

## 小学校の英語教育を考える

- 金森強『英語力幻想：子どもが変わる英語の教え方』をめぐって -

### English Education in Elementary Schools

- Thinking over *Illusions about English Ability* by Prof. Kanamori -

寺 島 隆 吉

TERASIMA Takayosi

#### 目 次

##### 第1章

- 1 はじめに
- 2 「英語は小さいうちから」という幻想
- 3 英語活動は「人と関わる態度の育成」だ!?
- 4 「学習言語」としての日本語学習は十分に保証されているのか
- 5 広がる学力格差と家庭の経済的文化的階層格差
- 6 英語活動は「学級崩壊」の歯止めとなり得るか、それとも?
- 7 英語活動は「“学び”からの逃走」の歯止めとなり得るか

##### 第2章

- 1 はじめに
- 2 氏が主張する国際理解教育とは?
- 3 氏の説明は、国際理解教育の「明確な理念」を語っているか?
- 4 なぜ読み手との間にコミュニケーションが成立しないのか
- 5 氏のいう「英語教育における国際理解教育」とは?
- 6 氏の「叙述の乱れ」「論理の混乱」は何を意味するか
- 7 ついに「児童期における英語教育」の理念は明確になったか?

##### 第3章

- 1 はじめに
- 2 英語のための国際理解教育か、国際理解のための英語教育か
- 3 英語教育の中で育まれるべき「態度・価値観」とは?
- 4 吉村方式による英語教育は国際理解教育を促進するか
- 5 可能な限り、「多言語教育」を中学校から!!
- 6 おわりに
- 7 <補節> 小学校の英語活動は「学校文化」を変えるか?

## 第 1 章

### 1. はじめに

最近、『英語力幻想』(アルク, 2004)という本が出た。著者の金森強氏は、愛媛大学教授であり、現在(2004年11月)、中教審初等中等教育分科会教育課程部会外国語専門部会委員であり、また今年度に文部科学省から発行予定の『小学校英語活動ガイドブック』(仮称)の作成協力者も務めているという。

最初この本を読みたいと思ったのは書名『英語力幻想』に惹かれたからであった。というのは最近とみに「小学校英語教育」が叫ばれ、あたかも「日本の英語教育が遅れているのは早期英語教育をしてこなかったから」であるかのような宣伝がなされているからである。書名からすると、上記の宣伝に何らかの批判がなされているのではないかと想像したからである。

しかし読んでみて驚いたのは、確かに巷にはびこっている幼児英語教育に対する批判は散見されるが、「小学校英語教育」に対して基本的には反対ではないということ、国際理解教育・多文化多言語主義を標榜しながら英語一辺倒で他の外国語教育については、ほとんど全く言及されていないことであった。これは金森氏が文部科学省の上記委員を務めていることを考えてみれば無理からぬことかも知れない。

以下、その詳細について紹介し、若干の批判を試みる。その際、氏が編集している著書『小学校の英語教育：指導者に求められる理論と実践』(教育出版, 2004)についても言及する。というのは、『英語力幻想』は一般市民向けだが、後者の方は対象が教師・研究者であり叙述がより理論的になっているので、厳密な検討を加える場合には、後者『小学校の英語教育』の方が適切である場合もあるからである。<以下は、氏の文体に合わせて「ですます調」で論を展開します。ご了解をお願いします。>

### 2. 「英語は小さいうちから」という幻想

まず金森氏は『英語力幻想』第一章で「英語は小さいうちから」というのは幻想であるとして次の目次に見るような論を展開しています。

「幻想」に縛られた世界 / 早く始めるだけで英語が上達するとは限らない / 大人になってからでも英語はマスターできる / バイリンガルを目指すなら「徹底して使い続ける」こと / 週一回の授業だけではバイリンガルにはなれない / 「不自然な言語環境」では習得は難しい / 子どものために、お金よりも時間を使いたい / 胎教の本当の意味を考えると / バイリンガルに育つこと自体には問題はない / ネイティブの発音崇拜からの脱却 / コミュニケーションを取る相手は英語の母語話者だけではない / 「世界語としての英語 (World Englishes)」の意味

以上を見る限り、氏の論には全く反対するものが無いように見えます。事実、彼は多くの早期英語教育の賛成論者と違って、いわゆる臨界期仮説についても次のように指摘しています。

一部の教材会社や英会話学校の広告には、「脳の臨界期は三歳まで」「脳に早く刺激を」などと、研究者の言葉を持ち出し、親の「手遅れ感」をあおるものが増えています。ところが最近の研究では、「言語の習得には最適期があり、その時期を過ぎると言語習得の能力が落ちる」という「臨界期仮説」自体すべてを鵜呑みにしてはいけない部分もあることが指摘されています。また、テレビやビデオなど乳幼児の脳に視覚から入る過度の刺激と、ADHD児(注意欠陥多動性障害児)との関連性も指摘されるようになっていきます。(p.29)

また20年以上も歴史を持つ英語教育が現在も大してみるべき成果をあげていないこと、それどころか中学校の英語教育が音声中心になってから逆に英語力の低下が目立つことについても次のように指摘しています。

「子どもは耳がよいから、早く始めると音声面での能力育成に効果的である」とも言われています。児童向けの英語検定などに合格する児童の数は増えており、そのことが児童期の英語教育の成果を表していると考えられる人もいます。しかし、少なくともTOEFLなどでのリスニング・スコアの推移を見る限り、二十年以上の歴史を持つ児童英語教育の成果を、そこに見いだすことはできません。児童

英語教育を受けてきた割合が増えているはずの若者たちの平均的なリスニング力が決して高くはないことを考えると、児童向けの検定に受かったとしても、それがのちの総合的な英語力やほかの資格試験などで求められる力までを保証しているというわけではないという結論に至ります。(p.21)

### 3. 英語活動は「人と関わる態度の育成」だ!?

以上の叙述からすると金森氏は小学校からの英語教育に反対しても良さそうなのに氏はむしろ賛成しているように見えます。それは「児童期から英語にふれることで期待できること」として、「スキル面」と「価値観・態度面」の二つの視点から分析し、結論として次のように児童英語教育を肯定的に叙述していることから明らかです(p.73, 下線は寺島による)。

児童期から英語にふれることで期待できることをまとめてみますと、英語のスキル面としては、「英語の音声の特徴に慣れ、聞くことの基礎力を育むこと」「語彙(おもに音声としての受容語彙を増やす可能性)」「英語を発話することへの違和感の軽減」が挙げられます。

また価値観・態度面としては、これまで述べてきたように、簡単な英語によるコミュニケーション活動がもたらす「人と関わる態度の育成」があると言えるでしょう。私は特にこの最後の点が、児童期における英語学習の意義として重要であると考えています。

このように氏は「この最後の点」、すなわち「英語によるコミュニケーション活動がもたらす“人と関わる態度の育成”」が特に「児童期における英語学習の意義として重要である」と考えているのです。以上のことを彼はまた次のようにも言い換えています。

言葉は、人を傷つけることも生かすこともできる魔法の道具です。体についた傷は治りますが、言葉でつけられた心の傷はなかなか治るものではありません。人をつなぐ「言葉」「コミュニケーション」の大切さを伝える教育として、英語教育が果たし得る役割があると、私は信じています。(p.73)

しかし、これだけでは児童英語教育に賛成であっても小学校に導入することには必ずしも賛成であるとは限りません。何故なら児童英語教育学会の会員であっても、全国一律に公教育として英語を小学校に導入することに必ずしも賛成でない会員もいるからです。

だが金森氏は、次の文章を読む限りでは、やはり全国一律に公教育として英語を小学校に導入することに賛成だと思わざるを得ません。下記の文章では小学校に「総合的な学習の時間」「国際理解教育」の一貫として英語活動が導入されたことを明確に肯定的に捉えています。

コミュニケーションの大切さ、自尊心、他者への関心などを育てる英語活動で子どもが得る新しい刺激は、ライフスキル(心身ともに健康な状態で、積極的に社会の中で生きていく資質)の育成にもつながるものです。そしてここに、英語活動を国際理解教育の一環として行うことの意義があります。小学校における英語活動を、将来的な英語のスキル育成のための基礎的な体験をすることと同時に「人間教育」としてとらえることで、単なる言語活動に終わらない大きな可能性と意義が明らかになるのです。(p.166)

しかし、ここで一つの疑問が湧いてきます。氏が最も重要だとする「人と関わる態度の育成」「コミュニケーションの大切さ、自尊心、他者への関心などを育てる教育」は英語活動でしか出来ないものなのか、それは日本語による「国際理解教育」では出来ない教育なのか。また氏の主張する「言葉・コミュニケーションの大切さを伝える教育」は国語教育では不可能なのか。このような疑問がすぐに湧いてくるのです。

ただし「英語活動は日本語の習得を妨げる」という主張については、氏は次のように反論しています。しかし私が問題にしているのは小学校の英語活動が日本語の習得を妨げるかどうかではなく、「言葉・コミュニケーションの大切さを伝える教育は国語教育では不可能なのか」という疑問なのです。

一方、小学校における英語導入への反対意見として、「外国語の学習は、日本語の習得の邪魔になる」という声を聞きます。しかし、一般の日本の子どもたちが置かれている言語環境でもな役割を果たしているのは日本語です。起きている時間を一日十六時間とすると一週間で百十二時間。その中で週に一時間英語にふれたとしても、その割合は0・九%にすぎません。日本にいる子どもたちが、生活の1%にも満たない時間、外国語にふれることで、日本語の習得に悪影響があるとは考えにくい

ことです。

カナダの一部の地域では、仏語と英語の「イマージョン教育」、つまり第二言語で他教科の授業を行うプログラムが普及しています。これまで出されている報告では、イマージョン・プログラムにおいて第二言語の習得が母語習得を妨げたというデータは出ていません。逆に、母語によるコミュニケーション能力や目標言語能力が育つだけでなく他教科の理解や他文化に対する態度の変容という点でも、肯定的な結果が得られています。このようなイマージョン・プログラムの成果は、日本における早期外国語学習導入の根拠の一つとなっているようです。

上記引用「このようなイマージョン・プログラムの成果は日本における早期外国語学習導入の根拠の一つとなっているようです」からすると、氏はイマージョン・プログラムの成果をもって小学校の英語活動に賛成しているように見えます。が、金森氏のために弁護しておく、氏はこの文章の後で、カナダと日本では置かれている環境が全く違うので日本で公教育にイマージョン・プログラムを導入しても今のところ成功する可能性はないとしています。

それはともかく、氏の主張するように、英語活動そのものが子供たちの日本語習得に悪影響があるとは考えにくいと私も思います。しかし何度も言うように、私が問題にしているのは、「言葉・コミュニケーションの大切さを伝える教育は日本語教育で十分に育てられているのか」という疑問なのです。あるいはまた「人と関わる態度の育成」「コミュニケーションの大切さ、自尊心、他者への関心などを育てる教育」は「総合的学習や国際理解教育のなかでこそ、このような力が育つのではないのか」という疑問なのです。

以下この点について節を改めて詳しく検討してみたいと思います。

#### 4. 「学習言語」としての日本語学習は十分に保証されているのか

先述のとおり、確かに週一・二時間ぐらいに英語にふれたとしても、日本語習得に悪影響が出るとは思えません。しかし日本語の習得といっても、どのレベルの日本語を指すかという問題が出て来ます。単に「母語を日本語にしている」子供たちの「日本語による日常会話」に異常が出てくるかといえば、そのレベルでは出てこないに決まっています。しかし、このような「生活言語」としての日本語ではなく「学習言語」としての日本語であれば、週一・二時間を英語に振り向けるか日本語に振り向けるかの差は確実に出てくるでしょう。

私は週一回、学生・院生の卒業研究や修士論文を指導していますが、そこでいつも痛感するのは英語力以前に日本語力の貧弱さです。先ず第一に、日本語で「量」が読めません。何かを研究したりするためには先行研究の文献を大量に読むことが必要ですが、学生たちは、ブックレットはともかく新書版程度のものすら読むのを苦痛に感じています。母語ですら、このような状態ですから、英語では「推して知るべし」です。

書く能力に至っては、もっと貧弱です。私は講義の中でも学生たちになるべくレポートを書かせるようにしていますが、学生たちは日本語で「量」が書けませんし、書く作法も知りません。「段落改行」の意識が全くありませんし、主語・述語のねじれや論理展開の矛盾もほとんど気にならないようです。もちろん「引用」と「意見」の書き分けも知りません。つまり「生活言語」としての日本語は自由に操れていても「学習言語」としての日本語学力は、ほとんど無いに等しいのです。このような学生にどのような英語が書けるのでしょうか。

もっとも以上のような現象は学生だけに見られるのではなく英語教師にも普通に見られる現象です。私は全国に百人弱の会員を擁する小さな英語教育研究会を組織し、月一回の機関紙を発行し年一回の研究集会を開いています。しかし機関紙や研究集会への実践報告を書くように依頼しても、最初は全く貧弱な原稿しか集まりませんでした。メモ書きを羅列する程度の実践報告しか出てこないのです。上記に述べた学生のレベルとあまり変わらないのです。そこで仕方なく機関紙で実践報告を書く意味や書き方を連載し始めました。すると確実に書く力が前進したのです<sup>1)</sup>。

同じことは学生にも言えます。先述のとおり私は週一回、学生・院生の卒業研究や修士論文を指導していますが、そこで毎回、学生に文献を読ませ、その報告を書かせてきては議論しています。そして毎回こ

の議論の中で文献を読む視点だけでなく上記に述べたような書き方の作法も教えるようにしてきました。その中で確実に「読む力」「書く力」がついてきています。私のところには現職教員の院生もいますが、「このセミナーの中で初めて、無理にオリジナリティーのある文章を書くことよりも、まず相手の主張を正しく要約することの大切さと難しさを知った」と述べてくれました。

このように「学習言語」は意識的に教えなければ身に付きません。しかし、たとえ週1 - 2回でも、きちんと教え訓練すれば、「学習言語」は確実に伸びていきます。ですから週1 - 2回の学習時間が英語に振り向けられるか日本語に振り向けられるかは、子供たちの今後の学力に大きな差を生み出すでしょう。なぜなら週1 - 2回の英語学習は歌やゲームを楽しんだり簡単な会話のフレーズを暗記したりすることに終始し、日本語の「学習言語」を伸ばすための貴重な時間を奪うことにつながっているからです。週休二日制の中で授業時間を奪われたうえに、さらに英語で授業時間を奪われた公立小学校の先生方の、次のような悲痛な叫びを金森氏は知らないのでしょうか。

小学生の時期は、まず人と人との関係や自分自身を母語で作るべき時期、ではないでしょうか。それこそが別の意味での臨界期なのだという気がしています。まずは同年齢の仲間と母語で考えを伝え合うこと、それを通して「人は自分とは違うな」「けれど言葉を使うと通じ合えるのだな」と感覚的に分かるのを究極の目標として私は授業をしています。国語科での実践を使って英語反対を訴えても、「国語を今までどおりがんばって」「英語とは関係ない」と言われるのですが、私にとってはそうではありません。「英語で何かしらが通じた」とかいうメタ認知を望むよりも、母語でまずその感覚を身につけておくことが最優先であり、それは国語科だけでできることではない、ということです。しかも、それには時間が気力と要り、お遊び英語に時間とエネルギーが削がれている場合ではないという危機感まであります。

以上は、私が自分のホームページに載せた「英語教育の目的と方法」という連載記事を読んだ小学校教師から私宛てに送られてきたメールです。下線部は寺島がつけましたが、同じようなメールは大津由紀雄氏（慶應大学）あてにも数多く送られてきていて、氏のホームページは一種の「駆け込み寺」になっているといいます。これは逆に言えば、現場の小学校教師にとっては校長も教育委員会も現場の悩みを受け止める場ではなくなっていること、教師は現場の悩みを訴えても、それを聞いてもらえる受け皿が無くなってきていることを示す証拠ではないでしょうか。教師のこの悩みに拍車をかけているのが小学校における「学力低下」「学級崩壊」「“学び”からの逃走」です。以下この点について節を改めて詳しく調べてみることにします。

## 5. 広がる学力格差と家庭の経済的文化的階層格差

最近の教育界で大きな話題になっているのが「学力低下」「学級崩壊」です。学力低下については「古い学力観に立てば確かに学力低下は見られるかも知れないが、新しい学力観に立てば必ずしもそうは言えない」など様々な論争があります。（佐藤学『学力を問い直す』岩波ブックレット，2001 2；市川伸一『学力低下論争』ちくま新書，2002）。

しかし、刈谷剛彦氏らの研究によれば、どちらの学力観に立つにしろ、いま確実に明らかになりつつあるのは「家庭の経済的文化的階層格差による、義務教育段階での学力格差」という事実だといえます（刈谷剛彦・清水宏吉・清水睦美・諸田裕子『“学力低下”の実態』岩波ブックレット，2002）。その詳細な統計や図表は上記の著書を御覧いただきたいのですが、この結果を踏まえて、彼らは次のように述べています（前掲書pp.66 - 67，下線は寺島による）。

今回の分析から明らかとなったのは、これまでの教育改革をめぐる議論の中では、あまりに軽視されてきた、義務教育段階での階層差という事実である。

子どもの意欲や「よさ」を大切にしてきたはずの教育は、基礎学力の低下と格差の拡大をもたらしただけでなく、小学校段階からの学習意欲、行動、学習成果の階層差を生んだ。小学校五年生の段階で、学校の授業への取り組みや家庭での学習、基礎的内容の学力テストの得点に、これだけ家庭環境の影響があらわれるのである。どの子どもにも学ばう意欲があるはずだとの前提は、ここではもろくも

崩れている。

あれかこれかの学力論に拘泥しているうちにも、教育の実態はこのように変化しているのだ。しかも、意欲を高める決め手として期待される「総合的な学習」や「新学力観」型の授業への取り組みにおいても、家庭の環境差が明瞭にあらわれている。理想通りの教育が行われない場合、理想に裏切られたツケは、平等に配分されるわけではない。基礎的な学習をおろそかにしたまま、俗にいわれる流行(はやり)の学習を追うばかりでは、そのしわ寄せは恵まれない家庭環境の子どもに集まる。

上記の報告は、主として算数・数学と国語の得点、さらにそれを踏まえた「新学力観」型の授業への学習意欲・学習行動を調査したのですが、下線部で述べられていることは、そのまま小学校の英語活動に当てはまるのではないのでしょうか。金森氏は小学校の英語活動の意義について前掲書の別の箇所(pp.164 - 165)で次のように述べていますが、氏の善意は別にして実際に子供たちの受ける影響は相当に深刻なものになるのではないのでしょうか。

今後、小学校において英語が教科になったとしても、授業時間は週に二時間程度が限度でしょう。もちろん、一日十五分ずつ毎日実施する学校もあるかもしれませんが、たとえ毎日実施したとしても、その程度でできる内容は限られていますから、世の中が期待するほど高いレベルの英語力がつくとは思えません。こう言うと「実際の社会に役に立たないような科目なら必要ない」となってしまうのですが、その論法でいくなれば、ほかにも時間数を減らしたり取りやめてもよさそうな教科はたくさんありそうです。逆上がり、リトマス試験紙、跳び箱、リコーダーなど、よく考えれば「生きていくために直接必要とは思えないこと」が、これまでも学校において教えられてきていることは事実です。つまり教育課程を考える際に大切なことは、直接的な有益性よりも、その学びの過程で育てられるほかの能力、例えば「健康な体、豊かな感性、論理性、社会性、学ぶ姿勢、表現力」などであると考えられるのです。

上記のように氏は「小学校において英語が教科になったとしても世の中が期待するほど高いレベルの英語力がつくとは思えません」と率直に認めているのです。しかし、だとすれば巷の教育産業は「学校では力がつかないから」という触れ込みで一層の売り込みを図るでしょうから、刈谷氏らが心配する「家庭の経済的文化的階層格差による、義務教育段階での学力格差」は更に広く深く進行するでしょう。

なぜなら英会話スクールは、児童を対象にするものでも年間数10万円の費用がかかりますし(私の研究室に出入りしていた学生の話では成人対象で年間50ないし100万円の費用が必要だったそうです)、子どもの場合は親が英会話スクールまで送り迎えしなければならないことが多いので、そのようなゆとりがある家庭に限られるという問題も出て来ます。ただし、これは英会話スクールに通ったことで学力差が生まれた場合の話です。

というのは私が現在セミナーで教えている学生に尋ねた限りでは、少なからぬ学生が、小学生の時に英語塾や英会話スクールに通っていたにもかかわらず、学力として何か残っている実感が無いと言っているのです。もし、これが事実だとすれば、小学校の英語活動も英語塾・英会話スクールも、時間とエネルギーの無駄遣いで得るものは何もないということになります。もし得たものがあるとすれば、それは教育産業の儲けだけということになるでしょう。

しかし、金森氏は「教育課程を考える際に大切なことは、直接的な有益性よりも、その学びの過程で育てられる他の能力、例えば「健康な体、豊かな感性、論理性、社会性、学ぶ姿勢、表現力」などである」と反論されるかも知れません。しかし、このような「新しい学力」も、英語活動の方が、他の教科たとえば「総合的な学習」「国際理解教育」よりも教育効果があるという保証は何もありません。後述するように逆である可能性の方が大きいのです。

それどころか、刈谷氏らの研究によれば、いわゆる「古い学力」=「基礎学力」だけでなく、この「新しい学力」も、家庭の経済的文化的階層格差によって明らかな学力格差が生まれているというのです。そして、この格差は、放置しておけば、政府の「痛みをともなう」「新しい経済改革」によって更に深刻度を増す恐れがあると述べています。詳しい数値については前掲書を見て頂きたいのですが、氏らはその結果を次のように警告しています。

しかしながら、社会全体が不平等の拡大を許す経済政策を採ろうとしているときに、それを教育がさらに促進する側に回るのか、それとも抑制する側に回るのかはすぐれて政策的論点になるはずだ。ところが、階層差の実態を捉えようとせず、ましてや政策の俎上にのせることも、財政的サポートの十分な拡充もないまま美名に彩られた教育の改革が進む。その「不作為」の結果が、私たちの分析が示したように、過去十年間と同様、十歳前後から学習についていけない子どもを増やすことにつながるのであれば、十年後、二十年後の日本社会はどうなるのか。彼ら・彼女らを待ち受ける将来が、すでに階層的偏りを持ちながら増え続ける「フリーター」若年無業者の世界だとすれば、行政側の「不作為」の結果は、教育の問題に限定されない。八〇年代を通じて欧米社会が経験したように、不平等の拡大と若年失業が引き起こす様々な社会問題を生み出す温床につながる可能性がある。(pp.68 - 69, 下線は寺島による)

以上で「週休二日制と新しい指導要領が何をもたらしているか」「小学校の英語活動がそれをどう悪化させる可能性があるか」を見てきました。しかし、小学校の先生方が直面している困難は、単なる「学力低下」「学力格差」だけではなく、「学級崩壊」「“学び”からの逃走」という現実です。節を改めてこの点を論じてみたいと思います。

## 6. 英語活動は「学級崩壊」の歯止めとなり得るか、それとも？

私自身は高校の教師も二十年近くやってきましたし現在は中学校の教師も含めて英語教育の研究会を組織していますから、中学・高校の様子はかなり知っているつもりです。また高校教師だったとき定時制高校にも勤務したことがありますから、「学級崩壊」「授業崩壊」の実態および辛さも、身をもって体験してきました。

しかし、小学校で「学級崩壊」が深刻な問題になっていることを、私は恥ずかしながら最近まで知りませんでした。というのは、小学生は中高生と比べると素直だから、教師に少しぐらい力量が無くても指導は成立すると考えていたからです。また少しぐらい問題があっても相手は体も小さいので中高生と比べると管理しやすいはずだとも思っていました。

ところが近くの大学で教えている家人によると、同僚との茶飲み話で、その同僚教授が「自分の娘が通う小学校は、近隣では珍しく『学級崩壊』のない学校として有名なのだ」と語っていたというのです。その教授は三重県から通っているそうですが、聞いてみると三重県だけではなく地元の岐阜県でも「学級崩壊」はどうも珍しくない現象のようなのです。

驚いて私もインターネットで調べてみると、全国的に「学級崩壊」が問題になっていて、文部省の委託を受けて調査を進めていた「学級経営研究会」(研究代表者=吉田茂・国立教育研究所長)が1999年9月に中間まとめを発表し、さらに2000年6月に最終報告「学級経営をめぐる問題の現状とその対応」を発表したことを知りました。

その報告では、「学校と家庭などとの対話が不十分で信頼関係が築けず対応が遅れた事例」「教師の学級経営が柔軟性を欠いている事例」「授業の内容と方法に不満を持つ子供がいる事例」「いじめなどの問題行動への適切な対応が遅れた事例」「校長のリーダーシップや校内の連携・協力が確立していない事例」などの事例があげられ、学級崩壊の原因は単に教師の力量不足に帰せられるものではなく複合的なものだということでした。

つまり、小学校の教師は「英語活動」以前に対処しなければならない課題が山積しているのです。彼らは「学級崩壊」に対処しなければならないだけでなく、全く新しい教科「総合的学習」「国際理解教育」にも対処しなければなりません。からだか幾つあっても足りない状態なのです。しかも、上記の「新しい学力」観にもとづく「新しい教科」は、日本語で対処できるからまだ良いとしても、「英語活動」は教師に「英語力」という外国語による「全く新しい力」が求められるのです。

これでは現場から悲鳴が上がるのは当然だとも言えるわけです。ところが、金森氏の著書のどこを読んでも、「学力低下」「学級崩壊」「教師の悲鳴」などについては全くふれられていないのです。それどころか氏は小学校教師の英語研修について「指導者もどんどん成長していくべきです。自己の改革ができずに他

人からの諫言(かんげん)を聞くことさえできなくなったら、教師を辞めるべきだと思います。」(前掲書 pp.231 - 232)とすら言っているのです。小学校の教師は英語だけを教えていると彼は思っているのでしょうか。

小学校教師は学級経営だけではなく数多くの教科を教えなければなりません。そして、その指導力量を高めるために、その一つ一つの教科の研修は英語と同じくらいに大切です。いったいそのような研修をする時間が今の職場でどのように保証されているのでしょうか。慣れない英語活動の研修を強制され、それに全エネルギーを奪われているうちに「学級崩壊」「授業崩壊」が始まったら誰がその責任を取るのでしょうか。「指導力不足教員」のレッテルを貼られ、降格や解雇されても、それはやはり教師の自己責任なのではないでしょうか。

たとえば、金森氏は『小学校の英語教育：指導者に求められる理論と実践』(教育出版, 2003)という編著の中で、教師に必要とされる「理論」と「実践」を、目次の中で16章にわたって次のように列挙しています。

- 1 多言語教育の一環としての英語
- 2 国際理解教育と英語教育
- 3 指導者に望まれる資質
- 4 指導者のための基本的自己発音訓練法
- 5 クラスルームイングリッシュ知っておくと役立つ英語表現
- 6 教授法：児童期に適した指導法
- 7 ゲーム・言語活動例：コミュニケーション活動からタスク活動へ
- 8 指導の進め方・レッスンプランの立て方
- 9 音声指導のあり方：歌・チャンツを使った効果的な指導法
- 10 「総合的な学習の時間」における「英語活動」：ALTとのチーム・ティーチングの視点から
- 11 評価：児童のどんな力を評価するのか
- 12 TV, インターネット, CD-ROM教材の利用
- 13 中学校との連携：共有すべき情報の内容と進め方
- 14 授業研究：よりよい授業のための省察, アクション・リサーチの導入
- 15 小学校英語教員研修養成課程のあり方
- 16 小学校からの英語教育が何をもたらすのか：英語教育の改革を目指して

上記の1 - 3章および15 - 16章が「理論」だとすれば、4 - 14章が英語教師として身につけるべき「実践」「技術」だということになります。しかし、これを見て直ぐ思い浮かぶのは、英語教育を専門とする中学・高校の教師でも、このすべてを理解し実践している教師は果たしてどれだけいるのであるのか、という疑問です。このような力量を中学・高校の教師に自主研修できる時間的ゆとりを与え、同時に中学校の英語授業時数を増やすことこそ、いま最も緊急に求められていることではないでしょうか。

ところが金森氏は、英語を教科とする専門教師ですら出来ないことを、ほとんど全教科を教えることになっている小学校教師に求めているのです。たとえ小学校に英語専門の教師が一人いて、その教師が中心になってカリキュラムや教材作成をしたとしても他の教師が英語教師として要請されることは基本的に余り変わりません。その意味で、金森氏の「自己改革ができずに他人からの諫言(かんげん)を聞くことさえできなくなったら教師を辞めるべきだと思います。」という言葉は、私には血も涙もない言葉に聞こえます。

もちろん「英語活動」が「学力低下」「学級崩壊」を食い止める契機や切り札になるのであれば、現場教師は喜んで研修に励むでしょうが、その保証は全くないどころか、前述のように、むしろ「学力低下」「学級崩壊」に拍車をかける恐れの方が大きいのです。これでは、金森氏の主張は全く無責任と言われても仕方がないのではないのでしょうか。たとえ英語を専科とする教師がいたとしても、この状態なのですから、あとは「推して知るべし」です。というのは英語専科の教師がいるのは研究校・実験校か、英語特区に指定されたところのみだからです。



教師の負担を解消する一つ的手段として「英語活動」の講師を民間の英語塾・英会話スクールから雇うという方法も考えられますが、ここにも多くの問題が山積し事態の改善には余り役立ちません。なぜなら、英語塾・英会話スクールで用いている教材や教授法は少人数用であることが多く、しかも対象生徒は（親から強制されて通っているものがあるとはいえ）いちおう自由意思で来ているのです。公立小学校で義務として学ばなければならない英語活動とは生徒の姿勢が全く違ってきます。したがって民間講師が必ずしも授業で巧く生徒の学習意欲を引き出せるとは限らないのです。

他方、一見すると非常勤講師で負担が軽くなったように見える教師も、実は見かけほどは負担が軽くなりません。というのは、民間講師に任せきりでは授業が巧くいきませんから、結局はあらかじめ打ち合わせなどをしなければなりません。ところが、これが意外と手間と時間がかかるのです。自分の授業準備や学級経営だけでも手が一杯なのに、民間講師との打ち合わせ等を行わなければならない教師の苦労は、推測するに余りあるものがあります。まして、これが日本語の余り通じない外国人講師ALTとの打ち合わせとなると、全くのお手上げ状態になるのではないのでしょうか。

#### 7. 英語活動は「“学び”からの逃走」の歯止めとなり得るか

以上、英語活動と「低学力」「学級崩壊」との関係調べてきました。そして英語活動が上記の問題の歯止めになるどころか、それを促進する恐れさえあることを見てきました。しかし実は、佐藤学氏によれば、世間で騒がれている「いじめ」「不登校」「学級崩壊」「少年非行」などは子どもの危機の中心ではないと言います（『“学び”から逃走する子どもたち』岩波ブックレット、2000）。

というのは、たとえば「不登校」の基準は「年間30日以上欠席」とされていますが、アメリカでは欠席時数が年間30日でも「皆勤賞」がもらえますし、「年間30日以上欠席」が学齢児童の1%という国は世界的に見ても希だからです。これは「少年非行」についても同じです。日本は先進諸国の中で少年犯罪を減らしている例外的な国の一つだからです。

では何が子どもの「危機の中心」なのでしょう。佐藤氏によれば（前掲書p.9）、マスコミが騒いできた上記の数々の危機は、実はマスコミによって「創作された危機」であり、本当の危機は「“学び”からの逃走」であると言います。というのは、上記の危機は学齢児童の1%程度であったのに対して、この危機は70-80%の子供たちを襲っている危機だからです。

この「“学び”からの逃走」は、具体的にはどのようなかたちで表れているのでしょうか。その一つの指標は家庭における学習時間の国際比較です。佐藤氏は総務庁の調査（1993）およびIEA（国際教育制度調査学会）の調査（1995, 1999）の調査を紹介しています。それによれば、勉強しないことで知られるアメリカの子どもの二分の一程度（30分から1時間）であり、比較可能な39カ国の中で30番目に位置しているそうです。

佐藤氏は、IEAの調査が実施された1995年以降の、種々の調査結果の報告を総括して、次のような一般的な傾向があると述べています。

IEAの調査が実施された一九九五年以降の、種々の調査結果の報告を総括して一般的な傾向を示すと、「学び」からの逃走は小学校高学年から始まり、小学校高学年で男の子が勉強熱心な三割近くの子供と勉強嫌いの七割以上の子供に分岐し、中学校に入ると女の子も、勉強熱心な三割近くの子供と勉強嫌いの七割以上の子供に分岐しています。重要なことは、小学校高学年から中学校三年にかけて、年々「学び」からの逃走が激しく起こっていることです。大多数の子供が、高校受験が近づくにつれて、ますます「学び」から逃走しています。（前掲書pp.11-12）

ご覧の通り、小学校高学年から中学校三年にかけて、年々「学び」からの逃走が激しく起こっているのです。それどころか1999年のIEA調査では、4人に1人が校外で数学を全く学習していないという結果すら出ています。また1992年の東京都の調査では、中学2年生の27%が自宅の学習時間がゼロと応えていたのに、1998年の調査では、その数字が43%に増えているのです。

では小学校の英語活動は、このような傾向に歯止めをかける力を持っているのでしょうか。私には英語活動が自宅学習を励ますとは、とても思えません。それどころか逆に、英語塾・英会話スクールに行く生徒

を増やすことに連動する可能性があります。ただし、これも金銭的にゆとりのある家庭の話しであって、一般の家庭で自宅学習への意欲を高めることは恐らく無理でしょう。

なぜなら小学校「英語活動」は音声中心ですから、教室で消えてしまう音を家庭で学習することには無理があるからです。もちろん市販の教材やラジオ・テレビで学習することも可能ですが、英語は毎日の生活で必要ないのですから、よほど目的意識がはっきりしていないかぎり継続することは難しいでしょう。日本で生きる限り必要度が割とハッキリしている国語や算数・数学ですら家庭学習しないのですから、受験以外に必要な度の低い英語を、小学生が普通の家庭で勉強することは考えられません。

それはともかく、佐藤氏が「“学び”からの逃走」と呼んでいるもう一つの指標は知的関心の衰退、読書冊数の減少です。氏は毎日新聞社が1955年から毎年実施している調査や東京都生活文化局の調査(1992, 1998年)や広島県教職員組合の調査(1997年)を元に、生徒の「活字離れ」には眼を覆わせるものがあると述べています。「学校の使命が本の世界(リテラシーの文化)へと子どもを誘うことにあるとすれば、今日の学校教育はその使命を解体させていると言っても過言ではないでしょう」と佐藤氏は前掲書で述べています。

子どもの読書については、毎日新聞社が一九五五年から毎年、小学校四年生以上～高校三年以下の児童・生徒一人余りを対象として行ってきた「学校読書調査」があります。近年の結果は年々、ワースト記録を塗り替えています。調査が開始された一九五五年当時は中学生の読書冊数は月平均三冊以上であったのに対して、今日では中学生の六〇%以上が月に一冊も本を読んでいません。高校三年生になると七〇%以上が月に一冊も本を読んでいません。小学生の読書冊数はそれほど変化がないのですが、中学生、高校生の「活字離れ」は目を覆うものがあります。(pp.12 - 13)

上記で佐藤氏は「小学生の読書冊数はそれほど変化がないのですが」と述べていますが、小学校の英語活動は、この「知的関心の衰退、読書冊数の減少」に対して、どのような影響を及ぼすのでしょうか。私が自分の英語教育講座の学生を見ている限り、決して良い影響を与えないのではないかと恐れています。というのは英語教育講座の学生は、ともすると英語力をつけなければならないと焦る余りに、単語・熟語や会話フレーズの暗記、あるいは会話CDの聴解に熱心であっても、世の中の動きに関心を持ったり読書でその動きを解明したりすることに余り熱心であるとは、とても思えないからです。

つまり「英語は世界語であり、英語を知ることによって世界が開ける」などと言われていますが、実態は全く逆なのです。岐阜大学の学生に関して言えば、英語教育講座の学生よりも生涯教育講座「国際理解コース」の学生の方が遙かに読書量も多いし、世界の動きに対する知的関心が高いと言えます。彼らは積極的に岐阜大学との交流提携校に短期留学し、その知的好奇心に支えられて語学力もぐんぐん伸びていきます。しかし、英語教育講座の学生を見ている限り、英語に関心はありますが人間や世界には余り関心が無く、その結果として結局は英語力も思うようには伸びない、これが実態のように私には見えます。

以上のことを考えると、小学校の英語活動も、金森氏が編集した『ハリー博士のえいご聞き取り特訓教室』(アルク, 2004)などを見る限り、やはり単語・熟語や会話フレーズの暗記、あるいは会話CDの聴解に熱心な生徒を育てることはあっても、「知的関心をかき立て、読書冊数を増大させる」ことに貢献するとは、とても思えません。金森氏は、自分の指導する英語活動は単なる英語学習ではなく「多言語教育・国際理解教育の一環としての英語教育である」と主張されていますが、上記『特訓教室』などを見る限りでは、単なる英語学習とあまり変わらないように見えるからです。

これは私が岐阜市内の小学校「英語活動」を見学したときにも同じ印象を持ちました。これは、ある意味では必然だとも言えます。というのは、氏は「小学校における“国際理解教育としての英語教育”を、将来、“世界語としての英語”を使うために不可欠な“コミュニケーション能力の基礎を養う”という点からとらえている」(『英語力幻想』p.67)からです。この視点からは「環境問題」「人権問題」「貧困問題」「多文化共生」などは、どうしても欠落せざるを得なくなるからです。また小学校「英語活動」のレベルでは、善意はどうであれ、結果としてスキルの習得に傾斜せざるを得ないのです。

なぜなら、本格的に上記の問題を取り上げようとするれば、「英語活動」ではなく「総合的学習」や「国際理解教育」などの時間に、しかも日本語で教えた方がはるかに教育効果が上がると考えられるからです。

もちろん英語教育の中で上記の諸問題を取り上げることは可能です。しかし、「環境問題」「人権問題」「貧困問題」「多文化共生」などの、いわゆるGlobal Issuesを深いレベルで考えさせようとするれば、会話中心の中学校教科書でも難しいでしょう。しかも最近は授業の全てを英語で行うことが流行していますから、ますます英語教育を通じた国際理解教育は実現不可能ということになります。

というのは、会話中心の教科書では、文章が細切れですから、教材に深い内容を込めることは出来ません。ですから教科書の「読み」を通じて国際理解教育を追求することは、ほぼ出来ない仕組みになっているのです。しかも授業の全てを英語で行うことが流行していますから、ますます実現不可能ということになります。なぜなら、Global Issuesを英語で語ることが出来る教師が、大学でも、どの程度いるか怪しいものですし、もしそれが出来る教師がいたとしても、それを聞いて理解できる学生が果たしてどれだけいるかという問題が出てくるからです。

要するに、「会話中心の授業」「全てを英語で行う授業」を中心に据える限りは、生徒の知的好奇心をかき立て、生徒の読書量を増大させるということは、高校はもちろん大学においてすら、よほど力量のある教師・生徒でない限り、不可能な目標なのです。文部科学省が英会話やコミュニケーションを英語教育で強く唱道するのは、「考えることを放棄する生徒」「上の言うことに従順に従う生徒」「会話は出来るが自分の頭で考えることが出来ない生徒」の育成を狙っているのではないかと邪推したくなるほどです。ここで思い出すのは鈴木孝夫氏の次の文章です。

日本がアメリカとの戦争に大敗したのは、昭和二十年つまり一九四五年ですが、その直後に日本では、空前の英語ブームが起こりました。この英語学習熱の大波は東京大学にも押し寄せ、文学部英文科で戦争中は四、五人しかいなかった学生が、一挙に五十名へと十倍にも脹れ上がったのです。

その頃教授だった著名な英文学者の中野好夫氏が、ある雑誌に「英語を学ぶ人々のために」という素晴らしいエッセイを書きました。今これを読み返してみると、私がこの本で言いたかったことの多くが、既に巧みな文章で述べられていて、ちょっとがっかりするくらいです。ここにそのすべてを紹介することはできないので、とくに私が大切だと思う二、三の点を引用します。

「語学が少しできると、なにかそれだけ他人より偉いと思うような錯覚がある。くだらない知的虚栄心である。実際は語学ができるほどだんだん馬鹿になる人間の方がむしろ多いくらいである。」「語学の勉強というものは、どうしたものかよくよく人間の胆を抜いてしまうようにできている妙な魔力があるらしい。よくよく警戒してもらいたい。」「英語を話すのに上手なほどよい。書くのも上手なら上手ほどよい。(中略)だが、忘れてならないのは、それらのもう一つ背後にあって、そうした才能を生かす一つの精神だ。だからどうかこれからの諸君は、英語を勉強して、流石に英語をやった人の考えは違う、視野が広くて、人間に芯があって、どこか頼もしい(中略)ような人になってもらいたい。」

外国語ができるようになることの必要性や利点は、これまでも多くの人によって繰り返し語られてきました。しかしこの中野氏のように、その反面、外国語学習の裏にひそむ落とし穴、恐るしさをこれほどはっきり指摘した人はいないと思います。(鈴木孝夫『日本人はなぜ英語が出来ないか』岩波新書、1999)

ダグラス・ラミス氏も鈴木孝夫氏と同じ趣旨のことを次のように述べています。少し長いのですが引用します。(『イデオロギーとしての英会話』晶文社、1976: 34)

典型的な英会話は、追従的で、陳腐で、特別に平坦で、ワンパターンで、話し手の人格や性格を示すヒントすらないという特徴を持っている。言語の心理学について研究した中尾ハジメは、私に次のように示唆した。すなわち、極端な場合には、英会話は、失語症に似た強迫性を持ち始め、本来話すことが持っているはずの、自由に経験的に相手に立ち向う能力が失われてしまう。中尾は、次のポール・グッドマンの引用を私に紹介した。

「苦痛なまでの正確さで話し、情況や目的に合わせて言語パターンを変えることは決してしない。……強迫的な人は、また失語症である。その人は言語を話すのではなくて言語を具体的な物体のように取り扱う。その人の文章はすべて辞書や文法の手引きからのステレオタイプでもある。もしその文章で失敗したり、あるいはまた相手から教科書にはない生き生きした返答を受けたり、またその人の

言いたいことが、この型にはまった教科書の用法には強すぎたりすれば、その人は破綻する」

興味深いことに、最も勤勉な英会話の学生がこの描写に一番近い。ほとんど誰もこの極度に疎外された話し方には到達しないが、たいていはかなりの人格変化、たぶん人格消失といった方が適当であるような過程を経過する。

私は先に、英語教育講座の学生よりも生涯教育課程「国際理解コース」の学生の方が、私の知っている限り、人間的に面白く知的好奇心も高いと述べました。私は生涯教育講座から英語教育講座に移籍したばかりだったので、初めのうちは、何故そうなのか分かりませんでした。ところが必要あって、はるか昔に買ってあったラミスの本を読み返しているうちに、上記の文章にぶつかって、初めてその謎が解けたような気がしたのです。また、だとすれば私たち英語教師は、一歩間違えば、生徒の「人格破壊」「人格消失」に手を貸すことになるかも知れない、という自覚が必要なのではないでしょうか。

更にまた、以上のように考えてくると、私たち英語教師は、金森氏の主張するような、「将来、“世界語としての英語”を使うために不可欠な“コミュニケーション能力の基礎を養う”」という安易な観点で「小学校における“国際理解教育としての英語教育”」を捉えてはならないと思うのです。前掲書で佐藤学氏が述べているように、「“学び”からの逃走は、新学習指導要領において、いっそう加速して進行する危険がある」からです。この「新学習指導要領において」を「小学校の英語活動において」と読みかえれば、まさに現在の状況にぴったりではないでしょうか。

そこで以下では、氏の主張する「世界語としての英語」「国際理解教育としての英語教育」について、章を改めて、もう一度、詳しく検討してみたいと思います。

## 第 2 章

### 1. はじめに

私は前回の小論で、中野好夫、鈴木孝夫、ダグラス・ラミスの諸氏の言を引用しながら、「私たち英語教師は、一歩間違えば、生徒の『人格破壊』『人格消失』に手を貸すことになるかも知れない、という自覚が必要なのではないでしょうか」と述べました。

また、だからこそ「私たち英語教師は、金森氏の主張するような、『将来、“世界語としての英語”を使うために不可欠な“コミュニケーション能力の基礎を養う”』という安易な観点で「小学校における“国際理解教育としての英語教育”」を捉えてはならないと思うのです」とも述べました。

そこで以下では、氏の主張する「世界語としての英語」「国際理解教育としての英語教育」について、節を改めて、もう一度、詳しく検討してみたいと思います。

### 2. 氏が主張する国際理解教育とは？

まず金森氏が主張する国際理解教育とはどのようなものなのかを、もう一度、彼の著書から調べてみたいと思います。

氏の国際理解教育に対する考え方は、前章の冒頭で紹介した『小学校の英語教育：指導者に求められる理論と実践』第2章「国際理解教育と英語教育」(教育出版, 2003)で詳しく展開されています。

そこで、この第2章を順次、検討していくわけですが、まず、その全体構成を次に提示しておきます。

- 0 はじめに
- 1 国際理解教育とユネスコの国際教育
- 2 広義の国際理解教育
- 3 各段階に応じた国際理解教育のための教材・活動の必要性
- 4 児童期にふさわしい国際理解教育の実践
- 5 児童期にふさわしい活動のありかた
- 6 英語教育における国際理解教育

- 7 二一世紀における「国際理解教育の一環としての英語教育」
- 8 児童期における外国語教育：国際理解教育としての英語活動のありかた
- 9 まとめ

上記の構成をみると、1 - 4までが、国際理解教育について、5 - 8が英語教育についての説明であることが分かります。まず1 - 2で、米田（1998）に依拠しながら、国際理解教育には「狭義」と「広義」があるとして、その違いを次のように説明しています。（pp.16 - 17）

ユネスコ1974年の「国際理解教育、国際協力および平和のための教育に関する勧告」では以下の目標が国際教育の果たすべき項目として挙げられている。

「人権の尊重／文化の多様性の理解／国際社会の相互依存の理解、環境開発、人権、平和等の世界的な共通課題（グローバル・イシュー）の理解とその解決に向けての協力・連帯／世界の人々とのコミュニケーション能力の育成／すべての段階および形態の教育に国際的側面、および世界的視野を持たせること」（米田、1998）

ただし、日本においてはこれまで、ユネスコの「国際教育」に対する正しい理解が浸透しているとは言いがたい。米田（1998）は、74年に採択した勧告によってユネスコが進めてきた「国際教育」と74年以降の日本の「国際理解教育」の違い、並びに教育現場における「国際理解教育」の矮小化を指摘している。その中心内容は、主として自国文化理解、異文化理解、コミュニケーション能力の育成に限られたものであり、わが国の教育課程に位置づけられた国際理解は狭義の「国際理解教育」であるとしている。

この説明によると、「広義の国際理解教育」は、ユネスコが提起する上記の各項目を追求する教育であるのに対して、「狭義の国際理解教育」は、文部科学省がこれまで追求してきた「自国文化理解、異文化理解、コミュニケーション能力の育成に限られたもの」であり、それはユネスコの提起する「国際理解教育」の矮小化だということになります。

しかし金森氏の説明を読んでいくと、時々、論理のすじみちが分からなくなります。というのは、氏は、次の第2節では、「米田の言う『広義の国際理解教育』は、ユネスコ74年『国際理解教育、国際協力および平和のための教育に関する勧告』に基づく教育課程の目的を見ることで明らかになってくる（下線は寺島）と述べて、その内容を英文で10項目にわたって紹介した後、次のような解説を付け加えているからです。

80年代以降、しだいに関心の高まってきた開発、環境、人権などのグローバル・イシューの解決へ向けての教育として「人権尊重、人間理解、グローバル・イシューへの理解、国際協力、国際社会の相互依存の理解など」が加えられることとなった。また、ユネスコ自体も国際教育の方向性を「他国理解」から「文化の多様性」へ、「国際協力」から「グローバル・イシューの理解と解決」へ、さらに、「国際」より「国内、人間開発」へとシフトしてきており、さらに現在は、国際理解のためには、「自己理解」、「自己確立」等、自己の座標軸を明確にすることが強調され、「平和な文化と共生のための教育」の推進に至っている。

まず第1に戸惑うのは、「ユネスコ74年『国際理解教育、国際協力および平和のための教育に関する勧告』に基づく教育課程の目的を見ることで明らかになってくる」と述べてあるので、次の10項目にわたって紹介されている英文が、74年勧告の詳しい説明だと思って読んでしまうことです。ところが最後に出典として74年勧告ではなく、UNESCO（1994）が示されているのです。

もし、後に続く英文が、章の末尾に載せられている参考文献の、ユネスコが94年に出した『実施要項』を指すのであれば、その旨を事前に明記すべきではないでしょうか。たとえば「74年『勧告』に基づいて94年に新しく出されたユネスコの教育課程を見ると、国際教育の目的は次のように書かれている」とあれば、読み手は全く誤解なしに論旨をたどることができます。

第2に戸惑うのは、解説の冒頭がいきなり次のような長い文で始まることです。（下線部は寺島）

「80年代以降、しだいに関心の高まってきた開発、環境、人権などのグローバル・イシューの解決へ向けての教育として『人権尊重、人間理解、グローバル・イシューへの理解、国際協力、国際社会の

相互依存の理解など』が加えられることとなった。」

そもそも、「加えられることとなった」という動詞の主語が長すぎて、一読しただけでは、私には、その意味がつかめませんでした。しかも、その主語が何に対して「加えられることとなった」のか、その対象が明示されていないので、なおさら読んでいて意味が不明なのです。しかし、何度も読み返しているうちに、どうも氏は、次のようなことが言いたかったのではないかと、思えてきたのです。

「80年代以降、しだいに開発、環境、人権などのグローバル・イシューへの関心が高まってきたので、その解決へ向けての教育として、74年の勸告に対して、『人権尊重、人間理解、グローバル・イシューへの理解、国際協力、国際社会の相互依存の理解など』が、新たに、94年の（国際教育）教育課程に加えられることとなった。」

しかし、もし私のこの解釈が正しいとしたら、また別の疑問が湧いてきます。というのは、74年勸告には既に次のことが国際教育の目標として掲げられていたことを、先に氏自身が米田（1998）を典拠として述べているからです。

「人権の尊重／文化の多様性の理解／国際社会の相互依存の理解、環境開発、人権、平和等の世界的な共通課題（グローバル・イシュー）の理解とその解決に向けての協力・連帯／世界の人々とのコミュニケーション能力の育成／すべての段階および形態の教育に国際的側面、および世界的視野を持たせること」（米田、1998）

つまり、「80年代以降」ではなく、74年『勸告』の時点で、既に「人権尊重、人間理解、グローバル・イシューへの理解、国際協力、国際社会の相互依存の理解など」が国際教育の目標になっていたのです。それが91年『指針』で具体化され、94年『実施要項』で更に詳しくカリキュラム化されたのではなかったでしょうか。

だとすると、上記の私の理解が間違っていたのであって、金森氏は次のように言いたかったのかも知れません。つまり新しくなったのは、ユネスコの方針ではなく、文部科学省の「総合的学習」「国際理解教育」にたいする方針だというわけです。

「80年代以降、しだいに開発、環境、人権などのグローバル・イシューへの関心が高まってきたので、その解決へ向けての教育として、従来の文部科学省の国際理解教育に対して、『人権尊重、人間理解、グローバル・イシューへの理解、国際協力、国際社会の相互依存の理解など』が、新たに、教育課程に加えられることとなった。」

もし金森氏の意図が上記の文章であるなら、なぜ氏はそれを文章で明記しなかったのでしょうか。というのは、この文の前は「広義の国際理解教育」、すなわちユネスコの74年『勸告』と94年『実施要項』の英文説明だけしかありませんから、読み手は、これに続く上記の文章は、文部科学省の教育課程にたいする説明ではなく、ユネスコ方針の説明だと解釈するのが自然だからです。

### 3. 氏の説明は、国際理解教育の「明確な理念」を語っているか？

しかし、一步譲って、上記の文章が文部科学省の教育課程についてだと理解したとしても、まだ混乱は続きます。というのは、第1節で氏は既に、文部科学省の現在の政策を説明した後で、「しかし日本においてはこれまで、ユネスコの『国際教育』に正しい理解が浸透しているとは言いがたい」と米田（1998）の次の説を肯定的に紹介しているからです。つまり、氏の文章の流れからすると、文部科学省の教育課程は現在でも矮小化されたままだからです。

米田（1998）は、74年に採択した勸告によってユネスコが進めてきた「国際教育」と74年以降の日本の「国際理解教育」の違い、並びに教育現場における「国際理解教育」の矮小化を指摘している。

その中心内容は、主として自国文化理解、異文化理解、コミュニケーション能力の育成に限られたものであり、わが国の教育課程に位置づけられた国際理解は狭義の「国際理解教育」としてしている。

とはいえ、このままでは文章の流れが止まってしまうので、新しくなったのは文部科学省の教育課程だと仮定して、それを原文の次の文につなげてみます。すると、また理解に苦しむところが出て来ます。ただし、「また…」以下の段落は、原文では改行されていないのですが、論旨をつかみやすくするために、こ

ここでは改行してみました。しかし、このようにしてみても次の文は理解しがたいものが残ります。(下線は寺島)

「80年代以降、しだいに開発、環境、人権などのグローバル・イシューへの関心が高まってきたので、その解決へ向けての教育として、従来の文部科学省の国際理解教育に対して、『人権尊重、人間理解、グローバル・イシューへの理解、国際協力、国際社会の相互依存の理解など』が、新たに、教育課程に加えられることとなった。」

また、ユネスコ自体も国際教育の方向性を「他国理解」から「文化の多様性」へ、「国際協力」から「グローバル・イシューの理解と解決」へ、さらに、「国際」より「国内、人間開発」へとシフトしてきており、さらに現在は、国際理解のためには、「自己理解」、「自己確立」等、自己の座標軸を明確にすることが強調され、「平和な文化と共生のための教育」の推進に至っている。

なぜ上記の文が理解しがたいのでしょうか。それは、上記の文脈では、文部科学省の姿勢が変わったのと併行して(あるいは、その後で)ユネスコ自体の姿勢も変化したように読めるからです。しかし、これまでの説明からも分かるように、日本の国際理解教育は常にユネスコの変化を追いかけているものの、いまだに追いついていないのが実状だからです。

しかも、先にも述べたように、74年『勧告』でユネスコは既に、「文化の多様性」「グローバル・イシューの理解と解決」へと大きく姿勢をシフトしているのですから、ここで改めて「80年代以降...、またユネスコ自体も『...人間開発』へとシフトしてきており」という文章の流れも実に奇妙なものです。

「他国理解」から「文化の多様性」へ、

「国際協力」から「グローバル・イシューの理解と解決」へ

(「国際」より「国内、人間開発」へ)

しかし、もっと理解しがたいのは、上記の氏の文章で、ユネスコによる[ものとされる]シフトの最後、「国際」より「国内、人間開発」へという変化です。私には「国内、人間開発」がどういう意味なのか、これを読んだだけでは全く内容が分かりません。なぜ「国内」が「国際理解」なのでしょう。それと「人間開発」とは、どんな関係にあるのでしょうか。

氏の説明で、もっと面倒なのは、このような理解しがたい説明の後、さらにつぎのような叙述が展開されていることです。しかも、これらの文章や概念が何を出典としているのか、あるいはユネスコのどのような文書を典拠としているのかの明示もないのです。(下線は寺島)

また、ユネスコ自体も国際教育の方向性を「他国理解」から「文化の多様性」へ、「国際協力」から「グローバル・イシューの理解と解決」へ、さらに、「国際」より「国内、人間開発」へとシフトしてきており、

さらに現在は、国際理解のためには、「自己理解」、「自己確立」等、自己の座標軸を明確にすることが強調され、「平和な文化と共生のための教育」の推進に至っている。

上記の説明を読んだ教師には、国際理解の「明確な理念」がどれだけ頭脳にイメージされたでしょうか。また今までに述べられてきたことと、次の概念とはどんな関係にあるのでしょうか。更には氏の説明は単なる概念の羅列に見えますが、その間には構造的な関係はないのでしょうか。

「自己理解」、「自己確立」等、自己の座標軸を明確にする

「平和な文化と共生のための教育」の推進

そのうえ金森氏は、せっかく、2段組で9頁にもわたる理論篇「第2章：国際理解教育と英語教育」を書いているにも拘わらず、国際理解教育の理念について集中的に議論しているのは、これだけなのです。氏のこのような説明で、どうして国際理解教育の「明確な理念」が教師のものになるのでしょうか。それにも拘わらず氏は米田(2000)の言を次のように引用しているのです。

総合的な学習の導入は、すぐ目の前に迫っている。「明確な理念」を持ち合わせないまま、教師の多くは国際理解教育の方法論のみに注意を向けているのが現状である。しかし、総合的な学習で国際理解を実践しようとするとき、まず最初に問われるのが「明確な理念」ではないだろうか。

以上、私は氏の「国際理解教育」に対する説明を追いかけながら、その矛盾点や不明な点を検討してき

ました。そして、氏自身の説明が [参考文献一覧に上記の米田 (2000) の出典が載せられていないのも気になるかもしれませんが]、英語ではなく日本語で書かれているにもかかわらず、読み手とのコミュニケーションに失敗しているのではないかと、ということを指摘してきました。

しかし、この批判は単に金森氏の揚げ足とりをするためのものではありません。ユネスコ74年『勸告』で明らかにされているとおり、国際理解教育の目標の一つが「世界の人々とのコミュニケーション能力の育成」とされているからです。そのうえ、金森氏自身も、後の第8節「児童期の英語教育」で、「コミュニケーション能力の育成」の重要性を指摘しているからです。

もし日本語ですら、自分の思いを明晰に分かりやすく相手に伝えることが出来ないとすれば、どうして英語による会話や説明で、コミュニケーションが成立するのでしょうか。現在、「小学校の英語教育」で問われているのは、まさにこのことだと思ふからです。これは単に「態度・価値観」を育めばすむ問題では決してないと私は考えています。

というのは、私は「小学校では先ず母語できちんと自分の意図を伝えることの出来る能力・態度を育成したい」と願っているからです。以下、節を改めて、この点について金森氏の説を更に検討していきたいと思ひます。その際、氏の主張される「態度・価値観」についても詳しい検討を加えていく予定です。

#### 4. なぜ読み手との間にコミュニケーションが成立しないのか

さて、上記では「広義の国際理解教育」の説明を、ユネスコのいう「国際教育」という概念を媒介にしながら検討してきたのですが、金森論文の第2節では、ユネスコ自体が国際教育の方向性をシフトさせてきたとする文章の直後に、次の文章が続いています。(下線は寺島)

「総合的な学習の時間」においては、国際教育の目的達成のための教育課程として、21世紀地球市民としての「知識、態度・価値観、技能」の育成が期待されており、「生きる力」として抱合された形で表現されている。「生きる力」の育成とは「社会の現実に対応していく力」というスキルだけではなく、その根底には「平和な文化と共生を可能とする」価値観・態度の育成にほかならないのである(米田, 2000)。

先に述べたように、上記の米田 (2000) がどのような文献を指すのかの明示がないので、良く分からないのですが、少なくとも今までの「広義の国際理解教育」の説明には、「21世紀地球市民としての『知識、態度・価値観、技能』の育成」「『平和な文化と共生を可能とする』価値観・態度の育成」が出てきていません。それで上記の文章を読んだだけでは、この「態度・価値観」とはどのようなものか全く分かりません。

ましてや、これらの「21世紀地球市民としての『知識、態度・価値観、技能』の育成」「『平和な文化と共生を可能とする』価値観・態度の育成」が既に述べられてきた下記の概念と、どのような関係にあるのかも、説明がないので、全く不明なのです。また、それらと、ここで初めて登場してきた「生きる力」との関係も不明です。次々と、このような新しい概念を羅列することによって、氏はどのようにして「明確な理念」をつくり出そうとするのでしょうか。

人権の尊重 / 文化の多様性の理解 / 国際社会の相互依存の理解、環境開発、人権、平等の世界的な共通課題 (グローバル・イシュー) の理解とその解決に向けての協力・連帯 / 世界の人々とのコミュニケーション能力の育成 / すべての段階および形態の教育に国際的側面、および世界的視野を持たせること (米田1998) / 「他国理解」から「文化の多様性」へ、「国際協力」から「グローバル・イシューの理解と解決」へ、「国際」より「国内、人間開発」へとシフトする / 「自己理解」、「自己確立」等、自己の座標軸を明確にする / 「平和な文化と共生のための教育」の推進

また揚げ足とりの感がして言いにくいのですが、下記の氏の文章も私には非常に理解しがたいものがあります。下線部「表現されている」という文の主語は何なのでしょう。しかも、その主語は、どのような文書に「表現されている」のでしょうか。下記の末尾に (米田2000) とありますが、米田氏がそう書いているのでしょうか、それとも文部科学省の何かの文書にあるものを米田氏が引用しているのでしょうか。

「総合的な学習の時間」においては、国際教育の目的達成のための教育課程として、21世紀地球市民



としての「知識，態度・価値観，技能」の育成が期待されており，「生きる力」として抱合された形で表現されている。

「生きる力」の育成とは，「社会の現実に対応していく力」というスキルだけではなく，その根底には「平和な文化と共生を可能とする」価値観・態度の育成にほかならないのである（米田，2000）。

上記の文章で，もう一つ気になることがあります。それは次の下線部の言葉づかいです。これも，ユネスコの意見なのか，文部科学省の意見なのか，米田氏の意見なのか不明なのですが，それはともかくとして，日本語自体としても極めて不自然ではないでしょうか。というのは「Aとは，Bだけでなく，Cでもある」というのが，普通の日本語の述べ方だと思うからです。ところが，この文の間に「その根底には」という句を入れたために，文がねじれて理解しがたいものになっているからです。（下線は寺島）

「生きる力」の育成とは，「社会の現実に対応していく力」というスキルだけではなく，その根底には「平和な文化と共生を可能とする」価値観・態度の育成にほかならないのである（米田，2000）。

もし上記の文を理解しやすくするために訂正するとすれば，次の（1）または（2）のようにすべきだと思うのです。

（1）「生きる力」の育成とは，「社会の現実に対応していく力」というスキルだけではなく，その根底には，「平和な文化と共生を可能とする」価値観・態度の育成がある。

（2）「生きる力」の育成とは，「社会の現実に対応していく力」というスキルを育てることだけではなく，「平和な文化と共生を可能とする」価値観・態度を育成することにほかならないのである。

このように，少なくとも私には，金森氏の文章は（何度も述べているように）読み手が素直に流れを追っていけない困難さを持っているように思われます。それにも拘わらず，またもや金森氏は第3節「各段階に応じた国際理解教育のための教材・活動の必要性」でも次のように述べています。

各学校の実態に応じた学習内容が生まれてくることは当然であるが，「明確な理念」がないところで，やみくもに上辺だけの国際理解教育の実施の事実を残しても意味がない。「広義の国際理解教育」について考えることから始める必要がある。

金森氏の説明を「「広義の国際理解教育」について考えることから」始めたわけですが，このように論理的脈絡なしで，次々と新しい概念が羅列・追加されるのみでは，国際理解の「明確な理念」からますます遠のくような気がします。さらに氏は上記の文章に続けて，次のように述べています。

求められる「知識，態度・価値観，技能」を育てるに当たって，各段階におけるおおまかな配分を考えると，年齢が上がるにつれて，より多く，高度な「知識」と「技能」の育成が望まれることになり，年齢が低い間は，「態度・価値観」の育成を重視すべきであると考えられる。

今までの氏の説明を読んできても，「求められる知識，態度・価値観，技能」というものが，内容の詳しい説明なしで提示されているので，未だに良く分からないのですが，ここで，ただ一つ分かったことは，「求められる“知識，態度・価値観，技能”を二つに分け，「年齢が低い間は“態度・価値観”の育成を重視すべきである」という氏の主張だけです。

ただし，もし氏が，このような主張をしたいのであれば，上記の「知識，態度・価値観，技能」のように，「知識，技能」の間に「態度・価値観」という語句を割り込ませるのではなく，最初から「態度・価値観」を先に置き，「知識，技能」を後に置くべきだったのではないのでしょうか。その方が，年齢が低い間は「態度・価値観」の育成を重視すべきである，という氏の主張が明確に読み手に伝わるのではないかと思います。

求められる「知識，態度・価値観，技能」

求められる「態度・価値観，知識・技能」

しかし，上記の叙述が誰かからの引用で，仕方なくそうしたのであれば，その出典を明記すべきでしょう。ところが既に何度も述べているように，氏の文章は，しばしば自分の意見なのか他人からの引用なのか不明なところがあります。これでは氏自身が主張されている「明確な理念」を，読み手はつかみようがないのではないのでしょうか。しかも，もっと問題なのは，三森ゆりか『外国語を身につけるための日本語レッスン』（白水社，2004）で詳細に説明されているように，金森氏のような文体が日本人の一般的な文体

だということです。

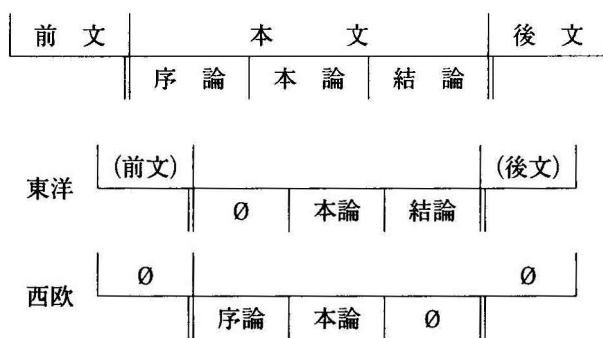
だとすれば、先にも述べましたが、英語でコミュニケーションできる力を育てる以前に、母語で自分の言いたいことを伝える力の育成が、何よりも先ず小学校で求められているのではないのでしょうか。その点で非常に参考になるのが、上記の三森ゆりか『外国語を身につけるための日本語レッスン』です。三森氏は、この本の中で、母語で明晰かつ論理的な文章を書いたり話したり出来るようにならないと、外国語での意思疎通が極めて困難になることを、自分の体験や身近な例で非常に分かりやすく説明しています。

逆に言えば、母語で明晰かつ論理的な文章を書いたり話したり出来るようになることが英語を書いたり話したりすること出来るようになるための基礎力をつけることになる、というのが氏の主張です。そして氏は、「翻訳できる日本語」を話したり書いたりする力の養成をめざして、さまざまな日本語レッスンを提案し実践しています。「対話の技術」「説明の技術」「読書の技術」、たとえば「説明文」「描写文」「報告文」の区別、「問答ゲーム」などが、その一例です。それを氏は小学生を対象に10年以上も前から実践しているのです。

私の家人も大学で英語教師をしています。時々、自分が書いたものを翻訳してくれと同僚に頼まれることがあるのですが、そんなとき一番困るのが言いたいことが明瞭に伝わってこない日本語を持ってこられたときだと嘆いています。三森氏は上記の本で「通訳しようのない意味不明のインタビューの、通訳を頼まれたときの苦勞を述べていますが、これは、それとよく似ています。私が拙著『セン(マル)センで英語が好き! に変わる本』(中経出版, 全国学校図書館協議会選定図書2004)を著したのも同じ思いからでした。

私たちは「自分の頭に浮かぶ日本語を、英語にする力がないから、英会話ができない」と思っている向きがあります。しかし実は、「日本語を日本語に言い替える」力があれば、意外に英会話=英作文は、それほど難しくないのです。つまり、複雑な(かつ非論理的な)日本語を、易しい(かつ論理的で明晰な)日本語に言い替えることが出来れば、その「易しい日本語」を英語にすることは中学生程度の英語力で十分に間に合うのです。それを、イソップ寓話を例にしなごら、詳しく説明したのが上記の本でした。

この文章を書いていて、もう一つだけ気づいたことがあります。それは、金森氏の文章が、パラグラフや文章全体の冒頭に序論(トピック・センテンス)や要約・要旨文のある「英語型」でもないし、パラグラフや文章全体の末尾に要約や結論のある「日本型」でもないということです。ですから氏の主張されていることが極めてつかみにくいのです。私の読解能力が貧弱だからなのかも知れませんが、しかし、もしそうだとしたら、私以下のひとには、もっと主張が伝わりにくいのではないのでしょうか。



寺島隆吉「文章の構造」

『英語にとって学力とは何か』(三友社出版, 1986: 50-51)

金森氏のように、大学で教え、自分でも論文を書き、数々の著書も出されているひとですら、このように「英語型」でもなく「日本型」でない文章を書き、その主旨を読み手がつかむのに困難をおぼえる状態なのですから、一般人の日本語力は「推して知るべし」ではないのでしょうか。

だとすれば、私たちは、幼少期に、何よりも先ず、母語の力こそ育成しなければならないと思うのです。三森氏が一九九〇年に筑波(つくば)市で小学生を相手に言語技術教育研究所を始められたのも、私と同

じ思いからだったようです(『母語での言語技術教育が英語の基礎となる』『小学校での英語教育は必要か』慶應義塾大学出版会, 2004)。

このことを考えると、週休二日制度で大きく授業時間を削減された上に、さらに英語活動で日本語学習の時間が割かれることは、国語教育だけでなく英語教育にとっても大きな損失になるのではないのでしょうか。それどころか、先日NHKニュースでは関西のある中学校で、毎教科10分程度の日本語教育の時間をとっただけで、学力の伸びが目に見えて違って来たそうです。

しかし、金森氏は「小学校で求められているのはスキルとしての英語学力ではなくコミュニケーションする際の態度・価値観を育成することだ」と反論されるのかも知れません。そこで以下は、その点についてしぼって氏の主張を検討したいと思います。

#### 5. 氏のいう「英語教育における国際理解教育」とは？

下の目次で見るとおり、金森氏は第4節「児童期にふさわしい国際理解教育の実践」では「森林・環境教育活動事例」「福祉教育実践事例」について述べ、第5節「児童期にふさわしい活動のありかた」では平和教育の事例について説明しています。

- 0 はじめに
- 1 国際理解教育とユネスコの国際教育
- 2 広義の国際理解教育
- 3 各段階に応じた国際理解教育のための教材・活動の必要性
- 4 児童期にふさわしい国際理解教育の実践
- 5 児童期にふさわしい活動のありかた
- 6 英語教育における国際理解教育
- 7 二一世紀における「国際理解教育の一環としての英語教育」
- 8 児童期における外国語教育：国際理解教育としての英語活動のありかた
- 9 まとめ

この部分も子細に検討すれば上記で述べたのと同じような論理矛盾や不明な点が少なくないのですが、一刻も早く第6節「英語教育における国際理解教育」以下に移りたいので、ここでは割愛することにします。

さて、ここで、いよいよ「英語教育における国際理解教育」「国際理解教育における英語教育」についての、金森氏の主張を検討するわけですが、先にも述べたように、氏の文章は各節で明確な「序論」または「結論」が分かるように書き分けられていないので、以下では第6 - 8節をひとまとめにして扱うことにしたいと思います。

第6節では、まず氏は、この節の冒頭を、「『国際理解教育の一環としての英語教育』という概念が生まれ、そのあり方が検討されてきているが、多くの場合、狭義の『国際理解教育』、それも、異文化理解・国際交流などに限定されている場合が多い。」と書き出し、節の末尾を次のように結んでいます。

この点において、英語教育における国際理解教育の概念が「狭義な国際理解教育」から脱しない限りは、日本は英語帝国主義の共犯者のままで終わることにもなりかねないのである(津田, 1995)。小学校からの英語導入が進められているが、「広義の国際理解教育」の視点を待たないままにこれまでと同じような内容が指導されれば、学習者の年齢が低いだけにその弊害も大きくなる可能性がある。

ここでは節の冒頭と末尾が照応しているので、氏の主張は理解しやすいのですが、肝心の表題にある「英語教育における国際理解教育」の概念がどのようなものなのかは、結局この節では述べられていません。そこで次の第7節「21世紀における『国際理解教育の一環としての英語教育』」を読んでみることにします。

第7節では、朝生(1992)、佐野(1995)、萬戸(1998)、松本(1998)の意見が次々と羅列され、最後にユネスコによって提言された外国語教育の望ましいトピック(1989)が列挙されて終わっています。つまり、結論として氏の主張らしいものは何もまとまって提示されていないのです。

しかも、上記の諸氏の主張には「広義の国際理解教育」の視点から見ると、従来の「狭義の国際理解教育」から脱しきれないものも少なくなく、私の目からすると、相互に矛盾点があるのですが、氏の説明には、それらしき指摘は見あたりません。むしろ、無理に「広義の国際理解教育」の視点に引きつけて好意的に解釈しています。

たとえば佐野(1995)、萬戸(1998)、松本(1998)の場合は、次のように紹介されています。しかし、このような内容こそ、金森氏が前節の冒頭で「多くの場合、狭義の『国際理解教育』、それも、異文化理解・国際交流などに限定されている場合が多い」と述べた、正にそのものではないでしょうか。

佐野(1995)は、異文化を持つ人間とのコミュニケーションを持つために必要な「知識、態度、技能」を育てることを英語教育の目標とし、広い視野に立って教育できる教員の養成の必要性を説いている。

萬戸(1998)は、英語教師は学校にALTが入ってきたことでコミュニケーションに重要な要素として異文化の存在に気づいたことを指摘し、英語教育でいう国際理解教育を「異なった文化に対する理解」と定義し、英語教育に関連するところとして「異文化間コミュニケーションとしての英語教育」であるとしている。

松本(1998)は、日本国民に義務として外国語教育を与えるとするなら、その本質は「異質なものに触れさせる」ことであるとし、「異質なものに心を開く態度を養い、異質なものから多くのものを学ぼうとさせる外国語教育だからこそ、次の世代の日本人全員に義務として与える価値があるのだ」と明言している。

金森氏の主張からすれば、「これまでと同じような内容が指導されれば、学習者の年齢が低いだけにその弊害も大きくなる可能性がある」はずですが、氏は、たとえば上記の佐野(1995)についても「そのためには、『広義の国際理解教育』の視点からの英語教育の目的を明確にするところから始めなければならないことがわかる」と述べるのみで、批判的指摘は何もないのです。

なぜ上記の佐野(1995)のような主張から、「そのためには、『広義の国際理解教育』の視点からの英語教育の目的を明確にするところから始めなければならないことが分かる」という結論が導き出されるのか、私には全く理解できないのです。むしろ氏が自分の主張を一貫させるならば、「これでは『狭義の国際理解教育』から一歩も出ていない」とすべきだったのではないのでしょうか。

では金森氏の最終的な結論はどこにあるのでしょうか。氏は諸説を羅列するのみで、それを自分の主張として明示していません。しかし氏は、第7節の最後を次のように締めくくっていますので、どうやら1989年にユネスコによって提言された「外国語教育の望ましいトピック」を、自分の結論としているように推測されます。

今後、上記に分類されるトピックの教材開発が望まれることになることは言うまでもないが、単なる知識としての学習にとどまることなく体験・体感できるものとするための工夫が必要となる。そのためには、これまでの学習形態を壊すことも必要であり、同時に時間割、教室など柔軟な発想や教員の数、資格などを含めた新しい学校観なども必要となってくることが予測される。

しかし、この最後の段落は、普通に読めば、主張の力点は後半の下線部にあり、「今後、上記に分類されるトピックの教材開発が望まれることになることは言うまでもないが」という文は、この後半部を導くための単なる導入句のように見えます。ですから、第7節の題名が「21世紀における『国際理解教育の一環としての英語教育』」であるにもかかわらず、最後に至るまで、氏の主張は「明確な理念」として提示されなかったというべきではないのでしょうか。

これでは、教育現場における英語教育が、「広義の国際理解教育」という観点で、ほとんど前進しないとしても、無理がないとも言えます。しかも、ここで議論されているのは「国際理解教育と英語教育」の関係であって、それを小学校でどのように実現していくのかは全く論じられていないのです。そこで、その点を氏がどのように考えているのかを、次に節を改めて調べてみたいと思います。

## 6. 氏の「叙述の乱れ」「論理の混乱」は何を意味するか

氏が「広義の国際理解教育」という観点で英語教育を考えていることは、これまでの説明で明らかだと思われませんが、その具体的内容が明確ではありません。しかし前節で調べたように、彼が1989年にユネスコによって提言された「外国語教育の望ましいトピック」を、自分の結論としているように推測されますので、まず、そのトピックを次に提示しておきます。

Food , Health and Population  
 Education ( School )  
 The Environment  
 The United Nations and Human Rights  
 Disarmament and Conflict  
 Intercultural Understanding

金森氏が上記のトピックを是としているらしいことは、最終節「児童期における外国語教育：国際理解教育としての英語活動のあり方」の次の記述からも推察されます。(ただし、下記の「手引き書」の出典が明記されていないのが、惜しまれます。)

ユネスコ教育勧告に応じて、外国語教育のあり方を検討し、具体的な教材、指導法に関する手引書が作られている。その中には外国語学習の果たしえる役割として、以下 ~ の内容を示している。ここには、地球市民として備えるべき資質をも育むことを目的とした外国語学習の新しい姿勢が現れていると言える。

他の文化や思考法に触れることができ、共通性・異質性に触れ、その理解を深めることができる。

不十分な知識などから生じるステレオタイプや偏見を打ち崩すことができる。 目標言語のスキルの向上が多様なレベルにおける平和的・効果的な交流を促す。 グローバルな視点から他文化のみならず自文化に触れる機会を与え、その理解を促す。

ところが、驚いたことに、金森氏は、この文章の直後に次のように書いているのです。これでは、ユネスコの74年『国際教育勧告』やユネスコによって1989年に提言された「外国語教育の望ましいトピック」を、彼が何のために先に何度も引用し紹介したのか全く意味不明になってしまいます。

ただし、異文化理解教育・環境教育・開発教育等に直接結びつく活動は、精神年齢、目標言語能力の不十分さから、児童期の英語教材の内容としては適切であるとは思えない。

要するに氏は、ユネスコによって提起された次のトピックは、児童期の英語教材の内容としては適切ではないと主張しているのです。

Food ,Health and Population / Education ( School )/ The Environment / The United Nations and Human Rights / Disarmament and Conflict / Intercultural Understanding

下記の目次を見れば分かるように、私たちは今まで、第1節から第8節に至るまで、「狭義の国際理解教育」ではなく「広義の国際理解教育」でなくてはならない、という氏の理論を延々と聞かされてきたのではなかったでしょうか。それを最終節の最後の段落で否定されてしまったわけです。

- 0 はじめに
- 1 国際理解教育とユネスコの国際教育
- 2 広義の国際理解教育
- 3 各段階に応じた国際理解教育のための教材・活動の必要性
- 4 児童期にふさわしい国際理解教育の実践
- 5 児童期にふさわしい活動のありかた
- 6 英語教育における国際理解教育
- 7 二一世紀における「国際理解教育の一環としての英語教育」
- 8 児童期における外国語教育：国際理解教育としての英語活動のありかた
- 9 まとめ

では、金森氏は、上記のトピックに代わって何が「児童期の英語教育」としてふさわしいと言っているのでしょうか。氏は上記の文章に続けて次のように述べています。

児童期においては、特に、知識の習得だけを目指すのではなく、体験をとおして触れることの方が大切だと言えることはすでに述べた。国際理解教育の一環として外国語学習において期待されることは、活動をとおして異質性、同質性に触れる体験を持つということであり、そのためにも、他の文化・人間に関する極端なステレオタイプ、間違っただ情報などは与えないように、教材内容、挿絵、視聴覚教材の扱いにおいては、十分な配慮が必要となる。つまり、「国際理解教育」の目的に反する可能性のある教材・指導法は排除されるべきであり、この配慮こそが、ある意味において児童期における積極的な「国際理解教育」の実践であると考えられるのである。

ご覧の通り、金森氏の文章は相変わらず解読するのが難しく、さっと読んだだけでは、結局、児童期の英語教育として何をすればよいのか、私の頭では極めて理解しにくいものがあります。しかも、この最終節「児童期における外国語教育：国際理解教育としての英語活動のあり方」は、この段落で終わっているのです。

これでは、現場教師は、この9頁にもわたる理論編から「児童期における英語教育」に関するどのような「明確な理念」を得られるというのでしょうか。先に何度も述べましたが、コミュニケーション能力を育成することが英語教育の目的のひとつだとすれば、理解力にそれほどたけていない読み手に対しても分かりやすい文章を書く力、それも先ず母語で書く力が、教師自身に必要なのではないのでしょうか。

しかし、このように愚痴を言っても始まらないので、上記の文章を少しずつ解読していくことにします。まず上記に引用した次の冒頭文から挑戦してみることにします。ただし、ここでは文脈が分かりやすいように、その直前の文を括弧に入れて補ってあります。(下線は寺島)

[ただし、異文化理解教育・環境教育・開発教育等に直接結びつく活動は、精神年齢、目標言語能力の不十分さから、児童期の英語教材の内容としては適切であるとは思えない。]児童期においては、特に、知識の習得だけを目指すのではなく、体験をとおして触れることの方が大切だと言えることはすでに述べた。

この文では「体験をとおして触れる」という動詞の主語と目的語が明示されていませんが、これまでの氏の主張から推測すると、次のようなことを言いたかったのではないかと思われまます。下線部は私が推測して補った部分です。

児童期の英語教育においては、小学生は、特に、異文化理解教育・環境教育・開発教育等に直接結びつく知識の習得だけを目指すのではなく、体験をとおして英語に触れることの方が大切だと言えることはすでに述べた。

このように補足してみても、まだ意味不明のところが残ります。というのは上記の「知識の習得だけを目指すのではなく」という部分で、この「知識」というのが何を指すかが明示されていないからです。

先に紹介されたユネスコの「外国語教育の望ましいトピック」として「異文化理解」「環境」「人権」「貧困」「紛争」などがあげられていましたし、直前の文章の中にも「異文化理解教育・環境教育・開発教育」などがあげられていたので、ここでは上記のように下線部を補って見たわけです。

しかし、このようにしてみても、まだ疑問が残ります。というのは、金森氏は、この直前の文章で「異文化理解教育・環境教育・開発教育等に直接結びつく活動は、精神年齢、目標言語能力の不十分さから、児童期の英語教材の内容としては適切であるとは思えない」として、ユネスコの「外国語教育の望ましいトピック」を明確に否定しているからです。

他方で「知識の習得だけを目指すのではなく」という語句からは、「知識の習得」だけではなく「体験をとおして触れる」ことも大切だ、というふうにも読み取れます。しかし、こうなると、氏が前段で「異文化理解教育・環境教育・開発教育等に直接結びつく活動は、児童期の英語教材の内容としては適切ではない」と明確に否定していることと矛盾してきます。

そこで、元の文章を読み直してみると、「知識の習得だけを目指すのではなく、体験をとおして触れることの方が大切だ」という文の下線部が目に入ってきました。確かに「AよりもBの方が大切だ」という文

であれば、Aは否定されてBだけが重要視されるわけですから、こう解釈すれば、直前の文章でユネスコの「外国語教育の望ましいトピック」が明確に否定されていることと照応します。

ところが、このように解釈すると、また矛盾が出て来ます。というのは「知識の習得だけを目指すのではなく」の文の下線部が、どうしても気になるからです。「AだけでなくBも大切だ」という文では、AもBも否定されず、両方とも大切だということになるからです。いったい金森氏の真意はどこにあるのでしょうか。この文を真面目に読めば読むほど混乱してくるのです。この混乱の原因はどこにあるのでしょうか。

それは先ず第1に「知識の習得だけを目指すのではなく、体験をとおして触れることの方が大切だ」という金森氏の書き方にあります。氏は「AだけでなくBも大切だ」という文と「AよりもBの方が大切だ」という文を足し合わせて、「AだけでなくBの方が大切だ」という文をつくりあげたからです。これでは読み手が混乱するのは当然ではないでしょうか。これでどうして児童英語教育の「明確な理念」が相手に伝わるのでしょうか。

もう一つの混乱の原因は、氏自身が何頁も使って「英語教育は『広義の国際理解教育』を目指さなければならない」と主張しておきながら、最後になって自説を児童英語教育に限って否定したことにあります。これまで読み手は氏の主張に従って文脈をたどってきたのですから、当然のことながら、児童英語教育でも「広義の国際理解教育」の大切さが説かれるものと思って文脈をたどります。それを否定されるから読み手は混乱するのです。

しかし私は、実は混乱したのは読み手だけではなく、書き手の金森氏自身でもあったのではないかと推測しています。氏自身が9頁近くにもわたってユネスコの国際理解教育や外国語教育の提言を擁護してきたのですから、最後になって、児童英語教育に関してだけ、それを否定するのは、論理的に矛盾するわけで、氏自身に大きな迷いがあったのではないかと想像するのです。その迷いが「AだけでなくBの方が大切だ」という文をつくりあげたのではないのでしょうか。

では、氏はその迷いをどのように克服したのでしょうか。節を改めて、それを検討したいと思います。それにしても、氏の文章を読めば読むほど、小学生に、英語力よりも先ず日本語力をつけることの大切さを、私は改めて認識しています。

## 7. ついに「児童期における英語教育」の理念は明確になったか？

前節では、金森氏の最終節「児童期における外国語教育：国際理解教育としての英語活動のありかた」における最終段落の一文を取り上げて、この文章が読み手をなぜ混乱させるのかを考察してきました。

そして、この混乱の原因の一つが、氏自身の「国際理解教育としての英語活動のありかた」をめぐる迷いが反映されているのではないかと述べてきました。では、氏はその迷いをどのように克服したのでしょうか。以下では、それを検討したいと思います。

さて、問題の最終段落は、先の一文「児童期においては、特に、知識の習得だけを目指すのではなく、体験をとおして触れることの方が大切だと言えることはすでに述べた」の後を、次のような文で締めくくっています。

国際理解教育の一環として外国語学習において期待されることは、活動をとおして異質性、同質性に触れる体験を持つということであり、そのためにも、他の文化・人間に関する極端なステレオタイプ、間違った情報などは与えないように、教材内容、挿絵、視聴覚教材の扱いにおいては、十分な配慮が必要となる。つまり、「国際理解教育」の目的に反する可能性のある教材・指導法は排除されるべきであり、この配慮こそが、ある意味において児童期における積極的な「国際理解教育」の実践であると考えられるのである。

この文は、児童英語教育の「明解な理念」を私たちに与えてくれているのでしょうか。しかし、残念ながら、やはりここでも児童英語教育の「明解な理念」は展開されているようには見えないからです。

その理由が分かりやすくなるように下記のように図示してみました。というのは、上記で引用した文章の前半は極めて長く（これが氏の文章の特徴ですが）、なかなか主述がつかみにくいからです。

国際理解教育の一環として外国語学習において期待されることは、  
活動をとおして異質性、同質性に触れる体験を持つということであり、  
 そのためにも、  
 他の文化・人間に関する、極端なステレオタイプ、  
 間違った情報などは、与えないように、  
教材内容、挿絵、視聴覚教材の扱いにおいては、十分な配慮が必要となる。

ご覧のとおり、上で述べられていることは、「活動をとおして異質性、同質性に触れる体験を持つ」ということだけなのです。「そのためにも」以下は、外国語学習をおこなうにあたっての「配慮」にすぎないからです。

これでは、単に「外国語学習で期待されること」が述べられているだけで、児童英語教育の特質が述べられたものとは、とても思えません。しかも、「活動をとおして異質性、同質性に触れる体験を持つ」という目標は、金森氏が既に退けたはずの「狭義の国際理解教育」に再び後退するものではないでしょうか。

なぜなら、「活動をとおして異質性、同質性に触れる体験を持つ」という目標は、文部科学省がこれまで追求してきた「自国文化理解、異文化理解、コミュニケーション能力の育成」と余り変わらないものですし、それは「狭義の国際理解教育」でありユネスコの提起する「国際理解教育」の矮小化だというのが、これまでの金森氏の論理展開だったはずですから。

では、その後が続く「つまり」以下の文は、児童英語教育の「明解な理念」を展開しているのでしょうか。それを明らかにするために、やはり下図のように図示してみました。しかし、このように、主述が分かるように分析し図示してみても、やはり児童英語教育の「明解な理念」は見えてきません。

つまり、「国際理解教育」の目的に反する可能性のある教材・指導法は  
 排除されるべきであり、  
この配慮こそが、ある意味において  
児童期における積極的な「国際理解教育」の実践である  
 と考えられるのである。

この文章の前半部の主語は「(国際理解教育の目的に反する可能性のある)教材・指導法」ですから、やはり児童英語教育の理念を述べているものではありません。また後半部の主語も「この配慮(こそ)」ですから、ここでも児童英語教育の理念は提示されていません。つまり児童英語教育とは何をする事なのか、結局、最後まで何も述べられなかったということになります。

氏の意図したことは「児童期に必要なのは偏見を生む教材・指導法の排除のみであり、積極的提示は不可能」ということなのかも知れませんが、理念の明確な提示なしには「偏見の排除」も難しいのではないのでしょうか。

こうして私たちは、教師を対象とした、9頁にも及ぶ金森氏の論文に付き合ってきたのですが、結局、「国際理解教育をめざす児童英語教育」の「明確な理念」は、遂に、最後まで手に入れることが出来ないまま終わってしまいました。それにも拘わらず氏は「小学校の英語活動」にかかわる多数の執筆と出版をおこなっています。これは実に奇妙で不幸な事態です。

以上の事実は、「母語ですら」明晰で論理的な文章を書く訓練を、私たち日本人が十分に受けていないことを示してはいないでしょうか。ですから、再度の繰り返しになりますが、三森氏が『外国語を身につけるための日本語レッスン』で主張しているように、小学校で何よりも先ず優先すべきなのは、きちんと母語で読み書きできる能力を育成することだと私は思うのです。

金森氏は「あれかこれか」ではなく小学校では両方を追求すべきだし、それは可能だと主張されるかもしれない。しかし、週休二日制が導入され、しかも総合的学習などが導入されたために、教科指導の時間は大幅に削られてきています。ですから、「読む面白さ」「書く楽しさ」を教え、かつ三森氏が主張されているような言語技術教育を小学生に与えてやれるような時間が、現在の学校に十分に保証されているとは、私には、とても思えません。

それどころか、既に述べたように、私が卒業研究を指導している実感では、学生は、英語以前に、驚く



ほど日本語を読めないし書けません。私のゼミでは毎週1回、自分で調べてきたことをプリントアウトしてきて、お互いが全員に配り、それを音読した上で討論することにしています。しかし学生は、比較的易しいはずの、日本語の新書版でさえ、1週間に1冊を読んで、それを要約し自分のコメントを書いてくることができないのです。私は、この事実には愕然としています。

日本語ですら、読む力がないのに、どうして英語が読めるようになるのでしょうか。また、自分で書いてきたはずのレポートの、少なからぬ漢字が読めずに途中で立ち往生することが珍しくないのです。これはインターネットで調べた情報を、単にコピーして自分のレポートに貼り付けただけなので、自分で音読してみて初めて読めないことに気づくのでしょうか。本で調べた情報をレポートに要約しようとしても、漢字が読めないでワープロの「かな漢字変換」機能を使おうにも漢字が出てこない、と嘆いていた学生もいました。

現在の学生ですら、このような状態なのです。まして週休二日制の中で新しい教育課程で学んだ小学生からは、将来どのような人間が登場するでしょうか。もちろん佐藤学『学力を問い直す』（岩波ブックレット、2001）が提起しているように、工夫をすれば、「総合的な学習」「学びの共同体」のなかで新しい学力を付けていくことも不可能ではないと思います。しかし現在の英会話を中心とした英語教育では、中村敬『なぜ「英語」が問題なのか』（三元社、2004）でも主張されているように、生徒が「愚民化」していくことは避けられないのではないのでしょうか。

それは、ともかく以上の考察から、金森氏の「国際理解教育と英語教育」『小学校の英語教育:指導者に求められる理論と実践』（教育出版、2003）からは、児童英語教育の「明確な理念」が得られないことが分かりました。そこで、もう一度、金森氏の『英語力幻想』に戻ってみることにします。というのは、『英語力幻想』の発行年は前者の1年後ですから、それが主として親を対象とした一般書であっても、少しは理論の変化が見られるかも知れないからです。

あるいはまた、親を対象とした一般書だからこそ、上記の理論書よりも分かりやすく書く必要があったとも考えられます。だから、これまで調べてきた理論書よりも分かりやすく纏めてある可能性があるわけです。論より証拠、さっそく調べてみることにします。しかし、長くなりそうなので、章を改めて詳しく論じたいと思います[それにしても、理論書よりも一般書の方が論理的であり内容も明晰であるとしたら、これまた、或る意味で驚くべきことです。なぜなら、論理的かつ明晰であることが理論書の第1要件だと思うからです]（以下、次号）

#### <補足>

以下は、金森氏が上記の論文末尾にあげている「参考文献」です。これを御覧いただければお分かりのように、氏の全体の論調は極めて真面目なものです。巷の英会話スクール用パンフレットと違って、「教育ママ」に迎合して英才教育を煽り立てるところはありません。

しかし板倉聖宣『社会の法則と民主主義 - 創造的に生きるための発想法』（仮説社、1988）でも述べられているように、しばしば「いじめは正義感から生まれる」し、「悪への道は善意の薔薇で敷き詰められている」のです。アメリカのイラク侵略も「独裁者を追放し、民主主義を実現する」という理由でおこなわれています。

したがって、金森氏の善意と小学校英語教育がもたらすものは厳密に区別されなければならない、と思うのです。宇佐美寛『論理的思考』（新版、メヂカルフレンド社、1989）でも述べられているように、論ずべきは主張であって人間ではありません。私が、この小論を書かねばならないと思った理由は、まさにここにあります。

私は金森氏の小学校英語教育にかける情熱と善意は全く疑っていませんし、氏に対して何も個人的に悪い感情は持っていません。その点だけは、ご了解をお願いしたいと思います。

#### <参考文献>

朝尾幸次郎（1992）「国際的視野を得させる」『英語教育』4月号、p.17 - 19、大修館

- 江利川春雄 (1995) 「英語帝国主義の図像学—教科書の挿絵の分析をとおして」『現代英語教育』3月号, p.16 - 19, 研究社
- 大津和子 (1994) 『国際理解教育』国土社
- 加藤幸次 (2001) 「授業分析のためのフレームワーク」『授業に関するワールド・スタンダード』策定のための研究平成11年度～平成12年度科学研究補助金(基礎研究(B)(2))研究成果報告書
- 金森強 (2001) 「小学校・英語活動の指導—『自己表現』の機会としての英語活動」, 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
- 金森強 (1997) 「国際理解教育を目指す外国語教育」長崎ウエスレヤン短期大学紀要第20号
- 国分康孝 (1998) 『エンカウンターで学級が変わる』図書文化
- 佐野正之 (1995) 「英語教育で行う異文化理解教育の考え方」『英語教育』11月号, p.8 - 10, 大修館
- 斉藤兆史 (1995) 「英語帝国主義は怖い怖くない」『現代英語教育』3月号, p.8 - 11, 研究社
- 津田幸男 (1995) 「英語帝国主義への共犯関係」『現代英語教育』3月号, p.28 - 31, 研究社
- 野上智行 (1998) 『クロスカリキュラム理論と方法』明治図書
- 平野朝久 (1999) 『はじめてに子どもありき - 教育実践の基本 - 』学芸図書
- 堀部秀雄 (1998) 「国際理解教育・異文化理解教育への異論」『現代英語教育』12月号, p.22 - 25, 研究社
- 松本青也 (1998) 「異文化理解の目標と方法」『現代英語教育』12月号, p.10 - 12, 研究社
- 萬戸克憲 (1998) 「国際理解と英語教育」『現代英語教育』12月号, p.6 - 9, 研究社
- 文部科学省 (2001) 「わが国のユネスコ事業への協力および国内におけるユネスコ活動への取り組みについて(建議)」平成13年7月18日国際統括官付
- 文部科学省 (2001) 「第31回ユネスコ総会遠山敦子文部科学大臣主席代表演説原稿」平成13年10月16日
- 米田仲次 (1998) 「『異文化・国際』関連述語の整理」『現代英語教育』12月号, p.13 - 17, 研究社
- 渡部淳 (1998) 「社会科教師が見た英語科の国際理解」『現代英語教育』12月号, p.18 - 21, 研究社
- UNESCO (1989) International Understanding through Foreign Language Teaching: Handbook on Foreign Language Teaching as Means for International Understanding, ed. by Classen-Bauer, German Commission for UNESCO, Bonn
- UNESCO (1994) International Practical Guide on the Implementation of the Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, ed. by Brigitte Reich and Valeri Pivovarov, Preliminary edition, France
- UNESCO (1995) International Conference on Education 44th Session, International Geneva 3 - 8 October 1994, Bureau of Education, Paris

### 第 3 章

#### 1. はじめに

前章までの考察から, 金森氏の「国際理解教育と英語教育」『小学校の英語教育: 指導者に求められる理論と実践』(教育出版, 2003)からは, 児童英語教育の「明確な理念」が得られないことが分かりました。そこで, もう一度, 金森氏の『英語力幻想』に戻ってみることにします。

というのは, 既に述べたように, 今まで検討してきた『小学校の英語教育: 指導者に求められる理論と実践』は理論書ですが, 『英語力幻想』は, たとえ主として親を対象とした一般書であっても, 発行年は前者の1年後ですから, 少しは理論の変化が見られるかも知れないからです。

あるいはまた, 親を対象とした一般書だからこそ, 上記の理論書よりも分かりやすく書く必要があったとも考えられます。だから, 『英語力幻想』の方が分かりやすくまとめてある可能性があるわけです。そこで, 論より証拠, さっそく調べてみることにします。

#### 2. 英語のための国際理解教育か, 国際理解のための英語教育か

まず『英語力幻想』第二章「子ども時代に英語を学ぶ意義とは」の最後の節で次のような叙述が見つかります。これを見ると, 改めて金森氏が「広義の国際理解教育」を延々と説きつつも, 結局はそれをなぜ投げ捨てしまったのかの理由が良く分かる気がします。(下線は寺島)

児童期から英語にふれることで期待できることをまとめてみますと, 英語のスキル面としては, 「英語の音声的特徴に慣れ, 聞くことの基礎力を育むこと」「語彙(おもに音声としての受容語彙を営やす

可能性)「英語を発話することへの違和感の軽減」が挙げられます。また価値観・態度面としては、これまで述べてきたように、簡単な英語によるコミュニケーション活動がもたらす「人と関わる態度の育成」があると言えるでしょう。私は特にこの最後の点が、児童期における英語学習の意義として重要であると考えています。(pp.72 - 73)

上記の、最後の一文が明らかにしているとおり、結局、金森氏によれば、児童期における英語学習の意義として最も重要なのは、「広義の国際理解教育」すなわちユネスコのいう「人類的諸問題 (Global Issues)」ではなく、「簡単な英語によるコミュニケーション活動がもたらす『人と関わる態度』の育成」だったわけです。

その証拠に、同じことを氏は第二章の別の箇所 (p.62) で、次のように述べています。これを御覧いただければお分かりのように、「小学校の英語活動」の最も大きな意義は「コミュニケーションを取る態度の変容」によるとされているのです。(下線は寺島)

文部科学省はこれまでに、七十校ほどの小学校を英語活動に関わる「研究開発校」として指定して研究を進めてきました。その調査によると、現段階では「著しく英語力が伸びた」という明確な結果は出されていません。一方、「児童のコミュニケーションを取る態度が変容した」との報告はされています。

また、児童からの感想として「英語活動は楽しい」「英語活動で、友達のことを知ることができた」、また、教師からは普段は見ることができない児童の姿を、英語活動で見ることができた」といった声も聞かれました。この点では、英語活動が小学校で果たしている役割はあると言えるでしょう。

金森氏は、この直前でも「前述のように、幼児期に持つべきでありながら十分に持てなかった意思疎通や自己表現の機会を取り戻す機会として、児童期にコミュニケーション活動として英語にふれることは非常に有益だと言えます」と述べ (p.61, 下線は寺島)、その「前述」の内容として、次のような事実をあげています。

小学生でもある程度の年齢になれば、授業などで「私は が好き」「誕生日は 月」などの情報をクラスメイトと交換し合うような幼稚な自己表現体験を持つ機会はなくなってしまいます。年齢が上がるにつれ、母語での自然な会話の中では、このようなコミュニケーションが生まれる機会も少なくなりますし、一定の仲間としかつき合わなくなったりするようです。しかし外国語学習という理由づけのおかげで、普段話さない友達も含めた、単純な内容でのコミュニケーション体験が可能となるのです。(p.60, 下線は寺島)

要するに、氏によれば、小学校の英語活動は、「幼児期に持つべきでありながら十分に持てなかった意思疎通や自己表現の機会を取り戻す機会」だというわけです。ユネスコのいう「人類的諸問題 (Global Issues)」に取り組みながら英語活動をすることは、「精神年齢、目標言語能力の不十分さから、児童期の英語教材の内容としては適切であるとは思えない」として切り捨てられているわけですから、これ以外に理由は考えられません。

そのことは、金森氏が「このような、コミュニケーションを楽しむことができる英語活動は、『育てるカウンセリング』と言われる『構成的グループ・エンカウンター』(SGE) に似ていると感じています。」と述べつつ、SGEの第一人者とされる国分康孝氏の活動(『エンカウンターで学級が変わる』図書文化, 1998) とその意義を次のように紹介していることから、推測できます。

これは、人間関係で傷ついた子どもたちに、もう一度人とのコミュニケーション体験を持たせることで、その心を癒(いや)していくという取り組みです。(中略)引き込みりのきっかけの七割近くは不登校だそうです。その不登校は今、全国で十四万人とも言われています。不登校にもいろいろな要因があるでしょうが、人の中で傷ついた心に自尊感情を回復させるには、SGEにも用いられる「安心して取り組める、人とのコミュニケーション体験」が必要であり、英語による「自己表現活動」には、SGEとしてもその機能を果たすことが期待されるわけです。また、自分と友人との違いにふれるとともに共通点を見つける体験をすること、外国の人との直接的な交流によって文化・言語の相対性にふれる体験をすることは、偏見の少ない心を育てる機会にもなるはず。これは、国際理解教育の基

本でもある「人権意識」のベースともなるものです。(pp.63 - 64, 下線は寺島)

しかし、このことは逆に言えば、もし英語以外の教科や学級活動・総合的学習の中で「人間関係で傷ついた子どもたちに、もう一度、人とのコミュニケーション体験を持たせること」「傷ついた心に自尊感情を回復させること」ができれば、小学校における英語活動は不要だということを意味しています。金森氏によれば、「国分康孝氏は、不登校・いじめ・校内暴力など、今の学校教育が抱える問題の解決方法として、このSGE的な視点からすべての授業に取り組むことを提案している」そうですから、なおさらのことです。

このような取り組みは、事実としても、教科活動・学級活動だけでなく総合的学習や英語以外の国際理解教育の場面で、これまでも息長く取り組まれてきましたし、だからこそ、日本の教育は世界でも類を見ないくらいの高い教育水準を維持してきたのです。毎年、岐阜大学にも米国から多数の教育視察団が訪れてくるのも、そのような理由からでしょう<sup>2)</sup>。

たとえば理科教育で有名な仮説実験授業では「安心して取り組める、人とのコミュニケーション体験が名実ともに授業で実現されていますし(月刊『楽しい授業』仮説社)、私が高校教師だったときに参加していた学級経営の研究会でも、「傷ついた心に自尊感情を回復させる」感動的な実践が数多く報告されていました。無着成恭『山びこ学校』(岩波文庫、1995)は、そのような実践の金字塔の一つにしか過ぎません。

また、皆で課題・テーマを見つけ、皆で解決していこうとする、いわゆる「総合的学習」「国際理解教育」の実践においても、同じような事例を幾らでも見つけることが出来ます。しかし、逆に、「広義の国際理解教育」を切り捨て、金森氏のいうコミュニケーション活動(歌・ゲームや買い物ごっこ)などに終始した活動は、表面的な華やかさと裏腹に、生徒の表情に「飽き」や「停滞」が見られるとの報告も少なくありません。

たとえば、吉村峰子『公立小学校でやってみよう! 英語:「総合的な学習の時間」にすすめる国際理解教育』(草土文化、2000)は、そのような事例のひとつを次のように述べています。

子どもたちは、なぜいきいきと買い物ごっこを楽しむのでしょうか。楽しさの要因を考えてみると、ふだんの授業にはない魅力が、そこにあるのではないのでしょうか。まず、先生と生徒という固定された人間関係が、からだを動かしたり、イスや机を移動させたりすることにより、物理的にも変化します。また、これらの活動が、「テストの成績によって数値的に評価されない」ため、子どもたちの気持ちも、ふだんの成績の重圧から解放されているのではないのでしょうか。「できる・できない」がほとんど問題にされない新しい学びのスタートは、もうそれだけで無条件にうれしいことなのかもしれません。ところが、継続する学びのなかでは、楽しさの質をつねに考えていないと、授業はゆきづまります。現に、頻繁にALTの先生が訪れる教室で、遊び・ゲームといった授業形態にあきている子どもたちの姿も報告されています。子どもたちが真に楽しいと感じ、後々の人生でも思い返すたびに、いい思い出として残るのは、表面的なゲームの楽しさではなく、彼らの知的好奇心を深く刺激する内容の授業にいきいきと参加することではないのでしょうか。(p.158)

上記で吉村氏は最後に「子どもたちが真に楽しいと感じ、後々の人生でも思い返すたびに、いい思い出として残るのは、表面的なゲームの楽しさではなく、彼らの知的好奇心を深く刺激する内容の授業にいきいきと参加することではないでしょうか」と述べています。

だからこそ、吉村氏がつくる教材は、金森氏が「精神年齢、目標言語能力の不十分さから、児童期の英語教材の内容としては適切であるとは思えない」として切り捨ててしまった、ユネスコのいう「人類諸問題」(Global Issues)を逆に積極的に取り上げ、それを基本的な柱にしながら「小学校の英語活動」で実際に素晴らしい成果をあげているのです。

言い替えば、金森氏は「児童英語教育を無理に国際理解教育に結びつけようとして結局はその結合に失敗している」のに対して、吉村氏は「国際理解教育を柱に据えることによって結果的には児童英語教育に成功している」と言えるのではないのでしょうか。ですから、吉村氏の場合、実践も教材も、学級担任が日本語でおこなうことを原則にしているのです<sup>3)</sup>。

しかし、吉村氏の場合、「国際理解教育を柱に据えることによって結果的には児童英語教育に成功している」とはいえ、そこに何の問題もないのでしょうか。以下では、金森氏の論と比較しながら、その点をも

う少し深く検討してみたいと思います。

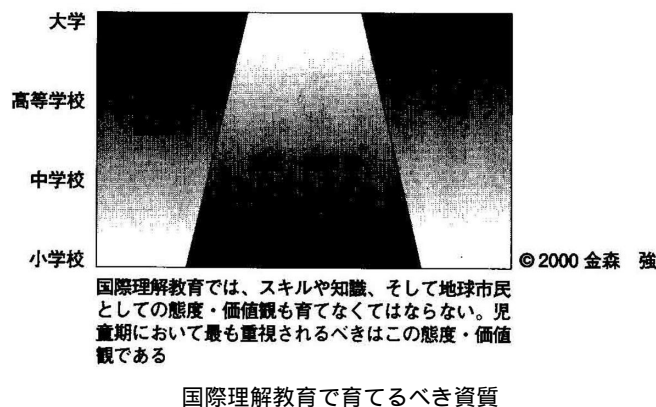
### 3 英語教育の中で育まれるべき「<sup>はくく</sup>態度・価値観」とは？

前節では、吉村氏が「国際理解教育を柱に据えることによって結果的には児童英語教育に成功している」と述べました。しかし、成功しているが故に、また問題もあると私は思うのです。

というのは、金森氏自身が先の理論編「国際理解教育と英語教育」『小学校の英語教育:指導者に求められる理論と実践』第2章(教育出版,2003)で、次のように述べていることが、吉村氏の場合も十分に克服されているとは言いがたいからです。金森氏は次のように述べています。(下線は寺島)

この点において、英語教育における国際理解教育の概念が「狭義な国際理解教育」から脱しない限りは、日本は英語帝国主義の共犯者のままで終わることにもなりかねないのである(津田,1995)。小学校からの英語導入が進められているが、「広義の国際理解教育」の視点を待たないままにこれまでと同じような内容が指導されれば、学習者の年齢が低いだけにその弊害も大きくなる可能性がある。(p.21)

しかし、金森氏が「精神年齢、目標言語能力の不十分さから、児童期の英語教材の内容としては適切であるとは思えない」として「広義の国際理解教育理解教育」を切り捨ててしまったことは既に述べたとおりです。それは『英語力幻想』(p.65)の次の図でも明確に示されています。



金森氏は、上の図で枠の左枠を「スキル」、中央を「態度・価値観」、右枠を「知識」としています。この図および下の説明からも明らかのように、小学校では知識としての「国際理解教育」が占める割合は極めて小さく、その代わりに「自尊感情」や「他者理解」の心、コミュニケーションを取ろうとする(人と関わる)態度・価値観が最重要視されています。

しかも氏によれば、「英語での簡単なコミュニケーション活動が、幼児期に持つべき意思疎通や自己表現の機会を取り戻す機会となり」、既に前回でも見てきたとおり、それが上記のような態度・価値観を育てるのだと主張されていました。しかし、これでは、氏が先に述べた次のような主張を自ら裏切っているのではないかと思うのです。(下線は寺島)

この点において、英語教育における国際理解教育の概念が「狭義な国際理解教育」から脱しない限りは、日本は英語帝国主義の共犯者のままで終わることにもなりかねないのである(津田1995)。小学校からの英語導入が進められているが、「広義の国際理解教育」の視点を待たないままにこれまでと同じような内容が指導されれば、学習者の年齢が低いだけにその弊害も大きくなる可能性がある。

というのは、テレビでもコマーシャルを見れば分かるように、化粧品であれ、電化製品であれ、それを使用しているのは、ほとんどが白人であり、白人が使用しているからこそ、それが「格好良い」ものとして売り上げに貢献するようになっていきます。また商品名もほとんどが英語または英語を連想させるものになっています。もっとひどいものになると日本語の商品名をわざと英語のリズムで発音させるというものまであります。

これは、日本人自らが欧米文化またはアメリカ文化をすぐれたもの、日本文化を劣ったものとして位置づけていることから生まれたコマーシャルだと思っただけです。親が子どもに英語を学ばせたいと思っただけのも、このような欧米文化またはアメリカ文化に対する憧れを土台にしていることは間違いないでしょう。外国語教育の教授法でも、このような憧れが言語習得を促すとしていることも衆知の事実です。

小学校からの英語教育は、このような価値観を助長する恐れはないのでしょうか。これに関連して、岐阜県の小学校で、私の知っている先生は、次のような事例を語ってくれました。これは明らかに欧米崇拝の典型であるような気がするのですが、金森氏の『英語力幻想』には、このような問題に対する言及は、私が読んだ限りでは、全く見られないのです。これでは「英語帝国主義」は克服不可能ではないのでしょうか。

低学年の児童が、新しくやってきた白人のALTにサインをせがんでいます。休み時間中、長蛇の列ができました。授業中にサインをもらうための紙が配られていたようです。しかし、その児童の様子は、芸能人やスポーツ選手にサインをせがむものに似ていて、以前にやってきた、白人でないALTに対しては見られないものでした。私が危機感をもったのは、児童の様子はもちろんのこと、教師の意識でした。なぜなら、児童のその様子に白人崇拝を連想する教師は多分いなかったからです。

岐阜市では、小学校の英語活動で採用されるALTは、白人に片寄らず多様な人種構成になっています。これは、ALTの多くが岐阜大学の留学生から採用されていること、留学生のほとんどは欧米からではなくアジアが中心であることの反映です。このような採用の仕方は、英語が多様に使われていることを生徒に示すという意味で良いことだと思っていました。しかし、生徒の受け止め方は全く違っていることを上の事例は示しています。

つまり、英語を低学年から導入すればするほど欧米文化・アメリカ文化に対する崇拝や憧れを助長する恐れがあるということです。これに拍車をかけているのが、幼児英語教室・児童英会話教室の繁盛ぶりです。私が英語教育講座で教えている学生・院生の中にも、このような幼児英語教室・児童英会話教室でアルバイトをしている学生がいますが、教室経営者は絶対と言って良いほど欧米人以外は教師として採用しないそうです。しかもアメリカ国籍であっても、黒人やアジア系アメリカ人は採用されないのです。

これは、教室経営者の考え方が反映されている場合もありますが、黒人やアジア系アメリカ人が教室の教師として採用された場合、親がそのような教室に子どもを通わせるのを止めさせて、白人しかいない教室に転校させることも少なくないそうで、それが大きな理由ではないかと、私の学生は語っていました。だとすれば、このような親や経営者の「態度・価値観」は無意識のうちに子どもに浸透していく恐れはないのでしょうか。だからこそ、上記で述べた小学校で、子供たちが白人のALTにだけサインを求めて列をなしたのではないのでしょうか。

金森氏は、既に紹介したように、理論書で「小学校からの英語導入が進められているが、『広義の国際理解教育』の視点を待たないままに、これまでと同じような内容が指導されれば、学習者の年齢が低だけにその弊害も大きくなる可能性がある」(p.21)と述べているのです。ところが、先にも述べたとおり、この点についてどのような対策や配慮をすべきなのか、理論書『小学校の英語教育』にも『英語力幻想』にも全く言及がありません。もっと深刻なのは、前述の小学校の先生が指摘しているように、親も教師も事態の深刻さに全く気づいていないということです。(下線部を参照)

低学年の児童が、新しくやってきた白人のALTにサインをせがんでいます。休み時間中、長蛇の列ができました。授業中にサインをもらうための紙が配られていたようです。しかし、その児童の様子は、芸能人やスポーツ選手にサインをせがむものに似ていて、以前にやってきた白人でないALTに対しては見られないものでした。私が危機感をもったのは、児童の様子はもちろんのこと、教師の意識でした。なぜなら、児童のその様子に白人崇拝を連想する教師は多分いなかったからです。

小学校で英語活動が導入されてからは、学校によっては週1回の英語教室が学内で開かれ、白人教師を呼んできて教師対象の「英会話の授業」を開くところも出て来ています。このような状況では教師自身の「精神の植民地化」が進行するのも無理なしと言うべきかも知れません。なぜなら、いま小学校は「総合的学習」など新しく取り組むべき課題が山積していて、ただでさえ忙しいのに、そのうえ英語研修を強制され、

発音が悪いなどと叱られてばかりいたら、そこに蓄積される疲労と劣等感、想像を絶するものがあるからです<sup>4)</sup>。

このような精神の植民地化はフィリピンやインド、シンガポールなど欧米の旧植民地にしばしばみられるものですが、沖縄を除いて実質的に一度も植民地化されたことのない日本で、このような現象が起きていることが驚きなのです。

もっと悪いことには、上記のような旧植民地では英語を公用語にしているところが多いのですが、一度も植民地化されたことのない日本で、英語を「第二公用語」にしようという動きが新たに出て来たことです。中村敬『なぜ「英語」が問題なのか』(三元社, 2004)の説明にもある通り、これこそ正に「精神の植民地化」を示すものであり、それ以外の何者でもありません。ところが、先に何度も述べてきたように、金森氏は、このような事態に対して、全くと言って良いほど言及していないのです。

これに対して吉村峰子氏は一般の考え方と違った考え方を持っています。氏の場合、インド英語やシンガポール英語がアジアで認められつつあるのを踏まえて、英語を学ぶモデルとしてJapanese Englishも是としています。これは、氏が青年海外協力隊の仕事でアフリカのリベリアやエチオピアに滞在していたことも関係しているのでしょう。だからこそ、氏の開発した教材を使用する場合、「学級担任でも大いに結構」ということになるわけです。むしろ「学級担任の方が良い」とすら言っています。ですから、ALTは原則的には不要ですし、使用言語も日本語です。無理に英語を使って授業する必要はないのです。

また教材の内容も、既に紹介したように、「広義の国際理解教育」、すなわちユネスコのいう「人類的諸問題」(Global Issues)に取り組みながら、実践を積み重ねてきています。したがって欧米文化崇拝に導くような内容は教材にはありません。むしろ平和・人権・環境など多文化共生を積極的に励ます教材に満ちています。それは吉村氏と彼女の実践研究グループが開発した次の教材でも明らかです。

『もっと知りたい! 人間について: 国際理解に役立つ, 英語で広がるわたしたちの世界 1』

『もっと知りたい! 平和について: 国際理解に役立つ, 英語で広がるわたしたちの世界 2』

『もっと知りたい! 環境について: 国際理解に役立つ, 英語で広がるわたしたちの世界 3』,

『もっと知りたい! いろいろな文化: 国際理解に役立つ, 英語で広がるわたしたちの世界 4』,

『もっと知りたい! 世界の国ぐに: 国際理解に役立つ, 英語で広がるわたしたちの世界 5』(以上すべて、金の星社, 2001)

このように書いてくると、吉村氏の場合、「国際理解教育を柱に据える」ことによって、金森氏の言う「英語帝国主義の共犯者のままで終わる」ことの阻止に成功しているように見えます。しかし、果たしてそうでしょうか。それでもまだ私は問題が十分に解決されているとは言えないと考えています。以下、節を改めて、それを検討してみたいと思います。

#### 4. 吉村方式による英語教育は国際理解教育を促進するか

先にも述べたように、吉村氏のつくった教材の場合、教えようとしているのは「総合的学習(特に、国際理解)であり、結果として英語も身に付く」という構造になっているのですから、金森氏の場合とは違って、「英語帝国主義」に陥る危険性は確かに小さいと思います。

たとえば、吉村『公立小学校でやってみよう! 英語 - 「総合的な学習の時間」にすすめる国際理解教育』(草土文化, 2000)という本では、「人権教育」「環境教育」「平和教育」「異文化間コミュニケーション」「地域・国別研究」がテーマですから、英語を使って歌やゲームだけをしている場合よりも考える要素が非常に大きく、白人崇拝・欧米文化崇拝に陥る危険性が小さくなるのは確かです。

しかし、具体的な教材を見てみると、必ずしも事態はそんなにバラ色ではないことが分かります。たとえば、上記の本では「平和教育」のテーマで「リベリア」が取り上げられていて、この教材の「ねらい・視点」「英語の授業の流れ:ステップ1 - 4」などは次のように書かれています。

ねらい:「難民とならざるを得なかった人々の現状を理解し、自分と同じような悩みや願いをもつ仲間であると共に感じ、興味をもち、自分に何ができるか考える。」

ステップ1:「リベリア難民少女マータ」の紙芝居を日本語で、次に英語で読み聞かせる。登場人物

を紹介する。This is Marta. This is her brother.

ステップ2:紙芝居をもう一度。生きるのに必要なものを5つ選んでグループかペアでランキング。  
What do you need for your life? I need \_\_\_\_\_. What does Marta need?

ステップ3:紙芝居の場面ごとについて理解を深める。What is she doing? How does she feel? I want to go home.「生きるのに必要なもの」を使ってビンゴゲーム。

ステップ4:UNCHR(国連高等難民弁務官事務所)ビデオを観て、難民の子どもの姿、生の声と出会う。What do they want? What does she want? She/He wants \_\_\_\_\_.

この「ねらい」「流れ」を見ると、吉村氏とGITCの皆さんが非常な苦勞を重ねながら教材をつくり、授業の組み立てを工夫されていることが、良く分かります。しかしアフリカの難民問題を取り上げる場合、ともすると「発展途上国は民主主義の度合いが遅れているので民族紛争がおこり、それを豊かな民主主義国が援助しなければならない」という図式になりがちだということです。

しかし実際は、アフリカで民族紛争が起きる場合、石油やガスや鉱石の開発問題が絡んでいて、その争奪戦に「豊かな民主主義国」が裏から資金や武器を援助していることが少なくないのです。アメリカは「911事件」を口実にタリバン政権のアフガニスタン爆撃しましたが、この裏にもタジキスタンやウズベキスタンのガス開発とパイプラインの敷設問題が絡んでいたことは周知の事実です(浜田和幸『アフガン暗黒回廊』講談社、2002)。

パレスチナの難民問題は更に複雑です。イスラエルによるパレスチナ占領とユダヤ人の入植は半世紀近くにもわたって継続・拡大し、その結果、大量の難民が生まれていますが、アメリカはイスラエルを爆撃するどころか、この間ずっとイスラエルを援助してきました。これはクウェートを侵略したという理由でイラクに爆撃を加えたり10年にもわたる経済制裁を続けたりしてきたことと比較すれば、実に奇妙なことです。

したがって、難民問題の本質を知り、それを本当に解決したいのであれば、単に「かわいそうだから援助しよう」というだけでは済まないこととなります。そのためには子供たちが十分に資料を調べ、お互いに深い議論を積み重ねなければなりません。これは日本語でおこなっても難しい作業ですし、大学生にとってすら難しい課題かも知れません。それどころか指導を誤ると、アフリカの人たちは人種的に劣っているから民族紛争が絶えないのだという偏見だけが残る授業になる恐れもあります。

また、このような「人類的諸問題」(Global Issues)を英語で学ぶことそのものが、「英語は世界語」という幻想を与えることになりはしないかという疑問が残ります。アメリカが自分たちの言う「正義」を振りかざして「世界の警察官」として世界各地に乗り出しているときだけに、尚更このような危険性があるように思われるのです。なぜなら、アメリカは世界で最も進んだ民主主義国であり、だからこそ国連を飛び越えても「遅れた国」を糺す資格があると、少なからぬアメリカ人は思っていますし、そのような幻想は日本人の一部にも浸透しているからです。

また、このような「アメリカは世界で最も進んだ民主主義国」だという幻想は、世界で最も優れた言語だからこそ英語が「世界語」になったのだという幻想とも容易に結びつく恐れがあります。つい最近まで『ビッグ・ファット・キャットの世界一簡単な英語の本』(幻冬社、2001)が何万部というベストセラーを続けたのも、このような幻想と無関係ではないと私は思っています。英語が「世界で最も優れた言語」だと思っていなくても、少なくとも「使うと格好良い言語」だと多くのひとが思っていることは確かではないでしょうか。そうでなければ、会議や文科省に提出される公文書にすら「インセンティブ」「アウトソーシング」などというカタカナ語が溢れる現象は出てこないと私には思われます。

ですから、吉村氏が非常な努力と工夫を重ねて『国際理解に役立つ、英語で広がるわたしたちの世界』(金の星社)などの教材を開発されてこられたことは高く評価しつつも、それは逆に、英語崇拜・アメリカ崇拜という間違った観念を無意識のうちに子供たちに植え付ける恐れがあるのではないかと私は思うのです。これが小学校における「総合的学習」(英語活動)という必修科目ではなく、また英語ではなく多言語教育の中の一つに過ぎないのであれば、上記のような弊害は小さくて済む可能性はありますが、現在の「小学校の英語活動」は必修科目として全国的におこなわれつつあり、しかもそれを「教科」にするという



動きすらあるのですから、私が上記で述べた危険性は単なる杞憂ではないと思うのですがいかがでしょうか。

このように述べてきたからといって、私は「ゆとり教育」「総合的学習」を何も否定するつもりはありません。それどころか、もっと充実する必要があるとすら考えています。なぜなら佐藤学『“学び”から逃走する子どもたち』(岩波ブックレット, 2000)でも述べているように、詰め込み式で教育する「東アジア型教育」は、バブル経済が崩壊した現在では、生徒の学習意欲を引き出せないからです。また、そのような教育では変転する新しい経済体制についていく学力を育てることはできないからです。そのことはOECDが2000年におこなった国際学力比較テスト(PISA)の調査でも明らかです。いま求められている学力は「自分で課題を発見し自分で解決していく力」だからです。このような力を育てるためにこそ「総合的学習」が設けられたのです。

したがって「総合的学習」は今以上に充実する必要こそあれ、廃止する理由はありません。「学力低下」を理由に廃止を要求する声もありますが、学力低下の理由は産業界の要求に従って無理やりに「週休二日制」を導入するなど、教育の論理を無視した教育改革にあると私は思っています。和田稔「小学校英語教育, 言語政策, 大衆」『小学校での英語教育は必要か』(慶應義塾大学出版会, 2004)によれば、そもそも「週休二日制」「JETプログラム」「小学校の英語教育」などは、すべて教育の論理から出て来たものではないと述べていますが、このような教育改革が、現在の教育荒廃を招いているのであって「総合的学習」がその原因ではありません。

それどころか先に述べた国際学力比較テスト(PISA)の調査によれば、「習熟度別指導」を廃し、「協同的な学び」「総合的学習」の要素を大幅に取り入れたフィンランドが世界で第1位の地位に躍り出ているのです(佐藤学『習熟度別指導の何が問題か』岩波ブックレット, 2004)。だとすれば私たちは、生きる力を育てる「総合的学習」、週休二日制ではない「真の意味での“ゆとり教育”」を充実する方向で教育を考える必要があります。問題は「小学校の英語活動」がその方向に向いているかどうかだと思うのです。しかし、今まで述べてきたように、吉村氏の追求している「国際理解教育を土台にした英語教育」も英語崇拜・アメリカ崇拜を無意識に生徒の中へ注入する大きな危険をはらんでいます。では、どうすればよいのでしょうか。

それには、「国際理解教育」を英語教育から切り離すこと、小学校に「多言語主義」を導入すること、の二つが最低、必要だと私は考えています。そのような条件が整わない限りは小学校に英語教育を導入すべきではない、というのが私の考えです。なぜなら、既に述べたとおり、英語と国際理解教育が結びついていない限りは、英語帝国主義の呪縛から解放されないからです。また小学校の段階では、難民問題などについて、まず日本語で調べたり、調べたことを日本語でまとめたり、日本語で発表し討論する力を育てるべきです。そのような力を育てるための時間が十分に保証されていない現状で、英語の歌やゲームや「会話ごっこ」のために貴重な時間を浪費するのは、学力低下に拍車をかけるだけでなく、英語崇拜・白人崇拜などという間違った世界観をいっそう生徒の意識に定着させることになりかねません。

ただし、このように述べたからといって、「英語を学ぶこと＝アメリカ崇拜, 英語帝国主義」と私は言っているわけではありません。逆に英語を通じてアメリカの抱えている矛盾を知ることも十分に出来ます。それはハワード・ジンやノーム・チョムスキーの著作を読めば直ぐ分かることです。あるいは中学校レベルでも、教科書に「Global Issues」を英語で学べる、深く考えさせる教材があれば、英語を学びながら白人崇拜・英語帝国主義を越える道を追うことは可能でしょう。しかし会話一辺倒に傾斜しつつある現状では、英語崇拜を越える道は益々閉ざされ、益々困難になっていると言っても過言ではないと思います。それは次の中村敬氏の著作に詳細な展開があるので、ここでは繰り返しません。まして、歌・ゲーム・「会話ごっこ」に満ちている小学校の英語教育では、英語崇拜を越える道は不可能に近いのではないのでしょうか。

中村敬『なぜ「英語」が問題なのか：英語の政治・社会論』三元社, 2004

中村敬・峯村勝『幻の英語教材：英語教科書, その政治性と題材論』三元社, 2004

ですから、英語が国際理解教育と分離されたとしても、小学校に英語だけが導入されるという現状が改

められない限り，上記の矛盾は解決されません。以下，節を改めて，その点をもう少し詳しく説明したいと思います。

#### 5. 可能な限り，「多言語教育」を中学校から！！

私は上記で，英語が国際理解教育と分離されたとしても，小学校に英語だけが導入されるという現状が改められない限り，上記の矛盾は解決されないと述べました。では，この点について金森氏の『英語力幻想』は，どのように述べているのでしょうか。

そこで，この点について調べてみると，氏は、『英語力幻想』第2章の「海外の外国語教育で重視される“開かれた態度の育成”」という節で，ドイツやスイスの教育にふれつつ最後に次のように述べています。（下線は寺島）

このように欧州においては，外国語教育を通して他者への関心を持ち，繊細な感覚で多様な言語や文化にふれ，異質なものに関わる「開かれた態度の育成」を目標とする一方で，多言語能力の基礎的な力を育てることを目標としていることがわかります。（中略）今後，日本に海外からの移民がたくさん流入してくることも十分予想されます。そのとき果たして日本は，異なる文化を持ち，異なる言語を使用する人たちの人権を守る国になっているのかどうか，同じ国民として共生していくことができるようになっているのかどうか，今後の教育が果たす役割は大きいと考えています。特に国際理解教育，外国語教育を担当する方にとって，しっかりと考えておく必要のあることだと思います。（p.70）

このように氏は「多言語教育」を言葉の上では無視していないことが分かります。このことは，その次の節で「多言語教育がグローバル教育に果たす役割」というように，「多言語教育」を節の題名にしつつ，次のように述べていることから確認できます。

ここで言うグローバル教育とは，経済のグローバリズムにおける大国主義を後押しするようなものではありません。自分と異なる価値観を持つ社会とも「共存・共栄」できることを信じ，「人間」としての冷静な判断ができる資質を育成する教育のことです。私は，母語教育を含む「多言語教育」は，この意味において重要な役割を果たすことができるはずだと考えています。（中略）言語教育には，その基本的な資質を養うにふさわしい教育であることが期待されるはずです。母語教育と外国語教育を含めた「多言語教育」を通して，人とコミュニケーションを取る楽しさや大切さに気づくことがその第一歩となるはずであり，同時にそれが二十一世紀に必要な資質の基礎固めともなるのです。

ところが不思議なことに，この第2章「子ども時代に英語を学ぶ意義とは」は，上記の文章のあとに，いきなり次の文章が続いて終わっているのです。つまり日本では英語一辺倒であり，「母語教育」「多言語教育」が全く保証されていないことに対する何の考察や批判もなく，児童期における英語学習の意義のみが語られて，この章が閉じられているのです。（下線は寺島）

児童期から英語にふれることで期待できることをまとめてみますと，英語のスキル面としては，「英語の音声的特徴に慣れ，聞くことの基礎力を育むこと」「語彙（おもに音声としての受容語彙を営やす可能性）」「英語を発話することへの違和感の軽減」が挙げられます。また価値観・態度面としては，これまで述べてきたように，簡単な英語によるコミュニケーション活動がもたらす「人と関わる態度の育成」があると言えるでしょう。私は特にこの最後の点が，児童期における英語学習の意義として重要であると考えています。言葉は，人を傷つけることも生かすこともできる魔法の道具です。体についた傷は治りますが，言葉でつけられた心の傷はなかなか治るものではありません。人をつなぐ「言葉」「コミュニケーション」の大切さを伝える教育として，英語教育が果たし得る役割があると，私は信じています。（pp.72 - 73）

では金森氏は他の章で「母語教育」「多言語教育」が全く保証されていないことに対する何らかの考察や批判をしているのでしょうか。しかし，『英語力幻想』のどこを探しても，その点についての言及はありません。そのことは『英語力幻想』全体の，次のような目次を見ても明らかでしょう。

第1章 「英語は小さいうちから」という幻想

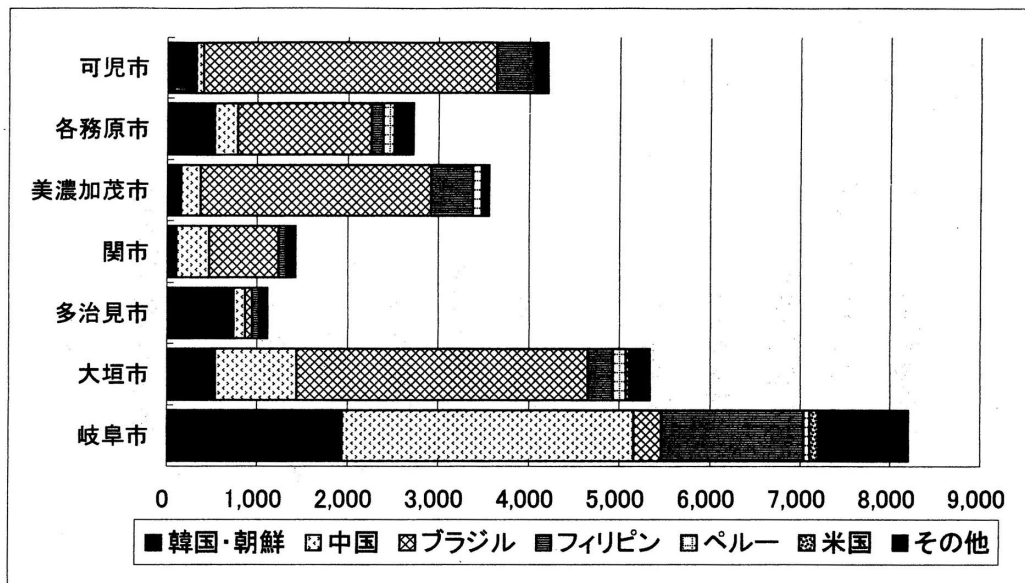
第2章 子ども時代に英語を学ぶ意義とは

- 第3章 こんなにある指導法と教材の「誤解」
- 第4章 子どもが変わる指導のコツ
- 第5章 小学校の英語教育 今、明確にすべきこと
- 第6章 親はどう関わるか 選ぶならこんな教室
- 第7章 これからの英語教育と大学教育改革

要するに、『英語力幻想』で述べられていることは、最初から最後まで英語教育についてであって、日本における「母語教育」「多言語教育」の実状については全く皆無なのです。これは、氏が先に次のように述べていることを自ら裏切るものではないでしょうか。(下線は寺島)

今後、日本に海外からの移民がたくさん流入してくることも十分予想されます。そのとき果たして日本は、異なる文化を持ち、異なる言語を使用する人たちの人権を守る国になっているのかどうか、同じ国民として共生していくことができるようになってきているのかどうか、今後の教育が果たす役割は大きいと考えています。特に国際理解教育、外国語教育を担当する方にとって、しっかりと考えておく必要のあることだと思います。(p.70)

しかも、ここで問題なのは「今後、日本に海外からの移民がたくさん流入してくることも十分予想されます」という金森氏の認識の仕方です。というのは、「今後」ではなく、「既に」多くの外国人が日本で生活し、様々な問題を抱えているからです。日本では今、在日韓国朝鮮人60万人をはじめ、さまざまな国籍の外国籍住民が、約190万人も暮らしているのです(法務省入国管理局,2002年末)。私の住む岐阜県でも、近年、在日外国人は激増し、その数は次のようになっています。



岐阜県における主要国籍別外国人登録者数の比較 (2002年末現在)  
 出典/入管協会「15年版 在留外国人統計」より、小島作成

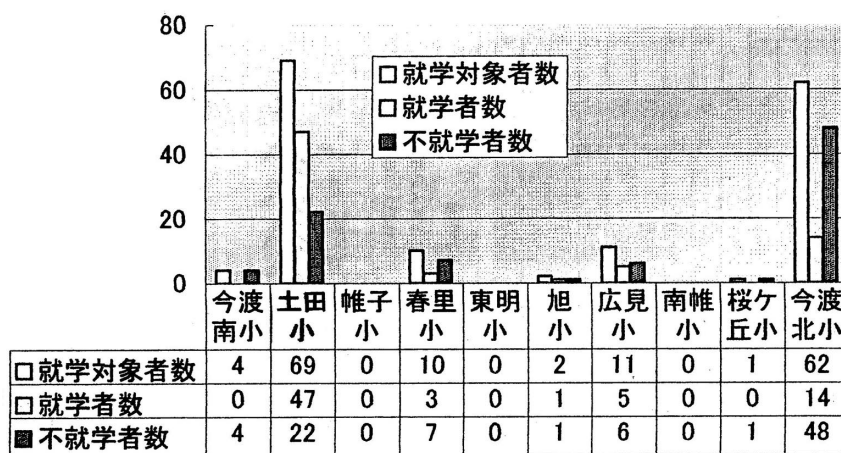
では、この在日外国人は日本で、どのような問題を抱えているのでしょうか。まず第1に、在日韓国朝鮮人は戦後50年以上経った今も、未だに参政権を与えられていません。

また、1993年には68万人だった在日韓国朝鮮人が、2002年には60万人になっていますから、在日の数は減っているように見えますが、これは韓国籍や朝鮮籍だと差別や不利益を被ることが多いので、やむを得ず日本に帰化した人が多いからです。しかし、帰化しようにも多岐にわたる屈辱的な諸手続を経なければなりません。また従軍慰安婦問題、旧日本軍人・軍属への恩給問題、軍事施設や民間企業で強制的に働かされた人々への補償問題も解決していません<sup>5)</sup>。

また、国際人権規約(1966)・マイノリティ権利宣言(1992)・世界言語権宣言(1996)などで提起されている「母語(=朝鮮語)で教育を受ける権利」も在日韓国朝鮮人には十分に保証されてきたとは言えま

せん。そのうえ、「世界言語権宣言」では、「母語で教育を受ける権利」だけでなく、在住する地で使われている公用語・国家語（たとえば日本では「日本語」）を学ぶ権利が強調されていますが、在日韓国朝鮮人1世には、その機会が十分に与えられなかったために、今でも日本語が読めず、苦勞しているひとが少なくないのです。

この言語権という観点で言えば、他の在日外国人も似たような状況にあります。たとえば、先に紹介した図表でも明らかなように、私が住んでいる岐阜県でも大垣市、可児市、美濃加茂市などは特に日系ブラジル人が多く住んでいますが、その子供たちの多くが母語＝ポルトガル語での教育も受けられず、かといって日本語教育を十分に受けられる環境もないため、深刻な状況が生まれています。それを示しているのが、次の可児市の小学校・中学校における「外国籍児童の就学状況」です。

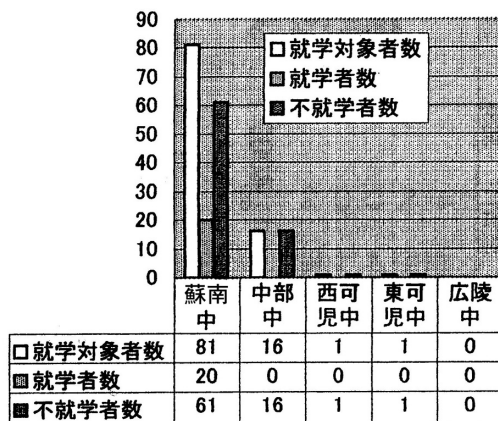


可児市外国籍児童の就学状況（小学校）  
（2002年4月1日現在）

可児市では土田地区、今渡地区、川合地区など北西部にブラジル人が集住しています。したがって外国人児童が通う小学校も、上記の棒グラフ（可児市国際交流協会資料）でお分かりの通り、土田小学校と今渡北小学校に集中しています。

ただ問題なのは、不就学児童が極めて多いことです。特に今渡北小学校の場合は、不就学児童が就学児童の3倍近くもいるのです。春里小学校、広見小学校でも、今渡北小学校よりも人数が少ないとはいえ、不就学児童が就学児童の数を超えています。

では、このような子どもたちが中学校に進級した場合、どうなるのでしょうか。それを示すのが次のグラフです。



可児市外国籍生徒の就学状況（中学校）  
（2002年4月1日現在）

ご覧の通り、中学校になると状況はもっと悲惨です。グラフの左端、最も多い就学対象者数をかかえる蘇南中学校では、不就学児童が就学児童の3倍ですし、隣の中部中学校は全員が不就学児童で、誰も就学していないのです。

何がこんな状況を引き起こしているのでしょうか。それは、先にも述べたとおり、母語教育も日本語教育も、どちらもきちんと保証されていないからです。せめてポルトガル語の教育が保証されていれば、ブラジル人児童が外国人児童の大半を占めているのですから、不就学児はこんなに増えなかったでしょう。しかし、小学校でも中学校でもポルトガル語を話せる教師はほとんどいませんし、日本語教育の訓練を受けた教師も皆無に近いのです。

このように、母語教育も日本語教育も保証されていない状況で、英語教育を小学校に強制して、どのような成果が期待できるのでしょうか。土田小学校では、各クラスに必ずブラジル人がいて、多いクラスでは4-5人になることもあると言います。だとすれば、外国人児童が多いことを利用して、むしろ多文化共生多民族共生を目指す「総合的学習」をこそ、促すべきではないでしょうか。このような方向こそ、真の「国際理解教育」だと思うのです。

しかし、これは単に「国際理解教育」のためだけではなく、母語でも教育をうけることができず、他方で日本語でも授業について行けない児童の存在が、学級崩壊の原因になる恐れもあるからです。教師は日本人の生徒でも理解の遅い児童がいるから、ブラジル人の生徒にまで手が回らないという現状があり、それが事態をさらに悪化させています。また加配教員(県負担)、巡回指導員(市負担)が十分に保証されていないので、その人たちだけで全学校全クラスの指導をすることは不可能です。

また中学校における不就学の激増は児童労働の問題を引き起こしているだけでなく、犯罪の温床や社会不安をつくる下地にもなっています。既に愛知県豊田市保見団地では様々なトラブルが発生し新聞沙汰になった事件も少なくありません。昨年(2003)、可児市国際交流協会が主宰して開いたシンポジウム「在日外国人生徒の教育は？」でも、浜松から参加していたブラジル人学校の校長は次のように発言しています。

ブラジル人は、本当は将来のことを考え、できればブラジル人学校に入れたいと考えている。実際4年生で公立小学校から転校してきた子がいたが、日本語も間違いだらけ、算数もほとんどできなかった。ブラジル人は税金を払っているのにブラジル人学校への補助は全くない。日本の子供には1年間に65万かかっていると聞いているが、ブラジル人児童への教育費を節約すると、単なる出稼ぎではなく定住も始まっているのだから、あとで刑務所の数を増やさなければならない。もう既にその危険性は始まっている。いつも日本の行政に、そういう警告を発しているが、事態は何も変わっていない。

このような状況を見ていると、いま最も求められているのは多文化多言語状況に対応する言語教育であって決して「英語教育一辺倒」ではないはずなのです。ところが岐阜県で最大のブラジル人を抱える大垣市でも、ブラジル人学校は全く個人(日本人)の善意で経営されていますし、可児市でも実状は変わりません。日本政府は海外の日本人学校には(そのほとんどはニューヨークや北京などの大都市に存在し、大企業の子弟を収容しています)大金を投じていますが、国内の外国人児童は放置したままと言って良いのではないのでしょうか。

それどころか、岐阜県で最大の外国人児童をかかえる岐阜市でも、また岐阜県で4番目にブラジル人が多い各務原市でも、「英語特区」の指定を受け、小学校の「総合的学習」「国際理解教育」は「英語専科」に大きく傾斜し始めています。これでは益々、学級崩壊や社会不安を増大させるだけではないのでしょうか。これは国際人権規約を踏みにじる「人権違反」という問題としてのみ捉えるのではなく、ブラジル人学校(浜松)の校長さんが指摘されているとおり、刑務所の数を増やすかどうか、日本の安全をどう守るかという問題として認識する必要があると思うのです。

したがって、いま小学校に求められているのは、何度も言うように、「母語教育」と「日本語教育」、そして多文化共生のための「総合的学習」「国際理解教育」であって「英語教育」ではありません。英語教育は中学校からやっても十分に目的を達することが出来ます。それを妨げているのは週3時間しかない英語の授業時間であり、会話主導になっている教科書であり、教師に自主研修を許さない学校の制度にあると思うべきでしょう。なぜなら外国から莫大なお金をかけてALTを「輸入」する代わりに、そのお金で英語

教師を海外研修に派遣する方が、遙かに大きな成果をもたらしてくれると思うからです。

また英語一辺倒に傾いている日本の外国語教育を、一刻も早く多言語主義に切り替えることが求められています。現在、小学校にかけられている英語教育への熱意と資金をもってすれば、高校や大学ではなく中学校からでも、それは十分に可能です。それが急速に多文化社会を迎えつつある日本に、いま最も求められていることではないでしょうか。

## 6. おわりに

金森氏は『英語力幻想』で「多言語教育」について言及はしていますが、実際に彼が上記の著書で主張し詳しく説明しているのは「英語教育」だけなのです。しかし、氏も著書で指摘しているように、小学校の英語教育は、現在のところ、英語学力の向上に資する実績をほとんど持っていません。

それどころか氏が最も強調されている「人とコミュニケーションを取る態度・価値観」という点では、英語崇拜・アメリカ崇拜を幼い魂に刷り込む危険性すらあります。野茂やイチローの試合がアメリカから実況中継され、喝采を博している現状は、このような危険を更に強化する働きをすでしょう。

というのは、野茂やイチローの活躍をテレビで見ることを通じて、「やはりアメリカは素晴らしい国だ」「アメリカン・ドリームが実現する国だ」という間違った観念を持つ可能性があるからです。そして、その観念が「小学校の英語教育」と相乗効果を発揮し、間違った英語熱を更に煽り立てることになる恐れがあるからです。

しかし現実のアメリカは、マイケル・ムーアの有名な映画『Roger & Me』を見れば分かるように、次々と工場が国外に移転し、失業者が毎日のように家賃取り立て人によって家を追い出される日々が続いているのです。ムーア自身も映画『Roger & Me』をつくったときは失業状態で、借金をしながらこの映画をつくったと解説で述べています。

また、現在のイラク戦争に駆り出されている若い兵士の多くが、大学へ行く資金を得るために志願していることがNHKドキュメンタリーで報道されていて、私の目をひきました。というのは、私はそのドキュメンタリーを見るまでは、アメリカの若者が親のお金とアルバイトだけでは大学に行けないほど貧困だと想像だにしていなかったからです。

更に言えば、野茂やイチローの活躍は、谷口輝代子『帝国化するメジャー・リーグ』(明石書店、2004)やNHKスペシャル「最強商品スーパースター」『地球市場・富の攻防』という番組(2003年11月30日放映)でも明らかなように、アメリカ側からすれば、日本の市場をねらっておこなわれた「商品としてのスポーツ選手」の「輸入」の結果、起きた現象でした。

だとすれば、金森氏が英語を通じて小学生に「人とコミュニケーションを取る態度・価値観」を教えようとしても、その善意は逆に、「間違った態度・価値観」「間違った英語観・アメリカ観」を生徒に育てる危険性もあるわけです。これは、氏が先に次のように述べていた「言葉でつけられた心の傷」そのものではないでしょうか。(下線は寺島)

また価値観・態度面としては、これまで述べてきたように、簡単な英語によるコミュニケーション活動がもたらす「人と関わる態度の育成」があると言えるでしょう。私は特にこの最後の点が、児童期における英語学習の意義として重要であると考えています。言葉は、人を傷つけることも生かすこともできる魔法の道具です。体についた傷は治りますが、言葉でつけられた心の傷はなかなか治るものではありません。(pp.72 - 73)

また、私がこれまで詳しく展開してきたように、公立小学校で全員が義務として英語を学ばせる教育は、子どもたちに英語崇拜・アメリカ崇拜といった誤った考え方を植え付ける恐れがあるだけでなく、在日外国人児童の「母語で教育を受ける権利」「日本語教育をきちんと受ける権利」を踏みにじることにつながる恐れもあります。

だからこそ、私は金森氏の『英語力幻想』を厳しく批判してきたのです。しかし、だからといって私は、金森氏の英語教育にける情熱や、英語教育に対する氏の良心的態度に、何ら疑いを持っていません。というのは、「小学校から英語をやりさえすれば英語力がつく」といった詐欺まがいの児童英語教育関係の書

籍や英会話教室が多い中で、上記の本は一貫して誠実な姿勢を貫いているからです。

それは次の目次の、第1章、第3章、第6章の題名をみただけで、そのことは一目瞭然でしょう。ここでは児童英会話教室の経営者や児童英語教師が読んだら怒り出しそうな、赤裸々な問題点も、隠すことなく率直に指摘されています。読者はそこに氏の誠実さ・良心的態度を明瞭に読み取ることができます。(下線は寺島)

- 第1章 「英語は小さいうちから」という幻想
- 第2章 子ども時代に英語を学ぶ意義とは
- 第3章 こんなにある指導法と教材の「誤解」
- 第4章 子どもが変わる指導のコツ
- 第5章 小学校の英語教育 - 今、明確にすべきこと
- 第6章 親はどう関わるか - 選ぶならこんな教室
- 第7章 これからの英語教育と大学教育改革

また題名では推測できないかも知れませんが、第5章冒頭の「イマージョン教育の成果は本当か」という節では、しばしば小学校英語教育の成果として紹介されている加藤学園暁秀初等学校(静岡)の英語教育についても、それが私立学校という特殊な環境で花開いたものであることを、明確に指摘しています。つまり、教員の資質(外国語教育の資格をもった英語母語話者を専任教員とするなど)やカリキュラムの柔軟な設定などを考えると、公立小学校にイマージョン教育を導入することは、ほとんど実現不可能なのです。

金森氏の、このような叙述を読むと、この本はまさに、「自分の子どもに英語力をつけさせたいと願う親」の、「英語というものに対して抱いている幻想」あるいは「児童英語教育というものに対して抱いている幻想」を打ち砕き、真の意味での英語教育とはどうすれば可能なのかを、「親のために書いた本」であり、それに込めた氏の情熱と誠実さは各所で感じることが出来ます。

化粧品の誇大宣伝に化学者は加担してはなりませんし、医薬品の誇大宣伝に医学者は加担してはなりません。それと同じように、児童英語教育の誇大宣伝に英語教育の研究者は決して加担してはなりません。『英語力幻想』には、金森氏のそのような決意が感じられるのです。その意味では、この本は親にとって大いに一読する価値がある本だと言えるでしょう。

しかし、何度も言うように、国際理解教育・多文化多言語教育という観点からすると、少なからぬ問題点も含んでいるのです。この小論では、そこに焦点を当てて論述しましたが、これを契機に金森氏との交流が深まり、日本の英語教育に新しい前進が生まれることを願うのみです。

#### <補節> 小学校の英語活動は「学校文化」を変えるか?

松川礼子氏は、小学校の英語教育は「教員と児童との間に新たな関係を築く可能性がある」として次のように述べています。

外国語としての英語を努力して使って、ALTと生き生きとコミュニケーションを図っているひとりの大人としてのモデルが、学級担任に果たせるし、また果たすべきロール・モデルであると思う。英語が滑らかに口から出てこないにしても、堂々とALTと話し、楽しそうに付き合う担任の姿から、英語は決して難しいものでも特別なものでもないことを子どもは感じ取れるのではないだろうか。(「小学校英語活動の何を評価するか」『英語教育』5月号:22,大修館書店,2004)

しかし、ここに不思議なことがあります。というのは、小学校の英語教育を推進する論拠として強く主張されているのは、「臨期期を過ぎた中学校から英語学習を始めるから日本の英語教育は前進しないのだ」という意見だからです。

だが、担任が少しぐらい研修を受けただけで、上記のように「英語が滑らかに口から出てこないにしても、堂々とALTと話し、楽しそうに付き合う」ことができるようになるのであれば、わざわざ「他教科の

学力低下」という危険をおかしてまでも小学校から英語学習を始める必要があるのでしょうか。

ところが松川氏は「英語が滑らかに口から出てこないにしても、堂々とALTと話し楽しそうに付き合う担任の姿から、英語は決して難しいものでも特別なものでもないことを子どもは感じ取れる」と述べているのです。

もし、このように、英語教育に自信のない学級担任が、少くも研修を受けただけで、あるいはALTと週1回くらい接触しただけで、「堂々とALTと話し、楽しそうに付き合うことができるようになる」のであれば、確かに「英語は決して難しいものでも特別なものでもない」でしょう。

しかし、だとすれば、何度言うように、わざわざ小学校から英語教育を導入する必要はないと思うのです。中学校からの学習でも(あるいは成人からの学習でも)、「英語が滑らかに口から出てこないにしても、堂々と外国人と英語で話し付き合う」ことができることを上記の事例は証明しているからです。

何故なら、ほとんどの学級担任は中学校からの英語教育しか受けていないし、また殆どの学級担任は日頃は使っていないから英語を忘れてしまっています。それにもかかわらず、少くも研修を受けただけで、あるいはALTと週1回くらい接触しただけで、英語が話せるようになるのであれば、それは小学校からの英語活動が無用であることを、逆に示しているのではないのでしょうか。

しかし松川氏は、小学校の英語活動は英語教育の改善が重要なのではなく「教員と児童との間に新たな関係を築く」ことに重点があるのだと反論されるかも知れません。「学級王国」と言われてきた小学校の学校文化を打ち破り、英語活動がそれに新風を吹き込むのだというのが松川氏の主張だからです。氏は、この点に関して次のように説明しています。

小学校というところは、一人ひとりの先生が生活指導から教科指導まで自分ひとりで行うという、先生個人の学級経営能力を基盤にした、よくも悪くも「学級王国」であると言われてきた。ところが英語という慣れないものを扱うにあたり、T.Tのような協働授業や合同授業、お互いの授業を見合うことなどが日常的に行われるようになってきた。また、ALTや地域のボランティアなどの教員でない人をクラスに入れて、いっしょに授業を行う機会が増えた。このことは、「総合的な学習の時間」の授業に共通することだが、公立小学校という空間に新風を吹き込むことになっていると思う。(「小学校英語活動の何を評価するか」『英語教育』5月号:23)

しかし、小学校の現場は果たしてこのようなバラ色なのでしょうか。かつてNHKスペシャル『教師は疲れている』で放映されたように、「総合的な学習の時間」が導入されたことにより、多くの教師は新しい授業づくりに追われて疲れ果てています。というのは、他の教科と違って「総合的な学習の時間」は教科書がないから全てをゼロから始めなければならないからです。

新しい講義科目を持ったことのある大学教師なら誰でも知っていることですが、ゼロから講義ノートを作ることは非常に労苦をとまなうものです。満足のいく自分らしい講義を作り出すのに最低は3年かかります。しかし、これは個人の工夫で済むから、まだ苦痛の少ないものであると言えます。だが小学校の「総合的な学習の時間」はそういうわけにはいかないのです。

というのは「総合的な学習の時間」では、上記で松川氏も述べているように、「協働授業や合同授業、お互いの授業を見合うことなどが日常的に行われるようになり」「また、地域のボランティアなどの教員でない人をクラスに入れて、いっしょに授業を行う機会が増え」、これが「学級王国」であった頃とは比べものにならないくらいの労苦をとまなうものだからです。

「学級王国」であった頃は自分一人で授業に対して様々な工夫を凝らすことができました。ところが、「総合的な学習の時間」では「協働授業や合同授業、お互いの授業を見合うことなどが日常的に行われるようになり」「また、地域のボランティアなどの教員でない人をクラスに入れて、いっしょに授業を行う機会が増え」、そのための会議や打ち合わせで膨大な時間が取られます。

こうして、肝心の「総合的な学習」の教材研究の時間が奪われてしまうということが珍しくないのです。また他者との協働作業では相手と妥協しなければならないため、自分の理想とする授業を展開できないという矛盾もあります。

そのうえ週休2日制で授業時間が削られ学力低下が心配されているから、教科指導にも、以前にも増し



て工夫を凝らし教材研究をしなければなりません。にもかかわらず、「総合的な学習の時間」の準備のために多くの時間が取られ、教科指導すら成立しないという事態も起きてきます。

先に紹介したNHKスペシャル『教師は疲れている』では、このような状況で極度の精神的疲労から、真面目な教師ほど「登校拒否」になり、休職して精神科に通う教師が増えている実態を生々しく伝えていました。この事態に「英語活動」は拍車をかけています。

というのは、先にも述べたように、多くの教師は教科指導だけでも工夫・改善のために時間が足りないと思っているのに、「総合的な学習の時間」で更に時間が奪われ、そのうえ全く自信の持てない「英語活動」の指導まで要求されるからです。

しかも「英語活動」は「国際理解教育の一貫としておこなう」ことになっているはずなのに、いつのまにか国際理解教育＝英語活動となっていることが多く、ユネスコの国際教育勧告（1974）で示しているような本当の意味での国際理解教育を行いたいと思っている教師には、さらに不満とストレスが溜まるということになります。

また学校によっては、教師の英語力が不足しているからというので、週1回、ALTを呼んで英語の発音訓練や英会話の練習をするところも少なくありません。しかし、この会話練習や発音訓練で英語力が上達することは希で、教師に蓄積されるのは「自分の能力に対する劣等感だけ」ということが珍しくないのです。

なぜなら、その程度で英語力がつくのであれば何も「小学校からの英語教育」などと大騒ぎしなくても良かったのであり、本当に教師に英語力をつけたいのであれば、ALTを高給で日本に呼ぶ代わりに、その費用で教師を海外に送り出せば良いからです。英語が日常的に必要とされていない環境で英語をどれだけ詰め込んででも余り効果がないことは誰でも知っていることではないでしょうか。

米国や豪州の物価は日本の約1/3だから、ALTを雇うのと同じ金額で、その3倍の人数を1年間の海外研修に参加させることができます。まして夏休み1ヶ月だけの海外研修ならば、その12ヶ月分、すなわち日本にいるALTの36倍（＝3×12）の教師を海外研修に送り出すことができるでしょう。このように先ず中学教師を大量に海外に送り出す方が、小学校から英語教育よりも効果があるかも知れません。にもかかわらず、そのような議論なしに「小学校から英語教育」を先行させるから、現場は混乱し教育破壊が進行するのです。

というのは、小学校で教師に対する英語研修をするとき講師として呼ばれるのは英米人であって、英語が堪能なアジア人が歓迎されることは希です。しかも英米人であっても黒人やアジア系の英米人が呼ばれることはほとんどありません。そのうえ細かな母音の区別や[l/r]の子音の区別から発音訓練を始める英米人が多いから、ますます英語に対する劣等感が強くなります。これは会話のフレーズを記憶する作業でも同じです。何故なら日常的に使わないフレーズを記憶し続けることは不可能だからです。

つまり松川氏は上記で「外国語としての英語を努力して使って、ALTと生き生きとコミュニケーションを図っているひとりの大人としてのモデルが、学級担任に果たせるし、また果たすべきロール・モデルである」と述べていますが、このようなモデルを全ての学級担任に要求することが、そもそも無理なのです。このようなモデル・役割を果たすために毎日毎日、発音訓練とフレーズの暗記のみに全精力を使うとすれば、それは確実に教師の人格破壊を進行させて行くでしょう。

このような「英会話の持つ人格破壊・人間性消失」についてダグラス・ラミスは、先に引用したように、次のような実に鋭い指摘をしています。だとすれば私たちは今後どうすればよいのでしょうか。

典型的な英会話は、追従的で、陳腐で、特別に平坦で、一本調子で、話し手の人格や性格のヒントすらないという特徴を持っている。

言語の心理学について研究した中尾ハジメは、私に次のように示唆した。すなわち、極端な場合には、英会話は、失語症に似た強迫性を持ち始め、本来話すことが持っているはずの、経験に立ち向う能力が失われてしまう。中尾は、次のポール・グッドマンの引用を私に紹介した。

「苦痛なまでの正確さで話し、状況や目的に合わせて言語パターンを変えることは決してしない。……強迫的な人は、また失語症である。その人は言語を話すのではなくて具体的な物体のように…言

語を取り扱う。その人の文章はすべて辞書や文法の手引きからのステレオタイプでもある。もしその文章で失敗したり、あるいはまた生き生きした返答を受けたり、またその人の衝動的要望がこの型にはまった言語の使用法には強すぎたりすれば、その人は破綻する」

興味深いことに、最も勤勉な英会話の学生がこの描写に一番近い。ほとんど誰もこの極度に疎外された話し方には到達しないが、たいていはかなりの人格変化、たぶん人格消失といった方が適当であるような過程を経過する。(『イデオロギーとしての英会話』1976:34)

ベトナム戦争でアメリカは1973年3月に米軍の撤退を完了しました。しかし、戦争が本当に終結したのは1975年4月30日です。その間、約6万人の米軍死者と約340万人のベトナム人死者を出しました。また枯葉剤の散布はベトナムの緑を荒廃の地に変え、しかも枯葉剤の後遺症で苦しむにひとの数は、ベトナム人だけでなくベトナム帰りの米軍兵士にも今も広がり続けています。

もし米軍が侵略戦争の過ちを早期に悟り早々に撤退していれば、このような深刻な被害を最小に止めることも可能だったでしょう。同じことは小学校の英語教育に言えます。被害が大きくならないうちに早期撤退することが生徒にとっても教師にとっても最良の策です。それは早ければ早いほうが良いのです。その意味で大津由紀雄氏の次の指摘は再度噛みしめてみる価値があるのではないのでしょうか。

小学校での英語教育は時代の要請であり、もうすでに一定の勢いを得ているものであるから、いまさら後戻りはできないという議論がある。大変に危険な議論である。さまざまな社会問題、わけても教育問題はさまざまな議論を通じて、その本質をあぶりだしていく努力が不可欠である。その過程で、ある時点で下した判断が誤りであったということが明らかになれば、その過ちを認め、これを正すことは恥ずべきことではなく、むしろ、誇るべきことである。その意味で、今こそ小学校への英語教育導入についての冷静な議論と判断が求められている。(「公立小学校での英語教育に異議あり!」『英語教育』5月号:10-11)

#### Notes

- 1) 上記の機関紙連載は拙著『英語にとって評価とは何か』あすなろ社/三友社出版に再録されている。
- 2) 日本で学力低下や学級崩壊が大きな問題になり始めたのはバブル経済の破綻と軌を一にしていて、教師の教育力の低下が大きな原因ではありません。この「東アジア型教育の終焉」については佐藤学『「学び」から逃走する子どもたち』(岩波ブックレット, 2000)に詳しく説明されています。
- 3) 吉村氏と氏の実践研究グループが開発した教材は今では数多く出版されていますが、最後の参考文献を御覧いただければお分かりのように、すべて「広義の国際理解教育」を柱にしています。下記はその一部です。吉村峰子&GITC『もっと知りたい!人間について:国際理解に役立つ、英語で広がるわたしたちの世界1』、『もっと知りたい!平和について:同上2』、『もっと知りたい!環境について:同上3』、『もっと知りたい!いろいろな文化:同上4』、『もっと知りたい!世界の国ぐに:同上5』金の星社, 2001
- 4) 同じような事例は親が英会話教室の生徒になった場合にも見られます。私が卒業研究を指導している学生の親も、町役場が主宰する英会話教室に通っているそうですが、白人教師が採用されると、「やった!今年の教育委員会は能力がある。」などと言って、喜び勇んで会話教室に通うのですが、白人教師がいなくなると、途端に意欲をなくして会話教室に通うのを止める、というエピソードを語ってくれました。
- 5) 在日韓国朝鮮人の味わってきた辛酸については、辛淑玉(シン・スゴ)『鬼哭啾啾、「楽園」に帰還した私の家族』(解放出版社, 2003)を参照

References

- 板倉聖宣, 1988, 『社会の法則と民主主義 創造的に生きるための発想法』仮説社
- 市川伸一, 2002, 『学力低下論争』ちくま新書
- 宇佐美寛, 1989, 『論理的思考』(新版)メヂカルフレンド社
- 大津由紀雄・編, 2004, 『小学校での英語教育は必要か』慶應義塾大学出版会
- 大津由紀雄, 2004, 「公立小学校での英語教育に異議あり!」『英語教育』5月号, 大修館書店
- 金森強, 2003, 『小学校の英語教育: 指導者に求められる理論と実践』教育出版
- 金森強, 2004, 『英語力幻想』アルク
- 金森強, 2004, 『ハリー博士のえいご聞き取り特訓教室』アルク
- 刈谷剛彦・清水宏吉・清水睦美・諸田裕子, 2002, 『“学力低下”の実態』岩波ブックレット
- 佐藤学, 2000, 『「学び」から逃走する子どもたち』岩波ブックレット
- 佐藤学, 2001, 『学力を問い直す』岩波ブックレット
- 佐藤学, 2004, 『習熟度別指導の何が問題か』岩波ブックレット
- 三森ゆりか, 2004, 『外国語を身につけるための日本語レッスン』白水社
- 三森ゆりか, 2004, 「母語での言語技術教育が英語の基礎となる」『小学校での英語教育は必要か』慶應義塾大学出版会
- 辛淑玉(シン・スゴ), 2003, 『鬼哭啾啾, 「楽園」に帰還した私の家族』解放出版社
- 鈴木孝夫, 1999, 『日本人はなぜ英語が出来ないか』岩波新書
- ダグラス・ラミス, 1976, 『イデオロギーとしての英会話』晶文社
- 谷口輝代子, 2004, 『帝国化するメジャー・リーグ』明石書店
- 寺島隆吉, 2004, 『セン(マル)センで英語が好き! に変わる本』中経出版
- 中村敬, 2004, 『なぜ「英語」が問題なのか: 英語の政治・社会論』三元社
- 中村敬・峯村勝, 2004, 『幻の英語教材: 英語教科書, その政治性と題材論』三元社
- 浜田和幸, 2002, 『アフガン暗黒回廊』講談社
- 松川礼子, 2004, 「小学校英語活動の何を評価するか」『英語教育』5月号, 大修館書店
- 向山淳子・向山貴彦, 2001, 『ビッグ・ファット・キャットの世界一簡単な英語の本』幻冬社
- 無着成恭, 1995, 『山びこ学校』岩波文庫
- 和田稔, 2004, 「小学校英語教育, 言語政策, 大衆」『小学校での英語教育は必要か』慶應義塾大学出版会
- 吉村峰子, 2000, 『公立小学校でやってみよう! 英語: 「総合的な学習の時間」にすすめる国際理解教育』草土文化
- 吉村峰子・GITC, 2001, 『もっと知りたい! 人間について: 国際理解に役立つ, 英語で広がるわたしたちの世界1』
- 吉村峰子・GITC, 2001, 『もっと知りたい! 平和について: 国際理解に役立つ, 英語で広がるわたしたちの世界2』
- 吉村峰子・GITC, 2001, 『もっと知りたい! 環境について: 国際理解に役立つ, 英語で広がるわたしたちの世界3』
- 吉村峰子・GITC, 2001, 『もっと知りたい! いろいろな文化: 国際理解に役立つ, 英語で広がるわたしたちの世界4』
- 吉村峰子・GITC, 2001, 『もっと知りたい! 世界の国ぐに: 国際理解に役立つ, 英語で広がるわたしたちの世界5』(以上, 金の星社)
- NHKスペシャル「最強商品スーパースター」『地球市場・富の攻防』2003年11月30日, 放映
- NHKスペシャル『なぜ今, 教師は疲れているのか』2002年11月1日, 放映
- マイケル・ムーア, 映画『Roger & Me』Warner Home Video, 1989