

小学校外国語教科化に伴う「読む」指導の在り方

— 『適期』に『適切』な指導を—

畑江美佳 (HATAE Mika)

鳴門教育大学

要約

2020年度から施行される新学習指導要領が公示され、小学校高学年から「読む」「書く」の文字指導が導入されることになった。しかしながら、小学校から開始することになった理由やその指導法などは明確に示されているとは言い難い。本稿では、生得的な言語習得能力の低下やメタ認知能力の上昇がおこる発達段階であること、英語と書記体系が異なる日本語を母語とすることから学習初期から「聞く」「読む」の大量のインプットが必要なこと、「音」と「文字」との乖離を防ぐためにも初期段階からの文字指導が必要なことから、文字指導を小学校から開始するのが『適期』であると明確に示す。さらに、読むための『適切』な指導法として、ホール・ランゲージ的なトップダウン・アプローチと、ルールの積み上げ的なボトムアップ・アプローチを融合させた「バランスト・アプローチ」を推奨し、小学校中学年から中学校までの、段階的に「読む」力をつける系統立てたプログラムを提案する。

1. はじめに

2020年度より全面施行される小学校学習指導要領において、小学校中学年の外国語活動の目標は、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、話すことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る素地となる資質・能力を育成すること」であり、高学年の外国語科では「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成すること」とされる（文部科学省，2017a）。現行の学習指導要領には含まれていない「読む」こと「書く」ことが小学校高学年から開始されることが明らかになった。

現行の外国語活動では、「外国語でのコミュニケーションを体験させる際には、音声面を中心とし、アルファベットなどの文字や単語の取扱いについては、児童の学習負担に配慮しつつ、音声によるコミュニケーションを補助するものとして用いること」とされ（文部科学省，2008），文字は積極的に指導されることはなかった。文部科学省は、今回の学習指導要領改訂においてそれらを導入することになった理由を、「中学生の8割が小学校の英語の授業

で英単語を「読む」「書く」機会が欲しかったと回答している（H26 小学校外国語活動実施状況調査）」とし、「外国語活動が成果を上げ、児童の「読む」「書く」も含めた系統的な学習への知的欲求が高まっている状況であるため、小学校から文字を導入するに至った」と述べている（文部科学省，2015）。

しかしながら、これだけの理由では、小学校で文字指導をする客観的な根拠や理念がはっきりと見えてこない。まずは、小学校での文字指導が『適期』であることを明らかにする必要がある。さらに、児童が負担を感じることなく読み書きができるようになるための『適切』な指導法も議論されなければならない。本稿では、小学校からの文字指導の必要性を理論に沿って検討し、今後、どのように文字指導していくべきかについて論じることとする。

2. 発達段階からみた文字指導の『適期』

2.1 生得的な言語習得能力の低下

ピアジェの思考発達段階説によると、低学年は、ごっこ遊びなどによる自然な言語習得能力が旺盛な「前操作期」、中学年は、数や量の保存概念、可逆的操作も行える「具体的操作期」、高学年は、形式的、抽象的操作が可能になる「形式的操作期」にあたる。幼児期は「感覚－運動」的にことばを捉えることができる。低学年では音を聞きとり文を一つの塊として捉える能力が優れている。そして、中・高学年は論理的・分析的思考が発達する時期である。小池（1994）によると、この時期になると中・高学年は、文の仕組みや語順、語形変化にも興味を示すようになり、単純なゲームや繰り返し作業だけでは飽き足らず、ストーリーを読んだり、簡単な文章を書いたりすることにも興味を示すようになるという。

Lenneberg（1967）は、言語習得には12歳頃に「臨界期（critical period）」（「敏感期（sensitive period）」と呼ぶこともある）があるとする。低学年の頃のように、すんなりと英語の音が聞き取れなくなるのは、子どもの成長過程に伴い起こることなのである。Chomsky（1965）は、一般に第一言語の獲得が終わると、言語獲得のための生得的メカニズムである言語獲得装置（LAD-Language Acquisition Device）の機能は低下するという。

2.2 メタ認知能力の上昇

年齢が上がるにつれ、上昇してくる能力もある。エリス（1988）によると、10代前の子どもは言語を習得しているという意識がなく、第一言語と第二言語の隔たりも感じないという。そして発音の面においてはこの時期の子どもは優れている。ところが10代の思春期児になると、論理的にものごとを捕らえることができるようになり、社会性が身につく、客観的に第一言語とその他の言語とを識別できるようになる。これをメタ認知能力（meta awareness）と言い、思春期児は、音声面は10代前の子どもには及ばないが、意識的な学習をするという面では勝っており、成人よりもより良い記憶力を持っている点で外国語学習に優れているという。このメタ認知能力が学習の効率をあげる助けとなり、幼児のように言語を「聞き覚える」ばかりでなく意識的な学習でこのプロセスを補強することができることとみなされている。

畑江（2011）は、生得的な言語獲得を可能にするLADと、論理的・分析的に言語習得を可

能にするメタ認知能力の機能が逆転する時期が、10代の思春期児、つまり日本の小学校高学年あたりであるために、この時期に高学年児童の興味関心や認知能力の移行が起こることを踏まえ、無意識的な言語獲得能力の低下と、意識的な言語習得能力の上昇に合わせて、その時期に最も適切な指導を行うことが必要であると述べる（図1）。

生得的な言語習得能力が母語獲得以降低下することと、メタ認知能力の上昇からより論理的な思考が可能となり、学習の効率に繋がるということから、小学校高学年で文字指導を導入することは、発達段階から見て『適期』であり、理論的にも妥当であると言えよう。

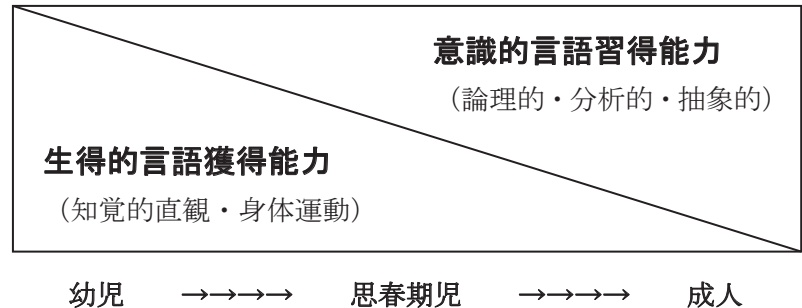


図1 生得的な言語習得能力の低下とメタ認知能力の上昇

3. 第二言語習得からみた『適期』

3.1 欧米の Audio-Lingual Method

欧米の外国語教授法の発達は、日本の英語教育にも影響を与えてきた。第二言語習得は母語獲得と同様に、「聞く→話す→読む→書く」という過程をとるとされているが、この論が日本に深く根ざしているのは、Harold E. Palmerの影響が大きいといえよう。彼は Oral Method（口頭教授法）を提唱し、1922年に来日して以来、英語教授研究所を設立して日本の英語教育改善に大きく貢献した。彼の Oral Method は、欧米での Audio-Lingual Method（聴覚口頭教授法）にも共通するところが多い。Audio-Lingual Method とは、1950年代アメリカで行われるようになった、外国語によるコミュニケーション能力の育成のための、音声を重視した指導法である。この教授法では、文字に頼らずに「話す」技能を伸ばそうとし、「聞く」「話す」ことが「読む」「書く」ことに先行した。欧米において Audio-Lingual Method を行った理由は、「少なくともヨーロッパ系言語を母語に持つ学習者の場合、英語で書かれたものを初めから提示すると、既に習得している自国語の発音と結びつけてしまい、誤った発音になってしまうから」であった（リヴァーズ、1987）。そのため、新しい教材の口頭導入と文字による提示との間に時間的に間隔をあけること（time lag）が必要だと主張されたという。テキストには一切頼らず、全く口頭のみで学習が進むと、次に生徒には印刷された文字の読み方を順に導入されていく。音声と文字提示の間の時間的間隔の幅は、一回の授業時間内のこともあれば、数週間に渡ることもあった。これにより2つの言語が似ている場合に起こりがちな、印刷文字からの連想で自国語の発音習慣を持ち込む干渉量を減少させるのに役立つと考えられていたのである。しかしながら、この教授法では文字に頼らずに「話す」技能を伸ばそうとしたが、実際にはコミュニケーションを意識した活動とは言い難く、口頭でのパンプラクティスの要素が濃く、直読直解ではなく、習得に時間のかかる帰納的な学習法であった（Richard-Amato, 1996）。

ここで強調すべき点は、この音声優先の教授法が主に「ヨーロッパ系言語を母語に持つ学習者」を対象に作られたものだという点である。日本では、「聞く→話す→読む→書く」の順序のみが強調され、それを、「聞く、話すができるようになってから、読む、書くことを指導する」と履き違えている感がある。現在、日本の英語教育では、小学校高学年の2年間は「聞く」「話す」ことを指導し、中学校1年から「読む」「書く」指導が開始されている。また、2020年度からは、中学年の外国語活動で「聞く」「話す」を中心に扱い、高学年の外国語で「読む」「書く」を導入することになった。Audio-Lingual Methodでは、音声と文字提示の間の時間的間隔は、「一回の授業時間内から数週間」であった。音声指導と文字指導開始までの間隔を2年という長期間置くことの影響については、日本では全く問題視されていない。

3.2 Natural Methodによる「聞く」「読む」のインプット

門田・野呂(2001)は、言語間格差の大きい日本語を母語とする英語学習者の場合、音声のみで文字を想像する知識は、ひらがな読みを当てはめたローマ字程度で、言語間格差の小さい国に見られるような「読む」技能への円滑な転移を望むことは期待できないと述べる。

クラッシュェン(1986)によると、Audio-Lingual Methodの欠点は、音声による「聞く」「話す」学習と「読む」「書く」学習を分離して指導した点にあるという。音がどのように文字化されるか示さずに対話とドリルをしたことにより、学習してきたものを後から文字にして見せられたとき、結局は母語の発音の習慣が使われてしまったという。ヨーロッパ系言語を母語に持つ学習者にこのような弊害が起きるのであれば、書記体系の全く異なる母語を持つ日本人学習者に対して、音声と文字を分離して指導する有効性はどのくらいあるのだろうか。

Nation(2001)は、第一言語の書記体系が第二言語と異なる場合、第二言語の文字の形に格別な注意を払う必要があると指摘する。流暢に読むためには、それらの文字と音声の両方を伴った練習が重要だと述べている。日本人大学生100名を対象にした「聞く」能力と「読む」能力の相関性を調査した実験では、日本語の調査では高い相関($r=0.857, p<0.01$)がみられ、英語の調査では低い相関($r=0.247$)がみられた。つまり、英語では、母語のように2つの技能を統合的に運用する能力が備わらず、それぞれの技能が別々に処理されていると推測される(大石, 2006)。

また、母語の書記体系が異なるアラビア人、スペイン人、日本人の、外国語として英語を学ぶ学習者を対象に実施した調査によると、「聞く」能力と「読む」能力との関係は、日本人以外の学習者では非常に相関が高く、両技能が相互に強く関連しあっているのに対し、日本人学習者の場合では、取るに足らない程度にしか相関が認められなかった(門田, 2006)。そしてその理由が、母語が表語式文字体系を持つか、表音式文字体系を持つかによらず、その違いによって学習効果や方略など異なる影響を与えることが予想されるという。これらの調査結果を見る限り、英語との書記体系の違いが、日本人の英語を「読む」技能の習得を困難にしていると考えられる。

人間の言語能力は4技能が関連性を持たずに存在するのではなく、1つの全体的まとまりを形成しているという認識は、心理言語学、神経心理学などの学際的分野では一般的である(門田, 2006)。母語獲得の過程からも、4技能は関わりを保ちながらスパイラル式に発達し

ていくと考えられる。クラッシュェン（1986）の Natural Method では「話す」「書く」の前に「聞く」「読む」の理解可能なインプットを十分に行わせる。クラッシュェンは、読むこと的位置付けについて、インプット仮説は聴覚的インプットと書きことばによるインプットの区別をしないことに言及し、読むことによって伸びる能力は、書くことだけに留まらず、4 技能全てを含む全体的な能力に役立つとしている。英語の音声情報も文字情報も極めて不足している日本人学習者にとって、「聞く」に限らず「読む」インプットも大量に必要なことは理解できる。

3.3 「聞く」「読む」過程における認知経路

次に、読んで理解するために、脳内ではどのような経路を辿っているのかを明らかにする。「聞く」という行為の場合、図 2-1 が示すように、音声情報が提供され、その音声を処理して単語や文の意味の認識に至る。一方、二重アクセスモデル (dual access model) とは、図 2-2 が示すように、文字情報によって視覚的に提示された単語のスペリング (= 正書法表象) を認知した後、それをいったん心の中で音声化 (= 音韻符号化) して音韻表象を形成し、その上で意味を認識する (= 意味表象に至る) というルート A と、音韻表象を経由しないで、正書法表象から直接、意味の認識に至るというルート B を同時に活用しているモデルのことである (門田・野呂, 2001)。

ルート A は英語のアルファベットや日本語仮名などの表音文字の処理に関係し、ルート B は、日本語漢字処理の場合などの表意文字が中心となるルートであると考えられる。また、ルート A が自然な意味へのアクセス経路であり、ルート B より優先されるとされ、ルート B はルート A のバックアップ的な機能を担うことが示唆されている。表意文字である漢字の処理でも、両ルートによる二重アクセスが行われている可能性がある (門田, 2007)。「読む」過程では、視覚を通して取り入れた文字情報を必ず心の中で音声処理するため、視覚処理から音声処理に至る部分の経路の強化が重要になるという。文字を見てそれを簡単に音声化できれば、意味の認識に到達するのである。

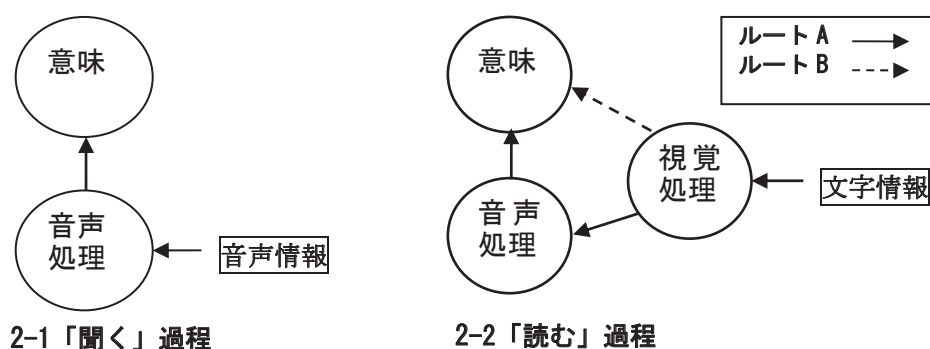


図 2 音声と文字情報の単語認知経路 (門田・野呂, 2001)

日本人の英語学習者の場合、「聞く」と「読む」ことのそれぞれで異なった音声・音韻表象を作ってしまったこと、つまり、「聞く」と「読む」ことの乖離が問題として挙げら

れる。視覚処理から音声処理に至る経路がうまく機能しないため、その先の意味理解に到達しにくいと推測される。例えば、外国語活動で行われている「文字」を伴わない「聞く」ことによる活動(図 2-1)では、リンゴのイラストを見ながら“/æpl/”と聞こえる音声情報を得て意味理解に至る。しかし、中学校で“apple”という文字情報のみを与えられた場合(図 2-2)、それを心の中で“/æpl/”と音声化できなければ、いくら小学校で既習済みの単語だとしても、その意味理解には至らない。ヨーロッパ系言語を母語に持つ学習者と違い、アルファベットを母語に持たない日本人が英語を読めるようになるためには、視覚として捉えた文字を即座に音声化する経路の強化が重要である。そのためには、初期段階から長期に渡り、アルファベット文字への慣れ親しみも含めて、音声と文字との同時インプットが大量に必要であると考えられる。そうすることで、「文字」、「音声」、「意味」のバイパスを築くことができるであろう。

4. 「読む」ための『適切』な指導法

4.1 ボトムアップ式及びトップダウン式指導法

人が何かを理解、または学習する過程で、データの中にある語や文の情報を利用する方法はボトムアップ・アプローチ(Bottom-up Approach: 上昇アプローチ)と呼ばれ、一方、既に持っている知識を利用し、入ってきた情報を理解または処理をしようとすることをトップダウン・アプローチ(Top-down Approach: 下降アプローチ)と呼ぶ(アレン玉井, 2010)。

2012年度施行の中学校学習指導要領で、中学1年の指導に新たに加えられたのが、「発音と綴りとを関連付けて指導すること」である。この指導法を「フォニックス(phonics)」と呼び、これは読み方の決まりを積み上げて学習するボトムアップ式指導法である。音声中心の外国語活動と中学校での文字指導とを、フォニックスを学ぶことで繋げようとする意図がみられる。しかし、フォニックスはルールだけを覚えなくてはならない辛い指導法になることもあるとして、フォニックス指導の前に、①アルファベット大文字の学習、②アルファベット小文字の学習、③音韻(素)認識能力(phonological awareness)の訓練を十分にすることが重要であるという。アルファベットの大文字の読み書きが十分でき、小文字もだいたい認識ができる程度の頃に音韻(素)認識を伸ばす活動を始め、小文字がかなり定着し音素に対してある程度の認識ができるまでは、フォニックス指導は行わないとする(アレン玉井, 2010)。2020年度から施行される小学校学習指導要領外国語科において、「活字体で書かれた文字を識別し、その読み方を発音することができるようにする」とあり、配慮事項として、「音声と文字とを関連付けて指導すること」が挙げられている。(文部科学省, 2017a)。これを、新教材『We Can!』(文部科学省, 2017b)の中では「アルファベット・ジングル(alphabet jingle)」と呼んでおり、この段階は上記の「音韻(素)認識能力」に相当すると考えられる。ちなみに、中学年の外国語活動における文字の扱いに関しては、「児童の学習負担に配慮しつつ、音声によるコミュニケーションを補助するものとして取扱うこと」とされており、中学年からの文字指導は、アルファベットの大文字・小文字の認知に留まると考えられる。

一方、トップダウン式指導法としては「ホール・ランゲージ・アプローチ(Whole Language Approach)」が挙げられる。この指導法では、「意味」は1つ1つの単語や文にあるのではなく、全体の中にあると考え、子どもたちに自然な環境の中で文脈を通して言葉を提示し指導していく。そして、通常別々に考えられている言語の4技能を統合的に扱い、指導する。そのために、子どもに本を読むことを奨励し、教室には多くの印刷物を展示することを勧めており、アルファベットのみならず、単語のスペルや句、または文等が自然に子どもの目の中に入るように環境を整えるという(アレン玉井, 2010.)。「絵本」の読み聞かせはまさしくトップダウン式の指導法である。読み聞かせの最中、推測しながら文字も目に入るところから、一人で絵本の文字の下に指をおいてなぞりながら読むことに少しずつ移行していくことができよう。

4.2 「読む」ためのバランスト・アプローチ

ボトムアップ式とトップダウン式のどちらが優れたリーディングの指導法かというのではなく、どちらも大切なため、うまく両者を統合させた授業がよいとされる(アレン玉井, 2010)。トップダウン式指導法とボトムアップ式指導法を組み合わせるのが「バランスト・アプローチ」である。2000年にNational Reading Panel(NICHD,2000)がまとめた読みに関する研究報告に基づき、両方を取り入れた指導法が推奨されている(鈴木・門田, 2012)。体系的な音と文字の規則の指導と多量に読ませることで正確で流ちょうな読み能力を育てるとされ、その基本概念は、①様々な方法で指導する、②音韻認識能力とアルファベット文字のしくみの理解が必須、③フォニックス指導によるスペリング力や単語分析力をつける、④意味を理解するために読む、⑤豊富に読書を楽しみ、想像的論理的思考力を育てる、ことである。

畑江(2013)は、学習指導要領の改訂により、中学年からの外国語活動が始まり、高学年で外国語が教科となった場合、含まれるであろう文字指導に関しては、小学3年から中学校へと繋げた一連の流れを意識すべきであるとする。ボトムアップ式指導法としては、音声を伴ったアルファベットの大文字・小文字の読み書きから始め、音素認識能力を徐々に高め、中学1年で系統立ったフォニックス学習に繋げる。同時に、トップダウン式指導法では、校内での英語の掲示物、授業内で自然に文字を提示しながらのコミュニケーション活動、さらに、英語絵本を活用することによって、「音声」、「意味」、「文字」を包括的に認知する能力を育み、一語一語ではなく、推測力も含めながら「読む」能力の素地を作り、中学校へと繋げる。この2方向からのアプローチにより、4技能の統合に向けた無理のない小・中接続カリキュラムが完成する可能性があるとする(図3)。

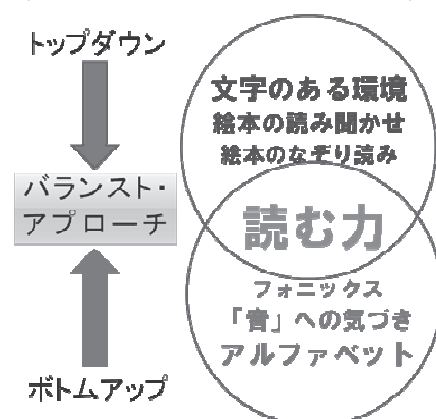


図3 小学校から「読む」力をつけるバランスト・アプローチ

4.3 「読む」力をつけるための系統立てたプログラム

アルファベット文字やその音に馴染みのない日本人児童の「読む」力を育むためには、音声と文字提示までの間隔を長く置かず、初期段階から時間をかけ、「音声」と「文字」の両インプットを様々な方法で十分に与える工夫をすることが必要である。筆者は、鳴門教育大学附属小学校と共同で、2012年度より外国語活動の中で毎年異なるトップダウン式やボトムアップ式による文字指導を研究開発してきた。2012年度は、*The Very Hungry Caterpillar* (Carle, 1987) を使った「絵本のなぞり読み」実施したところ、5,6年生の聴解力の伸びに ($F(1, 219) = 115.426, p < .01$) 有意差があった(畑江ほか, 2014a)。2013年度は、「音素への気づき (phonemic awareness)」の授業を実施し、3回のテストの結果、6年生で無意味単語の発話と ($F(1, 116) = 54.32, p < .001$)、個々の音素の発音で ($F(1, 116) = 69.33, p < .001$)、効果が示された(畑江ほか, 2014b)。2014年度は、Beech (2003) の「サイト・ワード・リーディング (sight word reading)」を6年生に導入したところ、「単語を聞いて綴りを選ぶ」リスニング ($t(110) = -3.673, p < .01$)、及び「文を読んで意味を表す絵を選択する」リーディング ($t(110) = -8.566, p < .01$) の点数の伸びに有意差が見られた(畑江ほか, 2016)。2016年度には、「アルファベットの大文字・小文字を覚えよう」というDVD教材(鳴門教育大学小学校英語教育センター編, 2017)を使用し、大文字が徐々に変化して小文字ができたことを映像を交えて指導をしたところ、小文字の書き取り調査で、大阪府公立のM小学校において5年生 ($t(69) = -11.12, p = .000$)、6年生 ($t(89) = -7.856, p = .000$) で活動前後の得点に有意差がみられた。附属小学校においても、5年生 ($t(96) = -6.335, p = .000$)、6年生 ($t(112) = -6.109, p = .000$) に有意差がみられた(畑江ほか, 2017)。これらの実証実験の結果に基づき、小学校から「読む」力をつける系統立てたプログラム(図4)を検討し完成させた。

中学年の学習初期から、文字が目に入るように掲示物、配布物に気を配り、アルファベットは大文字と小文字を提示する。そして、機械的にアルファベットの読み書き作業をさせるのではなく、小文字の成り立ち等、児童に関心を持たせる教材を工夫することで、単調になりがちなアルファベットの読み書きを楽しく印象付けた形で行う。

そして、5年生になった頃から、歌やカードゲーム、ワークシート等で「音素への気づき」を与える。初頭音が少しずつ定着してきたところで性急にフォニックスに急がず、トップダウン式に、絵本のなぞり読みや、サイト・ワード・リーディングを始める。サイト・ワード・リーディングとは、簡単でシンプルな文で構成される絵本を使い、フォニックスのルールに当てはまらない単語を多量に「見ること (sight)」で慣れさせながら、最後は「一人できれいに読めた」、「何と

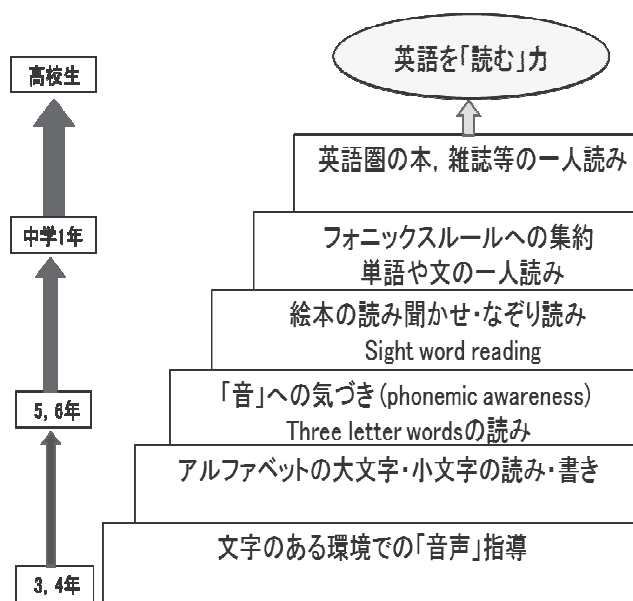


図4 「読む」力をつけるプログラム

なく読めた」という「読む」ことに対する成功体験をさせることができる。

5. まとめ

小学校英語教育の変遷は、1992年～2001年の国際理解教育の一貫として都道府県に1校ずつ指定されて行われた「小学校英語研究開発」期、2002年～2010年の「総合的な学習の時間」、「特別活動」内での「英語活動」期、2011～現在まで「領域」として英語が必修化されている「外国語活動」期の3期に分けられる。そこに2020年からは「教科としての外国語科」が始まり、いよいよ第4期の幕開けが近い。今後、小学校からが日本人の英語教育の真の意味でのスタートとなる。

本稿では、小学校で「読む」指導をすべきとする根拠や指導法を検討した。その結果、子どもの認知発達の時期と英語と書記体系の異なる日本人の第二言語習得であることに鑑み、小学校から開始することが『適期』であるとした。『適切』な指導としては、中学年の「外国語活動」から音声と切り離さずに文字を見せる環境で「音」と「文字」の両インプットを大量に与えること、高学年の「外国語科」では、大文字・小文字の認知、「音」への気づきを促す指導、簡単な絵本のなぞり読み等、様々な方法を有機的に組み合わせるバランスト・アプローチを提案した。さらに、詰め込みや教え込みではない「読む」力をつける小・中接続カリキュラムを構築した。日本人の子どもが英語を正しく流ちょうに読めることを目標にすると、時間をかけ、ゆっくりとしかも着実に力をつけていくカリキュラムが必要なのである。

今後の課題は、「読む」力を育ててきた児童が、自分の表現したい語句や文を自然に書き始めるような指導法を検討し、「聞く」「読む」インプットから「話す」「書く」アウトプットに繋げる研究をしたい。中学年から徐々に文字に親しみ、高学年では英語を読み書きの素地を作り、児童が中学入学以降の英語学習に自信と期待を胸に進めるように導きたい。

引用文献

- アレン玉井光江 (2010)『小学校英語の教育法 理論と実践』(pp.128-140, 151-154) 東京：大修館書店。
- Beech, Linda Word. (2003). *Sight Word Readers and Teaching Guide*, Scholastic.
- Carle, E. (2002). *The Very Hungry Caterpillar*, Longman.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press.
- エリス, R. (1988)『第2言語習得の基礎』(pp. 96-103) 東京：ニューカレントインターナショナル。
- 畑江美佳 (2011)「英語を『読む』技能習得のための小・中連携—小学校からできる文字指導, 中学校へ繋げる文字指導—」『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』第12号, 121-132.
- 畑江美佳 (2013)「外国語活動における文字導入の適期と方法に関する研究—小・中接続カリキュラムを視野に入れて—」『鳴門教育大学 小学校英語教育センター紀要』第3号, 13-22.
- 畑江美佳・大川陽子・太田淳二・岡山脩・深見好展・藤原正侑子・矢野由紀子・吉廣郁美・長野仁志・大宮佳世子・永井まさみ (2014a)「高学年児童に合った「英語絵本」の活用法—The Very Hungry Caterpillarの授業実践を通して—」『鳴門教育大学授業実践研究』第13号, 53-62.

- 畑江美佳・長倉若・島田祥子・段本みのり(2014b)「「読み書き」能力の素地作りのために小学校からできることーPhonemic Awareness を促す外国語活動の実践ー」『鳴門教育大学小学校英語教育センター紀要』 第5号, 11-20.
- 畑江美佳・段本みのり(2016)「外国語活動におけるサイト・ワード・リーディングの試み」, 『JES Journal』 第16号, 34-49.
- 畑江美佳・段本みのり(2017)「小学校におけるアルファベット指導の再考ー文字認知を高めるデジタル教材の開発と実践ー」『JES Journal』 第17号, 20-35.
- 門田修平・野呂忠司 (2001) 『英語リーディングの認知メカニズム』 (pp.197-208) 東京: くろしお出版.
- 門田修平 (2002) 『英語の書きことばと話しことばはいかに関係しているかー第二言語理解の認知メカニズムー』 (pp.187-208) 東京: くろしお出版.
- 門田修平 (2006) 『第二言語理解の認知メカニズムー英語の書きことばの処理と音韻の役割ー』 (pp.25-26, 39-41, 83) 東京: くろしお出版.
- 門田修平 (2007) 『シャドーイングと音読の科学』 (pp.98-108) 東京: コスモピア.
- クラッシュェン, S. D., テレル, T. D., 藤森和子(訳) (1986) 『ナチュラル・アプローチのすすめ』 (pp.12-13, 161) 東京: 大修館書店.
- 小池生夫 (監修) (1994) 『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』 (pp.167-176) 東京: 大修館.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*, John Wiley & Sons, Inc.
- 文部科学省 (2008) 「小学校学習指導要領第4章外国語活動」『小学校学習指導要領解説外国語活動編』 東京: 東洋館出版社.
- 文部科学省(2015) 『小学校の新たな外国語教育における補助教材の作成について4月』
- 文部科学省(2017a) 『小学校学習指導要領』 (pp.137-144) Retrieved January10, 2018 from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf
- 文部科学省 (2017b) 『新学習指導要領対応小学校外国語教材 We Can! 1 & 2』, 文部科学省
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press. 127-128.
- 鳴門教育大学小学校英語教育センター (編) 畑江美佳 (監修) (2017) 『小学校英語 アルファベットの大文字小文字を覚えよう』 東京: マルジュ社.
- 大石晴美 (2006) 『脳科学からの第二言語習得論』 (pp.68-70) 京都: 昭和堂.
- Richard-Amato, P. A. (1996). *Making It Happen*, Addison-Wesley Publishing Group, 9-20.
- リヴァーズ・ウィルガ・M. (著) 天満美智子 (訳) (1987) 『外国語習得のスキルーその教え方』 (pp.42-43) 東京: 研究社出版.
- 鈴木寿一・門田修平(2012) 『英語音読指導ハンドブック』 (pp.136-137) 東京: 大修館書店.