

# 「英語と日本語との違いに気付く」ことをめぐってのいくつかの考察

和田稔

(明海大学名誉教授)

## 論文の概要

平成29年に小学校学習指導要領が改訂・告示され、5・6年生で外国語(英語)が教科となり、平成32年度から全面実施されている。新学習指導要領の小学校の外国語の教科目標に、外国語(英語)学習において「日本語と外国語(英語)の違いに気付くこと」が設定されている。「気付き」という目標が小学校における外国語(英語)の学習の目標として設定されたのは初めてであり注目される。

小学校3・4年の外国語活動の目標の一つは「日本語と外国語との音声の違い等に気付く」こと、小学校5・6年の外国語の目標の一つは「音声や文字、語彙、表現、文構造、言語の働きなどについて、日本語と外国語の違いに気付き、それらの知識を理解するとともに、… 実際のコミュニケーションにおいて活用できる基礎的な技能を身に付けるようにする」ことである。

このように、小学校の外国語活動と外国語の目標に「日本語と外国語(英語)の違いに気付くこと」が学習指導要領に新たに明記されたことは注目すべきことである。「気付き」は近年盛んな言語習得研究で使われている重要な概念であるが、日本の学校英語教育の目標は「日本語と外国語の違いに気付くこと」と限定的に使っている。一般的には、「気付き」は学習者が表出する英語の表現と対象言語の正しい英語との違いに気付き、学習者が正しい言語知識を身に付ける、というほどの意味で使われる。

一方、ラボ・パーティの言語教育理念はラボ・ライブラリーを家庭で聴き、パーティで仲間と話し合いながらテーマ活動として発表し、このプロセスで母語(日本語)と外国語(英語)のコミュニケーション能力を身に付けるというものである。このようなプロセスを「気付き」という観点から注目すべきことはラボ・ライブラリーのテキストが「英語と日本語」で構成されていることである。英語の物語とその対訳で構成されていることにより、子どもたちはテーマ活動を作り上げていく過程で、必然的に、「英語と日本語の違い」に気付くことになることである。この結果、小学校における新しい英語教育の目標とラボ・パーティの言語教育理念と接点が近くなったと言えるだろう。

本稿では、「気付き」という言語習得研究の重要な概念を軸にして、学校英語教育とラボ・パーティの言語習得理論に関連した課題をいくつかの角度から検討してみたい。

## キーワード

「気付き」、学校英語教育、ラボ・パーティ、ライブラリー、自立的気付き、誘導的気付き

## 1. 基本的用語をめぐる課題について

### 1.1. 「日本語と英語の違い」か「英語と日本語の違い」か

「日本語と英語の違い」のように「日本語」が「英語」に先行するか、「英語と日本語の違い」のように、「英語」が「日本語」に先行するか、という表現に関わる問題である。つまり、日本語を基軸として出発して、日本語の表現を英語の表現と比較して、日本語と英語の違いや特徴を抽出するという方向に思考が進むか、英語の表現から出発して、英語と日本語の表現の特質を抽出するのか、という思考の方向性の問題である。

新学習指導要領では「日本語と英語」のように、「日本語」が「英語」に先行しているが、ラボ・パーティのライブラリーでは「英語」の物語が先に来て「日本語」の訳文が続く順序になっているものが多い。ラボの子どもたちは英語の物語から出発し、日本語の表現へと進むように構成されている。つまり、思考の基軸になる言語は英語であると言えるだろう。

しかし、ラボのテーマ活動における言語の問題について、ラボは次のように述べている。

「テーマ活動」という、グループの仲間とともに物語をことば(英語と日本語)と身体で表現する教育プログラムを中心に据え、母語である日本語をたいせつに子どもたちの英語(外国語)の力、… を育てています。」(ラボ国際交流センター『学びあい育てることばの力』子どもの未来を考えるフォーラム、2011 p.20)

ラボ・パーティでは、上記のように「英語」を「日本語」に先行させているが、同時に「日本語をたいせつにした英語(外国語)の力を育てる」としている。この「日本語をたいせつにした英語(外国語)の力を育てる」ことがラボ・パーティの「テーマ活動」が子どもたちに身に付ける言語力であるが、その言語力はどのような言語能力であり、そのような言語力を子どもたちに身に付けるためにはどのようなプロセスを経るのか。興味深い研究課題と言えるのではないか。

### 1.2. 「ことば」という概念について

加えて、注意すべき用語は「ことば」という用語である。

ラボ・パーティの活動に様々な局面で関わる大津由紀雄氏は小学校での「ことばへの気付き」を高めることの大切さについて次のように述べている。大津氏は「ことばへの気づき」などのように一貫して「ことば」という用語を使っている。

たとえば、以下を参照。

確かに、英語や日本語は「ことば」の具体例(「個別言語」)なのですが、「ことば」というのは、英語や、日本語や、中国語や、スワヒリ語や、日本手話や、おおよそ人間が身につけることができる個別言語を支えている一般的な仕組みのことです。…こうした、個別言語に共通した仕組みを「ことば」と呼ぶのです。(大津由紀雄『小3提案授業 探検!ことばの世界:ことばへの気づきを高める活動,英語も利用して』明和小学校における講義録 2007)

このように「ことば」について、述べたうえで、「個別言語」である日本語と英語とに共通した仕組みの事例として「母音と子音の区別」と「文の成り立ち(単語を順位に並べること)」のふたつを挙げている。このように、大津氏は「ことばへの気づき」では「個別言語」(日本語や英語)に共通する仕組みに「気づく」ことだと述べている。新小学校学習指導要領の外国語の目標では「日本語と英語の違いに気付く」こと、つまり、「違い」に重点が置かれているが、大津氏は「ことば」という用語を使って、日本語と英語との「共通の基盤」に重点を置いて「ことば」を使っている。

このように「ことば」は複雑な概念を表すのに使われることは忘れてはならないだろう。

ラボ・パーティは子どもの言語習得について語るときには、一貫して、「ことば」を採用している。たとえば、「学びあいが育むことばのちから」(ラボ国際交流センター『学びあいが育むことばのちから』子どもの未来を考えるフォーラム 2011),あるいは、ラボ教育センター『学びあおう、考えようラボ活動における言語習得 研究会でみえてきた 子どものことばの育ち,英語の育ち 言語習得の道筋をみる研究会 レポート集』2018など。

### 1.3.「気づき」と「教えること」について

言語学習の場で、「気づき」について考える時に、「気づき」を「教える」と対立的にとらえることがよくあるが、この2項対立的思考は「気づき」についての研究や実践を阻害するひとつの要因になっていないだろうか。

たとえば、大津由紀雄氏は「気づき」を細分化して、「自発的気づき」、「誘発的気づき」、に加えて、「誘発的気づき+若干の自発的気づき」という3つの「気づき」を提案している。(大津由紀雄『昭和小学校での授業 3学年井上沙耶香学級講義資料』2007)

一般的には、「気づき」という用語は子どもたちが日本語と英語の違いを自主的・主体的に気付くことの意味に捉えられている。しかし、「気づき」には、様々な段階があり、子どもたち言語学習の過程では、教師やチューターがそれらの段階に応じた「問いかけ」をし、子どもたちの「気づき」を誘導する手だては必要であろう。このように、子どもたちに応じた細かい「問いかけ」の実践研究が今後必要ではないか。

このような考えは、最近の言語教育の場で、注目されている「足場掛け」(scaffold-

ing)というコンセプトに通じるものであろう。言語習得との関係では、「足場掛け」は次のような意味に使われる。

(on language learning) the building up of a target language structure over several turns in an interaction. Initially in language, learners may be unable to produce certain structures within a single utterance, but may build them through interaction with another speaker. For example, in the following exchange, the learner produces the structure “Oh, this is an ant”, across five turns:

Child: Oh !

Mother: What ?

Child: This ( points to an ant)

Mother: It's an ant.

Child: Ant.

Later, the child is able to produce within a single turn: Oh, this is an ant.

Scaffolding is thought to be one way in which learners acquire new linguistic structure.

(Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics. New Edition pp. 321 ~ 322)

一方、「気づき」を促す手立ての工夫の観点からは、「足場掛け」は教師、チューター、先輩、仲間たちの問いかけ、話し合いを通して、子どもたちの「気づき」を支援すること、促すことと捉え、「問いかけ」「話し合い」には「誘導的気づき」や「誘導的気づき＋自発的気づき」などを積極的に活用すべきではないだろうか。このような観点に立てば、「気づき」と「教えること」を対立的に知らえる意味は無くなるのではないだろうか。

## 2. 「日本語と英語の違いに気付く」ことの面白さと難しさ

本論考は子ども(具体的には、主として、小学生)の外国語習得において「気づき」がどのような働きをするか、その働きを教師やラボ・パーティのチューターがどのように支えるか、という課題意識に基づいている。しかし、その前に、もっと対象を拡大してこの問題を考えてみたい。実は、「気づき」は子どもの言語習得で重要な役割を担っているばかりではない。中学生にも高校生にも大学生にも大人にも重要である。

## 2, 1. 日本語の名詞の英語の名詞の「可算・非可算」の区別の問題をめぐって

### <エピソード1>

まず、過去に起こった事例から紹介しよう。この事例は小学校では外国語(英語)が教科となる以前の事例である。

Hi, my name is Kazu.  
I like cats and dogs.  
I like soccer and baseball.

小学校 6 年生の質問(=気付き)

何故, "dogs and cats"なのに"soccer and baseball"なのですか? "soccers and baseballs"は間違いですか。

### <エピソード2>

米国生まれで日本語で小説や評論を書いているリービ英雄は次のような経験を楽しそうに報告している。

あるとき短いテキストを訳していると、記憶がそんなにはっきりしないんだけど、「象が走り出した」というような文章にぶつかった。英語のテキストをつくるときはこの「象」が一頭か二頭なのか、それともターザンの映画みたいに、ジャングルの中で猛然と走り出した象の群れなのか、ということを決めなきゃいけない。

ぼくは、「安部先生、これ一頭なのか、複数なのか」と聞きました。すると安部公房先生は「分からない」と言った(笑)。あなたは今生きている日本一か二の作家で、自分で書いた文章でしょう、それが「分からない」とはどういうことか—そう思った。でも安部先生は「英雄君、おれたち日本人にはそういう発想がないから、英雄君が決めなさい」と言う。「分かりました」と言いました(笑)

(リービ英雄『バイリンガル・エクサイトメント』岩波書店 2019 p.54)。

### <エピソード3>

「単数/複数」の問題について、言語哲学者飯田隆が検討すると「日本語の名詞には「単数/複数」の区別がないから、日本語は非論理的だ、という非難は妥当か」という研究仮

説となる。飯田氏の分析は精緻を極めているので、ここでは、英語の学習という実用的な観点に絞り、氏の論考(の一部)を見てみよう。

英語で、可算名詞と不可算名詞(質量名詞)とは、次の三つの点で区別される。

- (a)可算名詞は、不定冠詞「a」をとることができ、単数形と複数形の区別があるのに対して、不可算名詞は、不定冠詞をとらず、単数形と複数形の区別もない。
  - (b)可算名詞と不可算名詞では、数量を表す表現(量化表現)が異なる。「many」や「a few」は、可算名詞にだけ用いられ、「much」や「little」は、不可算名詞だけに用いられる。
  - (c)可算名詞は、「two children」や「ten boys」のように数詞を直接とることができるが、不可算名詞は、数詞を直接取ることはできず、「one bottle of water」や「three cans of petroleum」のように、別の名詞を介する必要がある。
- (飯田隆『日本語と論理 — 哲学者、その謎に挑む』NHK 出版新書 2019 pp. 25 ~26)

以上、3つの<エピソード>を使って、英語の名詞の「可算/不可算」の問題の所在を確認した。出発点は、「I like cats and dogs.」と言えて「I like soccers and baseballs」と言えないのですか、という子どもの「質問」(=「気付き」)だった。子どもの質問への最も一般的な答えは「よく気が付きましたね。今は、Kazu が猫と犬、サッカーと野球が好きだということに分かればいいよ」だろうか。しかし、小学校新学習指導要領の外国語の目標には「外国語の音声や文字、語彙、表現、文構造、言語の働きなどについて、日本語と外国語の違いに気付き、これらの知識を理解するとともに、… 実際のコミュニケーションにおいて活用できる基礎的な技能を身に付けるようにする」と明記されている点も忘れてはならないだろう。最も一般的な答えは日本語と英語の違いに気付いた子どもへの励みになるだろうが、「日本語と外国語の違いに気付き」「実際のコミュニケーションにおいて、活用できる基礎的的技能」として「身に付ける」(活用できる)ことが求められている。

このように英語の単数形/複数形の問題は面白いが難しい。

## 2.2. 英語を日本語に移すこと、日本語を英語に移すこと、をめぐって

### <エピソード1>

ラボ・パーティの特徴の一つはラボ・ライブラリーが充実していることである。ソングバードやナーサリー・ライムに加え、広く世界各地の物語を英語と日本語訳で構成したテキストは他に類を見ないものである。ソングバードやナーサリー・ライムは、子どもの英語教育活動では広く使われている教材であるが、物語に基づくテキストは圧巻である。

ライブラリーは「子どもたちに100の物語を」目標にして、世界の物語を題材にとって外国語（英語）—日本語対応による物語と音楽とで構成されている。たとえば、手元にある物語はケルト民話に題材をとった Guleesh（グリーシュ）である。

この教材は、英語だけの物語、英語と日本語の対訳、および音声教材（CD）から構成されている。「英語と日本語との違い」について、検討するには、英語と日本語の対訳は絶好の素材であると言えるだろう。具体例を挙げよう。

Guleesh を読んだラボっ子（高校1年生・ラボ経歴14年）は次のような質問（＝気付き）を投げかけている。

テキストでは、“No, indeed.”となっているが、対応する日本語が「そりゃ、そうさ」となっていることについて。

“No”と否定していつているけれど、日本語にすると「そりゃ、そうさ」と肯定している違いがおもしろい。

英語の対話は以下の通りである。

“Where are we now?” asked Guleesh in amazement.

“This doesn’t look like Ireland to me.

The fairies rocked about with laughter.

“No, indeed,” said one of them.

“We are now in the kingdom of France.”

日本語の対訳は以下の通りである。

「ここはどこですか」目をまるくして、グーリシュはたずねた。

「アイルランドじゃないみたいだけど」

妖精たちは、どっと笑いくずれた。

「そりゃ、そうさ」ひとりの妖精が答えた。

「ここは、フランスなんだぜ」

この事例で、否定と肯定の表現に関わる「英語と日本語の違い」を面白いと感じた高校生はその気付きを出発点にして英語と日本語の否定表現と肯定表現との問題に関心を深めていったのではないだろうか。

## <エピソード2>

<エピソード1>は、高校生の気づきの事例である。本論考は新学習指導要領で小学校で外国語(英語)が正式の教科となり、その目標の一つの重要なねらいが「日本語と外国語(英語)の違いに気付くこと」であることを踏まえ、ラボ・パーティの子どもたちが「気づき」を出発点としてどのように言語を習得するかを考えることであった。

しかし、子どもたちにたいせつである「気づき」は、子どもたちに留まらない。それを示す事例をいくつか紹介してきた。回り道をしてきたのであるが、回り道ついでにもうひとつ事例を提示しよう。

「もし僕が訳すとしたら『黒人だって生きている！』が近いように思うんだけど、いかがでしょう?」。米文学の翻訳も手がける作家の村上春樹さんは…こう語りかけた。

米国を中心に「Black Lives Matter (BLM)」が大きくなるとなり、この言葉をどう日本語に訳すかが話題になった。黒人の命は‘大切、黒人の命も重要、黒人の命こそ大事 — 翻訳家の柴田元幸は6月、ツイッターに「どれも正しく、どれも物足りない」と書いていた。

そのうえで、「翻訳できない言葉の背後には、何があるのか。」との問いかけをしている。(『朝日新聞』2021年1月5日)

エピソード1とエピソード2は「英語と日本語の違い」についての2つの事例である。両者は「違い」の質の点でかけ離れているが、ラボ・パーティに参加する高校生など高学年のラボっ子たちにはエピソード2は言語習得へ道として大切ではないだろうか。ラボ・パーティのテキストは英語の物語とその訳で構成されている点は言語習得を進めるのにたいへん有効ではないだろうか。

### 3. 子どもたちの「英語と日本語の音声の気づき」をめぐる問題について

#### 3.1. エピソード1 —— ラボっ子の事例

前にも述べたように、学校英語教育では、小学校3学年と4学年の目標の一「日本語と英語の音声の違い等に気付くこと」で、小学校5学年と6学年の目標のひとつは「音声や文字、語彙、表現、文構造、言語の働きなどについて、日本語と外国語との違いに気づき、これらの知識を理解するとともに、…実際のコミュニケーションにおいて活用できる基礎的な技能を身に付けるようにする」である。

つまり、小学校3・4・5・6年生では「英語と日本語の音声の違いの気付く」ことが「気づき」の中心なのである。

たしかに、小学生や中学生が英語に接した場合、真っ先に「英語と日本語の音声の違い」に気付く。この事実から言っても、小学校3・4・5・6年生の外国語の学習のねらいが「日本語と英語の音声の違い」に「気付くこと」が中心であることは妥当である。では、小学生たちはどのような音声の違いに気付くのだろうか。ラボ・パーティの子どもたちが気付いた実例のいくつかを以下に列挙する。

- \* 「th」や「ch」, 「sh」はローマ字読みをするのとちゃんと(英語を)読むのとでは発音が違う。(中1)
- \* 英語だとすごく早い。聞いていたら日本語より早かった。(中1)
- \* 英語の言い方が早い。日本語は英語より発音がおそい。(小3)
- \* Oh, right. We have to give him a name. He can't be nameless.(続く)  
オウ ライト。ウイ ハフト ギヴヒマネーム。ヒ ケント ビ ネイムレス。この日本語に強く読むところ(ネームの「ネ」, 「ケント」の「ケ」, および「ネーム」の「ネ」)に印を付けている。(小4)
- \* けっこうちがいました。口がふしぎなうごきになりそう。どくとくな発音だから。(小3)
- \* 発音などはじめて知る事がいっぱいあって音楽などに使われる事がおもしろいと思った。(小4)
- \* ソングバードは CD でやるとかんたんだけれど CD なしでやるとおもしろかったり楽しかったりした。ジングルベルとジングルベューウというのがちがったなと思った。(小2)
- \* 英語の音を日本語で表記して、英語の音を捉えようとする。“soldier”を「ソ(ル/ウ)ジャー」, ”strong man”を「シュチュロングマン」とカタカナ表記をする(小6)

### 3.2. エピソード2——検定教科書 Junior Sunshine の事例

新学習指導要領の小学校での外国語(英語)の目標に「英語と日本語の違いに気付くこと」が明示されていることは、再三、述べた。しかし、検定教科書で「日本語と英語の違いに気付くこと」に焦点化した事例は少ない。教科書作成者にとっても、難しさがあるのだろう。以下にいくつかの事例を示す。

#### 3.2.1. 単語のはじめの音に気をつけよう。(第5学年)

\* 英語を聞いて、はじめの音を聞きわけよう。

\* 2つの単語を聞いて、はじめの音が同じだったら○を、ちがったら×を( )に書こう。

\* 次の英語を聞いて、まねして発音しよう。

1. ball    2. book (単語のおわりに「ウ」をつけないで言ってみよう。)

3. bat    4. bed (単語のおわりに「ウ」の音をつけないで言ってみよう。)

### 3.2.2. 日本語とちがう音(第6学年)

\* 次の英語を聞いて、まねして発音しよう。

1. fox    2. van    fとvの音は下くちびるの位置に気をつけよう。

3. red    4. lion    rとlの音は舌先の位置のちがいに気をつけよう。

## 4. 「気付き」の今後の研究の方向について ー

「英語と日本語の気付き」、とくに「子どもたちの音声の気付き」を中心に(時々脇道に逸れながら)検討してきた。「英語と日本語の違い」は、音声、語彙、文、文構造など多様な要素において存在する。そして、小学生など子どもたちは音声面での違いに注目することを踏まえ、その課題などを検討してきた。その過程で判明したことは、子どもたちが「違い」を主体的に気付くことで言語(英語)の自立した学習者の育成に発展するが、同時に、そこにはかなりの困難さが伴う。この結果、「英語と日本語の違い」の視点から、言語(英語)の習得への道筋を確立するには、様々な手立てを工夫することが必要となる。

この論考を終わるに当たって、「英語と日本語の違いの気付き」に基づく言語(英語)習得の支援の手だての方向について考える。

### 4.1. 学習者の主体的言語習得のモデルの作成(提案 その1)

学習者が「気付き」を基盤として、言語(英語)を習得する段階について次のような「モデル」を提案する。各段階で大切なことは教師やテューターが適切な支えを工夫することである。この提案を「モデル」と呼ぶ理由は、教師やテューターがその経験を共有するためには経験を整理する基本的枠組みが必要と考えるからである。

\* 子どもたちが「問題」(=違い)を発見する、気付く、認識する段階。

\* 子どもたちが「問題」(=違い)を自分なりに整理し、答えを出す段階。

- \* 子どもたちがその答えを別のコンテキストに当て嵌め、確認する段階。
- \* 子どもたちはその答えが正しいと分かたら、ルールを作る段階。

この過程で大切なことは、子どもたちは、気付いたこと、発見したことを、口に出すこと、自分が気付いたこと、考えていることを教師やチューターそしてほかの子どもたちと共有することである。この過程で教師やチューターが適切な手助け・支援をすることが大切になる。手助けは、前に述べたように、「自発的気づき」を待つだけでなく、「誘導的気づき」や「誘導的気づき+自発的気づき」に基づいた「問いかけ」を適切に活用する。

#### 4.2. 教師やチューターが駆使する「問いかけ」のモデルの作成(提案 その2)

ここでは、Aljaafreh と Lantolf が1994年に作成した“Regulatory scale — implicit(strategic) to explicit”を参考として提案してみたい。この“scale”(尺度)は学習者が書いた作文における文法事項の“corrective feedback”についての研究結果に基づいている。「気づき」の研究を直接に対象にしたものではないが、その目的は、教師やチューターが学習者を「他律した学習者」(other-regulation)から「自立した学習者」(self-regulation)に応じた「問いかけ」の工夫を提案したものである。その「問いかけ」は、おおよそ、次のように「一般的な問いかけ」から「具体的な問いかけ」へと進むように工夫されている。

チューターは学習者と一緒に(tutor-tutee pair)学習者が書いた作文を読み、作文に「問題」を見つけると、最初は、チューターが‘Do you notice any problem?’とか‘Is there anything wrong in this sentence?’と「問いかける」。このような「一般的な問いかけ」に始まり、「手助け」が必要な度合いに応じて、「一層明示的な問いかけ」へと進むのである。このような研究の結果、研究者の Aljaafreh と Lantolf は次のように述べている。

Aljaafreh and Lantolf describe ESL development as a process of moving from other-regulation to self-regulation through a series of stages, each of which is characterized by differing abilities to notice, correct an error, and the quantity and quality of assistance needed to do this.

(Lantolf and Thorn ,2006 p.278)

なお、このような「尺度」(scale)を作成する必要性について、次のように述べている。

A principal challenge to research based on educational interventions is the issue of how to operationalize the quantity and

quality of assistance. Unstructured and/or entirely emergent assistance may provide the essential help needed for a learner to carry out a task that he or she is unable to manage, but such conditions are problematic in two ways: (1) tutors may advertently over- or under-provide assistance, and (2) qualitative and quantitative differences in assistance and their precise correlations to learner performance cannot be consistently documented. ( p.278)

\*Regulatory scale - implicit (strategic) to explicit

---

- 0 Tutor asks the learner to read, find the errors, and correct them independently, prior to the tutorial.
  - 1 Construction of a 'collaborative frame' prompted by the presence of the tutor as a potential dialogic partner.
  - 2 Prompted or focused reading of the sentence that contains the error by the learner or the tutor.
  - 3 Tutor indicates that something may be wrong in a segment (for example, sentence, clause, line) — 'Is there anything wrong in this sentence?'
  - 4 Tutor rejects unsuccessful attempts at recognizing the error.
  - 5 Tutor narrows down the location of the error (for example, tutor repeats or points to the specific segment which contains the error).
  - 6 Tutor indicates the nature of the error, but does not identify the error (for example, 'There is something wrong with the tense marking here').
  - 7 Tutor identifies the error ('You can't use an auxiliary here').
  - 8 Tutor rejects learner's unsuccessful attempts at correcting error.
  - 9 Tutor provides clues to help the learner arrive at correct form (for example, 'It is not really past but some thing that is still going on').
  - 10 Tutor provides the correct form.
  - 11 Tutor provides some explanation for use of the correct form.
  - 12 Tutor provides examples of the correct pattern when other forms of help fail to produce an appropriate responsive action.
-

参照文献

飯田隆 『日本語と論理』NHK 新書 2019

文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語活動・外国語解説』  
平成29年(2017)

Lantolf, J. P. & Thorn, S. T. (2006). Sociocultural theory and the genesis of second language development. England: OUP.

リービ英雄『バイリンガル・エクサトメント』2019年。東京：岩波書店  
Junior Sunshine 5・6 (開隆堂)