

特集論文

新しい学びとしての小学校英語活動

——横浜市小学校国際理解教室の参与観察から

高井 延子*

*東大阪市立弥刀小学校 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科在籍

English Activity Lessons at Primary Schools and Expected New Possibilities of Learning: Through the Observations of Global Education Lessons at Primary Schools in Yokohama City

Nobuko Takai*

* Mito Primary School, Ph.D. Candidate of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education

The purpose of this study is to analyze the global education lessons at primary schools in Yokohama City, which has been practiced for more than twenty years, and to explore new possibilities of English activity lessons at primary schools.

In Yokohama city, Assistant Language Teacher (ALT) is called as International Understanding Instructor (IUI), some of them are native English speakers, and they instruct pupils at primary schools in global education lessons.

All these instructors cultivate pupils' essential viewpoints for communication with others at the first steps of their formative years. Hopefully through communications with foreign peoples, pupils would accept diversity, especially Asian cultures as equal to their own culture. Focus on this paper is the coexistence of various peoples in Japan, especially those of Asian origins. This is one of the main challenges for Japanese society. This paper proposes to use Asian teachers in global education lessons, whose first languages are not English, in order to overcome this challenge.

Keywords : English Activity Lessons at Primary Schools, Global Education, International Understanding Instructor, Diversity, Awareness

キーワード : 小学校英語活動、国際理解教育、IUI、多様性、気づき

1. はじめに

2008（平成20）年3月に新学習指導要領が告示された。小学校学習指導要領における大きな変更点のひとつは、「総合的な学習の時間」とは別に「外国語活動の時間」が新設され、5年生と6年生に年間35時間（週1コマ相当）の授業時数が定められたことである。これにともない文部科学省からは、各小

* 〒577-0816 大阪府東大阪市友井1-1-37 東大阪市立弥刀小学校

Correspondence concerning this article should be sent to: Nobuko Takai, Mito Primary School, 1-1-37, Tomoi, Higashi-Osaka-shi, Osaka, 577-0816, JAPAN.

学校に参考資料が、児童には『英語ノート』が配布された。この外国語活動の目標は、

外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う。

とある。

ここで、小学校で実際に児童を指導している教員の立場からその内容について問題点を整理してみた。

第一に、「外国語活動においては、英語を取り扱うことを原則とすること。」と明示されているが、外国語の中で英語を取り上げることは是非である。英語を取り上げる積極的な意味はどこにあるのかということである。

第二に、この時間のそもそもの創設目的は、単に英語（＝言語）を児童に教えることではなく、英語の学習を通して実は国際理解を促進することを併せて教育することである。しかるに、新学習指導要領では、「外国語活動」の時間は、従来の「総合的な学習」の内容に含まれていた「国際理解」をある意味で切り離し、英語コミュニケーション能力の素地を養うことに重点が置かれすぎている。

第三に、「授業の実施に当たっては、ネイティブ・スピーカーの活用に努める」とあり、ネイティブ・スピーカー（以下 ALT）が重要な存在として位置づけられている。この ALT の存在はいかなる意味で有効なのかということである。

次に、学校教育を取り巻く社会的環境について述べておくことにする。近年の日本の社会状況の動向として特記すべき点は、外国人登録者数の増加である。その数は 200 万人をすでに突破し、毎年、過去最高記録を更新している。また、在日韓国・朝鮮人も 3 世・4 世の時代を迎え、彼らの意識や考え方も多様化している。よって、小学校でもすでに 1 つのクラスにさまざまな国のルーツを持つ子どもたちが一緒に暮らしている姿がある。すなわち、確実に日本における多民族化と多文化化が進展し、学校教育においても従来以上の対応の仕方が求められている。この課題は、大津(1997)のいう「自己と他者の人権を尊重しながら、異なる文化を認め、世界の人々と共に生きていこうとする人間を育てる」ことを目指す国際理解教育につながっている。つまり、学校現場ではこのような実態に即した国際理解教育が重要となってきた。

このような問題意識に立つとき、英語を重視しつつ国際理解教育に取り組んできた横浜市における「小学校国際理解教室」の試みは注目に値する。この横浜市小学校国際理解教室では、1987年以來「国際理解教育を英語活動で」というねらいを立てて、英語以外の言語を第一言語とする諸外国からの講師も積極的に位置づけつつ取り組んできた（後藤・富田、2001）。決してこの「小学校国際理解教室」がすべてにおいて肯定的にとらえられているわけではない。「なぜ英語？」という現場教員の声もある。また、「第一言語でない英語でどこまで自国の文化を伝えられるのか」という外国人講師のとまどいもある。それだけに、横浜市の取り組みを検討することは、上述の課題に迫りうるものであると思われる。

そこで本論文では、横浜市で20年以上にわたって実施されている「小学校国際理解教室」の実践を分析していく中から、小学校英語活動の新たな可能性をさぐっていくことにしたい。

2. 英語活動と国際理解教育との接点に関する理論的視角

まず、小学校英語活動のあり方について考察するにあたり、先行研究を手がかりに英語活動と国際理解教育、さらに在日外国人教育について留意すべき点を整理しておくことにする。

a. 《英語＝国際コミュニケーション言語》という視点の有効性

今や英語は世界的な広がりを見せ、「世界の人口が60億人として3人に1人が程度の差こそあれ、英語をいろいろなふうに使っている」（本名、1999）状況にある。そこには英語圏社会の持つ政治・経済力などの背景があることは否めない。しかし、英語が世界的広範囲に及ぶにいたった理由の一つに、英語そのものがクレオール化された単純な言語であるという、英語それ自体が持つ普及力があげられる（田中、1999）。現代になってからも、英語はどんどんクレオール化しつつあり、各社会の言語が持つ特徴を組み込んだ、その意味で「なまった」英語として発展している。現代では、それらが英語である¹。つまり、もはや《英語＝英米語》ととらえるのではなく、《英語＝国際コミュニケーション言語》としてとらえるべきなのである。ただし、小学校で英語を授業の中に組み入れる際には、英語の現代における世界的な広がり背景に、政治・経済的関係からくる「権力」があることを教える側が絶えず意識すべきで

¹ いわゆる、カチルが主張する「世界の英語たち(World Englishes)」にあたる。

ある。また、英語を英語圏社会の「権力」を強めるのではなく、むしろそれを相対化させるために使うのであるから、英語を絶対視する価値観を植えつけないためにも、さまざまな言語の中の1つとして英語を位置づけることが大切である。

b. 《人権・共生・グローバル》を土台にすえた国際理解教育の推進

日本の国際理解教育は、ユネスコの国際理解教育と1980年代以降の新しい流れの国際理解教育、日本の政策に対応した国際理解教育とそれぞれの立場でいろいろと論じられている。

ユネスコの国際理解を重要視した場合にも問題点が指摘されてきていた。それは西洋的文化基盤や価値観が色濃く、普遍的価値があるのかということであった。しかし、その後、ユネスコ自体においても、「人権」と「グローバル」という2つの視点から「共生」をとらえ、この「共生」を進めるための教育のあり方が構想されている。国際的にはこのような潮流が強くなっている。一方、日本の政策に対応した国際理解教育としては、1974年の中央教育審議会の答申以降、ユネスコの路線から離れ「世界の中の日本人」「国際社会に生きる日本人」を育成するための点が強調されるようになってきた。しかし、《人権・共生・グローバル》といった視点が自覚され、土台に座っていないと、欧米至上主義にとらわれたり、第三世界への蔑視感情を育てたりしかねないのである。

c. 《多民族化・多文化化》への対応

今まで取り組んできた在日韓国・朝鮮人教育は、近年の状況から「国籍＝民族」という概念がもはや通用しなくなってきている。そこで個のアイデンティティを確立していけるような新たな取り組みが求められている。一方で現在の日本の社会は、外国人登録者数が年々増加傾向にあり、ますます多民族化多文化化してくると考えられる。それは、学校現場においても同様でその対応が求められている。外国にルーツをもつ子どもたちが、これからの「在日」の自信につながるというような質的転換が求められているのである。学校では、子どもたちがアイデンティティを保持しながら当たり前生きていけるような、日本人と外国人の子ども双方の関係づくりを意識した教育内容が必要とされている。

次に、以上の点と「英語活動」と「国際理解教育」とがどう関わっているのかを述べる。

そもそも国際理解教育と英語教育が結びつけられるようになったのは、日本の教育政策との関連が強い。田辺（2003）は、1974（昭和49）年の中央教育審議会答申が「国際理解教育のために外国語教育が不可欠という印象を与える」としている。ところが、学校教育の中の英語教育が社会で通用しないという現実の問題に突き当たり、その後もその改善の必要性は繰り返し述べられた。ここでもうひとつ別なかたちとして1998（平成10）年12月に文部省から告示された小学校の学習指導要領の「総合的な学習」の中で、国際理解教育との関連として「英語」が現れる。ただ、国際理解教育と英語教育の関係が明らかにされないまま実践が行われたため、さまざまな問題点が指摘されてきた。そして、2008（平成20）年3月に告示された小学校の新学習指導要領では「外国語活動」（英語を取り扱うことが原則）が新設されるに至ったのである。

一方、外国人の子どもたちも学ぶ公立の学校においては、学校教育の目的は日本人の児童・生徒のためのものとされている。そこでは、新たな渡日者の子どもたちには日本社会にできるだけ早く適応するための教育が主として行われている。しかし、国際理解教育の観点からいうならば、多様な文化や価値をもったさまざまな個が共存・共生する社会を目指すことに目的がおかれるべきで、その子どもたちがルーツとして持っている国や民族、そこでの文化が活かされるかどうか大きな課題なのである。

では、英語活動を進めることが在日外国人の子どもなど日本以外にルーツを持つ子どもたちにとって、プラスになるのだろうか。さらに言えば、日本の学校で学ぶ子どもたち全体にとってはどうなのであろうか。また、この小学校における「英語活動」と「国際理解教育」の関連をどうとらえるべきなのであろうか。

筆者は、英語活動と国際理解教育の接点の部分を重要視することで、先にあげたそれぞれの点が活性化するのではないかと考えている。そして、その部分を発展させる上では、《英語＝国際コミュニケーション言語》という観点が不可欠なのである。

このような視点をもった上で、「小学校の英語活動と国際理解教育を関連づける」という課題が、横浜市における「小学校国際理解教室」のような取り組みで達成できるのかどうかを分析する。そしてその可能性を考察した上で一般化を図ることとする。

3. 横浜市の取り組みから導かれる課題

横浜市「小学校国際理解教室」は、「帰国児童・生徒の心理的ケアと外国語

能力のキープアップ」と「一般児童・生徒の国際理解への寄与」という2つの目的をもって1987年に5校から始まりその後全市に広がりを見せた事業である。2009年度における外国人講師数は、97名（出身国・地域数は37）で347校に派遣されている²。各小学校に派遣される講師は、1年ごとに変わる。子どもたちは同じ学校に在籍したとして、最高6カ国の外国人講師と触れ合うことになる。実際の学校現場では、子どもたちは「国際理解教室」の授業以外にも廊下や給食時に講師と触れ合う場面が多い。ここで、横浜市における取り組みを通して見えてきた事柄を整理しておくことにする。

- ①横浜市では、20年以上にわたって横浜市独自に非常勤の外国人講師（IUI: International Understanding Instructor 以下 IUI と表記）³を位置づけ、英語圏以外をたくさん含む外国人を採用してきたことにより、子どもたちにアジアなどさまざまな国や人々、文化や社会に対する親近感を育てている。
- ②IUIによる活動が適切に活用された場合、子どもたちの中にいる、日本以外にルーツをもつ子どもたちが元気になり、他の子どもたちとの関係が豊かになっている。
- ③とりわけ、総合学習など他の教科や学校活動との連携が進めば、②に上げたような可能性はさらに広がる。
- ④学業成績だけが唯一の価値観に陥りやすい学校で、子どもたちは無意識のうちにそれとは違った価値観を学ぶ機会になっている。
- ⑤教職員自身も、IUIと直接接することで、物事を多角的に捉えていく姿勢・態度が培われやすくなっている。
- ⑥IUIを通して言語の多重構造、つまり英語だけが外国語ではないということが、わかりやすく実感できるような学習となっている。
- ⑦小学校の経験を生かして中学校の英語へとつなげていくことが可能となっている。
- ⑧英語に絶対的な価値が与えられず、英語が《国際コミュニケーション言語》と位置づけられるので、IUIの第一言語によるあいさつをはじめ、「文化的独自性」を損ないにくいスタイルで取り込める。
- ⑨IUIの第一言語から、外国にルーツをもつ子どもの祖国の言葉に広げることができる。第一言語が大切に扱われる環境は外国にルーツをもつ子どもにとつ

² 2009（平成21）年4月15日現在

³ この事業の開始は1987年からである。但し、IUIとして独自に横浜市が採用し始めたのは1989年度からである。

ての力づけとなり、第一言語の保持、習得機会の確保という意識づけになり、その制度化への道につながる可能性がある。

但し、このような可能性が現実のものとなるためには、整備されるべきいくつかの条件が必要であることも浮かび上がってきた。

①担任が学級経営を通して、ある程度の人間関係と基礎学力を子どもたちのあいだに築いていなければならない。

②IUI を位置づける意味が、英語教育一辺倒になってしまうのではなく、IUI の祖国などさまざまな国や人々に対する親近感や共感を育むことに重点を置くことが必要となる。そして、その目的に応じた活動スタイルが開発され、位置づけられる必要がある。

③教員自身の英語への不安や戸惑いに応えるための原則の提示や研修などが必要である。教員自身の英語力不足の実感が IUI の授業への無関心や消極的な姿勢⁴の原因になってしまうおそれがある。ただしその原則や研修は、《英語＝英米語》教育的な発想にしばられないことが重要である。言い換えれば、教員に卓越した英語力はむしろ不要であり、英語力がなくともコミュニケーションできる姿勢やスキルこそ重要だ、という研修が求められる。

④英語の位置づけを《国際コミュニケーション言語》と明示すべきであろう。英語第一言語話者を基準として、発音の「正しさ」などを重視していると、英語を第一言語としない IUI にとっては負担が大きくなり、本来の「異文化に触れる」、「コミュニケーションを楽しむ」、「英語に親しむ」という趣旨から離れていってしまうことが懸念される。

⑤予算と関係するので難しい問題であるが、IUI の勤務体系は学級担任との打ち合わせの時間も考慮にいった、時間的余裕のあるものとする必要がある。

しかしながら、これらの条件はさまざまな要因によって左右されてしまう。その要因としては、①教育委員会の方針、②学校の態勢、③学校での総合学習の存在、④IUI の研修、⑤教員の研修があげられる。これらの要因は、もしも同様の実践をしようとした場合に、すべての学校で問題となると予想される点

⁴ 横浜市直小学校長会国際理解教育研究部『国際化に対応した学校教育の推進』1998（平成10）年度のIUIの要望では「教諭がIUIの授業に興味を示し、積極的に参加してくれると、子供たちも大変反応がよいことを何度も経験してきました。英語に対する恐怖感なのか、shyなせいなのか、とても無関心で後ろの席でテストのまるつけをしたり、黙っていなくなったりするケースもありました。」などがあげられている。

である。ここでは、「小学校英語活動」を広げ、充実させていく上で一般的に検討すべき課題を3点にまとめることにする。

- ねらいとそれを実現するための原則や考え方、枠組みなどを整理する。
- 国際理解教育の内実を左右する学級経営のあり方を明らかにする。
- 取り組みを支援する社会や教育施策などによる、こうした取り組みに対する支援体制を確立する。

4. 新しい学びとしての小学校英語活動に向けての提案

以下、前述の3つの課題について、参与観察を通して明らかになったことを土台としつつ、さまざまな文献研究や経験なども折り込んで提案してみたい。その際、横浜での参与観察を通して、最初に述べた《英語＝国際コミュニケーション言語》という視点と、《人権・共生・グローバル》を土台に据えた国際理解教育の必要性は、いっそう明らかになった。それをふまえて、ここではより具体的に述べることにしたい。

(1) 新しい学びとしての小学校英語活動の原則と枠組み

最初の課題は、小学校英語活動を広げるための原則や考え方、枠組みを整理することである。

米田(1993)は「国際理解教育の課題」のひとつとして、「これからわが国が今まで以上に直面せざるをえなくなるであろう他民族、とりわけアジアの人びととの身近なところでの共存をいかに果たしていくのか」をあげている。今後はアジアの中でお互いの協力関係が一層求められてこよう。友好関係を保っていく上でも、議論を交わす上でもコミュニケーションをはかる際に「言葉」は重要な要素である。お互いの第一言語での会話によって意思疎通が可能となること、つまり日本人と韓国人が会話する場合に日本人が韓国語を話し、韓国人が日本語を話すという関係が可能となり、当たり前になることが理想である。がしかし、現実問題として多言語が存在する中でいきなりそれを実現するのは困難が大きい。そこに結びつけていくひとつの戦略としても英語を位置づけることを考えるべきであろう。

この点に関わって、本名(1999)は次のように述べる。「アジアには、中国(12億)、ASEAN(5億)、そしてインド(9億)という巨大な地政学的ブロックが存在し、英語はさまざまな地域言語と役割を分担しながら、きわめて重要な国内、国際言語となっている。」この記述にある考え方を土台に、本名は

「英語」という言語を窓口的存在として位置づけようというのである。ここでの「英語」という言語は、民族語というよりも「国際コミュニケーション言語」としてとらえることに注意が必要である。すなわち「道具」という捉え方である。この捉え方に従えば、発音についてはネイティブ・スピーカーのそれに近づけることに重点を置くより、日本語なまりの英語も認めるという立場となる。この「なまる」ということに関して田中（1999）は、「なまってこそ、自分のアイデンティティ」があり、「人間にとっての尊厳をまもる最後のよりどころ」となると述べ「なまる」ことの大切さを説いている。

しかしこの「道具」というとらえ方について、吉村（2003）は「道具の提供という役割のみ」が「強調」され、「教科書での工夫がなされてきたにもかかわらず」、「これまでの日本における英語教育は」、「基本的に学習者の意識を英米化ないしは欧米化する可能性が高い」のではないかと問題視している。たとえ道具として位置づけたとしても、自覚的にそれを行わないかぎり、ましろ（2002）などが指摘する英語崇拜、ひいては英語圏崇拜が作用してしまい、欧米に偏った意識を育てる結果になるということである。

この吉村が指摘している問題を考慮に入れた上で、小学校英語活動の新たな可能性に言及していきたい。

横浜での参与観察を通して、「英語活動」と「国際理解教育」のそれぞれの意義と、両者の重なる部分とが改めて明瞭に見えてきたということができる。その点を整理して論じるために、ここで、図1を提示することにしよう。

この図は、塚本（1999）と岡戸（2002）の提案を下敷きに、今回の参与観察調査の結果を組み込んで筆者なりに作り直したものである。この図のAは小学校における英語活動、Bは国際理解教育の範囲を示している。そして、このABの重なった部分がC（外国人講師との実体験）であり、本論文で重要と考えている部分である。ただ、このCの部分におけるコミュニケーション能力の獲得が、A全体と比較してどれほど位置づいているかが問題となってくる。いったい、Cにおける「英語活動」を通して、コミュニケーション能力が獲得される可能性はあるのだろうか。この点について筆者なりの解釈を加えておく必要がある。

Aでの技能的側面におけるコミュニケーション能力としては、①文法的能力（文法や語彙などの言語的知識）、②社会言語学的能力（ある言語における会話の社会的ルールを知り、さまざまな状況に応じて適切に表現を使い分ける能力）、③ディスコース能力（全体の文脈のなかでメッセージを理解する能力、対話能力）、④方略的能力（いつ会話を始め、どのように保持し、終えるか、コミュニケーションが円滑に進まなかった場合の修正などの能力）の4つがあ

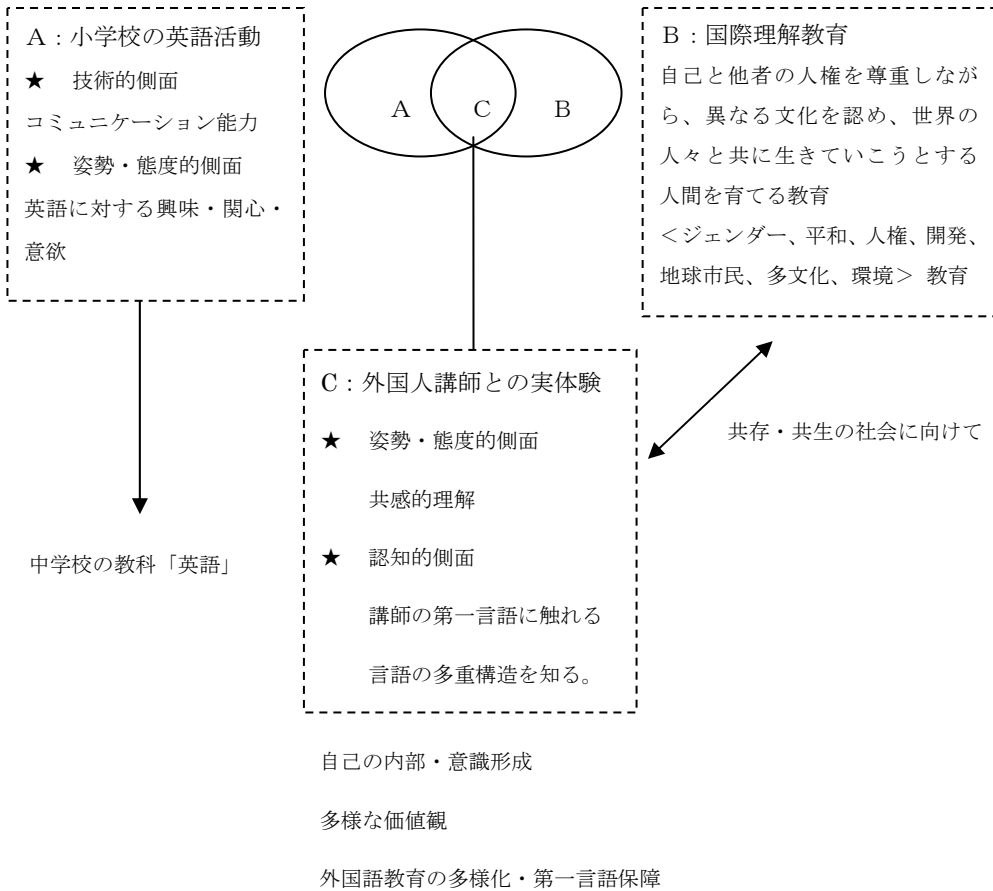


図1 小学校英語活動と国際理解教育の関係

る⁵。C ではそのうちの、①文法的能力と②社会言語学的能力をのばすことは可能と考えられる。なぜなら外国人講師が英語を使った授業を行うわけで、“英語の語彙の習得”と“会話の社会的ルールを知ること”は十分とは言えないまでも期待することはできるからである。しかし、その他のコミュニケーション能力、つまり③ディスコース能力、④方略的能力については多くを期待できるとは言い難い。ただし、英語に限定しなければ、これらはある程度なら獲得の可能性を想定することができる。一連の研究により、私たちの会話は、言語活動そのものだけに依存するのではなく、身振りや手振りをはじめとする会話の文脈に大きく依存していることが知られている。英語であろうとそのほかの言

⁵ 木津・鳥飼（2002）によるこの理論は1980年代にマイケル・カネールとメリル・スウェインがまとめた内容である。

語であろうと、この点に大きな違いはない。実際、横浜での授業の参与観察によっても、IUI が巧みに身振りを使い、子どもたちを引きつけて英語の理解不足を補いつつ学習を進めている姿があった。もしも、これが他の言語についても活用され、IUI の第一言語を有効に生かす教育方法論が開発されれば、同じ現象は英語だけでなく、他の言語においても実現させることができるであろう。

C における英語活動の姿勢・態度的側面については、一連の参与観察の結果から子どもたちの英語を聞いて内容を理解しようとする態度や、中学校の「英語」に対する期待感が、養われているといえる。

一方、B の国際理解教育についてはさきの大津（1997）の定義に依拠している。この定義では、国際理解教育という概念を用いながら、実質的には国と国の間にとらわれず、個人と個人との関係も視野に入れつつ、様々な文化の違いを受け入れるという多文化教育的な観点も明確に位置づけ、知識・理解に限定されることなく生き方を求める教育として目指すところを規定している。

ところで 1980 年代以降日本では、数々の新しい教育概念が紹介されてきたのであるが、筆者はこれらを課題別に <地球市民教育> <平和教育> <人権教育> <開発教育> <環境教育> <ジェンダー教育> <多文化教育> と分けた。それらはその課題となる領域は違っていても根底に流れる基本的な考え方は、大津の定義と同じであると考えられる。よって筆者は、これらの関係を図 2 のように捉えることにした。もちろんこの B の定義は、C の内容とも関わっている。C の英語活動ではこの定義の上に立って英語を位置づけ、外国人講師の文化的独自性を損なわないスタイルを重視しようとしている。

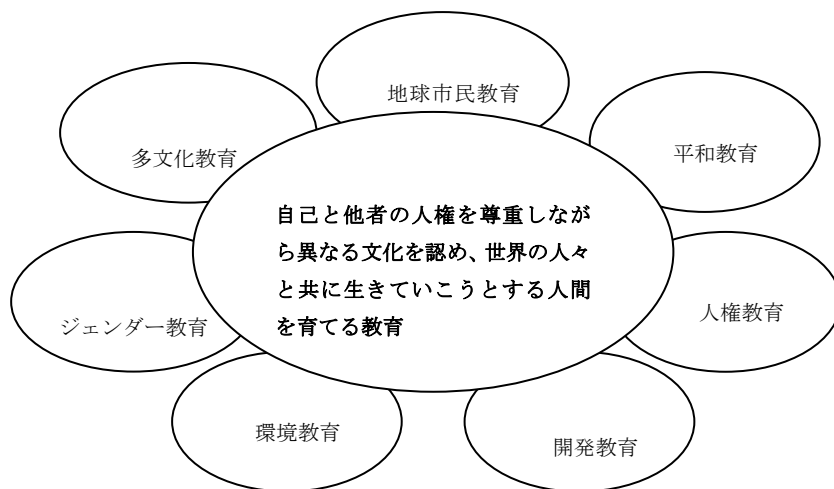


図 2 国際理解教育の関係図

では、その C の部分についてももう少し詳しく述べよう。横浜の「国際理解教室」と同じように、ここでは英語第一言語話者以外の外国人講師を積極的に取り入れた実体験が、授業のおもな内容となることを前提にしている。今回の参与観察を通して強く感じたことは、「外国人講師を活用した英語活動」がイコール「国際理解教育」ではない、ということである。それは、学級担任の創意工夫で「国際理解教育」に広がり、深化していく可能性を含んだものとどまると考えられる。学級担任が IUI の授業をクラスの子どもと結び、総合学習を通じて思い出させ、日々の学級生活に自然に浸透させることによって、「国際理解教育」へと深化発展していくのである。しかし、極端な例として、ある学級担任がまったくそのような意識をもつこともなく、外国人講師との授業を行った場合にも、ある程度の「国際理解教育」につながる効果は認められた。教職員にとっては外国人講師と触れ合うことが、「無意識のステレオタイプに基づいた偏見」や「自文化中心主義に陥っていること」に気づくきっかけとなっている。それは自己認識の相対化へと繋がっていく。外国人講師の訪問によって学校に“新しい風”が吹く。子どもたちにとっても、外国人講師を通じて身近に実体験したことが、「ものごとの本質を多角的にとらえ認知していくきっかけ」（岡戸、2002）となっている。ただ、そういった機会をいかに教員が生かせるか、どのようなカリキュラム作りをして取り組むか、日常の学校生活の中に取り組むかによって、効果には大きな差が出てくるのである。この点は、第二の「学級経営をめぐる課題」と強くかかわる。

（2）学級経営をめぐる課題

「横浜市小学校国際理解教室」が実りあるものとなるかどうかは、外国人講師が訪れるそれぞれの学級のあり方に深く関わっている。そこで次に、学級経営との関わりで課題を整理しておきたい。

特にここで指摘しておきたいことは、「国際理解教室」が、「ものごとの本質を多角的にとらえ認知していくきっかけ」になりうるといっても、それは日頃の学級経営のありかたと非常に関係が深いということである。授業内容や外国人講師の力量に関わらずクラスの状況によっては、ある場面では全くの逆効果になり、「自己と他者の人権を尊重しながら」とする「国際理解教育」の本来の目的から、大きくはずれてしまう危険性があるということである。

学級経営に関しては、教員の役目は重要な位置を占める。教員自身が多様性を尊重していくためにも自分の文化的なバイアスを自覚し、自分のものの見方を分析していく姿勢をとり続けることが必要なのはいうまでもない。また、教

員が子どもの偏見があった態度や行動に対して「見逃さずに対応する」という、タイミングよく適切な対応をすることが、子どもたちにとって安心して学習できる場を確立していくことにつながる。

しかし、こういった対応や教員の熱心な説教だけでは、子どもたちの態度や行動を変えることにはならず、効果はない。子どもたち自身が具体的に取り組むことなしに真の意味での解決は見い出せない。教員は、日頃から子どもの生活や遊びをよく観察し、その背景なども含めて問題点を整理しておく必要がある。そして「子ども自身が気づきのきっかけ」をつかむために、また、「子ども自身が人権行動・公平さ」を求めて活動を起こすために、教員は自らの役割を明確にして計画を立て、実施していくことが大切である。子どもたちは具体的に「対立の解消」の仕方、「問題の解決」の仕方、「多様なメンバーとの活動」、「情報を批判的に考える機会」(ODEN 大阪多様性教育ネットワーク、2003)など、参加型学習のような方法で考えられる場を与えられることで、試行錯誤し、討論を経験して、自らの行動力・知識を高めていくことになる。子どもが興味・関心をもったこと、もてる内容に子ども自らが取り組むとき、「気づき」から「行動」へとうつることができるのである。

教員が積極的な役割を果たしうる計画の領域としては、カリキュラムの立て方があげられるであろう。参与観察を通して、「国際理解教育」における「英語」の位置づけ方とカリキュラム編成の仕方、その効果に大きな差がでてくることがわかった。簡単に述べると、特に効果が現れる場合は、外国人講師の授業の話題から保護者も巻き込み、「文化的多様性に根ざした情報や見方」を「あらゆる面に」組み込んだカリキュラム編成となっていた。そこでは、場面場面における一時的な取り組みではなく、「さまざまな側面」において「多様な視点を融合させること」に成功していた。このような環境の中で子どもたちは、「自分や他者について考えを広げやすく」なり、「肯定的な自己概念と態度」を育んでいくこととなる。

これらのことは、明らかに共存・共生の社会の実現に向けた「国際理解教育」のねらいと重なるところである。このように教員には、さまざまな側面に多様な視点を融合させるカリキュラムを組み立てることが、求められているといえよう。

(3) 社会による学校支援態勢

このように見てくると、「国際理解教室」の成功は、IUI の努力だけではなく、各学校・各学級の運営が深く関わっていることが分かる。そして、これら

全体を支援する社会のあり方が問われることになる。IUIを支えるのは教育委員会の方針である。そして、ことの善悪はともかくとして、教育委員会の方針を左右する一つは、実質的には市議会での議論であるといわざるをえない。さらにこの背景には、日本という国の外国人や外国に対する方針や施策のあり方が存在する。これらにかかわる新しい方向付けがなければ、「国際理解教室」のような取り組みの成功を望むことは難しい。以下では、参与観察から導かれた教室のあり方を可能にする方針や施策のあり方を、大胆に提案することしよう。

当初横浜市では、小学校で英語を薦めることに対する批判を交わすためにも、「これは英語教育ではなく、国際理解教育である」という側面を前に出して説明してきた（後藤・富田、2001）。ところがその後、学習指導要領のなかで小学校における外国語教育が認められるようになったこともあって、しだいに説明のトーンを変え、「英語教育に力点をおきたい」（伯井、2004）という発言にもみられるように英語教育という側面も前に出すようになった。その後横浜市では、「横浜市小中学校英語教育推進プログラム」（2008年5月）が示され、小中学校9年間での英語教育を実現すべく、小学校段階における英語教育の時間として「横浜国際コミュニケーション活動（Yokohama International Communication Activities:YICA）」が設定された。そしてこの「小学校国際理解教室」を核とした新たな取り組みも進められている（森、2009）。

この横浜市の「小学校国際理解教室」のような取り組みは、小学校において言語の多重構造を認識しかつ、国際理解教育の内容を含んだ方法の一つとして位置づけられるのではないか。先に述べたように、子どもたちの側から判断しても、また IUI の側から判断しても、《英語＝英米語》教育に偏らず、《英語＝国際コミュニケーション言語》教育という視点を強く持った方針を堅持することが望ましいのではないか。

次に、社会のあり方である。

横浜市立小学校長会国際理解教育研究部（1997年度）が小学校国際理解教室の状況を調査した結果によると、子どもたちの変容として「外国の言葉に関心を示すようになった」、「外国の風俗・習慣に関心を示すようになった」と報告されている。ここでの「外国」とは欧米系英語圏の国に偏っていないと捉えて差し支えないであろう。日本社会は英米系の文化崇拝が強い。「国際理解教室」のような活動は、この傾向に対する革新のための活動として位置づけられるべきではないだろうか。そうだとすれば、この意義を広く世間に知らせて、この方向への賛同を集めることが望ましいであろう。

最後に、政府としての方針のあり方についてである。日本の公教育は、日本人を育てることが原則となっている。これほどグローバル化が進行した現在、この方針はすでに古くなってしまっているのではないだろうか。横浜市で参与観察した教室に見られた姿、すなわち一つのクラスの中に、さまざまなルーツを持つ子どもたちが一緒に暮らしている姿は、決して横浜市だけの特徴ではない。すでに日本の各地に当たり前に見られる姿なのである。これを受け止めた方針が求められている。「世界の中の日本人」、「国際社会に生きる日本人」という捉え方があまりに強調されすぎると、国家のためという方向に流れる危険性もある。そうならないためにも「国家を超える地球的視野をもつ、いわば地球市民としての資質を育てる」(大津、1995) ことが大切になってくる。ただ、佐藤(1999)が指摘するように「国民国家をこえた普遍的な『地球市民』や『グローバル市民』を一挙に想定することは困難」と考えられるが、そこに近づくための手だては講じていかなければならない。その手だてとして大津は「教育」をあげている。大津(1995)は、教育を「国家が国益本位に流れない」ための歯止めの一つとして捉えている。

これまで日本の教育改革のポイントの一つとして「国際化への対応」があげられてきたわけであるが、2002年度からは「総合的な学習の時間」で、国際理解が学習活動の中にはっきりと位置づけられるようになった。田淵⁶は、国際理解教育のあり方として「内なる国際化」の視点を示している。また米田(1993)も、日本の「国際化への対応」を考えるうえでの視点として、「人権」をあげている。日本の「欧米一辺倒で、人権尊重を著しく欠落させたアジア蔑視」に触れ、「内に他民族に対する差別や偏見を抱えつつ、国境を超えて他民族との心の交流などできるはずもない。」と指摘している。その上で日本の国際化の課題の一つとして、「今まで以上に直面せざるをえなくなるであろう他民族、とりわけアジアの人びととの身近なところでの共存をいかに果たしていくか」を挙げている。

外国人講師を通じた実体験は、小学校という人間形成、意識形成の初期の段階で、「人間同士のコミュニケーションに不可欠な視点」(岡戸、2002)を養うもととなる。それは自己の内に多様な価値観を認め合う意識として芽生え、それが実際の姿勢・態度の育成につながり、実際の行動へと結びついていく可能性をもつ。

⁶ ミニシンポジウム「内なる国際化と国際理解教育～在日外国人との豊かなつながりを創る授業～」(2003年6月7日 日本国際理解教育学会)における田淵五十生の発言に基づく。

学校教育という公教育の場で、英語第一言語話者以外の外国人講師を積極的に採用していくことは、大きな意味があるのではないか。米田（1993）の指摘「アジアの人びととの身近なところでの共存」をはかっていくためにも、特にアジアからの外国人講師を積極的に採用していくことを提言したい。

5. おわりに

本論文は、横浜市で20年以上にわたって実施している「小学校国際理解教室」の実践を分析していく中から小学校英語活動の新たな可能性をさぐっていくことを目的としたものである。

まず、英語活動と国際理解教育との接点に関する理論的視角を明らかにした。そして、横浜市小学校国際理解教室の参与観察から示唆された「子どものアイデンティティの形成と教員の自己認識の変容」「授業内容に影響を及ぼす外国人講師ならびに教員の意識」「中学校英語との接続の可能性」をふまえた上で、このような活動を行うための条件と、その活動が成果をおさめるための課題をまとめた。そして、一般化を図り、新しい学びとしての小学校英語活動に向けて提案を行った。

この取り組みは、「国際理解教育を英語活動で」と取り組んできた横浜市独自の事業であるが、その可能性や課題を分析した価値は十分にあったと言える。この論文が、これからの小学校英語活動が望ましい方向に進む一助になればと願いつつ、関係者の目にとまれば幸いである。

【追記】

本論文は、大阪教育大学大学院学校教育専攻教育学専修編『教育学研究論集』第2号、2004年に掲載されたものを加筆修正したものである。

引用・参考文献

- 後藤典彦・富田祐一編著『はじめてみよう！小学校・英語活動』アプリコット 2001年
- 伯井美德「ついに動き出した横浜市～「小学校英語」改革への挑戦～」『子ども英語 1月号』アルク 2004年
- 本名信行『アジアをつなぐ英語』アルク新書 1999年
- ましこ・ひでのり『ことばの政治社会学』三元社 2002年
- 文部科学省『小学校学習指導要領』2008（平成20）年
- 森博昭「横浜市における国際理解教育と外国語教育」『日本教育』7月号 No.380 社団法人日本教育会 2009(平成21)年 pp.21-23
- ODEN 大阪多様性教育ネットワーク訳『多様性の世界 R 研究所 反バイアス学習ガイド（小・中学校用）』（Anti-Defamation League(2000) A WORLD OF DIFFERENCER INSTITUTE ANTI-BIAS STUDY GUIDE（Elementary/Intermediate Level））2003年
- 岡戸浩子『「グローバル化」時代の言語教育政策―「多様化」の試みとこれからの日本―』くろしお出版 2002年
- 大津和子「地球市民を育てるために―新しい開発教育としてのグローバル教育」『新しい開発教育のすすめ方』古今書院 1995年 pp.9-30
- 大津和子「共生をすすめる国際理解教育」『テキスト国際理解』国土社 1997年 pp.21-33
- 大津由紀雄・鳥飼玖美子『小学校でなぜ英語？―学校英語教育を考える―』岩波ブックレット 2002年
- 佐藤郡衛『国際化と教育』財団法人放送大学教育振興会 1999年
- 田辺洋二『これからの学校英語』早稲田大学出版部 2003年
- 田中克彦『クレオール語と日本語』岩波書店 1999年
- 塚本美恵子「公立小学校への英語教育導入の問題と課題」『文化情報学』第6巻第1号 駿河台大学文化情報学 1999年 pp.33-47
- 横浜市立小学校長会国際理解教育研究部「横浜市小学校における国際理解教育の現状（Ⅲ）」『国際化の進展に対応した学校教育の推進』1997（平成9）年度
- 横浜市立小学校長会国際理解教育研究部「国際理解教室における外国人講師の意向調査」『国際化の進展に対応した学校教育の推進』1998（平成10）年度
- 米田伸次「国際理解教育の課題」『国際理解教育事典』創友社 1993年 pp.150-153
- 吉村雅仁「国際理解教育における英語教育の役割」日本国際理解教育学会編『国際理

解教育』9 2003年 pp.42-61