

# 英語教育における 異文化コミュニケーション能力の育成 —中学英語教科書の内容分析—

## Developing Intercultural Communicative Competence through English Textbooks

—An Analysis of English Textbooks Used in Japanese Junior High Schools—

印田 佐知子  
Sachiko INDA

### Abstract

Japan has placed emphasis upon developing “communicative competence” in English education since the 1990s. However, the focus has been mainly towards listening and speaking abilities, while the development of “Intercultural Communicative Competence (ICC)” seems to have fallen by the wayside. Considering the fact that English is the *lingua franca* among diverse nationalities and backgrounds, its educational importance cannot be ignored. This paper is the result of a content analysis of three major English textbooks used in Japanese junior high schools. The analysis focused on measuring the elements these textbooks provide towards the development of ICC. Based on studies conducted in the fields of English as an International Language and Intercultural Language Teaching, I reduced the arguments on how to develop ICC to three points to analyze the textbooks. My findings indicate two issues: one, that although the textbooks have started to present quite internationalized topics and characters, the inner-circle countries’ English and culture chiefly represent the learners’ model, and that the elements to develop ICC via these textbooks are very limited.

キーワード：英語教育、異文化コミュニケーション、教科書

Key Words：English Education, Intercultural Communication, Textbooks

## 1. はじめに

英語ほど世界に普及した言語はかつてなかったとCrystal (1997) が述べているように、今日、英語を母語、第二言語、外国語として使用している人口は世界に15億人以上いると推定されており、その国際語としての地位は揺ぎないものとなっている。英語はあらゆる文化背景を持つ膨大な数の人々によって使用されており、多くの異文化接触が英語を介して行なわれている以上、英語教育と異文化コミュニケーション能力（以後、Intercultural Communicative Competenceの略としてICCと記す）育成を切り離して考えることはできない。

本研究では、英語を国際語ないしは異文化間言語と捉え、その観点から、ICCの育成が日本の英語教育においてどれだけ重視・実践されているのかを探った。具体的には、教育の現場で最も影響力を及ぼすと思われる教師と教材のうち、教材に焦点を絞り、現行の中学英語検定教科書の中で、英語がどれほど国際語として捉えられ、また、どれほどICCを育成する要素が含まれているのかを内容分析によって調査した。

教科書を調査対象とした理由は、日本の公立中学校においては大半の授業が検定教科書に沿って進められていると把握しているためであり、また、現行の学習指導要領の中で、文化学習に関する指導の記述があるのは「教材に関する指導」<sup>(1)</sup> においてのみだからである。

## 2. ICC育成の必要性

### 2. 1. 国際語としての英語とICC

まず、国際語としての英語（以後、English as an International Languageの略としてEILと記す）とは何か。「国際語」というと、特定の共通言語が存在しているような印象を受けるが、実際は特定の英語を指すわけではなく、いわば「英語の国際化」という現象を表しているといえる。英語は、世界に普及するにつれて異なる国や地域で土着化し、発音や文法などにおいて独自性が生まれ、結果として多種にわたる英語が世界で使用されている。英語を母語とする英米の英語も、公用語として使われているインド英語も、さらには日本英語も、すべて対等な英語の「変種 (varieties)」であり、「世界の諸英語 (World Englishes)」である (Kachru, 1982)。その意味で、EILに国籍はなく、英語の「所有権 (ownership)」はもはや母語話者が保有するものではない (Widdowson, 1994)。

よって、EIL教育においては、学習者は学習の段階で母語話者の英語をモデルとしても、それと全く同じように話す必要はなく、学習の産物として身についた日本英語に自信を持ちながら、相手に理解しやすい英語を話す配慮が必要となる。

しかし、EFLとの違いにおいてより重大なことは、英語の言語の形態や機能の差異よりも、英語話者の文化的背景の差異である。EFLでは、英語は英米の文化と結びつけて捉えられ、英語を学ぶうえで英米の文化規範と世界観を学ぶことは必須であった。しかし、英語を母語としない者同士のコミュニケーションが前提となるEILでは、英米の文化との必然的な結びつきはなくなる。世界の人々がそれぞれの文化背景の中で英語を用い合うことが、まさに英語の国際化

(本名, 1990)なのであり、それぞれの話者がそれぞれの文化規範や世界観に基づいてコミュニケーションをはかることが前提となる。

この時、文法・語彙・発音の間違いよりも、例えば敬意の表し方や沈黙の意味が異なることの方が、より大きなコミュニケーション・ギャップを招きかねない。Hyde (1998)は、どんなに英語を流暢に話すことができても、誤解や衝突を招きかねない文化的要素として、身体表現、沈黙、丁寧表現などの14項目<sup>(2)</sup>を挙げ、EILではこれらを知らずしてコミュニケーションは成立しないとしている。現代の英語教育においては、言語能力を習得させるだけでは事足りず、言語の背後にある多様な文化に対応できるICCを育成することが欠かせない(Widdowson, 1994; Alptekin, 2002; Broady, 2004; 吉武, 2000)。

## 2. 2. 異文化間言語としての英語とICC

1990年代以降、特に欧米諸国やオーストラリアを中心とした多文化多言語社会で、外国語教育を「異文化間言語教育(以後、Intercultural Language Teachingの略としてILTと記す)」と捉える考え方が活発化した。特に、言語を通じて「他者と交流し合い、他者の考え方を受け入れ、自らの中の他者に対する評価を客観視できる能力」(Byram, Nicols & Stevens, 2001, p.5)〔日本語訳引用者〕を育てる重要性がここに唱えられている。

ILTの考え方の特徴のひとつは、EILと同様に、母語話者を目指した教授法は時代遅れだとしている点である(Kramersch, 1993; Byram, 1997; Byram & Zarate, 1997)。複文化複言語社会<sup>(3)</sup>では、一人の人間がひとつの言語と文化しか知らないものだと捉えたり、文化を国家的アイデンティティとしてのみ捉えるのは非現実的であり、同じ国籍の者でも民族・宗教・階級・性別等によってその文化規範が異なる。また、自己や他者に対する認識と言語使用は、時間・場所・文脈との関係性によって変容するものであるから、学習の到達点を母語話者の認識や規範に求める必要はない(Byram, 1988; Kramersch, 1993)。つまり、これからの外国語学習者は、例えば、ドイツ語を学ぶうえで一般的なドイツ文化を学ぶことはある程度必要だが、それがドイツ文化のすべてだと思っただり、自らのアイデンティティを捨ててドイツ人の世界観や文化規範を模倣する必要はないということである。

こうした言語教育観は、各国の言語政策にも反映され始めている。欧州では、外国語教育の達成目標と評価基準を記した『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』(欧州評議会, 2001)の中でICCの育成を目標として明快に掲げている。現場の教師には『言語教育における異文化の要素を育成する - 教師のための実践的入門』(Byram, Gribkova & Starkey, 2002)が出版され、具体的なICCの定義や指導方法が伝えられている。オーストラリアでも、外国語教育において「ことばと文化」を統合した言語教育が政策として導入されるようになった。オーストラリア教育科学省発行の『異文化間言語学習に関するレポート』(サウス・オーストラリア大学言語文化教育研究所・グリフィス大学言語学科, 2003)では、新しい時代に相応しい「コミュニケーション能力」の概念としてICCの必要性が強調されている。

### 3. ICCの概念と育成

#### 3. 1. ICCとは

Liddicoat (2003) は、文化は「あるグループの人々に共通する概念、態度、価値観、信仰、習慣、行動、風習、儀式、ライフスタイル、および人々の作り出した物や組織までを含む複雑なシステム」であり、個々のシステムに応じて人の「ものの見方、解釈の仕方、世界の理解の仕方が異なる」(Crozetほか, 2003, p.45)〔日本語訳引用者〕と述べている。本研究でも、文化をあるグループの人々に共通する知識・習慣・行動などと捉え、それに基づいて人々は価値観や世界観を形成すると考えるが、グループ内の人々の経験や知識は個々に異なるため、究極的には一人として共通の文化を持つ人間は存在せず、いつでも他者との交流を通じて変化し得る可変性・動態性を持っていると考える。

このような文化をそれぞれ持つ者同士がコミュニケーションを図ることを「異文化コミュニケーション」とするならば、その文化を超えて意思疎通を図るべく適切かつ効果的な行動を取ることができる能力をICCと考えることができる。英語教育におけるコミュニケーション能力は、Canale & Swainを代表とする言語学での研究成果を基礎に概念化されてきたため、主として言語の構造と機能、言語使用などについての能力として、ICCよりかなり限定された能力として概念化されてきた。しかし、対人コミュニケーションやICCについての欧米の研究では、ICCには言語能力以外の認知面、心理面、行動面での多くの能力が含まれる。本研究におけるICCも、言語能力に限らない知識、意識、態度、判断、行動からなる能力のことを指す。

Canale & Swainの概念に基づけば、学習者の目標は、目的言語を母語話者に違和感のない言語的・社会文化的適切さでコミュニケーションを図れるようになることであり、学習者は、いわば、母語話者の文化規範や世界観に同化することが求められている (Alptekin, 2002; Hyde, 1998)。しかし、先述のとおり、EILやILTではある特定の文化に適した表現や態度を学んでも、自らをそれに合わせる必要はない。つまり、このモデルは英語が国際化する以前の、ないしは多文化多言語社会の到来以前の認識に基づいて作られており、現代の外国語教育には通用しないであろう。

Canale & Swainのモデルに異文化の視点を補ったのは、ByramやZarateをはじめとする欧州の外国語教育研究者である。Byram (1994) は、コミュニケーション能力を「言語的能力」「談話能力」「社会言語的能力」「異文化間能力」の4つに分け、それぞれの能力は縄目を編むように関連づけながら育成されるべきだとした。また、このうちの「異文化間能力」を、態度・知識・技能から成る5つの「savoir = 知ること」<sup>(4)</sup>にまとめ (Byram & Zarate, 1994)、適切な指導があればこれらのICCは教室内でも習得可能であるとした。これらを習得すれば、「文化間の関係を社会の内と外から見ることや、自分と他者の双方の視点に立った仲介を行なうことができ、また、双方の文化を批判的・分析的に理解し、自分の理解やものの見方が自らの文化に依拠しているものだということを理解している異文化間話者 (intercultural speaker) になる」(Byram, 2000)〔日本語訳引用者〕としている。

### 3. 2. ICCの育成方法

EILにおけるICC育成のあり方としては、McKay (2002) が次のように述べている。英語がもはやインナー・サークルの国々の文化と関わりがないこと、また、英語が話者の考えや文化を相手と共有するために使われるということを経験すると、Kramsch (1993) が提示した文化学習の目標のうち次の2点が重要である。

- ① 「異文化性の領域」を築く (establishing a 'sphere of interculturality') : 文化を知識として学ぶのではなく、自文化と異文化との比較を通して学ぶ。
- ② 文化を多様なものとして教える (teaching culture as difference) : 国のアイデンティティはひとつではなく、同じ国の中にも年齢・性別・地域・民族・階層に応じた多様な文化があることを学ぶ。

つまり、学習者に文化比較をさせることと、英語話者の多様な文化的背景がコミュニケーションに現れてくるという認識を持たせることの重要性が述べられている。

一方、ILTにおけるICC育成のあり方としては、『異文化間言語学習に関するレポート』(サウス・オーストラリア大学言語文化教育研究所・グリフィス大学言語学科, 2003) が、過去に行なわれてきた異文化間言語教育の実践的試み (Barraja-Rohan, 1999; Byram, 1988; Crozet, 1996; Kramsch, 1993; Seelye, 1994) に共通して見られる特徴を整理し、ILTの基本的な方法論として次の4点を掲げている。

- ① 目標言語とその文化、自分の言語と文化の両方をともに探究させる
- ② 言語と文化の関係に気づかせる
- ③ 文化を比較し理解するための理論的・分析的ツールを開発する
- ④ 異質なものに対応し、必要があれば態度を変えることのできる受容力を開発する

換言すると、(1) 学習者の自文化に対する気づきを高めることで異文化を尊重する態度を育成すること (2) 母語話者の文化は絶対ではないため、あらゆる文化的背景がさまざまな言語・非言語表現に影響を与えるという認識を持たせること (3) 他者とのコミュニケーションにおいて摩擦が生じた場合に、自分の判断を一旦留保し、互いの差異を理解したうえで相互に納得のいく結論を導き出す前向きな姿勢と調整能力を習得させること。これら3つの能力育成の必要性を示している。

以上のEIL、ILTの考え方をまとめると、英語教育におけるICC育成の重要な要素は次のとおりとなる。

- a) 文化の多様性とそれがコミュニケーションに与える影響を認識させる
- b) 自文化と異文化との比較を通じて文化理解を深める
- c) 異質なものに対処できる調整能力を習得させる

本研究では、上記のICC育成の要素が日本の中学英語教育教科書にどれほど含まれているのかを分析する。ここで、複文化複言語社会化の進む欧州やオーストラリアの考え方をそのまま現在の日本に当てはめることの危険性は否めない。しかし、学習者が将来国際的な場面でコミ

コミュニケーションを図ることを想定するならば、彼らが習得すべき能力に地域差はないものと考えられる。よって、日本の英語教育においても上記方法論が有効であると考えられる。

#### 4. 研究方法

本研究では、2003年に文部科学省の教科書検定を受け、2004年4月より日本全国の国公私立中学校で使用されている英語教科書全6冊のうち、最も採択率の高い3冊、New Horizon、New Crown、Sunshineの1～3年生用教科書、計9冊（全78課）を研究対象とした。

ICC育成のための要素がどれほど教科書に含まれているのかを調べるために、教科書の中の登場人物、登場国、会話の場所や相手、題材、練習問題、付録資料等を主に内容分析を行なった。また、教科書のみでなく、教師用指導書（指導書、解説書、リスニング教材、授業活動プラン、ワークシート等から成る）を随時参照しながら分析を進めることで、紙面の限られた教科書に表れにくい教科書制作者らの考え方や意図を確認し、総合的な教材の分析を心がけた。

前項3. 2. で提示したICC育成のa) b) c) の要素の有無を判断するうえで設定した調査課題は以下のとおりである。

- 1) 英語の国際性と多様性を伝える要素がどの程度含まれているか<sup>(7)</sup>
- 2) 英語話者の文化の多様性はどの程度描かれているか<sup>(8)</sup>
- 3) 文化の違いがコミュニケーションに表れることが示唆されているか
- 4) 自文化と異文化の比較がどの程度促されているか
- 5) 異質なものと折り合いをつけるための調整能力の育成を促しているか

#### 5. 先行研究

日本における教科書研究を振り返ると、「異文化」の視点から分析を試みる研究が、「コミュニケーション能力」と「国際理解」が謳われるようになった1980年代以降盛んに行なわれている。総じて、これまでの教科書研究が明らかにしてきたことは、学習指導要領で謳われてきた「異文化理解」の内実が「英米文化理解から、非英語圏や日本文化を含む国際理解」へ、「コミュニケーション」の内実が「受信型から、発信型・双方向型」への変遷であったことである（江利川, 1992；山森ほか, 2003；藤井ほか, 2003；森住, 1995）。しかし、こうした教科書の国際化が確認されているにも拘わらず、EILやICC育成の観点から分析した教科書研究はごく少ない。

これまで「異文化学習」の視点からなされてきた分析の多くは、教科書で扱われる国や地域、登場人物、あるいは異文化に関する題材やその扱われ方の分析であり、学習者の異文化に対するべき態度や技能を育成する要素を調べたものは見当たらない。一方、「コミュニケーション」の視点から研究されてきたものは言語機能や言語活動の分析が中心で、一般的に「異文化」の視点が抜け落ちている。わずかに存在する「ICC」の視点からの研究は、教科書の対話文の分析を通じてコミュニケーションの方向が受信型から発信型・対話型に変化してきていることを明

らかにしたものが多く（伊東ほか，1993；廣地・長安，1993；山森ほか，2003）、異文化接触に備えるためのコミュニケーション能力育成の要素を調べたものではない。

一方、複文化複言語社会・多文化多言語社会となった欧米諸国やオーストラリアにおいては、英語教科書を文化学習の観点から分析した研究が1980年代から始まり、ICCを高める要素がどれほど教科書に含まれているかを分析するための基準を、Damen（1987）、Byram（1994）、Risager（1991）が最初に提案した。彼らが教科書で文化がどう扱われているかを研究することの重要性と基準を示した後、近年作成された評価のためのチェックリストはさらに具体性を増している（Skopinskajaほか，2003；Mendez Garcia，2000）。いずれの研究も、日本の教科書における文化学習の研究に比べて幅と厚みにおいて優っている。

## 6. 調査結果

（文中における各教科書の表記は、New HorizonをNH、New CrownをNC、SunshineをSSとし、その後、学年、課〔括弧で括る〕の順で表す。例：NH3〔2〕）

### 6. 1. 英語の国際性と多様性

今日の英語が持つ国際性を理解しないことにはICCを習得することの意義は認識できない。教科書でその国際性はどのように学習者に伝えられているのかを検証した。

まず、教科書に登場する主な英語話者の国籍（表1）、人物間の会話が行なわれている国（表2）、また、何処と何処の国の人物が会話を行なっているのか（表3）を調べた<sup>(9)</sup>。

全教科書に登場する英語話者は、日本人（12人）以外は、アメリカを中心としたインナー・サークルの国々の人物（17人）が圧倒的に多く、アウター・サークル（3人）と日本以外のエクспанディング・サークル（4人）の人物はそれに比べて消極的な扱いとなっている。会話が行なわれている場所は、日本以外はインナー・サークルの英語国においてであり、日本人が観光かホームステイで訪れる設定での使用である。また、人物間の会話は、インナー・サークル話者間、アウターやエクспанディング・サークル話者間の会話も多少登場するものの、大半は日本人と英語国の話者で交わされている。このことから、学習者は、英語は基本的に英語国を訪れた時や英語国の人々とコミュニケーションを図る際に使用するものだという事である。

表1 主な登場人物

登場人物の出身地域	出身国	NH	NC	SS	合計
インナー・サークル	アメリカ	1	2	3	
	オーストラリア	1	1	3	
	イギリス		1	2	
	カナダ	3			
	計	5	4	8	17
アウター・サークル	シンガポール			1	
	インド		1		
	タンザニア		1		
	計	0	2	1	3
エクспанディング・サークル	日本	4	3	5	
	中国	1	1	1	
	ブラジル			1	
	計	5	4	7	16

「英語話者はインナー・サークルの国々の人々を中心だが、それ以外の国々の人々とも英語でコミュニケーションを図ることができる」ものとして描かれている。

表2 会話が行なわれている場所

地域	国名	NH	NC	SS
インナー・サークル	アメリカ			○
	カナダ	○		
	オーストラリア			○
	イギリス			○
アウター・サークル	該当なし			
エクспанディング・サークル	日本	◎	◎	◎

「英語を使用する場所は、日本ないしはインナー・サークルの国々を訪れた時」として描かれている。

表3 会話を行なっている相手（誰と誰の間の会話か）

登場人物の出身国	NH	NC	SS
インナー VS インナー	○		○
インナー VS アウター			
インナー VS エクспанディング (=日本)	◎	◎	◎
アウター VS アウター			
アウター VS エクспанディング		○	
エクспанディング VS エクспанディング		○	○

「英語は主にインナー・サークルの人々と話す時に使用するが、英語国以外の人々とも使用できることがある」ものとして描かれている。



確かに、英語国以外での英語使用を認識させるうえで有効な材料もある。歴史的に見れば登場人物の国際化は着実に進んでおり、シンガポール (SS1 [3])、インド (NC [6])、タンザニア (NC3 [2])、パプア・ニューギニア (SS3 [5]) がインナー・サークル以外の英語使用国として題材の中に登場している。SS3 [3] の練習問題には、アジアの国々における英語使用に関する会話を聞き取るリスニング問題があり、日本、韓国、シンガポール、インドでそれぞれ英語が「日常生活で使われているか」、「学校で使われているか」、「小学校で教えられているか」を聞き取る問題となっている。しかし、こうした例は全体として見れば78課のうち4課でのみ取り上げられているに過ぎず、小さな扱ひである。

英語の国際性ととも学習者が認識すべきは、英語が世界各地に土着化することで生じている英語の多様性であり、それぞれ独自の英語に優劣はなく、英語国の英語を完璧に真似ることができなくても、自信を持って自分の英語を話せば良いということである。この多様性に関しても、現行の教科書が行なっている配慮はわずかである。全教科書のうち、変種の英語が題材の中で紹介されているのは2つ、NC2 [1] のオーストラリア英語とSS3 [5] のパプア・ニューギニアのピジン英語のみである。SS3 [5] では、パプアニューギニアではトクピジンが共通語として使用されており、世界の人々とコミュニケーションを図るためには、「国際語である英語を学ぶ必要があるが、各地域に根付いた言語も学ぶことが大事だ (p.44)」〔日本語訳引用者〕と述べられており、英語の国際性と多様性を伝えるうえで意義深い内容となっている。

英語の発音の多彩性については、単語の発音表記およびリスニング教材を調べた限り、全教科書においてアメリカ標準英語が使用されており<sup>(10)</sup>、ほかの地域で話されている英語を耳にする機会は皆無に等しい。但し、前述のピジン英語を題材としているSS3 [5] の練習問題に、アメリカ・イギリス・オーストラリアの話者による発話を聞いて国籍を当てるものがあり、学習者がアメリカ英語以外の発音の存在を知るうえで重要な役割を果たしている。しかし、非英語国以外の話者の英語を聞く機会は与えられていない。

以上のことから、英語国の話者以外による英語使用があることは学習者に多少は伝えられているものの、それは英語国話者による使用に比すれば非常に少なく、英語はやはり英語国の「所有物」だという印象を学習者に与えかねない。世界各地で生じている多様な英語の独自性と平等性についての認識が育つような要素もごくわずかであり、学習者が将来出会うであろう多様な英語話者に対応する認識や心構えは育ちにくい。

## 6. 2. 英語話者の文化の多様性

世界の英語話者の文化的背景は多様であり、英語を使ってコミュニケーションを図る相手がどのような文化的背景の持ち主かはわからないということは、EIL学習者皆が持つべき認識である。そこで、文化の多様性がどのように描かれているのかを題材を中心に検証した。

まず、題材の中で何処の国の文化が取り上げられているのかを調べたところ (表4)、インナー・サークルの国々 (4カ国) に加え、アウター・サークルや日本を含むエクспанディング・

サークルの国々（14カ国）が多く登場し、世界に対する興味と知識を高めようという趣旨が伺えた。しかし、分量的にはインナー・サークルもしくは日本が取り上げられている箇所が最も多く、ここでもやはり英語国と日本が中心に据えられている。また、エクспанディング・サークルの国々（ネパールやカンボジア等）が紹介されているけれども、それは必ずしも「多様な英語話者の文化」として紹介されているわけではなく、世界の貧困問題や倫理問題を考えさせる「国際理解教育」の一環として取り上げられていると思われる<sup>(11)</sup>。

表4 題材の中に登場する国々（文化を紹介していると判断したもの）

地域	国名	NH	NC	SS	
インナー・サークル	アメリカ	○	○	○	
	カナダ	○		○	
	オーストラリア	○	○	○	
	イギリス		○	○	
	計	3	3	4	10
アウター・サークル	インド		○		
	シンガポール			○	
	タンザニア		○		
	パプア・ニューギニア			○	
	スーダン		○		
計	0	3	2	5	
エクспанディング・サークル	日本	○	○	○	
	中国		○		
	韓国		○		
	モンゴル		○		
	カンボジア		○		
	ネパール	○			
	オーストリア	○			
	イースター島	○			
	ブラジル			○	
計	4	5	2	11	
合計		7	11	8	26

アメリカを中心としたインナー・サークルの国々と日本の文化が中心に扱われているが、その他世界各国の文化も紹介されている。

文化にまつわる題材は、歴史、伝統芸能、年中行事、観光名所、学校や生活習慣に関する内容が中心となっている。しかし、登場人物が異文化接触を通して考え方や習慣の違いに驚いたり困惑する話題もあり、伝統芸能や名所の知識を得るだけに止まらない文化学習の機会がとところどころで提供されている。NC3[3]では、日本人が中国を訪れた際に、中国では人からご馳走になった場合、残さず食べるよりも少しだけ食べ残す方が「満足した」ことを表し失礼がな

いことが描かれている。また、SS2 [2] では、来日してすき焼きの甘い味つけと生卵に驚いたブラジル人の話があり、食習慣や味覚の違いを表している。前述のパプアニューギニアを題材としたSS3 [5] では、現地の人々はバスが遅れても平気で1時間待つとして、時間に対して寛容な文化が描かれている。しかし、こうした話題は事実として描かれているのみであり、それを活用して文化理解を深めるための演習や指導は見られず、題材に関する知識的な補充（例：中国の歴史・社会の概説、地方別の料理の特色など）が指導書に記されているのみである。

多様な文化を広く扱ううえで気をつけなくてはならないことは、断片的な情報のみでそれぞれの国のイメージがステレオタイプ化されかねないということである。そこで、一国の中でも多様な文化があり、国家をひとつのアイデンティティと捉えることは危険だという認識を与える題材がどの程度あるかを探った。その結果、英語国と日本に限っては国内の異文化が紹介されていることがわかった。しかし、それらは日本ならば沖縄やアイヌ（NC1 [5]、NC2 [4]、SS3 [6]、SS3 Reading 3）、オーストラリアならばアボリジニ（SS2 Reading 1、SS3 [8]）、ニュージーランドならばマオリ（NC 3Let's Read 1、SS1付録Reading）といったように、原住民や少数民族の伝統芸能や言語の紹介であり、社会階層・性別・年齢といった違いによる文化的差異や問題は登場しない。ステレオタイプ化の危険性を題材として扱ったものもなく、指導書の中でその危険性に対する指導がなされている箇所も見当たらない。

以上のことから、現行の教科書は英語国に限らず世界各国の文化を紹介しているという点で題材的には多彩といえるが、最も分量が多く費やされているのは英語国と日本の文化であり、学習者が英語を英語国の文化と関連づけてしまう可能性はまだ高い。また、一国の中の文化の多様性を示す題材やステレオタイプ化の危険性を示唆する題材はなく、本当の意味で文化の多様性が描かれているとはいえない。

### 6. 3. 文化がコミュニケーションに与える影響

多様な文化的背景を持つ英語話者が存在するというだけでなく、そうした文化の差異がコミュニケーションに与える影響を学習者に伝える必要がある。そこで、話者の文化がどのように言語・非言語表現に表れるのか、また、文化の異なる者同士がコミュニケーションを図る際に、どのような衝突、誤解、困惑が生じ得るのかを示した題材が、教科書にどの程度あるのかを探った。

分量的には少ないものの、該当する題材がいくつかあった。NH3 [4] の『An American Rakugo-ka』では、アメリカ人落語家の英語落語の小話を通して、日米のレストランでの注文の仕方の違いを紹介している。日本で注文する場合は大声で「すみません」と言って店員を呼ぶが、アメリカでは目や手で合図をして店員を呼ぶため、アメリカ人であるこの落語家はなかなか食べ物にありつけないという。一方、ある日本人は、アメリカのレストランで注文をしようと大声で「I'm sorry! I'm sorry!」と言って店員を呼んだため、店中の客が驚いて彼を見たという笑い話である。これは、言語は単純に他言語に直訳することができず、つねに文化や文

脈を考慮する必要があることを示唆しており、言語と文化の関係を学習者に考えさせるうえで有効な題材である。

また、SS2 [5] の『You Look Great!』では、次のような設定の会話が行なわれる。由紀はアメリカ人のジムによく褒められるため、もしかしたら特別な好意を持たれているのではないかとマイクに相談する。すると、褒め言葉は挨拶のようなものだから、言われたら礼を言えばいいのだとマイクは答え、暗に「褒め言葉はアメリカの文化社会で人と人とを結びつける重要な役割（解説編、p.107）」であることを教える。また、同課の練習問題には、求心的・論理的思考を持つアメリカ人教師が、日本人生徒の遠心的なスピーチの始め方を不思議に思い、日本人教師に尋ねるといふ会話のリスニング問題がある。指導書に「誤解なく英語で会話を進めるには文化的背景にも留意（解説編、p.107）」しなくてはならないと書かれているように、いずれの場合も、どんなに言語に堪能であっても、文化によって異なる表現の習慣や方法を知らなければ、困惑したり疑問を抱いたりする可能性があることを伝えている。

同様に、SS3 [3] の『Don't Ask me That Question!』では、来日中のイギリス人留学生のジェニーが、日本人とのコミュニケーションで不愉快に感じていることを由紀に相談する。ひとつは、日本人に紹介される度に「お箸を使うことができますか」と何度も同じ質問をされる話であり、もうひとつは、近所の年配の女性に外で会ったら「どちらまで」と聞かれ、個人的な質問をされたという話である。由紀はいずれの場合も日本人に悪気はないことを伝えようとする。SS解説編（p.76）では、日本の国際化に伴って外国人と接触する機会が増えていることから、「お互いの文化の違いを理解し、認め合うことが大切」と記されているように、言語の背後にある文化がコミュニケーションに与える影響を知り、互いを尊重する態度を育成し得るものとして意義深い。

また、SS2補充Reading 2の『Different Languages Have Different Rules』では、日本語的な思考のまま英語を話そうとすると誤解を生むことが描かれている。鈴木さんは、アメリカ人の友人に飲み物を勧められ、「すみません（いただきます）」という意味で「I'm sorry」と述べたら、飲み物を出されなかった。一方、アメリカ人のホストマザーに「トマトは好きじゃないの？（Don't you like tomatoes?）」と聞かれ、好きではなかったので「はい」という意味で「Yes」と述べたら、毎日トマト入りのサラダを出されたという話である。これは、あくまでも事実即して答える英語と、相手の気持ちを慮り、相手の問いに沿って答える日本語の性質の違いを表している。

加えて、言語に限らず、非言語表現にも文化の差異が表れることを示すものとして、英語国で使われているジェスチャーがNH1、NC3、SS3に写真入り付録資料として掲載されている。特にSS3では、同じジェスチャーでも日本と英語国では意味が異なることを示しており、表面的に同じ表現でも文化によって意味が異なることを伝えている。NC3の解説・活用編（p. xxxiii）では、「ジェスチャーの仕方を間違えると、単に誤解を招くばかりでなく、時には相手を侮辱することにもつながる」とジェスチャー使用の危険性が述べられている一方で、「ジェスチ

ヤーは民族に固有の文化であるから、民族のアイデンティティをあえて捨てたり変えたりする必要はない」とも記されており、英語国のジェスチャーを模倣する必要はないことを示唆する指導が行なわれている。

以上に見るように、目に見える形としての文化ではなく、言語・非言語表現の裏に潜んで私たちが困惑させかねないものとしての文化が、現行の中学英語教科書にいくつか描かれており、貴重な文化学習の場として評価することができる。しかし、これらは78課のうち上記に示した4課と付録資料のみであり、全体としての割合は非常に少ない。もうひとつの問題は、これらの題材が皆英米の文化だということであり、英語を話す時は英語国の文化やコミュニケーション・スタイルに基づいて話すことが欠かせないかのような印象を学習者に与えかねないことである。また、こうした題材をもとに同様のケースを考えたりするような発展的な文化学習に対する指導や練習問題はない。

#### 6. 4. 文化比較と対話

コミュニケーションの背後にある文化を理解するためには、文化的知識の習得だけでなく、比較や対話を通じて、自らの文化に対する気づきを高め、異文化と折り合いをつけるスキルを習得する必要がある。そこで、学習者に比較や対話を促す機会を教科書がどれほど提供しているのかを探った。

まず、題材の中で文化比較を行なっているものとして、前項6. 3. のNH3 [4] の『An American Rakugo-ka』、SS2 [5] の『You Look Great!』、SS3 [3] の『Don't Ask me That Question!』、SS2補充Reading 2の『Different Languages Have Different Rules』や、SS3の日本と英語国のジェスチャー比較を行なった付録資料を挙げることができる。これらは、一方的に英語国の文化を伝えるのではなく、日本文化に対する学習者の意識も高めることで、文化の差異を明らかにしている。しかし、先述のとおり、こうした稀少な題材はすべて日本と英語国との比較であり、アウトターやエクспанディング・サークルとの比較や、日本国内における文化の比較を促すものはない。また、いずれも本文の中で比較がなされているのみで、学習者自身が自主的に自文化を顧みて気づきを高める機会とは与えられていない。

では、練習問題の中に学習者自らによる文化比較や対話を促すものはないのだろうか。NH2 [4] の『Homestay in the United States』では、アメリカの生活習慣（ベッドメイキングなど）やホームステイに対する心構え（疑問や不満は積極的に解消するなど）が題材となっているが、その練習問題に日米のルールの違いを記入するものがある。アメリカでは「家の中で靴を履く」「車は道路の右側を走る」といったルールが明記されており、それに対応する日本側のルールを考えて記入するものである。この問題は、自らの文化規範を振り返らせるという点では良いが、日米の「規則」に対する表層的な比較を超えるものではない。

また、NH2 Let's Read 2の『Family Rules』では、アメリカの家庭で子供が親との約束を破った際にどのような罰を与えるかが紹介されている。その練習問題に「あなたの家庭や学校の

規則をひとつ挙げ、それについて友達と話し合しましょう」というものがある。ここでは、異文化における一般的なしつけの習慣を読んだ後で、自文化ではどうだろうかと学習者に考えさせようとしている。学習者が個々に答えを記入するという形ではなく、「友達と話し合う」という対話をさせていることから、学習者は自分の家庭の規則や習慣が独自のものなのか、あるいは多くの友達と共有するものなのかを知る機会が生まれ、より深い文化理解を促進する可能性がある。しかし、このような比較・対話を促す問題は全教科書を通じてこの一問のみであり、ほかには見当たらない。

次に、文化の差異による摩擦が生じた際にそれを解決するための方法を教えたり、実際に対話を通じて解決する練習の機会が与えられているのかを探った。文化の違いによって生じた戸惑いや誤解を描いている課は、前項6. 3. で述べたとおりだが、そのうち、SS2[5]の『You Look Great!』では、男性に褒められることをどう理解してよいのか戸惑った由紀は、アメリカ人の友人に直接相談することで困惑を解消している。また、SS3[3]の『Don't Ask Me That Question!』でも、イギリス人のジェニーが日本人の言動についての戸惑いを直接由紀に告白しており、両方とも誤解や疑問を解く方法として直接その文化の人に質問する方法を示している。また、相談をされた時に十分な返答が出来なかった由紀は、後からジェニーに次のような手紙を書いて誤解を解こうとする。「どんな国にもそれぞれの習慣があるけれど、私たちはその差異を尊重しなくてはならない。私は貴方の国のことをもっと知りたいし、貴方も聞きたいことがあったらいつでも質問して(SS3[3], p.28)」[日本語訳引用者]と。このように、これらの課では対話や手紙を通して理解し合う姿勢の大切さが描かれている。しかし、学習者自身が文化差による問題を自ら解決する参加型学習を行なう機会は全教科書を通じて見られず、指導書の中にもそうした授業活動案は見られない。

以上、日本と英語国の文化の違いを示す題材は自ずと文化比較の性格を持つが、そうした題材自体少なく、また、その差異を学習者自らが内省的に振り返ることで気づくような機会が提供されていないため、比較を通じて固定的な文化イメージの受容にとどまる可能性がある。コミュニケーション・ギャップが生じた際にどのように対処・解決するのかに関する例もごくわずかで、練習問題や指導書の中で触れられている箇所は見当たらない。

## 6. 5. まとめ

現行の中学英語教科書は、登場する人物や国は、従来の英語教科書が英語国のみであったことに比べれば、アウターやエクспанディング・サークルの国々が増え、国際性が強まっている。また、英語がインドやシンガポールといった国々で公用語として使用されていることが2種類の教科書の中で紹介されており、英語がアウター・サークルの国でも日常的に使用されていることが学習者に伝えられている。しかし、全教科書において、登場人物による会話は日本人と英語国の話者を中心に行なわれており、文化的題材もインナー・サークルのものが最も多く、学習者が英語を英語国と関連づけて認識する可能性は高い。

英語の多様性を認識させる題材やリスニング問題はわずかしがなく、話者の文化が言語・非言語表現に表れることを示す題材はいくつかあるものの、その文化はすべて英語国のものであり、例えば英語に堪能な日本人とブラジル人の会話において、文化差のために摩擦が生じるといった例は出てこない。また、一国の中の文化の多様性を表す題材は原住民の文化紹介に限られており、ステレオタイプの危険性に関して言及されている箇所は教科書、指導書ともに見当たらない。McKay (2000) が日本の検定英語教科書の特徴として指摘したとおり、いずれの教科書でも海外のみならず日本の文化が多く取り上げられており、その点ではEILに適しているといえるが、その内容は伝統芸能や食文化といった表象的な文化であり、深層的な日本人の価値観や世界観にまで及ぶものはない。こうした点で、現行の教科書には、さまざまな英語話者がそれぞれの文化を背景に英語で話す世界の現状が十分反映されているとはいえない。

ICC育成の方法として重要な文化比較と対話に関しては、題材の中で日本と英米の文化を比較したものはわずかにあるが、学習者自らに異文化と自文化を比較させる練習問題や、学習者に文化比較を促す指導方法の明記はなく、比較の重要性は認識されていないように見受けられる。対話を通じて文化の違いや動態性に対する認識を深めたり、文化の違いによって生じるコミュニケーション・ギャップを乗り越える方法を模索・練習する機会もほとんど与えられておらず、文化学習はリーディングを通じた知識の受容が中心となっている。

指導書においても、文化学習の目標と評価方法はリーディングを通じた異文化の風俗や習慣の知識習得が中心に記されており、異文化に対する態度やスキル習得の目標や評価方法の記述がない<sup>(12)</sup>。各課における指導内容も、文化理解を発展・深化させることよりも題材にまつわる文化的知識の補充が重視されている。授業活動案集にも、ゲームやパートナー練習を通じた文化比較や対話練習はなく、生きた異文化学習の源であるALT<sup>(13)</sup>を活用した文化学習のプランも見当たらない。また、DVD等の視聴覚教材は、作られた教科書の中の世界ではない現実社会にある多様な英語と文化を見聞きする機会を提供するものとしてICC育成に有効となり得るが、そうした教材は主教材の中に含まれておらず、学習者すべてに与えられるものではない。

最後に、個々の教科書の特徴を述べるとすれば、NHでは英語と英語国の関連づけが最も顕著に見られ、キリスト教にまつわる話題が度々登場するなど英語国の宗教を題材を取り上げている点でほかの2冊と異なる。相対的に見て、英語と英語話者の多様性に関してNHはやや保守的な立場を取っている印象を受ける。一方、NCにはアウター・サークルの人物も英語話者として登場し、さまざまな国が題材の中に登場するが、それは英語話者の文化の多様性を示すためというよりは、国際理解教育の一環として扱われている。つまり、世界の環境、貧困、戦争、難民等に関する題材の中で世界の国々が登場するのであって、異文化コミュニケーションの問題が取り上げられているのではない。そのような意味では、SSが最も英語の多様性や文化の差異によって生じるコミュニケーションの問題を扱っており、国際語としての英語の現状に適した学習の機会を提供しているといえる。しかし、教科書によって多少の差はあれ、調査課題に基づくICC育成の要素は全体として非常に少ないと言わざるを得ない。

## 7. おわりに

調査の結果、明らかとなったことを簡潔に述べるとすれば、現行の中学英語教科書は歴史的に見れば確かに国際色豊かになってきてはいるものの、未だに中心となっているのは英語国の英語と文化であり、本当の意味で英語を国際語として捉えた内容にはなっていない。よって、当然のことながら、国際コミュニケーションに必要なICCを育成する要素も少なく、真の「英語が使える日本人」を育成するためには、より世界の英語使用の現実に応じた教科書の見直し、あるいは英語教育全体の目標・方針の見直しが必要であることがわかった。

つまり、多様な英語話者がそれぞれに独自の英語と文化を背景にコミュニケーションを図っている世界の現状があり、そうした異文化コミュニケーションの場ではさまざまな摩擦や誤解が生じかねないゆえに、それを回避し相互に気持ちの良い交流を行なうための知識・態度・技能の習得が必要だということを学習者が十分認識できるような教科書であるとは言い難い。外国語教育における文化学習はもはや文化的知識の享受だけでは事足りず、文化の動態性・可変性やステレオタイプ化の危険性を十分理解させ、コミュニケーション・ギャップを乗り越えるための練習や模索を学習者自らに行なわせる必要があるが、現行の教科書にはこうした点に対する配慮はほとんど見られない。

たしかに、ICC育成のための教科書見直しを行なううえでは、実現までにさまざまな矛盾や障害があると思われる。執筆者の考えは一枚岩ではなく、英語教育の現場を含む社会一般の要求も雑多であり、教科書制作を取り巻く教育制度や検定制度などを含めれば、その解決法はとても簡単に割り切れるものではないだろう。こうした背景を調査することも今後の課題のひとつである。だが、「外国語学習を始めると同時に異文化学習を始めなければ、差異に対する意識や自文化に対する認識が育たないまま言語を学ぶことになり、結果として虚偽の文化を学ぶことになってしまう」(Crozetほか, 2003, p.24)〔日本語訳引用者〕ことを肝に銘じ、中学校の最初の授業からICC育成を考慮した教育が行なわれるべく、少しずつ教科書の見直しが進むことを期待したい。



## 【注】

- (1) 「文化」の扱いは、学習指導要領の最終項目「指導計画の作成と内容の取り扱い」の末尾に、教材に関する指導文の中で述べられている。それによると、教科書の題材は「英語を使用している人々を中心とする世界の人々および日本人の日常生活、風俗習慣、物語、地理、歴史などに関するもののうちから…取り上げ」、次の観点に配慮する必要があると記されている。①多様なものの見方や考え方を理解し、公正な判断力を養い豊かな心情を育てるのに役立つこと。②世界や我が国の生活や文化についての理解を深めるとともに、言語や文化に対する関心を高め、これらを尊重する態度を育てるのに役立つこと。③広い視野から国際理解を深め、国際社会に生きる日本人としての自覚を高めるとともに、国際協調の精神を養うのに役立つこと。(1998年告示 中学校学習指導要領 第9節 外国語より)
- (2) Hyde (1998) による14の項目は、phatic communion, silence, swearing, topic choice, taboo, body language, intonation, turn-taking conventions, backchanneling, explicitness or inexplicitness, sending and interpreting metamessages, pragmatics, politeness, exophoric referenceである。
- (3) ひとりの人間が複数の文化や言語を使用している社会をByram等は複文化複言語社会(pluriculturalism, plurilingualism)と呼び、多文化多言語社会(multiculturalism, multilingualism)と区別することを主張している。後者は一国の中に複数の文化や言語が共存している社会のことを指し、必ずしも個人が複数の文化と言語を身につけているとは限らない(小池, 2006)。
- (4) 1) savoirs (knowledge) は、自文化と異文化において社会的に生み出された物や規範に対する知識、および個人的・社会的なやり取りの行われ方に対する一般的な知識、2) savoir etre (intercultural attitudes) は、異文化に対する好奇心と寛容性、および自文化と異文化に対する考えをいつでも留保できる態度、3) savoir comprendre (skills of interpreting and relating) は、異文化の資料や行事などを、自文化のそれに関連づけながら解釈・説明できる能力、4) savoir faire / apprendre (skills of discovery and interaction) は、異文化の知識や習慣を自ら学び、実際のコミュニケーションの中で知識・態度・技能を生かすことのできる能力、5) savoir s'engager (critical cultural awareness) は、自文化・異文化を問わず、その考え方・習慣・物などを明確な基準を持って批判的に評価することのできる能力のことを指す(Byram, 2002)。
- (5) 1997年の時点で、英語を母語とするinner-circle(中心円)の話者は3億8千人、英語を公用語とするインドやシンガポール等のouter-circle(外円)の話者は1億5千~3億人、そして、英語を外国語として使用するexpanding-circle(拡大円)の話者は1億~10億人とされている。インナー、アウター、エクспанディング・サークルの概念はKachru(1985)が3つに分けた英語使用地域を指し、本論文ではこの概念をもとに英語使用について論じる。しかし、近年ではグローバル化の進展により、インナーとアウター・サークルを区別せず、どのような方法で英語を学ぼうと母語話者並みの習熟度を持つ話者をまとめてインナー・サークル(5億人)と捉える考え方が現れ始めている(Graddol, 2006)。
- (6) 平成18年度における中学検定英語教科書6冊のうち、最も採択率の高かった上位3冊は、New Horizon(東京書籍、42.5%)、New Crown(三省堂、21.6%)、Sunshine(開隆堂、20.5%)であり、合わせて全国比率の84.6%を占める(渡辺, 2005)。
- (7) 『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』には、「英語は、母語の異なる人々の間をつなぐ国際的共通語」[下線は筆者による]だと述べられており、日本の義務教育において英語は国際語と認識されているといえる。しかし、英語の多様性について、学習指導要領(1998)を見ると、中高ともに使用すべき「言語材料」は「現代の標準的な英語」とされている。ここで言う「現代の標準的な英語」は、EFLで共通認識となっているLado(1988)の言う標準英語(Standard English)と理解されることが一般的である。
- (8) 学習指導要領(1998)では、中高ともに外国語科の目標に「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成」[下線は筆者による]を図ることが掲げられている。しかし、具体的にどのように理解を深めるべきかについては明記されて

いない。

- (9) これらの調査項目と方法は、Matsuda (2002) が行なった中学英語教科書における英語使用の実態に関する調査を参考にしている。松田は、現行の教科書に改訂される前の中学1年生の検定教科書(1996年検定)で、英語使用者および用途がどのように表現されているかを調べ、登場人物の国籍と各課に含まれる英語使用の状況と種類を分析した。その結果、国内言語・国際言語両方の使用においてインナー・サークルの英語話者と彼らの英語使用に重点を置く傾向が明らかとなった。
- (10) いずれの教科書もアメリカの標準的発音をモデルとしながらも、それが絶対だとは考えていない。NHは、アメリカの標準的発音を「ひとつの基準」として選んでいるものの、「われわれは英語を外国語として使うのであるから、多少のなまりがあっても、英語を使うことにもっと積極的になるべき」として「達成目標はほどほどのレベル」に設定するよう指導している(指導編、巻末指導資料)。NCでも、アメリカ標準英語をモデルとしているが、ALT各自の国籍や地域に基づいた発音で指導に当たってほしい(Team-teaching編、p.iv)と述べられている。SSでも、よい発音は「clear and intelligible」(英語音声学者Daniel Jonesによる定義)であるとして、教師は英語発音の到達目標を「一般の教育を受けた英語母語話者の話す英語発音をめざすよりも、はっきりとした分かりやすい英語に置きたい」と指導している(解説編「英語の発音」p.18)。
- (11) 現在の英語教科書は、国際社会や世界平和に貢献する人格作りも英語教育の担うべき役割のひとつと考えている傾向が強い。NC Team-teaching編(p.iii)には、「外国語教育は人格形成や世界平和に貢献すべき」であり、それを意識した題材が豊富であることが記されている。また、SS解説編(p.11)には、教科書の編集方針のひとつが「豊かな題材」であり、「異文化に対する感受性や国際貢献の精神を高める」ことが目的と記されている。
- (12) 各指導書に、観点別評価基準が明記されているが、そのうち「言語や文化の知識・理解」は、「聞く・話す・読む・書く」4技能のうち、主に「読む」ことを通じて習得するものとして記されている(NH指導編、NC指導・評価編、SS授業案編)。また、その具体的な評価基準は、「日本とアメリカの中学生の学校生活の違いを理解している(NC指導・評価編、p.206)」かどうかや「道案内によく使われる表現を知っている(SS授業案編、p.15)」かどうかといった知識習得が中心であり、異文化に対する態度やスキルの評価基準は存在しない。
- (13) ALT (Assistant Language Teacher) の役割について、SS協同授業案編には、ALTは「日本人教師が教えることのできない特定の表現や行事の文化的背景や、自然な英語のイントネーション等を教えることが期待されている(p.4)〔日本語訳引用者〕と記されているが、どの教科書・指導書もALT自身を通じて文化に関する学習を促すような機会を設けていない。