The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	国連国際学校における継承日本語教育の取り組み (3) 模倣から創造へのプロセス : 文学理論と言語教育
Author(s)	津田, 和男
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究. 2006, 2, p. 69-81
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/25014
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

国連国際学校における継承日本語教育の取り組み

（3）模倣から創造へのプロセス － 文学理論と言語教育 －

津田和男（国連国際学校日本語教師）
ktsuda@hotmail.com

キーワード：継承語教育、インターナショナル・バカロレア、教育としての日本語教育、文学理論

序

本論の基本的な立場は継承日本語教育を「教育としての日本語」（津田, 1996）として捉えながら、21 世紀的状況性に合わせて発展させることである。また、その理論的な発展にあたって以下の課題を考えながら進めていく。しかし、そのためにいくつかの基礎的事実の確認をしておきたい。まず、1970 年代に始まった国連国際学校での継承語教育の実践[1] と世界的な文学理論の変化[2] との関係である。次に 1991 年来、北米北東部教師会で進めてきた「教育としての日本語」の実践的教材作り、つまり『季節』シリーズ（津田・島野, 2000）の開発と運動である。この開発とほぼ並行して 1996 年にナショナル・スタンダードの出現がある（National Standards in Foreign Language Education Project, 1999)。それと同時に 2000 年からニューヨークにおける継承語研究会（隔月）が始まった[3] 。そこでは、読み教材の開発のための基礎作業としてベンチマークの形成、アセスメントの検討をしている。

このような実践的な運動と課題をシリーズで取り上げることによって、文学の位置づけと継承語教育 － 模倣と創造のプロセス － の関連性が改めて確認されるであろう。そのためには、継承語教育のカリキュラムの課題や継承語教育が置かれている言語的状況の把握、内容重視及び学際的な視点からの文学論の展開、第二言語習得論の観点からの教授アプローチや相互批判、クリティカル・シンキング(critical thinking)の視点、自律グループの支援や地域性への課題等を含める必要がある。

アメリカの大学では、久しく、外国語教育者（第二言語研究者も含めて）対文学研究者の対立構図が長らく変わらないものとされて来た。特に、外国語教育者は第二市民として大学内で安価な労働を強いられてきた。その基本的な対立は今でも続

いているが、それに対する見直しも最近はやっと出て来ている(Scott & Tucker, 2002)。それには二つの理由がある。一つは、文学理論の学際的、哲学的発展と外国語教育の中で発展して来た科学的な教育理論の発展、そして言語学において新しい文学理論への関心が高まったことである。すなわち、両者からのアプローチが今までの対立構図に、歩み寄りの可能性をもたらしたということは大きな発展である。これに付け加えるようにもう一つの大きな波が中等初等教育の方から興ってきた。すなわち、アメリカにおけるナショナル・スタンダードの動きである。むろんこれらも、アメリカの教育界が持つ多様性からくる苦しみに対してより科学的なアプローチが必要となってきたからこそ生まれてきたものであり、標準化と科学化の持つ矛盾を孕んでいる。ナショナル・スタンダードの英語 (Language Arts: アメリカにおけるアメリカ人のための英語教育、日本における国語教育に当たるもの)を見ると、読みの強化のために読みのストラテジーの育成や２０世紀後半に提示された文学理論に基づいた読みの強化が含まれており、また、外国語教育の読みを見ると、文化に対する読みやクリティカル・シンキングを使った読みの学習の強化等が強調されている。

また、この気運は独自の発展を遂げて来た米国の継承日本語教育にも影響を与えないわけにはいかなくなっている。特に、継承語話者は現地校の学習を通して、これらの気運に対応しなくてはならない状況にあるからである。この気運については、ニューヨーク型と称した発表で触れたが(Tsuda, 1999)、まさに、ポスト産業資本主義の確立の中で興ってきた動きと言え、継承語教育がこのアメリカにおける外国語教育と文学教育の歩み寄りの中で、多くの豊かな読みのあり方を勝ち得ることは夢ではなくなってきているのではないだろうか。少なくとも、ニューヨーク型[4]の継承日本語話者は、外国語教育の視点から見れば学習言語のレベルにおいてまだ未熟ではあるが、生活言語のレベルにおいては一定程度の到達点に達している。また、アメリカの現地校の文学教育では、すべての教師が新しい文学理論を駆使しているわけではないが、従来の分析的方法を取り入れた読みの文学教育を継承語話者が英語で理解し享受していることは議論の余地のないところである。

この論文では、今回は作品論、作家論の対立からテクスト論への移行を論じる。次にテクスト論からカルチュラル・スタディーズへの移行について検討する。さらに次の機会においては、言語教育理論の立場から文学理論への接近を試みたいと考えている。これらを通して、本来の課題である継承語教育における「模倣から創造

へのプロセス」を明示化していきたいと思う。

1．　文学理論の発展：作品論、作家論の対立からテクスト論への移行

まず、文学理論の学際的、哲学的発展から見ておこう。従来の文学理論の視点が俗に言う「作者はこの時どのように思っていたでしょう」という視点であり、小学校でも中学校でも、大学入試までこの視点が大手を振って歩いている。受験国の一つである日本においては、未だにこの領域を抜けていない。アメリカにおいても従来の作家論タイプや作品論タイプの文学理論からテクスト論的な論議に移るには、60年代から始まった文学理論の大きな発展があってはじめて可能になったのである。

アメリカでは、1960年代に文学理論の視点が、バルトの「作者の死」(Barthes,1968)以降、生産者的視点に立つ作家論に終止符を打つことになる。日本の大学ではなおも従来の作家論対作品論という観点が続くが、アメリカの大学の文学部では、バルトによって開かれたテキスト論的展開が80年代、90年代を凌駕することになる。また、多くのアメリカの大学院の英文科では、テクスト論的な読みの講議(例えば、カラー, 2003; Schultz & Tucker, 2002)を受けてきた高校の教員達が多い[5]。また、それに、すでに、アメリカの文学理論は1950年代に「ニュークリティシズム」(Frye, 1957) の登場で文学の優位性と権威を主張しながらも、作品における文学構造と言語上の構造との間に回路を見出し、両者の橋渡しを行っている。つまり、文学言語とその形式である。そして、その「ニュークリティシズム」が産み出した文学に対する視点がアメリカの中学、高校での国語（つまり、英語）教育では、現在でも主流の位置を占めている。

そして、60年代以降、構造主義、ポスト構造主義、脱構築主義らの未曾有の嵐がアメリカの文学部を荒らすことになる。しかし、基本的なことは、生産者の視点ではなく、消費者としての読み手の文学への介入である。つまりテクスト論的読みである。それは、ソシュール言語学以来、恣意的言語構築[6]の中での読みの可能性にポイントが移されたことによって、大きく読みの構造が変化することに因るのである。それは、例えば読者の「模倣から創造へ」[7]という人間の精神の自由の獲得の過程でもある。構造主義の原理を説いたバルトは、構造とは、対象のシミュラクルム（模像）(Barthes, 1968) であるけれども、読者によって方向付けられ、利害を見込まれたシミュラクルムである。つまり、模倣する対象を切断し、それを「人間的」

視点から再構成する活動である（Rowe, 1990)。したがって、シミュラクルムとは、模倣から創造への過程であると言える。これは小森・石原（1990）のいう消費者としての読者の視点の獲得にも繋がる。従来は生産者としての作家による一方的な読みであり、読者は作家の意図を微かに読み取ることでしか、その能力を発揮できなかった。ところが、この消費者としての読者が読みに自ら参加し、模倣を再構成して、読みを担う読み手として登場することになる。このようなテクスト論の視点から、文学理論の新たな展開が始まる。

このことは少なくとも継承語教育にとって、重要な二つの関わりがあると思われる。一つはテクスト論的展開がソシュールの言語学やロシアフォルマリズムの言語学的な基盤と文学理論を同時に抱え込んでいることである。今までの文学は、言語学から遠い位置にあったが、テクスト論の文学理論への参入によって言語学原理が大きく身近なものになったことである。すなわち、言語使用上の秩序の正しさは単なる約束事（Rowe, 1990）であり、恣意的な関係の問題であったというわけである。もう一つは、欧米におけるポスト産業資本社会（Baudrillard, 1983）のニーズに合わせた、新しい継承語教育の読みの指導に必要とされるものである。

継承語教育における文学教育自体のあり方を大胆に見直さなければならないことは、この文学理論の発展から自明である。今その一歩を踏み出さないと、すでに30年以上の遅れをとってしまった日本の国語教育を基盤にした海外の継承日本語教育のカリキュラムが崩壊の危機に晒されることになる。今まで産業資本主義的基盤の上にしがみついていた作家論的日本の国語教育を主眼とする継承日本語教育は、本来の文学教育の問題を隠蔽してしまって、継承語学習者自身の語学力の欠陥という形に問題を摺り替えてしまうという弊害がある。少なくとも、欧米では学校教育を通して、彼らは、60年代以降の文学理論および読みの教育理論を享受していると言える。具体的に言うと、簡単に文学理論上の視点からみれば、ニュークリティシズムにおいて語り手の視点やストーリーやプロットの比較が取り上げられていた。構造主義においては、物語言説と物語内容の理論からくる作家と語り手と作品の位置関係が問題になった。脱構築主義においては、読み手の地理的環境や人種的な背景や性差による読みの違いが問題になり、読者論的観点においてオーディエンス(audience、聴衆，読み手)への意識へとつながる。少なくとも、継承語学習者は滞在国の学校言語による文学教育を通してこのような文学理論を学習していることになる。継承語教育の現場においては、繊細な感覚の持ち主の教育者なら、そのよう

な継承語学習者の持つ文学的視点をいち早く察知できるはずである。

このようなテクスト論の登場とともに、文学と言語の関係は先にも挙げたように大きく変化してきた。テクスト論はヤコブソンの言語学上のコンテクストやコードの理論(Jakobson, 1987)やイザー (1982) やフィッシュ(1992)らの読者の理論を引き込みながら、文学作品や歴史に対する新たなリクルー(1990)らの解釈学を生み出したのである。ヤコブソンの新しい詩の理論の中で、古代のレトリックのメタファーとメトニミーに対して20世紀的解釈を与え、古代の詩の技法を超えて文学的、哲学的な解釈を通して認知的再生を行った。古代のレトリックではメタファーは隠喩であり、メトニミーは換喩であった。これらの詩における解釈の限定的な言語上の道具を、人間の認識の体系にまで近付けることができるような観点を産み出したのである。メタファーを類似性とし、メトニミーを隣接性と定義することにより、認識の体系の二大基本構造とした。メトニミーが一つの領域内の移行であり、空間的、時間的秩序内での物事の結びつきであるのに対して、メタファーは一つの領域と別の領域との結合である。さらに、ヤコブソンは、それを一般化し、学問領域の基本的な構造とも結びつけるようになった。

物語の分野についても同様の認識論的展開が文学理論から現れることになる。文学理論の分野における物語論は民話や童話など昔物語の分類から始まったこの分野も、先の詩のレトリックのように人間の基礎的認識構造にまで発展した。同様に人間の基本的衝動にまで立ち入って議論されている。物語理論は６０年代ではプロット、ストーリー、語り手、登場人物、物語のテクニックなどの構成要素の分析として始まったが、現在では、物語の発生から解決にいたるまでの物語の本質はどこにあるのかという追究、また物語自体の基底にあるものは問題解決のための知識の源なのか問題隠蔽の幻想の源なのかというような議論がそこに続く。アメリカの英語教育でも小説が1960年を機に英語（つまり、国語）教育の中心的存在になっていった。

２．　文学理論の発展：テクスト論からカルチュラル・スタディーズへの移行

1990年代に入ると、カルチュラル・スタディーズ（吉見, 2000）が人文科学の中心的位置に置かれるようになり、新たな理論と実践を含んだ文学理論として登場することになる。1990年以前の文学理論と違って、カルチュラル・スタディーズは、

近代以降における多様な文化の働きを理解するのが鍵である。異種混交的な個人、グループ、国家、メディア、多国籍企業からなる世界で、いかに文化が機能し、文化的アイデンティティが構築され、文化的な集団が組織されるかという点から出発している。それゆえに、理論だけでなく実践の領域もその視野に入ってくる。

例えば、ポピュラー・カルチャーは、社会の周縁に追いやられた集団の文化が声(Voice)を持ちたいという願望と、抑圧的なイデオロギーの産物であるメインストリームのマス・カルチャーとの緊張関係にある(カラー, 2003)。彼らのアイデンティティは、メインストリームが押し付けるアイデンティティではなく、マイノリティーである彼らが集団的実践を通して作り上げる生成的アイデンティティである[8]。

したがって、カルチュラル・スタディーズが提唱する生成的アイデンティティは、最近の文学理論の動向に多大な影響を与えている。特に、マイノリティー・グループの生成的アイデンティティは、自分達もその一員である、より大きな主要な文化と一体化することに困難を感じる集団、すなわち民族的少数派、移民、女性、そして、継承語学習者などに付きまとう、不安を伴う文化的なアイデンティティの研究であるが、その大きな主要文化にしても、実は変遷する外的なイデオロギーとの葛藤によって構築されてきたものである。

特に継承語学習者自身のアイデンティティも、マイノリティー・グループのアイデンティティの複雑な様相を発見しようとする試みのドラマと同様の問題を抱え込んでいる。継承日本語学習者自身がアメリカ文化に対して少数派として自己を意識し、また、日本の文化に対しても周辺性を意識している。

しかも、ポスト産業資本時代になると、アメリカの文化も日本の文化も既存の文化のパターンに安住できず、変遷を強いられるため、継承語学習者自身が新しい生成的なアイアイデンティティを模索せざるを得ない。このカルチュラル・スタディーズの課題がまさに彼ら継承語学習者自身の問題ともなっているのである。

以上簡単にカルチュラル・スタディーズにおける生成的アイデンティティを含めたテクスト論以降の文学理論の展開と文学教育への橋渡しと継承語学習者との関係を述べた。継承語教育において文学への積極的関わりが如何に重要であるか、おのずから理解できるのではないかと思う。

カルチュラル・スタディーズ以降の文学理論は、ニューヨークの9.11事件以降新しい動きを示しているが、継承語教育のグローバル化とともに見つめていかなくてはならない課題であろう。

スコットとタッカー(2002)が言うようにアメリカの大学で起こっている外国語と文学の連携を深めようという取り組みは、継承日本語教育にとって特に重要であり、我々継承日本語教育者はすばやくその価値を認めて、行動に移すべきである。なぜなら、継承日本語学習者は生活言語において外国語学習者より百歩も先を進んでいるからである。

今回は文学理論と言語教育との関係を中心にテキスト論の流れを論じたが、次回はナショナル・スタンダードを中心に言語教育の流れとその方法論を論じたいと考えている。

---

[1] 1970年代に始った国連国際学校での継承語教育の実践は、インターナショナル・バカロレアの歴史と重なる。インターナショナル・バカロレアは1960年代に全世界の高校における共通のカリキュラムの必要性から各地のインターナショナル・スクールで1970年代の初頭に実施され、現在世界の2000校がこのカリキュラムを使用している。ヨーロッパやカナダの大学ではインターナショナル・バカロレアのカリキュラムを進学の基準として使用している。アメリカの大学でもインターナショナル・バカロレアの修了資格獲得者に対して飛び級の制度が用意されている。国連国際学校もその中心的メンバーとしてその成立に寄与し、実践的な活動を続けてきた。また、1997年からは語学学習における継承語教育のカリキュラムが正式にA2という位置を与えられるようになった。インターナショナル・バカロレアには、特に総合教育としての知識の理論（Theory of Knowledge）や卒業評論（extended essay）などを含めて6科目を取得しなくてはならない。それ故に、総合的な教育課題が要請されている。物を考えない学生にはこの科目を取得することはほぼ不可能であるとも言える。第二言語にはA2(継承語)、B(外国語)， Ab Initio(外国語入門2年間)に分けられている。このことからインターナショナル・バカロレアの教育目標の中に継承語教育が市民権を完全に与えられている。それは世界のグローバリゼーションの歩みに呼応しているかのようである。

[2] 1970年代に始まった文学理論の変化は、本論の最大課題である。特に２０世紀の後半の文学理論は人類の哲学の歴史の中でも重要な変化をもたらしたと考えられている。すなわち、それはテクスト（書かれたもの）に対する視点の転換であり、書き手と読み手の関係の大転換である。だから、文学理論の変化が与えた２０世紀の進展を見通すことは、国語教育や日本語教育においても重要な課題である。ただ日本では、この部分が見えにくい状況にある。国語教育の方から見ると、文学理論が国語教育の分野に降りてくるには時間がかかる問題であり、また多くの文学理論が輸入理論（ヨーロッパやアメリカから）であるため、国語の分野で消化しきれず、現場になかなか持ち込めないという事情がある。とくに、日本の小学校教育では、感想文教育が重要な地位を占めていたため、これらの新しい文

学理論が持つ「作者の死滅と読者の参加性」に対して、強い抵抗勢力となってしまう傾向が強い。また、文学理論の紹介、および研究は大学院レベルで行われており、現場の教師が大学院レベルで再教育されるということがほとんどないという事情もある。このように、我々がここで問う問題は、さまざまなレベルにおける問題を含んでいるのである。日本の国語教育に当たる、アメリカやヨーロッパの英語/フランス語/ドイツ語（母語）教育では、このような文学理論の変化に完全ではないが対応して行こうという動きが出ている。また特殊ではあるが、インターナショナル・バカロレアの日本語のA1（母語としての日本語教育）やA2（継承語教育）のテストには、これらの新しい課題である、読者論や詩的言語などが提出されている。

[3] ニューヨークにおける継承語研究会は2000年から始まった。ニューヨーク地区にある様々な学校で、学齢期の途中で移動した準一世の母語の保持・伸長、および、現地生まれの二世児／国際結婚児（ミックス・チルドレン）の継承語教育が重要な課題として取り上げられようになり、継承語教育大会が開催されるようになったのである。全国的な動きとしては、(全米)継承語学会が初めて2000年に開催され、それとの関連で日本語継承語教育に関する研究集会も西海岸で開催されるようになっている。ニューヨークの継承語研究会は、補習校であれ、私立学校であれ、学校教育機関の中の継承語教育の具体的なカリキュラムの設定が従来の国語教育を基盤にしたカリキュラムの見直しを迫られていることからくる危機感の上に成り立っている。そこで、2003年の米国外国語教育学会（ACTFL）におけるパネル（中島・カルダー・大山・津田, 2003）を契機に、2004年以降、自分達で継承語教育の見直しを始め、これらの課題に答えるために本論の基となる発表を隔月にしてきた。2005年からは、多読教材の開発を進めることを決定、それに伴って、基礎作業として読解ベンチマークの形成と評価の検討を行っている。

[4] ニューヨーク型：ACTFL2004では、ニューヨーク型の提案と世界における上記のIBも含めた新しい継承語教育の可能性を歴史的観点から問う試みが行われている。日本語教育全般の動きの中で、米国ニューヨーク州を中心とする新しい継承語教育の動きと特徴を捉え、「内発的な模式」（鶴見, 1997）のケースとして考察した。米国北東部での中等継承語教育は米国内での戦前のハワイ型や戦後のカリフォルニア型とも異なった最近の新しい継承語教育であり、その継承語教育運動が内発的にニューヨーク市やプリンストン周辺で独自のものとして開発されてきたことによる。そこにはキーパーソンと思われる教育実践者の取り組みの成果があり、それが新しい世界の教育運動と呼応していることが特徴である。

それには、移民の歴史をひもとくにあたって、ハンナ・アレントの労働に関する議論から始めてみた。まず、２０世紀のテロが多くの難民や移民群を生み出したことは周知の事実であるが、日本からの移民も労働の原理に関連していると言える。簡単に説明すると、労働は自然的である、つまり、生物学的必要のために行われる活動である。労働者は「ただ自分の肉体とともにいて、自分を生かし続けるために、むき出しの必要と向かい合っている。」次に、仕事の人間的条件は世界性であり、仕事は労働と違って、果てしない労働と消費の過程を満足させるだ

けでなく、仕事は事物の、すなわち堅固な耐久性のある人間の工作物に寄与する。その工作物は人間に地上に住むべき住みかを提供している。「活動」とは個人のイニシアチブを要求し、他の人々との相互行為を含み、事前に予測できない。

この類型を移民の歴史に当てはめると次ぎのような課題が浮かび上がる。「労働」が生物学的に必要なために国を越えた越境が必要であったのに対して、50年代、60年代、70年代における移民の質は生物学的に必要な以上に人間の工作物の制作としての「仕事」に向けられている。それに比べ、90年代から現在にかけてはポスト産業資本の成立を受けて「活動」を中心とした新しいタイプの移民が登場したと考えられる。このグループはそれ以前の移民グループと比べ、個人のイニシアチブを尊み、事前には予測できない活動の範囲に挑戦しているグループでもある。そして、現在ニューヨーク等に特徴的に現われたこの第三のグループを「ニューヨーク型」の継承語教育と呼んでおく。

この「活動」類型がポスト産業資本主義の成立期（1990年以降21世紀）と重なっていることも大きな特徴と考えられる。「労働」の概念の条件が産業資本主義の成立期（19世紀後半から20世紀前半）に揃い、「仕事」の概念の条件が日本でいえば高度経済成長期（20世紀後半）に揃ったと考えられる。「労働」の概念は人類の発生から生物学的なものとして存在するが、「労働」を生産過程という近代的視点で考え直すなら、産業資本主義の成立期と考えることが理屈に合っているし、ハンナ・アレント（1994）の視点も近代化の中での課題と考えられる。

以上の歴史的背景知識を考えることは、ニューヨーク型の継承語教育の享受者達ないしはその保護者がどのような職業、またどのような価値意識の中にあるのかを意識的に考えておかないと教育する側のものにとって、大きな障害となることもあるので重要である。

[5] アメリカの高校の教員達は、ニューヨーク州では、教員資格として大学院の修了資格が要請されている。教員採用から５年以内に、大学院の資格を取得しなくてはならない。

[6] ソシュール言語学以来の言語学的転換は、認識上の転換点として、２０世紀に起こった大転換の一つとして考えられている。ここでは、その考え方の一部を紹介することによって、我々が議論している文学理論と言語理論の接近の問題を理解可能にすると思われる。ソシュールは今までの言語理論が持っていた実体的なものに対して、言語を差の体系として捉えた。そして、その差異性は言語の記号性にも意味を与えることになる。差のみが記号に意味を与えるのである。言語として記号の中に恣意的言語構造が存在することは、一つのソシュール言語学の鍵である。すなわち、記号は意味するもの（言語表記）と意味されるもの（言語内容）という二つの働きの関係性として存在するという考え方をする。このときの意味するもの（言語表記）と意味されるもの（言語内容）の関係は、自然の類似によるものではなく、恣意的な言語構造であるというのである。従来の言語学が持っていた実体的な言語観に対して、関係論的な言語観を提出したことになる。それは、一つ一つの言葉の意味するもの（言語表記）と意味されるもの（言語内容）

は恣意的に名付けられたものだということである。目の前にいる「犬」という言葉で意味されるもの（言語内容）である犬は、日本語では「犬」であり、英語では「DOG」であるが、犬である必然性はどこにもなく、またDOGである必然性もどこにもなく、恣意的に付せられたものである。日本語で犬はどのようにでも書けるが、「いね」でも「いの」でもなく、その差の中に占める対比によって表されているものであり、実体的な根拠があるものではないということになる。それゆえ、それぞれの言語はそれぞれの形式を持ち、その形式によってまとまった概念が形成されるのである。だから、言語が異なれば、概念や世界が変わってしまうのである。言語自身が概念や世界を産み出すのである。だから、文学においては、その記号の組み合わせを通じて、いかようにも可能性が生まれ、読者も多様な意味解釈が可能になるということになる。

[7] 読者の「模倣から創造へ」という人間の精神の自由の獲得の過程でもある。模倣は単なる模倣ではなく、創造のプロセスも含んでいる。古代ギリシャにおけるアリストテレスの詩学における模倣とは、魂の浄化と創造という課題を模倣のなかに認めていた。模倣の中に途方もない新しい創造の萌芽が隠されているのである。継承という言葉についても、この二つの模倣と創造のプロセスが隠されているのである。本論では、継承語教育における模倣と創造のダイナミズムを取り上げていきたい。

[8] 生成的アイデンティティ：1960年にアイデンティティは「同一性」を意味するものとして使われ、「自己の存在証明」などとして使われている。一方で、戦場に赴いた兵士たちの自己回復としても使われていた。現代社会の中で疎外された個人の同一性が保証されないことから来ていたが、どちらかというと、個人と社会や国家意識への自己同一化がベースとなっていたと思われる。しかし、1990年代における生成的アイデンティティは、国家や社会にその同一化を求めるのではなく、むしろ、大きな社会や国家によって押しつぶされてきたマイノリティーの集団や文化が自己の中にその同一化を求めようとする姿である。そこには大きな社会や国家からくる抑圧や小さな集団同士の軋轢が介在している。それらの緊張関係が生成的アイデンティティの難しさでもあり、行為主体の可能性であり、従来のアイデンティティに対する新しい動きでもある。継承語学習者が、実はこの立場にあることがよく理解出来るのではないだろうか。

参考文献

アレント・ハンナ(1994)『人間の条件』筑摩書房

岩井克人(2003)『会社はこれからどうなるか』平凡社

イーザー・ウォルフガング(1982)『行為としての読書』岩波書店

カラー・ジョナサン(2003)『文学理論』岩波書店

小森陽一・石原千秋 (1990)『読むための理論』世織書房

津田和男(2003)「中等教育と JHL：アカデミック・ランゲージとアイデンティティ」母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会 http://www.notredame.ac.jp/~eyukawa/heritage/papers2003/Tsuda2003.html

津田和男(2005)「米国国際学校での継承語日本語“シェルター”プログラム」母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会 http://www.notredame.ac.jp/~eyukawa/heritage/tsuda.doc

津田和男・島野雅俊(2000)『季節１：春一番』New York, NY, KEG (Kisetsu Educational Group), NEASTG (Northeast Association of Secondary Teachers of Japanese)

津田和男・島野雅俊(2005)『季節２：銀河』New York, NY, KEG (Kisetsu Educational Group), NEASTG (Northeast Association of Secondary Teachers of Japanese)

鶴見和子 (1996)『内発的発展論の展開』筑摩書房

中島和子・カルダー淑子・大山全代 ・津田和男(2003) “New Movement of Japanese Language Education asa Heritage Language.” ACTFL (American Council for the Teaching of Foreign Languages) 年次大会パネル口頭発表

フーコー・ミッシェル(1982)『主体の解釈学』平凡社

フィッシュ・スタンリー(1992)『このクラスにテクストはありますか 解釈共同体の権威』みすず書房

吉見俊哉 (1999)『カルチュラル・スタディーズ』岩波書店

リクルー・ポール(1990)『時間と物語』新曜社

Barthes, R. (1968) The Death of Author. In *Image / Music / Text.* (1977) Translated by Stephen Heath. New York, NY: Hill and Wang.

Bakhtin, M. M. (1984) *Problem of Dostoevsky's Poetics.* Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Baudrillard, J. (1983) Simulacra and Simulations, In Mark Poster (ed.) (1998) *Selected Writings.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Frye, N. (1957) *Anatomy of Criticism : Four Essays*. Princeton, NJ : University of Princeton Press.

International; Baccalaureate (1996) *Language B*, Geneva, Switzerland : IBO.

International; Baccalaureate (1996) *Language AB Initio*, Geneva, Switzerland : IBO.

International; Baccalaureate (1997) *Language A 2*, Geneva, Switzerland : IBO.

International; Baccalaureate (1998) *Language A1*, Geneva, Switzerland : IBO.

Jakobson, R. (1960) Linguistics and Poetics, In Seobeck (ed.) *Style in Language.* Cambridge, MA : MIT Press.

Lentricchia, F. and McLaughlin, T. (eds.)(1990) *Critical Terms for Literary Study.* Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Lafayette, C. Robert, ed. (1999) *National Standards, ACTFL Series.* Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

National Standards in Foreign Language Education Project. (1999) *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century.* Lawrence, KS: Allen Press.

Ricoeur, P. (1984) *Time and Story,* Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Schultz, J, M. (2002) The Gordian Knot: Language, Literature and Critical Thinking. In Scott, M. V & H. Tucker, *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogue.* Boston, MA: Heinle and Heinle.

Scott, M. V & H. Tucker, *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues.* Boston, MA: Heinle and Heinle.

Shrum, J.L. and Glisan, E.W. (2000) *Teacher's Handbook.* Boston, MA: Heinle and Heinle.

Saussure, Ferdinand de. (1966) *Course In General Linguistics.* Translated by Wade Baskin. New York, NY: McGraw- Hill.

Rowe, J. C. (1990) Structure. In Lentricchia, F. and McLaughlin, T. (eds.), *Critical Terms for Literary Study.* Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Tsuda, K. (1996) *Japanese Language Education in Secondary School as Education.* Paper presented at the 10th Japanese teachers' pedagogical workshop in New England, Harvard University.

Tsuda, K. (2001) *Interpretation, Presentation and Dramatization Skills in Secondary School Heritage Language Classes.* Paper presented at the ATJ seminar, Association of Asian Studies. http://www.colorado.edu/ealc/atj/SIG/heritage/tsuda.html

Tsuda, K. (2004) *How to Establish a Heritage Secondary Japanese Classroom: Using Content-based Curriculum Considering Diversity for Multilevel/multiage Students.* Paper presented at the ATJ seminar, Association of Asian Studies. http://www.japaneseteaching.org/ATJseminar/2004/index.html.

Vygotsky L. (1962) *Thought and Language,* Cambridge, MA: MIT press.