The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	バイリンガル環境にある幼児の文字概念認知と受容語彙の発達調査
Author(s)	乗次, 章子
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2014, 10, p. 116-135
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/57926
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

≪研究論文≫

バイリンガル環境にある幼児の文字概念認知と受容語彙の発達調査

乗次 章子（阪南大学非常勤）
noritsugufumiko@yahoo.co.jp

A Study of Print Cognition and Receptive Vocabulary Development of Children Raised in a Bilingual Environment

NORITSUGU Fumiko

キーワード：バイリンガル，文字概念，受容語彙，メタ言語能力，プリスクール

要　旨

本研究では、日本で日本語－英語のバイリンガル環境に育つ幼児と、日本語のみのモノリンガル環境に育つ幼児（4－6歳）を対象に、(1) メタ言語能力および (2) 受容語彙量に関する調査をおこない、言語環境の異なるグループ間に差異があるかどうかを検証した。メタ言語能力である文字の象徴概念認知の発達をみる Moving Word Task では両グループ間の結果に差は見られなかった。受容語彙の発達レベルをみる Peabody Picture Vocabulary Test では、バイリンガル環境グループ（N=29）の日本語のスコアがモノリンガル環境グループ（N=33）の日本語のスコアよりも有意に高いことが示された。バイリンガル環境に育つ子どもは言語の発達が遅れると言われることがあるが、本件はバイリンガル環境が受容語彙の発達を妨げていないことを示す例である。

Abstract

The purpose of this study is to investigate how children in bilingual environments develop their linguistic abilities and whether the process is different from that of monolingual children. Two groups of children between the ages of 4-6 years old were tested for (1) their understanding of concepts of print, and (2) their levels of receptive vocabulary. No difference was found in the tests between the two groups in terms of understanding the concepts of print, which is contrary to the findings of the earlier studies. The results with receptive vocabulary showed that the bilingual children were more

advanced than their monolingual peers. It is often said that bilingual environments would disturb children's vocabulary development; however, the outcomes of this study did not support the notion.

1．はじめに

幼少時から二言語に触れ、両言語を獲得していく過程とはいったいどういうものなのだろう。バイリンガリズムにはまだまだ未知の部分が多い。特に日本語と他言語のバイリンガルに関しては、まだ十分な研究がなされてはいない。

世界を見ると、二つ以上の言語を巧みに話す人々は決して珍しくはなく、幼少時から二言語や三言語に触れ、マルチリンガル（複数言語を話せる人）として成長する人々が数多く存在する。一方日本では、日本語以外の言語が使用される社会的状況は限定されており、バイリンガル人口はまだまだ少数派であるが、最近はその状況に変化があらわれてきた。その一つに、就学前の幼児に英語で教育・保育をおこなう施設、いわゆる「プリスクール」の増加がある。プリスクールとは、本来は英語で幼稚園や保育園を意味する語であるが、日本では就学前の子どもを対象に英語で教育・保育をおこなう施設を指すケースが多い（毎日新聞，2007年3月26日）。日本のプリスクールの数はここ数年増加の一途をたどっており、株式会社アルクの「子ども英語カタログ2010」(2009）の調査によると、2001年には全国で18校であったが、2009年にはおよそ17倍の312校に達したことが報告されている。(2013年時点で500校を超えているとするデータもある[1)])

そこで筆者は、このようなプリスクールにおいて日英のバイリンガル環境に育つ幼児と、日本語のみのモノリンガル環境に育つ幼児を対象に、言語発達に関する調査をおこない、両グループ間に差異があるかどうかを検証することとした。幼児の言語発達と一口に言っても、そこには音韻、語彙、文、意味など、その言語ごとの規則の習得や運用面と、「言語とはどういうものなのか」を考え、理解するメタ言語能力面など、多様な側面がある。本研究では Bialystok (1997)、Bialystok, Shenfield & Codd (2000) の研究にならい、メタ言語能力の範疇の1つである文字概念の認知と、言語習得の1つである受容語彙の発達の2つに焦点をしぼり、調査をおこなった。

本研究の目的は、日本語－英語のバイリンガル環境に育つ子どもの言語発達と、日本語のモノリンガル環境に育つ子どものそれとを比較検証し、バイリンガルの言語獲得の特徴の一端を明らかにすることである。

2．先行研究

バイリンガリズムについて考える際、幼少時から二言語に接する環境が子どもにどのような影響を与えるのかということがしばしば議論の的となる。先行研究では「バイリンガリズムが与える影響」についてどのように提唱されてきただろうか。

2.1 バイリンガリズムの影響

1960年代頃まではバイリンガリズムを劣等とする見方が顕著であり、バイリンガリズムは子どもの知能を低下させるなどの否定的な見解が研究者の間でも主流であった（山本, 1991)。そこには、子どもの認知システムはとても繊細なものであり、一つの言語を扱うのが精一杯であるという考えがあった（Beceren, 2010)。しかしながら、バイリンガリズムに否定的な評価をもたらした研究の中には、その研究手法に問題があるものも少なくなかった。例えば、アメリカに移住して間もない家庭の子ども（バイリンガルとして扱われる）と、教育レベルが比較的高いアメリカの中産階級の家庭の子ども（モノリンガル）を比較対象としているような場合は、社会経済的状況（Socioeconomic Status: SES）が統制されておらず、その検証結果はバイリンガリズムがもたらしたものなのか、家庭の経済状況が影響したものなのか判断がつかない。また、上記の例でバイリンガルとされた子ども達は、アメリカに移住して日が浅く英語がままならない状況であった可能性も考えられ、結果がバイリンガルに不利なものとなっても不思議はない（Skutnabb-Kangas, 1981；山本, 1991, 1996）。

1960年代以降は、Peal & Lambert（1962）やVygotsky（1962）のような研究により、次第にバイリンガリズムを肯定的にとらえる流れが生まれてきた。Peal & Lambert（1962）は、バイリンガル児の語彙数が少ないことをバイリンガリズムの劣等を示す根拠の一つとしていたそれまでの研究に対し、二言語に渡って語彙を保有するバイリンガルの語彙数が少ないとは言えないと主張し、Vygotsky（1962）は、バイリンガリズムが子どものメタ言語学的認知（metalinguistic awareness）の発達を促進する可能性を初めて指摘した。

メタ言語学的認知（metalinguistic awareness）／メタ言語能力（metalinguistic ability）とは何を指すのか。Beceren（2010）によると、メタ言語能力（metalinguistic ability）とは「言語や言語形式を分析し、それがどのように機能するのか、それがより大きな言語体系の中にどのように組み込まれているのかを理解する力」（p.29［筆者訳出］）であり、Roth, Speece, Cooper & De le Paz（1996）は

「言語を客観視し、意味と言語コードの関係は恣意的なものであることを理解する力」(p.258［筆者訳出］）と説明している。

たしかにバイリンガル児は日常的に二つの言語を話し、相手やその場の状況に応じて言語を使い分けるため、言語がコミュニケーションのためのツールであることをモノリンガル児よりも早期に認識することが推測される。また絶えず二つの言語を行き来することで、言語形式（たとえば、ある単語の音や文字表記など）とその意味との間に必然的な結びつきがないことに気づくのが早いとしても不思議ではない。

ここで留意すべきは、バイリンガリズムの負の影響を主張した先行研究に手法上の問題があったことを教訓にし、バイリンガリズムの正の影響を示す研究に対しても細かな検証をおこなうことである。山本（1996）は、参加者の選考過程において、もともと知能の高い子どもがバイリンガルグループの参加者として抽出されている可能性などを指摘し、注意を促している。

2.2 メタ言語能力（metalinguistic ability）

メタ言語能力には大きく分けて以下の4つの下位範疇がある（Beceren, 2010）。

(1) 音韻認識（phonological awareness）：口語の音韻構造を認識すること。音を聞き取り、自ら使用できる能力。
(2) 単語認識（word awareness）：言語単位としての単語を認識すること。口語や文字言語の中から単語を見つけ出すことができる能力。
(3) 統語認識（syntactic awareness）：言語の構造規則を認識すること。単語、節、文を正しく組み立て、意味のある形式にすることができる能力。
(4) 語用論的認識（pragmatic awareness）：言語の場面ごとの意味や使用を認識すること。社会的コンテクストにより言語を適切に使用し、理解することができる能力。

Bialystok（1997）、Bialystok, Shenfield & Codd（2000）では、子どもが文字の読みを習得する際に必要な文字の象徴概念の発達について、バイリンガル児とモノリンガル児の比較調査をおこなっているが、読みの習得にはメタ言語能力の中の音韻認識と単語認識が必要とされることを指摘している。

2.3 文字概念（concepts of print）［筆者訳出］

Bialystok（1991）は、4～5歳のモノリンガル児を対象に、文字の象徴概念

(symbolic representation) が理解されているかどうか調査をおこなった。文字の象徴概念とは、文字概念の下位範疇の1つであり、文字（文字列）が特定の意味をもつこと、その意味と文字（文字列）との関係は恣意的であること、そしてその意味は文字（文字列）がどこに書かれていようと変化しないことを指す (Bialystok, 1991)。Bialystok はこの研究で、文字の象徴概念が子ども（モノリンガル）に認知されているか、Moving Word Task を用いて調査をおこなったが、その結果、およそ2/3の子どもが文字の象徴概念を認知していないことがわかった。この子どもたちはアルファベットそれぞれの名や音を言うことができたり、自分の名前の読み書きができるなど、文字に親しみ始めてはいるものの、必ずしも文字の象徴概念を認知しているわけではないことが示されたのだ。

Bialystok (1997)、Bialystok, Shenfield & Codd (2000) では、この文字の象徴概念の認知時期に関して、バイリンガル児とモノリンガル児の間に差異があることが報告された。これらの研究では、フランス語－英語バイリンガル児、中国語－英語バイリンガル児、ヘブライ語－英語バイリンガル児と、英語モノリンガル児を対象に Moving Word Task を実施し、バイリンガル児の方がモノリンガル児よりも文字の象徴概念の認知時期が早いという結果を報告している。すなわち、メタ言語能力においてバイリンガル児が優位であったのだ。

2.4 読みの準備期 (preliteracy) [筆者訳出]

文字概念の認知は、子どもの読み能力の発達にどのように関係しているのだろうか。2.3 で文字の象徴概念について述べたが、文字概念にはその他にも、文字や文を読む方向を認識すること、文字と語を区別すること、句読点を理解することなどが含まれる (Clay, 2000)。

子どもは、幼稚園・保育園や小学校などで正式に読み書き教育を受ける前から、読みに関する様々な体験をする。お店の看板に書かれているロゴマークをながめたり、テレビを見ながらそこに表示されている文字に目をやったり、大人に絵本をよんでもらいながら、そこに書かれている文字を無意識に見たり、といった体験が、文字習得への準備段階となっている。Bialystok (2001) はこれを「preliteracy」と呼んでいる。

当然のことながら、子どもはひらがなやアルファベットを前にして突然読んだり書いたりができるようになるわけではない。「読書レディネス」の語であらわされるように、「幼児が文字を習得するのに必要な条件が用意され準備されること」(三神・野原・田辺, 2008, p.348) が必要なのである。Bialystok (2001) は読み書きの発達条件とし

て、文字概念（concepts of print）、音韻認識（phonological awareness）、読書経験（reading experience）の3つが必須であるとしている。

音韻認識とは、話しことばの中の音の単位に気づき、その単位を自ら操作する能力を指す（Bialystok, 2001）。たとえば、ある単語と韻をふんでいる別の単語を探すことができる、しりとりをすることができる、などがその言語の音韻システムを認識しているというメタ言語能力のあらわれである。また、読書（読み聞かせ）は、子どもが絵と文字の違いに気づいたり、文字を読む方向（上から下、右から左、左から右など）を学んだり、という重要な経験となる（Bialystok, 2001）。このような発達条件がそろって初めて子どもは読みを習得していくのである。

3.　研究方法

3.1 参加者

3.1.1　参加者が通う幼稚園

研究参加者は関西地区にある3つの幼稚園から4～5歳児を対象に募った。1つ目の幼稚園（A 幼稚園とする）は英語のみで指導・保育がおこなわれており、前述の「プリスクール」と定義されていた形態の園である。1歳4ヶ月から入園が可能で、年齢別に5段階のクラス分けがされ、1クラスに20人前後の園児が在籍している。各クラスは英語母語話者が1人と、英語も話せる日本語母語話者が1人、計2名の教師が担任となって指導や保育をおこなっている。園内では子ども同士でも英語で話すように指導されている。保育時間は9時30分頃～14時30分頃までであるが、18時頃までの延長保育も実施されており、この時間も英語のみを使用することになっている。

2つ目（B 幼稚園とする）は英語・日本語のバイリンガル教育をおこなう幼稚園で、指導・保育のおよそ90％が英語によるものである。3歳頃から入園が可能で、年齢と習熟レベルを考慮して3段階のクラス分けがされている。1クラスの園児数は10名前後で、クラス担任は英語母語話者（もしくは英語を母語並みに話せる者）の教師1名があたる。一日のうち45分程度、日本語を学習する時間が設けられており、その時間は日本語母語話者である教師が日本語で指導をおこなう。このB 幼稚園では自由時間の子ども同士の会話については英語、日本語のどちらを使用してもよいことになっており、筆者が観察したところでは、ほとんどの場合日本語が話されていた。保育時間は9時～14時30分までで、希望により17時30分までの延長保育を利用することが可能である。延長保育中は自由時間と同様、英語、日本語のどちらを使用してもよいが、子ども同

士の会話は日本語が多いようである。(A、B 幼稚園の指導カリキュラムは、ともに一般的な幼稚園の指導内容を英語でおこなっているという形態であり、カリキュラムの一部として英会話の授業が実施されているものではない。両幼稚園ともに入園審査はない。)

3つ目の幼稚園（C 幼稚園）は指導言語が日本語のみという、日本の一般的な幼稚園で、幼稚園から短大までを有する学校法人により運営されている。満3歳から入園が可能であるが、入園の際には入園審査（親子面接等）が実施される。園内では活動の内容によって年齢別にクラス分けされる場合と、異年齢混合でクラス分けされる場合がある。保育時間は8時30分頃～14時頃までで、延長保育は18時まで実施されている。

これら3つの幼稚園に通う園児たちの社会経済的状況や教育環境はどのようなものだろうか。A、B、Cはすべて私立幼稚園であり、公立幼稚園にくらべると保育料は高額である[2)]。中でも A 幼稚園は、B、C 幼稚園と比較してもおおよそ倍額の授業料が必要であることから、A 幼稚園児の家庭は所得の高い層に属していることが推察される。教育環境については、バイリンガルグループの保護者が言語教育を重要視していることはあきらかであるが、モノリンガルグループも公立ではなく私立の幼稚園を選択している点、入園審査に合格して入園している点などを考えると、教育を重要視している家庭であると言えるだろう。

3.1.2　参加者数

本研究の参加園児の人数は3つの幼稚園で合計63人 で、内訳を以下の表1に示す。(4～5歳児を対象に参加者を募ったが、実際の調査日までに6歳になった園児が B 幼稚園に3人、C幼稚園に2人、合計5人いた。)

表1　参加者の内訳

幼稚園（指導・保育に用いられている言語）	4歳児	5歳児	6歳児
	人	人	人
A幼稚園（英語のみ）	3	14	0
B幼稚園（英語90%・日本語10%）	4	5	3
C幼稚園（日本語のみ）	14	18	2
	計　63		

3.2 言語環境

本研究においては「バイリンガル環境」を「ほぼ毎日両言語に接する生活環境」と定義し、A、B 幼稚園に通う子どもを「バイリンガル環境グループ」と呼ぶこととした。

表2　言語環境

幼稚園(指導・保育に用いられている言語)	言語環境	
	呼称	定義
A幼稚園（英語のみ）	バイリンガル環境グループ	ほぼ毎日両言語に接する
B幼稚園（英語90%・日本語10%）		
C幼稚園（日本語のみ）	モノリンガル環境グループ	毎日接するのはほぼ日本語のみ

C幼稚園に通う子どもは「毎日接する言語はほぼ日本語のみの生活環境」であるため、「モノリンガル環境グループ」とした。これをまとめたものが上記表2である。

言語習得には様々な変数が複雑に作用しあっているため、その子どもが現在置かれている言語環境について家庭内と家庭外（主に幼稚園など）の双方を考慮することはもちろん、これまでにどのような言語環境で育ってきたかをみることが必要である。たとえば、現在モノリンガル環境にある子どもでも、以前海外に在住していた等、バイリンガル環境にあった可能性が考えられる。

本研究では、参加者の言語環境を知るために、保護者に対してアンケート用紙を配布し、子どものこれまでと現在の言語環境に関する設問に回答してもらった。設問内容は、幼稚園への入園時期、兄弟の有無、父母の使用言語[3)]（最初に習得した言語、現在一番話しやすい言語）、子どもの海外生活経験（現地での通園経験）、生まれてから日本語、英語にどのように触れてきたか（親からの話しかけ、絵本やテレビ・ビデオ・CDの使用等）、家庭で使用する言語とその割合（父と子、母と子、兄弟間、家族全員）等である。これらの設問に対する回答を考慮し、それぞれの子どもが先に定義した「バイリンガル環境グループ／モノリンガル環境グループ」に適合しているかどうかを確認した。

3.2.1 バイリンガル環境グループ（A幼稚園、B幼稚園）

A幼稚園の子ども17人のうち、16人が両親ともに日本語母語話者であり、家庭ではほぼ日本語のみが使用されていた。残りの1人の子どもは父親が英語母語話者であり、家庭で父親が子どもに対して使用する言語はほぼ英語であるが、母親は日本語母語話者で、子どもに対してほぼ日本語のみを使用していた。すなわち、全員が家庭で両親の少なくとも一方と日本語で会話をしているため、17人ともバイリンガル環境グループとして扱うこととした。

次にB幼稚園の子どもについてであるが、前述のとおり、幼稚園では指導・保育の際に使われる言語のおよそ90%が英語であり、約10%が日本語であるため、ほぼ毎日

両言語に接する環境にあると言える。(加えて子ども同士の会話は日本語でされることが多いため、園生活全体を見ると、日本語の使用は10％よりも多いと考えられる。) 12人の園児のうちの9人が両親ともに日本語話者で、そのうちの8人は、両親ともに家庭ではほぼ日本語のみを使用しており、もう1人については母親が日本語と英語をおよそ50％ずつ使用していると回答した。残りの3人のうち、1人は父親が英語母語話者、母親が日本語母語話者で、家庭では父親はほぼ英語を使用し(90％以上)、母親はほぼ日本語を使用(90％以上)、兄弟間の会話はほぼ日本語である(約80％)との報告がされている。もう1人の子ども(Xとする)は、父親が日本語と英語のバイリンガル(両言語ともに母語であるとの回答)、母親が英語母語話者であり、家庭内で両親が子どもに使用する言語は90％以上が英語だが、兄弟間での会話では日本語の頻度がやや高くなる(約20％)ということであった。そして残りの1人(Yとする)は両親ともに英語母語話者で、家庭内で使用される言語はほぼ英語のみであるが、Yは以前、指導言語が日本語のみである別の幼稚園に通っていたため、かなり流暢に日本語を話すことができる。XとYの2人は日本語に触れる時間が少なくうつるが、前述のとおり、幼稚園で子ども同士が会話をする際には日本語が使用されることも多いため、アンケート結果で見えている割合よりも多く日本語に接していると考えられる。よってB幼稚園の子どもたちは12人全員がバイリンガル環境グループに育っているとして扱う。

3.2.2 モノリンガル環境グループ(C幼稚園)

C幼稚園の子ども34人のこれまでの言語環境や幼稚園外での言語使用状況についてもアンケートにより確認した。1人の園児は過去に1年間イギリスに在住していた経験があったため、相当期間バイリンガル環境にあった可能性を考慮し、今回の研究対象からはずすこととした。また、週1回程度の英会話レッスン(1回40～60分程度)を受けている園児が19人いたが、レッスンの頻度が「日常的」と言うには少なく、家庭では英語が使用されていないため、モノリンガル環境にあるとして扱う。よって分析の対象は33名である。

3.3 調査方法

本研究の調査はBialystok (1997) とBialystok, Shenfield & Codd (2000) の方法にならっておこなった。参加者に依頼した課題は、(1) Screening Test、(2) Peabody Picture Vocabulary Test、(3) Moving Word Taskの3つである。調査は個室で実施し、基本的に筆者と参加者の1対1でおこなったが、バイリンガルグルー

プの4名については保護者が同席した（後方の離れた場所に着席）。調査期間は2011年12月～2012年7月である。

3.3.1 Screening Test

Screening Test は、Moving Word Task の対象者を「文字に親しみ始め、読み始めている子ども」としているため、まだその段階に進んでいない子どもを除外するためにおこなう。Screening Testは、以下の手順で行う。

① ひらがな1字が書かれたカードを見せ、よみを尋ねる。これを10問おこなう。

② ひらがなで名前を書いてもらう、リストの中から自分の名前を見つけてもらう。

これらのタスクが十分にできない場合は、Bialystok（1997）と Bialystok, Shenfield & Codd（2000）にならい、(3) Moving Word Task の分析対象からはずした。具体的には、

① ひらがな10文字のうち、誤答がそれぞれ3文字以上

② ひらがなで自分の名前が書けず、かつリストの中から自分の名前を見つけられない

これらのいずれかに該当した子どもは (3) Moving Word Task の分析に含まないこととした。（ただし、参考データとするため Moving Word Task 自体は実施している。）

3.3.2 Peabody Picture Vocabulary Test（以下PPVT）Third Edition

PPVT はアメリカで開発された、受容語彙レベルをはかるための標準化テストで、2歳6ヶ月の子どもから90歳程度の大人までを対象としている。受容語彙とは「聞いたり読んだりして理解できる語彙」である。PPVT には英語版やフランス語版はあるが日本語版はないため、Bialystok（1997）で英語版を中国語に訳したものを使用したことにならい、本研究では英語版を筆者が日本語に訳したものを使用した。

Annick De Houwer（私信，2012年3月8日）は、英語版を中国語に訳して調査に使用した Bialystok（1997）の手法について、結果の扱いに注意が必要であるとしている。PPVT はアメリカで作られた受容語彙テストであり、アメリカの文化を背景に作られているため、それをそのまま他言語に訳して使用すると正しい測定ができない可能性がある、という指摘である。たとえば、アメリカ文化では「はりねずみ（hedge-hog）」は誰もが幼少時から絵本などで慣れ親しんでいる動物であるが、それを他言語に直訳しても、その言語文化では馴染みが薄い動物である場合が考えられる。そういった文化的背景の違いにより、他言語訳の PPVT を受けた子どものスコアが英語の

PPVT を受けた子どものスコアより低くなってしまう可能性は否めない。本研究でも、英語の PPVT を筆者が日本語に訳して使用したため、結果の考察の際に日本文化に馴染みの少ない語がないかどうか留意した（後述する）。

PPVT のテスト方法は以下のとおりである。（具体的な指示方法は付録1を参照。）

① 1枚のカードに4つの絵が描かれたテストプレートを参加者に見せる。それぞれの絵には1～4の番号がふられている。

② 試験者は4つの絵のうちの1つの語を口頭で提示する。

③参加者は提示された語に合う絵を、絵にふられた番号を読みあげること、または絵を指さすことで答える。

④ テストプレートは12枚（12問）で1セットを構成している。1セットが終われば次のセットへと進むが、1セットのうち8問以上間違った時点でテスト終了となる。テストプレートは全部で17セットまである。

⑤ 正答数をスコアとする。

3.3.3 Moving Word Task（文字移動タスク）［筆者訳出］

Moving Word Task は、「children's understanding of the invariance of symbolic relations」(Bialystok, 1991, 1997 ; Bialystok, Shenfield & Codd, 2000) を検証するためのタスクで、文字の象徴概念、つまり「文字（文字列）が特定の意味をもつこと、その意味と文字（文字列）との関係は恣意的であること、そしてその意味は文字（文字列）がどこに書かれていようと変化しないこと」の認知をみるものである。以下にテスト方法を示す。

① 2枚の絵カード（例：犬の絵、猫の絵）と、そのうちの1つの語彙（例：いぬ）が書かれた語彙カードを用意する。

② 語彙カード（いぬ）を、その語彙がさすもの（犬）の絵カードの下におき、その語彙を試験者が口頭で「いぬ」と提示する。

③ 参加者にその語彙が何かを尋ね、答えてもらう。

④ 語彙カード（いぬ）が誤って猫の絵カードの下に置かれるようにする。

⑤ 参加者にその語彙が何かを尋ね、答えてもらう。（語彙カードの位置が変わっても意味は変わらないことを理解していれば「いぬ」と答えることができると想定。）

⑥ ①～⑤ の流れを3回くりかえす。1回目はテストの方法を理解してもらうための練習とし、2回目と3回目の結果（正答）を各1点としてカウントする（満点は2点）。

Moving Word Task の設問で使用した語彙は以下のとおりである（表3）。タスク1回目の「いぬ」「ねこ」は練習用として回答数にはカウントしない。タスク2回目の「ちりとり」「ばけつ」は、あまりなじみのない語彙[4]として選択、タスク3回目の「すいか」「あさと」ではターゲット語彙として造語[5]「あさと」を使用した。2回目のタスクであまりなじみのない語彙を使用し、3回目のタスクで造語を使用したのは、見慣れた語彙の場合に正答が出やすい可能性を考慮したからである。つまり、「いぬ」のような頻出度の高い語彙の場合、子どもがその語彙を見慣れていて、いわゆるロゴマークのような感覚で記憶している可能性があり、見慣れない語彙や知らない語彙に接した時こそ、その子どもの文字の象徴概念の認知が正しく確認できると考えたためである。

表3　Moving Word Task で使用した語彙

	ターゲット語彙	攪乱肢
1回目(練習)	いぬ	ねこ
2回目	ちりとり	ばけつ
3回目	*あさと	すいか

3.4 リサーチクエスチョン

本研究のリサーチクエスチョンは以下の3つである。

(1) バイリンガル環境グループ、モノリンガル環境グループ間で、文字の象徴概念の認知に差はあるか。

(2) バイリンガル環境グループ、モノリンガル環境グループ間で、日本語の受容語彙量に差はあるか。

(3) バイリンガル環境グループ、モノリンガル環境グループ間で、文字の象徴概念の認知と受容語彙量に関連性はあるか。

4.　結果

バイリンガル環境グループとモノリンガル環境グループを対象におこなった Screening Test, Moving Word Task, Peabody Picture Vocabulary Test の調査結果は以下のとおりである（PPVT の結果の詳細については付録2、3を参照)。

4.1 言語発達：PPVT受容語彙テストの結果

4.1.1 PPVT日本語スコアの分布

参加者62名全員の PPVT 日本語のスコア分布は、N＝62、M＝63.00、SD＝

23.253、尖度＝1.160、歪度＝1.084であるので、データは正規分布の範囲内であったと言える。

4.1.2 言語環境グループ間の差

バイリンガル環境グループとモノリンガル環境グループのPPVT 日本語スコアの平均について有意水準5％で両側検定の t 検定をおこなったところ、t (60)＝-2.714、p=.009 であったため、バイリンガル環境グループとモノリンガル環境グループのスコア間で有意に差があった（表4)。バイリンガル環境グループのスコアが有意に高く、モノリンガル環境グループよりも日本語の受容語彙の発達レベルが高いことが示された。

表4 PPVT 日本語スコアのグループ統計量

言語環境グループ	PPVT日本語スコア			
	人数	平均値（ポイント）	標準偏差	平均値の標準誤差
バイリンガル環境グループ	29	72.59	20.374	3.783
モノリンガル環境グループ	33	57.30	23.555	4.100

ただし、前述のAnnick De Houwerの指摘にあったとおり、PPVTは英語圏の文化を基盤として作られたテストであるため、それを日本語に訳して使用した際の文化的背景の違いを考慮せねばならない。バイリンガル環境グループは、日本で生まれ育った子どもがほとんどであるが、幼稚園で英語母語話者の教師と接したり、英語の絵本を読んだりする中で、英語圏の文化に触れていると考えられるため、PPVTの設問の中にアメリカ文化特有の語彙が含まれている場合、バイリンガル環境グループにとっては答えやすい設問となる可能性がある。筆者が確認したところ、子どもたちに出題した168問中、ヤマアラシ、ジャグリング、キャンピングカーの3語が日本文化ではなじみのうすいものだと思われたが、この3語について両グループの誤答数について確認したところ差はほぼなく、結果に影響するものではないと考える。

4.2 文字の象徴概念の認知：Moving Word Taskの結果

文字の象徴概念の認知をみるMoving Word Taskでは、Screening Testで基準に達しなかった2人（ともにバイリンガル環境グループの子ども）をのぞき、すべての参加者が正答を出した（表5)。1人につき2回タスクを実施しているため2点が満点である。この結果から、バイリンガル環境グループもモノリンガル環境グループも、ある

文字（文字列）が特定の意味をもち、その意味内容と恣意的に結び付けられていること、そしてその意味内容が環境によって変化しないことを理解していると示された。言語環境が異なるグループ間で差が見られなかったことは、先行研究においてバイリンガルがモノリンガルよりも好成績であった結果と異なる。

表5　Moving Word Taskの結果

言語環境	Moving Word Task	
	正答数	誤答数
バイリンガル環境　(27人)	54	0
モノリンガル環境　(33人)	66	0

5.　考察

5.1 リサーチクエスチョンへの回答

(1) バイリンガル環境グループ、モノリンガル環境グループ間で、文字の象徴概念の認知に差はあるか。

Moving Word Task を用いて文字の象徴概念の認知について調べたが、グループ間に差は見られず、どちらも4～6歳までに文字の象徴概念を理解するようになっていると言える。これは、バイリンガル環境が文字の象徴概念認知などのメタ言語能力の発達に正の影響を与えるという結果が出た先行研究（Bialystok，1991，1997；Bialystok, Shenfield & Codd，2000）とは異なっている。その理由について「5.2 読み書き教育の早期化」と「5.3 Screening Test の意義」で考察する。

(2) バイリンガル環境グループ、モノリンガル環境グループ間で、日本語の受容語彙量に差はあるか。

Peabody Picture Vocabulary Test を用いて、両グループの日本語の受容語彙量を調査した結果、バイリンガル環境グループのスコアがモノリンガル環境グループのスコアよりも有意に高いことがわかった。本研究のバイリンガル環境グループの子どもたちは、日本語のモノリンガルと同等、もしくはそれ以上の日本語受容語彙量をもっていることが示された。Peal & Lambert（1962）が「二言語に渡って語彙を保有するバイリンガルの語彙数が少ないとは言えない」と指摘したことは前述のとおりであるが、本研究のバイリンガル環境グループの子どもが、片方の言語（日本語）だけをとっても、モノリンガル環境グループの子どもより受容語彙の発達レベルにおいて優位であったことは興味深い。

この結果は、バイリンガル環境グループの家庭の言語教育への関心の高さが影響している可能性がある。英語保育やバイリンガル教育がされる幼稚園に子どもを通わせるこ

とを選んだ保護者は、言語教育に高い関心を持っている者が多いと推察される。子どもの言語環境に関するアンケート用紙の回答を見ても、子どもが小さい頃から語りかけや絵本の読み聞かせなどで、子どもが英語と日本語の両方に触れる環境を作るよう努めてきた保護者の姿が見えてくる。このように両言語に細かく目を配る環境を作ることで、バイリンガリズムの正の影響を子どもにあたえることができるのではないだろうか。

(3) バイリンガル環境グループ、モノリンガル環境グループ間で、文字の象徴概念の認知と受容語彙量に関連性はあるか。

バイリンガル環境グループとモノリンガル環境グループの文字の象徴概念認知タスクの結果に差異がみられなかったため、受容語彙量との関連性を観察することはできなかった。

5.2 読み書き教育の早期化

本研究においてバイリンガル環境グループとモノリンガル環境グループの間で Moving Word Task の結果に差異がみられなかったことは、先行研究の結果とは異なるものであった。これにはどのような要因が考えられるであろうか。

Ellen Bialystok（私信，2011年11月11日）は、彼女らの研究（1997，2000）がおこなわれた約15年～20年前にくらべて、カナダ国内で幼稚園等での読み書き教育の開始時期が早くなっていることに言及し、現在の教育環境において子どもが「文字の象徴概念を理解する時期」を検証するためには、さらに低年齢の子どもを対象にした調査が必要だろうと指摘している。

藤田・藤田（2001）も同様に、現代の日本で読字・書字学習の開始時期が早まる傾向にあることにふれており、読み書き学習の開始が早まることにより、文字のもつ象徴概念の理解時期が低年齢化している可能性を示唆している。

三神・野原・田邊（2008）では、幼児のひらがなの読字について1988年と2005年の二度にわたり調査をおこない、1967年の国立国語研究所の同様の調査結果との比較をおこなっている。この調査では清音、撥音、濁音、半濁音71文字のうち、60～71文字が読める幼児の割合を下記のとおり（表6）報告しており、1967年から1988年、そして2005年へと、ひらがなを読むことができる子どもの割合が3歳児、4歳児、5歳児のどのグループでも増えていることがわかる。

ひらがなの読字が低年齢化している原因について、幼稚園や保育園などの教育機関が介在していると三神・野原・田邊（2008）は述べている。1964年に公布された幼稚園教育要領、1965年に公布された保育所保育指針においては、「幼児期には文字の読

表6　読み能力の経年比較

調査機関・時期 / 年齢	国立国語研究所調査	基礎学力研究会[5]調査	基礎学力研究会調査
	1967年	1988年	2005年
5歳児	53.0%	77%	85.71%
4歳児	33.5%	54.5%	70.00%
3歳児	−	19.9%	36.92%

（三神・野原・田邊（2008, p.357）より一部抜粋）

み書きは行わないこと」が原則とされており、その方針は以後三十年以上大きくは変わらなかった。しかし1998年に幼稚園教育要領と保育所保育指針が改正され、「文字などを使って伝える楽しさを味わう」となった。これにより、「保育現場では文字指導が合法的になり、以前より文字を教えることが一つのセールスポイントとされている」（三神・野原・田邊, 2008,　p.347）との指摘もある。

幼児が文字を学び始める時期が低年齢化し、早い時期から文字が読めるようになるにともない、文字の象徴概念を理解する年齢も低年齢化しているのではないだろうか。そのため、4〜6歳児を対象にした本研究では、先行研究のような差異が見られなかったのかもしれない。それを検証するためには、前述のBialystokの指摘のとおり、さらに低年齢の子どもを対象にした調査が求められる。

5.3 Screening Testの意義

本研究では、先行研究の手法にならい、Screening Testをクリアしなかった2人をMoving Word Taskの分析対象からはずした。この2人はいずれもバイリンガル環境にある子どもで、Taskの結果はそれぞれ1点であった。つまりどちらの子どもも2回のうち1回は答えが間違っていたのである。

Bialystokの先行研究では、Screening Testをクリアした子どもの中でも、Moving Word Taskの結果にはばらつきがあり、正答を出した子どももいれば、誤答であった子どももいた。しかし本研究の調査では、Screening Testをクリアした子どもはすべてMoving Word Taskの結果が正答であった。

アルファベットやひらがなを読める段階に達した子どもは、ある程度の期間を経て文字の象徴概念を理解できるようになると考えられ、その期間がどれぐらいであるかは子どもによって異なるであろう。しかし、3歳頃に読み書き教育を受け始め、文字を読めるようになった子どもは、（今回のテスト対象児の年齢である）4〜6歳に達するまでには、多くが文字の象徴概念を認知するようになっていたのではないだろうか。つまり、読み書きを習い始めてからMoving Word Taskをおこなうまでの期間が長いほど、子どもたちの発達の差が消失する可能性が考えられる。Bialystok等の調査当時は、

読み書き教育が始まるのが（たとえば5～6歳からと）今より遅く、文字を読めるようになってすぐの時期の子どもにタスクを実施したため、文字の象徴概念を理解している子どもとそうでない子どもに結果が分かれたのではないだろうか。

6. 今後の課題

本稿では、バイリンガル環境にある子どもたちとモノリンガル環境にある子どもたちの文字の象徴概念の認知と、受容語彙の発達レベルを比較し、幼児の言語獲得の過程においてバイリンガリズムが与える影響の検証を試みた。文字の象徴概念の認知については、先行研究とは異なる結果が得られたため、さらなる調査がもとめられる。先行研究で調査の対象となったバイリンガル（フランス語－英語、中国語－英語、ヘブライ語－英語）と、本研究の参加者（日本語－英語のバイリンガル環境にある幼児）の結果の差異が言語ペアの違いに由来するものなのかについても検証の必要があると考える。

本研究は限られた人数の幼児を対象とした調査であり、グループ間で教育環境が異なる（ちがう幼稚園に通園している）ことや、各家庭の詳細な言語環境や経済状況などについて統制ができていないため、結果を一般化することは難しい。また、対象者が調査への参加を承諾してくれた者のみであり無作為に抽出されていないこと、私立幼稚園に通える経済的に恵まれた子どもたちであることも、結果に影響を与えている可能性がある。今後より多くの人数を対象に横断的な研究が求められる。加えて、読み書き教育の早期化により文字を読めるようになる時期が低年齢化していることを考えると、文字の象徴概念の認知に関する調査は、さらに低年齢の子どもたちを対象におこなわれることが望まれる。

【注】

1) 株式会社デジタルブティックのプレスリリースによる（2013年7月17日、http://www.digitalboutique.jp/pub/pdf/PR130717_insidepreschool.pdf）。
2) 大阪市を例にとると公立幼稚園の授業料は年間約11万円、私立幼稚園はおよそ29万円である（2013年度）。
3) アンケートで両親の使用言語について尋ねているが、実際に両親ともが子どもの成育環境に関わっているかは明らかではない。
4)「あまりなじみのない語彙」を選択する際、「幼児・児童の連想語彙表」（国立国語研究所, 1981）の比較的順位の低いものから5語を選び、本研究の調査対象ではない子どもにサンプルテストをおこない、正解率が高くないことを確認して使用した。
5) ターゲット語彙として使用した「造語」は、日本語や英語の音韻を考慮して作成し、絵カー

ドは、撹乱肢と同じ意味カテゴリーのものに見えるよう、イラストを工夫した（造語「あさと」は果物のようなイラストを作成）。

6) 幼児の基礎学力研究会（代表：群馬大学（当時）教授 萩原元昭）。1988年と2005年の二度にわたり、アンケート調査を実施。

【参考文献】

株式会社アルク(2009.2.2)「アルク「子ども英語カタログ2010」調べ　全国のプリスクール数　最新調査結果発表」(アクセス日：2014年01月12日)
http://prtimes.jp/main/html/rd/p/000000033.000000888.html

国立国語研究所（1972)『幼児の読み書き能力』 東京書籍

国立国語研究所（1981)『幼児・児童の連想語彙表』 東京書籍

藤田勉・藤田直子（2001)「言語の発達」谷田貝公昭・林邦雄・成田國英編『幼児・児童心理学』(pp.49-58) 一藝社

毎日新聞（2007.3.26)「新教育の森：「プリスクール」急増中：就学前に「英語漬け」」(アクセス日：2012年09月29日)
https://dbs.g-search.or.jp/aps/WSKR/main.jsp?ssid=20121230111140926gsh-ap04

三神廣子・野原由利子・田邊光子（2008)「幼児の文字学習と読書レディネスに関する研究 ー幼児のひらがなの習得（1988年と2005年の比較を通して）ー」『名古屋芸術大学研究紀要』第29巻 345-365.

山本雅代（1991)『バイリンガルーその実像と問題点ー』 大修館書店

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

Beceren, S. (2010). "Comparison of metalinguistic development in sequential bilinguals and monolinguals" *The International Journal of Educational Researchers, 1*(1), 28-40.

Bialystok, E. (1991). "Letters, sounds, and symbols: Changes in children's understanding of written language" *Applied Psycholinguistics, 12*, 75-89.

Bialystok, E. (1997). "Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print" *Developmental Psychology, 33*, 429-440.

Bialystok, E., Shenfield T. & Codd J. (2000). "Languages, scripts, and the environment: Factors in developing concepts of print" *Developmental Psychology, 36*, 66-76.

Bialystok, E. (2001). "Metalinguistic aspects of bilingual processing" *Annual Review of Applied Linguistics, 21*, 169-181.

Clay, M. (2000). *Concepts About Print: What Have Children Learned About the Way We Print Language?* Portsmouth: Heinemann

Peal, E. & Lambert, W. E. (1962). "The relation of bilingualism to intelligence" *Psychological Monographs: General and Applied, 76*, 1-23.

Roth, F., Speece, D., Cooper, D., & De le Paz, S. (1996). "Unresolved mysteries: How do metalinguistic and narrative skills connect with early reading?" *Journal of Special Education, 30*, 257-277.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language.* Cambridge, MA: MIT Press

付録1　PPVT 実施の様子（録音の文字化）

調査者：「このページを見てみてね。4つの絵がかいてあるでしょ。絵には1番、2番、3番、4番と番号がつけてあります。じゃあ、今から先生がなにか言葉を言うので、それが1番から4番のどの絵のことか教えてくれる？　いくよ。『ばなな』」

参加者：「これ～！（と絵を指さす）」

調査者：「そうだね。ばなななは何番かな？」

参加者：「3番」

調査者：「そうそう！じゃあ、次の言葉を言うよ。1番とか2番とか、番号で答えてね。『スプーン』」

参加者：「1番」

（以下、同様に続く。）

付録2　PPVTの語彙（Form Ⅲ－Aを筆者が和訳したもの）

SET 1		SET 2		SET 3		SET 4		SET 5	
Item	日本語訳	Item	日本語訳	Item	日本語訳	Item	日本語訳	Item	日本語訳
1	バス	13	掘る	25	からっぽ	37	城	49	パラシュート
2	飲む[*1]	14	牛	26	肩	38	切る	50	配達する
3	手	15	たいこ	27	真四角	39	サボテン	51	長方形
4	のぼる	16	羽根	28	はかる	40	牧場	52	飛びこむ
5	鍵	17	ぬる	29	ヤマアラシ	41	出かける	53	キャンピングカー
6	読む	18	かご	30	矢	42	ハープ	54	まと
7	クローゼット	19	ひざ	31	むく	43	宇宙飛行士	55	書く
8	とぶ	20	包む	32	噴水	44	アライグマ	56	ふさふさしている
9	ランプ	21	柵	33	事故	45	ジャグリングをする	57	穴をあける
10	ヘリコプター	22	ひじ	34	ペンギン	46	封筒	58	つりばり
11	においをかぐ	23	ゴミ	35	飾られた	47	やぶる	59	グループ
12	ハエ	24	運動する	36	鳥の巣[*2]	48	爪	60	したたる
SET 6		SET 7		SET 8		SET 9		SET 1	
61	車	73	巨大な	85	フラミンゴ	97	ペダル	109	独唱
62	だ円	74	鼻腔	86	タンバリン	98	解剖する	110	柑橘類
63	荷物	75	花瓶	87	やしの木	99	花束	111	ふくらんでいる
64	表彰する	76	騎士	88	鬱いている	100	げっ歯類	112	講義する
65	消火栓	77	レッカーする	89	カヌー	101	吸い込む	113	タイマー
66	沼	78	怖がっている	90	インタビューする	102	谷	114	注射する
67	計算機	79	幹	91	クラリネット	103	管状の	115	鎖の輪
68	信号	80	選ぶ	92	疲れ果てている	104	取りこわす	116	協力する
69	うり	81	島	93	水差し	105	牙	117	顕微鏡
70	地球儀	82	ビデオカメラ	94	爬虫類	106	調節できる	118	弓矢
71	野菜	83	心臓	95	汚染する	107	シダ類	119	衣服
72	額縁	84	スパナ	96	つる	108	飛びこす	120	壊れやすい
SET 11		SET 12		SET 13		SET 14			
Item	日本語訳	Item	日本語訳	Item	日本語訳	Item	日本語訳		
121	大工	133	燃え盛る	145	注射器	157	貧乏な		
122	荒れ果てた	134	哺乳類	146	透明な	158	オアシス		
123	危険な	135	説教する	147	おたま	159	がっかりしている		
124	アダプター	136	布張り	148	つぎ足す	160	垂直		
125	バルブ	137	つりあげる	149	研磨	161	家禽		
126	孤独	138	外観	150	平行四辺形	162	打ち明ける		
127	ネコ科	139	摂取する	151	滝	163	定期刊行誌		
128	なげいている	140	焼き菓子	152	てこ	164	ろ過		
129	海岸	141	角膜	153	爆発	165	霊長類		
130	電化製品	142	拘束されている	154	柱	166	球体の		
131	土台	143	歩行者	155	耕す	167	かぎ爪		
132	斧	144	仔馬	156	水生の	168	八角形		

*1　動詞については、「飲む」「飲んでいる」というように二つの形で提示した。
*2　日本語ではクモの巣も「巣」というため、「鳥の巣」と提示した。
*3　テストプレートは全部で17セットまであるが、今回使用したのは14セットまでである。

付録3　バイリンガル環境グループ・モノリンガル環境グループの調査結果

バイリンガル	月齢（ヶ月）	PPVTスコア	モノリンガル	月齢（ヶ月）	PPVTスコア
B-1	80	134	M-2	65	120
B-2	60	121	M-3	71	101
B-3	68	113	M-4	74	88
B-4	69	82	M-5	69	85
B-5	65	80	M-6	61	76
B-6	61	80	M-7	63	69
B-7	63	78	M-8	60	69
B-8	74	77	M-9	71	67
B-9	70	77	M-10	71	64
B-10	61	77	M-11	70	64
B-11	59	77	M-12	57	58
B-12	57	75	M-13	57	58
B-13	71	73	M-14	61	54
B-14	66	70	M-15	50	54
B-15	61	70	M-16	71	52
B-16	68	69	M-17	53	51
B-17*	61	66	M-18	65	45
B-18	56	66	M-19	60	45
B-19	59	64	M-20	65	44
B-20	74	63	M-21	61	44
B-21	71	63	M-22	57	43
B-22	63	63	M-23	54	42
B-23	53	62	M-24	53	42
B-24	65	57	M-25	53	42
B-25	50	56	M-26	52	41
B-26	66	53	M-27	51	41
B-27	67	49	M-28	56	40
B-28	54	47	M-29	56	37
B-29*	65	43	M-30	53	34
			M-31	60	33
			M-32	60	33
			M-33	51	33

*B-17とB-29の2人はスクリーニングテストで基準に達しなかった。