

A. ティンケルによる言語意識アプローチの理論と実践

—単一言語の言語意識アプローチの潮流に注目して—

小柳 亜季

はじめに

日本では、1990年代以降外国につながる子どもの増加が指摘されている。この中で、日本語教育や継承語教育、生活指導の観点から、外国につながる子どもたちへの指導のあり方について、数多くの研究が行われてきた。その一方で、外国につながる子どもたちを受け入れる日本の子どもたちに対して求められる教育については、十分に議論がなされていない¹。この点に関連する領域として国際理解教育の議論を指摘することができる。国際理解教育では「自己と他者の出会い（他者理解）を通して、自己を形成し、さらに異質性を前提としつつも、相互の人間的な関係を広げていく」ことが目指されるとされ、その一環として、「国語」としてではなく「日本語」として、つまり、日本語という言語を学習者に相対化させるような実践を構築していく必要性も提示されている²。

ここで、1970年代から80年代にかけて英国で展開してきた言語意識アプローチ（Language Awareness Approach）に着目する。言語意識アプローチとは、移民の子どもたちが増加し、多様な能力層の子どもたちがともに同じ教室内で学ぶために、提唱されていった新しい言語教育のあり方を指している。この論調の中で、一般的に設けられていた英語やフランス語、スペイン語等の教科にない機能を担うものとして、新たな教科（以下新教科）を設けようとする機運が見られていた。この新教科として、複数言語を同時に扱うものと英語の指導を問い直そうとするものがあり、複数言語を同時に扱うものについては、言語一般について語り合うことでマジョリティ言語話者が自身の言語観を問い直す契機となる可能性が指摘されてきた³。

一方、英語の指導を問い直したものとしての言語意識アプローチもまた、「異文化意識」を喚起しようと指摘されている。先行研究である中嶋の研究では、1971年にスクールズ・カウンシルが公刊した教師のための指導書『使用される言語（*Language in Use*）』が中心的に検討されている。言語意識アプローチは、標準英語以外の方言を教育内容として導入し、その多様性に気づかせることで「多様な言語への受容的な態度の育成」に結びつけていたという。また、その方法としては、「子どもの言語に関する既有知識を実際の言語使用や言語事例によって表出させ」と紹介されている。しかし、中嶋自身も「多言語多文化理解という点で評価しても、未成熟な点は否めない」としていることから、この後の言語意識アプローチがどう展開したかを検討する必要性が残されている⁴。

そこで本稿では、単一言語を扱う言語意識アプローチが、他言語話者との共生という点にい

かに貢献しうるのかを検討することで、言語的マジョリティに対する言語教育のあり方を模索したい。本稿では、まず単一言語を扱う言語意識アプローチ（以下、単一言語の言語意識アプローチとする）がどのような理念の下で登場してきたのか（第1章）、その理念を引き継ぎ1988年に教科書『言語の探究（*Explorations in LANGUAGE*）』を出版したA. ティンケル（Tinkel, A.）がどのように教科「言語の原理（Principles of Language）」を編成し（第2章）、どのように実践に落とし込んだか（第3章）を確認する。これらを検討することで、現在の日本の子どもたちへの言語教育への一定の示唆を得たい。

1. 単一言語の言語意識アプローチの時代的背景

1-1. 古典語教育の衰退と英語教育の役割

単一言語の言語意識アプローチがどのような理念の下で登場してきたのか、さらに当時どのような意義を有していたかを理解するためには、まずそもそも英国における英語教育がどのように展開してきたかを把握しておく必要がある。英国では1870年まで、初等・中等教育は、上流階級の子どもの対象とするもののみが体制化されており⁵、言語教育としても「ローマやギリシャの賞賛すべき文化遺産にアクセス」することを可能にする、ラテン語・ギリシア語の教育のみが行われていた。英語は、当時は家庭教育で事足りると捉えられていたのである⁶。

それが1870年の基礎教育法（Forster Education Act）以降、中流階級や労働者階級の子どもたちにも初等教育が保障されていき、英語教育のあり方も変化していった。英語文化や英文学を教えることは英国への帰属意識を育むような安価な「教養教育」と考えられ、英語教育が学校教育に位置づけられていく⁷。この傾向は、国民国家の形成が目指された時代に顕著であり、特に第一次世界大戦後の1921年の通称ニューボルト報告書（Newbolt Report: *The Teaching of English in England*）で、英語教育が「一般的かつ国民的な教育」と定義され、文学教育が支持された点にも見られる⁸。一方で、文法指導も行われたが⁹、その質の低さについては1930年代から継続的に議論になっていた¹⁰。その結果、1960年代の英語教育は「文法がない初めての世代（the first grammarless generation）」と呼ばれる状況になっていた¹¹。

この動向に警鐘を鳴らしていたのが、1959年に提示された通称クラウザー報告（Crowther Report: *15 to 18*）であった。戦後出生率も回復し、教育人口の増加が見込まれる中で、これまで進学しなかった層へのシックス・フォームでの教育のあり方が問われている。クラウザー報告では、それまで後期中等教育段階で扱われる外国語であったラテン語やギリシア語の教育は、早すぎる専門分化であるとして不要であるという論が提唱された。一方で、ラテン語等の教育は、「論理的思考（logical thought）や規律ある言葉の使い方（disciplined use of words）」に働かせるものであると考えられていたため、その必要性を主張する論者も見られたのである¹²。

そのため、1960年代には、それまでの文法指導に対して向けられた批判を乗り越えられる言語教育のあり方が模索された。英国応用言語学会（British Association for Applied Linguistics: BAAL）や、英国言語学協会（Linguistics Association of Great Britain: LAGB）などで、当時の言語学の知見を教育に活かすことを目指した論者たちが、この問題に取り組んだのである。

1-2. 標準英語の問い直しと教育内容への言語学的な知見

先述した、当時の英語教育における文学重視のあり方に加えて、1960年代までの英語教育では「標準英語」や標準的な発音の重視があったことも注目すべきである。特にアクセントは、

話者の生活や経歴に関する手がかりを提供すると考えられた。当時は、容認発音 (Received Pronunciation) と呼ばれる、ロンドンおよびイギリス南東部の人々の発音で、のちにラジオでも使用された発音が目指された。容認発音の話し手たちからは「率直さ、知性、野心、そしてまた顔立ちのよさまで連想」され、容認発音の話し手は法廷や銀行支配人を相手にして信用貸しの駆け引きをする際など、信用度が問題になるような状況において権利を主張する機会に恵まれると考えられた¹³。このような言語への偏見は、人種差別と必ずしもイコールではなく、「バーミンガムに住むバングラデシュ人の子供が自分の親に対して受けた偏見というのは、バーミンガム方言を喋る白人がロンドンで受ける偏見と同じようなもの」と述べられるように、言語自体が偏見を受ける理由となっていた¹⁴。

このような規範意識の変化は、当時の社会言語学の発展が影響している。社会言語学の立場から、言語コード論と関連して論じられた「言語欠陥論」に異議を唱える論調が見られた。ここから、「言語がどのように機能しているか [について] の全体像に、目的、機能、スタイル、多様性、文脈に関するより幅広い理解も含まなければならない」という考えが生まれ、言語教育にも活かされていった。このような考えを初めて具体化したのが、はじめにで言及した『使用される言語』である¹⁵。また、1975年の通称バロック報告 (Bullock Report: *A language for Life*) で初めて、この理念が教育科学省を通して全国的に示されている。バロック報告では「子どもの家庭での言語 (母語) を重視し、少数派の子どもたちの言語を積極的に価値ある文化的・教育的資源とみなすこと」が提案されており¹⁶、英国応用言語学会の会議でも、バロック報告で提示されたこのテーマをいかに実現するかが、議論の1つに含まれていた¹⁷。

上述してきたように、1960年代には文学教育偏重となっていた英国では揺り戻しが起こっており、さらに、当時の社会言語学の要素を含めた視野の広い内容を英語教育の教育内容に含めるべきではないかと提唱されていた。この2つの理念を実践に反映させる動きが、次第に「言語意識 (language awareness)」アプローチと称されていく¹⁸。では、その言語意識アプローチが、具体的にはどのような教育目的やカリキュラムを据えていたのかを第2章で検討していこう。

2. ティンケルの言語教育論

本章では、単一言語の言語意識アプローチの代表例として、シックス・フォームの教師であったティンケルの言語教育の目的論とそのカリキュラム論を検討する。

2-1. ティンケルと言語意識アプローチの接点

まず、言語意識アプローチの具体を検討する上で、ティンケルを対象とする妥当性を確認する。ティンケルは、1981年から1988年にかけて勤務校のオラトリー・スクール (The Oratory School) のために教科「言語の原理」を編成し実施した人物である。その内容は教科書『言語の探究』として出版された。また、来歴としては、1962年まではロイター新聞社で勤務していたが、1961年に友人を訪れるためにオラトリー・スクールを訪問したことをきっかけに、教師としての道を歩み始めたと記録されている¹⁹。1962年から1967年、1981年から2002年の間教育現場で教鞭を執り続けたため、彼自身の執筆した資料は限られている。

その資料の少なさに反し、ティンケルの論、特に氏の教科書は、言語意識アプローチを語る際に多く言及される²⁰。その要因として、ティンケルは実践者として1979年の英国応用言語学会の会議、さらに1981年末から1984年に結成された「教育における言語についての全英会議

(National Congress on Language in Education)」の「言語意識作業部会(Language Awareness Working Party)」の中心メンバーであったことが挙げられる²¹。特に言語意識作業部会の取り組みは、のちに全英に「言語意識」の考えを広めることに貢献しており、そこでティンケルの勤務校は、「言語意識」の代表的な取り組みをした「コア・スクール(‘core’school)」と紹介されている。

また先行研究では「言語意識の教育と学習のための方法論的なアプローチは、ティンケルが築いた基礎の上に構成されており、教師の間で広く合意されていた」とも評価されている²²。評価される所以として、教科「言語の原理」が契機となり、オックスフォード・ケンブリッジ委員会のAS試験が試験的に実施されたこと、さらにのちに「英語(言語)」のAレベル試験が実施されたことがある²³。このように、ティンケルの教科「言語の原理」は、言語意識アプローチの典型例として、後年に影響を残していったことがわかる。

一方、ティンケルの教科「言語の原理」の具体はどう評価されているのだろうか。言語意識アプローチの「父」とも称される²⁴ホーキンス(Hawkins, E.)の評価から検討したい。ホーキンス自身も新教科を提唱しているが、ホーキンスの対象は中等教育学校の生徒であったのに対し、ティンケルの対象はシックス・フォームであった。この点で先駆的と評価した上で、さらに2つの点から教科「言語の原理」の可能性を指摘した。1つ目は芸術・科学等の専攻の違いを超えて履修されたため、異なる専門性を有する生徒同士の知的交流を促す可能性である²⁵。もう1つの可能性は、ホーキンス自身の教科「言語」が受けた批判に答える可能性である。ホーキンスの教科「言語」は、「現在の社会を無批判に受け入れ、民主主義社会の中で標準英語が『適切性(appropriateness)』を持つという一義的な見方を提示している」²⁶といった批判を受けた。この批判について、ホーキンスは、自身の教科「言語」も規範的な見方を強要するものではないとしつつ、規範を問い直すことができるように指導するためには、教える対象の子どもたちが一定以上の発達段階である必要もあるとしている。その上で、シックス・フォームの実践でこの点を検討することは有意義だろうとしている²⁷。

この視角を借りるならば、ティンケルの教科「言語の原理」は、①特定の専攻の生徒に限らずすべての生徒が自身の専門性を活かしつつ、同時に思案的に取り組むことができる教科であった、②生徒が言語について特定の規範を受容するのではなく、規範を問い直すことを可能にする教科であった、という2つの視点が暫定的に析出される。

特に②については、他言語話者との共生を考える上で重要だが、実際にこれらの視点はティンケルの言語教育論にどのように現れているのだろうか。以下、ティンケルの言語教育論を、言語教育の目的論とカリキュラム論を検討することで明らかにしていこう。

2-2. ティンケルの言語教育の目的論

まずは、ティンケルが、それまでの言語教育の何に問題意識を持ち、教科「言語の原理」を実施するに至るかを検討しよう。ティンケルは教科「言語の原理」の実施前の1979年論考において、言語教育全般に対する問題意識を示している。それは、英語教育、現代語教育、古典語教育すべてに共通して言語を分析するような取り組み(language analysis)の減少²⁸にある。

ただし、ティンケルは、従来のような活動をそのまま取り戻せばよいと考えていたわけではなかった。ティンケルからして、それまで「文法教育(grammar teaching)」と呼ばれてきた教育は、「生徒の言語経験を既存のパターンに当てはめようとする」ものであった²⁹。一方でティン

ケルは、言語教育では「理論的解釈 (theoretical interpretation)、社会的解釈 (social interpretation)」を提示するのではなく、むしろ「言語の事実 (facts of language)」を提示し、それを生徒が分析する方法をとるべきと考えていた³⁰。

この考えの前提には、言語とは人々の言語使用によって影響を受け、構成されていくものであり、また、その慣習を受けて合意された体系を指すのみであるとする考えがあった³¹。それゆえ、「生徒たちに自分自身と自分の周りの環境についてより深く認識させる (awareness)」³²こと、自分の「言語観 (view of language)」³³を形成させることこそが言語教育の目的として据えられるべきと考えていた。言い換えれば、生徒たちが実際の言語使用から、言語についての自分なりの理論 (conclusions about language) を構築することを目指していた。そのためには言語学的な知見を学んだ上で、自分で言語事象を研究するような「言語学的探究 (linguistic enquiry)」に取り組む教科が求められると考えていた³⁴。

加えて、第1章で触れたような、他言語・他言語話者への態度についても、ティンケルは教科「言語の原理」で取り組みうると考えていた。氏の言葉を借りれば、教科「言語の原理」のような新教科を編成することで「他の人の言語や〔言語の〕使い方についての寛容な態度 (tolerate attitude) を促進することも目的とする。というのも、何が言語を構成しているかを体系的に調べることによって、言語に関する偏見や誤解が減っていくからである」³⁵。ここからティンケルが、学習者が自分で言語を分析し調査する中で、他言語への偏見や誤解は解消されたと考えたことがわかる³⁶。

一方で、このような教科「言語の原理」が文法指導への回帰と批判されうることについては、2つの点からその批判は該当しないと応答している。1点目は、教科「言語の原理」は「言語的な正誤の概念の代わりに適切性の概念 (notions of appropriateness)」を提供する点である。加えて2点目は、教科「言語の原理」は、それまでの文法指導のような、「正しい」言語使用を真似すべきものとして教えるのではなく、自分の「直感 (intuition)」に基づいて様々な言語使用を分析するものである点である³⁷。後に詳述するが、生徒たちが英語の母語話者としての「直感」に基づいて学習することは、教科「言語の原理」を言語学的な知識を暗記することにとどめず、探究に向かわせるために重要な役割を果たすのである³⁸。

本節を通して、ティンケルの教科「言語の原理」は、当時の英国の言語教育が言語を分析する活動を含めなくなったことをふまえて、「言語学的探究」を促進することを目指していたこと、またそれを通して、他の言語への偏見や誤解を解消できると考えていたことがわかった。一方で、ティンケルは生徒の「直感」に基づいた学習であることが文法学習との差異になりうるとしつつ、生徒の「直感」に全てを委ねるのではなく、体系的なカリキュラムが求められると考えていた。その具体を次節で確認していこう。

2-3. ティンケルのカリキュラム論

ティンケルは、1981年から教科「言語の原理」を実施していくが、その準備段階で、どのようなカリキュラム設計のあり方が考えられるかを論じている。そして、このカリキュラム設計論に立脚して、1981年からの教科「言語の原理」が設計されているといえる。詳細を1980年のNCLE会議で発表された論考を中心に検討していこう³⁹。

図1 新教科の構想①⁴⁰

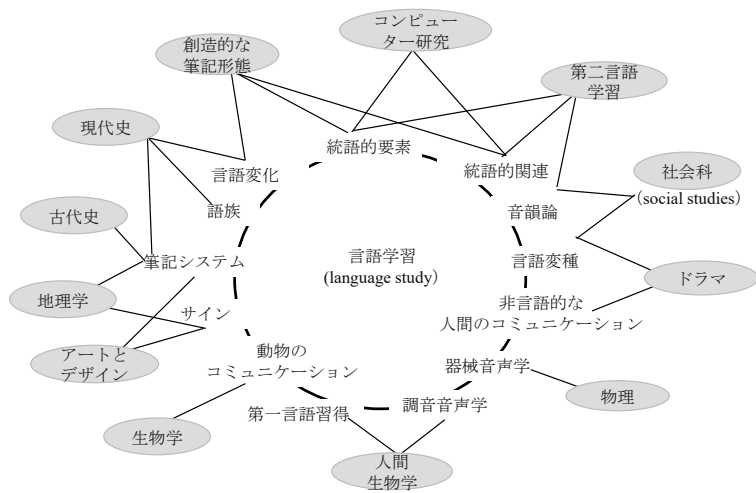


表1 新教科の構想②⁴¹

学年	非言語的コミュニケーション	サイン	動物のコミュニケーション	第一言語習得	音声のない言語	音声学	器械音声学	音韻論	統語的要素	意味論	言語変化と言語変種
1	パントマイム、ジェスチャー、明確な調音でない音声、イントネーションとストレス	交通標識の調査、英語圏以外の人向けの学校の標識の設置など			聾啞者 (deaf and dumb) の言語、モールス、手旗信号、点字、異なる文字体系の比較、異なる言語での同じ単語の綴りのアルファベット比較	人間の発声、音声、表音文字のメカニズム、イントネーション、ストレス、句読点との関係		英語の音、英語の方言の音の変化	英語文型の基本要素の検討	アメリカ英語・イギリス英語の意味の比較・英語の方言の表現、押韻するスラング	語族、イギリス諸島で話されている異なる言語、借用語、英語の使用における地域の変種・社会的変種、レジスター、英語の個人的な使用、言語間の類似性
2	の使用、異文化におけるジェスチャーの検討		動物のコミュニケーションの例の検討 (ハチなど)							秘密のコード、同義語、類義語、オノマトペ、複合語	
3			動物に人間の言語を教える試み ↓ 子どもが話すことを学ぶ様子					他言語の音体系、同じ単語でも異なる言語での音の変化	形態素理論、統語的低位範疇、逸脱		テレビ、ラジオ、広告などでの共時的な多様性の検討
4	シャレードゲームの分析を通して、原則を探す ↓	恣意的・恣意的なサイン ↓	そしてそれに関わる問題	テーブルの例を用いて分析する	筆記形態の歴史	英語の書き取り、イントネーションの表記、練習 ↓	音声の物理学についての実験と理論	音韻論・イントネーションからみた話し言葉、発話の意味を変える音の変化	3年生の内容を扱う統語的な関係に基づいた発話	3年生の内容に例に重きを置く発話の文脈に応じた意味合い	チョーサー以来の英語の変化：音韻論・統語論・語彙論
5	非言語的なコミュニケーションの限界を検討する	サインの歴史 (紋章)・地理 (地図) の使用				強勢の表記など	子どもの発話の測定	音楽と同音異義語	英語の構造に基づいたコンピュータプログラム	言い換え、要約、アノマリ (例外) の練習	

ティンケルは、新教科の編成論には広範囲 (broad) なもの (図1: 構想①) と局所的 (narrow) なもの (表1: 構想②) の2つを想定している。まず、広範囲のカリキュラム案は、合計13のテーマが提示され、またそのテーマがその後どのような学問領域に繋がっていくかが示されている。さらに、「言語学習」で扱われる「語族」「言語変化」「筆記システム」が「現代史」とつながっていたり、「統語的要素」「統語的関連」「音韻論」から「第二言語学習」に結びついたりする。つまり、単一の言語のみに焦点を合わせるのではなく、複数言語の学習を結びつけていく機能を持つ教科の編成方法といえるだろう⁴²。

一方、局所的な構想としては、全部で11の言語学習の領域が示されている。詳細には生徒層

を分けて構想されており、A（表1 白枠部分）は英語全般について学びたい生徒、B（表1 灰色枠部分）は特に自分の話す英語に直接関連する内容に興味がある生徒を想定しているという。先述した新教科①で扱われており、他の言語の学習とのつながりが想定された「筆記システム」や「語族」などは含まれず、代わりに「音声のない言語」が含まれていることが特徴的である。

これら2つの編成原理をふまえて、ティンケルがのちに実施した教科「言語の原理」は、構想②と共通する部分が多い。ティンケルは構想①に対して、この形で想定するとしても「言語学的な原理に基づき、体系的にアプローチする必要がある」と留保をつけている⁴³。学習者が自分で言語について探究することを目指したティンケルにとって、構想①に基づいたカリキュラムは、教育内容が拡散的になる点で危険性も有していたといえるだろう。

実際に、ティンケルが1981年から実施した教科「言語の原理」の内容は「人間の言語とコミュニケーションの定義」「英語の分析」「使われ方の変化や多様性の検証」の3つの部分に分けられている（表2）。この3つの部分は、構想②で示されている11の領域を再編成したものとしよう。また、教科「言語の原理」では「特定の言語で何が起きているかを考えずに言語を論じることは不可能」と考えた上で、英語に焦点を絞るとされている⁴⁴。

表2 『言語の探究』テーマ

テーマ ⁴⁵	中心的な問い ⁴⁶
1. 人間の言語とコミュニケーションの定義	何が「言語」を構成しているのかをどのように定義すればよいのか？
2. 英語の分析（特定の言語システムの分析） ⁴⁷	ある特定の言語システム（この場合は英語）はどのように機能するのか？
3. 使われ方の変化や多様性の検証	その特定の言語はどのように使われているのか？

また、ティンケルの教科「言語の原理」の、単なる文法指導や、一方で生徒の「直感」に全て委ねることとは異なる点は、その体系性にある。「言語学的探究」を実現するために、いきなり3つ目のテーマ「使われ方の変化や多様性の検証」に入らず、「1. 人間の言語とコミュニケーションの定義」「2. 英語の分析」を扱うことを重視している。後に言語使用のあり方を探究する際に、「全体的な定義や英語の構造を体系的に学ぶことなしには、たとえそのときには些細なこと、あるいは無関係に思えたことであっても、言語がどのように使われているかを分析する能力を十分に身につけることができないことに気づく」のである⁴⁸。言い換えるならば、その時代において個別の言語として成立する上での制約を知らない場合には、どのような言語使用でも個々人の自由な表現であれば良いという相対的な見方になってしまうといえる。また、教育内容として「使われ方の変化や多様性の検証」が含まれていることも、第1章で確認したように、標準的とされる英語のあり方のみを教える方向性の問い直しを反映している⁴⁹。

これまで、本章では教科「言語の原理」がどのような目的論、カリキュラム論に基づいて設計されたのかを確認してきた。では、実際に教科「言語の原理」で想定されていた指導や評価課題はどのようなものだったのだろうか。詳細を第3章で検討していこう。

3. 教科「言語の原理（Principles of Language）」の具体

本章では、ティンケルが教科「言語の原理」を、指導や評価にいかにつ具体化したかを検討する。この中で、先述した観点、つまり、単なる文法指導への揺り戻しではないのか、さらに、

単一の規範を教え、強化するような取り組みになっていないのかという点を検討していきたい。

3-1. 対象生徒

ティンケルの勤務した学校は、カトリック系の独立学校 (independent school) ⁵⁰の、男子校である⁵¹。教科「言語の原理」は、O レベル終了後 1 年目の生徒たち (Lower Sixth) が履修する教科であり、後に生徒たちが A レベルで受験する教科と関わりがある場合、履修するとされている⁵²。しかし、ここでは A レベルで科学、数学、経済学、歴史、地理を選択する生徒たちも、英語や現代語を選択する生徒たちと同様に関わりがあると考えられていた⁵³。

生徒像としては、英語が母語ではない生徒はほぼおらず、「母語が英語ではない子どもたちは、言語についての実用的な知識を多く持っていることが期待される」⁵⁴と評価されている。加えて、外国に滞在した経験を有する生徒や、2 つの外国語を学習する生徒も多かったとされる⁵⁵。

3-2. 教科書『言語の探究 (Explorations in LANGUAGE)』

教科「言語の原理」の教科書である『言語の探究 (Explorations in LANGUAGE)』は、合計 19 章からなり、表 2 で提示した 3 つのテーマで区分することができる内容になっている⁵⁶。

資料 1 「第 18 章：言語と [その] 使用」内容⁵⁷

第 18 章 言語と [その] 使用

.....

探究 8 地域変種

私たちの言語の使用は、私たちの出身地域 (region from which we come) によって異なりえます。第 6 章探究 2 において、容認発音と一般アメリカ英語もしくはネットワーク・アメリカ英語 (Network American) とされるアクセントの間の発音の違いを見てきました。第 7 章探究 2 において、イギリス英語とアメリカ英語の発音とでは、同じ語に対して異なる強勢パターンがあることを検討しました。ここで、標準イギリス英語とアメリカ英語の使用における、語と [文] 構造の違いに注目してみましょう。

タスク

もしアメリカ英語の話者が次のような用語を用いた場合、これらの代わりにイギリス英語話者が使う単語は何でしょうか？

gasoline, windshield, elevator, janitor, thumb tack, trashcan, cream pitcher, clothes pins, intermission, (the) drapes, faucet, mortician, (car) trunk, realtor, (car) muffler, a (salary) raise, billboard, (to) mail, cookie, sedan.

アメリカ英語の語の使用で、すでに知っていた単語は何個ありましたか？ 同じ意味のイギリス英語に代わって使いたいと思う語は何個ありましたか？

.....

さらなる探究

標準イギリス英語以外の地域の方言 (dialect) の使用法 (usage) を検討してみましょう。異なる種類の英語使用におけるレジスター、フォーマリティのレベル、コノテーション [連想されるもの] を検討してみましょう。例) 広告、政治的なスピーチ

さらなる文献

(略)

各章は大きく①トピックについての説明、②自分の既存の能力を探る、③自分の経験や判断力を用いて、自分自身で探究する、の 3 つの段階から構成された⁵⁸。①や②に対応するのが、冒頭の説明、その後に「探究」と称される小項目のもとで設定されている複数のタスクである。これは練習問題とも捉えられかねないが、規則を教えそれを適用させるものではないと強調されている⁵⁹。このタスクを経て、③に対応するのが、より発展的な問いを示す「さらなる探究 (further exploration)」や、自学用の文献を列挙した「文献リスト (further reading)」が示されて

いる。ここでは、問いに対応して具体的な言語の例は示されず、自分で探究することがサポートされている。また、「さらなる探究」では、課題に応じてしばしば「データブック」が推奨されている。「データブック」とは、会話や、テレビやラジオ、印刷物等の日常生活での媒体の中で、「面白いと思った言語使用 (which strike you as interesting)」をメモしていくものである⁶⁰。

この枠組みに照らし合わせつつ、実際の教科書を見ていこう。本項では、表 2 の 3 つ目の要素「使われ方の変化や多様性の検証」に該当する、第 18 章を検討する（資料 1）。

ここで改めて、テキストの中で言語学的な知見が体系的に提示されていることが確認できる。例えば、タスクに入る前の説明として「私たちの言語の使用は、私たちの出身地域によって異なりえます」と記されているが、第 6 章、第 7 章で扱ったイギリス英語とアメリカ英語のアクセントや強勢パターンの違いではなく、今回は単語の違い、文構造の違いを扱うと定義されている。また、タスクの内容で、答えが提示されたり、パターンが先に例示されたりしない点も、練習型にしないという趣旨が反映されている。例えば、「これらの代わりにイギリス英語話者が使う単語は何でしょうか？」という発問は、本稿第 2 章で触れたように母語話者として有する知識、先述の表現を用いるならば「直感」を前提としていることがわかる。

第 18 章では、最後の「さらなる探究」において「標準英語以外の地域の方言の使用法を検討してみましょう」として、初めてイギリス内の英語の多様性が言及されている。ただし、第 6 章ですでにコックニー (Cockney) や西ミッドランドの英語などの音声の特徴にも触れられているため、ここで得た多様性の認識を生かして取り組むことができるといえよう。タスクを通して、アメリカ英語とイギリス英語という大きい分類で比較することで、その後に自分の身の回りの言語使用の探究を行うための準備を行なっていることがわかる。

また、広告や政治的スピーチにおいてどのような方言が用いられているか、またそのコノテーション（暗示的意味）⁶¹を模索するという「さらなる探究」の問いは、第 1 章で触れてきた当時の言語的背景を考慮するならば、重要な問いといえよう。一方で、言語をめぐる社会的な格差や不平等が、「コノテーション」という言語学的な用語で透明化されてしまい、学習者に現実性をもたらさない危険性も指摘できよう。

3-3. 評価方法

教科「言語の原理」の評価は、オックスフォード・ケンブリッジ大学の O レベル英語言語委員会 (English Language Committee) の管理下にあり、試験的な AO レベルの形をとっていた⁶²。この試験は 2 つの部分、3 時間で実施される筆記試験と、生徒が選んだトピックに関する 2500 語の小論文 (essay) からなる⁶³。教科「言語の原理」の目的は、自分や自分の周りで使用される言語を深く認識 (awareness) させることだが、最終的な評価としてはパフォーマンスとして表出できるかが問われるべきと考えられた。筆記試験はその意図で作成されているという⁶⁴。

筆記試験については、教科「言語の原理」で扱われるテーマほとんどについて設問がある。具体的には、「サイン」の問題として、架空の新国家の紋章を提案しよう、という問いから、「地域の方言の音 (regional dialect sounds)」の問題として、複数の単語がそれぞれヨークシャー、西ミッドランド、ロンドン等でどのように発音されているかを、各単語の母音を母音四角形 (vowel quadrilateral) にプロットせよ、という問いまで幅広い。

筆記試験では、問題の中で言語の例が提示される形式が取られるため、「一貫した (continuous)

文章を書く機会がほとんどない」ことになる。これを補完するために、小論文の課題が設定されている。生徒たちは筆記試験の前の時期に、自分で教科「言語の原理」に関連したトピックを設定し、小論文を執筆することが求められた。実際に生徒が設定したテーマは、多様なものが見られる(資料2)。例えば、①は文学作品と結びつけたテーマ、②は言語変種についてのテーマである。さらには③や④のように、他言語や他言語圏での言語使用のあり方についてのテーマや、⑤のように動物学に基づいた探究に結びつけているものも見られる。この点から、教科「言語の原理」自体では英語、さらに言えばイギリス英語とアメリカ英語が中心的に扱われるが⁶⁵、対象としている生徒たちの勉強する教科の多様性や関心の多様性に応じ、各々のテーマが横断的に設定されていたことが伺い知れる。

資料2 小論文のテーマ⁶⁶

- ①「現代英語とチョーサー『フランクリン物語』の言語の比較に基づく英語の変化 (Change in English, based on a comparison between modern English usage and the language of Chaucer's 'The Franklin's Tale')」
- ②「ヨークシャー州ウェスト・モーリー学区における方言使用の調査 (A survey of dialect usage in the district of West Morley in Yorkshire)」
- ③「フランスとイングランドのジェスチャー使用の文化的差異 (Cultural differences in the use of gesture between France and England)」
- ④「漢字を中心にした表意文字 (Ideographic scripts, with special reference to Chinese characters)」
- ⑤「動物のコミュニケーションについての考察: 特にフォン・フリッシュの蜂を用いた実験を参考にして (A consideration of animal communication with special reference to von Frisch's experiments with bees)」

これら筆記試験とエッセイについて生徒たちはどのように考えていたのだろうか。卒業生は、筆記試験については「数十個の記号を覚えるだけで小得点を取ることは難しくない」⁶⁷としている。先述した問題例からもわかるが、知識を複合的に応用する必要がある「サイン」の問題に比べて、「方言の音」はむしろ各地域の方言の発音を暗記し、それを出することが求められているともいえ、基礎的な学力のみを測る問も含まれていたといえる。

生徒側から見ても、このような筆記試験の欠点を補うのが、小論文であった。卒業生は「小論文は……自分の興味のあるテーマについて書くことで、単に質問に対する答えを交換するのではなく、自分自身の見解や経験を紹介することができる (下線部筆者)」⁶⁸と述べている。小論文を書く過程では、教科書での「さらなる探究」や、さらにその補助として設けられた「データブック」の知見を活用しつつ、生徒たちが自分の設定した問いに創造的に答えていくことを求めることで、教科「言語の原理」で目指されていた「言語観」の形成を促していた。

おわりに

本稿は、単一言語を扱う言語意識アプローチが、他言語話者との共生にいかに関与しているかについて、主にティンケルの言語教育論、さらには氏の実施した教科「言語の原理」を通して検討してきた。第1章で確認したように、単一の言語意識アプローチが登場する前の、英国の英語教育は、伝統的な文学教育を中心に据え、また内容としても標準英語や標準的な発音のみを扱うものであった。また、標準的ではないアクセントや方言の話者は、偏見や差別の対象となることもあった。この状況の中で、多様なアクセントや方言を学ぶことの意義をふまえ、実施されたのが、英語のみを扱う言語意識アプローチであった。ティンケルの場合、言語が流動的な側面を持つことを前提とした上で、学習者が自らの言語観を形成し、さらには自らの偏見を打破することにつないでいくために、学習者に探究させることを目指していた。具体的に教

科「言語の原理」では、学習者が持っている母語話者としての知識を内省させるだけではなく、体系的なカリキュラム編成を行うこと、さらにテキストの中でも事前に「タスク」を設けた上で、「さらなる探究」の設定や「データブック」の作成等を通して、生徒たちに自分や自分の周辺の言語使用を探究することを促していたことが明らかになった。また、小論文を執筆するという最終的な段階では、学際的なものが設定されていたことから、教科「言語の原理」が生徒自身の「言語観」を形成する契機になっていたといえよう。

このような方法論が、必ずしも他言語話者との共生のための万能の解決策であるということとはできない。母語についての言語学的な知見を獲得するというのが、必ずしも「標準英語」が一番「適切」であることを意味するわけではないものの、他言語への偏見を打破する必要性を学習者に十分に訴えかけるとも言い切れない。特に英国のように、階級意識の強い文化が形成されている場合、市民性教育等の他領域からのアプローチも併せて求められる。

しかし、単一言語意識アプローチという言語教育のあり方が持ちうる示唆として、生徒に対して体系的に指導を行うことで、まず生徒側が自分の周りの言語環境を対象化し、「問い」を持つようになる点を指摘できる。まずは、自身の母語とする言語の中で見られる違いを探索することを通して、次第に言語の多様性に目を向ける素地が作られるだろう。教科「言語の原理」の中で見られたような、小論文の準備の過程において、「データブック」や面談を通して、学習者の様子を見取り、学習者にとって切実性のある問いや見方に至らせるための指導を工夫することも可能だろう。日本においても、日本語を母語としない、日本語話者が話す日本語に対する偏見も見られる⁶⁹。本稿で紹介した形を応用し、自分の生活の周りにある多様な日本語を探究する機会を設けることは、言語への偏見を問い直す契機となる可能性がある。

¹ 南浦涼介・中川祐治・三代純平・石井英真「民主化のエージェントとしての日本語教育」『教育学年報』第12巻、2021年、p.284。

² 田近洵「国際理解教育への視点」倉澤栄吉編『国際理解教育と教育実践：国語における国際理解教育』エムティ出版、1994年、p.21。

³ 小柳亜季「多言語共生に向けた言語教育の構想：英国における E. ホーキンズの言語教育の理論と実践」『教育学研究』第89巻第2号、2022年、pp.65-77。

⁴ 森田（中嶋）香緒里「イギリスにおける文法学習の拡大とその意義：‘Language in Use’の検討を中心に」『宇大言語論究』第18号、2007年、pp.3-15。

⁵ 中島千恵「初等・中等教育の歴史・特色」日英教育学会編『英国の教育』東信堂、2017年、pp.52-57。

⁶ Giovanelli, M. (2015). *Teaching Grammar, Structure and Meaning*, Routledge, p.9.

⁷ 青木敬子「文芸活動の政治化とコモン・リーダーの育成 1930-1960」『日英教育フォーラム』第22号、2018年、p.32。

⁸ Protherough, R. (1998). Teaching the Mother Tongue in England. in Tulasiewicz, W. and Adams, A. (eds.). *Teaching the Mother Tongue in a Multilingual Europe*, Cassell, p.83. Burgess, T. and Hardcastle, J. (2002). Englishes and English: Schooling and the making of the school subject. in Kent, A. (ed.). *School Subject Teaching*, Kogan Page, p.5.

⁹ 当時の英国においては文学（literature）研究と言語（language）研究が「ライバルでもあった」とされているため、対比的に説明している（Burgess, T. and Hardcastle, J., 2002, op cit., p.3）。

¹⁰ Ibid., p.18.

¹¹ Hudson, R. (2009). How linguistics has influenced schools in England. in Denham, K. and Lobeck, A. (eds.). *Linguistics at school: Language Awareness in Primary and Secondary Education*, Cambridge University Press, pp.39-40.

¹² The Central Advisory Council for Education-England (1959). *15-18: Report of the Central Advisory Council for Education-England*, HMSO, p.212.

¹³ ロバート・マクラム、ウィリアム・克蘭、ロバート・マクニール『英語物語』文藝春秋、1989年、p.35。

- 14 ジョン・C・マーハ、臼井直人「イギリスのパイリンガル教育」『教育研究』第40号、1998年、p.53。
- 15 Burgess, T. and Hardcastle, J. 2002, op cit., p.19. 森田（中嶋）、2007年、p.12。
- 16 中嶋香緒里「イギリスにおける多言語主義の言語教育的文脈：教材集『The Language Book』の内容分析」『読書科学』第44巻第3号、2000年、pp.96-97。
- 17 BAAL (1976). *Language for life Papers from the BAAL seminar held at La Sainte Union College of Higher Education Southampton*, BAAL, p.1.
- 18 Burgess, T. and Hardcastle, J. 2002, op cit., p.19.
- 19 The Oratory School Society (2012). *The ORATORIAN* [https://issuu.com/theoratoryschoolociety/docs/oratorian_2012web], p.12 (2022年8月30日最終確認)。
- 20 例えば、van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*, Longman, p.93.
- 21 British Association for Applied Linguistics (1983). *Newsletter*, No.17 [https://www.baal.org.uk/wp-content/uploads/2017/01/1983_17_baalnews3.pdf], p.7 (2022年8月30日最終確認)。
NCLE 会議において特に影響力を持っていたのは、ホーキンズ (Hawkins, E.) と、欧州評議会にも大きく関与したトリム (Trim, J. L. M.) であったとされる。ティンケルはトリムの教え子であり、教科「言語の原理」も全面的に助言をしていた様子であることから、ティンケルの論も一定の影響力を持っていたといえよう。Donmall, G. (1985). Section A: The Report of the Language Awareness Working Party. in Donmall, G. (ed.). *Language Awareness: NCLE Papers and Reports 6*, Centre for Information on Language Teaching and Research, pp.4-5, p.15. Trim, J. (1985) Note by J. L. M. Trim. in Donmall, G. (ed.). *Language Awareness: NCLE Papers and Reports 6*, Centre for Information on Language Teaching and Research, p.169.)。
- 22 Donmall, G. (1997). The History of Language Awareness in the United Kingdom. in van Lier, L. and Corson, D. (eds.). *Encyclopedia of Language and Education: Knowledge About Language*, Springer, p.22.
- 23 Hudson, R., 2009, p.36.
- 24 Association for Language Awareness (n.d.). Eric Hawkins: A Tribute on Your Ninetieth Birthday [<http://www.languageawareness.org/honorary/tribute.php>] (2022年8月30日最終確認)。
- 25 Hawkins, E. W. (1992). Awareness of Language/ Knowledge about Language in the Curriculum in England and Wales: An Historical Note on Twenty Years of Curricular Debate. in *Language Awareness*, 1(1), pp.14-15. 教科「言語の原理」が「フランスのリセにおける伝統的な「哲学 (philo)」のような役割を担うことを期待してもよいだろう」とも述べている。
- 26 小柳、2022年、p.69。
- 27 Hawkins, E. W. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. in *Language Awareness*, 8(3-4), p.128.
- 28 Tinkel, A. J. (1979). A proposal for the teaching of linguistics at the secondary school level. in *Midland Association for Linguistic Studies Journal*, pp.79-80.
- 29 Ibid., pp.80-81.
- 30 Tinkel, A. J. (1992). Language Awareness and the Teaching of English Language in the upper secondary school. in James, C. and Garrett, P. (eds.). *Language Awareness in the Classroom*, Routledge, pp.79-80.
- 31 このティンケルの考えは、氏がソシュール (de Saussure, F.) 以降の近代言語学の枠組みを参照していることに由来している (Ibid., p.93)。
- 32 Ibid., p.86.
- 33 Ibid., p.91. Tinkel, A. J. (1985a). Methodology related to language awareness work in Donmall, G. (ed.). *Language Awareness: NCLE Paper 6*, Centre for Information on Language Teaching and Research, p.39.
- 34 Tinkel, 1979, op.cit., p.91.
- 35 Ibid., p.86.
- 36 ティンケルの指導教官であるトリムもまた、教科「言語の原理」を通して「言語問題についての多くの議論を特徴づけている無知と偏見、そして公共生活や教育において賢明な言語政策が生み出される試みが損なわれる」状態を打破してほしいと記している (Trim, J. (1988). Foreword. in Tinkel, A. J. (1988). *Explorations in Language*, Cambridge University Press, p.vii)。
- 37 Ibid., p.40.
- 38 ティンケルは「生徒にとって、知っていても気づかない言語に関する事実気づかされることは、本質的に興味深いことである」としている (Ibid., p.41)。
- 39 この論考は「11歳から16歳までの中等教育機関という文脈」で書かれており、「シックスフォームにおける言語学習 (language study) については言及していない」(Tinkel, A. J. (1980). The Relationship between the study of language and the Teaching of Languages. in Davidson, J. M. C. (ed.). *Issues in Language Education: NCLE Papers and Reports 3*, Centre for Information on Language Teaching and Research, p.107) が、その後この論考を「学校に言語学習コースを導入するための一般的な教育論」(Tinkel, A. J. (1981). Language study in the Sixth Form. in *Nottingham Linguistic Circular*, p.186.) を語っているとしており、また、カリキュラム論として大きな差異がないため、教科「言語の原理」の編成原理として捉えられる。

- ⁴⁰ Tinkel, 1980, op.cit., pp.121-122 を参照し筆者訳出。
⁴¹ Ibid., p.123 を参照し筆者訳出。
⁴² Ibid., pp.109-110.
⁴³ Ibid., p.110.
⁴⁴ Tinkel, A. J. (1988). *Explorations in Language*, Cambridge University Press, p.1.
⁴⁵ Tinkel, A. J. (1985b). Formal Examination. in Donmall, G. (ed.). *Language Awareness: NCLE Papers and Reports 6*, Centre for Information on Language Teaching and Research, p.86.
⁴⁶ Tinkel, 1992, op.cit., pp.100-101.
⁴⁷ Tinkel, A. J. (1985c). The Oratory School, Reading Lower Sixth Principles of Language Course. in Donmall, G. (ed.). *Language Awareness: NCLE Papers and Reports 6*, Centre for Information on Language Teaching and Research, p.146.にはこのように表記されている。
⁴⁸ Tinkel, 1992, op.cit., p.101.
⁴⁹ 実際に、ティンケルは、1981 年からロンドン大学 GCE 委員会が「英語（文学）」の A レベルに「英語の変種（Varieties of English）」を含めようとしたことと、自身の取り組みが共通すると述べている（Tinkel, 1979, p.85）。
⁵⁰ 「公費ではなく主に徴収した授業料で運営される学校」のこと（吉原美那子「LA 管理の公営学校」日英教育学会編『英国の教育』東信堂、2017 年、p.83）。
⁵¹ Tinkel, 1985c, op.cit., p.145.
⁵² O レベル、A レベルとはそれぞれ当時実施されていた GCSE 試験の名称であり、O レベルは中等教育段階を終えた 16 歳が、A レベルはシックスフォームを終えた 18 歳が受験するもの。
⁵³ Ibid., p.146.
⁵⁴ Ibid.
⁵⁵ 加えて、学校の生徒たちは全員少なくとも 1 つは O レベルで外国語を受験しているという（Ibid.）。
⁵⁶ 厳密には、教材の抜粋であるとされているが、教科の趣旨を示すとされている（Tinkel, 1992, op.cit., p.101）。
⁵⁷ Ibid., pp.139-140.
⁵⁸ この枠組みを日本の言語教育に活かすとすれば、日本で多く見られている、地域の学習に関連づけて方言に触れるような実践（詳細は佐藤高司「言語教育の基礎としての方言教育」『共愛学園前橋国際大学論集』第 15 号、2015 年、pp.115-122 や札埜和男「関西における方言教育の実践紹介及びその特徴について」『京都教育大学紀要』第 128 号、2016 年、pp.119-129 に詳しい）を深化させ、複数の方言を例示し、その方言の特徴や由来等を模索した上で、方言話者への聞き取りや文学作品・メディア作品等での方言使用を題材に、複数の方言を言語構造・言語機能的に比較する探究的な活動を促す実践が構想できる。
⁵⁹ Tinkel, 1981, op.cit., p.188.
⁶⁰ Tinkel, 1988, op.cit., p.2. 1981 年の論考では「芳名帳（commonplace book）」と記されている（Tinkel, 1981, p.188）。
⁶¹ コノテーションとは、「ひろく言外の（評価的）意味、含蓄（implication）をいう」とされている。例えば、風（wind）は「不快」というコノテーション、そよ風（breeze）は「快さ」というコノテーションを有する（磯谷孝「コノテーション」坂本百大・川野洋・磯谷孝・太田幸夫『記号学大事典』柏書房、2002 年、pp.168-169）。
⁶² Alternative Ordinary の略称であり、一般的に O レベルで期待されていた以上の到達度である生徒たちに対して実施する科目と試験であるとされている。（AQA ‘O-level Examination of results’ [https://www.aqa.org.uk/exams-administration/about-results/certificates/aqa-certificates?a=67789]（2022 年 8 月 29 日最終確認）。
⁶³ Tinkel, 1992, op.cit., p.101. Tinkel, 1985c, op.cit., p.148.
⁶⁴ Tinkel, 1985b, pp.85-86.
⁶⁵ 英語以外の言語として、漢字については、『言語の探究』の第 5 章で扱われている（Tinkel, 1988, op.cit.,.）。
⁶⁶ Tinkel, 1985c, op.cit., pp.165-166. Tinkel, 1992, op.cit., pp.105-106.
⁶⁷ Tinkel, 1985c, op.cit., p.170.
⁶⁸ Ibid.
⁶⁹ 小河原義朗「日本語非母語話者の話す日本語の発音に対する日本語の評価意識」『日本語教育方法研究会誌』第 8 巻第 2 号、2001 年、pp.10-11。
・本研究は、JSPS 科研費 21J23240 の助成を受けたものである。

（日本学術振興会特別研究員 教育方法学・発達科学コース 博士後期課程 2 回生）

（受稿 2022 年 8 月 30 日、改稿 2022 年 11 月 6 日、受理 2022 年 12 月 15 日）

A.ティンケルによる言語意識アプローチの理論と実践

ー単一言語の言語意識アプローチの潮流に注目してー

小柳 亜季

本稿は、英国で1970年代から1980年代にかけて見られていた言語意識アプローチの中でも、特に英語のみを教育内容に含めた、単一言語の言語意識アプローチの理論と実践を検討することを目的としている。第1章で、当時の英語教育の論調の変化として、文学重視や標準英語重視の問い直しが起こっていたことを確認し、その中で単一言語の言語意識アプローチが生まれてきたことを明らかにした。第2章以降で、特に代表的な論者といえるA. ティンケルの教科「言語の原理」を検討し、氏が、英語という単一の言語を体系的に学び、その後に発展的な問いを個々人で探究することを促すことを通して、個々人の「言語観」を形成することを目指していたことを示した。このような方法論は、多言語共生を目指していく上で万能策でないものの、自分の周りの言語環境を深く知ろうとする契機となりうるものが示唆的であった。

Theory and Practice of Anthony Tinkel's Language Awareness Approach: Focusing on the "Single-Language" Language Awareness Approach

KOYANAGI Aki

This paper presents an examination of the theory and practice of the "single-language" language awareness approach, which was prevalent in the UK from the 1970s to the 1980s. The "single-language" language awareness approach is an approach in which educational content is presented in only one language (in this case, English). In Chapter 1, the paper confirms that the emphasis of English language teaching was changing at the time, especially the emphasis on literature and Standard Spoken English, from which the "English" language awareness approach emerged. From Chapter 2 onward, this paper examines the proposal of the particularly representative advocator of language awareness approach, which is Anthony Tinkel's subject "Principles of Language." This paper shows that his aim was to form individual "views of language" through the structural study of one language, English, and to subsequently encourage individual exploration of language. While such a methodology is not a panacea for a multilingual symbiotic society, this approach can stimulate students to examine the linguistic environment in which they live.

キーワード：言語意識アプローチ、教科「言語の原理」、A. ティンケル

Keywords: Language Awareness approach, Subject 'Principles of Language', Anthony Tinkel