

公益財団法人 日本英語検定協会委託研究

日本における英語イマージョン教育の成果と課題
～沖縄アミークス国際学園の事例～

報告書

平成 28 年 6 月

はじめに

「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（以下、「実施計画」という）によると、2020 年を目処に、小学校における英語教育の拡充強化、中・高等学校における英語教育の高度化など、小・中・高等学校を通じた英語教育全体の抜本的充実を図ることが示されている。「実施計画」を受けて 2014 年 2 月には有識者会議が設置され、同年 9 月には報告書が提出された。報告書では、グローバル化の進展の中で、国際共通語である英語力の向上は日本の将来にとって極めて重要であること、さらに、アジアの中でトップクラスの英語力を目指すべきであることが指摘されている。全ての国民が、等しくトップクラスの英語力が必要であるとは思えないが、グローバル化の急速な進展を考えると、それぞれの職種において、それに見合ったレベルの英語コミュニケーション能力がこれまで以上に必要になってくることは間違いないであろう。

さて、イマージョン教育は、児童・生徒の母語ではなく、第二言語を教育用語として用いる言語教育プログラムの一形態である。カナダのケベック州（フランス語圏）が発祥の地で、1960 年代に、英語話者の両親が、フランス語のバックグラウンドが全くない子ども達に、高いフランス語能力を身に付けさせたいという思いから始まったプログラムである。その後、このプログラムは保護者や研究者から高い効果を認められ、急速に北米全体及びヨーロッパに普及した。外国語教育で著名な研究者の一人である Krashen は「イマージョンほど成功したプログラムは存在しない」と述べている。筆者(大城)も 2005 年度から 2007 年度にわたってアメリカの日本語イマージョンスクール及びスペインの英語イマージョン・プログラムを視察する機会を得た。児童・生徒の語学力の高さには驚嘆したものである¹。

本研究は、沖縄県うるま市に設立された沖縄アミックス国際学園（以下、「沖縄アミックス」という）のイマージョン・プログラムの映像資料や公益財団法人 日本英語検定協会が実施する実用英語技能検定（英検）をもとに、イマージョン教育の成果と課題、さらに、日本の英語教育への応用を探るものである。

1 章においては、イマージョン教育の定義について述べる。イマージョン教育には様々なタイプがある。読者がイマージョン教育とは何かを理解していないと本研究の議論を誤解してしまう可能性がある。

2 章においては、これまで行われてきたイマージョン教育の成果（有効性）と課題を概観する。沖縄アミックスでの実践は、イマージョン教育のこれまでの成果を踏まえ、課題を克服する実践でないといけないと考えるからである。

3 章においては、沖縄アミックスの設立の経緯とプログラムの特徴を紹介する。本研究がどのような学校環境・社会環境の中で行われたものであるのかを知っておくことは、この

¹ 大城(2008)

研究を理解する上で欠かせない。

4 章は、本研究の中心である。3 年間にわたって撮影してきた抽出児童の言語発達の過程について概観し、その成果と課題について検討する。具体的な事例を通して、イマージョン教育の成果と課題がより具体的に見えてくるものと確信する。

5 章においては中期イマージョン・プログラム（4 年生から始めたグループ）及びインターナショナル・コースの全児童・生徒を対象に実施した実用英語技能検定の結果から、中期イマージョン・プログラムの成果と課題を検討する。

6 章においては、公益財団法人 日本英語検定協会が実施する実用英語技能検定の結果をもとに、沖縄アミックス児童・生徒の分野別の英語能力の特徴について検討する。

7 章においては、日本の英語教育への示唆について検討する。日本の英語教育は、詳細は後述するが、これまでの PPP (Presentation, Practice, Production) 型から Content-Based 型、あるいは文法の指導においては Focus on Form 型へ舵を切るものである。イマージョン教育は Content-Based 型の最たるものであり、また、直接、英語の文法指導を目的としていないことから、Focus on Form 型への英語教育にも大きな示唆を与えるものである。

本報告書は以下の者が分担して執筆した。

大城 賢 1 章～4 章、5 章 (5.2.1)、8 章
東矢 光代 6 章
深澤 真 5 章 (5.1、5.2.2)

研究の統括、報告書の全体的な調整は奥城が担当した。

研究グループ統括	奥城 泰（沖縄アミックス国際学園）
研究グループ	大城 賢（国立大学法人琉球大学教育学部教授）
	東矢 光代（国立大学法人琉球大学法文学部教授）
	深澤 真（国立大学法人琉球大学教育学部准教授）

目 次

はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	2
第1章 イマージョン教育の定義・・・・・・・・	5
第2章 先行研究に見るイマージョン教育の有効性と課題・・・・・・・・	7
第3章 沖縄アミークス国際学園のイマージョン・プログラムの概要・・・・・・・・	12
第4章 映像記録に見る抽出児童の第二言語習得の様子・・・・・・・・	13
第5章 沖縄アミークス・イマージョン・プログラムで学んだ 児童・生徒の英語力・・・・・・・・	60
第6章 アミークス英検受験者に見る分野別の英語能力の特徴・・・・・・・・	79
第7章 日本の英語教育への示唆・・・・・・・・	90
あとがき・・・・・・・・・・・・・・・・	92
【参考文献】・・・・・・・・	93

第1章 イマージョン教育の定義

イマージョン教育とは、通常の教科を目標言語で教えることにより、学習者に自然に目標言語を習得させる教育プログラムである。したがって、イマージョン・プログラムでは目標言語（沖縄アミークス国際学園の場合は英語）を教科の1つとして学ぶのではなく、教科内容を目標言語（英語）で学ぶことを通して結果的に目標言語も習得する方法である。

前述したように、イマージョン教育は、1960年代に、カナダのケベック州で、英語が母語の子ども達に、フランス語を教える手段として導入されたのが始まりである。この教育方法が高い成果を生み、アメリカの公立学校で急速に普及していくことになる。今日ではアメリカの約200の学校で、スペイン語、フランス語、ドイツ語、中国語、オランダ語、アラビア語、ロシア語、日本語などのイマージョン教育が行われている。

イマージョン教育は、その後、ヨーロッパ、アフリカ、アジアなどでも広がっている。筆者が訪問した2007年当時のスペインのマドリッドでは、公立学校において、イマージョン・プログラムが急速に広まりつつあった²。

日本国内では、静岡県沼津市の加藤学園が、1992年にはじめて英語イマージョン教育をスタートさせた。その他、現在では、ぐんま国際アカデミー(プレスクールから高等部まで)、西武学園文理小学校、佼成学園女子中学校、立命館宇治高等学校等など、イマージョン・プログラムを持つ学校は10校を越えている。

イマージョン教育は導入の時期により、(a)早期イマージョン（＝幼稚園、あるいは小学校から始める）、(b)中期イマージョン（＝小学校4年以降に始める）、(c)後期イマージョン（＝中等学校か高等学校から始める）に分けることができる。また、目標言語を使用する頻度により、(A)完全イマージョンと(B)部分イマージョンに分けることができる。完全イマージョンでは、プログラムの初期段階では、全ての教科の授業が目標言語で行われるが、学年が上がるにしたがって、第1言語（学習者の母語）による授業が増えていくというものである。部分イマージョンは、プログラムの開始時期からカリキュラム全体の教科を第1言語（学習者の母語）で行う科目と、第2言語（目標言語）で行う科目に分けて指導する方法である。第1言語と第2言語を50%ずつにする場合が多く見られる。この場合、算数、理科、体育、美術などが目標言語で指導される場合が多い。これらの科目がイマージョン教科として選ばれる理由は、授業中の学習活動に実践的参加型の活動が多く、自然な言語習得が起こる状況が作りやすいという点が上げられている。

英語イマージョン教育の目標としては以下の4点を上げることができる³。

- (1) 英語のネイティブスピーカーに近い言語能力を身につけ、意思疎通を目標言語で自由に行える高いコミュニケーション能力を養う。

² 詳細は大城（2007）

³ 伊東（1997）

- (2) 第1言語の運用力を保持し、それをさらに伸ばす。
- (3) 英語イマージョン教育を受けている児童生徒の一般学習能力を着実に育て、全教科の教科内容を学齢にふさわしいレベルで習得する。
- (4) グローバル化が進む中、児童生徒自身が異なった言語及び文化を尊重し、それらを理解する姿勢を築き、同時に自己のアイデンティティーや母文化に対する敬意の念を新たに見いだすことができる社会文化能力を育成する。

本研究では、(1) から (4) の目標がどの程度達成されているのかについて、3 年間にわたる映像資料⁴や公益財団法人 日本英語検定協会が実施した英語検定試験の結果をもとに検討する。

⁴ NHK エンタープライズが撮影を行った。

第2章 先行研究に見るイマージョン教育の有効性と課題

本研究では前述した(1)～(4)のイマージョン教育の目標が沖縄アミークスにおいては、どの程度達成されているのかをみていくことになる。そこで、先行研究においてはどのような成果が確認され、また課題が残されたかを検討する。

イマージョン教育は、前述したように、1960年代にカナダのモンリオール郊外のセント・ランパート地区が発祥の地である。英語系住民が、学校における非効率なフランス語教育を打開するための勉強会などを開いたのが始まりである。導入当初から、大学の研究者などが関わっていたこともあり、このプログラムについては、膨大な研究が蓄積されている（伊藤、2006 ほか）

イマージョン教育の目標である(1)の有効性を確認するには、イマージョン・プログラムに参加している児童と、通常のプログラムに在籍している児童を比べる方法が考えられる。本研究に即していうと、沖縄アミークスのイマージョン・プログラムに在籍している児童の英語力と公立学校で英語を学んでいる児童の英語力を比較することになる。また、ネイティブに近い目標言語を獲得しているかどうかは、イマージョン・プログラムに参加している児童と、目標言語のネイティブの児童とを比べる方法が考えられる。これも、本研究に即していうと、沖縄アミークスのイマージョン・プログラムに参加している児童の英語力と英語ネイティブの児童の英語力を比べることによって確認することができる。イマージョン教育の目標の(2)についても、イマージョン・プログラムに在籍している児童と、通常プログラムに在籍している児童を比べることによって確認できる。(3)と(4)についても同様である。

伊東（1997）は、カナダにおけるイマージョン教育を詳細に報告している。おそらく、日本で出版された書籍としては、これほど詳細に報告したものは現在（2015年4月）まで見あたらない。伊藤は、イマージョン教育の目標である(1)から(4)についても、カナダでの具体的な研究結果を紹介している。伊東（1997）に即してその有効性について検討する。

イマージョン教育の目標である(1)について、早期イマージョン参加者と通常プログラムに在籍者の第8学年終了時点での調査がある。イマージョン・グループのフランス語能力は、毎日、教科としてのフランス語の授業を受けた通常クラスの児童と比べると比較にならないほど高いということが報告されている。イマージョン・グループの児童のフランス語を測定するためのテストを作成すると、通常クラスの児童には途方もなく難しすぎる一方、通常グループを基準にしてテスト問題を作成するとイマージョン・グループにとっては簡単すぎて退屈してしまう程の差が生じたということである⁵。

しかしながら、受容技能（リスニングとリーディング）の面においては、イマージョン・プログラムに参加している児童のフランス語能力は、フランス語を母語とする同年代の子

⁵ 伊東（1997） p.117

どもたちのフランス語能力に近いレベルまで達するものの、発表技能（スピーキングとライティング）の面においては、残念ながら、フランス語母語グループのフランス語には及ばない。伊藤は「受容技能と発表技能のレベルの差は、第 2 言語においてだけでなく、母語においても日常的に存在することであり、（第 2 言語においても）当然予想されることである」⁶と述べている。確かに、私達の日常的な経験においても、「英語は聴けるが話せない」や「英語を読めるが書けない」とい事例は枚挙にいとまがない。また、母語の日本語の場合でも「日本語は（当然のことながら）理解できるのに、日本語のスピーチは難しい」や「日本語は当然のことながら読めるのに、レポートを書いたりすることは苦手」という実感を持つ人は多い。その事を考えると、「聞く、読む」は概ねネイティブレベルに到達できたとしても、「話す、書く」は個人的能力に負うところも多く、ネイティブレベル⁷まで到達することは難しいことが予想される。

次に(2)の第 1 言語（母語）の運用力の保持について検討する。伊藤によると、口頭能力（聞くことと話すこと）に関しては、どのようなイマージョン・プログラムであれ、通常プログラムで学んでいる子どもたちとの遅れは観察されていない。しかし、読み書き能力の発達においては、どのタイプのイマージョン・プログラムであっても、最初の段階においては、通常プログラムの子供達と比較すると一時的な遅れが見られる。しかしながら、初等教育終了時点までには、その遅れは解消され、通常プログラムで学んでいる子どもたちと同程度の読み書き能力を身につけることができる。それどころか、通常プログラムで学んでいる子どもたちよりも優れている場合がある⁸。ちなみに筆者が調査したオレゴン州ポートランド市在のリッチモンド小学校（＝早期日本語パーシャル・イマージョン・プログラム）の学校長にインタビューしたところ、3 年生、4 年生、5 年生の英語の読解力はオレゴン州共通テストの結果で比べてみたところ、全ての学年が州の平均を上回っているということであった⁹。

通常クラスの児童に比べると、イマージョン・プログラムの児童が、学校で第 1 言語にさらされる時間は半分である。それにもかかわらず、第 1 言語だけにさらされている通常プログラムの児童と、母語の読解能力の発達においては、ほとんど変わらない。その理由については研究者の間でも様々な見解が表明されている。最も有力な説としては J.カミンズや M.スワンによって唱えられた言語的相互依存説がある。それは、ある人が二つあるいはそれ以上の言語を獲得していく場合、その二つの言語は別々に獲得されるのではなく、基底のところで共通し、相互に関係して発達していくという考え方である¹⁰。つまり、カナダのフランス語イマージョンの場合は、フランス語の学習を通して、フランス語の能力だけでなく、英語の基礎的な能力も育成されたのではないかと考えられるのである。

⁶ 伊東（1997） p.118

⁷ 一概にネイティブと言っても、ネイティブの間でも読み書きにおいては差がある。

⁸ 伊東（1997） p.124

⁹ 大城（2008）

¹⁰ カミンズの 2 言語共有説（冰山説）

学校で母語以外にさらされる時間が通常プログラムの児童と比べると半分、もしくはそれ以下であるにもかかわらず、イマージョン・プログラムの児童の母語保持が通常プログラムと同程度に保持されるということは普通に考えると不思議である。イマージョン・プログラムに参加する以前に、既に母語の「聞く・話す」能力については、その基礎がほとんど完成しているということが考えられるが、「読み書き」については、どう考えても、通常プログラムの児童よりは学習時間が少ないはずである。それにも拘わらず、フランス語イマージョンの児童が通常プログラムの児童の英語力とそれほど変わらないというのは、フランス語が英語と比較的近い言語であるということとも関係していることが考えられる。もし、そうだとすると、第 1 言語を英語としているフランス語イマージョンの場合と、沖縄アミークスのように、第 1 言語が日本語の学習者を対象としている英語イマージョンでも同じような結果が期待できるのであろうか。このことは、今後、英語イマージョン教育が日本でも広く受け入れられるかどうかのカギを握っている。

次に、イマージョン教育の目標である(3)についてはどうだろうか。英語イマージョン教育を受けている児童は、教科内容の理解においても、学齢にふさわしいレベルに到達するのであろうか。カナダにおけるイマージョン教育導入の段階において、保護者が不安に思ったことの 1 つが教科内容の理解度である。たとえ目標言語がネイティブ並みにできるようになっても、学校で学ぶ教科の内容については、ほとんど目標を達成することができなかったというのでは本末転倒である。教科内容の理解が十分に担保されるプログラムでなければ親も安心して子どもをイマージョン・プログラムに入れることができない。その点では、イマージョンは言語教育プログラムであると同時に学校教育プログラムでもある。後述するように、それが、イマージョン教師の確保を難しいものにしている。ネイティブであっても、その教科が教えられるとは限らない。また、教科内容が教えられるからと言ってノンネイティブの児童を対象に外国語指導技術を駆使して教えられるかどうかは別の問題である。

さて、イマージョン教育の目標である(3)について、伊東（1997）はカナダでの実験の結果を 3 つのプログラムにわけて報告している。その 3 つのプログラムとは、①早期完全イマージョン、②早期部分的イマージョン、③後期イマージョンである。

伊藤によると、①の早期完全イマージョンで学ぶ場合は、算数・理科・地理・歴史といった教科の内容を、通常プログラムで学ぶ子どもたちと同程度に習得できること、また、フランス語を通してこれらの教科を学ぶことによって、一般的な知能の発達が阻害されることもないということである¹¹。

しかしながら、②の早期部分的イマージョンの場合は、イマージョン・プログラムの方が通常プログラムの参加者よりも高い成績を収めるようなケースはない。その理由は、早期部分イマージョンで学んでいる子どもたちのフランス語能力は早期完全イマージョンで学んでいる子どもたちと比較してそれほど高くなく、教科内容をフランス語で学ぶことに

¹¹ 伊東（1997） p.129

困難を感じているためだとされている¹²。

最後の③の後期イマージョンの場合は、イマージョンが教科内容の理解に与える影響は一貫していない。通常プログラムに参加している児童よりも高い結果を出す児童もいれば、同程度か、または低い結果を出す児童も存在している。伊藤はその理由として後期イマージョンの場合はその言語の習得度合いが影響しており、フランス語の理解が低い場合は、教科内容を理解することが困難なためだとしている¹³。

最後にイマージョン教育の目標である(4)の異なる文化に対する理解や態度、また、自己のアイデンティティーに関する効果である。この点に関しては、大規模なアンケートなどによる調査がなされている。伊藤によると、フランス語イマージョンに参加している子どもたちはフランス語系カナダ人との社会心理的距離を縮めるのに効果があること、また、作文などの分析から、通常プログラムで学んでいる子どもたちに比べ、イマージョンに参加している児童の書いた作文は、言語的・文化的多様性から生まれるカナダの躍動美に焦点を当てたものが多かったことが報告されている¹⁴。イマージョン・プログラムが参加者のアイデンティティーを失わせたという報告は全くなされていない。

さて、ここまでは、カナダにおけるフランス語イマージョンの有効性について、伊藤に即してイマージョン教育の効果を検討してきた。日本におけるイマージョン教育ではどのような成果が出ているのであろうか。日本においては1992年に静岡県沼津市に所在する加藤学園が最も早く英語イマージョン・プログラムを導入した。加藤学園では教育心理学者であるマイク・ポストウィック氏がプログラム・ディレクターを務め加藤学園のイマージョンを引っ張った。彼はイマージョン教育に関する多数の論文を発表している。また、加藤学園は、イマージョンに関するシンポジウムを積極的に開催してきた。当初から、多くの外部者の参観を認め、日本におけるイマージョン教育の普及に多大な役割を果たしてきた。筆者（大城）も過去数回にわたって加藤学園の授業を参観する機会を得た。加藤学園は学習指導要領に則ったカリキュラムを導入している¹⁵。英語は教科としては教えられていない。国語や社会の一部は日本語で行われているが、そのほかの教科は全て英語で教えられている。早期トータルイマージョンに分類される。

加藤学園の成果は前述したシンポジウムやポストウィック氏の論文などで広く知られている。中学生のTOFELスコアは400点台半ば、高校生のレベルは600点台ということである。また、生徒の学力レベルは、静岡県が行う学力テストの平均を超えている。国語のレベルも通常課程のレベルと同等か、時には通常レベルの生徒よりも高いこともあるという。さらに、加藤学園のイマージョン・プログラムの生徒は、比較対象の日本語だけの学校の生徒たちよりも、日本人としてのアイデンティティーをより強く抱いており、当然、

¹² 伊東（1997）p.130

¹³ 伊東（1997）p.132

¹⁴ 伊東（1997）p.142

¹⁵ 1条校。

英語圏の文化についても、通常課程の生徒たちよりも深く理解していたということであった¹⁶。

このように見てくると、イマージョン教育は様々な点において有効であることがわかる。カナダにおける前述の研究からは、早期トータルイマージョンが最も効果的であることも明らかである。日本での英語イマージョンスクールはまだまだその数は少ないが、加藤学園をはじめ、そのほとんどが早期トータルイマージョンである。Patkowski(1990)は5～15才でアメリカに移住したグループと、15才を越えてから移住したグループを英語の発音と文法性の面から比べている。その結果、5～15才で移住した人はほぼ全員がネイティブ並みの発音と文法性を身に付けたのに対し、15才を越えてから移住した人は個人差が大きかったということである¹⁷。Patkowskiの研究は臨界期仮説を支持しているが、前述のカナダの実験も、早期トータルイマージョンのほうが一番効果的であるという結果が示されており、臨界期仮説を支持するものとなっている。

しかしながら、すでに多くの研究者¹⁸によって指摘されているように、この結果について、以下のことを配慮して考える必要がある。

- (1) もともとイマージョン・プログラムに参加している子どもは、比較的裕福な家庭からきており、親も教育熱心で子どもの家庭での学習をサポートしている。
- (2) イマージョン・プログラムについて行けなくなった子どもは、通常プログラムへ移っている。その結果、イマージョン・プログラムに残った児童は優秀な子どもたちで、有利な結果が出たとしても、決して不思議ではない。

筆者が訪問した加藤学園も比較的裕福な子どもたちが集まっている。学校においては英語漬けではあっても、家庭ではしっかりと日本語での学習がなされている可能性が高い。また、加藤学園は通常プログラムを併設している。ある意味「イマージョン・コースについて行けない児童に対してセーフティネットが張られている」とも言える。

¹⁶ チャイルズ (2011) p.213

¹⁷ Lightbown & Spada (2012)

¹⁸ 伊東 (1997) ほか

第3章 沖縄アミックス国際学園のイマージョン・プログラムの概要

沖縄アミックス国際学園は2011年4月に開校した。イマージョン・コースとインターナショナル・コースを有しており、世界的に見てもユニークな学校である。1つの校舎に2つのコースがあるため、両コースの児童が相互に交流することが可能である¹⁹。

沖縄アミックスのイマージョン・コースでは国語と社会以外は英語で授業が行われている。また、英語そのものの授業も設定されている。イマージョン校では、通常、目標言語の授業は行われない。つまり、教科としての目標言語の授業はないのである。2章でも述べたように、カナダでの初期のイマージョン教育はフランス語で教科内容を教えることが原則であり、フランス語を教科として教えるという形ではない。しかし、イマージョン教育が広がるにしたがって、イマージョン・プログラムも多様化しており、筆者（大城）が調査したアメリカのポートランド及びシアトルの日本語イマージョンにおいても、また、スペインの英語イマージョン・プログラムにおいてもカリキュラムの中に目標言語（日本語や英語）を教科としても組み込んでいた。このようなプログラムでは、目標言語で教科を学ぶ時には「内容が主で言語が従」、英語を教科として学ぶ場合は「英語が主で内容が従」という考え方でカリキュラムが組まれている。カナダでの研究成果や世界的なイマージョン教育の動向などを踏まえると、「英語を」学ぶ時間がカリキュラムの中にあることが「流暢性」と「正確性」の両方を担保することができるため必要な措置なのではないかと思われる。

沖縄アミックスのイマージョン・プログラムは、分類から言うと早期トータルイマージョンに分類されるものである。もっとも初年度には4年生からの入学も認めたため、このグループは中期トータルイマージョンに分類される。

沖縄アミックスのイマージョン・コースはネイティブ²⁰と日本人のティーム・ティーチングで授業が行われている。この点も世界的にみるとユニークである。イマージョンの教室では通常は児童と同じ母語話者の教師が教室にいることはない。筆者が調査したポートランドやシアトルの日本語イマージョンでは日本人の担任教師に、日本からきている日本人学生ボランティアとのティーム・ティーチングは見られたが、教室にネイティブ（英語話者）が入る授業は全くなかった。この点における是非については、また、別のところで検討することにしたい。

¹⁹ インターナショナル・コースと言っても実際にはネイティブ児童の在籍が少なく、英語力のある日本人児童が多数を占めている。世界的に見てもイマージョン・コースは母語が同じ児童を対象にしているため、目標言語を使う機会は、先生と話す時以外はほとんどない。インターナショナル・コースが併設されていると、児童にとって英語を話す機会が増える。インターナショナル・コースを併設することの意味は大きい。今後も、インターナショナル・コースを維持できるかどうかは未定である。

²⁰ 英語が母語であるとは限らない。

第4章 映像記録に見る抽出児童の第二言語習得の様子

イマージョン教育に限らず、外国語教育、言語習得分野においては、膨大な研究が蓄積されている。その多くは量的研究によるものである。量的研究とは、多くの人々を研究対象とし、そこで観察される現象を数量化し、その結果から一般的法則を見つけ出そうとする研究である²¹。本研究の関連で考えると、前述した①早期完全イマージョン、②早期部分的イマージョン、③中期イマージョンの効果を比較する研究が量的研究に分類される。3つのプログラムの効果を比較するため、児童生徒全員にテストを実施し、その結果を比較して、どのプログラムが最も効果的かを結論づける手法である。

それに対し、質的研究とは、世の中で発生する現象がどのような意味を持つかを理解したり、解釈したりする研究方法である。外国語教育の分野では、①授業中の教師や生徒の行動を観察・記述・分析する、②自由記述形式のアンケートに対する回答を分析する、③1人または小人数の児童・生徒の発話を定期的に長期間にわたって録音し、その音声を転写したものを分析する、④面接での反応や回答を記述・分析する、などの方法が用いられる²²。1つ1つの事例を積み上げることによって、量的研究では得られない現象を理解でき、多くの示唆を得ることが可能になる。

質的研究は、量的研究に比べると歴史が浅い研究である。質的研究は客観性に乏しいなどの理由から科学的でないと批判されることもある。しかし、近年になって、質的研究の手法が改善され、その価値も認められるようになり、量的研究に対立するものではなく、相互が補完し合えるものであるとの認識が広まっている。

本章においては、質的研究の手法を採用し、沖縄アミークスに1年生～3年生まで在籍した早期トータルイマージョングループの児童4人と、4年生～6年生まで在籍した中期トータルイマージョングループの児童3人を抽出し、2011年度から2013年度までの3年間に及ぶ彼らの英語力の発達を個別具体的に記述する。分析対象とする映像は、抽出児童への定期的な英語と日本語のインタビュー、授業中の様子を捉えた映像、さらに担当教師へのインタビューなどである。

インタビューは3年間にわたって複数回実施している。発話を引き出し、英語力の伸びを診るためのインタビューは基本的に同じ内容となっている。筆者の主観を極力退け、できるだけ客観的に児童の様子を記述する。しかし、児童の様子をより具体的に、より正確に描写できると判断した場合は、逆に筆者の感想も書き加えている。質的研究においては、読者が児童の様子を鮮明にイメージできることが大切と考えるからである。

児童への英語インタビューを中心に記述していくが、必要と思われる場合は授業や授業以外の様子も記す。また、児童の書いた作文なども映像として保存しているので、それも

²¹ 白畑ほか(1999)、p.249

²² 前掲書、p.249

適宜活用する。さらに、当時の関係教員へのインタビューなども必要に応じて取り上げていく。それらの記述が積み上げられれば、イマージョン教育における児童の言語発達の様子が立体的に見えてくるものと考ええる。そこから一般化できるものがあれば、イマージョン教育における研究にも大きく貢献するものになる。当然、日本の英語教育の改善にもとても貴重な示唆を得ることができる。

1. 早期トータルイマージョングループ（1年生から開始）

早期トータルイマージョンに在籍する抽出児童のプロフィールは以下のとおりである；

朝雄（仮名）： 沖縄アミックスに入学するまで英語の学習経験は一切ない。

喜子（仮名）： 2才の時から英語を学んでいる。

良夫（仮名）： 沖縄アミックスに入学するまで英語の学習経験は一切ない。

明夫（仮名）： 沖縄アミックスに入学するまで英語の学習経験は一切ない。

以下に、それぞれに児童の様子について、時間順に沿って記述していく。

（1）朝雄の場合

【2011年4月7日：入学式における朝雄の様子】

朝雄は沖縄アミックスに入学するまで英語の学習経験は一切ない。入学式では不安な表情をしている。式が始まる前に、担任のマル先生（仮名）が“Are you OK?”と背後から声をかけるが、朝雄はマル先生の顔を見ることもなく1回頷いたのみである。マル先生は“What’s going?”とさらに話しかけるが返事はなし。緊張した表情は崩れない。英語は全く理解できていないことは明らかである。入学以前は英語学習経験がないので当然である。

【2011年4月：1A（英語）の授業と朝雄の様子】

入学後の初授業。担任の先生が「朝雄」と名前を呼ぶと朝雄は手を上げた。担任の先生が“How are you?”と声をかけると、クラス全員が“How are you?”とリピートした。朝雄に限らず、ほとんど全員が“How are you?”の意味を分かっていない。担任のマル先生が“Stand up.”と声をかけると全員が立ち上がった。どういう訳か数名はランドセルを背負い始めた。もう帰る時間だと思ったのかもしれない。担任のマル先生は慌てて“No, no, no...”と児童がランドセルを背負うのを制している。1Aのクラスのほぼ全員が、ほとんど英語を理解していないことはこの授業映像から明らかである。朝雄もマル先生の英語を聞いてはいるが理解していない。

【2011 年 4 月：朝雄へのインタビュー】

入学したばかりの朝雄に、マル先生がインタビューを行っている。

マル先生：What is your name?
朝雄：無言
マル先生：How old are you?
朝雄：無言
マル先生：What did you eat for breakfast this morning?
朝雄：無言

朝雄はマル先生の英語を全く理解できていない。

【2011 年 7 月：入学後 3 ヶ月後の算数の授業】

1 A の算数の授業。一桁の引き算を学んでいる。朝雄は教室の前列の席に座っている。引き算のカード（例えば「7－5」のカード）を与えられたら答えのカード（この場合は「2」）を探す活動である。朝雄はほとんど話すことはないが、活動に参加している。他の児童を見ながら何をすればよいのかを理解しているようである。入学時の緊張感は幾分やわらいだようであるが、教室での英語の発話は全くみられない。

【2011 年 7 月：マル先生（1 A 担任）のコメント】

朝雄が在籍する 1 A 担任のマル先生のクラスの様子に関するコメントである。

今は色々と自分達で試している段階で、面白い英単語や文法などを織り交ぜて試行錯誤をしています。面白い言葉などを使って言葉遊びをしています。今日の English Lunch をご覧になったと思いますが、日本語で話している生徒がいるとほかの子が注意したり、「牛乳下さい」「水くみに行っていていいですか？」「箸取りに行っていていいですか？」箸を忘れる子も結構いますから私に「箸を借りてもいいですか？」と聞きにきました。もちろん全部英語です。子供たちは文章にしています。特に May I …? などの許可を求める文章などはかなり出来ています。最初の週は「トイレに行ってもいいですか？」から始めて、彼らはそれが使えるんだと知りました。授業で課題シートを出すといつも「始めてもいいですか？」と聞くようになりました。「外へ出てもいいですか？」など表現を広げることが出来るようになりました。文法のパターンを覚えて May I などの許可系を先に使い始めたのです。

日本の小学校でも、低学年の児童は「〇〇してもよいですか」と担任の先生の許可をとってから行動している。このクラスでも「〇〇してもよいですか」という表現を担任の先生が指導している。この表現は児童が学校で生活していくためには絶対に必要な表現である。そのため、May I? の表現が比較的早い段階で使い始めることができるようになったと思われる。

【2011 年 7 月：入学して 3 ヶ月後の朝雄へのインタビュー】

今回のインタビューは絵を見ながら対話をする²³ものである。インタビューに使用した絵は以下のとおりである。



Q: Can you tell me about this picture? (少年が犬と散歩している)

What's this?

朝雄：Dog.

Q: What's this?

朝雄：.....(?)

(写真が変わる)

Q: What's this?

朝雄：Teacher.

Q: Okay good, これは？ (日本語に変わる)

朝雄：Man.

Q: Man, good.

朝雄：Boy.

Q: Boy, good.

今回はネイティブの先生ではなく、日本人の先生からの質問である。日本人の先生は、絵を描写させたいようだったが、それは難しいと判断したようで、“What's this?” という

²³ Picture description の手法。絵を見せながら学習者から発話を引き出すことによって発話能力を促す。

質問に切り替えた。朝雄があまり理解できていないようだったため、途中で「これは？」というように日本語に切り替えている。“What’s this?” という質問に対しては、“dog, teacher, man, boy” などと単語で答えている。しかし、自信はなさそうである。

【2011 年 10 月：入学から半年後の朝雄の在籍する 1A の朝の会の様子】

1A では、毎朝、児童がマル先生へ英語で質問する時間を設けている。次のような対話が児童とマル先生の間で行われた。

S1 : Did you drive to school?

マル先生 : This morning?

S1 : Yes.

マル先生 : Yes, I did.

S2 : Did you drink coffee yesterday?

マル先生 : Yes, I did.

S3 : How did you go to school?

マル先生 : This morning? I took my car. Thanks.

朝雄 : Did you eat dinner yesterday?

マル先生 : Yes, I did. Thank you.

入学して半年後。児童は競って手を上げ、マル先生に質問している。数名の児童が質問したあと、朝雄が“Did you eat dinner yesterday?”と明瞭な英語で質問した。しかも笑顔である。入学の時（4月）は全く英語を理解していなかった朝雄である。半年でこのような質問を自ら発することができるようになっている。

【2011 年 10 月：入学から半年後の朝雄の在籍する 1A の英語の授業の様子】

授業では“Are you wearing ○○?” の表現を学習している。マル先生は、児童の 1 人を衝立の後ろに立たせ、児童からは見えないようにしている。隠れている児童は、自分の好きな帽子やサングラスなどを身に付けている。他の児童からは見えないので、他の児童は“Are you wearing ○○?”と尋ねている。それに対し、衝立の後ろにいる児童は、自分の身に付けているものに合わせて Yes/ No で答えている。身に付けているものに対する全ての質問が終わったら衝立の後ろからみんなの前に出てくる。児童は楽しそうにこの活

動を行っている。質問は自由に児童に作らせている。児童から出てきた質問は以下のとおりである。

S1 : Are you wearing T-shirt?
S2 : Are you wearing a skirt?
S3 : Are you wearing sunglasses?
. . . .

朝雄も含め、児童は楽しそうに英語を発している。驚いたのは児童の一人が “Are you wearing sunglasses?” と sunglass を複数にして使っていることである。日本語では「サングラス」というので、日本人学習者は sunglass と単数にして言う場合が多い。この児童が単数と複数を意識して使っているかどうかは分からないが、sunglasses といつも複数で聞いているので、sunglasses を 1 つのモノの名前として発話している可能性が高いと思われる。

【2012 年 6 月：入学から 1 年 3 ヶ月後の授業（生活科）で朝雄が書いた作文】

金曜日に、2B のみんなでサンマリーナビーチへ行きました。まずさいしょにぼくは、シュノーケリングをしました。ハート形の岩やいろいろなさかながいました。そのつぎ ぼくは、バナナボートにのりました。ボートはとても早かったです。早すぎてみずしぶきがかかりました。

The class 2B went to Sunmarina Beach last Friday. I started with snorreling. I saw hart-shaped rock and many kinds of fishes. Next, I rode on the Banana boat. The banana boat was going very fast so sea water splashed all over me.

(原文のママ)

【2012 年 6 月：朝雄の作文に対する担任のアーリー先生(仮名)のコメント】

////////////////////
すごく英語が上達した子がいます。その子は英語を話すのが得意ではなかったのですが、今では文章も書けるようになりました。しかも（今回の作文で）私が教えたこともないフレーズを使ったのです。一番驚いたのは The banana boat was going very fast so sea water splashed all over me. (バナナボートが速すぎて水しぶきがかかってしまった) という文です。Splash という単語は教えたこともありませんでした。Splash (水しぶき) という言葉を朝雄から聞くとは思いませんでした。ですから、彼はとても上達したと思います。
////////////////////////////////////

担任のアリー先生は朝雄の英語力の進歩に驚嘆している。筆者自身も、ここまで上達している朝雄に驚いた。英語ゼロで入学してきた児童が 1 年 3 ヶ月後には英語を書けるようになっている。“xxx-shaped rock” のような shaped という言い方は授業で学習したのだろう。しかし、アリー先生も指摘したように splashed all over me は教えたことがない。マリーンスポーツをしている時に、誰かが使ったのだろうか。教室外からも英語をピックアップして自分のものになっているものと思われる。

【2012 年 6 月：入学して 1 年 3 ヶ月後の朝雄へのインタビュー】

Q : What did you eat for breakfast?

朝雄 : Rice.

Q : Rice and ?

朝雄 : Water.

Q : What do you see in the picture? (少年が犬を連れて散歩している絵)

朝雄 : Boy and dog.

Q : What's the boy carrying in his hand?

朝雄 : Bag.

Q : What can you tell me about the picture? Where is this case? (学校の玄関で先生と母親と息子が話している絵)

朝雄 : School.

Q : How do you know it's a school?

朝雄 : Shoes locker, clock.

インタビューを担当している先生の英語は、ナチュラルスピードである。“What did you eat for breakfast?” という質問に、朝雄は “Rice.” と答えている。先生はライスだけではないだろうという気持ちを込めて “Rice and ?” と続けている。質問者は miso soup を期待したと思うが朝雄の答えは “Water.” であった。朝食と一緒に水を飲んでいるので、とっさに “water” という単語が出てきたものと思う。朝雄は対話の流れもよく理解していて、“Rice and ...?” の発話のディスコースをしっかりと理解している。“What do you see in the picture?” に対しても、間髪を入れずに “Boy and dog. ” と答えている。“What's the boy carrying in his hand?” もやや理解が難しいのではないかと思われたが “Bag.” と即座に答えている。“How do you know it's a school?” も決して簡単な質問形式ではないが、質問の意図を十分に理解している。答え方としては、センテンスレベルになっていないが、“Shoes locker, clock.” としっかりと答えている。

【2013 年 5 月：入学後 2 年 2 ヶ月。3 年生になったばかりの朝雄へのインタビュー】

理科の授業の直後に授業について感想を訊いてみた。

Q：授業はどう？

朝雄：う～ん。理科があまり、意味、わかりにくい。まだわからない単語が出てくるから。

Q：分からないところはどのようにしている？

朝雄：知っている友達に聞いてみて、あとから先生に聞いてみる。

朝雄にとって、理科は難しい単語がたくさんでてきて、難しいようである。わからないところがあると友達に聞き、それでも分からない場合は先生に訊くと話している。

【2013 年 6 月：工場見学をしたあとの朝雄の感想文】

製紙工場の見学の後、担任の先生がその感想を書くように指示している。以下が朝雄の書いた作文である。

On Friday 3rd we went to toilet paper factory with 3rd grade. In toilet paper factory it was so noisy! And so many kind of machines! There are rolling machine, cutting machine, pcking mashine and dry paper mashine. There are seventy three XX²⁴ in this toilet paper factory. I was so happy to see toilet paper factory, because...²⁵

教室で、すらすらと鉛筆を動かしている朝雄が写っている。作文では、went の過去形がしっかり書けている。so many kind of machines と初出の machine はスペルも正しく綴っている。次の文では There are rolling machine, cutting machine, pcking mashine and dry paper mashine. となっており、machine のスペルは正しい場合と正しくない場合が混ざっている。There are seventy three XX²⁶ in this toilet paper factory. の文の XX が何なのか分からないが、この文は文法的には完璧である。「There～構文」が理解できており、複数の場合の are もしっかり使えている。冠詞の習得は不十分のようである。

²⁴ 映像では朝雄の指が邪魔になっており、この単語が写っていない。

²⁵ 与えられた感想用紙が一杯になり、それ以上書くスペースがない。別の紙に続きを書いたのかもしれないが映像としては残っていない。

²⁶ 映像では朝雄の指が邪魔になっており、この単語が写っていない。

【2013 年 11 月 26 日：入学後 2 年 8 ヶ月後の朝雄へのインタビュー】

Q : Can you introduce your family?

朝雄 : My mother is working at Kadena kichi, Kadena base. And my father is working at Kencho.

Q : What do you see in this picture?

朝雄 : His t-shirts is green. And his dog's color is white and brown. Dog is smiling.

Q : Can you explain the picture?

朝雄 : The boy and his mother are school and boy has orange bag.

“My mother is working at Kadena kichi, Kadena base. And my father is working at Kencho.” の発話に見られるように、英語で分からない場合は日本語への code-switching が行われている。Kadena kichi の場合は、Kadena base と言い換えている。kencho は適当な英語が思い出せなかったようで kencho で終わっている。

2. 喜子の場合

【2011 年 4 月：入学直後の喜子へのインタビュー】

喜子は 2 才から英語を学んでいる。入学したばかりのインタビューの様子である。

マル先生 : What is your name?

喜子 : My name is Kiko.

マル先生 : How old are you?

喜子 : Six.

マル先生 : What did you eat for breakfast this morning?

喜子 : Soup and rice.

喜子は、全て完璧に聞き取れている。質問に対しては間髪を入れずに答えている。

【2011 年 7 月：入学して 3 ヶ月後の喜子へのインタビュー】

絵を見ながら対話は次のように進んだ。

Q : Can you tell me about this picture? What's this?

喜子 : Dog, boy.

Q : What is he doing?

喜子 : (理解出来なかった様子)

Q : Okay, next. What are they doing?

喜子 : They are talking together.

Q : Yes, they're talking together.

インタビューの最初はぎこちなかった。このインタビューで何をすればよいのかが分からなかったのかもしれない。“What is he doing?” (犬を散歩させている少年が描かれている) に対しては、適切な表現が浮かばなかったのかもしれない。後半の “What are they doing?” という質問には “They are talking together.” と答えている。進行形は比較的早い段階で習得されるということが分かっているが、喜子も使うことができていたようだ。このインタビューでは、**together** という単語は先生も使っていない。喜子が初めて使った単語である。

【2012 年 6 月 : 入学して 1 年 3 ヶ月後の喜子へのインタビュー】

Q : What did you eat for breakfast?

喜子 : I eat rice and soup.

Q : Rice and soup, very good. Who made rice and soup?

喜子 : My mom.

Q : What can you tell me about the picture?

喜子 : Boy is walking with a dog.

Q : Where are they going?

喜子 : A super market.

Q : Super market. Can you take a dog to the super market?

喜子 : Dog can go outside but dog cannot go to inside.

Q : (学校の玄関で先生と母親と児童の 3 人が話している絵を見せる。母親は、息子の忘れ物を届にきている。) Is the man happy?

喜子 : No.

Q : Why?

喜子 : Because boy forgot something

Q : What place is this?

喜子 : School.

Q : It's at school. How do you know?

喜子 : They have inside shoes and clock.

“What did you eat for breakfast?” に対して時制（過去形にすべきところではあるが）“I eat rice and soup.” というようにしっかりしたセンテンスレベルで答えている。“Who made rice and soup?” に対しては “My mom.” と My をしっかり入れている。日本語ではいちいち「私の」という言葉は付けない。そのため、初級学習者は my, his, her, your など欠落して話す傾向があるが、喜子は、しっかりと my を付けている。

“What can you tell me about the picture?” の質問には、“Boy is walking with a dog.” と答えている。With が難なく発話されている。“Can you take a dog to the super market?” に対しても “Dog can go outside but dog cannot go to inside.” のように、2つの文を and で結んで使うことができる。ただし、go to inside は go inside が正しい言い方だが、go to というフレーズをいつも聞いているので、不要なところでも to を使ったのかもしれない。

“Why?” という質問に、“Because boy forgot something.” と答えている。過去形を正確に使っている。

【2013年6月：入学して2年2ヶ月後の喜子の授業の様子】

3年生になったばかりの喜子のいる3Aのクラス。先生は英語の時間に、ある特定の表現を使って児童同士が会話をする時間を設けている。今日の表現は Where is your favorite place in Okinawa? である。友達から質問された喜子は My favorite place in Okinawa is the aquarium. と答えている。

抽出児童ではない児童が会話をしている場面がある。My favorite place is Churaumi aquarium. と答えたあと、相手に Why? と聞かれた。答えは “Because I saw a lot of fishes.” であった。日本の英語の授業では fish は単数・複数が同形で There is a fish. There are a lot of fish. となる。もちろんたくさんの“種類”という時は fishes となる。この児童が、種類がたくさんという意味で fishes を使ったのかどうか定かではないが、おそらく「たくさんの～」という意味で使ったものと思われる。そうだとすると、文法的には There are a lot of fish. が正解である。この児童の発話は、よく言われる overgeneralization（過剰一般化）の例なのかもしれない。自分の頭の中にルールを作り出して、そのルールに適応させて発話をする例である。日本の教室ではあまり見られないが、英語ネイティブの子どもの言語習得にはよく見られることが報告されている。イマージョンのクラスでは、ネイティブと同じようなプロセスで英語を学んでいくということを証明する事例かもしれない。

【2014年11月：入学後約2年8ヶ月後の喜子へのインタビュー】

Q : Can you introduce yourself?

喜子 : My name is Kiko and I'm 8 years old and my birthday is February 13th. I like

swimming in the best in the sport.

Q : Please tell me about this picture?

喜子 : The boy have a bag and the boy is walking with the dog.

The boy is holding a yellow bag and red string. And boy are wearing a green shirt and blue pants.

Q : Can you explain about this picture?

喜子 : The teacher is talking to mom and boy. The boy is happy face but mom is not happy face.

Q : Is it after school or before the school?

喜子 : After the school.

Q : Why do you think so?

喜子 : Because there is no shoes and there are inside shoes in the shoe box.

“I like swimming...” というように like ..ing の言い方ができている。“The boy have a bag...”主語と動詞の不一致が見られる。ここは The boy has ... となるべきところである。

“The boy is holding a yellow bag and red string. And boy are wearing a green shirt and blue pants.” この発話をみると冠詞の使い方がほぼ正確になってきている。“there are inside shoes in the shoe box.” There の使い方 も the の使い方 も 正確になってきている。

3. 良夫の場合

【2011 年 4 月：入学直後の良夫へのインタビュー】

入学したばかりの良夫に担任の先生が以下の質問を行っている。

Q : What is your name?

良夫 : My name is Yoshio.

Q : How old are you?

良夫 : 無言

Q : What did you eat for breakfast?

良夫 : 無言

答えられたのは “What is your name?” だけである。あとの 2 つの質問は全く理解していない。

【2011 年 7 月：入学 3 ヶ月後の良夫へのインタビュー】

絵を見ながら対話は以下のように進んだ。

Q : What do you see? What's this?

良夫 : Dog.

Q : Okay, who is this?

良夫 : (一度首を横に振ったあと) Boy.

Q : What do you see? Who is this?

良夫 : (首を横に振る)

Q : What's this?

良夫 : Shoes.

“What do you see?” の質問には答えられない。答えられないというよりも、何と答えてよいのか分からないのかもしれない。“What's this?” というような具体的な質問には“Dog”と答えている。しかし、自信がなさそうである。“Who is this?” という質問にも一度は頭を横に振って「わからない」という仕草を見せている。しかし、頭を横に振ったあと、Boyと答えている。次の“Who is this?” (先生を指していると思われる) には全く答えない。靴箱を指して“What's this?” と質問しているが、これには“Shoes.” と答えている。

【2012 年 6 月：入学から 1 年 3 ヶ月後の良夫の在籍する 2A のクラス（生活科）の授業の様子】

2A のクラスでは先日行ったマリンスポーツのことについて児童が感想等を述べている。

デニー先生 : What is something you saw?

S1 : I saw a rainbow color fish.

デニー先生 : OK. Rainbow color fish. S2, what did you see?

S2 : I saw a seahorse.

デニー先生 : What did you see, S3?

S3 : I don't know “namako” in English.

デニー先生 : Namako, sea cucumber. (板書)

2A では、先日のマリンスポーツの事で話が盛り上がった。担任の先生は児童が見たものを次々とホワイトボードにリストアップしていった。S3 の児童が“I don't know “namako” in English. ”と「なまこ」を英語で何とっていいのかわからなくて質問し

た。英語を学ぶ時に使う一種のストラテジーが身についている。次に、先生は英語で日記を書くように指示した。

この学習段階で、既に英語で日記を書く作業が自然な形で行われている。

【2012 年 6 月：入学して 1 年 3 ヶ月後の良夫へのインタビュー】

Q : What did you have for breakfast Yoshio?

良夫 : Rice and egg.

Q : What do you see in this picture? (男の子が犬を連れて散歩している)

良夫 : Dog, bag, boys.

Q : Where do you think they are going?

良夫 : Pool.

Q : Why do you think they are going to the pool?

良夫 : Bag.

Q : Because the bag? So what do you think is in the bag?

良夫 : Change.

Q : Change your clothes.

良夫 : Clothes.

発音が全体的に日本語の影響が残っている。“Where do you think they are going?” や “Why do you think they are going to the pool?” などのような長めの質問に対しても十分に理解している。ただし、答えは単語レベルである。“Why do you think they are going to the pool?” に対しては “Bag.” と答えている。自分が水着などに入れるバッグを思い出したのであろうか。驚いたのは次の “So what do you think is in the bag?” という質問も難なく理解している点である。「着替え」が正解だが、「着替え」にあたる英語が思い出せなかったのだろう。change という単語を使って何とかコミュニケーションを図ろうとしている。これはコミュニケーションストラテジーの 1 つである。“Change your clothes.” と補足した先生の発話を良夫は繰り返している。Clothes という単語は初めてであったかもしれないが、この会話の文脈からこの単語の意味が推測でき、使ったのかもしれない。

【2013 年 2 月：入学から約 2 年後の良夫の作文】

生活科の時間に作文を書いている。良夫の書いた作文は以下のとおり。

On the performance day.

I see lion sleep at night.

I did 25 monkeys. I play Eeg. I sing naokamatoara I dance Hokurama I did kachashee. I was faneey.
--

パフォーマンス・デイにやったことを一生懸命に英語で書いている。書いたものは担任の先生に見せて修正してもらっている。修正を終えて良夫は撮影クルーに話しかけている。その話とは以下のようなものであった。「本当は saw なのにさ、see で書いてしまった。そして、そこは、本当は egg なんだけど eeg と書いていた。」see の過去形が saw であることを指摘されて、それを理解している様子である。また、egg のスペルミスを指摘されて、自分の間違いに気づいている。

【2013 年 5 月：入学して 2 年 2 ヶ月後の英語のクラスでの良夫の様子】

3 年生になったばかりの良夫のいる 3B の教室。担任の先生がフォニックスの指導を行っている。ルールにしたがって単語が読めるかどうかをチェックしている。3 人グループで絵をみながら、どういうスペルなのかを言い合っている。ボートの絵を見た良夫は一生懸命に bote? Boate? Boat? とスペルをいいながら友達と確認している。その後、先生が全員にネクタイを見せて、良夫にスペリングを聞いた。良夫の答えは「t-i-m-e」であったが間違いに気付いたようで「t-i-e」と言い直した。

次に先生は単語を発音しながら児童に単語をノートに書かせた。良夫は時々「難しい！」という表情をした。自由に音読する時間があったが、良夫は the children laugh. という一文が読めていた。Laugh はスペルと音が一致しない単語の 1 つである。その単語が読めている。

次に先生はスクリーンに絵本を写し、文章を 1 文 1 文児童に読ませた。良夫の番になった。良夫はしっかりと “the children went to school.” という文が読めていた。

【2013 年 6 月：入学して 2 年 2 ヶ月後の良夫の在籍する 3B の理科の授業】

屋外にて、モンシロチョウの卵、幼虫の観察を行っている。先生は英語で話している。児童同志は「ねえねえ、見て!」「いたよ!」など、無邪気に日本語で会話している。良夫もモンシロチョウの卵や幼虫に興味津々である。しかし、先生が英語で話しかけると、良夫は “Where is XXX?” と自然に英語に切り替わった。野外観察の後は、教室に戻って学習が続いた。教室では、同じモンシロチョウの卵の色が違う（白、黄緑、黄）理由を考える

課題が出された。グループで課題を話し合うことになっているが、良夫はテーブルに顔を付けて話し合いには参加していない。野外では元気な良夫であったが、教室での学習にはモチベーションが下がったようだ。

【2013 年 9 月：入学後約 2 年 6 ヶ月後の良夫へのインタビュー】

Q : Can you introduce yourself?

良夫 : Yes.

Q : Yes, please.

良夫 : My name is Yoshio. I'm 9 years old. I'm 3rd grade.

Q : Can you explain about this picture?

良夫 : They are walking. He is going to super market. Because he has bag.

Q : Can you explain this picture?

良夫 : Boy and mom is talking to teacher.

Q : Can you tell me a little more?

良夫 : Mom is like worrying about boy.

Q : Why?

良夫 : I don't know.

良夫は大きな声で質問に答えている。表情も明るい。“They are walking. He is going to super market. Because he has bag.” の発話に見られるように、進行形を完璧に使っている。Super market や bag の前につける冠詞(a) は落ちている。日本語にはない概念なので習得が難しいことが知られているが、良夫の場合も例外ではない。

4. 明夫の場合

【2011 年 4 月：入学直後の明夫へのインタビュー】

担任の先生が以下の質問を行っている。

Q : What is your name?

明夫 : My name is Akio.

Q : How old are you?

明夫 : I six years old.

Q : What did you eat for breakfast this morning?

明夫 : Curry rice.

“What is your name?” に対しては“My name is Akio.”としっかり答えている。“name”の発音が日本語的な発音であったが、自分の名前は明瞭に答えている。“How old are you?” に対しては“I six years old.”と答えている。正しくは “I am six years old.”である。I’m と短縮形を使っているので聞き取りにくいという状況ではなく、be 動詞の am が完全に抜け落ちた発話である。am の存在が頭にはない。にもかかわらず、yearss の s はしっかりと発音している。

【2011 年 7 月：入学 3 ヶ月後の明夫へのインタビュー】

絵を見ながら対話は次のように進んだ。

Q : What do you see?

明夫：首を横にふる。(何を答えたらよいのか分からないのかもしれない)

Q : What’s this?

明夫：Dog.

Q : Who is this?

明夫：People.

Q : What are they doing? (男の人が犬を散歩させている)

明夫：Walk.

Q : What do you see?

明夫：Teacher.

Q : What do you think they are doing?

明夫：A mom is sorry.

“What do you see?” (犬を散歩させている少年の絵) の質問には答えていない。具体性のない質問なので、何と答えたらよいのか分からない可能性がある。“What are they doing?” の質問に対しては “Walk.” とだけ答えている。喜子のところで述べたように、進行形は比較的早い段階で習得されるが、明夫はまだまだ使えるようにはなっていない。“What do you think they are doing?” の質問に対しては、絵の中の母親が悲しそうな顔をしているので、“A mom is sorry.” と答えている。“A mom is sorry.” の A は冠詞の A のようにも聞こえるし、“Ah” という filler のようにも聞こえる。“What do you see?” に対しては “Teacher.” と冠詞無しで答えているので、冠詞という概念はまだ出来ていないと思われる。

【2012 年 2 月：入学して約 1 年後のデニー先生（仮名）の授業に関するコメント】

////////////////////////////////////
言語を習得する時には話を始めるまで言葉を発しない静かな時間(Silent Period)があり、その後に発話が出てくるものです。10 月、11 月あたりから積極的な発言が見られるようになりました。私は英語の表現手段である「聞く」「話す」「読む」「書く」の 4 つを同時に少しずつ教えることが大事と思っています。あまり詰め込み過ぎずにバランスをとって教えた事が良かったのではないかと思います。失敗した授業も多くありましたが、視聴覚教材を使うのは良い方法と思いました。
////////////////////////////////////

【2012 年 2 月：入学から約 1 年後のデニー先生の明夫に対するコメント】

////////////////////////////////////
明夫の応答はネイティブスピーカーレベルではありませんが、リスニングはネイティブレベルです。彼は言っていることを聞き取ります。文法的には正確という訳ではありませんが文レベルで話をすることができます。積極的に答えたいという気持ちを持っています。彼は日本語から英語に翻訳してはいません。完璧な文を作ることにも拘っていません。これもまた重要です。幼い子供の大半はただコミュニケーションを取りたいだけなのです。間違いがあっても彼らは気にしません。間違いがあってもコミュニケーションを妨げないのです。
////////////////////////////////////

【2012 年 6 月：入学して 1 年 3 ヶ月後の明夫へのインタビュー】

Q : How did you get school today?

明夫 : Ah...bus ah no, car.

Q : Okay, who drove the car?

明夫 : Mom.

Q : Your mom, okay good. What is happening in this picture?

明夫 : A boy and a dog is walk.

Q : Okay, good. Where do you think they are going?

明夫 : Park.

Q : Park, okay. Why do you think they are going to the park?

明夫 : A dog and walk.

Q : Next picture here, what do you see? What do you think is happening?

明夫 : Teacher and mom and boy talking with teacher.

Q : What do you think they are talking about?

明夫 : Good study and Japanese.

Q : You think they are talking about Japanese class? Okay why do you think Japanese class?

明夫 : I think a teacher has a Japanese a book.

“What is happening in this picture?”という質問に明夫は“A boy and a dog is walk.”と答えている。A boy and a dog are となるべきところだが、ここはis になっている。また、walking となるべきところだが walk となっている。

“What do you think is happening?”という質問に、明夫は“Teacher and mom and boy talking with teacher.”と答えている。この文は Teacher から始まっているので最後に with teacher は不自然だが、話しているうちに、Teacher を忘れてしまったのかもしれない。途中から mom and boy talking with teacher の文を作ったのではないかと思われる。

“What do you think they are talking about?”の質問に対して、明夫は“Good study and Japanese.”と答えている。何のことか筆者にはよく分からなかったが、質問者のデニー先生は児童の英語を良く理解しているようで、「日本語をしっかりと勉強しなさい」という意味で理解している。“Okay, why do you think Japanese class?”という質問に対し、明夫は“I think a teacher has a Japanese a book.” I think ... というような言い方をしている。丁寧な言い方の1つを身に付けつつあるのかもしれない。

【2012年2月：入学から約2年後の明夫の作文】

On Saturday, I went to Ishikawa City Hall. I was so nervous. We went waiting room. I watched a movie that name was Bal. Then next was our turn. We sang “I like to move it²⁷”, “Hakunamatada²⁸”, “25 monkeys” on the stage. But finished everything. I was so happy because I did good. Last we sang “Tinsagunuhana²⁹.” It was so fun.

2年生になった明夫の作文である。画像には自力でこの作文を書いている明夫が写っている。明夫は“I watched a movie that name was Bal.”と書いている。文法的には I watched a movie whose name is Bal. である。日本の英文法の本には関係代名詞の whose の使い方の例として I am looking for a book whose subject is jazz. や The house whose roof is green is mine. などが良くでてくる。しかしながら、普通の会話の際は、I am looking for a book. Its subject is jazz. The green roof house is mine. などの言い方が多い。このような表現が出てくるのは明夫が文法書で学んだ訳ではなく、ネイティブの先生の会話を聞く中

²⁷ 歌のタイトルと思われる。

²⁸ 歌のタイトルと思われる。

²⁹ 沖縄の童謡

で習得してきたものではないだろうか。また、**Then** とか **Last** などの接続詞を使用している。文脈を考えながら文章レベルの英文が書けている。

【2013 年 2 月：入学して約 2 年後の算数の授業に関するデニー先生のコメント】

1 年目は語彙数が少ないので知っている単語に絞って教えました。ですから自分にとってもチャレンジでした。同じ言葉をいくつか絞って使うようにしました。今年はパターンをまずは理解させました。英語だけの説明でも子どもたちはだいたいパターンを理解します。例題と一緒にやって類似問題を並べるのです。一番難しいのは文章題です。文章問題は英語の授業のようになってしまうので、一番重要な情報を問題から探すことをしました。

【2013 年 5 月：入学後 2 年 2 ヶ月後（3 年生）の明夫へのインタビュー】

Q：授業はどう？

明夫：理科のクラスで、先生がしゃべっていることが難しくて、ちょっとだけ分かりにくい。

Q：分からないときはどうしている？

明夫：いつも友達に聞いたり、先生に聞いたり、辞典で調べる。

Q：英語の上達に効果的なことは？

明夫：いつも英語をしゃべること。

Q：誰と話すの？

明夫：おとうさんと、おかあさん。おかあさんはカナダに住んでいて、お父さんは英語の先生。

明夫は理科の授業もほとんど理解しているようである。分からない単語は辞典で調べているということであった。筆者が参観した際も、理科実験室のテーブルには厚手の英和辞典が置かれていた。児童は時折、辞典を引いて語彙を確認していた。

明夫は英語の上達のためには「英語をしゃべること」ということを意識している。その事が、彼の英語力を高めることに繋がっているのだろう。また、自宅でも父親や母親と英語で会話しているようなので、その事も、英語力の向上には役立っているのではないだろうか。

【2013 年 6 月：入学後 2 年 2 ヶ月後の明夫の在籍する 3B の理科の授業】

屋外にて、モンシロチョウの卵、幼虫の観察を行った。先生は英語で話している。野外観察の後、教室に戻って学習が続いた。教室では、同じモンシロチョウの卵の色が違う理由を考える課題が出された。明夫は、4 人グループの中心になって、友達とその理由を話し合っている。話し合いが済んだ頃に明夫が先生に指名された。明夫はつい先ほどまで友達同士で日本語で話していたが、直ぐに英語に切り替わった。明夫に限らず、児童は、英語話者に対しては、自然に日本語から英語への code-switching を行っているようであった。

【2013 年 6 月：入学して 2 年 2 ヶ月後の 3A（中級クラス）の英語の授業】

このクラスでは picture description の活動を行っている。児童が英文を書き始める前に、絵の中の単語をグループで取り出して確認をした。その後、児童は 1 人ひとり一斉に書き始めた。抽出児童ではないが、児童が書いた英文を示す。

The man is sitting on the brown chair. A girl and boy is lesson to the man. There was 3 chicken. They are eating and drinking. In the old house there has many vases.

“The man is sitting on the brown chair.” と進行形が使えている。ところが次の文は “A girl and boy is lesson to the man.” となっている。ここは A boy and a girl are listening to the man. と主語が複数なので be 動詞は are となるべきところである。lesson と listen の単語を間違えている。“There was 3 chicken.” においても複数なので There are three chickens. とならなければならない。英語の複数の概念は日本語にはないので習得が難しいと言われるが、英語の構文はかなり習得できても、複数の概念の習得までにはまだまだ時間がかかるということであろう。

【2013 年 6 月：入学して 2 年 2 ヶ月後の明夫（3 年生）の感想文】

クラスで製紙工場を見学したあと、その感想を書いている。

On Friday I went to toilet paper factory with 3B, 3A, 3C and teacher. The paper has many types of paper. There is newspaper, XXX³⁰ milk pack. Mr. Shiroma explain about toilet paper. The machine cut the toilet paper go to people and get the toilet

³⁰ 映像からは読み取れない。

slow in bag of plastic. I understand of toilet paper making.

3年生になった明夫の英作文。I went to ... と過去形がしっかり使われている。英語話者の言語習得過程では go → went → goed → went の過程が報告されているが、明夫の went はどの段階なのか興味があるところである。There is ... は複数名詞が続くので There are ... となるべきだが、英語で使われているような単数・複数の概念は日本語にはないため、ここはなかなか習得が難しいのかもしれない。

【2013年12月：入学後約2年9ヶ月後の明夫（3年生）へのインタビュー】

Q: Can you introduce yourself? Yes, please.

明夫: My name is Akio Fukuhara and my birthday is September 30th. And my favorite sports is soccer and kick base.

Q: Can you explain this picture?

明夫: The boy and the dog walking in road. And the boy is smiling and the boys has yellow bag. And the flower is many color and same shape.

Q: Can you explain the picture?

明夫: The boy the mother and the teacher talking and the mom is worrying about...the worrying the teacher want to say. And the boy want to say..

“The boy and the dog walking in road.”の発話には be 動詞の are が欠落している。“And the boy is smiling and the boys has yellow bag.”なぜ the boys と複数にするのかよくわからない。一方で “And the flower is many color and same shape.”の発話に見られるように、複数（flowers）になるべきところが単数になっている。単数や複数の使いわけに関しては、この段階においてもなかなか難しいようである。

【2013年12月：入学して2年9ヶ月後のサミー先生（仮名）のコメント】

私だけのこだわりかもしれませんが、私は丁寧さを求めています。現段階では正しい文章構造や正しい文法は難しいです。私は小さなミスに関してはあまり気にしません。構造が重要です。細かい文法は後で直していけばよいと思います。日本の中学校や高校では文法を重視しますが、この段階ではコミュニケーションを大切にしたいと思います。それで、毎朝、トークタイムという時間を取り子ども同士で会話をする時間をとっています。あとは、読み書きにも力を入れています。

イマージョンのクラスでは、一般的に教師が話す量が圧倒的に多くて、児童は静かに聞いていることが多い。このことは、学習の初期の段階においては聞くことが大切であるという Krashen(1982)の仮説に後押しされるような形で多くのイマージョン・プログラムの中で受け入れられている。しかし、ある段階になれば、やはりアウトプットも必要であることが指摘されている (Long など)。休み時間や、授業時間でも、児童同士の会話は日本語である。その点から言うと、短い時間であっても、トークタイムの時間を設けて児童同士で会話させることは適切かもしれない。

(5) まとめ

早期トータルイマージョン・プログラム (1 年生からスタート) に参加している 4 人の抽出児童の様子を時間順を追って描写してきた。以下に 4 人の状況をまとめる。発話部分は既に前述しているが、分かりやすくするため、多少の重複を承知の上で記述している。

朝雄は、入学前には英語の学習経験は皆無であった。入学式の日には担任の先生に話しかけられても一切理解できていなかった。入学直後の英語インタビューでは全く答えることができていない。

入学 3 ヶ月後の算数の時間では一生懸命活動に参加している。英語は一切発していないが、他の児童の行動をみながら自分が今やるべき事を判断して行動している。この時期の英語インタビューでは **What's this?** などに対しては “dog” などのように単語で答えることができるようにはなっている。

入学後 1 年 3 ヶ月後には、英語で作文を書いている朝雄の姿が記録されている。学校行事としてサンマリーナビーチにスノーケリングに行ったようだが、その時のことを英語で書いている。この英作文には **went, started, saw, rode** などの時制が誤りなく使われており、文章としても一貫性があるものとなっている。前述したように、担任の先生は **The banana boat was going very fast so sea water splashed all over me.** (バナナボートが速すぎて水しぶきがかかってしまった) という文を作ったこと、そして、**splash** という単語は教えたこともないのに朝雄が自分の作文に使っていることに驚いている。読者は、本当に本人が書いたのかと疑うかもしれない。筆者も映像を見ることがなければ疑ったかもしれない。しかし、映像には鉛筆を持ってスラスラと書いている朝雄の姿が映っている。日本の普通の学校の中学 3 年生でも、このようにスラスラと、しっかりした作文は書ける生徒はそれほどいない。

入学して 2 年 2 ヶ月後の朝雄にカメラクルーが理科の授業の後にインタビューをしているが、理科の授業は「単語が難しい」と話している。理科においては、日常生活ではあまり聞かないような単語が頻出しているので、難しいと感じているのではないかと思う。

入学して 2 年 8 ヶ月後のインタビューでは、“**My mother is working at Kadena kichi,**

Kadena base. And my father is working at Kencho.” や “His t-shirts is green. And his dog’s color is white and brown. Dog is smiling.” という長い文で自己紹介ができるようになっている。英語の質問にも間髪を入れずにスムーズに答えられるまでになっている。このレベルまでくると英語を機能的³¹に使用することができるレベルである。

朝雄の英語力がどのように変化していったかについても英検のデータがあるので示しておく。

喜子は 2 才の時から英語を学んでいる。入学直後のインタビューでもインタビューアーの英語を十分理解していて、スラスラと英語で答えている。

入学してから 3 ヶ月後のインタビューでも、“What are they doing?” に対して “They are talking together.” などと答えるなど、この段階では明らかに朝雄とは英語レベルが異なる。

1 年 3 ヶ月後の喜子のインタビューでは、冠詞などの習得はまだまだではあるが、英文の構成はしっかりしている。このインタビューを見る限り、入学して 1 年 3 ヶ月では英語の機能的な使用が身についていることがわかる。

入学してから 2 年 8 ヶ月後の喜子のインタビューでは、以下のような発話がみられる。

喜子： My name is Kiko and I’m 8 years old and my birthday is February 13th. I like swimming in the best in the sport.

喜子： The boy have a bag and the boy is walking with the dog.

The boy is holding a yellow bag and red string. And boy are wearing a green shirt and blue pants.

喜子： The teacher is talking to mom and boy. The boy is happy face but mom is not happy face.

発話の量もかなり増えている。英作文などの資料がないため³²、**writing** はどのようなものなのかが不明であるのが残念である。

喜子の英語力がどのように変化していったかについても英検のデータがあるので記しておく。

良夫は朝雄と同様に入学前には全く英語学習の経験がない。入学直後のインタビューでも “My name is Yoshio.” 以外は全く何も言えていない。

1 年 3 ヶ月後の良夫へのインタビューでは、質問は十分理解しているが、答えは単語レベルである。

³¹ 英語を日常のコミュニケーションとして使う。

³² 全ての映像をチェックしていないため、現段階でははっきりしたことが言えないのが残念である。

入学してから 2 年 2 ヶ月後の良夫の作文がある。それはパフォーマンス・ディの事を書いた作文である。良夫は次のように次のように書いている。

On the performance day. I see lion sleep at night. I did 25 monkeys. I play Eeg. I sing *naokamotoara*. I dance *Hokurama* I did *kachashee*. I was faneey.

Egg を Eeg、fanny を faneey と書くなど、単語のスペルを間違えているが、I see lion sleep at night. I play Egg. I sing naokamotoara. など、基本的な英語の構文は習得している。

2 年 6 ヶ月後の良夫へのインタビューは以下のようなものである。

良夫 : My name is Yoshio. I'm 9 years old. I'm 3rd grade.

良夫 : They are walking. He is going to super market. Because he has bag.

入学当時はゼロであった英語が、2 年 3 ヶ月後には、単語レベルを脱して文章レベルで話ができるようになっていく。声も大きく表情も明るいのが印象的である。

良夫の英語力がどのように変化していったかについても英検のデータがあるので後述する。

明夫もアミークス入学前には英語の学習経験はない。入学してから 3 ヶ月後のインタビューでは単語レベルの返答に終わっている。しかし、1 年 3 ヶ月後のインタビューにおいては、単語レベルも散見されるが、次のような発話も見られる。

明夫 : I think a teacher has a Japanese a book.

これは絵の描写 (Picture description のテスト) の際に発した言葉だが、I think のフレーズが出ていることに強い印象を受けた。自分の考えを I think... でいつも述べているのが、テストの際のインタビューでも出てきたのかもしれない。明夫の積極的な面を示している。入学から 2 年後の明夫の英作文は以下のようなものであった。

On Saturday, I went to Ishikawa City Hall. I was so nervous. We went waiting room. I watched a movie that name was Bal. Then next was our turn. We sang "I like to move it³³", "*Hakunamatada*³⁴", "25 monkeys" on the stage. But

³³ 歌のタイトルと思われる。

³⁴ 歌のタイトルと思われる。

finished everything. I was so happy because I did good. Last we sang “*Tinsagunuhana*³⁵.” It was so fun. (下線筆者)

I went to Ishikawa City Hall. I was so nervous. など英語の構文もしっかりしていて、規則動詞、不規則動詞の過去形も正確に使われている。

2 年 9 ヶ月後の明夫へのインタビューでは、単語レベルの回答が姿を消し、全てが文レベルの回答となっている。言いよどんだり、言い換えたりする場面も見られるが明夫の発話は十分理解できるものとなっている。

喜子を除いて、朝雄、良夫、明夫の 3 人は入学前の英語学習経験がない。3 人とも入学当初の英語力はゼロの状態である。しかし 2 年後あたりからは英語をかなり理解できるようになっており、機能的な英会話が十分可能なレベルになっている。沖縄アミックスでは文字指導も初期の段階から行っているためか、英作文の力がかなりついている。入学してから 2 年 8 ヶ月後には、4 人とも一般の中学 3 年生の書く英文レベルになっている。

喜子の場合は入学前 (2 才時) から英語に触れていたせいも、他の 3 人と比べると 1 年目は発話量が多かった。しかし、2 年後あたりからは、他の 3 人と同じ多さである。喜子とその他 3 人が、発話量や英語の質においても、喜子に追いついている。

4 人に共通して言えることは、英語の構文 (語の順序) については比較的早い段階で習得されていることである。しかし、複数形や冠詞等の習得は、入学 3 年後の段階でも十分ではない。このことはこれまで行われた言語習得関連の先行研究において示されていることを追認する形となっている。

ライティングについては、日本語と英語の文字の成り立ちが全く異なるため、ハードルが高いのではと予測していたが、児童は比較的早い段階で文字を書けるようになっている。前述したように、日本の中学生レベルのライティング能力である。

さらに 4 人に共通して言えることは、表情が常に明るいことである。イマージョン・プログラムに参加したからと言って困った様子は映像からは読み取れない。

2. 中期トータルイマージョングループ (4 年生から開始)

4 年生からイマージョン・プログラムに入ってきた 4 人の抽出児童のプロフィールは以下のとおりである。

抽出児童

麻子 (仮名) : 沖縄アミックスに入学するまで英語の学習経験は一切ない。

陸男 (仮名) : 沖縄アミックスに入学するまで英語の学習経験は一切ない。父親は

³⁵ 沖縄の童謡

アメリカ人であるが家庭では日本語が多いようである。

晴子（仮名）：沖縄アミックスに入学するまで英語の学習経験は一切ない。

抽出児童の英語がどのように発達していったのかについて、映像をもとに再現していきたい。

（１）麻子の場合

【2011 年 4 月：公立小学校転入直後の 麻子（仮名）（4 年生）へのインタビュー】

麻子は沖縄アミックスが開校した年に、公立小学校から転入してきた。公立小学校で外国語活動を体験しているものの、それ以外の英語学習の経験はない。転入まもなくのインタビューの様子である。

Q : What's your name?

麻子 : My name is Asako.

Q : How old are you?

麻子 : I'm nine years old.

Q : What did you eat for breakfast this morning?

麻子 : (首を横にふる。答え無し)

公立小学校の外国語活動では“**What's your name?**”や“**I'm fine.**”のような定型的な表現には慣れているため、名前と年齢まではスムーズに言えている。しかし、“**What did you eat for breakfast this morning?**”というような定型表現以外の質問には答えられない。初歩的なレベルであることがわかる。

【2011 年 4 月：転入直後の麻子（4 年生）への日本語のインタビュー】

英語が初歩レベル麻子に英語の授業について聞いてみた。

Q : 英語での授業はどう？

麻子 : ミスター・グレイが動作を入れてくれるからなんとなく分かる。

この段階では、英語を聞きながら、相手の表情や動作をヒントにしながら、なんとか理解しようと試みていることがわかる。

【2011 年 7 月：転入して 3 ヶ月後の麻子（4 年生）へのインタビュー】

Q : Can you tell me what's happening in this picture?

麻子 : Dog and boy.

Q : What are they doing?

麻子 : Walk.

Q : What's this? Where is this?

麻子 : School.

Q : Who is in this picture?

麻子 : Mom and boy and teacher.

“Can you tell me what's happening in this picture?” という質問に対しては、単語レベルではあるが “Dog and boy.” としっかり答えている。“What are they doing?” “Who is in this picture?” に対しても単語レベルではあるが、しっかり答えている。

【2012 年 6 月：転入してから 1 年 3 ヶ月後の麻子（5 年生）へのインタビュー】

転入から 1 年 3 ヶ月が経ったところで英語のインタビューを行った。

Q : What did you eat for breakfast?

麻子 : Rice and miso soup and salmon.

Q : What do you like to eat for breakfast?

麻子 : My favorite breakfast is Natto.

Q : What do you see in this picture? What can you tell me about this picture?

麻子 : Dog and boy is walking.

Q : Where do you think they are going?

麻子 : Shopping.

Q : What does the boy have in his hand?

麻子 : Bag.

Q : What do you think is in the bag?

麻子 : Shirt and pants. I think so boys forgot in the school P.E clothes.

麻子は “What do you like to eat for breakfast?” に対して “My favorite breakfast is Natto.” と答えている。質問に対して、好きな朝食を答えるだけでなく My favorite で発話を始めているのは麻子の積極性と創造性を表している。“What do you think is in the bag?” の質問に対しては、“Shirt and pants.” と答えるのみならず、“I think so boys forgot

in the school P.E clothes.”と続けている。間違いを恐れず、自分の考えを付け加えて表現している。

【2012年6月：転入してから1年3ヶ月後の麻子（5年生）へのインタビュー】

英語のクラスは能力別に編成されている。初級クラスにいる麻子へ英語の授業について訊いてみた。

（英語の授業について）先生が替わったのでまた難しくなっている。なんか話すのが早い。英語は難しい。算数の英語とかは難しい。

先生が変わったので難しくなると嘆いている。英語の話し方やスピードも教員によって異なるのは当然のことではあるが、心理的な面も含めて、麻子にはまた新たなチャレンジとなっている。「算数とか英語とかは難しい」と表現しているが、おそらく「算数を英語で理解することは難しい」ということなのかもしれない。詳しくは後述するが、中期イメージの最大の課題は、教科の内容面の難しさと、英語レベルがあまりにもかけ離れていることではないだろうか。

【2012年6月：5A担任のロザリオ先生（仮名）の麻子（5年生）へのコメント】

麻子はとても努力しています。そしてとても勇気がある女の子だと思います。例えば、分からない時に「分かりません」というのが怖かったりしますが、麻子は自分が分からない時は「分かりません」と自分の意見を言います。他の子が分かっている、自分が分からない時も「分かりません」と主張します。それは素晴らしいことだと思います。わからない時はそっとしまい込むのではなく、ハッキリと言っているのだと麻子には話しています。

担任の先生のコメントから、分からないことに対しては、そのままにしないで、分かろうとする麻子の真面目さが伝わってくる。一方で「曖昧」なことに耐えることができない性格が英語学習の過程において、どのような心理的な影響を及ぼしていくのか、注意してみていきたいと思う。

【2012年6月：理科の時間の麻子（5年生）の様子】

理科の授業では気象の勉強をしている。教師は雲の動きと天気は関係あるかどうかを児童に尋ねている。児童はグループで話し合いを行っている。誰も意見を述べないグループ

もある。なかなか難しいようだ。麻子の隣の子が「雲が出てから雨がふるので天気と雲は関係があると思う」と日本語で発表した。英語で発表するには難しい内容なので担当教師も日本語での発表を認めている。麻子はとても悲しそうな顔をして授業を聞いている。教師のほうは日本語にスイッチすることはなく英語を使い続けいている。麻子は、授業がよく理解できなかったようで、授業のあと泣きながら授業が理解できないことを理科の先生に訴えた。理科の先生は英語で今日のポイントを説明した。先生は“**If you don't understand, I can help you. Don't try to understand everything. Get the point.**” と言って麻子を励ました。麻子も頷いた。算数も英語で理解することが難しいようであったが、理科も同じく英語で理解することは難しいようである。先生は「全てわかる必要はない」と言っているが、理科の学習においては、日常の中で英語を聞く場合と異なり、一つひとつが理解できないと全体が理解できないということが起こっているのではなかろうか。学習に対して真面目な態度で臨んでいる麻子にとっては、細かいことが分からないことが、とても悲しいことのように感じているのではないだろうか。中期イマージョンの難しさが表れているように思う。

【2013 年 6 月：5A（初級）の算数の時間の麻子（5 年生）の様子】

ロブ先生（仮名）の算数の時間。麻子はあまりよく理解していないようである。少し、悲しそうな顔をしている。

【2014 年 6 月：6A の理科の授業の麻子（6 年生）の様子】

ケイト先生（仮名）の理科の授業で光合成の勉強をしている。先生は「なぜ植物はデンプンを作るのか」という質問を英語で投げかけた。答えるのは日本語でもよい。麻子は「人間と同じように、自分の中にエネルギーをためておくためです」と答えていた。先生は麻子の日本語を理解して“**Exactly.**”と麻子を褒めた。

【2014 年 6 月：理科の授業を終えた麻子（6 年生）へのインタビュー】

理科の授業を終えたばかりの麻子へ「苦手な理科を克服できているかどうか」訊いてみた。

（苦手な理科は）まだ乗り越えていない。ノートをふりかえって、ワードをみつけた
り、友達に聞いてやったりしている。でも、本当にわかんないですけど、実際に日本
語でテストをしてみると分かるみたいな感じす。

「ワードをみつけたり」という表現は、理科の授業で出てくる「光合成」や「でんぷん」などのような専門用語のことと思われる。麻子はその聞きなれない単語をみつけて、それを日本語に訳し、理解しようとしているのであろう。「日本語でテストしてみると分かるみたいな感じです」という言葉にそのことが表れている。日本語の教科書があるので、麻子は教科書を読んで内容を理解するようにしているのではないだろうか。もし、麻子にそのような学習意欲がなければ、英語だけで理科の学習を続けていくことは難しいのではないかとと思われる。

【2014 年 6 月：理科を担当しているケイト先生（仮名）の麻子（6 年生）へのコメント】

麻子は上達しています。最近のテストでも 9 割ほどできていました。上達の要因はいろいろあると思います。さまざまな要因が関連していますが、まずは自分自身への「期待」だと思います。信頼している人に「君はできない」と言われたら、そう思うようになってしまいます。自分ができることを期待しなくなるのです。「なんで皆ができるのに私だけ出来ないの」と自分自身が弱気になってしまいます。ほかの人が出来ているのだから、自分もできるはずだと麻子は思ったのだと思います。クラスメイトはすぐに手を挙げるのに自分だけ答えが分かっていない。そうすると「私には無理だ」という諦めの気持ちが出てきます。しかし彼女は自分から「分からないから教えて」と聞くようになりました。そして一緒に考える事ができるようになりました。彼女も辞書で調べるようになったのです。そこから麻子に自信がついてきたのだと思います。

ケイト先生のコメントに「彼女も辞書で調べるようになったのです」というのがある。麻子は辞書で理科で使われている専門用語を調べ、それを頼りに内容の理解を進めている。辞書が引けるようになってきていることの意味は大きい。

【2014 年 2 月：転入してほぼ 3 年が経過した麻子（6 年生）へのインタビュー】

Q : Can you introduce yourself?

麻子 : Introduce? My name is Asako. I'm 12 years old. My birthday is September 29th. My favorite color is pink and green.

Q : Can you tell me about this picture?

麻子 : Boy and her..her じゃないや、his dog is going to...going to supermarket and buy dinners 必要なもの。

Q : Anything else?

麻子 : They are go back to house.

Q : Can you explain this picture?

麻子 : Teacher and boys feel happy, but mother is so-so.

Q : Anything else?

麻子 : Many student in this school but on...but everybody go back to house but he is not go back to.

麻子は絵について何か話してと言われて、“Boy and her..her じゃないや、his dog is going to...going to supermarket and buy dinners 必要なもの。”と答えている。her と言ったあとに、直ぐに自分で訂正して his と言い直している。文法の知識がモニターとして働いている。日本人学習者には多くみられる傾向である。また、buy dinners と言って、「必要なもの（を買いに行く）」という日本語が現れている。英語に詰まってしまうと日本語に code-switching してしまうのも日本人学習者によく見られる。“They are go back to house.” Be 動詞と一般動詞が同じ文の中で現れるのも日本人英語学習者（特に初級レベル）によく見られる傾向である。“he is not go back to” も同じく be 動詞と一般動詞が混在している。このような英語はネイティブ環境にどっぷりつかって言語習得をすすめている学習者には表れない傾向である。麻子の英語には日本の英語環境（インプットが極めて少ない）で学ぶ学習者の特徴が現れている。

（２）陸男の場合

【2011 年 4 月：公立小学校から転入直後の陸男（４年生）へのインタビュー】

Q : What's your name?

陸男 : Rikuo.

Q : How old are you?

陸男 : I'm fine.

Q : What did you eat for breakfast this morning?

陸男 : I don't remember.

“How old are you?” を “How are you?” と聞き間違えて、“I'm fine.” と答えている。“What did you eat for breakfast this morning?” には “I don't remember.” と答えているが、本当に覚えていないのか、Avoidance strategy を使ってこの話題を避けたかったのかは不明である。

【2011 年 7 月：転入 3 ヶ月後の陸男へのインタビュー】

絵を使った Picture description のテストを行っている。

Q : Tell me what you see happening here.

陸男 : His...

Q : Who's in the picture? What are they doing?

陸男 : Walking to dog together.

Q : What's happening in this picture?

陸男 : Mom and kids talk to teacher. Mama is (...), because he forgot something.

“Tell me what you see happening here?” の質問に対しては答えられない。“What are they doing?” に対しては、“Walking to dog together.” と答えている。The boy is walking with the dog. と答えたかったのかもしれない。基本的な文を作ることがまだ出来ていないようである。“he forgot something.” は完璧な発話であるが、formulaic な発話として教室で多用しているため、そのまま使った可能性がある。

【2012 年 6 月 : 転入 1 年 3 ヶ月後の陸男 (5 年生) へのインタビュー】

Q : What is your favorite breakfast?

陸男 : Sandwich.

Q : Any particular kind of sandwich?

陸男 : Cheese.

Q : What do you see in the picture?

陸男 : I see the dog and some boy.

Q : What are they doing?

陸男 : Went to super.

Q : They are going to the super?

陸男 : Maybe.

Q : Why do you think they are going to the super?

陸男 : Maybe mom say buy the something.

Q : Can you tell me about this picture?

陸男 : The boy forgot something. And the after school.

Q : I see. Why do you think it's after school? Or why do you think it's at school?

陸男 : Because maybe his the man, man is teacher. The back's locker is many shoeses.

陸男のこの時点での表現の特徴は、単語や完成していない文の多さである。例えば、“What is your favorite breakfast?” に対して “Sandwich.” で終わっている。創造性や積

極性があれば、続けて I like cheese sandwich. と続けるところだが、質問されるまで、cheese (sandwich) は出てこない。“What are they doing?” という質問に対しても “Went³⁶to super.” と完成しない文で答えている。“Why do you think it’s after school? Or why do you think it’s at school?” に対しても、“Because maybe his the man, man is teacher. The back’s locker is many shoeses.” というように、文が完成しないまま、別の事を言い始めたりしている。一つひとつ、文にして話をするのがなく、単語レベルの会話が中心になっているせいではないかと思われる。

【2014 年 2 月：転入から約 3 年後の陸男（6 年生）へのインタビュー】

Q : Can you introduce yourself?

陸男 : My name is Rikuo and I am 12 years old and I born in Hiroshima. Then I have one brother.

Q : Can you explain this picture?

陸男 : The boy is walking with dog and he is watching flowers. And he have a..he carrying a bag, yellow bag.

Q : Can you explain this picture?

陸男 : The boy and mother come to the school and they are speaking something.

Q : Could you try one more sentence?

陸男 : This place has 玄関って英語でなんだっけ door of the school and they have some school shoes.

I was born となるべきところだが be 動詞が抜けて “I born in Hiroshima” という表現になっている。“The boy is walking with dog” には冠詞が抜けており、“he carrying a bag” にはしっかりと冠詞がついている。冠詞の使用に関してはまだ安定していない。“he have...” を見ると主語と動詞の一致に課題がある。“This place has 玄関って英語でなんだっけ” に見られるように、途中で日本語への code-switching がある。麻子にも見られる傾向である。それで、何とか他の方法はないかと考えて “door of the school” と言い換えている。これはコミュニケーションストラテジーの 1 つで paraphrase とされるものである。何とかして伝えたいという気持ちはとても強いことがわかる。

(3) 晴子の場合

【2011 年 4 月：転入直後の晴子（4 年生）へのインタビュー】

³⁶ Want to go の意味だと思うがなぜが went と言っている。

晴子は転入するまで英語の学習経験は一切ない。以下のようなインタビューを行った。

Q : What's your name?

晴子 : My name is Haruko.

Q : How old are you?

晴子 : I'm nine years old.

Q : What did you eat for breakfast this morning?

晴子 : Today's...rice ball and miso soup and vegetable.

“What's your name?” や “How old are you?” にはスラスラと答えた。おそらく、公立学校在籍中に外国語活動で学習したものと思う。“What did you eat for breakfast this morning?” には、やや答えるのに時間がかかった。Today's と言いかけたが、“rice ball and miso soup and vegetable.” と食べたものを単語で続けた。過去形が理解できているというよりも breakfast や this morning という単語が分かっているので、朝食について訊かれたことを理解しているものと考えられる。

【2011 年 4 月 : 転入直後の晴子 (4 年生) への日本語のインタビュー】

転入直後に授業のことについてインタビューを行った。

Q : 英語での授業はどう？

晴子 : ふ〜ん。ちょっと難しい。みんなが日本語で言うのを聞いている

英語はやはり難しくて聞き取れないようである。先生の英語に、日本語で反応しているクラスメートの話を聞きながら、なんとか授業を理解しているようだ。

【2011 年 7 月 : 晴子が入学して 3 ヶ月後の 4A クラス担任サミー先生 (仮名) のコメント】

晴子の在籍するクラス担任に、授業の様子を訊いてみた。

Q: 児童の英語力はどうですか

A: はじめは、ほとんどの児童が英語を理解することができませんでした。ジェスチャーなどを織り交ぜて話していくうちに、私の英語を少しずつ理解出来てきているように感じます。その中でも、かなりの生徒の宿題の出来や英語での質問に驚かされました。教えたこともない英語を使う児童もいます。多分自分なりに調

べたり、聞き取ったことを使っているのだと思います。

Q: 児童に英語への興味をどう持たせていますか

A: 音楽や面白いゲームなどを取り入れたりしています。また、カードを使ったり、ロールプレイをしたり、いろいろなアクティビティに児童を引き込むようにしています。

先生もジェスチャーなどを使って児童に理解しやすいように授業を展開しているようである。3ヶ月では、「少しずつ理解できている」と感じている。また、「宿題には驚かされました」と答えている。おそらく児童は家庭学習がしっかり行える環境にあるのだろう。「宿題の出来に驚いた」ということなので、児童は英語のサポートも受けているのかもしれない。

【2011年7月：転入して3ヶ月後の晴子（4年生）へのインタビュー】

絵を描写するテストを行っている。

Q: Can you tell me what's happening in this picture?

A: Boy have a dog. Dog is a happy.

Q: What are they doing?

A: They are walking.

Q: Can you tell me about this picture? What is happening?

A: Mother is (...), teacher is smiling and boys have a bag. They are school.

晴子の発話には“Boy have a dog.”のように主語と動詞の不一致（この場合はhasとなるべきところである）が見られる。また“Dog is a happy.”のように冠詞の間違った使用が見られる。“They are walking.” “teacher is smiling.”のように進行形の表現はできている。絵の中では少年は一人だが“boys have a bag.”というようにboysとなっている。教室で教員が“Boys...”と呼びかけることが頻繁にあるので、その影響を受けているかもしれない。転入3ヶ月目なので、表現は当然まだまだだが、英語の質問は十分に理解している。

【2011年10月：入学6ヶ月後の晴子（4年生）の在籍する理科担当のケイト先生（仮名）へのインタビュー】

児童の授業の様子を訊いてみた。

/////////
当初の計画では英語のみで彼らと接する予定でした。しかし今までの経験やリサーチを踏まえ、すぐ彼らにとってそれは良い結果をもたらさないと気付きました。もしそのやり方を通せば成功する前に失敗の繰り返しを経験しなくてはならないでしょう。そうすると学ぶ意欲を失ってしまうと思いました。ですから 1 ヶ月くらい経過してからはそのような（日本語を交えての）アプローチを始めました。その後は、理科の専門用語など、日本語でしっかりと理解させるようにしました。授業展開に沿って、理解出来ているかどうか、日本語を示して確認するようにしました。
/////////

前述したように 4 年生の理科の内容は難しい。この難しい内容を初歩レベルの英語で理解するのはさらに難しいものとなる。早期イマージョン・プログラムで始めた児童は 4 年生になる頃にはかなりの英語力を身につけていることが予想されるので、難しい内容であっても英語で理解することが可能になる。しかし、中期イマージョン・プログラムの児童にとっては、先行研究でも明らかになっているように、英語もままならない状況の中で、学習内容も高度になり、授業についていくのは、大変難しいものである。ケイト先生のコメントからも、その難しさが推測できる。

【2012 年 2 月：転入して 11 ヶ月後の 4A クラス担任サム先生（仮名）のコメント】

/////////
児童の英語に対する姿勢が変わりました。先生たちに英語で質問したり、英語への姿勢や、やる気が感じられるようになりました。私だけではなく、他の先生たちにも積極的に英語で尋ねるようになり関心が高まってきていることが分かります。
/////////

1 年後には先生に質問するようになっている。全般的に英語に対して積極的になっていることがわかる。

【2012 年 4 月：晴子が転入して 1 年後の 5A クラス担任の上間先生（仮名）のコメント】

2 年目を迎えた中期イマージョン・プログラムを担当している日本人教師に授業について訊いてみた。

////////////////////////////////////
去年までは週の最後の金曜日の 5 校時目に、今週行った算数の内容を日本語で行う
時間を 1 時間設けていました。今年度は毎日、英語でやった同じ内容を日本語で繰
り返すようにしています³⁷。
////////////////////////////////////

このコメントにも中期イマージョン・プログラムに特徴的な問題が示されている。英語
では十分に内容が理解できない。しかし、同じ内容を繰り返すことがこのプログラムにと
って良いことなのだろうか。難しい内容を、児童にわかりやすい英語で理解させることが
できれば最も望ましい方法である。それには日本人教師の英語力（英語での説明力）も必
要となろう。

【2012 年 6 月：上級クラス（インターと合同）にいる晴子（5 年生）へのインタビュー】

沖縄アミックスでは英語は能力別の編成になっている。晴子はインターナショナル・プ
ログラムの児童が集まった上級のクラスに入っている。晴子へ上級クラスのことについて
訊いてみた。

（上級クラスについて）ちょっと難しいけど、でも大丈夫かなと思っています。み
んなには簡単に答えられている問題がとても難しく感じる。このクラスのみんなは
英語がぺらぺらで、私は先生に英語の文章で答えることができないので、そこが難
しい。

インターナショナルの児童は当然のことながら英語がぺらぺらである。晴子は、彼らの
英語を聞きながら、自分は「英語の文章で答えることができない」と話している。英語の
文章とは、晴子にしてみれば、「ある程度のまとまりのある長さを持った英語」ということ
であろう。理解はできるものの、表現となると単語レベルという自分の英語力を、そのよ
うに説明したものと思われる。

³⁷ 筆者が調査したポートランドのリッチモンド小学校は日本語パーシャルイマージョン校
であった。午前中は英語（母語）で授業を受け午後は日本語で授業を受けるグループと、
逆に、午前中は日本語で授業を受け午後は英語で授業を受けるグループがあった。その際
には、内容を繰り返すことは一切せず、例えば、理科の生物分野は日本語で、天気分野は
英語でというように分野毎に英語と日本語の授業の割り振りを行ったり、算数なら導入を
英語で応用は日本語でというような方式であった。その理由を訊いたところ、同じ内容を
英語で繰り返すと、児童は日本語の授業に集中しなくなること、また、同じ内容を繰り返
す時間的な余裕がないということを挙げていた。

【2012 年 6 月：入学後 1 年 3 ヶ月後の晴子（5 年生）へのインタビュー】

5 年生になった晴子へ英語のインタビュー、そして Picture description テストを実施した。

Q : Did you eat breakfast?

晴子 : Yes.

Q : What did you eat?

晴子 : I ate oatmeal.

Q : Okay good. I like oatmeal too. What kind of oatmeal did you eat? Was it flavored?

晴子 : Banana cream oatmeal.

Q : That's one of my favorites too. What do you see in the picture?

晴子 : Boy and dog take a walk.

Q : Okay, where do you think they are going?

晴子 : Maybe park. They play Frisbee.

Q : What can you tell me about this picture, Haruko?

晴子 : They are in the school and teacher and students and student's mother. Teacher told about he and mom says thank you.

Q : Okay good. Are they happy?

晴子 : Mom is little bit sad face. Maybe he did not good thing so she is... his mom is sad face.

“What did you eat?” の質問に対して “I ate oatmeal.” と不規則変化をする過去形を使って返答している。“What can you tell me about this picture, Haruko?” に対しては、できるだけ詳しく、単語レベルではなく文レベルで伝えようとしている。数ヶ月前には「私は先生に英語の文章で答えることができないので、そこが難しい。」と話していた晴子だが、この段階の発話では単語レベルから長い文レベルになってきている。Student's mother という名詞の所有を表す表現を使っている。所有格は日常会話の中でも頻繁に使用されているので、その影響があるものと思われる。“Teacher told about he” においては代名詞の目的格(him)の理解が不十分である。him とか her のような代名詞の目的格の習得は難しいものと思われる。

【2013 年 12 月：転入してから 1 年 11 ヶ月後の晴子の在籍する 5A（初級）の英語の授業】

時間の言い方の勉強のあと、“What time did you go to bed last night?” や “What time did you go home yesterday?” などの質問を児童に投げかけている。児童は I went to

home at six. などと答えている (to は不要)。表現のレベルでは 1 年半以上もイマージョン・プログラムで学んでいるが、前置詞や冠詞などの使い方はなかなか習得するのが難しいようである。

【2014 年 6 月：転入してから 2 年 3 ヶ月後の晴子（6 年生）が在籍するベッキー先生（仮名）の晴子へのコメント】

6 年生になった晴子の英語力について担任の先生に訊いてみた。

晴子は話すのが上手でアクティブです。英語も上手です。このクラスではライティングもやっていますが、晴子はとてもクリエイティブに書いていて素晴らしいストーリーも作ることができます。ハンドライティングもきれいですし内容も良いです。文法が一番の問題でしょう。しかしクラス全体を見ると文法もかなり良いほうです。

中期イマージョン・プログラム(4 年生からスタート)で学習を始めて 2 年 3 ヶ月後には、ある程度の会話ができるようになっている。文法的には間違いがあるものの、英語でストーリーを書けるまでになっている。

【2014 年 6 月：転入してから 2 年 3 ヶ月後の晴子（6 年生）が在籍する 6A 担任のピート先生（仮名）の授業へのコメント】

晴子が在籍する 6A の担任の先生の算数の授業に関するコメントである。

(子ども達は算数の授業をどの程度理解しているのか) 理解の程度でいえば、理解度はバラバラだと思います。まず、このクラスは最初から英語の理解力にバラツキがありました。それだけでなく教育レベルの差もそれなりにありました。学校は新しいし、システムも新しいのでその事実は仕方ありません。ですから児童たちの能力もみな一定ではなく、それも難しい要素の 1 つです。例えば、日本で「体積」というと縦と横の基準はわかりません。しかしアメリカなど他の国ではその基準は一定ではないのです。例えば、目の前に箱があるとして、この箱は絶対に「縦」と「横」で計算しますね。しかし、英語では常に「縦」が length で横が width になるとは限らないのです。どう置かれようが一番長いところが length なのです。横が長ければ length となります。たとえ算数でも、そういう文化の違いが存在することを当初私も知りませんでした。

ピート先生のコメントには二つの重要な点が指摘されている。一つは中期イマージョ

ン・プログラムによく見られることであるが、スタート時点で児童の英語力のばらつきがあるということである。4年生になっているので、当然、学力にも差がでてくる段階である。このような問題を抱えながらの中期イマージョン・プログラムは、やはり難しいことが示されている。

二つ目のポイントは日本語の「縦」と英語の「縦」の意味が異なる点である。この点を理解していないと、児童は日本語のテストをする時に間違いを犯す可能性が高くなる。最も重要なのは、その点を教師が気づいているかどうかである。教える教師が気づいていれば、説明して済むことであるが、教師のほうがこのことに気づいていないと、児童は混乱してしまうだろう。イマージョン・コースの先生には異文化においては言葉の概念も違う場合があることを理解する能力（たとえ知っていなくても、なぜ、児童は混乱しているのかなどについて気づく能力）も必要となってくるであろう。

【2014年6月：転入してから2年3ヶ月後の晴子（6年生）が在籍する6A担任のピート先生の授業に関するコメント】

晴子が在籍する担任の先生に児童の英語力について訊いた。

（子どもたちの英語力について）正直に評価すると（ネイティブの児童と比べると）数年の遅れがあると思います。私はリーディングは重要だと考えていますのでリーディングに重点を置いて指導しています。あとはプレゼンテーションですね。なるべく彼らの読み書きの時間を増やそうと努めています。

ピート先生のコメントはイマージョンの現状を的確に表している。英語力で言えば、いくらイマージョンと言っても、同学年レベルのネイティブのレベルには、なかなかならない。そして理解力はあるても表現力（プレゼンテーション力）が乏しいということである。

【2014年2月：転入から2年11ヶ月後の晴子（6年生）へのインタビュー】

Q: Can you introduce yourself?

晴子： My name is Haruko. I'm from Okinawa. My birthday is July 20th. I like 1D. My favorite color is green. My favorite character is snoopy. I'm learning English at AMICUS.

Q: What do you see in this picture?

晴子： The boy and dog. They are taking walk and they want to go to park and play ブーメラン Frisbee. They want to play early.

Q: Can you explain this picture?

晴子: The teacher telled to boy's mother he did good thing today. And her... his mother is happy but and telling to teacher thank you. Boy is listening.

Q: Anything else? Can you imagine?

晴子: He is happy because ...³⁸

晴子はかなり長い文章で話をできるようになっている。しかしながら、“The boy and dog.” や “they want to go to park” にみられるように冠詞の欠落は依然として克服できていない。“The teacher telled...” は、よく聞き取れないが、おそらく *telled* と発音していると思われる。間違っているが、過去形は *ed* がつくというルールは理解しているようである。“And her... his mother is happy” というように *her* と言いかけて *his* に言い直している。Error ではなく *mistake* である。全体的に、文の構造の理解はかなり進んでいる。細かな文法のミスは依然として残っている。

(4) まとめ

中期トータルイマージョン（4年生の時に転入）には麻子、陸男、晴子の3人が抽出児童として記録されている。3人とも公立学校からの転入児童である。英語学習の経験は無い。以下に3人の言語発達の状況をまとめる。

4年生に転入直後の麻子のインタビューでは、名前と年齢まではスムーズに言えたが“**What did you eat for breakfast this morning?**”には答えることができない。このことから、特別な英語学習の経験はないものと推測される。入学直後にカメラクルーが「授業はどう？」と尋ねているが、「ミスタークレイグが動作を入れてくれるから、なんとなく分かる」と答えている。日本語で授業を受けていた状況から、いきなり英語に変わってしまったので、麻子にとっては大変なプレッシャーではなかったかと思う。

転入して3ヶ月後に麻子に英語によるインタビューを行っている。質問は理解できているが答えは全て単語レベルに留まっている。

次に麻子が映像に登場するのは2年後の5Aのクラスである。理科の授業が十分理解できずに、麻子は授業後に泣き出してしまった。理解できないことに苛立っているようにも見える。

その時期の麻子について、担任の先生は、麻子がとても努力していること、また、分からない時は分からないとハッキリ言うことができる子であることを述べている。この時期は麻子にとって最も辛い時期ではなかったかと思われる。

転入して1年3ヶ月後のインタビューでは文レベルで応答できるようになっている。

³⁸ それ以降が撮影されていない。

“What do you like to eat for breakfast?” に対しては、“My favorite breakfast is Natto.” というように、定型的な受け答えから抜け出して、自分なりの表現を使っている。担任の先生が「とても努力している」と述べていたが、その意味が理解できるような瞬間であった。

転入して 2 年 3 ヶ月後に、カメラクルーが「苦手な理科は克服できた？」と訊いたところ、「まだ乗り越えていない。日本語でテストすると分かるみたい・・・」と答えているところから、日本語や日本語のテキストに頼っている様子が伺える。分からないので日本語に頼りたい。しかし、日本語に頼ってしまうと、英語力が付かない、というようなジレンマに陥っているのかもしれない。このあたりが麻子にとっては大きな悩みなのかもしれない。

2 年 11 ヶ月後に行った麻子へのインタビューでは、言い直しや文法的な間違いはあったものの、文レベルの発話も多くなっている。

麻子 : My name is Asako. I'm 12 years old. My birthday is September 29th. My favorite color is pink and green.

麻子 : Boy and her..her じゃないや、his dog is going to...going to supermarket and buy dinners 必要なもの。

麻子 : Many student in this school but on...but everybody go back to house but he is not go back to.

麻子の発話の特徴は、英語から日本語にスイッチする傾向が見られることである。このような傾向は早期トータルイマージョンでは皆無であった。しかし、麻子の場合は日本語がまだまだ頭の中の大部分を占めていて、日本語を英語に直すという作業が行われているためであろう。一方ではモニター機能³⁹が働き過ぎて、自分の英語を自分ですぐに直すところが見られる。

陸男の転入直後のインタビューはとてもスムーズである。名前、年齢に間髪を入れずに答えている。3 ヶ月後のインタビューでは単語レベルというよりも、**Walking to dog together** に見られるように、文章の未完成版という感じの発話が多くみられた。この傾向は 1 年 3 ヶ月後のインタビューにも見られる。例えば、“What are they doing?” という質問に対しても “Went to super.⁴⁰” と完成しない文で答えている。同じような傾向は転入後 2 年 11 ヶ月後のインタビューでも見られる。例えば、“I born in Hiroshima” の文においては **be** 動詞が抜けていて完成しない文になっている。“And he have a..he carrying a bag, yellow bag.” というように、文が完成しないまま、言いよどんで他の表現になっている。a bag と言ったあと、yellow を付け加える場面も見られる。また、“This place has 玄関つ

³⁹ Krashen(1983)が述べるモニター機能。発話をしたあとに自分の文法知識で発話の文法性をチェックする機能。それが働き過ぎるとスムーズな発話が抑制される。

⁴⁰ Want to go to a supermarket の意味だと思うが went に聞こえる。

て英語でなんだっけ door of the school and they have some school shoes.” など日本語にスイッチして、その後、また英語にスイッチする場面も見られた。英語の構文の理解という点で見ると、まだまだ不十分である。このことについては、英作文の映像があればもっと明確になるものと思うが、現在のところそこまでの作業ができていない。

晴子の転入直後のインタビューは、陸男とは全く逆で、全ての質問に文レベルで答えようと努力しているのが分かる。“What’s your name?” に対しても “My name is Haruko.” と答えている。“How old are you?” に対しても、“I am nine years old.” と答えている。“What did you eat for breakfast this morning?” にも、“Today’s...rice ball and miso soup and vegetable.” のように文章で答えようとしている。この傾向は転入後 3 ヶ月後も同様である。晴子は全ての質問に文章レベルでの回答を試みている。

転入から 1 年 2 ヶ月後には上級英語クラスに配置された晴子へカメラクルーが「上級クラスはどう？」と訊いている。晴子の答えは次のようなものである。

ちょっと難しいけど、でも大丈夫かなと思っています。みんなには簡単に答えられている問題がとても難しく感じる。このクラスのみんなは英語ぺらぺらで、私は先生に英語の文章で答えることができないので、そこが難しい。

このクラスはインターナショナル・コースとの合同である。インターナショナル・コースに在籍する児童に比べると自分の英語力はまだまだと感じている。しかし、本人が答えているように、「文章レベルで答えたい」という意識が晴子には強いことが分かる。

1 年 3 ヶ月後の晴子のインタビューの様子は晴子の努力が現れている。ほとんど全てがセンテンスレベルである。

晴子の発話の特徴は前章でも述べたように、文レベルでの発話が多いことである。晴子は文の構造 (syntax) はよく理解していることが分かる。語(morpheme : 形態素)レベルへは、もう一歩である。

晴子が映像に現れる最後は 2 年 11 ヶ月後のインタビューである。ここでもセンテンスレベルで答えている。前章と重複するが全文を採録する。晴子の英語レベルがよく理解できると思う。

Q : Can you introduce yourself?

晴子 : My name is Haruko. I’m from Okinawa. My birthday is July 20th. I like 1D. My favorite color is green. My favorite character is snoopy. I’m learning English at AMICUS.

Q : What do you see in this picture?

晴子 : The boy and dog. They are taking walk and they want to go to park and play

ブーメラン Frisbee. They want to play early.

Q : Can you explain this picture?

晴子 : The teacher telled to boy's mother he did good thing today. And her... his mother is happy but and telling to teacher thank you. Boy is listening.

Q : Anything else? Can you imagine?

晴子 : He is happy because ...⁴¹

発話量も前回に比べると多くなっている。文法的にも正確性が増してきている。ライティングにおいてはどのような状況であるかは、今回は調査できなかったのが残念である。

3. 早期/中期トータルイマージョン・プログラムの成果と課題

早期と中期トータルイマージョン・プログラムの成果について、手元にある限られたデータの中から考察していく。抽出児童の英語力については公益財団法人 日本英語検定協会の英検受験データが残っている。

<早期・トータルイマージョン・プログラム>

学年	2012 年度	2013 年度	2014 年度	2015 年度	2016 年度
	2 年生	3 年生	4 年生	5 年生	6 年生
朝雄		3 級合格	準 2 級合格		
喜子	4 級合格	3 級合格	準 2 級合格		
良夫		3 級合格	準 2 級合格		
明夫		転出のため記録なし。			

<中期・トータルイマージョン・プログラム>

学年	2012 年度	2013 年度	2014 年度	2015 年度	2016 年度
	5 年生	6 年生	7 年生	8 年生	
麻子	3 級合格		準 2 級合格		
陸男	3 級合格		2 級合格		
晴子	準 2 級合格	2 級合格			

⁴¹ それ以降が撮影されていない。

早期プログラムに参加している抽出児童の 3 人の英検データをみると、小学校 3 年終了時点で 3 人とも英検 3 級に合格している。英検 3 級というと文部科学省が中学校卒業段階で求めている英語力の指標である。文部科学省は 3 級以上の英語力をもつ生徒の割合を 2017 年度までに 50%以上にするという目標を立てている。しかし、2015 年 6 月～7 月にかけて文部科学省が実施した調査によると、現状はかなり厳しく、3 級合格レベルと判定された生徒は「聞く」(20.2%)、「話す」(32.6%)、「読む」(26.1%)、「書く」(43.2%) となっている。筆者が沖縄県内の平均的な中学校 3 年生 246 人を対象に行った英語能力判定テストにおいては、3 級合格レベルと判定された生徒は 26%であった⁴²。

抽出児童が在籍する早期イマージョン・プログラムは 50 人の児童が在籍している。2015 年度中 (5 年生) に準 2 級に合格した児童はそのうちの大半を占める 42 人である。朝雄、喜子、良夫は決して特別に英語力が高い児童という訳ではない。英語力という点からみれば、早期イマージョン・プログラムの児童は、日本の公立学校とは比較にならない程に英語力をつけていることは明らかである。全体的な英語力の特徴については第 5 章でさらに詳しく論じる。

中期プログラムに参加している抽出児童も転入 3 年後には 3 級以上の英語力をつけている。3 人とも転入以前は英語学習の経験がない。それにも拘わらず、晴子は 3 年後には 2 級合格のレベルに到達している。

早期トータルイマージョンと中期トータルイマージョンの児童を比べると、調査対象児童を見る限り、どちらが優位のプログラムなのかは断定できない。映像記録を見ると、早期プログラムの児童は自然に英語を学んでいるように思われる。中期プログラムの児童は、日本語にたよったり、日本語を英語に直すという作業が頭の中で起こっているように感じられる。

4 年生は教科内容も難しくなる。前述したように、麻子は教科内容をどうしても英語では上手く理解できないことに悩んでいる。英語力を高めると同時に、どのようにして教科内容の理解を深めていくかが今後の課題となろう。中期イマージョンの場合は、児童の精神的負担も大きいように思われる。

逆に、早期トータルイマージョンの児童にとっては教科内容もそれほど難しいものではない。英語で授業を聴いてもさほど難しいものではないのかもしれない。児童の様子からは中期トータルイマージョンの児童に見られるような辛さはほとんど見られない。低学年の児童の特徴でもあると思うが、入学当初は別として、入学 3 ヶ月後の映像は、どの子も屈託がなく笑顔である。

因みに早期イマージョン・プログラムに参加している抽出児童の所属する学年では、2015 年度 (5 年生) に沖縄県達成度テストを受検している。国語は 65.9 点 (県平均 57.7)、理科

⁴² 大城賢ほか (2015)「中学校における英語教育の実際調査 (I)」琉球大学教育学部紀要第 86 集

は 50.1（県平均 53.5）、算数は 37.8（県平均 37.1）となっている。インターナショナル・コースの児童が含まれているため、イマージョン・コースだけだと、もう少し平均点が高くなるのではないかとと思われる。いずれにしても国語力が取り立てて低いという結果にはなっていない。それは国語の授業が、日本人教師により、日本語で行われているためだと思われる。プログラムの中に、国語の授業を組み込めば、イマージョン・プログラムにおいては、日本語能力にはほとんど悪影響を与えないということを証明する結果となっている。一方で理科や算数は県平均並みか、それを若干下回っている。これらの科目は基本的に英語で行っている。理科や算数の学力をどのように付けていくかが今後の課題となろう。

中期イマージョン・プログラムに参加している抽出児童の所属する学年でも沖縄県達成度テストを受検している。学年の平均は国語 59.9（県平均 52.1）、社会 55.7（県平均 50.4）、数学 45.6（県平均 42.7）、理科 49.2（県平均 49.4）、英語 91.2（県平均 53.9）となっている。理科は県平均並みだが、その他の教科ではいずれも平均点を上回っている。この結果もインターナショナル・プログラムに在籍する生徒が含まれているため、イマージョンのみの生徒を抜き出すと平均点は若干上回るものと思われる。中期プログラムにおいても、早期プログラムと同様に、国語力がとりたてて低いという結果にはなっていない。その理由は、早期プログラムと同様に、国語の授業が日本語によってしっかりと行われているためであろう。どのプログラムがより効果的かは、様々な観点から検討する必要がある。

第5章 沖縄アミックス・イマージョン・プログラムで学んだ児童・生徒の英語力

本章では、2011年度より沖縄アミックスで行われた早期トータルイマージョン・プログラム、および中期イマージョン・プログラムで学習した児童・生徒の英語力の変化について検討を行う。

5.1 早期トータルイマージョンでの児童の英語力の変化

このプログラムは、小学1年生より始まる。生徒の英語力の変化については、2011年度より2016年度までの6年間にわたりデータ収集を行った（表1）。2011年度より2015年度については、毎年行われる実用英語技能検定（以下英検）の結果を分析する。また、2016年度においてはTOEFL Primaryを実施し、その結果も分析および検討を行う。

表1. 早期トータルイマージョンにおける英語力検証のためのデータ

年度	対象児童の学年	データ
2011	小1	英検第1, 2, 3回
2012	小2	英検第3回
2013	小3	英検第3回
2014	小4	英検第3回
2015	小5	英検第3回
2016	小6	TOEFL Primary

（1）英検の結果

最初に、2011年度から2015年度に行われた英検の結果について分析および検討を行う。英検とは、学習者の学習段階に応じて、日常会話から教養を深める社会的な題材まで幅広い話題を対象とした社会で通用する英語、つまり実用英語の能力を測る検定試験である。1級から準1級、2級、準2級、3級、4級、5級の7段階があり、1次試験として筆記試験とリスニングを行う。3級以上は、1次試験の合格者に対し、2次試験として面接によるスピーキングテストを実施する4技能型の熟達度テストである。テストは、年に3回全国で実施される。一般的には、3級が中学卒業程度、2級が高校卒業程度、1級が大学卒業程度の英語力と言われている。

英検の結果を活用した分析の対象は、沖縄アミックスの早期トータルイマージョンクラス2クラスで、有効データ数は49人であった。英検は、原則的に受験希望者が受験をしている。表2は、英検の受験者数と合格者数を級ごとにまとめたものである。また、表3は各回のそれぞれの級における合格率を示している。

表 2. 早期イマージョンの英検受験者数と合格者数

級	小 2			小 3	小 4	小 5
	2012 年度 第 1 回	2012 年度 第 2 回	2012 年度 第 3 回	2013 年度 第 3 回	2014 年度 第 3 回	2015 年度 第 3 回
2	0 (0)	0 (0)	1 (0)	0 (0)	16 (2)	5 (5)
準 2	0 (0)	0 (0)	3 (1)	6 (3)	20 (10)	11 (9)
3	0 (0)	3 (3)	12 (8)	20 (18)	6 (5)	1 (1)
4	4 (4)	12 (11)	18 (15)	4 (4)	1 (1)	0 (0)
5	23 (20)	5 (4)	11 (7)	2 (2)	0 (0)	0 (0)
合計	27 (24)	20 (18)	45 (31)	32 (27)	43 (18)	17 (15)

注. () 内は合格者数

表 3. 英検における合格割合

級	小 2			小 3	小 4	小 5
	2012 年度 第 1 回	2012 年度 第 2 回	2012 年度 第 3 回	2013 年度 第 3 回	2014 年度 第 3 回	2015 年度 第 3 回
2	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	12.5%	100.0%
準 2	0.0%	0.0%	33.3%	50.0%	50.0%	81.8%
3	0.0%	100.0%	66.7%	90.0%	83.3%	100.0%
4	100.0%	91.7%	83.3%	100.0%	100.0%	0.0%
5	87.0%	80.0%	63.6%	100.0%	0.0%	0.0%

まず、2012 年度第 1 回のテストは、2011 年度に入学した児童が早期トータルイマージョンの教育を受けて、1 年を過ぎた時点で実施されている。そのため、小学校 1 年での学習の成果を見ることができる。英検受験者 27 名中 23 名が 5 級を受験している。その内、20 名が合格しており、表 3 にあるように合格率は 87.0% で非常に高い。同年度 10 月に行われた第 2 回のテストでは、4 級受験者が 12 名と最も多く、合格者も 11 名で合格率は 91.7% であった。また、次に受験者が多かったのは、5 級で 5 名であった。さらに、3 名ではあるが 3 級を受験した児童もあり、全員が合格している。同年度第 3 回のテストでは、第 2 回同様、4 級の受験者が 18 名と最も多かった。その内合格者は 15 名で、合格率は 83.3% であった。3 級を受験する児童は、12 名に増加し、その内 8 名が合格した。一方、5 級の受験者も 11 名と多かったが、合格率は 63.6% にとどまった。例年第 3 回のテストは 1 月に行われるため、小学 2 年での英語力の指標の参考になる。2013 年度第 3 回のテストにおいては、受験者が最も多かったのは、3 級であった。受験者は 20 名で、18 名が合格し、合格率は 90.0% であった。受験者が次に多かったのは準 2 級の 6 名だが、合格者は 3 名と合格率は 50% にとどまった。一方、4 級、5 級もそれぞれ 4 名、2 名が受験したが、全員合格しており、小

学校 3 年次において、このレベルでは十分な英語力がついていることがうかがえる。2014 年度第 3 回のテストでは、受験者の中心は準 2 級に移っている。20 名が受験したが、合格は 10 名と半数にとどまった。次に多かったのは 2 級である。16 名が受験したものの、合格者は 2 名で、合格率は 12.5%であった。一方で、3 級、4 級においては、受験者はそれぞれ 6 名と 1 名で、合格者は 5 名と 1 名でこのレベルの英語力には十分到達していることがわかる。2015 年度第 3 回のテストにおいても、もっとも受験者の多かったのは準 2 級であった。しかし、11 名の受験者の内、9 名が合格し、合格率は 81.8%となった。また、2 級受験者 5 名も全員合格している。

さらに、沖縄アミックスでは、2016 年度 1 学期までの英検取得状況を表 4 のようにまとめている。この表で示されているのは、児童が取得している最も高い英検の取得級である。準 2 級が最も多く、27 名が取得し、全体の 55.1%を占めている。次に多いのは 2 級取得者で 14 人 (28.6%)、次いで 3 級取得者 7 名 (14.3%) となっている。

表 4. 2016 年度 1 学期における英検取得状況

	2 級	準 2 級	3 級	4 級	5 級
取得者数	14	27	7	1	0
割合	28.6%	55.1%	14.3%	2.0%	0.0%

注. 標本数 = 49

次に、これらの結果を検討する。2012 年度第 1 回に行われた英検の結果より、早期トータルイマージョン教育を受けた小学校 1 年次において児童の多くが英検 5 級程度の英語力をつけていたと考えられる。さらに同年度の年度末にかけて行われる第 3 回の英検の結果より、小学校 2 年次の児童の英語力は英検 4 級レベルを中心としながらも、全体的には 3 級から 5 級の間に分布していると考えられる。さらに、2013 年度第 3 回の英検の結果から、小学校 3 年生の英語力は 3 級レベルを中心として、2 級から 4 級の間に分布していると考えられる。上述したように英検 3 級は一般的には中学校卒業レベルの英語力と言われており、早期イマージョン教育を受けた児童は、3 年間で中学校卒業レベルの英語力に到達したと考えられる。さらに、2014 年度 3 回目の英検の結果から、小学 4 年次の児童の英語力はさらに高まり、おおむね準 2 級レベルになっていると思われる。2015 年 3 回の結果からは、小学校 5 年生の終わりの段階での英語力の中心は英検準 2 級レベルと考えられるが、2 級レベルの児童も増えてきていると思われる。この結果は、表 4 に示されている小学校 6 年次 1 学期に集計した英検の取得状況とも一致している。これらの検討結果をまとめたものが図 1 である。矢印が推測されるレベルの範囲を表し、星印が各学年の児童の英語力の代表的なレベルを示している。小学校入学時から早期トータルイマージョン教育を受けた児童において、小学校 2 年次の初めに 5 級レベルであった英語力は、小学校 6 年の初めごろまでに英検準 2 級レベル、つまり高校 2 年レベルの英語力に比較しうるレベルにまで向上したことになる。

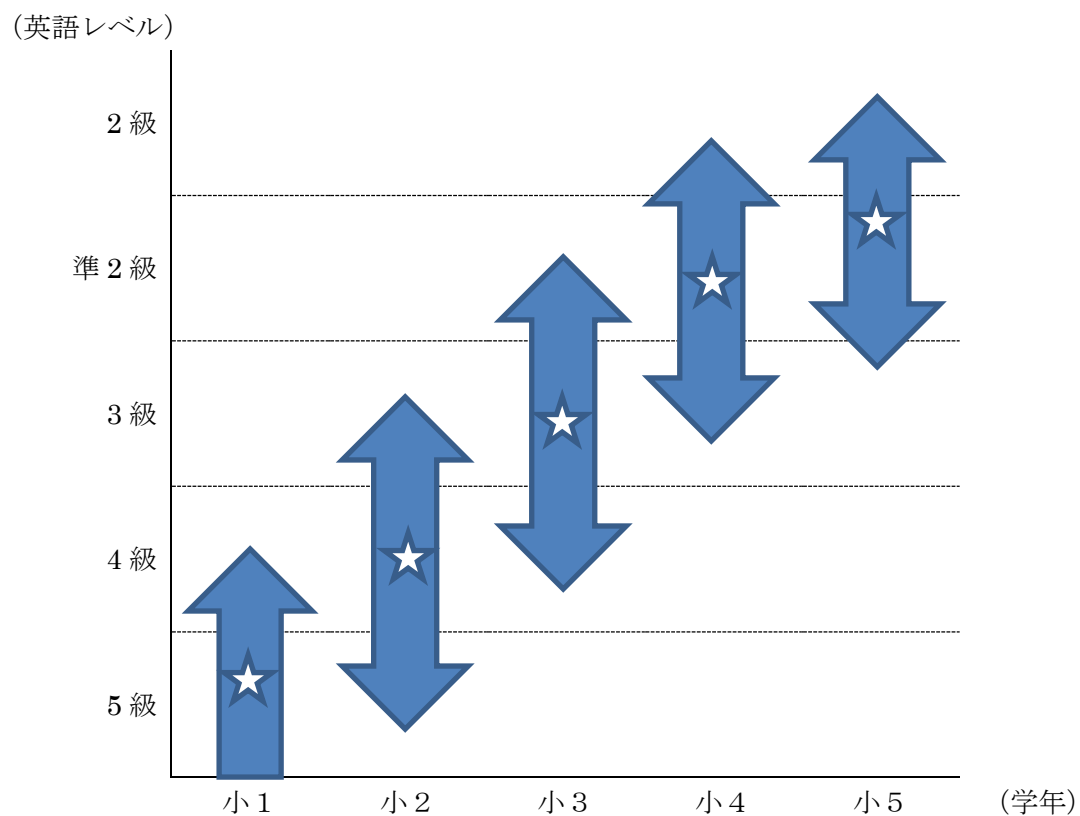


図 1. 早期トータルイマージョン教育を受けた児童の英語力

では、早期トータルイマージョン教育を受け、小学校 6 年の初めまでに準 2 級レベルかそれ以上の英語力をつけたということはどのようなことを意味するであろう。表 5 は、準 2 級の Can-do リストを示している（日本英語検定協会，n.d.）。早期トータルイマージョン教育を受けた児童は、おおむね 5 年間で日常生活や興味関心のあることであれば、スピーキングを含め、簡単なコミュニケーションを英語で行うことが可能であることを示唆している。

表 5. 準 2 級 Can-do リスト （日本英語検定協会より）

読む	聞く	話す	書く
簡単な説明文を理解したり、図や表から情報を得ることができる。	日常生活での話題や簡単な説明・指示を理解することができる。	日常生活で簡単な用を足したり、興味・関心のあることについて自分の考えを述べるることができる。	興味・関心のあることについて簡単な文章を書くことができる。

(2) TOEFL Primary Step 2 の結果

早期トータルイマージョン教育を受けた児童の英語力を検証するために、6年生70名を対象に、TOEFL Primary Step 2 テストが実施された。TOEFL Primary とは、英語初級学習者の総合的な英語力を測定する、小中学生を対象に開発された英語熟達度テストである。Step 1 と Step2 の2種類があり、Step 1 は英語初級学習者を対象で、Step2 は英語で何らかのコミュニケーションを取ることができる初級学習者を対象としている。リーディングとリスニングの2技能を測るペーパーベースのテストであり、試験時間は60分間である。試験内容は、基本的な英語表現や、日常体験の枠を超える短く簡単なストーリーや会話、文脈上のヒントのある少し難しい単語の含まれた文章や簡単な文章の読解などである。テストの得点は、リスニングおよびリーディングそれぞれ原則的に104点から115点で示される。

TOEFL Primary Step 2 テストの結果は、リスニングの平均点が112.3点、リーディングの平均点が111.6点であった。それぞれの領域での児童の得点分布は、図2、図3の通りである。リスニングにおいては、平均点付近を中心におおむね正規分布しており、多くの児童が想定される得点分布の高い位置に分布している。一方、リーディングにおいては、114点を頂点とした得点分布の高いところに位置する児童が多くみられると同時に、110点を頂点としたもう一つの分布が見られ、児童の読解力が二極化してきていることを示唆している。

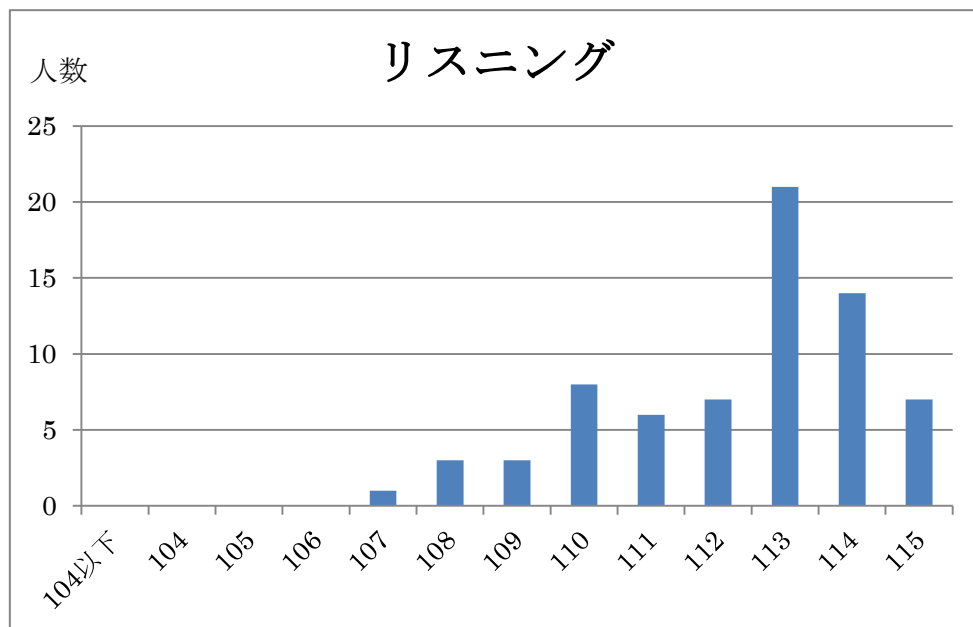


図2. TOEFL Primary Step 2 リスニングの得点分布

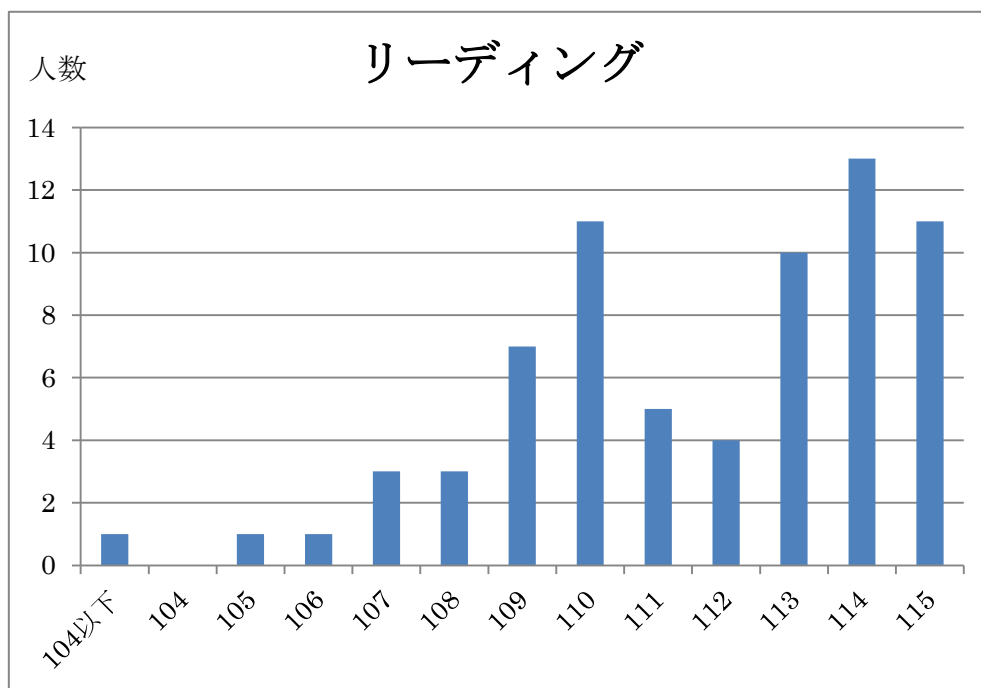


図 3. TOEFL Primary Step 2 リーディングの得点分布

次に、これらの得点の解釈であるが、Global Communication & Testing (n.d.)の TOEFL Primary Step 2 リスニングおよびリーディングのスコアレベルによると、平均点である 112.3 は「テスト内容を大変よく理解している」レベルに該当する。一方、リーディングの平均点は 111.2 であったので、「簡単なストーリーやアカデミックな文章を理解している」レベルと考えられるが、114 点を頂点とした層においては、「テスト内容を大変よく理解している」レベルに到達している。

さらに、TOEFL Primary テスト結果は、テストの得点に基づいてヨーロッパ共通参照枠 (CEFR) (Council of Europe, 吉島・大橋訳, 2008) の英語熟達度の指標も合わせて示している。CEFR の指標は、基本的に A1、A2、B1、B2、C1、C2 の 6 段階に分かれており、A1 が、熟達度が最も低く、C2 が最も高いレベルである。A レベルは「基礎段階の言語使用者(Basic User)」、B レベルは「自立した言語使用者(Independent User)」、C レベルは「熟達した言語使用者(Proficient User)」と定義される。この指標に基づく集計結果が表 5 である。

リスニングにおいては 42 名の児童が B1 レベルに到達しており、28 名が A2 レベルであった。リスニングの B1 レベルとは「仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、明瞭で標準的な話し方の会話なら要点を理解することができる」(Council of Europe, 吉島・大橋訳, 2008, p28.)レベルである。A2 レベルは、「(ごく基本的な個人や家族の情報、買い物、近所、仕事などの) 直接自分に関連した領域で最も頻繁に使われる語彙や表現を理解することができる」(Council of Europe, p.28)レベルである。

一方、リーディングでは 43 名が A2 レベルであり、24 名が B1 レベル、さらに A1 およ

び A1 より下の熟達度の児童も合わせて 3 名であった。リーディングの A2 レベルとは「ごく短い簡単なテキストなら理解できる」レベルである(Council of Europe, p28.)。B1 は、「非常によくつかわれる日常言語や、自分の仕事関連の言葉で書かれたテキストなら理解できる」(Council of Europe, p28.)レベルである。

表 5. TOEFL Primary の結果

CEFR レベル	リスニング	リーディング
C2	0	0
C1	0	0
B2	0	0
B1	42	24
A2	28	43
A1	0	2
below A1	0	1

注. 標本数 = 70

小学校 1 年次より 5 年間早期トータルイマージョン教育を受けた児童のこの結果を、文部科学省が平成 26 年度に実施した英語力調査（高校 3 年生）と比較する。この調査結果によれば、「読むこと」「聞くこと」の能力は、CEFR の A1 上位から A2 下位レベルに集中する傾向がみられている（文部科学省, 2016）。沖縄アミックスで早期トータルイマージョン教育を受けた生徒のレベルはリスニングでは B1 を中心として、A2 から B1 の範囲に分布、リーディングは A2 を中心として、概ね A1 から B1 に分布していた。このことから、早期トータルイマージョン教育を受けた児童は、小学生として非常に高い英語力を有していると考えられる。

5.2 中期イマージョンでの英語力の変化

2011 年度に小学校 4 年生から沖縄アミックスに入り、そこから中期トータルイマージョン教育を受けている生徒について、3 年間での英語力の変化と、その後 2016 年度までの 6 年間における英語力の変化を検証する。

5.2.1 中期イマージョン 3 年間での英語力の変化

2014 年 4 月、3 年間にわたって中期トータルイマージョン・プログラムで学んだ児童たちが中学校へ入学した。3 年間で、どの程度の英語力を身に付けたのだろうか。このセクションでは、公益財団法人 日本英語検定協会の英語能力判定テスト D 問題のテストデータをもとに、沖縄県内や韓国プサン市の公立学校との比較等をとおして、沖縄アミックス・イマージョン・コースの中学校 1 年生の英語力の状況を報告する。

(1) 調査対象生徒

アミークス国際学園中学校 1 年生 39 人。過去 3 年間にわたりイマージョン・コース (24 人) 及びインターナショナル・コース (15 人) にて学んだ生徒。

(2) 使用したテスト

公益財団法人 日本英語検定協会の英語能力判定テスト (Test D) を使用した。このテストは英検 3 級～5 級レベルの問題で構成されており、筆記 50 問 (35 分)、リスニング 30 問 (15 分) で満点スコアが 460 点である。筆記は「語彙・熟語・文法」、「英文構成」、「読解」の 3 つの分野からできている。英語検定試験の 5 級から 3 級レベルの能力を判定することができる。標準化されたテスト⁴³で妥当性、信頼性が高い。

(3) テストの結果

小学校でイマージョン・コースに在籍していた生徒 (24 人) とインターナショナル・コースに在籍した生徒 (15 人) の英語力を比較した。平均点はイマージョン・コースが 350.6 点、インターナショナル・コースが 429.1 点である。F 検定 (2 標本を使った分散の検定) を行ったところ等分散ではないため、分散が等しくないと仮定した 2 標本による t 検定を行った結果、統計的な有意差が認められた。($t=-5.279487119$, $p>.05$) (表 1、表 2 参照)

インターナショナル・コース出身者 (15 人) の中には、英検 2 級取得者が 9 人在籍している。このことから、今回使用したテストはインターナショナル・コースの生徒には易すぎて、天井効果⁴⁴が出た可能性が大きい。一方、イマージョン・コースの出身者 (24 人) には、3 級から 5 級レベルの生徒が 14 人 (半数以上) が存在していることも明らかとなった。

表 1

F-検定: 2 標本を使った分散の検定		
	イマージョン	インター
平均	350.625	429.0666667
分散	3703.722826	996.4952381
観測数	24	15
自由度	23	14
観測された分散比	3.716749147	
P(F<=f) 片側	0.006988119	
F 境界値 片側	2.357306178	

⁴³ 標準化されたテスト＝テストの妥当性や信頼性を高めるために、実験的な使用が繰り返し行われ、受検者の能力などの測定方法や採点基準などが確立しているテスト。標準化されたテストを使用することにより、受検者個々の英語力の伸長や他のグループとの比較など信頼性の高い測定が可能になる。

⁴⁴ 天井効果＝課題があまりに簡単すぎる場合には、全ての質問項目において、成績が最高に達してしまい、差が出なくなってしまう。これを天井効果と呼ぶ。

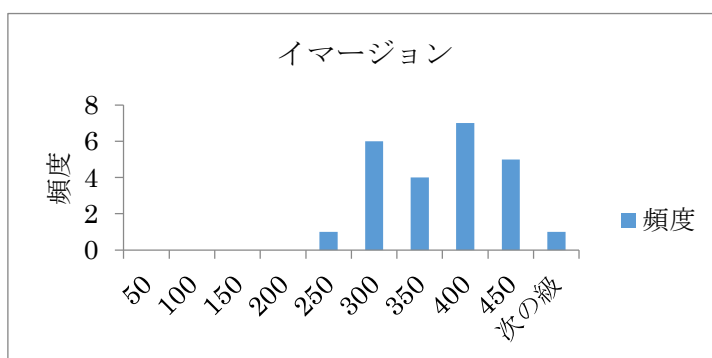
表 2

t検定: 分散が等しくないと仮定した2標本による検定		
	イマージョン	インター
平均	350.625	429.0666667
分散	3703.722826	996.4952381
観測数	24	15
仮説平均との差異	0	
自由度	36	
t	-5.279487119	
P(T<=t) 片側	3.19018E-06	
t 境界値 片側	1.688297714	
P(T<=t) 両側	6.38037E-06	
t 境界値 両側	2.028094001	

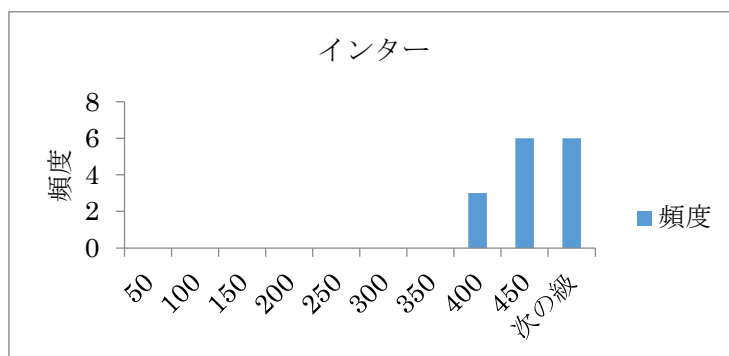
イマージョン・コースの児童とインターナショナル・コースの児童の成績分布を示したのが以下のグラフである。イマージョン・コースの平均点は 350.6 点、インターナショナル・コースの平均点が 429.1 点である。前述したように、インターナショナル・コースの児童には天井効果がでている可能性が高く、実際にはかなりの開きがあるものと推測している。

インターナショナル・コースと比べると、イマージョン・コースには成績のバラツキが見られる。300 点代と 400 点代を中心に 2 極化の傾向が見られる。

グラフ 1



グラフ 2



グラフ 3

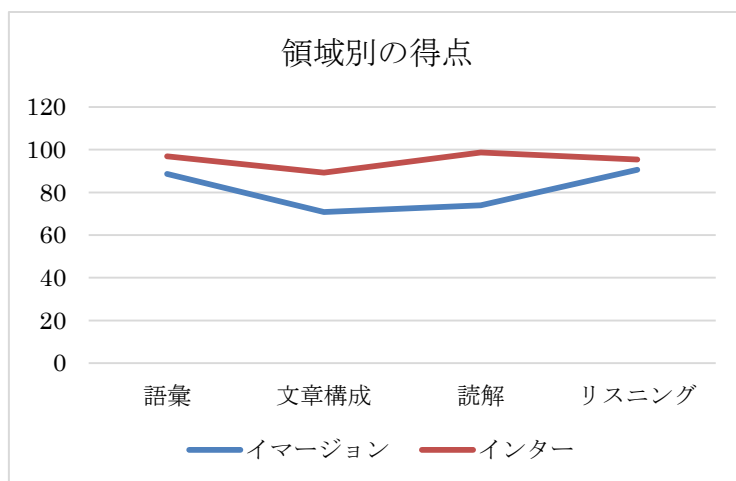


表 3

	合計	語彙正答率	文章正答率	読解正答率	リスニング
イマージョン	350.6	88.6	70.8	73.9	90.6
インター	429.1	96.9	89.3	98.7	95.3

(4) 他の学校との比較

U校は沖縄県内の公立中学校で、沖縄県の都市部に所在する学校である。1学年7クラス、2学年6クラス、3学年7クラスで全校生徒は745名である。部活動も盛んで、沖縄県の一般的な中学校である。S校は韓国プサンにある生徒数約800名の公立中学校である。この地域では小学校2～3年生で英語の授業を週2時間、4～6年生で週3時間実施している。プサン海雲台に所在する比較的新しい学校である。教育熱心な保護者が多く、教育環境も良い。

はじめに、アミークスインターナショナル・コースの中学校1年生と他の学校の生徒を比較してみる。グラフ4をみると分かるように、どの領域においても、どの学校よりもア

ミックスインターナショナル 1 年生の成績が最も高い。前述したように、テスト問題がインターナショナル・コースの生徒には易しすぎた可能性が高く、実際にはグラフ 4 で見られる以上の差がある可能性がある。インターナショナル・コースの生徒であるので、当然と言えば当然の結果である。

次に、アミックス・イマージョン・コースの中学校 1 年生を他の学校の生徒と比べてみる。グラフ 4 から明らかなように、U 中学校の 3 年生のレベルを超えていることが分かる。しかしながら、韓国の S 中学校の 1 年生と比べると、リスニングを除いて全ての領域で S 中学校 1 年生のほうが高い。

なお、プサンの S 中学校の 1～3 年生を比較すると有意な差が認められない。このことから、このテストは S 中学校生徒には、易しすぎた可能性があり、成績を正しく反映していない可能性が高い。

グラフ 4

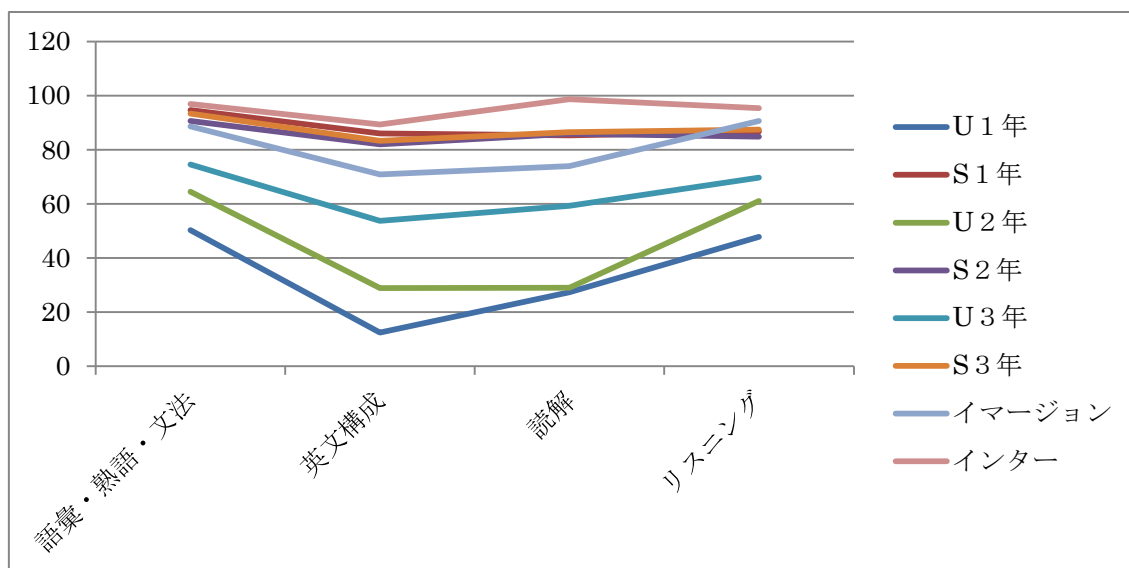


表 4

	U1年	S1年	U2年	S2年	U3年	S3年	イマージョン	インター
語彙・熟語	50.31102	94.585	64.494	90.669	74.478	93.337	88.6	96.9
英文構成	12.373	86.000	28.788	82.000	53.629	83.297	70.8	89.300
読解	27.314	85.330	28.958	85.934	59.220	86.514	73.9	98.700
リスニング	47.823	86.730	61.044	84.761	69.653	87.397	90.6	95.300

(5) テスト結果に見るイマージョン・プログラム児童の英語力

今回の調査により、当然のことではあるが、イマージョン・コースとインターナショナル・コースでは、生徒の英語力に差があることが明らかとなった。インターナショナル・コースの 1 年生は、比較したどの公立学校よりも成績が高い。英語力という点では問題がないと思われる。

一方、イマージョン・コースの 1 年生の英語力の平均は、沖縄県の公立中学校 3 年生の

英語力を上回っているものの、プサンの S 公立中学校 1 年生の英語力を総合点では僅かに下回っている。領域別でみると、イマージョン・コースの生徒はリスニングでは S 中学校を上回っているが、文章構成（文章を正しい順序で並べ替える）や文章読解の領域では、逆に S 中学校のほうが上である。イマージョン校では英語を聞く時間が圧倒的に多く、そのことが、リスニング能力の向上に大きく貢献している。一方、プサンの S 中学校では、文法の学習が授業の中に組み込まれている。明示的文法指導はその点では効果を発揮していることを示しているかもしれない。イマージョン・コースの生徒には、文章構成力や読解力においては課題があると思われる。

今回のテストにより、イマージョン・コースの出身者（24 人）には、3 級から 5 級レベルの生徒が 14 人（半数以上）存在していることも明らかとなった。グラフ 1 からも読み取れるように、イマージョンでは 300 点代と 400 点代をピークに 2 極化の傾向が見られる。つまり、英語力が比較的高いグループと低いグループに分かれている。成績のバラつき度もインターナショナル・コースの生徒に比べると大きい。

今回のテストが 3 年間のイマージョン教育の成果として妥当なものであるかどうかは、様々な観点からその結果を分析する必要がある。中学校の学習内容を英語で無理なく理解していくためには、リスニング力のみではなく読解力も大きな役割を果たすことになるだろう。総合的な英語力としては、最低でも中学 1 年生では、英検準 2 級レベルは必要ではないかと思われる。イマージョン・コースの生徒には、特に読解力に課題があると思われるので、現在使用中の教材が生徒にとって適切なレベルであるかどうかを検討する必要がある。このことについては 5 章でさらに詳しくみていく。

また、イマージョン・コースでは 2 極化の傾向が見られる。下位の生徒には教科内容を理解するための十分な英語力を付ける方策が求められるものと思われる。

今回は英語能力判定テスト D 問題を使用した。可能であれば次回は C 問題や B 問題を使用すると、さらに正確で詳細な比較が行える。また、アンケート（英語学習歴、家庭学習の状況、英語に対する態度）などをテストと同時に行えば、より詳細な分析が可能となり、指導にも役立てることができる。

生徒の英語力の実状を踏まえて適切な教育プログラムが実行され、生徒の英語力が向上することを期待したい。

5.2.2 中期イマージョン 6 年間での英語力の変化

このセクションでは、より長期的な視点での中期トータルイマージョン教育を受けた生徒の英語力の変化を分析・検討する。分析は、2011 年度から実施している英検の結果と、2016 年度に実施した TOEFL Junior STANDARD の結果を基に行う（表 1）。

表 1. 中期トータルイマージョンにおける英語力検証に使用するデータ

年度	学年	データ
2011	小 4	英検第 1, 2, 3 回
2012	小 5	英検第 3 回
2013	小 6	英検第 3 回
2014	中 1	英検第 3 回
2015	中 2	英検第 3 回
2016	中 3	TOEFL Junior Standard

(1) 英検の結果

英検の結果を活用した分析の対象は、沖縄アミークスの中期トータルイマージョン・クラス 1 クラスで、生徒の異動などの理由により、有効データ数は 23 人であった。英検は、原則的に受験希望者が受験をしている。表 2 は、英検の受験者数と合格者数を級ごとにまとめたものである。また、表 3 は各回のそれぞれの級における合格率を示している。

表 2. 中期イマージョンの英検受験者数と合格者数

級	小 5			小 6	中 1	中 2
	2012 年度 第 1 回	2012 年度 第 2 回	2012 年度 第 3 回	2013 年度 第 3 回	2014 年度 第 3 回	2015 年度 第 3 回
2	0(0)	0(0)	0(0)	6(1)	10(4)	2(2)
準 2	0(0)	0(0)	3(2)	6(1)	8(4)	0(0)
3	0(0)	1(1)	9(7)	5(3)	1(1)	0(0)
4	1(1)	9(9)	4(3)	2(2)	0(0)	0(0)
5	10(10)	3(3)	2(2)	0(0)	0(0)	0(0)
合計	11(11)	13(13)	18(14)	19(7)	19(8)	2(2)

注. () 内は合格者数

表 3. 英検における合格割合

級	小 5			小 6	中 1	中 2
	2012 年度 第 1 回	2012 年度 第 2 回	2012 年度 第 3 回	2013 年度 第 3 回	2014 年度 第 3 回	2015 年度 第 3 回
2	0.0%	0.0%	0.0%	16.7%	40.0%	100.0%
準 2	0.0%	0.0%	66.7%	16.7%	50.0%	0.0%
3	0.0%	100.0%	77.8%	60.0%	100.0%	0.0%
4	100.0%	100.0%	75.0%	100.0%	0.0%	0.0%
5	100.0%	100.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%

まず、2012年度第1回のテストは、2011年度に4年次で入学した中期トータルイマージョンの児童が、入学後1年を過ぎた時点で実施されている。そのため、小学校4年次での英語学習の成果を見ることができる。英検受験者11名中10名が5級を受験している。全員（100%）の児童が合格している。英検5級からスタートしているのは、早期イマージョンの児童同様である。同年度10月に行われた第2回のテストでは、4級受験者が9名と最も多く、こちらも100%の合格率であった。また、次に受験者が多かったのは、5級で3名であった。さらに、1名が3級を受験し、それぞれの級で全員が合格している。同年度第3回のテストでは、3級の受験者が9名と最も多かった。その内合格者は7名で、合格率は77.8%であった。同時期の早期イマージョン・プログラムでは、第2回同様4級の受験者が中心であり、中期イマージョンの児童の英語力の伸びの速さがうかがえる。準2級を受験した児童も3名おり、うち2名が合格した。一方、4級の受験者は4名、5級の受験者は2名おり、それぞれの合格率は、75%と100%であった。このテストは5年次の学年末に行われるので、5年生の英語力の参考になる。2013年度第3回のテストにおいては、受験者が最も多かったのは、準2級（6名）と2級（6名）であった。合格者はそれぞれ1名で、合格率はどちらも16.7%であった。3級の受験者は5名、4級が2名で、合格者はそれぞれ3名（60%）、2名（100%）であった。2014年度第3回のテストでは、受験者の中心は2級となり、10名が受験したが、合格は4名で合格率は40%であった。また、準2級受験者が次に多く8名であった。合格者は4名で合格率は、50%であった。前年度同回のテストより合格率が向上していることがわかる。2015年度第3回のテストにおいては、受験者がいたのは2級のみで、受験者2名全員が合格している。

さらに、沖縄アミックスでは、2016年度1学期までの英検取得状況を表4のようにまとめている。この表で示されているのは、児童が取得している最も高い英検の取得級である。2級が最も多く、12名が取得し、全体の57.1%を占めている。次に多いのは準2級取得者で9名（42.9%）であった。

表4. 2016年度1学期における英検取得状況

	2 級	準 2 級	3 級	4 級	5 級
取得者数	12	9	0	0	0
割合	57.1%	42.9%	0.0%	0.0%	0.0%

注. 標本数 = 21

次に、これらの結果を検討する。2012年度第1回に行われた英検の結果より、中期トータルイマージョン教育を受けた小学校4年次において児童の多くが英検5級程度の英語力をつけていたと考えられる。さらに同年度の年度末にかけて行われる第3回の英検の結果より、小学校5年次の児童の英語力は英検3級レベルを中心としながらも、全体的には準2

級から 5 級の間に分布していると考えられる。このことは、早期イマージョンに比べて英語力の伸びの早い児童がいることを示唆する一方、生徒間の英語力における分散もより大きくなっている可能性がある。さらに、2013 年度第 3 回の英検の結果から、小学校 6 年生の英語力は 3 級レベルを中心として、2 級から 4 級の間に分布していると考えられる。こちらは、早期イマージョン教育を 3 年間受けた児童と同じ傾向を示している。しかし、英語力はまだ 2 級、準 2 級には届いていないものの、受験者が増えていることは児童がそれに受験級に見合った英語力を有していると考えていることを示していると同時に、児童の英語に対する高い意欲も反映していると考えられる。また、中期イマージョン教育を受けた児童は、一般的に言われる中学卒業レベルの英語力を有していると考えられる。2014 年度 3 回目の英検の結果から、中学 1 年次の生徒の英語力はさらに高まり、おおむね準 2 級から 2 級レベルになっていると思われる。2015 年 3 回の結果からは、中学校 2 年生の終わりの段階での英語力の中心は英検 2 級レベルとも考えられるが、この回の受験者が 2 名と少ないため、一般化することは難しい。

この結果は、表 4 に示されている中学校 3 年次 1 学期に集計した英検の取得状況ともおおむね一致するものである。これらの検討結果をまとめたものが図 1 である。矢印が推測されるレベルの範囲を表し、星印が各学年の児童・生徒の英語力の代表的なレベルを示している。小学校 4 年次から中期トータルイマージョン教育を受けた児童において、小学校 5 年次の初めに 5 級レベルであった英語力は、中学校 2 年の初めごろまでに英検 2 級レベル、つまり高校卒業レベルの英語力に比較しうるレベルにまで向上したといえることができる。

では、中期トータルイマージョン教育を受け、中学 3 年の初めまでに 2 級レベルかそれ以上の英語力をつけたということはどのようなことを意味するであろう。表 5 は、2 級の Can-do リストである（日本英語検定協会，n.d.）。この表からも分かるように、中期トータルイマージョン教育を受けた児童は、おおむね 5 年間で日常生活レベルであれば、コミュニケーションを英語で行うことが可能であることを示唆している。

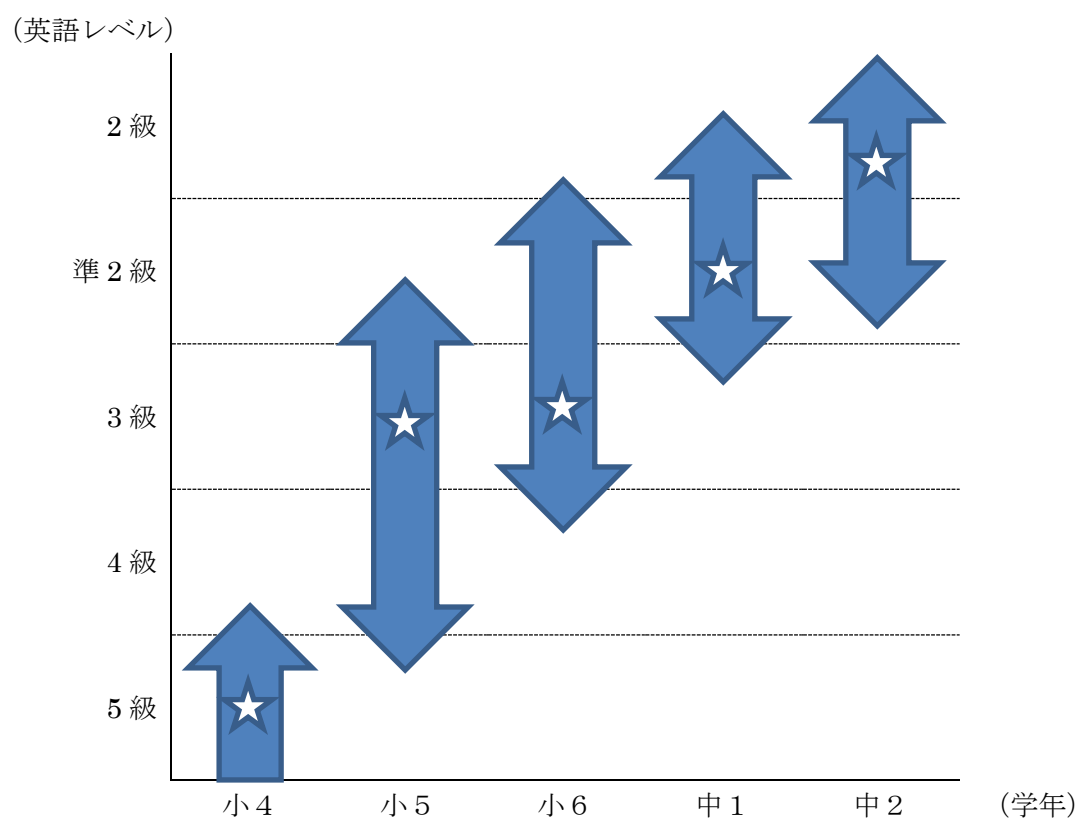


図 1. 中期トータルイマージョン教育を受けた生徒の英語力

表 5. 2級 Can-do リスト (日本英語検定協会より)

読む	聞く	話す	書く
まとまりのある説明文を理解したり、実用的な文章から必要な情報を得ることができる。	日常生活での情報・説明を聞きとったり、まとまりのある内容を理解することができる。	日常生活での出来事について説明したり、用件を伝えたりすることができる。	日常生活での話題についてある程度まとまりのある文章を書くことができる。

(2) TOEFL Junior Standard の結果

中期トータルイマージョン教育を受けた児童の英語力を検証するために、中学3年生21名を対象に、TOEFL Junior Standard テストが実施された。TOEFL Junior Standard とは、「読む」、「聞く」の2技能における英語運用能力を測るテストで、特に中学・高校の授業や日常会話レベルで「どれだけ英語が使えるか」を測定するペーパーベースのテストで

ある。テストは、リスニング、文法・語彙、リーディングの 3 つのセクションから構成され、テスト時間は 115 分間である。テストの得点は、セクションごとに 200~300 点で示され、最高点は 900 点である。

TOEFL Junior Standard の結果は、リスニングの平均点が 261.9、文法・語彙の平均点が 241.9、リーディングの平均点が 239.3 であった。図 2 は、リスニングの得点分布を示している。平均点付近を中心におおむね正規分布しているが、280 点台の高得点をとっている生徒も比較的多かった。文法・語彙の領域においても、平均点近くの得点の生徒が最も多かったが、260 点台のより高い文法・語彙力を有する生徒も次に多かった（図 3）。リーディングにおいては、平均点付近の生徒はほとんどなく、220 点台の層と 260 点台の層が厚くなっており、リーディング力は生徒の間で二極化していることが分かった（図 4）。

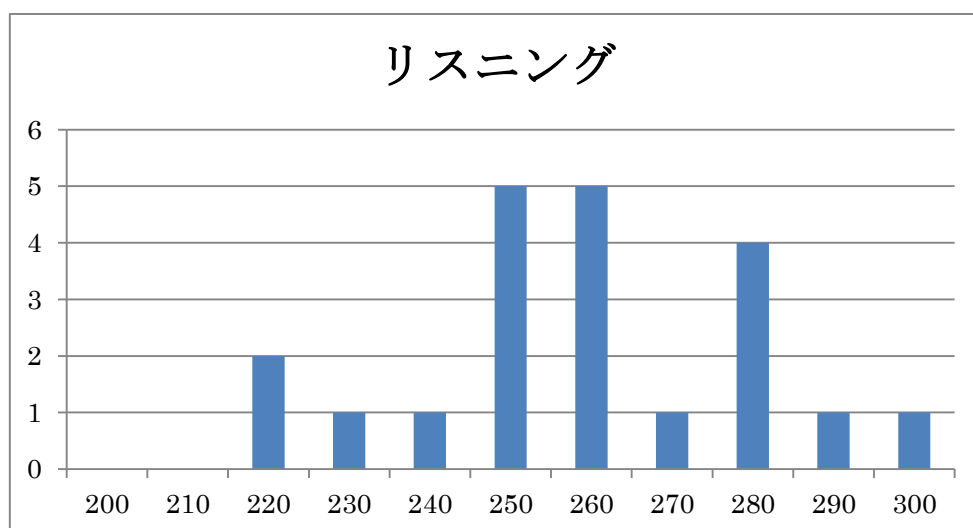


図 2. TOEFL Junior Standard リスニングの得点分布

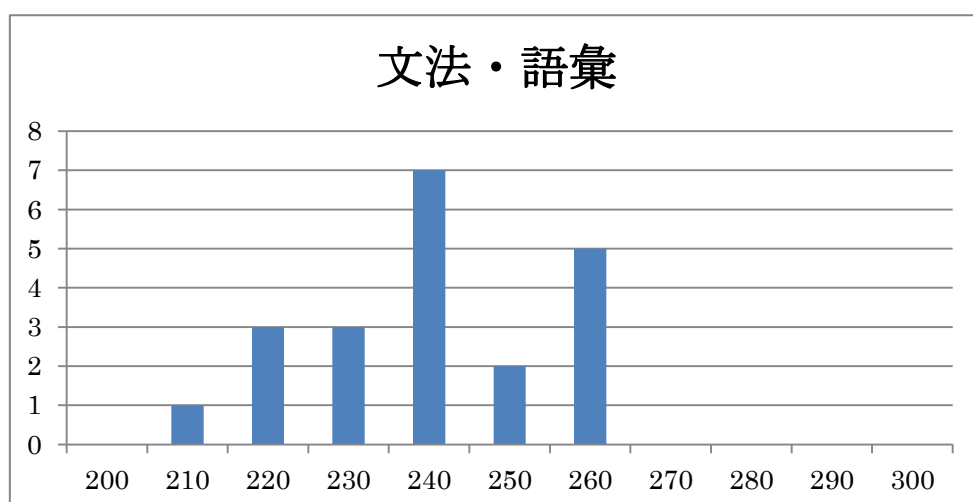


図 3. TOEFL Junior Standard 文法・語彙の得点分布

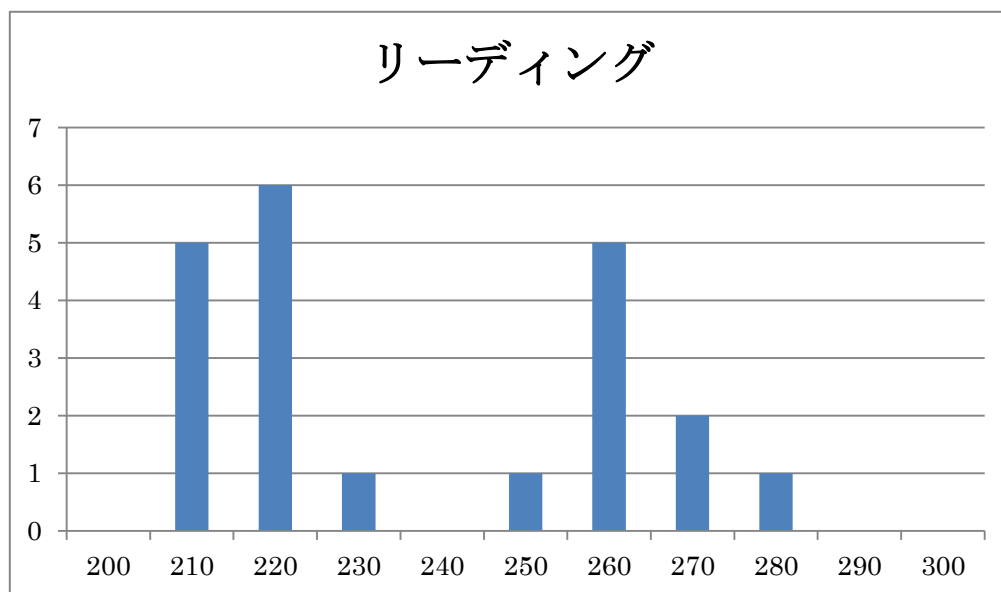


図 4. TOEFL Junior Standard リーディングの得点分布

さらに、これらの得点の解釈として TOEFL Junior Standard の結果は、テストの得点に基づいて CEFR (Council of Europe, 2001) の英語熟達度の指標も合わせて示している。その集計結果が表 6 である。解釈については、言語技能であり、Council of Europe (2001) においても能力記述文が明記されているリスニングとリーディングに焦点を当てる。

リスニングにおいては 15 名の生徒が B1 レベルに到達しており、B2 レベルであった生徒も 2 名いた。リスニングの B1 レベルは上述したとおりであるが、B2 は「長い会話や講義を理解することができる。また、もし話題がある程度身近な範囲であれば、議論の流れが複雑であっても理解できる」(Council of Europe, 吉島・大橋訳, 2008, p.28) レベルである。一方、リーディングでは 12 名が A2 レベルであり、8 名が B1 レベル、さらに B2 レベルは 1 名であった。このことから、上述の A2、B1 のレベルに基づくと、日常的によく使われる言葉で書かれたテキストなら理解できるリーディング力は有すると考えられる。

表 6. TOEFL Junior Standard の結果

CEFR レベル	リスニング	文法・語彙	リーディング
C2	0	0	0
C1	0	0	0
B2	2	0	1
B1	15	7	8
A2	4	14	12
A1	0	0	0

注. 標本数 = 21

これらの結果をまとめると、沖縄アミックスで小学校 4 年生から 5 年余り中期トータルイマージョン教育を受けた生徒は、リスニングでは B1 を中心として、A2 から B1 の範囲に分布、リーディングは A2 を中心として B2 にかけて分布していた。これらの結果は、分散に多少の違いはあるものの、早期イマージョンを受けた児童の結果と類似している。また、中期イマージョンの生徒の英語力は、早期イマージョンの児童の英語力同様、上述した文部科学省（2016）の英語力調査における高校 3 年生の英語力以上であるということが言える。このことから、中期トータルイマージョン教育を受けた生徒も、5 年間余りの間に中学生として高い英語力を身に付けたと考えられる。

第6章 アミックス英検受験者に見る分野別の英語能力の特徴

本章では、平成28年（2016年）1月に実施された、平成27年度（2015年度）第3回英検のアミックス団体結果を基に分析を進めていく。1次試験結果では、各級ごとのアミックス受験者の、スキル分野ごと（語彙・熟語、読解、リスニング、作文）の平均得点率が英検により提供されており、今回の分析はそのデータを用いて行なっている。小学校では5級～2級、中学校では準2級及び2級の受験者がおり、その受験者数一覧は表1のとおりである。受験者合計は小学校で200名、中学校で24名であり、比率を見ると、準2級及び2級が受験級の中心となっていることがわかる。小学校では合計で75%、中学校は100%である。英検準2級はCEFRのA2（Basic user・上）レベル、2級はB1（Independent user・下）レベルであり、2級は文科省の到達指標では高校卒業程度と位置付けられるレベルとなっている。ちなみに文科省の到達目標による中学校卒業レベルは、英検3級（CEFRのA1）となっている。

表1. 2015年度第3回英検（1次試験）級ごとの団体受験者人数

	5級	4級	3級	準2級	2級
小学校	20 (10.0%)	18 (9.0%)	32 (16.0%)	53 (26.5%)	77 (38.5%)
中学校	0	0	0	8 (33.3%)	16 (66.7%)

以下、小学校の5級からより高い級へ順番に分析し、その後、中学校の準2級、2級について述べ、最後に総括を行なう。

1. 小学校 5級

表2及び図1は、小学校の5級の1次試験受験者の4分野（語彙・熟語、読解、リスニング、作文）の平均得点率を、沖縄アミックス受験者群、全国の1次合格者群、全国の全受験者群（全体平均）ごとに示したものである。

表2. 1次試験の4分野ごとの平均得点（小学校5級受験者）

級	集計内容	語彙・熟語	読解	リスニング	作文
5級	アミックス平均	13 (87%)	4 (80%)	24 (96%)	3 (60%)
	一次合格者平均	10 (67%)	4 (80%)	23 (92%)	3 (60%)
	全体平均	9 (60%)	3 (60%)	22 (88%)	3 (60%)
	配点	15	5	25	5
4分野に対応する大問番号		大問1	大問2	リスニング1-3	大問3

※()内は得点率 アミックスからの受験者数(以下 N)=20

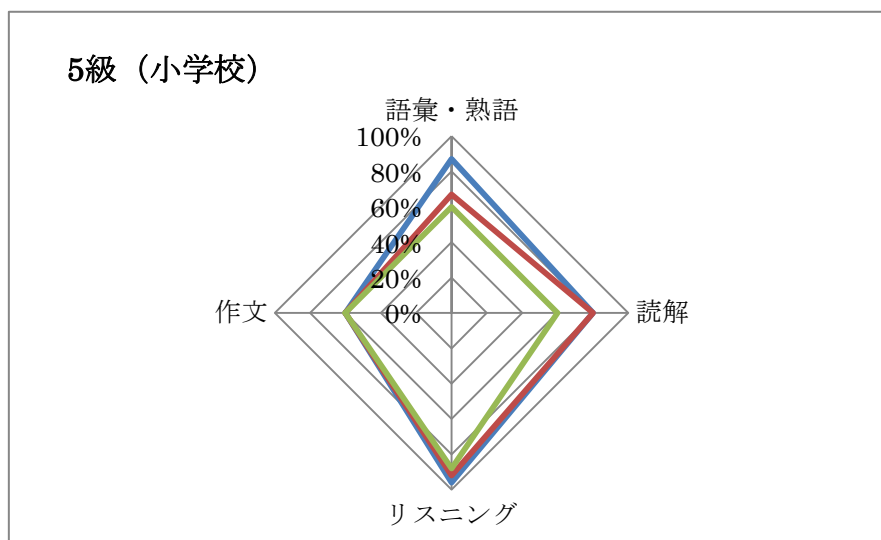


図1. 小学校受験者の4分野別平均得点率（5級）

[N=20 緑の線は全国の全体平均得点率、赤は全国の1次合格者平均得点率、青は沖縄アミークスの受験者平均率を示す。]

図1より、このレベルでは、リスニングの得点率が極めて高いことがわかる。また作文の得点率は6割であるが、これは全体的な傾向、1次合格者の傾向でもある。全体平均得点率と比較して、1次合格者は読解の得点率が高いことから、読解ができるかどうか合格の可否決定のカギであることがわかる。これに対して、沖縄アミークスの受験生は、作文とリスニングでは全国平均及びそれよりやや高い得点率を示しているばかりでなく、読解の平均得点率も合格者の水準に達していることがわかる。さらに特筆すべきは、語彙・熟語の高得点率であり、これはアミークス受験者の特徴だと言える。したがって5級では、アミークスの児童たちは基本的に、合格する余裕をもって受験していると言える。

2. 小学校 4級

表3及び図2は、小学校の4級の1次試験受験者の4分野（語彙・熟語、読解、リスニング、作文）の平均得点率を、沖縄アミークス受験者群、全国の1次合格者群、全国の全受験者群（全体平均）ごとに示したものである。

表 3.1 次試験の 4 分野ごとの平均得点（小学校 4 級受験者）

級	集計内容	語彙・熟語	読解	リスニング	作文
4 級	アミックス平均	12 (80%)	11 (73%)	28 (93%)	3 (60%)
	一次合格者平均	10 (67%)	11 (73%)	24 (80%)	3 (60%)
	全体平均	9 (60%)	10 (67%)	22 (73%)	2 (40%)
	配点	15	15	30	5
4 分野に対応する大問番号		大問 1	大問 2・4	リスニング 1-3	大問 3

※()内は得点率 N=18

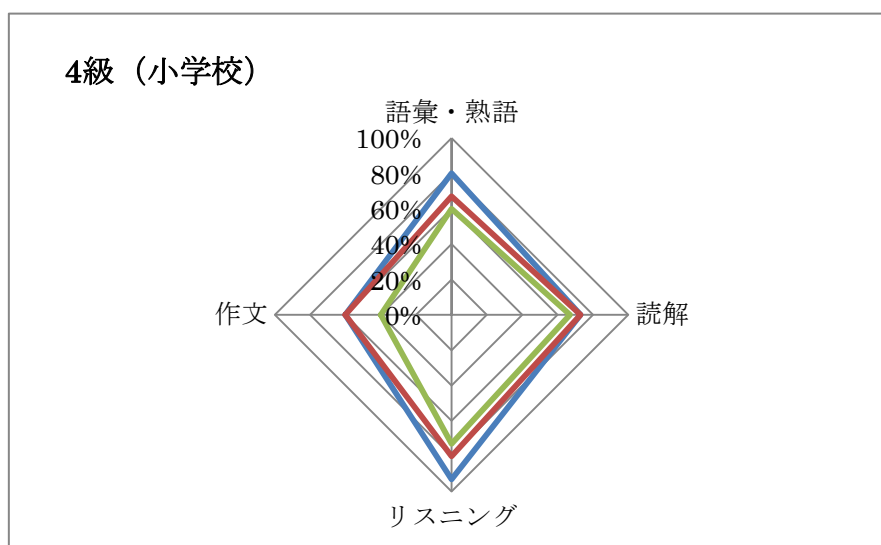


図 2. 小学校受験者の 4 分野別平均得点率（4 級）

[N=18 緑の線は全国の全体平均得点率、赤は全国の 1 次合格者平均得点率、青はアミックスの受験者平均率を示す。]

全体平均の得点率を見ると、4 分野のバランスにおいてリスニング、読解、語彙・熟語に比べ、作文の平均得点率が低いことがわかる。そのため、1 次合格した受験者の得点率では、作文において 6 割を正答しないと、合格は厳しいことが示唆されている。アミックスの受験者平均は、4 つの分野において合格得点率と同じ（作文、読解）または上回っており（語彙・熟語、リスニング）、4 級の英語力を持っていると見なすことができる。ここでは特に、沖縄アミックス受験者のリスニング能力の高さと、語彙・熟語分野の知識の高さを指摘しておきたい。

3. 小学校 3 級

表 4 及び図 3 は、小学校の 3 級の 1 次試験受験者の 4 分野（語彙・熟語、読解、リスニング、作文）の平均得点率を、沖縄アミックス受験者群、全国の 1 次合格者群、全国の全受験者群（全体平均）ごとに示したものである。

表 4.1 1次試験の4分野ごとの平均得点（小学校3級受験者）

級	集計内容	語彙・熟語	読解	リスニング	作文
3 級	アミークス平均	10 (67%)	11 (73%)	27 (90%)	3 (60%)
	一次合格者平均	10 (67%)	10 (67%)	23 (77%)	3 (60%)
	全体平均	9 (60%)	8 (53%)	20 (67%)	2 (40%)
	配点	15	15	30	5
4 分野に対応する大問番号		大問 1	大問 2・4	リスニング 1-3	大問 3

※()内は得点率 N=32

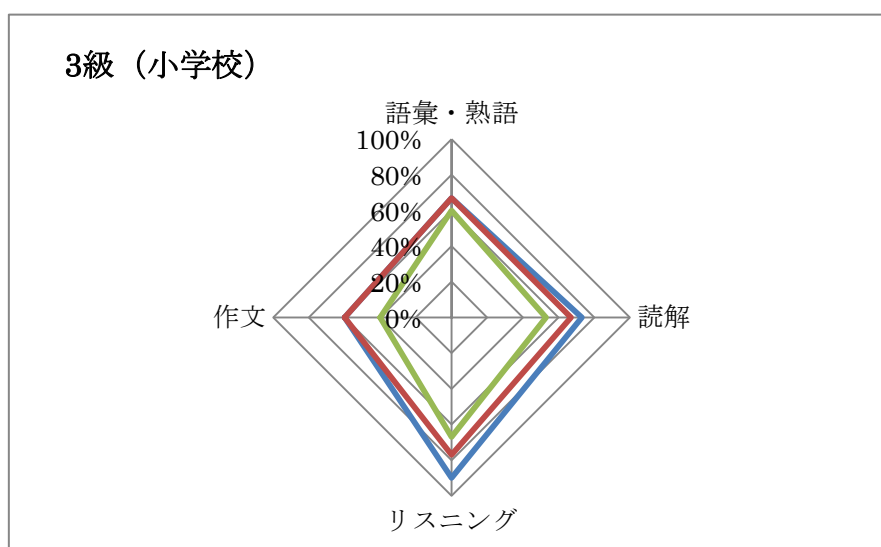


図 3. 小学校受験者の4分野別平均得点率（3級）

[N=32 緑の線は全国の全体平均得点率、赤は全国の1次合格者平均得点率、青はアミークスの受験者平均率を示す。]

ここでの沖縄アミークスの平均は、語彙・熟語と作文においては、1次合格者と同じ平均得点率を示す一方、読解では全国の1次合格者平均の10問正解に対し、アミークスの平均は11問と上回っている。またリスニングでも、30点満点のうち、全国の1次合格者平均が23点に対し、アミークス平均は27点と4点上回っているが、得点率としては平均で90%と極めて高く、アミークス児童の強みが現れている。全国平均のレーダーチャートと比較すると、4分野の中でも、作文と読解での得点が合格するかの分水嶺になっていることがわかるが、アミークスの受験者のチャートは、正にこの合格者の傾向に一致している。

4. 小学校 準2級

表5及び図4は、小学校の準2級の1次試験受験者の4分野（語彙・熟語、読解、リスニング、作文）の平均得点率を、アミークス受験者群、全国の1次合格者群、全国の全受験者群（全体平均）ごとに示したものである。準2級は、小学校200名の受験者のうち、約4分の1の53名を占める。

表5. 1次試験の4分野ごとの平均得点（小学校準2級受験者）

級	集計内容	語彙・熟語	読解	リスニング	作文
準2級	アミークス平均	12 (60%)	12 (60%)	27 (90%)	2 (40%)
	一次合格者平均	13 (65%)	15 (75%)	25 (83%)	3 (60%)
	全体平均	10 (50%)	13 (65%)	21 (70%)	2 (40%)
	配点	20	20	30	5
4分野に対応する大問番号		大問1	大問2・4-5	リスニング1-3	大問3

※()内は得点率 N=53

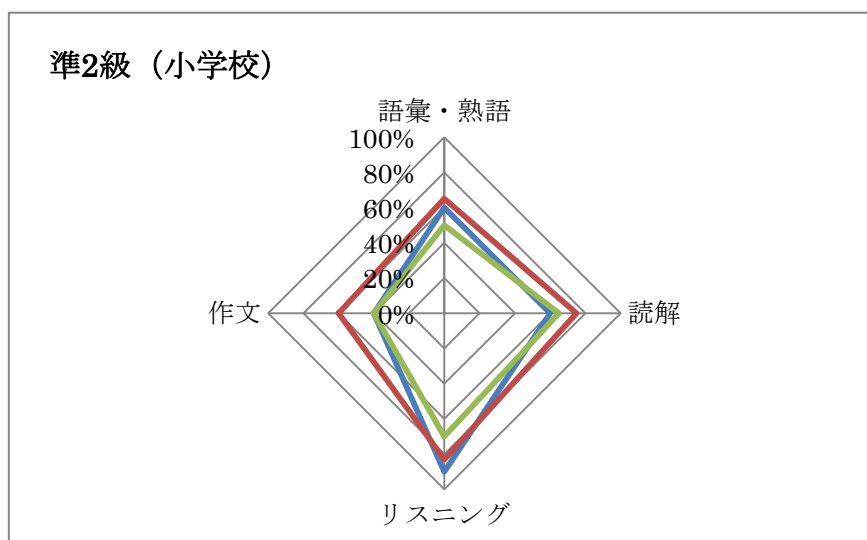


図4. 小学校受験者の4分野別平均得点率（準2級）

[N=53 緑の線は全国の全体平均得点率、赤は全国の1次合格者平均得点率、青はアミークスの受験者平均率を示す。]

準2級の結果では、はじめて沖縄アミークスの青線が、赤の全国合格者平均の線の内側に入ってきている。つまり、アミークスの受験者全体として、準2級の1次に合格するのには届かない児童・生徒が出てきていることを示す。特に不足しているのが、作文と読解である。作文では5点満点に対し、合格者平均が3点（60%）であるのに対し、沖縄アミークスの平均は2点（40%）である。また読解では、合格者平均が20点中の15点（75%）

であるのに対し、沖縄アミークス受験者の平均は 12 点 (60%) となっている。残り 2 分野について合格者のチャートとの比較でみると、沖縄アミークスはリスニング (30 点満点) で合格者平均の 25 点 (83%) より高い 27 点で、3 級までと同じく 90% と高い。語彙・熟語では、合格者平均 (15 点満点の 13 点、65%) には届かないものの、1 点低い 12 点 (60%) と合格水準に近いと言える。一方、全国の準 2 級受験者の平均得点率 (緑の線) との比較で見ると、作文は一般受験者層と同じレベル (5 点満点の 2 点、40%) に達している。しかし、読解においては、受験者全体平均の 13 点 (65%) に 1 点足りない。同一受験者ではないものの、読解で合格者平均を上回っていた 3 級の結果と比較すると、3 級から準 2 級レベルに進む段階で、読解につまずきが出てきている可能性はある。ただリスニングにおいては、高い得点率を維持しており、語彙・熟語も全体受験者平均の 10 点 (50%) より高く、合格水準に近い得点率を得ていることから、耳の強さと語彙の豊富さにおいてはイメージの効果が十分得られていると考えられる。

5. 小学校 2 級

表 6 及び図 5 は、小学校の 2 級の 1 次試験受験者の 4 分野 (語彙・熟語、読解、リスニング、作文) の平均得点率を、沖縄アミークス受験者群、全国の 1 次合格者群、全国の全受験者群 (全体平均) ごとに示したものである。小学校 200 名の受験者のうち、2 級受験者は最も多く、77 名 (38.5%) がこの級を受験している。なお表 6 では、他の級での表と異なり、沖縄アミークス平均と一次合格者平均との差、及び沖縄アミークス平均と全体平均との差も算出し、掲載した。

表 6. 1 次試験の 4 分野ごとの平均得点 (小学校 2 級受験者)

級	集計内容	語彙・熟語	読解	リスニング	作文
2 級	アミークス平均	8 (40%)	8 (40%)	24 (80%)	2 (40%)
	一次合格者平均	12 (60%)	14 (70%)	27 (90%)	3 (60%)
	全体平均	9 (45%)	10 (50%)	23 (77%)	3 (60%)
	配点	20	20	30	5
4 分野に対応する大問番号		大問 1	大問 3-4	リスニング 1-2	大問 2
[合格者]-[アミークス]		4 (20%)	6 (30%)	3 (10%)	1 (20%)
[全体]-[アミークス]		1 (5%)	2 (10%)	-1 (-3%)	1 (20%)

※()内は得点率 N=77

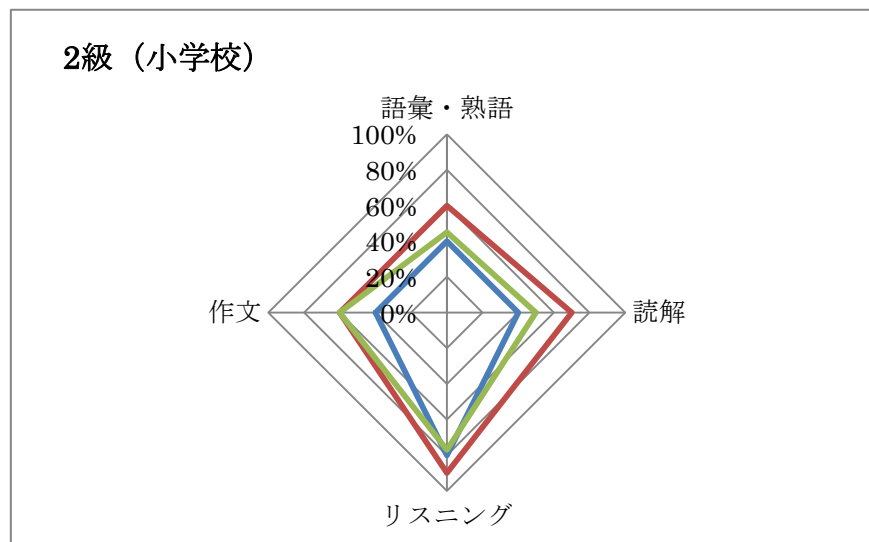


図5. 小学校受験者の4分野別平均得点率 (2級)

[N=77 緑の線は全国の全体平均得点率、赤は全国の1次合格者平均得点率、青はアミークスの受験者平均率を示す。]

図5において、沖縄アミークスを示す青線で囲まれた部分は、合格者の赤、緑の受験者全体の囲みの中に、すっぽり含まれてしまう。リスニングにおいては、全体平均の23点(77%)に対し、沖縄アミークス平均が24点(80%)と1点上回るものの僅差であり、合格者の27点(90%)とは開きがある。この全体傾向から、アミークス全体の能力としては、平均すると、2級にはかなり満たない状態であることが見て取れる。実際に1次合格者は、77名中12名で、15.6%であった。

分野別にみると、合格者層及び受験者層と比較して、最も課題だと思われるのが作文である。作文は合格者、受験者の両方で、平均が5点満点の3点(60%)であるのに対し、沖縄アミークスの平均は2点(40%)となっている。次に向上の必要があるのが読解で、合格者平均との差が6点(30%)と大きく、また受験者全体平均にも、2点(10%)足りない状態である。語彙・熟語とリスニングに関しては、合格者平均とはやや差があるものの、受験者全体平均との比較においては、同等と見なすことができる。2級は高校卒業レベルの位置づけであり、沖縄アミークスの受験者が小学生であることを勘案すれば、かなり水準に到達していると考えてよいのではないだろうか。

6. 中学校 準2級

表7及び図6は、中学校の準2級の1次試験受験者の4分野(語彙・熟語、読解、リスニング、作文)の平均得点率を、沖縄アミークス受験者群、全国の1次合格者群、全国の全受験者群(全体平均)ごとに示したものである。中学校の受験者は総数で24名であったが、そのうち3分の1の8名が準2級を受験している。

表 7.1 次試験の 4 分野ごとの平均得点（中学校準 2 級受験者）

級	集計内容	語彙・熟語	読解	リスニング	作文
準 2 級	アミークス平均	12 (60%)	17 (85%)	26 (87%)	2 (40%)
	一次合格者平均	13 (65%)	16 (80%)	21 (70%)	3 (60%)
	全体平均	11 (55%)	14 (70%)	18 (60%)	3 (60%)
	配点	20	20	30	5
4 分野に対応する大問番号		大問 1	大問 2・4・5	リスニング 1-3	大問 3

※()内は得点率 N=8

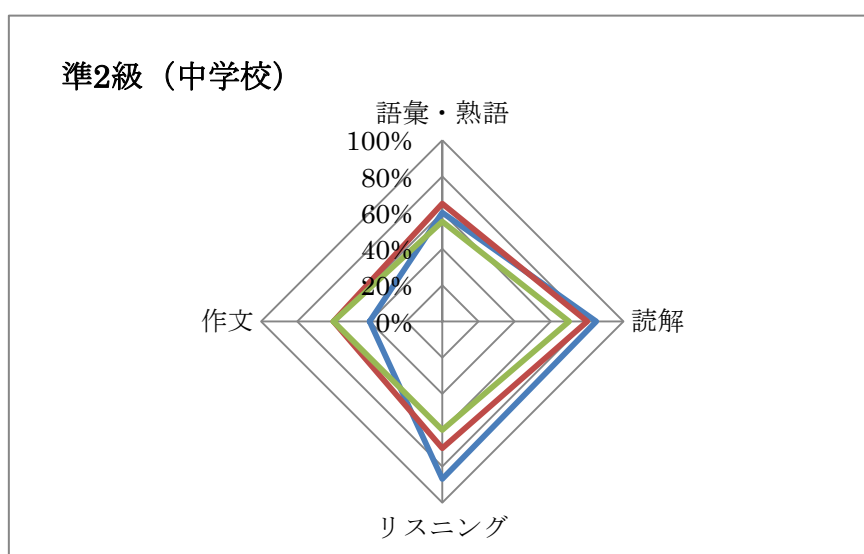


図 6. 中学校受験者の 4 分野別平均得点率（準 2 級）

[N=8 緑の線は全国の全体平均得点率、赤は全国の 1 次合格者平均得点率、青は沖縄アミークスの受験者平均率を示す。]

沖縄アミークスの受験者を示す青色の線を見ると、レーダーチャート内で大きくゆがんでいることが見て取れる。つまりリスニングと読解の得点率が高く、語彙・熟語及び作文が低くなっている状態で、特に作文の得点率は、40%にとどまっている。それに対し、全体の受験者及び合格者のレーダーチャートはどちらも、やや読解の得点率が高いものの、分野のバランスが取れた正方形により近い形になっている。そして、平均得点率に見る合格者と受験者全体の違いは、語彙・熟語、読解、リスニングにおいて、合格者の方が 10%ずつ高く得点している。実際に沖縄アミークス受験者の 8 名は、全部 1 次合格しており、得意分野であるリスニング力を発揮したと言えよう。4 分野の得点率が、全国の 1 次合格者と同じバランスである必要はないが、このバランスの違いは、イメージ教育の成果によるといえる。この準 2 級を受験した沖縄アミークスの生徒の得点率を見る限り、インプットが伸びやすく、アウトプットで苦戦しているように見える。

同じ準 2 級受験者でも、中学校と小学校では異なる部分も見られる。表 5 と表 7 の沖縄アミークス平均を比較すると、語彙・熟語及び作文は平均得点率が全く同じ、リスニングも 1 点 (3%) の差しかないのに対して、読解は小学校の 12 点 (60%) に対し、中学校では 17 点 (85%) と 5 点の開きがあり、小学生に対して中学生は読解力が強いことがわかる。

7. 中学校 2 級

表 8 及び図 7 は、中学校の準 2 級の 1 次試験受験者の 4 分野（語彙・熟語、読解、リスニング、作文）の平均得点率を、沖縄アミークス受験者群、全国の 1 次合格者群、全国の全受験者群（全体平均）ごとに示したものである。中学校の受験者総数で 24 名のうち、3 分の 2 にあたる 16 名が 2 級を受験しており、アミークスの受験者のレベルとしては、英検 2 級を中心に据えていることが伺える。しかし結果的には、そこに到達していないのがアミークスの受験者群であり、その比較を明確にするために、先の表 7 と同じく、沖縄アミークス平均と一次合格者平均との差、及びアミークス平均と全体平均との差も表 8 に加えている。

表 8. 1 次試験の 4 分野ごとの平均得点（中学校 2 級受験者）

級	集計内容	語彙・熟語	読解	リスニング	作文
2 級	アミークス平均	7 (35%)	9 (45%)	22 (73%)	2 (40%)
	一次合格者平均	12 (60%)	16 (80%)	24 (80%)	3 (60%)
	全体平均	9 (45%)	12 (60%)	19 (63%)	3 (60%)
	配点	20	20	30	5
4 分野に対応する大問番号		大問 1	大問 3・4	リスニング 1-2	大問 2
[合格者]-[アミークス]		5 (25%)	7 (35%)	2 (7%)	1 (20%)
[全体]-[アミークス]		2 (10%)	3 (15%)	-3 (-10%)	1 (20%)

※()内は得点率 N=16

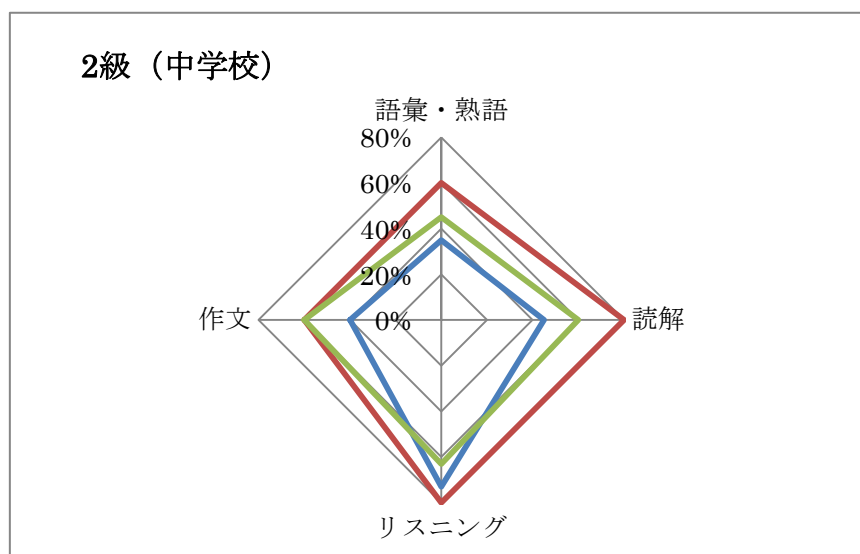


図 7. 中学校受験者の 4 分野別平均得点率 (2 級)

[N=16 緑の線は全国の全体平均得点率、赤は全国の 1 次合格者平均得点率、青はアミークスの受験者平均率を示す。]

図 7 より、青色で示された沖縄アミークスの平均得点率の 4 分野のバランスは、リスニングに大きく傾いていることがわかる。残念ながら、合格者平均の 30 点中 24 点 (80%) には、2 点 (7%) 足りないという結果ではあるが、リスニング力は 1 次合格者平均に到達する勢いだと言える。その一方で、語彙・熟語、作文、読解においては合格者平均に大きく水をあけられている感がある。全体平均と合格者平均は、4 分野のバランスとしては似ている感があり、沖縄アミークスの受験者は平均として、全体受験者よりさらに合格者平均より遠いところにあることが、この図から読み取れる。特に作文は、小学校の 2 級受験者、中学校の準 2 級と同じく、全体平均と合格者平均が同じにもかかわらず、沖縄アミークスの平均がそれを下回る結果になり、この分野での課題が浮き彫りになっている。実際、1 次合格者は 2 名 (12.5%) のみという厳しい結果であった。

全体総括

以上、級ごとに小学校と中学校の、1 次試験における 4 分野のバランスを、受験者全体平均、1 次合格者平均と比較しつつ分析した。それをまとめると、アミークスで培われた英語力について、以下のような点が明らかになった。

- (1) リスニング力が強い。小学校では、準 2 級まで問題なく全体の合格水準に到達している。中学校でも準 2 級では、リスニングにおいて、合格水準を上回り、他の分野の弱さをカバーできるだけの習熟度が認められる。それが 2 級受験になると、リスニングにおいても合格者平均に達することが難しくなり、他の分野でも遜色が見られる。
- (2) 受験級が上がるにつれて、一番課題が見られるのが、作文である。特に準 2 級、2 級レ

ベルにおいてその傾向が顕著になる。

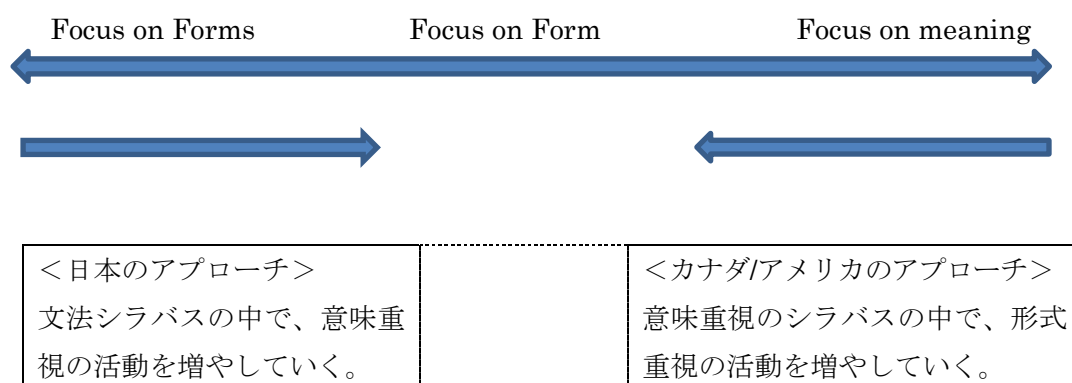
(3) 小学校において、5 級、4 級、3 級では、リスニングに加え、語彙・熟語や読解においても、十分合格者の水準に達する平均得点率を得ているのに対し、準 2 級では作文と読解の平均が合格水準を下回るようになり、2 級ではさらに語彙・熟語も合格者平均に達しなくなっている。

(4) 中学校の準 2 級では、沖縄アミークスの生徒はリスニングと読解が強いため、弱い作文力をカバーでき、また語彙・熟語も合格者平均に近い。しかし、2 級になると強みであるリスニング平均も合格者平均に到達せず、残りの作文、読解、語彙・熟語すべてにおいて、2 級を合格するレベルに平均が届かなくなっていた。中学校 2 級のレーダーチャートは、小学校 2 級のチャートと酷似しており、沖縄アミークスで学ぶ、このレベルの児童・生徒全般に見られる傾向だと言えよう。

第7章 日本の英語教育への示唆

「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（以下、「実施計画」という）によると、2020年を目処に、小学校における英語教育の拡充強化、中高等学校における英語教育の高度化など、小中高等学校を通じた英語教育全体の抜本的充実を図ることが示されている。「実施計画」を受けて2014年2月には有識者会議が設置され、同年9月には報告書が提出された。報告書では、グローバル化の進展の中で、国際共通語である英語力の向上は日本の将来にとって極めて重要であること、さらに、アジアの中でトップクラスの英語力を目指すべきであることが指摘されている。

イマージョン教育は、児童生徒の母語ではなく、目標言語を教育言語として用いる言語教育プログラムの一形態である。実践においては難しい課題もあるが、高い言語能力を獲得するには効果的であることが分かっている。和泉（2009）は近年の外国語教授法を以下のように表している。



日本のアプローチは文法シラバスに基づく教科書を用いながら、文法を先に教えて、その文型などを練習し、そして、その文法事項を実際の場面で活用させていくというアプローチである。上の図で言うと、左から右へと進むアプローチと位置づけられる。それに対してカナダ/米国のアプローチは意味重視のシラバスの中で、必要に応じて文法などを指導していくアプローチである。イマージョン教育は上の図で言うと **Focus on meaning** に当たるものであり、右端に位置づけられる。しかしながら、前述したように、イマージョン教育と言っても、近年では、そのプログラムの中に、文法指導を織り込んでいく試みも見られるようになってきている。今後の日本の英語教育の方向性は両者の中心、つまり、**Focus on Form** 型へと動くことになるだろうと筆者は考えている。そうになると、イマージョン型のアプローチから学ぶことは多い。

沖縄アミークスのプログラムは前述したように、国語を除くほとんど全ての教科が英語で教えられている。また、一方では学年が上がるにしたがって、英語の文法や語彙を明示的に学習する「英語」の授業も組み込まれている。Rivers and Temperly (1978) は、学習・

練習の段階である **skill-getting** とコミュニケーションの場である **skill-using** とは“**hand in hand**” で平行して進めなければならないと、35 年以上も前に説いているが、沖縄アミークスの児童・生徒は、「英語で教科内容を学ぶ」という機会と「英語を明示的に学ぶ」という機会、そして、「使いながら学ぶ」という機会が与えられている。また、沖縄アミークスの実践を通して、初期の段階においては、文法指導の果たす役割は私達が思っているほどには大きくはないことも明らかになった。日本の英語教育も行き過ぎた文法重視型から、内容重視型・コミュニケーション重視型に移行してきているが、一方では明示的な文法指導とのバランスも必要であることを忘れてはならない。

沖縄アミークスの児童を英語発達の状況を見ると、英語の構文自体は比較的早い段階で習得している。4 章で見てきたように、語順などの間違いはほとんどない。これは、大量のインプットにより自然に習得されたものとも考えることもできる。また、初期段階からの文字指導が、英語の構文理解にも大きな役割を果たしているのではないかと考えられる。

日本の小学校外国語活動は現段階では、ほとんどの場合、文字は全く導入されていない。そして、日本で文字指導と言えば、音と文字の関係を理解させるフォニックス指導と直結している。筆者がここで述べている文字指導とは、語と語の切れ目を意識させる文字の役割である。たとえば“**How are you?**” という表現を文字無しで教える場合、この表現は 1 語なのか、それとも 3 語なのかは分からない。児童はチャンクとして理解しているだけである。したがって、**How are you?** が理解できても **How is he?** となると、同じ文構造の英文であっても、全く理解出来ない。意味を推測することすら不可能である。ところが、沖縄アミークスの児童は初期の段階から文字に触れている。音声のインプットと同じように、文字によるインプットがあり、例えば“**How are you?**” は 3 語から出来ていることに気付いている。その事が理解できれば、**How is he? How is the weather? How much?** などの意味は容易に推測することができる。文字の導入により、単語が独立した意味をもち、それが集まって 1 つの文を構成していることに気付かせることができる。そして、単語を入れ替えることによって児童が自ら新しい文を作ることが可能になる。文字導入は英語の文構造の習得に大きく貢献しているのではないかと推測している。日本の外国語活動でも、単語が正確に綴れるという観点からの文字指導ではなく、構文を理解させる観点からの文字指導の研究が俟たれる。

沖縄アミークスの授業映像を観ていると、前述したように、低学年から内容中心で授業が展開されていく。低学年では野外観察などをしながら、蝶の成長の過程を学習している。5 年生では雲の動きから天気を予想することが可能かどうかの話し合いを行っている。それらの授業を観ていると、日本の外国語活動で行われている、“**Do you like oranges?**” などの活動が、児童の知的レベルに合致しているか疑問になってくる。児童の知的好奇心をくすぐるような授業内容、あるいは他教科の内容を一部取り入れた内容重視型の外国語活動の研究が俟たれる。

あとがき

第 1 章でも述べたように、英語イマージョン教育の目標としては以下の 4 点を挙げることができる。

- (1) 英語のネイティブスピーカーに近い言語能力を身につけ、意思疎通を目標言語で自由に行える高いコミュニケーション能力を養う。
- (2) 第 1 言語の運用力を保持し、それをさらに伸ばす。
- (3) 英語イマージョン教育を受けている児童生徒の一般学習能力を着実に育て、全教科の教科内容を学齢にふさわしいレベルで習得する。
- (4) グローバル化が進む中、児童生徒自身が異なった言語及び文化を尊重し、それらを理解する姿勢を築き、同時に自己のアイデンティティーや母文化に対する敬意の念を新たに見いだすことができる社会文化能力を育成する。

本研究の目的は、沖縄アミークスの児童が、(1) ～ (4) の目標をどの程度達成することができているかを検証することであった。抽出児童については 3 年間にわたり、第二言語発達の様子を具体的に記した。また、客観的な評価のためには、公益財団法人 日本英語検定協会の実施する実用英語技能検定の結果を詳細に分析した。本研究をとおして (4) についてはデータ不足のため、検証することはできなかったが、沖縄アミークスの児童・生徒が、(1) 高い英語力を身に付けていること、(2) 日本語力の保持には問題がないこと、(3) 教科内容のついて学齢にふさわしいレベルであることが確認された。特筆すべきは、沖縄アミークス早期及び中期トータルイマージョン・コースの児童の 5 年後の英語力（リスニング、リーディング）は、概ね CEFR の A2 から B1 または B2 レベルであることである。これは、文部科学省（2016）の英語力調査における高校 3 年生の英語力以上であることを示している。小学校 5 年生、または中学校 2 年生修了段階の英語力としては、極めて高いレベルにあることがわかる。

分析対象となる映像資料やテストデータは、まだ、分析されないままに残っているものも多い。しかしながら、今回は諸般の事情もあり、この段階でとどめておく。筆者らは引き続き、本研究を深めていく予定である。

【参考文献】

- Diane J. Tedick, Donna Christian and Tara Williams Fortune (2011) *Immersion Education: Practice, Policies, Possibilities*, Multilingual Matters.
- Elaine M Day & Stan M Sharpson (1996) *Studies in Immersion Education*, Multilingual Matters
- Patsy M. Lightbown & Nina Spada (2013) *How Languages are Learned*, Oxford University Press
- Rivers, W.M. and M.S. Temperley (1978) *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*, Oxford University Press
- 伊東治己 (1997) 『カナダのバイリンガル教育：イマーション・プログラムと日本の英語教育の接点を求めて』 溪水社
- 伊東治己 (2014) 『フィンランドの小学校英語教育』 研究社
- 大城賢 (2008) 日本学術振興会科学研究補助金（基盤研究（C））研究成果報告書「地域に（沖縄県）に根ざした英語教育の総合的研究」
- コリン・ベーカー (1996) 『バイリンガル教育と第二言語習得』 大修館書店
- 中島和子 (2001) 『バイリンガル教育の方法：12 か国語に親と教師ができること』 アルク出版
- バトラ後藤裕子 (2011) 『学習言語とは何か：教科学習に必要な言語能力』 三省堂
- マーシャル・R・チャイルズ (2011) 『バイリンガルな日本を目指して：イマージョン教育からわかったこと』 学樹書院