

ことばと文化の学び

：「いつか／ずっと役立つ言語文化論」序論

An Introduction to Language and Culture Education

仲 潔
NAKA Kiyoshi

1 はじめに

本稿での議論は、英語を使いこなす上で役に立たない。いや、正確に言えば「すぐに」役立つことはない。しかしながら、「いつか／ずっと」役立つものであると考える。そして、仮に英語を身につけられなかった場合であっても、「ためになる」内容となることを目指したい。

言語にはさまざまな機能がある。自己の意志を他者に伝える働き（伝達機能）はもちろんのこと、ものの見方・視点を規定する働きや（認識機能）、社会／文化に関連づけられたり個人／集団のアイデンティティの拠りどころとして機能したりもする（関係機能）。このように、言語の働きは実に多様である（森住 1992: 30, 仲 2009: 117）。

ところが、昨今の英語科教育の現場では、言語をコミュニケーションの道具ないし技術としてのみとらえる言語教育観が支配的である（仲 2002, 2013 cf. Phillipson1992）。つまり、ことばの持つ機能のうち、伝達機能（しかも、その一部）だけが扱われているのである。このような言語観（＝以下、「言語道具論」とする）に支えられた言語教育の在り方には限界がある。仲（2002, 2008）などで指摘した要点は次のとおりである。

- そもそも、言語道具論は「アメリカの近代化の過程で構築されたサイバネティック系の理論（特に SMCR 理論）と同質の土壌で言説化されたもの」（板場 2001: 190-191）であり、科学的見地からは「一種の人間機械論」（同）である。しかし、実際の間人は機械のように機能するわけではない。
- 「英語＝道具」として技術の習熟にのみ徹した教育により、学習者はその道具の習得を強要される。
- 学習者は教師に従順なロボットとして、道具としての英語を受動的に身につける存在ということになる。
- 英語を単純に「コミュニケーションの道具」としてのみ理解するのであれば、学習者に「ことばとは何か」について考えるきっかけを提供することができない。

私は、このような問題を克服する1つの方策として、「言語文化観のゆさぶり」を提唱した（仲 2012a, 2012b）。

1.1 「ゆさぶり」について

私は以前、大学における「英語科教育法」に関する論考において、次のように記述している。

教育は「ゆさぶり」である。…（中略）…。ここで言う「ゆさぶり」とは、さまざまな事象への気づきを与え、動揺させたり感動させたりすることである。言語が文化と表裏一体の関係にあるとするならば、言語教育はすなわち文化教育である。だとすれば、英語教育は、言語文化観の

ゆさぶりに他ならない。このように考えると、英語教育の成否を握るのは、教授者の言語文化観にある。教える側の言語文化観によっては、同じ教材、同じ題材を用いる場合でさえ、まったく異なるメッセージを学習者に伝え得ることになるだろう。「閉じられた言語文化観」であっては、英語教育の持つ可能性を著しく狭めてしまう危うさがある。

(仲2012b: 48)

上記の論考は、私の「英語科教育法」での実践報告が主たる目的であった。そのため、当該授業の全体的な流れ／構成を紹介することに主眼をおいた内容となっている。そこで本稿では、言語文化観にゆさぶりをかける事例を中心に整理する⁽¹⁾。

1.2 「言語文化観」について

英語科教育では、「言語活動」を中心に授業が進められることが期待されている。これは、学習者が体験的に学んだ方が、その学習効果が高いという考えからである⁽²⁾。この言語活動において用いるのが、言語材料である。私はこれらに加え、「言語文化観」も必要であると主張してきた(仲2002, 2005, 2008など)。ことばが、人間社会において機能することを目指すのであれば、言語文化観は不可欠であると考えからである。言語文化観とは、「言語文化に関するあらゆる事象を『どのように捉えるのか』という観点ないしは判断の基準」(2012b: 49)である。各々について、もう少し補足しておこう。

言語活動とは、ことばの運用にかかわる領域であり、技能的な性質である。学習目標に対して、体験的にアプローチする。いわゆる「実用的」な色合いが強い領域である。

これに対し、言語材料とは、音や文字、語彙、文法、表現などのことである。言語活動が「体験的」にアプローチするのに対し、言語材料は「知的」に迫る性質と言える。留意すべきなのは、これら言語材料を単に規則の集積として学ぶべきではない、ということである。日本語と英語との言語材料の背景には、それぞれの言語が培われてきた文化が横たわっている。このような「ことばと文化の関係」を取り上げることにより、「なぜ、このような表現になるのか」について、学習者が「考える」機会をもたらし得る(教師側からの一方的な知識の伝播とならないように留意する必要がある)。学習者が自ら「考え(られ)る」力を育成することが、教育の本来の姿であるとすれば、日本語と英語の異同について取り上げることは有効な手段のひとつであると考え。同時に、日英語の異同が、学習者の言語習得上の障壁となっているのであれば、それを取り除くことが「コミュニケーション能力の育成」において求められることになる。実際、『学習指導要領』に掲げられている英語科教育の「目標」には、「言語や文化に対する理解を深め」ることが明記されている。さらに、その公的な解説には、「言語の仕組み、使われている言葉の意味や働きなどが分かるようになることや、その言語の背景にある文化に対する理解を深めることが重要」(文部科学省 2008: 6)とされている。

さて、言語活動が「使う」、言語材料が「知る」という領域であるのに対し、言語文化観は「判断する」あるいは「考える」という側面の強い領域である。物事の判断には、意識的／無意識的を問わず価値観が伴うものである。そこで、言語文化観では、「視点」や「観点」について扱うことになる。

これら3つは、それぞれが独立して存在したり、互いに排他的な関係にあたりするわけではない。例えば、「判断する(=言語文化観)」といっても、ある程度の「知識(=言語材料)」がなければ、判断のしようがない。具体例をあげれば、日本語の「弟」を英語で表現する場合に、「英語圏では、“younger”などをつけずに、“brother”だけですむ」というのは、知識の問題である。しかし、日本語で生きてきた者にとっては、“brother”は「兄」と「弟」の両方の意味があると言われても腑に落ちないであろう(=ことばと文化の関係)。これについて、国際英語論では、「自分の母語ではない英語を用いているのに、文化の規則まで相手に合わせる必要はない」という基本的な考え方があ

る^③。このような「価値観（言語観）」から判断すれば、あえて“younger brother”と表現することになる。このように、言語活動・言語材料・言語文化観は三位一体の関係で、コミュニケーションの成否を握っている。

以上を整理すれば、以下の表のようになる。

言語活動	伝達機能	技能	実用	使う	身につける
言語材料	認識機能	知識	教養	知る	考える
言語文化観	関係機能	価値観	視点・観点	判断する	

表1. 3つの領域とことばの機能

また、これら3つの領域は、授業を計画する場合についても機能し得る。言語活動の中で、言語材料の背景にある文化的な異同に気づかせることもできるし、それ自体が学習者の言語文化観にゆさぶりをかけることもある。未知の知識と遭遇した場合に、既に有している知識と比較したり、批判的に再考したりすることにより、新たな価値観の創出を手助けしてくれる。以上から、本稿で議論するのは、これら3つの領域のうち、主として、言語材料や言語文化観にかかわるものである。

2 ことばの認識機能・関係機能の重要性

前節では、本稿のキーワードである「ゆさぶり」と「言語文化観」について言及した。本節では、それらが教育場面においてどのように機能することが期待できるかについて論じる。結論を急げば、授業に幅を持たせることを可能にし、学習者の知的好奇心を喚起し得る、ということになる。

2.1 教師の言語観の豊かさと授業の幅・深み

次のようなたとえ話からはじめよう。

あるところに、腕のいい料理人Aとそうではない料理人Bがいた。ある日、二人のもとに、極上の食材Cとそうではない食材Dが届いた。二人は調理するわけだが、その結果は次のような組み合わせが考えられる。

料理人	使用する食材	結果
料理人A	食材C	◎
	食材D	○
料理人B	食材C	○ or △
	食材D	△ or ×

表2. 料理人・食材・料理の関係

もちろん、「食材Dだけは、料理人Bのお得意だった」というひねくれたことも考えられる。それはそれでいいことだが、確率としては低いと考えるのが妥当だろう。調理された結果出来上がった料理を、「◎（とてもおいしい）」、「○（おいしい）」、「△（普通）」、「×（微妙）」とすれば、上記の表のようになると想像できる。つまり、腕のいい料理人が極上の素材で調理すれば、素晴らしい料理ができる。他方、腕の悪い料理人が最高の食材を手にしても、あまり有効に使うことができない。当然の結果である。

もう少し、料理人と食材のたとえ話を続けよう。料理人によっては、同じ食材を用いる場合であっても、異なる料理を作ることがある（某テレビ番組を想像すればよいだろう）。たとえば、じゃがい

もと牛肉を使う場合、カレーを作ることもあれば、肉じゃがを作る可能性もある。このように、料理人の「腕の良さ」とは別に、「調理の方法」もまた、食材をどのように調理するのにかかわってくる。味付けの仕方／工夫／アイデア、つまり引き出しの多さである。

以上の例を、英語科教育に置き換えて考えてみよう。料理人は英語教師、食材は教科書をはじめとした教材や題材／言語材料、調理の方法は英語教師の言語文化観である。

- 同じ教材を用いる場合で、かつ同じ授業づくりの方向性であっても、英語教師の力量によって違いができる。
- 同じ教材を用いる場合であっても、英語教師の言語文化観によって授業づくりの方向性が異なる。

現在、教科書の広域採択制度により、同一地区内の中学校では、同じ教科書の使用が義務づけられている。つまり、英語教師に教科書を選ぶ権利はない。それでも、授業は行わなければならない。英語教科書は、専門家たちが議論を重ねて作成しているものであり、基本的には非常に優れた構成になっている。

しかしながら、専門家たちの言語文化観が彼らの無意識のうちに反映されてしまう。あるいは、取り上げる題材にはそれぞれに意図があるために、各教科書によって力点の置き方が異なっている。ここで言う「力点の置き方の違い」とは、たとえば「コミュニケーション」ということばが象徴的に表すような、「実用面」に重きをおくか、あるいは、「異文化理解」の要素に力点をおくか、といったものである⁽⁴⁾。つまり、教科書の意図を正確に把握できる教師の力量が重要となる。また、「英語」という言語をどのようにとらえているか、という言語観の違いも反映されている。これらに敏感になり、かつ教育実践をどのように行うのかは、各英語教員の言語文化観にゆだねられているのである。それゆえに、「言語文化観」はとても重要になってくる。日々の教育実践において、意図的な学習内容はもちろんのこと、何気ない英語教師の一言にいたるまで、言語文化観は影響する。

以上を整理しておこう。

- 教材を生かせるか否かは、教員の力量に左右される。
- 教材には執筆者の言語文化観が反映されているので、それらの特徴を把握しておく。

先に料理人と食材でたとえたが、上記を同じく例えるならば、次のようになる。

- 食材をいかせるか否かは、料理人の力量に左右される。
- 食材にはそれぞれ長所・短所があるので、その特徴をよく把握しておく。

どうだろう？前者の英語教育の話だと違和感を覚える者もいるかもしれないが、後者の料理人と食材の話だと自然に受け入れられるのではないだろうか。もしそうであるならば、すでに英語教育に対する固定観念を持ってしまっている、ということになる。英語科教育の世界では、それ以外の世界で「当たり前」だと思われていることが、「当たり前ではない」と信じられていることが少なくない。もちろん、確固たる根拠をともなった信念は素晴らしいものであるが、多くの場合、思い込みに過ぎない。

2.2 授業の味つけ：学習者の言語文化観にゆさぶりをかける

昨今の英語科教育では、「言語活動」を中心に据えた「実践的な」内容が求められている。その観点からすれば、本稿で論じるような内容は、「実践的ではない」という印象を与えるかもしれない。

しかしながら、これは大きな誤解である。

「すぐに役立つ」ものは、逆説的だが、「すぐに使えなくなる」。森住は、「役に立つ英語教育から、ためになる英語教育へ」と長年提唱してきた(1992, 1994, 1996など)。真に実用的であるためには、幅広い教養と深い洞察力が必要であるからだ(広田2009:78)。とはいえ、「すぐに役立つ」内容が求められていることもまた事実である(その良し悪しは、ここではおく)。「ためになる」内容は、ただちに「役に立つ」ことはないかもしれない。しかしながら、教育場面である限り、「いつか役立つ」ものでなければならないことは言うまでもない。そして、取り扱う内容は、「ずっと役立つ」要素となる可能性も含んでいることが望ましい。以上から、「すぐに役立つ」次元と、「いつか役立つ」／「ずっと役立つ」という2つの次元で「言語文化観をゆさぶる知識」を用意しておく必要がある⁶⁾。

2.3 言語を「道具」として使いこなすために

昨今、英語という言語は、コミュニケーションの「道具」として教授することが求められている。あらゆる「道具」には、「取扱説明書」が附随しており、そこにはその道具の「各部の名称」や「使用上の注意」、「困った時のQ & A」などが記載されている。もちろん、現在は「英語を使いこなす」ことが求められている時代である。その意味で、英語学習者はまるで「タブレット端末」や「スマートフォン」のように、特に使い方を教わらなくても、「なんとなく使える」ようにすることが求められる。しかしながら、コミュニケーションの「道具」として教授する側にとっては、英語という道具の「各部の名称」や「使用上の注意」、「困った時のQ&A」といった知識が不可欠であろう。これらは、主として広義の言語学が探究してきた領域である。

コンピュータやスマートフォンを使っている人は多い。もちろん、日常的にそれらの使用上で困ったときには、友人に質問したり、インターネットで検索したりすることが多いだろう。しかしながら、少し専門的なことになったり、あるいはどうやって検索すればよいかの糸口さえつかめなかったりする場合に頼りになるのが、「取扱説明書」である。それは、「道具」を使いこなしていくうえで、非常に頼りになり、さらによく使いこなせる契機をもたらしてくれる。さらに、コンピュータなどに詳しい人たちは、「なんとなく使っている」人にはとても思いつかないような使い方をする⁶⁾。つまり、アイデアに満ちていて、クリエイティブである。筆者はそれほどコンピュータなどに詳しくないのだが、こういった人たちと接すると、心の底から凄いと思う。尊敬の念であり、時には感動さえしてしまうことがある。

それと同様に、英語という言語についての知識があればあるほど、学習者の「なぜ」に答えられる。アイデアに溢れているがゆえに、クリエイティブな授業を思いつく。そして、一見すると「実用的」とは思えないようなことであっても、上記と同様に、(時には)より深く、本当の意味で「使える」力を身につけさせることが可能となる。

以上から本稿では、「すぐに役立つ」という観点からではなく、「いつか／ずっと役立つ」観点から、英語科教育に携わるものとして持っていることが望ましい知識を整理していく(その際、中学校英語教科書の対応箇所についても適宜、言及する)。もちろん、このような壮大かつ包括的な議論を本格的に行うには、あまりにも紙面が足りない。今後も本稿と同様の整理を継続して取り組むことを前提としている。

2.4 学習者の「つまづき」と言語文化観のゆさぶり

このような観点は、昨今の「実用主義」に傾倒した英語科教育においては、「生徒はそのようなものを求めている」というもっともらしい批判にさらされやすいかもしれない。しかしながら、筆者の経験では少し異なる。もちろん、「英語を使えるようになりたい」という学習者が多いことは事実である。ただし、英語への関心が「実用性」というよりは、「知識」や「教養」というものにもとづ

いている者も少なくないことには留意したい。例えば、筆者は共通教育向けの英語の授業や、教育学部向けの「外国語コミュニケーション」も担当しているが、そこで毎年アンケート調査を行っている。そのアンケート結果によれば、受講者たちは、筆者が授業中に何気なく言及する、言語や文化に関するさまざまな情報に、「知的好奇心を喚起された」／「英語学習への動機づけがされた」、という。

そもそも、英語教師が学習者の質問に対して、「英語ではそう言うから／言わないから」とだけ答えるのであれば、彼らの「考える」契機を奪ってしまうことになる。理由づけを伴わずに「そう言うから／言わないから」とだけ教師が応じるのであれば、学習者は既存の知識と未知のそれとの間に有機的な関係を構築する力を育成できなくなってしまう危うさがある。そうであれば、バイラム (Byram1997など) が提唱する「関連づける能力」や「批判的に思考する能力」などは育成されず、結果としてコミュニケーション能力の育成は期待できない⁷⁾。その意味においても、「いつか／ずっと役立つ」という視点を念頭においた授業づくりは重要である。

次節以降では、言語文化観にゆさぶりをかける知識を具体的に紹介する。本稿の冒頭でも述べたが、限られた紙面においてすべてを扱うことは不可能である。今回は、言語材料のうち語や語彙に焦点をあて、比較的「身近」と思われる内容だけを取り上げる。それら以外については、次回以降に分割して取り上げることにする。

3 言語文化の常識・非常識

本節では、言語文化観にゆさぶりをかける知識を、問題形式で取り上げる。本節を読むにあたっては、次の点に留意ねがいたい⁸⁾。

- ①いきなりその問いに対する解の部分(=説明)を読むのではなく、考える。
→自ら考えたり、身近な事例で置き換えてみたり、他の事例を想像してみたり、あるいは周囲の人と議論をしたりしてもらいたい。
- ②解説部分を読んで、自らの解を確認する。
- ③本稿を読んでいない周囲の人に、そこで得られた知識を教える。

3.1 世界の諸言語に関する視点

Q. 現在、世界にはおよそいくつぐらいの言語があるだろうか。また、多言語が用いられている国はどこだろうか。

中学校英語教科書では、裏表紙などに世界のさまざまな地域の「あいさつ」が、それぞれの言語で掲載されていることが多い⁹⁾。世界にはいったいどれぐらいの言語があるのだろうか。学者によってさまざまな数値が挙げられているが、おおむね3,000から6,000程度で落ち着くところだろう。「3,000から6,000」とはかなりいい加減な数字である。これではほとんど数えていないのと同じではないのか、という疑問を抱いたかもしれない。その直感は正しい。

実は、「言語を数える」という行為は、国民国家を形成する過程で生まれた、比較的新しい考え方である。「言語」と一般的に考えられているものは、グラデーションのように、違いが少しずつ変化し、連続しているものである。例えば、ドイツ語とオランダ語は、どこからドイツ語でどこからオランダ語かなど断定できないような地域語の連続体をなしている。スウェーデン語とノルウェー語、ポルトガル語とスペイン語などについても同様である(川田, 福井 1988: 314; Wardhaugh 1992: 42)¹⁰⁾。それらが「異なる言語」とされているのは、政治的な「国家」という枠組みによって意図的に線引き

をされたからであって、言語の特徴そのものに違いがあるというわけではない。「国家」の他にも「民族」によって線引きをすることで新たな「異なる言語」を発見することができる。しかも、「民族」という概念そのものも、あらかじめ「異なる民族」が存在していたのではなく、境界線で対立する2つの集団が「異なる集団」として連帯感を強めるために、「異なる民族」として意識されたものである（小坂井 2002）。このように考えると、「言語を数える」ことそのもの—「世界には3,000から6,000の言語がある」という考え方—のあいまいさがよく分かるだろう。新たな民族を発見したり、新たな国家を生み出すことによって、新たな言語が誕生するのである。

その一方で、たとえ「言語を数える」という行為が実際には「虚構」であるとしても、その虚構は現実的に機能している。さらに、こうした虚構に基づいて数々の現実が構成されている。典型的であるのが、異言語学習／異言語教育である。例えば、上述したように、ドイツ語とオランダ語は、言語的な特徴としては互いに明確な区別ができないほど類似している。これを「言語の境界線は政治的／人工的な線引きによるから」という理由で、大学のドイツ語の授業で「オランダ語」という名称で教えれば、多くの学生が混乱するかもしれない。もちろん、適切な説明があれば理解を示してくれるのであろうが、戸惑う学生も少なくないだろう。このように事の真相がどうであるのか、という視点だけではなく、事の真偽にかかわらず現実的にはどのように機能するのか、という視点も合わせて考えていきたい。

次に、「多言語が用いられている国」について考えてみよう。これに対しては、「インドは多言語国家だな」とか「カナダのケベック州はフランス語と英語の二言語政策なので、多言語国家と言えるかな」と、いくつかの具体的な国家を想起したかもしれない。そうした考え方は間違いである、とは言わないが、正確には世界中のどこの国も多言語国家である、ということができる。拍子抜けするかもしれないが、実際、「単一言語国家」と考えられているフランスや日本でさえ、数多くの言語が存在する多言語国家である。しかもそれは、近年の「国際化」や「グローバル化」によってもたらされたものではなく、本質的に多言語社会なのである。

例えば、グローバリゼーションや労働力の国際的移動に伴い、日本にも外国人住民が増え、そのため多言語社会に対応することが急務である、という考え方は一見すると正しく感じるかもしれない。それほどまでに、日本では「日本語」という「1つ」の言語が互に通じ合うと信じられているからである。しかしながら、実際には違う。筆者が福岡県の大学で勤務していた当時のゼミ生の中に、沖縄出身の学生が数名いた。そのうちの一人の保護者は、「方言札」を首からぶらさげられた経験があるという。方言札とは、現在の沖縄地域に日本の「標準語」を教え込む際に用いられたものであり、学校において「標準語」ではなく、沖縄地域のことばを使用すれば、罰として課されたものである⁽¹¹⁾。また、彼女自身、「沖縄弁」／「琉球弁」などでまとめられること自体に違和感を抱いていた。というのも、例えば沖縄本島で用いられていることばと宮古島などで用いられていることばとでは、時には通じ合わないほどの違いがあるからだという。こうした沖縄の例だけでも分かると思うが、「日本語」と1つにまとめられている言語でさえ、非常に多様な姿をしているのが現実である⁽¹²⁾。

他の国にしても同様である。何もインドやアメリカ合衆国、カナダなどのような典型的な多言語国家を考えるまでもなく、世界中のほとんど全ての国が「多言語国家」なのである。

3.2 ことばと民族に関する視点

3.2.1 姓名の表現

Q. 英語で自己紹介してみよう。そして、"I'm 姓+名"/"I'm 名+姓"/"My name is 姓+名"/"My name is 名+姓" の4つの表現には、どのような違いがあるかを考えてみよう。

英語で自己紹介をする場合に、多くの者が、“My name is Kiyoshi Naka.”あるいは、“I am

Kiyoshi Naka.”とするだろう。日本語の自らの名前を欧米流にあらためて、姓名の順をひっくり返す、という形式である。これに対し、平成23年検定済の中学校教科書では、次のように記述されている。

日本人の名前を英語で表現するとき、①日本語と同じように「姓+名」とする言い方と、②英語圏での言い方に合わせて、「名+姓」とする言い方の2通りがあります。この教科書では①を使います。

(*New Crown* 1年生用: 17)

東京書籍による*New Horizon* 1年生用においても同様に、「日本語どおり」(同: 15)の表記を採用することが明記されている。

このような流れは、英語の教科書レベルにとどまらない。筆者は国内外の学会でさまざまな研究者と出会うが、その際、名刺交換をすることがある。日本人の研究者ともお会いするが、彼らの名刺の大半が、「日本語どおり」の表記である。なお、世界にはそもそも姓と名の区別のない言語文化圏もあることにも留意しておこう。

批判的言語意識(教育)⁽¹³⁾あるいは、筆者の言うところの言語観教育⁽¹⁴⁾においては、英語の非母語話者が自らを名乗る際に、無批判に英語式に変換する必要はない。ただでさえ、異言語間のコミュニケーションでは、英語が用いられる場合が多い。コミュニケーションの手段である言語を、相手の言語に合わせているのだから、「名前」という個人のアイデンティティをもっとも体現するものまで、英語母語話者のルールに従う必要はない、ということである。

ただし、筆者は何も「日本人は英語で名乗る時に、日本語名式にせよ」と言っているのではない。そうではなく、選択肢を並べた上で、各個人の主体的な選択が可能であるようにすべきであると言っているのである⁽¹⁵⁾。英語圏の名前のルールが日本語のそれとは異なるという事実を知ることが、異文化理解の入り口の1つである。また、それを知ることによって、英語圏の人びととコミュニケーションをとった場合に、特に初対面などの自己紹介において誤解を避けることができる。これらの知識にもとづいて、名(ファーストネーム)と姓(ファミリーネーム)という英語圏の言語文化に同化するか否かは、「判断」の問題である(=言語文化観)。

また、“My name is ~”という表現は、英語の母語話者にとっては古い表現であるように響くという指摘もある(セイン2012: 10-13)。さらに、「ネイティブにとって日本名の苗字と名前を区別するのはむずかしい。また、My name is~で始める言い方はスピーチ向きで、普通の自己紹介としてはやや不自然である」(2003: 7)という指摘もある。その上で、“I’m ~”の方が自然である、とのことである。実際、*New Crown*も*New Horizon*も、“I am ~”の形式を採用している。

ただし、この点についても上記と同様のことが言える。つまり、前者の表現が「古い」からといって、決して「間違った表現」であったり、ましてや英語の母語話者に「通じない英語」であったりはない。それにもかかわらず、かたくなに前者を非とし、後者のみを是とするのであれば、平等なコミュニケーション関係からはほど遠い。コミュニケーションが仮に不成立に終わることがあれば、それはコミュニケーションの参加者のうち一方だけに責任があるわけではなく、互いに問題がある。英語の非母語話者が母語ではない言語を学び、使用しているにもかかわらず、その上クレームをつけるのであれば、非対称的な関係である。問題は、英語を母語話者と同じように使えるようになるかどうかではなく、コミュニケーションの手段として使えるかどうか、のはずである。「ネイティブにとって日本名の苗字と名前を区別するのはむずかしい」(同)という指摘は、英語学習者のうちに極端な同化主義として押しつけられる危うさを伴う。

3.2.2 国名・民族名について

Q. 「日本／日本語／日本人」や「中国／中国語／中国人」に対応する英単語を調べてみよう。また、さまざまな国や民族の名前について、同様に調べてみよう。

本稿は「日本語」で書いている。この日本語という言語は、言語学的には起源がまだ確定されていない。また、「日本」を「にっぽん」と読むか「にほん」と読むのかについての公式の見解さえない。平成21（2009）年6月の第171回国会において、当時の民主党・岩國哲人衆議院議員が「日本国号に関する質問主意書」を提出した。それを受けて、衆議院議長・河野洋平氏の答弁は、『「にっぽん」又は「にほん」という読み方については、いずれも広く通用しており、どちらか一方に統一する必要はない』としている⁽¹⁶⁾。

さて、この「日本」であるが、英語では“Japan”とされるのが普通であろう。バレーボールの国際大会などの応援の掛け声は、「ニッポン」であるが、野球のWorld Baseball Classicでは「侍ジャパン」、女子サッカー日本代表は「なでしこジャパン」であり、自国名を英語名で表記することもある⁽¹⁷⁾。この“Japan”の国籍を有する者を「日本人」と呼ぶが、英語では“Japanese”である。この単語は、単複同形であり、単数であろうが複数であろうが関係ない（つまり、“-s”はつけない）。中国についても同様で、“a Chinese”なら「1人の中国人」，“the Chinese”なら「中国人（全体）」を意味する。同じアジアの韓国・朝鮮については、複数形の“Koreans”があるが、これは韓国と朝鮮の双方の人びとを指す場合に使われるようである⁽¹⁸⁾。

また、「日本語」は“Japanese”，中国語は“Chinese”である。上記の「日本人」「中国人」と同じ単語である。このような背景には、「1国家＝1民族＝1言語」という近代国家形成期に支配的であったイデオロギーが横たわっている。「日本人」だからといって、「日本語」の使い手であるとは限らないし、「中国語」については、言語学的に見れば「1つの言語」と捉えることは不可能である⁽¹⁹⁾。

3.3 ことばと文字に関する視点

3.3.1 ローマ字について

Q. 「難波（なんば）」をローマ字表記するとき、“Nanba”ではなく、“Namba”とされる。また、日本の通貨単位である「円（えん）」は“yen”と表記される。どうしてだろうか。

どの教科書においても、地名・人名などの固有名詞や「日本的なもの」については、ローマ字で表記されている。

この点について、1つ笑い話がある（もちろん、実話である）。筆者が訪問したある小学校で、英語で自己紹介をした児童が、「アィム ティクダ」と言った。むろん、その児童の名字が「タケダ」だったのだが、“takeda”の“take”を「タケ」ではなく英語式に発音したのである（本人の悪ふざけだったかもしれない）。ローマ字や英語の小学校段階あるいは英語の入門期において、手当たり次第にローマ字で表現させるのではなく、どのような場合にローマ字を使うのかを意識させて教授したいところである。

ところで、そもそも「ローマ字」とは何かご存知だろうか。「ローマ」ということから、古代ローマ帝国で用いられた文字（ラテン文字）に由来していることは想像がつくだろう。日本の、特に教育場面で言うところの「ローマ字」は、このラテン文字を用いた表記法全般を指すことが多い。したがって、日本語の「ローマ字」を英語で表現するならば、“Roman alphabet”ではなく、“Romanized Japanese”となる。また、単に“romaji”と表記されることもある。

ローマ字には、ヘボン式や訓令式をはじめ、さまざまな方式がある。そのうち訓令式が日本国内の標準方式として採択されている。しかしながら、実際には、地名や過去の名残り等から混在して用い

られているのが実情である。さらには、世界の諸言語との関係を考慮した上での表記などもある。例えば、日本の通貨単位である「円（えん）」は“yen”と表記される。日本銀行のwebページには次のような説明がある。

「円」を「EN」でなく「YEN」と表記している根拠は、はっきりとしていませんが、以下のようなささまざまな説があります。

(1) 発音上の理由

「EN」は外国人が発音する「エン」より「イン」に近いものになるとして、子音Yをつけて「YEN」としたのではないかとの説です。ちなみに、幕末日本を訪れた外国人の記録には、「江戸」を英語で「YEDO」と表現したものがああります。

(2) 諸外国の語句との区別

「EN」は、オランダ語では「～と」、「そして」の意、スペイン語、フランス語では「～の中に」の意を持つ、よく用いられる語であるため、これらと同じ表記を回避したとの説です。

(3) 中国の「圓（ユアン）」からの転化

中国の「元」紙幣は、表に「〇圓」、裏に「YUAN」と表示されていました。これが「YEN」に転化したとの説もああります。

(<http://www.boj.or.jp/announcements/education/oshiete/money/05200001.htm>/原文ママ)

他にも、駅名などでは、「上本町（うえほんまち）」は“Uehommachi”，「天満（てんま）」は“Temma”，「難波（なんば）」は“Namba”となる。日本語の「ん」にあたるものが，“n”ではなく“m”となる。これに対し、「新大阪（しんおおさか）」は“Shin-Osaka”と、「ん」は“n”である。“b” / “m” / “p”の直前は“m”となり、それ以外は“n”とするへボン式が採用されている。他方、コンピュータで日本語を入力する際には、「ん」は“n”を重ねる。ローマ字についての学習者の素朴な疑問に答えられるよう準備をしておきたい。

3.3.2 和製英語について

Q.「和製英語」にはどのようなものがあるだろうか。また、発音がうまくなれば、和製英語でも通じるだろうか。

“daikon” (New Crown 1年生用：24), “kanji” (同:27), “yo-yo”, “kendama”, “koma” (同：32) など、英文の中であっても、「日本(的)なもの」については、ローマ字で表記されていることがある。もちろん、そのまま英語でも通じるものが多いことが理由であろう。機械的に、「大根」を“radish”や“turnip”としてしまえば、前者は赤く小さい野菜、後者は白くて大きな野菜をイメージさせてしまいかねない。野菜は国によって違いのあるものだからだ。これらについては、「大根」については、“It's a Japanese radish.”とか“white radish”などのような補足説明があれば、より相手に伝わりやすい。同様に、“kanji”を機械的に“Chinese character”とすれば、「なぜ、日本語なのに、中国の漢字なのか」という疑問を生じかねない。また、中国の漢字と日本の漢字とでは書体の違うものもあれば、意味の異なるものもあり、少々無理がある。このような語(句)については、簡略でもかまわないので補足説明できるようにしてあげたい。それこそ、「実践的な」コミュニケーション能力である。

小学校への英語導入がますます本格化される昨今では、中学校段階で“What's this?”を用いたコミュニケーション活動において、単に“It's ~.”だけで終わってしまうのは心もとない。もちろん、小学校段階で英語につまずいた学習者には、“It's ~.”を定着させる再チャンスではある。同時

に、これらの表現を既に身につけている学習者にとっては、大変つまらない授業となってしまう点には留意すべきだろう。このような観点からも、「日本的なもの」を英語で説明できる言語表現力が身につくような指導を心掛けたい。「知らない単語」に出会った場合や、「英単語が思いつかなかった」場合などにおいても、同様に対処できるようになると期待できるからである。

さて、和製英語について。カタカナ英語が、基本的に英語の単語を日本語のカタカナ風を読み上げたものであるのに対し、和製英語は日本生まれである。あるいは、本来の意味と異なる意味で日本語の中に普及・浸透したものを言う。例えば、「お金持ち」の意味で使われる「セレブ」は、英語の“celebrity”の口語表現であるが、意味が異なる。英語の“celebrity”は、「著名人、有名人、名士」あるいは「名声、知名度」である。他には、高い解像度を意味する「ハイヴィジョン (High-Vision)」は、英語では、“High-Definition”であり、通じない。

このように、カタカナ英語は、発音の練習をすれば「通じる」可能性は向上するが、和製英語はいつまでたっても、通じない（相手が日本ツウであったり、こちらの和製英語のクセを学習したりする場合もあるが…）。非常にたくさんの和製英語が、日本語の中に存在するが、そのうちの一部を示しておく。「英語ではどのように言うのか」考えながら、確認して欲しい。

和製英語	英 語
アイスティー	iced tea
アメリカンコーヒー	weak coffee
シュークリーム	cream puff
ソフトクリーム	soft ice cream
バイキング	buffet
フライドポテト	French fries
レモンスカッシュ	lemon soda
イメージアップ	improve one's image
イメージダウン	damage one's image
ゴーサイン	green light
タイムリミット	deadline
ドクターストップ (例) 飲酒はドクターストップやねん。	doctor's order (ex) I'm under doctors' orders not to drink.
ナイーブ	sensitive * naïve は「世間知らず」という意味。
ネームバリュー	name recognition
ピエロ	clown class clown で「クラスのひょうきん者」
ロスタイム	injury time
ワンパターン	repeating the same pattern a one-track mind
モーニングサービス	breakfast special
ホームページ	web page * home page はweb page のトップページ。
オーダーメイド	tailor-made; made-to-order
ベアルック	same outfit
OL / サラリーマン	office worker
アルバイト	part-time job
クレーム	complaint
コストダウン	cost reduction

表 3. 〈和製英語－英語〉対応表

3.3.3 アルファベットについて

Q. アルファベットの“B”の小文字は“b”であり、文字の丸い部分は小文字と大文字は同じ方向を向いている。しかし、“D”の場合は、“d”であり、反対を向いている。どうしてだろうか。

先日、ある中学校を訪問した時のことである。3年生の生徒であるが、“I do not ?”と書くべきところを、“I bo not ?”と書いていたのだ。授業後にその生徒にたずねたところ、「いつもよく間違える」とのことであった。そこで、彼のノートに、大文字の“B”と“D”，小文字の“b”と“d”の由来を書いてあげた。その生徒は「それで“d”って反対向いてたんや！すっきりした！」と納得してくれた。

もちろん、すべての学習者がこのような歴史的な観点からの説明によって納得できるわけではない。この点について、若林（1983）は次のように述べている。

歴史的に正しいからといって、万人を納得させることはできない。そして、教育というものは、万人を納得させるために、何百何千何万という説明方法を用意する義務がある。そして、いまのところ、英語という言語現象（というか、言語事実というか）に対して、万人を納得させる方法は、われわれにはない。しかし、「ない」からといって、それで免責というわけにはいかない。
(同: 39)

生徒の「なぜ」という疑問に真摯に向き合うことの大切さが説かれている。その若林自身は、「bとdの問題を「門」をたよりに解決することができた」(同: 38) そうである（「門」であれば、“p”や“q”の区別に役立ちそうだが…）。この他にも、“bed”という単語のスペルを手がかりに定着させることもあるだろう。

アルファベットは、古代ローマ時代においては、23種類の大文字だけであった。23種類とは、ABCDEFGHIJKLMNQRSTVXYZである。これらのうち、ラテン語に必要なのは20種類で、K、Y、Zはギリシャ語で使用されていた。ギリシャ語を起源とするJ・U・Wが、ラテン語以外の言語を記すために付け加えられた。JはIの、UはVの変異形であり、WはVを重ねたもの（2重のV）である。1884年創業のイタリアの高級ブランドであるBVLGARIのスペルが、“U”ではなく“V”なのは、その名残である。

その後、活版技術の発達に伴い、それまで以上に文字の発達が促されたことにより、小文字が発明された。その際、無造作に小文字を作るわけにもいかず、例えば以下のような「進化」をとげたのである。



(若林（1983: 38-40）をもとに筆者が編集)

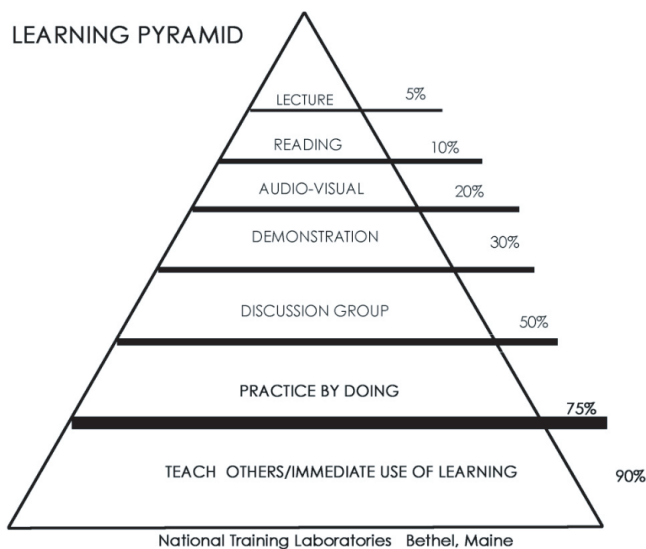
4 おわりに

本稿では、英語をはじめとした言語・文化にまつわる情報を取り上げてきた。あらかじめ宣言したように、これらが「すぐに役立つ」ことは期待できない。しかしながら、学習者の英語に対する興味・関心（＝知的好奇心）を喚起することには、役立つかもしれない。あるいは、学習者の英語に関する疑問に対する答えが含まれているかもしれない。もしそうであれば、彼らを英語学習に対して動機づけすることが期待できる。異言語の習得という果てしないプロセスにおいて、「ずっと」役立つかもしれない。本稿を読みながら知ったことや、考えたことは、異言語を用いたコミュニケーションにおいて、「いつか」影響を与えてくれるかもしれない。

もちろん、学習者が抱く、言語や文化についての「なぜ」は、最終的には、答えようがないものも多い。だからといって、少しでも納得のいくように説明できる準備を怠ってよいというわけではない。「すぐに役立つ」ことを追求するあまり、「考える」契機を奪ってしまうのであれば、「教育」であることを放棄し、「訓練」「調教」へと陥ってしまう危うさがあることを忘れてはならない。

【注】

- (1) 仲（2012b）で示したように、私の「英語科教育法」では、①講義・議論、②個別相談、③模擬授業、④インターネットブログでの議論、⑤最終課題、という5つのパートから構成されている。本稿では、これらのうちの②に焦点をあてている。
- (2) ここでは、いわゆる「学びのピラミッド（Learning Pyramid）」の考え方を念頭においている。学びのピラミッドとは、米国のNational Training Laboratories（NTL）が、学習の理解度を段階づけして示したものである。以下の図は、real world classroom [URL: <http://real-worldclassroom.com/>]に掲載されていたものである（元の出典は、National Training Laboratoriesとされている）。



この図は、どのように学んだかによって、どの程度定着するのかについて示している。伝統的な講義形式は、わずかに5%であり、ピラミッドの下に行けば行くほど、学習効果が高いとされる。

- (3) 日本語で言う「国際英語論」には、WE論（World Englishes）やEIL論（English as an International Language）など、異なるスタンス・角度からの研究が蓄積されている。ここでは、WE論の立場のことを意味している。詳しくは、仲（2006a）を参照。
- (4) もちろん、それらは重点の置き方／バランスの取り方に差があるという意味であって、いずれかを全く扱っていないというような、全か無か、という意味ではない。

- (5) 本稿で言及する「言語文化観をゆさぶるネタ」は、言語学的に見て新しいものはない。むしろ、言語学においては「常識」とされる内容を取り上げている。想定している主たる読者層は、これから英語教師になる（あるいは、英語教師になったばかりの）方々である。
- (6) もちろん、後者のタイプが偶発的に思いつくことはあっても、それを具現化することは期待できない。
- (7) 彼によれば、異言語の使用者どうしがコミュニケーションをする場合に必要な能力のことを「異文化コミュニケーション能力」という。それは、① 態度、② 知識、③ 解釈し関連づける能力、④ 発見し交流する能力、⑤ 批判的に考える能力、の5つから構成される。本稿で言うところの「考える」力とは、上記のうち③、④、⑤に相当する。これらについて詳細に議論するのは、別稿に委ねたい。
- (8) このような方式を採るのは、学びのピラミッドの考え方を念頭においているからである。注(2)も参照。
- (9) 中学校英語教科書に掲載されている言語地図が内包する言語観の偏向については、仲(2006b)を参照せよ。
- (10) ロメイン(1997:15, Romain1994:13)には、次のような例があげられている(一部抜粋)。
 デンマーク語: Hun sidder i vinduet og ser ud over gaden.
 ノルウェー語: Hun sitter i vinduet og se rut over gatan.
 英語: She is sitting / sits at the window and is looking / looks out over the street.
 このように、言語的な特徴は類似しており、これを地域語の連鎖という。
- (11) 沖縄における方言札については、2004年度までの中学校英語教科書(*New Crown*, 三省堂)において取り上げられていた(詳細については、仲2005を参照)。
- (12) しかもこれを「日本語の方言」として「多様性がある」という具合に考えることも無理がある。なぜなら、明治以降の近代国家成立の過程で、もともとバラバラで多様であった「言語」を1つの「国家」として効率よく運営するために、「1つの言語」としてまとめあげたからである。
- (13) 批判的言語意識(Critical Language Awareness)とは、FaircloughやClarkらが主張する概念である。その重要な一面として、「生徒に伝統にとらわれたディスコース・コミュニティの慣習に気づき、それらを批判的に検討する機会を与えることで彼らをエンパワーし、さらには支配的な慣習への代案を発展させることによって、そのような固定観念から解放されるようにすることにある」(Clark1992:137 大意=仲)。
- (14) 詳しくは、仲(2008, 2009)を参照せよ。
- (15) もちろん、各個人の主体的な判断というものは、合意を形成する力関係(=ヘゲモニー)によるものである。しかしながら、少なくとも選択肢が用意されていないのであれば、画一的な価値観を押し付けるだけにとどまってしまう。ここでは、選択肢がじゅうぶんに用意されていない可能性について問題提議をしている。
- (16) 詳しくは、第171回国会570「日本国号に関する質問主意書」(URLは、http://www.shugiin.go.jp/itdb_shitsumon.nsf/html/shitsumon/171570.htm)を参照。
- (17) 例えば、かつて世界一高い山は「エヴェレスト」と呼ばれていたが、これは英称である。インド測量局をつとめたGeorge Everest(ジョージ・エヴェレスト)にちなんで命名された。このように固有名詞まで自国語に置き換えられる事例は、枚挙にいとまがない(コロンブスの「新大陸の発見」や、ロビンソン・クルーソーが現地で出会った住人を「フライデー」と名付けたことなど)。これらは、帝国主義/植民地主義の一端であると考えられることもあり、現地語での表現が使用されつつある(エヴェレスト→サガルマータ(ネパール語)、チョモランマ(チベット語)など)。
- (18) 言語学的には、語と意味との関係は恣意的なものであるが、「言語」は自然現象ではなく、人為的に形成されたものであるという研究も多い(例えば、木村2005など)。その意味で、アジア蔑視の言語観が言語表現に表出した事例であるとも考えられないわけではない(もちろん、例外もあるため)。
- (19) 田中ほか(1994:131)によれば、中国には7つ異なる言語群がある。

【参考文献】

〈日本語による文献〉

- 板場良久(2001)「言語運用論」石井 敏ほか(編)『異文化コミュニケーションの理論:新しいパラダイムを求めて』有斐閣. pp.189-200.
- 糟谷啓介(2003)「言語と権力:言語的権威の承認の構造」宮島喬+石井洋二郎(編)『文化の権力:反射するブルデュー』藤原書店. pp.139-161.

- 川田順造 (1997) 「ことばの多重化＝活性化－アフリカの体験から－」三浦信孝 (編) 『多言語主義とは何か』 pp.18-33. 藤原書店.
- 川田順造+福井勝義 (編) (1988) 『民族とは何か』岩波書店.
- 木村護郎クリストフ (2005) 『言語にとって「人為性」とはなにか：言語構築と言語イデオロギー』三元社.
- 小坂井敏晶 (2002) 『民族という虚構』東京大学出版会.
- 酒井直樹 (1997) 「多言語主義と多数性－同時的な共同性をめざして－」三浦信孝 (編) 『多言語主義とは何か』 pp.228-245. 藤原書店.
- セイン, ディビッド+小池信孝 (2003) 『その英語, ネイティブにはこう聞こえます』主婦の友社.
- 田中春海+田中幸子 (1996) 『社会言語学への招待：社会・文化・コミュニケーション』ミネルヴァ書房.
- 仲潔 (2002) 「英語教育は英語帝国主義にどう対処するか」森住衛監修・言語文化教育研究論集編集委員会 (編) 『言語文化教育学の可能性を求めて』 pp.246-263. 三省堂.
- (2005) 『英語教育における言語観：期待される「英語学習者像」』大阪大学大学院博士学位論文.
- (2006a) 「英語論の構図：英語帝国主義論と国際英語論の包括的理解のために」『言語政策』第2号 (日本言語政策学会) pp.1-20.
- (2006b) 「中学校英語教科書の言語地図に見る言語観」『言語文化』第15号 (大阪大学言語文化学会) pp.79-92.
- (2008) 「言語観教育序論：ことばのユニバーサルデザインへの架け橋」『社会言語学』第8号 (「社会言語学」刊行会) pp.1-21.
- (2009) 「言語観教育の展開」『社会言語学』第9号. pp.113-138.
- (2011) 「言語観を豊かにするコミュニケーション活動」『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』第60号 1巻: 103-124.
- (2012a) 「英語科教育における『文化』概念：問題点とその克服についての実践例」日本語教育国際研究大会 当日配布資料.
- (2012b) 「言語文化観を育成する「英語科教育法」の実践：言語文化観のゆさぶり」森住衛 (監修)・関西言語文化教育研究会 研究論集編集委員会 (編) 『言語文化教育学の実践：言語文化観をいかに育むか』 pp.47-67. 金星堂.
- (2013) 「道具としての英語論：実践的な英語を身につけるために」岐阜大学 教養教育推進センター編集部『大学で「使える」英語を学ぶ方法』 pp.8- 13. みらい.
- 広田照幸 (2009) 『格差・秩序不安と教育』世織書房.
- ブルデュール, ピエール (1991) 『社会学の社会学』藤原書店.
- 森住衛 (1992) 「英語教育題材論 第7回 ことばに係わる題材」『現代英語教育』第29巻第七号：30-31. 研究社出版.
- (1994) 「言語教育としての英語教育」『現代英語教育』創刊30周年記念号 (3月臨時増刊)：48-50. 研究社出版.
- (1996) 「＜外国語教育＝英語教育＞でよいのか？」『英語教育』第45巻第3号：8-10. 大修館書店.
- (2001) 「英語教育の根本を考える－時代を乗り越える不変なものは何か－」『現代英語教育の言語文化的諸相』2-15. 三省堂.
- ロメイン, スーザン (1997) 『社会のなかの言語：現代社会言語学入門』(土田滋・高橋留美訳) 三省堂.
- 若林俊輔 (1983) 『これからの英語教師：英語授業学的アプローチによる30章』大修館書店.

〈英語による文献〉

- Byram, Michael (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. and Nichols, A. (2001) *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Clark, Romy (1992) "Principles and Practice of CLA in the classroom," In N. Fairclough (Eds.), *Critical Language Awareness*. London: Longman, pp.117-140.

- Feng, Anwei and Mike Byram (2009) *Becoming Interculturally Competent through Education and Training*. Multilingual Matters.
- Fairclough, Norman (1992) *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Phillipson, R.(1992) *Linguistic Imperialism*, Oxford: Oxford University Press.
- Romain, Suzanne (1994) *Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford University Press.
- Wardhaugh, Ronald (1992) *An Introduction to Sociolinguistics*. Cambridge: Blackwell.