

「国際英語論」への批判に答える

——3つの「国際英語論」の教育的意義と課題——

塩 澤 正*

はじめに

日本の英語教育に対する典型的な疑問に、「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」がある。これに、様々な形で日本の言語教育政策や英語教育界が反応してきた。そのいくつかは「All in English の授業の導入」、「教員の質の向上に関する取り組み」、「アクティブ・ラーニングの推奨」そして、「複言語主義の考え方を反映した英語教育の実施」などに表れている。ただ、実施容易性や効果の大きさという意味では、それぞれ課題が多い。筆者は、日本の英語学習の中間層を占める「疑似初心者」に対しては、現行制度の枠内に留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下で、英語との接触量を増やすアプローチが必要であると考えている。これが「国際英語論」の考え方を応用した英語教育である。本稿ではそのように判断される根拠について、3つの主な「国際英語論」(WE, ELF, EIL)の教育的意義や国際英語論内部の批判に答える形で考えてみたい。

1. 「国際英語論」の背景

すでに言語教育界の研究者や教育者には広く知られるようになった「国際英語論」の概念だが、まず、その定義や成り立ちを再度確認してみたい。

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、民族性や地域性が現れた英語として肯定的に認知し、尊重することが、国際英語論の基本的な考え方である。本小論では、「国際英語論」を「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」と定義する。狭義の「国際英語」とは、イギリ

* 人文学部教授一応用言語学・異文化間コミュニケーション

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、ここでは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」をも含める。よって日常的な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「ニホン英語」や、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。

まず、国際英語論という考え方が生まれた経緯を簡単に振り返ってみたい。現在、世界では、約 14 億（Crystal 1997）～17.5 億人（British Council 2013）、あるいは 20 億（本名 2002; 吉川 2016）の人々が英語をコミュニケーションの道具として使用していると言われている。英語母語話者が国民の多数を占める国のみならず、東南アジア、アフリカ東部、中米などの旧イギリス領植民地を中心に、英語が公用語あるいは第二の生活言語として広く使用されており、日本を含め多くの国々でも、英語が最重要外国語として学習されている。現実には、インターネットの発達やグローバリゼーションにより、世界の経済、外交、学問等の分野は、英語を無視しては成り立たない状況にある。

この英語の広がりとは、史上前例のない規模での単一言語（英語）の国際化と同時に、英語の多様化を生じさせた。旧イギリス領植民地の国々では、土着の言語や文化に合わせて個性豊かな英語が創り出され、教育、政治、ビジネス、メディアなどで使われるようになった。大航海時代に広まったイギリス英語や、19 世紀から 20 世紀にかけて、圧倒的な経済力と政治力を背景に世界に広まったアメリカ英語が、時間を経て多様な英語の変種に成長していったのである。だが、長い間、その地域性豊かな英語への評価は低く、ブローケン英語やピジン英語などと呼ばれ、その地域における二次的な媒介言語としてのみ認識されてきた。

1960 年代に入ると、インド英語に代表される地域英語変種も英語母語話者の英語と同等に認知および評価しようとする研究者も出てきた。Halliday, McIntosh & Stevens (1964) がその代表である。1970 年代には、徐々にその英語のユニークさと合理性が認知され、話者の母語や文化や価値観の反映された「正当な英語」としての評価が与えられるようになった (Smith 1976, 1978; Kachru 1976)。さらに、一国内の英語に対しても社会階層の変種が認識されるようになった。例えば、高層話体 (acrolect)、中層話体 (mesolect)、基層話体 (basilect) という概念である (Platt & Weber 1980)。高層話体は教育を受けた話者が使うイギリスの容認発音 (Received Pronunciation: RP) やアメリカ標準英語 (General American: GA) に近い変種であり、基層話体はかなり土着化された変種、中層話体はそれらの中間的な変種である。中層話体については、高層話体しか知らなくても、馴れれば十分に理解できる。基層話体は地域の独自性が強く、理解するには一定の学習が必要となる場合もある。現在、いずれの地

域でも基層話体話者が増加する傾向が見られるという（吉川・小宮・塩澤・倉橋・下内 2012）。また、所属社会階層によって異なるが、特に、高層話体話者らは状況に応じてそれぞれの変種を使い分ける。このように英語の各地域における変種、さらに、変種の中の変種についての認識と評価が徐々に高まったことが、「国際英語論」という考え方が広まる背景にあった。

これらの英語の多様性とその正当性が世界でより広く研究者や教育者の間で認識されるようになったのは Crystal (1990, 1997), Kachru (1982, 1986), Smith (1987) らによる論考の影響が強い。彼らは、世界には様々な英語が存在し、その話者の数は英語母語話者の数をはるかに上回ることを紹介した。前述のように、現在、共通語としての英語の話し手は約 14 億～20 億にも及ぶという。仮に 20 億とすると、このうち英語を「母語」として話す人は約 3 億人、「公用語」として話す人は約 10 億人、そして、「国際語」として話す人々は約 7 億人にもなるという（吉川 2016）。世界の人口が約 75 億とすると、約 3.8 人に 1 人が程度の差こそあれ英語を使っている、あるいは使うことができるということになる（McCrum 2010）。この状況を Kachru (1982, 1985) は、よく知られた Inner Circle（内円）、Outer Circle（外円）、Expanding Circle（拡張円）という用語で表現した。内円は英語を母語として使う人々の英語、外円は第二言語として英語を日常的に使うインドやフィリピンの英語、そして、拡張円とは日本人を含む英語を外国語として使う人々の英語である。Kachru のモデルによれば、内円に属す英語母語話者よりも、外円や拡張円に属する非英語母語話者の方がはるかに多い。英語の母語話者と非母語話者の数の割合はおよそ 3 億対 17 億である。日本語を話す非日本人の総数が、日本人の約 6 倍に及ぶなどという状況は想像もつかないが、これが英語をめぐる世界の状況である。

外円や拡張円に属する人口が内円に属する人々の数よりもはるかに多いということは、その外円や拡張円からの影響が無視できないということであり、母語話者の英語が非母語話者の英語によって変化を余儀なくされている場合もある。身近な例を挙げれば e-mail という単語の複数形である e-mails がある。mail は furniture や luggage と同じように、同じ種類の物（葉書や手紙）の総称を表すため、複数形にはできない不加算名詞である。これに electronic の頭文字の“e”がついた e-mail も本来なら不加算名詞であるはずであるから、“s”を加えて複数形にすることは許されない。実際、1995 年ごろまでは、e-mails という単語は非文法的であり、不適切とされていた（塩澤 1998）。しかし、外円や拡張円に属する 17 億の非母語話者達の用法は異なった。数の上で上回る非母語話者はインターネット上で e-mails という単語を使い始め、広く使われるようになっていった。徐々に母語話者達も e-mails という単語を使い始め、今ではこれを「非文法的な用法だ」として目くじらを立てる者はほとんどいない。さらに最近では、emails というハイフンなしの形態の方が広く認知されている。母語話者の英語が非母語話者の英語によって影響を受けた一例である。これは、柔道の国際化になぞらえられる。柔道が国際的に普及するにつれ、そのルールや柔道着の色

は変わってきた。「本家」にとって「いまいましい」ことかもしれないが、本名（1993）が指摘するように「多様化は国際化の代償」である。もはや「英語は母語話者の所有物」ではないのである。

英語を母語とするアメリカ人やイギリス人がそれぞれ独特の英語を話しているように、英語を母語としないアジア人、アフリカ人、ヨーロッパ人も特色のある英語を話している。そして、インド英語やシンガポール英語のように、それぞれが、独特の語彙や発音を有し、日常的に使われる言語として存在している。時には言語の中核をなす文法でさえ異なることがある（小宮 2007）。「国際英語論」では、発音に「なまり」や独特の表現があるとしても、それが一定の規則に基づき、広く使われているならば、決して「方言」でも、「ブローケンイングリッシュ」でもなく、正当な「英語（の変種の一つ）」だと考える。差異を肯定的に捉え、お互いの多様な英語を尊重することが、英語を世界共通語として学ぶ人々のとる態度であるべきという発想である。これが多様化する英語に対する国際英語論の基本的な考え方である。

このような考え方には懐疑的な向きもあるかもしれないが、実際にヨーロッパ、シンガポール、フィリピンなどの生活空間に身を置いて、地域性豊かな英語に触れると感覚としても理解できる。また、インド人、ナイジェリア人、ブータン人などの外円圏出身の人々と交流してみると、体感的によく理解できる。英語は彼らにとって母語ではないが、時には母語話者の英語よりも理解しやすい。世界的に通じる汎用性（intelligible）の高い英語である。このように、世界の多様な英語との接触やそれを使って意思疎通を図る英語話者との出会いが増えることは、英語という言語への認識に影響を及ぼすであろうし、それは英語教育にも作用しうる。「キチンとした英語の基本を教えるのが学校教育ですべきことだ」「本家本元はやはりイギリス英語やアメリカ英語であるから、それを基に教えるべきである」と考えがちな英語教師の間にも、徐々に、日本人は日本人らしい英語を使ってもいいのではないかという考え方が広まりつつあるという報告もある（吉川 2016）。

このように、好むと好まざるとにかかわらず、英語は世界各地で加速度的に変化している。アメリカ英語やイギリス英語だけを「本来の姿」として理解する態度は、現実と乖離しつつある。日本における外国語としての英語教育もこうした変化への対応が求められるであろう。

2. 3つの国際英語論

「国際英語論」と一口で言っても一様ではない。その研究対象やフォーカスにより、いくつか異なる考え方がある。伝統的には3つに分かれるが、どの立場をとるかにより研究対象や教育的なアプローチも異なる。国際英語論の概念が生まれた段階では、その研究対象は主に世界に拡散した英語の変種の記述と国内における言語規範上の独立および正当性に関する

議論が中心であった (Halliday, McIntosh, & Stevens 1964; 藤原 2014)。これがいわゆる WE (World Englishes) 論である。しかし、現在では、その研究の目的やフォーカスにより、さらに2つの理論が生まれている。それが、EIL (English as an International Language) 論と ELF (English as a Lingua Franca) 論である。以下、この3つに関して概観するが、他にも Global Englishes や English as an International Auxiliary Language などと表現する研究者もいることを添えておきたい。

2.1 WE (World Englishes) 論に関する評価と課題

WE (World Englishes) 論が初期段階から広まった考え方であり、その国際誌である *World Englishes* (Kingsley & Daniel 1982-) の影響もあり、上記の3つの概念を包括する意味で使われることも多い。だが、狭義の WE 論の研究の中心は国際語としての英語というより外円圏における「国内語としての新英語」(Smith 1978) の描写、分析、その独立性、正当性を主張することを主な目的としている (Berns 2008; 藤原 2014: 19)。もともとは Halliday, McIntosh, & Stevens (1964) を先駆者とする概念で、イギリスの旧植民地に置ける独自の英語が発達しつつあることを認識することから始まった (日野 2008)。だが、“World Englishes” という言葉を提唱し、広めたのはイリノイ大学 (The University of Illinois at Urbana-Champaign) の Braj Kachru である。Kachru は自身の出身国であるインドの英語の土着化や母語化を研究し、それがすでに公用語として定められている、教育言語として使われている、あるいは広く国内共通語として使用されている、などの制度化の状況を挙げて、母語英語と同様に「正当な英語」であると主張した (Kachru 1976, 1982)。また、以下のように、インド英語の「インドらしさ (“Indianness”)」が正統に認められ、評価・奨励されるべきと主張している。

The strength of the English language is in presenting the Americanness in its American variety, and the Englishness in its British variety. Let us, therefore, appreciate and encourage the Third World varieties of English too. The individuality of the Third World varieties, such as Indianness of its Indian variety, is contributing to the linguistic mosaic which the speakers of the English language have created in the English speaking world. The attitude toward these varieties ought to be one of appreciation and understanding. (Kachru 1976: 236)

(英語という言語の強みは、アメリカらしさはアメリカ英語で、イギリスらしさはイギリス英語で表せることにある。であるなら、第三世界の英語の変種も正当に評価し、推奨しようではないか。インドの変種におけるインドらしさのような第三世界の英語の個性は、世界の英語話者らが作り出した言語的多様性の構築に寄与しているのではないか。このような変種に対する態度は感謝と理解であるべきだろう。)(カチュル)(筆者訳)

前述したように、Kachru は世界の多様な英語をその母語性や制度的定着度により、3つの円を使って説明している。Kachru によれば、内円（Inner Circle）の英語は「確立した規範となる英語（established / norm-providing varieties）」であり、外円（Outer Circle）の英語は「制度化された規範になりうる英語（institutionalized / norm-developing varieties）」であり、拡大円（Expanding Circle）の英語は「場面依存的で規範にならない英語（performance / norm-dependent varieties）」である。内円の英語はイギリス、アメリカ、カナダ、オーストラリア、ニュージーランドなどの母語話者が使う英語（ENL: English as a Native Language）であり、外円の英語はインド、シンガポール、マレーシア、ナイジェリアなどの英語が第2言語や公用語として使われている地域の英語（ESL: English as a Second Language）であり、拡大円の英語は日本、韓国、中国、ヨーロッパ諸国や南米諸国などの英語の使用が日常的ではないところで外国語として学ばれている英語（English as a Foreign Language）ということになる。

Kachru (1985) の3円モデル（Three Circle Model）は、世界諸英語の正当性を世の中に知らしめたという点で、高く評価されている。だが、様々な変種を等価に評価すべきであるとしながら、基本的には母語話者が使う英語（内円の英語）と、公用語として使われる英語（外円の英語）のみを変種として評価し、拡大円の英語に関しては、制度性が低く場面依存的で規範にならない英語として、一段低い地位に置き、評価対象外としている点には問題がある。これは吉川（2016: 5）が言うように、Kachru が旧植民地宗主国と旧植民地国との対立構造を念頭に、国内での英語使用浸透性や公用語という制度を根拠として、内円の英語（イギリス英語）に対する外円の英語（インド英語）の非差別化と正当化を求めたためであろう。これは、国際英語論（WE）の限界でもある。

また、WE 論のもう一つの限界は、英語の変種を国際英語（World Englishes）と名づけながら、英語を国境や民族の枠を超えての言語としてではなく、「国内語としての英語（intranational use of English）」としてしか見ていない点にある。必然的に、言語の考察も、外円に位置する国の内部における英語に関するものに限定される。これでは、英語の国際的な場での使用やそれに伴う英語の働き、また拡張円に属する地域での教育的な価値やアプローチなどといった研究や実践へと発展しない。WE 論は、世界の多様な英語の存在とその価値を世の中に広めたという意味で、世界の非母語英語使用者に対するエンパワメントへの貢献は大きい。また、拡大円に分類される英語話者が自分の英語を肯定的に認識し、臆することなく使えるようになったという意味で教育的な価値がある。しかし、より教育的な視点を国際英語論に持ちこみ、新しい発展へと導いたのは、次に紹介する EIL 論や ELF 論である。

2.2 EIL（English as an International Language）論の評価と課題

EIL（English as an International Language）論は、ハワイ大学のイースト・ウエスト・セ

ンター (East-West Center) で生まれた概念で、ハワイという環境での非母語話者たちの英語使用をよく反映している。EIL 論の提唱者の Larry E. Smith は、ハワイで母語話者と非母語話者、あるいは異なる言語を持つ非母語話者同士が、意思疎通の手段として多様な英語を使うことに注目した。広域化と多様化で生まれたインド英語のような英語変種の国内使用ではなく、異言語話者間での国際使用の観点で多様な英語を捉えたのである。イースト・ウエスト・センターにおいて研究者や留学生らは英語を使って意思疎通を図っているが、その英語の変種は一つではなく、それぞれ互いの文化や価値観が表れた独自の英語変種を使い意思疎通を図っている。これに注目して Smith (1983) は EIL (English as an International Language) 論を展開した。

Smith は、英語をイギリスやアメリカの民族語として捉えず、「英語は世界に属する」と主張した。それぞれの国や地域の英語はそれぞれの文化を反映するものであり、英米文化に縛られるものではないとし、英語の「脱英米化」が必要であると訴えた。Smith (1983) は日本人の英語を例にして、以下のように、言語は文化の表現であり、日本人が英語を話すときにイギリス人やアメリカ人のように話す必要など全くないと発言している。以下がその一節である。

A Japanese doesn't need an appreciation of a British lifestyle in order to use English in his business dealings with a Malaysian.... (English) is the means of expression of the speaker's culture, not an imitation of the culture of Great Britain, the United States (Smith 1983: 77)

(日本人がマレーシア人と仕事の交渉で英語を使うのに、イギリスの生活スタイルを学ぶ必要はない。言語 (英語) はその話者の文化が現れたものであり、イギリス人やアメリカ人の真似事をする必要はない) (筆者訳)

このように EIL 論は国際的な場や、国内であつても異文化・異言語背景を持つ人々の間での意思疎通のための英語やその使用を研究対象とする。フィリピンやシンガポールのような国内言語としての英語は直接的な研究対象ではない。英語そのものより言語使用 (語用論や談話分析)、国際使用と教育への応用に焦点を当てている。EIL 論は、内円と外円の対立構造を中心とする限定的な「英語変種平等論」である WE 論を超えて、全ての英語変種の平等性に言及している点で評価される (日野 2008)。また、EIL 論では、拡大円での英語の土着化がどの地域や国でも起こりうると考えている点で、「日本英語」や「韓国英語」などの存在を肯定している。実際に学習者コーパスを使って日本人英語の特徴を研究した藤原 (2014) は、日本人英語の特徴として、機能語より内容語が多い、省略語を避ける、冠詞の使用が多い、ジャーナリズムでは人称代名詞は三人称単数形 (he/she) を複数代名詞形 (they) より頻繁に利用する、等位接続詞 (and, but など) の過剰使用が見られる、句動詞 (get out, come by など) は避けられる傾向にあるなどの日本人英語の特徴を抽出している。このよう

な研究が評価されるのは、EIL 論が登場したからである。

EIL 論によれば、日本人に特徴的な英語であっても、国際的な汎用性が保持されれば、全く問題ないばかりか、自文化の反映された英語として推奨できるとしている。例えば、双子は英語では twins だが、英米の母語話者はどちらが兄（姉）でどちらが弟（妹）ということは意識しない。同じ日に生まれた限り、双子がどちらかを my elder brother/sister とか my little brother/sister と呼ぶようなことはありえない。だが、日本人がそのような表現を使うことは、全く問題ないばかりか、これを日本文化が反映された日本英語の特徴として評価するというものである。さらに極端な例を挙げれば、I slept like a log.（泥のように眠った）と言うところを、log（丸太）という単語の代わりに mud（泥）を使って、I slept like mud. と表現することも、国際的な英語使用の場で汎用性（intelligibility）が見出されるなら可能であり、大いに奨励できるということになる⁽¹⁾。このように、EIL 論では、拡大円での英語の土着化や国際的場面での使用研究も可能にするという点で意義がある。

EIL 論は新しい教育的意義もあわせ持つ。EIL 論は、母語話者の英語を到達目標とする ESL（English as a Second Language）教育や、国内における教室外の英語使用を前提にしない EFL（English as a Foreign Language）の教育を超える新しい英語教育概念を提案している。母語英語と非母語英語との平等性を主張し、英語の脱英米化と自己文化に則った英語の使用を勧めている点、また国内での異なる母語話者間での英語使用などを想定している点で、英語学習の目的や使用場面の捉え方を広げている。特に、英語母語話者の英語を目標としない、自文化の発想形式や母語の影響の残る発音でよい、目標は“intelligible educated English”（理解可能な教養ある英語）（D’Angelo 2005, 2013; 吉川 2010; 吉川・小宮・塩澤・倉橋・下内 2012）である、などとしていることは、学習者に「到達可能な現実的目標」を与え、動機づけの観点からも大いに意義がある。Smith は英語学習者を「英語母語話者信仰」から解放するきっかけを作ったとも言える。ただ、小宮（2007）が主張するように、Smith は全ての英語変種の平等性を主張しておきながら、その容認は音韻と語彙の領域のみであり、統語の領域では消極的である点では議論の余地が残る。

2.3 ELF（English as a Lingua Franca）論の評価と課題

ELF（English as a Lingua Franca）論は、イギリスの Jenkins（2000, 2007）やオーストラリアの Seidlhofer（2001, 2009）らによって牽引されてきた国際英語論の考え方の一つである。ELF 論は、英語の国際共通語としての機能に着目しており、「外円、拡大円の英語変種を積極的に評価する」「母語話者英語への近さより非母語話者間での共通理解性（intelligibility）を重視する」といった点は、EIL 論と共通している。

しかし、ELF が EIL と大きく異なる点は、英語の多様性を評価しながらも、関心の中心をその統一性や共通性に置いた点である（Jenkins 2007）。それは“Lingua Franca”（共通語）

という言葉遣いにもよく表れている。Jenkins (2003, 2007) らは、主にヨーロッパの拡大円の英語話者のコーパスを作成し、そこから音韻的な共通核 (Lingua Franca Core) を抽出し、それをベースに相互理解度の高い標準英語変種の構築を試みた。共通核を拡大円の変種からのみ抽出するのは、内円の母語話者英語の規範性を避け第一言語を共有しない非母語話者間でのみ使用する共通媒介言語 (In its purest form, ELF is defined as a contact language used only among non-mother tongue speakers.) (Jenkins 2006: 160) と定義し、母語話者の規範性を排除して、「純粹」な非母語話者のための共通核を作ろうとしたためである。「純粹」とは、母語話者の英語とは異なるが、コミュニケーション上問題にならないような非母語話者特有の英語の共通核という意味である (Jenkins 2006: 161)。つまり、ELF 論とは、英語の非母語話者、特に拡大円の非母語話者らの英語使用の実態から、相互理解性を基準に共通核を作り、そこに教育的示唆を求めようと試みたものである。ELF 論は3つの国際英語論の中でも最も新しい研究領域であり、焦点が定まっていないという批判もある (藤原 2014)。また、この共通核が拡大円における英語教育に対して今後、規範として押し付けられるのではないかという不安 (D'Angelo 2013) や、多様性を評価しながら共通核を求めること自体に矛盾が潜んでいるという批判もある (Berns 2008)。

しかし、WE 論が研究対象としては全く無視し評価しなかった拡大円の英語、および英語使用が研究対象として扱われるようになったことは、ELF 論の大きな貢献である。また、多様性の中に共通性を求め、国際的な場で使う英語の相互理解度 (intelligibility) とは何かについて明らかにする取り組みがなされるようになった点も、ELF 論の貢献と言える。

2.4 教育的視点から見た3つの国際英語論

現場の英語教員としての立場、特に疑似初心者 (false beginners) 中間層への対応を考える立場では、WE (World Englishes) 論よりも、EIL (English as an International Language) 論や ELF (English as a Lingua Franca) 論の方に、より豊かな教育的示唆を見出すことができる。それは、中間層こそ日本の英語学習者の「マス」であり、ここを変えることが、日本の英語教育を大きく変えることに繋がるというのが本論文の主旨であるからである。WE 研究は国内語としての英語種の分析や語用に関心が高く、教育面まで配慮していないことが多い。

つまり、公用語や教育言語としての役割の有無や、国内での制度化の状況などを重要視する WE 論は、英語の多様性を支持するものの、英語変種の国内使用の状況やその言語自体の分析が主な研究であり、拡大円での教育に関する示唆に欠ける。日本のような拡大円での英語教育を考えると、地域的な多様性ではなく、個人や社会の多様性から英語を捉えようとする EIL 論や ELF 論の方が教育的意義は深い。さらに、EIL 論は学習者の出身国の英語変種を基盤としながら、同時に国際的にも通用する英語話者をどのように育てるかという視

点が際立っており、日本における英語教育への豊富な示唆が得られる。

以降も「国際英語論」について論じていくが、以降では「国際英語論」を、基本的に EIL 論を指すものとして用いる。

3. 国際英語論への批判

国際英語論は、学習者に「英語母語話者の英語を目指さなくてもよい」「自分の英語を、自信を持って使えばよい」「評価基準は国際的通用度である」というメッセージを伝えるものである。特に、疑似初心者中間層にとっては、英語学習に関する新しい視点をもたらし、学習目的や学習方法の見直しを促す可能性がある。しかし、国際英語論に基づく英語教育を根づかせるには、課題や限界を踏まえておく必要がある。以下では、国際英語論に対する批判の検討を通じて、課題や限界を確認する。

3.1 英語帝国主義の助長

国際英語論への批判の多くは、世界で最大 20 億人もの人が単一の言語を使用することへの懸念に由来する。「国際英語論とは、結局は英語の使用を提唱するものであり、英米英語の主流の座は揺るがず、アングロサクソンによる世界支配を強化するものだ」という主張である（河原 2010）。いわゆる「英語帝国主義」に対する懸念である。英語帝国主義とは、巨大言語である英語の世界的な拡大によってもたらされる英語支配によって、非英語圏が言語的・文化的・経済的・外交的に不利な立場に追いやられているという見方である。こうした見方に立ち、日本での英語の普及が日本人の精神の「自己植民地化」に繋がると主張する研究者もいる（大石 1990; 津田 1990; 中村 2004）。木村（2016）、鈴木（1985）、津田（1990）、西山・平畑（2014）らはそれぞれ、言語の平等性から見て単一言語を国際共通語とすること自体に問題がある、英語が国際共通語として適当かどうかの確たる根拠はない、英語のみを推奨することはグローバル化とは逆行する、まずは日本語の国際化を考えるべきなどと、強く批判している。また、大谷（2007）も日本の英語教育には「国際語としての英語」に対する過度の信仰があり、それ以外の外国語には目もくれない姿勢を生んでしまったと嘆いている。

これらの批判は正当であり、それ自体は十分理解でき、同意もできる。だが、一定の留保も必要であろう。確かに英語のみを国際共通語に定めることは言語の平等性から考えても問題だが、国際英語論は英語のみを国際共通語にすることを主張しているわけではない。国際英語論が問題とみなしているのは、「母語話者の英語」のみが国際的な規範となり、非母語話者の英語が否定的に捉えられる事態である。「英語帝国主義」を迫認する態度と、国際英

語論とは一線を画している。むしろ、多様な英語（母語ではない英語）を等しく評価すべきと主張する点で、全ての言語に対する平等性に立脚する英語帝国主義批判とは相似形を描いている。吉川（2016: 17）は「国際英語論」と「英語帝国主義」を同列で捉えることは的外れだと断じている。

国際英語論は、確かに「英語の下で」平等を主張しているが、他言語を差別したり排除したりする視座を持たないし、ましてや「英語の地球的浸透」を目標としている訳ではない。好むと好まざるとにかかわらず「地球的に浸透」してしまった英語の現状をどのように認識するかを論じているのである。また、「地球的に浸透」した英語に、英米人の文化性や精神性を極力排除するよう提言しているのである。ある意味、英語帝国主義と共通性を感じる。英語帝国主義からの批判は国際英語論への批判というより母語話者英語優越論へ向けられるものである。（吉川 2016: 17）

吉川が述べているように、国際英語論は、すでに生じてしまっている事態に対してどのような態度をとるのか、という問いに対する一つの現実的な回答と捉えるべきであり、いふならば善後策である。

3.2 誤りの容認と助長

国際英語論に対する最大の批判は、通じればよいというような態度で英語を学んだり教えたりすべきではない、というもののだろう。正しい見本を示さないと正しい英語は学べない（Phillipson 1992）という主張である。実際の学校試験などでは流暢さよりも正確さを確認するものが多く、こうした懸念が生じる背景は理解できる。確かに、通じればよいというような態度で英語を学び、教えることは、統語的な誤りや音韻的な問題を等閑視する、あるいは助長してしまう可能性があり、注意が必要である。しかし、最初から正確さのみを求める言語学習ではアウトプットが伸び悩む。言語習得に関するアウトプット理論によるなら、自分の意図するところを相手に理解させようとする過程で、自分の英語の不足部分に気づき、言語的仮説の検証を通じて理解可能なインプットやアウトプットが増え、言語的知識が内在化し、最終的に英語習得が促される（Gass 1997; Long 1996; Pica 1994; Swain 1985, 1993, 1995）。

現在、広く受け入れられているコミュニケーション・アプローチでも基本的な考え方はほぼ同じである。これまでの日本の英語教育においては「通じればよい」という態度が不足していたために、英語でまとまりのある文章がなかなか書けない、あるいは、数分の発話も継続できないというような疑似初心者が存在し続けているのではないか。これはリーディングやリスニングのようなインプット活動においても同じである。全てを正確に理解しなければな

らないという発想に縛られた結果、1時間かけて1ページも読み進めない、あるいは、分からない単語が一つあると気になってそれ以上先が聴き取れないというような学習者は少なくない。「その時に通じれば後はどうでもよい」というような態度は英語学習を続ける上では確かに問題だが、「大まかでもまずは通じればよい」という態度であれば、目標言語を意思疎通の手段として使うことに繋がるであろう。しかも、もともと国際英語論は通じればよいという立場にあるわけでもない。話者の母語や文化的要素が現れた英語を認知しようというのが主旨であり、文法規範から外れた英語や国際的汎用性の低い英語を看過しているわけではない。

3.3 モデルやスタンダードの欠如

学習者が結果として自分の母語の影響が残る英語を話すようになったとしても、モデルはあくまで英語母語話者を設定すべきであり、モデルや基準は内円の英語であるべきだという批判がある。モデルに誤りが多く、基準が明確でない場合は、学習者は誤った英語を身につけ、教養のない英語（uneducated English）を使用するようになるのではないかという懸念に基づくものと言える。

学習者には、目標とする英語のモデルが必要であることは間違いない。英語の多様性を肯定する立場であるからといって、イギリス英語と日本人英語とインド英語を無秩序に混ぜたような英語を教えるわけにはいかない。そもそも、そのような英語は存在しない。問題はどの変種をモデルとするかである。誤解を恐れずに言えば、モデルは「どれでもいい」のではないだろうか。アメリカ英語やイギリス英語も英語の変種の一つである。その英語が、教員が学び、適切に指導できる英語であるなら、それをモデルとして教えるべきであろう。また、教員自身の英語が国際的に通用するものなら、多少日本語の影響が残る英語でも、それは学習者にとって十分立派なモデルとなりうるであろう。

モデルをどのように定めても、学習者が習得する英語は、最終的には筆者の主張する「自分の英語」（“My English”）に帰結せざるをえないと考えれば、国際的に汎用性の高い（intelligible な）英語であれば、どの変種でもモデルになりうるというのが国際英語論の基本的な立場である。したがって、日本の英語教育現場でフィリピン英語やインド英語をモデルとしても全く支障はないということになる。モデルは内円の母語話者英語である必要性はない。日本語の影響がある文章や発音も、十分機能するモデルになりうるであろう。

どの変種をモデルにしてもよい、ということは、内円の英語をモデルとすることもできるということだが、もし内円の英語がモデルであれば、最終目標はやはり母語話者並みの言語能力であるべきだ、という主張もある。モデルは必然的に模倣活動を要求するが、国際英語論の考え方では、模倣はあくまでプロセスであり、目標ではない。「お手本」をまねることで上達し、やがては自分を表現する「自分の英語」を身につけることに最終目標がある。た

とえアメリカ英語をモデルとしても、アメリカ英語を身につける必要は全くないばかりか、前述したようにそれは不可能に近い。国際英語論の教育的意義は、母語話者モデルからの脱却であり、その結果としてのインターアクションやインプットの促進と、最終的な英語運用能力の向上である。内円の英語をモデルとすることに問題はないが、目標とすることは強く否定される。

国際英語論とは、世界の多様な英語を等しく価値があるものとして認め合うことから始まる。しかし、それは、言語の背景に使用実態や文化や人間が見えない「国際英語」というニュートラルな英語を教えるべきであるという主張を意味しない。すでに述べたように、母音や語彙、表現のポイントとなる共通項を明らかにする World Standard English の standard や Core English の core を記述する試みもある (Jenkins 2003; Svartvik & Leech 2006)。これらの試みの目的はあくまで変種中の共通性を確認し、それを土台として、それぞれの学習者個人が自分の英語を確立することを支援することにある。地域性豊かな英語の特徴や国際通用度を記述し、英語の変種の中にあっても押さえるべき点を示し、学習者が自分の英語を含む多様な英語とどのように付き合うべきかに関して、指針を示すものと言える。

3.4 言語の深みや文化的要素の欠如

相互理解度を基準とする単純化した英語を使うことを奨励することは、英語の深みや文化的な要素を削いでしまうという批判もある。言葉と文化は切り離すことはできず (Condon 1973; Donne 1624 [1975]; Martin & Nakayama 2000; 塩澤・吉川・石川 2010; 吉田 1992)、言葉は文化の表現であり (Brown 2006)、単純化した言葉で本当の意味の自己表現はできないという主張である。国際英語論も同じ立場にあり、言語の深みや文化的要素を排除したような英語を使用することは推奨していない。それどころか話者の文化や言語的背景の匂いがする英語を使うことこそ本来の姿であり、それしかできないと主張しているのである (塩澤 2016; 日野 2008)。

また、国際英語とは単純化された英語とは同義ではない。基礎的な語彙や単純な文法を使いゆっくり話せば、確かに理解されやすいうえ、相手への配慮となる場合もある。相手に合わせて語彙やスピードを調整して、互いに理解可能な英語を話そうとすることが、結果的に、単純な構造の英語を使うことに繋がる場合もある。だが、国際学会や国際政治の現場で交わされる英語も国際英語であるが、決して語彙を単純化し、ゆっくり話しているわけではない。国際会議などでの英語変種使用者は、非常に専門的な語彙で深い内容の話を、限られた時間で伝えている。このような場面では、正確で深い内容の話を可能な限り聴衆に理解されやすい形で伝えることが求められるが、そのためにアメリカ英語 (GA) やイギリス英語 (RP) を使う必然性はない。こうした場面で使われる英語も国際英語の変種の一つとしての My English なのである。その英語の背景には、アメリカやイギリスの文化はないかもしれないが、

話者の言語的・文化的背景や経験は内包されている。

国際英語論は決して言語の深みや文化の豊かさを英語から排除すべきであるという考え方はしない。むしろ、自分の話す英語は自分の文化の味わいや匂いがするものであることが望ましいという主張である。インドやフィリピンがそうであるように、国際英語論の考え方の反映としての詩や小説などの言語芸術も存在する。英語母語話者では思いつかない豊かな表現を、母語話者ではないからこそ思い浮かべることもある。日本でも、古くは新渡戸稲造が1900年（明治33年）に *Bushido: The Soul of Japan* (Nitobe 1900) を英語で執筆して発表した。8年後に翻訳家・教育者である櫻井鷗村により日本語訳が出版された。新渡戸はその preface において以下のように書いている。

I have often thought, — Had I their gift of language, I would present the cause of Japan in more eloquent terms! But one who speaks in a borrowed tongue should be thankful if he can just make himself intelligible!

（常々考えることだが、私に彼らほどの語学の才があれば、もっと雄弁な言葉で日本の立場を主張できる。だが、借り物の言語で語る者としては、自分の言うことの意味を解らせることができさえすれば、それで喜ばねばならないだろう。）（筆者訳）

これを読む限り、新渡戸は格式高い英語の書き手であり、「自分の英語」の使い手とみなすことができる。現代では多和田葉子が日本で大学を卒業した後、21歳でドイツに渡り、ドイツで暮らし始めてわずか6年目にドイツ語で詩集や小説を書いている（Tawada 1989）。その後、多和田はドイツ語で書いた作品をもって、バイエルン芸術アカデミーより「シャミッソー賞」を受賞している。20歳を過ぎて来日した中国人女性、楊逸（ヤンイー）は日本語で書いた『時が滲む朝』で芥川賞を受賞している。日本語を母語とせず、中国という異文化を背景に持つからこそ、このような芸術が生まれたと言える。

非母語話者の英語へのプライドはナイジェリアの作家チヌア・アチェベ（Chinua Achebe, 1930–2013）の言葉にもよく表れている。アチェベは英語で小説、詩、エッセイを書き、アフリカの固有文化の崩壊を描いた小説『崩れゆく絆』（*Things Fall Apart*）（Achebe 1958）で有名である。本名（2013: 84）はアチュベの *There Was a Country* と題する回想録を紹介している。

My answer to the question, can an African ever learn English well enough to be able to use it effectively in creative writing? is certainly yes. If on the other hand you ask: Can he ever learn to use it like a native speaker? I should say: I hope not. It is neither necessary nor desirable for him to be able to do so. (Jenkins, 2003: 171)

（アフリカ人は英語を十分に習得し、創作活動でそれをうまく使いこなすことができ

るでしょうかという問いに対して、私の答えはもちろん肯定的です。一方、アフリカ人は母語話者と同じように英語を使うようになるのでしょうかという問いには、私は次のように答えます。そうなってほしくありません、と。アフリカ人がそのようになる必要もないし、それは望ましいことでもありません。)(本名訳 (2013: 84))

このように、外円圏の英語もすでに文学などの芸術的創作活動で使用されるようになり、そこには使用者のプライドやアイデンティティが託されている。

3.5 「国際英語でもよい」のか、「国際英語がよい」のか

頻繁に耳にする「国際英語でもよい」のか、「国際英語がよい」のかという問いに答えてみたい。答えは後者である。最終的には英語学習者は「自分の英語」(“My English”)しか喋れないうえ、日野(2008)や村野井(2017)が言うように、それを喋るのが本来的な姿とも言える。日本人全員がアメリカ人のような発音で英語を話すことには、アイデンティティの側面から考えても、疑問がある。言語は自分のアイデンティティの一部である。自分が違和感を覚えるような発音で、自分のアイデンティティを崩してまで、母語話者の英語に合わせる必要はない。非母語話者が国際的なコミュニケーションを前提として学習目標とする英語は、世界的に通用度の高い非母語話者としての英語であろう。英語の多様性を認めつつ、国際的なコミュニケーション手段として使うという発想こそが、世界的な英語使用の現場の実情に適合しており、それは、「言語に優劣はない」という言語学上のテーゼを実践に反映させるものでもある。母語話者の英語を唯一のモデルとし、そこに到達できないために、やむを得ず自分の英語変種を使う(「国際英語でもよい」)のではない。

もともと、疑似初心者中間層の英語は、英語の変種の一つである「日本英語」と認められる以前の、まだ一定の規範や特徴のない学習者英語の段階で留まっていることが多い。国際英語論の考え方は決して、このような、まだ文法や発音に一貫性のない英語までも、英語の変種として認めるというものではない。国際的通用度(international intelligibility)の低い英語は、単なる英語力不足であり、系統立った変種に至る過程にあるとみなされる。

関連して、「日本英語がよいのか、日本英語でもよいのか」という問いにも答えてみたい。「日本英語」とは、国際通用度(international intelligibility)の高い教養のある日本人としての英語(Educated Japanese English)(D'Angelo 2005, 2013; 吉川 2010; 吉川・小宮・塩澤・倉橋・下内 2012)である。世界の英語話者の誰と話しても、最小限のお互いの英語の調節と努力で意味のやり取りができる「教養ある日本人としての国際通用度の高い英語」である。日野(2008)が言うように、この「教養ある日本人の英語」を「日本英語」と総称して呼び、国際的なコミュニケーション手段として使う日本人英語を、「国際英語」の一つと呼ぶなら、もちろん答えは「国際英語(日本英語・日本人英語)がよい」どころか、それが理想の姿と

なる。

実際に、日本人で国際的に通用度の高い英語を使用している者は、すでに、世界共通語の一つとしての日本人英語という「国際英語」を話しているとも言える。世界の人々と意思疎通を目的として、国際的な汎用性を意識しながら英語を書き、喋ったときから、英語話者は全て国際英語の使い手である。適切に意志を伝えることができるレベルの世界中の英語学習者は皆、好むと好まざるとにかかわらず、国際的理解度の高い「自分の英語」つまり、「国際英語」をすでに使っているということになる。

4. 国際英語論の限界

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 2008; 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で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、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主張する。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現れた英語としての「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、「全体として意味がと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、誤りが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大いに評価すべき」とする国際英語論の発想では、TOEIC[®]試験で採用されているような観点項目別試験は成り立たない。

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、話者の文化が現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⁽²⁾。

まとめ

本稿では現在の英語教育現場の状況や、現行の法律・教育制度と大きな齟齬をきたさずに、中間層の大半を占める疑似初心者の英語学習に大きな変化をもたらす可能性のあるアプロー

チとして、「国際英語論」を検討した。「国際英語論」には大きく3つの考え方があるが、その中でも特に拡大円での英語を、内円や外円の英語と等しく価値があると認め、教育的にも柔軟な EIL (English as an International Language) の考え方が高く評価されることを主張した。

また、国際英語論に寄せられる主な批判を整理した。それは、英語帝国主義の助長、誤りの容認と助長、モデルやスタンダードの欠如、言語の深みや文化的要素の欠如、「国際英語でもよい」のか「国際英語がよい」のかという疑問の5点である。しかし、この5つの批判は誤解や理解不足によるところが多々あり、国際英語論の真の意味とその多大な教育的意義を考えれば、この考え方の日本の英語教育への貢献は計り知れないことを強調した。

国際英語論の教育的意義としては、EIL を中心とする国際英語論に基づく英語教育を通じて、母語話者英語という学習モデルから学習者が解放され、「自分の英語」(“My English”)の確立を目指すようになることを挙げた。つまり、「正確さ」に囚われた心理状態から解放された学習者は、言語習得に必要なインプット、アウトプット、インターアクションや自分の英語を実際に使用する機会 (language use) が増える。必然的に英語コミュニケーション遂行能力が上がるというものである。コミュニケーションを遂行できたという経験から「自己効力感」が上がる可能性もある。加えて、国際英語論の考え方に基づく英語学習においては、学習者は多様な英語に触れ、言語の多様性の尊重と言語的「寛容性」を育むことができるようになる可能性もある。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期待でき、これは複文化主義や多文化共生の理念と重なるというものである⁽³⁾。これらはまさに日本の言語教育政策界が目指している方向 (文部科学省 2018) と一致している。

確かに国際英語論には解決すべき課題や限界もある。しかし、国際英語論への理解がさらに広がり、このような情報不足や誤解による批判が解消され、国際英語論の考え方を利用した英語教育が日本中に広がれば、日本の英語教育は大きく変わる可能性がある。なぜなら、この発想なしに All in English の授業やインターアクションが豊富な言語活動やアクティブラーニングなどの学習者を中心にした英語の授業 (「エンゲージメント」の深い授業) は成り立たないからである。国際英語論は教員や学習者を母語話者英語という学習モデルから解放し、間違いながらも「自分の英語」(“My English”)を使うことを可能にする。自分の英語を肯定的に受け入れることで、初めて言語活動が活性化される。この精神的支援や理論的な枠組みを与えてくれるのがまさに国際英語論なのである。

注

- (1) 「よく眠った」を表す本来の英語の熟語は、I slept like a log. だが I slept like mud. のように、日本語の「泥のように眠った」という表現を英語に置き換えた表現が、英語母語話者にどの程度通じるかを筆者の研究室の学生が簡易的に調査した。約 50% は通じるという結果を得たとのことである。

- (2) 筆者のある授業では、国際英語論の考え方にに基づいた簡易的な加点方式の定期試験を行っている。誤りは減点するが、解答の情報が必要十分である場合や期待以上の場合、加点している。100点満点の試験で、100点を超える受講者が出てくこともある。こうすると、学習者は間違いを恐れて、自信のあることしか書かない、十分な情報を提供しないという減点主義の弱点を補うことができる。
- (3) この点についてはすでに別の論考で詳細に考察しているので参照していただきたい（塩澤 2022）。

参考文献

〈英文〉

- Achebe, Chinua (1958) *Things Fall Apart*. New York: Anchor Books.
- Berns, Marge (2008) World Englishes, English as a Lingua Franca, and Intelligibility. *World Englishes* 27(3/4), 327–334.
- British Council (2013) The Global Language. *The English Effect* (pp. 5–9). London, UK: British Council.
- Brown, Douglas (2006) *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Longman.
- Condon, John (1973) *Introduction to Cross Cultural Communication*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Crystal, David (1990) *The English Language*. London: Penguin.
- Crystal, David (1997) *English as a Global Language*. London: Penguin.
- D’Angelo, James F. (2005) Educated Japanese English: Expanding Oral/Aural Core Vocabulary. *World Englishes* 24(3), 329–349.
- D’Angelo, James (2013) Japanese English? Refocusing the Discussion. *Asian English Studies* 15, 99–124.
- Donne, John (1624, 1975) Devotions upon Emergent Occasions. In Raspa Ansony (ed.) *Notes on the Works of John Donne* (pp. 1–44). Montreal: MacGrill-Quees’s University Press. (Original work published in 1624)
- Gass, Susan (1997) *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates.
- Halliday, Michael, McIntosh, Angus & Strevens, Peter (1964) *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longmans.
- Jenkins, Jennifer (2000) *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, Jennifer (2003) *World Englishes: A Resource Book for Students*. London: Routledge.
- Jenkins, Jennifer (2006) Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly* 40(1), 157–181.
- Jenkins, Jennifer (2007) *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Kachru, Braj (1976) Models of English for the Third World. *TESOL Quarterly* 10(2), 221–239.
- Kachru, Braj (ed.) (1982) *The Other Tongue: English Across Cultures*. Urbana: University of Illinois Press.
- Kachru, Braj (1985) ‘Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle’ in R. Quirk and H.G. Widdowson (eds.) *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures* (pp.11–30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kachru, Braj (1986) *The Alchemy of English: The Spread, Functions, Models of Non-Native Englishes*. New York: Pergamon Press.
- Long, Michael (1996) The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In William Ritchie & Tej Bhatia (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition* (pp.413–468). Cambridge: Academic

Press.

- Martin, Judith & Nakayama, Thomas (2000) *Intercultural Communication in Contexts*. Mountain View: Mayfield.
- McCrum, Robert (2010) *Globish: How the English Language Became the World's Language*. New York: W.W. Norton.
- 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.
- Nitobe, Inazo (1900) *Front Cover of Bushido: The Soul of Japan*. Philadelphia, PA: Leeds & Biddle.
- Phillipson, Robert (1992) *Linguistic Imperialism*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Pica, Teresa (1994) Research on Negotiation: What Does It Reveal About Second-Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes? *Language Learning* 44(3), 493–527.
- Platt, John & Weber, Heidi (1980) *English in Singapore and Malaysia*. Oxford: Oxford University Press.
- Seidlhofer, Barbara (2001) Closing a Conceptual Gap. The Case for a Description of English as a Lingua Franca. *International Journal of Applied Linguistics* 11, 135–158.
- Seidlhofer, Barbara (2009) Common Ground and Different Realities: World Englishes and English as a Lingua Franca. *World Englishes* 28(2), 236–245.
- 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.
- Smith, Larry (1976) English as an International Auxiliary Language, *RELC Journal* 7(2), 38–53.
- Smith, Larry (1978) Some Distinctive Features of EIL vs. ESOL in English Language Education. *The Culture Learning Institute Report*, June Issue, 5–7.
- Smith, Larry (1983) *Readings in English as an International Language*. Oxford: Pergamon Press.
- Smith, Larry (1987) *Discourse across Cultures: Strategies in World Englishes (English in International Context)*. New York: Prentice Hall.
- Svartvik, Jan & Leech, Geoffrey (2006) *English: One Tongue, Many Voices*. New York: Macmillan.
- Swain, Merrill (1985) Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In Susan M. Gass & Carolyn G. Madden (eds.) *Input in Second Language Acquisition* (pp.235–256). New York: Newbury House.
- 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.
- Tawada, Yoko (1989) *Das Bad*. Tübingen: Konkursbuch Verlag.
- Widdowson, Henry (2015) Competence and Capability: Rethinking the Subject English. *Journal of Aisa TEFL* 12(1), 1–17.

〈邦文〉

- 大石俊一 (1990) 『「英語」イデオロギーを問うー西欧精神との格闘』開文社出版。
- 大谷泰照 (2007) 『日本人にとって英語とは何かー異文化理解のあり方を問う』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.
- 木村護郎クリストフ (2016) 『節英のすすめ－脱英語依存こそ国際化・グローバル化対応のカギ!』 萬書房.
- 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 (1998) 『インターネット・E-mail 英語用例辞典』 三修社.
- 塩澤正 (2022) 「『国際英語論』が日本の英語教育へ及ぼす影響－その仕組みと課題－」 『中部大学人文学部研究論集』 48, 113-133.
- 塩澤正 (2016) 「今、なぜ国際英語論の視点が必要か」 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. 27-51) くろしお出版.
- 塩澤正・吉川寛・石川有香 (編) (2010) 大学英語教育学会 (監修) 『英語教育と文化－異文化間コミュニケーション能力の養成』 (英語教育学大系 第3巻) 大修館書店.
- 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 (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.
- 津田幸男 (1990) 『英語支配の構造－日本人と異文化コミュニケーション』 第三書館.
- 中村敬 (2004) 『なぜ英語が問題なのか－英語の政治・社会論』 三元社.
- 西山教行・平畑奈美 (編著) (2014) 『「グローバル人材」再考－言語と教育から日本の国際化を考える』 くろしお出版.
- 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 (1993) 『文化を超えた伝え合い－コミュニケーションとことば』 開成出版.
- 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 (2002) 『アジア英語辞典』 三省堂.
- 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.
- 村野井仁 (2017) 『第2 言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』 大修館書店.
- 森住衛 (2002) 『言語教育文化学の可能性を求めて』 三省堂.
- 吉川寛 (2010) 「国際英語論と文化」 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.138-143) 大修館書店.
- 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.
- 吉川寛・小宮富子・塩澤正・倉橋洋子・下内充 (2012) 「英語多変種との接触が学習者の英語観に与える影響－Our Circle 英語に焦点を当てて」 『JACET 中部支部紀要』 10, 55-80.
- 吉田研作 (1992) 「なぜ異文化理解教育は必要か」 『英語教育』 41(4), 14-13.

〈ウェブページ〉

- 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/13/1407073_09.pdf (2022 年 12 月 15 日閲覧)