

小学校英語における文字導入の問題点

Some Problems with Introducing Letters in the English Education of Elementary School Children

中村典生

Norio Nakamura

Abstract

The main purpose of this paper is to point out some problems of introducing the English lexicon to elementary school children in an EFL situation, and to show a plausible approach to settling those problems. Three problems are identified as follows; (1) the “letter abilities” of each child should be rated to a plausible scale; (2) the proper time to begin teaching English letters to children needs to be determined; (3) children cannot be isolated from English letters. This paper will review the important criteria for rating the “letter abilities” of children, and report on the outcomes of studies based on these criteria.

Keywords: 小学校英語活動, 小中連携, 文字指導

1. はじめに

公立小学校で英語活動が実施されるようになって3年半が経過した。平成17年度、文部科学省から提出された資料によると、現在全国で約23000ある小学校のうち、何らかの英語活動を実施している学校は92%にもものぼっており、来年度には限りなく100%に近づくことが予想できる。また、構造改革特区で小学校英語を教科として行っている自治体は、岐阜市を含め全国北海道から沖縄まで55自治体もあり、いわゆる小学校での英語熱はいよいよ加速しつつある。こんな状況であるので、昨今巻き起こっている小学校英語の教科化、必修化などの議論は、ある意味至極当然なのかも知れない。

しかし、実際に教科化、必修化するとなると、解決すべきたくさんの難題がある。一番大きな問題の一つは、やはり指導者の問題である。もともと英語を専門とする指導者がいない小学校において、今後誰が責任を持って相当数の授業を担当していくのか、そしてその授業を担当する指導者をどう育てて行くのかということ、国家レベルで考えなければならない大問題である。

そして教科化・必修化の議論とリンクして必ず話題になるのは、小中連携の問題である。小学校英語の教科化・必修化は当然小学校のみの問題ではなく、その後続く中学校、高校、そして大学にも影響を与えるものである。国家的に「英語が使える日本人を育成しよう」と考えるのであれば¹、小中高大を貫く大きな枠組みの中で英語教育を捉え、その枠組みの中で小学校の時期に何をやるべきか、ということを実際に議論する必要がある。

小中連携に話を絞れば、昨今、解決を要するとして最も議論が盛んである問題のひとつに、英語の文字指導をどうするか、

という問題がある。そもそも小学校英語活動には文字を導入しないという方針が存在するが、これは中央審議会の1997の答申に「小学校に英語を導入する際、音声を中心として文字は用いない」という文言が盛り込まれたことに端を発するものである。また2001年に刊行された『小学校英語活動実践の手引』²の中にも、「音声と文字とを切り離して、音声を中心とした指導を心がけることが大切」という記述が見られ、これまで小学校への文字導入に関しては、一貫して消極的な方針がとられてきたことがわかる。しかし2005年度、そんな方針を揺るがすアンケート結果が文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会から発表された。それは、「小学校の英語教育に関する意識調査結果」の中の「小学校英語活動が嫌いな理由」で、「英語がうまく読めないから」という回答が第一位となったことである³。この結果は、文科省の方針がどうあれ、少なからず英語活動に文字が入り込んでおり、それが英語嫌いを生み出す原因にもなっていることを物語っている。

しかし大変残念なことに、これまでの文字導入に関する議論には、噛み合わない部分も多々見られた。そこで本稿では、現在非常に混乱しているように見えるこの小学校英語への文字導入に関する議論を整理し直し、今後のしかるべき小学校英語、ひいては日本の英語教育の方向性について考えることとする。

2. かみ合わない議論

本章では小学校英語への文字導入に関する問題を整理し、その問題点を明らかにする。

2.1 「文字がわかる」の多義性

「うちの子は英語の文字がわかるんですよ」などという話を

聞くと、いつも「どれくらいわかるの」と聞いてしまう。たとえば、単にアルファベットの読み書きができるのと、単語の読み書きができるのでは文字に関する能力（以下、文字能力）に大いに差があるからである。問題は、文字能力のレベル分けが行われないまま、議論が行われている傾向があることである。本来ならばどの程度文字がわかるようになればいいか（たとえばアルファベットが単体で読めればいいのか、あるいは聴いた音をそのまま書けるようになればいいのか）という目標を設定し、文字導入・文字指導の議論をすべきである。しかし、文字能力のレベル分けをする有効なスケール自体が存在せず、これが議論を混乱へと導く要因になっているようである。

2.2 抜け落ちている議論

これまでの文字指導に関する研究では、たとえばすでにかなりの文字能力を有する被験者と、ほとんど文字がわからない被験者を比較し、文字がわかる被験者の方が記憶の保持ができるので文字を導入した方がよい、などの結論を導いていることが多々見受けられた。しかしこの手の議論には、以下の二つの重大な見落としがある。

(1) 文字能力を獲得するプロセスに関する議論が抜け落ちている。つまり、文字能力の高い児童と低い児童を比べて、高い児童の方が記憶の保持ができるから、文字を導入した方がいい、という結論を出したとしても、では児童の文字能力を高めるために何をどう指導すべきか、それにはどれくらいの時間と労力がかかるのか、その労力と時間はかけるに値するものなのか（たとえば文字指導以外のリスニングなどの指導をするより、時間を割いてでも文字指導をすべきか）、という観点が抜け落ちている。言い換えれば、異なった文字能力の児童を比較して、文字導入の是非に関する議論をするのは非常に難しい。

(2) 適期教育の観点が抜け落ちている。たとえばある小学校英語特区の市では、児童が高学年になると文字を求めるからという理由で文字を与えている。しかし極端な話をすれば、児童が求めるからと言って、アルコールを与えていいという話には絶対ならない。児童の発育上、アルコールは害悪になるからである。文字についても同じことが言える。小学生という時期に、文字を与えることで、害悪がなく、その後の英語学習に対して良い影響が出るのであれば与えれば良い。しかし、もしかしたら文字を与えるよりも、もっとも小学生の時期にはリスニングを徹底した方がいいかも知れないし、文字を与えることによって、音声中心を謳っている英語活動が、文字中心となる危険性もある。本来は小中連携も視野に、適期教育の観点からどの時期に、どういう形で文字を導入すべきか、あるいはしないままでもおく方がいいか、という議論をすべきであるが、それが

できていない。

以上のように、これまでの議論ではかなり短絡的な形で文字導入の是非が語られているように思われる。これには2.1節で述べたスケール不在の問題ともかかわりがある。つまり、適期教育の観点から議論したくても、そのものさしがないので議論のしようがないのである。現在、小学校（あるいは中学校）のどの時期に、どういう形で文字を導入し、その後の指導をすべきかを、もっとしっかりとした実証的なデータに基づいた形で明らかにすることが求められているのである。

2.3 児童を文字から隔離できるか

本節では、小学校英語では文字を用いないという方針に反する現状について考える。

2.3.1 ローマ字教育・IT教育におけるアルファベット

先日中学1年生を対象として実施した、単語のディクテーションの解答を調べてみると、間違いの中にローマ字の影響がかなりあることがわかる。たとえば *ride* を *raido* と、*stay* を *sutei* と書き取ってしまうような例である。

極端な話、英語学者の中には、英語教育に力を入れるならばローマ字はやる必要がない、という人さえいる。しかし話はそう簡単ではない。それは、昨今欠かすことのできないIT教育の中で、日本語をキーボード入力する際はほぼ100%、カナ入力ではなくローマ字入力が採用されているからである。児童は通常小学校4年生の2学期に、国語の時間の中でローマ字を学ぶが、現在ではそれ以前にコンピュータに触れる機会が多いため、コンピュータリタラシー教育の中で、より早い時期にローマ字を学ぶこともあるのである。

英語活動では文字は使わないという方針が立てられているにもかかわらず、国語ではローマ字を学び、IT教育の中でもローマ字入力が採用されていることには大いに矛盾があるように思われる。つまり、いくら英語活動で文字は用いない方針を遵守しても、少なくとも他教科教育の中で、ローマ字を通じアルファベットを学ぶ機会は児童に与えられるのである。

更に厄介なことには、教員の中にはローマ字を学ぶことが英語学習の第一歩であると捉えてしまう人もいることである。しかしこれは非常に危険である。元来、ローマ字教育は国語の音韻構造理解の一助になるということで小学校に導入されたものである。つまり、現在日本でよく用いられている訓令式、修正ヘボン式、日本式などのローマ字は、日本語をアルファベットで書き表すために開発されたものである。日本語の音を理解する助けにはなるものの、少なくとも英語の音を学ぶ第一歩にはなり得ないのである。逆に先に挙げた例のように、ローマ字を学んだがために、子音+母音(a,i,u,e,o)という日本語の音の体

小学校英語における文字導入の問題点

系を、英語の音にまで当てはめてしまう児童が出てきてしまう可能性も出てくる。

問題はIT教育、ローマ字教育、英語教育の整合性が、少なくとも文字指導に関してはないことである。今後本気で「英語が使える日本人を育成する」のであれば、英語教育は英語教育の枠組みのみで動くのではなく、他教科との整合性も視座に、より包括的な計画を策定していく必要がありそうである⁴。

2.3.2 学校外における英語

著者が2004年から行っている調査によると、学外（塾・英会話教室など）で何らかの形で英語に接している児童は学年が上がるに連れて増加する。その割合については、地域間でかなり差があるようであるが、高学年では50%を越える場合も多々ある。また、中村(2003a)の語彙に関する調査からも、単語は学校よりも学外で知る割合が高くなっていることから、学校外で英語を学ぶ依存度はかなり高いことがわかる⁵。

さらに、第4章に掲載する資料にも関連するが、大抵学校外で英語を学ぶ際には文字が用いられている。そもそも辺りを見回すと英語の文字だらけである状況を考えて、小学校英語で文字を用いない方針を頑なに守っても、児童を文字から隔離することは非常に困難であることがわかる。この状況から、児童を文字から隔離するというより、音声中心を前提に、適期教育の観点を踏まえて上手に文字を導入していく方が現実的であるように思われる。

2.4 かみ合わない議論をかみ合わせるために

2章では小学校英語への文字導入・文字指導に関するこれまでの議論を検証し、その問題点を指摘した。2.1節、2.2節での議論に共通していることは、現在の議論が混乱している原因として、文字能力や文字の有効性を測るスケールが存在しないことが問題であることであった。また、2.3節では、否応なしにIT教育や学校外で児童が文字に触れる実態があることから、適期教育の観点から文字を上手に導入していく方が現実的であることを述べた。

以上より、まずは文字能力や文字の有効性を測ることができるスケールが必要であり、そのスケールに基づいて実験・調査を行いデータ収集をすることで、現実に即して今後どのように文字導入・文字指導を行っていくかについての方針が立てられるのではないかとと思われる。

そのスケールの候補として挙げられるものに、中村(2003b)で提案され、その後中村(2004a,b)(2005a)などで定式化された多角的語彙習得モデルがある。次章以降では、多角的語彙習得モデルの紹介をした後、このモデルに基づいて行った調査・研究により、現在までに明らかになってきていることについてまとめ

ることとする。

3. 文字の有効性を測るスケール開発の試み

中村(2003b)では、そもそも文字を導入する、しないで、一体どのような違いがあるのか、ということについて述べられている。以下ではその議論を振り返りながら、多角的語彙習得モデルについて簡単に説明する。

英単語レベルで考えると、文字を用いずに音声だけを用いた場合、たとえば、音声[kɪ:]が指し示す「もの」のイメージ（意味）（以下、意味）は、以下の(3)の通りである。

(3) 音声[kɪ:]



また逆に、(3)で示した「もの」の意味（鍵）は、以下のように音声[kɪ:]に対応する。

(4) 音声[kɪ:]



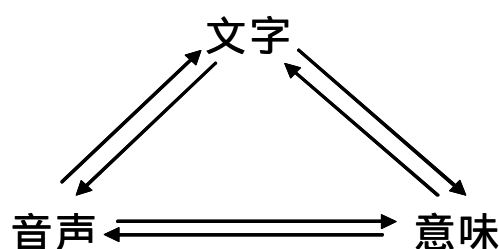
これをモデル化するならば、(3)の音声から意味への対応は以下の(4)で、(4)のイメージ（意味）から音声への対応は(5)で示すことができる。

(5) 音声 ↔ 意味

このように、指導を音声中心とし、文字を全く用いない場合、音声[kɪ:]を聞いて「鍵」のイメージが浮かぶこと、また「鍵」のイメージを[kɪ:]と音声化できることが求められることになる。つまり、(5)のように音声と意味を結ぶ双方向の対応関係が習得のターゲットとなるわけである⁶。

次に、(5)の対応関係に文字が入るとどうなるかを考える。結論から述べれば、音声・意味に文字が加わると、意味から文字への対応、文字から意味への対応、文字から音声への対応、音声から文字への対応、の4つの関係が、習得のターゲットとして増えることとなる。以上をモデル化したものが以下の(6)である。

(6)

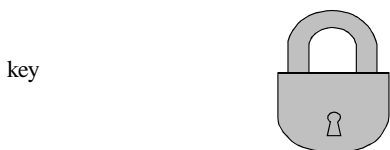


繰り返すことになるが、(6)を(3)-(4)の例にしたがって示すならば、(5)に文字が加わることによって、更に以下の対応関係が習得のターゲットとして加わることになる。

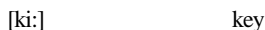
(7) 意味から文字



(8) 文字から意味



(9) 文字から音声



(10) 音声から文字



このように、文字が加わることによって、(6)の合計6本の矢印()で示された対応関係が、習得のターゲットになるわけである。

しかしこれら6本の矢印は一度に習得されるわけではない。中村(2005a)では、以下のような前提が示されている。

- (11) a. これら6つの矢印は、語彙に関する技能(skill)である
- b. 各技能はそれぞれ別個に習得される
- c. それぞれの技能間には相関関係がある

以上の(6)の図で示された意味・音声・文字を結ぶ双方向の対応関係と、(11)で示された前提に基づくモデルを多角的語彙習得モデルと呼んでいる。以下では、このモデルに基づき行った調査・実験の結果から、これまでに明らかになってきたことを示すことにする。

4. 多角的語彙習得モデルに基づいた調査・実験の実践

4.1 文字がどのくらいどんな形で小学生に浸透しているか

中村(2004a)(2005a)では、多角的語彙習得モデルに基づいたアンケート調査が実施されている。このアンケートでは、まず単語を30個選択し、その単語の日本語を提示し、それが英語で言

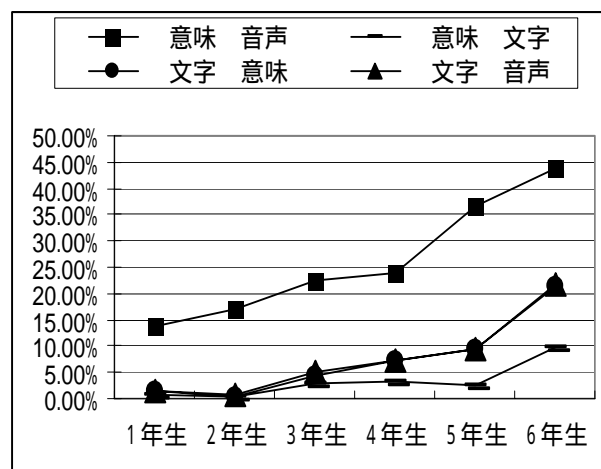
える・言えない(6の技能 に対応)、英語で書ける・書けない(6の技能 に対応)ということをも形式で問うもの(以上アンケート1) また、英語のスペリングを提示し、その意味がわかる・わからない(6の技能 に対応)、それが読める・読めない(6の技能 に対応)ということをも形式で問うもの(以上アンケート2) という形にした。なお、本アンケートの対象は岐阜県内の同一小学校に通う児童 285名である⁷。(実際に行ったアンケートについては巻末の資料を参照されたい)

結果の詳細については、中村(2005a)をご覧ください。なお、主な結果は以下の表とグラフに示されている。なお、表中の割合は、知っていると回答した児童の割合を、学年ごと、技能ごとに算出したものである。

(13) a.

	意味 音声	意味 文字	文字 意味	文字 音声
1年生	13.65%	0.77%	1.47%	1.47%
2年生	17.18%	0.38%	0.45%	0.83%
3年生	22.56%	2.95%	4.49%	5.06%
4年生	24.04%	3.08%	7.12%	7.31%
5年生	36.47%	2.37%	9.29%	9.55%
6年生	43.78%	9.62%	21.35%	21.60%

b.



以上の結果から言えることは以下の点である。

- (14) a. ~ までの技能のうち、文字を含まない (意味 音声)の技能について最も習得が進んでいる
- b. 文字を含む技能 についても、学年が上がるにしたがって習得が進んでいる
- c. (文字 意味)と (文字 音声)の技能に関しては、ほぼ同じようなカーブを描きながら習得が進む
- d. 書く技能 に関しては、他の技能に比べ習得が遅れる

小学校英語における文字導入の問題点

(14a)(14d)に関しては当然の結果であるように思われる。また(14b)から、やはり少なからず文字が児童の中に浸透していることがわかる。特に、同校では6年次に文字に関する技能の伸長が際立っているが、塾に通う児童の割合が、5年生から6年生にかけて36%から51%と伸びていることもその要因のひとつになっていることがうかがえる。そして最も注目すべき点は、(14c)のように、(文字 意味)と(文字 音声)の技能に関しては、ほぼ同じような形で習得が進むということである。これについては、他の調査(本稿には掲載せず)においても、同様の傾向が見られ、文字の役割を考える際に非常に示唆に富む貴重なデータとなるように思われる。が同時に習得される理由についての議論は、今後の研究に委ねることにするが、多角的語彙習得モデルで、文字を音声・意味との関連の中で有機的に結びつけることによって、これまでにない斬新、かつ有用なデータが収集できる可能性があることは確かである。

4.2 6技能の習得のバランス

中村(2003b)では、実際に多角的語彙習得モデルで示された6技能について、実際にテストを行うことによって得られたデータが示されている。テストの方法は以下の通りである。

- (15) a. test 1 音声から文字への対応 に関するテスト
(ネイティブが発話した語のスプリングを書いてもらう。実際には録音したMDから音声を流してテストを行う)
- b. test 2 文字から音声への対応 に関するテスト
(スプリングを提示してそれを発話してもらう)
- c. test 3 意味から音声への対応 に関するテスト
(絵を提示してそれを発話してもらう)
- d. test 4 意味から文字への対応 に関するテスト
(絵を提示してそのスプリングを書いてもらう)
- e. test 5 音声から意味への対応 に関するテスト
(ネイティブが発話した語の意味を日本語で書いてもらう。実際にはtest 1同様、録音したMDから音声を流してテストを行う)
- f. test 6 文字から意味への対応 に関するテスト
(スプリングを提示して、その意味を書いてもらう)

なお、対象は小学校を出たばかりの中学1年生9名、テストに使用した語は10語であった^{8・9・10}。

詳しい結果については中村(2003b)をご参照いただくこととし、以下(16)に主な結果を示すことにする。

この表から、最もスコアが良かったのは、の音声 意味に関するtest 5であったことは予想通りであるが、注目すべきことは次に良かったのがの文字 意味に関するtest 6であった

ことである。小学校を出たばかりの生徒であるので、本来ならば文字を含まない(意味 音声)の技能のスコアが上位に来ることが予想されたが、文字を含む技能のスコアがそれよりも勝ったことは驚きである。ここでも小学校段階でかなり文字が入り込んできている実情が見て取れる。

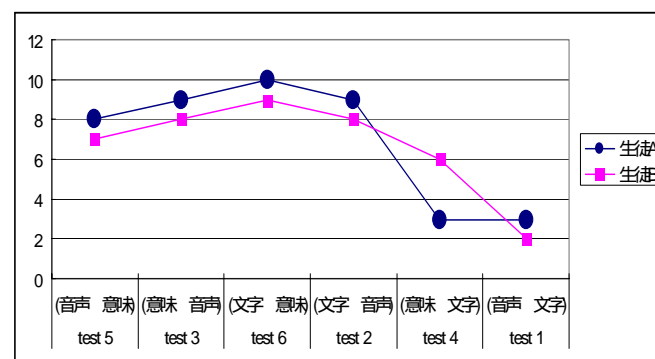
(16)

	test 1 (音声 文字)	test 2 (文字 音声)	test 3 (意味 音声)	test 4 (意味 文字)	test 5 (音声 意味)	test 6 (文字 意味)	
生徒	3	9	9	3	8	10	39
生徒	2	8	8	6	7	9	38
生徒	2	6	8	5	10	8	37
生徒	3	5	7	4	7	7	30
生徒	4	5	3	4	8	7	27
生徒	3	4	7	4	9	8	32
生徒	4	9	8	5	9	9	40
生徒	2	10	10	6	9	10	45
生徒	0	1	4	0	7	5	17
得点合計	23	57	64	37	74	73	5083333
平均	2.555556	6.333333	7.111111	4.111111	8.222222	8.111111	5648148

また、非常に興味深いことには、生徒ごとの得点を調べてみると、以下のように、文字 音声、文字 意味のスコアが、すべてのテストの中で最も高い生徒がいることである。

(17)

	test 5 (音声 意味)	test 3 (意味 音声)	test 6 (文字 意味)	test 2 (文字 音声)	test 4 (意味 文字)	test 1 (音声 文字)	
生徒	8	9	10	9	3	3	39
生徒	7	8	9	8	6	2	38



テストに使用した単語数も少なく、被験者数も限られているので一般化は危険であるが、これらの生徒のように、文字を導入した時点で音声よりも、扱いやすい文字を中心に習得が進んでしまう傾向が見られる児童・生徒が、少なからず出てくるのではないかという予想ができる。

以上のように、多角的語彙習得モデルに基づいたテストを行うことで、文字がどのような形で浸透していくか、という全般

的な傾向がわかることに加え、文字が導入されることにより、児童・生徒の習得の型がどのように変化するか、ということも明らかになることがわかる。このようなデータは、2.1 節で述べた文字能力のレベル分けにも有効になると考えられる。以上より、多角的語彙習得モデルに基づいて行った実験・調査で収集した資料は、今後の文字導入・文字指導の方針を定める上で、非常に貴重な資料になると思われる。さらなる資料収集が望まれる^{11・12}。

5. 結語

公立小学校で英語活動が実施されるようになって3年半が経ち、昨今では英語の必修化・教科化の議論も盛んになって来ている。そんな中、非常に問題となって来ているのは、これまでの慣例どおり小学校では文字を用いないという方針を維持していくかどうか、ということである。その是非については、様々な意見があるが、残念なことにその議論自体が噛み合っていない部分が見られる。

そこで本稿では、現行の議論を整理し、その問題点を指摘した。またその問題点を踏まえ、文字の有効性を測ることができるスケールの候補として、多角的語彙習得モデルを紹介し、そのモデルに基づいた研究からわかってきたことを示してきた。以上をまとめると、以下のようになる。

- (18)a. 文字の有効性についての議論をする際、児童の文字能力のレベルについて考えて議論をする必要がある。
 b. 文字導入・文字指導の問題は、小中連携も視座に適期教育の観点から考える必要がある。
 c. 文字の有効性を測り、児童の文字能力を測ることのできるスケールが必要である
- (19) 多角的語彙習得モデルに基づいて行う実験・調査により、文字導入・文字指導の方針を立てるための有効なデータが収集できる可能性がある

今後は更に広範・かつ詳細なデータを収集し、残された課題を解決しながら、どの時期にどういう形で文字を導入し、指導を行うべきかについて研究を続けていく予定である。

注

1. 中央教育審議会英語教育改革に関する懇談会が2002年7月に策定した「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想」のことを念頭に置いた発言である。詳しくは以下のHPを参照されたい。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/0207

02.htm

2. 小学校英語活動のバイブル的な書。平成17年末には、改訂版が出版される予定。

3. アンケートの詳細については以下のHPを参照されたい。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/gjjiroku/015/05032201/004.htm

4. 文字導入の問題をローマ字教育との関係も踏まえて述べているものとしては、以下の榊文溪堂のHP(拙著)を参照されたい。
<http://www.bunkei.co.jp/eigo/>

5. この調査は選択した40語のうちの何パーセントをそれぞれ学校、塾、家で学んだことがあるか、というアンケート(複数回答可)から導かれた数字である。結果は学校24.5%に対し、塾は39.6%(家は14.1%)となっていることから、塾のほうが多彩な語彙が導入されていることがわかる。

6. 小学校英語では態度面の育成を目標とし、技能面・認知面の習得は目指さないという議論もあるが、ここでは純粋に言語学的な見地から、習得を念頭においた議論をしており、したがって習得という用語を用いた。また、以下でも同様の理由で、習得という用語を用いている。

7. アンケートにご協力いただいた小学校では、6年前から週に1回、主として担任とJTEによるチームティーチングで英語活動が実施されている。

8. 被験者はいずれも暁実力養成センターに通う生徒である。ご協力を賜った同センター代表取締役、林田宏一氏に、この場を借り深く御礼申し上げたい。

9. 実際に使用した語は以下の通り。*today, rabbit, nose, blue, ship, cloudy, ring, baseball, winter, carrot*

10. 同じ語について一日に6種類のテストを行うと、テストの過程で習得が進む可能性がある。この可能性を排除するために、実際にデータをとった上記10語に加え、各テストごとに5語ずつのダミーワードを入れ、また各テストごとに出题順をランダムにするという配慮をした。

各テストは10点満点(各単語1点。ダミーワードは採点しない)とし、採点基準は以下の通りである。

- (i). test 1, および test 4 については、正確にスペリングが書かれていたら1点。(特例として、書かれた解答を読んで、出題の音声で再現できる場合も点数を与えることとした。(music を muzic と書いた場合など))
- (ii). test 2, および test 3 については、発話された音声をネイティブが聴いて、容認できる(acceptable)と感じられた場合点数を与える。
- (iii). test 5, および test 6 については、日本語で書かれた意味が正しければ点数を与える。多義語の場合(watchを「時計」と書いた場合や「観る」と書いた場合など)はいずれも正解と

小学校英語における文字導入の問題点

した。

11. 本稿で述べたことの他に、文字は発話をする際の一助にはなるが、聴き取りの際にはむしろ阻害要因になってしまうことなどが明らかになってきている。詳細は今後の著作に委ねたい。

12. 残された課題としては、多角的語彙習得モデルに基づいた文字能力のレベル分けをするため、更に広範、かつ詳細な資料収集が必要であることがある。必要ならばモデルにおける各技能の低位分類化も行うつもりである。また、ローマ字教育と英語教育の橋渡しについても、その詳細なノウハウをもっとしっかり検討しなければならない。以上については、今後の研究に委ねることとする。

参考文献

- Jastec 関東甲信越支部調査研究プロジェクト・チーム(1999), 「子どもの言語習得と文字 日本の子どもの英語学習における文字の役割について」『JASTEC Journal』 No. 18, 37-53.
- Jastec 関東甲信越支部調査研究第二プロジェクト・チーム(2000), 「子どもの言語習得と文字 日本の子どもの英語学習における文字の役割について <基礎研究編>」『JASTEC Journal』 No. 19, 35-47.
- 小池生夫(監修)(1994), 『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』大修館.
- 文部科学省 (2001), 『小学校英語活動実践の手引』開隆堂.
- 中村典生(2003a), 「小学校英語活動とその周辺」『岐阜市立女子短期大学研究紀要』, vol. 53, 47-63.
- 中村典生(2003b), 「小学校英語活動における語彙獲得に関する一考察」『言語文化学会論集』 vol. 21, 63-74.
- 中村典生(2004a), 「小学校英語における導入語彙と文字導入に関する考察」『IRICE PLAZA』 vol. 14, 49-58.
- 中村典生(2004b) 「英語フラッシュカードの形態と学習効果の関係に関する考察」『言語文化学会論集』 vol. 23, 231-240.
- 中村典生(2005a), 「小学生の語彙習得の傾向 多角的語彙習得モデルに基づいたアンケートからの考察」『言語文化学会論集』, vol. 25, 63-71.
- 中村典生 (2005b), 「子どもたちの『小学校英語活動』の経験は、中学校英語学習時にどのような効果をもたらしているのか」『総合教育技術』, 第60巻, 第11号, 58-60, 小学館.
- 松川禮子(2003), 『小学校英語活動を創る』高陵社.
- 安井稔 (2000), 「早期英語教育に思う」『大塚フォーラム』 vol. 18, 2-15.

資料

(アンケート1)

	えいごで言えるかな。×をつけてね	えいごで書けるかな。×をつけてね
あさ		
せんせい(先生)		
えんぴつ		
そら(空)		
かき (木になる柿)		
すいか		
おじさん (しんせきの)		
ぼうし		
ねずみ		
はれ(てんき)		
おさら(食器)		
おふる		
ひこうき		
じてんしゃ		
たまねぎ		
うし		
くち(口)		
おとうさん		
めがね		
おしろ		
ぶた		
おばあちゃん		
にわ		
おはし		
りょうりにん		
うでどけい		
りんご		
だいどころ		
うで		
いちご		
にんじん		
はいしゃさん		
はさみ		
よる(夜)		
でんしゃ		

小学校英語における文字導入の問題点

けしごむ		
あめ(天気)		
テレビ		
はる(きせつ)		
ふゆ		

grandmother		
carrot		
fine		
finger		
chopsticks		
pencil		

(アンケート2)

	えいごで言えるか な。 ×をつけてね	えいごで書けるかな。 ×をつけてね
teacher		
earthquake		
watch		
onion		
baseball		
spring		
dentist		
arm		
mountain		
train		
apple		
mouth		
garden		
moon		
rain		
eraser		
ship		
bathroom		
bicycle		
cow		
night		
socks		
winter		
pig		
persimmon		
bread		
hat		
fish		
watermelon		
castle		
father		
morning		
dish		
singer		

なお、以上のアンケート1・2には、それぞれダミー語が10語ずつ含まれている。

(提出期日 平成17年11月28日)