

英語の多様な変種と英語科教育
—新学習指導要領との関連性において—

Varieties of English in ELT at Junior and Senior High Schools:
With Reference to the New Courses of Study

大橋千秋

OHASHI Chiaki

キーワード：日本英語、外国語としての英語、言語能力と言語運用、真正性、不確実性

はじめに

ギリシャ神話にイカロス (Ikaros) をめぐる物語がある。人間でありながら、蠟でできた翼を背中につけることにより大空を自由に翔け回る能力を手に入れた彼は、やがて太陽に到達したいという夢を抱くようになる。ところが、それを実行に移したところ、太陽の熱で蠟が溶けてしまい、翼を失ったイカロスは真逆さまに海へと墜落してしまうのだ。このあまりにも無謀な試みについてはさまざまな解釈が可能であるが、ここでは2つ例を挙げる。

(a) 到達目標として、太陽というのが極めて不適切である。燃え盛る天体に行き着くなどというのは、最初から無理な話だとわかりそうなものではないか。

(b) 目指すのであれば、太陽ではなく月にすべきだった。第一希望からすれば一步後退のようにも思えるが、少なくとも蠟が溶けるような事態は出来せず、十分に楽しく有意義な体験ができたはずだ。

これらの解釈を日本の英語教育の現状に当てはめると、どのようになるか。太陽に相当するのは、アメリカ人のような母語話者が使用する英語である。多くの日本人学習者がこの輝ける目標をめざし、ここに到達しよう、あるいは近づこうと日々、努力している。しかしごく少数の例外的な事例を除き、その夢が叶うことはない。実現を阻む要因は企ての遠大さ、すなわち英語の母語話者基準に達することの途方もない困難さである。あるいはイカロスの墜落の原因を、そのあまりに稚拙な飛行装置に求めるとするならば、それは私たちに内在する言語習得装置の不完全さや限界を指し示すものとなる。

そこで目標を別のものに置き換えようという考え方が出てくる。太陽がだめなら、月を目指せばよい。太陽の光を受けて輝く月は、ここでは第二言語・外国語としての英語話者、例えばアジアの人々の英語を表す。これらは母語話者の使う英語とは、いろいろな点で異なる。時として母語話者基準から格下に見られることもある。しかしきちんと使えばきちんと通じ、足したい用事は足すことができる。それによって有意義なやりとりが可能になるのであれば、到達すべき目標としては、むしろ最初からこちらを選ぶべきではないか。

私たち日本人が誰の英語を、どのように学ぶべきなのかという問題は、応用言語学、英語教育学の領域における重要な関心事であった。日本人全般の間では、母語話者英語の基準こそが唯一の基準であり、母語話者的でない英語は「正しくない」英語だという考えは未だに根強い。その一方で社会言語学や言語政策の観点から、そのような母語話者（英語）信仰の不適切さや危険性が指摘されてもいる。母語話者英語からの距離の取り方は英語教育、とりわけ英語科教育¹において極めて重要な問題である。小中高の現場が取るべきスタンスとして、本稿は以下の3点を提唱する。

(1) 母語話者基準を英語科教育の最上位の基準かつ参照基準と位置づける。これは到達目標ではなく、模範ないしは指導上の原則という意味である。

(2) 世界諸英語（World Englishes）の多様性や正統性を積極的に認め、他の非母語話者の英語を尊重する。

(3) 自らの「日本英語」²に自信を持ち、それが第2言語ではなく外国語であることに起因する不確実性を受容しつつ、真正な（authentic）³発話の練習を行う。

このようにして母語話者英語、他の非母語話者英語、日本英語といった変種（varieties）の多様性に柔軟に対応する姿勢を、生徒⁴が身につけることを目指すものである。以下の章では上記の各項目を順に説明していくとともに、このような観点が中・高等学校の新しい学習指導要領や近年のさまざまな制度変更の理念に沿うものであることを明らかにする。

1 母語話者基準

一般に外国語を学ぶ際、その言語の母語話者の発話および文章を模範とすることは、十分、理に適ったことのように思われる。ところがこの模範は、努力によってある程度まで近づくことはできても、決して到達することのない目標である。外国語として英語を学ぶ私たちは、いきおい母語話者のそれとは異なる基準で英語を使うことになる。このダブル・スタンダードの居心地の悪さを嫌っていずれか一方に傾き、バランスを欠いた主張がなされることも少なくない。英語科教育はこのジレンマとどう向き合うべきなのか。

¹ 「英語科教育」という語は、学校教育の一環として学習指導要領に基づいて行われる教育を指し、総称的な「英語教育」と区別して用いられる。

² 後出の「ニホン英語」が往々にして母語話者英語を必ずしも模範としない、日本的な特徴をより前面に押し出した英語を指すこととは異なり、「日本英語」はあくまで母語話者英語を最上位の基準として教えられ、学ばれる日本的な英語という意味で用いる。

³ 文法項目の練習用の例文等とは異なり、学習者自身の意見や感情を直に反映した、意味のある発話を「真正な」発話と呼ぶ。（注6参照）

⁴ 一般的な「教師」、「学習者」の中で、とりわけ英語科教育の与え手と受け手を表わす場合には、それぞれ「教員」、「生徒」という語が用いられる。しかし本稿は専ら英語科教育をめぐる論考であり、両組はある程度の互換性をもって使用されている。

1.1 母語話者基準との距離

英語科教育においては非母語話者である日本人教師が、ほぼすべての授業を担当してきた。1977年の「文部省英語教育プログラム (MEF)」と「英国英語教師養成プログラム (BETS)」の導入以来、母語話者教員が教える機会は徐々に増加しつつ現在に至っているが、長い歴史の中で、その役割はきわめて限られたものであった。その間、日本人教員による英語教育は、決して高い評価を受けてきたわけではない。逆に日本人の間には「最初から母語話者に教わらなければ、子供は正しい英語が使えなくなる」と考える人も少なくない。カタカナ英語や受験英語が定着してしまってからでは手遅れだ、ということであろう。ごく例外的な成功例がこの件に関する正しい認識の妨げとなっているのかもしれない。例えば企業の駐在員の子女が英語圏で生活する場合である。現地到着後、幼児→小学生→中学生→高校生の順で、急速に英語を身につけていく (大津他、2002: 18-19)。臨界期前の子供が瞬く間に母語話者のような会話力を身につけ、現地の友だちと流暢にやり取りするのを見た親は、やはり英語の勉強を早い時期に始め、母語話者の英語をシャワーのように浴びれば、自分のような「おかしな」英語ではなく、こういう「正しい」英語を身につけることができるのだ、と納得してしまうのだろう。帰国後、その英語が獲得された時と同じ速さで失われても、そのことはなぜか問題にされない。

臨界期は仮説にしかすぎず、これをめぐってはさまざまな学説がある。子供の言語習得に関して、最近では橘 (2016: 221-24) で紹介されている心理学者ハリスの学説が興味深い。人間の進化は極めてゆっくりとしか起こらないため、子供は今でも旧石器時代の環境を生き延びるべく生まれてくる。そこでは母親は子供の面倒を十分に見ることができず、その仕事は周囲の年長の子供たちに委ねられた。そしてその「友だちの社会」に適応することが子供にとっては死活問題であったため、親の価値観や文化 (言語を含む) と友だちのそれらが衝突する場合、子供は今でも躊躇なく後者を選ぶ、というものだ。これが駐在員の子女の英語習得に当てはまっているのだとすれば、友だちとのコミュニケーションの手段がほとんど日本語である日本の学校では、いくら英語の開始年齢を早めてみてもあまり意味はないということになる。せっかく母語話者のような英語を話すようになった子女たちも帰国後、周囲の友だちが一変すると、今度は急速に英語を忘れていってしまう。特に小学校2年生以下であれば、3ヶ月でそのほとんどを失うという (斎藤、2005: 45)。このこともまた、ハリスの「友だちの社会」適応説に適っているように思える。年少の子供ほど英語の習得が早く、失うのも早いのは、それだけ同世代の集団への依存が強いからかもしれない。

ほとんどの学習者にとって、母語話者基準の英語を修得するというのは、到達できないという意味でそもそも不適切な到達目標である。そこで、これに代わる目標がいろいろと提案されてきた。永井 (2015: 70) が提唱するのは、「キャッチアップ戦略」から「オルタナティブ戦略」への転換である。前者は「よその人の規範を理想化し、その人々に近づくことを目指す戦略」、後者は「よその誰かの規範によらず、自分たち独自の規範を打ち立てる戦略」、すなわち「ニホン英語」⁵に自信を持ち、これをモデルとして英語を学ぶということを指す。前者の立場を取る限り、日本人は「二級

⁵ 本名 (1999) で用いられた「ニホン英語」という呼称および表記は、その後も末延 (2010) や永井 (2015) に継承され、この文脈では定着しつつある。

の地位に甘んじ続けなければならない」のだと論じる。しかし外国語学習における母語話者基準との向き合い方とは、そのような二者択一で片づけてしまえるものではない。「自分たち独自の規範」というが、それは具体的にどのような体系を持つものか。それは本当に母語話者英語から独立して存在し得るものなのか。

1.2 英語科教育の現状

母語話者基準に替えて、別の英語をモデルとすることが提案される場合、その新たな基準は一つの言語体系というよりも理念として提案されることが多く、実質が細部に至るまで詰められたものではない(2.2 参照)。また、学習モデルとなるからには、でたらめでない、規範的な英語でなければならないという主張がなされることがあるが、母語話者英語とその代替案との区別が明確でないことが多い。国際語としての英語を基準とすべしと主張する大津他(2002: 28-29)は“read”と“lead”、“wrist”と“list”を同じ発音で言っ、これは日本人英語だと胸を張っても「コミュニケーションには支障をきたす」と言う。しかし、このハードルは日本人全般にとって決して低いものではないだろう。「最低限必要な発音の区別や文法を身につけなければ、コミュニケーションという目的は達せられない」と言うが、それはすなわち母語話者英語、あるいはそれに限りなく近いものを学ぶということではないのか。一方、日本人が普段、話し、書いている英語こそ、学習モデルにすべしという説もある。前出の永井(2015: 175)は、日本人の話す英語は世界的によく通じるという数々のデータに基づき、母語話者が録音したCDを授業で使用するのをやめ、教員自身が日本人的な発音で読むことを勧めている。共に母語話者基準を外すという立場から、まったく異なる提言がなされていて、広く共有できる現実的な代替案を提示することの難しさを示している。

本稿はこれらの議論とは立場を異にする。上記の議論はいずれも、日本人が学校で習っているのがアメリカ英語等の母語話者英語であるという認識から出発している。しかしながら、これは実状を反映していない。日本人が学校で習っている英語は、母語話者英語とはかなりの隔たりを持つものである。これに代わる基準をわざわざ他に求めなくとも、そもそも私たちが学校で教え、習い、使用しているのは「日本英語」なのだ。それは次章で触れる世界諸英語の一つであり、「共通語としての英語(English as a lingua franca)」ないしは「地球語(global language)」とも呼ばれるものである。それが生成される過程を次の図に示す。

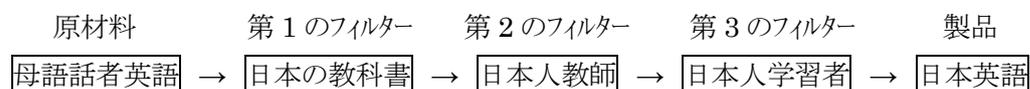


図1 日本英語が生成される過程

生徒の口や鉛筆ないしはキーボードからアウトプットとして現れるまでに、母語話者英語が3つの段階を経る中で、徐々に日本英語としての色合いを深めていく。

そもそもの原材料として、アメリカ英語をはじめとする母語話者英語を設定するのは、極めて適切なことだと考えられる。汎用性においてこれを上回る変種はないからだ。共通のルールとして誰もが公平に、合意の下で参照できる基準となり得るのは、母語話者英語であって、世界にあまた存

在する非母語話者英語のどの変種でもない。母語話者英語の諸規則を単純化することで人工的に作られる日本版ベーシック・イングリッシュのような変種 (2.2 参照) もまた、全体的なコンセンサスを得ることは困難であろう。本稿の立場は、母語話者英語を最上位の基準として設定するというものである。その下位の基準として位置づけられる日本英語について、順に説明していく。

1.2.1 第1のフィルター：日本の教科書

英語圏で出版される教科書が、学習者の母語を問わず英語を英語で説明するというモノリンガルな原則で作成される一方、日本の検定教科書はバイリンガルな原則で作成される。すなわち日本語を母語とする学習者を唯一の対象とし、英語と日本語との隔たりを考慮した上で、日本人が躓きがちな障害に注意を払いながら作成されるものである。日本人向けの英語となることに何の不思議もない。

検定教科書で使われている英語の「間違い」や不自然さを母語話者の視点から指摘する本が、これまで多数、出版されてきた。ワード (1989) は当時、6社から出版されていた中学校の教科書の、それぞれ1~3年生用、計18冊を精査した結果を公表したものである。間違いや疑問点が90余箇所、見つかったという。立案者の治田が調査を依頼したもう一人の母語話者、スミスが、自分たちの判断基準を説明している。要約すると、どれも文法的には誤りではないが、使われている文脈の中では不自然だということだ。中には「歴史についての無理解」、「風俗習慣への無理解」等の理由で間違いとされているものも数例あるが、そのほとんどが「用語の誤り」や「不自然な言い回し」等の理由で撥ねられている。これはつまり統語論 (syntax) 上の問題ではなく、特定の意図を表わす際に適切とされる言葉の選び方、すなわち語用論 (pragmatics) における不適切さということである。

この点は現在に至るまでまったく変わっていない。日本の中高の英語教材や試験問題、大学入試問題に数多く接してきたクラフト (2016: 2) が、そこで使用されている英語を不自然なものに感じる理由もまた、スミスと同じものである。その不自然さを彼女は「18世紀のイギリス人紳士と現代のアメリカに暮らすティーンエイジャーがやりとりしているよう」だと表している。この種の著作を最も多くものしている Thayne (2010: 3) の意図もまた、教科書や辞書の英語が「古くさく聞こえたり、微妙にニュアンスが違ったり、シチュエーションによってはほとんどない誤解を招く」ことを伝える点にある。「教科書で培った英語が…さらに発展し、ネイティブと自然な会話ができるようになる」ための、いわばサプリメント教材として、彼は自著を位置づけている。

そもそも外国語の教科書の例文、特に会話文は不自然なものとなりがちである。これを避けようと思えば、いわゆる真正教材 (authentic material) ⁶を用いるほかないが、それでは適切な教材の選択範囲がかなり限られたものになってしまう。そもそも教科書とはコース全体の目標を設定した上で、学習の段階ごとに、制限された語彙や文法項目を用いて作成されるものである。数百時間という限られた学習時間の中、語用論上のルールを単純化する必要も当然、出てくるだろう。例文の

⁶ 学習者用に加工したものではなく、話し言葉、書き言葉を問わず母語話者同士のやりとりをそのまま使用する教材のこと。言語ばかりでなく文化的背景に関する知識も必要となることから、初中級者には不向きと考えられている。

自然さはある程度、犠牲にせざるを得ない。

逆に母語話者の大多数が自然だと感じる教材は、日本人にとって非常に使いづらいものになり得る。Thayne (ibid.: 10) は学校でよく教えられる “I’m sad.” では「私は常に悲しい人です」という意味になってしまうため、今の気分としてこれを伝えるのであれば、“I’m feeling sad.” を使うよう勧めている。しかし初学者にこの区別を周知させる必要性については疑問を抱かざるを得ず、それは著者の意図するところでもないだろう。一度に与えられる情報の多さが生徒の発話にブレーキをかけるという点で、それはコミュニケーションな学習にとっても大きなマイナス要因である。

そもそも外国語教育に語用論上の適切さを厳密に求めること自体が、不適切なことだと言えるのかもしれない。さらに言えば、非母語話者教師に適不適の判断ができるとは限らないのだ。

1.2.2 第2のフィルター：日本人教師

第1のフィルターを経てきた教科書を使用して英語を教えるのは、ほとんどが日本人教師である。日本人教師の特性および授業の進め方により、教室の英語は、さらに日本英語の度合いを深めてゆく。

(a) そもそも日本人教師が、母語話者に近いレベルの知識やスキルを身につけているわけではない。2003年に文部科学省（以下、「文科省」）が策定した『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』では、「概ね全ての英語教員が、英語を使用する活動を積み重ねながらコミュニケーション能力の育成をはかる授業を行うことのできる英語力（英検準一級、TOEFL550点、TOEIC730点程度以上）及び教授力を備える」という目標が設定されている。これには後に TOEFL® CBT や iBT 等のスコアも追加されたが、文科省の報告によると、2016年度時点でいずれかの目標に達している英語教員は、高校で 62.2%、中学校では 32.0%と、あまり芳しい成績とは言えない。

(b) ある特定の表現が母語話者的であるか否かの判断を、非母語話者教師が下せないというのは特に珍しいことではない。意味は通るものの、母語話者なら言わないような方向に解答を導いている場合も少なくないと推測される。また、2013年度高校入学生から実施された学習指導要領では、英語の授業を英語で行うことを基本としている。さらに2017年3月の改訂により、同じ制度が2018年度から中学校でも段階的に導入されることとなった。教員が授業を英語で行う場合、そこでもまた生徒たちは母語話者的ならぬ特徴、個性を持った英語に接することになる。

(c) 授業で “The news made me very sad.” という文を教えるとする。これは無生物主語を用いている点でも、第5文型 (SVOC) という、日本人にとって馴染みの薄い文型を用いている点でも母語話者英語的であり、それだけに学ぶ意義が大きいと考えられている。そこへ質問の手が上がる。自分は “When I heard the news, I became very sad.” としたのだが、これではいけないのか。よほどの原理主義者でない限り、これを「不正解」とする教師はいないだろう。こうして英語的な表現と日本語的なその両方が併記された結果、より身近な表現の方が定着する可能性がある。

(d) 日本の教室に限らず、外国語の指導においては、学習者の標準的でないアウトプットをすべてエラーとして退けることは通常、避けられる。学習意欲を挫くことになりかねず、コミュニケーションな活動という意味でも適切でないと考えられるからだ。学習者が書いた文をできるだけ活かそ

うとする中、訂正は部分的なものに留まりがちである。その際、母語話者英語からの距離が不可避免的に生じる。

(e) 一般に発音の正確さは、さほど重視されない。教職課程の「教科に関する科目」において音声学に関する科目が必修とされていないこともあり、微妙な発音の違いは、教師自身にも把握できていない場合がある。⁷

1.2.3 第3のフィルター：日本人学習者

生徒が教室で接する時点で既に、英語は母語話者基準から離れ、日本化されたものに変化している。最終的なフィルターとして日本英語化を完成させるのが、他ならぬ生徒自身である。このフィルターが最も濾過力の強い、英語の日本化に最大の貢献をするものだと言える。

生徒は教員の教えたことをすべて、そのままアウトプットできるわけではない。これは①定期試験等の場合と②実際の英語使用の場の2つに分けて考える必要がある。①は単純に記憶の問題である。生徒の記憶力には当然、限界があるため、授業で習った内容の何パーセントかは確実に失われ、記憶違いも生じる。小テストや定期試験で求められるのは、多くがこうした、記憶したことをそのまま再現するという単純作業である。出題範囲の定まっていない試験、例えば TOEIC® のリーディング問題、あるいは技能統合型の試験などは、これとはやや異なる。記憶の再生ではなく、獲得された知識やスキルの応用力を問われるものでありながら、真に生産的な言語使用ではないという意味で、次に述べる②との中間に位置するものだと言えるだろう。

②には例えば自由英作や英語面接、あるいは日常会話等が含まれる。模範的な文章があらかじめ学習者にインプットされているわけではないため、記憶の再生とはまったく別の戦略、すなわち使える言語材料を総動員して対処することが求められる。例えば『ホームステイの英会話』といった本の全スキットを何度も音読し、多くの例文を暗記していったとしても、それらをそのまま使えるような状況はほとんどやってこない。実際の会話は大抵の場合、予測しなかった方向へと、どんどん展開していく。事前に準備した文や表現だけに頼っていたのでは、ほとんど一言も発せないことになってしまう。そのような場合、学習者にできるのは、自分なりに構築してきた英語の体系に沿って語句を一から並べていくという、不安で孤独な作業だけだ。それは固有の統語論、語彙目録 (lexicon)、音韻論 (phonology)、語用論を持つ独自の体系であり、母語話者の言語活動を支配するそれとは大きく異なるものである。

この体系は母語とも目標言語 (target language) とも異なるため、中間言語 (interlanguage) と呼ばれる。同じ英語教員から教わる生徒が 100 人いたとすると、どれもが他とは異なる、100 通りの中間言語が存在することになる。それぞれが個人的な言語体系、すなわち個人語 (idiolect) である。個人語というのは、母語においても理解が困難なものになり得るが (例えば「課長の話はどうもわかりにくくていけない」というような状況)、外国語では、さらに標準的な発話から遠のくことになる。

⁷ 例えば “measure” と “major” における /ɜ/ と /ɔ/ の違い、“ear” と “year” における /ɪ/ と /jɪ/ の違いを指す。

このように学習者自らの認知過程が、英語の日本英語化（かつ中間言語化および個人語化）を仕上げる最終的なフィルターとなる。付言すると、学習者を教える教師自身の英語の体系もまた、同様のプロセスを経て作られてきた中間言語・個人語の一つである。

1.3 母語話者基準と教師の姿勢

ここまで、母語話者基準の英語が3つのフィルターを通して、日本英語としてアウトプットされるまでのプロセスを見てきた。日本の英語科教育では、母語話者英語が最上位の基準とされながらも、それはさまざまに日本的な色合いを持った英語として提示され、教えられ、学ばれ、使われている。中には外国語教育全般に当てはまる事項もあり、すべてが日本特有の現象とは言えないが、最終的にはいずれも日本的な英語のアウトプットに繋がっているといえるだろう。いくつかある改良の余地（2.1 および 2.3 参照）を別にすれば、この状況は概ね肯定的に捉えられるものだと本稿は考える。この考え方に立てば、母語話者の指摘する不自然さに神経を尖らせる必要はないし、逆に母語話者基準からさらにかげ離れた、より日本固有の方向に突出した英語を目指すことにも意味はないだろう。

授業で使用されるのが日本英語であることの認識は、さまざまな議論の出発点として認識されるべきである。その中で母語話者英語が占める役割を、本稿では英語科教育の参照基準と位置づけた。これは到達目標ではなく、模範ないしは指導上の原則という意味である。ただし語用論上のルールまでしっかり踏まえた授業を行うとなれば、生徒に与える情報量は膨大なものとならざるを得ず、かえって口をつぐませることに繋がってしまう。従来通り、これについての説明は必要最小限に留め、多くを後回しにすることが最善の戦略であるといえよう。では音韻論的にはどうか。最上位である母語話者基準には、発音も含まれるべきものと本稿では考える。理由は参照基準としての一貫性である。従来通り、母語話者英語の発音をモデルに練習した結果が、世界的によく通じる日本英語として学習者の口から発せられればよいのである。2017年3月に公示された中学校学習指導要領において、音声の基準は前回の改訂を踏襲しつつ「現代の標準的な発音」とされている。曖昧な文言ではあるが、川又（2017: 75）が危惧するように、これがRP（Received Pronunciation）やGA（General American）を指向するものだとするならば、本稿としては特に異を唱えるものではない。

母語話者基準を知悉していることを、教師は当然のこととして求められる。教職を目指す学生には、音声学関連の講義が開講されていれば、それを履修することが強く勧められる。『行動計画』の目標を未だ達成できていない教員は速やかにこれをクリアし、続けてさらに上の目標を目指すべきであろう。母語話者は一体、日本の英語教科書のどこに不自然さや「間違い」を見出しているのかといった点に関して、英語教師としては興味を持つべきである。ただし、その研究で得た知見をどの程度、授業に反映させるかということの判断は、生徒を無用に混乱させることのない、賢明なものでなければならない。参照基準としての母語話者英語と、教室内で使用される日本英語という2つの異なった基準を、教師は使い分けることを求められる。

これはあまり「据わり」のよいスタンスではない。こと教育に関して、基準は一つである方が何かと都合がよい。しかし外国語としての言語学習においては、このように異なる基準を使い分ける

ことが必要であり、その必要性は母語話者英語と日本英語の間だけに留まるものではない。それは後述するように、さまざまな状況で多面的に生ずるものである。

2 非母語話者基準

この章で扱う考え方は、英語の多様性を積極的に認めようというものである。アメリカ英語も、オーストラリア英語も、インド英語も、日本英語も、すべて「世界諸英語」の一つであり、いずれも正当性において対等な変種だと考えられる。このような立場から日本の英語教育の在り方を問い直した先行研究を概観し、また外国語として英語を学ぶとはどういうことかという問題を、第二言語話者との対比において考える。

2.1 世界諸英語の変種

37年前に出版されたカッケンブッシュ（1980）は、英語使用の世界的現実に関心する日本人学習者の目を開かせる画期的な試みであった。短い24のインタビューが収録されていて、それぞれの文字原稿ばかりでなく、カセット・テープで音声を聴くこともできる。そこでは、さまざまな話し手がさまざまな英語を話している。まずイギリス、アメリカ、オーストラリア、ニュージーランド、カナダの母語話者の英語、次にインド、パレスチナ、ベトナム、オーストリア、ザンビア、タイ、イタリア、フィリピン、台湾、フランス、パナマ、日本と、非母語話者が喋る英語が紹介される。それぞれの文法的・音声的特徴も解説されている点は、その後の本名（1999）等の研究に先鞭をつけたものといえる。テキストの序章には、「英語には話す人の数だけ種類がある」、「『標準語』も『方言』の一種」、「外国語に持ち込まれる母国語の影響」、「言語能力と言語運用」といった小見出しが並び、著者の立ち位置を示している。テープのB面、非母語話者英語への導入部で、「これらの英語はちょっとおかしな英語ですが」というナレーションが入るところに、時代の限界が感じられもする。⁸

他の非母語話者との接触をあまり持たない日本人英語学習者にとって、このような多様な英語に触れることは大変重要である。自らの使う日本英語がその中の一つであることを認識することに、大きな意味がある。また、日本人的な特徴が表われた日本英語に対する自信や誇りの根拠となるのも、世界諸英語の一つとしての位置づけである。そのためにもALTには、母語話者に加え、非母語話者の教員が含まれることが望ましい。生徒が母語話者と非母語話者の両方のALTの英語に接するとすれば、そこで2つの異なった基準とコンタクトを持つことになる。そのような場合にも、複数の基準と目標を持つ姿勢、すなわち“polymodel approach” (Kachru, 1992: 66)が必要とされる。ここでもまた、母語話者英語と非母語話者英語のそれぞれのスタンダードに個別に対応することが求められる。

こうした異なる基準の使い分けは、本名（1999: 137）によれば、第二言語として英語を使用するシンガポールなどでは日常的に行われているという。「『間違い』を教えるのではない」と題された節の中で紹介されているのは、以下のような事情である。シンガポールでは“Can you speak

⁸ ただし、このコメントは著者自身ではなく、出版社の編集部によって挿入された可能性がある。

English?” という問いに “Can.” あるいは “Do you have a barber shop on this floor?” という問いに “Don’t have.” という返事が返ってくる。これは学校でそう教えているからではない。学校では “Yes, I can.” や “No, we don’t.” と教えられている。その理由は、「規範的なパターンは一般的で、かつ応用がきくから」で、逆を教えられたせいで規範的なパターンを変だと思うようでは困るからだ。シンガポール人は規範的なパターンを認識しながら、状況に応じて自分たちが使いやすいシンガポールの英語を用いるというのである。日本人学習者もまた、母語話者英語と自分たちの日本英語、母語話者英語と他の非母語話者の英語、他の非母語話者の英語と日本英語の間で、あるいはそれらが混在する中で、それぞれの異なった基準に柔軟に対応できなくてはいけない。

これはまた、言語能力 (competence) と言語運用 (performance) をめぐる問題でもある。言語能力とは「言語がそうなるべき理想形態ないしは規範」であり、「話し手が意識するしないにかかわらず目標とするもの」であるのだが、「話し手が『正しい』と考えているものと、実際に生み出すことば (表現) の間には、つねに違いが出て」くる (カッケンブッシュ、1980: 28)。これは母語についても当てはまる概念であるが、外国語学習者にとってはとりわけ大きな意味を持つ。1.2.3 の議論でいえば、試験で生徒に問われるのが言語能力であり、言語の本来あるべき形が問題とされる。一方、英語面接や会話において、自らの言語体系に沿って言語材料を一から並べていく作業が言語運用に該当する。そして後者には基準からのずれ、ないしは何らかのエラーが含まれるのが普通である。この不可避なエラーの捉え方をめぐり、世界の言語事情に詳しい研究者たちによる英語教育批判が数十年前から行われてきた。

2.2 日本独自の基準

世界では彩り豊かな英語が使われていて、そこには地域の文化や歴史的事情に応じて、様々な基準が適用されている。ところが日本ではその現状はあまり知られておらず、母語話者基準が唯一の基準であると考えている人が多い。そのような中、他の非母語話者同様、日本独自の基準を持つことを目標とし、英語をいわば日本人向けにカスタマイズして教えることを唱える立場がある。代表的なものとしては鈴木 (1975) や渡辺 (1989)、近年では末延 (2010) がこの系譜に属する。これは母語話者基準を緩めると共に、結果として生じる日本的な特徴を積極的に評価していこうという姿勢である。

母語話者基準からの逸脱に今よりはるかに厳しい目が向けられた時代には、1.2.2 の(c)のような事例においても「母語話者はそう言わないから」という理由で、日本的発想に基づく英語が誤答とされることがあったかもしれない。前出のワード (1989) などを読むにつけ、1990 年代以前の英語科教育においては、母語話者英語絶対主義ともいえる風土が確かに存在したことがわかる。このような弊害を打ち破るべく、渡辺 (1989: 82-95) は「ジャパリッシュの許容基準」を作成した。主として音韻論的・語用論的寛容さをめぐる 11 項目の提言である。これらの考察では、実際に使用されている世界中の変種を念頭に置いていることに加えて、文法規則に偏った日本の英語教育への強い反発ゆえに、文法のルールはドラスティックに、あるいは極端なまでに単純化されている。

自らが提唱するエラオロジー (Errorology) の立場から、世界の諸英語におけるエラーの通じやすさを研究してきた末延 (2010: 201-209) は、母語話者英語の文法を遵守させるのではなく、「ニ

ホン英語」の音韻・文法の体系を構築し、それに沿った学習指導要領を作成すべきだと主張する。末延による音声ルールの簡略化案では、日本語にない母音や子音に注意を払うことは不要であり、文も単語単位で区切って読むことを心がける、としている。文法に関しては、統語論的ルールも大胆に無視することを提案している。無視されるべき対象は、単数・複数の概念、三単現の s、動詞の不規則変化等に及ぶ。時制については、時の副詞があれば動詞は現在形でよく、同様に現在完了、過去完了は“ever”、“never”等が、仮定法は“if”があればよしとする。不可疑問は“right?”で統一し、間接疑問文における主述の倒置を不要とする。

これらは「コミュニケーションの道具として最低限通じるか、実用的かどうか」を基準とした規制緩和であると末延は言う。しかしこのような主張が広いコンセンサスを得るのは極めて困難であろう。この議論の欠陥は、授業のあらゆる局面で文法ルールを緩めようとしている点、つまり文法を緩めるべき状況と、そうでない状況とを分けていない点にある。本名が指摘するように、「間違いを教える」のではなく、規範は規範として教えなくてはならない。その上で、生徒が使用する英語に生じたエラーに関しては、1.2.2 の(d)のような状況において、既にかなり許容されているというのが現状であろう。これもまた言語能力と言語運用をめぐる問題である。言語の運用面だけを取り上げることはバランスを欠いたものと言わざるを得ず、それによって言語のあるべき形の認識や規範の習得が困難になることが危惧される。結果として言語運用のレベルまでもが引き下げられてしまいかねない。

なお、学校で教えられる文法をめぐっては今後、体系が大きく変わる可能性がある。日本の英語科教育では英語の 4 技能の他に「第 5 の技能」、すなわち「入試の文法問題対策」が必要だなどと言われるが、佐藤 (2017: 15) によると、この問題は国公立大・一部私大においては解消されていく方向だという。2017 年 7 月に示された方針に沿って、「大学入学共通テスト」の英語が英検、TOEIC®や TOEFL®等、大学入試センターが認定した民間の資格・検定試験（以下、「認定試験」）へと移行することになった。私たちが「文法」と言う時、そこには文のルールである文法と、語のルールである語法が含まれているが、⁹これらの認定試験で問われるのは主に語法であり、文法問題はほとんど出題されないからだ。これまで大学入試の産業構造の中でリサイクルされてきた「第 5

⁹ 文法と語法の相違については、アカデミーハウス・ロアによる以下の説明がわかりやすい。

【文法】(grammar)

- ◆ 単語と単語、または節と節のつなげ方のルールのこと。
- ◆ 必要なものは「理解」(どれだけ様々な英文に応用できるか)。
- ◆ 選択肢の特徴：同じ動詞であっても「語形(時制)が異なっている」
・・・時制問題や準動詞・仮定法など、文脈や文構造の把握も必要。

【語法】(word usages)

- ◆ 単語の使い分けのこと。または語彙・連語(イディオム)など。
- ◆ 必要なものは「知識」(どれだけ単語・連語を覚えているか)。
- ◆ 選択肢の特徴：「品詞・語形(時制)」は一致しているが「単語が異なっている」
・・・例えば、すべて「お金」という意味の「名詞」が並び、今はどれを使うかべきか(文脈把握も必要)。

の技能」が今後、徐々に存在意義を失っていくことも考えられる。

2.3 不確実性と向き合うための学習

同じ非母語話者でありながら、第二言語話者と我々のような外国語話者とは、英語使用の際に目の前に立ちはだかる障壁の高さが異なる。第二言語として日常的に英語を使用しているインド人やフィリピン人は「自分たちの民族的な感情表現や個人的な気分などを英語化することに慣れ切っている」(鈴木、1999: 57)。他方、外国語として英語を話す私たちは、その場で一から文を組み立て始めなくてはならない。毎日が「ぶっつけ本番」であり、不確実な言葉との闘いである。外国語として英語を学ぶ非母語話者であるということは、言葉のやりとりにおける不確実性への耐性と大きく関係する。これを克服するためには、知識のみならず経験の蓄積が必要である。

これまで英語教師は何を目標に日々、教育を行なってきたか。認識の仕方に多少の違いはあるにせよ、大まかに次のように言い表すことができるのではないか。すなわち現在および将来の英語使用に向けて、生徒の言語能力を高めることである、と。統語論上のルールを数多く教え、語彙を増強し、語の発音や文の抑揚を練習させ、そして妥当と思われる範囲で語用論上の自然さについても指導する。こうして生徒の言語体系により多くのデータを蓄積することで、生徒がそれを後々必要に応じて取り出して使える範囲が広がる——といったことが広く前提とされてきたように思われる。

このような意図は残念ながらあまり高く評価されてはおらず、英語科教育は「実際の役には立たない」などと否定的に捉えられがちである。それはそもそも上記のような前提に問題があるからだ。蓄積された情報は、必要に応じて引き出せるとは限らず、前述のように言語能力と言語運用の間には不可避免的に違いが生ずる。よかれと思ってルールをたくさん教えても、運用能力の向上に繋がらないという事例は、教師自身、数多く目にするものであろう。(元) 学習者が徒手空拳の闘いを強いられているように感じたとすれば、「学校で習った英語は少しも役に立たない」というルサンチマンが生ずるのは、むしろ自然なことだといえる。

90年代以来の文科省による制度改革の眼目は、このような状況の克服にある。すなわちデータの蓄積については、それはそれとして行った上で、今ある体系を実際に使う機会を確保しようとするものである。これは文法の知識をまず頭に入れ、次にそれを応用した練習問題を解くといった過程を指すものではない。今回の中学校学習指導要領の改訂で、「言語材料について理解したり練習したりするための指導」と「実際に英語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合うなどの言語活動」とが明確に区別された。後者においては、架空の人物を主語とした例文を復唱するのではなく、自分や自分を取り巻く状況についての内発的な言葉のやりとりが、ペアワーク、グループワークの中で行われなくてはならない。CAN-DO リストの能力記述文を授業で実現していく際にも、教員と生徒のインタラクションや生徒間の言語活動において、意味のある言語使用が求められる。鍵となるのは、言葉の真正性 (authenticity) である。

言語体系に情報を蓄積していく型の学習と、自らを語るための言葉を紡いでいく型の学習とは、互いに相容れないものではなく、相互補完的なものであり、どちらも語学教育に不可欠なものであることは言うまでもない。蓄積の乏しい体系はそもそも使うことができないし、使えない限り情報の蓄積はあまり意味をなさない。自らの言葉で語る経験もまた蓄積されるべきものであるというこ

とは、両者の不可分性をさらに示すものだといえよう。

終わりに

2016年の文科省の調査によると、授業の半分以上を英語で行っている教員は高校では45%にすぎず、新学習指導要領の施行を前に、既に60%を超えている中学校を下回っている。生徒はALTのような母語話者だけでなく、日本英語の使い手としての役割モデルを必要としている。それは現在および将来の自分たちの姿を投影・体現する、最も重要なモデルである。日本英語を日本語で教えるだけでなく、ぜひ同じ外国語学習者として英語を学ぶ姿勢、そして日本英語を使って仕事をする姿を生徒たちに見せたいものである。

実際の英語使用に向けての訓練を長きに渡って怠ってきたことを、教師は謙虚に反省すべきであろう。それは授業における不確実性を許容してこなかったことの結果である。不確実性を最大限に排除すべく、自らの発話を含め、規範からそれることのない授業運営を選択してきた。しかし外国語として言語を学ぶ限り、不確実性を避けることはできず、それに向き合うべきは生徒ばかりではない。中高で教壇に立つ山本(2016: 25)は授業中、ALTに自分の発音を直させることがある。教師が間違いを恐れていたのでは生徒はますます失敗できなくなるため、教師自身が間違えるところを生徒に見せることが大切だというのだ。

間違いということでは、教師にとってこれから必要となっていくものの一つに、エラー訂正の技術がある。大学入試では、認定試験によりスピーキングやライティングの力が測られることになった。また中学においても、全国学力・学習状況調査(全国学力テスト)で3年に1度程度の割合で英語のテストを実施する旨の最終報告が、文科省の専門家会議によって2017年3月にまとめられた。注目すべきはここで「話す」ことのテストが導入されようとしている点だ。いずれにおいても和文英訳でない、自らを語る言葉を指導する必要が浮上している。しかしながら、自らを語る真正な言葉とは往々にして不確実な言葉であり、エラーや意味の通らない言い回しに満ちたものにもなり得る。これをどう指導していくか。発話の誤りを逐語的に改めていくやり方では、生徒を萎縮させることになりかねない。作文においても、あらゆるエラーを訂正していたのでは教師の労ばかりが多く、生徒が吸収するものは少ない。生徒のレベルに合わせ、ポイントを絞った効果的なエラー訂正のあり方を研究し、その知見を共有、蓄積していく必要がある。これについては稿を改めて論じたい。

引用・参考文献

- アカデミーハウス・ロア (2015). 『「文法」と「語法」とは。』
<https://ameblo.jp/academy-house-lore/entry-12034884449.html>
[検索日 : 2017年11月12日]
- 大津由紀雄・鳥飼玖美子 (2002). 『小学校でなぜ英語?—学校英語教育を考える—』
東京 : 岩波書店
- カッケンブッシュ、エドワード (1980). 『活剣武士のリスニング道場』 東京 : アルク
- 川又正之 (2015). 「音声指導と英語帝国主義のイデオロギー (1)」、『敬和学園大学研究
紀要』第24号。
- クラフト、キャサリン・A 著、里中哲彦編訳 (2016年). 『先生、その英語は使いません!』
東京 : DHC
- 斎藤兆史 (2005). 「小学校英語必修化の議論にひそむ落とし穴」、大津由紀雄編著『小学校
での英語教育は必要ない!』、東京 : 慶應義塾大学出版会
- 佐藤誠司 (2017). 「文法指導は変わっていない?—文法指導はどう変化すべきなのか」、
『英語教育』2017年9月号、14-15
- 末延岑生 (2010). 『ニホン英語は世界で通じる』 東京 : 平凡社
- 鈴木孝夫 (1975). 『閉された言語・日本語の世界』 東京 : 新潮社
- 鈴木孝夫 (1999). 『日本人はなぜ英語ができないか』 東京 : 岩波書店
- 全国的な学力調査に関する専門家会議 (2017). 『全国学力・学習状況調査における中学校
の英語の実施に関する最終報告』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/03/30/1383783_1.pdf
[検索日 : 2017年9月2日]
- 大学入試センター (2017). 『新テスト (大学入学共通テスト) の実施等に向けた当セン
ターの取組みについて』
<http://www.dnc.ac.jp/albums/abm.php?f=abm00010024.pdf&n=%E6%96%B0%E3%83%86%E3%82%B9%E3%83%88%E3%81%AE%E5%AE%9F%E6%96%BD%E7%AD%89%E3%81%AB%E5%90%91%E3%81%91%E3%81%9F%E5%BD%93%E3%82%BB%E3%83%B3%E3%82%BF%E3%83%BC%E3%81%AE%E5%8F%96%E7%B5%84%E3%81%BF%E3%81%AB%E3%81%A4%E3%81%84%E3%81%A6.pdf>
[検索日 : 2017年9月2日]
- 橘玲 (2016). 『言っではいけない—残酷すぎる真実』 東京 : 新潮社
- 永井忠孝 (2015). 『英語の害毒』 東京 : 新潮社
- 本名信行 (1999). 『アジアをつなぐ英語—英語の新しい国際的役割』 東京 : アルク
- 文部科学省 (2003). 『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/04031601/005.

pdf

[検索日 : 2017 年 9 月 2 日]

文部科学省 (2017). 『平成 28 年度「英語教育実施状況調査」(中学・高等学校関係)』

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/04/07/1384236_01_1.pdf

[検索日 : 2017 年 11 月 12 日]

文部科学省 (2017). 『中学校学習指導要領 第 2 章 各教科 第 9 節 外国語』

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/gai.htm

[検索日 : 2017 年 9 月 2 日]

文部科学省初等中等教育局 (2013). 『各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き

[検索日 : 2017 年 9 月 2 日]

渡辺武達 (1983). 『ジャパリッシュのすすめ—日本人の国際英語』東京 : 朝日新聞社

山本崇雄 (2016). 『All English できるアクティブ・ラーニングの英語授業』東京 : 学陽書房

ワード、ティム ; スミス、ジェームス ; 治田邦宏 (1989). 『こんなにもある英語教科書の間違い 中学校編—ネイティブが見た日本の教科書と英語教育の問題点』東京 : 一光社

Kachru, Braj B. (1992). *The Other Tongue: English across Cultures*, Urbana and Chicago: University of Illinois Press

Thayne, David A., 小池信孝 (2010). 『教科書、辞書のその英語、ネイティブはもう使いません』東京 : 主婦の友社