

*JATLaC*

# 言語文化教育学会

## 第 10 回記念大会

言語文化教育学会  
第 10 回 大会プログラム

2010 年 11 月 13 日 (土) ・ 14 日 (日)

会場： 早稲田大学 早稲田キャンパス

14 号館 8 階 801 会議室

大会本部： 14-802 教室

参加費： 1,000 円 (当日受付にて 学生証提示の方は無料)

使用言語： 日本語

・ 11 月 13 日 (土)

基調講演 : 10:30-12:00

矢野 安剛 氏 (早稲田大学名誉教授・当学会会長)

「われわれは英米人の英語を学ぶのではない

—ネイティブ志向から運用力志向へ」

シンポジウム : 13:30-17:30

「言語教育に文化はいらない!？」

コーディネーター： 矢野 安剛 氏 [早稲田大学名誉教授・

当学会会長]

パネリスト： 当学会役員

・11月14日(日)

個人発表 : 10:00-12:30

司会：中井 基博 理事 (10:00-11:00)

10:00-10:30 萩原伸一郎(徳風高等学校)

三次元空間を表す前置詞がもつメタファー表現の体系的指導に関する一考察

10:30-11:00 青木敬子(お茶の水女子大学大学院博士後期課程)

英国の母国語(英語)教育における文化変化について

《休憩：11:00-11:15》

司会：生井 健一 理事 (11:15-12:15)

11:15-11:45 メルトン美樹(De Anza College／

Japanese Art & Cultural Center)

ジャズ・シンガーによる英語発音トレーニング

11:45-12:15 星野友美子(昭和女子大学 博士後期課程)

人工内耳装用児の言語獲得過程における「気づき」

## 早稲田キャンパス配置図



ショップ
 体育館
 図書館
 食堂
 保健センター

- 1 号館 入学センター事務所・現代政治経済研究所
- 2 号館 會津八一記念博物館・大隈記念室・高田早苗記念研究図書館
- 3 号館 政治経済学部・政研・経研・公共経営研究科
- 4 号館 政治経済学部（研究室）
- 5 号館 演劇博物館
- 6 号館 坪内博士記念演劇博物館・教育学部・IT センター・オープン教育センター／生協売店
- 7 号館 ポータルオフィス・国際コミュニケーションセンター・障がい学生支援室・保健室
- 8 号館 共通教室・法学部・法学研究科・比較法研究所
- 9 号館 共通教室
- 10 号館 共通教室・男女共同参画推進室

11 号館 商学部・商学研究科・会計研究科・産業経営研究所・WBS 研究センター  
・国際教養学部／コンビニエンスストア

12 号館-3 社会科学部研究科（教室）

14 号館 大会会場（8 階 801 会議室）・大会本部（802 教室）  
共通教室・大学院（社会科学・教育学研究科）・社会科学部

15 号館 共通教室

16 号館 教育学部

17 号館 体育館・生協ライフセンター／ブックセンター／トラベルセンター

17 号館-2 甘泉寮

18 号館 総合学術情報センター（中央図書館・井深大記念ホール・国際会議場）

19 号館 早大西早稲田ビル・アジア太平洋研究センター・アジア太平洋研究科

20 号館 大隈会館（本部事務所）

21 号館 大隈講堂

22 号館 早大インターナショナルセンター・国際部・学生交流企画課  
・留学センター・日本語教育研究科・日本語教育研究センター

23 号館 エクステンションセンター本館

23 号館-5 UNI. Shop & CAFE125 （喫茶/軽食）

24 号館 メディアネットワークセンター・遠隔教育センター

24 号館-8 ハラスメント防止委員会

25 号館 大隈ガーデンハウス（2.3F 学生食堂）・キャリアセンター

25 号館-2 保健センター

26 号館 大隈記念タワー・公共経営研究科・125 記念室・文化推進部

27 号館 小野梓記念館・小野記念講堂・法務研究科  
・ワセダギャラリー・インフォメーションスクエア

27 号館-8 人間科学部・人間総合研究センター

27 号館-9 早稲田文化芸術プラザどらま館

29 号館-2 エクステンションセンター別館

29 号館-4 研究室

29 号館-6 研究室

29 号館-7 国際情報通信研究科・国際情報通信センター

99 号館 早稲田 STEP21・学生住宅センター・寮室棟・芸術学校教室

120 号館 研究開発センター・大学史資料センター

201 号館-39 平山郁夫記念ボランティアセンター

201 号館-51 教職員健康管理室

## 基調講演

11 月 13 日（土） 午前 10 時 30 分～12 時

矢野 安剛 氏

（早稲田大学名誉教授・当学会会長）

司会 ： 中井 基博 理事

## 講師紹介

### 矢野 安剛（やの・やすかた）

福岡教育大卒。アメリカ政府奨学生としてハワイ大学、コロンビア大学で学ぶ。再度留学し、ウイスコンシン大学、シカゴ大学で学ぶ。言語学博士（ウイスコンシン大学）。早稲田大学教育学部教授、ロンドン大学客員フェロー、ハワイ大学客員教授を経て早稲田大学名誉教授。専門は英語教育と応用言語学。著書『NHKラジオ講座：高校英語II』、『やり直しの英語上達法』（NHKブックス）、『言語学』（東京法令出版）、編著に『英語学と英語教育学』（開隆堂）、Studies in Applied Linguistics (Liber Press)、『ヨーロッパ世界のことばと文化』（成文堂）、『英語世界のことばと文化』』（成文堂）など。学術論文は照応関係、英語教育、国際語としての英語など約40編。AILA、IAWE、Asia TEFL, 大学英語教育学会の理事を歴任。現在、言語文化教育学会会長、PAALなどの理事。趣味は旅行、オペラ、ワイン、食べ歩き、大相撲、時代劇、温泉。

## 講演概要

基調講演「われわれは英米人の英語を学ぶのではない：ネイティブ志向から運用力志向へ」

矢野安剛

私たちは長くイギリス英語やアメリカ英語をモデルとして英語を学んできた。だが、英語がいろいろな国で国内公用語あるいは共通語として使われ、同時に国際共通語として広く普及した今日、英語はもはやイギリス人やアメリカ人の専有物ではなくなった。本家のイギリス英語が分家のアメリカ英語、オーストラリア英語、さらにはインド英語、ナイジェリア英語とさまざまな英語「種」(variety)に発展した。そして英語によるコミュニケーションの80%はノンネイティブ・スピーカー同士という現実がある。

私たちが英語を使うとしたら、それは国際的コミュニケーションのためであって、相手は英米人であるよりもヨーロッパ、アジア、アフリカの人々の場合が圧倒的に多い。そういう場合に役立つ「国際語としての英語」とはどんな英語だろうか。それは分数の分母みたいな英語で、文化差を超えて相互理解が容易な英語である。それに対して個々の文化に密着した英語は分子みたいなもので個別性が高い。たとえば、It's easyは分母に当たり、ドイツ人にも、シンガポール人にもブラジル人にも理解され易い。いっぽう、同じ意味でもIt's a piece of cakeは英語圏文化に固有の表現で個々の単語の意味からは分かりにくい。このような意味的透明性が低い表現はメタファー表現、諺などの慣用句として現れる。

英語を学ぶ際にはまず分母的基礎表現を学び、使いながら、間違いながら身につけていければいい。国際コミュニケーターとして大切なことは相手の「種」のもつ特徴、あるいは「訛り」に寛容さ(accommodation)をもつことである。だが、どの「種」の話者であれ、教育を受けた人の英語は普遍性をもっている。私たちがモデルとすべき英語はネイティブ・スピーカーとかノンネイティブ・スピーカーに関係なく教育を受けた人の英語でなければならない。英語と言えはイギリス英語やアメリカ英語という「ネイティブ・スピーカー症候群」はそろそろ直さなければならない。



## シンポジウム

「言語教育に文化はいらない!？」

11月13日(土) 午後1時30分～5時30分

コーディネーター・司会

矢野 安剛 氏 〔早稲田大学名誉教授・当学会会長〕

パネリスト

当学会理事

## シンポジウム資料

## 《「言語教育で文化を扱うべきか」への意見》

### 川口理事

「言語と文化は不可分」という主張には賛同しかねるので、日本語教育の際に「言語と文化」を絡めて教えることはない。留学生に「こういうとき日本人は何と言うか」と聞かれたときは「私はこう言う」と答え、「なぜ」と聞かれたら、「うまいことにそう言えるから」と答える。よく「言語と文化の関連」と言われるものの多くは、歴史的・風土的条件でたまたまそうなっただけで、「この文化でこの言語だったら、間違いなくこの表現」と言えるものではない。「言語=文化」論の多くは、せいぜい数言語間の比較での議論で、普遍性が感じられない。

### 定森幸生氏

国と文化と言語を十把一絡げにモデル化する「異文化コミュニケーション」不毛な議論。世界の実業分野（ビジネス、科学技術、医学など）の発展のためには、「誰」が「なぜ」そのように発言し、行動し、それに対して相手が「なぜ」「どのように反応（無視も含め）」するのかを、「二人称」を中心に事実即して考えることがすべてである。平均的なアメリカ人、平均的な日本人・・・という単純化は、稚拙で差別的・排他的な評論の域を出ず、グローバル社会での実業を目指す有為の学生の成長にとって阻害要因以外の何ものでもない。

### ベレント理事

As Michael Halliday has written, “Writing creates a world of things, talking creates a world of happening.” In either case we are making and affecting our personal worlds in the worlds around us through the languages we use. Learning a language must reflect the meaning-cultures of our lives. The challenge of the teacher is that so much of this activity is done out of our awareness. How can we as teachers/researchers bring these vital forces into awareness? I suggest that beginning on the micro level of interpersonal relations is more significant to learners than with the grand themes of cultures whether about Japan, China, Europe or others.

（抄訳）私たちは言語を通して私的な世界を創る。言葉を学ぶことは私たちの生活文化の意味を学ぶことである。私たち言語教師／研究者はいかにして無意識の言語学習を意識の上に乗せるかという課題に取り組まなければならない。私は英語の学習者にとって、対人関係をミクロのレベルからスタートすることが、日本であれ、中国であれ、ヨーロッパであれ、壮大な文化のテーマをかかげるよりも大事であると言いたい。

### 生井理事

日本における中高の英語教育には、特定の文化教育など必要ない。理由は以下の通り。①「言語と文化は切り離せない」というのは迷信。②特定の国の人を理解するには、その言語および文化の学習も必要だが、国際語化した英語には特定の文化がない。③中高生が将来英語を使う相手の国籍は様々。よって「社会」の時間に外国の文化を幅広く教えればよい。④ゆとり教育およびコミュニケーション重視の英語教育のせいか、基本語彙と文法構造が身につけていない中高生が多い。よって、英語の授業はこれらの教授に特化されるべきである。

## 深田理事

言語教育において、文化を取り立てて扱う必要はない。言語は、それ自体が文化の一部であり、文化から利用されるコードを切り取ったものと考えられる。語意の理解などに文化の知識を必要にすることもあるが、語意の理解である以上、「言語」の範疇にあるものとする。また、文化を教授者が説明した場合、その内容の多くはステレオタイプなものとなる。異文化に適應する訓練を行い、学習者自身が異文化体験を通して、自分なりに文化を理解することは大切だが、教授者の考えをそのまま受け入れることには、問題がある。

## 矢野会長

私たちは社会化によって社会的基準や文化的伝統とともに言語を学び、言語によって社会生活を営む。社会化によって体得した世界の認知・解釈の仕方や行動パターンで私たちはその社会の成員としてのアイデンティティを得る。言語は文化を表現し、体現し、象徴するという意味で文化とは不可分である。

だが、交通手段とITCの発達によって国際交流が増え、社会が多文化化した今日社会は急速に多様化してきている。英語は英語圏文化のみの表現媒体ではなくなった今日、その教育および使用について私たちは従来の母語話者症候群を脱する必要がある。

## 福田理事

たしかに、言語は文化のもっとも重要な構成要素である。このような見方は、20世紀後半、言語学や精神分析の発達により、言語が人間存在を規定するものであることがあきらかになったことにより強化された。しかし、それに勇気づけられたかのように、大学における外国語教育は、外国の文化を学ぶには言語が必要、言語こそ文化という論理で、文化の学習を言語の学習にすり替えてきた。文化の一部としての外国語、文化理解のツールとしての外国語という、きわめてまっとうな見地にたった外国語教育の再度の位置づけが急務である。

## 村田理事

言語教育をどのように捉えるかで文化の関わり方の度合いが異なってくる。言語使用に焦点をあてると、デイスコース・プラグマティックレベルも考慮にいれる必要があり、文化はコミュニケーションの相互作用の中に参加者がいる程度持ち込むものであると考えられる。もちろんここでは文化をどのように定義するかということにも関わっており、相互作用者がそれぞれ作り出すコンテクストレベルでは幾層もの「文化」が絡み合っているといえ、「文化」に特有な普遍的なコミュニケーションの型を教えるのは益々難しくなると思われる。

## スノードン理事

### Culture, or Not?

Hermann Goering said something like, “When I hear the word ‘culture’, I reach for my pistol.” Considering how overused and therefore almost valueless the word “culture” has become, it is tempting to understand his impatience, even if the means of expressing it is far too extreme. But if we take a very simple definition of culture, such as “the way people live in a certain society”, then it becomes clear that we cannot reject it, and cannot avoid referring to it constantly when teaching and learning language.

It may be possible, of course, to learn to communicate quite an extensive range of information, requests and so on in a certain language without knowing anything of the art, music, literature, traditions that lie behind that language; but there are severe restrictions. For when a foreign learner comes to communicate with a native speaker, the native speaker’s cultural background will naturally influence the conversation. A native speaker of Japanese will want to start or finish the conversation with the expression “yoroshiku onegaishimasu”, for example, and the foreign partner really should know the expression and understand its usefulness—even necessity—in Japanese, even though in another society (i.e. culture) such a concept may not exist. “Yoroshiku” cannot be taught or learnt merely as a linguistic item: it is inextricably bound up with cultural under- and overtones—*amae*, feudal or Confucian interdependence and so on. A teacher may not need to teach them specifically, but must be aware of them.

Maybe, however, English presents another problem. As the only international language to be used daily by more non-native than native speakers, perhaps English learning and teaching has become more disconnected from the need to know about the cultural background and practices of native English speakers.

Nevertheless, I do believe that language and culture cannot be completely separated from each other.

(抄訳) 言語の背後の絵画、音楽、文学、伝統などを知らずにコミュニケーションは出来るかもしれない。だが、「よろしく」の使い方は日本の文化的背景抜きには学べないように母語話者の言語使用は背景文化の影響を避けられない。英語は母語話者よりも多くの非母語話者が日常的に使っている国際語なので英語圏文化の知識はさほど必要ではないのかもしれない。だが、言語と文化は完全に切り離せるとは考えられない。

## 土岐理事

言語教育に文化は必要かとの問いが出された場合、まず、文化をどのように規定しているのが気になる。しかし、言語と文化をデジタルに分離できないとの考えからすれば、必要であるという他はない。文化を人間社会の営みや行動様式一切に関わるものであるとすれば、言語それ自体も文化であると言えないだろうか。何かの事態を契機として発する言語事象そのものも文化に根ざしているとすれば、言語と文化の関係は、両天秤に掛けて論じるような対峙する状態で存在するのではないように思われる。言語は、単なる記号の体系でもなかろう。

## 中井理事

### 外国語教育と文化

外国語教育と文化は切っても切れない関係にある。

目標をコミュニケーション能力の獲得とするなら、社会文化的側面を無視する事は出来ないからだ。しかし文化の定義は難しい。仮に「目標言語が第一言語として使用されている国や地域に住む人々の生活様式」とするなら、地域性や民族性に深く根ざした語彙や表現には、学習や使用の際にはそれなりの解説や配慮が必要と思われる。一方で、World Englishesの観点からすると、英米の規範に従うばかりが解決策とも言えない。結局は、異文化に対する意識を高め、他者への基本的な尊敬の念を持ち続ける事が必要な態度と思われる。

## 志村良子氏

人間の営みを文化であるとするなら、特定の風土、歴史、社会および人々に育まれてきた言語も文化の表れである。つまり、言語を学ぶことは、その背景にある文化、すなわちその言語を話す人々の考え方や行動様式等も同時に吸収することである。文化的要素を意識的に教えるか(あるいは学ぶか)否かに関わらず、言語形式には文化的要素が含まれている。例えば、日本語の2人称を表す言葉である対称詞が目上/目下の人間関係に基づくのに対し、ドイツ語やフランス語の2人称代名詞(親称/敬称)の使い分けが親疎関係に依ることなどである。

## 徳永理事

「言語教育に文化情報は不可欠だと思います。語用論などの重要性を言語教師が認識し、日々の自分の母語の言語使用を意味と語用の観点から見つめ考えていくことが必然だと思います。そうすることで、外国語で話す時の話者と聞き手の前提の相違点が、解釈における誤解や理解の大きな原因になることを明確に理解することができ、教える時の姿勢が変化するのだと思います。それが、結果的には、言語学習者に言語学習がその文化を知ることによって伝達の意図を相手に理解してもらえらるのだということが分かるようになると思います」

## 河住理事

外国語教育の中で、語彙習得に必要な文化的要素は、教える必要があると考えます。語彙を表層的(辞書の第一義など)ではなく、他の語との関係の中で多面的に理解するには、類義語や対義語、関連語との関係を捉え、意味範囲を理解するために役立つ情報(文化的要素)が必要だと考えるからです。習得した語彙を使って知りうる文化情報や、言語化されていないけれども対象となる文化圏で生活する上で必要な文化事情などは、学習者が必要性を感じたときに自ら学ぶことのできるものであると考えます。

## 中田理事

コーパス研究によると、定型表現は言語使用の80パーセントにもなっている。(Wray (2000:466)) 単語はもとより、諺、慣用句、決まり文句などの定型表現(e.g., 猫に鯉節、蚊帳の外におかれる、優勝に王手をかける)には文化的要素が顕著に表れている。これらを句語彙項目(Phrasal Lexical Item=PLI)と呼び、言語教育にこの意味での文化は必要であるという立場をとる。母語話者は文法規則で生みだす表現とPLIとの違いを意識していないか、また意識する必要もなくシームレスに使用しているので、L2教育でこのことの意識を高める必要がある。



## 個人発表

11 月 14 日（日）

午前 10 時 00 分～午後 12 時 30 分

司会：

中井 基博 理事

生井 健一 理事

## 0. はじめに

中学・高校では三次元空間の内外部を表す 'in' と 'out' が用いられたメタファー表現を学習する。「Watch out! = 気をつけろ」のように「連語表現 = 和訳」という形で学習するのが通例である。このような学習方法では物理的用法としての 'in' と 'out' がメタファー用法へ拡張されるメカニズムが明確でなく、効果的に学習することが困難である。また、'in ~ing' と 'on ~ing' のように、'in' と 'out' が用いられた表現を学習する際には、関連する他の前置詞とセットで登場することがある。本発表では中学・高校で頻出する表現を中心に関連する前置詞を用いた表現と共に分析の対象とする。

## 1. 'In' と 'out' がもつ基本概念

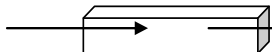
'Out' は(1)で説明されているように、三次元空間の中にある物体が外に出ていくことを基本概念とする。  
(1) "The meaning of OUT that immediately comes to mind is roughly paraphrased as 'the removal or departure of one concrete object from within another object or place.'"

— Lindner (1981: 82)

中学・高校では、(2)のような物理的用法を例に出し、'out' と対立する概念をもつ 'in' と共に図式化して説明することが学習者の理解の助けになると考えられる。

(2) get into [in] ~ (自動車に乗る) ⇔ get out of (自動車から)降りる

— 『シグマ標準英熟語・口語表現』

(3) get into (in)  get out of

## 2. 'In' と 'out' が用いられたメタファー表現

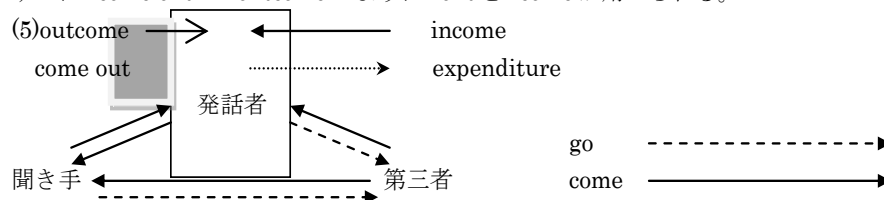
### 2.1. 'income' と 'outcome' について

'In' と 'out' は動詞の 'come' と結びついて、'income'・'outcome' という名詞を形成する。以下の(4)のように学習参考書では 'come out' の関連表現として登場する。

(4) come out 「現れる；(本が)出版される」 ★ income 「収入」は outcome の反意語ではない。

— 『システム英単語 Ver.2』

この記述では 'out' の概念が明確ではないが、図式化して発話者の視点から説明することで明確になる。'come' は本来発話者の所への移動を表す。支出は発話者の所から金が存在しなくなることであり 'come' が包含する概念と合わないため 'income' の反意語として 'outcome' が用いられない。また、隠れて見えなかったものが出てきて発話者の所に存在するようになる概念として捉えられるため、出現・結果を表すのに 'come out'・'outcome' のように 'out' と 'come' が用いられる。



### 2.2. 'in ~ing' と 'on ~ing' について

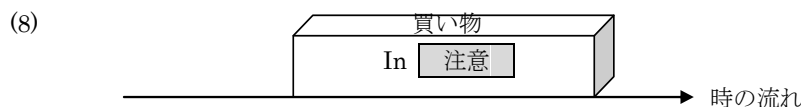
学習参考書の動名詞の項目には 'in ~ing' と 'on ~ing' が並列して登場することが多いが、明確に区別するにはそれぞれの前置詞がもつ概念を分析して図式化することが必要であると考えられる。

(6) <in ~ing> 「~する際に」 We must be careful *in buying* antiques.

(7) <on ~ing> 「~するやいなや；~したときに」 *On seeing* the picture, she burst out laughing.

— 『チャート式シリーズ 基礎からの新総合英語』

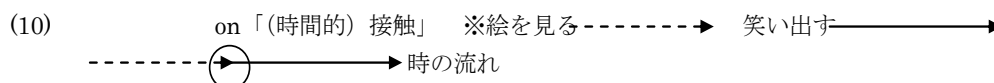
Lakoff & Johnson (1980)では、「Container Metaphors (容器と内容物のメタファー)」の概念に基づいて、時間的に広がりのある「Events(事象)」は container であり、事象に含まれる要素は substance であると説明されている。このことを図式化すれば前述の(6)が表す事象を明確に示すことができる。



一方、‘on’は次の (9) で説明されているように接触の概念を持つ。動名詞句が示す事象と主節が示す事象には時間的隔たりがなく連続しているため接触しているとみなされる。前述の(7)については、(10)のように動名詞句が表す事象と主節が表す事象の時間的関係を図式化するとより明確になる。

(9) English *on* in its central sense is a composite of *above*, *in contact with*, and *supported by*.

— Lakoff & Johnson (1999: 31)



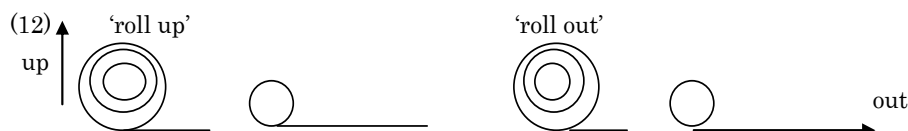
### 2.3. ‘roll up’ と ‘roll out’について

じゅうたんを巻いたり広げたりすることを示すにはそれぞれ ‘roll up’ と ‘roll out’ が用いられる。正反対の事象を表すにもかかわらず ‘up’ と ‘down’ あるいは ‘in’ と ‘out’ のような対極性が見られない。

(11) These perceptual relationships help to explain why, paradoxically, *up* is also involved in some situations involving decrease in size (*roll up the carpet*, *crumble up the paper*, *fold up the sheet*). This meaning connects with the concept of approach in that, as an object contracts upon itself, the various parts of the entity move nearer to each other – that is, the process is ‘reflexive’.

— Lee (2001: 36-37)

この説明では、広がっているものが収縮してサイズが小さくなることに焦点が当たっているが、‘up’ が用いられる限り本来上方向への移動の視点から説明する必要がある。じゅうたんが巻かれるにつれて上方向に拡張するため ‘up’ が用いられ、巻かれた部分は三次元空間と認識されその中からじゅうたんが広がるため ‘out’ が用いられると考えられる。このことを図で示すと以下ようになる。



### 3. まとめ

‘In’ と ‘out’ が用いられたメタファー表現は数多く存在し、中学・高校でも関連する前置詞と共に学習内容として扱われる。個々の言語現象全てをその都度分析して説明することは指導上困難であるが、本論で扱った言語現象のように概念的に区別をする必要がある場合は図式化して説明することが学習者の助けになると考えられる。

#### 〈主要参考文献〉

- 高橋潔・根岸雅史(2003)『チャート式シリーズ 基礎からの新総合英語』数研出版. 東京.  
 刀祢雅彦・霜康司(2005)『システム英単語 Ver.2』駿台文庫. 東京.  
 吉田研作(1996)『シグマ標準英熟語・口語表現』文英堂. 東京.  
 Laokff, G. and M. Johnson. (1980) *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press. Chicago.  
 Laokff, G. and M. Johnson. (1999) *Philosophy in the Flesh*. Basic Books. New York.  
 Lee, D. (2001) *Cognitive Linguistics An Introduction*. Oxford University Press. Oxford.  
 Lindner, S. (1981) *A Lexico-Semantic Analysis of Verb-Particle Constructions with OUT and UP*.  
 Ph. D. Dissertation: University of California, San Diego.

## 英国中等教育における母国語教育と文化の関わり お茶の水女子大学大学院博士後期課程青木敬子

英国(本論ではイングランドとする)における公教育は、近代にはいつから主に制度化されてきた。そのため、日本のように義務教育におけるカリキュラムの中央統制は 1988 年から行われ、様々に模索しながら、現在の制度へといたる。特に中等教育では終了段階での資格試験が行われ、規定されているナショナルカリキュラムの内容に応じたテストが行われる。英語教育(母国語教育)においては、主要科目として強化され、キャノン(古典)とよばれる文学を中心に、カリキュラム委員会から作品・作家リストが決められている。これによってイギリスの国家的作品とよばれるシェイクスピアなどは、必須作家となっている。しかしながら一方、学校でキャノンを中心に学んでいた時代より、現在は相当な変化がおこっていることや、数年にわたって、人々の生活や嗜好の変化により、古典作品より普通の生活から身近に感じられる作品もまたとりあげられている。このような状況を古典作品から、一般(大衆)作品への移行と捉え、一部の文化分析上では、ハイカルチャーからローカルチャーへの変化とも考えられている。しかしながら、一部のエリートをのぞくと、大衆の英語教育においてこの図式はあてはまるかという問題点もある。また国語、言語、母国語教育から文化を考える際に、社会的要因は非常に重要である。

本発表では英国の母国語である英語教育が、社会的文化的変化の中で、教育内容にどのように反映されているかを考察し、さらに文学教育と歴史的経緯、政策と社会問題の考察から今後の論文の足がかりになるべく、基本的事項を整理して報告したいと考える。

その中でも特に文化的背景についての考察は、英国で規定されるナショナルカリキュラムにおける母国語教育における問題点を報告する。この例はどの生徒にも同様の理解を求めるような授業を国語である英語ではできないという現状を、文化的背景から浮き彫りにしている。またこのテーマで先月ロンドン大学教育大学院において教育史専門である、デイヴィッド・クルック博士より受けた論文指導と、母国語教育の専門であるジョン・ハードキャッスル博士とのディスカッションのコメントをあわせて報告する。さらに母国語教育研究の同僚である、ジョン・ヤンデル博士の近年の研究を紹介する。ロンドン大学教育大学院で受けた指導は、お茶の水女子大学大学院のグラントによって行われたアカデミックディスカッションであることを補足する。

### 1. 中央統制教育制度であるナショナルカリキュラムの背景、政策目的

1921 年の政府発行文書であるニューボルトレポートでは英語教育強化のため、国民の意識をうながした。その中でも「17 世紀にフランスで自国文学への意識が確立しているのに対し、英国では近年まで確立されなかった」と記述があり、母国語教育の重要性を強調している。その後 80 年以上も経つ現在まで、母国語教育、英語文学教育への遅れを懸念しながら、様々な試みを行っている。

母国語教育の遅れについて、政府の懸念はその後発行されたレポートの経過でも考察できる。まず、ニューボルトレポートでは、「現在の英語教育では、非常に限定された言語能力しか育成されていない」という批判的な言及がある。さらにその後の報告書においても、「多くの学生が十分な能力(国語力)がないまま、グラマースクールへ合格している」(1928 年スペンズレポート)。「中等教育において学生の国語力低下を示す結果がでている」(1943 年ノーウッドレポート)。

教育政策での大きな転換点は、第二次世界大戦後労働党の教育政策の中心であったコンブリヘンシブスクール制度(日本でいうところの公立学校)が実現したことである。1944 年法では、古典的人間主義という考えに基づき、(Sinfield 1985 : 143) 公教育制度による社会の平等化や、人種的文化的貧困地域に対する、教育優遇政策が打ち出されている。公教育制度における「能力による」平等主義は、学校での失敗を個人の責任(能力)に帰することによって、社会的不平等を正当化する機能を果たし、学校全体が既存の社会規範にむけて、子供たちを教育していることなども、明らかになった。1976 年のキャラハン首相(労働党当時)のラスキンカレッジでの演説は、1988 年法へつながる教育改革を物語っていた。それは一つには基礎学力不足の指摘であり、そのための「コアカリキュラム」についてもふれた。これは、中央政府はカリキュラムに関して、発言しないというイギリス暗黙の伝統を覆すものであった。この演説でキャラハンはフランスの言語に対する意識の高さが英国では欠けていることにふれ、英語力(国語力)は労働力強化を促す、さらには国力を高めることになる重要な役割であることを強調した。

さらにこの時期は労働党の経済政策の転換を、新保守主義理論によって、転換を試みようとしていたときでもある。キャラハンは経済政策の失敗の原因を公教育制度に求め、「教師の教育の自由」を根幹とする政策の批判を展開した。この演説が教育改革を含む、社会経済政策全体の転換点にもなった。1988 年のサッチャー保守政権によって成立した教育改革法は、以上(大田 1993:332-334)のような第二次世界大戦後のイギリス公教育制度から脱し、あらたな教育体制をもたらした。この背景の下、ナショナルカリキュラムは導入された。基礎学力をつけることを明らかに強調することから、「教師の教育の自由」を否定していくこととなった。ナショナルカリキュラムに関して 1988 年法の中では、第二条～四条で、ナショナルカリキュラムの制定とアチーブメントのテストの実施、第十四条では、成績評価に関する中央委員会の設置が規定され、試験制度の徹底が図られた。(大田 1993 : 344) またナショナルカリキュラムは伝統的な基礎的教科が中心となり、実学的カリキュラムはまったく無視されている。さらにカリキュラム設定と評価のために、教育科学省は新たな専門家集団に依存せざるを得なくなり、その結果専門家批判を掲げてきた「サッチャリズム」は皮肉なことに、新たな専門家集団を作ることになる。(大田 1993 : 345) このように 1976 年のキャラハン首相(労働党当時)のラスキンカレッジでの演説は、1988 年法へつながる教育改革へ向け、社会経済政策全体の転換点にもなった。

1988 年以来、英語科目の重要性は次のように示されている。「広く社会や仕事とつながるような言語能力(4 技能)が必要とされる。」さらに文学と言語についても「英文学は非常に貴重でそして重要な役割を持つ・・・文学を学ぶことにより言語の形態、構造、起源、英語の慣習を理解する。」「英文学が英国文化におけるアイデンティティを反映している。」と示されている。これらの点からも、文学と言語教育が文化、経済、政治と深く関わっていると考えられる。

## 2. 公教育ナショナルカリキュラムにおける必修作家リストの変容

1988 年教育法以来、ナショナルカリキュラムでは英語の授業で教えられるべき作家のリストが与えられている。作品については教師の範疇であるが、1990 年代の必修リスト作家と 2000 年とは異なり、キャンノンといわれる作家を教えるより、国際的要素やまた一般大衆的

な作家も含めて、改訂されている。

| 1993 年発行カリキュラム必修作家<br>2000 年カリキュラムに含まれない                                             | 2000 年発行カリキュラム必修作家<br>新しく追加となった作家                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| ジョン・バニヤン、エリザベス・ガス<br>ケル、<br>マッシュー・アーノルド、ジョン・ドラ<br>イデン<br>エドマンド・スペンサー、ヘンリー・<br>ジェームス他 | オスカー・ワイルド、ハロルド・ピン<br>ター、<br>シルヴィア・プラス、テネシー・ウィ<br>リアム、キャサリン・マンスフィールド<br>他 |

ウィリアム・シェイクスピア、ジェフリー・チョーサー、チャールズ・ディケンズ、ジェー  
ーン・オースティンなどは変更されることはない。上記リストの作家の詳しい説明とその  
賛否議論については今回の発表では割愛するが、どの作家を教育カリキュラムに入れるか  
は、個人的、組織的にも様々な議論がある。しかしながら、教育学の研究においては、こ  
のリストの変更から文化変化を認識し、さらに母国語教育、ナショナルアイデンティティ  
の形成へ影響していると考えられている。(青木：2009)

昨年 2009 年、英国での教育学研究者とのディスカッションでは、今までのキャノンとい  
われるシェイクスピアやチョーサーをはじめ、主たる英国の伝統的作家が中心であった英  
文学の教育が大衆作品へ変化していることが認識された。前述のリストにある、2000 年か  
らの導入作家を例にとると、ハロルド・ピンターはまず、大衆をテーマとする劇作家であ  
り、シルヴィア・プラスは英国在住のアメリカ人で、身近な題材を描く詩人である。いずれ  
もハイカルチャーとよばれる、エリート教育に用いられるような、歴史の深さも上流階級  
を題材にしているものでもない。英国遺産と呼ばれる伝統作品の作家でもない。以前は英  
国を代表するような作家をリストのせることが主流であったため、それ以外の作家がリス  
トにのることがなかった。そのためこの変化は文化的変化と教育学研究の中では捉えられ、  
ハイカルチャーからローカルチャーへの移行と考えられていた。(青木：2009) しかし 2010  
年 10 月のロンドン大学教育大学院における、ディスカッションでは、教育史専門のクルッ  
ク博士と、英文学教育専門のハードキャッスル博士とで、教育学、英文学の両方向からデ  
ィスカッションを行い、その結果、英文学、英語における文化について、ハイカルチャー  
とローカルチャーという分類ではないと認識へと変わった。

20 世紀以前の文学教育は、エリートと大衆とに分かれていたものの、大衆の中でも読  
み書きができて、文学が好きな人々は、読書会や家庭、または余暇に古典的作品を読んで  
いた。大衆の多くは公教育を受けていなかったが、文学的知識は読書の中で培われて  
いた。20 世紀以降も読書という点からは、階級に関係なく、伝統作品は親しまれ読ま  
れてきている。どの作品をどの階級が読むということではない。階級によって読まれる  
作品が異なるのではないことから、作品における階級ということでは、ハイカルチャー  
に対してのローカルチャーという分類は存在しないと考えられる。ローカルチャーはむ  
しろ大衆文化から生まれた新しい独自の文化である。

(青木：2010 年度 2 月発行予定、女性リーダー育成プログラム「アカデミックディスカ  
ッション」お茶の水女子大学大学院)

教育学研究の中では、19 世紀、20 世紀教育体制全体を階級、エリートクラス教育、大

衆教育と分けているため、大衆文学と大衆教育との近似によって作品に対する階級が認識されたと考察される。しかしながら、実際、国民の読書と教育体制とが異なるために、今回の意見交換によって文学教育の現状が明らかになった。これによって英国における英語教育研究の観点から、ただ単にハイカルチャーからローカルチャーへの移行ではないと考えられていることがわかった。

### 3. 国語、または英語授業における現代の問題点

ヤンデル 博士の ‘Class readers: exploring a different *View from the bridge*’ (Yandell : 2006)によると、授業読書の現状として、一般的には同じテキストでも異なる解釈をすることが多いと述べている。博士が教えていたイーストロンドンの学校で、14 歳 15 歳クラスでは文化の多様性が著しい。そこではバングラディッシュの両親をもつ生徒が多く、彼らは英国で育っているが、文化的背景はあきらかにバングラディッシュである。しかしこの学校においても、国の規定によって中学卒業資格の試験では、全国民共通のカリキュラムによって試験が行われる。下記の詩は学期末試験問題において、出題され問題点が明らかになった。

Yellow (Robert Service 1989)

One pearly day of early May

I strolled upon the sand,

And saw, say half-a-mile away....

(この詩はパワーポイントにて紹介し、説明します)

生徒が理解しているかどうかを、質問によって確認しているうちに、気がついたのは、このタイトルの「Yellow = Cowardly」の解釈であった。Yellow は彼らにとっては色を示している。この言葉が詩の中ではおびえた、臆病なという内包されている解釈ができない。それは母国語が英語でないこともあり、Yellow からのイメージが自然に色以外での意味を捉えにくいということである。この読み方つまり 1 つの黄色という色だけの理解によって、作品全体の理解ができない。それでもこの作品は国語科目の修了試験となる。つまり異なる読み方をしているというだけで、試験の中では判定不合格という結果だけである。正しい知識だけが正しい読み方ということについて、ヤンデル 博士は疑問を呈している。博士はこの同じ作品の異なる読み方について問題点を、教育体制と母国語教育とあわせて追究している。

### 4. まとめ

今回の発表では主として 3 点を英国における母国語教育を考えた。1. 現在の英国中等教育における母国語教育の歴史的経緯と現状。2. 文学作品のカリキュラム上の変容からみた文化的観点。さらに教育学、英語教育学からの認識のちがい。3. 現在の人種の多様化の中にある、母国語教育のカリキュラム上の問題点。

英国中等教育における文学は、主に国語力を高めることを目的に、国民の国語力標準化をめざしている。現代言語の標準化のため、知識問題の利用だけで文学教育がなされるべきではないとの指摘もある(Cox : 1995)。文学教育のよさは、異なる時代の作品にふれ、その時代の言語、歴史、文化にふれることでもある。言語教育もその中で培われると考えたい。かつて読書の自由さから、階級に関わらず文学から知識を得ていたことで、人々は言

語を発達させてきていたのではないだろうか。現代では対照的に決められた教育システムの中で、母国語も能力が測定される。人種も多様化している中、英国の模索はまだ続くと考えられる。今後もこの基礎報告から発展した論文を書くことを課題としたい。

参考文献：

青木敬子. 『大学院教育支援プログラム：日本学研究の国際的情報伝達スキルの育成・報告書』 ロンドン大学教育大学院におけるアカデミックディスカッション。お茶の水女子大学発行 2009 年

Abbs, Peter. *English Within the Arts: A Radical Alternative for English and the Arts in the Curriculum*, London: Hodder&Stoughton. 1982.

Alan Bacon ed. *The Nineteenth-Century History of English Studies*. 'The Teaching of English in England'. Ashgate Aldershot. 1998.

Aldrich, Richard. *Education for the Nation*. Cassell, London. 1996.

Ball, Stephen J. *The Education Debate*. Bristol. The Policy Press. 2008.

Ball, Stephen J. Kenny, Alex and Gardiner, David. *Bringing English to Order: The History and Politics of a School Subject*. ed. Ivor Goodson and Peter Medway. 'Literacy, Politics and the Teaching of English'. London, The Falmer Press. 1990.

Beverton, Sue. 'Whatever happened to primary English knowledge and understanding?'. *Evaluation and Research in Education* Vol15, No3, 2001.

Batteson, C. 'A Review of Politics of education in the moment of 1976'. *British Journal Studies*. 45(4). pp.363-377.

The Bullock Report. *A Language for Life*, London, HMSO. 1975.

Cox, Brian. *Cox on Cox*. London, Hodder and Stoughton. 1991.

- . *The Great Betrayal*. London, Chapmans. 1992.

- . *Cox on the Battle for the English Curriculum*. Hodder and Stoughton, London. 1995.

Davies, Chris. *What is English Teaching?* Buckingham, Open UP.1996.

DES and the Welsh Office, *English for age 5 to 16*, HMSO 1989.

Department for Education and Welsh office, *English for age 5 to 16*, HMSO 1993.

DFE and the Welsh Office, *English in the National Curriculum*, HMSO 1995.

DFE and the Welsh Office, *English in the National Curriculum*, HMSO 2000.

Dixon, John. *Growth through English*. Oxford, Oxford UP. 1975.

Doyle, Brian. *English and Englishness*. London, Routledge.1989.

- *Empire*, 'The invention on English'. New York. CUP.1986.

*English from 5 to 16* HMI, 1984.

Eagleton, Terry. *Literary Theory: An Introduction*. London, Blackwell. 1983.

Engler, Balz. 'Englishness and English Studies.' *European English Studies: Contributions towards the History of a Discipline*. Ed. Balz Englser and Renate Haas.

Fussell, Paul. *The Great War and Modern Memory*. London, OUP. 1977.

Giles, Judy and Middleton, Tim. *Writing Englishness 1900-1950*. London, Routledge.

1995.

Goodwyn, Andrew. The Beacon that was Bullock: a Response to John Steadman's "The Problem in English". *The Use of English*. vol 58. 2007. 134-248

Knight, R. *Valuing English*. London: David Fulton. 1996

Lawton, Denis. *Class, Culture and the Curriculum*. Routledge & Kegan Paul PLC, London. 1975.

-. *The politics of the school curriculum*. London, Routledge and Kagan Paul. 1980

Marshall, Bethan. Ed: John White *Rethinking the school Curriculum Values, Aims and Purposes*. Routledge Falmer, London. 2004.

The Newbolt Report, The Teaching of English in England (1921). The Nineteenth-Century History of English studies

大田直子 1993 「サッチャー政権下の教育改革」『教育学年報2』世織書房。

Ross, Alistair. *Curriculum construction and Critique*. London: Falmer Press, 2000.

Sinfield, Alan. "Give an account of Shakespeare and Education" in Political Shakespeare: New Essays in Cultural Materialism, Jonathan Dollimore and Alan Sinfield, eds. Manchester: Manchester UP, 1985.

Yandell, John. 'Class readers: exploring a different view from the bridge', *Changing English*. Routledge, London. 2006. Vol13, p319-334.

## ジャズ・シンガーによる英語発音トレーニング

De Anza College

Japanese Art & Cultural Center メルトン 美樹

母語が等間隔シラブル言語（例、日本語、韓国語、スペイン語等）である英語学習者の多くは、強勢拍リズムを持つ英語の超分節的特性（連結音や弱化音等）をマスターするのに苦労する。その学習者の多くが、「ネイティブの様な発音習得=苦痛(努力の割に結果が伴いにくい)」というような思いをしてきたのではないだろうか。コンプレックス、諦め、その果ての英語離れ。ならば、学習法を楽しくどんどん上達できるものにすればいいのである。その一つとして、ジャズ・シンギングの練習法に基づいて開発された発音矯正法（MikiMel Method）は有益であると言える。

MikiMel Method はカリフォルニア州立 De Anza College の ESL プログラムで補助的指導の一環として Listening and Speaking Center で 8 年間教授されてきた。学生の多くが通常のカリキュラム（リスニング、スピーキング、アクセント・リダクションのクラス）に加え、課外でソフトウェアを利用したり、アメリカ人とのカンパセーション・プラクティスをするのだが、数年の在学中に、より intelligible な発音を習得することは殆ど不可能なのが現状である。その原因として、第一に、上級の ESL クラスになればなる程、academic writing がメインとなり、listening と speaking は Speech Communication のクラスにシフトされる。つまり、ネイティブの学生に合わせた授業のみになる。第二に、選択課目や個人の演習としての発音矯正は地味な練習ばかりで面白みに欠け、後回しにされがちでもある。発表者にも同じ苦い経験があり、それを克服するのに辿り着いたのがジャズ・シンギングの練習法であった。英語学習指導者の中には、シンギングとスピーキングは全く異なるものであるので歌による発音矯正法は有益でないと言及する方々がいるようだが、これは、クラシック・シンギングとジャズ・シンギングを混同しているためと思われる。以下にクラシック・シンギングとジャズ・シンギングの特徴を列記しておく。

クラシック・シンギング:

- ビブラートをたくさんかけてはっきりとした力強い声で歌う。口を上下に開ける。
- 楽譜に忠実に歌う。作曲者の趣旨意向を再現する。即興なし。
- 演奏中のオーディエンスとのコミュニケーションは少ない。

ジャズ・シンギング:

- 「話すように歌う」。よりエアー(吐息)を含み、ビブラートはフレーズの最後に入る程度。口を左右にスマイルのように開ける。
- いかに楽譜にある基本から創造性のある演奏を作り出すか。遊び心に富んだアレンジ、テクニックを屈指しオーディエンスを楽しませる。即興必須。
- 演奏中のオーディエンスとのコミュニケーションは多い。
- 大衆音楽のルーツ (ゴスペル→ジャズ→Country→R&B→ロック→ヒップホップ等) 共通点として、どちらの指導者も音声学、音韻論の知識を保持。

「話すように歌う」ジャズでは、その独特なグルーヴ（リズム感）により、強勢拍リズムを持つ英語の超分節的特性（連結音と弱化音）を理屈抜きで体感することが可能で、母語が等間隔シラブル言語である英語学習者にとって、その練習法は音声学的、音韻論的に理にかなっている。特にセンテンスレベルで顕著になる連結音と弱化音の練習には有益だ。さらに、ジャズ・ミュージシャンも作曲する際に各センテンス(lyric)の thought group やイ

ントネーションを考慮してフレージングをしているので(ただし例外もある)、学習者がお手本の歌手に合わせて歌うということは音楽にのったシャドーイングとも言える。何度も歌って発音が身に付いたら、メロディーを使わずに発話してみると、スムーズに言えたりするからである。また、部分的に(短めの句など)実際のカンバセーションの中で応用することも容易になってくる。

MikiMel Method に則った授業では、ジャズ・シンギングの手法での発音指導に加え、口腔器官の動きの解説および口腔器官を鍛える演習を繰り返すのだが、生徒達に身近で歌い安い洋楽を使うので、彼らは退屈せずに練習できる上、自分で発話内容を瞬時に組み立てる必要がないので、失敗を恐れるシャイな生徒でも比較的容易に参加できる。また、楽しく何度も練習できるので、生徒は発音のコツを覚えやすいし、忘れにくい(授業評価結果による)。このように何度も繰り返しトレーニングしていくことで、強勢拍リズムを持つ英語の超分節的特性(連結音や弱化音等)のスキルを内在化することができ、運動記憶として考えなくても自然に口腔器官が動くようになるのである。その結果、ネイティブとのコミュニケーションにおける発音にも自信が付く傾向にある。

これに対しアメリカ人 ESL 教師たちによる発音矯正授業にはあまり目新しいものがないようである。既に、数多くの教師たちが洋楽を授業に取り入れているが、その多くが holistic なプログラムのため、歌詞を使つての文法、語彙、イディオム、writing、文化的背景などをメインに指導しているのが現状である。また、発音の指導をその様な授業で行っているとしても、分節音素に重点がおかれているのが主流である。残念ながら、MikiMel Method のような強勢拍リズムを持つ英語の超分節的特性(連結音や弱化音等)についてのトレーニングに重きをおいている指導法はほとんどないと思われる。

そのせいか、発表者が CATESOL において MikiMel Method のワークショップを行う度に、多くのアメリカ人 ESL 教師たちに歓迎される(5段階評価で 4.5 という評価)。最初は懐疑的な彼らも、ワークショップ後には賛同者となり、このメソッドを採用する人たちも増えている。今後は、このメソッドの有益性をより明確にするために、学習者の強勢拍リズムを持つ英語の超分節的特性(連結音や弱化音等)のメカニズムの理解、分析、運用能力を計る検定試験の様なものを開発、実施していきたい。また、「楽しくどんどん上達できる」をモットーとしているため、受講者による発表会なども定期的に催していきたい。

また、歌を使つての発音矯正法は英語だけでなく他の言語の発音矯正にも有益であると言える。例えば、日本語を学ぶ他の言語を母語とする学習者に J-POP を歌うことで日本語の発音を指導するということである。この場合は強勢拍リズムを持つ言語(英語等)を母国語に持つ日本語学習者に、等間隔シラブル言語(日本語)の発音を歌うことでトレーニングすることが可能であるということである。

このように、「話すように歌う」ジャズ・シンギングの練習法は英語の発音練習法として非常に効果的であり、代わり映えのしない発音授業の代替案として真に有望なものである。このメソッドを通常のカリキュラムのレッスンの一部、又は、補助的指導の一環として導入することによって、日本人の英語学習者がより少ないストレスで高いモチベーションを保持したまま、ネイティブの発音の仕方を明確に理解、習得し、実際の英会話で運用できるようになって欲しいと切に願って止まない。

## 人工内耳装用児の言語獲得過程 ～言語獲得過程における「気づき」～

昭和女子大学 博士後期課程

星野友美子

人工内耳装用児は、人工内耳を装用していても、健聴児のように聞こえるわけではなく、聴覚知覚が不十分であるため、健聴児のように自然に日本語を獲得していくことができない。本発表では、装用児 A 子の事例を取り上げながら、装用児の日本語の獲得過程における「気づき」の重要性について考える。

人工内耳は、体外機と体内機からなり、音声を電気信号に変換し、蝸牛に埋め込まれた電極に伝え、音声情報を脳に伝達する。小児では、補聴器を装用しても効果がない重度・最重度難聴児<sup>1</sup>に適応され、早ければ 1 歳 6 か月で手術が可能になる<sup>2</sup>。手術後に医療機関、家庭、教育機関の協力や連携のもと、適切な言語（リ）ハビリテーションが行われると、個人差はあるが、音声言語を獲得することができ、静かな環境下での一対一のコミュニケーションが可能になる。

音声言語の獲得を目指す人工内耳装用児にとって、言語獲得の最初の段階に見られる「気づき」は、音の存在に気づくことである。手術後に、人工内耳を使って初めて音を聞く「音入れ」では、音が聞こえる、ということを周囲の大人が視覚的に気づかせる。健聴児のように自然に音声言語を獲得することができない装用児の言語獲得過程には、音や言葉に対する「気づき」を促すことが重要になる。

### < 語彙に対する気づき >

1) A : おならの「お」は丁寧な「お」じゃないでしょ？

母 : 「なら」って言わないからね。

A : あと、おでんも「でん」って言わない。

K : お座りくださいの「お」は丁寧でしょ？

お年寄りの「お」とか、お肉の「お」とか。

(装用児 A : 10 歳 1 か月、装用児 K : 8 歳 5 か月)

### < 言いたいことが言えない事への気づき >

日常的なコミュニケーションでの会話には大きな問題がなくても、状況説明が苦手である。例 2) は A 子が 2 年生の時に生活科で麦刈りをした体験を母親に説明している時の会話である。

2) A : 最初は一、班に分かれて一、やるん、やってね。

むぎ一、えっと、かま (鎌で麦を切るジャスチャーをする)

かまで一、むぎで一 (鎌で麦を切るジャスチャーをする)

<sup>1</sup> WHO による聴力障害程度の分類によると、重度は聴力レベルが 71～90dB、最重度は 91dB 以上である。

<sup>2</sup> 日本耳鼻咽喉科学会により小児人工内耳適応規準が定められている。

こーやって、くいくいって。  
 母：クイクイってやるの？  
 A：あの一、あの一、あの一、かまで一（首をかしげる）  
 むぎで一、クイクイってやったら（鎌で麦を切るジェスチャーをする）  
 とれない。  
 母：ほんと？ママ、やったことないんだ。  
 A：えー、最後はきれいにするの。  
 母：何を？  
 A：（沈黙）  
 母：どこを？  
 A：畑できれいにするの。  
 母：畑でやったの？

（装用児 A：8 歳 2 か月）

A 子が麦刈りをした日の日記には「むぎをかりました」ではなく「むぎをとりました」と書かれている。また日記には、「むぎのつぶをとる道具の名まえはなんですか？教えてください。」と「脱穀機」の名前がわからないことに気づき、先生に尋ねている。2）の会話から、何度も「あの一」と繰り返したり「かまで一」「むぎで一」と語尾をのびしている様子から、言葉を探している様子がうかがえる。また、「カマで麦を刈る」という表現を知らないため、ジェスチャーを使ったり、首をかしげたりしている。このような状況では、A 子は表現したいことが言えないと気づいていると推測できる。

言語習得における「気づき」は、認知的アプローチの情報処理モデルで重要とされる (Gass 1997, Schmidt 1990, 2001, 村野井 2006)。装用児の言語獲得過程でも「気づき」のような認知面における能動的な働きを促すような学習方法や言語指導方法が検討されることが必要であると思われる。

#### 参考文献

- Gass, S. (1997) *Input, interaction, and the second language learner*. Lawrence Erlbaum Associates.  
 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・指導方』大修館書店  
 Schmidt, R. (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 2, 17-46.  
 Schmidt, R. (2001) Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp.3-32). Cambridge University Press.

## 言語文化教育学会設立趣意書

大学における言語教育は、言語学や文学などの専門家の手に委ねられている場合が多い。言語教育そのものを直接の専門とはしない人々が教育の効果をあげるために工夫を重ね、努力してきた。その経験を言語教育の専門家も交えて分かち合い、相互啓発の場を設けたい。同時に、今後言語教育に携わる者への研修を兼ねることで、教員養成改革へ一石を投じることにも目的とし、言語文化教育学会（以下、本学会）を設立する。

言語教育は分析的であると同時に総合的な性格をもつ。したがって、学問分野がより専門化し、細分化と深化による分岐が進む時代に、本学会は言語教育という共通の基盤に立ち、教える言語の差異を超えて、異なる分野の専門家に討論と相互啓発の場を提供する。

本学会は、学際的であるだけでなく、「職際的」な性格をもつ開かれた学会を志向する。したがって、言語教育に携わっている人の他に、学習者や社会人も含め、言語教育に関心のあるすべての人に参加を呼びかける。

本学会は、講演会や討論会を開催することによって、専門や立場を異にする参加者が自由に言語教育の諸相を論じ、言語教育への認識を深めることを主な活動とする。内容としては、言語教育における言語と文化の関係を中心に、言語と心理、言語と社会、言語とコミュニケーション、言語と情報などを論じる。

本学会の前身である「早稲田大学言語教育研究会」は 1996 年より、言語の違いを越えた言語教育者間の知識の共有を目的として、国内外の研究者による講演会を企画・運営してきた。同研究会はその理念を引き継ぐ本学会の設立とともに、発展的に解消する。

### 《学会理事》

|                |                           |
|----------------|---------------------------|
| 池田 雅之          | (早稲田大学： 英語・比較文学/比較基層文化論)  |
| 一森 俊明          | (東京大学学生： フランス語・言語学)       |
| 浮田 三郎          | (広島大学： ギリシャ語・言語学)         |
| 岡田 浩平          | (早稲田大学： ドイツ語・ドイツ文学)       |
| 川口 義一          | (早稲田大学： 日本語・言語教育)         |
| 河住 有希子         | (早稲田大学大学院生： 日本語・日本語教育)    |
| 佐藤 巨呂呂         | (大学書林国際語学センター)            |
| Snowden, Paul  | (早稲田大学： 英語・比較言語学)         |
| 土岐 哲           | (大阪大学： 日本語・音声学)           |
| 徳永 美暁          | (昭和女子大学： 日本語・言語学)         |
| 中井 基博          | (東京国際大学： 英語・英語教育)         |
| 中田 清一          | (青山学院大学名誉教授： 英語、日本語・言語学)  |
| 生井 健一          | (早稲田大学 英語・言語学)            |
| 深田 嘉昭          | (大東文化大学他： 日本語・言語教育) 事務局   |
| 福田 育弘          | (早稲田大学： フランス語・フランス文学)     |
| 藤村 泰司          | (国際大学： 日本語・日本語学)          |
| Berendt, Erich | (Assumption 大学： 英語・社会言語学) |
| 村上 公一          | (早稲田大学： 中国語・中国語教育学)       |
| 村田 久美子         | (早稲田大学： 英語・異文化コミュニケーション)  |
| 矢野 安剛          | (早稲田大学： 英語・応用言語学)         |

〈アイウエオ順〉

# 言語文化教育学会(the Japan Association of Teaching Language and Culture) 会則

## 第1条：(名称)

本会の名称は言語文化教育学会(JATLaC: The Japan Association of Teaching Language and Culture)とする。以下、本会と記す。

## 第2条：(目的)

本会は、わが国における言語文化教育の発展と向上に資するための調査・研究を目的とする。

## 第3条：(事業)

本会は、前条の目的を達成するために、次の事業を行う。

1. 大会、その他研究集会の開催
2. ニュースレターおよび学会誌の発行、ホームページの運営
3. その他本会の目的を達成するための事業

## 第4条：(会員)

本会の会員は年齢、職業、身分、性別の一切を問わず、第2条の目的に関心をもつ者で構成され、正会員、学生会員、賛助会員からなる。

1. 正会員：
2. 学生会員：
3. 賛助会員：

## 第5条：(会費・会計)

会員は会費を納入するものとする。会費の額は理事会が提案し、会員総会において審議、決定する。

会計年度は毎年4月1日から翌年3月31日までとする。

予算案および収支決算書は、会計監査担当の理事が監査し、総会で承認を得る。

## 第6条：(役員)

本会に会長1名、理事を若干名置く。

1. 理事は会員より選出されるものとする。任期は3年とし、再任を妨げない。
2. 会長は理事の互選により選出され、会務を統括し、本会を代表する。

## 第7条：(総会・理事会)

本会に総会、理事会を置く。

総会は、正会員、学生会員をもって組織し、原則として年1回、会長が招集する。総会は、本会の議決機関として本会の事業および運営に関する重要事項を審議決定する。また、理事会は必要に応じて臨時総会を開催することができる。

理事会は、会長および理事をもって組織し、第3条に定める事業ならびに収支予算および収支決算に責任を負い、執行の任に当たる。

## 第8条：(事務局)

本会は、事務局を早稲田大学内に置く。

## 第9条：(改正)

会則は、総会出席者の3分の2以上の同意を得て改正することができる。

付則：この会則は、2001年10月27日の本会第1回大会の総会において制定し、その日より発効する。

## 言語文化教育学会のご案内

当学会は2001年10月27日の会員総会において、正式に発足いたしました。

本学会の特徴として、第1は、日本語であれ、英語であれ、フランス語であれ、中国語であれ、教え、学ぶ言語文化の種類を問わず、言語教育・学習に携わる者、あるいは関心をもつ者が集まって相互に啓蒙しあい、意識を高め、言語教育の改善に向けて発言していくという「横断性」。第2は、文学、言語学、社会学など様々な分野の専門家がそれぞれの立場から意見を出しあい、議論し、学びあう「学際性」。第3は、学生とか、主婦とか、退職者とかの身分や教員とか企業人とか自由業者などの職種を問わない集団が様々な、異なる立場から言語教育を語りあう「職際性」。最後に、人種・民族や障害の有無を越えて、手話や点字や自閉症者のコミュニケーション補助言語など、障害者のコミュニケーション補助なども含めた言語教育を語っていく「異際性」が挙げられます。

本学会は、言語文化教育に関心をもつ人々が異なる立場から異なる意見をもちより、自由に議論し、言語文化教育に対する意識を高めあい、啓発しあい、後進の指導にあたることを目指しております。

言語文化教育にご興味をお持ちの多くのかたのご参加をお待ちしております。

言語文化教育学会 会長 矢野 安剛

## 言語文化教育学会入会案内

本学会は言語教育に携わっている方だけでなく、社会人や学習者など、言語教育に関心を持つすべての人に参加を呼びかけております。したがって、本学会には、本学会の趣旨に賛同なさる方でしたら、どなたでも入会いただけます。

入会を御希望の方は、入会申込書、会員登録用紙に必要事項を御記入のうえお出しください。なお、本学会の連絡は、原則として電子メールでいたしますので、メールアドレスの御記入をお忘れなく。また、会費は、原則として学会の口座へ振り込んでいただきます（申し訳ありませんが、手数料は個人負担とさせていただきます）。

入会申込書・会員登録用紙は学会ホームページよりダウンロードしていただけます。

〔会費〕            正会員   ： 5000 円

                      学生会員： 3000 円

                      賛助会員： 20000 円

《学会預金口座》： 東京三菱銀行江戸川橋支店

                      普通預金 1017574   言語文化教育学会

提出先住所：       〒169-8050   東京都新宿区西早稲田 1-6-1

早稲田大学教育・総合科学学術院   福田育弘研究室内   言語文化教育学会事務局

- ・ 入会申込書の提出、会費納入の際には、確認が遅くなることがございますので、前もって必ず事務局宛メールでご一報ください。（事務局に係が常駐しているわけではありません）
- ・ 入会に入会申込用紙、会員登録用紙の提出、および会費の納入をもって完了するものといたします。折り返し事務局より手続き完了のご連絡をメールでいたします。
- ・ 振り込みの明細書をもって、領収書とさせていただきますが、学会発行の領収書が必要な方は事務局までお申し出ください。
- ・ 学生会員の入会申込、更新にあたっては、学生証のコピーなど学生であることが確認できる書類を提出していただきます。学籍を確認できない場合は、正会員扱いとなりますので、ご了承ください。

問い合わせ先： 言語文化教育学会事務局（[jatlac@gol.com](mailto:jatlac@gol.com)）

## 〔お知らせ〕

・言語文化教育学会、2011 年シンポジウム、第 11 回大会に関しましては、当学会ホームページでご確認ください。

・2011 年 4 月より以下の要領で第 11 回記念大会個人発表の受付をいたします。

### 言語文化教育学会大会個人発表 申し込み要領

- ・発表者は本学会会員、もしくは会員の推薦を受けたものとする。発表者を推薦する学会員は、その発表者にかわり、学会へ発表の申し込みを行い、発表当日は紹介者として、その発表の司会進行を行う。
- ・発表内容は、言語文化教育に関するもので、未発表の内容に限る。
- ・発表、資料、発表概要とも、使用言語は日本語とする。
- ・発表の時間は、質疑応答も含め一人 30 分程度とする。
- ・発表を希望するものは、5 月末までに 1000 字程度の発表概要と共に、事務局宛に発表を申し込むこと。発表概要は、メールの添付書類で送付するものとする。提出ファイルの形式は、ワード、テキスト、pdf ファイルのいずれかとする。
- ・理事会は発表の内容を審査し、9 月上旬までに事務局より採否を通知する。
- ・審査に通り、発表が決定した者は、10 月中旬（期日は後日確定の上ご連絡します）までに、予稿集原稿を事務局宛添付ファイル（doc.及び pdf）で送ること。
- ・口頭発表を行った者は、学会誌向けに発表内容を「発表報告」として A4、4 枚程度に文章化し、pdf ファイルで、年末までに提出しなければならない。（書式は投稿論文に準じる）

### ・『言語文化研究』第6号論文募集のお知らせ

以下の要領で、学会誌第6号の論文を公募致します。多数の方のご応募をお待ち致しております。

- ・論文を応募する者は、言語文化教育学会の会員であること。
- ・論文の内容は、言語教育に関するものであること。
- ・未発表のものに限る。
- ・論文執筆の為の使用言語は、原則として日本語とする。
- ・論文の体裁は以下のように統一すること。

長さ：資料・参考文献を含めて15枚以下

体裁：全角40字40行、MS明朝11ポイント（外国語の例文等を掲載する場合は、この限りではない）原則として、マイクロソフトワードのdoc.ファイルで提出

- ・締め切り：2011年7月末

学会は、提出された論文に関して審査し、2011 年 11 月中に応募者に採否を連絡する。

・当学会に対するご意見、ご要望等は、学会事務局宛 E-mail でお知らせください。

・学会企画に関するお問い合わせも、事務局まで、E-mail にてお願いいたします。

**言語文化教育学会事務局**

〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1

早稲田大学教育・総合科学学術院 福田育弘研究室内

E-mail : [jatlac@gol.com](mailto:jatlac@gol.com)

ホームページ : <http://www.waseda.jp/assoc-JATLaC/>