

# 「国際英語」教授法と記号研方式

EIL (English as an International Language) and  
JAASET (Japan Association for Applied Semiotics for English Teaching)

玉木 智・寺島 隆吉

TAMAKI SATOSHI, TERASIMA TAKAYOSI

序 章 日本の英語教育が目指すべき道	第 2 節 記号研方式の指導体系
第 1 節 アジアの英語	第 1 項 言語学習の目的
第 2 節 Authenticな英語と国際英語	第 2 項 シラバス
第 1 章 国際英語の先行研究	第 3 項 学習者の役割
第 1 節 英語教育における国際英語研究の課題	第 4 項 教師の役割
第 2 節 国際英語の多様性と英語教育	第 5 項 教材
第 3 節 国際英語教育のカリキュラム	第 3 節 記号研方式の指導過程
第 4 節 国際英語の教材	第 1 項 記号研方式の授業展開の基本理念
第 5 節 国際英語の教授法	第 2 項 授業展開の具体例
第 2 章 「国際英語」教授法の分析	第 4 章 「国際英語」教授法と記号研方式の比較
序 節 英語教授法の分析方法	第 1 節 指導理念
第 1 節 「国際英語」教授法の指導理念	第 1 項 言語理論
第 1 項 言語理論	第 2 項 言語学習理論
第 2 項 言語学習理論	第 2 節 指導体系
第 2 節 国際英語の指導体系	第 1 項 言語学習の目的
第 1 項 言語学習の目的	第 2 項 シラバス
第 2 項 シラバス	第 3 項 学習者の役割
第 3 項 学習者の役割	第 4 項 教師の役割
第 4 項 教師の役割	第 5 項 教材
第 5 項 教材	第 3 節 指導過程
第 3 節 「国際英語」教授法の指導過程	第 1 項 Communicative Approachの観点から
第 1 項 Communicative Approachとの類似	第 2 項 「国際英語」教授法としての可能性
第 2 項 「国際英語」指導過程の具体例	終章 国際英語のコアとは何か
第 3 章 記号研方式の分析	第 1 節 英音法のコア
第 1 節 記号研方式の指導理念	第 2 節 英文法のコア
第 1 項 記号研方式の言語理論	NOTES
第 2 項 記号研方式の言語学習理論	REFERENCES

The following, originally the third part of the master thesis written by a graduate, Mr. TAMAKI, is the article revised and enlarged by an academic supervisor, TERASIMA

以下の論文は、玉木智（郡上高校教諭，2004年度卒業）の修士論文「英語の国際化と日本の英語教育に関する一考察」の第3部「国際英語教授法としての記号研方式」に、指導担当であった寺島が加筆修正を加えたものである。ともすれば英米語モデル一辺倒になりがちな日本の英語教育を「国際英語」という観点で考察したものだが、難問が山積する日本の英語教育を少しでも前進させるために、この論考がささやかなりとも貢献できれば幸いである。

## 序 章 日本の英語教育が目指すべき道

### 第1節 アジアの英語

よく言われることだが、日本人は英米志向が強い。英語に対する姿勢にも、その傾向がはっきりと見て取れる。それを表す例は枚挙にいとまがないが、最近実際に経験したことから述べてみたい。

岐阜大学の大学院には多くの社会人学生が学んでいるが、先日、家庭の主婦をしながら美術の研究をしている女性と話す機会があった。その女性には中学生の子供がいることもあり、話題が英語の学習に関することになった。岐阜市内の自宅の近くに英語の塾があるのだが、外国人の講師がインド人なので通わせる気がしない、英語を教えるのならアメリカ人かイギリス人でなければだめだと言うのである。

この言葉を聞いて、またかと思った。インドには英語を母語とする人々が約20万人おり、2,300万人程度はバイリンガルとして英語が話せるという（本名1990：219）。それなのに、講師個人の英語力を問うこともなく、ただインド人だというだけで教えるを請う価値がないと断言したのである。

このような姿勢は個人レベルにとどまらない。平成15年7月現在、日本でALTとして勤務している外国人は5,649人だが、その中でアメリカ、イギリス、カナダ、アイルランド、オーストラリア、ニュージーランド出身者は5,509人と、全体の97.5パーセントを占めている。その他の地域では、南アフリカ共和国出身者の51人が目を引く程度である。

アジアに目を転じると、インド、シンガポールの2カ国で、合計わずか13人となっている（「自治体国際化協会」調べ）。この中には英語以外の母語話者も含まれていることも考えられるため、あくまで参考程度にしかならないが、「日本人のイメージするauthenticな」英語を話す人たちが大半を占めていることはほぼ間違いない。「国際的に通用する英語」とは、アングロ＝サクソン系の人たちの話す言葉だと信じて疑わないのである。

では、日本においては個人のみならず、文部科学省までもが無邪気に「英語＝アメリカ・イギリス英語」という考え方に浸るようになったのはなぜだろうか。よく耳にする説が2つある。まず、江戸末期に日本が開国した時の「欧米列強に追いつけ、追い越せ」という思いが今でも生きているというもの。もう1つは、第2次世界大戦に敗れたあとの連合国（実質的にはアメリカ）による統治を通じて、欧米コンプレックスを抱いたというものである。

これに対して、日本以外のアジア各国では、自らの母語を生かしながら「国際英語」を生み出し、国際舞台において堂々と使用している姿が多く見られる。この違いはどこから生じるのか。この問いに対する答えを見つけるためには、本名（1990）の次の部分がヒントになりそうである。これまでとは異なった視点から、英米語を無批判に受け入れてきた日本の姿を見ることになった。

英語が国際コミュニケーションで重要な役割を担っていることについてはすぐれた考察があるが、国際英語とはどのような形式であるべきかについては有意義な提案が見られない。これがないかぎり、国際英語は英語教育のモデルにはなりにくい。具体的にどういう英語を教えたらいかがが、わからないのである。

この問題を解決するヒントは第3世界のノンネイティブ・スピーカーが獲得した英語のパター

ンの中にあるように思われる。彼らは困難な状況のなかで、自己のアイデンティティを確立する手段と、国際場面において自己を表現する手段の両方を入手したのである。(本名1990: 20, 傍点筆者)

日本は母語が「困難な状況」におかれた経験がないことで、「言語政策における無知・無策」に陥ってしまったのではないだろうか。日本以外のアジア各国の歴史を見ると、まず中国は漢・満州・モンゴルの各民族が入れ替わり統治してきただけでなく、近代に入ると欧米列強や日本により支配された。インド・シンガポール・マレーシア・ミャンマーは多言語・多民族国家の上、イギリスによる統治を受けた。フィリピンも多言語国家であり、スペイン・アメリカ・日本による支配を経験した。インドネシアはオランダ・日本により統治された。さらに周知のとおり、韓国・台湾は日本に支配された歴史を持つ。

このようにアジア各国は他国の支配を経験し、そのほとんどの場合、統治国の言語を強制されてきたのである。実際、日本自身が、韓国や台湾に対して徹底した日本語教育を行った。こうしてアジア各国は、言語が国家戦略において重要な武器となることを痛切に思い知らされ、民族として生き残るために、自分たち独自の英語を作り上げていったのである。

一方、日本はどうか。江戸末期にしても、第2次大戦後にしても、英語教育を強制されたことはない。少なくとも、あからさまに統治のためという名目で英語教育を施されたことはない。したがって現在まで、日本人にとって外国語の習得は生命にかかわる問題となったことはない。せいぜい、進学先や留学先が限定されるとか、会社での昇進に影響が出るといった程度ですんでしまうのである。

このようなのんびりした状況で、「日本独自の英語を」と叫んでも説得力はなく、「どうせなら本家本元のアメリカ、イギリス英語を身につけたい」と大半の日本人が考えるのも無理からぬことに思えるのである。「生死に関係ないのなら少しでもいいカッコウをしたい」と思う人の気持ちを一方的に非難することはできない。

ただ、断っておくが、このように述べたからといって、日本の現状を肯定しているのではない。「言語政策における無知・無策」を放置しておけば、英語帝国主義の片棒を担ぎ続けることになるからである。つまり、日本の英語教育は、アメリカ・イギリス一辺倒の危険性を知るところから始めなければならない。国として真の自立を図るならば、憲法改正よりも、まず、言語政策の根本的な見直しが必要だと思う。

## 第2節 Authenticな英語と国際英語

アジアの多くの国の人々が自信を持って用いている英語をお手本とし、日本人も「日本英語」と言うべき国際英語を身につけることに同意する人は少なくないだろう。しかし、長年、英米語信仰を持ち続けてきた日本人にとって、そのモデルを捨て去るのは難しい。そこで問題になるのが、日本人の英語がどれだけ外国人に通じるのかということである。この点について、本名(1990)に興味深い記述がある。

Larry Smithのintelligibility研究は、国際的な伝達手段としての英語が、アジア諸国の人々の間で、さらに彼らとアメリカ人との間で、互いにどの程度理解し会えるかを探る実証的研究であり、興味深い。そこでは(教養あるといわれる)日本人の英語は、75%という高い率でインドをはじめとする9カ国の人々が聞き取れるという。一方、アメリカ人の英語は55%である。このことから、英語学習の目標が、必ずしも言語民のそれに近づく必要はないことが分かる。(中略)著者等の実験では、日本人大学生80名の英語発話を録音し、その中から時制、語い、語順、省略といった面での文法的誤りを含んだ文を抽出して、これを書き取って40人のアメリカ人にその正確な意味を判定させた結果、79.2%のintelligibilityがあることがわかった。たとえばI want to speak English fluently.というべきところを、frequentlyとってしまった

にも関わらず、20%の人々が文脈から正しく理解している。(本名1990: p.282, ll.9?24)

第2次大戦後、日本の英語教育界ではAudiolingual Methodが主流となった。耳で聞いたモデル英語を正確に繰り返すことで習慣的に英語の発音や構造を身につけるというものである。のちに、この指導方法は多くの批判を受けたが、今も日本の英語教育に大きな影響を与え続けている。その際たるものが、「誤りは厳密に正さなければならない」というものである。

自分自身、教壇に立っているときには、冠詞の有無や三人称単数現在の-sなど、local errorに神経をとがらせがちである。しかし、ALTに英作文などの添削を依頼すると内容に注意を向け、訂正箇所はglobal errorのみになることが多い。したがって、日本人教師がほとんど評価しない作文をALTが高く評価することもある。

この姿勢の違いは、日本人教師がAudiolingual Methodの影響を受けてきたということと、教師自身がいまだに英語学習者でもあるというコンプレックスからきているのではないだろうか。私自身の学習法を振り返ってみても、問題集などに解答した時、わずかな誤りにショックを受け、完璧に仕上げようとする。教師としての知識を得るためには必要なことかもしれないが、生徒にそれを要求してはならない。言語のアウトプットにおいて最も重要なのは、自分の伝えたいことを相手に理解してもらえるかどうかなのである。

それでは、日本人に求められる英語とは、よく生徒が口にするように「ブローケンでも何でもいいから通じればいい」のであろうか。私は、この言葉を耳にするたびに、「日本語でもそうだが、ある程度きちんとした言葉をおさなければ、人間性を正当に評価されないのだ」と答えてきた。

この点については、すでに引用したとおり、本名(1990)が第1章で「国際英語とはどのような形式であるべきかについては有意義な提案が見られない」と書いているが、同書第11章には、次のような提案がなされている。

学習用のテキストでモデルとして提示される英語は、「教養のある英語 (educated English)」であれば、母語話者のものでも非母語話者のものでもよく、学習者の習得すべきターゲットは「通じる英語 (intelligible English)」と「適切な英語 (appropriate English)」である (本名1990: 304)

この提案は大変説得力があると思うし、私自身の考え方とも一致する。しかし、次に問題になるのは、「教養のある英語」や「適切な英語」を判断する基準は何かということである。

本書には、アジアの英語がアメリカ・イギリス英語と構造的に異なる部分が、発音や語彙・統語などについて具体的に述べられている。その中で、我々がモデルにできるのは、どの程度までの英語なのか。実際に「日本英語」を初等中等教育に導入するとなれば、(現在の教育システムが維持される限り)学習指導要領に細かく記載しなければならない。

そのためには、「教養ある」「適切な」という言葉の意味をきちんと定義することが不可欠である。残念ながら、本書を読んだ限りでは、そこまで踏み込んだ記述は見られなかった。以下、この問題を一貫して追及してきた日野信行氏の研究を紐解きながら、同時に同じ問題を別の角度から追求してきた記号研の研究と比較してみることしたい。

## 第1章 国際英語の先行研究

### 第1節 英語教育における「国際英語」研究の課題

英語帝国主義などの観点から、英米語偏重の英語教育を批判する動きが次第に活発になり、英語に「国際語」または「国際補助語」としての役割を与えようという声が多からず聞かれるようになってきた。どの地域で話されている英語に対しても、「誤った英語」ではなく、その地域特有の英語と

してとらえられてきたのである。

実際、中学校や高校の英語教科書を見ても、英米のみならず、日本を含めて世界各地から題材を取ったものが増えたり、姓・名の順で日本名を書くなど、日本式の記述方式を導入したりもしている。しかし、まだ学習のモデルとしては英米の英語を採用しているのが現状である。それは、「国際英語」というべき言語が何者なのかという具体的な提案がほとんどないことに起因していると思われる。

その中で、大阪大学の日野信行は、国際英語の意義を積極的に認め、それを学習モデルとして実際の授業をおこなっている数少ない教師の1人である。今回は、日野が国際英語をどのような概念としてとらえ、今後どのような課題を抱えているのかを述べた論文「英語教育における『国際英語』研究の課題：国際英語思想史及び言語文化論の視点を中心に」(大阪大学『言語文化研究』25, 1999: 185-203)の要約を中心として、論を進めることにする。

### 第1項 国際英語の歴史的側面

国際英語研究の課題として、日野(1999:185)が第1にあげているのが、世界史における国際語の検証である。国際語としての機能を果たした言語は英語が初めてではない。ラテン語やギリシア語、中国語も同様の役割を担ってきたのである。彼は、こうした言語が母語話者の枠組みから離脱したときにどのような現象が起こったかを知れば、今日、国際英語が抱えている問題の解決法について、有効な示唆が得られるはずだと述べている。しかし、従来の国際英語研究においては、英語以外の国際語に関する検討が不十分であり、この点についてのケーススタディを進めることが望まれるという。

第2の課題とされているのは、国際英語の思想が形成されるに至った経緯の分析である。日野(1999)は、国際英語論の現状を理解するためには、その原初における発想と、一連の流れを認識することが不可欠であるという。彼は、これを英米・日本・その他の地域という3つの観点から概観している。

まず、英米における英語教育で国際英語の考え方が見られるようになったのは、主として英国の旧植民地において英語モデルの設定という課題に直面したからだという。英米語をはじめとする英語母語変種と、インド英語やシンガポール英語などのESL (English as a Second Language) 変種が、さまざまな点において相違点を持つことが、1960年代には、すでに意識されていた。英国のHalliday, McIntosh, and Strevens (1964)には、「英語教育の目標は、もはやイギリス人風に話せるようになることではない」と指摘されているのである。

しかし、この問題提起が英語教育研究者の注目を集めたのは、1970年代半ばに起こった論争によってであった。米国のPrator (1968)は、Halliday et al.に対し、インド英語やマレーシア英語などを、英語教育のモデルとして設定することは不可能だとして、強い批判を加えた。そのような英語は、それぞれの国で統一された変種ではなく、各自がめいめい勝手に使用しているだけだというのである。発音にしても、統一がとれていないため、同じ国の人同士でさえ理解度が低いことを根拠としてあげている。

この言説に反論して旧英領出身のKachru (1976)は、インド英語は土着のインド文化を基盤とし、国内でのコミュニケーションの手段として用いられていると述べた。米国のSmith (1976)も現代世界における英語の多様性を肯定的にとらえ、EIAL (English as an International Auxiliary Language) を提唱した。これは、英語を国際的にも国内的にも、意志疎通の手段として英語が使用されているという考え方に基づくものである。

その後、国内における英語使用に言及している点を明確にするため、EIIL (English as an International and Intranational Language) と改められたが、定着したのはこのいずれの用語でもなく、EIL (English as an International Language) であった。日野(1999)はこの理由として次の2点をあげている。すなわち、ESL やEFL (English as a Foreign Language) と同じ3文字

で表されており、対比しやすいことと、特に日本のようにEFLの環境にある国にとっては、国内での英語使用を考えに入れる必要がないことである。

さらにSmith and Rfiqzad (1979) は、英語非母語話者の英語発音の理解度が母語話者の発音に劣らないことを実証的に示し、「英語の音声の教育モデルは母語話者の音声であるべきとする必要はない」と結論づけた。特に、日本人の英語発音の国際的な理解度が、米国人のそれを上回ったという事実は注目に値する。

すでに述べたように、英国での国際英語をめぐる論争は、旧英国植民地での国内英語使用をめぐる問題が端緒となっている。そのため、日野 (1999) は、英国の英語教育者の関心はESL環境に集中しており、EFLとは区別して考える傾向があると述べている。一方、同じ英語を母語話者とする国であっても、米国では英語の国際的使用に着目したため、ESLとEFLを研究対象として明確に区別することはあまりないという。日本でも米国と同様の傾向が見られるため、英国人学者と議論がかみ合わないことがあるとも指摘されている。

日本人英語の国際英語論においては、もしインド英語が教育モデルとして認められるならば、日本式英語 (Japanese English) も認められてしかるべき、という考え方になるのは自然なことであると思われるが、一方、インド英語は組織変種、日本英語は運用変種として両者を根本的に区別するならば、そのような立場は成り立たないことになる。(1999: 189)

日野 (1999) によれば、「組織変種」とは特定の国家や地域において組織的に確立された変種であり、「運用変種」とは個人レベルの変種のことであり、この2つを厳密に区別している英国系の学者の議論を理解するためにも、国際英語論がたどってきた歴史を振り返る必要があるというのが、彼の主張である。日野(1999)は、その萌芽期についてのみ考察を行ったが、その後から現在に至るまでの経緯についてもきちんと分析する必要があると説いている。

次に彼が着目したのは、日本における国際英語論の歴史である。1970年頃から盛んに議論されるようになったが、最大の焦点は「日本式英語」をどのように位置づけるかということにあった。國弘 (1970) は、国際英語を「英語の脱英米化」と表現し、日本語式英語でも臆せず話す態度が必要であると説いた。鈴木 (1971,1975) は英米人にとっての「民族英語」であるEnglishの規範に拘束されない日本人英語Englicを、また、小田 (1970) は、「エスペラント」からの発想で、「イングラント」を提唱するなど、国際英語に関する論考が相次いだ。

こうした論争の中で大きな争点となったのが、日本式英語は英語学習者の目標か、それとも母語話者の英語を目指したうえでの結果か、という点である。これについて、日野 (1999) は、英国系の学者の意見は明確であると述べている。上述したように、日本人はEFL環境に置かれているため、その英語は制度化されておらず、個人がそれぞれの英語を話す「運用変種」である。したがって、目標にしうるモデルそのものの設定が不可能であり、いわゆる「標準イギリス英語」か「標準アメリカ英語」を目標とするのが当然だということである。

しかし日野 (1999) は、この考え方が実証されたものではないと反論する。事実、米国の国際英語研究者の中には、英語教育モデルを母語話者の英語に限定していない者もいるという。世界各国における国際英語論を見たとき、主な研究対象はESL国の英語、日野 (1999) の言うところの「組織変種」であり、日本のようなEFL国における「運用変種」に関する考察は十分でないという。彼は、日本の英語教育を考えるうえで参考になるのは、韓国や中国のような、他のEFL国の英語教育界の状況であると述べている。

## 第2項 言語と文化の関係

日野 (1999) は、国際英語研究のためには、言語と文化の関係を見直すことが重要であると説く。国際英語とは、言語が母語話者の言語的・文化的枠組みをはずれることにより成立するものだからで

ある。その際、大いに参考となるのが「サピア・ウォーフの仮説」であるという。

これには、「言語は思考を決定する」という強い仮説と、「言語は思考に影響を与える」という弱い仮説の、2つの解釈があるが、彼は、後者の立場を支持している。もし強い仮説が正しいとするならば、異なる言語を話す者の相互理解は不可能だという結論に帰着せざるを得ない。しかし、現実には、たとえ母語を異にしているとしても相互理解が可能であることは、経験的に明らかなのである。

元来、サピア・ウォーフの仮説は、母語及び母語話者を対象としているため、国際英語の教育に適用できるかどうかは微妙な問題であるが、この仮説と国際英語とに関わる問題を、日野(1999)は次のように指摘している。

あえて簡潔にまとめるならば、結局のところ、英語はアングロ・アメリカンの思考様式（より広くは文化）と不可分の関係にあるのか、という点に帰結しよう。言い換えれば、たとえば日本人や中国人が英語を用いて自己表現を行うという国際英語の立場は、しょせん絵に描いた餅にすぎないのか、ということである。(1999:194)

英語教材や英会話学校の宣伝文句に見られるような、英語を使いこなしたいのならば、日本人としての価値観や発想は捨てて、英語母語話者のそれに染まる必要があるという考え方は正しいのだろうか。日野(1999)は、国際英語の理念に対立するとして、これを否定する。そのような考え方が正しいとすれば、日本人や韓国人が英語を話すとき、たとえば年長者に対する敬意を弱めたりする必要があるからだという。兄か弟か、姉か妹かを区別しないbrotherやsisterという言葉を使うことで、長幼の序という価値観に対するこだわりが少なくなってしまうというのである。

一般的な国際英語論においては、上記のような言語と文化の関わりを、「どの言語も特定の文化とのみ結びつくわけではない」ととらえているという。ここでは、言語の「土着化」という概念が中心となっている。この土着化というのは、英語について言えば、「アングロ・アメリカンの価値観を元来の背景文化とする英語ではあっても、それ以外の文化の枠組の中で使われていくうちに、英語という言語の側が使用者の文化に合わせて変容していく」(1999:195)ということである。この概念は、主にESL地域の英語について用いられることが多く、日本のようなEFL地域に適用されることは少ない。しかし日野(1999)は、EFL地域にも土着化を認めることを主張する。先のbrotherやsisterについて、日本人の場合、olderやyoungerなどを加えて使用する人が多いことを例に挙げている。これは、日本人の価値観や文化に合わせて英語が土着化している証だということである。

日野(1999)は、この土着化の概念とサピア・ウォーフの仮説の関係について、つぎのように述べている。

サピア・ウォーフの仮説の弱い方のバージョンが、思考が言語に及ぼす影響に比べて言語が思考に及ぼす影響のほうがはるかに大きいとする考え方であるとすれば、思考に合わせて言語が柔軟に変化していくとする土着化の概念を骨子とする国際英語論は、やはりサピア・ウォーフの仮説に対するアンチテーゼとしての性格を持つと言えよう。(1999: p.196, ll.17-21)

しかし、現在の国際英語論では、この点に関する議論が欠落しており、今後の大きな課題となるだろうという。

日野(1999)が最後に検討しているのは、国際英語における研究単位としての「国家」についてである。一般的に、言語学の研究においては、旧来「母国語」としていたものを「母語」とするなど、必ずしも国家をその単位とはしていない。しかし、国際英語の分野では、「インド英語」などと国家を単位として分析がなされることが多い。これは、多民族国家で使用される英語において、民族の違いをこえた共通点が存在するからであるという。日野(1999)は、例として、主に中国系・マレー系・インド系の各民族から構成された国家であるマレーシアをあげている。それぞれ母語の影響を受け、各民族の話す英語には差異が見られる一方で、どの民族にも共通する「マレーシア英語」という単一の変種の存在も認められるというのである。

そもそも、「国際」またはinternationalという言葉自体が国家を念頭に置いたものである。国家という概念を排除するには、「異文化コミュニケーション」などの用語を用いることも考えられるが、これは「英米文化に属する話者とそれ以外の文化に属する話者の意志疎通（言語習得研究でいうNS/NNS）という文脈で用いられてきたという経緯があり、英語非母語話者どうし（NNS/NNS）の意志疎通を特徴的な状況とする国際英語という新しい概念を表すには不十分とも考えられる」（1999:198）とされている。

日野（1999）は、本質的なレベルにおいて、言語や文化と密接な結びつきが強いのは国家よりも民族であるが、その相互関係は複雑なものになっていると説く。民族を国際英語の研究単位とすることにより、新たな知見が得られることは確実であるが、そこにも限界はあるという。彼が、望ましい方向として示唆しているのは、国家だけでなく、民族・地域・社会階層・職業・性などをはじめとして、さまざまな角度から国際英語の考察を進めることである。

### 第3項 「国際英語」の定義の曖昧さ

大学院の授業で、本稿について討論した際、指導教官（寺島）から、次の部分が何を意味しているのかよく分からないとの指摘を受けた。

日野（1999）は、国際英語の理念に対立するとして、これを否定する。そのような考え方が正しいとすれば、日本人や韓国人が英語を話すとき、たとえば年長者に対する敬意を弱めたりする必要があるからだという。兄か弟か、姉か妹かを区別しないbrotherやsisterという言葉を使うことで、長幼の序という価値観に対するこだわりが少なくなってしまうというのである。

最初は、文章構成の問題かと思った。1つの文の中に、一般論と具体例が混在し、その後再び一般論に戻るという順序が、読み手を混乱させるのかと考えたのである。読み返してみると、確かに回りくどくてわかりにくい。しかし、指導教官の説明を聞くうちに、根本的な問題は文章にあるのではなく、「国際英語」に関するとらえ方の違いにあるのだと気づいた。

寺島論によれば、「国際英語」というのは英語母語話者、ESL地域の話者、EFL地域の話者のそれぞれが話す英語すべてに共通する「核」または「幹」の部分であるべきだという。これに対し、日野（1999）は、上記の3種類の話者が話す英語すべてを包括して「国際英語」と読んでいるように思える。たとえば、シンガポール英語も国際英語であり、日本人英語も国際英語である、という具合に。

しかし、あくまでも、これは私自身の解釈であり、日野（1999）の中に「国際英語」の明確な定義があるわけではないので、その真意を明確にする必要性を痛感している。「日野（1997）において、『国際英語』の定義を提示し」（1999:185）とあるので、早晚明らかにできると思う。

このように、定義の重要性を思い知らされたわけであるが、日野（1999:189）も、「国際英語」のとらえ方の相違が原因で、英国人の学者と米国人の学者では議論がかみ合わないことがあると述べている。私の解釈が正しいとするならば、日本人学者同士でも同様のことが起こっていることになる。

### 第2節 国際英語の多様性と英語教育

前節では、国際英語が抱える課題について、日野（1999）を通じて考察を行った。国際英語がたどってきた道筋を確認することで、様々な問題の存在を知ることができた。ただ、肝心の国際英語の定義が不明確なままであり、彼の真意をくみ取れたかどうかについては、疑問な点もある。本節で扱う、日野信行「国際英語の多様性と英語教育」（大阪大学『言語文化研究』No.27, 2001）は、日野（1999）を受けて、国際英語研究の全体像をさらに明らかなものにする試みとなっている。しかし、私にとって、より重要な意味を持つのは、まず国際英語の定義の明確化から始めているという点である。今後の研究をさらに実りあるものとするためにも重要な論考となることを期待して、同論文の要約を、以下に述べる。



## 第1項 「国際英語」の定義の明確化について

日野 (2001) は、「国際英語」の定義を明らかにするため、まず、津田 (2000) による「国際英語論」の定義を2つ引用する。

英語国以外の人々にとっても、英語がコミュニケーションの媒体として実際に機能していることをもとに、「英語が国際共通語でよい」とする考え (2000:154)

英語のノン・ネイティブ・スピーカー—つまり英語を母語としない人々の使う英語が国際及び国内コミュニケーションの媒体として機能している現実を評価して、そのような英語を「国際英語」と呼び、英語は英語民族の占有物ではなく、それを使っている人たちのものであり、英語は世界の人々の言語である。(2000:167)

この2つの定義のうち、日野 (2001:262) は後者を支持する。前者は、英語が世界で広く用いられている現状、つまり、英語支配を追認する立場であるため、他の言語教育の軽視につながる恐れがあるというのである。彼は、国際的な意志疎通の場で用いられるのならば、「国際モンゴル語」や「国際ベトナム語」など、どの言語にもその資格は与えられると言う。ただ、現状においては英語の使用頻度が最も高いために、たまたま「国際英語」が問題になる機会が多いだけだと主張する。

私が定義する国際英語論では、「言語とは、その母語話者の文化的枠組みをこえて、非母語話者を含む使用者の価値観に適合しうる存在である」という認識を基盤とし、英語はあくまでもその一例に過ぎないと考えるのである。国際英語論が英語帝国主義に陥らないようにするために、この視点を確保しておく必要がある。(2001:263)

これは、米国学者の多くが関わっているEnglish as an International Language (EIL) 論の立場に近く、津田 (2000) による前者の定義は、英国系学者によるWorld Englishes (WE) 論にしばしば見られる考え方であるという。英語第2公用語化論はWE論的な英語偏重の危険性を認識したうえで議論すべきだというのが、日野 (2001) の主張である。

## 第2項 英語変種について

### 1) 英語変種の言語的・文化的側面に関するマクロ分析

日野 (2001) は、英語の変種をマクロとミクロの両面から分析している。まず、マクロ社会言語的視点から、英語の使用地域と使用者に関する考察を行う。

英語が用いられている地域の一般的な分類方法は、内部サークル (inner circle: 英語母語話者国)、外部サークル (outer circle: ESL国)、拡大サークル (expanding circle: EFL国) の3分法である。ただ、この分類法は国家を単位としている点で問題があるという。

また、使用者の分類については、「母語話者」と「非母語話者」の区別に曖昧さは残るが、非母語話者が母語話者を数のうえで上回っているという重要な事実が明らかになった。

日野 (2001:264) は、国際英語研究においては、英語がなぜ「世界語」になったのかという議論が、政治的・言語的要因などの観点からなされることも多いが、英語が世界語であるという状況を正当化するために利用される傾向があると指摘する。したがって、彼は、英語が世界に広まった原因については、研究対象から除外すべきだとしている。しかしこれは津田幸男のような「英語帝国主義」論者からは異論もあろう。

マクロの観点から、彼はさらに、言語計画・言語政策における国際英語を分析している。たとえば、歴史や国民構成から見ても共通点の多いシンガポールとマレーシアは、それぞれの国策により、英語に対して相反する姿勢で臨んでいる。前者は英語を対外的にも国内的にも重視しているのに対し、後者は対外的な役割に限定しているのである。一方、拡大サークルに属する日本で、英語第2公用語論が浮上してきたのは、英米の旧植民地以外では類を見ないことであるという。ただし、日野 (2001) はこの点について是非を論ずることを避けている。国際英語の概念を英語教育の枠内にも適用して

いるためである。

## 2) 英語変種の言語的・文化的側面に関するミクロ分析

日野 (2001) は、ミクロ社会言語学的視点からは、英語変種の特徴や多くの英語変種に共通する性質についての分析を行う。

まず彼は、文法・音韻・語彙・談話規則・社会言語学的規則などの切り口を提示している。具体例として、使用域による *acrolect* (上層英語)、*mesolect* (中層英語)、*basilect* (下層英語) のような分類があげられている。

80年代後半から注目されたのは、談話規則や社会言語学的規則の分析であるという。その研究成果として、英語変種間の音声上の相違は、コミュニケーションにそれほど深刻な影響を及ぼすものではないのに対し、談話規則や社会言語学的規則の相違が大きいと重大なコミュニケーション障害が発生することが明らかになった。

また、従来の TESL (第2言語としての英語教育) や TEFL (外国語としての英語教育) では母語英語変種における談話規則や社会言語学的規則が絶対的な規範と見なされるが、TEIL (国際語としての英語教育) においては、その規範が相対化されるという。たとえば英作文において、TESL や TEFL では段落の最初で趣旨を述べ、それを敷衍していくという英米流の思考様式を反映した文章構成を基本としているが、TEIL では、この方式にこだわる必要はないのである。また、非母語話者間のインタラクションに強い関心を寄せる点も、TEIL における談話規則や社会言語学的規則研究の特徴であるという。

次に日野 (2001) があげているのが、コーパス言語学からの貢献についてである。英国のコーパス研究では、比較的早い段階から、母語としての英語のみならず、非母語英語の分析にも注意が向けられてきたという。特に International Corpus of English (ICE) は、さまざまな非母語英語変種の特徴を明らかにしてきた。

しかし、この ICE を含め、非母語英語変種について編纂されてきたコーパスは、ほぼ外部サークルに属する変種に限られており、拡大サークルの変種は対象とされてこなかった。拡大サークルの英語は、英語学習者の誤り分析 (error analysis) で利用するためのデータとして扱われてきた程度であるという。

World Englishes (WE) 理論においては、インド英語など外部サークルの英語はそれ自体が目標言語であると認められる傾向があるのに対し、日本英語など拡大サークルの英語は目標言語ではなく、学習途上の中間言語 (interlanguage) であると見なされており、コーパス分析にもこの態度が反映されているのだという。

コーパスと同様に、辞書も国際英語の立場を考慮するようになってきた。Oxford English Dictionary (OED) 第2版 (1989) がインド英語や西アフリカの英語語彙を収録したのを契機に、東南アジアの英語変種や南アフリカ英語などを扱う辞書も現れた。しかし、その守備範囲は、やはり外部サークルの英語に限られてきた。

日野 (2001:268) は、ほとんど唯一の例外として、山岸・郡司による『ニューアンカー和英辞典』(1991) を挙げている。山岸はこの辞書の「本辞典編集のねらい」の項で、「日本人が日本という国に視座を据えて使用すべき英語は、究極的には… (中略) …『日本人の英語』(Japanese English) であるべきだと信ずる」(pp.9-10) と述べている。

## 3) 組織変種と運用変種

日野 (2001) は、「組織変種」と「運用変種」の違いを本質的なものとして区別する考え方が、Kachru を中心とする WE 研究の最も基本的な枠組であると指摘している。前者はインドやフィリピ

ンなどの外部サークルの確立された英語変種であり、後者は日本や韓国などの拡大サークルで使用される個人レベルの域を出ない英語変種と見なされているというのである。

日野は、英国や旧英領の学者を主とするWE学派の関心の対象が、英米の旧植民地の英語であったことを考えれば、それ以外の英語と分けて考えるのは不自然ではないとしながらも、この2分法には少なくとも3つの問題があると主張する。

第1の問題点は、この分類が、具体的な証明を欠いており、一部の有力な学者の主観に基づいて唱えられた概念であることだという。日野(2001)は、「外部サークル」「拡大サークル」という分類には同意しつつも、前者の英語を「組織変種」、後者の英語を「運用変種」と固定化してしまったのは、WE論の勇み足であるとしている。

しかし拡大サークルの英語をまとまりのない個人レベルの運用変種に過ぎないと決めつけるのは妥当でない。例えば、日本人の英語はまさしく運用変種に分類されるわけだが、実際には、(中略)個人のレベルを超え、日本的な形で規格化された英語がそこに存在する。そして現に、日本語や日本的価値観に影響されたまさに日本的な英語を、日本にいる外国人も日本人自身も、常に目の当たりにしているのである。確かに、日本英語や韓国英語はインド英語やシンガポール英語ほどに確立された変種ではないかもしれないが、それは単なる程度の違いに帰する問題であり、本質的な相違ではない。(2001:269)

第2の問題点は、この2分法が、国際英語研究の発展を遅らせてきたことだという。コーパスの項で述べたように、WE論において拡大サークルの英語に言及する学者はごく少数派であり、EIL論の立場からの研究に限られていた。ただ、90年代に入ると、国際コミュニケーションの場で両サークルの英語を問わず、非母語変種が盛んに用いられるようになり、WE学派の祖であるKachruでさえも、日本人の英語に見られるある種の創造性に着目する考察を発表している。

第3の問題点は、この2分法が、英語変種の中に優劣を認める態度に結びつくことだという。WE論のこのような態度は、英語学習者のモデルを、外部サークルではその国の独自の英語、拡大サークルでは母語話者の英語とすることを当然とするところにあらわれているのである。これに対し、EIL論では、両サークルの英語変種に同等の価値を認めているという。拡大サークルにおける英語学習のモデルも、母語話者の英語に限定することはない。したがって、日本人にとっての国際英語を考える上で意義深いのは、WE論よりもEIL論だというのが、日野(2001:271)の主張である。

ただ、日本人の国際英語研究者の間でも、日本人の英語を組織変種なのか、それとも運用変種とするのか、という点については合意を見ていないのが現状だという。日野(2001)は、拡大サークルの英語を運用変種だと決めつけることに疑問を投げかけているが、同時に、「日本人ならばすべからく日本人英語を話すべし、という主張につなげる意図はない」(2001:271)とも述べている。たとえば、日本人の名前を英語で言う際、「姓・名」の順にするのか、「名・姓」の順にするのかという問題について、集団よりも個を大切にする観点から「名・姓」の順序を好む日本人がいれば、その人たちに「姓・名」の順序を強制することには否定的な意見をほのめかしているのである。

### 第3項 メディアと言語接触

#### 1) メディアと国際英語

国際英語に関して、メディアが果たす役割は大きい。日野(2001)は、この中でもインターネットが各国の英語変種の形成に与える影響について考察している。彼は、インターネットの普及により、アメリカ英語がこれまで以上に大きな勢力を得ていくだろうという見方があるとする一方で、逆に、英語に対する非母語話者の影響が強まるとする塩澤(2000)の意見も紹介している。

それは、「英語の母語話者が非文としても、世界中の非母語話者がネット上である特定の表現を広く使い始めてしまうと、認めざるを得ないということもあるかもしれない。英語が非母語話者によっ

て変えられていく時代が来ている」というものである。日野 (2001) は、インターネットが英語をいづれの方角に進めるのかについては、今後の検証が必要だとしている。

## 2) 言語接触と国際英語

日野 (2001) は、国際英語の視点からの非母語英語の分析のひとつの切り口は、英語とそれ以外の言語との接触が、非母語英語変種を生む大きな原因であることに着目することであると述べている。彼はまず、ピジン・クレオールと国際英語の関係を挙げている。例えば、パプア・ニューギニアにおける Tok Pisin (トク・ピシン) とパプア・ニューギニア英語は区別されるが、この両者が連続体であるのか、それとも本質的に別個の存在なのか、という点が問題だという。

彼は次に、英米の旧植民地で展開されている新しい英語文学であるポストコロニアル文学と、国際英語研究との関係について検討している。ここでの焦点は、アングロ・アメリカン文化を表現する媒体として形成されてきた英語という言語が、非英米的な文化や価値観をどこまで表現できるのか、つまり、英語の土着化はどの程度まで可能なのかという点について、この文学が例証している事実にあるとしている。

## 第4項 コミュニケーションの視点から

日野 (2001) は、多様な国際英語によるコミュニケーションは、どのような状況でどの程度成立するのかの指標となるのが、「理解度」という概念であると述べている。

彼は、国際英語の理解度を、「音声すなわち発音の分かりやすさ」を示す intelligibility (音声理解度)、「文字通りの意味が相手に理解される度合い」を示す comprehensibility (字義的理解度)、「発話の意図が相手に理解される度合い」を示す interpretability (解釈的理解度) の3種類の尺度に分けて分析すると明確になるとしている。

この中で、音声理解度の問題は、国際英語のコミュニケーションにおいて重要な問題とは認識されなくなったという。非母語英語変種の音声理解度は、ほぼ英語変種のそれに劣らず、たとえ最初は聞き取りにくいと感じる英語変種の発音についても、慣れにより理解度は容易に上昇するという事実が明らかになったからである。現在の研究の重点は、談話や社会言語学的要因に関わる要素としての解釈的理解度にあるという。

コミュニケーションという視点から見た時、国際英語は自己表現と意思疎通の手段としての英語であるがゆえに、アイデンティティの表現と理解度とは相反する関係にあるというのが日野 (2001) の指摘である。英語の多様化によって、強く個性を打ち出した自由な自己表現が可能になる一方で、コミュニケーションの円滑性はその分だけ失われるというのである。彼自身が経験した事例が提示されているが、それは、特に解釈的理解度に関わるものである。

彼が講師を務めていたラジオ英語番組にゲスト出演するよう、バングラデシュからの留学生に依頼した時、内心は乗り気であったにもかかわらず、その返事は “Maybe.” や “I don't know, but I will try.” というものであったという。その留学生がイスラム教徒であることが、このような反応の理由であった。イスラム教徒にとっては、未来の事柄は神アラーの領域であり、人間が将来のことについて約束することは神に対する冒瀆だというのである。

日野 (2001) は、この留学生がイスラム教徒としてのアイデンティティの表現に成功した一方で、会話の相手にはその意図が伝わりにくくなったという事実に着目するべきだと述べている。彼は、このような態度について、国際英語の理念に照らして考えた場合、望ましい面が多いと考えている。表面的な効率性より民主性を重視し、またうわべではない深いレベルでの意思疎通を意図するのが国際英語の立場であり、英語を英米語の規範に人為的に収斂させようとするのはそれに反する。たとえ手間がかかっても、お互いの文化や価値観を理解しあう努力を続け、個性を無視した画一的な基準での運用を避けることが理想である。(2001:276)

日野 (2001) は、理想としてのアイデンティティ表現と、現実としての理解度をどのように両立させるかが、今後の国際英語研究の重要課題の1つであると主張している。彼は、こうした問題を解決し、国際英語によるコミュニケーションを成功させるためには、諸英語変種に対する偏見のない態度が基本的な要素であるという。

### 第3節 「国際英語」教育のカリキュラム

これまで、日野信行による論文2点を要約・検討してきたが、その内容は、国際英語の歴史、国際英語の言語・文化という視点からの分析、国際英語を用いたコミュニケーションに関する問題点の指摘など、論理的な色合いが強かった。しかし、その分だけ、実践的・具体的な内容には欠けていたように思える。いずれの論文も、新しい知識を提供し、国際英語についての基本的な理解度を高めてくれたのは事実であるが、従来の一般的考察の域を出るものではなかったのである。今回扱う、日野信行『「国際英語」教育のカリキュラム』（大阪大学『言語文化研究』No.28, 2002）では、過去の論文で構築された理論を裏付けとして、教育実践の中で基本的な位置を占めるカリキュラムについて論じられている。特徴的なのは、国際英語教育を、伝統的な英米語としての英語教育とは大いに異なったものとしている点である。以下、その内容を要約する。

#### 第1項 国際英語と言語教育政策

日野 (2002) は、「国際英語」の定義を「異なった国に属する人々の意志疎通の手段として用いられる場合の英語」としたうえで、国際英語の理念について、2つの点を強調している。

まず、「国際英語の理念は、当該の国や地域で教えるべき言語は何か、という議論には適用されるべきではない」(2001:314) という考え方である。つまり、国際英語教育を議論する際には、英語を他の外国語と比較して優劣をつけるのではなく、あくまで「英語を教えるとすれば」という条件つきで、どのような教育を行うべきかという点に終始せねばならないというのである。

2つ目は、「『国際英語』教育の理念とは、それぞれのお国柄を反映した英語、言い換えれば英米語とは色合いの異なる英語を尊重する考え方である」(2002:315) というものである。日本を例にとれば、日本人らしい英語を認め、日本的価値観の表現に適した新しい英語のあり方を積極的に求めるのが国際英語の立場だということである。この立場からは、早期英語教育が、日本英語の確立に貢献するのではないかという議論も可能だという。

日野 (2002) は、早期英語教育について、第2言語習得論から明らかにされていることは、母語話者に近い発音を身につけやすいという点のみであると指摘している。その一方で、国際英語教育においては、母語話者のような発音それ自体に価値はないとも述べている。国際コミュニケーションにおいて、母語話者の発音の聞き取りやすさは、非母語話者のそれを上回るものではないというのがその根拠である。したがって、早期英語教育の目的が、母語話者と同様の発音の習得にあるならば、それは無意味だということになるという。

しかし彼は、早期英語教育を即座に切り捨てるのではなく、その可能性を2つの観点から検討している。

第1に、「複眼的な文化理解の視点が養われる可能性」である。つまり、異なった価値観を排斥するのではなく理解に努め、円滑な意志疎通を成功させることにより、多様な文化を持つ人々との平和共存を達成するという態度を養うためには、異言語の学習体験が有意義だという。

また第2に挙げられているのは、「日本人英語の成立に貢献する可能性」である。小学校段階から「日本人の教員」が英語を教えることにより、英語の土着化が促進され、積極的な意味での日本人英語が発達することも考えられるという。

ただし小さいときから英語のみを「国際的外国語」として教えれば、英語帝国主義論者の言うとお

り、白人崇拜・アジア人蔑視という態度を植え付ける可能性もあり、この主張は必ずしも説得力があるとは言えないだろう。日野が言うような「多様な文化を持つ人々との平和共存を達成するという態度」を養うためには、イギリスを中心に発展してきた「言語意識教育」がふさわしいとも言えるからである。

さらに言語政策という点では、『21世紀日本の構想』懇談会による報告書(2000)に発する、英語第2公用語論を避けては通れない。日野(2002:318)は、国際英語の立場から見て、日本でこのような提言がなされたことの奇異さに、驚きを表明している。

従来、英語を公用語とする言語政策を採ってきた国は、その大半が、英語が第2言語として使用される「外部サークル」と呼ばれる英米の旧植民地だったからである。それに対して、日本では英語が外国語として扱われ、日常生活では用いられることのない「拡大サークル」なのである。彼は、日本をわざわざ旧植民地と同じ言語状況に置くという点で、この政策には懐疑的な見方を取っている。しかし、そこに利点があるとすれば、「日本人の日常生活の中に英語を浸透させることにより、日本人の文化や価値観を十分に表現できる力を持った日本英語が生まれる可能性である」(2002:319)とも述べている。

## 第2項 国際英語のシラバス

日野(2002)は、国際英語のシラバスをカリキュラム論の中心に位置づけ、「主として学習事項や教材の配列方法を指す」(2002:320)ものとしている。

伝統的には構造シラバス(structural syllabus)、あるいは文法シラバス(grammaratical syllabus)といった、文法項目を軸として単元を構成するものが用いられてきた。近年では、概念・機能シラバス(notional-functional syllabus)も採用されるようになってきたが、これは、コミュニケーションを中心に置いて考えられたもので、発話行為を単位として学習項目を編んでいく方法である。

上記以外にも提唱されたシラバスはあるが、現在、最も重視されているのは概念・機能シラバスである。日野(2002)は、この理由を次のように説明している。

国際語としての英語教育、すなわち異文化コミュニケーションのための英語教育において特に概念・機能シラバスが重視されるに至ったのは、発話行為の様相が英語の変種によって異なるという現象、つまり、英語で何らかの意志を伝えようとするとき、そのための表現の形は話者の背景文化によってさまざまであるという事実に注目するためである。(2002:321)

しかし、シラバス研究がさらに進むと、概念・機能シラバスにも批判が加えられるようになってきた。日野(2002:321)は、同シラバスも従来の形で満足するのではなく、さらなる検討が必要であると述べている。

## 第3項 国際英語における教育モデル

日野(2002)がここで言う「モデル」とは、「学習者が話したり書いたりするための英語の模範」(2002:321)のことである。国際英語教育においては、受容(リスニングやリーディング)の素材としては多様な英語を想定しているが、産出(スピーキングやライティング)のための教育モデルの問題は様々な要素が絡み、複雑であるという。

まず、WE(World Englishes)論とEIL(English as an International Language)論では見解が分かれる。前者WEの立場によれば、外部サークルにおいてはその土地固有の英語を教育モデルと認める一方、拡大サークルでは母語話者の英語をモデルにすべきだとされている。

これに対し、後者EILでは、外部サークルの扱いは同じであるが、拡大サークルの英語学習者に対しても母語話者の英語を押しつけるのではなく、educated varietyであればどのような英語でもモデルにできるとしている。拡大サークルにおける学校英語教育で用いられているモデルは、実際には英

米の英語ではなく、当該地域に固有の英語だという見方もあるという。

日野 (2002) は、日本の学校英語が、最近はやや変化が見られると言いつつも、伝統的には、会話を意味やメッセージのやり取りよりも、文法形式のやり取りのように見なしてきたと述べている。学校教育の場を離れて、現実に日本人が用いている英語についても、談話規則や社会言語的規則の面で、日本的な英語の傾向が観察されている。

また、WE論の創始者であるKachruなどは、和製英語が、非母語英語の創造性を物語る例であるとして評価している。しかし、日野 (2002) は、少なくとも現時点においては、母語英語とは異なる独自の英語モデルとしての「日本英語」が体系化しているとは言い難いと主張する。

日本人英語のモデルについては、これまでもいくつかの提案がなされている。たとえば、発音の指導については、「母語話者の発音をモデルとするのは意味に影響を与える音素レベルまで」という方法があるという。実際、学校英語教育で実践されてきたのはこのレベルでの発音指導である。

また、従来タブーとされてきた、発音のカタカナ表記が見直されるようになった。これについて、日野 (2002) は、「日本人の発音習得を容易にするための手法としての性格が強く、母語話者とは異なった日本的な発音での国際コミュニケーションを推進するという趣旨では必ずしもない」(2002:323) と分析している。

彼は、日本人の英語は日本英語でよいという主張には理念的な説得力を認めながらも、そのモデルが、発音・語彙・文法・談話規則・社会言語的規則・非言語行動のいずれについても提示されていないと指摘している。これには、多くの日本人が「目標」としてではなく「結果」としての日本英語、という立場を支持してきたことと無関係ではないという。

さらに、根本的なレベルでは、母語話者の規範を相対化することに大きな意義を認めるとしても、日本人みんなが統一的な日本英語を目指すべきかどうかはまた別の問題であるとしている。

いかに国際コミュニケーションのための日本英語のあり方を求める立場に立ったとしても、アメリカ英語やイギリス英語、あるいはシンガポール英語やフィリピン英語を話す日本人がいて差し支えないと考えるべきである。それは個人の問題であり、干渉すべきではない。端的な例でいえば、帰国子女が海外で身につけた非日本的な英語を話すといじめに会うという現象が、すでに数多く報告されている。このような現象は、違いを認めるという異文化理解を基盤とする「国際英語」教育からもっとも遠いところにあるものである。(2002:324)

日野 (2002) は、日本英語の確立を主張する議論が、民族主義的な主張に結びつく危険性をはらんでいることに警告を発しているのである。

#### 第4項 学習指導要領と国際英語

日野 (2002) によれば、文部科学省の学習指導要領は、国が定めた公的なカリキュラムであり、法的な拘束力を持つ。英語教育については、シラバスあるいはその基礎となる性格を有し、また教育モデルについてもある程度その姿を明らかにしているという。今回、具体的に検討するのは、中学校では平成14年度、高校では15年度から実施されている新指導要領である。

学習指導要領で、国際英語の概念にもっとも密接に関連する条文は、高校の「オーラル・コミュニケーションI」の「言語材料」の項にある、「言語材料は、原則として現代の標準的な英語によること、ただし、さまざまな英語が国際的に広くコミュニケーションの手段として使われている実態にも配慮すること」というものである。この点に関する、『高等学校学習指導要領解説』の当該部分には、国際コミュニケーションの手段としての英語の多様性を生徒に認識させること、そしてそれらさまざまな英語に偏見を持たずに受け入れることの重要性が説かれているという。確かに、産出の教育モデルとしては、英米人をはじめとする母語話者の英語を念頭に置いているという意味で、保守的な姿勢であることは否めないが、世界各地で使われている英語を受容対象として認めている点を、日野

(2002) は評価している。

中学校の指導要領ではやや事情が異なり、言語材料の音声面について、「現代の標準的な発音」と規定されているのみである。日野 (2002) はこのことを、高校の指導要領と比較した上で総体的に解釈し、「さまざまな英語を聞く機会を持つのは高校に進んでから、というニュアンスが指導要領の文面からは感じられる」(2002:327) と述べている。これは、先にも述べたように国際英語論からは保守的な姿勢とも思えるが、その反面、現実を受け入れやすい穏健な立場だとしている。

次に日野 (2002) は、「教材」の面から学習指導要領を分析し、そこに、「教材は…英語を使用している人々を中心とする世界の人々及び日本人の日常生活、風俗習慣、物語、地理、歴史などに関するものの中から…」という記述が見られることに触れている。国際英語教育の特徴が「英米等だけでなく広く世界中の文化に題材を求めると、及び自己の文化を表現することを重視する」(2002:328) ことであるという点から考えれば、新指導要領の記述は国際英語の理念を性格に体现していると述べている。また、現実に使用されている検定教科書は、英米にこだわらない世界の文化を扱うとともに、日本自身の文化に重きを置いているともいう。

## 第5項 国際英語と異文化理解

日野(2002)は、国際英語と異文化理解の関係を鑑みたとき、英語教育が即、英米文化の伝達であってはならないとしながらも、英米文化を学習する必要性は否定せず、ただ、他の文化をも学ぶ必要性が生じたのだと述べている。宗教的理解を例にとれば、従来の英米語としての英語教育においては、キリスト教に関する知識だけで十分とされていたのが、国際語としての英語教育では、イスラム教・仏教・ヒンズー教などの知識も重要になったのだという。

また、日野 (2002) は、国際英語と異文化理解の関係について、次のように述べている。

Ogden and RichardsのBasic English (Ogden 1930) や、QuirkのNuclear English (Quirk 1981) などに代表されるような、人為的に加工された統一的な形態による英語を国際英語と呼ぶならば、確かにそれらはある意味で文化的なニュアンスを捨象した英語という色彩を持つため、異文化理解の学習は主役の座から降りることであろう。(2002:329)

ここにあげられたもの以外にも、統一的な形態を有する種類の国際英語を念頭に置いたものはあるが、日野 (2002) は、「その中立的な性格ゆえに、英語使用者それぞれの背負うさまざまな背景文化が表面に出なくなる可能性は十分にある」(2002:329) と主張する。これに対し、彼が考えている国際英語論とは、たとえばインド英語はインド文化の、シンガポール英語はシンガポール文化の価値観を反映しているといったように、多様性に富む英語なのだという。

## 第4節 「国際英語」の教材

日野信行が『言語文化研究』に投稿した論文を通じて、国際英語の全体像を知ろうという試みも、理論的枠組みを経て実践論へと向かいつつある。前節では実践論の中でも最も重要な基盤をなす「カリキュラム」について理解を深めたが、今節は「教材」へと視点を移す。これまで読んできた日野の論文が常に今後の課題を提示してきたように、ここで扱う「国際英語の教材」(大阪大学言語文化部・大学院言語文化研究科『言語文化研究』No.29, 2003) も、「基本的な研究課題について概観するという目的をもって、国際英語の教材について論じ」(2003:353) たものとなっている。以下、その内容を要約する。

### 第1項 国際英語教材の原則

日野 (2003) は、国際英語教材の第1の特徴が、英語教材で扱われる文化や価値観が英米のそれに限定されないことであると述べている。彼は、この点についてさらに具体的に考えるため、受信型技



能（リスニングとリーディング）と発信型技能（スピーキングとライティング）に分けて論じている。

まず、受信型技能について原則的には、国際英語のリスニング教材やリーディング教材ではさまざまな文化を扱うことが望ましいという。異文化理解は国際コミュニケーションの基本であり、英語学習の中で世界のいろいろな地域の社会や価値観や生活様式などが描かれた教材を聞いたり読んだりすることで、文化の多様性を学ぶことができるからである。

他方、発信型技能を高めるためには、自己表現を重んじる立場から、自己の文化を教材に取り入れることが理にかなっているという。日野 (2003) は、従来行われてきたような、英米の文化について表現することの意義も否定はしないが、国際英語の観点からすれば、まずは日本の事柄について書き、話す練習を優先する方が、価値が高いと主張している。

国際英語の教材のもう1つの特徴は、音声・語彙・語法・表現・談話規則・社会言語的規則・非言語活動など、言語に関わるさまざまなルールについても英米の英語に限定されないことだという。日野 (2003) は、この点でも、受信型技能と発信型技能に分けて考えている。

受信型技能については、様々なルールをもつ英語変種を教材として用いることに、国際英語に関わる者なら誰も異存のないところである。しかし、発信型技能については、英語論者の中でも意見の一致を見ない点がある。それは、どのような英語をモデルにするかということである。

外部サークルにおいては、その土地の英語を採用するという点でほぼ合意がなされているが、問題は拡大サークルである。日野 (2003) は、日本英語のルールが、たとえばインド英語ほどには明確化されていないとしたうえで、「はっきりした形で日本英語の発音や表現や談話規則や社会言語規則などをモデルとして学習者に与えることは、現状では困難である」(2003:357) と分析している。しかし彼は、将来的には、日本人の自己表現に適した「日本英語モデル」が提案される可能性も指摘している。

また日野 (2003) は、根元的な問題として、「日本人としてのアイデンティティ」を英語で表現するという目的が本当に必要なのかと疑問を呈する。外部サークルは英米の旧植民地として英語を使わざるを得なくなったのであり、英米の英語から脱却することは、旧宗主国からの解放という意味を持つ。一方、日本のような拡大サークルは、そのような背景をもたず、したがって「日本人らしさ」をことさら強調する必要はないのではないかというのである。

国際英語論はナショナリズムと結びつきやすいが、よりリベラルな考え方に立てば、個々の日本人がどのような英語変種をモデルとするかは自由だというのが日野 (2003) の主張である。

## 第2項 国際英語教材の理念に関わる問題点

日野 (2003) は、国際英語教材の問題点として2つ指摘している。まず第1に、国家を単位とした教材分析の限界である。彼は、それを示す例として、日本の英語教科書をあげている。従来、米国に過度の重点を置いてきただけでなく、その中でも特にWASPの価値観が中心になっていたというのである。

また、国際英語研究一般において、マレーシアの国内文化の多様性を無視して「マレーシア英語」とひとくくりにするのも、合理性を欠いた態度であるとしている。ただ、この場合においては、マレーシア在住諸民族の話す英語の違いをこえた国レベルでの英語変種として、「マレーシア英語」と呼べる実態が存在することも否定できない。したがって日野 (2003:358) は、暫定的な視点としながらも、国家単位での分析に依拠せざるをえないとしている。

第2の問題点は、単に自己文化の価値観を表現していることだけをもって国際英語の教材と見なすことは必ずしもできないということである。日野 (2003:358) は、異文化理解に基づく国際コミュニケーションを推進する姿勢も同時に満たしていなければならないと主張する。現実には旧ソ連や、文化大革命時代の中国の英語教科書は、当時の支配体制を賛美する内容という点では自国の価値観を全面

に打ち出していたが、それと同時に排外的な性格を有し、異文化コミュニケーションに対しては否定的な態度が見られたという。また日本についても、第2次世界大戦中の英語教科書は、英米的価値観を排除し日本的価値観を強調したものであったとされている。

国際英語とはすなわち「脱英米化した、自己表現のための英語」であるという原則からすれば、第2次大戦中のわが国の英語教科書は紛れもなく脱英米の英語であり、また自己表現のための英語であったと言えるから、戦時中の日本の英語教科書は少なくとも文化的内容に関する限りは国際英語の理念に合致していたように見えるかもしれない。しかしながら、上述のように、国際英語の基本的な条件として、異文化理解に基づく国際コミュニケーションという要素があり、当時の日本の教科書の姿勢がこの前提に根本的に背馳するものであったことは論をまたないであろう。戦前・戦中の日本は、日本文化を唯一無比の優れた存在と規定する唯我独尊に陥り、英米文化を排斥するのみならずアジア地域に日本の価値観を押し付けるなど、異文化理解とはほど遠い姿勢であった。(2003:360)

日野 (2003) は、歴史教科書におけるナショナリズムなどの問題が再燃している現在、この点に留意することは非常に重要であると説いている。

### 第3項 国際英語から見た文部科学省検定中学校英語教科書

日野 (2003) は、現代の日本における英語教材を国際英語の観点から分析するにあたり、文部科学省検定中学校教科書の検討から始めている。高校の教科書と違い、4技能すべてを統合した形で含んでいることが大きな理由であるという。

彼は、かつて「英米語」の色彩が強かった中学校英語教科書も、現在では「国際英語の理念」を反映したものになってきたと述べている。1960年代の代表的な教科書である *New Prince English Course* (1968年版) の一節を例にとると、主人公が米国人であるだけでなく、掲載された会話も英国人と米国人によるものであり、まさにアングロ・アメリカンの世界で展開しているという。このような教科書の作成方針の根底にある理念は、英語を一義的に英米文化の表現手段と見なす考えであり、国際英語とはかけ離れた様相を呈していたのである。

これに対して、現在使用されている教科書には国際英語の理念が反映されているという。日野 (2003) は、自分自身が編集に加わった *Total English* (2002年版) を分析している。この教科書では日本人の中学生が主人公となっており、「日本人としての主体的な自己表現と意志疎通を英語でおこなうことを目指すという国際英語の理念にまさに沿うもの」(2003:363) であるという。

主要人物の中にはアメリカ人もいるが、香港からの転入生や、ケニア人中学生の来訪なども描かれ、英米文化に偏った描写は見られないのである。また、おせち料理や黒沢映画、サッカー選手の中田が登場するなど、日本の伝統や文化に関わる章も設けられているという。日野 (2003) は、具体的な会話文の例として、日本人中学生と香港からの留学生の会話を紹介しているが、これはアングロ・アメリカン以外の文化について、アングロ・アメリカン以外の文化背景を有する者どうしが、国際コミュニケーションの手段としての英語で語り合う、国際英語を象徴する場面であると述べている。

### 第4項 国際英語と4技能

日野 (2003) は、国際英語教材の姿をさらに明らかにするためには言語技能別の考察が有効であるとし、4技能それぞれについて課題や問題点を検討している。

まず、リスニング教材については、英米語以外の様々な英語変種の音声に慣れることが国際英語のリスニングの基本であるという。最初は聞き取りにくいと感じるような変種の発音でも慣れれば問題はなく、しかもその順応は比較的容易に達成できるとの研究報告もあり、この点でも問題は無い。また、リスニングにおいては、英語変種の背景文化によって多様な発話行為や談話規則が存在すること

を理解するのが重要であるという。

国際英語のリスニング教材の例として、日野 (2003) は自らが講師を務めたラジオ英語教育番組『百万人の英語』の”Let's Read and Think”シリーズを取り上げている。この中で彼は、レギュラーゲストのアメリカ人と同時に、英語非母語話者のゲストを毎回招いて対談した。マレーシア・香港・スリランカ・フランスなど、Outer CircleとExpanding Circleを問わず招いたという。また、彼は大学での英語リスニング授業で、香港・シンガポール・フィリピンの放送局の英語ニュースをNHK衛星第1テレビから録画して用いたということである。

リーディング教材についてもリスニング教材と同じく、英米に限定されない様々な発想・語彙・表現・談話規則・社会言語的規則等が反映されていることがポイントだという。たとえば、従来のリーディング教育では、段落の冒頭にトピックセンテンスを置くという英米的な談話規則に従って、パラグラフの主題を読みとるという読解ストラテジーを教えることが多い。しかし、国際英語の読解においては、それ以外の様々なテキスト構成に対応できる力を養うようなリーディング教材が必要であるというのが日野 (2003) の主張である。

また文学については、いわゆるポストコロニアル文学を教材として採用するのも一手だという。これは、「非英米的な価値観が英語で表現された素材として、国際英語のエッセンスが詰まって」(2003:367) いるからである。ただ、これに該当するのはインドやナイジェリアなどのOuter Circleのみであり、日本や韓国などのExpanding Circleは含まれていない。

国際英語リーディング教材の例も、彼自身の大学での授業実践を取り上げている。インターネットを通して英字新聞を用いているが、英米の新聞に偏らないよう配慮しているという。シンガポールやパキスタン、パレスチナ、インドネシア、さらには日本の新聞記事を使用しているのである。こうした体験を通じ、「特に今日の世界で圧倒的な影響力を有する米国のメディアの論調に偏しないように、さまざまな地域の多様な価値観」(2003:368) に触れることができるという。

こうした考え方を支持する英語教育者の中にも、入門期から中級レベルまではリスニング・リーディングという受信型技能について英米語を中心に据えるべきであり、多様な英語変種に触れさせるのは上級レベルに達してからという立場をとる者もある。日野 (2003:363) は、このような態度は国際英語の立場からすれば保守的であると反論する。

スピーキングについては、英米流にこだわらずに自分らしい英語で自己表現を行う、という点について考えている。まず発音については、Jenkinsの実証的考察が紹介されている。

Jenkinsは多様な英語変種の間で理解が可能なのはコア (core) すなわち核となる部分を共有しているからであり、コア以外の部分は個性に委ねても理解の支障とならず、逆にコアを踏み外した場合は相互理解が不可能となる、と考える。(中略) Jenkinsの研究の画期的な点は、実証的考察に基づいて、発音におけるコアの具体的内容に関する試案を提示しているところである。

Jenkinsの提案について若干の例をあげておくと、たとえば、母語話者らしい発音の典型的な要素である脱落・連結・弱化・同化などの音変化はコアには含まれず、したがってスピーキングにおいて教える必要はないことになる。(2003:368)

日野 (2003) は、こうしたJenkinsの案をたたき台として、国際英語の発音教材や発音指導の具体的内容を詰めるのが、今後の重要な課題だと述べている。

また、スピーキングの談話規則については、英米人の相づちの打ち方を、社会言語的規則に関しては、誰とでもファーストネームで呼び合うことを例にとり、それぞれ日本人に強制するのは国際英語における自己表現の立場とは相容れないと主張している。

「コア」の概念は発音以外にも適用できるはずであるが、現状では、国際英語として何が認められ、何が認められないかを一般化した形で明らかにするのは容易ではないという。日野 (2003) がここで

言えることは、異文化を背景とする話者同士が会話する際、様々な要素について双方の歩み寄りが必要であるということだとしている。

国際英語のスピーキング教材としては、Larry SmithのTalk and Listenが紹介されている。これは2名が向かい合って会話を行うものであるというが、日野(2003)は、アイコンタクトを重視する点などにおいて、従来の英米語教育との差異が見られないと考えている。しかし互いの文化を尊重する観点からすれば、アイコンタクトを重視する必要はないだろう。

もう一つの教材例として、自らが講師を務めた『百万人の英語』を再び取り上げており、ここでは、“Japan Today”というシリーズについて述べている。その内容は、日本の伝統的な価値観や、現代の日本社会の状況について、日本人の立場から日本的な英語で話すことを主眼とした英語講座であったという。しかしその際、起用を許されたパートナーは米国人1名だけであり、上述のシリーズのように非母語話者を登場させることができなかったということである。

最後に、ライティング教材について、「自己の文化的価値観を表現できるような英語で書く」(2003:370)という視点から検討している。まずテキスト構成のあり方について、日野(2003)はリーディング教材と同様に、各段落の冒頭にトピックセンテンスを置くという英米流の手法が当然視されているのは問題であると主張する。国際英語の理念からすれば、具体的な事実を挙げてから結論に至るといった東洋的な思考パターンも、自己表現の一つのあり方として認められてしかるべきだということである。

この他、談話規則と社会言語的規則に関わる例として、仕事上の手紙における時候の挨拶について述べられている。英米人にとっては違和感のあるものだが、多様な文化圏の人々とのコミュニケーションを前提とした国際英語においては、こうした習慣を捨て去るべきではないという。ここでも「コア」の概念が適用できるかどうかは明らかにされておらず、研究すべき課題は多いのである。

ライティングの教育実践としては、Weiner and Smithの例がある。世界各国の社会・文化に関する文章を読ませ、その内容についてライティングの課題を与えるなどの活動が提供されているという。これは、自己表現とともに異文化理解を目指したテキストなのである。また、ここでも日野(2003)自身が作成したテキストを紹介している。日本人の筆者が日本人としての自分の体験を日本人らしい英語でつづったものだという。

## 第5項 具体化の難しさ

以上、日野(2003)を要約してきたが、それ以前の論文に比べて歯切れの悪さは否めなかった。これまで読んだ論文は国際英語の理念を主体として論じたものであり、そこに構築されている体系は大変説得力のあるものであった。それに対し、今回「教材」という具体的・実践的なジャンルに足を踏み入れた途端、その実践の貧弱さが露呈されたのである。

事実、教材例として挙げられていたのはほとんどが日野自身の実践例であった。国際英語研究において極めて重要であると思われる「コア」についても、発音に関する実証研究が紹介されたのみで、それ以外の要素についてはまったく未開の状態であると考えざるを得ない。

その発音についても、Jennifer Jenkinsの例があげられているだけで、他の研究成果については言及されていない。しかも、Jenkinsは「リズムはコアではない」という、記号研とは真っ向から対立した主張を行っているのである。

日野(2003)にはその根拠が明示されておらず、私もJenkinsの著作を直接読む機会を得ていないので、現段階ではこれ以上議論を深めることができないのが残念であるが、近い将来、きちんと分析する機会をもちたいと思う。〈註：反論〉

このように、国際英語における今後の研究課題は多く、大変challengingな研究対象であることをあらためて思い知らされた。

## 第5節 国際英語の教授法

日野信行による、国際英語研究のための理論と実践の枠組みづくりを目指した一連の論文に関する考察を続けることにする。本節では「国際英語の教授法」(大阪大学言語文化部・大学院言語文化研究科『言語文化研究』No.30, 2004)を取り上げる。ここでは、国際英語の教授法を、従来おこなわれてきた英米語の教授法との比較から始め、日本国内で唱えられてきた英語教育改革についても国際英語の視点から論じている。以下、その内容を要約したうえで、今後の研究の方向性について触れることにする。

### 第1項 国際英語の教授法と英米語教授法

日野(2004)は、英米語教授法の歴史がCommunicative Approach(以下CA)の登場により大きな転機を迎えたとして、それを境に2つの時代区分を設け、それぞれ国際英語の教授法と比較検討している。CA以前については、まず日本の英語教育状況を例にとって論じている。

CA登場以前の日本における伝統的な英語教授法といえば「訳読法」であり、英米の思想や文化を受動的に吸収することを目的としていた。1970年代に入ると、これに対する批判と英語教育改革についての提言が、国際英語の立場から行われるようになった。日野(2004)は、この中から日本における国際英語論の創始者として鈴木孝夫と國弘正雄の主張を取り上げている。

鈴木(1975)は、「イングリック」を提唱すると同時に、日本の英語教育がコミュニケーション主体の教授法に転換すべきであると説いたが、これはCAの理念にかなったものであるという。一方、國弘(1970)は、受信型であった英米語の教育から発信型の国際英語の教育に移行する必要性を提起しているだけでなく、「表現文法」という新しい考え方を表明しているが、これは、後に唱えられた「概念・機能シラバス(Notional-Functional Syllabus)」の考えに非常に近いと言える。さらにここでは、「国際英語」や「英語の脱英米化」といった議論もEIL(English as an International Language)論に先んじて行われており、日野(2004)は高く評価している。

英米における英語教育理論を見ても、その流れは日本と同様であった。Audio-Lingual Approach/Methodが主流となっていたところに、EIL論と概念・機能シラバスの考え方が世に出たのが、いずれも1976年だったのである。同シラバスはCAとほとんど同義で用いられるCommunicative Language Teaching(以下CLT)の基盤に位置づけられており、この登場をもって英語教育の潮流が大きく変わっていくのである。

日野(2004)は、国際英語の教授法が基本的にCAであるとし、CLT普及以前の英語教授法が国際英語教授法とは異なると結論づけている。ただし、その違いが生じるのはCLTを狭義に解釈し、「コミュニケーションの要素を直接的に取り入れて、コミュニケーションを前面に押し出している教育方法のみをCLT」(2004:258)と呼ぶ場合に限るという。一方、CLTを広義にとらえた場合には、「コミュニケーション能力の養成を目指すものと見なすことのできる教授法ならばすべてCLTと呼ぶことも不可能ではない」(2004:258)ということになる。

前者の解釈に従えば、CA以前の教授法はCLTとまったく相容れないものであると考えられるが、後者の解釈では、Audio-Lingual Approachをはじめ、Silent wayやTotal Physical ResponseなどもCLTの一手法と見なされ得るのである。この解釈にならば、上記の教授法は国際英語の教授法においても十分通用することになるという。これを踏まえた上で、日野(2004)は次のように述べている。

これまで、ひとは第2言語や外国語をどのように学ぶかという点については、大別すると3通りの考え方があり、それぞれから異なった教授法が導き出されてきた。ひとつはAudio-Lingual Approach/Methodに代表されるような習慣形成(habit-formation)、また伝統的な訳読やいわゆるconsciousness-raisingなどを含む認知学習(cognitive-code learning)、もう

ひとつはCLTとの関係が深く、さらに近年は「構築主義」の思想的影響を受けているインタラクション重視 (interactionist) の立場である。通常、対立図式でとらえられるこの3者であるが、(中略) 実際にはこれらは相互補完的に補い合うものと見るほうが本来は妥当であろう。国際英語の視点からはインタラクションに重点を置く考え方が特に注目されるが、一方、習慣形成や認知学習に基づく教授法がコミュニケーション能力の基盤形成に役立つ可能性を軽視するのは生産的でないと思われる。(2004:259)

具体的には、日本においてAudio-Lingual Approach/Methodがコミュニケーションの観点から再構成されていたり、國弘が自己表現力を養うための「只管朗読」の前段階として訳読の価値を認めていたりすることが挙げられている。

日野 (2004) が次に論じているのは、1980年代以降の、CAの考え方が定着してからの英米語教授法と国際英語教授法の関係である。彼はまず、そこには顕著な違いが見られないとする見方を紹介している。確かに、EIL論の始祖であるLarry Smithが、国際英語におけるCAは英米語の教育とは異なると論じているが、その相違とは、国際英語教育で社会言語規則 (sociolinguistic rules) や談話規則 (discourse rules) を扱う際には英米式のルールのみを規準としたのでは不十分であるということ、これは教授法ではなく教授内容や教材の問題であるという。

また日野 (2004) は、Richard ViaとLarry Smithが国際英語の教授法としてあげているDrama methodのセミナーを受講した感想として、そこに使われているTalk-and-Listenというロールプレイのtechniqueが、英米語の教授法とは大差ないものだと述べている。

このような見方に対し、日野 (2004) は、国際英語の教授法において従来の英米語教授法ではあまり顧みられないような要因が重視されるという視点をも提示している。それは、「教材の内容や評価の基準といった側面だけでなく教授法についても、母語話者の規範をあてはめるのではなく、当該の学習者の文化・風土・思考様式・行動様式に適合した方法を用いようという態度」(2004:262) である。

これは、英米の教育者たちの英米以外での英語教育に対する態度が、植民地支配のような趣をしばしば呈してきたことへのアンチテーゼとして位置づけられるものである。そもそも、CLT自体が欧米の文化に基づいていることを問題視する見方もあるという。McKay (2003) は、CLTでは常識化しているグループワークが南米チリの教育文化には適さない面があることを指摘しているのである。

日野 (2004) は、こうした観点から日本の社会・文化にふさわしい英語教授法のあり方について考えている。その際、特に着目しているのが、日本の言語文化における「訳読」の伝統である。西欧においてGrammar-Translationが批判されて以降、「訳読」も常に批判の対象とされ、特に近年はCAの立場からの激しい攻撃にさらされている。このような状況に対し、日野 (2004) は次のように述べている。

訳読法に数多い欠点が存在することはここであらためて論じるまでもなく、英語学習者は、少なくとも最終的には訳読から脱皮する必要があることは明白である。しかしながら、英語学習の「過程」における訳読法には、わが国の社会・文化にうまく適合している面もあり、訳読をやみくもに排除しようとするよりも訳読をある程度は有効に利用するほうが得策であるというのが筆者の立場である。(2004:263)

日野がこうした立場をとる第1の理由は、日本における訳読の圧倒的な歴史の重みであるという。訳読の伝統は、奈良時代頃からの漢文訓読に端を発し、江戸時代の蘭学を経て、英学に受け継がれて今日に至ったのである。

第2の理由は、日本の訳読が日本の言語文化の基底構造とも言える漢字文化に立脚した方法であることであるという。英語の訳読が漢文の訓読をルーツとし、英語を訳読することは漢字の訓読みの要領で英語を訓読みすることであるという事実がそれを示しているのである。さらに彼は、日本人の成人が英語を読んだり聞いたりする時でさえ、それを漢字に置き換えようとする傾向をもつという仮説

を提示している。これは、江戸末期から明治初期にかけて英語が大量に流入した際、和製漢語を創造することによって、なじみのない概念や事物を日本語に取り入れた事実を根拠としたものである。

第3の理由は、訳読が日本の異文化受容の様式とよく合致していることだという。外国語をそのままの形で受け入れるのではなく、日本の言語形式に変換してから受容するという方法は、外国のものを日本的な形に換えながら取り入れるという日本の伝統に沿ったものなのである。

日野(2004)は、訳読に、たとえば反復音読を加えることで、「直読」やスピーキングの能力を養うことも可能になると説いている。岡倉由三郎や、上述の國弘も勧めているが、過去に日本国内で実用的な英語力を身につけた人々の多くが実践した方法でもある。

確かに、訳読と音読だけでは言語習得には不十分であり、インタラクションを通じて現実の意志疎通に対応するトレーニングも必要であろう。しかし日野(2004)は、基礎力養成のための訳読と音読を、日本の社会・文化に合った英語教授法の一角に位置づけるのは妥当なことであると主張している。

## 第2項 「国際英語」教授法の実践

### 1) 国際英語の実践共同体での学び

日野(2004)は、これからの国際英語の教授法のあり方について、さらなる可能性を考える時、「共同体での学び」という理念が手がかりになると述べている。この点については、task-based language teachingやcooperative learningなど米国で研究成果が見られるという。

日本の言語教育においても、「共同体での学び」を日本語教育や英語教育等に応用しようとする動きがすでに始まっているという。代表的なところでは、電子メールなどコンピュータ・ネットワークを通じてのインタラクションがある。今日のインターネットは母語話者・非母語話者入り乱れてのインタラクションの場であり、まさしく国際英語の実践と学びの場となっているという。

また日野(2004)は、国際英語の実践共同体という考え方は、伝統的な教室内の授業においても大幅な変化をもたらす可能性を秘めていると説く。国際英語によるコミュニケーションを成功させるためには、その実践共同体の中で母語話者も国際英語の学習者として位置づけられる必要があるというのである。

これは伝統的な英米語教育の考え方からすれば奇妙なことだが、「共同体の理念の国際英語教育への応用」という視点からは、一つの可能な方向性なのだという。

### 2) 国際英語を意図した授業方法の例

日野(2004)は、大学における自らの英語授業の実践例を紹介しているが、それはやはりCAの要素をもつものである。ライティングのクラスにおいては、自己表現力を養成するために様々なタスクを考案し、実施しているという。他の学生が自己主張を書いた英作文にコメントをつけたり、歴史上の人物に宛てて書いた学生の英文手紙に対して教師がその人物になり代わり返事を書くことなどが、例としてあげられている。

これらのタスクを国際英語の観点から見た時、3つの特徴があるという。まず、パラグラフの冒頭に主題文を置くという英米的な談話規則を紹介はしても強制していないことである。次に、後者のタスクがこれに該当するのであるが、先に述べた南米チリと同様に、日本ではグループワークにやや抵抗感を示す恐れがあるため、共同学習に属する活動は過度に重視しないようにして、教師とのインタラクションを折り込んでいっているのだという。第3には、アジア各国からの留学生を授業に参加させ、国際英語の実践と学びの共同体を現出させているということである。

リーディングやリスニングの訓練においては、学習者の文化を尊重する意味で、学生の訳読経験を否定的には扱わないようにしているという。そして、蓄積された訳読力を有効に利用しながら、直読直解力やコミュニケーション能力を身につけさせるために、内容に関する英問英答を中心とする活動

を展開しているのである。

教材としては衛星放送やインターネットを活用し、授業当日のニュースを用いているという。もちろん、英米のメディアのみならず、シンガポールやパキスタン、パレスチナなどの非英米的メディアも扱っている。日野 (2004) は、いま現実に流されているニュースをウェブ上で読み、その内容について話し合うという活動が、実践共同体の理念にかなったものであると述べている。

### 第3項 漢字文化と共同体の学び

以上が日野 (2004) の要約であるが、これに関する議論を大学院の授業で行った際、2つの問題点が指摘された。まず、日本の英語教育において訳読法が強い影響力を維持し続けている理由の2番目としてあげられている、「漢字文化に立脚した方法である」という点である。

これは他の学生の意見であるが、漢字の本家本元である中国はもとより、中国系国民の存在するシンガポールなどアジア各地にも漢字文化は存在するはずだというのである。しかるに、そうした地域で訳読が絶大な影響力を持っているという報告はない。

それどころか、岐阜大学大学院に留学している中国の中等学校英語教師によれば、本国での英語授業では訳読を排することにより、生徒の学力向上が見られているという。これがその留学生個人レベルの話なのか、中国の英語教育全体に一般化できることなのかはわからない。しかし、漢字文化を根拠としてあげるのが十分な説得力を持ち得ないことは確かなようである。

授業で指摘されたもう1つの点は、「共同体の学びを日本語・外国語教育に応用しようとする動きが日本でも始まりつつある」という日野 (2004) の記述についてである。これは指導教官の指摘であるが、これは事実誤認であるという。

なぜならば、世界的にも高い水準にあるとされてきた戦後日本の学校教育を支えてきたのが、実はこの「共同体の学び」だからだというのである。大西忠治 (1995) や板倉聖宣 (1996) をはじめ、多くの民間教育団体が研究開発を続け、実績を上げてきたのがこの「共同体の学び」であり、その歴史は古いのである。

### 第4項 国際英語と記号研方式

以前、国際英語研究に関する私の知識は「言語政策」「教育モデル」「教材」など断片的なものであったが、日野が一連の論文で提示している理論体系を読むことにより、その全体像を把握することができた。その中で、何よりも強い印象を受けたのは、国際英語に対する彼の徹底した態度である。

特に今回の教授法をめぐる議論では、「学習者の文化に適した教授法」という視点を示し、英米発の第2言語習得論崇拝に陥りやすいわが国英語教育界の姿勢を戒めている。世界に先駆けて国際英語の考え方を著した日本の研究者たちの先見性を認めているのも卓見であると言える。

日本の英語教育は実用的でないとしてさまざまな批判を受け続け、欧米から様々な英語教授理論が導入されてきた。しかし、どの教授法も「訳読」を完全に払拭させるだけの力を持っていなかった。日野 (2004) の洞察の優れた点は、この原因を冷静に分析し、Oral MethodやOral Approachが日本で大幅な成功を収められなかった理由の1つとして「訳読およびその背景としての漢字文化の壁にはねかえされてしまった面がある」(2004:264) としていることである。

このような視点で、日本の文化に根ざした英語教授法を考える時、訳読の伝統を生かしながら、将来的にはそこからの脱却を図るという点で、「記号研方式」は国際英語の観点から評価されるべきではないだろうか。

ここで問題となるのは、本論文で記号研方式に言及することの正当性である。日野自身、「国際英語の教育」と「学習者の文化に適した英語教授法」の両方を主要な研究テーマとしながらも、お互いを別のジャンルとして位置づけている。これは、学習者の文化に適合する教授法の問題は、「必ずし



も国際英語に特有の問題ではない」(2004:262) からだという。しかしまた、彼は次のような記述もしている。

しかしながら、当該の学習者の価値観と調和する教授法を求めるという考え方が国際英語の理念に合致するという点を重視するならば、McKay (2002,2003) のように、それを国際英語の教授法と見なすことも確かに有意義であろう。実際、筆者やMcKayの他にも、HenrichsenやAndersonなど、「当該地域の文化に適した教授法」の問題の研究者には、同時に国際英語にも強い関心を示してきたものが多いという事実も、両者の理念的な一致を物語っている。(2004:262)

この2者の理念の一致に加え、本論文の題目が「英語の国際化と日本の英語教育」となっている点、また、日々英語教育の実践にあたっている高校教師としての自分の立場を鑑みる時、国際英語の教授法の一手法として、記号研を詳細に検討するのは理にかなっていると考えるものである。以下、章を改めて、この点を検討してみたい。

## 第2章 国際英語教授法の分析

### 序 節 英語科教授法の分析方法

#### 第1項 どのような観点で分析するか

本研究における教授法分析の目的は、記号研方式が国際英語教授法としていかなる妥当性をもつのかを検討することである。したがって、記号研方式を分析する際に最も効率のよい方法を選択する必要がある。一般的に用いられる方法としては、Anthony (1963) によるものと、Richards and Rodgers (1986) によるものがある。田崎清忠 1998『現代英語教授法一覧』(大修館書店)には、次のように両者の特徴がコンパクトにまとめられている。(1998:14)

#### Approach, Method, Technique :

Anthony (1963) は提唱されているそれぞれの教授法の特徴を明確にするために、言語や言語の学習に関する理論をapproach, 言語材料をどのような順番で提示するかに関するプランをmethod, 教室で実際に行う技術をtechnique, と定義付け、この3つのレベルで分析を行った。この概念はいろいろな教授法を理論と実践の両面から分析するのに便利であった。

#### Approach, Design, Procedure

しかし1980年代になると、教室における教師、学習者、言語活動の役割など主にmethodの部分の説明が不十分であることに気が付き、Richards and Rodgers (1986) が修正を行った。言語や言語活動に関する理論をapproach, 言語学習の目的、シラバス、学習活動のタイプ、学習者と教師の役割、教材の役割などに関するプランをdesign, 実際に教室で行われる技術、実践、教室内での行動をprocedureと、より広範囲な視野で教授理論をレベル分けしている。

日野 (2003) は前者を使用しているが、その理由は、後者が「教授法以外のシラバスや教材の部分にまで及ぶ面も大きく、シラバス・教材・教授法をそれぞれ基本的に独立させて扱う本研究の立場とは異なる面もある」(2003:254-255) からだという。しかし本論文では、むしろシラバス・教材・教授法を包括的に論じた方が、記号研方式の全容を明らかにするには好都合だと思われる。したがって、後者の立場をとることにする。

以下、3つの観点でそれぞれ何を分析対象とするのかをさらに具体的に明らかにしておきたい。なお、上記引用部にはRichards and Rodgers (1986) とあるが、現在、手元にあるのは同書のSecond Edition (2001) なので、この中から該当する部分 (pp.20-32) を要約することで論を進めることにする。また各見出しの和訳は田崎 (1998) にならったものである。

## 第2項 指導理念 (Approach)

### 1) 言語理論 (Theory of Language)

英語教授法を論ずる際、その基盤となるのが指導理念である。そこには2本の柱があるが、まず言語そのものをどうとらえるかという言語理論について述べる。Richards and Rodgers (2001)によれば、言語理論には3つの観点があるという。

まず、もっとも古くから着目されていたものとしてstructureがあげられている。言語は、意味をコード化するために音韻・文法・語彙の各要素が構造的に関連し合った体系である、という見方である。これによれば、言語習得とはそのような体系をなす要素を習得することであるという。従来提唱されてきた教授法の中では、Audiolingual MethodやTotal Physical Response, Silent Wayなどがこの立場をとっている。

第2の観点は、functionである。これは、言語が機能的意味を表現するための手段であるというものであり、言語の文法的な特徴よりも、意味論的な側面とコミュニケーション的な側面を重視している。Notional Syllabusがこれに該当する。

第3の観点は、interactionである。言語が社会的関係を構築・維持するための手段であるとして、interaction分析・会話分析・民族感覚的方法論 (ethnomethodology: 社会構造に対する一般人の常識的理解を扱う) をその研究分野とするという。Task-Based Language Teaching, Whole Language, Neurolinguistic Programming, Cooperative Language Learning, Content-Based Instructionなどがこの視点に立脚した教授法である。

### 2) 言語学習理論 (Theory of Language Learning)

指導理念を論ずる際、言語理論だけですべてを網羅することはできない。そこで考えねばならないのが、学習者はどのようにして言語を学習するのかという言語学習理論である。Richards and Rodgers (2001)によれば、これは次の2つの問いに答えようとするものであるという。

- ① 言語学習に関わる心理言語学的過程または認知的過程とはどのようなものか。
- ② 言語学習の過程を活性化するために満たされるべき条件とは何か。

教授法の中で、Natural ApproachやTotal Physical Responseはこの両方に着目しており、Counseling-LearningやSilent Wayは後者を重点的に扱っているという。

## 第3項 指導体系 (Design)

### 1) 言語学習の目的

教授法により、何を目的とするかは異なっている。Richards and Rodgers (2001)によれば、4技能のうち「読み書き」は2次的な能力であるとして、「聞き話すこと」を重視するものもあれば、文法・発音の正確さを重視するもの、また、コミュニケーション能力を重視するものなど、さまざまである。ただ、大きく分類すれば、言語そのものに着目するのか、学習者に着目するかという2つがあるという。

### 2) シラバス (授業項目)

どのような教授法においても、語・文・時制・機能・話題など、多様な項目を取り扱っている。しかし、どの項目を重視するかはそれぞれ異なり、特に2つに大別できるという。言語を用いて「何を話すのか」という内容・機能重視の考え方と、「どのような英語を話すのか」という言語重視の観点である。たとえば、ESP (English for Special Purpose) は前者に属し、Situational TeachingやAudiolingual Methodなどは後者に属するという。

シラバスとは、こうした項目をどのように選択し、配列するかを具体的に示した授業計画のことである。伝統的には言語材料中心のシラバスが多用されたが、その後、伝達される概念と言語の機能を中心としたNotional-Functional Syllabusなどが提唱されてきた。

### 3) 学習者の役割

Richards and Rodgers (2001) は、指導過程において、学習者にどのような役割を与えるのかが大きなポイントになるという。学習者がどの程度、教師に依存するかの度合いが幅広いだけでなく、学習者に表現活動をさせたり、時には先生の役割をさせるなど、学習者相互の関わりにおいてもさまざまな役割が考えられる。Audiolingual Methodが強く批判されたのがこの点であった。教師の活動が中心で、学習者の活動は受動的で限定的なものだったというのである。

教師の役割を検討する際、次の4点が重要であるという。

- ① 教師に求められる機能は何か（指示者か、カウンセラーか、モデルか、など）
- ② 教師がどこまで学習者の活動をコントロールするか
- ③ 教師がどこまで指導内容の決定に責任を持つか
- ④ 教師と学習者のinteractionはどの程度行われるべきか

指導過程のほとんどの側面に教師が関与する教授法もあれば、教師はコーディネーターに徹し、学習者が自ら学ぶ姿勢を引き出すだけという教授法もあるという。

教材も教授法の特徴をよく示すものである。学習者にどのような活動をさせたいかによって異なり、教師の能力によっても異なるという。具体的には、文字テキストを用いたり現物を使用したり、あるいは特製のボードやスティックなどを用いるものもある。教師に対象言語の母語話者並みの語学力を必要とするものもあれば、ほとんど素人同然でも使用できるものもあるのである。

指導過程には3つのレベルがあるという。

- ① 新言語材料を与える際、どのような活動を行うか（ドリルか、会話か、など）
- ② 練習させる際、どのような活動を行うか
- ③ 学習者自身の発話を振り返らせるときにどのような活動を行うか

こうした点を総合し、それぞれの活動がどのように統合され、一つのレッスンを構成するのかを考えるのが指導過程だというのである。

### 第5項 教授法分析のための武器とは

以上、Richards and Rodgersによる英語教授法分析方法を要約したが、問題は、この分析方法が記号研方式の分析に適用できるのかということである。

日野 (2004) が国際英語の教授法を検討する際に用いたのはAnthonyのapproach・method・techniqueの概念であった。それは、「Richards and Rodgersの図式は教授法以外のシラバスや教材の部分にまで及ぶ面も大きく、シラバス・教材・教授法をそれぞれ基本的に独立させて扱う本研究の立場とは異なる面もあるなどの理由」(2004:254-255) によるものであった。

しかし本論文では、全く逆の事態に直面しているのである。つまり、記号研方式の網羅する範囲が大変に広く、approach・design・procedureという概念では扱いきれないようなのである。

記号研方式が描く図式とはどのようなものであるかを端的に示したのが寺島隆吉著『英語にとって教師とは何か』(あすなろ社、2002:49-52) に掲載された「私の教育原理」である。その大項目だけを羅列すれば、次のようになる。

- |                            |                        |
|----------------------------|------------------------|
| 1. 学校とは、教育とは               | 5.1. 評価の目的             |
| 1.0. 生きる力・人間を育てる           | 5.2. 評価の方法             |
| 1.1. 訓育                    | 5.3. 評価と動機付け           |
| 1.2. 陶冶                    | 6. 構成論                 |
| 2. 訓育の方法                   | 6.0. 授業の構成原理           |
| 2.0. 具体的目標                 | 6.1. 授業の構成順序           |
| 2.1. 授業を通じて                | 6.2. 授業秩序の確立           |
| 2.2. 授業の外で                 | 7. 教師論                 |
| 3. 陶冶の方法                   | 7.0. 教育的視点の高さ          |
| 3.1. 学力論                   | 7.1. 三つの教育             |
| 3.2. 授業論                   | 7.2. 人間観と指導観           |
| 3.3. 学び方                   | 7.3. 怒り・叱責・処罰          |
| 4. 教材論                     | 7.4. 教育の技術と思想          |
| 4.0. 「英語を」教えるのか、「英語で」教えるのか | 7.5. 自己点検・自己評価         |
| 4.1. 教材の選択                 | 8. 生徒観・児童観             |
| 4.2. 教材の使用・自主編成            | 8.0. 複眼的思考(←単眼的思考)：弁証法 |
| 4.3. 教科書教材と投げ込み教材          | 8.1. 子供の能力             |
| 5. 評価論                     | 8.2. 「悪いこと」に対する「歯止め」   |
| 5.0. まず何よりも教師の自己点検のためにある   | 8.3. 善悪論               |

こうしてみると、「教育原理」という題目が示すように、ただ英語教育のみを扱っているわけではなく、教育全般を網羅したものである。その一手法として英語教育が取り上げられていると考えるのが妥当であろう。したがって、英語教授法を対象としたRichards and Rodgersの概念からは大きくはずれる項目も少なくないが、可能な限りあてはめてみると、その多くは「教材論」や「授業の構成順序」など、designやprocedureに組み入れるべきものである。

これには、記号研方式が学校教育現場の実践の中から生まれてきたという経緯が大きく影響していると考えられる。さらに何と云っても問題なのは、「評価論」である。あえて言うならばapproachなのかもしれないが、どの概念にも属していないとも思われる。これをどう扱うかが最大の難問である。伝統的な教授法がそれぞれに固有の評価方法を提唱している例が見あたらないため、その分析項目に「評価」が無いのであろう。大変重要な項目であることは間違いないが、本論文で「評価」に触れることになるかどうかについては、現時点では明言できない。

このようにRichards and Rodgersの概念を使用するには無理な点もあるが、「英語」教育という部分に限定して言えば、日野(2004)の採用した手法よりも、記号研方式の分析方法としては大きな受け皿を持っていると考えられる。したがって、approach・design・procedureという観点から分析を試みようと思う。

## 第1節 国際英語教授法の指導理念

### 第1項 言語理論

日野(2004)は、「国際英語の教授法は、基本的にCommunicative Approachであるとするのが一般的な見方である」(2004:258)としている。Communicative Approachにおいて、言語にどのような機能を与えているかについては、田崎清忠編『現代英語教授法総覧』(1995:246-247)に次の幾つかの例があげられている。

まず、Halliday(1970)は言語に以下の3つの機能を与えているとしている。

1. 観念化の機能 (ideational)：話し手や書き手の現実の世界または想像上の世界の経験を体系化すること。
2. 対人関係の機能 (interpersonal)：人々の社会的関係を認識、確立、維持すること。
3. テキスト形成の機能 (textual)：それ自体で一貫性があり、それが使われる特定の状況に合うようなテキストを作り出すこと。

また、Richards and Rodgers (1986) は言語の伝達を重視した言語観を示していると考えられているが、それは次のようなものである。

1. 言語は意味を表現する体系である。
2. 言語の主たる機能は相互作用と伝達である。
3. 言語構造はその機能的また伝達的な使用を反映している。
4. 言語の主要な単位は単に文法的・構造的な特徴ではなく、談話の中で具現化される機能的・伝達的な意味のカテゴリーである。

つまり、コミュニケーションが言語の最も重要な機能であると考えるのが、国際英語の立場であると言ってよいであろう。

## 第2項 言語学習理論

日野 (2004) は、「人は第2言語や外国語をどのように学ぶかという点については、大別すると3通りの考え方があり、それぞれから異なった教授法が導き出されてきた」(2004:259) として、「習慣形成 (habit-formation)」「認知学習 (cognitive-code learning)」「インタラクション重視 (interactionist)」のいずれかが、従来の外国語教授法におけるtheory of language learningの基本的な立場になっていると主張しているが、国際英語の立場からは次のように述べている。

通常、対立図式でとらえられるこの3者であるが、しかし、Brown (2000) の示唆にもあるように、実際にはこれらは相互に補完し合うものと見るほうが本来は妥当であろう。国際英語の視点からはインタラクションに重点を置く考え方が注目されるが、一方、習慣形成や認知学習に基づく教授法がコミュニケーション能力の基盤形成に役立つ可能性を軽視するのは生産的ではないと思われる。

本論文でもこの立場を尊重しようとする。したがって、まずは上記3つの立場における言語学習理論がそれぞれどのような内容であるのかを概観することにする。

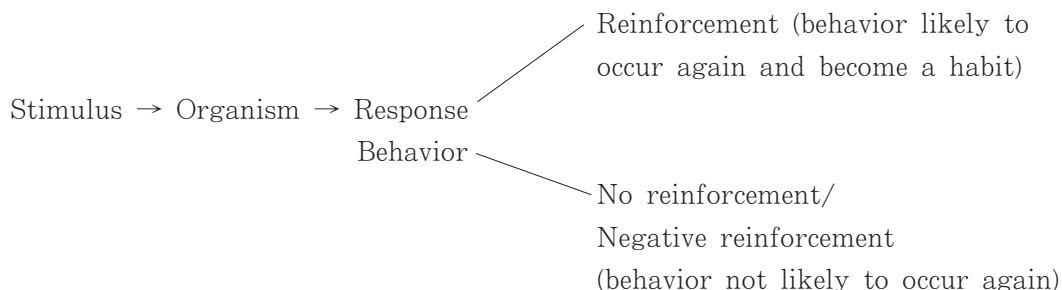
### 1) 習慣形成理論

習慣形成をそのベースとした教授法の代表的なものはAudiolingual Methodである。その言語学習理論に関する田崎編 (1995:61) の記述の中から、習慣形成に関わる部分を引用する。

Bloomfield (1942) は、言語の学習とはoverlearningに他ならず、過剰に学習しないものは効果が期待できない、と言っている。また、Brooks (1964) は、言語の学習とは問題解決行動ではなく、習慣の形成 (habit formation) によるものだ、と述べている。

多くの言語学者もこれに多大な影響を受け、Friesらは、外国語の学習とは、新出事項という刺激 (stimulus) に対して学習者が反応 (response) し、その反応が適切なものであれば教師がそれを正しいと認め、またはほめることで反応が強化 (reinforce) され、習慣を形成していくものである、と考えている。また、言語は構文が集まったものであるから、ひとつひとつの段階を踏んでそれぞれの構文を関連付け、習熟させて自動化 (automatize) させると効果的な学習ができる、と主張している。つまり、言語の構造のpatternをひとつひとつ繰り返して練習し、自動的に口についてできるように訓練するべきであると考えられた。さらに、言語はいろいろな技能が組織的に集まったものであると考えられたので、認知面よりも技能面の訓練に力が入れる。

言語学の別の分野の対照分析 (contrastive analysis) では、学習者の母語と目標言語の構造の違いを比較分析し、違いが大きいところが学習者にとっての困難点である、と考えている。したがって、その箇所を含む構文はくりかえし練習を行うことで克服することが求められる。また、Richards and Rodgers (2001:57) に示されている下の図は、上記引用部のポイントをわかりやすく説明したものと言えるであろう。



この考え方は心理学の分野で言うところの行動主義における S-R 理論 (刺激-反応理論 / Stimulus-Response Theory) に由来しており、Audiolingual Method 以外にも、ASTP (陸軍特別研修計画 / Army Specialized Training Program) などの教授法に取り入れられ、一部では大きな成果を上げた。

## 2) 認知学習理論

習慣形成理論では知的活動が省みられず、無意味な rote-memory を繰り返しているだけであり、言語習得にはつながらないという批判のもとついで提唱されたのが認知学習理論である。この理論について、田崎編 (1995:85) には次のような記述が見られる。

K.Chastain は「コグニティブ・アプローチの基本的な原則は、説明なしに新しい構造を学習者に教えないことだ」とし、” … cognition implies proceeding from mental understanding and awareness to seeing it used in context. In other words, the term ‘cognition’ implies a conscious acquisition of ‘competence’ followed by a conscious application of ‘competence’ in the conscious development of ‘performance’ skills.” (Chastain 1971) のように述べた。Chastain はいわば CC-L (Cognitive code-learning) 理論の原則的な説明をしたと言えよう。

また、その教授理論については次のように書かれている。

Cognitive Code-learning Theory は変形生成文法 (Transformational Generative Grammar) をその背景としたものである。変形生成文法の特徴はコンピテンス (言語能力, competence) とパフォーマンス (言語運用能力, performance) の区別であろう。コンピテンスはある言語使用者の複雑なルールの体系で抽象的なものであり、パフォーマンスは実際の場面で使用された発話を言う。ある言語の native speaker はこのルールの体系であるコンピテンスを内面化していて、発話は、無意識のうちにコンピテンスによって決定される、と言うのである。したがって、Cognitive Code-learning Theory もこのコンピテンスの内面化を目指そうとしたものである。そのため、まず、ルールを教え、それを実際の場面で使って内面化をはかろうとした。(1995:85-86)

そして、具体的な学習の手法としては、以下のように書かれている。

Carroll は (中略) CC-L 理論の学習の手法を、” … learning a language is a process of acquiring conscious control of the phonological, grammatical, and lexical patterns of the second language, largely through study and analysis of these patterns as a body of knowledge. “ (loc. cit.) のように示した。言うなれば、Carroll は文法の規則、文字言語、知

的理解などがこの論の特徴である、としたのである。(1995:86)

一般的には習慣形成理論と対立関係にあると見なされる認知学習理論であるが、先に日野 (2004) の見解として述べたように相互補完関係にあると見なすのが妥当なのであろう。田崎編 (1995) にも、言語学習の初期段階では行動主義心理学に基づく、思考を排除した習慣形成的手法が適しており、さらに進んだ段階においては、認知心理学に基づいた学習方法が望ましいとの記述が見られる。

### 3) インタラクション重視の立場

既述の2つの立場については田崎編 (1995) を参考にしたが、interactionistについては該当する記述が見つからなかったため、白畑知彦他著『英語教育用語事典』(1999大修館書店) に情報を求めた。

それによると、インタラクション重視の立場は、文法を1つ1つ積み上げるようにして身につけ、その結果、それらを状況の中で使えるようになる、と考える伝統的な文法習得観に反対して提唱されたものであり、人間は言葉を通してどのように対話するのかをまず先に学び、その相互交流の過程の中で言語能力が発達すると考えるものであるという。同書のInteraction Hypothesisという項目には、次のように書かれている。

目標言語による相互交流 (interaction) が言語習得を促進するという仮説。1980年代の相互交流仮説では、相互交流はインプット (input) を理解可能にする働きを持っているので、言語習得を促進すると考えられていた。これは、「言語習得には理解可能なインプット (comprehensible input) が不可欠である」と主張するS. Krashenのインプット仮説 (the Input Hypothesis) に基づき、相互交流がインプットの理解を進めるという点を強調したものであった。相互交流の中で、意思の疎通がうまくいかなかった場合、対話者は発話を言い換えたり、相手に言い換えてもらったりして、インプットを理解可能なものに変えるためのさまざまな言語的修正を行う。このような意味を求め合う相互交渉 (=意味交渉 (negotiation of meaning)) によって、インプットが理解可能なものになり、それによって言語理解、そして言語習得が促進されると考えられていた。つまり、相互交流はインプットの理解を助けるという点において重要であるとみなされていた。

その後の研究成果から、相互交流がインプットの理解だけでなく、言語習得のさまざまなメカニズムに大きく作用することが明らかにされ、相互交流仮説も修正されてきている。現在では、相互交流の役割は次のようにとらえられている。

- ① 相互交流の中で学習者に与えられる相互交流的修正 (interactional modification) はインプットを理解可能にする。
- ② 相互交流の中で学習者はフィードバック (feedback) を受けることができる。これによって、学習者は自分が構築した規則=中間言語 (interlanguage) 規則が適切であるかどうかを検証することができる。
- ③ 相互交流的修正は、学習者のアウトプット (output) をより多く引き出すとともに、学習者がアウトプットを修正する機会を与える。(1999:150)

また、同書のInteractionという項目には、インタラクションが言語習得にどの程度寄与するのかに関して、強い仮説と弱い仮説の2つに分かれると書かれている。前者は「相互交流が言語能力そのものを発達させる」というものであり、後者は「相互交流が言語習得に影響を与える」というものである。

すでに述べたように、日野 (2004) は国際英語の観点から、このインタラクション重視の立場に特に注目している。それは、多様な英語変種が存在するなかで、他の変種を操る者同士がインタラクションにより相互理解を深めるという意味で重要なのだと思われる。

## 第2節 国際英語の指導体系

### 第1項 言語学習の目的

日野 (2001) は、「言語」そのものの学習目的については言及しておらず、国際英語に限定して目的論を展開している。彼は、国際英語を「英語の非母語話者が国際コミュニケーションの媒体として使用し機能させている英語である」としている。つまり、「コミュニケーション」を円滑におこなうために必要な英語力を習得させるのが国際英語教育の目的の1つであるというのである。

さらに日野 (1999) は、別の観点からの主張も提示している。「国際英語の概念に基づく英語教育の目的論としてグローバル教育・ナショナリズム・言語帝国主義のそれぞれの概念と国際英語の関係について」(1999:185) というものである。彼は、この点については既に論じていると書いているが、残念ながら、それに該当する論文を入手することはできなかった。

ただ、この短い引用部の中に「グローバル教育」「ナショナリズム」「言語帝国主義」という3要素が明記されており、その内容の一端をうかがい知ることができる。この点に関わる記述としては、日野 (2004) の、「学習者自身の文化や価値観に適した英語の習得が国際英語の根本理念の大きな部分を占める」(2004:261) というものがあげられるが、国際英語の学習目的を端的に表したものと言えよう。こうした主張の背景を述べたのが次の部分である。

教材の内容や評価の基準といった側面だけでなく教授法についても、母語話者の規範を当てはめるのではなく、当該の学習者の文化・風土・思考様式・行動様式に適合した方法を用いようという態度である。(中略) 逆に言えば、これまでの英語教育が、教材の内容・評価の基準・教員の資質などの面だけでなく、教授法においても英米的価値観にのっとって実施される傾向にあったことを、あらためて物語るものであろう。従来、英米の教育者たちの英米以外での英語教育に対する態度は、植民地支配のような趣をしばしば呈してきたことは、残念ながら事実である。(2004:261-262)

過去においては、日本における英語教育が、英語圏の進んだ文化や思想を取り入れるための方便として有効に機能したことは評価すべきであるが、日本が世界有数の先進国となった今、そこからの自立と脱却を求められているのは、鈴木 (1999) も主張していたとおりである。

### 第2項 シラバス

日野 (2002) は国際英語のシラバスについて、現時点では概念・機能シラバス (notional-functional syllabus) が最も重視されていると述べている。これは具体的には、「約束する」「提案する」「承諾する」などの発話行為を単位として学習項目を編んでいく方法であるという。

しかし、深いレベルでの自己表現力の涵養が可能になるかなど、同シラバスに対する疑問の提示や批判も行われており、今後は他の形態のシラバスの可能性も探る必要があるとして、彼はいくつかの例をあげている。英会話教育などで多用される状況・場面シラバス (situational syllabus)、自由英作文などで採用されることの多い話題シラバス (topical syllabus)、またTask-based language teachingの研究により注目を集めているタスク・シラバス (task syllabus) などである。

ただ、ここにあげられているシラバスはすべて「英米語教授法」のために考え出されたものであり、これらを国際英語の教授法に適用する場合にはどのような修正が必要であるかについての記述も、具体例も見られない。事実、日野 (2004) 自身が、教授法の底流をなす教育理念 (approach) 以外の、表面に表れる具体的な要素については、少なくともCLT以降は、英米語の教育と国際英語の教育の間であまり大きな相違は見出しにくいと認め、たとえ国際英語の理念の重要性を説く者でさえ、その多くが実際の授業では英米語教育の再生産に終始してきたのが実情であるとしている。



### 第3項 学習者の役割

日野 (2002) は、「異なった価値観を排斥するのではなく理解につとめて、円滑な意志疎通を成功させ、多様な文化を持つ人々との平和的共存を達成する態度を培う」(2002:316) と述べている。ここから、国際英語教育における学習者の役割とは、「異文化理解」と「国際コミュニケーション」の双方に積極的に関わることであるとの主張が読みとれる。

こうした点を具体的に表したものとして、日野 (2004) があげている「共同体の学び」がある。非母語話者のみの共同学習については、戦後日本において多くの先例があるが、彼の主張で注目に値するのは、英語の母語話者が非母語話者と同じクラスで共に学習者として活動するという考え方である。

伝統的な英米語教授法においては、母語話者はモデルとしての役割を果たすものであると考えられてきた。しかし、これでは英米語以外の英語変種を「誤った英語」や「レベルの低い英語」であるとする認識を促進するばかりである。

国際英語の観点からすれば、たとえ母語話者でもさまざまな英語変種の価値を認め、それを話す者と対等の立場でコミュニケーションをとることに対する抵抗感を払拭させることが重要なのである。

### 第4項 教師の役割

学習者の役割との関連で、国際英語教授法における教師の役割を論ずるならば、「異文化理解」と「国際コミュニケーション」の促進という2点に集約されるであろう。また、日野 (2004) が自らの授業実践に関して述べた、「留学生たちの積極的な参加と活発な発言を促し、日本人学生たちをまじえての国際英語の実践と学びの共同体を現出すること」(2004:268) も、教師の具体的な役割を示すものとしてあげられよう。

日野 (2003) が主張する国際英語教材の基本原理は、文化的内容・言語ルールともに「英米式に限定されない」というものである。これをさらに4技能という観点から一覧表にまとめると、次のようになる。

	受信型 (聞く・読む)	発信型 (話す・書く)
文化的内容	多様な文化を扱う	自己の文化を表現する
言語ルール	多様なルールを体現するさまざまな英語変種を素材とする	自己の価値観を伝達できる英語を用いる

ここで注意すべきなのは、発信する際の文化的内容が単なる自国文化の美化になってはならないという点である。第2次大戦前・戦中の日本のように、英米の文化を排斥し、日本の文化をアジア諸国に押しつけるような姿勢は典型的な言語帝国主義であり、「国際理解に基づく国際コミュニケーション」という国際英語の理念に反するのである。

また、日野 (2003) は自らの授業において使用する教材を紹介しているが、それによると、CALL教室において、衛星放送やインターネットを活用して授業当日のニュースを用いているという。その場合、CNNやBBCといった英米のメディアのみならず、シンガポール、パキスタン、パレスチナから発信される英語放送も生徒たちに視聴または読解させているということである。

## 第3節 国際英語教授法の指導過程

### 第1項 Communicative Approachとの類似

日野 (2004) は、「techniqueそれ自体については英米語教授法と国際英語教授法との相違を見出しにくい」(2004:261) と述べている。ここで言うtechniqueは、本論文での分析方法のProcedureに包含されると思われる。したがって、国際英語の教授法を考えるにあたり、Communicative Approachの指導過程を概観することにする。

田崎 (1995:255-256) によれば, Communicative Language Teachingには決まった手順が無く, 次の要件を満たせばどのような活動も可能であるという。

- ① 学習者にコミュニカティブ・カリキュラムで定めた目標を達成させる。
- ② 学習者にコミュニケーションを行わせる。
- ③ 学習者を, 情報交換, 意味の交渉, 相互作用といったコミュニカティブ・プロセスに従事させる。

したがって教室活動は, 言語活動によって行われるタスクや, 意味交渉, 情報交換を伴うような活動に重点が置かれるように計画されるのだという。

## 第2項 国際英語教授法の指導過程の具体例

日野 (2004:260-261) は, 国際英語教授法の指導過程について, 具体例を提示している。まず, よく知られたものとして, Larry SmithのTalk-and-listenという一種のロールプレイがあげられている。

2人がペアとなり, 当人のせりふだけが書かれ, 相手のせりふは空欄となったカードが渡される。たとえば次のようなものである。

カードA:

A. I haven't seen you in a long time.

B.

A. How have you been?

B.

A. That's good. We must get together sometime.

カードB:

A.

B. It has been a long time.

A.

B. I've been very well.

A.

B. Yes, we must. I'll give you a call soon.

せりふは言う直前に1行分だけ覚えればよいが, 言うときにはカードを見るのではなく, 相手を見ることがこのTalk-and-listenのルールである。また, 聞くほうも, 自分のカードに目を落とすのではなく, 相手の顔を見ることが要求される。

日野 (2004) は, この活動そのものは学習者にアイコンタクトを要求するなど, 英米式の社会言語的規範に基づいており, 国際英語教授法に固有のものではないとしながらも, そのような談話規則に縛られずに行ったり, 多文化状況の教室内で実施したりすれば, 国際英語の授業活動らしくないと評価している。

その他の例として, 日野 (2004:267) は自らの授業実践をいくつか紹介しているが, どれもCommunicative Approachの要素をもつものだという。まず, ライティングの授業では, 良い意味でのJapanese Englishでの自己表現力養成を目指して様々なライティング・タスクを考案して実施しているのだという。

たとえば, 任意のトピックについて学生各自が自分の主張を書いた作文を, 教師がランダムに配り, それぞれ自分の前に来たものにコメントを付ける「やみなべ英作文」, 各自が1行ずつ書き加えてストーリーを作っていく「駅伝英作文」, 洋楽のヒット曲の歌詞に学生が「返歌」

を書く「万葉英作文」、歴史上の人物に学生が手紙を書き、教師がその人物に代わって返事を書く「恐山英作文」などである。

また、リーディングやリスニングの授業においては留学生が2名程度参加し、アメリカやイギリスのみならず、シンガポールやパキスタン、パレスチナから英語で発信されたニュースを読み聞きし、その内容について英語で話し合うという活動を中心に据えていると述べられている。

田崎 (1998) は、指導過程には「新言語材料を与える際、どのような活動を行うか」「練習させる際、どのような活動を行うか」「学習者自身の発話を振り返らせるときにどのような活動を行うか」の3つのレベルがあるとし、それぞれの活動が総合的にどのように統合され、1つのレッスンを構成するのかを考えるのが指導過程だと述べている。

残念ながら、ここにあげた日野の実践例には、1コマの授業をどのような手順で行うのかという点への言及がない。授業の中で用いられるtechniqueを断片的に紹介しているに過ぎないのである。この意味では、日野 (2004) の示した具体例は指導過程の全体像を表すものではないのが残念である。

### 第3章 記号研方式の分析

#### 第1節 記号研方式の指導理念

##### 第1項 記号研方式の言語理論

記号研方式についてはtheory of languageという点では明確な主張を探し当てることができなかった。これはおそらく自分自身の不勉強が原因なのだろうが、もしそうでないとしたら、なぜなのだろうか。勝手に理由づけをするならば、寺島(1986)による次の記述がその鍵を握るように思う。

私の乏しい勉強から知る限りでは、従来の英語教育はともすると、「native speakerによる、immigrants のための、second languageとしての英語教育」に関する文献の紹介（あるいはその追試のみ）に陥りがちだったのではないかと。そうではなく、いま切に求められているのは、日本の教育条件にねざした「日本人による、日本人のための、a foreign languageとしての英語教育」を現場教師と協力しながら理論化していくことではないのか。(1986:1)

つまり、記号研方式の出発点が日本の学校英語の教育現場にあったという事実である。したがって、言語そのものがどのような機能を持つかというよりも、どのように英語を教え、学ぶべきなのかという点に重点が置かれたのだと考えられるのである。

以上が私の見た記号研の言語理論であるが、この見解を大学院の授業で提示すると、「確かに著作の中では明確に披瀝していないが、英語教育について述べる時にいつも念頭に置いている言語理論がある」という指摘を受けた。それは、次の2つであるという。

- ① コミュニケーションの道具としての言語
- ② 思考の道具としての言語

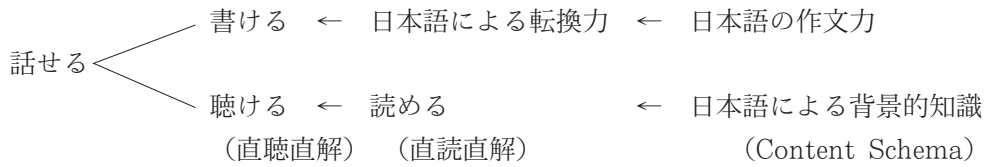
実は、この点についてはすでに大学院の授業おける寺島先生のコメントとして、「英語の幹とは」というレポートで触れていた。

##### 第2項 記号研方式の言語学習理論

###### 1) 4技能の相互関連と学習

前項で述べたように、記号研方式における言語理論は明確なものではあるが、著述の形ではまとめられていない。それは、この教授法が学校教育現場における実践から生まれたからである。それを裏付けるように、approachのもう1本の柱であるtheory of language learningについては大変詳細な記述が見られる。

記号研方式は、4技能の統合を目指した教授法である。「読む」「書く」「聞く」「話す」がそれぞれ密接に連動していることを生かしているのである。この4技能の関連については、寺島 (1997:18) が次のように図示している。



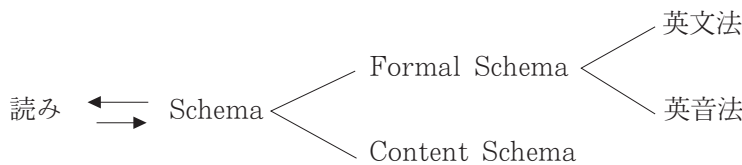
この図をよりよく理解することが記号研方式の言語学習理論の大枠を把握することにつながると考えられる。そこで、寺島 (1997) の「序章」を以下に要約してみることにする。

現在の英語教育に対しては「会話」への要求が強く、学校で「読み」や「文法」ばかりやらされることへの不満が強い。しかし、これは「会話」がどういうことなのかを誤解しているからだと言います。寺島 (1997) は言う。自分の意思を伝えることは身ぶり手ぶりである程度までは可能になる。しかし、相手の言っていることを聞き取れなければ会話は不可能だというのである。

それでは「聞き取れる」とはどういうことであろうか。彼は2つ指摘している。

まず第1に、「左から右へ英文の流れに沿って速く『読める』こと」である。音声は前の方から順に消えていくのであるから、音声を文字化したものを、話しているのとはほぼ同じスピードで読めるようにならないといけないし、英文を逆行して読む習慣がついていては、「聞ける」ようにはならないと寺島 (1997) は言う。

そして第2に、読めるためには文法など文の形成に関する知識である Formal Schema と、文の内容に関する知識である Content Schema という2つのスキーマが必要であると述べている。この仕組みは次のように図示されている。



しかもこれだけでは不十分で、説明的文章の「構造よみ→要約よみ→要旨よみ」、文学作品の「構造よみ→形象よみ→主題よみ」という文章に応じた読み分けができて初めて、本当の意味で「読める」ようになるのだという(寺島・監2002)。

「聞き取れる」ためのもう1つのポイントは、「英語音声に特徴的な、『リズムの等時性』に由来する『音の化学変化』を身につけること」であると寺島 (1997) は主張する。「音の化学変化」とは、「連結」「脱落」「同化」「弱化」などをいう。

彼は、これを身につけるために最も有効なのが「リズムの等時性に従って音読すること」つまり「リズムよみ」と言う。個々の音が多少間違っても、リズムと音の化学変化さえ正しければ英語らしく発話できるようになり、その練習の過程で、正しく聞き取ることもできるようになるというのである。彼は、実際に授業で使用した、映画『独裁者』の中で行われるスピーチの一部を例にとって次のように説明している。

○ □ ○ ○ ○ □ ○ ○ ○ ○ □ ○ ○  
 I' m sorry, but I don't wan(t) to be an emperor.  
 連結 脱落 脱落 連結

この例文には「連結」が2カ所あるが、これを「リズムよみ」しているうちに、それまでつながって聞こえていた音が文字通りbut + I, an + emperorと切れて聞こえるようになるという。

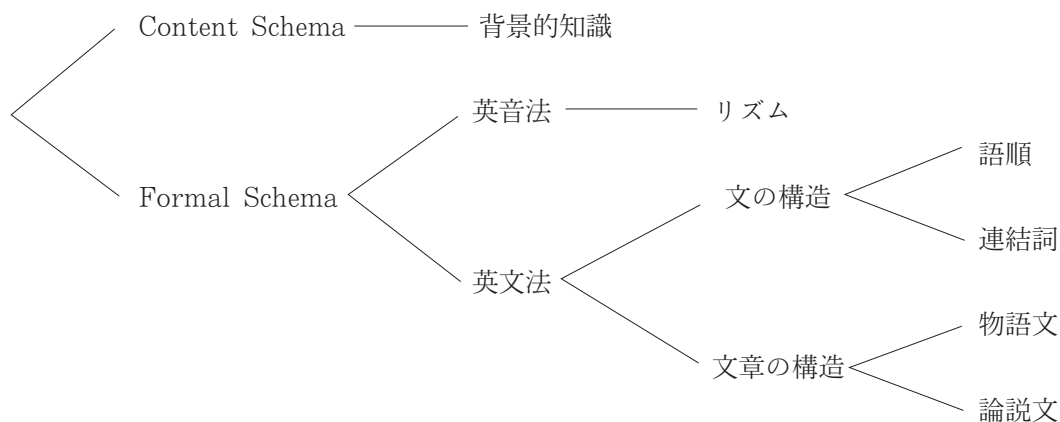
「脱落」についても、I don<sup>(t)</sup> wan<sup>(t)</sup> to be … のように脱落させながら「リズムよみ」の練習をすることによって（というよりも「リズムよみ」をしていると脱落すべきものは自然に脱落するのだが）いつの間にか(t)を補って聞けるようになるというのが寺島 (1997) の主張である。

また、次の段階として「表現よみ」にまで発展させることができれば、さらに英語聞き取りのための耳が鋭くなるという。感情を込めて、モデルと同じように読むのが「表現よみ」であるが、それをするためには何度もモデルを聞き直す必要があるからである。さらに寺島 (1997) は、「表現よみ」の利点はそれだけにとどまらなると説く。読みながら意味をつかみ、意味をつかみながら読まなければならないので、「話す」練習にもなるのだというのである。

ただし、これだけでは、自分の言いたいことを「話せる」ようになるには不十分である。そこで必要になるのが「書く」練習であるという。「話す」とは、自分の頭の中で英作文しながら、言いたいことをゆっくりと自分のペースで伝える作業だからである。

寺島 (1997) の主張の特徴は、英作文の過程に関する分析にある。それによると、まず頭の中に浮かんだ日本語を、ほぼ趣旨を変えずにやさしい日本語に言い換え、それをさらに英訳するのだという。英会話の際に必要とされる英語そのものは中学校レベル程度のものでしかないことを考えれば、「話す」時に最も重要なのは日本語の転換力であり、学習者の英語力の上限は日本語力によって決まるといのが寺島 (1997) の主張である。

以上が記号研方式の言語学習理論の概要であるが、最後にスキーマという観点から英語のポイントを整理した図を、寺島 (1997) より紹介しておく。



Content Schemaについては日本語で与えられるべきものであることを考えれば、英語学習におけるポイントはFormal Schemaにありそうである。具体的にはこの図からわかるように、「文法」と「音声」ということになる。次は、この両者について少し詳しく見ていこうと思う。

## 2) 文法学習理論

英語の文法について、寺島 (2000a) は「固定した語順」と「よく発達している前置詞の体系」が英語の特徴であるから、生徒にもまずこの点を教えることが基本になっているとしている。どのように教えるかについては、次のような記述が見られる。まずは語順についてである。

「文法は<読み>のための文法と<運用>のための文法に分けられてよい」という意見がある。これは一面の真理をついている。しかし今のところ私は両者の区別をする必要をほとんど感じていない。

もちろん日本語においても読める漢字と書ける漢字は違うし、読めなければ書けないことは事実であるが、私が定時制高校で「記号づけ」リーディング・プリント→「記号づけ」自己表現という実践をやっていた限りでは、両者を区別するどころか、ますますそれを一致させる必要を感じた。そして<読み>→<書き>のための英文法のポイントは語順に尽きると考えるようになった。「記号づけ」はこの語順をはっきりと目に見える形で浮き上がらせ、それを自分の手と眼で確認する作業なのである。これこそまさに手と眼を使った学習労働といってよいのではないか。(2000a:20)

私たちが生徒に文構造を把握させる第一の手順として動詞を○で囲ませるのは、依存文法 (Dependency Grammar) と同じく動詞こそが文の「心臓部」であるとおさえ、他はすべてそれに従属するものとして構造分析をすすめていくからである。図式的に言えば、変形文法がまず文をNPとVPに二分するのに対して、私たちの場合は動詞を中核にしてNP←VP→NPのように文をまず三分することから始める。こうすれば語順が確定している英語の場合、動詞の前にある名詞句は主語であるし、be動詞その他を除けば、動詞の後の名詞句は、ほとんどの場合、目的語だと考えてよい。(2000a:25)

このように記号をつけることによって、従来の文法訳読法式のような専門用語を多用した説明を避け、生徒が自らの手で作業を行い、帰納的に英語構造をつかみ取ることを容易にしているのである。また、英語のもう一つの特徴であるとされている「前置詞」についても、語順と同様に記号づけにより理解を促進するのであるが、具体的には次のような手法をとる。

英語の2大特徴が、①固定した語順、②よく発達している前置詞の体系、にあるとすれば、この「よく発達している前置詞の体系」を生徒にどのようにつかませるかがもう一つ問題になるわけであるが、私が前置詞句を [ ] の記号でくくらせるのはこの後者の点に留意したからに他ならない。また既に述べたようにこのように前置詞句を [ ] でくくれば、逆に①の骨格がくっきりと浮かび上がってきて、生徒にわかりやすくなるという利点もある。(2000a:27)

記号づけについては、連結詞を□で囲むなど、他にもいくつかのポイントがある。また、ここまで述べてきたことは文レベルの議論であり、前項で述べたように、文章の構造を読みとるのも重要な作業である。

しかし、「習慣形成」「認知学習」「インタラクション重視」という観点から言語学習理論を論じる際、文法に関して必要な論点は上記の「英語の2大特徴」に集約されていると考えられるので、ここではこれ以上述べることはしない。ここで触れられていない重要事項については、指導体系 (design) または指導過程 (procedure) の項目として扱うことになる。

### 3) 音声学習理論

すでに論じたように、英語を音声面から学習する場合、最も重要なのは「リズム」であると寺島 (2000b:10-11) は主張する。

東後 (1977) は「英文法」に対応して「英音法」なる用語を提案し、その三要素として、①個々の音、②リズム、③イントネーションの三つをあげている。

従来の発音指導が上記の3要素のうち「個々の音」を中心に行われてきたことは否めない事実であろう。教育現場では「個々の音」にこだわりすぎて「英語の発音なんてむずかしく、とても私にはできそうもない」という絶望感を抱かせている。が、それだけでなく、英語と日本語の音声面における最も大きな違いが、前者がstress-timed rhythmであり後者がsyllable-timed rhythmであるということを知らない生徒・学生を大量に生み出している。

したがって私は英音法の3要素の中では何よりもまず「リズム」を第一に考えるべきではないかと考えるのである。「イントネーション」については、Discourse Intonationになればか

なり複雑な面も出てくるが、Brazil et al (1980) も指摘しているとおり、基本的には Referring ToneとProclaiming Toneの2通りだけであり、これは日本人にとってそれほど困難なわけではない。

この点を踏まえ、寺島 (2000b) はリズムについて生徒に教えるべきことは、次の諸原則であると述べている。

<第一の原則>

- ① 英語ではひとつの強いところ（文強勢sentence stress）から次の強いところまでその間の弱いところに関係なく、ほぼ同じ時間で読まなければならない。
- ② 文全体のリズム（文強勢）が個々の語のアクセント（語強勢word stress）より優先する。特に強勢のある音節が続いて出てくることを避ける傾向がある。

<第二の原則>

- ③ 文中で強勢がおかれるのは、一般に意味の上で重要と考えられる語である。したがって特別な意味上の強調のない普通の場合にはContent word（内容語）に強勢をおき、Function word（機能語）には強勢をおかない。
  - ③-1 人称代名詞は一般に強勢をとらない。ただし他の人との比較・対照において再度繰り返して用いられる場合には強勢をとる。
  - ③-2 文章の最後にくる前置詞とくに単音節の短い語はふつう強勢をとらない。動詞句の一部（動詞と副詞が結びついてひとつのまとまった意味を表すもの）になっている副詞は文尾でも強められるので、混同しないよう十分な注意を要する。

こうした原則を踏まえた上でリズム記号を記入したプリントを作成する。それを利用して生徒にリズムよみをさせることで英語らしいリズムを身につけさせる方法とその効果については、先に述べたとおりである。

## 第2節 記号研方式の指導体系

### 第1項 言語学習の目的

寺島 (2000b:234-136) は、「ことばの授業」の目的として、次の3点をあげている。

まず、学習者に「自分たちのちからに対する確信を育てる」ことである。これは、自分たちの力で何かをやりとげた実感を学習者に与えることであるという。

第2は母（国）語の学力に関することで、「文字を読み、情勢を分析するちから」をつけることである。こうした力がないと、現在のように情報が大量に渦巻く社会では、時の権力者の流す情報の中に飲み込まれてしまうというのである。彼は、例として、アメリカでドロップアウトが増え、母（国）語でさえも識字率が低下している現象が、アメリカの右傾化と無関係ではないと思われることをあげている。

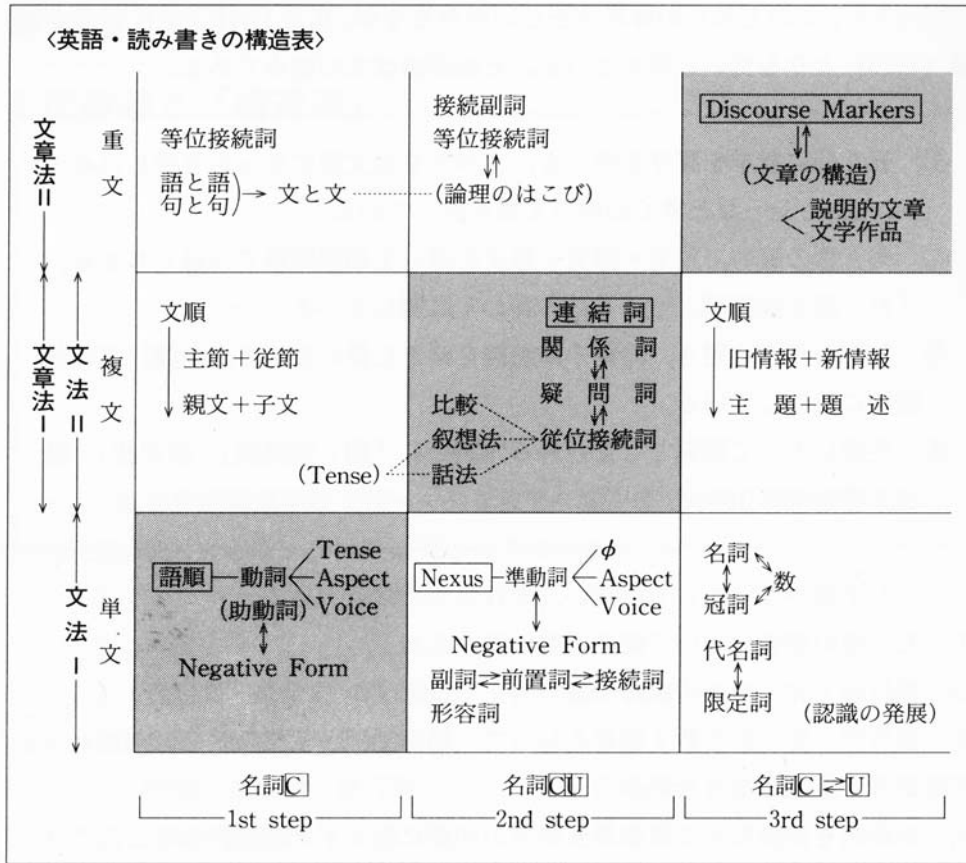
第3に、「外国語の能力をもち、自分のちからで世界の動きを知り、情勢を判断でき」るようになることである。これについては外国語のみならず母（国）語の教育についても当てはまることだが、しかし現在の日本のようにアメリカが理想の社会でありアメリカのやることが全て世界標準であるかのように思われている時代においては、貧富の格差が極限にまで拡大しているアメリカの真の姿を知ることが今ほど求められているときはない。つまり「アメリカのような国にならないためにこそ英語を、そしてアメリカを学ばなければならない」とするのが寺島の主張である。

### 第2項 シラバス

#### 1) 英文法のシラバス

記号研方式の指導理念について議論した際に述べたことであるが、記号研方式は「英文法」と「英

音法」を英語学習理論の2本柱としており、それぞれについて、その指導順序が明確になっている。  
 まず英文法について、寺島 (1986:209, 2000:116) は「英語・読み書きの構造表」と題した下の図表を提示し、「文法の順序性」(縦軸)と「教える順序性」(横軸)を明らかにしている。  
 この表を見ると、英語の読み書きのためには単なる文レベルだけでなく、文章レベルにまで文法という概念を広げる必要があるという主張を、視覚的にとらえることができる。



寺島 (1996:25-26) が述べている、従来の英語音声の指導順序と記号研方式の指導順序を比較して図示すると、次のようになる。

従来の音声指導	記号研方式の英音法指導
母音	Sentenceの発音 (リズムの指導)
↓	↓
子音	Phraseの発音 (音の化学変化の指導)
↓	↓
リズム	Wordの発音 (音節の基本[CVC]の指導)
↓	
イントネーション	

この表からわかるように、従来の音声指導がMicroからMacroへという順序を取っていたのに対し、記号研方式では、逆にMacroからMicroへという順に指導することになっている。この理由については、記号研の学習理論を論ずる際、すでに触れたとおりであるが、改めて簡潔に述べれば、英語の音



声における「幹」はリズムの等時性であり、それに派生して音の化学変化などが起こるというものである。

### 第3項 学習者の役割

寺島 (2002) は「私の教育原理」の中に「生徒論・児童観」という項目を設けているが、それは「子供の能力」「『悪いこと』に対する『歯止め』」「善悪論」の3つから構成されており、従来の英語教授法が定義するところの学習者に関する記述は見られない。

記号研方式は、教師が教育現場で日々の生徒指導に苦心惨憺する中から生まれてきた教授法である。したがって、学習者の役割も単なる英語の学習者というレベルではなく、トータルな教育そのものの受容者としての姿が、教師の目を通した形で位置づけられているのである。

ただ、他の教授法との比較検討を行うには、従来どおりの定義にしたがって学習者の役割を提示しておく必要があると思われる。そこで、授業中の活動における教師との関係や、生徒相互の関係という観点から述べておくことにする。寺島 (1989:118) は、「学習集団」という表現を用いて次のように述べている。

ではいったい「学習集団」とは何か。広岡は上で無条件に「学習集団はいくつか (= みつつ) の分化した側面をそなえることが必要である」と述べ、その三つを「一斉」「小集団」「個別」学習としているが、これはあくまでも「学習形態」であって、「学習集団」ではない。そもそも広岡は、「学級」を対象として授業を始めれば、それは自動的に、「学習集団」に転化すると考えているのであろうか。しかし教師が一方的に説明・板書をし、生徒がそれを黙々とノートにメモ・視写する形式の授業では、形は「一斉」であっても、生徒は個々バラバラに「個別」学習しているのであって、なんら他者とのかわり合いは生まれてこない。これは学習する「むれ(群)」であって、けっして学習する「集団」ではない。

他方、形は「個別」であっても、学級全体の成員に共通の学習目標が自覚されていて、そのためには自然とリーダーが生まれ、そこに相互援助・相互批判が成立していれば、それはりっぱに「学習集団」が成立しているといつてよいのではないか。

つまり、どのような学習形態をとるにせよ、重要なことは生徒間の、特に「できる層」と「できない層」の間の相互作用だということである。記号研方式における学習者の役割とは、他の学習者とともに学び合うことであると言えよう。

### 第4項 教師の役割

寺島 (2002a) の「私の教育原理」では「教師論」として、教育における教師の本質が分析されている。それは、「三つの教育」「人間観と指導観」「怒り・叱責・処罰」「教育の技術と思想」「自己点検・自己評価」からなっている。

しかし、学習者の役割を論ずる際に述べたのと同様に、教師の役割として本項目で扱うべきなのは、授業内において教師が果たす機能のことである。この点について端的に述べたのが寺島 (1989:130) の次の記述である。

以上で私は、①学習集団=小集団でないことを前提にしながら、②どのような教科の特質が小集団学習を要求するか、を考察し、③もし学級に小集団学習を持ち込んだ場合に問題となる諸要因、とりわけ小集団のリーダーを指導・育成する際の留意点を取り出し、④最後に、「学習集団」として学級が最も面目を発揮する「話し合い」と「討論」の成否を決めるのは、結局、教師の力量(とりわけ「集団指導の力量」)であることをみてきた。

ここでも、学習者の役割で使用した「学習集団」という言葉が鍵になっている。学習者が学級の中で相互に援助したり批判したりできるようになるかどうかは、教師の力量とその働きかけにかかって

いるのである。先にあげた表現を用いれば、単なる学習者の「群れ」を「学習集団」に変える力量が教師に求められる。その意味で、記号研方式における教師の役割は大変重要である。

## 第5項 教材

ここでもまず、寺島 (2002a:49-50) の「私の教育原理」を取り上げることにする。特に、「教材論」については、その項目立てがここで論ずるべき内容と見事に合致するので、そのまま引用することにする。

### 4. 教材論

#### 4.0. 「英語を」教えるのか、「英語で」教えるのか

##### 4.1. 教材の選択

##### 4.1.0. 最近接領域の理論 (Vygotsky : やればできる最も困難な課題を与える)

##### 4.1.1. 「感動」を呼ぶ教材 : 「驚き」と「発見」のある教材

##### 4.1.2. 「生活現実」と切り結び、生徒に考えさせる教材

##### 4.1.3. 「英語を」と「英語で」の統一 : ひとつのテーマで統一された教材

#### 4.2. 教材の使用・自主編成

##### 4.2.0. Krashen : i+1の教材

##### 4.2.1. 「やさしい教材を深く」「難しい教材を易しく」教える

##### 4.2.2. 「内容のある難しい教材」を「易しく」教えるための自主編成

##### 4.2.3. Content Schemaを与える : ヒント, カット, 資料の重要性

#### 4.3. 教科書教材と投げ込み教材

##### 4.3.1. 「教科書を」教えるのか、「教科書で」教えるのか

##### 4.3.2. 教科書をメインとして教え、投げ込み教材を補助として使う

##### 4.3.3. 自主編集教材をメインとして使い、教科書を補助として使う

ここに書かれているのは理論であるが、記号研の研究成果として、多数の典型教材や音声・映像資料が存在する。内容的には平和教育・国際理解教育に関するもの、学習者の生き方を問い直すものなど、上記の理論に沿った教材が蓄積されている。

## 第3節 記号研方式の指導過程

### 第1項 記号研方式の授業展開の基本理念

寺島 (2002a:50) には「私の教育原理」が明示されているが、その中に「授業の構成順序」という項目があり、次のような内容になっている。

#### 6.1. 授業の構成順序

##### 6.1.1. 「見えない学力」から「見える学力」へ

##### 6.1.1.1. 「自律」から「自立」へ

##### 6.1.1.2. 「できる」から「わかる」へ

##### 6.1.1.3. 「外的動機づけ」から「内的動機づけ」へ

##### 6.1.2. 「マクロ」(幹) から「ミクロ」(枝葉) へ

##### 6.1.2.1. 「既知」から「未知」へ

##### 6.1.2.2. 「具体」から「抽象」へ

##### 6.1.2.3. 「帰納法」から「演繹法」へ

この「私の教育原理」は、これまでも何度か言及してきたように、英語のみならず学校教育のあらゆる側面における根本原理をまとめたものである。したがって、表面的には英語教授法の姿は見えてこないが、記号研方式による授業展開は常に上記の構成順序を念頭に置いて計画・立案される。

さらに具体的な指導過程については、いくつかの例を提示することにより、論を進めることにする。ただ、記号研では、永年の教育実践の蓄積により膨大な数の授業書が追試を重ねてできあがっているため、本論文でそれらを逐一検討するのは不可能に近い。また、本論文の目的からして、その必要も認められない。

したがって、以下に取り上げるのは、記号研方式の研究成果のほんの一例にすぎないことを事前にお断りしておく。実践記録としては寺島（編，1991）『授業の工夫シリーズ』全6巻あるいは寺島（編，2002，2005，2006）『授業実践シリーズ』3巻（続刊予定）などがあるので、詳しくはそれらを参照されたい。

## 第2項 授業展開の具体例

### 1) 授業展開例その1

寺島美（1987）には、英語の歌を教材として用いた実践例が書かれている。授業手順としては、ひとコマを「歌の練習（リズムよみ）→速写→マラソンプリント」のように3分割したものである。このように授業を細分化したのは、集中力・持続力・計画力という「見えない学力」をもたない生徒を、授業のしくみの中に巻き込むためであるという。1時間集中し続けることはできなくても、15分程度ならば集中することが可能になるというのがその根拠である。

それぞれの活動について順を追って説明すると、まず授業最初の15分間は歌詞の「リズムよみ」の練習を行うという。あとはそのリズムにメロディーをつければスムーズに歌うことができるのである。単音の指導よりもリズムの指導を優先させる理由は、既に指導理念を論ずる際に説明済みであるが、端的に言えば、英語らしさの基本はリズムにあり、リズムが「音の化学変化」などを生み出すのだということである。最終的には暗唱テストをして全員が歌えるようにするのが目標であるという。

次の活動として行う速写とは、英文をそのままノートに書き写す作業のことである。教師は必ず生徒の書いたものをチェックするが、これは、単語のつづりや、単語間の間隔が適正なものであることを確認し、誤ったものを定着させないようにするためであるという。〈註：見えない学力〉

速写が終わった生徒は、教師から「記号づけリーディングプリント」を受け取る。それをやり終えた生徒は教師に提出し、チェックを受けて合格した者は次のプリントをもらう、という流れになっている。合格したら次のプリントを1枚ずつもらって、次々と完走するまで挑戦するので別名「マラソンプリント」とも呼ばれている。

このプリントとは、指導理念のところの説明したように、英文構造の心臓部として動詞をマルで囲むなどして、英文法の要（かなめ）が語順であることを帰納的に意識させるための活動である。このマラソンプリントに取り組むことで、歌を単に棒暗記するのではなく、意味を理解した上で歌えるようになるという。

### 2) 授業展開例その2

先にあげた例は「記号研」関連の文献から取ったものであるが、次に紹介するのは、私自身が、記号研の一員である豊田市松平中学校の新見明先生の授業を見学したときの記録の一部である。その中にも授業手順に触れた部分があるので、引用という形で載せることにする。

学校をお訪ねした当日は文化祭の2日前であり、新見先生自身も午前中4時間連続授業というあわただしい中、第4限の授業を見せていただくことができた。新見先生が担任しておられる3年3組の教室に一步足を踏み入れると、生徒たちがこちらを見て「こんにちは」と明るいあいさつをしてくれた。

また、掲示物には生徒の個性や先生のお人柄がにじみ出ており、ほのぼのとしたクラスの雰囲気伝わってくるようであった。始業のチャイムが鳴ると、生徒たちは黒板の前に整列した。

文化祭での合唱コンクールに向けてちょうど良い練習の機会になるということで、合唱を披露してくれたのである。声の表情といい、ハーモニーといい、すばらしいコーラスであった。ここにもクラスのまとまりのよさが現れているように感じた。

合唱が終わると、いよいよ英語授業の開始である。まずは語句の復習から。先生が日本語を言うと、生徒が該当する英語を答える。そして先生が正解を言い、それを生徒がリピートする、という手順であった。日本語を言われた時には自信なさそうに答える生徒もいたが、リピートでは皆大きな声を出していた。普段はフラッシュ・カードを用いるが、3年生という時期を考慮し、発音記号に慣れさせるために、ここでは教科書を用いて練習させたとのことである。

次は既習部分 (Part 1-2) のリズム読みである。生徒には1ユニット分まとめてリズム読みプリントが渡してあるので、それに従ってペンで机をたたきながら音読していた。大学院の授業では数人の学生で細々と行ったが、さすがに30人以上が一斉にリズム読みすると迫力がある。徐々にスピードを上げながら3回通して行った。3回目は相当速いスピードだったが、生徒たちは遅れまいと必死で頑張っていた。

続いていよいよ本時に扱うPart3の記号づけプリントである。寺島隆吉・寺島美紀子 (編) 『魔法の英語』でその形式にはなじみがあったが、実際の授業ではどのように進められるのか、関心を持っていた部分である。生徒たちは指名されると、順番に「立ち止まり訳」の答え合わせをしていった。すでにそれまでの授業の中でマラソン形式によりすませている部分なので、かなりスムーズに流れていく。答えに窮する生徒がいると、先生は簡潔な説明を加え、答えを引き出す努力をしておられた。重要表現に関する解説も、この部分で板書を用いて行われた。

これ以降、授業の後半はマラソン形式で教科書の本文をどんどん訳していく。リズム読みプリント同様、記号づけプリントも1ユニット分まとめて渡されており、生徒は残りの部分 (今回の授業ではPart4以降) を各自のペースで解答していく。ほとんどの生徒が立ち止まり訳のみを行っている。新見先生によると、うまく進まない生徒には語順訳から解答するよう指導しておられるという。プリントをすべて解答し終わった生徒から順に提出し、教科書本文の3回書きに移る。これについては1パートずつ提出しても、全パートまとめて提出しても良いことになっているそうである。

さらに、ユニット全体のまとめプリント (市販) へと進むが、これは重要表現を用いた例文を穴埋め形式で解答する部分と、重要語句を日本語をヒントにして答える部分とから構成されている。以前はパートごとに1枚のプリントとしていたが、枚数が多くなって散逸する生徒が出てきたのでひとまとめにしたとのことである。ただ、この方式だと、一度に答えねばならない問題数が多くなるので、学力の低い生徒には負担が大きいのが難点だとのことである。

ここまでの教科書に関するものであるが、すべて終わった生徒は実力テスト対策プリントを解答する。ただ、間もなく実力テストがあるのでこのようなプリントを課したが、いつもこうしているわけではなく、などの読み物を与えることもあるとのことである。

コーラスを披露していただいたため、マラソン方式の時間が予定ほどとれないうちにチャイムが鳴ってしまった。申し訳なく思う。

授業全体を通じて、生徒たちは授業によく集中していた。中学校はクラス内での学力差が大きいため、高学力か低学力いずれかの生徒が集中力を欠いてしまいがちであるという話をよく聞くが、今回の3年3組の生徒たちはどの活動にも最後まで積極的に取り組んでいた。

「記号研のマラソン形式で生徒が走り始めると止まらない」という言葉を、実は半信半疑で読んでいたのだが、さすがにSeeing is believingである。納得させられてしまった。授業終了のチャイムが鳴っても、まだ多くの生徒が鉛筆を走らせていたのである。ましてや、授業の終わりが近づくと勝手に文房具を片づけ始める生徒など皆無であった。

この時の授業の手順を整理すると、「語句の復習→既習部分 (Part2) のリズムよみ→記号づけプリント・立ち止まり訳確認 (Part3) →マラソン方式による記号づけプリント (Part4以降) →視写→ユニット全体のまとめプリント (+実力テスト対策プリント)」となり、ひとコマの授業の中に6つの活動が盛り込まれている。しかもこの授業の時は、合唱に10分近く費やされているので、正味40分ほどの間にこれだけのメニューを消化したことになる。大変内容豊富であった。

記号研では手作り教材「記号づけプリント」を作るのに大変な手間と時間をかける。その手間と時間を少しでも省くために、「教材ネットワーク」という、お互いに作った教材を共有する仕組みを編み出した。インターネットで公開されているので事務局に申し込めば実費で手に入れることができる。新見先生が作られた『ナウシカ』や『はだしのゲン』の教材も既に教材ネットワークに入れられているとのことであった。

## 第4章 国際英語教授法と記号研方式の比較研究

### 第1節 指導理念

#### 第1項 言語理論

日野 (2004) は、国際英語指導法における言語の中心的な役割はコミュニケーションであると示唆している。では、記号研方式はコミュニケーションをどの程度その理論の中心に据えているのであろうか。言語理論という意味で、この点について直接触れた記述は発見できなかったが、間接的な表現ながら、寺島 (1986:8) は次のように記している。

私たちは母国語が外国語学習の邪魔になると言う話をよく聞かされる。だから母国語の邪魔が入らないうちに外国語の早期教育を！という声が大にして叫ばれ、新聞等で幼児向けの様々な教育機器の宣伝が紙面を飾ったりもする。このことは外国語の音声面については一定程度、真実かもしれない。なぜなら相手の言っていることがわからなければまずcommunicationの始まりようがないからである。(中略) だがhearingだけで外国人とのcommunicationが成立するはずがなく、speakingによって初めて自分の意志を伝えることができる。

ここから、コミュニケーションが言語において重要な役割を果たしているという主張を読みとることはできる。また直接に「会話ごっこ」をさせなくとも「リズムよみ」や「表現よみ」を通じて「まるで英会話をしているような気分を味わった」(寺島 1997c:序章) と学生が述べていることを見ると記号研がコミュニケーションを重視していることは疑いないだろう。

日野 (2004) はCommunicative Approachにはコミュニケーションの要素を直接的に取り入れてコミュニケーションを前面に押し出している教育方法のみを言う狭義の解釈と、コミュニケーション能力の養成を目指すことのできる教授法ならばすべてその範疇に含めることができるという広義の解釈があると述べている。

先にあげたHallidayとRichards and Rodgersの主張は前者に該当すると考えられるが、後者の解釈を採用すれば、その守備範囲は相当広いものになる。現時点では記号研方式がいずれの解釈を採用しているのかを判断することはできないが、これについてはapproach・design・procedureのすべての要素を検討した段階で結論を下せるものと思われる。

確かに、過去の授業の中でこうした発言を聞いた記憶があるが、それはともかく、ここから連想されたのが、CumminsによるBICSとCALPの概念である。記号研の言語理論を詳説する前に、これらの概念を整理しておくことにする。かなり長くなるが、吉田・柳瀬 (2003:41-42) から引用する。

Jim Cumminsは、カナダの有名なバイリンガル教育学者だが、永年の研究の結果、人間の言語能力を大きく2種類に分けた。彼は一つをBICS (Basic Interpersonal Communication

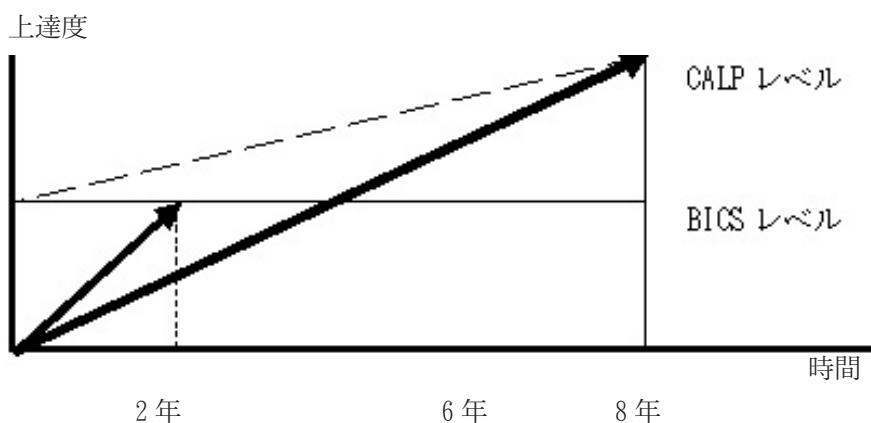
Skills) と言い、日常会話などに必要な言語能力とした。もう一つをCALP (Cognitive Academic Language Proficiency) と言い、より知的な作業 (考えたり、議論したり、推論したり) を行うときに必要な言語能力、と定義した。

日常生活を営むうえで必要な言語能力であるBICSは、それほど深い思考を必要とするものではなく、毎日の生活を営む上で必要な言語能力である。日常会話では、日常生活を円滑に行うために同じ表現を繰り返し使う。(中略) また、日常会話は、一般に目に見える、具体的な状況下で使われることが多いので、言語外情報が言語表現の理解の助けになると言えるだろう。つまり、日常会話の場合、我々が日常的に遭遇する状況というものが毎日同じようなレベルまで習得してしまえばそれ以上学び続ける必要はあまりなく、比較的早く使えるようになるというのである。

それに対してCALP (認知学習言語能力) は、人間が新しい概念を創造し、新しい知識を吸収し続けるかぎり、学び続けなければならない。たとえば、昔はなかったIT関連の新しい知識を理解しようとするれば、それを理解し、吸収するための言語能力が必要となる。このように、CALPは母語話者でも絶えず学び続けなければならないものであり、まして、元々その言語を母語としない外国語学習者にとっては、母語話者並みに身につけるには大変な努力を必要とするものなのである。

Cumminsはその研究で、カナダへの移民の子どもたちが、学校の勉強で母語話者と同じぐらいの成績がとれるようになるまでに、6年から8年かかるという結論に至った。BICSなら、2年ぐらいで母語話者とほぼ同等のレベルを習得できるのに対して、CALPでは、母語話者に追いつくまでに、その3倍から4倍の時間がかかるというのである。

つまり、外国語で日常会話ができるようになったからといって、より高次の認知的作業においてもその外国語が使えるようになるには、それだけ多くの時間が必要だということになる。



この部分を読む限り、BICSとCALPは異なる能力ではあるが、同次元にあると考えられる。これを裏付けるように、吉田・柳瀬 (2003:46) には次のような記述が見られる。

以上のように、BICSやCALP、また、学習者が習得可能な言語形態であるTeacher talkは、共に第二言語 (外国語) 習得にとって、基本的な大切な概念である。またこの両者は、共にコミュニケーションという基本的役割を前提とした概念なのであり、伝統的な日本の英語教育では、考える必要のないものだった。

つまり、BICS・CALPともにコミュニケーションを前提としているというのである。この記述が正しいとすれば、BICSもCALPも記号研の言語理論でいうところの「コミュニケーションの道具」「思考の道具」という範疇に入れるべきものであることになる。この点を考える際、吉田・柳瀬

(2003) に見られる「学問するための『道具』」という記述がポイントになるであろう。彼は、今後日本の英語教育が目指すのは全国民に対するものと、エリート向けのものに区別するべきであるとした上で、前者はBICSレベルを、後者はCALPレベルをそれぞれの目標として設定することを提唱している。

いずれにせよ、日本の大学の国際化は、学問をするための道具として、外国語（英語）を積極的に取り入れることなくしてはありえない、という考え方が大きくなっています。

毎年、文部省から支給される、多額の科学研究費の中には、学会誌や、データベースに与えられるものがあります。これらの分野では、近年、外国語による論文の占める割合が、大きくなりました。

また、データベースにしても、その結果がホームページなどを通じて、どれだけ世界中に公表され、世界の学問の発達に貢献できるかが問われています。ここでも、英語で論文や研究データを提示できることが、求められているのです。(吉田・柳瀬 2003:70)

この記述を読んだだけでは、なぜCALPつまり「学問のための道具」を「コミュニケーションの道具」に組み入れるべきなのかがはっきりしない。そこで、指導教官にうがってみたところ、次のような返事を受けた。

BICSとCALPはいずれも言語の目に見える働きをあらわしたものである。「生活言語」「学習言語」という観点からすれば、BICSは「生活言語」、CALPは「学習言語」ということになる。このように考えれば、両者ともコミュニケーションの概念を前提としているという吉田研作さんの主張にはもっともな点がある。

一方、「思考の道具としての言語」とは、このような目に見える機能ではなく、言語のもっとも根元的な役割を指すものである。つまり、思考を整理し（これはメタ認知とも言えるものである）、次の思考への跳躍台にするべきものなのだが、思考とは概念があって初めて行われる。さらに概念とは、それを表す言葉があって初めて生まれるものである。たとえば、「人権」という言葉がなければ、人権という考え方も存在しないのである。これはコミュニケーションという目に見える働きとは次元を異にした言語の働きである。(寺島氏によるコメント 2004)。

このように考えれば、記号研方式において言語の機能を「コミュニケーションの道具」と「思考の道具」の2つに大別しているのは十分に納得できるものである。

しかし、ここでもう一つの問題点が浮かび上がる。「『思考』の道具」が Communicative Approach の範疇に組み入れられるべきものであるか、ということである。ただ、これはそれほど大きな問題ではないであろう。まず、先に挙げたように Richards and Rodgers (1986) が示した言語観の中に、「1. 言語は意味を表現する体系である」とある。思考とは言語によって自己の内部で意味を表現する活動である。

また、岡部 (1983) はコミュニケーションが「intrapersonal communication (個人内コミュニケーション)」「interpersonal communication (個人間コミュニケーション)」「mass communication (マス・コミュニケーション)」の3つに大別できるとしているが、思考はintrapersonal communication と同義と言えるだろう。自己の内部か外部かを問わず何らかのメッセージを伝達するのがコミュニケーションであり、その意味で言語を「思考の道具」と考えることはCommunicative Approach に矛盾しないと考えられる。

## 第2項 言語学習理論

言語学習理論の基盤となる立場が「習慣形成」「認知」「インタラクション」のいずれかであることは、すでに述べたとおりである。それでは、記号研方式の言語学習理論はいずれの範疇に属するのだろうか。「英文法」と「英音法」という2本柱を生徒に教える必要があると断じている点からすれ

ば、機械的な習慣形成ではなく、認知学習理論に基づいた教授法であるということは明らかであろう。

しかし問題なのは、インタラク션을言語学習の中にどう位置づけているのかという点である。すでに見てきたように、記号研方式の教授法そのものの中にインタラク션に該当する記述は見られない。もちろん、4技能の統合を図っているのであるから、「聞く」「話す」というインタラク션을無視しているとは考えられない。それは寺島隆(2004:18)の次の記述からもわかる。

だとしたら「英語で会話をして誤解が生じるのは当たり前」と考えたほうがよいのではないのでしょうか。間違いだらけの英語でも、(中略)基本的なところさえ正しければ相手は理解してくれますし、またわからなければ相手が聞き返してくれます。

会話の良いところは「対面していて、通じないと思ったらいつでも聞き返せる」という点ではないのでしょうか。間違いだらけでも、とにかく、「量」を書き、話すことが上達の秘訣です。

これはまさにnegotiation of meaningの考え方である。interactionistの2つの仮説に照らし合わせて考えれば、「相互交流が言語習得に影響を与える」という「弱い仮説」を支持していると言うべきなのかもしれない。

ここで日野(2004)の主張を振り返ってみることにしよう。彼は「訳読」と「音読」が日本の伝統的な教授法であるとして、その意義をインタラク션との関係において次のように説明している(日野 2004:265)。

訳読にしても音読にしても、たとえばALTなど欧米の英語教育関係者からは、時代遅れとしてしばしば冷笑される教授法である。しかし、漢字文化という言語文化的背景や、国内では英語が通常用いられていないEFL国としての社会言語的環境など、日本の状況を考えると決して否定できない方法であると言える。もっとも訳読と音読により、「認知」と「習慣形成」による訓練はできても、言語習得のためにはインタラク션を通じて現実の意志疎通に対応するトレーニングがさらに必要であることは確かである。しかし、基礎力養成のための「訳読」と「音読」を、日本の社会・文化にあった英語教授法の一角に位置づけることは妥当なことであろう。

記号研方式は単なる訳読や音読とは異なるが、「基礎力養成」を目指しているという意味では共通点が見られるように思う。だとすれば、直接インタラク션に関わらなくても、日本の文化に根ざした国際英語の教授法としては、その意義を認める必要があるのではないだろうか。

## 第2節 指導体系

### 第1項 言語学習の目的

日野(1999, 2001)があげている言語学習の目的は、国際英語に特化したものになっているが、次の2点であった。

- ① 国際コミュニケーションを円滑におこなうために必要な英語力を習得すること。
- ② グローバル教育をとおして、偏狭なナショナリズム・言語帝国主義に陥らないようにすること。

これに対し、記号研方式の目的論においては①に該当する議論は見られない。英語教育をするからには、「コミュニケーションに必要な英語力」の「基礎」を培うことは当然ことだからである。一方、②については次のような記述がある。

そもそも「国際理解教育」とは、どの文化も・どの民族も・どの言語も等しく価値があり、共に対等の立場で協力し共生していこうとする新しい人間、「地球市民」の育成を理念としてきたのではなかったか。しかし英語教育は、ともすると、この理念とは全く逆行する人間を育てることに貢献する恐れがある。そのことを英語教師は肝に銘じておくべきなのである。

したがって自分は「中立」のつもりでも、「文化帝国主義」「言語帝国主義」の片棒を担ぎ、無意識



に弱者に対して「文化的暴力」をふるっている場合がありはしないか、英語教師は厳しく自己点検すべきなのである。例えば、ニュースでも、最近、英語を教えている私にでも意味不明のカタカナ語が増えている。これでは老人や子どもたちだけでなく、一般市民にとっても、内容がほとんど理解できない（「英語にとって政治とは何か」寺島研究室HP）。

記号研方式では、さまざまなジャンルの教材を使用する。その中でも、「国際理解」や「平和」は重要な位置を占めている。それには上記引用部のような理論的背景があるのである。この意味で、日野の言う国際英語の目的②にはしっかり合致していると考えられる。

## 第2項 シラバス

国際英語が採用するシラバスが概念・機能シラバス（notional-functional syllabus）だとすれば、記号研方式のシラバスとは大いに異なる。なぜならば、記号研方式に関しては、寺島研究室のホームページに次のように述べられているからである。

つまり、いくら生徒が「英会話」というかたちの授業を受けていても、いくら教師が状況設定を工夫してみても、それが「設定された状況で使われるであろう」と想定される会話文を生徒が丸暗記させられる授業である限り、生きた英語会話にはならないし、生徒が現実の状況に放り込まれたときには、恐らくきれいさっぱり忘れ去られている会話文であるに違いないのである。要するに「日常会話」を目指した授業であるにも関わらず、現実的には、ほとんど日常会話に役に立たない授業となる恐れが多分にあるのである。

他方、それとは逆に、一見「実用英語」とは全く方向を正反対にする「スピーチ」の授業が、実は最も実用的で「日常会話」に役立ち、しかも指導手順を踏みさえすれば、教師の誰でも指導可能で、生徒の誰にも一定のレベルには到達可能になるのである。なぜなら易しい単文で「スピーチ」がどんどん出来るようになるということは、頭の中で自由に英作文ができるようになったということであり、これさえできれば、どのような場面に出くわしても、頭の中で言いたいことを何とか作文できるようになったということであり、これこそが「日常会話」の基礎だからである。

すなわち「自由英作文」→「スピーチ」→「日常会話」という道筋さえ踏めば、誰でも「日常会話」は到達可能な課題になるが、逆の道筋すなわち「日常会話」→「スピーチ」→「自由英作文」では、暗記力に乏しい平凡な能力の持ち主にとっては、「日常会話」は永遠に到達不可能な課題として遠ざかってしまう。なぜなら単文で書く「自己表現」「自由英作文」は指導を工夫しさえすれば誰でも可能になるが、丸暗記の「日常会話」から出発する限り、それは不可能だからである。

（寺島隆 <http://www.gifu-u.ac.jp/~terasima/article021226oral.html>）

これは、概念・機能シラバスの有効性に疑問を呈したものと言えるのではないだろうか。記号研方式のシラバスは、「英文法」と「英音法」に分かれており、英文法のシラバスが構造シラバスと多くの共通点をもつのは、既に論じたとおりである。

国際英語のシラバスと記号研のシラバスの相違が生じた要因とは何であろうか。それは、それぞれの言語理論に帰結すると考えられる。国際英語は言語の機能はコミュニケーションにあるとしており、「異言語教育においてコミュニケーション能力の養成を目的とする場合にはある意味で必然的に行き着く立場であるとも言える」（日野 2002:320）のである。一方、記号研方式は言語の機能をコミュニケーションだけでなく、「思考の道具」とも考えている。したがって、概念・機能シラバスでは網羅しきれないというのがその理由ではなからうか。

### 第3項 学習者の役割

国際英語の教授法における学習者の役割としてあげられているのが、「国際理解」と「国際コミュニケーション」に積極的に取り組む姿勢である。この点を具体化した「共同体の学び」は、記号研方式の「学習集団」と名前こそ一見似通ったものであるが、そのとらえ方は大きく異なる。

この点について少し詳しく述べれば、まず、第1章第5節第3項で批判的に論じたように、日野(2004)には「共同体の学び」に関して事実誤認があると思われる。本来の意味での「共同体の学び」とは、戦後日本の教育において民間教育団体によって研究されてきた、さまざまな実践と同定できるのに対し、日野(2004)のあげた例を見る限り、学習者はただ教師の指示に従って活動の一環として意見を述べ合うという情報交換をしているに過ぎない。

たとえば、第2章第3節第2項でとりあげた「やみなべ英作文」や「駅伝英作文」が「学生相互のインタラク션을重視した、共同学習の一環である」(2004:267)と述べているが、これを指して本当に「共同体の学び」と言えるのだろうか。

戦後教育の中で重要な位置を占める仮説実験授業は「共同体の学び」を実践してきた代表例である。板倉(2003)にしたがって、その授業進め方を概観することにする。それによると、授業の最初にまず問題を出し、その問題どおりの実験あるいは調査をすると、その結果がどうなるかという各自の予想を授業書の中に書き込ませるといふ。

その予想をクラス全体で公開しあって討論しながら授業を進めるのだが、他の生徒の主張を聞いているうちに予想を変更する者もでてくるらしい。それぞれの生徒がさまざまな意見を述べ、それと同時に他の生徒の主張に耳を傾ける中から、自分なりの予想を固めていくのである。

そしていよいよ実験(調査)を行って正解を確認するのであるが、討論の時に聞いた、自分とは違う予想を選んだ友達の言う理屈もよく覚えていて、そちらのほうが正解かもしれないと思いながら実験を見ているので、自分の予想が正しくないとなると、反対派の意見でも素直に採り入れることができるという。こうした授業の繰り返しにより、反対意見や少数意見を尊重しなければいけないという評価基準が子どもの中に確立していくのである。

このように、共に学ぶ者同士がぶつかり合いながらもお互いを認め合い、学習集団全体が授業を通して成長していくのが、真の「共同体の学び」であろう。その意味で、日野(2004)の例は表面的な学習活動のように思えてならない。

一方、記号研方式の学習過程には、仮説実験授業に相通ずる「共同体の学び」が見て取れる。たとえば、ライティング授業の具体例が寺島(2000c)にあるが、そこでは学生同士で英文のスピーチ原稿を添削させるといふものである。

学生同士で添削しあう機会をつくってやることは、彼らがお互いのスピーチを耳で聞いたときに、ちゃんと聴解できるようになる準備作業にもなっている。(中略)また友達の作文を読んだときに、単に文法的誤りに注意するだけでなく、そもそも読んで意味不明なところを尋ねるように指示してあるから、なおさらスピーチ聴解の準備作業になっているわけである。(中略)

こうして添削のグループ内では、添削の過程で「今まであいつがあんなことを考えているなんて知らなかった」といふ、お互いの人間発見があるだけでなく、分かるスピーチを通じて、グループ外の人間についても、新しい発見をもたらしてくれる。(寺島 2000c:153-154)

スピーチ原稿の英作文の添削という作業を通じて、英語そのものばかりでなく、他の生徒の内面にも触れ、互いにさまざまなことを学びあっていくのである。

日野(2004)が考えている国際英語教授法における共同体で評価すべき点があるとすれば、国際コミュニケーション環境を教室内に作り出すために、さまざまな地域の英語話者(母語話者も含む)および英語学習者が共に学び合う多文化状態をつくるというものであろう。一方、記号研方式におけ

る学習集団とは、通常の中学校・高校の教育環境を念頭に置いており、多文化状態は想定していない。日野 (2004) も自分自身の大学での授業例はあげているが、中学校や高校での「多文化状態の共同体」実践例については言及していない。

#### 第4項 教師の役割

学習者の役割と同様に、教師の役割についても「共同体の学び」と「学習集団」に関わって論ずることとする。

教師の観点からこの2点を考える場合、それぞれの学習者に対してどのように働きかけるかという教師の姿勢の違いが問題となるであろう。最も大きな違いは、集団としての学習者に対する洞察の深さである。日野 (2004) は、自らの授業を例にとり、次のように述べている。

国際英語の実践共同体の理念に基づく英語クラスにおいては、母語話者の学生にも受講してもらい、その中でさまざまなtaskを日本人学生や英語非母語話者の留学生と共有することにより、国際英語のコミュニケーションを学んでもらうことになる。英語母語話者にとって、国際英語話者とのインタラクションを体験する貴重な学習の機会である。(日野 2004:267)

リーディングやリスニングのクラスには、アジアをはじめとする国々からの留学生が1クラスに2名程度受講している場合が多い。(中略) 国際英語の立場に立つ筆者の授業では、むしろ留学生たちの積極的な参加と活発な発言を促し、日本人学生たちをまじえての国際英語の実践と学びの共同体を現出させることに努めている。(日野 2004:268)

これらの引用部からは、具体的にどのような異文化コミュニケーションが行われているのかは見えてこない。ここで提唱されているのは、ただ異文化の背景をもつ学習者が交流できるような言語活動・学習活動を与えるというものである。したがって、学習者の単なる「群れ」になる危険性もはらんでいる。特に懸念されるのは、日野 (2004) が日本人の特性として、学習者同士のインタラクションは機能しにくいと考えていることである。

このような認識を持っている限り、基本的には教師と生徒との関係が強くなり、生徒相互の働きかけが弱くなるのではないだろうか。その結果、生徒間では表面的な活動に終始してしまうことも考えられる。これは、短期留学生数名が高校の英語授業に参加した際、単なる交流会にしかならず、英語学習という側面からは深まりが見られなかったという私自身の体験からも言える。

一方、記号研方式では、そうした「群れ」が「学習集団」に成長することが重要であるとしている。日本の戦後教育の高品質化を支えたもののひとつが「集団による学び」であることは、既に論じたとおりである。日野 (2004) が言うように、生徒相互の働きかけが日本の文化に合わないとして避けているのは、「学習集団」への成長はありえない。

こうした点から考えると、もし恒常的に他文化圏からの学習者を招いた上で、「学習集団」を作り上げることができれば、それが国際英語教授法においては最も好ましい状況だと言えるだろう。しかし、こうした状況は、通常の中学校・高校での教育環境においては想定しがたいものである。

#### 第5項 教材

記号研方式には、長年にわたる研究成果としてさまざまな教材の蓄積がある。例をあげれば、The Big Turnip, There's A Hole, The House That Jack Builtなどの基礎教材、Crow Boyなど深く考えさせられる童話・寓話、キング牧師のスピーチI Have A Dreamやチャップリンの映画「独裁者」のスピーチなど、国際理解や人権・平和問題を扱った教材が、さまざまなジャンルにわたって作られている。

代表的なものをいくつか取り上げ、日野 (2003) に従って言語的内容と言語ルールに分けて考えた場合、次の表のようになる。(他にも記号研には開発済みの教材が数多くある。下にあげたのはその

一部に過ぎない。詳しくは記号研「教材ネットワークを参照」)

教材	言語的内容	言語ルール
The Big Turnip	ロシア民話	米人による翻訳
The House That Jack Built	マザーグース	英米語
Crow Boy	日系米人の童話	日系米人作家による英語
I Have A Dream	キング牧師の演説	英米語
The Great Dictator	チャップリン製作の映画	英米語
There's A Hole	イギリスの童謡	英米語
The Sound of Silence	サイモン&ガーファングルの歌	英米語

この表に示されているように、言語的内容については英米のみならず、日本はもとよりロシアまで多様な文化を扱っていると言える。野澤裕子『授業はドラマだ』(あすなろ社/三友社出版, 2003) には、アジアやアフリカの教材も授業で取り上げられているとはいえ、Outer CircleとExtended Circleの英語については、「日本」を除いて取り扱っている教材は少ない。日野(2004)の主張を基準として判断すれば、これは不十分といわざるを得ない。

ただ、これは「国際英語教育」の定義をどのように設定するかというところに起因する現象であると思われる。つまり、日野(2004)は世界各地で用いられている多様な英語変種にできるだけ多く触れさせることが必要であると考えているのに対し、記号研方式では、多様な英語変種に共通の「英語の幹」を習得することが涵養であるとしているのである。「英語の幹」を習得すれば、どのような英語変種にも対応可能になるというのがその根拠であると思われる。

もう一つ重要なのは、記号研方式においては、教材の選択基準が英語そのものよりも、内容にあるという事実である。すでにあげた教材の選択基準を再録すれば、次の4つである。

- ① 最近接領域の理論 (Vygotsky: やればできる最も困難な課題を与える)
- ② 「感動」を呼ぶ教材: 「驚き」と「発見」のある教材
- ③ 「生活現実」と切り結び、生徒に考えさせる教材
- ④ 「英語を」と「英語で」の統一: ひとつのテーマで統一された教材

したがって、扱う教材がどの文化を背景としているか、どの地域の英語なのかといったことよりも、生徒の心に訴えかける内容を重視するのである。現在のところ、上記の基準を満たす英語教材が見つけないというのが、特に言語ルールについてInner Circleに偏っている理由であると思われる。今後、たとえOuter Circleの英語であっても、生徒の心を揺さぶる教材が見つければ、採用することになるのではないだろうか。

### 第3節 指導過程

#### 第1項 Communicative Approachの観点から

指導理念を分析した際にも触れたことであるが、記号研方式の授業手順においては、スピーチについて英語で質問し英語で答えることはあるが、学習者間での英語による情報交換や意味交渉を直接の目的としない。教室内では4技能の総合的な基礎力向上を目指し、教室外で英語によるコミュニケーションの必要性が生じた時に対応できる力をつけようというものである。意味交渉により言語習得が促進されることを認めながらも、それは主として教室外での英語使用の際に行われるべきもので

あるとされている。

無理に教室で日本人同士の不自然な「会話ごっこ」をさせない。その意味でいえば通俗的な意味でのCommunicative Approachとは一線を画するものである。しかし、日野(2004)が述べているように、国際英語の立場を加味すれば、そうした基礎力養成のための音読や訳読、さらにはスピーチをさせることにも大きな意味があると考えられる。talk-and-listenのように「相手の目を見て話す」などの英米式社会言語規範に従ってコミュニケーション活動を行わせるよりは、むしろ、他文化の価値を認める姿勢を維持しているという点で、国際英語教授法の思想にかなっているように思われる。

## 第2項 国際英語教授法としての可能性

日野 (1999, 2001, 2002, 2003, 2004) には、国際英語教授法における指導過程の具体例がほとんど提示されておらず、記号研方式との差異を論ずることは大変困難である。ひとつだけかみ合う部分があるとすれば、それは「共同体としての学び」という部分であろう。前節で述べた「学習者の役割」や「教師の役割」と重なる部分ではあるが、大変重要な点だと思われるので、学習過程についてもこの角度から分析してみることにする。

記号研方式の学習過程の理念と実践例については第3章で述べたが、その2つを結ぶ授業の「型」が、寺島隆 (1989) にまとめられている。氏によれば、授業には「静」と「動」, 「型」の中の「変化」あるいは「変化」の中の「型」がなければならないという。次の表は、彼が高校教師だったときのものだが、授業の1時間の流れがひとつの課 (lesson) の中で、どのように変化していったかを示すものである。

	1 <sup>st</sup> Step	2 <sup>nd</sup> Step	3 <sup>rd</sup> Step
最初の15分間	リーディング・マラソン	→	
中間の15分間	歌の練習	暗唱テスト	学習プリント (自己表現)
最後の15分間	速写テスト	暗写テスト	

(寺島隆1989:69)

こうした授業を通じて、生徒たちは見通しをもった学習の方法を身につけ、自ら走り出すことになる。寺島隆 (1989) には、上記の「型」にしたがってマラソン方式の授業を行った際、先へ先へと進んでいく生徒に後ろを振り返らせるため、進度の遅い生徒を「小先生」に指名した実践が載せられている。その小先生が他の生徒の質問に答える時間を上記の表の「最後の15分間」に設定し、教師と共に遅れた生徒の指導にあたったというのである。

「学習集団」や「学びの共同体」と言うと、まず思い浮かぶのが「班学習」「グループ学習」であるが、寺島 (1989:118) は必ずしもその必要はないと述べている。

形としては「個別学習」であっても、学級全体の成員に共通の学習目標が自覚されていれば、そのために自然とリーダーが生まれ、そこに相互援助・相互批判が成立していれば、それはりっぱに「学習集団」が成立しているといっただいではないか。私のマラソン・プリントという実践も、各人がプリントを1枚ずつやりとげていくという形式だけをとりあげれば、まったくの個別学習であるが、そこに自然と教え合うグループが形成され、そのグループの先頭を走るリーダーが誕生すれば、「学習集団」が萌芽的にも確立し始めたとは私は考えている。

どのような学習形態であっても、学習集団の形成は可能である。それは指導過程を設定する際、どの部分に生徒の相互援助や相互批判を位置づけるかを意識することで大きく左右されるものなのである。そこで、学生同士の学び合いについてのもう一つの実践例として、第3項でも扱ったライティングの授業を、指導過程という観点から見直してみることにする。

この授業は大学でのものであり、先に書いた「授業の一コマまたは学期の授業を大きく3分割して考えてみる」という「型」は取られていないようである。寺島 (2000c) の記述にしたがって、ひとつの作文・発表までの流れを図示すれば、次のようになる。

- 映像資料の視聴 → 映像資料についての自己表現 (英作文)
- グループによる相互添削
- スピーチ発表

このような授業を組み立てた理由については、同書 (寺島 2000c:154) に次のように書かれている。

スピーチの授業が面白くない最大の理由は、言っていることが聞き手に分からないことが多いからである。その理由は先に述べたとおり、(1) 聞き手の語彙不足、(2) 書き手の文法間違いであるが、そのほかにも、(3) 複文で書かれたスピーチなので、聞いただけでは理解できない。(4) 話し手によって次々と話題が変化するので、予備知識のない聞き手には分かりにくいスピーチもある。

しかしすでに説明したことでも分かるとおり、全員で同じビデオを見て、それをもとにするスピーチでは、上記の問題点も、かなり容易に回避できる。というのは共通のビデオを見てのスピーチであるから、「話し手が変わるたびに話題がコロコロ変わり、聞き手がスピーチの内容について行けない」という事態がなくなるからである。

また添削の過程で読み手の語彙も蓄積され、書き手も自分の文法的誤りを訂正したり、読み手がわかりにくかった表現を、もっと分かりやすい易しい表現に書き直してみたりする機会が与えられるからである。

このように、スピーチを最終目標地点としながらも、そこに行き着くまでの過程で、どの学習者もあらゆる情報を共有し、互いの意見を交換しあい、相互に評価することが容易になる仕掛けが随所に施されている。

国際英語教授法の大きな要素が、日野 (2004) の言うとおりの「共同体の学び」であると考えれば、それを具現化した実践が数多く見られる記号研方式の指導過程は、国際英語教授法としての条件を持ち合わせていると考えられる。

日野 (1999, 2001, 2003, 2004) は国際英語教授法の理論を体系化しつつあるという点においては高く評価するべきであるが、記号研がこれまでに積み上げてきた実績は、今までに見てきたとおり、実践的にも理論的にも日野氏を超えるものがあるというのが私の率直な印象である<註1>。その意味では記号研方式に一日の長があり、国際英語教授法の一角をになう可能性を見ることができると思われる。

## 終章 国際英語のコアとは何か

指導教官から紹介していただいた『新英語教育』2003年12月号には「国際的視点から見た英語教師のコミュニケーション能力」と題する巻頭論文が載っている。立教大学教授鳥飼久美子の講演を原稿に起こしたものであるが、これまで大学院の授業で学んできたこと、特に寺島 (1986) など記号研がこれまで一貫して主張してきたことと重なる部分が多い。以下、この論文を糸口としつつ、改めて国際英語のコアを考察することで終章に代えたい<註2>。

### 第1節 英音法のコアについて

「英語が国際共通語としての役割を担うためには、発音や統語構造においてある程度の異形を容認する必要がある」ということは過去の読書体験を通じてわかってきた。しかし、どの程度までの異形が認められるかについては、まだ具体的にイメージできない。ただ、そのヒントになることが上記の

鳥飼 (2003) には述べられている。国際語としての英語が持つべきコアの部分を見つけようという観点から、次のような仮説が提示されているのである。

だから、むしろ、どこにストレスを置いて、そして、音節数を守っていくという、音とリズムがむしろ大事で、あまり細かいことはいいのではないかというふうなことも言えるわけです。(鳥飼 2003: 14)

これは何と記号研がかねてから「英語音声の水源地」として主張きたことと一致する。また、私自身が実際にリズム読み等を体験してみて実感できたことでもある。このように、音声面のコアについてはそれほど異論が出そうにないように思える。

ところが、鳥飼 (2003) は国際英語の音声コアを初めて提唱したのがJennifer Jenkinsであるとしている。しかし、実際には寺島隆 (1996a) にあるように、Allen (1954) らによって、すでに主張されていたことである。もちろん、当時は「国際英語」という言葉でこそ表現されてはいなかったが、英語音声のコアを国際英語のコアにするべきだと考えるのは当然のことであろう。

さらに問題なのは、国内でも寺島隆 (1996a, 1996b, 1996c, 1997a, 1997b, 1998c, 2000a) に見られるように、寺島 (1986) 以来、記号研が英語音声の幹 (コア) がリズムであることを主張しつづけていることを認識していないことである。他にも、日本人が英語におけるリズムの重要性を指摘した例がいくつも見られる。

ところが、日本式国際英語をJEIL (Japanese English as an International Language) と名付けた日野 (2008:22) にも、やはり次のような記述が見られる。

脱落や連結等の音変化が頻繁に起こる母語話者式の発音法は、非母語話者には通じにくいいため、JEILでは不要である。むしろ、脱落や連結等の少ない日本的な英語の発音は、国際英語のコミュニケーションにおいては、理解度 (intelligibility) の高い発音として肯定的に評価できる。

リズムに関しても、JEILでは母語話者のような強勢拍 (stress-timed rhythm) で話す必要はない。強勢拍では非母語話者には通じにくいいため、国際英語においては音節拍 (syllable-timed rhythm) で話すほうが望ましいとも言える (Deterding and Kirkpatrick 2006)。

しかし20年以上もかけて記号研が実践し明らかにしてきたことは「強勢拍では非母語話者には通じにくい」どころか全くその逆だということである。

また「脱落や連結等の音変化が頻繁に起こる母語話者式の発音法は、非母語話者には通じにくい」と述べられているが、記号研方式による「リズムよみ」では自然と脱落や連結等の音変化が起きる。また、この「リズムよみ」訓練の結果、脱落した音を補ったり連結した音に切れ目が入ったりして、英語音における「化学変化」を聴き取れるようになることも第3章で詳述したとおりである。

ところが他方でJenkins (2000) は、単音における[l][r]などの区別をコアだとしている。これは寺島 (2000a) では英音法の「枝葉」だとみなされているものである。

しかし、よく引き合いに出される [rice] [lice]などの区別は、[rice]が[lice]に聞こえたとしても、文脈で十分に判断ができ、コミュニケーションに何の支障も起きない。これは、落語に出てくる江戸っ子の大家さんが、「寒いからシバシを持ってこい」と言っても、「シバシ」が「火鉢」であることは誰にも理解できるのと同じである。

日本語の研究や文献を軽視し、英語で書かれたものにのみ権威を見出すのは日本人のよくない性癖であろう。もちろん、自分自身にもこの傾向は強い。正直なところ、日本における学問研究は常に欧米の後を追いかねばならないという先入観が払拭できずにいるのである。日本人は自らの主張に自信が持たず、英語の文献によって初めて態度を変容させるという点について大いに反省する必要があるだろう。

## 第2節 英文法のコアについて

アメリカ英語やイギリス英語を金科玉条のごとく教え込むという態度が、英語教育において誤ったものであることは、確かなことであろう。しかし、現実に教室において、どのような英語をモデルとして用いるかというのは、大変困難な問題のように思える。この点については、J.プラット他（飯島周・訳、1991）『“新英語”の実相』にも、次のような記述が見られる。

かりに教育ある人たちのグループの言語を教授用モデルとして使うことが望ましいことであるなら、そしてもしこのグループが特定されたとしても、その新国家の言語学者および教育者にとって、行手には多くの仕事がかかる横たわっているだろう。教師は真空状態では教えることができない。教師は自分たちに示唆されるかもしれないが、あいまいな輪郭だけに過ぎないようなモデルは望まない。教師は、教科書、読本、時間割など、土地の標準に基づいたものを必要とするが、とりわけ組織性（systematicity）を必要とする。これだというモデル、何を‘学習者の誤り’と見なすべきか、および何を教育ある人たちの新英語の種類の正当な特色と考えるべきかを示すモデルが必要なのである。そのようなモデルを作るのは、決して不可能ではないけれども、大きな仕事である。（プラット他 1991:195）

ここで指摘されているように「新英語」のモデルを考える際には2つのポイントがある。1つは「何を‘学習者の誤り’と見なすべきか」ということである。これについては、寺島（1986）は日本語と英語を比較した上で「英語文法の水源地は語順」だと主張している。この「英文構造の根幹をなすものが語順である」という記号研の立場に立てば、Global Errors $\leftrightarrow$ Local Errorsという観点（寺島 2001:158）から、かなり多くの解答が得られるであろう。

確かに、国際英語のコアを導き出すためには膨大なデータ収集が必要であろうし、あらゆる地域の英語を話す人々による理解度を調べることなど、気の遠くなるような仕事が残っている。しかし、語順という方向性が見えている以上、不可能なことではないだろう。

一方、2番目のポイントである、「何を教育ある人たちの新英語の種類の正当な特色と考えるべきか」については、特に日本人英語を考える場合には、大変な困難を伴うと思われる。なぜならば、日本における英語の位置づけが単なる一外国語に過ぎないからである。

第2外国語として英語を話している地域ならば、それだけ英語を話す人の数も多い。しかし、日本では、たとえ「教育ある人たち」であっても、英語をコミュニケーションの手段として使用できる者の数は多くない。そうした少ない母集団の中から、「正当な特色」を見つけ出すことは、限りなく不可能に近いように思える。

このような状況を考えた時、現在の日本における学校英語の教科書が英米語を教授モデルとしているのも、ある意味では無理からぬことと言わざるを得ないのかもしれない。これに関して長谷川芳典は『英語が使える日本人』再考（2002）の中で、ひとくちに「ニホン英語」といっても次の2つの立場があると述べている。

- (1) 教育の段階で、簡略化した英語、例えば、動詞の不規則変化や冠詞を取り去った英語を教えるべきだ。
- (2) 教える段階では「間違い」は教えない。ニホン英語というのは日本人が英米語（あるいはその他の国際標準英語）を見本に勉強し、その結果として獲得した英語パターンなのである。

日本人英語の教授モデルを確立できないうちは、先に述べた理由により、(2)の立場をとる方が自然であろう。インプットは英米人による「正しい」英語で行い、アウトプットの段階で、Local Errorsは無視するという姿勢により、日本人英語が徐々にその形を表すようになると推測される。そのような立場をとる教師が一定以上の数にまで増えれば、モデルとして用いることが可能な日本人英語も現れるのではないだろうか。その時初めて、(1)の立場をとり、インプットも日本人英語で行うことができるようになると考えられる。



ただ、日常生活において英語を使う機会がほとんどない日本人にとっては、学校教育における積み重ねしかない。日本人英語がひとつの体裁をなすまでには、長い長い年月がかかるであろう。それでもなお、(1) の立場を目標に置くとすると、日本人英語を見つけ出すのではなく、作り出すという作業が必要となるのではないだろうか。現に、ベーシック・イングリッシュのような試みもあり、大いに参考になるだろう。

しかし、無理矢理そのような言葉を作り出そうとすると、教育現場には大きな混乱が予想される。日本の英語教育を変革するためには、ある程度暴力的な手法が必要だという考え方もあるかもしれない。だが、それは英語を学ぶ生徒を混乱させることになり、大変危険なことではないだろうか。したがって、私としては、(2) の立場をとり続ける方が、自然なことに思えるのである。

ところで、先述のとおり日野 (2008) は日本式国際英語をJEILと名付け、その英文法の特徴を次のように述べている。

Smith (1976, 1978) の古典的なEIL論では、文法はEILにおいても母語話者の英語と変わらないとされているが、これは一考の余地がある。大枠は英米語の文法と同じであろうが、項目によっては、日本人の認知システム (世界の切り取り方) に合わせる形で、JEIL独特の特徴を認めることになるだろう。たとえば、現在完了の用法、冠詞の使い方 (小宮2007)、単複の区別等は英米語とは異なった傾向を帯びるものと思われる。Willとbe going toの使い分け等にも英米語とは違いが出るだろう。

また、第1章でも述べたことだが、「日本人英語」と言えるものに関する考え方として、これまでに提示されてきたものには、上記の日野以外にも、鈴木孝夫 (2000) の 'Englic', 渡辺武達 (1989) の 'Japalish', 小田実 (1970) の 'Engrant' などがある。

小田実 (1970) による「イングラント」は「イングリッシュ」と「エスペラント」の合成語であり、いわゆる「ピジン・イングリッシュ」をさらに高度化したものだという。いずれにしても英米人の英語を学習目標にする必要がないことを説くのは、それほど特異な主張ではないと言えよう。なかでも鈴木はイングリック (Englic) と称して、次のような「英語」を提唱している。

1. 三単現のsもいらない
2. 不規則な複数形や過去形を廃止。例えば、childの複数形はchilds, goの過去形はgoed
3. イディオム (慣用表現) は使わない。
4. やさしい動詞と前置詞の組み合わせは使わない。むしろ、1通りの意味しかもたない難解語を多様すべき。
5. 早口は禁止
6. 日本人はyes, noを使わず、質問の動詞を肯定、否定で使う

確かに鈴木 (2000) の手になる「イングリック」には上述のとおり、れっきとした日本人英語の基本となるルールが述べられている。しかし、「イングリック」について挙げられている点のすべてが英語の「幹」と言えるわけではない。

たとえば「3. イディオム (慣用表現) は使わない」と「4. やさしい動詞と前置詞の組み合わせは使わない」という主張は、英米人の表現法をむやみに崇拝しないという点で、それなりに納得できる提案ではある。しかし、これに関しても記号研では1つの単語に1つの核となる意味を与えている。こうして、個々の意味の組み合わせにより、イディオムもほとんど説明できるというのである。現実には、そのデータベースも出来上がりつつある。この点を考慮すると、易しい単語を組み合わせた日本人独特の表現法も可能になるだろう。

したがって記号研のこれまでの研究からすれば、国際英語の輪郭は既にかなり見えてつあるのではないかというのが私の結論である。

## NOTES

1. 大阪大学は、「共通教育賞」なるものを設け、日野氏はその中の「カテゴリー1：優れた授業を実践した教員」で6回も表彰されている。またその実践記録は『魅力ある授業のために—共通教育賞受賞者による教育実践集』として公刊もされている。その受賞理由は大阪大学のホームページで次のように説明されている。

言語教育科目「英語510B1」「英語510B2」「実践英語」「英語(Writing)」において、当日のインターネット上の最新のニュースやテレビの英語ニュースを使い、リアルタイムの生きた英語、同一のニュースをいろいろなメディアから考察するなどの授業を実践した。「語学力だけでなく国際情勢への興味・関心が刺激された」「あらゆる分野と世界とのつながりを英語を通して認識させられた」等の圧倒的に多くの学生から推薦を受けた。カテゴリー1での受賞が6度目となり、今回は新規定による特別賞を初めて授与された。

その意味で日野氏の国際英語論は理論面だけでなく実践面でも着々と実績をあげていることは間違いない。しかし記号研の理論と実績がそれと決して劣るものでないことはAPPENDIXを御覧いただければ納得していただけるものと信じている。

2. しかし、この鳥飼論文(2003)に重大な誤りがあるのを発見した。それは次の引用の下線部分である。音声学が専門ではない自分が気づいたのである。誰が見ても明らかな誤りである。

たとえば、リンカン (Lincoln) という1音節がリン・カーンという2音節になってしまう。マックドナルド (MacDonald) という1音節がマ・ク・ド・ナ・ル・ドと6音節になるとかね。(p.14, 下線筆者)

名門立教大学の教授でもあり、同時通訳者として学生時代からその名を日本中にとどろかせてきた鳥飼氏の言に誤りのあるはずがないと思いきや、タームペーパーには書かなかったのだ(見過ごしてしまった)が、寺島先生により誤りの確認を受けたのでここに記録しておく。なぜこのようなことが起こったのか大変不思議だったのだが、しかし彼女は元来、理論家ではなく通訳者として実践から英語の世界に入っていったのである。したがって、音声学について基本的な知識が欠けていても不思議はないとも考えられる。それとも、これは『新英語教育』編集部あるいは鳥飼氏が、誤植に気づかずにそのまま放置された結果なのだろうか。

3. 大修館『英語教育』の「英語教育時評」に静哲人氏が「World Englishes…、でもそんなカンケーネー！」と題して次のような論評を載せていた(2008年3月号, 41頁)。

L1の影響を受けた発音の積極肯定論著に最も頻りに引き合いに出される名はJennifer Jenkins だろうか。彼女の提唱するLingua Franca Core (LFC) とは、L2として英語を話す者同士が間違いなく意思を疎通するためのいわばミニマムエッセンシャルズを選んだ発音項目リストだ。そこには〈a1ah!〉日本人が苦手とする〈L/Rなど〉項目が実はほぼすべて残っている。〈中略〉だから「LとRの区別などの瑣末なことより、積極的に話そうとする態度が大切だ」というのは詭弁だ。LとRを区別した上で積極的に話すのが大切なのである。「発音より話の中身が大切だ」というのも次元の異なるものを択一した無意味な言辞だし、なにより英語教師にはirrelevantだ。なぜなら英語教師の本分は「中身」を充実させてやることなどではなく、発音も含めた「外見」(=媒体)を身につけさせることなのだから。堂々と、その道の「職人」としての誇りを持つてはいないか。

この論評にも、外国人研究者の言うことだからという理由でその主張をそのまま鵜呑みにする日本の英語教育者・研究者の姿勢が、典型的に現れているように思われる。確かに下記のように、Jenkins (2000:149) は、リズムの等時性による会話は数秒も続かないと言っている。

Any readers who doubt the truth of this should attempt to hold a stress-timed conversation. They will find it impossible to maintain such a rhythm for more than a few seconds while focusing on the content of what they are saying. The concept thus represents an idealized version of L1 English speech rhythm applying, where it does, only to very short snatches of authentic speech.

しかし寺島(1996a-1997c)や他の実践記録を見れば分かるように、記号研実践は上記の説を見事に反証している。また、このような論に対する理論的反論も寺島(1997c, 2000a)で既におこなわれている。そのうえ、静氏は、「英語教師の本分は「中身」を充実させてやることなどではなく、発音も含めた「外見」(=媒体)を身につけさせることなのだ」としているが、このような「中身」抜き＝「外見」重視の姿勢こそが、寺島(2007)『英語教育原論』が明らかにしているように、英語教育だけでなく教育全般(および国家)の「自己家畜化」を生み出してきたのではないだろうか。

## REFERENCES 1

- 板倉聖宣 1996『仮説実験授業の考え方—アマチュア精神の復権』仮説社
- 板倉聖宣 2003『教育評価論』仮説社
- 大阪大学・大学教育実践センター 2007『魅力ある授業のために—共通教育賞受賞者による教育実践集』大阪大学出版会
- 小田実 1970「「イングリッシュ」と「イングランド」」『私の外国語』中公新書59-65
- 大津由紀雄 2004『小学校での英語教育は必要か』慶應義塾大学出版会
- 大津由紀雄・鳥飼久美子 2002『小学校でなぜ英語?』岩波ブックレット
- 大西忠治 1995『班のある学級』明治図書
- 岡部朗一 1983「コミュニケーション論テキスト」南山大学
- 國弘正雄 1970『英語の話しかた』サイマル出版会
- 黒川泰男 1979『明日の英語教育を考える』三友社出版
- 言語権研究会 1999『ことばへの権利』三元社
- 香山リカ 2004『<私>の愛国心』ちくま新書
- 小宮富子 2007「日本人英語における定冠詞の特徴と安定化について」『アジア英語研究』第9号：7-24
- 齊藤兆史 2001『英語襲来と日本人』講談社
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 1999『英語教育用語事典』大修館書店
- 鈴木孝夫 1999『日本人はなぜ英語ができないか』岩波新書
- 鈴木孝夫 2000『英語はいらない! ?』PHP研究所
- 高梨健吉他 1979『英語教育問題の変遷』研究社
- 田辺洋二 2003『これからの学校英語』早稲田大学出版部
- 田中克彦 1989『国家語をこえて』筑摩書房
- 田崎清忠（責任編集）1995『現代英語教授法総覧』大修館書店
- 寺島美紀子 1987『英語学力への挑戦』三友社
- 寺島美紀子 1990『英語授業への挑戦』三友社
- 寺島美紀子 2002『英語「直読直解」への挑戦』あすなろ社
- 寺島隆吉 1986『英語にとって学力とは何か』三友社出版
- 寺島隆吉 1989『英語にとって授業とは何か』三友社出版
- 寺島隆吉 1996a『ロックで学ぶ英語のリズム』あすなろ社
- 寺島隆吉 1996b『キングで広がる英語の世界』あすなろ社
- 寺島隆吉 1996c『チャップリンの「独裁者」の英音法』あすなろ社
- 寺島隆吉 1997a『ロックで広がる英語の世界』あすなろ社
- 寺島隆吉 1997b『キングで学ぶ英語のリズム』あすなろ社
- 寺島隆吉 1997c『チャップリン「表現よみ」への挑戦』あすなろ社
- 寺島隆吉 2000a『英語にとって「音声」とは何か』あすなろ社
- 寺島隆吉 2000b『英語にとって「文法」とは何か』あすなろ社
- 寺島隆吉 2000c『国際理解の歩き方』あすなろ社
- 寺島隆吉 2002a『英語にとって「教師」とは何か』あすなろ社
- 寺島隆吉 2002b『英語にとって「評価」とは何か』あすなろ社
- 寺島隆吉 2004『センとマルとセンで英語が好き! に変わる本』中経出版
- 寺島隆吉 2007『英語教育原論』明石書店
- 寺島隆吉(編) 1991『英語記号づけ入門』授業の工夫シリーズ第1巻, 三友社出版
- 寺島隆吉(編) 1991『読みの指導と英文法』授業の工夫シリーズ第2巻, 三友社出版
- 寺島隆吉(編) 1991『音声の授業と英音法』第授業の工夫シリーズ3巻, 三友社出版
- 寺島隆吉(編) 1991『授業の組立と指導』授業の工夫シリーズ第4巻, 三友社出版
- 寺島隆吉(編) 1991『中学校英語授業への挑戦』授業の工夫シリーズ第5巻, 三友社出版
- 寺島隆吉(編) 1991『STORY OF A SONG の授業』授業の工夫シリーズ第6巻, 三友社出版

- 寺島隆吉・寺島美紀子(編) 2001『魔法の英語』あすなろ社／三友社出版
- 寺島隆吉・寺島美紀子 2004『センとマルとセンで英語がすき！に変わる本』中経出版
- 寺島隆吉・寺島美紀子(訳) 2006『チョムスキーの「教育論」』明石書店
- 寺島隆吉(監)・野澤裕子(著) 2002『授業はドラマだ』授業実践シリーズ第1巻, あすなろ社
- 寺島隆吉(監)・岩井しず子(著) 2006『授業はトキメキ』授業実践シリーズ第2巻, あすなろ社
- 寺島隆吉(監)・山田昇司(著) 2005『授業は発見だ』授業実践シリーズ第3巻, あすなろ社
- チョムスキー, ノーム・2002『チョムスキー, 世界を語る』トランスビュー
- 津田幸男 2000『英語下手のすすめ—英語信仰はもう捨てよう』ベストセラーズ
- 徳井厚子 2002『多文化共生のコミュニケーション』アルク
- 鳥飼久美子 2002『TOEFL・TOEICと日本人の英語力』講談社現代新書
- 鳥飼久美子 2003「国際的視点から見た英語教師のコミュニケーション能力」『新英語教育』12月号 10-14
- 中村敬 2004『なぜ「英語」が問題なのか?』三件社
- 日野信行 1999「英語教育における『国際英語』研究の課題：国際英語思想史及び言語文化論の視点を中心に」『言語文化研究』25 大阪大学 185-203
- 日野信行 2001「国際英語の多様性と英語教育」『言語文化研究』No.27 大阪大学 261-283
- 日野信行 2002『『国際英語』教育のカリキュラム』『言語文化研究』No.28 大阪大学 313-333
- 日野信行 2003「国際英語の教材」『言語文化研究』No.29大阪大学言語文化部・大学院言語文化研究科 353-375
- 日野信行 2004「国際英語の教授法」『言語文化研究』No.30大阪大学言語文化部・大学院言語文化研究科 253-273
- 日野信行 2006「国際英語」教育の理論と実践『中京国際英語学』No.1 : 3-16
- 日野信行 2007「統合的国際英語教授法(IPTEIL)の開発と実践」『言語と文化の展望』113-128
- 日野信行 2007「統合的国際英語教授法(IPTEIL)の開発と実践」『言語と文化の展望』113-128
- 日野信行 2008「国際英語」『スペシャリストによる英語教育の理論と応用』第2章, 松柏社
- 平泉渉・渡部昇一 1975『英語教育大論争』文藝春秋社
- 長谷川恵洋 1997『英会話と英語教育』晃洋書房
- 長谷川芳典 2002『「英語が使える日本人」再考』『岡山大学文学部紀要』38 : 41-76
- 府川源一郎 1992『消えた「最後の授業」』大修館書店
- プラット, J他, 飯島周・訳 1991『“新英語”の実相』松柏社
- 本名信行 1990『アジアの英語』くろしお出版
- 三浦信孝 1997『多言語主義とは何か』藤原書店
- 三浦信孝・糟谷啓介(編) 2000『英語帝国主義とは何か』藤原書店
- 茂木弘道 2001『小学校に英語は必要ない。』講談社
- 茂木弘道 2004『文科省が英語を壊す』中公新書ラクレ
- モハマド, マハティール・ビン 2004『日本人よ成功の原点に戻れ』PHP研究所
- 吉田研作 2003『新しい英語教育へのチャレンジ』くもん出版
- 吉田研作・柳瀬和明 2003『日本語を活かした英語授業のすすめ』大修館書店
- 渡辺武達 1989『ジャパリッシュのすすめ - 日本人の国際英語』朝日選書
- 21世紀日本の構想懇談会 2000『『21世紀日本の構想』懇談会による報告書』

## REFERENCES 2

- Allen, W. Stannard 1954. *Living English Speech : stress and intonation practice for foreign students.* London : Longman.
- Anthony, E. 1963. Approach, method, and technique. *English Language Teaching*, 17 (2), 63-67
- Ellis, Rod. 1994. *The Study of Second Language Acquisition.* : Oxford University Press.
- Gupta (Eds.) 1964, Language Problems of developing nations. London : Wiley.Halliday, M.A.K., Angus McIntosh and Peter Strevens. 1964. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, Indiana University Press, Bloomington.

- Jenkins, Jennifer. 2000. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Kachru, Braj B. 1976. "Models of English for the Third World: White man's linguistic burden or language pragmatics," *TESOL Quarterly*, 10, 2, 221-239.
- McKay, Sandra. 2003. "Teaching English as an International Language: the Chilean context." *ELT Journal* 57:2. 139-148
- Prator, C. 1968. The British heresy in TESL. In J. Fishman, C. Ferguson, & J. Richards, Jack C. and Rodgers, Theodore S. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*: Cambridge University Press.
- Smith, Larry E. 1976. "English as an International Auxiliary Language," *RELC Journal*, 7,2, 38-53.
- Smith, Larry E. and Khalilullah Rafiqzad. 1979. "English for Cross-Cultural communication: The question of intelligibility." *TESOL Quarterly* 13:3. 371-380. Also in Smith (1983). 49-58.
- Weiner, Eva S. and Larry E. Smith. 1983. *English as an International Language: A writing approach*. Pergamon Press. Oxford.

### REFERENCES 3

アイヌ民族博物館

[http://www.ainu-museum.or.jp/nyumon/nm01\\_gai2.html](http://www.ainu-museum.or.jp/nyumon/nm01_gai2.html)

岡田朋子2002「アルザスの地域主義と言語政策」

<http://www.u-gakugei.ac.jp/~ishiki/memoire/01/01okada.htm>

上谷有三「沖縄の言語と意識に対する社会言語学的考察」(山口大学4年卒業研究)

<http://web.cc.yamaguchi-u.ac.jp/~inui/kamitani/mokuji.html>

記号研「教材ネットワーク」

<http://www1.gifu-u.ac.jp/~terasima/jaaset1teaching2material030308.pdf>

岐阜県HP「人権啓発センター」

<http://www.pref.gifu.jp/s11227/center/pa110.jpg>

曹洞宗・曹洞禅ネット(曹洞宗公式サイト)人権フォーラム2001年5月

<http://www.sotozen-net.or.jp/oshie/jinken/bn0105.htm>

趙義成の朝鮮語研究室

<http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/choes/>

中池さな恵2002「ドイツの国際教科書研究所の国際理解に果たす役割とユネスコ協同学校における国際理解教育」

<http://www.city.ashikaga.tochigi.jp/kyouiku/gakkou-siryou/ronnbunn/11/11-1doitu.htm>

中村順「アイヌ・アイデンティティの変容と言語」

<http://www11.plala.or.jp/yomoyamareview/aynulrevival/contents.htm>

日本放送協会公式ホームページ

<http://www.nhk.or.jp/jp-prize/past/25/jf-j.html>

NOVA公式ホームページ

[http://www.nova.ne.jp/eki\\_ocha/concept/index.html](http://www.nova.ne.jp/eki_ocha/concept/index.html)

長谷川芳典2002「『英語が使える日本人』再考」『岡山大学文学部紀要』38号,pp.41-76

<http://www.okayama->

[u.ac.jp/user/le/psycho/member/hase/articles/2002/\\_212Hasegawa/\\_212Hasegawa.html](http://www.okayama-u.ac.jp/user/le/psycho/member/hase/articles/2002/_212Hasegawa/_212Hasegawa.html)

文化庁ホームページ

<http://www.bunka.go.jp/1kokugo/main.asp%7B0fl=show&id=1000001710&clc=1000000073&cmc=1000001687&cli=1000001691&cmi=1000001706%7B9.html>

北海道HP「ウタリ生活実態調査」

<http://www.pref.hokkaido.jp/kseikatu/ks-soumu/soumuka/ainu/jittai.html>

本名信行

[http://www.sanseido-publ.co.jp/publ/asia\\_nihon\\_eigo.html](http://www.sanseido-publ.co.jp/publ/asia_nihon_eigo.html)