

『青山史学』第四十号正誤表

頁・段（上段・下段）・行	誤	正
36 頁・上段・17 行	「言葉も」	「言葉と」
129 頁・下段・註（20）	「なお、同史料では、」	「なお、同史料では、」
144 頁・下段・4 行	大庭拓巳	大庭広巳
154 頁・上段・4 行	大庭拓巳	大庭広巳

英語帝国主義の構造——マケレレ報告書の再検討

平 田 雅 博

はじめに

本稿で検討する『マケレレ報告書』^①という文書は、ロバート・フィリップソンの著書『言語帝国主義』^②で「英語帝国主義」を立証するために用いられた多くの証拠や素材（時代を追って発行された多数の関連報告書、英語教育に携わった専門家へのインタビュー）の中でも、中心的な位置を占めるもののうちの一つである。この文書の検証にフィリップソンは、まるごと一章を費やしており、その結論の一部として以下のようにまとめている。

マケレレ会議自体に、排他的と言ってもいいような英語への偏向が見られた。会議の結果もたらされた教員養成やカリキュラム作成活動も同じであった。会議では、周辺英語諸国の子供たちが抱えていた総合的な教育の必要性も、また彼らの総合的な言語発達も顧みられることはなく、考慮されたのは英語や英語強化のための手法であった。こうした英語中心主義的な偏向、マケレレ会議で承認された専門性、本章で見てきた信条に固執することによる構造的および

イデオロギー的な影響、これらが重なりあつて英語帝国主義が作られている。^③

この引用文の理解と以下へのつなぎのためには、ここで、若干の背景の説明と用語に対する最小限の注記が必要であろう。まず、マケレレ会議とは『マケレレ報告書』を生むもととなった会議で、一九六一年に、東アフリカのウガンダのマケレレ大学カレッジで開催され、二三のコンウェルス諸国の代表が出席した、第二言語としての英語教育をめぐるコンウェルス会議のことである。^④『マケレレ報告書』はこの会議の報告書である。開催に至る背景としては、二年前の一九五九年にオックスフォードでコンウェルス諸国において教育をいかに促進するかということを検討するための最初のコモンウェルス教育会議が開かれており、この時の提案を受けて、二回目のコンウェルス教育会議として六一年にウガンダのマケレレで開かれたということになる。^⑤この会議は、フィリップソンの評価によると、ポスト植民地期直後におけるELT [English Language Teaching] 援助を統括する原則を明確化するのに決定

的な役割を果たしたのであり、フィリプソンが引用する、引退したブリティッシュ・カウンシル上級幹事が執筆したフォード財団の回顧の評価でも、マケレレ会議はELTの拡大時期の「もつとも重要な画期点にちがいない」ということになる。^⑥これはそのまま本稿がこの報告書に注目する理由の一つともなる。

つぎに、「本章で見てきた信条」とは、このマケレレ会議で承認された以下の五つにわたる信条である。①英語は英語で教えるのがもつともよい。②理想的な英語教師は母語話者である。③英語の開始時期は早いにこしたことはない。④英語に接する時間は長いにこしたことはない。⑤英語以外の言語の使用は英語の水準を低下させる。これらは、フィリプソンが『マケレレ報告書』の中に読み取った信条であり、報告書の中で体系的に記されているわけではないが、報告書で明確に述べられている多くの方法論的原則の根底にある。歴史的には、移民に支配言語を教えるために取り入れられたもので、イギリス、アメリカ、カナダ、オーストラリアなどの「中核英語使用諸国」でも大きな影響力を有した。そういう信条は、マケレレ会議に集められた世界じゅうでの草の根的なELTの教育経験から抽出された前理論的なものである。過去においてELTの業界で広く受け入れられていた信念であるが、今回マケレレ会議でお墨付きが与えられることで、今後はイギリスの旧植民地である「周辺英語諸国」でのELTの援助活動の性質や内容に決定的な影響を及ぼすものであり、ELTの活動を支えることになる原則にもなる。^⑦

「英語帝国主義が作られ」たのは、こうした信条への固執の他に「構

造的およびイデオロギー的な影響」というもう一つの要因があり、この二つは「重なりあつて」いた。以下、本稿で『マケレレ報告書』での再読に際して、まず方針とするのは、この五つの信条が報告書に沿ったものかどうかの検討であり、ついでそれを踏まえて、「構造的およびイデオロギー的な影響」の中でも、とりわけ「構造」すなわち中心と周辺からなるコモンウェルス全体としての構造をめぐる論点に移る。

I 五つの信条

(1)

まず、先に挙げたフィリプソンの言う五つの信条のうち④「英語に接する時間は長いにこしたことはない」の信条は、『マケレレ報告書』で明示されてはおらず、③「英語の開始時期は早いにこしたことはない」の信条の補充として考えられており、フィリプソンの説明を使えば、マケレレ会議で「間接的に支持されている」にすぎない。^⑧

次に、⑤「英語以外の言語の使用は英語の水準を低下させる」の信条の「水準の低下」に関しては、たしかにマケレレ会議の序文で「英語の会話と作文である程度の水準を保つことは困難」であると述べられているが、これには適切な訓練を受け、かつ現地の事情に通じた「教師の深刻で大幅な不足を考慮すると」という前提がつけられており、「英語以外の言語の使用」があるから「英語の水準を低下させる」ことになるとの因果関係にはなっていない。この信条は、これとは「別の潮流」、すなわち「教育水準が低下してきている」という考え方^⑨からきており、

「英語以外の言語を多く使用することが英語の水準の低下をまねくという考え」すなわち⑤は「その一つの変化形」である。⑤は「かつてイギリスが保護領で影響力を持ち続けることを正当化するために用いられた。水準の維持という思想は、植民地独立後の時代におけるイギリスの計画の基本思想である」。こうした説明を使えば、⑤はかつての保護領期、今日の植民地独立期の思想から持ちこまれた「変化形」である。^⑩

さらに、②「理想的な英語教師は母語話者である」の信条もこれに直接的に対応する文言は報告書には見られない。その代わりに見られるのは、「英語の発音」指導についての記述であり、フィリプソンの説明では「そこで念頭に置かれているのは母語話者の発音、さらに言えば、容認発音「イギリス英語の標準発音」であるのは疑いない」。ところがアフリカ人学習者は通常、まず非母語話者の教師から教えられるのであって、母語話者の教師からではない。母語話者の教師は、学習者にとって最良の目標であると同時に最良の規範でもあるが、圧倒的に数が少なかった。そこで、限られた数の母語話者を教師養成の職に就かせることで最大の効果を得るというのがこのマケレレ会議の最大のテーマの一つとなった。現実には圧倒的多数の非母語話者の教員がこれまたほぼ百パーセントが多様な母語を話す生徒に教えており、そうした現実から見ると、非母語話者の教師にとって母語話者の発音等の言語能力を手本Ⅱ理想とすることが「理想的な英語教師は母語話者である」との信条につながった。^⑪

(2)

①「英語は英語で教えるのがもつともよい」との信条は、「単一言語使用」の信条とも言い換えられ、「外国語や第二言語としての英語教育は、全面的に英語を通じて行わなければならないというものである。英語の授業で唯一認められる言語は英語となる」と説明されている。「単一言語使用の信条が暗に示しているのは、学習者が知っている言語には関係なく、英語だけに集中することで学習効果は最大化されるという信念である」と「暗に示している」との言葉を使っているように『マケレレ報告書』にはこれにそのまま対応する文言は見られず「暗示」されているにすぎない。また「単一言語使用の信条は、マケレレ報告書の提言の多くに間接的に根拠を与えている」となっている。この信条はマケレレ会議などよりかなり以前からあつて、むしろこの会議の提言に「間接的な根拠を与え」たとの説明である。

具体的には、母語を参照するのは、やむを得ない場合と、理解の確認のためだけに限定するべき^⑫という教室での母語の禁止の提言、購読については、報告書の作成者たちが英語以外の購読の奨励を念頭に置いていたとは思えず、会議で焦点が置かれていたのは、教育全般の目的ではなく英語教育であり、それも考慮されていたのは英語の購読のみで、購読それ自体には注意が払われていなかったというものであった。^⑬

ついで、説明はすぐさまこの単一言語使用の信条がいかに誤っているか、誤謬の理由に移り、四つの理由を挙げている。第一に、植民地期や独立後の教育制度における現地語への植民地主義的な態度や、教員養成

やシラバスでの言語差別主義的な英語の選好、第二に、二言語使用を否定的なものとする見方から由来していること、第三に、心理言語的に間違っているということ、第四に、圧倒的に非母語話者の教師の大部分が英語をうまく使いこなせないために、単一言語使用の信条を完全に実現することが不可能だからである¹⁴⁾。

①の信条についてフィリプソンは報告書に内在する食い違いにも気付いている。「購読については、教材は子供たちが言語文化的に理解できる範囲にとどめるべきであると報告書では分別のある提案がなされていたが、報告書の作成者たちが英語以外の購読の奨励を念頭に置いていたとは思えない」と述べている箇所¹⁵⁾の「分別のある提案」とは何か。この「提案」は、報告書の中で「第五章 第二言語としての英語教育における文学の位置」として六頁の紙幅をとって、初等教育から大学教育までの文学テキスト＝購読を論じている章にある¹⁶⁾。ここで問題となっている「子供たちが言語文化的に理解できる範囲にとどめるべき」との対象となるのは、初等教育で教えられるべき文学や教材である。報告書は、文学は「子供の情緒発達と言語学習との両方」のために教えられるべきであること、文学教育は子供たちにとって「面白くためになるものであるべき」ことから、「選択される教材は、子供の自己文化経験 [experience of his own culture] と第二言語経験に適合したものにすべきであり、子供の対応能力を超えたものにはならないようにしなければならない」と述べている¹⁷⁾。これが「教材は子供たちが言語文化的に理解できる範囲にとどめるべき」ことを指すのは明白であろう。

しかし、報告書が子供の「自己文化経験」という言葉を使って、おそらく子供の母語を使った家庭や地域での経験にも配慮していることにはフィリプソンは触れていない。次のパラグラフにある「ローカルな文化 [local culture]」がいかにか英語のフィクションを読む生徒を助けるのか、あるいは「妨げる」のかを教員にアドバイスするように、「地域を拠点にして [on a regional basis] 多くの場所で調査がなされるべきである」との提言にも触れていない¹⁸⁾。同様に、詩は、子供に親しまれ、言語を活性化し、文学の情感的な側面をもたらすものとして英語教育に重要な役割を果たすために、「教材を選ぶ時に、母文化 [mother culture] に詩の伝統がある国で働く場合、詩が取り入れやすいと教師は気がつく。したがって、子供の背景や語学の達成度に適合した教材を選ぶべきである」との提言にも触れていない¹⁹⁾。

報告書には、こうした自己文化、ローカルな文化、地域拠点、母文化と多様な言葉を使いながら、子供を取り巻く自文化への配慮がうかがわれるが、フィリプソンのいう「教材は子供たちが言語文化的に理解できる範囲にとどめるべき」という「分別のある提案」にこうした踏み込んだ言葉も入るかどうかは不明である。ただ、いくら自己文化やローカルな文化に配慮すると言ってもそれはボーズにとどまり、結局は現地語など英語以外の言語で書かれた教材の選択などにはつながらず、当初から英語のみの教材を前提にしていたという点では、「報告書の作成者たちが英語以外の購読の奨励を念頭に置いていたとは思えない」とのフィリプソンの結論が正しいと言えよう。

これもフィリップソンは触れていないが、単一言語使用の信条は、英語以外の科目も英語で教えるか、いつから教授言語として英語を使うかの問題とも絡む。むしろ、「英語は英語で教えるのがもつともよい」との信条は、「教授言語としての英語」論として展開されてきたとも言える。教授言語として英語を導入する時期については、報告書では「第七章教授言語としての英語使用と使用への移行の諸問題」として五頁を割いてまとめられている。⁽²⁰⁾ その「目的」は「教授言語として導入される時、この決定は、子供にとって遠い目標となるもの——将来の就職への備え、後の試験での成功、進学により得られる大きな利益など——に目配りしてなされる」とされているが、「とはいえ、教師や行政官は、いまい実際に子供に提示されているものが彼の能力内にあることを確認しなければならぬ」と、ただちに子供の能力に配慮を求めているようにも見える。⁽²¹⁾

この直前のパラグラフでも「子供自身の国の言語が彼の経験の幅を広げ続けられると考えられている場所では、彼の発達段階の遅くまで英語を教授言語として導入する必要性はない」と母語が子供の経験を広げている場所への配慮は記されている。ただし、これは以下のように続く。「しかし、ある状況（たとえば書記言語 [written script] が無いところ）によつては、その国の言語は適切な教授言語とはならないし、こうした状況では学習言語と教授言語としての英語の早期の導入が求められる⁽²²⁾」。「これも「子供自身の国の言語」には一応配慮してみせたにとどまり、狙いはやはり英語の早期導入であつたことにつぎるのか。

また、子供への負担を段階的にするために「各学期ないし長短の間隔をおいて、新たな科目に英語を唯一の教授言語として導入する」こと、どの科目が英語で教えらるべきかの決定には「現状では、たとえば理科という科目を教えるためには母語では「おそらく語彙などで」不十分さがある」ので優先して英語で授業をしてもいいが、「子供の伝統的な環境となるべく近接した関係を維持するための科目の価値」を考えれば、「歴史のような科目は、高学年になるまで母語で教えた方がよいかも知れない」との「配慮がなされるべき」としていることは注目されているのであろう。⁽²³⁾ 理科は英語で教え、歴史は伝統的な環境に近接しているのも母語で教え英語で教えるのは後にしてもよいと、科目別に扱いが異なっている。また「同じ科目を二つの言語で教える」方法として、「同じ科目の授業を一部は母語で一部は英語で教える（英語が教授言語として確立されるまでに必要な期間中）か、母語で教えられた授業を異なる時間に英語で教える方法」を挙げて、この二つの方法の「利点も欠点も現地の事情による」としている点も⁽²⁴⁾ けつしてかたくなな「単一言語使用」主義ではなく、現地語をいっさい排除する姿勢にもなつていない箇所も存在するのである。

(3) — 1

③の信条「英語学習の開始は早いにこしたことはない」は、マケレレ会議の報告書に明確に記されている唯一の信条である。すなわち、会議で採択された十六の勧告の一つには以下のようにある。

英語を教授言語として採用することを決定した所では、その導入年齢の決定には様々な制約を受けるが、「早いにこしたことはない [the earlier the better]」とこのことを基本原則とするべきである。⁽²⁵⁾

上記引用文中の「様々な制約」とは、(1)とは別の後の章「Chapter IV」で「教育の導入年齢を決定する諸要因」という見出しの下にまとめられている。「諸要因」は、行政、言語、心理、社会、文化の項目に分類され、それらの相対的な重要性は場所によって異なるとされている。「諸要因」として挙げられているのは、教師の質、教授言語としての利用可能な英語以外の言語の存在、共同体内での英語使用の頻度、英語に対する態度といった問題である。⁽²⁶⁾ これらの要因をリストアップして、以下のようなこれまた明確な結論が導かれている。

英語が第二言語として認められている国々では、その学習は実際に英語を話し言葉として直接用いることを通して行われるべきであり、それが子供にとつて有利となる場合には（たとえば早い学年から英語が教授言語として用いられる場合など）、できるだけ早く開始されなければならない。⁽²⁷⁾

フィリプソンの説明にあるとおり、これらは紛れもなく、英語を教えるはじめるのは早いにこしたことはないことを伝えようとしている。また、こうした早ければ早いほどよいという英語教育の方針がこれほどまでに明確なものとなるに至った背景には、参考となるような経験が存在したはずである、と指摘して具体例も挙げている。そのひとつは、一九四〇年代から一九五〇年代までの植民地期のケニアでの経験と一九五〇

年代のガーナでの二転三転した政策である。⁽²⁸⁾

さらに、英語を教授言語として導入する時期に関する政策については、上記の諸要因を考慮に入れる必要があるが、それらは決定的な要因ではないと報告書には記されている。

はるかに重要な検討事項は教育の分野の外にある。学校で用いられる言語についての政策は、数ある政府の決定事項の一つに過ぎない。できるだけ早く外の社会の技術やその他の恩恵にあずかることを決定した共同体では、教授言語としての英語の使用は避けがたく、その早期導入を求める強い圧力が存在するだろう。一方で、伝統的な生活様式にこだわる社会は、子供の学校生活の後期まで英語を教授言語として導入することはないだろう。

幼い子供にとつて必要な安定した環境や安心感は家庭の言語のなかに見出すことができるものであるが、入学者の言語が多様である場合や、進学のために第二言語が必須である場合など、特定の条件下では、学校で用いられている言語（家庭の言語とは異なる）が子供の成長により大きな影響を与えることになるだろう。結局のところ、どちらにせよ英語が早い時期に導入されるのであれば、最初からそれを導入するのが賢明であるように思われる。⁽²⁹⁾

まず第一には、フィリプソンは「教育の分野の外」にある要因として「政府の決定事項」を挙げている。これは紛れもなく「政治的」な要因であるために、マケレレ会議が全体として「非政治的なもの」であったとの主張を受け入れることは難しいとしている。これは、教育者たちが

繰り返して、自分たちの非政治性を主張していたためであった。当会議議長でベルファーストのクイーンズ大学学長兼副総長マイケル・グラントは、開会の挨拶で、マケレレの代表者たちは「政治には何ら関心を持たない」「われわれがとめてアジアとアフリカの諸文化を押しつける弱体化したり希釈したりしようとしているのはいっさいない」と、この会議の非政治的な性質を主張しているし、また同じグラントによる会議報告書の序文にも同じこと、すなわち英語の需要に應えることとアジア、アフリカの諸文化の必要性との間には矛盾がないと主張している。³¹ところが、これらの言明にもかかわらず、フィリップソンは「アメリカの諸財団の研究が示すように、教育援助は、はっきりとした非政治的な手段によって、政治的な目的の達成に力を貸している」と看破している。³²専門的な関心と「政治的な」問題との間に明確な分割線を引きくことはこの会議（ELT分野一般と同様）のかくも重要な前提であるものの、勧告の執筆者自らが、この分割線を越えて、教育言語政策を幅広い「政府の」政策の文脈のなかにはっきりと位置付けている。

第二に、ここでは、一方では「外の社会の技術やその他の恩恵」と英語を、他方では「伝統的な生活様式にこだわる社会」と英語以外の言語を単純に結び付けている。これに関してフィリップソンが言うには、そうした相関関係は、教授言語としての英語のすみやかな導入を正当化するために用いられているが、それが論理的に正しいというわけでは決していない。ここでは多言語状況が暗黙のうちに伝統主義や後進性と結び付けられている。母語やその同系言語の基礎をしつかりと身に付け、その言

語を分析的な思考の道具として使用する術を会得した子供たちの方が、後でより高度な英語能力を身に付けるかもしれないという可能性が会議で真剣に採り上げられた様子はない。そもそも、こうした自民族中心主義的で問題のある「英語と進歩を結び付ける」社会制度に関する主張と、英語が導入されるべき年齢との間に因果関係は存在しない。

第三に、英語帝国主義がアフリカの植民地期よりも独立期の方がかえって強まっているのではないかという論点に説き及んでいる。上記引用文の最後で述べられている「学校で用いられている言語」が、科目Ⅱ学習言語としての英語の導入であるのか、教授言語としての英語であるのかは定かではないが、前後の文脈から判断して、教授言語としての英語であると考えられる。そうであれば、植民地期よりも今の独立期になってからの方がはるかに積極的に英語帝国主義が追及されていたことになる。母語または同系のリンガ・フランカ「共通語、たとえば東アフリカの場合ではスワヒリ語」による識字能力を確立し、その後で教授言語としての英語の使用へと段階的に移行させるという植民地期に一般的に見られた慣習では、少なくとも原則としては、子供たちが学業を修める機会により高かった。『マケレレ報告書』では英語以外の言語の必要性は採り上げられておらず、植民地期の言語差別主義的な政策がさらに推し進められている。³³

第四に、植民地期から独立期にかけてのもう一つの論点として、教育対象をエリートに絞るか大衆に広げるかというものもあった。植民地期には、西洋式の教育はごく一部の住民のみを対象とし、帝国の言語での

教育を万人に施すなどといった考えは、植民地の教育者たちには思いもよらないものであったが、フィリプソンは、アフリカの植民地が政治的独立へ向かう変化の中で開催されたマケレレ会議の勧告には、英語をエリートの言語から民主的な言語へと変換することが可能で、それにより自動的に大衆を国際的な舞台へ引き上げると考えられていたことを読み取っている。その論拠は、英語がある段階ですべての生徒のための教授言語となることを前提としており、そのことは、すでに触れた報告書の箇所⁽³⁵⁾のように、生徒の将来の就職への備え、後の試験での成功、進学により得られる大きな利益につながるということであった。また、英語は機会の平等を実現するための主要な手段で、それにより「国際社会が提供してくれるもの」に接近する機会が保証されるともそこでは主張されている。これは、「当地や海外で高等教育を受けたり、公私の経済部門で国の代表となったりする選良層 [select few = エリート] だけにとどまらず、生活拠点は東アフリカ以外には移さないものの生活が自分たち以外の国で起こる発展に制約されている一群の大衆 [great mass of people]」にも「早期の英語教育が必要とされるとのウガンダ総督代理 G・B・カートランドの挨拶の言葉も同様な見解である。フィリプソンは「その政策が「すべての国民」を対象とする一般的なものであると述べられてはいたが、会議の参加者が実際に目を向けていたのは、どうやらエリート層のニーズだけであった」と最後に断じているが、「どうやら」との推測にとどまり裏付けとなる文言は示していない⁽³⁷⁾。

(3)―2

教授言語の導入と抱き合わせになった③の信条をめぐる後日談として、フィリプソンは自身が行ったジョージ・ペレンへのインタビューを収録している。「東アフリカで活動していた他の教育専門家たちと同様に、私「ペレン」も、全国民を対象とする普通教育で英語を教授言語とすることがうまくいくとは思っていなかった。そもそも教師を見つけることが不可能で、またある意味ではそれは不自然なことであった」。とはいえ、一九四〇年代にロンドン大学教育研究所に在籍していたペレンは確かに参加していなかったが、植民地の教育専門家の相当数が参列していたマケレレ会議で推奨された勧告は、まさにそうしたものであった⁽³⁸⁾。

またフィリプソンはその後の影響力の一つとして以下を指摘している。③の信条は、急速に発展している応用言語学の分野についてのもっとも影響力のある初期の概説書の一つにおいても支持されている。それは、マケレレ会議の三年後に刊行された、ハリデー、マッキントッシュ、ストレーブズによる著作である（彼らも会議には参加していない）。そこでは「英語教育の開始年齢を引き下げ、実際にその言語「英語」を用いることを通して子供たちに学ばせることが、多くの国々で行われている外国語としての英語教育にもっとも大きく貢献するだろう」と提言されている⁽⁴⁰⁾。この主張は一般命題として提案されたもので、低開発諸国にも適用可能と見ることができる。実際に、算数を教えるための教授言語として英語が用いられている⁽⁴¹⁾。もう一つの影響力はインド

にも及んだ。インドで英語の早期教育を主張するために持ち出される論拠は、まさしくマケレレ会議で公式に承認されたそれで、その立場の補強のために会議の報告書が引き合いに出されている（バッタナヤクはそれを皮肉を込めて丁重に「巧妙な結論」の提示と称している）⁽⁴²⁾。

(3) — 3

③はもつとも頁数を割いて論じられた信条であるが、そうであるがために「複雑さ」も見られ、問題とすべき点もある。その一例は、以下のフィリプソンが「矛盾」と指摘する箇所である。

こうした政策を支えている確信は、科目や学習言語としての英語が導入される年齢、第二言語を教授言語とすることで生じる心理的影響、英語を教授言語とすることが生徒の英語以外の科目での落第率へ与える影響、その他多くの多言語共同体にまつわる主題についての研究の必要性を説く会議報告書の付属文書五で述べられていることと矛盾する⁽⁴³⁾。

この「付属文書五」とは報告書に「付録五」として添えられた「研究と調査のための主題」と題された文書である⁽⁴⁴⁾。この文書は、マケレレ会議中に参加者におそらく配布された討議用の一材料で、内容は一般言語学、応用言語学、心理と社会、試験と測定、組織と方法の五項目から構成され、さらにその下にいくつかの研究主題が記載されている。フィリプソンが上記の確信とこの付属文書との「矛盾」を指摘する多くの「研究の必要性を説く」主題はすべて、これらの小項目である。ただし、

「矛盾」すると思われる点はこれ以外にもある。

一般言語学では、英語との比較材料を提供するための英語以外の言語分野のさらなる研究、翻訳の言語学的理論、書記システムの言語学的分析と、英語以外の言語との比較研究が挙げられているし、同様に応用言語学でも、英語と他の言語とを比較対照して分析する方法（二言語の比較を助ける全段階での試験解答の誤りの使用、および教室での比較対照的分析の使用）の研究を挙げている。

「心理と社会」では、多言語状況の類型論、第二言語を教授言語とした場合の心理的効果（ここでは、実践的な二言語使用の観点からする学習者とコミュニティの需要と要求の調査、教育過程における同時的かつ連続的な二言語使用のメリットとデメリットの研究が挙げられ、科目や学習言語として英語を導入する年齢、英語で教えられるべき科目、現地語で教えられるべき科目、英語を教授言語とすることが英語以外の科目での生徒の落第率に及ぼす影響とフィリプソンが挙げた「矛盾」とはここが中心であったことが分かる）、現地文化との関係から見た読本教材の適切性の検証、第二言語での読書が第一言語での読書に与える影響など、この付属文書が挙げる研究課題は多様である。

ここにはたしかに「多くの多言語共同体にまつわる主題」に満ちているために、これらは報告書作成者が英語以外の言語の意義を認めている証しとなる。この証しに照らせば、フィリプソンが言う「英語が早い時期に導入されるのであれば、最初からそれを導入」せよ、とか「植民地時代よりもはるかに積極的に英語帝国主義が追及されて」いたとの「植

民地期の言語差別主義的な政策をさらに推し進めた」かのような政策との「矛盾」は明らかである。

ただし、これらのうち、フィリプソンが採り上げたのは「心理と社会」の項目のもとに掲げられた一部であり、その他に敢えて触れなかったのはなぜかについては疑問が残る。とりわけ二言語使用関連の諸研究課題や現地語と英語の比較研究の諸課題、中でも「翻訳」には一言も言及していない。この翻訳については、報告書の「第四章 初学者に対する英語教育（最初の三年間の学校生活を送る子供への英語教育）」の「発音指導」の所で、「母語と英語の音声の型の比較分析」「母語と英語間の音声の独自性と類似性」とともに、以下のように「語彙指導」の際にも出てきている。「語彙指導は実物説明を通じてなされるべきである。その意味が完全にかつ正確に理解されているかどうかを確かめるのに母語でのきわめて短い説明で十分な場合は、このような説明が可能である。この種の「翻訳」は高学年の生徒にとくに有効かも知れない」⁽⁴⁶⁾。ここは、教師が母語を使えるのは子供が語彙の意味を本当に理解しているかどうかに限られた、と解釈された箇所だが、「実物説明」のために用いられる「翻訳」の「有効」性にも言及している。この「翻訳」は英語と母語を同列視して母語を否定しない姿勢に通じる。子供たちの「総合的な言語発達」は「顧みられなかった」⁽⁴⁷⁾と断じられるが、翻訳は「高学年の生徒」には有効との文言は、「総合的な言語発達」への配慮もうかがわれる。

英語の攻勢を前にしては現地文化、現地諸語は徹底的に否定されなけ

ればならない、現地諸語を前提にした母語と英語の二言語使用ないし多言語使用の研究は当初から想定されてはいないとの論調が、この報告書全体を貫いているというのが、フィリプソンの読み込みだとしたら、それにはそぐわない現地文化の研究も織り込んだ箇所もたしかに存在していた。

Ⅱ 中心と周辺からなる構造

(1) — 1

フィリプソンは「英語帝国主義が実際に存在していたと結論が下せるかどうかは、特定の構造や専門的イデオロギーに関するより詳細な分析にかかっている」⁽⁴⁸⁾と述べた。「特定の構造」と「専門的イデオロギー」の二つのうち、前節でのマケレレ会議で承認された五つの信条の再検討は、英語という言語そのものに関する「専門的イデオロギー」に関わることであった。本節では、前節での五つの信条の検討を踏まえて、「英語帝国主義が実際に存在」していたかどうかに関わる、もう一つの論点である「特定の構造」の方に移る。

まず、五つの信条の分析した章をまとめた箇所、これらの信条が中心と周辺からなる全体の構造にいかに関与したかを述べている。

これまで見てきたELT業界で広く受け入れられ、マケレレ会議で承認されたこれらの信条には、英語中心主義的な態度が色濃く反映されている。それらは、中心の専門知識や規範に対する、また言語教育やさらには言語計画で中心が重要と考えたものに対する周辺の

イデオロギー的な依存度を高めるのに貢献した。構造的に見れば、マケレレ会議の勧告は、中心の専門知識を築き上げるための根拠を強化する役割を果たし、中心の国家間行為者のために周辺で「援助」の職を確保した。中心は周辺に前進拠点を築くことになり、その結果、「専門家」や専門知識、プロジェクト、書籍などの中心からの輸出が正当化され、新興の脱植民地国家の教育制度への帝国主義的な介入が定着した。そうした拠点は、現地のエリート層が、専門家や教師育成の担当者、教科書編纂者などの職に就くために、中心の伝統や価値観、信条を学ぶ場でもある。科学帝国主義や教育帝国主義を通して、周辺の有形無形の資源の搾取は現在もなお続いている。支配言語である英語が新しい課題に対応して発展を続けることで、被支配言語は未発達な状態に留め置かれていた。⁴⁹⁾

ここで言う「中心」とは「中核英語使用諸国」で、これにはイギリス、アメリカ、カナダ、オーストラリア、ニュージーランドが含まれる。「周辺」とは「周辺英語諸国」で、「中核英語使用諸国」の言語である英語を植民地期に押しつけられ、この言語が成功裏に移植された結果、この言語の規範に従うしかなかった「新興の脱植民地国家」群を指す。⁵⁰⁾ こうした「中心」と「周辺」からなる「構造」の中で、マケレレ会議の会議の勧告は、中心は周辺に「教育制度」を中心としたいいくつかの「前進拠点」を築いた。「中心の国家間行為者」と周辺に「現地のエリート層」の関係は、この構造の中でさらに抜き差しならないものとなる。「科学帝国主義」「教育帝国主義」についてはそれぞれ説明がなさ

れている。⁵¹⁾ この両者に共通するのは、古典的な経済帝国主義論を踏まえた、科学や教育を手段にして中心による周辺の支配を目的とする動きである。

マケレレ会議の勧告は、構造的に見ると「中心の専門知識を築き上げるための根拠を強化する役割を果たしたとあれば、勧告の全体を見ておく必要がある。前節で検討した③の「英語学習の開始は早いにしたことはない」との信条は、マケレレ報告書に明確に記されている唯一の信条であり、会議で採択された十六の勧告の一つでもあった。ここでこれ以外の勧告にはいかなるものがあっても知するために、これを含む勧告の全体を「第三章 進展のための勧告と提案の要約」⁵²⁾で確認しておく、報告書のパラグラフ一三の前置きによれば、これら一六の勧告は二つのグループに分かれ、一つは「この学問分野「第二言語としての英語」における新たな出発、ないし強調点の変化を意味する勧告」で、もう一つは「この新たな状況の需要に応える組織の変更を提案する勧告」である。前者の英語に関する勧告は③の基本原則を含んだ、言語と文学の相互関係の強調、音声学を含む現代言語学の成果、心理学など二つ以上の学問分野との学際的な協力などである。⁵⁴⁾

英語に関する勧告はこれぐらいにとどまり、圧倒的に多いのは後者の「組織の変更」に関わる勧告である。代表的な組織の提案としては、後にも触れる「第二言語としての英語に関する情報の収集と発信を任務とするコンウェルス英語情報センター(CELIC)」の設立、試験の見直しを経た「中央試験サービス」設定の提案、教科書教材やオーディオとビ

ジュアルの補助教材、ラジオやテレビの活用、学校図書館の充実、数々の研究プロジェクトの必要などの他に、教員養成の基準設定、科学技術や医学の専門職や英語専門職、それに理系分野の大学生などに向けた各種の英語特別コースの設定⁽⁵⁶⁾、とりわけ、コモンウェルスの多くの地域で「英語を教えるか英語を教授言語として教えるかしている、英語以外の言語を母語とする教師」で「英語の運用能力が不十分な者」のための「特別コース」の提供が提案されている⁽⁵⁷⁾。

「組織」に関する勧告をまとめる形で、もつとも重要なこととして冒頭のパラグラフ一三の(a)に「何よりもまず、すべての段階——大学、教員養成機関、中等教育、初等教育——での十分な訓練を受けた教員の数を実質的に増やすことが必要である」として「その他のすべての進展も教員の提供にかかっている。奨学金、研究奨励制度もふんだんに提供されるべきである」との勧告がなされている⁽⁵⁸⁾。次のパラグラフ一三の(b)では「私たちの目標は、上記のすべての段階の教育への自国民の質の高い教師の配置である」と表明して、以下のように続けている。

しかしながら、優秀な職員「人材、スタッフ」が不足している現状を考慮すると、教師としても、第二言語としての英語教育についての講習や特別授業の担当者としても、英語を母語とする国出身の教師が、母国以外の国々でも登用していくことが必要となる。英語使用諸国出身の外国人教師は今後しばらく必要となるだろう。世界じゅうで需要は大きく、いわゆる「資源国」が教師を十分に供給し続けることができなくなることが予想されるために、英語使用諸国

出身の外国人教師は、次第に学校の教師としてよりも、教師を育成する側や大学の講師として雇用されるようになっていくだろう⁽⁵⁹⁾。

このパラグラフ一三の(a)と(b)の二つは、フィリップソンによると一六ある勧告のうちの「第一の勧告」と「第二の勧告」であり、第一の勧告は「あらゆる教育段階のための英語教師の養成を大幅に強化することを求めるもの」であり、第二の勧告は「教師の不足を補うためのもので、応急措置的な援助の根拠となるもの」であった。当パラグラフで使われた言葉で言えば、前者が「長期の展開のための勧告」、後者が「短期の展開のための勧告」とも言えよう。一六ある勧告のうち、フィリップソンが著書にそのまま引用しているのは、先の③の信条に関わる「早いにこしたことはない」の箇所と、この「第二の勧告」の二つのみである。「第一の勧告」「第二の勧告」の命名もフィリップソンによるもので「第三の勧告」以下はない。「第二の勧告」の方が③の信条よりも、英語教育における「中心と周辺の関係」を見る上では、決定的に重要になっている。この関係について、「第二の勧告」を引用した後に、以下のように述べている。

自前の教師の育成という周辺諸国にとつての最大の目標が達成できるかどうかは、中心の権威や模範に大きく依存している。中心の行為者は様々な地位を占めることになり、結果として彼らの影響力は最大化される。中心の国家間行為者たちが、十分な資質を有しているとは限らず、担当する学習者たちの文化や言語の背景を十分に理解していることもまずないが、それでも彼らの話す言語や彼らが提

示する用例が、周辺で必要とされているのである。⁽⁶⁾

「資源国」から周辺に派遣される英語話者、すなわち「英語使用諸国出身の外国人教師」の「権威や模範」を通じて「影響力」が「最大化」され、「中心と周辺の関係」はのびきならないものとなるとの表明である。しかも、こうした「中心の行為者」の「資質」は問題視されず現地の「文化や言語の背景」の「理解」もほとんどありえないが、「周辺で必要とされ」さえすればそれでよしとされるのである。

(1) —2

おそらく「中心と周辺の関係」を維持し深化させるために、勧告の一つとして先に挙げた「第二言語としての英語に関する情報の収集と発信を任務とするコモンウェルス英語情報センター (CELIC)」の設立が提案されている。これは組織の提案としてマケレレ会議の目玉となるものである。

この組織の設立理由が提示されているのは、勧告を列挙した箇所とは別の箇所である同報告書の最終章「第一章 研究と調査のための主題⁽⁷⁾」である。そこでは「各国の参加者メンバーが、英語の使用、教育システムにおける英語の位置、第二言語としての英語のあらゆる側面についての実験研究や調査についての十分な情報」を得ていないこと、「一国の統計情報が他国の情報とすぐさま比較できるようにはなっていない」ことを挙げて、次のようにつないでいる。「会議開催中、各国代表者は、自分たちに実践的な関心を抱かせるような進展、自分たちの地

域とコモンウェルス内の他の地域間の英語教育の相違と類似などについてしばしば不十分にしか知り得なかった」のである。そこで、「第二言語としての英語」に関連した提案が以下のように提示されている。

第二言語としての英語に関する情報の収集と発信を任務とするコモンウェルス英語情報センター (Commonwealth English Language Information Centre: CELIC) の設立が望まれる。その目的のために、センターは、コモンウェルス諸国の教育に関わる政府機関、大学、その他の研究所や研究院、教育養成機関、ブリティッシュ・カウンシルの支部、さらにはワシントンの応用言語学センター (Center for Applied Linguistics: CAL) など他国の対応する機関との連携を維持する。ブリティッシュ・カウンシルは世界じゅうから集めた大量の未整理資料を保有しているが、センター (CELIC) にとって大きな価値を持つだろう。⁽⁸⁾

ついで、同センターは原則として、自ら研究を行うのではなく、適切な機関における研究プロジェクトの立案を支援するもので、資金はコモンウェルス諸政府、あるいは公私の基金から供出されること、ついで、第二言語としての英語教育のコモンウェルスの専門家からなる顧問委員会が設立されることに触れつつ、「第二言語としての英語の教育をめぐるこの最初のコモンウェルス会議」としてのマケレレ会議の「目的と精神を完全に代表する組織」として同センターを位置づけ、マケレレ会議を同センターに「引き継がせることができる」と結んでいる。⁽⁹⁾

フィリップソンは、この一見したところ各国の情報交換、相互利益を

謳ったような勧告がその後それがいかに実施されたかを「中心と周辺の構造的な性質を明確」にするために追究している。マケレレ会議の数か月後、ブリティッシュ・カウンシルの発案で、大学研究者が集まった「ナットフォード・ハウス会議」がロンドンで開催されている。報告書の編集にあたったのもブリティッシュ・カウンシルの幹部であった。この研究者の会合で採択された勧告にもELTの情報センターの提案が含まれている。それは純粹にイギリスの事業とされてはいるが、まさにCELICと同様の機能を有するものであった。⁽⁶⁴⁾

その後数カ月のうちに、ブリティッシュ・カウンシルは独自の「英語教育情報センター (English Teaching Information Centre: ETIC)」を設立した。ETICは世界じゅうのELTに関する未刊行のものを含む膨大な資料を所蔵する素晴らしい言語教育図書館を備えて、一九八六年にブリティッシュ・カウンシルの内部情報局に再編されるまでの四半世紀にわたり、カウンシルのELT専門職員やELTに携わる人々の役に立つことになった。

その初代センター長であったジョージ・ペレンによれば、ロンドン大学の教育研究所や他の英連邦の国などに先を越されないように、ブリティッシュ・カウンシルはセンターの設立を急いだとされる。⁽⁶⁵⁾ 当時、ロンドンに調整機関を設け、海外に補助機関を設置するという構想があったが、そうしたネットワークの構築にはイギリス政府の財政支援が必要であった。そこで、ブリティッシュ・カウンシルは先手を打って、関心のある一般の人々が利用できるようなセンターを設立したのであ

る。アメリカ人が同じような組織である応用言語学センターを、またフランス人も比較的小規模なものの同様な機関をすでに設立していたということも無関係ではなかっただろう。

以上より、結果として、情報や権力は中心に集約され、イギリス以外のコモンウェルス諸国は周辺の地位に固定されることになった、というのがフィリップソンの結論である。ブリティッシュ・カウンシルが率先して設立したこのセンターにより、イギリス人研究者や行政官、イギリスの出版社は、周辺の同僚たちとは比較にならないほど、周辺で行われていたELTのあらゆる情報を入手することができた。したがって、情報の収集や発信、研究プロジェクトの立案、戦略の策定は公平に共同で行われることはなく、周辺の利益は断片化され、周縁化された。ガルトウングの帝国主義論では、断片化と周縁化は、搾取と介入と並んで、帝国主義における主要な四つの過程のうちの二つであるとするれば、あらゆる点で、ELTは帝国主義の型に収まっていると結んでいる。⁽⁶⁶⁾

コモンウェルス内の個々の「地域」や「ローカル」の視点からコモンウェルス全体に視野を拡大して設定されることをめざした機関が、短期間のうちに、中心の中心たるイギリスだけに関連情報が集中する機関になった。すなわち、コモンウェルス内での対等な情報交換のための機関の設立を目指したものが、いつの間にかというよりすぐさまコモンウェルス内の帝国主義的な権力構造の構築につながったということになる。

(2)

中心と周辺からなる全体の構造を問題とする時に、世界的な英語検定試験のテーマは欠かせないであろう。試験はこうした構造をさらに締め付けるハードな制度であるからである。マケレレ報告書の勧告の一つになっており、さらに一章を割いて、この問題が採り上げられているにもかかわらず、フィリップソンは一言も触れていないので、ここで見てみる意味も浮上する。

「第八章 英語のテストと試験」の一節には、「周到に吟味された試験問題や試験テクニックを、特殊で地域的な需要に配慮して提供する貯蔵バンクとなる、学術的な規制下におかれた中央試験サービスが創設されるべきである」⁽⁸⁸⁾として「中央試験サービス」の創設が勧告されている。この勧告の前のパラグラフに次のような説明があり、これを踏まえたものであった。

非客観テストは作るのは比較的たやすいが採点するのがむずかしい。客観テストは採点はたやすいが作るのがむずかしい。こうした準備は中央試験サービスによって業務の時間を省ける可能性がある。中央試験サービスには、現地の試験問題作成者が使えるテスト問題や技術の「貯蔵バンク」が備えられており、その業務の一つとして現地の試験問題作成者の訓練もする。(とくに言語スキルを計る)臨時のクラス試験は頻繁にしなければならないし、教師は試験をすべて自前では作れない、そこでこの貯蔵バンクに、テスト問題を集積し「備蓄」し、必要ならば地域のシラバスや他の事情も考慮

して地域ごとに分類しておき、これを適切な段階で教師に提供することも可能なのである。⁽⁸⁹⁾

「中央試験サービス」は現地の教師が多忙なために「客観テスト」の試験問題の提供と現地の問題作成者の訓練を行うことによって、周辺の試験作成と試験実施に介入するために創設される機関に他ならない。ただここでも、地域のシラバスへの配慮や地域ごとの分類、適切な段階などへの言及はある。

試験問題をストックしておく貯蔵バンクの他に、もう一つおそらくもっと重要なこととして「公的な試験」が採り上げられ、これをさらに充実させていくことも勧告されている。「公的な試験はカリキュラムや教育方法の形成に強い影響力を行使する。したがって、この影響力は、よくあるような悪い方のためになるのではなく、あくまでよい方に向けていくことが最上の重要性を持つ」⁽⁹⁰⁾と述べて、以下のように続けている。

客観テストには学習の問題点や教育の弱点がピンポイントで分かるというメリットがある。これまでに獲得された情報は教育システムにフィードバックする必要がある。世界じゅうの受験者の回答から得られた有益な情報は、詳細な分析がなされないために無視されている。こうした分析と報告は、試験実施機関 [examining bodies] が外部の専門家の協力も促すよう努めるべき重要な活動となる。⁽⁹¹⁾

「世界じゅうの受験者の回答」から得られた「情報」とは、別なパラグラフにある「専門家(かならずしも試験実施機関には限らない)によって定期的に分析されるべき」「試験問題、試験結果、答案」の情報

であり「教育と試験に関わる全員に供されるべき」「情報」である。⁽⁷²⁾「試験実施機関」については、この章では具体的な機関名は挙げられていないものの、報告書の冒頭には「ケンブリッジ大学ローカル試験理事会」が作成し採点して、グレート・ブリテン以外の国々で、多くの場合母語を英語としない受験者が受ける「公的な試験」として、「ケンブリッジ海外学校検定試験」およびその上位の「ケンブリッジ海外高等学校検定試験」が挙げられている。⁽⁷³⁾

こうした「中央試験サービス」や公的な試験の「実施機関」は、先に見た第二言語としての英語の情報収集機関としてのCELICとも類似するが、目的を試験問題のストックや試験問題に関する情報の分析に特化している点では相違している。「中央試験サービス」がその後どうなったかは今のところ不明であるが、おそらくその本部はCELICと同じように文字通り「中央」におかれて「周辺」に試験問題を供給機関になることが期待されたものだった。一方、公的な試験の実施機関は、これから言うよりすでに存在している機関であるが、試験はすでにあるもののその試験結果の分析がなされていないので、それを分析して情報をコモンウェルス内で共有すべきというのが勧告内容であった。こうした世界的な検定試験は、「周辺」の「グレート・ブリテン以外の国々」にいる「世界じゅうの受験者」たる多くの場合、母語を英語としない受験者」を対象に、中心（グレート・ブリテン）のケンブリッジの問題作成者が課するために、中心が周辺を支配する「構造」をさらに締め付ける。この「構造」内にあっては、CELICのような単なる「英

語」の情報よりも「英語の試験」の情報の方が、試験＝強大な知識の権力としての力を発揮する可能性があるからである。

ただし、いったんこの構造に巻き込まれてしまった以上、試験からは容易には免れ得ないものの、報告書はここでも「公的な試験は異なる地域性に応じた応用が必要である」⁽⁷⁴⁾、「試験には「規範」が必要ながら地域によって偏差があるのは当然である」⁽⁷⁵⁾、「特定の地域の様々な需要を適切に考慮すべきである」⁽⁷⁶⁾と現地地域の事情への配慮を繰り返し促している。英語帝国主義論を強化するには国際的な検定試験は格好の材料になるにもかかわらず、フィリピンはイギリスの大学に入るためのブリティッシュ・カウンシルが資金を助成した「言語能力試験」へのわずかな言及を除けば、こうした地域への配慮を含めた国際的な試験論は論じていない。

植民地での公務員の現地人採用などを目的とした国際的な試験に関しては、上記の「ケンブリッジ検定」試験に関する研究がある。その総括箇所では、イギリスの試験制度が海外に広がったことは、英語、西洋的な価値観、イギリスの権力が非ヨーロッパ世界に普及した一側面だったとして、以下の理由から、この「イギリスの教育基準の輸出」が「文化帝国主義」の範疇に入ると論じている。第一に、イギリスの規制下に置かれた試験は、植民地における英語を教授言語とする教育の内容と方法の両方を決定した。第二に、「ケンブリッジ検定」合格者から採用された事務職員なくして植民地支配の安定性は保たれず、脱植民地過程ももっと混乱したことを思えば、試験は重要な行政上の機能を果たした。

第三に、試験には、一般人のリスベクトの対象をごく少数の試験合格者から英語の読み書き能力そのものにまで広げたという社会的影響力があった。⁽⁷⁶⁾

同論文は、こうした「文化帝国主義」の一例としての試験の意義を指摘しながら、それは「非西洋の人びとに対する西洋文化の大攻勢の一部」だったにしても、必ずしも一方的な攻勢ではなく、一定の地域への配慮もあったことに紙幅をとっている。二〇世紀に入ってからセイロンからの試験科目としてタミル語の採用、ダーズリンからのインド史、アラビア語、サンスクリットの採用、上海からのギリシャ語にかわる中国語の採用の要請、マラヤからの第二外国語としてのフランス語とラテン語の不採用要請があり、他にもセイロンからは裁縫の試験、ゴールドコーストからは農学、地元特有の植物を調べるために特化された生物学の要請もあった。植民地省担当部局も「ケンブリッジローカル試験理事会による、海外のローカルな需要や条件に合わせた必要性やシラバスに適應する努力に満足した」とある。⁽⁷⁷⁾

Ⅲ コモンウェルスとアメリカ

構造の観点から『マケレレ報告書』を読み直すと、それは単にコモンウェルス内の対等な立場をめざしたものと言うより、英語問題を利用してコモンウェルスの中心の優位とか権力関係の構造化を計ったものではなかったかとの問題が浮上する。そこで、前節を踏まえた本節Ⅱ最終節では、マケレレ会議に集まった「コモンウェルス」とは一体何だった

か、コモンウェルス内の中心と周辺、コモンウェルス外のアメリカといった中核英語使用国との関係を見ておくことが課題となる。

まずマケレレに集まったコモンウェルス諸国とはどこを指したか。

「付属文書二」⁽⁸⁰⁾の「コモンウェルス代表」には参加者六〇名の氏名、国、職業が記されている。職業は、多くが各国の教育官僚と学者や教員であり、宣教師が一名いる。国は延べで二五カ国数えられるが、ニヤサランド、北ローデシア、南ローデシアの三つは「ローデシア・ニヤサランド連邦」(一九五七年にコモンウェルス加盟)として一つに数えられたか、ナイジェリア連邦、北部ナイジェリア、東部ナイジェリアが「ナイジェリア連邦」(一九六〇年一月一日にコモンウェルス加盟)として一つに数えられた可能性がある。このどちらにせよ、総数は二つ減り、議長らが何度も触れる「参加国二三」となる。(ちなみに報告書冒頭(頁数記載なし)では「ローデシア・ニヤサランド連邦」「ナイジェリア連邦」でまとめられ、スワジランドはなぜかはずされて、参加国は二〇となっている。)所属を国ではなく、アフリカの大学やカレッジ等の組織(地元の開校校とも言うべきマケレレ・カレッジの三名、ケニアのロイヤル・テクニカル・カレッジの二名、ユニヴァーシティ・カレッジ・オブ・ローデシア・アンド・ニヤサランドの一名)として記されている参加者も計六名いる。

これらの二三の国のうち、それぞれ「中心」と「周辺」に該当するのはどこか。「中心」と見なされるのは、連合王国(九名、以下も同様に参加者数を示す)、オーストラリア(二名)、ニュージーランド(一名)

であり、「周辺」にあたるのはアジアのインド（二名）、パキスタン（二名）、マラヤ（一名）、香港（一名）、北ボルネオ（一名）、サラワーク（二名）、アデン（一名）、アフリカのシエラレオネ（一名）、ガーナ（二名）、ナイジェリア連邦（二名）、北部ナイジェリア（一名）、東部ナイジェリア（一名）、ケニア（二名）、ウガンダ（五名）、ニヤサランド（二名）、北ローデシア（四名）、南ローデシア（三名）、タンガニーカ（四名）、ザンジバル（一名）、スワジランド（一名）、南アフリカ（三名）、それに西インド連邦政府（二名）である。

中心の中心である「連合王国」はやはり最大の参加者九名を送っており（エディンバラ大学の応用言語学研究所長の J・C・キャットフォード、ロンドン大学の実用言語学研究所における E L T の責任教授であったブルース・パティソン、後にリーズ大学の E L T 課程の責任者となるテレンス・ミッチェル、ブリティッシュ・カウンシルの E L T 事業の代表アーサー・キングなどの名前があった）、当会議の以前どころか以後の中心の権力を物語る。参加者が多いのは、開催国となったウガンダからの五名であり、近隣の東アフリカやアフリカ南部の諸国からも参加者もこれに次いで多い。ただ、参加者が多いといってもこれらは周辺に該当する。

付録三の文書⁸¹には、マケレレ会議にコモンウェルス外から参加した「オブザーバー」の九人の氏名、職業、国や国際機関名も記されている。職業は、教員、研究者、官僚で、国の内訳はスーダン（二名）、アメリカ合衆国（五名）であり、国際機関はユネスコ（一名）、フランス・サン

クルード、国立師範学校教授 M・J・グノー）、組織の活動内容は不明ながらシンガポールのイギリス政府機関の出先と思われる「東南アジア担当連合王国総弁務官事務所」の「地域教育顧問（二名）」となっている。

これらの中でも注目すべきはアメリカの一団であり、ミシガン大学の英語研究所長アルバート・マークワート、カリフォルニア大学ロサンゼルス校の英語教授クリフォード・プレイター、ワシントン応用言語学センター（Center of Applied Linguistics）の所長のチャールズ・ファァガソンの三名の言語学者や、アメリカ情報庁（US Information Agency）や国際協力機構（International Cooperation Agency）の代表も参加していた。そのうちオブザーバー代表として会議で挨拶に立ち、当報告書の最後の頁に「付属文書六」として掲載された次のマークワートによるスピーチの一節は、「英語の未来」に言及している点で意味深である。

私たち全員は、英語の未来にとってコモンウェルスにとどまらず、もっと広範な国際的な協力が要求されているとの信念、さらには、こうした共通の企てに必要な要素は、私たちのそれぞれが、他の国々の同僚が抱える問題、方法、観点への関心をより抱くとの信念を表明せずして結論を下すことはできません。

ここで言う「もっと広範な国際的な協力が要求されている」とは何を意味するか。当会議は今回こそコモンウェルスのメンバーの集まりだったにもかかわらず、これからは「コモンウェルスにとどまらず」、自分たちも加えたそれ以上の「国際的な協力」となると、将来のアメリカの協力を意味する。また「他の国々の同僚」との「問題、方法、観点への

関心」の共有は、上記のイギリス主導のCELIICに対抗して設立されていたアメリカの応用言語学センターの対抗意識とも共有されるミシガン大学の英語研究所の意識とも言えよう。アメリカとは協力すべきだが、懸念もすべきとの意図は報告書の他の箇所、すなわち「第九章 第二言語としての英語の教師の訓練」の一パラグラフにも見られる。

アメリカ合衆国の努力は、英語使用のコモンウェルス諸国の努力との重複が出ないように、援助がもつとも必要な場所にこうした乏しい資源が向けられることを確実にするように、両者は協力すべきである。⁸³

アメリカの「努力」とは、直前のパラグラフで言う、教員養成にあたる人材の派遣をする努力であり、「乏しい資源」とは、上記のような貴重な人材の不足を指す。「重複が出ないように」とは、あるいはアメリカとイギリスの人材派遣でダブらないようにとの一種の「棲み分け」であろう。アメリカとイギリス（明確に言うのを避けているが「英語使用のコモンウェルス諸国」の筆頭国に他ならない）は人材派遣における重複は避けるという前提での「協力」が提唱されていると見るべきであろう。

おわりに

第一節で再検討した五つの信条については、「マケレレ会議の信条の分析など本書で詳細な分析を行った箇所、関係する問題の複雑さを論じている」とフィリプソンが漏らしているように複雑さをきわめてい

る。⁸⁴ この「複雑さ」とはそれぞれの信条にそのままはつきりと当てはまる文言が報告書にはないどころか、そこには陰に陽に矛盾したり反対すらしたりする意見も内包している。また、この複雑さに起因してか、報告書には、周辺の自己文化、ローカルな文化、地域拠点、母文化、現地文化などへの言及、配慮、研究も織り込んだ箇所部分があるにもかかわらず、フィリプソンが無視している箇所もたしかに存在したことを本稿で指摘した。

当報告書を再検討すると言っても、フィリプソンの所説を見直すとかましてや覆す目的のためではなかった。筆者は中心と周辺をとともに含めた構造的な見方には賛成する立場にあるので、むしろ五つの信条を立証する細部に踏み込んで、「複雑さ」を解きほぐし、フィリプソンが触れていない事項を指摘しながら、第二節でのより重要となっていく構造的な見方に連結させていくこととした。

マケレレ会議での五つの信条は、本稿でも示したように、アフリカを中心とする植民地経験や政策をもとにした「確信」であるとともに、その後も、インドで英語の早期教育を主張するために持ち出された論拠でもあった。これからの課題があるとすれば、それは『マケレレ報告書』の公刊時期の前後にわたるより長い視野を持った分析である。一九六〇年代以前からの検討も重要だが、それ以降の将来への影響力の可否の検証も重要であろう。たとえば、第三節で示唆されたようなアメリカやユネスコといった国際機関による旧植民地に限らず日本を含む第二次世界大戦後の独立国への影響力の実証研究である。

註

- (1) 正式タイトルと出版元、出版地は以下の通り。 *Report of the Commonwealth Conference on the Teaching of English as a Second Language, held at Makerere College, Uganda from 1st to 13th January, 1961*. Printed on behalf of the Commonwealth Education Liaison Committee by the Government Printer, Uganda. タイトルを直訳すると「第二言語としての英語教育をめぐるコモンウェルス会議報告」となる。ここでは通常なされているようにこれを会議の開催地になんだ呼び名で『マケレレ報告書』とする。本報告書は番号付きのバラグラフで構成されているので、以下、引用箇所はバラグラフ番号を *Report*, para. x. と表記し、必要に応じて引用頁も *Report*, p. x. と表記する。
- (2) Robert Philipson, *Linguistic Imperialism*, Oxford: Oxford University Press, 1992. 邦訳、ロバート・フィリップソン著『言語帝国主義——英語支配と英語教育』、平田雅博・信澤淳・原聖・浜井祐三子・細川道久・石部尚登訳、三才社、二〇一三年。本書からの引用は当邦訳書からとし、引用頁数は「フィリップソン、〇頁。」と表記する。
- (3) フィリップソン、二三九頁。
- (4) フィリップソン、七〇頁。
- (5) フィリップソン、一三六、二〇二頁。
- (6) フィリップソン、七〇頁で以下が引用されている。F. Cawson, 'The International Activities of the Center for Applied Linguistics' in M. Fox, *Language and Development: A Retrospective Survey of Ford Foundation Language Project, 1952-1974*, New York: Ford Foundation, volume 2, case studies, p.395.
- (7) フィリップソン、二〇二―二〇三頁。
- (8) フィリップソン、二三三頁。
- (9) *Report*, p.1.
- (10) フィリップソン、二三五頁。
- (11) フィリップソン、二三―二四頁。
- (12) *Report*, p.13.
- (13) フィリップソン、二〇四―二〇五頁。
- (14) フィリップソン、二〇八―二〇九頁。
- (15) フィリップソン、二〇四―二〇五頁。
- (16) *Report*, pp.14-19.
- (17) *Report*, para.19.
- (18) *Report*, para. 21.
- (19) *Report*, para.24.
- (20) *Report*, pp.21-25.
- (21) *Report*, p.21, para.58.
- (22) *Report*, p.21, para.57.
- (23) *Report*, pp.22-23, para.64(c).
- (24) *Report*, pp.22-23, para.64(d).
- (25) *Report*, p.7.
- (26) *Report*, p.8, para.14.
- (27) *Report*, p. 8.
- (28) フィリップソン、二三五頁。
- (29) *Report*, p.21, para.61.62.
- (30) *Report*, p.46.
- (31) *Report*, p.10.
- (32) フィリップソン、〇七〇―〇七一頁（引用箇所の傍点はフィリップソン）。
- (33) フィリップソン、二三三―二三五頁。
- (34) Perten、インタヴュー、フィリップソン、二三三頁。

- (35) *Report*, p.21, para.58.
- (36) *Report*, Annex 1, Speech by His Excellency, the Acting Governor of Uganda, G.B.Gartland p.44.
- (37) フィリピンン、一二三―一二四頁。
- (38) フィリピンン、一九〇頁注一。
- (39) Perren、インタヴュー、フィリピンン、一二九頁。
- (40) フィリピンン、一二三〇頁。以下が引用されている。M. A. K. Halliday, A. McIntosh, and P. Stevens, *The Linguistic Science and Language Teaching*, London: Longman, 1964, p.297.
- (41) フィリピンン、一二三〇頁。
- (42) フィリピンン、一二三二頁。以下が引用されている。D. P. Pattanayak, *Multilingualism and Mother Tongue Education*, Delhi: Oxford University Press, 1981, p.168.
- (43) フィリピンン、三四三頁。
- (44) フィリピンン、一二四頁。
- (45) *Report*, pp.54-55.
- (46) *Report*, p.13, para.18(C).
- (47) フィリピンン、一二三九頁。
- (48) フィリピンン、一六八頁。
- (49) フィリピンン、一二三八頁。
- (50) フィリピンン、〇二〇頁。
- (51) フィリピンン、〇六二―〇六三、〇六九、〇五一頁。
- (52) *Report*, para.13(n).
- (53) *Report*, pp.5-7.
- (54) *Report*, para.13(d)(e)(f).
- (55) *Report*, para.13(g)(m)(h)(o)(p).

- (56) *Report*, para.13(c)(o)(j)(k).
- (57) *Report*, para.13(i).
- (58) *Report*, para.13(a).
- (59) *Report*, para.13(b).
- (60) フィリピンン、二〇三頁。
- (61) *Report*, pp.40-42.
- (62) *Report*, para.113.
- (63) *Report*, para.114-116.
- (64) フィリピンン、一九五頁に、以下が引用されている。H. G. Wayment, ed., *English Teaching Abroad and the British Universities*, London: Methuen, 1961, p. 62.
- (65) Perren、インタヴュー、フィリピンン、二四二頁。
- (66) フィリピンン、二四〇―二四二頁。ガルトウンクについては〇五六頁に以下の文献が挙げられている。J. Galung, *The True Worlds: A Transnational Perspective*, New York, Free Press, 1980, p.107.
- (67) *Report*, pp.25-31.
- (68) *Report*, para.77(3).
- (69) *Report*, para.73(4).
- (70) *Report*, para.71(3).
- (71) *Report*, para.72(B)(6).
- (72) *Report*, para.75(4).
- (73) *Report*, pp.4-5.
- (74) *Report*, para.73(5).
- (75) *Report*, para.75(1).
- (76) *Report*, para.77(5).
- (77) フィリピンン、二四七―二四八頁。

- (78) A. J. Stockwell, 'Examinations and Empire: the Cambridge Certificate in the Colonies, 1857-1957', in J. A. Mangan, ed., *Making Imperial Mentalities: Socialisation and British Imperialism*, Manchester: Manchester University Press, 1990, p. 217.
- (79) Stockwell, pp.211-212.
- (80) *Report*, pp.49-51.
- (81) *Report*, p.52.
- (82) *Report*, p.56.
- (83) *Report*, para.90.
- (84) フィリピン、三四三頁。

*付記：本稿執筆には、二〇二一年度の青山学院大学文学部附置人文科学研究所研究課題「ヨーロッパにおける言語と歴史」（割田聖史代表）に与えられた研究経費を分担研究者として使用した。