

日本人は誰の英語を学ぶべきか — World Englishesという視点からの英語教育 —

神谷 雅 仁

本論文では英語学習を（英語の）文化学習の一部と位置付け、日本におけるアメリカ英語への過度の偏重は日本人学習者のアイデンティティー危機、あるいは社会全体への言語支配につながると警告する。英語は今や様々な国や地域で使用される言語になったことから、それぞれの英語を正当な、そして独立した固有の言語としてその言語権を認めるWorld Englishesという考え方が広まっている。そんな中、本論文では日本の英語教育に対して、(1) 日本に英語教師として迎え入れる英語話者の国籍（よって英語のバリエーション）をより多様にする、(2) 言語使用の際の社会言語的適切性に関して、アメリカ英語の適切性を規範とし、その理解や実践を強いるのではなく、日本人としての適切さ、日本語使用に見られる適切さを大事にしていく、(3) 内容中心教授法を採用し、国際理解や世界の多様性について英語で学ぶ中で英語のスキルアップをはかる、という3つの提言がなされる。

はじめに

津田（1994）は日本における英語学習を「アメリカ文化の広報係的役割」という言葉で特徴付けている（1994: 57）。これに表されるように、今日、日本の英語教育はアメリカ英語に偏向しているきらいがある。これは日本が第二次大戦後、アメリカの統治下にあったという事実、またイギリスの植民地政策とともに英語という言語を通用性の高い国際語として確立したのが、アメリカの経済力であったという事実などから避けられない現実なのかもしれない。しかし今、英語による「一言語支配」という問題に対して、世界中で多くの学者が批判の矛先を向けている。こういった類の言語に関する問題はアイデンティティー、国家と国語、母語話者の定義といった多くのイデオロギーに絡む難しい問題を内包しているため、どのような視点から論ずるかで全く異なる主張を生む（Kachru 1990）。本稿ではまず、国際語化が進む英語をWorld Englishesという概念で捉える。このWorld Englishesとは、英語は現在それを母国語として使用しているアメリカやイギリスなどの国々だけではなく、世界中いたるところで使われているという現実から、どの地域で話されている英語であろうとその多様性と正当性を認めようという主張がもとになってきた考え方である。手塚（2004）はWorld Englishesの研究は主に3つの方向から論じられるとしている。

1. 社会言語学的視点から英語がどのような状況でどのような機能を果たしているかについて記述・研究する。
2. 言語政策という観点から、英語が世界の言語、文化、政治などにどのような影響を与えているかについて研究する。
3. 上記の2つの研究から得られた成果をいかに英語教育に生かすことができるかを研究する。

手塚 (2004: 126-127)

本稿では上記3. の方向性の中でも、特にWorld Englishesという概念をもとに、日本で学ばれる英語はある特定言語文化（アメリカ文化やイギリス文化など）の中に存在する英語である必要性はなく、むしろ学習者は異なる使用言語を持つ人々の間でコミュニケーションの道具として機能する英語を身に付けるべきだと主張する。そして、そのようなある種のパラダイムシフトには英語教育に関してどのような変化が必要になってくるかについて論じる。

英語を取り巻く世界の現状

現在地球上には6500余りの言語が存在すると言われている¹ (Krauss 1992)。そしてこの膨大な数にのぼる人間の自然言語の中で最多の母語話者数を誇るのが中国語であることは疑問の余地がない。

Table 1: The top ten languages

<u>Language</u>	<u>Number of speakers</u> (単位: 100万)
1. Mandarin Chinese*	726
2. English	427
3. Spanish	266
4. Hindi	182
5. Arabic	181
6. Portuguese	165
7. Bengali	162
8. Russian	158
9. Japanese	124
10. German	121

*北京方言（“標準中国語”）の話者のみを対象とした数字。Cantonese（広東語）を含む他の中国語の方言は含まれていない。

Adapted from Crystal (1997:289)

1. Crystal (1997, 2002a)によると、最近の研究では現存する言語数が3000から10000と研究者によって大きな開きがある。これには様々な要因が考えられるが、例えば、死に行く言語（ネイティブスピーカーがすべて死亡し、次世代に受け継がれなくなった言語）の特定が困難なことや、典型的に言語と方言の境界線があいまいなことなどがあげられる。

中国語に次いで母語話者の数が多い言語は英語である。このような母語話者数による比較の場合、英語は中国語よりもおよそ3億人少ないということになるが、これに母語話者以外の「話し手」の数を加えると、たちまち大差をもってその順位が入れ替わる。Kachru and Nelson (1996) は近代以降の英語の世界的な広がりや、アメリカやイギリスという特定の国で使用されている言語の強大化という観点ではなく、歴史や経済情勢を背景に様々な国や地域で個別の特徴を得てきたWorld Englishesの出現という視点から捉えている。この元来英語圏ではなかった国や地域で使用されている英語の多様なバリエーションを意味するWorld Englishesという概念をKachru (1992b) はThree Concentric Circleというモデルを用いて説明している。このモデルでは言語の広がり方や習得のなされ方、社会の中で担う機能という3つの観点をもとに各World English を3つのグループに分けている。ひとつ目はInner Circleと呼ばれるグループで、これにはいわゆるold-variety Englishes (昔から使われているタイプの英語) を使用するアメリカ、イギリス、カナダ、オーストラリア、ニュージーランドの5カ国が含まれる。² これらの国々では英語は第一言語であり、よって国民のほとんどに母語として習得され、そして使用されている。加えて、Inner Circleに属す国々では、英語以外の言語が国の公式な場で使われる、あるいは認められることはほとんどない。次にOuter Circleと呼ばれるグループがある。ここに属す国々では英語がその国民の第一言語ではないが、公用語や準公用語として定められていたり、多言語状況の中で重要な位置を占めていたりする。第一言語ではないため英語を母語として獲得しているというよりはむしろ第二言語として日常生活の中および学校で習得されているケースが多いことも特徴のひとつである。例えばインド、シンガポール、バングラディッシュ、ガーナ、ケニア、マレーシア、ナイジェリア、フィリピンといった国々がOuter Circleに属するが、これらの多くは過去に(主にイギリスによって)植民地支配を受けていたアフリカやアジアの国々である。最後のグループはExpanding Circleと呼ばれる。英語圏に属さない多くの国々がこれに含まれるが、その特徴のひとつは英語が外国語 (foreign language) として学校教育の中で学ばれていることである。つまりこのグループの英語使用者は母語としてではなく学習言語として英語を学び、日常生活においてというよりはむしろ特定の目的(英語で書物を読むといった高等教育の一環として、ビジネスにおける必要性から、あるいは限られた範囲での外国人とのコミュニケーションにおいて等)を達成するため、必要に応じて英語を使うということになる。さらにExpanding Circleの中で使われる英語はそれが母語(第一言語)として使用されているInner Circleや制度の中でその地位が(公用語や準公用語として)確立しているOuter Circleと区別するため、しばしばperformance varietyと呼ばれる。このため例え

2. 多くの研究者は、英語が母語として使用されているこれら5カ国(アメリカ、イギリス、カナダ、オーストラリア、ニュージーランド)のみをInner Circleに含めているが、Crystal (2003) はこれら5カ国にアイルランドを加えている。Melchers and Shaw (2003) はInner Circleの範囲をさらに広げ、ウェールズ、スコットランド、アイルランド、南アフリカ共和国、リビア、カリブ諸島の各英語変種なども含めている。

ば日本人に特徴的に使用される英語の変種をJapanese Englishと呼ぶことはできるが、それがその国で学ばれる英語のモデルになりえないとされる (Kachru 1992b, Quirk 1985)。そして Expanding Circleの国々には広く認められ、使用されている第一言語が既に存在するため、通常、英語に国から正式な身分 (official status) が付与されることはない。Expanding Circleには日本、中国、韓国、イラン、インドネシア、ネパール、エジプト、ロシアなどの国々が含まれる。(Three Concentric Circleに関する詳細は以下を参照：Crystal 2003, Kachru 1990, 1992b, Kachru and Nelson 1996, Melchers and Shaw 2003, Strevens 1992)。それぞれ3つのグループに属する英語使用者数はCrystal (2003) の推計によると以下の通りである。

Table 2: The number of language users for each of the three concentric circles

Inner Circle	320-380 million
Outer Circle	300-500 million
Expanding Circle	500-1,000 million

(Crystal 2003: 61)

このように、現在地球上には20億人近くの英語使用者が(その言語能力のレベルの差はあれ)存在しており、これは世界総人口66億人³の三分の一弱ということになる。つまりこれは地球上の総人口の3人にひとりが英語というある特定の言葉に関する何らかの言語知識を持っているという驚くべき事実なのである。そしてその20億のうち8割近くが英語を母語 (Inner Circle) としてではなく、第二言語 (Outer Circle)、あるいは外国語 (Expanding Circle) として身に付けている、あるいは学習しているということになる。言い換えると、世界中に存在するほとんどの英語話者は非ネイティブ・スピーカーということになり、我々が通常、英語を話す人あるいは教室で英語を教える人としてイメージするアメリカ人やイギリス人のネイティブ・スピーカーとは、英語使用者全体から見るとほんの一握りの人たちということになる。

このようにThree Concentric Circleというモデルを用いて英語を分類した場合、Outer Circleに属する英語は新英語 (New Englishes) と呼ばれる。これはnewの“n”を小文字で表すnew Englishとは本質的に異なる概念で、後者がある既存の言語種に新たに加わったあるいは変形が起こった変種 (新しい語の出現や文法形式の短縮化など) を指すのに対し、前者の新英語とはインド英語、フィリピン英語、シンガポール英語、ナイジェリア英語などに代表されるようなOuter Circleの社会に見られる英語の種類を意味する (Platt, Weber and Lian 1991)。この新英語は、しばしばold Englishと呼ばれるInner Circleの英語と言語分類上、同一の「英語」とみなされるが、その歴史的、社会的、そして言語的意味においてこの2つは大きく異なる。Platt et. al. (1991) はどの言語変種が新英語として分類されるかの判断は簡単ではないとしながらも、4つの基準を設け新英語を分析している。

3. アメリカ合衆国国勢調査局 (U.S. Census Bureau) 2007年9月の推計値 (<http://www.census.gov/>)

1. 新英語は学校における言語教育の中で科目として学ばれたり、他の教科を学ぶ際の媒介言語として使用されたりする。
2. 新英語は元来、英語がその地域の言語ではなかったところで発達した。
3. 新英語は使用される地域内である一定範囲の機能を果たすために使われる。例えば異言語話者間のコミュニケーションのために用いられ、伝達媒体（メディア）の言語として機能したりする。
4. 新英語はその地域・民族に特有な言語的特徴を取り入れながら「地方化」してきた歴史を持つ。

Platt et. al. (1991: 2-3)

これらの基準をみたとす新英語は独自の言語的特徴を獲得し、自分たちの言語を自分たちの必要性に応じ進化させてきた。しかしそれゆえにold Englishの話者からはしばしば“ブローケン・イングリッシュ”、“中間言語” (Strevens 1992: 37) などと揶揄されてきたことも事実である。このようにグローバルな視点で見た場合、英語という言語には我々の考えるアメリカ英語やイギリス英語、オーストラリア・アクセントといったバリエーションはもちろんのこと、非欧米型の英語、つまり台頭するNew Englishesに見られるバリエーションがまぎれもなく存在し、欧米型の英語話者の1.5倍近い数の人々が日々の生活の中で新英語を使っているという計算になる。

英語を取り巻く日本の現状

日本の言語教育において、目標言語によるコミュニケーション能力の向上という目標が掲げられるようになって久しい。英語教育はその先駆的役割を担ってきており、これまで学習者の伝達能力をいかにして高められるかに関する様々な調査・研究がなされてきた。同時に昨今の国際化する世界情勢の中で、海外から日本を訪れる外国人の数は増加傾向にあり、また海外へ出る日本人の数もこの10年間、おおむね1千500万人を越す水準で推移している。⁴

4.

a. 外国人入国者数の推移（再入国許可による入国者および新規入国者の総数）

平成 8年	4,244,529	平成13年	5,286,310
平成 9年	4,669,514	平成14年	5,771,975
平成10年	4,556,845	平成15年	5,727,240
平成11年	4,901,317	平成16年	6,756,830
平成12年	5,272,095	平成17年	7,450,103

(法務省入国管理局平成18年版「出入国管理」電子版 p.2 <http://www.moj.go.jp/NYUKAN/nyukan53-2.pdf>)

b. 日本人出国者数の推移

平成 8年	16,802,750	平成13年	16,215,657
平成 9年	16,802,750	平成14年	16,522,804
平成10年	15,806,218	平成15年	13,296,330
平成11年	16,357,572	平成16年	16,831,112
平成12年	17,818,590	平成17年	17,403,565

(法務省入国管理局平成18年版「出入国管理」電子版 p.43 <http://www.moj.go.jp/NYUKAN/nyukan53-2.pdf>)

さらに日本にやって来る外国人のうち日本に一定期間滞在する外国人登録者数も平成18年には208万人を数え、これは日本の総人口の1.63%を占める（法務省入国管理局 2007）。このように日本人にとって日本語以外の言語によるコミュニケーションの必要性はこれまでになく緊急性を帯びてきている。

このような現状への認識が高まる中、学校における英語教育にも大きな変化の波が押し寄せている。例えば大学入学者選抜大学入試センター試験（以下「センター試験」）の「英語」科目に平成18年度からリスニングテストが導入されている。センター試験に「聴き取り」の問題を含めるということは、すなわち高校生にこれまでの単語学習や文法習得に加え、新学習指導要領の謳う音声言語を通じた相互理解や意思・情報の伝達、つまり基礎的なコミュニケーション能力（communicative competence）を高めなければ外国語を勉強したことにはならないというメッセージでもあり、これまで行われてきた高等学校での英語の授業は今、大きくその姿を変える過渡期にある。英語教育の波は小学校にも及んでいる。現在、文部科学省は小学校への英語教育の導入を進めている。未だ確定していない部分もあるが、高学年児童を対象に「総合的な学習の時間」を使った「英語」の授業がここ数年のうちに実現することになると考えられる。導入後は、これまで各学校の判断で行っていた「英語」が一律に義務化され、中学校入学前に児童は英語に触れる機会が与えられることになる。しかしながら今回は英語が「教科」としてカリキュラムに導入されるわけではないため、言語形式や言語構造の理解、学習といった狭義の言語学習というよりは、むしろあいさつのし方に触れたり、簡単な会話を英語で聞いたり、あるいは英語圏の文化や人々の生活について学んだりといった英語（および英語圏の文化）に対する親近感を養うような内容・指導法が中心になってくるであろう。これは文部科学省が推進する「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」の中で掲げられている「積極的にコミュニケーションを図ろうとする意欲や態度を育成することが重要」（文部科学省 2003）というメッセージにも一致する。このように現在日本では、国際語としての機能を有する英語への需要がこれまでになく高い。つまり、従来の英語学習にしばしば見られたように文法・語法のメカニズムの理解や短文レベルでの和訳英訳の正確性のみを目標に掲げるのではなく、人間関係の構築に必要とされるコミュニケーション能力を身に付けるというレベルでの英語力が期待されている。

英語による言語支配(1)～全体論

かつてブリテン島に住まう一握りの人々によって話されていた英語は、猛スピードで世界中を駆け巡り今や事実上世界の共通語に君臨したといっても過言ではない。そしてさらに今後も地球上の多くの言語社会にその影響力を拡大して行くと予想される。この「英語のひとり勝ち」現象を好ましいと歓迎する人がいる一方で、非英語圏の住人にとっては大問題であると警鐘を鳴らす人もいる。Pennycook（1999）は6つの枠組みを設け、英語の世界的な

広がりプラスとマイナスの双方の視点から分析している。

Colonial celebration (植民地支配への祝杯) :

英語は内面的 (言語構造上) にも外在的 (言語機能上) にも他の言語よりも優れた言語である。英語を使用することには多くの恩恵があるとする、英語支配を肯定する考え方。植民地時代に象徴される英語を美化する態度の表れ。

Laissez-faire liberalism (放任自由主義) :

国際語としての英語がもたらす利益・恩恵と多言語共存主義の重要性の双方を主張する二重構造。つまり普遍性・一般性 (lingua francaとしての英語) と多様性 (それ以外の言語の存在意義) をともに認める主張。

Language ecology (言語生態学) :

自然界の生態学に対する考え方を言語に適用。ある言語共同体の中に他の言語が持ち込まれると、その言語は破滅の危機に陥るという主張。これは上記Laissez-faire liberalismの考え方を真っ向から否定する。

Linguistic imperialism (言語帝国主義) :

Skutnabb-Kangas (1988) の名づけたlinguicism (racism人種差別やethnicism民族差別と同様の言語の違いによる差別) やPhillipson (1992) のEnglish linguistic imperialism (多言語に対する英語の優位性と支配) に通じる考え方。英語の広がりには地域言語や文化をその中に取り込み支配構造を作り出すため非難されるべきである。

Language rights (言語 (生存) 権) :

基本的人権としての「言語権」を保障すべきであるという考え方。Linguistic imperialismとの違いは、こちらは影響を被る側に焦点を当てている点。つまり少数派言語の存在が守られるべく、道徳的・倫理的規範を作る必要性が主張される。

Postcolonial performativity (ポスト植民地時代の遂行性) :

Language ecology, Linguistic imperialism, Language rightsの3つの視点を統合した考え方。それに加え「英語のもたらす恩恵の現実性」(Pennycook 1994) も視野に入れる。これは「割り当て」・「配分」“appropriation”と「(英語という言語による) 運用」“performance”という2つの概念に基づく。つまり個々の地域言語はそのコミュニティーにおいて存在意義を持ち、英語という言語にその地位を侵されない権利を有する。しかしその一方で、もし英語がそれぞれの言語コミュニティーの中で何らかの役割を担うのであれば、その役割はそれぞれの文脈の中で論じられなければならない。言い換えれば、英語による恩恵を自分たちにも配分してもらいたいかどうかについては、非英語話者らが自らで決め、そして実際に自分たちの文化や知識体系にどのような恩恵が与えられるのかについては、英語で自分たちが何をするかで決まってくるという考え方。

(Pennycook 1999: 147-152, 筆者訳)

このように英語の勢力拡大に対しては、様々な捉え方があり、国や地域によってもその対応のしかたには大きな差が見られる。例えば、フランスにおける英語排除の言語政策は有名である。歴史をさかのぼれば最初に言語を国家と結びつけ、「国語」という概念を作り上げたフランス（田中 1991）では、90年代に英語に対する危機感が募り「フランス語・フランス文化の防衛」政策が国是となる。そしてそれは憲法改正の動きへとつながり、1992年には憲法第二条に「共和国の言語はフランス語である」という一文が加えられる。これによりフランス語は法的にも公用語、国語としての地位を得たことになる。その後、関連法律が矢継ぎ早に可決され1994年には「フランス語の使用に関する法律」制定を受け、フランスにおける英語排除とフランス語使用義務が強化されていく。例えば、公の場で展開するすべての行為・行動（売買契約、テレビ・ラジオ放送、学術会議、地方公共団体および他の公共施設での活動、刑事訴訟・民事訴訟等の法律行為など）やそれに関わる文書はフランス語を用いて行われることが義務付けられ、違反者には罰金が課せられる。また外国語で書かれたものには必ずフランス語による要約が、より大きく見やすいかたちで併記されなければならない。さらにフランス語で十分意味が通じると考えられる商業行為や放送などに外国語が一語でも用いられた場合、国家当局が介入し、商品などの販売規制措置等が取られることもある（長谷川 2000）。

このように憲法や法律で英語排除を明確に謳う国は少ないが、多くの国々では世界共通語化する英語に対し言語教育政策でその態度を表明している。例えば、スペインでは1980年代初期に第一外国語としての学習言語がフランス語から英語に移った。ドイツの中等教育ではすべての生徒が英語の運用能力で上級レベルにまで達するよう教育される。言語政策では英語を排する方向を打ち出したフランスでも、英語教育には関しては肯定的で、フランスの学校教育における英語学習率は85%に及ぶ（Crystal 1997）。さらにアジアに目を向けると、英語教育に対する各国の積極的な態度がうかがえる。例えば韓国では、1997年から英語が小学校で必修教科として正式に導入された。現在は小学3年生及び4年生が週1時間、小学5年生及び小学6年生が週2時間の授業を受けており、小学6年生までに450語程度の英単語の習得を目標とする。中国では、2001年の小学校における英語必修化の決定を受けて、都市部を中心に英語の授業が段階的に導入されてきた。地域によって実施状況に差はあるが、小学3年生からは基本的に週4回以上の授業を受ける。中国では小学6年生までに600～700程度の英単語の習得が目標として掲げられている（中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会外国語専門部会資料）。このような各国の英語教育政策を見る限りにおいては、Pennycookの論ずる Colonial celebrationまでは行かないものの、少なくとも Laissez-faire Liberalism の考え方をにおわせるような肯定的な姿勢が見て取れる。そして日本も今、必修英語の小学校導入に対して最終的な決断を下す時期にさしかかっている。英語教育政策に関して隣国の韓国や中国がどのような決定を下したかを知ることが大事であるが、ことは単に子供たちの、そして彼らが成長した後の英語力の向上だけにとどまらない。それは彼らの

日本人としての健全なる人格形成、思考力、判断力、アイデンティティー形成、異文化理解力と様々な側面に影響を与えるということを前提に、事の本質を見誤るようなことがないよう、今後も議論を継続して行くことが必要である。

英語による言語支配(2)～個別論 (日本)

さて日本において英語の「勢力拡大」はどんな作用をもたらしてきたのであろう。津田(2005)は日本人にとって英語は脅威たる存在で、その影響は言語にとどまらず日本人の行動から意識に至るまであらゆる文化的活動においてネガティブな影響を与えると主張している。彼は英語の広がり日本において4つの支配を生んでいるとしている。

言語支配：世界語となった英語を母語とする人は母語としない人よりも優位に立つ。よって様々な利益や待遇が母語話者へ偏り、その偏りが「人種差別」「性差別」同様、「言語差別」を生む。

文化支配：英語の広がりとは英語圏（今日では特にアメリカ）の文化の広がりでもある。進行するアメリカ文化への同化（Americanized）が地域文化の衰退へとつながっていく。英語が日本の土壤に浸透すればするほど日本の伝統的な価値観がアメリカ的な価値観に取って代わられる。

情報支配：国際社会の中で英語で発せられる情報が他の言語を抑えて支配的になると、非英語話者にとって非常に不利な環境が生まれる。つまり情報にアクセスを持つ者（英語話者）と持たぬ者（非英語話者）という構造が生まれる。実際インターネット上の使用言語に関するある調査によると、英語で書かれたウェブページの占める割合は全体の70%近くにまでおよんでいる。⁵

精神支配：自らの弱さのため、強くて支配的な存在に対して抱く「自己植民地化」（セルフ・オリエンタリズム）という心理状態を生む。これは外からの作用ではなく、精神の深いところで無意識に「英語が話せるとかっこいい」「アメリカは素晴らしい」と自らが被支配構造を作ってしまうこと。

(津田 2005: 24-32)

ここで我々日本人にとって英語という言語をめぐり、ひとつのジレンマが生じていることがわかる。英語が国際共通語というステータスを獲得したことが事実であるとすれば、我々

5. 2位以降10位までの順位は以下の通りである。日本語 (5.85%)、ドイツ語 (5.77%)、中国語 (3.87%)、フランス語 (2.96%)、スペイン語 (2.42%)、ロシア語 (1.88%)、イタリア語 (1.56%)、ポルトガル語 (1.37%)、韓国語 (1.29%) (津田2005: 28, 出所: Pastore, M., 2000. Web Pages by Languages)

は自らの母語が何語であれこの世界的補助言語 (lingua franca) とも言うべき英語を使うことができなければ、世界規模で進む政治、外交、経済、貿易、教育、文化交流、医療、スポーツ、芸術、その他すべての活動に背を向けなければならなくなる。そしてそれが現実になったとき、日本の被る損失たるや凄まじいものとなる。それだけではない。海の向こうへ目を向けずとも、英語の必要性は我々の足元にも存在する。多数の非日本語話者との共存、インターネット上の英語による情報、企業や大学における英語検定試験等の重要視など、国内での英語力養成も緊急課題である。しかしその一方で、英語の広がりには上述のように様々な「支配」を非英語話者にもたらしている可能性もあり、もし日本人が「絶対に英語を身に付けなければ」と盲目的に英語一辺倒になったとしたら、その先に待っているものは果たして好ましい結果と言えるのだろうか。このような問題点に対しあるひとつの明確な「解決法」を見出すことは容易なことではない。これは小学校への英語の導入に対し起こった国民的な議論を見ても明白だが、そこには多種多様な意見が存在し、恐らく国民のコンセンサスを得るのは至難の業であると思われる。とはいえ、現実のひとつの方向に向かって進んでいることも確かである。つまり現在日本では中高の6年間の文法・訳読を中心にした基礎英語（もちろんそれに先立つ小学校の「総合的な学習の時間」内に行う英語の授業や幼児・児童向けの英会話教室で英語に触れる機会もある）、大学の英語科目における会話、リスニング、ライティング、ディスカッション等のより高次の英語スキル学習、そして就職後に加わる英語によるプレゼンテーション能力の開発や検定試験対策（無論、実施の有無やその目的・内容は企業・組織による）、そして生涯学習の重要性から年齢、性別、学歴等に関係なく英会話や英語コミュニケーションのクラスを受講する社会人も数多くいる。つまり、日本では「英語支配」の危険性よりも世界共通語のもたらす「果実」に重きを置き、これまで英語と付き合ってきたことになる。これはとりもなおさず、日本人は英語学習において常にこの「英語支配」の危険と背中合わせできたということを意味する。いやあるいは「時すでに遅し」で、これまで必死に英語を勉強してきた日本人は、気づかぬところで既に英語による支配構造に取り込まれてしまっているのかもしれない。では、地球上に住まう総人口の三分の一もの人口が使用するこの英語という言語を、学習者が津田の主張する精神支配をはじめとする様々な支配構造の中に身を置くことなく学び、習得し、そして国際的な活躍をすることができる人材になるためには、どのような学習環境を提供する必要があるのだろうか。

言語とアイデンティティー

言語とは自分が誰であるかを決定する重要な要素のひとつである。その意味では人種、民族、性別、宗教などの他の生物学的、社会文化的な変数と同等に、自分をかたち作る上で不可欠な存在である。Horibe (2000) はNew Englishesの話者は新たに獲得した自分たちの英語という言語を、以下のように捉えていると報告している。

... language as a part of their cultural heritage
and a means to express their ethnic identity ...
言語を自分たちの文化遺産の一部として、そして
自分たちの民族的アイデンティティを表現する
手段として...

(Horibe 2000: 329, 筆者訳)

大多数の国民が日本語という共通した言語を用い意思の疎通を図る日本では、言葉が文化遺産でなかつ民族のアイデンティティであるという感覚を本当の意味で理解するのは難しいかもしれない。しかし植民地支配の歴史を経て、苦しみの中から自分たちの国家・社会の独立を、自分たちの英語とともに勝ち取ってきたNew Englishesの話者たちは、イギリス英語やアメリカ英語ではない土着の英語を自らのアイデンティティの刻印と考える。もちろん、言語がその話者のアイデンティティとして働くということは何もNew Englishesの話者に限ったことではない。言語種に関わらず、言語はそのあらゆるレベル（音声、語彙、文法、談話）でその話者の真の姿を聞き手に開示すると同時に、話者はその使用言語で自分が誰であるのかを聞き手に伝えるのである（Agha 2003, Coupland 2001, Robinson 2003）。デトロイトの高校生たちが使用する言葉をethnographyの手法を使い社会言語学的視点から分析したEckertは彼らの発する音声形式（特に母音）に着目し言語と社会的アイデンティティとの関係を明らかにした（Eckert 1989, 2000, 2001）。Wolframはノースカロライナ州のアメリカ先住民の一部族であるLumbee Englishのスピーチ資料を集め分析することで、彼らの社会民族的アイデンティティについて明らかにした（Wolfram 2000）。Bell (2001) は英語とマオリ語を話すバイリンガルのマオリ族の人々の言葉を調査した結果、英語の文の中にマオリ語特有の助詞を挿入したり、地名などをマオリ発音の英語で読んだりすることがマオリ族という民族アイデンティティのマーカー（指標）になっていると報告している。また、コード切り替え（code-switching）もアイデンティティを示すひとつの言語行為である。Sridhar (1996) はコード切り替えの果たすこの機能をidentity markingと呼び、例えば世界の至る所で見られる英語やフランス語（への切り替え）はmodernity（新しさ・現代性）、sophistication（洗練・教養）、authority（権威・威信）というイメージを作り出し、それを聞き手に送る役割を果たしている。同様にインドにおけるサンスクリット語（への切り替え）は話者のnationalistic（民族主義的な）、あるいはtraditionalistic（伝統主義的な）イメージを作りだし、それがその人のアイデンティティとなる。そして東アフリカでは地元の部族言語（の使用および切り替え）はethnic and tribal solidarity（民族や部族の結束）を重んじるというアイデンティティを形成する（Sridhar 1996）。

それでは日本人にとって自分たちの使用言語と文化的アイデンティティはどのように関わっているのだろうか。日本語は主に日本に住む日本人によって使用されている言語であり、

地理的な条件も相まって、言語的には孤立した言語 (isolated language) という歴史を歩んできた。⁶ それとは対照的にTable 1のリストにある、言語使用者の多い幾つかの言語との比較においては、英語はもとより、中国語は東アジア (韓国、北朝鮮、および在日の中国人) および東南アジアの広い範囲で使用されており、スペイン語は本国スペインに加え中南米の国々の母語でもある。アラビア語に関しては現在、世界20カ国以上で公用語 (official language) として用いられている (Gottlieb 2005)。さらに日本は近代史の中で他の国々から植民地支配を受けたことはなく、よって幸運にも他言語の使用を強いられた歴史もない。そして多くの日本人は、アイヌ語や朝鮮語話者、あるいは昨今の中南米やアジア諸国からの日本語を母語としない外国籍市民の存在は認めながらも、日本という国は他の多言語共存の国々との比較において単一言語国家の色彩がより強い国であり、日本語がほとんど唯一の日常的に使用される言語であるという認識を持っている。よってメタレベルでの日本語とは日本に住む日本人によって使われるこの日本語しか存在しないということになり、それは、先に見たOuter Circleに属する英語話者たちがNew Englishesを自分たちの民族アイデンティティーのマーカールであると位置づける考え方とは本質的に異なる。それでは日本語は日本人のアイデンティティー形成とは無関係なのかということももちろんそうではない。日本語は日本人にとってあまりにも「当たり前」の「日本人としての必須要素」になってしまっているため、敢えて日本人のアイデンティティーを考える際の論点にはならないのである。例えば国籍を規定するパスポートの代わりに、言語を規定するパスポートのようなものがあつたとする。日本語話者と規定される者は多少の例外を除き日本人のみである。それに対し英語話者と規定されるのは果たして誰なのか。いや誰ではないのかという問いに変えたほうがよいかも知れない。そこにはアメリカ人をはじめ、イギリス人、カナダ人、インド人、ナイジェリア人、そして日本人も含まれるかもしれない。このように英語という言語によって自らの存在を位置づけようとした場合、言語上に何らかの明確な線を引く必要が出てくる。一方、日本語の場合は[日本語＝日本人]というように、ある種「運命的で密接な関係」(真田・庄司 2005: 350) がそこにあることから、日本語は日本人のアイデンティティー、あるいは日本人らしさの中に既に内包されていることになる。

これを別の視点で見てみる。太田 (2003) は「母語」を「話者が生まれ育つ過程で自然と身に付けた言語であり、その人の所属する言語共同体の言語」(2003: 179) と定義し、国という単位で話される、あるいは規定される言語としての「母国語」と明確に区別する必要があると主張する。彼女の考え方によると、母国語が話者の意識の中でもっとも顕在化する状況は、その話者の母語が自らが属する国の言語 (国語) と一致しない場合であるという。これをアイデ

6. ここで想定される「日本語」とは、母語として日常的に他の日本語話者との間で使用される言語を意味しているため、在外邦人や日本語を相当レベルにまで身に付けた在日外国人、あるいは高齢の台湾人や韓国人など戦時中に日本語教育を強いられた結果日本語能力を身に付けた人々などは含まれない。

ンティティーとの関係で考えてみる。ある話者の母語と母国語が一致するケースとそれが一致しない、つまり日々の生活において言語のずれが生じるケースを比較した場合、自分は誰なのかという自己アイデンティティーがより強く、顕在的に意識されるのは後者であると考えられる。なぜなら、母語との強い結びつきを持つ言語共同体とは別の次元で、もうひとつの言語的枠組み（言語による体制）が存在するため、言語話者はその体制に飲み込まれないよう、母語へのより強い愛着や執着、あるいは優位性を感じると考えられるからである。ここに言語とアイデンティティーの関係があらわになるのだが、日本人と日本語との関係はまさに前者のケース（母語と母国語が一致する場合）であり、よって潜在的なアイデンティティーは存在しても、それが日常生活の中ではっきりと意識化することはほとんどないということになる。

しかしこの状況は自らの言語とは異なる、強大な力を持つ言語が自分の身近な生活の場に浸透してきた時点で一変する。多くの日本人にとってその最初の経験は恐らく学校における英語教育ではないだろうか。その意味で外国語である英語を体系的に教える・学ぶということは単に英語でコミュニケーションが取れるようになりたい、英語で文学作品やホームページを読みたい、あるいは映画を字幕なしで観たいといった具体的な「道具的動機づけ」(Brown 1994, Hudson 2000, Spolsky 1998)の充足という観点だけでは論じられないほど、より人間の根本に関わる重要な問題をはらむことになる。言語、そしてその背景にある文化を介して形成されるアイデンティティーに関する議論が、これまでの日本の英語教育には欠如していたと言わざるを得ない。

日本人にとっての英語学習のモデル

現在の日本社会に英語という言語が、他の外国語との比較においてより広く、深く浸透しているのは周知のことであるが、中でもアメリカ英語の影響力は他を圧倒している。Crystal (2002b) は世界中で英語が使われている状況を地球規模で起こっている個別文化の「アメリカ化」(Americanization)と呼んでいる。これはアメリカの音楽、映画、テレビ番組、経済、飲食品、消費財などに象徴される、アメリカ人の生活様式や表層文化（いわゆる「ソフト・パワー」）に対する憧れや敬意の念によって拡大してきた。一方、学校での英語教育はどうであろうか。日本では英語は外国語 (foreign language) として学ばれるため、例えば英語圏の社会で生活する非英語話者の学ぶ第二言語 (second language) とはその性格が異なる。要するに日本で学ばれる英語というのは、日常生活の中で言語使用という点において差し迫った必要性がないため、特定の言語文化の中に位置づけられるものである必要はない。しかしながら、現状は前述のアメリカ英語やイギリス英語といったいわゆる Inner Circleの英語変種が多くの学校で学ばれている。Kubota (2004) は英語を専攻している日本人大学生を対象に彼らがネイティブ・スピーカーという語をどのような意味で認識しているかを調べた。その結果、大学生のイメージするネイティブ・スピーカー像には、(1) 誕

生時からずっと英語に触れ、その言語を第一言語として習得した者、(2)日常生活の中で継続的に英語を使っている者という2点が関連していた。また自らの学習モデルとしてのネイティブ・スピーカー（つまり、誰の英語を話せるようになりたいと思うか）については、上記2つに加えInner Circleの英語話者で、外国語なまりのない者という点が重要であるとの結果が出た。この質問に関してはさらにEngland/U.S.A.という2つの特定の英語圏の国を他のInner Circleの国々と分けているのだが、3割近い被験者がこのEngland/U.S.A.という英語変種を選択していることも興味深い。

Table 3: The variety of English that the person speaks

	England / USA	Inner Circle	Inner + Outer Circle	Not Relevant
Model N. (%)	78 (30.0)	104 (40.0)	31 (11.9)	47 (18.1)

Kubota (2004:6)

この数字から、調査に協力した英語を専攻する日本人大学生の多くがInner Circleの英語を正式な学習言語としての英語と位置づけており（70%）、さらにイギリス英語とアメリカ英語という特定の英語変種の話者の話す英語のみを自らの手本としている者もかなり存在しているということが見て取れる。

この傾向は何も大学での英語教育に限った現象ではないようだ。Yamanaka (2006) は Inner, Outer, Expandingの3つのカテゴリーをもとに、現在、日本の中学・高校で使用されている英語科目の教科書を分析した。その結果、中学および高校の多くのテキストで Inner Circleに属す国々やその文化が最も多く取り上げられている現状が浮かび上がった。そしてそのInner Circleの中でも、やはりアメリカ文化に関する内容が群を抜いて取り上げられていると報告されている。それとは対照的にOuter Circleの国々に関する言及は非常に少なく、例えば中学校全体ではInner Circleの国々への言及回数に対してOuter Circleへのそれは七分の一程度に過ぎなかった。この研究から、中学・高校でも英語学習を通してアメリカをはじめとしたInner Circleの文化に対する理解の促進という面が際立っていることが明らかになった。このような傾向は文部科学省の管轄事業のひとつ、JET Program「語学指導等を行う外国青年招致事業」に参加する若者の出身国を見ても明らかである。彼らは主に中学校や高等学校の語学の授業において語学指導を担当する外国語指導助手であるが、例えば平成12年度のプログラム登録者を国別で見た場合、全参加者6,078名のうちアメリカ人は2,515名と4割以上を占める。これにイギリス人の1,320人を加えると、この2カ国の出身者で全体の6割強を占める（文部科学省 2001）。教育現場における人的な観点からも、やはりアメリカ英語（一部ではイギリス英語も含め）への極度の偏重が顕著に現れている。

ここまでは日本の英語教育においてアメリカ英語がその目標言語となっている現状を見て

きたが、誰の英語を自らの英語学習の手本とするかについて論ずる際、しばしば「ネイティブ・スピーカー論」という言語習得の分野で論じられる人の意識の問題も絡んでくる (Braine 1999, Cook 1999, Kachru and Nelson 1996, Kramsch 2004, Medgyes 2001, Phillipson 1992, Widdowson 1994)。これはつまり、英語の母語話者 (Inner Circleの英語話者が暗黙の同意になっているケースが多いが) の持つ資質と日本人の英語教師のそれを比べ、どちらのほうによりよい英語教師として機能するかという議論であるが、Goto Butler (2007) は現在日本の小学校で導入されている「英語」の授業を担当する教諭にアンケート調査を行い、英語のネイティブ・スピーカーを理想の英語教師だとするその考え方がどこから来るのかについて統計的に調べた。彼女はまず全体として60%の先生が英語はネイティブ・スピーカーに教わるのが最も良いと答えた結果を受け、そのネイティブ・スピーカー理想論と相関関係にある要因は以下の3つであると結論付けた。

・先生自身の英語の能力：

FLOSEM⁷と呼ばれるアンケートによるオーラル・コミュニケーション能力の自己診断で、英語の能力が低いと評価された被験者ほど、英語はネイティブ・スピーカーに教わるべきだという考えを支持した。

・非標準形 (Non-standard) の英語に対する態度：

非標準形の英語に対し否定的な考えを持っている被験者ほどネイティブ・スピーカー理想論を支持した。

・自らの言語や文化遺産に対する誇り：

自らの言語や文化遺産に対する誇りを高く持っている被験者ほどネイティブ・スピーカーが英語を教えることが理想であると考えた。

Goto Butler (2007: 25-30, 筆者訳)

外国語として英語を学ぶ日本人にとって、誰から英語を教わるのがもっともよいのか、これは非常に重要なテーマである。なぜなら、教師が誰なのかという問題は自分の目指す英語とはどのようなものなのかという問いにつながっていくからである。Goto Butler (2007) の研究結果にあるように、英語は (Inner Circleに属する) 英語のネイティブ・スピーカーに教わるのが理想だとする考え方の背景には、その教師の英語を学びたい、その教師が英語を使うように自分も英語を使えるようになりたいという願望がある。しかし今日これほどまでに“アメリカ化”が進む日本において、また英語教育の場で目標言語が“アメリカ語化”しつつある現状を考えた際、このような方向性が果たして日本が目指す国際理解教育の推進

7. FLOSEMとはStanford大学で開発されたForeign Language Oral Skills Evaluation Matrixの略。5つの言語能力の領域 (聴解、話し言葉における流暢さ、語彙の力、発音、文法) において自らの話す力を評価するプログラムを指す。

や国際交流の促進に合致するののかという疑問が湧いてくる。Goto Butlerが明らかにした「非標準形の英語に対し否定的な考えを持っている被験者ほどネイティブ・スピーカー理想論を支持する」という結果の「ネイティブ・スピーカー理想論」を「アメリカ英語理想論」と読み換えれば、アメリカ英語が日本の英語教育の場に根付けば根付くほど、それ以外の英語変種はその価値を失い、存在を否定され、究極的には学習者からそれらの変種は正しくない、間違っている英語という解釈を受けかねない。実際、高校で英語を教えるネイティブ・スピーカーを対象にインタビュー調査をしたGoddard (2001) は、その中のひとりから以下のようなコメントがあったと報告している。

“I’m from New Zealand, and my girlfriend (Japanese)
thinks my English is wrong.”

「私はニュージーランド出身だが、私の彼女（日本人）
は私の英語は正しくない英語だと思っている」

Goddard (2001: 23, 筆者訳)

Inner Circleに属するニュージーランド英語でさえこのような扱いを受けるのでは、Outer Circleのインド英語やシンガポール英語、ナイジェリア英語などは到底英語として認められないということになってしまう。しかしこれが日本の英語教育が直面している現実なのではないだろうか。そしてこのままの状態が放置されれば、いずれ日本においてアメリカ英語による言語支配が現実のものとなりはしないだろうか。今、日本の英語教育に問われていることは、その教育理念として私たち日本人は英語という外国語を通して国際性や多様性を培いたいのか、それともアメリカ英語を通してアメリカの価値観を浸透させたいのかという選択なのである（鈴木 2007）。

アメリカ英語：英語教育における唯一の目標言語

World Englishesを提唱したKachru (1992b) は英語使用に関して、世間には間違った認識が蔓延しているとし、それをSix fallacies（6つの間違い）としてまとめている。ここでは日本が属するExpanding Circleの社会に関わってくるあるひとつの問題点に絞って見ていく。

Fallacy 1：Outer CircleやExpanding Circleの社会では英語はネイティブ・スピーカーとコミュニケーションをとるために学ばれる。

(Kachru 1992b: 357, 筆者訳)

上記の内容がfallacy (間違い) であるとすれば、現実には英語のネイティブ・スピーカーではなく、非ネイティブ・スピーカーとのコミュニケーションが英語使用の目的となるケースのほうが多いということになる。そこで日本に目を向けると、確かにアメリカ人やイギリス人といった英語のネイティブ・スピーカーと話をする機会がないわけではないが、その一方で英語を母語としない人であってもその人が日本語を話さない場合には、通常、英語でのやり取りになるため、英語という言語を英語の非ネイティブ・スピーカーとのコミュニケーションに用いる機会は確実に増えてきている。例えば日本国内における外国人登録者を出身国別に見た場合、2000年からの7年間、韓国・朝鮮が第一位を占め、以下中国、ブラジル、フィリピン、ペルー、米国と続く (法務省入国管理局 2007)。つまり日本人の大多数が教室英語として学んでいるアメリカ英語の話者は、在日外国人の中でも決して多数派と言える人々ではないのである。また観光や商用で日本を訪れる外国人の数も、2006年度の統計によるとアメリカとイギリスからそれぞれおおよそ81万人と21万人なのに対し、韓国人211万人、台湾人130万人、中国人81万人、香港人35万人をはじめ、アジア全体では525万人近い外国人が日本を訪れている (国際観光振興機構 2007)。つまり日本人は教室で学んだ英語を用いて誰とコミュニケーションをとるのかについて考えた場合、少なくとも国内においてその対象の多くは英語の非ネイティブ・スピーカーということになる。そして世界のビジネス、政治、芸術、情報通信、学術、メディアなどの分野においてもこの国際語としての英語の使用は重要視されており、当の英語ネイティブ・スピーカー不在の中、どのように国際語としての英語を用いて非ネイティブ・スピーカー同士がコミュニケーションを取るかは今後の大きな研究テーマでもある (House 1999)。

Kachru (1992b) がこのように様々な文化背景を持つ英語の非ネイティブ・スピーカー同士が英語を媒介言語としてコミュニケーションをとる際、アメリカ英語 (あるいはイギリス英語) という個別文化の色彩の強い言語を使用することは、コミュニケーションの障害になると指摘している。多くの日本人はアメリカ英語一色で英語教育を受けるため、各人の英語学習の目的や用途が何であれ、「英語イコールアメリカ」という縮図の中でアメリカ英語を通してアメリカ文化の理解・実践に帆走するよう促されることが多い。Kachru (1992a) はこのように世界中で英語学習に対し等質的なゴールを設定するやり方をMonomodel Approachと呼ぶ。日本はこれとは対照的なアプローチ、Polymodel Approachを模索すべきである。このアプローチは英語学習の目標を等質的なものとして捕らえるのではなく、そこには様々な側面があり、それゆえアメリカ英語が唯一の目標言語である必要はないという考え方である。つまり外国語として英語が学ばれる日本においては、何をどのように学ぶかについて各学習者が個別のゴールを設定し、それに合わせて媒介言語 (アメリカ英語なのか、イギリス英語なのか、あるいは没文化的な国際語としての英語なのか) を選択し、どのような内容 (アメリカ文化についての知識集積なのか、医療関連の言語・社会学習なのか、世界各地で起こっている政治的、社会的、文化的な出来事についての学習なのか、あるいは日本

の文化についての学習なのか) について扱うのかを決定して行くことが理想であるとする。このようにKachruが指摘する「英語はネイティブ・スピーカーとコミュニケーションをとるために学ばれる」という単純化された英語学習の目的は間違った考え方であるだけではなく、国際語として世界のおよそ20億の人々にコミュニケーションの道具として使用されている英語のダイナミズムを見落とすことにもなる。そしてこのような考え方はアメリカ英語に偏重した日本の言語教育とどこか通底しているようにも感じられる。では、具体的に日本人にとっての真の英語教育のあり方とは一体どのようなものであろうか、次節で見て行く。

World Englishes という視点からの英語教育

日本は英語を外国語として学んでいるExpanding Circleの国である。よって自らの母語(第一言語)ではない英語という言語に対してはその必要性にはじまり、用途、態度、学び方までInner Circleの国々に住む非英語話者やOuter Circleの国々の話し手との考え方とは本質的に異なる。そこで「アメリカ英語化」とでも呼ぶべき世界規模で進行する言語的な潮流に流されることなく英語を学べるようにするためにはどうしたらよいのであろうか。これまでの議論を踏まえ、日本人のための英語教育のあり方を3つの観点から論じてみたい。

言語インプットのバラエティー

World Englishesの考え方とはまさにこのバラエティーの容認である。かつて植民地支配を受けた国や地域はその歴史の中で、そして個別の文化社会的な条件の中で、Inner Circleの英語から「独立した」新種の英語を確立し、それを日々の暮らしの中で同国民間のコミュニケーションの道具として用いている。無論、日本にはそのような英語の歴史も機能もない。よって日本人の使用するJapanese Englishとは一つのperformance varietyに過ぎず、日本における英語のモデルとはなりえない。前述のように、日本では戦後、アメリカ英語の影響が最も多大であったため英語教育にもアメリカ英語が浸透してきたことは事実である。そしてアメリカのソフト・パワーも手伝って、日本における言語インプットはアメリカ英語一辺倒の状態に近い。ここで問題が生じる。ある言語の一変種へのあまりにも極度な偏重はその変種を盲目的に正しい、優れたものであるという意識を作り上げ、その他の変種あるいはその他の言語を遠ざけることに寄与する (Königs 1999)。このような単一言語主義(monolingualism) は言語、そしてその背景にある文化から見た国際性や多様性への全面否定であり、世界の時流にも逆行する危険なことである。

では、この危険を最小限にとどめるにはどうしたらよいのか。解決策のひとつはアメリカ英語のインプットに加え、様々な英語のバリエーションを日本の英語教育に入れることである。そしてそれを人的資源の面から進めることが大事である。今後、教育機関は「国際化」の促進と英語学習者のコミュニケーション能力育成を目指し、ALTとして、あるいは

大学等の英語科目担当者として英語話者の需要が増えてくることが見込まれる。その際、アメリカ英語話者の数を上回る数のイギリス英語、オーストラリア英語、ニュージーランド英語、アイルランド英語などの英語話者を迎えることで英語教育の世界に多様性を根付かせる。さらにInner Circleの英語変種に加えOuter Circleの英語を英語教育に導入することもひとつの可能性である。これは現在あまり行われていない試みではあるが、例えばシンガポール英語やインド英語の話し手で言語教育のトレーニングを受けた資格者から英語を教わる機会を増やすという策である。Kachru (1992b) も学習者に多様な種類の英語に触れる機会 (variety exposure) を与えることの重要性を説く中で、その英語種はNative form (アメリカ英語など) とNon-native form (インド英語など) の双方の言語インプットの導入が効果的だと主張している。この動きは彼らが英語の「ネイティブ・スピーカー」とみなされるのかという議論がその根底にあったため、これまでなかなか進まなかったが、これほどまでに様々な種類、レベルでの話者が存在する世界の共通言語である英語は、幼少期からその教育を受け、現在でも日常的に使用している話者に関しては、「教養ある話し手」あるいは「本来話者」として、正当な英語を話すスピーカーとみなすことができると考える研究者も多い (Platt, Weber and Lian 1991, Richards and Tay 1985)。前述のKubota (2004) の研究結果でも日本人大学生の中で自らのモデルとする英語話者にOuter Circleを含めた人が11.9%、そしてどの英語かは無関係 (つまりOuter Circleの英語でも構わない) が18.1%で、計30%の大学生が潜在的にはOuter Circleの英語も認めているということになる。さらに学生たちは学校を卒業し、仕事に就くわけであるが、職務の一環として海外とのやり取り等で英語を使うことがあるかもしれない。そのような場合、実はその相手がOuter Circle (あるいはExpanding Circle) の英語話者であるということも珍しいことではないのである。それどころかアジアの国々との関係改善や交流促進、中国の台頭、あるいは様々な問題を抱える中東地域での日本の役割など、国家としての日本にとって、そして一人ひとりの日本人にとって近隣諸国との関係は非常に大事な問題である。重要なことは、英語が国際語として確立した今、もうそれは一国の言語ではなくなったということを前提に、世界の人々 (英語のネイティブ・スピーカー、非ネイティブ・スピーカーを問わず) と意思疎通がはかれる英語を用いコミュニケーションをとるためには、様々な種類の英語インプットに慣れておく必要があるということである。そういった考え方に立つと、やはりアメリカ英語一辺倒の姿勢には百害あって一利なしということになることは容易に予想できる。

さらに、授業の中でOuter Circleも含めた様々な英語に触れることは、それ自体が多様性、つまり他の英語の変種はもちろん、他の言語、文化、民族をも尊ぶ教育効果を学習者にもたらすと考えられる (村野井 2006)。例えば発音やリズム・抑揚の取り方などに関して、アメリカ英語 (やイギリス英語の容認発音Received Pronunciation) の発音の盲目的な「物まね」ではなく、各自が日本人としての英語発音に対してより肯定的な見方ができるようになり、結果、たとえperformanceレベルであっても音韻的な特徴を有するJapanese Englishなる

英語を自信を持って話すことにつながる。日本人が例えばアメリカ人を手本にし、アメリカ人のように話したり、コミュニケーションをとったりできるようになるためには非常に多くの時間と労力を必要とするが（そして結局その目標は果たせずじまいになることが多いのだが）、日本人的な英語であっても日本語を母語としない人々と相互理解ができる程度に国際語としての英語を学ぶことは達成可能である。World Englishesという考え方のもと、学習者にとってのインプットの多様性を重視することは、今後の日本の英語教育にとって不可欠な要素である。

言語使用における適切性

言葉を学ぶということは語彙や文法の知識を得るということのみを指すのではない。少なくとも言葉を使うために学ぶのであれば、そこにはいわゆる言語の構造や規則の理解に加え、言葉を適切に使えるよう様々な社会的、文化的な知識を得る必要がある。言語学ではこのような学習者が獲得しなければならない知識やスキルの総称をコミュニケーション能力 (communicative competence) と呼ぶ (Bachman 1990, Canale 1983, Canale and Swain 1980, Gumperz 1997, Hymes 1972, Swain 1985)。その能力のひとつが社会言語的能力 (sociolinguistic competence) とされるもので、それは目標言語の適切な使い方に関する社会文化的な規則の理解・実践を意味する。つまり、社会言語的な文脈においてある発話がどのように発せられ、またどのように理解されるかに関する知識を指すのだが、具体的には、目標言語における謝る、ほめる、依頼する、感謝を述べるといった一連の言語行為 (speech act) のやり方に関する知識やスキル、談話スタイルにおける適切性の規範に関する知識、会話者間に横たわる社会的な関係をどのように相手に対して示すかに関する知識などである (Canale and Swain 1980)。このようなコミュニケーション能力が言語学習にとって大切であるということに異論を唱える者はいない。だが社会言語的能力を論ずる際、その「適切さ」 (appropriateness) に関してはいろいろな問題が介在することもまた事実である (窪田 2005)。Nelson (1992) は Communicative Competence を「それぞれの文化が定める各文脈の中で適切に言語を使う能力」 (Nelson 1992: 327, 筆者訳) と定義しているが、どのような言語使用のあり方が適切であるかは各文化によって異なるため、あるひとつの言語文化から別の言語文化へ言語使用上の適切性を単純に「移植」することはできないと警告している。Kramersch (2004) は他の社会言語学者によって紹介された日本人の英語学習者の例を挙げ、社会言語的適切性についての問題提起をしている。そこではアメリカに住む2人の日本人が取り上げられているのだが、そのひとりには英語で会話をする際、何度もお辞儀 (bowing) をする日本人女性。アメリカ人の先生が会話中のお辞儀は米社会では適切な行動ではないため止めなさいと社会言語的ルールを教えようとするが、彼女はお辞儀は自分の文化であり、それをしないということは相手に敬意を表さないことになるため止めることはできない、と主張する。もうひとりにはファーストネームを使って自己紹介をする

（“My name is Taro, ...”）というレッスンの中で、自分のことは（‘Taro’ のようなファーストネームではなく）‘Mr. Tanaka’ と苗字で呼ぶようにと固辞する男性。この男性に対しアメリカ人の先生は対応に困っていたようである。これら2つのケースを通し様々な問題点が浮かび上がってくるが、特に以下の2点が問題であると思われる。まず、アメリカ人教師の行動は日本人の学習者に英語という言語を教えながら、実はアメリカ人（特にアングロサクソンで中流階級）の文化的価値観、つまりお辞儀と苗字使用に対する否定的見方を押し付けていることにはならないのか。そして2人の日本人の行動（お辞儀や苗字の使用）について他のアメリカ人もこの先生たちと同様に矯正すべき問題行動であるとみなしているのかという点である。いずれの問題点も詰まるところ、この社会言語的適切さ（sociolinguistic appropriateness）が誰にとっての適切さかという点に帰着する。もし目標言語の話者が考える適切性だとしたならば、アメリカ英語を学んでいる学習者はその言語を使っているアメリカ人のように話し、振る舞い、考えるべく最大限の努力をする、つまりアメリカ人のようにならなければならなくなり、これは個々のアイデンティティーに深く関わる問題となる。さらにこの“アメリカ人”とは実体のない虚像としてのアメリカ人の集合体であり、具体化できる個人ではないため、実はどのように話し、振る舞い、考えるのかは誰にもわからないのである。しかしながら今回のケースに関しては、女性も男性もアメリカに住み英語を第二言語として学んでいる日本人であるため、お辞儀や苗字の使用がたとえ自分の言語文化（日本語・日本文化）に照らし、適切であると考えられたとしても、アメリカという目標文化の中で不適切と判断される限りそこには何らかの代償が待っている。しかしこれも逆説的に考えれば、その自らが払う代償を覚悟さえしておけば、それ以上の大きな問題にはならないのである。

それでは、日本で英語を外国語として学ぶ大多数の学習者にとってこの社会言語的適切さの問題はどのように関わってくるのであろうか。これは特に一般的なスピーキング、会話、オーラル・コミュニケーション、ディスカッションというような英語で表現することを要求される授業においてその扱いが問われる。例えば、ペアワークで会話練習をする際、学習者によっては英語があまり得意ではないということから、英語で会話することに抵抗があったり、たどたどしい英語で話をする自分の姿に恥ずかしさを感じたりする者がいる。そこをなんとか口を開かせ英語による会話練習をさせるわけであるが、今度はその恥ずかしさからか会話中に相手の目をまったく見ず、視線を床に落としたまま言葉だけを発している。このような場面に出くわした際、英語で話す時には相手の目を見るよう指示を出すのが、実際、日本人にとって相手の目を見続けながら話をするのは簡単なことではない。もちろん日本の文化の中にも話を聞くときに相手の目を見ることは、その人の話を真剣に聞いている証拠であると言われるが、それと英語のネイティブ・スピーカーのアイコンタクト（eye contact）とはその集中度において大きな差がある。そんな状況の中でもやはり会話に使用している媒介言語が英語である限り、英語のネイティブ・スピーカーの会話の仕方が手本になると考え、

アイコンタクトの必要性を学習者に説き、そしてそれを実践させることが英語教育の責任なのであろうか。また、英語と日本語による言語行為 (speech act) を比較した場合、そこには大きな違いが存在する。これは言語行為自体が本質的に人間関係という点においてそれぞれの深層文化を反映するものだからである (Blum-Kulka, House and Kasper 1989) が、では例えば英語のネイティブ・スピーカーの謝罪の仕方と日本人英語学習者のそれが質的に異なる場合、ネイティブ・スピーカーにとって適切な謝罪の仕方を日本人英語学習者に教え込み、実践させることが英語教師の責任の範疇に含まれるのであろうか。たとえ「謝罪する」という行為がそれぞれ日米の文化の中でどのような意味を持ち、またどのように伝達されるべきかが規定されていたとしても、やはり学習者は自らのもつ社会言語的適切さを捨て去り、ネイティブ・スピーカーのやり方に従わねばならないのであろうか。このような問題に対する答えは英語が学習者にとって何のために学ばれるかという根本的な問いかけに立ち戻れば、即座に見つけられる。現在のこのグローバル化が進む世界情勢の中、英語の非ネイティブ・スピーカーは自国での、あるいは国際的な場での仕事に役立てるために英語を学ぶ、あるいは英語を使っているのである (Bowers 1999, Shaw 1985)。日本においてもその傾向は強く、多くの日本人は英語をある特定の国 (例えばアメリカ) で話されている言語であるから、あるいはその言語を話す文化に自分が同化したいからという動機で学んではいない。むしろ現在の、あるいは今後の仕事や教育という場で自らの可能性をさらに広めたいという動機が英語学習の原動力になっている。そして英語はそれを可能にする国際語なのである。

このような視点に立てば、アイコンタクトの問題も謝罪の正しい仕方もアメリカの言語文化から見た適切性にもとづいて学習者を「誘導する」必要はないということになる。今後、様々な文化においてアイコンタクトのような会話における適切さや言語行為遂行に関するパターンなどの研究がさらに進み、世界共通語としての英語を用いた異文化間コミュニケーションがより円滑に実現することが求められる。そしてアメリカ人の謝罪の仕方もイギリス人の依頼の仕方も、様々な文化における言語使用の研究のひとつに位置づけられればよいことになる。つまり Inner Circle に属する国で使用される英語はその国民間で使われる限りにおいて、文化差から誤解が生じることが少ないため、自分たちに馴染みのある言語使用上の適切さにもとづいてコミュニケーションをすればよいのだが、それが一旦国際語としての英語に姿を変えた瞬間、複数の「正当な」適切さが存在することになり、彼らはそれらに対して理解を示す義務を負う。言い換えれば、彼ら英語のネイティブ・スピーカーも国際語として英語が使われる文脈においてはアメリカ英語・イギリス英語といった個別言語としての英語を使うのではなく、どこの国とも結びつかない国際語としての英語 (International English) を用いてコミュニケーションをしなければならないのである。これが真の意味で英語が国際語化したということにほかならない。そしてこの主張の背景にはそれぞれの国や地域で発達してきた英語変種に英語としての正当性を付与するという World Englishes の考え方があろう。日本でも英語教育の中で当然、学習者の社会言語的能力を高めていかねばなら

ないが、その際、アメリカ文化の規範に盲目的に追従しているだけでは、真の国際語としての英語を学ぶことはできない。その追従の行き着くところは日本語のそして日本文化の軽視あるいは、津田（2005）の言うアメリカ英語や文化に対する日本人の「精神の自己植民地化」なのかもしれない。長きに渡って日本人が培ってきた日本人にとっての社会言語的適切さは、たとえ外国語教育の中でも大事にしていかねばならない。そして日本人は日本人として英語を使い、アメリカ人やイギリス人だけでなく、世界中の人々と助け合い、刺激し合って生きていくということを決して忘れてはならない。

何を教えるか—内容中心教授法（Content-based Instruction）

英語教育の中で学習者に何を教えるかという問題は、言い換えれば学習者の何を育てるのかという問題になる。これは英語教育に直接、間接に関わるすべての人間に常に突きつけられる重要なテーマである。それには英語構造の知識や英語の運用能力の向上といった元来言語教育に課せられている指導目標にはじまり、英語を通して得られる情報や知識と学習者自らの考えや意見とのインターアクションから生まれる価値観、世界観、ものの見方、発想力、感性、あるいは人間形成まで様々なものがそのターゲットとなりうる。そしてそれらを統合すると、英語教育は結局「教育」のひとつの形態ということになり、英語という外国語を扱う中で学習者の全人格（whole personality）を育てるという大きな使命を担う（村野井 2007）。このような観点から英語教育を見ていくと、従来のイギリスやアメリカの古典を中心とした文学作品を読んでいくことで言語構造を学ぶという訳読中心の英語教育や、アメリカやイギリスといったある特定の文化に焦点を当て、その国の人々の生活、スポーツ、芸能や芸術、名所、文化行事、時事的な出来事などをテーマとした教材を用い、英語スキルの練習をさせるという指導法などは、英語をアメリカ英語やイギリス英語という個別言語の文脈の中でしか捉えていない視野の狭い外国語教育であったと言える（Horibe 2000）。このような教材・題材の偏りは統合的な「育み」実現の壁となるだけでなく、これまでも見てきたように、アメリカ文化やイギリス文化といった英語圏の国々のプロパガンダにはなるが、それによって他の様々な異なる文化について知る機会を逃すことにもつながっていく。

では、各人がこの全人格の形成を可能にするためにはどのような内容が日本の英語教育でテーマとして取り上げられ、学習者に学ばれるべきなのだろうか。ここでまず確認しておかなければならないこととして、英語学習は何かについて学んでいく中で起こるということである。つまり何の文脈も存在しないところでの//音と/r/音の機械的な発音練習や、文脈から切り離れた単文の英訳・和訳といったようなスキル・トレーニングに終始するのではなく、言語が伝える内容をもとに、それを理解し、知識を自分の中に取り込み、そこから自分の考えを深め、そしてそれを他者に対し表現するという一連の能動的学習過程の中で、学習者は英語という言語を習得していくのである。よってその前提として内容中心教授法（Content-based Instruction）が英語教育の出発点とならなければならない。

ではその内容であるが、昨今、注目を浴びているのが言語意識教育 (Teaching Language Awareness) と言われるものである。これはイギリスを始めとしたヨーロッパで盛んに用いられている教育プログラムで、文化や言語、民族についての多様性や言語の普遍性といったようなテーマについて子供たちに話し合いをさせ、何らかの「気付き」を引き出すことを目的として作られている (太田 2003)。多言語社会のヨーロッパならではの発想であるが、子供たちが多感な時期に世界中の言語やそれを話す人々のことについて調べ、知識を得て、考えるようになれば、言語差別や民族差別といった問題についても意識するようになり、また国際語となった英語についても、ネイティブ・スピーカーと非ネイティブ・スピーカーが互いの立場からその役割を考える良いきっかけとなる。言語意識教育は日本の英語教育の中でも非常に効果的な内容中心教授法のテーマとして機能すると考えられる。これまでも見てきたように、日本では一般的に言語に対する意識が高くない。それは国内における日本語の通用性 (国中で日本語が使えないところは皆無といってもよい) や常用性、英語一辺倒の国民の意識、そして英語に関してはアメリカ英語に対する強烈な「信仰心」などがその理由として挙げられよう。この言語意識教育を採用し、英語の授業の中で世界の言語状況について学びながら言語スキルを学んでいくことで、日本人である自分がなぜここで英語を学んでいるのかという本質的な問いかけを自分自身にすることになり、そしてそれに対する答えを模索していく過程で、英語のスキルアップにも自発的に取り組むようになるだろう。ただし、言語意識教育を導入する時期には注意がいる。導入が早すぎた場合その効果に疑問があるため、ある程度世界についての知識を得た後ということで大学の英語科目での導入が望ましいと考えられる。

また最近、世界で起こっている出来事や地球市民全体に課せられている課題 (global issues) などをテーマにしたシラバスもよく目にする (Cates 1999, Higgins and Tanaka 1999, 赤木・島 1999)。これに類するものに English for world/global citizenship (世界市民としての英語)、Education for global understanding (国際理解教育)、Global education (国際教育) など様々な名称で呼ばれるアプローチがあるが、内容的にはどれもあまり大きな差はない。取り上げられる主なテーマは「環境」「人権」「貧困」「平和」「文化」「多様性」「国際社会」「市民社会」「異文化間コミュニケーション」などいずれも21世紀を生きる地球市民の一人として知っておくべき、そして考えなければならない内容である (村野井 2007)。学習者はこれら人類全体に関わる問題について様々な媒体を用いて何が起きているかを知り、それに対して自分はどう感じるか、自分には何ができるかを考え、そしてそれを他者に向けて発信する。この一連の学びの行程を国際語である英語を用いて行うのである。例えばアメリカ人の日々の暮らしを題材にした読み物を使った英語学習と、このような Global issues に関するインプットをもとにした英語学習が質的に大きく異なることは明らかであり、英語学習者という立場はもちろんのこと、現役の大学生としても目まぐるしく変わり行く世界で今何が起きているのか、世界では人々がそれに対しどのように対応しているのかを知る良い機会にもなる。英語によるコミュニケーションでは英語の文法や発音と

いった言語面での正確性ももちろん必要だが、相手に何を伝えられるか（つまり発信内容）が成功のもうひとつの要因となる。そういった鍛錬を可能にするのがGlobal issuesなどをレッスン・テーマに据えた英語教育であり、それは今の日本が掲げる「国際社会に生きる日本人の育成」という方向性にも合致するのである。

誰の英語を学ぶべきか

最後に日本人は一体誰の英語を学ぶべきかという問題について、別の角度からひとつの可能性を紹介したい。英語は無論、日本人の言葉ではない。しかしでは誰か特定の国に属する人たちのみを使用する言語なのかというと、その認識も現在では正しくない。英語はInner Circleの人々の母語であり、彼らの文化の中で自らのアイデンティティーとして脈々と受け継がれている一方、それは世界中の英語を母語としない人々にも開かれた言語であることから、誰もがアクセスする権利を有し、さらに非母語話者が自らの使用言語として自語化することも許される。結果、他の言語には考えられないほど数多くの変種が存在するため、英語から距離のあるところに住む人々が「英語を学ぶ」場合、ある特定の誰かの英語を学ぶことになる。日本ではこれまで戦前のイギリス英語、そして戦後のアメリカ英語と英語圏の二大勢力の英語が教育の場における中心であった（鈴木 2007）。しかし21世紀に入り、「世界のグローバル化」、あるいは「地球市民」というような表現で形容されるボーダーレス時代を迎え、教養としての英語から異言語間、異文化間、そして異民族間のコミュニケーションを可能にする国際語としての英語が必要とされてきている。

では実際にどの文化にも属すことのない「中立的」なコミュニケーションのための国際英語とはどんなものであるのか。Quirk (1985) はある特定の国で使われている英語を授業の中で外国語として教えることは不可能に近いとし、Nuclear Englishという言語モデルを提唱している。この特定の文化背景、文学、審美性や情緒性といったような非言語的要素を一切持たないNuclear Englishには以下の3つの特徴がある。

- ・現在話されているどの英語変種よりも簡単で、学ぶのに時間がかからない英語。
- ・コミュニケーションに適したものであり、教室での学習だけで十分なコミュニケーションが取れるレベルにまでなるような英語。
- ・学ぶ人口が増えていった場合、必要に応じて言語の拡大（語彙、文法など）が無理なく行えるような英語。

(Quirk 1985: 155-156, 筆者訳)

最初の特徴に挙げられているように、簡素化がNuclear Englishの最大の武器であるが、例えば文法に関する簡素化では、付加疑問文に付く最後の..., do you? や... wasn't she?などを..., isn't that right? や..., is that so? で統一するといった方法が紹介されている。これ以

外にも目的語を2つ取る文型から法の助動詞に至るまで多数の文法構造に関する簡素化の例が論じられている(Quirk 1985: pp.157-164)が、これらをすべて覚え、使いこなすには英語圏の話者でさえも練習が必要になるという。このように誰の国語(national language)でもなく、故に簡略化された使い勝手の良い英語を国際語として、英語教育の中の目標言語にするという考え方は理に叶っていると考えられる。そして日本人が話す国際語としての英語は「日本人英語」(Japanese English)という名のもと、ひとつの英語のバラエティーとして認識される日が来ないとも限らない。そしてその日本人英語を使い、しかし日本人というアイデンティティーを堅固に保ちながら多くの日本人が世界中の人々と相互理解できれば、これこそが真の意味での「国際化」(globalization)ではないだろうかと考える。

結び

永い間、日本人にとって英語とは近いところにあっても手の届かない「宝物」であった。いや、大多数にとっては今でもそうなのかもしれない。

英語は今や日本社会の至る所へ浸透し、日本人はそれを肯定的に受け入れている。まさに右を向いても左を向いても英語だらけである。テレビを見ても、電車に乗っても、お店に入っても、英語から逃れることはできない。その一方で英語を長きにわたり学んでいるにもかかわらず、多くの日本人が自分は英語が話せないと断言する。目の前にあるにもかかわらず手に入れることのできない宝物、それが英語である。そして宝物であるから一旦入手すれば様々な利益を運んで来てくれる。計り知れない利益と恩恵、これを日本人が獲得できないのは納得いかないと考えるのは至極当然なことである。ではなぜ英語ができないのか。いやなぜできないと考えるのか。一言で言えば日本人は自らの英語ではなく、誰かの英語を必死に真似ようとしてきたからである。その誰かとは現在、地球上でもっとも大きな力を持つアメリカである。「長いものに巻かれる」を美とし、アメリカへの迎合主義を貫いてきた結果、日本はアメリカ英語を手本にし、アメリカ文化を体得すべく努力してきた。しかしその結果、英語ができないと考える多くの国民を作ってしまったのである。国際化が凄まじいスピードで進行する中、日本人はそろそろ言葉を交わす相手は北米大陸以外にも世界中いたるところに存在しているということに気付かなければならない。そしてそれを英語教育というシステムの中で具現化していく必要がある。そのためには内容中心教授法の中で、特定の文化に関する内容ではなく地球規模で起こっている問題点や世界の多様性に目を向け、知識を得ることが求められる。多様性という点においては、授業の中で学習者に対し生の英語のインプットを与えられるもっとも身近な存在である先生についても、アメリカ英語の話者に限定するのではなく、Inner, Outerの区別なく様々な英語バラエティーの話者を積極的に日本に迎えることが重要である。そして英語使用の際に求められる社会言語的適切さについても、これまでのようにアメリカ人にとっての適切さを追い求める限り、英語を「話せる」日本人を輩出

することは無理である。既存の民族語としての英語に比べ、その構造において簡素化された国際語を日本語のアクセントを伴うが自信を持って発音する日本人は、涙ながらに自らのアイデンティティーを捨て去り、アメリカ人の社会言語的適切さに合わせる必要はない。むしろ世界中の人々がそれぞれの文化背景から出てくる英語を使い、意思疎通を図ることこそが自然で健全なInternational Communicationであると考えられる。そしてそれがまさに英語という宝が日本人にもたらしてくれる恩恵なのである。英語を話すことができれば世界中の人とコミュニケーションができる。国際性豊かな人間になれる。世界をまたにかけて仕事をすることができる。しかしこれらにはすべて「日本人として」英語を話すという前提があつてのことである。それを実現させるため、日本の英語教育にWorld Englishesという考え方の導入が急がれる。

References

- Agha, A. (2003). The social life of cultural value. *Language and Communication* 23: 231-273.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bell, A. (2001). Back in style: reworking audience design. In P. Eckert and J. R. Rickford, eds. *Style and Sociolinguistic Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blum-Kulka, S., House, J. and Kasper, G. (1989). Investigating cross cultural pragmatics: an introductory overview. In S. Blum-Kulka, J. House, and G. Kasper, eds. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Bowers, R. (1999). Whose culture does the English language learner want? Two case studies. In C. Gnutzmann, ed. *Teaching and Learning English as a Global Language: Native and Non-Native Perspective*. Tübingen, Germany: Stauffenburg-Verl.
- Braine, G. (1999). *Non-native Educators in English Language Teaching*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents
- Canale, M (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards and R. W. Schmidt, eds. *Language and Communication*. New York: Longman.

- Canale, M and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1/1: 1-47.
- Cates, K. A. (1999). Teaching English for world citizenship: key content areas. *The Language Teacher*, 23/2: 11-14.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33/2: 185-209.
- Coupland, N. (2001). Dialect stylization in radio talk. *Language in Society* 30: 45-375.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2002a). *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press. (斎藤兆史、三谷裕美訳. 2004. 消滅する言語 東京：中公新書)
- Crystal, D. (2002b). *The English Language*. London: Penguin Books.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eckert, P. (1989). *Jocks and Burnouts: Social Identity in the High School*. New York: Teachers College Press.
- Eckert, P. (2000). *Linguistic Variation As Social Practice: The Linguistic Construction of Identity in Belten High*. Oxford: Basil Blackwell.
- Eckert, P. (2001). Style and social meaning. In P. Eckert and J. R. Rickford, eds. *Style and Sociolinguistic Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goddard, J. (2001) Which varieties of English do you teach at your Jr./Sr. high school? *The Language Teacher*, 25/8: 21-24.
- Goto Butler, Y. (2007). Factors associated with the notion that native speakers are the ideal language teachers: An examination of elementary school teachers in Japan. *JALT Journal*, 29/1: 7-40.
- Gottlieb, N. (2005). *Language and Society in Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (1997). Communicative Competence. In N. Coupland and A. Jaworski, eds. *Sociolinguistics: A Reader and Coursebook*. London: Macmillan Press Ltd.
- Higgins, M. and Tanaka, B. M. (1999). Empowering ESL students for world citizenship. *The Language Teacher*, 23/2: 15-19.
- Horibe, H. (2000). Is English cinderella, a kidnapped or adopted child, or godzilla? Diverse perspectives and pedagogical conflicts. *JALT Journal*, 22/2: 326-340.
- House, J. (1999). Misunderstanding in intercultural communication: interactions in English as *lingua franca* and the myth of mutual intelligibility. In C.

- Gnutzmann, ed. *Teaching and Learning English as a Global Language: Native and Non-Native Perspective*. Tübingen, Germany: Stauffenburg-Verl.
- Hudson, G. (2000). *Essential Introductory Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride and J. Holmes, eds. *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Kachru, B. B. (1990). World Englishes and Applied Linguistics. *World Englishes*, 9/1: 3-20.
- Kachru, B. B. (1992a). Models for non-native Englishes. In B. B. Kachru, ed. *The Other Tongue: English across Cultures*. Urbana: University of Illinois Press.
- Kachru, B. B. (1992b). Teaching world Englishes. In B. B. Kachru, ed. *The Other Tongue: English across Cultures*. Urbana: University of Illinois Press.
- Kachru, B. B. and Nelson, C. L. (1996). World Englishes. In S. L. McKay and N. H. Hornberger, eds. *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Königs, F. G. (1999). To know English or not to know English: Some thoughts on the hegemony of English from a methodological point of view, with special reference to German as a foreign language. In C. Gnutzmann, ed. *Teaching and Learning English as a Global Language: Native and Non-Native Perspective*. Tübingen, Germany: Stauffenburg-Verl.
- Kramsch, C. (2004). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krauss, M. (1992). The world's language in crisis. *Language*, 68/1: 4-10.
- Kubota, M. (2004). Native speaker: a unitary fantasy of a diverse reality. *The Language Teacher*, 28/1: 3-9.
- Medgyes, P. (2001). Native or nonnative: who's worth more? *ELT Journal*, 46/4: 340-349.
- Melchers, G. and Shaw, P. (2003). *World Englishes: An Introduction*. London: Arnold.
- Nelson, C. L. (1992). My language, your culture: whose communicative competence? In B. B. Kachru, ed. *The Other Tongue*. Urbana: University of Illinois Press.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. New York: Longman.
- Pennycook, A. (1999). Pedagogical implications of different frameworks for understanding the global spread of English. In C. Gnutzmann, ed. *Teaching and Learning English as a Global Language: Native and Non-Native*

- Perspective*. Tübingen, Germany: Stauffenburg-Verl.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Platt, J., Weber, H. and Lian, H. M. (1984). *The New Englishes*. London: Routledge.
(飯島周訳. 1991. “新英語”の実相 東京: 松柏社)
- Quirk, R. (1985). International communication and the concept of nuclear English.
In L. E. Smith, ed. *English for Cross-cultural Communication*. New York: Palgrave Macmillan.
- Richards, J. C. and Tay, M. W. (1985). Norm and variability in language use and language learning. In L. E. Smith, ed. *English for Cross-cultural Communication*. New York: Palgrave Macmillan.
- Robinson, W. P. (2003). *Language in Social Worlds*. Oxford: Blackwell.
- Shaw, W. D. (1985). Asian student attitudes towards English. In L. E. Smith, ed. *English for Cross-cultural Communication*. New York: Palgrave Macmillan.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. In T. Skutnabb-Kangas and J. Cummins, eds. *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Spolsky, B. (1998). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University press.
- Sridhar, K. K. (1996). Societal multilingualism. In S. L. McKay and N. H. Hornberger, eds. *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strevens, P (1992). English as an international language: directions in the 1990s. In B. B. Kachru, ed. *The Other Tongue*. Urbana: University of Illinois Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass and C. G. Madden, eds. *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Widdowson, H. G. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28: 377-389.
- Wolfram, W. (2000). Language diversity and the public interest. *American Speech*. 75/3: 278-280
- Yamanaka, N. (2006). An evaluation of English textbooks in Japan from the viewpoint of nations in the Inner, Outer, Expanding circles. *JALT Journal*, 28/1:57-76.
- 赤木弥生・島幸子 (1999). 国際理解のための英語コミュニケーション～その方策と実践
The Language Teacher, 23/2: 33-36.
- 太田智可子 (2003). グローバル化と言語の多様性 山梨正明・有馬道子 (編著) 現代言語

学の潮流 東京：勁草書房

窪田光男 (2005). 第二言語習得とアイデンティティ：社会言語学的適切性習得のエスノ
グラフィック的ディスコース分析 東京：ひつじ書房

国際観光振興機構 (2007). 2006年1月～12月国籍別目的別訪日外客数 (確定値)

<http://www.jnto.go.jp/jpn/downloads/070412stat.pdf>

真田信治・庄司博史 (編) (2005). 日本の多言語社会 東京：岩波書店

鈴木孝夫 (2007). 日本人はなぜ英語ができないか 東京：岩波新書

田中克彦 (1991). 言語からみた民族と国家 東京：岩波書店

津田幸男 (編著) (1994). 英語支配への異論 東京：第三書館

津田幸男 (編著) (2005). 言語・情報・文化の英語支配 東京：明石書店

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会外国語専門部会 (第13回) 議事録・配
付資料「小学校における英語教育の在り方に係る現状と課題主な意見」文部科学省

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/015/06032707/002.htm

手塚順孝 (2004). 最近耳にするようになったWorld Englishesとはどのような考え方なので
しょうか？ 河原俊昭・山本忠行 (編) 多言語社会がやってきた 東京：くろしお出版

長谷川秀樹 (2000). 現代フランスにおける言語問題—地域語と欧州少数地域言語憲章をめ
ぐって— 立命館国際研究, 12/3.

法務省入国管理局 (2007). 広報資料「平成18年末現在における外国人登録者統計について」

<http://www.moj.go.jp/PRESS/070516-1.pdf>

村野井仁 (2006). 第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法 東京：大修館
書店

文部科学省 (2001). 英語指導方法等改善の推進に関する懇談会報告報道発表一覧「語学指
導等を行う外国青年招致事業」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/13/01/010110c.htm#04

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/siryu/015/04070501/009/
005.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/015/04070501/009/005.htm)

