

NO. 87  
SPECIAL  
ISSUE 1986

# 英語展望

ELEC BULLETIN

## 特集 世界語としての英語教育

世界語としての英語 田中春美

国際語としての英語の発達と  
わが国の英語教育改革 小池生夫

英語教育の効率を考える 比嘉正範

国家語主義と異文化理解の問題 中村 敬

東南アジアの英語事情 玉崎孫治

ECにおける英語教育 松永 隆

Educated English, Japanese English  
and International English 中村良廣

ELEC 創立30周年記念号

〈座談会〉 英語教育の現状と未来像

太田 朗／伊藤健三／田中春美／大友賢二

ELEC Past and Present 清水 譲

ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL

ELEC 創立 30 周年記念号

## 特集 世界語としての英語教育

世界語としての英語	田中春美	2
国際語としてし英語の発達と わが国の英語教育改革	小池生夫	10
英語教育の効率を考える	比嘉正範	18
国家語主義と異文化理解の問題	中村 敬	26
東南アジアの英語事情	玉崎孫治	34
ECにおける英語教育	松永 隆	42
Educated English, Japanese English and International English	Yoshihiro Nakamura	50
〈座談会〉 英語教育の現状と未来像		
太田 朗／伊藤健三／田中春美／大友賢二		57
ELEC Past and Present	Mamoru Shimizu	66
1987年度 ELEC 賞募集		56

# 世界語としての英語

田 中 春 美

## 1. はじめに

「世界語としての英語」という論題を与えられたのだが、やや耳慣れない用語なので各種の専門辞典を調べてみた。唯一見つかったのは国語学会編『国語学大辞典』(東京堂、1980年)の記述で、まず「国際語」という項目(pp. 411—412)の書き出しに「世界語ということもある」とあった。また、「共通語」という項目(pp. 219—220)のやはり初めのほうに「現在英語がほとんど世界中に通ずるところから、世界共通語と言われることがある」とあった。

英語でこれに相当するのは world language であろうと予測して、欧米で出版されている英語で書かれた言語学辞典(Mario Pei, David Crystal, その他)や日本で出版されている英語の項目による英語学／言語学関係の辞典／事典類を調べてみたが、項目としてはもちろんなく、項目の記述の中で出る術語も含めた索引にさえ出て来なかつた。しかし、この方面に関する専門書(本稿末の参考書目を参照されたい)を読んでみると、時折この表現に出くわす。例えば、Braj B. Kachru 編 *The Other Tongue: English Across Cultures* (Oxford: Pergamon Press, 1983) に含まれている論文 Henry Kahane, "American English: From a Colonial Substandard to a Prestige Language" (pp. 229—236) では、"A world language is the most typical case of an H language: the language of the upper classes in a diglossic environment." (p. 232) と書いてある。つまり、社会的に上下の価値判断を言語に与える状況(diglossia という)で、上層グループの使う言語が H language —— 上位言語ということにならうか。high の頭文字を取ったもので、L language(下位言語?)に対する——だが、その典型的な事例が世界語だといふのである。これは、世界語をもっぱら必要とするのは外交官や学者などインテリ層であることを考えれば、世界語の一面を言い当ててはいるのだが、いわゆる階級差別と誤解される危険があるので、注意しなければならない。

このほか、少し古いものではあるけれども, Joshua A. Fishman, Robert L. Cooper, Andrew W. Conrad 編 *The Spread of English: The Sociology of English as an Additional Language* (Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1977) では、第1章が 'English as a World Language: The Evidence' と題され、世界各国における英語の使用状況を詳しく統計的に示してくれている。最近では、Richard W. Bailey, Manfred Görlach 編 *English as a World Language* (Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press, 1982) という論文集が出ているし、定期刊行物で上記の Pergamon Press から *World Language English: The International Teacher's Journal of English as a World Language* (1981—) が出ている。後者は、1985年から編集者を変え、*World Englishes: Journal of English as an International and Intranational Language* となるはずであったが、まだ現物は見ていない。さらに、題名はやや違うが、同じような趣旨で *English World-Wide: A Journal of Varieties of English* (Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1980—) や *English Today: The International Review of the English Language* (Cambridge: Cambridge University Press, 1985—) という定期刊行物もある。

このように、world language という言い方は、専門の術語よりも日常的・常識的な言い方として使われているようであり、したがって、それを含んだ English as a World Language という表現も、使われることは使われるが、故 Albert H. Marckwardt の論文(*PMLA Vol. 78, No. 2, 1963, pp. 25—28*)以来しばしば区別して使われている ESL (<English as a Second Language>) と EFL (<English as a Foreign Language>), および両者の総称としての ESOL (<English to Speakers of Other Languages>) や ELT (<English Language Teaching>) などに比べると、はるかに使用頻度は少ない。ENL (<English as a Native Language>) もあまり見かけないが、EWL (<English as a World Language>) はさらに見かけ

られず、それが普及する前に、Larry E. Smith（ハワイの東西センター研究員）たちによって EIAL（<English as an International Auxiliary Language>）、のちに改名されて EIIL（<English as an International and Intransnational Language>）という略称が使われ始めた。

## 2. 世界語とは

以上のような考察から、世界語とは国際語または世界共通語の別名である、と言ってもよさそうである。しかし、国際語（international language）、より厳密には国際補助語（international auxiliary language）は、二種類のかなり違ったものを指している。いろいろな辞典／事典類の説明が大同小異なので、再び『国語学大辞典』を引用する（p. 4）と、「現実の自然語であって国際的にコミュニケーションの手段として使われるもの、という意味と、国際的にコミュニケーションの手段となるよう意識的に創造された人工語（artificial language）という意味とがある」と書いてある。世界語または国際語としての英語と言う場合は、もちろん前者の代表的な事例であるわけだが、少し古い例や範囲の狭い例を持ち出せば、中世の西欧の特に宗教・学問の世界におけるラテン語、比較的近年までの外交・料理方面でのフランス語、医学方面でのドイツ語、音楽方面でのイタリア語なども挙げられよう。

後者、つまり人工的な世界語または国際語としては、最も成功したポーランドの眼科医ザメンホフ（L. L. Zamenhof）によるエスペラント（Esperanto）を筆頭として、ヴォラピュック（Volapük）、イドー（Ido）、そしてデンマークの世界的言語学者イェスペルセン（O. Jespersen）が考察したノーヴィアル（Novial）などを挙げることができるが、今なお世界各地で熱心な支持者が残っているエスペラントを除けば、現在では全くと言ってよいほど実用に供せられることはない。さらに、以上の二種類の世界語／国際語の中間的な性格を持つものとして、自然語の英語から基礎的な語彙850語を選び、その組み合わせと少数の接辞（接頭辞や接尾辞）の付加などだけで意志の疎通を果たそうとする、英國の心理学者 C. K. Ogden と文芸批評家 I. A. Richards のベーシック英語（Basic English）や、異なる言語の話し手の間でどうしても最低限の意志の伝達をはかる必要がある場合に、自然発的に生じる混交語のピジン（pidgin）などがある。ベーシック英語は、ハーバード大学で I. A. Richards が開発した Graded Direct Method（略称 GDM）を代表として、入門期や早期の英語教育においては今なお活用されているが、成人どうしの本格的な意志の伝達まですべてベー-

シック英語で遂行しているという話は、あまり聞いたことがない。後のピジンのほうも、外国人の用いる英語はすべてピジンというような拡大解釈ならともかく、やはり複雑で細かな意志の疎通には向いていない。しかし、伝達の内容の密度を問題としないで、ただ広い地域にわたって共通語（common language）として使われているということだけで言うならば、かつて中国沿岸の港湾で使われた狭義の Pidgin English も、国際語と言えないことはない。

このように、世界語と同義であるはずの国際語がやや多義であり、本来の字義どおり二か国（または二民族）にまたがる共通語から、全世界に通用する共通語まで含むことができ、しかもピジンとの区別も曖昧であるとなつては、これからのは話を進めにくい。そこで今、仮に本稿での世界語の意味を、単なる国際語または国際補助語とせず、自然語の中で文字どおり世界的規模で使われている国際（補助）語、あるいは世界共通語と定義しておこう。しかも、念のために付け加えると、ピジンのように最低限の伝達の目的を果たせばよいわけではなく、たとえ専門的な特定の分野であっても、複雑で細かい内容に関しての意志疎通や討論ができるもの、というふうに考えておこう。

## 3. 世界語の条件

以上で一応、世界語と呼べるものの大ざっぱなイメージが浮かび上がったわけだが、それではもう少し具体的に、ある言語を世界語と見なす条件または特徴として、どのようなことが取り上げられるか、考えてみるとしよう。幸い、前述の Larry E. Smith が、“English as an International Auxiliary Language” (*RELC Journal Vol. 7, No. 2, December, 1976*) という論文で、次のような六つの国際補助語の可能な条件を挙げ、それぞれの適／不適を検討している。

1) 母（国）語話者の数の多さ。仮に5千万人以上の話者を持つ言語を数の多い順に並べると、(1)中国北部の標準中国語、(2)英語、(3)スペイン語、(4)ロシア語、(5)ベンガル語、(6)ヒンディー語、(7)アラビア語、(8)ポルトガル語、(9)日本語、(10)ドイツ語、(11)上海周辺の吳語 (Wu)、(12)イタリア語、(13)ジャワ語、(14)フランス語、(15)インド南部のテルグ語 (Telugu)、(16)中国東南部の廣東語、(17)朝鮮語となる。したがって、たとえ標準中国語は話者の数では世界第1位であっても、その人々がほとんど中国本土に集まってしまっているために、普通には国際語と呼ぶことはないのに対し、例えばフランス語は話者の数では14位であっても、これまで長い間にわたって特に政治

や法律の分野において、英語と共に国際語の働きをして来ている。

2) 母(国)語の国の勢力と政治的影響力。米国と競う勢力ではあっても、ソ連と中国の言語はあまり国際語とは呼ばれないのに対して、明らかにその二か国のような強国ではないフランスの言語が、上記のように国際語とされることがある。

3) 優れた大文化圏を形成する国々の言語。この点で、ラテン語、サンスクリット、アラビア語、フランス語などは該当するが、それに比べると英語はどれも見劣りがする。

4) 母(国)語の国の天然資源の豊富さ。英語(特に米国、カナダ、オーストラリア)とアラビア語の場合はこれに該当するが、ロシア語やインドネシア語の場合は、国の天然資源は豊富だが、国際語というふうには認めにくい。

5) 母(国)語の国の技術・工業面での発展。これが条件であるならば、米ソ両国にひけをとらない技術・工業国の中でも仲間入りできるはずだが、日本語を国際語と見なす人はほとんどいない。

6) その言語を主要言語として使っている国の数の多さ。確かに、英語、スペイン語、アラビア語のような場合は該当するが、ここでもやはりフランス語の場合は、フランス本国以外はベルギーとスイスで公用語の一つ、カナダのケベック州や旧フランス植民地の島々で通用するぐらいだから、あまり説得力がない。

以上の各条件の検討から明らかなように、国際語としての資格を決める唯一の条件というものは在存しない。このような条件を提示した Smith 自身も、その点を認めしており、またなぜ英語がこのように国際補助語としてよく使われるようになったか、断定的に言うのはむずかしいとしている。ただ現実問題として、英語は国連を含めて圧倒的多数の国際会議で使われ、世界各地のマスメディアや映画にしばしば登場し、スポーツ競技やポピュラー音楽などで最も使われ、海外貿易・航空管制・船舶運行などの方面でも極めて多用されているということは、たとえアングロサクソン人種や文化を好まない人でも、認めざるをえないであろう。かつてはドイツ語が国際語の役割を果たしていた医学の分野でさえ、最近は英語が使われるようになったと聞くと、何よりもソ連や東欧の社会主義国の政治家たちが西側の政治家と接する際、英語で話しているのには驚かされる。おそらく、過去において国際語と呼ばれた自然言語のうち、英語のように文字どおり世界的規模で使われ、世界語と呼びやすい状況になっているものは他にないであろう。

それではここで、世界的規模で使われている国際補助語という意味での「世界語」の条件を、上記 Smith の条件を少し補足修正する形で考えてみることにしよう。4) 母(国)語の国の天然資源の豊富さと 5) 母(国)語の国の技術・工業面での発展は、2) の母(国)語の国の勢力(と政治的影響力)を広義に解釈すれば、その中に含めることも可能かと思われるし、そもそもあまり納得できる条件ではないので、とりあえず考慮外に置くこととする。残る四つの条件を比べてみると、1) 母(国)語話者の数の多さと 6) その言語を主要言語として使っている国の数の多さは、客観的・数量的に評価できるばかりでなく、言語を中心とした条件であるので、政治的・文化的面を条件とする2)と3)より優先させてよいと思われる。そのような視点から英語を見てみると、母(国)語話者の数が標準中国語に次いで世界2位、そしてそれが主要言語になっている数も、スペイン語とアラビア語には敵わないが、極めて多いほうである(英國、米国、カナダ、オーストラリア、ニュージーランドなど、さらに第二・第三言語まで含めれば、南アフリカ、インド、シンガポール、香港なども数えられる)。さらに、その母(国)語国の中で、特に米国はソ連と並ぶ世界の最強国、文化面でも古代・中世のギリシア・ローマや中国などには敵わないかもしれないが、長い歴史のある英本国を筆頭にいわゆる英連邦や新興国の米国も加わって、今ではかなり実質的なアングロサクソン文化圏を構成している。このように英語は、現存の他のどの言語と比べても、すべての点で世界第1位とは言えないにせよ、十分に国際補助語または世界語としての条件を満たしている、と言うことができよう。

さらにこれを補足するならば、母(国)語としての話者の数だけでは、世界第1位の標準中国語は約8億、2位の英語は約3億と大差があるが、中国語を第二・第三言語とする人数はほとんど挙げられていないのに対して、英語を第二・第三言語とする人数は、インド、南アフリカ、ナイジェリア、フィリピンなどを代表として、旧英領植民地や英國の保護領だった国々や地域に多く、控え目に見積っても2億、1985年1月に刊行された *English Today: The International Review of the English Language* 創刊号で提示された統計によれば、4億あるいはそれ以上であるという。後者が正しければ、母(国)語話者の数と合わせて7億を越えることになり、標準中国語の話者の数を追い抜くまでにはいかないが、かなり近づいてくる。

次に、ある意味では Smith の最後の条件(その言語を主要言語として使っている国の数の多さ)に含まれて

いるのだが、その国々が世界全体にまたがっている点、つまり分布の広さという点で英語に匹敵する言語は少ない。英(本)国とアイルランドを含めないヨーロッパ大陸、および小国ガイアナとスリナムしか英語国がない南米を除けば、どの大陸にも英語国が数多く存在しており、おそらくこれに対抗できるのはスペイン語ぐらいだが、大部分は中米と南米に集中し、アフリカやアジア(主にフィリピン)では昔に比べ極めて影が薄く、オーストラリア大陸でももともとから縁がない。

また、分布がいかに世界的に広がっていても、あるごく限られた分野で使われるだけということもあるので、その点を考慮に入れる必要がある。例えば、音楽におけるイタリア語、料理におけるフランス語、かつての医学におけるドイツ語のような場合で、それらに比べれば現在の英語の使われ方は、前にも述べたように実に多方面に及んでいるのである。

最後にさらに補足するならば、ヨーロッパ各国の旧植民地時代に、原住民との交流の必要から各地にヨーロッパ語を基盤にするビジンが発生し、時にはそれを母語とするクレオール(creole)の世代に受け継がれたが、その中では英語を基盤とするものが圧倒的に多く、その後にかなり離れてフランス語、ポルトガル語、スペイン語、ドイツ語、オランダ語を基盤としたものが来るのである。世界語候補の言語の話者の数を数えるにあたって、このようなビジンやクレオールの話し手の数を含める必要はないが、その種類が多く世界各地に散在しているということは、その基盤になった言語の分布の広さを示しているわけで、注意すべき点の一つであろう。

#### 4. 歴史的帰結と英語の性格

以上を総合して言えることは、眞の意味での世界語というものはありえないかもしれないが、現存する自然語の中でそれに最も近いものを選べということになれば、おそらく数多くの条件(上記およびまた触れられていないものも含めて)を勘案して、大多数の人が英語を挙げるにちがいない、ということである。もちろん、世界情勢はちょっとしたきっかけで変動することがあり、例えば政治的・人種的・宗教的理由などで英語の使用を避ける傾向が出てきて、実際にマレーシアやナイジェリアで起こっているように、従来は学校(小中高)で英語で教えていた科目を現地語で教えるというようなこともあり、英語の世界語化に意図のあるいは無意識的にブレーキがかけられる、という側面も忘れてはならない。しかし、いざにせよ、英語が世界語に最も近づいている自然語であるということだけは、いやでも認めなければならぬ

い状勢であることは、まぎれもない事実であろう。そこで次は、なぜそういうことになってきたのかという点を、考えてみることにしよう。

私見では、英語の普及はいろいろな歴史的状況が重なり合った帰結で、特にいくつかの偶然が運よくその傾向を助け、しかも英語という言葉自体にごく普通の人々でも扱いやすい性質が備わっていたからではないか、というふうに考えている。まず、歴史的帰結といふのは、ちょうどローマ帝国の勢力拡張とキリスト教の普及がラテン語の西欧世界への浸透を促進したのと同じように、近代初期の大英帝国の繁栄とそれに伴う世界各地の植民地化が英語の普及を促進し、しかも運よく、第二次大戦後に英本国の威光にかけりが出て、多くの植民地が独立してしまう状勢になっても、同じ英語を母(国)語とする新興アメリカ合衆国が強大化し、世界政治・経済・文化などの各方面で指導的役割を果たすようになったため、その傾向に衰えが見られず、むしろさらに促進されたということである。もし仮に、英本国が世界的影響力を失った後に、英語国でない国が強大な勢力となつたとしたら、それでもなお今日のように英語が普及したかどうか、大変疑わしいと考えるのは筆者だけではあるまい。

最も大局的な意味では、このような英國の繁栄と植民地化、それに続いて米国の強大化と世界での指導的役割、この二つの偶然が運よく重なった歴史的帰結ということになるのだが、まだそのほかに見逃すことのできない隠れた要因があると思われる。それは、米国が軍事・経済面で強大化したばかりでなく、文化的な諸方面でも戦後短期間でほとんど世界的水準に達したのはなぜか、ということと密接な関係がある。筆者が比較的詳しい音楽の方面を例にとるならば、『新世界交響曲』(1893年)を作曲したドボルザークは、1892年から3年間ニューヨークの国立音楽院の校長を勤めたが、当時の米国はヨーロッパ諸国に比べ音楽では全くの後進国であり、彼はその満たされぬ知的渴望をまぎらわすため、しばしばアイオワ州にあるチェコ移民の村を訪ね、望郷の念をいやしたという。『新世界交響曲』もその村で作曲されたそうである。このように今世紀初めは音楽的・文化的に不毛の地であった米国が、今ではいくつもの世界的オーケストラを持ち、ソ連やヨーロッパ諸国に勝るとも劣らない一流の演奏家たちを育てているのは、米国人自身の才能や努力もあるだろうけれども、何よりも大きな要因は、第二次大戦の特にナチの迫害による米国(その他)へのヨーロッパ文化人・学者たちの亡命・移住であろう。音楽では、例えば作曲家のストラビンスキイ、バルトーク、指揮者のトスカニーニ、ジョージ・セルなど、いくらでも

名前を挙げられる一流の音楽家たちが、このようにして米国に定住し、優れた後継者たちを育て上げたのである。この事情は文化面だけでなく、軍事・政治・経済など多方面で起こっているだろうが、とにかくそのおかげで米国が文化面でも世界のトップに立ち、英語の普及に側面から貢献したことは間違いない。

これらの要因のうち、英國（その点では他のヨーロッパ諸国も）の植民地化は、戦後の新興国や第三勢力の強い反感を買ひ、そのような感情が國の利害関係とからんで、さまざまな形で英語の普及に歯止めをかけてはいるものの、一般的には前述のような世界情勢が大きく変わらないかぎり、今後も英語の世界語的役割は各方面で続けられることになるであろう。

次に、英語の普及に貢献しているかもしれないもう一つの要因として、英語という言葉自体が持つ独自の性格が考えられる。周知のように、英語はインド・ヨーロッパ語族（印欧語族）の十の語派のうち、ゲルマン語派に属し、オランダ語・ドイツ語・北欧諸語などと親戚関係に立つ。ところが、古期英語の時代には、他のゲルマン語と同じように比較的純粹性を保っていた英語は、その後デンマーク人の侵略、ノルマン人の征服、さらに異民族の侵略ではないが文芸復興などによるラテン語・ギリシア語の浸透、そして再び英國の植民地政策による世界各地の現地語の借用などを通して、他にあまり例を見ない混交語になってきた。その結果として、古期英語では多かった語形変化が単純化され、語順がかなり厳密に確立されて、中國語にはまだ敵わないが、分析的傾向の強い言葉が生まれた。また、本来のゲルマン系の語彙よりフランス語やラテン系の語彙のほうが多いなど、他言語から借りてきた語彙のおかげで、世界一の語彙数を持ち（約50万語）、そのため表現力も豊富になってきている。

混交語であるということは、英語が少なくとも歴史的には一種のビジンであるということだが、ただ大きく違うのは、ビジンがごく限られた範囲の話題で最低限の意志の疎通ができればよいのに対して、英語はあらゆる方面的話題について複雑で微細な表現力を持ち、またその要求に答える豊富な語を持っているところである。しかし、ビジン的な性格があるということは、そういう性格のない言語に比べて、英語が母（國）語の話者でない人たちにとっても扱いやすいところがある、という可能性が高く、しかも複雑な語形変化はなく、語順が比較的固定している分析的言語であるところは、いっそう英語を扱いやすいものにしているのではないだろうか。

## 5. 英語の変種とその特徴

ローマ帝国の版図の各地で時間とともにラテン語が姿を変え、現在のロマンス諸語（西からポルトガル語、スペイン語、カタロニア語、フランス語、プロヴァンス語、レトロマン語、イタリア語、ルーマニア語など）になったように、英語も世界中に広がって長く時間が経つと、お互いに少しづつ違うところが出てくる。英國国だけでも驚くほど多くの方言があり、ちょうど我々の東北弁と鹿児島弁が通じにくくのように、英國の方言の中にもお互いに通じないものもあるようだが、これは千五百年にも及ぶ長い歴史的変化の帰結であることは、英語史を学べばある程度まで納得いくところである。それに比べて歴史の浅い米国の英語にも方言はあるが、これは本国からの移民の出身地や社会的階層の違いによるものである。

以上のような国内の方言という変種は、ある程度以上の話者の数を持つ言語ならば、どんな言語にも見られる現象であり、あまり珍しいものではない。英語の場合には、それ以外に海を隔てたあちこちに同じ言語を使う国や地域が散在しており、そこで使われる英語に少しづつ違うところがある、ということがあるのである。これと少し似た状況にあるのがスペイン語で、本国と中米・南米諸国とのスペイン語にはそれぞれ少しづつ違いがあるが、中米・南米では隣接した国どうしの言語にほとんど違いはない。ポルトガル語も、本国とブラジルとでは多少の違いがあるようである。しかし両者とも、英語のようにあちこちに散在しているわけではなく、スペイン語の場合でさえ、カリブ海の島国（キューバ、ハイチ、ドミニカなど）を除けば、あと残りはすべて地続きである。

このように遠く離れた英語の変種を問題にする場合、本国のイギリス英語に対してアメリカ英語、カナダ英語、オーストラリア英語、ニュージーランド英語というように呼ばれ、特にアメリカ英語については、発音・綴り字・語彙・慣用などのイギリス英語と違う点がよく話題になる。例えば、本国の標準的な英語（Received Pronunciation, 略して RP という）で母音の後の r は発音されず、その母音が長母音になるだけだが（例：far [fa:], girl [gə:l]），代表的なアメリカ英語（General American, 略して GA という）では、それに巻き舌の r の音色が加えられる（例：far [faɹ], girl [gəɹl]）。また、英 colour, 米 color のような綴り字の違い、英 lift, 米 elevator のような語彙の違い、英 at the back of, 米 in back of のような慣用の違いも挙げられる。他の変種の例を一つ挙げると、英米いずれも曜日の最後の音節は [-di] または [-deɪ] と発音するが、オーストラリア英語では [-dai] と

なる（例：Sunday [sʌndai]）のは、あまりにも有名である。

以上の変種は、いずれも英語を母（国）語とする国の場合で、多少の混血はあるとしてもアングロサクソン主流の国民の英語であった。次に問題としなければならないのは、英語を第二・第三言語として用いる国や地域の変種、さらには外国語として英語を時折用いるだけの国や地域の変種、つまり非母語話者（non-native speaker）の英語である。前者の例としては、インド人の英語、ナイジェリア人の英語、フィリピン人の英語、サモア人の英語などが挙げられ、後者の例としてはフランス人の英語、タイ人の英語、そしてもちろん日本人の英語などが挙げられる。

これらの非母語話者の変種に共通する点は、アングロサクソン系の母（国）語話者の英語に比べて、かなり異なるところがあり、時には強烈な独特的の言語的特徴を示すという点である。例えば、インド人の英語に聞かれる特殊なイントネーションや巻き舌の子音（特にtやd）の発音、フランス人やスペイン系話者の英語に頻発する語頭のhの脱落（例：he [i:]）などの「くせ」が挙げられよう。もちろん、他人を引き合いに出さなくても、日本人自身のくせ、例えば子音連続の間に母音を入れる傾向、[l]と[r]の混同などを出せば、いくらでも例を増やすことができる。特に日本人は、そしてこの点は英語を（第二・第三言語ではなく）外国語としてしか用いないアジアの諸国民に共通するようだが、文全体のリズムやイントネーションに非英語的なところがある、と言われている。

それでは、このように「なまり」のある非母語話者の英語というものを、本来のアングロサクソン系の英語と対比させて、どのように考えたらよいのであろうか。従来おそらく最も平均的な考え方は、アングロサクソン系の母（国）語話者の英語、最初のうちはイギリス英語、第二次大戦後はアメリカ英語、そのどちらかが最高の規範であり、同じ母（国）語話者の英語でもカナダ英語、オーストラリア英語、ニュージーランド英語などは、あまり規範としては好ましくないが、それでも非母語話者の英語に比べればはるかに優れ、規範としても差支えない、それに対して、インド英語やナイジェリア英語などの第二・第三言語話者の英語は、たとえ流暢に使いこなせる人が多くても、あくの強い「くずれた」英語であり、ましてスペイン系話者の英語や日本人の英語などの外国人の英語は、欠点だらけで質の悪い英語であるから、矯正の対象にこそなれ、全く規範にはならない、というようなものであった。その帰結として、第二・第三言語ま

たは外国語としての英語の話者や学習者は、英米人の標準英語（前述の RP と GA）を自分の最終目標として、そこへ少しでも近づくように努力を続けなければならないということになる。第1節の終わりで述べたように、英語教育の専門用語として ESL, EFL, そして両者を総称する ESOL などが使われているが、これらの用語は、たとえ暗黙のうちや無意識であっても、上のような伝統的な考え方方に立っている。

ある意味で、この母（国）語話者至上主義の考え方、やはり伝統的な標準語と地域方言に対する考え方——標準語が最高の規範で、地域方言はそれぞれ「なまり」があって、規範とすべきではない——や、社会方言に対する考え方——上層階級・知識階級の言葉は規範になるが、例えば労働者階級や黒人の言葉は「くずれた」もので、全く規範にはならない——と連動しているように思われる。あえて無理な一般化を試みれば、封建的・階級的な思考様式ということになろうか。

これに対して、より近代的・民主的な思考様式によれば、標準語は、数多くの地域方言や社会方言の中からたまたま選ばれたものにすぎず、標準方言という名称のほうが適切であり、したがって、それ以外の地域方言・社会方言はそれぞれ存在価値があり、言語学研究の対象としては平等である。その話者の出身地の種類（例えば、都会か辺境かなど）、社会的地位の上下、知性・教養の有無などの評価は別問題で、言語の変種には価値判断を持ち込まないのが大切である。近代の言語学は、大体においてこのような考え方方に立っていると言えよう。

これと連動するのが、世界語化した英語に対する新しい考え方である。つまり、アングロサクソンの母（国）語話者を至上とする見方を捨て、どの民族にもどの文化にも限定されない国際補助語としての英語、すなわち前述の Smith の EIAL を確立するという立場である。これによれば、アングロサクソン母（国）語話者の英語が英語の重要な変種である点に変わりはないが、それが唯一の規範というわけではなく、インド人の英語のような第二・第三言語話者の変種も、多少は独自の「くせ」があったとしても、立派に規範の一つとなりうるし、日本人の英語のような外国語話者の変種でさえも、他国民との意志疎通や交流に支障がないかぎりは、やはり規範の一つになりうるのである。

Smith の EIAL は、1978年に彼を中心としたハワイの東西センターでの国際会議で激しい議論が交わされた末、EIIL（国際語および国内語としての英語）という名称に変えられたが、基本的な態度はほとんど変わってない。とにかく重要なことは、このような態度の変化が、

長い間のアングロサクソン至上主義に不満を抱いていた非アングロサクソン出身者（例えば、前述の Kachru はインドのカシミール地方の生まれ）からばかりでなく、Smith のような良識あるアングロサクソン出身者側からも出てきたことである。やや理想主義的な言い方をすれば、世界語としての英語に対するこのような態度が全世界に浸透すれば、異民族間の意志疎通は今よりいっそう円滑になり、不当な偏見や不必要的誤解はずっと減少し、究極的には異民族の平和共存にも大きく貢献することになるかもしれない。いや、むしろ我々一人ひとりが、その実現に向かって努力しなければならないのである。

## 6. 変種間の理解度と許容度

ここで一つ、極めて重要で深刻な問題が浮かび上がってくる。それは、このように数多くの英語の変種が存在価値を認められるということになると、それらの変種の間でお互いに意志の伝達が本当にできるのだろうか、という問題である。よく言われることで、筆者も自分自身の体験としてある程度正しいと思うが、母(国)語話者の英米人は大体において、第二・第三言語話者やある程度流暢な外国語話者の英語を理解できるのに対して、非母語話者どうしの英語は時として相互理解に困難を生じることがある。筆者個人は、ハワイの東西センターで2年間、職務の上から数多くの国籍の英語話者に接したが、インド人やマレーシア人などの英語を理解するのに、殊のほか苦労した。

Larry E. Smith と John A. Bisazza は、ミシガン聴解テスト (Michigan Test of Aural Comprehension, 略して MTAC) の3種の方式 (A, B, C) をそれぞれ、母(国)語話者のアメリカ人、第二・第三言語話者のインド人、外国語話者の日本人に録音してもらい、それらを平均30人の年令・学歴の等しい七つのグループ——母(国)語話者を代表してアメリカ人のグループ、第二・第三言語話者を代表して香港人とインド人とフィリピン人のグループ、外国語話者を代表して日本人と台湾人とタイ人のグループ——を被験者として聞かせ、それぞれ正解の比率を出した。その結果、アメリカ人のグループは、おそらくハワイ在住で多くの変種に接する機会があったためか、どの変種の聴解率も高く（平均85%から98%）、第二・第三言語話者のグループがそれに続き（平均75%から85%）、外国語話者のグループが一番低かった（平均61%から70%）。特にその中でも、外国語話者のグループがインド英語を理解する度合いが低く（平均54%から69%）、また、インド人とタイ人が日本英語を理解する度合いも低かった（それぞれ平均65%と55%）。それか

ら、どのグループもアメリカ英語を理解する率は相対的に高かったが、その中では日本人グループの聴解率が一番低かった（66%）。

この実験報告は、変種間の理解度を数量的に測定し、主観的印象から少しでも脱却して客觀性を持たせようとする試みであるが、もちろんこれだけではまだ心もとない。このような実験を、さらにいっそう厳密な方法で、さらに多数の被験者を使って繰り返し行なうことにより、さまざまな変種間の理解度の実情を把握する必要がある。それから、そのような調査と平行して、それぞれの変種の言語的特徴（音声・語彙・文法・慣用など多方面にわたって）を少しでも明らかにし、各変種の全体的な性格づけをする必要がある。これは口で言うほど簡単なことではなく、例えば我々にとって急務である「日本(人の)英語」の記述や性格づけだけでも、長い時間をかけて調査・分析・推論し、試行錯誤を繰り返さなければならぬだろう。おそらくは、記述言語学の手法だけではなく、対照分析 (contrastive analysis, 略して CA), 誤りの分析 (error analysis, 略して EA), 中間言語 (interlanguage, 略して IL) の研究など、応用言語学の諸分野の助けも必要となってくるであろう。

このような各変種の実体が少しあは明らかになり、ある程度大ざっぱな性格づけができる、変種間の理解度の実情も大体確定したとすると、次には、各変種の独自の「くせ」、少し昔の考え方方に逆戻りして言うなら、母(国)語話者の英語からの逸脱の度合いも、どの程度までなら容認してよいか、という問題にぶつかる。そもそも、非母語話者の英語の変種を母(国)語話者の英語と対等に扱うとは言っても、そこには限度があったわけで、そうでなければ「どのような英語でもかまわない」という無政府状態になってしまう。世界語としての英語という以上は、どの変種間でも相互に理解可能なものである必要があろう。しかし厄介なことに、この相互理解の可能性 (mutual intelligibility) という基準が実に曖昧で、とらえにくく代物なのである。完全な（100%）相互理解などは、母(国)語話者どうしでも常にあるわけではないから、厳密すぎる基準であることは明らかだが、それでは何%までなら相互理解が達成されたと言えるのだろうか。80%にしても70%にしても、絶対にこれでよい、これしかないという比率はないのである。

このように、世界語としての英語という考え方、あるいは新しい意味での国際英語の論議は、まだ始まったばかりであり、それにまつわる問題や疑問は数限りなく浮かんでくるので、今後とも多角的に検討を加えていかなければならない。我々の場合ならば、一番身近な母(国)

語話者の英語（アメリカ英語またはイギリス英語）を準拠枠（frame of reference）——規範(norm)ではない——として、我々自身の日本英語の記述と性格づけを行ない、望ましい比率の相互理解を確保できる範囲を明らかにする。そして、できることなら数種類ずつの第二・第三言語話者や外国語話者との相互理解度を調査し、もしそのどれかが低ければ、日本英語の「くせ」となる特徴を順番に調整し（準拠枠に近づけてみる）、相互理解の障害となっている特徴を発見する。こうして究極的には、この程度までなら日本英語の「くせ」が残っていても、他の変種の話者との相互理解に差障りがないという範囲を決めるのである。そのような日本英語のモデルが出来上がれば、わが国の（少なくとも学校での）英語教育の最終目標をそこに置くことも可能になるだろう。

この最後の点は、またいろいろと新たな問題をはらんではいるが、極めて重大な意味合いを含んでいる。従来のわが国の英語教育は、アングロサクソン系の母(国)語話者の英語を達成目標としてきたが、理想と現実があまりにもかけ離れていたために、学習者にも教師にも必要以上の心理的負担をかけてきたのである。特に学習者は、英米人の英語に比べて自分の英語があまりにも違うため、その不完全さに学習意欲を低下させ、しばしば英語嫌いになってしまった。それに比べて、新しい考え方によれば、学習者は「日本英語」の話者になれればよいので、あまり発音やスピードに神経質になる必要はなく、少なくとも今までよりは気を楽にして、話の内容に集中して学習を進めることができる。これは、現在の外国語教授法で一つの大きな勢力となっている「伝達中心の語学教育」(communicative language teaching) または「伝達中心の学習法」(communicative approach) に沿った方向でもあり、従来わが国の英語教育で欠けていた面を補うことにもなるわけで、真に好都合なことではないだろうか。

（南山大学教授）

## 参考書目

- Abbott, Gerry, and Wingard, Peter (eds.), *The Teaching of English as an International Language: A Practical Guide*. Glasgow and London: Collins, 1981.
- Bailey, Richard W., and Görlach, Manfred (eds.), *English as a World Language*. Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press, 1982.
- Brumfit, Christopher J. (ed.), *English for International Communication*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- Fishman, Joshua A., Cooper, Robert L., and Conrad, Andrew W., *The Spread of English: The Sociology*

- of English as an Additional Language*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1977.
- Greenbaum, Sidney, *The English Language Today*. Oxford: Pergamon Press, 1985.
- Kachru, Braj B., *The Other Tongue: English Across Cultures*. Oxford: Pergamon Press, 1983. 略 Kachru (1983)
- \_\_\_\_\_, *The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-Native Englishes*. Oxford: Pergamon Press, 1986.
- Kahane, Henry, "American English: From a Colonial Substandard to a Prestige Language." In Kachru (1983), pp. 229—236.
- Marckwardt, Albert H., "English as a Second Language and English as a Foreign Language." *PMLA* (=Proceedings of the Modern Language Association) Vol. 78, No. 2, May 1963, pp. 25—28.
- \_\_\_\_\_, and Quirk, Randolph, "A Common Language: British and American English." BBC and VOA broadcasting, 1964.
- 中山行弘「国際英語：再考」『英語教育展望』(明申社) No. 9, 1980年12月, pp. 20—26.
- 西村嘉太郎「East-West Center: EIAL 教育者会議」『英語教育』(大修館書店) 1978年11月号, pp. 36—39.
- Platt, John, Weber, Heidi, and Ho, M. L., *The New Englishes*. London: Routledge and Kegan Paul, 1984.
- Pride, John B. (ed.), *New Englishes*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1982.
- Quirk, Randolph, *The Use of English*. London: Longmans, 1962. (再版: London: Longman, 1968)
- \_\_\_\_\_, and Widdowson, Henry G. (eds.), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- Smith, Larry E., "English as an International Auxiliary Language." *RELC Journal* Vol. 7, No. 2, December 1976, pp. 38—54. Also in Smith (1983), pp. 1—5.
- \_\_\_\_\_, (ed.), *English for Cross-Cultural Communication*. London: Macmillan, 1981.
- \_\_\_\_\_, (ed.), *Readings in English as an International Language*. London: Pergamon Press, 1983.
- \_\_\_\_\_, and Bisazza, John A., "The Comprehensibility of Three Varieties of English for College Students in Seven Countries." *Language Learning* Vol. 32, No. 2 December 1982, pp. 259—269. Also in Smith (1983), pp. 59—67.
- Strevens, Peter, *Teaching English as an International Language: From Practice to Principle*. Oxford: Pergamon Press, 1980.
- (25頁へ続く)

## 国際語としての英語の発達と わが国の英語教育改革

小 池 生 夫

### 1. 国際語としての英語に関するある国際会議 ——序にかえて

この夏訪れた Univ. of Hawaii の Monoa Campus は Hibiscus の鮮烈な黄色、Plumeria の濃厚な白、あでやかな Purple Cattleya orchids のピンクなど色とりどりに、3週間の Campus life を楽しませてくれた。色あざやかに咲きほこる花々が、明るい空の蒼と芝生の緑に映える美しさは、日本では見ることができないロマンである。私たち約40数人の JACET 会員が、TESOL Summer Seminar に参加したのは、7月から8月にかけての3週間であった。course は教授法、社会言語学、心理言語学、言語テストなどに大別できるが、その中心は Second Language Acquisition 及びその関連分野で、Language Transfer (言語転移)、Interlanguage (中間言語)、Pidgin と Creole の発達過程と SLA の関係などが注目を集めた。第2言語習得の研究は、猛烈な勢で伸びており、初期の変形生成文法研究時の勢を思い出させる。Pidgin や Creole の発達との相関ばかりでなく、外国語学習のメカニズムについて、SLA の知見を実験的に取り入れるなど、幅が広く深みも出てきた。大げさに言えば、宝の山にわけ入ってよりどりみどり掘り出す、といった状況である。

ところで、私たちの滞在中8月6日から13日にかけては、East-West Center 主催で The Conference on Language as Power: Cross-Cultural Dimensions of English in Media and Literature という専門家の国際会議が開催されていた。この会議は、English as an International Language (EIL) (国際語としての英語) に関する専門家が集まって討議しあうもので、人数的には小じんまりしていたが、文字通り、この道の研究での Veteran を集めており、質の高い会議であると思われた。かねがね、主義主張の異なる研究者が、しかも国境を越えて論じあうのはむずかしいことであり、「国際語としての英語」とは何かを論じあう場合もその例外ではないといふ

印象を受けたが、雰囲気はなごやかに、実り豊かであった。この結果は、*English Today — The International Review of the English Language* (Cambridge University Press) に数回にわけて掲載されることになるという。この会議を通して、私が受けた印象は EIL が文法、発音、語彙、表現、綴字など言語的特徴にのみ中心があったのが、EIL の使用者側の identity、相互の異文化間コミュニケーション、さらに具体的には、文学・映像など文化的コミュニケーションの諸分野にわたって包含したもののが EIL であると考えるようになってきたことであった。これは、当然なことであり、私の主張と合致するもので、歓迎すべき発展である。

ここで本論を発展させる序論としてまことにふさわしい得難い経験をしたハワイの夏をまず紹介した。

### 2. ひろがりゆく世界語としての英語

これから英語教育の発展を考える上に、EIL の存在は無視できない。すでに国際間の政治・経済・社会・文化・教育などについて英語が国際コミュニケーションのもっとも普遍性のある道具として存在していることは、誰しもが認めるとところであろう。本稿では、これから英語教育のあるべき姿とそのための改善の方策を、「国際語としての英語」の面から英語の国際的発展の特徴とその理由をさぐり、さらに EIL の特徴を述べ、最後にわが国の英語教育のあるべき姿について述べることにする。

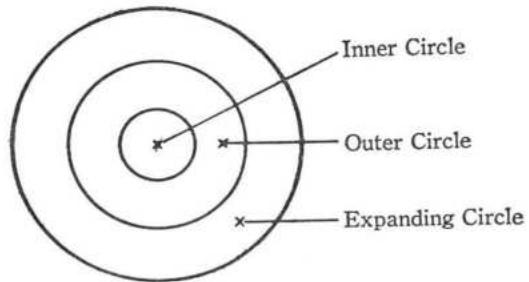
#### 2. 1. 世界の英語人口

英語が世界のコミュニケーションの中でどれほど重要であるかをはかる時、いくつかの規準をたてることができる。その1つの規準として、世界でどのくらいの人々が英語を用いているかということがある。Randolph Quirk (1965) は、母国語としての英語使用者が約2億5,000万、その他に第2言語及び、外国語としての英語使用者が1億と言っている。しかし Quirk (1985) では、

それを修正し英語を母国語として使用する者約3億、第2言語としての使用者が同じく3億、外国語としての使用者約1億、総計約7億人であるとしている。これは、Centre for Information in Language Teaching in Londonでも、調査に基づく信頼性の高い数字として参考にされている。しかし、David Crystal (1985) は、さらにできるだけ詳細に調査して、母国語としての英語使用者は23か国、約316,015,000、第2言語としての英語の使用者は61か国、約1,336,845,000、外国語としての英語の使用者を入れると10億から20億の間ぐらいであろうと発表している。この数字の中には、JapanもChinaも入っていないから、この数字はさらに拡大されるであろう。これは、他の言語使用者からは、驚異的な数字で、英語は世界総人口の約3分の1になんらかの影響を与えていた言語であると予想されるのである。この人口や使用国数という規準のほかに、信頼できる数字として、BBCの放送を120か国を上まわる国で約1.5億人が聞いており、まだ、1977年の調査では、世界での出版された本50,047種類中19,577が英語、6,771がロシア語、6,054がフランス語であるというものである。これはマス・メディアにおける英語の強大な力を示したものと言ってもよからう。さらに、地球の政治・経済の中心が、米国にあり、英国もまた大きな影響力をもっており、これはドイツやフランス、ロシアのいずれも凌ぐ力がある。また、日本やドイツなどにとって、英語は外国語であるが、国際社会での経済・政治・外交・科学・技術活動は、英語で行っており、世界の大勢がこれと同じ傾向を示していることからも英語が世界でもっとも大きい影響力をもつと判断されるのである。

## 2. 2. Inner Circle, Outer Circle, Expanding Circle

さて、英語は、どのようにして今日の圧倒的な力をもつに至ったのであらうか。Indiana大学の社会言語学者で、世界語としての英語の研究者である Braj B. Kachru (1986) によると、英語の勢力は、同心円を描く3大グループの分布図として示すことができるといふ。それは、内心円としてInner Circle、その外側にOuter Circle、さらに外側にExpanding Circleのグループがあるといふ。Inner Circleは英語を母国語として使用する国または民族社会のこと、具体的にはUSA, United Kingdom, Australia, Canada, New Zealandなどである。歴史的にはUnited Kingdomが中心となり、その後アメリカ大陸の発見と移住によるアメリカの誕生があった。しかしこの3か国はいずれも大英帝国連邦の一部として、英国による植民地化の対象になっていた時期がある。米国は



独立したものの、多民族の移民社会に必要な言語政策としては、統一国家として一言語に統一される必要があったこと、また、独立の主導権を握ったのが、英國からの移民であったことなどから、当初から英語社会が成立したと言えよう。そして、独立後の国家の発展は、親許の英國を凌駕し、世界の政治・経済の主導権を握るに至った。

第2 group の Outer Circle は、母国語としては、国家を形成するに必要な民族語、民族共通語があるが、そのほかに第2言語として英語が使用される国や民族社会をさしている。これは、Philippines, India, Singaporeなどを思い浮べるとわかる。英語がこれら諸国に影響を及ぼした過程を、いくつかの型にわけてみることができる。

(1) 特定国家、社会が複雑な民族、言語の構成の場合に、その民族、部族間の政治・経済上の抗争を避けるために、経済力、政治力、文化力においてより強い英語を導入して、諸民族のコミュニケーションに必要な役割をはたす。長期にわたって植民地化された結果、独立後においても英語を必要としたIndiaがこれにあてはまるであろう。

(2) また、やはり植民地化がまず行われた後に、徐々に、英語が、諸民族語でのコミュニケーションにかわって、共通のコミュニケーション語となり、ついには、政府が公用語として定める諸国語よりも効力のあるものになる。Singaporeがその例である。これは、英語が支配階級のねがうより高度な文化社会と密接に結びつき、政治・経済・教育・文化などを取り扱う言語として現地語より効果的に運用される、特に学校教育で使う言語が英語になると、長期にわたり次第に英語の方が優秀な人間を多く育てることになり、その人たちにとって自分たちの言語よりも英語がより身近かに、しかも強力なコミュニケーションの武器となる。このようにして dislocation(転位) 現象がおきる。

(3) また、英語が浸透はしたが、現地語も同じように使われ、平行線の関係がつくような Switzerland のよ

うな場合がある。

Inner Circle にも同じ現象がある。たとえば、英國における English と Scots の関係、Received pronunciation と他の educated English pronunciation の関係、米国における General American と Black English や Chicano English の関係などの例がそうである。これらのように民族、皮膚の色、地域社会、性などによって特有の英語が生じ、条件によって勢力を伸長する。標準英語との共起関係を保って、同じ社会で別の英語が存在するような現象が生じる。

このようにして、Inner Circle から Outer Circle にかけて、植民地化を基礎に、主に後者に所属する国が第2次世界大戦を契機に独立国家となつても、それぞれの民族語が公用語としての絶対価値を認められるのでなく、より文化価値の高い言語として英語が使用される現象は言語侵略の一形態とも言えよう。

そして、第3の group としては、Expanding Circle がある。Japan, Korea, China, Taiwan, Thai などがこの circle に属する。これらの国々では、自国の言語が存在し、その中で英語は学習されても、その社会の中で、生活に必要な第2言語として一般国民が認めるのではなく、あくまでも外国語としての言語にとどまっている。

重要なことは、その Expanding circle では、それに属する国々の間、及び Inner Circle や Outer Circle の国の人々との intranational, international communication を行なう時に、「民族語としての英語」ではなく、「国際語としての英語 (EIL)」が国際コミュニケーションの道具として形成されていくということである。Inner Circle と Outer Circle では、英語は民族語としての英語とその延長であるが、この EIL は Expanding Circle との関係で生れてくる。Kachru の同心円による英語使用国の分類は、国際語としての英語と民族語としての英語の性格を明らかにし、しかも英語が国際語へと進展する様を描き出した説明として納得しやすいものと言えよう。

### 2.3. なぜ英語は国際的言語になったか

英語が英国人の母国語から世界でもっとも広範囲かつ強い影響をもつ国際語に変貌を遂げた理由は、いくつかあげられる。

(1) 大英帝国をつくりあげたイギリス人は植民地を世界でもっとも広大に獲得したが、植民地化政策の一環として英語を政治、経済、文化、教育の面で優位な情報をうる手段であると述べた。現地人に積極的に吸収させたことは言うまでもない。この方法をとったのは、英國ばかりではない。同じく植民地化政策を進めたフランス、ド

イツ、スペインとその言語についても同じことが言える。しかし、英語は、さらにキリスト教の布教活動とも結びつき、根を世界各地に下すことになる。Sri Lanka, Philippines, その他東南アジア、アフリカ諸地域についても、このことが言える。布教活動は、教会のほか学校や病院など教育事業や慈善事業などを通して人間の生と死という根本のところで現地人と係わったから、英語が根を下す上にも効果的であった。

(2) 英語は低開発国の人々にとって、高度な恵まれた文化のシンボルとして見なされた。これは被支配側が支配側に抱く感情の一つでもある。英語を習い、ものにすることにより、支配者が持つ高度の文化を手中にすることができる。したがって、英語を教えてもらうことが高度な文化への橋渡しとなるとして歓迎されたのである。Papua New Guinea の例がこれにあてはまるだろう。

(3) 植民地化の一環として英語を学校教育の中に入れこむことにより、長期的には現地語から英語中心へと community 全体が変化していくことはすでに述べたが、効果的な植民地支配の方法で、Puerto Rico の Americanization もその1例である。

(4) 英語が科学技術系ばかりでなく、人文・社会学系の高度の知識を表現しうる道具であるとの認識を現地人がもつようになり、英語の習得がより大きな幸福へとつながっていくという見方をすることにより、英語の普及がすすむ。

(5) 英語の導入は発展途上国には近代化をもたらすようになる。そして、国境を越えて、あるいは同じ国の中での異民族間で相互コミュニケーションを行うには、そのいずれにも属さない中立的な英語がかえって有効であるという考えが次第に浸透してきた。民族間のコミュニケーションをはかる必要性が増す時、不十分な理解を補完するコミュニケーションの道具として英語はやはり役に立つことが認識され、使用が拡がったとも言えよう。

このようにして、英語を導入した世界は、文化的なルネッサンスの気分を味わう、自由主義、民主主義が行きわたり、科学技術を中心とした先端性を学ぶことができるという考え方方が出てくる。英語中心の文化では、民族、部族の中に nationalism の勃興をおさえ、民族特有の文化性を稀薄にする。精神主義、土着の宗教主義よりも物質主義になり、西欧化が進む、民族中心主義が薄れ根なし草のような考え方をもつようになっていく可能性がある。その一方民族、部族、国民の identity をまもるべきであるという考え方方が生れてくる。英語先進文化に対抗して民族の自立をはかろうという考えがひろまつてくる。

(6) 英語の構造が弾力性に富み、英語文化は合理性、論

理性にも富んだものである。また豊富な語いと、さまざまな文化に対応できる表現力をもっていることから、かなり豊富な種類の文化やコミュニケーションの型に対応できる要素をもっている。

(7) 過去30年間にわたり、急速に拡大する国際コミュニケーションの必要性が、国際語として定着しかかっていた英語の必要性に急速に結びつき、英語が他の言語を引きはなして圧倒的に国際語としての地位を固め、拡大していく。この現象は、英語を第2言語として扱う国ばかりでなく、外国語として扱う国々にも急速に進んできた。これは、外交、貿易、政治の場面で特に目立つものであり、国際間の仕事に堪えうる高度の英語力が要求されるようになってきている。また、英語を使う必要がある人の数の拡大が要求され、かつてのように英語を得意とする少数の人がエリート階級であるという時代ではなくなってきた。英語を中心とする西欧社会が、先進文明であり、そこに近づくことが個人、社会、国家にとって自らを幸福にすることを意味する傾向は今でも根強く残っている。しかし、Kachruのいう Expanding Circle の中から新しい経済大国が生れ、それにつづく近代国家が活躍をする時代にもなりつつあり、最近は “Look East” という合言葉さえアジア諸国には生れてきている。この中で、これら諸国間を含めて、地球的規模で、コミュニケーションが迅速かつ正確に行われる必要が広範囲に起きている。EIL はかつてないほど多くの人々に必要とされていると言えよう。

### 3. さまざまな英語

さて、それでは EIL はどのような特徴をもった英語だろうか。まず世界の英語の現実から考えてみたい。

(1) まず言えることは、英語は EIL も含めて 1 種類ではなく、多種にわたっているということである。Quirk (1985) によると、英語の異形態は、次の 5 規準にそってまとめられる。

- (a) 地域（地方と国家レベル）
- (b) 社会階層
- (c) discourse の分野
- (d) 伝達手段
- (e) 表現のスタイル

これを簡単にまとめると、(a) は国内の地域では方言を示すことになるが、これを国家のスケールで言えば、代表的なものは British English と American English であろう。その特徴は発音と語いと用法の違いである。文法の相違は種類はすくない。Scots, Irish は、英語の一方言というよりもなかば独立した国語としてまとめ

られる力がある。Canadian English は American English に近い特徴がある。New Zealand English は British English に近い。Australian English も同じであるが、それなりの特徴を発音や語いにもっている。国語のレベルに至らないが、地域差からくる方言は、British E. にも American E. の中にもかなりある。(b) について、一般に教育程度が高い、professional な職業人が話す英語が standard English と認められる。社会階層による英語の変異形があり、教育のレベル、貧富のレベル、民族、年齢、性差によって表現の差が出てくる。(c) discourse の分野については、語いや表現が人間活動の分野に応じて変る場合を取り扱う。たとえば、料理の方法や薬の飲み方などは、命令文が用いられ、you should～という型は用いない。劇、詩、などの表現、宗教の教義、科学技術用語、教授の際の学生への指示など、それぞれ特徴のある語いや文体になる。(d) 伝達手段として、ここで扱っている分野は、speech にあらわれる spoken form, writing にあらわれる written form であり、stress, intonation から style に至るまで特徴が出る分野である。(e) は表現のスタイルの問題である。これは formal style (固い、冷たい、丁寧な、個人的好みのうすい) と informal style (くつろいだ、あたたかみがある、粗い、親しみがある) にわけられる。

最後に無視できないものが言語干渉による異形態である。これらの異形態は standard English とは異なる。しかし、特定の地域、国ではこれらの異形態が教養のある人々によって用いられて定着した発音、表現、文構造となっていることがある。たとえば、India, Pakistan, その他アフリカ諸国の中には、このような現象がおきている。それは第2言語としての英語の使用国や外国語としての英語使用国で、彼らの母国語、第一言語の干渉により、standard English が変形したまま固定したものである。それは、さらにいくつかの国々をあわせた広い地域に共通してできた英語もあり、東南アジア、東アフリカ、西アフリカにそのような英語が定着、発達しているといえる。たとえば They're late, isn't it? のように tag question がいかなる場合でも isn't it になっている例、あるいは Isn't she in bed? に対して Yes, (she isn't.) とこたえる yes の用法などがそうである。以上 a variety of English について略述したが、これから英語が、今後次第に分化、拡散し、やがてはコミュニケーション不能へと進むのではないかという疑問がある。すでに英語の異形態についてはコミュニケーションに障害がでている。発音については、特にそういう可能性がある。大ローマ帝国におけるラテン語のように、英語国の大政治・経済の

実力が落ちていくと、英語への関心も減っていくだろうか。そして、英語自身が多種多様になるだろうか。しかし、一方、地球社会で交通手段、通信手段の発達はますます盛んになり、コミュニケーションの必要性はますます広がるだろう。むしろ、世界で唯一と言ってもよい英語の文法、発音、語い、表現の同一性を保っていく力は軽視できない。

#### 4. 國際語としての英語の特徴

さて、以上述べてきた英語の国際化への道を辿ってきたが、ここで、EIL の特徴を整理しておく必要がある。

ここで、Kachru がいう Inner Circle, Outer Circle, Expanding Circle の 3 区域で行われる英語のうち Inner Circle の native English を「民族語としての英語」と把える時、Expanding Circle を中心としては「国際語としての英語」があらわれるであろう。この EIL は今後のわが国の英語教育を考える上で無視できないものである。さて次の 7 つの点が EIL の特徴と考えられる。

(1) EIL は民族英語とは性格を部分的に異にすると言えるなら、それは 1 つは英語そのものの構造であろう。EIL は British English や American English など民族英語として誇り高く、人々の文化や生活と密着して、発展してきたものではない。第 2 言語社会と外国语としての英語の社会には、前者にない異形態が多くある。その言語の使用者は、EIL が communicable であるという条件内で、発音、文法、語い、discourse の多様な異形態の存在に寛容であると言えよう。Inner Circle の人々のように英語に民族語としての愛着や誇りを持たないからであろう。

(2) EIL は、国や民族社会間で、コミュニケーションを行うために自ら発展していくもので、英語を native language とする人々も含むが、主には、それ以外の人々の相互コミュニケーションのためにあり、言語とその文化との密着性が弱い。

(3) EIL は、特定の民族社会、国民がもっている identity を変えてしまうとか、無視するものではない。純粹にコミュニケーションに限られるため、話者がもつ identity、文化を保持していくもので、言語侵略、文化侵略といった目的をもったものには発展しないだろう。

(4) EIL は、個人がそれを使う時、話し手としては自分が使いやすい英語の発音、語い、表現形態を保持し、相手の英語にあわせることはあまり考えないが、聞き手の立場としては必然的にさまざまな発音、表現に遭遇し、それを理解しなければならない立場になる。したがって多様な英語の Hearing の訓練が重視されなければならない

ない。

(5) EIL を用いる時、cross-cultural communication に注目する必要がある。つまり、英語の発音、文法、表現のほかに、異文化間コミュニケーションの領域が含まれる。コミュニケーションの strategy を心得ておくほうが望ましい。これはかなり幅の広いものであって、たとえば proximity (対人接触の距離)、話者、聴者としての心理的安定、不安定、依頼や承諾、拒否の表現方法のちがい、母国語が話者間でことなる場合の言語構造、ものの考え方、感じ方、論理の立て方、順序、年齢、家族社会、男女の性と言語表現、敬語、丁寧語の用い方などがある。できればこれらの多くの情報を収集しておくと、EIL も利用価値が大きくなる。

(6) コミュニケーションの手段としては verbal な EIL ばかりでなく、non-verbal な EIL の面も連動して考えたい。人間の動作ばかりではなく実物、絵、写真、film 等の利用も考える。勿論、画の構成、色彩のつくり方、film 構成、撮影の視点など民族にはそれぞれ特色があるが、そのような面にまで、communication の視野を広げる、総合的コミュニケーションとして EIL を考えたい。

(7) EIL の未来像について予想するのは難しい。しかし、これだけ広い世界の人々に共通なコミュニケーションのための言語が 1 つ存在しつづければ理想的なことであろう。過去 1 世紀、特に第 2 次世界大戦終了後から今日にかけて急激にこの目標にむかって拡大し進みつつある言語、それは英語である。そして、それは、Inner Circle にいる国々の民族語としての英語よりも、Outer Circle や Expanding Circle に属する国々の人々が使う EIL であろう。しかし、これには、つねに分裂、拡散の危険を伴うと思われる。たとえば、West Africa, East Africa, South Asia などが国境以上の広範囲なまとまりを示す EIL にもこれがひそむだろう。さらにこれからは巨大な China, 踏進目覚しい Korea, Taiwan, Singapore などの近代国家群にわが國も加わって、自信のついた民族たちが、母国語なりの英語の発音をもってコミュニケーションしてみる結果、理解がうまくいかないということがおきるだろう。すでに、Chinese American, Indian English, Black American, Chicano American などの発音が理解しにくいという現象は避けられない問題となっている。加えるに、各自の文化を反映させた語いや表現、意味の差がますます大きく多岐にわたるであろう。文法構造の違いが数多くおきてくれば種類のちがいばかりでなく使用頻度の高さのために理解困難をよびおこすであろう。この種の問題は主に Hearing と Speaking のレベルに

おきる。人々はこれにある程度までは寛容になるだろう。数多く利用されている newspaper, journal, その他の印刷物について利用される written form はさほど問題にならないだろう。formal style で書かれていれば、それぞれの style 上の差異はあっても理解が困難になるほど英語の変形が増えることはないと期待される。交通通信手段が発達し、国境をやすやすと越えるような状態の国際地球社会である。せっかく手に入れた国際コミュニケーションの道具を人類は自ら手放すことなどないと楽観する。それにしても、prescriptism がある程度働くかないと communicability が崩れるような心配があるのも事実である。もし prescriptism を強めるとすれば、その役を担うのは言語学者を含めた各方面の関係者であろう。そして、もっと広い立場から各国、各民族特有の示差的特徴を削って核を残し、common core を持った neutrality の強い EIL になるだろう。

## 5. 国際語としての英語から見た英語教育改革

### 5.1. 国際教育の拡大（質・量）の必要性

「わが国の英語教育をこれからどういう方向にむけていくか」という問題を考える時、私は、英語教育の流れが変わっていく分岐点に今立っていると考えざるをえない。それには、いろいろな証拠がある。たとえば急速に国際交流の幅が国民各層にひろがってきていていることである。言うまでもなく国民が海外に旅行する数は年間400万を越え、海外で仕事をする人及びその家族は23万、小・中・高・大学生約5万、しかも増加していく一方である。海外からの帰国子女は増えつづけ、昨年は1万人を突破した。国内の学校教育機関がようやくこの子供たちに門戸を開きつつある。また、英語教育は中学や高校大学の専売特許ではなくなり、街には専修学校を中心とする語学研修機関が多く、質的にもすぐれたものができてきている。テープや放送による英語教育番組も多い。英語が達者な人は若い年代で中・老年層よりも増えてきている。native 並みの人がいるといって驚いた時代はもう過ぎ去った。米国で MA in Linguistics や TESL をとってきて来る人々がかなり増えている。保守的と言われる大学でも学生の意識はほとんどがコミュニケーションのための英語教育を希望していて、教員側の対応の鈍さに不満が大きくなっている。実用英語検定の受験者は合計150万人を越え、新しいテスト機関が参入して競争が始まっている。あれこれあげていくと、数えきれないくらいに新しい現象が現われてくるのである。

この中で、英語教育の改革の方向として私が重要だと考えているのは、「国際教育としての英語教育」である。

すでに「臨時教育審議会への外国語教育振興に関する提案」(1986) で述べておいたように、臨教審のヒアリングにおいて、英語教育の改善のための総合政策の要を述べ、8大項目を提案している。その1項目として「国際化に伴う人材の養成と国際教育の組織化」をあげ、そのための必要な能力として(1)バランスのとれた国際感覚、(2)高度の外国語運用能力、(3)創造的能力、広く深い洞察力、多角的思考能力、(4)日本人としての identity の認識と人類愛を挙げ、のために小学校、中学校、高等学校を通じて、教科目、課外活動、及び広く社会教育活動を組織的に行わなければならないと述べている。そのために関係のある国語、社会、外国語などについて横断的な組織的なカリキュラムを組む。また国際的に対応できる人間性の基礎を養うための人間教育を学校教育課程の中に組み入れることを要望している。わが国民性を考える時、国際的視野を身につけるのは非常に難しい。これは大ざっぱに言って单一民族、単一言語、単一文化という世界でも珍らしい特徴を備えた人間集団であって、集団意識が特に強い国民であるから、逆にタフな国際適応能力をつけようとするには相当な教育、訓練を必要としている。国際交流はきれいごとではすまない、喰うか喰われるかの厳しさも備えているものである。また、口頭、筆記による「発表能力」を身につける訓練が必要である。しかし、この能力養成は、国語、外国語でも軽視されてきたのが日本の教育の歴史である。むしろ沈黙が大きな意味をもつような教育でありつけた。今日それが大幅に改められたとは思われない。このような時代になり迅速に自分の言わんとすることをまとめ、迅速にかつ説得力をもって意見を述べること、また相手の言うことをよく理解する訓練がどうしても必要である。

また、バランスのとれた国際感覚を身につける必要がある。それには米国や英国などに情報や親愛感を集中させないで、わが国民にとって不向きと思われている国々との交流もはかり、より多角的な情報を集めなければならない。この点わが国の英語教育界に議論をよんでいる鈴木孝夫 (1984) に指摘する通りである。自然資源が乏しく、自衛力も弱いわが国が持たなければならないのは、正確な情報を世界中からすばやく集め、それにのっとって先を読む外交政策をつくることであると鈴木氏は言う。また高度の外国語運用能力が必要であるが、英語に限らず、ロシア語、スペイン語、中国語、フランス語、ドイツ語、韓国語、アラビア語などわが国にとって必要と思われる言語の高度な運用能力のある人々を相当数養成する必要がある。このような問題は自然のままに放置しておいたのでは流れを変えることができないのである。政

府レベルで多角的に奨励する方策をとる必要がある。創造的能力、洞察力、多角的思考能力の養成はなぜ必要であるのか、これは現代社会が価値観の混迷、経済の不安定など世界中の諸国間の連動につながる要素が強く、容易に先の見通しがきかないからである。それには、既成の枠にはめた教育ではなく、創造的思考力が必要である。また浅薄な皮相的な見方しかできない能力ではなくて、深く、広い洞察力、そしていろいろな角度から思考がいつでもできる能力がほしいのである。これは近視眼的教育だから、あるいは受験教育の中だけからは生れにくい。多角的な教育が許せる教育環境を社会全体が考えていかなければなるまい。

## 5.2. 英語教育で国際語としての英語をどう考えるか

論点を EIL に移そう。臨教審に提案した第2項目では「国際語としての英語」を学校教育で行うべきであると述べている。これは本論の結論の部分であるのでもう少し述べておきたい。私は、すでに「国際語としての英語」 EIL とはどのようなものかについて述べてきた。わが国の英語教育はこれにどう対処すべきであろうか。

私見では(1)わが国では EIL を教えるべきである。(2)中学校教育では American English を中心とした現在の流れでよい。(3)教材については日本、西欧、東洋、南北の文化につきバランスをはかる。(4)communication 能力をつける語学教育をさらに強化する必要がある。

このうち(1)については、EIL の特徴をすでに説明したので、その線にのっとって考えたい。言語構造として発音、文法、語い、discourse があげられるが、それについては、現在の中、高校教育では現行のままでよいと考える。それでは黒人英語等日本人にとって発音しにくい、あるいは聞きにくい発音をあくまでも native 並みに訓練すると考へる必要はない。一応の努力目標で音素レベルで日本語式英語の発音に現実にはなってしまうのでよいとする。intonation, rhythm の訓練は今より重視されるべきである。これが頭の中に植えつけられると hearing や speaking の力も向上する。それには、強勢と強音・弱音の連結を学習課題として取り上げるようもう一つ工夫が必要である。American English でも British English でもよいが、EIL の国際的な状況から考えて、地理的、政治的、経済的により密接な方に主体が置かれるのが自然である。両方の英語が意図的に混りあうのは学校教育としては避けたい。文法については、英語の流れが simplification に向うというものの、名詞の複数形語尾の-s、動詞の3人称単数現在の語尾-s を落すとか、can も may も be allowed to ~ で置きかえてしまうということを故

意にやるのはよくない。EIL は国際的な産物であり、複雑な要素がからまって次第に形成されていく。特に文法項目は種類は語いにくらべて少ないが頻度が高く目立つので急激な変化はさるべきだろう。Black English や Appalachian English に前記 -s の dropping が正当化されているからといって、日本人の英語教育では取り上げるわけにはいかない。世界の大勢に従うということである。語いについては、日本の伝統文化を説明する上に英語の語いを工夫しなければならないが、より適応した表現を増やすことはよいだろう。語いの意味の拡大もありうる。「わび」「さび」あるいは茶道、花道、相撲などの術語が英語になってもよい。ことわざも日本古来のものは英語の表現にして利用すればよい。使うのは大胆であってよい。そして、それを国際的に多くの人々が受け入れればやがて定着した表現になるだろう。無視されれば消えるのみである。collocation についても同じことが言える。EIL で必要なことは、この他に話す、聞く、読む、書く時の fluency である。相手が聞いて comfortable な流暢さで話す。相手の話す速度について聞いて理解できる。知的にたのしく読める、書ける。この fluency は、日本人の生徒にはやや速すぎるといった印象を与える程度の fluency である。

(2)EIL 教育は異文化コミュニケーションも重視しなければならない。これには、地球上のさまざまな文化的理解が、しかもバランスよくはかられる必要がある。教科書には、英・米文化ばかりでなく、地球の東・西文化や南・北文化が題材として扱われるべきである。勿論、日本文化もその中に入れるべきものである。また題材の中に、1つの現象でも民族によって異なる解釈の相違が対照的に扱われるものもよい。異文化コミュニケーションの内容については前述したが、これらが題材の中に取り入れられるのが望ましい。EIL は発音、文法、語いにかぎられるものではない。使用者の態度、コミュニケーションのあり方、異文化比較、identity の確立までを含んだ総合された言語的・文化的態度を意味している。わが国の英語教育で特に改善すべき点は、教材に扱う題材の選定により広くバランスを保った国際性を入れることとそれを扱う教師の視野の拡大である。

ここで断って置きたいことは、大学の英語教育である。大学の英語教育も一般的には EIL に磨きをかけていけばよいが、もう一つの目指すものは、民族語としての英語である。これは、専門家で必要とする一部の人が Educated British English や American English を理想的な目標として native 並みになることを目指せばよい。教材もそれにあわせていけばよい。英文学、米文学の專

攻者がこれにあてはまる典型的なケースである。

(2)について、中学、高校では standard American English か standard British English を教える。現行の教科書の英語は common core にあたる。音声関係は若干の違いが生じるが、文法についてはほとんど同じである。語いは若干違いが出るだろう。題材内容の取り方に応じて民族ごとに語いの使い方を変えてよいものと考える。EIL か民族語としての英語を教えるのかという問題は、大学の専門課程以上で取り扱われることである。

(3) 題材のバランスをとるには、日本、東洋、西洋の文化についての紹介とともに比較文化や異文化コミュニケーションなどについても触れるのが望ましい。情報が英・米に片寄らないようにし、地球世界という立場で国際関係や人類愛を抱えることが望ましい。

(4) 英語教育が現代のものであり、未来のためのものである以上、地球社会という規模で communication が成立しなければ意味はない。Hearing, Speaking, Reading, Writing, Translation の能力が円満に備わっていかなければならない。中学校、高等学校はそのための基礎であり、これらの能力が身につくためには、それなりのしっかりしたカリキュラムと教授法開発が必要である。Translation に集中して、本当の意味での Reading の練習が不足するとか、Hearing, Speaking を無視したような基礎訓練は避けなければならない。

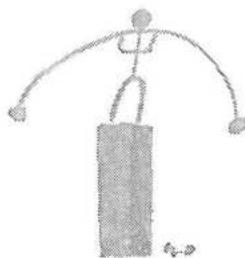
EIL は発音、文法、語いなどの linguistic feature に限定して、その形態を考えることはできない。それ自身がアミーバのように動いて形を固定しない。しかし、その中心にある norms は British English か American English である。ただ異なるのは、それらの使用者が、民族語としての英語にはつねにその民族の cultural identity が付随しているのに対し、EIL はその利用者が母語文化としては英語以外のものを持ち、自らの identity を英語や英語文化によって侵蝕されることから防ぐことができる立場にいる。日本人が日本人としての identity をもちながら、人類愛を大事にするのと同じように、韓国人、中国人、マレーシア人、インド人、ドイツ人、フランス人などが彼らの identity を大事にしながら communication を共通言語で行えることが、地球社会の平和・発展に貢献していくことになるのである。

以上、世界語としての英語の生成発展の系譜を述べ、さまざまな英語の存在に触れ、国際コミュニケーション語としての EIL の特徴を明らかにし、わが国の英語教育では、これに如何に対処するかを述べた。

(慶應義塾大学教授)

## References

- Crystal, David. 1985. "How Many Millions? The Statistics of English Today." *English Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kachru, Braj B. 1985. "Standards, Codification and Socio-linguistics Realism: The English Language in the Outer Circle." *English in the World* ed. by Randolph Quirk and Henry G. Widdowson. 1985. Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. 1986 "The Power and Politics of English: A Preliminary Version of Paper for the Conferences on Language as Power: Cross-Cultural Dimensions of English in Media and Literature." East-West Center.
- 小池生夫, 1986. 「外国語教育振興に関する要望」『JACET 通信』No. 59.
- Quirk, Randolph. 1968. *The Use of English*. Harlow: Longman Group Limited.
- Quirk, Randolph, Greenbaum, Sidney, and Leech, Geoffrey. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman Group Limited.
- Smith, Larry. 1984. "A Communicative Approach to Teaching as an International Language." *Cross Currents*. Vol. XI. No. 1.
- \_\_\_\_\_. 1986. "Cross-Cultural Understanding and English Literatures from the Other Circles. a Preliminary Version of Paper for the Conferences on Language as Power: Cross-Cultural Dimensions of English in Media and Literature." East-West Center.
- 鈴木孝夫, 1985. 『武器としてのことば』 新潮社



## 英語教育の効率を考える

比 嘉 正 範

### はじめに

私はこの一文を「筆者はうんぬん」という具合にいつものようにいわゆる論文調で書き始めたが、予定の長さの途中まできて、自分の書いている「論文」に激しいと言ってよいほどの嫌悪感と倦怠感を覚えた。その理由は簡単である。世界的にどんなに優れた言語学者の言語理論を理解しようと応用を試みようと、またどんなに独創的な外国語教師の提唱する教授法を実行しようと、日本における英語教育だけでなく全世界における外国語教育の効率は良くなっていないし、これから良くなっていくとも考えられないからである。近い将来にがんやその他の難病の治療法は発見される可能性はあっても、画期的な効率の高い外国語教授法の考案や発見はあり得ないという感じがするからである。これまで40年以上も英語を学習したり英語教育に携わったりしてきてながら、英語をものにすることのできないいら立ちが私を悲観的にあるいは絶望的にしてしまっているようである。自分自身が直接関係している日本の英語教育の効率について悲観的な印象をもっていながら、そのことについて論文を書くということが急に私に空しさを感じさせた。英語教育に関する論文はもう二度と書くまいという感じさえもった。

しかし、日本の英語教育の効率に関する全く主観的な悲観論は別にして、日本における英語教育をいろいろな角度から客観的に考えてみると、効率がどうであれ、英語教育は実施されなければならないことは明らかであり、英語の教師は悲嘆にくれてばかりおれないことも明らかである。まず私たちが認めなければならない大前提是、日本は国際化しなければならないということである。このことはもう議論の必要はないが、国際化ということは外国語も使えるようになるということであり、その外国語が何でなければならないかについては議論の余地はある。しかし、英語が最も国際的な言語であること

は事実なので、日本の国際化は好むと好まざるとにかかわらず英語教育、英語学習、英語使用を意味する。そして、日本人がいつかは母語である日本語とともに英語も、少なくともある程度、使わざるを得ないようになることを意味する。

いかなる言語理論も外国语教授法も、現時点では、外国语教育の効率を高めることが不可能であると言わざるを得ないときに、日本の英語教師は一体全体どうしたらよいのであろうか。英語の学習を主に上級学校への進学の手段として考えている教師がいることは事実である。しかし、一方では日本の国際化のために英語教育を行なわなければならないという国家的使命感と、もう一方ではこの使命感を果たせる効率の高い英語教育が行なえないという焦燥感のはざまに立たされているのが英語教師ではないかと思う。こういう感じをもつようになった私は、少くとも今回は、初期の英語教育についていわゆる論文を書くことをやめて、これまでの個人的な経験に基づいた主観的な「私はこう思う」というような隨筆を書いてみることにした。

### 英語教育の効率の悪さ

私はのっけから日本の英語教育の効率は高くない、むしろ低いと言明したが、これは説明を要する。いわゆる「英語のできる日本人」が増えていることは事実である。関係者の話では、世界的に権威のある英語実力検定試験といわれている TOEFL (Test of English as a Foreign Language) で600点以上を取る日本人が多くなってきたということである。この600点というのが具体的には何を意味するかというと、これだけの英語の実力があれば、アメリカのいわゆる一流大学に少なくとも英語に関しては問題なく合格させてもらえるということである。私の記憶では、20年前は600点以上を取る日本人は非常に少なくて、400点から500点の間の実力でアメ

リカへ留学していた。（ちなみに、TOEFLの最高点は800点ということである。しかし、670点以上取れる人は殆どいない。）

日本人の英語力が向上したという具体的な例はまだある。その一つは、国際貿易が行なえるようになるために英語の使用能力のある商社や会社関係者が増えてきたということである。もっとも、この人たちの多くは大学を卒業し、就職してから「役に立つ英語」あるいは「通じる英語」を街の英語学校などで勉強したと言っている。もう一つの例は、日本人にとって難しい[f]や[θ]のような英語の音素を発音できる大学の新入生が増えてきていることである。もう一つだけ例を挙げると、從来の外来語の日本的な発音が目立って（耳立って？）原音に近くなっているということである。かつてはほとんどの人が summer をサンマー、team をチームと発音していたが、この頃はサマー、ティームと原音に近い発音をする人が多くなってきた。

上記のような実例を考えると、確かに日本の英語教育の効率は徐々に良くなっていると言えるかもしれない。しかし、私が問題にしたいのは日本の平均的な中学卒業生、高校卒業生、大学卒業生の英語の実力である。彼らの実力は日本の英語教育の効率の低さを証明しているようなものである。授業の試験や入学試験では全く部分的な答えであっても、つまり語句を一つでも書いてあれば何点かは与えられるのが普通だと言われている。そうでもしないと、いわゆる「落ちこぼれ」の数は増えるばかりだという。

平均的な英語の学習者を念頭において、教育の効率を高めることを考えることが、英語教育関係者に課せられた最大の義務あるいは宿題ではないかと思う。カール・ルースのように100メートルを9秒台で走れる人は何10億という人類から1人が2人しか出でこない。「英語がひょうよくできる日本人」が出てきたにしても、この人たちはカール・ルースのような存在であり、英語教育関係者はあくまでも平均的な学習者を対象にした英語教育を考えなければならない。

日本における英語教育の効率の低さに絶望を感じ悲嘆にくれてばかりいると、英語教育関係者は胃潰瘍か十二指腸潰瘍になるか、あるいは英語と全く関係のない職業に移らざるを得なくなる。英語教育関係者の罹病率や死亡率、転職率が特にあるいは異常に高いという統計はないし、大学の英語、英文学科への入学志願者や大学卒業生の英語教員希望者が減少したという統計もないのに、もしかしたら日本人全体が英語教育の効率の悪さに麻痺しているか、英語教育とは効率の悪いのが正常な状態で

あると諦めているのかもしれない。私がこれまでに受けた印象では、日本の英語教育の効率の低さに嘆いたり怒ったりしているのは、ほとんどがいわゆる「部外者」であって英語教育関係者は意外に少ない。このようなことを考えると、英語の先生は精神的にも肉体的にも健康で幸せい生活をおくっているようである。

英語の先生が意外に健康で幸福そうなのには、理由がありそうである。自分が教っている教科について自信をもっているのは、特に低学年では国語や数学などの先生ではないかと思う。私がこう思う根拠は、毎年夏休みに開催される研修会や講習会は圧倒的に英語教育関係が多いからである。これらの会は無料ではない。このような会に出席する先生は授業料も旅費もすべて個人で払っている。夏の研修会や講習会に出席する英語の教師の能力がどれほど向上するかということについては何の保証もない。しかし、それでも英語の教師は、私自身を含めて、自費ででもそのような会に出席しなければならないような心理状態に駆り立てられるのである。これは、英語の教師が自分の教っている教科に自信をもっていないためと思われるを得ない。

しかし、月並な文句を使うと、世の中はよくしたもので、国語や数学の先生は自分たちの教える教科目に大変な自信をもちながら、英語の先生に対して優越感をもてない状態にあるようである。それは、彼ら自身が「英語ができない」からである。英語の先生は、いくら英語に自信がないとはいっても、国語や数学の先生に比べると「英語ができる」からである。「英語のできる人」は、日本ではまだまだ優越な立場に立てるということかもしれない。

教育の効率に関して国語、数学、英語を比較すると、残念ながら英語よりも国語と数学のほうが一步も二歩も先んじていることを認めざるを得ない。国語教育の結果、日本の平均的な中学・高校卒業生は日本語の書き言葉や話し言葉を通して日常生活に必要な情報を得ることができるようになっている。そして、数学教育の結果、日本の平均的な中学・高校卒業生は日常生活に必要な数量に関する情報を処理する能力がされている。端的に言えば、日本の平均的な中学・高校卒業生は新聞や雑誌が読み、お金や時間、距離、重さなどの計算ができるようになっているということである。ところが、英語教育の結果は日本の平均的な中学・高校卒業生の日常生活でほとんど役に立っていないのである。

英語教育の効率の低さについてただ黙っているだけでなく、何らかの弁明や正当化をする英語教育関係者がいないわけではない。主な弁明を私なりにまとめてみると、

外国語の学習は時間のかかるものであり、その上その外国語が使われている社会で生活体験を必要とするものである、ということである。また、主な正当化を私なりにまとめてみると、学校における外国語の学習は学習の経験そのものに意義があるのであって実用的な効果を挙げることは目的ではない、ということである。これは、オリンピックは参加することに意義があるのであってメダルを獲得することが目的ではない、という考え方によっている。中には、学校における外国語教育は最も基礎的な文法や語彙に関する知識を授ければよいのであり、その後、個人の必要に応じていわゆる「実用外国語」を職場の外国語教室や街の外国語学校で勉強すればよいのである、という意見もある。いずれにせよ、英語教育関係者は現在の日本における英語教育の効率の低さや悪さは「実用英語」や「日常生活で役に立つ英語」に関してであり、いわゆる「教養英語」や「基礎英語」の教育には効果を挙げていることを少なくとも間接的に主張しているようである。

### 英語の習得と偏見

だれにどう批判されようと、だれがどう弁明しようと。日本の英語教師にとっての最大の関心事は、日本の学校で日本人學習者を対象にして日本人教師による効率の高い英語教育は可能か、ということだと思う。効率の高い英語教育とは、前述の国語教育や数学教育のように、日常生活で役に立つ結果をもたらす種類の教育と解釈するのが一般的である。

上記の問題を敷衍して述べると、日本人にとって英語は習得可能か、ということになる。このことについて私の個人的な外国での経験を振り返ってみることにする。私は20歳代の初期にアメリカの大学へ留学をする機会を得た。その頃の私がいかに幼稚であったかということを証明するのは実に簡単である。私は留学をするときに、アメリカで1年も生活をすればアメリカ人と同じように不自由なく英語が使えるようになる、と心から信じていた。ところが、1年どころか3年間も留学を続けたにもかかわらず、私の期待に反して私はアメリカ人と同じような英語の使用に関する話す・聞く・読む・書くの4技能を獲得することはできなかった。もちろん私に外国語を習得する才能がなかったための失敗だったのかもしれない。しかし、私はサンフランシスコとホノルルで多くの日本人一世に会ったが、彼らは何10年もアメリカに住みながら、満足に「正しい英語」が使えるようになっている一世は全くと言ってよいほどいなかった。彼らはい

わゆる日系人社会に住み、英語よりも日本語を使うことが多いので、実質的には日本に住んでいるのと大して変わらない生活をしているのかもしれない。

一世の不完全な英語能力について私の同情的な見方は、その後修正せざるを得なくなった。私は1953年に帰国し、4年後の1957年に再び留学し、その後8年間を博士課程の大学院生および大学の教員として過ごした。その間に私と似た環境や条件の下で研究や教育に携わっている日本人やアメリカ人と結婚してアメリカに永住している日本人に何人も会ったが、彼らはいわゆる知識人であるのにもかかわらず、つまり日本で英語の基礎を勉強してから渡米し、アメリカ社会で住んできたのにもかかわらず、少なくとも英語に関する限り、彼らはアメリカ人になりきれていた。

私が滞米中に得た言語的結論は、生物言語学者の学説に頼るまでもなく、日本人が日本の中学や高校、大学で英語を勉強しても、アメリカ人やイギリス人のように流暢に英語を使えるようには絶対になれないということであった。これは何の変てつもない至極当たり前の結論だと思うが、私がこの結論を口にすると失望する英語専攻の学生や憤慨する英語の教師が意外に多いのに驚かされる。一生懸命努力さえすれば何でも可能である、という日本文化的信念はまだまだ多くの人の間で生きているようである。このような信念に基づいた英語教育は「スバルタ式英語教育」ということになるのだろう。

私は滞米中にもう1つの言語的結論に達した。それは King's English やこれに類似する言葉は危険な帝国主義的名称であるということである。かつてのイギリスは世界的な植民地主義や軍国主義、経済的帝国主義とともに言語帝国主義も樹立したと言える。つまり、英語を国際語にするとともにいわゆる King's English を話せる者だけが言語的に一流の人間であるということにしてしまった、というのが私の見解である。世界の人々は King's English が一流的、あるいは上品な言語と思わせられるようになり、King's English を使うイギリスの支配階級に敬意を表すようになった。

King's English と対照的な名称が broken English や pidgin English である。世界の人々は broken English を話す人は言語的に二流であると思わせられるようになり、苦労して国際語としての英語を習得しても、多くの人が broken English の話者として劣等感をもつようになった。King's English や broken English に匹敵する名称をもった言語は他にないようである。例えば、日本語には「天皇日本語」とか「こわれた日本語」と呼ばれる種類の言葉はない。英語を外国語として習得する私たち

日本人は、自らの英語を broken English とか Japlish とかと自嘲的に呼んではいけないと思う。外国語を完全に習得することはあり得ないと思わなければならない。これも全く主観的な判断だが、南米のブラジルやアルゼンチンに住んでいる日本人一世は、不完全なポルトガル語やスペイン語を話しているのにもかかわらず、北米のアメリカで同じように不完全な英語を話している日本人一世よりも言語的に自信のある、あるいはそれほど劣等感を感じていない生活を送っているように思えた。

### 外国語としての英語と誤りの性質

外国語を完全に習得することが不可能であるとすれば、外国語の教師は完全とは何か、不完全とは何を意味するかということを考えなければならない。仮に完全さを数量的に 100 パーセントと表わすことができて、アメリカ人やイギリス人の英語能力を 100 パーセントとすれば、外国語として英語を勉強したり使ったりする私たちの英語能力は何パーセントまで到達可能であろうか。平均的な日本人英語教師の英語能力は何パーセントであろうか。

私は外国語使用能力は約 80 パーセントまで獲得可能であると思う。大学の試験では、80 パーセントあるいは 80 点といえば優か A の成績である。しかし、単に優とか A に言い替えてしまうと、完全さや不完全さを論ずることができなくなる。私たちは、80 パーセントの成績が優と評価されるということは、20 パーセントは答えをまちがってもよい、というふうに解釈しなければならない。このような解釈は意外に重要でありながら、英語の教師や学習者に理解されていない。この解釈に従うと、外国語としての英語を使うときに私たちは 20 パーセントまでまちがっても、それでもなお優秀であるということになる。そして、英語の教師は生徒の英語の誤りを寛大にみるか、あたりまえと思うかしなければいけないということになる。

言語の誤りは主に発音、単語、文法、表現に関するものである。しかし、私たちが改めて考えなければならないことは、これらに関して完全性が欠けていても話者の意志が聴者に通じるということである。誤りが 20 パーセントの範囲であれば、言語活動には大した支障はないということである。こういうことは数学については言えないことである。数学では  $2 + 3 = 4$  とか  $3 \times 7 = 20$  とかのような「僅かな誤り」でも許されない。こういう計算をしたのでは、例えば商売や建築は不可能になる。正確

な計算をしなければならない分野では 1 パーセントの誤りも許されない。

しかし、言語活動では下記の例が示すように、基礎的な文法をまちがっても意味をまちがいなく伝えることができるるのである。

He will not go to school today.  
He don't go to school today.  
He no go to school today.  
He no go school today.  
Him no go school today.  
Him no school today.  
He no school today.

数学的な正しさと語学的な正しさは性質がちがうということと、文法的な正しさと意志の伝達の正しさとは必ずしも一致しないということを私たち英語教育関係者は改めて認識し、この認識を英語教育で生かさなければいけないのでないかと思う。「正しい文」を話さない人を「教養のない人」と見なす人が確かにいるが、これは前述の King's English や broken English というような概念と偏見を生んだ過去の言語帝国主義の遺物的現象と考えればよい。

英語の教師は生徒に英語の文法の人称や格、数、品詞などを教えた後で、生徒がこれらについてまちがった答えをしたときにどのような態度をとるか、どのような指導をするかは大変重要な現実的な問題である。誤りは誤りとして指摘しても、教師は少なくとも 20 パーセントまでの誤りをひじょうに寛大に取り扱う教育的な方法を考えなければならないと思う。

私たちが語学教育で 100 パーセントの正確さを強調し、それを学習者に強要すると、暗記を重視する教授法を採択せざるを得なくなる。歴史的に見ると、日本の教育は暗記中心主義だったので、英語教育も教科書の文や、高学年になると、有名作家の名文句などを学習者に暗唱させたのは極めて正常であったと言える。特に英語の学習は単語と文法を暗記せざるを得ないので、暗記主義は都合のよい教授法であった。

語学の教師は言語活動とは創造活動であるとよく言う。しかし、創造活動は必然的に誤りを生み出すことが多くなるので、教師はいわゆる自由作文や自由会話をあまり好まない。会話も定型的に教えられることが多い。つまり、暗記の会話が教えられるのである。単純な例を挙げると、次のような会話教育がある。「朝、知った人に会ったら "Good morning." と言いなさい。そうしたら相手も "Good morning." と言う。それを聴いたら、次に "How are you?" と言いなさい。そうすると相手

は “Fine. Thank you. And you?” と言うはずだから、そのときにきみたちは “I am fine, too. Thank you.” と答えればよいのだ。」

確かに会話には定型的な要素が多い。そのためと思われるが、会話教育の教材と言えば、タクシーの乗りかた、ホテルでのチェックインのしかた、食事の注文のしかたのような題で決まり切った文句を使っているのが一般的である。暗記した決まり文句を使っていわゆる英会話を練習している状況は、台詞を暗記して演じられている学芸会の寸劇のシーンに似ている。英語とは暗記または記憶の科目であり、普通の教材にしろ、会話にしろ、いわゆる受験英語にしろ、優れた記憶力がなければ手に負えない科目である、という印象を学習者は受けているようである。数学や理科の好きな人は理知的で、英語ができる人は暗記力に恵まれた人である、という印象ももっているようである。もし英語教育関係者は単に記憶力に優れた人であるというものが世間の通念であるとすれば、私たちの誇りや自負心は傷がつきそうである。

## 易しい英語

記憶力の優劣の問題は別にしても、英語の学習者は英語を難しい科目と思っていることも事実のようである。そのため、英語のできる生徒は、一方では記憶力に優れた人と思われながら、もう一方ではいわゆる秀才として敬意を表されているようである。マスコミも外国语のできるコンパニオンや女性会社員などを「才女」と呼ぶことが多い。英語のできる人が秀才とか才女と世間の人には呼ばれつづけるためには、英語は難しくありつづけなければならないのかもしれない。こういう発想は冗談めいているが、英語教育関係者は平均的な中学・高校生にとってなぜ英語は難しいのかということを真剣に考えなければならないと思う。

学習の難易度は相対的なものであることはまちがいのないことだが、英語はほかのどの教科目よりもどの程度難しいか、あるいは易しいかを論じることは大して意味のないことであり、また不可能であろう。意味のある論争や研究は、学校における英語学習を現在よりも易しくすることについてである。英語教育の効率が悪いのは英語が難しいからであると解釈すれば、効率を上げることは比較的簡単ではないのだろうかと思ってしまう。その方法は英語の学習を易しくすることであろう。英語を易しくさえすれば、「落ちこぼれ」も少なくなることはまちがいない。ここで英語の教師が自問自答しなければならないことがらがいくつか出てくる。

問題の1つは、英語の学習を現在よりも易しくすることは可能かということである。これを言い替えると、何が英語を難かしくしているかということである。この問題に対する答えを考えることによって、英語の教師は平均的な中学生や高校生の英語学習の到達目標を改めて具体的にそして現実的に設定することができるのではないかと思う。この問題については後程また触ることにする。

もう1つの問題は、英語教育関係者の心理的な態度に関する。それは、英語教育関係者は英語を易しくすることを心から望むかどうか、望めるようになれるかどうかということである。もし、上述のように、英語の教師の威信や誇りが英語の習得の難しさによって保たれているとすれば、英語を易しくするということは英語の教師にとって職業的自殺行為になるのではないかという見方もある。しかし、私はそうは思わない。むしろ、英語を易しくし、平均的な日本人学習者が「初步的な英語」を習得し使用できるような教育を実現すれば、英語の教師は国民全体から感謝されることになるであろう。こうすることによって、記憶と難しさを尊重してきた伝統的な教育をこれからの英語教育が改革することにもなる。

難易度について一言余計なことを述べるとすると、私たちはどうしても現代の電子工業や機械工業の進歩と貢献を話題にせざるを得ない。これらの分野で大量にしかも比較的安価に生産されているカメラ、時計、電子レンジなどを「安からう、悪からう」と言う人はいなくなった。精密な機構を中に秘めていながら、使用操作はただボタンを1つ押しさえするばよいように簡単に易しくできている。操作の簡単な製品がいかに私たちの生活を豊かにしているかは言うまでもない。一般大衆を使用者として対象にした工業製品を生産する人たちは、特に使用操作についてはいかにして単純化し使用方法を易しくするかということを日夜考えていると言われている。私は日本の英語教育に関しても、英語関係者全員が日夜英語学習の単純化を考えれば、工業界と同じような成功を取ることができるのでないかと思う。単純化に成功してはじめて、私たちは英文学や英語学の勉強や研究に安心して没頭できるはずである。英語教育関係者の立場から考えると、英語教育の効率の低さに見切りをつけ、効率の問題をうんぬんされることのない分野に逃避したのが英文学者や英語学者（英語言語学者の意）ではないかとも言える。英文学や英語学は中学と高校の教科目になっていないので、教育の効率を問題にされることはない。同時に、大変不思議なことには、英文学と英語学が真理を探究する学問として世界の英文学と英語学にどれ

ほど貢献しているかということも問題にされない。大学で英文学や英語学を専攻した人たちが中学と高校の英語の先生になることが多いことを認識し、日本の英文学学者も英語学者も英語教育の効率の改善に直接関心をもって英語教育学者と共に、工業界で多くの分野の科学者が協力して単純化を達成している状況と同じような状況を展開することができれば理想的である。

### 習得可能な英語

いくら全く主観的な隨筆とはいえ、具体的な例や案が提示されなければあまり意味がない。そこで私も平均的な日本人が習得できるような単純化した英語について私なりの案を述べてみるとことしよう。その前に誤解を招かないように一言説明を加えなければならないという気がする。私が「80 パーセント正確論」を弁護したり、「単純化した英語」を唱えたりすると、「日本人は broken English や pidgin English を話せばいいと言うのか」とか「日本人は原文でシェイクスピアを読めなくともいいのか」というような反論をする人がいる。こういった反論は King's English という概念に基づく偏見や日本人のいわゆる「完璧主義」と「教養主義」の理想を反映していると思う。この隨筆の前部はこのような反論に対する私の答えのつもりである。私が主張していることは、「平均的な日本人が習得して使える単純化した英語」を考案し、このような英語を「初步的な英語」として定義し、これを教えることによってまず中学と高校の英語教育の効率を上げる、ということである。その後で個人の能力や必要に応じて「中級英語」や「上級英語」を専門学校や大学で習得できるようにすればよいと思う。

まず英語の音声の単純化についてであるが、これだけはどうしても発音できるようにならなければならないという音声のリストを作ることである。私のこれまでの経験では、そのような英語の音声は決して多くなく、僅かに æ, f, v, θ, ð, l の 6 音で、残りは日本的な音声で十分に通じる。これらの音声の練習には、母音の æ 以外は日本語のアイウエオ式に fa, fi, fu, fe, fo, とか θa, θi, θu, θe, θo と発音すれば練習し易くなる。中学生は、先生の手本の発音さえよければ、新しい音声でも短時間に習得できる。発音についてもう 1 つ必要な訓練は、子音だけの発音に慣れさせることである。例えば tent や hand のような単語の最後の子音に母音をつけることなしに発音できるようにすることである。英語の単語には ask の過去形である asked のように子音が 3 つ

も重なることがあるので、θ の発音よりもこのような発音が難しい場合が多い。ストレスとアクセントについては、基本的には強弱、強弱か弱強、弱強のリズムを教えてよいので難しいことではない。一般に英語は発音が一番難しいと思われるがちだが、訓練の仕方によってはむしろ一番易しいのではないかと思う。

次に考えなければならないのは単語の問題である。発音は単純な運動のような練習で済むが、単語はどうしても暗記しなければならないので、学習者に難しさを感じさせる要因の 1 つになっている。単語について難しさを減らす効果的な方法は記憶しなければならない単語数を少なくすることである。これまでにいろいろな語彙表が発表されてきたが、日本の英語教育で公式に特に指定されている表はない。確かに絶対的な基礎語彙表を作ることは不可能であろう。しかし、日本の英語教育関係者が日本の中学生用の基礎語彙表や高校生用の基礎語彙表を合理的に作ることは可能である。これらの表には日常生活で最も必要であると判断された単語が含まれているということはもちろんのことである。中学で記憶しなければならない単語を例えれば 300 語、高校でさらに 300 語、計 600 語を明示し、これらの単語を徹底的に使えるようすれば、「初步的な英語」の教育の効率は上がるものと思う。

英語の単語を教えるのに日本では有利な点がある。多くの人が指摘しているように、日常生活で使われている日本語に英語からの外来語が多いことである。日本の中学生は学校で正式に英語の勉強を始める前に、すでに 300 語あるいはそれ以上の外来語としての英語を知っている可能性がある。ただ問題は、私たちが日本語を使うときに、何語が語源的に大和語で何語が漢語であるかということをほとんど意識していないのと同じように、中学の新入生のレベルではどの単語が英語からの外来語なのかということを意識していないようである。中学生の英語の語彙を増やすために、基礎語彙表と同時に日常使われている外来語表も作り、英語的に発音する練習を行うことも効果的な方法になり得る。

生徒に少ない単語を効果的に使わせる方法として言い回しを教えることである。例えば、eat という単語がわからなければ have food と言うような方法である。もう少し例を挙げると、something to drink, something to read, like that のような言い回しがある。Library という単語がわからなければ、複文を作れるようになってから a place where we borrow books と言えるようになれば大したものである。とにかく、言い回しができるようになれば、実質的に単語数を増やしたことになる。

次に、いわゆる文法の単純化を考えなければならぬ。ここで「いわゆる」ということばを使ったのは、文法には grammar の部分と syntax の部分があるからである。これら 2つの部分のうち単純化がかなり可能なのは syntax, つまり統語である。外国语の文が難しくなるのは、主に文が長くなったり省略法や倒置法などが用いられているときである。これを言い替えると、文を単純化して易しくする方法は接続詞や関係代名詞などを使うような複文や分詞構文のような美化された文を絶対に避けることである。下記がその例である。

As it was raining, I stayed home.

{ It was raining.  
I stayed home.

Seeing a big dog, the girl ran away.

{ The girl saw a big dog.  
She ran away

普通の会話の文は 5 語から 7 語で成る單文が多く、上記の例文のように短かい單文を使っても、私たちは話し相手に意味を十分に伝えることができる。中学で英語を勉強したことのある日本人はいとも簡単に This is a pen. とか I like English. などのような文を言うことができる。これは単なる丸暗記の結果なのかもしれないが、短かい單文であれば手に負えることを実際に示しているとも言える。

英語の基本的な文型は (1)主語 + 動詞, (2)主語 + 動詞 + 補語, (3)主語 + 動詞 + 目的語, (4)主語 + 動詞 + 目的語 + 補語, (5)主語 + 動詞 + 直接目的語 + 間接目的語の 5つである。だれでも知っているこれらの文型をここにあえて書いたのは、英語の文型の少なさと単純さを強調するためである。これらの文型を文法用語を使わずに例文を使って教えることも難しいことではない。

上記の基本文型が難しく感じられるようになるのは、これらを疑問文、命令文、受身文などに変形するときである。しかし、これらも受身文以外はそれほど複雑ではないので、生徒がまず基本文型に従った平叙文を、習得した語彙の範囲内で自由に自信をもって使えるようになってから教えれば易しく感じられると思う。その時期は中学の 2 年か 3 年になった頃でもよいし、特に受身形などは高校の上級で初めて紹介しても「初步的な英語」を教えるという意味では決して遅くない。能動的な表現が自由にできないときに、生徒に受動的な表現をさせようとするようなことは、易しい英語を教えることに理解のない行動だと見える。算数教育についても同じようなことが考えられる。算数教育ではまず足し算と引き算を教えている。足し算と引き算ができなければ、掛け算や割

り算を教えることは極めて難しい、算数教育で「この学年の生徒は足し算と引き算は自由にできますが、掛け算と割り算はまだできません」と明言できるように、英語教育でも「この学年の生徒は限られた語彙の範囲で平叙文であれば自由に作って事実を記述することができますが、受動文はまだ作れません」と英語学習の進歩の状態を具体的に明言できるようになることは可能だと思う。

教材の英語をいくら単純化しても生徒がこの「初步的英語」を積極的に使わなければ、何のための単純化かわからなくなる。従来の暗記や暗唱を重視した教育を避ける方法は 1 つしかない。創造を強調することである。文の創造を強調することである。基本的にはある程度の語彙と文法の知識があれば、生徒は文の創造活動を始めることができる。見る物をできるだけ英語で言う習慣をまず身に付けさせることである。花を見れば flower, 木を見れば tree, 空を見て sky というような習慣である。その次に、見る状況や状態を、もちろん短かい單文でよいから、記述あるいは表現する習慣を身に付けさせることである。通学の途中で花を見れば There are flowers とか I see flowers. とか Those flowers are beautiful. とかと言うような習慣である。それから、これは中学の一年生には無理だが、上級生には夜、床に入って寝る前にその日の出来事を 2 つか 3 つ英語で言うようにしつけることである。簡単な話し言葉日記を英語でつけるようになれば、英語で文を創造する習慣ができるのはまちがいない。ほんとうに簡単な文でよいのである。例えば、I went to school today., The sky was clear., The English class was interesting. のような文でよいのである。英語の語句を知らないために表現ができなければ、語彙を増やすという動機もわいてくるはずである。このような英語の文の創造活動は、慣れないと大学生にとっても難しい。大学生に「今朝起きてからこの教室に来るまでに自分でやったことや見たことを何でもよいから 1 つでも 2 つでも言ってごらん」とか「この教室で見る物を何でもいいから英文で言ってごらん」と言っても、すらすら言える学生はひじょうに少ない。大学の入学試験に合格する英語の実力がありながら、いつもいわゆる英文和訳や和文英訳をする習慣を身に付けすぎて、つまり全くと言ってよいほど創造性のない英語の勉強をしきたため、単語も文法も十分に知りながら、自分で文を作ることができないのである。これは驚きである。これが信じきれない英語の教師は、自分の英語のクラスで一度試してみることであろう。とにかく、知っている単語と文法を使って英語の文を作る練習を生徒にさせることである。私は、自分で表現する英語を暗記の英語と対照さ

せて創造の英語と呼んでいる。

### おわりに

今回は好き勝手なことが言える隨筆を、公的な英語の「指導要領書」があることを知りながらあえて書いてみた。読み返してみると、科学的なあるいは実証的な裏付けのない「私はこう思う」とか「こうなるにちがいない」といった主観的な経験論になっているので、読者に対して申し訳ないと思う。しかし、冒頭で述べたように、外国語教育の効率を上げる科学的で革命的な理論も教授法もないのが現状である。英語教育関係者はだれしも、空しいわゆる学術的論文の代わりに、自由で主観的な疑似論文を少なくとも一度は書いてみたいという気持ちに駆り立てられるのではないかと思う。

私がこの一文で述べた主観の主な点を箇条書きでまとめると下記の通りである。

1. 日本の社会に住み、日本の中学や高校、大学で日本人の英語の教師から英語を習っても、生徒は英語のネイティブ・スピーカーと同じような英語

能力を獲得することは不可能である。

2. 完璧な英語の習得が不可能である限り、日本人の英語に少なくとも「20パーセントの誤り」を許容する寛大さと理解を日本人英語教師はもたなければいけない。
3. King's Englishとか Queen's Englishとかというような言語帝国主義的偏見に日本の英語教師は惑わされてはいけない。
4. 平均的な日本人が習得できる「初步的な易しい英語」を考案し標準化することが日本の英語教師に与えられたら課題と考えるべきである。
5. 易しいことはよいことだと考えるべきである。
6. 能力と必要に応じて学習できる「中級英語」と「上級英語」も用意しておく必要はある。
7. 日本の英文学学者も英語学者も平均的な日本人が少なくとも「初步的な英語」を習得できるような英語教育が可能になるまで、まず英語教育学に最大の関心をもつべきである。

(放送大学教授)

(9頁より続く)

田中春美「英米人だけのものではない国際補助語としての英語」『英語教育』(大修館書店)1978年1月号, pp. 64—67.  
Todd, Loreta, *Modern Englishes: Pidgins and Creoles*. Oxford: Basil Blackwell, 1984.  
Trudgill, Peter, and Hannah, Jean, *International English: A Guide to Varieties of Standard English*. London: Edward Arnold, 1982.

宇尾野逸作「EIIIL の原点」『英語青年』(研究社)1979年9月号, pp. 28—30.

————— × —————

(定期刊行物)

*English Today: The International Review of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985—.

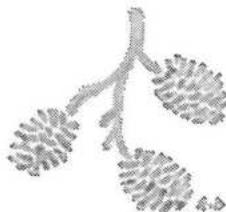
*English World-Wide: A Journal of Varieties of English*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1980—.

*World Englishes: Journal of English as an International and Intranational Language*. Oxford: Pergamon Press, 1985 (?)—.

*World Language English*. Oxford: Pergamon Press, 1981—.

(33頁より続く)

N.C. Dorian: *Language Death*, University of Pennsylvania Press, 1981  
M. Chapiro: *Language and Politics*, Basil Blackwell, 1984  
R.F. Foster Jones: *The Triumph of the English Language*, Stanford University Press, 1974



## 国家語主義と異文化理解の問題

中 村 敬

### (1)

#### 「外国語」ということば：——

外山慈比古『外国語を考える』(ELEC SENSHO), 渡辺照宏『外国語の学び方』(岩波新書)などの書名を見て奇妙な思いを抱く日本人はそんなに多くはないだろう。そのくらいタイトルの中のどのことばも私たちには日常的に慣れ親しんだことばばかりである。

しかしながら、二つの書名の中で共通に使われている「外国語」ということばの意味を厳密に定義するとなると、ことはそれほど簡単ではなくなる。「外国語」のおそらくは原基と考えられる *foreign language* の中の *foreign* は, *to, from, of, in, being, or concerning a country or nation that is not one's own....* (*LDCE*) のように定義されているから、*foreign language* に対する訳語を「外国語」とするのは、とりあえず間違いではない。しかし、「外国語」の中の「国」, *foreign* の定義の中の *country* や *nation* は、いったい何を意味するのだろうか。

そこでまず次の事実に注目していただきたい。世界の言語の数は、(上限が) 5,000 と言われている。かりに下限をとって 3,000 としておこう。1986年1月現在、わが国が承認している国の数は、167か国である。次に「外国語」の中の「外国」は、『広辞林』(三省堂)の定義に従うなら、「わが主権の統治に属さない他の国家(国土)」ということになるから、「外国語」は、「わが主権の統治に属さない他の国家(国土)で使われることば」つまり日本語以外の国家語を指す、ということになる。言い換えるなら、「外国語」とは、わが国が承認している「167か国の国家語」を指す、ことになるはずである。

そのように考えると困ったことが起こる。いったい世界の 5,000 語のうち 167 か国語以外は、「外国語」ではないのか。目下使われていることばの論理に従えば、前述した通り、「外国語」ではないのである。このような日本語の論理を忠実に反映したものに、中学校の『指導要領』(33年度版)の目標項目がある。曰く「外国語を

通じて、その外国語を日常使用している国民の日常生活、風俗習慣、ものの見方などについて基礎的な理解を得させる」。この目標項目に従うなら、ウェールズ語は「外国語」ではなくなる。いやもっと身近な例としてアイヌ語でもよい。アイヌ民族は、一つの民族ではあっても、アイヌ国民ではないから、彼等の話す言語は、「外国語」ではない、のである。「外国語」ではないのであるから、公教育の場で取り上げられるはずもなかったのである。実際、この国の「外国語」教育において、アイヌ語のような民族語が公教育の場で、「外国語」として本格的に教授されたことはなかったと言ってよいのではなかろうか。

以上述べて来た通り、「外国語」ということばは、本来「国語」に対置されることばとして使われて来た、と考えるのであるが、一方、「国家」を持たない言語(数の上では「国家語」より圧倒的に多い)も、「国家語」を含意する「外国語」ということばで呼ぶしかないのが日本語の現状なのである。「国家語」ではないウェールズ語、マオリ語、アメリカ・インディアン諸語なども等しく「外国語」として扱うしかないというのは、「民族語」を含む日本語以外のすべての言語を指すことばが日本語ではないということである。

「国家」を持たない民族語を、「国家」を背後に持つ「外国語」ということばで呼ぶしかないということが、日本人の言語意識、「外国」語、「外国」観(異文化理解)に、そしてもう一つ英語教育観にも、大きな影響を与えて来たのではないか——。これが筆者が年来考え続けて来た仮説である。小論では、そのことを証明するのに、日常的に無造作に使われているいくつかの単語を取り上げ、それらの意味を言語社会学的に考える、という方法をとろうと思う。なお、論述ができるだけ具体的にするために、必要に応じ現行の教科書や辞書の記述にも言及することになるであろう。

### (2)

## 言語観の問題：――

異文化をどのように理解するかは結局言語をどのように考えるのか、と同じである。日本人の言語意識は、基本的には「国家」言語意識、つまり、言語=国家語という見方に要約できるであろう。国家語意識の大きな特徴は、言語の（社会的な意味での）階層性を容認することである。国家語は、国家の統一、国家の安定、国力の伸張という近代国家の国策と合致するが故に、国内の他言語よりも社会的にはるかに高い評価が与えられる。日本の近代化と、「方言」の撲滅運動が軌を一つにしたのもそのためだった。このような言語における国家語意識の行きつく先は、社会的大言語に対する無条件の礼賛であり、国家語以外の言語に対する侮蔑感である。いや、侮蔑感というのは正確ではない。国家語以外が意識に上って来ない、という方が正確だろう。一例を高校の教科書から上げる――。

①In Japan, there is only one language. Everyone speaks Japanese. There are different dialects, but people have little difficulty understanding each other  
②In some countries of the world, more than one language is used. In the Philippines, for example, there are three official languages: Pilipino, Spanish and English. Besides those three, about 100 other languages are used in different parts of the country.  
(①②)の番号は筆者が便宜的に付けたものである)

いわゆる、「公用語」だけを考えるのならば①の記述は正しい。しかし、②を読むと、公用語（国家語）だけを問題にしているわけではないことが分かる。そうだとすれば、①の記述は、事実の上からも誤まりである。

日本語以外の言語の筆頭は、韓国・朝鮮語である。「在日朝鮮人」約70万のうち、母語である韓国・朝鮮語をどのくらいの数の人たちがどの程度の範囲で使っているのか正確なデーターは分からぬが、「同胞同士ではまだまだ韓国・朝鮮語が多く使われているし民族団体の事務所の中でも日本語は使われていない」(『神奈川の韓国・朝鮮人』公人社, p. 45)のである。これだけで①の記述がいかに不正確であるかを証明するのに十分であるが、このついでにつけ加えれば、韓国・朝鮮人について多いのが、中国人でほぼ6万人に達する(初瀬龍平編『内なる国際化』三嶺書房)。

「彼等は外国人だ」と批判する人がいるかも知れない。ならば、日本国籍を持っている(つまり, Japanese citizenの)アイヌ人はどうなるか。筆者の問合わせに答えた北海道庁のウタリ協会の公式見解は、2万4千人のアイヌ人の中でアイヌ語を使っている人はいないということだった。しかし、筆者のゼミの学生が卒業論文の資料の一

部として行ったアイヌ語に関するフィールド・ワークによても、アイヌ語が使われてはいないと断言することはとうてい出来ない。もちろん「使われている」にはいろいろなレベルがあるが、絶滅したわけでもない言語を、ほんの数人程度の使い手しかいないとしても、There is only one language in Japan. (これと同じ内容の記述が、岩波講座『日本語』1, 1976 に出ている)の一言で無視してしまってよいわけはなかろう。

ほんの数人の使い手となれば、北方民族の一つで心ならずも日本人にされたウイルタ人(田中了/D・ゲンダース『ゲンダース「ある北方少数民族のドラマ」』徳間書房)も、ほんの数人ではあるが、母語を使っている。アイヌ語もウイルタ語も共に文字を持たないから最後の話し手が死ぬと彼等の言語も死に絶えることになる。

以上は日本における言語状況の一端である。There is only one language in Japan... の著者は、こうした状況それ自体を知らなかったかも知れない。あるいは知っていても、公用語はおろか、テレビ・ラジオの番組の使用言語にもなっていない言語を、日本語と同等の言語と考える必要はないと考えたかも知れない。全て事柄には事実と認識の問題があるがアイヌ語、ウイルタ語、韓国・朝鮮語などを日本語と並べて、どう捉えるべきかは、認識の問題である。たとえ少数の人間によってであれ、現に使われている言語を、There is only one language in Japan. の一言で全てをくくってしまう認識は、「弱い者は黙っておれ」という言語における大国主義と考える。言語における大国主義は、国家語主義そのものであり、国家語主義は、国内の異民族言語(したがって異民族文化)を馬鹿にするかあるいは存在すら無視するいわゆる差別の思想に通ずる危険性を持つ。国内の異文化の存在を見えなくするような教材が何の批判もなく通用している日本の英語教育界とは実に不思議なところだと思う。

## 国家語主義と人工語の問題：――

There was in the past a certain period when some people wanted to use an artificial language, such as Esperanto, as an international language, but they were not successful. They failed because they did not know that a language is deeply related to its culture.

ここに引用した文章も現在高等学校で使われている検定教科書からのものである。この文章の載っているレッスンは、“English as an International Language”のタイトルのもとに英語が何故「国際語」なのかを論じたもので、引用文はそのレッスンの concluding paragraph

として登場するものである。さて、この文章の著者のイデオロギーがもっとも明確に出ているところは、最後の一行であるが、ひょっとすると著者はザメンホフが提起した問題などには全く無知なままこの一文を書いた可能性すらある。それは兎も角、最後の一行為含め何が問題なのかをはっきりさせておきたい。

問題は最後の1行である。ここには三つの問題がある。第1は、エスペラント（厳密にはエスペラントなどの人工語）が（英語のように）国際語として成功しなかったと述べている点、第2は、かりに成功しなかったとして、そのこと、ザメンホフたちが、言語と文化の深い関係について認識がなかったという事実を結びつけている点、第3は、ザメンホフたちが言語と文化には深い関わりがあることを認識していなかったと述べている点である。

第1の問題点について。今かりに、言語をその通用度という物理的現象にのみ限定して考えるのならば、およそ6億の使用人口を持つ英語と、100万足らずのエスペラントでは勝負はきまっている。これは事実の問題である。しかし、英語のような特定の（自然）言語が「国際語」として通用した場合、その言語を母語として使っている人間は生まれながらにして「国際人」という悪平等が生まれる。そのような悪平等を無限に生み出す言語を「国際語」と呼ぶことがふさわしいと言えるか――。

田川建三氏は、「英語は決して国際語などというものではないのだ。いや、国際語には違いないが、現世界において国際言語とは、もっとも強大な帝国主義の言語だ」

『歴史的類比の思想』（勁草書房）と述べている。氏の論議は、英語を事実と認識の両面から見事に位置付けたものであるが、こうした議論をふまえてエスペラントを考えるのならば、真に「国際語」と呼ぶのにふさわしいのは、特定の言語の使い手が社会的に有利にならない人工語こそ真の意味の「国際語」と言えるだろう。

第2の問題点について。ある言語が「国際語」として広く通用するのは、その言語の背後にある（軍事・政治・経済などの）力によるものであって、言語と文化の関係を十分認識しているかどうかとは全く無関係である。

第3の問題点について。ザメンホフが人工語を提唱したのは（自然）言語と文化は密接に関わるから差別が生まれると認識していたからであって、テキストの主張とは全く逆である。ユダヤ人のザメンホフは、ロシヤ支配下のポーランドでユダヤ人が大量虐殺され差別されるのを身をもって体験している。「大人になったら、きっとこの悪をなくそう」（『危険な言語』岩波新書）と考えたザメンホフは、差別の原因を言語に求めたのである。理由は、「既存の言語はすべて特定の民族と国家の権力と結びつ

いており、またそこで作り出された強力な言語的首都の存在は、絶え間なく非母語の話し手を差別しおどしつける」（田中克彦「いま、エスペラントが問いかけるもの」『朝日新聞』7月15日夕刊）からである。

ザメンホフがおよそ100年前に提起した問題は言語の理想主義であるが、こうした理想主義が実用度のもっとも高い英語の使い手からはほとんど顧みられることのないのは当然かも知れない。ちなみに、現行の中学校の教科書にも「何故英語を学ぶのか」という課が一つ載っており、高校段階では、同じテーマを数種類の教科書が取り上げている。興味あるのは、いずれも英語の通用度の高さを勉強する理由に上げていることだ。ザメンホフのかかげた理想主義が入り込む余地はあるでないように見える。そうした理想主義の欠如は言語の国家語主義と共に学習者の正常な異文化理解を妨げている。

### (3)

#### 国家語主義と異文化理解：――

異文化理解は、「国際」理解と言い換えることが出来るが、この「国際～」がどんな意味か、あるいはどんな意味で使われているか、ここで再検討しておきたい。おそらくこのことばこそ今日もっとも頻繁にジャーナリズムで使われていることばの一つであると言って過言ではないであろう。曰く「国際人」、「国際感覚」、「国際語」、「国際社会」、「国際関係」などなど、あればきりがない。

「国際」は、「一国だけの問題でなく、諸国家にかかわりがあること」（『例解新国語辞典』三省堂）を意味するから、「国際」の中の「国」は、「国家」を意味すると考えてよい。それは、「外国語」の中の「国」が国家を意味するのと同じである。「国家語」主義は異文化理解の上でも国家が対象であって、国家内の「国」、つまり民族が対象となりにくい。このような言語観なり民族観をもってinternationalという英語に接した場合、「国家間の→国際的」という訳語を引き出し、それを第一義と考えても少しも不思議はないであろう。しかし、internationalの中のnationには、次の二つの意味があることを忘れてはならない――。

- 
- Nation
- ① [一つの政府を持ち、一定の領土を有する、政治上の単位としての] 国、國家
  - ② [共通の言語・文化を共有する民族上の単位としての] 国

この意味領域は、country にもおよぶ。したがって、The UK is not only one country.... There are four countries in the UK: England, Wales, Scotland and Northern Ireland という文が可能になる。country (nation) を①の意味領域のみで理解している限り、国家内の様々な民族は視界から消える。今日の外国語教育、とりわけ公教育の場における英語教育最大の問題は、この「民族」が見えて来ないことがある。「民族」が見えなければ何故困るか？端的に言って<差別>に加担することになるからである。数の多少はこの際問題にならない。自分たちと同じ人間が存在することに無知であることは、豊かな生活そのものが貧しい人たちの差別に通ずるのと同じように、「見えない人（民族）」たちに対する差別に通ずる。

例えば、筆者が「英語教科書のイデオロギー(1)」(『成城文芸』No. 111)などできちんと何回も批判して来たのにも拘らず、ほとんど全く無視され続けている問題に England (English) を「イギリス（イギリス人の）」と訳すことの是非論がある。筆者が、England (English) を「イギリス（イギリス人の）」とするのを間違いとすべきだと主張するのは、単なる事実の問題以上に認識の問題と捉えているからである。多くの学習辞典には、She is English. (彼女はイギリス人) 式の例文が載っているが、ウェールズ人も、スコットランド人も共に国籍の上では「イギリス」だから、かりに「彼女」の部分がウェールズ人の Ms Evans であっても、Ms Evans is English. が可能になるはずである。さらにまた Ms Evans がウェールズ人で上述の文が legitimate なら That Welshwoman is English. も当然 legitimate であろう。こういう文章を読まされて何とも思わない、あるいは何も言わないウェールズ人がいたら教えていただきたい。いったいウェールズ民族はいつアングロ・サクソン民族に変わったのか。

日本で使われている教科書や英和辞書の例文を読む限り、英国内の諸民族や諸言語の存在感はおそらく稀薄である。English is spoken in England, America and many other countries. (中学校教科書) は、巻末の語彙リストで England に「イギリス」を訳語として与えているから、思想的には The Welsh are English. の民族観の産物であり、こういう文章を読まされて育つ子供に、きちんとした英国理解を期待することはできないだろう。事情は、高校の場合もそんなに変わらない。まさかと思うであろうが、59年度版の高校教科書には右上のような地図が載っている。

さらにまた某高校教科書には、... everybody in Eng-



land speaks English. So the English people are apt to think of English as the private property of the English. とある。この England を本来の「イングランド」ととろうが、「イギリス」ととろうが、この陳述は事実の上で間違っている。英国では少数民族言語の実態調査が最近はじまつばかりだが、*Linguistic Minorities in England* (イングランド), University of London Institute of Education, 1983, *The other Languages of England*, Routledge and Kegan Paul, 1985 などの調査結果を読むと、英国では、100 以上の言語が話されていることが分かる。Everybody in England speaks English. などという statement はおよそアノニスティックで浮世離れしていると言わなければなるまい。

同じ意味において、English is spoken in Australia. や English is spoken in New Zealand. もあやうい。厳密には、「英語も」というべきであって、「英語が」では、アボリジニー語やマオリ語 (R. A. Benton: *The Flight of the Amokura—Oceanic Languages and Formal Education in the South Pacific*, New Zealand Council for Educational Research, Wellington, 1981) の存在感はまるでなくなる。

異文化をきちんと理解する第1歩は、「国家」という大きな顔、あるいは看板の裏側で多種多様な民族(言語)が多種多様な文化圏を構成し生き続けていることを知ることである。そうした事実を知る上で nation (country) の基本的な意味を政治上の単位としての「国家」としてではなく、言語・文化・民族の観点からみた「国」と捉えた上で international に「族際的」という訳語を与えている田中克彦氏の立場 (『言語からみた民族と国家』岩波現代選書) は注目すべきものがある。この一見耳慣れない訳語には、人為的な国家に先立つ存在としての民族こそが、この人類社会を構成する（社会上の）基本的な単位と考える思いが込められているように思われる。

異文化理解は族際理解を基本と考えると、異文化理解教育の第1歩は、遠い民族の問題もさることながら足元

の民族を射程に入れることがある。足元には、国別でいようと1986年1月現在で145か国の人々が日本に住んでいふと言われるから、民族の数はもっと多くなるであろう。日本民族との関わりの深さから言うとアイヌ民族、朝鮮民族などを無視して異文化を語ることはできないはずである（大沼保昭『单一民族社会の神話を越えて』東信堂）。最近では、3,000人と言われるインドシナ「難民」も避けては通れない存在だと思われる。こうした国内異民族を異文化理解のテーマとするのはいわゆる恰好がよくない。スマートではない。理由は、彼等を取り上げれば、必ず自分達の民族観に変革を迫られるほどのザラザラした問題が出て来るからである。

一例を上げよう。私の友人でベトナム料理店を経営するLuuさんから聞いた話だが、現在の所に住むようになって間もなく、イタズラ電話が日に40回も50回もかかるようになったことがあったそうだ。警察に協力してもらって分かったことは、イタズラの主が中学生（2人）だということだったが、なんともやり切れないのは、この中学生達が電話で繰り返し、「クサイ」「キタナイ」と言ったことだ。もちろんLuuさん一家は、私たちと同じ人間で別に「キタナイ」わけではない。中学生達は、Luuさん一家に会ったこともないであろう。おそるべき偏見というほかないのであるが、異文化理解教育を錦の御旗にしている英語教育が全国の中学校でほぼ必修の形で与えられていても、実態はこうなのである。ロンドンのスピーカーズ・コーナーも結構だか、あるいはニューヨーク市のセントラル・パークも結構だが、「恰好の悪い」、あるいは場合によっては、我々にとっては極めてembarrassingな問題にこそ異文化理解教育の最良の素材があることを忘れてはいけない。何が本当か、何が真実なのかを教えるのが学校教育なのであるから、どんなに恰好が悪かろうが、「暗」かろうが取り上げるべきものはとり上げるべきなのである。

#### 「アメリカ人」「アメリカ国民」「アメリカ民族」：——

言語における国家語主義は、国家内の諸民族の存在を見えなくするという事実を主として英國について見たわけだが、日本人のアメリカ観の形成も、国家語主義の影響から自由になってはいない。もちろん、最近では、明石紀雄他『エスニックアメリカ』（有斐閣選書）、青柳清孝『アメリカの黒人家族』（青木書店）、スコット・ニアリング『ブラック・アメリカ』（れんが書房新社）、ディー・ブラウン『わが魂を聖地に埋めよ（アメリカ・インディアン闘争史）』（草思社）藤永茂『アメリカ・インデ

ィアン悲史』（朝日選書）など、アメリカの抱える民族問題に様々な角度から光があてられているが、全体としてみると、アメリカ=白人が英語を話す国、というイメージが根強く残っている。

そのことを見事に証明してくれたのは今から5年前に発行されたダグラス・ラミス『内なる外国』（時事通信社 pp. 176～256）である。日本人にとっての外国（たとえばアメリカ）は、「日本がめざす近代化の進展を測定するはかり」であり、そのための外国（たとえばアメリカ）はいつも、日本よりも進んだ国、あるいは、日本が「感情的」ならアメリカは「理性的」であるように日本とは絶えず正反対の国でなければならない。日本人にとって近代化のモデルとしてのアメリカはその内側に深刻な少数民族問題を抱えていてはならないのである。あくまでも、ディズニー<sup>1)</sup>に代表されるような「富、自由、レジャー」の明るい国、ファンタジーの国でなければならないのである。まして、先住民族のアメリカン・インディアンがアメリカ人化の中で強引に母語を捨てさせられた苦々しい歴史などはあってはならないことなのである。たとえば、以下のような事実などは夢を与えてくれるアメリカでは起ってはならないのである——。

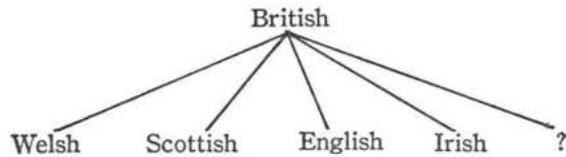
... At one time, the use of any language other than English for instructional purposes within an Indian classroom was expressly forbidden by federal policy, thereby bringing over 100 years of tribally based bilingual schooling in many communities to an end. Children were punished for speaking their ancestral language on the playground or in other informal contexts ... —Charles A. Ferguson & Shirley Brice Heath: *Language in the USA*, Cambridge University Press, 1981, p. 135

このような問題を内側に抱え込んでいながら、それが見えて来ないのは、ラミス氏のいう日本人の心理にもよるのであり、さらにまた「日本主義」と違ってアメリカ主義は誰でもアメリカになれるという考え方」にもよるのであるが、もう一つ日本（人）の側の問題として次のことを押えておく必要がある。

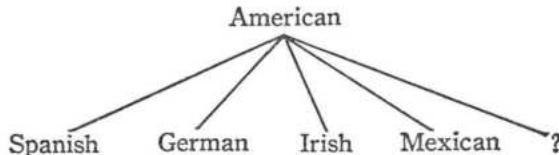
それは、日本人の大多数の者にとっては日本人・日本国民・日本民族は三位一体であるため、他の国も同じではないかという類推が起こることである。日本人・日本国民・日本民族の三位一体性は、言語の問題に置き代えれば「国家語主義」、文化の問題に置き代えれば「单一文化」といった神話と深く関わっている。多くの日本人にとっては、民族と国民はイコールであるため、My father is English, but my mother is Scottish; they're

both British. (*LDCE* の English の項) や, I'm German, but my wife is British. (*LDCE* の British の項) のような陳述は、容易ならざる陳述なのである。

つまり、イギリス民族などといふのは存在しないのである。同じ意味においてアメリカ民族も存在しないのである。存在するのは、様々な母語を話す様々な民族であり、そうした民族の国籍名としての American である。民族とその民族が帰属する「国家」の関係を英国について整理すると次のようになる。



この図には、いわゆる immigrants は入れてはない。それを入れればもっと複雑になる。しかしいずれにせよ、British は他の ethnic groups や nations を総括する名称であって民族名ではない。同じ事情はアメリカについてもあてはまる。

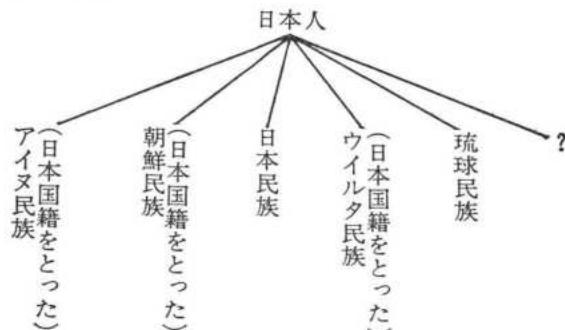


Andrew M. Greeley は、*Why Can't They Be Like Us?*, Institute of Human Relations Press, 1969 の中で、ethnic group を immigrant group と規定しているが、その数については特に言及してはいない。New Hampshire 大学で社会学を講じていて、*Language, Ethnicity, and Education in Wales*, Mouton の著者である Bud B. Khleif 氏が、筆者に直接語ったところでは ethnic group の数を 200 以上と語っていた。百パーセント正確な数字は、筆者には分からぬ。しかし、きちんとカウントした場合 20~30 といった数字ではおさまらないことだけはたしかだらう。したがって、American ということばを単に「アメリカ人」という訳語だけで学習者に与えても、そこから何百という ethnic group を想像することは不可能であり、そのためにはそれなりの手立てが必要である。

そのもっとも実際的な方法の一つは、辞書の American の項の訳語を単に「アメリカ人」としないことである。多くの日本の学習者、とりわけ初級の学習者は、「アメリカ人」という訳語から「アメリカ民族」を連想する可能性は極めて高いのである。辞書の訳語一つとっても現状のままでは日本人のアメリカに対する固定観念一

白人が英語を話す国——は、当分無くなりそうもない。

ここで再び民族の構成問題に戻る。英米の民族構成と「国民」の総称に対応する日本の場合を図示すると次のようになる。



日本も多民族国家の一員であることは、この図を見てもすぐ分かるが英米の場合と明確に違うところが一点ある。それは、「日本人」という「国民」の総称が、「国民」の一部である民族名と同じだという点である。このような構造はお隣りの韓国を含め、比較の上で言うと、英米型よりもはるかに少ない。しかも外国人が日本国籍をとることは、例えば米国などと比べると格段に難しい。このような構造では、日本人→日本語、英国人→英語、アメリカ人→(アメリカ) 英語という言語観を生み易くなる。このような言語観を持っていると、English is the mother tongue for the Americans とか The Americans regard English as their mother tongue. という陳述は社会的には非文なのだとすることが分からなくなるのも無理はないであろう。

#### (4)

##### 国家語主義と第3世界:

国家語主義は、国家を統一するための言語政策を支える言語観であって、日本にあっては欧米の列強に追いつくための富国強兵政策の大切な一部であった。「外国と言えば白人が英語を話す国」という偏見はそのような言語観と表裏一体の関係にあると言つてよいだろう。廢藩置県後まもなく明治 4 年 (1871), 岩倉具視 (いわく) を全権大使とする総勢百余名の使節団・留学生が 1 年 10 か月の旅に横浜から出発した。彼等の進路は、アメリカ、西ヨーロッパ、東ヨーロッパ、アフリカ (アレクサンドリアとアーデン), 東洋 (セイロン・シンガポール・サイゴン) の順であった。この順序は、今日の日本人一般の外国に対する関心の度合いとほぼ比例している。

日本人にとって一番関心の高い国がアメリカである点

は今日も変わらない。1983年に、神奈川県の602人の公務員を対象にして行われた外国人に対する意識調査では、好きな国ベスト5は、①アメリカ(192人)②スイス(175人)③オーストラリア(146人)④イギリス(121人)⑤カナダ(102人)となっている(『神奈川の韓国・朝鮮人』公人社)。一方、嫌いな国ベスト5では、①ソ連(321人)②アメリカ(144人)③大韓民国・朝鮮民主主義人民共和国(94人)④中国(78人)⑤イラン(48人)となっている。アメリカが好き嫌いの両方に顔を出すのは、日本人のアメリカに対する ambivalent な感情を表わしていて興味深いが、見逃せないのは、好きな国ベスト5はすべて白人が主導権を握っている国であることだろう。韓国・北朝鮮が3位に来ているのは、イングランド人が隣国のウェールズ人を嫌悪しているのによく似ている。こうした二つのカテゴリーに登場しない国の中には、隣国ながらほとんど日本人の関心の射程に入って来ない国もある。

例えばフィリピンである。フィリピンの大統領選挙が日本で問題になり始めた頃、某民放テレビが東京で任意の100人に世界地図を見せてフィリピンの位置に印をつけてもらう番組をながしたことがある。筆者はその番組をたまたま観ていたのであるが、中にはマレーシヤ、シンガポールの所に印をついている人もいて、結局10人の人しか正答出来なかった。アフリカや南米のなじみのない国のことと聞いているわけではない。現代史の中では特段に関係の深い隣国(フィリピン)についてこうなのである。まして、「土人」が住んでいることになっているアフリカにおいておやである。

こうした日本人の外国に対する関心のありようは、教科書に正直に反映されていて、英米国以外の国が英米国と対等に肩を並べて登場する教科書は数えるほどしかない。とりわけ高等学校の教科書がひどい。この点は英作文の教科書(英語 IIIC)も例外ではなく某教科書(60年度版)では、外国(人、地名)への reference が合計21回あってその内訳は次のようにになっている。

アメリカ	13回
イギリス	2回
フランス	1回
ヨーロッパ	1回
ソ連	1回
外国人	3回

今さら脱英米などと言うのも野暮なほどの英米一辺倒ぶりを見るというほかない。こうした mentality を裏返すと、英米国以外の国に対する無関心か、関心があっても次に示すように19世紀の英國の知識人がアフリカ人に対して持ったような優越感(E. ウィリアムズ『帝国

主義と知識人』岩波書店)を示すことになる——。

For a long time, people called Africa the "Dark continent," because they knew little about it. But Africa has changed a lot since the end of World War II. It is rich in natural resources, and African people are learning to use them. We should study more about Africa and its people.

この文章を一読して、筆者は、吉岡昭彦氏が『インドとイギリス』(岩波新書)の中で言及しているイギリス人女教師の態度とことばを思い出した。曰く、「あなたは、イギリスがインドに進んだ文明をもたらし、良い統治をもちこんだことを忘れてはなりません。」彼女のことばはまだまだ続くのであるが、吉岡氏はその時の彼女の態度を「生徒に教え諭すような調子」と書いておられるが、これこそ英語の patronizing (あるいは condescending) がその意味の内包をもつとうまく言い表わしている態度と言ってよいと思う。引用文は現行の某中学校の教科書からのものである。この引用文は一見、アフリカに同情と理解を示しているように思えるが、根底にある思想は「土人思想」(『西欧・アフリカ・日本』第三書館)である。Africa has changed a lot. は、「アフリカは今まで皆さんが考えていたような未開の地域ではありません」を含意し、They are learning to use them. は「近代化をめざすアフリカも(我々文明国の援助で)大いに頑張っているのですよ」と読める<sup>2)</sup>。

そもそも近代化こそすべて善だと考えるのも間違いだが、そうした物質文明や科学技術の側面からのみアプローチする限りアフリカの何たるかはいつまでたっても見えて来はしない。「第3世界」、とりわけアフリカにおける言語と民族の問題は我々日本人の想像を絶するほど複雑かつ切実なだけに、それだけ日本の学習者には多くのことを考えさせずにはおかぬはずなのである。

たとえば、東アフリカのウガンダの「国語」は旧宗主国(英國)の言語である(Ali A. Mazrui: *The Political Sociology of the English Language*, Mouton)が、すぐお隣りのタンザニアではスワヒリ語が公用語である。いったいどうしてなのか? 前者にあっては、特定の民族語を「国語」とすることから起る「言語戦争」を避けるためにとった必要止むを得ない措置であったと Milton Obote が前掲書で述べている。一方タンザニアでは、独立以前に既にスワヒリ語が共通語として通用していたという事実が大いに助けになっていたのである。

アフリカの言語問題の複雑さは、19世紀までヨーロッパの列強が勝手に(国境の)線引きをしたところから

も起っているが、国家語主義の日本人には、公用語の背後に何百という民族言語が存在することは理解しにくい。Edgar C. Polomé and C. P. Hill: *Language in Tanzania*, Oxford University Press, 1980によれば、スワヒリ語以外に102のBantu languagesとその他13の言語が使われていることを示している。人口2,100万の国に100以上の「言語」という現実を認識することがアフリカ理解の第1歩ではあるまいか。

以上、日本人の国家語主義が異文化理解や言語観の上でどのようなゆがみを生んでいるかを具体的にみて来た。ここで取り上げたゆがみを正すためには、私達の言語観や言語教育観を根本から変革する以外にない。それは、言語をコミュニケーションの道具であると共にそれを越える存在として捉えるところから全てのことがはじまるようだ。

コミュニケーションを越える存在として言語を捉え直す視点とは、言語(母語)が一人の人間(あるいは民族)にとって life and death の問題だと捉える視点である。こうした視点は、同化によって力の伸長を絶えざる目標とする国家の政策にとって極めて不都合な存在にもなり得るが何が問題なのをか追求する学問や教育にあっては、radical idealism の衰退こそ、学問や教育の衰退につながることをゆめゆめ忘れてはならないと思う。

(成城大学教員)

### 注

- 1) ディズニーのイデオロギーについては、アリエル・ドルフマン／アルマン・マトゥラール『ドナルド・ダックを読む』(晶文社) 参照のこと。
- 2) このようなアフリカの人たちに対する patronizing な態度は、ドリトル先生(Dr Dolittle)のアフリカ人に対する態度と共通する。次の一節は、*Doctor Dolittle's Post Office* の最後の部分からの引用である。

People who have written the history of the Kingdom of Fantipo all devote several chapters to a mysterious white man who in a very short space of time made enormous improvements in the mail, the communications, the shipping, the commerce, the education and the general prosperity of the country. Indeed, it was through John Dolittle's quiet influence that King Koko's reign came to be looked upon as the Golden Age in Fantippian history. A wooden statue still stands in the market-place to his memory.  
(この部分ではないが、高校の教科書にもドリトル先生が取り上げられていることを付記しておく。)

参考文献(本文に関係のある資料。ただし、本文で取り上げたものは除く)

- (A) 田中克彦『ことばと国家』(岩波新書)  
田中克彦『法廷に立つ言語』(恒文社)  
二木敏三『国際語の歴史と思想』(毎日新聞社)  
計良智子他『近代化の中のアイヌ差別』(明石書店)  
松本成美『アイヌ語地名と原日本人』(徳間書店)  
小野耕世『ドナルド・ダックの世界像』(中公新書)  
田宮武『文学にみる差別表現論』(明石書店)  
フランツ・ファン『黒い皮膚・白い仮面』(みすず書房)  
戴国輝『台湾と台湾人』(研文選書)  
梶井勝『朝鮮語を考える』(龍溪書舎)  
朴壽南『朝鮮・ヒロシマ・半日本人』(三省堂)  
キース・シンクレア『ニュージーランド史』(評論社)  
越智道雄『新世界の文化エトス(オーストラリアの場合)』(評論社)  
川田順造『サバンナの手帖』(新潮選書)  
日向康『林竹二・天の仕事』(講談社)  
宮本正興・岡倉登志『アフリカ世界』(世界思想社)  
本多勝一『殺される側の論理』(朝日新聞社)
- (B) Roger Fowler and others: *Language and Control*, Routledge & Kegan Paul, 1979 (この中の Orwellian Linguistics は必読のエッセー 中村注)  
S. Greenbaum: *The English Language Today*, Pergamon Press, 1985  
D. Leith: *A Social History of English*, Routledge & Kegan Paul, 1983 (とくに Part 3 の English overseas の項が面白い 中村注)  
G. Price: *The Languages of Britain*, Edward Arnold, 1984  
W.F. Bolton: *The Language of 1984*, Basil Blackwell, 1984  
A.P.R. Howatt: *A History of English Language Teaching*, Oxford University Press, 1984  
(正確には「イングランド語教育史」と呼ぶべきではないかと思われる興味あふれる「英語教育史」中村注)  
J. Edwards: *Language, Society and Identity*, Basil Blackwell, 1985  
R. Wright: *White Man, Listen!*, Greenwood Press, 1957  
B. Comrie: *The Languages of the Soviet Union*, Cambridge University Press, 1981  
J.R. Mallea: *Quebec's Language Policies: Background and Response*, Les Presses de L'université Laval, 1977  
William W. Bostock: *Alternatives of Ethnicity, (Immigrants and Aborigines in Anglo-Saxon Australia)*, Corvus Publishers, Melbourne, 1977  
R.W. Baily and Manfred Görlach: *English as a World Language*, Cambridge University Press, 1982  
(25頁へ続く)

## 東南アジアの英語事情

玉崎孫治

世界の国々で使われる、いろいろな種類の英語(変種)は、それが使われている社会の事情によって、それぞれ個別の歴史があり、その社会の複雑さを反映して、個別の発達形態をとっている。特定社会に於ける英語の地位と役割を検討するためには、その社会の歴史的、社会的要因を考慮する必要があることは言うまでもない。本稿で取り上げる東南アジアの国々は、種族的に見て単純な国民構成の日本と違って、社会的に大変複雑であり、歴史的に考えても、又国民全体に対する各種族の構成比率から考えてもそれぞれ特異性を持っている。このような社会的背景を考えながら、それぞれの国に於ける英語の地位、役割、言語的特徴等について考察する。本稿は参考資料の関係からシンガポール、マレーシャ、フィリピンを中心に取り上げるが、ついでにインドネシアについても簡単な検討を加えてみたい。シンガポール、マレーシャの英語については Platt (1980, 1982, 1983), Wong (1981, 1983), Augustin (1982), Tay (1982), Richards and Tay (1981) に、フィリピンの英語については Gonzalez (1982, 1983), Samonte (1981) に、インドネシアの英語については Nababan (1983) に負っている。

### I. マレーシャ・シンガポールの英語事情

マレーシャとシンガポールは現在こそそれぞれの独立国であるが、旧大英帝国に属していた地域で、1965年にシンガポールがマレーシャ連邦<sup>1)</sup>から独立するまでは、両国は一時的にしろ政治的に同じ体制下にあったし、歴史的、社会的、文化的な面等多くの点に於いて類似していた。両国の歴史を見る時、イギリス植民地としての歴史は共通するし、又住民の種族構成においても、どちらも、マレー系、中国系、インド系の3種族が住民の大部分を占めているという点で共通点が見られる。1970年の調査によると、全住民に対するこれら3種族合わせた比率はマレーシアでは90%，シンガポールでは98%となっている。一方両国の大好きな相違点は、これら3種族の比率で、マレーシアはマレー系46.8%，中国系34.1%，イ

ンド系9.0%，マレー系が中国系を押さえて約半分なのに対して、シンガポールは中国系76.2%，マレー系15.0%，インド系が7.0%で、中国系が圧倒的に多いことである。このような差は1970年導入のマレーシアの国語教育政策に反映し、それ以降の英語の事情の変化と大いに関係してくるのであるけれども、少なくとも近年までの両国の英語の地位と役割に対する考察は、両国が歴史的、社会的に共通する部分が多く、必ずしも別々にする必要性はないと考え、本稿では一緒に扱うこととする。又マレーシア英語に対する Wong (1981, 1983) の論考、シンガポール英語に対する Tay (1982) の論考はいずれも両国の英語事情に当たはまるものと考える。

### シンガポール・マレーシアの歴史的背景

マレー半島地域と英語の本格的な関係はイギリス植民地が出来た時に始まる。1786年にペナン (Penang) に最初に植民地ができ、1819年にはシンガポールが、又1824年にはマラッカが植民地となった。イギリスの植民地の確立後、多数の中国人やインド人がこの地域に移民してきた。19世紀の終わりには錫鉱山労働者として多数の中国人が、又20世紀の初頭には、ゴム園の労働者としてインド人、主にタミル人が来て、先住のマレー人と合わせて今日の人種構成の形を作る結果となったのである。当時このような社会に於いては、同種族内ではそれぞれ自分たちの言語を使ったが、異種族間の意思の伝達はビジンマレー語である Bazaar Malay がシンガポールとして用いられ、又ビジン英語はヨーロッパ人との伝達の手段として使われた。

シンガポールとマレーシアの英語はいづれも学校教育を通じて発達してきた。イギリス人が英語による教育を始めたのは19世紀の初め頃である。ペナンに民族や宗教によって入学を差別しないペナン自由学校を作ったのが始まりで、英語による教育は1931年までにはミッション・スクールを含め、82校で行われている。イギリスの植民地行政と商業活動が拡大するにつれ、そのような学校を卒業したアジア人の雇用の機会が増大して、段々と英

語による教育の必要性がこの地域社会の中で、特に中国人やインド人の間で、認められてきた。

このように両国の英語はいづれも学校教育を通じて順調に発達してきたが、それは1960年代初頭までで、それ以降になると、マレーシャに、学校教育としての英語の発達過程にはっきりとした違いが生じてきた。英語による中等学校とマレー語による中等学校の入学者の1962年の比率は前者の入学者が圧倒的に高く、90%であったが、後者の入学者が僅か4.1%にすぎなかった。しかし1967年にはマレー語学校入学者の比率は30.9%に回復し、それと反対に英語による学校入学者は69.1%に減少したのである。これは「マラヤ連邦」の国語政策の浸透によるものと思われる。1957年に「マラヤ連邦」が英連邦内の立憲君主国として独立し、自治政府を作った。その時、マレー語を国語とし、学校での義務的な科目にしたのである。この時点では英語も、まだその効用から義務的な科目として扱われていたが、1963年マレーシア連邦が誕生し、1970年国語政策として、マレーシャ語<sup>2)</sup>(Bahasa Malaysia)を国語として制定し、1970年から1982年までの間に学校教育の言語を総てマレーシャ語に転換する政策を取ったのである。現在では、マレーシアでは、学校教育のみならず、政府機関、ラジオ、テレビでもマレーシア語化が進み、英語の役割が段々と減少して来ている。一方、シンガポールの場合、1956年の政策で、学校で英語ともう一つの言語を使うバイリンガル教育を進め、中国語、マレー語、タミル語のいずれかを英語と併せて教育の言語にしたのである。この政策により、今日まで英語による教育は益々増加の傾向を強め、英語が実際上の効用と併せてシンガポール人としての国民感情の表現と高揚に役立つと考えられるほど重要な言語になって来た。

現在、シンガポールの社会は、年齢、教育等の要因が絡んで、英語を母語とする者から補助的な外国語とする者まで幅広い階層から構成されている。又マレーシアにおいても、近年英語が学校の教育言語ではなくなり、若い年齢層などの言語生活に於ける英語の地位は大幅に下がったとはいえ、英語が母語であるものもいるし、それに近い話者もいるから、結局マレーシアに於ける英語の地位はシンガポールと同様に母語から補助語としての地位迄の連続的な段階的様相を見せていていると言えるであろう。

このような状況を数字で見てみよう。シンガポールでは、英語が理解できるという人々を年齢別比率で見ると、30才以下の層では70%以上であるが、30才以上になると44.9%で、50%を割っている。又家庭内にどのような言語生活をしているかを見ることは人々の言語の機能と地

位を考える上で非常に重要である。家庭内とか友人の間で使う言語は母語として働いているか、それに近い言語として使われている指標となるものである(Llamzon, 1983)。この点について見ると、35才から18才の年齢層に属する人々は、35才から55才までの年齢層の人々に比べて、家庭に於いて英語をよく使い、又配偶者、兄弟と話すときの方が両親と話す時よりもよく使うという調査結果がある。これは両親が年齢的に見て、子供たちと受けた教育も異なり、英語の理解度も劣ることを物語っているものと思われる。一方家庭外では、英語はリンガフランカとして、異種族間で広範囲に使われているばかりでなく、互いに意思の疎通が出来ない方言を話す中国系住民の間でも使われている。

一方、マレーシアでの家庭内の会話をみると、中国系住民の間では英語による中等教育を受けたものと受けないものとの比率は非常にはっきりとした差が出ている。英語による教育を受けなかったものは家庭では全然英語を使わないのに比べて、受けたものは父に対して39%，兄弟に対して84%が使っているという調査がある(Platt, 1982)。又教育を受けたインド系住民は高い率で英語を使用しているが、マレー系住民の場合はマレー語の使用度が高くなっている。しかし家庭外での英語の使用度は国語に押されて、シンガポールに比べて低くなっているが、職業上、外国人と接触のある所では当然高い。

シンガポールに於ける英語の使用状況を見ると、政府関係、非中国系銀行、ホテルや大企業の幹部の間では非常に高い度合いで使用されているが、伝統的な中国系企業等で殆ど使用されない所もあり、かなりのばらつきがある。又マスコミでは、英語は中国語について重要な言語である。この国に於ける圧倒的な中国系住民の比率から考えて当然であるが、英語の使用度は新聞、ラジオにおいて第2位の地位にある。英字紙は、中国語紙4社に対して2社あり、ほかにタミル語1社、マレー語紙が1社あるという状況である。ラジオでは中国語放送を聞いている住民が英語放送を聞いている住民より多いことを示唆する報告もある。しかしテレビでは1975年の調査であるが、週間総放映時間の内、中国語による放映時間が25%なのに対して、英語の放映は55%も占めている<sup>3)</sup>。

マレーシア(西マレーシア)の新聞はシンガポールと同じく、4言語による各紙があるが、購読者数は中国語紙が1位、英字紙が2位である。又、ラジオでの主な言語はマレーシア語であるが、英語はニュースやコマーシャルに登場する。テレビも4言語で放映されるが、1978年の週間放映時間を見ると、マレーシア語による放映が32.3%なのに対して、輸入番組の関係からであろうが、

英語による放映は58.4%を占めている(Augustin, 1982). 道路標識, 道路名, 商店の看板等皆マレーシャ語である. この点でも, シンガポールとはっきりとした差が見られる. シンガポールでは商店の看板には英語を中心に中国語, マレー語が自由に使われている. 職業の面では公務員になる場合も, 私企業に就職する場合も, マレーシャ語が求められるが, 英語もそれについて重要な言語である. これは新聞に載る求人広告の使用言語に対する条件にも反映している. 言語に対する条件なしの広告もあるが, 条件付のものではマレーシャ語が51.3%, 英語が30.1%で, 英語の素養が国語の次に求められている.

### シンガポール・マレーシャの英語の言語的特徴

#### (変異)

シンガポール・マレーシャの英語の現状は, 書き言葉としては, イギリス英語が規範となっているが, 話し言葉については標準イギリス英語の RP 発音からこの地域の方言音まで大きな幅のある英語が聞かれ, その方言にいたっては RP 話者と意思の疎通が難しい場合もあるという.

以下に於いて, シンガポール・マレーシャの英語の構造的特徴を, この地域の英語のモデルである標準イギリス英語(RP)からの逸脱として記述し, 紙面の都合で典型的なものに絞って列挙する. 言語の変種を論ずる場合, 当該言語を社会言語学的見地からいくつかの社会方言に分類して記述されるが, この地域の英語について, Platt(1980, 1982, 1983)は社会的に優位にたつ変種から順に, 高位語(Acrolect), 中位語(Mesorect), 低位語(Basilect)の3種に分けている. これらの変種は一般的に話者の教育水準, 職業上の地位, 英語の使用場面の形式尊重度の三つの要因を変数とする関数の様に捉えられるものと考えてよい. つまりこれらの要因が高ければ高い程高位語に近づき, 低ければ低い程, 形式ばらない, 例えは家庭内の会話に用いられる変種に近づくと考えるのである. シンガポール・マレーシャの英語の高位語は, 音韻的, 語彙的特徴に地域方言の特徴が若干あるものの, 統語的にはモデルの英語と殆ど同じであるとされる. 従って, 以下の文法的特徴は大部分中・低位語に見られるものである.

#### A. 音韻的特徴

##### 1. リズムと音調

シラブルタイムのリズムで, かつモデルのイギリス英語に比べて音調の幅がない.

##### 2. 強勢について

###### 2. 1. 強勢の位置(音節)が RP イギリス英語と異なる

り, 強勢音節の後退と前進の両方が見られる. 強勢音節の後退の例として, *commént*(名詞), *facúltyst*, *compétent*, *charácter* 等があり, 強勢音節の前進として, *álternative*, *spécific*, *fámiliar*, *préséntation* *téchnique*, *oppórtunity* 等がある.

2. 強勢の違いによって品詞を分ける語について, 強勢による区別が出来ない. 例えば, *increase*, *object* 等はイギリス英語では強勢形の違いによって動詞と名詞に分かれるが, シンガポール・マレーシャ英語では同じ強勢形に発音される. 又, 単語に第1, 第2の二つの強勢がある場合, 二つの間に区別なく, 同じ強勢が二つあるように発音する.

###### 3. 二重母音を長母音にする

/ou/	.....→	/ɔ:/	"go"
/ei/	.....→	/e:/	"day"
/ɔə/	.....→	/ɔ:/	"four"
/ɛə/	.....→	/ɛ:/	"there"

###### 4. 語末の子音結合が単子音化する.

( ) 内の音が落ちる.

recent	.....→	recen (t)
risks	.....→	ris (ks)

###### 5. 語末の閉鎖音を落とすか, 声門閉鎖音に変える.

like	.....→	li (ke)
speak	.....→	spea (k)

###### 6. th 音を /t/・/d/ に変える.

tree (three)	,	tink (think)	,	dis (this)	,	dough (though)
--------------	---	--------------	---	------------	---	----------------

###### 7. 語尾の有声音が無声音になる.

believe	.....→	belief
teethe	.....→	teeth.

#### B. 文法的特徴

##### 1. 屈折語尾の欠落

###### 1. 1. 複数標識(語尾)を落とす.

例: How many bottle?

My house got two bedroom.

###### 1. 2. 三人称単数現在の標識を落とす.

She study so hard.

His radio sound good.

###### 1. 3. 過去形標識の脱落

過去の事象を述べているのに, 動詞の過去時制形を用いないで, 原形を用いる.

例: I start here last year.

この特徴は基本的には中・低位語の特徴であるが, 特定の動詞群(過去形標識を付けた結果, 語尾が子音結合になる語等, 例えは, passed)についても,

高位語でも見られる (Platt, 1982).

## 2. Be 動詞, 主格ないし目的格の代名詞の欠落

### 2. 1. Be 動詞の欠落

copula としての be のみならず, 助動詞の be も落ちる傾向がある. 例えば, 次のような文が使われる.

My car a Toyota.

My sister also not working.

My auntie in America.

### 2. 2. 主格ないし目的格の代名詞の欠落

例: (I) speak Cantonese also.

(it) depends on the person.

We don(t) have (it/them).

この傾向は be 動詞の場合にもっと頻繁に起こる.

(it) is very cheap.

### 3. 付加疑問形 isn't it?/is it? の無差別使用

She was quite young, isn't it?

You want Mary, is it?

Richards (1979), Wong (1981) は, この特徴を低位語の特徴とするが, Platt (1982) では, 中位語及び高位語にも見られるとしている.

### 4. 疑問文について

#### 4. 1. 一般疑問文における do/does の欠落

What you want? Why she want to be like that?

#### 4. 2. 間接疑問の節に直接疑問文の語順を用いる.

May I ask where is the stamp counter?

I'd like to know what are the procedures.

#### 5. 数の一致の欠落

All this are wrong.

#### 6. 所有, 存在を表す語としての "got" の用法

I got two brother, one sister. "I have two brother, one sister."

Here got many people. "There are many people here."

### 7. 法助動詞について

#### 7. 1. 法助動詞 (will/would; can/could) の混用

He will/would try again.

He can/could do it himself.

I hope the government would take action to put a stop to this practice.

このような文を話す話者は過去形が原形に比べて丁寧な表現であると考えているらしい. この傾向は低位語によく見られるものである. 又, 低位語では will が起きるべきところに動詞の原形を使うこともよくみられる.

I hope you come again.

If I see you tomorrow, I show you.

#### 8. 質問の答えに, 動詞ないし補語の一語を使う.

Is he angry with me? Angry.

Have you eaten? Eaten.

#### 9. 名詞句について

##### 9. 1. 可算・非可算名詞の混同

jewelleries, mails, sceneries, informations, equipments, underwears, machineries, clothings, etc.

##### 9. 2. many/much や few/less を区別なく使う. less problems, much books

##### 9. 3. 不定冠詞の欠落

You got to have proper system here.

#### 10. 選択疑問形式としての "or not" の使用 (前の発話に "or not" を付けて承認を求める言い方)

Can or not? Coming or not?

Watch TV last night or not?

#### 11. 所有代名詞の表現について

mine, yours, his, ours, theirs の代わりに my one, your one, his one, her one, our one, their one を使う.

#### 12. 前置詞の混乱

with a view of, superior than, arrive to 等.

#### 13. アスペクトについて

##### 13. 1. アスペクトの誤用

単純現在形のところに進行形を用いる.

I'm running an electrical shop.

##### 13. 2. アスペクト標識の欠落

文法形式によるアスペクト標識を使わず, 語彙項目の already をその代わりに使用する.

My father already pass away. "My father has passed away."

又類似の特徴に, use to を使って単純現在形の習慣相を表す例もよく見られる.

Indian shop, we use to speak English. "We speak English in Indian shops."

#### 14. 認知的意味を持たない "埋め草" (la, lah, man, one, what) の使用.

このような埋め草は, 低位語の最大の特徴であるが (Wong, 1981), 親密さ, 気安さを伝える働きを持つ語であり, 親しい間柄の対話者の話し言葉によく起こる.

Can't remember his name man.

Too late to save money lah.

I can do it what.

Come on lah, let's go.

He can sing one.

### C. 語彙的特徴

以下のような語彙的逸脱は普通の教育を受けた人でも一般的に誤用と知らないで使っている。

#### 1. 他の言語からの借用

シンガポール、マレーシャ両国民の複雑な種族構成を反映して、各種族の母語の語彙からの借用がたくさん見られる。2, 3 の例を以下に挙げる。

ヒンディー語の借用例 (dhobi "washerman, laundry"), タミル語の借用例 (tamby "errand boy"), 中国語の借用例 (towkay "proprietor"), マレー語の借用例 (jaga "guard", bomoh "to fast"), ポルトガル語の借用例 (peon "office attendant") 等,

#### 2. イギリス英語の語彙に入っているが、イギリス英語と違った新しい意味を付けて用いられる。

2. 1. shillings "coins", alphabet "letters of alphabet", follow "accompany", chop "stamp, seal", heaty "(of food) of a quality of something which make the body hot" 等。

2. 2. auntie とか uncle は親族語としてのみならず社会的に同等か身上の人を敬意を抱きながら指す語として使われる。

2. 3. take/bring; send/fetch; come/go; borrow/lend の各組における意味的区別がない。

#### 2. 4. 意味の拡張

open/close が "switch on/off" の意味で lights, fans, taps, radios, TV 等に用いられ、又 open が "take off" の意味で, shoes, clothes に用いられる。

## II. フィリピンの英語事情

フィリピンは小数種族60を含め、約80種族からなる多種族国で、約130種類の言語が話される多数言語国である。その中で中心的な言語はタガログ語とそれに近い関係にあるとされるヴィサヤ諸語である。しかし政治的には16世紀中頃から1898年までのスペイン統治時代はスペイン語が最も重要な言語であったが、それ以降アメリカ英語がそれに代わった。米西戦争の後、アメリカの支配下に入ってすぐ、1901年には小学校で英語による授業が開始された。1937年、時の大統領によりタガログ語を国語とするという発表があったが、多言語国フィリピンに於ける共通語としての英語の役割はあまりにも大きく、タガログ語が英語にとって代わることはなかった。1970年の調査では人口の55%がタガログ語を使い、44%が英

語を使っているということである。1971年憲法を公布する言語を英語とすることが議会で決定され、1972年の憲法で英語とビリビノ語 (Pilipino)<sup>4)</sup> が公用語とされた。又1973年に更にスペイン語が公用語として追加された。1973年の憲法では、教育政策として英語とビリビノ語のバイリンガル教育を取ることをうたい、1974年教育局は初等教育から大学までバイリンガル教育の導入を宣言した。この政策は英語関係の科目と自然科学と数学の教育には英語、その他の科目にはビリビノを使い、又地方によっては、その地域語を初等教育の2年迄補助的に使うというものである。フィリピンでは、タガログ語の話者対非タガログ語の話者の根強い確執もあって (Ta-Sen, 1978), マレーシャのような強力な国語政策が取れない状況にある。たとえ限られた分野にしても、初等教育から英語による教育を導入することは、第2言語としての英語の地位と役割を確かなものにしている。フィリピンに英語が入って来た歴史的な経緯から当然かも知れないが、フィリピン英語のモデルは標準アメリカ英語 (General American) である。これは20年前の意識調査でもはっきりしていたことであるが、今後も変わらないであろう。 (cf. Samonte, 1981)

フィリピンの英語が現在第2言語という、国語と殆ど並んだ地位に置かれていると言っても、この国の社会の、年齢的にも種族的にも、幅広い層を考えた場合、英語が人々の言語生活に果たす役割には複雑なものがある。フィリピンにおけるこのような英語の問題に関すると思われる研究があるので少し触れておこう。新聞、雑誌といえば、民衆の最も親しみのある出版物であるが、フィリピンの雑誌もたくさん英語で出されている。その中のエッセイや物語の中に英語とタガログ語を混ぜて書かれたものがある。これは一種独特の文体で、一つの記事や物語を一つの言語で書くのではなく、部分的に、いろんな長さの表現（語、句、節、文等）をもう一方の言語で書いて、挿しはさむという形が取られている。こうした文体を、両言語の使用比率によって、英語が多ければ、Englog、タガログ語が多ければ、Taglish と呼ばれることがあるが、一般に Mix-Mix と呼ばれている。これは書き手と読み手の間の心理的距離を縮める効果を狙った（即ち、形式ばらないで、親しさ等を表す）文体で、Gonzalez (1982) は言語体系転換変種 (code-switching-variety) と呼ぶ。

このような出版物の存在は、英語がフィリピンの社会の中に確実に溶け込んでいることを物語るともいえるが、反面第2言語としてのフィリピンの英語の役割に少し限界があるのではないかとも考えさせるものではないであ

ろうか。Gonzalezによれば、この種の書き言葉にタガログ語が入って来ている部分は大体に於いて、形式ばかりでなく、くだけた表現になっていて、これは英語で言い表せない微妙な、くだけたニューアンスを出すために使われているという。フィリピン人の学ぶ英語は教室で学ぶ英語を初めとして、教会の英語にしても、マスメディアの英語にしても殆どフォーマルな使用域の英語である。普通のフィリピン人にはインフォーマルな英語に触れる機会があまりないため、身につけることが難しく、実際このような使用域の英語まで身につけている人は少ないと述べている。このような状況が上述の文体を産みだしたというわけである。

この見方が正しければ、普通のフィリピン人は母語としての英語の十分な使用域を習得していないことを示唆することになる。しかしこの結論に問題がないわけではない。Gonzalezの研究はマスメディアの、しかも書き言葉の英語を取り上げたものであって、実際にインフォーマルな英語が使われるべき場面での実態調査とは言えないからである。Gonzalezの示唆することを検証し、確認するためには家庭での英語を使ってる状況とか、友人どうしの間で、英語を使って、日常交わされるくだけた会話等の幅広い社会言語学的研究が必要である。

### フィリピン英語の言語的特徴（変異）

フィリピンの英語の特徴を Gonzalez(1983) のマスメディアの英語の記述に従って拾って見る。Gonzalezの記述の対象はテレビ、ラジオ、新聞等に携わる教育を受けたエリートの英語で、他に英語の変種に影響力を持つフィリピンの高位語である。以下の特徴はモデルであるアメリカ英語からの逸脱として記述したものである。

#### A. 音韻的特徴

##### 1. 母音の音素的対立が不十分である。

例えば、/æ/-/a/, /i/-/ɪ/, /ə/-/a/ の対立は若い世代では大体習得されているが、古い世代では対立が確立していない。

##### 2. 級り字発音。

natural, national の第一音節を nature, nation と同様に発音する。

又、級り字発音の為、強勢のない音節にもあいまい母音を使うことがない。

##### 3. th 音が閉鎖音に代えられる。

/θ/→/t/, /ð/→/d/

##### 4. 語強勢の位置が異なる。

charácterized, automatically, circúmstances 等

##### 5. Wh 疑問文に上昇調のイントネーションを用いる。

#### B. 文法的特徴

##### 1. 前置詞の逸脱

a house located at 19th street (on 19th street)

It's up for you (It's up to you)

##### 2. go/come, sell/buy, take/bring の混同。

タガログ語にはこれらに匹敵する語彙に区別がない。

##### 3. 副詞の典型的位置が異なる。

He did not come unfortunately.

He came here yesterday to the office.

##### 4. 完了形と過去形の混同

I have seen him yesterday. (I saw him yesterday.)

##### 5. 時制について

##### 5. 1. 談話に於ける時制の一致なく、アメリカ英語と異なる。

##### 5. 2. 修正過剰が起こる。

Where did you went?

He tried to sewed the dress yesterday.

##### 6. 数、人称の一致が欠落している。

He have gone.

The men who arrived yesterday is here.

this boys/books, one of the boy(s)

又は修正過剰の現象が起きる。

Where does the child goes to school?

How does that affects water?

##### 7. 代名詞の文法的性の混同

he/she 混同が見られる。

##### 8. 冠詞の使い方が混乱している。

the academe (academe), majority of the participants (the majority . . .), United States (the United . . .), the Jose Rizal College (Jose Rizal College), Manila Hotel (the Manila Hotel), the food (食物一般の意味での food), the Filipinos (不特定のフィリピン人の意 : Filipinos) 等

##### 9. 動詞、名詞の下位範疇化の相違

他動詞を自動詞として使う。以下の（ ）内を落とす。

Did you enjoy (yourself)?

I cannot afford (it).

I want to ask (you) (something).

##### 10. 名詞について

##### 10. 1. 可算・非可算名詞の混同

equipments, furnitures, researches

##### 10. 2. many/much, less(er)/few の混同

He has many gray hairs “a lot of gray hair”; He has lesser friends than you have. “He has fewer

friends than you have."

### 10.3. 名詞から動詞を作る

researching a topic "doing research on a topic"

### 11. 選択制限の相違

soft meat (tender meat), high building (tall building), a stout person (fat person)

## C. 語彙的特徴

1. 標準アメリカ英語と違った意味を持つ語彙が使われる。  
abortion "miscarriage"; comfort room "washroom, toilet"; denouncement "denunciation"; aggrupation "group, grouping"; tong "forced payment or commission"
2. フィリピン文化の特徴を反映させたものとしては次のものがある。  
jeepney "(ジープを改造した) small bus"; banana-cue "バナナの串ざし"

## III. インドネシアの英語事情

1949年の独立以前では、オランダ語が政治、経済、教育、科学等の分野の言語として圧倒的な地位にあったが、独立以降は、スマトラで話されていたマレー語を国語 (Bahasa Indonesia "インドネシア語") として制定した。これを公式の文章、政治、教育に使用することになったのである。現在、国語は文化、教育、科学、技術、行政、経済、商業等の諸目的に使うことのできる言語に成長している。英語は、歴史的に見て優位にあったオランダ語を押さえて、中等教育の初年度から教える第一必修外国語となっている。

インドネシアには英字紙 2 社があり、購読者は都市部に集中している模様である。英語で放送しているラジオではなく、又テレビについても、教育番組を除けば、ジャカルタ市に限って毎日夕刻30分間の英語ニュースを流しているものの、その他は週に何回かシリーズものの輸入番組を放映しているというのが現状である。家庭内においては、子女を欧米で教育させたりする、都市部の経済的に裕福な家庭では子供との会話に英語を使うことが多い様子であるが、これは一般的には考えられない状況である。家庭外では、観光等を始め、外国人と接触のある職場以外では英語が使われる機会はないと言ってよい。このような状況は英語が第 2 言語としてではなく、外国語としての地位にあることを十分物語っている。

## インドネシア英語の言語的特徴 (変異)

以下に於いて、Nababan (1983) に従い、音韻的特徴を提示する。Nababan の資料は、教員志望の学生と教員養成にたずさわる教員の英語、ラジオの英語放送から取られたものである。

1. 母音の前に起こる無声閉鎖音 /p, t, k/ に気息音が一般的に伴なわない。
2. 語中と語尾の /t/ が巻き舌になる。ジャワ語の /t, d/ が巻き舌音であることが影響している。
3. 有声閉鎖音に十分な有声が伴わない。
4. /r/ を煽動音にする傾向がある。
5. 語尾の位置で、/v/ が無声音になる。  
例. leave ..... → leaf
6. 歯茎口蓋摩擦音 /š, ž, č, ġ/ が歯茎摩擦音 /s, z, ts, dz/ となる
7. 子音結合 /pr-, pl-, tr-, tl-, fl, θr-/ 等の /r, l/ に無声化が起こらない。
8. 母音の音素的対立が不十分である。  
特に /æ/-/e/;/ɔ/-/o/ の識別が出来ず、/æ/, /ɔ/ はそれぞれ /e/, /o/ に代えられる。  
hat /het/, ankel /enkel/, hot /hot/,  
knock /nok/ 等  
又二重母音 /iy, uw, ey, ow/ のわたり音が完全音となり、わたり音にならない。
9. シラブルタイムのリズムとなる。
10. 強勢のある位置 (音節) が異なる。  
emphasize, vulnérable, spéciac, purposé, determine 等

## 結語

本稿で取り上げた東南アジア 4 か国はいずれも多種族・多言語国であるが、それぞれの建国の歴史が異なるから、国家としての英語に対する対応も、国民の英語に対する態度も一様ではない。シンガポール、フィリピン、マレーシャの 3 国は 20世紀に入ってからの政治体制の下で英語が重要な言語として導入されて来た。前者の 2 国は更に教育政策としてバイリンガル教育を採用したが、マレーシャは独自の国語政策を実施に移したために、英語に対する社会の受け入れ方に前者 2 国とは違った方向が出て来た。一方インドネシアは、上記 3 国と違って、歴史的にも政治体制上重要な言語ではなかったし、独立と同時に打ち出した国語政策の為、英語は第 2 言語<sup>5)</sup> とはならなかった。この国では欧米の科学技術の導入や教育の為とか、外交、国際経済活動等の分野での必要性から、英語を第 1 外国語として教育の中に入れているに過ぎない。

い。英語が社会に於いて第2言語の地位にあるか否かの1つの基準は、その社会で英語を公用語とし、教育の言語として使われているかどうかである。この点から見ると、シンガポール、フィリピンの2国は英語を第2言語としていると言えるし、マレーシャも学校によつては、英語が少なくとも1980年頃までは教育に使われていたから、シンガポールと同様に考えてよいであろう。しかしインドネシアはこの条件を満たさないから、この国の英語は第2言語としての地位にはない。シンガポールとフィリピンは共にバイリンガル教育を打ちだして、第2言語としての英語の地位を堅固なものにしているが、マレーシアはマレーシア語による国語政策を取り始めたために、若い国民の層の間では、英語の地位は第2言語から外国語としての地位に下がつて来ている。又フィリピン、シンガポール、マレーシアの3国について、英語による言語生活を全般的に見ると、どの社会も英語を母語とする層から全くの外国語として受け止める層まで、いろいろな層の人々で構成されている。このような状況から、この3国の英語は連続的多重層構造を形成していると言えるであろう。そしてこの連続的多重層構造は各社会の歴史、政治体制、種族構成比率等のいろいろな要因によって独特の発達過程を取る。結果として、それぞれ違った英語の変種が生まれることになるのである。本稿では、マレーシアとシンガポールの英語については、両国の歴史的経緯から同じような変種であると考えて來たが、これからはマレーシアにおけるマレー系住民の比率の大きさ、シンガポールにおける中国系住民の比率の大きさ、それに両国の国語政策の相違が原因となってそれぞれ違った英語の変種に発達していくものと思われる。又これまで両国の英語のモデルとして標準イギリス英語(RP英語)が考えられて來たが、これからは特に話し言葉に於いて両社会独自の規範に基づいた変種が生まれることが予想される。Wong(1981)はマレーシアの英語について、すでに見たようなRP英語の規範から逸脱した言語的特徴が、最近では大学の教育者、法律家、ジャーナリスト等の間にも頻繁に見られるようになっており、この逸脱した特徴を直そうとするより、寛容に受け入れようという態度が芽生えていると述べている。このWongの観察からもこのようない予想が裏付けられる。フィリピン英語の場合も、これまで標準アメリカ英語をモデルとして教育されて來たが、これからは益々フィリピン色の入った独特の発達形態を取り、フィリピン英語独自の規範に基づく変種に発達していくものと予想される。

(南山大学教授)

## 注

- 1) 1963年シンガポール、マラヤ、旧英領のボルネオ北部のサラワクとサバ等が結束してマレーシア連邦を作った。
- 2) 1970年、マレー語は公式に Bahasa Malaysia (即ち、マレーシア語) と改名された。cf. Ta-Sen (1978)
- 3) これは劇映画やシリーズものの輸入番組が相当関係しているからであろう。Platt and Veber (1980)
- 4) タガログ語の別称。1936年に作られた国語協会 (Institute for National Language) がタガログ語を国語として選び、ビリビノ語と改称することを提案した。
- 5) SEAMEO (東南アジア文部大臣機構) の英語教育計画本部による 1968 年の定義によると、第2言語としての英語とは、特定の国に於いて公式の通信に使い、中等学校以上の教育を行う言語として使う英語をいう。cf. Debyasuvann (1981)。

## 参考文献

- Augustin, John (1982)  
“Regional standards of English in peninsular Malaysia”, *New Englishes*, ed. by John B. Pride. Rowley, Mass.: Newbury House. 249-258.
- 綾部恒雄／永積 昭編『もっと知りたいフィリピン』弘文堂  
1983
- 綾部恒雄／永積 昭編『もっと知りたいインドネシア』弘文堂  
1982
- Bailey, Richard W. and Manfred Görlach (eds.) (1982)  
*English as a World Language*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Debyasuvann, M.L. Boonua (1981)  
“Will EIL succeed where ESL and EFL fail?”  
*English for Cross-cultural Communication*, ed. by Larry E. Smith. London: Macmillan Press Ltd. 83-93.
- Gonzalez, Andrew (1982)  
“English in the Philippines mass media,” *New Englishes*, ed. by John B. Pride. Rowley, Mass.: Newbury House. 211-226.
- Gonzalez, Andrew (1983)  
“When does an error become a feature of Philippine English,” *Varieties of English in Southeast Asia*, ed. by R. B. Noss. Singapore: Singapore University Press. 150-172.
- Llamzon, Teodoro A. (1983)  
“Essential features of new varieties of English,” *Varieties of English in Southeast Asia*, ed. by R. B. Noss. Singapore: Singapore University Press. 92-112.
- Nababan, P.W.J. (1983)  
“The non-native variety of English in Indonesia,” *Varieties of English in Southeast Asia*, ed. by R. B. Noss. Singapore: Singapore University Press. 113-124.
- 永積 昭『東南アジアの歴史』講談社 1977  
(65頁へ続く)

## ECにおける英語教育

松 永 隆

これまで英語教育の分野において、方法論やそれに基づく実験、議論は非常に活発に行われてきたが、シラバスの開発に関しては、最近になってやっと十分な注意が払われるようになってきた。多くの場合は、言語学習が listening, speaking, reading, writing の 4 技能の習得として見なされ、その結果学習目標が、学習者の持つ問題、必要性ではなく、文法や語彙の知識、4 技能の特定のレベルという点から定められてきたことに原因があると思われる。そこで本稿においては、ECにおける英語教育、特にコミュニケーション・アプローチとの関係で最近注目されているヨーロッパ協議会と協議会内部の Council for Cultural Cooperation という機関の活動に焦点を当て、語学教育プログラムの開発という観点から協議会による活動の重要性について考えてみたい。なお、協議会の歴史的背景等については田中春美氏の本誌 No. 85 (1986) 「ヨーロッパ協議会と概念シラバス」を参照していただきたい。

協議会による数多くの出版物の中で、J. A. van Ek と J. L. M. Trim の *Across The Threshold: Readings from the Modern Languages Projects of the Council of Europe* (Council of Europe, 1984), J. A. van Ek の *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* (Council of Europe, 1977)を中心にして、コミュニケーション・アプローチに必要とされるシラバスに対する取り組み方、シラバスが含むべき内容とその構成について紹介する。後半においては、Janice Yalden の *The Communicative Syllabus: Evolution, Design & Implementation* (Pergamon Press, 1983) の中から、コミュニケーション・アプローチの計画、運用に対する考え方を概観していく中で、協議会がもたらした貢献にも触れてみたい。

### 1. Council for Cultural Cooperation (CCC) について

CCC は、1962 年に設立されて以来その加盟国<sup>1)</sup>の人々の自由な交流、意見の交換を促進することに努力してきた。この中で外国語教育の改善を目的とした種々なプロジェクトが計画、実施してきた。協議会による一連

のプロジェクトの根底には、人権の擁護と加盟国国民の生活条件の改善があり、教育の目的は自由で、社会的責任感を自覚している、自主性を持った人間を育成することにあるとして、その様な教育に努めてきた。1971年以来、ヨーロッパ諸国民間のよりスムーズなコミュニケーション、より良き相互理解を目指して、より効果的な外国语学習を実現するためにプロジェクトが実施された。その一連のプロジェクトの中で、ただコミュニケーション能力を育成するだけではなく、学習者の自立、社会的な役割といった学習者の側面にも同じような重要性が置かれていることは注目すべきである。

1963 年から 1973 年にかけて行われた近代語 (modern languages) のプロジェクトは、新しい教授法、応用言語学者によるリサーチの結果に関する情報を外国语教師に伝えること、高校や大学などの教育機関のネットワークをヨーロッパ諸国全体の中で発展させていくことを主たる目的とした。1971 年には成人を対象とした近代語教育の制度の可能性を探るために Committee for Out-of-School Education により専門家グループが結成された。この制度は、“unit/credit scheme” という形式をとるものとして計画され、J. L. M. Trim の *Developing a Unit-Credit Scheme of Adult Language Learning* (Pergamon Press, 1980) に詳述されている。ここでいう unit とはある学習項目の単位のこと、特定の学習者グループの分析に基づいて、学習者が学ぶべき言語行動に、言語学習の内容全体をある単位、下位単位に区切ったものである。学習者の分析は、かれらが関与すると予想されるコミュニケーションの状況に関するものである。unit という形で与えられた学習目標を、多くのメディアを活用した学習の中で達成し、いくつかのユニットを修了した者には一種の修了証が与えられることから “unit/credit scheme” と呼ばれている。この unit の概念については、threshold level の考え方にも大変重要なので後で取り上げることにして、話を進めて行きたい。

1.1 これまで見てきた CCC によるプロジェクトの中から、“Council of Europe approach” として知られるアプ

ローチが確立されたが、それ以後のプロジェクトの中に最も見られる共通点は大きく分けて次の3つである。

- 1) 学習者が中心である
- 2) 学習者の必要性に基づく
- 3) 学習プログラムに柔軟性がある

学習過程で教師は1人のagentとして見なされ学習者の直面する問題を中心にしてプログラムが作られ、その内容は学習者の必要性に基づくものでなければならない。さらに、言語学習の目標 (language-learning objectives) は、習得すべき文法、語彙項目の量や到達すべき4技能のレベルだけから定めるべきものではなく、言語を使って学習者が何をしたいのかを調べ、学習者が学ぶべき言語行動をはっきりと示すべきである。教師やプログラムの作成者は自分に対して次の様な質問を作り、目標の明示に役立てることができる。学習者は海外旅行で道をたずねたり、おみやげを買ったりホテルの予約ができるようになりたいのか？会話の中で意見の交換、議論に積極的に参加でき、相手を説得できるようになりたいのか？あるいは単にあいさつを交わし、同情、感謝の気持が伝えられるようになりたいのか？readingについても単にカタログを読むことから専門誌を読むことまで、学習者の目的はさまざまである。目標の明示にはさらに、学習者の参加が予想される場面、それらにおける彼らの役割、話し相手や交渉相手の役割、あるいはその相手との関係、トピック、要求される反応のし方などを含める必要がある。

第3の共通点は最初の2つから派生してきたものである。どの様な形式を取るにしても、シラバスは学習者個人それぞれの必要性をできる限り忠実に反映しているだけではなく、対象とした学習者グループ (target group) に共通した特徴をフルに活用できる様な柔軟性を備えていなければならない。従ってシラバスは、同一グループ内の他の下位グループとは異なるコミュニケーション目的を持ったグループの存在に対応できる様に、相互に交換可能な種々な単位 (unit)，下位単位から構成されることになる。一連のunitの修了にはcreditが与えられ、特定のunitsとcreditsの結合により特定のグループの必要性に応じたプログラムができるのである。前述の“unit/credit scheme”は、ヨーロッパ全体における成人のための語学教育にこの様な柔軟性を取り入れ、あるプログラムを修了した者には、ヨーロッパ共通のdiplomaが与えられるというのがその制度の最終的な目的である<sup>2)</sup>。もちろんこの最終目標の実現には、相当難しい問題が多く残されている。

## 1.2 従来、言語学習は漸進的、直線的な言語能力の発展

として考えられていた。学習者は、いわばゼロの状態からネイティブ・スピーカーに近い、あるいはそれと同レベルの理想的な能力へ向って進んでいくものとされていた。この考え方は，“elementary”，“intermediate”，“advanced”などと呼ばれる学習レベルにも見られる。レベルが上へいくに従って語彙や慣用表現の数も増加する。形態素の知識や学習者が処理できる統語構造の複雑さも一層増加し、発話や文章を処理する速度、効率も高まってくる。上級レベルに達する頃には、正しい語法に対する直感も、ある場面に応じた正しいスタイルを選択する能力も身についてくる。この様な学習のとらえ方は、目的地までの道は遠く、困難や危険の多い、長い旅とか登山を我々に連想させる。今日、少なくとも1つ外国語を学生時代に学んだ経験のある人々の多くは、同じ様な印象を受けたこともあるに違いない。学んでいた外国語が話されている国で長期滞在するという幸運な機会に恵まれた人は少なく、それ以外の人々は、その外国語を使って自分の目的がすべて達成できる程、ことばを覚えていないであろう。もちろん、この人々がたえず使っていかなかったので忘れてしまったのも事実だが、費やされた時間や努力にもかかわらず、言語運用能力の開発には効果的でなかったことになる。せっかく苦労して習得した文法や語彙の知識もいざ必要に迫られて活用しようと思っても出来ないことが多い。

伝統的な言語教育においては言語体系（文法、語彙、発音）だけが重視され、教育内容は学習者グループの文化的、社会的背景にかかわらず同一のものであった。しかし各個人の言語学的知識がどの様な形で必要とされるかを見れば、個人それぞれが違った必要性を持っていることは明白である。教育制度によって受けた言語の知識は静的な (static) もので、実際のコミュニケーションにおける種々な動機に対応できるものではない。言語の文法知識があれば正しい文が作れるとしても、ある時点で学習者が直面している言語運用の必要性に、適切に対応できるとは限らない。たとえば、文法、語彙の知識は持っていても、その言語を使って電話での会話をスムーズに処理できるわけではない。この様な社会言語学的規則にももっと注意が向けられるべきである。

1.3 さて話を J. L. M. Trim の成人を対象とした“unit/credit scheme”に戻し、基本的な考え方を見ていくことにする。成人が職場や社会的、私的生活の中で解決しなければならない問題は数多くあるが、各個人がそれぞれ違った生活様式を持っているのと同様に、言語に課せられた要求、従って、使用すべき言語も様々である。成人にとっての言語の役割を考えれば、言語学習の直線的な

見方、初級から上級へというイメージとは異なるアプローチが生まれてくる。そのアプローチでは、設定された特定のコミュニケーションの問題を解決するために必要なskillsや知識が最優先する。教師、プログラムの作成者、そして学習者自身も、自分自身に対してコミュニケーションの必要性、問題を問うことにより学習目標は明確になる。学習者を一步一步共通の内容へと同一の道を導くのではなく、特定の明記された目的に応じて学習プログラムを構成していくことが、unitによる言語学習の中心的概念である。1971年以来、結成された専門家グループによるunits構成に関する原則は次の通りである。

- (1) 学習者が直面すると予想されるコミュニケーションに必要な言語行動の設定
  - (2) 心要とされる言語行動に不可欠な知識やskillの設定
  - (3) 明確な学習目標の設定
  - (4) 学習者の特徴のアセスメント
  - (5) 教育機関の設備、人的資源、及びプログラム実行に対する制約の調査
  - (6) 必要に応じて目標を修正
  - (7) 学習者に要求される言語活動により構成されるコース
  - (8) コースの実施及び学習者へのモニター
  - (9) 学習者の評価及びコースの効果に対する評価
- 学習者の必要性や動機は、好ましい学習目標の設定、学習者自身が費やしたいと思っている自分の資力（集中コースにおいて費やされる時間とお金、一週あたりの学習時間、教材やカセット、テープ購入に必要なお金など）をも決定できる点は重要である。さらに、言語学習に投資すべき資力の優先を評価するのは学習者だけではなく、語学教育諸機関の維持と財政援助に責任を持つ各種の社会的機関も同様な評価をしていく心要がある。従って、これらの諸機関及び社会の必要性、資力、責任をも考慮しなければ、ヨーロッパ全体の現実的な言語政策は達成できないとCCCは考えている。

## 2. 学校教育における外国語学習の必要性

教育、学習がneeds-orientedでなければ、学習者が必要としている能力を学習プログラムの中で学習目標として記述できない。このことについては本稿において何度も言及され、どの様なコミュニケーション・アプローチの議論の中でも聞かれることがある。外国語教育における目的は、英語の雑誌を読んだり、レストランで英国人のゲストにメニューの説明をしたりできる能力などを記述することもあるが、これだけなら職業訓練を受けている

学習者グループの必要性と同じである。学校教育における問題は、何のために学習者が外国語を必要としているのか、あるいは将来外国語を必要とするかどうかさえも判断できない状態にあることである。この問題は学校教育に含むべき内容を決定する時の問題と同じであるので、これ以上の議論は避けることにする。

たしかに、少なくとも1つの外国語、できれば国際的な公用語を使ってコミュニケーションができる能力は、価値のある目標である。この目標は具体性もなく、プログラムの内容は不明であるが、外国語の文法知識、word frequencyに基づく必修単語の習得とは異なる。もしコミュニケーション能力が目標であれば、その能力を行動面から記述、分析、詳述し、その結果から必要な文法、語彙項目が決定される。ここで学習者は一般的な学習者(general learners)であり、一般的なトピックについて一般的な状況の中でコミュニケーションをする能力が目標となる。この様なトピックや状況は多すぎて、限られた教育期間内で教えるためには相当選択をし、目標を設定し、プログラムを計画しなければならない。学習者の置かれた状況を考慮し、最も興味、関心のあるトピックを選択すれば良い。トピックが選択されたため、学習者は学んだトピックについては行動を取れるが、それ以外においては効果的に機能できないという心配はないのであろうか？ 実際にはそれ程心配する必要もない。トピックとは関係なく、コミュニケーションやそこで使用される言語にはcommon core(共通核)が存在する。コミュニケーションのcoreは、機能面(functions)からstating, asking, denying, correcting, expressing doubt, expressing abilityなどで、概念(notions)はpresence/absence, before/after, inside/outside, comparison, contrastなどを含む。コミュニケーションは、この機能が満たされ、概念が正しく操作されて成立する。言語の形式的な構造を反映する言語形式についても同様である。学習活動の中でどのトピックが選ばれても、必ず学習者はコミュニケーションと言語のcommon coreに接する。従って、トピックの選択の重要性は二次的で、転位の潜在性(transfer potential)の基礎となるcommon coreの確保が最も大切である。このtransfer potentialの概念は、コミュニケーション・アプローチのtechniquesを紹介した、Littlewood(1981)における基礎的なコミュニケーション技術に関する議論でも明白である<sup>3)</sup>。

communicatorとしての学習者を指導していく中で、知識、技術の面と同様にコミュニケーションに必要な態度、個性も育成しなければ、効果的なコミュニケーション能力は望めない。態度、個性の育成は、学習者が必要

としているコミュニケーション機能、概念ほど explicit なものではないが、使用される教授法、テストを教師が常にモニターすることにより、社会的協力関係に積極的、効果的に参加できるコミュニケーションの姿勢を育てることができる。

これまで学習者のコミュニケーション能力を中心に進めてきたが、communicator としての学習者だけではなく、学習者の自主性 (learner autonomy) という側面も忘れてはならない。学校教育の終りが学習の終りではない。義務教育の段階では、生徒の将来の職業やその時の社会状況もはっきりしない。現在彼らにとって適切な知識や技術を与えるのは当然であるが、将来必要と予想される知識や技術の習得が生徒自身の能力で可能となる様な指導も必要である。大切なことは学習者が自分の能力に自信を持ち、学習の技術を身につけ、それを将来必要に応じて活用できることである。コミュニケーション・アプローチの利点がこの点にも見られる。言語活動で扱われるトピックの選択に学習者も関与でき、その結果過去に学習した内容、将来学習すべき項目を学習者がはっきりと把握でき、自分でコミュニケーション能力の向上をモニターすることができる。目標決定 (decision-making) の責任が部分的に学習者に委ねられることにより、コミュニケーション・アプローチにおいては learner autonomy の確保が可能となる。

### 3. Threshold Level

ヨーロッパ協議会による Modern Languages Project でコミュニケーション能力を記述、分析、詳述するシステムが開発され、その結果が J. A. van Ek の *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults* (Council of Europe, 1975) と *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* (Council of Europe, 1977) である。前者は CCC によって結成された専門家グループによる、成人を対象とした言語学習に関するプロジェクトの研究の一部を成するものである。後者は、成人を対象とした言語学習の model を学校教育へ応用したもので、このセクションではこれら 2 つの threshold level を必要に応じて比較しながら、学校での英語教育のために設計された threshold level (現在では、スペイン語、ドイツ語、イタリア語、デンマーク語、フランス語へも応用されている) の考え方を紹介する。

**3.1** 学習者が直面すると思われる状況は、部分的な予測しかできない。従って、学習した知識と技術を、体験したことのない場面へ応用する能力を習得していない限り、

学習者のコミュニケーション能力は限定されたもので、一般的コミュニケーション能力 (general communicative ability) を習得したとは言えない。threshold level は unit/credit システムの中で、最初に定義される学習目標である。J. A. van Ek は threshold level を一般的な外国語能力の最も低い段階で、外国語で相手と会話をし社会的関係を維持できる最低限の能力であるとしている。

学習者が満たすことが要求される言語機能 (language-functions) と操作すべき概念 (notions) は、以下の要素に基づいて決定される。

- (1) ある特定のグループ (target group) の一員として関与すると考えられる言語使用の一般的特徴
- (2) 言語活動 (language-activities)
- (3) 外国語が使用される場面 (settings)
- (4) 社会的・心理的役割 (roles)
- (5) トピック (topics)
- (6) それぞれのトピックに関する言語行動

これらの決定要因によって、学習者の言語能力は知識 (knowledge) ではなく技術 (skill) として、必要とされる言動行動に基づく目標 (behavioral objectives) として詳述される。(この“behavioral”という形容詞は、行動主義的教授法 (behavioristic teaching-method) とはまったく関連がないので注意してほしい。) 特定の目的に必要な機能、概念が設定され、対応する言語形式が選択される。

目標設定におけるこれらの要因の影響力は場合により異なる。特にトピックについてはそうである。asking, inviting, apologizing という機能は、特定のトピックに関係なく要求される。“airport”, “peanut-butter”という概念は、学習者が置かれると予想される場面に大きく支配される。一方 “in/on” “before/after” という概念はトピック、場面の影響をそれ程受けない。従って、概念は一般概念 (general notions) と特定化された概念 (specific notions) に下位区分される。特定化された概念はシラバス作製者のトピックの選択により直接決定されるのに対して、一般概念は、種々なトピックや場面に共通して必要とされる概念である。言語機能には一般性があり、一般概念と同類と見なされ common core と呼ばれる。これらの区分は次の様になる。

common core		specific notions
language-functions	general-notion	

common core と specific notions の区別は、包括的な

学習システムが対象とした学習者グループの多様性に対応するには不可欠である。学習者グループは一般的特徴、ほぼ同様の言語学的必要性を共有してはいるが、この様なグループの大きさが増すほど、具体的な必要性、特定の興味は明らかに異なってくる。*common core* は対象グループ全員が学習し、*specific notions* は対象下位グループの必要性に対応するため、選択の余地が残されている。そこには教師、シラバス作製者と学習者の交渉の場が残されている。一連の *specific notions* を教師と交渉(negotiations)の結果選択した学習者の動機も、それだけ増加することになる。

**3.2** 成人を対象とした threshold level の model を学校教育へ応用する時に、(1) target-group, (2) language activities, (3) settings, (4) roles, (5) topics, (6) language-functions, (7) general notions, (8) specific notions (9) exponents の各項目について、ある程度の修正が必要となる。修正に関する一般的な条件は、van Ek (1977, p. 9) によると次の通りである。

The target-group was to be "the great majority of pupils in compulsory education". The language activities were to be "based on the exploitation of everyday real-life situations", which places constraints on the selection of topics. The level of the objective was to be "a minimum level of proficiency". Finally, the objective was to be "comparable to the threshold level previously developed for adult education".

成人と生徒のグループは、年齢、興味など相違点も多いが、対象グループとしての特徴記述には共通点も多い。次の 1-4 は両グループに共通の特徴で、5 は生徒のグループに新しく追加された項目である。

1. they would be temporary visitors to the foreign country (especially tourists); or:
2. they would have temporary contacts with foreigners in their country;
3. their contacts with foreign language speakers would, on the whole, be of a superficial, non-professional type;
4. they would primarily need only a basic command of the foreign language.
5. their contacts with foreign language speakers will not only be oral contacts but, to a greater or lesser extent, also contacts in writing.

(van Ek 1977, p.p. 10-11)

生徒のグループにとって、成人の場合とは異なり、一般教育の途中にあり、外国語学習がより広いコンテクストの中で行われる。このため前述の "the great majority of pupils in compulsory education" と定義されており、言

語活動は、毎日の現実的な場面に基づくことになる。第 1 外国語の最低限の *oral proficiency* が生徒を対象とした目標として最も重要であるが、ある程度の *reading*, *writing* 能力も認識しなければならない。ヨーロッパの地域によっては、生徒の外国語との接触は書かれた物によることが多く、外国のペンパルとの文通という学習者の必要性を無視できない。外国語を使って社会的な関係を作り、維持する能力は threshold level の重要な要素で、*oral communication* を目的として学習された教材については、*reading*, *writing* の能力も生徒の目標の一部となる。学校教育ではコミュニケーション活動が必ず *reading*, *writing* によって強化されることからも、当然の結果である。これが第 5 項が言語活動面の目標に関して及ぼした影響である。さらに特定化された概念、トピックの選択、それぞれのトピックに関して生徒が要求される言語行動という目標記述も、成人の場合とはかなり異なってくる。

**3.3** 学習目標の詳述は対象グループの特徴に基づいて、学習者が必要と予想される場面 (situations) を記述し、その他の要素を順に設定していく方法を取っている。すべての要素について threshold level の目標詳述を紹介することは避けて、それぞれの要素についていくつか具体例を示すことにする。

*Situation* は言語行動を決定する要素で、*settings*, *roles*, *topics* から成る。threshold level には約 90 の *settings* が含まれ、*place* というカテゴリーの下位に *indoors* があり、さらに下位に *accommodation* があり、*hotel*, *camping-site*, *holiday-camp*, *hostel*, *boarding house*, *farm house* という *settings* がリストされている。*social roles* は、*stranger/stranger*, *friend/friend* が中心となる。一方、*psychological roles* は中立的なものが中心で、*neutrality*, *equality*, *sympathy*, *antipathy* がある。*antipathy* は他の項目ほど中立的であるとは言えないが、*dislike* というのは学習者が表現できなければならないもので、ほとんどの場合には単なる否定の形で表現できるので、学習者への負担も増加しない。*Situation* の最後の項目である *topic* は、約 95 記述されている。たとえば *house and home* のカテゴリーを見ると、*types of accommodation*, *furniture and bedclothes*, *rent*, *services*, *amenities*, *region*, *flora and fauna* といった Topics があり、又 *education* のカテゴリーを見ると *schooling*, *subjects*, *qualifications* などがある。

第 2 の決定要因は学習者が参加すると考えられる言語活動 (language activities) である。threshold level においては、口頭で外国語を使用する能力は *writing* よりも

はるかに重要な位置を占める。従って speaking, listening の活動が強調され reading, writing の活動はかなり限定されている。成人を対象とした threshold levelにおいてはこの傾向が強く、道路標識やレストランのメニューが読める能力に限られている。一方、生徒を対象とした threshold level は、手紙やパンフレット、コミュニケーション活動に使用されたテキストも reading, writing の対象となっている。学習者が最低限のコミュニケーションの必要性に対処できるための言語活動ができる限り明確な形で記述されているが、ほとんどの国においてはそれが唯一の外国語教育の目的でないことは事実である。外国語の出版物を読む能力も必ず含まれており、threshold level に詳述されたもの以上の writing 能力も要求される。ここで忘れてならないのは、threshold level はあくまでも外国語でのコミュニケーションの最低限の目標であり、外国語教育カリキュラムの一部と成り得るもので、事情により reading, writing の活動も加えていく必要があるということである。

第 3 の要素は language functions である。たとえば、expressing and finding out moral attitudes というカテゴリーを見ると、次の様な機能がリストされている：apologizing, granting forgiveness, expressing approval, expressing disapproval, inquiring about approval or disapproval, expressing appreciation, expressing regret, expressing indifference.

第 4 の要素は、situation に明記された 95 のそれぞれの topic に関して学習者が取ることができなければならない言語行動である。Sports のカテゴリーには次の様に記述されている：the learners should be able to state their own preferences and inquire about those of others, inquire about sporting-events, buy tickets for a stadium, etc., discuss the result of a match. 又 ailments/accidents のカテゴリーは次の様になる：the learners should be able to report illness, injury, accident, to say whether they have been ill before and whether they have been operated upon, to say whether they have to take medicine regularly and if so what medicine.

第 5 の要素が notions である。どの場面にも必要と成り得るのが general notions である。特定のトピックに限られ、第 1 の要素にリストされている、それぞれのトピックについての言語行動に必要とされるのが、specific notions である。一般概念のリストの中で、たとえば notions of relations のカテゴリーには spatial relations という下位カテゴリーがあり、relative position, distance, direction, origin, arrangement の項目がある。ailments/

accidents のトピックに関して、学習者が処理しなければならない特定概念は ill, pain, health, operation, being operated upon, bandage, accident, diseases などである。

これら 5 つの要素が threshold level の目標を構成するもので、学習者が習得していくべき言語行動が明示されている。このモデルは、一般的な文化的・社会的背景を共有するヨーロッパ協議会加盟諸国においては、どの言語にも使用され（実際に複数の言語に応用されている）得るものである。もちろん、部分的修正が必要になることは言うまでもない。そして最後に明記されるのが、各言語に特定化された（language-specific）expponents、言語行動に必要とされる言語形式のリストである。3.4 以上が threshold level の紹介だが、これは教室ですぐに使用できるシラバス（pedagogical syllabus）や文法書、辞書の様なものではなく、ある学習者グループを対象とした、いわば、言語の raw materials である。Yalden (1983) が “pedagogical syllabus” と呼んでいるものではなく、シラバスの原型 (“proto-type syllabus”) である。この区別に関係してよく誤解される点が 2 つある。第 1 に、Wilkins や van Ek らのシラバスは言語心理学的な考慮がなされていないこと、第 2 に方法論の面からは phrase-book の様なものではないかという批判である。

まず第 1 の誤解から見ていく。教室の活動において、心理学的側面がコミュニケーション能力の開発に不可欠のものであることは、誰もが認めるところである。Stevick や Krashen などの研究を見れば明白である。現在の第 2 言語・外国語教育においては、理論言語学による貢献よりも心理学的側面が重要な役割を果たすと考えられる。学習者の needs, resources は学習の心理的側面で、threshold level に見られる学習者中心、柔軟性という特徴にはっきりと反映されている。学習者の needs や resources は常に一定せず、変化していくもので、needs analysis は教育プログラムの開始前だけではなく、途中にも実施されることが望ましい。この点では、R. Richterich & J. L. Chancerel の *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language* (Pergamon Press, 1980) が大変参考になる。学習者の motivation 向上にも、目標設定における教師と生徒との交渉が大切な要素であることは、すでに触れた通りである。threshold level などに代表されるコミュニケーション・シラバスは固定された学習項目ではなく、対象とした学習者グループ内の多様性そして同一学習者の needs, resources の変化にも対応できるものである。van Ek らによるシラバスは proto-syllabus で、あくまでもガイドラインである。学

習者に関するこの様な情報がなければ、教師は適切な内容、指導技術で対応できなくなる。

第2の誤解はまったく根拠のないもので、今に始まつたものではない。proto-syllabusに詳述されたコミュニケーション活動に使用される言語形式が、基本文型、イデオムのリストと同一視されるべきではない。pedagogical syllabusは、学習者にとって重要であると判断されたトピックを設定し、その中で必要とされる言語機能に対応する言語形式を明記したもので、現場に立つ教師のために作成されたものである。Wilkinsやvan Ekらの研究はシラバス作成のプロセスに関係するもので、学習者の使用を目的としたものではないことに注意する必要がある。

#### 4. シラバスと教育プログラム

コミュニケーション・アプローチの方法論や指導技術(techniques)を扱った出版物が非常に多い中で、ヨーロッパ協議会の出版物を除けば、コミュニケーション・シラバスに関する研究は比較的少なかった。Yalden(1983)はこの意味で貴重な存在で、特に後半のコミュニケーション・シラバス作成の手順に関する4章は、最近の研究成果を十分に評価しつつ、シラバス作成の理論、実践面とも役に立つ情報を提供してくれる。又付録にはコミュニケーションに関する必要性を調査するのに必要なチェックリスト、シラバス明細のチェックリスト(言語機能、談話レベルのskillsを含む)が用意されているので、現在使用されているシラバスの評価やその補強にも便利だと思われる。ここでは、Yaldenの*The Communicative Syllabus*の中からシラバス作成に関する手順を概観する。

##### 4.1 シラバスの企画に関する初期の文献の中で、特に1970年代半ばまでは、概念／機能シラバスと呼ばれるもの(たとえばvan EkのThreshold LevelとWilkinsのNotional Syllabuses)は、単一の理論に基づくものであると認識されていた様であるが、コミュニケーション・シラバスの企画に関する理論は種々である。語学教育の目標そのもの、目標明示のされ方、そして採用される方法論の面でも相違が見られる。この様な相違にもかかわらず、コミュニケーション能力の習得が教育プログラムの目標である以上、どのコミュニケーション・シラバスでも考慮しなければならない要素がある。Yaldenによれば、それは次の10項目である。

- (1) 目標言語の学習目的
- (2) 目標言語が使用される場面
- (3) 目標言語での学習者及び対話者の役割
- (4) 学習者が参加するcommunicative events

- (5) 必要とされる言語機能
- (6) 処理しなければならない概念
- (7) 談話レベルの技術
- (8) 必要とされる目標言語のvarietyと達成されるべき目標レベル
- (9) 必要とされる文法項目
- (10) 必要とされる語彙項目

これらの項目のすべて、あるいはほとんどがシラバスの企画に考慮されるのがコミュニケーション・シラバスと呼ばれるもので、それぞれの要素の占める重要性は様々であるが、van Ek(1977), Wilkins(1976), Munby(1978)などはすべてこの基準を満たすものである。

4.2 Yaldenのプログラム作成の手順を示すと、次の様になる。

- I 必要性の調査
- II 目標の記述
- III シラバス・デザインの選択
- IV proto-syllabus: 言語行動の明細
- V pedagogical syllabus:
  - 1. 教材の開発
  - 2. テスト方法の開発
- VI a) 教室における指導技術の開発
  - 1. 指導技術, exerciseの種類の選択
  - 2. 教案の作成
  - 3. 遷単位のスケジュール作成
- b) 教師の訓練: アプローチの原則, 教材開発
- VII 評価
  - 1. 生徒
  - 2. プログラム
  - 3. 指導
- VIII recycling stage(再生の段階)
  - 1. 設定された目標レベルと生徒の達成度の相違
  - 2. 内容の再評価
  - 3. 教材, 指導技術等の修正

本稿においては、van Ekの*The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*を中心として、ヨーロッパ協議会のシラバスに対する考え方を紹介してきた。上記の手順の中で、特にIからIVまでの部分に焦点を当てたわけであるが、その中でも協議会の最も大きな業績は、必要性の調査に関するものである。英語の最低限のコミュニケーション能力の明細を示したthreshold levelも、その根底には、1971年に結成された専門家グループの業績がある。

#### 5. むすび

ヨーロッパ協議会の CCC による一連のプロジェクトは、数多くの国々の様々な教育機関で、試験的なプロジェクトとして実施されてきた。CCC 加盟国において、コミュニケーション・アプローチを使った語学教育に参加している教育機関のネットワークも出来上った。移民やその家族への語学教育（その様な特殊な機関のネットワークも作られている）に関する研究も盛んに行われ、“Modern Languages 1971—1981”と題する Project no. 4 の最終的な報告書も協議会により出版されている。さらに、Project no. 4 によって開発された外国语教育のシステムや原則を改善し、普及させることを目的とした、“Learning and Teaching Languages for Communication”と題する Project no. 12 も開始され、今後の CCC による活動に注目したい。

(南山大学講師)

#### 注

- 1) ヨーロッパ協議会の加盟国は、オーストリア、ベルギー、キプロス、デンマーク、フランス、西ドイツ、ギリシャ、アイスランド、アイルランド、イタリア、リヒテンシュタイン、ルクセンブルグ、マルタ、オランダ、ノルウェー、ポルトガル、スペイン、スウェーデン、スイス、トルコ、イギリスである。この21か国に加えて、フィンランド及び教皇庁が CCC に加盟している
- 2) ヨーロッパ全体の unit-credit scheme というのはまだ実現してはいないが、その実現のされ方には2つある。1つは “weak scheme” と呼ばれるもので、種々の教育機関がそれぞれのシラバスを共通の枠組で作成し、単位修了に関する共通の評価基準を設定しようとするものである。もう1つは “strong scheme” と呼ばれるもので、現存する、あるいは新たに設置された機関が、国際的に通用する修了証、diploma を授与するというものである。
- 3) Littlewood (1981, p.p. 44~45) で次の様に説明されている。

In other words, the usefulness of language learning does not depend only on what specific pieces of language the learner encounters. Still more, it depends on whether he masters the more general principle which underlie them. Language structures and communicative functions are not bound to specific situations: once they have been mastered so that they can be used creatively, they can be transferred to contexts other than the one where they were initially acquired.

#### 参考文献

1. Alexander, L.G. (1977) *Some methodological Implications of Waystage and Threshold Level*, Council of Europe.
2. Coste, D. (ed.) (1982) *Contributions to a Renewal of Language Learning and Teaching: Some Current*

*Work in Europe*, Council of Europe.

3. van Ek, J.A. (1975) *The Threshold Level*, Council of Europe Published in 1980 as *Threshold Level English*, Oxford: Pergamon Press.
4. \_\_\_\_\_ (1976) *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*, Council of Europe. Published in 1977 under the same title, London: Longman.
5. van Ek, J.A. and Alexander, L.G. (1977) *Waystage*, Council of Europe. Published in 1980 as *Waystage English*, Oxford: Pergamon Press.
6. van Ek, J.A. and Trim, J.L.M. (1984) *Across the Threshold: Readings from the Modern Languages Projects of the Council of Europe*, Council of Europe.
7. *A European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults* (1978) Articles taken from the review ‘Education and Culture’, No. 28, Council of Europe.
8. Holec, H (1980) *Autonomy and Foreign Language Learning*, Council of Europe. Published in 1981 under the same title, Oxford: Pergamon Press.
9. Littlewood, W. (1981) *Communicative Language Teaching: an Introduction*, London: Cambridge University Press.
10. Munby, J. (1978) *Communicative Syllabus Design*, London: Cambridge University Press.
11. Oskarsson, M. (1978) *Approaches to Self-assessment in Foreign Language Learning*, Council of Europe.
12. Porcher, L. (1980) *Reflections on Language Needs in the School*, Council of Europe.
13. Richterich, R. and Chancerel, J.L. (1978) *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*, Council of Europe. Published in 1980 under the same title, Oxford: Pergamon Press.
14. Richterich, R. (ed.) (1983) *Case Studies in Identifying Language Needs*, Oxford: Pergamon Press.
15. Trim, J.L.M. (1980) *Developing a Unit-Credit Scheme of Adult Language Learning*, Oxford: Pergamon Press.
16. Wilkins, D.A. (1976) *Notional Syllabuses*, Oxford: Oxford University Press.



## EDUCATED ENGLISH, JAPANESE ENGLISH AND INTERNATIONAL ENGLISH

Yoshihiro Nakamura

### INTRODUCTION

In this paper I would like to concentrate on three issues that were repeatedly raised and argued in a series of both formal and informal discussions which I held with my colleagues, students and friends on EIL (English as an International Language). I will first look at what is meant by "Educated English"; then I will consider what is meant by "Japanese English"; and finally the question of what is "International English" will be discussed.

### EDUCATED ENGLISH

In discussing the concept of educated English, it is necessary to consider what we mean by 'educated' and what kind of 'English' we have in mind. For this purpose, it is quite useful to look at the definition of "Standard English" provided by Trudgill and Hannah (1982, 1):

the variety of the English language which is normally employed in writing and normally spoken by 'educated' speakers of the language. It is also, of course, the variety of English that students of English as a Foreign or Second Language (EFL/ESL) are taught when receiving formal instruction. The term Standard English often refers to grammar and vocabulary (dialect) but not to pronunciation (accent).

Upon the acceptance of the definition of "Standard English" given above, we can say that English can be spoken with any accent, to which Strevens (1983, 88) agrees by defining "Standard English" as:

a particular dialect of English, being the only non-localized dialect, of global currency without significant variation, universally accepted as the appropriate educational target in teaching

English; which may be spoken with an unrestricted choice of accent.

In more practical terms, Smith (personal communication) suggests that the criteria for English to be used in international communicative settings be grammaticality, intelligibility, and social appropriateness. I take these criteria to mean that English should be grammatically correct, socially appropriate in the Hymesian view of communicative competence, and understandable to other speakers of English (both native and non-native.)

Within the framework outlined above, I would like to, in this paper, define educated English as:

any variety of English, being grammatically correct, socially appropriate, and intelligible; used by educated native and/or non-native speakers; spoken with a trace of one's native accent; and possibly serving as a model as well as educational target for teaching English.

One of the major implications which this proposed definition presents is that Japanese English can be defined as "educated English with a Japanese accent." And it is this Japanese educated English that I believe should be set as the goal of English teaching/learning in Japan.

### JAPANESE ENGLISH

In this part of our discussion I want to look at Japanese English from the following aspects:

1. Japanese English as broken English
2. Japanese English as a variety of English
3. Japanese English as an educated English
4. Japanese English as a model/performance target

### *Japanese English as Broken English*

In a broad sense English spoken by Japanese people may be considered Japanese English. At present, the term Japanese English is used to refer to unintelligible English spoken by Japanese people, and this unintelligible Japanese English is often referred to as Janglish, Japalish, Japlish or Japanglish.

The question to be asked, however, is whether or not Japanese English is, in fact, unintelligible. I argue that Japanese educated English is, according to my definition of educated English, as intelligible and proper as other native Englishes such as American English, Canadian English, Australian English, British English, New Zealand English and South African English.

Think, for a moment, about those Japanese who are working in international settings. Are they not using Japanese educated English successfully in international trade, diplomacy and tourism? When the English spoken by Japanese people is not understood by other speakers of English, it is not because they speak Japanese English but because the English they speak is broken, i.e., grammatically incorrect, probably socially inappropriate, and generally unintelligible. Any broken English, whether it is spoken by Japanese, Korean, French, or Italian, for example, cannot be intelligible.

In addition, it is a fact that the Japanese people who speak educated English probably speak it with a Japanese accent. It is also true, however, that there are quite a number of Japanese people who speak a Japanese variety of broken English. The distinction between what I call Japanese educated English, as defined in this paper, and Japanese broken English, which has been identified with unintelligible English, must be clearly understood.

### *Japanese English as a Variety of English*

The English language can be divided into two major varieties: native and non-native varieties of English. American English, British English, Canadian English, Australian English, New Zealand English and South African English are native

varieties, whereas non-native varieties include Singapore English, Indian English, Nigerian English, and Japanese English.

Further, the non-native varieties of English can be classified under performance varieties or institutionalized varieties. Kachru (1982, 38-39) succinctly distinguishes between the two varieties:

Performance varieties include essentially those varieties which are used as foreign languages. Identificational modifiers such as Japanese English or Iranian English, are indicative of geographical or national performance characteristics. These do not indicate an institutionalized status. The performance varieties of English have a highly restricted functional range in specific contexts; for example, those of tourism, commerce, and other international transactions. It is the institutionalized varieties which have some ontological status. The main characteristics of such varieties are that (a) they have an extended range of uses in the sociolinguistic context of a nation; (b) they have an extended register and style range; (c) a process of nativization of the registers and styles has taken place, both in formal and in contextual terms; and (d) a body of nativized English literature has developed which has formal and contextual characteristics which mark it localized. On the other hand, such a body of writing is considered a part of the larger body of writing labeled English literature.

As can clearly be seen, Japanese English is one of the non-native Englishes which can be regarded as a performance variety.

### *Japanese English as an Educated English*

I normally get two different reactions whenever I state that Japanese people should aim at mastering Japanese English. Some say, "We should try to speak English with a Japanese accent without worrying about its intelligibility. Say something in English no matter what." Others say, "We should not lower the educational standard even if we cannot speak English like native speakers. We should aim for a native speaker competence." I argue, however, that neither remark is valid.

It is natural for a Japanese who grew up or had extended stays in an English-speaking country to

speak English like a native speaker. However, the majority of Japanese learners of English study English only in Japan. For those Japanese learners, it is quite difficult, if not impossible, to acquire near-native pronunciation. I think too much emphasis put on the acquisition of native sounds is a waste of time. What is more important is to convey one's ideas clearly to other speakers of English, instead of trying to imitate the speech of American or British speakers. For that purpose, Japanese educated English is more than sufficient.

This brings us to the question of whether or not we are lowering the educational standard by encouraging Japanese people to master Japanese English. My answer is "yes and no." Consider the following sentence: "I ate two apple." If we consider this sentence acceptable on the basis of its intelligibility and require no further fulfillment of any criteria, then we are lowering the standard. However, if this utterance is not accepted on the basis that it goes against one of the criteria, i.e., grammaticality, the accusation that we are being less demanding than we should be is totally inappropriate. As long as the three criteria—grammaticality, social appropriateness, and intelligibility—are observed, the educational standard cannot be degraded by teaching and speaking Japanese English.

The above-outlined criteria, when met, allow for a high educational standard. But what about the educators? Frankly, I think many Japanese teachers of English have to improve their own English before they can think about complaining about their students' inability to acquire near-native pronunciation when they themselves cannot reach the standard of Japanese educated English. I am quite certain that a large number of Japanese teachers of English who do not have native or near-native fluency would have to start looking for new jobs immediately if the mastery of Japanese educated English were required to teach English in Japan.

#### *Japanese English as a Model/Performance Target*

The question of which English can be accepted

as a model for teaching English is the central issue.

Unlike Singapore, India, or Nigeria where an L2 local form of English exists and is accepted as a model, Japan has no L2 local form. Coupled with the current climate which calls for a native-English model, American English, in particular, and British English, to a lesser degree, have been readily selected as models for formal English education in Japan. To consider Japanese English as a model is a new idea for most Japanese and one which they may not be able to accept easily. Therefore, it appears to be wise to keep either American or British English as a model for the time being. I hasten to add, however, that there is no linguistic reason which prevents us from selecting a model from among Australian English, Canadian English, New Zealand English and South African English. I also hold very strongly that Japanese educated English would serve as the best model for Japanese learners of English.

The next issue involves the consideration of the performance target for English teaching/learning in Japan. Baxter (1980, 32) states,

The challenge to the Japanese teacher is to speak English Japanese as well as internationally. The challenge to the L1 speaker teacher is to accept the many manners of speaking English and to realize that it is no longer possible to assume, even ideally, that students will speak "as I speak."

What does it mean to speak English Japanese as well as internationally? My interpretation is that the best performance target for Japanese teachers/learners of English is Japanese English—an educated English variety with a Japanese accent which is intelligible in communication with other non-Japanese speakers.

Mr. Sachi Sri Kantha, a research associate at the Laboratory of Biochemistry, University of Tokyo, writes:

Though I have proved my speaking, and writing skills in English among professional circles in America, I, who was born in Sri Lanka, cannot pass as a native speaker of English. I don't want to be one, because I'm proud of my ethnic heritage as a Tamil speaker (The Japan Times,

May 19, 1986),

If many more Japanese shared his feelings and recognized that non-native speakers do not have to speak and behave like native speakers of English in order to perform successful communication through English, Japanese English would be accepted as the model and performance target much more readily. However, it goes without saying that the recognition and acceptance of Japanese English must be not only on the part of the Japanese teacher/speaker but also on the part of the L1 teacher/speaker.

## INTERNATIONAL ENGLISH

International English (or English as an International Language) is from time to time referred to as Englic (Suzuki, 1975), Neutral English (Ogawa, 1981) or Nuclear English (Quirk, 1982). However, it is quite difficult, if not impossible, to present "International English" in any concrete form. One of the reasons for this difficulty is that we have not yet succeeded in pinpointing what "International English" is.

First, "International English" can be looked at in terms of its function—how the English language is used in the present-day world. For example, English functions as an L1 (mother-tongue) and an international language in Australia, the United States, England, Canada, New Zealand, and South Africa. In Japan it is used mainly for international communication. English is an intranational language as well as an international language in countries such as Singapore, Malaysia, India, Nigeria, and the Philippines. It is in this widespread use of the English language in today's world that English functions as an international English.

A second interpretation of "International English" is Quirk's (1982, 19) "Nuclear English" which is:

- (a) decidedly easier and faster to learn than any variety of natural "full" English;
- (b) communicatively adequate and hence a satisfactory end-product of an educational system; and
- (c) amenable to extension in the course of

further learning; if and as required.

Quirks' concept of "Nuclear English" is quite interesting but there are some problems to be solved. For instance, the starting point of "Nuclear English" lies in prescriptive grammar rather than learners' communicative needs. Therefore, like Esperanto and Interlingua, "Nuclear English" would take on the nature of an artificial language. More importantly, non-native Englishes have already developed beyond the scope of "Nuclear English", and it would be more realistic to let them take their own course.

A third possible way is to consider "International English" as multi-formed. It may be possible to exemplify all the non-native and native Englishes with regard to phonological, grammatical, lexical, and orthographical differences. The purpose is not of course to try to present "International English" in a single form, but to observe how each variety is different from the others. In this fashion, an attempt can be made, if and when necessary, to adjust to variation in pronunciation, grammar, vocabulary and spelling, and make sure that one's English variety is intelligible to other speakers of various Englishes.

We have so far discussed three possible interpretations as to what "International English" is. There is no empirical evidence to support or refute one interpretation over another. What does exist is a suggestive assortment of bits and pieces, and what is needed is to give "International English" a more solid and systematic theoretical framework as a means to translate it into practical terms.

## FINAL REMARKS

The conclusions which we can draw from our discussion are primarily these:

- (1) Educated English can be defined as a variety of English spoken by educated speakers (native as well as non-native) with an unrestricted choice of accent. In addition, it must be grammatical, socially appropriate and intelligible.
- (2) Japanese English can be defined as "educated English with a Japanese accent."

It is the best performance target for Japanese teachers/learners of English, while either American English or British English may serve as a model for formal English education in Japan.

- (3) The educational standard will not be lowered by teaching Japanese English as long as its grammaticality, social appropriateness, and intelligibility are maintained.
- (4) The non-native varieties as well as the native varieties of English should be considered equally valid and proper, and this attitude towards the English language is called for on the part of all users of English.
- (5) Further research is necessary to define "International English" (or English as an International Language) more clearly and accurately as well as to search for an effective means to teach English as an international medium of communication.

Although our discussion is by no means exhaustive, I hope I have said enough to hint at what we understand about EIL at present and what we need to do from this point on in order to make a more appropriate contribution to the development of EIL.

(中村良廣 International Christian University, Assistant Professor)

A Journal for the Teacher of English  
outside the United States

## English Teaching FORUM

アメリカの英語教育の動向を主に、言語学、英語教授法、楽しい授業のための工夫等の論文、実践報告を収めた英語教育専門誌。世界各地の英語教師から寄せられたレポートが興味深い。年4冊刊。

## REFERENCES

- Baxter, James. "How Should I Speak English? American-ly, Japanese-ly or Internationally?" *JALT Journal*, 2.31-61, 1980.
- Kachru, Braj B. "Models for Non-Native Englishes." *The Other Tongue*, Braj B. Kachru (ed.), Oxford: Pergamon Press, 1982.
- Kantha, Sachi Sri. "Who is a Native Speaker of English?" *The Japan Times*, May 18, 1986.
- Ogawa, Yoshio. *Beyond English Conversation*, Tokyo: SIMUL Press, 1981. [小川芳男著『話せるだけが英語じゃない』]
- Quirk, Randolph. "International Communication and the Concept of Nuclear English." *English for International Communication*, C.J. Brumfit (ed.), Oxford: Pergamon Press, 1982.
- Smith, Larry. The 1984 Seminar on EIL at the East-West Center, Hawaii, Summer 1984.
- Strevens, Peter. "What is Standard English?" *Readings in English as an International Language*, Larry E. Smith (ed.), Oxford: Pergamon Press, 1983.
- Suzuki, Takao. *A Closed Language: The World of Japanese Language*, Tokyo: Shinchosha, 1975. [鈴木孝夫著『閉ざされた言語・日本語の世界』]
- Trudgill, Peter and Jean Hannah. *International English*, London: Edward Arnold, 1982.

Vol. 24 No. 4, October 1986 の主な内容  
Using Telephone Conversations to Practice Speaking and Listening Comprehension (Hideyuki Takashima) / Tic-Tac-Pho: A Game for Teaching the American English Vowel System (John Orias) / English Departments in Third World Universities: Language, Linguistics or Literature? (Muhammad Raji Zughoul)

お問い合わせは ELEC まで。

〒101 東京都千代田区神田神保町3-8  
電話(03)265-8911

## 〈座談会〉

# 英語教育の現状と未来像

太田 朗（上智大学教授）

伊藤 健三（文教大学教授）

田中 春美（南山大学教授）

司会：大友 賢二（筑波大学教授）

—ELECが創設されて今年で30年になり、その間、日本の英語教育の向上のために種々の活動を行なってきました。本日は、ELECの活動に深くかかわりを持ち、中心的な役割を担ってこられた4人の先生方にお集まりいただき、「英語教育の現状と未来像」というテーマでお話しいただきたいと思います。

大友 与えられたテーマが非常に大きなものですが、まず、第1に、これまでの英語教育の成果および問題点、第2に、これから英語教育のあるべき姿、つまり未来像、そして過去と未来を考えた上で、第3は、現在最も重要と思われる課題は何か、というこの3つの点にポイントを絞って話し合いを進めたいと思います。依然として大きなテーマであることには変りありませんが、まず太田先生に言語学の立場からお話しいただきたいと思います。

### 言語学と英語教育のかかわり

太田 今から10年前、1976年にELECの活動として、伊藤（健三）さんをキャップとして「教材・教授法研究グループ」、田中（春美）さんをキャップに海外の研究成果、情報を集める「情報・資料の収集および分析研究グループ」、それから大友（賢二）さんを中心とした「評価研究グループ」などが、20周年記念事業の一環として発足していますね。本日は、その3人のキャップの方々が集まられたということになりますが、私も研究グループに関係していますので一言ふれさせていただきました。それからその際『英語展望』も20周年記念号を出し、その中で私は“Method”という英文の論文を書いています。本日の私の話としては、そこで書いたことを簡単に復習し、その後の10年間のことをつけ加えたいと思います。

1976年以前の20年間の日本の英語教育を振り返ると、その前半は“Oral Approach”が定説になっていた。と

ころが後半になると、変形生成文法が台頭してOral Approachのもととなっているアメリカ構造言語学、その哲学的・心理学的基盤が揺らいできて、そのためにOral Approach自体も揺らいできた。ただし、それに代るべき変形生成文法に基づく新しい外国語教育の定説が出てこない。それで、私のことばで言いますと“The Period of Uncertainty”，つまり不確実性の時代になった。当時、少数の人々に唱道されていた生成文法の言語観に基づくと称せられる教授法がありました。それを紹介し、それに対する批判を述べたわけです。外国語教育のように、種々の要因が複雑にからみあう分野では、言語学とか心理学といった1つの分野の学問の応用すべてが解決されるとは考えられない。外国語教育における言語学の貢献はもっと謙虚に考えなければいけないのでないかと述べた。そして新しい言語学の発掘した知見から何が有益なものとして取り入れられるかということについて2つ指摘したわけです。1つは英語の構造自体に関する理解を深めるということ、2つ目は日本語と英語の比較をより効果的に行なえるだろうということです。これは間接的には英語教育に役立つことだろう、そういうことを20周年記念号の“Method”で述べたわけです。

### 変形生成文法のもたらしたもの

それから10年たったわけですが、当時、少数の人々が熱心に唱道していた生成文法に基づくとされた英語教授法というのは今ではすっかり影をひそめてしまったよう思います。

それでは生成文法の影響はなかったかというと決してそうではないと思います。それはOral Approachに深刻な反省をうながしたという効果はあった、そういうnegativeな効果、つまり何もそれに代るべき具体的な提案はなかったという意味でnegativeに働いたということ



太田 朗 先 生

とです。したがって、依然として不確実な時代は続いていると思います。その徵候として、いろいろ新奇な、時によると珍奇といつてもいい思いつきのような教授法が雨後の筍のように出てきているように思います。

先ほども言ったように、ただ1つの統一された学問分野の理論で、複雑な要因のからみあう外国語教育の問題を処理しようとすることは土台無理でして、いくつもの分野が協力しあうという形でなければいけないと思います。そして、最近の生成文法というのは初期のものに比べて非常に高度な抽象性に向かってきています。したがって、外国語教育、外国語の学習のためにはますます縁遠い、直接には結びつかないようななかたちになってきていると思います。抽象化というのは、取り扱う範囲を限定すること、同時に道具立てがすぐにデータに結びつかないような抽象的な原理を使っているという意味です。そういうことですので、おそらくそのままでは外国語教育に直接に成果を利用できないと思います。ただ、そこに至るまでの過程で発掘された知見で、外国語教育に利用できると思われるものはいろいろあります。

### 二分法的思考の危険性

そういうことで、今後とも言語学の成果を取り入れることは大事なのですが、一つだけ気をつけておくことがある。言語学に限らず英語教育には他の分野の協力が必要とはいっても、それぞれの分野の中で学問的に成立しているものもあるでしょう。そうでないものもあるかも知れない。後者については健全な常識といったものを使うことが必要でしょう。それから、非常に厳密な dichotomy (二分法) を考え、一方を支持して他方を完全に

neglectするような形でのものを考えることに対して警戒しなければいけないと思います。たとえば、competenceとperformanceの区別であるとか、cognitive code learningかhabit formationかであるとか、inductionかdeductionかとか、acquisitionかlearningかとか、meaningであるかuseであるかといったこと、あるいは母国語を無制限に使用してよいか、それとも全然使用してはいけないかというような、右か左というdichotomyでものを考えて、その一方で純粋でなければいけない、というようなことは危険ではないか。そういうことは学問の理論の分野では必要なidealization、抽象化と言えるでしょうが、外国語教育にそれを持ち込むのは危険だと思います。もっとキメの細かい配慮が必要であって、どういう面ではどういう考え方方が適当であるか、といった現実的な、実際の面でどういうことが役立つかという考え方が必要だと思います。

Oral Approachが駄目だなどと、それを全部駄目だということにしてしまうといった極端な行き方でなくて、たとえばpattern practiceというのはどういう面で生かせるのかというように考えていく事が大事ではないか。そういう意味で言いますと、たとえば(Robert) LadoのいうTotal Approachなどが、今あるいろいろのアプローチの中で一番妥当ではないかと思います。

### 機能的観点の必要性

先ほど、新しい言語学が発掘したいろいろな事実に関する知見、説明に関する知見を取り入れることによって英語の構造についての理解が深まると言いましたが、特にそういったものの中で機能的な観点、functionalな観点を取り入れることが有益ではないかと思います。たとえば能動態と受動態というのがありますが、ただ機械的に一方から他方へ変換する、言い直すといった訓練も必要かも知れませんが、それだけでなくて、どういうcontextで能動態が適当であるか、またどういうcontextでは受動態が適当であるかといったfunctionalな観点を取り入れることが必要ではないか。そうすると、たとえばtopic/commentとか、theme/rhemeといったようなdiscourse、談話構造に関するものが取り入れられる。これは学習段階のどこでどういうようにやるかということは、現場をよく知っておられる方々に判断していただかなければいけないわけですが、とにかく従来あまりに機能的観点というものが閑却されていたような気がいたしまでの、そういうものを取り入れることは有益ではないかということを言いたいと思います。

大友 どうもありがとうございました。

いま太田先生の方からは1976年以前の20年のまとめとしては言語学プロバーの考え方で外国語教育のすべてをとらえるわけにはいかないということ、それから今後の考え方としては右か左とかいった行き方をとらずに広い視野で現実的に考えていくこと、そして、言語の構造を機能的観点から考えることが重要である、ということが話されました。次に伊藤先生には、日本の英語教育の実状をふまえて特に教授法を中心にお話しいただきたいと思います。

### パーマーとフリーズ

伊藤 日本の英語教育に最も大きな影響を与えたのは Palmer と Fries の2人といってよいと思います。これはある人が言っているのですが、Palmer は教室の英語教師ではあったが言語学者ではなかった、ところが Fries は言語学者ではあったけれども classroom teacher ではなかったと。そういうことで、それぞれに欠けているところがあり、またたがいに相補うものがあるという見方ですね。

Palmer も精一杯言語学的なを取り入れようとして、例のソシュールのラングとバロール、言語の二面性から、English as speech と English as code というように学習の対象を2つに分けていますね。しかし現場では speech のほうは殆んどないがしろにされていて、code の面に焦点が置かれた指導がなされていた。そして、言語学者ではないですから、code と言ひながらいったい何を教えるのかということについてはあまりはっきりしたことは言っていないわけです。ただ、教え方について言語形式と言語意味、単語や語句といった単位だけではなくて syntax のレベルにまでわたって、記号形式と記号意味を associate するはどうしたらいいかということいろいろなテクニックを我々に教えてくれた。それが Oral Method ということですね。

Fries の場合はむしろ、code の面で何を教えたらしいかということを言語学的な根拠とともにかなりはっきり示してくれたわけです。つまり、何をオーラルワークでマスターしたらいいかということを示してくれた。それまで、特に戦前は教室の中で生徒が英語を口にするということは極めて少なかったのに比べて画期的なことであるといえます。それで戦後 Oral Approach が日本でどんどん広まったわけです。



伊藤 健三先生

### 認知学習理論とその周辺

その Oral Approach に対して、先ほど太田さんの話にあったように、変形文法の立場から批判が出てきたわけです。Oral Approach は習慣形成学習理論に基づいているんだという批判ですね。それがはたして当たっているかどうか。たとえば、pattern といえば一つの認識形式だと思うのですが、その形成をねらっているですから必ずしも単純な habit formation ではないと思うのです。それはともかくとして、Oral Approach が習慣形成学習であるという批判から、変形文法理論をバックにしたいわゆる cognitive code learning theory が出てきた。しかし、これも太田さんから言わされたように、この立場からの教材や教え方は結局は開発されなかった。ただ言語学習は基本的には認知学習であるという考え方ばかりなり説得力を持って現場に影響を与えた。だからといって短絡的に文法を教えればいいという考え方は、一時ありましたが、間違いですね。1960年代の後半から Reibel や Newmark などが唱えているところですが、'systematic teaching of formal relations' よりむしろ 'teaching the natural use of language' の面に目を向けるべきだという考え方があります。それが実は cognitive code learning の理論に基づいたアプローチの提唱なんですね。

Chomsky も例の BBC 放送の Hampshire との対談で、変形文法学者としては外国語教育について別に言えることはないが、ただ教師が教室で 'rich linguistic environment' を創り出し、そしてその中で学習させればいいのではないかと言っている。それはたしかにその通りでしょうが、その 'rich linguistic environment' というの



田中春美先生

‘natural use of language’が十分に行なわれる学習環境ということなのでしょうが、日本の学校の教室の中でそれを創り出すということはとてもむずかしい。ここに大きな問題があるわけですね。

#### 種々の教授法をどうとらえるか

1970年代から、雨後の筍のようにと太田さんは言われましたが、いろいろな提唱がなされてきている。Ladoは一括して Secret Key Approaches といっていますが、子供が母語を習得する過程で観察できるいろいろな面のあるひとつをとらえて、これこそがまさに“secret key”だと言っているというわけです。それぞれ非常に狭い範囲内のことととらえているのですが、その中には現場に示唆するものはあると思います。ただ、我々はつい一辺倒になりがちなので、たとえば Total Physical Response がいいといえば、それですべてが解決できるように思ってしまう。もちろんそうはいかないわけで、現状はやはり uncertainty の時代と言われましたが、まさにその通りだと思います。

そして最近ではKrashenが5つの仮説を出している。そのうちのいくつかは説得力があるが、一番ショッキングなのは explicit な knowledge は絶対に implicit な knowledge に転移しないという仮説ですね。今まで私は転移するもの信じてやってきたわけですから。これなどは問題で、Finocchiaroなども問題にしていますが、それでも Krashen 一辺倒の人もいますね。

それから何を教えるかという指導内容の点では、contrastive patterns とはまったく次元を異なる Notional Functional Syllabus というのがある。Communicative Approach の考えるような指導内容ですと、それこそ一

つ一つ語句をおぼえることになって、creative な behavior は期待できないのではないかという批判がありますね。要は何を、どう学習させるかですが、いろいろな理論は理論として踏まえ、それぞれの現場の実態に則して実践を考えゆくことだと思います。極めて常識的なことです。

#### 文法と読解指導の課題

日本の英語教育が文法指向的だといわれているのは昔のことなのですが、そこで扱われる学習文法なるものが、本来その目的を異にする言語学者の文法とあまり変わっていないのではないかと思います。学習文法というのはもっと素人である学習者のためのものであるべきで、学習を促進させるという配慮から見直す必要があるのではないか。これが一つの課題だと思います。

それから言語活動という点で、読解の指導に対して最近とくに高校で意識が非常に高まっているようです。いろいろな試みをしていて模索の状態ですが、望ましいことだと思います。しかし、必ずしもはっきりした指針がない。せいぜい cloze test の方式を使った cloze procedure とか information gap を埋めるための読解指導があるくらいでしょうか。その点をもっと実践的に突込んで考えなければと思います。

大友 新しい外国語教授法にも触れていただきありがとうございました。伊藤先生の最後の読解の指導ということについては、非常に興味深いものがあります。私は、日本人の英語力はどんなものかということに関心がありまして、英語を母国語としない世界の人々の中での日本人のレベルを米国の ETS (Educational Testing Service) が中心になって行なっている TOEFL のデータを基に調べたことがあります。ご承知のことと思いますが、TOEFL は Listening Comprehension, Structure and Written Expression そして Reading Comprehension and Vocabulary の3つの分野のテストをするわけです。これは、1978-1980までの473,944名(うち、日本人36,594名)の被験者をデータにしたものです。

日本人の場合一番低いのは面白いことに Reading Comprehension and Vocabulary のです。一番良いのは、Structure and Written Expression のです。107の母国語によるグループの中で日本語を母国語とするグループ、つまり、日本人受験者は Reading Comprehension and Vocabulary が87位、Structure and Written Expression が83位という成績です。このようなデータから日本人の英語力の問題というのを考えいかなければ

ばと思っております。

## 新しい教授法の考え方

英語教育の現実の問題としては、言語学とか教授法とかだけでは解決できない問題があります。言語学・教授法をまとめて「教授の質」としますと、英語学習者の成功の度合いは、学習者の「知能」、「言語適性」、「学習持続性」、「学習時間」と、この「教授の質」との関連によって決定されるという考え方や実験データがこれまで数多くみられたと思います。そういうことで言語学や教授法プロバーの分野をもう少し広め、また海外の情況などを含めて、応用言語学の立場から田中先生にお話しいただきたいと思います。

田中 従来の教授法への批判ということでいろいろな教授法が、いわば雨後の筍のようになってきました。Unconventional Methods という呼び方もあるようですが、たしかに思いつきのようなものもあります。ただ私の考えでは、たとえば、Total Physical Response(TPR) Approach を含めた Comprehension Approach、聴解を優先して学習をはじめるというのですが、これなどは多少とも心理学的、学習理論的な裏付けがあるように思います。実証的といいますか。そのほかにも Silent Way、Community Language Learning (CLL)，あるいは最近では Suggestopedia など、もっと沢山ありますが、Krashen などのように理論的なまとめ、統合をめざしている学者もいます。それでも太田先生のおっしゃった不確実性の時代は続いているが、それまでの教授法への批判から出てきた新しい教授法への模索はたしかに行なわれていると考えます。それについて、先日 LLA の大会で Kaplan が特別講演をしましたが、Quinn という方の書かれたものを引用して、従来の教授法と新しい伝達的な教え方との違いをあげていました。ただ、Kaplan は Traditional Approach の中に文法訳読方式なども入れているので、Audiolingual Method や Oral Approach との対比という意味ではその半分くらいになると思います。その点については後ほどあらためて話したいと思います。

## 対照分析と誤りの分析

次に対照分析(Contrastive Analysis), 我々の場合は太田先生のおっしゃられた日英語の比較ですが、これに対しては、1970 年代のはじめに誤りの分析 (Error Analysis) が対照分析への批判から盛んになってきました。た



大友賢二先生

だしこれも、黒か白か、つまり対照分析は駄目で誤りの分析でなければいけないという風潮がありますが、それぞれ異なった行き方をするのですから、補完的なそれぞれの知見を利用することが必要ではないかと思います。

つまり CA (対照分析) の足りない点を EA (誤りの分析) が補なって、現場で出てくる誤りを体系化して原因を追求する、2つの言葉の違いによる誤りは対照分析の予測と通じるところがあるでしょうし、それ以外、目標言語自体の難かしさから出てきた誤りとか、学習環境、テキスト、先生の指導の方法などから出てくる誤りなどは、対照分析からは予測のつかないものでしょうし、それらの誤りをひろい出して分析して、原因を追求する研究が進んでいます。これも教授法への基礎的な研究として重要ではないかと思います。その研究の副産物のような形で中間言語という考え方が出てきて、これについても研究が盛んになっています。

以上が、これまでの英語教育について太田先生、伊藤先生が、お話をなさったことへの補足になるかと思います。

## 新しい教授法をどう取り入れるか

今後の課題としては、教授法について足りなかった面を補なうという意味で、先ほどふれた Kaplan の引用したものを中心話しますと、まず文法中心から伝達中心にあらためるということです。もちろん文法は必要ですし、特に初步の段階では基礎的なものなので、全然やらないということではなくて、ただそれだけでなく伝達面に重点を置く。たとえば Notional-Functional Syllabus その他がねらっているかと思いますが、伝達中心のものにしていくということです。そのことに関連しますが、

形式面で整っていることよりも、相手に意志の伝達が行なわれているかという意味の fluency が求められていると思います。それからテキストについて、文法的に易しいものから難かしいものへという配列、本当に生徒にとって何が易しくて何が難かしいかという点は実はなかなか分からぬかもしれません、とにかくそういう配列の仕方が多かったと思いますが、それをむしろ学習者の必要や興味に応じた考え方で配列したらということです。これは従来なされていなかったわけではありません。たとえば最初は生徒にとって身近な家庭とか学校、次に日本全体へ、そして国際的な場面へといった配慮はあったと思います。こういう方向をさらに進めるといつていいかもしれませんね。

それからこれも従来から言われてはいますが、教師中心から学習者中心へということ、特に Silent Way などは教師は10%以下しかしゃべらないというやり方ですが、この方向にもかうことですね。

次に、生徒の犯した誤りに対しては、形式面の整った正確さを求める考え方ではすぐにその場で直すということになるかと思いますが、これは生徒の性格にもよりますがかなり心理的な圧迫を加えることは確かでしょうし、学習意欲をそいでしまうのではないか、子供の言語獲得の場合もそうですが、中間言語的な体系を作りつつある発達の過程の一つの段階と考えて、誤りに対しては寛容な態度が求められるということです。

最後に、意識的な学習 (learning) からは無意識的な習得(acquisition) に転移できないという、先ほど伊藤先生のおっしゃられた Krashen が言っている問題ですが、もしその通りならば無意識的な習得が出来るような環境づくりを最初からするということですね。

以上、教授法については、新しい教え方を取り入れることで従来の足りなかった点を補なっていくことが必要ではないかというのが私の考え方です。

### 応用言語学への期待

言語学と外国語教育のかかわりという点では、アメリカ構造言語学が基盤になった Audiolingual Method、あるいは最初の Army Method が非常に効果をあげるために、言語学や言語理論がすぐに現場で役に立つというように誤解された、私はそう考えるのです。これからは、抽象論が本来である言語理論がすぐに現場で役立つという考え方を捨てていただくべきだと思います。太田先生のおっしゃったように間接的には利用できる知見はあると思いますが、それよりもむしろ、応用言語学の範囲に入る

かと思いますが、言語運用的な面を扱う研究がいろいろある、たとえば心理言語学、社会言語学、神経言語学などですが、そういう performance を扱う応用言語学のほうが現場に役立つ面がより多くあるのではないかと考えます。ただ応用言語学という用語が非常にあいまいで、領域がどこまで入るかという点はたとえば、Kaplan の書いたもの (*The Scope of Applied Linguistics*; 芳賀純・島岡丘訳『応用言語学入門』研究社) を見ても、学者ごとに違うといった状況です。この点で、応用言語学の範囲について大体のコンセンサスを得るように努力することが大事だと思います。

ただ、一つ言えることは、応用言語学というものがかなり学際的な面があるということです。心理言語学というのは心理学と言語学が協力して出来ているわけですね。先ほどの、1つの学問分野だけで言語教育に貢献することはむずかしいという太田先生のご指摘のように、いろいろな学問の協力が必要である応用言語学は、その点でも将来に期待できるのではないかと思います。応用言語学の領域を定め、方法論を確立していくことによって、その成果は語学教育に利用できるものもいろいろ出てくるのではないか、そう思うわけです。

前に申しました誤りの分析から出てきた中間言語、この方面的研究をもっと進めていただければ現場で利用できる知見が出てくる可能性があると思いますし、心理言語学や社会言語学の分野にも面白いテーマがいろいろあるようですね。その一つとして、社会言語学的な面で国際英語という考え方をとりあげたいと思います。

### 国際英語の考え方

国際英語についてはいろいろな考え方がありますが、アングロ・サクソンの英語、つまりアメリカ英語、イギリス英語、カナダ英語、オーストラリア英語などですが、それだけが今では英語ではないということですね。こういう考えが外国人だけではなくてアングロ・サクソンの中からも出てきているんですね。短絡的に、崩れた英語でいいと主張していると決めつけられると困るのですが、今までよりは寛容さを持った英語の範囲を認めるということが望まれるのではないか、私自身もハワイでいろいろな国籍の人の英語が分かりにくくて苦労した経験がありますが、お互いどうしがどれくらい分かりうるか、どこまでの範囲なら英語として認められるか、そういう問題があります。

お互いどうしどれだけ分かるかという点では、East West Center の Larry Smith と、その下で研究をした若

いアフガニスタンの学者との共著で“English for Cross-cultural Communication:the Question of Intelligibility”(TESOL Quarterly Vol. 13, No. 3, September 1979)という論文があります。これは、いろいろな国籍の人々に簡単なスピーチをしてもらい、それをいろいろな国籍の人々に聞かせてどれくらい理解できるかという実験で、合計1,386名の人を対象にしたもので。それによりますと、日本人の英語は悪いのではないかと言われていましたが、意外に良い成績ですね。たまたまその実験に選ばれた人が良かったのかも知れませんが、そういう mutual intelligibility というものはむずかしい問題を含んでいるかと思いますが、国際的に通用する英語というものをいろいろな方面から考え、現場でその範囲でのアングロ・サクソン英語からの逸脱は許してもいい、そういうことになると生徒のほうも少し日本の英語でも先生から叱られないで学習意欲が増す、単純化すればそんなことも考えられるのではないでしょうか。

あるいは、いろいろな訛りのある英語を録音してテキストの一部として利用するのは行き過ぎになるかどうか、そういう問題もあるかと思います。

### 国際英語と英語教育の効率

太田 何を教えるかという点から考えて、国際語としての英語というのは大事な問題を含んでいる。現在では英語はアングロ・サクソンの占有物ではないと僕も考えています。英語を母国語としない人間で、しかもその母国語が違う場合はコミュニケーションのために英語を使うということはよくある。国際会議でも共通の言語がない場合は大抵英語でやりますからね。この間、第13回国際言語学者会議が東京で開かれましたが、ドイツの学者がドイツ語で発表したのが2,3ありましたがそれ以外はすべて英語でやっていたように思います。母国語、それからとり扱っている言語はそれこそ千差万別なんですね。そういうことで国際語としての英語ということを日本でも考えなくてはいけないと思いますね。

かつて我々が習った英語は、戦前はイギリス英語だったわけです。そうすると、風物というと大体はイギリスのものだったわけです。これからは内容的にも、それから英語そのものもあまりアングロ・サクソン特有のものだけに目を向けることはどうかと思います。Quirk が Nuclear English ということを言っていますが、エスペラントのような人工的な言語ではなくて歴史的所産としての英語を基にはするが、英米、オーストラリア、カナダといった区別に関係のない、いわば neutral なもので、

それをさらに整理して応用範囲の広い表現をなるべく少數に限定して選んでおぼえるようにする。あとは必要に応じて足して行けばいい。そういう種類の英語をおぼえたらいいのではないか。それは外国人がやるだけではなくて、英米人なども外国人と接する場合にはなるべくその範囲内でやるようにする。そういうことを提案しているんですね。

彼は文法的なことをいくつか述べているけれども、たとえば tag question などはルールは非常にむずかしいが、言っていることは要するに confirmation で、すぐぶる簡単なわけです。その複雑なルールを外国人がわざわざおぼえる必要はない，“right?”とくっつければ済んでしまうではないか。それから “I believe John to be honest.” といった believe + NP + to-infinitive という構造は制限が非常にきつくて、たとえば “I believe John to come tomorrow.” とは言わないわけです。しかし “I believe that John will come tomorrow.” というよう *that-clause* を用いればたいていの context で使えるわけです。だから外国人は制限のきつい構造をおぼえる必要はない。そういう意味で外国人のための文法は整理した方がいいと言っている。今の例はかなり特殊な構造で、“I believe John to be honest.” に相当するフランス語の構造はなく英語に特殊な構造です。こういうことは変形文法の研究で問題になってきたことの一つですがね。そういうことで Nuclear English というもの的内容を研究し、どういうものをどう整理したらいいかということを考えたらよいと思います。おぼえる負担が軽くなるわけですから。

ただし Quirk の Nuclear English というのはいくつかの例があがっているだけで、全部にわたって点検しているわけではない。そういうことを外国人の立場から体系的に整理する、先ほど伊藤さんが言われた学習文法の見直しということへの一つの観点ではないかと思います。

### 学習文法の見直し

伊藤 外国人、つまり英語を母語としない人の使う英語については、Fries さんも関係代名詞は production 用には that だけでいいのだと言っていましたが、いま太田さんの指摘されたようなことこそ言語学、応用言語学ではなくて言語学的言語学の学者が整理して現場に提供してくれるとありがたいわけですね。

太田 もう一つは、先ほど少し話した discourse の観点、functional な観点、ここで言う functional というのは Functional-Notional というものとは必ずしも結

び付きませんが、学習文法にも機能的な観点を取り入れたらよい、特に高校あたりではそう思います。前に active と passive の例をあげましたが、教室で機械的な転換はやるけれども context との関連には殆ど注意を払っていないのではないか。ですから sentence の単位ならいいけれども、文がつながってパラグラフとかディスコースとなると場違いな使い方をするケースがあるのではないか。

伊藤 学習文法の見直しということでは、言語学あるいは従来の英語学、英文法で考えられている文法範囲というものが、はたしてそのまま学習文法の範囲としていいかというと疑問がありますね。

太田 そうですね、新たなカテゴリーを導入することと従来の区別を考え直すという2通りのことが必要でしょうね。例をあげますと、数量詞、quantifierですね、many とか a lot of, all, every など普通は形容詞と一緒に扱っているようですが、これは別にして数量表現とか数量詞として独立させた方がいいと思います。それから、なくしてもいいのではないかという例では従属接続詞と前置詞との区別ですね、ひとまとめに前置詞もしくは particle にしてはと思います。今の文法では from とか to は preposition で、before は両方ですね。while は従属接続詞だけです。こういうのを particle にまとめて、動詞に自動詞と他動詞があるように、下位分類として、後に名詞句だけを従える from とか to、名詞とセンテンスを従える before、センテンスだけを従える while などに分けるといいのではないか。そういう学習文法の category について検討を加えたらどうかと思いますね。

### Krashen をめぐって

大友 國際語としての英語という考え方から、現場で指導するための学習文法の見直しの必要があるのではないかというわけです。その際に言語学の発掘した知見が利用できる面があろうという明解なお話しでした。最後に、伊藤先生に、田中先生もふれられた Krashen の仮説、言語習得の問題についてお話しいただければと思います。

伊藤 現場の英語教育には健全な常識ということが必要ですが、その意味では Lado さんなんかは、言語習得の過程には learning と acquisition、つまり conscious assimilation と subconscious assimilation の両方の心理過程があるだろう。母語の習得の過程でも両方の過程がありうる。ただ、外国語の場合は、年令が上になればなるほど learning の比率が多くなる。そういういた非常に常識的ですが Lado さんの意見などは説得力がありま

すね。

太田 最初に、acquisition と learning という二分法は好ましくないと言いましたが、Krashen の場合は implicit knowledge と explicit knowledge と言ったほうがいいと思います。生成文法で使っている acquisition と learning とは多少意味が違っているように思いますが。

伊藤 Krashen のほうは、acquisition というのは 'picking up a language'、learning は 'knowing about a language' ということでしょう。それから Krashen は必ずしも純粋の 'natural method' ではなくて、Neo-Natural Approach といっていいと思うのですね。i+1 などというのは、Fries の 'small steps of contrastive patterns' と一脈通じるところのある考え方ですね、「a bit beyond our current competence」と Krashen は言っています。そういうものを input として少しずつ与えていくのですから、かなり planned teaching だと思います。ただ実際の指導法は具体的に示されていないと思いますが。

それから教師中心から生徒中心へという、田中さんのおっしゃったこと、今まで process-product hypothesis と言った人がいましたが、こうやればこうなる、という提唱がほとんどで、そういう考えには学習者個々への配慮が欠けていたかも知れません。その意味で Krashen の 'affective filter' という概念は大事でしょうね。

大友 きょうは、英語教育の現状と未来像というテーマで、特に言語学、教授法、そして応用言語学という視点から相互に関連した具体的な方向が見いだされたように思います。基本的には、「ひとつの学問分野の理論で、複雑な要因のからみあう外国語教育の問題を処理しようすることは土台無理であり、いくつもの分野が協力しあうという形でなければならない」という太田先生のご発言に集約できるような気がいたします。

### 英語教育評価の視点から

そこで、今後の課題のひとつは、いくつもの学問分野が「どのような点で協力しあうのか」ということであろうと思います。そのことがわが国の場合では大切であり、しかも、急を要するものであろうと考えます。たとえば、いくつかの言語理論、教授法理論がわが国の英語教育に貢献できそうだということになったとします。その場合、それが確かに有効であるということを明らかにすることが必要だと思います。わが国では、英語教育の実験研究があまり育たない傾向があるようです。たしかに、実験研究で示されるいくつかのデータは、決定的な結論を意

味するものではなく、その方向を定めるものであることはあり得ることです。しかし、その辺から他の学問分野の協力がほしいところです。研究を始めるにあたって、あらかじめ誤差の許容範囲を決めておくというのが、実験研究で行なわれているごく普通の手順です。これは「有意水準(危険率)を決める」という手法によって行なわれるものです。それによって、結論の確実さを保証しようというものです。また、2つの英語教授法のうちどちらが優れているかを調べたいという場合にも、教授法以外に測定に影響する要因が多すぎて、とても比較などはできないと考えがちです。たしかに、教師の質、生徒の質、教授設備、その他の環境条件などに影響されて、純粋に「教授法」だけを比較することは、精密実験のように行かない点があります。また、実験結果には、偶然誤差による「ばらつき」が含まれています。ですから、例えば2つのテスト間の平均値を比べる場合でも、少なくとも偶然による変動が2つの実験事態に等しく配分されるよう工夫しなければならないわけです。このような処理については、どうしても「教育測定」や「実験計画法」というような学問分野の助けを求めなければなりません。今後の英語教育の質の向上のためには、こうした課題に對して英語の指導者は目をつぶって通りすぎることはできないのではないかと私は考えます。Hatch & Farhady, *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*, Newbury House Publishers, 1982などは、その必要性を示すきざしのひとつだろうと思います。

そのような、英語教師に難解な実験研究の方法を考える前に、基礎的なことで英語教師がやっておかなければならないことがあると思います。それは、英語教育評価のためのすぐれた道具をどうしたら作れるかという課題です。英語教育の実験研究をやるにしても、また、診断的評価、形成的評価、総括的評価を行なうにしても、終局的には、学習者の学習の度合いを測定しなければならないわけです。いかにすぐれた結果が生じたといってみても、そのデータをつくる基になっているテストそのものが適切なものでなかったら、せっかくの研究も水の泡になってしまふからです。テスト研究が大切であるということの理由のひとつです。どちらのテスト問題がよいかという場合、いったい何を基準として判断するのかという基礎的な検討が必要であると思います。たとえば、テスト項目の難易度はどのようなものがよいか、能力のある学習者とそうでない学習者とを弁別する力をそのテスト項目は持っているかどうかをどうして決めるのか、選択肢に対する解答の分布状態はこれでよいのか、など、さらには、テストの妥当性、信頼性、実用性をどうする

のかなど、解決しなければならない課題は山積しているようです。

いくつもの学問分野の協力が今後の英語教育に必要であるという場合の例として、しかも、重要な例として、英語教育評価という視点から私の考え方を述べさせていただきました。

本日は、お忙しいところ、ほんとうにありがとうございました。

(41頁より続く)

Platt, John T. (1982)

“English in Singapore, Malaysia and Hong Kong,” *English as a World Language*. Ann Arbor: The University of Michigan Press. 384-414.

Platt, John, and Heidi Weber (1980)

*English in Singapore and Malaysia*. Kuala Lumpur: Oxford University Press.

Platt, John, Heidi Weber and Mian Lian Ho (1983)

*Varieties of English Around the World*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Richards, Jack C., and Mary W.J. Tay (1981)

“Norm and variability in language use and language learning,” *English for Cross-cultural Communication*, ed. by Larry E. Smith. London: Macmillan Press Ltd. 40-56.

Samonte, Aurora L. (1981)

“Teaching English for international and intra-national purposes: the Philippine context,” *English for Cross-cultural Communication*, ed. by Larry E. Smith. London: Macmillan Press Ltd. 74-82.

Tan, Ta-Sen (1978)

*Language Policies in Insular Southeast Asia: a Comparative Study*. Singapore: Chopmen Enterprises.

Tay, Mary (1982)

“The uses, users, and features of English in Singapore,” *New Englishes*, ed. by John B. Pride. Rowley, Mass.: Newbury House. 51-72.

Wong, Irene F.H. (1981)

“English in Malaysia,” *English for Cross-cultural Communication*, ed. by Larry E. Smith. London: Macmillan Press Ltd. 94-107.

Wong, Irene F. H. (1983)

“Simplification features in the structure of colloquial Malaysian English,” *Varieties of English in Southeast Asia*, ed. by R. B. Noss. Singapore: Singapore University Press. 125-149.

# ELEC PAST AND PRESENT

1956-1986

Mamoru Shimizu

## I

### How ELEC was founded

Despite the well-balanced principles of methodology maintained by such eminent pioneers of language learning in Japan as the late Baron Kanda, etc. the actual situation of English teaching in our country has long been essentially grammar-and-translation centered, little attention having been paid to the aural-oral side. While acquiring western knowledge through English was the main objective, the traditional way of learning English may be said to have fulfilled its role quite remarkably. Faced, however, with the need for international communication in the post-war world, a remedy for the neglected side of pre-war English teaching was urgently called for.

The English Language Exploratory Committee (ELEC) was organized in 1956 by Mr. Shigeharu Matsumoto, Dr. Yasaka Takagi, Dr. Takeshi Saito, etc.—approximately the same people as those who started the International House of Japan in 1952—as a preparatory step in a campaign which would help improve English teaching in Japan. The idea of International House was conceived as a center for international cultural exchange, offering facilities for those who come and go on an exchange program. The founders of International House soon became aware that there were very few Japanese able to talk freely with the eminent guests from abroad. This, it is said, was one of the factors which had given them the incentive to start ELEC.

### The Specialists' Conference

A Specialists' Conference was held under the sponsorship of the Committee from September 3—7, 1956, inviting Dr. C.C. Fries, Dr. Freeman Twaddell and Mr. A.S. Hornby (from England) as consultants. In his address at the Opening Session of the Conference, Mr. Eikichi Araki, Chairman of ELEC (he was then Governor of The Bank of Japan) made it clear why ELEC came into being:

It was this state of English teaching in Japan at present that has prompted the organization of our English Language Exploratory Committee for the purpose of facilitating and expediting the growing endeavors which already have been made in various quarters and by the different agencies for the improvement of English teaching in Japan.

After explaining the General Principles of Teaching Methods, in which “oral approach” is mentioned in connection with such wordings as “essential at the beginning of language learning”, “materials of the first stage to be learned”, “a basis for the more advanced stages of mastery”, the Conference recommended three items for consideration: (1) to compile new English text books better suited to oral training; (2) to start three-week re-training or in-service trainings of English teachers; (3) to give better consideration in administering entrance examinations. (“The university entrance examination”, goes the comment, “rules over the upper secondary English teaching, in the

same way as the achievement test does over the lower secondary school. Coherence is always to be kept throughout the English teaching program in Japan so that the students may enjoy learning English without the menace of entrance examination.") After due reflection on the problems involved in the testing procedure, the "Recommendations" concluded:

One possibility is a national entrance examination, prepared by experts in testing techniques and English language teaching, with the understanding that each university would continue to set its own standards of achievement as a requirement for admission.

(The full account of the Conference is given in *Addresses and Papers at The Specialists Conference* Published for The English Language Exploratory Committee by Kenkyusha. 1957 (169 pp.))

#### The First Intensive Training Course and the Compilation of New English Textbooks

To implement the first item mentioned above, a new-type intensive English training program was started in the summer of 1957, inviting a limited number of young teachers to participate. Assisted by a number of capable American instructors, including Miss Patricia O'Connor, Dr. Twaddell conducted the training with dynamic energy and enthusiasm.

Simultaneously with the first campaign of the teachers' intensive training course in 1957, the expensive and time-consuming compilation of new-type text-books was started in order to "develop", to quote from the Recommendations, "such textbooks as to meet the exact demands of Japanese schools by the united efforts of Japanese experts with the appropriate suggestions and help by linguistic scientists at home and abroad." The tentative texts, which were tried out in the classes of the teachers' training course, were kept in strictest confidence. After about three years' strenuous efforts of the compilers, *A New Approach to English* (for Junior High School) was approved by Mombusho in 1960. Unfortunately, however, the

epoch-making new text-books did not enjoy wide circulation, chiefly owing to intentional curbing by an official supervising Junior High School English teaching. It is undeniable, however, that with a "dying fall" they quickened a good many other textbooks to the new note introduced by ELEC.

The details of how ELEC was organized and developed have so often been reported in ELEC publications and elsewhere that I should be brief in going over the earlier stages and give more space to describing what has transpired during the last ten or twelve years.

The readers are referred to "ELEC Past and Present 1956—1966" by Yoshio Muto in *ELEC Publications* Vol. VIII, June 1967, pp. 126—143; "ELEC Past and Present 1956—1976" by Mamoru Shimizu in *ELEC Publications* Vol. X, March 1977, pp. 97—104; "25 Years of ELEC" (in Japanese) by M. Shimizu in *ELEC Bulletin* Nos. 75·76, Nov. 1981, pp. 6—9; "Dr. Yasaka Takagi, A Pioneer of Japan-and-America Cultural Exchange" (in Japanese) by Shigeharu Matsumoto in *ELEC Bulletin* No. 82, 1984, pp. 1—5; "How ELEC was Founded" (in Japanese) in *Showashi e no ichi shōgen* (A Testimony to the Showa Era) by Shigeharu Matsumoto, Mainichi Shimbunsha, 1986, pp. 279—285; "ELEC no Enkaku to Jigyo" (ELEC: Its Growth and Workings) 1981 (a brief but overall account of the history and development of ELEC).

## II

#### Completion of the ELEC Building and the Teachers' Training Course in Full Swing, etc.

The English Language Exploratory Committee was incorporated in 1962, changing its name to The English Language Education Council (ELEC), and in 1965 the ELEC Building was completed, giving ELEC a permanent habitation. (Half of the building cost was donated by John D. Rockefeller III).

The completion of the air-conditioned building may be said to have marked a turning point in the activities of ELEC. The sites of the teachers'

intensive training course (ITC) kept spreading for several years—, extending from Tokyo (Toyo Eiwa Jogakuin, Sophia University, International Christian University (ICU)) to Kyoto (Doshisha Joshidaigaku), Tsurugi, Ishikawa Prefecture, Shimoada, Shizuoka Pref., Sendai, Nagoya, Ebino, Miyazaki Pref., Asahikawa, Niigata, Tokushima, Kirishima, Kagoshima Pref., Hinoyama, Tottori Pref., etc. Gradually, however, we withdrew from such far-flung fronts, and came to concentrate the teachers' ITC at ELEC and the Inter-University Seminar House at Hachioji. The last local summer seminar for teachers was held at Ebino-kōgen, Miyazaki Prefecture in 1979. (Some of these seminars were held jointly with local authorities.) At the Hachioji Seminar House, we used to have the ITC programs twice a year—in spring and in summer. But since 1983 we discontinued the spring program owing to a shortage of hands at ELEC.

At present, we are responsible for two "summer programs" for professional English teachers—one at ELEC and the other at Hachioji. In the early days of the ELEC campaign, when the term "oral approach" sounded rather new, though somewhat shrouded, the training was conducted with spectacular gusto. After years of reflection and open criticism, the whole training process has become less stringent on the one hand, while introducing more creativity on the other. "Practice Teaching" or "Teaching Practice" has always been a feature of our teachers' training courses. For conscientious teachers, how to teach in classes is naturally a serious concern. ELEC has been most enthusiastic in studying the techniques of teaching from the beginning of the campaign, and the participants of summer programs at ELEC spend hours every day in improving their teaching methodology by playing "teacher" and "pupils" alternatively.

#### **Advisor System**

A considerable number of the old trainees of the earlier days have been cooperating in promoting the study of teaching methodology. They participate in the summer program as Advisors, and their devoted help has been highly appreciated by

all the participants. Further, it is gratifying to see younger teachers being encouraged by these "veterans" to join them through their experiences at the ELEC teachers' programs.

Both central and local seminars for teachers were mainly taken care of by Mr. Yukio Matsushita until his retirement in 1976, while Mr. Tamotsu Yambe, who retired in 1975, made efforts to diffuse the notion of the "oral approach" through books and by visiting local schools or taking part in some of the seminars.

Dr. Genji Takashashi was responsible for all these programs. In one summer, for instance, he flew from Tokyo to Asahikawa, and from Asahikawa to Kyoto to encourage the ELEC staff and the participants. Working vigorously together with the late Mr. Yoshio Muto (d. 1974), whose efficiency of office work was outstanding, Dr. Takahashi contributed a great deal to the growth and development of ELEC as Executive Director.

#### **The ELEC Convention on English Teaching**

In this connection, the annual ELEC convention on English teaching, which has been held on the first Saturday of November every year since the ELEC building became available, should be mentioned.

As a feature of this convention a demonstration class has been given usually by a young teacher. Many people interested in the teaching methodology have met and discussed the teaching procedures and the student's responses. The demonstrator, who has been especially elected nearly a year in advance, always spends much time in preparing for the occasion, when he or she will be observed by many people. In encouraging and helping the demonstrator, the cooperation of the senior members of the "Doyukai" (an alumni's association of ELEC) has been remarkable. It is worth noting in this context that an article "How ELEC Demonstration Classes Have Changed—as seen by CARES-EFL Analysis—" (in Japanese) by Michikazu Kaneda, Yamaguchi

University, has appeared in the Bulletin published by "Chugoku-ku Eigo Kyoiku Gakkai", No. 16, 1986. This is a comment on the teaching methods as demonstrated at the annual ELEC conventions on English teaching during the past twenty years. He has analyzed all the taped materials available using a computer. Based on the results of the analysis—the ratio of English spoken by the teacher and by the students in one class hour, for instance—the author states his own opinions on the promotion of desirable methodology. Though the criticism sounds rather neutral as to what ELEC has been doing so far as teaching techniques are concerned, the article contains much that ELEC should take into consideration in developing future programs.

#### The ELEC Prize

The demonstration has been preceded by awarding of the ELEC Prize, which is given to the person who has written an outstanding article dealing with language teaching or an account of an actual teaching experiment. We have noticed that the competition of this of this prize has grown keener year after year. Last year there were eleven articles submitted, and this year there were thirteen. What is noticeable is that among those articles submitted this year, there are some written by non-Japanese teachers currently teaching in Japan. It is an indication that non-Japanese teachers are also keenly and genuinely interested in education, particularly in language teaching in Japan. They will be happy to have their ideas taken into the actual program. Real cooperation with them will mean a step forward toward realizing a better language program.

#### Celebration of ELEC's Birthday

On the day of the convention, the anniversary of the founding of ELEC has also been celebrated. Two guest speakers—one a Japanese, the other a foreigner—have been invited for the celebration. In celebrating the twentieth birthday of ELEC in 1976 Dr. Freeman Twaddell, accompanied by Mrs. Twaddell, was invited by ELEC.

After talking as a guest speaker on "The Approach Stage and the Stage of Analysis" (the title has been changed thus at the author's request), he visited Asahikawa, Kumamoto, Okayama, Kyoto and Nagoya. Five years later, Dr. Charles Scott, who was at ELEC as a consultant for one year in 1965, and had the honor of teaching English to the Crown Prince, was invited with Mrs. Scott as a guest to celebrate ELEC's twenty-fifth birthday. This year, which falls on the thirtieth anniversary, Dr. and Mrs. Einar Haugen are expected to be with us. Dr. Haugen helped greatly in compiling the *New Approach to English*, particularly Book III. In realizing the invitation of these three guests, we are grateful for the help of the Japan Foundation.

#### Function of the ELEC Institute

Side by side with the teacher training, ELEC has offered opportunities of getting English training to students, businessmen, etc. who had to prepare themselves for jobs of international concern, by starting ELEC Institute in April 1961. Until the ELEC building was completed in January 1965, 8 classrooms of Toyo Eiwa Jogakuin Junior College were rented for its use.

The 20 classrooms available at the new ELEC building opened a new vista for further activities and services to be rendered to society. The morning, afternoon and evening programs run on a three-term system (spring, autumn and winter), comprising a variety of classes, ranging from the lower to higher grades, have been and are open to anyone who is interested in improving his or her English competence. Several classes meant for cultural enrichment as well as for specialized training are being provided as advanced courses. In recent years the enrollment amounts approximately to one thousand each term.

In order to make good use of the classrooms during summer, when there is no regular schedule at the Institute, we have been having "summer sessions" for several years. These are two-week or three-week sessions for students and adults in general. The enrollments have increased in recent

years, and there were more than 560 who enrolled last summer.

### The Company Program

No less important than the classes in the Institute are those given outside the ELEC building, called "company classes". Demands from various offices, companies, etc. to have instructors sent from ELEC have been increasing during the last several years. And about thirty-five of our instructors are busily engaged in teaching, either at ELEC or for "Company Program", headed by Mr. Murray Cameron (né Walker), Mr. Sidney Carodozo, Mr. and Mrs. Thomas Clark and Mr. Sherman Lew. We miss Mr. Edmund C. Wilkes (d. 1984), who contributed to ELEC so impressively as Supervisor.)

### Japanese (Teacher Training) Course, etc.

In view of the increasing need for providing qualified Japanese teachers for foreigners, ELEC started a Japanese Teacher Training Course in 1977, with the help of the National Institute for the Study of Japanese. There have been so many eager students of this course that we have already turned out a large number of capable graduates. Encouraged by this, we added a one-year course of teaching practice to better qualify them as teachers of Japanese as a foreign language. Though not yet fully programmed, we are trying out various ways to strengthen Japanese classes for foreigners as a companion program to the regular English classes of the Institute.

### Special Programs

As a special program of the Institute, we may mention in passing the Lutheran Volunteer Teachers Training Program. At the request of the Volunteer Youth Ministry, Japan, we have been giving for eight years a six-week orientation program for those Lutheran volunteer teachers who would be sent to various places in Japan as English teachers. So far we have helped about 50 of them. Mr. Clifford Harrington has been in charge of the program. The comfortable and friendly atmosphere

of the class work has always been impressive. Somewhat similar to this is the FFA (Future Farmers of America) Orientation Program. For four years we have been taking care of promising young farmers from various States (an average of 15 each year) by giving them special training in Japanese for two weeks (50 hours) before they disperse to various Japanese farming villages for homestay. And, though of a minor contribution, 24 AFS boys and girls were accepted by the ELEC Japanese Program for intensive training this summer.

### Testing of English Proficiency

Testing of English competence using test questions prepared by ELEC at the request of companies, government offices, etc., and administering the Graduate Management Admission Test (GMAT) and Graduate Record Examination (GRE), consisting of the General Text and Subject Tests, have long accounted for considerable weight in ELEC's activities. However, offering ELEC's facilities for TOEFL (Test of English as a Foreign Language) has been discontinued for about two years.

### Open Lectures and Talkshow, etc.

Among other ELEC activities, holding occasional open lecture meetings, or panel discussions on topics of international interest is worth mentioning. A serial talkshow, with Professor Masao Kunihiro as interviewer has also been well appreciated since the program was first planned. So far, we have had the honor of having with us Ambassadors to Japan from Australia (twice), New Zealand (twice), Zambia, Ireland, Denmark and Sweden. All these talks and lectures are available in cassette tapes prepared by ELEC's technical staff.

Besides publishing books on linguistics and language teaching, ELEC used to publish quite a few books not necessarily related to our proper field, though of other absorbing interest. Foreseeing the financial difficulty of undertaking promiscuous publication, ELEC has been careful in the choice of books put to press. On the other hand, the business

of our recording room, with good equipment and advanced technique, has been flourishing for several years running, taking care of a good many orders from outside.

#### Financial Aid

Financially speaking, ELEC has from the beginning been supported a great deal both at home and from abroad. Without going into details, acknowledgements are due to the Council on Economic Cultural Affairs (CECA), the John D. Rockefeller III Fund, the Ford Foundation, Japan Society in New York and (to aid specifically Teacher Training) the R.H. Meyer Foundation. On this side of the Pacific, in March 1958 an ELEC Supportors Association was organized by such outstanding people in business circles who understood the cause of ELEC well as Messrs. Tadashi Adachi, Taizo Ishizaka, Hisaakira Kano, who later became the second Chairman of ELEC. This association developed into the General Council on English Teaching in Japan (GECET) when the Council on Language Teaching Development (COLTD) was formed also by representatives of the financial

world in 1969. Thus GECET supported both ELEC and COLTD, and to a certain extent JACET (Japan Association of College Teachers). The GECET's help continued until two years ago when COLTD decided to discontinue its activities. Thus ELEC is now going almost entirely on its own. We are no less grateful for the help so far given us by GECET.

#### Toward the Fourth Decade

Thirty years have passed since ELEC was founded in 1956. We regret that some of our founding fathers are no more. It is yet to be known how far ELEC has succeeded in achieving the goal of its campaign. But one thing is certain that ELEC has had a strong impact on English teaching in Japan to re-realize the need for communicative proficiency through English, one of the most widely used languages of the world. With thanksgiving and respect to those benefactors of ELEC, let us continue our humble effort to attain our high objective to "understand" and "let understand" and seek out a way that will lead to the true welfare of mankind.

(ELEC常務理事)

## カセット・ライブラリー案内

### 言語学と言語教育について

#### Special Lectures

A. S. ホーンビー, C. C. フリーズ, A. A. ヒル等のELECにおける記念講演集。日本の英語教育に指針を与える言語学と英語教育に関するものを中心にしている。

L10 "Linguistics, Psychology and Teaching English in Japan"  
Dr. Leger Brosnahan (フルブライト招聘教授)

L11 "The Textbook, Help or Hindrance"  
Prof. Hugh Brown (アメリカンスクール教授)  
(以下続く)

詳細は下記へお問い合わせ下さい。

エレック  
**ELEC (英語教育協議会)** 〒101 東京都千代田区神田神保町3-8  
電話 (03) 265-8914

### オーラル・アプローチによる 英語実演授業

ELEC 英語教育研究大会における実演授業を全収録。中学・高校の全学年を網羅している。音声指向の望ましい授業への指針を示す。

D10-'74 東京都北区立王子中学校 1年生  
飯塚基央先生 *New Prince English Course I*  
D11-'75 東京都立第二商業高校 1年生  
名和雄次郎先生 *New Hope English 2*  
(以下続く)



### 1. 児童英語教師の為のワークショップ

- Christmas Ideashop (クリスマスパーティ用アイディア交換会) 日時：11月13日（木）9時30分～12時 場所：横浜私学会館 会費：会員500円又は800円、一般800円又は2,000円、問い合わせ：045-954-4761（藤井）
- Total Physical Response for Children with a Christmas Slant 講師：Gary Wood (JALT '86国際大会委員長) 日時：11月14日（金）9時45分～12時 場所：銀座教文館9F 会費：会員500円、一般1,500円。問い合わせ：0451-954-4761（藤井）

### 2. 第二言語の習得に関する国際シンポジウム

- 日時：11月15日（土）11時30分～4時50分 東京会場  
 11月23日（日） 神戸会場  
 11月24日（月） 名古屋会場  
 会場：11月15日 昭和女子大学グリーンホール、23日 神戸国際会議場、24日 名古屋国際センター  
 内容：第一部 シンポジウム 1時30分～3時20分  
 11月15日 Susan Carey (M. I. T. 教授), 西堀ゆり(北海道大学助教授), Wayne O'Neil (M. I. T. 教授) 大津由紀雄(東京学芸大学助教授)  
 11月23日 Wayne O'Neil, 田窪行則(神戸大学助教授) Susan Carey, 大津由紀雄, <特別ゲスト> 井上和子(津田塾大学教授)

11月24日 Susan Carey 田中幸子(駒山女学園大学教授), Wayne O'Neil, 大津由紀雄, 井上和子  
 第二部 ラボ・パーティ言語教育紹介 3時30分～4時50分 参加費：無料 10月1日より受付、定員になり次第締切り 問い合せ：ラボ教育センター(〒160 東京都新宿区西新宿8-4-5, Tel. 03-367-2422)

### 3. スピーチコンテスト出場者募集

テーマ：「日本文化・仏教」国籍は問わない、発表は英語で7分以内、日時：11月24日（月）午後2時 場所：

新宿サンエービル 申込み切：11月15日 問い合せ：仏教英語研究会事務所(〒160 東京都新宿区西新宿3-5-3-802 山田方 Tel. 03-342-6605)

### 4. 1986年国際英語教材展

日時：11月29日（土）午前10時～午後6時30分、11月30日（日）午前10時～午後5時30分 会場：池坊お茶の水学院(東京都千代田区神田駿河台2-3) ゲスト・スピーカー：西山千(ソニー株式会社嘱託), 竹蓋幸生(千葉大学教授), 問い合せ：オックスフォード大学出版局ELT 営業部、阿部和明(〒112 東京都文京区大塚3-3-3, Tel. 03-942-1106)

### 5. 日本英語教育改善懇談会第15回大会

日時：11月29日（土）、30日（日）各午前10時～午後5時 会場：東京中野サンプラザ8F「集会室1」

テーマ：「外国語教育における『国際化』とは何か」、「教員養成・教員研修について」、「『外国語教育振興法』の成立のために」、「児童英語教育の諸問題について」 提案者：石井清(新英研), 鶴田峯子(JALT), 隈部直光(語研), 若林俊輔(語研), 伊藤克敏(JASTEC), 大島真(JACET), 安西聖雄(GDM) 傍聴参加費：1,000円 問い合せ 安西聖雄(新羽高校内 Tel. 045-543-8631)

〔編集後記〕 ELECが創設されて30年経ちました。この30年間に世界における英語の使用範囲は急速に広まり、英語の質も変わりつつあります。本号はこれから英語教育を考える際の最も大きなテーマである「世界語としての英語教育」を特集し、英語のあり方、使われ方、及び教え方をコミュニケーションという視点からとらえてみました。また、座談会「英語教育の現状と未来像」では、これまでの我が国における英語教育の歴史を踏まえた具体的な提言がなされています。併せてお読みいただければ、その示唆するところ大であると考えます。(K. J.)

英語展望 (ELEC Bulletin)

第87号

定価650円(送料200円)

昭和61年11月1日 発行

◎編集人 朱牟田夏雄

発行人 松本重治

印刷所 大日本印刷株式会社

発行所 ELEC (財団法人英語教育協議会)

〒101 東京都千代田区神田神保町3-8

電話 (03) 265-8911～8917

振替 東京3-11798

# ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC