



EUが訴えている「価値としての複言語主義」 : その精神史の背景とEU圏外での可能性

トゥルンマー・フカダ, シュテファン

(Citation)

神戸大学国際コミュニケーションセンター論集, 5:21-45

(Issue Date)

2008

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81000973>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81000973>



EU が訴えている「価値としての複言語主義」

— その精神史の背景と EU 圏外での可能性 —

シュテファン・トゥルンマー＝フカダ¹

序文

「複言語主義は二つの意味で理解されるべきである。一人ひとりの話者を根本的に多様なものとして考える構想と、異文化間教育における本質的な要素としての、言語使用上の寛大さの基盤となる価値を成立させるということである。」(Beacco/ Byram 2003: S16) このことから分かるように、EU の目指している複言語主義とは身につけるべきとされる能力のみならず、「価値」をも意味するものである。日本ではここ数年、複言語主義の研究が急増しているが、それらの内容には、「能力としての複言語主義」という点への偏りが見られ、「価値としての複言語主義」という観点については深い追究もないまま、それがヨーロッパの歴史への表面的な指摘だけで「片づけられる」傾向があるという印象を受ける。そのため、多言語主義と複言語主義の区別も、多言語主義が言語を視点とするのに対し、複言語主義は話者を視点とするものである、という表面的な解釈にとどまることが多い。その結果、より具体的な論点について、多言語主義と複言語主義の区別が不透明になりがちである。また、複言語主義の奥深いところが常に不透明なままに残されるため、複言語主義についての議論は結局のところ、教育現場の現状をめぐる課題という枠をなかなか超えられないように見える。複言語主義によって、日本の大学におけるヨーロッパ言語の学習、あるいは、学生の外国語能力をどのように向上させられるかというテーマ、つまり「能力としての複言語主義」という観点に偏ってしまう。複言語主義といいながら、「価値としての複言語主義」を視野から消す傾向があるといえよう。

「価値としての複言語主義」についての論議に対する注目は、なぜ大学における言語教育の日常的な問題に負けてしまうのであろうか。そこにはさまざまな原因が考えられる。表面的には、教員による無関心あるいは無知に見られなくもないが、逆にむしろ、複言語主義の唱える価値が広く意識されて一般的になりすぎたため、さらなる奥深い追究がなされなくなっていることも考えられる。外国語学習とは、人が自分の言語を考え直すきっかけとなり、それによって他人の理解にもつながるのだという見解は、外国語教育関係者の

¹ 国際コミュニケーションセンター trummer@phoenix.kobe-u.ac.jp

間では、一種のステレオタイプとなっているのではないだろうか。本論文では、複言語主義の唱えている寛大さと、上のステレオタイプが述べているような「他人の理解」とは必ずしも同じことではないことを示した上で、ヨーロッパの精神史を視点として複言語主義を論じていきたい。² 本論文の後半では、同じ視点を保ちながら、複言語主義のヨーロッパ外における可能性を考察する。言語教育の現場で働いている者にとって、「能力としての複言語主義」にまず目がいくのは、表面的にはその方が実践的に見えるからだと思われる。しかし、それに対してここでは、「能力としての複言語主義」の方針を生み出しているのは「価値としての複言語主義」であるため、「価値としての複言語主義」の追究によって、実践上必要とされる作用を示していきたい。

1. 「価値としての複言語主義」の精神的な背景

1.1 「より怠慢な実践」対「より厳格な実践」

上述した「ステレオタイプ」は、言語学習と人間形成との関連性を強調しているものである。簡単にいえば、他人の話を了解することができれば、相手を人間として全面的に理解できるようになる、という期待感を示すものである。だが、それに対する反論も古くからある。「人間形成」への、上のステレオタイプと同様の期待感を持ちながらも、了解が生じるということが当然ではないという反論である。ドイツ語圏では、それを特に主張したのはシュライアマッハーであった。了解が生じるのではなく、誤解が生じることを当然と考えるべきだということを前提にして、シュライアマッハーは、従来の解釈学が目指すべきだと考えてきたテキストの了解に対して、著者や語り手が意図していたことがどのように了解できるのかを考察した。そして、ここがとても重要な点であるが、了解とはそう簡単に成り立たないという事実 — 外国語で書かれた文書に限らず、普段の会話、しかも外国語が絡みあっていない会話にも起こりうるという事実 — に眼を向けたのである。それによって、解釈学には二つの「実践」があると考えられるようになった。一方は基本的に理解を当然としながら、もしも理解の成り立たないことが起これば、その問題の解消を試みるという実践である。もう一方は、理解ではなく、誤解が当然だと考える解釈学である。前者は「より怠慢な実践 (laxere Praxis)」、後者は「より厳格な実践 (strengere Praxis)」と名付けられた。「より怠慢な実践」の目標は誤解を避けようとするところであるのに対して、「より厳格な実践」は、了解を絶えず欲する必要があるので、了解を意識的に求めなくてはならないと強調する実践である。つまり、前者は（問題の解消という）必要性を指すのに対して、後者は意欲と結ばれている。「了解はどの点においても欲されないといけない (Verstehen [muß] auf jedem Punkt gewollt [...] werden)」(Schleiermacher 1977: 92) とはシュライアマッハーの名言であるが、相手を了解しようとする姿勢や態度こそが、了解や理解の基本条件となっていることを指摘しているものである。何かを理解できるかでき

² ただし、EUの言語教育政策の成立過程自体については、EUがみずからさまざまな文書に触れており、多くの研究者にすでに取り上げられてきたので、ここでは割愛する。

ないかという問題点に至る以前に、了解の過程は意欲を示す姿勢や態度に依存している。そのため、シュライアマッハーの目指した解釈学は、理解が困難となった具体的な難点をどのように解消すべきかを説明するものではなく、「作用と共に累増する指示（*fortschreitende Anweisungen zum Verfahren*）」であった。（Schleiermacher 1977: 84）この解釈学は、理解しようとする過程の中に織り込まれており、了解の過程が何らかの理由によって中断されてしまった点に限って登場するものではない。

シュライアマッハー以降、テキストの了解と理解が当然ではないということは、ヨーロッパの哲学における共通認識になっているといえる。シュライアマッハーの考えたような著者や語り手への了解も徐々に問題視されるようになったのだが、それによってむしろ、彼の考えた「より厳格な実践」がさらに強調されてきたともいえる。なぜならば、了解や理解の成立の可能性が疑われれば疑われるほど、「より厳格な実践」の必要性が明確となるからである。

だが、一方では「より怠慢な実践」も実は現在まで残っている。上述した「ステレオタイプ」もこれに属しているものだといえるであろう。なぜなら、言語による了解を条件にしているからである。この見解はいわゆる人文主義的教養と深く結ばれており、人文主義的教養に由来する理想に支えられてきたと思われる。人文主義的教養においては、言語学習が中心的な存在であったが、学習の適切な対象として注目されていたのは主に古い時代、しかも理想化された文献の言語であった。これは、ドイツ語圏ではヘーゲルとフンボルトに代表される教養観であるが、ヘーゲルの考えた理論的教養について、H.G.ガダマーは次のように説明している。「(略) ヘーゲルは、特に古典古代の世界や言語を習得することが教養に特に適している理由として、その世界が遠く異質なために、当然、われわれをわれわれ自身と切り離す隔壁を生み出さずにはおかぬ点を挙げる。」（ガダマー2005: 19）目標は「異質なあり方における自己認識」であるが（ガダマー2005: 19）、これは、相手言語に話者がもはやいないということを大前提とするような言語学習であった。そのため、現在、一般的に求められているような言語学習とは大きく異なっているものだということは、いうまでもなからう。しかし、だからといって、現在においてはもはや注目する必要は全くないという見方も不適切である。なぜならばこうした教養は、人間を解するためには、人間をすでに解していることが必要不可欠な条件であるという、いわゆる解釈学的循環問題を考えた上での実践的な提案であったと思われるからである。もしも、人情の機微を解する力を古い文献の研究から身に付けることができるのなら、それがあらゆる人間関係に先立つ知識として、実際の相手の理解を助ける理論的な基盤になりうるであろう。その点に人文主義が期待を寄せていた。つまり、古代の文明を理想視し、ただ真似しようとしたのではなく、教養の具体的なヴィジョンだったのである。このヴィジョンの実現のために、古代の文明から残る文献が役に立つことを期待していたのだ。フンボルト著の『古代、特にギリシャの古代の研究について』で、特にこの点が明確となる。古代の研究に伴う言語学習に取り組もうとすることには、いくつかの前提があった。その細かな追究はここでは不可能であるため、断片的ではあるが、以下のような要点が挙げられる。1) 上ですでに触れたように、古い文献の研究は人間の性格形成につながるということが確信されている。2) 理解

しようとする者は理解の対象に近づけなければだめであり、対象に似るようにならなくてはならない。近づくために必要とされる力は、ただある部分的な能力ではなく、人間全体の力を必要とする営みである。3) 対象に近づこうとすること、つまり対象を理解しようすることは無限の過程であり、対象を知りつくすことはありえない。4) 修得した知識は効果的である。というのは、人間にとって「健全になる (heilsam)」ものだからである。しかし、「素材 (Material)」としての知識より、その修得の手段の方がより健全にさせるものである。つまり、解したことより、解する過程の方が重視されているのだといえる。5) 研究あるいは学習は広範ではなく、集中的に行われるべきである。(Humboldt 1963: 6ff) 6) 多様性が統一されるのが理想なのである。外からの刺激に対して敏感でありながらも、人は自分の教養を自ら左右させる力も持たなければならない。多様性は外からの刺激によって生み出されるが、そこに己の教養を自ら左右させることによって個人の特色が現れ、統一性が生まれるのである。(Humboldt 1963: 18) フンボルトは同じ著書の中でさらに、なぜ目指していた教養に古代ギリシャの研究が特に向いているのかを論じた。しかしそこでは、現在には通じないであろうと思われる点が目立ち、古代の文献を研究することによって、十分な「人情の機微を解する力」を身につけられることを期待する者は、もはや稀になっていると思われる。しかし現在において、複言語主義が「価値」として考えられるというような事柄から、言語学習と人間形成が今もなお関連づけられることが分かる。つまりここでは、上の点から現在ではもはや通用しないだろうと、ここでさらなる追究する必要もなく想定されるのは 1) の点のみである。その他の点については、論述を進めてから再び戻ることにする。

上の 1) の点を捨ててしまうと、この点が示す、人間のコミュニケーションに先立つ理解の可能性も引き合いに出せなくなる。したがって、上述のステレオタイプが条件とする、学習による他人の理解も裏付けられなくなってしまう。これこそが、EU の言語政策が直面する大きな問題点であり、この点に関する問題意識が「価値としての複言語主義」の原点の一つでもあるといえる。これは、「価値としての複言語主義」の理解にとって不可欠な意識であるのだが、教育現場における、それに対する認識度の低さを EU は懸念しているようである。たとえば、F.ヘーヴォルズ (Frank Heyworth) は、EU における言語教育の中心となっている『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』(以降 CEF³) に様々な危険性が潜んでいることを指摘し、「(略) 他人の言語を知ることによって、自動的に相手への理解と尊重が高められると思われること」をその一例として挙げている。

(Heyworth 2004: 14) CEF 自体には以下のような指摘が見られる。「言語を**一つだけ**学習し、**一つの**外国語文化だけと接触すると、ステレオタイプや先入観が弱まるところか強化されてしまうことは珍しくない。」(Council of Europe 2004: 148) 複数の外国語の学習によって、この懸念は多少解消されるかもしれないが、どのぐらいの学習でその解消が期待されるのかは、極めて特定しにくいことであろう。これはそもそも、学習言語の数と直接関係する問題ではないと思うのだが、おそらく、複数の言語を学ぼうとする人の方が了解と

³ Common European Framework

理解の条件となる姿勢や態度を期待できると、EU の言語教育関係機関は考えていると思われる。

1.2 「了解しつつある相互共存在」

言語表現によって他人への理解が必ず成り立つことを確信するか、またはそれを疑うか、それぞれの視点によって、「コミュニケーション」の意味は根本的に異なるものである。前者はコミュニケーションをその結果から判断しようとしているのに対し、後者にとってのコミュニケーションとは、プロセスとしてしか扱われないものである。EU は言語によるコミュニケーションを行為として理解し、その言語政策は結論を示すのではなく問題提起としてありたい⁴、など様々な主張からも、EU のいう複言語主義はプロセスとして理解されるべきものであることが分かる。したがって、EU は明らかに「より怠慢な実践」に頼らないことにしているといえる。上で見てきたようにシュライアマッハーによれば、「より怠慢な実践」に反対する「より厳格な実践」は了解過程に先立つ意志を必要とする。したがって、「寛大になる」ことも、まず、言語理解の結果としてではなく、その条件として考えなくてはならない。それに、コミュニケーションに先立つ理論的な教養のコンセプトは維持できないため、人間を最初からコミュニケーション過程の中に置かれているものとして考えるしかない。この二点は、複言語主義を支える最も根本的なコンセプトであると思われるが、ハイデッガーの言葉を借りるならば、これは「了解しつつある相互共存在 (verstehendes Miteinandersein)」という概念にまとめられる事情であるとは私は考えている。この共存在について、ハイデッガーは次のように説明している。「伝達は、たとえば、見解とか願望とかという諸体験を、一方の主観の内面から他方の主観の内面へと運びこむといったようなことではけっしてない。共現存在は、共情状況と共了解とのうちで、本質上すでにあらわになっている。共存在は語りにおいて『表立って』分かれ合われるのだが、言いかえれば、共存在はすでに存在しているのだが、つかみとられ我がものにされてはいないものとして、分かれ合われていないだけのことなのである。」(ハイデッガー2003: 80) つまり、共存在とは、伝達によって形成されるものではなく、伝達は存在している共存在を条件としているのである。キーワードは「語り (Rede)」であるが、存在している共存在なしでも考えられる「言語 (Sprache)」とは異なり、「語り」は分かれ合われているものに依存している。ハイデッガーは「語り」と了解あるいは了解の可能性との関係を説明するのに、特に「聞くこと」にも注目している。「語ることと聞くこととの根拠は了解のうちにある。了解が生ずるのは、多くを語ることによってでもなければ、忙しく聞きまわることによってでもない。すでに了解している人だけが、耳を傾けて聞くことができるのである。」(ハイデッガー2003: 85) また、ハイデッガーは「沈黙」への指摘によって、「言語」と「語り」の違いをさらにより具象的に説明している。「真正に語ることにおいてのみ、本来的に沈黙することが可能なのである。沈黙しうるためには現存在は、言うべき何ごとかをもっていなければならない、言いかえれば、おのれ自身の本来的な豊富な開示性を意のま

⁴ 「問題提起はするが、答えを提示することはない。」(Council of Europe 2004: xii)

まにすることができなければならない。」(ハイデッガー2003: 86) 言語 (Sprache) の中に沈黙はありえないことであり、沈黙とは語りの一部なのである。これらは、その根源的な点において、ハイデッガーの独自の新しい考えではなく、ハイデッガーより以前にもしばしば見受けられる見解である。たとえば、上述したシュライアマッハーによれば、言語 (Sprache) は「個々の表象による複合体 (Complexus einzelner Vorstellungen)」でありながら、表象関連の体系である。それに対して、「語り (Rede)」は、語り手 (Redender) の生活の全契機 (alle seiner Lebensmomente) によって条件とされる一つの生活契機である。

(Schleiermacher 1977:78) ハイデッガーはこの考えをさらに掘り下げたが、言語とは、語り手が語る以前から語り手に整えられていることであるのに対して、「語り」は語り手とその相手が置かれているあらゆる状況の中からは説明されない、という基本には、大きな相違点は見られない。

言語教育においては、従来は、「多くを語ること」と「忙しく聞きまわること」が了解の泉だとされてきた。それに対し、現在の EU の言語政策は、課題 (tasks) と方略 (strategies) に焦点を与えようとしていることに注意が必要である。言語教育の内容としての「言語 (Sprache)」を考え直し、それを「語り (Rede)」に近づけようとする工夫だと理解していだろう。それが多言語主義に対する複言語主義の強調として理解される。「課題」は、その根本的なところにおいて、シュライアマッハーのいうような「語りの行為 (Akte des Redens)」(Schleiermacher 1977: 78) と同様なものであると思われ、各「課題」は「了解しつつある相互共存在」から理解されなくてはならないものである。

ちなみに、EU の言語教育方針をテーマとする日本での色々な研究会などにおいて、「究極目標として『理想的母語話者』を考えるといったようなことはなくなる」(Council of Europe 2004: 4) という CEF に見られる指摘によって、学習者にとっての学習目標がより簡単なものとなったというような意見を繰り返し耳にした。しかし、これは上のシフトを配慮していない、大変表面的な意見であると考え。まず、「理想的母語話者」をもはや考えないとは、「より厳格な実践」の当然な結論である。「理想的母語話者」を考えるのは、了解が当然のように成り立つ状況を考えることであるが、今まで見てきたように、このような状況はそもそも考えられないという認識が「より厳格な実践」の出発点となっていた。つまり、多言語主義的に捉えた「言語」における「理想的母語話者」とは、理論上は考えられるかもしれないが、「語り」を基本として考えている複言語主義にとっては論外のものなのである。しかし、学習において「語り」を配慮しようとすれば、絶えず教育機関内の言語学習の限界に挑む新しい学習内容の取り組みが求められる。ハーバーマスの研究を参考にすると、このような内容は「倫理的知 (ethisches Wissen)」と「間主観的に共有されている習慣的知 (intersubjektiv geteiltes Gebrauchswissen)」によって形成されるものだといえるのではないかと考えている。その両者をまとめるものとして、ハーバーマスは「洞察 (Einsicht)」という概念を取り上げている。(Habermas 1996: 38f/ ハーバーマス 2004: 34f) CEF の示す「課題」は、こうした「洞察」⁵への取り組みを要求するものであろう。それに

⁵ 日本語の「洞察」は第一に行動として理解されるのに対して、ドイツ語の „Einsicht“ は洞察に結果があ

よって、『理想的母語話者』を考えることはなくなったのだが、実はその代わり、たくさんの新たな学習内容が求められるようになった。そのため、学習目標がより簡単なものとなったというのは極めて不適切な見解であると考えている。それと比べると、シュライアマッハーが考えたとおり、言語によって了解が生じることを当然と考えることこそが「怠慢な実践」だといえよう。

1.3 「内面的実在」

「内面的実存 (innere Realität)」とは J. ハーバーマス (Jürgen Habermas) の論じた概念であるが、「事実を解釈する言語は必ず『我々』限定の言語でしかないにもかかわらず、真実の言明によって表現されるすべてのことが『実存』することなのである」ことを指す概念である。(Habermas 2001:18) 社会化された個人は、それぞれの生活世界のコンテクストにしたがった、そして、それぞれの地方の言語共同体に以前から伝わる、習慣となった先行理解でしか世界の把握ができない。したがって、真実の言明によって表現される「実存」は、それぞれの生活世界と言語共同体に限定される「内面的実存」にすぎないのである。これは現代哲学の共通認識であろうが、EU の目指している社会が取りまざるをえない根本的な問題点でもある。言語政策は繰り返し、話者の平等を訴えている。たとえば、「(略) 話者は自分にみられる複言語主義を意識することによって、自分の利用している言語の種類 (varieties) と他の話者が利用している言語の種類を平等の価値のあるものとみなすようになるかもしれない。」(Beacco/ Byram 2003: S15) しかし、「内面的実存」という事実と「平等」という理想は、どのように両立できるのであろうか。全体的に見れば、「内面的実存」を超えるような真実を明言する人は一人もいない、というような共通認識が要求されるであろうが、このような要求は必ず矛盾に陥る。このような共通認識を確立させるには、話者は、他の話者を自分と同様のものとみなすべきだが、そのためには、各話者は自分の利用している言語種類の相対化が求められる。こうした相対化は、自分の言語と「語り」についての特別意識を前提としている。相手を自分と同様に考えることと、自分のことを特別に意識すること、という矛盾する意識が求められる。しかし、この矛盾は解消できないわけではない。解消の可能性は、「内面的実存」が変容するという認識にある。その変容のきっかけは、何よりもまず他者の受容によるものだと思われる。こうした「内面的実存」を絶えず確認することによって、自己認識と自己の相対化は一つの過程に融合されると考えられる。つまり、以上の共通認識は決して、1) 自己認識 2) その相対化 3) 他者を理解し尊重するというような三段階の過程によって得られるものではない。必ず同時に起こるべきものである。そのため、複言語主義は変容するアイデンティティというコンセプトとリンクされている。フンボルトが考えたような、「外からの影響に敏感な個人」もそれに非常に似ているコンセプトである。フンボルトは、融合される過程とし

ること、あるいはすでにあったことを前提としている概念である。言い換えれば、日本語の「洞察」とは(名詞である)「知」を得ようとする動作の一つであるのに対し、ドイツ語では、「知」はすでに„Einsicht“の内容となっている。つまり、上の学習内容としての「洞察」は、作用を行うための知識と、「洞察」によって習得できた知識との、両者を意味していることに注意が必要である。

ての、他者の受容と自己形成を教養によるものとしており、彼にとって教養とは、この過程のための環境を意味していたと思われる。EU もこうした「環境づくり」にあたり、教育に注目し、複言語主義のための教育（education for plurilingualism）と複言語的自覚のための教育（education for plurilingual awareness）のための方針を検討してきた。特に「価値としての複言語主義」を考えれば、教育はそもそも以上のような役割を果たせるのか、と疑問に思う者もいるかもしれないが、EU はこの点に関しては、人文主義的な教養の理想を受け継いだと思われる。

1.4 「善い意志」と「態度の一般参照枠」

これまで、ヘーゲル、フンボルトなどの考えた理論的教養が、現在ではもはや考えられなくなったため、EU は言語政策において「了解しつつある相互共存在」を理想としなくてはならないが、そうすると「了解しつつある相互共存在」に統合されない具体的な「内面的実存」の対立問題に必ず直面することを述べてきた。この状況のなかでは、他者の理解と尊重こそがコミュニケーションにおける不可欠な前提だと思われるが、では、それはどのようにして得られるのであろうか。EU は「ヨーロッパの共通の価値」に基づいた政策を目指していることを繰り返し強調している。（たとえば、Beacco/ Byram 2003: S18）これは一見、非常に抽象的に見えるが、前提とされるような共通理解などは、基本的にすでに存在していると強調しているのは明らかである。政治家は、人に分かりやすく伝えるため、こうした価値を「自由」「平等」「連帯感」「平和」などと具体的に述べる傾向が見られるが、EU がたとえばあらゆる分野において「共通参照枠（Common Framework）」という用語を使っているという事実が示しているように、上とは別の次元において、大変重要な「共通の価値」があると思われる。それは、人間の根本的な平等を共に考えていこうとする啓蒙主義から始まり、すでに 200 年以上続いている伝統である。この伝統と啓蒙主義的だと思われるような考察に現在もなお積極的に取り組もうとすることこそが、EU がさまざまな問題点に関して見せている姿勢や態度から読み取れる最も大きな「共通の価値」である。「価値としての複言語主義」の精神史的な背景もそこにあるといえるだろう。

複言語主義が訴えていると思われる、根本的な啓蒙主義的コンセプトを考えれば、まずカントが論じたような「善い意志」が目につくであろう。「意志」について、カントは次のように述べている。「(略) 意志とは、理性が傾向性から独立に実践的に必然的なこととして、すなわち善いこととして認めるところのもの〔行為〕のみを選択する能力である。しかし理性がそれ自身だけで意志を十分に規定しない場合、意志はなお主観的な諸条件（ある動機）に服従しているが、この主観的諸条件は必ずしも常に客観的条件と一致するとは限らない。一言でいうならば、意志がそれ自身において十分に理性に適合しないときには（人間において実際そうであるように）、客観的に必然的であると認められる行為が主観的には偶然的である。そうしてこの種の意志を客観的法則に適合して規定することが強制である。すなわち、客観的法則が絶対的に善くはない意志に対する関係は、いかにも理性が与える諸根拠によって理性的存在者の意志を規定することとは考えられるけれども、このような諸根拠に対しこの意志はその本性上、必然的に従順であるとは限らないのである。」

(カント 1981a:50-51) ここには、複言語主義の抱える最も根本的な問題点の一つが指摘されているが、意志は必ずしも善ではないという事実と客観的法則との関係の問題である。カントはこの関係自体を「強制 (Nötigung)」という概念で呼んだ。この概念自体もこの問題の深刻さを物語っているといえよう。広く知られているように、カントはこの「強制」を理性の命令として考えた上で、その方式となる命法を論じた。「すべての命法はべしという言葉で言い表されるが、命法はこの言葉によって理性の客観的法則が、この法則によっては必ずしもその主観的性質から見て規定されない、意志に対する関係 (強制) を示しているのである。」(カント 1981a:51) これまで、コミュニケーションにおいて他者の理解と尊重を、結果としてではなく、まずその条件として考えなくてはならないことを論じてきたが、「命法」とはこうした問題の最も根本的な点に込めようとするものであるといえる。また、「命法」とは、「実践的意味において善い (praktisch gut)」という概念にも強く結ばれることにも注意したい。「(略) 実践的意味において善いのは、理性の諸表象を介して意志を規定するもの、したがって主観的な原因にもとづいてではなく、客観的に、すなわち理性的存在者としてのあらゆる理性的存在者に対して妥当する根拠にもとづいて意志を規定するものである。」(カント 1981a:51)「あらゆる理性的存在者に対して妥当」であると思われることが「主観的な原因」より優先されるべしことを示す概念である。そこでは「快適」と「善なるもの」の対立が生じているようだが、カントは「目的」という概念を導入し、それらの関係を追究している。「(略) 快適なものは、それが意志の対象として善なるものと名づけられるためには、まず第一に目的の概念によって理性の諸原理のもとにもたらされなければならない。」(カント 1981b: 75) 善は基本的には理性に結ばれているが、目的自身は必ずしもそうだとはいえない。目的自身がただ我々の求める満足のためのものならば、それは「善ではなくて、福であり、理性の概念ではなくて、感覚の対象の経験的概念である。しかし、そのための手段の使用、すなわち行為は (その行為のためには理性の熟考が要求されるゆえに) それでもなお善いとよばれる。」(カント 1981a: 226) 後に、「参照枠」という形式を追究するためには重要となるため、カントの論じている「善」が「手段の使用、すなわち行為」におけるものだという点をここでは注意しておいていただきたい。

「善」の根本には「善い意志」があるが、それは、人が自分の特性 (Eigenschaften) を相対化する基本条件の一つであるといえる。「この意志はこれらの特性がその他の場合にわれわれから当然うけてしかるべき非常な尊敬を制限し、これらの特性を絶対的に善いとみなすことを許さないのである。」(カント1981a:22) さらに、この「善い意志」における過程性も見落としてはならない。「善い意志はそれが実現しあるいは達成するものによって、またそれが何かある掲げられた目的に役立つことによって善いのではなく、ただそれが意欲することによってのみ、すなわちそれ自身において善いのである。善い意志は、ただそれだけとして考察されて、意志によって何か一つの傾向性のために成就され得るかもしれないすべてのものよりも、それのみならず、もしわれわれが欲するなら、すべての傾向性の総和のために成就され得るかもしれないすべてのもの〔幸福〕よりも、比較を絶してはるかにさらに高く尊重さるべきものである。」(カント1981a:22) これらは一見、

理想論のように見えるかもしれないが、たとえば我々は、自分を助けようとする人に誤って手を踏まれる場合と、攻撃的に、けがをさせる目的で手を踏まれる場合とでは、それぞれ痛みが違うであろうという、P.ストローソン（Peter Strawson）が語っているような具体例を考えれば、「善い意志」（ストローソンの原文では“general goodwill”）の有無によって、たとえそれが結果には現れなくとも、大きな差がつくと誰でも納得できるであろう。

「善い意志」というのは、ある過程の中に表れるものであり、営みの結果や何らかの産物から判断されるものではないのである。

以上のようなことをEUの訴えている複言語主義の背後として考えれば、「価値としての複言語主義」における「価値」は、その理想的な形において、カントのいうような「善」を指すものだと考えられる。なぜならば、EUの言語政策もまた、「強制」という問題にぶつかるからである。特に19世紀以降の民族国家の成立過程においては、言語政策が繰り返し政治的な抑圧の手段として乱用されたため、今また新たな紛争を呼び起こさないように、あるいは古くから続いている紛争のくすぶっている火に油を注がぬように、言語政策は十分な緊張感をもって行うべきだとEUは分かっているに違いない。ヨーロッパのコンテキストの中で言語政策に起こりうる「強制」の問題を解消するには、「善い意志」を訴求するような政策以外は極めて考えにくいのである。すでに引用したストローソンの研究は、現代哲学における「善い意志」の再認識において中心的な存在であるが、ストローソンは、人間のコミュニケーションにおいて失敗が起これ、物事が複雑になったりすることを当然のこととしており、ここに社会学的な哲学における「より厳格な実践」を見せているといってもよいかもしれない。（Strawson 2008: 17）失敗が起これ、物事が複雑になることが当然であるならば、もし、そこで「善い意志」に頼ることができないとなると、友好な相互作用は保障されないであろう。ストローソンは「善い意志」を、相手の態度を客観的に見ようとする工夫と関連させているのだが、人間関係においてこうした客観的な態度には、揺らぎない持続性は求められないのだとも説明している。（Strawson 2008: 12）つまり、「善い意志」も当然にできるようなことではない。しかし一方では、客観的な見方を試みること自体は、人間が取ろうとする態度の重要な一つの選択肢である。当然ではないが、可能ではあるとストローソンは強調している。

だが、当然でなければ、「善い意志」の条件はどうなっているのであろうか。ここで注目したいのは、現代社会、特に現代の異文化教育などにおいては、カントの論じたような「善い意志」が一つの構想としては、もはやそのまま応用はされないということである。ハーバーマスも指摘したように、「（略）18世紀の息子として非歴史的に考えていたカントは、アイデンティティをはぐくむ伝統という層を見過ごしていた。カントは暗黙のうちに、道徳的判断の形成に際しては、誰もが自らの想像力によってすべての他者の状況に自分を置き移すことが十分にできるはずだ、というところから議論を始めている。」（ハーバーマス2004: 44）「内面的実在」を多元主義的に考える現在において、自らの想像力による他者の了解の試みは基本としては失敗に終わると考えざるをえない。しかし、だからといって、それによって「善い意志」の考えも否定されるというわけではない。たとえばハーバーマス自身の哲学も、カントの延長線上に立ちながらも、現代社会に応じられる道徳の在り方

を考察し、これらの問題点に取り組む大変有力な提案の一つであるといえよう。実践理性の手続き概念から実体的意味合いを取り除き、道徳観点を一貫して手続き主義的に展開してみるという提案である。EUは「共通参照枠」という形を取りながら、さまざまな政策を実施させようとしているが、ある内容を手続き主義的に展開しようとすることは「参照枠」の特徴でもある。これからは、ハーバーマスとストローソンを中心に、社会哲学的な観点から「一般参照枠」という形式を追究した上で、それを背景にCEFを考えることにする。

1.5 「態度の一般的参照枠」としてのCEF

ここまで、「善い意思」はすでに過程に織り込まれているため、必ずしもその過程の結果から読み取れるものではないと述べてきた。それにしたい、「善い意思」が必要とする環境もまた、「過程性」によって特徴づけられるものでなくてはならないと思われる。カントの説明した「強制」は、「規範 (Norm)」として表われることがあると考えられるが、「規範」に賛成するか否かは、「(略) 当事者たちは何かについて共通に納得したのだと知ることが出来る (略)」かによるのだとハーバーマスは指摘している。(ハーバーマス2000: 110) 必要とされるのは、当事者たちの協力し合いながら参加する「実存的」論議であることが分かる。合意は「反省的な性質を備えた諒解 (ein Einverständnis, das reflexiver Natur ist)」でなくてはならない。だが、それに導くのは、「間主観性的な了解プロセス (intersubjektiver Verständigungsprozeß)」のみである。(Habermas 1983: 77、ハーバーマス2000: 110) そのプロセスによってのみ、当事者たちは何かについて共通に納得したと思えるようになる。これは、上述した「内面的実在」の問題から生じている必然的な結論でもあるといえようが、それを背景に考えれば、EUが加盟国に発信する「基準」も当然、「実存的」論議が未完結であり、論議途中のものでなくてはならないと判断される。つまり、「共通参照枠」を政策の形式として選ぶことによって、EUはハーバーマスが強調してきたような手続き主義的なアプローチを保障したいように見える。ストローソンを引用しながら、ハーバーマスは「普遍的な妥当の請求こそが、利害関心や意思や規範などに道徳的権威という尊厳を付与するのである」と説明している。(ハーバーマス2000: 83) この「普遍的な有効性」という概念も、カントのいう「実践的意味において善い」という考えから理解され、ストローソンの論じた「態度の一般的参照枠 (general framework of attitudes)」も、カントのいう「善い意志」を背景とするものとして解釈される。そして、一般的参照枠 (三島憲一、中野敏男と木前利秋による日本語訳では「一般的フレームワーク」) の正当化について、ストローソンは以下の説明を付け加えている。「正当化という問題は、この構造の内部の事柄であり、またこの内部に生ずる変化に関わりを持っているものである。そして、こうしたもろもろの態度が属する一般的フレームワークの存在そのものは、人間社会の存在の事実と共に所与のものである。全体としていえばそうしたものを外側から『合理的に』正当化しようというのは必要でもなければ出来ることでもない。」(ハーバーマス2000: 85) あらゆる「外側から『合理的な』正当化 (external 'rational' justification)」(Strawson 2008:25) は、当然「強制」として認識される。だが、いうまでもなからうが、EUは言語政策による「強制」がなるべく生じないような環境を作らなくてはならない。したがって、「外側から『合理的な』正当

化」の必要とされない環境が不可欠であろう。「参照枠」という名義は、こうした環境づくりへの工夫として理解される。また、複言語主義を能力だけではなく、価値として認識してほしいということも、複言語主義には「外側から『合理的な』正当化」が求められない基盤が必要だと考えたに違いないだろう。CEFは、学習能力全体を「知識」及び「技能」、「実存的能力」、「学習能力」に分類しているが、その中で「善」あるいは「実践的意味において善い」とことと結ばれる「価値」が関連しているのは、まず「実存的能力」であろう。それについてCEFでは次のように書かれている。「これは個人の性格、人格特色と、物事に対する姿勢・態度を結合したものである。これらはたとえば、自己イメージ、他人に対する見方、他の人たちと社会的交際を行う際の積極性などに関係してくる。このタイプの能力が、入れ替えの効かない個人的性格に由来するものだと、単純には言いきれない。それはさまざまな種類の文化的適応 (acculturation) がもたらした面が多分にあり、したがって変わることもありうるからである。こうした人格の特色、姿勢・態度や気質は、言語学習と教育の際考慮すべき要件である。(略)」(Council of Europe 2004: 12) ここでは、「個人の性格、人格特色と、物事に対する姿勢・態度との結合」は「変わる」ものとして説明されているが、それは、すでに触れたような「過程性」を保障するのみならず、この「結合」は、基本的には学習の対象になりうるという強調をも意味するのである。さらに、以上の能力は特に言語能力が不十分である際に必要だとされるものだという見解も述べられている。「言語要素の学習が不十分な学習者が母語話者とやり取りをする場合、その言語的不足を**実存的能力**（開放性や陽気さ、善意、人の良さを表するようなジェスチャー、身振り、距離の取り方（空間処理位置関係など）で補う可能性がある。一方、同じ人でも、よく知っている言語を使った会話では、もっと控え目な距離をおいた態度をとるかもしれない。」(Council of Europe 2004: 147) 「よく知っている言語」であるか否かによって、ジェスチャー、身振りに頼る必要性が異なり、それによって「空間処理位置関係」も異なってくるということは、確かに考えられる。だが、開放性や陽気さ、善意、人の良さを表す必要性には何ら違いは認められないと考えている。ストローソンが論じているように、善意の表現は相手の反発や怒りなどを緩和させようとする役割を果たしているのである。したがって、食い違いが起こる確率が高ければ高いほど善意の表現が重要だと思われる。しかし、上の二つのケースのうち、どちらがより食い違いの恐れが高いかということは、極めて判断しにくいだろう。学習の不十分な言語を使っている人は食い違いの恐れをより強く意識することによって、普段は、善意の表現をより積極的に進めていることが多いかもしれないが、「よく知っている言語」を使ったコミュニケーションは文法などの間違いが少ない反面、より細かな内容のある「語り」が可能となり、それによって理解がより困難になることも十分に考えられる。そのため、実存的能力を第一に言語的不足を補う能力として考えることの適切さ、という点においては非常に疑わしいといわざるをえない。しかし、実存的能力という項目においては、「善意」が不可欠能力として強く認知されていることには大きな意味があると考えている。ここでは、「価値」と「能力」が「善意」というコンセプトによって結ばれるといえるからである。価値である「善意」は、「能力」の面において「善意を表す能力」として表われる。

『ヨーロッパにおける言語教育政策の発展のためのガイド (Guide for the Development of Language Education Policies in Europe)』は、CEF が示している「価値としての複言語主義」をさらに詳しく説明しているが、「価値」という概念は基本的に「合意による (consensual) 価値」を意味することを繰り返し強調している。(たとえば Beacco/ Byram 2003: 33) しかし、「善意」はどのように「合意」と結ばれるのであろうか。それを明らかにするには「合意」と「参照枠」との関係をより詳しく見る必要があるので、改めてストローソンを参考に見てみよう。ここまで見てきたように、「態度の一般参照枠」は「外側からの『合理的な』正当化」は要求しないが、各態度の、その背後にある欲求との関係について、それは「単に論理的ではなく (not merely logically)、人間的 (humanly)」なものであるとストローソンは強調している。(Strawson 2008: 16) つまり、論理的な推論が不可能な関係も見られると思われる。しかし一方で、「態度の一般的参照枠」の内部において、理性的な批判と反省によって標準が定められ、または改善される。因果関係についての判断規則も提供されるのである。(Strawson 2008: 28) 何でも客観的に判断しようとする人はいるが、ストローソンはそういう人を「楽観主義者」と呼んでいる。だが、「態度の一般的参照枠」には論理的ではない要素も含まれているため、「楽観主義者」は何でも客観的に判断したいという欲求を徹底させてはならず、人間的側面への注目の重要性を認めざるをえない。つまり、人間の道徳観には、客観性が求められない要素も含まれているのである。客観的な態度を取ることは我々にとって一つの選択肢ではあるが、それは絶えずできることではなく、当然のように求められることでもない。

しかしまた、ストローソンのいう「悲観主義者」のように、道徳的な要素を必ずしも形而上学的な条件に還元させるのもよくないことである。これは大変重要な指摘であると考えている。日本でも、ヨーロッパの道徳的な側面が課題となれば、たとえば「ヨーロッパはキリスト教だから」などといい、それを、宗教や形而上学的な要素を指摘しながら論じる傾向がある。だが、現在のヨーロッパでは、宗教的あるいは形而上学的な内容が共通の価値観として維持されることはない。特定の宗教などへの主張は、プルーラリズムの理想とは両立しない恐れがあるからである。しかし、世俗的基盤の上の倫理的自己理解を作り上げる試みも、多元主義的社会においては挫折するに違いないとハーバーマスは述べている。「(略) 当事者たちが知ることになるのは、みずからが実践を通して確認してきた強力な価値評価を互いの批判のために用いるなら、互いに競合するいくつかの善の構想が生まれてしまうということである。(略) 規範内容についての実質面の了解を欠いた状態にあって、当事者はある意味の『中立』状況に自分がいることに気づく。それは、なんらかのコミュニケーション的生活様式、すなわち言語を介した了解によって構造化された生活様式を、誰もが共有していることという状況のことである。」(ハーバーマス2004: 52) 多元主義的に把握される現在のヨーロッパでは、宗教や形而上学に支えられる合意が求められないだけでなく、価値判断の世俗的な基盤も合意を生み出すことは期待できないという判断から、「コミュニケーション的生活様式」への期待が高まってきたといえる。「態度の一般的参照枠」では、こうした「コミュニケーション的生活様式」が参照枠の内部に位置付けられる。そして、カントを参考に、理性的な反省に支えられるものであると考えられるの

である。そのことから、「参照枠」はEUの考えている言語教育政策にとって最適な形式であるといえよう。「能力としての複言語主義」と「価値としての複言語主義」とは、ストローソンの論じている「態度の一般的参照枠」における二つの面、つまり「外側からの『合理的な』正当化」を要求しないことと、理性的な判断と反省によって成立されまたは改善される内部に相当するものだと思われる。前者は時間と場所によって変容する「態度」(CEFの場合では「課題」)であり、後者は理性的な判断が要求される内面的な裏付けであり、言語を介して了解される手続き主義的な「裏付け」である。

後者のことをもう少し具体的に考えてみよう。ストローソンが説明しているとおり、人は人間関係に起こる困難を客観的に捉えるのが可能であると考えられる。物事を客観的に捉えようとするのが、自らの反発や怒りを抑えようする工夫である。つまりコミュニケーションの中断を避けるための工夫として理解できる。人はたとえば、「怒り」を表現することが、自分にとって最も「自然」な反応であるという場合が当然あるだろう。だが、「自然」だとはいっても、それが必ずしも「実践的意味において善い」ことであるとは限らない。怒りの表現ではなく、善意の表現の方が合理的だと判断されることが多いであろう。

「態度の一般的参照枠」では、怒りの表現を抑えること、つまり「ある態度を取りやめること」(ストローソンのいう“suspension of an attitude”、Strawson 2008: 19)、についての合意が、最も中心的な合意であると思われる。こうした合意はコミュニケーションの過程に織り込まれており、手続き主義的に捉えた「過程性」が保障される合意の典型的な例でもある。「参照枠」の内部に設置されているこの合意はもちろん、ある論議の結果についての合意ではない。この二つの合意ははっきりと区別されなくてはならない。「参照枠」の内部における合意は無限に理性的な批判と反省の対象となりえ、当事者たちにはその最適化への工夫が要求される。それに対し、外面的な結果として表れる合意は決断、つまりほとんどの場合、ある過程の中断を意味するものである上に、必ずしも理性的な批判と反省の対象になるとは限らないのである。

CEFを以上のような「態度の一般的参照枠」に近づけようとする試みとして理解すれば、国の単位で考えたそれぞれの加盟国にも、EU圏内に暮らしているすべての話者にも、諸関係に困難が起こる際、怒りなどの「態度を取りやめること」つまり建設的なコミュニケーションの存続を保障する態度が求められているといえる。言い換えれば、求められているのは「実践的意味において善い」ことを選ぶ善意についての合意であるのが分かる。それはCEFの理性的な判断が要求される部分である。それに対して、能力記録など具体的な内容は、表面的には学習とその評価の理性化に見えるかもしれないが、実は外面的な「合意」として理解されるものである。すなわち、論理的に裏付けられず、「内面的実在」から説明するしかない要素も必ず含まれるものとして理解されるのである。

ヨーロッパの精神史の視点で、「価値としての複言語主義」と「能力としての複言語主義」の構造を考察すれば、さらなる追究が必要ではあるものの、以上のような要点が浮かび上がってくる。ここで、これまで十分に答えを出してこなかった、ヘーゲルやフンボルトの理論的教養などとの関連について、再び考えてみよう。本論文の枠内では、この教養のこ

とには断片的にしか触れることができないのだが、これまで見てきたように古い文献の研究では、人間の性格形成につながる確信が理論的な知識に先行されない「了解しつつある相互共存在」が強く認知されるようになった。そのことにより、研究あるいは学習は広範ではなく集中的に行われるべきだというフンボルトの主張も、今となってはもはや不適切だと思われる。なぜならば、EU は「了解しつつある相互共存在」に見られる「内面的実在」を、原則として多元主義的に把握しなくてはならないからである。多元主義は当然一つの要素への偏った集中を許さず、広範囲の学習を要求するものである。しかし、理解する過程の重視、並びにフンボルトが考えたような多様性と個性の関係などは、現在の複言語主義にも欠かせない要因であろう。結論からいえば、EU の言語政策が人文主義的教養に根を下ろしているのが分かり、EU が複言語主義を考えようとしたそもそもの動機には、人文主義的教養から受け継がれたものが少なからず含まれていると思われる。

2. ヨーロッパ外における複言語主義の可能性

2.1 CEF の内部

日本のヨーロッパ言語教育関係者の間に、この数年 EU の言語政策についての研究が盛んになっていることは最初に述べた。それらの政策の、日本の大学教育への導入の是非をめぐる議論もくり広げられている。しかしながら、序文ですでに触れているように、この論議は「能力としての複言語主義」を中心としているという印象が強い。以下は続けて、EU の提案している「価値としての複言語主義」に焦点を当てながら、日本などヨーロッパ外での可能性を考えていきたい。

日本における CEF の研究では、「能力としての複言語主義」が理性的な内容として分析され、「価値としての複言語主義」を、ヨーロッパが過去の戦争から学んだ文化的な要素として取り上げられる傾向がある。⁶ だが実際は、これまで述べてきたように、むしろ逆のアプローチの方が適切であるように見える。というのも、能力記録などの具体的な内容は、参照枠の外的側面として、理性的ではない要素への注目を求めているからである。その内容こそが、「単に論理的ではなく (not merely logically)、人間的 (humanly) である」ものだと考えられる。すなわち、これこそが文化研究の対象にされなくてはならないものだといえよう。一方では確かに、「参照枠」という存在がヨーロッパの文化、具体的にいえば啓蒙主義以降の歴史から生まれたものであり、本来、何よりも文化研究の対象であるにもかかわらず、その内面は理性的な判断を必要としている。実践理性と結ばれているものとして、日本の視点からみた他文化研究の枠内に完全に収まるものではない。

文化的伝承がどのようにコミュニケーションに流れ込むかについて、ハーバーマスは、それが「自然や社会の実在性から区別されて、それ独自の権威をもつ実在性となる」こと

⁶ たとえば、2008 年 6 月に立教大学で行われた日本独文学の CEF についてのシンポジウムにおいて、こうした追究の仕方が特に目立った。

を指摘した。(ハーバーマス 2001: 85) 「(略) 現存する規範的脈絡に照らしてある行為が正当性をもつといえるのは、作りだされる人間相互の関係が社会的世界の正統な要素として承認されるに値することを意味する。妥当性の要求が原則的に批判できるのは、それが形式的な世界理解に基づいているからである。すなわち、妥当性の要求がなされるためには、全ての可能な観察者に対して同一の、あるいは構成員の相互主観的に共有する世界が、あらゆる特定の内容から切り離された抽象的な形態で前提されねばならない。さらに、妥当性の要求がなされるためには、その反対の立場の人も合理的な態度をとる必要があるのである。」(ハーバーマス 2001: 86) 特定な人間相互関係が社会の中で価値のあるものとして認識されれば、それに従う行為は正当性を持つようになるが、ここで特に注目すべきなのは、これによって生じる相互主観的に共有される世界が、内容の切り離された抽象的な形で考えられる、あるいは考えざるをえないものであり、「また、正当性の要求は、相手がそれに理性的に応じることを要求しているものだということである („Ferner erfordern Geltungsansprüche die rationale Stellungnahme eines Gegenübers“⁷)」。(Habermas 1995: 82) もしも、たとえば日本において CEF の導入を検討するならば、その「相互主観的に共有される世界」に理性的に応じることが要求されるのである。それが、能力記録などの導入を検討するよりも以前に必要とされることである。具体的にいえば、複言語主義の描く人間関係を正当な社会的要素とみなした上で、それを「実践的意味において善い」ことだと納得しながら、選択したいという態度を見せることができるかという問題である。⁸ 相互主観的に共有される世界は、すべての当事者がこの態度を取ることを条件としている。ハーバーマスはこの条件における「了解のプロセスで (略) 形式的な共通性をまず仮定すること (formale Gemeinsamkeitsunterstellung)」を強調している。(ハーバーマス 2001: 86、Habermas 1995: 82) これこそが「価値としての複言語主義」の本質であるといえよう。形式的であるため、具体的な事情に応用される際にもさまざまな内容が考えられ、内容の変更は無限に可能である。「価値としての複言語主義」に何の変更もせぬまま、現在の CEF とは異なる内容の共通参照枠を作ることも当然考えられる。CEF の「本書の利用者のために」という序文において、CEF の批判的な利用への呼びかけが繰り返し行われており、利用の経験による、さらなる開発の可能性と必要性が指摘されている。(Council of Europe 2004: xii-xv) 了解がプロセスとして認識されているので、最終的な結論も基本的には出ないと考えられる。「予めはつきりさせておきたいことが一つある。本書では、教育の現場関係者たちに何をすべきか、どうすべきかを指示しようとは考えていない、ということである。問題提起はするが、答えを提示することはしない。」(Council of Europe 2004: xii) だが代わりに、

⁷ 河上、フーブリヒトと平井の翻訳では、「Gegenüber」が「反対の立場の人」と訳されているが、それは、ここで示されている人間関係が第一に対立の関係であるという印象を与えかねない。確かに、対立関係においては、合理的あるいは理性的な態度が最も要求されるものだが、「Gegenüber」はあらゆる関係のコミュニケーションの相手を意味していると私は考える。

⁸ それは、決して簡単に答えられる問題ではない。たとえば、日本における言語学習の現況を表面的に見ただけでも、プルーリズムに反する一つの外国語のみへの集中が目立ち、この集中が近年さらに高まる傾向を見せているといえる。これは、日本語と英語を向かい合わせる多言語主義的なアプローチであり、ヨーロッパの考えている複言語主義には程遠いものであるのはいうまでもなからう。

ハーバーマスがいったような形式的な共通性の仮定が、CEF の存在自体の不可欠前提であろうと思われる。内容の多様性が考えられる一方で、複言語主義が社会の正統な要素として承認されなくなれば、当然のこととして CEF 全体が崩れるのである。

了解をプロセスとして認知することは、言語学習に大きな影響を与える。たとえば CEF は「言語の使用者と学習者を、まず基本的に『社会的に行動する者・社会的存在 (social agents)』」(Council of Europe 2004: 9) として考えているということが広く指摘されているが、それも、言語使用や学習の「過程性」を保障しようとするアプローチとして理解できる。ちなみに英語版の“task”は日本語版において「課題」となっている。本文内にもその意味について色々な説明はあるのだが、訳語としては妥協であり、それだけでは原文に書かれている概念の意味合いが十分に伝わらないと思われる。ドイツ語版の翻訳にも似たような問題は発生しており、ドイツ語の „Aufgaben“ は “task” の直訳ではあるが、原文の意味が充分には伝わってこない。翻訳者は、おそらくこの問題を認識し、「コミュニケーション的」という概念を導入した。ドイツ語版に „kommunikative Aufgaben“ という翻訳が見られる。

(Europarat [年号不詳]: <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/201.htm>) この「コミュニケーション的」というのは、ハーバーマスが説明したとおりに、「認知的な言語使用」に対立する概念として理解される。「ようするに、コミュニケーション的ならざる、認知的な言語使用は、文とそれによって表現されるかくかくしかじかであるという事象内容との関係の解明だけをめざしている。そして、こうした解明は、事象内容に応じた意図や事実認定的な態度や適応方向、成就条件などを示すさまざまな概念を用いることによって行われる。それに対して、コミュニケーション的な言語使用は、この関係がほかの二つの関係(『なにかの表現である』という関係、および『なにかを誰かとともに共有する』という関係)とどのように結びついているかという問題を我々に提示する。」(ハーバーマス 2000: 44) “task” のこうした理解は大変重要であると思われる。なぜならば、言語教育の現場では、「課題」の学習が、単にロールプレイなどを利用したシチュエーション別会話学習への提示と誤解されかねないからである。言語教育における「認知的な言語使用」から「コミュニケーション的言語使用」へのシフトは、従来頻繁に対立してきた「文法」と「会話」の学習とそれをめぐる論争とは基本的に関係ない。授業形態がどのようなものであれ、複言語主義一般が不可欠とする「行為遂行的な態度 (performative Einstellung)」を指しているのである。改めてハーバーマスを引用しよう。「行為遂行的な態度は、語り手が聞き手の側からのイエス／ノーの態度決定を予期して掲げる〔三つの〕妥当請求 (真理、規範的正当性、真実性) に かわるがわる (wechselseitig) 依拠することを可能にしてくれる。そのつどの妥当請求の間主観的承認が合理的に動機づけられた合意の基盤として働かねばならないのであるが、そのために、こうした妥当請求は相手が批判的評価をしてくれるように迫るのである。話し手と聞き手が行為遂行的な態度でおたがいに意思疎通をしあうことによって、両者は同時に、彼らのコミュニケーション的行為が共通の生活世界の再生産にとって果たす諸機能にともに参与しているのである。」(ハーバーマス 2000: 45) CEF においては「社会的行為」が基本的に「異質を体験することによって」変わっていくアイデンティティのコンセプトと結びつけられている。(Council of Europe 2004: 1) このコンセプトと “task” が、以上のよ

うな、カントによる「善意」のコンセプトを受け継いだ「行為遂行的な態度」によってリンクされていると思われる。つまり、複言語主義を本気で実行しようと思えば、それはすべての話者に求められる態度である。

2.2 CEF の外部

CEF の、ヨーロッパ外の言語教育への導入を検討すれば、当然、能力記録など具体化のレベルにあたり、その場所の「内面的実在」が反映される具体化が適切であろう。だが、それに対して、教育現場からの反論も予想される。なぜならば、そもそも EU の共通参照枠採用の検討は、普通ならば、ヨーロッパ言語を学ぶ学生にヨーロッパでも通じるような言語能力を与えたい、という考えから始まると考えられるからである。EU の考えている「能力記録」とは異なる、独自の「能力記録」を作り上げれば、本来の目標から離れてしまうことが懸念される。だが、このような反論は非常に表面的であり、これまで論じてきたようなことを配慮していないものである。なぜならば、「能力記録」などの CEF の具体化は、文化研究の対象となるべきことを見落としているからである。人間的・文化的要素を配慮すれば、ヨーロッパ外の学習者は、ヨーロッパの「内面的実在」を比較することによって、ヨーロッパにおいて求められている具体的な課題 (tasks) も、それを必要とする方略 (strategies) も身につけることができる、ということこそが理想的な学習過程であろう。それがなければ、「理解の先取り」という問題によって、CEF につつられている「課題」と「方略」の適切な把握も期待できない。ハイデッガーを踏まえてガダマーは、「理解の先取り」を以下のように説明している。「方法的意識によって導かれた理解は、理解における先取り (Antizipation) を単にそのまま遂行するのではなく、先取りそのものを意識化しようとする努力しなければならないであろう。それは先取りを制御し、それによって事柄のほうから正しい理解を獲得するためである。」(ガダマー2008: 427) 解釈学の最も根本的な問題点を指すものであるが、これは CEF の検討においても大変重要なことであると思われる。「能力記録」などを読む際、自分にある理解の先取りを意識する必要性がある。この必要性は一目瞭然であるはずだが、CEF の具体化における人間的・文化的要素を十分に認知しなければ見落としがちであるともいえる。ここで充分な問題意識を持つためにも、独自の「具体化」が必要である。それは CEF に応じられるために欠かせない段階であると私は考えている。だが、ここで誤解されたくない重要な点がある。これらの考えは、国際交流以前の段階における独自のアイデンティティの強化を求めるような、愛国主義的な強調を意味していない、という点だ。むしろ逆に、アイデンティティの相対化を要求する主張である。改めてガダマーの言葉を借りれば、「それゆえ、問題になっているのは、テキストのなかから声をあげてくる伝承に対して自己を守ることなどではけっしてない。むしろ反対に伝承を事柄のほうから理解することを妨げる可能性のあるものを遠ざけることが問題なのである。見抜かれていない先入見の支配こそが伝承のなかで語る事柄にたいして耳をふさいでしまう」といえる。(ガダマー2008: 427-428) 外国語の学習、教授、評価のための独自の参照枠は、自らの「先入見」の意識化という役割を果たさなくてはならない。理解の先取りあるいは「先入見」が問題になりかねない具体例を見てみよう。CEF は特に B2

以上のレベルにおいて⁹、理性と論理性を活かした表現が中心となっている。理性や論理性の有無と能力記録のレベルが関連づけられているという印象を受ける。それは啓蒙主義に由来する価値観を背後に持つ事情として理解できる。したがって、同じような啓蒙主義的な歴史を歩んできていない文化においては、EU の決めた学習レベルのランキングの無条件な受け入れは考えにくいであろう。「文化比較や宗教社会学の視点からは、ヨーロッパにおける世俗化こそが、本来訂正すべき特殊な道ではないのかと、テヘランで同僚に聞かれた」とハーバーマスは語っている。(Habermas/Ratzinger 2005: 27-28) もし、ヨーロッパは世俗化を邪道として考え、啓蒙主義の普及を許さなかったとすれば、理性や論理性を活かした表現の代わりに、たとえば宗教や高度な形而上学によって求められている「課題」が能力記録の高いレベルを占めるようになったかもしれない。

以上のような点において、現在の CEF の、第一段階の具体化を示す能力記録などがヨーロッパの「内面的実在」から説明されるものであり、ヨーロッパ独特の姿を見せることが確認できる。CEF の具体化を進めれば進めるほど、その特殊性が強調されると思われ、しかも内部では、理性的批判も反省も求められてはいるが、「具体化」は「外側からの『合理的な』正当化」を要求しないため、「人間的」である（つまり単に論理的ではない）と判断される要素も色濃く表れるはずである。「われわれにとって自然なものとして現れてくるものは、おそらくは、ただ長い間の習慣にとっての普通のものにすぎないのだろう。長い間の習慣は、通常のもものがそれに起因するあの異常なもの〔das Ungewohnte〕を忘却してしまうのである。けれども、あの異常なものは、かつて奇異の念を抱かせるものとして人間たちに襲い掛かり、そして思索を驚異〔Erstaunen〕せしめたのだった」とハイデッガーは書いている。(ハイデッガー2006: 21) 「人間的」な面についての判断にあたって、大変重要となる指摘である。CEF のような、複数の言語の共存を前提にしている参照枠の具体化では、書きとめられた文字通りの内容が、一見、想定されたどの言語においても考えられる「課題」、つまり共通のものであるように見えるかもしれないが、「思索を驚異」させる具合が話者によって大きく異なる可能性は否めない。たとえば、*Profile deutsch* という、ドイツ語圏における CEF の具体化において中心的な地位を占める教材では、A1 のレ

⁹ 吉島茂・大橋里枝訳の日本版に付録 C が含まれていないが、2004 年の英語版に見られる付録 C に B2、C1、C2 に関して以下のように述べられている。(付録 C に取り上げられているのは、大人の学習者が自己評価に利用するように進められている能力記録であり、本文内の能力記録票と重なる項目が多い。)

“B2 I can evaluate different ideas and solution to a problem.

B2 I can synthesise (sic) information and argument from a number of sources.

B2 I can construct a chain of reasoned argument.

B2 I can speculate about causes, consequences and hypothetical situations.

C1 I can expand and support points of view at some length with subsidiary points, reasons and relevant examples.

C1 I can develop an argument systematically, giving appropriate emphasis to significant points, and presenting relevant supporting detail.

C1 I can give clear detailed descriptions of complex subjects.

(...)

C2 I can provide an appropriate effective logical structure, which helps the reader to find significant points.

C2 I can produce clear, smoothly flowing, complex reports, articles or essays that present a case, or give critical appreciation of proposals or literary works.

(...)” (Council for Cultural Co-operation Education Committee Modern Language Division, Strasbourg 2004: 232)

ベルに「自分の宗教の所属」、「宗教的祭り」、「宗教の中心地となっている場所」、「宗教職」、「宗教の象徴や代表的人物」など、繰り返し宗教関係の「課題」が挙げられている。A1の段階において、このような「課題」が挙げられること自体、ヨーロッパの話者、アラブ諸国の話者やたとえば日本の話者の、それぞれは「思索の驚異される」レベルが大きく異なると思われる。だが一方では、たとえばケルンの人は大寺院のことを、ダマスカスの人はウマイヤド・モスクのことを、京都の人は清水寺のことを話したいという「課題」も当然のように考えられるのである。この例などが示すように、「人間的」な側面を配慮しようと思えば、共通と相違が複雑に絡み合ってしまうのが分かる。だが、だからといって「人間的」な側面を無視する訳にはいかない。理解の先取りの意識化に当たり、思索を驚異させる具合の意識化も必ず必要であると思われる。

2.3 話者の自覚的な意識

「話者による自分の複言語主義についての自覚性（awareness）によって、話者は、自分の利用する[言語の]種類（varieties）と他の話者の利用する種類に、それぞれが異なる機能（プライベートや専門的あるいは公式的なコミュニケーション、所属関係独自の言語など）を果たしている場合でも、平等な価値観を見出せるようになるかもしれない。」

（Beacco/ Byram 2003: S15f）これは、再度『ヨーロッパにおける言語教育政策の発展のためのガイド』からの引用である。そこで挙げられている自覚的な意識によって、人は外国語を別のものとして見るのではなく、ただ、自分のいわゆる母語の中にもたくさんあるような言語の種類の一つにすぎないのだと考えるようになり、その結果、母語と外国語の区別は、言語に多様性があるという自覚に総括され、解消されることが期待されているといえる。複言語主義は、この自覚的な意識を道徳的な価値として捉え、外国語との触れ合いのない人にも求めている。一方では同じ自覚的な意識を基に、外国語に縁のない人が社会で平等に扱われることも、当然保障されなくてはならないのである。複言語主義が訴えている平等は、話者の利用している言語の種類の質的な差別も数量的差別も基本的に許さないものである。この点に関しては、特別な政策が必要だと EU は考えているようである。CEF には、次のような方針が見られる。「相互対話を求めるヨーロッパの中で、必要なコミュニケーション能力を持たない人々を疎外することから生まれかねない危険を回避すること。」（Council of Europe 2004: 3）複言語主義を支える「善意」がすべての話者に求められる一方で、すべての話者にそれを自ら求めることができる環境を整えなくてはならない。複言語主義の一つの原点がシュライアマッハーの研究に見られるのではないかとすでに述べたが、振り返ってみれば、了解ではなく誤解が当然のように生じることは、外国語が使用されるケースだけに限定されないという指摘があった。この点こそが、EU が求めている自覚的な認識の原点であり、言語ではなく、話者を個別に見ようとする解釈学やコミュニケーション論の一つの原点でもあるといえよう。日本という具体例でいえば、話者中心の複言語主義的な言語学習を目指すならば、それは当然、日本語から始まらないといけない。日本人のことを「通じ合う」一体化された集団としてみなし、つまり日本人同士の

日本語によるコミュニケーションに「より怠慢な実践」を応用しようとする一方で、日本人の話者が教育機関や海外旅行を通じて外国語と触れ合った時点から、「より厳格な実践」を応用しようとすることは起こりえないのである。それは、複言語主義ではなく「猫を被った」多言語主義にすぎない。複言語主義は他言語との触れ合いによる結果というよりもその条件であるため、外国語との触れ合いが問題となる遥か以前に、すでに決断を必要とするものなのである。しかし、カントが論じた「善」と「福」の区別にも暗示されているように、自分独自の「満足」や「福」に反対する決断が必要となることがあることも、自覚しなくてはならない。

2.4 「後回しと判ぜられた反省」の問題

「参照枠」の外面的姿、つまりこの具体例である CEF の場合では能力記録などであるが、それを定める間主観性的な了解プロセスの目標は、「当事者たちが何かについて共通に納得したのだと知ることができる」ことだといえると述べてきた。こうした了解プロセスへの参加は、複言語主義を意識するモチベーションの元にもなり、自覚的認識を積極的に求めようとする大事なきっかけでもあると思われる。だが、話者が必ずしもこの了解プロセスに参加できるというわけではない。たとえば移民など、本格的な参加を保障されていないと感じている者も、少なからずいるはずである。こうした事情は、EU が言語政策を根本から考え直すようになった背景でもあると思われる。複言語主義への主張は、多言語主義が中心だった政策の下で、参加させてもらえないという体験をしてきた人々の状況を緩和する工夫としても理解されよう。しかし、もしも本格的に参加を保障されるという理想が実現されたとしても、それは当然、当事者、CEF の場合では EU 圏内に居住する話者に限られるものである。したがって EU 圏外において CEF に取り組もうとする話者は、その具体化の基盤となるべき了解プロセスから除外されているのである。しかし、ある外国語や外国文化を学ぶ際、この学習の成果は、学習者が対象の言語や文化の決まりにどれほど納得できるかによって、大いに左右されると思われる。了解プロセスに参加出来ないにもかかわらず、納得することが求められるという状況の中では、学習者のモチベーションは大きな問題となる。教育現場では、頑張らないと単位がもらえないとか、今頑張らなければ将来は困るとかのようなモチベーションの代わりに学習者を脅かす傾向が強いと思われる。こう傾向は、「価値としての複言語主義」の視点から見れば、逆効果を招きかねない方法であるというまでもなかろう。マスメディアでは相手の文化の面白おかしい点を強調することが主流となっており、これは学校教材などにも見られることである。驚かせることによって読者や視聴者の関心を引こうとすることがメディアの手法であるのだが、このことによって余所者を余所者として強く意識し、余所者と自身との隔たりが余計に広がる懸念される。このこともまた、複言語主義が必要とするモチベーションにとって、極めて逆効果であるに違いない。

学習者は、基本的には言われたことを受け入れ、学習対象のコミュニケーションに実際に参加できることを待つしかない。その時点において、既習のことを徹底的に考えなおす

ことを強いられる。ハーバーマスのいう「後回しと判ぜられた反省 (zur Nachträglichkeit verurteilte Reflexion)」(Habermas 1971: 50) は、この状況の特色を明確に説明している概念である。了解プロセスへの実際の参加ができるようになれば、ドグマのように覚えた内容が後に反省や理性的な決断の対象になりうるとハーバーマスは考え、反省の力に強い信用を寄せているようである。だが、日本の大学において（特に英語以外のいわゆる第二外国語としての）ヨーロッパの言語の教育に取り組んでいる者は、外国語教育という具体的な問題に関しては、恐らく「後回しと判ぜられた反省」の問題をさほど楽観的には見られないであろう。なぜならば、こうした反省のきっかけを実際に掴もうとする学習者は、全学生のわずかなパーセンテージに過ぎないのが現状だといえるからである。だが、多言語主義の視点からは、この問題への効果的だと思われるような取り組みも考えられる。その二つの例を見てみよう。1) 学習者は、学習過程の最初の段階から、学習に不可欠な反省が「後回しと判ぜられた反省」ことを理解しなくてはならない。つまり、言語講座の参加によって身につけられるような能力の大部分は臨時的なものであり、学習成果は自らの（事後の）反省への心構えにかかっているというような意識を育てなくてはならない。¹⁰ 複言語主義は自動的に発生するものではなく、学校の助けを必要とするものだとして EU が繰り返し強調してきたように、（たとえば、Beacco/ Byram 2003: 16）反省への心構え並びに善意への心構えを推進させることが言語教育の大きな任務であると思われる。2) 反省自体も学ばなくてはならないものであるため、学習過程に反省に取り組む必要があると思われる。だが、学習対象についての反省は後回しされるため、この反省はその根本から自己反省でなくてはならない。我々にとって「通常」であるものは、「通常のものでそれに起因するあの異常なものを忘却してしまう」結果に過ぎないと思われる。したがって、言語学習における自己反省によってまずは、自分にとって「通常」であることが、その起因よりも「異常」であるという意識を強くせねばならない。つまり、「通常」であるのは必ずしも自分ではないと意識した上で、余所のものを通常のものとして見ようとする上で触れたマスメディアの映す外国文化とは正反対の余所のものの捉え方が要求される。こうした自己反省は解釈学の基本中の基本であり、広く論じられてきた問題点でもある。それを呼称する概念も多く提唱されてきたが、それらの中ではたとえば、H.プレッスナーのいう「離間させる目線の方術 (Kunst des entfremdenden Blickes)」は印象的である。(Plessner 2005: 203) 従来の解釈学の他には、特にデコンストラクションの哲学による言語論でも、結論から考えれば、似たことが指摘されてきた。ドイツ語圏の例としては、A.フーのいう「本質的な文化コンセプトのデコンストラクション」などが挙げられる。(Hu 2007: 7) これらのように、理論的な面においてはすでに多く、しかも多様な研究が存在しており、それらを、CEF のヨーロッパ外での可能性を検討する際にも、参考にする必要があると私は考えている。

さらに、「反省」を学習過程の実践に取り組む際に、以上のような動きももちろん見守る必要がある。EU 圏内では、話者の国籍が示す国が公用語とする言語と、話者の「出身言

¹⁰ CEF が示しているこのような言語学習が、「理想的母語話者」を考えなくなったことと深く関連している。「理想的母語話者」を引き合いに出せば、それは、習得した能力は臨時的なものであるという自覚と矛盾するのである。

語 (Herkunftssprachen)」が異なるケースが増えつつあるが、こうした「出身言語」学習の向上が大きな課題になっている。B.フーフアイゼンはさまざまな新しい研究の傾向を概論的にまとめ、「出身言語」を含め、学習者の既習言語の能力は「アカデミックな議論」には不十分であることが多いと指摘した。(Hufeisen 2006: 114) 以上のような「自覚的認識」や「自己反省」は、教育機関内の可能性を考えれば、アカデミックなレベルが望ましいこととはいうまでもなからう。

さらに、「架橋言語 (Brückensprache)」への注目もヨーロッパでは強くなってきている。「架橋言語」とは、ある外国語を学習する際に、比較のために利用される他の外国語の学習あるいはそれによって身につけられた能力を意味する。この「架橋言語」を取り入れた学習の方が、学習成果が期待できるという研究が見られる。もちろん、フーフアイゼンが述べているように、日常的にはすでに常識となったことがそれらの研究によって学問的に裏付けされただけのことではあるが (Hufeisen 2006: 113)、教育現場での「架橋言語」についての認識度が未だ低いのは確かだといえよう。複数の言語を同時学習する方が、最終的には学習成果が高まる可能性に注目しているのであるが、言語を比較できる能力を条件としているため、「出身言語」を活かす学習と同様に、「架橋言語」もアカデミックなレベルが望ましい。

以上論じてきたように、「価値としての複言語主義」を考慮せずに、直接 CEF の能力記録などの「能力としての複言語主義」に取り組むことは非常に不適切だと私は考える。一方で、たとえば「出身言語」と「架橋言語」というようなコンセプトを用いて、「出身言語」及び第一外国語、第二外国語の学習を連関させた上で、その一貫として比較言語学や言語史をテーマとする講義を提供したりすることなど、日本の大学ですぐにでも検討可能だと思われるような、複言語主義的な学習実践へのアプローチもあるのではないかと考えている。

本論文では、言語政策のみならず、EU の政策一般から読み取れる多元主義的な社会観を根本的な事実として扱っているが、ヨーロッパの社会学と哲学においては、こうした社会観が示す理想のいくつかの前提に対する批判や反論も起きている。その追究は、ページ数などの制約から言及できなかったもので、別の機会に譲ることにする。

3. 引用文献

Beacco, Jean-Claude/ Byram Michael (2003) *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe – From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.

Council of Europe (吉島茂、大橋理枝〈他〉[訳・編]) (2004) 『外国語教育 II – 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠 –』、朝日出版社。

Council for Cultural Co-operation Education Committee Modern Language Division, Strasbourg

- (2004) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Europarat (年号不詳) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. (<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/201.htm>)
- ガダマー、ハンス＝ゲオルグ (轡田収、麻生建、三島憲一、北川東子、我田広之、木石紀一郎[訳]) (2005) 『心理と方法 I』、法政大学出版局。
- ガダマー、ハンス＝ゲオルグ (轡田収、巻田悦郎[訳]) (2008) 『心理と方法 II』、法政大学出版局。
- Glaboniat, Manuela/ Müller, Martin/ Rusch, Paul/ Schmitz Helen/ Wertenschlag Lukas (2005) *Profile deutsch*. München: Langenscheidt. (CD Rom)
- カント・イマヌエル (深作守文[訳]) (1981a) 『人倫の形而上学の基礎づけ・実践理性批判』、理想社。
- カント・イマヌエル (原佑[訳]) (1981b) 『判断力批判』、理想社。
- ハーバーマス・ユルゲン (河上倫逸、M.フーブリティ、平井俊彦[訳]) (2001) 『コミュニケーション的行為の理論 (上)』、未来社。
- ハーバーマス・ユルゲン (高野昌行[訳]) (2004) 『他者の受容』、法政大学出版局。
- ハーバーマス・ユルゲン (三島憲一、中野敏男、木前利秋[訳]) (2000) 『道徳意識とコミュニケーション』、岩波書店。
- Habermas, Jürgen (1971) „Zu Gadamer's ‚Wahrheit und Methode‘“, in: Jürgen Habermas, Dieter Henrich, Jacob Taubes (Hg.) *Hermeneutik und Ideologiekritik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1981) *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Band 1) .
- Habermas, Jürgen (1983) *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2006) *Die Einbeziehung des Anderen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2001) *Kommunikatives Handeln und detranszendentalisierte Vernunft*. Stuttgart: Reclam.
- Habermas, Jürgen/ Ratzinger Joseph (2005) *Dialektik der Säkularisierung*. Freiburg u.a.: Herder.
- ハイデッガー、マルティン (原佑、渡邊二郎[訳]) (2003) 『存在と時間 II』、中央公論新社。
- ハイデッガー、マルティン (関口浩[訳]) (2006) 『芸術作品の根源』、平凡社。
- Heyworth, Frank (2004) “Why the CEF is important” in: Keith Morrow (ed.) *Insights from the Common European Framework*. Oxford University Press (pp.12-21) .
- Hu, Adelheid (2007) „Mehrsprachigkeit, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz“ in: Inez De Florio-Hansen/ Adelheid Hu (Hg.) *Plurilingualität und Identität*. Tübingen: Stauffenburg, S.1-23.
- Hufeisen, Britta (2006) „DaFnE, EuroComGerm, EaG – Forschungsbeiträge für die Entwicklung eines allgemeinen und doch (noch) idealtypischen Gesamtsprachencurriculums“ in: Martinez, Hélène u. Marcus Reinfried (Hg.) *Mehrsprachigkeit gestern, heute, morgen. Festschrift für*

Franz Joseph Meißner zum 60. Geburtstag. Tübingen: Gunter Narr.

Humboldt, Wilhelm von (1963) *Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft. (Band 2)

Plessner, Helmuth (2005) „Mit anderen Augen (Über die Rolle der ‚Anschauung‘ im Verstehen)
“ in: Michael Weingarten (Hg.) *Eine ‚andere‘ Hermeneutik. Georg Misch zum 70. Geburtstag – Festschrift aus dem Jahr 1948*. Bielefeld: transcript Verlag.

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1977) *Hermeneutik und Kritik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Strawson, Peter F. (2008) *Freedom and Resentment and Other Essays*. London a. New York: Routledge.

(引用文における強調点は原文のまま使用した。)