

異文化理解をすすめる題材内容のあり方

—— 英語科教育の目的との関連において ——

伊 原 巧

The Subject Matter for Cross Culture and the Purpose of English Language Education in Japan

Takumi IHARA

I. はじめに

わが国の学校教育における英語教育は、社会教育等における英語教育との区別から英語科教育と呼ばれているが、この英語科教育に関わる様々な議論のなかで、教科書の題材内容に関する議論は従来から意外に少なかったように思える。しかしながら、英語科教育が他の教科と同様、憲法と教育基本法の理念の実現をめざす国民教育の一環として存在する以上、題材内容は技能・技術の習得と同じく、あるいはそれ以上に英語科教育の目的実現に重要な役割を担うように思える。また、国際化が一段と叫ばれ、異文化理解、国際理解のための教育が一層求められている今日、題材内容のあり方に寄せられる期待も大きい。そこで本稿では、題材とは何で英語科教育においていかなる役割を担うのか、また、英語科教育の目的からみて、異文化理解をすすめる題材内容はいかにあるのが望ましいのか、について論じることとする。

II. 英語科教育の目的

英語科教育の目的は、「英語」が教科目の一つであることから、他教科との共通性と個別性において捉えられる。まず、先にもふれたように、英語科教育は憲法と教育基本法の精神に沿った、将来の日本を背負う日本人を育成するために、国民教育の一環としてなされている。すなわち、われわれは、各教科を通じて、平和、平等、人権、自由、国際協調といった目標のもとに国民教育を組み立てているが、英語科教育もこれらの目標実現の使命を担っているということである。逆に言うと、英語科教育がこれらの目標を欠落させたとき、それは教科目としての意味を失うことになる。

次に、このような共通性に対して、英語科教育が他教科と根本的に異なるところは、それが言語そのものを学習の対象とする点である。言語を学習の対象にするということは、言語自体を理解させ習得させることであり、具体的には、英語を「聞け、話せ、読め、書ける」ようにすることである。しかしながら、言語の学習は、言語そのものの性質から、ことばの技能・技術の習得の問題のみにとどまらない。言語が思考と表裏一体の関係にあり、文化の

一現象であり、いわば社会的産物であるために、その学習には社会・文化的な問題が実に様々な形で関わってくる。そうだとすると、英語科教育は単なる技能・技術の教育にとどめることなく、広く言語教育の観点から捉えられなければならないということになる。そして同じ言語教育の一環としての国語科教育と比較した場合、多くの共通点も見られるが、母語教育⁽¹⁾ではないという点にその個別的意義をもとめることができる。

英語科教育に非母語教育としての地位を与え、非母語と言え、ほとんどの学校で「英語」しか提供させていないという現実があることから、「英語」は母語以外の言語の代表という性格をもつことになる。ところで、母語以外の言語という場合、日本における英語は第2言語か外国語⁽²⁾かという問題がある。大関他(1983:14)は、第2言語とは「多民族国家において、英語がどの民族の母語⁽³⁾でもないけれど、その国内の共通語として使用されているものである。それは学校教育、通商、その他社会的・文化的活動に不可欠な役割を果しており、またしばしばその国の公用語のひとつになっている。さらに一般大衆にとって第2言語とはいえないまでも、社会の指導的な地位にある者にとっては不可欠な言語である場合もこれに含めることができる」としている。これを、ウィルキンズ(1978:150)の**ことば**を借りて言うなら、それが使用されている国で母語ではないが、何らかの‘internal, social function’を持つ言語ということになり、ストレンズ(1980:72)の**ことば**では、‘special status’を持つ言語ということになる。これらに加えて、ある人なり民族が母語以外の言語共同体に移民・定住したような場合、その移民・定住先の言語も第2言語になるとみてよいであろう。つまり第2言語とは、その言語がなければ生活していけない、あるいは、生活に支障をきたすような母語以外の言語、と定義してよいであろう。第2言語の使用は、海外旅行のためといった便・不便の問題ではなく、日常生活の営みに大きく関わってくる問題なのである。そうだとすれば、日本における英語は、第2次世界大戦後の占領時代に一時的、地域的に第2言語の様相を呈したことがあったとはいえ、一貫して外国語であったといえるし、日本では、英語に限らず、母語以外の言語はすべて外国語になる。従って、「英語」が母語以外の言語の代表であるということは、日本ではそれが外国語の代表であるということにもなる。

われわれはこれまで、英語科教育を非母語教育と捉えた上で「英語」をみてきた。ところが英語には、言うまでもなく、「英語を母語とする国民・民族の言語」という固有の性格があり、このことも当然、「英語」の性格として考慮されなければならない。従って、「英語」は、世界中にその数が確定できないほど多くあるといわれる各個言語の一種であるという側面と、日本で日常使用されていない言語の代表であるという側面の二つを合わせ持つことになる。

また、英語が母語ではなく、従って日常言語ではないということは、それだけ英語を対象化して捉えやすいということになる。このことは、それだけ言語の問題全体を広く、大きく考えやすくなるということを意味する。すなわち英語科教育は、言語教育の一環として、言語に関心を持たせ、言語とは何かを考えさせるに最適の教科目だということになる。

日本人学習者に言語の問題を考えさせるときの大きなテーマは何であろうか。中村

(1986: 2) は、言語と民族、言語と人間といったテーマを取り上げ、例えば、If he is French, he can speak French. という文が社会的には非文なのだということがわかるようにすることが、言語教育としての英語科教育の最大の責務だとする。言語を民族レベルで奪われた体験を持たない日本人にとっては、ことばが水や空気と同じくらい当然のように思われ、人間が生まれながらに使っている母語が、人間にとってかけがえのないものであることを理解するのは、おそらく最も難しいことの一つだと思われるからであり、さらには、アメリカ、ソ連、イギリス、中国、インド、アフリカ、南米など、いずれの国や地域をとっても複数の民族が複数の言語を使用しており、それが世界のごく普通の状態であるからだとする。

そうだとすると、そのような民族的・言語的状况を理解しにくい環境にある日本人にこそ、言語と民族、言語と人間といった問題を考えさせることが是非必要であり、それをしない英語科教育は、最も「非国際的」な英語科教育だということになるし、さらには、日本国内の少数民族・言語の存在に対してもますます目をくもらせてしまうことにもなる。

最後に、英語科教育が英語の学習を通じて外国文化を理解し、最終的に人間教育に寄与する側面をあげることができる。英語の学習は、直接的には、日本語と異なった文法・語彙形式にふれることである。ところが、言語はそれを使用する国民・民族の思考様式を反映、ないし規定したものであるため、英語の学習は新しい思考様式の入手につながる。この思考様式はその背後の文化を最もよく代表した存在であるため、異なる思考様式の直接体験は必然的に異文化の直接体験につながる⁽⁴⁾。異文化の直接体験は、母語だけでは到達され得ない異文化への共感的理解を生むことによって、人間性の多様性の是認へと発展する。そしてこういった過程を経ることにより、リバーズ (1981: 16) の言う「自らとは異なった思考、行動様式に対するより寛容な態度を育成する」ことが可能になるのである。要するに、英語科教育は、異文化理解、国際理解のための教育として位置づけられなければならないということであり、そういった教育を押しすすめることが、異質なものに適応し、それを尊重する態度を養うといった人間教育に通じることになると考えられる。

以上のことを要約すると、英語科教育は、他教科とともに、将来望まれるべき日本人を育成するための国民教育の一翼を担うものであるということ、さらには、英語の習得を通して、正しい言語観、文化観、民族観、人間観を育成する使命を担うものであるということになる。

英語科教育の目的ないしは基本的性格をこのように捉えると、それは外国語教育ではなく、「思想教育」ではないかという意見が生じるかも知れない。そこでここで英語科教育と「思想」の関わりについて簡単にふれておくことにしよう。

英語科教育と「思想」とは一般には結びつかないものと考えられているらしく、この問題に対する関心も薄かったようである。この理由として森住 (1985: 13) は次の二つをあげている。まず、「思想」を「体制とは異質の主義、イズム」というきわめて狭義にとり、教育は純粋に公平でなければならないので、これを不要とする立場があること、次に、外国語教育はことばのしくみや使い方を教える分野で、「思想」に関することは、社会科教育などの分野で行えばよい、という技能主義の考えがあることをあげている。さらに森住は、前者の場合に危惧されることとして、本人がある体制という極めて思想的な枠組に入っていて、自

らそれを推進する役にまわっているのに、これに気がついていないことをあげている。つまり、これは「無意識の思想」なるもので、「無思想の思想」と同様、自分が中立だと思っているだけに、「思想」の中でも最も根が深いものなのである。また、後者の場合については、技能主義も、ことがことばに関係してくると、純粹に技能では存在し得なくなるとしている。これは、先にもふれるところがあったように、ことばそのものが文化の一現象であるからである。

このようにみていくと、後述する題材内容はもちろんのこと、外国語教育の科目として英語を選択させていること自体が一種の思想的行為をしていることになるし、英語のどの変種をとりあげるか、あるいはどう扱うかということも「思想」に関係してくる⁽⁵⁾。さらには、「週3時間」体制、指導要領、教科書の採択問題なども「思想」との関係をぬきにしては考えられないものであるし、最近の教授法において、文法形式重視よりも意味・内容（つまり、「思想」）重視の教授法の方が効果的だとする報告が増えつつあるのも、言語の習得と「思想」との関係をうかがわせるものである⁽⁶⁾。つまり、英語科教育に関わる多くの問題は、最終的には、言語観、教育観、文化観、民族観、人間観といった「思想」と深く関係してくるということであり、要は、英語科教育は「思想教育」であってよいか否かではなくて、いかなる「思想教育」でなければならないか、なのである。

III. 英語科教育における題材の役割

教育目的は教材と授業実践を通じて達成されるものである。その際、教材の中の題材はいかなる役割を果たすのであろうか。本章では、英語科教育における題材の役割を、教育目的達成の観点から、教材や言語材料との関係にもふれながら考えていくことにする。

教科書は教材を一定の目標と配列のもとに収めたものであるが、英語の教科書に収められている教材は、学習の素材としての言語材料をそのままに提示したものではないし、単に言語材料を難易の順に並べただけのものでもない。言語材料を提示するには、それを盛る器が必要であるし、その器と中に盛られる言語材料が最も調和がとれているときに、その教材が生かされることになる。この場合、その器が題材内容というものであり、題材内容は単に材料を提示するための手段にとどまらず、それ自体も目的に含まれる⁽⁷⁾。「英語」が一定の目的を持つ教科目の一つである以上、言語材料だけでなく、それによって伝達される内容もその目的に合致することが求められるからである。

それでは言語材料と題材内容が合目的的に調和する教材とはいかなるものなのであろうか。青木（1986：5）は一例を受動態にとり、次のように述べている。「受け身形は2年生で学習する重要な構文であるが、これを2年生の教材のどこに位置づけるかは、言語材料をどう配列するか視点によるもので、過去進行形につづいて提出するのは多様なbe動詞をできるだけまとめて提示しようとする配慮からはかならない。これをどういう話の中で扱うかは題材の問題であって、私たちはKenyaを扱う教材としている。かつて英国の支配下にあったケニアが独立し、スワヒリ語を公用語としながら英語をも使用するという事実は、中学生として当然扱ってよい題材であり、『スワヒリ語が使用される』『英国に支配された』など

の受け身表現が必然性を持って使用されるとき、言語材料と題材内容がうまく融合して年齢相応の教材となり得るのである。」このように、言語材料がそれにふさわしい題材にうまく調和して提示されるときに、初めてすぐれた教材が出現することになる。

ところが、II章でふれるところがあったように、英語学習は英語を習得させることにあるのであるから、言語材料だけが大切である、といった技能主義の考えが一方に存在する。この技能主義の考えに沿って題材選択の重要性を軽視し、題材をアメリカの男女学生と彼らが生活する中流家庭にのみ限るとすれば、アメリカの学生生活や家庭生活が規範化された形で生徒にうつることになるし、英語イコールアメリカの言語という観念を定着させることにもなるであろう。また扱いによっては、それらが極端に美化されて定着する場合もある。そういったことが目的であるという仮定が成り立つ限りにおいて、その題材の選択は間違っていないかったことになる。

また仮に、英語科教育の目的が技能・技術の習得のみにあり、運用能力をつけることが一義的だとしても、やはり題材内容は重要である。現実の言語運用が行われるには、チョムスキー（1965：3-62）の言う言語能力だけでなく、様々な言語使用に関する知識も習得しなければならない。例えば、日本語の一人前の話者になるには、男性語・女性語の使い分けや敬語の適切な用法も習得しなければならない⁽⁸⁾。つまり、文法上の知識に加えて社会・文化的な知識も必要とされるということである⁽⁹⁾。このような知識が具現化されるのは題材内容においてである。従って、題材内容がこれらの知識をうまく運用したものであるならば、それは教授上の工夫によって、運用能力の養成に大きな力を発揮することになる。

これらの例からもわかるように、英語学習に用いる教材の中の題材は、学習の帰結を大きく左右するものであり、英語科教育において言語材料に劣らず重要な役割を担う。またそれゆえ、英語科教育の目的をかなえるには、まず、教材の中の題材そのものが英語科教育の目的を十分に考慮、反映した内容でなければならないということであり、次に、そういった題材の中に、英語の実体を習得するに最も適した言語材料がうまく融合していることが求められることになる。

IV. 異文化理解をすすめる題材内容はいかにあるべきか

題材内容を検討するにあたってまず必要なことは何であろうか。深沢（1979：236）と高橋（1986：39）は、題材選択にあたっては、あらゆる素材をもとに教育目的にかなったものを選定する教授的視点と学習者の興味・知的レベルといった学習的視点両面からふるいにかける必要があるとしている。すると、前章において、題材内容は英語科教育の目的を十分に考慮、反映したものでなければならないと述べたのは、「教授的視点」によるものであったことになる。「学習的視点」に関しては、まず、生徒の興味・関心を喚起する必要から、題材内容が生徒の感覚から遊離していないことが求められよう。つまり、机とか椅子のような物理的な意味での近くにある物だけでなく、一見遠くに存在する出来事であっても、それが生徒の関心に身近だと認識させるような内容でなければならない。また、生徒の知的レベルに適合させる必要から、題材内容が生徒の自発的思考を促し、そこから発展的な学習が望め

るような内容であることも求められよう。いずれにせよ、これらの根底にあるものは、常に生徒の動機と結び付いた内容でなければならないということであり、「学習的視点」からの題材内容の検討は、例えば、題材分析から得た題材項目に対する生徒の興味調査などから始められなければならないであろう⁽¹⁰⁾。本章では、この「学習的視点」にはこれ以上ふれないこととし、「教授的視点」にかなう、つまり教育目的にかなう異文化理解をすすめる題材内容はいかにあるべきか、について論じることとする。

題材内容に英語科教育の目的の反映が求められるのなら、異文化理解をすすめる題材内容も英語科教育の目的をかなえたものでなければならない。ところが、英語科教育の目的は異文化理解の教育に集約されると言っても決して過言ではなく、従って異文化理解をすすめる題材内容のあり方は、英語科教育の目的にかなう題材内容のあり方と等価になると言ってもよい。ではなぜそうなのか、またそのあり方とは一体何なのか。そこでまず、異文化理解をすすめる題材内容と、英語科教育の目的の一つである言語観の育成との関わりからみてみよう。

英語を教えることによって言語観を育成する上で基本となることは、英語が英米だけの言語ではなく、世界の各地で「国際語」として使用されている事実を認識させることであろう。しかし、この事実を題材化していくには、まず、英語が「国際語」として使用されるに至った理由を明確にしておくことが求められる。英語を母語とする国は、イギリス、アメリカの他に、オーストラリア、ニュージーランド、カナダ⁽¹¹⁾、ジャマイカ、トリニダードトバゴなど、人口にして約3億だと言われている。8億以上の人を使用していると言われる中国語と人口で比較した場合、英語が「国際語」であるとは言い難い、ところが、英語には、母語としての英語の他に、第2言語あるいは共通語としての英語が多数存在する。それを使用している国は、東南アジア、アフリカ諸国、インド、パキスタンなどに及び、人口にしてこれも約3億だと言われている⁽¹²⁾。すると、英語を「国際語」にしている第一の理由として、母語としての英語と第2言語あるいは共通語としての英語が世界中に広く分布している事実をあげることができるであろう。

第2言語あるいは共通語としての英語が広範に分布しているのは、歴史的にみて、イギリスの帝国主義的政治支配の所産である。国家や民族間で幾度となく繰り返されてきた征服・被征服という悲惨な関係は、征服者の言語と被征服者の言語の間に、誰にとっても母語でないピジンを数多く生み出した。そしてそのピジンは、次の世代になって母語化されるとクレオールに転化することになった。英語に関して言えば、イギリスの各植民地で、それぞれの文化や地域の言語に影響された英語が独自に発達していった。つまり、長年共通語あるいは公用語として使用されている間に母語から離れた英語の一群が出来上がった。Black Englishをはじめ、Indian English, Malaysian English, Kenyan English, Chinese English や最近の Neo-Melanesian などがその典型であり、それぞれは英語の変種として国際的にも市民権を得るところまで来た⁽¹⁴⁾。すると、英語を「国際語」にしている第二の理由は、英語の変種の豊かさにあるということになる。

上記二つの理由を異文化理解教育をすすめる題材内容との関わりから見ると、次のことが言える。つまり、題材内容から規範言語観を払拭しなければならないということである。英

語と言えば、British English か American English を無意識的に想像し、発音と言えば、British English の RP か American English の General American を一つの規範と考え、それ以外の発音は方言の発音であり、場合によっては、無教養で無学な者の発音と考える傾向がある。しかし、それぞれの国の発達したそれぞれの英語には、母語であろうとなかろうと、それぞれのルールが確立しており、その英語を使用する人の間ではそれが伝達的手段としてもっとも効果的であるがゆえに使用されているのである⁽¹⁵⁾。この言語的現実を直視するならば、英語の変種も立派に自立した一つの言語であって、Queen's English と同等のものであるという、規範言語観に相反する視点が求められることになる⁽¹⁶⁾。また、田中（1981：205）が述べているように、ピジンの親となった英語そのものが、アングロ・サクソン語とノルマン・フランス語との間に生じた一大ピジンであり、純粋言語というモデルは、歴史の事実を離れて頭の中のみ存在する架空の虚構でしかないということを考える時、規範言語観が言語的事実からいかに乖離したものであるかがわかるであろう。さらには、英語科教育に規範言語観を持ち込み、その裏がえしとして英米以外の国の英語にある種のレッテルをはったり、一段低い言語という観念を定着させるといった学習帰結を招くとすれば、それは大言語主義に陥ったことであり、異文化理解を阻害することはあっても、それを促進することには決してならないであろう。われわれに求められるものは、数ある変種の中からとりあえず Queen's English や General American という変種を紹介しているという扱いなのである⁽¹⁷⁾。

それでは、題材内容から規範言語観を払拭するための条件は一体何なのであろうか。ここでわれわれは、題材として選ぶ国を多様化することを条件の一つとして提案したい⁽¹⁸⁾。イギリス、アメリカだけでなく、英語を母語とする他の国や、広く英語という言語を意思伝達的手段としている諸国をも題材として包含することによって、英語が英米だけの言語ではなく、世界の各地で多様に使用されている事実を伝え、言語がそれを使用する人々の生活においていかに貴重な存在であるかを理解させることが必要である。さらには、題材の範囲を広げ複数言語併用の国々をも取り扱うことによって、学習者の言語である日本語およびそれをとりまく言語状況も考えさせなければなるまい。英語における規範言語主義からの自由は題材における英米一辺倒主義からの脱却を出発点とするのである。そして題材内容がこのように選択され、うまく具体化される時、それは、II章で述べるころのあった、「英語」が母語以外の言語つまり外国語の代表であり、言語に関心を持たせ言語とは何かを考えさせるのにもっとも適した教科目であるといった、英語科教育の性格ないしは目的を十分に反映させることになるのである。

題材として選ぶ国を多様化することは言語観の育成だけではなく、文化観や民族観、さらには人間観の育成にも関わってくる。それではここで言う「文化」とはどのように捉えられるべきなのか。中村（1984a：1-4）は、文化人類学の貢献によって、文化というものが従来の「質の高い人類の遺産」という考え方から、クラックホーンの言う「一民族の暮らし方の総体」という考え方によって来た点に注目する。こう考えることによって、「文化人」が奇習と考えてきたもろもろの習慣に対しても新しい見方が可能になるからだと言う。文化

人類学は、文化をこれまでの芸術または地理、歴史といったものだけでなく、生活一般のありとあらゆるものを含むものと定義することによって⁽¹⁹⁾、これまで想像しなかったような人間の多様性、その規範、感情形態、思考様式などの多様性を明らかにしてくれた。そのおかげで、それぞれの文化にはそれぞれのルールがあり、「文化人」が奇習と考える習慣も立派な文化であることが明確になった。例えば、ナイフやフォークで食べるのと手づかみで食べるのは単に習慣の違いで、そこには文化の上下はなく、各民族が生み出した文化にはその必然性と独自の価値があるのだという認識である。そして中村（1984a：3）はこのような「文化の相対主義」の視点は、第2次世界大戦までの日本の教育に著しく欠けていたことだと言う。

この「文化の相対主義」という考え方は、現代の英語科教育において異文化理解、国際理解を押しすすめる上で基盤となる考え方である。国際化とは、欧米対日本だけの比較の図式から理解されるべきものではないし、単に英語を学んで外国を旅行したり、その国の人と交流を広げていくことだけを指すのでもない。その根底には、国際化とは、自らの identity を失わずに、しかも異なる風俗、習慣、思考形態といった異文化を互いに認め合う営みだという認識がなければならない。この「文化の相対主義」という認識は、より広範には、平和、平等、自由といった理念を実現していく上で不可欠だと言われている「自立と共存」の思想に通じると言ってもよいであろう。すると仮に、題材を英米のみに限り、英米すなわち先進文明国あるいは大国と認識させる教育を無意識的に行っているとするれば、そのなかからは、わが国の文化を見る目を養い、さらに少数民族の生活や文化を理解しようとする生徒は育つはずがない。ましてや、平和、平等、自由といった問題を国際的規模で考えようとする生徒が育つすべもない。題材として選ぶ国を多様化することが言語観の育成だけでなく、文化観、民族観、人間観の育成にも関わると述べたゆえんである。

題材として外国の生活や文化を取り上げ、また単に英米に片寄らないように、東南アジアやアフリカなどの諸国をも積極的に取り上げるべきだとするのは、英語科教育を世界の様々な言語や民族や文化を考える窓口として位置づけることから当然のことであり、さらには、他から謙虚に学び、同時に卑屈になることのない人間を育成するといった人間教育として位置づけることから当然のことなのである。

以上、異文化理解をすすめる題材内容のあり方を「教授的視点」からながめ、それが教育目的にかなうためには、題材として選ぶ国を多様化することが条件になるとしたが、次に、このことから生じる問題点並びに今後の課題にふれておくことにする。まず、題材として選ぶ国を多様化するのは、あくまでも条件にすぎないということであって、次には、どの国をどのように取り上げ、どのように展開するのかということが求められなければならない。いま仮に、ある異文化社会を取り上げることによって、生徒に、自分たちの文化でなくてよかったと認識させるならば、これこそ異文化理解にもとるものとなりかねないからである。

次に、これは題材内容だけに関わる問題ではないが、様々な国の風俗習慣の違いを単なる知識の問題として片付けてしまっはいけないということである。書物から学んだ思想がためられるのは日常生活の中であるが、生徒が実生活の上で実行するところまで持っていか

ければ、比較文化論も単なるシンボル（記号）の問題になってしまうからである⁽²⁰⁾。

さらには、比較文化論的アプローチをとることによって、人間としての共通性を忘れさせることがあってはならないということである。異文化理解、国際理解は違いの発見を出発点とするが、人間の持つ悲しみや喜びといった感情は本質的に変わらないものであって、その表現の仕方が異なるのである。人間のありようの共通項を忘れた比較文化論的アプローチは民族を結び付けるよりも切り離すことに役立つという危険な結果を招来することにもなるからである⁽²¹⁾。

教育目的だけでなく、生徒の実態にもかなう題材内容を実現するには、題材内容が「教授的視点」と先にふれた「学習的視点」の両面から検討され、統合される必要がある。さらには、こういった題材内容に言語材料が必然性をもって使用される時、それはもっとも調和のとれた教材となる。このような枠組みに沿うなかで、先の条件を満たす題材内容が正しく具体化され、適切に使用されるならば、それは異文化理解の促進は勿論のこと、技能・技術の習得も含めた英語科教育全体にも大きな効果を生み出すことになるであろう。

V. お わ り に

英語科教育と言え、実用性のみに関心が集まり、ややもすれば国民教育の中の言語教育の一環であることが忘れられがちな昨今、今一度原点に立ち返って英語科教育の目的を考え、それとの関連において異文化理解をすすめる題材内容のあり方を考えてみた。

そのなかで、言語観、民族観、文化観、人間観の育成といった英語科教育の目的を反映させた異文化理解教育をすすめていくには、題材内容が重要な役割を担うこと、並びに、その条件として題材として選ぶ国を多様化することを主張した。その理由として次のことが考えられた。つまり、英米一辺倒の題材を用いて授業が日常的に行われるならば、その学習帰結として、規範言語主義あるいは大言語主義、英米中心主義あるいは大国主義を無意識的に生徒に植えつける恐れがあること、さらには、その対極地にあるものとして、日本語はもちろんのこと、英米以外の言語や民族が視野に入らない人間をつくる恐れがあることであった。国際化が一段と叫ばれ、異文化理解、国際理解が必要だと言われるのなら、規範主義から相対主義へ、縦の論理を横の論理へ、といったごく当り前のことを英語科教育は率先して実行していかなければならず、そのためには題材内容の充実と発展に増々期待が寄せられるのである。

〈注〉

- (1) 日本語にはいつの頃からか「母国語」ということばが作られて、それが専門の言語学者によってさえ不用意にくり返し用い続けられている。田中（1981：41）は、いかなる政治的環境からも切り離し、ただひたすらにことばの伝え手である母と受け手である子供との関係でとらえた「母語」と、母国のことばである「母国語」とを峻別する。世界の各地域と比べると日本の言語・民族の均一性は格段に高く、「母語」と「母国語」の一致が圧倒的である。ところが、現在では極めて少数となり、またその全員が日本語との二言語話者と思われるが、アイヌ民族のアイヌ語話者

にとっては「母国語」は日本語であるが、「母語」はアイヌ語なのである。また在日韓国・朝鮮人子弟にとって、それも二世、三世、四世になるにつれて、「母国語」は韓国・朝鮮語であるが「母語」は日本語であるという現実が存在する。ここに日本の学校における民族教育の課題の一つがあるわけだが、このことは、また、日本の社会の特徴をいい表わすのによく用いられる「単一民族・単一言語」論は事実を伝えていないことを教えてくれている。ここでは、英語科教育が「母国語」というよりは「母語」教育ではないというところに意味がある。

- (2) 田中 (1981: 109) が述べているように、日本語には日本語以外の言語を呼ぶのに外国語という以外に表現が見出されない。例えば、バスク語はバスク国家が存在しないにもかかわらず外国語と呼ばざるをえないし、それどころか日本国家内のアイヌ語をも外国語と呼ぶ以外に、日本語は適切な表現手段をもたないのである。ここでは、同一国内で日常的に使用されておらず、そこでは社会的機能を果たさない言語のことを「外国語」と呼ぶ。
- (3) 大関他は「母国語」としているが、〈注1〉で述べた理由により「母語」とした。
- (4) 言語と思考・文化との関係については、言語が異なれば世界観も異なるという主旨のサピア・ウォーフ仮説や、むしろ文化の方から言語に影響を与えているとする立場のホケットなど、様々な主張が存在するが、いずれも仮説の域を出るものではない。ここでは鈴木 (1976: 68) が述べているように、文化と言語は必ずしも一方が自動的に他方を結果するとは言えないものであるとするに止めるが、いずれにせよ、相方に一定の因果関係があることだけは確かである。
- (5) 森住 (1985: 14)
- (6) Form-centered ではなくて Meaning-centered の教授法を指す。教授法の流れで言うと、従来の Audio-Lingual Method や Cognitive-Code Learning Theory に基づく実践例ではなくて、Communicative Approach やクラッシュェンの「インプット理論」などに基づく実践例のことである。なお、斉藤他 (1986: 7) によると、意味中心あるいは伝達中心の教授法への流れの象徴的出来事となったのは、1977年にチョムスキーが Competence を「文法能力」と「運用能力」に分けて用いるようになったことである。
- (7) 青木 (1986: 4)
- (8) 柴谷 (1982: 30)
- (9) ハイムズ (1971: 269-293) の言う伝達能力の概念の一部を指す。伝達能力の具体的内容については、解明されつくしたわけではないが、少なくとも文法の知識と、本文の例からもわかるように、社会・文化的な知識とは含まれる。
- (10) この調査を行ったものに、例えば高森 (1986: 36-39) がある。
- (11) よく知られているように、カナダにはフランス語を母語とするグループもある。英語とフランス語はそれぞれ、一方のグループの L₁ であるとともに、他方のグループの主要な L₂ でもある。このような言語をウィルキンズ (1978: 156) は 'alternate' language と呼び、これについて次のように述べている。

An 'alternate' language, as I have chosen to call it, is like a second language in that it has a social function within the country of the learner, but unlike it in that this function will be principally in contacts with native speakers. It is quite unlike a foreign language because not only is it spoken in the learner's own country, but it is spoken by native speakers.

- (12) ストレブズ (1980: 84-90) 参照。
- (13) 比嘉 (1984: 72) によると、1975年に独立したバブア・ニューギニアでは言語が約700あり、公用語は英語であるが、一般の人の間では Neo-Melanesian と呼ばれる pidgin English が正式な国語になれば、近代の社会言語史で画期的な出来事になると言う。
- (14) 比嘉 (1984: 71) 参照。

- (15) 中村 (1984b: 5) 参照。
- (16) この視点に関してストレブンス (1977: 137) は、規範言語の例としてよく取り上げられる Standard English を universal non-regional dialect であるとし、次のように述べている。
Descriptively speaking, Standard English dialect, as a variety of English, is neither 'better' nor 'worse' than Cornish dialect, or the dialect of Indiana, or Black English, or Scots. What must be remembered is that a person's language is part of his identity and part of his culture.
- (17) 森住 (1985: 13-14)
- (18) この点に関して、昭和33年版の中学校学習指導要領では外国語の目標の3に「外国語を通して、その外国語を日常使用している国民の日常生活、風俗習慣、ものの見方などについて基礎的な理解を得させる。」とあるが、昭和44年版では「外国語を通して、外国の人々の生活やものの見方について基礎的な理解を得させる。」となり、昭和52年版でも同様の記述が見られる。〔点線は筆者〕
- (19) 山口 (1986: 11) は、文化人類学ほど文化という言葉を広義に用いるものはないとしており、社会言語学の立場からも、例えば、Hudson (1980: 73) は文化の広義性を認めて“some 'property' of a community, especially those which might distinguish it from other communities”としている。
- (20) 中村 (1984a: 5)
- (21) 中村 (1984a: 5-6)

参 考 文 献

- 青木庸效 (1986) 「題材内容の重要性——題材の方針——」『中学英語教育』No.5 三省堂 pp.4-6
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press.
- 深沢清治 (1979) 「英語教科書題材研究——学習者の興味から」『教育学研究紀要』Vol.25 中国四国教育学会
- 比嘉正範 (1984) 「Pidgin English」『世界中の英語』三省堂 pp.70-73
- Hudson, R. A. (1980) *Sociolinguistics*, Cambridge U. P. .
- Hymes, D. H. (1971) 'On communicative competence,' in Pride and Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Penguin, pp. 269-293.
- 二木紘三 (1981) 『国際語の歴史と思想』毎日新聞社
- 森住 衛 (1985) 「外国語教育と「思想」」『英語教育』7 pp. 13-15
- 中村 敬 (1984a) 「英語教育と〈文化〉の問題」『英語教育と文化』三省堂 pp. 1-19
- (1984b) 「「英語国論」と思想」『世界の中の英語』三省堂 pp. 1-6
- (1986) 「New Crown 四つの思想——編集の基本理念について」『中学英語教育』No.5 三省堂 pp. 1-3
- 大関篤英・高梨庸雄・高橋正夫 (1983) 『英語科教育法』金星堂
- Rivers, W. M. (1981) *Teaching Foreign-Language Skills*, 2nd edition, Univ. of Chicago Press.
- 斉藤栄二・高梨庸雄・森永正治・渡辺時夫 (1986) 『新しい英語科授業の創造』桐原書店
- 柴谷方良 (1982) 「社会言語学と変形文法」『英語』Vol. 11 No. 10 大修館
- Stevens, P. (1977) *New Orientations in the Teaching of English*, Oxford U. P. .
- (1980) *Teaching English as an International Language*, Pergamon Press.
- 鈴木孝夫 (1976) 「言語人類学, 社会言語学と英語教育」『新英語教育論』大修館 pp. 63-83
- 高橋健男 (1986) 「中学校英語教科書の題材——生徒は何に興味を示したか——」『英語教育』2 pp. 36-39

田中克彦 (1981) 『ことばと国家』 岩波書店

Wilkins, D. A. (1978) *Linguistics in Language Teaching*, Edward Arnold.

山口昌男 (1986) 『文化人類学の視覚』 岩波書店

米山朝二・佐野正之 (1983) 『新しい英語科教育法』 大修館

(1990年 8月15日 受理)