

小学校英語教科書における 異文化理解の推移に関する研究

田辺 尚子

福山平成大学 福祉健康学部
(こども学科)

E-mail : tanabe@heisei-u.ac.jp

【要旨】

本研究の目的は、小学校英語教科書において異文化理解がどのように扱われてきたのかを、外国語活動の共通教材 *Hi, friends! 1, 2* (以下, HF), 外国語の共通教材 *We Can! 1, 2* (以下, WC), 外国語の検定済教科書 *NEW HORIZON Elementary English Course 5, 6* (以下, NH) の3種類の教科書を縦の比較として比較分析することにより明らかにすることである。分析方法は、紙面と音声スクリプトに登場する外国と外国人を抽出し、その数や内容を比較するとともに、異文化理解の扱われ方(文化理解的アプローチと問題解決型アプローチ)を分析する。小学校学習指導要領では、外国語活動では前者のみが、外国語では両者が求められている。

分析の結果、外国と外国人の数はNHが最も多く、バランスも配慮されていた。アプローチについては、HFだけでなくWCも文化理解的アプローチしか見られなかった。しかも、ステレオタイプを助長する危険性を含む表層的な文化理解的アプローチが大半であった。一方、NHでは単元毎に異文化理解のページが設定され、文化理解的アプローチが主流ではあるが、児童が身近に感じられるような場面設定がなされていた。さらに6年生では、世界の教育問題や環境問題、食糧問題を取り上げ、地球規模の課題を考えさせる問題解決型アプローチが見られた。全国の小学校の異文化環境は千差万別であることを考慮すると、教科書で扱われている異文化理解を児童の実態に合わせて修正・発展させていくことのできる指導力や指導法の開発が今後一層求められるであろう。

キーワード：小学校英語教育，教科書分析，異文化理解

1. 研究の背景

(1) 背景

2020年度に小学校学習指導要領（文部科学省，2017）が全面実施され，中学年で外国語活動（年間35単位時間）と高学年での教科外国語（年間70単位時間）が必修化された。専科教員の養成が望まれてはいるが，依然として主な指導者は学級担任であり，小学校での英語指導法に関する十分な知識や技能を持たない学級担任が，不安を抱えながら授業を行っている事例が数多く報告されている。小学校における英語教育の必修化は，2011年度に高学年を対象に外国語活動が必修化されたことに始まるが，その源は2002年度施行の小学校学習指導要領（文部科学省，1998）により「総合的な学習の時間」の中で国際理解教育の一環として外国語会話等が行われるようになったことである。つまり，日本の小学校における英語教育は，その主たる目的を英語教育に置かず，国際理解教育の一環として開始されて以来，約20年後に教科化に至ることになる。その過程の中で，英語教育と表裏一体となって進められてきた国際理解教育はどのような内容で実施され，外国語が教科となった現在，どのように発展しようとしているのであろうか。

スタートとなる2002年度からの「総合的な学習の時間」の中での実践は，各学校に一任されていたので一律に論じることは難しいが，2011年度に外国語活動が必修化されてからは学習指導要領に則った指導が全国の小学校で行われた。「領域」という位置づけのため検定済教科書がない代わりに，文部科学省作成の共通教材『Hi, friends! 1, 2』（以下，HF）が全国の小学校に配布され，全国の公立小学校のほとんどで使用され，実質的には教科書の役割を果たした（加賀田，2013）。また，2020年度からの中学年で外国語活動と高学年での外国語の必修化が決定してからは，2018年度からの移行期間に対応するために文部科学省がそれぞれの新教材『Let's Try! 1,2』（以下，LT）と『We Can! 1, 2』（以下，WC）を作成し，全国の小学校で活用された。LTは引き続き新学習指導要領のもとで中学年の外国語活動の共通教材として全国で使用されているが，WCは2020年度からは検定済教科書にその座を譲り，姿を消すこととなった。しかしながら，7社による検定済教科書はどれもWCの影響を強く受けており，WCが小学校英語教育，そして国際理解教育のモデルとして果たした役割は大きい。国際理解教育は教科及びすべての学校教育の教育活動を通して行われるべきであるが，外国語という教科が新設さ

れたことにより，外国語の授業の中で国際理解教育が今まで以上に推進されることが期待されている。

(2) 先行研究

小学校教員養成課程と教員研修の外国語（英語）コア・カリキュラム（東京学芸大学，2017）では「異文化理解」という用語が使用されていることから，本稿においても題目に「異文化理解」の用語を使用し，「異文化理解」と「国際理解」をほぼ同義として用いている。しかし，両者は区別して使用される場合もあり，厳密にいうと，国際理解は国家間や民族間の平和教育や開発教育，国際協力などを主眼に置いた相互理解に関して言及する場合に用いられ，異文化理解は国際理解の一つの下位区分として，異なる文化背景を持った人間と人間の間での相互理解を主眼に置いて言及されることが多い（塩澤，2010）。その趣旨に則ると，日本の小学校英語教育においては国際理解という大目標を達成するためのステップとして，異文化理解のための授業実践が行われている場合が多いと考えられる。国際協調の精神を養うためには，まずは多様な文化や価値観や考え方を理解することが必要であり，母語とは異なる外国語・英語を学習対象とする英語教育においては必然的に異文化理解が促進されることが期待されている。

また，異文化理解や国際理解を扱う教育を表す用語としては，「国際理解教育」と「国際教育」がある。ユネスコ（国連教育科学文化機関）は人類の共通課題を主要内容にする「国際教育」を包括的概念として提唱し，多文化理解中心の「国際理解教育」を「国際教育」の下位範疇に位置付けている。また，ユネスコの提唱する国際教育は大きく分けて「文化理解的アプローチ」と「問題解決型アプローチ」があり，前者は人類の多様性を認め，自らのアイデンティティを保持しながら相互理解を深めていくものであり，「国際理解教育」はその中に含まれる（中村，2010）。一方，問題解決型アプローチは，「人権」，「平和」，「環境」，「開発」など人類が直面している重要な課題を解決していく人間を育成することを目標とするものであり，社会科や道徳や総合的な学習の時間はこのアプローチを基本としている。英語教育においては，コミュニケーション能力や異文化理解を中心とした文化理解的アプローチの立場であるという考え方（塩澤，2010）もあれば，国際理解のための英語教育という立場から文化理解的アプローチだけでは済まされないという考え方（中村，2010）もあり，現在においても立場が分かれている。また，日本国際理解教育学会（2012）は，

国際理解教育の学習領域を4つ（A多文化社会、Bグローバル社会、C地球的課題、D未来への選択）に分けている。ただし、A～Cの領域間の区分が難しく相互浸透が可能であることと、DはA～Cを学習する過程でも学習されうるとしていることから、これら4つの学習領域を明確に区別することは難しい。

では、旧と新の学習指導要領の外国語活動または外国語において、異文化理解または国際理解についてどのように述べられているのだろうか。旧の小学校学習指導要領（文部科学省、2008）の外国語活動では、第2内容の2.の指導事項として、「(2) 日本と外国との生活、習慣、行事などの違いを知り、多様なものの見方や考え方があることに気付くこと。(3) 異なる文化をもつ人々との交流会等を体験し、文化等に対する理解を深めること。」が挙げられている。また、新学習指導要領（文部科学省、2017）の外国語活動では、第2内容の(1)の指導事項のイとして、「(イ) 日本と外国との生活や習慣、行事などの違いを知り、多様な考え方があることに気付くこと。(ウ) 異なる文化をもつ人々との交流などを体験し、文化等に対する理解を深めること。」とあり、文言の多少の違いはあるものの異文化理解に関する指導事項は変わっていない。一方、高学年対象の外国語では教科となったためか、第2内容の中には異文化理解に関連する記述はなく、3指導計画の作成と内容の取扱い(3)教材についての留意事項の中に、「(ア) 多様な考え方に対する理解を深めさせ、公正な判断力を養い豊かな心情を育てることに役立つこと。(イ) 我が国の文化や、英語の背景にある文化に対する関心を高め、理解を深めようとする態度を養うことに役立つこと。(ウ) 広い視野から国際理解を深め、国際社会と向き合うことが求められている我が国の一員としての自覚を高めるとともに、国際協調の精神を養うことに役立つこと。」とある。つまり、外国語活動では多様な考え方に気付き、交流を体験して異文化に対する理解を深めることが求められているが、外国語ではそれらに加えて、「国際理解」や「国際協調」という文言が示すように、地域や国のレベルではなく地球規模での共生のための思考が求められていると言える。

また、コア・カリキュラム（東京学芸大学、2017）においても異文化理解の項目が設定されており、「自国の言語や文化と同様に異言語や異文化を尊重し、相互依存の関係や地球的な課題について考える機会を与える必要がある。（養成p.104, 研修p.121）」とある。つまり、

英語学習を通して異文化に触れる際に期待される異文化理解とは、単なる理解に留まらず、異文化を尊重するとともに、異なる文化をもつ人々が相互に依存しながら同じ地球上で生活していること、そして、その地球上で私たちが共有している課題について考えさせることが求められているのである。

以上から、旧と新学習指導要領における外国語活動での異文化理解は、ともに文化理解的アプローチに基づいており、多様な考え方があることに気付くことが求められている。そして、新学習指導要領における外国語での異文化理解は、文化理解的アプローチに加えて問題解決型アプローチにつながる要素、つまり地球規模での共生のための思考も求められていると言ってよい。義務教育における英語教育では、初めての外国語である英語を習得することに焦点が置かれ、異文化理解に多くのことを期待するのは難しいかもしれない。しかしながら、加賀田（2017）が主張するように、課題解決のための直接的な行動に結びつくことは多くないにしても、少なくとも国内外の課題に対し関心を持ち、能動的に関わろうとする態度を育成するように努めるべきである。加賀田は、小学校英語教育において国際理解教育として育成すべき態度や能力として次の3点を挙げている。すなわち、「① 異文化を持つ人々に対する受容的、寛容的な態度、② 異言語や異文化を持つ人々と積極的に関わろうとする態度やコミュニケーション能力の育成、③ 問題解決のための複眼的な思考力」（p.81）である。仮に名称が「国際理解」であろうと「異文化理解」であろうと、異文化に関する単なる知識の伝授や理解にとどまらず、これらの態度や能力をも育成することによって、文化理解的アプローチから問題解決型アプローチへと発展させていくことが、教科化された日本の小学校英語教育における異文化理解に求められているのである。

では、実際に小学校英語教科書において、異文化理解は文化理解的アプローチと問題解決型アプローチがどの程度とられているのだろうか。田辺（2018）はHFと『We Can! 1, 2 暫定版』を比較分析し、両者ともに文化理解的アプローチが主流であり、指導法を誤ると、例えば「イタリアと言えばピザ」のようなステレオタイプを提示するだけの表層的な異文化紹介に陥る危険性を示唆している。しかしながら、『We Can! 1, 2 暫定版』においては登場する国や外国人が増え、多様化するとともに、問題解決型アプローチにつながるような設定もあったことを報告している。2020年度からは検定済教科書を使用し

での英語教育が行われていることから、これらの教科書を活用しながら実際に国際理解教育が今まで以上に推進されているのかどうか、継続的な研究が待たれる。

2. 研究の目的

本研究は、日本の小学校英語教科書において異文化理解がどのように扱われてきたかを明らかにし、教科化された小学校英語教育における異文化理解の在り方について考察することを目的とする。調査対象教科書としては、2011年度から必修化された高学年対象の外国語活動の共通教材であるHFと、2018～2019年度の移行期間に限り使用された高学年対象の外国語の共通教材WCと、2020年度から必修化された高学年対象の外国語の検定済教科書の中から比較検討するのに適切なものを選定し、それらを比較分析する。

3. 対象と方法

(1) 調査対象教材

旧学習指導要領における外国語活動の共通教材HF（文部科学省，2012）と、高学年対象の外国語の共通教材WC（文部科学省，2018）と、外国語の検定済教科書7社の中から『NEW HORIZON Elementary English Course 5, 6』（以下，NH）（東京書籍，2020）の1冊を選定し、これら3冊を調査対象とする。時事通信社（2019）によると、採択率1位はNH（57.7%）であり、2位（15.0%）以下を大きく引き離していることから、この1冊を代表として、上述の2冊と比較検討することが適切であると判断した。なお、筆者は当該教科書の執筆や編集には関与しておらず、利害関係もない。

(2) 分析方法

まず、調査対象教材のそれぞれについて、異文化理解に相当すると思われる活動を次の2つのカテゴリーに分類し、表にまとめるとともに比較検討し、考察する。HFと、WCの元となった『We Can! 1, 2 暫定版』については田辺（2018）で分析済みであるが、再度分析を行う。

1) 登場する外国（総数、頻度、地域のバランス）

紙面または音声スクリプトに登場する外国を抽出する。その際、単に国名だけでなく、何らかの関連情報とともに登場したものだけを抽出し、歌やチャンツで再登場した場合も同様に扱う。そして、総数、頻度、地域のバランスについて考察する。

2) 登場する外国人（総数、男女別、出身地、頻度、全体のバランス）

紙面または音声スクリプトに登場する名前がある外国人を抽出する。その際、単に名前があるだけでなく、何らかの情報を発信した者だけを抽出し、歌やチャンツも同様に扱う。そして、総数、男女別、出身地、頻度、全体のバランスについて考察する。

次に、3つめのカテゴリーを次のように設定する。

3) 異文化理解のアプローチの仕方

紙面または音声スクリプトでの上述の1)と2)を分析し、アプローチの仕方について考察する。

4. 結果と考察

(1) 登場する外国

まず、HFに登場する外国の総数は15か国であり（表1）、頻度が多い国は上位からオーストラリア（6回）、中国（5回）、韓国（4回）、アメリカ（4回）であり、日本の隣国である中国と韓国、日本に最も近い英語圏の国であるオーストラリアとアメリカの登場回数が多いことは妥当であると考えられる。しかし、日本と関係が深いうえに英語を第二言語とし、日本の小学校で英語指導を行うALT（Assistant Language Teacher：英語指導助手）の中での割合が最も多いフィリピンが登場していない。また、地域のバランスについては、世界の6区分であるアフリカ、アジア、ヨーロッパ、北米、中南米、オセアニアをすべてカバーしている。

次に、WCに登場する外国の総数は21か国であり（表2）、HFより微増している。HFの15か国に加えてスペイン、ベルギー、ペルー、ラオス、モンゴル、ドイツの6か国が登場しており、地域のバランスは取れている。しかし、上述したフィリピンがここでも登場していないことはALTの実態に対する配慮が欠けていると考えられる。また、頻度の順位はHFとは異なり、アメリカ（8回）、フランス（5回）が特に多く、隣国である韓国と中国はともに1回しか登場していない。教科外国語となり、世界の数多くの国々に視野を広げることは意義のあることである。しかし、小学校高学年にとっての国際理解を考えると、地理的にも歴史的にも関係の深い隣国は非常に重要な国々であり、より高い頻度で扱うべきである。

そして、NHに登場する外国の総数は、台湾を含む45か国でWCの倍となり、地域のバランスも取れている（表3）。頻度の多い国は上位からアメリカ（11回）、オーストラリア（10回）、中国（10回）、インド（8回）であり、日本に最も近い英語圏の国であり日本との関係も深いアメリカとオーストラリアが最も多く、次に隣国の中

国や同じアジアの国で英語が準公用語となっているインドが来ることも妥当であると考えられる。上述のHFとWCで登場しなかったフィリピンも登場しているが、英語圏の国であり日本との親交も深いカナダが登場していない。

(2) 登場する外国人

まず、HFに登場する外国人で名前がある人は3人(男1人,女2人)だけであり,頻度も1~3回と少ない(表4)。それぞれの出身地はフィンランド,韓国,ブラジルであるが,その設定の意図は推測できない。その他にも,デジタル教材の映像の中には外国人が数名登場して英語を話す場面がいくつかあるが,名前や出身地等の情報はなく,単なる英会話のモデルとなっているだけである。これらのことから,小学校英語教育における最初の共通教材HFにおいては日本人の子どもたちが英語を話すことに焦点が置かれ,外国人が英語を話すことは重要視されていないと考えられる。

次に,WCに登場する外国人は13人であり,HFの3人より激増し,登場頻度もすべての人が複数回(2~9回)あり,性別(男6人,女7人)や出身地(11か国)もバランスが取れている(表5)。最も登場頻度の高かったMaria(9回)は,毎ユニットの最後にあるSTORY TIMEに登場するブラジルからの転校生である。HFでは,日本在住の外国人の子どもが自分の名前や好き嫌い等の個性をもって登場することがなかったことと比較すると,大きな変化である。また,2位のフィリピン(8回)とオーストラリア(8回)はともに英語が公用語となっており,3位のインド(7回)も英語が準公用語となっており,これらの3国は日本の近隣の国々であることから,配慮された設定であると言える。

そして,NHに登場する外国人は35人で,WCの約3倍である。性別(男18人,女17人)や出身地(22か国)もバランスが取れている(表6)。中でも3人が突出して登場頻度が高いが,1位のEmily(54回)は小学校5年生でのシンガポールからの転校生の女兒で,2位のLucas(33回)は小学校1年生から日本在住のブラジル出身の男児である。また,3位のLisa Green(32回)は小学校の英語教師であり,日本在住の外国人が子どもたちにとって身近な場面で英語を話すという自然で必然性のある設定となっている。また,特筆すべきは,日本各地に在住して日本または各地特有の職業に就いている外国人の大人8人が,英語のインタビューで日本の素晴らしさを語っている。このように,登場する外国人の背景

設定が現実的で身近なものとなっていることは,国際理解教育のみならず英語教育においても教育効果が高まることが予想される。

(3) 異文化理解のアプローチの仕方

まず,HFは世界の様々な文化に触れ,多様な考え方に気付くことができるように,児童の興味・関心に合った話題(小学校生活や食文化,祭り等)を取り上げている。しかしながら,世界遺産や名産物等の観光的な内容を日本人が紹介するというような表層的な文化理解的アプローチに終始しており,外国人が自らの文化を語ったり,それに関する日本人とのやり取りを通して思考を深めたりといった発展的な活動はほとんど見られなかった。そのため,指導法を誤ればステレオタイプのなとらえ方の異文化理解に陥る危険性がある。

次に,WCは教科外国語となり指導時数もHFから倍増したことにより,登場する外国と外国人の数も増えて多様性が増したが,HFと同様の表層的な文化理解的アプローチが主流であった。しかしながら,デジタル教材に含まれる多種多様な映像を活用することにより,児童に多様な気付きが起きる可能性が増え,その気付きを思考へと発展させ,複眼的な思考力が持てるように指導していくことにより,問題解決型アプローチへと発展させていくことができる可能性がある。また,登場する外国人の中にブラジルからの転校生がおり,これは「内なる国際化」(加賀田,2017:79)を具現化したものである。このような外国人の児童を対象とする教育は多文化教育と呼ばれており,グローバル化の進展に伴い「内なる国際化」も急速に進んでいる日本において,国際理解教育やグローバル教育と部分的に重なり合っている(堀田,2014)。したがって,英語教育において異文化理解と捉えている内容を異なる視点で捉えることができ,複眼的な思考力の育成にもつながる可能性がある。

そして,NHは登場する外国と外国人の数が最も多く,多様性に富んでいるだけでなく,中心となる登場人物として日本在住のブラジル人男児とシンガポールからの転校生の女兒を設定し,多様な「内なる国際化」を具現化するとともに,日本人児童との多くのやり取りにより,児童にとって最も身近な異文化理解の場面を提供している。また,異文化理解のためのページを各Unitの終わりに設定し,テーマを決めて主に文化理解的アプローチにより異文化理解を多面的に扱うとともに,問題解決型アプローチを明示的に取り入れるなど,数多くの工夫が見られた。例えば,5年生で学習する「日本のすてき」と

いうコーナーでは、日本に住み、日本の伝統的な職業に従事している外国人が英語で日本文化を紹介することにより、異文化理解と表裏一体となっている自文化への気付きや理解を深化させることができるようになっていく。そして、6年生で学習する「世界のすてき」というコーナーでは、Unit毎に外国を1つずつ英語で紹介しているが、その順序は、中国、韓国、オーストラリア、アメリカ、ブラジル、スイス、ガーナ、サウジアラビアとなっており、少なくともブラジルまでの5か国は日本との関係が最も深い国々であり、単なる観光旅行の視点とならないような配慮がなされている。問題解決型アプローチについては、日本語の記述ではあるが、マララ・ユスフザイが訴えた発展途上国における教育問題、世界の絶滅危惧種を含む環境問題や世界の食料事情を6年生で取り上げており、社会、理科等の関連する教科名が明記されている。したがって、教科横断的な学習を意図しており、これらの問題を英語で扱うことは想定されていないが、英語教科書において異文化理解を明示的に問題解決型アプローチで取り上げることは、HFやWCでは見られなかったことである。

5. 結論

本稿は、小学校英語教科書において異文化理解がどのように扱われてきたのかを明らかにするために、外国語活動の共通教材HFと、外国語の共通教材WCと、外国語の検定済教科書として過半数の採択率のあったNHを比較分析した。その分析結果を表7に示す。

調査結果としては、HFとWCでは文化理解的アプローチしか見られなかった。しかも、指導法を誤ればステレオタイプを助長する危険性を含むような表層的な文化理解的アプローチが、児童の生活とはあまり関わりのない文脈で展開されていることがほとんどであった。WCにおいては、登場する外国や外国人が増えて多様化し、外国人の転校生も登場しており、また、豊富な映像教材も提供されていることから、指導方法によっては問題解決型アプローチへと発展させることが可能ではあるが、明示的な問題解決型アプローチは見られなかった。しかしながら、NHでは文化理解的アプローチが主流ではあったが、登場人物や場面の設定が豊富なおうえに現実味があり、児童が異文化を身近に感じられるような工夫がなされていた。そして、6年生では明示的な問題解決型アプローチが見られた。世界の教育問題、環境問題、食料事情についてのグローバル社会の様相や地球的課題を日本

語で提示して考えさせており、小学校英語教育における異文化理解の確実な進展を示唆していた。

本稿では、HF、WC、NHを調査対象として年代による変化（縦の比較）に焦点を当てて分析を行ったが、NH以外の検定済教科書を比較分析（横の比較）することが今後の研究課題として挙げられる。また、教材が充実していても教員の指導力がなければ十分な教育効果が期待できないことから、阿部（2020）のような優れた実践事例を参考にして、教科書分析に基づいた効果的な指導法を開発することも求められる。全国の小学校が置かれている異文化環境は千差万別であることを考慮すると、教科書に提示されている異文化理解の内容をそのまま扱っても児童の理解や共感を十分に得られるとは限らない。したがって、教科書の内容を児童の実態に合わせて修正・発展させながら指導することのできる指導力や指導法が今後さらに求められると考えられる。

従来の小学校教育現場では、児童の生活と関連の無い場面で異文化の知識をステレオタイプ的に伝授したり、一過性の行事等で外国人と交流したりするだけで異文化理解が達成できたとする傾向が見受けられた。2020年度から教科外国語が必修化されたことにより、英語によるコミュニケーション能力の育成がますます注目されている。しかしながら、コミュニケーション能力の育成と同じくらい重要なこととして、国内外の課題解決に対して興味・関心をもち、能動的に関わろうとする態度を育成することができるような異文化理解を推進していく必要があることを忘れてはならない。

表1. 『Hi, friends! 1, 2』に登場する外国 (15か国)

数	国名	頻度	話題
1	オーストラリア	6	コアラ。小学校での日本語の授業、お弁当。体育、コンピュータ、図工、日本語の授業風景。夏のクリスマス。エアーズロック。クリケット。シドニー。エアーズロック。ビーチ。コアラ。エミュー。カンガルー。クリケット。シドニー。オペラハウス。
2	中国	5	上海。小学校での掃除の時間。英語、音楽の授業風景。万里の長城。パンダ。餃子。北京。万里の長城。パンダ。餃子。
3	韓国	4	民族衣装。小学校での掃除の時間。給食のメニュー。社会科、音楽、体育、英語の授業風景。小学校の昼食風景。入学式。
4	アメリカ	4	ゴールドゲートブリッジ。給食のメニュー。小学校の昼食風景。ハロウィン。ニューヨーク。
5	インド	3	市場。給食のメニュー。小学校での昼食風景。タージマハル。
6	フランス	3	シャンゼリゼ通り。モンサンミッシェル。ルーブル美術館。凱旋門。エッフェル塔。ノートルダム寺院。モンサンミッシェル。サクレグール寺院。セーヌ川。ケーキ。チーズ。カフェ。エスカルゴ。クロワッサン。フランスパン。モンマルトル。
7	ブラジル	3	サッカー。イグアス国立公園。サンパウロ。
8	ロシア	2	ボルシチ。モスクワ。
9	フィンランド	2	森と湖。給食のメニュー。小学校の昼食風景。
10	タイ	1	ソンクラン。
11	カナダ	1	バンクーバー。
12	イギリス	1	ロンドン。
13	イタリア	1	ピザ。チーズ。サッカー。
14	エジプト	1	ピラミッドとスフィンクス。
15	ケニア	1	サバンナ。

表2. 『We Can! 1, 2』に登場する外国 (21か国)

数	国名	頻度	話題
1	アメリカ	8	ワシントンの桜祭り。ハワイのアロハ祭り。感謝祭。自由の女神。タイムズスクエア。メジャーリーグ。ナイアガラの滝。ハンバーガー。ハワイのトロピカルフルーツ。Tシャツ。スクールバスがある。学校は9月始まり。長い夏休み (6~8月)。サマーキャンプ。ホットドッグ。
2	フランス	5	ツールドフランス。ハロウィン。エッフェル塔。クロワッサン。チョコレート。エスカルゴ。美術館。
3	インド	3	タージマハル。カレーとナン。タンドリーチキン。エレファントスティック。小学校では理科と算数が人気がある。映画が人気がある。
4	ロシア	3	赤の広場。ピロシキ。ボルシチ。日本語の授業がある小学校もある。学校は9月始まり。

5	オーストラリア	3	夏のクリスマス。コアラ。ラミントン。上下逆の世界地図。フィッシュアンドチップス。森と湖。
6	エジプト	3	ピラミッド。ラクダ。ムサカ。カイロ市街。クラス90人以上になるときもある。学校は9月始まり。モロヘイヤのスープ。
7	タイ	2	ソンクラン。アユタヤ。王宮。トムヤンクン。ココナッツオイル。
8	フィンランド	2	小学校で環境教育がある。夏休みが長い。夏の日照時間は午前3時～午後9時までで冬は午前9時～午後3時まで。
9	スペイン	2	2時間の昼休みに自宅に帰って昼食を食べる。小学校での昼寝。
10	ベルギー	2	猫祭り。水曜日の授業は午前中だけ。
11	ブラジル	2	リオのカーニバル。イグアスの滝。コルコバードのキリスト像。コーヒー農園。美しいビーチ。アマゾン川。
12	ペルー	2	マチュピチュ。シーフードスープ。ポンチョ。インティ・ライミ。
13	韓国	1	キムチとキンパ。
14	中国	1	万里の長城。
15	ラオス	1	昼食は家に帰って食べる。小学校で伝統舞踊を習う。
16	モンゴル	1	ゲルに住んでいる。牛などの動物を飼っている。
17	カナダ	1	オーロラ。ロッキー山脈。ナイアガラの滝。メープルシロップ。ロブスター。
18	イギリス	1	フィッシュアンドチップス。
19	ドイツ	1	ノイシュバンシュタイン城。ケルン大聖堂。ソーセージ。はさみ。スケートリンク。
20	イタリア	1	コロシウム。ピザ。オリーブオイル。
21	ケニア	1	月～金曜までは8時間授業で土曜は5時間授業。掃除と洗濯の時間がある。

表3. 『NEW HORIZON Elementary English Course 5, 6』 に登場する外国 (45か国)

数	国名	頻度	話題
1	アメリカ	11	姓名。感謝祭。カリフォルニア・ロール。ニューヨーク。メジャーリーグ。スクールバス。自由の女神。メジャーリーグ。ハンバーガー。Tシャツ。スクールバス。首都ワシントン。マンハッタン。銀行。テクノロジー。農場。ジャズフェスティバル。夏休み (6～9月)。サマースクールとサマーキャンプ。大豆。9月新学期。カフェテリアで昼食。国旗。
2	オーストラリア	10	夏のクリスマス。オーストラリア・デー。日本語の授業。カンガルーのピクトグラム。クリケット。コアラ。ワニのステーキ。上下逆の世界地図。首都キャンベラ。ゴールドコースト。羊。牛肉。1月新学期。
3	中国	10	道路標識。水餃子。ビーフン。食事を残す。首都北京。万里の長城。ウーロン茶。杏仁豆腐。人口世界一。
4	インド	8	ヨガの授業。サモサ。左手で食べない。井戸の水汲み。タージマハル。カレーとナン。タンドリーチキン。牛。ヒンディー語。人口世界第2位。
5	タイ	6	ソンクラン。三輪タクシー運転手。トムヤンクン。ココナッツオイル。合掌。エビ。5月新学期。
6	イタリア	6	ヴィアレージョ・カーニバル。シェフ。コロッセオ。ピザ。オリーブオイル。美術館。ナポリ。
7	ペルー	5	マチュピチュ。ポンチョ。インティ・ライミ。漁師。
8	ロシア	6	うどん。道路標識。赤の広場。マトリョーシカ人形。ボルシチ。スノーモービルが大切。小学校4年間。面積世界一。
9	トルコ	4	環境の授業。ドンドゥルマ (トルコアイス)。食の無形文化遺産。パムッカレ。
10	ケニア	3	英雄の日。掃除と洗濯の時間がある。マータイさんの「もったいない」。小学校8年間。
11	スペイン	3	セルビアの春祭り。トマティーナ。パエリア。
12	エジプト	3	ピラミッド。ラクダ。
13	ブラジル	3	ポルトガル語。首都ブラジリア。ジャングル。アマゾン川。サンパウロ。日系ブラジル人。サッカー。鶏肉。
14	サウジアラビア	3	姓名。ラクダが大切。首都リヤド。昼間は暑い。砂漠。
15	フランス	3	ニースの海岸。夏休み (6～8月)。9月新学期。チョコレート。エッフェル塔。食の無形文化遺産。
16	ニュージーランド	3	手話の授業。マオリ族。キウイフルーツ。
17	スウェーデン	3	スウェーデン語。ゴットランド。サマーハウス。
18	イギリス	2	ボクシング・デー。ドラマの授業。道路標識。
19	ドイツ	2	動物園飼育員。パンとソーセージ。はさみ。
20	韓国	2	首都ソウル。景福宮。米食。キムチ。3月新学期。
21	ガーナ	2	首都アクラ。ココア豆からチョコレート。fufu料理。先生が赤ちゃんを背負って授業。

22	ベトナム	2	姓名。フォー。
23	イラン	2	絨毯が大切。休み（木、金）。
24	アイルランド	1	聖パトリックの日。
25	スリランカ	1	ペラヘラ祭り。
26	バブアニューギニア	1	ゴロカ・ショー。
27	フィンランド	1	給食後のガム。
28	モンゴル	1	ナーダム。
29	ポーランド	1	ピエロギ。
30	インドネシア	1	ナシゴレン。
31	台湾	1	ビーフン。
32	バングラデシュ	1	学校が少ない。学校は午前と午後の2部制。
33	ミャンマー	1	合掌。
34	マラウイ	1	水が大切。
35	ブルキナファソ	1	日本の協力で建設された小学校。
36	エクアドル	1	ガラパゴス諸島。
37	メキシコ	1	食の無形文化遺産。
38	ベルギー	1	猫祭り。
39	ノルウェー	1	鮭。
40	フィリピン	1	バナナ。
41	モロッコ	1	タコ。
42	スイス	1	首都ベルン。4か国語：ドイツ語、フランス語、イタリア語、ロマンス語。英語も。マッターホルン。牛。チーズ。
43	バーレーン	1	休み（金、土）。
44	ネパール	1	国旗。
45	キリバス	1	国旗。

表4. 『Hi, friends! 1, 2』に登場する外国人で名前がある人（3人）

数	名前	性別	出身	頻度	将来になりたい職業
1	アレクシ・コルホネン	男	フィンランド	3	科学者になって地球を守りたい。
2	キム・シヨン	女	韓国	2	—
3	マリア・コスタ	女	ブラジル	1	—

表5. 『We Can! 1, 2』に登場する外国人（13人）

数	名前	性別	出身	頻度	将来になりたい職業
1	Maria マリア	女	ブラジル	9	—
2	Christina クリスティーナ	女	フィリピン	8	果物屋
3	John ジョン	男	オーストラリア	8	—
4	Laksh ラクシャ	女	インド	7	映画監督
5	Mark マーク	男	アメリカ	5	—
6	Muhammad ムハンマド	男	エジプト	4	パイロット
7	Francis フランシス	男	フランス	3	画家
8	Anastasia アナスタシア	女	ロシア	3	歌手
9	Emma エマ	女	ドイツ	3	—

10	Gilberto	ギルベルト	男	ブラジル (想定)	3	—
11	Sophia	ソフィア	女	ブラジル	2	—
12	Rin	リン	女	中国	2	—
13	Sam	サム	男	カナダ	2	(日本の小学校の英語教師)

表6. 『NEW HORIZON Elementary English Course 5, 6』に登場する外国人 (35人)

数	名前	性別	出身	頻度	備考
1	Emily Smith	女	シンガポール	54	小5での転校生。
2	Lucas	男	ブラジル	33	小1から日本在住。
3	Lisa Green	女	アメリカ	32	日本で英語教師。
4	Martin	男	スウェーデン	6	
5	Deepa	女	インド	5	
6	Suho	男	モンゴル	4	
7	Lulu	女	ケニア	3	
8	Mark Smith (Emilyの父)	男	シンガポール	3	
9	Emilyの母	女	シンガポール	3	
10	Emilyの祖父	男	シンガポール	2	
11	Emilyの祖母	女	シンガポール	2	
12	Yunho	男	韓国	2	
13	Aisha	女	トルコ	2	
14	Peter	男	オーストラリア	2	
15	Emma	女	フランス	2	
16	Sam	男	アメリカ	2	
17	Lucasの母	女	ブラジル	1	
18	Adam	男	アメリカ	1	
19	Kate	女	メキシコ	1	
20	Fiona White	女	ニュージーランド	1	
21	Eric Chang	男	マレーシア	1	
22	Minh	男	ベトナム	1	
23	Bill	男	ガーナ	1	
24	Josna	女	バングラデシュ	1	
25	Mark	男	アメリカ	1	
26	Mei	女	中国	1	
27	Anastasis	女	ロシア	1	
28	Ross Findlay	男	オーストラリア	1	北海道で冒険ガイド
29	Murasame Tatsumasa	男	スウェーデン	1	愛知県で庭師
30	Soylu Ali	男	トルコ	1	岡山県でブドウ農家
31	Driano Sulis	男	イタリア	1	福岡県で琵琶修復師

32	David Bull	男	カナダ	1	東京都で木版画師
33	Carine Lafitte	女	フランス	1	青森県で仲居
34	Suzanne Ross	女	イギリス	1	石川県で漆塗り師
35	Diane Kichijitsu	女	イギリス	1	大阪府で落語家

表7. 分析結果の一覧表

教科書	登場する外国の数	登場する外国人の数	異文化理解のアプローチ
『Hi, friends! 1, 2』	15	3	文化理解的アプローチ
『We Can! 1, 2』	21	13	文化理解的アプローチ
『NEW HORIZON 5, 6』	45	35	文化理解的アプローチと問題解決型アプローチ

参考文献

- 1) 文部科学省. (2017). 『小学校学習指導要領』.
- 2) 文部科学省. (1998). 『小学校学習指導要領』.
- 3) 加賀田哲也. (2013). 「教材・テキストの構成と内容」. 樋口忠彦ほか(編著), 『小学校英語教育法入門』 (pp.39-55). 研究社.
- 4) 東京学芸大学. (2017). 「文部科学省委託事業『英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業』平成28年度報告書」.
- 5) 塩澤 正. (2010). 「異文化理解と英語教育」. 塩澤 正・吉川寛・石川有香(編), 『英語教育と文化—異文化間コミュニケーション能力の養成』 (pp.25-42). 大修館書店.
- 6) 中村朋子. (2010). 「国際理解と英語教育」. 塩澤 正・吉川寛・石川有香(編), 『英語教育と文化—異文化間コミュニケーション能力の養成』 (pp.74-81). 大修館書店.
- 7) 日本国際理解教育学会. (2012). 『現代国際理解教育事典』 (p.17). 明石書店.
- 8) 文部科学省. (2008). 『小学校学習指導要領』.
- 9) 加賀田哲也. (2017). 「外国語教育における国際理解教育の進め方」. 樋口忠彦ほか(編著), 『Q&A 小学校英語指導法事典 教師の質問112に答える』 (pp.78-84). 教育出版.
- 10) 田辺尚子. (2018). 「小学校英語教育における異文化理解に関する一考察—『Hi, friends!』と『We Can!』に焦点を当てて—」 『児童教育研究』 27, 63-69. 安田女子大学児童教育学会.
- 11) 時事通信社. (2019). 「小学校外国語科検定教科書採択結果」 『内外教育』 (2019年12月27日).
- 12) 堀田正央. (2014). 「多文化保育・教育とは何か」. 咲間まり子(編), 『多文化保育・教育論』 (pp.9-17). みらい.
- 13) 阿部始子. (2020). 「国際理解教育を取り入れた小学校外国語科の授業—児童の学びの広がり相互文化的コミュニケーション能力に焦点を当てた実践研究—」 『JES Journal』 20, 63-83.

使用教材

- 1) 文部科学省. (2012). 『Hi, friends! 1, 2』. 東京書籍.
- 2) 文部科学省. (2018). 『We Can! 1, 2』. 東京書籍.
- 3) 東京書籍. (2020). 『NEW HORIZON Elementary English Course 5, 6』.

How Has Cross-Cultural Understanding Been Treated in Elementary School English Textbooks?

Naoko TANABE

Department of Childhood Education,
Faculty of Welfare and Health Science,
Fukuyama Heisei University

E-mail : tanabe@heisei-u.ac.jp

Abstract

This study examines how cross-cultural understanding has been treated in the three textbooks of elementary English teaching: *Hi, friends!*, *We Can!*, and *NEW HORIZON Elementary English Course*. These textbooks including scripts are analyzed based on the following three categories: 1) foreign countries which appear in the textbooks, 2) foreign characters who appear in the textbooks, and 3) approaches which are taken in terms of cross-cultural understanding: the culture-understanding approach or the problem-solving approach. According to the *Course of Study* (MEXT, 2017), the former approach is supposed to be taken in Foreign Language Activities (English), while both of them are required to be taken in Foreign Languages (English).

The result shows that in the category 1) and 2), *NEW HORIZON Elementary English Course* has the most foreign countries and foreign characters among the three. In the category 3), both *Hi, friends!* and *We Can!* take the culture-understanding approach only. In the most cases, furthermore, the approach includes some risks of ending in superficial and stereotypical teaching of cross-cultural understanding. On the other hand, *NEW HORIZON Elementary English Course* takes both the culture-understand and the problem-solving approach, though the former is the majority. Its each unit provides the section for cross-cultural understanding, in which the topic is presented in such a scene or situation as students can think of it as close to themselves. In the 6th grade textbook, in addition, the global issues in education, environment, and food are presented for discussion in Japanese. Considering that the situation of each elementary school in Japan varies in terms of cross-cultural understanding, the teaching ability of adjusting the textbooks to the reality of the students will be more required to the teachers.

KEYWORDS : elementary school English teaching, analysis of textbooks, cross-cultural understanding