

国際化と教育

——「内なる国際化」の視点と日本の教育

恒吉僚子

(東京大学大学院教育学研究科助教授)

1. はじめに

「国際化」は、日本においてはかなり多義的に用いられてきた。江淵ほか(2000: 26)は、日本では「国際化」が、政府機関などの組織体レベルだけでなく、民間レベル、個人レベルのいずれにおいても、「ヒト、モノ、情報、資本等の国境を越えての交流(移動・流動化)」を表すのに用いられるとして、欧米的な組織体レベルの用法よりも広いことを指摘している。「国際化」は、それに対応したと見られる価値や態度、あるいは、英語などのスキルを子どもに伝えようとする、教育の構想や実践と結びついてきた。「国際化」が進む中、それに対して教育は何をすべきなのかは、今日の課題として、日本においても教育関係者の関心を集めてきたのである。

本稿では、こうした「国際化」に対応した教育が戦後日本の学校教育との関係で、どのような文脈で語られてきたのかを概観した上で、日本の「国際化」に対応した教育の論議で最も欠けてきたと言われる「内なる国際化」に対応した教育について考察する。

国際化は、国境を越えた人の移動を伴って展開している。「内なる国際化」を、国際化が日本国内の現象として、とりわけ日常生活レベルで表出する過程であるとする、国際理解教育関連の研究領域で問題になってきた「内なる国際化」は、何よりも国際化の進行によってもたらされた“人”の多様化であろう。つまり、高等教育では留学生の問題、学校教育においては、日本企業の海外進

出による海外・帰国子女の増加。さらには、国際的な人の移動に関連して、従来から日本社会に定住している在日韓国・朝鮮人などのオールドカマーと呼ばれる外国人に加え、1970年代末、1980年代あたりから外国人労働者などのニューカマーと呼ばれる外国人が増え、その滞在の長期化や定住化(駒井編 1995)が指摘されてきた。外国人人口が増加かつ多様化する中で、教育においても、日本社会の人的多様化、つまり、“人”の「内なる国際化」への意識が高まってきたのである(元木 1995)。

本稿は、こうした“人”の国境を越えた移動による「内なる国際化」に対応した教育に焦点を当て、初等・中等教育(特に義務教育)を念頭に分析する。初等・中等教育に注目するのは、そこにおいては、就労目的などのために日本に滞在し、公立学校が彼らの子どもの受け皿となり、教育を受ける権利や日本人との共生、国民教育の意味などが、社会底辺において問題になるからである。これは、高等教育の国際化が重要でないことを意味しているわけではなく、「国際化」に対応した教育が日本の学校教育で語られる際に最も欠落してきた部分に本稿が焦点化していることによるものである。

2. 日本の教育の国際化論と「内なる国際化」の議論

(1) 国際協調と競争のための教育

まず、「国際化」への教育は日本の文脈でどの

ように語られてきたのだろうか。「内なる国際化」との関係で振り返る必要があろう。

戦後日本における政策レベルの「国際化」論は、日本国家の、国際社会における協調と競争（特に経済競争）の要請と結び付けられながら議論されてきたと言えよう。喜多村（1990）らの調査によると、戦後期に「国際化」の用語が最初に新聞や政府文書に登場しだしたのは1960年代あたりであり、それは「何よりも政治的・経済的なイデオロギーとして出現した」（喜多村 1990: 36）という。つまり、この時期には日本企業の海外進出が盛んになり、国際競争に勝っていくためにも企業体制その他の国際化の必要性が認識され、日本の安定が国際社会の相互依存に拠るとの理解も進み、国際的な競争力と共に、日本が国際的に貢献をすることの重要性も主張されるようになったのである。

こうした流れは、教育の世界においては、国際社会と共に歩む日本人、国際社会で競争できる日本人の双方の主張と結び付けられていく。例えば、1966年の中央教育審議会答申（文部省 1966: 12）では、「世界政治と世界経済の中におかれて今日日本人」「世界に通用する日本人となるべき」であり、「日本の使命を自覚した世界人であることがたいせつ」であり、「世界に開かれた日本人」となるべきである、などの主張がなされている。教育と国際化を前面に出した中央教育審議会の1974年の答申では、日本の目覚ましい経済成長によって国際社会での地位は向上し、国際社会において果たすべき役割も増したとの認識のもと、「我が国が、国際社会の一員として、積極的にその義務と責任を果たすためには、国民一人一人が日本及び諸外国の文化・伝統について深い理解を持ち、国際社会において信頼と尊敬を受ける能力と態度を身に付けた日本人として育成されることが基本的な課題である」とされている（中央教育審議会 1974）。さらに、国際理解教育の推進、外国語教育の改善、大学の国際化、留学生の受け入れ、文化交流、発展途上国に対する協力、外国人への日本語教育などが言及されている。

そして、今日でもこうした国際競争と協調のための教育は、「国際化」に対応した教育政策を支えていると言えよう。

(2) 「内なる国際化」の発見

こうした、日本国家と諸外国との関係を軸とした枠組みの「国際化」に対応した教育の議論、内側に向かせる一つの契機になったのが、日本企業の海外進出によって、海外・帰国子女が増えたことであろう。続いて、1980年代あたりから外国人労働者などのニューカマーが増え、1990年の入管法の改正によって、日系人が合法的に単純労働に従事する門戸が以前に比べて開かれ、日系人児童生徒が日本の学校に増えていく。日系人を含めたニューカマーの子どもたちは、「日本語指導が必要」な外国人として、日本語指導の対象となり、文部科学省によっても統計が定期的に集計されるようになっていく。文部科学省によると、2003年現在、「日本語指導が必要な外国人児童生徒」は初等・中等教育で2万人弱となっている¹⁾。この分類は、「日本語指導が必要でない」ニューカマーは含まないため、実際のニューカマーの児童生徒はこれよりも多い。

海外・帰国子女、新しく流入する外国人などが国際化と絡められて国際理解と語られるようになる一方、やはり意識化が遅れてきたのが、オールドカマーの外国人を視野に入れた国際理解教育の枠組みであろう。

もともと、戦後の日本の教育の国際化論議に、「奇妙なほどに欠落しているのが、国内の外国人の子どもたちの教育問題である」（小林 1990: 205）と言われてきた。前述のように、日本の教育の国際化は、国際社会との対置において理解されることが多かった。同時に、日本の「内なる国際化」が教育界でも実感されるようになるにつれ、海外・帰国子女や新しく流入してきた外国人については、「国際化」の枠組みで、教育政策でも射程に入るようになっていく。

1996年の中央教育審議会答申においても、「世界的規模の競争」と「国際的な協調が不可欠」な時代にあって、「国際化と教育」に関連して、国

際理解教育の充実、外国語教育、海外帰国子女教育と共に、「我が国の学校で学んでいる日本語指導が必要な外国人の子供たちが急増している」との認識のもと、ニューカマーの日本語指導にも言及がある（中央教育審議会 1996）。

同時に、「内なる国際化」の視点から見た場合に特徴的なことは、「国際化」の枠組みで捉えられている外国人は、主として、日本に新しく来たことが前提となっていることであろう。日本に何世代も住む外国人は、新規に国外から流入したのではないとされるのか、「国際化」の概念で捉えられていない傾向があり、むしろ、「人権」などの枠組みと絡められてきた。これは、例えば、アメリカにおいては、ニューカマー（つまり、新しい移民）は将来のアメリカ人として、オールドカマー（現在のアメリカ人）と連続的な存在として同じ土俵で語られるのと比べると、前者が後者と切り離されて理解され、前者が主として「国際化」と結び付けられる傾向は、日本の特徴を表しているようにも見える。

19～20世紀の転換期において、強制連行開始以前に、韓国や中国からの労働者が何十万人の単位にのぼり、彼らの受け入れをめぐる、既に今と類似した社会的議論があったとして、あたかも日本が外国人の受け入れの経験がなかったかの議論がなされることに対して、単一文化的な自己像によるものとして、批判する声もある（Yamawaki 2000）。つまり、「内なる国際化」を、80年代以後に始まったもののように論じること自体、「内なる国際化」の視点の弱い、日本の歴史観を示しているというのである。いずれにせよ、日本社会で共生していく上で、最も痛烈な問題提起をしてきた外国人、オールドカマーを軽視した国際理解教育は、国際的な流れから見ても原理的に矛盾している。

同時に、日本国内においても、研究においても、実践においても、アジア諸国に目を向けたり、開発問題、環境などに目を向ける傾向は強くなってきた。オールドカマーを含めた内なるアジアに目を向けた国際理解教育の実践（中村 2002; 坂井 1992; 斉藤・見世 2005）の必要性も提

唱されてきた。ここで、特に、内なる国際化の視点が、自ずから内なるアジアを軸としていることを思い出すのは重要である。オールドカマーも、インドシナ難民、中国からの帰国者、外国人労働者の多くも、日本人との国際結婚の配偶者の多くも、アジアからの人々である。中島（1987, 1988, 1998）は、日本では「国際化」の枠組みから抜け落ち、むしろ「解放教育、反差別教育、人権教育」等の枠組みで捉えがちであった在日韓国・朝鮮人を、「国際理解教育」の軸にすえることを提唱しているが、こうした視点は、以下に述べるように、多文化教育の枠組みなどから見ると自然な流れである。

3. 教育実践とのつながり

(1) 日本の国際理解教育

では、教育実践のレベルでの「国際化」に対応した教育に目を向けた場合はどうであろうか。「国際化」に対応した教育の代表例として、日本の文脈では「国際理解教育」の総称のもとでなされている多様な実践を挙げることができよう。以下、この国際理解教育を例として、「内なる国際化」の意味を焦点化していく。

日本の国際化に対応した教育を見ると、一方では、現地の学校に通った帰国子女が帰国にあたって勉強についていけるようにする初期の指導や、ニューカマーの外国人児童生徒の日本語指導など、特別なニーズを持った集団に応える現実的な実践、また、「使える英語」の習得を目指すなどの実用的な実践があり、他方では、極めて理念的な実践もまた行われていることが一つの特徴であろう。これは、多文化の葛藤が切実な現実として教室の中、地域などに顕在化し、社会的中心課題の一つとして民族・人種間葛藤と共生への必要性が認識され、その中から相互理解・国際理解・多文化の共生の論理がたたき上げられてくる形をとる移民社会などでの実践に比べて、日本の場合は国際化に対応した教育が、日本社会の多様性は意識されないまま、何よりも日本と諸外国、日本とその他の国際社会との関係において、国際交流的

な見地から形作られてきたことに関係があろう。

そもそも、戦後の国際理解教育は、敗戦国としての日本が、民主主義社会として復興し、国際社会において平和国家として協調していくことを求められ、「占領下の民主主義教育改革の一環として」、「昨日までの軍国主義と全体主義を教育の力で一気に民主主義によって置き換えようとする極めて理想主義的」(小林 1990: 200)なものであった。この時期は、第二次大戦後、二度と戦争を繰り返さないためにも教育を通して「人の心の中に平和のとりで」を築くことがユネスコで推進され、その強い影響下に日本もあったとされる時期である。中央教育審議会の1956年の答申(中央教育審議会 1956)においても、「今次の大戦によってひさしく文化的に孤立し、世界の進歩からたち遅れを余儀なくされた我が国の学術を向上させ、さらに国際間の理解と親善とを増進するには、留学生・研究者の人的交流、学術に関する文献・資料の交換ならびに我が国文化の海外紹介等の施設を強力に推進することが緊急」と第二次大戦への反省と国際社会との協調が日本がとるべき国際理解への努力と結び付けられている。やがて日本が経済的にも復興し、国際的地位が高まっていく中で、論調は変化するものの、日本の国際理解の対象を、日本の外にある国際社会との関係において論じる枠組みは続く。

こうした日本と国際社会の諸外国を対置した、いわば、国旗を掲げた国際理解教育が変化する一つの契機が「内なる国際化」のインパクトであったと言えよう。佐藤(2001)は、ユネスコの影響下にあり、理念的傾向が強い1950年代から1970年代の日本の国際理解教育をそれ以後の国際理解教育「多様化」の時代と区別し、その転機を、1980年代前後に求め、一方では開発教育、グローバル教育、環境教育などの海外の新しい教育が日本にも紹介され、他方では、日本内部の「内なる国際化」の結果、海外・帰国子女の増加や外国人人口の多様化が実践に反映されたことが、変化に寄与しているとする。佐藤の区分を用いると、こうして、1980年代になると、日本の国際理解教育は、第一のユネスコの国際理解教育、第二に開発教

育、環境教育などの「新しい」国際理解教育、そして、第三に海外・帰国子女教育など「国際化に対応した教育」(つまり、「内なる国際化」に対応した教育)などが混在する「多様化」の時代を迎える(佐藤 2001: 22)。

(2) 多文化共生と「内なる国際化」

こうした日本の政策・実践の特徴は、アメリカ、オーストラリア、カナダなどの西欧移民社会と比較した場合に考察しやすい。これらの移民社会においては、その成り立ちからして、誰がその社会の“一流”市民であるのかが、形を変えながらも継続的に問われてきた。アメリカを例にとると、かつては奴隷であり、解放後も差別の対象であったアフリカ系アメリカ人が権利主張をし、他の文化的マイノリティも一流市民としての権利を主張していく過程は、アメリカ人が誰であり、アメリカ国家が誰のものであるのかなど、根源的な部分において国民国家の統合原理とその正当性に関わるものであった。

こうしたそれまで社会的に不利な地位にある集団による、より民主主義的な社会、より平等な社会への問題提起を受け、文化的多様性と社会的公正を二本柱として発展してきた教育実践・運動が多文化教育(multicultural education)であったと言えよう。それは、アメリカ、カナダ、オーストラリアや、ヨーロッパなどでも影響力を持つものとなっている。江原(2000)は、多文化教育を、多民族共存時代の現実に対応した国民国家の再編であると指摘するが、それは、マイノリティ視点からの問題提起として、自ずから人権視点が強いものであった。

一方、戦後の日本の国際理解教育は、前述のように、敗戦国家が民主主義国家として生まれ変わり、国際社会の仲間入りをしようとしたところにその出発点がある。内部の現実的な、多民族共生の危機、国民国家の統合の危機に突き動かされてきたというよりも、諸外国との関係において課題が意識され、かなり理念的な傾向が強かったと言われてきた。そして、同質的な日本人のイメージと、同質的なイメージで理解された〇〇国民を対

置し、自国においても、他国においても、その内なる多様性は意識されない傾向があり、こうした単一文化的な思想が、日本の国際理解教育の最大の弱点の一つであると、文化的多様性を肯定する立場からはしばしば批判をされてきたのである(田中 1996: 146)。

人権教育においては、歴史的に差別されてきた集団が軸になっているのに対して、日本における国際理解教育が、人権視点が弱いと言われてきた背景には、おそらくこうした状況も関係しているであろう。アメリカのような、内部の多文化共生をめぐるマイノリティの問題提起から立ち上がってきた多文化教育では、歴史的に差別されてきた集団が自ずから中核となっていく。アメリカでは、多文化教育は、人種・民族を当初の柱としながら、今日ではジェンダー、階級、宗教、地域、障害など、様々な軸を持って文化的マイノリティとマジョリティ社会との共生を説く実践となっている(Banks 1994)。一方、日本の場合は底辺からの問題提起として国際理解が立ち上げられたのではなく、むしろ、ユネスコなどでもマイノリティ視点、発展途上国の視点などが強まる中で、日本では世界の中の「日本人」を強調し、路線を異にしてきた感がある。

同時に、研究者、教師や自治体によっては、「多文化共生」や「共生」の名称によって、多文化教育的な視点を取り入れるところも増えている(森茂 1996)。「国際化」が「国家」を背景とし、外国人の中でも流入したニューカマー人口を想定させ、また、「国際化」と結び付けにくい文化的なマイノリティをめぐる問題提起(例 ジェンダー)を含みにくいのに比べると、「多文化共生」は「文化」を切り口とすることによって、こうした問題を意識的に取り込んでいる。「多文化教育」の名称は日本の教育現場では使われていないが、多文化教育的な視点からの実践が「多文化共生」などをスローガンとして行われたり、研究図書においては、「多文化教育」「多文化共生」「多文化主義」などの語を用いたものが増加している(平沢 1994; 中島編 1998; 江原編 2000; 小林・江淵 1985; 江淵ほか編 2000)。「内なる国際化」に対応

した教育が、人権教育、外国人教育、国際理解教育などと交差しながら、動いていることがうかがわれよう。

(3) 「内なる国際化」と実践

さて、実践との関係で見た場合、「内なる国際化」に応える教育を行う際の一つの難しさは、日本の実践を方向づけるかなり根本的な部分、例えば、政策、教科書内容、活動の枠組みなどにおいてそれがあまり意識されていないために、通常の実践をしては伝えられないことであろう。ここでは、「内なる国際化」を伝える上で重要な教科である、社会科と英語の例を本節と次節で触れて考察する。

筆者は以前に、小学校社会科(平成11年検定済13年度当時使用)の教科書の合計半分以上のシェアを持つ二社の教科書を内容分析したことがあるが、特徴的なことがあった。日本の中の地域の多様性、職業の多様性については地理的分野でもかなり扱い、世界との貿易を通じて日本にいろいろな国からの食料品が入ってきたり、食卓に並んだりなどの“もの”の国際化についてもかなり扱われている。また歴史部分においては、日本とアジアという枠組みでは(例 中国大陸や朝鮮半島との交流や貿易、アジアでの戦争)、アジア、特に韓国と中国が触れられている。そして、近隣諸国や関係の深い国としてアジアやアメリカなどが挙げられ、歴史的な差別として同和問題や在日韓国・朝鮮人差別、女性差別にも触れられている。だが、現在の話になると、教科書によって違いがあるものの、“人”の国際化に関連した話題は非常に少なくなり、しかも、扱われる時は、外国からの客が学校に遊びに来たような、新しく来て去る外国人を想定している場面となる。つまり、教科書自身の国際化概念の中身は主として“もの”であり、“人”を想定する場合はニューカマーである、という前述の“日本的”構造を持っているということである²⁾。

これは、社会科を例にとると、教科書を普通に教えていても、「内なる国際化」の視点は伝わりにくいことを意味している。こうした状況は、例

えば、アフリカ系アメリカ人、先住アメリカ人、その時々アメリカに流入する様々な移民が現在のアメリカを作り上げていくのに貢献していく国民形成の物語を描く形で転換してきたアメリカの社会科の教科書と対照的である。アメリカもかつて、白人の視点から、アメリカ建国の父たち（ワシントン、リンカーン……）の発展の物語としてアメリカを描いていた歴史教科書が、熾烈な教科書論争的になりながら、マイノリティ側の視点を盛り込んできた経緯がある。

また、そもそも、小学校、中学校段階で国際理解教育が実践される場面としては、教科に組み込むにせよ、別立てにするにせよ、知識として学ぶにせよ、体験的な学習であるにせよ、アジアとの関係を学ぶ歴史に関連してとか、総合的な学習の時間の一環として、ボランティアと絡めて行ったりなど、多くの場合、興味のある先生・学校が意識して、“隙間”を狙って伝えようとする性質のものとなっている。だが、“隙間”で行われるということは、近年の学力低下の懸念など、算数・国語などでの不安が高まれば、“隙間”がなくなり、特定の内部的なニーズ（例 在日外国人人口が集中して在籍している）がある特殊な地域を除いては、“隙間”は締め付けられていくということにもなりかねない不安定さを持っている。だが、実際は、「内なる国際化」の視点とグローバルな共生のための教育は、マイノリティの学力向上を支える自尊感情の育成、学力向上を可能にするエンパワーメントの仕組み作りなどの視点からも、より民主主義的な社会の担い手となり、多文化の混在する社会・世界で生きていくための資質を育成するものとしても、全ての子どもにとって基礎教育であるとの主張もされてきた（Nieto 1999: xvii; Bennett 1999: 32; Banks 1994: 50-51）。

(4) 英語活動の事例

実践レベルでの「内なる国際化」の教育を考えるにあたって示唆に富む一つの象徴的な事例が、2002年の学習指導要領の改訂によって、総合的な学習の時間が設置され、その中で「国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等」が位置付

けられたことで広まった小学校英語活動であろう。以下、この小学校英語活動について本稿のテーマに沿って触れる。

新しいカリキュラムにより、小学校で「外国語会話等」を扱うことが前記のように可能になったが、「外国語会話等」は理想的には本来、英語に限定されない。しかし、現実的には日本の文脈の中では「外国語会話」はほとんどの場合、英会話と読みかえられ、英語活動が全国に普及していった。文部科学省の2003年度実績についての調査（2004年5月実施）では、2万余りの対象校のうち、90%近くが英語活動を実施していた³⁾。外国語会話が英語活動とほぼ重なって理解されただけでなく、「国際理解」が英語活動と重なって理解される傾向が見られるようになっている。自治体によっては、「国際理解」の内容として英語活動をするように学校に求めている。「国際理解」が事実上、英語活動となっている学校が増えていると予想されるわけである。

そもそも、英語は、グローバル経済の用語、国際社会の用語として、日本の「国際化」に対応した教育の一つの焦点となってきた。

今日、国際学力テストでの日本人生徒の順位の下降傾向がマスコミでも大きく報道され、中山文部科学大臣が中央教育審議会においてゆとり教育見直しに言及するなど⁴⁾、国際競争を前提とした教育の質の議論が盛んになされている。学力低下論が広く社会問題化し、「確かな学力」の学力向上政策が次々と打ち出されているが、その中で、英語は「国際共通語」として「国際協調と競争」の枠組みに位置付けられ、支持されている。例えば、「スーパーサイエンスハイスクール」と共に計画された「スーパー・イングリッシュ・ラングージ・ハイスクール」、英語活動の充実を図った小学校英語活動指導力向上事業、5年で「英語が使える日本人」を育成する体制を作る『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』の実施、構造改革特区制度を利用した英語教育の充実など、国際化と英語教育を関連付けた政策は多い。これらに共通しているのは、世界の「共通語」として英語を重視する視点であろう。

英語は、母語の異なる人々の間をつなぐ国際的共通語として最も中心的な役割を果たしており、子どもたちが21世紀を生き抜くためには、国際的共通語としての英語のコミュニケーション能力を身に付けることが不可欠です。また、このことは、我が国が世界とつながり、世界から理解され、信頼され、国際的なプレゼンスを高め、一層発展していくためにも極めて重要な課題です⁵⁾。

英語は、国際協調・協力（例 世界の人々と交流したりコミュニケーションをするには、使える英語力を身につけないといけないと言われる）と国際競争に対応した教育の一環として打ち出しやすいものである。

一方、教科としての英語と異なり、小学校における「外国語会話等」は「学校の実態等に応じ、児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習が行われるよう」（学習指導要領）に求められ、受験英語や教科としての英語と異なり、読み書きではなく、英語に触れる、聞く、話す、が強調され、担任やALT（英語助手）とのゲームや歌などの活動が好まれてきた。そして、こうした英語に触れる活動を、前述のように「国際理解の一環」として行うように枠付けしたのである。諸外国では、英語として英語を教える中、日本は「国際理解の一環」として英語活動を構想するという、国際理解と英語をドッキングさせる特徴的なことをした。

しかし、こうした「国際理解の一環」としての英語活動の位置付け自体、「内なる国際化」の視点が弱いゆえにファジーのまま成り立ちうるようにも思える。それゆえに、本来、国際理解教育として伝えなくてはいけない内容と、英語に触れるという二つの目標が実は原理的に矛盾したまま教師に提示される結果となっているのではないかと思われるわけである。

例えば、なぜ「国際理解の一環」であるのに、英語である必要があるのか。「内なる国際化」の視点から見ると、オールドカマーと関係が深い言

語（例 朝鮮語・韓国語、中国語）も、ニューカマー児童生徒の最大多数者を占める日系人の言語（例 スペイン語、ポルトガル語）も、大多数がアジアの諸国から来る他のニューカマーの母語も、英語ではない。また、小学校英語活動では、英語の上手さよりも、英語を使いながら外国人と会ってもものおじしない、コミュニケーション能力などが強調される傾向がある。それが英語での活動を通じて行われる必然性も「国際理解」の観点から見ると定かではない。

「小学校英語活動実践の手引き作成協力者会議」では、「外国語会話」は英語に限定されないものの、「現在、世界の多くの場面で使用されている言語であることや子どもが学習する際の負担等を考慮して」英語に焦点化したとしている（小学校英語活動実践の手引き作成協力者会議 2001）。研究指定を受けた学校の多くも、英語と国際的資質を絡めた理解をしている。政策レベルにおいても英語は外国語の中で国際的に通用する言語と理解され、例えば、政府の英語教育改革に関する懇談会（2002）の「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想の策定について」では、「経済・社会等のグローバル化が進展する中、子どもたちが21世紀を生き抜くためには、国際的共通語となっている『英語』のコミュニケーション能力を身に付けることが必要であり、このことは、子ども達の将来のためにも、我が国の一層の発展のためにも非常に重要な課題となっている」とされている。

しかし、日本社会の「内なる国際化」から考えた場合、前述のように、在日韓国・朝鮮人・中国人はもとより、新しく流入してきた外国人も大多数がアジア系であり、英語圏から来ているわけではない。しかも、最大集団である在日韓国・朝鮮人は何世代も日本に住み、日常語は日本語である。英語を通じて、外国人としゃべり、相手にもものおじしないことが求められるのは、英語が優勢な、外の世界、国際社会の場面なのである。「国際理解の一環」とされながら、こうした欧米志向の論理が意識化されていないところに、まさに「国際理解」の観点からすると課題があろう。社

会内において多民族間の葛藤が目に見える形で存在し、どの民族の言語が学校で用いられるかなど、言語と権力、文化をめぐる関係が意識化されている社会に比べると、矛盾をつきつめないまま、ファジーに存在しうる形になっている。

あるいは、英語が窓口となって学ぶ文化は、自ずから英語圏の文化が多くなる。これは、初歩的な日本語の会話を外国人に教えながら、日本文化以外の文化を教えることがいかに難しいかを思えば容易に想像がつくことであろう。また、招く英語助手も、自ずから英語ができる外国人が好まれる結果となり、シンガポールなどの英語が日常的に用いられる国の人に比較してでさえも、英米やオーストラリア、カナダなどの英語助手が「スタンダード・イングリッシュ」の担い手として好まれる結果を招きかねない。日本の中でのオールドカマーは、日本で育ち、日本の一般の学校教育を多くの場合は受け、自ずから、日本人同様、英語を流暢に話すわけではない。あるいは、ニューカマーにおいても最大のニューカマー集団は日系人であり、母語は英語ではない。「国際理解の一環」として事実上、英語に焦点化した活動は、「内なる国際化」の視点からは、日本の国際理解教育が乗り越えなくてははいけないと言われてきた欧米志向や内部の同質性前提を追従することになりかねない。国際理解＝外国語会話＝英語と理解される原理的には矛盾する枠組みを教師に求めること自体、「内なる国際化」の視点の弱さに一因があるのかもしれない。

4. まとめ

「国際化」に対応した教育は、今日、日本においても盛んに議論されている。本稿では、「国際化」に対応した教育が、日本の文脈の中でどのような特徴を持ってきたかを概観した後に、国際理解教育に焦点を当て、そこにおける「内なる国際化」から見た課題について考察した。

皮肉なことは、実際には、日本人の国際理解にとって、内なるアジアを発見し、また、その多様性への視点を土台として諸外国をも同質的に捉え

ることなく、その中の多様性を意識した行動をしていくことは、日本が従来、国際理解教育において強調してきた国際協調と競争の枠組みからも大切なことだということであろう。少数民族問題や、多民族の共存が課題になっている社会においては、自ずから、内部における多様性が意識化され、それが他国を見るレンズになる。きわめて同質的な自己イメージを持つという意味では日本社会はむしろ国際社会の主要国の中では例外であり、それが同質的な諸外国観にもつながっているように見える。移民社会では日常の延長上と感じられる異文化的背景からの人との葛藤や共生への模索が、国際社会へのそれと連続的に描かれる。一方、日本社会内が同質的であり、異質性が主として国家間のそれとして理解された場合、葛藤は国家同士、国家を背負った国民同士の距離のある話となる。そして、「国際化」へのこの距離感にこそ、「国際化と教育」の日本における大きな特徴があるように見える。

同時に、「内なる国際化」への視点が従来弱かったことは、「内なる国際化」が実態として起きていないことを意味しているのではない。むしろ、現実には起きている“人”の多様性が、文化的多様性を肯定し、オールドカマーや他のマイノリティ集団を包括した枠組みを提供するものとして多文化教育の理論が応用されたり、グローバル視点をグローバル教育の応用を通じて獲得を目指したり、国際理解教育の枠を問い直したりする模索にもなっているのであろう。そして、日本社会の一層の「国際化」の進展を考えた場合、こうした方向への圧力は一層強まるものと思われる。

注

- 1) 「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査（平成15年度）」、2004年3月、
<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/>, 2005年2月。
- 2) 恒吉僚子「多元的“市民”像の模索——国際比較視点からの日本考察」佐藤学・恒吉僚子・藤田英典編『市民性教育（仮題）』東京大学出版会刊行予定。
- 3) 「小学校英語活動実施状況調査」について、
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/>, 2005年3月。
- 4) 『ゆとり』見直し賛成78%』朝日新聞第一面、2005年

3月15日付。
5)『英語が使える日本人』の育成のための行動計画の策定について、遠山文部科学大臣、(文部科学省 2003)より。

文献

英語教育改革に関する懇談会(文部科学省), 2002, 『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想の策定について——英語力・国語力増進プラン(7月12日)。
江原武一, 2000, 「公教育における多文化教育の展開」江原武一編著『多文化教育の国際比較』玉川大学出版部, 14-34。
——編, 2000, 『多文化教育の国際比較』玉川大学出版部。
江淵一公, 1990, 『異文化間教育学序説——移民・在留民の比較教育民族誌的分析』九州大学出版会。
江淵一公・酒井豊子・森谷正規編, 2000, 『共生の時代を生きる——転換期の人間と生活』放送大学教育振興会。
喜多村和之, 1990, 『『国際化』思想の展開——1960年代から80年代まで』澤田昭夫・門脇厚司編『日本人の国際化——「地球市民」の条件を探る』日本経済新聞社, 28-47。
小林哲也・江淵一公編, 1985, 『多文化教育の比較研究』九州大学出版会。
小林哲也, 1988, 「異文化間教育と国際理解」『異文化間教育』2: 4-15。
——, 1990, 「日本における国際化教育」澤田昭夫・門脇厚司編『日本人の国際化——「地球市民」の条件を探る』日本経済新聞社, 199-206。
駒井洋編, 1995, 『定住化する外国人』明石書店。
斉藤ひろみ・見世千賀子, 2005, 「外国人児童生徒教育と国際理解教育——文化交差による多元的な学びの創造に向けて」『異文化間教育』21: 19-31。
坂井俊樹, 1992, 『国際理解と教育実践——アジア・内なる国際化・教室』エムティ出版。
佐藤郡衛, 2001, 『国際理解教育——多文化共生社会の学校づくり』明石書店。
澤田昭夫・門脇厚司編, 1990, 『日本人の国際化——「地球市民」の条件を探る』日本経済新聞社。
小学校英語活動実践の手引き作成協力者会議, 2001, 『小学校英語活動実践の手引き(抄)』初等中等教育局国際教育課(<<http://www.mext.go.jp>>より入手可, 都道府県教育委員会等に配布)。
田中圭治郎, 1996, 『多文化教育の世界的潮流』ナカニシヤ出版。
中央教育審議会, 1956, 「教育・学術・文化に関する国際交流の促進についての答申」(第11回答申, 7月9日)。
——, 1974, 「教育・学術・文化における国際交流に

ついて(答申)」(第23回答申, 5月27日)。

——, 1996, 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)」7月19日。
恒吉僚子, 2002, 「教育の国際化と多様な『多文化教育』——日米の教室から」梶田孝道編『国際化とアイデンティティ』ミネルヴァ書房, 61-89。
中島智子, 1987, 「国際理解教育と在日朝鮮人問題——『内側からの国際化』に向けて」小林哲也・江原武一編著『国際化社会の教育課題——比較教育学的アプローチ』, 191-212。
——, 1988, 『『国内理解』と『国際理解』』『異文化間教育』2: 58-67。
中島智子編著, 1998, 『多文化教育——多様性のための教育学』明石書店。
中村水名子, 2002, 『多民族・多文化共生の明日を拓く社会科学授業』三一書房。
平沢安政, 1994, 『アメリカの多文化教育に学ぶ』明治図書。
元木健, 1995, 「社会教育研究と多文化・民族共生社会」日本社会教育学会編『多文化・民族共生社会と生涯学習』東洋館出版社, 10-24。
森茂岳雄, 1996, 「学校と日本型多文化教育——社会科を中心として」広田康生編(駒井洋監修)『多文化主義と多文化教育』明石書店, 95-123。
文部省, 1966, 『期待される人間像』(中央教育審議会答申「後期中等教育の拡充整備について」, 1966年10月31日より作成)。
文部科学省, 2003, 『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』(3月31日)。
Banks, James, 1994, *Multicultural Education: Theory and Practice*, Boston: Allyn and Bacon.
Bennett, Christine L. [1986] 1999, *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*, Fourth edition, Boston: Allyn and Bacon.
Nieto, Sonia, 1999, *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*, New York: Teachers College Press.
Yamawaki, Keizo, 2000, "Foreign Workers in Japan: A Historical Perspective." Mike Douglass and Glenda S. Roberts eds. *Japan and Global Migration: Foreign Workers and the Advent of a Multicultural Society*, Honolulu: University of Hawaii Press, 39-51.

つねよし・りょうこ 東京大学大学院教育学研究科助教授。主な著書に*The Japanese Model of Schooling: Comparisons with the United States*. (Routledge Falmer, 2001)。比較社会学・比較教育学専攻。