

幼児期・児童期における早期英語教育のあり方

— 小学校外国語活動で身につけられる

コミュニケーション能力に関する考察をととして—

城 一 道 子*

1. はじめに

グローバル化が進展する中、英語教育の充実が求められ、平成4(1992)年度に指定校を中心に始まった公立小学校における英語活動は、平成10(1998)年告示の学習指導要領により「総合的な学習の時間」における「国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等」の実施を経て、平成20(2008)年に改訂された新学習指導要領により小学校5・6年生の「外国語活動」として必修化された。「外国語活動」は、「中・高等学校の外国語科で目指すコミュニケーション能力を支えるもの」として「中学校における外国語科への円滑な移行を図る」ための活動として位置づけられ、実質的に英語活動⁽¹⁾として、小学校・中学校・高等学校を通して一貫性のある英語教育が目指されるようになった。英語活動は、平成23(2011)年度から全面実施されているが、すでに、小学校英語活動の教科化、さらに早期化も視野に入ってきており、これまで以上に早期英語教育に対する注目度は高まっている。

「子どものうちに始めれば、あまり苦勞せず英語を身につけることができる」というような早期英語教育に対する期待感は根強く存在しているが、文部科学省(2010)が小学校123校、児童31,914人を対象とした平成21年度の調査によると、「英語の授業は好き、どちらかと言えば好き」

という割合は、1年生では88.8%、6年生では63.2%と学年が上がるにつれ減少している。このような動機づけの低下傾向はその後も学会その他で報告されている。一方で、少し古いが、中学生が自己の学習経験から早期英語教育をどのようにとらえているかというアンケート調査(東、1999)では、学習開始学年が小学校5・6年→3・4年→1・2年と下がるにつれて「英語が好き」の割合は増えている。この結果について、東は、早期英語学習の肯定的な印象がその後の学習や早期英語教育への肯定的な考え方に影響しているのではないかと述べている。

日本人には「英語が嫌い」「英語を話すのは苦手」という意識をもつ者が多く見られるが、このような意識は、「学習のプロセスを経て形成される態度のようなもの」であり、「英語を学ぶ」ことによってではなく、実際に「英語を使う」ことによって克服されるという。したがって、英語教育に必要なのは、「英語を学ぶ」と「英語を使う」ことを統合すること、つまり、「使うことを通して学ぶ」(learning by doing)という視点である(田中他、2005)。早期英語教育のメリットとして、児童の柔軟な適応力を生かすことが挙げられているが、このメリットを生かし、「英語を使う」ことに好ましい印象を持つことができるかどうか早期英語教育を進める鍵となると思われる。

本学では、平成26年4月より、子どもコミュニケーション学科において保育士や幼稚園教諭の育成が始まるのを機に、子どもの早期英語教育に

* 江戸川大学

対する理解をもち、担い手にもなれる学生を育てることを視野に入れ、履修科目や体験的な学習の機会を設けている。本稿は、子どもの英語発達や、小学校外国語活動で身につけられる「コミュニケーション能力」に関する考察をとおして、幼児期を含む早期英語教育のあり方について示唆を得ることを目的とする。

2. 子どもの英語発達

子どもの言語習得のプロセスは、これまで多くの研究者の興味を引きつけてきているが、「いつ、どの言語を、どのような理由（環境）で、どのように学ぶか」（佐伯、2010、p.348）という習得上の要因が習熟度に影響を与えることが分かっている。「ことばを学ぶのは早ければ早いほどよい」と一般に信じられているが、英語母語話者の子どもと日本人の子どもとは英語発達にどのような違いがあるのか、それぞれの発達について概観する。

2.1 母語としての英語発達

言語を問わず、母語⁽²⁾の学習においては、子どもは、教えられたり、丸暗記しながら言葉を学んでいるのではなく、何らかの生得的な能力によって、連続的な音の流れである話しことばから、強弱、緩急のリズムやイントネーションを手がかりに、音のまとまりである単語を見つけ出し、時間をかけてことばを発達させていく。

英語話者の幼児の場合、語彙の理解はおおよそ生後7ヶ月くらいから始まり、多くの場合1歳を過ぎた頃に初語が現れる。パパが帰ってきたときに“Dada”と言ったり、ボールを投げているときに“ball”と言ったりするなど、この段階では単一の語で文らしい意味を表す。つまり、1語でコミュニケーションが成り立っている。語彙の発達は12～18ヶ月にかけてゆっくり進行し、21ヶ月くらいになると、多くの幼児に「語彙の噴出」(vocabulary spurt)が始まり、語彙の発達速度が劇的に速くなる。大半の子どもは、生後18ヶ

月から24ヶ月の間のある時期、語彙数でいえば、50語前後に達した時期に文の産出を始めるという。最初のうちは、“Mommy here,” “That mine,” “Big train”などのような2語文で、a, the, isなどの機能語が省略された「電報的発話」と呼ばれる文である。2語以上の文になると、複数形や-ing形などの形態素が見られるようになり、前置詞の使用も始まる。3歳頃までに文形式の基本ができて、4歳になる頃までにはかなりの文法項目を獲得する。発話の際に、語順で困ることはほとんどなく、初めて作る文でさえ、約95%かそれ以上の割合で正しい語順を用いているという。(オーツ・グレイソン、2010；オグレイディ、2008)。

2.2 第二言語としての英語発達

では、日常的に英語が話されている国で成長する日本人の子どもの英語発達はどのように進むのであろうか。

山本(2005)は、英国で暮らす3歳前後の日本人児童、家庭では日本語を話し、ナーサリーなどで定期的に英語に接している子どもたちを対象に、長期にわたる子どもの自発的な発話を観察している。個人差はあるが、共通している点は、どの児童の発話も、英語接触1年くらいまでの習得初期は、“school”や“white”など1語で文らしい意味が伝わる発話や、“yes”または“no”などの社会的発話⁽³⁾がほとんどである。この時期に“its car (=“it’s a car”)”、“this small ball”など2語以上の文も見られるが、これらは文の産出ではなく丸覚えのフレーズと思われるものであるという。

英語発達の度合いを測る一般的な方法に、産出された文に意味をになう要素(形態素)が平均でどれくらいあるかを計算する「平均発話語数(Mean Length of Utterance; MLU)」を見る方法があるが、上記の日本人児童のMLUが実質的に1から離脱するのに1年半くらいかかり、その後の伸びは英国人児童と比べて緩やかで⁽⁴⁾、単語が新しい組み合わせで発話される、つまりことばの

生産性の兆候が見られるようになるのは、英語接触開始から2年近く経ってからであるという。彼らの英語発達のスピードが同年代の英米人児童に比べて遅いのは、家庭では日本語が使われ、英語接触時間が限られていたこともあるが、3歳前後の子どもというのは、母語である日本語の基幹部分を習得した後に日本語を発達させながら同時に英語を学ぶという状況にあり、日本語と英語の言語構造の違いによる母語の干渉は避けられず、英語の語順の習得に時間がかかるのではないかと考えられている（山本、2005）。

海外で英語を第二言語として習得する環境で暮らす日本人の学齢期の児童の英語運用力⁵⁾についてみると、滞在期間と渡航年齢にもよるが、日常生活で友達との勉強以外の会話がほぼわかるようになるのに1,2年、授業が大体わかってついていけるようになるのに3,4年、また、英語そのものの授業に積極的に参加でき、議論ができるようになるまでには、最低5年から7年かかり、学校教育が始まる前の未就学児の場合は、定期的な英語接触時間が少ないので、さらに時間がかかるという（山本、1997）。

母語の習得も並行して進む日本人児童が、ある一定の英語習得レベルに達するには、早期に学習を開始したとしても時間がかかること、また、英語習得の環境も大きく影響を与える要因であることを認識すべきであろう。

3. 小学校で身につけられる コミュニケーション能力

日本で英語を学ぶいわゆる教室で英語を学ぶという状況は、英語のインプットやアウトプットの質・量、他者とのインタラクションの仕方、教師や教科書などをとおしての明示的な指導の有無などの点において、母語習得や第二言語習得とは大きく異なる（鈴木・白畑、2012）。小学校に導入された外国語活動により、小学生はどのような英語運用力を身につけることができるのであろうか。外国語活動の導入の背景や目的、また、小学生の英語コミュニケーション能力を測る実証的研

究報告をとおして、小学校外国語活動で身につけられるコミュニケーション能力について考察する。

3.1 小学校英語教育導入の背景とその目的

小学校英語教育の導入の契機となったのは、平成8（1996）年中央教育審議会（第一次）答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」である。これにより、国際理解教育の充実が求められ、小学校の子どもたちに英会話等に触れる機会や外国の生活・文化などに慣れ親しむ機会を持たせることを目的とする時間が設けられることになった。平成10（1998）年の学習指導要領の改定では、外国語の発音を身につける点において、また中学校以後の外国語教育の効果を高める点などにおいて、早期英語教育はメリットがあるものの、児童の学習負担の問題や、小学校の教育段階では国語の能力の育成が重要であるという観点から、教科化は見送られている。その後、小学校の英語活動の広がりを受け、教育の機会均等の確保や中学校との円滑な接続などの観点から国として共通に指導する必要性が高まり、平成20（2008）年の学習指導要領改訂により、一定の授業時間数（年間35単位時間、週1コマ相当）の外国語活動が新設されるに至った。

外国語活動の目標は、「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」ことである。「コミュニケーション能力の素地」とは、言語や文化への興味・関心、積極的なコミュニケーションへの態度、4技能の総合的な育成を支える「音声の慣れ親しみ」を指している（文部科学省、2008）。したがって、「聞くこと」「話すこと」を中心とし、「正しさ」より実際に使ってみることを重視した体験活動や交流体験、多様な言語・文化を知り、自国の言語や文化に対する理解を深めたり、言語そのものの違いや面白さに気づく活動が想定されている。

コミュニケーション能力の素地づくりとして小学校で期待されるのは、知識やスキルの習得というより、むしろ、体験の蓄積、簡単にあきらめない積極性、耳に触れる語彙の蓄積であり、言い換えると、「英語（知識やスキル）よりもコミュニケーション」である。したがって、音声面の技能向上を除いては、必ずしも目に見えるものになるとは限らないと指摘されている（卯城、2010）。

では、外国語活動で身につけられるコミュニケーション能力とはどのようなものであろうか。外国語活動が導入される以前の英語活動において小学生の英語コミュニケーション能力をとらえようとした一つの実証的研究報告（湯川他、2009）をとおして、小学生の英語コミュニケーション能力の特徴を見ることにする。

3.2 小学生の英語コミュニケーション能力を測る試み・評価の観点

湯川他（2009）は、独自のスピーキングテスト「Let's talk」を構築し、小学校英語で身につく英語コミュニケーション能力を測定し、評価する試みを行っている。「Let's talk」は、あいさつをしたり、名前を言わせたり、質問をして答えさせるような一問一答のやりとりを見るテストではなく、児童が2人1組でペアとなり、あらかじめ、児童が用意した話題や質問などを適宜組み込みながら、英語のネイティブ・スピーカーと3分間楽しく対話をするタスク形式のテストである。友だちと協力し、日本語も交えながら持てる力を総動員して、初対面のネイティブ・スピーカーと何とかコミュニケーションを成立させようという、まさに現実でありそうな状況設定となっている。このテストでは、児童の英語運用力やコミュニケーション能力は未熟であることが考慮されており、子どもが一人でできることを測るのではなく、支援があれば何ができるかを見る「スキヤフォールディング」（足場がけ）があるのが特徴である。したがって、被験者の子どもは、試験官である大人のネイティブ・スピーカーから、聞き返す、例の提示を受けるなどの支援を受けることができ

る。

一般に英語の運用力を測るテストは、年齢に関係なく、一元的な尺度で測られるが、「Let's talk」の評価の観点は、小学生が身につけられる英語コミュニケーション能力をどのように見るかという点で示唆的である。その評価の観点は、①「発音」、②「語彙及び文法の知識」、③「コミュニケーションに集中する力」、④「表現力」、⑤「会話統制力」の5つであるが、具体的には、①の「発音」では、「英語的な発音で（いわゆるカタカナ英語ではなく）話せたかどうか」、②の「語彙及び文法の知識」では、「必要な語彙を知っており、文法的に正しい英語を使っていたかどうか」、③「コミュニケーションに集中する力」では、「集中して相手の話を聞き、理解していたかどうか」、④「表現力」では、「伝えたいことを、言語的、あるいは非言語的に積極的に伝えていたかどうか」、⑤「会話統制力」では、「会話における自分の役割（発話者であるか、聞き手であるかなど）を認識し、対話が淀みなくスムーズに運ぶよう貢献していたかどうか」の観点から4段階で評価する。これらの観点には、語彙や文法などの知識の習得状況に限らず、児童のパフォーマンスを全体的に捉える対人コミュニケーション能力を測ろうとする視点があり、初歩的な英語の知識やスキルしか持ち合わせない小学生が身につけることのできるコミュニケーション能力あるいはその素地をどのように捉えればよいのかが見える。

3.3 小学生の英語コミュニケーション能力の特徴

「Let's talk」によるスピーキングテストは、外国語活動が必修化される前の2007年、年間20時間程度の英語の授業を少なくとも3年生から6年生の4学年で実施している小学校⁶⁾で学ぶ6年生236名を対象に実施された。その調査結果から、湯川他（2009）は、小学生の英語コミュニケーション能力の一般的な傾向として、「語彙・文法」（平均2.84；標準偏差0.74）に関してはばらつきが大きい、「発音」（平均2.86；標準偏差0.56）

に関してはおおむね英語らしい発音で応答できる、カタカナ英語の発音はまれにしか見られないと述べている。そのほかの観点、「集中力」(平均 3.83; 標準偏差 0.48)、「表現力」(平均 3.06; 標準偏差 0.75)、会話統制力(平均 2.87; 標準偏差 0.88)を含めた総合的な評価では、個人差はあるが、恐怖感やストレスがない状況では、スキヤフォールディングがあれば、英語で会話する体験は楽しいと感じられるコミュニケーション能力が育っているとしている。

実際の英語運用力については、コミュニケーションの上手な児童は、「話すこと」においては、“Good morning.”や“Nice to meet you.”などのあいさつ、“oh,”“yes,”“no”や“basketball”などの1語文、2語以上の文では“I’m from Japan.”や“Do you like soccer?”など丸覚えに近いと思われるフレーズがほとんどというレベルであるが、「聞くこと」においては、すばやい反応、つなぎ語(フィラー)の使用、友だちへの発話のうながしや支援、日本語へのコードスイッチングなどが見られ、コミュニケーションの土台としての「聞くこと」の能力が育っていると見ることができるといふ。また、コミュニケーションの上手な子どもたちに共通するのは、何かを見せようとするとすぐに覗き込んだりする反応のよさ、ごまかし笑いでやり過ぎたりすることがなく、日本語で反応してから言い直したり、「あー」「どうしよう、えー」など日本語でつなぎ語(フィラー)を使用したり、あいづちを入れたりなど、テンポの良さがあること、ジェスチャー、写真を見せるなど非言語的な表現力を含め、自分の持ち合わせている様々な工夫を凝らしてコミュニケーションを行おうとする積極性が見られること、また、会話の中で友だちを置き去りにしない、さりげなく発言を促したり、配慮ができることであるといふ。

「Let’s talk」の対象校は、総合的に英語力を伸ばそうとしている学校、特に聞く力に重点を置いている学校、選択科目として履修させている学校など教育目標が異なるほか、授業時間数、指導者

などに学校間差がある。にもかかわらず、同じような傾向が見られたということは、週1時間程度の英語活動を経てきた小学生の場合、ネイティブ・スピーカーによる支援の量の多寡はあるものの、何とか3分間のコミュニケーションをやりとげるだけの能力をどの小学校においても育てることが可能であることを示すものであろう(湯川、2009)。

3.4 小学校におけるコミュニケーション能力の素地の育成

「Let’s talk」によるスピーキングテストの結果は、英語の文法や語彙などの知識やスキルに欠ける小学生であっても、方略的能力のような高次の能力が働くことにより、ネイティブ・スピーカーと英語を交えてやりとりができる能力を身につけることができることを示していると思われるが、このような小学生のコミュニケーション力は、コミュニケーション能力の発達段階から見るとどのように捉えられるのであろうか。

英語コミュニケーション能力は、日本の英語教育においては、communicative competenceとして、Canale & Swain (1980)が挙げる、文法能力(grammaral competence)、談話能力(discourse competence)、社会言語学的能力(sociolinguistic competence)、方略的能力(strategic competence)の4つの構成要素に細分化され、とらえられることが多いが、この4要素は均等に発達するわけではなく、学習の段階でその割合は変化する。コミュニケーション能力とその発達段階を動的に捉えようとしたコミュニケーション能力モデルが図1(大城、2008)である。

初歩的な段階では、コミュニケーション能力の4要素のうち、方略的能力の占める割合が大きい。方略的能力はどの段階においても等しく必要な能力としてその幅は変わらないが、学習が進むにつれて、文法能力やその他の能力が占める割合が増えてくる(大城、2008)。

このように発達段階の視点からコミュニケーション能力を捉えると、小学校段階で「英語より

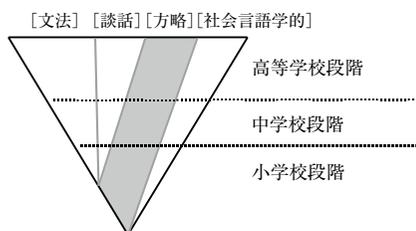


図1 コミュニケーション能力と発達段階 (大城、2008)

コミュニケーション」が重視されるのはコミュニケーション能力の獲得プロセスから見て極めて自然なこと (大城、2008) であり、上記のスピーキングテストで見られたような小学生であれば、英語コミュニケーション能力の獲得に向けて順調な学習プロセスを経ているとすることができるであろう。

子どもたちが持てる知識、スキルを総動員し、方略的能力を駆使して行う英語でのコミュニケーションのプロセスは、子どもたちに、積極的な態度を身につけさせるだけでなく、コミュニケーションの難しさを体験させ、子ども同士互いに助け合ったり、支援を求めたりする中で、コミュニケーションの大切さや心のふれあいを感じる機会にもなっているだろう。ことばの教育には、学習者にとっては「人と関わることを学ぶ」側面があり、英語でのコミュニケーション体験は、ことばを使って人と関わる社会性をも育むことが可能であると考えられている (金森、2007)。「英語よりコミュニケーション」を重視する小学校英語教育は、英語を使って人と関わり合うコミュニケーションに対する肯定的な態度を育てることにその意義があると言えるだろう。

4. 子どもを取り巻く多言語化・多文化化する社会と言語教育

英語という言語を学ぶのは、コミュニケーションの手段を手に入れることで異文化を背景に持つ人たちと関わり、異文化への寛容な心や態度を育むことでもある。小学校英語教育におけるコミュニケーション能力の育成に「異なる文化の共存」

という視点を取り入れることの重要性について、ヨーロッパの言語政策の考え方をとおして考察する。

4.1 複言語主義・複文化主義

ヨーロッパは、国という枠組みを超えて地域や社会に様々な言語や文化が共存する多言語・多文化社会であるが、共通語 (lingua franca) の使用を進めたり、文化的な統合を図るのではなく、複言語・複文化主義を核とする言語政策を進めている。複言語主義のもと、各個人が、各自の必要に基づき、複数の言語による、ある程度のコミュニケーション能力を、生涯に渡って獲得することを目指す。このような個人内の複言語能力は、異なる文化を持つ人たちとのより深い理解と共存・共生を可能とするコミュニケーション能力につながるものとして、複文化能力の一部をなすと考えられている。したがって、個人は、どのようにぎこちなくて不完全であろうが、他言語の使用者と意思疎通ができる能力を向上させるように努力するべきであり、言語教育の意義は、個人が他言語についてある程度の能力をもっていることに気づかせ、その能力を養い、促進することにあるという (モロウ、2013)。

このように、複言語・複文化主義においては、個人の体験や生活の必要に応じて言語を使い分ける態度が目指されるが、それは、個人の中での複数の言語の知識が相互の関係を築くことに注目するからである (山川、2010)。この背景には、「異なった母語を話すヨーロッパ人とのコミュニケーションと相互対話を容易にし、ヨーロッパ人の移動、相互理解と協力を推進し、偏見と差別をなくすことは、ヨーロッパで使われている現代語をよりよく知ることによってのみ可能になる」(吉島・大橋 (他) 訳・編、2004、p.2) という考え方があ

4.2 多言語化・多文化化する日本社会と英語教育

21世紀は「移動の時代」と呼ばれ、多くの子

どもたちも国境を越えて移動し、生活するようになった。日本の学校現場においても、様々な言語、様々な文化を背景に、自らのアイデンティティを形成しつつあるニューカマーと呼ばれる子どもたちが在籍している。文部科学省（2013）によると、平成24年5月1日現在、公立学校に在籍している外国人児童生徒数は、71,545人である。学校では第二言語である日本語を、家庭では母語を使用する、あるいは、日本語を母語とし、家庭では親の母語である言語を使うというような複数言語環境で成長するこのような子どもたちを、川上（2011）は、「移動する子どもたち」（Children Crossing Borders）と呼んでいるが、彼らは、幼少期より複数言語環境で社会の中での自分の位置を常に考えさせられながら成長し、他文化に対する寛容や関心、他の文化共同体と関係をつくる能力をもっているという。

日本社会では、このような子どもたちの背景言語や文化はこれまであまり意識化されることはなかったが、それは、長い間、日本社会が単一言語、単一文化社会のように振る舞ってきたからであろう。日本社会も在日朝鮮・韓国人、中国人、ブラジル人などのコミュニティが各地に存在する多言語・多文化社会の側面がある。また、グローバル化が進む中、在留外国人の数も増加しており、多言語化・多文化化はさらに進んでいくと思われる。このような状況において、日本の子どもたちも「移動する子どもたち」と日常の生活場面で接する機会は増えている。彼らをとおして身近に多様な言語が存在することを知り、また、彼らの母語や文化について学び、異なる言語や文化に対する理解を深めることは、異なる文化を持つ人々とともに生きていく資質や能力を育むことにつながるであろう。また、このような資質や能力は、国際社会において、相手の立場を尊重しつつ、個人としての自己の確立を図り、豊かなアイデンティティを形成するためにも不可欠であると思われる。

英語を使って、多くの異なる国の人々と一緒に何かを体験し、交流することによって様々な可能

性を知る経験は、子どもたちに英語を使うことに対する好ましい印象を与えていることが報告されている（大城、2003他）。「コミュニケーション能力の素地を養う」とは、英語でのコミュニケーションへの関心・意欲・態度を高め、言語や文化の壁を越えて行動しようとする気持ちを育てることでもあるだろう。早期の英語教育は、人間形成の支援の場としての視点も求められている。

5. 終わりに

グローバル化が進む社会においては、一部の限られた人々だけでなく、どこにいても、どこに行っても、誰にとっても、英語が身近になり、「英語を普段着のままでごく当たり前に行うことができる」能力が求められるようになった（田中他、2005）。「普段着のままで英語を使う」とは、「今、ここで使える」英語を気楽に使うことである。文法や語彙など英語の知識やスキルをある程度持つ大人は、理想的な英語母語話者をモデルとする「学ぶ英語」と「使う英語」のギャップを感じ英語を気楽に使うことができない面があるが、早期に英語を学ぶメリットは、子どものその柔軟な資質ゆえに、知識やスキルが不足していても「今、ここで使える」英語を積極的に使い、人と関わることのできることにあるだろう。

母語以外の言語（たとえば、英語）を他者との関係において使用するには、自分で考え、判断し、行動する「たくましさ」だけでなく、相手を理解し違いを楽しむという「しなやかさ」も必要であり、これらは、「多様性の中での共生」を可能にする言語能力を支えるものとしてコミュニケーション能力の発達のかなる段階においても必要とされる能力である（田中他、2005）。子どもの発達可能性の視点からも、早くから育てるべきものであると思われる。複言語主義が認めているように、個人のもつ言語能力は、母語を含めすべて部分的で、常に不完全である。したがって、言語は、個人が生涯にわたって必要に応じて、その能力を高めていくことが望ましい。小学校の外国語

活動が、子どもにとって、いかなる言語であれ、生涯にわたって学び続けることの意味と大切さを理解する体験となるような実践が求められる。

最後に、就学前の幼児期の英語教育のあり方に触れておきたい。前述の東（1999）の調査において、中学生が自己の英語学習経験を振り返って学習開始年齢は、「もっと早い方がよかった」という回答は小学校1・2年開始群より学年が上がるにつれて増加し、早期に開始することを肯定する傾向が見られたが、幼稚園開始群では、「どちらとも言えない」、言い換えると、「もっと遅くてもよかった」という割合が半数近くを占めている。この結果について、東は、特に、未就学児の子どもは、何かをしたり、遊んだりしながら学習し、英語学習においてもただ面白いことをしていると思っただけで、学習とは認識していないためではないかと指摘しているが、これは、年齢が低いほど学習は偶発的に起こるものであることを示すものであろう。

子どもにとって言語の習得は身体全体を巻き込んでなされる営みであり、子どもは、自らの身体を動かしながら、身ぶりのなかで語の意味する内容をいわば「体得」していく（正高、2001）。赤ちゃんの時期に、赤ちゃん自身が、表情、声、ジェスチャー、しぐさなどでしっかり相手と関わることで、意味を読み取る経験を積んでいくことがわかっているが、それは、英語を学習する就学前の幼児にとっても同じであろう。子どもは、身近な大人とやりとりしながら多くを学んでおり、言語的なやりとりをとおしてことばを学ぶとは、語彙や文法の習得にとどまらず、一個の人格をもった人間として他者と関わり合う仕方を学ぶことであるという（内田、1996）。幼児期のことばの教育において大切なのは身近な大人とのかかわりであり、身近な大人の子どもの語りかけが子ども自身にことばを発見する手がかりを与え、それが、母語や英語を問わず広い意味でのことばの力を育てることにつながる。

子ども中心の保育で、子どもの関心や興味を大事にして、好きな遊びに熱中させている、自由遊

びの時間が長い保育形態の園の子どもたちの語彙は豊かであるという（内田、2011）。幼児期は、幼児が「遊び」をとおして想像力や表現力を育むときであり、英語教育においても、さりげなく幼児の「遊び」をとおして、ことばへの気づきを豊かにしていくことを心がけるべきであると思われる。「ぼくは、ほんとうはちょうちょがすきだけど、スパイダーがすき」と言う4歳の男の子のことばにはとしたことがあるが、子どもが「スパイダー」ということばの響きに感じる好ましきや新しいことばを知る喜びを大切にしたい。

《注》

- (1) 中学校における外国語科では英語を履修することが原則とされており、小学校における外国語活動は実質的に英語活動である。
- (2) 母語とは、子どもが生まれ育つ環境で最初に自然に身につける言語であり、通常はこれが第一言語である（鈴木・白畑、2012）。
- (3) 社会的発話とは、統語に結びつく主要発話とは別に分類され、yes, noなどのほか、呼びかけ語や挨拶などのルーチン語、対話者の発話の模倣、不明瞭な発話など対話者とのコミュニケーションで生ずる発話のことである（山本、2005）。
- (4) 英語母語話者である子どもの場合、ある研究によると、MLUは、平均で1年に1.25形態素という割合で増加するという（オグレイディ、2008、p.94）。
- (5) 生後まもなく日本語と英語の両方の学習を同時に開始した場合を除く。
- (6) 内訳は、私立3校、教育特区として英語を教科として教えている公立1校である。

引用・参考文献

- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- 卯城祐司 (2010) 「第6章 小学校における外国語（英語）活動」望月昭彦（編著）『新学習指導要領にもとづく英語科教育法』（pp.61-72）大修館書店。
- 内田伸子 (2008) 『ことばと学び 響きあい、通いあうなかで』金子書房。
- 内田伸子 (2011) 「子どもの育ちとコミュニケーション——ことばの力を育てる環境づくり」ラボ教育センター（編）『佐藤学 内田伸子 大津由紀雄

- が語る ことばの学び、英語の学び』(pp.47-79) ラボ教育センター.
- 大城賢 (2003) 「第11章 小学校における英語教育」 山内進 (編著) 『言語教育学入門』(pp. 221-235) 大修館書店.
- 大城賢 (2008) 「小学校外国語活動 (仮称) の方向性 —『教科課程部会の審議のまとめ』を読み解く—」 『琉球大学教育学部実践総合センター紀要』 15, 35-43.
- W. オグレイディ (2008) (内田聖二監訳) 『子どもとことばの出会い 言語獲得入門』 研究社.
- J. オーツ・A. グレイソン (編) (2010) (井狩幸男監訳) 『子どもの認知と言語はどう発達するか 早期英語教育のための発達心理言語学』 松柏社.
- 金森強 (2007) 「第2部第1章 小学校英語教育の目標の立て方」 岡秀夫・金森強 (編著) 『小学校英語教育の進め方 —「ことばの教育」として—』 (pp.82-92) 成美堂.
- 川上郁雄 (2011) 「『移動する子ども』からことばとアイデンティティを考える」 細川英雄 (編) 『言語教育とアイデンティティ — ことばの教育実践とその可能性』 (pp. 28-33) 春風社.
- 佐伯胖 (監) 渡辺信一 (編) (2010) 「『学び』の認知科学事典」 大修館書店.
- 鈴木孝明・白畑知彦 (2012) 『ことばの習得 — 母語獲得と第二言語習得 —』 くろしお出版.
- 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』 リーベル出版.
- 中央教育審議会 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一次答申)」 (1996.7.19).
- 投野由起夫 (編) (2013) 『CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』 大修館書店.
- 東悦子 (1999) 「早期英語学習の発達の効果」 『中部地区英語教育学会紀要』 29, 139-146.
- 正高信男 (2001) 『子どもはことばをからだで覚える』 中公新書.
- 望月昭彦 (編著) (2010) 『新学習指導要領にもとづく英語科教育法』 大修館書店.
- K. モロウ (2013) 「第1章 1. CEFRの背景」 K. モロウ (編) (和田稔・高田智子・緑川日出子・柳瀬和明・齋藤嘉則訳) 『ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) から学ぶ英語教育』 (pp.2-14) 研究社.
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説外国語活動編』 東洋館出版社.
- 文部科学省 (2010) 「英語教育改善のための調査研究事業に関するアンケート調査 (児童用)」 (2010.12.6) http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afiedfile/2010/12/06/1299796_1.pdf.
- 文部科学省 (2013) 「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査 (平成24年度) の結果について」 (2013.4.3) http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/04/_icsFiles/afiedfile/2013/04/03/1332660_1.pdf.
- 山川智子 (2010) 「『ヨーロッパ教育』における『複言語主義』および『複文化主義』の役割 — 近隣諸国との関係構築という視点から」 細川英雄・西山教行編 『複言語主義・複文化主義とは何か』 (pp.50-64) くろしお出版.
- 山本麻子 (1997) 『滞英中の子供の言語発達』 リーベル出版.
- 山本麻子 (2005) 『子どもの英語学習 — 習得過程のプロトタイプ』 風間書房.
- 湯川笑子・高梨康雄・小山哲春 (2009) 『小学校英語で身につく英語コミュニケーション能力』 三省堂.
- 吉島茂・大橋理恵他 (訳・編) (2004) 『外国語教育Ⅱ — 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 朝日出版社.