

英語教育における日本語の役割

著者	村田 純一
雑誌名	神戸市外国語大学外国学研究
巻	86
ページ	1-24
発行年	2015-03-01
URL	http://id.nii.ac.jp/1085/00001767/



英語教育における日本語の役割

村田純一

はじめに

文科省の平成20年告示の学習指導要領によると、高等学校の英語の科目について、以下のように、補足説明がある。

英語に関する各科目については、その特質にかんがみ、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。その際、生徒の理解の程度に応じた英語を用いるよう十分配慮するものとする。(93ページ)

この「授業は英語で行うことを基本とする」という文言はマスコミにも大きく取り上げられ、大修館『英語教育』2009年の英語時評3月号で江利川春雄、同年5月号で齋藤兆史が猛反発をし、さらに同月号では特集を組み、「座談会：新学習指導要領は英語の授業をどう変えるか」でその方針への疑問が提示されている。そして、同年、寺島隆吉は『「英語で授業」のイデオロギー 英語教育が亡びるとき』において、この方針について、その政治的な目的、経済界の目論み、現場の教員への負担、生徒への配慮の欠如など、様々な側面から批判をしている。そして、教育現場で授業を英語で行なうことは無理であり、仮に行なったとしても授業について行けない生徒が増え、英語の能力の低下がさらに進むとしている。

これらの批判の影響なのかは定かではないが、同年平成21年12月に発行された、以下の文科省の指導要領解説(43ページ)では、「授業は英語で」の部分について、ややトーンダウンと思われる記述になっている。

「授業は英語で行うことを基本とする」こととは、教師が授業を英語で行うとともに、生徒も授業の中でできるだけ多く英語を使用することにより、英語による言語活動を行うことを授業の中心とすることである。これは、生徒が、授業の中で、英語に触れたり英語でコミュニケーションを行ったりする機会を充実するとともに、生徒が、英語を英語のまま理解したり表現したりすることに慣れるような指導の充実を図ることを目的としている。

英語に関する各科目の「特質」は、言語に関する技能そのものの習得を目的としていることである。しかし、このような技能の習得のために必要となる、英語を使用する機会は、我が国の生徒の日常生活において非常に限られている。これらのことを踏まえれば、英語に関する各科目の授業においては、訳読や和文英訳、文法指導が中心とならないよう留意し、生徒が英語に触れるとともに、英語でコミュニケーションを行う機会を充実することが必要である。

授業においては、教師は、指導内容の説明、生徒が行う言語活動の指示や手本の提示を行い、生徒の理解や活動が円滑に進むように手助けをした上で、生徒の活動を励ましたり講評を行ったりしている。授業を英語で行う際は、これらの指導を英語で行うことになる。簡単な指示のみを英語で行うのではなく、例えば、説明や生徒の理解の手助けを行う際も、英文の内容を簡単な英文で言い換えるなどすることにより、授業を英語で行うよう努めることが重要である。

英語による言語活動を行うことを授業の中心とするためには、読む活動においては、生徒が、生徒の理解の程度に応じた英語で書かれた文章を多く読み、訳読によらず、概要や要点をとらえるような言語活動をできるだけ多く取り入れていくことが重要である。また、書く活動においては、読んだ英文を英語で要約したり、推敲を繰り返しながら主題に沿って文章を書いたりする言語活動をできるだけ多く取り入れていくことが重要である。和文英訳を行う場合も、伝えたい内容を十分整理し、知っている語や表現を用いて、工夫して書くような活動として行うことが重要である。さらに、外国語科や各科目の指導計画全体の中においては、読む活動や書く活動に加え、聞く活動や話す活動もバランスよく取り入れることが必要である。

英語に関する各科目を指導するに当たって、文法について説明することに偏っていた場合は、その在り方を改め、授業において、コミュニケーションを体験する言語活動を多く取り入れていく必要がある。そもそも文法は、3のイに示しているとおりに、英語で行う言語活動と効果的に関連付けて指導するよう配慮することとなっている。これらのことを踏まえ、言語活動を行うことが授業の中心となっていれば、文法の説明などは日本語を交えて行うことも考えられる。

「生徒の理解の程度に応じた英語」で授業を行うためには、語句の選択、発話の速さなどについて、十分配慮することが必要である。特に、生徒の英語によるコミュニケーション能力に懸念がある場合は、教師は、生徒の理解の状況を把握するように努めながら、簡単な英語を用いてゆっくり話すこと等に十分配慮することとなる。教師の説明や指示を理解できていない生徒がいて、日本語を交えた指導を行う場合であっても、授業を英語で行うことを基本とするという本規定の趣旨を踏まえ、生徒が英語の使用に慣れるような指導の充実を図ることが重要である。

このように、本規定は、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、授業を英語で行うことの重要性を強調するものである。しかし、授業のすべてを必ず英語で行わなければならないということの意味するものではない。英語による言語活動を行うことが授業の中心となっていれば、必要に応じて、日本語を交えて授業を行うことも考えられるものである。（下線は筆者による）

いくつかの場合に「日本語を交えて行なうことも考えられる」とあるものの、依然として日本語の使用については消極的な姿勢であることは明らかである。

本論文を執筆している時点、2014年においては、高校において、この「授業は英語で行なう」という指導要領は高校2年まで実施されている事になっている。実際どれほど行なわれているのかは定かではないが、以前よりも増えている反面、私学や公立の進学校、あるいは低辺校と呼ばれる高校ではほとんど変わっていないということも聞かれる。これを機会に英語へ転換した、あるいはこれから転換しようとする教師も少なからず存在する事だろう。また、試みたものの、その困難性、効果への疑いなどで、戸惑い、迷いが生じている教師も多いことと推測される。

本稿では「授業は英語で行い」「日本語はなるべく使わないようにする、最小限に留める」という趣旨の提案の妥当性を検討する。そのために次の章では外国語教育の目的に立ち返って、母語である日本語を排除する事の意味を考える。次に、「授業は英語で」という提案の理論的根拠について、「授業は英語で」行なう教授法の代表であるthe direct method (直接法)の歴史、および、その教授法における禁止項目である翻訳の排除について考察して行く。さらに、実際の高校の現場において、日本語を用いず、授業を英語で行なう場合に、具体的にどのようなことが起こるかについて、考察していきたい。

2. 日本における英語教育の目的

英語教育の目的を論ずる事は英語教育の全てを論ずる上で最も基本となるべきものだろう。本論のテーマである「授業は英語で」という提案を論ずる場合も当然、英語教育の目的を論ずる事から始めるべきだろう。

目的を論ずる場合、「目的」という言葉についても定義を明らかにする必要があるが、本論での目的とは、広辞苑の「成し遂げようと目指す事柄。行為の目指すところ。意図している事柄。」あるいは大辞泉の「実現しようとして目指す事柄。行動のねらい。めあて。」が表す中でも、「より長期的なねらい、あるいは理由、」もしくは、「なぜ(何のために)英語を教える(学ぶ)のか」と定義する。

2.1 Rivers と Cook の目的論

日本では英語教育の目的について明治以来、教養主義と実用主義という対立で論じられて来ており、特に平泉・渡部論争が有名であるが、本論ではもっと視野を広げ、一般的に外国語教育の目的論を、Wilga Rivers(1968)と Vivian Cook(2007, 2008)を参考に見て行く。

Rivers (1968) は外国語教育 (学習) の長期的目的を以下の6つに分類している。

- (1) To develop the student's intellectual powers through foreign language study;
- (2) To increase the student's personal culture through the study of the great literature and philosophy to which it is the key;
- (3) To increase the student's understanding of how language functions and to bring him, through the study of a foreign language, to a greater awareness of the functioning of his own language;
- (4) To teach the student to read the foreign language with comprehension so that he may keep abreast of modern writing, research, and information;
- (5) To bring the student to a greater understanding of people across national barriers by giving him a sympathetic insight into the ways of life and ways of thinking of the people who speak the language he is learning; and
- (6) To provide the student with skills which will enable him to communicate orally, and to some degree in writing, with the speakers of another language and with people of other nationalities who have also learned this language.

日本語にすると以下のようなになるだろう。

1. 外国語学習を通して学習者の知能を発達させる。
2. 偉大な文学や哲学の学習を通して学習者の教養を豊かにする。
3. 言語の機能 (働き) の理解を高め、母語についてより深い認識をさせる。
4. 外国語を理解しながら読む方法を教え、現代の著作、研究、情報に通じさせる。
5. その言語を話す人々の生活様式や思考様式に共感的洞察をえることで、外国の人々をよりよく理解させる。
6. その言語を話す人々や、その言語を学ぶ他の国の人々と口頭でのコミュニケーション技能を身につけさせる。

半世紀近くも前の論考であるが、この中に長期的目的のほとんどが含まれてい

ると言えるのでは無いだろうか。

Cook (2007: 238) は言語教育の目標 (goals of language teaching) を以下の7つに分類している。それぞれに日本語を付記しておく。

1. Self-development (自己開発)
2. A method of training new cognitive processes
(新しい見方の獲得)
3. A way in to the mother tongue (母語の理解)
4. An entrée to another culture (異文化への入門)
5. A form of religious observance (宗教上の式典の一形態)
6. A means of communication with those who speak another language
(異言語話者とのコミュニケーション)
7. The promotion of intercultural understanding and peace
(異文化間の理解と平和の促進)

5は特殊な場合であり、日本に於いては除外すると、Riversの分類と同じ6分類になる。また、両者を整理して、便宜的に4つにまとめる事ができる。

- 1) 学習者の知能、教養、人格の発達
- 2) 異言語理解と、それを通した母語の理解
- 3) 異文化理解と、それを通した自文化(社会)の理解、そして平和の促進
- 4) 異言語使用者との口頭および文字によるコミュニケーション能力

さらに大きく分ける方法として、Cook(2007: 238)では7つの目的を以下のように、外面的目的 (external goals) と内面的目的 (internal goals) の二つに分けている。

- 1) 外面的目的は教室外の学習者の言語使用に関係する: 旅行、買い物や列車で第二言語を使用したり、第二言語で本を読んだり、他国での講義に出席、異国での難民として生きて行く場合。
- 2) 内面的目的は学習者の個人としての知的発達に関係する: 第二言語が学習者の知性に与える影響から、異なったものの考え方や言語への異なった接近法そして、より良い市民になるかもしれない。伝統的言語教育は内面的目的をしばしば強調し、ラテン語を学ぶことは知能訓練になり、第二言語の文学を研究することは人々の文化的認識を高めたとされている。

外面的目的と内面的目的は、先に触れた教養主義と実用主義という対立とほと

んど同じといえるが、Cook (2007:239)はこの30年間あまり世界の第二言語教育に取り憑いてきた決まり文句が、「言語教育の目的はコミュニケーションである」として、そのコミュニケーションという外面的目的が多く学習者にとって経験する機会がない現実との乖離に疑問を呈している。これはまさしく日本の英語学習者についてあてはまることであり、結局のところは、日本人の多くにとって、日常生活にはほとんど必要のない英語のコミュニケーション能力をなぜ付ける必要があるのかという疑問が湧いてくるのである。

2.2 日本の学習指導要領に見る目的論

日本の英語教育は、現場の実情はともかく、学習指導要領に従って行なわれる事になっている。従って、学習指導要領を見る事によって、目的がどのように変わって来ているかがわかる。昭和28年まではあくまでも試案とよばれ、手引きという立場であり、各学校での裁量権が大きかったとされるので、ここでは昭和31年から半世紀以上の中学と高校の英語の総括目標の変遷を以下のような表にして概観する事にする。

	中学校		高等学校
		昭和31年	外国語科は、外国語の聞き方、話し方、読み方および書き方の知識および技能を伸ばし、それをとおして、その外国語を常用語としている人々の生活や文化について、理解を深め、望ましい態度を養うことを目標とする。
昭和33年	<ol style="list-style-type: none"> 1 外国語の音声に慣れさせ、聞く能力および話す能力の基礎を養う。 2 外国語の基本的な語法に慣れさせ、読む能力および書く能力の基礎を養う。 3 外国語を通して、その外国語を日常使用している国民の日常生活、風俗習慣、ものの見方などについて基礎的な理解を得させる。以上の目標の各項目は、相互に密接な関連をもって、全体として外国語科の目標をなすものであるから、指導にあたっては、この点を常に考慮しなければならない。 	昭和35年	<ol style="list-style-type: none"> 1 外国語の音声に習熟させ、聞く能力および話す能力を養う。 2 外国語の基本的な語法に習熟させ、読む能力および書く能力を養う。 3 外国語を通して、その外国語を日常使用している国民について理解を得させる。 <p>以上の目標の各項目は、相互に密接な関連をもって、全体として「外国語」の目標をなすものであり、「外国語」の各科目の目標のもととなるものである。指導にあたっては、各科目の目標とともに教科の目標の達成に努めなければならない。</p>
昭和44年	<p>外国語を理解し表現する能力の基礎を養い、言語に対する意識を深めるとともに、国際理解の基礎をつちかう。このため、</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 外国語の音声および基本的な語法に慣れさせ、聞く能力および話す能力の基礎を養う。 	昭和45年	<p>外国語を理解し表現する能力を養い、言語に対する意識を深めるとともに、国際理解の基礎をつちかう。このため、</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 外国語の音声、文字および基本的な語法に慣れさせ、聞き、話し、読み、書く能力を養う。

	<p>2 外国語の文字および基本的な語法に慣れさせ、読む能力および書く能力基礎を養う。</p> <p>3 外国語を通して、外国の人々の生活やものの見方について基礎的な理解を得させる。</p>		<p>2 外国語を通して、外国の人々の生活やものの見方について理解を得させる。</p>
昭和52年	<p>外国語を理解し表現する能力を養い、言語に対する意識を深めるとともに、国際理解の基礎をつちかう。このため、</p> <p>1 外国語の音声、文字および基本的な語法に慣れさせ、聞き、話し、読み、書く能力を養う。</p> <p>2 外国語を通して、外国の人々の生活やものの見方について理解を得させる</p>	昭和53年	<p>外国語を理解し、外国語で表現する能力を養うとともに言語に対する関心を深め、外国の人々の生活やものの見方などについて理解を得させる。</p>
平成元年	<p>外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う。</p>	平成元年	<p>外国語を理解し、外国語で表現する能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を高め、国際理解を深める。</p>
平成10年	<p>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。</p>	平成10年	<p>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、情報や相手の意向などを理解したり自分の考えなどを表現したりする実践的コミュニケーション能力を養う。</p>
平成20年	<p>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、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う</p>	平成20年	<p>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、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養う。</p>

中学校と高校を区別してあるが、実際は、中学が当然ながら「基礎的、基本的」であること、中学で「聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと」を高校で「情報や考えなど」「情報や相手の意向など」と言い換えてあるだけで、内容的にはほぼ同じと言える。

昭和30年代から平成20年までの間の変化について見ると、それほど大きな変化は見られないものの、あえて挙げるならば、3点になるだろう。第一に平成に入って、「コミュニケーション」という言葉が使われはじめ、「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」の養成が現れたこと。第二に、4技能（理解と表現）の能力のうち、平成10年に「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に絞った点であるが、これは20年の改訂でもとに戻されている。第三に、言語、文化、国際理解については、昭和では「外国語を使用している国民（人々）の生活や文化への理解、関心を深める事」や「国際理解」という言葉が使われたのに対し、平成では、「外国の人々」「ものの見方」などが消え、平成10年には「国際理解」という言葉が消えて、一部からはそれについての批判もあったが「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め」という表現にこれら「国際理解」の意味を込めているのと解釈できるかもしれない。実際、この指導要領の中の別の所には、「国際理解」という言葉が使われている。また「言語や文化に対する理解を深め」という表現は非常に抽象的であるが、学習指導要領解説に「外国語の学習において、その言語の仕組み、使われている言葉の意味や働きなどを理解することや、その言語の背景にある文化に対する理解を深めることが重要であることを述べたものである。また、このような学習を通して、外国語や外国の文化のみならず、日本語や我が国の文化に対する理解が深められ、さらに、言語や文化に対する感性が高められ、ひいては、広い視野や国際感覚、国際協調の精神を備えた人材の育成につながることを期待される。(P.6)」とある。異言語理解、異文化理解、自言語理解、自文化理解、さらに平和教育へのつながりについても「国際協調の精神を備えた人材の育成」に間接的に見られるように、2.1で見た目的の全てを網羅しているようである。

以上のように日本の学習指導要領を概観したが、結論として言える事は、総括目標は抽象的な表現のため、英語教育の目的が分りにくい点があるものの、2.1で見た目的のほとんどは組み込まれていると言えるだろう。2.1の目的の1つの「学習者の知能、教養、人格の発達」については総括目標には無いが、これらはすべての教科について言える事であるので、ここでは敢えて入れてないと解釈できる。

日本の英語教育の目的である「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、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養う」という文言を解釈する限り、前半部分の「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め」を三つの柱の第一の柱、すなわち目的として捉えるならば、「授業は英語で」「日本語はなるべく使わないようにする、最小限に留める」という趣旨の提案はこの目的と矛盾するのではないか。それとも、「言語や文化に対する理解を深めさせる」のも英語を用いて行なうというのであろうか。

2.3 言語や文化に対する理解の具体例

ここで、「言語や文化に対する理解を深め」という学習の具体例を示し、それを英語で行なうとするとどのようなことになるかを示したい。

言語と文化については日英比較という形で古くから研究されて来ており、それを包括的に紹介する事は紙幅の関係でここではできないが、ごく普通の中学生の授業で以下の様な表現を教科書で扱う事がある。

Do you have any brothers or sisters?

これを仮に訳さずに英語で理解する事はできるかもしれないが、あえて、英語の発想をそのまま直訳して「あなたは兄または弟、姉または妹を持っていますか」とすることで、色々な事が明らかになる。

まず、この直訳は日本語らしくないので、普通の日本語ならば、「ご兄弟はいらっしゃいますか」あるいは「兄弟はいますか」「兄弟いる（語尾を上げて）」などの表現になるだろう。そして、この3つの表現の違いは相手が誰か、よることが分る。すなわち、上下関係を重視する日本語の一側面が明らかになる。

次に、英語と日本語の違いとして、英語の *you* が日本語では省略する方が普通である事が分る。この特徴は様々な解釈、理由が考えられるが、それはともかくとして、日本語を用いる場合に主語が曖昧になることへの注意の喚起として重要と思われる。

また、*have* という動詞は所有を表すが、日本語ではこの場合「もっている」とすることは普通ではないので、「いる」という日本語をあてはめていること、についても発想の違いを表している。

さらに、*brothers or sisters* の部分は直訳の日本語では「兄または弟、姉または妹」になるのに対して、普通の日本語で「兄弟」となっている点から、英語で兄、弟の区別を語彙的に行なわないこと、「姉または妹」の部分は省略してしまうことから、日本の伝統的な男尊女卑という男女の地位の違い、文化の特徴が現れているとも解釈可能である。

以上のような例は決して希なものではなく、日英語の比較によって、それぞれの文化の特徴が浮き彫りにされるといえる。そして、それは以下のように簡単に整理することができるだろう。

1) 語彙のレベル

a) 一方の言語でのみ存在する語彙：

英語のみ：*privacy, identity, volunteer* など（ただし、現在では外来語として日本語になっている。）

日本語のみ：わび、さび、本音、建前、先輩、後輩など

b) 概念の分類、語彙化の方法が異なり、対応関係が1対1にならない場合：

rice:米、稲、ご飯 *cow, bull, ox, calf, cattle*:牛

boil: 煮る、炊く、ゆでる、湧かす burn, bake, toast, grill, tan :焼く
 give :与える、あげる、くれる、もらう、頂く、差し上げる、
 I: わたくし、わたし、おれ、僕、我が輩、自分、など
 you: あなた、君、あんた、お前、貴様、おたく、

2) 文法のレベル

英語：主語、目的語を省略する事が少ない。

日本語：主語、目的語を省略する事が多い。

例：I love you. : 愛しています。

英語：名詞の可算、不可算の区別と複数形の存在、冠詞の存在

日本語：複数形は「人々」、「子供」など以外はほとんど存在しない。

3) 談話のレベル

敬語体系：日本語のみ

男女のことばの違い：英語には少ない

男ことば：～だ、～だろ

女ことば：～のよ、～わよ、～かしら、

謙譲表現：日本語に多い「何も無いですがどうぞお召し上がりください。」

婉曲表現：日本語に多い「考えさせて下さい。善処します。難しいですね。」

文章構成：英語は結論を先、理由は後、日本語では結論は最後。

4) その他、物の考え方の違い

英米の個人主義と日本の集団主義を表す諺など

The squeaking wheel gets the grease.

出る杭は打たれる。

スポーツやゲームを play する vs. 試合は戦い、武道は修行

first round match, finals, play sports (games)

初戦、一回戦、最終戦、do (*play) judo, kendo, karate

事故や戦争で人は死ぬか殺されるか

He was killed in the (accident, battle).

彼は事故(戦争)で死んだ(*殺された。)

以上のような言語表現の違いから英米の文化と日本語の文化の違いがいくつか浮き彫りになるだろう。第一に、日本の米の文化と英米の肉の文化の特徴が語彙の違いからわかる。第二に、日本語には上下関係を明らかにする言語表現が多く、自分と相手との関係を常に意識して言葉を選ぶ必要がある。また男女同権と言いながら、男女の違いがことばの上で厳然と残っている。第三に、日本語では主語や目的語の省略が多いことや名詞に複数形が無いことから、日本語

の曖昧さ、不明瞭さを指摘できる。これは婉曲表現や謙譲表現にもつながっていると言えるかもしれない。

このような日本語の特徴は英語を学ばなくてもある程度は知識として得る事はできるかも知れないが、英語を学び、日本語との比較、特に訳す事によって明らかになると言えよう。例えば、「子供が本を棚に置いた。」という日本語を英語にすると。子供、本、棚がそれぞれ、単数と複数の場合、特定と不特定の場合が可能性としてあるので、以下の例を含め、64通り考えられる。それほど、日本語は不明瞭と言える。

A child put a book on a shelf.

The children put some books on the shelves.

ただし、逆に英語があまりに厳密な文法にしばられていて、日本語のような想像力のゆとりを許さない言語とも言えるかもしれない。

いずれにせよ、このような違いを知っておく事は、日本語を用いる際に、より明瞭な表現を要する場合などに、意識すべきであろうし、逆に曖昧な表現が必要な場合にもうまく使いこなすことができるのではないだろうか。すなわち、英語との違いを知る事が、日本語の言語表現を豊かにするための条件と言えるだろう。

3. 「授業は英語で」という提案の根拠「単言語主義」への異論

外国語教育の教授法には古くから文法訳読法 (the Grammar Translation Method) と直接法 (the Direct Method) あるいは単言語主義 (monolingualism) の対立があり、前者は常に批判され、大学入試問題と共に、英語教育の非実用性の原因とされて来ている。これは平成時代の学習指導要領の中に「コミュニケーション」という語が使われ始めてからさらに明確化され、今回の提案につながって来ていると言える。

「授業は英語で」という提案の具体的な指導法として知られる直接法 (the Direct Method) は我が国では明治の初期に正則法として用いられた時期がありその後、戦前の日本の英語教育に大きな影響を与えたとされるPalmer のOral Methodsそして、戦後の1970年に一世を風靡したOral Approachもthe Direct Method の流れを汲んでいるといえる。さらに、1980年代に提案されたSteven Krashenのinput theoryを応用したNatural Approachも同様である。それは学習者にできるだけ多くの理解可能なインプット (comprehensible input) を与える事で、母語を習得したように自然に外国語の習得できるという学説である。

しかしながら、当然の疑問としてわき上がるのが本当に訳読は良くなって、

「授業を英語で教える」とコミュニケーション能力がつくのかどうかという点である。文法訳読法と直接法の効果の比較は古くから研究されて来ているようであるが、結論は出ていないのが実情である。それは教育の効果を実験研究する場合の多くの問題点のためで、例えば、等質性の確保、教授法の具体的な方法の定義、コミュニケーション能力自体の定義の問題とそれに影響されるコミュニケーション能力の評価、そしてさらに、実験調査の倫理的な問題があり、今後も実験、研究による決定的な結論が出る事は期待できない。

一方、ここ10年ほど海外では「授業を英語で」の直接法あるいは単言語主義に関して、疑問や批判が高まっている(V. Cook, 2008; Cummins, 2009; G. Cook, 2010; Hall, G., and Cook, G. 2012)。例えば Hall, G., and Cook, G. (2012:271)は以下のように明言している。

Until recently, the assumption of the language-teaching literature has been that new languages are best taught and learned monolingually, without the use of the students' own language(s). In recent years, however, this monolingual assumption has been increasingly questioned, and a re-evaluation of teaching that relates the language being taught to the students' own language has begun.

(最近まで言語教授の文献では、新しい言語は生徒自身の言語を用いずに、単言語(目標言語のみ)で教えたり学んだりするのが最も良いというのが前提であった。しかし近年この単言語で教えるべきという前提が次第に疑問視され、教えられている言語と生徒自身の言語とを関係づける教授法が再評価されている。(筆者訳))。

海外でこのような動きがあるのに対して、日本でまったく逆方向の方針が実施されるというのは皮肉であり、かつ不思議なことでもある。以下では海外の変化について概観する。

まず、第二言語教育の研究者として著名な Vivian Cook の母語の利用についてみる。V. Cook (2008:181) は母語が避けられてきた実際的な理由として、多くの英語学習の状況では学習者の出身が様々で、母語も様々であるために、1つの母語を教室で用いることが不可能であることや、仮に日本のように1つの母語だとしても、ネイティブの教師が日本語を知らない場合が多いので、母語が避けられたとしている。また暗黙的な理由としては、1) 第一言語を習得する場合にあり得ない、2) 二つの言語は頭の中で分離しておくべき、という二つが挙げられるが、いずれも第二言語習得研究の知見からはその正当性を証明するものが無いとしている。

V. Cook はさらに第一言語を積極的に利用する指導法を *Alternating language methods* (交互言語指導法) と呼び、いくつかを紹介している。その中には *Reciprocal language teaching, the key school two-way model, the alternate days approach, dual language programmes* などの他、中でも最も発展していると言われ、ウェールズで用いられるのが *the Bilingual Method* で二つの言語が頭の中で意味を通してつながっているとしている。また母語を用いるのが特に有効な場合として、文法説明、タスクや練習問題の説明、活動の中で生徒がコードスイッチとしての使用を挙げている。第二言語をできるだけ聞かせるという理由以外に母語を避ける理由は無いので、規律を守らせること、二言語の辞書利用、テストの実施など、母語の使用が自然な場合は他にも多くあるとしている。

次に、バイリンガル教育研究で著名な *Jim Cummins* の論じる母語についての役割を見る。*Cummins (2008 : 65-76)* は授業で用いる言語についての以下の二つの関連する仮説が第二言語教育とバイリンガル教育を支配しているとする。

- 1) 第二言語あるいは外国語の授業では生徒の母語は用いず出来るだけ目標言語で行なう
- 2) バイリンガル教育、イマージョン教育では二つの言語は厳格に分離されるべきである

両者とも *Howatt (1984)* のいう「単言語原理 (*monolingual principle*)」を反映しているとし、それに対しては研究結果からの根拠はほとんどないと *Cummins* は論ずる。

さらに *Cummins* は以下のように論じる。この単言語アプローチから解放されると、バイリンガルの生徒 (移民など) に対して、多様な機会を用いて、言語間の転移の事実を認めそれを促進する二言語指導ストラテジーを用いることが可能になる。このストラテジーには生徒が言語間の転移を促進する道具としての翻訳や、バイリンガル辞書の使用を奨励するが含まれる。コミュニケーション中心の言語指導の時代に翻訳を支持すると誤解を招きやすいが、コミュニケーションから切り離された文法教授と翻訳を目的とする文法訳読指導に回帰することではなく、翻訳は広い意味でのコミュニケーション中心の指導法の中で、L1 と L2 の複数言語の受容者 (*audiences*) に強力で本物の形でコミュニケーションするマルチメディアのテキストを創造することを可能にする役割をもっている。

Cummins は二言語間の転移のための授業の理論的根拠と実証的基盤は、(a) 学習への基盤としての既知の知識の役割と (b) 言語間の能力の相互依存性から

得る事ができると論じる。一言で言うなら、いずれも母語の知識が第二言語習得への基盤となることで、単言語による指導はこのいずれにも反することになる。言語間の相互依存性の例として、合衆国におけるスペイン語と英語の二言語教育ではスペイン語の読み書きは英語のそれに転移する。それは表面的な言語は異なっても、基礎をなす認知的学術的能力は共通していて、それが転移するからである。

二言語教育やイマージョン教育では二言語を厳格に分離している生徒の多くが二言語の類似点や相違点に注目することが観察されている。そうだとすると、体系的（制度的）に生徒たちに L1 と L2 を関係づけさせて、言語認識を引き上げることが考えられる。

以上 Cummins (2008) をまとめると、二言語教育やイマージョン教育の潜在力の全てを発揮させるには単言語の指導を再考する必要がある。そもそも二言語分離仮説の正しさを証明する研究基盤は無いし、翻訳が効果的な言語学習の妨げになるという研究証拠も無い。一方、翻訳は教育的効果があったという証拠があることから、L1 は強力な知的資産で二言語指導ストラテジーは認知面の学習を促進し、単言語ストラテジーを有効に補完することが可能である。

Guy Cook はイギリスを代表する応用言語学者であるが、Cook (2010) は単言語主義 (direct method) の誤りと訳の有効性について、19世紀から21世紀の時代の変化を通して論じている。そして100年以上、訳を迫害して来たのが、言語教育理論家であり、応用言語学者であったことや、それらの中には有名なオットー・イエスペルセンやヘンリー・スイートが含まれている（ただしスイートは訳自体の効用を認め「意味を知る方法として最も便利でかつ最も効率が良い」としている）ことを指摘する。

そして学習者の母語の使用を禁止し、目標言語のネイティブのみを教師とする direct method を確立させたのはベルリッツ等の私立語学学校であり、そうすることで英語を世界中に市場展開する際に、教材面でも学習者の母語を使用せずに済み、ネイティブを教師、専門家として輸出でき、政治、商業の両面で利があったとする。つまり科学的な学習理論ではなく、政治的、商業的な事情によって direct method が発展してきていると論じている。

Cook (2010:37) によれば、このような状況は21世紀の初頭から変わりつつあり、学習者の母語の使用を支持する動きが高まって来ており、この抜本的变化は言語研究の動向だけでなく、世界全体の社会的・政治的变化の影響を受けたものとしている。すなわちグローバリゼーションによる多言語使用の広がり、言語切り替えが一般的になり、それが教室における学習者の母語使用に好意的な姿勢につながって来ていることを多くの論考を紹介しながら論じている。

しかしながら、Cook (2010:51)はこのような「学習者の母語使用に好意的な姿勢」が必ずしも翻訳そのものの役割、効果を論じていないことに注目する。母語使用の擁護論者の中にも依然として訳については慎重あるいは否定的な論者も多いことを認めている。そして、その理由は、訳に対する長年の深い不信感、直接教授法信仰の根の深さあるとする。翻訳については上で挙げた V. Cook (2008)においても translation という語を避けているかの様である。

Cook (2010:54)は次に、そもそも訳とは何かと言う問題を取りあげ、一般的な考え方である、訳されるものと訳されたものの等価性が、実際は、保証されていない事実、すなわち、ある言語のある語と別の言語のある語の意味が完全に対応する事はある事、従って、訳の不完全さ、困難性を論じていく。そして、それを認めた上でやはり訳の有効性について第二言語習得研究やその他の分野からの証拠に基づく議論と、教育哲学の目的論に基づく議論を通して、最終的に、訳の有効性について確認している。ただここで注意すべきは、Cook は決して、直接教授法を一方的に非難し、文法訳読法に戻るべきだと主張しているのではない。直接教授法、あるいはその延長にあるコミュニケーション中心の教授法における目標言語の中心的な使用を否定するのではなく、あくまでも訳の効用を認め、その適切かつ積極的な使用について具体例を提案しながら、直接教授法と訳との共生関係を追求している。

Ellis and Shintani (2014:246)は第二言語習得研究が明らかにしたこととして「教師も生徒も母語が第二言語の習得過程に干渉する (interfere) するのではという心配する必要はない」ということを挙げている。また母語利用による言語比較と明示的知識の言語習得への貢献などにも言及しつつも、教室での母語使用の第二言語習得への影響についての研究が皆無に近い事から、母語使用についての議論が簡単に決着しそうにないとする。

以上のように海外では訳を含む母語の使用についてその有効性が再評価されてきている。そのような動きに真っ向から反しているのが今回の「授業は英語で」という学習指導要領の方針である。勿論、海外の動きに必ずしも歩調を合わせる必要は無いかもしれないし、海外のほとんどの議論が英語母語話者が教師として行なう直接教授法を前提として、生徒の母語の使用の効用を論じているのに対し、日本では文法訳読中心である現状を前提として、目標言語の使用を増大し、できるだけ母語使用を制限しようとしていると考えられ、いわば方向が逆と言えるかもしれないので、今回の方針を単に時代に逆行する愚かな提案と片付ける事はできないかもしれない。

以下では日本における英語教育の日本語の役割と、英語で授業を行う場合の問題点を整理していくことにする。

4. 英語主体での授業と日本語有効利用での授業

英語主体での授業と日本語許容での授業のそれぞれの利点と弱点をまとめてみると以下のような表にすることができるだろう。

	英語主体	日本語有効利用
利点	生徒への英語の input が増える。 生徒が英語を実際に用いる機会が増える。	英語の正確な意味の把握が可能。 文法の説明が容易。 文章の内容、背景など詳しい説明。 英語教育の目的の1つである、異言語理解と自言語理解に有利。 翻訳、通訳技術を伸ばす。 雰囲気作りには母語が有利。 日本語教師の強みを発揮できる。
弱点	日本語教師にとって負担が大きい (時間がかかり、情報量が少ない)。 生徒の理解を保証する事が困難。 (英語による、語彙、文法、文章の内容の説明で生徒の理解は不十分) 英語でリラックスした雰囲気を作ることは困難。	翻訳に時間を多く費やす。 英語の使用率が下がる。

表をみて一目瞭然なのは、英語使用の弱点の多さと日本語使用の利点の多さ、そして、英語使用の利点の少なさ、日本語使用の弱点の少なさである。まとめ方にもよるであろうし、また、数の問題ではなく、英語の使用率を増やすことが最も重要であり、その他は些末なことという議論もあり得るかもしれない。しかしながら、英語主体の利点が input と output の量のみであること、そして、それらにしても、教師の話す input がどれほど有効的であるかは、教師にもよるか、非常に疑問である。また生徒の output が増えるとしても、それは教師の英語の質問に対しての答えに限られるであろう。表には表れないが、日本語有効利用の授業でも input はリスニングを増やす事で、増加できるし、output も生徒同士のコミュニケーション活動を行なえば増加する事は容易である。

以下ではの英語主体の授業の弱点について具体的に考えて行く。

4.1 英語を用いての語彙指導

ここでは英語の語彙を英語で説明する場合について具体的に考えてみる。高校のコミュニケーション英語 I の教科書 *NEW STREAM* の 26 ページ には新出単語が以下の通り挙げられている。

flat, might (<may), meant (<mean), prove, Portuguese, expedition,
sixteenth, voyage, complete (v)

これらを日本語を用いずに英語で説明する場合、実物、絵、ジェスチャー、パラフレーズによる語彙指導、英語の定義による語彙指導、例文から意味を推測させる語彙指導などが考えられる。might と meant はそれぞれ the past form of may, the past form of mean の説明で理解でき、sixteenth もすぐ理解できるとしよう。それ以外を英語で説明するとしてパラフレーズを考える際に参考とすると思われる英英辞典 (Oxford Advanced Learners' Dictionary の定義を以下に示す。

flat: having a level surface, not curved or sloping
prove: to use facts, evidence, etc. to show that sth is true
Portuguese: from or connected with Portugal
expedition: an organized journey with a particular purpose, especially
to find out about a place that is not well known
voyage: a long journey, especially by sea or in space
complete: finish making or doing sth.

complete は finish という言い換えで理解できるにしても、残りはかなり困難だろう。かりに理解できたとして、事前にこれだけの意味を英英辞典で確認する時間と手間は日本語で行なう場合にはほとんど必要ないことである。パラフレーズでなく例文で説明する場合にはさらに負担が重くなることは明白である。

4.2 文法指導

次に、高校の英語の文法事項を英語で説明する場合を考えてみよう。

4.2.1 過去完了

高校の文法事項である過去完了を英語で (パラフレーズ) 説明する場合を考えてみよう。

The train had already started *when* we arrived.

パラフレーズ : The train already started *before* we arrived.

このパラフレーズで過去完了形の意味を理解させることができるだろうか。肝心の had + pp の部分の意味をこのパラフレーズで理解させる事は不可能であろう。一方、日本語で「我々が到着した時にはすでに列車は出発してしまっていた」と訳を加えるならば、理解がずっと深まるだろう。

4.2.2 仮定法

次に仮定法を指導する際のパラフレーズ文について考える。

If I had been free, I could have had a date with you.

パラフレーズ : Because I was not free, I didn't have a date with you.

この2つの文はそれぞれほぼ同じ状況を表しているであろうが、2つの文を比べると同じ意味を表しているとは言えないだろう。元の文では発話者は聞き手と一緒に行くことができなかつたことを残念に思っていることが伝わる。しかし、パラフレーズした文ではそのような発話者の気持ちは伝わらない。「もし~したいたら...だったろう。」という日本語を加える事で理解が深まり、誤解を生じないであろう。

4.2.3 関係副詞

次に関係副詞の例を挙げる。

This is the house where I was born.

パラフレーズ : This is the house. I was born in the house (= there).

このパラフレーズの最初の文は the house の the は不自然であり、関係詞を全て、二つの文を1つにする役目として説明しようとするために生じた不自然さと言える。この場合も、日本語を用いて、「私が生まれた家」とすることで、余計な問題は避けることができる。

4.2.4 関係詞の非制限用法

以下の関係詞の非制限用法も同様にパラフレーズでは説明ができないだろう。

I have a son who is a doctor.

I have a son, who is a doctor.

日本語を用いれば、「私には医者をしている息子がいます。」と「私には息子がひとりいて、医者をしています。」を比較させることで微妙な差を感じさせることばできるだろう。

4.2.5 知覚動詞, 使役動詞構文

知覚動詞, 使役動詞の構文は以下のようなパラフレーズが考えられる。

I saw him crying.

=I saw him and I found that he was crying.

I made her smile.

=I said something good or funny or happy to her or

I did something good to her and she smiled.

このような単純な構文さえ、日本語を用いずに言い換えることの難しさがわかるだろう。

以上から仮説として、特に文法事項と言うのは、パラフレーズすることは不可能あるいはかなり難しいということが言えそうである。それに対して、母語を用いる事が如何に便利であるかが納得できる。

4.3 複雑な英文の構造

高校の英語の授業では、語彙指導、文法指導の他に、複雑な英文の構造の解説が行なわれる事が多い。例えば以下は *Crown English Communication I* の Lesson 10 (p.143) の冒頭の部分である。

Charlie Brown. Lucy. Linus. Snoopy. They have appeared in magazines and newspapers for over half a century. They have hundreds of millions of fans around the world. People who don't know the names of their next-door-neighbor's children know the little "loser" who never stops believing that he can win; the little girl who always gives people advice; the small boy who always has his security blanket with him; and, the best-known of all, the beagle who thinks that he is a fighter pilot or a great writer. They are the main characters in the Peanuts cartoons.

Why are these cartoons so popular? Why has *Peanuts* captured the hearts of people all over the world?

Let's look at a few Peanuts cartoons and see if we can find answers to these questions. (以下省略)

3行目の *People who don't ...* の文は6行に渡る長文で、関係詞がいくつも使われている上に、セミコロンで分けられているそれぞれの節が最初の主節の動詞

know の目的語になっているという複雑な構造である。これを説明するのに英語を用いて生徒に理解させる事はかなり困難であろう。

5. 英語を英語で説明するとは

ここで、そもそも、英語を英語で説明する行為とはどういうことを考えてみたい。前節で確認したように、英語を別の英語で説明するパラフレーズは、とても難しい行為ではなかろうか。それは説明する教師にとっても、説明される生徒にとってもそうであろう。

そしてそのことは母語で行う場合を考えてみると良くわかるだろう。たとえば、「その著者はその小説を完成するのに10年費やした。」という日本語を小学生の低学年にパラフレーズするとどのようになるだろうか。「その本の作者(その本を書いた人)はその物語を全部書き終えるまでに10年かかった。」という言い回しが考えられるとして、それを考え付くのは簡単ではないだろう。また、それが原文と比べ、どうしても違いが生じることも否定できない。つまりパラフレーズとは母語で行うのも大変困難なことであるといえるだろう。この事は外国語の場合はさらに困難なことは明らかで、むしろ翻訳の方が原文の意味に近く、教師にとっても生徒にとっても容易であると言える。

おそらく英語を英語で説明して理解させるという発想は、ネイティブの教師が日本人に英語の表現を英語で説明して理解させることがモデルにあると考えてよいだろう。ところが、そのようなモデルは実際に存在するのであろうか。具体例は見た事があるだろうか。

ネイティブが担当するのは主に会話の授業が普通であり、その中で生徒にとって未習の単語などを説明することがあるかもしれないが、未習の文法事項を説明することはほぼ無いと言える。ではネイティブが高校の英語の授業で検定教科書を用いて、コミュニケーション英語I, II, III (実質的にはリーディングと言って良い)あるいは英語表現I, II (実質的には英文法あるいは英作文)を指導すると仮定するとどのような授業展開になるだろうか。新出単語の説明は英語で行なうならば、それを生徒のレベルに応じて、理解可能な説明をすることは日本人教師以上に困難だろう。なぜなら、まず生徒のレベルを知る事が困難である事が挙げられる。次に、彼らもそのようなリーディングは受けて来た事がないはずだからである。つまり、彼らが母語としての英語のリーディングの授業を考えると、知らない単語はほとんどないのが普通であろう。そして、その中心は内容把握と、それに対する感想や意見の交換であろう。一方、外国語としての日本の英語のリーディングは新出語が必ず1ページに7、8語出て来るため、その説明、確認が必要である。また、新出文法事項も1つか2

つ扱われる。その説明はどのように行なうのだろうか。一言でいうなら、ネイティブスピーカーにとっても外国語としての英語のリーディングを教える事は非常に困難と推測され、モデルは思い浮かばない。

また、リーディングのモデルとして考えられるのは英語圏の移民のためのクラスすなわちESLあるいはTESOLの授業があるだろう。そのような授業における教師用の参考書として定評のあるJeremy Harmerの*How to Teach English*では、リーディングの指導の章では、語彙の指導については特に説明がない。すなわち、単語も文法も生徒にとって既習のものであるという前提で、上述の母語の授業のように、授業の中心は内容把握と、それに対する感想や意見の交換のようだ。なお、別の章で意味の説明方法が書かれているが、それは、「実物を見せる、動作や表情で示す、絵や図を用いる、英語で説明する、具体例を列挙する、生徒の理解の確認のための質問をする、そして、完全に明確に意味を伝えるための方法として（学習者の言語に）翻訳する、ただし完全に同等の語は無いことに注意する(p. 83)」、となっている。Harmerはこのような移民のためのESLの授業でも翻訳の利用に言及していることが注目される。

ネイティブスピーカーにも非常に困難であるという外国語としての英語のリーディングを日本人教師にさせることがどれほど困難であるかは明白であろう。そして、それに果たしてどれほど意味があるのだろうか。

以上から言える事は日本人が英語の読み物を理解するために翻訳を使うことは理にかなっていないということで、かつ日本人教師や日本語と英語とが堪能な人にしかできないことである。

6. おわりに

以上のように、「英語の授業は英語で」という方針は実際には多くの問題点を含むことが明らかになったと言えよう。語彙指導、文法指導、構造の複雑な文などの説明には、日本語の適切な使用は必要であることは明白である。また、日英比較から異文化そして自文化の理解を促進する場合の翻訳は敢えて行なうべきであると言える。

しかしながら、筆者は現在広く行なわれている伝統的文法訳読のままで良いと論じているのではない。日本語を必要とするのは、あくまでその教材のレベルが[i+1]すなわち自分のレベルよりも上の場合であって、下の場合は日本語を介入させず、英語を英語のまま理解するように指導すべきであると考え。例えば、4. で挙げた*Peanuts* の文章の場合、問題とした文以外はいずれも日本語に訳す必要がないほど、簡単な文であり、そのまま英語で理解することが可能であろう。

このように考えると翻訳を含む日本語の使用はKrashenの言うcomprehensible input（理解可能なインプット）のための一方法、あるいは社会文化理論のscaffolding（足場づくり）と言えるかもしれない。ただし、そのような分りにくい専門用語を持ち出さず、要するに、生徒の理解を促すための手がかり、足がかりであり、助けであり、ヒントとなるわけである。

「英語の授業は英語で」という方針について論じて来たが、このテーマで論じることができなかったこととして、目的論の「コミュニケーション能力の養成」への疑問がある。「コミュニケーション能力」は「聞き話す能力」あるいは「実用的な英語の運用能力」ということばに言い換えても良いだろうが、そもそも、このような能力を現制度の学校教育で養成しようとする事自体に無理があるだろう。なぜなら、授業時間数、クラスサイズ、教員の過重労働などの制度上の問題、そして、何よりも、いくらグローバルの時代とはいえ、一般の日本人にはそのような能力が日常的に必要とされていない事実、さらに英語と日本語との言語距離が他の言語と比べ大きいことなどが、コミュニケーション能力がつかないことの主な原因であることは明らかである。授業の方法を換えて、英語のinputとoutputを多少増やしたところで、大きな変化を期待すべきではないだろう。あるいは無理に「英語で授業」を行なう事でむしろ生徒の英語の能力が低下することが心配される。

本稿を書き終える直前に、高校の英語の授業の英語使用率についての簡単な調査の結果が明らかになったので、ここで紹介したい。以下の表は2年前、2012年の前学習指導要領の英語1と英語2、すなわち「授業は英語で」以前の日本人教師単独授業における英語使用率と2014年「授業は英語で」が実施されたコミュニケーション英語1、2の英語の使用率を比べたものである。数が少なく、調査した高校は教育実習生が授業見学を行なった時の記録の一部であるので、同一校の変化を見る事はできないが、おおざっぱな傾向を知る事ができるだろう。結論的には英語使用率が上がっているとはいえ、「ほとんど全て英語で授業を行なう」教師は増えていないようだ。

	ほとんど全て英語	7-8割	4~6割	2~3割	1割以下	合計
2012年 英語 1	3 (8.3)	3 (8.3)	4 (11.1)	13 (36.1)	13 (36.1)	36人 (%)
2012年 英語 2	2 (8.6)	3 (13)	8 (34.7)	6 (26)	4 (17.3)	23人 (%)
小計	5	5	12	19	17	59人

	(8.4)	(8.4)	(20,3)	(32.2)	(28.8)	(%)
2014年 コミュ1	1 (3.8)	8 (30)	10 (38.4)	5 (19,2)	2 (7.6)	26人 (%)
2014年 コミュ2	1 (5.8)	1 (5.8)	8 (47)	4 (23.5)	3 (17.6)	17人 (%)
小計	2 (4.6)	9 (20,9)	18 (41,8)	9 (20,9)	5 (11,6)	43人 (%)

現場の授業は最終的には一人一人の教師の判断で授業が行われるもので、今回の指導要領の「授業は英語で」も結局は「笛ふけど踊らず」という結果となっているようで、本稿で論じた通り、現実的な判断を優先している現場の教師の選択を筆者としては評価したい。

最終的にはEllis & Shintani(2014:247)が言うように学習指導要領がどうであれ「教師は自分自身の実践を見つめ、教室での自分の母語の使用については批判精神の伴った見方を養っていくこと」が重要であろう。

参考文献

- Cook, G. (2010) *Translation in Language Teaching*. Oxford:Oxford University Press.
- Cook, V. (2007) The Goals of ELT, in *International Handbook of English Language Teaching*. Springer.
- Cook, V. (2008) *Second Language Learning and Language Teaching* Fourth Edition. Hodder Education.
- Cummins, J. (2008) Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education, in *Encyclopedia of Language and Education (2nd. Eds.) Vol. 5*, Nancy H, Hornberger (Ed.),
- Ellis, R. and Shintani, N. (2014) *Exploring Language Pedagogy through Second language Acquisition Research*. Routledge.
- 江利川春雄(2009)「英語教育時評:財界主権下の高校新指導要領」『英語教育』大修館3月号:41頁
- Hall, G., and Cook, G. (2012) Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45(3), 271-308.
- Harmer, J. (2007) *How to Teach English New Edition*. Pearson Longman.
- Howatt, A. (1984) *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press.

- 菅正隆ほか(2009)「新学習指導要領は英語の授業をどう変えるか」『英語教育』
5月号：10-19頁. 大修館。
- Rivers, Wilga M. (1968) *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago:
University of Chicago Press.
- 齋藤兆史(2009)「英語教育時評：新高等学校学習指導要領の愚」『英語教育』
大修館5月号41頁
- 寺島隆吉(2009)『「英語で授業」のイデオロギー 英語教育が亡びるとき』明
石書店。

参考資料および教科書

- 『中学校学習指導要領』（文部省告示）大蔵省印刷局. 1958(昭和33年)
- 『高等学校学習指導要領』（文部省告示）大蔵省印刷局. 1960(昭和35年)
- 『中学校学習指導要領』（文部省告示）大蔵省印刷局. 1969(昭和44年)
- 『高等学校学習指導要領』（文部省告示）大蔵省印刷局. 1970(昭和45年)
- 『中学校学習指導要領』（文部省告示）大蔵省印刷局. 1977(昭和52年)
- 『高等学校学習指導要領』（文部省告示）大蔵省印刷局. 1978(昭和53年)
- 『中学校学習指導要領』（文部省告示）大蔵省印刷局. 1989(平成元年)
- 『高等学校学習指導要領』（文部省告示）大蔵省印刷局. 1989(平成元年)
- 『中学校学習指導要領』（文部省告示）大蔵省印刷局. 1998(平成10年)
- 『高等学校学習指導要領』（文部省告示）大蔵省印刷局. 1998(平成10年)
- 『中学校学習指導要領』（文部省告示）大蔵省印刷局. 2008(平成20年)
- 『高等学校学習指導要領』（文部省告示）大蔵省印刷局. 2008(平成20年)
- 『高等学校学習指導要領解説』（文部省告示）大蔵省印刷局. 2009(平成21年)

Crown English Communication I (三省堂)

Mainstream English Communication I (増進堂)