

小学校英語学習における認知的側面

—認知的発達段階に即した学習とその促進—

山岡 俊比古*

(平成19年6月13日受付, 平成19年9月10日受理)

On the Cognitive Aspects of English Language Learning in Elementary School:

Efficient learning of English in congruence with cognitive developmental stages of the students

YAMAOKA Toshihiko*

This article discusses how English learning by Japanese public elementary school students and its teaching can be optimized taking into account the restrictive nature of their learning environment and the particular shift in their cognitive development. It is claimed firstly that the goal of learning should be set on the level of English that is necessary only for basic self-expression rather than on communicative competence of the language. Secondly it is emphasized that the students need to have a sense of progress in their learning of English through the process of attaining abstraction of linguistic constructions which goes hand-in-hand with the particular shift in their cognitive development and thus can guide the students to avoid the wall at age nine. It is thirdly stressed that in accordance with increasing self-awareness of these students, learning activities must be more and more of the type involving self-involvement towards upper grades.

Key Words : English in elementary school, basic self-expression, wall at age nine, abstraction of constructions, self-involvement

1. はじめに

本論では、公立小学校で学ぶ日本人小学生が教室において外国語としての英語を学習するとき、それを助長し促進するために行われる教育的働きかけ (pedagogical intervention) を効果的にするために考察しなければならないさまざまなことがらのうち、学習者の認知的な発達段階に関連することを取り上げて議論する。

議論の前提として、これから公立小学校で行われようとしている英語教育の実体を、3年生および4年生の中学年では総合的な学習の時間のうち年間20単位時間程度を英語活動に当て、5年生および6年生の高学年では「英語」という領域を新設して、年間35単位時間 (週1時間) を英語教育に当てて行われるものとする。この前提は、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会外国語専門部会が2006年3月27日付けで提出した報告書「小学校における英語教育について (外国語専門部会における審議の状況)」に基づいてなされている一般的な予測によっている。

したがって、本論で行う議論は、公立小学校において日本人小学生が中学年から高学年にかけて、教室という環境の中で、きわめて限定された時間の中で行う外国語としての英語学習とその教育を対象とすることになる。このような環境的限定性は、いわゆる第2言語習得

(second language acquisition) に対比される外国語学習 (foreign language learning) が持つ一般的な特徴ではあるが、本論で議論の対象とする小学校での英語学習が、週1時間以下というきわめて厳しい時間的制約のもとで行われることは、その学習の目標論等も含めた検討において大きな影響を与える。

上で前提とした条件下で行われる公立小学校での英語学習およびその教育の目標に関しては、大きく見て2つのとらえ方がある。1つは、これまで総合的な学習の時間内で行われてきた外国語 (英語) 会話の目標がそうであったように、国際理解教育をその目標とする立場と、もう1つは、英語そのものの学習を目標とする英語力向上を目指す立場である。しかしながら、前者の目標に関しては、英語学習と国際理解の相互関係が不明確なことに加えて、国際理解教育の根幹に関わる多文化主義と多言語主義から大きく逸脱した英語優越主義を育ててしまう懸念 (大津・鳥飼 2002, 大津 2004)^{(1), (2)}, 国際理解教育は英語だけが請け負うべきでなく (津田 2004)⁽³⁾, 日本語で行った方が効率的であるとする指摘 (鈴木 1999: 98)⁽⁴⁾などの十分に説得的な議論によって、もはや正当化できないものと判断できる。

一方で、英語力向上を目指すべきだとする後者の立場についても、時間的制約からその実現は期待できないと

*兵庫教育大学 (Hyogo University of Teacher Education)

する主張がある。この主張は、公立小学校への英語の導入を検討すべく1990年代から始められた研究開発学校等における先行的な実践の結果にも裏打ちされている。たとえば、1992年から始まった研究開発学校の研究成果については、そのほとんどが3カ年の英語学習をとおして子どもたちの英会話能力は十分に身についたとはいえないことを示し（渡邊 1999）⁽⁵⁾、英会話の伸びという点では期待はずれである（渡邊 2000a）⁽⁶⁾。同じ趣旨の記述が松川（2000）⁽⁷⁾にも見られる。渡邊（2000b）⁽⁸⁾は「本当に英語力を会話というレベルでつけさせようとするなら、週1回くらいの時間では無理なことは明らかです」と明言している。

小学校から英語学習を始めれば、少なくとも英語の発音がよくなるとする一般的な期待もあるが、これについても研究開発学校の研究結果から否定的な結論が導かれている。たとえば、松川（2003a）⁽⁹⁾は「小学校から英語学習を始めれば発音が素晴らしくなるとか、早ければ早いほど有利という考え方には、あまり科学的根拠もなく、現状での小学校の学習環境がそれを可能にするとも考えられない」と述べ、さらに重ねて松川（2003b）⁽¹⁰⁾は「子どもの耳は優れているから、正しい発音が身につくという児童英語教育のお題目は、現実的ではないし、目指すべきことでもないと思う」と指摘する。

小学校英語の目標論についての議論がこのような現状にあるとき、その目標をもっと限定的で現実的なものに絞り込み、英語を使って積極的にコミュニケーションをしようとする態度の育成であるとする向きもある。たとえば、松川（2003b）⁽¹¹⁾は「英語を覚えるというより、話すこと、伝え合うことを楽しむ態度を育てたい」と述べ、直山（2004）⁽¹²⁾も「ますます言語によるコミュニケーションに興味を抱き、心地よさを感じ、もっと英語を使って相手に自分の思いを伝えよう、相手のことを理解しようとするだろう。そういう態度を育てることこそが、小学校英語活動のねらいである」と述べている。しかしながら、これらの主張は、英語を使ってコミュニケーションをしようとする態度の育成と向上は、そもそも英語によるコミュニケーションを可能にする英語力そのものの育成と向上に密接に関わっており、両者は相互帰還的な関係にあることに対して目を閉じているといわざるを得ない。英語力のない状態で英語によるコミュニケーションをしようとする態度がそもそも生じるはずがなく、育成されるはずもない。

また、松川（2004a, 2004b, 2004c）^{(13), (14), (15)}は公立小学校への英語の導入を「英語」教育論ではなく、「小学校」教育論として考えるべきであると主張し、小学校英語活動が以下の3つの価値を生み出しつつあるとする。まず第1に多様な活動とカリキュラムが創出されたこと、第2に教師が学習モデルの提示機能を帯びること、第3に

学校文化が変わりつつあることである。

第1の価値は、小学校の先生たちがこれまでの英語教育の枠を超え、子どもと英語の多様な関わりや出会いを作ろうとし、その結果、活動において、単なる英語の練習ではなく、目的を持って英語を使うというコミュニケーションが子どもに体験されているという点に見いだされる。

第2の価値は、「外国語としての英語を努力して使って、ALTと生き生きとコミュニケーションを図っているひとりの大人としてのモデルが、学級担任に果たせるし、また果たすべきロール・モデルであると思う。英語が滑らかに口から出てこないにしても、堂々とALTと話し、楽しそうに付き合う担任の姿から、英語は決して難しいものでも、特別のものでもないことを子どもたちは感じ取れるのではないだろうか」と説明される（松川 2004b: 22）⁽¹⁶⁾。

第3の価値は、従来から担任は一人ですべてを囲い込もうとする傾向に陥りがちであったのを打破し、さまざまなレベルで他の先生たちと協同作業を行うようになることによる学校の変化である。

以上の松川の価値論は結果論的であって、本質的な目標論になっていないことに注意が必要である。彼女の主張する第1の価値である活動とカリキュラムの創出は、本来的に確固とした目標設定のもとでそれを達成するためになされるべきことであるのに対し、その設定がなされない中で行われた試行錯誤の結果として出てきたものに過ぎない。したがって、そこで見いだされた価値は、小学校英語としての可能な価値を見極めるものとはなっていない。たとえば、「目的を持って英語を使うというコミュニケーションが体験されている」という価値は、「コミュニケーション」ということばに預けられた意味が限定的で、現実迎合的であることを指摘しなければならない。つまり、決まり文句の使用による「ごっこ遊び」に代表される活動におけるやりとりを本来の意味を持つ目的なコミュニケーションとみなすのは、はなはだ無理があり、敢えてそれを目的なコミュニケーションとみなすのは、現実肯定論が優先しているといわざるを得ない。

第2の教師の学習モデルとしての提示機能には、あまりに稚拙な教師観が伺われる。本来的に教師は教師であって学習者ではないという基本認識に欠けている。このモデル論は現実的に担任に可能なことを取り上げただけにすぎない。まさに大津（2004）⁽¹⁷⁾が指摘するように、求められるのは教師の「学習者としてのモデル」ではなく、「到達目標のモデル」である。

第3の価値はまさに結果論であり、この結果が小学校英語によって初めて可能であるとする必然性はどこにもない。この価値の実現は他の教科でも十分に可能であり、

むしろそうでなければならない。

小学校における英語学習およびその教育の目標論とそれが抱える問題点に関する以上の概観を整理すると、次のようにまとめることができる。国際理解教育を英語だけで担当するのは間違いで、危険でもあり、英語力向上は時間的制約から期待しがたく、英語によるコミュニケーションをしようとする態度の育成は英語力育成と不可分であり、「小学校」教育論は結果論である。

このように確固とした目標を見いだしにくい現状において、これから行われようとする公立小学校英語教育では、その目標をどこに置くべきかが大きな問題となる。ここでは、大津(2005)⁽¹⁸⁾が提案する英語教育から言語教育への転換と、それに伴う目的の絞り込みの可能性については深く議論せず、あくまで英語教育としての位置づけのままで考察する。ただし、大津の提案は、概括的に述べておくと、日本語をとおして人間言語が持つ基本的な仕組みに子どもの注意をメタ言語的に向け、そのような仕組みを子どもに発見させ、実感させ、それによって子どもの言語観を豊かにするというものであるが、その目的が過度に言語学的な抽象的なレベルの把握である点に疑問が残る。これに対し、本論で提案しようとする目標は、日本語とは異なった個別言語の1つとしての英語の使用を子ども自らが体験すること自体に価値を見だし、それによって母語としての日本語の束縛を解くことにある。

言うまでもなく、日本人にとっての英語は母語としての日本語とは異なった新しい言語である。人間にとっての言語の重要性を考慮に入れると、母語以外の言語が存在することを認識し、その言語を母語とは異なる言語として自らが体験することは、人間教育上において大きな意義を持つと考えることができる。ある特定の意味や意図を表出したり聞いて理解することにおいて、その意味や意図が日本語と英語では異なった言語形式として実現されることを知り、英語の場合におけるその意味や意図と形式との関係づけを新たに自ら処理体験することは、言語の再発見であるということが出来る。しかも、このことによって日本語とは異なった言語が他にも数多く存在し、地球上で使われていることに思いを及ぼすことになるとすれば、その結果として達成される言語観ないしは人間観の獲得は、他の教科による学習ではなしないユニークなものとなる。このような価値を帯びる言語学習を、母語とは異なる「新しい言語による言語的実現の体験」と呼ぶことにすると(山岡 2000)⁽¹⁹⁾、これはまさに公立小学校英語において達成可能で教育的に有意義な目標となる。

公立小学校における英語学習およびその教育の目標に関して、英語力向上は時間的制約から期待しがたいという見方が一般的な結論であったが、ここでいう英語力が

英会話能力とか英語によるコミュニケーション能力であることに注意が必要である。会話能力やコミュニケーション能力は後述するように高次の複合的な能力であり、容易には達成されず、その達成が可能となる条件が整っている場合においてのみ目標として設定することができる。したがって、日本の公立小学校の英語においてこれらを目標として設定すること自体が間違っているといわざるをえない。

条件的に達成不可能な目標を取り外し、達成可能であり、教育的にも意義深い目標として、上で述べた英語という母語とは異なる「新しい言語による言語的実現の体験」を図ることを設定するのが妥当だと思われる。この体験は会話とかコミュニケーションに自ずとつながりうるものであるにしても、決してこのような日常的言語運用それ自体を目標とはしない点が重要である。同時に重要なことは、言語的実現の可能性は無限であり、したがって、小学校での英語の学習と教育において目標とすべき言語的実現の体験範囲を限定する必要がある。この限定をかける視点を言語的に実現される意味内容に置き、その範囲を小学生にとって身近で、自分のことに関わり、複雑でないことがらとする。この限定的な体験範囲を「基礎的自己表現」と呼ぶこととする。

基礎的自己表現を行うために必要な英語力として、語彙に関しては、小学生の生活との関連性という点で、身近なことがらを指すものに絞り、文法については、基本的な疑問文とその応答文および自己紹介に使われる基本的な平叙文に限定する。基本的というのは、動詞の時制を現在と過去に絞り、相については進行形のみを取り上げ、態は能動態のみとすることである。このように限定された英語力を「基礎的自己表現のための英語」と呼ぶことにする。

基礎的自己表現のための英語は、いわゆる英会話や英語によるコミュニケーションを行う能力を構成するコミュニケーション能力の1つの基礎となり、発達的にそれにつながりうるものではあるが、決してそこまで到達することを目標として含んでいるのではないことに改めて注意が必要である。コミュニケーション能力は社会言語的能力、談話能力、方略的能力に加え⁽²⁰⁾、現実場面での言語運用において必要となる流暢さ(flucency)などの高度で複合的な認知技能を含むものであるが、基礎的自己表現のための英語の能力はそれよりはるかに限定的である。

以下で、日本の公立小学校で行われようとしている英語学習およびその教育の目標を、英語という新しい言語による言語的実現を基礎的自己表現のための英語という範囲内で子どもに体験させることとして、そのことと小学生の認知発達との関係を論じる。ただし、日本の公立小学校における英語学習が持つ限定的な特徴をよりよく把握し、言語を身につける際の認知的過程を理解するた

めに、母語習得と認知的発達の関係についてまず考察を加える。

2. 母語習得と認知発達

母語の習得においては、その基本が5歳か6歳までにマスターされるという点で、研究者の意見の一致が見られる。これは研究者が採用する言語習得観の違いにも関わらず、一致している。たとえば、普遍文法理論に基づく生得主義的な習得観に立つGuasti (2002: 4)⁽²¹⁾は「子どもは5歳までに彼らの言語のほとんどすべての構文をマスターする」と述べ、認知言語学的な理論である用法依存モデルを主張するTomasello (2003: 144)⁽²²⁾は英語を母語として習得する場合を取り上げ、「英語を母語とする子どもたちは就学前に発話レベルにおけるさまざまな抽象的な構文を表出するようになる」と指摘し、統合的なアプローチを採るClark (2003: 16)⁽²³⁾は「1歳から6歳の間に、子どもは言語使用における広範囲な技能を身につけ、ほぼ常にかなり大人に近い話し方をする」と述べている。

母語習得においては、子どもの一般的な認知発達がまだ十分とはいえない6歳までにその基本がマスターされることに注目すべきである。基本をマスターするということは、構文を個々の具体的な事例としてではなく、個々の事例を新規に生み出すことのできる抽象的で一般的なレベルで把握していることを意味する。

この時期の子どもは、ピアジェの唱える前操作期(2-7歳)であり、具体的操作期(7-11歳)の前段階である。前操作期は、具体的な対象に基づいて行われる論理的思考である具体的な操作がまだ可能でない段階である。したがって、母語習得はこのような論理的思考としての操作を伴わないで行われることになる。このことを逆に言えば、母語習得における構文の抽象化を可能にする能力として、具体的対象に対する論理的操作以外の能力が子どもに備わっていることになる。実際、用法依存モデルに立つTomasello (2003: 3-4)⁽²⁴⁾は「子どもは単純な連想や行き当たりばったりの帰納よりもはるかに強力な学習メカニズムを自由に使うべく所持している」と述べ、しかもこの認知的能力が社会的能力と結合する中でさまざまな学習が行われることを強調し、とくに言語習得に関係するそのような2つの能力をあげている。1つは「意図の読みとり」であり、もう1つは「パターン発見」である。前者は子どもが対話相手の伝達意図を読み取ることであり、後者は言語形式上で同類を範疇化することである。前者が後者を支えるという関係にある。

用法依存モデルに対立する生得主義的な立場においては、一般認知能力とは独立した言語能力を生得的に想定し、その機能の自ずからの作用の結果として言語習得を説明する。しかしながら、言語習得において不可欠であ

る構文の抽象化に至る具体的な道筋を考えると、用法依存モデルと同じ意味における言語入力との豊かな接触が不可避であると思われる。たとえば、対話相手が自らの発話に込める意図の読みとりを子どもが行うことなく言語が習得されることは想定できず、意味に裏打ちされない形式上のパターン発見もありえない。さらに、ある構造を決定するのに必要な入力情報は1回きりでよいとする生得論に基づく言語習得のいわゆる瞬間モデルは、現実的な習得モデルとしては用をなさない。何事も長期記憶に銘記するためには繰り返しが必要であり、物事の一般化には多数の比較対照に基づく共通のパターン発見が必要である。

母語習得における基本のマスターが6歳までに行われることと、それを可能にする強力な学習メカニズムが子どもに備わっていることを確認したが、これに加えて、外国語学習との対比において、母語習得の際だった特徴として、子どもが触れる言語入力の豊かさをあげなければならぬ。この豊かさは量的な面と質的な面に分けることができ、さらに質的な面を場面関係的なものと社会関係的なものに区別することができる。

豊富な入力の量的な面は、触れる入力の量の多さを意味するが、一般的にこれは入力に触れることのできる時間数で表される。控えめに見積もって、子どもが母語習得において母語と接触する時間は1日平均10時間であるといわれる(Clark 2003: 421)⁽²⁵⁾。これを1歳から6歳までの5年間に当てはめると、18,000時間超にもなる(Hammerly 1982: 95)⁽²⁶⁾。言いかえると、母語習得においては、子どもはこの期間において、目を覚ましている時間はすべて母語との接触状態にあり、母語習得に当たっているのである。しかも、Clark (2003: 421)⁽²⁷⁾が指摘するように、この時期の子どもは母語習得以外に没頭すべきものを持っていない。

入力の量的な豊かさとしての時間数は、入力との接触頻度としてもとらえることができる。用法依存モデルに従うと、頻度を2種類に分けることができる。1つはトークン頻度(token-frequency)であり、もう1つはタイプ頻度(type-frequency)である。前者は同一表現の繰り返しによる経験回数であり、その表現の記憶定着に貢献する。後者はある形式の異なった表現タイプに触れる経験回数で、その形式の一般化に貢献する。言うまでもなく、母語習得における入力の量的な豊かさとしての接触頻度の高さは、トークン頻度とタイプ頻度の両方における十分な頻度の確保を意味する。

母語習得における場面関係的な面での入力の豊富さは、子どもがまさに自分の現実の生活の中で、自分にとって物理的にも精神的にも事実であることがらについてことばを交わし、その結果として母語を学んでいくことをいう。このような場面的かつ事実的な真正性を伴った言語

接触は、疑いなく言語習得を促進する。たとえば、子どもが何かやってはいけないことをやっけてしまい、その忌むべき結果を眼前にしている瞬間に、母親から“You should'n't've done that!”と語気強く言われたとすると、この発話表現の構造分析には遠く及ばないにしても、これをその意味と機能を表す表現として身につけることになるであろう。また、まさに自分が空腹の時に、そのことを表す何らかの発話を経験することは、絵空事で同様の経験をする場合に比べて、はるかに習得に貢献するはずである。

この場面関係的な真正性は、より一般的には、子どもが触れる言語入力に託される意味世界が、子どもにとって空間的にも時間的にも身近なものに限定されることをいう“here-and-nowness”の原理の表れである。

社会関係的な面での母語習得における入力の豊富さは、入力が埋め込まれる社会的な場が習得を促進すべく果たす役割をいう。この役割は、人間関係的に当事者の子どもと密接につながっている世話人 (carer) とのまさにその関係性の上におもに成立するもので、このつながりが母語習得において果たす役割は強いものがある。しかも強調すべきことは、母語習得において現れるこのような関係を当事者の子どもはおおむね独占的に保持できることである。つまり、当事者の子どもに向けられた入力は、その子どもだけのためのものである。さらに、母語習得においては、当事者の子どもを1とし、その世話人を中心とする社会関係的なつながりとの比率を見ると、1対1以上である。

このような社会関係的な面を強調する母語習得研究のアプローチを社会・交流主義 (social-interactionism) と呼ぶ (Field 2004)⁽²⁸⁾。ここでは、言語習得においては、言語入力にただ触れるだけでは十分でなく、言語的なものと非言語的なものも含めた交流が必須であるとされる。実際にTomasello (2003: 21)⁽²⁹⁾ が指摘するように、母語習得およびそれに先立つ非言語的なコミュニケーションにおいて子どもがとる行動は、2項的 (子どもと対話相手あるいは子どもと環境) ではなく、子どもが対話相手と環境の両方に対して交流を保つ3項的である。たとえば、母語習得の出発点となる共同注意 (joint attention) や共同参照 (joint reference) の達成は3項的な出来事である。

また、母語習得において周囲から子どもに対して与えられることばはCDS (child directed speech) と呼ばれるが、これも子どもと対話相手とその間でやりとりされることばという3項関係でとらえることができる。CDSは音韻、形態、統語等の各レベルにおいて、発話表現が子どもにとって分かりやすくなるようにするための独特の特徴を持つ。CDSそのものが持つこのような特徴や、子どもの発話に対してなされる言い直し (recast) を初めと

する何らかのフィードバック、子どもの言語発達段階への同期的調整などは、いずれも交流的な行為であり、子どもの母語習得を促進するものである。

八田 (2004)⁽³⁰⁾ が指摘するように、母語習得における社会・交流主義的な解釈はピアジェの認知的発達段階論に基づく解釈と対立するものである。とりわけ、ピアジェの論における交流的な考慮の欠如は目立ったものである。しかしながら、両者の論を相互排他的であるととらえるのは間違いであろう。社会・交流的な関係を保ちながらも、6歳までの子どもが自己中心性を持ち、形式的操作の段階に未だ至らないのは、依然としてピアジェの主張するとおりである。

以上の議論をまとめると、子どもは母語習得において6歳までにその基本をマスターし、理解と表出の両方においてさまざまな構文を一般化されたものとして身につけ、それに基づいて発話を生産的に行うことができるようになるが、これは豊かな言語入力のもとで機能する強力な学習メカニズムの作用によってもたらされる。入力の豊かさは、量と質にわたり、量は入力との接触時間の膨大さであり、十分なトークン頻度とタイプ頻度の確保を意味し、質は入力が帯びる場面的な現実性と当該の子どもにとっての密接な関連性と真正性の維持であり、同時に、そのような入力があるような場面の中で社会的な意味における相互交流に支えられていることを意味する。このような豊かな入力のもとで機能する強力な学習メカニズムとは、個々の発話としての入力に触れ、そこから言語形式を記憶し、理解と表出の両方において構文を抽象化していくメカニズムである。

母語習得は入力のこのような豊かさの結実である。その学習メカニズムは豊かな入力によって初めて起動し、稼働する。

3. 外国語学習と認知発達

日本の公立小学校で行われようとしている英語学習およびその教育の目標や方法がどうであれ、この外国語学習は母語習得との対比において決定的ともいえるほどの際だった特徴を持っている。これは入力の貧困さである。以下で、このことについて、母語習得における入力の豊富さととらえる3つの視点ごとに、母語習得の場合と対比しながら説明を加える。

第1点としての量的な面の僅少さは明らかである。母語習得が1週間で70時間を確保するのに対し、公立小学校であてがわれる時間はわずか1時間のみである。しかも、母語習得においては、1年まるまる52週あるが、小学校では35週に限定される。つまり、小学校英語で可能な時間数を1年間で見ると、母語習得の場合のおよそ100分の1に過ぎない。

第2の質に関わる場面的および事実的な真正性につい

でも、小学校英語ではそれが欠落する。小学校英語の活動はもっぱら教室で行われるが、そもそも教室は教育的に意図された人工的な空間である。したがって、そこで行われる活動は、いかに現実を再現しようとしたものであっても、模範的とならざるをえない。場面的な非現実性に加えて、子どもにとっての内面的な関わりの真正性の確保もきわめて難しい。子どもに“I'm hungry.”という発話を内面的真正性を持って表出体験させようとするれば、子どもが実際に空腹となる時まで待ち、しかもその発話が当然となるべき場面に居合わせなければならないが、そのようなことは教室においては容易に実現可能ではない。

第3の社会関係的な意味における入力質についても同様のことがいえる。母語習得に見られる子どもとその世話人との密接な関係の上で成り立つ交流や、子どもによる入力の独占的な取得は、いずれも小学校英語では期待できない。この結論は、小学校英語で予定されているおもなる入力提供者はクラス担任であり、担任がほぼ1人でクラスの生徒全員を対象とすることから必然的に導かれる。

以上のことから、次の明らかな結論が導かれる。公立小学校英語では、母語習得のような自然な言語習得が行われることは期待できない。母語習得において機能する強力な習得メカニズムは豊かな入力によって稼働するが、公立小学校英語においては、入力が貧困すぎて、そのメカニズムを起動させるに至らない。

したがって、日本の公立小学校で行われようとしている英語の学習と教育においては、目標の限定化とそれに伴う入力の管理が必要となる。目標の限定化については、すでに基礎的自己表現とそのための英語力として提示した。その英語力の達成のための入力管理については、小学校中学年から高学年にかけての子どもの認知的発達における特徴的な変化に関連づけて議論する必要があるので、以下でこのことについて触れる。

まず第1に指摘すべきことは、すでに述べたように、小学校中学年と高学年の子どもはピアジェの設定する具体的操作期にほぼ該当するということである。母語習得における基本のマスターが前操作期でなされるのに対し、小学校英語の学習がこの時期を越した具体的操作期にある子どもによってなされることが言語学習メカニズムに及ぼす影響はどのようであろうか。

前操作期においては、この時期に初めて可能となる表象 (representation) とこれに基づく象徴機能 (symbolic function) が成立し、それによって可能となる対象への働きかけである活動が行われ、この活動が内化されて心的活動 (思考) となるが、この時期の心的活動は個々ばらばらに形成され、直感的思考と呼ばれる特徴を持つものに対し、具体的操作期の段階になると、それまでばらばら

であった心的活動が体系化されて、論理的な首尾一貫性を持ったいわゆる「操作」(operation) と呼ばれるものとなる (伊藤・江口 1965)⁽³¹⁾。

対象との関係でいえば、前操作期においては、対象をカテゴリーを伴う概念として扱うことができるようになるのに対し、具体的操作期においては、具体的な対象に基づいた論理的思考が可能となり、系列化やクラス化ができるようになる (別府 2005, 藤村 2005a)^{(32), (33)}。なお、その次の段階である形式的操作期においては、現実の具体的内容や時間的な流れにとらわれることなく、形式に従って行う論理的思考ができるようになる (藤村 2005b)⁽³⁴⁾。

以上のことから、前操作期と具体的操作期の違いは、対象へのアプローチの違いであるが、いずれにおいても心的活動が個々の対象に向かい、その何らかの処理に当たる点では共通しているとみることができる。言語習得においては、入力として子どもが触れる個々の発話に働きかけ、その中から形式上のパターン発見を行い、構造の抽象化を行わなければならないが、その課題は前操作期にある母語習得に当たる子どもにとっても、具体的操作期にいる外国語としての英語学習者にとってもまったく同一であろう。

前操作期に行われる母語習得の特徴として、“Less is More” 仮説 (Newport 1990)⁽³⁵⁾ と母語の音韻特性に合わせた音声情報処理方略の最適化 (Werker & Lalonde 1988)⁽³⁶⁾ をとらえて、母語習得はそれ以降に行われる言語の学習とは異なるとする主張もある (今井・野島 2003)⁽³⁷⁾。しかしながら、前者の説は基本的に処理対象や処理方法の違いではなく、単なる処理単位の長さの違いの問題であり、後者は母語習得の進展の結果であり、それが新しい言語の音声情報処理を干渉的に妨害することはあっても、音声処理をしなければならない点では異なるところがない。したがって、前操作期の母語習得と具体的操作期に行われる第2言語学習が本質的に異なった学習メカニズムによって行われるとは考えられない。このことは具体的操作期に行われる言語学習が外国語学習であっても依然として変わらないであろう。この学習メカニズムとは、具体的な発話としての入力に触れ、言語形式を事例的に蓄積し、パターン発見によって構文を抽象化し、このようにして抽象化された個々の構文を体系化するメカニズムである。

前操作期の母語習得においては、この学習メカニズムが量的にも質的にも豊かな入力によって自ずと稼働する。これに対し、量的にも質的にも乏しい入力しか期待できない具体的操作期での外国語学習においては、そのままではこの学習メカニズムが起動するとは期待できず、それを稼働するためには、何らかの意図的な入力構成が必要となるであろう。

このことについて考察を加える前に、具体的操作期の範囲内にいる子どもにおいて生じる特徴的な認知的変化について議論を加える必要がある。この変化とは、次の発達段階である形式的操作期への移行を促すことになる準備段階的な変化である。

言うまでもなく、ピアジェの唱える4つの認知発達段階は、それぞれが完全に相互に独立的で断絶的ではなく、相互依存的な面があり、1つの段階は、一方から見れば、一定の認知方法の完成期であるが、他方から見れば、次の段階の認知方法の形成期でもある(鈴木 1965: 29)⁽³⁸⁾。

具体的操作期においては、この相互依存的な関係はどのように現れるのであろうか。坂本(1979: 16)⁽³⁹⁾は「具体的思考操作の発達につれて、次の段階(形式的操作の段階)へ飛躍していく前段階として、子どもが九歳頃から、具体的な場面をある程度離れても、演繹的推論ができるようになる…」と述べ、これを1つの「ふし(転換期)」と呼んでおり、さらに、このふしが具体的な思考から抽象的思考へと飛躍する場合の鍵になるとし、とりわけ「少年期の思考操作の系統的な形成において、ものごとの関係の予想を推論させ、その結果の実証をとおして次第に子どもに具体的な事実についての演繹的認識を発達させることの重要性」を指摘し、「このような教育的働きかけが、十二歳ごろからはじまる形式的操作への飛躍を意識的に用意するという考え方」の重要性を強調している。

具体的操作期におけるこのような転換は、教育界で「9歳の壁」といわれる現象と深く関わっている。この現象は一般的に小学校中学年(9, 10歳)頃に学力の個人差が拡大し、その学年に期待される学力を身につけていない子どもの数が増加する現象とされるが、認知論的には「具体的事物、事象に関連しながら、しかも具体物からは直接的には導かれない、より高いレベルでの一般化、概念化された思考」を達成する際の障壁のことを意味する(藤村 2005c)⁽⁴⁰⁾。

9歳の壁の克服のために必要な教育的働きかけの重要性については、すでに上で述べたとおりである。このような積極的な教育的働きかけを行うことが必要であるのは当然としても、同時に、その克服を阻害し、逆にその壁を強固にしてしまうような間違っただ教育的働きかけをしないように注意することも必要である。

糸山(2003)⁽⁴¹⁾が9歳の壁について語るのは、このような非教育的働きかけの害を指弾する文脈の中である。彼によると、人間には12歳までに抽象的な思考ができるようになる自然な成長プログラムが備わっているが、このプログラムに逆らうことになるスピード練習を伴った反射形成的な学習を強制すると、子どもは9歳の壁を越えられず、取り返しのつかない不幸な結果をもたらすこ

とになる。

以上の議論から分かるように、公立小学校において中学年と高学年を対象として行われようとしている英語の学習と教育について考察を加える際には、この学年の子どもの認知発達段階の特徴的な変化と、その変化を阻害する非教育的働きかけの排除と、その変化を促進する積極的な教育的働きかけの提供という3つの観点で考える必要がある。

この時期の認知発達段階の特徴的な変化については、すでに述べたとおりである。以下で、その変化を阻害する非教育的働きかけについて議論する。なお、その変化を促進する教育的働きかけの提供については、項を改めて議論する。

9歳の壁の克服を困難にし、具体的思考操作から抽象的思考操作への転換を阻害する結果となる非教育的働きかけについて議論を展開するために、以下に注目すべき指摘を引用する。

総合的学習における英語の授業を参観していると惨憺たる心境になる。英語に関する基礎・基本も何もない子どもが、教師の指示するままに、買い物ごっこや挨拶を英語でしている様子は、異様である。総合的学習の時間のねらいは「自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること」(学習指導要領総則)ではなかったのだろうか。

総合的学習における英語学習はその対極にあるものである。教師が指示するままに、思考を停止して、問題解決には目を逸らし、学習のまねごとをしている。この英語学習の時間が主流を占めるようになれば、確実に、総合的学習は破壊される。教科指導としての英語教育を小学校に導入することと、総合的学習における英語学習とは峻別すべきである。(岩田 2000)⁽⁴²⁾

この批判はそれまでに総合学習の時間の枠内で行われてきた国際理解教育の一環としての英会話の実態についての批判である。しかしながら、ここで指摘されている危険性は、これから行われようとしている公立小学校での英語の学習と教育においても生じる可能性が大きいといわざるをえない。大津が、その当時の文部科学大臣に宛てて提出された要望書である「小学校での英語教科化に反対する要望書」(2005年7月19日)の主導者の1人として、その立場を説明した文書の中で、これまで英会話と称して行われてきたことを、歌と踊りと日常会話(決まり文句)の「三種の神器」とやや揶揄的に呼んだのは、そこで行われる英語の活動が思考停止型の反射形成的なやりとりで陥りやすい本質的な傾向を持つことを見抜いたからであろう⁽⁴³⁾。

上の引用で岩田(2000)⁽⁴⁴⁾が指摘するように、英語の

知識が何もない子どもが、ある模擬的な場面とそこで用いられる英語を与えられて、繰り返し活動する場合、その英語がこの場面で持つ意味と機能に対して子どもの心が向くことは容易ではないと思われ、いわんやこの英語の形式とそこに込められた意味と機能の関係に思いが及ぶことはないであろう。ここでは、本来の総合学習の意義にもつながりうる英語学習の本筋を踏み外し、子どもは思考停止となる。この活動に歌や踊りが伴う場合、なおさら本来の学習は霧散し、活動的楽しさだけが前面に出てきやすい。

このようなことが実際に起こっていることは、小学校で課外活動として5年と6年で週1回英語を学んだ経験を持つ中学1年生を対象としたアンケート調査の結果にも表れている。以下は、そのアンケートのうちから良くなかったことを指摘した結果を3項目取り出したものである。

- ・見通しがなく、何のためにその授業をしているか知らされなかった。
- ・英語だけでしゃべられるので意味がわからなかった。
- ・よく教えてくれないのに、「やってみなさい」と言われて困った。(長瀬 2001: 24)⁽⁴⁵⁾

言語の学習において繰り返しは必要である。しかしながら、この繰り返しはオウム返しの繰り返しに終始してはならない点に注意が必要である。母語習得における繰り返しは、当初こそ理解においても表出においても未分析のままの定型句としての繰り返しであったとしても、継続的に与えられる豊かな入力に支えられて、次第に分析を伴った繰り返しとなる。しかしながら、いずれの場合の繰り返しにおいても、母語習得の場合は、それが行われる各場面が帯びる現実性と真正性は決定的であり、少なくとも繰り返される表現の意味と機能の理解が排除されることはないであろう。

外国語学習においても繰り返しは必要であるが、その時に陥りやすい子どもの思考停止を回避すべく、何らかの工夫が必要となる。しかもその工夫は、9歳の壁に直面することなく、抽象的思考への飛躍へとつながるものでなければならない。このことについては、改めて次の項で述べる。

なお、英語学習を促進する教育的働きかけを検討する際に考慮に入れなければならない具体的操作期の子どもにおける認知的変化についてもう1つ触れるべきことがある。これは自己認識の発達に関わることである。具体的操作期はおおむね児童期(6-12歳)と重なるが、この時期は自己意識の発達という観点において、対人関係が広がり、時間概念の成立やメタ認知が発達し、過去の自

分の比較や他人との比較が可能となり、自己の内面への気づきが見られ始める時期である(郷式 2005)⁽⁴⁶⁾。児童期は低学年、中学年、高学年に区分されるが、自己認識の発達において、中学年と高学年は変動期に当たり、中学年においては自律意識の芽生えと、第三者的視点から自分と他者の視点を統合する社会的視点の取得が始まるのに対し、高学年ではそれが発達を遂げ、自己を多面的に把握したり、他者を客観的に把握できるようになる(藤村 2005d)⁽⁴⁷⁾。

中学年から始まり高学年で発達する社会的な関係の中での自己意識の獲得は、英語の学習活動形態へ大きな影響を及ぼす。たとえば、自己以外の事物に自らを見立てて行われる「ごっこ遊び」は、低学年では何の抵抗もなく行われ、中学年でも依然として可能であったとしても、高学年では受け入れられなくなるであろう。

この現象は、認知的な変化に対応する9歳の壁と連動して作用することが考えられる。たとえば、認知的な思考停止を余儀なくさせる決まり文句のオウム返しに陥りやすい買い物ごっこは、それ故に高学年では嫌悪されるが、これに加え、自己意識の発達した高学年ではその役に没入すること自体が困難となるであろう。

以上のように、小学校中学年と高学年では、同じ児童期にあり、同じ具体的操作期にありながらも、認知的にも自己認識的にも変動期にあり、それぞれの学年に対応した教育的働きかけが求められる。

4. 外国語学習とその促進

公立小学校で中学年と高学年を対象としてこれから行われる英語教育においては、その時間的制約を考慮に入れ、認知的な発達の変動とそれと同期する自己認識の成長に合わせた教育的働きかけが必要となる。以下で、このことについて、認知的な発達との関係と自己認識の成長との関係に分けて議論する。

まず、認知的な発達における変動にかなう教育的働きかけは、その発達の変動を積極的に促し、同時に、その変動を抑制する非教育的な働きかけを排除することが主眼となる。まず、非教育的な働きかけの排除については、具体的思考操作から抽象的思考操作への転換を阻害する、思考停止型の活動を廃止する必要がある。具体的には、決まり文句のオウム返しに陥りやすい活動を避けることになる。

このことを活動における子どもの認知的な関与という観点で述べると、大切なことは、英語を聞いたり話したりする活動において、子どもがその表現を聞いて理解したり表出したりする際の内的処理において、言語を学習するという意味における生産的な内的過程を体感するということである。ここでは、表現を決まり文句の単なるオウム返しではなく、個々に新規な表現として発見し、

経験することが含まれ、その意味において、子どもが表現に対して積極的な自己関与を果たすことが必然的に含まれる。

この言語的な新規性とそれに対する自己関与は、表現の新規性を支える構文の一般化という意味での文法学習と密接に連動している。言語学習における子どもにとっての思考停止の排除と抽象的思考操作へのスムーズな移行は、構文の抽象化に関わる認知的操作の稼働によってのみ可能であり、この認知的な学習体験が子どもの自己関与を呼び、自分の言語学習における自らの伸びを体感することにつながる。

河村 (2001)⁽⁴⁸⁾ は「総合的な学習の時間で行う英語活動の一考察—楽しい英語活動の連続を求めて」と題する論考において、英語学習における「心地よさ」を基本軸にして、これが若い学年における「活動そのものの心地よさ」を味わう段階から、学年が高まるにつれて「自分ののびの心地よさ」を味わう段階へと次第に変わって行くことを指摘し、この移行を「模倣能力と認知能力の関係」や「柔軟な思考から分析的な思考となる言語習得の過程」という変化に関連づけて説明している。彼は学年進行に伴うこの2つの心地よさの割合の変化を図1で示している。

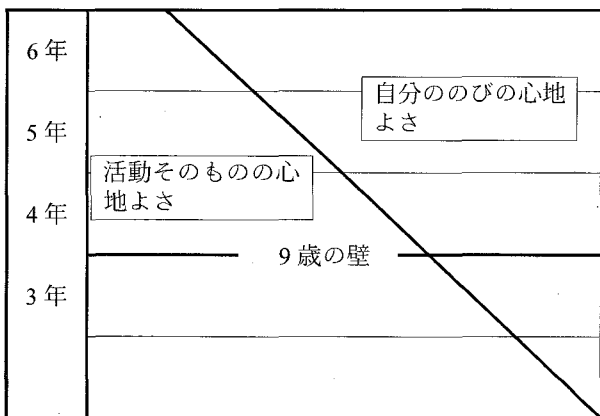


図1 心地よさの割合について⁽⁴⁹⁾

河村は9歳の壁の前の段階の子どもの特徴を「単純な繰り返しが可能」ととらえるのに対し、その後の段階になると、子どもが「単純な繰り返しに抵抗をもつ」ようになるとしており、これを文法習得につながる認知能力の発達に関連づけて説明している。

以上のように、9歳の壁にさしかかる時期における英語学習においては、自ずからなされるはずのこの壁の克服を阻害せず、それを促進する教育的働きかけが求められるが、学ぶ側にとって、これは理解と表出の両方における構文の一般化として結実し、その結果としての個々の表現に対する新しさの実感と、それに付随する自己関与と、これらを総合したところに現れる自分自身の伸び

を体感する心地よさへとつながる。つまるところ、子どもが新しい言語を学んでいるという実感を達成することが大切で、それを助長するための教育的働きかけが必要となるということである。

すでに述べたように、このような役割を帯びる教育的働きかけは、理解と表出の両方における構文の一般化を直接的に促すものでなければならない。構文の一般化はその構文に触れるタイプ頻度によってもたらされるものであるから、教育的働きかけは目標構文についてのタイプ頻度を上げることに集約される。要は、同じ構文の表現で、それを構成する語が一部入れ替わった多くの表現に子どもを触れさせることである。

当然のことながら、語の入れ替えによるタイプ頻度の増強において、その結果としての表現の連続が、子どもにとって無味乾燥な単なる文型練習となってははいけない。その連続が談話としてのまとまりを持ち、子どもの関心を維持でき、子どもにとって有意義的な活動とならなければならない。

このタイプ頻度を上げた入力との接触は、理解による場合と表出による場合がある。両者の学習活動における順番については、言語学習の自然な順番として、理解をとおしたタイプ頻度への接触が表出による接触に先行する。この点は、言語の学習における時期尚早の表出活動を戒め、それに先立つ理解をとおした活動による学習を促す入力処理 (input processing) の活動と、それを促進するための処理教授 (processing instruction) の重要性を主張する VanPatten & Cadierno (1993a, 1993b)^{(50), (51)} の考え方と基本的に合致する。ただし、処理教授においては、目標となる構文の形式的特徴に意図的に学習者の意識を向け、その特徴とそれが担う意味との関係をつなぎとめるためのストラテジーを教授することになるが、子どもの場合には、まだそのようなメタ言語的で形式的な学習はできないので、あくまで暗示的にそれが行われるように活動を構成する必要がある。

タイプ頻度の増強をまず理解をとおして行うことが必要であることと、そのための表現の提供は教師の側によってのみ可能であることを考えると、この学習段階における教師の役割が特に重要となることが分かる。したがって、教師には、少なくとも公立小学校における英語学習の目標としての基礎的自己表現のために用いられる構文において、タイプ頻度を増やすことのできる英語力が必要となる。ただし、実際的には、この英語力はそれほど高いものではない。その程度を具体的に示すために、以下に一例を挙げる。下線部がタイプ頻度の提供を意図したところである。

I have many kinds of fruits here. I like some of them.
But I don't like the others. First, I like an apple. It's

sweet. Second, I like a banana. It's soft. Third, I like a pear too. It's juicy. And fourth, I like a mango too. It has sweet smell. But I don't like a melon. It's too sweet.

このような表現の提示において大切なことは、これを単なるゲームとして行うのではなく、教師自らの偽りのない自己表現として行うことである。しかも、これが全体として1つの談話を構成している点も重要である。これが最終的な子どもによる自分自身の意味ある自己表現へとつながることになる。

上の例は I like ～. の目的語の位置に入る名詞句のタイプごとに区別されるさまざまな文の形式のうちの1つ(果物名で不定冠詞を伴うタイプ)を一般化することを意図しているが、この構文の真の意味での一般化のためには、別の文の形式ごとに、それぞれの表現列を用いた一般化が必要となる。例を以下に挙げる。

I like baseball.; I like soccer.; I like tennis.; I like volleyball.; … (スポーツ名で冠詞なし)

I like meat.; I like fish.; I like bread.; I like pasta.; … (食物名で冠詞なし)

I like her.; I like him.; I like you.; I like them.; … (人称代名詞)

I like Mary.; I like Tom.; I like Nancy.; I like Ichiro.; … (固有名詞)

I like songs.; I like books.; I like comics.; I like films.; … (普通名詞複数形)

学習初期段階においては、構文の一般化のためには、このような丁寧な扱いが必要となる。逆にいえば、このような丁寧な指導によって子どもは言語を学ぶことの意味と、そのための活動の価値を感じることができ、これが子どもの具体的思考操作から抽象的思考操作への転換を促すことになり、9歳の壁を乗り越える原動力ともなる。

いうまでもなく、I like ～. の一般化は、I have ～. についての同様の一般化や他の動詞の場合の一般化と一緒にになり、“T”+V+Oというレベルでの一般化を遂げることになり、最終的には、S+V+Oというレベルでの一般化へと向かうことになる。

いずれの場合の一般化においても、大切なことは、タイプ頻度を高めるために必要な語彙を子どもが身につけていることである。この点でいえば、小学校の中学年においては、目標の1つとして英語語彙の拡大を設ける必

要がある。語彙は記憶として蓄積されるものであるが、それを構成する個々の語彙項目の学習は、それぞれの項目を繰り返し経験するトークン頻度が決め手となる。このような観点において、中学年においては、語彙項目そのものを目標にした学習活動を行うことも必要であると思われる。たとえば、実物や絵を示しながら“What's this?”と問い、“(It's) a tomato.”と返答させる活動である。このような活動に対しては、問答にかかる内容は子どもがすでに知っていることであり、それについてやりとりすることはコミュニケーション上の意味がないと批判する向きもあるが、学習目標が語彙学習に置かれている限りにおいて、その批判は当たらず、むしろ英語の語彙項目として答えるという点に意義があるとしなければならない。幸いにも、この学年の子どもはまだこのような活動に抵抗感を示さない。

次に、公立小学校で中学年と高学年を対象にこれから行われる英語教育における子どもの自己認識の成長との関係については、ごっこ遊びからの脱却と、自己表現への移行が必要であるという点に要点が集約される。これは単純な繰り返しから、言語の学習上において有意義的で、自己関与性の高い繰り返しへの転換ということもできる。

繰り返すことになるが、言語学習の有意義性とは、言語が身につけているという実感が学習者自身で持てるということであり、河村(2001)⁽⁵²⁾がいうところの自分の伸びの心地よさを味わうことのできる状態を示す。これはとりもなおさず、決まり文句としての表現の丸覚えではなく、一般化され抽象化された構造によって新規の発話を聞いて理解し、表出できるようになるという実感である。

高い自己関与性とは、真の自分を表現する自己表現へとつながることをいう。つまり、ごっこ遊びに代表される代償的自己でもなく、仮想的な自己でもなく、偽りのない自己の表現への移行が自己関与を高めるのである。これは成長する自己認識に対応して満たすべき必要要件である。

5. まとめ

これから日本の公立小学校で行われようとしている英語の学習と教育に関する以上の議論の要点をまとめると、以下のとおりとなる。

- (1) その目標は英語という母語とは異なる「新しい言語による言語的実現の体験」である。
- (2) この新しい言語的実現を体験する意味内容的範囲は「基礎的自己表現」に限定される。
- (3) この目標のために必要な英語力は「基礎的自己実現のための英語」に限定される。

- (4) 「基礎的自己表現のための英語」は基本的な疑問文とその応答文および自己紹介に使われる基本的な平叙文に限定される。時制は現在と過去に絞り、相については進行形のみを取り上げ、態は能動態のみとする。
- (5) 中学年から高学年にかけて子どもの認知的な発達の変化に即した教育的働きかけが必要であり、それを阻害する学習活動のタイプを排除することも必要である。
- (6) この働きかけは、構文の抽象化を促すものでなければならない。
- (7) 構文の抽象化を促すのは個々の構文のタイプ頻度の増強である。
- (8) 中学年における1つの学習目標は身近な事物に関する英語語彙の獲得である。
- (9) 中学年から高学年にかけて発達する子どもの自己認識に即した教育的働きかけが必要である。
- (10) この働きかけは、自己関与と真の意味での自己表現を志向するものである。

—謝辞—

本研究は、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究所における平成18年度連合研究科共同研究プロジェクト(プロジェクトG)である「初等教育段階における系統的英語教育に関わる教師教育プログラムの協同的開発—連合大学院の特性を生かした学校教育実践学構築のモデルとして—」に関わる一連の研究の1つとして、その資金援助のもとで行われたものである。ここに記して感謝の意を表す。

—参考文献—

- (1) 大津由紀雄, 鳥飼玖美子『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, 東京, 2002
- (2) 大津由紀雄「公立小学校での英語教育—必要性なし, 益なし, 害あり, よって廃止すべし」大津由紀雄(編著)『小学校での英語教育は必要か』慶応義塾大学出版会, 東京, pp. 45-80, 2004
- (3) 津田正「君と世間との戦いでは世間を支援せよ!—世間の期待と公立の小学校英語教育」大津由紀雄(編著)『小学校での英語教育は必要か』慶応義塾大学出版会, 東京, pp. 213-229, 2004
- (4) 鈴木孝夫『日本人はなぜ英語ができないか』(岩波新書 622) 岩波書店, 東京, 1999
- (5) 渡邊寛治「国際的視野に立って, 積極的にコミュニケーションをはかろうとする態度を育てよう!」和田稔(監)『小学校英語教育 A to Z Vol. 2 国際理解学習早わかりガイド』開隆堂出版, 東京, pp. 35-39, 1999
- (6) 渡邊寛治「子どもたちが“コミュニケーション”を楽しんだ!」『小二教育技術』2000年12月号, p. 33, 2000a(富田祐一「今後の展望と課題」後藤典彦, 富田祐一(編著)『はじめてみよう! 小学校・英語活動』アプリコット, 東京, pp. 205-229, 2001に引用)
- (7) 松川禮子「[[座談会] 小学校での英語学習指導のねらいとポイント」和田稔(監)『小学校英語教育 A to Z Vol. 4 課題解決ガイド』開隆堂出版, 東京, pp. 19-30, 2000
- (8) 渡邊寛治「[[座談会] 小学校での英語学習指導のねらいとポイント」和田稔(監)『小学校英語教育 A to Z Vol. 4 課題解決ガイド』開隆堂出版, 東京, pp. 19-30, 2000b
- (9) 松川禮子「小学校英語活動の基本的考え方」松川禮子(編著)『小学校英語活動を創る』高陵社出版, pp. 2-19, 2003a
- (10) 松川禮子「指導方法と活動の工夫」松川禮子(編著)『小学校英語活動を創る』高陵社出版, pp. 30-35, 2003b
- (11) (10) 再掲
- (12) 直山木綿子「小学校英語活動, 益あり, 害なし, よって必要あり, ただし, 条件つきで」『英語教育』2004年5月号, pp. 12-14, 2004
- (13) 松川禮子『明日の小学校英語教育を拓く』アプリコット, 東京, 2004a
- (14) 松川禮子「小学校英語活動の何を評価するのか」『英語教育』2004年5月号, pp. 21-23, 2004b
- (15) 松川禮子「小学校英語活動の現在から考える」大津由紀雄(編著)『小学校での英語教育は必要か』慶応義塾大学出版会, 東京, pp. 17-44, 2004c
- (16) (14) 再掲
- (17) (2) 再掲
- (18) 大津由紀雄「小学校での言語教育—「英語教育」を廃したあとに」大津由紀雄(編著)『小学校での英語教育は必要ない』慶応義塾大学出版会, 東京, pp. 141-160, 2005
- (19) 山岡俊比古「英語科教育の目標について—心理言語的分析—」『教育学研究紀要』第二部, 第45巻, pp. 139-144, 2000
- (20) Canale, M., & Swain, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, Vol. 1, pp. 1-47, 1980
- (21) Guasti, M. T. *Language Acquisition: The Growth of Grammar*. Cambridge, MA: The MIT Press, 2002
- (22) Tomasello, M. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003

- (23) Clark, E. V. *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003
- (24) (22) 再掲
- (25) (23) 再掲
- (26) Hammerly, H. *Synthesis in Second Language Teaching: An Introduction to Linguistics*. Blaine, WA: Second Language Publications, 1982
- (27) (23) 再掲
- (28) Field, J. *Psycholinguistics: The Key Concepts*. London: Routledge, 2004
- (29) (22) 再掲
- (30) 八田玄二 How do young learners learn and what are the links between the acquisition of their mother tongue and that of a foreign language. 八田玄二『児童英語教育の理論と応用 (Teaching English to Young Learners: Theory and Application)』くろしお出版, 東京, pp. 1-20, 2004
- (31) 伊藤恭子, 江口恵子「直感的思考から具体的操作へ」波多野完治 (編)『ピアジェの発達心理学』国土社, 東京, pp. 70-117, 1965
- (32) 別府哲「前操作期: 直感的に思考する」子安増生 (編)『よくわかる認知発達とその支援』ミネルヴァ出版, 京都, pp. 12-13, 2005
- (33) 藤村宣之「具体的操作期: 現実世界について論理的に考える」子安増生 (編)『よくわかる認知発達とその支援』ミネルヴァ出版, 京都, pp. 14-15, 2005a
- (34) 藤村宣之「形式的操作期: 完成された思考形態へ」子安増生 (編)『よくわかる認知発達とその支援』ミネルヴァ出版, 京都, pp. 16-17, 2005b
- (35) Newport, E. Maturational constraints on language learning. *Cognitive Science*, Vol. 14, pp. 11-28, 1990 (“Less is More” 仮説とは, 幼少の子どもにおいては, その限定された情報処理能力の故に, 一度に処理できる単位が短くなるが, このために逆に細かい点にとらわれることがなく, より一般的なパターンを認識できるので, 言語習得においては好都合であるとする仮説である。)
- (36) Werker, J. F., & Lalonde, C. E. Cross-language speech perception: Initial capabilities and developmental change. *Developmental Psychology*, Vol. 24, pp. 672-83, 1988 (母語習得における母語の音韻特性に合わせた音声情報処理方略の最適化の1例は, 乳児が生まれたときには自然言語に存在するすべての音素を聞き分ける能力を持っていても, 母語の音素のシステムが出来上がるにつれて, 母語では用いられない音素に対する識別能力を失っていく現象である。)
- (37) 今井むつみ, 野島久雄『人が学ぶということー認知学習論からの視点』北樹出版, 東京, 2003
- (38) 鈴木治「精神発達の段階」波多野完治 (編)『ピアジェの発達心理学』国土社, 東京, pp. 16-33, 1965
- (39) 坂本忠芳「少年期における発達の特徴と教育」『少年期 発達段階と教育 2』(岩波講座 子どもの発達と教育 5) 岩波書店, 東京, pp. 1-54, 1979
- (40) 藤村宣之「9歳の壁: 小学校中学年の発達と教育」子安増生 (編)『よくわかる認知発達とその支援』ミネルヴァ出版, 京都, pp. 134-135, 2005c
- (41) 糸山泰造『絶対学力 [9歳の壁] をどう突破していくか?』文春ネスコ, 東京, 2003
- (42) 岩田一彦「英語学習の導入が総合的学習を破壊する」『総合的学習を創る』No. 124, p. 9, 2000 (冨田祐一「小学校英語活動における評価」後藤典彦, 冨田祐一 (編著)『はじめてみよう! 小学校・英語活動』アプリコット, pp. 65-82, 2001 に引用)
- (43) 大津由紀雄「小学校英語の現在とこれから」『新英語教育』2006年4月号, pp. 7-9, 2006
- (44) (42) 再掲
- (45) 長瀬荘一『小学校校英会話の授業・成功させるポイント』明治図書, 東京, 2001
- (46) 郷式徹「自己意識の発達: 私について考える私」子安増生 (編)『よくわかる認知発達とその支援』ミネルヴァ出版, 京都, pp. 52-53, 2005
- (47) 藤村宣之「児童期: 思考の発達と友人関係の変化」子安増生 (編)『よくわかる認知発達とその支援』ミネルヴァ出版, 京都, pp. 114-115, 2005d
- (48) 河村信士「総合的な学習の時間で行う英語活動の一考察ー楽しい英語活動の連続を求めて」『福岡県教育センター長期研修 H13』平成13年度, pp. 31-38, 2001 ([http://www.educ.pref.fukuoka.jp/kensyu/tyouken/06.pdf#search=%229歳の壁 福岡県教育センター%22](http://www.educ.pref.fukuoka.jp/kensyu/tyouken/06.pdf#search=%229歳の壁%20福岡県教育センター%22))
- (49) 同上, p. 32
- (50) VanPatten, B., & Cadierno, T. Input processing and second language acquisition: A role for instruction. *Modern Language Journal*, Vol. 77, pp. 45-57, 1993a
- (51) VanPatten, B., & Cadierno, T. Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 15, pp. 225-243, 1993b
- (52) (48) 再掲