

ダイグロシアと外国語教育

—アラビア語の“Integrated Approach”における口語変種をめぐって

Diglossia and the Arabic Language Teaching: Colloquial Varieties in
“The Integrated Approach”

岡 崎 英 樹

Hideki OKAZAKI

1. はじめに

アラビア語のダイグロシア (diglossia) に起因する、現代正則アラビア語 (Modern Standard Arabic [以下: MSA]) と口語方言の2変種間の状況に応じた使い分けは、学習者と教師の双方にとって重い負担となってきた。学習目的が明確で、単一の技能に集中できるのであれば、さて問題になることもない。10世紀の文献を読むことが目的であれば、まずは古典アラビア語を読む能力を身に付けるべきであるし、日常会話が目的であれば、まずは当該方言のリスニングとスピーチングに力を注げば、ある程度の目的を達することができよう。ところが、総合的にアラビア語の運用能力を身に付けることが目的となると、MSA、口語方言のどちらか一つだけの学習では不十分となる。MSAと口語方言の両方を学習するとすれば、それぞれどの程度、どのような順序で学習して行けばよいのかという問題が生じる。60年代にFerguson (1971 [1962], 78-80) は、「MSA、口語方言の順」「口語方言、MSAの順」「MSAと口語方言を同時に」の3通りのうち、最も効果的な学習の進め方の検証を提言したが、その後、2変種を組み合わせた明確な学習モデルや、理想的な方法論、教科書等が見いだせない状態が続いた。80年代から90年代にかけては、アラビア語教育のガイドラインが策定されていく議論の中で、上級レベルまでにMSAと最低一つの口語方言を習得すべきとの指針が固まり、4技能の向上という観点からのアラビア語教育の模索が本格化した。その過程で、単に4技能の習得のみならず、現実の使用状況に即した2変種の使い分けの習得も念頭に置いた “The Integrated Approach” と呼ばれる、MSAと口語方言の両方を、相補的に単一の授業内で導入を行うアプローチが提案され一部で導入されてきた。しかし、このアプローチの基本原理の論考や、これに基づく教材などを分析したところ、多くの課題が残されていることがわかった。本稿では、アラビア語教育の中に口語変種を取り入れることになった経緯や、そこに至る議論を再検討しつつ、Integrated Approachに口語変種を導入する際の様々な問題点や課題を明らかにしたい。

2. ダイグロシアとアラビア語教育

アラビア語が使用されている地域に顕著にみられるダイグロシアは、H変種としてのMSA (*Ar. al-fuṣḥā*) とL変種としての口語方言 (colloquial dialects *Ar. al-‘āmmiyya*) との二言語併用を

指す用語としてFerguson (1959) 以降、広く用いられるようになった¹⁾。その後、Blanc (1960)²⁾、Badawi (1973)、Meiseles (1980)³⁾ らはそれぞれ、H変種 / L変種という二分法をさらに細分化し、それらの中間に複数の変種を設定することによって、それぞれの機能分布を実態に即したものに修正する試みを行った⁴⁾。学者によって分類の基準、方法や各レベルの呼び方は異なるが、ここでは一例として、Badawi (1973, 89; 1985, 17, 19) による5分類を以下に挙げる。

- レベル 1 : Classical Arabic (fūshā al-turāt 遺産の正則アラビア語)⁵⁾
- レベル 2 : Modern Standard Arabic (fūshā al-‘asr 現代の正則アラビア語)
- レベル 3 : Educated Spoken Arabic (‘āmmiyah al-muqqafīn 文化人の口語アラビア語)
- レベル 4 : Semi-literate Spoken Arabic (‘āmmiyah al-mutanawwirīn 啓蒙を得た人の口語アラビア語)
- レベル 5 : Illiterate Spoken Arabic (‘āmmiyah al-‘ummiyyīn 識字能力のない人の口語アラビア語)

Badawiの分類では、「レベル 1」「レベル 2」をfūshāと呼び、「レベル 3」「レベル 4」「レベル 5」を‘āmmiyahと呼んでいる。fūshāの呼称は、形容詞faṣīḥ (正しい) の比較級・最上級’afṣāḥの女性形であるから「正則 (standard)」が近い。ただし、この場合の「正則」とは地理的プレステージに基づくものではない⁶⁾。つまり、特定の国や地域の方言が、正しい標準語としての地位を得たのではない。正則語の歴史は、イスラーム以前のジャーヒリーヤ時代（無明時代）に遡るが、7世紀以降のアラビア語を想定している場合が多い。7世紀中頃に編纂されたアル・クルアーンのアラビア語を規範とし、第4代カリフ、アリーの指示によって礎が築かれ、8世紀の文法家スィーバワイヒによって概ね確立するアラブ文法に則った言葉が、正しいアラビア語であるという認識に基づくものである。したがって、現在、アラブ世界で用いられている口語方言は、どれ一つとしてアラブ文法の規範に則っていない以上、正則語とは異なるものである。また、アラブ世界で最大の人口を擁し、テレビ番組や映画などを通して、アラブ世界全域の大衆によく理解されるようになったエジプト・カイロ方言も、正則語や標準語であるとはみ

1) diglossiaの用語は、Ferguson (1959) 以前にも用いられていた。Zughoul (1980, 201) によると、最初にこれを用いたのは、ドイツの言語学者Karl Krumbacherで、1902年のことであった。

2) Blanc (1960, 85) の5分類は、Standard Colloquial / Modified Colloquial / Semi-Literary or Elevated Colloquial / Koineized Colloquial / Plain Colloquial

3) Meiseles (1980, 122-3) の4分類は、Literary (or Standard) Arabic / Substandard Arabic (SsA) / Educated Spoken Arabic / Basic (or Plain) Vernacular

4) Ferguson (1996, 59) は、continuumの概念は受け入れつつも、レベルに分ける中間体の概念は受け入れていない。

5) 英語及びアラビア語はBadawi (1985) による。日本語の部分は筆者によるが、Badawiの意図を明確にするため敢えて直訳した。

6) Kaye (1970, 389) は、アラブ人のインフォーマントからよく耳にする「何々方言が古典語に最も近い」「カイロやモロッコの人に比べ、ペイルートの人はMSAを学ぶのが楽だ」などは神話であると述べている。

なされない。正則語とは、科学的な妥当性とは別の次元で、口語的要素や外来要素のような、アラブ文法の規範から外れているとみなされる要素を排除したものだと見ることもできよう。*fushā*は、アル・クルーンや預言者伝をはじめとする古典が書かれた言語であるため、文語としての機能を強調した呼称“Literary Arabic”（文語、書き言葉）が与えられることがある。事実、50年代までのアラビア語教科書にはこのタイトルが見られた。その後、60年代以降は“Modern Standard Arabic (MSA)”という呼称が広まつたが、これらの呼び分けに、明確な基準があるわけではない。

一方、Badawiの分類の「レベル3」から「レベル5」までは‘āmmiyyaの語が用いられている。‘āmmiyyaはアラビア語の意味からは、「大衆語」「俗語」などが妥当とも思われるが、英語では“colloquial language”的訳語が一般化しており、本稿では、「口語方言」と呼ぶことにする。「レベル2」のModern Standard Arabicと「レベル3」のEducated Spoken Arabicは、それぞれアラビア語では*fushā*と‘āmmiyyaという異なる呼称が与えられていることからも、大きく異なるものとの認識が読み取れる。Badawi (1973, 150) は、大学教授が本を書くのが「レベル2」の*fushā* al-‘aṣr (MSA)であり、講義を行うのが「レベル3」の‘āmmiyya al-muṭaqqafīn (ESA)であるという典型的な例を紹介しつつ、この違いを説明している⁷⁾。

ダイグロシアは、外国語としてのアラビア語教育にも多大な影響を与えてきた。Fergusonの次の指摘は、アラビア語教育の学習者と教師が直面する現実を的確に示している。「1つの言語を学習する場合に比べ、教師も学生もそれ以上のものに向き合うことになる。言語2つ分とまではいかないが、一般の言語の授業より多いのは確かである。」(1971 [1962], 73) 彼は続けて、「語彙、統語、形態、音韻の規則の各2セットに加え、与えられたコンテキストの中で変種を的確に選択する能力を身に付けなければならない」と述べ、ダイグロシアによる学習者の重荷に言及している。

Fergusonの指摘から半世紀以上経った現在でも、ダイグロシアは、アラビア語教授法の中心的な課題であり続けている。以下では、これまで行われてきたダイグロシアへの対処法を振り返り、それぞれの利点と問題点を整理する。

3. “単一変種アプローチ”

ダイグロシアへの学習教育上の対処として、目的を絞ってMSAのみ、又は口語方言のみの習得を目指すことも実際には行われてきた。ここでは、“单一変種アプローチ”と呼んでおく。单一変種アプローチには、読解、リーディングの向上を目指す「古典アラビア語アプローチ」「MSAアプローチ」や、日常会話の習得を目指す「口語方言アプローチ」が含まれる。

米国におけるアラビア語教育は17世紀中頃にハーバード大学で始まり、19世紀末には16の大学のセム語学科でアラビア語の授業が行われるに至った。(McCarus 1992, 207-8) 当時の学習の

7) この説明は、FergusonによるH変種とL変種の使い分けの例としての“it is typical behavior to have someone read aloud from a newspaper written in H and then proceed to discuss the contents in L.” (Ferguson 1959, 329) に通ずる。

目的是、専ら文献の読解であり、古典アラビア語やMSAのリーディングを学習の中心に据えた文法訳読法の時代が長く続いた。この時代の主流が「古典アラビア語アプローチ」であった。20世紀に入ってからは、口語方言の必要性が高まり、第2次大戦後は、FSI (Foreign Service Institute) やDLI (Defense Language Institute) などを中心に口語方言教育が行われるようになつた。

このように、目的を絞り込み、単一変種に特化する学習も、場合によっては短期間で最大限の効果を上げることが期待され、一概に否定すべきではないと考える。しかし、実利に偏重した結果、総合的な理解の機会が失われるのではとの懸念も生じる。また、外国語教育の目的は一様ではないとはいって、4技能の習得を初めから放棄したかのような教育・学習は広く受け入れられることはないとだろう。Fergusonが、「MSA又は口語のどちらか一つに絞ることも、目的を限定している学習者にとっては適切な解決法になりうる。しかし、教養ある母語話者と同じように話し、読み書きをすることを目指す学習者の要望に応えることはできない」(1971 [1962], 72-73) と述べているとおり、単一変種アプローチは、4技能の習得という観点からは不完全なアプローチである。

4. MSAを用いたスピーキング

アラビア語教育がダイグロシアにどのように対応すべきかの議論は、4技能の習得と大きくかかわる。アラビア語のダイグロシアを、リスニング、スピーキング、リーディング、ライティングの4技能との関わりからみると、しばしば問題になるのはスピーキングの学習である。つまり、スピーキングをMSAで行うのか、口語方言で行うのかという問題である。2つの変種の使い分けの実態に即してみれば、リーディングとライティングは、初学者にはMSAのみで概ね問題はない。小説などでは、口語方言で書かれたものに接することも多いとはいえ、学習上、初級段階から取り入れる必要はないであろう。リスニングは、口語方言とMSAの両方が必要となる。日常的な会話には口語方言が不可欠であり、テレビ、ラジオのニュース報道や子供向けアニメはMSAで行われるからである。ところが、スピーキングに関しては、殆どの状況において口語方言で行われ、MSAでスピーキングを行う場面は極めて限定されている。

以上のことから、2つの変種を4技能すべてに渡って学習する必要はないと言える。以下の表は、MSAと口語方言の使い分けの実態を考慮に入れ、初中級で学習上重点を置くべき項目を技能別に示したものである。◎は特に重要であると考えられる。なお、×印や△印は、初中級では省略可能であると考える。

表：初中級で重点を置くべき学習項目

	リスニング	スピーキング	リーディング	ライティング
MSA	○	△	◎	○
口語方言	◎	◎	△	×

ここで、注目すべきは、MSAのスピーキングの枠である。仮に、多少の不自然さは許容し、この部分で妥協できるなら、まずはMSAで4技能の学習がすべて可能なのである。

第2次世界大戦後、MSAアプローチに基づいた教科書が多数作成されたが、ほとんどが文法や読解を中心とするものであった。60年代のオーディオリンガル・メソッド全盛期に企画されたAbboud et al. (1967) *Elementary Modern Standard Arabic*は、その後、アラビア語初級教育の中核的な教科書の地位を築いた。80年代後半から90年代前半にかけては、コミュニケーション重視の潮流が到来したことにもない、プロフィシェンシー主導のアプローチに基づいた教科書作成の試みがなされるようになった。ダイグロシアに対する80年代以降の議論は、いかにして、4つの技能を高めていくかが焦点であった。ACTFL *Arabic Proficiency Guidelines*で、「上級レベルで求められるのはMSAと最低一つの方言の知識」(1989, 374) であると謳われているとおり、スピーキングの技能向上には、方言の学習が必要であることが認識されるようになった。もちろん、2つの変種それぞれの知識のみならず、「話者の経験、教育、性別、年齢、会話の話題、正式・略式の度合い、社会的地位などの変数による使い分けの規則に従って、この2つをスイッチする能力を身に付けること」(Alosh 1991b, 152-3) が到達目標である。しかし、90年代初めには、ようやく口頭練習に力が注がれるようになったが、殆どの場合MSAで行われていた。(Alosh 1991a, 121) 特に、Middlebury Summer Arabic School や、The Center for Arabic Study Abroad (CASA) における集中コースでは、MSAを用いたスピーキング学習が広く行われている。(Ryding 1991, 212; Taha 2007, 104)

スピーキング練習に口語方言が積極的に取り入れられない背景には、いくつかの理由が考えられる。一つには、初級段階においては、まずMSAの基礎を身につけ、その後に口語方言を学ぶことを良しとする考え方がある。これは、会話をMSAで行うこと自体が目的のではなく、むしろ、オーラル・コミュニケーション能力の基礎力を養うための手段なのである。このようにしてMSAを用いたコミュニケーション能力を十分に習得した学習者は、これを踏み台として、「後に必要に応じて特定の方言を身に付けることが期待される」(Alosh 1991a, 127) のである。2011年に出版された教科書Abed and Sawan, *Al-Madkhal: Spoken Standard Arabic* も、基本的には同様の理念を持ち、前書きで「Spoken Standard Arabic の基礎をしっかりと身に付けた学習者は、訪問先又は滞在先の現地方言の学習に進むことができる」⁸⁾ (*Ibid*, xix) と述べている。

スピーキング練習に口語方言が取り入れられない第二の理由は、「大学の授業というアカデミックな場面においてMSAを用いることは、社会言語学的な観点から見ても適切であるという立場」(Alosh 1991a, 127) が存在することも大きい。また、上級の授業においては、学習者

8) 同書の“Spoken Standard Arabic”は、MSA (Modern Standard Arabic) とESA (Educated Spoken Arabic) の両方の要素を含んでいる。ただし、「アラビア語のこの形式は、アラブ世界のリンガ・フランカでもあり、全く異なる方言を話すアラブ人同士（例えば、モロッコ人とシリア人、または、パレスチナ人とアルジェリア人）が会話する際に用いられる」(*ibid*, xix)との解説は、一般住民の大多数がMSA やESAを話すことができないという現実を考えると、極めて限定的なケースである。

は高いレベルの抽象的な概念を扱うことが求められるため、MSAをスピーチングとリーディングの両方で使用することは適切であるとの見解は、広く受け入れられている。

第三に、Ryding (1991, 213) が “the desire to be dialect-neutral” と呼ぶ方言への中立性がある。アラブ諸国全域で通じる共通語としての口語方言が存在しない以上、特定の方言をすべての学習者に勧める必然性はない。数ある方言から一つを選び教育することは、他の方言を切り捨てるにもつながるため、方言の選択を回避したり先送りしたりする傾向がある。

第四に、口語方言を導入しないことによる学習者の負担軽減への期待がある。特に初学者にとっては、MSAと口語方言を同時に学習する場合、大きな混乱が生じる可能性がある。Parkinson (1985, 27) は、口語方言の否定辞 *miš* (～ない) を例にとり、「アラビア語学習の初日から、*miš* と言っても良いが、書いてはいけない」ことを学ぶ必要がある点に言及している。学習者にとって口語方言の学習が混乱を引き起こすという主張は根強く存在する。

以上のような主として消極的な理由から、4技能すべてをMSAで学習する対応が広く行われているが、一方で、MSAを用いてのスピーチングには重大な問題点を含むという指摘もある。最大の問題は、MSAを使った日常会話の不自然さであろう。特に挨拶、自己紹介、買い物に代表される初級教科書に取り入れられることの多い、身近で日常的な場面においてMSAを用いるということは、現実のダイグロシアの実態と大きくかけ離れている⁹⁾。Parkinson (1985, 26) の表現を借りれば、「MSAを使ってオレンジを買うという、母語話者がしたこともないようなこと」を実際の授業で教えるという違和感は、特に初級レベルでは問題になる。くだけた場面においてMSAを話す外国人は、嘲笑の対象になる可能性すらあることはしばしば指摘されている。(Ferguson 1959, 329; Palmer 2007, 112) アラブ世界全域に衛星放送が普及し始めた90年代、一般大衆に“正しいアラビア語”が広まるだろうとの楽観論が語られたが、そのようなアラビア語が、会話の媒体として根付いた証拠はどこにもないのである。(Mejdell 2006, 43)

以上のことから、4技能のすべてをMSAで対応するという主張には、反対論も多い。Elgibali and Taha は、スピーチングにMSAを導入することには否定的であり、「日常的には、フスハー (MSA) は聞いて内容を理解する状況に直面することが多いのであるから、フスハーは話す練習より聞く練習をした方が学習者にとって有益である」(1995, 97) と主張する。Younesも、会話にMSAを用いることは、「学習者が間違った形式を言うよう意図的に誘導する」(2015, 55) として強く反対している。

MSAの学習が本質的に持つ問題は、それが日々の身近な生活から乖離した側面があるという点である。Abboud (1971, 7) による、MSA教科書*Elementary Modern Standard Arabic* (EMSA) についての、「ページック・テクストは大部分が文法中心であり、構造の簡潔さと引き換えに、精彩を欠き、不自然さが目立つ。ほとんど例外なく、単調な政治的話題を扱ったものであるた

9) エジプト社会に限れば、高度に文化的な話題においてさえ、MSAで会話が行われることは限定的である。Ferguson (1959, 329) は、H変種とL変種の使い分けについて場面ごとに分類しているが、Mejdell (2006, 43) は、教育や議会等におけるH変種のスピーチングに関するFergusonの見立ては現実的でないと指摘する。

め、すぐに時代遅れになり、大多数の学習者の意欲を引き出すものではない」との指摘は、授業の中でのMSAの本質を突いたものであると理解すべきであろう。Parkinson (1985, 21) が、「文法的正確さは、外国语の上達にとって極めて重要な要素であり、これこそがEMSAの美点である」というように、文法知識、読み書き能力を軽んじてまで、スピーキングを重視する教育を行っても、4技能の習得は困難であろう。Taha (2007, 112) も、「MSAを犠牲にしてまで過度に口語方言の使用を主張しているわけではない。私は、多くの場面でMSAが、母語話者の感情や意見を表現することができないと主張するものでは決してない」との立場である。

80年代までは、アラビア語教育への口語方言の導入に関しては、さほど浸透していなかった。Allenによると、「口語方言の授業を提供している教育機関はほとんどない。また、私の知る限りでは、ACTFLスケールの上級レベルの教育を行っている機関は皆無である」(1985, 49) と指摘している。その後、状況は変わりつつあり、2009年実施の米国諸大学アラビア語教師のうち209名が回答したアンケート調査 (Abdalla & Al-Batal 2011-12, 16) によると、「方言の授業を提供しているプログラム」は34.5%にのぼり、「時々、方言の授業を提供しているプログラム」20.4%を合わせると、約半数が口語方言を導入している¹⁰⁾。ただし、そのうち約75%が、MSAの既修を履修条件¹¹⁾としており、「MSA、方言」の順序で学習しているケースが圧倒的に多いことがうかがえる。口語方言導入に対する教師側の反応も概ね良好であり、「早い段階から方言の教育を行うべきか」との質問に、「strongly agree」又は「agree」と答えた教師が、65%を越え多数を占めている。

5. “Integrated Approach” と “An Alternative Approach”

アラビア語教育における“Integrated Approach”は、広義には、ダイグロシアのH変種としてのMSAとL変種である口語方言の両方を、相補的に单一の授業内で導入を行う方法を指す。“Integrated Approach”的呼称を用いた議論は、90年代のYounes (1990) に遡ることができるが、Al-Batal (1992) が提起した“An Alternative Approach”とも多くの部分で重なり合う。このため、当初Al-Batalが「代替alternative」という暫定的な呼び名を与えていたものが、4半世紀かけてIntegrated Approachに収束し発展してきたものであると捉えることができよう。したがって、Integrated Approachを理解するには、Al-Batalが「代替」と呼んだアプローチの内容を把握することが重要である。以下では、アラビア語教育改革のひとつの方向性として提唱された一連の議論を振り返ってみる。

前述の単一変種アプローチは、MSA又は口語方言のどちらか一つに絞る方法論であり、4技能のすべてを向上させることは想定していなかった。80年代まで、ダイグロシアに直接対応する試みとしては、「The Middle Language Approach (中間言語アプローチ)」と「The

10) 「方言の授業を一切提供せず、MSAの教育を行っている」は45%であった。(Abdalla & Al-Batal 2011-12, 16)

11) 「2年間のMSA学習が履修条件」39.8%、「1年間のMSA学習が履修条件」35.3%、「履修条件なし」20.3%であった。(Abdalla & Al-Batal 2011-12, 16)

Simultaneous Approach (MSA・口語同時導入アプローチ)」が実際に取り入れられていた。前者は、MSAと口語方言の中間変種であるEducated Spoken Arabic (ESA)を用いる方法論であり、Johns Hopkins Univ. やFSI (Foreign Service Institute)などで導入された。後者は、MSAと口語方言を同時にそれぞれ学習するもので、FSIの他、DLI (Defense Language Institute)において導入された。Al-Batal (1992, 297) は、このThe Simultaneous Approachを、これまで取り入れられてきた中で最も健全なアプローチであり、授業の中でダイグロシアに対処する適切な方法を示唆するものとして評価した。しかし、オーディオリンガル・メソッドの強い影響を受け、言語の構造を重視して意味やコンテクストが軽視される点に対しては批判的であった。そのため、Al-BatalはThe Simultaneous Approachを一部修正し、“An Alternative Approach”と呼んだ。

Al-BatalによるAn Alternative Approachの特徴は、初期の段階からの口語方言学習を重視し¹²⁾、この考えに基づいたMSAと口語方言の学習配分にある。つまり、初級のクラスでは口語方言に多くの時間を費やし、その後、徐々にMSAの比率を高め、最上級のクラスではMSAのみでディスカッションを行うレベルを目指すというものである。また、MSAも口語方言もアラビア文字のみを用い、音声転写に頼らない学習も特徴的である。このアプローチの根底には、「アラビア語の異なる変種を適切に混在させることは、それ自体、一つの技能」(Ibid., 302)との考えがあり、これを身に付けるためには、「MSAと口語方言という変種を別個のものとしてではなく、一つの統合された言語システムの構成要素として扱う」(Ibid., 298)べきであると主張する。

Integrated Approachは、Al-BatalのAn Alternative Approachが想定している方法論の延長線上にあると言える。Younes (2015, 32-3) は、「統合 integration」を「相補性 complementarity」であるとみなしており、無秩序にMSAと口語を取り混ぜることを意味するものではない。これは上述のAl-Batalの考えに通ずるものである。Younes (2015, 33) によると、Integrated Approachはコネル大学で1990年秋セメスターから始まった。Integrated Approachの基本理念は、母語話者がアラビア語を実際に用いている有様を授業や教材に反映させるというものである¹³⁾。したがって、教室内の会話、討論、教材は口語で行い、リーディングやライティングはMSAで行うという。Younes (2015, 42) は、MSAと口語方言が別々に導入されると、学習者が適切な文脈で各変種を使い分けるスキルを育成する機会が失われると主張する。

Al-Batal (1992, 301) は “An Alternative Approach” の利点として以下の4点を挙げた。また、Younes (2015, 45) は、これらを “Integrated Approach” の利点であるとして引用している。

12) Wilmsen (2006, 134) も「理想としては、最初の2年間は口語学習から始めるのが原則であるべきで、2年目から書き言葉（フスハー）を取り入れてゆく」と述べている。これとは逆に、MSAを先に学び、その後口語方言を学ぶことをRyding (2006b, 16) は “reverse privileging” と呼び批判する。

13) Integrated Approachを具現化しDVD教材を充実させた教科書が、Younes (2015) 'Arabiyyat al-Naas. Part I-III.である。

- (1) コンテクスト、機能ともにオーセンティックなアラビア語を提供し、あらゆる意味においてプロフィシェンシー主導のカリキュラムを構築する。
- (2) アラビア語のコミュニケーション・スキルに重点を置き、コンテクストを基盤とする言語構造を習得する。これにより、学習プロセスを単なる知識の追求ではなく、活発で意味のある経験へと変える。
- (3) Belnap (1987, 27) がアラビア語教師対象に行った調査で、学生たちが自然な形でアラブ人とコミュニケーションをとることを望み、テキストの読解と同様、教室内でより多くのスピーキング学習を期待していることがわかった。包括的なプログラムを提供し、スピーキングに重点を置いた学生の要望に応える。
- (4) Al-Batal (1988, 447) で指摘したように、アラビア語で文化を教える際に問題となるのは、ほとんどの大衆文化要素が、MSAではなく口語方言で表現されるという事実である。口語方言の導入によって、アラビア語カリキュラムにおける文化的要素の比率を高める。

6. Integrated Approachの課題

Integrated Approachは、それまで重点が置かれなかったスピーキングを含む4技能の統合的な習得を目指した点や、学習者の要望や実用的観点からも、理念として望ましい方向性を示したように見える。しかしながら、さほど大きな広がりを見せてているわけではない。これには様々な理由が考えられるが、その根本的な理由には、Integrated Approachが持つ二つの大きな課題の存在があると考えられる。一つは、MSAと口語方言を同時に学習することに対し、学習者の負担や混乱を招くことへの懸念である。二つ目は、どの方言を学ぶべきなのかという、極めて根本的な問題である。以下では、これら二つの課題をそれぞれ詳細にみていく。

6-1. 学習者の負担と混乱

一般的にいえば、MSAの学習に口語方言の学習を加えれば、そのまま学習者の負担になるであろう。Integrated Approachで意図されているのは、場面に応じて2つの変種の使い分けを行う技能を身につけることである。したがって、2つの変種を別々に学習するなら、学習者の負担は単純に2倍になるはずである。これに対するYounes (2015, 55) の反論は、一見説得力を持つように思われる。これによると、大学教育で広く採用されている初級教科書Brustad et al (1995) *Al-Kitaab fii Ta'allum al-'Arabiyya* の「自己紹介」の单元には、自分の家族と仕事について、MSAとエジプト方言のそれぞれで同じことを言う練習を取り入れている。これについてYounesは、エジプト方言で自己紹介できるのであれば、MSAを使うべき時はいつなのかという疑問を呈し、2つの変種が無駄に重複している部分を省き、相補的に組み合わせることによる効率化を提唱しているのである。この考えに従えば、MSAと口語方言の両方の学習によって、単純に負担が倍増することにはならない。さらにYounesは、書き言葉としてのみ許容される形式と、話し言葉としてのみ許容されるものとの区別は、どの言語にも共通するものであって、アラビア語特有のものではないことから、学習者が混乱するという議論は、「教師側からの過

度の懸念の結果」(2015, 56) である可能性を示唆している。

MSAの学習者の多くが初級段階で直面する困難としては、英語にはない子音の発音、わずか30のアルファベットとはいえ母音を表記しない文字体系、名詞・形容詞の格変化語尾や複数形の複雑さ、動詞の人称変化の多さなどがあり、MSAだけでも学習者の負担は相当なものであるが、その上、さらに学習者の負担を増やすことには躊躇する教師もいるだろう。

MSAのみを学習した場合と、口語方言も学習の初期から同時に学習した場合とでは、学習者の混乱がどの程度増えるか、また、上達度はどの程度差がつくのか等についての実証的な研究は今後の課題である。

6－2. 口語方言の選定

60年代、学習のための方言選定の基準についてFerguson (1971 [1962], 75) は、かつては、教材の豊富さ、ネイティヴ教員の人材確保、仕事での使用などの観点であったが、これらが決定的な判断基準であるべきではないと主張している。これらに加え、母語話者数、アラブ圏全体での通用度、MSA学習への移行の容易さなどを勘案し、彼は、エジプト方言、イラク方言、シリア方言、北部モロッコ方言を推奨した¹⁴⁾。また、80年代にAllenは、方言選定は、言語学的な問題のみならず、多分に政治的、経済的側面が関わっていることを指摘し、「今日、エジプト・カイロ方言の地位はさらに不透明になりつつある。経済的な要因からは、湾岸方言やイラク方言のほうが、より“実用的”であるかもしれない」(1985, 48-9) と述べている。60年代から80年代にかけて各方言の重要度が変容したことは、アラブ民族主義の高揚と衰退、アラブ連合共和国の行き詰まり、第3次中東戦争、第4次中東戦争、石油危機などを通して、特にエジプトの指導的役割が後退したことや、米国及び米国のアラビア語学習者にとっての重要なアラブ諸国が変化したことなどに関連する。その後の、湾岸戦争、イラク戦争、アラブ諸国の民主化運動などを経て、多くの国で内戦や治安上の問題を抱えるようになった現在、実用面のみからの方言選択は以前にも増して難しくなっている。

学習者の志向も、方言選定の重要なファクターとなる。Shiri (2013, 576) の聞き取り調査では、「広く通じ、有益な方言として、12%がレバント方言¹⁵⁾、12%がエジプト方言、30%が両方の方言を選んだ。マグリブ方言は5%で、使用が限定されるとみなされている。また湾岸方言も5%であるが、広く通じるとみなされている」という結果が得られたという。実際に、エジプト方言とレバント方言のいずれかの授業がある教育機関が多いことは、Abdalla and Al-Batal (2011-12, 16) による調査からも明らかである。同調査によると、口語方言が導入されている166のプログラムのうち、エジプト方言は110で、レバント方言63がそれに続くという。レバン

14) Fergusonは都市名として、カイロ、バグダード、ダマスカス、ベイルート、エルサレム、ラバト、サレ、フェス、メクネスを挙げている。

15) シリア、レバノン、パレスチナ、ヨルダンの各方言を包括して用いていると思われる。「レバント Levant」が想定する範囲は、アラビア語で「アッシャーム aš-šām (大シリア、歴史的シリア)」と呼ばれた地域と重なるが、その厳密な定義は時代によって変化してきた。また、ヨーロッパから見た「東」を意味するため、より中立的な学術用語が期待される。

ト方言、とりわけダマスカス方言を推奨する声は多いが、Kaye (1970, 390) は、その理由を、ダマスカス方言が他の方言やMSAと相互理解可能性 (mutual intelligibility) が最も高いことがF. J. Cadora の研究から判明したことや、地理的にダマスカスがアラブ世界の中心に位置している点などを挙げている。

1990年にコーネル大学で採用されたIntegrated Approachであるが、特に、方言選定の点においては、基本理念が変化してきているようである。1990年の段階では、Younesは「ここで提案したプログラムは、どの方言を教えるのかは重大ではない。一つの方言について高い次元の能力を身につけたなら、殆どの場合、他の方言を話す者、特に教育水準の高い話者とのコミュニケーションには十分である」(1990, 118) と述べている。このように1990年の時点では、特定の方言の選定については、具体的に踏み込むことはなかった。しかし、最近では、Levantine Educated Spoken Arabic (LESA) の教育を行っていることを明らかにしている。Integrated Approachの中にLESAを取り入れた理由について、Younes (Younes 2015, 49-50) が挙げているのは以下の4点である。

- (1) エジプト方言と同様、LESAはレバント出身者に広く用いられている有力な口語方言の変種であり、地域外での相互理解可能性も高い¹⁶⁾。
- (2) LESAはエジプト方言とともに、米国人にとって、最も人気のある選択肢である¹⁷⁾。
- (3) LESAを習得した者は、同様にマグリブ方言の話者ともコミュニケーションをとることが期待できる¹⁸⁾。
- (4) LESAよりエジプト方言話者の数が多く、アラブ世界の広い範囲で理解されるだろうが、教師としての自分が、最も慣れ親しみ、詳しく研究し、使うのが楽な口語方言である。

ここで問題となるのは、エジプト方言ではなく、地域的にレバントを選ぶことについての妥当性であろう。言語人口、相互理解可能性などにおいて、LESAがエジプト方言を遥かに凌ぐという確証がない限り、強い説得力を持たない。

上記のうち、(4) の後半部分「教師としての私が、(中略) 使うのが楽な口語方言」という部分は、Younesの極めて個人的な見解であるものの、中でも説得力を持つ根拠である。教師自身が教えやすい口語方言が最も望ましいからである。しかし、米国でアラビア語に従事する母語話者の教師は、レバノン人やパレスチナ人だけではない。様々な出身地から集まった教員が、一律にレバント方言を教育することについて、折り合いがつくのかという疑問が生じる。

16) Ibrahim (1986, 121) Badawi (1985, 15)などを根拠にしている。

17) 口語方言の学習に関心がある学生のうち、86%がレバント方言かエジプト方言のどちらかを選んだというNational Middle East Language Resource Centerの調査に基づく。(Al-Batal and Belnap 2006, 396)

18) 異なる方言が話される状況では、マグリブ方言の話者は、マシュリク方言の話者に合わせる傾向があるという、S'hiri (2002) の見解に基づく。

もうひとつの疑問は、なぜ、LESA、つまり「レバントのESA」なのかという点である。なぜ、ダマスカス方言、ベイルート方言、エルサレム方言、アンマン方言などの個別の方言が選択されなかつたのだろうか。なぜレバントのESAなのかを検証することは、Integrated Approachにおける方言選択の問題点を考えるうえで、重要な鍵を握るものと考えている。次の章では、ESAについて考察する。

7. Educated Spoken Arabic (ESA)

前述のBadawiによるダイグロシアの5レベルの分類のうち、「レベル3」の‘āmmiyā al-muṭaqqaṭīnは、英語では広くEducated Spoken Arabic (ESA)と呼ばれる。Leeds大学のプロジェクトとしてこの中間体のアラビア語変種の研究が本格的に始まり、70年代の前半にはこの呼称が普及するようになった。Mitchell (1978) の論文のタイトルもEducated Spoken Arabicの用語を冠している。これと並んで、Formal Spoken Arabic (FSA)と呼ばれる場合も多い。これはForeign Service Institute (FSI)で長年使われてきた名称でもあり、Ryding (1991, 214)のように“educated”は話者に対して用い、“formal”は言語そのものに対して用いることから、FSAの方が好ましいと考える学者もいる。これ以外にも、al-luḡā al-wuṣṭā, middle language (Ferguson 1959; 1960)、the koineized colloquial, the elevated colloquial (Blanc 1960)¹⁹⁾、inter-Arabic (Bishai 1966)、inter-regional standard L, SDL (supra-dialectal L) (Ibrahim 1986)など多くの名称が付けられてきた²⁰⁾。(Ryding 1991, 213; 2006a, 668)

Ferguson (1959, 332) があげているal-luḡā al-wuṣṭā (middle language)の特徴には、次のようなものがある。①中間的な形式である。②規則が成文化されていない。③安定していない。④口語の一一種である。⑤やや格式ばった場面や、異なる方言話者間で用いられることが多い。⑥古典語的な語彙を多用する。⑦格変化語尾はほとんど又は全く用いられない。⑧ある程度は古典語の統語的特徴もみられるが、形態的、統語的側面においては口語が基盤となっており、口語の語彙が豊富に混在する。

El-Hassan (1978, 32) の「MSAと口語の両方の要素を兼ね備えたものである」や、Mitchell (1986, 13)による「MSAや口語と同等の、一連の変種の一つではなく、文語と口語の絶え間ない相互作用によって作り出され、維持されるものである」などの見解に代表されるように、Educated Spoken ArabicはMSAと口語方言の中間体である。

異なる方言話者間で用いられるという観点からの分析は、60年代から行われている。Bishai (1966, 320-2)は、1963年に行われたエジプト、シリア、イラクの代表団の討論、また1960年に行われたチュニジアのブルギバ大統領による演説の録音の分析から、様々な口語方言的要素の

19) Blanc (1960, 85) はkoineized colloquialとelevated colloquialを区別しているが、この二つはともにBadawiが想定するESAに相当すると考えられる。

20) これら以外の名称は次の通り。urban cultivated Arabic / middle Arabic / pan-Arabic / inter-Arabic koine / international koine / Standard Spoken Arabic / prestigious oral Arabic / luḡā al-muṭaqqaṭīn / al-luḡā al-muṭaqqaṭīfa / al-‘arabiyya al-maḥkiyya

介入を除くと、このような場面で用いられる形態的、統語的特徴として、“apocopated classical Arabic”²¹⁾と呼ぶべきものであると結論付けた。

Educated Spoken Arabicは「プレステージ」と「相互理解可能性」などの観点からみれば、より下位の他の変種との違いが明確になる。Ibrahim (1986, 120-2) は、地域間標準L変種 (inter-regional standard L) として、カイロ、ダマスカス、エルサレムなどの地域の中核都市の方言を基盤としたsupra-dialectal L (SDL) が形成されつつあることに着目した。1948年以降、ヨルダンでは、パレスチナ都市住民の流入により、首都アンマン以外の中核都市においても、プレステージを持った有力な方言変種が確立しつつあることをふまえ、これらのSDLを、英語における、イギリス英語、アメリカ英語、オーストラリア英語にたとえた。また、SDLの使用が、都市化の進行、中産階級の増加、労働力の移入などを背景に急速に広がっており、若い世代は、親の世代よりも広範囲にSDLを用いることを指摘している。Rydingも、Formal Spoken Arabic (=ESA) が、「地理的に限定された地域の俗語ではなく、口語アラビア語の連続体 (continuum) の一つを間違いなく代表するものである。地域を越えたプレステージを有するもので、アラビア語圏全域にわたってコミュニケーションの手段になっている」(Ryding 1991, 212)との見解を示している。

7－1. Educated Spoken Arabic (= Formal Spoken Arabic) の授業への導入

アラビア語教育にMSAと口語方言との中間言語を取り入れる可能性についての議論は50年代から行われていた。しかしながら、広く教育に取り入れられるには至らなかった。1959年、ジョージタウン大学で行われたThe Tenth Annual Round Tableでの討論で、Fergusonは、“middle language”について、①統一された中間言語は存在しないこと、②自分が命名したのではなく、かつての教え子のイラク人が使っていた言い回しを採用したこと、③これら中間的な形式について合意形成がなされていないこと、④記述がなされていないこと、⑤これを教育するすべを知らないことなどに言及している。(Ferguson 1960, 103-4) その後、70年代以降にEducated Spoken Arabic (ESA) の研究が本格化してからは、部分的な導入に向けての機運が高まっていった。

Educated Spoken Arabic (ESA) は、その習得が到達目標なのではなく、あくまでMSAや口語方言を習得するための「橋渡し」との位置づけがされている。Ryding (1991, 213) はFSA (= ESA) について、「MSAはアラビア語の読み書きに不可欠なものであるので、FSAは決してMSAに取って代わるものではない。しかし、入門から中級にかけてのレベルで、広く許容される話し言葉を学習者に触れさせることにより、伝統的に読み書きに重点が置かれてきた状況の補完のために使用することは可能である」との立場をとる。さらに彼女は、「外国語としてのアラビア語の学習者のスピーキング能力向上を加速させるためにFSAを使用することは、アラビア語学習の問題に対する万能薬であることを意味しない。一義的には、文語と種々雑多な方言とを隔てる峡谷を学習者が渡るための橋である」との表現でFSAを位置づけている。そし

21) “名詞・形容詞の格変化語尾及び動詞の語末母音が消失した古典アラビア語”を意味する。

て、「最終的に学習者は、教育を受けたアラブ人が用いる3つの言語変種を習得せねばならない。つまり、MSAとFSAとその地域の口語である」(Ryding 1991, 216)と述べ、MSAや口語方言の重要性も強調しているのである。

慎重論も根強く、大学などで広範囲に教育が行われるまでには至っていないが、Foreign Service Institute (FSI)²²⁾ やJohns Hopkins Univ.の School of Advanced International Studies などでESAの教育が行われている。(Allen 1985, 47; Alos 1991a, 128; Al-Batal 1992, 296) また入門教科書としてHaddad & Haddad (1984) *Standard Spoken Arabic*やKayyal (1985) *Formal Spoken Arabic Basic Course*のほか、入手しやすいものとしてRyding (1990) *Formal Spoken Arabic: Basic Course*²³⁾ がある。

7－2. Educated Spoken Arabic (ESA) 導入の課題

Educated Spoken Arabic (ESA) を授業に取り入れる際に、まず問題になるのは、その不安定さや定義の曖昧さである。Taha (2007, 104-5) は、エジプト人の著名なジャーナリストでさえ、MSAとESAの違いを区別できなかつたエピソードを紹介し、「フォーマルな場面やそれに準ずる場面で話し言葉の変種に直面すればするほど、言語の変種を他と区別することは容易でないことがわかる」と述べている²⁴⁾。教育へのESA導入に関してAl-Batal (1992, 296) は、Middle Language (=ESA) が未だに曖昧な存在であることから、他の変種と同時に学習するという条件付きで賛同するが、教育の基礎に据えるべきではないとの立場を取っている。Alos (1991b, 153) も懐疑的な見解を示し、「MSAのみを教えることは、MSAは誰の母語でもないとして批判の対象になったが、ESAという人工的な言語が誰の発話でもないとして、MSAに対する批判がそのままESAにも向けられた」と述べている。

母語以外の方言変種を教えることに関しての、教師の受け止め方の検証も必要である。Eid (1995, 400) が、Ryding によるESA教科書*Formal Spoken Arabic* の書評で、「同地域の口語を母語とする教師に使用が限定される」と指摘しているように、LESA（レバントのESA）の学習を想定したこの教科書は、教師の出身地によって有効活用できるか否かを決定づけられる可能性がある。エジプトやモロッコ出身の教師らがレバントの方言変種を教えることは、不可能ではなくても負担は大きいであろう。また、場合によっては抵抗感を示す教師がいても不思議ではなかろう。Younes (2015, 54) によると、1990年にコーネル大学でIntegrated Approachが始まった当時の教員は、ヨルダン、レバノン、パレスチナ、シリア、イラク、クウェート、エジプト、スーサン、チュニジア、モロッコなどであったが、LESA以外の母語話者にとって、教えることに困難はなかったと述べている。彼はその理由として、教材が教師にも学生にも親しみやすいものであった点や、LESAはMSAと共に要素が多く地域性が抑制されたものである点をあ

22) 午前中にFSA 3～4時間、午後にMSA 2時間が通常の時間割である。Ryding (1991, 217)

23) *Formal Spoken Arabic* のタイトルを冠しているが、Eid (1995, 400) は “Levantine formal spoken Arabic” の呼称が適切であると述べている。

24) このことは、MSAについても言える。Kaye (1970, 375) は、「言語学者にとってMSAが何であるかを言うより、何でないかを言う方が容易である」と述べている。

げている。Abdalla and Al-Batal (2011-12, 17) の調査では、自らの母語とは異なる方言に基づく教育について、「苦にならず進んで教えることができる」と返答した教師が約6割であることを報告している。具体的な回答としては、「アラビア語のネイティヴは、さほど苦労しなくとも、他の方言を容易にマスターできる。したがって、どのような方言の基本を教えることも容易である」と理解を示す声がある一方で、「レバント方言もエジプト方言も、教えるのは十分可能であるが、どんな方言でも、押し付けられることは望みではない」として、否定的な見解の表明も聞かれるという。Younes (2015, 42) は、4技能すべてにMSAを用いる教育方法を批判し、「Integrated Approachは、否応なくMSAを会話に使用するという重荷からアラビア語教師を解放する」と主張している。しかしながら、MSAの重荷と、母語以外の方言の重荷について、教育上の意義、教育の容易さに加え、教師の抵抗感の観点も加えた検証が必要であると考えられる。

ESAのもう一つの問題点は、相互理解可能性の検証が不十分なことである。Wilmsen (2006, 136)、S'hiri (2002, 172) らが指摘しているように、母語方言が異なるアラブ人同士が会話する際、フォーマルな状況であっても、MSA²⁵⁾ではなく口語方言を用いるのが普通である。このような場合、出身地によってどの程度通じるのか、又は通じないのかの調査研究は、スワデシュ・リストを用い、語彙レベルでの方言間の相互理解可能性²⁶⁾を検証したCadora (1979) の研究があるが、それ以降の包括的な検証は未だ十分とは言えない。

また、相互理解可能性の高さは、学習者にとって直接必要ではないと考えている方言の学習を促すための説得力を持つとは限らない。例えば、エジプト・カイロ方言の学習を望む学習者が、カリキュラムの都合から、レバントのESAの学習をせざるを得なくなつたとしよう。この学習者に、レバントのESAはカイロでも通用するという説得は有効であろうか。RydingによるESA教科書*Formal Spoken Arabic*について、前述のEid (1995, 400) は、「レバントの口語特徴を採用したため、同地域で仕事をしようとする学習者の使用に限定される」とも評している。特定の地域内のESAがいかに相互理解可能性の高さを誇ろうとも、域外で高いプレステージを有しているという保証はない。

8. おわりに

C.A. Fergusonが1960年代に、ダイグロシアとそれに起因するアラビア語教育の問題点を指摘して以降、MSAと口語方言のそれぞれをどのように教育に取り入れ、学習者の能力を高めていくかという問題は、常にアラビア語教育の課題の一つであり続けてきた。ACTFL Arabic Proficiency Guidelineにおいて、「上級レベルで求められるのはMSAと最低一つの方言の知識」

25) Abu Melhim (1991, 249) は、エジプト人とヨルダンとの会話中に観察される、母語以外の方言、英語、MSAへのコード・スイッチングを分析した。そして、MSAが用いられるのは、理解を容易にする目的ではなく、引用の正確性や強調が目的であると結論付けた。

26) 教育レベルの高いインフォーマントを対象とし、シリア・レバノンの主要な方言と、他の方言との相互理解可能性を検証し数値化した結果、MSA 91%、カイロ方言 86.2%、バグダード方言 84.9%、ジェッダ方言 80%、カサブランカ方言 68%という数字を得た。(Cadora 1979, 32)

であることが謳われ、広く認識されるようになった90年代以降は、教科書や辞書の充実とともに、徐々にではあるが、口語方言の学習環境も整い始めた。そのような中で、先行する様々なアプローチの組み合わせによる発展形の一つとして、MSAと口語方言とを相補的に单一の授業内で導入するIntegrated Approachが提案された。これによって、プロフィシェンシー主導の授業構築、コミュニケーション・スキルの向上、カリキュラムへの文化要素の導入など、様々な効果が期待されるようになった。

一方で、Integrated Approachは、特にスピーキングに取り入れる口語方言の選定において、重大な課題を残している。本稿での考察によって、口語方言を選定する際の基準として、今後検証すべき様々な点が明らかになった。まず、一つ目に、学習者の志向の検証である。これは、アラブ諸国の政治的、経済的動向とも深く関わることであり、Fergusonの問題提起以降のこの半世紀間も常に流動的であった。さらに、方言の選択の問題は、究極的には、学生が身に付けたアラビア語で何をしたいのかによって決定づけられるため、弾力性のあるカリキュラムの中でのIntegrated Approachの運用が不可欠である。

二つ目に、教師の母語方言以外の教育に対する意向の検証である。教師側の対応能力は勿論のこと、教師側の受け止め方の検証が欠かせない。例えば、カイロ出身者がLESA（レバントのESA）を教えることになった場合の問題点について、アンケートでの回答だけでなく、より踏み込んだ分析が必要である。母語方言と、教育する口語方言が異なった場合の問題点の検証が現状では不十分であると考えられる。

三つ目に、ESA (Educated Spoken Arabic) の記述や分析のさらなる継続である。とりわけ、LESAの記述と、それに基づく教材の充実がなければ、Younesが考えるIntegrated Approachの進化発展は困難と言えよう。そのための基礎としての、当該地域の方言研究がさらに望まれる。

四つ目に、口語方言間、特にESAと他の方言との相互理解可能性の検証が必要である。Younesが依拠した研究成果であるCadora (1979) は、語彙の相互理解可能性を統計的に示したものであるが、この分野における包括的な研究が進まない限り、ESAの導入への理解も広がることはないとだろう。

参考文献

- ACTFL Arabic Proficiency Guidelines. (1989). *Foreign Language Annals*, 22, 373–392.
- Abboud, P. (1971). State of the Art IX: Arabic Language Instruction. *Middle East Studies Association Bulletin* 5 (2), 1-23.
- Abdalla, M. & Al-Batal, M. (2011-12). College-Level Teachers of Arabic in the United States: A Survey of Their Professional and Institutional Profiles and Attitudes. *Al-'Arabiyya* 44/45, 1-28.
- Abed, S. & Sawan, A. (2011). *Al-Madkhāl: Spoken Standard Arabic*. New Haven & London: Yale University Press.
- Abu Melhim, A. (1991). Code-Switching and Linguistic Accommodation in Arabic. In B. Comrie and M. Eid (Eds.), *Perspectives on Arabic Linguistics III* (pp. 231-50). Amsterdam: John Benjamin.
- Al-Batal, M. (1992). Diglossia Proficiency: The Need for an Alternative Approach to Teaching. In A. Rouchdy (Ed.), *The Arabic Language in America* (pp. 284-304). Detroit: Wayne State University Press.

- Al-Batal, M. (1993). Review of *Formal Spoken Arabic* by Karin C. Ryding. *Middle East Studies Association Bulletin*, 27, 95-96.
- Al-Batal, M. & Belnap, R. K. (2006). The Teaching and Learning of Arabic in the United States: Realities, Needs, and Future Directions. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, L. England (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 389-99). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Allen, R. (1985). Arabic Proficiency Guidelines. *Al-'Arabiyya* 18 (1/2), 45-70
- Allen, R. (1992). Teaching Arabic in the United States: Past, Present and Future. In A. Rouchdy (Ed.), *The Arabic Language in America* (pp. 222-250). Detroit: Wayne State University Press.
- Alosh, M. (1991a). Arabic Diglossia and Its Impact on Teaching Arabic as a Foreign Language. In G. L. Ervin (Ed.), *International Perspectives on Foreign Language Teaching* (pp. 121-137). Lincolnwood: National Textbook Company.
- Alosh, M. (1991b). Review of *Formal Spoken Arabic* by Karin C. Ryding. *Al-'Arabiyya*, 24, 150-154.
- Badawi, E. (1973). *Mustawayāt al-'Arabiyya al-Mu'āṣira fi Misr*. Cairo: Dār al-Ma'ārif.
- Badawi, E. (1985). Educated Spoken Arabic: A Problem in Teaching Arabic as a Second Language. In K. R. Jankowsky (Ed.), *Scientific and Humanistic Dimensions of Language: Festschrift for Robert Lado on the Occasion of his 70th Birthday on May 31, 1985* (pp. 15-22). Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins.
- Bishai, W. (1966). Modern Inter-Arabic. *Journal of the American Oriental Society*, 86(3), 319-23.
- Blanc, H. (1960). Stylistic Variations in Spoken Arabic: A Sample Inter-Dialectal Educated Conversation. In C. Ferguson (Ed.), *Contributions to Arabic Linguistics* (pp. 80-156). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cadora, F. (1979). *Interdialectal Lexical Compatibility in Arabic: An Analytical Study of the Lexical Relationships among the Major Syro-Lebanese Varieties*. Leiden: Brill.
- Eid, M. (1995). Review of *Formal Spoken Arabic* by Karin C. Ryding. *International Journal of Middle East Studies*, 27(3), 399-401.
- Elgibali, A., & Taha, Z. (1995). Teaching Arabic as a Foreign Language: Challenges of the Nineties. In M. Al-Batal (Ed.), *The Teaching of Arabic as a Foreign Language* (pp. 79-102). Provo, UT: American Association of Teachers of Arabic.
- El-Hassan, S. (1978). Variation in the Demonstrative System in Educated Spoken Arabic. *Archivum Linguisticum*, 9 (1), 32-57.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-40.
- Ferguson, C. A. (1960). Myths About Arabic. In R. Harrell (Ed.), *Report of the Tenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies* (pp. 75-82). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Ferguson, C. A. (1971 [1962]). Problems of Teaching Languages with Diglossia. In A. S. Dil (Ed.), *Language Structure and Language Use: Essays by Charles Ferguson* (pp. 71-86). Stanford: Stanford University Press.
- Ferguson, C. A. (1996). Epilogue: Diglossia Revisited. In A. Elgibali (Ed.), *Understanding Arabic: Essays in Contemporary Arabic Linguistics in Honor of El-Said Badawi* (pp. 49-67). Cairo: American University of Cairo Press.
- Haddad, T & Haddad, A. (1984). *Standard Spoken Arabic*. Washington, DC: School of Advanced International Studies.
- Haddad, T. (1985). *Tadrīs al-Mahārāt aš-Šafawiyya: Mawqif Jadīd*. *Al-'Arabiyya* 18 (1/2), 15-21.
- Heath, P. (1990). Proficiency in Arabic Language Learning: Some Reflections on Basic Goals. *Al-'Arabiyya* 23 (1/2), 31-48.
- Ibrahim, M. (1986). Standard and Prestige Language: a Problem in Arabic Linguistics. *Anthropological Linguistics*,

- 28(1), 115-26.
- Kayyal, Z. N. (1985). *Formal Spoken Arabic Basic Course*. 2 vols. Tunis: Foreign Service Institute.
- Kaye, A. S. (1970). Modern Standard Arabic and the Colloquials. *Lingua*, 24, 374-391.
- Kaye, A. S. (2001). Diglossia: the State of the Art. *International Journal of the Sociology of Language*, 152, 117-129.
- McCarus, E. (1992). A History of Arabic Study in the United States. In A. Rouchdy (Ed.), *The Arabic Language in America* (pp. 207-21). Detroit: Wayne State University Press.
- Meiseles, G. (1980). Educated Spoken Arabic and the Arabic Language Continuum. *Archivum Linguisticum*, 11(2), 118-48.
- Mejdell, G. (2006). *Mixed Styles in Spoken Arabic in Egypt: Somewhere Between Order and Chaos*. Leiden, Boston: Brill.
- Mitchell, T. F. (1978). Educated Spoken Arabic in Egypt and the Levant, with Special Reference to Participle and Tense. *Journal of Linguistics*, 14(2), 227-58.
- Mitchell, T. F. (1986). What is Educated Spoken Arabic? *International Journal of the Society of Language*, 61, 7-32.
- Mitchell, T. F. & al-Hassan, S. A. (1994). *Modality, Mood, and Aspect in Spoken Arabic: With Special Reference to Egypt and the Levant*. London, New York: Kegan Paul International.
- Palmer, J. (2007). Arabic Diglossia: Teaching Only the Standard Variety Is a Disservice to Students. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 14, 111-22.
- Parkinson, D. (1985). Proficiency to Do What? Developing Proficiency in Students of Modern Standard Arabic. *Al-'Arabiyya* 18 (1/2), 11-44.
- Ryding, K. C. (1990). *Formal Spoken Arabic: Basic Course*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Ryding, K. C. (1991). Proficiency Despite Diglossia: A New Approach for Arabic. *The Modern Language Journal*, 75(2), 212-18.
- Ryding, K. C. (1995). Discourse Competence in TAFL: Skill Levels and Choice of Language Variety in the Arabic Classroom. In M. Al-Batal (Ed.), *The Teaching of Arabic as a Foreign Language* (pp. 223-231). Provo, UT: American Association of Teachers of Arabic.
- Ryding, K. C. (2006a). Educated Arabic. In K. Versteegh, et al (Ed.), *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics, I* (pp. 666-671). Leiden; Boston: Brill.
- Ryding, K. C. (2006b). Teaching Arabic in the United States. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, L. England (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 13-20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- S'hiri, S. (2002). Speak Arabic Please! Tunisian Arabic Speakers' Linguistic Accommodation to Middle Easterners. In A. Roushdy (Ed.), *Language Contact and Language Conflict in Arabic: Variations on a Sociolinguistic Theme* (pp. 149-74). London: Curzon, 149-74.
- Shiri, S. (2013). Learners' Attitudes toward Regional Dialects and Destination Preferences in Study Abroad. *Foreign Language Annals* 46 (4), 565-87.
- Taha, Z. A. (2007). Educated Spoken Arabic: How Could It Help in Redefining the ACTFL Guidelines? *Al-'Arabiyya*, 44/45, 104-114.
- Versteegh, K. (2006). History of Arabic Language Teaching. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, L. England (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 3-12). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wahba, K. M. (2006). Arabic Language Use and the Educated Language User. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, L.

- England (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 139-155). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilmsen, D. (2006). What is Communicative Arabic? In K. M. Wahba, Z. A. Taha, L. England (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 125-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Younes, M. (1990). An Integrated Approach to Teaching Arabic as a Foreign Language. *Al-'Arabiyya*, 23(1/2), 105-22.
- Younes, M. (2006). Integrating the Colloquial with Fuṣḥā in the Arabic-as-a-Foreign-Language Classroom. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, L. England (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 157-66). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Younes, M., Weatherspoon, M. & Foster, M. (2014). *'Arabiyyat al-Naas (Part I): An Introductory Course in Arabic*. London and New York: Routledge.
- Younes, M. (2015). *The Integrated Approach to Arabic Instruction*. London & New York: Routledge.
- Zughoul, M. (1980). Diglossia in Arabic: Investigating Solutions. *Anthropological Linguistics*, 22(5), 201-17.

