

国際コミュニケーションのための言語としての英語

国際的な音韻目標と理解可能性

柏木裕里江

I. はじめに

近年、バイリンガルや英語学習者の人口は劇的に増加しており、現在の非母語話者の数は10億人以上と推定される一方で、母語話者の数はおよそ3億8,000万人である(Clyne, 2008)。さらに、英語学習の目的は過去とは異なってきている。人々は、国際的なビジネスの場、世界中の情報収集、海外での学習、旅行など、グローバルな場面で英語を使用するために学んでおり、さまざまな国の人々とコミュニケーションを取るために英語を学んでいる。そのため、今日の英語は国際コミュニケーションのツールとして使用されており、グローバリゼーションの影響と切り離すことはできない(Clyne, 2008)。また前述の通り、英語使用者の半数以上は非母語話者である。この意味で、英語は多数の非母語話者によって使用される国際言語として機能していると言える(Jenkins, 1998)。

しかし、多くの英語教育専門家や学習者は、英語は母語話者に属しており、適切な英語の使用モデルは英国英語や米国英語のみであると考えているように見える(Cook, 1999)。しかし、言語教育者は、英語教育の歴史の初期から支配的であり、学習者が英語を学ぶ際の障壁となってきたこのステレオタイプを問い直す時期に来ているように思われる。

したがって、本論文では、国際コミュニケーションにおける英語の標準、特にスピーキングスキルに焦点を当てて議論する。

この論文は以下の3つの主要な部分に分かれている：

1. 国際言語としての英語
2. EILにおける音韻目標
3. 教室での国際言語としての英語（スピーキング）の指導

第1部では、英語が国際言語として果たす役割と国際コミュニケーションにおける理解可能性の必要性を検討する。第2部では、国際英語の規範を設定する難しさ、国際音韻規範の1つの提案、理解可能な音韻スキルにおける課題について論じる。最後の第3部では、学生が英語の多様性に対する意識を持つことの重要性について述べ、クラス活動として「発音のRとL」と「核ストレス」の2つを提案する。

II. 国際言語としての英語

A) 国際言語としての英語の役割

McKay (2002) は、国際英語 (EIL) は「国や地域社会間の国際的なコミュニケーションに使用される英語」であり、多言語社会におけるコミュニケーションツールとしても機能すると提案している (Clyne, 2008; Matsuda, 2011 より引用)。言い換えれば、EIL は異文化間コミュニケーションに用いられる機能を表す用語である (Kirkpatrick, 2007; Clyne, 2008)。

学生は、EIL において異なる国や社会、文化の人々とコミュニケーションを取るために英語を学ぶ。つまり、英語使用者同士のコミュニケーションには文法、アクセント、発音など異なる言語的背景が含まれることが多く、この意味で世界にはさまざまな英語のバリエーションが存在すると言える (Matsuda, 2011)。

例えば、私がオーストラリアの大学で経験したことでは、多様な人種の学生が多く、いわゆる母語話者のオーストラリア人学生と交流する機会はほとんどなかった。代わりに、主に中国、韓国、ベトナム、サウジアラビア、インド、イラン、セルビアなどの学生とコミュニケーションを取り、それぞれの英語には異なる音韻的・文法的特徴がある。現在、英語は母語話者よりも非母語話者によって使用されることが多く (Timmis, 2002)、学習者は将来的にも非母語話者同士のやり取りで英語が使われ続けるだろうと予測している (Hewings, 2000)。

したがって、今日の英語は主に非母語話者同士の国際的なコミュニケーションに使用されており、いわゆる母語話者は英語使用者の多数派ではなくなっている (Clyne, 2008)。この事実は、ELT (英語教育) の教室ではもはや、母語話者と追加言語として英語を学ぶ学習者の間のコミュニケーションに焦点を当てるべきではなく、母語話者の発音やイントネーション、アクセントのように「母語のように聞こえること」を目標とすべきかどうかを再考する必要があることを示している (Jenkins, 1998)。母語話者の英語はもはや、英語使用の基準を決定する規範ではなく (Clyne, 2008)、ELT の主な焦点は EIL におけるより現実的な英語使用状況に置かれるべきである。

B) 国際コミュニケーションにおける理解可能性の必要性

国際言語として英語を教える際に考慮すべきことは、学習者のコミュニケーションが相手にとって理解可能であるか (intelligible) かどうかであり、学習者の英語が母語話者のように聞こえるかどうかではない (Sifakis, 2004)。さらに、Matsuda (2011) は、コミュニケーションは双方向であるため、自分のメッセージを伝えることや相手のメッ

セージを理解しようとすることは、非母語話者だけでなく母語話者の責任でもあると主張している。

EIL における英語のスピーキングで重要なポイントは、英語使用者が他の英語使用者とのコミュニケーションに成功することである。そのため、母語話者・非母語話者の両方が、会話を理解し、メッセージを理解可能に伝える努力をする責任がある。この観点から、Jenkins (2000, Hewings, 2000 より引用) は、「さまざまな英語のバリエーションはもはや発音の『正しさ』の基準を提供すべきではない」と論じている (p.327)。

ELT 教育者が考慮すべきことは、英語使用者間のコミュニケーションで理解可能性を確保するために、どの音韻的特徴（発音、アクセント、単語の強勢など）が重要であるかである。英語の談話規範はもはや母語話者だけに属するものではなく、非母語話者にとって理解可能な談話という観点から再検討されるべきである。

III. EIL における音韻規範

A) 国際英語規範を設定することの難しさ

EIL においては、英語は主に非母語話者同士の間で使用されるため、音韻目標はもはや母語話者モデルに集中すべきではなく、学習者が効果的にやり取りできるように理解可能性 (intelligibility) に焦点を置くべきである。しかし、母語話者を音韻規範のモデルとすることが全く無意味であるとは言えない。なぜなら、それにより学習者は英語の音韻規則の一定の指針を得ることができ、将来的に主に母語話者と英語でやり取りすることを想定して学習目標を設定したい学習者も存在するからである。この意味で、母語話者規範は制限されるべきではなく、ELT 教育者は国際英語規範を慎重に考慮する必要がある (Timmis, 2002)。

しかし、もし音韻目標を単に「理解可能性」にだけ集中して設定した場合、学習者は一定の基準なしにどのように音韻スキルを習得するのかという問題が生じる。Sifakis (2004) は、異なる非母語話者間での国際的なコミュニケーションにおける英語使用の多様性と複数性により、英語の音韻規範を体系化することは困難であると主張している。

前述のように、現在、世界中には非常に多くの英語使用者が存在し、それぞれの英語は学習者の母語や背景に影響されて構築されている。言い換えれば、非母語話者が話す英語はそれぞれ異なる音韻的特徴を持つ。このため、すべての英語に適合する規範を作ることは現実的ではなく、音韻規範の明確な代替案がないことは、学習者にとって問題を引き起こす可能性がある。

さらに、EILにおいて母語話者を音韻目標やモデルとして設定することは意味がないように見えるが、ELTの教室から母語話者モデルを完全に排除することは現実的ではない。なぜなら、このモデルは学習者や教師の意識に浸透しており、母語話者のようになりたいと考える英語使用者が存在することも事実だからである (Cook, 1999)。Timmis (2002) は、一部の学習者は母語話者の発音を標準と見なし、それを英語習得の高いレベルの象徴として捉え、学習者のモチベーションや理想目標として機能すると指摘している。

しかし、この目標を設定することは非現実的であり、ほとんどの英語使用者は母語話者の目標に到達できない自分を失敗と感じ、母語話者のように話すという目標を達成できないために英語学習を諦めてしまう学習者もいる (Cook, 1999; Keys & Walker, 2002)。

このように、EILに適した音韻規範を設定することは非常に難しい課題である。

B) 国際音韻規範に関する一つの提案

英語規範に関してはいくつかの議論があるが、最も適切と思われる規範の一つは、Jenkins (1998) が提案したものである。彼女は、EILにおけるモデルとして設定されるべき音韻スキルは、幅広い人々とコミュニケーションできる能力を学習者に与えるものであるべきだと提案している。この観点から、EILで話される談話は「簡略化され、中立的で、普遍的な発音のバリエーションを持ち、母語話者および非母語話者の両方にとって理解可能かつ受容可能であるべきである」 (p.120) とされる。

Jenkins (1998) は、EILでの効果的なコミュニケーションを保証するための主要な要素として、**音素的 (segmental) および超音節的 (suprasegmental) **の 2 つを挙げている。

音素的システムに関して、彼女は以下の 3 点が不可欠であると示している：

1. 特定の音素
2. 核ストレス (語群における主要な強勢)
3. 発音調整 (articulatory setting) の効果的な使用

彼女の研究によれば、英単語には「核心 (core)」となる音があり、成功するコミュニケーションのために母語話者モデルに依存する必要はない。母語話者モデルからの「核心音」の逸脱は、誤解ややり取りの失敗を招く可能性がある。例えば、/ð/ と /θ/ の発音を /t/ や /d/ に置き換えても、通常、コミュニケーション上の問題は生じない

(Jenkins, 2000, Hewings, 2000 より引用)。このことから、/ð/ と /θ/ は「核心音」ではないとされる。

また、子音の脱落 (consonant deletion) も理解可能なやり取りには重要である。例えば、textbook は /teksbuk/ と発音され、三つの子音のうち中央の子音は発音されない。しかし、非母語話者は母語の影響により子音の脱落の仕方が異なる傾向があり、それが EIL でのやり取りを難しくする。さらに、「不明瞭な強勢 (unclear stress)」の正確さも重要であり、核ストレスの誤置は EIL コミュニケーションの誤解を引き起こす可能性がある (Jenkins, 1998)。例えば、This is my dog では核ストレスは通常 dog に置かれるが、this に置くと「他の犬は私のものではない」といった異なる意味が生じる。

Jenkins が提案する EIL でのもう一つの重要な要素は 発音調整 (articulatory setting) であり、学習者が核心音や不明瞭な強勢を操作するスキルである。具体例として、声の質、声量、発話速度などが含まれる。したがって、学習者はどの音が「核心音」で、どの子音を脱落させれば理解可能な発音になるのかを認識し、教室活動を通して強勢が英語スピーキングにおいて重要な役割を果たすことを理解する必要がある。

実際、Jenkins (1998) は、超音節的システム (強勢、リズム、イントネーション) の方が理解可能なやり取りにおいてより重要であると示しているが、学習は音素システムよりも難しい。そのため、教室では、学習者はまず音素システムに焦点を当てた談話スキルを学び、超音節スキルは多様な英語に触れる実際の交流を通して習得することが推奨される。また、学習者はこの規則を「理想的」ではなく「より現実的なもの」と見なし、母語話者の音韻談話を模倣するのではなく、実際的な音韻面に焦点を置くべきである (Timmis, 2002)。さらに、学習者は、ELT におけるコミュニケーション上の音韻的課題を解決するのに役立ち、自分にとって学習可能な談話スキルを選択するよう促されるべきである。

C) 理解可能な音韻スキルにおける課題

Jenkins の国際規範の提案は、EIL 学習者にとって現実的で適切であるように見える。しかし、Jenkins の考えに反対する研究者も存在する。前述の通り、母語話者のような英語を学びたいと考える学習者は少なくない。また、Misono (2009) は、学習者が自分の英語使用が EIL か EFL/ESL かを予測する方法や、自然言語に制約を課すことが不自然であることを指摘している。

例えば、Jenkins の「核心音 (core sounds)」に関する提案では、学習者は /ð/ と /θ/ の音を /t/ や /d/ に置き換えることができるとされている。しかし、これらの音を母語に持つ使用者にとっては、他の音に置き換えることは非常に不自然である。また、このような音の変更は、近似的な発音を生み出すことになり、結果としてコミュニケーションの成功を妨げる障害となる可能性がある (Misono, 2009)。

したがって、EIL において理解可能なコミュニケーションに焦点を当てた英語の音韻規範については、さまざまな議論がある。しかし、学習者は主に非母語話者との国際的コミュニケーションを目標に設定すべきであり、母語話者モデルはもはや英語学習者にとって適切な目標ではないことは疑いようがない。

このため、次の章では、学習者が英語の多様な発話に気づき、音韻的に理解可能な談話を生み出すことを促す可能な教室での指導法を提案する。

IV. 教室における国際語としての英語 (スピーキング) の指導

A) 英語の多様性に対する学習者の意識の重要性

EIL の教室において、教師がまず行うべきことは、学習者に世界の英語の多様性の存在を認識させることである。学習者は、世界にはさまざまな英語が存在し、それらが音韻的にどのように異なるかを理解するよう促されるべきである (Kirkpatrick, 2007)。

教師が学習者にこの認識を促す方法の一つは、できるだけ多くの異なる種類の英語に触れさせることである。教師は、教科書に付属する CD だけでなく、異なる国で制作された音声資料、映画、ニュース、メディアなど、音韻的に異なる英語の補助教材も使用できる。例えば、学生が世界の有名人について学ぶ場合、教師はアブラハム・リンカーンやハリウッドスターではなく、ネルソン・ロルフハラ・マンデラの映像や音声を使用することができる。

さらに、教室で母語話者同士の会話だけを使用することは、主に非母語話者間で英語を使用することが期待される学習者にとっては無意味である (Cook, 1999)。できるだけ多くの英語のバリエーションに触れることは、学習者に英語の多様性を理解する機会を与えるだけでなく、母語話者や他の非母語話者とは異なる音韻の英語を話す自分の英語が十分に価値があり、劣ったものや不足している英語ではないという自信も提供する。また、学習者に「ある恣意的なグループと異なる話し方をする人々は、より良くも悪くも話しているのではなく、単に異なるだけである」という意識を促すことにもつながる (Cook, 1999, p.149)。

B) 発音 R と L

一般的によく知られているように、日本人にとって英語の /r/ と /l/ の発音は難しい。これは、日本語の音韻体系では /r/ と /l/ が別々の音素として区別されていないためである。日本人学習者はこれらの音の違いを認識できず、これらの音を単一の音素カテゴリー（フラップ音など）に同化させる傾向がある（Lambacher, 1999）。

しかし、私の経験では、/r/ と /l/ の発音を習得することは非常に重要であり、この二つの音を混同したり、/r/ または /l/ を含む単語を不適切に発音したりすると、ELTでのコミュニケーションにおいて誤解を生む。例えば、私のオーストラリアでの生活では、カフェで「blueberry muffin」を注文するのを躊躇することがある。なぜなら、店員に自分の望むものを理解してもらうために、「blueberry」という単語を少なくとも3回言わなければならないからである。また、ベーカリーで「fruit loaf」を注文することも、今でもうまくいかない。店員は母語話者であっても非母語話者であっても、私の「fruit」の発音を理解できない。私の発音は友人によれば「flute」のように聞こえるという。実際、店員が「flute」を注文したとは思わなかっただろうが、私の「fruit」の発音は日常生活で障害となっている。

したがって、/r/ と /l/ の音は英語の談話において非常に重要な役割を持つようであり、日本人学習者にとっては「核心音 (core sounds)」(Jenkins, 1998) であると言える。以下に、/r/ と /l/ の音を学ぶための活動を提案する。

[クラスの詳細]

- 日本の公立中学校における英語コース (EIL)
- 中学2年生 (14歳)、25名、授業時間 50分
- レベル：中級 (英語学習歴 2年)
- 英語コースの目標：
学生が言語と文化を理解し、他者と積極的にコミュニケーションできる態度を育むことを奨励する。また、聞く・話す技能を習得することで実践的なコミュニケーション能力を養うことが求められる (文部科学省：英語教育課程指導資料、2011年)

[活動 1] 空欄に入れる単語カードを使おう！

手順

1. 教師は、学生の番号用に空欄がある文章が書かれた 5 種類のカードを準備する（付録 1 参照）。
2. 学生は 1 枚のカードを受け取り、欠けている単語を推測し、語彙リストから適切な単語を選んで空欄を埋める（文法・語彙活動）。
3. 学生が知らない語彙があれば、教師は意味を指導する。
4. 学生が空欄を埋めて文章を完成させた後、カードに使われている語彙の発音を練習する。教師は特に /q/ と /l/ に焦点を当てて発音を示し、学生に違いを意識させる。
5. 教師は別の単語カードを学生に配布し（付録 2 参照）、カード A を持つ学生に渡す。

学生は、A の文章カードを持っている場合は、A 用の単語カードを受け取り、同様に B の文章カードを持つ学生には B 用の単語カードを配布する（残りのカードも同じ方法で配布する）。

6. 学生は A、B、C、D、E のカードを持つ学生で 1 つのグループを作り、合計 5 つのグループを作る。
7. 学生は、欠けている単語カードを集めるゲームを開始する。例えば、A のカードを持つ学生（学生 A）は、B のカードを持つ学生（学生 B）に「‘Grass’のカードはありますか？」と尋ねる。もし学生 B が‘Grass’のカードを持っていれば、学生 A に渡す。学生 A は 1 人の学生にしか尋ねることができず、もし渡されたカードが学生 A の欲しい単語と異なっても、学生 A はカードを受け取らなければならない。例えば、学生 A が‘Grass’を尋ねても、学生 B が‘Glass’のカードを渡す可能性もある。この手順を繰り返し、全ての空欄に入る単語カードを集めるまで続ける。
8. この活動が終わったら、学生はそれぞれの文章カードを他の学生に見せ、全ての回答を確認して訂正する。間違った単語を空欄に入れたり、不適切な単語カードを受け取った学生もいるかもしれない。
9. 最後に、各グループから 1 人の学生が文章を読み上げ、文法の誤りがあれば、教師が正しい答えを示す。その際、学生の発音が理解可能な範囲から大きく逸脱している場合は、教師が発音の指導も行う。

この活動では、教師は発音の正確さに明確に焦点を当てるべきではなく、学生に /r/ と /l/ の音の違いが単語の意味やコミュニケーションにどのように影響するかに気づかせることを奨励するべきである。前述の通り、日本人学習者にとって /r/ と /l/ の発音は非常に難しく、帰国子女を除き、母語話者のように発音することはほぼ不可能である。そのため、教師と学生は理解可能で認識可能な発音を目標に設定し、教室活動を通して練習を継続するよう努める。

C) 核心ストレス (Nuclear Stress)

英語は一般的に「ストレスタイム型リズム (stress-timed rhythm)」を持つとされ、イントネーションやストレスは理解可能性に大きく影響する。英語のイントネーションとストレスは、内容を対比させたり強調したりしてコミュニケーションの意味を伝える上で重要な役割を果たす。また、ストレスの一定のルールや論理を学ぶことは、比較的習得しやすい。

[活動 2] 自分と同じことをした／する友達を見つけよう！

手順

1. 教師は事前活動として、学生にいくつかの質問を与える。例えば、教師が学生に「このバッグはどこで買ったの？」と尋ねると、学生は「韓国でこのバッグを買いました」と答える。次に教師は質問を変え、「韓国で何を買いましたか？」と尋ねる。この場合、学生は「bag (バッグ)」という単語にストレスを置いて答える必要がある (例: I bought a bag in Korea.)。この事前活動で、教師は学生に特定の部分にストレスを置くことを促し、適切な部分にストレスを置くことで口頭コミュニケーションがどのように変わるかに気づかせる。
2. 教師は学生全員にカード (付録 3 参照) を配布する。カードにはそれぞれ 3 文が書かれており、内容が異なる 6 種類のカードがある。学生は、カードに書かれている出来事について質問し、同じカードを持つ学生を探さなければならない。また、このゲームのルールとして、質問は **what, where, which, when** を使い、回答は文で答えることになっている。

例：

- 学生 A (カード A を持つ) が学生 B (カード B を持つ) に質問する。
 - A: 「明日どこに行くの？」
 - B: 「明日は学校に行きます。」
 - A: 「誰と学校に行くの？」

- B: 「明日はタカシとユウコと学校に行きます。」

この時点で、学生 A は学生 B が同じカードを持っていないことを理解する。そのため、学生 A は別の学生のところに移動し、同じカードを持つ学生を探す。

3. 学生が全く同じ内容のカードを持つ学生を見つけたら、その学生とペアを作り、昨日起こった出来事についてお互いに質問し合い、友達の話を書き取る（ライティング活動）。
4. 教師は数名の学生にその話を読み上げさせ、話に関連した質問をする。学生は教師の質問に答え、必要に応じて教師がイントネーションやストレスを修正する。
5. この活動を通して、学生はストレスが効率的なコミュニケーションにどのように役立つか、またストレスの位置が不適切だと人々が混乱することに気づくことができる。また、この「核ストレス (nuclear stress)」は自然な会話を通じて身につけるべきものであり、この活動において教師が行うべきことは、ストレスの役割に対する学生の気づきを促すことに焦点を当てることである。

結論

本論文では、グローバリゼーションが学習者の英語そのものに対する認識にどのような影響を与えたか、EIL における非ネイティブ英語使用者のニーズは何か、そして ELT (英語教育) が英語の状況変化にどのように対応すべきかを検討した。

今日、英語はリンガフランカ (共通語) であり、もはやネイティブスピーカーだけのものではないという考え方は、ELT の研究者の間で広く受け入れられつつある。そして、多くの研究者は、学生は非ネイティブ・ネイティブの両方とコミュニケーションできる談話スキルを習得することを学習目標とすべきであり、同時に、英語学習者はネイティブスピーカーの基準を模倣するのではなく、理解可能な音声的スキル (phonological skills) の習得を目指すべきだと認識している。

Jenkins の提案する国際的に理解可能な音声基準 (intelligible phonological norms) は画期的な考えであり、非ネイティブ学習者でも十分習得可能である。しかし、近似的な音声談話 (approximate phonological discourse) は、英語の本質を損ない、新しい英語を生み出す可能性があり、それがもはやリンガフランカとして機能しない結果を招くこともある。

したがって、国際的な理解可能性（international intelligibility）において重要なのは、非ネイティブ英語の変種を受け入れつつ、学習可能で、ネイティブ・非ネイティブの両方に理解される音声目標を設定すること、そして同時に英語そのものの本質を損なわないことにある。

参考文献

- Clyne, M. (2008). *English as an international language: Challenging and possibilities*. Australian Review of Applied Linguistics, 31(3), 1-16(28).
- Cook, V. (1999). *Going beyond the native speaker in language teaching*. TESOL Quarterly, 33(2), 185-209(25).
- Hewings, Martin. (2000). *The reviews: The phonology of English as an international language*, 327-329.
- Jenkins, J. (1998). *Which pronunciation norms and models for English as an international language?* ELT Journal, 52(2), 119(8).
- Keys, K. & Walker, R. (2002). *Ten questions on the phonology of English as an international language*. ELT Journal, 56(3), 298-302.
- Kirkpatrick, A. (2007). *Implications for English language teaching*. In A. Kirkpatrick, *World English: Implication for international communication and English language teaching*, Cambridge University Press, 184-197.
- Lambacher, S. (1999). *A CALL tool for improving second language acquisition of English consonants by Japanese learners*. Computer Assisted Language Learning, 12(2), 137-156.
- Matsuda, A. (2011). *English as an international language: A curriculum blueprint*. (Report). World English, 30(3), 332(13).
- Misono, K. (2009). *World English and vowels in English*, Kantougakuin University, 117, 37-72.
- Sifakis, N. (2004). *Teaching EIL- Teaching international or intercultural English? What teachers should know*. System, 32, 237-350.
- Timmis, I. (2002). *Native-speaker norms and international English: A classroom view*. ELT Journal, 56(3), 240-249.
- Wong, R. Y. L. (2004). *English language teaching in East Asia today: Changing policies and practices*. Singapore: Eastern Universities Press. In T. T. N. Hung (Ed.), *English as a language of wider communication in East Asia today: The issue of mutual intelligibility* (pp. 33-45).