

EFL から ELF へ

—多文化共修におけるビジネス英語科目の再設計に向けて—

天野 剛至*・佐藤 瑠美**

要旨

著者らが教壇に立つ鈴鹿大学国際地域学部では、選択英語科目において、日本人学生と留学生が混在する多文化共修の状況が生まれている。このような状況への対応として、従来の母語話者の英語を基準とみなす外国語としての英語（EFL）教育から、多様な英語を認める「リングフランカ（国際共通語）としての英語（ELF）」教育へのパラダイム転換が求められている。本稿では、特定目的英語（ESP）科目である「ビジネス英語」科目について、これまでの EFL 型授業の設計と運用を振り返るとともに、グループワークにおける学習者の発話の数・量の拡大に向けて、同科目の ELF 型授業への転換と再設計を検討する。

キーワード

ELF, ESP, 多文化共修, 相互作用, アコモデーション・スキル

はじめに

筆者らが教壇に立つ鈴鹿大学では従前から留学生が一定の割合で在籍してきた。2010年代以降、国内の急速な留学生の増加に加えて、地域の少子化の影響も反映して徐々にその比率が高まり、2021年度現在、留学生の割合が過半を越える学部も存在する。このような多文化状況において、選択英語科目の授業では、通常日本人と留学生が混在して履修している。従来の日本の大学で想定されるようなほぼ同じような年齢、英語力、タイプの日本人学生という類似性の高い集団を教えるのとは異なり、国籍も、(四技能によって) 英語力も異なる多様性に富んだ集団を教えることは、我々英語教育スタッフにとって驚きと困惑、そして幾ばくかの興奮に満ちた大きなチャレンジとなっている。

本稿は、日本人と留学生が混在する多文化共修の教室において、従来の母語話者の英語を「本物 (authentic)」あるいは「正しい (correct)」とみなす

外国語としての英語 (English as a foreign language: 以下, EFL) から、多様な英語を認め、「通じる英語」(鳥飼, 2011) を目指す「リングフランカ (国際共通語) としての英語」(English as a lingua franca: 以下, ELF) へのパラダイム転換を図り、「ビジネス英語」科目をいかにして設計・運営していくべきかについて検討してきた (いる) ことに関する中間報告である。前半では過去 3 年余の EFL 型授業の取り組みを振り返り、後半ではそこで直面した問題の解決方法として ELF 型授業への転換とそのあり方を提案する。本稿は、筆者らによる ELF 科目設計 (course design) 研究の途中経過を報告するものに過ぎないが、これから日本の大学において増加することが見込まれる多文化状況下の英語関連科目の設計・運営のあり方に示唆を与えるものとなる。

* 鈴鹿大学国際地域学部

** 鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部

1. 理論的枠組み

1.1. リンガフランカとしての英語 (ELF) をめぐる諸理論

1.1.1. ELF とは

ELF 研究 (cf. Jenkins, 2000) は、2000 年代から活発になった比較的新しい分野である。ELF とは何か。第一に、ELF は「コミュニケーションの媒体」である。先駆的研究者のひとり、Seidlhofer (2011) によれば、ELF とは、“any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice, and often the only option” (異なる母語をもつ話者間で、英語がコミュニケーションの媒体として選択され、また多くの場合唯一の選択肢として英語が使用されること) [p. 7] と定義される。

また、ELF は「異文化コミュニケーション」である。Baker (2011, 2015) は、第二言語 (second language; L2) として英語を話す人びとにとって、「英語を話すという行為」そのものが自己の文化と他者の文化を相互作用させるコミュニケーションであるとみなした。ELF はそれぞれの話者の母語と文化に基づいた個性的な英語同士が交差し、接触し、相互作用する異文化コミュニケーションであると理解できる。

さらに、ELF は、「グローバルな英語たち (Global Englishes)」のパラダイムの一部に位置づけられる。「グローバルな英語たち」のパラダイムでは、英語を話す人の多数派は非母語話者であるという前提に立ち、英語母語話者であろうとなかろうと、すべての英語の種類は英語母語話者の基準で評価されるのではなく、ありのまま受け入れられる [Jenkins, Cogo, & Dewery, 2011: 283-294]。したがって、ELF 状況下において、英語母語話者の言語準則としての文法・発音・表現・語彙といった重要性は (相対的に) 低くなる傾向にある (ただし、この ELF という概念は、形式的というよりはむしろ機能的なものであることに注意を留めておく必要がある [Seidlhofer, 2011: 8])。このように、ELF は、英語母語話者の基準に合わせて正しいか誤っているかによりも、文化相対主義的な立場からさまざまな

種類の英語の差異を越えて、誤用を排除しない、「わかりやすさ (intelligibility)」のある英語に照準を置く [Jenkins, 2006; 鳥飼, 2011]。

1.1.2. ELF と特定目的英語 (ESP)

ELF は、学術目的英語 (English for academic purposes; 以下、EAP) だけでなく、特定目的英語 (English for specific purposes; 以下、ESP) においても密接な関わりがある。なかでも、英語は過去数十年に渡って国際ビジネスの共通語として広く受け入れられてきたことから、ビジネス分野における ELF (business ELF; 以下、BELF) コミュニケーション研究の蓄積が進んでいる。それによると、BELF コミュニケーションでは形式よりも内容が重視され、ビジネス領域の特定知識を必要とすることが明らかになっている [Jenkins, Cogo, & Dewery, 2011: 298]。また、Kankaanranta & Planken (2010) によれば、国際ビジネスコミュニケーションにおいて必要なのは、英語母語話者に近い文法や発音よりもむしろアコモデーション・スキル (相手に合わせて使用する文法や語彙、発音などを調整すること; 3.1.にて後述) の実践であるとしている [Ibid.]¹⁾。

1.2. 多文化共修

ELF は、「多文化共修 (multicultural co-learning)」²⁾との親和性が高い。多文化共修とは、日本の大学のグローバル化政策の中で生まれた教育理念で、「文化的背景が多様な学生によって構成される学びのコミュニティ (正課活動および正課外活動) において、その文化的多様性を学習リソースとして捉え、メンバーが相互交流を通して学び合う仕組み」[坂本・堀江・米澤, 2017: iii] を指す。日本では、留学生が増加する 2000 年代後半まで日本人学生と留学生が同じ教室で共に学び合うという機会に乏しく、学習環境の文化的多様性にあまり関心が払われることはなかった。その一方で、日本の大学は、海外に留学しない大多数の学生をいかに国際化するかという課題に直面していた。これに対処する方法として、大学側は「国内の学習環境にいるすべ

ての学生のための正式・非正式なカリキュラムに、国際的・異文化的次元を意図的に統合する」、いわゆる「内なる国際化 (Internationalization at Home; IaH)」を推進していくことになる [Beelen and Jones, 2015: 69] 3)。

ただし、ここで留意しなければならないのは、多文化共修が単に日本人学生と留学生が混在している状態を指しているわけではないということである。異なる文化的背景をもつ者同士による言語接触・文化接触に伴う相互作用を学習リソースとして活用できてはじめて、多文化共修が成立するといえるだろう。

1.3. Neustupný の言語教育パラダイム

本稿では、「ビジネス英語」科目の再設計にあたり、Neustupný (1981) の言語教育パラダイム (図 1 右) を参考にする。Neustupný は、外国人に対する日本語教育について、次のような提言を行っている。

日本語教育の目的が、日本語を外国人の話し手に使わせることにあるなら、外国人が実際に日本語をどのように使っているかを研究してみる価値があるはずである。むしろ、日本語教育の出発点であり、かつ到達点であるべきかもしれない。 [ネウストプニー, 1981: 30; 村岡, 2006: 106 より引用]

Neustupný は、外国語教育の出発点を実際の言語接触場面 (language contact situations) の調査に置く。学習者が参加する実際の言語接触場面の「問題」(談話の規範からの逸脱、または留意された言語的な現象) を分析することで、何が原因であるのかを明らかにし、そこから必要な教育方法を選択する。そして選択された教育方法に基づいて教育実践が行われ、学習者による実際の言語接触場面での実践へと向かう。Neustupný の提言が画期的であるのは、場面の当事者である学習者の「問題」を言語教育の設計のスタートとゴールに位置づけている一方で、教育設計の基礎を専門家の知識や関心に置いていない点である。このことは、教育方法の選択ありきで、それをもとに教育実践が行われ、実際の場面での実践に向かう従来の言語教育 (図 1 左) とは対照をなす [村岡, 2006: 106]。

Neustupný の言語教育パラダイムは、言語の形式に重点を置く従来の言語教育パラダイムとは異なり、学習者の言語使用やコミュニケーションの実態を調査し、そこで分析された問題に応じて必要な教育方法が選択されるなど、可変的で調整可能であることから、機能的な英語としての ELF のパラダイムに一致する。

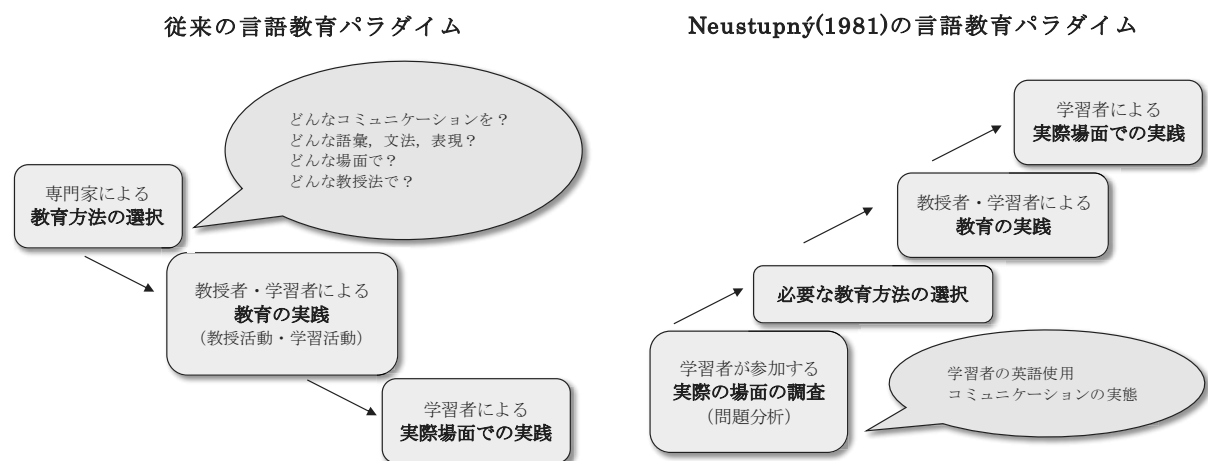


図1 言語教育パラダイムの比較(従来 / Neustupný(1981))
[村岡, 2006: 106を一部改変]

2. 「ビジネス英語」科目の設計—EFL型

2.1. 背景

2.1.1. 鈴鹿大学国際地域学部について

三重県鈴鹿市に位置する鈴鹿大学は、1994年に当時の日本国内で大きな高まりを見せていた「国際化」推進の機運を背景に鈴鹿国際大学という名称で開学して以来、継続して15～20%の割合で留学生が在籍していた。ところが、前述のように日本の大学で学ぶ留学生が増えた2010年代半ばから、鈴鹿大学でも留学生の比率が急激に高まり、とりわけ国際地域学部（2019年度に国際人間科学部を改組して名称変更）では2018年度に留学生の数が在籍者の過半数を超えるまでとなった。このような状況のもと、選択英語科目には日本人学生と留学生とが混在する多文化的状況を呈している。このため、日本人学生という単一集団を想定していた従来の教授法では対処できないような状況が生まれている。

2.1.2. 「ビジネス英語」科目について

鈴鹿大学国際地域学部のカリキュラムは、リスニング、ライティング、リーディング、スピーチプレゼンテーションを含む選択英語科目を豊富に含んでおり、その数は14に上る。選択科目英語の多くはEAP科目だが、数少ないESP科目として「国際ビジネス英語」を設置している（2年次配当）。このビジネス英語科目は、前期（4月～7月）に「国際ビジネス英語Ⅰ」が、後期（10月～1月）に「国際ビジネス英語Ⅱ」が開講される。後期の「Ⅱ」を履修するにあたり、学生は「Ⅰ」を履修済みであることが望ましいが、それは必ずしも要件とはな

っていない。表1は、2018年度前期から2021年度前期までの履修学生の出身国別構成を示したものである。その間、日本人（日本で育った在留外国人学生を含む）、韓国人、中国人、ベトナム人、ネパール人、インドネシア人学生ののべ194名が履修した。最大集団は毎回異なっているが、多くの場合において日本人学生とネパール人学生が最大集団または第二集団を形成する。2020年度前期の韓国人学生、2021年度前期のベトナム人学生のように限定的に日本人・ネパール人以外の集団が最大集団となる場合もある。2020年度前期から佐藤が担当するビジネス英語の出身国別構成が一定していない理由はよくわかっていない。

2.2. 「ビジネス英語」科目の設計と運営

2.2.1. 学習者ニーズ分析

ESPの目的は、学習者がプロフェッショナルな環境で英語を使えるようにすることであり、そのためにはESP科目の開発者が学習者のニーズを把握することが重要である [Hutchinson & Waters, 1987; Dudley-Evans & St. John, 1998; Basturkmen, 2003, 2012]。また、Basturkmen (2006, 2010) は、ニーズ分析がESPカリキュラムを設計する上で不可欠な部分であることを明らかにしている。

「ビジネス英語」科目は、2020年度から佐藤が担当することになったのを機に、旅行業、航空業、ホテル業に関連した観光・ホスピタリティ英語に特化した内容となっている。学生が本科目を履修する動機は、二つないしは三つに類型化される。第一のタイプでは、本科目を選擇する理由が学生のキャリア目標と直接結

表1 出身国別「ビジネス英語」科目履修者数（2018年度前期～2021年度前期）

年度 セメスター	2018		2019		2020		2021	合計
	前期・Ⅰ	後期・Ⅱ	前期・Ⅰ	後期・Ⅱ	前期・Ⅰ	後期・Ⅱ	前期・Ⅰ	
日本*	20	14	17	15	7	8	2	83
ネパール	17	17	14	21	0	3	5	77
韓国	0	0	0	0	11	5	0	16
ベトナム	1	1	1	1	0	0	6	10
中国	0	2	0	0	2	2	0	6
インドネシア	1	1	0	0	0	0	0	2
合計	39	35	32	37	20	18	13	194

*日本で育った外国籍の学生を含む

太字：各セメスターの出身国別による最大集団

びついている。このケースでは、観光ビジネス専攻の学生が、卒業後のキャリアの選択肢の一つとして観光・ホスピタリティ産業への就職を視野に入れ、将来的な必要性を感じて本科目を履修する。その一方で、観光ビジネス専攻の学生が必ずしも本科目を履修するわけではない。実際に、これまで観光ビジネス専攻学生による履修は多い時にはクラス全体の過半を越えるが、逆にごく少数にとどまる時もあった。このタイプには日本での就職を目指す留学生（韓国人やベトナム人など）が多く含まれるが、日本人はほとんど見られない。

第二のタイプは、英語の学びに強い動機づけがある。この種の学生は概ね英語専攻であり、観光ビジネスに興味があるというよりはむしろ英語運用能力を高める目的で、あるいは学生自身が観光客側となる場合にも役に立つという理由からあくまで英語科目の一つとして履修する。このタイプは、日本人や中国人学生に多い。

第三のタイプは、第二のタイプの亜種ともいえるが、英語が得意と自覚し単位の取得が見込めるという現実的な動機に基づいている。このタイプはネパール人留学生に多く、かれらは観光ビジネスに特段の思い入れがあるわけでもないが、純粋に英語での活動を楽しむために履修する傾向がある。

以上の分析より、この科目が本来ターゲットとする学生と実際に履修する学生との間にはある種の乖離が存在する。そこで、佐藤は当初は観光・ホスピタリティビジネスのプロフェッショナルを育成するための専門的で実践的な ESP としての観光英語を想定していたものの、観光・ホスピタリティビジネスに関する内容にあまり比重を置きすぎることがないように配慮し、次第に専門性を薄めながら観光・ホスピタリティビジネスを題材に英語のコミュニケーション能力を向上させることを強調した科目内容へと修正が迫られることとなった。

2.2.2. 授業運営（レッスンプラン）

ESP は、学生が将来的にディスコース・コミュニティの一員になることを前提とした教育戦略である [寺内・山内・野口ほか, 2010: 64-65]。ESP におけるグル

ープワークは、学生を中心とした教育手法であり、学生が実社会の状況で互いに関わり合うことを促すものである [Rance-Roney, 2010]。そこで、佐藤も実際に授業を運営するにあたり、観光ビジネス業界の知識や語彙表現を学習の題材として広く取り上げながら、国籍の違う学生間のコミュニケーションを活発に行うことで互いの理解を深め、多文化的視野を養う学びにつなげていくことを期待した。具体的には、毎回のレッスンプランのポイントを、親密さを築くアクティビティとペアワークやグループワークを通じて観光ビジネスに関連する語彙や英語表現を学ぶことの二つに集約した。

2.2.2.1. 親密さを築くアクティビティ

授業は毎回、親密さを築くことを目的としたウォームアップアクティビティでスタートする。学習者は 4～5 人のグループを作り、教師があらかじめ用意しておいた簡単なトピックについて簡単な会話を行う。授業時間 90 分のうち冒頭の 20 分程度をこれに充てているが、授業時間の 3 分の 1 に相当する 30 分まで延長することも少なくない。ウォームアップアクティビティの狙いは、異なる出身国別集団間の相互作用を意図的に活発化するためである。教室では、通常同じ出身国の集団で固まって着席することが多い。そこで、教師は日本人学生と留学生、異なる国の留学生同士でグループを作るように指示し、グループメンバー間の親密度の向上を試みている。また、同時にこのウォームアップアクティビティは「雑談力」トレーニングにも有効である。日本語でも英語でも、相手との距離を効率的に縮める雑談 (small talk) は、ビジネスコミュニケーションにおいて重要かつ不可欠なスキルであると同時に、英会話のウォームアップアクティビティとして最適である。佐藤は市販のコミュニケーション能力を開発するためのビジネス書を参考に、毎回の授業で親密さを築きやすいトピックを選択している。一方で、雑談には適さない宗教観、政治、恋愛に関係するトピックは学生が自発的に語る以外には積極的に持ち出さないようにした。参考までに、実際に使用したトピ

ックのうち、三つの例を表2に挙げておく。

これらのウォームアップアクティビティは、英語がそれほど得意でない学習者でも、平易な決まり文句を使用して会話を楽しむことで、初対面の相手と親密度を高めるのに効果が見られる。実際に、これらのアクティビティは、出身国の集団同士の壁を引き下げ、回数を重ねるごとに発話量も増えるなどして、クラスの雰囲気改善に役立っている。

2.2.2.2. ペアワーク／グループワーク

ウォームアップアクティビティの後、残り60～70分の授業はペアワークを中心に展開する。出席者が奇数の場合、どこか一つは3人グループを形成することになる。この際、異なる出身国別にペアを組むように学生に指示する場合もあるが、たいていは特に指示をしないため、結果として同じ出身国の学生同士で組むことが多くなっている。また、状況に応じて、二つのペアを合体して4～5人によるグループワークを行うこともある。

教科書は、Fujita, R. (2019). *English for Tourism Professionals*. (Cengage Learning)を使用。15のユニットで構成され、ツーリズムの主要分野であるトラベル、エアライン、ホテルの3業種を網羅している。1つのユニットは6ページで構成され、週1回(90分)の授業で3ページずつ進行していく。登場するダイアログのシーンや使用される語彙や表現など内容は、ESPを想定したものとなっている。

ダイアログのロールプレイングや重要表現の応用

練習など、授業のほとんどがペアワークまたはグループワークに費やされる。授業の2回に1回はリサーチ課題(例:インターネット上で旅程表を一つ見つける; 空港における多様な仕事について理解する, など)があり、トピックの内容についてグループディスカッションする機会がある。

2.2.3. 学習者評価

Douglas (2013) は、ESP 評価の特徴を理解する上で3つの柱を強調している。それらは、「コンテキスト、精度、特定目的の言語と特定目的の背景知識の間の相互作用」[p. 368]である。また、ESP能力の評価は、①教師による評価、②学習者の自己評価、③テストなどの測定による評価の組み合わせが望ましいとされる [Ibid, 143-145]。

上記の評価のポイントに基づいて、佐藤が担当する国際ビジネス英語(観光・ホスピタリティ英語)では、前期「I」・後期「II」の両方で表4の通り評価基準を設定した。ただし、②学習者によるポートフォリオを用いた自己評価は2021年前期終了時点では導入しておらず、①教師による評価と、③テストによる評価の2種類の組み合わせで評価を行っている(表3)。

このうち、(1)ペアワーク・グループワークは、コンテキスト理解と言語・知識の相互作用を、教師が評価するものである。(2)予習課題は、教科書ユニット6ページ分の問題についてノートにまとめたものを教師が評価する。コンテキスト理解と言語・知識の程度が評価の対象となる。(3)リサーチ課題は、先述した通り教

表2 ウォームアップアクティビティのトピック内容(一部)

- ・ ペアパートナー／グループメンバーを相手に5分間自己紹介を兼ねた会話の中から「好きなスポーツ」や「苦手な食べ物」、「好きな観光地」など互いの共通点を探していく。
- ・ ペアパートナー／グループメンバーを相手に、性格、持ち物、しぐさなど気がついたことを、互いにほめる。ほめられた側は目を見て心のこもった“Thank you.”を返す。最初に“*I like your (smileや持ち物など) .*”や“*You look good in your (服装など) .*”などの表現を紹介して練習しておく。
- ・ ペアパートナー／グループメンバーにスマートフォンから一枚のお気に入りの写真を見せ、相手はその写真にあらゆる質問をする (*Where, Who, Why, etc*) . Yes/noで終わる質問である選択型質問 (closed questions) よりも、話が弾みやすい自由型質問 (open questions) で会話を展開する練習である。

表3 学習者評価基準

評価項目・配分	評価の種類
(1) 授業中のペアワーク・グループワーク参加貢献度 [30%]	①教員評価
(2) 予習課題6回 [20%]	①教員評価
(3) リサーチ課題（ショートエッセイ）6回 [20%]	①教員評価
(4) ユニット小テスト6回 [20%]	③テスト評価
(5) 学期最終試験 [10%]	③テスト評価

科書ユニットの最後にある観光業界に関連のあるトピックについて調べたものをまとめるというものである。短い記述を伴うことから、コンテキスト理解、言語・知識の相互作用に加えて、精度という点も評価される。こちらも教師によって評価される。(4)ユニット小テストは、語彙や表現、またそのユニットのトピックに関連した内容について問われる。テストによる評価に該当する。最後に、学期末に(5)最終試験が行われる。あらかじめ設定された観光英語に必要な英語能力と知識の到達度をどれだけ満たしているかが客観的に評価される。

2.2.4. 課題

著者らが3年半にわたり日本人と留学生が混在する多文化教室においてビジネス英語の授業を運営してきた中で常に腐心してきた最大の課題は、いかにして学習者の相互作用を促進し、教室内の異なる国籍の学生間の発話を活発化するかということである。前述のように授業計画にさまざまな工夫を凝らしながらも学生間の相互作用は限定的にとどまり、期待するほどの十分な発話量は見られない。確かにウォームアップアクティビティでは、積極的にコミュニケーションしようとする学習者の姿が見られる。しかし、これは定型句を活用した会話という限られた文脈によるところが大きい。実際に、ペアワークやグループワークで指示されたダイアログの練習が終わると、学生の多くはたいてい沈黙してしまうか、同じ出身国の学生同士の母語による雑談に移行してしまい、英語による自由な雑談に展開していくことはほとんど見られなかった。

そこには複数の理由がある。第一の要因は、エスニック分離である。実は、鈴鹿大学では普段から英語の授業のみならず他の多くの授業においても、教師の多文化共修への特別な配慮がない限り学生が出身国別に集団で固まって着席しており、「境界を越えて」他の集団とコミュニケーションをとろうとする学生はごく一握りに限られている。これは、一見すると学生たちは多文化環境で学んでいるようで、実際にはエスニック分離された集団が複数存在しているに過ぎない。

第二の要因として、一部の学生の間に見られるタスク遂行意識の強さと独特のクラスマナーが影響していると推測される。これは特に日本人学生と韓国学生に顕著な特性である。かれらは創造的な活動よりも、英語の語彙や表現を暗記するというタスク遂行型の活動を好む傾向にある。かれらは予習課題やテストで高得点を取ろうという意識が高く、ダイアログの練習もしっかりとこなしていく印象がある。また、授業中は教師の指示に従い、突発的な発言を慎むというクラスマナーが行動原則として身に沁みついている。したがって、これらの学生は指示されたタスクには積極的に取り組むが、授業という設定の中で教師や誰かほかの（異なる出身国の）学生に自発的に話しかけたりするという行為そのものに対する発想がない。実際に、韓国学生は多くの質問や意見がある時には挙手をし、教師に当てられるのを待つという「行儀良い」姿勢が見られる。対照的に、ネパール人学生は授業中に積極的に発言し、冗談を飛ばすなどして楽しい雰囲気づくりに貢献している。

第三の要因は、英語の多様な訛りであり、これが異

なる出身国の学生間でのコミュニケーションを大きく阻害する要因となっている。訛りを理解できないために英語でのコミュニケーションがうまくいかないことに気づくと、学生たちは親密度が上がるにつれて簡単に英語でのコミュニケーションを放棄して、日本語で言い直す傾向が強くなり、その結果 ELF どころか「共通語としての日本語 (JLF)」の状況がしばしば生じる。特に英語に自信のない学生ほど、自分の英語がたないことに対する気恥ずかしさからか、この傾向が見受けられる。

3. 「ビジネス英語」科目の再設計—ELF 型

「ビジネス英語」の ELF 型授業への転換と再設計にあたり、筆者らは ELF 環境の整備、接触場面での相互作用の促進、自己評価ルーブリックの導入の3点を柱に据える。

3.1. ELF 環境の整備

多文化状況にある英語学習者の自律的な営みを高めていくには、教師は教室内における ELF の環境を整備する必要がある。第一に、学習者たちが「世界の英語たち (World Englishes)」と ELF を含む「グローバルな英語たち」についての知識を得ることが必要であ

表4 EFL/ELF パラダイムにおける英語の比較

	English as a foreign language(EFL)型 英語教育	English as a lingua franca(ELF)型 英語教育
パラダイム	単数形の English	グローバルな英語たち (Global Englishes)
目指すべき目標	英語母語話者の英語を規範とする「正しい英語」	わかりやすさ (intelligibility) を伴う「通じる英語」
言語に対する考え方	プロダクト	プロセス
より重視する言語習得要素	言語形式	言語機能, 意味内容
根底にある考え方	自文化中心主義	文化相対主義
想定するコミュニケーションの相手	英語母語話者	英語を母語としないL2話者
コミュニケーションのあり方	個別タスク中心; 一方向的コミュニケーション	共同作業ストラテジー; 双方向的コミュニケーション
逸脱の評価	規範からの逸脱を否定的に評価; 相互作用の障害	規範からの逸脱を肯定的に評価; 相互作用を促進するリソース
言語的規範	「正確さ」を追求	即興的かつ交渉可能
例: 発音	「正確な」発音の追求; 訛りは修正すべきもの	非英語母語話者間で相互理解できるように互いの差異を調節 (アコモデーション・スキル); リンガフランカ・コア
例: 語彙	誤用を避ける (e.g. 山火事 = forest fire*; 医者に診てもらおう = go see a doctor)	話者の言語・文化的背景を考慮して、造語や不自然な表現でも意味が通じれば許容される (e.g. 山火事 = mountain fire*; 医者に診てもらおう [病院に行く] = go to hospital) *

* 鳥飼 (2011: 45-46) の例を引用

る(表4)。Jenkins (2006) は、ELF の定義を異なる「言語文化」に属する参加者間の英語でのコミュニケーションであると説明している [p. 164]。理論的枠組みで述べたように、非英語母語話者にとっては、英語を話すという行為はそもそも異文化コミュニケーションであり [Ibid.; Baker, 2015: 33], 互いの英語がそれぞれの母語と文化に基づいた個性的な英語であることを理解することが重要である。学習者が、文化相対主義において文化に優劣がないように、グローバルな英語たちの間にも優劣がないことを認識するならば、自分の英語を必要以上に低く評価する必要がないことを知るかもしれない。

第二に、ELF の相互作用の効果を最大化するために、教師は学生が同じ出身国の学生で隣同士座ることがないように、異なる出身国の学生でのペアやグループを形成するべきである。ただし、その場合、ディスカッションに備えて、CLIL の「言語的三角関係 (The Language Triptych)」[Coyle, Hood, & Marsh, 2010] に見られるような「学習のための言語 (Language for learning) について十分に知識を与える必要がある。

「学習のための言語」とは、学習者が母国語ではない言語で教材を提示されたときに、新しい知識を獲得するために必要な言語の種類を意味する。これには、教師や他の学生からの質問に答える際の、“*I think ... is ...*”や、分類する際の“*The difference between A and B is ...*”, 比較対照する際の、“*A is ..., on the other hand, B is ...*”, その他として“*How do you spell ...*”や“*What does ... mean?*”などの表現がある。これらの対策を講じることによって、日本語が共通語になる状況が大幅に減じられるだろう。

第三に、EFL コミュニケーションでは英語母語話者の発音の規範を真似るが、ほとんどの学習者にとってネイティブスピーカーの発音は達成不可能であると述べる [Deterding, 2010; Jenkins, Cogo, & Dewey, 2011: 288]。ELF コミュニケーションにおいては、言語文化の規範は即興でかつ交渉されることから、正しい発音よりもむしろ非英語母語話者間で相互理解でき

るように対応を調節する「アコモデーション (accommodation)」が不可欠とされる [Seidlhofer, 2011]。そこで、ELF の教室活動では、「アコモデーション・スキル (accommodation skills)」の開発に焦点を当てるべきである。その一環で、Jenkins (2000) は非英語母語話者間の相互理解を高めるべく、ELF の(音声上の)重要な機能を「リングフランカ・コア (Lingua Franca Core; 以下、LFC)」と名づけた。今日、ELF コミュニケーションにおいては、訛りを修正して「正しい」発音の獲得を目指すのではなく、発音のレパートリーに LFC の機能を入れておくことで、必要に応じて発音を調整することができる適応能力を身につけるスキルの獲得に関心が高まっている。Deterding (2010) によると、このアコモデーション・スキルの獲得を目標とする教室活動は、モチベーションが高く楽しいものになる可能性が高く、学習者を落胆させることも少ないとされる [p. 12]。互いの英語が通じにくい多文化環境は、まさにこのアコモデーション・スキルの開発にうってつけである。

最後に、科目の重点を個人タスク遂行型学習から多文化相互作用志向型学習へと移行する。このことは、言語プロダクトから言語の接触プロセスを重視するELFの方向性に合致する。これまでの授業では、確かにペアワークやグループワークを一定の割合で実施し、評価基準の一部(30%)にも取り入れてきた。しかしながら、残りの70%は、予習や小テスト、最終テストなど個人の英語力(主に読む、聞く、書くの3技能)の到達度およびタスク遂行度によって評価されており、しかもこちらの比重が大きいことがわかる。このため、ペアワークやグループワークは形式的に実践しているだけに過ぎず、これらの機能的な効果は限定的にとどまっている。そこで、新たなコースデザインでは、さまざまな出身国の学習者が言語接触・文化接触が起こる国際共修のグループディスカッションを通じて、いかにして接触場面での相互作用を活発化させるかに重点を置く。

3.2. 接触場面での相互作用の促進

1.3.の Neustupný の提言を採用して再設計するビジネス英語科目では、実際の接触場面の相互作用を核に位置づける。その際、二つの目標を設定する。一つは、学生が接触場面において個々の「問題」を認知することである。もう一つは、共同作業のストラテジー (co-operation strategy) を用いて、グループメンバー全体の発話ターン数・発話量を拡大することである。

第一の目標達成に向けたストラテジーの最初の段階は、Neustupný の言語教育パラダイム (図1右) に示されているように、実際の相互作用場面の調査である。ここでは、学習者が参加する実際の接触場面を調査し、教師と学習者がそれぞれの視点から「問題」を指摘し分析することになる。この「問題」が何を意味するかは、次の Færch & Kasper (1983) の言及に準じる。

「問題」とは、目標に到達するためには既存の知識では不十分であり、知識を拡張する必要があることを本人が認知することである。 [p. 34]

ストラテジーの使用には問題の認知が含まれるというこの考えに基づいて、教師は当事者である学習者がまったく気づかない問題 (e.g. 発音の誤用に気づかない)、あるいははっきりと表現できない問題 (e.g. 語彙が不足している; 文法があやふやである)、伝えたくない問題 (e.g. プライバシーに関すること) 等、学習者の中で異なる諸問題を分析する [村岡, 2006: 108]。一方で、学習者自身も実際の接触場面の中で気づいた問題に留意し、それをポートフォリオに記録していく。問題の認知は、学習者にとって出発点であり、学期を通じての実践目標でもある。学習者は接触場面のプロセスにおいて、常に自分の問題の再認識と解決を繰り返す。

問題解決のためのストラテジーには、Færch & Kasper (1983) が提示した解決を目指す拡張ストラテジー (e.g. 新造語) と解決を回避する縮小ストラテジ

ー (e.g. 話題転換) の二種類がある [p. 38; 村岡, 2006: 108-109]。言語管理理論において、問題とはその場面の当事者によって否定的に評価された逸脱を指す。しかし、ELF において、表現やフレーズは多くの場合、進行中の共同制作であり、ネイティブスピーカーの標準的な慣用語法に準拠する必要はない [Seidlhofer, 2009]。そこで、筆者らは言語管理理論において「問題」とみなされる規範からの逸脱を肯定的に評価することで、問題を相互作用の障害としてではなく相互作用を促進するリソースとして認知するという前提に立つ [村岡, 2006: 112]。この前提に立つならば、グループディスカッションの他の参加者による逸脱は、自分のもっていない、何か新しく、珍しいものとして相互作用の量を増やしていくことにつなげることができる。

第二の目標を達成するためには、他者に対する関心が不可欠である。前述の通り、外国語としての英語を話す行為は異文化コミュニケーションそのものである [Baker, 2011, 2015]。すると、出身国の異なる学生間のグループディスカッションは、ELF の文脈における英語を通じた異文化間コミュニケーションに他ならないことを意味する。言語とは、個々のユーザーのニーズやコミュニケーションが行われる状況に合わせて適応され、形成されるものである [Baker, 2011: 4]。つまり、グループディスカッションという接触場面の文脈において、学習者が自己 (のニーズや主張) を相手に理解してもらおうとするだけでなく、他者 (のニーズや主張) を理解しようという双方向的なコミュニケーションの重要性への「気づき (awareness)」を得るならば、相互作用を通じてそこで使用される言語もまた変化することになる。グループにおいて情報・言語・文化的に優位にある者がディスカッションを支配するのではなく、互いに言語上の問題に関心をもち、共同作業のストラテジーによってコミュニケーションを図ることが重要である。このような気づきがあれば、グループメンバー全体の発話ターン数・発話量を拡大することが可能となるだろう。

表5 言語的問題の「気づき」を得るためのセッションの流れ

① 学習者はできるだけ出身国が異なるメンバーで3~4名から成るグループを構成する。
② 【タスクセッション（1回目）】 <ul style="list-style-type: none">・ あらかじめ前の週の授業で教師が指定したトピックについて、ディスカッションを行う。最初のタスクセッションは5分に設定する。 [5分] （トピック例：あなたが海外旅行に行くとき、パックツアーを選ぶか、それとも自分で旅程計画を立て、ホテルや航空券の予約も自分で手配するか）・ 学習者はそれぞれ予習してきた内容についてグループ内で共有し、各自の意見を交換する。その際、PCあるいはスマートフォンのビデオカメラを使用して録画する。
③ 【振り返りセッション（1回目）】 <ul style="list-style-type: none">・ ディスカッションを終えたら、グループのメンバーで録画した動画を振り返る。 [10分]・ 動画を見ながら（時々停止しながら）、言いたかったがうまく表現できなかったことを再度伝えたり、あるいはどのように表現すべきだったのかを他のメンバーや教師に尋ねたり、誰かの発言を評価したり、また誰かが発言機会を独占した場合には、“You spoke too much.”などと批判したりする。・ 自分と他のメンバーの発話の回数や量についても確認する。
④ 【タスクセッション（2回目）】 <ul style="list-style-type: none">・ 振り返り後、先ほどと同じトピックで再度ディスカッションを最初から行う。2回目は10分間の時間を設定する。これも録画する。 [10分]
⑤ 【振り返りセッション（2回目）】 <ul style="list-style-type: none">・ セッション終了後、再びグループで動画を見ながら振り返りを行い、気づいた点について意見を交換し合う。 [15分]

ここで筆者らは、多文化共修の接触場面で行われている研究的取組みを参考に、グループディスカッションの有効な運用方法について検討した。参考にしたのは、竹井・タウンゼント（2019）によるタスクセッションの録画ビデオの視聴と振り返り、気づきの共有のディスカッションである。竹井・タウンゼントは、日本人と留学生が一緒に学ぶ多文化共修科目において、10分のタスクセッション（授業の内容トピックに関するグループディスカッション、1グループ3名）を設け、これを録画した。その後、30分の事後セッションにおいて、グループのメンバーとモデレーターの教師でビデオを視聴しながら振り返りと気づきの共有をディスカッション形式で行った。教育的狙いとして、振り返りを通じて相互作用能力の向上を図る一助としている。研究の結果、振り返りによる気づきの推進が動機づけを高める効果があると結論づけた。

筆者らが注目したのは、タスクセッションの様子を録画したビデオを活用した振り返りセッションの活用である。学習者は客観的に録画の自分を観ることによって、

自身の言語的問題に気づきやすくなるだろう。そこで、授業プランの再設計では、後半の45分のうち40分程度を用いてタスクセッションと振り返りセッションを導入する（表5）。これまでも授業において、ペアワークやグループワークを中心に展開してきたが、タスクの実施が優先されるあまり、学習者一人ひとりの言語的問題の気づきと解決方法の検討にまで至ることは少なかった。そこで、同一内容のタスクセッションを繰り返すことで、学習者が自身や周囲からのフィードバックを問題の解決に結びつけるのに役立つだろう。

3.3. 自己評価ルーブリックの導入

三番目の柱は、自己評価ルーブリックの導入である。毎回授業の最初と最後にルーブリックを確認することで、学習者にELF授業の目的と目標を改めて認識させ、グループワークへの意欲的な参加を促す狙いがある。鈴鹿大学国際地域学部のディプロマポリシーにある六つの項目を、ELFの学びに連動させて作成した（表6）。

表6 ビジネス英語自己評価ループブック

SELF-EVALUATION RUBRIC FOR BUSINESS ENGLISH COURSES

		キャプストーン/Capstone		マイルストーン/Milestones		ベンチマーク/Benchmark	
		レベル/Level 4	レベル/Level 3	レベル/Level 2	レベル/Level 1		
知識/ Knowledge	国際地域学部 ディプロマポリシー からの評価観点/ Department	国際社会・文化に関する広範な知識/ Extensive knowledge of global society and culture	観光・ホスピタリティ産業に 関する知識/Knowledge of tourism and hospitality industry	各ユニットのテーマとなる職業と仕事内 容、その業界について興味を示す、課題 を通じて適切な知識や情報を得る。/ Develops interest in the professions and jobs related to the tourism and hospitality industry in the unit, and gains appropriate knowledge and information through assignments.	各ユニットのテーマとなる職業と仕事内 容、その業界について興味を示す、課 題を通じて適切な知識や情報を得らな い。/ Demonstrates interest in professions and jobs related to the tourism and hospitality industry in the unit and the knowledge and information through assignments.	各ユニットのテーマとなる職業と仕事内 容、その業界について興味を示さない。/ Shows no interest in the professions and jobs related to the tourism and hospitality industry in the unit.	ベンチマーク/Benchmark
知識/ Knowledge		グローバルな文化的文脈に関 する知識/Knowledge of global cultural contexts		多様な文化の歴史、価値観、政治、コ ミュニケーション方法、経済、考文方、 習慣的な行動に関する高次の知識をもつ ている。/ Has advanced knowledge of the history, values, politics, mindsets, and habitual behaviors of diverse cultures.	多様な文化の歴史、価値観、政治、コ ミュニケーション方法、経済、考文方、 習慣的な行動に関する部分的な知識をもつ ている。/ Has a little knowledge of the history, values, politics, mindsets, and habitual behaviors of diverse cultures.	多様な文化の歴史、価値観、政治、コ ミュニケーション方法、経済、考文方、 習慣的な行動に関する表面的な知識を もっている。/ Has little knowledge of the history, values, politics, mindsets, and habitual behaviors of diverse cultures.	
能力/ Competence		リンガフランカとしての英語 (ELF) / English as a lingua franca (ELF)		母語話者以外の多様な英語を国際コミュ ニケーションの手段、リンガフランカとし て認め、非母語話者の英語を尊重して いる。非母語話者である自分の英語に自 信をもっている。/ Has a good understanding and appreciates ELF. Has confidence in their English.	母語話者以外の英語を国際コミュニケー ションの手段、リンガフランカとしてと り、非母語話者の英語を尊重できな い。非母語話者である自分の英語に引け 目を感じる。/ Believes that only the English of native speakers is correct. Doesn't have any confidence in their English.	母語話者の英語のみが正しいと認識して おり、非母語話者の英語を尊重できな い。非母語話者である自分の英語に引け 目を感じる。/ Believes that only the English of native speakers is correct. Doesn't have any confidence in their English.	
能力/ Competence		異文化間コミュニケーション 能力/ Intercultural communication skills		相手の異なる性質の英語を理解し、日本 語や母語を使用せずにコミュニケーション を円滑に行うことができる。/ イス カションでは相手と意見を交換し、議 論の結論を導き出すことができる。/ Understands different kinds of English and communicates well without using Japanese or his mother tongue.	相手の異なる性質の英語を理解し、日本 語や母語を使用せずにコミュニケーション を円滑に行うことができる。/ イス カションでは相手と意見を交換するこ とができる。/ Understands different kinds of English and communicates well without using Japanese or his mother tongue.	相手の異なる性質の英語を理解すること ができないため、日本語と母語に頼りな がる。/ Doesn't understand different kinds of English and communicates well without using Japanese or his mother tongue.	
姿勢/ Attitude		主体性をもって行動する/Taking initiative		相手に英語で自分の言いたいことを十分 に理解してもらうことができる。また、 相手の言いたいことを理解しようとする 姿勢をもっている。/ Makes himself/herself understood fully in English. Also tries to understand what the other person is trying to say.	相手に自分の言いたいことを理解させる ための努力・工夫を少しだけしている。 また、相手の言いたいことを少しは理解 しようとする姿勢をもっている。/ Makes himself/herself understood a little in English. Also tries a little to understand what the other person is trying to say.	相手に自分の言いたいことを理解させる ための努力・工夫をせず、相手に言いた いことが伝わらない。/ Cannot make himself/herself understood in English. Doesn't try much to understand what the other person is trying to say.	
姿勢/ Attitude		個人・社会的責任/ Personal and social responsibilities		自信をもって自分の意見を出し、また相 手の意見に耳を傾けようとする。/ Expresses his/her opinions with confidence, listens to the opinions of others, and works with others in groups to tackle problems.	自信をもって自分の意見を出すことがで きる。/ Expresses his/her opinions with confidence.	自分の意見に自信をもつことができな い。/ Cannot have confidence at his/her own opinions.	

おわりに

本稿では、ビジネス英語科目の EFL から ELF への転換をめぐり、主に二つの内容について検討した。まず、これまでの EFL 型授業の設計と運用を振り返り、日本人学生と留学生が共修している多文化状況において直面している課題を提示した。また、懸案事項でもあるグループワークにおける個々の学習者の発話ターン数・発話量の拡大に向け、英語母語話者の「正しい」英語を規範としない、「通じる英語」をめざす ELF のパラダイムに適した授業の再設計を試みた。

本稿で提案したビデオ録画を使用した教育アプローチについての検証は、今後 2~3 年をかけて行ってきたい。

註

- 1) Sweeney & Zhu (2010) によれば、国際的なビジネスコミュニケーションにおいて、英語母語話者は効果的なアコモデーション戦略に部分的にしか成功できず、不利な立場に置かれていると論じている。
- 2) 一般にはこの教育的仕掛けが後述する「内なる国際化」論を下敷きにしていることから「国際共修 (international co-learning)」という名称が広く使用されている。しかしながら、筆者らは多様な文化的背景をもった人びととの共生のあり方を検討する「多文化共生」論を念頭に「多文化共修 (multicultural co-learning)」を使用する。
- 3) 多文化共修の最初の事例は、2008 年に東北大学が開設した「国際共修セミナー」科目で、日本人学生と外国人学生の共同セミナーという形で実施された。以来、日本の諸大学の間で多様な言語的・文化的背景をもった学生らの共修機会が拡大しており、効果的な共同学習プログラムの設計が議論されている [佐藤・末松・桐原ほか, 2011; 宮本, 2015; 黒田・ハリソン, 2016; 末松, 2017; 渡邊・大和, 2020]。

引用文献

- 黒田千晴, ハリソン, リチャード (2016): 神戸大学におけるバイリンガル国際共修授業—「グローバルリーダーシップ育成基礎演習」の授業設計について. 神戸大学留学生センター紀要, 22, 89-105.
- 坂本利子, 堀江未来, 米澤由香子 (編) (2017): 多文化間共修—多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する. 学文社.
- 佐藤勢紀子, 末松和子, 桐原健真, ほか (2011): 共通教育課程における「国際共修ゼミ」の開設—留学生クラスとの合同による多文化理解教育の試み. 東北大学高等教育開発推進センター紀要, (6), 143-156.
- 末松和子 (2017): 「内なる国際化」でグローバル人材を育てる—国際共修を通じたカリキュラムの国際化. 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, 3, 41-51.
- 竹井光子, タウンゼント, ジャナ マリ (2019): 国際共修における相手言語接触場面のインターアクション—計量的・内容的分析から見えてくること. カナダ日本語教育振興会 2019 年度年次大会 *CAJLE 2019 conference proceedings*, 305-314.
- 寺内一, 山内ひさ子, 野口ジュディー, ほか (編) (2010): 21 世紀の ESP—新しい ESP 理論の構築と実践. 大修館書店.
- 鳥飼玖美子 (2011): 国際共通語としての英語. 講談社.
- ネウストプニー, J. V. (1981): 外国人場面の研究と日本語教育. 日本語教育, (45), 30-40.
- 宮本美能 (2015): 留学生と日本人学生の国際共修授業における一考察—言語の問題へのアプローチと学習効果. 大阪大学大学院人間科学研究科紀要, 41, 173-191.
- 村岡英裕 (2006): 接触場面における問題の種類. 多文化共生社会における言語管理, 4, 103-116.]
- 渡邊知積, 大和啓子 (2020): 大学教養課程における国際共修の試みと国内学生に対する効果—多文化間コンピテンス尺度に基づく検証. 群馬大学国際センター論集, 2, 1-19.

- Amano, T. (2016). Developing and teaching a 'hospitality English' course: A case of adopting a CLIL's '4C' framework at a junior college in Japan. *Memoirs of Hokuriku Gakuin University and Hokuriku Gakuin Junior College*, (8), 301-311.
- Baker, W. (2011). Intercultural awareness: Modelling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca. *Language and intercultural communication*, 11(3), 197-214.
- _____. (2015). *Culture and identity through English as a lingua franca: Rethinking concepts and goals in intercultural communication*. De Gruyter Mouton.
- Basturkmen, H. (2003). Specificity and ESP course design. *RELC Journal*, 34(1), 48-63.
- _____. (2006). *Ideas and options in English for Specific Purposes*. Lawrence Erlbaum Associates.
- _____. (2010). *Developing courses in English for Specific Purposes*. Springer.
- _____. (2012). Needs analysis and syllabus design for language for specific purposes. *The encyclopedia of applied linguistics*, 1-8.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. In Curaj, A. et al. (eds.) *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (pp. 59-72). Springer.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010) *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Deterding, D. (2010). ELF-based pronunciation teaching in China. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(6), 3-15.
- Douglas, D. (2013). ESP and assessment. In Paltridge, B., & Starfield, S. (eds) *The handbook of English for Specific Purposes* (pp. 367-383). Wiley-Blackwell.
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
- Færch, C. & Kasper, G., (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In Kasper, G., & Færch, C. (eds.). *Strategies in interlanguage communication* (pp. 20-60). Longman.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford University Press.
- _____. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157-181.
- _____, Cogo, A., & Dewery, M. (2011). Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*, 44(3), 281-315.
- Kankaanranta, A. & Planken, B. (2010). BELF competence as business knowledge of internationally operating business professionals. *Journal of business communication*, 47(4), 380-407.
- Rance-Roney, J. A. (2010). Reconceptualizing interactional groups: Grouping schemes for maximizing language learning. *English Teaching Forum*, 10(1), 20-26.
- Seidlhofer, B. (2009). Accommodation and the idiom principle in English as a lingua franca. *Intercultural Pragmatics*, 6(2), 195-215.
- _____. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford University Press.
- Sweeney, E. & Zhu, H. (2010). Accommodating toward your audience. Do native speakers of

English know how to accommodate their communication strategies toward nonnative speakers of English? *Journal of business communication*, 47(4), 477-504.

執筆者の所属と連絡先

* 鈴鹿大学国際地域学部 t-amano@suzuka.ac.jp

** 鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部 r-sato@suzuka.ac.jp

From EFL to ELF:

(Re-)Designing a University-Level Business English Course in a Multicultural Setting

Tsuyoshi AMANO

Rumi SATO

Abstract

In the Department of Global and Regional Studies at Suzuka University, where the authors teach, Japanese and international students take elective English courses together in a multicultural classroom. To activate and take advantages of such multicultural co-learning situations, English education should shift from the English as a foreign language (EFL) paradigm, in which native speakers' English is considered authentic or the standard, to English as a lingua franca (ELF) paradigm, in which “understandable English” with intelligibility is the goal. This paper reviews designing and delivering the Business English courses with ELF in mind to increase the interactive communication of the targeted language among second language (L2) students.

Keywords

ELF (English as a lingua franca), ESP (English for specific purposes), multicultural co-learning, interaction, accommodation skills