

長谷川信子. 2005. 「小学校での英語教育」反対論検証—「先ず会話」からの英語導入、やる価値は十分ある—『「早期英語教育の指導者養成及び研修の実態と将来像に関する総合的研究」科学研究費（基盤研究(B)研究報告書）』（研究代表者：小林美代子） pp. 11-27. 神田外語大学.

## 「小学校での英語教育」反対論検証 —「先ず会話」からの英語導入、やる価値は十分ある—

長谷川 信子（神田外語大学）

### 要旨

2002年度から始まった、公立小学校における「総合的な学習の時間」を使つての「英語活動」の導入により、将来、英語を小学校から教科として導入することについての活発な論議が巻き起こっている。本論文では、そうした賛否の論点を検証した上で、制度的な面や効果において多大な課題が存在することは認めつつも、率先して児童期からの英語教育に反対する理由がないことを指摘する。むしろ、小学校での英語教育の導入を、これまで抜本的な論議が尽くされてこなかった日本における外国語教育・母語教育も含めた言語教育全般を見直す好機ととらえ、特に、英語をはじめとした外国語教育にあたっては、「会話」を先行させた導入が、周到な工夫を要するが、言語使用の最も重要な機能である「コミュニケーション」「情報伝達」の醍醐味を経験させることになり、筆者の米国での「日本語教育」での経験に照らしても、それが言語を学ぶ本来の形であると思われる。今後は、否定論や反対論で提示された問題点を警鐘としつつも、いかに問題を少なくする形で、いかに効果的に導入するかについて議論・検討へと発展させことが望まれる。

キーワード： 小学校での英語教育、臨界期（感受期）、脳活動、児童期の学習特性、言語教育

### 1 はじめに

日本における英語教育が大きな変革期を迎えようとしている。2002年度からの『小学校学習指導要領』の新教育課程の実施にあたり、公立小学校で「総合的な学習の時間」を利用し、国際理解教育の一環として「外国語会話」（とりわけ「英語活動」）の導入が可能となったからである。これにより、これまで私立学校や巷の語学学校などで「先取り」されてきた感のある「児童英語教育」が一気に、全国の小学校教育ひいては日本の言語教育政策全体、さらには日本人の将来像にも関わる問題として浮上してきた。この問題は、単に小学校に一教科を導入するか否かという程度の局所的なものではなく、日本の教育全般、ひいては、それを基盤に形作られる日本の将来と日本人の将来像にまで関わる可能性を秘めているだけに、その賛否にかかわる論議は、単純な座標軸では捉えがたいほど多方面にわたっている。本プロジェクトでも、公立小学校での英語教育の是非についての様々な意見、立場について、新聞や雑誌の記事、インターネットなどのサイ

トなども資料として検討してきたが、主な論点は、(1)に集約されると思われる。<sup>1</sup>

- (1) a. 児童期に外国語を導入することの言語心理学的・教育的観点
- b. 外国語の担当者・教員の質とその人数確保の観点
- c. 小学校教育のカリキュラム全体に及ぼす影響からの観点
- d. 中学校以降の英語教育への影響からの観点
- e. 国際理解教育における英語と他の外国語との位置づけの観点
- f. 日本人の英語を含む外国語能力向上の手段としての観点

これらは大別すると、大きく次の3つの問題として捉え直すことができよう。

- (2) a. 児童期の言語教育とその効果をどう考えるか。
- b. 日本の学校教育における言語教育政策とその改変、実施をどう考えるのか。
- c. 日本と日本人の将来像と外国語との関係をどう考えるのか。

上記の(1)と(2)が単純に対応するわけではなく、(1)に挙げた論点は、(2a)の「児童期の外国語教育」については(1a)(1b)(1f)が、(2b)の「日本の言語教育政策」については(1b)(1c)(1d)(1e)が、(2c)の「日本および日本人の将来像」については(1e)(1f)が必然的に含まれてこよう。(2)のうち、(2c)は理念的には(2b)の日本の教育政策の根幹に関わるものであり、早急に結論を出すべきではないかもしれないが、同時に時代の状況と社会の要請に応じて柔軟に変化・対応させるべきものであろう。そして、現実には、20世紀後半から加速し続ける人と情報、経済の地球規模での交流という事態に直面し、国際共通語として国際的にも認知されている「英語」を駆使できる人材の確保が「早急に」求められており、そのためには日本における英語教育をどうにか現在より効果的なものにしていかなくてはならないという現状認識がある。このことは、2002年に文部科学省が策定した『「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想』（および翌2003年のより具体的な『行動計画』）で、日本の国際社会における政治的・経済的地位の向上・確保のためには「英語が使える日本人」の育成が欠かせないとの認識に如実に表れている。この認識は、「国際理解教育」の一貫としての外国語、その一つとしての英語、という「大義名分」とは大分異質なものであり、むしろ日本社会内での「国際化」が英語以外の外国語（中国語、韓国語、スペイン語、ポルトガル語、タガログ語、イラン語など）を中心に広がっている事実の観点からは、いかにも「欧米追随」「英語至上主義」に陥っていると非難されても無理からぬところである。しかし、誤解を招く可能性を承知で敢えて言えば、国家による教育の大きな目的の一つが国とその構成員である国民の将来の「繁栄」の可能性を広げることにあるとすると、そしてそのためには外国語の教育が必要であるとの認識があるのだとすると、同様の観点から中学・高校において導入される外国語がほ

<sup>1</sup> 特に、大津・鳥飼(2002)、金森(2003)、『英語教育』2004年5月号、大津(2004a)、慶応義塾大学での2003年12月のシンポジウム「公立小学校での英語教育をめぐって」資料、および同大学での2004年12月のシンポジウム「小学校での英語教育は必要ないー英語教育のあるべき姿を考えるー」資料。また、宮本(2005)は、本報告書で上記2004年12月のシンポジウムについて報告論文をまとめている。

ば 100%「英語」であることから明らかなように、もし小学校教育に外国語を導入することになるのなら「利用価値の高い英語」を先ず導入する、という結論は避けがたいことのように思われる。もちろん、その場合であっても、当然、その目標に照らして「小学校での英語教育」が望ましいのか否か、望ましいとしても、どういう目標を設定し、誰がどのように教えるのか、「国際理解教育」との関連や「英語至上主義」に陥らせないための方策をどう講じるかなどについての議論は当然成されるべきであろうが、それは(2b)を含めた日本の教育政策全般（例えば、中・高での英語教育、近代以降の歴史、政治、経済をどう教えるかなどを含む）に関わる問題であり、小学校での英語教育導入の賛否のみに集約させるべき問題ではないと思われる。

むしろ、日本人の英語運用能力を向上させ、そのために英語教育に何らかの新しい施策が必要であると認めた上で、(2a)(2b)に関する議論を集中的に発展させる時期に来ているであろう。以下では、英語教育において育成しようとしている「英語が使える日本人」とはどのようなレベルなのかを考察し、それに対して(2a)の観点からの賛否を検討し、(2b)の日本における今後の言語教育のあり方に向けて提言したい。

## 2 「英語が使える日本人」とは

上記の文部科学省による『行動計画』に「英語が使える日本人」の育成が掲げられたことは、とりもなおさず、過去から現在に至る英語教育では「英語が使える日本人」が育成できていないという認識を端的に表明したことを意味する。この認識は、英語力を評価する指標として国際的にも使われている TOEFL の 2001-2002 年度のデータ（TOEFL コンピュータテスト）で日本はアジアの隣国である韓国や中国が 200 点を越えているのに日本は大きく水を空けられ 185 点程度しか取れていないという具体的な数字にも現れているが、むしろ、上記 2002 年の文部省の『戦略構想』策定発表の際の当時の文部科学大臣（遠山啓子前大臣）の次のような発言（「学校教育でも中学校、高等学校、また多くの場合大学という長い年月をかけて英語を学んでも、なかなか使いこなして外国人と対等に議論できるような力まで持っている人はそれほど多くない」）に集約されるような日本の国民が漠然と持っている「感覚的」なものであろう。すなわち、多くの国民は、海外へ留学したり駐在したりするといった日常的に英語を使える特別な環境に入らない限り、または「英会話」を専門学校などで集中的に訓練を受けない限り、現在の日本における学校教育だけでは英語は使えるようにはならない、特に「英語でコミュニケーション」できるようにはならないと考えているのである。

では、どの程度の英語力があれば「英語が使える」と言えるのであろうか。それについては、2003 年の『行動計画』でも、「英語が使える日本人」の育成目標を、「中・高等学校を卒業したら英語でコミュニケーションができる」「大学を卒業したら仕事で英語を使える」といった漠然とした捉え方しか示していない。この捉え方は、中学卒業で英検 3 級程度、高校卒業で英検準 2 級～2 級程度（大学では上記目標に照らして各大学で目標設定）を指針としているとはいえ、『行動計

画』とは名ばかりの具体的な「目標」とは程遠いものである。逆に言えば、「英語でコミュニケーションでき」「仕事を英語でできる」ようになれば目標が達成されるわけで、何をコミュニケーションと捉えどこまでを英語で仕事をすると考えるのかは、「場」と「状況」次第であり、その定義付けは現段階ではなされていない、またはできない、と言えよう。そして、このことが、「コミュニケーション」の観点からの英語教育ひいては母国語の日本語を含めた言語教育の難しさを物語っており、そこに対する共通の理解と基盤が形成されない限り、具体的に何をどう、いつどのように導入するか、という(2a)(2b)に関わる議論が成果を生み出す形で進展しないように思える。

以下では、独断のそしりは免れないことを承知で、米国の大学院で英語教育・言語学で学位を取得し(MA in TESL, Ph.D. in Linguistics)、米国の大学で数年にわたり研究員、助教授として言語学および日本語教育に携わり、日本の大学において英語教育、言語学を担当してきた筆者の私見ではあるが、「英語の使える日本人」のレベルを以下(3)(4)のように捉えた上で、論を進めたい。

「英語が使える」ことの理想は、「話しことば」なら、国際会議などにおいて、個人としても、また国や会社、団体を代表しても発表し意見を述べ質疑応答に淀みなく応じられる「英語力」であり、「書きことば」なら、会社、団体を代表して交渉や契約などに関わる文書が作成でき同時にそのような文書を誤解なく理解出来る程度となろう。しかし、このレベルは、英語を母語とする人であっても(または、日本人が日本語を用いたとしても)到達できる人が限られていることから明らかなように、「語学力」だけの問題ではない。むしろ、専門知識や論旨の構成力、理解力、発表力、説得力といった、知的活動全般の裏付けがあって初めて可能なレベルであって、母語を用いた言語活動の目標にはなり得ても、万人に向けた公教育での外国語の習得目標としては高すぎる。むしろ、現実的には、(3)(4)に示した日常生活に根ざした言語活動が英語で出来る程度が無難な目標設定ではないかと思われる。

### (3) 「話しことば」

- a. 日常生活： 近隣知人との挨拶や会話ができ、生活習慣や道順、社会生活に関することについて説明ができ、誤解があればそれを解消できる程度。
- b. 海外旅行： 必要な情報を得たり旅程を変更したり、また多少のトラブルがあってもそれを説明しホテルや旅行会社などと交渉できる程度。
- c. 仕事： 日々の日常的業務に関して打ち合わせや手順の説明などに支障がなく、可能なら一歩進んで、自らと直接関わる仕事についての会議に参加し、取引先と非公式な形での下交渉が出来る程度。

### (4) 「書きことば」

日常の手紙やメモ、伝言のやり取りができ、辞書を使いながらも、自分の興味のある分野、仕事などで扱っているトピックに関し、英語の新聞や雑誌、インターネットなどから必要最低限の情報を得ることが出来る程度。

(3)(4)は、母語であれば、障害のない限り、学業成績とは関係なく誰でも身につけることができると思われるもので、言語活動としては最低限のレベルである。しかし、そこへ外国語としての「英語」で到達することが公教育を通してできるようになるなら、それは言語教育としてかなりの成功と思われる。<sup>2</sup> そして、これ以上に高度な言語活動なら、母語であっても、知的に思考を整理し、書き物として資料を用意したり、専門家の立ち会いを必要としたりする場合となり、単純な「英語力」以上の問題である。

(3)(4)で示された言語活動は、一見すると「日常会話」のレベルであるが、どの状況においても、発話者自らの意志の表明と発現が基本にあり、会話参加者との意見と感性の交換、情報源への自由意志に基づく接近という「コミュニケーション」に基本の「常に新しく」「相互に理解し合う」「必要とする情報を得る」ことが大前提の創造的な言語活動であり、単純な時局的挨拶などのモデルの暗記・再現程度で成り立つ「英会話」「翻訳」とは質が異なるものである。すなわち、英語使用者が、自ら「話したい」「相互に理解したい」という自然な言語活動では大前提である「コミュニケーションする意志」があって初めて成り立つ「言語使用」である。

また、(3)の言語活動は、対人コミュニケーションを基本としており、会話の相手の表情や反応があることが前提となっている。すなわち、多少の発音の悪さや文法的間違いによる誤解や不明な箇所があったとしても、言い換えたり、補足したり、必要ならジェスチャー等もまじえてより確かな意思疎通へ導く可能性を含んだ言語活動である。そうした言語活動は母語では常に行っていることであり、多少の発音・アクセントの違いや不明瞭な発話に一々目くじらを立てて、言語内容をさしおいて「矯正」するようなことはない。<sup>3</sup> もちろん程度の差も考慮しなくてはならないが、(3)に必要なのは、単に「試験」などで計る英語力でも、与えられた会話の暗記や再現でもない。コミュニケーションの場において発揮される英語を使う力である。それをどう判定するかなど、公教育が直面しなくてはならないことが多いが、コミュニケーション能力の発現と発達の観点から、小学校での英語教育の是非を含め、外国語導入の時期と方法が考慮されるべきと考える。

---

<sup>2</sup> 多少余談になるが、実際、(3)のレベルに到達していれば、イチローや松井秀喜、丸山茂樹など米国で活躍する日本のアスリートが、米国等外国メディアに露出する機会も格段に増えると思われる。発音や文法に多少の難があっても、肉声が聞ければメディアに取り上げられるが、通訳を通してしか考えが表明できなければ、大記録達成の時さえ米国メディアではほとんど無視されてしまうというのが現状である。また逆に、多少拙くても、それが英語ならメディアに流れるのである。米国内での「外国人」が曲がりなりにも自分の意見を英語で表明できているという現状では、英語で表現できなければ、存在感が希薄となってしまうことも致し方あるまい。このことは、メディアでの取り扱いだけの問題ではなく、それ以外の分野においても、英語での表現力と存在感とは呼応している。こうした現状に対し「英語帝国主義」との批判もあろうが、そもそも「英語が使える日本人」の育成の必要性の「本音」は、日本人の国際舞台でのプレゼンスとも関係しているのであるから、その現状認識から施策を講じる必要がある。

<sup>3</sup> この認識があるので、(3)には敢えて「発音」についての指針は設けなかった。英語を国際共通語と位置づけた場合、以下第3節でも述べるが、それを外国語として学習する日本人が、英国や米国のネイティブスピーカー並みの発音を習得することは至難の業でありまたその必要もないと思われる。むしろ、発音を気にする余り自由に内容のある発話ができなくなるという弊害の方が心配される。全体的な運用能力の点では、たとえ/l/と/r/などの混同により誤解が生じたとしても、その誤解を解くことのできる説明力があれば事は足りる。逆に、そうした能力がなければ、完璧な発音ができても英語運用力とはなり得ないのである。

### 3 児童期の言語教育とその効果

上記では「英語が使える」こと为目标として(4)に示したように「書きことば」も念頭においたが、『行動計画』により小学校での英語教育の導入に道を開いた背景には、「話しことば」としての「英語」が使えるようになることが目論まれていたと思われることから、以下では「話しことば」を中心に考察する。

#### 3.1 言語習得の感受期からの議論

児童期に外国語を導入することの一番のメリットとして考えられているのは、言語の習得には「臨界期」なり「感受期」なりがあって、その期間終了前に学ばないと習得が著しく困難になるとの議論が広く信じられているからである。しかし、この「臨界期」「感受期」の存在というのは、母語（および幼児期からの自然な言語環境としての第二言語）の習得に関してはあてはまるが、教育機関などによって導入されるような外国語に関しては、その時期以前に習得する（し始める）ことが習得を容易にしたり、習熟度を高めたりすることと直接的に関係があるとは言えないというのが、様々な実証・応用研究の示すところである。習得目標のレベルを母語話者レベルに設定するという事になれば、話は別だが、そのレベルは、日本のような英語環境が基本的には学校などの教育機関に限られる状況では、どのような時期に導入しようとも「母語話者」のレベルに至るのとは不可能、もしくは限りなく困難なことであろう。そして、目標レベルが(3)(4)程度の機能的運用レベルであれば、習熟度や学習効果を左右するのは、導入法・学習法・教授法・動機付け・英語環境などの要因であるとの説がより一般的である。(Lightbown and Spada (1999)参照)

しかし、このことは、導入時期と特定の学習法・教授法・動機付け・英語環境とが無関係であることを意味しているのではない。むしろ、どんな教科の教育にも共通することだが、導入法・学習法・動機付け・環境は、導入年齢に応じて変えなければならないことは当然であり、以下 3.3 でより詳しく触れるが、(3)(4)の目標に向けて、どのような学習法・導入法・動機付け・環境が、どの年齢の学習者に最も効果的であり、こういった言語活動がどの時期にどう導入されるのが望ましいか、といった側面からの考察が重要であると考えられる。すなわち、「臨界期」「感受期」に基づく議論が児童期からの外国語導入への賛成論とは直接結びつかなくとも、特定の学習法・指導法が特定の年齢層の学習効果と関わることを認める限り、その学習効果と言語活動の側面との相関が認められるなら、児童期に外国語を導入することに対するメリットは存在するであろうと思われるのである。

#### 3.2 言語習得時期と脳活動

Kim他 (1997) が *Nature* 誌に外国語の導入時期の違いにより外国語使用の際の脳活動の部位が異なるとの論文を発表して以来、神経言語学分野でも外国語習得と脳活動に関する研究が急速

に高まっている。<sup>4</sup> Kim他の研究では、母語と平行して幼児期から外国語（むしろ第二言語）を習得したグループは発話において母語発話時と同部位の脳活動がみられたが、母語に遅れて（11才から外国語（むしろ第二言語）環境におかれて）習得したグループは外国語と母語は異なる部位の脳活動が観察されたというものである。しかし、ここで注意しておきたいのは、両グループとも言語の習得環境は第二言語のものであり、共に高度な習得レベルに至っており、導入時期と脳活動に違いがみられたとしても、それが言語運用能力の「質的」な違いとはなっていないことである。一方、逆に、導入時期が異なっても同様に非常に外国語の能力が高く（highly fluent）外国語を日常的に使うという点で同様な言語環境にあれば、脳活動にも差異はないとの報告や、言語能力が同程度（いずれも(3)(4)レベル以上の言語能力を持つ被験者）なら、習得年齢と脳活動の違いは見られないとする報告もある。また、外国語能力が低い場合には、母語と外国語では脳活動に違いがみられ、言語能力が高まるにつれてその違いが減少するとの報告もあるが、それが、習得年齢とどのように関わるかは定かではない。（Ekiert (2003)、Hamers and Blanc (2000) 参照）

言語習得と脳活動については、近年、脳計測機器の開発・発達がめざましく、今後も多くの実験・調査結果が発表されることと思われる。<sup>5</sup> しかし、現在の所、小学校での英語教育時期（10才程度）と中学1年での導入時期の違いが脳活動の違いをもたらすといったような報告はない。また、外国語を学齢期に導入することによる脳活動へのネガティブな影響などの報告もない。2つ（またはそれ以上）の言語を使用するbilingual話者は一つの言語しか持たないmonolingual話者とは異なった部位もしくは広範囲の部位を活性化させるとの報告があるが、それが言語に特化したものなのか、他の高次認知活動との連携のためなのか、また、それが計算や推論といった、高次認知活動と関わる脳機能に影響があるのか否かなど、興味深い問題はつきないが、確定的な報告はない。さらに、巷の一部で心配されているような、児童期から外国語を導入することで母語の発達を含めた認知発達に悪影響を及ぼすのではないかと危惧に関しては、そのような証拠を示す決定的報告もない。一般に、母語体系は、それが常に使われているという言語環境にいる限り、限られた時間での外国語の導入によって、簡単に揺らぐような不安定なものではないというのが、言語学および言語心理学の見解である。

### 3.3 児童期の学習特性

上記で述べたように、児童期に外国語を導入することに関し、「臨界期」もしくは「感受期」の観

---

<sup>4</sup> 神田外語大学大学院および言語科学研究センター(CLS)でも、筆者を含め、本研究代表者の小林美代子、研究分担者の堀場裕紀江、CLS 顧問の井上和子は、2004年12月発足の研究プロジェクト「言語の発達・脳の成長・言語教育に関する統合的研究」（研究代表者：萩原裕子（東京都立大学）；科学技術振興事業（JST）社会技術研究事業、公募型研究領域〈脳科学と教育 II〉）の研究分担者として、外国語の導入時期と外国語能力と脳の発達に関連を調べる研究に携わっている。

<sup>5</sup> 日本においても、最近（2005年2月16日のasahi.com；詳しくはTatsuno and Sakai (2005)）、日本人の大学生と中学生の英語の習熟度（活用形の判定テスト）と脳活動の結果について、東京大学の酒井研究室での調査結果が報告された。

点からも、脳活動（もしくは脳の発達）からの観点からも、積極的に賛成・反対の議論となるような報告は今のところないと言える。しかし、3.1 で触れたように、外国語の導入時期や学習の方法と児童期の心理・学習効果の相関関係については、さらなる考察が必要である。この点に関しては、様々な方法で外国語を児童期に導入している他の国での調査・研究が参考になると思われる。

Cameron (2001)は、児童期に外国語を導入することが外国語の習得や習熟度に対し格別にプラスであるとの議論は提示していないが、言語活動の特定の側面やタイプによっては、児童期の心理や学習法が（それ以降に行われるより）効果的であることを示唆している。例えば、言語情報の手がかりとして、高学年年齢層（12-14 才）が語順などの文構造に注目することに対し、低学年年齢層（7-8 才）は音やイントネーションに注意を向けるとの報告もあり（Harley *et al.* (1995)）、早い段階で外国語を導入した方が、リスニングの能力に関しては、有利に働く可能性を述べている。このことは、一般に外国語の導入が早いほど発音・イントネーションはよくなり、listeningの能力が上がると言われていることと合致する。これが事実だとすると、「感受期」の議論ともなりえるが、言語に特化したものではなく児童期とそれ以降の認知発達のプロセスでの違いに帰することができる可能性もある。いずれにしても小学児童の方が、それ以後の学習者に比べ、イントネーションを含めた音に対して敏感に反応し、そこから意味ある情報を得ようとする傾向があると言えそうである。

また、外国語の理解に当たっては、高学年層および大人の学習者が学んできた外国語の知識に頼ろうとするのに対し、子供は母語を含めこれまで知っていること全てを傾注して分かろうとするとされている。すなわち、子供は、外国語であっても、それは情報を取得・交換し、理解を深めるための言語活動・コミュニケーションそのものとして捉える傾向が強いのである。もちろん、導入の仕方にも左右されることであろうが、高学年層や大人の学習者が外国語に対し、言語活動そのものというより、意識的に「学習する対象」としてアプローチするのに対し、子供がコミュニケーションの一つの手段、つまり自らを発現し、相互に理解するための手段として、外国語を捉える傾向にあるということは、外国語に対する動機付けが根本的に異なることを意味し、(3)のような習得目標の観点からは、有利に働く特性と言えよう。<sup>6</sup>

さらに、児童期の認知活動の特質も押さえておく必要がある。認知心理学・言語心理学の分野では、子供は出来事や言語活動に積極的に関わることで、周囲の事態から意味を汲み取っていくと考えられているが、それは子供が単独でなしえることではない。言語を含めた認知活動の成長は、大人を含めた周囲の適度な手助けや反応（手本を示したり、励ましたり、他のものとの関連を示唆したり、思い出させたり）を得て、助長されるのである。こうした周囲の手助けの影響は、高学年生や大人の活動にも多少はあてはまるが、認知発達と学習効果の観点では、量・質と

---

<sup>6</sup> しかし、このことは同時に、外国語での発話に対して、発音や文法面からの注意や矯正には非常な注意を要することを示唆しており、小学校での英語教育の目標、教授法、評価法には注意深い検討が必要である。（以下第3節参照）



もに子供において、重要な役割を果たすと考えられる。

子供は就学以前に母語の基本的な体系を習得済みと考えられているが、就学時（およびその後）の母語の言語能力と発達には同年齢でもかなり差異があることが知られており、<sup>7</sup> その違いは、就学以前の言語活動の豊かさ（すなわち、周囲からの適切な言語の手助けが豊富にあるか否か）と関係していると考えられている。言語環境の豊かさの例として「読み聞かせ」が挙げられるが、その際、多くの親は次のような言語活動を通し、子供の言語・認知活動を促していると思われる。

- (5) a. 物語の流れや描写や変化など、要所へ注意を喚起する。
- b. 話や出来事の前後関係や因果関係を確認する。
- c. 登場人物の行動や関係を説明したり、させたりする。
- d. 上記の点についての疑問点や驚きを子供と一緒に考え、共有する。
- e. 読みの手本を提示し、子供が模倣し、繰り返すことを励まし促す。

「読み聞かせ」は言語活動の一例だが、子供の認知活動と学習プロセスが凝縮している例と思われる。大人なら内省のみで具体的な言語活動を介在しなくても獲得する知識・情報でも、子供は、周囲から適切な「働きかけ」「問いかけ」「手助け」を受け取ることにより、思考・推論の方向性を定め、理解を深め、言語表現を学んでいくのである。そして、そうした周囲からの手助けが存在する言語活動が楽しみでもあり、またそれを通すことで、より効果的に学習することができると思われる。一般に、子供の方がコミュニケーション活動において自己抑制が少なく大胆であるが、コミュニケーションという言語活動そのものが子供には学習の動機であり手段であり成果でもあり得ることを考えれば当然のことであろう。この点は、大人の学習とは性質を異にしていると言える。この子供の学習の特性が、外国語のコミュニケーションを学ぶ際にプラスとして作用する可能性は大いにあり得ることである。

### 3.4 まとめ

ここまでの考察をまとめておこう。「英語が使える日本人」としての習得目標を(3)(4)のような機能的運用能力として考えた場合、小学校からの英語教育導入に関し、導入反対論でも指摘されているように、言語習得の「臨界期」「感受期」の観点や脳機能の発達の側面から積極的にそれを進める議論は見あたらない。しかし、習得目標(3)のように、英語を音声の基本としたコミュニケーションの観点から考えた場合、児童の学習特性である(ア)イントネーションを含めた音への注意力、(イ)外国語をも言語活動と捉える姿勢、(ウ)周囲とのコミュニケーション・言語活動そのものが認知発達・学習の動機・手段・目的となりえることは、それらを外国語学習に活用できる時期で

---

<sup>7</sup> 子供の言語発達は、就学後も語彙の習得などの側面で続くことは当然だが、文法的な側面でも、認知的に複雑な概念（例えば、仮定法過去、逆接的表現や論理的つながりを明示する接続詞など）や書き言葉に特有な構文（例えば、**whose** や **in which** といった前置詞を含む関係代名詞）などは10才過ぎても困難な場合があると言われている（Perera (1984)）。また、討論や発表を含めた言語技術と関わる言語能力も学齢期以後に教育されることによって発達するものである。

あれば、外国語を導入することのメリットとして働く可能性が大いにありうると思われる。すなわち、(ア)(イ)(ウ)の特性を生かす形での適切な指導が行われれば、コミュニケーションの手段としての話しことばの習得には、児童期からの外国語導入が効果的である可能性が高いということである。

しかし、同時に、上記の特性は裏を返せば、この時期の児童が提示されるモデルや導入方法や教師の力量や反応に大きく左右される可能性があることを示している。また、母語においても、上記でも触れたが、書きことばや認知的に複雑な概念や論理的思考、「場」に応じた言語表現方法などのいわゆる言語技術といった言語活動は発達途上にあり、その発達段階も就学時以前の言語活動により児童にかなりの差異があると思われ、各児童の母語の言語活動レベルにも配慮した導入が望まれる。こうしたことから、小学校での英語導入には、どのようなモデルを提示し、どのような言語活動をどう導入するか等、具体的なカリキュラムと教授法、また教師に求められる英語力と指導力について、中学校からの英語教育以上に、詳細に注意深く検討される必要があると言えよう。

#### 4 よりよき英語教育へ向けての提言

小学校での英語教育導入に関し、その反対論の多くは、上記(2)の「小学校での言語教育のあり方」すなわち(1b)(1c)(1d)(1e)に関わるもので、時間数や、教員の確保や質、他教科との関連、国際理解教育との関わり、中学校以降の英語教育への影響など、制度や具体的な実施方法についての困難さや混乱に言及してのものであり、児童期での導入による効果を疑問視するものはあっても、児童期での外国語教育そのものがマイナスであるとの議論はほとんどない。<sup>8</sup> 上記 3.4 で述べたように（また第5節でも触れるが）、児童期の学習特性は外国語の話しことばの習得にはプラスに作用する可能性が高いことから、今後、公立小学校で、教科として英語の導入を計るなら、それを生かす形での施策が求められよう。この問題については、(i)小学校（それ以降）での母語の言語活動と言語能力の把握・教育のあり方、(ii)中学校以降の英語教育との関連、(iii)教員の役割、などについて、今後、分野（英語教育、国語教育、言語学、発達心理学、心理言語学など）や機構（小学校、中学校）を越えた検討が真剣になされるべきであり、既にその時期に来ていると思われる。

---

<sup>8</sup> その例外としては、大津(2004b)が「そぎ落とし(unlearning)」の困難さをあげている。すなわち、一度身につけた知識や技能が間違っていた場合、白紙に戻して学び直すことは正しいものを学ぶ以上に困難さを伴うというものである。しかし、この「そぎ落とし」の問題は児童期に学んだものにおいてのみ関係するとは思えず、この議論はどのレベルでの習得にも当てはまるはずであろう。なぜ中学校以降での英語教育では問題にされず児童期の英語導入への反論とするのか疑問である。万人に完璧に間違いがなく浸透させることのできる教育や学習というものはないわけで、「そぎ落とし」の問題はいつでもどんなものにおいても起こることであろう。たとえ、児童期で習得したものの方がそれ以後に習得したものよりそぎ落としが難しいのであったとしても、それは裏を返せば、その時期に習得したものの方が確実に定着することを意味しており、それを「よい効果」に導く方策もある筈であるし、また、その時期に学ぶことでメリットを受ける児童も当然多数出てくる筈であると思われる。

#### 4.1 小学校での英語教育：実施に向けて

上でも述べたが、小学校での英語教育は、児童の母語による言語活動や認知発達と切り離して考えることはできない。その点で、「児童期の母語の言語活動と、言語能力の把握と教育」については、国語教育の観点からも含め検討されるべきものであろう。三森(2004)が提唱しているように、母語での言語技術の習得と発達がなされなければ、外国語での言語技術と発達は望めない（または非常に効率が悪い）わけで、外国語（英語）の教科導入と平行して母語教育の見直し改訂が望まれる。また、大津(2004b)などで述べられているように、母語を通じて言語そのものが持つ力、不思議さ、規則性といったメタ言語意識を育むカリキュラムの導入なども、母語および外国語の知識獲得、言語技術発達には望ましいと思われる。

小学校である程度の英語が導入されるということは、必然的に中学校以降の英語教育にも多大な影響を与えることになろう。しかし、児童期の英語教育が、3.3 で考察したように、基本的にはコミュニケーション重視の活動となると思われるのに対し、中学以降でコミュニカティブ英語なるものが導入されているとはいえ、主に行われているのは文法を含めた英語という言語の体系を学ぶことであり、その両者の目的は必ずしも一致しない。例えば、会話において「文法的間違い」を指摘することは、会話者の言語活動の意識が情報の伝達にあるとすると、「内容的間違い」を指摘されたと誤解する恐れがある。しかし、文法等を間違っただけのまま使用させ続けることは、後に行われる文法体系の習得にはマイナスとなりかねない。英語導入初期は、音や単語レベルでの言語活動で事は足りるが、年齢が上がるに伴う子供の認知活動に見合った内容を英語で提示していく方策、その際に文法や書きことばをどのように導入し、どう評価するかなど、具体的な問題は山積みである。さらに、小学校で獲得したコミュニケーションに対する意識と技術を中学以降での教育においていかに継続して伸ばしていくかなど、小学校での英語教育（および言語教育）と中学校以降での教育との連携について、言語教育・英語教育全般の見直しも必要である。

3.3、3.4 で述べたように、児童期の学習は、指導者や指導法によりその効果にはかなりの差がある。現在行われている「英語活動」でも、熱心な先生とそうでない先生とで児童の英語への意識はかなり異なっているとの報告がある。「音」のモデルとして様々な教材や ALT を使うとしても、児童にとって最も身近な日本人の先生の役割は重要である。松川(2004)の言うように、「学習者のモデル」との位置づけもあるが、ALT とレッスンプランも相談できない程度の英語力では系統立てた指導は難しいと思われる。今後、教科として英語が導入された場合、英語という教科を誰が教えるのかという問題が、具体的にはおそらく一番重要な問題となると思われ、本研究プロジェクトも、その観点からの調査・研究を進めている。現時点では、担任教員と ALT、教科専門の教員が加わった三者での協力体制が望ましいと思われるが、それも、日本における義務教育における言語教育体制の大改革を踏まえた上で、注意深く検討されるべきであろう。

## 4.2 成功するための条件

上述したように、小学校での教科としての英語教育には、かなりの困難が伴うと共に、日本の義務教育の内容と体制を根本的に見直す覚悟がなければ、効果的な導入・教育は望めないと思われる。そういう見通しを前にして、反対することは非常に容易である。殊に、効果的な教育には、教授法、導入法、カリキュラムが重要で、また、有能な教員の確保が不可欠であることを考えると、「無理」を決め込み、何もしないことを選択することは容易である。しかし、冒頭でも述べたように、小学校での英語教育の導入論議の発端は、これまでの英語教育では、今後の日本は立ちゆかない、「英語が使える日本人」を育成しなくてはならない、との認識である。この認識に立ち返るなら、「何もしない」「現状のまま」という選択肢は既にないと考えるべきであろう。反対論の中には、その認識を共有しても、他の方法で「英語が使える日本人」を育成する方策を探るべきとの意見もある。そうした意見の多くは、現在の中学校での英語教育の時間数を増やすなり、内容を変えるなりといった「小規模改革」である。なかには、小学校も含めた国語の言語教育を充実させ、言語技術教育の体系的導入を進めるといった意見もあるが、そのこと自体と英語教育導入の賛否とは（限られた小学校の時間数をどう扱うかの点においては競合することであるが）直接関係はなく、その必要性を認めた上で、英語教育に対しより具体的な改革へ繋がる形での検討がなされるべきであろう。

「小規模改革論」であっても、英語教育の見直しが必要であることは多勢に認識されているわけで、逆に言えば、日本の社会・政治風土にあって、これだけの「大問題」が小規模改革で目的が達成されるとは思えない。むしろ、この小学校での英語教育導入に関しての問題意識を、日本の義務教育および高等学校教育がないがしろにしてきた、母語を含めた言語教育全体に関わる問題として捉え直し、その枠組みで英語教育を考え直す格好の機会と捉えるべきだと考えたい。小学校のカリキュラムと教科が変わるということはその後続く中・高・大の教育システムが変わるということである。大変革に伴う痛み、混乱、マイナスはある程度覚悟せざるを得まい。一見無責任に聞こえるかもしれないが、立ちゆかなくなった教育制度をいい加減な形で継続し続けることの方が無責任であろう。現在のシステムのマイナスがいくつかでもある程度解消し、その後の変革の可能性のあるシステムへ踏み出すことの方が、一時的にはマイナス要因が噴出しても、長い目で見た時には改善となるであろう。

本論文も含め本プロジェクトでは、小学校での英語教育の導入の賛否に関し、様々な媒体にあたり、かなり広く意見を概観してきた。印象の域を出ないが、反対論者に英語や言語を専門にしている学者・知識人・教員が多いように思えるのは残念なことである。逆に、賛成論者には、英語を専門にはいない人達が多く含まれ、公教育を受けることで「ある程度の」英語運用能力がそれ以上の専門的訓練や機会を与えられなくても習得できる方策を講じるべきであるとの認識を共有しているようである。この印象に多少の真実があるとすると、成功する英語教育に向けての大きな障害となると思われ、非常に憂慮する。まさか、英語や言語の専門家達が、旧来の英語

教育で自分たちが育成されたのだから、それで問題がない、と考えているとは思いたくないが、そうした専門家達が、反対を決め込み、小学校の英語教育に背を向けることで、彼らの言語習得や英語教授法に関する幅広い知見や経験が生かされないまま、小学校の英語教育の重要な施策と具体的導入方法やカリキュラムが決められていくようなことにでもなれば、日本の外国語を含めた言語教育改革にむけた千載一遇の機会をみすみす逃すこと、ひいては、反対論者が自ら憂慮しているような事態がまさに現実化され、「不成功」な方向へと踏み出すことにもなりかねない。現時点では、反対論者の意見もある程度出尽くした感もあり、それらを警鐘としつつも、反対論者も巻き込み「より大局的な見地にたって」、小学校に英語教育が導入された場合には、英語教育を少しでも効果的かつあるべき方向へ向けて、具体的な議論を重ねていかななくてはならない時期に来ていると思われる。上でも触れたが、今こそ、学問領域を越え、機構を横断しての建設的な検討が必要な時であろう。

上記では、改革への現実的な目標(3)(4)を踏まえた上で、児童期に外国語を導入するメリットを提示したつもりである。しかし、同時に、そのメリットを享受するためには導入法も、教授法も、教師の力量も、教育体制も、これまでとは異なった大変革が必要になってくるであろうこと、それは生半可な覚悟ではなし得ないことを論じ警鐘を鳴らしたつもりである。そして、そうした大変革を通して生まれてくる「新しい言語教育」には、現システムではなし得なかった成果の可能性が母語においても外国語においても期待できると思えるのである。

以下の第5節では、筆者の言語教育の体験を紹介するが、そこでの経験を通して、言語の入り口はやはり文法などは最低限で、コミュニケーションの楽しさ、話すこと聞くこと、理解すること、理解されることの喜びに根ざしたところから始まるのが本筋であろうとの認識に至った。例え、同じ言語能力レベルに達したとしても、また、日本の経済活動を支える英語が使える日本人の数に違いがなかったとしても、導入時期に「言語を使うことの楽しさ」から入るか、「学習の対象」として入るかによって、外国語が身近なものとしてある程度定着しそれを機会があるごとに使える日本人の数や、過剰なコンプレックスを持ったまま外国語を拒否してしまう日本人の数などには違いが出てくると思えるのである。

## 5 「先ず会話」からの外国語導入のメリット

上でも触れたが、「英語が使える日本人」の育成には中学校からの英語教育の充実を図ればよい、とする意見がある。特に、「英語が使える」ことが「英語でコミュニケーションすること」と置き換えられた場合、「読み書き」の方が言語活動としてはレベルが高いのであるから、それが意識的に習得できれば、「話したり聞いたり」はそれを要求される環境に入り、「慣れれば」できるようになる、との考えは、まさにその道筋を通して英語が使えるようになった専門家達に根強くあると思われる。すなわち、知的な分析力に訴えた学習法の方が、コミュニケーションといった目的重視の学習法より、高度な言語能力が身に付くという考え方である。しかし、会話には瞬間的に他者

および他者からの発話内容に反応することが求められ、個人のペースで行う「読み書き」活動とは明らかに質が異なるのである。「読み書き」ができれば誰でも「会話」もできるようになる、とは言えないのである。むしろ逆に、「会話」ができれば、読み書きを含めた言語活動全般に対する意欲が高まる可能性の方が高いと思うのである。

以下は、筆者の日本語教育に携わっていた時の体験だが、導入において「会話重視（会話先行）」か「読み書き重視」かによって、会話運用力という点では、全く異なるタイプの学生が排出されることを如実に示しているよい例であると思う。その経験からも、先ず「会話（だけ）」を先行させた英語教育には、希望も楽しさもあると信じる。小学校からの英語導入には、どういうレベルであれ会話や音を楽しむことから入ることで、これまで多数輩出してきた導入初期の段階での「英語嫌い」や、その後一生英語と縁を持たない日本人の数を少しは軽減することが期待できるように思われるのである。

筆者は日本の高度成長の最盛期であった 1980 代にマサチューセッツ大学アマーフト校において日本語教育に携わり、日本語の初学者に対し、年度を違えて 2 つの全く異なったアプローチの観点から作られたテキストを用いて日本語を導入した経験を持つ。一つは、国際交流基金編集のテキスト『日本語基礎 I』<sup>9</sup>で、全て日本語（仮名と漢字）で書かれており、導入は、文法が平易と思われる項目から順に整然となされている。最初の数レッスンでは、文構成要素がより複雑である活動・変化動詞は導入せず、名詞述語文、形容動詞文、形容詞文（「XはYです」の文型）と存在文（「XにYがあります」）のみが導入され、それと同時に「私」「あなた」他の代名詞や様々な名詞と「は」「が」「に」「も」といった格助詞、係助詞を学ぶといった次第である。このテキストは教える側には至極都合がよい。文法項目は理路整然としているし、構文を際立たせるため、日本語特有の省略が一切なく、全て主語と述語とそれと関わる項が助詞と共に提示されている。また、仮名から漢字への導入もスムーズで、会話文が提示されているが、それは、そのまま書き言葉となる性質の物で、このテキストを用いれば、自ずと読むことが主体の授業活動となり、理解や学習量のチェックは容易に出来るのである。しかし、学生にしてみると、まず「仮名」の読み書きから始まることから、その習得に必死で、音を聞くことや発音することもおろそかになり、名詞、形容詞、存在文を学んでも写真などの描写はできるが、自分の行動や出来事の伝達といった、会話では最もダイナミックな言語活動にはほとんど役に立たない。さらに、話す際には英語では意識しない「助詞」の用法に悩まされ、「私は寿司を食べました」といった他動詞構文が言えるようになるには毎日 1 時間、週 5 時間の授業を半学期以上こなさないとならない。その時には、すでに助詞や活用、述語のタイプと文型といった知識が一杯で、間違えることが憚られ自由に発話することも叶わない状況である。自然と、授業は教える側も日本語より英語を用いて説明し、学生は、漢字を覚え、読み、書くことを中心に学習する結果となった。2 年次まで残ったのは勤勉で大人しいタイプの学生が大半で、日本語を学ぶことは楽しいというより、難しく大変な作業に

<sup>9</sup> これは現在、国際交流基金の編集で凡人社より出版されているテキスト『日本語初歩』の前の版であるが、両版とも基本的な導入の方法は同じである。

チャレンジすることが面白いという印象であった。

もう1冊は米国での日本語教育の第一人者である Eleanor Jordan (& Mari Noda)による *Japanese: the Spoken Language* で、このテキストは、導入初期には書きことばである仮名や漢字は一切用いず、ローマ字にアクセント記号や長音などのマークを付けた音声中心の表記で書かれている。そして、先ず最初に、動詞の「ます・ません」形と共に、終助詞の「よ」「か」「ね」「ねえ」を導入し、ビデオ教材付きで、次のような会話のシーンのいくつかを示すことから始まる。

(6) a. (コンサートのポスターの前で)

A: 行きますか。

B: はい、行きますよ。(Aに向かって) 行きますね。

A: いいえ、行きません。

b. (フランス語の雑誌を広げている B に向かって)

A: 分かりますか。

B: ええ、わかりますよ。

A: へーえ、分かりますか。

この会話には、助詞の導入も(代名詞を含め)名詞もないし、当然、格助詞や「は」といった係助詞もない。しかし、終助詞とそれに関わる音韻の抑揚が非常に重要な役割をしていることは、ビデオ教材からもアクセントや抑揚記号付きローマ字表記からも明白であり、動詞さえ学べば、非常にバリエーションの富んだ会話へと即座に発展できるのである。筆者は、「Xする」を導入し、「studyする」のように、Xを英語で代用することも許したので、このレッスンの導入と同時に、ジェスチャーや写真、指による指示を含め、(コーラを指して)「飲みますか/drink しますか」、(本を指して)「読みますね/read しますね」など、学生は率先して、日本語(的な)会話をお互いに発し合い楽しむという状況になった。当然、話すためには語彙が足りないし、英語で代用するのではなく日本語で話したい、との欲求が高まり、半月足らずで生活行動の基本述語はほとんど無理なく覚えてしまった。もちろん後のレッスンでは助詞や活用などが導入され、その説明には英語を用いての授業となるのだが、新しい文法項目や構文でも、ビデオ教材と教師である筆者の発音とアクセント、抑揚に敏感に反応し、とにかく、それを使って自ら会話することを先ず一義的目標としたために、導入1ヶ月半後のテストには「筆者と5分以上電話で会話すること」を課題にしたのだが、多少話題の急転などはあったが、全員それぞれ大笑いのうちに見事にパスした。このテキストでは、仮名や漢字の導入や、主語や目的語の存在と助詞を含めた「完全な文」への意識付けなど、書きことばへの移行には多少の工夫を要したが、このテキストで導入を受けた学生は、2年次3年次に進んでも、先ず日本語で言えるところ、理解できるところまでは日本語で、という習慣が身に付いており、2年次以降は取り立てて「会話」に時間を割かなくとも、

通常の「読み書き」「文法」の授業でも日本語会話が成立し、『日本語基礎 I』で導入を受けた学生とは「会話力」で格段の差があった。そして何より、日本語を話すことが楽しく、自分の日本語が日本からの留学生などとの話に使えることに非常な喜びを見いだしている学生がほとんどであった。

年度は異なるが、同じ大学の学生というほぼ同質の母語・認知能力を持つ学生に対し、テキストのタイプと導入方法の違いにより、全く異なるタイプの言語使用者が作られたのである。日本語教育の大学での最終目的が、新聞や小説、専門書を自力で読める学生を排出することにあるのなら、書き言葉への導入が容易で、教師としても教えやすく、学生の能力を判定しやすい『日本語基礎 I』のようなテキストが適当かも知れない。しかし、日本語という言語全体に触れ、話しことばの豊かさと楽しさを体現することもその目標の一つであれば、書きことばへの移行に多少の苦労が伴っても Jordan の *Japanese: the Spoken Language* のようなテキストは、教える側も楽しめる。ただ、言語能力の判定には、読み書きだけでなく運用能力全般が関わるために、一面的なテストだけでは計れない難しさがある。しかし、それが言語の本質なのであるから、それも含めた上での評価、テストの開発をするしかないであろう。

現在、日本で討議されている小学校での英語教育の賛否は、筆者には、英語をこれまでのように基本的には『日本語基礎 I』のような形で教え続けるのか、Jordan のテキストで実践しているような、先ず「話しことば」から導入させるのか、の論議と重なって感じられる。大学生でその2つの方法で指導できたわけであるから、日本の中学校で Jordan のテキストのような導入法を考えるとというのも一つの手段であろうと思う。しかし、日本では、中学生ともなると、米国なら大学生でも保持している「間違ってもいいから自分を主張したい、相手から情報を得たい、相互に理解したい」という言語活動の根本の欲求、動機づけが、すでに簡単には引き出せない状況になっており、「話しことばを先ず導入」ということも、簡単にはなし得ないと思われるのである。

「先ず会話」という導入方法は、そうした自己抑制が少なく、会話を楽しみ伝え合うことで情報を得ることを母語でも行っている児童期に外国語を導入することの方が、成功率は高いだろうと思えるのである。

## 引用文献

- 金森 強(編著). 2003. 『小学校の英語教育：指導者に求められる理論と実践』教育出版.
- 松川 禮子. 2004. 「小学校英語活動の何を評価するか」『英語教育』Vol. 53, No. 2, pp. 21-23. 大修館書店.
- 三森 ゆりか. 2004. 「母語の教育がすべての基礎となる」『英語教育』Vol. 53, No. 2, pp. 15-17. 大修館書店.
- 宮本 弦. 2005. 「慶應義塾大学シンポジウム「小学校での英子教育は必要ない」からの示唆」本研究報告書掲載論文. 神田外語大学.
- 大津 由紀雄(編). 2004a. 『小学校での英語教育は必要か』慶應義塾大学出版会.
- 大津 由紀雄. 2004b. 「公立小学校での英語教育に異議あり！」『英語教育』Vol. 53, No. 2, pp. 8-11. 大



修館書店.

- 大津 由紀雄・鳥飼 玖美子. 2002. 『小学校でなぜ英語? : 学校英語教育を考える』岩波ブックレット No. 562. 岩波書店.
- Cameron, L. 2001. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ekiert, M. 2003. The Bilingual Brain. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, Vol.3, Issue 2. Teachers College, Columbia University.
- Kim, K.S., N. Relkin, M-K Lee, and J. Hirsch. 1997. Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, 388: 163-182.
- Hamers, J. F. and M. H. A. Blanc. 2000. *Bilinguality and Bilingualism* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harley, B., J. Howard, and D. Hart. 1995. Second language processing at different ages: Do younger learners pay more attention to prosodic cues than sentence structure? *Language Learning* 45, 1: 43-71.
- Lightbown, P. and N. Spada. 1999. *How Languages are Learned* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Perera, K. 1984. *Children's Writing and Reading*. Oxford: Basil Blackwell.
- Tatsuno, Y. and Y. Sakai. 2005. Language related activities in the left prefrontal regions are differentially modulated by age, proficiency and task demands. *The Journal of Neuroscience* 25, 1637-1644.

(2005.3) <学授受振興会科学研究費 (基盤研究(B)) 研究課題『早期英語教育の指導者養成及び研修の実態と将来像に関する総合的研究』(研究代表者: 小林美代子) 2004 (H.16) 年度報告書掲載予定 >