

長谷川信子 (2007) 「早期英語教育における文法と母語の役割」『「早期英語教育の指導者養成及び研修の実態と将来像に関する総合的研究(3)」平成 16 年～18 年科学研究費補助金 (基盤研究(B)研究報告書)』(研究代表者: 小林美代子) pp. 209-226. 神田外語大学.

## 早期英語教育における文法と母語の役割

長谷川 信子 (神田外語大学言語科学研究科)

### 要旨

本稿は、早期英語教育で採用されることが一般的なコミュニケーション重視の英語教育の特徴を考察し、その利点・長所を認識した上で、「コミュニケーション英語」の限界を明らかにする。殊に、高度な読み書きも含めた知的活動を担うに十分な英語力へ至るためには、眼前事象を基本としたコミュニケーション重視の教育ではほとんど必要のない(それゆえに、強調されることも、扱われることの少ない) 2つの重要な文法的側面、「時制や相と関わる述部システム」と「複文構造のメカニズム」、をコミュニケーション教育とは別に体系的に学ぶ必要があることを論じる。さらに、そうした文法的側面は、体系的に提示されなければ、学習者は必然的に母語のシステムを拠り所とする結果となり、それは、英語と日本語のように体系が異なる言語では、必ずしも望ましい結果には繋がらないことも指摘する。コミュニケーション重視の英語の導入が広く採用されている現状では、そのメリットを認識しつつも、それだけでは到達しえない英語の側面を認識し、母語(日本語)システムからの援用のコントロールも含め、英語学、日本語学、言語学の観点から総合的に日本における英語教育のカリキュラムや教授法を考える必要があると思われる。

キーワード: コミュニカティブ・アプローチ、機能範疇、述部システム、複文構造、中間言語

### 1 はじめに

日本における英語教育について、文部科学省は 2002 年に、「英語の運用能力の向上を目指す」ことを目的とし『「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想』(および翌 2003 年のより具体的な『行動計画』)を策定した。本研究の初年度報告書の拙論(長谷川 2005)でも述べたが、こうした『戦略構想』や『行動計画』で示された「英語が使える日本人」の定義は定かではない。一般向けの標語として「英語でコミュニケーションできる・会話ができる日本人」と述べるのは容易い。しかし、それを「日常会話ができる程度の英語力」と考えるか、「英語で仕事ができる程度の英語力」、ひいては「母語並みに知的活動を支えるに十分な英語力」までを目指すか、では、言語の機能の観点からは「質的に異なる」と言えるほどの違いがあることは認識しておく必要がある。英語教育の目的や内容、期待する英語力のレベルに

についての共通認識がなければ、小学校での英語の導入の賛否、中学・高校での英語教育のあり方などを含め、日本における英語教育のビジョンは、実のある建設的なものへと発展することは望めないと思えるのである。

筆者を含め、日本人の成人の多くの英語学習者は、英語を、「学習の対象」の教科として意識的な知識の獲得に重きを置く教授法（いわゆる、「文法訳読法」）により学んできた。この教授法が必ずしも「英語でコミュニケーションができる人材」の育成に成功してきたわけではないことの反省（もしくは反動）からか、1990年代半ばには中学・高校の英語教育にもオーラル・コミュニケーションが導入され、（その実践の内容と効果はともかく）コミュニケーションの手段として英語を教育することが大きくクローズアップされてきた。そして、現在の中学校の検定教科書も含め、英語導入初期用のカリキュラム（テキスト）の多くは、英語の運用能力の向上を目指し、英語を会話やコミュニケーションの手段として位置づけたコミュニケーション重視の指導法を採用している。<sup>1</sup>

本稿は、エッセイの域を出ないが、コミュニケーション重視のカリキュラム（テキスト）の特徴をまとめ、それが「総合的な英語力」「言語が本来的に持つ特性や機能」との観点から、どのような英語力・言語力であるか、考察する。結論から言えば、コミュニケーション重視の学習・指導により得られる（そこで目標とされている）英語力は、基本的には眼前の会話状況（すなわち「NOW と HERE」）における言語行動に偏り、言語の本来的機能の観点からは、かなり限られた能力に限定されることを指摘することになる。しかし、このことは、コミュニケーション重視の英語導入を必ずしも否定するものではないことは、あらかじめ述べておきたい。コミュニケーション重視のカリキュラム（テキスト）により、英語が話せ、英語でコミュニケーションできるという実感を持てるようになるなら、それは、英語の学習への大きなモチベーションとなろう。また、コミュニケーション重視の学習によって、会話を入り口に、読み書きを含めた言語活動全般に対する意欲が高まる可能性が大きいことは、本研究の初年度報告書の拙論（長谷川 2005）でも述べたが、筆者自らの言語教育の経験に照らしても確信できることである。そして、早期英語教育のテキストで扱っているトピックの多様さ、豊富さを考慮すると、それだけでかなり豊かな言語活動が可能になることも確かである。しかし、コミュニケーションだけで言語の持つ本来的機能が全うされるわけではないことも、明確に理解しておく必要がある。また、コミュニケーションを重視する余り、文法や訳読（母語への翻訳）が軽視される風潮も一部では見られるが、そうしたことを通して得られる言語技術と英語力は、「NOW と HERE」に限定されることの多い会話学習・教育だけでは到達できないものであり、日本人に求める「英語力」および「学校で教育する英語力」にそうした能力も含めるなら、それらをいかに効果的に習得させるか具体的な道筋を提示する必要がある。

---

<sup>1</sup> 中学校の学習指導要領（平成 14 年次施行）の外国語の項は、第一としてその目標を「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う。」と明記している。

る。日常的コミュニケーションができるようになることが出発点だとしても、また、コミュニケーション重視のカリキュラムの長所を認めつつも、そうしたアプローチの限界を認識し、その上で、いかにより高度な英語技術へ、読み書きにも通じうる総合的な英語力へと導くことができるかを、早期英語教育、中学校から高校、そして大学での英語教育へと縦断的な視点を持って建設的に議論する時期がきているように思う。

## 2 言語の機能：コミュニケーションと高次認知基盤

コミュニケーション重視の英語教育の特徴を考察する前に、先ず、言語が本来的に持つ機能について述べておきたい。

言語はしばしば「コミュニケーションの手段」と位置づけられる。実際言語は、他者と繋がり情報を共有・交換し合うためには不可欠で最も効果的な手段である。しかし、言語の機能・役割はコミュニケーション手段に限られるわけではない。コミュニケーション手段ほどには自明のこととして認識されていないかもしれないが、言語には、ヒトの認知・知的活動の基盤としての役割がある。つまり、当然のことと言えば当然だが、言語なくしてはヒトの「知」「ヒトとしての思考」そのものが成り立たない。この「ヒトの高次認知基盤としての言語」の側面は、我々が複雑な手順を意識化したり思考を整理したりする際に言語を用いているという事実が如実に見て取れる。ヒトは、言語を用いて自らの知識を整理し思考し推論する。つまり、言語が知的活動の遂行を保障するのである。

この言語の「コミュニケーションの手段」としての側面と「高次認知基盤」としての側面は独立しているものではなく、互いに深く関連しているものである。そして、言語をヒトの生物学的特性の一つとして捉えるなら、ヒトの高次認知基盤としての側面こそが、言語の本質であり、コミュニケーションの手段としての言語の機能は、そこから自ずと導き出されるものと考えられる。実際、母語（第1言語；L1）獲得プロセスを考察する際は、言語発達が高次認知機能発達の指標となっており、L1の獲得はまさに、認知的な発達が伴って初めて（または、それと同時に）可能となると考えられている。そして、基本的な認知発達があって初めて言語によるコミュニケーションも可能になるのである。

一方、L1獲得の場合とは異なり、外国語（FL）や第2言語（L2）の獲得や教育においては、「高次認知基盤」の側面は、ことさら強調されることは多くはない。それは、FLやL2の獲得・発達は、L1を通して獲得され発展してきた認知的な発達の上に成り立っていることが前提だからであろう。母国語での教育が充実されている中での外国語教育というような状況下では、FL・L2教育では、L1言語能力以上のことがFLやL2学習や教育に期待されているわけではない。また、もし、FLやL2が認知基盤の発達を司るような状況なら、それはL1とみなせる（もしくは、バイリンガルとしてL1が複数共存する）場合である。日本国内での日本語を母語とする学習者に対して行われる外国語（英語）教育の場合、ほとんどが中学

生前後が対象ということもあり、外国語（英語）での能力が母語の日本語のそれを上回るレベルに至ることは想定されていない。また、中学生の年齢であれば、高次認知機能の発達は、母語の日本語の発達を通じてほぼ完了していると思われ、その年齢での外国語の導入が、基本的認知基盤に影響を及ぼすとは考えにくい。また、小学校での外国語（英語）の導入の場合でも、一部では、小学校における教科教育（すなわち、高次の知識獲得）においても母語の日本語ではなく英語を用いるという方針を打ち出している小学校や自治体もあるが、現在多くの小学校で導入している英語活動の時間数と内容では、英語の方が、母語の日本語を凌駕して知的認知基盤の発達を促すことは想定されていまい。

では、現在の日本の英語教育で期待されている言語力、言語の側面とはどの程度のものであろうか。最近Benesse教育研究開発センターが実施した小学児童を持つ保護者を対象に行われたアンケート<sup>2</sup>によると、子供に期待する英語力（「お子様が英語を学ぶ際、どのレベルの英語力を身につけてほしいと思いますか。」との問）に対し、以下のような結果が提示されている。

(1) 表：子どもに期待する英語力 (%)

|   |      |                          |
|---|------|--------------------------|
| a | 45.1 | 日常会話で困らない程度の英語力          |
| b | 21.7 | 今、楽しく取り組めれば、特に役に立たなくてもよい |
| c | 10.9 | 海外旅行などで困らない程度の英語力        |
| d | 9.5  | 英語で仕事ができるくらいの英語力         |
| e | 5.9  | 英語でよい成績がとれる英語力           |
| f | 4.9  | 今、英語を学ばせる必要性は感じない        |
| g | 2.2  | 無答・不明                    |

(1)の表で、(d)の「英語で仕事ができるくらいの英語力」を除けば、英語を学ぶことについて、75%の人（(a)～(c)の合計）が期待しているのは、「英語に馴染み、海外旅行や日常会話で困らない程度の英語力」である。つまり、言語の側面の観点からは、コミュニケーションに限られ、しかも、日常会話や海外旅行ということになると、コミュニケーションの内容や深みもかなり「限定的」なものしか望んでいないということになる。眼前（いわゆる「NOW と HERE」）の状況で意志疎通ができる程度の英語力で十分ということである。

「NOW と HERE に通用する程度の英語力」というのは、言語の「ヒトの高次認知基盤」

<sup>2</sup> (1)の表は、2006年9月～10月に回収した小学生の子供をもつ保護者4,718名からのアンケートの結果を報告した、Benesse教育研究開発センター「第1回小学校英語に関する基本調査（保護者調査）」速報版（2007年2月20日発行）p.12による。この表で、(f)の4.9%の人が「今、英語を学ばせる必要性は感じない」と答えていることから、「英語を学ぶ」ことを「小学校で英語を学ぶ」と理解した人がいるので、この表のデータの英語力の解釈は微妙である。また、(e)の「英語でよい成績がとれる英語力」は、どのレベルでの成績を想定しているのかによって解釈の仕方が一様ではない。そうした問題点はあるが、(1)には、一般人（保護者・成人）の求める「英語力」の程度がある程度反映されていると思われる。

の側面からは、非常に限られたものである。極端に言えば、NOW と HERE といった眼前の状況に限るなら、高度な言語技術を用いなくてもジェスチャーなりを駆使し、状況を把握しその場に必要単語があれば、「コミュニケーション」が成立する可能性は高い。

しかし、(d)の9.5%の人が期待するように「英語で仕事ができるくらいの英語力」となると、仕事の内容やタイプにもよるが、要求される言語力は言語の機能の観点からもかなり高度なものとなる。「仕事をする」こと自体に高度な認知能力が要求されるのは自明のことだが、そうした認知能力に見合うだけの英語力ということは、母語を通して獲得した（思考・推量などを含めた）高次認知機能を英語でも発現できるだけの能力ということである。母語同様のレベルに達することは至難の業としても、「自分の仕事の領域」という限られた場・レジスターでなら、それに近いレベルの知的活動を英語でも遂行できるようになることが期待されるなら、それは「NOW と HERE」以上のかなりの言語力である。

それでは、現在日本の英語教育導入において採用されているコミュニケーション重視のカリキュラムでは、どの程度の英語力の養成を目指しているのであろうか。次節では、主に、早期英語教育のテキストの内容を通して、いわゆるコミュニカティブ・アプローチの特徴を概観する。

### 3 コミュニケーション重視の英語教育の特徴

小学校での英語活動を含め、多くの早期英語教育の現場で採用されている教授法は、いわゆるコミュニカティブ・アプローチである。このアプローチの背後にあるのは、言語はそれが使われる状況の中ではじめて言語として機能するのであって、実際の状況を見捨てた言語活動は言語の本質ではないとの認識である。<sup>3</sup> このアプローチの下では、筆者ははじめ日本の成人の多くが体験した「文法訳読法」に代表される「知識としての英語」「学習の対象としての英語」の役割はかなり抑えられる傾向にある。

<sup>3</sup> Krashen and Terrell (1983)は、L2の習得・獲得もL1の習得・獲得と基本的には同じ過程を経過し、意識的に学習された知識は、言語獲得へは直接結びつかないと主張する。筆者は、1981年にPost-Docとして籍をおいていたカリフォルニア大学アーバイン校で、Terrellの指導によるスペイン語の授業に出席した経験を持つ。その授業は入門初日から全てスペイン語で行われ、タスクと会話中心のカリキュラムでコミュニカティブ・アプローチの典型であった。大学生用の授業であるので、早期外国語の場合とは多少異なる可能性もあるが、母語の介入や文法の説明は一切省かれており、「成人」で「言語学者」の筆者には、文法の説明などが適宜与えられないことに違和感を覚え、自ら文法書で確認せざるを得なかった経験を持つ。英語話者にスペイン語を教えるという状況下では、確かに、文法的な説明がなくても、また、構文的な特徴を意識化しなくても、極端に言えば、英語の文型にスペインの語彙を当てはめるという方略で「スペイン語らしき発話」が可能となり、実際、そのような発話をするのが奨励された。つまり、スペイン語で分からない・学んでいない部分は、英語の知識を最大限利用（援用）することが奨励され、それが、英語とスペイン語のように構造的に「似ている」言語においては、効果的に作用するわけである。そして、こうした「似た言語」間の言語教育を想定するなら、TerrellやKrashenがL2教育において文法などを意識的に指導する必要性に消極的なものなうなずける。しかし、第4節で述べるが、日本語と英語のように、言語間で構造上相当の違いがある場合は、母語の知識を援用することが必ずしも効果的な結果をもたらすわけではないと思われる。第4節では、コミュニケーション重視のアプローチの利点を認識しつつも、L1とL2・FL間の文法的相違点や相違の程度によっては、意識的な学習が必要であることを論じる。

コミュニケーション重視の導入法やカリキュラムの基本は、文法や構文ではなくトピック中心ということであり、レッスンでは扱うトピックと関わる語彙と表現が中心に導入される。さらに、言語が使われる状況としての基本は「会話」であり、必然的に、提示される文は短く、会話の流れの中では、必ずしも「主語と述語が全て揃った意味的に完結した文」である必要もない。また、扱われるトピックや話題も、必然的に眼前の事象や会話参加者とその周辺の事物・人間関係に限られ、上記でも述べたが、コミュニケーションは「NOW と HERE」が出発点であることから、言語テキストも、多くの場合、入門期のレベルでは、そこから出ることがほとんどない。

一般に、外国語の学習・教育にあたって行われるのは、以下のようなことである。

- (2) (7) 語彙の習得（発音を含む）
- (4) 文法の習得（特定の文型を含む）
- (9) 書き言葉の習得（英語の場合は、アルファベットと語彙のスペリング）
- (5) 言語運用（語彙や文法表現の使い方）
- (8) L1 への翻訳

これらに関し、コミュニケーション・アプローチでは、文法訳読法などとの比較においては、かなり特徴のある扱いが見られる。以下に、その特徴をまとめておく。<sup>4</sup>

### 3.1 語彙

「語彙の習得」は、コミュニケーション重視の教育のみならず、どんな教育法でも最重要課題である。ただ、語彙の導入には、教育法で違いが見られる。コミュニケーション重視の教育では、トピック重視の観点から、扱うトピックと関連する語彙をまとめて提示するのが一般的であり、早期英語のテキストでは、ほぼ例外なく、学習者の身の回りの環境や興味と関わる「色」「形」「食べ物」「体の部位」「動物」「学校・学習関連」「洋服」「遊び・スポーツ」などが早い時期に扱われ、それらと関連する語彙はまとめて導入されることが多い。この「同じタイプ・クラスの語彙はまとめて導入」というアプローチは、文法訳読法に代表されるアプローチが、読み物に出てきた語彙（のみ）を教えることが多い（それゆえに、同じタイプやクラスでも、読み物に出てこない語彙が提示されず、例えば、学校・学習用語でも、book や pen は学ぶが ruler や eraser は学ばないというような）こととは対照的である。また、文法の観点からは1語ではない What's this? It's a (circle). I can (swim). How are you? It's nice to meet you.などの表現や文も、（特に、入門期の早い時期では）定型表現やまとまった形（いわ

<sup>4</sup> 早期英語における英語の導入法は現実には様々であろう。以下の記述は、主に、Oxford University Press のテキスト (*Let's Go, 2nd ed. of the Starter, Book 1* ~6)、渋谷区小学校英語活動モデルプランのカリキュラムでの導入法、文部科学省の編纂による『小学校英語活動実践の手引』を参考にした。また、中学校の英語教育については、1996年以降の中学校の検定教科書（平成17年版 *One World* 1~3、教育出版株式会社；平成12年版 *Sunshine* 1~3、開隆堂、他）を参考にした。

ゆる chunk) として、分解せずに理解させ、使わせるといった導入がなされる。また、be 動詞などは、発音や口語表現の重視と関わると思われるが、その短縮形 (I'm や he's、what's など) が、非短縮形以前に導入されることもあり、こうした表現を、文の構造や文法の観点から分解・分析するのではなく、chunk として理解し使用することに重点が置かれている。

また、扱う語彙の量もトピックに関わるものを、なるべく沢山導入し、どれを使っても会話を発展できるように、という配慮からか、入門期としては「多量」と思われる数の語彙を導入することが多い。例えば、早期英語テキストであるOxfordの*Let's Go*では、そのBook 6までで、異なり語数で約 2000 語が導入されている。日本の中学校 3 年間で導入される語が 900~1000 語程度であり、大学生の語彙レベルが 3000 語程度であることを考えると、この 2000 語というのは膨大な語の数と言えよう。<sup>5</sup>しかし、早期英語で導入される語彙は、中学や高校、大学で導入される語彙と同じであるわけではない。詳しくは今後の研究に譲るが、<sup>6</sup>早期英語での語彙は扱うトピックが「NOWとHERE」に限定されることから、中学校以上では導入される抽象的な概念語や上位語 (例えば、discussion、condition、damage、expression、experience) や社会事象や政治・経済などに関わる語 (例えば、business、government、emergency、environment) は、早期英語テキストで含まれていなくても不思議ではない。<sup>7</sup>

### 3.2 文法・文型

早期英語教育では、対象者が年少者であることとも関係するが、導入される表現を上述の chunk 的表現も含め、「文法」として意識させることはほとんどない。表現や文型も、そのレッスンで扱うトピックに応じて提示されることから、当然、文法中心の観点からすると「同じタイプ」のことも、トピックに応じて、一部しか提示されないこととなる。例えば、can という法助動詞は、「できる・能力がある」という意味で、早期英語のテキストでは、かなり早い時期に「スポーツ・遊び」などのトピックで、I can swim. Can you sing? などの表現と共に導入される。<sup>8</sup> 例えば、Oxfordの*Let's Go*、では、StarterのテキストでI can {run / skip / jump}. といった基本的な活動自動詞とともに紹介され、Book 1 でさらに様々な活動やスポーツを扱い、I can {play with a yo-yo / throw a ball / do a puzzle / jump rope}. といった他動詞を含めた表現が導入される。しかし、文法的には同じ「法助動詞」に属するmayやmust、willはcan

<sup>5</sup> ここでの数字は、おおよそのものである。望月・相澤・投野(2003)を参考にした。

<sup>6</sup> 早期英語の語彙の特性については、長谷川・小林・町田(2006)でも扱ったが、より詳しくは稿を改めて考察したい。

<sup>7</sup> 望月・相澤・投野(2003)に詳しいが、語彙の研究は、近年、大量のデータの収集・蓄積が可能となり、それらの統計的分析の手法も発達してきていることとも関わり、Nation (2001)やRead (2000)はじめ、語彙力そのものについてだけでなく、語彙力と言語力の関係、語彙の習得・指導法、など、L1 も巻き込み、L2・FL 習得の分野でも大きく研究が進みつつある分野である。

<sup>8</sup> can には主語の能力を示す「できる」の用法の他に、自体の起こる可能性を示す The accident can happen. といった「認識用法」もあるが、その用法の提示は、早期英語のテキスト、例えば、Oxford の *Let's Go*、では最も上級の Book 6 でも導入されていない。法助動詞については、第 4 節で再度扱う。

とは同時には扱われていないし<sup>9</sup>、実際、mayやmustは、Oxfordの*Let's Go*では最も上級のBook 6まで学んでも一切提示されない。同じ法助動詞でもwillとshouldはBook 5で扱われているが、canの導入のはるか後である。何故、「可能のcan」の導入が早いのに、willやmay、mustが遅い、もしくは導入されないのかと言えば、それは、扱うトピックとして、canなら、話し手や聞き手の活動と能力、すなわち、「NOWとHERE」の観点から扱うことができるが、willなら「未来」がトピックとして扱われなければ導入できないし、mayやmustは口語ではほとんど使われず、それぞれcanやhave toで用が足りる。また、「未来」についても、canや進行形 (be ~ing) でも表すことができ (Can you play with us tomorrow? Is he going to the post office?)、それらはBook 3で提示されている。

上記の法助動詞関係の記述からでも明らかだが、英文法の体系の観点からは最も基本的で重要な部分である動詞と助動詞の別、be動詞と一般動詞の別、について、明示的に記述や説明があるわけではない。例えば、Oxfordの*Let's Go*では、その導入のBook 1に限っただけでも、「NOWとHERE」の観点から、be動詞、一般動詞の両方が以下のような文で提示されている。

- |        |                              |                           |
|--------|------------------------------|---------------------------|
| (3) a. | What is this?                | This is a book.           |
| b.     | What color is this?          | It's red.                 |
| c.     | How old are you?             | I am seven years old.     |
| d.     | Let's play!                  |                           |
| e.     | Can you play with a yo-yo?   | Yes, I can.               |
| f.     | How many candies are there?  | There are six candies.    |
| g.     | Where are the books?         | They are under the table. |
| h.     | I am hungry.                 |                           |
| i.     | I want an apple.             |                           |
| j.     | What is your favorite color? | I like blue.              |

すなわち、コミュニケーションのトピックとして、事物や人の名前・年齢、できる行動、周囲の事物の状態や場所、会話参加者の状態や好みが扱われ、それらに関わる表現として上記のような文が提示されている。全て現在形であり、また、文型も表現内容と連携していることから、be動詞の人称による活用以外は助動詞と一般動詞、be動詞といった区別を明確化しないまま chunk に近い扱いで「会話」に入っていける導入となっている。ちなみに、過去形が導入されるのは、be動詞、一般動詞ともにBook 4のレベルであり、Starterを含め7冊セットのこのテキストでは、後半に至って漸く提示されることとなる。つまり、「NOWとHERE」

<sup>9</sup> 例えば、Oxfordの*Let's Go*では、mayは「たぶん」という副詞的な意味でのmaybe (Well, maybe the moon.)はBook 6の最後の方で紹介されているが、助動詞という扱いでは導入されていない。またmustは扱われていないが、mustの「義務」の意味に近いhave to (I have to do the dishes.といった表現)は、Book 4で導入されている。



を越えた事象を扱うことになってはじめて英語において「文の時制」が明示されるわけである。

会話・トピック中心のテキストでは、上述した時制や助動詞を含めた「述部システム」への言及や意識付けは限られている。また、次節でもう少し詳しく述べるが、コミュニケーション重視の会話では表現の「長さ」や「複雑さ」においても限界があり、言語が本来持つ「文を様々に構成することによって、いくらでも長く、複雑な文を作り出すことができるという特性」は、ほとんど無視される。つまり、言語の持つ、従属節（文の主文への埋め込み）により、文（思考）を複雑に構成することのできる機能はほとんど使われることがない。実際、Oxfordの*Let's Go*では、従属節については、最後の2巻（Book 5とBook 6）でbecauseによる理由節、条件のif節、whenやafter、beforeによる時の節といった副詞節が導入されるが、名詞修飾の関係節や、述語の内容節（目的節、補文）としてのthat節や間接疑問文、様々な不定詞や動名詞を用いた複文構造は、一切扱われていない。こうした「複文構造」や時制・相に関わる「述部システム」は、読み物を含めた書き言葉には多様な形で多出する。つまり、これらは、ヒトの知的で複雑な思考を可能にする「言語の特質」であり「言語の表現力」の基盤であり、思考・伝達内容が高度に緻密化し、抽象的な概念が扱われるほどに、その重要性の増す文法的な項目である。会話中心の早期英語テキストでは扱われることの少ないこうした言語の特性は、コミュニケーション能力の育成を目的化したカリキュラムでは学ぶことが非常に難しいことは認識しておく必要がある。

### 3.3 書き言葉（アルファベットとスペル）

ライティングの導入はOxfordの*Let's go*では、Book 1の始めからアルファベットを導入し、発音との関わりも意識させながら、語彙の綴りも扱っている。しかし、早期英語教育の現場では、アルファベットやスペルについての導入にはかなりばらつきがある。一般に、低学年児童では、書くことよりも、音を聞き分け、音から単語・文を認識することに重きをおいた導入が図られている。筆者が見学する機会があった渋谷区の小学校英語活動モデルプランの公開授業でも、語彙の導入と同時に文字や綴りをカードや黒板で提示していたが敢えて生徒に書かせることは求めていなかった。<sup>10</sup>しかし、低学年児童は、音を中心に語彙や表現を学ぶことに抵抗感、違和感はないように見受けられたが、高学年生では、むしろ、生徒の方から文字を求め、文字により「表現」「会話」を確認するという姿勢・態度も見受けられた。文字を与えることにより音への関心、集中力が弱まってしまうのか、また逆に、適度に文字を与えることで、相応の拠り所となり学習効果が高まるのか、教育対象児童の認知発達レベルも考慮し、また、会話から「読み物」を含めたより高度な言語技術への移行との関連も含め、様々な角度から観察・検討する必要がある。

<sup>10</sup> ここでの記述は、2005年12月に渋谷区の小学校英語活動モデルプラン（渋谷区小学校英語教育課程研究事業）による公開授業を参観した際の印象である。

### 3.4 ことばの運用：語彙や文型の提示と使用

語彙や文型の提示・使用は、コミュニケーションを成立させることが言語活動の基本であるとするなら、当然、会話状況から独立させるのではなく、会話のやり取りの中で行われることが望ましいであろう。そして、そうした会話状況の代表的な形は情報のやり取り、より具体的には「質問」と「答え」による言語活動、である。そして、上記の(3)の例からも見て取れると思われるが、テキストで扱われる文型のほとんどが、質問を与えられ、それに答える形で提示される。理想は、習得中の児童が質疑・応答の両方ができるようになることだが、実際の言語教育現場においては、ほぼ必然的に、質問するのは教員であり、答えるのが児童・生徒、という構図になる。これは、FL・L2の習得がL1のそれと基本的に変わらないと考えれば、当然の帰結であろう。また、教育という「教える者」と「教えられる者」との関係からも、質問するのは教員で答えるのは生徒という構図は避けられない。

そして、コミュニケーションが「意味ある質疑応答」を基本とするなら、答えに用いられる表現についても、内容が重視されることになり、文法や文型を含め、形式への注意が低下するのもやむを得ない。例えば、上記の(3)に示された質問文を考えてみよう。

- |                                 |                  |
|---------------------------------|------------------|
| (4) a. What is this?            | A book.          |
| b. What color is this?          | Red.             |
| c. How old are you?             | Seven.           |
| e. Can you play with a yo-yo?   | No.              |
| f. How many candies are there?  | Six.             |
| g. Where are the books?         | Under the table. |
| h. What is your favorite color? | Blue.            |

こうした質問に対し、言語教育的には(3)の右側に提示したように、主語と述語のある「文」での答えを期待したい。しかし、実際の会話状況においては、(4)の右側に示した「単語」(もしくは句)での答えを否定するわけにはいかない。実際、早期英語教育の現場での会話活動の多くが、教師の質問に対し、生徒が「単語」で答えることで成り立っている。「文」を理解させることはできても「文」形式で発話させることは容易ではない。

### 3.5 L1への翻訳

英語でのコミュニケーションが目的であれば、L1への翻訳を通して理解することは、その目的に反する。発話の意味は発話の状況から理解させ、その状況に直接「英語で」反応できるようになることが求められている。そして、母語の介在を許せば、学習者にはより簡便なコミュニケーション手段が存在することになり、英語を用いる動機付けが低下する。また、教員が母語(L1)の使用者であれば、当然、英語を用いることへのモチベーションは下がると

思われ、コミュニケーション重視の教育では、必然的にネイティブの教員なり補助員の役割が重要となる。しかし、母語の介在を想定しないとすると、コミュニケーションできるトピックは必然的に眼前の「NOW と HERE」限られてくる。この限られた眼前状況だけで、小学校高学年生や中学生の知的興味のレベルに見合った英語活動をどのように進めていくのかは今後の課題であろう。また、3.2 で触れたように、トピックを重視し文法そのものを学習対象としないとすると、文法事項に相当することを学習者が「勝手に」推測し、無意識的に母語のシステムを援用することになる。それが功を奏する場合もあるが、誤用に繋がる場合もある。母語を排除する余り、母語での適切な説明があれば簡単に理解できることが不確かなまま残されたり、いつまでも間違いが改善されないといったケースも容易に想像がつく。第4節でも述べるが、外国語教育にあたっての母語の介在や母語のシステムの意識化は、その使用法には工夫が必要だが、効果的な結果を生み出す可能性は大きい。これも今後の検討課題であろう。

上記で述べた早期英語教育での英語導入の特徴は、かなりの部分、コミュニケーション重視を狙った中学校の英語の指定教科書（特に、1、2年次のもの）にも当てはまる。ただ、実際の中学校での英語教育の現場では、アルファベットと綴りの導入は当然のことだが、英語が教科であり、高校の入試等をも視野に入れる必要から、おそらく「文法」「L1 への翻訳」は教科書で扱われている以上に体系的・意識的になされているものと思われる。しかし、1、2年次用の検定教科書に関する限り、文法の導入などは、早期英語テキストと似たような導入が観察され、「現在」の事象をコミュニケーションすることを主眼としてトピック中心の導入がなされており、(3)で扱ったような文が、各々の述語要素のタイプや機能に注意を喚起することなく、トピックに必要なものから提示されている。それでも、巻末などに、早期英語のテキストに比べれば、be動詞、一般動詞、助動詞の違いを明示し、構文を意識化できるようにしている教科書もあるが、これらの異なるタイプの述語が、英語導入初期の中学1年次にまとめて出てくることから、学習者がそれらの区別をどの程度明確に意識できているかは微妙なところである。<sup>11</sup>

中学校用の英語教科書でも、中学3年用のもの（教科書によっては2年次用の後半から）では、会話内容も「読み物」を基盤に発展させるような形になっており、必然的に、「述部のシステム」だけでなく、3.2の文法の部分でも触れた「従属節」による複文を用いた構文や構造（関係節、目的節（補文）としての **that** 節や間接疑問文、不定詞節や動名詞といった複文構造）が多数提示され、それに伴い、文法記述や語形、句型を明示した箇所やセクションが見られる。会話から読みにも通用する英語へ、中学校から高等学校での英語へ、と移行することを視野に入れ、コミュニケーション中心の会話英語ではカバーし切れない英文法と構文

<sup>11</sup> 次節の4.1で、大学生の英語の典型的な間違いが中学校での述部システムの導入の仕方と関係がある可能性を指摘した田川（2007）の考察を紹介する。

を（1、2年次用の教科書と比較すると、「一気に」「急いで」）導入しているという印象である。しかし、それでも、提示された構文などの整理や体系化は限られており、「理由を言う場合には」「知っている情報を伝達するには」といった、トピックや会話の内容指向での記述により、becauseによる理由節や目的節・間接疑問文構文などが提示されるており、文構成上の規則性・英語の文構造の基本的体系という、多少抽象的だが、逆に、その抽象性ゆえに「汎用性」の高い「文法」本来の「規則性」「体系」へと繋がるようなまとめ方はされていない。

#### 4 コミュニケーションを越えて： 文法と母語の役割

言語習得の大きな部分は語彙の習得に占められている。それは、母語であっても成人であっても生涯継続されるものである。一方、文法の習得は、母語に限れば、高次の認知活動と関わる「仮定法過去」などを除いては、基本は5歳程度でほぼ完了すると考えられている。つまり言語は、限られた「文法」「構文」で無限大とも言える語彙を駆使できる体系となっているのである。文を樹木に例えるなら、文法は幹であり、根であり、語彙は、葉であり花であると言えよう。樹木を美しくみせているのは、葉であり花であるかもしれない。また、豊かな葉や花があれば、根はもとより幹や枝も、その存在・機能が明らかではないかもしれない。しかし、葉や花を根や幹から切り離し寄せ集めても、樹木として成長することはできない。樹木は、文字通り、その根幹を担う根や幹があって初めて樹木となるのである。そして、樹木同様、言語も、語彙が重要であることは疑いないが、語彙を構造化し「文」として構成することを可能にする「文法」の重要性も強調され過ぎることはない。葉や花となる語彙・単語がなければ、文法という骨格だけでは面白みも美しさも感じられないのは道理である。しかし、文法から切り離された単語だけでは、その場、その瞬間には用が足せても、言語が担うことのできる複雑な思考や情報の蓄積、知的な論理的推論に耐えうるだけのヒトの総合的言語活動へとは繋がらないことも確かである。

これは近年の言語学で明らかにされてきたことの一つだが、言語の骨格で最も重要な要素は、「機能範疇」であり、それらは、意味・機能的にはそれ程明らかではないが、単語の集まりを、思考を担うに足る「文」へと構造化する役目を持っている。「機能範疇」そのものは、樹木の根に似て、明確にその存在が語や形態として明示化されないものもあり（それは、理論言語的には最も興味深い研究トピックであるが）、本稿では、それらについての専門的な討議をすることは意図していない。しかし、言語がコミュニケーションの手段以上に機能するためには、最低限その習得が不可欠な2つの事項については述べておきたい。3.2の「文法」の部分でもある程度触れたが、一つは (i)「時制や助動詞・動詞を含めた述語部分のシステム」であり、もう一つは (ii)「複文構造の基本的メカニズム」である。前者(i)は、動詞や名詞な

どの「内容語」で表される「出来事（命題）」<sup>12</sup> に対し、その起こった時やあり方（相）、他の出来事との関連性を明示する機能を持ち、それは、ヒトが「NOWとHERE」の次元を越えて思考し、伝達するためには不可欠な要素である。また、後者(ii)は、複数の文を、接続詞や接続法の違いにより、副詞節、目的節、関係節などの機能を持たせて組み合わせることを可能にし、それは、ヒトにのみ与えられた複雑な高次認知的思考を表すことを保証するシステムである。複数の文が組み合わせられれば、その間の時間的繋がり、関係性を規定する必要が生じ、それはやはり時制を表示する述部システムに依存してこそ可能となる。また、主文と従属節という関係となれば、従属節は主文に依存できることから、主文との関係で解釈が規定される。各々の「規則」は単純でも、それらを組み合わせることにより、複雑なヒトの思考が可能となるのである。

ここでは、これ以上、文法事項そのものに立ち入ることはしないが、上記の(i)と係わる「複雑な助動詞・動詞の組み合わせや形態」、(ii)が可能にする「主文や従属節との繋がりに関わる法則」は、コミュニケーション自体を目的化する場合、特にそのトピックが「NOWとHERE」に限定されている限りは、ほとんど必要のないものである。実際、早期英語教育でのテキストでは、3.2でも述べたように、これらについての導入もその記述も非常に限られており、体系的な提示はほとんどなされていない。それにもかかわらず、こうした「機能」と関わる事項は、どの言語も保持している重要な「文法」である。これはとりもなおさず、こうした抽象的な体系・規則性は、コミュニケーションを超えた言語活動（つまり、ヒトの高次認知活動）のためには不可欠であることを示している。そうだとすると、それらは、読み物も含め、コミュニケーションから独立して文法体系として学ぶ他あるまい。先ず、「英語でコミュニケーションすること」だけでは、「思考、認知的機能を英語で全うすること」には容易には繋がらないことを認識し、その上で、コミュニケーション英語から思考を担うことのできる英語へと至るプロセス・カリキュラムを考案していく必要がある。

外国語（英語）教育の最終目標が、海外旅行や日常の会話や程度ではなく、仕事にも使える高度な知的情報交換や母語にも匹敵するレベルの認知活動の基盤として求められるなら、英語教育は、その入り口がコミュニケーションであったとしても、上記のような言語の側面の習得に至る道筋を示す必要がある。この道筋は、言語の特性に照らせば、単純な「時間」や「量」の問題ではない。上述したように、コミュニケーションに限れば、「NOWとHERE」の観点から、状況に応じた内容語としての語彙（名詞、動詞、形容詞）と基本的な文型（単文）があれば用が足りることが多いであろう。しかし、「機能範疇」と関わる文法の部分は、内容語とは関係がない。機能範疇はその数も用法も有限であるが、それ故に、重要なのは、

---

<sup>12</sup> 「出来事」を担うのは動詞などの述語とその主語や目的語として機能する名詞句である。こうした、述語（動詞、形容詞など）や名詞は「内容語」であり、それらは「語彙習得」のターゲットとして学習（習得）の大きな部分を占める。しかし、そうした内容語（葉や花）は、一定の構造的な位置に生起し、述語と名詞句の関係（何が、主語となり目的語、修飾語となるか）が決定され、その出来事の時間的あり方（時制や相）が読み取れる構造が作られなければならない。そうしたことを保証するのが「機能範疇」なのである。

それらを如何に適切に文において機能させるか、ということである。繰り返しになるが、この部分はコミュニケーション重視の教育だけでは、不十分である。自然に会話状況から学ぶことができないのであれば、意識して学ばざるを得ないであろう。「機能範疇」のあり方、(例えば、従属節の表示の仕方や構造、時制や相の表し方など)は、同じ系統の言語グループ(例えば、欧印語に含まれる英語とドイツ語やフランス語など)は似たような振る舞いや用法を示す。しかし、日本語と英語のように異なる言語タイプでは、時制や相、モダリティの明示方法、文接続の仕方、ひいては内容語の文中での機能の表示など、2つの言語で(少なくとも表面的には)異なる点が非常に多い。

コミュニケーション重視の言語教育は、広く世界で導入され、その効果や利点も広く認識されている。特に、欧印語族間での言語教育では盛んであり、コミュニカティブ・アプローチはそうした言語間での教育でその効果が強く認識できる教授法である。しかし、ここで注意しておきたいのは、これらの言語では、上述したように「機能範疇」のあり方が似ていることである。つまり、これらの言語間での教育では、例え、コミュニケーションを重視した言語教育を行っても、また、意識的に「機能範疇」に関する教育を受けなくても、母語での「機能範疇」の知識・用法を踏襲してもある程度のレベルまで到達することができるのである(注3参照)。それに比べ、日本語母語話者による英語の学習の場合は、状況が異なる。英語の「機能範疇」のあり方の学習に、闇雲に日本語のそれを援用することの効果は限られており、誤用につながる可能性がある。似ている言語間なら、母語のシステムを援用することで学習言語のシステムを「習得」したのと同様の結果が得られる可能性は高い。しかし、異なる言語間では、コミュニケーション重視のカリキュラムからも、母語の体系の援用によっても到達できない文法事項となれば、意識的・体系的に提示し、文法的説明や文型の習慣づけも含め、かつ、必要に応じて母語(日本語)との対比や翻訳も行って、体系的に学ぶ必要がある。そうしなければ、学習者が拠り所にするのは母語の体系ということになり、日本語と英語のように機能範疇の現れ方が大きく異なる言語では、そのデメリットは無視できないと思われる。

#### 4.1 ケース・スタディ：助動詞システムにおける間違い

ここでは、田川(2007)による、英語の文法知識が曖昧な学生の陥る典型的な間違いに関する考察を紹介する。そこで扱われているのは、(5)のような **be** 動詞がどんな文にも挿入されてしまうといった間違いである。

- (5) a. \*I am swim every day.
- b. \*She is plays the piano.
- c. \*She was walked.

田川は、こうした間違いを起こす学生が使用した、中学1年の時の英語の検定教科書<sup>13</sup>での動詞の導入法について調査し、そこでは、be動詞と一般動詞が早い時期<sup>14</sup>から導入され、それらの違いについての明確な記述がない（もしくは、少ない）ことを指摘している。この事実を受け、田川は、これらの間違いは、学生が、英語の時制と助動詞を含めた述語の体系についての説明が与えられないまま、be動詞と一般動詞が進行形も含め早い時期に導入されたことに一因があるのではないかと推測している。つまり、一般動詞が眼前の状況（現在形）で使われる場合、wantやhaveなどの状態述語を除き、進行形で使われることが多く、結果として、be動詞は、形容詞、名詞とだけでなく、一般動詞とも使われることとなり、学習者は「文にはbe動詞が常に必要」という一般化を「勝手に」作ることが考えられる。そして、一般動詞が進行形として用いられる場合、動詞自体の形態が現在分詞としての-ingを取るため、時制や相は一般動詞の-ingで表示され、be動詞には異なった機能を想定してしまう可能性を述べている。つまり、「文にはbe動詞が必要で、時制や相は一般動詞に明示される」との間違った一般化に加え、「英語は主語を常に明示する」との（正しい）一般化が加われば、日本語の主語が「は」を伴うことが多いことから、be動詞には、主語表示として、日本語の「は」と同様の機能があると誤解し、結果として、「be動詞が常に一般動詞と共存する」という「間違ったシステム」（中間言語）に至っている可能性である。この指摘が正しいとすると、筆者が上記で述べたことに繋がるだろう。つまり、会話での状況的・語彙の意味からは汲み取ることのできない機能範疇の用法は、意識的な説明、把握がなされないなら、学習者は母語の体系を拠り所とする他なく、その学習ストラテジーは、言語的に相違点の多い言語間では、文法的な間違いに繋がりやすいということである。

母語も学習対象語も「言語」である限り、共通項は非常に多く、母語の体系・システム・規則の援用は必然であり、奨励される場合も多い。しかし、母語からの援用が効果的な学習に繋がらない部分においては、教育の中で、そうした相違点を明示する必要がある。上記の田川の指摘が正しいなら、その指摘は、単純な文法項目に対してだけでは不十分で、2つの言語システムの相違点を、大局的に比較・考察する必要がある。(5)の例で述べるなら、主語や目的語の明示方法や省略の可能性、時制や相を表示する位置など、2つの言語の大枠（それも、実は、機能範疇のあり方の違いなのだが）での違いと関わる。つまり、英語だけでなく母語の日本語の体系についても、教師（およびテキスト）は、考慮する必要がある。そうすることにより、母語からの援用を効果的に奨励することも抑制することも可能になるように思われる。

<sup>13</sup> 田川が調査した教科書は1996年の中学1年用の英語の検定教科書7種であり、それらでのbe動詞と一般動詞の導入に時期、順番、用法、などを調査している。これらの教科書は、第3節で述べたような特徴を持つコミュニケーション重視の教科書である。

<sup>14</sup> 教科書により多少の違いはあるが、be動詞から導入され、一般動詞は、最初（第3課あたり）でhaveなどの状態動詞が、後半でcanとの共起、進行形としてbe動詞との共起が導入される。その時点では、時制は全て現在形である。

## 5 おわりに

上記で、コミュニケーション重視の英語教育の特徴をまとめ、同時に言語の機能の観点から、そこではカバーしきれない重要な言語の側面があることを指摘した。しかし、この指摘は冒頭でも述べたように、コミュニケーション重視のアプローチを否定することを意図したものではない。筆者は本研究の初年度の論文（長谷川（2005））でも述べたように、外国語の導入にあたっては、その興味や楽しさの観点からも「先ず会話から導入すること」には、大きな意味もメリットもあると、自らの言語教育者・言語学習者としての経験に照らしても、信じている。しかし、言語教育の目標が、認知的に高度な読み物の理解や書くことによる表明をも含むような、高等教育での英語教育へも繋がり、ひいては仕事などでの活用も視野に入れるなら、コミュニケーション重視の英語教育では必然的に抜け落ちてしまう言語の「機能範疇」に代表される文法や構造といった側面を意識的に補う必要がある。

小学校での英語の導入についての反対意見に、コミュニケーション重視の英語教育一般に向けてのものが含まれる。つまり、例え英語でコミュニケーションができるようになってもそれが「本当の英語力」にはつながらない、中学校でコミュニケーション重視の英語教育を導入するようになってから大学生の英語力はむしろ低下している、といった意見である。こうした意見が現実を正しく捉えているか否かはさておき、ここでの「英語力」は、知的な読み物を理解し、文法的に適正なある程度複雑な英文を書くことを可能にする「総合的な英語力」のことであり、それは確かにコミュニケーションで求められてきた英語の会話力とは異なる。上記で明らかかと思うが、コミュニケーション重視の英語教育だけでは、「ヒトの高次認知機能に対応する総合的な英語力」にまでは容易には至らないし、それを目的としているわけではない。小学校への英語の導入に関しての賛否は、往々にして、異なる言語（英語）の側面を求めて、異なる立場で論を戦わせているように思える。それでは平行線を辿るばかりである。小学校での英語の導入がほぼ現実化され、中学校でもコミュニケーション重視の英語教育がなされている現状では、むしろ、会話（コミュニケーション）英語から、知的認知活動を支えるに足る英語へと、いかにスムーズに移行させるか、また、その両者の違いをいかに教育現場を含め学習者にも認識させるか、が重要となる。そうすることが、日本における英語教育にとっては、より建設的な討議となると思われるのである。

コミュニケーション重視の英語教育が日本で広く受け入れられ、同時に、総合的な英語力への入り口として機能するためにも、コミュニケーション教育で到達できることとできないことを明確にする必要があるだろう。そして、上記でも扱ったような、コミュニケーション重視の教育では到達できない（もしくは、到達することの難しい）事項を、いかに効果的に習得させるかについて、その方法論やプロセス、カリキュラムを建設的に考える時期に来ているように思う。そのためには、(a)コミュニケーション教育で習得できる事項、(b)コミュニケーションのためにはそれほど意識する必要はないが、高次の英語力の入り口としては認識し



て定着させておくことが望ましい事項、(c)コミュニケーション教育では習得できない事項、の観点から、英語の文法事項を含め総合的に検証する必要がある。さらには、母語（日本語）の文法的特性についても広く言語学的観点から、英語の体系と比較検討する必要もある。それには、英語教師や英語学者だけでなく、言語学者、日本語学者も参画することが望ましい。そうした、英語と日本語の特性、言語共通の特性等の総合的な考察が、母語からの援用を効果的にコントロールすることに通じ、さらには、日本における母語（日本語）教育を含めたよりよい言語教育へと繋がると信じる。

## 謝辞

本稿はエッセイの域を出ないが、その内容は、神田外語大学言語科学研究センター（CLS）の早期英語教育基礎研究グループのメンバーとの討議に負うところが大きい。本研究の代表者である小林美代子教授、研究員の宮本弦氏には感謝申し上げます。また、町田なほみさん、森真理子さん、田川憲二郎さんからの早期英語教育テキスト、あるいは中学校検定教科書の内容や導入法に関する指摘が、本稿執筆の契機となった。本稿の研究は、日本学術振興会科学研究費補助金 基盤研究（B）「早期英語教育の指導者養成及び研修の実態と将来像に関する総合的研究」（課題番号 16320075；研究代表者 小林美代子）によるものであるが、一部、CLS での委託研究（（独）科学技術振興機構、社会技術研究開発センターの研究開発プログラム「脳科学と教育」（タイプ II）『言語の発達・脳の成長・言語教育に関する統合的研究』（研究代表者：首都大学東京 萩原裕子）のサブ研究領域「言語学・応用言語学に基づく、外国語能力の検査、判定、評価法の開発」（研究機関代表者：長谷川信子））で得た知見に基づく部分が含まれている。本稿の内容についての責任は全て筆者にある。

## 参照テキスト

*Let's Go* (2nd ed.) (2000) Starter, Book 1- 6. Oxford: Oxford University Press.

*One World* (2005) 中学 1 -3 年生用検定教科書. 教育出版.

*Sunshine English Course* (1996) 中学 1 -3 年生用検定教科書. 開隆堂出版.

『渋谷区小学校英語活動モデルプラン』（2006）小学校 1 -6 年生用. 津田塾会.

## 参考文献

- Benesse 教育研究開発センター. 2007. 「第1回小学校英語に関する基本調査：保護者調査（速報版）」ベネッセコーポレーション.
- 長谷川信子. 2005. 「「小学校での英語教育」反対論検証—「先ず会話」からの英語導入、やる価値は十分ある—」『「早期英語教育の指導者養成及び研修の実態と将来像に関する総合的研究」科学研究費（基盤研究(B)研究報告書）』 pp. 11-27. 神田外語大学.
- 長谷川信子・小林 美代子・町田なほみ. 2006. 「早期英語教育のための語彙リスト開発」JACET 英語語彙研究会第3回研究大会（中央大学）での口頭発表.
- Krashen, Stephen and Tracy Terrell. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. London: Prentice Hall.
- 望月正道・相澤一美・投野由起夫. 2003. 『英語語彙の指導マニュアル』大修館書店.
- 文部科学省. 2001. 『小学校英語活動実践の手引』開隆堂出版.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, John. 2000. *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 田川憲二郎. 2007. 「be 動詞の誤用とメタ言語的指導の有用性」未刊行論文, 尚美学園・神田外語大学.