理解でき、長期間、見守ることができなければならない。

しかし、このような難点があっても、TWIは着実に増えている。2016年まで提案227によりバイリンガル教育が制約を受けていたカリフォルニア州では、その間、バイリンガル教育全体は減少したが、双方向イマージョンプログラムについてはあまり打撃を受けなかったという<sup>30</sup>。実際、カリフォルニア州最大の学区であるロサンゼルス統一学区 (Los Angeles Unified School District: LAUSD) では、2015-2016年度に56プログラムあったTWIが、提案227が無効になる前の2016-2017年度に64プログラムへと増えている。提案227が無効になって初めての2017-2018年度には、もちろん増加して78プログラムとなった。プログラムの利点が数値や説明によって明快に理解されるわけではなくても、「TWIは優れたプログラムだ」という子供や保護者の評判が周囲に伝わり、提案227の制約にもかかわらず、地域のニーズは増えていたものと考えられる。

TWIを含む付加的バイリンガリズムは、2言語への熟達と教科学力の伸長以外に、異文化や自己および環境に対する肯定的な態度を育てることが数多く報告されている (Lindholm-Leary 2001: 271-275)。また、思考の柔軟性、概念形成、創造性といった面でも英語のみのプログラムに比べて優れていると言われ、決定的な証拠はないものの、複数言語の発達は認知機能に何らかの肯定的影響を与える可能性があるという (Lindholm-Leary 2001: 52)。

## 5. 双方向イマージョンプログラム実施上の課題

TWIは明らかに優れたプログラムであり、増加傾向にあることは確かだが、現状ではまだまだ十分に行きわたっているとは言い難い。学齢期の子供の約20%がELで、TWIが全米で最も盛んなLAUSDでさえ、1000校を超える公立学校およびチャーター学校のうち約10分の1に——しかも多くは1校にパートナー言語あたり1クラス——しか設置されていない。TWI、DBPといった付加的プログラムを受けるELはごく一部であり、大部分のELは取り出しESL、SEI、TBPといった削減的プログラムに在籍しているのが現状である。

筆者がLAUSD多文化・多言語教育局（Multicultural & Multilingual Education Department: MMED）を訪問した際、TWIやDBPのような「優れたプログラム」がさほど多くない原因について尋ねたところ、次のようなものが挙げられた<sup>31</sup>。

### ・優秀な教員の確保

TWIを担当する教員は、2言語に堪能な教員免許状保持者であることが最低条件であり、バイリンガル教育資格（Bilingual Credential）を持つことが望ましいが、このような高度人材の確保は容易ではない。特にカリフォルニア州では提案227採択後、バイリンガル教育資格取得のための機会が縮小してしまったため、今後プログラムを増やすのに、当面は人材不足が最大の障害になるという。

### ・プログラム立ち上げの際のエネルギー

TWIを初めて設置する場合、数年前からカリキュラムや教材の準備を始めるというが、州から支給される教科書は英語のものだけなので、新しい言語を導入する場合は、教科書の翻訳から始めなければならない<sup>32</sup>。さらに副教材や配布資料、インターネットサイトなどもすべて翻訳が必要であるため初期にかかる労力はかなりのものであり、これに充てる資金の確保も骨の折れる仕事だという。

### ・政治・行政的要因

学校長の理解と決断がプログラム成立の鍵である。校長が言語教育やELの教育支援に関心や理解がなく、連邦や州から要求される学力要件をテクニカルにクリアしようとするような人物である場合、手間、人、心配りの必要なTWIのようなプログラムは選択肢に入ってこない。特に新たな立ち上げに際しては、校長、管理職が地域住民にプログラムの利点を説明し、説得するような推進力が必要となる。

### ・学区住民の動向

TWIの設置は、パートナー言語をL1とする人口が学区内にある程度の規模で安定して存在することが前提であり、流動性の高い地域には適さない (Howard & Christian 2002: 4)。多くの移民は出身国を同じくする都市部のコミュニティに居住する傾向にあるものの、ある程度生活水準が向上すると郊外に転出することが多いという。

### ・バイリンガル教育への誤解

TWIを含むバイリンガル教育が歴史的に批判の対象となってきたことから、バイリンガル教育そのものへの誤解が多い。政策立案者が言語習得研究から得られた客観的な事実を直視しようとしないと指摘もある (May 2008: 30)。

以上のように、TWIが優れたプログラムだと分かっているにもかかわらず、様々な条件をクリアしなければならず、増やしたくてもすぐに増やすことはできない。希望者は多く、入学は抽選で決められ、待機者リストもあるという。TWIの推進には、人材と財源、そして関係者の積極的な理解と協力が不可欠であり、プログラム自体も効果的な実施のためには周到な計画と細心の注意が必要で、決して容易なものではない (Howard & Christian 2002: 2)。しかし、そのようなコストを甘受してでも実施を拡大しているという動きがあるほどに、その優越性が広く認められてきたことも事実なのである。

## 6. おわりに—日本社会への示唆

日本は今のところ移民国とは程遠い状況にあると言えようが、遠からぬ将来、生活者としての外国人を数多く受け入れていくことになる可能性は高い。外国人の子供の教育は、法的には国家の義務ではないとはいえ、受け入れ側の社会として彼らをきちんと教育できなければ、大きなしっぺ返しに遭うに違いない。

戦後長らく、日本国内で最大の異文化集団だった在日韓国・朝鮮人の子供たちが、かつてはあからさまな差別を受け、貧しく、教育環境も悪く、将来に向けて希望が持てないため、反社会的存在となることも多かった。日本全体が豊かになり、差別はいけないう認識が広まり、社会的環境が改善される一方で、在日韓国・朝鮮人も3世、4世と世代を重ねて完全に日本語を母語とする世代になり、その子供たちの言語と教育が問題となることはあまりなくなったが、世代を重ねてもアイデンティティや

社会生活における強みとなるものを求めて韓国・朝鮮の言語や文化を学ぼうとする在日韓国・朝鮮人は多い。留学や結婚を機に新たな定住者となる韓国人とその子供も決して少なくはなく、韓国語習得を希望する日本人の子供も予想以上に存在する<sup>33</sup>ことから、ここにまず日本版TWIの可能性があるのでないだろうか。

また、日系ブラジル人の子供の言語と教育の問題は、指摘されるようになって久しいが、まだまだ解決には至っていない現在進行中の課題である。教育支援と言っても「取り出し」のJSL指導がせいぜいだとなると、中等教育以降の状況が危惧される<sup>34</sup>。カミンズやトーマスとコリアによれば、彼らにはL1であるポルトガル語による長期の教科教育支援が必要である<sup>35</sup>。現在は日系ブラジル人コミュニティで支える各種学校等がこれを担っているが、日本の経済を支えるために来日した日系人の子供の教育に、日本社会はもっと関わるべきではないか。地域社会との間で誤解や分断があるとすれば、これも放置しておいてよい問題ではない。多様な言語・文化を持つ子供たちは、あくまでも「支援」の対象であり、彼らの言語・文化とその維持にほとんど関心がないのが現状であるが、一歩進んで彼らの言語・文化を日本社会の資源と捉え、活用していこうという発想の転換が必要な時なのではないだろうか。

近年は定住外国人の出身地もフィリピン、ベトナム等へと多様化しており、課題は拡大しつつある。同じ国、言語圏の出身者どうしの集住コミュニティの歴史が浅かったり、L1が多様化、散在化している状況では、対応が難しくならざるを得ないのは事実だが、何らかの形で子供たちのL1をしっかり支えるしくみが必要であることは間違いない。

米国が長年抱えてきた課題、移民の子供が言語でつまずき、授業についていけず、低所得の家庭では学習支援も十分にできず、その結果、卒業や進学が困難となり、条件の良い職業に就くことができず、貧困から抜けだせないという悪循環は、日本にとっても決して他人ごとではない。米国と日本とでは環境も状況も隔たりが大きいことは確かだが、長きにわたる試行錯誤と研究の末、得られた知見は示唆するところが大きい。予想を超えるかもしれない未来に備えるためにも、虚心に学ぶ必要があるのではないだろうか。

【付記】本稿は、2016年度九州産業大学国外研修で得た人脈及び見聞を出発点としたものである。様々な示唆を与えてくださったUCLAのSung-Ock Sohn教授、Patricia Gándara教授、LAUSD MMEDのHilda Maldonado事務局長ほか、関係者の方々に謝意を表す。

## 注

- 1 2014年、内閣府経済財政諮問会議の下に設置された「選択する未来委員会」で移民の受入れという選択肢が検討されたが、日本政府としては、外国人材は活用するが、移民政策は当面とらないとの立場を再三示している（2014/4/4、2015/10/7、2016/3/14、2017/3/14など、いずれも大臣記者会見）。
- 2 移民の定義は簡単ではないが、本稿では「本来の居住地を離れて当該国に移動し定住する者」とする。
- 3 2016年現在、日本に在留する外国人数は過去最高の238万人となり、そのうち永住者は72万人、20年間で10倍に増加した(2017/3/17、法務省発表)。首都大学東京の丹野清人教授（労働社会学）は「在留資格の更新が不要で職業制限もない永住者は実質的に移民だ」と指摘している。(毎日新聞2017/3/17)
- 4 「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について」(2016)によれば、2016年5月現在、日本の公立小・中・高校当に在籍する日本語指導が必要な児童生徒の数は37,095人で、10年間で約1.6倍に増加した(文部科学省HP, 2017/9/1閲覧)。2017年8月、福岡市教育委員会では日本語指導の必要な児童が予想を上回るスピードで増加し、日本語指導専門教諭を年度途中で異例の追加募集を行う(西日本新聞2017/8/27) など、事態はすでに予想の範囲を超えている。
- 5 JSLは「Japanese as a Second Language (第二言語としての日本語)」の略で、日本語を母語としない子供を対象に、教科学習に参加するための日本語力を育成する目的で文部科学省が作成した日本語教育カリキュラムである。2001年に開発に着手され、2003年に小学校編が、2007年に中学校編が完成した。
- 6 学校において児童生徒の日本語の能力を把握し、その後の指導方針を検討する際の参考とするために文部科学省が作成した外国人児童生徒のための日本語能力評価システム。2014年に完成した。
- 7 日本語指導が必要な児童生徒を対象に編成・実施することができる、在籍学級以外の教室で行われる日本語指導に関する特別の教育課程。2014年に実施が始まった。
- 8 「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策に関する有識者会議」からの報告書(文部科学省2016)によれば、日本語支援が必要な児童生徒のうち約2割が支援を受けておらず、支援のための人員・予算・専門性の不足から、十分な支援を受けられていない児童生徒も多い。
- 9 本稿で言う「双方向イマージョン」は「bilingual immersion」「dual language immersion」など、様々な呼ばれ方をするが、本稿では、2言語を用いるイマージョンであるというだけでなく、クラス構成と目標設定まで含む用語である「two-way immersion」を用いることにする。
- 10 加藤学園初等学校(1992年に英語イマージョンコース設置)、リンデンホールスクール(2004年開校、現在、中高学部も含め全校で英語イマージョン教育実施)、ぐんま国際アカデミー(2005年開校、現在、小・中・高一貫の英語イマージョンコース実施)など。
- 11 植民地時代に日本本土に渡って来た朝鮮半島出身者が、第二次大戦後、帰国に備えて朝鮮語の講習所を全国各地に開いたものが母体であるが、後に在日本朝鮮人総联合会傘下となり、朝鮮民主主義人民共和国からの資金援助を受け、各種学校として運営されてきた。最



- 盛期の70年代には小・中・高・大の課程別で160校を数え、4万人以上が在籍していたが、1990年代以降、本国の政治・外交・経済的状况の影響で縮小傾向が続き、2016年には課程別で97校、学生数も約6千数百人となった（産経新聞2017/2/3）。
- 12 ヒスパニック系住民は、英語を話して米国社会に同化しようという意欲が低く、特にメキシコ出身者は家庭でもスペイン語を話す割合が非常に高いとされる（明石他2011: 365）が、これは、彼らの所得水準や教育水準の低さのほかに、出身国と近いがゆえの特定地域への居住集中、出身国との往来の容易さといった特有の事情も関係しているのではないか。少なくとも、社会参画意欲のある移民で、英語習得を不要と考える者はいないものと思われる。
  - 13 「十分な英語力を持たない（子供）」は「(a student with) limited English proficiency: ELP」となるが、その否定的な意味合いを避けるべく、近年「English Language Learner: ELL」または「English Learner: EL」と呼ぶことが多い。本稿はこれに従いELとする。
  - 14 1970年、カリフォルニア州サンフランシスコの小学校に通う中国からの移民の子供が、英語だけで行われる授業に参加させられることを不服として提訴した裁判で、連邦最高裁判所まで争った結果、これは教育機会の平等に反するという判決が確定したというものである（末藤2002: 63-67）。
  - 15 日本では「バイリンガル教育 (Bilingual Education)」という「二言語話者に育てる教育」という印象があるが、ここで言う「バイリンガル教育」は言葉通り「二言語の教育」、つまり授業で二言語を用いる教育形態を言うに過ぎない。
  - 16 ただし、カナダの場合、目標言語のフランス語は社会経済的に英語と並ぶ地位にあるのに対し、カルバーシティの場合は社会経済的に英語より劣位にあるスペイン語が目標言語である点で異なる(Campbell 1984: 123)。
  - 17 双方向イマージョンと言えるスタイルの教育は、1965年に既にフロリダ州で行われていた。キューバ革命によって親米的だったバチスタ政権が1959年に倒れると、対岸のフロリダ州に多くの難民が押し寄せたため、地元の子供たちと難民の子供たちを1つのクラスに編成し、英語とスペイン語で授業を行ったのが始まりである (Lessow-Hurley 2005)。ただ、難民といってもキューバを追われた富裕層であり、連邦政府とフォード財団から厚い支援を受けてプログラムが実施され、高い成果を挙げたが、70年代以降の双方向イマージョンに直接つながるものではなかった (Stein 1986: 21-22)。
  - 18 全米人口に占める移民人口の割合は、1970年4.7%、1980年6.2%、1990年7.9%、2000年11.1%となっている(MPIサイト>U. S. Immigrant Trends>Number and Share of Total U.S. Population, 1850-2015, 2017/9/15閲覧)。
  - 19 新移民の流入数と、その地域の英語公用化運動には強い相関関係があるという (片桐1993: 196)。反バイリンガル教育と英語公用化運動は必ずしも一致しないが、いずれも英語ファーストあるいは英語オンリーへの動きだと言えよう (末藤2002: 43)。
  - 20 1959年にフォード財団の助成を受け現代言語学会 (Modern Language Association) 内に設立された応用言語学センター (Center for Applied Linguistics: CAL) は、90年代以降、連邦出資により双方向イマージョンに特化した研究を行ったNational Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning (NCRCDSSL:

- 1990～1996) と、それを引き継ぎ、全米の主要大学に研究協力体制を構築したCenter for Research on Education, Diversity and Excellence (CREDE: 1996～2001) の研究成果をベースとして、現在もバイリンガル教育に関する情報提供、教育現場支援などを行っている。(奥田1996、CALサイト>Who We Are>Our History, 2017/9/15閲覧)
- 21 人の言語能力をBICSとCALPに分けるのは単純化しすぎだとの批判を受け、その後何度かの修正が加えられたが、Cummins(2005)で述べられているように、子供の言語教育を論じる際にBICSとCALPに分けるという考え方自体に意義があるため、本稿では元の用語を使用する。
  - 22 イマージョン教育とは、L1が維持される前提で、子供をL2漬けにし、L2によるインプットを最大化するプログラムを言うのであり、L1減衰の危険のあるL2環境でL2によるインプットを最大化するプログラムをイマージョンと呼ぶのは、本来、適当ではないと考えられる。
  - 23 ELであった子供をもはやELではないと判定することを「reclassification (再分類)」というが、再分類時の英語力が平均にはるかに満たない場合が多く、「十分な英語力を獲得した」とは到底いえなくても再分類されているのが現実だという (Lindholm-Leary 2001: 21)。
  - 24 「維持型バイリンガル教育 (Maintenance Bilingual Program: MBP)」とも呼ばれるが、バイリンガル教育論争の中でMBPはELに母語、母文化を堅持させ、米国社会への統合を阻むものだと強く批判された(片桐1992: 191)。維持型バイリンガル教育の目的も、本来、L1による学力の下支えによって米国社会に統合させることにあるが、コミュニティの環境や適用方法によっては「維持」により重点が置かれたケースもあり得る。本稿では子供の言語習得と認知発達を促すという点に主眼を置いたDBPという用語を用いる。
  - 25 ユタ州は、学齢期の子供に占めるELの割合が0.5%と、全米の平均と比べても低いほうだが、2008年、州議会が国際イニシアチブ法案を可決し、TWIを含む2言語イマージョンプログラムを2015年までに100立ち上げ、3万人の子供を収容するという計画を立て、2014年にこれを完了したという(ユタ州2言語イマージョンサイト <http://utahdli.org/whyimmersion.html>, 2017/9/15閲覧)。
  - 26 州・学区によって小学校の就学年限が異なるため、プログラムの開始または終了時期は1、2年前後する場合がある。また、プレキンダーガーデン(日本の幼稚園年中組にあたる)から始まる場合や、6年生から8年生(日本の中学校にあたる)、9年生から12年生(日本の高等学校にあたる)といった後続プログラムもある学区はあるが、数はあまり多くない(Lindholm-Leary 2001: 35)。
  - 27 原則的にプログラム登録はキンダーガーデンか1年生の開始時に限られるが、パートナー言語の能力が十分な子供は2年生以上でも、状況と条件が許せば転入可能だという。
  - 28 アメリカ北東部の農村、北西部の都市と郊外、南中央部の大規模な郊外、南東部の中規模の郊外。(Thomas & Collier 2002: 21)
  - 29 参加した学校および学区が、それぞれの状況に応じて、どのようなプログラムが適切であるかを判断できるよう、関係者間で共有できるデータベースとしてデザインされた(Thomas & Collier 2002: 12-13)。
  - 30 提案227が原則的にはバイリンガル教育を禁止したが、子供にどのような教育を施すかを選ぶのは保護者の権利であるため、実際には適用除外申請を行えば希望する教育プログラムに子供を通わせることが可能だった。また、NCLBにより学区・学校は保護者の要望に応

えなければならぬため、保護者に人気のあるプログラムは継続されていたのである。

- 31 LAUSD MMEDのExecutive DirectorであるHilda Maldonado氏、CoordinatorのAnne Kim氏、Resource TeacherのElise Kim氏から回答をいただいた。
- 32 教科書は州の教育基準に従っているため、他国の教科書など異なった基準で作られたものをそのまま使うわけにはいかないが、訳語の適切さを確保するために他国の教科書を参照する場合があるという。スペイン語はプログラム数が多いため既に教科書が翻訳出版されており、この点だけでも新プログラムの立ち上げは楽だという。
- 33 大阪にある韓国系の民族学校である金剛学園に子供を通わせる保護者によれば、近年、韓国・朝鮮に血縁を持たない日本人が入学するケースが増えているという。中華学校ではその傾向はさらに顕著だという（志水他2013: 27）。
- 34 志水他（2013: 283）によれば、ブラジル、ベトナム、フィリピン出身者の2010年の高校進学率はいずれも50%台である。
- 35 児島（2013）によれば、2011年、日本全国にブラジル人学校は72校存在したが、多くが無認可であり、学校存続のために各種学校認可を進めようという段階にあった。

#### <参考文献>

＝日本語文献＝

- 片桐康宏（1993）「アメリカにおける英語公用語化への動き——「核」と「異質」の緊張関係の中で——」『アメリカ研究』27号、189-199頁
- カミンズ著、中島和子訳（2011）『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版
- 吉良直（2009）「どの子も置き去りにしない（NCLB）法に関する研究—米国連邦教育法の制定背景と特殊性に着目して—」『教育総合研究』第2号、55-70頁
- 児島明（2013）「教育機関としてのブラジル人学校」『〈教育と社会〉研究』23、93-101頁
- コリン・ベーカー著、岡秀夫訳・編（1996）『バイリンガル教育と第二言語習得』太守韓書店
- 志水宏吉、山本ベバリーアン、鍛冶致、ハヤシザキカズヒコ編著（2013）『「往還する人々」の教育戦略 グローバル社会を生きる家族と公教育の課題』明石書店
- 末藤美津子（2002）『アメリカのバイリンガル教育 新しい社会の構築をめざして』東信堂
- 大東たかし（2010）『Clair Report No.346 米国における言語マイノリティに対する教育支援策』（財）自治体国際化協会 ニューヨーク事務所
- 中島和子（2011）『完全改訂版 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』アルク選書
- 三輪充子（2006）『アメリカ合衆国におけるイマージョン教育—2言語併用教育の可能性を考える』国立教育政策研究所紀要、135、189-201頁
- 滝沢潤（2015）『カリフォルニア州における言語マイノリティ教育政策に関する研究—多言語社会における教育統治とオルタナティブな教育理念の保証』広島大学大学院教育学博士論文
- 奥田邦男（1998）「アメリカ合衆国における双方向バイリンガル教育—現状と将来の展望—」『広島大学日本語教育学科紀要』第8号、1-9頁
- 牛田千鶴（2002）「カリフォルニアにおけるバイリンガル教育の新潮流—『双方向イマージョン式バイリンガル教育』の有効性を中心に」『比較教育学研究』第28号、日本比較教育学会、

113-128頁

=英語文献=

- Andersson, T., Boyer, M., 1970, *Bilingual Schooling in the United States: History, Rationale, implications, and Planning*, Blaine Ethridge-Books.
- Buch, G., Lambert, W. E., Tucker, G. R., 1974, Bilingual Schooling Through The Elementary Grades: The St. Lambert Project At Grade Seven, *Language Learning*, 24, Research Club in Language Learning, 183-204.
- Campbell, R., 1984, The Immersion Approach to Foreign Language Teaching, *National Standards: A Catalyst for Reform*, Edited by Lafayette, R. C., 114-143.
- Christian, 1994, Two-Way Bilingual Education: Students Learning Through Two Languages, *Educational Practice Report 12*, National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Collier, V. P., 1989, How Long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language, *TESOL Quarterly*, 23, 617-641.
- Cummins, J., 1979a, Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children, *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J., 1979b, Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters, *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 198-205.
- Cummins, J., 1981, The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students, *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles, 3-48.
- Cummins, J., 2005, A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream, *The Modern Language Journal*, 89(4), 585-592.
- Cummins, J., Swain, M., 1986, *Bilingualism in Education*, Longman.
- Gardner, R. C., Lambert, W., E., 1972, *Attitudes and Motivation in Second-Language learning*, Newbury House Publishment.
- Genesee, F., 1984, Historical and Theoretical Foundations of Immersion Education, *Studies on Immersion Education: A Collection for United States Educators*, California State Dept. of Education, 32-57.
- Genesee, F., 1986, *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*, Newbury House.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K. J., Saunders, W., M., Christian, D., 2006, *Education English Language Learners – A Synthesis of Research Evidence*, Cambridge University Press.
- Howard, E. R., Christian, D., 2002, *Designing and Implementing A Two-Way Immersion Education Program at The Elementary Level*, Center for Research on Education

Diversity & Excellence.

- Howard, E. R., Sugarman, J., Christian, D., Lindholm-Leary, K., J., Rogers, D., 2007, *Guiding Principles for Dual Language Education, 2<sup>nd</sup> Edition*, Center for Applied Linguistics.
- Krashen, S.D, 1981, *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon Press.
- Krashen, S.D, 1985, *The Input Hypothesis : Issues and Implications*, Longman.
- Lambert, W. E., Tucker, G. R., 1972, *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*, Newbury House.
- Lindholm, K.J., 1987, *Directory of Bilingual Immersion Programs: Two-Way Bilingual Education for Language Minority and Majority Students*, Center for Language Education and Research, University of California, Los Angeles.
- Lindholm-Leary, K.J., 2001, *Dual language education*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- May, S., 2008, Bilingual/Immersion Education: What the Research Tells Us, *Encyclopedia of Language and Education, 2<sup>nd</sup> edition*, Edited by Cummins, J., Hornberger, N. H., Springer, 19-34.
- Valentino, R. A., Reardon, S. F., 2015, Effectiveness of Four Instructional Programs Designed Serve English Learners: Variation by Ethnicity and Initial English Proficiency, *Education Evaluation and Policy Analysis, 37(4)*, 612-637.
- Stein. C. B., 1986, *Sink Or Swim –The Politics of Bilingual Education*, Praeger.
- Swain, M. 1978, French Immersion: Early, Late or Partial?, *The Canadian Modern Language Review, 34*, 577-585.
- U.S. Department of Education, Office of English Language Acquisition, 2015, *Dual Language Education Programs: Current State Policies and Practices*, Washington, D.C..

参考サイト

内閣府> 「選択する未来」委員会

<http://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/special/future/>

California Two-Way Immersion Programs Directory

<https://www.cde.ca.gov/sp/el/ip/ap/directory.aspx>

Center for Applied Linguistics (CAL) <http://www.cal.org/>

Los Angeles Unified School District (LAUSD) Multilingual and Multicultural Education Department (MMED) <https://achieve.lausd.net/mmed#spn-content>

Migrant Politics Institute (MPI) <http://www.migrationpolicy.org/>