

日本の小学校・中学校における 「人種」・「黒人」観の形成と定着

—学習指導の内容と知識の習得を中心に—¹⁾

川 島 浩 平

序にかえて

グローバル化の進む世の中にあって、スポーツもまた世界各国の代表が交流し、活動する舞台として、日々その存在感を高めている。オリンピック、サッカーW杯、そして世界選手権大会など種々の国際レベルでの競技会では、肌の色や身体的な特徴の異なる、つまりいわゆる「人種」的な差異によって隔てられた人々が熱いドラマを繰り広げている。その様子を目にし、その結果に一喜一憂しながら、私たちは、運動競技における成績の差異が、なにか、人間の本性の奥底に潜む性質によってもたらされるのではないかとの憶測を巡らしてはいないだろうか。もしそうだとするなら、それは、肌の色や身体的な特徴の多くが生まれた時点で存在する差異であるため、ミクロあるいはナノレベルで、誕生前にヒトの形質を決定づける領域への連想を、常に、容易かつ安直に促すからであろう。最先端の現代科学のメスが切り込んでいるにもかかわらず、その全体像がほとんど未解明の領域、すなわち遺伝という。

2010年もまた、サッカーW杯南アフリカ大会の年とあって、予想通り、本プロジェクトが焦点とする「黒人身体能力」への想像力が、バーチャルやリアルな言説空間でフル稼働した一年であった。ある主要日刊紙上にも、こうした言説空間を構築する報道の一例を見ることができる²⁾。W杯終了後間もない時期に発行された紙面では、「金メダル遺伝子あるの？」という見出しのすぐ隣に、短距離100M走の覇者ウセイン・ボルトの走る黒い身体が配置された³⁾。その右下には

マラソン界の王者、エチオピア出身のハイレ・ゲブレシラシエが、長い両手を大きく広げてゴールインする様子が添えられている。記事は「無条件で金メダルを獲得できる遺伝子はなさそうだ」と懐疑的な調子で結ばれるが、こうした慎重さとは裏腹に、ここでも、遺伝子と黒い身体と走力との関連が暗示されている⁴⁾。

さて、ここでいう「本プロジェクト」とは、「黒人」と呼ばれる一群の人間集団と先天的な運動能力を短絡させる世の中の風潮に一石を投じるべく、2008年に立ち上げた2つのプロジェクト、科学研究費補助金による基盤研究C「アメリカ合衆国における黒人身体能力神話およびスポーツへの固執と対抗言説・戦略」および武蔵大学総合研究所助成プロジェクトA（研究テーマ：アメリカ合衆国における運動能力・身体能力の人種間格差に関する言説・表象とその社会的影響）を指す⁵⁾。

本プロジェクトの目的を、原点に戻って確認しておこう。それは、「黒人」と呼ばれる人間集団に固有の運動能力があるとする想定を、その科学的根拠が存在しないにもかかわらず1つの言説として広く受け入れられていることを根拠に「神話」として規定し、この神話が出現し、伝播してきた経路を、以下に説明する2つの立場からの分析を通して解明することである。換言するなら、ここで目指されているものとは、「黒人身体能力神話の浸透」＝「歴史的、文化的に構築された現象」に生得的、遺伝的根拠があるとする想定を批判的観点から再検討する作業にほかならない。

上で述べた2つの立場の第一は、「神話」の浸透を国際的な広がりをもつ現象として捉え、その起源と形成・普及の過程をグローバルな視点から、とりわけスポーツ大国として、これまで多くの黒人アスリートを産出してきたアメリカ合衆国（以下アメリカ）の占める役割と位置に注意を払いつつ、明らかにしようとするものである⁶⁾。そして第二は、「神話」の浸透におけるすぐれて日本的な、つまりにグローバルな水準に照らすと日本においてきわめて無批判に「神話」が受容される状況に注目する立場である⁷⁾。

以上の2つの立場に立つ調査の成果を、筆者はこれまで幾度かに分けて発表してきた。本論は第二の立場からの研究の一環をなすものであり、それゆえ、この

立場に立つ先行研究の成果をまとめておく。

まず、問題の所在を明示するために、「黒人」、「身体能力」、「神話」などの主要概念に定義を与えると同時に、文献調査や意識調査の結果を紹介し、日米間の神話に対する意識や態度の差異の度合を明らかにした。その差異を要約するなら、「アメリカにおいては、黒人が固有の運動能力、あるいはそれより広い意味での身体的な力を有するかどうかをめぐる世論が、3対7から5対5の割合で分裂し、他方日本においてはそれが争点たりえず、むしろ所与の想定として、半世紀近くは渡って安定的に維持されてきた」ということになろう⁸⁾。

次に、研究調査の方法論を詳述し、日米のインフォーマントに対するアンケートと聞き取りの結果に基づいて、日本で神話が無批判に受容される過程を解明するために検討すべき経験領域として、1. 実際の「黒人」との遭遇、2. 「人種」や「黒人」という言葉・概念との遭遇とその習得、3. これらの言葉・概念の義務教育カリキュラムによる学習、4. 「神話」を支持するに至った契機と体験の四者を設定した⁹⁾。さらに、第一の経験領域に関して、その経験が、身体能力神話とは縁の浅い領域で展開していることを検証することによって、神話の起源を現時点での日常生活にではなく、過去に遡って、年少期からの生育過程に求める必要性を確認した¹⁰⁾。

もっとも最近では、2009年に取り組んだ2つの論文¹¹⁾において、上に述べた第二の経験領域、すなわち「『人種』や『黒人』という言葉・概念との遭遇とその習得」に関する日本人インフォーマントおよびアメリカ人インフォーマントそれぞれの経験を、アンケートと聞き取りの結果に基づいて掘り起こし、次の結論を得た。すなわち、「日本人インフォーマントの場合、幼い時期の経験を通じて、「人種」・「黒人」とは何か、その差異をどう理解し、どう対応すべきかについての情報を与えられた時点で、方向性や価値志向が決定されず、その後の教育経験やメディアからの情報に委ねられる可能性が高いが、アメリカ人インフォーマントの場合は、同じ時点で、一定以上の方向性を指定される可能性が高い」というものである。

本論は以上を踏まえて、分析の焦点を第三の経験領域である義務教育カリキュ

ラムによる学習に絞り、その日本における展開を精査することを目的とする。この点については、すでに次の予告をおこなっている。

インフォーマントの多くは、「黒人」という言葉・概念を、中学校において、国語でも英語でもなく、まず社会科の地理的分野で「奴隷貿易で強制移送された人々」として、それから、学習年次が後になることが多いようであるが、歴史的分野で「リンカーンによる宣言によって奴隷から解放された人々」として学習した。インフォーマントには、教科書の語句解説や資料集のページを開き、「人種」が「白色人種、黒色人種、黄色人種」からなるとする記述を目にしたものも少なくなかった。指導要領に基づく中学校教育からは、「奴隷貿易の犠牲者として南北アメリカ大陸に連れ去られ、過酷な肉体労働を強いられ、やがて奴隷解放宣言によって救出される悲劇の主人公の子孫で、『白色人種』とも『黄色人種』とも異なる『人種』を構成する人々」としての群像が浮かび上がる¹²⁾。

本論では、インフォーマントの回答・証言¹³⁾と、彼ら／彼女らが小学校・中学校における教育で実際に使用した教科書の構成や記述を俎上に載せ、具体的に検討をおこなうものとする¹⁴⁾。

I. 言葉・概念（「人種／黒人」）との遭遇とその習得と小学校・中学校教育の記憶

(1) 小学校・中学校教育の記憶

日本人インフォーマントに「人種」・「黒人」という言葉・概念を遭遇させ、かつ習得させる時期・状況として、学校での授業が圧倒的に重要な役割を果たしていたことは、これまでにみたとおりである¹⁵⁾。遭遇の状況についての記憶は、遭遇の時期に関する場合よりも具体的に明瞭な情報に支えられ、共通する具体的な場所の印象を伴っていたことも確認した。

その場所とは教室である。「人種」・「黒人」という言葉・概念を「聞いた」に

せよ「使った」にせよ、ほとんどの日本人インフォーマントは、その時の状況を「授業で」あるいは「教室で」と答えている。「人種」を初めて「聞いた」・「使った」状況を「授業で」とする回答・証言はほぼ全員、「黒人」を初めて「聞いた」・「使った」状況も半数以上に及んでいる。つまり日本人インフォーマントがこれらの言葉・概念に遭遇し、またこれらを習得する状況とは、「人種」・「黒人」が表象する実際の人物との直接的な対面や交渉を通じてというよりも、教科書の記述やそれを説明する教師の指導、あるいは教科書に掲載された絵や写真などといった、間接的な機会や媒体を通じて成立するものであった可能性がきわめて高かったことになる。

「人種」・「黒人」を初めて「聞いた」、「使った」状況を「授業で」とする74の回答・証言から、その具体的な時期をみると、「高校」とするものが10であるのに対し、「中学校」とするものが33、「小学校」とするものが30であることがわかる。後期中等教育（高校）よりもむしろ、前期中等教育（中学校）あるいは初等教育（小学校）においてこれらの概念と遭遇し、またはそれらを習得したとする証言が著しく高い割合を占めている。中学校卒業時までには発達する知力や認識力があれば、「黒人」だけでなく、より抽象度の高い「人種」という概念をも理解語彙、表現語彙として獲得することは十分可能である。インフォーマントの多くが、満15歳になるまでに、これらの言葉・概念と遭遇し、それらを習得する経験を済ませていたことは当然である。しかし、「小学校で」とする回答と、「中学校で」とする回答の内容には興味深い違いが見られるため、この点についてさらに検討しておく必要がある。

まず「小学校」とする回答から典型的なものをいくつか拾ってみよう。

チユキは、「小学校の中学年か高学年」ではなかったかと振り返り、こう続ける。

道徳か社会の授業じゃなかったかと思います。1, 2年じゃないです。具体的にいつだったか、はっきりとは覚えてません。もしかしたら、自分でそこらへんのこと習って、テレビかなんかみたのかもしれない。教えてくれた先生の顔は思い浮かびません。たぶんビデオだと思うんですけど……。

でも教室でした。担任の先生じゃなかった気がするので、別の先生か、外部から来た先生だったかも・・・。

「なんかのニュースか、授業」ではなかったかとするエイコも、同様に曖昧である。

たぶん小学校だったと思います。「人種問題」とか、そんな感じで初めて聞いたんだと思うんですけど。中学年くらいのころだと思います。

チユキとエイコの証言に共通するのは、記憶の曖昧さを断りつつ、それでも「人種」概念との付き合いの起点を探り出そうと努力する姿勢である。やや釈明的な口調であるといってもいいかもしれない。二人の表現上の特徴は、不確かさを含意する動詞、副詞、助詞の多用である。それは、具体的には、「覚えてません」、「もしかしたら」、「そこらへん」、「かなんか」、「たぶん」、「とか」、「くらい」などの使用にみることができる。

釈明的な口調や「不確かさ」の含意は、この二人に限られたわけではない。「小学校の社会の地理でやったのが一番最初だったと思います、たしか地理は高学年になってからじゃないと習わなかったと思うんで、3、4年だったとするなら、道徳だったかも（ヨウコ）」、「小学校の頃、社会かなんかの授業で、高学年、5、6年生だと思います、多分、社会だと思います（ミチコ）」、「小学校のころ、授業中、社会科の授業とかで、中学よりは前だったと思うので、高学年だと思います（アツコ）」など、小学校時代を回想する表情の多くには疑念とためらいの色が見え隠れし、口をついて出る言葉は頼りなく、信用するのに躊躇せざるを得ないものが少なくない。

後に詳しくみることになる、日本における初等・中等教育のありかたに強い影響を及ぼしている、文部科学省（インフォーマントが初等・中等教育を受けた1990年代当時は文部省）が告示する学習指導要領の観点から、小学校での社会科教育の特徴を瞥見するなら、「人種」・「黒人」という言葉・概念との遭遇は、

第6学年であった可能性が高い。

インフォーマントが初等教育を受けた時代の学習指導要領（1989年（平成元年）告示，1992年（平成4年）実施）によると，生徒たちは第3学年で「自分たちの市（区，町，村）を中心にした地域の人々の生活について」，第4学年で「県（都，道，府）内における自分たちの市（区，町，村）の地理的位置を確認し，また，県（都，道，府）全体の地形や主な産業，都市や交通網などを調べたり白地図などに記入したりし・・・，それらの特色について」，第5学年で「我が国の国土の様子について，土地利用，人口分布，資源の分布，交通網，自然災害などを地図や資料などで調べて，これらが国内各地の人々の生活や産業と密接な関連をもっていることを」，そして第6学年で日本という国が「経済や文化の交流などで世界の国々と深いつながりをもっていることを」学習することになっている。つまり，第3学年での「市区町村」から，第4学年での「都道府県」と第5学年での「国」を経て，第6学年での「世界」へと，段階的に生徒の視野を拡大することが意図されているわけである¹⁶⁾。

したがって，小学生が授業で「人種」・「黒人」と遭遇したとするなら，それは世界について学ぶ第6学年であった可能性が高いことになる。しかし，小学校時代について証言したインフォーマントで，正確にこの点に言い及んだものはほとんどいない。とすると，インフォーマントが所属した小学校において学習指導要領に従った学習がなされなかったという可能性を否定することはできないが，この事実はむしろ，小学校時代の記憶の曖昧さを裏付けていると考えるべきであろう。

次に，中学校時代に関する証言をみてみたい。いくつかの点で小学校時代の場合とは対照的である。

「中学校時代の授業」とするユウイチは，さらにこう続ける。

「社会」だと思います。歴史の授業で，世界人権宣言を暗記したおぼえがあって，その時「人種」が出たおぼえがあります。「現代社会」だったかも知れませんが。担当の先生のイメージはおぼえています。最初は，口から聞いたんですけど，それを暗記しなきゃなんなくて・・・。意味はわかりました。

「おんなじ人間のなかにも種類があって」みたいなニュアンスです。

「英語の授業」とするナツキは、こう語る。

中学の「英語」の授業で、人種についての教材を扱いました。キング牧師についての英文です。それについて先生に教わりました。2、3年生でした。キング牧師の演説の言葉が書かれてあって、先生が「人種差別はいけないんだよ」みたいな、そういうことをいいました。興味をもちはじめたのがその時でした。

ユウイチとナツキの証言は、共通して、「小学校」とする場合は対照的に、言葉・概念を学習した時期や文脈に関する情報が具体的である。学年を特定し、「世界人権宣言」や「キング牧師」など、学習した時に用いられた事象や人物を固有名詞で指摘し、担当した教員の様子や発言を明瞭に想起できるなど、授業の状況に関する記憶も明確である。

このような特徴は、以下の証言にもはっきりと現れている。

中学生のころ、「社会」の授業で、1年生ですね。「地理」とか「歴史」で、最初のころに人類の祖先をやって、その辺で聞いた記憶があります。(タクヤ)

中学1年です。「歴史」の時間で担当の先生が話していました。大陸とかを初めて習う時、「五大大陸と人種」みたいな、「黒人、白人、黄色人種ですよ」みたいな感じです。(サトコ)

中学生の「道徳」の授業です。中3の「道徳」の時間に映画『アミスタッド』をみて、その時に聞いたのが最初です。先生のカラーが出ていた授業でした。技術の先生でしたが、映画とか好きみたいで。「道徳」の教科書があったけど、それを使わずに授業しました。(キヨシ)

インフォーマントの証言内容には、明瞭さと情報量において、多少のばらつきがあることも事実で、上に引用した例はそのなかでも比較的わかりやすく、内容が濃いものであることを断らなければならない。これらから「小学校」、「中学校」とする証言全体を一般化する前に、証言1つひとつをもう少し厳密に検討する必要があるかもしれない。しかし、「小学校」とする証言と、「中学校」とする証言の間に、記憶の明確さと情報の具体性の点で、大きな差異が存在することは否定できない。

(2) 記憶の差異と学習指導要領

その原因の1つが、時間的な近接にあることはいうまでもない。2005年の時点で大学生として、記憶を呼び戻し、過去を語るインフォーマントにとって、5～9年前（2000年～1996年）に起きた中学校時代のできごとの方が、8～13年前（1997年～1992年）前に起きた小学校時代のできごとよりも、思い出しやすいのは当然である。けれども、学習指導要領による初等・中等教育のカリキュラムの構造上の性質にも、原因は求められる。

学習指導要領とは、周知のとおり、学校教育法施行規則の規定を根拠に、文部科学省が告示する教育課程の基準のことである。私立学校よりも公立学校に大きな影響を及ぼしているともいわれるが、教科書検定などに際して事実上の拘束力をもっているので、小学校から高校に至るまで、初等・中等教育全般を強く左右する基準であるといえる。日本の教育行政のありかたは、州政府が教育に対する権限を掌握し、地方分権的な方針や体制を徹底しているアメリカと比較すると、国家権力による干渉や介入に対してきわめて寛容であることで知られる。

学習指導要領は、1947年（昭和22年）に「試案」として導入された後、周期的な改訂を通じて、その影響力を強化しつつ、現在に至っている。初期は5年毎に（1951年、1956年、1961年）、その後は約10年毎に（1971年、1980年、1992年、2002年、2011年）、見直されてきた。改訂の方針や内容には、それぞれの時代における社会の教育に対する期待や関心のありかたが反映されている¹⁷⁾。

高度経済成長期の71年は、国家のさらなる発展を担える人材を養成すべきで

あるとの社会の期待に応じるべく、密度の濃い「現代化カリキュラム」が誕生した。この時、総授業コマ数は小学校 5821、中学校 3535 に上り、要領史上のピークに達した。80 年は、71 年要領への反動も手伝って、「ゆとりカリキュラム」（総授業コマ数小学校 5785、中学校 3150）が登場し、92 年には、この傾向を継承しつつ「個性をいかす教育」をめざす要領へと変化を遂げた（同小学校 5785、中学校 3150）。2002 年要領は「ゆとり教育」を徹底化したカリキュラムとして知られ、この時に「総合的な学習の時間」や完全週休二日制が導入された（同小学校 5367、中学校 2940）。なお、2011 年に実施される予定の新要領は、これまでのゆとり路線に終止符を打ち、総授業数を増やし、「生きる力」を身に付けさせることが期待されている（同小学校 5645、中学校 3045）。

本プロジェクトのインフォーマントは、調査を実施した 2005 年に大学の第 2 年次から第 4 年次に籍を置いた学生である。浪人は未経験との前提に立って考えると、インフォーマントが小学校 3 年になったもっとも早い年は 1992 年であり（大学 4 年生の場合）、中学校を卒業したもっとも遅い年は 2000 年である（大学 2 年生の場合）。したがってインフォーマントはみな、「個性を生かす教育」をめざしたという 92 年要領時代に、義務教育を受けたことになる¹⁸⁾。

1992 年の学習指導要領では、「社会」が再編成の対象になった。（次節で詳しくみるように、「社会」は「人種」・「黒人」との遭遇およびその習得に大きな役割を果たした教科である）。この時、小学校低学年（1、2 年）の「社会」が廃止され、その内容が「生活」という科目に組み入れた一方で、高等学校の「社会」が「地理歴史」と「公民」に再編された。その結果「社会」は、小学校中学年（3、4 年）から中学校 3 年までの 7 年間に教えられる科目となった。

小学校の「社会」は、「地域学習」、「国土学習」、「歴史学習」、「産業学習」、「政治学習」という 5 つの領域に区分され、中学校の「社会」は、そのうちの前二者を「地理的分野」、「歴史学習」を「歴史的分野」、後二者を「公民的分野」として発展的に継承することになった。換言するなら、「社会」という教科は、まず小学校の中学年で導入され、中学校でより詳しく、深くやり直す構造をもつようになった。このことから、このようなカリキュラムの流れに置かれて学習を

重ねたものが、後に教育経験を思い返す時、小学校時代の印象が不鮮明になり、中学校時代の印象が詳細で明瞭になることが避けられなくなったとはいえないだろうか¹⁹⁾。多くのインフォーマントが、より濃い内容と具体的な情報を盛り込みつつ、「人種」や「黒人」との出会いが中学校時代にあったと語り、大学生になった時点で有している「人種」や「黒人」に関する理解の基礎を、中学校時代に築いたものとみなしたもう1つの原因は、おそらくここにあるのだろう。

Ⅱ. 中学校における社会科教育

これまでの議論より、「人種」・「黒人」という概念との遭遇を、多くのインフォーマントが中学校時代に経験したと答えた原因が、学習指導要領に導かれる社会科教育のカリキュラムのありかたと深くかかわっていることは明らかである。この点は、「人種」や「黒人」を学習した場としてインフォーマントが挙げた科目の分布によっても裏付けることができる。前節で紹介した74の回答の中で言及されている科目名とその頻度は、多い順に、中学校社会24（地理17、歴史7）、英語14、道徳11、小学校社会9、その他16である²⁰⁾。中学校社会（とくに地理）および英語は、併せて回答の過半数を占めていることになる。以下では、これら2科目の教科書の構成と内容を具体的に検討し、インフォーマントの証言と照合しながら、「人種」や「黒人」との遭遇の実態を浮かび上がらせてみたい。

(1) 地理的分野

大手教科書出版社6社²¹⁾による中学校の地理教科書のうち、1992年指導要領下で編集され、出版・流通したもの6点をとりあげる。まず、編集の方針として、「人種」・「黒人」をどれだけ正式かつ適切な言葉・概念として認めているか、あるいは、これらをどれだけ自覚的・意識的に採用しているかを測るために、これらの語句を索引項目に含んでいるものを数えた。その結果、「人種」を含むものは3点、「黒人」を含むものは4点であった。

次に、「人種」と「黒人」を索引項目にはしていなくても、本文の記述の中で使用しているものを数えた。この場合、索引化するほどは自覚的・意識的でない

にせよ、2つの言葉・概念が宿す問題性（つまり、「本来『人種』は存在しない」、「『黒人』は定義不可能」など、近年自然科学、社会科学の学界で指摘される概念としての不適性あるいは非妥当性など）を看過し、あるいは黙殺し、両者を事実上公認していたことになるといえる。「人種」および「黒人」を記述の中で使用しているものは、それぞれ6点であった。以上から、「人種」・「黒人」という言葉・概念が、92年指導要領時代の教科書において、公然と流通していたことは明らかである²²⁾。

「人種」を使用する文脈としては、大別すると、定義や分類を試みようとする総論的な記述と、特定の地域（あるいは国民国家）における「人種」が引き起こす差別のような問題を解説する各論的な記述の2つがある。

総論的な記述がある教科書は6点中の2点である。いずれもオリンピック競技に言及することで、読者に人類の多様性を想起させつつ、かくも多様であるにもかかわらず、区分は可能であると論を続け、人類を3つの集団に分類する点で共通している。この時、1つの教科書は、「世界には、約52億の人々がくらしているが、おもに皮ふの色から、黄色人種・白色人種・黒色人種の3つの人種に分けることがある」と述べている²³⁾。「わかることがある」という結びは、ここでの主張を相対化する役割を果たしており、「他にも分類方法はある」という含みを帯びている。しかし、もう1つ教科書は、「人種」の区分により多くの紙幅を割きつつ、「黄色人種、白色人種、黒色人種に分けられます」と記述し、より断定的な立場をとっている²⁴⁾。

「人種」に関する各論的な記述がみられる教科書は6点中の6点である。いずれも人種隔離政策や人種差別を解説する文脈で、この言葉・概念を使用している。具体的に言及される地域は、南アフリカかアメリカのいずれか、またはその両方である。南アフリカに関する記述には、「南アフリカ共和国では、人口の1割ほどにすぎない白人が、多数の黒人などの非白人をアパルトヘイトと呼ばれる人種隔離政策をとって支配してきた」²⁵⁾ などがあり、アメリカに関する記述には「人種差別はとくに黒人に対して行われ、ヒスパニック、アメリカンインディアン、アジア人にも向けられました」²⁶⁾ などがある。

1992年学習指導要領下で検定に合格した中学校地理教科書6点中の2点では、「人種」が定義可能な、実体的なカテゴリーとして了解され、残りの4点でも暗黙の了解が与えられているとみなすことができる。また、「人種」が人間社会に及ぼしてきた影響として、人種隔離、人種分離、人種差別など一貫してネガティブ（否定的、消極的）な社会問題が具体的に提起されている。こうしたネガティブな影響が歴史的に、あるいは現代において顕在化した地域は、アメリカあるいは南アフリカという国民国家である。以上3点を6点の教科書に共通するパターンとして指摘しておきたい²⁷⁾。これより、国際的・学際的な視点からみると「人種」というきわめて多様で奥深い現象が、日本においては、前期中等教育という、国民の基礎知識を培う上で決定的に重要な時期に、短絡的かつ画一的に指導され、学習されていることがわかる。

「黒人」に関する記述は、おおむね、「人種」に関する各論的な記述と重複している。ただし、「黒人」に関する記述では、南アフリカやアメリカだけでなく、ブラジルやサハラ砂漠以南のいわゆる「ブラックアフリカ」にも論が及んでいる。また6点の教科書は、「黒人」を使用する文脈で、「アフリカからどれいとして連れてこられた黒人」、「かつてアフリカから南部の農園で働かせる奴隷として連れてこられた人々の子孫」、「労働力として、アフリカから黒人が強制的に連れてこられた」など、かならず、アフリカからの奴隷としての強制移送に言及している²⁸⁾。この歴史的な事件を必掲事項とすることに異論を差し挟むのは難しいが、教科書の記述がかくもパターン化された現実に対して、私たちは厳しい目を向けるべきであろう。こうした検定教科書が、日本の中学生にステレオタイプ化された「黒人認識」を定着させる上で大きな役割を果たしていることは疑いない。

中学校の地理教科書における「人種」・「黒人」表記についてまとめておこう。「人種」に関しては、一部の教科書が総論的な記述のなかでこれを定義し、区分している。区分する場合は、いずれも、人類が「白色人種」、「黄色人種」、「黒色人種（黒人）」の3つの集団からなるとしている。「人種」による差異から派生する、あるいはそれが引き起こすとされる問題を取り上げる各論的な記述では、「白色人種」や「黄色人種」が引き合いに出されることはなく、常に「黒人」が

犠牲者として登場する。「黒人」に関する記述ではより多くの地域や国民国家を事例として取り上げることによって、「人種」的な視野を地理的に拡大しつつ、奴隷制度や奴隷貿易に言及することによって、「人種」問題の歴史的な起源への視点を導入する。中学校の地理教科書は、「人種」と「黒人」という言葉・概念を使用することで、「隔離」や「差別」という社会問題に対する認識の時空を、縦横に拡大させようとしているが、その際の事例は限定され、論旨の展開はきわめて狭い範囲で単調化されているといえるだろう。

(2) 歴史的分野

続いて、大手教科書出版8社による中学校の歴史教科書のうち、1992年指導要領下で編集され、出版・流通したものの8点をとりあげる²⁹⁾。地理教科書の場合と同様、「人種」・「黒人」を索引として列挙しているものを数えたが、歴史教科書で該当するものは1つもなかった。2つの言葉が索引項目として不在である理由は、後にみるように、学習指導要領が定める歴史的分野の性質と関連していると思われる。ただし、「人種」・「黒人」という言葉を含む語句を索引にあげている教科書は、それぞれについて2点ずつあった。いずれも、「人種隔離」と「黒人奴隷」という項目である³⁰⁾。本文の記述に、「人種」と「黒人」を使用しているのも、同じく2点ずつである。

「人種」の使用は、1960年代に国際連合が採択した「あらゆる形態の人種差別の撤廃に関する国際条約」に言及する場合、あるいは南アフリカの人種隔離政策を説明する場合に限られる。他方、「黒人」の使用には、やや多く紙幅を割いている。たとえば、黒人奴隷に関しては、「16世紀からの300年間に、ポルトガルやイギリスの奴隷商人がアフリカから運んだ黒人奴隷は、数千万人といわれています」、「その人口が減るとアフリカの黒人を連行し、奴隷として働かせた」、アメリカの独立宣言では「黒人奴隷やインディアンは人間としての権利を認められなかった」などと記述されている。

上で述べたように、歴史教科書には、主体的、積極的に「人種」や「黒人」を取り上げにくい理由があると思われる。その理由とは、学習指導要領が定めてい

る歴史的分野における学習の目標とかかわっている³¹⁾。指導要領は、「目標」として「我が国の歴史を、世界の歴史を背景に理解させ、それを通して我が国の文化と伝統の特色を広い視野に立って考えさせるとともに、国民としての自覚を育てる」、「歴史に見られる国際関係や文化交流のあらましを理解させ、我が国と諸外国の歴史や文化が相互に深くかかわっていることを考えさせる」などを掲げている。ここでの目標を言い換えるなら、世界史を背景として、日本の歴史を中心として学ぶことを通じて、国民としての自覚を促し、異文化との交流の概要を理解させることとでもいえよう。しかしこのような、日本史を中心とする目標の下では、学習において日本史の展開を前景に置く反面、世界の歴史を後景に退かせざるを得なくなる。諸外国の事件や事象は、日本との関連で重要であるとみなされる時代と地域に限定して、選択的に拾い上げざるを得なくなるのである。

指導要領が指導すべき「内容」として項目化している事項には、奴隷制度、奴隷貿易、アフリカとの関係のいずれも含まれていない。指導要領では、こうした事項を捨象しているといわざるをえず、その結果、「人種」や「黒人」は指導要領がより主要であるとみなす内容との関連が見いだせる限りにおいて、副次的、二義的に言及されるにとどまらざるを得なくなる。

たとえば「内容」の1つ「世界情勢の変化と幕府政治の行き詰まり」の下位区分に「ヨーロッパ近代社会の成立」があり、この文脈において「市民革命」を「理解させる」との指示がある。これに従うなら、アメリカ独立革命は妥当なトピックであり、その背景や限界として奴隷貿易や奴隷制度に話が及ぶ記述を挿入することは可能であろう。あるいは、別の「内容」に「現代の世界と日本」があり、「第二次世界大戦後の世界の動きのあらまし及びそれと関連をもちながら進められた我が国の民主化と再建への過程や国際社会への参加について理解させる」との指示がある。これに従って、人種差別撤廃条約や南アフリカの人種隔離政策を取り上げることも可能である。

おそらく、各教科書の編集委員会に、以上あげたような問題に特に関心を有する委員がいる場合、つまり一定の条件下で、「人種」や「黒人」という言葉・概念が本文の記述に登場することになるのであろう。8社中2社という低い比率は、

この条件が制約としてはたらく頻度の低さを意味していると考えられる。

その点、地理的分野の教育では、諸外国1つひとつが主役として取り扱われ、前景に現れる可能性が確実に高いといえる。指導要領の「内容」には、「世界とその諸地域」が一番目に掲げられ、その下位区分の1つ「多様な世界」には「世界を構成する国々や人々の生活を大観させる学習を通して、世界は様々な地域から成り立っていることを理解させる」、もう1つの下位区分「様々な地域」には「世界の諸地域の中から幾つかの地域や国を取り上げ、それぞれの地域や国の人々の生活の特色が的確に把握できる地理的事象を中心にしてそれぞれの地域や国の特色を理解させ、世界が様々な地域や国から成り立っていることに着目させる」との指示が付されている。こうした指示の下であれば、世界とその諸地域をそれぞれの観点から論じ、記述することが可能となる。それゆえ、差異を捉え、説明するためのカテゴリーとして「人種」を定義する理由や意義が生じ、「人種」的な事象が現れる舞台として北米、南米、アフリカが選択された際、「人種」・「黒人」は主体的、中心的に扱われることになる。

繰り返しになるが、1992年学習指導要領の下での歴史的分野では、「人種」や「黒人」が登場しうる文脈がきわめて限られている。その文脈とは、市民革命としてのアメリカ独立革命と、現代史における人種差別撤廃条約や南アフリカにおけるアパルトヘイトの廃止であり、敢えてもう1つあげるなら、アメリカの南北戦争である。ただし南北戦争は、指導要領の「内容」では言及されていない。おそらくアメリカ国内の動乱であり、日本の歴史とのつながりや結びつきが強くないとみなされているのであろう。だがそれでも、1992年指導要領下の検定教科書8点のすべてが、南北戦争を文脈としてとりあげ、そのほとんどが奴隷制度の廃止に言及していることは注目に値する³²⁾。

1992年指導要領下に中学校の社会科教育をうけたものは、地理的分野で奴隷貿易と奴隷制度の始まりを学び、歴史的分野で、アメリカという1つの国民国家の文脈において、その終わりを学んだ可能性が高いといえるだろう。中学校の社会科教育は、「黒人」という「人種」の歴史を、奴隷制度という悲劇の開始と終了に絞って、選択的に提示したことになる。生徒たちは共通して、こうしたきわ

めて限定的な視野の範囲で、「人種」としての「黒人」に出会い、「黒人」に対する意識や印象を抱いたことであろう。このような展開の意義と影響については、節を改めて検討したい。

Ⅲ. 中学校における英語教育

本節では、74の回答中、「人種」や「黒人」に関して学習した科目として2番目に多くあげられた「英語」について検討する。大手教科書出版社7社による中学校の英語教科書のうち、1992年指導要領下で編集され、出版・流通したもの7点をとりあげる³³⁾。それぞれ第1学年から第3学年までの教科書3巻で1点と数えるものとする。それぞれの教科書に掲載された単語リストに「人種」という意味での race と、「黒人」という意味での black が含まれるかを調査した結果は次のとおりである。7点のうち race (人種) をリストに含むものは1つもなく、「競争」という意味での race を含むものが1点あるのみで、一方、「黒い、黒色の」という意味での black をリストに含むものは7点すべてであるが、「黒人、黒人の」という意味での black を含むものは1点のみであった³⁴⁾。

「黒人、黒人の」という意味での black を含む教科書はアメリカにおける公民権運動の指導者マーティン・ルーサー・キング・ジュニア牧師を取り上げたセクションで「黒人」を使用している。“I Have a Dream”と題する本セクションは、冒頭に日本語による「キング牧師はアメリカ合衆国の人種差別をなくすために貢献しました。彼はどんな夢を持っていたのでしょうか。」との解説を付し、本文では、“He was a great leader who worked for the rights of black people in the United States”と記載している。

英語教科書において「人種」が使用されず、「黒人」の使用頻度が非常に低い状況は、92年の学習指導要領の「外国語」に対する規定に従った結果であるとみることができる。第3学年までの「内容」で言語材料(別表)として提示された単語リストには、black は含まれているが、race は含まれていない。それゆえ、race は減多に登場せず、登場したとしても「競争」という意味でのみということになる。要領に従って black を採用した場合でも、より平易な「黒い、黒色の」

という意味が好まれるのは当然で、black belt や black jeans のような語句の一部として用いられる場合がほとんどである。

ちなみに、日本人が学ぶ英単語レベルの難易度を示す基準の1つである『JACET8000』では、black は299であり「レベル1：中学校の基本」とされるのに対し、race は574「同左」だが、racial は2766「レベル3：高校の教科書センター試験 一般社会人の教養」、racism は4728「レベル5：難関大学受験 大学一般教養」、racist は5822「レベル6：英語専門外の大学生 ビジネスマン」とされる³⁵⁾。「人種」に関係する語はことごとく、難易度が高いとみなされていることがわかる。ここからも、中学校の英語教育に「人種」を起用しない選択は頷けるものであるというべきだろう。

1992年指導要領は外国語教育の目標として、「外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う」ことを掲げている³⁶⁾。ここでいう「国際理解の基礎」として「人種」や「黒人」に関する教材を選択することはありえないことではない。キング牧師を題材にした教科書は、その一例であるといえよう。

けれども、運用能力の上達が求められる昨今の風潮の中で、英語教育において「黒人」や「人種」が敬遠されがちであったことは疑いない。限られた時間数では、目標のうちの「基礎的な能力」や「コミュニケーションを図ろうとする態度」などを育てるための実践的な指導だけで精一杯ではないだろうか。指導要領がその「内容」のほとんどを「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」に費やし、「国際理解の基礎」を培うために何が必要なのかを全く示していないことも、「人種」や「黒人」の出る幕をなくす上で一役買ったものと思われる。一般に、外国語教育において実技指導に主力が注がれ、内容的（コンテンツ的）な指導が疎かになる傾向は92年の学習指導要領に限らず、外国語教育が宿命的に抱える課題とみるべきである。

しかしながら、「人種」と「黒人」に遭遇する教科として英語が指摘される頻度が高い理由は、教科書の内容以外にも、遭遇の場や手段を提供できるからでも

ある。インフォーマントが遭遇や習得の場として「英語」を引き合いに出すとき、必ずしも教科書の内容を意図しているわけではない。タイチは、担当教師が、補助的な教材として用いた絵の中に「白人」や「黒人」が描かれており、それぞれの「人種」について説明してくれたと語っている。スマレは、ALT（Assistant Language Teacher: 外国語指導助手）がたまたまアフリカ系で、その教員に指導を受けたときに「人種」や「黒人」を意識したと述べている。その時の状況は次のようなものである。

中学校1年生のとき、ALTの先生が黒人でした。男性です、20代後半くらいかな……。アメリカ人でした。「マイク」という名前だったと思います。1週間に何度か教わりました。うけはすごくよかったです。

ただし、こうした経験が「人種」や「黒人」の理解にどのような影響を及ぼしたかには個人差があり、1つの方向性を見いだすことは困難である。以前発表した拙稿では、インフォーマントが実際に「人種」・「黒人」という言葉・概念に遭遇し、またこれらを習得した際の印象を「正負一方向に集約しきれない異質な要素の混在」という表現を用いて評価した³⁷⁾。同じような方向性の混乱や不確定性は、授業という場での外国人教師との出会いにもみられたであろうと推測できる。いずれにせよ、英語学習の場に関するインフォーマントの証言から、「人種」・「黒人」に対する姿勢や態度を確定することはきわめて難しい。英語の授業の影響は、日本において「人種」・「黒人」概念を形成し、定着させる上で、社会の授業に及ぶものでなかったと考えるべきであろう。

IV. 日本的な社会科教育が及ぼす影響

これまでみてきた通り、「人種」・「黒人」という言葉・概念との遭遇の場を提供した授業は様々であるが、本論はその中で社会科が果たした役割に特に注目し、これを地理的分野と歴史的分野の両者において検討した。とりわけ、異文化圏の国々への導入を務める地理的分野において、異なる「人種」と出会う機会が必然

的に生じることも、すでにみたとおりである。

一般に、異なる「人種」の解説は地理的分野の学習の早期に位置づけられる。入学して早々に「人種とは何か」を教えらえる中学生は少なくないと思われる。遅くともそれは第1学年のうちに起こるのであろう。他方、アメリカにおける奴隷制度廃止が取り上げられる単元である「近代日本の歩みと国際関係」は、歴史学習の終盤に位置づけられる。たいていの場合、第2学年まで待たなければならない。そう考えるなら、遭遇の場としての地理的分野の意義はなお一層大きいものになるといえるだろう。日本人の多くはかくして、中学校社会科の地理的分野の授業において、「人種」・「黒人」と出会うのである。

「人種」・「黒人」との出会いの場である地理的分野とは、いかなる教科であろうか。この点を、学習指導要領の「目標」および「内容」から再確認したい。指導要領は地理的分野の目標を、最初の項目で次のように定めている。「世界を大観させる学習を背景に、日本の様々な地域についての理解を深めることにより、地理的な見方や考え方の基礎を培い、広い視野に立った我が国の国土に対する認識を養う」と³⁸⁾。

ならば「地理的な見方や考え方」とは何か。そのヒントは、「内容」に求めることが可能である。「内容」の下位区分である「世界とその諸地域」という項目下の「ア 多様な世界」に、次のような記述がある。「(ア) 世界の国々 地球儀や世界地図などを活用し、世界の国々の名称と位置、形状、面積などの学習を通して、世界が様々な国々から構成されていることを理解させ」、そして「(イ) 人々の生活と環境 世界の諸地域における人々の生活とその変化の様子を自然及び社会的条件と関連づけて大観させ、世界の人々の生活や環境の多様性に着目させる」と。また「イ 様々な地域」にこうもある。「世界の諸地域の中から幾つかの地域や国を取り上げ、それぞれの地域や国の人々の生活の特色が的確に把握できる地理的事象を中心にしてそれぞれの地域や国の特色を理解させ、世界が様々な地域や国から成り立っていることに着目させる」と³⁹⁾。

構成的な観点からまとめなおすと、アの(ア)は地理的学習のメディアあるいは基準を特定する項目と見なすことができ、地球儀、世界地図、名称、位置、面

積などが列挙されている。いずれも（厳密にはそうでない場合があるにせよ）固定的な、あるいは定型的なメディアであり、基準であることに注目したい。このようなメディアと基準を用いて、「世界の人々の生活や環境の多様性（アの（イ）」および具体的な地域や国におけるその展開の様子（イ）に着目させることが、地理的分野の内容であり、延いては「地理的な見方や考え方」を形作るものということになる。

この時、つまり固定的、定型的なメディアおよび基準を用いて地球上にみられる人類とその生活様式の多様性を全体的、あるいは個別的に捉えようとするとき、学習者のまなざしはおのずから弁別のあるいは分類的になり、そこに映し出される対象もまた固定的で定形的なものとなることは避けられない。そこで重宝されるのが、人類の多様性を整理する基準であり、人類の中に境界線を引く道具である「人種」なのであろう。「白色人種」、「黄色人種」、「黒色人種」からなる三人種分類の起源は遠く明治時代初期に求められるべきであり、それが日本の伝統的な学知として今日まで継承されてきた経緯について述べるには稿を改めなければならないが、ここでは、人類の区分に取り組んでいる教科書がことごとく三人種分類を支持している事実のみを再確認しておく。日本人の「人種」認識における、学知として継承されてきた三人種分類の影響を強調しすぎることは不可能である。

三人種分類の日本における浸透は、これまでも研究者によって再三指摘されてきた。今回の調査でも、同様の傾向が確認できた。「世界にはどのくらいの数の『人種』がいると思いますか」という問いに対して、日本人インフォーマント34名中の15名が「3つ」と答えている。他の回答は、「4以上10未満」、「1つ」、「数え切れない」などまちまちである。ところがアメリカ人インフォーマントには、21名中、「3つ」と回答するものが1人もいなかった。「1つ」が2名、「4以上10未満」が8名、「10以上100未満」が2名、「100以上1000未満」が3名、「数え切れない」が6名と見事なまでに分散している。2つの集団における回答の分布は、鮮明な対照をなしているのである。日本人インフォーマントの回答が1つの選択肢に集中するのは、三人種分類が知の体系の一部と公認され、長年に

わたって教育の現場で伝達されてきたからにはほかならない。

地理的分野では、「幾つかの地域や国」として北米諸国、南米諸国、そしてアフリカ諸国が選ばれた場合、「それぞれの地域や国の人々の生活の特色が的確に把握できる地理的事象」として「黒人」に対する人種差別の過去と現在が紹介されることになる。南北アメリカ大陸の代表格であるアメリカとブラジルが選択された場合、「黒人」は、意に反して送り込まれた異郷人として、あるいはその後も根強い人種差別を被った犠牲者として、「ブラックアフリカ」諸国が選択された場合は、かつて多くの人々が強制的に連れ去られた土地として説明される。地理的分野でのこのような出会いを受けて、歴史的分野は、奴隷化された「黒人」たちのその後を、主として、アメリカにおける奴隷制度の廃止と、南アフリカにおける人種隔離政策撤廃というごく限られた事例によって照らし出そうとする。社会科の指導者は、地理と歴史2つの分野を架橋しつつ、アフリカ人が祖国や大西洋航路上で非人道的な扱いを受ける様子から、その子孫たちが解放運動によって救済されるまでを説くことになるわけである。

このような社会科教育から導き出されるものは、おそらく、「悲劇の主人公」としての「黒人」観とでもいうべきものではないか。その悲劇性は第1節で紹介したキヨシが経験したような、『アミスタッド』のようなハリウッド映画を補助教材に用いる授業では、さらに強調されたことだろう。あるいは、奴隷制について学んだ日、友人と「かわいそうだね」と語り合ったというアヤノが抱いたような、同情や憐憫の感情を呼び起こしたかもしれない。それはまた、チユキが以下に説明するような「怖さ」の感覚を伴うものではなかったか。

アメリカ南部における人種差別と闘う黒人たちについて教わったチユキはこう語った。

黒人をみたのも、その時が初めてだったと思います。やっぱり映像が衝撃的でした。ワシントン大行進とかの映像です。クー・クラックス・クランの映像も怖かったです。人が人にそういうことをしていることに対する怖さだと思います。

結びにかえて

多くの中学生は、奴隷制という悲劇が、南北戦争というアメリカの内戦を通じて幕を閉じたことを歴史的分野で学んだ。そこでは、内戦の勃発からリンカーン大統領によって奴隷解放宣言が公布されるまでの経緯が解説されたことだろう。奴隷制の歴史は、「黒人」に対する過酷な仕打ちと劇的な幕切れによって、生徒の注意を強く引き、印象に留められたにちがいない。しかし、人間の束縛と解放という両極端の展開しか教えない教育は、きわめてステレオタイプ的な「人種」観や「黒人」観の形成を促すものではなかったか。

奴隷化されるにせよ、解放されるにせよ、そこに映し出される生き様はいかにも他人任せであり、人間としての主体性を欠くものとならざるを得ない。三人種の1つとして区分された「黒人」は、「奴隷＝犠牲者＝敗者・弱者」として刻印され、思春期の生徒の脳裏に焼き付けられることになった⁴⁰⁾。

中学校における教育は、幼少期から学童期にかけての遭遇場面では、不安定で、意味や評価の定まらない言葉であり概念であった「人種」と「黒人」に、具体的なかたちを与え、内容を吹き込むものとなった。ここで形成された「人種」・「黒人」に対する観念や意識は、メディアが投影するスポーツ競技における圧倒的強者としての姿と混ざり合って、いかなる人物像をもたらずのか。あるいは、「悲劇の主人公」としての「黒人」観は、身体能力神話とどう結び付くのか。

その検討を今後の課題として引き受けることを約束しつつ、本論を結ぶものとした。

1) 「人種」と「黒人」という言葉・概念を使用することに対する本論の立場は、先行研究で説明した通りである。すなわち、「人種」に生物学的根拠がないことが明らかとなった今日、「人種」は定義不可能な言葉として、また「人種」の1つとされる「黒人」は、差別用語として警戒されているが、その反面「人種」と「黒人」は社会的現実を伴う概念として、日本を含む世界の幅広い地域で使用されており、批判的な立場からであるにせよ、これらの言葉・概念を用いずに、こうした状況に言及し、またそれについて論じることは不可能であるというものである。このような立場から、二つの言葉・概念と距離を置くために、引用以外で単独で用いる場合は、「」を付すものとする。なお、上でいう先行研究とは、『『黒人身体能力神話』浸透

度の文化的格差をさぐる一概念規定と方法論を中心に」『武蔵大学人文学会雑誌』第40巻第4号 2009年のことである。第1節を参照のこと。本論は、「黒人」を、「アフリカに出自を有する人およびその子孫で、英語の『ブラック (black)』に該当する人々」と定義する。黒人の中でも、17世紀から19世紀にかけて全盛を迎えた奴隷貿易によってアフリカ大陸から南北アメリカ大陸へと強制的に移送されたアフリカ人の子孫には、一部のスポーツ競技種目において傑出した役割を果たしてきた、つまり「黒人身体能力神話」の主役として活躍してきたものが少なくない。歴史を振り返るなら、これらの人々の呼称として、「ネグロイド (Negroid)」、 「ニグロ (Negroあるいは negro)」、 「有色人 (person of color)」、 「アフリカ系アメリカ人 (African American)」など様々な表現が用いられてきたことが知られている。いずれも、時代の文脈の中で政治的、学術的、社会的に批判を受けた経緯がある。

- 2) 『読売新聞』2010年8月1日12版24面。
- 3) この記事に登場するスポーツスタイル社は、オーストラリアのジェネティックテクノロジー (GTG) 社と提携し、日本でのスポーツ遺伝子検査のマーケティングを推進している。今後の動きを注視したい。
- 4) むろん、現在の短距離100mとマラソンの王者を並べただけであり、上にいうような暗示を意図したつもりはないとの反論があることが予想される。なお、別に発表予定の拙稿でも、2009年夏のベルリン国際陸上大会時に活発に議論された本質主義に言及している。「この間、日本の私的・準公的な言説空間では、ジャマイカ勢の圧倒的優位を可能にする文化的、歴史的要因を究明しようとする一部の努力を圧倒するかたちで、「肌の『黒い』人=黒人」の強さや速さは生まれつきの要因によるものではないかという、本質主義的な憶測が飛び交った。」拙稿「日本社会における『黒人身体能力神話』の受容—『人種』／『黒人』という言葉・概念との遭遇とその習得を中心に—」京都大学人文科学研究所『人文学報』第100号 (2011年出版予定)の冒頭部分を参照。今後、2012年のロンドン夏季五輪大会の際にも同様の言説空間が発生することが予想される。
- 5) 本プロジェクトの遂行と同時に、学部生を対象とする授業「英語圏文化特講」では「『スポーツと人種』再考」と題して講義をおこない、運動能力の発達や獲得における歴史的、文化的要因の意義を多角的に考察した。卒業論文指導からは、「スポーツと人種」という主題に関連するものとして、「人種研究の対象としての2010年南アフリカW杯」、「黒人クォーターバックの出現とその背景」と題する2つを含む計4本もの成果を得た。大学という限られた組織内であるとはいえ、若い世代からの反響を歓迎したい。
- 6) 「神話」の歴史性を検証する作業では、特に1930年代にその起源を求める解釈が有力視されているが、こうした先行研究の成果を視野に入れつつ、さらに踏み込んだ分析が要請されている。なお、ここでいう第一の立場からの成果として次がある。拙稿「『黒人身体能力』と水泳、陸上競技、アメリカンスポーツ—『神話』の歴史性を検証するための試論的考察として—」『武蔵大学人文学会雑誌』第41巻第4号 2010年。
- 7) ここで問われるべきは、「神話」の歴史性や時代的文脈におけるその性質であると同時に、否それ以上に、「量的」あるいは「比率的」に極端に肯定的な態度が強い展開のありかたである。たとえばアメリカでは、人種主義に対する警戒や統制ゆえ

に「神話」はタブーと化し、少なくとも公的な舞台で認知されることは皆無といってもよい。他方日本では、人種主義に対して比較的鈍感な文化的土壌も手伝って、「神話」が一方向的に承認されることはあっても、批判的観点から俎上に載せられることは滅多にない。実際日本では、指導的立場にあるものでさえ、「神話」を前提として発言することが多い。陸上短距離種目のコーチングでは、『『黒人の天性』に対抗するには、日本人は『技能（スキル）を磨く以外にない』と教えられると聞く。「黒人だから強い」という言説に潜む人種主義を指摘するだけで「褒めてなぜ悪い」、「事実だから仕方ない」といった反論を受けることも少なくない。

- 8) 拙稿『『黒人身体能力神話』浸透度の文化的格差をさぐる』6-11 頁参照。
- 9) 同上、19-22 頁参照。
- 10) 拙稿『黒い肌の『異人種』との遭遇—『黒人身体能力神話』浸透度の文化的格差をさぐるための序論的考察として—』『武蔵大学総合研究所紀要』第 18 号 2009 年。
- 11) 拙稿『日本社会における『黒人身体能力神話』の受容』、および『『黒人身体能力』に対するアメリカ人の認否のダイナミクス—「人種」／「黒人」という言葉・概念との遭遇とその習得を中心に—』『武蔵大学総合研究所紀要』第 19 号 2010 年。
- 12) 『日本社会における『黒人身体能力神話』の受容』、頁数は校正中のため未定。
- 13) 一応「回答」はアンケートの記述、「証言」は聞き取り調査での発言と区別しておくが、実際には重複が多いため、厳密な区別は不可能である。調査の具体的な内容や方法については、『『黒人身体能力神話』浸透度の文化的格差をさぐる』に詳しいのでここでは繰り返さない。
- 14) 学習指導要領に基づいて、「初等」＝小学校、「中等」＝中学校・高等学校としておく。初等教育には幼稚園も含まれる。中等教育はさらに前期（中学校）、後期（高等学校）に分けられる。
- 15) 『日本社会における『黒人身体能力神話』の受容』、頁数は校正中のため未定。
- 16) 文部省『第 2 節社会』『小学校学習指導要領 付学校教育法施行規則（抄）』平成元年（1989 年）3 月。
- 17) 学習指導要領の原文はすべて次の URL から入手できる。[<http://www.nicer.go.jp/guideline/old/>]（2011 年 1 月 27 日）。
- 18) 未確認ではあるが、4 年生のインフォーマントが一浪、二浪していた場合、1991 年、1990 年に小学校 3 年生になったため、1980 年指導要領下の教科書で学んだことになる。そのような 4 年生はいたとしてもごく少数であると思われる上、80 年要領と 92 年要領は、本文でも述べたように連続性が強く、また小学校中学年での学習による影響はそれほど大きくないことがわかっているため、以下の議論の信憑性や妥当性が大きく損なわれることはありえない。他方、2002 年要領は、本文で述べたように「ゆとり教育」を徹底したカリキュラムで知られる。教科書の内容も 92 年要領下のものよりはるかに少なく、レベルが低下したものになっている。02 年要領下の検定教科書についても調査を行ったので、適宜注で、92 年要領下の検定教科書との比較を試み、その結果を検討するものとした。
- 19) もちろん、小学校教育「社会」の内容そのものが情報量の点で限られていたことも一因である。参考として、当時の主要な小学校「社会」教科書出版社 9 社による検定教科書の内容を調査した結果を述べておく。9 社と教科書名は以下の通りである。日本書籍『わたくしたちの小学社会 6 下』、東京書籍『新しい社会 6 下』、大阪書籍

『小学社会6下』, 中教出版『小学生の社会科 世界の中の日本6下』, 学校図書『小学校社会6下』, 教育出版『社会6下』, 光村図書『社会6下』, 帝国書院『楽しく学ぶ社会6下』, 日本文教出版『世界の中の日本 小学生の社会6下』。教科書の調査は, 小学校だけでなく中学校のものも, 東京都江東区の教科書研究センター教科書図書館で行った。調査結果は, 次の通りである。事例の選択およびその記述や解釈に差異はあるものの, 9社による6年生の社会教科書にはいくつかの共通点がみられる。まず, いずれも上・下の二巻からなり, 上巻で日本の歴史を扱い, 下巻の最終部で「国際社会における日本」をテーマとする題材を提供している。第2に, いずれの教科書も日本とかかわりの深い2, 3国を具体的に取り上げ, その国の事情を説明している。第3に, いずれもアメリカを取り上げている。アメリカ以外の国としては, 中国, オーストラリア, 韓国, タイ, フランス, サウジアラビアなど様々である。どれも日本と政治的, 経済的に関係が深い国である。「人種」を用いている教科書は, 9社中の6社で, そのすべてがアメリカとかかわりの中で使用している。そのうちの4社は, 「人種差別」に言及する際に使用し(「こうして『人種差別』の問題が残されてきたのです」等), 他2社は「さまざまな人々」や「国民の多様性」という中立的な記述の中で用いている(「このように, アメリカには, いろいろな人種や, 考え方のちがった人々が, いっしょに住んでいます」等)。「黒人」は9社中の4社が使用し, いずれも「奴隷の子孫」としての側面に焦点を当てている(「アメリカ合衆国の白人は, アフリカ大陸からたくさん黒人をどれいとして連れてきたので」等)。小学校教育において「人種」・「黒人」と遭遇する可能性は, それほど低くはなかったかもしれないが, 情報は質, 量いずれの点でも限られていた。

- 20) 「その他」は様々な状況からなるが, ヒカルが出席した小学校の全体集会での企画「人種について考える」, サトコが高校受験用の作文の指導を受けた国語, マイケル・ジョーダンの大ファンであるヨシコの担任が担当したホームルーム, フミコの高校で実施された授業「国際理解」などに加えて, 科目を特定できない場合なども含まれる。
- 21) 大阪書籍『中学校社会地理的分野』, 教育出版『中学社会地理』, 帝国書院『社会科中学校の地理 世界の人々と日本の国土』, 清水書院『日本の国土と世界 中学校社会科地理的分野』, 学校図書『中学校社会地理』, 中教出版『中学生の社会科 世界と日本の国土』。
- 22) 2002年指導要領の下の地理的分野の教科書6点を調査した結果, 6社中の5社が「人種」と「黒人」という言葉を使用していることがわかった。教育出版は「人種」の使用をやめ, 「黒人」を「アフリカ系(黒人)」に変更している。このような変化は, おそらく「ゆとり教育」の徹底というよりは, アメリカのポリティカルコレクトネス運動や多文化教育の影響によるものと推測する。
- 23) 学校図書。
- 24) 大阪書籍。
- 25) 教育出版。
- 26) 帝国書院。
- 27) 2002年指導要領下の教科書の場合, 東京書籍は, 用語解説を巻末に設け, 「人種」を次のように説明する。「人種はコーカソイド, ネグロイド, モンゴロイドの3つ

- に分けられるが、異なる人種観での混血が進み、3つの人種による区別は難しくなっている。」日本書籍新社はアメリカのプロスポーツに関するコラムを設け、その中で「有色人種」という語を用い、この「人種」がスポーツ界で活躍するに至った社会的背景を説明する。帝国書院はアメリカについての記述の中で「人種・民族構成」、大阪書籍は「人種・民族分布」という表現をそれぞれ使っている。唯一「人種」を回避しているかの印象を受ける教育出版は、他社が「人種構成」と表記するところに「人口構成」という語を充てている。
- 28) 用語解説で「人種」を3つに区分している東京書籍は、唯一「黒人」という語を使用していない出版社でもある。同社は一貫して「アフリカ系」という表現を用いている。他5社はすべて円グラフや本文の記述の中で「黒人」と表記している。いずれもアメリカに関する内容である。また5社すべてが、92年指導要領下の教科書6点と同様、奴隷制や奴隷貿易に関する記述で「黒人」を登場させている。「アフリカから多数の黒人が奴隷として連れてこられたため」、「アフリカ系(黒人)の人たちは奴隷として連れて来られた人々の子孫で」など、いずれも類似した記述である。この点については、92年要領から02年要領に移っても大きな変化はみられないといえそうである。
- 29) 帝国書院『社会科中学生の歴史 日本の歩みと世界の動き』、清水書院『中学校歴史 日本の歴史と世界』、学校図書『中学校社会 歴史』、大阪書籍『中学社会 歴史的分野』、教育出版『中学社会 歴史的分野』、中教出版『中学生の社会科 日本の歩みと世界』、東京書籍『新編新しい社会 歴史』、日本書籍『中学社会 歴史的分野』。
- 30) 2002年要領下の歴史的分野教科書の場合も、地理的分野とは対照的で、「人種」や「黒人」という表記はほとんどみられない。「人種」は調査した7点のいずれにも見られないが、「黒人」は日本文教出版と大阪書籍にのみ用いられている。日本文教出版は、南北戦争時におけるリンカーンの指導力と奴隷解放宣言を説明する箇所「黒人」に言及し、大阪書籍は「歴史を掘り下げる アメリカ合衆国の発展」という2ページのコラムを挿入し、その中で独立から南北戦争、奴隷解放、投票権の獲得までの流れを解説するに際して、「黒人」との表記を用いている。
- 31) 文部省「第2章各教科 第2節社会」『中学校学習指導要領 付学校教育法施行規則(抄)』平成元年(1989年)3月。なお、要領の記述は「目標」、「内容」、「内容の取扱い」三部構成で行われる。以下、これら構成上の単位を意味する場合は、「」を付して用いるものとする。
- 32) 02年要領下の歴史的分野の検定教科書では、アメリカの歴史に関して大きな変化がみられる。いずれの教科書も独立革命は、1990年代同様大きく取り上げられているが、19世紀中葉の大変動については、方針をまったく変えたかのようである。3社は南北戦争、リンカーン、奴隷解放を説明しているが、1社は南北戦争に触れるのみである。残りの3社に至っては、19世紀のアメリカ史に関してまったく記載がない。おそらく「ゆとり教育」の徹底化にともなう、内容の削減によるものであろう。しかしここでも、「黒人」はかならずといてもいいほど、奴隷解放と関連づけられながら導入されていることは注目に値する。この点では、やはり90年代の教科書の傾向を踏襲しているといえよう。
- 33) 東京書籍 *New Horizon English Course* 1, 2, 3, 中教出版 *Everyday English* 1, 2, 3,

- 開隆堂 *Sunshine English Course* 1, 2, 3, 学校図書 *Total English* 1, 2, 3, 三省堂 *New Crown English Series* 1, 2, 3, 教育出版 *One World English Course* 1, 2, 3, 光村図書出版 *Columbus English Course* 1, 2, 3。
- 34) 2002年要領検定教科書の場合、raceを使用したのは6社中3社であり、いずれも3年次である。ただし、そのうちの2社は「競争」という意味のみでraceを用いているので、「人種」という意味で用いているのは1社のみということになる。同社の教科書ではLesson 5を“Stevie Wonder The Power of Music”と題し、その中でスティビー・ワンダーの歌詞を紹介する。この歌詞の中に“all colors, all races”という語句が出てくるのである。一方、「黒人」という意味でのblackを使用している教科書は皆無であった。ただし、だからといって、英語圏における少数派集団を各教科書が無視しているのではないことにも注意が必要である。むしろ各教科書は、少数派集団の活動や功績を積極的に取り上げる傾向にあるようである。特に、単語力や文法力の相対的な向上が期待される第3年次において、こうした話題に取り組むことは奨励されているようである。環境問題に関する日系四世のスピーチ、緒方貞子と子供の人権、日系アメリカ人強制収容、シドニー五輪金メダリストのキャシー・フリーマンなどが取り上げられる。Raceとblackに限って言えば大きな変化はみられないが、全体として内容は2002年要領教科書のほうが多文化主義的であるといえるかもしれない。
- 35) 編集代表相澤一美、石川慎一郎、村田年『「大学英語教育学会基本語リスト」に基づくJACET8000英単語』桐原書店2009年(第4刷)。
- 36) 文部省「第2章各教科 第9節外国語」『中学校学習指導要領 付学校教育法施行規則(抄)』平成元年(1989年)3月。
- 37) 「日本社会における『黒人身体能力神話』の受容」、頁数は校正中のため未定。
- 38) 文部省「第2章各教科 第2節社会」『中学校学習指導要領 付学校教育法施行規則(抄)』。
- 39) 同上。
- 40) 日本の社会科教育は、とりわけ多文化主義的なアメリカの社会科教育と比較すると、「黒人」を単純なパターンで扱う姿勢が顕著であるといえる。このような教科書の在り方を、ポストコロニアリズム的な視点から批判する立場もありえるかもしれない。この点については機を改めて考えてみたい。