

英語総合力養成のための比較文化論的考察 —教材としての文学の活用—

惣谷 美智子

はじめに

本論は、先行の拙論「日本における英語教育の現代的課題を考える」で論じた、日本人の英語習得における課題をふまえたものであり、ここではさらに比較文化的見地からの考察を加えて、具体的解決法の提案にまで議論を発展させたい。

先行の拙論における関連箇所は概ね以下のようなものである。グローバル化時代の到来により、わが国でも英語力、特に実践的英語力の強化が社会的にも喫緊の課題となってきたが、中学、高等学校の学生の英語力には、国が達成目標として掲げる理想にはいまだほど遠いものがある。その理由として、日本人が英語を習得しようとする際、日本人ならではの不利さが考えられるが、その一つに日本語と英語との間に介在する「言語的距離の大きさ」（白井 4-5）がある。

本論では、以上のような議論をふまえ、日本人が英語を学ぶということはどういうことなのか、比較文化論的な見地からも考察したい。具体的には、自国文化の「干渉」の問題を取り上げる。日本語と英語との言語的差異の問題は、前述しているように、日本人学習者にとっては不利に働くのだが、そればかりでなく、異文化比較を切口にしてみれば、自国文化の干渉も言語習得の際、大きな障害の一つとなりうる。

本論のプロセスとしては、まずそのような異文化比較的視点からの考察を行ったのち、そうした問題点の突破口となる、教材としての「文学」の有用性を考え、具体的問題解決法の一環、

“Graded Reader” (GR) を取り上げ、その活用を提案したい。

I. 自国文化の「干渉」

外国語を学ぶ際には、当然ながら学習者は母国語の影響を無意識的に受けている。たとえば、発音を例に挙げれば、日本語には、l, r, v の発音はないが、日本人学習者は、ともすればそれらを日本語の「ラリルレロ」、あるいは「バビブベボ」で間に合わせようとする傾向がある。このように母国語が外国語学習に影響を与えているのは周知の事実だが、「文化」に関してもそれと同様のことが往々にして起こる。外国語学習者は心理的にも、多かれ少なかれ自国文化の「干渉」を免れ得ない。それは当然、考えられることだが、日本人の場合、日本人に顕著だと思われる自意識の「干渉」は、言語習得には特に不利に働くように思われる。たとえば、日本人の「恥」の感覚を取りあげてみよう。それは日本人にとっては一種の美意識にもなりうる心理的特性であるが、他方、言語学習にとってはそうした意識が、不運なことに、むしろ「ブレーキ」の役割を果たしてしまう場合もある。

しかし、日本語とはまったく種類を異にする言語である英語を学ぶことによって得られた異文化、多文化の理解は、単に教養的知識として留まらずに、学習者は異文化を知ることにより、それらとの比較対照を通して自らの文化に対する認識も深めていくことはないだろうか。それに加えて、ここで本論のテーマ、英語習得に関連づけていえば、「異文化理解→自国文化理解・

認識」は学習者にとっては、さらに英語習得における一種のコツのようなものまで与えてくれる契機にもなるかもしれない。

語学習得が成功するか否かは、ハーバード大学の教授でもあった、教育心理学者のジョン・B・キャロル (John B. Carroll) の示唆する「言語適性」(“language aptitude”)(Carroll 97-98) と深い関わりをもつが、それは同時に、学習者の心理的側面、価値観等とも密接に関連している。心理的基盤を形成しているのは、とりもなおさず、自己の日本人としてのアイデンティティであるのだが、自国文化の多大な影響下にある自己に関して、さらに意識的になれることは、語学習得にははかりしれない利点となる。そしてそれとは逆に、学習者が無自覚なまま日本の文化にどっぷりはまっている状況は、現実の教育現場の見地からすれば、必ずしも有利には働かない。それは自国語のみならず、自国文化の「干渉」をも大いに促すことになるからである。

1. 「世間」という日本語

語学学習、特に日本人が英語を学ぶ場合、考慮する必要があるのは自国文化の干渉だが、ここでは一例として、日本語の「世間」、というキーワードを通して考えてみたい。というのも、「世間」という言葉は、無自覚的な日本の価値観をどっぷり染み込ませた言葉であると考えられるからである。たとえば、ある高名な日本語学者は、「世間」という日本語をなんら躊躇することなく、機械的に“society”と英訳してしまうような研究者は、真の意味で日本語を理解しているとは思えないという主旨の発言をしている。

それではいったい「世間」とは何なのか。たとえばフランス近代劇の研究者である岸田國士は「世間」に関して言及しているが、その一部を紹介すれば、以下ようになる。

(世間とは) その道徳と習慣と、特に群衆心理によって支配される意志表示とを重くみた考へ方で、それはまた、自己保存の他なんらの理想をもたず、非情とも云ふべき形式的な掟の上にたち、すべての異分子的存在を排撃する本能の極めて目立つ、地域的、時代的に限られた一社会を指すものと思はれる。

(岸田 98)

これは岸田の時代、つまり 70 年前の「世間」であり、一見、時代錯誤的な世間観のようにも思われる。しかし、こうした世間への懼り、つまり本論のテーマに即していえば、自分を取り巻いている他人の目に必要以上に神経質になり、自意識過剰に陥る傾向は、興味深いことに、現代の若い日本人学習者たちにも往々にして見受けられる現象である。そしてそれは「恥」を恐れる気持ちに容易につながってしまう。

これを英語学習の場合にあてはめれば、日本人は授業中、大仰にいうなら「衆人監視の状況の中で」間違いをすることを非常に恐れる、あるいは少なくとも、そうした状況を極力避けたいと願う心理が働く。「恥」という、日本人に特に強い自意識は日本人学習者の意識の底にはまだ根深く残っており、「言わぬが花」的美意識も依然、健在であろうと思われる。

これは教える側にもいえることだが、たとえばアメリカ教師は授業中、学生の発言に対して“Good job!”という一種のエールを頻繁に発するが、日本人学習者のほうには、そうした大仰な賞賛を面映ゆく感じている様子が往々にしてみてとれる。こうした教師からの手放しの賞賛、勇気づけによって、学習者側の自己表現力を引き出していこうとする、欧米、特にアメリカ方式の教育で育ってきた学生と、日本人学生の間には、授業態度に明らかに差がある。近年、そうした“Good job!”式の教育法が日本でも導入されつつあるが、現在のところ、日本人は、教師にしても学生にしてもそうした学生の自発性を促すような教育法にまだあまり慣れている

とはいえ、それが今後、日本人の恥の自意識とどのように折り合いをつけていくのか、大きな課題となる。

しかし、他方、そうした教授法は、たとえば“Active learning”という名前のもと、すでに日本でも始動しはじめており、上記の課題の達成にも期待がもてる。また時代的な趨勢からいえば、グローバル化の進展にもなあって、日本人の自意識にも変化が生じていることは事実であり、将来、国際的なギャップは急速に縮まっていくだろう。それは、同様に「ギャップ」であるとしても、国内の世代間のギャップなどに比較すれば、微細なものになっていく可能性は大いにある。しかし少なくとも現時点では、そうした文化的差異は無視できないのが実情であろう。

2. 「私は一足の眼鏡をかけています」

言語習得上の、自国文化の干渉に関していえば、おそらくそうした“Good job!”式教育法も含めた、学習者の文化的差異といったものは言語学習においても大いに影響を及ぼしている。それは、たとえば筆者自身の体験に照らし合わせてみても確かである。例証として以下にその体験を一つの教育実践報告的に記してみたい。

筆者は、過去において通算10年あまり、大学の国際センターにおいてアメリカ、イギリス、オーストラリアおよびカナダからの交換留学生を対象にする一方で、民間教育機関の国際社会奉仕センターでは、主に英語を母国語とする欧米の社会人を対象に、日本語および日本文化コースのコーディネーターとして教鞭をとった経験がある。

現在は、日本語を母語とする学習者に英語を教える状況にあり、当時は、それとはちょうど逆の状況、すなわち英語を母語とする学習者に日本語を教える状況にあったのだが、そうした2つの対照的な教育現場の経験から痛感されたのは、当然ながら、外国語学習における自国語

の干渉であった。しかし、それと同様、否、それよりもさらに興味深い発見であったのは、学習者の意識のさらに奥深いところでは「自国文化」の干渉が厳として存在していることであった。

たとえば、英語を母語とする学習者が、日本語を学ぶ際に示すもつとも強烈的な「異文化」の一つは、彼らの積極性、自己主張、自己表現の力強さである。一例を挙げれば、次のようなエピソードがある。それはまさに語学教育の現場で起こった異文化の反応であるように思われるので、以下に実践記録的に詳細をプロセスにそってみたい。

ある授業で、“wear”という語が出てきた。英語の“wear”（「身につける」）は広範囲の使われ方をするが、それに比して日本語では、はるかに細分化した使い方がされる。たとえば身につける場所によって、上から「被る」、「着る」、「履く」といったように日本語では別の言葉を用いる。また身につけるものによっても、たとえば「眼鏡」は「かける」であり、「時計」は「する」といった使い分けがある。

授業ではこういったことを一通り説明したのだが、しかし、それだけでは終わらなかった。こちらの説明が終わるか終わらないうちに、早速、一人のアメリカ人学生が挙手、質問してきた。“a pair of”は日本語で何というかを尋ねてきたのである。「一足の～」と、教師のほうはなんの深い考えもなく機械的に答えてしまったのだが、それがいけなかった。その学生は「了解！」といわんばかりに、自分が今、作ったばかりと思われる文を堂々と口頭発表してきた。「私は一足の眼鏡をかけています」。

日本語では、物を数えるとき、数えられるものによってその語につく語が異なる。教師は、その学生が最初質問してきたときに、何にその“a pair of”をつけるつもりであるのかをまず確認すべきだったのである。そしてさらにいえば、“a pair of”は、強調等、特殊な場合を除いては、ことさらに日本語に訳す必要はないのだが、そ

うしたことも教えておくべきであった。この場合、学生の間違ひは、すべて教師側の至らなさゆえのものなのだが、ここで強調したいのは、そういうのではなくて、この学習者が、その程度の日本語の知識しかないにもかかわらず、習いたての日本語を自分で試し、果敢に挑戦してきたことである。それは新米教師の貴重な異文化体験となったのだが、同時に、強く印象づけられたのは、語学学習において、意欲、積極性といったものがいかに重要な役割を果たしているかということである。[外国人に日本語を教えることで、焙り出されてきた多文化的視点の考察に関しては、すでに『ヴァリエテ』(30-40)、『公評』(50-57/65-75)等で多文化理解評論として発表しているので、詳細に関しては末尾の参考文献を参照にされたい。]

日本にいる外国人の日本語能力の進歩は目覚ましい。それは当然、彼らが日本に滞在していることも大きな要因になっていよう。しかし、翻って考えてみれば、英語圏の海外に留学している日本人が、当然、個人差もあろうが、それにしても英語の習得にそれほどの積極性をもって臨んでいるであろうか。

3. 「英語圏の人間になる」

英語学習者は自国文化を相対的に認識することにより、これまで当然と思っていた、自分を縛る枠組、つまり自分が生まれ育った自国の文化も、グローバルな視野からすれば、多文化のうちの一文化にすぎないということを理解することができる。すでに述べてきた通りである。

たとえば本論では、そうした自分を縛る文化の枠組みの一例を、「世間」を一つの鍵概念として論じてきたのだが、多文化的認識を得るためには、英語学習が恰好の機会となる。英語を学ぶだけでなく、日本人としてのアイデンティティはしっかり保ちつつ、多文化の視点を養い、また特に英語学習においては、とりわけ上記で言及した英語圏の文化、特にアメリカ人の

積極性という利点を、学習者はぜひ自分のものとするのが望まれる。「英語で考えろ」とは、英語で話す場合、助言としてよくいわれる常套句のフレーズである。口だけでなく、自分の頭のほうもまた英語の論理思考に切り替えよ、という意味だろうが、英語を学習している間は、頭のみならず、心情のほうもまた、一時的にはあれ、「英語圏の人間になる」ことは習得には確実に有効である。

II. なぜ今、「文学」なのか。

実用英語の必要性が叫ばれている現代、しかし、なぜここで「文学」なのか。あまりに時代錯誤的に思われるかもしれないが、だが、むしろこうした時代だからこそその文学であるともいえるのである。「自国語しか知らない人間は自国語も知らない」といったのは、ドイツの文豪、ヨハン・ヴォルフガング・フォン・ゲーテ(Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832)であるが、その言葉はまさしく達見であるといわねばなるまい。だが、ゲーテのその透徹した洞察は「文化」についてもいえるであろう。すなわち「自国の文化しか知らない人間は、自国の文化も知らない」のである。

1. Grammar-translation method vs. Audio-lingual method (“Deductive” vs. “Inductive”)

「英語の授業はリーディングばかりだったので、英語は『読める』が、『話せない』」といった、英語に対する日本人の一般的感想は、真実をいい得ているようには思えない。それは、すでに前述の拙論(惣谷「現代の課題」83)において、高梨の精密な資料をもとに検証している。高梨がいみじくも結論づけたように、「日本人はリーディングや文法はできるということは必ずしもあてはまらないようである」のだ(高梨 12)。現在の教育現場においては、訳読法、

つまり翻訳教授法 (Grammar-translation method) は時代の趨勢にあわない旧教授法として一方的に敬遠されがちであるが、データから読み取る客観的事実は PBT (Paper-Based Test) の時代、つまり翻訳教授法が一般的であり、そして学習者は「英語の読み、文法ならなんとかなる」と思っていた時期でさえ、日本人の語彙、文法の能力は、学習者たち当人の意識ほどには高くはなかったという事実はすでにみてきたところである(高梨 13、惣谷「現代の課題」83)。

他方、「学ぶべき英語=実践英語=英会話」、こうした流れが短絡的に結びつけられる現代の風潮を、キャロルもまた予知していたのかも知れない。彼は、

翻訳教授法を演繹的 (“Deductive”) 学習過程、口頭教授法 (Audio-lingual method) を帰納的 (“Inductive”) 学習過程として位置づけ、語学教育現場においては、それら両教授法の柔軟な活用が必要として以下のように提唱している。

Quality of instruction has an intimate connection with methodology in foreign language instruction. . . . It seems to me that the contrast between the grammar-translation and the audio-lingual procedures *as methods* (leaving aside the contrast in objectives) is in the degree to which they make demands on deductive vs. inductive learning processes on the part of the student. . . .

Now, various researches in educational psychology have shown that while inductive methods are useful to teach the child *how* to discover things for himself, they are less efficient as regular teaching methods. Life is too short to leave the student to discover everything for himself; otherwise scholars and scientists who have done the original discoveries have lived their lives in vain.

Furthermore, research shows that *both* inductive and deductive methods should be used, in alternation. Generally it is more efficient to present something for deductive learning, and then to require the student to deepen his understanding by inductive methods. Thus, I would say that *both* the grammar-translation method and the audio-lingual method contain desirable features that should be incorporated in instruction of optimal quality. (100-102)

上記のキャロルの主張を要約すれば、教師はまず翻訳教授法によって演繹的に教え、しかる後に、学習者が理解したものを今度は口頭教授法で帰納的に定着させ、学習者自身のものとさせることが理想的であるということになる。翻訳教授法では、言語上の事実や規則 (文法等) を予め学生に呈示することによって、それらを知識としてまず学生たちに十分、理解、納得させたうえで、学生たち自身の活動、応用に発展させていく教授法であるが、口頭教授法では、それとはちょうど逆のプロセスを辿る。つまり学生にはまず実際のな事物等、言語材料を例としていくつか与えるだけで、言語規則等の教授はなく、学生が自ら体験しながら、言語習得に必要な事実や規則を帰納的に考えたり、推論するにまかせる。いわゆる子どもが母国語を自然に学んでいく際のプロセスをとる。両教授法にはそれぞれメリットとデメリットが考えられるが、キャロルの提唱するのは、その二つの教授法のメリットを生かした理想的な融合である。今日、翻訳教授法は、ともすれば時代遅れの産物であると考えられがちであるが、キャロルの主張は現代でも十分説得力がある。

「人生は短い。学生が自分たちで発見するままに、放っておくには短すぎる」。キャロルはいつている。そして続ける。「そんなことをすれば、学者や科学者たちが、生涯をかけてせっかく発見してくれたものが無駄になってしま

う」。まさに慧眼という他ない。

2. 「読み物」としての文学

文学を教材として使用することの利点はさまざま考えられるであろう。前述したように、異文化に目を開くことは、翻って、自分自身の文化の特質に気づかせる契機を学習者に与える。これは非常に重要な点で、実際の語学習得に関連させて考えれば、自国文化、そしてまたその影響下にある自分を客観的に認識することにより、語学習得にネガティブに働きかける「干渉」をかなりの程度にまで克服できる。たとえば、これまで考察してきたように、「世間」という、日本語に代表される「恥」の感覚の自国文化を、英語学習の際には、一時保留、いわば一時棚上げしておくというの、学習効率を上げるための一つの方策となろう。

そうした利点に加え、英語文学には、英語そのものへの知識・理解を深める、また作品（内容、テーマ、文章表現、ロジックの構成、あるいは逆に、意図的非ロジック等）を、文学そのものとして鑑賞する能力を養う、などの利点が挙げられるが、ここでもっとも注目すべき点は、「文学」というものが本来的に「楽しませ、教えるための読み物」としての起源をもつところにある。文学は、読者を惹きつけ読まれるために、テーマ、ストーリー、プロット、レトリック等、作者の情熱とたゆまぬ努力、そして工夫に工夫を重ね磨き上げた技によって完成された芸術作品であるが、しかし、それは当然ながら、まず「読み物」として人々に供されるために創造されたものである点を見逃してはならない。

作家たちが、いかにそうした「読み物」に心血を注いできたかを示す一例を挙げよう。フランスの文豪、オノレ・ド・バルザック（Honoré de Balzac, 1799-1850）は、その生涯に90編近い量の膨大な長短編の小説を書いたが、終生、金銭的には困窮したままであった。なぜか？自分の小説の推敲のためである。ときには15、

16度と重なる、異常ともいえる印刷校正のため、彼は出版のたびに印刷業者から校正刷の費用が請求され、貧窮状況に陥っていたという。彼の推敲がいかに徹底したものであったかは、決定版、つまり最終的に出版された本が200頁であったのに対し、元原稿と校正刷を製本した合本のほうはその10倍の2,000頁にも及んだという事実がそれを示している。そしてなにより、最終版と同じように、元原稿と校正刷もともに製本してしまうという、バルザックのそもそもの企て自体が、書くことに対する彼の猛烈なまでの思い入れを雄弁に物語っている。なるほどフランスのこの文豪の場合は、極端な例ではあろう。しかしこうしたバルザックの伝記的事実が示すごとく、文学というものが、いかに丹精込めて創造された「読み物」であるかは容易に想像されるだろう。

以上の例から考えても、文学には、人間の、あるいは人生の本質を非常に洗練した形で、しかも学習者を楽しませながら、自然に教え、導くような要素があるのは確かである。特に「キャンノン」（Canon：正典）と称される文学作品には、時の試練を経て現代にまで生き残った真正の知恵の含蓄がある。将来をになう青年たちのReading教材としてこれほど理想的なものを、顧みずにおくことはあまりに惜しい。そうした「読み物」をむぎむぎ放擲するのは、ベッドのサイズに合わせて肢を切り去る愚にも似ている。この場合、当然ながら「肢」が「文学」であり、そして「ベッド」が「学習者の英語能力」である。

“Graded Reader” (GR)の活用

しかし、こうした理想的な読み物にも弱点がないわけではない。まず原書の英語の難しさがある。たとえば語彙に関していえば、中学では1,200語、高等学校では1,800語学習することになっているが、高等学校卒業程度で、合計3,000語の語彙力というのは、あまりに小さな

「ベッド」でしかない。それに加え、原書は一般的に、読み切るにはかなりの時間と精神的持久力を要する長さがあり、またテーマは人間に普遍的なものであっても、時代設定等、背景が時代錯誤的である可能性もある。

だが、そうした弱点をカバーするものとして、“Graded Reader” (GR) がある。いわゆる多読、速読用の読み物として、英語学習者に平易な英語で再話された教材である。こうした教材によって大学生は、原書には当然、劣るとはいえ、内容的にも、彼らの（英語力ではなく）知性の高さ、関心の程度に応じたものを読むことができ、精神の陶冶もはかることが可能となる。

これまで論じてきた英語学習上のさまざまな問題に関連していえば、こうした多読用の文学を教材とすることで、前述の問題を解消する可能性の一端がみえてくる。たとえば上記で論じた、外国語を学ぶ際の障害となっている「自国文化の干渉」についていえば、文学教材では、それを積極的に取り込み、研究対象とすることで、むしろ異文化比較における差異の認識を学習者に促す。これもまた前述した文化間の「距離」の積極的活用の一つとなろう。

英語の4技能に即して具体的にいえば、多読用教材はまず英語の **Listening** 力要請に有効である。多読用教材には DVD や CD がついているので、DVD を利用してははじめにおおまかな導入を行い、内容について興味を喚起したあと、CD を聞かせて内容を読み取るように指導する。次に **Extensive reading** では、スキミング (**Skimming**) で概要を掴む、スキヤニング (**Scanning**) で、特定の情報を探し出すといった、「読み」における各スキルを指導する。また **Speaking** の訓練には、最初は各章ごとのレジュメを英語で口頭発表させ、次第に数章分をまとめる、次に作品のテーマを視野に入れてスピーチ全体の構成も考える、といった具合に、学習者に与えるタスクの内容の難度を上げていく方法が考えられる。

そして仕上げには、教材の英語から離れ、ま

ったく独自にその物語を自分なりに **Reproduce** する試みも、「話す」ことに対する学生の自信につながる。そしてできれば、その作品に対する自分なりのコメントも発信できれば、「話す」ということが、真の意味で「発表的技能」にまで進歩するであろう。そこにさらにそうした発表を聞いている側からの質疑応答を展開していけば、文字通り双方向性の発信力となる。

Writing は最後に指導する。なぜなら「書く」行為は、学習者にこれまで以上の集中力を要求するからである。内容はおおむね前述の **Speaking** の要領であるが、「書く」場合には、当然、論述のロジック、整合性といったものは「話す」場合よりさらに厳密さを要することになる。こうした「書く」ことにおける論理の厳密さは、論理の縛りが比較的緩やかな日本語を母語とする学生には苦手なものと思われるが、序 (**Introduction**)、本文 (**Body**)、結論 (**Conclusion**) といった明快な構造をもつ英文エッセイの書きかたは、いったん習得してしまえば、以後、かなり応用がきくものとなる。英文の構造を理解することは、結局、「書く」ことだけにとどまらない。「読み」、「聞く」、「話す」際にも大いに有効なものとなる。そして何よりも重要なことは、それが論理的思考 (**Logical thinking**) や批判的思考 (**Critical thinking**) のための基礎を、学習者の思考回路の中に形成していつてくれることである。

キャロルは、前述の2つの教授法の併用が特に **Reading** 指導には有用であることを示唆して、以下のように述べている。

This is the necessity to arrange for two kinds of instructional methods to proceed in parallel. On the one hand, we should emphasize the careful buildup of the language material from the simple to the complex, presenting in early stages only the most elementary facts and requiring the student to master them before proceeding,

and then building up in variety and complexity. (101-102)

上記のように、キャロルは、「単純」なものから「複雑」なものへと言語材料を注意深く積み上げていくこと、そして、学習の初期段階においては、学生にはもっとも初歩的なものだけを与え、それらが十分消化できたところを見計らって、「多様」かつ「複雑」なものへと構築していくことの重要性を述べているが、まさにそれが教授法の基本であることは、現代でも変わらない。

結び

日本の将来を担い、世界に飛び立とうとしている若い学習者に、そのための翼となる、スキル、英語を習得させるという教師の仕事は決して生易しいものではない。そこには、日本語と英語という2言語間の距離のみならず、両文化間の距離も厳として立ちだかっている。しかし、この「距離」は、考えようによっては、学習者にとって障害のみならず、恩恵としても機能するであろう。両者の距離（感）が大きければ大きいほど、学習者は立ち止まって、自らと自国文化、そして好むと好まざるとにかかわらず、そうした自国文化に包囲されている自分自身について考えざるを得なくなるからである。

こうした学習者を委ねられた教師側の責任は重い。しかし、それだけにやりがいもある。若い学習者たちの可能性が大きいのはいうまでもないが、それと同じだけ、教師側の工夫の可能

性も多岐にわたる。今回は、紙幅の関係もあり、現代における英語教育の課題の主要な項目のみを取り上げ、そうした課題への一つの突破口として“Graded Reader” (GR) の活用を提案したが、学習者と教師の個性、能力、目標等、必要や状況に応じて新たな突破口は、他にもさまざまな形でいくらかでも発見可能であろう。否、むしろそれは「創造可能」というべきであろうか。

参考文献

- [1] Carroll, John B. *Lectures on English Language Testing and Teaching*. (キャロル、J. B. 大阪英語教育学会訳注 『英語の評価と教授』大修館書店、1972年)
- [2] 岸田國士『日本人とは』、岩波書店、1947-1948年。
- [3] 白井恭弘『外国語学習の科学—第二言語習得論とは何か』、岩波書店、2010年。
- [4] 高梨芳郎『<データ>で読む英語教育の常識』、研究社、2009年。
- [5] 惣谷美智子「日本語を教える」『ヴァリエテ』第22号、じゅげむ書房、1983年。
- [6] 惣谷 「日本語を教える—異文化比較の一現場から—」『公評』9月号、公評社、1988年。
- [7] 惣谷 「日本語を教える—一言語の拘束を逃れて—」『公評』11月号、公評社、1988年。
- [8] 惣谷 「日本における英語教育の現代的課題を考える——英語力の現状と教育における諸問題——」『教育研究紀要』第1号、神戸海星女子学院大学、2018年。