

第7章 「英語教育政策」と「異文化理解」 に関する一考察

岡 戸 浩 子

1. はじめに

言語は、教育において主体的な役割を果たしている。いかなる教育形態においても言語を用いずして済ますことはできない。ひとり教育においてだけではない。そもそも人が生活したり、培われた文化を自己のものにするアイデンティティ獲得の問題においても、言語は重要な役割を担っている。その意味においても、言語教育は教育全体において必須の存在であると言える。

日本における言語教育は、大部分の日本人にとっての母語である「国語」と外国の言葉を学ぶ「外国語」との教科に分かれる。文部省の学習指導要領によれば、「外国語」教科は選択教科であるが、実際には日本のほとんどの中学校、高等学校において「英語」はあたかもほぼ必修科目であるような現状にある。

しかし、近年日本における外国語教育の状況も変わりつつある。例えば、中学校、高等学校だけでなく、小学校への早期英語教育導入についての検討がなされたり、また、慶應大学湘南藤沢キャンパスでは英語以外の外国語教育がユニークな形態で試みられている。

ここでは、学校において外国語教科の中でも圧倒的な地位を占める「英語」教育について、「異文化理解」との関連付けの可能性から論をすすめ、さらには「外国語教育の多様化」の視座ならびに教育政策の面から今後の在り方、在るべき方向性を考察し、最後にこれからの英語教育政策に関する一試案を提示したい。

2. 国際理解と「外国語（英語）」教科

英語教育政策ひいては外国語教育政策について考察するにあたり、まず、現行学習指導要領の外国語教科の目標をみてみよう。

・中学校

外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う。(文部省, 1989 a: 96)

・高等学校

外国語を理解し、外国語で表現する能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを

図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を高め、国際理解を深める。
(文部省, 1989 b: 108)

上記の目標内容からもわかるように、現行学習指導要領の目標における重要なキーワードは、「コミュニケーション能力」・「4技能」すなわち「書く・読む・聞く・話す」能力・そして「国際理解」である。本稿では、中でも「国際理解」を取り上げ考察をすすめる。

近年、国際化が著しく進み、国際性をもった日本人が求められ、国際理解は重要な課題となってきた。歴史的に概観すれば、日本においては、第二次世界大戦中は東亜秩序の構想の支配下にあり、国際理解などというものは程遠い情勢であった。しかし敗戦後、平和国家路線に基づいた復興の流れの中、国際社会への復帰が最重要課題となり、1951年にはユネスコに加盟することとなった。

戦後の我が国における「国際理解」に関連する教育として「国際理解教育」があるが、この教育の実践は、当初、主として社会教育分野の民間運動であるユネスコ・クラブ活動によって展開された(原田・赤堀, 1992:2)。ユネスコは、1974年の第18回総会において、「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権および基本的自由についての教育に関する勧告」を採択し、現在その略称として「国際教育(International Education)」を使用している。ユネスコの勧告では、国際理解、国際協力、国際平和、人権、基本的自由の五つの概念を包括し「国際教育」と呼んでいる。すなわち、世界に住む人々の人権や基本的自由を基盤に国際理解教育というものがあり、国際協力をする態度、姿勢から国際平和を構築していくという世界連帯意識を育てていくことを必須とみなしているのである。

上記のような経緯から、日本では「国際理解教育」という名称が定着し現在まで用いられている。しかし、着目すべき点は、1974年にユネスコから教育勧告が出されたにもかかわらず、学習指導要領において昭和45年に目標として掲げられていた「国際理解」の言葉が昭和53年には削られていることである。そして、平成元年の内容に「国際理解」が再び登場するのであるが、そこには国際化がますます進展する時代的潮流から、学校教育の場での「国際理解」の促進の必要性を再認識するに至った経緯が窺える。その対応策の一つとして、現在、小学校の段階への外国語(主に英語のことを指す)教育導入の問題が検討されているが、ここでは外国語教育は国際理解の一環として位置づけられている(中央教育審議会, 1996)。

3. 異文化理解は可能か

3.1 異文化を「理解」することについて

それでは、学校教育において近年重要であるとされている「国際理解」とは一体何を意味するのであろうか。「国際理解」とは、一般的には「国家間における異文化の理解」と言えるであろう。しかし、異文化とは、そもそも国家間のみならず異なった人種間または民族間など、異なった文化背景をもつあらゆる異種間を包含した概念として捉えられる。つまり、異文化とは国家という枠組みのみにはとらわれない広義の概念である。その意味において、ここでは現在の日本の教育界における用語として多用されている「国際理解」を、「異文化理解」と捉えて

論をすすめることとする。

まず、「異文化理解」の「異文化」を「理解」するということについて検討を加える。そもそも「理解」するということはどのようなことをさすのであろうか。その「理解」することを探るにあたっては、哲学的解釈学における解釈の中心的方法であった「理解」を援用する。系譜的に、解釈学は文献学上の「理解」という解釈の技術を扱ったシュライエルマッハーから発しており、ディルタイ、ハイデガーらを経て、ガダマーによって確立されるに至っている。

ガダマーの「哲学的解釈学」は、「理解の理論」として「現実的経験の理論」たることを目指しており、「理解」の問題を「人間の世界経験と生活実践の全体」にかかわる問題として捉えている。ガダマーはいかなる「理解」もその「先行構造」である「先入見」から出発せざるを得ないと言っている。しかし、さらに自己の先入見は修正され、また拡大していくと述べ、結局そのような先行理解と解釈との循環を「理解」の運動として捉えており、「理解」は弁証法的な構造をもっていると述べている（丸山，1997）。

また、キュンメルは「理解」について、「個々の文化や言語や個別性の限界を超えていく理解のプロセスは、異質なものを自己のうちに融合するにしる、異質なものを自己を変えていくにしる、いずれにしても実際自己意識を拡大しうるのである。（キュンメル，1985:24）」とし、「…現実の呼びかけに具体的に応答し、その中で理解することを人間に可能ならしめるものは、常に具体的な現実への関わりに具体的に一步踏み入ることそのことである。（キュンメル，1985:26）」と言及している。

従って、「理解」することについて次のような捉え方が可能なのではないと思われる。外国語、例えば英語を知ることが、その背景にある文化を理解するというには必ずしもならないと考える。言語を単に知るといふことにとどまらず、言語と深い関わりのある実体験を伴うことによって、その文化がもっている枠組みあるいは価値観を認識し、何らかの変化が自己の内部において生じることが「理解」することであると言える。ここで、上記のような実体験について他者との直接接触とも言えるコミュニケーションと結び付けて考えることができるであろう。そして、先行理解と解釈との循環を「理解」の運動として捉えるならば、コミュニケーションという行動を介して、先入見の修正、拡大がなされていくというそのことこそが「理解」するということになるのではないだろうか。前にもふれたユネスコの「国際理解」の概念も、国際協調の姿勢をめざしていることから、実体験は「国際理解」の実現にとって必要不可欠な条件となろう。

3.2 「国際理解教育」と「国際交流活動」

次に、その実体験に大きく関わるものとして、現在日本の学校の教育現場で実際に行われている「国際理解教育」に目を向ける。国際理解教育に関する内容は多種多様である。最近では、学校制度の中でも小学校で特に国際理解教育が盛んに取り入れられるようになってきている。形態は主に二つに分けられ、一つは教科の指導を通じた方法であり、もう一つは特別活動（学級活動、生徒会、学校行事等）において行われるものである。

『全国特色ある研究校便覧平成6・7年度』（全国連合小学校長会，1994）の中の、国際理解

教育を行っている小学校で教えられている内容について分析すると、おおよそ次のように特徴づけられる。

(1) 国際交流活動の推進

1. AET (Assistant English Teacher), ALT (Assistant Language Teacher)⁽¹⁾ や地元大学留学生等によるボランティアを招待
2. 他国の小学校との交流(手紙や作品交換など)

(2) 教科・道徳を通しての国際理解教育

(3) 特別活動(英会話クラブ等)

(4) 帰国児童の受け入れを通じた活動

(5) 英語教育を通してのコミュニケーション能力の育成

(6) 定期的な集会(劇、クイズ、発表等)

また、上記の他にインターネットを利用した他国の人々との電子メールのやりとり等が国際理解教育の内容として加えることができるであろう。

そして、国際理解教育の内容の中でも先にふれた実体験という趣旨から、ここでは活動を伴った「国際交流活動」を取り上げ検討する。「国際交流活動」の内容項目としては語学研修・姉妹校訪問・国際理解行事・ホームステイ・海外修学旅行等が挙げられる。この中でも近年全国規模において以前に比して増加傾向にある(特に高等学校において)海外修学旅行について、御堂岡(1992)は次のように言及している。「修学旅行で韓国へ出かけた高校生について旅行の前後で対韓イメージを調べてみたところ、旅行後にイメージが好転したことをはっきりみてとることができた」ということである。しかし、さらに興味深いこととして「ところが…短期間の直接接触により形成されたイメージは、直接接触の直後はともかく、すぐにマスメディアなどの影響により変化してしまう」のである(御堂岡, 1992:118)。つまり、直接接触といった経験を有しながらも、その回数や期間において乏しい人の場合は、環境などの外的な要因によってその人の持つイメージがいとも簡単に変化させられてしまう可能性があるということである。

以上のことをまとめると、国際理解教育は、知識習得という認知面を担う教科を通しての学習と、「国際交流活動」等を主とした態度面としての行動という形態におおよそ分けられる。そして、ここでは実体験に相当する「国際交流活動」についてみると、確かに異質なものに直接接触すること自体が、具体的な現実への関わりに一歩踏み出したこととなり、また自己は先行理解と解釈の循環である「理解」の運動の中に組み込まれることになると言えるであろう。しかし、さらにはそのような状況の中にありながらも、場合によっては様々な外的要因によって「理解」するということが決して容易ではないことを御堂岡の報告は示唆している。

そこで、現在の日本の学校教育の時間的枠内あるいは教育現場を取り巻く状況下において、このような異文化「理解」の促進がはたして可能かどうかという問題が生じてくる。このことに関しては、E・ホール(1993:72)が「かくれた文化の実態を理解し、それを膚で受け入れることは時間と手間のかかることであり…」と言っているように、知識として得ることにおいては比較的可能なのではないかと思われる表層文化と異なり、深層文化については理解するこ

と、すなわちいわゆる異文化を理解することは、とりわけ学校という限られた学習環境および条件下においては、少なからず困難であろう。

4. 学校教育における外国語教育の位置づけ

4.1 「外国語教育」と「異文化理解」の関連付けの可能性

ここから、改めて「外国語教育」と「異文化理解」の関連付けが可能であるかどうかについて検討する。すなわち、「外国語教育」によって「異文化理解」は可能であるか、あるいは「異文化理解」教育の一環としての「外国語教育」という位置づけが果たしてできるのかという点についてである。

学習指導要領（高等学校）の、外国語教科における内容の取り扱いに当たったの配慮事項（p.118）の中で、教材は、その外国語を日常使用している人々を中心とする世界の人々および日本人の日常生活、風俗習慣、物語、地理、歴史などに関するものうちから、生徒の心身の発達段階及びその興味や関心に即して適切な題材を変化をもたせて取り上げることとし、世界や我が国の生活や文化についての理解を深め、国際的な視野を広げ、公正な判断力を養うのに役立つようにし、題材の形式としては、説明文、対話文、物語、劇、詩、手紙などのうちから適切に選択するよう説明している。しかし、学習指導要領にある「国際理解」という言葉は、ここで見る限りそれについての解釈が十分なされず、またその言葉の指し示している内容についても具体性に欠け、実に曖昧なものとなっている。「国際理解」および「異文化理解」を学校教育の中でどう位置づけ、また他教科とどう関連付けているかということも明確には示されていない。

従って、これまでの考察から次のことが言えるのではないだろうか。単に外国語を学ぶことによってのみでは、その言語と密接な関係にある文化について「理解」することは、極めて困難であるということである。前述したように、「理解」ということは、表面的な知識としての理解にとまらず、対象とする文化の価値観なりを自己の内部に認識することであり、そのことはさらに実体験を伴うことによって初めて可能となる。従って、海外修学旅行、学校の国際理解教育の授業、あるいは特別行事等の国際交流活動を通して外国人と直接ふれあう機会をもつことは、生徒たちにとって知識の習得だけでは不十分な異文化意識を体得することにおいて大きな効果をもたらすと言えよう。そして、外国語教育については強いて言うならば、外国語を学ぶことを通して「異文化」を「理解」というよりも、「異文化存在の内的気づき」がなされるといったほうが適切な表現であろう。「異文化存在の内的気づき」とは、異文化の存在について、単に思考の中でわかっているつもりである状態をもう一步踏み出した、自己の内面で咀嚼された深層における新たな気づきを指す。そのような「異文化存在の内的気づき」のためにも、学校教育、中でも特に外国語教育は大きな役割を担っていると言える。さらには、現在の激動する国際社会にあって、多様な異文化の存在を認識し、多角的なものを見方ができる人材の育成の必要性を考え合わせると、教える外国語としてほぼ英語一言語のみが外国語教科として与えられている現状について再考する必要があるのではないだろうか。多種多様

な外国語に触れさせること、すなわち「英語以外の外国語を教えること」という「外国語教育の多様化」はその意味でも、自己における「異文化存在の内的気づき」への、さらには異文化を認識し許容する態度育成への有効な方策の一つとなろう。しかし、ここで強調しておきたいのは、この方策があえて「異文化理解」にはなく、前段階の「気づき」に向けて有効だということである。歴史的経緯、地理的条件からこれまで異文化との直接接触の機会に乏しいことにより、均一化した単一思考型の日本人が多いという現在の状況において、この「内的気づき」こそが、これからの国際社会に参加するためにまずぜひ必要なものではないかと思われる。また、多種多様な外国語との触れ合いは、心理的な面からも人間形成の初期段階から必要であることを付け加えておく。

4.2 教科としての「外国語」と「異文化理解（仮）」—— 総合的教育の視点から

以上を踏まえて、学校教育における教科としての「外国語」と「異文化理解（名称は仮）」の連関について説明する。まず、「外国語」教科の役割は、Savignon（1983）が述べている「コミュニケーション能力」の構成要素である文法的能力・社会言語的能力・談話的能力・方略的能力のうち「文法的能力」という技術的側面としての技能習得が大部分を占めるものとする。内容的には、いわゆる従来の外国語教育の正統的内容として捉えられてきた「文法」「リーディング」「スピーキング（スピーチ、ディベート）」「リスニング」を主に扱う。次に「異文化理解」教科は、授業で扱う内容として認知的側面を主に担当する。内容はあらゆる項目から成り、「内なる国際化」「地理、歴史、経済」「タイムリーな世界事情」「平和」「人権問題」「民族問題」「環境問題」「文化」等について扱うものとする。これら教科としての「外国語」と「異文化理解」は一部共通に重なり合う部分はあるものの、完全に重なり合う形ではないし、「異文化理解」の一環としての「外国語」という図式でもない。そして、「外国語」教科と「異文化理解」教科の重なった部分は、自己の内部に何らかの意識が芽生え、態度形成に繋がった後、実際の「行動」へと結びつく重要な部分となる。このように、「外国語」教科（技術的側面）・「異文化理解（仮）」教科（認知的側面）・「行動」（態度的側面）の三者を有機的な連関性を持ったものとして捉えなければならない。

そして、外国語教育政策を考える上で重要となってくるのは「総合的な言語教育」という視点である。これは、全人を育成していくという「総合的教育」に通じるものである。

吉本（1989）は、『新・英語科教育の研究』の中で、「学校の教育には2つの面がある。人間の知識、認識、技能を形成する側面である『陶冶』と、意思、感動、行為、性格、特性を育てる側面である『訓育』であり、この2つの側面の教育が統一的に達成されたとき、はじめて人間の全面的発達教育だといえる。」という趣旨のことを述べている。あらゆる側面がうまく機能した「総合的教育」というものを見失ってはいけないのである。この「総合的教育」とは、本来普遍的理念、すなわち「地球益」あるいは「人類益」に基づいた「人間教育」を意味する。そして、その教育理念に基づいて、それぞれの国において実情に見合った教育内容、形態が採られるべきである。

5. 日本における英語教育政策の問題点

それでは、ここで日本における英語教育政策の在り方について考える。そのためには、まず以下の2つの視点からこの問題を捉えておく必要がある。

① 言語教育の枠組みの新たな捉え直し

まず、日本における「言語」教育は、教科としての「国語」と「外国語」によって構成されるものと改めて認識すべきである。「国語」は日本人にとって母語であるということから一線を画している。そして「外国語」は、「国語」と同様「言語」の一つであり、また、学校教育における現状（特に中学校・高等学校レベルにおいて）では、英語があたかも必修科目であるかのような扱いを受けているが、あくまでも「英語」はこの「外国語」のうちの一つとして位置づけられることを明確にしておかなければならない。しかし、最近よく言われる「国際理解教育」の一環としての「外国語教育」という位置づけのされ方は、前述の考察で明らかにしたように、その効力において期待できるところが少ないと考えられる。

② 言語の価値付け

次に、言語の価値付けについて考えてみる。ある言語がどのような価値を持っているかという価値評価のための判定基準としては、主に利便性、経済性、教養・文化性、心理的嗜好性（心理的安定・憧憬などの個人的嗜好）の4つが挙げられるであろう。これらに「英語」と「英語以外の外国語」を照らし合わせて両者を比較した場合、あくまでも相対的にはあるが、利便性、経済性、教養・文化性について大した差異はないと考えられる。が、こと現在の日本社会における英語にまつわる状況、例えば「英会話症候群、英会話中毒（津田，1990）」等を見ても、心理的嗜好性において、「英語」は「英語以外の外国語」を大きく引き離しているようである。つまり、このような状況から、国際共通語としての英語の言語的権威に対する心理的憧憬においていささか異常とも思えるような一側面も浮かび上がってくるのである。

以上の2つの視点から、「英語」教科は言語教育の一つの教科にすぎないということ、そして英語に対して客観的な言語観を培う必要性への認識を持つことが、これからの日本における英語教育政策の問題に関して考えていく上での必要不可欠な前提条件であると考えられる。

6. これからの英語教育政策に関する一試案

最後にこれからの英語教育政策に関する一試案を提示する。その際の留意すべき点についてまとめて述べておく。

まず、小学校への早期英語教育導入の問題については、中央教育審議会第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（1996）の中でも、国際理解教育の一環として「総合的な学習の時間」に行われることが提言されているが、国際理解の基礎を培うことを目標にするのであれば、英語に限ることなく、様々な言語との触れ合い、多様な国々からの人々との出会いの機会を与えることに焦点を当てるべきである。人間は、極めて低年齢の時期から

差別・偏見等の社会意識が形成されるので、早期の段階から国際理解すなわち異文化理解の素地が培われることを可能とする学習環境づくりを目指すべきである。つけ加えるとするならば、ここでいう異文化理解とは、日本人の異国、異民族との触れ合いによる理解を指すことのみならず、国内における世代間、異性間、さらには異なった思考を持った人間同士等、様々なレベルにおける異種間の理解をも含む。

次に、小学校・中学校・高等学校・大学と有機的に連関させた一貫教育の視点から様々な言語の中から学習者が学びたいと思う言語を選択する権利・または機会を与える。その延長上にあるものとして国は生涯教育との連関性についても言語教育政策を考慮していかなければならないであろう。

さらに、外国語教育については、地域アイデンティティも含めて考えるべきである。政治・経済的側面、あるいは、近隣に住む在日外国人との共生や帰国子女の問題、またさらには近年、警察署・税関・裁判所等でコミュニケーションを行うことを余儀なくされる外国人との意思疎通の困難さ等に表されるような社会的側面への対応の必要性を勘案し、各地域の特色、ニーズの視点からも、言語教育政策を考えていかなければならない。

最後に、英語教育の目標について述べる。将来の国際社会に適応することのできる人材を育成していく上で、何をこれからの英語教育における目標として設定すべきであろうか。第一に、十分な言語能力を習得させ、言語の鑑賞力、表現力を高めることが挙げられる。そのためには、十分な技術習得を考慮に入れた多様なプログラム、メニューの工夫、導入が検討されるべきである。第二に、多様な言語のうちの一つである英語を学ぶ機会を与えることによって、現在の日本人にとって不可欠である「異文化存在の内的気づき」を促すことである。このことは、多角的な視野からものごとを捉え認知する能力の育成に寄与することが大いに期待されるものであり、また異文化の人々とコミュニケーションを行っていくための素地となるものであると言える。

以上論じてきたことから、「日本における英語教育政策に関する一試案」の具体案を以下に述べる。ただし、これには小学校5年生以降において知識習得を目的とした「異文化理解」関連の独立した科目が存在し、それと「外国語教科（教育）」・国際交流活動等の「行動」の三者が有機的に連関しているという前提があるものとする。

[具体案]

○小学校1年生～4年生

いわゆる「総合的な学習の時間」内において、様々な国籍・人種の人々との触れ合いを通して異文化を体験させる。すなわち、まず、「異文化理解」の基礎を培うための「異文化存在の内的気づき」を目標とする。

○小学校5・6年生

抽象的な思考も可能となってくる年齢なので、音声を中心とした「英語」を含む「外国語教育」を行う。教える「外国語」は、地域社会・学校・生徒・保護者の意見を反映し選ばれた2～3カ国語を扱うものとする。可能であるならば、前述した「総合的な学習の時間」内で

言語を短期間の集中コースとして提供し、なるべく2カ国語以上を学ぶことができるのが望ましい。

○中学校・高等学校

小学校・中学校・高等学校の各レベルにおける外国語教育が有機的に連関するような視点から捉えた上でカリキュラムを作成し、多様化、細分化した学習メニューを設定する。十全な言語能力（4技能）が育成できるような体制を整備する。

○大 学

下から大学の外国語教育への移行が、現在よりスムーズになされることによって、入学時からより高度な諸国語の言語能力の向上が期待できるようになる。

以上からわかるように、英語は外国語教育の教科の一つとして捉えられ、位置づけられる。また、他の外国語についても同様のことが言えるのであるが、英語を学びたい者に対して、学校教育である程度の言語レベルの到達をめざす充実した内容のプログラムを提供していかなければならないという課題について、国はもっと言語教育政策という側面から考えるべきである。また、さらには生涯教育も含めた「総合的な言語政策」さらには「人間教育」というより大きな構想から英語教育に関する諸問題に取り組む姿勢が要求されるであろう。

この具体案を実施するにあたっては、中でもレベルの高い言語能力を備えた外国語（英語）教員の育成と、そのこととも関連するであろう国による言語教育政策への予算の投入等が今後の課題として挙げられる。従来の発想にとらわれない思いきった言語教育政策がひいては日本人の正常な言語観獲得に功を奏するかもしれないのである。

注

- (1) AET (Assistant English Teacher) とは、英語指導助手のことであり、ALT (Assistant Language Teacher) は、外国語指導助手全般を指す。

参 考 文 献

- 中央教育審議会 (1996) 『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』
 エドワード・T・ホール (1993) 『文化を超えて』、岩田慶治・谷 泰訳、TBS ブリタニカ。
 F. キュンメル (1985) 『現代解釈学入門』、松田高志訳、玉川大学出版部。
 原田種雄・赤堀 司編 (1992) 『国際理解教育のキーワード』、有斐閣。
 片山嘉雄・遠藤栄一・垣田直巳・佐々木 昭編 (1989) 『新・英語科教育の研究』、大修館書店。
 丸山高司 (1997) 『ガダマー』、講談社。
 御堂岡 潔 (1992) 「国際意識・イメージ・価値」『地球社会時代をどう捉えるか』、渡辺文夫・高橋順一編、ナカニシヤ出版。
 文部省 (1989 a) 『中学校 学習指導要領』、大蔵省印刷局。
 文部省 (1989 b) 『高等学校 学習指導要領』、大蔵省印刷局。
 臨時教育審議会 (1988) 『教育改革に関する答申—臨時教育審議会第一次～第四次(最終) 答申—』、大蔵省印刷局。
 Savingnon, S. J. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading,

MA : Addison-Wesley.

津田幸男 (1990) 『英語支配の構造』、第三書館。

全国連合小学校長会編 (1994) 『全国特色ある研究校便覧平成6・7年度』、第一公報社。