

論文



複言語・複文化主義の成立とその受容をめぐる証言的不正義

「日本語教育の参照枠」の問題点と可能性

岩内 章太郎^{*#}

(豊橋技術科学大学)

三輪 聖[#]

(テュービンゲン大学)

稻垣 みどり[#]

(順天堂大学)

概要

本稿の目的は、ミランダ・フリッカーのいう「証言的不正義」がことばの教育においていかに働きうるのかを、複言語・複文化主義の成立過程とその受容に注目することで、明らかにすることである。複言語・複文化主義という理念そのものは、むしろ「証言的正義」の実現に寄与すると考えられるが、それが言語教育の実践の現場に落とし込まれたり、日本の教育に輸入されたりする際に（「日本語教育の参照枠」），証言的不正義が働く可能性は十分にある。なお、本稿は、個別的な事例の実践報告ではなく、ことばの教育において働きうる証言的不正義の本質的な類型の一部を明らかにすることを目的とする、ということを付記しておきたい。

キーワード：認識論、認識的不正義、社会的アイデンティティ、言語教育、言語政策

© ALCE 2025. Except where otherwise noted, this article is licensed under the CC BY-SA 4.0 license

1. 証言的不正義と証言的正義

認識論とは、物の見方や知識の在り方を探求する哲学の一分野である。その中心にある問いは、〈私〉(主観)は対象(客観)を正しく知ることができるのか、というものであるが、本稿で扱う「証言的不正義」(testimonial injustice)において、〈私〉が知ろうとする対象は他者の「ことば」(証言)になる。すなわち、〈私〉が他者のことばを信頼したりしなかったりする、その根拠が問われているわけである。

〈私〉は生活の中でさまざまな他者のことばを聞く

が、そのことばを信用したり信用しなかったりするだろう。この信用性判断を支えるよい理由がある場合、それは他者の証言を正当に認識している、ということになる。しかし、かりに相手に対する差別的な偏見によって相手のことばの信用性を低く見積もるなら、認識的に正当な判断だとは言えない。これが証言的不正義である。

証言的不正義を修正するための徳は「証言的正義」(testimonial justice)と呼ばれる。これは話し手のアイデンティティに対するネガティブなステレオタイプの影響を緩和することで、証言的不正義を修正する能力を

* Eメール: shotaroiwauchi@gmail.com #共同第一著者

本研究はJSPS科研費JP22K18636の助成を受けたものである。

意味する。本章では、証言的不正義および証言的正義の概念をそれぞれ明らかにすることで、複言語・複文化主義とそれらの関係を考察するための基盤をつくりたい。

1. 1. 証言的不正義と解釈的不正義

認識的不正義は、ミランダ・フリッカーによって提唱され、その後さまざまな展開を見せている (Kidd et al., 2017) 認識論および倫理学の基礎概念である。

伝統的には、(不) 正義という概念は倫理学や政治哲学において論じられてきたが、フリッckerの新しさはそれを認識論、特に「証言の認識論」(epistemology of testimony) の文脈に結びつけたことにある。それは、他者とのコミュニケーションにおいて生じる、知識の主体としての能力に関して被る不正義である。フリッckerは、認識論と倫理学を架橋することで、他者との証言のやり取りにおいて働く不正義の所在を解明した¹。

フリッckerによると、認識的不正義は、「証言的不正義」と「解釈的不正義」(hermeneutical injustice) に分けられる²。フリッckerは、二つの概念を次のように規定している。

証言的不正義が生じるのは、偏見のせいで、聞き手が話し手のことばに対して低いレベルの信用性を付与してしまうときであるが、解釈的不正義は証言的不正義に先行する段階で生じるのである。すなわち、それは、自らの社会的経験を意味付けようとする際に、集団的な

解釈資源のギャップによって、人が不公正な不利益を被るときに生じるのである。(Fricker, 2007, p. 1)³

すなわち、証言的不正義とは、話し手が聞き手に対して何らかの偏見を持っており、それが原因となって、聞き手の話を信用しなくなること、言い換えれば、その偏見がなければ聞き手に与えていたであろう信用性よりも低い信用性を与えることである。それに対して、解釈的不正義は、自らの社会的経験を意味づけ解釈するための資源が社会の中に存在しないこと、もしくは、存在していたとしてもそれへのアクセスが極端に制限されていることが原因となって、そもそも自分がどのような不正を受けているのかを理解できないことである⁴。

1. 2. 偏見とは何か

証言的不正義における「偏見」とは何を指しているのだろうか。端的に言えば、それは差別的偏見を意味するが、偏見という概念は、本稿の主題に大きくかかわるので、以下ではフリッcker自身のことばを使って、その解像度を上げておきたい。

フリッckerは、社会的世界において、物事がいかに生じるのかということに影響を与える社会的行為者の能力を「社会的な力」(social power) (Fricker, 2007, p. 9) と呼ぶ。フリッckerによると、社会的な力の一つとして、「アイデンティティの力」(identity power) がある。これは「社会的アイデンティティについての共有された概念 (conception) を持つ行為主体 (agent)

1 ジュディス・シュクラー (Shklar, 1990) によると、たしかに伝統的倫理学は正義とは何かを考えてきたが、不正義の問題を置き去りにし、それを真正面から扱おうとしなかった。フリッckerはこの問題意識を引き継ぎ、それを認識論の領域に展開した。

2 本稿にとっては「証言的不正義」がより重要な概念となる。

3 以下、外国語文献からの引用は、すべて筆者らの訳出による。

4 本稿では深く論じないが、証言的不正義と解釈的不正義は、密接にかかわっている。そのいずれもが、社会に広く遍在する偏見や差別が原因となって、何らかの知識を他者に伝達する認識主体としての能力について、不合理な仕方で被る不利益を明らかにしている。

に依拠する権力作用」(Fricker, 2007, p. 14)である。ここで社会的アイデンティティについての共有された概念とは、たとえば、女性、男性、ゲイ、異性愛者、若者、老人であるとは何を意味するのかを規定する、社会的に共有された意味内容のことである。これは社会生活を営みながらいつの間にか身についてしまったイメージだとも言える。

たとえば、ある男性が男女平等を明示的な信念として持っていたとしても、無意識のうちに女性に対して高圧的な態度を取り、その言動を信用していない場合がある。すなわち、明示的な信念としては男女平等を信じている人が、社会的アイデンティティについてのイメージによって、男女平等の信念に反するような態度を取っているわけである。

アイデンティティの力は証言的不正義の不可欠な部分を構成する。フリッカーによれば、証言のやり取りにおける信用性判断にかんして、聞き手は、話し手のアイデンティティについての「社会的ステレオタイプ」(social stereotype) をヒューリスティックスもしくは指標として用いる⁵。

社会的ステレオタイプとは、「特定の社会集団と一つもしくは複数の特性の間の広く受け入れられた連合」(Fricker, 2007, p. 30)のことである。つまりこれは、先に論じた社会的アイデンティティについての共有された概念の内実だと言える。この社会的ステレオタイプによって特定の社会集団がネガティブな特性——証言的不正義の文脈では、特に知識の主体としての特性（能力と誠実さ）に対するネガティブなイメージ——と連合的に結びつけられ、このステレオタイプ

5 ただし、これは短期的な視点に限った話である。長期的な視点で見れば、たとえば関係性が育まれることによって社会的ステレオタイプの影響は低くなりうるだろう。また、後に見るように、証言的正義の徳（信用性判断における偏見の影響を信頼性の高い仕方で中和する能力）を有する人なら、アイデンティティの力の影響をそのつど見積もり、それを適切に修正することができるかもしれない。

に基づき、証言のやり取りにおいて、聞き手が話し手の信用性を低く見積もる、ということになる。

偏見と社会的ステレオタイプの関係をはっきりさせておこう。先に述べたように、社会的ステレオタイプは特定の社会集団と一つもしくは複数の特性の間の広く受け入れられた連合のことであるが、フリッckerによれば、偏見とは、主体の感情が起因となり、反例となる証拠があるにもかかわらず、それに抗って行われる判断のことである⁶。一言でいえば、ステレオタイプは社会集団についての否定的イメージであり、偏見は社会集団とそこに属する人びとに対する否定的感情を伴う不合理な判断である。

偏見とステレオタイプが結びつくと、「アイデンティティに対する偏見を伴うネガティブなステレオタイプ」(negative identity-prejudical stereotype) (Fricker, 2007, p. 35) が現われる。それは、ある社会集団とそれを貶める特性の間の連合であり、その影響を受けた主体が、当該の社会集団のアイデンティティに対してネガティブな感情や予断を持ち、現実世界に存在する反例を無視することで、不合理な判断を頑なに一般化することである。

たとえば、女性は感情的である、というアイデンティティに対する偏見を伴うネガティブなステレオタイプは、感情的ではない女性（反例）に遭遇しても作用し続け、女性一般的の証言の信用性を低くする。特定のアイデンティティについての否定的感情と否定的イメージが一体となって、明らかな反例があるにもかかわらず、不合理な判断を正当化してしまうのである。

したがって、証言的不正義における偏見とは、端的

6 一つ注意すべきは、フリッckerは偏見やステレオタイプということばを中立的に用いる、ということである。それゆえ、フリッckerによると、ポジティブな偏見や信頼性の高いステレオタイプも存在することになる。たとえば、高学歴の人はお金持ちである、というポジティブな偏見を持っている場合、高学歴かつ貧しい人（反例）を目の当たりにしても、その判断を維持するだろう。

には不合理な判断のことだが、その判断は特定のアイデンティティに対するネガティブな感情やステレオタイプに支えられている、ということが分かる。こうした偏見が原因となって、聞き手が話し手のことばに対して低いレベルの信用性を付与してしまうときに生じるのが証言的不正義である。一方では、これは主体の感情的な判断だが、もう一方では社会的アイデンティティについてのイメージであり、これらが組み合わさることで、証言における不正が引き起こされる、と言えるだろう。

さて、言語文化の文脈において、証言的不正義はどのように規定されるだろうか。すなわち、言語や文化に対する偏見によって、他者の証言の信用性が不当に貶められる場合である。それは、単一言語・文化もしくは複数言語・文化環境で育った人びとのアイデンティティに対する偏見がネガティブなステレオタイプとして働き、そのことによって話し手のことばに対する信用性を不合理に低く見積もることである、と言えるだろう⁷。

1. 3. 証言的正義

アイデンティティに対する偏見を伴うネガティブなス

7 本稿の主題ではないが、解釈的不正義の方は、単一言語・文化もしくは複数言語・文化環境で育った人が自らの社会的経験（たとえば、言語能力の有無で差別された経験など）を解釈しようとする際、その経験が差別的であることを理解するための諸概念（解釈資源）が社会に欠けているがゆえに、経験の意味付けができなくなっている状態を意味する。このような場合、たとえば複言語・複文化主義という概念それ自体が、複数の言語を生きる人びとが被りうる解釈的不正義を是正する役割を果たすだろう。これはちょうど、セクシャルハラスメントという概念が、それまでは「冗談」や「ちょっとした嫌がらせ」で済まされていた被害の内実を、深刻な人権侵害であるという意味にまで拡張し、当事者が自らの置かれた状況を意味づけるための解釈資源になったのと同型である。

テレオタイプの影響を修正し、不合理な信用性判断を修正していく可能性はあるのだろうか。ここで出てくるのが、証言的正義という概念である。フリッカーは、次のように述べている。

だとすれば、二つの事例が示しているのは、証言的責任 (testimonial responsibility) は、はつきりと他から区別される反省を伴う、批判的で社会的な気づきを要求する、ということである。聞き手は、自分自身と話し手の間に介在するアイデンティティの力の関係が自らの自然的知覚 (spontaneous perception) に与えうる影響を——可能であれば、話し手の実際のパフォーマンスに対する影響も——最終的な信用判断に組み込まなければならないのである。(Fricker, 2007, p. 91)

聞き手と話し手の間にあるアイデンティティの力の関係は、話し手のことばに対する聞き手の認識や、相手のことばや話し方そのものに影響を与える。たとえば、日本の街中でベトナム系の移民からたどたどしい日本語で母国への支援を訴えられたとき、その相手が日本で生まれ育った日本語母語話者であれば、聞き手はアイデンティティの力学において優位にある。

ここで聞き手の中で——社会的に広く流布したイメージを介して——「たどたどしい日本語で話す外国人」にネガティブな要素が結びつけられていると（こんな人の言うことは怪しい、日本にいるのに日本語ができるないのは能力が低い、等々）、話し手のことばの信用性はそれだけで低く見積もられ、さらには、社会にある差別的イメージや聞き手の横柄な態度は、話し手のパフォーマンスそのものを阻害するだろう。

フリッckerは「信用性判断における偏見の影響を中和する」能力を「証言的正義の徳」と呼ぶ (Fricker, 2007, p. 92)。どのような人も特定の言語・文化圏で生活する以上、あらゆる偏見の影響から自由になることは難しい。そこでフリッckerは、避けられない偏見を前提にして、その偏見の影響を中和することを証言

的正義と呼ぶのである。

この証言的正義は反省的および批判的な気づきに基づく。したがって、それは他者の証言の自然的知覚ではありえず、そこに入りこんでくる偏見の影響を意識的に中和して、その成果を最終的な信用性判断に組み入れようとする、聞き手側の絶えざる努力となる。

それでは、複言語・複文化主義において、証言的正義および証言的不正義はいかに位置づけられるのか。さらに具体的に考察していきたい。

2. 複言語・複文化主義の由来と成立の経緯：その証言的（不）正義

欧洲評議会は政策として複言語・複文化主義を提唱しており、筆者らの一人の居住国においてもその理念は比較的浸透していると言える。複言語・複文化主義の理念は一種の社会的規範となり、その社会で生活を営んでいる人たちの信念となっている。

本節で詳しく見ていくように、この複言語・複文化主義は、国家主義やモノリンガリズムに対して、証言的正義を実現していくための理念として機能する。すなわち、それは、それぞれが互いの中にある言語や文化の複数性やその複雑性を承認することで、特定の言語や文化への画一的な執着を是正し、単一言語・文化もしくは複数言語・文化環境で育った人びとのアイデンティティに対する偏見を修正する方向に働くからである。

それどころか、それは、とりわけ複数言語・文化環境で育った人びとのアイデンティティをむしろポジティブなものとして捉え返すだろう。この意味で、複言語・複文化主義の理念は証言的正義の実現に寄与し、人びとが信用性判断における偏見の影響を中和しようとする際の、いわば羅針盤となる。

2. 1. 複言語・複文化主義とは何か

複言語・複文化主義とは、欧洲評議会がヨーロッパ市民同士の相互理解の意識を強めるべく打ち出した言語教育政策の中心となる理念である。欧洲評議会は、「民主主義」「人権」「法的支配」という三つの核となる価値に基づいた活動を推し進めている汎欧洲の国際機関であり、この言語教育政策をもって複言語主義、言語的多様性、相互理解、民主的シティズンシップ、社会的結束を促進することを目指している（Council of Europe, 2006, p. 4）。

欧洲評議会が提唱する複言語主義は、一つの地理的領域に一つ以上の言語変種が存在することを指す多言語主義の考え方とは異なり、個人の内部に複数の言語が混ざった状態で共存している状態に焦点を当てている。前者は社会レベル（＝マクロ的）の言語多様性を尊重・促進しているのに対し、後者は個人レベル（＝ミクロ的）の言語多様性を尊重・促進していく姿勢を見せている（Council of Europe, 2007）。

また、複言語主義は個人の「複言語状況」を、個と社会を関係づける作用、プロセスと捉えて（福島, 2010）おり、個人の「複言語状況」はただの言語の総体ではなく、社会との関係性の中で変化していく動体的なものであり、「社会的主体」としての個人のあり方とも繋がってくる。そして、個人のアイデンティティはこのような他者との関係性の中で構成主義的に形成されていくのである。

個と社会を繋げる重要な手立てとなる複言語・複文化能力とは、個人が有する多様な言語的・文化的資源を駆使して他者とコミュニケーションを行う力、さらに多様性を積極的に受け入れ、全ての言語に同等な価値があることを認めようとする姿勢を指す。個々人にこのような複言語・複文化能力があれば、多言語社会への民主的な手続きへの参加が容易になり、個人同士をつないだり、個人と社会を関係づけたりすることも可能になる。欧洲評議会は、まずは個人がこう

といった自らの複言語状況や複言語・複文化能力に自觉的になることを奨励している。

2. 2. なぜ複言語・複文化主義が打ち出されたのか

複言語・複文化主義を言語教育政策の中心的理念として打ち出した欧州評議会は、1949年に設立された国際機関で、第二次世界大戦においてナチスドイツの台頭を許してしまった過去に対する反省と、米ソによる東西冷戦の中にあって人権や民主主義を守ることを目的として設立された（西山, 2021）。設立以降、「人権」「民主主義」「法の支配」という三つの価値を基礎として活動している。

まず、欧州は統合を機に、国家・国民・国家語を結びつける国民国家主義に見られる関係性の再考を迫られ、それに対抗する理念として複言語・複文化主義の概念を機能させたと考えられている（福島, 2010）。しかし、興味深いのは、山川（2010）が指摘するように、そもそも複言語・複文化主義とは、これまで欧州市民が生活の中で実感している発想を意識化するために、欧州評議会がつけた名称であるということだ。つまり、概念としては市民にとって新しいものではなかったのである。欧州内での相互交流や移動機会の増大に伴い、「異質」なものが周りに増え始め、欧州では改めて共に生きることについて考え直す必要が生じた。欧州市民は日々の社会生活を営む中で自然とそういった新たな概念を身につけていったのかもしれない。

このような背景から欧州評議会は、よりよい共同体を築くために、欧州の国々との間で複言語・複文化主義を共通理念として共有し、言語の多様性と言語権を保障、促進し、相互理解を深め、民主的シティズンシップを強化し、社会的結束を確固たるものにすることを目指した政策を促進しているのである（Council of Europe, 2006）。

2. 3. 複言語・複文化主義と証言的正義

これまで概観してきたように、複言語・複文化主義は本来、生き方の多様性や個人の自由を尊重し、人権を保障するものである。これはさまざまな言語教育実践を理解する上で最も大切にされるべき教育の根幹をなす概念であり、異なるフィールドにおける実践も複言語・複文化主義の観点から見ることによって統一的に理解できることが多い（大山, 2022）。

複言語教育の目標として、『策定ガイド』（Council of Europe, 2007, p. 20）では次のように定められている。

- (1) 個々人の複言語レパートリーを増やすこと
- (2) 価値としての教育：言語的多様性の維持にとつて必要な、言語の多様性への気づき（awareness）を高め、言語的な寛容性を養うこと

欧州評議会はこのような複言語教育が促進することとして複数のポイントを挙げているが（Council of Europe, 2006, p. 5），ここでは以下の2点に注目したい。

- ・ 他者の複言語能力を尊重し、どのような社会的地位を持つものであっても言語および言語変種の価値に対して敬意を持つこと
- ・ 言語固有の文化および他者の文化的アイデンティティを尊重すること

これらの能力及び姿勢は個と社会を関係づけるプロセスそのものであり、「共通言語」を設定せずして多様な人と共に生きるのに必要な手段でもある。では、ここで「言語」とは何を指すのか。先述の通り欧州は統合の際に国家・国民・国家語を結びつける関係性を解体する動きを見せたものの、現在社会的に浸透しているのはやはり「ドイツ語」「イタリア語」といった国家と結びついた言語の概念であるように思う。しかし、欧州評議会が「言語変種」の存在を認めていることからも、本稿では言語変種も含め、個人が社会とつながるプロセスにおいて生まれてくる自己を表現する手段全てが「言語」であるとしたい。

以上見てきたように、複言語・複文化主義に基づく

複言語教育は、証言的正義の能力の涵養に資するものである。「他者の複言語能力を尊重し、社会においてどのようなイメージを持つものであれ、言語や言語変種を承認すること」、そして、「言語に固有の文化と、他者の文化的アイデンティティを尊重すること」は、特定の言語や文化のアイデンティティに対するネガティブなステレオタイプや偏見を是正し、他者のことばを認識的に正当な条件の下で聞くことを可能にする。複言語・複文化主義と証言的正義は、少なくともその理念において、深く重なるのである。

2. 4. 複言語・複文化主義への反省

複言語・複文化主義が、言語教育を実践する上で最も大切にされるべき教育の根幹をなす概念を示しているのであれば、教育の現場では他者の複言語能力や文化的アイデンティティは尊重されるべきである。

しかし、ここでさらに考えなければならないのは、個人は他者との関係性の中でアイデンティティ管理を行っているという点である。我々は、目の前にいる人がどのように自らのアイデンティティを形成してきたのか、複言語能力にどのような価値を見出しているのか、といったことに果たしてどのぐらい考え方を巡らすことができているだろうか。

個々人が持つ文化的アイデンティティを尊重する態度を放棄し、無意識のうちにそれぞれの解釈に基づく複言語主義が絶対視されると、本来の複言語主義が目指していることからかけ離れた正義が「看板」として掲げられ、結果として、証言的不正義が働いてしまう可能性が生じる。つまり、それぞれの複言語・複文化主義という「看板」が何か見えなくしてしまう、ということである。

おそらく必要なのは、複言語・複文化主義の根本にある理念、すなわち、言語と文化の多様性を保障し、個々人が持つ文化的アイデンティティを尊重することによって相互理解を深め、民主的シティズンシップを形

成していくという理念を、それぞれの実践者が事あるごとに参照し、自らの実践を反省的に改善していくことである。

2. 5. 複数性の絶対化と押しつけ

筆者のある実践を振り返りたい。筆者の在住国における複数の言語文化環境で育つ子どもたちをはじめ、大学生や日本の大学生を対象に行ってきた「言語ポートレート活動」である。言語ポートレートは、人の身体をかたどった線画面上に自分の言語を位置づけていく活動である。

これは1981年に、移民のマルチリンガルの子どもたちが自分の中にあるそれぞれの言語にどのような価値を見出しているか、どのような感情や気持ちを抱いているのかを明らかにし、それを支えていくことを目的として開発されて以来、現在も様々な教育現場で使用されている。自らの言語資源や言語使用に関する意識や情意を視覚的に表現することにより、新しい気付きや見方が得られることが期待できる（三輪、毛利、2024）。

このような言語ポートレートの活動に取り組む実践の中で、以下のような感情を露わにする人がいた。

「私は日本語しか話さないし、言語も文化も自分の中には一つしかないと思っている」

「私はずっと日本で育ってきて、この県からも外出したことがないから、例で見たようなカラフルな言語ポートレートを描いた人とは違う」

「複数の言語ができるることは確かに凄いことだと思うけど、一つしかないことは劣っていることになるのか」

このような声に対して、活動のファシリテーターをしていた筆者は「○○さんは自分の中の複数性に気づいていないだけで、自分の言語生活の中にはきっと多様な言語や文化があるはず。○○さんは多様な言語的・文化的リソースを有した価値のある人なのだ」と

励ました。その瞬間の相手の複雑な表情は忘れられない。

筆者には、複数性が絶対的に「よい」ものであり、また、突き詰めて考えると全ての人に複数性があると言えるのだという信念があり、それが偏見的ステレオタイプとして働いてしまったことで、単一言語を使用する人、もしくは单一の言語使用者としての自分を肯定し価値を見出している人に対する信用性を過度に低くしてしまっていた。目の前にいる人が生きてきた中で形成されてきた文化的アイデンティティを尊重する態度を放棄し、無意識のうちに筆者の「複言語・複文化主義」の解釈の枠組みの中で相手に多様性の価値を押し付けてしまっていたように思う。

これは、実践者が積み重ねてきた経験の中で形成された複言語・複文化主義の解釈に基づいたイメージである信念に依拠して、権力構造が生じてしまった例だと言える。無意識のうちに複言語・複文化主義の歪んだ認識の「看板」を掲げ、無批判に複数性を奨励することで、それが独断的な正義と化してしまい、単言語・単文化であることはよくないという理解をさせてしまっている。

このような教育的実践の場では、個人の生き方の多様性や自由が保障されているとは到底言えないだろう。これは、実践に関わる人の認識が偏見と化してしまったことで、複言語・複文化主義が、すべての人間の自由を支えるという、その本来の役割から離れて、抑圧の原理に反転している本質類型の一つである。

本来、複言語教育の実践において、このような証言的不正義がもたらされるようなことがあってはならないはずである。教育の実践者が、誰かが信用性を不当に低く見積もられ不正義がもたらされてはいないか、日々の実践を注意深く省察し、批判的、反省的に探求する。そして、証言的不正義は言語教育の現場のいたるところで起こりうることに意識的であろうとするときにはじめて、複言語・複文化主義の理念と証言的正義が深く共鳴し、それが互いのことばの信頼の

土台となるのである。

3. 日本における複言語・複文化主義の受容: その証言的(不)正義

複言語・複文化主義と証言的不正義はまったく無関係というわけではない。フリッカーに従えば、証言的正義は聞き手による反省的および批判的な気づきであり、そのためには、聞き手の自然的知覚に入りこんでくる偏見の影響を意識的に中和して、その成果を最終的な信用性判断に組み入れようとする絶えざる努力が求められるのだった。

ここで指摘しておきたいのは、自分はあらゆる偏見から逃れられているという臆断が、じつは深刻な証言的不正義の温床になりかねない、という点である。フリッckerは、すでに馴染みのある偏見の修正が受動的になれるようになる一方で、あまり馴染みのない偏見に際しても、能動的な仕方で批判的反省を継続できるのが理想的な聞き手と言えるのではないか、と示唆している(Fricker, 2007, p. 98)。

前節で言及したように、かりに複言語・複文化主義の理念が、その実践者たちを受動的かつ無反省にし、複言語教育に従事する者が、(複言語・複文化主義を学ぶことで逆に)自分はあらゆる偏見から逃れられているという臆断をもつしたら、これはむしろ極めて危うい事態である。

本節ではまず、日本において証言的不正義は日常的に見られるものであることを述べ、複言語・複文化主義がそれを是正する可能性を持つ、ということを改めて論じる。そのうえで、複言語・複文化主義を日本に導入することになった経緯とその成果である「日本語教育の参照枠」に注目することで、複言語・複文化主義にも—特にその受容、解釈、実践において—証言的不正義が忍び込みうる、ということを明らかにしたい。

3. 1. 日本に蔓延する証言的不正義

複言語・複文化主義の搖籃たる欧州と日本は、言語の状況も言語政策および言語教育政策も大きく異なる。狭い地域にさまざまな言語を母語としても多くの民族がひしめき合うように往還し、コンフリクトを繰り返し、その度に国境をひき直すようにして現在の姿になったヨーロッパに比べ、日本は「单一言語国家・单一民族国家」であると言われる。

この言説自体が日本を「单一民族国家」とみなしたい側からのイデオロギッシュな言語観、「单一民族神话」(小熊, 1995)に基づく言語観だとも言えるが、言語政策的には、日本には正式な公用語として日本語が定められているわけではない。ただすべての公的文書や法令は日本語で書かれているため、実態として、日本の「公用語」は日本語となっている。日本語が事実上の「公用語」として日本国内で機能していることがある意味自明のこととして現在の日本の言語状況を形作ってきた。

アイヌの言語や琉球方言など、少数民族の言語が日本にあるにせよ、やはり日本のマジョリティの「国民」は「国語」としての「日本語」を使って生活してきた。公教育においても、「国語」の教科教育が行われている。地続きで国境を移動することが日常的に可能で、複言語能力を持つ個人が特別な存在ではなくごく当たり前のヨーロッパ、また国家の公用語も複数あるような国が多いヨーロッパと日本は、言語使用の実態および言語政策の土壤が大きく異なる。生まれながらに日本語+その他の言語的な背景を持つ人は、日本国内においては少数派である。複言語・複文化主義が「当たり前」のヨーロッパに対して、日本では日本語が主流言語として、ともすれば単一民族主義と結びついた単一言語主義と結びつき、支配的位置を占めている。

日本国内の単一言語主義（モノリンガル主義）的な言語状況において、日本語以外の言語の話者を排除

するといった言語による差別が起こり得ることは容易に想像できる。ある人の日本語の話し方やアクセントによって人を軽く見る、あるいは実際に差別する、といったことは日常的に起こっているし、時にそれは関東大震災での朝鮮人虐殺の際のように、「日本語がちゃんと話せない人」＝「朝鮮人」、と判断する材料となり、憎悪と殺戮に人を駆り立てるほどの負の感情を人に起こさせる。

また、日本在住の外国人からは、見た目が「外国人」であるという理由で警察官から職務質問を受けやすいという、いわゆる「レイシャル・プロファイリング」の問題も報告され、その報告書の中には日本語以外で会話していることが職務質問を受けるきっかけになったという報告（東京弁護士会外国人の権利に関する委員会, 2022）もある。

日本語を母語話者のように話さないことに対して、その話者が人間的に信用できない、あるいは軽んじて見られるなどのマイナスの印象を持たれるという状況はよく見られるだろう。日本語の使用をめぐる証言的不正義は日本で日常的に見られるのである。

3. 2. 証言的正義としての複言語・複文化主義、そして、その反転の可能性

日本において、複言語・複文化主義はどのように導入されてきたのか。一口に日本における複言語・複文化主義の受容といっても、さまざまな位相があるだろう。前章で述べたように、複言語・複文化主義は個人の中の「複言語状況」を、個と社会を関係づける作用、プロセスと捉え、個人を複言語の使用を通して社会とつながり、他者と関係性を構築していく「社会的存在」として捉える。複言語・複文化主義における言語観は、従来の固定的な国民国家に結び付いた言語観とは対置的な、個としての存在に重きをおく言語観である。

だとすれば、複言語・複言語主義は日本語モノリン

ガル社会において働きうる証言的不正義を正していく可能性、つまり、証言的正義の可能性を有しているだろう。実際、このような立場にたって、筆者は日本語教育に複言語主義の考えを実際に取り入れ、日々の授業を実践している。

ただし、日本において、この複言語・複文化主義の理念が証言的正義の指針として十分に働いているのかは検討を要する。さらに言えば、証言的正義の能力が能動的かつ継続的な反省の能力だとすれば、複言語・複文化主義を日本に導入する過程で、知らず知らずのうちに、証言的不正義がそこに入りこんでいる可能性を無批判に消去してはならないだろう。

以下では、日本国内の日本語教育の文脈で、言語教育の「参照枠」として導入された「日本語教育の参照枠」を手がかりにして、日本における複言語・複文化主義と証言的不正義の関係を批判的に論じてみたい。

3. 3. 「日本語教育の参照枠」とCEFRのねじれ

令和元年6月から、文化庁（文化審議会国語分科会）が、日本語の習得段階に応じて求められる日本語教育の内容や方法を明らかにし、日本語を母語としない外国人等がニーズにあった適切な日本語教育を継続的に受けられるようにするための日本語教育の「参照枠」の策定を進めてきた（文化庁、2021）。令和3年10月には、これまでの議論を踏まえて策定された報告（文化庁文化審議会国語分科会、2021）が文化庁のHPに掲載された（以下、「報告書」とする）。この参照枠は、複言語・複文化主義の概念を参考に策定されたCEFRの「日本語教育版」である。報告書によれば「日本語教育の参照枠」（以下、「参照枠」）導入の経緯は以下の通りである。

日本国内の外国人の人口が増加するにともない、日本で生活する外国人に日本語教育を提供する必要性が今までになく増している。日本語学習者が自らの日本語をはじめとする複数の言語の熟達度を客観的に

把握したり、具体的な学習目標を立て自律学習を進めたりするための指標が必要なのだが、現在、国内外で共通して参照できる日本語に関する指標は存在しない。そのため「外国人材」として受け入れるにあたり、「国内外で参照できる」「統一的な」日本語能力の評価基準の必要性から、この「参照枠」が設定された。

筆者は、「参照枠」の冒頭に、そもそもこの指標で測ろうとしている「言語能力」とはいかなるものか、ということが明記されていることに大きな意義がある、と考える。「参照枠」においては、以下の三つが「言語教育観」の柱である（「報告書」p. 6より）。

1 日本語学習者を社会的存在として捉える

学習者は、単に「言語を学ぶ者」ではなく、「新たに学んだ言語を用いて社会に参加し、より良い人生を歩もうとする社会的存在」である。言語の習得は、それ自体が目的ではなく、より深く社会に参加し、より多くの場面で自分しさを發揮できるようになるための手段である。

2 言語を使って「できること」に注目する

社会の中で日本語学習者が自身の言語能力をより生かしていくために、言語知識を持つてことよりも、その知識を使って何ができるかに注目する。

3 多様な日本語使用を尊重する

各人にとって必要な言語活動が何か、その活動をどの程度遂行できることが必要か等、目標設定を個別に行うことを重視する。母語話者が使用する日本語の在り方を必ずしも学ぶべき規範、最終的なゴールとはしない。

この「三つの柱」については、日本語教育関係者の中でもさまざまな議論が交わされているし、筆者も国内の日本語教育に携わるものとして、この部分をどのように解釈するべきなのか、立ち止まって深く考えざるを得ない。「参照枠」には、「この三つの言語教育観の柱は、CEFRにおいて、社会的存在(social agents)、部分的能力(partial competences)、複言

語主義 (plurilingualism) として示されている概念を参考にしつつ、日本語教育の文脈から捉え直したものである」とあり、特に「社会的存在」については、以下のように説明されている（「報告書」p. 6より）。

「日本語教育の参照枠」では、学習者を社会の一員として人々と関係を持ちながら、日本語を使って様々な課題を解決しようとする存在として捉えます。

（中略）

学習者が置かれている様々な背景や社会的な状況に応じて、生活の中で必要な表現や話し方、漢字・語彙を学ぶ、仕事で求められる技能を優先的に伸ばすといったことが大切です。特に成人の場合は既に持っている知識や経験を生かして学ぶことができるのです。このように一人一人異なる状況に応じた学びを支えるための枠組みとして「日本語教育の参照枠」は編まれました。

社会と教室を隔てることなく、学習者一人一人の豊かな多様性を生かし、日本語を通した学びの場を人と人が出会う社会そのものとすることによって、共生社会の実現を目指す。それが、「日本語学習者を社会的存在として捉える」という言葉に込められた意味なのです。

この文言には言語の使い手である主体を「社会的行為者」として捉える発想が色濃く出ており、まさに複言語・複文化主義のコンセプトの概念の核にあたる言語観を表しているといえる。しかし、ここで言及されている社会が、あくまで「日本語」のみの使用によって構築される「社会」である、と暗に前提されているところが、欧州評議会が提示する複言語・複文化主義の理念との齟齬を生み、ねじれを生むことになる。

もっとも、この「参照枠」の記述においても、日本語学習者が置かれている様々な背景や社会的状況や学習者一人一人の豊かな多様性の中に、日本語以外の言語使用が想定されている、ということは想像に難く

ない。しかし、最後の段落で「日本語を通した学びの場を人と人が出会う社会そのものとすることによって、共生社会の実現を目指す」と明記することで、この「参照枠」はやはり、あくまで学習者の「日本語」をその焦点としている、という印象を受ける。

さまざまな言語文化的な背景を持つ人びとが出会う「日本語を通した学びの場」というのは、本来、学習者や教師たちの間で日本語以外の言語が飛び交う、きわめて多言語かつ複言語的な空間である。にもかかわらず、ここで語られる「共生社会」の像は、日本語という限られた側面からのみ捉えられた「社会」になっているのではないだろうか。

日本語教育に携わる者が、もしこのように、日本語学習者の複言語能力を棄却して、日本語の言語能力のみを重視した教育を行うのであれば、さらには、複数言語環境で育つ人びと、すなわち、母語話者のように日本語を話さず、たとえば日本語と日本語以外の言語を混ぜて話すような話し方をする人びとへのネガティブな偏見を払拭しないまま日本語教育を行うとすれば、これまでに筆者らが論じてきた証言的不正義が、日本語教育を取り巻く現場で立ち現れる危険性も十分あり得る。

3. 4. 「日本語教育の参照枠」とその証言的不正義

CEFRの日本語教育への導入をめぐっては、すでにさまざまな議論が交わされている。たとえば、批判的な言説として、細川英雄に代表されるような、CEFRの「理念」はどこにいったのか、という問い合わせがある（深江、細川、2023）。

2. で述べたとおり、CEFRの理念は欧州評議会の「民主主義」「人権」「法的支配」という三つの核」から生まれ、「複言語主義、言語的多様性、相互理解、民主的シティズンシップ、社会的結束を促進する」ということが、その目標として掲げられている。細川は、このような理念に裏付けられ、欧州地域の歴史的な経

緯、EU 統合の政策と連動する言語政策として打ち出された CEFRを、欧州とは異なる文脈の日本国内の日本語教育の現場に言語能力を測る指標として導入することに対して、批判的な立場をとる。

細川によれば、「参照枠」においては、「言語教育は何を目指すものなのか」への答えとしての「市民性育成のための言語教育」という理念が置き去りにされ、単なる言語の習熟度を測定するためのツールという面のみが強調されている。本来、CEFRが目指すのは、20世紀の2つの大戦の反省を踏まえた「ヨーロッパとしての社会的結合 (social cohesion)」であり、その社会的結合のために、一人一人の人間が民主的な市民でなければならない、ということである。そして、「市民」を育成するための言語教育（細川は「言語文化教育」という言い方をする）が必要になり、言語政策のツールが CEFRなのである（深江、細川、2023）。

ところが、「参照枠」が日本語の言語能力のみを測るために統一的な指標として導入されたことにより、ともすれば目の前の日本語学習者の日本語以外の複言語能力を見えざるものとし、单一言語的な視点での日本語能力を測るものでしかなくなる。つまり、使いようによっては、「参照枠」は、当初の CEFRの理念、そして、証言的正義の理念からかけ離れたものとなってしまうのである。

複言語・複文化主義の本質的な理念を置き去りにして、評価の道具としてのみ機能する「参照枠」は、日本語能力試験 (JLPT)⁸のような他の様々な評価基準と何ら変わることなく、日本国内の日本語母語話者

側から見て、目の前の「外国人」が、日本社会に役立つ有益な「人材」として、どれだけの日本語能力を有しているのかを示す指標でしかなくなるだろう。

このような単一言語主義的かつ抑圧的な光学の下で「参照枠」が使用されるのであれば、それがどれだけ欧州の複言語・複文化主義を参考に策定されていたとしても、日本国内の日本語母語話者から日本語の運用能力が十分でない人たちに対して、証言的不正義を引き起こす。したがって、「参照枠」には、いわば日本語モノリンガル社会における日本語非母語話者への証言的不正義を加速させる一面があるのである。

3. 5. 「日本語教育の参照枠」を立て直す

とはいっても、この「参照枠」は、従来の規範的な日本語教育を正していく可能性もおおいに有している。ここでいう「従来の規範的な日本語教育」とは、「郷に入ったら郷に従え」という考え方で代表される、同化主義的な日本語教育のことである。

先に示した「言語教育観の三つの柱」にある、以下の記述に注目してみよう。すなわち、「1... 言語の習得は、それ自体が目的ではなく、より深く社会に参加し、より多くの場面で自分らしさを發揮できるようになるための手段である」、「3... 母語話者が使用する日本語の在り方を必ずしも学ぶべき規範、最終的なゴールとはしない」、である。

日本語学習は市民性を育み個を豊かにすることで、現地の社会に主体的に参加していく手段となること、また、日本語学習者が社会参加に際して用いる「多様な日本語」が尊重されるべきであり、母語話者の使用する日本語が規範とされるべきではないこと——これらが明記されることで、日本語非母語話者に対する証言的不正義を修正する可能性、言い換えれば、「参照枠」を証言的正義を実現していくための枠組みとして立て直す可能性が出てくる。

日本語学習者を社会的行為者として、言い換えれば、

⁸ 日本語能力試験 (Japanese Language Proficiency Test)。公益財団法人日本国際教育支援協会と独立行政法人国際交流基金が主催する日本語を母語としない人の日本語能力を認定する検定試験。日本国内では日本国際教育支援協会が、日本国外では国際交流基金が現地機関と共に試験を実施している。N1～N5までの5段階で日本語の運用能力を評価する。

社会的存在として捉えるということは、フリッカーのいう「社会的な力」を持ち、社会に参加する主体的存在として、日本語学習者を捉える、ということである。すると、日本語学習者は「自分らしさ」を保ちつつ、多様な言語資源を駆使して、社会を変えうる存在としてみなされることになる。そして、「多様な日本語」を肯定することは、規範的かつ同化主義的な日本語教育から、多様性を尊重する開かれた日本語教育への方向転換を示す。

このように捉えられた「参照枠」は、自分の内なる「偏見」や「ステレオタイプ」につねに自覚的であろうとし、自らそれを修正することを試みる日本語教育や言語教育の実践者——つまり、証言的正義への志向を持つ言語教育の実践者を育て、勇気づけるに違いない。さらには、そのような人びとの実践を根拠づけ、支える拠り所にもなり得るはずである。それぞれの日本語教育関係者が、「参照枠」をどのように解釈し、いかに自らの現場に実践として落とし込むのか。「参照枠」の解釈とそれを介した教育実践は、証言的不正義と証言的正義のどちらにも転びうるのである。

4. 結論

複言語・複文化主義は、証言的不正義において働く言語的・文化的アイデンティティに対する偏見の影響を修正し、それぞれが証言的正義の能力を身につけていくための指針となりうる。それは、一人の人間の中にある言語と文化の複数性を承認し、さまざまな言語変種の存在を肯定しながら、すべての人間が自由かつ対等に生きていくための理念である。

ただし、これまで論じてきたように、複言語・複文化主義の理念が一種の社会的規範となっている場における言語教育の実践も、日本の日本語教育の現場における「参照枠」の導入も、結局はコインの表裏のように、言語教育の現場に携わる者が複言語・複文化主義をどのように解釈し、実践するか、ということが

重要になる。それによって、抑圧の原理に転じることもあるし、人間の自由を支える原理として機能することもある。

だからこそ、言語教育に携わる者は、つねに、「ことば」によって誰かが信用性を不当に低く見積もられ、そこに不正義が生じていないか反省する必要がある。また、自らの実践を日々注意深く見直し、批判的かつ反省的に、複言語・複文化主義に対する自らの認識の妥当性を吟味しなければならない。言語教育の場において起こりうる不正義への警戒と絶えざる自覺的な反省が、証言的正義に基づくことばの教育を可能にするのである。

文献

大山万容 (2022). 移民との共存のための複言語教育. 大山万容, 清田敦子, 西山教行 (編)『多言語化する学校と複言語教育——移民の子どものための教育支援を考える』(pp. 21-38) 明石書店.

小熊英二 (1995). 『单一民族神話の起源——〈日本人〉の自画像の系譜』新曜社.

東京弁護士会外国人の権利に関する委員会 (2022).

『2021年度外国にルーツをもつ人に対する職務質問(レイシャル・プロファイリング)に関するアンケート調査最終報告』. https://www.toben.or.jp/know/iinkai/foreigner/26a6affc6f033511cccf887e39fb794e_2.pdf

西山教行 (2021). CEFRはなぜわかりにくいか——CEFRの成立とその構造. 西山教行, 大木充 (編)『CEFRの理念と現実 理念編—言語政策からの考察』(pp. 19-43) くろしお出版.

深江新太郎, 細川英雄 (2023). CEFRの本質から「日本語教育の参照枠」への向き合い方を考える(前編, 後編)『日本語ジャーナル——日本語を「知る」「教える」』アルク. <https://nj.alc.com/>

- co.jp/entry/20230911-cefr
- 福島青史 (2010). 複言語主義理念の受容とその実態——ハンガリーを例として. 細川英雄, 西山教行 (編) 『複言語・複文化主義とは何か——ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』(pp. 35-49) くろしお出版.
- 文化庁 (2021). 『「日本語教育の参考枠」報告について』[報道発表]. https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/93463101.html
- 文化庁文化審議会国語分科会 (2021). 『日本語教育の参考枠』[報告]. https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashikingikai/kokugo/hokoku/pdf/93736901_01.pdf
- 三輪聖, 毛利貴美 (2024). 日本語教育副専攻科目における言語ポートレートの導入と実践から見えてきたこと 『ヨーロッパ日本語教育』 27, 568-573.
- 山川智子 (2010). 「ヨーロッパ教育」における「複言語主義」および「複文化主義」の役割——近隣諸国との関係構築という視点から. 細川英雄, 西山教行 (編) 『複言語・複文化主義とは何か——ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』(pp. 50-64) くろしお出版.
- Council of Europe. (2006). *Plurilingual education in Europe: 50 Years of international co-operation*. Council of Europe.
- Council of Europe (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe* (Main Version). Language Policy Division, Council of Europe. <https://rm.coe.int/16802fc1c4>
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power & the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Kidd, I. J., Medina, J., & Pohlhaus, G., Jr. (Eds.). (2017). *The Routledge handbook of epistemic injustice*. Routledge.
- Shklar, J. (1990). *Faces of injustice*. Yale University Press.



Testimonial injustice in the implementation of plurilingualism and pluriculturalism: Critique and prospects for the “reference framework for Japanese language education”

IWAUCHI, Shotaro*

*Toyohashi University of Technology,
Aichi, Japan*

MIWA, Sei

*University of Tübingen,
Baden-Württemberg, Germany*

INAGAKI, Midori

*Juntendo University,
Tokyo, Japan*

Abstract

This paper investigates the role of testimonial injustice, as conceptualized by Miranda Fricker, within language education. The study focuses specifically on how the establishment and reception of plurilingualism and pluriculturalism can inadvertently foster such injustice. Although these concepts are theoretically aligned with achieving testimonial justice, their practical application, especially when integrated into the Japanese educational context, creates possible vulnerability to testimonial injustice. This research is not an empirical case study but a conceptual clarification that aims to delineate the essential types of testimonial injustice prevalent in language education.

Keywords: epistemology; epistemic injustice; social identity;
language education, language policy

© ALCE 2025. Except where otherwise noted, this article is licensed under the CC BY-SA 4.0 license

* E-mail: shotaro.iwauchi@gmail.com

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Numbers JP22K18636.