

「国際英語論」が日本の英語教育に及ぼす影響

——その仕組みと課題——

塩 澤 正*

はじめに

日本の英語教育を語るとき必ず耳にするのは、「なぜこれほど時間と労力をかけているのに、いつまでも思ったほどの英語運用能力が身につかないのか」という質問である。個人要因や教育環境的要因や社会的要因などが複雑に絡み合い、簡単には答えられない。だが、応用言語学の知見に基づき、あえて単純に答えるとすれば、それは学習者の動機づけがあいまい（個人要因）で、言語使用の機会が圧倒的に不足し（教育環境的・社会的要因）、意味のあるかたち（meaningful）⁽¹⁾で言語使用の場を提供すべく授業展開するだけの資質を備えた教員を戦略的に育成してこなかった（教育環境的・言語教育政策的要因）からである、と言えるのではないだろうか。加えて、多様性重視の時代に実質的にはほぼ一つの外国語しか学べない状況を作り、学習者全員（全国民）に高いレベルの英語運用能力を求める日本の言語教育政策にも無理があることも間違いない。

だが、文部科学省も、また研究者らもそのようなことは十分理解している。そこで、日本の国の言語教育政策として、古くはALTの導入や2002年の『『英語が使える日本人』育成のための戦略構想』や翌年の『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』、そして2008年告示の『高等学校新指導要領』（文部科学省2008）に明記された「All (in) English授業の導入」、それに伴う教員の質の向上に関する取り組みなどが施行されてきた。最近では「複言語主義」の考え方を反映した英語教育⁽²⁾の実施などについても研究者の間では頻繁に議論されている。

しかし、授業を全て英語で行う訓練を受けてこなかった教員に、それを求めるのは難しい。

*人文学部教授—応用言語学・異文化コミュニケーション

英語で全て教えることに意味があると感じていない教員も多い。信念がないところによい教育はない。その上、文部科学省の検定教科書は、全て英語で書かれていないうえ、十分な言語活動が提供されていない。つまり、英語で授業を展開するには不向きな教科書なのだ。大学でこのような教育技術を持つ新任教員の育成には時間がかかる。また、「複言語主義」の考え方を反映した英語教育の実施は、考え方としては十分理解できるが、英語教育の目的や到達点などをガラリと変える必要があるため、簡単に日本に定着していくとは思えない。

「現行制度の枠内にとどまりながらも制度を弾力的に運用し、転換された学習目標モデルのもとで、英語との有意義な接触量を増やす」方法はないのだろうか。日本の英語学習者の大半を占める「疑似初心者」(false beginners)⁽³⁾に対して有効で、英語教員にとっても受け入れやすく、「実施容易性」の観点を重視したアプローチである。筆者は、それが「国際英語論」の考え方を取り入れた英語教育であると考えている。本小論では、そのように判断される根拠と国際英語論が及ぼす日本の英語教育への影響とその仕組みについて整理してみたい。また、いくつかの実践を紹介し、国際英語論を基にした英語学習が中間層を占める疑似初心者に有効であることを主張したい。最後に国際英語論の課題や限界についても触れる。

1. 母語話者モデルから“My English”モデルへの移行

英語疑似初心者に対して、国際英語論が最も大きな助けとなるのは、教員にも学習者にも、英語母語話者のように英語を使えるようになることを強要しない点である。学習者は母語話者のような発音を目指す必要もなく、英米の文化的背景知識がなければ理解不可能な英語慣用表現などを覚える必要もない。このような発想に基づき、学習者を「母語話者モデル」から解放することは、国際英語論の考え方を取り入れた英語教育を導入する最も大きな意義の一つである。母語話者のように話さなければならないという一種の心的束縛から学習者が解放されると、最終的な目的は「自分の英語」(“My English”)の確立だと気づく(塩澤 2009, 2014; 鈴木 1971, 1985; 田中 2016)。つまり、英語学習者が獲得する英語は、どこの英語をモデルにして学習しても、そのモデルとなった英語ではなく、程度の差こそあれ、母語の干渉が残る「自分の英語」にしか辿り着かないことを自覚するようになる。これは、目標を英語母語話者の英語としているが、その結果として、残念ながら母語の干渉が残る「自分の英語」にしか辿り着かないという意味ではない。「自分の英語」に辿り着くことが自然であり、肯定的に受け止めるべきであるという意味である。あるいは、さらに一歩進んで日本人としての価値観や発想形式がより豊かに表現できる英語が「自分の英語」であるとすれば、それこそが理想の姿であるとも言える。

これを本名 (2013: 13) は、「どのような英語をモデルにしたとしても、それを学習する過程で、各自の母語と母文化を組み込んでしまうのです。言語は自己表現の媒体だからです。

そこで世界の人々が一丸となって、まったく同じ英語を話すようにはならないのです」と表現している。さらに、本名（2013：143）は My English が生まれる過程を以下のような図で説明している。

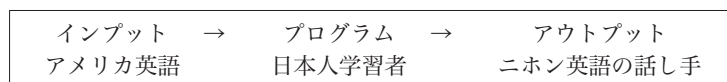


図1 日本人の英語学習モデル（本名 2013: 143）

簡単なモデルであるが、どのような英語をモデルとして学習しても、日本人学習者の中を
通って処理（プログラム）される限り、アウトプットは「ニホン英語の話し手」にしかなら
ないことをよく表している。この説明として、本名は「日本人は日本社会の中で学習するの
で、必ず日本語や日本文化の影響を受けます。そのために、日本人学習者は日本で学ぶかぎ
り、アメリカ英語そのものを獲得することは無理なのです。しかし、決して落胆する必要は
ありません。ニホン英語を獲得できるからです」（本名 2013：143）としている。また、そ
の「ニホン英語」も一様ではなく、実に様々だとしている。しかし、国際英語論の視点から
考えるなら、日本社会ではなく、たとえアメリカ社会で英語を長い間学習し、母語話者に近
い英語力を獲得したとしても、それはやはり学習者の「自分の英語」（“My English”）であ
るということになる。学習者の使う英語は、母語、教養、発想、経験、所属した地域・社会
文化などを反映した本人自身の英語、つまり「自分の英語」（“My English”）にしかならな
いからである。

1970 年代から日本人は日本人らしい英語を使うべきであると主張してきた鈴木（1971,
1985, 2011）も「国際英語とは自分英語である」（下線は筆者）と明言している。鈴木（1971）
は、日本人の英語はすでに母語話者のそれとは異なるのだから、English ではなく「～的な」
という意味の“～ic”という語尾を加えて、“Englic”と呼ぶべきだと主張する。日本人の英語
を English と呼ぶから、母語話者を目標にしなければならないと考えてしまうのだという主
張には、論理的整合性がある。

世界に目を向ければ、国際英語論という発想が広がる前から、Corder（1971: 151）は学習
者の発展途上の英語を interlanguage（Selinker 1972）とは呼ばず、idiosyncratic dialect と称し、
学習者固有のものであることを強調した。すでに 1948 年には、Block（1948）が、細かく見
れば発音、文法、語彙などの点で個人的な差が見られ、全く同じ言葉遣いをする人は 2 人と
いないという事実を鑑みて idiolect「個人（言）語」という言葉も提案している。Brown（2006）
も同様に、学習者の英語を self-contained linguistic system だとし、自ら構築しながら変化する
体系的なものとして肯定的に捉え、外国語学習には必要不可欠な段階であるとした。一見、
国際英語論とは相反する考え方を持っていると思われる研究者らも、かなり以前から、学習
発展段階にある個人の英語が持つ体系性や規則性に注目し、否定すべきものではないと述べ

ている。

また、Cook (1992, 1999, 2007) や藤原 (2014) も、学習者の発展段階の英語を、英語母語話者の英語を目標とする「中間言語モデル」ではなく、「多言語モデル」を使って説明しようとしている。英語学習とは学習者の母語から英語母語話者の英語へと近づく過程ではなく、母語を第一言語とし、英語を第二言語として、双方の影響を受けた「多言語能力」を獲得する過程として説明する。これは複数の言語が互いに影響を与え合い、総体として話者の言語能力や言語使用を構成するという見方であり、複言語主義の考え方に非常に近い。英語学習とは“My current English”から“My best possible English”に辿り着くまでの、「自分の英語」(“My English”)の確立過程と捉えることができる。母語話者の言語能力と比較した学習者の言語能力を「不足」や「欠如」と捉えるのではなく、現在のあるがままの言語能力を尊重したうえで、それをさらに高めるという発想は、複言語主義における機能的部分的能力の認知にも通じるものである。よって、「自分の英語」(“My English”)の確立は、目標に辿り着く前に目標言語能力が「化石化」(Selinker & Lamendella 1979)した、あるいは、早期の「安定化 (Stabilization)」(Long 2003: 521)に入ったと捉えるものではない。「自分の英語」の確立とは、学習者言語の発達段階 (Brown 2014: 246) で言えば、自ら誤り (Error) を修正することも可能な、ポスト・システムティックステージ (Postsystematic stage) に入り、自分のあるがままの英語力を駆使して、コミュニケーションを円滑に遂行できるだけの能力を有すること、と言い換えることができるかもしれない。

このように、国際英語論の考え方は、学習者を母語話者優越主義から解放し、国際的コミュニケーションで汎用性のある「自分の英語」(“My English”)の確立を目標と定めることを可能にする。学習者に実現可能性の高い目標を提供することから、動機づけにおける重要な要素を提供しているとも言えよう。また、“My English”を“My better English”そして、“My best possible English”に向けて発展させる過程として英語学習を捉える視点を提供するため、自分の英語と母語話者の英語とを比較する必要がなく、自分の英語を肯定的に受け止めることができるようになる (塩澤 2020)。これは、後述するが自己効力感 (Bandura 1997; 渡辺 2003) の高揚にもつながるのではないだろうか。

2. 「英語学習」から「英語使用」への移行

国際英語論に基づく「母語話者のように話す必要はない」「間違えながら学べばよい」「日本人は日本人らしい英語を使う方がよい」「だれもが自分の英語を使っている」「国際的な場での意思疎通が目的である」「自分の英語はアイデンティティの一つである」「母語話者英語より日本英語の方が国際的理解度が高いときもある」という言説は、疑似初心者中間層に安心感と解放感を与える。これがもたらす言語教育上の意義は大きい。

安心感や解放感、緊張や恥ずかしさのためになかなか英語で発話しようとしなかった学習者が、実際に英語を使い始める（言語使用が生じる）という効果をもたらす。恥ずかしさや緊張感を乗り越えて自分の感情をコントロールし、積極的に意思疎通を図ろうとする態度が生まれ、それが現実的な言語行動につながる。多くの若年層の疑似初心者（仮初心者）の課題は、英語は使わないと上達せず、アウトプットやインターアクションが必要だと認識しているが、その認識が実際の言語使用に結びつかないことである（塩澤 1997a, 1997b）。自分の中の心理的葛藤を克服してコミュニケーションを成立させようとする積極的な態度、またそれを行動に移す情意的な原動力が不足するために、教室内でさえも発話練習が成立しにくい。自分の感情をコントロールし、積極的にコミュニケーションを取ろうとする態度や能力が不十分なのである。国際英語論の考え方がもたらす解放感や安心感、不足している情意的なエネルギー、あるいは大胆さを疑似初心者（仮初心者）に与える。

このエネルギーは、「言語的情意能力（“Linguistic Affective Competence: LAC” – 以下 LAC）」と呼ぶべきものである（塩澤 1997a, 1997b, 2014）。LAC とは「自分の感情をコントロールし、異文化を持つ相手と顔を突きあわせて積極的にコミュニケーションを取ろうとする態度・能力」である。不安、緊張感、恥ずかしさ、あいまいさなどを乗り越え、学習者の内なる動機づけを外へ向けての「行動」として表現させる「エンジン」の役目を果たすものである。顔を突きあわせたコミュニケーション活動の中で、持っている知識や技術を言語表現行動へつなげるための火付け役が LAC である。それは感情と行動が直結している無垢な子供のように、自己を存分に表現する能力でもある。動機と行動、あるいはパフォーマンス（performance）とコンピテンス（competence）を結びつける、架け橋のような役割を果たすものとして理解できる。

国際英語論による心理的解放感、LAC を高め、その結果、パフォーマンスが増進する。パフォーマンスが増進することにより、実際に多様な英語と接触する機会が増加し、多様な英語変種の等価的な評価や多文化共生の難しさも実感されるようになる。世界の英語の変種を認識し、それを尊重し受け入れることは、簡単なことではない。アメリカ英語を学んだ者はオーストラリア英語やインド英語を聞くと「なんでそんな喋り方をするのだ。きちんと話せないのか」などと無意識に思ってしまうこともあるだろう。アフリカ系アメリカ英語を話す日本人学生に出会った英語教員が「そんな英語どこで習ったの？ きちんとした英語を話した方がいいですよ」と言ったとしても、珍しいことではあるまい。国際英語論の立場からは、話者の出身地域や社会階層にかかわらず、全て同様に価値のある英語のはずである。ところが、自分の英語と異なる変種の英語の話者にはどこか違和感を抱くこと、さらに、感情的に受け入れられないことは珍しいことではない。自分の英語とは異なるので心地よく感じず、聴きたくないのである。Jenkins (2003) も以下のように発言している。

…never easy because accents of English, the main factor of variation, are “closely bound up

with feelings ...”（英語の多様性というとき、その主な要素はなまりであるが、それは「……人間の感情と深く結びついている」。だから、決して簡単な話ではない）（Jenkins 2003: 37 筆者訳）

英語には多様性があり、それを尊重することが大切であると理解することはできるが、感情のレベルで受け入れることは難しい。国際結婚は問題ないと言う親が自分の子供のこととなると反対することとよく似ている。だが、この感情のレベルでも「他人の英語」を受け入れられない限り、それを尊重し、歩み寄ることなどできないのである。自分の心の中の葛藤と闘い、「何とかしてくれ！」と叫びたくなるような「なまり」の強い「妙な英語」を聞きながら、「それでいいのだ」と、自分を納得させることは、まさに LAC がなければできないことである。異なる変種の英語を、寛容をもって受け止め、観察し、歩み寄り、理解し、「自分の英語」（“My English”）を場に合わせながら調整することには、認知レベルにとどまらず、感情のレベルでの作業が要求されると言える。このように、国際英語論に基づいた英語学習では、LAC が活性化され、その結果として、英語使用の機会が生まれる。これは、国際英語論に基づいた英語教育の大きな利点であり、日本の英語教育への影響は大きい。

3. 「英語使用」への移行による自己効力感の伸長

国際英語論によってもたらされる安心感と解放感が英語使用を促進するなら、言語習得に最も重要なインプット、アウトプット、インターアクションが教室でも飛躍的に増える可能性がある。一定の言語的知識はあるが、使用の機会が不足しているため、それが内在化しない、あるいは言語の自動化が促されない疑似初心者中間層には、このインプット、アウトプット、インターアクションの増加が不可欠である。

また、インプット、アウトプット、インターアクションなどが増えれば、言語活動における成功体験が、内発的動機づけの重要な要素の一つである「有能さへの欲求」（自己効力感）を満たすこととなる（Bandura 1997; Ryan & Deci 2000; 渡辺 2003）。英語学習の 6～8 割を占める中間層の疑似初心者に最も欠けているものは、英語を使って意思疎通が行えたという成功体験や、やればできるという「自己効力感」だと考えられる。自己効力感に欠けると、言語活動に自信を持つことができず、間違いを恐れるあまり英語を使用せず、結果的にアウトプットやインターアクションの量が決定的に不足するという悪循環に陥る。しかし、「自己効力感」や「自分の英語」（“My English”）の確立という「実現可能な目標」があれば、学習を継続するために最も重要な内発的動機づけが刺激される。内発的動機づけがインプット、アウトプット、インターアクションを促し、その結果として自己効力感が高まり、それがまたインプット、アウトプット、インターアクションを促すという正のサイクルを確立さ

せることが可能となる。

本小論では実証的に「自己効力感」と国際英語論に基づく実践の関係を示すことができないが、参考として、筆者が勤務先の大学で担当している国際英語論の考え方を反映した「グローバル英語」という授業での学生の授業コメントを紹介して、一つの肯定的資料としたい。この授業では、国際英語論に関する講義の後、*Global Activator* (Shiozawa & King 2014) という国際英語論の考え方を反映した教材を使い、国際的汎用性を重視した英語を使用することに評価基準を置いている。英語を専攻する3年生が受講している。2018年秋学期の授業コメントには、「自分の英語に自信のなかった私ですが、沢山の自信につながりました」「私も恥ずかしがらず英語を話し、これからも学び続けようという気持ちになりました」「自分が話せないのではなく、話さないのだと実感できました」「今、自分が話せる英語を自信を持っていいんだと分かった気がします」「なまっても、伝えることの大切さや伝えようとする姿勢が大切だと思いました」「ある程度わかればいいという考え方の授業は私にとって自信を持たせてくれた良い機会でした」などがある（下線は自己効力感と関連のある語句）。33人の受講生の内、21人がこれに類似した自由記述を残している。「やはりアメリカ英語に懂れます」というコメントが1人、残りの11人は国際英語論や自己効力感とは無関係の回答である。「自分の英語」を間違いながらも伸ばさせるのだという国際英語論の考え方は、自分の英語への自信につながる事が窺える。

国際英語論の考え方を利用した授業における自己効力感の伸長は学習者のみならず、教育者についても言える。McKay (2002) は以下のように、国際英語論の考え方を利用した授業では、(非母語話者) 教員は授業における英語のモデルとして内円の国々の教育モデルに頼る必要もなく、目の前(拡大円圏)の学習者に合わせて適切な教育法を自らデザインし、自らコントロールすることができるとしている。

...educators need no longer look to Inner Circle countries for target models in pedagogy. Rather, local educators can take ownership of the teaching of EIL and design pedagogies that are appropriate to the local culture of learning. (McKey 2002: 103)

これは、教員が自らの英語をネイティブのそれと比べて、劣る、あるいは完璧ではないとして、自分の英語に対してある種の劣等感や罪悪感を持ちながら教壇に立つ必要がないことを意味している。Communicative Language Teaching (CLT) は、世界で広く受け入れられている言語教育アプローチの一つであるが、もともとこれはイギリスやアメリカを中心とした内円圏での英語教育を基盤としている。しかし、国際英語論の考え方に立てば、CLTは自分の教育環境 (culture of learning and teaching) (McKay 2002: 104) に合わせながら、自信を持って教えることができる可能性がある。教員自身もあるがままの自分の英語を国際的汎用性という基準から見つめ直し、授業を運営することが可能となるのである。

4. 多様性の尊重と寛容性の育成

英語が拡大した現状を容認するように思える国際英語論と、複数の言語が社会に存在することを肯定的に見る多言語主義、さらに複数の言語を使用する人間の能力に着目する複言語主義は、一見すると相容れないものと考えられがちである。しかし、これらは多様性の尊重という共通点を持つ。対象とするものが、複数の言語と多様な英語という違いはあるが、多様性を認識し、尊重することの価値に気づかせることに意義があると考ええる点では一致している。

また、複言語主義の重要な概念の一つに言語的寛容性がある。異なる言語に対する寛容性を育むことで異文化への寛容性を育むことも射程にある。これは、複文化主義や多文化共生の重要な概念でもある。国際英語論においても、寛容性は最も重要な概念の一つである。異なるのは、その扱う言語が多言語か、多様な英語変種かという点である。日本の公教育では、学習者が多様な言語に触れることは簡単ではないが、多様な英語変種に触れて言語的寛容性とその意義を学ぶことは工夫次第で比較的容易にできる。多様な英語を通して複言語主義を学ぶことができるのである。この意味で、国際英語論に根差した英語教育は、複言語主義に基づく言語教育と同じように、寛容性の大切さを学ぶ回路が組み込まれている。

さらに、母語話者を到達目標や学習モデルとしない点においても共通性がある。複言語主義では、言語を学ぶ基本的な目的を、互いの言語を話すことによる人的交流と、交流を通じた文化的アイデンティティの相互尊重にも求める。学習者は、統一的な学習モデルとしての母語話者を目指す必要はない。国際英語論においても英語を学ぶ目的は異文化や異言語背景を持つ人々の間での意思疎通であり、意思疎通が達成できる限りにおいて、到達目標や学習モデルは学習者それぞれで異なって構わない。学習者全員が非常に高いレベルでの言語運用能力の獲得を目指すというような必要性はないのである。それどころか、言語使用の場面においては、自分の英語レベルを下げるような調節さえ必要であり、このようなことができることが、国際英語論でいう本来の意味でのコミュニケーション遂行能力（communicative capability）（Widdowson 2003）と言える。例えば、日本人と中国人が英語で会話する場合、どちらもアメリカ人のように話す必要は全くない。互いに理解しやすいように、時には自分の英語の語彙レベルを下げ、あるいは母語話者の文化的背景知識が必要なイディオム表現などを避け、相手に理解されやすいように会話を調整する。相手にとって「アジアなまり」の英語の方が理解しやすいければ、談話中はそれを維持する。「自分の英語」を臨機応変に相手に合わせて調整し、意思疎通を成功させることに最も大きな意味がある。このように、到達目標や学習モデルさえ多様性が尊重されるのが国際英語論の考え方であり、複言語主義の発想と重なる部分がある。

日本で複言語主義に基づく外国語教育を推進するには制度や教員養成などの乗り越えるべ

き課題が多いことを考慮するなら、まずは国際英語論に基づく英語教育を進め、その後の展開として複言語主義に基づく外国語教育を位置づけることもできる。指導要領でも言及され、一般教員にもその概念を伝えることが難しくはない国際英語論は、複言語主義に基づく外国語教育を日本で普及させるための条件整備にも貢献するであろう。

5. 言語学習理論に基づいた国際英語論からのアプローチ

「国際英語論」に基づいた英語教育は、他の学習方法に比べて英語運用能力を効率的に向上させるという報告は筆者の知る限りない。これは一つには、総合的に「国際英語論」に基づいた英語教授法を用いて英語を学んだ実験グループと、そうでないコントロールグループを作って比較することの難しさから来ていると思われる。しかし、それ以上に大きなもう一つの理由は、「国際英語論」に基づいた英語教育は、もともと英語運用能力自体を速効的に上げることが狙っていないところにある。「国際英語論」の考え方を基にした英語教育は、英語自体や英語学習への態度の変容を期待しているのである。つまり、英語学習や自分の英語への認識や態度さえ変われば、英語への取り組みの姿勢や自信が変わり、言語使用の機会が増え、最終的には英語でのコミュニケーション遂行能力も上がる可能性があると考え。また、国際英語論は考え方であり教授法ではない。そのため、具体的な教授法やアクティビティーが十分に系統立って示されていない。これも「国際英語論」に基づいた英語教育が有効であるかどうかを証明しきれていない理由の一つであろう。

しかし、「国際英語論」の考え方を基盤にした英語教育とは、多様な英語、ひいては World Englishes の一つとしての「自分の英語 (My English)」を肯定的に認識し、英語の汎用性や Communicative Capability (Widdowson, 2015) を基準として英語を学び、教えるというものであることは明確である。この考え方を基本にした実践はどのようなものがあるか例を示してみたい。詳細な例は別の機会に譲るが、ここでは、二つの教授法を例にして、国際英語論を基にした授業実践にどのようにつながるか、また、日本の英語学習者の大半を占める「疑似初心者」になぜ有効なのかを考える。

まず、Form-Focused Instruction (FFI) (Long & Robinson 1998, 和泉 2009) を用いた実践を例に取る。FFI の考え方は、意味中心の教授法が言語学習にとって本質的であるという前提を持ち、さらに、形式に焦点を置いた明示的な指導が有効というものである。日本の中等教育においても、All in English で英語を教える場合には、この考え方が中心的になりつつある。簡単なやり取りの例を挙げれば以下のようなものである。これは、筆者の勤務する大学における「英語科教育法」の模擬授業での冒頭の一部である。以下の Teacher も Student も、履修学生が演じている。

Teacher: So, how was your weekend?

Student: I went out with other country people in this Sunday.

Teacher: Good. ...In this Sunday. You mean this Sunday?

Student: Yes, I went out with other county students this Sunday.

Teacher: Uh, you went out with international students this Sunday.

Student: Yes. Yes. With international students this Sunday.

Teacher: OK, can you tell me more about it ? (下線は筆者)

簡単なやり取りだが、教員が FFI やアウトプット仮説 (Swain 1993, 1995) でいう言語的「気づき」を促している。“In this Sunday”でも“other country people”でも言語的汎用性は十分にある。よって、教員は発話を止めたり否定はしない。だが、正確さや自然さが不足している。そこで、形式 (form) にフォーカスさせて、教師役の学生が生徒役の学生に対して半明示的な学習を促している場面である。国際英語論と関係したトピックや多様な英語を扱っているわけではないが、このように日常的な授業の導入部分でも、国際英語論の考え方のもと、FFI を使いながら、自分の英語を使うことを促し、自信を持たせることは可能である。

二つ目に、限られた時間内にとにかく沢山書くという言語活動を紹介する。国際英語論をもとにした英語教育では、汎用性、流暢さ、情報量などが重要な評価ポイントとなる。そこで「多読」や「多書」（言いたいことを間違いを気にせず沢山書いてみる）という言語活動が有効である。この活動により、「自分の英語 (My English)」を肯定的に認識し、通じたときの喜びを実感し、さらに学習が促進されるという実践例である。

以下は、筆者が担当する英語を専門とする2年生の授業での小テストの一部である。トピックは「田舎と都会とどちらに住みたいか」を問うものであり、「国際英語論の精神のもと、10分で可能な限り沢山書いてみてください」という補足を加えた。TOEIC® 試験では500点～600点の得点帯に位置する学習者たちだが、平均して130.2ワードの分量を持つ英文エッセイを書いている。最も多く書いた者は275ワードの文章を書いている。図2がそのサンプルである。左に10/10と書いてあるが、これは「言いたいことが言えたかどうか」という基準で自己採点をさせた結果である。文法的な誤りは少なくないが、導入、本文、結論というエッセイ形式を保ちながら、三つの理由を明確に記述しており、内容はよく理解できる。自己採点の高さからも、このエッセイの著者はこの文章に一定の満足感や自信があることが窺える。これだけ書ける学習者は疑似初心者とは言い難いが、若年層の平均的な英語疑似初心者に必要なのは、まさにこのような言語活動ではないだろうか。意味を伝えることを目的とし、情報が多いことや速く書けることを評価され、正確さなどの他の観点ではペナルティーはない。伝えることを中心に置くことで、多量のアウトプットを生み出すことが可能となる言語活動である。

筆者は、この後、田舎に住みたい者と、都会に住みたい者をペアに組ませて、簡易的なディ

D. 「将来、田舎に住みたいですか、それとも都会に住みたいですか。それはなぜですか。」具体的に英語で自由に書いてください。文法よりまずは伝わることが大切です。国際英語論の精神のもと、10分で可能な限り沢山書いてみてください。

In my future, I prefer living in countryside than living in urban. There are mainly 2 reasons.

The first reason why I'd love to live in countryside is that countryside is much quieter than urban. I love spending my time on reading a book or drawing a picture, to focus on my hobbies, the quiet place is necessary for me. However, if I lived in urban city, the noisy sounds by train & cars would be an obstacle of my concentration. So, the quiet place is needed for me.

The second reason why I prefer countryside to urban is that I can get along with not only neighbors but also people in the town. Now, I'm living in Takatana town. This place is located in the edge of Anjo city. In addition, it takes about 20 minutes to go to the station by a car. In the countryside, sometimes we feel sorry about the lack of transportation because the bus is the only transportation to go to the station for children & elderly. So, the bus became the communication place between elderly and children. In the bus, I had nothing to do, so I just watched the scenery. When I was doing it, the group of elderly talked to me and asked lots of questions. Thanks to this, I don't have to get bored in the bus. Actually, they're the regular customers in my workplace. So, I prefer countryside because there is opportunity to make friends with people.

In conclusion, living in a countryside gives me the opportunity to talk with people and quiet place. That's why I'd love to live in countryside rather than urban city.

10/10
[275]

図2 エッセイサンプル

バートを英語で行わせた。文字によるアウトプットを基にして、口頭によるインターアクションが笑い声とともに10分ほど続いた。将来という自分に関連するトピックでディベートしたことにより、「有意味学習」が成立したと言えよう。この時、学習者の頭の中には文法上の正確さや恥ずかしさはほとんどなかったのではないだろうか。あったのは、自分の意見を相手にぶつけることと、相手の意見を聞いて、反論することへの意識だけだろう。しかも、自分の英語で考え、話しているという体験も残る。

上記の二つの言語活動サンプルは、多様な英語への寛容性や自分の英語を肯定的に認めることを特段の目的としたものではない。しかし、中等教育や高等教育での一般的な授業で、国際英語論の考え方のもと、それぞれの授業の目的に合わせてこうした授業を展開することは十分可能であり、それこそが国際英語論に基づいた英語教育の強みでもある。新しい教材、教員の訓練、施設、制度などの変更を伴わずに、日常の授業で、素早く実践できるのが国際

英語論に基づく英語教育である。必要なのは教員と学習者の意識改革であり、積極的学習態度の養成である。もちろん、正確さを全く重視しない言語活動を常時展開するわけにはいかない。明示的な説明や新出語彙の暗記なども必要かもしれない。だが、若年層の6～8割にも及ぶ英語疑似初心者に足りないものがあるとすれば、英語でのインプット、アウトプット、そしてインターアクションである。その意味で、国際英語論に基づいた教育実践の疑似初心者への貢献は大きいと言えないだろうか。

6. 高い実現性

「All in English 授業の導入」では、「学習者の英語力不足」「英語教員自身の英語力不足」「教員の信念と行動」が課題である。だが、国際英語論に基づく All in English 授業では、“Native Speaker’s English”モデルから“My English”モデルへの移行が行われるため、「学習者の英語力不足」は決定的な障害とはならない。また、「英語教員自身の英語力不足」についても、教員に母語話者並みの英語力を求めるものではないため、英語で授業を行うことに対して不安を感じる教員でも十分取り組むことが可能である。さらに、国際英語論に基づく教科書や教材があれば理想的だが、必要条件ではなく、現行の検定教科書や大学の一般的な教科書でも実現可能である。

「教員の質の向上に関する取り組み」に関する課題としては、「教員養成（免許制度）」や各県の「教員採用」制度などがある。だが、国際英語論に基づく英語授業の実施にあたっては、法律や制度を変える必要性はない。現行制度下でも、基本的考え方を確認し、その授業への応用を工夫することで、実行可能である。教員になろうとする者が国際英語論の有効性を実感するうえでは留学が役立つであろうが、イギリスやアメリカ合衆国など内円の英語圏に留学する必要性がないため、比較的低廉な費用で済む点は利点である。むしろ、外円圏（フィリピンやマレーシアなど）や拡大円圏（韓国の大学内語学センターなど）に留学した方が、英語の多様性や英語の変種に対する寛容性を養うことができる（渡辺・羽井佐 2014, 2015）という意味で好ましいと言える。

国際英語論の考え方を現行の教員が受け入れるかどうかという疑問が残るが、これはこの考え方に対する誤解や理解不足から来ているものであろう。国際英語論を「とにかく通じる英語を教えればいい」、「誤った文法を容認させることになる」、「フィリピン英語などをモデルにはできない」、さらには「多様過ぎる世界の英語に触れさせることなど不可能」などと考えている教員もいるようだが、これは全て理解不足と言わざるを得ない。

国際英語論とは世界の多様な英語を英語の亜種やピジンとして捉えるのではなく、民族性や地域性が表れた英語として肯定的に認知し、尊重するという考え方である。言い換えれば国際英語論とは「世界の多様な英語（母語としての英語を含む）」とその使用に等しく価値を

認め、積極的に認知する考え方」である。狭義では「国際英語」とは、イギリスやアメリカ合衆国の旧植民地を中心に拡散し、独自の発達を遂げた個別の英語を指すが、英語教育の立場からするとそのような世界諸英語に限らず、「異言語を持つ話者の間で用いられる、意思疎通のための多様な英語」も含める。よって日常生活言語となっているフィリピン英語やインド英語のみならず、日本人が国際的なコミュニケーションの場で使う「日本人の英語」あるいは「日本英語」も、アメリカ人が国際的なコミュニケーションの場で使う母語としてのアメリカ標準英語（General American）もその一つとして考える。World Englishes（世界諸英語：国際英語の総称）に限定せず、English as a Lingua Franca（共通語としての英語）、あるいは English as an International Language（国際語としての英語）も含めて「国際英語」と考える。

こうやって考えると、「国際英語論」を基にした日本における授業の考え方としては、特に今までと同様にアメリカ英語をモデルとして教えることに全く問題はない。世界の諸英語に触れさせる必要もなければ、間違いだらけの英語を容認するような考え方でもない。モデルや文法や教科書は今までと同様で構わない。変えるのは英語に対する考え方である。つまり、自分の英語（My English）を多様な英語の一つとして認め、それを使って、言語活動を中心に間違えながらも自分の英語で授業展開を行い、学習者にも自分の英語を自信を持って使うことを奨励するだけである。この考え方に基づけば、英語教員が完璧な英語を流暢に使う必要もなく、英語の授業は基本的に英語で展開できるようになる。教室内の英語での言語活動が容易になり、そのインプット、アウトプット、インターアクションが英語の運用能力を上げ、ひいては正確さも上げるという仕組みである。ここを教員が理解すれば、授業が一気に活性化する。

以上のように国際英語論に基づく英語教育は高い実現性や実施容易性が認められる。

7. 国際英語論が日本の英語教育に影響を及ぼす仕組み

国際英語論が日本の英語教育に影響を及ぼす仕組みはどのようなになっているのだろうか。前項でも簡単に触れたが以下四つの段階に分けて考えてみたい。

まず、最初の段階として、EIL を中心とする国際英語論に基づく英語教育では、学習者は「母語話者のように話す必要はない」「間違えながら学べばよい」という安心感が与えられる。伝統的な母語話者の英語を唯一の目標とする Native Speaker (NS) モデルによる「心的束縛」から解放される。これが、日本の英語教育に対する国際英語論の最も大きな貢献であろう。EIL では、目標は母語話者の英語ではなく、英語を使用する全ての話者たちとのコミュニケーションであり、それを遂行するだけの英語能力があればよいと考える。よって、話者により目標が異なってもかまわない。最終的には学習者は自分が目標とする可能な限りの高い英語

(My best possible English) を目指せばよいということになる。この認識は、学習過程が進む中で、自分以外の日本人英語話者の英語や多様な英語との接触により、さらに深化することになる。教員は、多様な英語を授業で提供することが理想だが、必須ではない。なぜなら教師自身の英語がすでに多様な英語の一つのモデルであるからである。教員はロールモデルとなるべく、臆することなく、自分の英語を使い授業運営を進める。その中で、学習者は「言語的寛容性」を育み、最終的には「自分の英語」(My English) を肯定できるようになる。このようにして、まずは、母語話者のような英語を使わなければならないという「心的束縛」から学習者を解放することが、国際英語論に基づく英語教育の第1段階である。

次は言語的情意能力を高める段階である。「間違ってもいい」「自分の英語を使えばいい」「伝わるのが最も重要である」という態度は、学習者に大胆さ、あるいは言語的情意能力(“Linguistic Affective Competence”: 学習者の内なる動機づけを外へ向けての「行動」として表現させる「エンジン」の役目)を始動させる。この段階で、積極的に目標言語を使う「態度」が養成される。また、自信などなくても、まるで自信があるかのように英語を使う態度が大切であることに気づく。自分の英語を使うことによって自信をつけるという考え方である。自信がないから使わない、自信が出るまでできない、という態度がいままで多くの疑似初心者、そのままでのレベルにとどまらせてしまった理由ではないだろうか。そこで、自信がなくともとにかく、勇気を出して(情意能力を使って)自分の英語を使用する。また、世界には自分を含め、様々なレベルの多様な英語の話者がいることを認識し、自分の英語にも自信を持つことが、英語を積極的に使おうという態度につながる。これが第2段階である。

第3段階は、言語使用(input, output, interaction)の増加である。繰り返しになるが、英語を積極的に使う態度が出てくれば、教員と学習者双方の言語使用の劇的な増加につながる。知識を蓄えることが目的の「言語学習」から、言語を使用することが目的である「言語使用」への段階へとつながる。言語学習が「学習」から言語「習得」(Krashen 1985)へと変化する段階である。日本人学習者の英語能力が伸長しない大きな理由の一つは、単に英語を使わないからであろう。つまり、英語が知識のレベルにとどまり、言語使用(language use)のレベルまで届いていない。言語習得に不可欠なインプット、アウトプット、インターアクションの量が、疑似初心者には絶対的に不足している。

英語を使わないのは、身近に英語を使う機会が存在しないからである。せめて、授業中、言語活動に積極的に参加すればいいが、教師でさえも教室内で英語を積極的に使用しないことが少なくない。しかし、教師が英語を使わなければ、学習者も使えるようにはならない。国際英語論は、恥ずかしい、自信がないなどと思える必要がないことを教えてくれる。その意味で、日本の若年英語疑似初心者にとっては「救世主」と言ってもいいかもしれない。

ただ、これは国際英語論のみが持っている要素ではない。もともと、英語を使用する中で、正確さや流暢さを伸ばすのが、英語教育の中心的アプローチである Communicative Language Teaching (CLT) や Content and Language Integrated Learning (CLIL) の考え方でもある。よっ

て、国際英語論は、単独の「教授法」(method)として存在するものではなく、既存のアプローチを効果的に利用するための精神的支えでもあると言える。

最後の第4段階として、コミュニケーションを遂行できたという肯定経験から学習者の「自己効力感」が上がることを指摘しておきたい。成功体験が自己効力感である「有能さへの欲求」(Ryan & Deci 2000)を満たし、動機づけを高める可能性もある。この一連のサイクルが出来上がれば、学習者は英語でのコミュニケーション遂行能力(Communicative capability)(Widdowson 2003)を向上させ、「自分の英語」(My English)を自分が求めるレベルで運用することができるようになる。これで、「国際的汎用性」を学習・評価基準の中心に据えた英語学習・教育サイクルが始動し始める。また、言語に対する寛容性を育むことで異文化への寛容性を育むことも期待でき、これは複文化主義や多文化共生の理念とつながっていく。

以上が「国際英語論」が日本の英語教育に影響を及ぼす基本的な仕組みの考え方である。これらの一連の考え方を従来のNSモデルを中心とした英語教育と比較することでさらに理解が容易になる。以下、上記の一連の考え方の背景を一覧表に表してみた。国際英語論の考え方を反映した英語教育の枠組みと既存のNSモデルの比較である。

表1 NSモデルとEILモデルでの英語教育の枠組み比較

考え方	伝統的NSモデル	国際英語論 EIL モデル
目標	母語話者英語	My best possible English
英語の規範	US/UK 標準英語	多様な汎用性のある英語
目標とする話者	US/UK 母語話者	My best possible English user
想定される話者	母語話者	全ての英語話者
英語の所有者	母語話者	英語話者個人
話者の文化背景	内円圏	地域・社会・経験の異なる全ての文化
教員	母語話者教員 資格所有教員	教え方に長けた指導者・助言者
教授法	CLT/GTM etc.	CLT/GTM etc. with EIL in mind
言語活動	英語学習・英語習得	英語学習・自分の英語の習得
教材	US/UK 標準英語	汎用性のある英語
評価基準	Communicative Competence (正確さ、複雑さ、速さ、減点法)	Communicative Capability (国際的汎用性、情報量、流暢さ、課題遂行能力、ストラテジー、加点法、Can-do Statements)
母語の役割	否定的要因	言語基盤
英語の立場	英米の民族語として	共通語の一つとして(複言語主義)

8. 国際英語論の課題と限界

国際英語論は比較的新しい学問分野であり、十分な議論や研究がつくされていない領域が

あり、制約もある。最後に国際英語論の課題についても触れておく。

最も大きな制約は、考え方に賛成する研究者や教育者は少なくないが、教育上の具体策が十分に揃っていないために、これに基づく教え方に迷いを持つ者も多い、ということである。日本でもいくつか意欲的な提案、教材や実践（Shiozawa & King 2014; 河原 2010; 日野 2007; 吉川 2016）があるが、発話や統語や語彙など、どの程度の正確さがあれば国際的なコミュニケーションの場で通じるのか、配慮すべきポイントはどこにあるかなど、具体的な要素が授業実践で使えるほど体系的に示されておらず、この点は国際英語論の大きな課題であろう（藤原 2014）。日本の高校の英語教科書のほぼ全てがいまだにアメリカ英語で録音されているという現状にあって、教授法に関する具体的支援がないままに国際英語論に基づく英語を教えることは、教員個人にとっては非常に難しい。

また、「日本（人）英語」というものが明確になっていないところも国際英語論の制約の一つである。森住（2002）によれば「日本英語」とは日本的価値観や日本人アイデンティティを内包した英語変種だが、日本人が中学、高校、大学で8年間の英語学習で獲得した英語の一般的パターンと定義する者もいる（本名 1999）。日野（2008）は、「日本英語」とは国際コミュニケーションで日本的価値観を表すための英語としている。「日本英語」の実態や特徴は、徐々に明らかになっているが（藤原 2014; 下内 2016）、「日本英語」が存在すると言えるのか言えないのかも議論の余地があるとする主張もある（小宮 2007; 藤原 2014）。Morrow（1987）は、日本では Kachru の定義する制度化された（institutionalized）英語の変種の発生はないという。Shiroza（2008）も、日本国内で第二言語としての英語の必要性は低く「日本英語」が生まれることはないと考えている。このように「日本英語」の定義は言うに及ばず、日本人の英語の特徴がその学習段階で出てくる「中間言語」によるものなのか、言語「使用者」として恒久的なものなのかについては、いまだに定説はない。日本人の英語学習コーパスを使った藤原（2014）の研究などは「日本英語」の特徴を明らかにしようとする非常に意欲的な取り組みだが、「使用者」としての「日本英語」の特徴を記述したものなのか、「学習者」としての「日本英語」の特徴を明らかにしたものなのかは、やや不明瞭である。日本人の英語に特徴的な用法として、誤り（error）とは区別される言語的特徴（innovation）が日本英語に存在することは、まだ十分に論証されていない。小宮（2007）も日本英語の文法や語法における独自の特徴を記述しているが、誤り（error）なのか、言語的特徴（innovation）なのかを区別して調査するのは現実的には難しいとしている。これは、日本社会で英語を使用するという状況が限られているためである。「日本英語」の実態がはっきりしないまま、自分のアイデンティティの表れた英語としての「日本英語」を積極的に使いながら学ぶことを推奨されても、教員も学習者も戸惑うことは否めない。

最後に国際英語論の理念のもとでの評価の難しさについて触れたい。評価論と国際英語論の関連も、やはり十分に研究されていない領域の一つである。TOEFL® 試験や TOEIC® 試験などでは、基本的に文章がどの程度正確に読め、音声がどの程度理解可能かなどを基準にし

て、評価項目を文法や読解などといった下部領域に分け、不正確な解答を減点することによって学習者の英語力を評価してきた。ところが、「全体として意味が取れることに意義がある」「リスニング試験にインド英語を取り入れても問題ない」「短い正確な文よりも、誤りは多いが情報量の多い文章の方に価値がある」「民族性の強い表現も評価すべき」「母語の影響がある発音や表現はおおいに評価すべき」とする国際英語論の発想は、TOEIC® 試験で採用されているような観点項目別試験では妥当性に欠ける。

評価のポイントとしての国際的汎用性 (intelligibility) や国際的コミュニケーション能力 (communicative capability) を理論的に提示した研究 (Jenkins 2003; McNamara 2014; Widdowson 2015) はあるが、テストとしてどのような観点からどのように扱えばいいかという実践的提案まで至っていないのが現状である。評価論における理論から実践までの橋渡しが無いという現状が国際英語論の限界であり、課題の一つでもある。

しかし、教員が個人的にできることはある。例えば、授業内では、なまりや意味のやり取りに大きな支障を与えないような文法間違いを指摘せず、自分の英語で書き、口頭で表現する学習者の英語を高く評価することはできる。テストでは誤りは減点するが、情報量が多いものや、話者の文化が表れた表現などユニークなものには加点することも考えられる。大学の授業などでは、100点満点のテストで、文法的な間違いがあるにもかかわらず、加点方式によって100点を超える評価を与えることもできる。まずは授業内の到達度テストとして自己効力感を刺激して内発的動機づけに寄与するテストづくりに国際英語論の考え方を利用することはできよう。

まとめ

以上、国際英語論が日本の英語教育にもたらしうる影響とその仕組みについて整理した。国際英語論に基づく英語教育は、現行制度の枠内にとどまりながらも制度を弾力的に運用し、転換された学習目標モデルのもとで、英語との接触量や使用の機会を増やすものである。国際英語論に基づく英語教育は、教員と学習者双方の心理的不安を解消し、英語使用の場を作り出し、言語活動としてのインプットやアウトプットを増やすことが可能となる。特に新しい英語教授法や教材、教員の再教育も必要ない。変えるのは教員と学習者双方の「自分の英語」に対する意識のみである。もちろん、英語で meaningful な言語活動を展開するための方法論を学べば授業がさらに活性化することは間違いない。だが、その前提として、この国際英語論の考え方を利用し、自分の英語を多様な英語の一つと認識し、それを基に自信を持って言語活動を中心とした授業を組み立てる意識改革が必要不可欠である。このような意味で、国際英語論の考え方を反映させた英語教育が、現時点における日本の英語学習疑似初心者に対して最も有効で、英語教員にとっても受け入れやすく、「実施容易性」の観点を重視した

アプローチであると言えるのではないだろうか。

注

- (1) meaningful（有意味学習）とは Ausubel（1968）が提唱した学習において重要な要素である。学習者本人にとって学ぶ意味のあること、あるいは本人の生活と何らかのかたちで関係することを題材として学ぶことが、学習定着率の向上につながるという考え方である。英語学習を例に取れば“What’s the weather like?”とか“What day is it today?”などと、頻繁に小学校や中学校の英語の授業の始まりに教員が学習者に聞くことがあるが、これは学習者にとっては全く学ぶ意義がない質問であると考ええる。学習者は窓の外を見れば天気はわかる。当日が何曜日であるかなどということは、誰でも知っていることである。学ぶ本人にとって話したり学んだりする意義があることの方が学習効率はよいという考え方である。また、学習者の既知の情報に関連づけて学ぶことで、より効率的に学習ができるという考え方を言う。
- (2) 複言語主義では到達目標を母語話者とししない。また、学習者の学習段階での特定の領域やレベルでの言語使用を評価し、言語学習と異文化理解を統合的に捉える。さらに、複言語主義の考え方に基づけば、目標言語の習得のみが言語学習の目的とはならない。言語を通しての異文化への気づきや言語学習自体が言語を学ぶ目的となりうる。こうした考え方に基づくなら、異なった視点から、異なった目標に向けて、英語学習に取り組むこともできるようになる。
 理想的母語話者を目指さない、「部分的能力」の承認、権利としての言語生涯学習などの「CEFR 的アプローチ」は、日本の英語教育の考え方を根本から覆す可能性がある。大学においては、この考え方のもとに授業を展開することは十分可能であるうえ、日本の中・高等学校でも、複数の外国語履修の一般化を促す可能性がある。
- (3) 疑似初心者（false beginners）とは、「一定の期間、言語教育を受けたにもかかわらず、その言語運用能力が極端に低いため、言語学習を始めたばかりの学習者と変わらない者」を指して言う。ある程度の目標言語の知識を持っていながら、その運用能力が初心者（beginner）レベルにとどまっている学習者たちであり、本来の初心者（true beginners）とは意味合いが異なる。大学1年生疑似初心者と中学3年生の英語作文力を比較した中村・中尾・畑野（2005）によれば、疑似初心者の特徴は、アウトプットに使える単語数や異語数が少ない（運用する自信のない単語の使用を回避する傾向がある）、英作文で誤りのない節は皆無である、文法熟達度は中学3年生とほぼ同程度であるが、使える節や単語の種類に偏りがある、自分の弱点を過度に意識している、学習に対する不安感を抱いている、正しい文章を書かねばならないという思いこみが強い、などとしている。教育的には、正しさに対する過度の思いこみの解消がまず必要であり、英文をたくさん表出させ、自由に書かせるような作業や、誤りを否定しないことがよいとしている。

参考文献

〈英文〉

- Ausubel, David (1968) *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, Albert (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Block, Bernard (1948) A Set of Postulates for Phonemic Analysis. *Language* 24, 3-46.
- Brown, Douglas (2006, 2014) *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Longman.
- Cook, Vivian (1992) *Evidence for Multicompetence*. *Language Learning* 42(4), 557-591.
- Cook, Vivian (1999) Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly* 33(2), 185-209.
- Cook, Vivian (2007) The Goals of ELT: Reproducing Native-Speakers or Promoting Multicompetence Among Second Language Users? In Jim Cummins & Chris Davison (eds.) *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer, pp.237-248.
- Corder, Stephen (1971) Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 9(2), 147-160.
- Jenkins, Jennifer (2003) *World Englishes: A Resource Book for Students*. London: Routledge.
- Krashen, Steven (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Long, Michael (2003) Stabilization and Fossilization in Interlanguage Development. In C. Doughty & M. Ling (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 487-535). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Long, Michael & Robinson, Peter (1998) Focus on form: Theory, research and practice. In Doughty, Catherine; Williams, Jessica (eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- McKay, Sandra (2002) *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- McNamara, Tim (2014) 30 Years on—Evolution or Revolution? *Language Assessment Quarterly* 11(2), 226-232.
- Morrow, Phillip (1987) The Users and Uses of English in Japan. *World Englishes* 6(1), 49-62.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55(1), 68-78.
- Selinker, Larry (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10(3), 209-231.
- Selinker, Larry & Lamendella, James. (1979) The Role of Extrinsic Feedback in Interlanguage Fossilization: A Discussion of “Rule Fossilization: A Tentative Model. *Language Learning* 29, 365-375.
- Shiozawa, Tadashi & King, Gregory (2014) *Global Activator: Your English, My English, World Englishes!* Tokyo: Kinseido.
- Shiroza, Saran (2008) ‘Japanese English’: A Local Model or Negative Model. Paper delivered at the 14th IAWEL, City University of Hong Kong, December 4, 2008.
- Swain, Merrill (1993) The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren’t Enough. *Canadian Modern Language Review* 50(1), 158-164.
- Swain, Merrill (1995) Three Functions of Output in Second Language Learning. In Guy Cook & Barbara Seidlhofer (eds.) *Principle & Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H.G. Widdowson* (pp.125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, Henry G. (2003) *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, Henry (2015) Competence and Capability: Rethinking the Subject English. *Journal of Aisa TEFL* 12(1), 1-17.

〈邦文〉

- 和泉伸一 (2009) 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』大修館書店.
- 河原俊昭 (2010) 「世界の英語と文化をどのように教えるか」, 塩澤正・吉川寛・石川有香 (編) 『英語教育と文化－異文化コミュニケーション能力の育成』 (pp. 22-24) 大修館書店.
- 小宮富子 (2007) 「日本人英語における定冠詞の特徴と安定化について」 『アジア英語研究』 9, 7-24.
- 塩澤正 (1997a) 「“Affective Competence”－その理論と実践」 『中部大学人文学部研究論集』 2, 1-33.
- 塩澤正 (1997b) 「「感情」や「行動」に訴える授業」 『現代英語教育』 34 (9), 6-19.
- 塩澤正 (2009) 「「国際英語論」の視点から英語を学ぶ意義」 『中部大学人文学部研究論集』 22, 63-91.
- 塩澤正 (2014) 「「国際英語論」の視点にたった英語教育とは－具体的目標と留意点」 塩澤正・榎木蘭鉄也・倉橋洋子・小宮富子・下内充 (編) 『現代社会と英語－英語の多様性を見つめて』 (pp. 163-174) 金星堂.
- 塩澤正 (2020) 「「国際英語論」に基づく英語学習モデルの提案」 『中部大学人文学部研究論集』 43, 107-119.
- 下内充 (2016) 「日本人英語の発音・語彙」 塩澤正・吉川寛・倉橋洋子・小宮富子 (編) 『「国際英語論」で変わる日本の英語教育』 (pp.83-117) くろしお出版.
- 鈴木孝夫 (1971) 「English から Englic へ」 『英語教育』 19 (10), 4-5.
- 鈴木孝夫 (1985) 『武器としてのことば－茶の間の国際情報学』 (新潮選書), 新潮社.
- 鈴木孝夫 (2011) 『あなたは英語で戦えますか－国際英語とは自分英語である』 富山房インターナショナル.
- 田中茂範 (2016) 『英語を使いこなすための実践的学習法－ my English のすすめ』 大修館書店.
- 中村朋子・中尾有香・畑野善信 (2005) 「疑似初心者の自由英作文に見る英語運用能力－中学校3年生・大学1年生上位者との比較」 『中国地区英語教育学会研究紀要』 35, 19-27.
- 日野信行 (2007) 「「国際英語」教育の理念と原理」 『英語教育』 55 (13), 66-67.
- 日野信行 (2008) 「国際英語」小寺茂明・吉田晴世 (編) 『スペシャリストによる英語教育の理論と応用』 (pp.15-32) 松拍社.
- 藤原康弘 (2014) 『国際英語としての「日本英語」のコーパス研究－日本の英語教育の目標』 (シリーズ言語学と言語教育 31) ひつじ書房.
- 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』 アルク.
- 本名信行 (2013) 『国際英語としての英語－文化を超えた伝え合い』 富山房インターナショナル.
- 森住衛 (2002) 『言語教育文化学の可能性を求めて』 三省堂.
- 渡辺幸倫・羽井佐昭彦 (2014) 「フィリピン英語留学が言語態度に及ぼす影響－継時的インタビューを手掛かりに」 『相模女子大学文化研究』 32, 47-66.
- 渡辺幸倫・羽井佐昭彦 (2015) 「フィリピン英語留学が言語態度に及ぼす影響－継時的インタビュー及び参与観察を手掛かりに」 『相模女子大学文化研究』 33, 17-37.
- 渡辺三枝子 (編著) (2003) 『キャリアの心理学－キャリア支援への発達のアプローチ』 ナカニシヤ出版.
- 吉川寛 (2016) 「国際英語論とは」 塩澤正・吉川寛・倉橋洋子・小宮富子・下内充 (編) 『「国際英語論」で変わる日本の英語教育』 (pp.1-25) くろしお出版.

〈ウェブページ〉

文部科学省（2008）『高等学校新指導要領』学習指導要領データベース

<http://www.nier.go.jp/guideline/h20h/chap2-8.htm>（2022 年 4 月 5 日閲覧）

（2022 年 4 月 20 日受理）