

公立小学校におけるストーリーを中心にした授業の実践
—音声言語の発達—

The Story-Based Curriculum
in a Japanese Public Elementary School
— Development of Oral Language —

アレン玉井光江

Mitsue ALLEN-TAMAI

青山学院大学

Aoyama Gakuin University

Abstract

Satisfying the social demands to cultivate people with good English ability, the Japanese government publicized its serious intention of giving English the status of a subject and of starting English courses from an earlier stage in public elementary schools. Responding to the drastic change which may happen in near future, this paper presents an innovative curriculum, using stories to develop English spoken language among young EFL learners. The Story-Based Curriculum starts with storytelling, in which children are involved with rich and authentic uses of English. After listening to a story, they are taught to retell the story in a simplified version which comprises rhythmic lines and songs. In this curriculum they are exposed to different kinds of oral activities: singing, chanting, dramatizing, dialogues, listening and telling a story. The effectiveness of the curriculum is reported by referring to two different kinds of data. First, vocabulary tests were administered before and after joint storytelling and a statistically significant gain was found in the participants' receptive vocabulary knowledge ($t = 6.785$, $df = 72$, $p = .000$, $\Delta = .90$). Secondly, the evaluation notes of the participants were analyzed and it was found that those who had first been bewildered by the amount of English they had to produce, eventually learned to enjoy producing meaningful utterances.

Keywords

Story-Based Curriculum, Oral Development, Elementary Schools

1. 公立小学校における英語教育の可能性

文部科学省は平成24年度施策「グローバル人材育成推進のための初等中等教育の充実等」において、「国際的な産業競争の向上や国と国の絆の強化を基盤として、グローバルな舞台に積極的に挑戦し活躍できる人材の育成を図る必要がある」として、小中高を通じた

英語コミュニケーション能力の育成が重要課題であると指摘した。新学習指導要領はその方向性に沿うものである。2011年度、小学校に導入された学習指導要領により、高学年を対象とした外国語活動は必修科目となり、週1時間行われることになった。2012年度には中学校で新学習指導要領が実施され、週3時間であった授業が週4時間に増え、それに伴い取り扱う語彙の数も増えた。そして2013年度高校の新学習指導要領が導入され、大幅に科目名が改訂され、授業は英語で行われるように指導されている。教育行政がグローバル人材育成のために英語教育に期待しているところは大きく、またそこには今までのやり方では十分な成果を挙げていないという認識も窺える。

安倍首相の私的諮問機関である「教育再生実行会議(座長：早稲田大学総長、鎌田薫氏)」は英語教育の1つの充実策として、小学校で行われている外国語活動を(1)正式な教科に格上げし、(2)学年を引き下げ、(3)授業は専任教員が担当し、(4)学習教材を充実させることなどを提唱した。中学では一部の授業を日本語を使わずに行うことや、国際交流団体などと連携し、外国人と一緒に自然体験に取り組むことなども進言している(日経新聞、2013年5月16日)。また、自由民主党内部の組織である「教育再生実行本部」は英語能力試験 TOEFL(Test of English as a Foreign Language の略)の大学入試への導入、高校での到達度テストの実施、学制改革、英語教育の強化を提唱している(毎日新聞、2013年6月24日)。

公立小学校における英語教育については日本児童英語教育学会(通称 JASTEC)が2012年10月28日、第32回秋季研究大会において「小学校外国語活動の教科化への緊急提言ーグローバル社会における国民の基礎教育としての豊かな外国語教育を！ー」と題したアピール文を採択し、小学校における外国語教育について国民的な議論が起こることを期待した。アピール文で提案した具体案は次のようなものである。

- ① 外国語(英語)を第3学年から必修教科とする。
- ② 第3、第4学年では、現在週1時間行われている「外国語活動」を踏襲する。
- ③ 第5、第6学年では週2時間とし、言語スキルの獲得も含む英語によるコミュニケーション能力の基礎力を養うことを目標とする。
- ④ 原則として、小・中学校での外国語は世界で最も多くの学習者を持つ英語とする。

また、アピールでは、専科教員の養成に力を注ぐことは必須であるが、小学校教育においては担任の果たす役割が大きいことから、教科化された場合でも専科教員と担任が協力して指導にあたることが望ましく、専科教員は、各小学校に1人ずつ配置し、英語学習の全体的な計画の作成や調整、担任が授業を行うにあたっての支援、ALT や特別非常勤講師等とともに、担任とのティーム・ティーチング等にあたるとしている。教員養成プログラムについても諸外国の小学校教員養成と比較すると、外国語活動が教科でないこともあり、我が国の外国語活動指導者養成のための制度的な枠組みやカリキュラムは十分整備されていない。アピールでは教科化に向けて、本格的な教員養成や研修に早急に着手することが肝要であると指摘している(樋口他、2013)。

JASTEC の出したアピールと前述した教育再生実行会議が提出した内容が酷似してい

ることは興味深い。これは児童英語教育の専門家とグローバル社会で活躍する有識者が公立小学校での英語の教科化を緊急に実施すべきであると考えていることを示している。グローバル化を意識し早くから小学校での英語教育に着手している近隣諸国の動向を見ると、残念ながら今回の動きは遅すぎる対応と言わざるを得ない。

現在、多くの国々では英語は必修教科として小学校第1学年、もしくは遅くとも第3学年より導入されている。東アジアの隣国である韓国、中国および台湾では第3学年より英語が教科として導入され10年以上がたつ。これらの国々では大都市を中心に第1学年から英語を導入する小学校が増えている。また ASEAN 加盟諸国10カ国のうち半分以上の国々で英語は第1学年から導入されている。進歩的な言語政策を取る EU の国々においても英語は早い段階から、多くの国で第一外国語として導入されている。これらの国々では小学校から英語を必修教科にすることにより、グローバル社会を生きる子ども達に必要な異文化間コミュニケーション能力の素地を育てているのである。

(樋口他, 2013)

本論文においてはこのような国の内外における英語教育の動向を鑑み、公立小学校で英語を教科として導入した場合、どのような指導ができるのかを提言する。昨年同紀要、『ARCLE REVIEW』に発表した論文(アレン玉井, 2013)に引き続き、公立小学校での英語教育の実践とその検証を報告することを目的としている。昨年の論文ではリタラシー指導について記述したが、本論文では音声言語を伸ばす指導について論考する。

2. 公立小学校における英語教育の実践

2.1 地域をリードする研究サイト校

研究の対象となる小学校(これ以降 A 小学校と記載する)では、公立の小学校としては珍しく1年生から週1回英語の授業があり、英語は教科として取り扱われている。A 小学校が属する地域は、平成15年度より始まった「構造改革特別区域研究開発校」制度を利用して英語教育を始め、平成20年度以降は「教育課程特例校」制度を使い、特殊な英語学習環境を整えている。この地域では積極的に小中連携を進めていることもあり、英語科では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。

A 小学校の英語教育研究は、先述の当該地域全体での取り組みに先行して、平成14・15年度に当該地域の国際理解教育推進校の指定を受けたところから始まった。その後平成21～23年度に文部科学省の研究校に指定され、「英語教育改善のための調査研究事業」に参加した。また、同時に同地域の小学校長会の指定を受け「わかった、話せた、進んでできた」を大切にした英語学習というテーマのもと平成20・21年度に研究を実施した。その後、前述した文部科学省からの委託研究は、民主党による「事業仕分け」の影響から大幅に予算が削られたこともあり、平成22年度以降はその研究は行われていない。しかし、校長会指定の英語の授業研究は、平成25年度現在も続いており、A 小学校は同地域での英語教育モデル校として今も研究を続け、地域の英語教育を牽引している。

2.2 A 小学校における英語教育の目標

A 小学校において筆者は英語教育アドバイザーとして関わりつつ、学級担任とともに6年生の児童に英語を教えている。平成21年、実践を始める前に、A 小学校の校長および研究主任とA 小学校での英語教育の目標について話し合いを重ね、英語の時間は他教科同様に「学び」を大切にしたい時間であることを確認し、以下のような目標を設定した。

まず具体的な英語のスキルの獲得については、中学校との連携も視野に置き、高学年ならではの学習を成立させるためにもリタラシー教育を行うことが重要だと考え、下記のような目標を掲げ、基礎から時間をかけてリタラシーに関する基礎的なスキルを育てることとした(アレン玉井, 2013参照)。

- (1) アルファベットの大文字を完全に習得する。〈認識だけではなく書くところまで〉
- (2) アルファベットの小文字を学習する。〈認識だけではなく書くところまで〉
- (3) 音韻認識能力を向上させる。
- (4) 音と文字との関係を理解する。〈子音は100%、母音は50%の理解度を指す〉
- (5) 理解できる単語の数を増やす。
- (6) 簡単な未学習の英単語を読むことができる。

また、今回の論文のテーマである音声言語の発達については下記のような目標を設定している。

音声言語の発達

- (1) 意味のある文脈の中で英語を聞き、理解することができる。〈物語を通して〉
- (2) 意味のある文脈を通して英語の表現に慣れ、使うことができる。〈物語を通して〉
- (3) 意味のある文脈を通して「英語でやり取り」をすること、また「英語で物を考えること」を経験する。

そしてそれらのスキル学習を進める礎ともなる英語学習全体の目標を以下のように設定している。

英語学習の目標

- (1) 英語の時間も他教科と同様に学びを積み上げる時間であると児童が認識する。
- (2) 英語が国際共通語としてこれから自分にとって生涯大切な言葉であることを理解する。
- (3) 自律した言語学習者として自分の学習に責任を持つ。
- (4) 言語能力に対して自己評価ができ、言語学習に対して基本的な振り返りができる。
- (5) 英語を通して他国の人や文化などを知ろうとする態度を育成する。

3. 音声言語を育てるカリキュラム

3.1 ストーリーを使ったカリキュラム

言語を習得するには、ことばが意味のある文脈の中で提示されることが重要である。「ことばはそれが使用される文脈に埋め込まれ、生活経験と結びついてはじめて生きたことばとして使いこなせるようになる。」(内田, 1999, p.64)。文脈のないところ、意味のやり取りがな

いところでの言語習得はあり得ないのである。幼児、児童が興味を抱くのは意味(meaning)世界であり、形式(form)ではない。「小学校では1年生から6年生と6歳という年齢の差はあるものの、彼らは言葉を分析するのではなく、全体として、意味を想像しながら理解している。つまり、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反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『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。」(アレン玉井, 2010, p.16)。

しかし問題は英語がほとんど理解できない子どもたちにどのようにして文脈を成り立たせるだけの多量の英語を聞かせ、理解させるかということである。通常外国語をたくさん聞くと、私たちは理解できないと思い、聞くことを諦めてしまう。しかし、話されている内容についてなんらかの知識を持っていると、何とか聞き続け、理解しようと努力する。筆者はそのような気持ちを起こさせる教材としてストーリー、なかでも多くの児童が知っている昔話を使ったカリキュラムを考案した。このカリキュラムは下記のような4つの部分から成り立っている(アレン玉井, 2011)。

具体的には授業では毎回5～10分程度の時間を割り、下記①～④のように表1に書かれている活動を上から順番に進めていく。児童はそれぞれの活動を通して英語に触れ、それを吸収し、そして学んだ力を定着させていく。

- ① 先生が行う Storytelling。
- ② 先生と児童で行う Joint Storytelling。この活動がメインとなる。
- ③ Joint Storytelling の間、もしくはその後にはストーリーに関連するトピックに合わせた活動を行う。
- ④ Joint Storytelling で使用した原稿を読む活動。

表1 ストーリーを中心にしたカリキュラムの構造

活動	活動内容	所要時間
Storytelling (リスニング活動)	先生はお話を語り、児童はお話を聞く。	5分程度を2～3回
Joint Storytelling (スピーキング活動)	先生は再話用の台本を用意し、児童とともに練習する。 児童はお話を再話できるように練習する。	7～10分程度を10～15回
お話に関連した活動	先生はお話に関連した活動を準備する。 児童は活動を通して英語を学習する(content-based 的な指導)。	5～10分程度を3～5回
読みの活動 (リタラシー活動)	先生は適切な時機に原稿を児童に渡し、児童は読む練習をする。	5～7分程度を3～5回

3.2 Storytelling と Joint Storytelling

Storytelling の活動では、先生は聞いている児童の反応を見ながらお話を語っていく。例えば「3匹の子ブタ」の場合、多くの子どもは話のあらすじを知っているため英語を聞いても不安に思うことが少なく、適切な視聴覚教材を使うと、日本語に訳さなくても理解していく。さらに pig, house, wolf または Help me! などの簡単な言葉や表現を繰り返し聞くことにより、児童は自然に英語を習得していく機会を得る。つまり、この活動を通し、学習者は第二言語習得で最も大切な「理解可能なインプット (comprehensible input)」(Krashen, 1985) を得ることができる。Krashen (1985) は第二言語習得においては学習者がその時点での自分の能力よりも少し高いレベルのインプットに接することが重要であると指摘したが、既知のお話を児童のレベルに合わせて語る Storytelling は彼らに最適のインプットを与えていることになる。

しかし、彼らは英語で話の内容を理解できても再話することはできない。話すためには彼らの意識が語彙、文などに向くように指導しなければいけない。Storytelling の時は意味を理解することに意識を向けていた児童は、Joint Storytelling の活動では自分が「語り手」になるので、言葉としての英語(単語、表現、文法等)に意識を向けるようになる。

Joint Storytelling では児童に聞くだけではなく話す、つまりインプットだけではなくアウトプットしていくことを要求する。その過程で彼らは英語をより深く理解していくことになる。Swain (1985) はカナダのイマージョン教育¹⁾を受けていた児童たちのフランス語学習の成果を検討し、言語習得には comprehensible input だけでは足りず、形式 (form) に注意を向けた comprehensible output を強要することが必要であるとしたアウトプット仮説を提唱した。児童は英語を「言う」活動を通して、理解していたと思っていた知識 (implicit knowledge) をはっきりと意識し、本当の知識へと変容させていく。また自分の発する英語と先生が提供するモデルの英語を比較し、自分の英語を調整していくこともできる。この再話の段階を Joint Storytelling と筆者は命名した。それはこの活動を通して、児童は先生、または友達と一緒に再話できるようになり、またこの活動で日本語と英語が効果的に一緒に使用されているからである。このように、児童と児童、または児童と先生をジョイントさせる、また第一言語(日本語)と第二言語(英語)をジョイントさせるという意味から Joint Storytelling と名付けた。また、この活動では、児童の記憶を高めるため言語材料にあわせてジェスチャーや体の動きを多く取り入れていることも特徴である。

最後に口頭でしっかり言えるようになったお話を「読む」活動を行う。子どもたちはすでにそらんじることができるほど覚えきっている単語や文を音声化していく、つまりすでに発音できる英語を目で追っていくことになる。そして、児童は句や文レベルという大きな単位で英語を「読む」という体験をし、書き言葉に対して大きな関心と自信を持つようになる。しかしこの活動は少なくとも大文字、小文字のアルファベットを確認する力とある程度の音韻認識能力 (phonological awareness)²⁾ を有している児童のみを対象としている。時間があれば、物語に出てくる単語や文を書かせる活動に展開させることもある。

4. カリキュラムの検証

ここではストーリーを中心にしたカリキュラムの検証として、参加した児童の語彙の習得と彼らの授業に関する感想について報告する。

4.1 参加者の語彙習得

4.1.1 研究方法

第6年次の2クラス、75名の児童を対象に、筆者が作成した語彙テストを Joint Storytelling 導入の前後に実施した。このテストは筆者が英語で言った単語または表現に相当するものを4つの日本語の答えから選ぶものである。例えば参加者は「bean」という単語を聞き、テストに書かれていた(A. サル, B. ビール, C. マメ, D. ハチ)という4つの日本語の訳の中から正解を選ぶ。また、単語だけではなく「Can you help me?」という表現等も尋ねたが、参加者は音声でその表現を聞き、この例では(A. 引いてください, B. 助けてください, C. おりてください, D. 教えてください)という選択肢から正解を選んだ。プレテストとポストテストは同一項目を使用した。ポストテストでは、追加して文章問題を出した。この問題では、参加者は英語で聞いた文の意味を4つの選択肢から選ぶが、さらに単語を並べ替えて文を作成するように求められた。例えば筆者が「We have to sell our cow.」と言い、児童はその文に相当する意味を(A. 牛が売れない, B. 牛を売らなければならない, C. 牛を売りたい, D. 牛が好きだ)の中から選び、さらに次のように書かれている語(語句)㊦ have to ㊧ our ㊨ we ㊩ sell ㊪ cow を正しく並び替え(㊦, ㊧, ㊨, ㊩, ㊪)と解答欄に書くというものである。

4.1.2 結果

まずは同一項目を使用したプレテストとポストテストを比較した。表2はその記述統計である。信頼度が若干低めであるが、授業内のテストであったため項目数を14に制限せざるを得ず、信頼度の低さは項目数の少なさによるものであると判断した。

表2 語彙のプレテストとポストテストの記述統計

	N	平均	標準偏差	歪度	鋭度	信頼度
プレテスト	73	9.40	2.73	-1.08	1.23	.67
ポストテスト	73	11.86	2.54	-2.13	6.06	.70
単語並べ(ポストのみ)	72	19.83	7.01	-.629	-.251	

プレテストとポストテストの項目の合計点を従属変数として対応ある t 検定をした結果、「ジャックと豆の木」の話を基にした Joint Storytelling を通して児童は有意に受容語彙知識を伸ばしており、その効果量も大きいことがわかった($t = 6.785, df = 72, p = .000, \Delta = .90$)。

また、ポストテストのみに出題した単語の並べ替え問題については平均70%の正解率であった。問題が難しいため正解率60%以上を合格点とすると、71%の児童が合格点を獲得していた。前述したようにこの活動には毎回7~10分程度しか使っておらず、「ジャックと豆の木」については、20回の授業回数をあてていたので合計で140~200分、つまり45分の通常授業で考えると3~5回の授業時間を使った計算となる。ポストテストだけに

単語の並べ替えの問題を正解するためには単語を読み、さらにある程度の統語知識が必要となる。形式(form)については特別な指導をしておらず、さらに5回程度の授業時間数しか使っていないことを考えると、参加者の正解率は非常に高いものと評価できる。これは多くの児童が自律的に読む作業を通して、英語の形式についても意識をもって取り組んでいたことを示唆している。

4.2 参加者のカリキュラム評価

4.2.1 研究方法

4.1.1で言及した参加者に、2年間の指導の最後にストーリーを使用した授業について自由に意見を書いてもらった。アンケートの実施については参加校の校長および担任に研究の主旨を説明し、個人情報の遵守と参加者の匿名性の確保を約束し、許可をいただいた。

分析方法としては、計量テキスト分析を可能にするKH Corder(樋口, 2013)を使用し、質的データにある種の数値化操作を加え、計量的に分析した。「計量的分析を行う目的は主に2つで、客観性の向上と、データ探索である。[中略]データ中のどの部分に特徴があるのかという手がかり、言葉を換えると、データ中のどの部分を引用・解釈すべきかという手がかりが得られる。」(樋口, 2013, p.1)。KH Coderでは「出現パターンに似通った語、すなわち共起の程度が強い語を線で結んだネットワークを描くことができる。」(樋口, 2013, p.55)。共起の強さに応じて線の太さを変え、太いほど共起が強いことを示している。また、円の大きさはそれぞれの語彙の出現数を反映しており、出現数が多いほど大きな円で書かれている。

図1はJoint Storytellingについて児童が書いた感想に出ていた語彙のうち、5回以上出てきた語彙を抽出し、共起ネットワークを作成した結果である。これより「英語」「思う」「楽しい」「覚える」「使う」「単語」「物語」が太い線で結ばれていることがわかる。これは多くの参加者が「物語を使って英語(または単語)を覚えることは楽しいと思っている」ことを示唆している。また、音声言語の発達という観点から「言う」という単語を中心に見ていくと、「力」「読

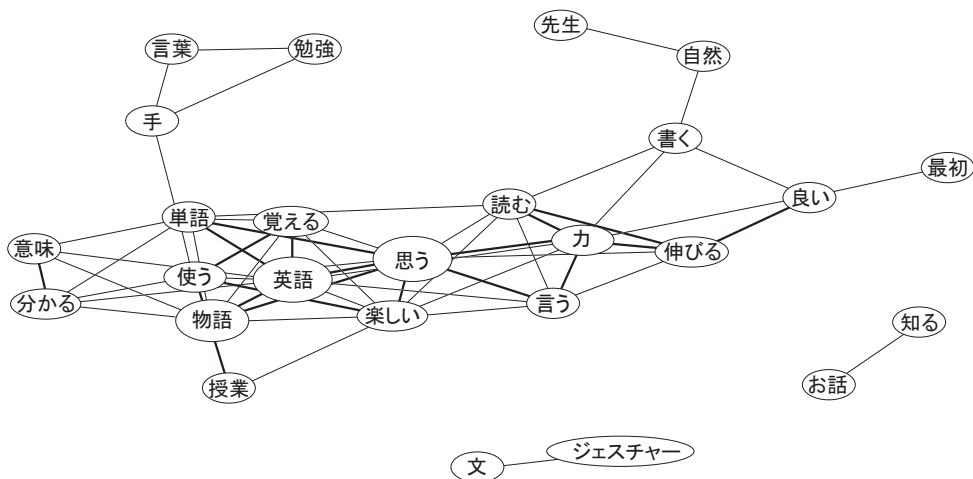


図1 KH Coderによる共起ネットワーク

む」「伸びる」「思う」という語彙と強く結ばれている。これは彼らが「読む力と言う力が伸びたと思っている」ことを示している。

次に、実際どのように記述されているのか、抽出語彙の KWIC (Key Word in Context) 分析から見えていく。この分析からは、抽出語彙がどのように用いられていたのか、その文脈を探ることができる。「言う」と「発音」という語彙の KWIC を分析した結果が以下である。ここでは児童が書いたまゝを引用している。

1. 大変だったけど、言う力・読む力・書く力がのびたと思う。
2. 劇を行って英語を言う力や読む力が伸びたと思う。
3. 読む力は、あまり伸びていない気がします。でも、聞く力と言う力がとても強くなったと思います。
4. 聞く力と言う力で英語の物語が楽しくできました。
5. 読む力、書く力そして言う力も自分で伸びたと実感している。
6. ぼくは、物語を使った授業で英語を言う力が特に伸びたと思います。なぜかというところ、いろいろなセリフを物語ですぐ覚えると思うからです。
7. 英語を言うことや書く力につながると思いました。
8. 物語を使うことで楽しく英語を言えたから、かなり嬉しかったし、たっせいかんがあったと思う。
9. 英語を言う力が自分ではのびたと思う。だからおもしろかった。
10. 最初は幼稚だなあと思っていたが、言葉や文が出てくるようになり、楽しくなった。
11. 物語を使った授業は、発音・読む力がやくなったと思いました。
12. 発音をほめられた時は嬉しかった。
13. 発音の仕方などが分かってためになりました。
14. 物語の中に出てくる単語や文章を楽しく覚えられたし、発音もしっかりとできるようになった。

以上のように共起ネットワークと KWIC の結果より、参加者はこのカリキュラム、特にその中心である **Joint Storytelling** の活動を楽しみ、それを通してスピーキング能力(言う力)を身に付けていることを実感しているようであった。

5. まとめ

本論文では公立小学校で児童の音声言語を伸ばす目的で開発した **Story-Based Curriculum** の中でも、特にリスニング能力を伸ばす **Storytelling** と、スピーキング活動である **Joint Storytelling** について説明し、その効果検証について報告した。検証方法の1つとして参加者の受容語彙知識の変化を測定した。物語に出てくる単語を聞いて意味がわかるかどうかを調べたものであるが、参加者は語彙や表現の受容的な知識を統計的に有意に伸ばしていることが実証された。さらに、全体でも1時間にも満たない少ない時間の読みの指導であったが、参加者は単語の **orthographic knowledge** (綴りに関する知識)

を獲得し、統語的な気づきを伸ばしていたことがわかった。さらに別の検証方法として、2年間このカリキュラムを受講した参加者のカリキュラム評価をテキストマイニングの手法を使って分析した。その結果、参加者は Story-Based Curriculum を通して英語を「言う」力をつけることができたと高く評価していることがわかった。

小学校現場では、教育的配慮から長期にわたり実験グループと統制グループにわけて実験を行うことはきわめて難しい。そのため指導効果は証明されたものの、この指導法が他の方法と比べ、より有効であると言い切れるものではない。

しかし、Storytelling を聞き、Joint Storytelling を通して話す活動をした参加者は、語彙習得だけではなく英語の音声言語を豊かに伸ばしていたことは明らかであった。最初は数行の英語を言うことさえ難しかった児童は、最終的に625単語(トークン)、129文で構成されていた物語を英語で再話することができるようになった。さらにその音声言語を基に初歩的な「読む」活動を楽しむ参加者の姿を観察できたことは、このカリキュラムの有効性を示すものである。彼らの感想からもわかるように、当該カリキュラムを体験した児童は、物語を通してホールで英語を聞くことに慣れ、それを再話する活動を通して、英語を「学ぶ」対象として認識し、意欲的に学習に取り組むように成長していった。

注

- 1) イメージ教育とは様々な形態はあるものの、目標言語で教科学習を行う言語教育のことである。
- 2) phonological awareness とは話されている言葉の中でどのように音が使われているのかを認識できる力である。

参考文献

- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Maden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- 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.
- アレン玉井光江 2011. 『ストーリーと活動を中心とした小学校英語』 小学館集英社プロダクション.
- アレン玉井光江 . 2013. 「公立小学校における Synthetic Phonics の実践—アルファベット知識と音韻認識能力の発達—」『ARCLE REVIEW』 No.7, pp.68-78. Action Reserch for Language Education.
- 内田伸子 1999. 『発達心理学』 岩波書店.
- 樋口耕一 2013. KH Coder 2x リファレンス・マニュアル.
Available: <http://khc.sourceforge.net> [2014年2月]
- 樋口忠彦・アレン玉井光江・加賀田哲也・泉恵美子・太田洋・衣笠知子・國方太司・小泉仁・立花千尋・長沼君主・箱崎雄子・本田勝久 2013. 「JASTEC アピール：小学校外国語活動の教科化への緊急提言について」『日本児童英語教育学会紀要』 第32号, pp.1-17.