

# ことばと自己アイデンティティを結ぶために

## 日本語教育における自己アイデンティティの位置づけ

高橋 聡

**概要** 私たちはことばによって生きている。この生きる行為としてのことばを育てるためには、生きる主体である自己アイデンティティへの視点が不可欠である。学習者をよりよく生きようとしている一個人として捉え、その一個人を主体とし、自己アイデンティティとことばをどう結ぶかは、言語教育実践の課題のひとつである。本稿では、自己アイデンティティとことばを結ぶ実践構築のために、日本語教育における主要な実践の自己アイデンティティ観をデータに、言語教育における自己アイデンティティとは何かを考察し、言語教育における関係性的アイデンティティの意義について述べる。

**キーワード** 言語教育, 自己アイデンティティ, 同一性, アイデンティティの所在, 関係性的アイデンティティ

### はじめに

教師は、多くの相談を学習者から受ける。将来について、恋愛や人間関係、異環境、異文化間適応、経済格差など問題は様々だが、それは全て学習者の自己に関わるものである。日本語学習者は、様々な心理的・社会的状況の中で悩み、考え、ストレスを抱え、或いは喜び、幸せを感じながら、少しでもよりよく生きようとしている一個人である。彼らは学習者である以前に、「少しでもよりよく生きよう」と願う主体として存在している。その主体にとって、言語行為（ことば）はよりよく生きるための行為であり、同時にそれぞれの自己アイデンティティの像でもある。よりよく生きたい「私」はことばによって意味づけられ、ことばとして存在しているからである。この「私」という存在があって初めて、ことばはそれぞれの生きている文脈の中で命を宿すのではないだろうか。この生きる行為としてのことばを育てるためには、生きる主体である自己アイデンティティへの視点が不可欠である。自己アイデンティティ不在のことばの教育は、ことばを知識として形骸化し、「生きる」ための行為としてのことばから切り離してしまう。言語教育とは、形骸化された言語を知識として理解、習得するものではない。異なる言語世界、他者の中に意味づけられる、多様な自己アイデンティティが現れる過程で、「生きる」ための学びを見出し、そこに言語教育があるのではないだろうか。そのためには、教室参加者をよりよく

生きようとしている一個人として捉え、その一個人を主体とし、その自己アイデンティティと、ことばをどう結ぶかが、言語教育実践の課題になっていく。

本稿では、まず自己アイデンティティ観を概観し、これまで日本語教育では自己アイデンティティがどのように捉えられ、どのように扱われてきたかを、4つの実践の自己アイデンティティ観から検討する。続いて、そこから見えてきた自己アイデンティティの所在をどこに置くかという課題について考察し、言語教育における関係性的アイデンティティの意義について述べる。

## 1. 自己アイデンティティ

近年の人・こと・ものの移動は、民族的、地域的、国家的アイデンティティを曖昧で不確かなものにしただけではない。個人々の自己アイデンティティのあり方にも大きな影響を与えている。殊に移動時間の短縮、環境の変化の速さ、多様化は、自身の中にある複数の自己アイデンティティの存在に実感をもたらすものである。きのうマラケシュの町で砂漠の砂を踏み、人々と相互に関わらざるを得ない社会にいた自己アイデンティティが、きょう東京の電車に乗り、相互に関わることを避けようとしている。このふたつの自己アイデンティティの間に十数時間の飛行時間があったとしても、そのふたつを調整する時間としては十分ではない。それぞれの自己アイデンティティが真摯なものであるほど、自己はふたつの自己アイデンティティの間に隙間を抱え込むことになる。また、同じ地域での日常においても、短時間に複数の異なる環境への移動が可能である。各国のレストランが軒を連ねるように、異なる環境世界や様々な人々が身近に存在しており、私たちは一つの地域の中で、多様な世界の間を往復しながら暮らしている。こうして、異なる環境で複数の人々に関わる中に、それぞれの自己アイデンティティが引き出され、隙間や分裂を抱えながら存在していることを、私たちは実感を伴って体験している。Bauman (2000/2001) が「リキッド・モダニティ」と呼んだグローバル化の流れは、自己アイデンティティのあり方をもソリッドからリキッドなものへと変えつつある。

このように、この世界に含まれた自己は連続する動的な存在である。しかし、連続する自己はそれぞれに違っており、そのそれぞれを結ぶ『自己』が存在しなければ、自己という存在は統合性をなくしてしまう。この統合性を説明しようとした概念が「同一性」(アイデンティティ)である。この「アイデンティティ」という概念は、*Identity and the life cycle*の中でフロイト派の社会心理学者、Erik Eriksonによって初めて使われた(Erikson, 1959/1973)。日本語訳は「同一性」或いは「存在証明」と訳されている。上野(2005)によるとアイデンティティ identity は、動詞 identify (同一化する)と名詞 identification (同

一化すること、同定すること)からきており、identificationとは、あるものを他のものと同じだと同定すること、現在あるものが、過去に知っているものと同じであること(連続していること continuity)を指している。Eriksonはまた、「同一性」を「自我同一性」(ego identity)と「自己同一性」(self identity)<sup>1</sup>に分けており、「自己同一性」をさらに「個人的同一性」(personal identity)と「社会的同一性」(social identity)とに分け、その相互依存的な関係から自己同一性が成り立つとしている。「個人的同一性」とは、「私は誰かについての自分自身の観念」である。「社会的同一性」とは、「私は誰かについての他者が考える観念」である。Eriksonは、この個人的同一性と社会的同一性が一致した状態がアイデンティティの安定した状態であり、不一致が起きるとアイデンティティの危機が訪れると説明する。アイデンティティの確立とは、現実的に予想される将来へ向けて、それまでに様々な同一視を通じて取り入れたものを再構成し統合する過程であり、「自分とはこういうものだ」という一定の感覚、自信に至るというものである。しかし、統合され、構築されたという感覚は、その自己を取り囲む社会や環境がある程度安定した場合に限られる。自己を囲む他者、社会そのもののリキッド化と多様化、その変化の速さ、地域の移動と速さ等によって、自己は益々断片化しており、Eriksonの言う同一性の確立、「自分とはこういうものだ」という一定の感覚、自信に至ることが難しくなっている。

この「私とは誰か」という問いに対する答えは、社会学の、「他者を通じて自己を捉える」という視点によって、より社会的な側面から捉えられるようになる。他者の期待に縛られた「自己」から、他者の役割期待から距離をおく「役割距離」、さらに、他者の期待に働きかけ、修正し、再構成する行為としての「役割形成」(Goffman, 1961/1985)、そして「創発的内省」という概念が提唱される。「創発的内省」<sup>2</sup>とは、他者の視点を通じて客観的に自己を振り返り、そこに新たなものを創発することである。それは、他者とのコミュニケーションを通じて社会的に生み出されてくるものとされる(船津, 1983, 2005)。「私」は、

---

1 上野(2005)は、「自我同一性」と「自己同一性」は、Meadの言う「主我」(I)と「客我」(me)に当たるとしている。Mead(1934/1973)によれば、「主我」は認識する主体であり、「客我」は認識される客体である。「主我」は自我の積極的側面を表し、人間の個性や独自性、また創造性や主体性を示し、新しさを創発するものとされるが、「主我」そのものとしてではなく、「客我」を通して現れるものである。つまり、能動性としての「主我」と、その表現形としての「客我」である。従って観察可能な研究対象は「客我」であり、Eriksonのことばでは「自己同一性」である。

2 創発的内省:Mead(1934/1973)の「シンボリック相互行為論」では、人は他者とのコミュニケーションを通して内省化することで「内的コミュニケーション」が展開される。これは、「意味のあるシンボル」によって媒介される。「意味のあるシンボル」とは、自他ともに同一の反応を引き起こすことばやジェスチャーである。これによって内的・外的なコミュニケーションが行われるとされる。

一貫した自身の感覚ではなく、他者を媒介として、「私」を対象化し、「私」自身とコミュニケーションを行いながら、新たな「私」を創発する動的な過程として捉えられるのである。

Gergen (1994/2004a, p.281) は、次のように述べている。

「自己についての語り」は、個人の内面にある衝動が社会的に表出されたものでなく、個人という場を借りて実現される社会的な過程である。

ここでは、個々に現れる社会という現象の過程として自己アイデンティティが捉えられている。自己アイデンティティは自己完結的なものではなく、社会という他者との関係性の中で意味づけられる過程としての存在である。そしてその変容し、動態として存在する自己アイデンティティは「自己についての語り」、ことばとして実現されるのである<sup>3</sup>。

もう一点、社会学が、自己アイデンティティを考える上で重視するのは、自己は過去を背負っているという点である。過去の自分と現在の自分に同一性があるかないか、社会学、特に現象学的社会学やシンボリック相互行為論では、「個人誌」(biography)という概念で、これを説明する。「個人誌」は、「人の人生における様々な出来事の総和」である。「個人誌」はひとつ<sup>4</sup>なのか、或いは、真実なのか。現象学的社会学者のBerger(1963/1995, p.84)は「われわれは過去を想起するとき、何が重要で何が重要でないかという現在の考えによって、過去を再構築する」と述べている。過去は現在の視点から構成されたストーリーである。これを裏返せば、「個人誌」が構成される「現在」の状況や、誰に向けて語るのか、などによって同じ出来事が複数の「個人誌」として表現され得るのである。その中で、どの個人誌を選択し、構築するかは、現在の「私」を構成する、大きな要素になるのである。桜井(2002, p.213)は、ライフストーリーインタビューについてこう述べている。

(ライフストーリー)インタビューでは、いわば、「あなたは何者ですか」という問いへの応答として自分自身について語るという営みが行われ、それによってはじめて「私が何者であるか」が明確にされる。過去の経験をもち、現在に生き、

3 Gergen (1999/2004b) は「人間を関係の流れの中に埋めこまれたものとして捉えながら、なおかつ(個人が思考する)という想定から自らを引き離すことができる」のかという自らの問いに対して、心理的な言説は「パフォーマンス(遂行的)なものであり、「パフォーマンスは関係性の中に埋めこまれている」という答えを提示している。

4 シンボリック相互行為論者のGoffman(1963/2003, p.110)は「個人誌について最初に示すべき点は、一人の個人は実際一つの個人誌しかもちえないことを、そしてそのことは社会の法則以上に物理的法則によっても保証されていることを、人々は前提にしている」と述べている。それが事実なのかどうかではなく、それが前提とされている点に注意したい。

未来への志向性をもつ自己のライフストーリーを語ることなくしては、語り手は何者でもなく、ただの空虚な実在でしかない。

現在の「私」は、他者との関係という横の糸と、自身の過去との関係という縦の糸によって、織りこまれる「私」である。こうした「関係性」からの視点によって、自己アイデンティティは、個々の内にあり、ことばはその表現形であるという捉え方から、他者とのことばそのものが今、ここでの自己アイデンティティであるとする捉え方に変わってきている。自己アイデンティティは、ことばとして存在している<sup>5</sup>。ナラティブセラピストである Anderson & Goolishian (1992/1997, p.62) は次のように述べている。

人は他者とともに作り上げた物語的な現実によって自らの経験に意味とまとまりを与え、そうして構成された現実を通して自らの人生を理解し生きる

つまり、他者とともに自分の経験を意味づけることによって「私」は自らの人生を理解し生きるということである。ことばである自己アイデンティティは、常に他者との関係性によって、意味を妥当していくという行為を含むものである。

こう考えたとき、ことばの教育は、ある言語の理解・習得を目標とするものではなくなってくる。多様な他者、異なることば、文化との間に意味づけられる多様な「自己」の存在、その関係性の中に生まれる学びをめざすものになっていくのではないだろうか。

## 2. 日本語教育における自己アイデンティティの位置づけ

日本語教育では、この自己アイデンティティはどのように捉えられ、どのように扱われてきたのだろうか。戦後の日本語教育は、ALM（オーディオリンガル法）の文型（言語）中心におけるアイデンティティ不在の時代から、80年代にはCLT（コミュニケーションプ

---

5 「ことばが世界をつくる」死後の世界や行ったことがない国のように、直接目にしたことがない世界でも、私たちは「ことば」で構築することができる。直接目にした出来事でも、語られることばによって異なる世界を構築する。

この「ことばが世界をつくる」という考え方は現象学的社会学者バーガーとルックマン (Berger & Luckmann, 1966) によって明確にされ、社会構成（社会的構築）主義と呼ばれる。菅村 (2008) は、constructivism を「構成主義」、ガーゲンを始めとする social constructionism を「社会的構築主義」と訳し分けた上で、厳密に言えば、この二つはそれほど明確に分けられる思想ではないと述べている。本稿では、構成主義を一般的な広義の表現とし、社会構成（社会的構築）主義を包摂するものとして使用する。

ブローチ)の時代に至り、学習の中心が文型から学習者に転換する。これが、戦後、日本語教育においてアイデンティティが重視され始めた最初である。(戦前、戦中は国家的アイデンティティとしての「国語」があった。)学習者への関心は、日本語学習者という一面だけではなく、学習者の人格全体に注目する捉え方へと展開していく。その後、90年代の倉地(1992)や細川(2002)の内言(思考)・外言(表現)として他者との相互行為によって変容するアイデンティティ、西口(1999a, 1999b)の状況的学習論における関係論的アイデンティティの時代へと至る。

本節ではCLT、90年代の倉地と細川の内言(思考)・外言(表現)、西口の状況的学習論の実践における自己アイデンティティ観を概観することで、日本語教育において自己アイデンティティがどのように捉えられてきたかを検討する。これらの実践を対象としたのは、(日本語教育の)理念と具体的な方法論を併せ持っている点、論文に留まらず、書籍規模で実践の提言がなされ、少なからぬ影響を日本語教育に与えている点、いずれも自己アイデンティティについて語られている点で共通しているからである。

## 2. 1. アイデンティティ主体と学ぶ対象の乖離—— コミュニカティブアプローチ (岡崎敏雄・岡崎眸)

### 2. 1. 1. ALMとCLT

『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』(岡崎敏雄, 岡崎眸, 1990)を中心に検討することで、コミュニカティブ・アプローチ(以後CLT)における自己アイデンティティの捉え方を見ていくこととする。CLTは、オーディオ・リンガルメソッド(以後ALM)の反省を出発点に、英語教育で生まれ、その後学習者の多様化と相まって80年代ごろから日本語教育にも取り入れられていく。まず、ALMとCLTでは何が変わってきているのか、それぞれのアプローチの自己アイデンティティの位置づけの視点から比較していく。

Finocchiaro & Brumfit (1983/1990)はオーディオ・リンガルメソッドとコミュニカティブアプローチの特色を対照したリストを提出している。その中から学習者の自己アイデンティティに関わるものを抜き出してみると、表1のようなものがある。

表1の対照から見えてくることのひとつに、言語観の大きな違いがある。ALMでは、言語は固定された型であり、ひとつの正しい静態的な言語が存在することを疑わない。その正しい型、純化された言語、内容と切り離された言語という考え方は、それぞれのアイデンティティから、自分にとって日本語(言語)を学習するとはどんなことかという視点を切り離してしまう。学習者は正しい均一のことばを習慣形成していく、没個性的な人間

表 1. ALM と CLT の特徴的相違 (Finocchiaro & Brumfit, 1983)

ALM	CLT
1. 意味内容より言語の構造や型に注目	意味内容を最優先する
3. 言語項目は文脈を持たせて教える必要は必ずしもない	文脈があることを大前提とする
4. 言語学習とは構文、音声、語彙の学習である	言語学習とは伝達することを学ぶことである
9. コミュニケーション活動は厳格なドリルや練習の後に初めて行う	意志を通じ合う試みを学習の最初から積極的に採用する
13. 目標言語の言語体系はそれを構成する様々の型を明瞭に教え込むことで初めて習得される	目標言語の言語体系は意志を通じようと努力する過程で習得される
16. 単元の配列は言語学的な複雑さの尺度だけを指標に決める	学習者に興味を持たせることを軸に指標内容、機能意味を考慮して単元の配列を決める
17. 教師が学習者を統御し教授理論にそぐわないことは禁止する	教師が学習者を助け学習者がその言語を以って作業ができるよう動機付けるためにはどのような方法でも用いる
18. 「言語は習慣である」から、誤りはどんなことがあっても排除されなければならない	言語は試行錯誤を通して個人個人の中に構築されていくものであるから、誤りは言語習得に必要な過程である
21. 教師は学習者が使おうとする表現を明示しなければいけない	学習者がどのような表現を使うかは前以っては正確には予測できない
22. 学習者の真の動機は言語構造に関する興味から生ずる	学習者の真の動機は言語を用いて伝達しようとする内容に対する興味から生ずる

Richars, J. & Rodgers, T. (1983). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. (岡崎敏雄・岡崎睦(1990). 『日本語教育におけるコミュニケーションアプローチ』(p.24-27) 凡人社.) より抜粋

のモデルとして捉えられ、ひとりひとりの学習者が何を伝えたいのかという視点は皆無である。そしてこの言語観は教師が管理コントロールする教室の姿と密接に結びついている。それに対して CLT における言語は意志（内容）を通じ合わせることである。この伝達は、いつ、誰が、誰に、どんな場面で、何を伝えるのか、それによって様々なことばが生まれ、試行錯誤の中で個人個人の中にことばが構築されていくことを認めている。そして、このことは、学習者のアイデンティティは内にあるものとして捉えていることを示唆している。

岡崎、岡崎 (1990) は、コミュニケーションアプローチの展開を、「内容への注目」「過程への注目」「成果への注目」という三段階の成長の節目で見ているが、「学習者そのものへの注目」を四つ目の節目として位置づけている。ALM から CLT への大きな転換は、学習の中心を、文型から学習者に取り戻したことで新たな起点に立つことになる。「言語ではなく学習者を出発点として言語学習を考える」(岡崎、岡崎, 1990, p.186) ことの重視は、

何を教えるのかから、誰にどのように教えるのかという転換によって、学習者に関心が向けられることになる。その関心は、日本語学習者という一面だけではなく、学習者の人格全体に注目する捉え方へと展開していく。以下、その点について述べる。

### 2. 1. 2. CLTにおける自己アイデンティティ

岡崎、岡崎（1990）は、全人格的なインターアクションとしての日本語学習を構成するものとして、a. 学習する存在としての学習者、b. 社会的存在としての学習者、c. 文化の担い手としての学習者の3点に注目する。日本語学習者という側面だけではなく、上記3つの視点で学習者を見つめることで、学習者を中心とした日本語学習の理念を支えることができる。岡崎、岡崎（1990）は述べている。学習者を、学習者する存在、社会的存在、文化の担い手という「存在」の視点は、「存在証明」としての自己アイデンティティとして学習者を捉えている。言語学習をその全体的な視野から眺めている点、また学習者を言語活動の主体とし、そのアイデンティティに注目している点は大きな前進とすることができる。

また、岡崎、岡崎（1990）は古川（1989）の「内容優先<sup>6</sup>」の実践を例に引き、「学習者に自らの学習を管理する場を保証し、言語学習を学習者のコントロール下に引き戻す場としての内容学習の次元を設定するもの」として評価している。古川の実践は、学習内容を学習者中心で設定しようというものである。しかし、岡崎、岡崎（1990）は新たな課題として「学習動機に支えられた内容の特定」を挙げる。項目積み上げ式では、教師によって与えられていた目標設定が、「学習者中心」では、学習者自身の課題になるのである。この課題は、学習者相互の動機・関心の確保という課題につながっていく。学習者がそれぞれの興味・関心で選択した内容（学習対象）について、参加者全体がその興味・関心を共有できないという問題である。この問題は、学習主体者と学習対象（内容）が乖離しているために生じるものである。つまり、学習対象（内容）は、提出した学習者のアイデンティティとの関わりを問うことなく、他の参加者に提出される。そのため、他の参加者が偶然その対象に興味を持たない限り、興味を共有することはない。他の参加者が興味を示すのは、提出者のアイデンティティと個々の興味・関心（対象）が関わっていく過程である。例えば、「経済」そのものには興味・関心を持たなくても、「なぜAさんが経済に興味・関心を持ったのか」という、Aと興味・関心との関わりの過程に人は興味を示すのである。

6 古川（1989）は、言語の学習に先立って（あるいは言語の形に規定されることなく）学習者が学習を希望するトピックやテーマを学習「内容」としてまずもって設定し、その後初めて、その「内容」を学習する手段として言葉の形の獲得を目指す言語学習の方式を提起した。



その過程に注目することで、初めてアイデンティティが主体となり、主体と対象がひとつのものになる。このことは、後に述べる細川（2002）によって、学習者主体として実現していく。この学習主体者と学習対象の乖離は学習者のアイデンティティをそれぞれの内に置くことに因って起こっているのではないだろうか。例えば、Aが経済に興味、関心を抱くことは、内にあるAの自己アイデンティティが、Aの責任をもって決定することで、A以外の他者はその興味、関心の過程に介入することはできないと考える。そのため、アイデンティティと興味、関心の対象との関わり過程を問う姿勢を失わせてしまう。こうして、「学習者中心」では、主体と対象が乖離し、アイデンティティと「ことば」が結ばれるには至っていないのである。

また、岡崎、岡崎（1990）は「学習者の持つ異文化性の自己証明的（self identity）側面に光を当て、その側面をむしろ際立たせ顕在化していく方向」を提案している。その方法のひとつが、様々なトピックで母国文化を提出させ、他文化との論争の中で同一母国文化出身者の間で見られる共通点を母国文化の特色とし、自己証明の側面として学習者に把握させていくというものである。この活動では、自らが発言しその発言に対して他者が反応すること、この反応に相対することを通して、これまで見えなかった側面が見えてきたり、新しい考え方ができたりし、学習者はそのことから、他者によって変えられる自己を実感すると岡崎、岡崎（1990）は述べている。しかし、同一母国文化出身者間の相違点、個々の違いについては触れられていない。ここに見えてくるのは固定された母国文化を背負わされたアイデンティティの姿である。また岡崎、岡崎（1990）は、各学習者によって提出された母国文化は相互に対照され、それによって相対化されると述べているが、ここには文化の動態性への視点、個々の経験を通した流動的な文化への視点が抜け落ちている。文化に関与し、創造する者として、文化と相互に作用するアイデンティティがここには存在しないのである。

以上見てきたように、岡崎、岡崎（1990）のコミュニカティブ・アプローチにおける自己アイデンティティは、学習者そのものへ視点を向ける点で注目すべきものである。しかし、その自己アイデンティティ観は、その所在が個の内に置かれることで学ぶ主体と対象が乖離するという課題を含んでいる。また、他者によって変容する自己の姿は認めているものの、固定された社会や文化が前提になっており、受動的なアイデンティティとして捉えられている。そのため、相互作用の中で常に変容している自己アイデンティティの内実を捉えているとは言えないのではないだろうか。

## 2. 2. 接触の量と相互作用の質 —— ジャーナル・アプローチ (倉地暁美)

ここでは、『対話からの異文化理解』(倉地, 1992)を中心に倉地のジャーナル・アプローチにおける自己アイデンティティを検討する。

倉地は、異文化を「自文化と異なるものという既存の枠組みから解き放ち、異文化も自文化同様、人間の成長や、視野の拡大、視点の変化などに応じて変わり得るものである」(倉地, 1992, p.8)という発想に基づいて「異文化可変理論」と呼んでいる。この理論に根ざした文化理解の目指すところは、「学習者に文化的差異性についての情報を提供するだけでなく、彼らが地球上のいかなる場にあっても、その環境に対して、積極的に働きかけ、そこで相互依存、相互理解をするための知恵や方法を自らの手で探索し続けることの能力を開発」(倉地, 1992, p.8)することであると述べている。倉地(1992)によると、文化の理解とは、自他に対する人間的な相互理解を含んだ統合的な理解を指し、認識・情動・行動の三つの側面を統合的に理解することである。そのことによって初めて、理解しようとする人間の全人的な成長への可能性が開かれるからだとしている。また、その為には、一人とは限らない「個人」との一对一の相互交渉(コアイインタラクション)が大きな意味を持つとしている。

個人との間に信頼関係を確立させ、その特定個人の生きざまや、ものの見方、行動の仕方などから彼/彼女の文化との関わり方をみとどけ、それを手がかりとして、文化を有機的に意味づけていくことが重要だとし、「可変理論」の大きい特徴のひとつとして、

顕現的な、目に見える相互作用の側面だけではなく、文化理解における個人の内面的な心的過程すなわち帰属過程や自他認知をも含めた一对一の対人的相互作用に着目している」(倉地, 1992, p.71)

点だと述べている。

この「異文化可変理論」を基にした実践活動であるジャーナル・アプローチは、簡単に言えば、教師と学習者の交換ジャーナル(日記に近いもの)である。1冊のノートを媒介に教師と学生の相互作用が1年間にわたって繰り返し続けられる。教師は、内容が理解できない場合、問い返すことはあっても、日本語の形式・文法的な添削、訂正、評価は行わない。飽くまでジャーナルによる対話を目指す。倉地(1992)は、「言語を媒介に環境に変化を加えながら、その変化が自分自身にも返って、それが自分自身の精神過程を変化させるような高次な精神機能」(ヴィゴツキー, 1934/1962)は、人間に生得的にあるものではなく、対人的コミュニケーションの過程の中で社会的に形成されるものだとしてい

る。その方法として、倉地は「対話」を挙げる。このアプローチにおける「対話」としてのジャーナルは「自分自身が自己との対話を行うことによって、自らの行動を調整する内言<sup>7</sup>の機能と、自分以外の他者とコミュニケーションを図る外言の機能」（ヴィゴツキー、1934/1962）が、一体となって包摂されており、学習者と学習援助者の間に創造的な相互作用を開くコインタラクションとして有効であるとしている。

ジャーナル・アプローチにおける自己アイデンティティの特徴は、個々の内面的な心理過程に依拠し、それを外言として行為する点である。その心理過程は、流動的な自我として存在している。つまり、内言として内にある自己が他者との相互行為（外言）を通して変容していくものとして捉えられている。倉地の文化や自己に対する動態性の概念は、他者・他文化への認知的理解と情動的理解が均衡を保ちながら作用し、その理解が行動のレベル（外言）に進められ、その経験が内在化されるプロセスを経て実現される。具体的には、他者とジャーナルを交換して書くというコインタラクションとしての行為が、他者への認知的・情動的理解を経て、実現し、それを繰り返すことで、その他者への理解が内在化され、有機的に意味づけられていく。また、このアプローチでは、その過程は、個々の学習者の状況を把握し、「一人一人を全面的に許容し、学習者が安心感、安定感、存在感をもって参加できるような、学習援助者」（倉地、1992、p.133）とのジャーナル交換という関係において維持されている。

こうした安定したコインタラクションという環境における学びにも多くの意味があることは認めることができる。しかし、このアプローチの目指す、「〈自他間に打ち立てられた厚い壁を意識することもないまでに〉参入者の新しい自己がどこまでも限りなく拡大され、新たな自我や自（他）文化の認識が、生成、変容を遂げて行くプロセス」（倉地、1992、p.130）を重視する姿とそれがうまく結びつかない。なぜなら、一個の独立した人間として、今現在、関わって生きている環境に主体的に関わる過程の中で、相互に関係性は創られると私は考えるからである。そして、その結果として多様な他者を許容し、安心や存在感を持つことに至り、倉地の言うような自己の実現に結ばれていくように思われる。最初から整えられ、安定した関係性ではなく、関係性構築のプロセスが新たな自我（アイデンティティ）の生成や変容に繋がっていくのではないだろうか。倉地（1992）は、「接触の拡大（量）」と「相互作用の深化（質）」について、接触の拡大が必ずしも相互作用の深化に結びつくとはかぎらないと述べており、それには賛同することができるが、教室参加者の多種多様な個との相互作用、動態的な関係性構築が、社会や文化を生成しうる自我

7 内言：人が様々なことを感じたり、思考活動をするときなどに、心の中に湧き上がってくる具体的な発声や表現を伴わない想念の意である。ヴィゴツキーは『思想と言語』（1934/1962）の中で内言と言語習得の重要性を述べている。

拡大には欠かせない環境ではないだろうか。ジャーナルの往還だけでは、今、この関係の中の「私」の出現の可能性を狭めることになる。言語教育は、目的言語（日本語）の具現者（日本人教師）とのコインタラクションによって、その具現者を通した目的（日本文化を理解するような狭量な学びをめざすものではない。むしろ、多様な他者、文化との間に意味づけられる、多様な「自己」の存在があるという環境の中に学びが生まれるものである。言語教育は、目標言語、文化の理解・習得を目標とするのではなく、異なる言語・文化に身を置く中で自己アイデンティティが育まれる過程そのものに学びを見出すものである。

### 2. 3. 内言と外言の往還——総合活動型日本語教育（細川英雄）

総合活動型日本語教育（細川，2002）の実践における理念では、「内言と外言の往還」という循環プロセスで、アイデンティティと「ことば」を捉えている。この点では、倉地のジャーナルアプローチのアイデンティティ観と一致する。細川（2002）は、

「こころ」と「ことば」を切りはなして考えるのではなく、感覚・感情から思考へ、思考から内言へ、内言から外言へ、外言から行動へ、という循環プロセスをコミュニケーション活動の総体として捉え、どのような素材に対しても的確に対応していける「私」を育てることが言語教育の目標である（p.104）

と述べ、内言（思考）を音声や文字によって外言化することが言語の習得と内言の充実につながるとし、そのプロセスの往還と対人相互関係<sup>8</sup>の重要性を指摘している。自己は、内の思考（内言）と外の表現（外言）の循環で説明され、学習主体者と学習対象（ことば）は、この循環によって結ばれることになる。また、総合活動型日本語教育では、CLTにおいて切り離されていた学習主体者と、その興味・関心である学習対象を、「なぜ、それに興味・関心があるのか」を問うことで、ひとつに結んでいる。主体と興味・関心の過程に注目することで、初めてアイデンティティが主体となり、主体と対象がひとつのものになる。CLTで述べた例、「経済」そのものには興味・関心を持たなくても、「なぜAさんが経済に興味・関心を持ったのか」という、Aと興味・関心との関わりの過程に人は興味を示すのである。このことが学習者相互の動機・関心の確保、共有につながっていく。また、CLTがアイデンティティの所在を内に置き、興味・関心は個々の内で決定され、他者による介入を行わなかった点を、「内言（思考）と外言（表現）の往還」という概念を用い

8 この「対人相互関係の重要性」は『論文作成デザイン』（細川，2008）において「対話」という行為を通して具体的に語られ、より明確になっていく。

ることで、外へ開き、他者との相互作用を回復している。この主体と対象が結ばれることが、「学習者主体」の核概念であると私は考えている。細川（2006a）は、「問題を発見し解決するのは、学習者自身以外にないという考え方、およびその概念が『学習者主体』である」と述べ、細川のこの「学習者主体」（細川、1995、2002、2006a、2006b、2008；牲川、2002；牛窪、2004）という概念によって、日本語教育に初めて自己（アイデンティティ）という概念が実態を伴って登場することになる。私には、生き、学ぶ主体が、自らの手で、自らのことばを獲得し、他者と共に生きようとする、権利としての運動にも見える。

この細川の「学習者主体」の大きな特徴のひとつは、「こと・もの・ひととの関わりを通して変容する学習者」を主体にすることの「流動性・動態性」にあるのではないか。もともと、「学習者主体」は、固定的な文化（学ぶべき対象）という考え方を離れ、流動的な文化と関わる学習者側ひとりひとりに「日本事情」の教育の意味を見出そうというところから出発する。「異なるもの」との関わりの中で、ひとりひとりが、それぞれの方法で、それぞれの意味を獲得していく過程で、学習者は変容していく。この「総合活動型」（細川、2002）では、固定された自己（アイデンティティ）が学ぶ対象を取り込み、吸収していくのではなく、具体的な関わり、思考（内言）と伝達（外言）による発見を通して学習者そのものが変容する過程、変容せざるを得ない状態を学びと捉えている。その底辺には、「私」は唯一無二のオリジナリティーであり、「他者とのインターアクションによって揺すぶられ、場合によっては崩される個としてのアイデンティティ」（細川、2008、p.47）として、常に変容する存在であるというアイデンティティ観が流れている。

しかし、「総合活動型日本語教育」におけるアイデンティティの視点は、最終的にはそれぞれの個が主体として存在すると捉えるため、「内言（思考）と外言（表現）の往還」の活性化は、個（自己）に向けてなされ、新たな思考や表現や個の変容は、個（自己）の責任として扱われる。だが、他者がことばによって、個を揺さぶり、追究しても、個からは何も生まれないことも少なくない。また、内言が思考の核として先にあり、その表現形として外言があるようにも受け取られる。そのことが、思考と表現の間に間隙を生じさせ、「本当に言いたいことは違う」という思いを抱かせることになる。或いは、「思っていたことを相手に正しく伝える」ことがコミュニケーションの達成であると考えられることになる。そのため、自分の表現が全く異なる意味・解釈をされた場合も、その責任は自己へ還元されてしまう。これは言語を知識や技術として能力視することにつながっていく。また、環境や相手の違いによって引き出されるそれぞれの自己について、この内言と外言は説明できない。自己にとって、もっとも不可解な「自己」は、他者との関係性によって生まれてくる新たな自己という現象である。その「自己」は、他者との相互作用によって妥当される意味として現れる。上記の思考と表現も、もともとある個の思考をことばが表現するの

ではなく、相互に意味を妥当する過程に、思考が現れるのである。この場合のそれぞれの自己は、個の変容ではなく、関係性<sup>9</sup>による新たな自己という意味の出現と捉えることができるのではないだろうか。

## 2. 4. 関係論的自己——社会文化的アプローチ（西口光一）

社会文化的アプローチ（西口, 1999a, 1999b）では、状況的学習論を土台に置くことから、アイデンティティは関係論の立場で捉えられている。つまり、アイデンティティを、他者と環境との関係として捉えることで、アイデンティティの所在を間主観性として内から外へ引き出している。そのため、上記の内と外、複数の自己の分離を生むことがない。Lave と Wenger (1991/1993, pp.29-30) は、状況に埋め込まれた学習におけるアイデンティティを次のように述べている。

活動、作業、機能、さらに理解は孤立して存在しているわけではない。むしろそれらはより広い諸関係の体系（その中でそれらが意味づけられているのだが）の部分なのである。これら諸関係の体系は、社会的共同体から生まれ、またその中で再生産され発展させられるのだが、それらの一部は人間同士の関係の体系である。人間はこれらの関係によって定義づけられると同時に、これらの関係を定義づける。かくして学習は、これらの関係の体系によって可能になるものに関しては別の人格になる、ということの意味している。学習のこの側面を無視すると、学習がアイデンティティの形成を含んでいることを見逃すことになる。

学習を正統的周辺参加と見ることは、学習がたんに成員性の条件であるだけではなく、それ自体、成員性の発展的形態であることを意味する。私たちはアイデンティティというものを、人間と、実践共同体における場所およびそれへの参加との、長期にわたる生きた関係であると考え。かくして、アイデンティティ、知ること、および社会的成員性は、互いに他を規定するものになる。

ここに現れるアイデンティティは、社会・文化・関係性との絶え間ない循環の中で現れる動的な、或いは流動性の自己である。それは様々な関係性の上に現れるために、「私」

---

9 細川自身(2008)も、「オリジナリティーとは、「私」の中にはじめから明確に存在するものであるとは言いがた」く、「相手とのやり取りの中で次第に姿を現すものだ」(p.33)と述べている。また、「オリジナリティーが個人の中に固定的にあるものだという考え方にとらわれているとまた、自らにあるものが見えにくく」(p.33) となると述べているように、「個」の内にあるとされているものを、外の、他者との相互作用のもとに据えようとして見るように見える。

からなのか「社会」からなのか、状況による、そのときそのときの要請にさらされながら、明滅する現象としての自己アイデンティティである。

西口(1999a)自身も、行動主義、認知主義の学習観の共通した問題点として、「学習を個人の「頭の中」で起こることとしている」点を挙げている。この学習観は、社会文化的アプローチに至って、社会文化的な文脈に埋め込まれたものとして捉えられるようになる。これによって、知識や技能を詰め込む「入れもの」としての自己から、主体的に参加し、環境と相互に意味を見出していく自己としてのアイデンティティ観に転換される。「ことば」も固定的な意味を持つ静態的な知識としてではなく、「言語コミュニケーションの仕方は、学習者が具体的に活動に参加する中で、付随的にまた漸進的に形成していくもの」(西口, 1999a)として考えられていく。社会文化的アプローチの自己アイデンティティは、実践共同体への参加形態がより深く関与するのに伴い、自己の行為のあり方や共同体・活動の理解と共に、その自己認識が変化するものとして捉えられる関係論的自己である。「行為の熟達、実践についての理解、アイデンティティの構築の三つが協調的に変化していく」西口(1999a)のである。この点の具体的なものとして、西口(1999a, p.12)は、

状況的学習論の観点から見ると、日本語教育で創るべきものは、「日本語がよくできる(日本語非母語話者の)わたし」という熟練のアイデンティティである。この熟練のアイデンティティには、「その人が自分らしい自己実現をするために必要な日本語ができること」とともに、「行動する場面の特性やその背景を知っていること」、そして「わたしは日本語がよくできる日本語非母語話者である」という自己認識が含まれる。そして、日本語教育とは、そうした熟練のアイデンティティを形成するような、学習のためのリソースが巧みに構造化された「学びの経験」を編成することである。

と述べている。

しかし、この「日本語がよくできる(日本語非母語話者の)わたし」というアイデンティティの設定に無理が生じている。上記の場合、教室を実践共同体として捉えたための結果だと思われるが、たとえ教室であったとしても、教室という共同体が要請するアイデンティティは「日本語の熟達者」とは限らないはずである。「なりたいもの」としてのアイデンティティは、社会・文化との相互作用によって変容しつつも、参加者主体から提出されるものではなくてはならない。また、社会・文化・関係性という文脈そのものも、常に姿を変える動態として存在している。参加者の参加や関与も、その変化に影響を与えるひとつである。社会・文化・関係性を変えられるものとして、参加者主体が保障されるこ

とは、このアプローチでは特に重要である。社会・文化や関係性によって意味づけられる「私」の存在は、「私」によって意味づけられる社会・文化・関係性を保障するものだからである。この実践での西口の問題は、教室を実社会の縮図として捉えた点ではないだろうか。「状況的学習論」を適用するために教室を小さい社会として設定したために、上記のように、教室におけるアイデンティティが無理のある設定になったと思われる。教室は、確かに社会であるが、実社会の縮図としてあるのではない。その教室でしか実現し得ない実社会としてあるのである。

## 2. 5. 実践構築への課題

CLT (岡崎, 岡崎, 1990) では、学習者が学ぶ対象を選択することで、「学習者中心」を目指す。しかし、個々の内にあるアイデンティティに対象の選択を任せるため、学習者がなぜ、どのようにその対象を選んだのかという、学習者と対象の関わりの過程を焦点化しない。そのために、学習者と学ぶ対象は切り離されたままである。つまり、CLT では、アイデンティティは個々の内にあり、学ぶ主体であるアイデンティティと、学ぶ対象であることばが、それぞれ切り離されているため、アイデンティティとことばを結ぶ日本語教育には至っていない。

ジャーナル・アプローチ (倉地), 総合活動型日本語教育 (細川) の二つの実践は、方法論やその他の理念で異なっているが、「内言と外言」という循環プロセスで、アイデンティティとことばを捉えている点で共通している。ことばとしてある自己が、内の思考 (内言) と外の表現 (外言) の循環で説明される。ジャーナル・アプローチでは、コアイインタラクションによる相互作用の質によって、総合活動型では、教室参加者による内言と外言の往還の活性化によって、自己拡大や自己変容が目指される。しかし、内と外の分離を生むことや、話す相手や環境の違いによって現れる様々な自己を説明することができない点、また経験・記憶・感情・能力などを「個」に還元してしまう点などの課題が生まれる。

社会文化的アプローチ (西口) では、状況的学習論を土台に置くことから、アイデンティティは関係論の立場で捉えられている。つまり、アイデンティティを、他者と環境との関係として捉えることで、上記の内と外の分離を生むことはない。

以上の4つの実践活動を、「アイデンティティの所在」「アイデンティティの形態」「アイデンティティのめざすところ」「アイデンティティとことばの関係」「教室形態」で表にまとめると、表2のようになる。

ここから見えてくるものは、「アイデンティティの所在」をどこに置くかというテーマである。この所在を考えることは、ことばと自己アイデンティティの関係をどう捉えるかを問うことでもある。岡崎, 岡崎 (1990) では、アイデンティティを内に据えるため、ア



表2. 4つの実践活動のアイデンティティの捉え方

	CLT (岡崎敏雄, 岡崎暁)	ジャーナル アプローチ (倉地暁美)	自己表現中心の 日本語教育 (西口光一)	総合活動型 日本語教育 (細川英雄)
アイデンティティ の所在	内	内	外 関係論的	内
アイデンティティ の形態	静態	動態	動態	動態
アイデンティティ のめざすところ	新しい自己の 発見	自己拡大	新たな自己認識	自己変容
アイデンティティ とことばの関係	めざされたが、 乖離	内言と外言	めざされたが、 乖離	内言と外言の 往還
教室形態	学習者中心	教室外 コインタラク ション	教室内関係性	学習者主体

アイデンティティとことばは、乖離したままである。細川、倉地は、自己を内言と外言の循環プロセスとして捉えることで、ことばと自己アイデンティティの間を結ぼうとしている。しかし、そこには内と外、自己と表現の間に、間隙が生じてくる。また、いくら「個」を揺すってみても、何も生まれないことも少なくない。或いは、内言と外言の往還を活性化させずとも、変わっていく自己に出会うこともある。思考や表現などを「個」に還元するのではなく、視点を「個」から関係性に移したとき、また、思考と表現を分けずに、ことばを「私」そのものと捉えたときに、こうした例をすくい取ることができるのではないだろうか。また倉地は、関係性をコインタラクションに限るため、様々な他者性の中で自己アイデンティティが育まれる過程に学びを見出す機会を自ら放棄してしまっている。西口は自己を関係性と捉えることで、アイデンティティの所在を外に置いている。しかし、状況的学習論を教室の中のみで実現しようとしたため、関係論的自己を十分に実現し得なかった。

日本語教育の4つの実践を概観したことで明らかになった課題<sup>10</sup>は、「アイデンティティの所在」をどこに置かかという点である。この課題は、アイデンティティとことばをどの

10 もう一点、西口の実践で明らかになった「教室の社会性」という課題がある。西口における課題は、状況的学習論を教室の中のみで実現しようとした点、つまり、教室を社会の縮図として捉えた点にあると思われる。細川(2007)が、教室を「その場でしか実現されない『主体』であることを要求される場」とし、「クラスの活動が参加者の意思によって支えられ、そこで行われることが合意によって支持されるとき、教室は十分に一つの社会になりうる」と述べているように、確かに教室はひとつの社会として機能している。しかし、それは実社会の縮図としての社会ではなく、教室でしかなし得ない場としての社会である。教室をどのような社会として捉えるかによって、そこで行われる実践が異なってくる。私は教室を、実社会を意味づける場として考えているが、この点は別稿(高橋, 2009)で述べた。

ように結ぶかを考える上で重要な課題である。アイデンティティとことばを結ぶ実践を構築するためには、この課題を乗り越えなければならない。

#### 4. 関係性的アイデンティティ

「私」とは誰のものか、「私」は私自身のものであり、同時に私と関係している世界、他者の一部である。つまり「自己アイデンティティはことばであり、他者と共に意味づけられていく存在である。自己と他者のそれぞれの意味が相互作用する中で、あるひとつの意味を妥当（理解）したとき、その両者の関係の上に新たな意味が生じる。岡本（2000）は意味を記号的意味と存在的意味にわけ、「存在的意味」は、「行為」「存在」に込められる機能性、意図や動機、志向性、理由、根拠、効果、価値といった心的内容のことであるとし、「存在的意味」は、何かを意味づけること、自分の存在、仕事、生き方を意味づけることで形成されるとしている。また、人間の生とは「生物学的にも、社会的、文化的にも自分が存在し、成長し、他者や世界を理解し、自己を再編成しながら新たな自分を形成していくとともに、周囲の環境を人間によりふさわしいように改変していく過程、それは人間が自己と周囲を絶えず「意味づけ」、意味世界を形成していく過程」（岡本、2000）であると述べている。

自己アイデンティティは「ことば」であり、他者と共に「存在的意味」として意味づけられていくものと捉えることで、「アイデンティティの所在」を乗り越えることができるのではないだろうか。個々人の内にあるとするアイデンティティを1度エポケー<sup>11</sup>し、アイデンティティを外に引っ張り出すこと、つまり、ことばとして現れた「私」を自己アイデンティティと捉えることで、思考と表現、関係性によって現れる複数の自己などに生じる間隙をつなぎ、ことばを知識や技術として捉える能力観から解放することができるのではないだろうか。アイデンティティは他者の存在があって初めてアイデンティティとして存在する。つまり「私」としての自己アイデンティティは、個人の内に貫してあるものではなく、他者に向けて「ことば」として語られることで他者との関係性の上に間主観的に立ち現れ、対話という相互行為を通して意味づけられるのである。こうして自己アイデンティティは個の「外」に置かれる。細川（2002, pp.176-177）は、ことばと文化という文脈で次のように述べている。

11 エポケー：我々の自然なものの見方には、当たり前だと思っても、その信憑が疑えるものが少なくない。エポケーとは、そういったドクサ（憶見）を一旦取り払ってみる（括弧に入れる）ことである。

社会の共通の約束コードとしてのラングの文化は、個人の認識によって初めて生きた形のパロールの文化となり得るわけである。

だからこそ、ことばは文化であり、文化はことばなのである。ことばと文化を別のものとして、「私」の内側と外側に乖離させて置くことそのこと自体が実はことばと文化の融合を阻んできた思想なのだ。

私が述べようとしている「ことば」と「自己アイデンティティ」は、細川の述べる「ことば」と「文化」のちょうど真反対のベクトルで外へ向かい、外で結ばれる。だからこそ、このふたつは、循環するものとしての整合性が保てるのであるが、共通しているのは、内と外の乖離が問題であるとする点である。そのため、細川は、外にあるとされる文化を内(個)に結ぼうとし、私は内にあるとされる自己を外(関係性)に結ぼうとしているのである。自己アイデンティティは決してひとりで完結することはない。他者と協働で意味づけることで完成するのである。他者との相互作用が、個人のアイデンティティを生み出すのである。菅村(2003, p.238)は、世界や自己の構成において、自-他という関係性が本質的な役割を果たすという構成主義(constructivism)の理論<sup>12</sup>を踏まえた上で、

ひとを他者との関係性のなかで、能動的に自己、および世界を組織し、秩序づけながら、自己組織的に発達する存在であると考え

と述べている。「あらかじめ自己があって自己のことを語るのではなく、自己についての語りがそのつど自己をつくり直していく」(野口, 2002, p.39)のである。アイデンティティを関係性的アイデンティティと考えることで初めて、ことばとアイデンティティが結ばれ、言語教育の実践が可能になるのである。

## 5. おわりに

本稿では、まず「自己アイデンティティ」を考えるための指針として自己アイデンティティという概念を整理し、関係性的アイデンティティという概念を提示した。その上で、

---

12 構成主義の基本原理として、行為者が世界を構成するという捉え方があるが、ここでの理論は、その中で自-他という関係性が本質的な役割を果たすというものである。構成主義は、対極的なコンストラクトによって現実が構成されると考えるが、そのもっとも原初的な対照性が自と他である。(菅村, 2003)つまり、他者の存在によって、初めて自己が認識されると考える。

4つの主要な実践の自己アイデンティティ観を概観し、「自己アイデンティティの所在」という課題を抽出した。本稿は、その課題を乗り越えるものとして関係性的アイデンティティを再度確認し、他者と共に意味づけられるもの、ことばとして他者と共に妥当されていく意味として、外側に自己アイデンティティを据えることで、言語教育の実践構築への理念と方向性を示そうとしたものである。

学習者は「よりよく生きようとしている」主体としてある。つまり、「ことば」の学びによって、自己アイデンティティをさらに成長（変容・拡大）させることができるものと考えている存在である。何をもち、成長と捉えるかは学習者それぞれで異なっているとしても、学習者はことばの学びを通して、「生きる」という文脈での成長、変容を目指している。言語教育がめざすものは、この生きるための「ことば」と自己アイデンティティの成長を結ぶことである。そこでの学びは、多様な他者、文化との間に意味づけられる、多様な「自己」の存在があるという環境の中に生まれる。言語教育とは、目標言語、文化の理解・習得を目標とするのではなく、異なる言語・文化に身を置く中で自己アイデンティティが他者と協働で育まれる過程そのものに学びを見出すものである。

ことばと自己アイデンティティが結ばれたとき、「日本語教育」は、日本語を教育するものではなく、日本語という言語を通して為される人間教育を指すものになるのである。

## 文献

- 上野千鶴子 (2005). 『脱アイデンティティ』 勁草書房.
- 牛窪隆太 (2004). クラス活動における「学習者主体」の意味. 細川英雄, 言語文化教育研究所スタッフ (編) 『考えるための日本語』 (pp.65-77) 明石書店.
- ヴィゴツキー, L. S. (1934[1962]). 柴田義松 (訳) 『思考と言語』 明治図書 [原文: ロシア語].
- 岡崎敏雄, 岡崎眸 (1990). 『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』 凡人社.
- 岡本夏木 (2000). 『意味の形成と発達』 ミネルヴァ書房.
- 倉地暁美 (1992). 『対話からの異文化理解』 勁草書房.
- 桜井厚 (2002). 『インタビューの社会学——ライフストーリーの聞き方』 せりか書房.
- 菅村玄二 (2003). カウンセリングの条件再考——構成主義によるクライアント中心療法の再解釈を通して 『心理学評論』 46(2), 233-248.
- 菅村玄二 (2008). 認知の修正から意味の転換, そして語りの複雑性へ——プラグマティズムの思想を交えて. 森岡正芳 (編) 『ナラティブと心理療法』 (pp.109-135) 金剛出版.
- 牲川波都季 (2002). 学習者主体とは何か. 細川英雄 (編) 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』 (pp.11-30) 凡人社.

- 高橋聡 (2009). 『関係性としてのアイデンティティをめざす——言語教育における自己活動の可能性』早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文 (未公刊).
- 西口光一 (1999a). 状況的学習論と新しい日本語教育の実践『日本語教育』100, 7-18.
- 西口光一 (1999b). 状況的学習論から見た日本語教育『大阪大学留学生センター研究論集——多文化社会と留学生交流』3, 1-15.
- 野口裕二 (2002). 『物語としてのケア——ナラティブアプローチの世界へ』医学書院.
- 船津衛 (1983). 『自我の社会理論』恒星社厚生閣.
- 船津衛 (2005). 『自我の社会学』放送大学教育振興会.
- 古川ちかし (1989). 内容優先・学習重視の日本語教育. The First Conference on Japanese studies. The National University of Singapore.
- 細川英雄 (1995). 教育方法論としての日本事情——その位置づけと可能性『日本語教育』87, 103-113.
- 細川英雄 (2002). 『日本語教育は何をめざすか——言語文化活動の理論と実践』明石書店.
- 細川英雄 (2006a). 学習者主体とは何か——日本語教育における学習者主体と協働の意味『早稲田から世界へ発信——新時代の日本語教育をめざして』(pp.124-162) 明治書院.
- 細川英雄 (2006b). 日本事情における文化と教育の統合. 縫部義憲 (監), 倉地暁美 (編) 『多文化の教育と近接領域 (講座日本語教育学 第5巻)』(pp.168-183) スリーエーネットワーク.
- 細川英雄 (2007). 日本語教育における「学習者主体」と「文化リテラシー」形成の意味. 佐々木倫子, 細川英雄, 砂川裕一, 川上郁雄, 門倉正美, 牲川波都季『変貌する言語教育』(pp.27-46) くろしお出版.
- 細川英雄 (2008). 『論文作成デザイン』東京図書.
- Anderson, H., & Goolishian, H. (1992). The client is the expert: a not-knowing approach to therapy. In S. McNamee & K. J. Gergen (Eds.), *Therapy as social construction*. (pp.25-39) London: Sage publications. (アンダーソン, H., グーリシャン, H. (1997). 野口裕二, 野村直樹 (訳) クライアントこそ専門家である——セラピーにおける無知のアプローチ. S. マクナミー, K. ガーゲン『ナラティブ・セラピー——社会構成主義の実践』(pp.59-88) 金剛出版.)
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press. (バウマン, Z. (2001). 森田典正 (訳) 『リキッドモダニティー』大月書店.)

- Berger, P. L. (1963). *Invitation to sociology: A humanistic perspective*. Doubleday Dell Publishing. (バーガー, P. (1995). 水野節夫, 村山研一 (訳) 『社会学への招待』 新思索社.)
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Doubleday. (バーガー, P., ルックマン, T. (1977). 山口節郎 (訳) 『日常世界の構成 —— アイデンティティと社会の弁証法』 新曜社.)
- Erikson, E. (1959). Identity and the life cycle: Selected Papers. *Psychological Issues*, 1(1). (エリクソン, E. (1973). 小比木啓吾 (訳) 『自我同一性』 誠信書房.)
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). The functional-notional approach: From theory to practice. J. Richards, & T. Rodgers (Eds.). *Approaches and methods in language teaching*. Oxford University Press. (岡崎敏雄, 岡崎暉 (1990). 機能・概念アプローチ —— 理論から実践まで 『日本語教育におけるコミュニケーションアプローチ』 (pp.24-27) 凡人社.)
- Gergen, K. (1994). *Realities and relationships: Soundings in social construction*. Harvard University Press. (ガーゲン, K. (2004a). 永田素彦, 深尾誠 (訳) 『社会構成主義の理論と実践 —— 関係性が現実をつくる』 ナカニシヤ出版.)
- Gergen, K. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage Publications. (ガーゲン, K. (2004b). 東村知子 (訳) 『あなたへの社会構成主義』 ナカニシヤ出版.)
- Goffman, E. (1961). *Encounters: Two studies in the sociology of interaction — Fun in Games & Role Distance*. Bobbs-Merrill. (ゴッフマン, E. (1985). 佐藤毅 (訳) 『出会い —— 相互行為の社会学』 誠信書房.)
- Goffman, E. (1963). *Stigma note on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. (ゴッフマン, E. (2003). 石黒毅 (訳) 『スティグマの社会学 —— 烙印を押されたアイデンティティ』 せりか書房.)
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. (レイブ, J., ウェンガー, E. (1993). 佐伯胖 (訳) 『状況に埋め込まれた学習 —— 正統的周辺参加』 産業図書.)
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. University of Chicago Press. (ミード, G. H. (1973). 稲葉三千男, 滝沢正樹, 中野取 (訳) 『精神・自我・社会』 青木書店.)
- (たかはし・さとし: 早稲田大学日本語教育研究科)



## 言語文化教育研究 第9巻1号

---

発行日 2010年6月1日  
発行・編集 早稲田大学日本語教育研究センター 言語文化教育研究会  
編集責任者 細川英雄  
〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-7-14-705  
<http://www.gsjal.jp/hosokawa/>  
D T P ケイ商店

---

©2010 早稲田大学大学院日本語教育研究科 言語文化教育研究室  
本書の一部または全部について、著作者から承諾を得ずに複写・複製・転載することは、著作権法上での例外を除き、禁じられています。