



「価値としての複言語主義」の倫理的な価値としての位置づけ

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, 6:35-46

(Issue Date)

2009

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81002793>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81002793>



「価値としての複言語主義」の倫理的な価値としての 位置づけ

シュテファン・トゥルンマー＝フカダ¹

1. 序文

EUの提唱している「複言語主義」とは、一方では「能力」、もう一方では「価値」を意味するものであるとされている。また、「複言語主義」の示す「能力」も「価値」も、その実現において学校教育に頼らざるをえないと考えられている。そもそも「複言語主義」の必要性は、社会のプルーラリズム化によって生じてきたものであると思われるが、その一方で、学校教育では教育目標・内容・成績評価のあらゆる分野において世界的な普遍化が進んでいるといえよう。そのため、「複言語主義」を学校教育に取り入れる際にさまざまなジレンマに直面するが、本論文はその中の「価値としての複言語主義」の位置づけを試みていきたい。

まず、上述したように「複言語主義」の下では、学校教育には「能力」だけでなく、「価値」の育成にも努めることが要求されている。しかし現在の学校教育においては常に、その目標を学習者が身につけるべき数々の能力として具体化させることが求められている。したがって、「価値」は二次的な存在になりかねない。いわゆる「人間教育」を教育方針の中で掲げる教育機関も少なくはないのだが、特に高等教育で、この方針が学習者の成績に直接反映されることは少ないといえる。しかし、現在の一般的な学校制度において成績評価はもっとも重視されるものであり、それゆえ成績評価の範囲外のものとは余分である、というようにみなされるのも仕方ないことであろう。

「価値としての複言語主義」も同様の運命をたどる恐れがある。そうならないためにも、「価値としての複言語主義」を学校教育に有意義に取り入れようと思えば、それを具体的な「能力」と関連させる必要があると思いがちである。教育目標としての「能力」は各教育機関の教育方針やカリキュラム、そして何よりも、学習者の合格・不合格を判断する試験の内容によって常に具体化されている。だが、「価値としての複言語主義」は、カリキュラムの中ではどのように位置づけるべきであろうか。具体的な「能力」との関連付けが求められるかもしれない。「価値」を一種の「能力」として具体化させるのは困難である上に、必ずしも建設的ではない。以下ではまず、「価値としての複言語主義」が要求されるコミュニケーション形態のモデルケースを考え、それを、「複言語主義」におけるコミュニケーションのモデルとして、「多言語主義的」教育が想定しているコミュニケーションモデルと比較していきたい。そして最後にこの比較を踏まえて、「複言語主義」を「価値」と「能力」に分けて考える意義を改めて検討していきたい。

¹ Stefan Trummer-Fukada, 神戸大学国際コミュニケーションセンター trummer@phoenix.kobe-u.ac.jp

2. 徹底したプルーラリズムにおける「価値としての複言語主義」のコミュニケーションモデル

「価値」の具体的な教育内容や目標への導入については、基本的には社会的合意が欠かせないのであるが、社会においてはさまざまな価値観が常に対立している。EUが近年の言語政策の柱として掲げてきた「複言語主義」は、その本質からも国際的な合意が不可欠である。しかし、それはどのように得られるのであろうか。

EUがヨーロッパ共通の価値観を訴えることがあるが、これは、言語政策のみならず、EUによる各政策に共通する問題である。この極めて定義にくい「価値観」を具体例として挙げるならば、それはたとえば、ヨーロッパ式民主主義の尊重であり、死刑への反対である。これらの「価値」は、社会における観念としてすでに長い歴史を持つものであるが、それらの現在における必要性の認知は、第二次世界大戦の反省から生まれたといえよう。歴史から学び、良くなかった出来事が二度と起こらないことを望む倫理を強調しているものである。「価値」についての合意は、歴史的な体験とそれについての反省によって支えられているのである。

教育においては、歴史教育と、特に言語教育がこの反省とその必要性に注目してきた。ドイツ語圏におけるいわゆる「ランデスクンデ」教育が、その代表的な一例である。歴史の反省を活かそうとした社会学習が、言語学習の中心に置かれたのである。それによって、特定の倫理感の育成が言語教育の目標として導入された。「複言語主義」も同様に特定の倫理観の教育目標への導入を求めているが、「価値としての複言語主義」には、従来の「ランデスクンデ」教育が十分に対応しきれていない点がある。表面的ではあるが、以下の二点が挙げられる。

I)「ランデスクンデ」は歴史の反省を言語教育に取り組むことによって、国境を越えた歴史観の育成が図られ、たとえばフランスとドイツでは共通の内容を示す歴史教科書が編集されるなど、非常に興味深い結果が得られた。こうした「他者の歴史の受容」によって友情関係を築けるのは極めて重要なことであると思われる。しかし現代社会は、歴史についての反省がまだ効果を見せていない、すなわち友情関係が築かれていないケースにおいても、コミュニケーションを成功させなくてはならないという至急解決の必要がある問題を非常にたくさん抱えている。つまり簡単に言い換えれば、問題を解決するために仲良くなるまで、待つことはできないのである。新しいコンセプトとして、「価値としての複言語主義」はこういうケースにも対応されるものでなくてはならない。それゆえ、「価値としての複言語主義」の必要性は本来は歴史的に裏付けられるものであるにもかかわらず、「価値としての複言語主義」を特定の歴史観についての合意の上に築こうとすることは必ずしも建設的ではないといえる。言い換えれば、「価値としての複言語主義」は、主義としては歴史的な反省に支えられながらも、「価値」としては、具体的な歴史についての反省から切り離された形で確立されなくてはならないものである。

つまり、具体的な歴史の出来事についての反省を活かそうとする学習過程は、過去から未来への「直線的 (linear)」な過程を想定している。その過程における現時点は、望むべき改善に向かった「通過点」として認識されるのである。それに対して、徹底的なプルーラリズムを条件として考えれば、「複言語主義」は現時点を「接点」として把握せざるをえないといえる。歴史についての具体的な反省を必ずしも掲げることができない上、討議における問題点の解決を延期し、これらの問題点が「直線的」な過程の結果として未来に解消されることも、原則的には想定できないはずである。

II)「複言語主義」の意味する「価値」は、当然復元的なものでなくてはならない。しかし、復元性を特徴とするものの定義は折衷法に依存している。すなわち、すべての具体化の試みは例えの話に留まってしまふの

である。どの定義でも、そこに反映されていない解釈の可能性が無数に残される点に「複言語主義」は着眼している。プルーラリズムの下での具体的なコミュニケーションには必ず未知の要因が含まれ、「複言語主義」はそれに対応しようとしている。ちなみに、特に1970年代のリスクマネジメント以降、あらゆる研究分野で未知の要因が存在していることに注目するようになり、特に最先端の科学や技術においてはこうした注目がすでに常識となっている。つまり、「多言語主義」が言語圏の一对一の交流を抽象化された形で考えたのに対し、「複言語主義」は個人の交流に焦点を移したことにより、予想されない要因の存在がより浮かび上がってきた。これは、コミュニケーション論や教育論独自の現象ではなく、むしろ大きく捉えられる学問の流れの中で起こっていることだと思われる。

上記の二点を踏まえて、「ランデスクンデ」などのような教育が想定している倫理観を「直線型」と呼び、「複言語主義」における復元的な倫理観を「接点型」と呼ぶことにする。両型の典型的な構造は、以下のようなグラフィックで表すことができる。丸は話者の現時点を示す。また、矢印は特定の文化的コミュニケーション内容を意味する。文化的コミュニケーション内容が歴史的な過程として捉えられるので、矢印はそれぞれ具体的な「歴史」を示すベクトルであるともいえる。

a) 「直線型」



b) 「接点型」



「直線型」は、無数に存在する歴史的な過程から望ましいと社会的に認められている倫理観の育成に有意義であると思われる過程を選択し、学習過程の内容にするのである。それに対して「接点型」は、現時点に接している歴史的な過程は原則として無限に存在するため、その一々の学習がそもそも不可能であるという問題点に着目している。言い換えれば、「接点型」は社会や個人がその現時点において学習していない、未知の他者の歴史と無数の接点を持っていることを想定している。

以上は両型の純粋なモデルケースのみを示しているが、実際に現れるのは基本的には両型の何らかの組み合わせであると思われる。しかし、組み合わせにおいては両型が均等に現れることは通常考えられず、どちらかに重点が置かれ、それらのバランスを分析するには純粋なモデルケースの特定が不可欠である。

「ランデスクンデ」教育は、基本的には「他者の歴史の受容」も可能性として考えている。上で言及したフランスとドイツ共通の歴史教科書はその一例である。ベック、レヴィ、スナイダーは「他者の歴史の受容」を論じ、その理想的なコミュニケーション形態を『超国家的』記憶領域(„transnationaler“ Gedächtnisraum) (Beck, Levy, Sznaider 2004: 440)と名付けた。これは「直線型」と「接点型」の組み合わせによって構成されているのである。この具体的なモデルはホロコーストについての反省を根源としている。ヨーロッパのみならず、ホロコーストは世界中で人権の意味について考え直すきっかけとなり、歴史についての世界的な反省のパラダイム

的一例であるとベックらは考えている(Beck, Levy, Sznaider 2004: 441)。二つ以上の歴史についての反省は、新しい共通の「記憶領域」を生み出す可能性を示すモデルである。グラフィックで表せば、その純粋なモデルケースは以下になるのであろう。

c)



このモデルは基本的には「直線型」が基盤である。丸の左にある線は複数であるが、それぞれが特定の学習過程を示している。具体的には自分の歴史(観)と、ある特定の他者の歴史(観)を意味しているのである。「他者の歴史の受容」は相互に行われる。それによって、自分と他者が一緒に「歴史」を歩めるようになるのである。これは確かに理想の高いモデルではあるが、特に国際政治のレベルにおいては、大いに期待が寄せられるモデルでもあると思われる。

モデルc)は二つの歴史(観)の存在しか示していないが、他者の歴史を取り入れられれば取り入れられるほど良いには違いない。しかし、各々の「他者の歴史の受容」はそれぞれの学習が不可欠であるため、対象となる「歴史」の数は必然的に限定されるのである。

上述のように価値とは基本的に合意に依存しているが、二つの歴史(観)は統合させる必要があるため、モデルc)は、価値についての合意の成立という点では、純粋の「直線型」より困難であると思われる。一般的な法則として、「直線型」に「接点型」の要素を導入すればするほど、つまり他者の歴史(観)との接点が増えれば増えるほど、合意成立の難度が高まると推定される。

3. 仮定の共通性

徹底したプルーリズムを条件に、「価値としての複言語主義」は「接点型」が基本であると思われる。それは、徹底したプルーリズムでは接点の限定は許されないからである。言いかえれば、そこでは学習のできていない他者の歴史(観)との接点が常にあることを想定せざるをえないといえる。「接点型」は、その純粋なモデルケースにおいては、もはや合意が成立しないのである。ここで問題になるのは、合意が成立しなければ、コミュニケーションはどのように維持されるのであろうかということである。言いかえれば、「価値」は合意が不可欠であるが、「接点型」に合意が成立しなければ、どうしても徹底したプルーリズムを条件に想定した「価値としての複言語主義」を「接点型」として考えることができるのであろうか。これは矛盾ではないのか、という問題点である。『国際コミュニケーションセンター論集』No.5ですでに触れたことであるが(トゥルンマー＝フカダ 2008: 36)、ハーバーマスはこの問題点に関して「共通性をまず形式的に仮定すること(formale Gemeinsamkeitsunterstellung)」(Habermas 1987:82)を強調してきた。これには実は合意が全く成立していないのだが、話者は合意が成立しているというような態度を取ろうとすることを意味している。また、この「共通性」は「学習過程」から切り離されたものとして、具体的な内容によって満たされていないため、当然形式的なものに過ぎないのである。もちろん、モデルc)に見られるような学習過程とその理想をも否定はしていない。それはただ、たとえ学習が可能であるとしても、その学習を先取りする必要性があることを認知したモデルである。

4. 「接点型」における倫理

本章では、教育機関における教育目標と「価値としての複言語主義」の関係を分析してみたい。上の結論では「多言語主義」は異文化学習による異文化理解をコミュニケーションの基盤として想定しているのだが、徹底したプルーラリズムの条件の下では、教育は具体的な異文化学習に依存しないコミュニケーション能力の育成に努めなくてはならないと思われる。そこでは、「価値としての複言語主義」はいったいどのような役割を果たすべきなのであろうか。

コミュニケーションの実践における「価値」については、倫理論を中心に数々の先行研究が存在する。現在のヨーロッパの社会哲学が進めている倫理論のほとんどは18世紀の啓蒙主義にその出発点があるが、18世紀における倫理論によれば、人間は他者にとって何が良いのかを想像できる力を備えているという。現在もなお、それを基盤とする倫理論が存在しているが、それに対する強い反論も起きている。上述のハーバーマスのいう「共通性をまず形式的に仮定すること」も、現代のプルーラリズムの下では、人が他者のことを正しく想像できることはもはや期待されることではないという認識の上に立っている考えである。それは、他者のことを想像できるという基本能力は、ア・プリオリとして捉えられる普遍的な原理の存在を不可欠条件としているが、プルーラリズムではこのように普遍的な原理の存在はすでに考えられなくなっているからである。

ハーバーマスのいう「共通性をまず形式的に仮定すること」は、以上の問題点があるにもかかわらず、人がコミュニケーションによって他者と理解し合おうとするのは基本的には理性的な行為である、ということを前提にしているといえる。徹底的にスケプティックな人はコミュニケーション拒否も考えられるかもしれないが、コミュニケーション拒否は、普通は人間にとっては耐えがたい孤独を呼び起こしかねないものである。このことは、個人と個人、あるいは個人と集団との間のコミュニケーションを考えれば、だれでも納得することであろうし、ハーバーマスの提唱している「討議倫理」全体はこの考えを基本にしているといえよう。一方、人間の集団が他の集団あるいは個人に対して理解し合おうとせず、コミュニケーションを拒否する例も数え切れないほどある。それゆえに、コミュニケーションを取ろうとすることは理性的であるといえども、「討議」に「倫理」を結びつけるのも不可欠なことである。

コミュニケーションと理性の関係はともかくとして、人間にはコミュニケーションを取ろうとしないかという選択肢が基本的にはあるということをまず事実として認識するべきである。そして、「複言語主義」は「言語」というコミュニケーション手段を中心的概念としているため、いうまでもなく、人間が人間とコミュニケーションを取ろうとする決断に依存しているのである。したがって、「価値としての複言語主義」とは、そのもともと根本的な次元において人間が人間とコミュニケーションを取ろうとすることを倫理的な「価値」として捉える主義であるといえよう。それは「価値としての複言語主義」の最低限の定義である。

この定義に、「複言語主義」の「接点型」としての位置づけをも配慮すれば、さらなる重要な条件が見えてくる。それは、人間が合意が未だ成立しておらず、今後も成立する見込みのない相手とコミュニケーションを取ることである。それによって「価値としての複言語主義」の倫理的な価値としての性格もより明確になる。P.ストローソンによれば、「倫理的なことの領域は(略)両立しない複数の真実の存在によって特徴づけられるのである(The “region of the ethical (...) could also be characterized as a region in which are truths which are incompatible with each other.”)」(Strawson 2008: 32)。また、「倫理的なことの領域は複数の真実が存在しながらも、(一つにまとまるような)真実は存在しないというような領域であると言ってもよからう(“This may be expressed by saying that the region of the ethical is the region where there are truths but no truth; (...)”)(Strawson 2008: 32)。

「合意が未だ成立しておらず、以降にも成立する見込みのない相手」とコミュニケーションを取ろうとする定義に、ここでさらなるアスペクトが加えられる。たとえば、学習過程として捉えた「歴史(観)」を具体的なコミュニケーションの内容として考えてみよう。学習過程に依存しているものであるため、その具体的な内容においては当然個人の差が見られる。そこでコミュニケーションを取ろうとすれば、討議によって自分の見解が相手に受け入れられることを望み、相手を説得するために討議を進めようとするのが一つのオプションである。この場合、もっともよい論拠はもっとも説得力があるというような討議が理想的であるといえる。上のモデルc)などを含め、「直線型」を基本とするモデルは合意に依存しているが、討議に参加するすべての者がもっともよい論拠を受け入れることによって、合意が成立することがもっとも合理的であるにちがいない。しかし、純粹な「接点型」の場合、つまり徹底したブルーリジムの条件の下では、原則として合意の成立は想定されない。したがって、「接点型」に応用される討議倫理には複数の真実が共存することしか望めない条件がある。言いかえれば、原則として、意見の対立が存在することを倫理的な価値としてみなす倫理である。たとえば、ストローソンはラッセルとローレンスの論争を例に挙げ、次のように述べている。「これらの対立する見解の和解を希望するのは、そもそも理屈に反することであろう。両見解が対立しながら共存するのを希望することは、理屈に反しない(“It would be absurd to hope for a reconciliation of the two conflicting attitudes. It is not absurd to desire that both should exist, in conflict”)(Strawson 2008: 33)。この指摘はもちろんラッセルとローレンスの論争に限定されず、「倫理的なことの領域」の特徴そのものを表す指摘である。つまり、合意を得ようすることは当然もっとも合理的であろうが、「接点型」の求める倫理は、人間が、複数の「真実」の共存を望みながら、合意が未だ成立しておらず、以降にも成立する見込みのない相手とコミュニケーションを取ろうとすることが中心的内容となっているといえる。

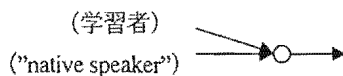
すでに触れてきたように、「多言語主義」と「複言語主義」の違いの一つとして、前者は国家あるいは文化や言語圏単位でコミュニケーションを考察しているのに対して、後者は個人の持つ言語体験に注目を向けていることが頻繁に指摘されてきた。外国語学習も従来は特定の他所の言語圏の言語が対象であった。したがって、外国語を使用する相手として想定されてきたのは、学習対象の言語圏のいわゆる“native speaker”であった。この“native speaker”は特定の人間を具体的に指す概念ではなく、抽象化され、理想化された話者を指す。これと「複言語主義」とが異なっていることが、実は、「複言語主義」の普及を困難にする要因となっている。理想化された“Native speaker”を目標としている教育のように、抽象化された文化圏あるいは言語圏の間に異なる見解が存在することを望むのは、比較的容易なことである。人は異文化に魅力を感じ、それは旅に出かける動機でもある。しかし、それに対して、個人と個人の具体的な関係においては、相手に自分と異なる見解が存在することを望ましいと思うのは逆に困難なケースが多いのではないと思われる。それは、個人レベルにおける対立は、自分の利害に直接関わる可能性が高いからである。たとえば、遠いところへ旅したいけれども、もしもその遠いところからの人が自分の住んでいるマンションで隣人となれば、違和感を抱く人は少なくないだろう。EUの考えている「複言語主義」とはいうまでもなく後者のケースを想定している。であれば、従来の「多言語主義」より倫理的な価値の強化が不可欠であるというの一目瞭然だと思われる。

5. 「多言語主義」の「道徳」対「複言語主義」の「倫理」

上で論じてきた「多言語主義」と「複言語主義」の違いには反論があるかもしれない。それは、「多言語主義」は言語を単位として考えながらも、実は、個人が異文化交流に必要とする能力の育成を目標としている。

この能力は倫理的な側面も強いので、「多言語主義」と「複言語主義」の相違点ではなく、むしろ共通点ではないかという反論である。しかし、こうした反論は表面的である。より細かく分析すれば、「多言語主義」が強調したのは「倫理」よりもむしろ「道徳」であった。道徳とは規則が重視されているものである。その規則は社会的な組織によって具体的な内容が変わる。ストローソンによれば、「特定の社会において特定のシチュエーションに従うべきだとされている規則に実際に従おうとすることは、もっとも普遍的、かつ道徳的な規則であると我々は言いたくなる (We might be tempted to say that the relevant universally applicable, and hence moral, rule was that a human being should conform to the rules which apply to him in a particular situation in a particular society.)」(Strawson 2008: 35)。ストローソンはそれを「道徳の最低限の社会的定義 (the minimal social interpretation of morality)」と呼んでいる (Strawson 2008: 36)。また、たとえば、ハーバーマスは道徳的な行為について次のように述べている。「道徳的に判断されるべきであり、合意によって解決されるべきである行為のコンフリクトは、コミュニケーション的日常実践から生ずるものである。これらのコンフリクトは、格率を吟味する理性によって、あるいは論議への参加者たちによって、あらかじめ見出されているものであって — 彼らによってもたらされたものではない (Die Handlungskonflikte, die moralisch beurteilt und konsensuell gelöst werden sollen, entstehen aus der kommunikativen Alltagspraxis, sie werden von der maximenprüfenden Vernunft oder den Argumentationsteilnehmern *vorgefunden* - nicht hervorgebracht.)」(ハーバーマス2007:17、Habermas 2009: 130)。本論文の視点からは、このストローソンとハーバーマスの指摘は「多言語主義」の下で“native speaker”が言語教育目標として理想化されるようになった社会的な条件をも指しているといえる。「多言語主義」の下で外国語教育は、道徳的に判断されるべきコンフリクトは「あらかじめ見出されているもの」であるため、体験の豊富な者がそれらを予想できることを条件としている。すなわち、学習対象言語や文化に体験の豊富な教員が、未だこうした体験のない学習者に、学習対象言語や文化と触れる具体的な場において予想されるコンフリクトや、また、その原因となりうる学習対象言語と文化独自の規則もあらかじめ教えることができると考えているのである。言語能力に限らず、学習者は学習対象の社会における特定のシチュエーションにおいて、相手社会の“native”に等しい行動ができる能力を身につけることを理想としている教育である。相手に合わせようとする動機には倫理的な考えも含まれるかもしれないが、同時に、なんらかの利益を求めていることも多いであろう。いずれにせよ、「道徳の最低限の社会的定義」が示す行動は、基本的には学習によって身につけられた能力によって支えられているものである。そのため、たとえば自分の利益につながるならば、なるべく“native”に等しいと思われる行動を演じようとすることもできないわけではない。それは既習の規則に頼れると想定されているからである。グラフィックで表せば以下になるのであろうが、このグラフィックが示すのは、上と同様に、純粋なモデルケースのみである。

d)



このモデルでは、「直線型」が基盤となっていることは明確である。だが、同じ「直線型」が基盤となっているモデルc)との違いはどこにあるのであろうか。それは、モデルc)はモデルd)と異なり、「学習者」が相手の“native speaker”に一方向的に合わせるのではなく、すべての話者が平等に互いに合わせた「歴史」を今後は共に歩もうとすることにあるといえる。モデルd)が示すのは、相互的な過程ではない。つまりモデルd)にお

いては、話者は自分と他者の「歴史」を基本的に異なるものとして認知した上で、それらの間に「スイッチ」する異文化コミュニケーションを想定しているのだといえる。すなわち、こうして「スイッチ」することは、遠い国の人がマンションで隣に引っ越してくればという例を挙げれば、引っ越してきた者に要求され、「道徳的」に判断される行動を意味するものであるといえる。明らかに、以前からそこに住んでいる地元の者の倫理より新しく来た者の道徳を強調するコミュニケーション形態である。つまり、本論文で論じている徹底したブルーリズムの条件下にある「複言語主義」とは根本的に異なっているものであるといえる。「複言語主義」は、話者は必ずしも異文化間の「スイッチ」ができる訳ではないことを事実として真剣に受け入れている。もしも、「スイッチ」ができると判断されれば、モデルd)はもちろん非常に有効であろう。それを「複言語主義」も決して否定することはない。ただ、相手はこうした「スイッチ」ができるか否かはともかく、たとえばマンションの例でいえば、必ず地元の者の「倫理」も問われるのである。

以下は、いくつかの問題点に焦点を合わせながら、徹底したブルーリズムの条件下の「複言語主義」が要求する教育目標、つまり「接点型」のコミュニケーションを想定している教育目標と、「多言語主義」における教育目標としての理想化された“native speaker”との相違をより具体的に見てみよう。

1) 洞察力と責任

教育目標としての“native speaker”は、その理想において、支障のない言語コミュニケーションの可能性を想定している。この想定は、“native speaker”とは、その理想像において、地元の言語や文化への洞察力によって、(地元では)言語的あるいは文化的な誤りを起こすことがないことを前提にしている。また、“native speaker”でない者は洞察力を欠いているため、誤りを起こしてしまう可能性は高いが、欠けている洞察力をある程度知識によって補えるのではないかということも前提として考えられている。したがって、“native speaker”でない者は、知識の獲得によって自らも将来的には、“native speaker”とのコミュニケーション上、言語的あるいは文化的な要因に妨げられず、誤りも起こさないことを学習の目標としている。これらのことから考えれば、“native speaker”とのコミュニケーションにおいて言語コミュニケーション上の問題が生じたとすれば、それはまず“native speaker”でない話者が勉強不足であったというように判断される傾向がある。

それに対して、上述のように、徹底したブルーリズムの条件の下では、原則として、支障のない言語コミュニケーションはもはや想定されることではないのである。直面するシチュエーションは極めて多岐にわたるため、欠けている洞察力を知識で補うことができないケースも必ず起こりうる。そのため、知識の必要性を認めながらも、可能な知識がいつまでも不十分であるというケースも想定している。「複言語主義」の下では“native speaker”の理想像が崩壊し、民族国家主義的イデオロギーに過ぎなかったと判断されるようになった。個人におけるブルーリズムを真剣に受け入れれば、一般的に“native speaker”と言われてきた者同士の間でも、支障のない言語コミュニケーションの成立が必ずしも想定されるわけではないと考えなくてはならない。それによって、当然コミュニケーションが成功する責任の負担配置も変わるのである。もし言語コミュニケーション上の問題が起こるとすれば、それを一方的に“native speaker”でない方の責任にしてはならない。“Native speaker”の理想像が崩壊して以降、“native speaker”は原則として優位ではない。すべての話者は責任を均等に分担せざるをえない。それが、モデルd)が相互性の理想を強調しているモデルc)に変わり、つまり「超国家的記憶領域」ができることの基本条件になると思われる。

II) 「能力」対「態度」

支障のないコミュニケーションが想定されなければ、コミュニケーションにおける支障は当然のように起こり、話者全員が責任を負担する。そこからの結論であるが、この状況の中では、一方的に相手の責任を追及したり、相手のことを怒ったりすることは不適切になってしまうのである。しかし、P.ストローソンが人間社会における「態度の一般的参照枠」のことを論じた箇所指摘したように、人は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も当然起こりうる。しかし、「自然」であるとは言っても、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であると判断されることの方が多いであろう。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”)、についての合意が、ストローソンの論じた「態度の一般的参照枠」における最も中心的な合意の一つである(Strawson 2008: 19)。

「多言語主義」の下での教育もちろん異言語・異文化間のコンフリクトを避けるべきものとし、寛大さの育成を教育目標の一つとしていた。しかし、この寛大さは一方で“non native speaker”の力不足に対する寛大さであり、もう一方では“non native speaker”が自分の視点から見て、対象言語や文化における納得しにくい規則に対して示す寛大さである。理想化された“native speaker”を最高目標とする外国語教育は、基本的には、洞察力あるいはその不足を補う知識が増えれば増えるほど、異文化への「寛大さ」も高まるという期待を含んでいる。つまり、寛大さを能力の程度に比例するものとして考えているのである。それに対して、「接点型」に位置付けられた「価値としての複言語主義」は、学習に先行する「倫理」が不可欠である。そこでは、学習不足であったということがもはや言い訳にはならない。なぜならば、この「倫理」の有無は、「能力」の有無によってではなく、根本的な「態度」の有無によって判断されるからである。

III) 学習過程の責任

「直線型」は学習過程として現れ、実際の「討議」から切り離されたものである。それに対して、「接点型」の示す「接点」とは実際の「討議」である。言いかえれば、「接点型」の想定する話者は必ず「討議」の途中にある。これまでは「複言語主義」における「価値」の側面をもつばら見てきたが、ここからは「能力としての複言語主義」も視野に入れてみよう。「能力」とは基本的に学習過程に依存しているため、「価値としての複言語主義」とは異なり、必然的に「直線型」が基盤となる。ただし、可能な限り、話者を「討議」の途中にある者として捉えようとする。たとえば、「多言語主義」の下での教育は、「物・出来事」の表現に重点を置く学習の傾向が見られる。“This is a bag. It is very light. I use it every day”. こうした文章の語彙や文法の適切さを見て学習者の学習レベルを判断するのである。それに対して、話者が「討議の途中」であると想定すれば、具体的な文書の語彙や文法の適切さは、それらが「討議」の具体的な内容と、話者が果たすべき行動に適切であるかについての判断に依存することになる。つまり、話者がある内容を伝えることによって、社会的な行為をこなすことができた時、初めてその発言がようやく評価される訳である。すなわち、社会的な行為をこなせたと判断されれば、教科書的な文法や方言の正しさは評価の対象にはならないのである。この「複言語主義」の要求に応じ、EUは『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』(以降は『CEF』)において“tasks”を学習内容の基本と定めている。それに応じている言語検定試験、たとえばドイツのゲーテ-インスティテュートが行っているようなドイツ語検定試験は、筆記試験においても“tasks”を取り上げ、受験者の書いた文章が文脈から理解され、かつそれによって社会的な行為がこなされたと判断されれば、文法の誤りなどは原則としてマイナスにカウントされないものである。つまり、「多言語主義」と「複言語主義」試験の採点基準が完全に異なっ

ているのである。

試験のことを取り上げると、本論文の本来のテーマからは少し外れると思われるかもしれないが、実は、上で論じた「接点型」における責任分担と学習過程における責任分担の関係を明らかにするために必要である。これらは同一視されがちであるが、実は根本的に異なっている責任を指している。まず、学習過程を見てみよう。教育施設内の学習に関しては、学習過程の責任は全面的にこの過程の目標並びに評価の基準を決める側にあると思われるかもしれない。しかし、学習過程全体における責任負担はそう簡単に決まる訳ではない。なぜならば、H.ヨナスを参考にするならば、「目的を内在している」ものであるといえるからである。ヨナスはそれを以下のように説明している。「(略)何よりもまず、(略)各部分が目的を自ら欲し行為するような存在でなくてはならない。するとここでは、制作者と制作されたものとの存在上の区別は生じないことになる。制作者(たとえば立法者)と制作されたもの(社会制度)は、同一人格である(in persona)必要はないが、少なくとも存在論的には同一主体である。したがって両者とも、同じ根本的な意味で目的を『持つ』。少なくとも、そうであることが期待されている(Das heißt, hier findet der Seinsunterschied von Hersteller und Hergestelltem nicht statt: jener <zum Beispiel der Gesetzgeber> und dieses <die gesellschaftliche Einrichtung> sind ontologisch, wenn auch nicht in persona, dasselbe Subjekt. Daher ‚haben‘ beide den Zweck im gleich ursprünglichen Sinn. Wenigstens wird dies erwartet [...]).」(ヨナス2000:96-97、Jonas 2003: 109)。ヨナスはそこでよりわかりやすい例も挙げているが、それをまとめれば、たとえば一台の時計が正しく作動しないなら時計メーカーの責任が問われるが、それとは違って、一つの法廷に問題が起これば、裁判官など責任者の責任が問われ、直ちに憲法の問題にはされない、ということである。「多言語主義」の下教育にも「複言語主義」の下教育にも同様に言えることであるが、責任分担は時計ではなく、法廷と同様のパターンが見られるのである。したがって、責任が問われるのは結局のところ、教育現場での教員と学習者である。しかし、それが理論上明確になるものであるにもかかわらず、教育政策を定める者及び教員と学習者は、実は存在論的には同一主体であるという点についての教育現場での認知度は低いと考えられる。教育内容が、政府などの機関によって中央(集権)的に細かく規定されることが多いからである。教育現場の教員も学習者もこの規定を厳守すべきであるとされる場合、学習過程に対する責任観が衰えかねない。

では、こうした責任観の育成を推進させる環境を作るにはどうすればよいのであろうか。考えられる方法の中では、学習者にその学習過程についての責任を直接負担させるのが効果的であると思われる。たとえば、『CEF』に綴られている方針は、学習者を意味する「私」が主語となっていることも、こうした工夫の一つとして理解されるのである。しかし、そこに生じているジレンマもまた、目に入ってくる。EUの場合、加盟国は教育政策に共通性が求められ、『CEF』は国際的な基準としての性格を年々強めている。本論文の序文に言及したジレンマの具体例である。

この問題を整理すると、以下のようにまとめられる。学習についての責任は「能力」を身につける過程についての責任として「直線型」を基盤としている。「多言語主義」も「複言語主義」も、責任が問われるのは教育現場で働く教員と学習者である。つまり「能力」という側面においては、「多言語主義」と「複言語主義」との間に根本的な違いは認められない。ただし、「複言語主義」は、社会におけるプルーリズムと普遍性が要求される学校教育の間に生じるジレンマに対応できるように、「直線型」における「能力」に「接点型」における「価値」を加えたのである。学習者の視点を考えれば、「能力としての複言語主義」に対する責任は学習者の責任であり、「価値としての複言語主義」に対する責任は討議中の話者の責任である。後者は学習過程から切り離された倫理的な責任である。この倫理的な責任こそ「多言語主義」と「複言語主義」の違い見られると思われる。

る。つまり、「複言語主義」の本質を成すのは、「能力としての複言語主義」ではなく「価値としての複言語主義」であるともいえる。ただし、「価値としての複言語主義」は学習過程から切り離されたものとして、歴史についての反省からも切り離されているため、批判を許さないという危険な側面もある。したがって、「価値としての複言語主義」と「能力としての複言語主義」は互いに依存するものとして考える必要がある。一方、「価値としての複言語主義」は学習過程を先行する、つまり「接点型」のコミュニケーションにおける倫理的な価値としての役割も果たさなくてはならないため、徹底したブルーリズムの条件下のモデルケースも、学校教育の中で学習者に認知させる必要があると思われる。逆に、「能力」の面においては、「直線型」が基盤でありながらも、「接点」をよりたくさん取り入れることを検討すべきである。言語教育の内容を“tasks”として定めるのはその一つの提案であるが、「倫理的な価値として複言語主義」の必要性を感じさせるのに、学習者に早い段階から「接点型」を認知させる必要がある。そのためには、未だ学習していない＝未知の要因を含むコミュニケーションと「接点」させるのが効果的であると思われる。『神戸大学国際コミュニケーションセンター論集』No.5では、ハーバーマスのいう「後回しに判ぜられた反省 (zur Nachträglichkeit verurteilte Reflexion)」（Habermas 1971: 50）について触れた（トゥルンマー＝フカダ 2008: 42）。「能力としての複言語主義」は「価値としての複言語主義」の「後回しに判ぜられた反省」を、反省が可能な限り行うべきである。学習者が、「複言語主義」の訴えているとおり、「討議途中の話者」と「学習者」としての別々の責任を共に受け入れれば、社会のブルーリズム化と教育目標の普遍化の間に生じている学校教育のジレンマは解消され则认为られる。しかし、そのためには学校教育が両責任の育成にも努めなくてはならない。それは、現在の学校教育における能力中心主義の中では決して容易なことではないが、「複言語主義」はその試みの一つとして非常に評価すべきことであると私は考えている。

引用文献:

- Beck, Ulrich, Daniel Levy, Nathan Sznajder (2004) “Erinnerung und Vergebung in der Zweiten Moderne.” In: Ulrich Beck & Christoph Lau (Hg.) *Entgrenzung und Entscheidung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 440-468.
- ハーバーマス、ユルゲン (2007) (清水多吉、朝倉輝一 訳)『討議倫理』法政大学出版局
- 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 (1987) *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2009) *Diskursethik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jonas, Hans (2003) *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Strawson, Peter F. (2008) *Freedom and Resentment and Other Essays*. London a. New York: Routledge.
- トゥルンマー＝フカダ、シュテファン (2008) 「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—」、『神戸大学国際コミュニケーション論集』、No.5, 21-45.
- ヨナス、ハンス。(加藤尚武 監訳) (2000)『責任という原理 — 科学技術文明のための倫理学の試み—』、東信堂

“Plurilingualism” as an Ethical Value

Stefan Trummer-Fukada

Language education has always included the instruction of ethical or moral values. With the concept of “plurilingualism as a value” the EU suggested a new approach, which should be compatible to new social environments produced by the increase of pluralism in society. This paper uses the concept of “plurilingualism as a value” to discuss a model of communication under the conditions of an unrestricted social pluralism and points out that this model demands a new set of ethical values. This set of values requires coping with truths which are incompatible and even desiring that truths should exist in conflict. Analysis shows that this kind of ethical approach differs to the moral approach used in traditional language education to instruct appropriate behavior in intercultural situations. By comparing the models of communication usually presupposed by traditional language education to the model suggested in this paper, I also try to discuss the possibilities and advantages of introducing the concept of “plurilingualism as a value” into language education at schools and academic institutions.