

小学校での学びを育てる英語教育の特徴について

The Features of Learning-centered English Lessons at Public Elementary Schools

アレン玉井光江

Mitsue ALLEN-TAMAI

青山学院大学

Aoyama Gakuin University

Abstract

The Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology will initiate its rollout of a weekly class called “Foreign Language Activity” for all fifth and sixth graders from the 2011 school year. Since its primary object is not to teach a language (English), explicit intentions to develop students’ language skills are not provided in its curriculum and lessons. The classes, therefore, are conducted without clear learning goals. The aim of this paper is to examine the possibility to teach English to public elementary school children and to discuss the common features of classroom activities which promote students’ learning. Based on the experience of teaching English to upper graders at public elementary schools, the researcher found some common features of learning-centered classroom activities: The students deepened their learning (1) when they were engaged in routinized activities, (2) when they were exposed to comprehensible input, (3) when they were told challenging stories which made them think deeply about their life, and (4) when literacy skills were also taught along with skills to understand spoken language.

Keywords

Learning-centered, Learner-centered, English at Elementary Schools

1. 外国語活動の持つ課題

平成23年度より全国の公立小学校において、高学年を対象とした週1時間の「外国語活動」が必修科目として実施される。新学習指導要領実施については、2年の移行措置期間が認められているので、今年度すでに7割の小学校で、『英語ノート』に基づく外国語活動が実施されている(平成21年度公立小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査(文部科学省), 2009)。昨年の事業仕分けの影響を受け、平成24年度以降の『英語ノート』の無料支給も危ぶまれたが、文部科学省は『英語ノート』を復活させる路線に舵を取り直した(平成22年9月7日, 読売新聞報道による)。

1.1 外国語活動と英語教育の違い

リング・フランカ(国際共通語)としての英語の重要性が増す中、アジア諸国では小学生に対する本格的な英語教育が始まっている。一方、日本では英語教育の開始時期、また授業回数から、他国の実践と比べるとその取り組みが遅れているといわざるを得ない。また外国語活動の目的は、「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」であり、コミュニケーション能力を伸ばすことが大きな目的とされ、諸外国で行われている「英語教育」とはかなり異なる教室活動が展開されている。先日もアルファベットの文字を扱った研究授業をしようとした小学校教員が、「研究発表としては、相応しくない」と言われ、レッスンプランを変更したという話を聞いた。『英語ノート』でアルファベットの文字が導入されているにもかかわらず、現場ではまだゲーム中心の授業展開をしない限り、「中学校英語の前倒し」として敬遠されている。英語の言語技能を伸ばす活動は未だに否定的に扱われているのである。言語技能を育てないで、外国語を通じてどのようなコミュニケーションが可能なのか想像しがたいのであるが、このような体制はすでに20年近く続いている。主たる指導者は学級担任とされているが、彼らに十分な研修が行われていない現状では、諸外国で行われているような英語教育を実施することは難しいであろう。

1.2 学びを中心とした英語教育

英語教育の分野では、コミュニケーション型な教授法が主流となり、それまでの伝統的な教師主導のアプローチは学習者主導のアプローチに取って代わられた。語彙や文法など形式を重視した教え方から、学習者自身がコミュニケーションの必要性を感じ、言葉を習得していくように指導すべきだという考え方に変わってきた(Celce-Murcia, 2001; 和泉, 2009 など参照)。

子どもを対象とした英語教育においてもコミュニケーション活動を重視したものが増えてきており、『英語ノート』にも子どもが英語を体験的に理解できるようにと、「買い物ごっこ」や「道案内」など実践的な言語活動が含まれている。しかし、実際の授業では、まずモデル会話(例: When is your birthday? It's July 10th.)がALTなどの力を借りて導入され、会話をするのに必要な言語材料が十分に練習された後に、子ども同士で会話を体験させるという進め方になっている。これは、伝統的な教授法の1つであるオーディオリンガル・メソッドに似たやり方であり、「外国語を通してコミュニケーション能力の素地を育てている」とは言いがたいものである。授業時には、子ども同士で会話をしているので、英語を通してコミュニケーションをしているかのように見えるかもしれないが、子どもたちの口から出てくる英語は、多くの場合、残念ながら彼らが本当に言いたいことではない。このような授業を繰り返しても、子どもたちが住んでいる世界の中に英語は入っていかない。つまり、学習者の中に言語の intake は起こらず(Ellis, 1993, 1997)、したがって言語を所有するという喜びである language ownership を体験することもない。

また、筆者が最も気になることは、一見子ども中心に進められているようなクラスでも、「学び」が起こっていないことである。Cameron(2001)は、learner-centered(学習者中心)

に対し、learning-centered(学び中心)という言葉を使い、「学び」の重要性を説いている。彼女は、子どもたちには大きな可能性があると言き、そしてその可能性をうまく授業に引き出し、育てるのが教師の役目であると強調する。一見学習者を中心とした授業で、子どもたちも楽しそうにしているが、彼らはほとんど「学び」を体験しておらず、知的にはとても退屈しているという外国語活動の授業を見ることがある。この傾向は高学年のクラスで顕著に現れてくる。

本論文では、具体的な授業活動を紹介しつつ、公立小学校の英語関連の授業において子どもたちはどのような「学び」を体験することができるのかについて考え、その効果について論じる。

2. 研究方法

筆者は平成18年度4月より東京都内の公立小学校で英語担当者として学級担任と組み、チーム・ティーチングの形態で英語教育を行っている。LESSンプランおよび教材は全て筆者のほうで準備し、メールなどのやり取りと授業前後の打ち合わせを通して効果的な授業方法を模索している。

本論文で紹介する活動は、全て東京都の公立小学校で行われたものである。この自治体では計画的また段階的に教育改革に取り組んでおり、小学校では平成12年度より、また中学校では平成13年度より「学校選択制」が始まった。各学校では「個別学習」「習熟度別学習」「小学校の教科担任制」「中学校の公開授業」「小中連携教育」「小学校での英語教育」などの特色作りに取り組んでいる。特に英語教育には力が入れられており、グローバル化の進む社会状況に対応し、子どもたちが21世紀を生き抜いていくため、英語によるコミュニケーション能力を身につけることが重要であると考え、1年生から週1時間の英語の時間を実施している。9年間を通して「聞くこと」「話すこと」を中心とした一貫性・系統性のある実践的・実用的コミュニケーション能力の育成に重点を置いている。

本研究で使用するデータは平成18年から行われた(1)授業活動、(2)授業前後に行われた学級担任とのディスカッション、(3)クラスで追跡した抽出児の行動観察、および(4)児童のアンケートを含めた授業評価から得たものである。

3. 「学び」を起こす授業活動

言語の機能には(1)伝達機能、(2)思考機能、(3)行動調整機能があるといわれている。外国語活動では伝達機能の育成のみが大きく取り扱われているが、実際日本語を話す先生(学級担任)とクラスメイトを相手に、英語でコミュニケーション(伝達)しなければならないという状況を想定するのは難しい。高学年の児童はこのような授業活動と現実の世界との乖離にとっても敏感に反応する。

そこで筆者の授業では言語の思考機能に注目し、英語を通して思考を刺激する教室活動を作成し、学びを起こす授業を展開するように心がけている。具体的な授業活動について述べる前に、英語の授業でも学びを育てる授業展開を考える時に必要な2点について意見を述べておきたい。

(1) 年齢にあった適切なリタラシー教育を積極的に導入する。

前述したように公立小学校ではアルファベットの文字導入でさえ否定的に捉えられているが、メタ言語的、またメタ認知的に発達が進む高学年の児童は文字に対して大きな関心を示す。文字言語を学ばず音声言語だけで言語学習を続けていくことは難しく、中にはそのために学習意欲が低減する学習者もいる。小学校段階から音声と文字を統合的に扱っていくことが必要だと考える。

リタラシー教育といっても、小学校段階では文字指導と音韻認識能力の開発に十分時間を取り、基礎部分を丁寧に育てることが大切である。リーディング能力の発達のためにアルファベットの文字認識と音韻認識能力の確保がいかに大切であるかは、第一言語においては、広く認められているところであり(Ehri, Nune, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh, & Shanahan, 2001; Adams, 1990 など参照)、また日本人を対象とした研究においても同様の結果を得ている(Allen-Tamai, 2000)。

(2) 文脈を大切にし、ホールで言語を与える。

「意味のある文脈 (meaningful context)」のないところでは本当の言語学習は成り立たない。これは子どもの学習者だけではなく、全ての言語学習者について言えることであり、英語教育においては、伝統的に形式を教えることを重視した **Focus on Forms** の教授法に代わり、内容重視の **Focus on Meaning** の教授法が台頭してきた。特に子どもの学習者は、インプットされる言語材料を分析して、形式を理解するメタ言語的な能力をまだ十分に発達させていないため、意味を想像しながら全体の中で言葉を理解している。短くて簡単だから分かりやすいだろうと、1文レベルや単語レベルで言葉を教えていくと、子どもたちにとっては、意味を見出すことができず、かえって言語理解が難しくなる。1つのやり取りしかないような簡単なダイアログだけでは、子どもはどのような文脈のもとで言語が使用されているのか想像できない。子どもにとってはメッセージの内容が大切なのである。

3.1 活動のルーティン化

言語技能を発達させるためにはある程度の練習を積み重ねることも大切であり、特にボトムアップ的な技能を高めるには、短時間でも毎回の授業で練習を重ねることが重要である。活動をルーティン化させる利点は大きく2つある。1つは学習者である児童に対してであるが、英語で言われる指示が最初は理解できなくても、同じ活動を繰り返すことにより、言われている英語を徐々に理解することができ、英語での授業を受け入れ、それに慣れていくようになる。また、授業を行う小学校の学級担任は、最初は英語で指示ができなくても、同じ活動を繰り返すことで、使える **classroom English** や **teacher talk** を増やすことができる。

【ケース1】ルーティン化された活動によって子どものレディネスが高まる例

筆者のクラスでは、授業の初めに下記のような歌を使い、自己紹介の練習を行う。

Hello, hello, hello, what's your name?

Hello, hello, hello.

My name is (先生に当てられた児童が自分の名前を言う)。

Hello, (当てられた児童の名前). Hello, (当てられた児童の名前). Hello.

第2回目の授業で当てられたS君は、自分の名前を小さな声で言ったので、担任は“louder.”と言って、大きな声で答えることを要求した。かなり時間を使って、担任はS君に大きな声で自分の名前を言わせようとしたが、S君はそれに応じず、クラスの雰囲気も気まずいものとなった。しかし、それから1ヵ月後(5回の授業の後)、同じ活動を続けていたが、ついにS君は自ら手を挙げて、大きな声でとても楽しそうに歌いながら、自分の名前を言った。この日の授業を終えた後、担任は「S君には1ヵ月という時間が必要だったのでしょね」と感想を述べた。

【ケース2】ルーティン化された活動によって学級担任の英語量が増える例

活動をルーティン化することによって、学級担任は自由に使いこなせる教室英語を増やすことができる。次はルーティン化したアルファベット学習にあわせて学級担任が習得した指示文の例である。

- * Put your alphabet cards and chart on your desk.
- * Shuffle your cards and place the letters in order.
- * Listen carefully and place the letters in order.
- * What letter comes before (after) d?
- * Put away those cards and clear your desks.
- * Check your answer.
- * What's this? How do you spell it?

3.2 Comprehensible Input(理解可能なインプット)を増やす試み

インプットがなくては、言語習得は成り立たない。クラッシュェンはインプットの量の確保とともに、その質の重要性を説き、学習者の今の段階より少し難しいレベルのインプットを与えるべきだと説いた(Krashen, 1977)。教室活動を通して、学習者が理解できるインプットを大量に提供することは大切であり、ここに言語教師が目標言語を十分に使用できる能力を持つ必要性がでてくる。

また、児童の場合、多くの学習者が明示的にも暗示的にも英語の知識を持ち合わせていないため、英語のインプットを与える時に様々な工夫が必要となる。例えば、(1)児童の背景知識を活性化させること、(2)言葉を繰り返したり、音調を豊かに話したり、単純な構文を使うなど、適切な teacher talk を使うこと、(3)適切なジェスチャーを多用すること、(4)特に指示語などは、small steps で情報を与えていくことが大切である。また、効果的な日本語の使用はクラス運営にもかかわる非常に大きな課題であり、言語教師は「学び」を育てるためにどちらの言語を使用すべきか、常に考えながら授業を展開していかなければならない。

【ケース3】指示語の明確さとそれに伴うジェスチャーが理解を助ける例

低学年の児童に対して、「教室の周りに貼ってある絵を触ろう」という活動をする時に出した英語の指示文であるが、指示が細かに分けられ、そのたびにジェスチャーで子どもたちが指示の内容を確認できるようにしている。この時子どもたちは半円形に座り、先生(筆者)も子どもと同じように椅子に座っていた。

T: Everyone, look around the classroom. (教室をじっくり見回す)
You can see many animal pictures. (絵を1枚ずつ指す)
Go and touch a picture. Touch a picture. (子どもには座ったままでというジェスチャーをした後に、先生は立ち上がり、実際に近く絵に触り、もとの椅子にもどる)
OK. Now, I say, “a white bear.” (白熊の絵を探すふりをし、その絵に触る)
A red cat. (赤いネコの絵に触って、椅子に戻る)
All right. Can you do this? Yes? I know you can. It’s easy. You know names of animals and colors. I think you are ready now. Right? (このように子どもの反応が返ってこなくても、簡単な英語、教室でよく使われる英語、また扱っている単元に出てくる英語を語りかける。その際、音調に気をつけて、子どもたちの affective filter が低くなるように語りかけをすることが必要である。)

【ケース4】子どもたちの背景知識を活用するためのジョイント・ストーリーテリングの使用例
ここで少しジョイント・ストーリーテリングについて説明を加えたい。筆者は子どもが背景知識を使って大量の英語を聞いて理解するという経験をするのが大切だと思い、授業では昔話などのストーリーテリングを積極的に行っている。子どもは話の内容を知っているのだから、意味のある文脈(meaningful context)の中で英語を聞くことになる。ストーリーテリングをしていると、子どもたちは英語で聞いているはずなのに驚くほどに話の内容を理解している。子どもたちは第二言語(英語)で聞いていても、内容を理解するときに、言葉以外の認知力、つまり「～語」と特定されない脳の中の言葉(mentalese:メンタリーズ)を使って理解しているのではないかと考えられている(Cameron, 2001; p. 40)。この「mentalese」を経験できる環境こそが、インプットの観点からすると自然な言語習得環境に近い、最適の外国語学習環境だと考える。

しかし、ストーリーテリングはリスニングの力を伸ばし、暗示的な知識を伸ばすのには役立つが、それだけでは自ら英語を産出する力は育たない。そこで、子ども同士、また先生と子どもとで再話するジョイント・ストーリーテリングという活動を進めている。ジョイント・ストーリーテリング用の原稿にはたくさんの繰り返し、またチャンツや替え歌を効果的に取り入れており、子どもたちだけでも英語で発話ができるよう工夫している。

ここでは、「おおきなかぶ」で、かぶを抜こうとしたおじいさんがおばあさんに助けを求め、2人でかぶを抜く場面で使用した言語が、その後どのように子どもたちの世界に入っていたのか(intake)について報告する。授業で使用した台詞は下記のようなものである。

Grandpa: Grandma, grandma, where are you?
Grandma: I’m here, grandpa. What’s the matter?
Grandpa: Come here quickly and look at this turnip.
Grandma: Oh, my! Oh, my! What a big turnip!
Grandpa: I want to pull it out. Can you help me?
Grandma: Sure, I’ll help you.

以上の英語を児童がかなり正確に言えるようになった後、他の物語を使い、次のような活動へ展開した。最初に「桃太郎」の絵を1枚見せて、英語で次のように児童に問いかけた。

T: You know the story of 'Momotaro', right? So, the old woman came back from the river and she wanted to show the big peach to the old man. Ready?
(ジェスチャーで英語を発話するように促す)

Ss: Grandpa, grandpa, where are you?

I'm here, grandma. What's the matter?

Come here quickly and look at this turnip. 違う, look at this peach.

Oh, my! Oh, my! What a big peach!

I want to 先生, 「切る」って何ていうの?

T: I want to cut it.

Ss: I want to cut it. Can you help me?

Sure, I'll help you.

以上のように、児童は文脈から自分たちが言っている英語の意味を理解し、その場にあわせて、必要なところを入れ替え、見事に会話を成り立たせている。続けて「ジャックと豆の木」の絵を見せて、次のように問いかけた。

T: Excellent. How about the story of 'Jack and the Beanstalk'? Jack's mother threw those magic beans the night before. When Jack woke up, he saw a giant beanstalk growing up to the sky. So, he called his mother.

(ジェスチャーで英語を発話するように促す)

Ss: Mother, mother, where are you?

I'm here, Jack. What's the matter?

Come here quickly and look at あ~, 豆の木, う~ん tree?

T: Beanstalk.

Ss: Look at this beanstalk.

Oh, my! Oh, my! What a big beanstalk!

I want to climb up. (クラスの数名が答える) Can you help me?

Sure, I'll help you.

ここでも、児童は習得したチャンクの意味を理解し、単語を適当に入れ替えて、文脈にあった会話を成り立たせている。最後に児童には絵を見せないで、英語力が高いと思われる子どもを1人選び次のような活動を行った。

T: Sato(pseudo name)-kun, Sato-kun, where are you?

Sato: I'm here, grandmother. 間違った!(他の児童も大笑い)

I'm here, Mrs. Allen. What's the matter?

T: Come here quickly and look at this picture.

Sato: (教室の前に出てきて、先生の持っている絵を見て)

Oh, my! Oh, my! What a strong boy!

T: What is this story? 何の物語だと思う?

この質問に対して、多くの子どもたちが「金太郎」と答えた。時間にしてこの活動は「桃太郎」から初め10分もかからない活動であったが、児童の集中力はとても高く、彼らが学んだ英語を自分の世界に定着させ(personalization)、英語を自分のものとして使用するという

language ownership を得ていたと実感した。

3.3 英語の理解を通して、思考を深める活動(ストーリーテリングを利用して)

次の例は、メッセージ性の高い物語を使い、ストーリーテリングで児童の思考を刺激した活動である。かなり難しい内容を全て英語で理解した上で、子どもたちは日本語ではあるが、しっかり考え、自分なりの意見を述べ、小学生としては高度な言語活動をした。

【ケース5】『The Giving Tree』を使った例

りんごの木と男の子の物語である『The Giving Tree』を英語で聞くことにより、子どもたちは家族、友人について深く考えたようである。日本語にも訳され、多くのファンを持つ話ではあるが、英語の量の多さと子どもたちが背景知識をもたない可能性があるため、全て英語でストーリーテリングをすることについて最初は躊躇したが、児童は想像以上に熱心に話に聞き入っていた。他の活動とあわせながら、何度も同じストーリーテリングをしたが、内容の素晴らしさから児童は飽きる様子を見せず、話をしている最中も小さな声で「俺だったら何もやらない」とか「嫌な奴だな」など日本語で熱心に反応していた。次に紹介するのは授業を受けた児童の感想であるが、英語でインプットを受けていたにもかかわらず、彼らが物語を十分に鑑賞していたことがわかる。(原文のまま掲載)

- * 使いたいだけ使って後はどうでもいいみたいな、そんな感じだと思った。ひどいなと思った。それに対して木は優しい、そこまでして仲良くしたいんだなと思った。
- * この物語は、私には支えてくれる大切な人が誰にでも必要なんだよってことを教えてくれた物語のような気がしました。とても楽しかったです。先生が読むだけじゃなくて、後から文章を書くようになってちょっと早すぎて、分からないところもあったけど、先生が言っていることはだいたいわかるようになったので、よかったです。また3学期もこういう物語のようなもので会話文のようなものが書きたいと思いました。
- * トムはいけない人だと思ったけど、私たちがいけない人なのかなーと思いました。ちょっとむずかしかったけれど勉強になりました。
- * トムはひどい人間なのに、木は何でそんなに協力するのが不思議だった。
- * この物語は、今暮らしている世の中がそのまま本になった感じなんだなと思いました。
- * この物語はトムのように何でもほしいといつてばかりいるといつか木がなくなってしまうので、これからはむだづかいをしないようにしたいと思った。
- * トムにすごく無理なことを言われても「それもないけど、これをあげる」といってトムの言うことをいつも聞いてくれるジョインはとても優しいなと思いました。最後にトムがジョインに「すわらして」といった場面が私は一番好きです。
- * The Giving Tree は今の地球環境問題の「熱帯雨林の伐採」、「地球温暖化」につながり、将来を担う(幼い?)子どもにも分かりやすく読みやすい、しかも良い話だと思います。自分の欲するままに頼る^{【原文ママ】}TOM、欲を素直に受け入れるジニー、最終的には何もなくなってしまう、二人で一생을閉じる(?)。というような話は、今の地球⇄人類の関係と同様であると思いました。世界の子供達が木を「キリスト」だということも分かるような気がします。

3.4 適切なリタラシー指導をすすめ4技能を統合する活動

リタラシー指導を取り入れることによって、教室では活動の幅が広がり、さらに活動をより「学び」へと向けることができる。その指導は、リタラシー教育の根本であるアルファベットの文字認識から始めるボトムアップ的な指導と、ケース4で紹介したジョイント・ストーリーテリングを活用したトップダウン的な指導がある(アレン玉井, 2010)。

ここではジョイント・ストーリーテリングの延長で行ったリーディング指導について紹介する。ジョイント・ストーリーテリングの活動で、英語を十分に発することができるようになった児童に、その原稿を見せ、読むように指導する。それまで口頭でしっかり練習していた文なので、児童は自分が発している英語にあわせて文字を読む体験をする。これは language experience approach (Ediger, 2001) と呼ばれる活動とも似ており、児童は読む「疑似体験」をすることになる。この活動において子どもたちはメタ言語的な気づきをすることがある。次の児童の反応は、「三匹のやぎのガラガラドン」という北欧の話ジョイント・ストーリーテリングした後、原稿を読ませていたときに起こったものである。

【ケース6】 口頭で言っていた英語を読むことで自らの発話を訂正する例 1

T: Please read the sentence number 10.

Ss: No, we haven't. No, we haven't.

S1: へへ！ HaveN'T なんだ！ 今まで No, we have. って言ってたよ。

【ケース7】 口頭で言っていた英語を読むことで自らの発話を訂正する例 2

T: Please read the sentence number 25.

Ss: I'm a Troll. I'm big and strong. I'm going to eat you.

S1: えへっ！ I'm A Troll. なんだ。'a'って付いてんだね。どうして？

大文字で表記しているこれらの例は、どちらも文法的事項への児童の気づきである。否定の短縮形 haven't の n't(ケース6)と不定冠詞 a(ケース7)について、それまで自分が言っていた英語が誤っていることに気づき、自ら訂正した例である。この気づきがあったから、これらの文法事項が習得されたわけではないが、自らがその誤りに気づいた点は、メタ言語的な芽生えを育てていることになる。そして、何よりも素晴らしいのは、児童が334単語(「三匹のやぎのガラガラドン」)や477単語(「おおきなかぶ」)もある大量の文を読むという経験をするのである。英語は文字と音との関係が大変複雑な言語であるため、フォニックスなどのボトムアップ的な指導だけで音読能力を上げるにも、限界がある。このようにトップダウン的な指導で音声言語を育てた後に文字(文)を読ませることで、児童は全体として意味を理解し、多量の文を読むという経験から、英語に対する自信をつけ、興味を深めていった。

4. まとめ

本論文において、公立小学校の英語の時間に学びを育てる活動の特徴について述べてきたが、品川区での実践を踏まえて、「英語の時間」が他教科同様に「学び」を大切にしたい時間となり、英語教育の一環を担うものとするには、小学校英語の教科化が望まれる。平成21年度4月、文部科学省では、小学校における英語教育のあり方等、英語教育改善の

ための一貫した教育システムを検討するに当たって「英語教育改善のための調査研究」事業を実施することとした。英語が教科として導入されるかどうかはこの研究の結果にもよるが、「外国語活動」を必修化するにあたり20年近くの時間を要した我が国では小学校で英語を教科にするのは大変難しいことであろう。英語学習は母語発達の障害になり、子どもたちは日本人としてのアイデンティティーを喪失すると考える人々もいる。また日本では、翻訳や通訳技術が発達しているので、英語ができるのは人口の5%から10%だけで十分だと考える人々もいる。そのような価値観が根強い日本で、子どもたちだけが英語学習に真剣に取り組むとは考え難い。まずは大人がこのような考え方を改め、21世紀を支える次の世代は使える英語を身につけることが必要であるとの強い認識を持つべきであろう。

参考文献

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read / thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Allen-Tamai, M. (2000). *Phonological Awareness and Reading Development of Young Japanese English Learners*. Unpublished Ed. D. dissertation. Temple University.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language, 3rd Edition*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Ediger, A. (2001). Teaching children literacy skills in a second language. In Celce-Murcia, M. (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language, 3rd Edition* (pp. 153-169). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- 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.
- Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27, 91-113.
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1977). The monitor for adult second language performance. In Burt, M. (Ed.) *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents.
- アレン玉井光江 2010.『小学校英語の教育法——理論と実践』大修館書店.
- 和泉伸一 2009.『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』大修館書店.
- 文部科学省 2009.「平成21年度公立小・中学校における教育過程の編成・実施状況調査の結果について」
Available: http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1269841.htm
[2011年, 2月]
- 読売新聞 2010.「仕分けで『廃止』現場が猛反発」(2010年9月7日付)