

# 英語教科書のイデオロギー (1)

## —中学校の場合—

中 村 敬

### 序 章

例の「侵略」か「進出」かをめぐる問題を持ち出すまでもなく、一般に社会科や国語科の教科書の題材内容については、極めて神経質である。場合によっては家永三郎氏の手になる『高等学校日本史』(昭和31年に、文部省に、三省堂より検定申請し、昭和32年に不合格処分を受けた)のように時の政府から〈偏向〉よばわりされることもある。しかし、不思議なことにこと英語の教科書については筆者の知る限り英学史上その題材内容がイデオロギーの面から問題にされたことがなかったように思われる(なお、金井和正『英語教育解体』現代書館、1978、およびダグラス・ラミス「イデオロギーとしての英会話」『展望』1972年2月号は卓抜な英語教育イデオロギーの批判であるが、検定教科書のイデオロギーを批判したものではない)。

その理由について書くとなれば、それだけで独立した論文を必要とするが、当面は次のことを指摘するのにとどめておきたい。現代外国語の一つで、しかも国策にもっとも密接に関わる英語の教育においては、プラクティカルに使えるようになることが、学習者はもちろん英語教師や企業家、さらに国策の立案者にとって最大の関心事であるからだと考える。プラクティカルに使えなければ話にならないという技能優先主義からは、題材の内容に対する懐疑は起らない。この問題は、ことばの主たる機能・役割をコミュニケーションの手段に限定して考えるのか、あるいは、ことばを伝達的機能に加えて学習者の思想形成に重大な役割を果たすもの、あるいはイデオロギーを規定するものと捉えるのかどうかという当事者の言語観と深く関わっている。この国の英語教育にあって題材

に対する懐疑がほとんど起り得なかったのは、言語をコミュニケーションの手段に限定して考える英語教師が圧倒的に多かった(そして現に圧倒的に多い)という事実と無関係ではない。

しかし、ひとたび後者の立場に立つと事情は一変する。学習者が学ぶ、ごく単純な文でさえ、学習者のイデオロギーの形成に無関係ではないと言語を捉えたとすると、教科書に提示される一語一語が全て問題となるはずだ。したがって、どのような内容(題材)を提示するかは、教科書作成者がどのようなイデオロギーを教科書に盛り込もうとしているのかという問題と本質的に同じである。そもそも思想にあって〈偏向〉などというものは本質的にあり得ない。あるとすれば人為的社会的に作られたノームを逸脱したイデオロギーに、それを都合の悪いものと判断する側が勝手に付けた〈偏向〉という名称である。それと同時に、イデオロギーを持たない教科書の文章もない。たとえば中学校の検定教科書 *New Horizon* (東京書籍、59年度版、以下NHとする)の第1課は、This is Japan. This is Tokyo. と This is America. This is New York. の四つの文章から成り立っているが、この教科書の外国観は、教科書の冒頭にアメリカを登場させることで、学習者にアメリカを強く意識させることをねらっているという意味で、This is America. That is New York. は無思想ではない。ことによったら著作者にはそうした意図はなかったとも考えられるが、もしそうなら世界159ヶ国(1985年1月現在の国連加盟国)の中で、アメリカをことさら最初に登場させた理由は何であったのかが問われなければならない。もし仮りに特別の理由もなく、無意識のうちにアメリカを選択したとすれば、外国といえはアメリカというこの国の文化状況に著者自身もとり込まれていると考えなければならない。さらに言うなら、大きな文化状況にとり込まれて、それをよしとするのも一つのイデオロギーである。

このように言語表徴をイデオロギーの表徴とみる立場からすると、著作物は著者のイデオロギーの発露であり、その点教科書も例外ではない。しかも、日本の義務教育において教科書の占める位置は、一般書が読者の自由な選択に任されているのとは違って、検定制度に支えられて強制的に学習者に与えられているものである。学習者には選択権は基本的に存在しないのである。このような状況におかれた教科書がどのようなイデオロギーによって支えられているのかは、決して小さな問題では

ない。とりわけ、社会的に優勢な言語（英語）を外国語とほぼ同義的に、しかも強制的に、外国語教育の名のもとに与えられている現実では、英語の教科書がいかなるイデオロギーに支えられているのかは、十分に検討の価値があると考ええる。小論では、対象をもっぱら中学校の検定教科書に限定して、教科書の前近代的植民地主義的イデオロギーを分析して、その問題点を指摘したいと思う。なお、検討の対象となる教科書は、59年度版として出版されている全ての教科書であるが、全てと言っても以下に示すように5種類である。いずれも3巻から成る。

- ① *The New Crown English Series* (三省堂, 以下NC)
- ② *The New Prince English Course* (開隆堂, 以下NP)
- ③ *The New Everyday English* (中教出版, 以下NE)
- ④ *The New Horizon English Courses* (東京書籍, 以下NH)
- ⑤ *The New Total English* (秀文出版, 以下NT)

## 第 1 章

### (1) “Robinson Crusoe and Friday”: —

4種類の教科書の中で植民地主義的イデオロギーがもっとも色濃くしかもナイーブに出ているのがNPの3年生に登場する“Robinson Crusoe and Friday”である。原作はD. Defoe(1660—1731)の*Robinson Crusoe* (1719)であることは改めて指摘するまでもないが、ここでの批判は原作そのものではなく、改作された教科書の“Robinson Crusoe”である。教科書の改作は一つの独立した作品であり、原作の思想をどの程度受け継いでいるかといった問題などは当面批判の対象とはしない。

さて、この物語のポイントは、主人公のロビンソン・クルーソーが孤島で「原住民」に殺されそうになった「原住民」の青年を助けてやり、彼をフライデーと名付け、英語とキリスト教を教え、フライデーは彼を「御主人様」と呼ぶようになった、というものである(教科書の原文は付録[1]参照)。このような一見なんでもない「冒険物語」の背後にどんな問題がかくされているのだろうか。問題点を要約すると概ね次のようになる。

- (1) ロビンソン・クルーソー（白人）は（難破という自分の都合で）招かれもしないのに、他人（有色人種）の土地に住みついたこと。
- (2) 主人公は、相手の土地のことばを覚えるかわりに、自分の言語（英語）を教え込もうとしたこと。
- (3) 社会生活を営んでいる以上どんな人間にも名前はあるはずだが、金曜日に助けてやったからといって相手に、自分の都合でフライデーという名前を付けたこと。
- (4) 本質的に個人の問題である宗教を、頼まれもしないのに教え込もうとしたこと。
- (5) 有色人種「フライデー」が、白人のロビンソン・クルーソーをマスターと呼ぶに至ったこと。

以上の五つの問題点については後に詳述する心算だが、その前にNPの「教師用書」（以下TMとする）その他がこの作品をどう扱っているか若干のコメントをしておく。TMでは題材の背景となっているダニエル・デフォーと作品『ロビンソン・クルーソー』の解説として、新潮社版の『世界文学小辞典』（昭和41年発行）と大修館版ドルフィンブックス（昭和33年発行）からの引用文が載せてある。いずれも、原作者の生涯と原作の英文学史における位置についての記述であって、当然のことながら筆者のあげた観点からのコメントはみられない。一方、このレッスンの授業実践例については、新英研中英常任委員会編『よくわかる教科書の教え方 中学3年』（三友社、1984）と福島新英研編『北国に芽ぶく英語教育』（三友社、1984）がある。前者は、主として「物語のおもしろさ」を味わうのにはどうしたらよいかを論じたもので、NPのTM以上には出ていない。後者の一つのテーマは、一つの言語形式からどのように意味を把握し、さらに認識を深めるのにはどうしたらよいかを実例をもって示したものである。たとえば、He called me Master. に関連して次のように述べている。

Friday は 'master' という言葉を知らないのに、ロビンソンをマスターと呼んだ。だから、当然 "Robinson taught him to say Master." という記述がなければならない。また、Robinson が Friday の Master ならば、Friday は Robinson の何なのか。こ

れがはっきりしないと、Friday の立場がリアルにならない。デフォーは小説の終わりに、Friday を奴隷から解放してやった、と書いている通り、Robinson 以外の人の“奴隷”であったのだから、Friday は今度は Robinson の ‘a slave’ となったと教えるべきだろう。下手なヒューマニズムよりも、この方がよほど人間的ではないか。

この記述は、問題の核心の一部を鋭く突いてはいるが、題材を貫く基本的な思想にまで批判の矢が向けられてはいない。以上のように、筆者の目に止まった限りにおいて、NPの「ロビンソン・クルーソーとフライデー」を、筆者の五つの観点に通ずるトータルな批判は絶無であるように思われる。

そこで改めて〈五つの観点〉に戻る。もとよりNPの「ロビンソン・クルーソーとフライデー」はフィクションである。したがって、*Robinson Crusoe* を一つの物語<sup>ストーリー</sup>として提示するという観点が、この題材作成の背後にある単純な動機であったとも想像されるが、そのフィクション自体が歴史上の事実と符合するとすると単なるフィクションでは済まされなくなる。フィクションならなんでも許されるとなれば、田中克彦氏をして、「植民者の政治的煽情の一篇」(『ことばと国家』岩波新書)と言わせたA. ドーデの「最後の授業」も題材として適切性があることになるからである。

観点(1)の事実については多言を要しまい。ここでは2・3の典型的事例に言及するにとどめる。その典型的一例は、アメリカ・インディアンの場合である。W. L. Leap (cf. ‘American Indian Languages’ in Charles A. Ferguson & Shirley Brice Heath (editors): *Language in the USA*, Cambridge University Press, 1981) は、現在200以上の言語がアメリカ・インディアンの間で話されていると述べた上で次のように言う。

Rank-and-file Americans know little about Indian people and even less about Indian cultures. Indian people were viewed as primitives and as savages until recent times and we still see reflexes of this attitude in contemporary society, most noticeably in the tendency to group all Indian peoples

into a single social category ("the' Indians) who speak the same (Indian) "dialect" (p. 136).

アメリカ・インディアンを primitives や savages と考えた人間は、宗教上の理由や一旗上げようと考へて新大陸に乗り込んで来た白人であった (... for many years we have been in this country; we never go to the Great Father's country and bother him about anything. It is his people who come to our country and bother us, do many bad things. ... —D. Brown: *Bury My Heart at Wounded Knee*, Holt, Rinehart & Winston, 1970, p. 275)。アメリカ大陸の土着の民族に招かれもしないで出掛けて行って、その土地の人間を primitive で savage と考へ、英語を強制した事実は、観点 (1) と (2) に符合する。アメリカ・インディアンに対する英語の強制がもっとも熾烈さを極めた時代には、Children were punished for speaking their ancestral language on the playground or in other informal contexts (前掲書, p. 135) であったと言われる。こうした優勢言語の強制は、ウェールズにおける方言札 Welsh Not や、それに類する Provence Not, Gaelic Not, Irish Not, Afrikaans Not, Maori Not などに明らかなように歴史的には枚挙にいとまがない。

事情は、オーストラリアやニュージーランドも変わらない。たとえば、Sidney J. Baker の *The Australian Language*, Currawong Press, (1945初版) が「オーストラリア語」の名のもとに、様々な言語を収斂(厳密には征服)してでき上ったオーストラリア英語を論じているのをみても、先住民族アボリジニーの存在はほとんど見えて来ない。William W. Bostock が、The Aboriginal language has often been lost in favour of a level of English (cf. *Alternatives of Ethnicity*, Corvus Publishers, Melbourne, 1981) と述べている通り、招かれもしない白人の進出(侵略)によって土地や言語・文化を奪われた先住民族アボリジニーの存在を無視しては、オーストラリアの言語問題をトータルに捉えたことにはならない。

アフリカではかの悪名高い三角貿易などを通して400年間に1,000万以上のアフリカ人が奴隷としてアメリカ大陸に売りとばされ、それによって西洋の富の蓄積が可能となり、工業化(近代化)に成功するといったアフリカにとっては陰惨な歴史が背後にあるが、ここでも白人は招かれ

て出掛けて行ったわけではない。西洋列強によるアフリカ争奪戦の象徴が1884年のベルリン会議であるが、その会議によって、「無主の土地」を「先占」する国は先占を尊重する、というまったく一方的で先住民族の存在を無視した条約が締結された。こうした植民地主義に対し先住民族も無抵抗であったわけではない。その一部はアメリカ・インディアンにおいては、Dee Brown: *Bury My Heart at Wounded Knee*, Holt, Rinehart & Winston, 1970, やケニア人の場合は、Ngugi Wa Thiong'o: *A Grain of Wheat*, Heinemann, 1967, などに描かれているが、少数民族の立場から書かれた歴史は、情報のメディアが大言語によって支配されている今日のような状況にあっては、我々の目に届きにくいのである。その結果今日に至っても植民地主義の時代にどのような原因で何が起ったのかは、一般の人たちの常識にはなっていない。

以上のように、NPの“Robinson Crusoe and Friday”の中のRobinsonとFridayの関係は、今日の「第1世界」と「第3世界」、あるいは基本的には「文明」と「未開」といった生臭い関係を連想させずにはおかない。Robinson Crusoeを南北関係の中の北を象徴する一つの典型的人物と捉え、Fridayを南(途上国)を象徴する人物と捉えるといろいろなことがみえてくる。

Robinson Crusoeがたどりついた孤島が、地球上のいかなる土地なのか、NPの作品は明確に述べてはいない。しかし、教科書のイラスト(付録①参照)から考えられるのは、腰巻き姿の「原住民」が生活する「未開の土地」を著作者が想定していることだ。しかも、NPの記述に従えば、殺されそうになった「原住民」の若者(Friday)を助けてやったことになっていて、なぜ殺されそうになったか理由は書いてないが、原作からの連想で「人喰い」人種の住む島という説明が教師の口から出たとしても少しも不思議ではない。要するに、Robinson Crusoeは文明国からの人間で、Fridayは野蛮国の人間という関係でしか二人の関係を読む方法はあり得ないのである。さらに問題なのは、文明国からの人間Robinson Crusoeの母語が社会的大言語である英語であったことだ。このようなストーリーが生み出す偏見は、「文明人は英語を話し、野蛮人は英語を話せない。文明人は英語を話せない野蛮人に母語を捨てさせ文明語である英語を教える義務がある」(white man's burden)というものだ。

こうした偏見は、学習者に間違った英語観を植え付ける。つまり、英語を異文化理解の手段の一つと考えるよりは、出世のパスポート、金儲けの手段、「高度な文明」に近づく手段と考えるようになる、ということだ。このような言語観と表裏一体の関係にあるのが、Friday に代表される第3世界への蔑視感である。現代日本の子供達の圧倒的に多くの者がRobinson Crusoe の側に身を置いて、あるいは Robinson Crusoe と自らを identify してこの物語を読むであろう。侵略され征服される (Friday) 側に立って読み得る道を用意するのは、この教材を反面教師として利用することであるが、教師にその力量がなければまず期待できない、と考える。

外国語教育の一つである英語教育の役割の一つは、異文化理解教育であり、国際感覚の育成である。そのような観点からもNPのこの教材は決して学習者にバランスのとれた国際感覚を身につけさせることにはならない。バランスのとれた国際感覚の基本は、人間世界を「文明」と「野蛮」という構図で切り取る、従来の物の見方から自由になることである。大切なことは、いわゆる「第3世界」には自分たちとは違った生活のシステムがあるということを深く理解し、彼らの生活からも学ぶ姿勢を持つこととでなければならない。「彼らには彼らの生活がある」という思想がきちんと身につけていけば、観点(3)(4)に見られるように、相手の言語・文化・生活を無視して自らの価値観を押し付けるようなことではないはずである。自分の都合で他人の土地に住みついた Robinson Crusoe は、まず相手のことばを学ぶべきであって、いきなり英語を教えるなどというのは、海外に出掛けて行った白人の英語使いが頑として土地のことばを覚えようとしなかった植民地時代を想起させずにはおかない。なお、本多勝一氏が『殺される側の論理』(朝日新聞社、1971)の中で、日本人が韓国・朝鮮へ行くといきなり日本語型で、アメリカへ行った場合はいきなり英語型だという趣旨のことを書いているが、外国へ出掛けた時いきなり「自分の母語」型は、異文化の人間との付き合い方の上での基本的なルールを犯している。まして、“Friday”などと相手の identity を奪うのと同然の固有名詞の強制(創氏改名)に至っては言語道断である。

以上のことから、このレッスンの基本的イデオロギーは、異文化理解教育の観点からみると、極めてアナクロニスティックで前近代的植民地

主義あるいは帝国主義の思想であると断定せざるを得ない。著作者は、こうした素材を選ぶ段階でもっと慎重でなければならなかった。筆者には、山川惣治の『少年ケニヤ』(角川文庫)や D. Lofting の『ドリトル先生』のシリーズ(井伏鱒二訳〔岩波書店〕全12巻)などがほぼ何の問題もなく受け入れられている現代日本の文化状況にこそ、NP の“Robinson Crusoe”が何の疑問もなく受け入れられて来た秘密があるように思われる。その秘密は、アフリカを生身の人間が住んでいるところというよりは、野生の動物の住んでいるところ、近代化(工業化)によって歪められた都市型の人間の夢をかなえてくれる世界、さらにまた未開生活をおくる種族の住む世界とみる日本人一般のアフリカ観にあるように思われる。このアフリカ観は、『ドリトル先生』のアフリカ観とも見事に一致する。

*Dr. Dolittle's Post Office* は、アフリカの西海岸の(想像上の国)ファンティポ王国で郵便制度の指導にあたったドリトル先生の物語である。ファンティポ王国の王様が郵便制度を導入しようとしたのは、白人の貿易商から、切手を貼って郵便ポストに入れれば、手紙は世界のどこへでもつくと聞かされたからであるが、そのような制度を聞いた王様に作者は、“New magic”と叫ばせている。この王様のことばは、この作品が出版されて(1923年初版)から半世紀以上たった現代の日本において、ケニアのトボト族の若い夫婦を日本に連れて来て、電話などをみせて彼らがどんな反応を示すかを中心に構成したテレビ番組を想起させずにはおかない。

ドリトル先生のアフリカ人に対する態度は“kindly”で、彼らを“savage peoples”だと考えていた、と作品の中で語られている。kindly は kind とは微妙な意味の違いがある。LDCE によれば、pleasant; friendly, esp. to those who are younger, weaker, or humbler than oneself で、implication の一つとして“patronizing”を想定できるであろう。アフリカ人は自分よりも劣った未開の人種(savage people)と考えていたから kindly な態度をとったのである。Isabelle Suhl はドリトル先生を評して、the Great White Father Nobly Bearing the White Man's Burden と述べている(cf. *Racism & Sexism in Children's Books* edited by Judith Stinton, Writers and Readers Publishing Cooperative, 1979)が、まさに正鵠を射ている。さらにまた、速達の配達係と

してイングランドから呼び寄せられた Cheapside が、ファンティポ王国ではクリスマスを祝っていないのを知って、“What a disgraceful scandal!” と叫び、「まともな玄関」のない現地の家を見て、What is 'ome without a door knocker, I'd like to know? (この部分を含め Cheapside のことば使いは、コックニーのパロディー) と言っている場面も、Cheapside が異文化理解のノームを自分のノームを基にしていることに何の疑問も抱かない独善性を示している。クリスマスのない国を野蛮国と考える思想は、NP の “Robinson Crusoe” の中で主人公が Friday にキリスト教を教え込もうとした思想とつながる。

アフリカの人間を savage, uncivilized, primitive, quaint, comic, childlike, simple-minded で ridiculous customs, funny-sounding-names の人間だと捉えている以上、アフリカ人を白人に仕える人間として描いたとしても少しも不思議ではない。NP の “Robinson Crusoe” で、「Friday が Robinson Crusoe を Master と呼んだ」という記述は、以上のようなコンテキストの中で読み直してみると、単なる空想上の二人の人間関係を示す一行として読み捨てるわけにはいかないのである。ついでながら、Janet Hill が黒人差別の一例としてあげる Helen Bannerman: *The Story of Little Black Sambo* (cf. *Racism & Sexism in Children's Books*) は、ポプラ社から『ちびくろサンボ』のタイトルで出版され、Ludwig Renn: *Der Neger Nobi* は、岩波少年文庫の一つとして『くろんぼノビの冒険』のタイトルで出版されている。後者の「くろんぼ」という呼び名が、日本語のわかる黒人の心をどんなに傷付けているのか編集者は御存知ないらしい。

## (2) ディズニー・ランド：——

5種類の教科書の中で Disneyland をテーマにとりあげているのは、NP (1年生、付録②参照) だけである。NP の場面設定は、「日本の小学校を卒業した太郎が父の転勤のために Seattle の町の中学校に入学し、近くに住む Ellen や、ひと足先にメキシコから移り住んだ Roy とも友だちになって、新しい生活がはじまる」(NP 1年 p. 1) というものである。このように場面を全面的にアメリカにしているのは NP だけだが、NH も (1) で指摘した通り Lesson 1 で、最初にアメリカを登場させている点、基本的にアメリカ志向であるのは NP と同じである。

NEも口絵(1年生)にアメリカだけを登場させている。表紙は、NEとNTは白人しか登場させていない。NHはイラストの表紙を用意しているが、場面は Santa Monica である。これだけでも、現行の教科書の志向性がはっきり分かる。

志向性の一つは白人志向であるが、なかでも〈アメリカ〉志向は顕著である。こうしたアメリカ志向が日本の国際理解をどのように歪めているのかについては、D. ラミス氏がつとに指摘している通りである (cf. D. ラミス「外国 (たとえばアメリカ)」「内なる外国『菊と刀』再考」、時事通信社、1982)。教科書のアメリカ志向は、日本の国策と軌を一にしている点極めて体制的である。国策としてのアメリカ志向は、我々の生活の隅隅にまで浸透しているため我々にはその事実を認識することさえ困難になっている。たとえば、NHKのニュース番組「NC9」では、ほとんど毎回と言ってよいほど、ニューヨークのNHK支局に連絡をとってアメリカのニュースを伝えていることだ。あるいはまた、先頃行われた「レーガン・モンデールテレビ討論会」の録画をNHKが真夜中の12時近くから1時間半かけて流したことだ。兎に角アメリカに関する情報量は、他の国々のそれと比べ圧倒的に多い。

したがって、NPがアメリカン・ドリームを象徴し「現代人の文化的共有財産のうちで確固たるものの一つとなっている」Disneyland をとりあげても当然といえば当然なのかもしれない。しかしながら、果してDisneyland が題材としてふさわしいかどうかは自ずから別問題である。そもそもディズニー問題とはなんなのか。チリの作家・批評家であるアリエル・ドルフマンとベルギーの社会学者アルマン・マトゥラルの共同研究『ドナルド・ダックを読む』(晶文社、1984) が提起するディズニー・コミックの問題点を要約すれば概ね次のようになる。

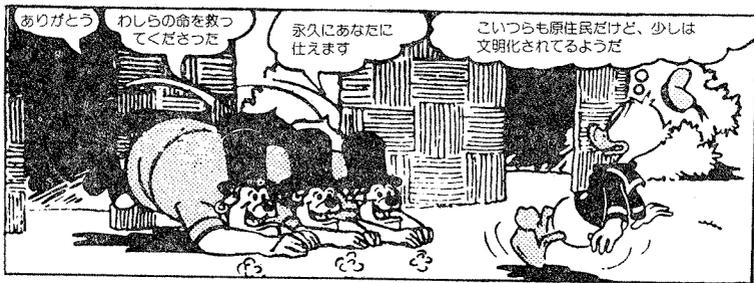
- ① 貨幣関係が支配している(絶えざる金もうけの世界)。
- ② 真の意味での代代的対立がない。
- ③ 男女関係も永遠の恋人同士以上に出ない。
- ④ なま身が欠如しているため、主人公たちは既存秩序に対し反乱する能力がない。
- ⑤ 現実からの逃避と夢だけを描いている。
- ⑥ 夢を実現してくれるところは「未開」の国にあると考えられて

いる→新植民地主義。

⑦ プロレタリア・労働者が存在しない。

ディズニー・コミックの世界は、要するに第1セクター(原材料)と第3セクター、つまり消費とサービスの世界しか存在しないのである。生産部門(第2セクター)のみえない世界は、現代の日本の文化状況、とりわけ現代における大衆文化の象徴であるテレビ文化が作り出している世界と共通している。そのような文化状況の特徴は、消費的であって決して労働的ではない。消費と貨幣は不可分である。かくして Disneyland を big land of money と形容すればもっとも適切な比喩となる。このことは、「東京ディズニー・ランド」の総工費が1,500億円であったことを考えれば思い半ばに過ぎるであろう(cf. 栗田房穂・高成田享『ディズニー・ランドの経済学』朝日新聞社)。

以上のような観点に立つと、NPの Disneyland は「米国的生活様式」の宣伝係の役割を果すことになりはしないか、と考える。しかし、NPの題材との関わりでもっとも困った問題は、ディズニー・コミックの第3世界の人間に対する度し難いまでの前時代的態度である。たとえば次の場面などは、(1)で扱った Robinson Crusoe と Friday の関係を示す場面とまったく同じである。



こうしたディズニー的の第3世界観は、Disneyland 中の Adventure Land に決定的な形で示されている。たとえば浅田彰氏のコメント——「この中(アドベンチャーランドのなかのジャングルクルーズ)の『第3世界人民への偏見』は限度を越えている。……結局、ディズニーの神話体系の中では、近代的人間のほかは人間じゃないんだよね」(『広告批評』83年10月号)——は、NP教材のジャングル・クルーズの場面(付録〔2〕参照)

がいかなる問題点を背後に持っているのか、ずばり突いていると言ってよいだろう。NPのこのレッスンは、文法項目で言えば〈進行形〉の導入である。語学の教材は、文法項目をきちんと教えることが最大の目標であって、題材などは二の次、とりわけ、〈進行形〉のような crucial な項目を導入する場合はなおさらである、という立場に立てば、筆者の議論は成立しないのである。しかし、(1)(2)で述べてきたような思想上の問題点を理解した上で、なお呑気に、文法項目の習熟には題材などどうでもよろしいと言って済まされるものとは、とうてい考えられないのである。

ディズニーは、『Donald Duck を読む』の著者たちも言っている通り、現代文化の「習慣的な集合表象」になっているだけに、ディズニーの世界を疑うことは、人々の生活に水をさすことに通ずるのである。人々の生活に水をさすとは、人々に向かって弓を引くことである。NPのこの教材に水をさすことは、現代日本の文化状況に向かって弓を引くことと同じである。教科書が成立するためには人々の支持がなければならない。しかし、支持する人々の思想状況がある特定の文化にとり込まれている場合、新しい状況を作り出すことが如何に困難なことを思うのである。

## 第 2 章

第1章では、英語教科書の背後にある植民地主義的イデオロギーを、NPの“Robinson Crusoe and Friday”と「ディズニー・ランド」を中心にして論じた。第2章では、植民地主義的イデオロギーを「英語優先主義」という観点から分析し、いくつかの教材の問題点を指摘したいと思う。

そもそも英語教育にあって、英語優先主義でなぜ悪い、という疑問にまず答えるところからここでの議論を進めたいと思う。答は、中学校における英語教育が、公式上唯一の異文化理解教育科目だからである。英語教育界の中で脱英米化が唱えられ始めてから既に10年以上経過しているが、それが具体的な形で中学校の教科書に登場し始めたのはNCの53年度版からである。56年度版から使用されている教科書では、さらに多くの広がりを見せ、NCだけでなく他の教科書にも、英米以外の国が様

様な形で登場することになった。このような現象は、とりあえず好ましい状況だと考えられるが、とりあげ方の上で一貫した思想を持っていないと、以下に指摘する通り大きな問題を引き起す。

### 問題点 (1)：英語以外の言語がみえない：——

まず英米国および日本以外を扱った主な教材を機械的に並べてみると次のようになる——①オーストラリア (NC, NH, NT) ②カナダ (NC, NH, NT) ③ニュージーランド (NP) ④アフリカ (NC, NH) ⑤中近東 (NP)。

問題はそれぞれの国を扱う時、言語問題をどのように処理しているか、である。①のオーストラリアではNHが言語の問題に触れている(2年生 P. 45)。問題の個所は——。

The language of Australia is English, but most Australians speak it with an Australian accent.

言語について触れる以上、現実には英語以外の言語(第1章で既に触れた通り具体的には先住民が話すアボリジニー語)が話されているわけだから、NHの記述だけでは、オーストラリアでは英語しか話されていないという錯覚を学習者に与えるであろう。実際、“The Language of Australia”というタイトルが connote しているように、たとえ成文化されていなくても、英語がオーストラリアの国語同然に使われているのが現実であることは改めて論ずるまでもないが、だからと言って現実に使われている少数民族言語の存在を無視してよいということにはならない。無視しては、学習者に異文化についての正しい認識を与えることにならないからである。

②のカナダについては、NHとNTが言語問題に触れている。NH(2年生)は、In Canada, both English and French are spoken, and she speaks both languages., NT(3年生)は、場面を Quebec にとって、All our classes are in French. Some of my friends don't know how to speak English. のように書いている。共に英語以外の言語が使われている現状に目を開かせるようにしてあるのは当然だとしても、NHの扱いは、英語とフランス語が対等に、そしてカナダのどこ

へ行っても、使われているという印象を与えかねない。実際は、カナダで言語法が成立したのは1968年以降のことで、それによってフランス語がようやく独立性を認められたのであって、言語問題が片付いたわけではない。英語の独占的地位に対するフランス語の攻撃は今後ますます熾烈を極めるであろう (cf. John R. Mallea: *Quebec's Language Policies—Background and Response*, Les Presses De L' Université Laval, 1977)。

しかし、根本的な問題は、先住民 (カナダ・インディアン) の言語が見えないことだろう。彼等にとって英語は第2言語であるというのにである (cf. 宮松宏至『インディアン居留地を見たこと』草思社)。

③のニュージーランドは、NP (2年生) だけが扱っている教材だが、扱い方には問題がある。まず、次の記述である。

[1] Christchurch is the finest of all the cities in New Zealand. It is the biggest city on the South Island. It looks like an old English city, and many streets have English names.

この記述は、これだけ独立して読めば、とりたてて問題はないように見える。しかし、英語名が多いという記述は、英国との深い歴史的関係を連想させ、オーストラリアの場合と同じように、英語が唯一の言語で、使い手は白人という印象を与えるであろう。そのような印象を与えないようにという配慮で用意されたのが [1] に続く次の文章である。

[2] Long ago, only the Maori lived on these islands. Then white people came to New Zealand.

There were troubles between the Maori and the white people for a long time. The Maori were very brave.

In 1870 the Maori made peace with the white people, and became good friends with them.

この文章を読んだ限りでは、マオリ語が今日使われているのかいないのか、まるで分からない。[1] からの流れで読むと、英語が唯一の言語と学習者が考えても少しも不思議ではないであろう。[2] の最後の文章

は、マオリ族の民族運動などまるで存在しないかのような印象を与えるのもまことに一方的で、G. オーウェル流の doublethink (→ reality control cf. 1984) 的レトリックを感じさせる。英語優先主義思想の産物としか思えない。

Richard A. Benton: *The flight of the amokura: Oceanic languages and formal education in the South Pacific*, New Zealand Council for Educational Research, 1981 の Part I, II は、マオリ語問題を集中的に論じている。彼によれば、Maori Language Week が 1972年に開始され、ラジオの番組も、1日に1時間以上にはなっていないにしても、ちゃんとしたプログラムが用意されていることを伝えている。マオリ語は決して死んではいないのである。

#### 問題点 (2): 英米以外の国がみえない: —

英語教育の一つの目標が異文化理解教育にあることは前に述べた。教科書では、この異文化理解教育の一つのテーマとして外国での体験や、外国の学校生活をとりあげている。たとえば、NT では、[1]「外国の学校生活」(1年生)、[2]「土井先生の外国見聞記」(3年生)、NP では、[3] The International Club, [4] The International Dinner, NH では、[5] International Understanding (2年生)、などが登場する。

[1] (付録[3]参照) では、どこの国という記述はないが、写真と *cafeteria* から想像してアメリカを指していると考えられる。[2] 土井先生の訪問先は、“Have you ever been to a foreign country?” “Yes, I have. I have been to America once. I have been to England, too.” とある通りアメリカと英国である(なお、この文の中のEnglandは Britain とすべきである。cf. 拙稿「固有名詞についての覚え書——ENGLAND の場合」『成城文芸』No. 104)。NP の場合、設定はアメリカであるから、International と銘打っているがアメリカが中心となっても是非もない。[3] (付録[4]参照)、[4] はともにアメリカが中心で、アメリカ人が日本人を招いたり、日本人にアドバイスを与える形式になっている。この場面設定は筆者の考えでは逆でなければならない。理由は、大部分の学習者の生活と無縁な場面設定は、学習者に日本人としての主体的な学習態度を作らない、と考えるからである。

[5] では、国際理解は単に言語だけが問題ではなく「心」が大切だ、と

いうことを弁論大会で述べる形式になっている。登場する国は、People often say, "I can't understand Americans, because I don't know English." ... Everyone around him spoke English, and he could not understand it at all. の通り、例によってアメリカである。以上のように、[1]から[5]まで、「国際 (international) ~」をかかげたテーマのもとにとり上げられている国がアメリカ (+イギリス) という状況はどう考えても異様である。もちろん、アメリカも重要なテーマである。しかし、「国際理解をどうする」をテーマにしたら、今日の日本人にとって避けて通れないのは、「韓国・朝鮮問題」ではないのか。アメリカ (+イギリス) を中心にした「国際」感覚こそ、日本人の近隣諸国への蔑視感と表裏一体の関係にあるのに、教科書のこうした傾向 (いや偏向) は、日本人の歪んだ国際感覚を reinforce するだけだと考える。なお、ついながら [5] の I don't understand Americans, because I don't know English. Everyone around him. ... は、はなはだ危険な statement である。こうした文章に expose されていれば、学習者が、アメリカを「白人のアメリカ人が英語を話す国」と錯覚しても当然なのである。アメリカの総人口 2億 4,000 万のうち、スペイン語系の人口は実に 1,200万。アメリカには200以上の民族と数百の言語が使われている現実 は、NC (付録 [5] 参照) 以外の教科書を読む限り伝わって来ない。

以上英語優先主義のイデオロギーがどのような問題点を持っているかを実例に即して論じたのであるが、問題は以上の二点にとどまらない。そこで以下英語優先主義のイデオロギーが、以上の観点とは別にどのような形式をとって教科書に登場しているか 2・3 補足しておく。

NH (2年生) の Lesson 7 は、アメリカにいる Akio が日本にいる友人 Taro に、アメリカにおける生活状況を手紙で知らせる形式になっている。日本語が書け、話せる日本人同士が外国語でコミュニケーションをする状況は、とりわけ話す場合について言えば、日本語を解せない外国人がそばにいて、当の外国語を使った方が好都合 (or 便利) という場合である。それ以外の状況では、ジョークか当の外国語の習熟のため意図的に練習する場合しか考えられない。NHの意図を正当化できるのは、この最後の状況設定である。そのような意図が学習者にきちんと伝わらない限り、この教材は日本人に母語である日本語を捨てなさい、英

語を優先的に学びなさい、と学習者にすすめている植民地主義的教材になりかねない。同じあやうさを持っているのが、NH(2年生)の次の文章である。

Jane and I were in the same school in Tokyo. We liked our school. We studied Japanese at school. We can speak some Japanese. We learned Japanese songs, too. They are beautiful. I can still sing some of them.

Ken and Kumi can speak English very well. They study it at school. They lived near my house. We often visited each other. We usually talked in English.

文中のIは、日本に一年間滞在しているMikeである。同じ「あやうさ」があると書いたのは次の理由による。JaneとMikeはできれば訪問先の言語を使う、あるいは使おうと努力する、のが相手国に対する基本的な礼儀である。しかも、JaneとMikeは学校で日本語を勉強したわけだから、KenとKumiとの会話では本来日本語を使って当たり前なのである。JaneとMikeがどのような状況で、KenとKumiとの間の使用言語を英語にしたのか、これだけの記述では分からない。英語はJaneとMikeにとっては自分たちの母語であり、しかも社会的に優勢な言語であるから、日本にいるKenとKumiとの会話でも自分の母語を使ってあたり前と考えることなら、これほど言語帝国主義的で危険な態度はない。日本人の多くが韓国・朝鮮それに台湾などでしばしばいきなり日本語型が多いのと基本的には同じ思想がこの文章の背後にみえかくれするのである。ただし、英語の練習のため、JaneとMikeが日本語を理解できても、意図的に相手に頼んで一定の時間英語でコミュニケーションをするということは起こり得る。以上のようにこのレッスンの「あやうさ」とは、Lesson 7の場合と同じように言語(英語)帝国主義の問題と深く関わっている。

この言語(英語)帝国主義の問題と、教科目としての英語教育の目的について考えさせるのはNP(2年生, Lesson 11)のWhy Do We Study English?(付録[6]参照)である。原先生と太郎の対話を通して結論づけられるのは、この教科書が技能主義万能の言語観を基本にしているとい

うことである。英語をなぜ学ぶのか？ 答えるのは当然のことながら先生役の Mr. Hara である――。

- ① English is studied all over the world.
- ② English is used in England, America and many other countries.
- ③ Most business letters are written in English.
- ④ Information is given in English. ...
- ⑤ English is understood almost all over the world.
- ⑥ English is used among hams.
- ⑦ English is more international than any other language.

これはこれで一つの明確なイデオロギーである。著者たちはイデオロギーではなく、事実だと言うかも知れない。しかし、Mr. Hara の提示している七つの項目はだいたい（というのは、たとえば⑤は疑問だからである。ホテルなどの施設においてはそうであるかも知れないが、「ほぼ世界中」などというのはとんでもない overstatement である）事実である。ただし、事実をどのように解釈し、そこからどのような「英語」教育の理念を構築するかは執筆者のイデオロギーの問題である。NPの著者たちの言語観は、七つの項目と技能主義が causal な形で結びついたものである。それを筆者は言語教育の技能万能主義と呼ぶのである。

①から⑦までの proposition をまとめれば、「英語の通用度が他の言語に比べ格段に高い」ということになるが、そしてそれは事実だが、我々にとってまず深く疑ってかからなければいけないことは、①から⑦までの事実の妥当性である。そもそもある特定の言語に、①から⑦までの proposition が示すような大きな力が与えられてよいものだろうか。田川建三氏流に言うのならば、「英語は決して国際言語などというものではないのだ。いや、国際言語には違いないが、現世界において国際言語とは、もっとも強大な帝国主義の言語だ、ということではしかない」のである (cf. 『歴史的類比の思想』勁草書房, 1976)。特定の自然言語に異常な力が与えられていることは、その言語によって情報が管理されることを意味する (cf. ジム・リクスタット, マイクル・H・アンダーソン [堀川敏雄訳] 『国際報道の危機』新聞通信調査会, 1983)。第1章で触れた「レーガン・

モンデールのテレビ討論」などもメディアが英語であるだけに、英語メディアによって日本の国策自体が左右されていると言えるのである。教科目としての英語は、その社会的優越性の正と負、光と陰、プラスとマイナスの側面をきちんと理解した上で教育されるのでなければ、単なる技能の教育に墮してしまいか、今まで述べて来たように無意識のうちに植民地主義的イデオロギーを学習者に叩き込むことになるであろう。①から⑦までの事実は何の疑問も抱かないで、技能教育を進めることは、英語優先主義あるいは英語帝国主義のお先棒をかつぐことにはなっても、英語をテコにしてことばの問題や世界の問題を深く考えることのできる人間を創り出す教育にはならない、と考える。

### 第 3 章

いったい教科書はいかなる視点で書かれるべきなのか。小論で批判して来た植民地主義的イデオロギーも一つの視点であって、そのような観点に立つ著者には、植民地主義的教科書を作って戴くしかないが、そのような観点を批判する筆者の立場からはどんな教科書が構想されるのか。その具体的な産物が、筆者も著作者のひとりであるNCであるが、NC(59年度版)にも現時点で考えればいくつか不満な点がある。以下の論述では、そうした不備を十分考慮しながら、新しい英語教育の思想上の基盤を模索したいと思う。

#### (1) 母語と共通語の間：——

言語を ethnic boundary (民族上の境界線) を示すものと捉えているのは、*Language, Ethnicity and Education in Wales*, Mouton の著者 Bud B. Khleif である (cf. “Language as an Ethnic Boundary in Welsh-English Relations” in *International Journal of the Sociology of Language*, No. 20)。食生活や衣装、体型、血液、肌の色など民族の特性を示す指標は数多く存在するが、言語ほど一民族のありようと深く関わっているものはないように思われる。おそらく、言語ほど一民族の共通体験や認識を強く支えているものは他にないであろう。たとえば、外見はほとんど日本人と同じ生活形態をとっていて、言語を抜きにすれば日本人と区別がつかない在日韓国・朝鮮の人たちや、アイヌの人たちの ethnic

boundary が、しばしば彼らの母語にある点のみても分かる。

第2次大戦後、とりわけ1960年代以降世界的に少数民族言語の問題が大きくクローズ・アップされて来たのは、ethnic boundary としての言語の重要性に人々が気が付き始めたからである。まったく偶然ではあるが、英国でウェールズ言語法 (Welsh Language Act) が議会を通過して、ウェールズ語が英語と同じようにウェールズの official language として認められたのも、そしてアメリカで二言語法が成立したのも、ともに1967年であった。

ウェールズ語、バスク語、コルシカ語、マオリ語等々をめぐり人はなぜ血を流すほどに己の言語にこだわるのか。それは言語こそ、己が属する民族のシンボルであり生命に他ならないと、彼らが認識しているからである。民族にとって言語が boundary を示すものなら、一個人にとっても言語は boundary を示すものであるはずだ。物書きがスタイルにこだわるのもその一つの表われであると言ってよいだろう。

このように言語が民族の boundary そのものだとすれば、それぞれの民族が己の母語に限りなくこだわっても当然であろう。己の母語に限りなくこだわってこそ民族の尊厳となによりも人間の尊厳を維持し得るからである。したがって、我々が自律的な人間として生きようと思えば、まず己の母語にこだわること、母語に繰り返し戻って来ることから全てのことが始まると言ってよい。しかしながら、不幸なことに人類の歴史は、言語の侵略史でもあった。そうした歴史の担い手の中でもっとも大きな力を発揮したのが英語である。今日英語が「国際語」である一番大きな理由がそこにある。ある自然言語が「国際語」の地位を獲得するためには、力で他の言語を抑え込まなければならない。つまり、民族にとっては生命である母語を滅ぼさなければならない。他民族の母語を征服するためには、征服者は、宗教侵略、軍事侵略、経済侵略、文化侵略、(言語)教育政策などあらゆる手を使う。征服者は、統治を容易にするために、彼らの言語を共通語として押し付けることになる。統治が長く、被征服者の言語に、たとえば、文学や経典など、言語として生き残る上での大切な要件を欠いた時、英国の Manx や Cornish のように死に絶える。

母語以外の共通語が生まれるのは、歴史的にはだいたいこのような経過をたどってのことであるが、このようにして押し付けられた共通語と

母語の間には次のような ambivalent な関係が生ずる。ethnic boundary として母語に限りなくこだわる人間にとっては、共通語は自分たちの identity を犯す「闖入者」であり、母語の維持と再生のためには、60年代のウェールズ語運動の指導者であった Saunders Lewis のように、共通語（この場合、英語）を一切排除すべきだと考える人間が出て来る。フランスのコルシカ語やスペインにおけるバスク語運動の支持者の中にもこのように考えている人たちがいるようだ。

このような二つの言語の関係ははなはだ hostile で一種の緊張状態にあるわけだが、もう一つの関係は、アフリカ（典型的な一例は、旧宗主国の言語である英語を国語としているウガンダ）におけるように、英語が異なった言語の使い手であるいくつかの「種族」の結び目として働いている場合である。こうした関係では、英語が nationhood の形成に役立っているという意味で、被征服者の母語との間に、前者ほどの緊張関係はない。時には、英語のおかげで、複数の「種族」が共存できるという皮肉な現象が起きている。

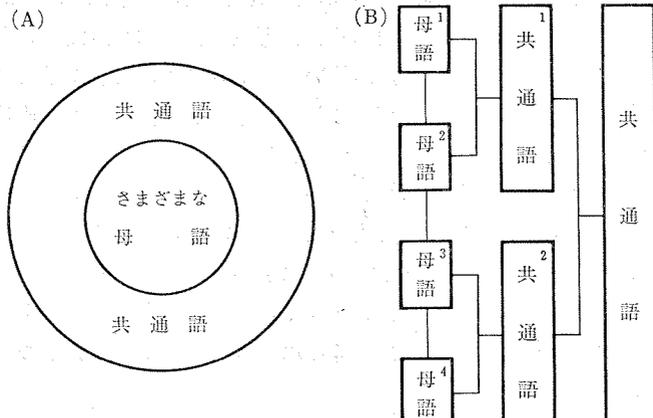
ここに共通語と母語の基本的かつ今日の問題がある。母語は人間にとって、民族にとっての境界線であり、identity そのものであるから、自らもそれを捨てるわけにはいかないが、同じ意味において他人や他の民族の言語も尊重されなければならない。言語問題の基本はこれである。母語にこだわらないでは、価値ある文化も生まれるはずがない。実際、ウェールズ民族やバスク民族、あるいはアイヌ民族のように母語にこだわる集団が地球上には沢山存在するから自律的な文化が様々な特徴を持って今日まで生き延びているのである。したがって、自分の言語にのみこだわれば共通語は必要としないという立場があってもおかしくはないのである。実際、異民族との交流がほとんどなかった村落共同体の時代には、人は母語にだけこだわっていればよかったのである。しかし、今日のように異文化間の距離が圧縮されてしまった時代に、他民族との交流をまったく無視して生きて行くことはほぼ不可能である。そこで共通語問題が登場する。

「共通語」の特徴の一つは通用度の高さである。既にウガンダに関連して触れたように、異なった言語を話す複数の民族の統一に大きな力を発揮するのも、共通語が持っている通用度の高さによる。しかし、自然言語が共通語として機能する場合、多くの場合社会的に優勢言語がその

位置を獲得するため、その共通言語に、しばしば prestige がついてまわる。その結果、共通語が民族語を侵略して、場合によっては滅亡させるに至る。したがって、共通語は通用度が高いから便利である。しかし危険な言語でもある。

ここで重要なことは、民族語(母語)が最初にあり次に共通語が成立したのであって決してその逆ではない、という事実である。このことは、歴史的には何回も起った、母語抜きでの共通語が優先される事態が、本来不自然な事態であることを示している。人の母語、民族の言語を最優先して考える立場に立てば、民族間の交流の場において互いの母語だけを使って交流し得るのが、双方にとってもっとも fair な状況である。この状況は、目下のところ練達な通訳を介することによって可能になっているが、それでは大規模で能率的な交流には間にあわない。その不便を今日では英語という大言語で補っていると考えてよいだろう。ただし、この本来母語だけでの交流という事態は、先端技術(たとえば音声を自動的に外国語に翻訳し、かつそれを音声化する機械)によって、意外に早い時期に実現するかも知れない。そうなれば、外国語教育のありようが根本的に変わるはずだが、今はそれを論ずる段階ではない。

さて、母語と共通語には概ね次の二つの関係が想定される。



(A)は、母語が共通語に支配されている(あるいは、とり込まれている)関係を示し、(B)は、母語と共通語が対等な関係を示す。二つの言語が同時に使われる時、しばしば(A)の形式をとる。このような関係においては被

支配言語の使い手からの反乱がいつ起こるかわからない不安定な関係であり、そのような関係を安定した関係に組み替えて行くためには、(B)を志向することになるが、ここでも問題が起るのは、共通語が自然言語である限り(B)の関係は結局成立し得ないのではないかという危惧である。しかしながら、人類はもはや、共通語なしで生きて行くことができない以上、いかに困難が伴っても(B)を志向する以外に道はない。その際、一つの有力な解決法は、共通語を人工語にすることである。ザメンホフが「*Esperanto estas ne sole simpla linguo sed grava socia problemo*）」と言ったのは自然言語が共通語になった場合の危険性を鋭く認識していたからである。

以上述べて来た母語と共通語の問題は、今日の英語教育にもそのままあてはまる。共通語としての英語と母語としての日本語の間の関係は、基本的には(A)型から抜け出ていない。それを証明する例にはこと欠かないが、端的な例は、英語を母語とする人々の日本語学習と我々の英語学習を比べると、我々の英語学習の方が格段に熱心でほとんど比較にならない状況である。こうした状況は、特定の母語が同時に共通語であるために起っているのだから、政治的・経済的・文化的力が逆転すれば日本語が(世界の)共通語にもなり得るのである。前に引用したザメンホフのことが改めて説得力を持って我々に迫って来るゆえんであるが、人工語がただちに実効性を持ち得ない場合、そして現実問題として英語の通用度の高さを認めるのなら、当面しなければならないことは、(A)型から抜け出て、(B)型の関係を実現するのにどんな方法があるのかを模索することである。

## (2) 求められる題材観の変革：——

英語教育において新しい方法の模索は、題材観の変革から始まると考える。端的に言って、世界のどの国あるいは民族をとりあげるべきなのか、である。既に1章と2章で見て来た通り、中学校の教科書の主たる関心事は英米国であるが、英米国が中心の題材観からは(A)型を克服する状況はいつまでたっても生まれない。英語を母語として使っている人口はざっと3億、母語以外の使い手の人口もざっと3億だと言われる。英語人口の半分だけを相手にした題材で、学習者に正しい意味での英語の

共通語性を認識させることができるとは思われない。(B)型志向は、当然後の半分の英語人口をも題材の射程に入れることになる。こうした主張は、既に「脱英米化」論として英語教育界でも1970年代に一時主張されたもので、別に珍しくもないが、これさえも実現していない現状では改めて主張しておくだけの価値はあるだろう。

しかしながら、より根源的な問題は、英語が異文化理解教育の公式には唯一の科目となっている中学校の教科書で、どの外国あるいは民族をとりあげるのが妥当かを問い直すことだろう。筆者は次の四つの領域を考えている——①近隣諸国、②アフリカ、③英米国、④共産国。ここにあげた四つの領域は必ず入れるべきであるという主張であって、それ以外の領域がそれなりの理由で登場することを否定しているわけではない。そこで、以下なぜことさら四つの領域なのかを述べる。

近隣諸国をとりあげるのは、アジアの一員である日本がアジアの言語・民族・文化に無関心であってよいはずがないからである。第2次大戦中には、英米にかわって支配者の地位についた経験を持っているだけに、アジア諸民族を自分たちと同じ人間であるとはみなしにくい。加えて、明治百年間の欧米志向が背後にあるだけに、アジア人に対する蔑視感は一朝一夕に払拭されるはずがない。今仮りに、これから先も英米国中心の教材を与えられるとしたら、学習者の正しいアジア観をどの段階で形成できるのだろうか。

近隣諸国の中でどんなことがあってもとりあげなければならない国は韓国・朝鮮である。梶井陟氏は、「朝鮮語を考える」というときに、「なぜ英語か」という問いかけをしていくこともまた、忘れてはならない”(『朝鮮語を考える』龍溪書舎)と言っているが、韓国・朝鮮の問題に触れることは、「なぜ英語か」を考えることに直結するはずなのである。韓国・朝鮮と日本の関係、とりわけ近代以降の関係は、日本が一方的に加害者の立場に立って来ただけに、韓国・朝鮮をどうみるかは、日本人の国際感覚のリトマス試験紙の役割を果すであろう。もちろん、こうしたテーマは英語だけが取り扱えばよいというものではない。社会科など真先にとりあげなければならないテーマだが、仮りにも異文化理解を標榜する英語教育が素通りでは済まされない。また英語教育でとりあげる場合は、社会科とは異なってそれ独自のアプローチがあった方がよいと考える。例えば、創氏改名や植民地時代の朝鮮語学習(日本の韓国・朝鮮

に対する言語政策)など、中心的テーマをことばの問題とすることである。それこそが、ことばの教育の一つである英語教育独自のテーマだからである。言語侵略は、English vs Welsh, English vs Maori など英語との関わりでは近年ようやく、その実態が各種の研究で分かって来た。しかし、我々にとってもっとも身近な Japanese vs Korean については、実態は分かっているが、日本人の認識は必ずしも十分だとは言いがたい。このことは加害者は被害者の立場に身を置くことがいかに困難であるかを示している。社会的優勢言語の習得は、習得の仕方をあやまると、大部分の日本人が社会的に優勢であった当時の日本語が、社会的に劣勢であった朝鮮語を侵略し抹殺しようとした際に、朝鮮語を母語とする人たちがどのような思いを抱いたのか、我がことのように考えられなかったと同じような精神構造を身につけることになる。社会的大言語の使い手は、大言語主義、つまり帝国主義的思考を身につける危険性があるが、韓国・朝鮮の問題はそうした危険性に対するもっとも効果的なアンティテーゼを提供してくれるだろう。

アフリカをとりあげるべきだと考えるのには二つの理由がある。第1は、日本人のアフリカ観が前世紀までの西洋的アフリカ観の影響を受けていて、未だに「未開人の住む、野生動物の世界」というイメージを脱し切れていないからである。たとえば、G. C. ムアング氏(ケニア人で、現在京大助手)は、『朝日新聞』(11月3日'84)紙上で、「本当のアフリカは、フォーカスされていない」と述べ、その例として、「私の出身地のキクユランドでは、ライオンとかゾウはもちろん出ない。子どもが泣くと『ハイエナがくるぞ』とおどかされたが、みたことはない。出合うのは、ヘビとかウサギとか、日本と変わらない」と述べている。また日本でアフリカについてしばしば使われる「部族」という用語についても、「国内の争いは、アフリカだけでなく、イギリスのアイルランド問題やベルギー、あるいはイランなどにあります。でもだれもアイルランド問題を「部族間紛争」とはいいません。武器にヤリを持とうと何を使おうと、民族と民族の争いと考えた方が正しい理解ができる」とも言っている。同じ『朝日新聞』(3月23日'84)紙上でガーナの留学生グアン・チエイ・アモアベン氏は、「アフリカは動物大陸ですか」のタイトルで論壇欄に投書を寄せ、前出のムアング氏は、『毎日新聞』(1月8日'84)紙上で、「『クロンボ、クロちゃん』と呼ばれたら私は許さない」とも述べて

いる。

ここで問題にしておきたいのは、こうした歪められたアフリカ人観のルーツが英語(教育)にあったのではないかということだ。言語の社会性を言語系に構成された社会性と発話行為が構成する社会性に分析してみせてくれたのは竹内芳郎『言語・その解体と創造』(筑摩書房)である。英語というラングの中に構成された社会は、過去何百年の間に英語国の人たちによって使われて来た単語に反映されている。「クロンボ」のルーツは英語の native に、「部族」のルーツは英語の tribe にその原基を求めることができるであろう。OED の native の項には、4. one of the original or usual inhabitants of a country as distinguished from strangers or foreigners; now *esp.* one belonging to a non-European and imperfectly civilized or savage race (下線部筆者)とある。Quirk: LDCE は *often derog and becoming rare* と注を付けている。OED の初出例は、17世紀の初頭のものであるから、この頃から native に対する derogatory な連想 (native=savage people) が英語のラングに定着し始めたとみられる。この native が日本の英和辞書にいつ頃入って来たのかそのルーツをきちんと突きつめてはいないが、1922年初版の『斎藤英和辞典』では、「土人」を訳語に加えているところを見ると、差別的意味領域がこの段階で既に日本の知的風土の中で定着していたとみてよい。さらに特筆すべきは、tribe に対して同辞典が、「(蛮人などの) 種族, 蛮族」の訳語を載せていることだ。LDCE は、... usu. of a fairly low level of civilization としているから、英語のラングに入った意味領域を忠実に伝えていることになる。そして、そのような negative な意味領域は現代日本語のラングにも定着している。一例をあげれば、『朝日新聞』(1月17日'85)の「天声人語」欄では「部族間の争いの激しい国では、人口と政治的発言力が正比例している」のように使われ、『新明解国語辞典』(三省堂)の「部族」の項には、「~排他的・閉鎖的なもの。多く未開民族に見られる」のように書かれている。

以上のように考えると、アフリカについては、「野生動物」を当分テーマから意図的にはずすことがむしろ望ましいと考える。扱う場合でも、別のテーマと共にしかるべき位置付けがなされていなければいけない。これはどの文化についても言えるわけだが、アフリカをとりあげる

場合も、アフリカ固有の文化を示すものが望ましい。たとえば、西アフリカの小国ニジェールには遊牧民の Wodaabe がいる。彼らと生活を共にしたアメリカのカメラマン(ウーマン?) Carol Beckwith の手になる写真集(DOI文化事業室, 1984)は、Wodaabeの女性たちのすばらしい装飾と色彩感覚を伝えている。あるいは、美人コンテストは女子が審査員で男子が競技に参加するといったことなど、比較文化的には興味津々たるテーマが豊富にある。

アフリカをとりあげる第2の理由は、アフリカを知ることが英米を知る上で必須条件だと考えるからである。既に第1の理由のところでも書いた通り、英語というラングに深く刻み込まれた民族差別のこぼのルーツを探るのにもアフリカは欠かせない。とりわけ黒人蔑視の思想がどのようなプロセスで形成されたかについては、アフリカが何よりの資料を提供してくれる。しかし、どうしても見逃してはならないのは、西洋の近代化がアフリカの奴隷貿易を通して蓄積された富によって達成された事実である。私たちは英国の産業革命について耳にタコができるほど聞かされているが、産業革命とアフリカの関係については、常識にはなっていない。さらにまた、現在の国境が独立させる側の都合で勝手に線引きをされたため民族意識とは必ずしもなじんだものではないという事実がある。アフリカは日本人には考えにくい国家(国家語)と民族(母語)の問題をシャープに提供してくれているのである。いずれにせよ、西洋の近代の成立とアフリカが無縁でない以上、西洋を知ること大きな目標の一つにしている英語教育が無視するわけにはいかないはずだ。

最後に、共産圏について触れる。英語の共通語性を評価し、異文化理解教育を英語教育の大きな目標とすることは、英語教育を平和教育の一つとして捉えていることでもある。英語教育を平和教育の一つとして捉えた場合、西側の民主主義と資本主義の原理とは価値観が基本的に異なるとされる共産圏が題材の一つとしてしかるべき位置を(現行の教科書の中で)与えられていないのは妥当性を欠く。英語メディアは西側のメディアであるから、西側だけを問題にすればよろしいというものではない。もし、西側だけを取り扱うのなら、「国際理解」や「国際感覚」とは「西側理解」・「西側感覚」と言い直さなければ正確ではない。英語は世界でもっとも通用度が高いために、国策ともしっかり結び付き易い言語なのである。現在の国策は、西側の一員としての国策であるから、為政者

のかかげる国際理解がしばしば西側理解を意味していても不思議はないが、学校教育では学問上の真理、つまり「本当のこと」を教える必要があるから、そのためには国策の論理を越える場合もある。国際理解は西側理解の枠を乗り越えなければ真の意味での国際理解とはならない。英語メディアは西側のメディアであるだけに、この点についての一点突破は容易ではないであろう。(なお、英米国については、拙著『私説英語教育論』(研究社)その他で何度も触れて来たことなので、ここでは特に触れなかった。))



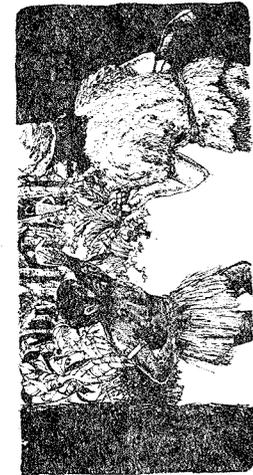
My name is Robinson Crusoe. When I was a boy, I was very fond of the sea. I wanted to go to sea. I wished to see the world. It was difficult for my parents to keep me at home.

One day I sailed on a ship. But the ship was wrecked in very bad weather. I jumped into the sea. I was able to swim very well, and got to the shore of an island. The captain and all the others were lost. It was very hard to live alone on the island.



On a very hot day I was on top of a hill just behind my house. I was surprised when I saw about thirty natives not far away. They were all dancing around a big fire.

Two young men were taken out of a boat. One of them started running away from the natives. He ran toward me as fast as he could. I thought all the natives would catch him. I had to find out how to save him.



Soon the poor young man came to a small river. He swam across it.

I ran into my house and got a gun. I called to the young man. He looked up and saw me. He was too afraid to answer. He did not know what to say.

Two natives were coming near me. I knocked down one of them with my gun. The other was going to throw a spear at me, and I had to fire.



The young man stood still; he was frightened by my gun. But he understood that he was safe. I smiled at him and told him to come nearer by gestures.

I took him home. He asked me by gestures to give him food. I gave him some bread and water. Soon he began to sleep.

After half an hour's sleep he got up and talked to me. I heard a man's voice for the first time in twenty-five years.



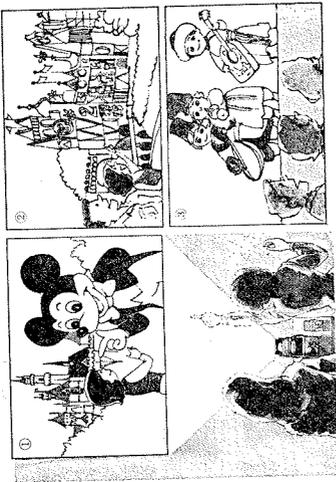
I named my new friend Friday, because I saved him on Friday. He was a handsome man with black hair and big ears.

I began to teach him English. He soon learned the words yes and no. He called me Master.

I also told him about the words of God. It was hard for me to do that. But it was fun for him to learn a new language.

The days with Friday were the happiest during my life on the island.

付録〔2〕 ディズニーランド



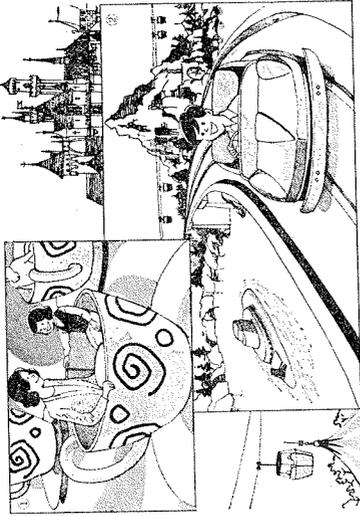
*Mika*: Look. We are in Disneyland now.

② In this picture, I'm speaking to Mickey Mouse.

*Ellen*: ③ You are visiting 'It's a Small World' now.

*Mika*: Yes, you are right.

*Ellen*: ④ Oh, that doll is playing the guitar.



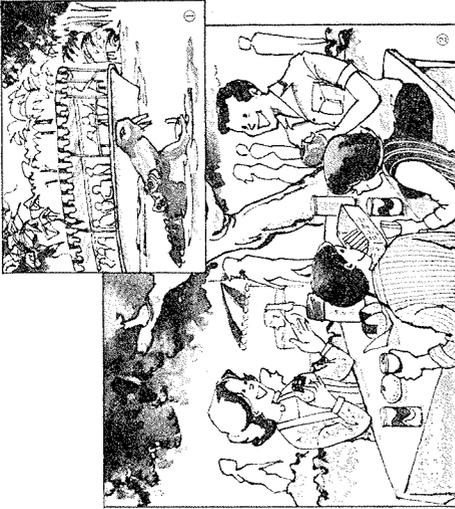
*Mika*: ① We are in a coffee cup now.

*Ellen*: Is the cup turning around?

*Mika*: Yes, it is.

*Ellen*: ③ Is Taro driving that small car?

*Mika*: No, he isn't. He is only sitting in it.



Ellen: ⑥ What are you doing now?

Mika: We are riding in a boat.

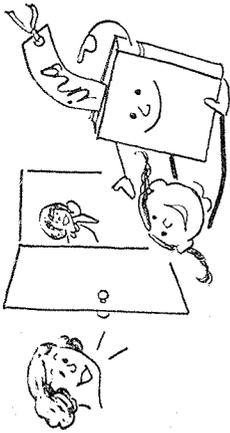
This boat goes through a jungle.

⑥ Look. We are having lunch under a tree.

Ellen: What's your mother eating?

Mika: She is eating *omusubi*. It's a rice ball.

㊦ Look, Akemi.



机の列のない教室



㊦ Akemi, are you busy now?

㊦ Yes, mother. I am reading a book.

I am reading about other countries.

㊦ Kimiko is at the door.

She is calling you. (( ( ( (

㊦ Come in, Kimiko.

I have a nice book.

Let's look at the pictures together.

Those students are sitting at a table.

Are they playing a game?

㊦ No, they aren't.

㊦ Are they studying?

㊦ Yes, they are.

See? The teacher is sitting with them.

They don't have desks in this classroom.

They use tables and chairs.



食堂

⑤ What are these students doing?

① They are eating their school lunch.

⑥ Is that a classroom?

② No. It is the school cafeteria.

⑦ What is a cafeteria?

③ It is a big room for lunch.

It has a big kitchen and a counter.

Some schools have a school breakfast,

too.

付録 [4] THE INTERNATIONAL CLUB

*Roy:* What are we going to do for the next meeting of our club?

*Ellen:* I have an idea. I got a letter yesterday. It was from Masao, my pen pal in Tokyo.

*R:* What did the letter say?

*E:* He'll come to Seattle with his parents next month. He'll stay here for a week. Perhaps he'll come and talk to our club before he leaves this city.

NOTICE

Next Friday, the International Club will have a guest from Japan. Masao Yamada will talk about life in Japan and show some slides. Come to our club on Friday at 4:00.

*Ellen:* I'll put this up on the bulletin board.

*Roy:* Thank you. By the way, will he talk to us in English?

*E:* Yes, he will. I asked him about that. He won't speak Japanese at our club.

*On Friday, Masao is showing his slides of Japan at the International Club.*

*Masao:* This is a Japanese woman in a kimono.

*Roy:* Taro, does your mother wear a kimono?

*Taro:* Yes. My mother and my sister sometimes do. Perhaps they'll be here in their kimonos. I'll ask them about it.

*R:* That'll be fun. Let's invite them to our next meeting.

*Ellen:* Will you have a cup of tea, Masao?

*Masao:* Thank you very much. Oh, this is Japanese tea. Where did you get it?

*Roy:* There are some Japanese food stores in this city.

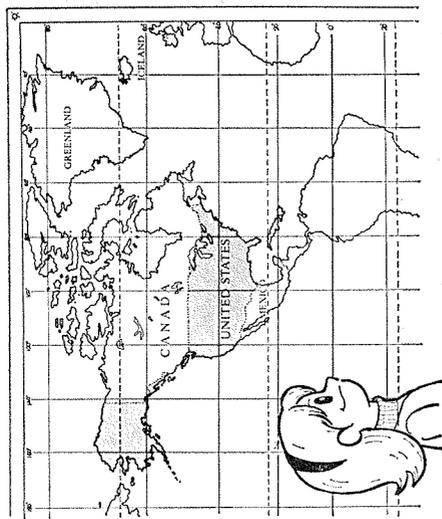
*M:* Will you show me around the city later?

*R:* All right, Masao.

*E:* Will you drink another cup of tea, Masao?

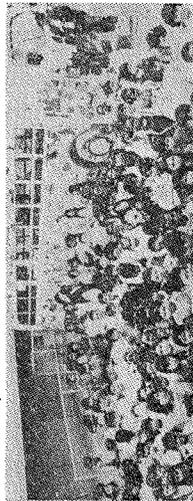
*M:* No, thank you. I'll have a glass of water this time.

付録 [5]



Look at the wall. There is a map on it. There is a large country here. There is a large country between two oceans. It is America. It is the United States. There are fifty states in the United States.

Jiro: Is there a college in your city?  
Rose: Yes, there is. There's a very old college.  
Jiro: Is there a school for blacks only?  
Rose: No, there isn't. All the schools are for both blacks and whites.  
Jiro: I see.  
Rose: But some blacks and whites don't like each other.  
Jiro: That's bad. Are there any buses for blacks only?  
Rose: No, there aren't.



There are many different races in America. Some of them are American Indians, blacks, and whites. They speak different languages. Many blacks speak Black English.

There is not a university in my city. But there are many schools. Blacks and whites study there. There are not any schools for blacks only.



付録 [6] WHY DO WE STUDY ENGLISH?

*Taro*: I'm sorry, Dad. I got a 'C' in English again.

*Mr. Haru*: That's all right. But don't give up. English is studied all over the world.

*T*: I know that. English is used in England, America, and many other countries.

*Mr. H*: Most business letters are written in English. Information is given in English at every international airport in the world.

*Mr. Haru*: I spoke English when I was in West Germany. In that country, English is understood by many people.

*Taro*: How about other countries?

*Mr. H*: In Scandinavia it's understood by many people. In Spain only a few people understand it.

*T*: How about France?

*Mr. H*: Well, many people understand it there.

*Taro*: Is English spoken by the largest number of people in the world?

*Mr. Haru*: No, it isn't.

*T*: What language is spoken by the largest number of people?

*Mr. H*: Chinese. But it isn't understood outside the Chinese-speaking areas. English is understood almost all over the world.

*Mr. Haru*: In Japan the first English dictionaries were published early in the nineteenth century.

*Taro*: Was English studied by many people?

*Mr. H*: No, it wasn't. But by and by it was studied by more and more people. From the nineteenth century on, many books were put into Japanese. Parts of Shakespeare's plays were put into Japanese in those days.

*Mr. Hera:* Perhaps you know the word 'ham.'

*Taro:* Yes, of course. Roy is one. When I went to his home the other day, he was speaking in English to a ham in Germany.

*Mr. H:* Yes. English is quite often used among hams.

*T:* Is that so? Then English is more international than any other language. I must study hard.