

EIL 論に基づくオーラル・コミュニケーション A の教科書分析

An Analysis of Oral Communication A Course Textbooks

EIL 論 / 英語帝国主義論 / 異文化理解

横森 昭一郎

YOKOMORI Shoichiro

I. はじめに

現代は政治経済をはじめあらゆる分野でグローバル化が進みつつあり、異文化間コミュニケーション教育の充実が一層求められる社会である。こういった時代の要請に応えるべく、オーラル・コミュニケーション科目が5年前より、高校で教えられ始め、異文化理解を深めるための教材、カリキュラム、教授方法の研究が盛んにおこなわれている。

その一方で、国際政治、経済、教育、マスコミなど様々な分野において英語の通用度が高まっており、国際通用語の機能を唯一はたしているかのように思われる。近年では社会学的な視点から、そのマイナス面にも目が向けられるようになってきた。EIL 論や英語帝国主義論はその延長線上に生まれた比較的新しい概念であるが、どちらもよりよい形での相互理解をめざしている点では共通である。

本研究では、これまでの異文化理解教育の研究成果や、EIL 論、英語帝国主義論の知見に基づき、導入後4年を経たオーラルコミュニケーション科目の教科書を数量的に分析しその問題点を明らかにしてみたい。

II. 目的

A. EIL 論か英語帝国主義論か

英語は国際コミュニケーションの道具として広く世界で使われ、国際通用語としての機能を果たしている。この現状をふまえて二つの考え方が生まれてきた。EIL 論（国際英語論）と英語帝国主義論である。

EIL 論の基本理念は、世界の様々な地域で使用される英語も母語話者の使用する英語も国際英語という範疇の中では等価であるとしている点にある。これまではネイティブ・スピーカー（以下 NS）の使用する英語を唯一のモデルとし、このモデルにノンネイティブ・スピーカー（以下 NNS）は少しでも近づくよう一方的な努力を強いられてきたが、EIL 論では NS の努力義務も明確に指摘し、NS の意識改革を促している (Smith, 1987)。

さらに、英語という言葉が国際通用語として機能していることから、「英語の脱国家化は可能であり、またそうすべきである」(Smith, 1983, p. 10) として、英語を英米諸国だけに固有な言語と捉える考え方を改めるよう提言している。

一方、英語帝国主義論では、一言語が国際通用語として機能している現状そのものを批判している。なぜなら、「言語は政治、権力、イデオロギーと直結しており、特定の民族語が国際通用語となると

コミュニケーション上不平等である」(津田, 1990, 1993) からだ。さらに、大石 (1990, 1993) や津田 (1993) は英語という強大な言語が NNS の心理までも支配し、結果として欧米人コンプレックスや NNS 蔑視のようなゆがんだ心理を生んでいると指摘して多言語主義や母語中心主義を提唱している。

ここで、EIL 論と英語帝国主義論の接点をみてみたい。一見すると大きな隔たりのある両者であるが、どちらも一言語の絶対的支配を否定し、文化相対主義の理念を具現化しようとしている点で共通している。違いは、英語をあくまでも英米諸国固有の言語と捉えるか(帝国主義論側)、それとも脱国家化した言語と捉えようとするか(EIL 論側)であり、さらにまた、国際間コミュニケーションにおける国際通用語の必要性を否定するのか(帝国主義論)、それともその必要性を容認するのか(EIL 論)である。

この研究では EIL 論の観点から教科書分析をする。なぜなら仮に多言語主義や母語中心主義が望ましいイデオロギーであったとしても一朝一夕で実現するものとも考えられないからである。ただし、英語帝国主義論も EIL 論と共通する点があることを鑑みて、英語帝国主義論の立場からも教科書の考察を加えることにする。

B. オーラル・コミュニケーション A 教科書

平成元年告示の現行学習指導要領では、外国語指導の目標として「言語や文化に対する関心を深め国際理解の基礎を培う」ことを掲げている。この目標は、異文化をただ単に理解するだけにとどまらず、むしろ「国際相互理解の基礎を培うこと」(下線部筆者による, 和田, 1980, p. 9)にある。相互理解を実現するためには、自分の文化も相手の文化も相対化して捉える能力が欠かせない。そこで、石井他 (1987) は異文化理解の目標として「自分とは異なる価値観や態度、信条をもった人々に対して自文化優越主義を持たず...文化相対主義の立場に立つ」(石井他, 1987) ことのできる生徒を育成することをあげている。

また、指導要領では教材の配慮事項として「題材は、その外国語を日常使用している人々を中心とする世界の人々及び日本人の日常生活、風俗習慣、物語、地理、歴史など...取り上げるものとする。」(下線部筆者による)としている。

要するに、教科書の題材には NS や日本人だけでなく NNS をも取り上げながら、国際相互理解の能力を養うことが英語教育の目標であり、具体的には文化相対主義の実践者を目指すことが望まれるわけで、これは先に述べた EIL 論の理念とまさに合致するものである。

さらに、現行指導要領では「コミュニケーション能力を育成すること」に重点が置かれており、その手だてとしてオーラル・コミュニケーション(以下 OC)科目が新設された。そこで本研究では、OC 科目のなかでも、とりわけ選択生徒数が多い OC-A の教科書を取りあげ、主に EIL 論の立場から登場人物や発話回数および対話内容を数量的に分析する。

III. 先行研究

異文化理解教育の観点から森泉 (1997) が文化一般、文化特定、言語の差異の 3 つの範疇から OC-

A 教科書の分析を試みている。それによると、OC-A 教科書は「異文化理解に結びつく題材は全題材中の 2% 程度にも満たない」(p. 144) として今後この分野の題材が増えるべきであると指摘している。

さらに、題材に関しては、常に模範として完全に記述するのではなく「むしろ、異文化の人々との軋轢を記述しておき、最後に "What would you say if you were Takeshi?" などという質問形式でまとめ、生徒に自分の行動を考えさせる題材も望まれる」(p. 145) と指摘している。

しかし、異文化理解に結びつく題材は文化特定および文化一般を扱った題材に限られるのかという疑問がある。さらに、もし文化特定と文化一般の内容が、「どちらを採用すべきであるという競合関係ではなく...補完関係にある」(森泉, 1997, p. 139) ならば、両者を別個のものとして分類するのではなく、むしろ異文化理解につながる情報というひとつの大きな範疇にまとめることもできよう。さらにそれが異文化理解のどのレベルに焦点を当てているのかという観点から、題材を分析してみることも有益かもしれない。

そこで、本研究では異文化理解につながる教科書題材の分類として森住 (1992) を援用し、OC-A 教科書の対話文の題材分析を試みる。森住は異文化理解の題材として (1) 観光案内的なもの、(2) 伝統や風習に関係するもの、(3) 文化の核に迫るものの 3 つに大別しており、文化の表層面をなでる題材よりは文化の核に迫る題材を推奨している。

また、これまでに OC-A の教材は数量的な分析が行われていないため、NS、ESL スピーカー、EFL スピーカー、日本人がそれぞれどのような割合で登場し、どのような割合で発話しているのかはわかっていないので本研究で明らかにしたい。

IV. 分析

A. 分析対象

平成 10 年度用 OC-A 教科書 15 種類を分析対象とする (資料参照)。今回の研究はそれぞれの課に載せられている、ある程度まとまった分量の対話文のみを分析対象とする。

B. 分析方法

今回の分析は以下の 3 つである。

(分析 1) まず対話文に登場する人物が NS、ESL スピーカー、EFL スピーカー、日本人のいずれに属するかを数量的に分析した。教科書 B、C、J、L、M、N、O は英米人と思われる名前の者と日本人との対話で成り立っているが、国籍や言語的背景が明記されていない上に、文脈からも推定できなかったため分析不可能であった。また、厳密には日本人も EFL スピーカーに含まれるが、かなり多数の日本人が登場すると考えられたので EFL スピーカーとは別に分類した。

(分析 2) 分析 1 と同じ分類に従い発話回数を計測した。

(分析 3) 対話の内容は森住 (1979, 1992) の 3 分類を以下の通り応用し分析した。

(1) 風物的、観光案内的なもの:(例) オーストラリアでは夏にクリスマスを祝うこと、ロンドンではダブルデッカーが走っていることなど。

(2) 伝統や風習、社会制度に関するもの:(例) 鉋や鋸の使い方、店員の釣り銭の数え方など。

(3) 文化の「核」に迫るもの:(例) 父親がゴミ出しをしたり料理をしたりする場面から、日米の家族観や価値観へと思考を深めていくもの。

(4) その他:(例) 自己紹介、道順の案内、好きなスポーツや音楽、週末の予定など

ところで、あらゆる言語にはそれぞれの文化が反映するので、考えようによっては OC-A の対話文もすべて異文化情報を含んでいると言って良いだろう。今回の分析では次のような分類の仕方をとっている。例えば、単に名前や出身地、趣味など語って自己紹介をしている対話文は(4)の「その他」と分類する。仮に、対話文のなかで「郎」や「子」の意味に言及していれば(2)の「伝統」に分類する。さらに、姓・名の順序や名付け親の存在などが言及されていれば(3)の「核にせまるもの」として分類する。

V. 分析の結果および考察

A. 分析 1 の結果

ESL スピーカーと EFL スピーカーは全登場人物中の 8% にすぎず、NS (43%) や日本人 (48%) と比べて極端に少ないことがわかる (表 1 参照)。教科書 A、E、H、K は ESL スピーカーまたは EFL スピーカーを登場させているが人数はどれも一人程度に留まっている。

表 1. 対話文に現れた登場人物

text		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	total / %
登場人物	NS	3	--	--	2	4	15	4	3	4	--	7	--	--	--	--	42 / 43%
	ESL 北°-カ	1	--	--	0	1	0	0	1	0	--	0	--	--	--	--	3 / 3%
	EFL 北°-カ	1	--	--	0	1	0	0	2	0	--	1	--	--	--	--	5 / 5%
	日本人	11	--	--	6	4	5	9	2	8	--	2	--	--	--	--	47 / 48%
	Total	16	--	--	8	10	20	13	8	12	--	10	--	--	--	--	97 名

-%表示のない数字は全て実数を表す (以下の表も同様)

-(-)は分析不能を示す (以下の表も同様)

B. 分析 1 の考察

今回分析不可能であった教科書 7 冊は、教科書に登場する英語話者は NS と日本人であることを大前提としているからこそ、とりたてて登場人物の国籍または言語背景を明記していないのであろう。従って、これらの教科書は NS と日本人との対話で成り立っていると解釈することもできる。さらに、分析が可能であった教科書でも 4 冊 (D、F、G、I) は NNS が全く登場していない。

登場人物が日本人と NS に終始している現状は大きく二つの問題がある。まず第一に、ESL、EFL スピーカーを教科書で取りあげない結果、生徒が NS の英語こそを唯一のモデルととらえ、それ以外の英語は標準から逸脱した英語、または劣った英語と捉えてしまう可能性が高いことである。これは様々な文化背景を背負った英語は国際通用語として等価と見る EIL 論の観点からは大きくはずれた傾向であると同時に、英語帝国主義論が指摘する、ゆがんだ心理を生徒にうつける危険性もある。なぜな

ら、学校教育だけで NS と同等の英語力を身につけることは不可能であるから、生徒は自分の劣った英語に対してコンプレックスを抱き、ひいては NS に対するコンプレックスを感じる可能性が高いからである。

第二に、日本人と NS との対話で終始するため、扱われる題材も自ずと日本または米英に偏ることになり、異文化理解の観点からも問題である。異文化理解とはあくまでも世界の多様な異文化を理解することであり、米英文化のみの理解で終わってはならない。現行指導要領で、「NS を中心としながらも世界の人々を題材としてとりあげる」よう教材の配慮事項を示していることにそれは表れている。生徒は将来世界の多様な文化背景をもった人々と英語でコミュニケーションすることが求められるのであるから、なるべく米英以外の人物も教科書では登場させるべきである。

C. 分析 2 の結果

NNS (ESL/EFL スピーカー) の発話は全発話数の 5% にすぎず、NS や日本人の発話と比べて極端に少ないことがわかる (表 2 参照)。また、ほとんどの教科書は、母語話者と日本人がほぼ同じ割合で発話しているが、教科書 D は日本人の発話回数が突出して多く、それぞれの発話割合は日本人 95%、NS 5% であった。その逆に教科書 F は NS の発話が多く、NS の発話 65% に対し日本人 35% であった。

表 2. 対話文内における発話回数

	text	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	total / %
発 話 回 数	母語話者	50	--	--	7	73	169	119	31	60	--	64	--	--	--	--	573/ 45%
	ESL 元 ^o -か	12	--	--	0	5	0	0	4	0	--	0	--	--	--	--	21/ 2%
	EFL 元 ^o -か	7	--	--	0	17	0	0	3	0	--	8	--	--	--	--	35/ 3%
	日本人	70	--	--	126	94	90	100	27	59	--	69	--	--	--	--	635/ 50%
	Total	139	--	--	133	189	259	219	65	119	--	141	--	--	--	--	1264 回

D. 分析 2 の考察

NNS の発話が少ないことの問題点は分析 1 の考察で述べたとおりである。今後 NNS の発話回数がさらに増やされるべきである。当面は、教師がビデオ、ニュースなどを利用して補っていくしかないだろう。

ほとんどの場面が日本人同士の対話で構成されている教科書 D は、以下の 3 つの理由から問題である。第一に、実生活において日本人同士が英語でコミュニケーションすることは無いので、教科書 D の場面設定には多くの生徒が違和感を感じ、情意フィルターが高まる可能性があること。第二に、日本人同士があえて母語を使わずに英語を使用することは、英語の支配構造をまさに具現化した姿であり英語帝国主義論者らが警鐘を鳴らすとおり、生徒をゆがんだ心理状態へと導く可能性もあること。第三に、同一文化を共有する日本人同士で対話することにより異文化情報の入り込む余地が極端に狭くなることである。

また、教科書 F は対話の流れが NS-日本人-NS で完結しているレッスンが多く、NS の発話回数が増えている。対話の主導権を常に NS が握っている印象を与え好ましくない。

逆に教科書 A、E は NNS の発話を比較的多く確保しており（それぞれ、14%、12%）、EIL 論の観点からは望ましい方向にある。

E. 分析 3 の結果

異文化理解につながる題材は全体としては 15%ほどであり、決して多くはない（表 3 参照）。異文化題材の中でも森住が推奨している「文化の核に迫る題材」は 3%程度に留まっている。また、教科書によってかなりのばらつきも見られる。教科書 A、E、H は 30%ほどの異文化題材を確保している点で優れている。特に教科書 K は 88%が異文化題材を取りあげており他とは際違った違いを見せている。

表 3. 対話内容の分析

text		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	total / %
対話内容の分析	観光的	2	1	0	0	1	3	2	1	1	0	4	0	1	0	1	17 / 5%
	伝統風習	2	2	0	0	3	1	3	6	1	1	7	0	0	0	0	26 / 8%
	文化の核	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	4	1	2	0	0	9 / 3%
	その他	11	16	16	17	16	31	25	16	11	16	2	24	22	18	28	269 / 84%
	Total	15	19	16	17	22	35	30	23	13	17	17	25	25	18	29	321

F. 分析 3 の考察

異文化情報の含まれる対話が全体のわずか 15%に留まっているうえに、その多くが表層文化（観光案内的内容、伝統、社会制度）を対話の中で紹介しているだけなのは、生徒の文化相対主義的能力を育成する観点からは問題である。

森住 (1992) によれば表層文化をなでるだけの情報は「ともすると物珍しさにだけ終始するきらいがあり、理解どころか反感や蔑視さえ助長しかねない」と警告し、文化相対主義的な視点を明確に打ち出すべきと主張している。佐野 (1995, p. 75) も「異文化理解の基本はそれぞれの文化に独自の価値を認めあう発想（文化相対主義）にある」としている。従って今後は文化相対主義の実践者を育成するために、異文化の核（深層文化）に迫る題材が増やされるべきである。

ところで、対話文に異文化情報を盛り込むことによって、対話文が複雑になり学習者が混乱するのではないかとの懸念もある。確かに、対話文は読み物教材と違い、なるべく簡潔にする配慮も必要であろう。この懸念に対しては教科書 K のレッスン構成が参考になる。

例えばあるレッスンでは、Warm-up タスクで日常生活の一場面（学校へ向かう少年を母親が玄関で見送っている）がイラストで描かれ、そこには日本語を直訳した英語（Please go）が書き込んであり、日常使う日本語「行ってらっしゃい」の背後にある意味や価値観を考えさせると同時に直訳することの是非について生徒に問題意識を与えている。

Warm-up に続く対話文では、歓迎会の席で "There is nothing to eat, but please eat." と言われた外国人のエピソードを紹介し、生徒に日本文化の核にある物と英語圏文化の核にあるものを考えさせるきっかけを与えている。しかしながら、対話文の量や言語材料は決して複雑ではなくシンプルにまとまっている。教科書 K は決して対話文の中で価値観を説明してはいない。むしろ生徒自らが文化の価値観を考え理解する思考過程を援助することに徹している。

この、思考過程こそが、文化を相対化して捉える過程であるから、簡潔な対話文と、文化相対主義的思考の養成とはむしろ相性がよいといって良いであろう。大切なことは、森泉 (1997) が指摘するとおり、全てを対話文の中で説明するのではなく、あくまでも生徒自身に考えさせるきっかけを与えることである。

例えば、ほとんどの教科書では、自己紹介を扱っているが、たいていの場合、名前と出身地や趣味を伝え合うだけである。教科書 I では名前の意味を英語で語らせる内容を対話文に盛り込んでおり、異文化理解のきっかけを与えている点ではすぐれているが、さらに誰がその名前を付けたのか、なぜその名前を付けたのか表現させるような対話文へとつなげたらどうであろうか。また、姓・名の順にも問題意識を持たせるような対話文も以外と簡単に作れるのではないだろうか？さらに、他のアジア諸国の人物を登場させて日本と比較することも可能であろう。

VI. まとめ

今回の分析を通して、OC-A 教科書の対話文は NS および日本人の発話が多く、NNS は軽視されていることが明らかになった。今後 NNS の発話頻度をさらに高めることで、EIL 論の理念がより一層一般化することが望まれる。ただし、その頻度をどの程度まで高めるべきかはまだ研究の余地がある。また、NS の英語だけでなく、それぞれの文化背景を反映した様々な英語をモデルとすることにより生徒の英語力や文化相対化の能力向上にどのような影響があるのかも今後の研究の成果が期待されるところだ。

また、対話文の内容には文化の核に迫る題材が少ないことが明らかになった。今後は文化の表層を扱った題材を増やす以上に、文化の深層（文化の核）に迫る題材が増えることが望ましい。ただし、ここでもそれがどの程度まで増やされるべきかは明らかではない。異文化の表層を扱った題材と、文化の核に迫る（深層に迫る）題材が生徒にどのような影響を与えるのか、今後の実証的な研究が期待されるところである。

また、今回は触れることができなかったが、多くの教科書で異文化情報を小コラムに困って紹介していた。その内容もはたして妥当なものか研究の余地があると思われる。

(長野県長野商業高等学校)

引用文献

石井 敏他. 1987. 『異文化コミュニケーション：新・国際人への条件』有斐閣選書.

大石 俊一. 1990. 『「英語」イデオロギーを問う』開文社出版.

大石 俊一 1993. 「英語支配終焉に向けての個人的想念」津田（編）.

横森 昭一郎. (1998). 「EIL 論に基づくオーラル・コミュニケーション A の教科書分析」.
『コミュニケーションと言語教育 (SURCLE) 第1号』, 53-60.

佐野 正之他. 1995. 「異文化理解のストラテジー」大修館書店.

津田 幸夫. 1990. 『英語支配の構造』第三書館.

津田 幸夫. 1993. 『英語支配への異論』第三書館.

森泉 哲. 1997. 「異文化コミュニケーション教育の創造に向けて」『英語科教育における創造性』
(pp.139-145) 三省堂.

森住 衛. 1992. 「英語教育題材論」『現代英語教育』8月号, pp. 28-29. 研究社.

Smith, L.E. (Ed.) 1983. *Readings in English as an International Language*. Oxford: Pergamon.

Smith, L.E. (Ed.) 1987. *Discourse across Cultures: Strategies in World Englishes*. London: Prentice
Hall International

和田 稔. 1980. 「新指導要領がめざす国際理解教育」『英語教育』4月号, pp. 8-10. 大修館書店.

資料

分析対象教科書一覧

<i>Interact</i>	桐原書店	<i>Hello there!</i>	東京書籍
<i>Evergreen</i>	第一学習社	<i>English Street</i>	第一学習社
<i>Select</i>	三省堂	<i>Departure</i>	大修館
<i>Birdland</i>	文英堂	<i>MAINSTREAM</i>	増進堂
<i>ECHO</i>	三友社	<i>PRIGRESSIVE</i>	尚学図書
<i>EXPRESSWAYS</i>	開隆堂	<i>On Air</i>	開拓社
<i>New Start</i>	旺文社	<i>TALK UP</i>	啓林館
<i>Speak to the World</i>	教育出版		