

日本人幼児の英語学習の事例研究

A Case Study of a Japanese Preschooler's English Learning

豊田ひろ子

Hiroko TOYODA

東京工科大学

Tokyo University of Technology

Abstract

This case study looked at a Japanese preschooler's development of English as a foreign language in an English classroom over a period of two years. The instructional factors that influenced his English learning were also investigated. Major findings were: at the end of the program, after spending 83 weekly lessons (approx. 69 hours) in the classroom, the boy was able to make a self-introduction in class; it took him 55 weekly lessons (approx. 46 hours) of classroom learning to utter a sentence in English; interaction during picture book reading time was most effective when the teacher asked him a question and she provided scaffolding for him to construct a full-sentence response. Implicit instruction (e.g., storytelling, skits and games) combined with explicit instruction (e.g., chant practice, vocabulary learning with cards) seemed beneficial for foreign language teaching.

Keywords

English Language Learning, Japanese Preschooler, Case Study

1. はじめに

英語教室における第二言語習得、つまり第二言語学習の研究が注目されている(Lowen, 2015)。特に、外国語を学習する環境では、教室だけが第二言語に接触する唯一の場所となるため、指導面でさまざまな工夫がなされている。概ね、教室では、明示的指導(= explicit instruction)の方が、暗示的指導(= implicit instruction)よりも容易であると考えられている。前者は指導者中心で、学習者に効率よく知識を伝授できるのに対して、後者は学習者中心で、学習者が自分のペースで考えながら知識を獲得するため、非効率で成果に手ごたえがないことが指摘されている。しかし、正しい言葉を明示的に覚えさせるだけでなく、タスクの中で言葉を特定の目的のために使わせて、時には、コミュニケーション・ブレイクダウンを体験することによって、自分の言葉に意識を向かわせることも、コミュニケーション力を育成する上で必要ではないかという意見もある。また、学習者が幼い子どもの場合、ドリル練習はこなせるが、言葉の構造や意味の説明が、学習者の理解力を超えてしまうため、明示的指導に限界がある。むしろ、言葉の構造や意味に意識を促しつつ、

言葉を体験させる暗示的指導の方が合っていると見える。実際のところ、最近、日本では、オールイングリッシュで、子どもの興味・関心に合わせて教材を作り、言語を体験的に学習させる英語教室が多い。そのような教室に通う幼児は、どのような英語力を習得するのだろうか。また、どのような指導によって、英語力が習得されるのだろうか。

本研究では、東京都内の英語教室に、2年間通った日本人幼児に関して、英語力の発達と指導の工夫を観察調査して事例研究を行った。この報告によって、教室における幼児の第二言語習得の研究分野に寄与すると共に、幼児の英語教育に関わる指導者、教室運営・教材開発に関わる関係者の支援ができれば幸いである。

2. 調査

対象となったベネッセこども英語教室の生徒たちは、東京都内に居住する就学前幼児6名(男児2名[学習開始時：年中1名、年少1名]、女児4名[学習開始時：年中2名、年少2名])だった。本研究で観察した幼児は、年少時に教室通いを開始した男児で、通学は2年間を通して無遅刻無欠席だった。以後、T君と呼ぶ。

授業は週1回の頻度で、毎回50分、年間合計42回実施された。教師は、日本語と英語の両言語に堪能なバイリンガルで、使用言語はオールイングリッシュだった。子どもたちは、1年目は2つのクラスに分かれて、その他の子どもたちと一緒に、それぞれ5名と6名のクラスで学習していた。2年目は、数人の子どもたちが他の教室に移動し、2つのクラスがひとつに統合された。授業の様子は、毎回ビデオ撮影され、観察調査は録画ビデオを通して行われた。特に2年目の後半、調査者はできるだけ授業の現場で観察記録もとった。保護者にもアンケート調査を行い、特に家庭での子どもの英語学習への取り組みの様子や、保護者の所感を知るために参照した。

3. 幼児の英語力の発達と英語学習の変化に関する観察結果

観察結果を、教室に通い始めた当時から1か月後、1年後、1年4か月後、1年9か月後、そして2年後の時点で、T君の学習過程における英語力の発達と英語学習の変化に関して、特に印象的だった場面のデータとコメントに分けて、表1に示す。

表1 英語学習の様子と英語力の観察に関するデータおよび所感

1か月後：①英語の質問に元氣よく日本語で答える。
【データ】立っている先生の両手を目指して、T君がジャンプしてハイタッチをしようとする。楽しそうに、小さい体で一息懸命ジャンプしている、ひとつ年上の男児K君のまねをしている。先生が子どもたちを座らせるときに、“Down, down, down.”と歌うのを聞きながら、まねて歌って座っていた。先生が、“What’s this?”と色を聞くと、T君はまず日本語で「あか！」と大きな声で答える。先生が“Red.”と言うのを聞いて、“Red.”とまねて言う。大きい声で積極的に答えるが、日本語が口について出てきてしまう。すると先生が英語で再び言い換えて聞かせる。まねするときは、小声になるがはっきり言っていた。CDがかかると、手で膝をたたき、体でリズムを取りながら、単語のチャンツをまねして言えた。

【コメント】先生の英語の声に反応する、仲間たちの動きを見てまねながら、その意味を理解しようとする様子うかがえた。単語のチャンツをまねるときも、リズムに合わせて体を動かしている。幼児にとって、体全体を使ってまねる言語学習は効果的なようだ。単語のチャンツは、学習開始後、比較的早い時点でまねることができるし、楽しんで行っている。教室での学習は、在宅学習と比べて、同年代の他者からも学べる点において利点があるように思える。日本語の発声が先んじるのは、幼少でも既に母語が優勢になっている証拠かもしれない。先生がすかさず英語を聞かせて、まねさせることで、意味は知っているが日本語でつい言うってしまう英語の単語を覚えることができている。

1か月後：②英語の先生に日本語で情報を伝える。

【データ】絵本の読み聞かせの活動。先生がかけたCDで、英語ネイティブ話者の声優により録音された効果音付きの英語のお話を聞いていた。先生は関連する絵の指さしとジェスチャーで意味を伝えようとしていた。T君は「どうして?」とか、気になったものは「ぼうし!」など、日本語で反応している。Rちゃんが遅刻して到着すると、「ともだちがきたよ!」と言って、先生(ドアを背に子どもたちと向き合っていてRちゃんの様子に気づかなかった)に知らせた。読んでいた絵本のテーマは“Friends”だった。

【コメント】「ともだちがきたよ!」の発声から、T君の意識は、教室の友だちに向いていたことがうかがえる。日本語の発声だが、“Friends”という絵本のテーマに関連していた。バイリンガルの先生だったので、単なるおしゃべりだとみなさず、反応してくれた。大人と異なり、子どもの意識は、言語的な学習項目よりも先に、コンテンツに向いているのかもしれない。保護者の話によると、T君は、日本語の発声が遅めだということだったが、英語教室では、活発な日本語の発声があったので、英語教室には日本語の発達を促す働きもあるように思われた。

1か月後：③“Oh, oh!”と感情を表す英語を使う。

【データ】CDプレイヤーで、先生が曲出しに少し手こずった。Rちゃんが先生の姿を見ていて、“Oh, oh!”と言うのを聞き、T君もそれをまねる。先生に物を渡されて、“Thank you.”と言える。

【コメント】その場の状況で体験できる会話表現は、間投詞を含め、比較的習得されやすい様子うかがえた。イントネーションの巧みさには驚かされる。先生が、こういう風に言うようにと、口を構えて見せるわけでもないのに、耳でまねてネイティブライクに発音できるし、適切な状況を見つけて使うことにためらいがない。大人になってからだど、英語をまねることや人前で発声することに少なからず抵抗を感じる学習者がいるが、幼い子どもたちにはそのような気配すらない。子どもたちは音に関しては暗示的指導に適している。

1年後：①参観会で、小声だが文の形で自己紹介のスピーチをする。

【データ】翌週の参観会に向けて、スピーチの練習をする。保護者たちはいないのだが、T君は少し緊張していた。前に出てくるが、先生に「まだじゅうでんがたりない」と伝える。先生が、ロボットのメンテナンスをするように、T君に充電する仕草をすると、少し元気になる。先生が“My name is... I like...”のように、文の最初の部分を言って、助け舟を出して支援する。練習でのT君は、先生の促しをリピートせず、促しの後に続けて、自分の名前、年齢、好きな物の英語の単語だけを言って、スピーチを済ませてしまった。翌週の参観会では、小声だったが、先生に文の最初の部分を言ってもらくと、単語ではなく文の形でスピーチすることができた。

【コメント】T君の場合、1年経った時点でも、自分の言いたいことを自分の力だけで、英語の文で

言うことはむずかしい様子だった。T君は、自分のメッセージを単語では言えていたので、先生が言えていない部分を聞かせて、まねさせていた。文の形で英語が言えるようになるには時間がかかるので、言えていない部分を忍耐強く聞かせて、発声を促してくれる支援者の存在が必要不可欠であるように思われた。

1年後：②日本語ではなく英語で先生に要求を伝える。

【データ】T君が先生とハイタッチをしようとする。同じ年少者のRちゃんは「たかくして、たかくして」と日本語でせがみ続けるが、T君は“Higher!”と英語でリクエストしていた。“Here you are.”もまねして言うのではなく、自分から渡すときに自然と使っている。

【コメント】T君にとって、先生と行うハイタッチは、楽しい行為であり大好きな行為だった。本人にとって親近感があり有意義な比較的短い英語はすぐに覚えてしまい、積極的に使い始めるようだ。“Here you are.”も、実際にノートを先生に渡すときに、先生にまねするお手本を聞かせてもらい、それをまねしているうちに、何となく覚えてしまったようだ。

1年4か月後：①英語教室では日本語を使わない意識と共に、英語の会話表現の文の発声がある。

【データ】クラスが統合されて2か月後。同じ年中のYちゃんと一緒に、レッスンの最初に約束事を、先生と確認している。大事な約束事として、「にほんごではしゃべらない」と言った。先生はT君が、教室の引き戸のドアに関心を持っており、開けようとする行為を何度も目撃していたが、開けるときは“May I open?”と言うことを教えていた。このときも、先生が「ドアを開けるときは何て言うの？」と聞くと、T君は即座に、“May I open?”と答えることができていた。

【コメント】教室では英語を使うべきであるという意識を持つようになったことから、学習者としての成長もうかがわれた。1年4か月を経て、英語教室での学習に慣れ、また英語の知識が蓄積してきたため、教室では英語だけでも過ごせるという余裕が、ようやく出てきたのかもしれない。“May I open?”は、クラスの中でT君が先生に教えてもらった言葉だ。数週間前のビデオで、T君が電車の音とドアが開くときのアナウンスをまねている様子が観察された。T君は電車に乗って教室通いをしており、電車の扉に関心を持っていたようだった。教室のドアも電車の扉と似た引き戸で、トイレに行くときや、保護者が送り迎えをするときに開閉されていた。T君は、何等かの理由で、このドアの開閉は自分であると判断したらしい。授業終了時のアルファベットの歌のときに、既にドアの前に立っており、終わると同時に開けられる準備をするようになった。先生から“May I open?”と言うように教わり、数回発声しているうちに、自然に言えるようになった。幼児は、自分にとって親近度の高いもの、強い関心のあるものから言葉を習っているように思われた。また、幼いながら、ドア係というタスクを自らに課し、そのために必要な英語を先生に教えてもらって使っていることが印象的だった。言葉は、集団の中で使われることで価値があるのだと例示しているように思われた。

1年4か月後：②先生の役に立候補する。文の一部を言い換える自己表現の文の発声はむずかしい。

【データ】絵本の読み聞かせ活動で、皆が壁を背に座っていると、T君が突然、“Teacher!”と言って、自分が先生の役を担いたいと申し出る。先生は少し驚いた様子だったが、歓迎する。先生が“Small teacher. Today's T's turn, yeah!”と言うと、皆拍手する。T君は、先生の隣に座り「はいどうじよ、はいどうじよ」と皆に英語を言わせようとする。先生は、T君に、皆に“What color do you like?”と質問させる。元の席に戻った後、先生はT君に、今度はこの質問に答えさせようとする。先生が“I like...”と文の最初を聞かせて助け舟を出すと、T君は“Blue!”と単語で答える。

【コメント】以前、他の子どもが先生役を務めるのを見ていた T 君。この授業では、自分が先生になると申し出た姿に、集団に関わろうとする積極的な態度がうかがわれた。先生としての英語を発することができず、先生に助けってもらって、先生役を果たしたが、公の前に立つこの行為は、他者と積極的に関わろうとするコミュニケーターとしての成長を反映しているように思える。一方、英語力に関しては、なかなか文を言うことができない。自分のメッセージは単語で既に十分伝えているという安心感があるためだろうか。日本語でも普段、「何色が好きですか？」と聞かれて、たいてい幼児であれば「あお！」と答えているためだろうか。日本語は主語を略しても構わない言語であることから、「(わたしは)あおがすき」と短めに答える。日本語と英語では、構造がとても異なるので、文を発声する力が転移しにくいかもしれない。

1年4か月後：③クラスメイトの友だちが先生に答えるのを聞いて、「I like あお . I like blue.」と発声する。

【データ】絵本の読み聞かせの活動。先生がお話の場面に関連付けて、「Do you want a fan?」と質問すると、W ちゃんが、「そのいろはいやだ」と言う。先生が「What color do you like?」とひとりずつに聞くと、子どもたちは、次々に、「I like pink.」のように、文の形で流暢に答える。4人の子どもたちの最後に T 君が答える番になると、最初「I like あお .」と言うが、すぐに「I like blue.」と言い換えた。

【コメント】英文を言うことにむずかしさを感じている T 君だが、仲間の力を借りて、英文を言えたことから、英語の集団学習の利点を改めて感じる。また、T 君は青色が好きだが、W ちゃんも、その他の子どもたちも同様に、好きな色が異なっており、自分の好みにこだわりがある。だから、皆が文を発すると、多様な文を聞くことになる。また、自分にとって関係がない物だと、その英語を言おうとしないし、逆に、関係があれば、言おうとする。大人と異なり、子どもは、言葉の知識は少ないが、自分にとって関係のある物についての言葉には思い入れがあるようだ。このように、幼児に対して英語を教えるとき、それぞれの子どものための親近感や関心が、英語の意味の理解やメッセージの発声と関係があるので、先生は子どもの性格や好みを把握しておいた方が、足場を提供しやすいだろう。

1年9か月後：“I want a book.”という英語の文で自己表現をする。

【データ】クリスマスのイベントがある参観日。先生が人形を使って「What do you want?」と聞くと、子どもがひとりずつ、別の子どもに、この質問をして、応答した。T 君は、先生に自分がほしい物が“A book”であることを教えてもらい、「I want a book.」と言うことができた。

【コメント】教室が開始した当初は、子ども同士の連帯感よりも、それぞれの子どもが先生と1対1でつながっているような印象があった。これは、裏を返せば、幼い子ども同士だけでは、インタラク션을伴うコミュニケーション活動がむずかしいことを意味する。しかし1年9か月のうちに、子ども同士がつながり、お互いに質問して答えられるようになった。大人の学習者によるコミュニケーション活動では、学習者同士がタスクに取り組みインタラク션을行うのは普通であるが、子どもは集団生活に慣れていないため、ひと手間必要だ。学習者が幼い子どもの場合は、先生がまず、子ども同士、仲よく協力できるクラス作りを行うことが大切だ。その上で、タイミングよく正しい英語を聞かせるなどして、英語力を鍛え、徐々に子どもの間でもインタラククションができるようにしてゆくことになる。

2年後：参観会でスピーチと Q&A のやりとりを落ち着いてこなす。

【データ】2年間の総まとめとして、教室の最後の参観会で、子どもたちは、ひとりずつ英語のスピーチを行った。公の場で、将来なりたい職業を英語で話すというタスクだった。先生が、「Who's

next?”と言うと、T君が積極的に挙手をし、一番目に登場して、堂々とスピーチを行った。“I want to be a pilot.”と正確に流暢に言うことができた。授業開始時の最初のインタラクションでも、先生に“What’s your name?”と、生徒の中で一番最初に質問され、落ち着いてきちんと答えることができていた。以前は、ほとんどいつも、クラスメイトが先生の質問に答えるのを聞いて、最後に質問されて答えていた。絵本の読み聞かせは、先生の言葉を子どもたち全員が集中して聞いていた。先生が絵本の中の物を指さして、“How many?”と質問すると、他の子どもたちと一緒に声を出して、T君も英語で数えていた。次の活動に移るときに、先生が“Let’s make a circle.”と指示すると、即座に反応して動いていた。T君の保護者の方のアンケートには、T君の英語力だけでなく、集団生活での態度の発達に驚いているとのコメントがあった。

【コメント】年少で英語教室に通い始めた当時と比べると、クラスの中で率先して英語でスピーチをして活躍する姿から、英語力だけでなく、コミュニケーション力、集団生活力の面でも、著しい成長がうかがえた。英語の質問や指示に、迅速に的確に反応することもできた。欠席しがちだったひとつ年上の男児K君と比べても、英語力が優っており、余裕があった。

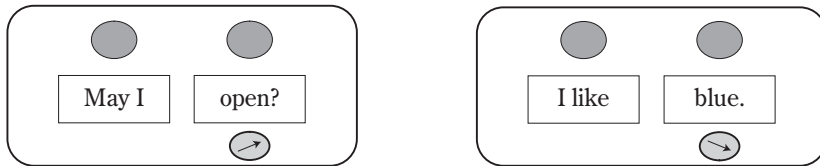
4. 考察

4.1 英語力に関して

観察では、T君の英語力の発達は、特に英文の発声において、言えるまでかなり時間がかかっていた。最初のうちは、英語の質問に日本語の単語で答え、1年後のスピーチ発表のときは、先生が英文の最初の部分を言って支援すると、先生の文に続くように、英単語を言って、疑似的に英文を発声していた。ターニングポイントは教室での週1回50分のレッスンが開始して55回(累計授業時間2,750分=45.8時間)後の1年4か月目の授業のときにあった。授業では日本語を話さないと宣言し、絵本の読み聞かせのときに、“What color do you like?”という先生の質問に次々に英文で答えるお友だちの輪に加わり、最後の自分の番に“I like あお. I like blue.”と英文を発声した。段階的には、①色を聞かされたら「あお！」と答える。②英語で言うべきだと思い“Blue!”と言う。③文で言うように促されて“I like あお.”と言う。④全部英語で言うべきだと思い“I like あお. I like blue.”と言い換える。そして、最終的には⑤“I like blue.”と言えた瞬間が60時間後に訪れた。また、授業後、“May I open?”と先生に聞いて、教室のドアを開けた。レッスンが開始してから83回(累計授業時間4,150分=69.2時間)後の2年間をしめくくる最後のレッスンで行われたスピーチ発表のときは、誰よりも最初に前に行き、すべて英文で発表を行うことができた。積極的なコミュニケーターに成長した。

コミュニケーション活動で、T君が英文で応答するまで60時間かかった原因について考えてみたい。まず、英語の環境では英語を使おうという意識が育ち、英語だけで何となくコミュニケーションできそうだと思うまで、時間がかかるということかもしれない。第二に、英語で質問されて英語で応答するというインタラクションになじむまでに、時間がかかるということが考えられる。そもそも、保護者と過ごす時間が長い幼児期。教室の中で、先生と自分、他の子どもたちと自分の間に信頼関係や、関わりたい気持ちがなければ、インタラクションは生じない。第三に、ある程度、英語に慣れ親しみ、英語の知識が蓄積されなければ、英語を発声できないということだろう。それでは、具体的に、文の発声をするには、どんな

文を聞いておかなければならないのか。T君も、他の子どもたちも、英単語の理解も発声も、比較的早くからできていたが、文の形で英語を発声するのに時間がかかった。T君にとってターニングポイントになった英文、“May I open?”と“I like あお。 I like blue.”を例にとって考えてみると、これら2つには実は共通点がある。前者は質問文で語尾が上昇するのに対して、後者は肯定文で語尾が下降するという違いはあるが、いずれも2拍子で発声できる文である。



“May I open?”はT君が特別に先生に教えてもらった文であり、教材にもない表現であるため、これを明示的に練習して言えるようになったとは考えにくい。観察すると、インタラクションの中で、先生は3単語から成る英語の質問文や肯定文を2拍子で多種類発声していることがわかった。例えば、質問文には、“Is it sunny?” “Can you sing?” “Are you happy?”があった。肯定文は、“I see Pippon.” “I have books.” “Yes, I do.”があった(Pipponは教材のキャラクター)。このように、内容は異なるが、同じ2拍子の英文に頻繁に接触することによって、T君は2拍子の英文のリズムを無意識のうちに体得していたので、自分にとって必要だった2拍子の文が、発声しやすくなったと考えられる。習得のプロセスを観察すると、まず、比較的容易に1拍子で単語や句を聞き発声する。しかし、3単語から成る英文を2拍子で聞き取って発声できるようになるまで少し時間がかかる。子どもは3単語から成る英文を3単語で聞き取り、最初は3拍子で発声する(例“I / see / Pippon.”)が、やがて2拍子で言えるようになる(例“I see / Pippon.”)。長めの英文(例“I want to be a pilot.”)も、まず3拍子で発声し(“I want / to be / a pilot.”)、やがて2拍子で言えるようになる(“I want to be / a pilot.”)様子だった。

教室や在宅での英語学習の効率化のために、教材の英語を加工することは工夫のひとつと考えられる。しかし、その加減は重要だ。英文を発声させれば、英文を聞かせなければならない。覚えてもらいたくても、同じチャンクの英文ばかりを聞かせ続けることはかなり不自然であるし、逆に、加工されていないさまざまな英文に接触させると、理解を超えてしまう可能性がある。しかし、拍子を合わせれば、子どもは英語のリズムを体得しやすくなり、文の内容を理解しやすくなり、発声もできる可能性があるように思う。子どもの発達段階に合わせて、ひとつの拍子に入る英語の量を増やしていけば、英文が長くなったり、文の内容に多様性があっても、子どもは英語らしいリズムで発声できるようになってゆくだろう。日本語と英語の間には、言語構造的に大きな違いがある。仏語、独語を母語とする学習者と異なり、特に音の面で、日本人学習者はむずかしさを感じている。しかし、音ほど説明しにくいものはない。早期英語教育のひとつの利点は、幼い学習者が、音に敏感な時期に、ありのままの英語の音を体感し、まねをして、英語らしさを獲得できるところではないだろうか。そのような能力を活かせる指導ができれば理想的だろう。

4.2 英語教室の指導の工夫に関して

2年間の英語教室通いで、T君の英語力は著しく発達した。ここでは、その英語力を育んだ指導の工夫について考えてみたい。T君が徐々に英語に慣れ親しめるようになった要因のひとつとして、英語教材や活動の内容が、子どもにとって身近なもので、関心と興味を持って取り組めて、意味を理解しやすかったことが挙げられるだろう。観察から、子どもの目線は教材に仕込まれている学習項目よりも先に、コンテンツに注がれている様子だった。子どもたちの五感を働かせ、英語学習をさせる工夫もあった。読み聞かせで使われた絵本には、理解を助けるための挿絵だけでなく、めくり絵などの仕掛けがあった。絵本の内容を再現して子どもたちに体験させるコミュニケーション活動もあった。面白いと思えると、笑い声をあげて、積極的に取り組んでいた。歌も口をつけて出てくる様子だった。また、先生は、コミュニケーション活動に必要なクラスのまとまりを作り上げていた。先生は、一人ひとりの子どもと、いつも公平に、インタラクションを行った。手をつながせるなどして、互いに親近感を持たせ、子ども同士で会話練習をさせたり、英語劇「ブレーメンの音楽隊」を演じさせたりした。英語の発声を強要することはなかった。一人ひとりの子どもの性格や好みを把握し、日本語のつぶやきにも耳を傾け、子どもが言おうとする応答文を作って聞かせてから、英語の発声を促していた。こうして、教室が始まった頃は、先生だけが英語を話していたのに

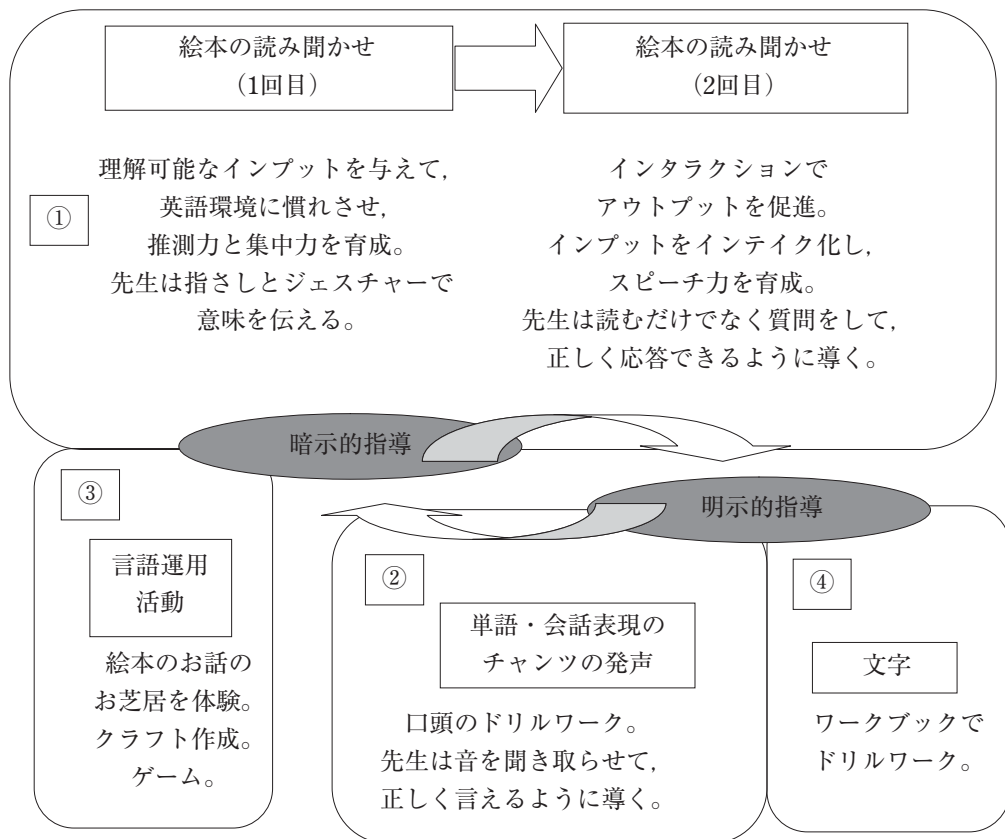


図1 ベネッセ子ども英語教室の授業活動の構成（番号は活動の順序を表す）

対して、2年後の終了の頃には、教室の全員が多かれ少なかれ英語を話すようになり、英語教室らしくなっていた。

指導は、オールイングリッシュで行われ、単語の意味や文法の規則などについて、先生が英語でも日本語でも、子どもたちに説明することはなく、概ね暗示的に行われていた。絵本の読み聞かせ、CDの英語と音楽に合わせてお話の内容をミュージカルのように体験させる言語運用活動が行われた。その一方で、絵本のお話で使われている重要な単語や会話表現に関して、CDと絵カードやポスターなどを使い、絵を見せて意味を確認しながら、音を聞かせて、チャンツを発声練習させ、ワークブックで文字にふれさせる、明示的指導が行われていた。図1に示すように、暗示的指導と明示的指導が、①絵本の読み聞かせ→②チャンツの発声→③言語運用活動→④文字の読み書き、の順番で交互に用いられ、相補的に行われていた。

観察から、T君が通った英語教室では、この2種類の指導の連携が効果的に行われていたように思う。第二言語の指導では、まず、暗示的に理解可能なインプットを与えることが重要であるとされる。さらに、インプットに学習者が気づき、理解し、記憶してインテイクに転換させるためには、指導者はインタラクションを行って、アウトプットを促し、間違ったらすぐに正しいフィードバックを与えて、再度アウトプットをさせることも必要である。毎回のレッスンでは、絵本の読み聞かせは2回行われた。1回目はCDをかけて、先生が絵を指さし、ジェスチャーを付けて意味を理解させていた。まず、この活動によって、子どもたちは、理解可能なインプットを、暗示的に得ることができていたし、英語環境に慣れることができていた。また、絵やジェスチャーから与えられたヒントを使って、英語の意味を探る推測力と、ひとまとまりの英語を聞く集中力も習得できていた。2回目は、先生がお話を読みながら、印象的な場面でインタラクションを行い、子どもたちのアウトプットを促していた。例えば、子どもたちと一緒に絵本に描かれている物の数をカウントしたり、わざと文章を読み間違っって“*No!*”と反応させたりしていた。また、登場人物たちの会話の場面で、子どもたちに質問を投げかけ(例“*What do you like?*”), 自分だったらどうか考えさせて、一人ひとりに、応答(例“*I like chocolate.*”)をアウトプットさせた。先生は、文の最初を言って、助け舟、すなわち足場(= *scaffolding*)を与えて発声を促したり、子どもが発する単語から正しいフルセンテンスを作って聞かせ、それをまねさせたりしていた。このように、インタラクションの中でアウトプットを促すことによって、インプットのインテイク化が促され、スピーチ力も育まれたと考えられる。子どもたちは、重要単語・会話表現はチャンツで明示的に練習して覚えていたので、インタラクションで自分が必要な英語を使うことができた。絵本を、同じように読み続けることはせず、2回目に先生がインタラクションを行い、子どもたちが自分のメッセージを英語でアウトプットする練習ができたことが、例えば、T君が、英文を発声できるようになった要因だったと考えられる。

5. おわりに

本研究では、英語教室に通う幼児の事例研究を行い、英語力の発達と指導の工夫を観察し考察した。4歳から2年間かけて、週1回の英語教室で累計83回(69.2時間)のレッスンを受けて英語学習をすると、自己紹介のスピーチで複数の英文を言えるようになることがわ

かった。この英語力を育てるのに成功した指導は、暗示的指導をベースに、明示的指導を取り入れていたこと、インプットを与えるだけではなく、アウトプットをさせていたことに特徴があった。先生は、絵本の読み聞かせの最中に、チャンツ練習で習った単語や文を使って、インタラクションを行い、身近なことについて質問を投げかけ、自分に関する応答の正しい英文のアウトプットを与えて、まねをさせる指導を忍耐強く繰り返していた。このような指導の他にも、先生はレッスン中に多様な文を発声していた。学習者はそれらの文から、英語特有の音的なパターンを体感し、この暗示的知識によって、自分が言いたい文をアウトプットできるようになっていったのではないかと考えられる。幼い学習者でも、単語は反復練習によって、大人同様、意識して学習して覚えている印象はあった。しかし、簡単な自己紹介文でも、最初は一語文で済ませてしまい、英語の文を発声するまでに、累計55回(約46時間)のレッスンが必要だった。一方、英語の発声以外にも、英語の意味の推測力、英語だけでコミュニケーションする集中力を獲得していた。

早期英語習得の効果は、主に英語圏の移民の第二言語習得に関して調査され、習得開始年齢が低いほど、長期的(10年以上)に見れば、英語力がネイティブライクになるという報告がされている。一方、外国語として第二言語を習得する環境では、英語のインプットが欠乏しているため、早期に学習を始めても効果は期待できないという報告がある。確かに、体験的な学習が得意な幼い学習者は、わずかなインプットしか得られない環境では活躍できない。そして、インプットを得るために通い続ける教室での学習が、到達する英語力に大きな影響を及ぼすことは想像に難くない。幼年期だけではなく、その後の学校教育において、どのような指導を受けたかによって、成果が大きく異なってくる。外国で行われた研究では、開始年齢よりも海外留学先でのインプットの方が重要で、学習効率は年長者の方が高い可能性がある、という報告がある。しかし、その研究の対象の英語学習者の母語は英語に似たスペイン語であったりする(Munoz, 2014)。日本語はスペイン語ほど英語と構造が似ていない。年少のうち、耳が柔軟であるという学習者の特性に注目して、まず英語の音的特徴に関する教育の効果を最大化する試みに取り組むべきではないだろうか。また、日本の年長者の英語教室では、ネイティブライクな話し方をするとスピーキング力を見せびらかしていると疎まれるため、学習者が発声をためらうという報告もある(Tomita & Spada, 2013)。周りの目を気にしない幼年期であれば、そのようなストレスを感じることもないだろう。開始年齢が早いほど、英語に慣れ親しませながら遊ばせていけば、ネイティブライクになるという考えは迷信である。日本の子どもたちにとって効果的な早期英語教育の発展に期待したい。

参考文献

- Lowen, S. (2015). *Introduction to instructed second language acquisition*. New York: Routledge.
- Munoz, C. (2014). Contrasting effects of starting age and input on the oral performance of foreign language learners. *Applied Linguistics*, 35(4), 463-482.
- Tomita, Y., & Spada, N. (2013). Form-focused instruction and learner investment in L2 communication. *The Modern Language Journal*, 97, 591-610.