

コミュニケーション能力と初等英語教育

濱 崎 孔一郎*

(2016年10月25日 受理)

Communicative Competence and Early English Education

HAMASAKI Ko-ichiro

要約

現在高学年で行われている小学校の外国語活動が今後は中学年になり、教科としての外国語が導入されようとしている。このため、新たな試みとなる小学校における外国語教育の内容に関してはさまざまな角度からの検討と実践に基づく再検討が必要になってくるであろう。そこで、本論文では、現段階で理論的に予想される小学校の外国語教育の在り方や、注意点などを言語学のこれまでの知見をもとに検討することを目的とする。

小学校における外国語活動は、その後の中学校以降の英語教育との体系性を念頭に置き、コミュニケーションを核にしたものであるべきことを論じていく。ただし、その際、コミュニケーション能力の育成には、従来のように形式よりも意味を重視するだけではなく、形式には意味が大きく関与していることを明確に意識した活動が必要であるということ。さらに、言語形式には、言語共同体の文化も反映されているので、そのような視点も含めることにより、小学校独自の外国語教育の可能性を考察していく。

キーワード：初等英語教育，コミュニケーション能力，形式と意味，言語と文化

* 鹿児島大学教育学部 教授

1. はじめに

現在小学校5, 6年で行われている外国語活動が, 2020年からは小学校3, 4年に移され, 5, 6年では正式科目として外国語科(英語)が導入されようとしている。そのような状況下で, 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会において「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」が発表された。¹⁾そこには, 「外国語活動・外国語科における教育のイメージ」として, 小学校中学年と小学校高学年が次のようにまとめられている。

(1)【小学校中学年】

◎外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ, コミュニケーションの目的を理解し, 見通しを持って目的を実現するための活動を通して, 聞いたり話したりすることに慣れ親しませ, コミュニケーション能力の素地となる資質・能力を次のとおり育成を「ママ」目指す。

①外国語を用いた体験的な活動通じて「ママ」, 言語や文化について体験的に理解を深め, 日本語と外国語の音声や語順等の違い等に気付いた上で, 外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませるようにする。

②外国語を通じて, 身近で簡単なことについて, 聞いたり話したりして自分の考えや気持ちなどを伝え合う力の素地を養う。

③外国語を通じて, 言語や「ママ」その背景にある文化の多様性を尊重し, 相手に配慮しながら外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

(2)【小学校高学年】

◎外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ, コミュニケーションの目的を理解し, 見通しを持って目的を実現するための言語活動を通して, 聞いたり話したりするとともに, 読んだり書いたりすることに慣れ親しませ, コミュニケーション能力の基礎となる資質・能力を次のとおり育成を「ママ」目指す。

①外国語を通じて, 言語の働きや役割などを理解し, 読んだり書いたりして外国語の文字, 単語, 語順などに慣れ親しませるとともに, 外国語の音声, 語彙・表現を聞いたり話したりする実際のコミュニケーションの場面において活用できる基本的な技能を身に付けるようにする。

②外国語を通じて, 身近で簡単なことについて, 文字, 単語などを読んだり語順に気付きながら書いたりするとともに, 聞いたり話したりして自分の考えや気持ちなどを伝え合う基礎的な力を養う。

③外国語やその背景にある文化の多様性を尊重し, 相手に配慮しながら, 外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

上記の基本的な考え方に基づいて新しい学習指導要領も作成されるであろうし, 小学校における外国語教育も行われるはずである。特に, 小学校高学年における外国語教育は, 実質上初めて²⁾

の試みになるので、PDCA サイクルを通じて、随時検討がなされることであろう。しかし、現時点で、ある程度の見通しが立つのであれば、小学校で外国語教育を実施する際の問題点や注意点を明らかにしておくことも意義のあることである。したがって、本論では、今後実施されるであろう初等英語教育は、どのような視点に立って、何に注意を払いながら行わなければならないのかをバイリンガル教育の視点や最近の言語研究の知見から検討することを目的とする。

2. コミュニケーション能力

2.1. 外国語教育におけるコミュニケーション能力

構造主義に基づいた英語教育が行われていた時代には、英語の構造³⁾が日本語の構造とは違ってどのようになっているのかを教師が教え、学習者に理解させるという手法がとられていた。しかし、言語がコミュニケーションの手段として用いられるという側面を無視していたため、実際のコミュニケーションの場で活用できないという事態が発生していた。この状況を改めるために、現行学習指導要領では、小学校でコミュニケーション能力の素地を養い、中学校でコミュニケーション能力の基礎を培い、高等学校以降でより高度なコミュニケーション能力を育成するというように、英語教育の根幹にコミュニケーション能力が位置づけられている。コミュニケーションは、言語コミュニケーション (verbal communication) と非言語コミュニケーション (non-verbal communication) とに分けられる。両者の比率については諸説あるが、非言語コミュニケーションの方が圧倒的に多いという点では一致している。そのため、従来の小学校外国語活動では、外国語 (実質的には英語) の音声に慣れさせると同時に、非言語コミュニケーションを活用することに大きく依存してきた。しかし、小学校において正式科目として外国語が導入され、言語コミュニケーションの割合が増えてくると、日本語とは異なる言語体系をもつ外国語にどのように触れさせるかということの検討が必要になってくる。なぜなら、上記の中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会のまとめにあるように、聞いたり話したり読んだり書いたりという言語活動を伴うと、多かれ少なかれ言語体系の違いが問題になってくるからである。

2.2. コミュニケーション能力の4要素

Canale and Swain (1980) は、コミュニケーション能力⁴⁾を次の4つの要素に分けている。すなわち、文法的能力 (grammatical competence)、談話能力 (discourse competence)、社会言語的能力 (sociolinguistic competence)、方略的能力 (strategic competence) の4つである。文法的能力とは、言語の語彙的・形態的・統語的・音韻的・意味的特徴を理解した上で、これらの特徴を活かしてさまざまな語句や文を形成することのできる能力である。談話能力は、個々の独立した文を解釈するだけでなく、複数の文が結びついて全体としてまとまった一定の意味をもつようにテキストを構成することのできる能力。社会言語的能力は、コミュニケーションへの各参加者の役割、共有する情報、対話において果たす機能を十分理解した上で、さまざまな社会的な場面に応じて

適切に言語を使い分けることができる能力をいう。方略的能力は、言語の理解が不十分なために言語だけでは適切にコミュニケーションが図れないような場面であっても、非言語的なさまざまな手段を駆使してなんとかコミュニケーションの目的を達成することのできる対応力のことである。

外国語活動として、体系的に英語を学ぶ以前のコミュニケーション能力の素地を養う段階であれば、この4つの能力のうち、方略的能力を中心に各種活動を行わせていけばよい。しかし、ある程度、コミュニケーション能力の基礎を養うという段階を小学校段階から始めるのであれば、文法的能力・談話能力・社会言語的能力も関わってくる。⁵⁾であるならば、小学校と中学校との接続も含めて系統立てた指導のあり方の検討が必要となるはずである。これまでの小学校での外国語活動と中学校以降の英語教育とでは、前者が音声中心であるのに対して後者では、文字が本格的に導入されているという違いがある。文字が導入されると、語形態のレベルから句や節のレベルに至るまで文法的能力もより複雑になってくる。小学校の外国語教育では文法的能力をどこまで育成するべきなのであろうか。また、コミュニケーションは複数の人物間でのやりとりが中心になる。したがって、単一の文を発話して終わりということではなく、発話が継続して行われ、談話を形成することになる。それゆえ、談話能力もコミュニケーション能力のひとつとしてどのように育てていくのかを考えておく必要がある。それに加えて、コミュニケーションを図る相手と自分との社会的な人間関係が絡んでくると、社会言語的能力も必要になってくる。すなわち、コミュニケーション能力のあらゆる側面について、小学校の外国語教育で指導するべきなのか、それが中学校以降の英語教育にも円滑につながるものとなるような意識も必要とされる。

そこで、次節では、小学校段階でのコミュニケーション能力を考える前段階として、これまで主に中学校の英語教育で用いられてきたコミュニカティブ・アプローチの特徴に対する考察を通して、コミュニケーションにおける形式と意味との関連について検討していく。

3. コミュニケーションにおける形式と意味との関連性

コミュニケーション能力の本質を明らかにするために、まず、コミュニカティブ・アプローチが従来の教授法（たとえば、教師が説明し、学習者はパターン・プラクティス等での練習を通して発話等の産出活動を行わせる方法）とどのように違うのかということと比較検討することにより、コミュニケーションの特徴を明らかにしていきたい。第1に、授業においてどこに焦点が置かれているかという観点からみると、旧来の方法は形式(form)が重視されているのに対して、タスク活動を通じたコミュニカティブ・アプローチでは意味(meaning)が重視される。すなわち、形式に多少難があっても、意味が伝わればよいということである。学習の初期段階にあつては、母語と異なる文字体系、音韻体系に慣れていないために、どうしても形式的な間違いを犯しやすくなる。しかし、コミュニカティブ・アプローチの観点からみれば、意味が伝わることの方が形式の正しさよりも重要⁶⁾だとされている。

第2に、授業の目的の違いをみると、旧来の教授法では正しい形式の表現ができるかどうか

重きが置かれるのに対して、コミュニケーション・アプローチではタスクの達成が重視される。第1の観点とつながることであるが、コミュニケーションは相手がいる、相手との間にある情報の格差を埋めるために、相手から情報を引き出したり、逆に、こちらから相手に情報を発信したりすることで、なんらかの目的を達成するために行うものである。したがって、自分の意図が相手に伝わり、また相手の意図が理解できることが大事なので、形式上の正確さは徐々に修正されていけばよいと考えるのである。

第3に、教師の役割の違いである。旧来のやり方では教師が中心になって学習者をコントロールするのに対して、コミュニケーション・アプローチでは学習者のコミュニケーション活動が円滑に進むように補助するのが教師の務めである。前者のアプローチでは、学習者の方に主体性がないので、どうしても受け身になりやすく、アクティブ・ラーニングには結びつきにくい。これに対して、コミュニケーション・アプローチでは、学習者が自らコミュニケーション活動の主体になるので、アクティブ・ラーニングにもつながりやすいであろう。

以上のことから、コミュニケーション能力を伸ばす外国語教育においては、形式よりも意味を伝え合うことが重視され、タスクの達成を通してコミュニケーションの目的を達成することが必要であり、かつ、学習者自身が実際に主体的にコミュニケーション活動を行うことが中心となるべきであるということになる。

4. 形式と意味の相互関連

4.1 コミュニケーション活動の系統性

では、コミュニケーション・アプローチに問題がないかといえば、そうではない。日本にコミュニケーション・アプローチが導入されてかなりの年数が経つ。このアプローチに何も問題がなければ、日本人の英語によるコミュニケーション能力は以前よりも高まっているはずである。しかし、現状はそうとはいえないようである。その原因はいくつか挙げられるだろうが、一番の問題は大多数の日本人にとって英語がなくてもすむ環境にあることである。明治期以降、西洋の科学用語はほとんど日本語で表されるようになってきた。したがって、学問をする上でも欧米の言語を介することなく日本語で学問を修めることが可能だということ。その必然的な帰結として、日常的に英語を使わなければならない場面が少ないこと。その結果、英語を取り入れるのに十分な入力(input)、受容(intake)、出力(output)の機会が少ないため、脳内に母語とは異なる言語体系が構築されにくいという状況が生まれていると考えられる。もし、日本語だけでは学問を修めることができず、英語その他の外国語に頼らなければならないという状況下であれば、違った結果がもたらされているかもしれない。それゆえ、小学校における外国語教育においてもやはりコミュニケーション活動が中心になるべきであり、そのために必要な指導が系統立ててなされる必要がある。

4.2 音声上の形式と意味の関係

上述のように、小学校における外国語教育においても、コミュニケーション能力を徐々に育成するように系統立てた教育を行う必要があるが、その際ここで検討しておかなければならない問題がある。それは、形式と意味との関係についてである。コミュニケーション・アプローチでは形式よりも意味を重視するが、言語において形式と意味とは表裏一体である。一口に形式といっても、語のレベルの形式、複数の語が組み合わさった句や節・文のレベルの形式、音声レベルの形式がある。まず、音声レベルの形式と意味とを比べて、どちらを重視しているかという点について考えていく。というのも、現在の外国語活動においても、学習指導要領に明記されているように、「音声を中心に外国語に慣れ親しませる活動」が基本だからである。

まず、日常の母語によるやりとりにおける音声の処理の仕方を考えてみよう。コミュニケーションの場において生じる音は、言語音だけではない。実際には、部屋の中で、エアコンの音や屋外の車の音、一緒にいる人の動きによって生じるさまざまな音等、多くの雑音も耳に入ってくる。しかし、我々は教師の発話する言語音以外はそれほど気にならない。なぜなら、脳が意味のある言語音以外は雑音として処理し、雑音以外の意味をもつ言語音に集中できるようにしているからである。

さらには、人の発する音であっても、すべてが言語音とは限らず、無意味な音⁷⁾を発することもある。それゆえ、外国語の学習者にとっては、相手の発する音のうちどれが意味のあるものか、あるいはそうでないのかに、母語の音声を聞きとる場合よりもはるかに注意力を要求される。外国語の音声に慣れ親しませる場合でも、闇雲に音声を聞かせてさえいけばよいのか、あるいは、より効率的な活動方法があるのかを検討しておく必要がある。

現行の学習指導要領では「外国語の音声やリズムに慣れ親しむ」と記されている。音声にはさまざまな要因があるが、なぜリズムが重視されるのかということ、さらに、それが音声上の形式と意味に関係しているということを論じていく。日本人学習者に英語という外国語に慣れ親しませる場合、日本語と英語のリズムの違いを明確にしておかなければならない。まず、次の例を比較してみよう。

(1) (a) strawberry

(b) [strɔː-be-ri]

(2) (a) ストロベリー

(b) su-to-ro-be-ri-i

(1a) は英語の文字表記で、(2a) はこれに対応する日本語の外来語としてのカタカナ表記である。(1b) は、(1a) の語を発音記号で表したもので、(2b) は (2a) をローマ字表記にしたものである。ローマ字表記は音声表記ではないが、英語の音の仕組みと日本語の音の仕組みを比較するには、これでも十分である。

日英の音の違いの一つは、母音を核にした音の単位（英語では音節、日本語ではモーラ（ある

いは、拍))の構成上の違いである。英語は、核になる母音以外の子音が複数現れうるのに対して、日本語の場合は、ア行を除いて必ず子音一つに母音一つの構成になっているという点である。

二つ目の違いは、それらの音の単位の数である。英語の方は3音節から成るのに対して、日本語の方は同じ意味の語が6モーラになっている。

三つ目の違いは、リズムと強勢に関係している。英語の音節は第一音節に強勢が置かれるが、その他の音節には強勢が置かれない。したがって、強弱弱というリズムを生み出す。これに対して、日本語の各モーラは原則としてどれも均等の強さをもつ。日本語のアクセントは強勢アクセントではなく、ピッチ・アクセントであるからである。

以上の違いから、日本人学習者は各子音の後に母音を入れた発音にしがちだということ、一方、聞く場合には子音の連続音の知覚に困難を生じること、英語における強弱のリズムがとりづらいいということが予測される。したがって、英語の音声に慣れ親しませるときには、これらのことに注意した指導が必要になる。慣れ親しませるための活動としてはリズムチャンツがある。しかし、注意すべきことは、これだけにとどまらない。というのも、実際のコミュニケーションの場面では単語だけでのやりとりではなく、複数の語からなる文を使った発話となされ、そのときのリズムは意味と関連しているからである。次の例をみてみよう。

(3) (a) Nice to meet you.

● | ● ● .

(b) Are you a volleyball fan?

. ● ● | ● ● . | ● ●

(c) Yes, I am. / No, I'm not.

● | ● ● ● | ● . ● ●

(d) Do you eat *sushi* ?

. ● ● . | ● ● ●

(e) Yes, I do. / No, I don't.

● | ● ● ● ● | ● ● ●

(3)に示した文レベルでのリズムをみると、語の場合よりも複雑である。音節が単位になるのではなく、もっと大きなくくりの単位が生じてくるからである。すなわち、縦線で区切られた部分が音節以上のレベルで別の単位を構成しているのである。ここで、リズムとは何かということを確認しておこう。

(4) An application of the general sense of this term in **PHONOLOGY**, to refer to the perceived regularity of **PROMINENT UNITS** in speech.

(Crystal (2003: 400))

(4)に示されているとおり、リズムとは「発話において知覚される規則的に現れる卓立した単位」である。音節レベルの単位では、それぞれの強弱により各音節の長さも違ってくるので、規則的

な単位とはいえない。実際には、(3)に示すとおり、いくつかの音節がまとまってリズム上の単位を構成しうるのである。しかも、これらのリズム単位は、意味と密接につながっている。各単位の中で最も意味上重要な語の音節部分に強勢が現れるし、単音節であっても、意味的に重要であれば独立した単位を構成しうるのである。リズム・チャンツを行う場合にも文レベルでは、このように意味に大きくリズム単位の構成に関わっていることを意識したリズムを構成しなければならないし、コミュニケーションが意味を伝えることにあるとすれば、形式上の音のリズムも意味と相互に関連していることがどこかで意識されなければならないであろう。

特に、英語は単語と単語の間にスペースが入るので、中学校で教科書を基に音読するときに、つい語と語の間にポーズを入れがちである。しかし、リズム上の区切りは語と語の区切りとは独立して構成される。小学校の外国語活動でせつかく体験的に英語の文のリズムに慣れ親しんできたのに、文字が導入されたとき、それらのリズムがリセットされる場合がよくみられる。したがって、意味を問題にするときに、どうしても形式の方も重要になってくるのである。

5. 言語と文化の関係

小学校外国語活動では、音声に慣れ親しむことと同時に、「言語や文化について体験的に理解を深め」ることも大事な内容になっている。言語は形式によって表される、そこには意味を伴うが、さらにいうと、それらの意味概念は発話者が重要だと感じる部分が選択されて言語化される。また、何を選択するか、どのように出来事を捉えるかは、その言語共同体の文化を反映している。したがって、外国語活動における異文化理解には、単なる行事・風習・習慣などの文化上の違いだけではなく、言語に現れた文化上の違いに対する理解も必要になってくる。次の例で考えてみよう。

(5) (a) The sun rises **in** the east and sets **in** the west.

(b) 太陽は東から昇って西へ沈む。

(5a)の英語の例では、東でも西でも同じ前置詞 **in** が用いられている。それに対して、(5b)の日本語では、使われている助詞に違いがある。これは、日本人が太陽の動きを東から西への移動と捉え、それを言語化しているのに対して、英語話者は、東の空間領域内部で太陽が上昇し、西の空間領域内部で太陽が沈むという風に捉え、東から西への移動という認識がない(または、薄い)からである。

また、英語にある機能的な意味をもつ要素(冠詞、不定詞標識⁸⁾の **to**、補文標識の **that** や **for** 等)で日本語にない要素は、その意味が分かりにくい。初学者は対応する日本語に置き換えて処理しようとするが、本来の対応する要素がないから、実際には、似ている(と思いついでいる)別の要素に置き換えて処理している。したがって、英語の機能的な要素のもつ意味がどこかで明確にならなければ、いつまで経っても、その意味は誤解したままになる。これが、化石化(fossilization)とか母語による干渉(interference)の正体である。⁹⁾

6. 結論

これまで論じてきたように、これからの小学校における外国語教育には、コミュニケーション能力の育成がやはり核にならなければならないが、音声を中心にして慣れ親しむにしても、形式と意味の関連性を重視した教育が必要になっていく。また、言語は文化を反映したものであるもので、そのような視点で外国語の表面的な表現の背後にある文化への理解を取り入れた活動に開発の余地がある。それらの具体的な方策については、今後の課題としたい。また、意味の構造とこれに基づく外国語教育の具体化も併せて今後検討する必要がある。

注

- 1) <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm> (2016/09/14) を参照。
- 2) 江利川 (2008: 2-5) に指摘されているように、実際には明治期にもすでに小学校での英語教育が実施されていた。しかし、上手いかわず衰退していった。現代とは状況が異なるとはいえ、どこがどうまずかったのかは、過去の事実からも検討しておく必要がある。
- 3) 構造主義の時代と異なり、現代ではさまざまな言語理論の発達に伴い、英語の構造はもっと明確になっている。音韻構造はもとより、形態レベルから、単語レベル、句や節・文のみならず談話レベルの構造、さらには、形式だけではなく意味構造へも研究が進んでいる。しかし、それらの知見が現代の英語教育に十分には活かされていないのが実情である。
- 4) もともとは、Chomsky (1965, 1986) 等で提案されていた言語能力 (competence) と言語運用 (performance) の言語能力だけでは、実際の言語教育に適さないと批判し、Hymes (1972) で提案された言語能力を Canale and Swain (1980) でより精緻化したものである。
- 5) 実際には、外国語活動であっても、文法的能力・談話能力・社会言語的能力が少しだけ関わってくる。しかし、それらのごく軽微なものであり、モデルとなるスキット等をまねるだけで体系的に身につけていくというようなものとはいえない。
- 6) 日本における英語教育において先駆的なバイリンガル教育を行ってきた加藤学園暁秀初等学校では、内容重視の指導 (content-based instruction) に基づいて英語によるコミュニケーションの育成に大きな効果をもたらしているが、意味だけでなく形式上の間違いもきちんと修正するような指導がなされている。意味と形式は関連しているので、意味が伝わるのが重要であるにしても、形式を無視してよいというわけでもない。
- 7) 日本語話者で発話中にときどき息を吸い込みながら摩擦音のような音を発する場合がある。この音を外国人は何かしらの意味のある音であるかと思ってしまう場合もあるようである。
- 8) 不定詞標識の to は前置詞の to と同じ形をしている。それは、前者が後者から発達したものである。しかし、不定詞標識の to は前置詞の to とは異なる範疇になっている。英語は、その歴史的な発達段階において、文法的な意味をもつ語尾を消失し、これを補うために、もともと持っていた別の要素を活用して、文法的な働きを持たせている。I believe that he is honest. における that などと同じである。これは、学校文法では接続詞として扱っていることが多いが、現代の言語理論では補文標識 (complementizer) と呼ばれている。従来の範疇のいずれにも属さないからである。
- 9) 化石化や干渉に関しては、Han (2004), Swan and Smith (2001) 等を参照されたい。

参考文献

甘利俊一 [監修] 入来篤史 [編] (2008)『言語と思考を生む脳』東京大学出版会, 東京.

- Canale, Michael and Merrill Swain (1980) "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing," *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Chomsky, Noam (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge, Mass.
- Chomsky, Noam (1986) *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. Praeger, New York.
- Crystal, David (2003) *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. 5th edition. Blackwell, London.
- 江利川春雄 (2005)『日本人は英語をどう学んできたか：英語教育の社会文化史』研究社，東京。
- Genesee, Fred (1987) *Learning through Two Languages: Studies in Immersion and Bilingual Education*. Newbury House, Cambridge, Mass.
- Han, ZhaoHong (2004) *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Hymes, Dell (1972) "On Communicative Competence," *Sociolinguistics: Selected Readings*, ed. by John B. Pride and Janet Holmes, 269-293, Penguin, Harmondsworth.
- 加藤俊徳 (2015)『脳科学的に正しい英語学習法』Kadokawa，東京。
- 永井忠孝 (2015)『英語の害毒』新潮社，東京。
- 西山教行，大木充 [編著] (2015)『世界と日本の小学校の英語教育：早期外国語教育は必要か』明石書店，東京。
- 大石晴美 (2006)『脳科学からの第二言語習得論：英語学習と教授法開発』昭和堂，京都。
- 佐藤郡衛，片岡裕子 (2008)『アメリカで育つ日本の子ども：バイリンガルの光と影』明石書店，東京。
- Swan, Michael and Bernard Smith (eds.)(2001) *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems*. Cambridge University Press, Cambridge.
- 苦米地英人 (2015)『バイリンガルは二重人格』フォレスト出版，東京。
- 山本雅代 [編] (1999)『バイリンガルの世界』大修館書店，東京。
- 山本雅代 (2014)『バイリンガル：その実像と問題点』大修館書店，東京。
- 山本雅代 [編著]，井狩幸男，田浦秀幸，難波和彦 [著] (2014)『バイリンガリズム入門』大修館書店，東京。
- 湯川笑子 (2000)『バイリンガルを育てる：0歳からの英語教育』くろしお出版，東京。