The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	言語イデオロギーとしての「英語教育」 : 中学校英語授業からの覚え書き
Author(s)	榎本, 剛士
Citation	言語文化共同研究プロジェクト. 2018, 2017, p. 19-28
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/69904
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

言語イデオロギーとしての「英語教育」
―中学校英語授業からの覚え書き―

榎本　剛士

１．導入

本稿は、2017 年度に筆者が行った中学校英語授業のフィールドワーク[1]を基盤とした予備的考察である。そして、本考察の最終目的は、「英語教育」を一つの「言語イデオロギー」として位置づけ直すことである。

Silverstein (1979; also cf. Kroskrity 2000, Schieffelin, Woolard and Kroskrity 1998) によれば、「言語イデオロギー」とは「（言語使用者が）認識した言語構造や言語使用を合理化、あるいは正当化するものとして言語使用者自身が発する、言語に関する一連の考え・信念」である[2]。また、小山（2011）によれば、「言語イデオロギー」とは「ことばについて我々が意識化していること、つまり、ことばについて我々が考えていること」である。

なぜ「英語教育」を敢えて一つの「言語イデオロギー」として位置づけ直す必要があるのか。この問いに対しては、いくつかの回答のアプローチが考えられるだろう。第一に、「英語教育」という概念それ自体が、特定の時期に生まれたものであること、換言すれば、「英語教育」なる発想そのものが、特定の歴史的、社会・文化的コンテクストの中から生まれたものである可能性が極めて高いことが挙げられる。

第二に、特定の場所・人・制度・テクスト (text-artifact: Silverstein and Urban 1996) に我々の注意や意識が向くよう、「英語教育」が再帰的に機能しているかもしれないことである。「注意」や「意識化」の対象には、例えば、「学校」と呼ばれる場所、入試制度、国家レヴェルの教育政策の策定に関与する文部科学省、文部科学省が告示・施行する学習指導要領や英語（外国語）教育に関わる提言・施策、学習指導要領に準拠して作られた英語教科書、英語学習者としての児童・生徒・学生、英語教師、文部大臣、教科調査官、文部科学省の政策に実際に携わったり政策を批判したりする研究者や有識者、学校の外部で英語を習得した者などが含まれる。このことが、英語教育に対する我々の批判的想像力をある程度までに方向づけたり、その限界を暗に設定したりするように機能しているかもしれないと疑うことは当然、可能である。

そして第三に、実際に教室に行ってみると、そこでは「英語教育」という発想（フィルター）をすり抜けていってしまうような、「英語教育」という色眼鏡をかけていたのでは見えなくなってしまうような何かが確かに起きているように思われることである。

以上を踏まえ、本稿では、「英語教育」を一つの「言語イデオロギー」として位置づけ直すための糸口をいくつか確認した後、中学校の（研究授業などではない）通常の英語授業に一定期間通うなかで見えてきたことを書き記す形で、今後のさらなる研究のための足掛かりとしたい。

２．「英語教育」のブラックボックスを（こじ）開けるための糸口

「英語教育」という言葉は、「児童・生徒・学生に英語を教えること」や「親が子に英語を学ぶ機会を提供すること」といった程度の意味で、あまり批判的に考察されることなく使われること

---

[1] 2017 年度、週一回の頻度で、石川県金沢市にある中学校の英語授業を訪問した。

[2] 筆者意訳。原文は、“any sets of beliefs about language articulated by the users as a rationalization or justification of perceived language structure and use”。

も多いと思われる。しかし、そもそも「英語教育」という言葉・概念がいつ、どのようなコンテクストの中から生まれ、それがどのように我々の想像力を（今もなお）規定しているかもしれないか、といった自己反省的視点が広く共有されているとは言い難い。

まず押さえておかなければならないことは、「英語教育」は長崎の通詞たちが 19 世紀初頭に英語を学び始めた頃から存在した概念ではない、ということである（小林・音在 2009）。「英語教育」よりも前に一般的であった「英語教授」という言葉に代わり、「英語教育」が積極的に使われ、普及し、定着していくきっかけを作ったのは、岡倉由三郎（1868-1936）という人物であったと言われている（出来 1994）。では、岡倉は、「英語教育」をどのようなものとして提示したのか。

国語学者でもあった岡倉は、国語の発音の誤謬が英語の発音にも悪影響を及ぼすと考えていた。彼は、英語の発音の前に「我国語の発音」が正しくできなければならず、そのために、まず方言を矯正する必要があることを明確に主張する（岡倉 1911）。そのうえで、「見聞を廣めて固陋の見を打破し、外國に對する偏見を撤すると共に、自國に對する誇大の迷想を除き、人類は世界の各處に、同價の働を爲し居ることを知らし」め、「母國語の外に、思想發表の一形式を知り得て、精神作用を敏活強大ならしむる」ところの「教育的価値」、また、それ以上に、「英語を媒介として種々の知識感情を摂取」させ、「欧米の新鮮にして健全な思想の潮流を汲んで我國民の脳裏に灌ぎ、二者相幇けて一種の活動素を養ふ」ところの「実用的価値」（同上）の実現を目指し、「国語」を正しく身につけた「被教育者」の精神を陶冶するのが、「英語教育」である。岡倉は、「英語教育」が日本において学校で教える英語の課業を呼ぶに最も適当な名であると信じ、以下のように述べている。

> 英語教育といふのはどういふ事であるかといふと、英語を通じて行ふ教育といふことである。英語といふ知識を授ける—それは特殊な知識であるが、すべて教育は特殊な知識を縁として被教育者の精神を陶冶するものであるから、英語を教へながらその精神陶冶に力を盡す、さういふ立て前で、英語教授といはないで英語教育といふ（岡倉 1936）。

このように示された「英語教育」であるが、小林・音在（2009）は、岡倉が明らかに「国語・国民国家創出過程」のコンテクストの中で「英語教育」という概念を提起していたことを指摘している。また、近代化を急ピッチで推し進め、日清、日露戦争に勝利した日本では、国粋主義の気運が高まり、もともと「エリート」たちによって西洋の知識を吸収するために学ばれていた英語をなぜ「学校」で教える必要があるのか、という声が上がっていた。岡倉が提起した「英語教育」という概念は、そのような疑問の声に対する回答、すなわち、学校で広く国民に英語を教えることを合理化し、その正当性を主張する考えであったと同時に、「『近代日本』という文化地政学的に特殊な時空間の中で創出された一つの『国民教育』実践のための一種の思想」（小林・音在 2009）でもあった、と回顧することができる[3]。

このように、もともと「英語教育」は、「学校で英語を教える」ことを合理化しその正当性を説くための概念であった。しかし、時が経つにつれて、つまり、英語が学校で「教科」として教えられ、「受験科目」としても使われるという社会的実践が長く、普く積み重ねられるなかで、「英語教育」のそのような性格は徐々に薄れていき、「社会に存在している所与の事象」という色合い

[3] 山口（2001）も参照。

が濃くなっていったものと考えられる。

では、「学校で英語を教えることを合理化しその正当性を説くための概念」から「社会に存在している所与の事象」に「英語教育」が変貌していく時、何が起きるのか。このことについて考える際、イヴァン・イリッチを参照することができる。イリッチ（1977）によれば、学校教育の基礎には「学習のほとんどが教えられたことの結果だ」とする「幻想」がある。このような幻想が機能している社会においては、過程と目的の区別が曖昧となった（混同された）論理がとられ、下記のような、生徒も含む人々（の価値）の「学校化」が起こるという。

> 手をかければかけるほど、よい結果が得られるとか、段階的に増やしていけばいつか成功するとかいった論理である。このような論理で「学校化」(schooled) されると、生徒は教授されることと学習することを混同するようになり、同じように、進級することはそれだけ教育を受けたこと、免状をもらえればそれだけ能力があること、よどみなく話せれば何か新しいことを言う能力があることだと取り違えるようになる。［中略］健康、学習、威厳、独立、創造といった価値は、これらの価値に奉仕すると主張する制度の活動とほとんど同じことのように誤解されてしまう。そして、健康、学習等が増進されるか否かは、病院、学校、およびその他の施設の運営に、より多くの資金や人員をわりあてるかどうかにかかっているかのように誤解されてしまう（同上）。

実証的な研究を要するが、「英語教育」が「社会に存在している所与の事象」となっていく時、英語教育に対する人々の理解・期待・まなざしも「学校化」されていったと見ることは有益だろう。「学校で〇年間も英語を勉強したのに、全く英語が話せない」という、筆者が実際に何度も耳にしたことがある声は、まさにそのことを指し示しているように思われる。また、帰国子女、ネイティヴ・スピーカー、（上記のような声に応える）市販の英語教材や試験が英語教育の「外部」（ある種の「他者」）のように位置づけられるのも、学校化された英語教育を前提として生まれてくる構図であると考えられる。結果、英語教育に大きく関わるものとして真っ先に「意識化」されるのは、冒頭で言及したように、「学校」と呼ばれる場所、入試制度、国家レヴェルの教育政策の策定に関与する文部科学省、学習指導要領、学習指導要領に準拠して作られた教科書、学校の英語教師などとなり、これらを批判することが英語教育の批判をすることである、という思考が自然化され、再生産されるのかもしれない[4]。

以上、「英語教育」のブラックボックスを（こじ）開けるための糸口として、(1)「英語教育」という概念が歴史的にその出処を辿ることができるものであること、(2) そもそも「学校で英語を教えることを合理化しその正当性を説くための概念」であった「英語教育」が、時が経つにつれて、「社会に存在している所与の事象」に変貌していったと考えられること、そして、(3)「社会に存在している所与の事象」となっていくなかで、英語教育は「学校化」されていったと考えられることについて簡潔に言及した。このことを踏まえて、次節では、筆者のフィールドワークを基に、「英語教育」を一つの「言語イデオロギー」として位置づけ直すための考察をさらに進めていく。

---

[4] もちろん、「そのような意識化はそもそも誤りであり、よって、これらは批判を免れるべきである」などと主張しているわけではない。

３．「英語教育」が行われている（はずの）教室から

前節で示した通り、「英語教育」という概念は、その誕生を歴史的に辿ることができるものである。ここから、そもそも「学校で英語を教えることを合理化しその正当性を説くための概念」であったはずの「英語教育」が「社会に存在している所与の事象」に変貌していくという「倒錯」がいかに起きたのか、という問題を立てることができる。また、英語教育が「社会に存在している所与の事象」となっていくプロセスが「学校化」を伴っていたと考えることで、「概念」から「所与の事象」となった英語教育が、いかに特定の「幻想」、および、過程と目的の区別が混同された論理を基礎とすることになったか（せざるを得なくなったか）、という問題にも焦点を当てることができる。

これらの論点だけでも十分、「英語教育」のイデオロギー性[5]に迫るための切り口になり得ると思われるが、本稿ではここから、「英語教育」を一つの「言語イデオロギー」として位置づけ直すために、筆者のフィールドワークからさらなる視点を提示したい。

3.1 分裂する言葉としての英語

当然のことであるが、中学校の休み時間は騒々しい。また、読書をしている生徒、集まって話をしている生徒、机に突っ伏している生徒、次の授業の準備をしている生徒など、教室の内外で様々な活動に従事する生徒がいる。しかし、教師が教室に入り、チャイムが鳴る時間が近づくと、生徒は自ら上記のような活動を止め、授業に必要なものを持って、それぞれの席につく。そして、チャイムが鳴ると、「起立」「礼（お願いします）」「着席」に続く “Good morning, Ms. Yamada（仮名）” という挨拶から、英語の授業は始まっていく。

このように、「授業」はその「始まり」が複数の要素によって示されるものであるが（「終わり」も同様である）、「休み時間」から「授業」への変化・切り替わりをどのように考えることができるだろうか。ここで、Goffman (1986 [1974]) の up/down keying という概念が有効であると思われる。簡潔に説明すると、up keying とは、特定の解釈枠組みを被った行為の途中で、さらなる枠組みがかかること（down keying はその逆）である。学校を例に考えた場合、生徒が経験する up keying は概ね、「日常生活→+学校→+始業→+授業→+授業で当てられた時・発表をする時」といった形で辿ることができ、そこには、校門（登校すべき日に制服を着て学校の敷地・校舎に入る）、朝礼、チャイム・号令、「では、〇〇さん」（教師）など、up keying を指し示す記号や合図が関与する。

実際の授業を観察すると、特定の生徒が当てられる／当てられた時、つまり、最も up key されたコミュニケーションが展開する時、教室では複数のコミュニケーションのトラックが特に複雑に絡み合うように見える。筆者が訪問した授業では、年度開始後しばらく経ってから、特定の疑問文から始めて会話を一定の間（始めは 40 秒）自由に継続させるアクティヴィティが授業の序盤に設けられるようになった。また、このアクティヴィティに生徒が慣れた頃、教師は、特定の生徒が当たり、当てられた生徒は立ち上がって会話を披露する、という場をアクティヴィティ後に導入した。ここで頻繁に看取された生徒たちの行為は、「『ステージに上がる』ことをめぐるポリティクス」とでも称することができるようなものであった。

「教師が誰を当てるか」という問題は、生徒の視点に立てば、「誰が当たるか」という問題であ

[5] 本稿では深く立ち入らないが、「イデオロギー」概念が示すところ、および、その学問的・政治的位置づけの変遷については、イーグルトン（1999）を参照されたい。

り、それは、上記の概念を使えば、「誰が up key されたコミュニケーションの参加者となるか」という問題である。まず、多くの生徒は「（必要以上に）当たりたくない」「公平に当ててほしい」という意思を示し、まだ当たっていない生徒が当てられるよう、よく教師に対して「〇〇さん、まだ当たってません」「この前、当たりました」などと主張していた。ただし、このようなやりとり自体が「盛り上がり」を見せていたことから、生徒たちは当てられることを心から拒絶しているというよりも、「誰が up key されたコミュニケーションのステージに連れていかれるか」という「ゲーム」に従事しているようにも見えた。

こうしたプロセスを経て誰かが当たると、当てられなかった生徒からは、「よっしゃ」「イエーイ」「〇〇（当てられた生徒の名前）！」といった声があがる。そして、当てられた生徒は立ち上がり、周りの生徒が注目する中で、英語で「会話」をすることになる。しかし、この「会話」には明らかに、複数の宛先が存在する。

まず、立ち上がって会話する二名の生徒は互いに「送り手」と「受け手」である。よって、ここには、質問、答え、（“How about you?” などの）聞き返しの宛先という相互関係がまず成立している。つぎに、この会話が行われる間、“Ready. Go!” と開始を告げた教師は時間を測り、生徒が言葉に詰まった時にはヒントを与え、時間が終了したところで、あるいは会話に区切りがついたところで、「オーケーイ (Okay)（＋拍手）」と言いながら会話を評価するとともに、up key されたコミュニケーションの終わりを告げる役割を担っていた。つまり、この会話において、当てられた個々の生徒が立ち上がって発する言葉は互いに宛てられているが、それは同時に教師にも宛てられており、評価や修正の対象となったり、会話（すなわち、up key されたコミュニケーション）の「終わり」を交渉する媒体となったりしている。

さらに、この会話は、周りで観ている生徒（クラスメート）たちにも宛てられたものである。会話の間、周りの生徒が「ウソつくな」と「ツッコミ」を入れ、当てられた生徒の側も、会話をいったん止めて「ウソじゃない」などと周りの生徒の「ツッコミ」に反応することがしばしばあった。「ウソ」らしい内容の他にも、当てられた生徒の個人的な情報（好きな漫画等）、さっきまで大きな声を出していたのに急に声が小さくなった、会話の流れに関係がない質問を急にした、などの内容や行為は、この up key されたコミュニケーションのオーディエンスである周囲の生徒にとっては「ツッコミ」の対象となり得る。

このように、up key されたコミュニケーションの「ステージ」に上がった生徒が発する英語は、複数の宛先に向かっている。そして、そのような英語の「行為としての意味」は決して一つではなく、多様である（cf. 榎本 2012）。例えば、生徒が “How about you?” と言った時、それは、会話の相手となっている生徒には「聞き返し」と受け取られ、教師には「英語で会話を進める能力のサイン」として受け取られ、周りの生徒には「手っ取り早く英語で何かを言うための（ずるい）策略」として受け取られる（見透かされる）かもしれない。場合によっては、三者の宛先のうち少なくとも二者による受け取られ方（評価）が相反するものとなり、矛盾した（メタ）評価の渦に巻き込まれる状況が生まれ得る[6]。

ここまでの記述を踏まえると、生徒にとって、「授業」は up key されたコミュニケーションのステージにいかに上手く上がる／上がらないかを巡る交渉の場、パフォーマンス (Goffman 1959, Bauman 2004) の場であり、そこは同時に、複数の受け手に同時に宛てられることで解釈や評価が

[6] このような状況は、Bateson (2000 [1972]) が「ダブル・バインド」と呼んだ状況に近いかもしれない。

分裂していく言葉としての英語を発することが要請される場でもある。

3.2 「学級」という実践共同体

前項では、up key されたコミュニケーションのステージにいかに上手く上がる／上がらないかを巡る交渉の場、パフォーマンスの場、そして、複数の受け手に同時に宛てられることで解釈や評価が分裂していく言葉としての英語を発することが要請される場として「英語の授業」を措定した。

興味深いことに、「英語の授業」がそのような（あるいは、別の異なる）性格を有した場であることそのものについて生徒たちが集団で異議を唱えるような場面に筆者は遭遇しなかった。むしろ生徒は、教室でどのような振舞いが好まれるか、授業を円滑に進めるためには何をしたらよいか、何をしたら教師からの注意を受けるか等、教室における行為の適切／不適切を熟知し、その知識を使って行動している。さらに言えば、生徒は、多少のふざけも含めて、教師やクラスメートとともに授業を上手い具合に成立させることに長けており、そのような目的を暗に共有しながら教室に居ると思われる[7]。

この視点を敷衍すると、「〇年〇組」などの「学級」は、「実践共同体 (community of practice)」(Wenger 1998) として捉えることができる。実践共同体は、(1) 相互的従事関係 (mutual engagement)、(2) 協同の企て・プロジェクト (joint enterprise)、(3) 共有レパートリー (shared repertoire) という三つの基本的要素から成るが、40 人程度の生徒が一つの教室で共に一年を過ごす集団である「学級」は、これら三要素をすべて満たしていると言える。生徒たちは互いに、授業ではアクティヴィティ等に従事する際のグループ・メンバーやパートナーであるが、学級ではそれぞれに係が決められており、学校行事に取り組む際も様々な役割を分担しながら、学級の一員としての責任を互いに果たしている。また、協同の企て・プロジェクトの典型例は運動会や合唱コンクールなどの行事であろうが、前項を踏まえれば、日々の授業もまた、同じ学級に属する生徒が共同で進め、達成するプロジェクトであると考えられる。また、教室の壁には、学年共通の配布物の他、学級目標、学校行事で得た賞状、学校行事の写真、その他、各クラスに固有の掲示物や落書き・装飾があり、これらはクラスの全員が共有する知識、意思決定プロセス、具体的な取り組み、思い出、すなわち、コミュニケーションの資源の徴である。

ここで、「実践共同体」という補助線を引いたうえで、前項で触れた英語の授業について再び考えると、生徒にとって、英語の授業に参加することは、自分が「〇年〇組」という実践共同体の一員であることを示す（あるいは、示さない）行為から切り離すことはできないのではなかろうか。つまり、上述の通り、生徒にとって、英語の授業は、up key されたコミュニケーションのステージにいかに上手く上がる／上がらないかを巡る交渉の場、パフォーマンスの場、そして、複数の受け手に同時に宛てられることで解釈や評価が分裂していく言葉としての英語を発することが要請される場であるかもしれないが、そこへの参加の成否や参加の上手さの度合いは、教師の質問にどれだけ正確に答えられるか、流された CD の英語をどれだけ正確に聞き取ることができるかに必ずしも還元することはできず、実践共同体としての「学級」、およびそのメンバーに対する責任をいかに果たす／果たさないか、メンバーの期待にいかに応える／応えないか、といっ

[7] そうでなければ、授業中、クラスが騒がしくなった時、「静かにして」と言う生徒が出てくることの説明がつきにくい。なお、「授業を上手い具合に成立させることに長けている」という属性は、筆者が通った学校の生徒に特に顕著に見られるものであるかもしれず、そのことを実証的に示すには、他の中学校との比較が不可欠である。

た枠組みに照らして解釈されることであるように思われる。

3.3 「教室レジスター」としての英語

前項の通り、「学級」を「実践共同体」として位置づけ、また、up key されたコミュニケーションのステージにいかに上手く上がる／上がらないかを巡る交渉の場、パフォーマンスの場、複数の受け手に同時に宛てられることで解釈や評価が分裂していく言葉としての英語を発することが要請される場として「英語の授業」を捉えた時、生徒が発する英語とは一体何なのだろうか、という疑問が湧いてくる。

もちろん、上でも例に使った "How about you?" という表現自体は、様々なコンテクスト（例えば、生徒が金沢の街で出会った観光客とのコミュニケーション）で、「あなたは（どうですか）？」と聞き返す目的で使われ得る。しかし、3.1 で述べた通り、生徒が教室で発する、複数の受け手に同時に宛てられた英語には、さらに多くの「行為の意味」が塗り重ねられていると考えられる。この時、生徒が教室で発する英語を単に「学ぶ対象」「実際のコミュニケーションで使えるようになるべきもの」として理解してしまうと、教室という特殊な場における英語の社会的なありようを部分的にしか照らし出すことができないのではないだろうか。

この問題にさらにアプローチするにあたり、英語を「教室レジスター」として捉える視座を提示したい。「レジスター」とは、行為の文化的モデルであり、このモデルには、(1) ことばのレパートリーを特定のステレオタイプ的な指標的価値に結びつける、(2) 発話を通じて実践可能である、(3) 特定のコンテクストを共有する人々によって認識されている、という特徴がある (Agha 2007)。

ここまでに述べてきた通り、「実践共同体」としての「学級」で行われる英語の授業では、up key されたコミュニケーションのステージにいかに上手く上がる／上がらないかが生徒間、生徒・教師間で交渉され、「ステージ」に上がった生徒は、その役に就いていることを示すパフォーマンスに従事する。すなわち、教室において、英語は、何かについて何かを言う「言及指示行為」を行うための媒体であり、教師に対して自らの（不）理解・能力（不足）・態度を示す媒体でもあり、さらに、同じ実践共同体のメンバーに対して自らがその熟達した一員であることを示す媒体でもある。このような媒体としての英語は、複数の受け手に同時に宛てられ、そのことが、解釈や評価の分裂を引き起こしていく。

「教室レジスター」としての英語は、同じ一回の発話で少なくともこれだけの、性格をかなり異にする行為のモデルを喚起できるレジスターであり、同時にその使用は、性格をかなり異にする行為を拮抗させたり、階層化させたりするような、メタ・コミュニケーションの体制を生み出していくものであると考えられる。

このような、教室という特殊な場での英語の特殊な姿を照射せず、「学ぶ対象」「実際のコミュニケーションで使えるようになるべきもの」としての側面を前面化させる限りにおいて、「英語教育」は、それが「生徒に英語を教えること」という意味であろうと、岡倉が説いたような意味であろうと、ことばの教室で起きていることに関する一つの考え、すなわち、「言語イデオロギー」である。

４．「英語教育」を「言語イデオロギー」とするイデオロギーについて

ここまで、(1)「学校で英語を教えることを合理化しその正当性を説くための概念」であった「英

語教育」が、「学校化」を被りながら、「社会に存在している所与の事象」に変貌していくという「倒錯」を確認し、加えて、(2) 筆者のフィールドワークをもとに、「英語教育」が英語を「学ぶ対象」「実際のコミュニケーションで使えるようになるべきもの」として客体化し、教室という特殊な場所での英語の特殊な姿を照射しないことを指摘することを通じて、「英語教育」を一つの「言語イデオロギー」として位置づけ直す予備的考察を行ってきた。

ここで、本稿はある大きな問題に直面する。「もしイデオロギーというものが、意識的な信条、言説、理論であると定義されるならば、当然、イデオロギー論も、また、イデオロギーである、イデオロギーに過ぎない、というテーゼを認める必要があることは明らか」である（小山 2011）、という問題である。

本稿では、筆者のフィールドワークを基に、「『教室レジスター』としての英語」という視座を導き出すことで、「英語教育」を一つの「言語イデオロギー」として位置づけ直すことを試みた。しかし、英語に対して「教室レジスター」というメタ言語的ラベルを付与すること自体が、言語についての考え、すなわち、「言語イデオロギー」である、ということを筆者は認めざるを得ない。つまり、本稿では、「英語教育」が一つの「言語イデオロギー」に過ぎないことを、別の「言語イデオロギー」の可能性を提示することで示した、ということになる。

このことを確認したうえで、筆者は「コミュニケーション」イデオロギーの重要性を示唆したい。本稿では、「英語教育」を一つの可能な「言語イデオロギー」として位置づけ直したが、「コミュニケーション」イデオロギーは、実際に教室に行った際、目の前で起きていることが「英語教育」の事例（トークン）である、という理解になぜ至るのか、という問題に直結する。

「コミュニケーション」を「合目的的」で「意図的」な営為として捉えるならば、「英語を教えること」が目的とされる場所に「英語教育」の実践を見ることはごく自然なことである。しかし、「コミュニケーション」をコンテクストに根ざした出来事として捉えるならば、「目的」や「意図」は（特に意識化されやすい）コンテクストの一部に過ぎなくなると同時に、コミュニケーションの社会指標的な側面、コミュニケーションを通じて新たなコンテクストが生み出されるプロセスにも焦点が当たる[8]。

また、「コミュニケーション」を「ジャンル化」され、「階層化」された、「連鎖」の中にある出来事として捉えるならば (Bakhtin 1986, Blommaert 2015)、特定のコミュニケーションに関与するジャンルのみならず、ジャンル間の権力関係、コミュニケーションの連鎖への参与者（のグループ）の関係が問題となる。

さらに、「コミュニケーション」イデオロギーには、コミュニケーションにおけるイデオロギーの位置づけも含まれる。イデオロギーを特定の集団全体に当てはまる「マクロ」なモデルとして位置づけることもできれば、イデオロギーを特定のドメインから切り離さず、よりコンテクスト化されたものとして位置づけて、コミュニケーション（実践）・共同体（アイデンティティ）・イデオロギーの相互作用を流動的に捉えることもできる (Wortham 2008)。

「言語イデオロギー」の分析は、それについて考える行為、あるいは、それが発現する場、指し示される場としての「コミュニケーション」に関する考え、すなわち、「コミュニケーション」イデオロギーを基盤としている。つまり、自らがその渦中にいる「コミュニケーション」をどのように捉えるかが、そこに含まれる特定の要素の焦点化、認識、抽出、要素間の関係の概念化に

[8] Silverstein (1987) で提示されている「機能の三面 (three faces of “function”)」も参照。

強く関与している。このことの意識化こそ、（言語）イデオロギーの分析が「再帰性」の契機を獲得し続けるための鍵であると筆者は考える。

５．結び

本稿では、「英語教育」を一つの「言語イデオロギー」として位置づけ直すための予備的考察を展開してきた。そもそも「英語教育」は、「学校で英語を教える」ことを合理化し、その正当性を説くための概念であった。しかし、それはいつの間にか「社会に存在している所与の事象」となり、それに伴って、人々の英語教育への理解、期待、まなざしが「学校化」されていったと考えられる。

また、実際に教室へ行ってみると、「学ぶ対象」「実際のコミュニケーションで使えるようになるべきもの」としての姿は、そこで語られたり使われたりする英語のごく一側面に過ぎないように思われる。生徒は、「学級」という「実践共同体」のメンバーとして、up key されたコミュニケーションのステージにいかに上手く上がる／上がらないかを交渉し、「ステージ」に上がった生徒には、その役に就いていることを（責任をもって）示すことが要請される。このような実践の一部である英語は、複数の受け手に同時に宛てられ、そのことを通じて、生徒は分裂する解釈や評価の動態に巻き込まれていく。このような行為のモデルを喚起する限り、教室で使われる英語には、「教室レジスター」としての側面があり、その形式と機能を詳細に分析することが、教室における「談話とイデオロギー」の様態を明らかにすることに大きく貢献すると考えられる。

本稿で提示した考察は、さらなる修正と精緻化を要する予備的考察の域を出ないものではあるが、本稿が「英語教育」にまつわるイデオロギー分析、および、実際の授業の観察やそこで得られたデータを基盤とした研究の一助になることを期待したい。

参考文献

Agha, Asif (2007) Language and Social Relations, Cambridge University Press, Cambridge.

Bakhtin, M. Mikhail (1986) “The problem of speech genres,” Speech Genres & Other Late Essays, ed. by Michael Holquist and Caryl Emerson, 60-102, University of Texas Press, Austin, TX.

Bateson, Gregory (2000 [1972]) Steps to an Ecology of Mind, The University of Chicago Press, Chicago, IL.

Bauman, Richard (2004) A World of Others’ Words: Cross-Cultural Perspectives on Intertextuality, Blackwell, Malden, MA.

Blommaert, Jan (2015) “Chronotopes, scales, and complexity in the study of language in society,” Annual Review of Anthropology 44, 105-116.

出来成訓 (1994) 『日本英語教育史考』 東京法令出版.

イーグルトン, テリー (1999) 『イデオロギーとは何か』 (大橋洋一訳) 平凡社.

榎本剛士 (2012) 「多層的相互行為としての『ボーナス・クエスチョン』: 教室におけるメタ語用的言語使用という視点から」 『社会言語科学』 第 14 巻第 2 号, 17-30 頁.

Goffman, Erving (1959) Presentation of Self in Everyday Life, Anchor Books, New York.

Goffman, Erving (1986 [1974]) Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience, Northeastern University Press, Boston.

イリッチ, イヴァン (1977) 『脱学校の社会』 (東洋・小澤周三訳) 東京創元社.

小林敏宏・音在謙介 (2009) 「『英語教育』という思想 :『英学』パラダイム転換期の国民的言語

文化の形成」 『人文・自然・人間科学研究』 第 21 号, 23-51 頁.
小山亘 (2011)『近代言語イデオロギー論 : 記号の地政とメタ・コミュニケーションの社会史』 三元社.
Kroskrity, Paul V. (ed.) (2000) Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities, School of American Research Press, Santa Fe, NM.
岡倉由三郎 (1911) 『英語教育』 博文館.
岡倉由三郎 (1936) 『英語教育の目的と價値』 研究社.
Schieffelin, Bambi B., Woolard, Kathryn A., and Kroskrity, Paul V. (eds.) (1998) Language Ideologies: Practice and Theory, Oxford University Press, New York.
Silverstein, Michael (1979) “Language structure and linguistic ideology,” The Elements: A Parasession on Linguistic Levels and Units, ed. by Paul R. Clyne, William F. Hanks and Carol L. Hofbauer, 193-247, Chicago Linguistic Society, Chicago, IL.
Silverstein, Michael (1987) “Three faces of “function”: Preliminaries to a psychology of language,” Social and Functional Approaches to Language and Thought, ed. by Maya Hickmann, 17-38, Academic Press, Orlando, FL.
Silverstein, Michael and Urban, Greg (1996) “The natural history of discourse,” Natural Histories of Discourse, ed. by Michael Silverstein and Greg Urban, 1-17, The University of Chicago Press, Chicago, IL.
Wenger, Etienne (1998) Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity, Cambridge University Press, New York.
Wortham, Stanton (2008) “Linguistic anthropology of education,” Annual Review of Anthropology 37, 37-51.
山口誠 (2001) 『英語講座の誕生：メディアと教養が出会う近代日本』 講談社.