

ことばをめぐる問題の解決に向けた言語意識教育の可能性と課題

—— 言語的不公正の視点から ——

黒 川 悠 輔

1. はじめに

ことば⁽¹⁾は中立的な道具ではない。ことばは社会のなかで機能するとき、人々の間にさまざまな差異を生じさせる。たとえば、どの言語をもちいているか、どの変種をもちいているか、どの程度の言語能力をもっているか、など。このようなことばとのかかわり方の差異をめぐって、人々の間に不平等や差別といった問題が引き起こされることが、社会言語学を中心とした諸領域から指摘されてきている。具体的には、たとえば英語のような相対的地位の高い言語の話者とそうでない言語の話者との間に、力関係や利害関係における不均衡が生まれるという問題があげられる。つまり、ことばは中立的であるどころか、常に社会的な問題性を帯びているのである。

これらの指摘に対して、ことばにかかわる教育はどのように応えてきたのであろうか。日本の言語教育においては、問題解決に向けて取り組むどころか、教育がむしろ問題を助長してきたことが指摘されている。パーメンターによると、日本には「英語に対する過大評価」と「英語以外の言語に対する過小評価」という言語的な差別が存在しているが、英語偏重になっている日本の公教育は「言語差別を増長することはあっても除去することは不可能である」という（パーメンター 2004：31）。それに対して、近年の英語教育では教科書の内容を改善していくなかで、学習者に世界の多言語・多文化状況や英語の多様性を認識させる努力がなされてきたという面もあるが、十分な成果が上がっているとは言い難い（吉村 2003）。

そこで、教育の立場から、より積極的に問題の解決に向けて取り組んでいくことはできないか。その可能性をもっていると考えられるのが、ことばの性質や役割について学習者の気づきを促すという目的をもった、言語意識教育と呼ばれる領域である。

本稿で述べる言語意識教育は、イギリスにおける言語意識運動にルーツをもつ。福田（2007）によれば、1970年代のイギリスにおいて、日本では「国語」にあたる英語教育が十分な成果を上げていないという問題意識から、ことばへの気づき、つまり言語意識（Language Awareness）⁽²⁾を深めようという言語意識運動が草の根的に起こった。この運動そのものは、言語意識にかんする議論や出版の積み重ねのなかで進展をみせながらも、1988年に定められたナショナル・カリキュラムにおいて正規の教科として採り入れられなかったことで「終焉」をむかえる。しかし、

その後、言語意識学会が設立されるなど言語意識についての国際的な議論が活発になり、言語意識教育は新たな展開をみせている。

また、言語意識教育は理論面での発展を遂げてきただけでなく、すでに1970年代にはイギリスの複数の学校で実践もおこなわれていた。たとえば Hessel High School では、1972年から通常の英語の授業に加えて週に4時間、1年間にわたってことばそのものを学習の対象とする授業が実施された (Hawkins 1984)。これらの学校における実践では幅広い目標・内容が設定されており、会話力や聴解力などの基本的な言語スキルを伸ばすことのほか、言語の構造や文法の規則性といった言語学的な基礎知識の獲得、さらには言語の多様性を知ったり言語に対する不寛容さをなくしたりするといったことばの社会的側面への気づきや態度の育成などがあげられている。

このように、言語意識教育は理論・実践の両面で発展してきており、扱いうる内容も多岐にわたっているが、本稿では、ことばをめぐる生じている社会的な問題に対して言語意識教育がどのように取り組んでいけるかということに注目する。

そのためには、言語意識教育が扱うべきことばをめぐる問題とは何かを明確に把握しておかなければならない。また、問題解決にむけて何を意識化していくのかをあきらかにする必要もある。そこで本稿では、まず問題を捉えるための視点を設定したうえで、ことばをめぐる社会的な問題についての整理をおこなう。そして、それらの問題と人々の言語観とのかかわりをあきらかにしたうえで、問題解決に向けて言語意識教育のもつ可能性と課題について考察する。

2. 視点としての言語的不公正

ここでは、ことばをめぐる問題を整理する前に、本稿において問題をどのように捉えていくかということについて述べておく。

社会においてわれわれが生活を営むとき、何らかの形（あるいは立場）でことばとかかわることになる。たとえば、日本語の母語話者として、また異言語の学習者として、あるいは「方言」や「女ことば／男ことば」の話者として、われわれはことばとかかわっている。さらに人によっては、文字をもちいる者やもちいない者、言語をひとつも習得していない者としてかかわっている場合もある。ことばを非中立的なものとして捉えるとき、そこで問題となるのは、どのような形でことばとかかわっているかによって、人々の間に力関係や利害関係の不均衡が生じる場合である。本稿では、そのような状態を言語的不公正として問題化する。ここで重要なのは、言語的不公正はことばをめぐる生じる問題を個人の問題ではなく社会構造上の問題として捉えることによって浮かび上がってくるということである。

たとえば、英語母語話者と日本語母語話者の間では、後者が前者の言語を学習し、会話にもちいることが圧倒的に多い。これはその場にいる個人間の関係ではなく、国際社会において相対的に高い地位にある英語と低い地位にある日本語という言語間の構造的な力関係に影響されている

場合が多いと考えられる。つまり、ことばによる他者との相互作用は一見個人的なものにみえても、実際はその場の「状況を超えた関係」(ブルデュー 1991: 161)によって規定されているのである。このように考えることで、先ほどの例において後者の英語が前者に通じないことで困難を感じた場合、後者の英語学習における努力不足や能力不足を問題視するのではなく、そもそも片方の立場の人間が一方的に言語使用・学習における負担を強いられる状況と、その背景にある言語間の力関係の不均衡を社会的な問題として指摘する可能性が生まれる。

本稿では、このような個別言語間の問題に限らず、ことばとのかかわり方の差異をめぐって生じる不均衡な諸関係と、それが特定の人々にもたらす不利益を言語的不公正として捉える⁽³⁾。したがって、差別語などのように、ことばが媒介する意味によって特定の状況において生じる暴力はここに含まない。

3. ことばをめぐる問題とは何か

ここでは、言語的不公正という視点から、ことばをめぐる問題を「異言語間の問題」、「同一言語内の問題」、「言語そのものをめぐる問題」の3つに大きく分類する。

3.1 異言語間の問題

論者によって見解の違いはあるものの、現在、世界には数千にのぼる言語が存在しているといわれている。言語学では各言語の間に価値の優劣はないとされているが、実際にはそれらの言語の間に社会的な地位の格差が存在しているのである。カルヴェ (2000) は、周辺的な地位に置かれた言語、より中心的な地位にある言語、さらにそれよりも中心にある言語、といったような言語間の重層的な階層構造があることを指摘している。

このような異言語間の不均衡な関係は、特定の国や地域の内部においても、また国際的な場面でも起こりうる。たとえば日本においては、日本語が事実上の公用語の地位を獲得する一方で、複数の少数言語が学校などの公的な場面での学習・使用をいちじるしく制限されている。日本における少数言語としては、具体的にはアイヌ語や琉球語や日本手話といった旧来の少数言語や、いわゆるオールド・カマー、ニュー・カマーと呼ばれる移住者の言語をあげることができる。また、津田 (2006) が指摘するように、日本においては多数者の立場にいる日本語話者も、国際的な場面では英語という大言語と比較して少数言語と同様の地位におかれることになる。

このようにして言語の階層において相対的に低い地位におかれている言語の話者は、自言語の学習・使用を禁止または制限されることのほか、さまざまな困難や不利益をこうむることになる。たとえば、当該社会において主流となっている言語を使用できないために、情報へのアクセスを制限されたり進学や就職などの際に不利になったりするといった、社会的な参加における困難や機会の不均等があげられる。また、通常は相対的に低い位置にある言語の話者が高い位置にある

言語を学ばなければならないため、そのことによって金銭面や時間や労力についての負担の不均衡が生じる。さらに、みずからが帰属意識をもっている集団の言語の学習や次世代への伝達が制限されたり、自言語を価値の低いものであるかのように感じてしまったりすることは、心理的な面での困難につながっていく。

個別言語は後天的に獲得されるものではあるが、どのような条件のもとに生まれ、どのような環境で育つかということが、ある個人がどの言語を第一言語として獲得できるかに大きな影響を及ぼす。そこで、皮膚や目の色といった身体的特徴による差別とは異なる部分があるにせよ、獲得された言語を個人やその個人が所属する集団の特性のひとつと考えれば、その差異によって生じる力関係やさまざまな格差は一種の不正として認識することができる。

3.2 同一言語内の問題

ここまでは異言語間の不正についてみてきたが、たとえば「日本語話者」とひとくくりにされる人々が均質なことをもちいているわけではない。通常は同一言語話者として認識される人々の間にも、ことばとのかかわり方をめぐってさまざまな差異が存在しているのである。

まず、同一言語内の差異として地域変種があげられる。日本では、近代国民国家形成期において国民の創出や統合のために、「国語」あるいはその中核を担う「標準語」がつくられるとともに、地域的に多様なことばが「方言」として周辺化されていった（安田 1997）。そこで、「日本語という同一の言語を話している」とされる各話者の間にも、そのことばが「標準的」かどうかという基準によって価値の序列化が生じてきた。ここには、低い位置にある言語変種の話者が標準的なことを学ばなければならないという不平等があると同時に、「方言」の話者に対する侮蔑や、「方言」話者がみずからのことを恥じるという心理的な負担も少なくない⁽⁴⁾。

同一言語内には、「方言」のような地域的な言語変種だけではなく、「女ことば／男ことば」といった、社会的な変種の存在がある。中村（2001）は、「標準的言葉遣い」とは実際には男の言葉遣いであり、「女ことば」は標準からずれているという否定的意味が付与されるが、「女ことば」を拒んだ場合には女らしくないという否定的評価を受けるダブルバインドがつくり出されると指摘する。

さらに、「女ことば」の存在は、女性の行動を制限するという側面をもつ。牟田（2001）は、セクハラや痴漢などの性暴力問題の解決のためには「女性がはっきりノーと言えることが何よりも大切」なのに、「日本の女性たちには、そもそも『ノー』のボキャブラリーがない」と指摘する（牟田 2001：125）。女性たちは痴漢に対して、「やめてください」や「やめて」という依頼・お願いの言葉しかもっていない。もし女性が電車の中で「やめろ！」と命令口調で怒鳴ったら、周囲は同情するどころか「非常識な女」だと思うに違いないというのである。「女ことば」のなかに、「ノー」のボキャブラリーがないのは男性優位の社会構造が反映されたものと考えられる

が、今度は逆にそのようにしてつくられた「女ことば」が女性の行動を規制することになるのである。

また、異言語の学習者のことばも、ある種の差異を形づくる。特に、「ネイティブ・スピーカー」というある言語の完璧な話し手の存在を想定することは、「ネイティブ・スピーカー」と「非ネイティブ・スピーカー」の話すことばの間に序列を生み出すことになる。ハタノは、日本語教育において『正しい日本語』の習得を追求することは、いつまで経っても「ネイティブ」のような日本語力にはたどり着けず「不完全な日本語」を話す人たちを多く生み出すことになる」と指摘している（ハタノ 2006：70）。いつまでも「正しい」ことばの話し手になれない「非ネイティブ・スピーカー」は、「方言」話者のもつ劣等感と同様の問題を抱えているのであり、このことはもちろん日本語を第一言語とする英語学習者など、他の言語の学習者にも同様のことがいえる。

そして、同一言語を使用しているとされる人々の間には、言語変種という多様性だけではなく文字をめぐっても差異が存在しており、それによってさまざまな不平等や差別が生じる場合がある。あべ（2006）は、日常的な日本語のなかに「漢字かなまじり文」として漢字が存在していることが、盲人をはじめ、「識字学級／夜間中学にかようひと」、「弱視者」、「ディスレクシア（読字障害）」の特性をもつひと、「日本手話を第一言語とするろう者」、「中途失聴者」、「知的障害者」、「日本語を第一言語としないひと」などの間に、情報弱者を生んでいると指摘する。これらの人々にとって、漢字を習得・使用することには多大な困難が伴うのである。

しかし、文字をめぐる問題は、単に表記法のあり方に留まらない。社会生活のなかで、当たり前のように文字が使用されていること自体が言語的な不公正を生み出しうるのである。かどや（2010）は、読み書き能力を自明視することによって非識字者を社会的劣位におき、その結果、少数者である非識字者に社会資源配分上の不利益を強いる「非識字者差別」が存在していることを指摘している。

このように、同一言語をもちいているとみられる人々の間にも、地域的な変種、社会的な変種、文字とのかかわり方についての差異が生じている。そのなかで、特定の変種や文字体系をもちいる人々が特権的な地位を占め、それ以外の選択肢を侵害したり、他者を相対的に低い位置においやってしまうところに不公正が顕在化するのである⁽⁵⁾。

3.3 言語そのものをめぐる問題

ここまで指摘してきた問題についての議論は、人々が何らかの言語をもっているということを前提にしていた。しかし、そもそも「人間は何らかの言語を話す」という思い込みが言語的な問題を生み出していることも指摘されている。

古賀（2006）は、日常的なコミュニケーションツールとして言語をもちいることに困難を抱え

ている、あるいは言語獲得そのものに困難があるために言語をもちいない人々として、知的障害者児・者をあげている。知的障害児・者は、彼らにとってわかりにくい文章で伝えられた言語情報を読み解くことを強いられ、またみずからの（ときには言語によらない）コミュニケーション手段を周囲の人々が理解できないことで、生活上の困難を抱えることになる。そして、言語を運用する能力を当然のものとして絶対視する周囲の人間は、彼らを劣った存在としてみなすことになる⁽⁶⁾。

言語使用に困難を抱えている、あるいは言語を日常的にもちいないという状態もことばとのかかわり方のひとつであり、そのような生き方をする人に対して特定の言語使用の「常識」を押し付けることも、言語的な不公正として指摘すべき困難や不利益を生むのである。

4. ことばをめぐる問題と言語観

前節で述べた諸問題は、ことばや言語教育にかんする諸制度を変えていくことによって解決可能な部分が少なからずあると思われる。しかし実際には、問題自体が認識すらされなかったり、深刻な不公正として捉えられなかったりする場合が多い。したがって、具体的にどのような手段で問題解決を図るにしても、実際に問題解決へと動き出すかどうかは、ことばそのものやことばを取り巻く状況をどのように捉えるかという、人々の言語観⁽⁷⁾にかかっているということができる。

問題が認識されづらい原因としては、いくつかのことが考えられる。まずは、ことばを取り巻く状況への認識不足があげられる。特に言語的に優位な集団に属する人間は、困難に直面している少数言語があることや、社会のなかにさまざまな（不利な）立場でことばとのかかわっている人々がいること自体に気づく機会がまれであると考えられる。

また、ことばそのものの性質についての思い込みが問題を見過ごす原因になっているという指摘もある。木村護郎クリストフは、言語的な差別が問題視されない背景には「言語現象（の変化・持続）を『自然視』する言語観の浸透がある」としている（木村 2001：41）。そのような言語観にもとづけば、少数言語の話者がより社会的地位の高い言語へ「言語的な乗り換え」をおこなうことでその少数言語が消滅しても、それは「自然」な現象であって、むしろ少数言語を復興させようとする活動のほうが人為的で不自然なことに映るかもしれない。さらに木村（2006：16）は、言語的な差別の認識を阻む理由として、言語が原理的には学習可能であることをあげている。たとえば、少数言語の話者が多数派の言語を習得していないことによって何らかの困難に直面していても、それは本人の能力や努力の問題とされ、言語の学習にともなう負担が一方向的に課せられることは見過ごされるか仕方がないとして甘受されてしまう。

言語意識教育では、学習者のこのような言語観に働きかけ、問題を可視化していく必要がある。しかし、ことばの多様性に気づき、ことばについての特定の思い込みを排除しさえすれば、すべ

ての問題が認識されるわけではない。たとえば、日本に少数言語が存在していることを知っていても、「日本では誰もが日本語を話して当然だ」という考え方が主流を占める限り、日本にいる少数言語話者が直面する言語的不公正は不可視化され、むしろ彼らに対する抑圧を強めていく危険性もある。われわれの言語観には、このようにことばをめぐる特定の立場を正当化するような非中立的な価値観が含まれており、それらは言語イデオロギー⁽⁸⁾と呼ばれる。

言語イデオロギーが特に問題となるのは、それによって社会における優位集団の立場が正当化され、劣位集団に対する差別や抑圧という不公正が不可視化されることで、問題構造が批判されないまま維持あるいは再生産されていく場合である。たとえば、前節で述べた諸問題も、「言語の価値はどれだけ広く通じるかによって決まる」、「日本語に漢字があるのは当然である」、「人間であれば言語を使って当然である」といったイデオロギーによって支えられている。言語イデオロギーはわれわれのなかに一種の常識として内面化されているため、通常、省みられることはまれである。したがって、他者のことばへの侮蔑などのようにあからさまな差別がおこなわれていない状況でも、不可視化された構造的な不公正が存在する。さらには優位集団の「善意」の行動が知らない間に劣位集団を抑圧していたり、また抑圧されている側にも優位集団の立場を正当化する言語イデオロギーが内面化され、みずからが置かれている状況に対して異議申し立てをおこなうどころか、問題の再生産に加担してしまうといったことも生じうる。

以上のことから、言語意識教育においてことばをめぐる問題を扱うためには、学習者の言語観に働きかける必要があることがわかる。そして、その際にはまず、ことばをめぐる状況やことばそのものの性質への気づきを促すという方法が考えられる。しかし、それだけでは十分ではなく、みずからが内面化している、あるいは他者の言説に表れている言語イデオロギーを問い直し、ことばをめぐる社会構造のなかで自分自身がどのような立場に立っているかに気づくことが重要である。ある個人は重層的な関係のなかを生きており、ある関係においては言語的不公正の「加害者」になり、また別の関係においては「被害者」になっていることも考えられる。これらの気づき（意識化）を通して、言語的に不公正な状況を、自分自身とのかかわりのなかで問題化することが可能になると考えられる。

5. 言語意識教育の可能性と課題

5.1 これまでの研究・実践から

本稿ではじめに述べたとおり、言語意識教育には理論・実践の両面で蓄積があり、学習者にことばの諸性質についての気づきや、さまざまな言語の存在およびそれらを取り巻く社会的状況についての気づきを促していくことが試みられてきた。特にことばの社会的側面に注目した取り組みでは、「言語的な偏狭さ」(Hawkins 1984: 17)を乗り越えることがめざされるなど、ことばの問題性にも注目している。ただし、これ自体重要なものではあるが、本稿での議論を踏まえる

と、他者への侮蔑や拒絶といった明示的な差別だけではなく、より気づかれにくい構造的な問題にも取り組んでいく必要がある。

そしてこれまでも、構造的な言語的不公正に対する問題意識から言語意識教育の必要性を語る論稿や実践は存在していたが、それらが対象とする問題は本稿で整理した諸問題の一部に偏っていた。たとえば太田（2004）では、「強者の言語」である英語のなかにも「標準」英語—「非標準」英語という階層とそれをめぐる差別があることへの問題意識から、言語意識教育の考え方を英語教育に応用して実践することで、学習者に英語の多様性を肯定的に意識させることを試みている。また、渡辺（2004）においても同様の問題意識から、言語意識教育プログラムの具体案が提示されている。このように、日本における言語意識教育では、英語をめぐる問題が取り上げられることが多い。しかし、ことばをめぐる問題の一面にしか目を向けず、かえって他の問題が助長されてしまう危険性もある⁽⁹⁾。言語的不公正という視点からみた問題として何が言語意識教育の対象となるかは本稿第3節で示したとおりである。それをもとに、対象となる問題を言語意識教育全体の目標や方法との関係で体系化していくことが今後の課題になる。

また、ことばの社会的側面への気づきを促す言語意識教育の理論や実践には、ことばをめぐる問題に対する批判的な視点が欠けているか、不十分であるとする指摘もある（仲 2008）。そこで、批判的な視点をもつものとしては、Faircloughらの批判的言語意識（Critical Language Awareness）についての研究・実践をあげることができる。

批判的言語意識は、批判的言語研究や批判的言語学、あるいは批判的談話分析といった研究領域にもとづいている（Fairclough 1992）。Fairclough（2001）は、批判的談話分析の手順を解説したうえで、それを教育実践に取り込むことを提案している。批判的談話分析においては、メディアなどに登場する様々な談話（discourse）のなかに隠されたイデオロギーを暴き、民族やジェンダーや階級などの不平等を告発していくことがおこなわれるが、批判的言語意識を取り入れた教育ではそれを学習者が実践していくということになる。先述したように、ことばをめぐる問題は言語イデオロギーによって支えられており、批判的言語意識の方法論を応用することで、談話のなかに隠された言語イデオロギーを批判的に読み解き、それが支えている言語的不公正を問題化することが可能であると考えられる。

ただし、批判的言語意識が本稿で示したような、ことばとのかかわり方についての差異から生じる問題の解決をねらいとしたものではないことには注意が必要である。批判的言語意識は、さまざまなイデオロギーをことば（談話）が媒介し、権力関係が生み出すあらゆる不平等の生産／再生産がおこなわれているという問題意識に立つものである。したがって、批判的言語意識の方法論を問題解決に向けた言語意識教育のプロセスの一部に組み込むことが有効であっても、従来の言語意識教育に取って代わるものであるわけではない。

5.2 言語意識の高揚から行動・変革へ

ところで、言語意識教育において、学習者の言語意識を高揚させることはどのようにして問題解決に結びついていくのであろうか。ことばをめぐる問題に対しては、これまでにさまざまな社会的運動による解決が図られてきており、一定の成果を上げてきた。これらの動きをみると、言語観の変化が問題状況の変革に向けた行動につながり、また運動が進むにしたがって人々の言語観も変化してきたことがみてとれる。

たとえば、日本における少数言語の一つである手話は長い間、そもそも言語としての扱いを受けてこなかった。しかし、1960年代からアメリカの一部の言語学者が手話を言語として認めはじめ、その後の神経心理学的、神経言語学的な研究の進展によって手話が音声言語と比べて遜色ない自然言語であるという証拠が積み上げられていった（斉藤 2007）。これらの成果は日本にも紹介され、長い間抑圧されてきた手話の復権運動の根拠のひとつになっていった。

また、1995年に発表された「ろう文化宣言」は、「ろう者とは、日本手話という、日本語とは異なる言語を話す、言語的少数者である」（木村／市田 1995：354）という一文から始まっており、手話とそれを話そうろう者という存在に対する認識の転換を要求するものであった。

このような手話をめぐる意識の変化が起こるなかで、2003年、全国各地のろう児とその親107人が、ろう教育への日本手話の導入を求めて日本弁護士連合会に対して人権救済申立をおこなったが、この申立の根拠のひとつとして言語権⁽¹⁰⁾の概念があげられている（全国ろう児をもつ親の会編 2004）。

言語の学習や使用を人権という観点から捉えること自体、言語的な不公正を捉えるためのひとつの新しい言語観である。また、言語権の概念は少数言語の復権・復興運動を支えるだけではなく、少数言語をめぐる運動のなかで発展・普及してきた概念でもある（原 1999）。つまり、ことばをめぐる問題に取り組んできた社会的な運動は、ことばそのものやことばを取り巻く状況についての意識化によって活発になると同時に、人々の意識化を促していく役割をも果たしてきたのである。

言語意識教育は、問題解決や社会変革をおこなってきたこのような実践に学ぶことで、意識化のための方法論や、意識化から問題解決に向けた行動へとつないでいく手がかりを得ることが期待できる。本稿では社会言語学などの先行研究から問題を整理し、何が意識化の対象になるべきかについて述べたが、今後も理論的な立場からこれらをさらに精緻化していくことはもちろん必要である。しかし、それをすでにおこなわれている社会変革に向けた動きとどのように接続していくかということも、今後の重要な課題である。

注

(1) 本稿においては、「ことば」と「言語」を区別してもちいている。「言語」は「〇〇語」と表現されるよう

な個別言語を指しており、その一方で「ことば」という用語は、われわれが「コトバ」と聞いて想起するあらゆる対象を含んだ広い意味合いで使っている。ただし、「言語教育」などのように特定の用語の一部としてもちいられた場合には、上で定義したような「言語」の意味に限定していない。

- (2) Donmall (1985: 7) は、「言語意識とは、ことばの性質と人間の生活におけることばの役割に対する、個人の感受性と意識的な気づきである」と定義している。
- (3) 本稿でいう言語的不公正とは、「言語的不平等」、「言語差別」、「言語的抑圧」などの用語で表されるような、ことばをめぐる人々の間に生じる構造的な問題状況を包括的に指す概念である。
- (4) 柴田 (1958) は、「方言」話者の直面してきた心理的困難がどれほど大きなものであったのかを具体例とともに論じている。しかし、それはなにも過去のものであるというわけではない。たとえば佐藤 (2008) は、保育所でのフィールドワークをもとに、共通語や正書法への評価が再生産されている過程を記述している。そこでは、あることばと他のことば（例えば「標準語」と「方言」）が、教師やクラスメートによって笑われたり、言い換えられたり、訂正されたりすることによって区別されていき、その際に価値評価を伴うコメントがつけられていたという。そして、このようにことばを評価する過程はことばに関しての評価にとどまらず、「誤った」ことばの使用が続くと、そのことばを使っている人々への否定的な評価にもつながると指摘している。
- (5) たとえば漢字をめぐる問題の場合は、漢字そのものの存在よりも漢字を使わないという選択肢が事実上奪われてしまっていることが批判されるべきなのではないか。あべ (2006) は、漢字を使わない自由を確立することが、文字弱者が漢字という障害から解放されるための第一歩であるとしている。
- (6) この場合も、社会において言語が使われていること自体に問題があるのではない。知的障害児・者にとってわかりやすい文章で情報が提供されたり、個別言語に限らず、彼らにとって使いやすい「ことば」の使用を認められたりすることによって言語的な公正さが実現されていくと思われる。
- (7) 本稿においては、言語観を言語意識とは区別してもちいている。ここでの言語観は、ことばそのものやことばを取り巻く状況についての明示的・暗示的知識や態度、価値観などを含む比較的広い概念を指す。
- (8) 言語イデオロギーは、「知覚された言語構造や言語使用を合理化したり正当化したりするものとして使用者が表現する、言語に関する信念の集合」と定義される (Silverstein 1979: 193)。
- (9) たとえば、津田 (2006) は英語支配が生み出すさまざまな問題を批判し、「日本ではまず日本語を使うこと」を提案しているが、日本にいる少数言語話者への視点が抜け落ちてしまう可能性がある。
- (10) 言語権は、1990年代ごろから議論が活発になった比較的新しい概念であり、人間の平等という概念を言語的な側面に適用することで、言語的な不公正を可視化し是正しようとする試みであるといえる (言語権研究会編 1999)。

参考文献

- あべ・やすし (2006) 「漢字という障害」 ましこ・ひでのり 編著『ことば／権力／差別—言語権からみた情報弱者の解放』三元社、131-163。
- 太田智加子 (2004) 「英語教育における言語的な「気づき」への試み—言語意識教育の面から—」『社会言語学』第4号、29-41。
- かどや・ひでのり (2010) 「日本の識字運動再考」 かどや・ひでのり／あべ・やすし 編著『識字の社会言語学』生活書院、25-82。
- カルヴェ、ルイ＝ジャン (西山教行訳) (2000) 「言語生態学の重層的〈中心・周辺〉モデル」三浦信孝／糟谷啓介 編『言語帝国主義とは何か』藤原書店、27-38。
- 木村護郎クリストフ (2001) 「言語は自然現象か—言語権の根拠を問う—」『社会言語学』第1号、39-55。
- 木村護郎クリストフ (2006) 「「共生」への視点としての言語権—多言語的公共圏に向けて」植田晃次／山下仁 編『「共生」の内実—批判的社会言語学からの問いかけ』三元社、11-27。

- 木村晴美／市田泰弘（1995）「ろう文化宣言」『現代思想』23巻3号、354-362。
- 言語権研究会編（1999）『ことばへの権利—言語権とはなにか』三元社。
- 古賀文子（2006）「「ことばのユニバーサルデザイン」序説—知的障害児・者を取りまく言語的諸問題の様相から—」『社会言語学』第6号、1-17。
- 齊藤くるみ（2007）『少数言語としての手話』東京大学出版会。
- 佐藤慎司（2008）「作り作られる国語／日本語」佐藤慎司／ドーア根理子編著『文化、ことば、教育—日本語／日本の教育の「標準」を越えて』明石書店、192-211。
- 柴田武（1958）『日本の方言』岩波書店。
- 全国ろう児をもつ親の会編（2004）『ろう教育と言語権—ろう児の人権救済申立の全容』明石書店。
- 津田幸男（2006）『英語支配とことばの平等—英語が世界標準語でいいのか？』慶應義塾大学出版会。
- 仲潔（2008）「言語観教育序論—ことばのユニバーサルデザインへの架け橋」『社会言語学』第8号、1-21。
- 中村桃子（2001）『ことばとジェンダー』勁草書房。
- ハタノ、リリアン・テルミ（2006）「在日ブラジル人を取り巻く「多文化共生」の諸問題」植田晃次／山下仁編『「共生」の内実—批判的社会言語学からの問いかけ』三元社、55-80。
- パーメンター、リン（2004）「小学校の外国語教育は英語だけ？」『英語教育』5月号、30-32。
- 原聖（1999）「ヨーロッパの少数言語と言語権」、言語権研究会編『ことばへの権利—言語権とはなにか』三元社、22-29。
- 福田浩子（2007）「複言語主義における言語意識教育—イギリスの言語意識運動の新たな可能性—」『異文化コミュニケーション研究』第19号、101-119。
- ブルデュー、ピエール（田原音和監訳）（1991）『社会学の社会学』藤原書店。
- 牟田和恵（2001）『実践するフェミニズム』岩波書店。
- 安田敏朗（1997）『帝国日本の言語編制』世織書房。
- 吉村雅仁（2003）「国際理解教育における英語教育の役割—言語イメージ調査からの示唆」『国際理解教育』Vol. 9、42-61。
- 渡辺真美（2004）「言語意識教育の実現に向けて」『北海道東海大学紀要』第17号、97-111。

- Donmall, B. G. (Ed.). (1985). *Language Awareness: NCLE reports and papers 6*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Fairclough, N. (Ed.). (1992). *Critical Language Awareness*. London and New York: Longman.
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. (Revised edition) London and New York: Longman.
- Hawkins, E. W. (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. (Revised edition 1987) Cambridge University Press.
- Silverstein, M. (1979). *Language Structure and Linguistic Ideology*. IN: Clyne, P. R., Hanks, W. F. and Hofbauer, C. L. (Eds.). *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, pp.193-247.