

## 言語観を豊かにするコミュニケーション活動 (2)

## To Develop Language Sensitivity through Communicative Activities (2)

仲潔

NAKA Kiyoshi

[キーワード Keyword]

言語観、国際英語論、マルチリテラシーズ、コミュニケーション活動

[所属 Institution] 岐阜大学教育学部 (Faculty of Education, Gifu University)

[要 旨 Abstract] 本稿は、筆者の言語観教育の実践例の一部であり、とりわけ英語によるコミュニケーション活動を取り上げている。学習者は文化化・社会化の過程で、言語や文化に対する様々な価値観・見方を獲得している。学習者が獲得してきた言語観（ないしは言語文化観）は、個人差があるが、中には社会言語学や応用言語学の見地などからすれば非科学的／擬似科学的と思わざるを得ないものも含まれている。言語観教育とは、学習者たちの言語文化観にゆさぶりをかけ、自らが再考する契機を与えることを目的としている。言語観教育の射程は広範に及ぶため、本稿では主として国際英語論およびマルチリテラシーズの観点を取り入れたコミュニケーション活動に焦点を絞る。いずれも筆者が大学や一般社会人、あるいは現職の英語教員向けに実践してきたものであるが、小中高の英語科教育にも応用可能である。本稿で取り上げるようなコミュニケーション活動により、学習者の言語文化観がゆさぶられ、「ことばとは何か」という言語教育の本質の一端を考える機会の提供になるだろう。

## 1. はじめに

学習指導要領が改訂され、「国際共通語としての英語」の理念にもとづいた英語科教育が、ようやく日本でも動き始めた。Mimatsu (2011) によれば、およそ9割の英語教員が、国際コミュニケーションの手段として英語を位置づけた上で教育実践を推進することに対して理解を示しているという。後述するように、コミュニケーションにおいては、各々の参加者の発話の意味は、言語だけではなく複合的な要素により生成される。異言語話者同士のコミュニケーションにおいて英語を用いる場合、様々な英語への認識と、発話の意味生成に寄与する要素を念頭に置くべきだろう。さもなければ、発話の言語面だけから意味を創り出してしまい、発話者の伝えようとしていることを正確に理解することが困難になり得る。様々な言語文化を背景に持つ者同士が、英語を用いてコミュニケーションに従事することを想定するのであれば、このような姿勢・態度は不可欠であると考えられる。

物理学者・アインシュタインが残した言葉の1つに、「教育とは、学校で習ったすべてのことを忘れてしまった後であっても、自分の中に残るものをいう」というものがある。確かに、小手先の技術や詰め込んだ知識は、時間が経過すれば忘れてしまいがちである。その一方で、ものの見方や価値観などは一生にわたって私たちの言動に影響を与え得る。ところが、忘れてしまいがちな技術や知識であっても、それが内包しているものの見方や価値観は後々にまで影響を与え得る危うさを持つ。つまり、目先の、表面的な「便利さ」が「隠れたカリキュラム」として機能し得るのである。これを是正するために、言語観教育が重要であると考えている (仲 2008; Naka 2018 など) <sup>(1)</sup>。

筆者のいう言語観教育の射程範囲は極めて広い。というのも、私たちの周囲にある言語や文化に対する見方や価値観などの全般が対象となり得るからだ(仲 2009)。本稿においてその全てを論じる余裕はない。そこで、本稿では英語の多様性への認識を喚起する国際英語論、言語のコミュニケーションにおける機能への認識を喚起するマルチリテラシーズを主眼において論じていく。次節では、これら2つの英語教育観を簡潔に俯瞰する。第3節以降では、そのような教育観にもとづいた筆者の実践を取り上げていく。

## 2. 国際英語論とマルチリテラシーズ

本節では、学習者の言語観にゆさぶりをかけるための観点のうち、国際英語論とマルチリテラシーズの2点を簡潔に整理する。

### 2.1 国際英語論

英語に期待される役割としては、コミュニケーションの手段というものがあろう。グローバル社会において実際に用いられている英語に着眼すると、そこには画一的な英語の姿ではなく、多種多様な様相が見られる。いわゆる国際英語論においては、英語をコミュニケーションの手段として扱う EIL 論 (English as an International Language) や各々の言語文化的特徴が反映された様々な英語を扱う WE 論 (World Englishes) などがある。前者は異言語使用者同士のコミュニケーションという「場」において英語が使用されるケースを考察の対象として研究が積み重ねられてきた (Smith 1982; MacKay2000 など)。後者は旧宗主国から押し付けられた英語とは異なる特徴を形成する旧植民地の英語研究に端を発し、その独自性を強調することにより民族的アイデンティティの構築に寄与してきた (Kachru 1976; Kirkpatrick 2010 など)。2020 年度より施行されている『学習指導要領』においては、「国際共通語としての英語」がその理念的基盤として据えられた。その点で、国際英語論研究への注目は高まっているといえよう (柴田・仲・藤原 2020 など)。

国際共通語としての英語を考える場合、次の2点を念頭におく必要がある。第1に、あらゆる言語文化は、その起源を離れて普及すると、当該地域の言語文化の影響を受けつつ独自の発展を遂げるという事実である。その意味において、特定の英語変種に固執することなく、各学習者は自由に英語を使えばいいことになる。とはいえ、「共通語」としての機能を果たすにはある程度の共有された規範がなければならない。2つ目に挙げられるのは、文法規則のうち少なくとも基礎的な部分を意識しつつ、可能な限りわかりやすく伝えようとする姿勢・態度である。これら2つは一見すると矛盾するように思えるかもしれないが、互いが補完関係にある (同: 40)。

前者だけでは、各自が自由に英語を使えば使うほど、コミュニケーションの成立に支障をきたすことが予想される。また、好き勝手に英語を学ぶといっても、ある程度の基準がなければ学びの方向性も決められない。そのため、学ぶ上での指針となる基礎的な文法が必要になる。喩えるなら、新しい漢字を覚える際に「お手本」がなければ身につくわけもないが、「お手本」通りでなくても「上手な文字」や「十分読める文字」があるのと同じである (仲 2018)。また、コミュニケーションの相手がどのような英語表現を用いるのかは、基本的にはこちらに選択権はない。その意味でリスニングやリーディングといった「受信」については、難解な英文にも対応できることが望ましい。しかしながら、「発信」についてはどのよ

うな英語表現を使うのかについての選択権を話し手側が有している。したがってスピーキングやリーディングという「発信」については、可能な限りわかりやすい表現を心がけることで、相手により通じやすくなると考えられる(仲 2013)。

## 2.2 マルチリテラシーズ

こうした言語観を反映し、英語教育に取り組む上で、マルチリテラシーズ理論は有効な手段の1つであろう(New London Group 2000; 佐藤・熊谷 2014 など)。この理論においては言語の形式面よりも意味の生成に焦点を当てた教育実践が目指されている。本稿で紹介するコミュニケーション活動の実践例も、基本的にはこのような立場に依拠している。

コミュニケーションにおいては、私たちは言語だけではなく様々なモードを併用している。その際、文化的な側面を無視することはできない。そこで、Byram (1997) らによる異文化コミュニケーション能力や、New London Group (2000) らによるマルチリテラシーズを取り入れた言語活動を行うことで、より現実的・実際的な文脈で英語を学ぶことになる。

様々なモードのうち「言語」に着目しても、語・語順はもちろん、アクセントや抑揚などの聴覚情報、文字という視覚情報がある。これらを「正しい」形で伝えれば、他者に意図通りに伝わるかといえそうではない。同じ発話であっても、誰が・誰に対して、どのような場面・状況で伝えるのか、さらには身振りやジェスチャーなど、様々な要素が発話の意味生成に寄与する。そしてそれは、発話者の意図通りに他者に伝わるわけではない。コミュニケーションに参加する者同士の協働的な意味創出の活動を経て、発話の意味が生成される。

このような認識のもと、The New London Group (2000) が提唱した概念が“Multiliteracies (マルチリテラシーズ)”である。そこでは、「正しい英語」や「1つの英語」といった規範的な言語観は認められていない。意味を生成する他者との相互作用という行為は、他者との協働により「デザイン」されるものであると捉えられている(Cope & Kalantzis 2000; Kress 2003 など)。デザインは、言語・視覚情報・聴覚情報・ジェスチャー・空間、およびこれらの複合的なモードが用いられる。「言語」だけで意味が生成されるわけではなく、またその言語は必ずしも「正しい」用法でもない。個々の発話は、発話者が意図した通り予定調和的に他者に伝わるのではなく、協働的な相互作用によってデザインされていくものである、とする言語観である。

## 2.3 言語観のゆさぶり

以上のような認識に基づき、私は言語観教育の重要性を説く一方で、英語の授業や英語教員養成のための教科教育法などにおいて実践を重ねてきた。そこでは、学習者たちの言語文化観にゆさぶりをかけることを重視している。

「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。

(仲 2012:48)

学習者たちは、文化化・社会化の過程で言語や文化に対して様々な価値観や感覚を身につ

けている。それらに基づいて、発話の意味をデザインしていく。つまり、意味を作り出していくリソースとして機能するのである。そのため、彼らの獲得してきた言語文化観は、「既存のデザイン要素」(Kern 2000)の一部であるといえる。もちろん、学習者の言語文化観は個人差があるし、学習者によっては言語や文化に対して既に多様な見方ができる者もいる。とはいえ、「標準英語は世界中で通じる」とか、「英語はネイティブのように正しい発音・文法を身につけないと通じない」、あるいは「英語は単語さえ言っておけば、なんとか通じる」といった科学的根拠の乏しい言語観を持っている者も少なくないのが実情だ。このような言語文化観のままでは、仮に英語を身につけたとしても、英語を用いたコミュニケーションを通して良好な人間関係を構築できるとは思えない(仲 2016)。

次節では、国際英語論やマルチリテラシーズへの気づきを喚起するコミュニケーション活動に先立ち、コミュニケーション能力の土台とも言える、語や文への意識にゆさぶりをかけるための実践例を取り上げる。

### 3. コミュニケーション能力の土台作り

前節では、筆者の英語教育観の大枠を記した。本節では、個々のコミュニケーション活動を考案・実践する際に依拠する言語文化観について言及する。

#### 3.1 語(句)・文への意識喚起

国際英語論やマルチリテラシーズのような英語教育観を取り入れるといっても、だからといって「語」や「語順」といった言語面の基礎的な知識・技能が不要というわけではない。そもそも全く語を知らないのであれば発話そのものができない。コミュニケーションの過程で発話の意味が生成されるためには、語順が多少「正しい」用法と異なっても、意味を生成し得る範囲にとどめるべきであろう。そこで、語や語順を反復的に身につける基礎的なコミュニケーション活動が求められる。

英語学習を継続していく上で、語彙力の増加・補強は尽きない課題である。もちろん、新しい語を身につけることも重要であるが、基礎的な語を使いこなせるようになることも重要である。ここでは、「動詞どう使用[どうしどうしよう]」という実践例を取り上げる。

#### 【動詞どう使用(前半戦)の手順】

1. 各自に思いついた「動詞」を列挙してもらおう(写真1内の各数字の隣)。動詞は原形で書いてもらう。
2. 上記の動詞について、グループ内で共通しているものをチェックしてもらおう。その際、自身の書いた動詞リストにない動詞をつけ加える。グループ内で各自が思いついた動詞がいかにか多様であるかを体感してもらおう。
3. 上記で挙げた各動詞について、例文を作成、記述させる(写真1内の右側のスペース)。なお、例文においては、動詞は原形でなくても構わない。

2022\_6年目研修\_高校 © 仲 潔

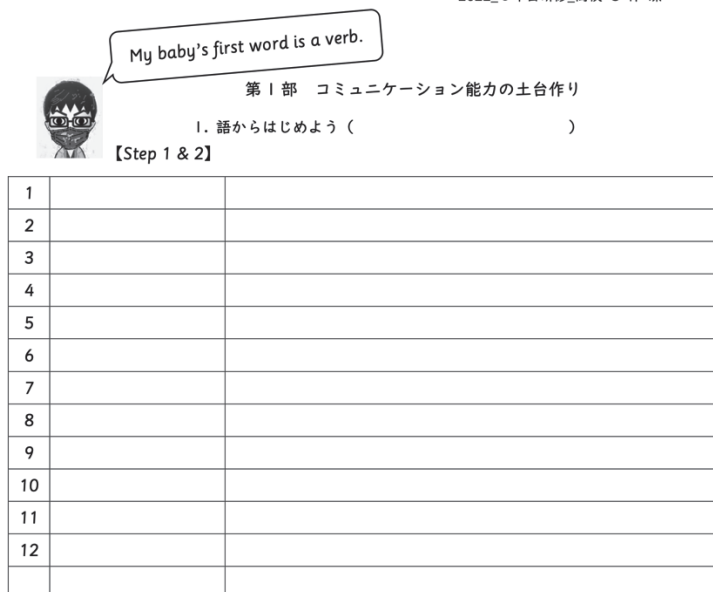


写真1. 「語からはじめよう」活動用プリント事例

語は、それ自体を知っていても活用できるとは限らない。とりわけ動詞は語順にも影響を与える。そこで、各学習者に思い付いた動詞を書いてもらい、その例文を作成してもらう。学習者によっては、ある動詞はすぐに例文が書けたり、その逆になかなか例文を書けない動詞もある。語を覚える際に、その使い方についても意識すべきであることを認識させる活動である。

学習者によっては、スペルを間違えたり、例文を作成しても非文法的なものになったりするケースも見られる。グループ内で例文を確認させることで、スペルミスや文法ミスに気づいてもらい、語や文への意識喚起に繋げることもできる<sup>(2)</sup>。

各学習者が思い付く動詞は実に多様である。筆者の実践において、大学での英語の授業はもちろん、小中高の教員が混在した研修・講習においても確実に同様の結果を得られる。つまり、活動に参加する者の語学力が均衡していても、差があっても、様々な動詞が列挙される。これは、各学習者が持つ言語文化観（既存のデザイン要素）に起因すると考えられる。上述したように、デザイン要素とは、デザイン活動に用いられるリソースであり、各自の経験や価値観などによって異なる動詞を思い付くことになる（Kern 2000）。

例文の多くが、“I”を主語にしたものになることにも気づくだろう。私たちが言語を習得する際、周囲からの話しかけを観察し、それを模倣することから始まる。初めは語レベルのものが、次第に文へと昇華していく。その際、1人称的な視点から発話される。次第に対話者である“you”へ、そしてその「場」にいない“he”や“she”へと世界観が広がっていく。そのことを疑似体験してもらうことにより、自らが英語を学んだり教えたりする上で、「自分に置き換えて表現する」ことを意識させる意味もある<sup>(3)</sup>。

次に紹介する言語活動は、文への意識喚起と共に、他者の発話を注意深く聞くという態度面も育成することを狙ったものである。

【英文数珠繋ぎ活動の手順】

1. 4～5名程度のグループになってもらう。

2. グループ内で順番に、スライド（及び配布プリント）に提示されたイラストまたは写真を見て、英文を言ってもらおう。
3. 1番目の人が発話をすれば、2番目の人は1番目の人の発話を繰り返してから、新たな英文を発話する。3番目は1番目および2番目の発話を言ってから新たに英文をつけ足す。その繰り返して、時間内にいくつの英文を生み出すことになるのかをグループ間で競わせる。

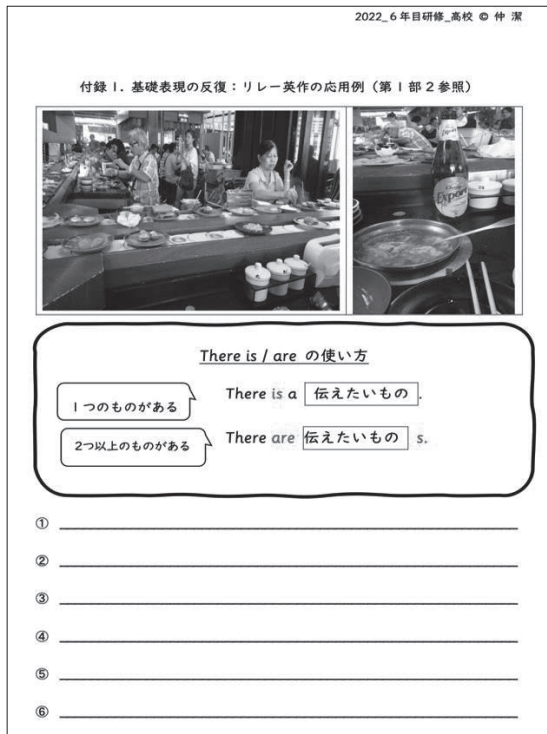


写真2. 「語から句・文へ」事例

中学校の教育現場にこのような活動を取り入れる場合、写真2のようなプリントを用意すると良いだろう。これはこの活動の締めくくりとして英文を書かせることに特化したプリントである。

このプリントにあるように、例えば“*There is / are*”に言語材料を限定すれば、学習者たちはコミュニケーション活動を通して、数多くの *There is / are* を用いた英文を聞いたり話したりすることになる。

その後、写真2のようなプリントを配布し、後述する「リレー英作」の要領で各自が英文を①～⑥に書き込んでいけば、コミュニケーション活動で用いた写真と言語材料の要点、そしてその例文集が一体となったプリントが完成する。

言語材料を特定しない場合には、さらなる広がりを見せる。例えば、“*I can see*～”で始めた場合、2番目の人は“*You said*～”や“*S/ he can see*～”など学習者の学習進度に応じて、学習者が使用する言語材料を変更させればよい。

言語材料を指定するにせよしないにせよ、グループ内での他の学習者の発話を注意深く聞かないと活動に参加できない。また、活動中に他の学習者が発した英文を反復することを課すと同時に、同一の英文の使用を禁じるため、即興で英文を生み出す力も求められる。じっくり英文を生み出していると、それまでの英文を忘れてしまう恐れがあるためである。学習者たちは何度も英文を聞いたり話したりすることを通じて、その定着が期待される。

なお、上記の写真2は筆者がタイを訪問した際のものである。写真2を見て言語活動に取り組んだ学習者のほとんどが、「回転寿司」だと思い込み、そのような英文を紡ぎ出す。しかし、実際には回転寿司ではなく「タイスキ」というものである。右側の写真はトムヤンクンスープで、その具材が回転寿司のようなレーンを回っているのである。日本発の回転寿司

とすき焼がタイに入り、現地の文化の影響を受けながら独自の発展を遂げているのである。学習者たちは実際に写真を「見ている」にもかかわらず、「タイスキ」の知識がないために誤った情報として解釈し、それを英語のコードに載せて発話してしまう。これらのことから、次の2点が言える。第1に、文化というものが発祥地を離れると現地の文化と融合し独自に発展するという点である。このような現象を“indianization（土着化）”（Kachru 1983）という。土着化は言語や文化の伝播において自然な現象であり、どれだけ「正しさ」を強制しても食い止めることが容易ではない。それゆえに、様々な言語文化が多様性を帯びるのである。第2に、「見る」という行為が実は単なる視覚情報を処理しているのではなく、自己の知識や経験あるいは態度によって、事実とは異なる解釈を生み出してしまうことである。私たちは自己の既存のデザイン要素（言語文化観）に照らしつつ、自己にとって都合の良い情報に目が行きやすいという確証バイアスを持っている（鈴木 2020 など）。その上、自分の価値観・ものの見方に反する情報の場合、無意識のうちに拒絶したり、その情報に対して否定的な見方を持ったりすることさえある（防衛機制）。それゆえに、言語文化観へのゆさぶりが重要なのである。このようなコミュニケーション活動を契機に、英語という世界各地に拡散した言語がそれぞれ独自に発展しつつあることや、視野を広げることの大切さなどと関連づけた指導もできる。

### 3.2 句・文から談話への意識喚起

語や句、あるいは単文だけでコミュニケーションが成立することもあるが、より長い対話やスピーチなどでは、文と文との有機的な繋がりを欠くと他者に伝わりにくくなってしまう。国際共通語としての英語が提唱される昨今において、ましてやマルチリテラシーの実践を示す本稿においては、伝統的な英米式の論理展開に固執する理由はない。しかしながら、他者を意識し伝わりやすく発話するという姿勢は不可欠であろう。そこで、文と文を有機的に繋げ、意味のある談話を生み出す力の育成を目指す必要がある。以下では、談話能力や方略能力（既存のデザイン要素を用いてなんとか伝えようとする力）の重要性を意識させる活動を取り上げる。

#### 3.2.1 リレー英作

談話能力とは、個々の英文をもとに意味のある全体を生み出す力のことである（サヴィニョン 2009: 52）。各々の英文同士の連結関係は明確ではないものの、確実に存在するとされる。国際英語論やマルチリテラシーの言語観を前提に論じる本稿としては、必ずしも母語話者の談話規則に従うのではなく、コミュニケーションに参加する者同士で協働的に意味のある全体を生み出していくことを重視する（詳しくは、仲（2011）を参照）。

##### 【リレー英作の手順】

1. 4～6名程度のグループになってもらう。
2. 異なるリード文からなるプリントを2～3種用意する。
3. 各学習者は、配布されたいずれのプリントから始めても良いが、リード文の内容に続く英文を書く。
4. 書ければ隣の人に渡し、受け取った人はリード文および1人目の書いた英文を読んで、

ストーリーの続きを英文で書く。

5. 以下、これらを繰り返す。

6. グループのベスト作品を選んでもらい、その作品の英文をグループ成員で協力してより読みやすい英文に修正してもらおう。

異なるプリントが手元に複数あることから、のんびりと読んだり書いたりしては自分の所にどんとプリントが溜まってしまう。そのため、素早く読み、考え、書く必要がある。いわゆる「会話」に近い状況だが、会話とは異なり可視化されるため評価・振り返りがしやすい。その利点を活かし、上記 6 において学習者同士で英文をより洗練してもらおうこともできる。そうすることで、語や文法への意識も喚起することに繋がる。

### 3.2.2 動詞どう使用（後半戦）

上記のリレー英作は、リーディングとライティングに特化した言語活動である。それに対し、3.1 で紹介した「動詞どう使用」活動の後半戦は、リスニングとスピーキングを重視した活動である。

#### 【動詞どう使用（後半戦）の手順】

1. 「動詞どう使用」でリスト化された動詞のうち、グループ成員でランダムに 8~10 個ほど選んでもらう。
2. 選んだ単語を板書し、グループ成員で順番に英文を口頭で発してもらおう。その際、選出された単語が出て来れば、板書からその単語を消していく（話を繋げるために、選出された単語を含まない文を発してもよい）。もちろん、リレー英作と同じく、内容的な繋がりをもった英文とする。
3. 選出した単語の全てを消化し、かつ内容が完結するまでの時間を競わせる。

各グループに選出してもらった動詞は、活用によっては名詞として使われるものや、形容詞的に用いられるものもあるはずである。それらを駆使して、内容的な繋がりを持った一連のストーリーを、即興で作成してもらおう。リレー英作とは違い、発話そのものは可視化されないが、他のグループによる口頭でのやり取りを見ることができる。

### 3.3 日英語発想法の比較への意識喚起

日本語と英語とでは、同一の現象を言い表す場合に異なる視点から捉えているかのように言語化されることがある。熊谷（2020）は、川端康成の『雪国』の冒頭、「国境の長いトンネルを抜けると雪国であった」を例に次のように説明している。彼によると英語らしく訳出すれば、“The train came out of the long tunnel into the snow country.”である。他方、日本語で表現された視点からそのまま英語に訳せば、“I saw the snow country after getting the long border tunnel.”である。日本語では、話し手が車窓を通して見る世界が描かれているのに対し、英語では汽車がトンネルから出てくるといふ景色を俯瞰的に捉えているという違いがある（同：165-172）。

このような日本語と英語との間にある発想法の異同は、英語力の低い学習者にとっては壁



となる。また、英語力の高い学習者であっても、意識されないこともあるようだ。本稿では、国際共通語としての英語という教育観を前提とするため、必ずしも学習者が英米規範のものの方で言語化する必要はないと考えている。しかしながら、最終的な判断は各学習者に委ねられるべきである。また、英語を聞いたり読んだりする際には、どのような英語表現に触れるのかはわからない。その意味で、このような視点の持ち方（言語観）を知ることは意義があるだろう。

日本語と英語の異同についての詳細は本小論では手に余るためおく。ここでは、より「英語らしさ」の習得を求める学習者もいることを想定し、言語活動を通して日英語の発想法の異同への気づきを喚起する事例として、「ハウガクホンヤク」を紹介する（仲 2011）。

#### 【ハウガクホンヤクの手順】

1. 自分の好きな歌や、歌詞を覚えている日本の曲（邦楽）をイメージする。
2. その歌詞を自分なりに英語に訳す。なお、歌詞の中に英語が入っている場合、日本語に訳す。
3. 英訳が終われば、交換する。
4. 英訳された歌詞を日本語に訳す。途中で元の曲に気づき、歌詞がわかって最後まで英訳通りに訳す。
5. 英訳を経て得られた日本語訳と元の歌詞とを比較し、その相違点・共通点について話し合わせる。

なお、訳出においては英文としての正確さよりも、日英語の発想法の異同への気づき、および訳出する対象となった曲が何であるのかを相手にわかってもらえるかどうかを重きを置く。学習者たちは、英語に訳しにくい日本語に気づくことが多い。また、仮に英語に訳せても元の日本語の歌詞が描く事態の捉え方との違いに気づきやすい。

## 4. 国際英語論とマルチリテラシーズの重要性を喚起するコミュニケーション活動

### 4.1 国際共通語としての英語

#### 4.1.1 英語になった日本語

標準英語を規範とする場合、いわゆるカタカナ英語や和製英語は「正しい英語」に置き換えるよう指導することが多い。ところが、これら「修正すべき」とされる語の中には、日本以外の英語圏・非英語圏において用いられているケースが少なくない。近年の“kawaii”や“genki”などをはじめ、英語の語彙になったものさえある。これらすべての語について、「正しい英語」を覚えたり、自分の用いる表現が「通じる」かどうかを逐一確認したりすることは現実的ではない。そこで、相手がわからない／相手に通じなかった場合に備えて「説明」できる力の育成を図ることが必要であろう。

#### 【手順】

1. ペアになり、一方に語（カタカナ語や和製英語）を見せる。
2. 語を見た人は、ペアにその語について英語で説明する。

### 3. 以上を交互に複数回繰り返し、正解数を競わせる。

正しい語彙を用いてコミュニケーションを図ったとしても、相手はその語を知らないのであればコミュニケーションは成立しない。そのような場合、相手の知らない語について、使い方の事例を示したり、意味を説明したりする。カタカナ語や和製英語にかかわらず、「正しい英語」であってさえ、相手が理解できる保障はない。その意味で、「説明する」という力は、コミュニケーション上不可欠であると考えられる。同時に、ある言語の中に別の言語の語彙が入り、用いられていくという社会言語的事実への気づきを喚起することも狙いである。

#### 4.1.2 土着化した英語と説明責任

上述したように、言語はその発祥地を離れて普及すると、現地の言語文化の影響を受けて発展する（土着化）。つまり、基礎的な文法規則を保ちつつも、独自の文化的価値観を言語コードに乗せて人々は言語を使用している。これはフィリピン英語やシンガポール英語といった英語変種に限った話ではない。イギリスでは通じる英語表現が、アメリカでは異なる意味になったり、使われていなかったりする場合もある。さらに、同一の国・地域内であっても、各個人の趣味趣向や獲得した言語文化観によって表現は異なる。例えば、イギリス英語の表現には“*It's not cricket. (それはアンフェアだ)*”というものがあるが、クリケットに馴染みがなければ伝わらない可能性がある。アメリカ英語の表現にある“*He called the signals. (彼が指揮をとった)*”は、アメリカンフットボールにおいて「クォーターバックが指示を与える」という行為である“*call the signals*”に由来しているが、アメリカンフットボールに馴染みのないイギリスでは通じにくいだろうし、アメリカ国内であってもアメフトに関心がない相手であれば通じるとは限らない（本名 2013: 52）。

このような例は枚挙に遑がない。そのため、いちいち文化を理解し、対応する表現を覚えることには無理がある。しかも、せっかく身につけても、英語母語話者にさえ通じるとは限らない。したがって、あまり気にせずに自らの文化的価値観をそのまま英語コードに乗せ、相手に通じなかった場合に発話の意味を説明できれば十分であろう。

#### 【手順】

1. 日本語の日常表現のうち、直訳しても意味が通じないものや、複数の意味を持つ表現を用意する。例えば、「やばい」は危機的な状況だけではなく、「大変素晴らしい」「とても美味しい」など様々な意味を持つ。また、「気の置けない仲」は本来「遠慮や気遣いをする必要がない仲」を意味するが、昨今では真逆の意味で解釈する日本語母語話者もいる<sup>(4)</sup>。
2. ペアになり、一方だけがスライドに示された上記の表現を確認し、もう一方は伏せておく。
3. 1の表現を自分なりに英語で伝える。これを交互に行う。一定数を課し、正解数を競わせる。

例えば、「顔が広い」を“*He has a big face.*”と言っても、本来の意味として伝わるよりも、「傲慢な顔、態度」のような意味で伝わり得る。意味を噛み砕いてから英訳を心がけ、例え

ば“*He is well-connected.*”のように伝える。なお、“*long face.*”という言い方は英語圏にあるようだ。例えば、映画『*Lolita*』（1962年）では“*You have a very long face today.*”、同じく『*Avengers: Endgame*』（2019年）では“*Why the long face?*”という台詞がある。知らないが悪口に感じてしまいかねないが、「浮かない顔をしている」という意味である。知っていれば問題はないが、こうした表現は無数にあるためキリがない。そのため自分がわからなかったり、「おかしい」と感じたりしたら相手に聞けばよい。これは他者と協働的に発話の意味を生成するという本稿の言語観と合致する。

なお、日本語の諺や故事成語に対応した英語圏でのそれらを「暗記」している学習者を見かけることがある。もちろん、日本語と英語との言語表現の異同をもとに、それぞれの背景にある文化観を学ぶ機会として活用することはできる。しかし暗記は忘れてしまうことがある。暗記するよりも、わかりやすい英語で伝わりやすく「説明」する方が汎用性が高いと考えられる。その意味で、日常表現や若者言葉に限らず、諺や故事成語などを用いても同様の活動を行うことができる。このような言語活動を通して、「気の置けない仲」という表現のように、本来と意味が異なって用いられつつあることや、日本語母語話者だからといって必ずしも「正しい日本語」に精通しているわけではないことを気づかせることができる。

## 4.2 マルチリテラシーへの意識喚起

### 4.2.1 完コピ活動・アフレコ英語作品活動

VOA Learning English サイト内に“*English in a minute*”というコーナーがある（URL は、<https://learningenglish.voanews.com/z/3619>）。これは文化に根ざした表現を、映像を交えて1分で簡潔に説明してくれるものである。話されている英文は字幕で表示されているため確認することができる。このサイトを利用して、リスニングという言語面だけではなく、視覚情報や文化面についても学んでもらうことができる。

#### 【完コピ活動の手順】

1. VOA サイト内“*English in a minute*”（<https://learningenglish.voanews.com/z/3619>）にアクセスし、1つ選んでもらう。
2. 映像とともにリスニングをしてもらい、字幕を書き起こす（余力があればディクテーション）。
3. 字幕の書き起こしをもとに、映像と合わせて何度も音読練習を行う。
4. 動画の音声を消して、学習者に同一の英文を音声で吹き込んでもらった動画を作成してもらい、クラス内で共有する。

英語の動画を完全に模倣（いわゆる「完コピ」）することを目指してもらおう。そのため、アクセントや抑揚を意識して何度もリスニングをし、音読による練習をすることになる。また、映像があるために、表情や身振り手振りなどの視覚情報にも同時に意識を喚起しやすい。出来上がった動画はクラスで共有するため、他の学習者の作品を閲覧することもできる。

この課題をクリアしたら、次に動画サイトで閲覧できるCMを活用し、オリジナルの英文をもとにしたアフレコ作品の創作を課している。完コピ活動と共通している点が多いが、オリジナルで英文を作成するため、学習者たちは競って面白おかしいストーリーを生み出す。

**【アフレコ英語作品活動の手順】**

1. 動画サイト内で閲覧可能なテレビ向け CM を見る。
2. CM 上の演出（場面、状況、演者の動きなど）を考慮して、セリフを各自で考える。
3. 作成したセリフをもとに、CM の音声を消してアフレコを行う。

参加者の少ない研修などでは、CM ではなくドラマやアニメの一部のシーンをもとにして、ペアやグループで作成してもらおう。この場合には、動画に収めるのではなく、スクリーンの側に出てきてもらい、映像に合わせながらアフレコを行なってもらうことがある。いずれにせよ、場面や状況、表情などをもとに、英語でセリフを合わせていく点では同じである。CM にせよドラマにせよ、うまく時間配分をしなければ次のシーンに移ってしまう。そのため、学習者（または受講者）は入念な準備として何度も音読をすることになる。

**4.2.2 なりきりニュースキャスター活動**

ニュースキャスターは、ニュースの内容を把握し、用意した原稿を読み上げる際、常に原稿に目を向けているわけではない。また、ニュースは状況や場面、登場する人物同士の関係などに加え、映像資料も併用される。

**【なりきりニュースキャスター活動の手順】**

1. 英文で書かれた記事から各自で1つ選ぶ。
2. 選んだ記事を読み、その内容を要約させる。
3. 要約した英文をもとに、ニュース番組を作成。その際、音響効果や視覚効果などにも留意してもらおう。
4. 完成したニュース番組をシェアし、各自視聴してもらいコメントを残す。

いわゆる4技能を統合的に扱う活動である。あるニュース記事を元に、原稿を作成するには記事の読解に加え、原稿を書く力も求められる。可能な限りカメラ目線で原稿の内容を伝えるためには、何度も作成した原稿を音読する練習が必要になる。ニュースに即した映像資料を用いることで、扱う内容やその場面・状況などを視覚的な情報とともにインプットすることにもなる。作成したニュース動画はクラス内で共有し、視聴後には英文でコメントを残すため、リスニングを通して複数のトピックに触れられる上に、ライティングの力の育成にも繋がる。

**5. おわりに**

本稿では、学習者の言語文化観にゆさぶりをかけることを重視した、筆者の言語観教育の取り組みを紹介した。言語や文化に関して真正面から扱うことのできる英語科は、学習者の形成してきた言語文化観にゆさぶりをかけるのに適している。言語観教育の射程範囲は極めて広いと、本稿では国際英語論およびマルチリテラシーズに絞って言及した。とはいえ、これらはほんの一部に過ぎず、理論上の概観もコミュニケーション活動の実践例としても不

十分であることは承知している。それでも、学習者が主体的にコミュニケーション活動に参加し、活動を通して自らの言語文化観を問い直す契機をもたらすことが可能であると考えている。

私たちは、頭の中を表現するプロセスで思考を深めていくことができる。また、自分とは異なる言語文化観を形成してきた他者との交流を通して、新たな気づきを得ることができる。言語化したり、他者との交流を通したりして言語文化観は何度もゆさぶられ、それをライティングや動画作品というアウトプットの機会を与えることにより可視化させていく。このような積み重ねが、学習者に豊かな言語文化観をもたらすのである。

### 【注】

- (1) ましこ(2018)は、伝統的な英語科教育のあり方を「共同幻想を再生産する擬似科学のもうしごにほかならない」(同:46)と厳しく批判した上で、筆者の提唱する言語観教育を「非常に示唆にとむ視座」(同:47)と評している。彼が指摘するように、「言語教育とは、狭義の言語体系／言語文化の教授にとどまらず、社会言語学／言語人類学／文学などが蓄積してきた言語文化観にふれる機会を提供するばでもある」(同)と考えている。
- (2) 出版社の編集者が原稿をチェックするように、学習者同士で語法や文法などを相互チェックする活動である。中高の英語教育であれば、言語材料を整理したプリントなどにおいて、チェックリストの形式を用いると、この活動は行いやすい。
- (3) 例えば、中学校や高校の英語教科書をベースにして、自分の視点から本文を書き換えたり、基本的な表現をそのまま使いつつ一部の単語を変えることで、各学習者がオリジナルの教科書を作成することも可能である(詳しくは、仲・林2022)。
- (4) 文化庁月報「言葉のQ & A」[URL: [https://www.bunka.go.jp/pr/publish/bunkachou\\_gappou/2011\\_12/series\\_09/series\\_09.html](https://www.bunka.go.jp/pr/publish/bunkachou_gappou/2011_12/series_09/series_09.html)]を参照。

### 【参考文献】

〈英語によるもの〉

- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cope, Bill and Kalantzis Mary (Eds) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Cope, Bill and Kalantzis Mary (2000) “Multiliteracies: The Beginnings of an Idea,” in Cope, Bill and Kalantzis Mary (Eds) pp. 3-8.
- Kachru, B. (1976). “Models of English for the third world: White man’s linguistic burden or language pragmatics.” *TESOL Quarterly*, 10(2), 221-239.
- Kern, R. (2000) *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kirkpartick, A. (2010). *English as a Lingua Franca in ASEAN*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Kress, Gunther (2000) “Multimodality,” in Cope, Bill and Kalantzis Mary (Eds), pp.182-202.
- McKay, Sandra L. (2002) *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.

- Mimatsu, T. (2011). ELF versus EFL: Teaching English for “international understanding” in Japan. In A. Archibald, A. Cogo, and J. Jenkins (Eds.), *Latest trends in ELF research* (pp. 251-268). Newcastle on Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Naka, K. (2018). “Professional Development for Pre-service English Language Teachers in the Age of Globalisation,” In Kayoko, Hashimoto and Van-Trao Nguyen (Eds.) *Professional Development of English Language Teachers in Asia: Lessons from Japan and Vietnam*. New York: Routledge. pp. 76-91.
- Smith, Larry (1982). “Spread of English and Issues of Intelligibility.” In B. Kachru (Ed.), *The Other Tongue: English across Cultures*, (pp.75-90). University of Illinois Press.
- The New London Group (2000) “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures,” in Cope, Bill and Kalantzis Mary (Eds) pp. 9-37.

〈日本語によるもの〉

- 熊谷高幸 (2020) 『「自分カメラ」の日本語 「観客カメラ」の英語』新曜社。
- サヴィニョン、サンドラ (2009) 『コミュニケーション能力—理論と実践』法政大学出版局。
- 鈴木宏昭 (2020) 『認知バイアス—心に潜むふしぎな働き』講談社。
- 柴田美紀・仲潔・藤原康弘 (2020) 『英語教育のための国際英語論—英語の多様性と国際共通語の視点から』大修館書店。
- 仲潔 (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』(「社会言語学」刊行会)、第8号: 1-21。
- (2009) 「言語観教育の展開」『社会言語学』(「社会言語学」刊行会)、第9号: 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巻1号: 103-124。
- (2012) 森住衛 (監修) 『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」『大学で「使える」英語を学ぶ方法』pp.8-13. 岐阜大学 教養教育推進センター。
- (2016) 「劇薬としての英語」山本忠行・江田優子ペギー (編著) 『英語デトックス—世界は英語だけじゃない』、pp. 2-17. くろしお出版。
- (2018) 「国際共通語としての英語教育の『壁』」『アジア英語研究』(日本「アジア英語」学会) 第20号: 80-98。
- 仲潔・林日佳理 (2022) 「英語科教育と英語文学研究(3)—創造的なコミュニケーション活動に向けて」『岐阜大学教育学部研究報告書=教育実践研究・教師教育研究』24号: 141-149。
- 本名信行 (2013) 『国際言語としての英語: 文化を越えた伝え合い』富山房インターナショナル。
- ましこひでのり (2018) 「言語教育/学習の知識社会学—グローバル化における『バベルの塔』と日本列島上をおおう言語イデオロギー」、佐藤慎司・村田晶子 (編著) 『人類学・社会学的視点からみた過去、現在、未来のことばの教育』、pp.27-58. 三元社。