

ことばと文化の切り結ぶ地平

—実践と研究を通して見えてくるもの—

細川 英雄

キーワード

言語文化教育・言語と社会・教室活動論・学習者と向き合う・思考と表現

本日は、早稲田大学日本語教育学会でお話しする機会をいただきましてありがとうございます。

私は当初、国語学の教師として出発しましたが、その後、日本語教育へ転向し、振り返ってみると、今年で日本語教師21年目になります。この世界では20年を超えると、ベテランになるということで、私もベテランの仲間入りを果たしたばかりです（笑い）。

今回は、この21年間の日本語教育を振り返りつつ、いろいろ考えてきたこととお話したいと思います。

教室で「何を教えるか」と「どう教えるか」というのが一人の新米の日本語教師であった自分にとっては一番大きな問題でありました。というのは、決められた教科書があって、その教科書の中の、何をどう教えるかということが、ずっとわからなかったわけです。

とくに80年代半ばに日本事情に関わるようになってから、この問題は大きくなりました。現在でも別に結論が出ているわけではありません。

ただ、そこで考えていくうちに、どうも教えるべき内容があって、それをどううまく教えればいいのかということだけを考えていても、問題は解決しないということに、だんだん気がつきはじめました。そこで考えたことは、「なぜ私は教えるのか」という自分自身への問いでした。

今回は、こうした私自身の戸惑いと疑問から出発した問題をきっかけにして、日本語教育においてことばと文化を結ぶことの意味についてお話ししたいと思います。

二つの実践の意味

まず学習と教育という二つの問題について考えてみたいと思います。

この二つを私たちは一般に違うものとしてとらえているけれども、考えてみると「学習」と「教育」というのは、究極的には同じものではないか、というのが今のところの中間的な結論なんです。そのことを「二つの実践の意味」として考えてみたいと思うのです。

具体的に申しますと、例えば日本語学習の目的については、コミュニケーション能力をつけることだと、最近では一般に言われるようになりました。では、コミュニケーション能力をつけるとはどういうことかということ、コミュニケーション能力そのものの定義がま

た問題にはなるのですけれども、最終的には、教師と学習者としての共同体としての教室の中で何が行われるのか、ということをよく考えてみなくてはいけないと思うのです。

70年代後半から80年代かけてコミュニケーション・アプローチと言われる考え方が日本語教育で一般的になってきました。そのときに教師は「ことばを使って実際の場面で他者と情報のやり取りができるようになる学習」を考えるようになりました。

しかし、本当のやり取りをするのは、教室中ではなく、教室の外だったのです。そのためのいわば練習としての教室というのがあって、そこでロールプレイなどのいろいろなタスクがあって、そして実際の社会に出て行くというように考えられたわけです。しかし本当にそれでいいのだろうか、ということをおぼろげに疑いはじめたのです。

それはなぜかという、「ことばをつかって他者と実際の人間関係をつくる学習」というのは、教室中では不可能なことかと考えるようになったからです。教室という中でできる人間関係というのはニセモノであって、教室から外に出ないと人間関係は成立しないのだろうか。いや、決してそんなことはないのではないか。つまり教室そのものが一つの社会なんじゃないかと考えるようになってきたのです。ですから学習者の社会化というのは、教室の外に出ることによっておこるのではなくて、まさに教室で「はじめまして、細川です。お名前は？」と聞いたときにもう人間関係としての社会化ははじまっているんじゃないか、と私は思うようになりました。

そうすると、あるかどうかはわからない、そういう実社会を想定するような、いわばバーチャルリアリティとしての仮想現実の学習を疑わざるを得なくなります。教室そのものを一つ社会であると考え、そこでの実際の人間関係のやり取りが行われる教室活動として考えることができるのではないか。このような考え方への、一つの大きな転換が私自身の中であつたわけです。

教室こそ一つの社会

そうすると、教室は、社会のための練習の場としてあるのではなくて、教室こそ一つの社会であるべきだというふうに考えるようになります。

では、そこではどんなやり取りが、どんなコミュニケーションが行われていくのかというと、当然それは自分の考えていることを相手に伝え、相手の考えていることを理解し、そしてそこで何らかの具体的な目標に向かってやり取りが行われる、というような活動にならざるを得ないわけですね。

それが出来ることがすなわちコミュニケーション能力なのだと理論的には考えることができるわけです。もちろん、自分の考えていることを相手に伝えることが100%可能であるわけではありません。構造的にそれは不可能だと私も思っています。

しかし、その100%の理解・表現ということが成立しない関係において、いかにして相手と人間関係をつくっていくかということ自体が、実際に行われているコミュニケーションそのものなのではないか、そのように考えていくしかないわけです。

そして同時に、もう一つの大きな問題は、自分の考えていることを相手に伝えるというけれども、自分の考えていることがそんなに自分にわかっているのか、という問題です。つまり、他者はブラックボックスであるけれども、実は自分自身をもブラックボックスなのではないか。つまり自分が何を考えているかということは、そう簡単に把握し提示でき

るわけではないし、相手の言おうとしていることもそんなにすんなり入ってくるわけではない。ですからそのところでは、こういわば手探りで、色々な困難や障害はさまざまである、というように考えざるを得ないのです。

そうすると、近年の日本語教育の世界で盛んに言われている「円滑で効率的なコミュニケーションをめざす」というのがいかに嘘っぱちであるかというのが、だんだん私には実感として感じられるようになってきたのです。ですから、円滑でスムーズな、効率的なコミュニケーションという発想そのものをまず疑ってみる、ということから私の実践および研究がはじまった、ということになります。

学習と教育の連鎖

このことは、「教育」の問題と連動しています。

コミュニケーション能力を育成すると私たちは簡単に言いますが、一体この教師自身の自己表現能力というのはどのようにして確認できるのでしょうか。

自分が考えていることを他者に伝えるということは一見簡単なことのように見えるけれども、それはまず自分の考えていることの把握をしなければいけない。そこには色々な問題があることに気づきます。ここでは研究科の修士論文とかそういうことは話題にしたくないのではありませんけれども（笑い）、ものを考えて書くということがいかに大変であるかということは多くの方が実感されているところだろうと思います。それは、学習者が自分の考えていることを表現するということと、構造的にはほとんど同じものだと考えてもいいのではないかと。教育としての実践という意味では、そのコミュニケーション能力の育成と言うけれども、そこで大事なことは、自己把握ということと、つまり自分の考えていることを明確に掴むということと、それをどうやって他者に伝えるかという他者提示という、この自己把握と他者提示の繰り返しだということに私は考えています。しかもそれは一回限りのことではなくて、二度も三度も、場合によっては無限に、と考えることができます。自己把握と他者提示の無限の繰り返しによって、私たちは他者と人間関係をつくっている。それは、教室の中の、学習者と教師あるいは学習者間の関係もそのように言えるし、もちろん教室外であってもそれは同じことでしょう。もちろんその内容によって違うという意見もあるかもしれませんが、例えば自分の考えている興味・関心に基づくこと、というような観点で考えれば、それほど大きな違いはないと思います。

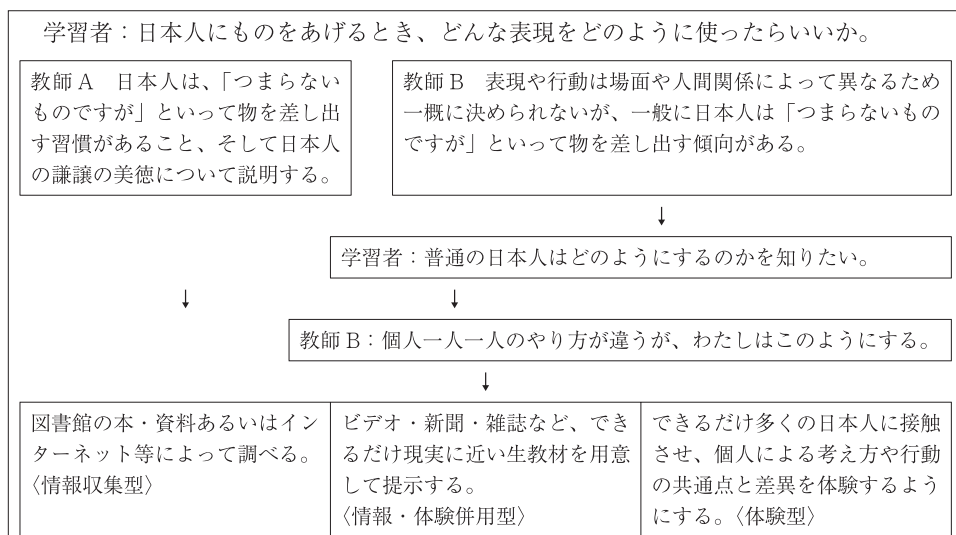
そうやって考えていくと、私の今の立場としては、教育とはすなわち学習である、と考えざるを得なくなります。そして、この問題は、教師としての自己表現とは何かという問題へ発展していくのです。こういった「教育」と「学習」の連鎖といたしましうか、二つの実践の連鎖の中で教室というのは存在するんだ、というのが今の私の立場です。

学習者の質問から

もう少し具体的な話に入ってみたいと思います。

「あの、日本人に物をあげるとき、どんな表現をどのように使ったらいいですか。」

教室の中で、よくこういう質問が出ます。海外での国内でもしばしば出される質問でしょう。これにどう答えるか、というところで、教師のスタンスというか、立場というのが明確になると私は思います。次の図を見ていただきたいと思います。



例えば、教師 A は、『日本人は「つまらないものですが」といって物を差し出す習慣がある』ということをまず教える。そして『日本人の謙譲の美徳』っていうのはこういうものだっていうことをまた丁寧に説明する。こういう考え方があります。それによって日本人のものの考え方や日本人の行動様式、そういうものをきちんと提示することが必要だ、という立場です。

教師 A というのは、文化を説明すること、つまり日本の文化とはこういうものですよ、日本人の考え方、日本人の行動様式というのはこれこれのもので、と説明すること。いわば文化論を教えることによって文化を教えると考えているわけですね。

それは、この日本語というのはこういうものですよ、「は」と「が」の使い方はこういうものなんですよ、「ている」と「てある」はこういう区別がありますよ、ということを知覚することと同じです。解説するということは、学習者自身が言語活動をするのではなくて、教師が言語について説明することなんですね。ですから、解説や説明をいくら繰り返しても、絶対に学習者の血肉にはならないわけです。文化の問題でも同じことがいえて、文化とはこういうものだ、とどんなに情報を与えても結局はその文化は学習者の血肉にはなっていない、という皮肉な現実があるわけです。つまり、教師が切り取った情報を一方的に学習者に与えても、それは学習者のものにならないということなんです。

日本事情教育研究の歴史から言うと、この教師 A というのは 60 年代から 70 年代にかけて集中していたタイプです。別にそれが古くてダメだというわけでは決してありません。そういうタイプがあります。現在ももちろんそういうタイプはきちんと残っている。特に海外、ヨーロッパや中国では私の経験の中ではこのタイプが多いですね。

次に、教師 B は、表現や行動は場面や人間関係によって異なるため一概に決められないが、一般に日本人は、つまらないものですが、とってものを差し出す傾向がある、というように考えるわけですね。

教師 B の問題点

一方、教師 B の立場は、タイプ A の問題点を経験的に知っています。それは、歴史的

に60年代・70年代を乗り越えるために80年代の議論が起こってきたことからわかるように、コミュニケーション・アプローチが出てきたということは、そういった文化論、言語論だけでは十分ではない、という反省からなされてきているわけです。おそらくここにいらっしゃる方の大半はこのタイプBでしょう。その問題点を今日は指摘したいと思います。

タイプBの答えに対しては、必ず学習者から反撃がきます。どういう反撃が来るかというと、「普通の日本人はどうするかを知りたいんだ」という反撃です。この反撃に対して教師Bはどう答えるか。たとえば、「個人一人一人の考え方は違うが、私はこのようにする」のような答えに対しては、もう一度、学習者からは、「私が知りたいのは、先生の個人じゃないんだ。普通の日本人、一般的に日本人はどうするかを教えてください」という質問が必ず来るのです。

こうした問題を解決するための方法はすでに考えられています。たとえば、まず情報を収集するという方法、次に体験するという方法、それからその両方を折衷した併用という方法が現在日本語教育の中では行われています。

情報収集というのは、たとえば日本人はどう行動するかというようなことを、本や様々な資料やインターネットなどによって調べていくという方法です。いわゆる状況証拠を探すというわけです。

もう一つの体験は、できるだけ多くの日本人に接触させ、個人による考え方や行動の共通点と差異を体験するようにする、という方法。できるだけ多くの日本人に会わせる、いわゆるイメージンで行われているジッターセッションという方法が、この考え方を採用しています。そこでは、一口に日本人と言っても、一人一人考えていることや行動様式は違うんだということを自覚させるという、そういうところに結びつくわけです。

この二つを併用する方法もあります。日本のビデオの録画や新聞・雑誌などの生教材を出来るだけ見せて、実際にはこうなんですよ、というように、情報を出来るだけ体験に近づける、いわば情報・体験併用型を行っているわけです。例えば海外で教えていて、周りにあまり日本人がいない、という場合にしばしば用いられる方法です。

しかし、これでも、さっき指摘した教師Bの問題点というのは解消されないと私は考えるのです。

学習者と向き合う教師とは

ここで、教師Cという、タイプCの教師像をあげてみたいと思います。

例えば、「ここで考え方や個人によって異なるので、一般論では言えない」と教師Cは答えるでしょう。ここまではBと同じです。しかし、具体的にあなたは誰に何をなぜあげたいのか、あげようとするのか、というふうに学習者に問うのです。そこではじめてやり取りが開始する。ところが、こう問うても、学習者は、そんなことは考えていない。つまりそれは学習者のポリーフの中に、そんなに具体的な文脈の中でものを考えてはいない。ただ漠然と「普通の日本人は」とか「一般に」といった問いを発していたに過ぎなかった。それを教師から「具体的にあなたは誰に何をなぜあげるのか」と問われることによって、はじめてその具体的な場面を説明しなければいけないという状況が学習者に訪れるわけですね。それを学習者は問われている。まあ、ある意味では途方に暮れるわけですよ。

しかし、そこからしか学習者と教師が向き合う道はない、と私は考えています。文脈化ということが最近盛んに言われますが、つきつめると、実はこういうことではないかな、とも思います。

つまり、そういう文脈をきちんと提示してくれることによって、はじめてあなたとのコミュニケーションが始まるんですよ、という、いわばコミュニケーション開始の切り口、というように私は考えています。

これは、作文の添削とか修正の問題でも同じです。学習者はレポートなり文章なりを書いてきて、「先生、この書いたものを直してくれますか」と聞いてきます。ここでもし「どこの何を直すの？」と切り直すと、「いや、そうじゃなくて、全体を、全体的に直してほしいんです。」と言ってくるでしょう。「そうしたら、あなたの文章じゃなくなっちゃうじゃない。どうするの？」と答えると、「だって・・・日本人の先生が日本語直してくれなかったら、仕事してないのと同じじゃないですか」（会場笑い）っていうふうに反撃してくる人もいます。日本語教師の側でも同じことがあって、文章のネイティブチェックは当然だといって、まったく疑わない人が多いですね。しかし、僕の場合、漠然と直せ、と言われても直せないんですよ。つまり、あなたは私にとってブラックボックスなんですから。そのブラックボックスの中に手を突っ込んで引っ掻き回すようなことは私にはできない。私はそんなに暴力的ではない、というふうに言わざるを得ない。最初にお話したように、自己も他者もブラックボックスである、それをどうやってその手探りで、相手を尊重しつつ、コミュニケーションしていくかというそのスタンスだろうというふうに考えています。

それは、「普通の日本人はどのようにするのか知りたい」という学習者に向かって、「あなたはなぜそのように考えるのか」という問いを教師が発することができるか、ということなんです。

もし発するとするならば、そのときには同時に、それは学習者に対する問いであると同時に、教師自身に対する問いでもあるわけですね。「普通の日本人は」とか「一般の日本人は」とかいうときに、「普通」とか「一般」の意味、それから「日本人」という形で、人間を国籍でくくることの意味、そのことが問われてくる。その姿勢を問題にしないで、この学習者の問いに答えることはできないでしょう。このように考えれば、「学習者のニーズにあったクラス活動を」などという安易な現実主義は、木っ端微塵に砕けとんでしまうでしょう。

そうすると、まさに学習者のビリーフを問題化することとなってきます。「なぜあなたはそれを考えるのか」と問うた瞬間に、その学習者個人の価値観を問うということにも当然なってきます。

学習者の価値観を問う

学習者個人の価値観を問う、ということは、今までの日本語教育ではほとんど問題にされてこなかった、むしろこれは母語教育としての国語教育のほうで扱えばいい、日本語教育では言語のカタチを扱うべきだ、という考え方があります。しかし、言語活動ということ考えたとき、それではどうもまずいのではないか、というふうに私は考えています。この問題に踏みこむことができないから、日本語教育はいつまでたっても大人扱いされな

いのだと思えます（笑い）。

ただ誤解のないように述べておくと、「価値観を問う」と言っても、価値観の中身をどうするこうするというものではありません。こちらの価値観があって、向こうの価値観がある、それをこちらの価値観に全部引きずりこんでしまうとか、あるいは相手の価値観をぶち壊してしまうとか、そういうことでは決してありません。100人の人がいれば100人の価値観があるわけで、それは一つ一つ尊重されなければならなりません。大切なことは、それぞれの価値観をぶつけ合って、どのようにして合意を作っていくか、ということではないでしょうか。そこが問題の発見と解決につながっていく筋道だと私は思うのです。

そこで先ほどの情報収集型と体験重視型の二つの問題点を例として考えてみたいと思うんです。

まず自分の外側の情報を得るだけ、情報知識を目標としてそれだけでものを考えようとしてしまう、情報にべったりになってしまう現象を、いわゆる情報主義というふうに考えます。この情報主義に陥ってしまうと、批判的に物事を考えることが出来なくなってしまうわけですね。最近のメディアリテラシーなどの動きもこういった情報を批判的に見よう、というのが大きな流れとしてすでにあります。つまり、一つの視点から切り取られた情報だけを信用するのではなく、多角的にかつ批判的に情報を見ていこうという、情報をクリティカルに見るといふ考え方です。

もう一つは、体験主義の問題です。情報主義に対して、個人として体験することはいいことだ、と考えられています。そういうプログラムのひとつとして先ほどビジターセッションの話もしました。けれども、では体験すればいいのかという疑問も一方であります。

つまり「私の体験によれば」と言われてしまうと、もうそれはその体験そのものを消すことは出来ませんし、それは個人として重要なことですから。ただ「私の体験ではこうです」と言われてしまうと、もうそこから先に議論が進まないんです。「私の知っている日本人はみんなこうでした。10人会いました。10人の日本人、みんなこうでした。だから日本人はこうなんです。」ということになってしまいます。それは「日本人は」でも「大学の先生は」でも「ビジネスマンは」となっても同じです。10人が100人になったとしても、それは同じことだと私は思うんですね。体験というのは、非常に限られた時間、人間一日24時間、たかだか10年か20年の間で出会った人との交流を元に行っているわけです。それは個人的な体験として非常に重要ですが、その体験を100%今度信じてしまうと、それにべったりになってしまう。つまり体験主義になってしまうと、そこから抜けられなくなってしまいます。私はこういう人に会ってきた、だからその世界の人はこうだ、というような、いわば集団類型化を体験が助長してしまうことになりかねないのです。海外経験の豊かな日本語教師としての専門家にこういう体験主義者が多いのは興味深い現象ですね。

ですから、その体験主義と、もう一つは情報主義とこの体験主義をどうやって超えるか、というところが私は一番重要だというふうに考えています。

思考と表現の往還へ

それを超えるのは何かというと、「考えること」しかない、と私は思います。

これは当たり前といえば当たり前のことなんですけれども、考えることしかない。「考

える」というのは、自分で考えるしかないのだけれども、その情報や体験を元にしながら、それはなぜなんだろう、どうしてなんだろう、と考えていく。つまり「思考」です。そして、この「思考」は外側は見えないものだから、一度自分から外に出して、その思考のプロセスを他者と交換することによってしか、この情報主義、体験主義を超えることは出来ないだろう、というのが現在のところの中間的な結論なのです。

学習者の「考えていること」は、どのように表現化されるのか

- ① 「考えていること」の把握／② 把握したものの伝達／③ 相手からの反応の確認
 情報（対象）→認識・判断→他者への表現化⇔他者からの反応
 〈理解のプロセス〉 〈表現のプロセス〉 〈理解のプロセス〉

具体的には、考えていることを自分で把握し、そしてそれを他者に伝達し、それから相手からの反応をもらう。それを繰り返し、つまり対象を認識し、判断し、他者へ表現化をして、他者からの反応をもらう。これは理解のプロセス、表現のプロセスでもあります。理解のプロセスというのは、無限に鎖のようになってつながっていく、この連鎖によってしか人間は考えることができないというように思うわけです。

ですから、教室でこの思考と表現の連鎖をいかに作っていくか、ということが言語活動のためのことばの教育において一番重要な問題ではないかと考えているわけです、そういった思考と表現の連鎖を、どうやって教室活動として設計していくか、そしてそれを教師としてどういう形で学習者にアドバイスしていけるか。学習者一人一人の活動としてどうやってそれを目に見える形で作っていくか、ということが教室活動の一つの大きな目的になるのではないかと。

学習者一人一人のビリーフと向き合うことと、自分の「立場」をどうつくるかという課題の解決へ向けて教師のできることは何だろうか。

教師にとってめざすべき教室像がなければ、教室設計は成り立たないはずですが、そのプランを設計し、具体化し、そして同時に支援し、というような活動がことばの教師の仕事であり、専門性であると考えています。

さまざまな価値観の問い直しへ

今までは、文化というものが個人の外側にあるものだと考えられてきました。

そして、その外側にある文化の情報を得ることが文化を獲得することだと考えられてきましたけれども、本当にそれでいいのかなあ、というのが私の今の立場です。

なぜかというと、外側にあるものをどのように学ぶかという姿勢を持っている限り、教師の絶対性というものが崩れないからです。地主と借家人とどんなに喧嘩しても、絶対地主が勝つように、所有権を持っている方が強いのです。その所有権があるという自覚、所有権を手放さない限り、この問題は解決しないですね。

言語や文化の問題も同じだと私は考えます。教師が言語や文化についてその知識を持っていると考えたら、何も始まらないのではないかと、ということなのです。

そうすると、学習者が自分にはないものを外から物をもろう、そのリソースを探し回ること

とではなくて、自分の中にある文化をどうやって表現化していくかっていうことが重要になってくると考えられます。つまり、学習者自身が自分の中にあるその「文化」というものをどうやって表現化していくか、っていうことが今度問題になってきます。そこで、それはただ放っておいてもそういうことは起こらないから、それはそういう環境設定が必要になってくるといことです。

たとえば、「社会文化能力」という考え方の前提にあるのは、文化は個人の外側にある、という考え方です。それでは問題は解決しないと私は考えます。「社会文化能力」というものを個人の外側にあると想定したところに重大な問題があるわけなんです。

つまり外側から何かもらってくるというのではなく、自分の中にある「文化」をどのようにして熟成・醸成させ、そしてそれ発信し、他者とそれを交換していくかだと思っのですね。常にそれは更新し続けるものですがけれども、その更新し続ける自分の文化をどのようにして豊かにしていくかということが求められているのではないか、というのが今の考え方です。その意味では、「社会文化能力」とは、自分の外側にあるものを知識として獲得することではなく、自分の中にある社会・文化のイメージを絶えず更新していく能力だと思っのです。ですから、別の言い方をすれば、これは「文化リテラシー」だということになります。

この社会文化知識体系というのは、言語の問題で言えば、ソシユールの言うラングに相当するわけす。しかし、いわゆる制度として抽象化されたラングというものを求めていこうとすると、どうしてもラングは自己の外側にあるという結論に至らざるを得ない。そういう外側にあるものを求めていくということではなくて、もっと固有性としてのパロールの世界に入り込んでいく必要があると思っのです。

私が日本語学と決別したのは、日本語学そのものがラングの体系性の原理を求めるところが最終的な目的になっているからなんです。人間のもっと内側のどろどろした世界に入りたい。そういう思いが私の中であってそれを実践として実現しようとした。それが日本語教育の世界だった、ということす。

「なぜ私は教えるのだろうか」という問い

はじめに「なぜ私は教えるのだろうか」と考えはじめた私が行き着いたところは、教師が教えるべきものを持っていて、それを学習者に与える、それから学習者のほうは自分が持っていないものを先生からもらう、という発想でいる限り、教室がそういう形態である限り、問題は解決しないのではないか、という結論なんです。ですから、やや極端に言うると、教師が持っているものを学習者に与える、学習者は自分に無いものを教師からもらう、という、この構造をいかに崩していくか、ということを考えるしか方法はないんじゃないか、と考えるようになったのです。

このことは、はじめに少し述べたように、教師も同時に学習者でもあるという考え方にもとづいています。つまり、教師が教えるということすを学ぶためには、自分が持っていない知識をどこからかもらってこななければいけないわけす。あるいはどこからか探してこななければいけないわけす。要するにリソースと言われるものです。リソースがどこになければいけない。そのリソースをどこからかもらってきて、それを、いわば横流しのようすに学習者に与える。学習者はそれをもらって、また何年か勉強したら今度は教師になっ

ていく、という循環ができあがっているわけです。確かに学校教育の制度としてのそうした循環は近代の学校の中で出来上がっているんですけども、どうもそれで本当にいいんだろうか、という疑いを最近強く持つようになっていきます。

このような実践と研究の関係が、そこで最終的に問われてくるわけですけども、今までお話ししたようなことはすべて自分の居場所としての教室、それをより良くしていきたいという思いが原動力になっています。ですから、これをどういうふうにしていったらいいかということが一番重要になるわけで、そうすると、その研究というのは、誰が、誰のために、何のためにするのだろうかということを常に考え続ける必要があります。最終的には研究というのは自己表現であるとしか言いようがありません。誰のために研究するのか、と問われたら、それは、自己のためであると。では、実践は誰のためか、というと実践もまた自己のためであるとしか言いようがないんです。つまり、そういう意味では実践と研究っていうのは一体化したものになっています。この研究ということは、決してこの場合、学会発表するとか論文を書くとか、その成果そのものだけを指して研究と言っているのではなくて、少しでも満足のいく実践をめざして、自分自身の実践を内省的に振り返りながら、その意味を確認して、他者とのインターアクションを積極的に受け入れ、より高次の自己表現をめざそうという活動が、たぶん実践研究という形になるのではないかと思います。

そういった自己表現としての実践、自己表現としての研究ということを考えることと、言語と文化を一つにしていく、という視点とが私の場合は明確に重なっています。このことは第二言語教育としての日本語教育だけではなくて、母語教育の国語教育との関係でも同じですし、それからはじめに述べた学習と教育の視点、そして研究と教育の境界、そういうものをすべて自分の中での統一された一つの知として位置づけたい、と考えています、まだなかなかそこまで行かないのですけれども。

それがあえて言えば、ことばと文化のための普遍知の地平を拓くという、今日のタイトルと最後に結びついていくのではないかと、思います。

一応これで私の話を終わらせていただきます。どうもありがとうございました。(拍手)

思考と表現の往還について知るための参考資料

- * 細川英雄『日本語教育と日本事情』（明石書店 1999）
- * ——『日本語教育は何をめざすか』（明石書店 2002）
- * 細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』（凡人社 2002）
- * ——『『総合』の考え方と方法』（早稲田大学日本語研究教育センター 2003）
- * 牲川波都季・細川『わたしを語ることばを求めて』（三省堂 2004）
- * 細川ほか編『国語表現Ⅰ・Ⅱ』（三省堂、2003、2004）
- * 細川 + NPO スタッフ『考えるための日本語』（明石書店 2004）

その他、もろもろの情報・資料入手先 <http://www.f.waseda.jp/hosokawa/>

毎週金曜日メールマガジン「ルビュ言語文化教育」発行。現在、登録無料、投稿歓迎。

付記

本稿は、2004年9月25日に実施された早稲田大学日本語教育学会2004年度秋季大会での講演を基に加筆修正を施したものです。開催のために尽力を惜しまなかった大学院日本語教育研究科の院生の皆さん、とりわけ全体統括の山本千津子さん（日本語研究教育センター助手）、司会役の牲川波都季さん（博士後期課程）に感謝します。また記録には、橋本弘美さん（修士課程修了生）の手を煩わせました。あわせて謝意を表します。