

小学校の英語教育を考える（その2）

金森強『英語力幻想：子どもが変わる英語の教え方』（アルク、2004）をめぐって

寺島隆吉

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、英語学習、とりわけ『英会話』だとすれば一歩間違えば、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 金森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、前回の冒頭で紹介した『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、平等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難い。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年の勧告に対して、『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年勧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

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のでしょうか。

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 金森氏の説明は、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」であるとしている。

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『勸告』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のでしょうか。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てながら、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ります]、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、ということを目指してきました。

しかし、この批判は単に金森氏の揚げ足取りをするためのものではありません。ユネスコ74年『勧告』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うからです。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います。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「社会の現実に適応していく力」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)。

先にも述べたように、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」とはどういうものが全く分かりません。

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) / 「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、「社会の現実に適応していく力」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、「社会の現実に適応していく力」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が、

(1) 「生きる力」の育成とは、「社会の現実に適応していく力」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、「社会の現実に適応していく力」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がある。

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、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うのです。

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。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がら、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る、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ぬと思うのです。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、先日の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、その点についてしばって氏の主張を検討したいと思います。

5 金森氏のいう「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。

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。

- 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

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』から一步も出ていない」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で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 金森氏の「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、私の頭では際待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、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「体験をとおして英語に触れる」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、体験をとおして英語に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、体験をとおして英語に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 遂に「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ことなのか、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。

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ませんが。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、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す。本で調べた情報をレポートに要約しようとしても、漢字が読めないのでワープロの「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のでしょうか。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、今まで検討してきた前掲書は理論書ですが、『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（まと）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は「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(Global Education)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

松本音也(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