

囲い込まれる普遍性

——中学英語教科書における「文化」の位置をめぐって——

Enclosed Universality:

Of the Place of “Culture” in Contemporary Japanese Junior High School English Textbooks

榎本剛士

Takeshi ENOMOTO

Abstract: This paper is an attempt to portray how a nexus between contemporary Japanese junior high school English textbooks and their social context, particularly the direction of current Japanese educational reform, shapes the representation of “culture” in English textbooks. It first delineates representations of multicultural communication through an analysis of dialogue and monologue sections of textbooks where the main characters from various parts of the world discuss their own cultures and other meaningful topics in this globalized world (i.e., science, war, social welfare, and environment). Then, after extracting personalities shared by the main characters, it demonstrates a correspondence between the personalities of the main characters and the “five objectives” in the report published by the Central Council of Education in 2003, which is often criticized as promoting neo-liberalism and nationalism. Based on the demonstration mentioned above, the paper argues that the main characters, despite the variety of their nationalities and cultural backgrounds, all carry the attitudes and values that the Japanese nation-state is currently trying to cultivate among Japanese youth. Finally, it identifies the place of “culture” in English textbooks that works as an apparatus to enclose the main characters who share homogeneous (and ideologically preferable) dispositions within their own cultural (and national) boundaries, and thereby draws attention to the importance of a critical stance toward the dominating trend of “communication” within Japanese English education.

1. 序

今日、日本の英語教育においては、「コミュニケーション」が常套句となっている。現行の学習指導要領が、「実践的コミュニケーション能力の育成」を第一の目標として掲げていることは、周知の事実であろう。しかし、日本における英語教育が学校教育の一部として位置づけられている以上、その目的は「実践的コミュニケーション能力の育成」のみにとどまらない。村野井・千葉・畑中（2001, p. 8）は、教育基本法の理念¹を踏まえたうえで、「生徒個人の人間性・知性を高めること」、「さまざまな人々と協調し、多様な課題の解決をともにめざすことを可能にする能力・知識・価値観を育てることの2つは、英語科教育の目的に含まれるべき」であるとした。また、中学校学習指導要領においても、英語の学習では「実際の言語の使用場面や言語の働きに十分配慮し」つつ、「公正な判断力」、「豊かな心情」、「言語や文化に対する関心」、「これら（言語や文化）を尊重する態度」、「国際社会に生きる日本人としての自覚」、そして、「国際協調の精神を育てるのに役立つ」題材を取り上げるものと明記されている〔カッコ内筆者〕。

上記からいえることは、日本の英語教育が「実践的コミュニケーション能力」の育成をめざす一方で、「心情」や「態度」、「精神」という、個人の内面にかかわる問題を扱っているということである。さらに、そのような問題が、「教育基本法」や「学習指導要領」をはじめとする「教育政策」を経由した形で英語教育に投影されているということである。このような背景を考慮すると、「教育の根幹」をなし（谷口, 1998, p. 158）、なおかつ、「検定制度に支えられ」、国家によって「強制的に学習者に与えられている」（中村, 1985, p. 104）今日の日本の英語教科書においては、「実践的コミュニケーション」以上の何かが起こっていると考えられる。

さて、現行の中学英語教科書では、学習指導要領が掲げる「実践的コミュニケーション能力の育成」という目標や前述の題材選定の観点を反映し、異なった背景をもつ同年代の登場人物が、身近な社会問題やさまざまな文化について主体的に語り合う場面が多くみられる。確かに、このことは「題材における『国際化』」や、「アメリカ一辺倒主義の崩壊と日本人の主体的立場を重視した題材への移行」という戦後の英語教科書の流れ（江利川, 1992, p. 136）を反映しているといえる。また、それは、戦後初めて出版された英語教科書『*Let's learn English*』にみられる文化的要素は「もっぱら英米のもの」であったが、1964年（東京オリンピック開催年）以降は日本においても「多様な文化によって構成される世界」が意識され始め、1986年発行の英語教科書では、「英米、ヨーロッパ、アジア、アフリカ、そして日本文化が網羅されており、文化的内容がバランスよく提示されている」（Hino, 1988, pp. 311-312）という英語教科書の変遷の延長線上に位置づけられてよいだろう。

しかしながら、2003年の中央教育審議会答申が明確化した、「21世紀を切り開く心豊かでたくましい日本人の育成」という教育目標、そして、「社会の本質的特性」を伝承するものが、なによりも「何気ない日常的な言語使用である」（Halliday, 1978, p. 9）²ということの2点を踏まえると、「コミュニケーション」に傾斜する英語教科書の題材となっているトピックや登場人物の出身地の多様化のみをもって、英語教科書の「国際化」や「多文化化」という安易な結論を導きだすことはできない。むしろ、英語教科書の「題材は、それぞれの時代に、その教科を通じて何を教育しようとするのかの理念と切り離して考えることはできない」という青木（1991, p. 87）の指摘を鑑みるならば、今日の英語教科書がどのような「社会の本質的特性」を、いかなるコミュニケーションや知の操作を通じて（再）生産しようとしているのかという問いこそ追及されるべきである。

以上の問題意識から、本稿では、平成12年度の検定を通過した7社中、採択占有率上位5社の現行中学英語教科書15冊を分析対象とし³、教科書使用者と同年代の登場人物による、具体的なコンテキストの中の発話（ダイアログ・モノログ）に着目する。そして、登場人物がどのようなトピックについて、どのように語っているのかというアプローチから、彼・彼女らに共通の個性を明らかにし、それを今日の日本の教育が育成しようとしている人間像に接合することを試みる。それによって、「実践的コミュニケーション能力の育成」と「21世紀を切り開く心豊かでたくましい日本人の育成」という2つの教育目標が交わるとき、中学英語教科書における表面的な「国際化」・「多文化化」の背後では、特定の態度や価値観の「普遍化」と、ある形を付与された「文化」による登場人物の「囲い込み」のプロセスとが進んでいることを明らかにする。

2. 中学英語教科書が提示する登場人物の語りとその人間像

本章においては、登場人物によるダイアログ・モノログのトピックを「文化」と「社会問題」に大別し、それぞれのトピックに関して、彼・彼女らがどのように語っているかを分析する。分析を基に、登場人物に内面化された人間性や態度、価値観を同定することを試みる。

2.1 文化についての語り

現行の中学英語教科書における、主な中学生登場人物の出身地は、日本、アジア近隣諸国（中国・韓国）、「英語圏」（アメリカ・イギリス・オーストラリア・カナダ）、アフリカ（ケニア）、そして中南米（メキシコ・ブラジル）である。このような、世界のさまざまな地域出身の登場人物は、建物や自然物を含む特産物（ブルーマウンテン・折り紙・けん玉・楽器）、行事（祭り・感謝祭）、食べ物（タコス・寿司）、習慣（ベッドメイキング・食事マナー）といった文化的事象について語っている。

登場人物の文化に関する発話には、ある一定の傾向が認められる。まず、彼・彼女らが異なった文化にふれた際の発話は、“Wow, it's big!” (SS 1, Program 7, p. 57)、“Can you believe it?” (SS 2, Program 11, p. 86)、“That's a big rock!” (TE 1, Lesson 6, p. 59)、“Wow! It's big!” (OW1, Lesson 8, p. 62) など、驚きを表すものだけでなく、肯定的な価値判断を指し示すものが多い。“That's interesting.” (NH 1, Unit 10, p. 85)、“Oh, it's beautiful.” (SS 1, Program 2, p. 24)、“Interesting.” (SS 2, Program 2, p. 14)、“What beautiful buildings!” (SS 2, Program 9, p. 66)、“Oh, it's delicious!” (SS 3, Program 4, p. 31)、“Nice.” (NC 1, Lesson 6, p. 51)、“It looks beautiful.” (NC 2, Lesson 7, p. 53)、“It's pretty and useful.” (NC 3, Lesson 5, p. 36)、“We saw an interesting Japanese custom.” (TE 2, Lesson 1, p. 11)、“I've found an interesting custom.” (TE 2, Lesson 4, p. 34) [強調筆者] がすべて示すように、登場人物は異文化に出会うと、それらに対して肯定的な価値を付与しているのである。

さらに、登場人物の自文化が話題となっているやりとりにおいても、一定のパターンが見られる。以下に挙げる例からは、文化について「知る者」と「知らない者」、および、話題となっている文化的知識・習慣・生産物を「持つ者」と「持たない者」が明確に分離された構図を読み取ることができる。

Demi (アメリカ) : Wow! The Blue Mountains are really blue.

Mark (オーストラリア) : Can you guess why?

Demi : No, I can't.

Mark : The blue mist comes from the trees.

Demi : That's interesting.

(NH 1, Unit 10, pp. 84-85)

由紀 (日本) : The new school year started with the entrance ceremony last week.

Kenny (アメリカ) : Entrance ceremony? I've never heard of that kind of ceremony.

(SS 3, Program 1, pp. 6-7)

健 (日本) : Have you ever seen this?

Tom (アメリカ) : No. What is it?

健 : It's a hashioki..... We put chopsticks on it during meals.

(NC 3, Lesson 5, p. 36)

Se Ri (韓国) : Oh, you hold your rice bowl when you eat.

あき (日本) : Yes. Don't you?

Se Ri : Never..... In Korea you have your bowl on the table and eat with a spoon.

あき : Really? We usually eat rice with chopsticks.

(OW 3, Lesson 1, p. 10)

特筆すべき点は、これらのやりとりにおいて、「知る者」・「持つ者」は、話題となっている文化的事象と国籍を同じくする者であるということである。つまり、ここでは、特定の登場人物に対してのみ、文化に対する特権的なアクセスが与えられているのである。

このように、登場人物の文化に関するやりとりは、驚きと同時に肯定的な価値判断を伴う。さらに、そこでは、話題となっている「文化」が誰に独自のものであるのか（＝誰がそれらを所有しているのか）が明確に示されているのである。

2.2 社会問題についての語り

前節では、登場人物の文化に関する語りについて論じたが、本節では、社会問題に関する語りへと焦点を移す。

社会問題に関する語りのトピックは、「科学・技術」、「戦争・平和」、「公共・福祉」、「環境・共生」の4つに大別することができる。以下、それぞれのトピックにおける登場人物の語りについて、具体例を交えながら考察していくことにする。

現行の英語教科書に登場する中学生は、コンピュータを積極的に活用している。TE 3, Lesson 1では、彩はMikeの助けを借りながら、インターネットに挑戦する。NASAのホームページに辿り着いた彼女は、“Wow! That was simple!” (p. 10) と言いながら使い方を学び、“This is exciting!” (p. 11) と、インターネットを使うことに対して、大変な興味をもっている。NC 2, Lesson 8においても、中国出身の美怜と岡先生は、“The Internet is really useful.” “it's really fast.” “I think it is the fastest way to communicate with people around the world.” “And the easiest!” (p. 61) と言いながら、インターネットの有用性について語っている。さらに二人は、“You have to be careful about the Internet.” “You mean, the most interesting pages may not be the most reliable.” (p. 62) と、インターネットの使用に伴う危険性についても言及し、リスクに対する責任をもった使用を促している。

さらに、コンピュータ以外の科学・技術に関する発話は、登場人物の夢に関するものでもある。TE 3, Lesson 3では、“Do you want to go into space some day?”と尋ねるChrisに対して、亮は、“Yes! It’s my dream.”と答えている(p. 27)。また、OW 2, Lesson 5では、あきが彼女の将来の夢について語っているが、彼女の夢は、“to be a scientist and produce enough food for hungry people”、また、“to produce safe new food”である(p. 44)。SS 3, Program 10においても、由紀の将来の夢は「宇宙で活躍すること」である。このように、登場人物にとって、コンピュータやインターネットに代表される技術は、使用に伴うリスクに対して自ら責任を負いながら、積極的に駆使されるべきものである。また、宇宙開発や新種の食物の開発に代表される最先端科学は、自ら参加・開拓するものとして、また、将来の夢の対象となるものとして表象されているのである。

次に、「戦争・平和」というトピックについて見てみる。現行の中学英語教科書において、戦争や平和に関する登場人物間のやりとりが見られるのは、NC 2・3のみである。NC 2, Lesson 9において、地雷に関するMukamiの発表を聞いた健は、“Landmines are terrible.”(p. 72)と、感情レベルでの反応をする。そして2人は、字が読めず、地雷原の標識がわからない子どもたちがカンボジア語を覚えられるようにと、日本人ボランティアが製作したポスターを見ながら、“there’re many ways to work for peace”(p. 73)という結論を導き出している。NC 3, Lesson 3においては、久美とMukamiが原爆の被害について語っている。とくにMukamiは、原爆の被害を受けて亡くなった人々の物語を読んだり、被害を受けた人々の数について話したりしながら、“That’s terrible!”(p. 18)と、地雷に対する健の反応と同様の感想を述べている。また、原爆ドームに関して、彼女らは、“the Dome tells us, ‘Never forget.’”“Right. It also means ‘a nuclear weapon-free world.’”ということばを交わし(p. 19)、原爆ドームがもつ普遍的なメッセージについて、共通の解釈を行っている。

「公共・福祉」、および「環境・共生」に関するダイアログ・モノログは、登場人物の、「社会問題の解決について考え、公共へ積極的に参画しよう(したい)」という態度をとくにはっきりと示すものである。“Just hoping isn’t enough. Hope without action causes all kinds of problems. We have to do something.”(OW 3, Lesson 7, p. 67)、“We should learn how to solve these problems [about barriers].”(NC 3, Lesson 8, p. 64)、“Let’s find one [barrier].”“And find a way to remove it.”(NC 3, Lesson 8, p. 66)、“I want to help you and your children [by becoming a nursery teacher].”(NC 2, Lesson 6, p. 45)、“My dream is to be a scientist and produce enough food for hungry people.”(OW 2, Lesson 5, p. 44)、“What should we do for people in need?”(TE 3, Lesson 5, p. 47)、“We have to find that [how to be good volunteers] out for ourselves.”(OW 3, Lesson 6, p. 56) [強調およびカッコ内筆者]という発話からは、社会の問題を解決することに対する登場人物の積極的な態度を読みとることができる。

同様に、「環境・共生」に関するダイアログの中にも、環境問題に対して積極的に行動を起こそうとする登場人物の態度を指し示す発話が、随所に見られる。日本において、毎年1人あたり400kgのごみが出ていることを聞いた亮は、“Really? That cannot go on. But what can we do?”(TE 2, Lesson 9, p. 75)と、問題解決のためにできることを尋ねている。NC 3, Lesson 4では、地球の温暖化について、Tomが、“What can we do?”(p. 27)と、同様の問いを発している。さらに、他者に対して、行動を起こすよう働きかける発話もみられる。“Let’s work together. Our actions will make the earth healthier.”(NC 3, Lesson 4, p.

28)、“You are wasting energy. Can you turn down the heater?”(SS 1, Program 10, p. 82)、“We should all volunteer together.”(TE 3, Lesson 7, p. 69)には、問題解決に対する、他者を巻き込んだ、登場人物の積極的な態度が明確に表れている。

ここまで、登場人物による「文化」と「社会問題」に関する語りについてみてきたが、上記のような登場人物の発話が指し示す、彼・彼女らの人間像、および、内面化された態度や価値観はどのようなものであろうか。まず、彼・彼女らは、異なる文化のさまざまな生産物や習慣に対して肯定的な価値判断を下す人物であった。つまり、彼・彼女らは、文化を「良いもの」としてとらえているのである。また、自らの文化的生産物や知識を特権的に所有し、所有しない者に向けてそれらを発信する人物でもあった。さらに、彼・彼女らは、コンピュータに代表される技術を駆使し、時には科学の発展に貢献しようと夢を抱くような人間である。そして、公共へ積極的に参画「しよう」、また、「しなければならない」とする意識をもち、社会的な問題に対する解決策を自ら見つけていこうとする姿勢を併せもつ人物なのである。

3. 普遍化される価値と「文化」による囲い込み

前章においては、「文化」と「社会問題」に関する登場人物の語りに着目し、そこから彼・彼女らがもつ共通の態度や価値観を同定した。本章では、英語教科書を取り巻く社会的コンテクストとして、今日の日本における教育改革の動向について言及し、それを踏まえて、前章に示した語りの背後で進行している「普遍化」と「囲い込み」のプロセスを描きだすことを試みる。

152

3.1 教育改革をめざす人間像

2003年(平成15年)3月に提出された中央教育審議会答申は、これからの教育は、「21世紀を切り拓く心豊かでたくましい日本人の育成」をめざし、以下の五つの目標の実現に取り組む必要があるとした。

- ① 自己実現をめざす自立した人間の育成
- ② 豊かな心と健やかな体を備えた人間の育成
- ③ 「知」の世紀をリードする創造性に富んだ人間の育成
- ④ 新しい「公共」を創造し、21世紀の国家・社会の形成に主体的に参画する日本人の育成
- ⑤ 日本の伝統・文化を基盤として国際社会を生きる教養ある日本人の育成

以上のような教育目標を実現するため、答申においては、教育基本法をはじめとする教育関連法制の見直しにまでさかのぼった、抜本的な教育改革が必要であるという方針が打ちだされている。

個々の項目をさらに詳しく見てみると、それぞれにおいて育成されるべき態度や心情、精神が特定されていることがわかる。まず、①においては、「生涯にわたって自ら学び、自らの能力を高め、自己実現をめざそうとする意欲、態度や自発的精神を育成することが大切である」とされている。②では、「人間としてもつべき最低限の規範意識」や、「自律心、誠実さ、勤勉さ、公正さ、責任感、倫理観、感謝や思いやりの心、他者の痛みを理解する優しさ、礼儀、自然を愛する心、美しいものに感動する心、生命を大切にする心、自然や崇高なものに対する畏敬の念」、③では、「情報通信技術の進展等による教育環境の大きな変化も十分に生かしつつ、基礎・基本を

習得し、それを基に探究心、発想力や創造力、課題解決能力等を伸ばす」ことが必要であるとされている。さらに、④において、「国や社会の問題を自分自身の問題として考え、そのために積極的に行動するという『公共心』を重視」し、⑤においては、「日本人であることの自覚や、郷土や国を愛し、誇りに思う心をはぐくむことが重要である」とされている。

しかし、このような「たくましい日本人」という、「今日の支配層の求める人間像」は、「実際には〈愛国的な子ども〉と〈創造的なエリート〉という2つの人間像によって合成されたもの」であり、その裏には「現在の『教育改革』を推進する支配的イデオロギーとしての『新国家主義』と『新自由主義』が「相補的」に存在する（児美川, 2004, pp. 97-98, [強調原文]）⁴。答申においては、「自己実現」や、「知の世界をリード」という文言に表れているように、「たくましい日本人の育成が重視される一方で、心の教育、公共の精神、郷土や国を愛するなど共同体的な徳目が強調されている」（市川, 2003, p. 97）。しかし、それらは、「新自由主義改革という国家目標へと人々を動員すること」をめざすために必要な人間像として、すなわち、「経済のグローバル化・大競争時代」に「挑戦し、国際社会の中で（日本が）発展していくため」に「ふさわしい人材（＝エリート）」と、「愛国心や伝統・文化によって『日本』に対する帰属意識」をもった人間とがもつべき個性として提示されているのである（大内, 2003, pp. 102-103, [カッコ内筆者]）。

3.2 英語教科書における「文化」の位置をめぐる

前節では、今日の日本の教育改革がある特定のイデオロギーに基づいているということについて論及したが、上述の教育改革が育成しようとしている態度や個性を、前章において明らかにした中学英語教科書の登場人物の人間像に重ね合わせると、非常に興味深い一致がみられる。

前章で示したように、英語教科書の登場人物は、技術を駆使しようとする態度や、公共へ積極的に参画しようとする態度、さらには、社会的な問題を見つけ、それらを解決していこうとする姿勢を併せもっていた。また、彼・彼女らは、異なる文化のさまざまな生産物や習慣に対して肯定的な価値を付与し、自文化の特産物やそれに関する知識、そしてそれらを発信する能力をもつ人間である。このような、英語教科書の登場人物がもつ態度・個性はすべて、上述の答申で提示されている、情報通信技術の進展を生かした「探究心」、国や社会の問題を自分自身の問題として考え、そのために積極的に行動するという「公共心」、そして、日本人（または、中国人、アメリカ人、オーストラリア人、ケニア人など）であることの「自覚」や、「郷土や国を愛し、誇りに思う心」の一部をなすものである。つまり、今日の日本の教育改革がめざす人間像と、中学英語教科書に現れる中学生登場人物の人間像との間には、極めて完全に近い一致が認められるのである。

以上のことから、英語教科書の登場人物は、世界のさまざまな地域を出身地とするにもかかわらず、全員がほぼ同じ態度や価値観をもつよう設定されていると結論づけることができる。では、このような登場人物の設定によって、どのような知やプロセスが作動するのだろうか。

まず、世界のさまざまな地域から来た登場人物が、特定の価値観や態度を共有しているということは、それらがあたかも普遍的なものであるかのような世界を指し示す。言い換えると、「日本人」がもつべきとされる態度や価値観を、日本人の登場人物だけでなく、中国、韓国、アメリカ、イギリス、オーストラリア、カナダ、ケニア、メキシコ、ブラジルといった、さまざまな土地から来た登場人物ももっているという状況は、それらが世界に広く行き渡った、標準的なものであるという世界観を生み出すのである。さらに、それら自体が全く問われることのないコミュ

ニケーションが描かれることで、それらは「あたり前のもの」として現前する。つまり、そこには、日本の教育改革を推進する支配的イデオロギーが直接的に言及されずとも、それが必要としている価値観や態度は前提化されているという世界が作りあげられているのである。

しかし、このままでは、特定の態度や価値観の普遍化のみが起こってしまい、描かれる世界から差異が消滅してしまうことになる。そこで、そのような事態を防ぎ、なおかつ登場人物を一定の集団に帰属させるために動員されるのが、「文化」である。

前章において、「文化」に関する登場人物の語りについて言及した。登場人物が「文化」について語る時に話題となるものは、建物や自然物を含む特産物、行事、食べ物、習慣などであった。しかし、これらの文化的事象には、ある前提条件がまとわりついている。それらは、「第一に、政治や平凡な日常の世界とは切り離された、審美的な枠組みとしての『文化』、すなわち狭い意味での文化に収斂可能なもの」、「第二に、特定の管理可能な形態かあるいは空間に展示されるもの」、そして「第三に、既存の制度の構造的変化を迫らない、基本的に外面的な装飾の形態にとどまる」ものである（モーリス＝鈴木、2002、p. 155）。つまり、ここでの「文化」は、態度や価値観といった、個人の内面には抵触しないような形を付与されているのである。言い換えると、英語教科書の登場人物が語る「文化」は、日本の教育がめざす人間像を脅かさないことを前提とした時、初めて形を得ることができるのである。

このように、「政治や平凡な日常の世界とは切り離され」、「管理可能な形態」という枠組みに押し込められた「文化」であるが、なお見落としてはならない点がある。ここでは、姜（1996、p. 4）による以下の指摘が重要な指針となる。

そもそも文化は、われわれが何ものかに帰属し、所有しているものを表しており、そのような占有のプロセスとともに、文化はある境界を指し示している。そしてこの境界によって文化にとって内在的なものと外在的なものとを分かち観念が作動するのである。

前章で明らかにしたとおり、登場人物の自文化が話題となっているやりとりにおいては、「文化」について「知る者」と「知らない者」、および、「持つ者」と「持たない者」が明確に分離されていた。言い換えると、登場人物には、「自文化」に対する特権的な所有権が付与される一方、それ以外の文化に関しては、「観賞者」という「外在的」な立場しか与えられていない。つまり、そこでは、文化の「所有者」が明確化されることで、登場人物間の潜在的な「境界」が顕在化する。そして、そのことによって、個々の登場人物の「帰属」が、はっきりとした輪郭をもった形で指し示されているのである。

これまで述べてきたことをまとめる。中学英語教科書に登場する、世界のさまざまな地域出身の中学生には、共通の態度や価値観が内面化された形で備わっている。しかし、その態度や価値観とは、今日の日本の教育が育成しようとしている「日本人」が備えるべきとされている個性なのである。そのような個性が、国境を越え、世界のさまざまな地域出身の中学生登場人物によって共有されることで、それは「普遍性」を帯びたものとして示されるのである。そして、そのような「普遍化」された個性をもつ登場人物は、価値観や態度に抵触しない、管理可能な形態の枠組みに押し込まれた「(自)文化」に対する特権的なアクセスを得ることで、明確な帰属を強いられるのである。つまり、そこでは、特定の態度や価値観が普遍化されるが、それらがひとたび人間に宿った瞬間、その人間は、自らの文化に対する特権的な所有権と、異なる文化に対する「観賞」的な立場を与えられることで、特定の境界線の内側に閉じ込められるのである。こうして、今日

の日本における、中学英語教科書の表面的な「国際化」や「多文化化」の裏では、日本の政治的意図に基づいた態度や価値観の「普遍化」と、それにふれない形に変形された「文化」による「囲い込み」のプロセスとが進行しているのである。

4. 展望：「文化」に対する批判的思考へ

フーコー（1977, p. 196）は、『監獄の誕生』において、「権力は生み出している、現実的なものを生み出している、客体の領域および真実についての祭式を生み出している」と語っている。本稿では、登場人物の具体的な発話に着目して、中学英語教科書を分析したが、考察から明らかになったことは、国家という権力に支えられた英語教科書が生み出す、「普遍化」された態度や価値観、それらを背負う均質的な内面をもった「人間像」、そして、そのような人間を特定の境界線の中に閉じ込めるような「文化」という知の生成プロセスである。

このことは、われわれが「文化」について批判的に向き合う必要があるということを示唆している。例えば、吉野（1997, p. 147）は、「日本人の血」という言説に関して以下のような批判を展開している。

「日本人の血」というシンボルは、『我々』は特殊な歴史的形成過程の産物であり、だからこそ特殊な資質を共有するようになったという感情を可能にする。したがって、「日本人の血」は遺伝的特徴を指し示すサインではなく、「彼ら」らしさに対する「我々」らしさをめぐる心理的反応を鋳型にはめるために歴史的に醸造され社会的・文化的に創造されたシンボルである〔強調原文〕。

「閉じられた範囲という概念」を「幻想」と化す（Beck, 2000, p. 10）、グローバル化の波の中に生きるわれわれにとって、「日本人の血」のような（無論、極端な例ではあるが）「理想化された普遍的規範への同調を説く公的言説」（馬淵, 2002, p. 292）に疑問を投げかけていくことは、今後ますます重要になると思われる。そして、これからの英語教育においても、文化を固定的なものとしてとらえるのではなく、「われわれ」と「彼ら」の間に境界線を引くという行為の内にとらえ、それがいかなる社会的コンテキストにおいて、どのような現実を作り上げるために行われているのかという問いが大きな意義をもつことになろう。つまり、そこでは、「いかに文化的テキストが多様なディスコース的コードによって規則化されているのかということだけでなく、いかにそのようなテキストが異なるイデオロギー的利害を表明し主張しているか、またそれらは学生たちによっていかに多様に解釈されるかということを理解する」こと（ジルー, 1996, p. 143）、すなわち、「文化」への批判的まなざしこそが、育成されるべき力となるのである。

註

1 教育基本法第一条（教育の目的）

教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家および社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。

- 2 言語を通して子どもが社会的存在になってゆくプロセスに関する、Halliday (1978, p. 9) の以下の記述による。“The striking fact is that it is the most ordinary everyday uses of language ...that serve to transmit, to the child, the essential qualities of society and the nature of social being.”
- 3 本研究の分析対象となった英語教科書は、New Horizon English Course 1~3 (東京書籍)、Sunshine English Course 1~3 (開隆堂)、New Crown English Series 1~3 (三省堂)、Total English 1~3 (学校図書)、One World English Course 1~3 (教育出版) である。本文中では、簡略化のため、それぞれ NH, SS, NC, TE, OW と表記した。採択率に関しては、渡辺 (2001, pp. 2-4) を参照した。
- 4 新自由主義「教育改革」は、「公教育の世界に市場原理を導入し、学校教育の場に、競争と能力主義と自己責任の原則」をもたらすが、それは、『『強者』優遇、『弱者』切り捨ての論理』に対する『批判者や抵抗者を押さえ込む強力な国内体制を作り上げ』、『勝ち組み』『負け組み』への両極化において弛緩せざるを得ない国民統合を、ナショナリズムの綱目によって再統合していく』(新) 国家主義によって、相補的に推進される (児美川, 2004, pp. 97-98, [強調原文])。

文献

- 青木庸效 (1991). 「英語教材の中の題材」『日本英語教育史研究』第 6 巻, 87-109 頁。
- Beck, U. (2000). *What is globalization?* (P. Camiller, Trans.). Cambridge: Polity. [Original work: Beck, U. (1997). *Was ist Globalisierung?* Frankfurt: Suhrkamp].
- 江利川春雄 (1992). 「戦後の英語教科書にみる異文化理解の変遷」『日本英語教育史研究』第 7 巻, 113-145 頁。
- フーコー, M. (1977). 『監獄の誕生—監視と処罰』(田村 俣 訳). 新潮社. [原著: Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard].
- ジルー, H. (1996). 「抵抗する差異—カルチュラル・スタディーズと批判教育学のディスコース」(大田直子 訳). 『現代思想』第 24 巻, 第 7 号 (1996 年, 6 月号), 129-147 頁. 青土社. [原著: Giroux, H. (1992). *Resisting difference: Cultural studies and the discourse of critical pedagogy*. In L. Grossberg, G. Nelson, & P. Treichler (Eds.), *Cultural studies* (pp. 199-212). New York: Routledge].
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic*. London: Arnold.
- Hino, N. (1988). Nationalism and English as an international language: The history of English textbooks in Japan. *World Englishes*, 7 (3), 309-314.
- 市川昭午 (2003). 『教育基本法を考える—心を法律で律すべきか』教育開発研究所。
- 姜 尚中 (1996). 『オリエンタリズムの彼方へ—近代文化批判』岩波書店。
- 児美川孝一郎 (2004). 「期待される人間像の(裂け目)—教育基本法改正問題によせて」『現代思想』第 32 巻, 第 4 号 (2004 年, 4 月号), 93-103 頁. 青土社。
- 馬淵 仁 (2002). 『『異文化理解』のディスコース—文化本質主義の落とし穴』京都大学学術出版会。
- 文部科学省 (1998. 12). 「外国語」『中学校学習指導要領』2005 年 11 月 10 日 http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301/03122602/010.htm より情報取得。
- (2003. 3). 『新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について (答申)』2005 年 11 月 15 日 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/030301.htm より情報取得。
- モーリス=鈴木, T. (2002). 『批判的想像力のために—グローバル化時代の日本』平凡社。
- 村野井仁・千葉元信・畑中孝實 (2001). 『実践的英語科教育法—総合的コミュニケーション能力を育てる指導』成美堂。
- 中村 敬 (1985). 「英語教科書のイデオロギー(1)—中学校の場合」『成城文藝』第 111 巻, 65-105 頁. 成城大学文芸学部。
- 大内裕和 (2003). 『教育基本法改正論批判—新自由主義・国家主義を超えて』白澤社。
- 谷口賢一郎 (1998). 『英語教育改善へのフィロソフィー—21 世紀の国際教育—新指導要領に向けて』大修館書店。
- 渡辺敦司 (2001. 11. 20). 「前年度比 15.3% 増の 4330 万冊に—扶桑社は公民を合わせて 1400 冊: 新課程の中学校教科書採択状況—文科省まとめ」『内外教育』第 5251 号, 2-4 頁. 時事通信社。
- 吉野耕作 (1997). 『文化ナショナリズムの社会学—現代日本のアイデンティティの行方』名古屋大学出版会。

教科書資料

- 堀口俊一・岩月精三・仁平有孝・伊藤嘉一・矢田裕士・野田哲雄ほか (2004). 『Total English 1』 (New Ed.). 学校図書.
-
- (2004). 『Total English 2』 (New Ed.). 学校図書.
-
- (2004). 『Total English 3』 (New Ed.). 学校図書.
- 笠島準一・浅野 博・下村勇三郎・牧野 勤・池田正雄・アレン玉井光江ほか (2004). 『New horizon : English course 1』 東京書籍.
-
- (2004). 『New horizon : English course 2』 東京書籍.
-
- (2004). 『New horizon : English course 3』 東京書籍.
- 松畑熙一・松本青也・和田 稔・佐野正之・安部 一・大城賢ほか (2002). 『Sunshine : English course 1』 開隆堂.
-
- (2002). 『Sunshine : English course 2』 開隆堂.
-
- (2002). 『Sunshine : English course 3』 開隆堂.
- 森住 衛・斎藤栄二・高梨庸雄・渡辺時夫・杉本豊久・高橋貞雄ほか (2002). 『New crown : English series 1』 三省堂.
-
- (2002). 『New crown : English series 2』 三省堂.
-
- (2002). 『New crown : English series 3』 三省堂.
- 佐々木輝夫・樋口忠彦・田中正道・松本 茂・伊藤治己・高橋一幸ほか (2004). 『One world : English course 1』 (New Ed.). 教育出版.
-
- (2004). 『One world : English course 2』 (New Ed.). 教育出版.
-
- (2004). 『One world : English course 3』 (New Ed.). 教育出版.