

文法訳読は本当に「使えない」のか？*

杉 山 幸 子

1. はじめに

平成25年4月の新高校1年生より年次進行により段階的に新高等学校学習指導要領が適用されたが、改訂の重要なポイントとして、4技能を統合的に活用できるコミュニケーション能力を育成するとともに、その基礎となる文法をコミュニケーションを支えるものとしてとらえ、文法指導を言語活動と一体的に行うよう改善を図ることが掲げられた。また英語に関する各科目については、生徒が英語に触れる機会を充実するとともに授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とするとしている。端的に言えば、授業は日本語を使って訳読をしたり文法の説明をするのではなく、授業は基本的に英語で行い、文法指導については明示的に指導するのではなく言語活動の中で文の仕組みに生徒に気付かせるような指導を心掛けることが教員に求められるということである。文法訳読は百害あって一利なし、従来のやり方では英語ができるようにならない、と言われて久しい。文法訳読は本当にコミュニケーション能力の育成を妨げる害悪なのだろうか。それでは、なぜ文法訳読はこれまで長い間行われてきたのだろうか。これから文法訳読を完全に廃してコミュニケー

* 編集委員長の野村忠央先生（北海道教育大学旭川校）そして匿名の査読委員の先生方には内容や書式に関する丁寧かつ有用なアドバイスやご指摘をいただき、深く感謝申し上げます。今回、査読委員の先生方にご指摘いただいた箇所を再考した結果、説明の足りていないと思われる点などを見直し、論点の矛盾を解消するため、内容を「文法や訳読の是非について改めて考察するとともに、今後のあり方について考えてみる」という方向性に修正することとなった。記して感謝申し上げます次第である。

ション重視にしていくことは果たして最良の方法なのだろうか。本稿では、文法や訳読の是非について改めて考察するとともに、今後のありかたについて考えてみたい。

2. 英語力とは何か

「英語ができる、できない」、「英語力がある、ない」などと普段何げなく私たちは口にしてはいるものの、そもそも「英語力」とはどのような力を指しているのだろうか。英語力について定義しようとした時によく出てくる答は「話すことができなければ英語ができるとは言えない」など、「話す」能力についての指摘である。「英語が出来る日本人」といった時に多くの人が連想するのは「英語が話せる日本人」ではないだろうか。英語ができると聞いて、文法ができる人のことをたぶん想像する人はほとんどいないはずである。しかし、ここで言う「英語ができる」という表現は極めてあいまいである。一体、「英語ができる」というのは具体的にどういうことを指しているのだろうか。

2.1. 「英語力」¹とは

Cummins (1979) は「BICSと呼ばれる生活言語のレベル（日常的なやりとり）」と「CALPと呼ばれる学習言語レベル（読み書き能力や理論的、分析的なやりとり）」の区別概念を用いて、バイリンガルの能力とは、BICSのレベルではなくCALPのレベルにまで到達したレベルである必要があると指摘している²。「英語ができる日本人」になるためには、CALPのレベルにまで到達することが求められるわけであるが、CALPを育てるためには、生活言語の先、つまり物事を説明する力、抽象化や一般化の能力、論理的な文章を書く力、説得力などをコントロールするメタ言語意識を開発する必要がある。ここで重要なことは、「英語ができる」というのは単に「話せる」ことだけを指しているのではないということである。そもそも、会話をするためには、まず単語の羅列ではなく文章をどう組み立てるかという構文や、言葉を使う際の規則である文法を体系的に学んでいないと、実践の場とつさの応用は利かない。様々な情報を読んだり聞いたりし、自分の考えをまとめ、それを相手に直接話したり、またメールや文書など

に書いて伝えたりすることができるようになって初めてCALPのレベルに到達することが可能になるわけである。つまり、CALPのレベルの英語に到達するためには、基礎的な英語力が身につけていることが大前提で、基礎的な英語力があってこそ、高度な英語力を身につけることが可能となるのである。

また Cummins and Swain (1986) は、バイリンガルの言語能力とは、2言語がそれぞれの基底能力を持つのではなく、1つの基底能力を共有するという仮説を提案している。この仮説では、①（個別の言語に固有な）「文法力」と②どの言語にも共通な言語能力（「共通基底能力」）を区別し、次のように定義している。

$$(1) \text{バイリンガルの言語能力} = \text{「文法力」} + \text{「共通基底能力」}^3$$

CALPのレベルまでの英語力を育てようとするのであれば、英語の文を作る力であり、正しい文を生み出す力である「文法力」に加え、「共通基底能力」を育てていく必要があるとしている。山田（2006: 168）は、バイリンガルの共通基底能力とは、「言語を客体化する能力」すなわち「言語によって言語を観察しコントロールする能力」であり、最初から備わっているわけではなく育てるものであるとしている。基底能力には「文法性の判断力」、「新しい文の想像力」、「生活とももの見方に関する知識」、「母語の干渉」を含めているが、英語と日本語の往来を通して、日本語能力として培ってきた基底能力をバイリンガルとしての共通基底能力に変質させることが英語学習においては重要であると言っている。言い換えれば、英語の文を作る力である「文法力」と、母語から培った言語感覚を利用して英語を学習することが大事なのだということである。

Cummins and Swainが提唱した上記のモデルを元に、山田（2006）は、改めて「英語力」を以下のような定式で示している。

$$(2) \text{英語力} = (\text{共通}) \text{基底能力} + \text{変換能力}^4 + \text{英語形式の運用能力}$$

つまり山田は、「英語力」は、英語の4技能（英語形式の運用能力）に加えその背後に、母語を通じて形成され英語にも転化し得る言語能力（共通基

底能力)と、それらの中間に位置する言語の変換装置(変換能力)をあげ、これら3つの能力から成る3層構造になっているとしている。

2.2. 日本における英語学習のむずかしさ

次に、日本における英語学習を取り巻く様々な状況や問題等について考察し、日本で「英語力」を身に付けるにはどんな英語学習のアプローチが有益なのか探してみたい。

2.2.1. 英語力を身につけるにはどの程度の学習時間が必要か

「英語力を身につける」には、共通基底能力や変換能力の育成ではなく、形式面の機械的学習(文法や語彙、英会話など)が英語の運用能力を育てることだと、一般的には考えられがちである。だが実際は学校教育の限られた時間の中で、膨大な量の「形式面の学習」をすることによって豊かな英語運用力がつくということは難しい。Byram (2005)は、日本の英語教育を取り巻く諸条件を正しく認識する必要性を指摘し、「学校だけで全部まかなえるわけではない」ことを示した。それでは、「英語ができる」ようになるためには、どの程度の授業・学習時間が必要なのか。そのひとつの指標として羽藤(2006)はカナダで行われているイマージョン・プログラムをあげ、次のような説明をしている。

- (3) オンタリオ州の教育省が作った目安によれば、「対象言語についての基本的な知識を持ち、簡単な会話ができ、簡単な文章が読める初級レベルに達するには最低1200時間の授業に出席する必要がある」とされています。また、「ときおり辞書の助けを借りる程度で、新聞や興味のある本が読め、テレビやラジオを理解し、会話の中でまずまずの対応ができる中級レベルに達するには、最低2,100時間の授業が必要」とされています。(羽藤 2006: 15)

そして、このような実態を基に、羽藤は次のような結論をくだしている。

- (4) 英語とフランス語の言語的距離が、日本語と英語の距離より小さいことは言うまでもありません。さらには、カナダにおけるイマージョン・プ

プログラムや、アメリカなどで行われる移住者やその子供たちへの英語教育の場合、生徒たちは教室の外でも、対象言語との接触をふんだんに持つことができます。このように恵まれた学習環境においてさえ、高校卒業段階の目標とする「日常的な話題について通常のコミュニケーションができる」レベルに達するには、何千時間という授業時間が必要であることが、客観的なデータに基づいて報告されています。したがって、日本の生徒たちが高校卒業までの数百時間の授業でしかも第2言語ではなく外国語という環境の中で、このようなレベルに到達できるとは、とても考えられません。(ibid.: 15)

ここからわかることは、英語の総授業時間数が極めて少ない、しかも学校から一歩外へ出れば英米人はほとんどいないという日本の学習環境においては、英語ができるようになるには相当な年月がかかるということである。

2.2.2. 日本語と英語の言語的距離

「日本語と英語の言語的距離」について、大谷（2007）は興味深い報告をしている。

- (5) ドナルド・オールダーマンらは、TOEFL 受験者の母語と英語との言語的距離が、TOEFL の得点に及ぼす影響について、すでに注目すべき研究成果を発表している。彼らの研究は、TOEFL 項目の実に 88% 近くが、受験者の母語によって大きく影響を受けるという事実を明らかにしている。(中略) 日本語を含む 2 つ以上の外国語の学習経験を持つ英語の母語話者 106 人に対して行った筆者自身の調査がある。それによれば、英語母語話者から見た外国語学習の難易度を 10 段階評価にしたところ、フランス語は 1~2、ロシア語は 2~4、中国語は 5~7、朝鮮語は 9~10、そして日本語は 10 という結果が出ている。このことから、日本語と英語は、これらの言語の中では言語的距離が最も遠く、相互に学習の難度が最も高い言語であることを十分にうかがわせる。(大谷 2007: 45)

成田（2013）は、特に日本語と英語のように言語系統も類型も違い、文

法と語彙に共通性が全くない外国語を習得する場合、未習の文法的な特徴に気づくには、全般的な文法の知識が必要であるとしている。例えば、「数や時制の一致」などは、教えて理解したとしても、自動的に使えるようにはなかなかならない。母語にない文法は明示的に教えたとしても容易に自動化して理解できないのは当然のことと言える。ただし、日本人の場合は、同じく習得が遅いはずの「所有格の's」は意外に早く、習得が早いとされる「複数」や「冠詞」は習得が遅い(白井(2008)他参照)。これは日本語に「所有」を表わす助詞の「の」があり、同じ構成の文法装置となっているため、「母語の転用」がしやすいためである。

2.3. 日本で英語力を身につけるには

日本において「英語ができるようになる」ことを考えるには、日本における社会環境も考慮する必要がある。山田(2006)は、CALPのレベルまでの英語習得を想定するなら、母語で培われた言語感覚を積極的に活かし、それを英語と共有できるような能力に育て上げることが、日本において最も適した英語学習法であり、安定した英語力を育てることにつながると述べている。日本の英語学習環境を考えると、母語ではなく外国語としての英語を学ぶわけであるから、母語習慣と違う習得方法であったとしてもそれは「本質的な言語習得のプロセスから外れている」ことにはならない。

また、Vygotsky(2001)は「外国語の学習」は「母語の発達」とは違い、意識的に学ぶ必要があると述べている。

- (6) 外国語の習得は、母語の発達とは正反対の道をたどって進むということもできよう。子どもは、母語の習得を決してアルファベットの学習や読み書きから、文の意識的・意図的構成から、単語の言葉による定義や文法の学習から始めはしない。だが、外国語の習得は、たいていこれらのものから始まるのである。子どもは母語を無自覚的・無意図的に習得するが、外国語の習得は自覚と意図から始まる。それ故、母語の発達は下から上へと進むのに対し、外国語の発達は上から下へと進むといえる。(Vygotsky 2001: 319)

大津(2013)は特に意識的に文法を学習することの重要性を説き、日本

が目指すべき英語学習の方向性を示唆し、以下のように指摘している。

- (7) 母語の知識（文法）は意図することなく、意識することなく自然に身につけてしまうが、外国語の知識（文法）は意図的に、意識的に学習する必要がある。そこで必要となってくるのが「学習英文法」と呼ばれるものである。母語の獲得と同じように、文法を意図的に教えることをしない教授法もあるが、授業時間数や1クラスあたりの生徒数などを考えると、日本の学校英語教育に合ったものとは言えない。学校での英語教育は英語が使えるようになること自体を目指すのではなく、英語を使うことが必要になった時に不可欠な基礎を養っておくことにあると考えるべきである。（大津 2013: 65）

Vygotsky (2001) はまた、以下の(8)に示されるように、「自由な生き生きした自然な会話」は外国語学習の最後の到達目標だとし、母語と仕組みの全く違う外国語を習得するにあたって、文法などの基礎知識を身につけることなく、自由にコミュニケーションが取れることはあり得ないと言っている。

- (8) 音の自然発生的な利用、いわゆる発音は、外国語を学ぶ生徒にとって最大の難関である。自由な生き生きした自然な会話——文法構造の敏速な正しい適用を伴ったそれは、非常な苦勞でもって発達の最後でのみ達成される。母語の発達が言語の自由な自然発生的な利用から始まり、言語形式の自覚とそのマスターで終わるとすれば、外国語の発達は言語の自覚とその随意的な支配から始まり、自由な自然発生的な会話で終わる。この2つの路線は、正反対の方向を向いている。

(Vygotsky 2001: 320)

日本において外国語として英語を学ぶ際には、日本語として培ってきた基底能力を英語に転用して共通基底能力を培えば、繰り返し練習をすることで、実用レベルまでは「半自動化」することができる。つまり、英語は意識的に学ぶことが望ましい。覚えるよりも理解する、記憶は反復練習にまかせる、このようにして基底能力を活用することが英語を身に付けるに

は大事である。習得のためには暗記ではなく理解して繰り返し何度も練習をすることが望ましい。しかし重要なのは、自由な会話ができるレベルまでの英語力をつけるには、まずは基礎的な知識から学ぶ必要があるということである。その際に言語間の距離を埋める手立てとして大事なものが文法である。そして共通基底能力を使って4技能の英語の運用技術を繰り返し練習していくことで最終的に身につくのが自由な会話能力なのである。

3. 従来の英語教育といわれる「文法訳読」は本当に害悪なのか

1980年代に「英語を話せないのは、文法や読解中心の英語教育の責任だ」といった、世間の英語教育批判の風潮や経済界の圧力に晒され、コミュニケーションを中心に据えた英語教育に舵を切ることとなった。従来の文法や訳読は文法訳毒法とまで呼ばれ批判の対象となり、83年以降は文法の教科書も消え、教科書で扱われる文法事項そのものが減少し、ごく中核的なものに限定されるようになった。文法の教科書があった頃と比べると、教科書に記載の文法事項と説明も最低限になっている。さらに新学習指導要領では、英語をそのまま日本語を介さずに理解させ、文法も教師が教えるのではなく英文を読む中で自然に気付かせる、そういった授業が推奨されている。しかし前章でも述べてきたように、言語間の距離が大きい言語でありながら、総授業時間数も少なく日常生活において使用する頻度の少ない英語を日本のような環境で学ぶ際には、コミュニケーション以前に文法の学習や「読む」学習が大事ではないのであろうか。あるいは、コミュニケーション重視の方向性は、本来社会的環境として英語を話す頻度が高い状況にある、もしくは基礎的知識がしっかり身に付いていることが前提で、初めて意味のあるものではないのだろうか。そもそもなぜ文法訳読は長い間、日本において行われてきたのであろうか。従来の文法訳読についての検証を詳しくせず、単純に悪者と位置付け、コミュニケーション重視をさらに一歩推し進めることは、本当に英語の力を伸ばすことにつながるものなのであろうか。

3.1. 現状の英語力に関する考察

普段英語を教えていて、最近特に目立つようになったのは、文法に苦手

意識を持つ学生が増えたことである。中には苦手というレベルを超えて重症レベルの学生もあり、大学生でありながら中学レベルの文法さえ十分に理解できていない学生が相当数いるという現状である。また、授業で英文を添削する際、英語の文構造が単語の羅列になっていて、どう理解しようとしても言わんとしていることが全くわからないという珍英文を目にすることも以前より多くなってきた感がある。これは筆者だけが感じていることなのであろうか。しかしながら、同じような実感を持つ教師は実際多いのではないだろうか。

ベネッセの調査（2009）によると、中学生の苦手分野では「文法が難しい」が79%とトップで、「英語の文を書くのが難しい」も72%に達する。斉田（2010）によると、高校入学時の英語学力は1995年から14年連続で低下し、下落幅は偏差値換算で7.4にも達している。

この結果を見る限り、実際に筆者が普段抱いていた実感はあながち間違っ
てはいなかったのだということがわかる。それでは、この結果は一体どんなことを示唆しているのでしょうか。江利川（2013: 25）は、オーラル重視に傾き過ぎた結果、文法がわからない学生が増え、特に表現力が定着していない、また会話偏重が英語学力の低下を招いた可能性が高いと分析している。

3.2. 文法訳読に関する先行研究

「文法訳読」と私たちはよく口にするが、「文法訳読」とはどのような指導法であるのか、はっきり答えられる人は意外に少ないのではなかろうか。文法訳読とは「英文を日本語に訳して文法面や語彙面の説明を付け足す指導法」といった程度の認識にとどまっていることが教師であっても多いのではないだろうか。文法訳読法（Grammar Translation Method; GTM）とは、ヨーロッパのルネッサンス時代（14～16世紀）から19世紀までの約500年間にわたり支配的であった、ラテン語やギリシャ語などの古典語に用いられた教授法である。相互に意味的なつながりのない短文を翻訳することによって、語彙や文法を習得することを主眼としており、書き言葉のみを重視し、話し言葉や運用面を志向してはいなかった。このGTMの目的を、Cook（2001）は「人文科目（academic subject）」とし、Johnson（2001）は「知的訓練（intellectual discipline）」だとしている。

訳を廃する学術的根拠として最も影響力があったのは、19世紀末、多少教育の経験も持ち合わせた音声学・言語学者らによる自己流の「改革運動」⁵の中で形成された理念であった。代表的な人物としては、ドイツでは Wilhelm Viëtor や Hermann Klinghardt, デンマークでは Otto Jespersen, イギリスでは Henry Sweet の名が挙げられる。彼らは、比較的新しい学問であった音声学や「音声言語優先」の理念を頼りにしつつ、話し言葉の重要性を強調した (Cook (2012: 16) 参照)。しかし、Sweet (1899) は、初学者にも上級者にも適宜訳を使用することが推奨し、以下のような穏当な見解を示している。

(9) わたしたちが外国語の語句を自国語へ訳すのは、それが意味を知る方便として最も便利であると同時に最も効率がよいからである。

(Sweet (1899), 小川訳 (1964: 201))

訳の拒絶を真に強硬な形で示した初めての例は、「ベルリッツ教授法」であった。ベルリッツ語学学校は、1882年アメリカで創立され、19世紀末までにはアメリカで16校、ヨーロッパで30校が設立された。ベルリッツでは、訳を一切使用してはならない、書き言葉より話し言葉を重視しなければならない、そして何より、教師は1人の例外もなくその教授言語の母語話者でなければならないという、極めて明快なものであった (Cook (2012: 19) 参照)。ベルリッツ語学学校は、「直接教授法」⁶という用語を用いておらず、また誰が最初にこの言葉を作ったかも定かではない (Howatt (2004: 210) 参照)。しかし、ベルリッツが始めてから、よそでも急速に取り入れられていったこの教育実践を表わす言葉として、どういうわけかこの用語が生まれてきたのであった。

文法訳読法⁷を批判する側の言い分は想像に難くない。文法訳読法は流暢さをないがしろにしてもっぱら文法の正確さばかり重視し、また会話の練習をないがしろにして書くことばかり重視している、実在するひとままとまりの文章ではなく作りものの例文の細切れを用いている、言語を使う能力ではなくその知識を教授しており、概して不自然で権威主義的で退屈だというのがその主張である (Cook (2012: 29) 参照)。

しかしながら、文法訳読法はこのような批判に息の根を止められるよう

なこともなく、時には非難されつつも様々な場所で生き延びている (Benson (2000) 参照)。最近の研究では、少なくともある状況については、直接教授法のほうが訳すことよりも効果が薄いことや (Rolin-Iantzi and Brownlie (2002), Kaneko (1992), Kallkvist (2008), Laufer and Girsai (2008) など参照)、学生の中には直接教授法に強い嫌悪を示すものもいることが示唆されている (Brooks-Lewis (2007, 2009) など参照)。

だが、文法訳読やあらゆる訳の使用が批判されたことは、単一言語による指導の方が二言語による指導より自然である、あるいは成人学習者は母語話者の幼児と同じ筋道で学習するべきといった、1970年代のコミュニケーション重視による言語教育革命に通底するものとなり、それが現在最先端を行くものとされている2000年代の動向にも及んでいると言える (Cook (2012: 35) 参照)。

3.3. GTM (Grammar Translation Method) と文法訳読

ここで、もう少し文法訳読について掘り下げて考えてみたい。この「文法訳読」という呼称についてであるが、これは西洋の外国語教育法の一つである「グラマー・トランスレーション・メソッド (略してGTM)」と同義であると思っている人が多いのではないだろうか。実は、このGTMと日本の英語教育の文法訳読が根本的に異なるものであることを平賀 (2007) が実証している。

日本で行われている「文法訳読法」とは、「文法+英文解釈法」を指していると思われる。「英文解釈法」は明治期から日本人の英語学習の中核となり英語力を育ててきた (江利川 (2011) 参照)。外山 (1984: 137) は「わが国の英語英文学界の誇るべき業績の1つに英文解釈法の確立がある」と言い切っている。また、戦前の英語教育界の代表格だった岡倉由三郎は「英米人のように直読直解に近づかせることが英文読解の最良の方法だ」と述べている (江利川 (2011: 79) 参照)。岡倉が1915 (大正4) 年に中等学校英語教員向けに行った英文解釈法に関する講演では「英語教授は此の英文解釈即ちreadingによって行くほうが利益が多い」と述べた上で、日本語は「英文」と「原意」というカップルを結び合わせる媒酌人であると位置付けている (上井 (1915) 参照)。また「英文解釈法においてはa piece of English textを直読直解させるのが目的であるから、話し方、読み方、作文、文法

等を離して教えたり、考えたりするのは間違いである」と述べている。このように明治時代にできあがった本来の英文解釈法というのは、音声面を軽視してはならず、また単なる英文和訳でもなく、「直読直解」を目指した、もっとダイナミックなものであった。このように、英語解釈というのは日本独自の風土の中で生み出されたものであり、西洋のGTMと同義では全くない。日本独自の訳読法とは本来、英語能力の基礎的な力の向上を目的とし、同時に英語運用の根本となる力を伸ばすためのものであり、英語教授は日本においてはreadingによって行っていく方が利益が多いと考えていたことがわかる。

一方、「文法+英文解釈法」のもうひとつの側面である「学習英文法」についてであるが、斎藤（2011）は、斎藤秀三郎を中心とする日本人向け文典著作家が、英米由来の文法体系を改変・「国産」化したという歴史的事実を指摘し、日本の「学習英文法」は英米から直接取り入れたものではなく、日本独自の国産の英文法の体系なのだ論じている。斎藤は、国産英文法の学習項目の例として、「全否定と部分否定」、「使役・知覚動詞」、「形式主語・目的語」、「假定法過去完了」を挙げ、(i)「日本の学習英文法」は、突如として恣意的に誕生した文法体系ではなく、「近代日本」における「英文法教育・学習」という独自の文脈・文化環境にて醸成された歴史的産物であり、(ii) 従って、「学習英文法」の体系内容には、「日本の英文法教育・学習」特有の論理あるいは価値が付与されており、「欧米」の「科学的」文法理論が内包するそれと合致する保証はどこにもない、と結論付けている。

3.4. 訳読と翻訳は違う

ところで、「訳読」と「翻訳」はどう違うのか。菅原は、訳読と翻訳は、はっきり違うと述べている。同じtranslationであっても、翻訳は目的となるが、訳読は手段でしかない、とする。翻訳では、日本語できちんと理解できる文を作ること、そのこと自体が重要な課題となる。一方、訳読は、英語学習のための手段にすぎない。英語を読む力がついて、いわゆる直読直解ができるようになれば訳読という作業は不要になる。訳文も、元々の英語の意味がわかるなら、日本語として多少ごちなくとも構わない。日本語の表現に凝る必要は必ずしもないのである（菅原（2011: 142）参照）。この指摘は、文法訳読のあり方を再考するにあたって、とても重要なポイント

ントであると思われる。文法訳読と一口で言っても、「翻訳」を目指すのか「訳読」を目指すのかによって、おのずと学習目的や手段は大きく異なってくるからである。ここで大事なのは、教師がどのような授業を目指すのかという点である。

教師の授業に対する理念がぼやけていると、ともすれば英語の指導は安易なほうに流れてしまう。訳読の真の意味を正確に捉え実践していくなら、決して授業はただ英語を訳していただくにはならないはずである。

3.5. 文法訳読では英語はできるようにならない？

従来の英語教育の中で、日本人が英語のオーラルの運用が苦手なのは「コミュニケーションの橋渡し」の役割を担う「発音や聴解の教育や運用訓練が貧困ないし実質的に欠如していた」ことが大きく影響していると言える(成田(2013: 114) 参照)。従って、コミュニケーションの運用を考えた場合、文法訳読のような従来のやり方では行き届かない面があったことは否めない。

確かに、多くの訳読の授業は受け身であることが多く、ともすれば単調になりがちな印象が強い。筆者は受け身的な従来の文法訳読がベストだと言っているわけではない。改善すべき点は多々あると思っている。しかし、1980年代以前の従来の文法訳読にとっぷり浸かっていた時代より、コミュニケーション重視に転向してからの現在の方が、英語ができない、英語に苦手意識を持つ生徒が増えている現実をそれではどうとらえればいいのかであろう。現実的には文法訳読は完全に絶えてしまったわけではなく、状況に応じて授業の説明で扱われることはあるものの、文法訳読悪玉論が叫ばれて久しい今日、授業の形態は以前のようにがちがちの文法訳読が堂々と実践されることはさすがに少なくなり、細かく訳すのではなく、全体的な意味把握や要約、直読直解、速読、多読など、状況に応じて様々な手法が授業で使われるようになってきている。そのような文法訳読形式が相対的に減少している状況の変化を考慮しても尚、文法訳読が本当に英語ができる日本人がなかなか増えない元凶となっていると言えるのであろうか。また、新学習指導要領で謳っているように、英語による授業を行い、文法を明示的ではなく示唆するようになれば英語力はもっと伸びるのであろうか。

成田(2013: 127)は、文法訳読式の授業に欠陥があったという批判は、

その役割と機能の分析と認識において間違っていると指摘する。そして文法訳読式の授業では、異質な外国語の習得にどうしても必要な文法知識を授け、英文を精確に読み込む能力を身に付けることには成功していたと論じている。また菅原（2011: 81）は、「英語を読むために英語を常に日本語に訳す必要はない。英語は英語のまま読めばよい。だが読み手の英語力が不足していて、テキストの難易度が高ければ、直読直解はまずムリである。直読直解ができる段階に達するまでには、母語の助けを借りることがどうしても必要となる。英語を日本語に訳す手続きから抜け出せるかどうかは、学習者の努力次第である」とし、習熟度が増すにつれ、母語の読解過程に近付き訳読から離れてゆく段階に至るまで、一旦は訳読という作業にすっかり慣れておくことの必要性を論じている。斎藤（2013: 34）も「そもそも、文法・訳読が絶対的な悪だとも思いません。文法訳読中心の授業では英語の運用能力は育ちませんが、それを文法構造の説明や理解度の確認に用いるのはとても有効な教え方です」としている。

そもそも前節でも述べたように、「英語力」について語ろうとするなら、英語の文を作る力であり正しい文を生み出す力である「文法力」を身に付けることは、特に日本語との言語間の距離の大きい外国語である英語を習得する際に、非常に重要なことである。また、限られた学校英語教育の時間の中で効果的に学ぶためには、母語の共通基底能力を利用しながら、意識的に何度も繰り返し学ぶことで、知識は「半自動化」し身に付いていく。確かに文法訳読だけで英語の運用能力は育たないかもしれないが、限られた時間の中で最大限の学習効果をあげようとするのであれば、まだ英語の直読直解に至っていないレベルの生徒に対して文法訳読は非常に効果的な指導方法であると筆者は考える。文法訳読を、ただ単に日本語に訳すだけの作業ではなく、直読直解ができる段階に達するまでの橋渡しとして捉え、指導することが大事ではないだろうか。訳読は英語のテキストを正確に把握しているかどうかを確かめることもできる。また訳読をすることで、構文や語句の把握に誤りがないか、あるいは、何となくではなく、テキスト全体の意味を正確に取れているかなども見ることができる。さらに、英語のテキストと日本語のテキストの間の対応を自ら考え工夫してゆくことは、英語という言葉についての認識を深めることにもつながる。そして、英語と日本語の間を往復する中で、日本語の表現に対応する英語表現も見

出されていく。同時に、英語と日本語の間で対応関係の見出しにくいものが存在することも意識するようになる（菅原（2013: 184）参照）。訳読は、あくまでも英語学習の手段にすぎない。しかし、訳読を橋渡しとすることは、すなわち母語の力を英語に転化しながら意識的に英語を学習することであり、直読直解がスムーズにできるようになるということはすなわち共通基底能力ができ基礎的な英語運用能力が培われるということである。その積み重ねの結果、「自由で自然発生的な会話」が可能な英語力に結びついていくのではないか。だが、手段をおろそかにすれば、目的の達成も困難になりかねない。

3.6. 文法訳読の存在意義

「文法訳読法」は、よく「受け身の英語学習」などと揶揄されたりすることがあるが、日本の英語学習環境の特質やそうした環境の中で生まれた日本独自の「文法訳読法」の本来の存在意義を考察してみると、決して受け身の英語学習などではないことがわかる。「学習英文法」や「訳読」は戦後の受験英語対策の一環として生み出されたものではない。「文法訳読」というのは、明治時代の先人たちが、日本の環境・日本人の英語学習に合った方法を試行錯誤で検証し、生み出したものなのである。文法訳読は、母語の力を利用しつつ、英語と日本語の間を往来しながら知識を自動化し、習熟の度合いとともにだんだん日本語の介在をなくしていき、最終的には訳さなくても理解できるようになる「直読直解」を目指しているのである。また指導にあたっては、話し方、読み方、作文、文法等を離して教えたり考えたりするのは間違いであるとし、全ての要素を盛り込んだダイナミックな指導法を謳っているのである。習熟度が進めば、英語での活動をもっと増やし、理解を深めることも可能であることを考えると、必ずしも授業の全てを英語で行い、文法の説明も英語でする方法にこだわる理由はないのではないかと思われる。習熟度が進むにつれ、日本語を介する割合を減らしていき直読直解を目指す「文法訳読法」は、英語が苦手・得意の如何に拘わらず、日本の全ての学習者にとって有効な学習方法ではないだろうか。

4. コミュニケーション重視の授業

前節では、日本における「文法訳読」は「直読直解」を目指しているものであり、本来、4技能全ての要素を盛り込んだダイナミックな指導法であること、そして習熟度が進めば英語での活動をもっと増やしていく方向性を謳ったものであることを検証した。「文法訳読」は必ずしも旧態依然とした教授法でなく、問われるべき本当の問題は指導の方法なのではないか。しかし現状としては、「文法訳読」の意義についての議論はあまりなされず、一方的に「コミュニケーション重視」の方向性が強調されている感がある。それでは、「文法訳読」を廃しコミュニケーションを全面に出した授業を受ければ、確かな英語力がつくものなのであろうか。改めて、コミュニケーション能力とは何なのか、コミュニケーション能力を伸ばすためにはどうしたらいいのか、検証してみたい。

4.1. 「コミュニケーション能力」の意味

鳥飼 (2011) は、言語運用能力がコミュニケーションを目的とするものであるならば、それはいわゆる「会話スキル」を超えた広義のものとして考えられるべきだと論じている。コミュニケーションは、口頭での会話だけを指すのではなく、読み書きだってコミュニケーション、黙っていることだってコミュニケーション、しいては「誰がどこに座るのか」という「空間」もある種のメッセージを伝える文化とコミュニケーションとなる、それなのに、「コミュニケーションは単なるスキル」だと軽く考えているから、うまくいかないのではないか。また、「コミュニケーション」についての合意を形成しないまま英語教育改革が進んだことで、「コミュニケーション」という言葉があたかも英会話を意味するかのようになり独り歩きし、だから学校現場では混乱が続いているとも考えられると述べている (鳥飼 (2011: 107) 参照)。

「コミュニケーション能力 (communicative competence)」とは、言語人類学・社会言語学の Hymes が主張した概念である。Chomsky が提唱した「言語能力 (linguistic competence)」だけではコミュニケーションが成立しないことを指摘し、話し方の社会的規則 (social rules of speaking) に従い適切に言語を使用することを可能にする「コミュニケーション能力」の必

要性を強調したのである。この考えから生まれたのが、「コミュニケーション・アプローチ (communicative language teaching)」である。

Canale and Swain (1980) は「コミュニケーション能力」の中身を分類し、①文法的能力、②社会言語学的能力、③方略的戦略の3要素としたが、後に Canale (1983) が4つ目の構成要素として④談話能力を加え、「コミュニケーション能力の4要素」が広く知られるようになった。

4.2. コミュニケーションにおける「文法能力」の必要性

Canale and Swain (1983) の「コミュニケーション能力の4要素」の中で興味深いのは、「文法的能力」が含まれていることである。鳥飼 (2011: 109) は、この「文法的能力」を「(語彙や発音も含んだ) 言語全体に関する知識」として説明している。当たり前のことではあるが、会話というのはただ単に英会話のフレーズを暗記して覚えればよいというものではない。なぜならば、実際のコミュニケーションの場面ではどんな会話の内容になるのか予測不可能だからである。どんな場面にも対応し、自分の考えを言えるレベルまでのコミュニケーションを想定するのであれば、前節の「英語力」のところでも述べたように、BICS レベルではなく、CALP レベルまでの英語力が必要となってくるのだが、CALP 的な英語力をつけるには、少なくとも「文法的能力」はコミュニケーション活動を行う際に大前提となる基礎能力なのである。CALP レベルのコミュニケーション能力を育てる際に大事になってくるのが、母語の力である。BICS レベルから CALP レベルまで引き上げるには、母語によって培われた「談話能力」、「社会言語能力」、「方略的言語能力」が基底能力となり、外国語によるコミュニケーションの場においても応用可能となってくるのである。従って、だからこそ、英語を使う仕組みである英文法は、コミュニケーション重視の英語教育において最も大事な要素になるのであるが、残念ながら現在の日本の現状では、「文法よりコミュニケーション」という認識が広まっている。日本人は全く異質な英語を使う際に、「英語の文法力」を使うしかない。それには英文法の習得が不可欠なのであるが、最近では文法力が極めて脆弱になってきているため、言いたい英文がその場で作れず、グループ・ペアワークにおいてもほとんどが自由な対話ではなく、教科書で覚えた所定場面の決まり文句のキャッチボールに終始している (成田 (2013: 46) 参照)。英語力

が不足で、英語で言いたいことが表現できないのであれば、まやかしのコミュニケーション活動で時間を浪費してはいけない。しっかりと英語力そのものが育つ教育を行うべきだと論破しているが、筆者も同感である。脆弱な英語力では、コミュニケーション能力は育たないのだ。

また、鳥飼（2001）は、現在の学校の英語教育の現状について次のように述べている。

- (10) 疑問なのは、どうして英語教育の現状が一般の人に認知されないのかということ。自分の子どもが通う学校の英語教育を知らないのでしょうか、教科書を見ないのでしょうか、不思議でなりません。政府の審議会でも、経済界の偉い人たちが『学校英語はだめですなあ』『読み書きばかりやって、会話が出来なければしょうがない』とおっしゃる。私が『この10年20年、様変わりしました。今は会話中心になっていることが問題で、読み書きは出来るというのは昔話です』と言うと、不愉快そうな顔をされてしまいます。（中略）『コミュニケーションが大事』というの、『読み書きを重視しないとだめ』というのもその通りです。ですが、いまの子どもたちはどちらも出来なくなっている。もう論争はやめて、両方できるような、しかも日本人の特性に合った、最大限の効果を出すような教育方法をみなさんと考えませんか、と言いたいですね。ある程度の英語力を身につけたら、学校教育としては使命を果たしたと思っていいのでは。あとは本人の努力です。

（鳥飼 2011: 70）

現在の学校における英語教育の現状が非常に的確に述べられている。「コミュニケーション」か「文法訳読」というように、一方だけに偏ってしまうことは、決して健全な「英語力」を育てることにはつながらない。英語教育の現状認識がきちんとなされていないことがそもそも最大の問題であり、重要なのは、思い込みだけで英語教育の方向性を議論するのではなく、きちんとしてこれまでの状況を検証したうえで、日本に合った英語学習のあり方とはどんなものなのかについての議論をすることではないだろうか。

4.3. コミュニケーション能力を伸ばすためには

「コミュニケーション」には読むことも、書くことも含まれる。またこちらが話すだけでなく、相手が話すことを聞いて理解することも重要になる。英語による「コミュニケーション」は、単に当たり障りのない会話を維持することではない。メッセージをきちんと理解し、メッセージを自ら作り出していくことである。メッセージが依拠する文脈を察知し、理解する力も求められる。そのような力を身につけるには、基礎的な英語の運用能力が身につけていることが不可欠であるが、基礎的な文を作るための文法がきちんと身につけている必要がある。前節でも述べたように、口頭での練習を増やしさえすれば自然に身につくというものではない（菅原（2011）参照）。何度も述べているように、外国語としての英語は意識的に学んでいく必要があるのである。

最近ではインターネットの普及とともに、実際、電話で会話する以上にEメールが重要なコミュニケーション手段となってきている。鳥飼（2011）は、海外の出版社と自身とのコミュニケーションがすべてEメールであり、実際に会っての会話や電話でのやりとりは皆無だった体験を例に挙げ、グローバル化した世界で必要なのは、話すこともさることながら、読むこと、書くことだと述べている。Eメールで相手にきちんと内容を伝えるには、きちんとした文章を書く必要がある。そして実際のコミュニケーションをスムーズにするために必要不可欠なのが、ここまで繰り返し述べてきたように、実は「英文法」なのである。でもだからといって筆者は、コミュニケーションの授業全般を全面的に否定しているわけではない。ネイティブ教師の会話の授業も大事であるし必要であると思っている。しかし、現在の日本の教育環境のもとでは、コミュニケーションだけを重視するのではなく、文法の力、読む力を養うことに力をもっと注いでもいいのではないだろうか。ただし、文法の力、読む力をつけるための授業のあり方はもちろん改善する必要はあるかもしれない。菅原（2011）は以下のように論じている。

- (11) 現在の教育制度の枠組みを考えた場合、教室における英語学習だけで英語が話せるようになると考えるのは無理があるし、学校の教室では「話す」ことよりも優先して教えるべきことがあるはずだ。まずは基礎的な英語力を身につけ、直読直解のプロセスを訓練することが大事

である。話すことはそのあとでよい。そのほうが、長い目で見れば話す力も伸びてくるはずである。
(菅原 2011: 224)

コミュニケーションと言っても、会話に限らず、様々な方法で私たちは意思伝達を行なっている。大事なことは、如何に自分の思ったことを自由自在に様々な方法で相手に伝えることができるか、という点である。そう考えると円滑なコミュニケーションのためには、様々な場面に対応するために最低限、基礎的な英語力が不可欠になってくる。文法の学習や、直読直解のプロセスを身につけるということは、基礎的な英語力を身に付け、よりよいコミュニケーションを図るために必要不可欠であり、コミュニケーション重視の方向性と何ら矛盾するものではないのである。

5. おわりに

本稿では、「従来の英語教育の弊害とされがちな」文法訳読法と「今主流の」コミュニケーション重視の授業の本質とこれまでの経緯を見つめ、見直しすべき点はないだろうかと検証してきた。その結果、はからずも見えてきたことは、(i) 日本の学習環境においては、母語の力を英語学習に転用した日本独自の英語学習方法を目指すべきである、(ii) 文法の重要性が軽視され過ぎている、(iii) 従来の英語教育のそれぞれの内容が十分に検証されておらず、これからの展望が十分な検証に基づいたものになっていない、ということであった。

まず (i) に関してであるが、CALPのレベルまでの英語習得を想定するならば、母語で培われた言語感覚を積極的に活かし、それを英語と共有できるような能力に育て上げることが日本において安定した英語力を育てることにつながるということである。次に (ii) に関してであるが、これまで繰り返し述べてきたように、英語の学習は意識的に学ぶ必要があり、英語の運用能力を獲得するのに文法力は必要不可欠である。そもそもコミュニケーション能力を身につけるにも文法力は大前提となってくる。また、「自由な自然発生的な会話」の能力は、文法などの基礎知識を身につけていった結果身につけてくるものである。また、日本のように「外国語としての英語教育」という環境では、生活言語として英語を使わないわけであるか

ら、「会話」よりも「読む」ことのほうが重要だし、本当に「書く」ことや「話す」ことが必要になったとき、それが生きて役立つ力になるのである(寺島(2009: 253)参照)。昨今の日本の学生の英語力が落ちてきているのは、会話偏重、文法軽視が招いた結果であるとも言えることを今一度真剣に考える必要がある。(iii)に関しては、英語教育の方針をコミュニケーション重視の方向へ転換する前に、日本の学習環境や、日本語と英語には言語的距離があることを踏まえ、どんな方法が日本において最良の英語学習方法なのかを十分に議論、検証すべきである。その際には、先人たちの英語教育観や英語の達人と呼ばれる者たちの英語学習法などを視野に入れて考えることも重要である。先人たちは、日本の学習環境には、「英文解釈法すなわちリーディングによって行くほうが利益が多い」とし、日本独自の文法訳読法を生み出した。また本来の文法訳読法は「直読直解」を目指し、4技能全てを取り入れたダイナミックな教授法であった。これらのことをよく議論もせず、思い込みで今後の方針を決めるのはいかかなものであろうか。本来の文法訳読法の醍醐味を十分に理解せず、文法訳読を単調なものにしてしまっているということが問題なのである。その点では、どうやって文法訳読のエッセンスを最大限に引き出せるかということが今後の最大かつ早急の課題であるかもしれない。そうしなければ、コミュニケーション偏重の波にますます押されることとなるだろう。

本稿が、今ある英語教育に見直しの目を向けるきっかけとなれば幸いである。

注

1. 「英語力」の捉え方に関しては、様々な視点から数多くの研究が行われているが、本稿は「英語力」そのものの議論ではないため丁寧に全てを追わなかった。その結果、「英語力」についての論述が非常に限られたものとなってしまったことを断っておかねばならない。
2. Cummins (1979) にも指摘されている通り、BICSとCALPの区別概念を用いた、認知レベルの言語能力は第二言語習得の成功にとって重要な要因である。
3. バイリンガル技能が共通基底能力に支えられていると考えるなら、日本語能力はその大前提である。
4. 山田(2006)の言う変換能力とは、ただ単に文法規則を覚えてこれを応用

すると言うことではない。変換とは、基底能力で生み出された「意味」(=伝えたい内容)を「表現形式」(=英語の外部形式)に変えることを指している。文法や単語の学習は、変換能力を育てるところまでいかないまま、もっぱら外部形式としての訓練に終始していたというのが山田の基本的な主張である。山田はまた、この認識は英会話学習にも当てはまると言っている。そしてさらに、「いわゆる英会話の学習の大半は、機械的練習の域を出ず、暗記の対象が文法や単語から会話文に移ったにすぎない。いわゆる小手先の学習が繰り返されているということになるが、世界に通用する英語力を育てるためには、間に合わせの勉強や小手先の技術に終始してはならない。私の目指すのは変換能力を中核とした英語教育である。英語と日本語の往来を通して基底能力を変身させる、これが目標とする英語教育である」と述べている(山田(2006: 161)参照)。

5. Cook (2001) は、改革運動が展開した学術的な議論は、文法訳読に対して批判的であったものの、訳の使用一般を攻撃するものではなかったと述べている。現に Sweet は訳や明示的な文法指導を支持する姿勢を見せている。訳を一切禁じ、また何十年もの間、理論・研究の中で訳をないがしろにしてきた原理は、商業分野の発展と相交わり、その流れの中で出版社や語学学校などがひたすら強硬で単純な方法に対し偏った関心を向けたことに端を発するとしている(Cook (2001: 18) 参照)。
6. Cook (2001) は、直接教授法の4本柱として、使用言語は1つを旨とし訳すことも含め異言語間を行き来する動きは周縁的なものにとどめるという「第一言語主義 (monolingual-ism)」、言語学習は幼児が第1言語を習得するように「自然に」進むのがよいとする「自然主義 (naturalism)」、母語話者の使い方・能力にできるだけ近づくことこそが言語学習の目的であるとする「母語話者主義 (native-speakerism)」、直接教授法こそが成功に通じる唯一の正道であるとする「絶対主義 (absolutism)」を挙げている(Cook (2001: 21) 参照)。
7. Cook (2001) にも指摘されているように、文法訳読法は「教授法」と表現されることがあるが、典型的な文法訳読教材は何を学ぶかに終始することが多く、どのように学ぶかについてはほとんど何も述べていないということは注目されてしかるべきである(Cook (2001: 23) 参照)。

参考文献

- Benesse 教育研究開発センター (2009) 『第1回中学校英語に関する基本調査報告書』東京：株式会社ベネッセコーポレーション。
- Benson, Mark J. (2000) “The Secret Life of Grammar-translation.” In Hugh Trappes-Lomax (ed.) *Change and Continuity in Applied Linguistics*, 35-51. Clevedon:

- Multilingual Matters.
- Brooks-Lewis, Kimberly A. (2007) *The Significance of Culture in Language Learning: Working with Adult EFL Learners in Mexico*. Doctoral dissertation, University of Kent at Canterbury.
- Brooks-Lewis, Kimberly A. (2009) “Adult Learners’ Perceptions of the Incorporation of Their L1 in Foreign Language Teaching and Learning.” *Applied Linguistics* 30 (2) : 216-235.
- Byram, Michael (2005) “Purposes, Goals and Assessment in English Language Teaching: A Comparative Analysis.” JACET 第44回全国大会講演資料.
- Canale, Michael (1983) “From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy.” In Jack C. Richards and Richard W. Schmidt (eds.) *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.
- Canale, Michael and Merrill Swain (1980) “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing.” *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Cook, Vivian (2001) *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- Cummins, Jim (1979) “Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters.” *Working Papers on Bilingualism* 19: 121-29.
- Cummins, Jim and Merrill Swain (1986) *Bilingualism in Education*. Edinburgh Gate: Longman.
- 江利川春雄 (2011) 『受験英語と日本人』 東京：研究社.
- ガイ・クック、斎藤兆史・北 和文訳 (2012) 『英語教育と「訳」の効用』 東京：研究社.
- 羽藤由美 (2006) 『英語を学ぶ人・教える人のために——「話せる」のメカニズム』 京都：世界思想社.
- 平賀優子 (2007) 「日本の英語教授法史 文法・訳読式教授法存続の意義」 東京大学大学院総合文化研究科提出博士論文.
- Howatt, Anthony P. R. and Henry G. Widdowson (2004²) *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, Keith (2001) *An Introduction to Foreign Language Learning and Language Teaching*. Edinburgh Gate: Longman.
- Kallkvist, Marie (2008) “L1-L2 Translation Versus No Translation: A Longitudinal Study of Focus-on-forms Within a Meaning-focused Curriculum.” In Lourdes Ortega and Heidi Byrnes (eds.) *The Longitudinal Study of Advanced L2 Capacities*. London: Routledge.

- Kaneko, Tomoko (1992) *The Role of the First Language in Foreign Language Classrooms*. Doctoral dissertation, Temple University, Japan.
- Laufer, Batia and Nancy Girsai (2008) "Form-focused Instruction in Second Language Vocabulary Learning: A Case for Contrastive Analysis and Translation." *Applied Linguistics* 29 (4) : 694-716.
- 成田 一 (2013) 『日本人に相応しい英語教育』東京：松柏社。
- 大谷泰照 (2007) 『日本人にとって英語とは何か』東京：大修館書店。
- 大津由紀雄編 (2012) 『学習英文法を見直したい』東京：研究社。
- 大津由紀雄・江利川春雄・斎藤兆史・鳥飼玖美子 (2013) 『英語教育、迫り来る破綻』東京：ひつじ書房。
- Rolin-lanziti, Jeanne and Siobhan Brownlie (2002) "Teacher Use of Learners' Native Language in the Foreign Language Classroom." *Canadian Modern Language Review* 58 (3) : 402-426.
- 斉田智里 (2010) 「項目応答理論を用いた事後的等化法による英語学力の経年変化に関する研究」名古屋大学大学院教育発達研究科提出博士論文。
- 斎藤浩一 (2011) 「日本の学習英文法史——「国産」文法項目を中心に」『言語情報科学』第9号、81-97. 東京大学総合文化研究所。
- 白井恭弘 (2008) 『外国語学習の科学』東京：岩波書店。
- 菅原克也 (2011) 『英語と日本語のあいだ』東京：講談社。
- Sweet, Henry (1899) *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners* (edited by Ronald Mackin). Oxford: Oxford University Press. 小川芳男 (訳) (1969) 『言語の実際研究』東京：英潮社。
- 寺島隆吉 (2009) 『英語教育が亡びるとき』東京：明石書店。
- 鳥飼玖美子 (2011) 『国際共通語としての英語』東京：講談社。
- 外山滋比古 (1984) 『新・学問のすすめ：アウトサイダーの世界』東京：講談社。
- 上井磯吉 (1915) 「文部省講習会に於ける岡倉教授の『英文解釈法』」『英語青年』33巻12号-34巻6号。東京：研究社。
- Vygotsky, Lev S. (1980) *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA.: Harvard University Press. 柴田義松 (訳) (2001) 『思考と言語』(新訳版) 東京：新読書社。
- 山田雄一郎 (2005) 『日本の英語教育』(岩波新書) 東京：岩波書店。
- 山田雄一郎 (2006) 『英語力とは何か』東京：大修館書店。