実証研究

幼児・小学生に対して，どのような到達目標を設定して英語コミュニケーション能力を身に付けさせるべきか，また，小学校高学年での文字指導のあり方，幼児用の家庭英語学習教材などについて，実証的なデータをもとに学習効果を検証する。

❶ **幼児から小学生の一貫した英語力到達目標開発**(ECF Stage 1-3 英語力記述開発)と**実証研究** …… 54

ベネッセコーポレーション/ARCLE研究員　加藤由美子，沓澤糸，島津真貴，森下みゆき

❷ **小学生のアルファベット知識について** …… 72

文京学院大学　アレン玉井光江

❸ **家庭における幼児の英語学習教材の活用とその効果に関する研究** …… 82

杏林大学　豊田ひろ子

幼児から小学生の一貫した英語力到達目標開発
（ECF Stage1-3 英語力記述開発）と実証研究

The Development and Research of Level Descriptions Specific to Developmental Stages

加藤由美子 Yumiko KATO ベネッセコーポレーション *Benesse Corporation ARCLE 研究員 Researcher at ARCLE*

沓澤糸 Ito KUTSUZAWA ベネッセコーポレーション *Benesse Corporation ARCLE 研究員 Researcher at ARCLE*

島津真貴 Maki SHIMAZU ベネッセコーポレーション *Benesse Corporation ARCLE 研究員 Researcher at ARCLE*

森下みゆき Miyuki MORISHITA ベネッセコーポレーション *Benesse Corporation ARCLE 研究員 Researcher at ARCLE*

Abstract

The purpose of this study was to report the developmental process of the level descriptions specific to developmental stages in children aged 3 to 11. The research was divided into five parts. The first step was to frame the level description hypothesis from the open- and closed-ended research put forward by ECF (English Curriculum Framework); the other four steps were to verify the hypothesis. The latter four steps were as follows:

1) 26 teachers of English were asked to fill out a questionnaire to evaluate their students' level of English competence.

2) 65 students were interviewed individually by native English speakers, in order to gauge each student's spoken language ability.

3) 4 English classes were observed regularly over a 10-month period, in order to note students' interests, motivation, and attitudes toward English communication.

4) Over 10 reference works relating to Foreign Language Proficiency Guidelines were studied.

The results supported the hypothesis and led to advisory instructions for Japan's English education system.

Keywords

ECF (English Curriculum Framework), content syllabus, level descriptions, task handling, language resources

1. 研究の背景と意義

世界の多くの国々では，グローバル化，情報化に対応するために，意欲的な改革・改善が試みられている。外国語教育においても，ナショナル・シラバスあるいはそれに準ずるものがしっかり設定され，外国語教育を体系的に展開している。日本においても「『英語が使える日本人』育成のための行動計画」（2001）から，英語教育改善のための試みが行われている。小学校での

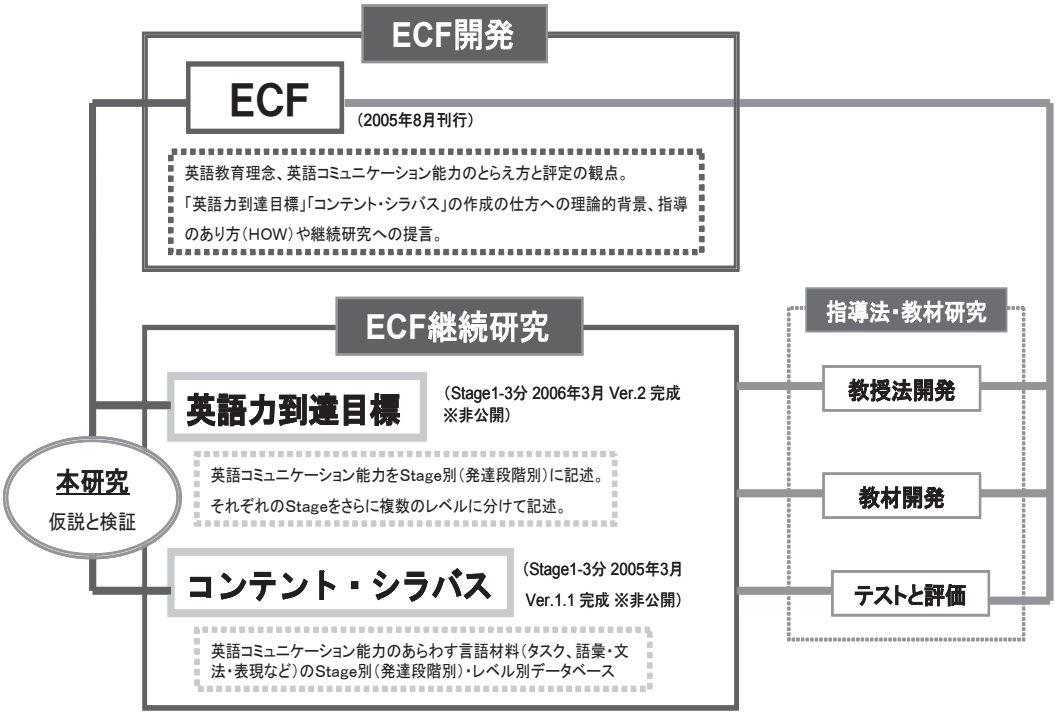
英語必修化の議論も進み，幼児を含めた日本の英語教育で目指すもの，およびその位置づけについて盛んに検討が行われるようになりつつあるが，近隣諸国と比較するとそのスピードには隔たりがあるように感じる。そのような現状において，幼児から大人まで一貫した英語学習・指導のための到達目標設定と評価方法の確立は急務となっている。また，検定試験からみた結果や，英語に取り組む学校の成果を事例的に取り上げたものはありながら，能力目標の全体像仮説を設定し，多面的かつ客観的データから検証した研究はあまり見られない。

このような現状を踏まえ，英語教育におけるさまざまな分野の研究者が集まり，幼児から大人まで一貫した英語教育を実現するための理論的枠組み ECF（English Curriculum Framework）が開発された（田中・アレン玉井・根岸・吉田 2005）。

本研究では，その ECF 理念・理論を基盤としながら，英語教育の理論研究や実践に長年携わっておられる先生方のご指導，そして国内外の研究や実践の成果を踏まえて，日本の幼児・小学生の発達段階に応じた英語教育の目標の仮説立てと，それを支えるコンテンツのデータベース化を行った。そして仮説の有効性を，実態データで多面的，客観的に実証することを試みた。

国家的ガイドラインのない幼児・小学生の英語学習では，指導者・教材開発者の経験や思いから独自に学習内容や指導法・学習法・教材の研究と実践が続けられているのが実態である。そのため，本研究の成果が，これからの日本の英語教育の方向性を考える上で，議論が深まる一つのきっかけになれば幸いである。

図1．ECF 研究活動の構造



＊ECFではStageという表現を使って、幼児から大人を6つの発達段階に分けている。Stage1は3-5歳、Stage2は6-8歳、Stage3は8-12歳を指す。

2. 先行研究

現段階(2006年5月)では，幼児から大人まで一貫した到達目標の設定，または，ナショナル・シラバスに準ずるものは日本に存在しないが，JASTEC関西支部プロジェクト・チーム(樋口他，2005)が，具体的な指導/到達目標，指導/評価にあたっての留意点等を示した小・中・高一貫のナショナル・シラバス試案を発表している。

幼児・小学生の英語学習に関する実証研究については，日本だけでなく，東アジア他の地域でも非常に少ないのが現状である。幼児・小学生の英語学習に携わる者は，先行実践者の経験や情報を頼りにしながら，試行錯誤している状況であると言ってもよい。そのような現状であるが，子どもたちの英語の学習効果を実証する調査が日本でもいくつか行われている。

一つは，財団法人 中央教育研究所(2002)が公立小学校の3年生～6年生 818名を対象に，「語彙的能力」「音韻認識能力」「単語認識能力」「会話聞き取り能力」を50問の設問から測り，結果を数量的に分析したものである。結果からは，50問中48問で英語学習「経験者」と「未経験者」の得点に統計的に有意な差があったと報告されている。

バトラー後藤・武内 (2005)は，(財)日本英語検定協会児童英検3級(BRONZE)を使って，英語に取り組んできた全国30校(そのうち私立4校を含む)の小学校1年～6年生 5087名を対象に児童のリスニングでの英語コミュニケーション基礎能力を測定した。その結果，英語に取り組んできた児童のパフォーマンスは高く，8割程度の高い正答率であったと報告されている。

韓国では，ソウル教育省が，英語を含む主要教科の学力を測定するための大掛かりな調査を市内の3年生以上の各学年に対し，2005年から行っているそうだが，その詳細は明らかにされていない。

この他にも事例的に取り上げたものや小学校の英語を経験した児童を受け入れる中学校で，小学校英語の経験者と未経験者の英語力を検証した結果も報告されているが，能力目標の全体像仮説を設定し，多面的かつ客観的に検証する研究は少ない。

3. 研究の目的

本研究は，以下の2点を目的とする。

1) 幼児・小学生における発達段階別の英語力到達目標の仮説立案
2) 幼児・小学生の英語学習に関するデータ収集を行い，仮説の多面的かつ客観的検証

4. 幼児・小学生の英語力到達目標の仮説とその実証

4.1 幼児・小学生の英語力到達目標の仮説立てとその方法

本研究では，幼児から小学生の英語力到達目標を，『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組-ECF』の第2章「発達的視点と評定の観点」，第5章「発達的コンテント・シラバスの作成」に基づいて，まとめている。この枠組み(ECF)では，それぞれの発達段階で関わる世界をらせんの局面として捉え，らせん状に英語運用能力の発達を捉える枠組み“spiral communication progress”で発達的視点を取り入れており，幼児から大人まで6段階(Stage 1 から Stage 6)の発達段階を設けている。そのうちの3～12歳に当たる3段階(Stage 1-3)における到達目標を本研究では仮説としてレベル分けし，記述している。

＜仮説立てに使用した方法＞

方法 A：現場感覚と経験知の取り込み（Open-Ended Research）

方法 B：民間の英語教室の教材・指導案，在宅教材，公立・私立小学校での英語指導実践，カリキュラム等から収集した言語材料とタスクデータの収集と分析（Closed-Ended Research）

仮説を立てる際には，まず方法Aを用い，文京学院大学・アレン玉井光江教授の20年以上に渡る少人数の対面指導事例を，日本における幼少期の英語力向上を実現しているモデル，上限（upper limit)とした。

それと並行して方法 B を用い，幼児・小学生が学習する教材や指導案から言語材料(language resources)とタスク(task)を収集し，発達段階別にタスクと言語材料のレベル分けを行った。

上記の方法 A と B から得た結果を仮説①とし，そのレベル分けの妥当性について，学校・民間の教室で幼児・小学生を指導している5名の先生方から意見をいただいた。そして，その結果をまとめ，本研究の仮説とした。

方法 A と B は，どちらも仮説立てには必要であり，方法 A を用いることで，現場感覚，教師の経験知に基づいた仮説を立てることができた。また，教育現場から期待されていることを踏まえた目標設定にすることができた。しかしこの目標は代表的なものであるが，一つの実践事例から設定されたものであるので，方法 B を用い，より幅広い実態に即した仮説に繋げた。

4.2 実証研究の方法

本研究の仮説は，経験知とデータベースから導いたものであるが，実態に即した妥当なものであるのかを検証するべく，本研究では，3種類の実態調査（①インタビュー調査，②授業観察調査，③アンケート調査）と国内外における英語力記述文や尺度に関する資料収集，分析を行った。以下が，検証時のポイント2つと新たに導きだそうとした能力の観点である。

1） 本英語力到達目標の観点・枠組みの妥当性の検証

ECFに基づいて仮説立てした観点・枠組みが，CEFR(A Common European Framework of Reference for Languages) や National Curriculum for England Online等と比較してみた時に，観点・枠組みが妥当なものであるか，信頼性があるものであるか。

2） 本英語力到達目標の記述内容の妥当性の検証

小学校・民間教室の指導者，保護者，子ども本人へのアンケート調査，子どもとの英語での対面インタビュー調査，小学校・民間教室の英語授業のビデオ観察の分析結果からみて，記述内容は妥当か。

3） 英語学習やコミュニケーションに対する関心・意欲・態度面からの新しい能力観点

言語運用能力の育成のみでなく，英語に興味・関心をもち，積極的にコミュニケーションする態度や意欲を，授業観察を通して（10ヶ月間のビデオ観察），発達段階別(Stage別)にまとめた。

表1. 調査内容一覧

		調査 ①	調査 ②	調査 ③		
調査名称		インタビュー調査	授業観察調査	先生アンケート調査	保護者アンケート調査	子どもアンケート調査
		定性	定性	定性	定量	定量
対象者数		計66名	計 18名	83教室 26名の先生	714 名	714 名
対象STAGE	ST1（幼児）		●	●		
	ST2（小学校・低学年）	●		●	●	●
	ST3（小学校・高学年）	●	●	●	●	●
	ST4（中学生）	●		●	●	●
学習形態	民間教室	●		●	●	●
	学校	●		●	●	●
	自学習	●			●	●
	海外経験者	●			●	●
調査期間&時期		2005年12月～2006年1月	2005年6月～2006年3月	2005年8月～9月	2005年11月～2006年1月	2005年11月～2006年1月
調査項目	英語力到達目標の記述内容の妥当性	●	●	●	●	●
	英語学習やコミュニケーションに対する関心・意欲・態度	●	●			

4.3　調査①「インタビュー調査」とその結果

4.3.1 インタビュー調査の目的

子どもたちがどの程度，外国人(native speaker)と英語でコミュニケーションできるのかを調査し，本研究の仮説をより実態に即したものにする。

4.3.2 インタビュー調査対象者

調査対象者は，小学1年生から中学2年生までの66名であった。調査対象の英語学習経験は半年から8年。学習方法は，在宅学習，民間の英語教室，学校での授業とさまざまである。

表2. インタビュー調査対象者

	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3
男子	1	4	4	5	8	3	2		
女子	1	5	5	10	7	3	7	1	
合計	20名			36名			10名		

4.3.3　調査期間

調査は，2005年12月と2006年1月の2回に分けて行った。

4.3.4 インタビュー調査の方法

本研究の仮説から，各レベルを代表する質問23項目を抽出し，インタビューシナリオを作成した。シナリオは，挨拶，インタビューと簡単なタスクの3パートに分けた。調査時間は子どもの集中力を配慮して10～15分以内で終わるようにした。インタビューでは，すべての項目を扱うことを基本としつつ，2つ以上の無回答，もしくは取り組むことへの困難な状態がみられた場合は，インタビューアーの判断のもと，調査はその時点までとした。

4.3.5 調査結果の分析方法

インタビューテストは，本調査用に設定した評価規準に沿って2人の評価者が採点をし，native speakerのインタビューアーからのコメントを加味して最終的な総合評価を行った。

4.3.6 調査結果と考察

インタビュー調査は，本研究で仮説立てた英語力到達目標の妥当性を検証することを目的に行った調査の1つである。本調査から以下の点がみえた。

1） 学習経験年数と達成できるタスクのレベル上限は必ずしも比例しない

仮説では，学習開始時期別に英語力が異なると仮説立てたが，インタビュー調査の結果から，学習年数と比例した関係に必ずしもならないことがみえた。英語力は，学習量だけでなく，学習者の英語への関心・意欲，学習内容の質，英語を使用している量，使用経験など，学習時間だけではない，さまざまな要素が影響し，結果としてあらわれているようだ。

2）「スケジュール」と「理由を述べる」タスクの達成度には，大きな差がみられた

時間の概念が必要となるスケジュールタスクや論理的に説明する力が必要となる理由を述べるなどのタスクは，Stage 2に当たる小学校低学年において，タスクの意味を理解するのに困難がみられた。本研究でも大切にしている部分だが，発達の視点を取り入れた英語力の記述，タスク内容の設定は必要である。

4.4　調査②「授業観察調査（ビデオ観察調査）」とその結果

4.4.1 調査目的

子どもたちの英語学習やコミュニケーションに対する「関心・意欲・態度」が実際どのような行動・動作にあらわれるのか，またどのような「関心・意欲・態度」が培われ，身についているのかを継続的な授業観察を通して把握する。

4.4.2 授業観察対象

観察は，民間の少人数英語教室2クラス（年長クラスと5・6年生クラス）と国立大学附属小学校の2クラス（5年生と6年生）の4クラスを対象に行った。観察対象は，それぞれのクラスから4～5名を選定。対象の選定については，民間の教室は，1クラスの人数が5名程度であったので対象は全員。国立大学附属小学校の2クラスについては，各クラス40名の中から英語学習やコミュニケーションに対して積極的，もしくは慎重と思われる子どもを担任と相談の上4～5名選んだ（男女はほぼ同数）。

表3. 調査対象

観察クラス	民間教室 年長	民間教室 小5・6年	国立大学附属 小5年	国立大学附属 小6年
観察個別対象	5名 【女子1名、男子4名】			
		4名 【女子1名、男子3名】 （＊男子1名は1,2学期のみ）	4名 【女子2名、男子2名】	5名 【女子2名、男子3名】

4.4.3 調査期間

調査は，2005年6月下旬から2006年3月までの10ヶ月間。隔週を基本として（夏休み・冬休みの期間は除く），年間12～14回観察を行った。

4.4.4 授業観察調査の方法

本調査では，文京学院大学・アレン玉井光江教授と杏林大学・豊田ひろ子教授の指導のもと作成した観察記録シートを使って，子どもたちの「行動や動作」を観察，分析した。

＜調査方法＞

1) クラス全体の状況と観察対象の子どもの行動をビデオカメラで撮影
2) 観察対象の子どもの行動や動作で気がついたこと，クラスの状況をフィールドノートに記録
3) ビデオカメラで撮影した記録をもとに，発話や状況のトランスクリプションを作成
4) 観察記録シートに
   ・どのような場面で，どのような「関心・意欲・態度」がみられたのか
   ・それは，どのような行動・動作として具体的にあらわれているのか
   ・その行動・動作としてあらわれた「関心・意欲・態度」に影響したと考えられるものを，具体的に記述
5) 4)で記述した観察記録シートから「関心・意欲・態度」が特徴的にあらわれている場面を抜き出し，事例集として具体的に記述
6) 1)～5)の結果を，Stage別にみられた「英語学習やコミュニケーションに対する関心・意欲・態度」として記述

4.4.5 観察調査結果まとめ

子どもたち一人ひとりの内面におこっていることと，具体的に目に見えることのギャップの有無や関係性の説明には，研究がまだまだ必要な状況であるが，観察を通して蓄積した事例から代表的な傾向を発達段階別に，以下の5つの観点別にまとめた。

・コミュニケーションに対する姿勢　話を聴く場面
・コミュニケーションに対する姿勢　対話をする場面
・英語での学習に向かう姿勢
・共に学ぼうとする態度
・異なるものを受容する態度

また，上記の観点ごとに，みられた行動・動作を，解説と考察をつけた対話形式の事例集としてまとめ，抽象的な記述が多い「関心・意欲・態度」を具体的な場面ごとに捉えられるようにした。

「関心・意欲・態度」は時間をかけて培われていくものであり，本人の性格や環境（学習環境，クラスメートなど）によって異なる部分も多い。調査開始時は，レベル別に「関心・意欲・態度」を記述することを試みたが，「関心・意欲・態度」は，長いスパンで育成していくものと考え，レベル分けは行わず，発達段階別(Stage別)に整理をし，さらに育てたい部分をプラスα部分として記述した。

4.5 調査③ 「アンケート調査」とその結果

4.5.1 調査目的

子どもたちの英語でのコミュニケーション力の実態を指導者（先生），保護者，子ども本人（小学生・中学生）の視点から把握し，本研究の仮説をより実態に即したものにする。

4.5.2 アンケート調査対象

アンケートの回答者数は，小学校・民間教室（83教室）の指導者（先生）26名，子ども本人（小学生・中学生）とその保護者各714名であった。

表4. 小学校・民間教室の回答数

		年少	年中	年長	小1生	小2生	小3生	小4生	小5生	小6生	中学生
私立校	週1回程度		1クラス	1クラス	3クラス	2クラス	2クラス	3クラス	2クラス	2クラス	
	週5回				1クラス	1クラス	1クラス	1クラス	1クラス	1クラス	
公立校	週1回程度				2クラス	2クラス	2クラス	2クラス	3クラス	2クラス	
民間教室	週1回	6クラス	6クラス	5クラス	5クラス	4クラス	3クラス	4クラス	5クラス	6クラス	4クラス
サンプル合計		6クラス	7クラス	6クラス	11クラス	9クラス	8クラス	10クラス	11クラス	11クラス	4クラス

表5. 保護者・子ども本人（小学生・中学生）の回答数（保護者と子どもの両方が回答した数）

	調査対象の子どもの学年									
回答者	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3	合計
保護者	8	93	148	115	153	111	55	30	1	714
子ども本人	8	93	148	115	153	111	55	30	1	714

4.5.3 調査期間

指導者（先生）へのアンケート調査は，2005年8月～9月に実施。

保護者と子ども本人（小学生・中学生）へのアンケートは，調査①の「インタビュー調査」と並行して，2005年11月～2006年1月に行った。

4.5.4 アンケート調査の方法

1） 指導者（先生）アンケート調査

指導者（先生）には，英語力到達目標の仮説をもとに作成した，挨拶，自己紹介や読み書きなどの87の質問項目について，教室での活動の頻度と，教室のどれくらいの割合の子どもたちができているのかを問うた。

2） 保護者と子ども本人（小学生・中学生）のアンケート調査

保護者には，英語教室，海外経験等の英語学習経験と仮説をもとに作成したCan-do形式の質問46問について，子どもができるかどうかを問うた。

子ども本人には，保護者に問うたCan-do形式の質問46問のうち子どもでもイメージできる活動を25問選び，できるかどうかを問うた。

4.5.5 調査の分析方法

発達段階別（幼児・小学校低学年・小学校高学年・中学生）に回答結果を分け，それぞれの段階における平均値の比較，学習時間および学習環境による違いを比較した。

4.5.6 アンケート調査の結果と考察

1） 指導者（先生）アンケート調査の結果

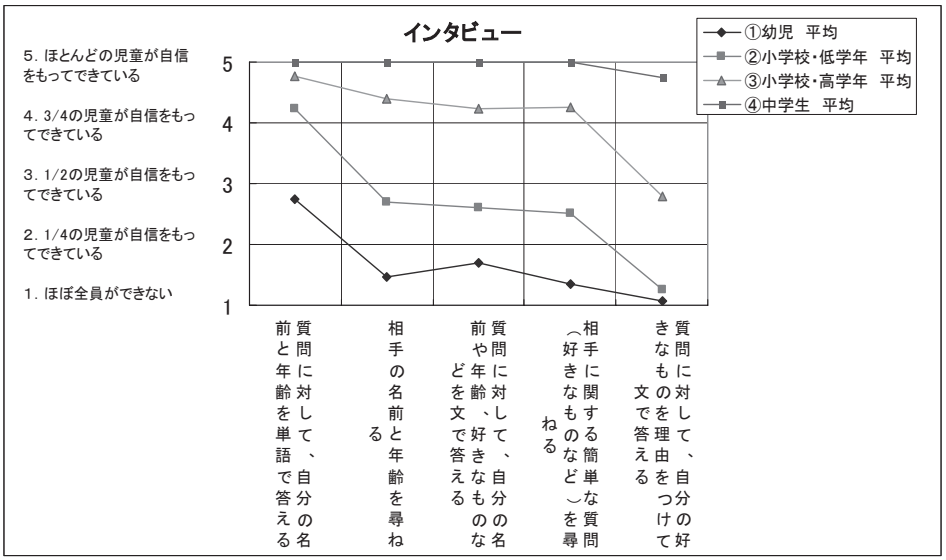
調査結果と仮説を発達段階別に比較したところ，大きなずれはなく，概ね仮説通りであると検証されたが，以下の項目については，レベル見直しや記述内容の調整の必要性がみられた。

●インタビュー場面における相手への質問

図2は，インタビューをする場面における子どもの出来具合を回答した結果をまとめたものである。「質問に対して自分の名前と年齢を単語で答える」ことができる幼児はクラスの1/2弱いるが，それ以外の項目については，「ほぼ全員ができない」と回答。小学校低学年においてもできる割合は低い。

仮説では，幼児・小学校低学年においても，レベルが上がれば，簡単な質問を相手にすることができると仮説立てた。しかし実態は，くり返し学習した後，学習したすぐ後はできるが，自分で考え，質問文を作ることは難しいようで，レベルの調整と記述内容の修正を加えた。

図2. インタビュー（相手の名前や好きなものを尋ねる，相手の質問に答える）の回答結果



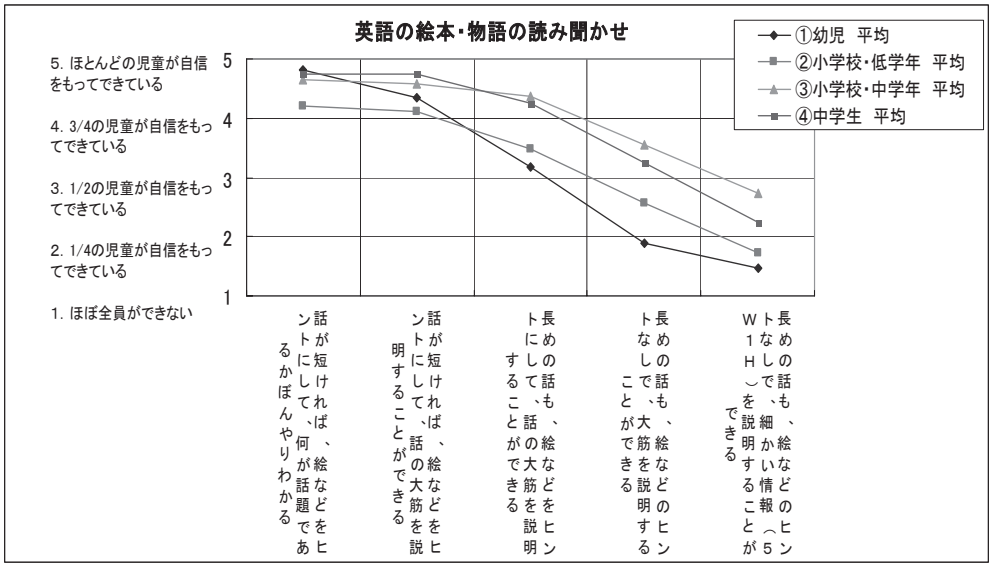
●絵本や物語を聞いて理解する力

図3は，英語の絵本・物語の読み聞かせの理解度を指導者（先生）に問うた回答結果をまとめたものである。

短めの話の読み聞かせは，幼児を含め「ほぼ全員」が話の大筋を理解している。分からない言葉が出てきても聞き続ける力，分かる部分から大意を推測する力は，読み聞かせなどの活動を通して，幼児の段階から徐々についていることがここから推測できる。

英語をアウトプットできるまでに時間を必要とすること，聞いて推測する力は早い段階からついていることは仮説との大きなずれはなかったが，調査結果から，想定より早い段階から聞いて理解する力がついている実態がみえ，記述内容に修正を加えた。

図3. 英語の絵本・物語の読み聞かせ



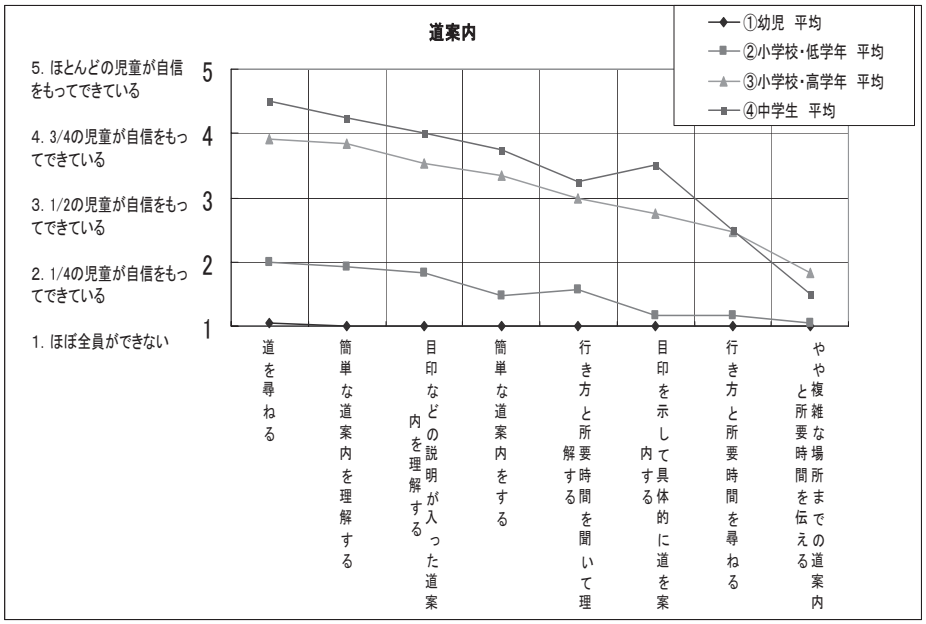
●擬似タスク：道案内，買い物

図4は，擬似タスクとしての道案内での力を問うた結果をまとめたものである。

既習表現から場面や状況にふさわしい表現を選択しながら，課題を達成する道案内や買い物タスクは，学習者の英語運用能力と比例する形で，できるようになると仮説を立てていたが，実態は，他のタスクより出来が悪かった。特に，「行き方と所要時間を尋ねること」と「やや複雑な場所までの道案内と所要時間を答える」については，全体的にできる割合がとても低い。

道案内の教室での活動経験をみると，やっていない教室も多いことがみえ，学習者がもっている英語運用能力以上に，活動の経験知が出来具合に影響を及ぼしていることが想定される。

図4. 擬似タスク：道案内 （簡単な道案内をする，道を尋ねる）



2） 保護者と子ども本人（小学生・中学生）のアンケート調査の結果

保護者と子どもへのアンケート調査は，客観的なテストでのスコアと併せて，「英語を使って何をどの程度できるか(Can-do)」を調査することを目的に行った。本調査においては，それぞれの回答結果の妥当性，活動の経験の有無による回答への影響，スコアとの関係については，今後の精査が必要であるが，全体的な傾向としては以下の点が挙げられる。

●保護者の評価と子ども本人の評価は必ずしも一致しない

子ども用のアンケートでは，保護者に問うたCan-do形式の質問46問のうち子どもでもイメージできる活動25問を抽出し，子ども本人にできるかどうかを調査した。

挨拶や簡単なやりとりレベルに関しては，保護者と子どもとで大きな差は見られなかったが，本研究の仮説でupperレベルの子どもたちができると考えていた項目については，保護者と子どもとで回答に差がみられた。傾向としては，子どもの「できない」という回答に対して，保護者は「できる」と回答。これは，家庭の中で子どもの英語力を確認する場が少ないことや，学習年数や学習内容等からの保護者の期待値が含まれている可能性が考えられる。

回答結果の信頼性，子ども本人とその保護者の回答の関係性については，さらなる深い分析が必要であるが，本研究では，両者の回答を参考にしながら，英語力到達目標の記述に結果を取り入れた。

●インタビュー調査結果との関連

本調査では，インタビュー調査の対象者にも同じCan-do形式のアンケートを子ども本人とその保護者に回答いただいた。タスクのパフォーマンスとアンケート結果をみると，挨拶や簡単なやりとりなど（本仮説におけるレベル1～3程度のタスク）のパフォーマンスレベルとアンケートの回答結果がほぼ比例していた。しかし，タスクの難易度が上がると，アンケート結果にばらつきがみられ，今後もデータをさまざまな角度から再分析する必要性がみえている。

4.6　国内・国外における英語力記述文や尺度に関する文献研究

4.6.1　文献研究の目的

ECFの理念・理論を基盤としながら仮説立てた英語力到達目標の観点や枠組みの妥当性の確認，また，記述内容の見直しをするために，国内外における英語力記述文や尺度に関する情報収集と分析を行った。

4.6.2　文献研究の方法とデータ

国内の資料としては，公立の小学校，私立の幼稚園・小学校での英語活動用に設定された到達目標や評価規準の個別事例を参照資料とした。また，対象は中学生になるが，枠組みや観点の参考として，国際教育政策研究所の外国語における評価規準，評価方法の研究結果を参照，分析した。

国外の資料としては，CEFRを記述内容と枠組みを見直す際の主な参考とし，その他には，ACTFL，本研究の対象年齢に近い，National Curriculum for England Online，そして，既に教科として英語教育を積極的に導入している近隣のアジア諸国（中国・韓国・台湾）の到達目標等を資料とし，分析を行った。

表6. 収集資料データ:国外の資料

ガイドライン名称	対象国	対象	対象言語	設定レベル数
ACTFL Proficiency Guidelines (American Council on the Teaching of Foreign Languages)	アメリカ		37言語	10レベル (4技能別に記述)
The ALTE Framework	ヨーロッパ		15言語 (ヨーロッパの言語中心)	レベルは 5+1段階
CEFR (A Common European Framework of Reference for Languages)	ヨーロッパ		15言語 (ヨーロッパの言語中心)	6段階
National Curriculum for England Online	イギリス	Key stage 3 (11-14歳) Key stage 4 (14-16歳)	26言語	9レベル (到達目標)
NAEP (The Foreign Language National Assessment of Educational Progress)	アメリカ		2005年現在 研究・開発段階	3レベル
Centre for Canadian Language Benchmarks	カナダ			12レベル
小学英語課程教学基本要求(試行) 九年制義務教育全日制初級中学英語教学大綱(試用修改訂版)	中華人民共和国	初等学校～高等学校	英語	9級
第7次教育課程	大韓民国	初等学校～高等学校	英語	10段階
國民中小學九年一貫課程	台湾	初等学校～中等学校	英語	2段階

4.6.3 資料の分析方法

特徴の洗い出し，整理を行った後，本研究で仮説立てている英語力到達目標の観点・枠組みとの違いを分析し，必要に応じて，仮説の見直しや再整理を行った。

4.6.4 文献研究の結果まとめ

文献研究の結果，仮説の枠組み・観点に加えた修正は以下の2点である。

1） 英語力到達目標の観点の見直し

改訂を加える前の英語力到達目標は，「理解の能力」，「表現の能力」，「言語についての知識・理解」の3観点で構成。相互におけるやりとりの場面での力は，それぞれ理解の能力における「双方向のやり取りの理解」，表現の能力における「やりとりの中での表現」と別々の枠の中で記述をしていた。しかしながら，その方法では，相手とのやりとりの中での調整する力の記述，レベルによって異なるリスニングとスピーキングのバランス，分量の表し方に難しさがあり，CEFRの枠組みを参考に，理解の能力と表現の能力の間に，「相互のやりとりにおけるスピーキング＆リスニング」の新項目を設置。

また，アルファベットを文字としてもたない近隣のアジア諸国と欧米諸国とのライティングにお

ける記述内容を比較する中で，ライティングの前段階として，アルファベット認識力をしっかり記述する重要性がみえ，「言語についての知識・理解」から抜き出して，新しい観点とした。

2） 記述方法の改訂

改訂を加える前の英語力到達目標の記述では，タスク内容のみでレベル差を表現する記述が多かったが，タスクを支える下位の能力の詳細化ができている他国の記述を参考に，より具体的な記述へと変更を加えた。また，このように記述を改訂することで，タスク経験の有無（特にレストラン，買い物，道案内）によっておこる問題も解決された。

また，できることだけを記述するのではなく，「ここまではできるが，この部分はまだ困難さがみられる」などの記述も加え，その段階のレベルが，今後のどのようなレベルに繋がっているのかを伝え，上のレベルに挑戦する気持ちを膨らます記述に変更した。

5. 研究成果

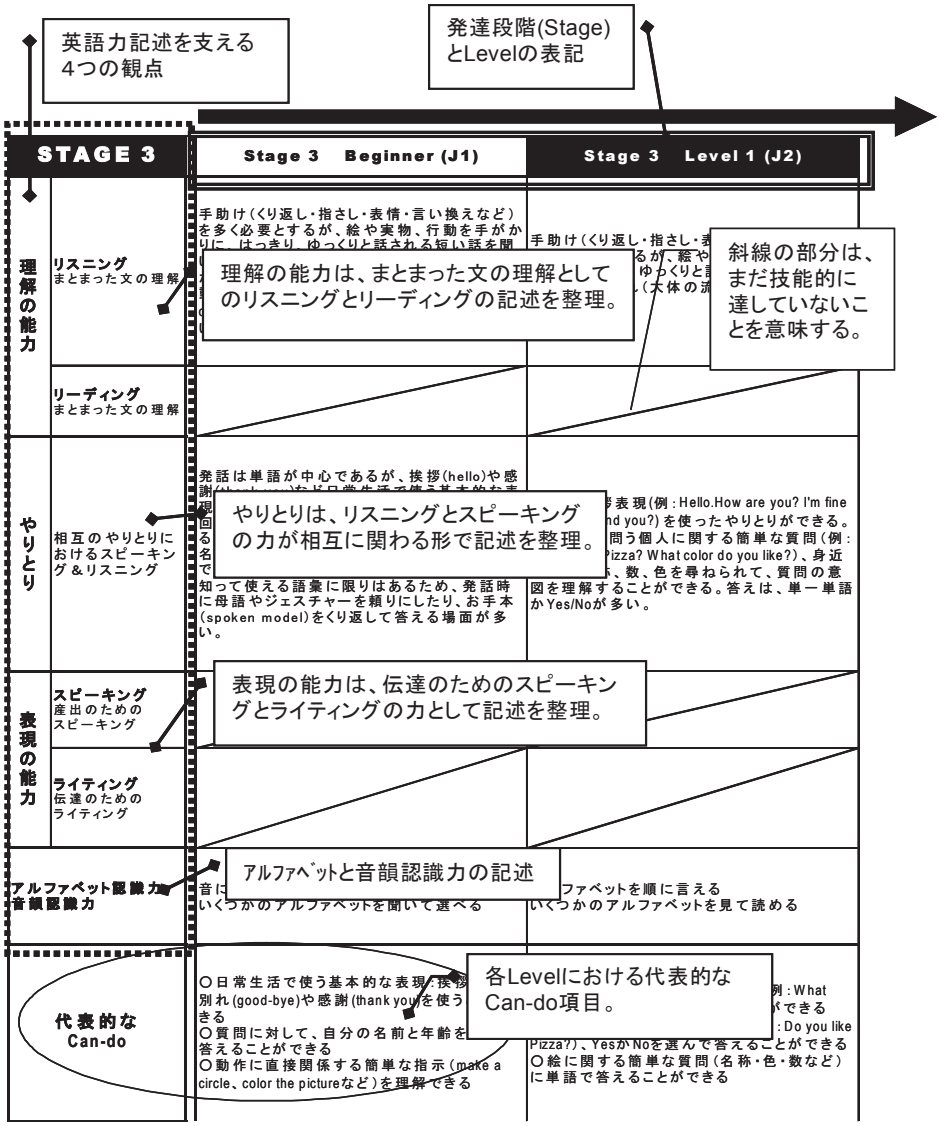
5.1 本研究成果①：幼児・小学生の英語力到達目標の開発

本研究では，現在の日本の環境で英語を学んだ場合のLevel（長期間の外国生活や日本でイマージョン教育を受けたような学習経験者を除く）を想定した英語力として，検証結果からみえたことを加えながら，以下の4観点で記述している。

① 各発達StageにおけるLevel数を表記した「Level対応表」
② ①の各Levelの能力を詳細に記述した「ECF Stage1-3 英語力到達目標」（図5参照）
② 英語力到達目標を支える「Level別 Can-doリスト」
④ 子どもたちに身につけてもらいたい「英語学習やコミュニケーションに対する関心・意欲・態度」（Stage別）

設定レベル数は，発達段階を踏まえ，Stage ごとに数は異なる。Stage 1 （3-5歳）では3 Level，Stage 2 （6-8歳）では4 Level，Stage 3 （8-12歳）では 10 Level。

図5. 「ECF小学校高学年(Stage3) 英語力到達目標」



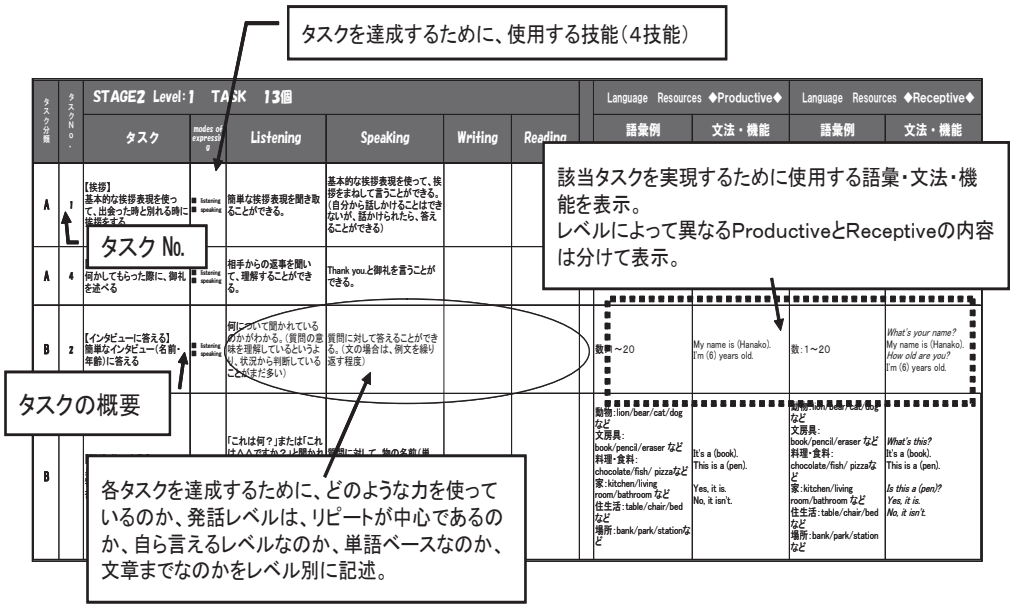
5.2 本研究成果②:幼児・小学生のコンテント・シラバスの開発

本研究では，英語力到達目標の開発に加え，設定した目標に到達するための学習内容を，コンテント・シラバスとしてまとめた。これは，本研究の基盤となっている枠組み(ECF)の中で捉えられている「英語コミュニケーション力」をつけるために必要となる学習内容をデータベース化したものである。ECFでは，「英語コミュニケーション力」は，「タスク処理」と「言語リソース(語彙・文法・機能)」の相互運動であると捉えている。「タスク処理」とは，「どんなタスクを，どういった言語を使って，どれだけ機能的にこなすことができるか」ということである。また，「言語リソース(語彙・文法・機能)」とは，タスクを言語的に処理するために必要となる言語知識のことである。本研究

では，その「タスク」と「言語リソース（語彙・文法・機能）」，仮説立て時に収集した教材，指導案等のデータベースをコンテント・シラバス（図6参照）としてまとめた。

タスクを軸とした学習内容は，実生活または意味ある状況・文脈において，目的志向性をもって英語を使用する場面での学習内容となり，テストや教材開発，授業に生かすデータベースであると考える。

図6. 小学校低学年(Stage 2)のコンテント・シラバス



6. 今後の課題

本研究では，幼児・小学生の英語力到達目標を発達段階別に仮説を立て，そして，その仮説を検証するための実態調査を行った。幼児・小学生の英語力に関する実態データが少ない中，ここで得られた結果は仮説を裏づけ，日本の英語教育の方向性を考える上での興味深いデータとなった。しかしながら，研究の一般化については，さらに各調査の対象人数や幅を広げ，可能な限り詳しく，正確に把握，そして検証する必要がある。

また，対象を中学生，高校生，大学生と徐々に拡大し，幼児から大人において英語力はどのように変化していくのか，小学生以降，中学生ではどのような力をつけるのか等を明らかにしていくための縦断的な研究を行い，その成果を社会に還元していく必要があると考えている。

謝辞

本研究にあたりご指導いただきました慶應義塾大学 田中茂範教授，文京学院大学 アレン玉井光江教授，東京外国語大学大学院 根岸雅史教授，上智大学 吉田研作教授，愛媛大学 金森強教授，杏林大学 豊田ひろ子教授，清泉女子大学 長沼君主先生には深謝申し上げます。また調査にご協力いただきました，公立・私立小学校の先生方，民間の英語教室の先生方，そしてそこで学ばれているお子さま（幼児～中学生）と保護者の方には心より感謝申し上げます。

注

1) ECFはEnglish Curriculum Frameworkのことであり，発達的視点を取り入れた幼児から大人まで一貫した英語教育の枠組み。
2) ECF編集委員は，慶應義塾大学 田中茂範教授（編集主幹），文京学院大学 アレン玉井光江教授，東京外国語大学大学院 根岸雅史教授，上智大学 吉田研作教授。
3) コンテント・シラバスは，「言語材料（language resources）」と「タスク（task）」を示した発達段階別コンテンツ目録。
4) Task Handling（タスク処理）は，「どんなタスクを，どういった言語を使って，どれだけ機能的にこなすことができるか」。
5) Language Resources（言語材料）は，「タスクを言語的に処理するためにどのような言語知識を使うのか」。Language Resourcesは，「語彙」「機能表現」「文法」の3つからなる。
6) Can-do（Statements）は，英語を使って実際にどのようなことができるのかを記述した項目。

参考文献

Skehan Peter. 1989, *Individual Differences in Second Language Learning*, Arnold.

Doughty J. Catherine & Long H. Michael (ed.) 2003. *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment,* Cambridge University Press.

勝山ひとみ・西垣知佳子・汪金芳 2006.『児童の英語力テスト結果に見る小学校英語の効果』 KATE Bulletin Vol.20 March 2006 関東甲信越英語教育学会紀要.

国立教育政策研究所 2004.「外国語のカリキュラムの改善に関する研究―諸外国の動向―」

国立教育政策研究所 2004.「学習評価の工夫改善に関する調査研究」

財団法人中央教育研究所 2002.「小学生の英語の学習状況と理解力の調査研究」『研究報告 No.61』

田中茂範・アレン玉井光江・根岸雅史・吉田研作（編著）2005.『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み−ECF』リーベル出版.

日欧国際シンポジウム「これからの外国語教育の方向性－CEFRが拓く可能性を考えるー」資料（2006年3月5日開催）.

バトラー後藤裕子 2005.『日本の小学校英語を考える―アジアの視点からの検証と提言』三省堂.

バトラー後藤裕子 2004−2005.『小学校英語：評価をめぐる課題』日本児童英語教育学会(JASTEC)研究紀要第24号 (pp13−16).

バトラー後藤裕子・武内麻子 2005.「児童英検テストによる小学校英語活動の効果」『日本児童英語教育学会(JASTEC) 第26回（25周年記念）全国大会資料集』

樋口忠彦・金森強・國方太司 2005.『これからの小学校英語教育―理論と実践―』研究社.

文部科学省 中教審外国語専門部会（第9回）資料 2005.「中国における小学校英語教育の現状と課題」

吉田茂・大橋理枝（他）（訳・編） 2004.「外国語教育Ⅱ 外国語学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠」朝日出版社.

小学生のアルファベット知識について

Alphabetical Knowledge among Japanese Young Learners of English

アレン玉井光江
Mitsue ALLEN-TAMAI
文京学院大学
Bunkyo Gakuin University

Abstract

Alphabetical knowledge, along with phonemic awareness, has been said to be one of the best predictors of subsequent reading development among English-speaking children. This study examines knowledge of the alphabet among Japanese elementary school children (N = 302). The participants were asked to take three different kinds of tests: (1) a recognition test of letter-name matching, (2) a writing test, and (3) a word spelling test. A questionnaire was also given to them to assess their English learning experience, family background, and motivation to learn English.

The results showed that the participants already had a high competence with the alphabet letters, although they had just started to take English classes at school. The results also indicate that it is necessary to be able to write the alphabet letters correctly in order to start processing and memorizing words. Self-confidence in Roman-letter learning had a significant correlation coefficiency and was found to be a good index of alphabetical learning and word recognition.

Keywords

alphabetical knowledge, reading development, word recognition

1. はじめに

公立小学校において英語活動が初めて導入されたのは1992年度であり，すでに14年という月日がたつが，いまだに英語を教科として導入するかどうかについては甲論乙駁で統一した見解は出ていない。文部科学省の中央教育審議会外国語専門部会は2006年3月，小学校高学年に対し週1回（年間35時間）程度の英語教育の実施を提案する報告書をまとめた。今後は教育課程部会において教育条件の整備などの課題を含め，必修とするか否か，授業時間数，開始学年や実施時期などの課題について総括的に検討される。今回の審議で英語教育が導入されないことになると小学校で英語を導入していない国はアジアでは日本のみになる可能性が出てきた。しかし現場を訪問すると，確実に“国際理解教育”の枠を外れ，“英語教育”として英語活動が展開されているケースが増えてきている。

もしも週1回，言語教育として小学校での英語活動が展開する可能性が出てくるのであれば，リテラシーに関して組織的に，また体系的に取り組むプログラムを早急に作るべきだと考える。公立小学校へ英語活動が導入されて以来現場においては英語の「読み」「書き」指導を避け，音声による指導が続けられている。しかしながら子どもたちが自然に文字に対して興味を示すため，英語活動を導入した学校のうち1，2年生で 14%程度，3，4年生で 20～25%，5，6年生で 31～34%の学校がすでに「文字にふれる活動」を導入している（文部科学省平成 16 年 5 月調査より）。問題はその導入方法であるが，多くの場合は「自然に」という説明のもと，実際何も工夫されないまま，英語の単語が絵などとともに無造作に紹介されている。

平成 17 年度の文部科学省指定の研究開発学校のうち 77 校，また構造改革特別区域については 55 の自治体が教科としての英語教育に取り組んでいる。しかしながら残念なことにこのような試みが行われている学校においても英語のリテラシー指導についてはあまり興味が示されていない。

本論文においては効率的なリテラシープログラムを作成するうえで最も重要なアルファベット習得に焦点をあわせ，小学生の実態調査を行った結果を報告している。

2. 先行研究

Chall（1967）はアメリカ，イギリス，スコットランドなど英語圏の子どもたちのリーディング能力の発達を研究し，子どもたちの初期のリーディング能力の成長にはアルファベット文字に対する知識が大きく影響していると報告している。アルファベットの文字が認識できない子どもは文字が表す音についての認識もできないこともわかってきている（Bond & Dykstra, 1967, Mason, 1980）。2000 年にも同様の研究結果がアメリカの the National Research Panel から出されている。アメリカ議会は 14 名の専門家に子どものリテラシー教育において有効な方法を探ることを依頼した。研究者たちは最近発表された 52 の優れた研究論文に対してメタ分析を行いリーディング能力の発達に最も大きく影響するのが，アルファベット認識と Phonemic awareness（音素認識能力）であると報告している（Ehri, Nune, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh, & Shanahan, 2001）。そのほかにもアルファベットの認識と後に発達する Reading 能力には強い相関関係があるという研究報告は多く出されている（Share, Jorm, Maclean, & Matthews, 1984 など）。つまり，アルファベットがしっかり読めて，書ける子どもは，のちに高い Reading 能力を示すということである。

Adams（1990）はアルファベット知識がリーディング能力を予測する理由として次の3つを挙げている。まずは特に就学前の子どもたちに言えることだが，ある程度の速さと正確さでアルファベットが読める子どもは，そうでない子どもと比べると，アルファベットの文字知識があるおかげで文字の音や単語のスペルに関しても知識を深めることができる。

次に就学児童に関しても，文字認識が確実にできている子どもは単語を見るときに全体的に文字の配列を把握することができ，一つ一つの文字に分解する必要がない。文字認識ができていない子どもは単語の中の一つ一つの文字の確認に時間がかかり，単語が全体で何を意味しているのかわからずそのためそれを記憶するところまで達することができない。

3番目はそれぞれの文字の名前がその文字の音に関連していることからくるのだが，アル

ファベット文字を把握している子どもはその音についても早く習得する。つまり B/b を [bi:] と読み，認識できる子どもは b で表される[b]という音素も早くから習得することができる。これは，単語および文章を解読するときに直接文字認識が役に立っているだけではなく，文字認識ができることが音韻に対する敏感性(phonological sensitivity)を育てているという面白い指摘である。Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Laughon, P., Simmons, K., と Rashotte, C. A.(1994)は幼稚園生と小学校 1 年生のアルファベットの文字知識が1，2年後の彼らの音韻に対する敏感性に影響を与えていることを報告している。Burgess と Lonigan (1998)も同様にアルファベットの認識が1年後の子どもたちの音韻の敏感性を育てていると報告している。また，子どもたちはアルファベットを習得するときに文字を学習しているだけではなく，同時に phonemic awareness を伸ばしているとも指摘されている (Treiman, Tincoff, & Richmond-Weltry, 1997)。

このようにアルファベットの文字知識が読み能力の発達に深く関係していることがわかったが，それは認識が正確にかつ早く行われることを意味していることを忘れてはいけない。

3. 研究目的

前述しているように，英語を母語として習得している子どもたちにおいてはアルファベットの文字認識がその後のリーディング能力の発達に大きな影響を及ぼしていることがわかった。しかしながら，日本の小学生を対象としたアルファベット研究はまだあまり行われていないため，先行研究にあたるものは見あたらなかった。また，今のところ多くの日本人の子どもたちは小学生レベルにおいては英語の単語を読むことも一般的にはできない状態である。そのためアルファベットの文字認識とリーディング能力の関連性を調べることは難しいし，また現状を考えるとあまり実用的な研究でもない。

そのような状況のもとまずは小学生のアルファベットの文字認識に関する実態を把握することが大切であり，これからの研究につながると考えた。したがって本研究においては英語を外国語として学習を始めた初期の段階の日本の子どもたちがどのようにアルファベット文字を認識しているのかを検証することとした。

4. 研究方法

4.1 参加者

参加者は国立大学附属のA小学校に通う5年生(男子: 77 名，女子:74 名)，6年生(男子:77 名，女子:74 名)の合計 302 名である。この学校では英語教育がまだ開始されていないが，内 181 名が学校以外で英語を学習している。テストを受ける段階で全ての被験者は 4 年次において担当教員より，時間数の違いはあるが，ローマ字の授業を最低3時間は受けている。

4.2 アルファベットと単語の認識を測るテスト （p.80〜81 参考資料を参照）

テストは大きく4つのパートに分かれている。まずはアルファベットを聞きその文字を探すものであるが，聞き取ったアルファベットの順番に番号をつけるものである。2番目のセクションではアルファベットを2〜3文字の単位として聞き取りをさせている。二者択一の方法をと

っているが，被験者は CD から流れるアルファベットの続きを聞きどちらかに線を結ぶように指示されている。次に書くテストになるが，被験者はテープから流れるアルファベットを時間内に書き取らなければならない。最後に単語認識を測るテストを用意した。被験者は描かれている絵を見て，それを表す正しいスペルを3つのうちから選ばなければならない。

4.3　学習者の背景を知るためのアンケート

最初のセクションでは英語の学習歴について質問した。被験者は学習方法，学習開始時期，学習期間について答えるようになっている。次のセクションでは英語の学習動機について具体的に尋ねた。その項目は①アルファベットは全部読めるようになりたい。②英語の本や新聞が読めるとかっこいいと思う。③外国人と町であったら話してみたい。④日本語の歌の中に英語が入っているとかっこいいと思う。⑤英語の歌を歌ってみたい。というものである。

次のセクションでは家庭の教育意識について調査した。被験者は家族の人と博物館，美術館，図書館などに行く頻度や家での読書週間などについて答えている。また家庭でのコンピューターの使用についても尋ねた。

最後にアルファベット認識に関連する活動として考えられるローマ字学習について，被験者たちに自己評価をさせるセクションを用意した。被験者たちは自分のローマ字能力を①ローマ字は全部書ける，②だいたい書ける，③あまり書けない，④ほとんど書けないという 4 段階で評価している。

4.4　手順

研究員の指示でテストをクラス単位で実施した。アルファベット認識に関するテストに関しては，被験者たちは基本的には CD の中での指示に従ったので時間配分など同じ条件で行うことができた。

5.　研究結果

表1ではテストの全体的な記述統計をテストの4つのセクションに分けて報告している（これ以降，Aーアルファベット 1 語レベルでの認識テスト，Bーアルファベット2〜3文字の認識テスト，Cーアルファベットの書き取りテスト，Dー単語認識テストとして表示する）。全体としてはテストの信頼度が α ＝ .94 であり，信頼性は高いものと判断した。

表 1.　アルファベットテストの記述統計

	人数	平均	標準偏差	信頼度（α）
A	302	21.52	6.43	.97
B	302	10.10	1.66	.78
C	302	26.97	1.97	.59
D	302	5.51	0.95	.65
Total	302	64.10	8.55	.94

テストの項目からの分析

次に各テストを項目別に検証していく。全体的にできがよく天井効果が見られる結果となった。テストAにおいてはA, D, E, F, G, L, M, O, Q, R, S, V, X, Yの回答が正解率85%以下であった。

テストBにおいては被験者は一応2〜3文字を聞き正しい文字の並びを選ぶというものであったが，比較しているのは1文字のみであるため，聞いた順番に従いアルファベット文字の下にその番号を書くというテストAより簡単だったのかもしれない。それでもMSOをNSOと対応させた項目では78%とかなり正解率が落ちている。

表 2. 各テストの項目正解率

テストA(%)				テストB(%)		テストC(%)				テストD(%)	
A	82	N	86	H(X)	95	A	99	O	99	pig	96
B	95	O	83	R(J)	86	J	95	B	99	dog	93
D	82	P	88	(A)F	92	R	72			cat	95
E	81	Q	84	(G)W	93	O	95			book	93
F	81	R	85	(U)V	92	W	95			pen	94
G	85	S	84	(CO)B	89	K	99			cow	76
H	93	T	94	(W)A(L)	97	L	87				
I	88	U	88	T(VY)	98	M	88				
J	86	V	82	M(SO)	78	N	94				
K	94	W	87	(BG)R	93	H	96				
L	81	X	81	(J)F(L)	93	K	97				
M	84	Y	85			A	98				
		Z	94								

アルファベットの書き取りテストであるテストCにおいては，Rの正解率が低いのみで後の項目は高い正解率を示した。テストA, Bよりも正解率が高く，高学年のアルファベット習得においては読む力と書く力には差がないことが予測された。また，Jについては日本語からの干渉ではないかと考えられるが「J」ではなく「し」と解答した被験者が数名存在した。最後に単語の正しいスペルを選ぶテストDであるが，最後の解答cowの正解率が低い以外は高い正解率を示し，この程度の身近な単語であればフォニックス指導を受けなくても，語全体を認識している可能性があることを示唆している。被験者はcow以外の英単語を音として知っており，その音を頼りにローマ字読みを使って類推したのではないだろうか。反対にcowという単語を英語で知らなかったために3つの選択肢に解答が分散した。またpenの問題ではenpに誤答が多く見られたが，これは絵から「鉛筆」を想起し，その音からenpを選んだものと考えられる。

アルファベット知識に影響を及ぼす要因について

アルファベット知識とアンケートでとった家庭環境と英語学習動機のデータをあわせてその

相関を表3に報告する。Eは英語の学習動機を尋ねた5項目の合計点であり，Fは家庭での学習環境についてたずねた7項目の合計点である。また，Rは4段階で評価したローマ字学習に対する自信を示す。

次の相関表からわかるようにアルファベットの知識では1つの文字を聞き分けること（A）ができれば，2〜3の文字の並びの中でも1文字を聞き分けること（B）ができる。しかし単語のスペルが認識できる力（D）にはアルファベットを聞いて理解できる力（A，B）より，書く力（C）がより強く相関している。その相関の強さは $r^2 = .21$ であり，アルファベットを書く力は単語のスペルを認識する力の分散の21%を説明することになる。

表 3. アルファベット知識と学習動機，家庭環境，およびローマ字学習の相関

	A	B	C	D	E	F
B	.492**					
C	.237**	.385**				
D	.207**	.362**	.453**			
E	.032	.015	.060	.161**		
F	.032	−.027	−.071	.026	.213**	
R	.232**	.282**	.332**	.367**	.096	.002

（** 相関係数は 1%水準で有意である。）

今回の研究ではアルファベットの認識力には英語学習に対する動機（E），また家庭における学習環境（F）はあまり影響していないという結果が得られた。しかしながらローマ字学習に対する自己評価はアルファベット認識に統計的にみて有意な相関係数を示し，特に単語認識に関しては $r^2 = .13$ であり，一番高い相関係数を示している。

次にアルファベット知識に影響する要因としてアンケートでたずねた「アルファベットは全部読めるようになりたい」と「英語の本や新聞が読めるとかっこいいと思う」およびローマ字習得に関する自己評価「あなたはローマ字を書けますか？」という項目に絞って分散分析を行った結果を報告する。この際，「とてもそう思う」，「まあそう思う」，「あまりそう思わない」，「全然そう思わない」という程度を表す段階を独立変数とし，それぞれのテストの点数を従属変数として分析した。

表 4. アルファベット認識とアルファベット学習への意欲

テスト	*df*	*F*値	*P*値
テスト A	3,283	.33	P = . 803
テスト B	3,283	.65	P = . 584
テスト C	3,283	7.03	P = . 000
テスト D	3,283	6.29	P = . 000

上記の表で明らかであるが，アルファベットの文字を聞くテスト（A，B）ではこの動機によっては影響を受けていなかった。しかし文字を書くテスト（C）と単語のスペルを認識するテス

ト(D)の間ではグループにより統計的に有意な差が出てきた。その後の Bonferroni 検定で差が生じたのは C, D ともに「まあそう思う」と「とてもそう思う」と思っている子ども達と「あまりそう思わない」と思っている子ども達の間であったことが判明した。したがってアルファベット学習に積極的な子どもはアルファベットの音認識では差は出てこないが，アルファベットを書くこと，また単語のスペルを認識する力では差があることが判明した。

次の「英語の本や新聞が読めるとかっこいいと思う」という動機では，表5が示すようにアルファベットの文字を聞くテスト(A, B)，および文字を書くテスト(C)にはグループ間の差がみられなかった。しかし単語のスペルを認識するテスト(D)の間ではグループにより統計的に有意な差が出てきた。その後の Bonferroni 検定で差が生じたのは「とてもそう思う」と思っている子ども達と「全然そう思わない」「あまりそう思わない」と思っている子ども達の間であったことが判明した。したがって英語で本などを読むことに強く憧れをもっている子どもと全くそれに興味のない子どもの間ではアルファベットの認識，また書く力には差が見られないが，単語のスペルを認識する力には差があるようである。これはそういう憧れがあるから単語のスペルに対しての認識が高いのか，単語のスペルがわかるので，英語というものを身近に感じ，さらに読めることへの憧れが募るのかはここではどちらともいえないが，この2つの要因が影響しあっていることは確かである。

表 5. アルファベット認識と英語を読むことに対する憧れ

テスト	*df*	*F*値	*P*値
テスト A	3, 287	.42	P = . 736
テスト B	3, 287	1.00	P = . 393
テスト C	3, 287	.42	P = . 736
テスト D	3, 287	2.84	P = . 038

表 6. アルファベットの知識とローマ字習得の自己評価

テスト	*df*	*F*値	*P*値
テスト A	3, 287	5.39	P = . 000
テスト B	3, 287	8.37	P = . 000
テスト C	3, 287	16.2	P = . 000
テスト D	3, 287	18.60	P = . 000

表6では全てのテストでグループ間に統計的に有意な差が見つかった。まずアルファベット文字を1文字単位で認識するテストAにおいては「ぜんぶ書ける」とかなりローマ字に自信のある子ども達のグループだけが他と比べると違っていた。平均点でもわかるように天井効果が見られるぐらいこのテストでは正解率が高かったためか，ローマ字が全部読めるとかなり自信がある子どものグループだけが他のグループより高い得点を出していた。アルファベット文字を2～3単語の単位で聞き分けるテストBにおいても「ぜんぶ書ける」と自信をもつグループの子ども達の得点だけが統計的には有意に違っていた。次にアルファベットを書くテス

トCにおいては「ほとんど書けない」と答えたグループの子ども達のスコアだけが統計的にみて有意な違いを示し，他のグループと比べ低い平均点を示した。最後に単語のスペルを認識するテストDにおいては「ほとんど書けない」と答えたグループの子ども達と「あまり書けない」と答えた子ども達，さらに「だいたい書ける」と答えたグループの子どもと「ぜんぶ書ける」と答えた子どもの間にグループ間の違いが見られた。つまり，ローマ字習得に対し全然自信がない子どもの点数は他のグループと比べかなり悪く，また反対に自信がかなりある子どもは他のグループと比べかなり良い点であり，中間の2つのグループの間には差がなかったということになる。

6. 結論

今回の研究は公立小学校へリテラシー教育を導入すると想定し，その効果的な導入方法を探るにあたり，まずは子ども達が既にもっているリテラシー能力について調査することを目的とした。具体的には英語のリテラシーの基本であるアルファベット認識能力についての実態調査となった。

調査の結果よりアルファベットの習得には，文字によってある程度の困難度の違いがあることがわかった。また単語認識につながる力はアルファベットを認識できるだけではなく，書くことができる能力が深く関与しているのではないかと思われた。また読みの力につながるものとしてアルファベットの習得は正しく書くことができるまでを十分に指導する必要性があると考えられる。ローマ字習得とアルファベット知識の関係においても，自己評価をもとに探ったが，統計的にみてローマ字の学習に対する自信とアルファベットの知識に関連性があることがわかった。

この調査は今後，音素認識能力の測定とともに単語認識にいたるまでの過程を長期的に探る第一段階としても位置づけている。これから継続して参加者のリテラシー能力の発達を調査する予定である。

参考文献

Adams, M. J. (1990). Beginning to read. Cambridge, MA: MIT Press.

Burgess, S. R., & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology,* 70, 117-141.

Bond, G. L., & Dykstra, R. (1967). The cooperative research program in first-grade reading instruction. *Reading Research Quarterly,* 2, 5-142.

Chall, J. S. (1967). Learning to read: The great debate. New York: McGraw-Hill.

Ehri, L. C., Nune, S. R., Willows, D. m., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 3, 250-287.

Mason, J. M. (1980). When do children begin to read: An exploration of our year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly, 15*, 203-227.

Share, D. L., Jorm, A., Maclean, R., & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309-1324.

Treiman, R., Tincoff, R., & Richmond-Welty, E. D. (1997). Beyond zebra: Preschoolers' knowledge about letters. *Applied Psycholinguistics 18*, 391-409.

Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology, 30:1*, 73-87.

参考資料

あるふぁべっとクイズ

年　　組（ 男 ・ 女 ）　No.

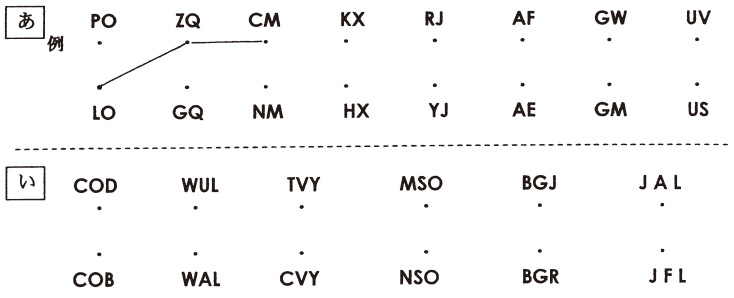
1．聞こえてくるアルファベットの番号を下の（　）の中に書いてください。

例：　エイ　1、ビー　2、シー　3、と聞こえたら下のように書きます。

A　B　C
（1）（2）（3）

あ	B	H	Z	K	T
	(　)	(　)	(　)	(　)	(　)
い	D	X	O	L	S
	(　)	(　)	(　)	(　)	(　)
う	V	A	M	F	E
	(　)	(　)	(　)	(　)	(　)
え	R	U	N	Q	Y
	(　)	(　)	(　)	(　)	(　)
お	P	G	W	I	J
	(　)	(　)	(　)	(　)	(　)

2.　例のように、聞こえてくるアルファベットのかたまりを選び、線で結んでください。

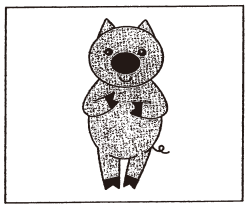


3．　聞こえてくるアルファベットを書いてください。

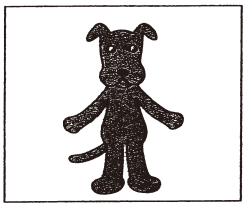
1. _____　　2. _____　　3. _____

4. _____　　5. _____　　6. _____

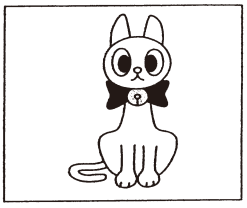
4．　つぎの絵をあらわすアルファベットはどれでしょうか。○をつけてください



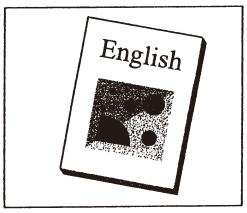
ipg
pig
gip



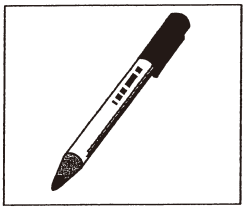
dog
god
odg



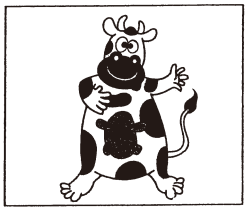
atc
tac
cat



boko
book
bkoo



enp
nep
pen



cow
woc
cwo

家庭における幼児の英語学習教材の活用とその効果に関する研究

Practical Uses and Effects of English Language Learning Materials Designed for Younger Children

豊田ひろ子
Hiroko TOYODA
杏林大学
Kyorin University

Abstract

In this study, six Japanese children (aged 4 to 6) and their Japanese parents (mainly mothers) were observed to investigate how they used English learning materials designed for younger children and what effects the materials had on the children's learning. Suggestions were made with regard to effective ways of providing parental support. The English learning materials that children used were from the correspondence package *Oyakoeigo* developed by Japanese publisher Benesse Corporation and delivered bimonthly for a year. A package includes a video (or a DVD), and some of the following items: a CD, a workbook, a Cocopad (a talking machine used with an electric book and a special pen), a toy or a game. Children and parents generally were observed to enjoy learning English together. Children were responsive to English songs and danced to music by following the instructors' movements shown in video. Children who were supported by parents during language activities developed English ability in pronunciation, vocabulary, and body language, while an unassisted child did not. When parents and children were watching a video together, parents were able to support children the best, and children spoke the most English. A five-year-old girl became capable of reading some lines of an English story after she listened to it on CD. In an English language activity, a four-year-old boy spontaneously played the role of chef and cooked a dish for his mother. In a card game, a boy could appropriately use the gesture for "Good job!" by putting one thumb up. In another card game, a family got together and had fun using English expressions such as "They (cards) match." "They don't match." This type of language learning materials seems valuable, especially when parents actively interact with their children and the materials.

Keywords

teaching children English, English as a foreign language (EFL),
English language learning materials

1. はじめに

最近まで，日本の一般家庭では，幼児が親と一緒に英語学習をすることは稀であった。お稽古事のひとつとして英語教室に行く子どもがいる一方で，通常家庭で英語を習う子どもは，国際結婚家庭型環境（八代 1991）に生まれ，英語を母語とする親とコミュニケーションするために英語を習得（例：山本 1996）していた。しかし，今小学校で英語が必修化となる動きもあり，出版社が幼児・児童向けの英語教材を商品開発している。通信販売で購入する高価な学習セットから，書店で買える英語の DVD や CD，絵本など，さまざまな教材がある。本研究は，2005 年 4 月～2006 年 3 月に（株）ベネッセコーポレーションが開発した幼児向け英語学習通信教育コース「おやこえいご」を受講した 4 歳～6 歳の子どもたち（6 名）が家庭で英語学習する様子をビデオに録画し，その実態を調査した。まず，子どもたちが取り組んだ「おやこえいご」の概要を述べ，次に，子どもの英語学習の実態を記述し，最後に英語学習教材を効果的に活用するための提案を述べたいと思う。

2.「おやこえいご」の概要

ベネッセは，幼児向け保育教材「こどもちゃれんじ」を受講している会員を対象に，幼児向け英語学習通信教育コース「おやこえいご」を開発し，2003 年1月に販売を開始した。教材は2ヶ月に1回，奇数月に各受講者の家庭に配送される。『じゃんぷ』（5歳～6歳向け）と『すてっぷ』（4歳～5歳向け）があり，2006 年3月には『ほっぷ』（3 歳～4 歳向け）が開講された。教材の内容は，子どもの年齢に合わせて，子どもが興味を持って楽しめるもので構成され，毎回配送される視覚＆音声教材ビデオ（又は DVD）に加え，音声教材 CD，ワークブック，電子ペンで音声が聞ける学習教材ココパッド，玩具，カードやポスターなどの紙付録など，さまざまなメディアを用いて，楽しい遊びを繰り返しながら英語に触れられるようにしている。

「おやこえいご」は，小学校入学後の英語教育と，英語を生かした将来の活動を視野に入れ，積極的な英語学習者となり，有能なコミュニケーターとなれるように，まず，子どもが英語を好きになり，英語を学びたいという気持ち，すなわち英語習得に必要な基本的なレディネスを創ることを目指している。2年目の『すてっぷ』では，英語の音やリズムを多くインプットし，真似をしたり，英語を聞いて体を動かしたり，歌に合わせて体を動かしたりして，英語にたくさん触れながら自然に英語を積み上げることを目指す。3年目の『じゃんぷ』では，継続して多くのインプットを与え，知っている英語が増え，英語の歌が歌えたり，簡単な英語の表現が言えたり，家族と英語のゲームで遊んだり，英語のワークで遊んだりして，インプットしたものを理解し，徐々にアウトプットができるようになることを目指す。

「おやこえいご」の第一の特徴は，英語学習教材を用いるが，子どもに英語の知識を注入して「学習」させるのではなく，子どもに多くの英語のインプットを与え楽しく遊びながら，自然に英語を「習得」するように内容に工夫が凝らされていることである。日本という文化圏の中で育つ子どもの発育過程を考慮し，子どもの興味にフィットする「テーマ」「シーン」を設定して，表現と語彙を選定している。また，「こどもちゃれんじ」で子どもたちに馴染みのあるキャラクター「しまじろう」を登場させ，英語という未知の世界を親しみやすくしている。第二の特徴は，保護者である親を子どもの英語学習の支援者としてしっかりと位置づけているこ

とである。英語が得意でなくても，子どもの学習に上手く関われるように遊びをシンプルにし，親向けに教材活用ガイド冊子を配送している。子どもを褒める英語の様々な表現も毎回冊子に紹介され，親がこれを習いながら子どものために使うように勧めている。

3. 子どもの英語学習の実態調査の結果と考察

2005 年5月～2006 年3月にかけて，「おやこえいご」の『すてっぷ』(4歳～5歳向け)と『じゃんぷ』(5歳～6歳向け)を受講した4歳～6歳の子どもたち(各3名)が各家庭で英語学習する様子がビデオ録画された。このデータに基づき，幼児の英語学習の実態を観察した[注1]。その結果を，まず教材別に，次に幼児別に記述し考察を述べる。

3.1 教材別観察

■ビデオ(DVD)教材

ビデオには，各月の学習表現(例：Hello. I'm sorry. I'm hungry. I like … Are you hungry? I want …)をはじめ，歌(聞く・歌うタイプとダンス・手遊びタイプ)，音遊び，物語，付録教材の使い方の説明などが収録されている。子どもたちは全員ビデオの内容に興味を示し注視していた。疲れてソファに横になっても，目でしっかりと画面を見続けていた。ユーモアに反応し笑うなど表情が豊かだった。画面を見ながら，歌や音楽に合わせて，楽しそうに体を動かしていた。人間や人形が登場する場面，アニメーションが使用される場面などが，短時間毎に提示される構成となっており，子どもの短い集中力にフィットしているようだった。

「歌」のコーナーでは，聞き慣れている ABC の歌や，リズミカルに簡単なフレーズが繰り返されるものは，音楽に合わせて，ほとんどの子どもが大きな声で歌っていた。アニメーションで見た男の子の動作をまねして，全部歌える子どももいた。日本語で曲を知っていても，英語の歌詞が比較的難しいものは歌わず見続けていたり，日本語で歌ったりした。歌えなくても，リズムに合わせて体を動かしているだけでも楽しそうだった。

「えいごでうたっておどろう！」(『すてっぷ』に収録)や「えいごでたいそう」(『じゃんぷ』に収録)のコーナーでは，英語の歌に合わせて，インストラクターの振付を真似て，ほとんどの子どもが楽しそうに体を動かしていた。日本語で指示を与え，子どもが英語の曲にのせて体を動かすことに集中できるように工夫されていたが，動きが難しくなると，子どもは動作に集中し英語で歌わなくなった。ボール運動もあり，ボールを用意したが，ビデオを見ていた居間が狭く思うようにできなかった子どももいた。

「いえるかな」のコーナーでは，映像に現れる物の名前を言う練習をしたが，ほとんどの子どもたちが，ちゃんと口を動かし英語で正しく発声していた。ビデオの展開を覚えていて，物が出てくる前に英語で答えられる子どももいた。子どもが英語で発声できるように，時間的なポーズを設ける工夫は，このコーナー以外には，物語の中にもあった。物語の最中にキャラクターが英語で質問(例：What's your name? I'm …)する場面があったが，ほとん

注1 ビデオ録画は毎回教材到着後数回使用した後，各家庭でそれぞれの教材を使った一回分の学習活動だけが撮影された。

どの子どもが答えられなかった。ポーズが設けられていても，聞いた英語に確信が持てないと，「pepper?」のように聞いた単語を小声で言って親に確認していた。また，ビデオを見ながら，親に「〜だね」と日本語で感想を言うなど，親に働きかける子どもがいた。

ビデオは，子どもが見るだけでなく，子どもに英語を発声する機会を提供できるメディアだという印象を受けた。また，親が子どもの学習を支援しやすい教材であると思われた。視覚的な情報があるので，親がビデオの英語を理解しやすく子どもの英語に関する質問に答えることができる。英語が苦手だと言っている親でも，聞こえる英語を繰り返せていたので，子どもはビデオの英語＋親の英語の2倍のインプットを得ていた家庭もあった。また，親は子どもの問いかけに，ビデオの流れを妨げることなく，タイミング良く答えることができていた。親は，「何て言ったの？」「〜はどういう意味？」と子どもに質問したり，「もっと大きな声で」と励ましていた。子どもが英語の単語を言ったり，英語を歌ったりすると，「すごい」「じょうず」と褒めていた。褒められると子どもは実に嬉しい表情をしていた。子どもは親を振り返り，日本語で感想を言ったり，目線を合わせて笑顔を交わす場面も多く，親子で楽しい体験を共有していた。親が側にいると，子どもは英語や日本語の発声が増え，表情も豊かになるようだった。

■CD 教材＆ワークブック

CD には，歌，ゲームの指示，ワーク，物語などの教材が収録されている。全般的に子どもは英語の音声を楽しんでいるようだった。歌は簡単な歌詞のものであれば歌っていた。聞き慣れない歌詞の難しい歌でも，ビデオで前に映像付で聞いていた歌であれば振り付きで歌えていた。音声が視覚的記憶を呼び起こすようだった。ゲームも同様で，ビデオで見ていたものは，取り組みやすいようだった。例えば，Clap and Stamp Game は，お相撲さんが登場し，英語で果物の単語を聞いたとき手叩きを，動物の単語を聞いたとき四股を踏むゲームであった。子どもはビデオでしまじろうとお相撲さんがこのゲームをするのを見た後，自分も弟や妹と一緒にゲームをして盛り上がっていた。CD には，ワークブックの課題の指示音声も収録されていた。ワークブックを使って物語を聞くという課題もあった。ドラマティックなナレーションを聞きながら，子どもは効果音を合図にタイミングよくページをめくり，芸術的な絵を眺めて，真剣な表情で物語を聞いていた。親向けに印刷された単語を指で押さえながら音読できる子どももいた。ワークブックには，しまじろうや仲間たちのキャラクターが印刷された「Good Job（がんばったね）シール」が付いており，課題を完了させ，好きなシールを選んで貼ると，子どもはとても満足そうだった。

CD は，ビデオほどではないが，親も楽しめて子どもの学習を助けることができる印象を受けた。視覚的な情報がないため，英語を聞き取りにくくなり，英語を教えることを難しく感じた親がいるようだった。むしろ，子どもの耳のほうが敏感で，英語の歌をすらすらと振り付きで歌うのを聞いて，親の方が感動してしまうようだった。思わず親がもらす「わあ，すごいね」という褒め言葉は，子どもに優越感を与えているようだった。ワークブックには，視覚的なヒントが多いので，ビデオと同じくらい親が介入しやすい教材であるように思われた。「頑張ろうね」と親が掛け声をかけると，子どもは意欲的に作業に取り組んだ。子どもを褒めたり励ましたり，子どもの活動を見守ることで，親は子どもの学習の支援者となれるようだった。

■電子ペンで音声が聞ける学習教材ココパッド

ココパッドは，挟んだロム本の絵を電子ペンで押すと，英語の音声が出てくる「話す本」である。子どもは自分の胸ほどの大きさのココパッドを得意げに操作していた。ロム本には，英語の表現の学習内容が子どもの関心に合わせて作られたページがあり，ゲームをしながら学べるように工夫されていた。例えば，子どもは，制限時間内にアルファベットや食べ物や文房具など身近にあるものを探し，電子ペンでタッチする課題などをしていた。達成するとファンファーレと英語や日本語による褒め言葉が流れ，達成できなくても「あとひとつだったね」と慰めてくれた。ほとんどの子どもが，夢中になると無口になり，英語の発声をしなくなるようだった。また，ゲームにはたいてい簡単なレベルと難しいレベルの2段階のレベルが設置されていたが，ゲームが自分にとって難しいと感じると，子どもは簡単なレベルだけして次のゲームに移ってしまう傾向があった。しかしながら，ココパッドは，子どもが電子ペンで支配できるマシーン，頑張ると褒めてくれる友達であり，ペンで押せば絵から英語音が出てくる絵辞典などは，子どもにとって小さな英語の世界であるかのように思われた。

ココパッドには，電子ペンが1本付いており，子どもがこれを握り自分のペースで活動するので，子どもの作業を中断しないかぎり親はほとんど介入できないようだった。子どもがゲームの指示を理解できないときや，機械操作を誤ったときに，子どもが作業を中断せざるを得ないので，助けられる程度である。子どもは，自分はココパッドの所有者であるという意識があるためか，助けようとして電子ペンを取る親やパッドに触ろうとする弟や妹に立腹することさえあった。ペンを使えば使うほど英語の音声が聞けるので，子どもの意欲次第で活用度が変わる。親はビデオや CD といった教材で，子どもがココパッドという英語の小世界を冒険するための英語力を育てる支援をし，ココパッドの活動中は応援者として子どもの体験を見守る存在になるように思われた。

■玩具・紙付録

『すてっぷ』には手のひらサイズの英語クイズの機械，お風呂場でお湯に浸けると見えるが次第に黒くなり見えなくなる絵を使ったゲームシート（「おふろでえいご　でるでるシート」），『じゃんぷ』には，アルファベット・パズルや音声付ツイスター（「タッチ　アンド　ステップシート」）が玩具として付いている。使い方はビデオの最後に紹介される。食べ物や数字が描かれたカードゲームは両方のラインにあり，英語を使って家族と遊ぶことがねらいとなっている。子どもは玩具に夢中で，絵が消えてしまわないようにお湯の中に浸け続けてゲームシートを見ていたり，ぼろぼろになるまでアルファベット・パズルを使い込んだりしていた。カードゲームは，父親が参加し盛り上がる家庭があった。カードゲームは，子どもが家族と一緒に行うとき，小さな英語使用空間を作り出してくれるような印象を受けた。この空間の中で，子どもが遊びを通して家族と英語を使って楽しい体験ができれば，英語をもっと学びたいという動機付けになるし，英語は使うものという意識が育つだろう。また，Good job! など，対人的コミュニケーション表現を使う絶好の機会となる。英語学習と堅苦しく考えず，子どもと英語を使って楽しく遊べる親は，そのような面でも子どもの助けになれるようだった。

3.2　幼児別観察

■『すてっぷ』Sくん（コース開始時4歳5ヶ月）

（1）プロフィール：『おやこえいご』は外で遊べないとき，夕飯の支度時に1回 20 分～30 分する。コース開始前，6ヶ月～7ヶ月頃からほとんど毎日 NHK教育テレビの英語の番組を見ていた。また2歳から英語のビデオを見ていた。長男で妹がいる。3年保育の幼稚園に通っている。母親の観察による子どもの性格は，「長所は明るくやさしいこと。短所は頑固であきらめが早いこと」。好きな遊びは，電車遊びと外遊び。ひらがなに興味を持ち，テレビや本などの文字を読んで教えたり質問したりしていた。英語以外の習い事はない。母親は英語が苦手だが旅行程度の英語はできる。

（2）学習活動：メディア全般に渡って，自発的な英語の発声はあまりなかった。日本語もあまり発声しなかった。反面，母親がビデオを見ていて「何て言ったの？」と聞いたりすると，頻度が低い単語(crayfish, snail など)でも，常に英語で正確に言うことができた。英語で年齢や物の数を聞き取ること，数を使って英語で遊ぶのが得意だった。コース開始当初，ビデオで紹介された英語の歌 A Sailor Went to Sea, Sea, Sea を振り付きで流暢な発音で完璧に歌うことができた。母親が「すごいね」と褒めると嬉しそうな表情をした。ゲームの中で一番楽しそうだったのは先述したお相撲さんの四股踏みだった。ココパッドが好きで，使うときはいつも真剣でほとんど無口だった。「レストランへきたよ！」で，電子レンジを使ってさまざまな料理を調理する遊びがあったとき，例外的にSくんがお母さんに働きかける会話があった。Sくん:「おかあさんはなににする？」 母:「そうねえ Pizza!」（Sくんはココパッドで調理して） Sくん:「はいどうぞ」 母:「ありがとう」。ほとんどが日本語の会話であるが，お母さんが英語で料理を言っていること，ココパッドという英語の世界で S くんがお母さんに対して働きかけ，料理を作ってあげる心温まるやり取りがあったことに注目したい。また，「おかしのいえ」では，指示が理解できなかったために作業を上手くこなすことができず，ココパッドに「もうバカッ」と八つ当たりした。ココパッドが好きなあまり，ココパッドに褒められないと意気消沈してしまうようだった。Sくんの学習には，お母さんがいつも側にいた。Sくんは英語を発声することはあまりなかったが，お母さんが「何て言ったの？」と聞くと発声した。Sくんが反応すると「すごいね」「やった」とお母さんは常に褒めていた。妹も一緒にビデオを見たりゲームに参加したりして楽しい雰囲気だった。

（3）学習効果：自発的な英語の発声は稀だが，単語レベルの英語の発音はネイティブライク。英語を聞き取る能力がある。語彙（物や数を表す語）力がある。数を使って英語の遊びを楽しめる。言葉を使って他者に働きかけることができる。

■『すてっぷ』Tくん（コース開始時の年齢不明）

（1）プロフィール：「おやこえいご」は平日の夕方1回30分程使う。コース開始前，1歳2ヶ月～2歳頃まで英語のビデオを週1回見ていた。長男で弟がいる。ビデオを通した筆者の観察では，明るくやさしく失敗にめげない性格。ピアノとスイミングを各週1回習っていた。母親は英語が苦手。

（2）学習活動：どんなメディアを使っていても，Tくんはいつも身を乗り出し生き生きと取り組んでいた。疲れた素振りもまったくなかった。音楽とダンスが好きで，振り付けをまねして

歌っていた。動きが複雑になると歌えなくなったが，最後まで楽しそうに体を動かしていた。「おとあそび」も歌った。聞いた英語をよくまねていたが，ビデオを見ているときなど，感じたことを日本語で言うことも多かった。神経衰弱のカードゲームで “They match.” “Oh, they don’t match.” と感情を込めて自然に使うことができた。ココパッドでも相手に丁寧に要求するときの表現 please が言えた。Good job を右手の親指を立てて言うことができた。また可算名詞につける冠詞 a を使うこともできた。ビデオを見ていて，与えられた情報から chopsticks などの意味を推測することができ嬉しそうだった。T くんで印象的なのは，ビデオの最後でしまじろうたちが Good-bye and see you と歌いながら踊り舞台を去ってゆくとき，一緒に踊ろうとしていた姿である。Tくん：「あー，まって，まって」（帽子を取りに行って戻り）「あーおわっちゃったー」お母さん：「ふふふ」。Tくんの学習には，お母さんがいつもいた。お母さんは Tくんに特に働きかけることはなかったが，同じソファの隣に静かに微笑みながら座っていた。Tくんの質問に応じたり，日本語の感想に肯くことはあっても，英語も日本語も発声がほとんどなく，もっぱら Tくんの活動をやさしく見守っていた。弟も傍らで楽しそうに参加していた。

（3）学習効果：英語のリズムを体感し体現することができる。単語や簡単や会話表現を理解しネイティブライクに発音することができる。語彙（物や数を表す語）力がある。数えられる物が単数であるとき a を付ける文法ルールに気づいているようだった。対人的に使うコミュニケーション表現やジェスチャーに興味を持ち，習ったものは使うことができる。入手した情報から英語の意味を推測し，意味が分かると感動できる。

■『すてっぷ』Mちゃん（コース開始時4歳 10ヶ月）

（1）プロフィール：「おやこえいご」は届いてから1週間程，園から帰宅直後1回 15 分程使う。コース開始前に英語に触れた経験は特になし。長女で妹がいる。2年保育の幼稚園に通っている。通い始めた園で毎月1時間英語の時間がある。母親の観察による子どもの性格は，「慎重で自分の気に入らないもの（上手にできないもの）はしたがらない」。好きな遊びは粘土遊びと外遊び。コース開始当時，友だちに手紙を書き，ひらがな・カタカナを多少書けるようになっていた。習い事はスイミングが週2回。母親は学校では英語が得意だったが，海外経験はほとんどない。

（2）学習活動：ビデオを注視していた。特に歌とダンスを楽しんでいた。全般的にどのメディアでも，英語の発声はほとんどなかった。気になった単語をたまに真似することがあったが，きゅうりを「キューキャンバー」と発音するなど，ネイティブのような発音でないこともあった。ココパッドが好きなのだが，課題に取り組むために必要な基礎的な知識（数を数えるなど）が十分でなかったためか，楽しめないようだった。Mちゃんが学習するとき，お母さんは側にいる気配はあったが，Mちゃんの学習にほとんど参加しなかった。Mちゃんは，ひとりであるいは妹と一緒にビデオを見ながら歌に合わせて踊っていることが多かった。ココパッドをしているときに，一度だけお母さんが学習を助けている場面があり，Mちゃんは一生懸命だった。（残念なことに，その後 Mちゃんのビデオ録画は終わってしまいコースをやめてしまった）

（3）学習効果：英語を耳と体で楽しむことができる。英単語の発音は必ずしもネイティブラ

イクではない。語彙力はあまりない。数を数えるとき日本語に頼る。

■『じゃんぷ』 Mちゃん（コース開始時5歳4ヶ月）

（1）プロフィール：「おやこえいご」は DVDをほぼ毎日見る。他は適宜する。「おやこえいご『すてっぷ』」を完了済み。コース開始前，5ヶ月から英語教材セットを週3回（各1時間）見ていたが，難しくて途中で見なくなった。コースを始めてから再び見るようになった。2歳6ヶ月から英会話に通い始めた。習い事はこの英会話教室が週 1 回（50 分）。長女で弟がいる。3年保育の幼稚園に通っている。母親の観察による性格は，「女の子らしい女の子でもなく，男の子っぽくもない。気が強い子ではないので園で損することも多いようだが，お友だちもいてマイペース」。好きな遊びはアクアビーズ，自転車乗り，だんご虫を捕まえること。コース開始時，紙に何かを書くことが好きで，漢字以外（ひらがな・カタカナ・英語・数字）はいろいろと書いていた。母親は英語が苦手。

（2）学習活動：Mちゃんはお母さんから厳しくしつけられていた。ビデオを見るときも「ちゃんと座って」「大きな声で繰り返して」と注意されながら見るほどだった。お母さんの足音を聞くだけで，英語を練習する声が大きくなった。しかし，本人はいたって従順で英語学習に夢中だった。メディア全般に渡って自発的な英語の発声はあまりなかった。日本語の発声もほとんどなかった。反面，ビデオの物語を面白いと感じたり，ワークブックの課題をこなして喜ぶときは，表情がとても豊かだった。歌やダンスはあまりしなかった。Under the Spreading Chestnut Tree は楽しいアップテンポなアレンジがされていたが耳を塞いでいた。電車の中でインストラクターと子どもたちがダンスする場面では，「おかしいよね，こんなところでダンスなんて」と言う母親の言葉に頷き，体を動かすことはなかった。Mちゃんを見ていると，子どもが歌やダンスが好きであるという定説が嘘のように思えた。むしろ，Mちゃんは文字やお話が好きなようだった。歌の中でもABCの歌は大好きで，大きな声で楽しそうに歌っていた。お母さんが見守る中，ワークブックの課題に真剣に取り組み軽々とこなし，「Good Job シール」を嬉しそうに貼っていた。ココパッドでは，難しいレベルの課題を次々とこなし，例えば，居間に置かれたテレビに映っている四つの天気を電子ペンでタッチするなど，細部にわたって音を聞いていた。ココパッドに収録された物語も気になる台詞は何度も繰り返しタッチして聞いていた。「えいごおはなしげきじょう」ワークブックで，CD を聞きながら物語を聞く課題では，Roly-Poly Pancake（『にげだしたパンケーキ』）の話の一部を，親向けに印刷された英単語を指差しながら，音読することができた。学習時，お母さんはたいてい側にいたが，この音読に関しては，お母さん自らが単語をトントンと指差して M ちゃんに見せて指導していた場面があった。ゲームになるとお父さんが登場した。カードを使った神経衰弱ゲームでは，“They match.” “Oh, they don’t match.” の表現を使い，大いに盛り上がった。お父さんは日本語で数字を読んでしまいお母さんに「英語で」と注意されるほどだった。結局 Mちゃんは負けてしまったが，終始笑い続けとても楽しそうだった。

（3）学習効果：単語および短文レベルの英語を理解しネイティブライクに発音することができる。物などの具体的な意味を表す語を単独で理解し発声するだけでなく，感情・状態を表す語を文に埋め込んだ形（I’m happy. I’m thirsty/hungry.の形）で理解し発声することができる。語彙（数・物・職業・感情・状態を表す語）力がある。自発的に英語を発声することは

あまりない。英語音に反応する機敏さが，歌やダンスよりも数字や文字に結びついている。英語を聞きながら，リズムに合わせて聞き取り，書かれた単語を読むことができる。英語で物語を聞いたり読んだりすることが好き。ワークブックの課題をしっかりこなすことができる。

■『じゃんぷ』 Rくん（コース開始時5歳 11 ヶ月）

（1）プロフィール：「おやこえいご」は土日の休みの日や午後に1回30分程度。コース開始前の英語学習は特になし。長男で妹がいる。3年保育の幼稚園に通っている。幼稚園で英語を毎月 2 回（各 30 分）習っている。習い事はスイミング。母親の観察による性格は，「やさしくて甘えん坊。泣き虫。」好きな遊びはムシキングのゲーム。クワガタ，カブトムシ。コース開始時，文字に強い興味を持っており，紙に書いたりしていた。100 まで数えられ，新しく覚えた言葉も意味も知らずに使ったりしていた。母親は英語が苦手だが，旅行程度の英語はできる。

（2）学習活動：メディア全般に渡って英語の発声が多かった。最初はお母さんを見て自分の理解が正しいかどうか確認することが多かった。お母さんに頻繁に日本語で感想を伝えていた。中盤「えいごもなかなかおもしろいねえ」とコメントした。学習時，お母さんはいつもRくんの側にいた。ビデオを一緒に見るとき，お母さんは聞こえてくる英語を繰り返し言っていたので，Rくんはビデオとお母さんの両方から2倍英語を聞いていた。お母さん自身が教材を楽しんでいたのかもしれないが，子どもが不安そうに自分の方を見るので，お母さんなりに英語が聞こえるようにとRくんを助ける工夫をしていたとも考えられる。お母さんが側にいたので，Rくんは楽しい場面があると，お母さんと目線を合わせて一緒に喜ぶことができた。お母さんが楽しそうにビデオを見ている姿を見てRくんも楽しい気分になれたようだった。お母さんは英語が得意ではなかった。英語の発音も日本語訛りがありrとlの区別ができなかった。あるとき Rくんがそのことに気づき「slide っていったよ。いったのに」と言ったことがあった。お母さんは「sride」と発音していたが，そのことに気づかなかったようだ。妹も一緒で楽しそうだった。

（3）学習効果：単語および文レベルの英語を理解し，ネイティブライクに発音することができる。物などの具体的な意味を表す語を単独で理解し発声するだけでなく，感情・状態を表す語を文に埋め込んだ形（I'm happy. I'm thirsty/hungry.の形）で理解し発声することができる。語彙（数・物・職業・感情・状態を表す語）力がある。比較的頻繁に発声し持久力もある。英語音に反応する機敏さがある。英語の微妙な音を聞き取ることができる。他者と日本語でコミュニケーションすることを楽しめる。

■『じゃんぷ』 Nちゃん（コース開始時5歳 11 ヶ月）

（1）プロフィール：「おやこえいご」は土日の午前中や平日幼稚園から帰宅直後 1 回 30 分程。コース開始時6歳。コース開始前に英語教材のサンプルビデオを見ていたことがある。長女で弟がいる。2年保育の幼稚園に通っている。母親は英語が得意でイギリスに1ヶ月滞在した経験がある。母親の観察による子どもの性格は明るく元気で，喜怒哀楽をきっちりと表現するタイプ。好きな遊びは6歳の誕生日にもらった自転車に乗ること。おうちごっこ。絵を描いたり手紙を書くこと。開始時，ひらがな，カタカナはほとんど読み書きができるが，数

字はまだ書けなかった。習い事はスイミングが週 1 回(60 分)。

(2)学習活動: 歌とダンスが好きで，ビデオを見ながら，振付を真似て弟と楽しそうに体を動かしていた。ココパッドが好きで，時間制限のあるものは，特に意欲的に取り組んでいた。ココパッドで英語を使っているときの表情が自信に溢れていて満足そうだった。反面，自分にとって難しいレベルの課題，関心のない課題には取り組まない傾向があった。学習時，お母さんが側にいた。当初ココパッドに取り組む N ちゃんが，指示が分からず困っていると，電子ペンを取って「こうするのよ」と見せることがあったが，N ちゃんはそんなお母さんに立腹した。N ちゃんを自立した学習者として尊重することにしたのか，お母さんは次第にあまり関与しなくなっていった。自分でやろうとするので，ツイスターゲームやカードゲームも指示が分からず，あまり楽しめない場面もあった。N ちゃんの自我の強さが，親の介入を妨げている印象を受けた。

(3)学習効果: 単語レベルの英語の発音はネイティブライク。比較的語彙(数・物・職業・感情・状態を表す語)力がある。英語を発声することはあまりない。英語音に反応する機敏さがダンスに結びついている。

4. 幼児向け英語学習教材を使用する際の留意点

以上「おやこえいご」の学習教材を用いた幼児の事例の観察に基づき，家庭における幼児向け英語教材を活用する際の提案を述べたい。

第一に，親は子どもを放任しないこと。子どもの英語学習活動を見守り，子どものニーズに応じてサポートしてあげること。幼児向け英語教材は，子どもの興味を中心に据え，音声や映像を効果的に用いて造られていることが多い。しかし，子どもは未知の世界を恐れず耳も鋭敏であるから，工夫された英語教材であれば，楽しく自然に英語を吸収するという考えは誤解である。観察の結果を見ても，親が側にいなかった子どもは英語をあまり習得することができず，結局学習を継続させることができなかった。日本語とは異なる英語の音を聞いて，子どもは不思議さを感じる。聞きそびれたり，意味が分からなければ不安になることもある。幼い子どもは親が大好きだ。不安なとき，親が側にいて，楽しそうにしていてくれれば子どもの緊張がほぐれる。親が質問に答えれば，子どもは英語が分かり安心し嬉しくなる。教材別に見ると，ビデオは親が子どもの英語学習に比較的簡単に介入できるメディアであるようだ。親は英語が苦手でも構わない。一緒にビデオを見て，子どもが英語は楽しい，英語はこんな言葉なのだという体験ができるよう支援してあげて欲しい。

第二に，親は子どもの英語学習の成果を早急に求めないこと。子どもの母語習得を見ても，母語を使ってコミュニケーションができるようになるまでに，かなりの量の，そして有意味なインプットに触れていることは明らかである。観察の結果，メディア全般に渡って，幼児は英語を自発的に発声することはあまりなかった。しかし，英語の意味を尋ねられると，ほとんどが答えられていた。英語を発声しなくても，英語教材から得られる限られたインプットを活用して，子どもは子どもなりに最大限の学習をしている。ビデオを見ながら，英語を真似て言うことがあったら褒めてあげて欲しい。「何なの？」と聞いて答えられたら褒めてあげて欲しい。それらは学習の証拠である。「歌を歌えたところで，英語の授業で評価されるわけでもないし」と見切らないことだ。歌を歌うことで，音感が養われ，英語の耳や英語を発声するた

めの口の筋肉が鍛えられている。子どもは親が気付かないところで意外な成長を遂げている。親は子どもを褒めながら，気長に英語の成長を見守って欲しい。

第三に，親は子どもの日本語の使用を妨げないこと。観察から，子どもが，英語学習をしていて日本語で感想を口にしたり，英語の質問をする様子がうかがえた。英語を習っているのに，日本語を使ってはいけないのではないかという声がある。しかし，英語活動の際に，子どもを英語漬けにして，日本語を一切使用させないように制限するべきではないのではないか。日本語で子どもが親とコミュニケーションが取れる状態にしておけば，親は子どもを支援しやすくなり，子どもの学習は捗るし，学習意欲も持続するだろう。内田(2000)は，「言語・非言語にかかわらず，やり取りの機会のない子どもの場合は，生活年齢にふさわしいコミュニケーション技能を育むことができず，愛着も形成されない」(p.41) と述べている。英語を習うことで，日本語の発達が阻害されるのではと心配する親がいるが，英語活動を通して日本語のことばのやり取りの機会が増加すれば，子どもの日本語のコミュニケーション力も人間関係を結ぶ能力も助長される可能性がある。英語学習活動の最中であっても，S くんのように，ココパッドでお母さんに料理を作ってあげるやり取りは，日本語が使われていても感動的である。英語を学習させることで，英語のモノリンガルを造るのではなく，日本語と英語のバイリンガルを造ろうとするのであれば，日本語の使用は妨げるべきではないだろう。

第四に，親は子どもが英語に触れる機会を与えてあげること。家庭における幼児の英語学習は，教室とは異なり，他者がほとんど介入しない親子が向き合う空間である。先生のような親，先輩のような親，同級生のような親など，いろいろなタイプの親がいる。子どもにも多様な個性がある。観察の結果，親が音声志向型であると，子どもも歌などの音声を志向し，親が文字志向型であると，子どもも文字を志向する傾向があるようだった[注2]。しかし，いずれの家庭でも，ビデオデッキを子どもが見やすい場所に置き，ココパッドやワークブックに取り組むときは下の子どもが邪魔をしないような時間帯や場所でさせる配慮があった。また，カード教材を用いて，子どもが習った英語を実際に使えるように家族で英語を使って遊んでいた。たとえ少量の英語でも，英語を使って楽しいことをするという体験は子どもにとって貴重である。英語を科目として学習した親は，英語で遊ぶことが苦手かもしれない。子どもの中に，英語は学んで楽しいものという感覚に加えて，使って楽しいものであるという感覚を育てるために，英語を使って子どもと一緒に遊んで欲しい。学習教材以外にも，外国人と会ったり，English Day や English Camp に参加したり，外国に行くなどの機会があれば是非活かして欲しい。

5. 結語

内田（1999）は「言葉を獲得することは人間となることである」と述べている。日本語に加えて英語も習うことは，人間形成において有益であると考えられる。Cummins（1984）は「二言

[注2] 幼少の子どもでも文字に関心を抱き，文字活動ができるようだ。英会話よりも英語の読み書きに自信がある親は，そのような子どもを支援できるだろうが，文字を音や体で体感させるような工夫は必要だろう。

語基底共有説」を提示し，バイリンガルが有する二つの言語は，それらの表層上の違いに関わらず，根底の部分で言語を思考の道具として用いる能力を共有しており，二つの言語でこの部分を鍛えているので，バイリンガルの思考は柔軟で言葉の創造性があり，有能なコミュニケーターとしての特質を有していると述べている。それでは，日本人の幼児にどのように英語を教えたらよいのか。田島＆田島（2000）は，幼児の外国語習得の理想の形は，知識を詰め込む「学習」ではなく，遊びのような体験を通して自然に身に付く「母語習得」であることを指摘している。子どもは「最初は必ず外的な人間関係におけるコミュニケーションから出発して，それを相手がいないときに，頭の中で繰り返して，相手のことばを借りて，具体的に現場で使ってみて意味を確定する」(p.99) 過程の中で母語を獲得すると述べている。日本のように英語が日常語として使われていない環境では，母語獲得のように英語習得が人間関係におけるコミュニケーションで始まることはあまりない。しかし，アレン玉井（田中・アレン玉井・根岸・吉田 2005 p.38）も，幼児の場合，英語を受け入れるには，身体感覚として英語を捉える必要があり，その際音楽性や現場の活動との関連性，さらに関わる人間同士の連帯感が必須条件となると述べている。最近は，「おやこえいご」のように幼児向けに開発された英語学習教材が手軽に購入できるようになったが，それを家庭学習で活かせるかどうかは，親子の人間関係や連帯感の結び方次第であるように思われる。英語を外国語として学習した経験のある日本人の親は，歌やカードといったものは自分にはなじみが無いかもしれない。英語が苦手だったかもしれない。しかし，観察した親子は，一つの例外を除いて，皆英語活動を楽しんでいた。親は子どもの視点から英語を見直すことで新しい発見があったのかもしれない。子どもの英語の素晴らしさに感動を味わっていたのかもしれない。子どもも，家事や仕事で疲れ果て，弟や妹に構いっぱなしの親ではなく，にこにこ笑いながら親が一緒に勉強してくれて嬉しかったのかもしれない。親子で英語活動を通して，楽しくことばのやり取りをするうちに，子どもの中に少しずつ着実に英語が蓄積されてゆくのではないか。中島（2001）は子どもの英語教育に 20 年かけることを提案しているが，その最初の体験が，その先 20 年を支える楽しくしっかりしたものとなることを願っている。

参考文献

Cummins, Jim 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues and Assessment and Pedagogy.* Clevedon: Multilingual Matters.

田中茂範・アレン玉井光江・根岸雅史・吉田研作（編著） 2005.『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組みーECF』リーベル出版.

内田伸子 1999.『発達心理学:ことばの獲得と教育』岩波書店.

田島信元＆田島啓子 2000.『育つ力と育てる力 英語で子どもが元気になった！:子育てとことばの発達心理学』ラボ教育センター.

中島和子 2001.『バイリンガル教育の方法:12 歳までに親と教師ができること』増補改訂版 アルク.

八代京子 1991.「ファミリー・バイリンガリズム」ジョン・C・マーハ＆八代京子（編著）『日本のバイリンガリズム』(p.p. 93－123) 研究社出版.

山本雅代 1996.『バイリンガルはどのようにして言語を習得するのか』明石書店.