高学年児童の認知発達に着目した小学校外国語活動に関する一考察

A Study of Elementary School English Activities Focusing on the Cognitive Development of Prepuberscent Children

柏木賀津子――Kazuko Kashiwagi
実践学校教育講座

本研究は，思春期前期にあたる高学年児童の認知発達（学習の捉え方）に着目して，小学校外国語活動について考察する。まず，奈良市の外国語活動への自治体一斉の取組から，３～６年生の学年別にアンケート（対象者 1877 名）を行い，高学年児童の学習と認知発達の状況を，中学年児童と比較するために，「外国語活動で好む活動」,「英語のインプットや学習内容の捉え方」から捉える。この結果を参考に，小学校外国語活動について，国内外における思春期の第 2 言語習得研究の視点から考察し，高学年児童の認知発達をふまえた指導の在り方について論じる。

キーワード：小学校外国語活動，高学年児童（prepuberscent children），認知発達，第 2 言語習得

Ⅰ　はじめに

2009 年度，全国の小学校に文部科学省から配布された『英語ノート』（文部科学省, 2008）を活用して，小学校外国語（英語）活動への本格的な取組が始まっている。英語ノートⅠおよびⅡを活用する対象は高学年児童（11 歳～12 歳）となっているため，系統的な学びを実現し，高学年児童の「母語とは異なる言葉への興味」に応えていくことが必要である。

本研究では，まず，高学年児童，つまり思春期前の子ども（prepuberscent children）における英語学習における認知発達を先行研究に基づいて考察する。次に，教育特区として，奈良市の小学校児童を対象にアンケートを実施し，小学校 3 年から 6 年生の児童の英語学習の状況と認知プロセスについて年齢による比較・分析を行う。

Ⅱ　先行研究

１．思春期前期（prepuberscent children）

小学校児童は 6 歳から 12 歳の幅広い年齢にわたり，他教科においても，年齢に合わせた指導方法が用いられている。小学校外国語活動でも，外国語学習における年齢要因をふまえた認知

発達を考慮する必要があるであろう。年齢要因の分類には様々な方法があるが，本研究では，early childhood（2~7 歳頃）, middle childhood（7~11 歳頃）， prepuberscent children（11～12 歳頃）, early adolescence（13~14 歳頃以降）にカテゴリー化し，そのうちの prepuberscent children（Berk, 2003; Singleton&Ryan, 2004）における児童について研究を進める。

臨界期説（Lenneberg, 1967）では, 9歳から12歳頃前の子どもは，それ以降に比べて容易に外国語を習得できると指摘し，思春期以降は第2言語に浸るだけでは言語は習得されないことを示している。Piajet（1972; 1955; Piaget&Inhelder, 1969）は，具体的操作期（7-11歳）と形式的操作期（12-16歳）を特徴づけ，その境目を思春期（11歳頃）としている。 Newport（1988, 1990）は，第2言語の学習開始年齢が低いほど，文法性判断テストのスコアは高く，形態と統語（morphology&syntax）においての早期学習者の優位性を証明している。第2言語に触れ始めた年齢（AOA：Age on arrival）とテストスコアの関係では, 8歳～11歳頃は年齢だけでなく個人差も大きい。子どもの学習者が第2言語学習に成功しやすいのは，非言語情報から帰納的に学ぶことができるからではないかと述べている。Cummins（1983）は，年齢要因による違いを，BICS（Basic Interpersonal Communicative Skills）とCALP（Cognitive/Academic Language Proficiency）に特徴づけている。前者は子どもが人と関わる中でコミュニケーションを行うスキルであり，後者は，認知的かつ学習としての言語習得をするスキルである。Cummins (1981)もAOAが早いほどスコアは高いという結果を得ている。しかし，CALPSの発達する思春期以降の学習者は，AOAが遅くても，語彙面や，統語面で文法を意識的に一般化して応用できるとも述べている。

最近の研究では，臨界期説について，仮説の根拠の曖昧さや実証データの不足に拠る反論（Scovel, 2000）や，新たな検証（Singleton &Ryan, 2004）も見られる。Scovel（1988）は，ネィティブスピーカーのようなアクセントの習得には臨界期は認められるが，統語や語彙には臨界期があるとは言えないとしている。prepuberscent children の境目を音声面だけでなく多面的な角度で捉えている研究も見られる。例えば，「学習者仲間（L2 peers）の作用」，「間違いや矛盾に対して寛容であるか（tolerant of ambiguity）」，「全体的（synthetic）か，分析的(analytic)か」，「ランダムに意味に注目して学ぶ方を好むか（focus on meaning），順序立てて学ぶほうを好むか(rote learning)」，「文をその場で瞬発的に学ぶか，熟慮して学ぶか」（Brown, 2007）などである。また，年齢によるだけでなく，個人による認知スタイルの差も大きいと捉える必要がある（山本, 2005; Dörnyeis, 2005）。

教室で行われる第 2 言語学習を想定した場合， Dekeyser (2000)は，（１）社会的に（socially），（２）教室の学習仲間（L2 peers）とともに，（３）言葉を認知的に（cognitively）学ぶとき，年齢要因によって習熟度に違いがあるとしている。一方，臨界期の研究が示すものは，第 2 言語学習に影響を与える証拠なのではなく，年齢に関与される学習メカニズムにおいて，何らかの「段階的な変化 (gradually change) 」であるという指摘もある（Bialystok, 2002）。

国内外の初等教育における第 2 言語学習だけでなく，日本のような EFL 環境でも音声からの学習については，年齢要因による影響は同じ面があるであろう。特に小学校外国語活動では，他

者と積極的に関わりながらの CLT（Communicative Language Teaching）を参考にした学習場面が多く，上記（１）～（３）との関わりと，学習における「段階的な変化」の影響は大きいと考えられる。そこで，先行研究（Brown, 2007）に拠り，年齢による認知面の段階的変化を表 1 に整理した。

表１　年齢による認知発達について

Middle childhood7～11 歳	(Prepuberscent children11 歳～12 歳)	Early adolescence13 歳～14 歳
聞いてわかる音を拾う		聞きとれなかった細かい部分も気になる
模倣することが上手い		意味がよくわからないと模倣することは苦手である
間違いに対して寛容である		分析的で，矛盾や間違いに対して寛容ではない
文をまるごとその場面で学ぶ		順序立てて，思慮深く学ぶ
学習仲間の影響は大きい		学習仲間の影響は，さらに大きい

以上の議論を通して一致する点は，「子ども」をひとくくりにするのではなく，概ね 11 歳頃を境に，第 2 言語を学ぶ際の認知発達に違いがあり，またこの時期を変換期と捉えていることである。認知面での変化が著しい prepuberscent children の学習では，その特徴を捉えた指導の重要性が必要である。2011 年度から完全実施となる外国語活動は，認知面での境目と考えられる prepuberscent children にある高学年児童から導入されることになった。指定研究校においては，小学校 1 年生からの取組もあり，学習者年齢は 7 歳から 12 歳と幅広い。Brown（2007）は，臨界期説のように，子どもと大人の違いの研究例は多いが，6 歳から 8 歳と，9 歳から 11 歳の比較研究が少ないと述べており，外国語を初めて学ぶ高学年児童の認知プロセスを明らかにすることは国内外の第 2 言語習得研究の視点からも重要である。

２．高学年児童についての研究

松香（2008）は，高学年で英語をスタートした場合，初歩の内容が幼い感じを受けると学習者は抵抗を示すことが考えられると述べている。一方で，学習初期には音声からのインプットが豊かでなければ「コミュニケーションの素地」は育たない。母語年齢と英語年齢の差を縮め，年齢相応のトピックに広げる（松香， 2008）には，「高学年が内容に興味を持つこと」と，「初級者に大切な指導法の実現」の両方が必要であろう。

まず,「高学年が内容に興味を持つこと」について，カレイラ（2006）は，総合学習での「お米」をテーマとした取組から，高学年児童は，初級レベルの英語学習者である一方，認知・知的レベルが高まるため，内容と言語を統合した CBI（content-based instruction）は適切な指導方法(Brinton&Wesche,1989)であるとしている。L2 スキルの不足している学習者には，内容や具体的経験により抽象概念がより文脈に支えられたものとなるため，言語と指示物を関連付け認知処

理スキルを習得することができるようになるからであると述べている。

一方,「初級者に大切な指導法の実現」について，山岡（2008）は，小学校の英語学習では，決まり文句の単純な繰り返しだけではなく，具体的思考操作から抽象的思考操作への転換を促すような，指導者の自己実現である表現を聞かせていくこと，その一部が入れ替わった多くの表現に意味のある場面で触れさせること，その結果，言語が身に付いているという実感を児童が持てることの大切さを指摘している。指導者や児童どうしが，言いたいことを伝えるために触れる英語が，単純な繰り返しでなく，抽象思考への飛躍につながるものであれば，高学年児童の頭の中はもっと忙しく充実したものになるはずである。

以上のことから，高学年児童の学習には，音声からの言語パターン発見（Cummins, 1981）, CBIで育てる内容への興味，音声への認知操作の稼働（山岡, 2008）による意味の類推などがバランス良く含まれることが大切であろう。その場合，「類推」＝「抽象概念と音声からの言語の繋がり（form-meaning connection）」を，偶発的に期待するだけでなく，指導者側の Input＆Interaction の工夫でどのように促進するかが求められる。

Ⅲ　本研究の目的

本研究の目的は次の 3 点である。

(1) 英語学習における高学年児童の認知プロセスは，中学年とは異なるか。
(2) (1)について異なるとすれば，何が異なるのか。
(3) (1)(2)の研究に基づいて，高学年児童の認知プロセスを考慮した小学校外国語活動の在りかたについて考察する。

Ⅳ　調査（中学年と高学年の比較）

１．調査対象と方法

調査対象は，奈良市内公立小学校の 3 年生～6 年生全体である。調査の背景と調査方法は下記の通りである。

平成 19 年度より，奈良市「ハローイングリッシュ事業」により，市内公立小学校 48 校の全ての 3 年生～6 年生, 424 学級（生徒数約 11, 500 名）に，年間 10 時間～20 時間の英語活動が導入された。研究推進校を除いては，初めて継続して 10～20 時間の授業に取り組む小学校が多かった。担任を中心に，地域の外国の方など（19 カ国，延べ 94 名）の英語アシスタントと ALT の補充も含め，ほぼ全ての授業をティームティーチングとした。事業の主な目的は，「日本の良さや，奈良の世界遺産を英語で発信できるような子どもたちを育てる」ことである（柏木, 2009）。1 年調査では，児童の 81%, 2 年目調査では 83%が英語活動に対してほぼ満足できたという回答であった。

本研究では，この取組のアンケートより児童が英語活動において英語のインプットや学習内容をどのように捉えているかについて分析する。調査対象としては，平成 20 年度，全児童の約 18%（n=1877）の抽出で，事業取組後 2 年間で 4 年生以上は 20 時間～40 時間の授業を経験した後のデータである。抽出方法は, 48 校中，大規模校と小規模校，英語活動歴の長さでカテゴリー化した後，ランダムに 20 校抽出した。授業は，必要な場面で補助的に日本語を用いるほかは，概ね英語を用いて行う指導体制であった。

２．調査内容

「英語活動で楽しい（楽しかった）と思う活動内容」についての主な質問項目は表 2 の内容で，そのうち二つを選択した（資料１）。表 3 は年齢要因に関連した質問で，回答は 4 件法である（そう思う，まあそう思う，あまり思わない，思わない）。

表 2　英語活動で楽しい（楽しかった）と思う活動内容（２つ選択）

1　英語のあいさつや歌に親しむ	6　英語で日本のことをあらわす
2　英語のゲームを楽しむ	7　外国のことを知る
3　リズムに乗って英語を言う	8　外国の人といっしょにすごす
4　英語の絵本を聞く	9　英語のことばを覚える
5　友だちと英語でやりとりする	10 英語で自分の気持ちを伝える

表 3　年齢要因に関連した主な質問

1　耳で聞いた英語を大きな声で繰り返すことができましたか。
2　友だちと英語のやりとりをすることは楽しいですか。
3　習った英語の意味がだいたいわかりましたか。
4　自分の気持ちを英語で伝えることができましたか。
5　英語活動で外国のことを知ることができましたか。
6　外国の人と英語で話してみたいと思いますか。

３．調査結果

３．１　分析Ｉ（平成２０年度調査から）

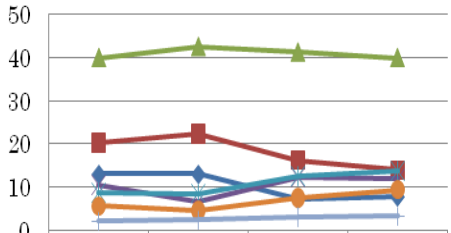
学年別比較による英語活動で楽しい（楽しかった）と思う活動内容調査（表４）について Kendall　係数により学年による回答の違いを分析したところ有意であった（N=1877,　Kendall w＝0.92,　χ^2＝21.66, 漸近有意確率　p< .01,　df=9）。高学年になるにつれて，「ゲーム」の緩やかな減少が見られたが，全学年を通して楽しい活動であると捉えられている。6 年生では「リズムにのった英語」が減少し，「異文化や日本のことを知る」とほぼ同じになった。授業の内

容（content）に興味を持つ傾向が伺える。5 年生と 6 年生で「挨拶と歌」が減少し，「友だちとのやりとり」，「言葉を覚える」が増加した。また資料 1 には，児童の記述回答を示した。学習への捉え方は，ほぼ 5 年生で逆転する項目が多い。

全体調査での 6 年生のほとんどが英語活動 2 年目で学習の開始は 5 年生である。そこで，調査対象校のうち，英語活動開始年齢が早い場合（A 校－2 年生開始， B 校－4 年生開始）でも似ている結果が得られるか分析した。表 9, 10 は，対象 20 校のうち，英語活動歴 5 年の A 校（N=298, Kendall w ＝0.55, χ^2＝19.8, 漸近有意確率, p< .05, df=9）と英語活動歴 3 年の B 校である（N=272, Kendall w ＝0.54, χ^2＝19.44, 漸近有意確率， p< .05， df=9）。学年による違いは，より緩やかだが (w 値: 市全体 w=0.92， A 校 w=0.55， B 校 w=0.54），やはり 5 年生頃からの逆転が見られる。まず, A 校も B 校も, 5 年生, 6 年生で「異文化や日本のこと」，「友だちとのやりとり」が顕著に伸びた。B 校では, 6 年生で「リズムにのった英語」の減少と，「言葉を覚える」の増加が顕著であった。B 校は，世界遺産を校区に含み，調査前にシンガポールから小学生の訪問を受け, 6 年生が校舎や校庭の案内をし，ジェスチャーを交えてコミュニケーションをしたことを学校長から伺った。しかし, 6 年生児童は，この経験を通して，「もっと学びたい，覚えたい」という気持ちを強め，言いたいことと言えないことのギャップ（noticing a gap）を感じることもあったであろう。

表 4　学年別（3 年生～6 年生）

英語活動で楽しい（楽しかった）と思う活動（N=1879，%表示）



	3年	4年	5年	6年
挨拶・歌	13	13	7.1	7.7
リズムにのった英語	20.2	22.3	16.2	13.9
ゲーム	40	42.6	41.3	40
友だちとのやりとり	10.5	6.7	12.3	12
異文化・日本のこと	8.6	8.5	12.6	13.7
ことばを覚える	5.6	4.5	7.4	9.4
気持ちを伝える	2	2.3	3	3.2

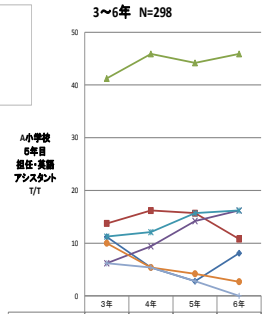
表５　英語活動５年目Ａ校（N=298）

A小学校
活動５年目　T・T
英語アシスタント
（日本の方　外国在住経験）

（N=298）

Kendall w　0.55
χ^2　19.8
漸近有意確率　p< .05
df=9

一貫性(違い)はあるが
w値(一致係数)は小さい



	3年	4年	5年	6年
挨拶・歌	11.2	5.4	2.8	8.1
リズムにのった英語	13.75	16.2	15.7	10.8
ゲーム	41.25	45.9	44.2	45.9
友だちとのやりとり	6.2	9.4	14.2	16.2
異文化・日本のこと	11.25	12.1	15.7	16.2
ことばを覚える	10	5.4	4.2	2.7
気持ちを伝える	6.2	5.4	2.8	0

表６　英語活動３年目Ｂ校（N=272）

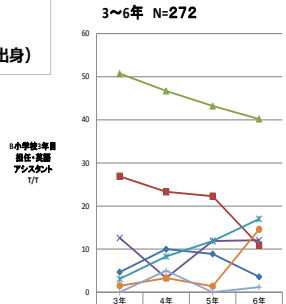
B小学校

活動３年目　T・T
英語アシスタント（カナダ出身）

（N=272）

Kendall w　0.54
χ^2　19.44
漸近有意確率　p< .05
df=9

一貫性(違い)はあるが
w値(一致係数)は小さい



	3年	4年	5年	6年
挨拶・歌	4.7	10	8.9	3.6
リズムにのった英語	26.9	23.3	22.3	10.9
ゲーム	50.7	46.7	43.2	40.2
友だちとのやりとり	12.6	3.3	11.9	12.1
異文化・日本のこと	3.1	8.3	11.9	17
ことばを覚える	1.5	3.3	1.4	14.6
気持ちを伝える	0	5	0	1.2

３．２　分析Ⅱ（平成２０年度調査から）

３．１の結果から，年齢による顕著に変化が見られた次の項目４点について分析を行った。

(1)リズムに乗った英語について，(2)友だちとのやりとりの変化，(3)外国のことを知る，外国の人と出会うことへの変化，(4)英語のことばを覚えることへの変化である。

分析(1)では，「リズムに乗った英語」を好む傾向が５年生で下がってくる点に関連した質問項目である（表７）。耳から聞いた英語を大きな声で繰り返すこと（音声の模倣，声を出すことへの積極性）については，有意水準１％で学年によって差がある（$\chi^2(6)=95.66$，**p＜ .01，回答者数：N=1810）変化は５年生で現れ，６年生で顕著である。

表７　質問項目「耳で聞いた英語を大きな声で繰り返すことができましたか。」

	３年	４年	５年	６年	合計（人）
はい	299	287	218	164	968
いいえ	89	90	153	148	480
わからない	75	72	96	119	362
合計	468	449	467	431	1810

分析（2）は，友だちとの英語のやりとりについてである（表８）。表８に示したように,楽しいと思う活動を選択する質問では,高学年が中学年よりやや高かった。「友だちと英語のやりとりをすることは楽しいですか。」という単独の質問では，有意水準1%で学年によって差がある（$\chi^2(6)=90.7$，**p＜.01，回答者数：N=1817）高学年では「はい」がやや減少し，「わからない」の回答が増えている。

表 8　質問項目「友だちと英語のやりとりをすることは楽しいですか。」

	3 年	4 年	5 年	6 年	合計（人）
はい	362	317	289	216	1184
いいえ	35	69	82	77	263
わからない	76	62	96	136	370
合計	473	448	467	429	1817

分析（3）は，「外国のことを知る」「外国の人に出会う」に関連して,「習った英語がだいたいわかる」ついての項目である（表 9）。外国の人の話に耳を傾け, CBI を好む傾向でもあると考えられる。学年による有意な差はない（$\chi^2(6)=8.34$,　P=0.2,　n.s,　回答者数: N=1810）。どの学年も肯定的な回答である（「はい」が全体に占める割合：3 年生 83%, 4 年生 80%, 5 年生, 78%, 6 年生 77%　)。

表 9　質問項目「習った英語の意味がだいたいわかりましたか。」

	3 年	4 年	5 年	6 年	合計（人）
はい	382	355	364	330	1431
いいえ	45	50	56	45	196
わからない	36	44	47	56	183
合計	463	449	467	431	1810

分析（4）では, 伝いたいことや気持ちを英語で表したいが, 「言いたいことと, 言えることのギャップ」を感じているかどうかの質問である（表 10）。学年によって有意な差がある（$\chi^2(6)=51.64$,　**P< .01, 回答者数: N=1809）。3 年生でも「はい」は半数程度であり, 特に 6 年生の「はい」の回答が著しく減少している（「はい」が全体に占める割合: 3 年生 54%, 4 年生 49%, 5 年生 43%, 6 年生 32%）。

表 10　質問項目「自分の気持ちを英語で伝えることができましたか」

	3 年	4 年	5 年	6 年	合計（人）
はい	248	206	203	139	796
いいえ	118	152	149	146	565
わからない	96	91	115	146	448
合計	462	449	467	431	1809

Ⅴ　考察

以上の分析から，外国語活動における高学年児童の認知プロセスの特徴について考察する。「高学年児童の英語学習における認知プロセスは，中学年とは異なるか。」という問いに関しては，概ね異なり，何が異なるかについても明らかになった。

(1) 中学年までのように無条件に大きな声やリズムにのってチャンツなどを繰り返したりすることへの抵抗が見られる。それまでの模倣型から，やや分析型へ移行する時期であると考えられるため，音声からのパターンに気づくような teacher talk や具体的な言語場面で音声に内容への理解がしっかり伴うことが大切なのではないか。

(2) 友だちとのやりとりは，児童自身が重要であると気づいている。ペア活動はでリラックスして試しながらアウトプットすることができ，L2 peers からのプラスの影響も受けることができる。

(3) 英語を英語で学ぶことには肯定的であり， 資料 1 に示したアンケート記述からもは内容重視の英語活動への関心は高いことが伺える。CBI は，どの年齢の児童にとっても安定した学びであると言えるだろう。教科横断の外国語活動の工夫などは，高学年に重要である。

(4) 「英語をもっと覚えたい。」「英語で気持ちを伝えたい。」ということと，実際にそれはできないということとの間にギャップを感じ始めている。6 年生の成功感や達成感は低い。「もっと言葉を覚えたい」という強い願いは，「あまり覚えられない」活動であることの裏返しでもある。また，全ての項目の 6 年生で，「わからない」が増えている。

初級者の指導では，言語のスキルや暗記を優先するよりも英語によるコミュニケーションへの意欲を育てることが大切である。しかし，興味づけを優先し，次々とトピックやコミュニケーション活動の場面が変わる中では，高学年児童が，「覚えたいが，覚えられない」と感じる，達成感を得られない，知的欲求を満たすことができない等の課題も出てきていると言えよう。

Ⅵ　結論

高学年児童の指導で必要となることは，第一に，「模倣が楽しい時期から，やや分析型理解への移行」に応じて，英語のインプットにも児童が辿りやすい思考プロセスを入れていくことである。第二に，「もっと気持ちを伝えたい，もっと覚えたい」というモチベーションを保てるような，インプットの頻繁さ（frequency）や，活動の点と点，線と線，さらに面に拡げていくようなスパイラル学習である。第三に，高学年では個人差が出てくるが，個人間のギャップを埋められるような他者との関わり（英語のやりとり含む）を自然に取り入れることである。

第一，第二について，middle childhood の良さを併せ持つ prepuberscent children の学習者が，達成感や成功感を持てるようにするには，「聞いてわかる音を拾う」，「文をまるごとその場で学

ぶ」ことが上手い中学年児童が，高学年で認知的な学びの段階へ進めるよう，自ら発見して理解できる足がかり（scaffolding）が必要だと考えられる。その際には，中学生以後を対象とするようなパターン練習に急ぐのではなく，学習者の発達段階に合った「言葉のしくみ」への出合わせ方が重要である。例えば，一つの表現に一度きり触れるだけではなく，児童が音韻面（phonology）や形態統語面(morphosyntax)の特徴に気づき，それらをカテゴリー化してみたくなるようなinputの頻繁さやinteractionの豊かさが，意味のある学習場面で用意されていることが重要であろう。

第三の指導を実現するには，思春期前期の学習者では，仲間の抑圧（peer pressure）が強く，第2 言語を学ぶ場合，ときには，他者の行動や発する単語にまで抑圧を与えてしまうという指摘を(Brown, 2009)，学級という社会的場面でプラス方向に転換する必要がある。「他の友達がするように自分もする」という行動は prepuberscent children の特徴である。つまり，友だちが「やりとり」に消極的であれば，学級全体にもマイナスの影響を与えやすく，友だちが「やりとり」に積極的であれば，学級全体にもプラスの影響を与えやすい。特に，友だちとの関係を重要視しはじめる prepuberscent children の指導では，「学級」に L2 peers の良い関わりを引きだすことが重要であり、学級という社会場面での担任の役割は大きい。

高学年児童に着目したカリキュラム研究では，大井（2005）は，「英語のルールが気になるような導き，気付き，思考の糸の辿りやすさ，英語の統語に関する直感，音韻認識を育てることが大切である。そのためには，初級段階での暗示的・非意識的に文法知識を獲得するため十分なインプットが大切である。」と述べている。本研究で捉えた高学年児童の特徴とも一致しており，カリキュラム作成の拠り所として大切な視点である。今後は，学習開始年齢，学習経験年数，母語の認知力の影響などの点からさらなる高学年児童の認知プロセスの研究が望まれる。

参考文献

[1]Berk, L. E. (2003). *Child Development*. Boston: Allyn and Bacon.

[2]Brinton, D., Snow, M.A., & Wesche, M. B. (1989). *Content-Based Second Language Instruction. Boston*, MA: Heinle & Heinle.

[3]Bialystok,E. (2002). On the reliability of robustness: A reply to DeKeyser. *Studies in Second Language Acquisition*,*22*,49-488.

[4]Brown, H.D. (2007). *Principles of language learning and teaching*, 5ht ed. Pearson Education.

[5]Cadierno,T.,Lund,K.(2004). Cognitive linguistic and second language acquisition; motion events in a typological framework. In VanPatten, B., Williams, J., & Rott. S. (Eds.). *Form-meaning connections in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.139-154.

[6]Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. *Applied Linguistic*, *2*, 132-149

[7]Cummins, J. (1983). Language Proficiency and academic achievement. In J. W. Oller (Eds.), *Issues in language testing research.* Rowely, Mass : Newbury House.

[8]DeKeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 22*, 499-533

[9]Dörnyeis,Z. (2005).*The psychology of the language learner-Individul differences in second language acquisition.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

[10]Lenneberg, E. H.　(1967). *The Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons.

[11]Newport,E. (1988).Constraints on learning and their role in language acquisition: Studies of the acquisition of American Sign Language. *Language Sciences, 10*, 147-172.

[12]Newport, E. (1990). Maturational constraints on language learning. *Cognitive Science, 14*, 11-28

[13]Piaget, J. (1955). *The language and thought of the child*. New York: Meridian.

[14]Piaget, J. (1972). *The principles of genetic epistemology* : New York: Basic Books.

[15]Piaget, j., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York : Basic Books

[16]Scovel, T. (1988). A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech. Rowley : Newbury House.

[18]Scovel, T. (2000). A critical review of the critical period hypothesis.*Annual Review of A pplied Linguistics, 20,* 213-223.

[19]Singleton, D., &Ryan, I. (2004). *Language acquisition: The age factor* (2nd ed.). Clevedon,UK: Multilingual Matters.

[20]Tomasello, M. (Ed.) (1998). *The new psychology of language. cognitive and functional approaches to language structure.* London, England: Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates, Inc.

[21]VanPatten, B., Williams, J., & Rott, S. (1994). Form-meaning connections in second language acquisition. In VanPatten, B.,Williams, J.,&Rott, S.(Eds.). *Form-meaning connections in second language acquisition.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.Inc.1-26.

[22]大井恭子 (2005). 「小学校英語活動のカリキュラム作りに関する研究―学級担任ができる英語活動に向けて」『文部科学省科学研究費補助金研究成果報告書』

[23]柏木賀津子（2009). 「担任と地域人材で歩む小学校外国語活動―奈良市小学校ハローイングリッシュの取組―」　2009 年度小学校英語教育学会全国大会発表資料.

[24]カレイラ松崎順子(2006). 「お米を題材にした小学校外国語活動のための教案作成―国際コメ年を記念して―」『「敬天愛人実践論」論文集』学校法人千葉敬愛学園,　175-192.

[25]奈良市教育委員会　まなび・かがやきネット （http://www.naracity.ed.jp/）.2010 年 4 月 1 日）

[26]文部科学省　(2008).『小学校学習指導要領平成 20 年 3 月告示』

[27]文部科学省　(2008).『英語ノート（5 年生, 6 年生, 試用版）』

[28]松香洋子 (2008).『子どもが活躍する MPI 9 年間カリキュラム』東京：松香フォニックス研究所

[29]山岡俊比古(2008).「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―」

『教育実践学論集』　第 9 号,　75-86.
[30]山本麻子(2005).『子どもの英語学習-習得のプロトタイプ』東京：風間書房

資料１　児童記述回答例（3～6 年生）

資料 1 は, 2 年目を終了した児童アンケートで,「心に残ったこと, よく覚えている活動」を記述した。*：友達と共に学ぶことへの楽しさ（L2　peers）, **：内容に興味を持ったので心に残っている（content-based）, ***：英語そのものへの興味や成功感（attainment）の三つの側面を附記したものである。

資料１　質問（今年度の英語活動でとても心に残ったことや, よく覚えている活動について書いてください。）

分類記号：　*：　友達（L2　Peers）と共に学ぶことへの楽しさ
　　**：　内容に興味を持った（Content-based）ので心にのこった活動
　　***：　英語そのものへの興味や成功感　　（　　）中は回答した学年

・リズムよく英語を使ったこと***（３年）
・オーストラリアからの転入生のお父さんと英語で話をして楽しかった（３年）
・歌やリズムに乗ってことばを繰り返したり***, *友だちと英語でやりとりをしたりすることが心に残った（３年）
・伝言ゲーム・キーワードゲーム・ホッキーポッキーダンス（３年）
・体を動かしながら, 英語の歌を歌ったり, ダンスができたりして楽しかった（３年）
・単語を言ってタッチするゲーム・ミステリークエスチョンが楽しかった（３年）
・グループで英語の買い物をしたことが楽しかった*（４年）
・友だちの趣味や自分の好きな物を英語で話すこと*（４年）
・ミッシングゲーム, どきどきしたけどカルタ（４年）
・先生が変装してくれて, 外国ではこんなことがあると教えてもらったこと**（４年）
・自分のこと誕生日などが英語で言えてうれしい**友だちのことを英語で聞けた*（４年）
・色や形を英語で言いながら先生とイースターエッグを作ったこと**（５年・小中一貫校）
・世界のいろいろな国の紹介**（５年）
・英語の発音のゲームで英語らしく言えた***（５年）
・外国のことを教えてもらって, 国の名前で地球儀を使って探したこと**（５年）
・英語で他の教科の勉強をしたことが楽しかった**（５年）
・カルタゲームで一位になったこと***（５年）
・奈良公園で世界遺産学習の時に外国の方にインタビューしたこと**（５年）
・世界遺産学習でインタビューをするために言い方を覚えることができたこと***（５年）
・世界遺産学習で日本語をしゃべれる外国の人に出会って嬉しかった（５年）
・外国の人といっしょに勉強して会話ができたこと（５年）
・外国の人が来たとき話がだいたい分かった***外国のことが良く分かった**（５年）
・外国の人（アシスタント）の質問に答えられたこと（６年）
・先生（アシスタント）から外国の話をいつも聞けたこと**（６年）
・ALT が来てくれて難しい英語でも行動でだいたい理解できたりするんだと思った***（６年）
・はじめてアルファベットを習ったこと***（６年）
・授業中ほとんど英語で話していること***（６年・小中一貫校）
・クイズグランプリが楽しかった（６年）
・世界の給食について知ったこと・世界地図ゲーム・世界の時計ゲーム**（６年）
・一日の生活を英語でいったこと**（６年）
・文房具を使った神経衰弱・サザエサンの家系図（６年）
・友だちの誕生日をたずねサインをもらったこと*（６年）
・自分の生まれた月を覚えられたこと***（６年）
・修学旅行で外国の人にインタビューしたこと・英語の修学旅行スゴロクを作ったこと***（６年）
・カレンダーを使ってのすごろく・英語で手品をしてもらったこと**（６年）
・その国のものを絵に描いてあるゲームが楽しかった**（６年）
・広島の平和祈念公園で外国の人にインタビューしたこと**（６年）
・道案内ゲーム・福笑いゲーム（６年）
・シンガポールの友だちと交流して自分の英語が通じたことや遊んだこと*（６年）
・サザエさんのキャラクターの家族の勉強が印象に残っている（６年）
・道案内で前, 後, 左, 右を英語で勉強したこと（６年）