

現代社会における英語教育の人間形成について

—社会哲学的考察—

広島大学 柳瀬陽介

The twofold purpose of this paper is to clarify the concept of human beings and to contrast the difference between *aim* and *objective*, or *goal* and *end* from the viewpoint of English Language Teaching. The analysis is conducted through the frameworks of social philosophies, particularly those by Arendt, Habermas, Luhmann, Negri and Hardt. The paper argues that the aim/goal of English Language Teaching in this global society is to develop plurilingual abilities to continue communication, appreciating and utilizing differences that communication assumes and produces. The paper also pointed out that the descriptions in Japanese ELT discourse are individualistic and technocratic and neglect the social and political dimensions of language teaching.

1 序論

1.1 背景

英語教育も学校教育の一環であるならば、教育基本法に則り、人間形成を目指すべきである。しかし現状では、英語教育の目的・目標設定が、教育システムの外部から「政治」的に影響を受けることも多くなった。数値目標や資格試験の到達度、あるいは説明責任などに振り回される現場も多い。だが、現場を振り回している「目的・目標」や「政治」などの概念は、実は往々にして未整理なままのものである。英語教育という営みに学問的にアプローチする私たちは、単純な知性が複合的な現場の実態を過剰に支配し、現場を歪めてしまうことに抵抗しなければならない。しかし他方で「人間形成」という概念も、一歩間違えば、単なる個人的な価値観の押しつけや、通俗的な思い込みの凡庸な刷り込みになる。私たちはこれらの概念に関して、適切な理解をもつ必要がある。

1.2 問題の定義

本論文では、現代社会における英語教育の人間形成を目指すために、「人間」概念と「目的・目標」概念を社会哲学的に検討する。「社会」哲学とわざわざ表記したのは、後述するように、両概念とも複数の人間の存在を前提とせざるを得ない概念であるからである。また、「哲学」のアプローチを採択するのは、本論文のような問題を語る際には、物理的事象の感覚的データを証拠とする自然科学のアプローチは、あまりに限定されすぎているからである。総合的で、意味解釈を含みながらも、合理的な枠組みを提示するには、哲学のアプローチが最適と考えられる。

1.3 先行研究

人間概念を巡って考察された英語教育研究に関しては、主な日本語文献だけでも縫部(1985)、松畑(2002)、三浦・中嶋・弘山(2002)、菅・田尻・中嶋(2004)、三浦・池岡・中嶋(2006)などの優れた論考がある。しかしこれらの論考は、一部にはグローバルな分析記述が見られるものの、主眼は教室現場での現象に対してのものである。無論、教室の活動を対象とした論考でも自己実現の過程などで他者からの認証の必要性などが語られるが、複数の異なる他者が混交する社会的な状況に関する考察は十分ではない。これは現代の言語学にせよ、心理学にせよ、主流の考え方は個人内の認知をその枠組みとするもの(「個人心理学」(Chomsky 1986))であることを考えるならば、致し方ないのかもしれない。また、いわゆる「社会文化的アプローチ」(Kramsch 2003, Lantolf 2000, 2006, van Lier 2004)も、これまでの「個人心理学」の枠組みにとらわれない優れた思考法であるが、それは往々にして「社会」というよりは「共同体」(目に見える範囲の結びつきの強い複数の人間の集まり)の考察を行なっていると解釈される。

1.4 目的と意義

本論考は、英語教育が人間形成を目指すためには一度は根源的に理解しておくべき「人間」概念と「目的・目標」概念を再検討して、英語教育のあり方に関して原理的な指針を示すことを目的とする。こういった原理的論考は「科学的」な実証研究ではアプローチできない、英語教育のあり方に関する根源的な思考を喚起する独自の意義を持つ。

2 人間概念の再検討

教育において「人間(的)」という言葉が使われると、しばしばそれは批判的思考を免れた不可侵で善意に満ちた語として通用してしまう。しかしそのような思考停止は、現実に対応する力を教育の営みから奪いかねない。私たちはより深い理解を得なければならない。

2.1 人間概念の再検討のための方法

言うまでもなく、「人間とは何か」とは、古くからの問いであるので、こういった小論で、その問いに関する全ての考察をカバーすることは不可能である。現代的課題を扱う英語教育学研究の一つとしての本論考は、21世紀を考えるために、20世紀後半の社会哲学的考察をその対象として設定する。

20世紀後半は、かつては「啓蒙の地」として君臨し植民地支配までも正当化してきたいわゆる「西洋」が、20世紀前半に、人類が世界史上初めて経験した大規模で「効率」的な大虐殺を行なってしまったという驚きと嘆きを大きな課題とした。それは端的には「アウシュヴィッツ以後、詩を書くことは野蛮である」というアドルノのテーゼで表現される。実際、20世紀後半の「現代思想」の多くは、このアドルノのテーゼに対する応答とみなすことができる(中山 2006)。20世紀後半の思想は、おそらくは地球上で最も理性的であったはずの西洋の人々が、なぜ第一次世界大戦、第二次世界大戦、ファシズム・ナチズム・ Kommunismusの全体主義国家という最悪の人災を起こしてしまったのかという問いに究極のところつながっている。20世紀に第三次世界大戦こそは起こらなかったものの、各地で戦争や紛争は絶え間なく続き、冷戦終了直後の「新世界秩序」(ジョージ・H・W・ブッシュ)や「歴史の終わ

り」(フランシス・フクヤマ)の楽観もつかのま、21世紀に入ってから世界は一層多極化しながら、混迷の度合いを深めている。次世代を育てる英語教育の営みを考察する本論考も、こういった世界史的な視点から「人間」を考察する必要がある。

2.2 人間概念の再検討の結果

人間を単数(Mensch, Man)の存在として考えるか、複数(Menschen, Men)の存在として考えるか¹を、アレント(2004, 2008)(Arendt 1993, 2005)は、人間概念理解の大きな分岐点とする。近代哲学の祖であるデカルトの思考に典型的に表されているように、近代西洋哲学は人間を一つの閉ざされた意識として捉えてきた。しかしそういった単一のイメージで人間を考えるということは、複数の異なる人間が共存するという「人間の条件」に反するとアレントは考える。彼女によるなら「人間」を考える際には、複数性と差異を第一に考慮しなくてはならない。

複数性と差異において人間を考えるというのはそれほど自明なことでもない。既に示唆したように言語学や心理学では通常「個人」を分析単位とする。集団や社会もその「個人」を拡張して考える。これは西洋哲学そして(一神教)神学の伝統から来ているとアレントは考える。アレントはそういった近代の言語学・心理学、あるいは古代からの哲学・神学から離れて、人間の複数性という事実に基づく考察を「政治(学)」²と呼ぶ(Arendt, 1993, p. 9, 2005, p. 93)。このアレントの用語に従うなら、私たちは政治的存在としての人間を考察する必要がある。

人間の複数性を事実基盤とする人間概念は、グローバル社会の現実という事実からもその妥当性を裏打ちされる。多極化するグローバル社会において、どの国も覇権を掌握できず、私たちは各種のコミュニケーションにおいて相互に緊密に結びつけられている。グローバル社会における複数性と差異はますます増大している。こういった社会でのコミュニケーションにおける複数性と差異を考察する際に私たちは、コミュニケーションに関する二つの立場を理解しておかなければならない。

コミュニケーションに関する第一の立場は、例えばハーバマス(1985, 1986, 1987)に見られる。彼は、コミュニケーションは合意を目指すものだとしてコミュニケーションにおける「理想的発話状況」という理念化を試みるなどして、差異を解消し合意に至ることをコミュニケーションは目指すとする立場を表明した。

それに対する第二の立場は、例えばルーマン(1993, 1995)に見られる。彼はコミュニケーションの前提として現実が差異であることを強調した。コミュニケーションは複数の立場の差異から始まり、たいていの場合、一致による合意を得ることなく、コミュニケーションが接続される際に引き続き生じる差異をさらなる動因として継続される。暫定的な合意によるコミュニケーションの中止を除くなら、コミュニケーションは次々に新たなコミュニケーションを生み出し、そのコミュニケーションこそが社会を生み出している。アレント的な人間理解、すなわち人間の複数性を重視する立場からすれば、コミュニケーションにおいてもこの第二の立場—複数性と差異をコミュニケーションの前提として現実と考える立場—の方が現実的なコミュニケーション理解となる。

人間の複数性と差異を事実基盤としてコミュニケーションは生じ、コミュニケーションがさらなるコミュニケーションを呼び、その連なりにより私たちは社会を作る。Information Communication Technology (ICT) の発達した現在、コミュニケーションのコスト・地理的制約・タイムラグはますます小さくならろうとしている。コミュニケーションの制約が減少すれ

ば、コミュニケーションは国境も越え、人々には様々な社会的紐帯が結ばれる。ルーマンによるなら「社会」を創り上げているのはコミュニケーションであり、コミュニケーションが国境を越えることからすれば、「社会」とは究極的にはグローバル社会（世界社会）である。

そういったルーマン的社会概念に基づいてグローバル社会の考察をさらに進めたのがネグリとハート(2003, 2005)である。彼らは、グローバル社会とは、アメリカもどの国民国家も中心に立てないまま、経済・政治・社会・文化にわたるグローバルな連結が、脱中心的・脱領土的に私たちのあり方を強く規定している状態であるとした。

ネグリとハートによるなら、グローバル社会を構成しているのは「マルチチュード」(multitude)である。「マルチチュード」とは、「単一の同一性には決して縮減できない無数の内的差異」、あるいは「一にして多、多にして一」としばしば説明される。つまり従来の概念である「国民」(nation)、「人民」(people)、「大衆」(mass)がそれぞれ、「国民国家」を構成する、「一般意志」(ルソー)を共有する、「まとめてコントロールされる」単一体として考えられたのに対して、「マルチチュード」はそういった同一性で縮減してしまうには、あまりに多彩な差異を内部に持つ概念である。もちろん「マルチチュード」とされる一人一人を、「国民」「人民」「大衆」の一人として考えることは可能である。だが彼/彼女らには、それだけに終わらない様々な差異がある。他方、マルチチュードは「乱衆」(mob)、「群衆」(crowd)とも異なる概念である。これらの概念は、完全な無秩序や、単なる「烏合の衆」をしばしば意味するが、「マルチチュード」はこれらとは異なり、多様なやり方と程度で相互に結びついている。しかしそれは、一本の共通の線を本質的条件として共有しているというのではなく、ウィトゲンシュタインが家族的類似性の議論で説いたように、多くの様々な糸によって、様々な部分で繋がり、結果的に大きな一つの連なりとなっている。「マルチチュード」は「一」のように見えて実は「多」であり、逆に「多」に見えて「一」に繋がっている現在の地球の人々を指す概念である。

2.3 人間概念の再検討からの考察

このマルチチュード概念は、現代の「日本人」を考察する際にも有効である。一方で近代国家は、学校教育制度などを通じて「国民」としてのアイデンティティを創り上げようとした。その過剰な結果として、「日本人は単一言語・単一民族である」といった事実と反する発言が相次ぐ一方³、実際に私たちが身の回りに見る人々あるいは私たち自身!一は、出自・階層・環境から才能・意欲、あるいは進学・職種・生活においても様々な異なる多元的な存在である。いわゆる「外国人」(=日本に居住しながら日本国籍を持たない者)だけでも総人口の1.69%を占め(法務省入国管理局 2008)、「ニューカマー」(=中国、ブラジル、フィリピン、ペルーなどからの移住者)の存在も、彼/彼女らの子息の不就学問題などで地域や小・中学校の関心事となっている(宮島・太田 2005)。さらにいわゆる「国際結婚」も婚姻総数の約5.5%を占めている⁴。経団連も「年間で相当の規模の外国人材を積極的に受け入れ、定着を図っていかなければならない」と提言している⁵。もし日本がこういった方向に動くなら、「日本人」を考える際は、「国民」概念などだけでなく、「マルチチュード」といった概念も必要とするだろう(そもそも「私たち」とは何なのであろう)。

このように「人間」概念、あるいは日本の英語教育を考える際の「日本人」概念にも省察が必要である。旧来の概念は、「人間」そして「日本人」の複数性そして差異を隠蔽しがちであった。ここで英語教育の「人間」の形成概念を暫定的に定義するとするなら、それは次のようになるだろう。

現代社会とは、複数の異なる人間が共存するという特徴をこれまで以上にもつ社会である。そのため現代社会では、差異を前提とするコミュニケーションによって人々が多種多様に接続され続ける必要がある。様々なコミュニケーションの網の目が地球全体をカバーしようとしている現代、社会とは究極的にはグローバル社会である。グローバル社会では、戦争や紛争などによりコミュニケーションの接続が絶たれることの悪影響が、地球規模で拡大し複合化しかねない。こういった観点から考察するならば、現代社会における英語教育の人間形成は、「英語を数多くの手段の一つとして、差異を前提としたコミュニケーションを接続できる人間を育てる」ことと規定できる。

この規定は、Council of Europe (2001) の複言語主義(plurilingualism)の理念にも沿う(しかしそれよりも抽象性と一般性を高めた)、第二言語教育としての英語教育の人間形成概念である。

3 目標概念の再検討

「英語を数多くの手段の一つとして、差異を前提としたコミュニケーションを接続できる人間を育てる」ことを授業で目指すと言われたとき、教師は一方では直観的な理解を示しても、他方では具体的な授業・評価活動にどう還元しようかと途方にくれるかもしれない。ここでは「目指すこと」を抽象的・長期的に捉える概念と、具体的・短期的に捉える概念に二分化することが必要である。

「目指す対象」を、日本語の日常表現では通常「目的」「目標」といった言葉で表現する。多くの場合、これら二つの語は同義語として扱われる。だが『大辞泉』は両者の違いを、「目的」は、「目標」に比べ抽象的で長期にわたる目あてであり、内容に重点を置いて使い、それに対して、「目標」は、目ざす地点・数値・数量などに重点があり具体的であると説明している⁶。

こういった日常的・直観的な区別は、西洋の社会哲学的論考においては精緻に議論されている。以下、それを整理し、後の議論につなげる。だがここで問題になるのは日本語表現である。以下に導入する社会哲学的論考においては、実は抽象的・長期的に目指す対象として「目標」、具体的・短期的に規定する対象として「目的」という訳語が使われ、かつその翻訳習慣はかなり定着している。言うまでもなく、この使い分けは、上記の日本語慣用と逆のものである。本論考においての日本語使用を、日常語慣用に合わせるか、翻訳文献に合わせるかに関しては最後まで迷ったが、英語教育研究といったジャンルは日常語との齟齬を減らす方向で用語を編み上げるべきではないかとの考えから、以下は、日常語慣用に従う(つまりこれまでの翻訳文献に反する)やり方で、「目的」を抽象的・長期的概念、「目標」を具体的・短期的概念を表す用語として使用する。

3.1 目標概念の再検討の方法

「目的」概念と「目標」概念の区別は、第二言語教育研究でもしばしばなされている。例えば Widdowson (1983)は、「特定の教育期間が終了した後に達成されるべき教育学的意図」である aim を、「ある特定の期間内に達成されるべき測定可能な教育学的意図」としての objective と区別した。Council of Europe (2001) もこの用語区別を踏襲しており、aim を抽象的な plurilingualism (複言語主義) の記述で、objective を具体的な reference levels の記述で説明している。この aim は「目的」に、objective は私たちの「目標」に相当している。

ACTFL (2006) も同様に goal で私たちのいう「目的」、standard で「目標」を概念的に区別している。しかしこれらの文書では、両概念の差異を詳しく説明していない。そこで、本論考ではハーバマスやアレントといった社会哲学の分析を導入することとする。

3.2 目標概念の再検討の結果

現代では、しばしば私たちが目指すものは専ら「目標」として把握され、その「目標」は計測可能なものであり、短期的に実現可能でなければならないとされている。これはマックス・ウェーバー以来の「目標合理性」(Zweckrationalität)⁷の考え方である。ハーバマス(2000)は、この目標合理性が、技術や科学の思考法に合致するため、「技術至上主義(テクノクラシー)」として学問の分野で様々に浸透していることを指摘する。だがそれ以上に彼が懸念するのは、この目標合理主義・技術至上主義が、背景イデオロギーとして、脱政治化された私たちの意識にもは入りこみ、支配を正当化する力をふるうことである。このイデオロギー浸透につれ、私たちは、社会的な生活世界に関して文化的に自己理解することができなくなり、目標合理的行為とそのための適応行為ばかりに自らを合わせてしまうと彼は指摘する。

ここで私たちは「目標」よりも、抽象的で長期的で、そして「政治的」な「目的」概念を明確に理解しておく必要がある。さもなければ私たちは「目標」だけに振り回され自己を喪失するか、何かを目指すことをすべて諦めてしまうという不毛な二者択一を迫られてしまうであろう。アレント(2004, 2008)(Arendt 1993, 2005)は本論文でいう「目標」概念をZweck(英訳ではend)、「目的」概念をZiel(英訳ではgoal, guideline, orientation)として区別した⁸。彼女の区別によれば「目標」(Zweck, end)は、単一の視点からの計測が可能であり、具体的・短期的に「終結」しうるものである(英訳のendはまさにこのニュアンスをよく伝えている)。こういった特徴から「目標」は技術との親和性が高い。それに対して「目的」(Ziel, goal, guideline, orientation)とは、複数の異なる視点から長期的に吟味され、抽象的・長期的に私達を方向づけるものであり、最終的な終結はありえない。「政治」概念を、支配のための強制力・暴力の行使としてではなく、「差異を有する複数の人間の共存と結合に取り組む」という意味で捉えるアレントにとって、「目的」は政治的なものである。

「差異を有する複数の人間の共存と結合」という意味での政治的な目的は指針(Richtlinien, guidelines)を超えるものではない。目的は私達を方向づける(orientieren, orient)が、決して石のように硬直することはない。目的としての指針が実現される形は不断に変化し続ける。なぜなら私たちは私達と同様に目的を有する(しかし目的を私達とは異なるやり方で解釈しているかもしれない)他の人々(anderen, other people)と共にいるからである。アレント的な意味での「政治的」な目的は(通俗的な「政治」概念と異なり)、暴力的な強制力(Gewalt, brute force)を欠くものである。だがたとえ強制力を欠くために目的は達成されずとも、それによって私たちの営みは「無意味」(sinnlos, meaningless)になるわけではない。なぜなら、目標に向かうことによって、人々の間での語り合い(Hin- und Widerreden, exchanged speech)のための空間が創られ維持されるからである。アレントはこのような開かれた公共的空間(Der Raum des Öffentlichen, public sphere)での語り(Sprache, speech)こそが権力(Macht, power)であると説いた(アレント1994)。

逆にいうなら、強制力が、語り合う人間と人間との空間に持ち込まれたときに目的は固定的な目標に転ずる。そういった目標は堅固に規定され、手段を選択し、正当化し、時に神聖化すらもする。しかしそれは複数の異なる者の共存という政治的な「関係の破綻」(Abbruch der Beziehungen, breakdown in relations)であり、人々の間の空間(Zwischenraum,

inbetween space)が破壊されることである。一つの目標が異なる人々を一つに固定的に束ねる時、その社会は全体主義社会と呼ばれるべきである（アレント 1981）。

目的の本性(Wesen der Ziele, the nature of goals)とは目標(Zweck, ends)と手段(Mittel, means)に制限を加え、活動が極端に走る危険を封じ込めることであり、目標や手段が、目的(および目的について語り合う私たちの関係)を喪失させてしまうことは、危険な倒錯である。こうしてみると「技術至上主義」が学問分野だけでなく、私たちの営みの空間にまで浸食しようとしている現代においては、具体的・短期的な「目標」概念が、長期的・抽象的な「目的」概念の役割を抑圧しているとさえいえる。これは私たちから「政治」一複数の異なる者が共存する営み一が奪われていることである。

3.3 目標概念の再検討からの考察

実際、日本における英語教育に関する目的・目標設定の風潮を考えれば、上の「政治が奪われる懸念」は絵空事ではないことがわかる。Council of Europe や ACTFL が、目的概念で「政治的」な方向づけを明らかにしているのは上述した通りであり、それらの目的には、差異を有する複数の人間の複数の言語による共生が描かれている。日本の文書はそれとは対照的に英語だけに特化した個人主義的で技術主義で非社会的・非政治的な記述である。学習指導要領は外国語において、例えば「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う」⁹と「教科目標」が規定されている¹⁰。ここには国内外における複数の外国語の使用に関する省察がないという問題、能力記述も個人主義的・技術主義的であるという問題、政治性・社会性が欠落しているという問題がある。

第一の問題は、英語以外の第二言語の使用に関する無自覚もしくは黙殺である。学習指導要領での教科名は「外国語(活動)」であるが、この「外国語」は「英語」と読み替えられている¹¹。小学校の「外国語活動」で使用されるために文部科学省が配布する(一種の)テキストが「英語ノート」と正式にも呼ばれ、特に誰もそれを問題視していないようにも思えることは、英語教育関係者の多くが国内外の多様な外国語使用に対してまったく無自覚な「排他的二言語主義」者(柳瀬 2007)なのかもしれない。第二の問題は、上記の能力記述も個人主義的で技術主義的な規定に過ぎないことである。これが第三の問題点「コミュニケーションを通じてどう異なる複数の他者と関わり合うか」という、アレントの用法でいうなら「政治的」、日常的な語感でいうなら「社会的」な側面がないがしろにされている点につながっている。この政治性・社会性の欠如は Council of Europe とはまさに対照的である。

こういった特徴は、政治性・社会性の記述において優るべき「目的」記述においても同じようである。学習指導要領で「目的」に相当するものはおそらく「第一章総則第一」の「教科課程編成の一般方針」であるが、そこにも「政治的」な記述はない。そこでは「生きる力」「自ら学び自ら考える力」「個性を生かす教育」といったキャッチフレーズ的な表現や、「個性豊かな文化の創造と民主的な社会及び国家の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養う」といった記述があるが、これらは抽象的というよりは曖昧なものであり、これらの規定から私たちは複数の異なる人間の共生に関する思考を発展させることは困難である。

この政治性・社会性の軽視、個人主義的・技術主義的傾向は、「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」において甚だしい。そこでは資格試験(英検)での合格や、各大学での「達成目標の設定」が必要とされ、技術主義的に目標の数値化が勧められているが、

政治的・社会的にはむしろ英語力を「国民全体」と「専門分野に必要な英語力や国際社会に活躍する人材等」の二層に分けて、それぞれの目標記述を行なうなど、英語ができることを個々人の能力獲得に還元し、どう異なる複数の人々が社会的に共生するかという政治的な志向は完全に欠落している。

教育再生懇談会の答申は、さらに政治性・社会性の軽視、個人主義的・技術主義的傾向が進み、「国は、小学校から到達目標を、TOEIC、TOEFL、英検を活用するなどして明確に設定し、英語教育を強化する」、「教育委員会は、TOEIC、TOEFL のスコアや英検合格を条件として課すなど、小学校教員、中・高等学校の英語教員の採用を見直す」など数値目標による技術主義的な管理を一層強化することを求めながらも、言語がもつ社会や政治を創り上げてゆく力に関しては一言も述べていない。

ここにおいて私たちはハーバマスのイデオロギーとしての目標合理主義・技術至上主義に対する警戒の念を思い出す必要がある。私達は目の前の計測可能な「目標」達成に追い立てられて、複数の異なる人間が共生するという人間の営みを維持するという「目的」から目をそらされているのではないか。目標合理主義・技術至上主義は、科学・技術だけでなく、究極のところですべての活動を収支決算という数値に還元できる経済活動にも非常に適した思考法である。だが、それは政治、ましてや教育にとっては最適の思考法でも唯一の思考法でもない。だが、現在は、あたかも経済の論理、経済界の語り口、目標合理主義・技術至上主義が、政治だけでなく教育の論理、語り口、思考法までも乗っ取ってしまおうとしている（寺島 2007）。現場の教師も、数値目標管理に合わせるための証拠集めや書類作りなどに多くの時間を割き¹²、ついには自らの思考や行動、あるいは人格さえ目標合理主義・技術至上主義に染まってしまうかねないとすら言えるかもしれない（これがイデオロギーの恐ろしさである）。社会哲学的考察が私たちに示してくれるのは、このように日本の外国語教育（ひいては教育一般）が、個人主義的・技術主義的「目標」（特に「数値目標」）の設定とそれによる管理により、私たちの政治的・社会的な「目的」が抑圧されていることである。

4 結語

人間を個人の枠組みで考えることは、西洋の神学・哲学、特に近代哲学の強い伝統となり、それに科学革命・産業革命の動きが絡み、私たちは「個人が目標合理性に従い行動する」という認識図式をあまりに強く持ちすぎてしまった。その図式は心理学にも言語学にも持ち込まれているので、現代日本の英語教育関係者の多くもその図式の中でのみ認識しがちである。加えて 1980 年代以降の新自由主義と市場原理主義の隆盛は、個人が目標合理性によって自己利益の最大化を図ることを無批判的に善とする風潮を産み出した。英語という第二言語の獲得が、経済的利益のためになることも事実であろうが、人間が、そして人間の社会が、経済的利益のためだけのものでもないことも事実である。私たちは英語教育の深い意味での「政治性」を理解しなければならない。その「政治性」の理解とは、私たち英語教育関係者が日々の実践の中で、具体的な判断を互いに出し合い、私たちの存在の複数性の中で、差異を感じながら連帯しようとする時に具現化されるものであろう。私たちは単一の視点からの目標だけに私たちの存在を委ねてしまっはいけない。ましてやその目標に強制力を恣意的に賦与し、権力を乱用することは、反政治的であり反人間的な愚挙である。

注

- 1 人間一般を Mensch, Man で表現するのはアレントの用法である。ここでは彼女の用法に従い、この用法の sexism の可能性については考察しない。
- 2 Politik, politics とは「政治」とも「政治学」とも訳せる語であり、この両義性は慎重に考える必要がある。ここでは Politik, politics の実践が、常にその反省的考察を含意するということを指摘するにとどめておく。
- 3 日本を単一民族・単一国家とみなす発言は、近年では 1986 年の中曽根康弘首相の発言が国際的にも注目を浴びたが、以来、保守系の政治家により同趣旨の発言は繰り返されている。本論文執筆時期では中山成彬国土交通大臣・(元)文部科学大臣が、同趣旨の発言および日教組と成田空港拡張工事反対運動に対する偏見に満ちた発言をしたことに対して批判を受け辞任したことが世間の注目を浴びた。だがこういった発言が必ずしも世間の厳しい批判を受けるわけではなく、例えば文部科学省初等中等教育局国際教育課の手塚氏による「同一民族・同一言語で構成される日本」といった表現(手塚 2007)は筆者が知る限り、格別の批判は受けることなく英語教育界にも受容されているようである。
- 4 厚生労働省による「人口動態統計 年報 主要統計表」の 2004 (平成 16) 年度データから計算した数字。<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/suii04/marr2.html>
- 5 (社)日本経済団体連合会「人口減少に対応した経済社会のあり方」(2008 年 10 月 14 日) <http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2008/073.pdf>
- 6 <http://dic.yahoo.co.jp/dsearch?p=もくてき&enc=UTF-8&stype=1&dtype=0&dname=0na>
- 7 前記したように、邦訳文献では「目的合理性」という訳語が使われているが、本論文では日本語の日常用法に従い訳語を決定した。
- 8 アレントの邦訳文献ではこれまでの翻訳伝統に従い Zweck は「目的」、Ziel は「目標」と訳されているが、本論では前者を「目標」、後者を「目的」と訳している。
- 9 この表現は平成 14 年から施行された「中学校学習指導要領」の「外国語」からのものであるが、高等学校や小学校(外国語活動)においてもだいたいにおいて同じような規定になっていることは周知の通りである。
- 10 このことは学習指導要領の「解説」でも同様である。
- 11 「小学校学習指導要領解説(外国語活動)」はこのことを「英語を取り扱うことを原則とした」とだけ表現している。
- 12 この懸念は天津由紀雄を代表とする「英語教育のあり方に関する要望書」にも表明されている。<http://www.otsu.icl.keio.ac.jp/files/y/2008-10-21-youbou.pdf>

参考文献

- ACTFL. (2006). *Standards for foreign language learning in the 21st century (3rd Edition)*. KS: Allen Press.
- Arendt, H. (1993). *Was ist Politik?* München: Piper.
- Arendt, H. (2005). *The promise of politics*. New York: Schocken Books.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language*. CT: Praeger Pub.
- Council of Europe. (2001) *Common European framework of reference for languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramersch, C. (ed.) (2003). *Language acquisition and language socialization*. New York:

Continuum Intl Pub Group.

Lantolf, J.P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press

Lantolf, J.P. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language*. Oxford: Oxford University Press.

van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*. Boston: Kluwer Academic Pub.

Widdowson, H. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.

アレント、H.著、志水速雄訳(1994).『人間の条件』東京：ちくま学芸文庫.

アレント、H.著、大久保和郎他訳(1981).『全体主義の起源(1)(2)(3)』東京：みすず書房.

アレント、H.著、佐藤和夫訳(2004).『政治とは何か』岩波書店.

アレント著、高橋勇夫訳(2008).『政治の約束』筑摩書房.

菅正隆・田尻悟郎・中嶋洋一(2004).『英語教育ゆかいな仲間たちからの贈りもの』
大阪：日本文教出版.

教育再生懇談会(2008).「これまでの審議のまとめ」

http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku_kondan/matome.pdf

手塚義正(2007).「今後の英語教育と国際理解教育 21世紀の日本を見据えて」『英語展望』
114, 22-29.

寺島隆吉(2007)『英語教育原論』東京：明石書店.

中山元(2006)『思考のトポス』東京：新曜社.

縫部義憲(1985).『人間中心の英語教育』東京：ニューベリーハウス出版社.

ネグリ、A.・ハート、M.著、水島一憲他訳(2003).『<帝国>』東京：以文社.

ネグリ、A.・ハート、M.著、幾島幸子訳(2005).『マルチチュード(上)(下)』東京：
日本放送出版会.

ハーバマス、J.著、河上倫逸他訳(1985, 1986, 1987).『コミュニケーション的行為の理論
(上)(中)(下)』東京：未来社

ハーバマス、J.著、長谷川宏訳(2000)『イデオロギーとしての技術と科学』東京：平凡社.

法務省入国管理局(2008).「平成19年末現在における外国人登録者統計について」.
<http://www.moj.go.jp/PRESS/080601-1.pdf>

松畑熙一(2002).『英語教育人間学の展開』東京：開隆堂出版.

三浦孝・中嶋洋一・弘山貞夫(2002).『だから英語は教育なんだ』東京：研究社出版.

三浦孝・池岡慎・中嶋洋一(2006).『ヒューマンな英語授業がしたい』東京：研究社出版.

宮島喬・太田晴雄(2005).『外国人の子どもと日本の教育』東京：東京大学出版会.

文部科学省(2005).「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/03033102.pdf

ルーマン、N.著、佐藤勉監訳(1993, 1995)『社会システム論(上)(下)』東京：恒星社
厚生閣.

柳瀬陽介(2007)「複言語主義(plurilingualism)批評の試み」『中国地区英語教育学会研究
紀要』37, 61-70.