リテラシーズ　第23巻（終刊）　目次

特集

終刊にあたって ── ことば・文化・社会の言語教育のこれまでとこれから

【寄稿】

対話の場の形成と発展
『リテラシーズ』のバイオグラフィ
細川　英雄
1

日本語日本事情教育研究の“踊り場”にて
砂川　裕一
6

社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育
社会・コミュニティの一員としての責任を果たすために
佐藤　慎司
12

小さな物語から社会を紡いでいくこと
三代　純平
19

それぞれの持ち場で
リテラシーズ終刊
牲川　波都季
25

「ことばの力」と「ことばの教育」
子どもの日本語教育のあり方を問う
川上　郁雄
33

ろう児へのことばの教育の基盤にあるべきもの
『リテラシーズ』の発展的終刊にあたって
佐々木　倫子
41

マルチモダリティ，メディア・リテラシー，政治性
門倉　正美
49

【寄稿】

対話の場の形成と発展
『リテラシーズ』のバイオグラフィ

細川　英雄 *

『リテラシーズ』終刊に寄せて，編集担当者それぞれが一文ずつを草してみようということになった。わたしの場合は，『リテラシーズ』の前身の『21世紀の「日本事情」』から編集に携わり，時間的に一番長く，この『リテラシーズ』に関係してきたものの一人であり，かつ，この終刊後も，その思想を受け継ぐであろう，いくつかの活動にもかかわっているという認識を持っている。

そこで，自分自身のバイオグラフィも振り返りつつ，『リテラシーズ』自体のバイオグラフィというようなスタイルで，この一文をまとめてみようと思う。

『リテラシーズ』刊行の基盤

リテラシーズという雑誌の由来等については，すでに『リテラシーズ』冊子版の最終号（4号，2009年10月）に「リテラシーズ回想 ── 日本事情・文化リテラシー・そして相互文化性へ」というタイトルで，いくつかの経緯について記述した。

この共同研究活動の継続の基礎は，下記の科学研究費によるものであることは間違いない。この科研メンバーは，長谷川恒雄・佐々木倫子・細川英雄・砂川裕一の4名であった。

- 『外国人留学生のための「日本事情」教育のあり方についての基礎的調査・研究』1992～1993年度，科研費総合研究 (A)，研究代表者：長谷川恒雄
- 『諸外国における「日本事情」教育についての基礎的調査研究』1995～1997年度，科研費国際学術研究，研究代表者：長谷川恒雄
- 『日本語教員養成における「日本事情」教育のシラバス構築のための調査研究』（1999～2002年度，科研費基盤研究 (B)，研究代表者：細川英雄
- 『日本語教育と文化リテラシーに関する理論的研究，および，実践モデルの開発』2003～2006年度，研究代表者：佐々木倫子

ちょうど1992年から始まり，2006年までの活動は，『21世紀の「日本事情」』と『リテラシーズ』前半の活動とほぼ重なっている。

日本事情とわたしとの関係については，『実践研究は何をめざすか ── 日本語教育における実践研究の意味と可能性』（細川・三代純平編，ココ出版，2014年）にもバイオグラフィ的に記述したこともあり，詳細は，そこに譲るとして，『21世紀の「日本事情」』創刊の意図は，科研で得た成果の共有の場を図りたいということが第一義としてあったが，同時に，この考え方に賛同する人々との対等な議論の場をつくりたいということも念頭にあった。

当時，日本事情に関する議論の場はほとんどなく，日本語教育の世界でもおまけのように扱われていた日本事情について基礎的な調査をデータとして，さまざまな議論を展開したい，そのための対話の場を設定しようというのが，この雑誌の大きな課題だった。

2001年に早稲田に日本語教員養成の研究科ができ，わたし自身のホームベースとしての基盤も整ったあたりから，むしろ日本事情という限定的なテーマではなく，もっと広い意味での日本語教育について考えていくべきだという議論が内部から起こった。日本事情という用語そのものが，日本語教育能力検定試験の出題範囲から除外され，むしろ社会・文化という方向に移行したことも

* 言語文化教育研究所 八ヶ岳アカデメイア
E メール：hosokawa@waseda.jp

あった。当初の日本事情のあり方をめぐる議論から，ことばと文化の関係，言語教育そのものがめざすべき能力と理念というようにわたし自身の視野が少しずつ広がったこともある。

『リテラシーズ』創刊の意味

より広い意味での言語教育について考えることが必要だという主張から，当時のメンバーの間で，『21世紀の「日本事情」』から新しい雑誌へとの誌名変更をも含めた議論が始まり，『リテラシーズ』が構想された。

2003年，メンバーも一新されて，『リテラシーズ』創刊に至る。創刊の編集メンバーは，『21世紀の「日本事情」』メンバーの佐々木・細川・砂川に加えて，門倉正美，川上郁雄，牲川波都季の6名となり，基本的に会員制度はとらず，この6名の全員体制の編集により雑誌を運営するという形態をとった。

雑誌の編集・発行という作業自体が，理念的な議論の場であるということを思い知ったのは，この『リテラシーズ』の経験である。この経験こそが，その後の対話の形成という思想へわたし自身を導いたといえる。

創刊当初は，細川が事務的な窓口の役割を担っていたが，勤務校の業務多忙のためとても手が回らなくなり，当時，早稲田大学文学研究科博士課程に在籍中だった谷岡慶さん（のちのケイ商店）にさまざまな業務をお願いするようになり，とくにインターネット関係ではすべて谷岡さんのお世話になって今に至る。

このリテラシーズ創刊と相前後して，日本語教育学会の研究集会委員会を主体として，「実践研究フォーラム」が立ち上がる。これは，理論と実践の統合を考えていたリテラシーズの理念とも重なり，次第に日本語教育の世界へ向けて，社会・文化の課題をどのようにとらえるかという議論が少しずつではあるが巻き起こり始める。

こうした現象は，言語教育界においては，きわめて意味のある活動だったといえるが，出版界の状況はますます厳しくなる一方で，しだいに出版形態の変更を余儀なくされ，冊子版の『リテラシーズ』は4号までで打ち切りとなり，2009年には，全面的にWEB形態での出版に切り替わる。

この期あたりを境に，編集担当の固定化と高齢化も懸念されるようになり，2010年ごろに「新しい風」を入れるために，若手として佐藤慎司さん，三代純平さんが加わり，活性化を図りつつ，雑誌の編集と刊行の活動を続ける。その成果は，のちに述べるリテラシーズ叢書としても表れている。その後，2014年3月には，佐々木倫子・門倉正美がそれぞれの職場の退職を機に編集担当の引退を表明する。

国際研究集会「ことば・文化・社会の言語教育」からリテラシーズ叢書へ

『リテラシーズ』の活動の意味を最も大きく表したのは，国際研究集会「ことば・文化・社会の言語教育」（2005年9月17～18日，早稲田大学井深大記念ホール）の開催であろう。

当日の研究集会パンフレットには，次のようにある。

> 自分自身の背景と異なる文化に接する中で，ある特定の文化イメージから離脱し，自身のアイデンティティを自覚して個別の状況下でコミュニケーションを行う能力，「文化リテラシー」。この「文化リテラシー」を，いかに育成するのか。文化リテラシー育成型教育について，すでに多文化化が進み文化リテラシーの問題に向かい合わざるを得ない地域で活躍の先駆的研究者である，クラムシュ，ザラト，ロ・ビアンコらが一堂に会して，その理論と実践を討議する国際研究集会です。

世界的な第二言語教育学者とリテラシーズ関係者による熱き対論を企画した，この国際研究集会には，300名を超える参加者があり，言語教育は，ことばそのものだけではなく，文化・社会を踏まえた新たな時代を迎えているという，転換期を迎えた言語教育への新たな手ごたえを感じ取ることができた。さらに，この研究集会の内容を集約したものが，以下の書籍である。

> 『変貌する言語教育 ── 言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』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（編著）C. クラムシュ・J. ロ＝ビアン

コ・G. ザラト・M. バイラム（著）2007年10月19日，くろしお出版刊

この本の出版により，『リテラシーズ』への投稿も増え，内容的にも，日本語教育からその他の言語教育へというように分野・領域も広がった。

こうしたことを踏まえて企画されたのが，リテラシーズ叢書の刊行である。

雑誌の編集担当が自らの関係の人脈を巻き込んで責任編集というかたちでそれぞれ1冊ずつ叢書を出していこうという企画で，言語教育の裾野を広げ，ある意味では，リテラシーズにいろいろな分野・領域をも包摂していこうという意図もあったように記憶している。

リテラシーズ自体が，日本語教育プロパーというよりも，より広い意味での言語教育のあり方へと関心の対象が移りはじめ，国語教育との関係も含めて，ことばの活動とその教育の意味等について検討する必要性を論じるようになることと重なっている。

下記の叢書1～7の企画とその成果には，2010年あたりから参加した，新しい風のメンバーの貢献も大きい。

1 『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』細川英雄，西山教行（編） 2010年11月
2 『「移動する子ども」という記憶と力── ことばとアイデンティティ』川上郁雄（編） 2013年3月
3 『マイノリティの社会参加── 障害者と多様なリテラシー』佐々木倫子（編） 2014年3月
4 『異文化間教育とは何か── グローバル人材育成のために』西山教行，細川英雄，大木充（編） 2015年10月
5 『日本語教育学としてのライフストーリー── 語りを聞き，書くということ』三代純平（編） 2015年10月
6 『市民性形成とことばの教育── 母語・第二言語・外国語を超えて』細川英雄・尾辻恵美・マルチェッラ・マリオッティ（編） 2016年8月
7 『コミュニケーションとは何か── ポスト・コミュニカティブ・アプローチ』佐藤慎司（編）2019年5月

『リテラシーズ』の刊行と議論の意味：「なぜ学ぶか」という問い

『リテラシーズ』終刊を迎えて，改めて『リテラシーズ』の刊行とその議論の意味を振り返ってみよう。

かれこれ30年，1990年代初頭から現在に至るまで，わたしが『リテラシーズ』とともに考えてきたのは，「なぜ学ぶか」という問いだったのではないかと今にして思う。

以上のことを考えるために，ユネスコ「21世紀教育国際委員会」による報告書『学習：秘められた宝』（*Learning: The Treasure within*，1996年ユネスコ）に記述された学習の5本柱は，きわめて示唆的である（当初の4本柱は，のちに5本柱に変更）。

- 知ることを学ぶ（learning to know）
- なすことを学ぶ（learning to do）
- 人間存在を深める学び（learning to be）
- ともに生きるための学び（learning to live together）
- 自身を変容させ，社会を変容させるための学び（Learning to transform oneself and society）

このうちの，

- 知ることを学ぶ（learning to know）
  →何を学ぶか　コンテンツ（内容）1960～70s
- なすことを学ぶ（learning to do）
  →どのように学ぶか　コンピテンシー（能力）1970～80s
- 人間存在を深める学び（learning to be）
  →なぜ学ぶか　1990s ～

という分類は，1960年代から90年代にかけての言語教育の推移と符合するのである。

「なぜ学ぶか」は，「何を学ぶか（内容）」・「どのように学ぶか（能力）」をベースにしつつも，その次元にとどまらない，もう一つ先の課題をめざしている。

というよりも，「なぜ学ぶか」という問いがあってはじめて「何を学ぶか」と「どのように学ぶか」という課題が成立するといっていいだろう。

つまり，コンテンツ（内容）とコンピテンシー

（能力）を結ぶものは，「なぜ」という問い，すなわち個人一人一人の置かれている「コンテクスト（文脈・場面・状況）」だといえる。このコンテクストの上に，個人の知とその運用は依存しているからである。

だからこそ，コンテクストあってのコンテンツでありコンピテンシーなのだ。

このコンテクストは，個人一人一人のものであり，それぞれに異なっている。したがって，一斉的な一方向教授では効果がないばかりか，その方向性を見失う。

つまり，個人一人一人の「なぜ」という課題を，どのようにして明示化し，課題化するかというところに，コンテクストの意味があるのだ。

これが，個人一人一人が固有の問いを持つこと，言い換えれば，固有の問いを立てる力につながることになる。この問いは，個人一人一人の興味・関心に結びついている。その興味・関心にもとづく問題関心からすべては始まる。問題関心なしに，人は行動しない。あえていえば，「なぜ」と問う好奇心（curiosity of asking why）である。

言語教育では，すでに90年代から「なぜ学ぶか」がテーマ化されてきているわけだから，その意味では，『リテラシーズ』は教育全般に先駆けて，新しい地平を求めてきたということになる。「なぜ学ぶか」は，「人間存在を深める学び（learning to be）」として，教育の根源的な在り方を示しているからだろう。

では，なぜ『リテラシーズ』が教育全般に先駆けて，このような先進的な思想を持つに至ったのだろうか。

それはおそらく，この分野では，言語習得という現実的な要請があまりに強く，正解をめざした学習が大手を振ってまかり通ってきたからに他ならない。教育全般では，少なくとも，人間とは何かという原点を外して議論ができないが，言語教育では人間と言語を切り離して，言語の習得のみを対象としてきた。この結果，あまりに技術的な方法論だけが世界を覆ってしまい，他のものが何も見えなくなってしまった。

そこで，その固い殻を打ち破るべく，きわめて先進的な learning to be の思想が1990年代あたりから現れたということなのだろう。

教育学全体から見れば，一見，時代遅れのように思えるかもしれないが，言語から人間への回帰こそ，教育の原点であるという思想は，言語教育だからこそなしえた課題なのかもしれない。

言語教育における言語習得は，いわば「コンテンツ・ベース」（何を学ぶか）と「コンピテンシー・ベース」（どのように学ぶか）の複合体である。ここには常に「正解」が存在する。言語教育における「学習者中心」が，学習者を教師の所有する正解に限りなく近づけるための活動であったことは，佐藤慎司編のリテラシーズ叢書7の中の拙論でも論じた。

こう考えると，「学習者中心」から「学習者主体」という『リテラシーズ』の流れは，教育学の中で言語教育が明示しえた革命的な思想だといるだろう。

だからこそ，「なぜ学ぶか（learning to be）」を考えるためには，「共に生きることを学ぶ」ことが必要であり，そして，そのことによって，「自身を変容させ，社会を変容させるための学び」に至るということになる。このことは，まさに言語教育の市民性形成の考え方をそのまま表したものだと言えよう。

このことにより，教育のテーマとして，どのような個人を育成するのかということが課題であるのと同時に，どのような社会をつくるのかということもまた教育の課題である意味がようやく見えてくることになる。

当初の日本事情のあり方をめぐる議論から，ことばと文化の関係，言語教育そのものがめざすべき能力と理念というように，日本語教育を含む，広い意味での言語教育のあり方へと関心の対象を移し，さらに，共生社会におけることばの活動とその教育の意味について検討する必要性をリテラシーズは論じてきた。

このことは，行為者一人ひとりが，一個の社会的行為主体として，それぞれの社会をどのように構成できるのか，つまり社会における市民として「この私」がどのような言語活動のあり方を有するかという課題と向き合うことである。この「この私」の市民性形成こそが，言語教育，相互文化教育（異文化間教育），社会共生の重要使命であるとわたしは考えるようになることと関連している。そして，これは，ことばの活動が Well-being（善く生きる）という最終的な目的へどのようにつながるかという道筋をどのように形成するかという，わたし自身の新たな問いでもある。

『リテラシーズ』その後とこれから

『リテラシーズ』終刊は，以上のような意味で，一つの時代の終息を意味しているが，同時にその影響を受けた，新しい組織・機関の萌芽も生み出されており，次の世代へ向けた，新しい展開が期待できる。

2013年3月にわたしが選択定年制により早稲田大学を早期退職したため，研究室誌『言語文化教育研究』の発行母体が消滅，このことを受けて，研究室出身の若手が中心となって，2013年7月に言語文化教育研究学会（ALCE）を発足させた。その後，ALCE は，日本学術会議協力学術研究団体としての登録を経て，その会員は，現在400名を超え，この分野の学会としては，中堅の規模を擁するようになっている。

『リテラシーズ』が，ことばの活動とその教育について対等な議論の場をつくりたいということも念頭にあったことは初めに述べた。価値観の異なる，さまざまな他者とともに協働的な環境を形成し，対等な対話のできる場の形成とその発展こそ，『リテラシーズ』の願いであったと今にして思うのである。

最後に，『リテラシーズ』とわたし自身のバイオグラフィの年代順の一覧を参考までに付すこととする。

年	月	出来事
1990	5	日本事情に関する最初の報告を執筆。
1992	4	科研費『外国人留学生のための「日本事情」教育のあり方についての基礎的調査・研究』（1992～1993年度，総合研究 (A)，研究代表者：長谷川恒雄）のはじまり。
2000	4	『21世紀の「日本事情」』創刊（編集委員は，長谷川・佐々木・細川・砂川の4名）
2001	4	早稲田大学大学院日本語教育研究科設置（言語文化教育研究室の立ち上げ，『言語文化教育研究』発行）
2003	4	『リテラシーズ』創刊
2004	4	日本語教育学会・実践研究フォーラム創設（初代委員長：細川）
2009	10	『リテラシーズ』冊子版を WEB 版に変更
2014	7	言語文化教育研究学会（ALCE）発足
2016	11	実践研究フォーラム終了
2020	12	『リテラシーズ』終刊

【寄稿】

日本語日本事情教育研究の“踊り場”にて

砂川　裕一 *

『リテラシーズ ── ことば・文化・社会の日本語教育へ』の出版活動を終了しようということになり，編集委員や元編集委員それぞれが「ことば・文化・社会の言語教育のこれまでとこれから」という内容でメッセージを書くことになりました。

「ことば・文化・社会の言語教育」という上記の表現は，実は，『21世紀の「日本事情」── 日本語教育から文化リテラシーへ』（くろしお出版，1999 ～ 2003），そしてその続刊として企画された『リテラシーズ』（くろしお出版，2003 ～）の出版活動のいわばスピンオフの一つとして，2005年9月に開催された「リテラシーズ国際研究集会」のタイトルとされたものでした。手元にある当時のチラシの落ち着いた彩りの中に「文化リテラシーとは何か，どう育むのか」というディスカッションテーマが浮かんでいます。

筆者は，この研究集会の第3セッション「言語と社会・文化」で「「言語の獲得・習得」と「日常的生活世界の獲得・拡充」の一体性について」と題して私見を述べました。その2年後，この集会全体の発言を修訂・増補し編集委員の座談会の記録などを収録して『変貌する言語教育 ── 多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』（くろしお出版，2007）が刊行され，そこに掲載された一文が，発言用原稿を加筆・増補した「「言語の獲得／習得」と「世界の獲得／拡充」の一体性について ── リテラシーズ概念の共同主観的基礎」でした。この文章では，言語の習得という部面における言語と社会・文化（あるいは世界）との発生論的な一体性について思考実験的な考察を行うと共に，その発生論的な論脈に沿う形で「リテラシーズ」概念の暫定的な素描を試みました。

本「メッセージ」では，若干の個人史的なエピソードをプロローグとして先立てた上で，上記の「リテラシーズ概念の暫定的な素描」を摘録・再録し，蛇足の誹りを避けうるかぎりのエピソードをエピローグとして添えて，『リテラシーズ』終刊に際して頭をよぎるいくつかの断想を書き留めてみたいと思います。

エピソード1：小出詞子先生との出会い

ある地方国立大学教養部の日本語日本事情担当の職を得た際，学部時代以来授業などで面識を得ていた日本語教育／日本語教師養成の草分け的存在であった小出詞子先生に挨拶に行くことにしました。小出先生は，自ら育てた多くの学生を日本国内はもとより世界各地に送り込んで日本語教育の普及に尽くしていました。その学生を送り込む先（職場）の一つを私のような日本語教育の門外漢が占めてしまったことを心苦しく思った私は，その気持ちを伝えてわびると共に，私なりの仕方で日本語教育に貢献していきたいと話したように記憶しています。本音の吐露ではありましたが，その時小出先生は「あなたがいつそう言うか，待っていたのよ」と私の背中を強く押してくれたのです。

当時，筆者はすでに多くの人から日本語教育・日本事情教育あるいは日本語学・言語学に関わる研究や教育への誘いを受けていましたが，学術的な興味の軸足は哲学にありました。そんな中，小出先生によって背中を押され，赴任直後の大学の図書館で資料をあさり，何とか上梓に漕ぎつけたのが共著で著した『中・上級日本語教材 ラジオ番組「朝日新聞の声」を聴く ── 日本語で現代日本を考える』（くろしお出版，1988）でした。とりわけこの「教師用分冊」に収めた文章群が，当時の筆者なりの日本事情教育への考え方をストレートに表明するものとなりました。現代社会論

* 群馬大学（名誉教授）
E メール：sunakawa@mbh.nifty.com

的な観点から日本社会や現代社会を批判的に切り取りつつ，それらを教材とした日本事情教育の一つのあり方を提示しようとしたものであり，日本語日本事情教育の現場に対する提案でもありました。

エピソード2：科研グループとの出会い

かつて，「日本事情とは何か？」というとても気がかりな課題が目の前にありました。同様の問題意識を持つ人々（長谷川恒夫，佐々木倫子，細川英雄）から声がかかり，日本国内の日本事情教育の現場の実態調査に参加する機会を与えられました。記述式の回答に盛られている授業や教材の実態や担当教師の考え方を分析・整理した2本の科研報告論文（1993，1994），さらにその後調査資料の行間を私なりに読み取りながら，現場の実態を踏まえて解釈的再構成を行い理論的に整理し直した小論「「日本事情論」の視界の拡充のために」（1999，『広島大学留学生教育』第3号）が，その後の私にとって，日本語日本事情教育論について考えを進めていく立脚点・出発点になりました（この小論は，国際交流基金日本語国際センターの『日本語教育通信』編集担当者の一連の熱意あるコメントのもとで大幅な改作を経て，しかし中枢的論点構成はほぼそのままに，20年の時を経て2020年2月に『日本語教育通信』の「日本語・日本語教育を研究する」のコーナーに掲載されました）。

その後，科研グループを中心にした『21世紀の「日本事情」── 日本語教育から文化リテラシーへ』シリーズ（1999～2003，編集委員は長谷川恒夫，佐々木倫子，砂川裕一，細川英雄），そして『リテラシーズ ── ことば・文化・社会の日本語教育へ』シリーズ（2003～，編集委員は当初は小川貴士，門倉正美，川上郁雄，佐々木倫子，砂川裕一，牲川波都季，細川英雄の7名，途中から門倉正美，川上郁雄，佐々木倫子，砂川裕一，牲川波都季，細川英雄の6名に，更に現在は川上郁雄，佐藤慎司，砂川裕一，牲川波都季，細川英雄，三代純平の6名）の出版活動へ，そしていくつかのスピンオフの活動へと広がっていきました。

故小出詞子によって背中を押されたとは言え，方向性の定まらない当時の筆者にとっては，この科研グループとの出会いは僥倖であったと思います。グループの一員としての長年にわたる活動の中で，「日本事情（教育）」あるいは「日本語日本事情（教育）」という表現あるいは領域にそれなりのこだわりを持ち続けてきたつもりでもあります。とは言え，思索の広がりも深まりも遅遅として進まないまま，今は一種の“踊り場”状態に滞留している感がありますが，ここに至る階梯の一つとして冒頭に述べたリテラシーズ概念の暫定的素描の試みが位置づけられるのではないかと考えています。

「リテラシーズ」ということばを最初に口にしたのは編集委員の一人の川上郁雄さんだったと記憶しています。当時，複数形の「リテラシーズ」という概念語はまだなかったと思いますが，『21世紀の「日本事情」』の後継誌の表題を検討していたとき，長引く議論に疲れ果てたあげくの苦肉のアイデアだったように思います。それ以来，ハーシュ流の文化リテラシーとも英語教育分野から提起されていたマルチリテラシーズとも，また時流に乗って様々な分野で使われるようにもなっていた各種のリテラシーとも異なる複数形の「リテラシーズ」が我々にとっての課題の一つとなりました。

『リテラシーズ』出版活動のスピンオフの一つが上述した国際研究集会の開催であり，その記録としての『変貌する言語教育 ── 多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』の出版でした。編集委員あるいは科研グループのメンバーはそれぞれの考えに沿って課題としての「リテラシーズ」へと漸近していったと思いますが，グループとしての共通理解には残念ながら至らなかったと言えるように思います。砂川個人にとっては，「「言語の獲得／習得」と「世界の獲得／拡充」の一体性について ── リテラシーズ概念の共同主観的基礎」の執筆が，“課題としてのリテラシーズ”へと最も漸近できた際のささやかな成果であったと捉えています。以下において，「リテラシーズ」の概念規定に関わる旧稿の一部を摘録してみたいと思います。

「リテラシーズ」概念の暫定的素描

「「言語の獲得／習得」と「世界の獲得／拡充」の一体性について ── リテラシーズ概念の共同主観的基礎」第2節 摘録

第1節の「個人的表象世界の共同主観的形成について」は，「1．1　母語・母世界の同時分立的創発について」，「1．2　母語・母世界の間主観的・共同主観的形成について」，「1．3　母語・母世界の諸個人間の多様性と共同主観的な同型性について」の3項によって構成されています。続く第2節「非母語習得による個人的表象世界の拡充について ── リテラシーズの記述的理解のために」は比較的長い導入部分に，「2．1　第二言語習得の第一ステップ」，「2．2　第二言語習得の第二ステップ」，「2．3　第二言語習得の第三ステップ」と続きます。その第2節の冒頭は次のように始まります。(省略部分は……で示します。)

摘録1（pp. 149～151）

本節では，これまでの母語・母世界の形成・獲得のシミュレーションを踏まえて，母語・母世界の獲得がある程度進捗した段階（幼児，少年，青年，成人…）における「第二言語の習得」と「世界の拡充」の相即性に視点を移そう。その際，これまでは明示的には触れることのなかった重要な論点，すなわち，「母語習得と自我形成（したがってまた，非母語習得と主体の変容的・拡充的再形成）」の相互関係についても，視野に含めて考えることにしたい。

……ここでは，「リテラシーズ」概念の記述的陶冶ないしは分析的理解に資する事を念頭において，中枢的と考えられる以下の四つの側面に着目して筆者なりの論点を構築しておきたい……。1．言語運用力の向上，2．各人が内存在する世界の拡充的変容，3．主体としての自己形成・自己拡充，4．実践的応接力としての多面的・多重的なリテラシーズの充実・向上，の四側面である。

……上記4の「実践的応接力としての多面的・多重的なリテラシーズの充実・向上」は，言語運用力が向上し（上記1の側面），世界が拡大・拡充し（上記2の側面），実践主体としての自覚的活動力が向上してくること（上記3の側面）の“全体”が，一人一人の「応接力」の成長・向上に直結していることを意味している。この「応接力」は，様々な他者からの呼掛けや場面的状況や象徴交換などに対して柔軟かつ的確に応答・対応を返すことができるような理解力，表現力，活動力などを意味しており，筆者としてはこの「応接力」を「リテラシーズ」……の内実としてとりあえず登記しておきたいと考える。

……第二言語習得（非母語習得）の実際的なプロセスは，一般的には母語・母世界を手掛かり・足掛かりとし，その習得・獲得された「既成性」の修正・増補・削除といった過程を経て進捗するものと考えられる。

この「既成性」は，言い換えれば，既に獲得されている言語と世界の「安定性」，当人にとっての言語と世界の「再現可能性」，対他的な実践活動における言語と世界の「予測可能性」など，日常的活動力の源泉であり，自己同一性や自尊感情など，諸個人の固有性の確立や自己表現・自己成就における重要な源泉ともなっている基盤であると考えられる。この「既成性」を修正したり増補したり削除したり，またその変化を「拡張された新たな既成性」へと統合する過程で，様々な軋轢や混乱など社会的にも心理的にも困難を生ぜしめうることも視野におさめておかねばならない。ここではしかし，“拡充”の積極的な様相に主として着目して論点を構築しておきたい。(一部修正)

上記の摘録部分もまたこの後の摘録部分も，先立つ第1節の記述内容やまた前提的な論点や補注的な論点を踏まえての発言になっていますから，上記のかぎりでは説明不足の感は否めません。がこの場ではお許しいただくとして，上記でリテラシーズの内実として登記された「応接力」の具体的あり方を以下に摘録することで，筆者なりのリテラシーズ概念の暫定的素描を確認しておきたいと思います。

摘録2（pp. 151～154，p. 160）

2．1　第二言語習得の第一ステップ

さて，第二言語（非母語）を習得していく場合，学習対象言語の音韻や語彙や文法など，学習対象言語を母語とする集団において共同主観

的・同型的に形成され当該言語集団内で現実に機能している“体系的なルール”あるいは“ラングの体系”によって，まずは“外的に拘束”される。

この拘束下で，おそらくはそれまでに獲得された母語の修正・増補などの変容手順を経ながら，徐々に当該言語の音韻や語彙や文法などに習熟していく。言語運用力の向上に見合う形で当該場面の意味構造の把握力が向上し場面的世界が拡充していくわけである。すなわち，学習言語の語彙・構文・発音など言葉が次第に自由に操れるようになり，操れるようになるにつれて聴こえてくる世界・観えてくる世界・感じ取れる世界・実践的に関わることのできる世界が豊かに変わっていく。

例えば，日本の大学に留学している学生が，日本語力を徐々に向上させるにつれて，学内で飛び交う情報（掲示板情報，チラシ情報，人々の会話から得られるような側聞情報，言うまでもなく教室などで教員や学生が発言した情報や配布資料から得られる情報など）の多寡や密度や明確さが徐々に変化していき，その向上的変化に応じて学内外での活動力が向上していく，というわけである。もちろん，この“向上的変化・拡充的変容”がスムーズに進まない場合や混乱を生み出す場合や挫折を現実化することがあるという点については言うまでもない。

この過程において，当初は“外在的なルールに拘束”されていた学習者が徐々に当該言語を場面適合的に運用できる主体として自己変容・自己形成を遂げていくことになり，当該言語を母語とする集団に“当該言語の運用主体”として共同主観化・同型化されていくことになる，と考えることができる。発音の不自然さや語彙や構文の不適切さ，また語用論的な場のコンテクストの捉え損ねなどいわゆる言語的・社会的・文化的な“まちがい”が多々あるにしても，直接の会話情報や掲示板情報やアナウンス情報など，習得した言語の運用に依ってその場の情況的意味構造が把握できるようになり，その場面に対して応接する力がある程度備わってきているような段階である。あるいは，第二言語の習得によって，母語・母世界の既成性が拡充的に変容され始めている段階であるとも言える。

この段階での応接力を“習得言語の運用に拠る場面的・情況的意味構造把握力としてのリテラシーズ”ととりあえずは規定しておきたいと思う。（一部修正）

2. 2　第二言語習得の第二ステップ

学習者は，第一ステップで規定したリテラシーズのさらなる向上的変化を伴いながらいわば次のステップとして，多様かつ複雑な間主観化の累積を閲歴しつつ共同主観的な当該言語主体として自己を拡充的に再形成していく。その拡充的再形成過程において，徐々に，……社会的・対人的な場面状況に応じてより一層的確な言語形式を運用できるようになり，他者の期待や意図に応接し，自己の必要や欲求などを不十分なりにも満たすことができるような理解力，表現力，活動力などを身につけていくことになる。この段階で，学習者は言ってみればナチュラルかつスムーズな第二言語運用力を身につけており，その運用力に見合う密度で当該社会について相当程度に拡充された表象を獲得していると考えられる。

例えば，様々な語彙や構文やトーンなどの使い分け，場面的・語用論的な使い分けを身につけるにつれて，……様々な場面的・情況的な予期が働くようになり，その予期に応じた臨機の言語運用や立ち居振る舞いなどが可能になっており，日常生活での齟齬のより少ない自律した活動力が向上してくる，というような段階である。相変わらず言語的・社会的・文化的な“まちがい”はあるにしても，その齟齬を修復できる多面的かつ柔軟な活動力を身につけてきているような段階と言える。

この段階の学習者は当該社会内でより自由に振る舞える“社会的行為主体”として共同主観的な自己形成・自己拡充を進捗・向上させており，この“成長した自己”が発揮するより充実した活動力を“当該言語に拠る当該社会での社会的・対人的活動力としてのリテラシーズ”と規定することができよう。（一部修正）

2. 3　第二言語習得の第三ステップ

第三のステップにおいては，第一，第二ステップで規定したリテラシーズのさらなる向上的変化を伴いながら学習者はより高度な，いわば母語話者に比肩し得る言語運用力を獲得して

いく。それに伴って拡充される世界もより“高密度”になっていくと考えることができる。言い換えれば，いわゆる言語運用の四技能の全てにわたる二言語（複数言語）併用者として，また二世界（複数世界）に同時にあるいは交互に内存在しうる者として捉えることができよう。あるいは筆者なりの立場をより強調して表現すれば，“拡張された新たな世界”に内存在する“拡充された新たな主体”として自己変容・自己形成・自己拡充を遂げた学習者を，ここでは学習者として一つの“臨界点”に到達し得たものと位置づけることもできる。

例えば，日常生活において滞りなく日本語によるコミュニケーション活動を行いながらも，他者達の考え方や発想に違和感や距離感や場合によっては疎外感などを（もちろん共感も含めて）感じることが可能になっているような場合である。あるいはまた，日本の社会制度や慣習などについて十分な知識と経験を持っているし，他者達がなぜそのような価値判断基準や情緒的感覚を抱くかも解るしそれを許容することもできるが，自分自身はそのような感覚の採り方はできないと感じるような場合などでもある。当該社会が（往々にしてインプリシットに）含み持っている様々な規範意識や価値意識などを十分に“追体験”しつつそれを“対象化”できるような水準と言える。

この水準を，創造的かつしなやかな言語運用力を身につけ，当該文化世界に特有な自然観や人間観や世界観などの知的・感性的な理解が可能な程度に拡充された文化的世界に内存在することができ，“文化的価値意識主体”としての自己拡充・自己形成を遂げ，“当該言語に拠る当該文化的な理解／表現力としてのリテラシーズ”を獲得し得た水準と規定しておきたいと思う。（一部修正）

……第二言語運用力の向上と世界の拡張・拡充と主体の自己拡充という三側面を包括する「応接力」，すなわち，「場面的・情況的な意味構造把握力としてのリテラシーズ」，「社会的・対人的な活動力としてのリテラシーズ」，そして「文化的な理解／表現力としてのリテラシーズ」の三つ側面を併せ持つ統括的な総合力としての「応接力」がリテラシーズ概念の骨格を形作る。それはもはやハーシュ流の文化リテラシー概念を置き去りにし，言語の習得が唯に言語の習得に閉じ込められない社会的・文化的実態を素描し，言語の習得がなぜにまた如何にして社会的・文化的な活動力や自己・自我の拡充につながりうるのかという問題圏にも視界を拓くことになる……。（一部修正）

リテラシーズ概念の具体的・分析的な記述に漸近しようとした足跡の素描とは言え，上記の摘録のかぎりではいかにも舌足らずであることは自覚しているつもりです。が，ともあれ，「リテラシーズとは何か」という問いに対する編集委員の一人としての暫定的な回答としては，不本意ではありますが，上記摘録の地点が“踊り場”であるように思います。

エピローグ

冒頭のエピソードを含めて多くの出会いが重なり合うことで“浮き島”のような知的な地平が形作られたように思います。浮き島が接岸するべき大地をまだ見いだせてはいませんが，近年よく使うようになった「言語・社会・文化の統括的教育実践の理論化」という筆者なりの表現に込めた課題意識はその地平の上に立ち上がっており，そしてその表現は，「日本語日本事情教育」が内的構造契機として含み持っている中枢的な領域を立体的に配置したものになっています。すなわち「言語」「社会」「文化」「教育」，そして「実践」「理論」，「統括」です。日本語日本事情教育が関わる領域の「拡散情況」を，より積極的に領野の「拡大・拡張・拡充の情況」として捉え返し，そこに観ることのできる諸課題を，既存の個別領域名とそこにおける用語上の連続性にも配慮しながら，その構造内諸契機に即して俯瞰的・統括的に把握しようとする企図を表現しています。エピソード2で触れた小論「「日本事情論」の視界の拡充のために」の末尾近くで，「日本事情とその教育」の機能の一端に触れた後に，上記の熟れない表現のその企図の方向性に重なる考えについて触れています。

異社会で大過なく過ごしていくための単なる順応・適応ではなく，また異文化の表層的な知解にとどまらず，「具体的・実践的な場面にお

いて，自らの立場を理解しつつ，同時に相手の立場に身を置きつつ，相手にとっての情況・世界を追体験し得る想像力＝創造力と，それが相手にとっては紛れもない「現実」であることを許容できる柔軟性を獲得するという機能」――この機能はまた，「日本事情とその教育」の捉え方，ひいては教育そのものの捉え方を，従来の知の伝達を専ら旨とするあり方から，複合的な日常的生活世界のその都度の関係の場を自らの関心に応じて言説化できる能力の養成を目指すあり方へと推し進める重要な契機をも孕んでいるはずである。さらには，この「知の伝達から場の言説化能力へ」という知のあり方の変化の方向は，主体的に言語を運用できる実践能力の涵養・強化を含意するとともに，近代知の個別性，個別性故の視野狭窄，視野狭窄故の知的な限界性を超え出る重要な手掛かりの一つを示唆しており，その近代知を取り巻く動態の中枢部に「言語存在」が新たな概念規定を纏いつつ位置していることは，20世紀を通じた哲学的思索の論脈において確かだと言えるように思われる。（一部修正・加筆）

「ことば・文化・社会の言語教育のこれまでとこれから」というメッセージの「これから」については，個人的には，もう一度「日本事情とその教育」に立ち返ろうと考えています。“踊り場”で振り返ってみると，上記の「「日本事情論」の視界の拡充のために」が，日本語日本事情教育論について考えていく際の筆者なりの原点・立脚点になったと考えられるからです。さらには，科研グループ・編集委員の一員としては，『21世紀の「日本事情」』が標榜していた課題意識が今も内外の日本語教育界の其処此処に漂っているかのように思えるからです。「日本事情」は姿形を変えつつ亡霊のように（あるいは妖精のように）再び立ち現れつつあるように思います。「言語・社会・文化の統括的教育実践の理論化」という上記の熟れない表現はその妖精の影のようにも思えます。

牽強付会だとの誹りは素直に引き受けたいと思いますが，日本語教育ないしは日本語日本事情教育の領野は多くの可能性に満ちた広がりをみせつつあることは間違いないでしょう。その「未知の可能性」に向けて一棹でも二棹でも差すことができれば，と念じています。「ことば・文化・社会の言語教育のこれまでとこれから」というメッセージの「これから」に関わるささやかな方向性とさせて下さい。

砂川を誘って下さった科研メンバー・編集委員の皆さま，編集実務を担って下さった谷岡慶さん，出版元を引き受けて下さったくろしお出版の池上達昭さん，ありがとうございました。

最後になりましたが，読者の皆さま，また投稿者の皆さま，多くの刺激と触発をありがとうございました。

【寄稿】

社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育
社会・コミュニティの一員としての責任を果たすために

佐藤　慎司 *

私の『リテラシーズ』へのかかわりは，2004年の第1巻に掲載された教育研究ノート「クリティカルペダゴジーと日本語教育」（佐藤，2004）が最初である。これは私にとってはじめての学会誌投稿論文であり，当時コロンビア大学ティーチャーズカレッジで人類学と教育を専攻していた私が，自分の専攻とことばの教育との接点をなかなか見出せずに自分の居場所を探していた時期に執筆したものである。その後，2007年には「「日本人のコミュニケーションスタイル」観とその教育の再考 ── アメリカの日本語教科書を例として」（佐藤，2007）が採用され，その5年後の2012年にはリテラシーズの編集委員に加えていただけることになった。その後，2015年には「編集委員から」というコラムで「社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育とメトロリンガル・アプローチ ── 複言語・複文化主義をこえて」（佐藤，2015）を，また，2017年には「コミュニカティブアプローチを考える」という特集を組み，熊谷由里さんと「コミュニカティブ・アプローチ再考 ── 対話，協働，自己実現をめざして」（佐藤，熊谷，2017）を執筆した。その特集をもとに2019年にはリテラシーズ叢書『コミュニケーションとは何か ── ポスト・コミュニカティブ・アプローチ』（佐藤，2019）を編集する機会をいただいた。このように『リテラシーズ』には私のことばの教育のビジョン形成の初期から大変お世話になっているが，私の立場は一貫して，ことばの教育に関する概念，実践を批判的に捉え，未来に向けて何ができるのか提案をし，自らそれを実践していくというものである。今回は『リテラシーズ』終刊に向けて，一つの締め括りとして，現時点における私のことばの教育へのビジョンと課題をまとめておきたい。

1. はじめに：なぜことばの学習において社会・コミュニティ参加なのか？

われわれは，今ここに生きていて，個人としての言動・行動は，言わない，何もしないというかかわりも含めて，生きている時だけでなく亡くなってからも，いろいろな意味で周りに影響を与えている。そして，同時に，他人の言動・行動からも影響を受けていて，そのような活動によって社会・コミュニティが作られているとも言える。例えば，ある社会・コミュニティで，何が適切なのか，何が正しいのか，何が伝統に値するのかという基準は，それぞれの社会・コミュニティによって異なっている。しかし，その適切さ，正しさ，伝統は，ある日いきなり突然どこかから現れてきたわけでなく，当該社会・コミュニティによってある程度の時間をかけて作られてきたものである。

ここで気をつけたいのは，その社会・コミュニティが，一人一人の個人から成り立っているという事実だけでなく，社会・コミュニティも個人も常に変化しているということである。また，その社会・コミュニティの中にもいろいろな価値観を持った人がいて，その適切さ，正しさ，伝統が画一的でないことにも言及しておく必要がある。そうであるとすれば，適切さ，正しさ，伝統の基準は，ある程度は教師が指摘したり，一般化したり，教科書に記述できたりすることが可能であるにしても，究極的にはことばを使いながらその社会・コミュニティで体験しながら習っていくのが望ましいと筆者は考える。

* プリンストン大学
E メール：ssato@princeton.edu

ことばを体験しながら習っていくことが望ましい理由は，このように価値観の多様性を体感することができるからだけではない。先に述べたように，適切さ，正しさ，伝統という基準は，そのことばを使用する社会・コミュニティによって作られて維持されているものである。実際に体験しながら習っていくことで，だれが適切さ，正しさ，伝統を作っているのか，維持しているのか，観察する機会も与えてくれる。多くの場合，そのような日常の判断・決定の一つ一つが積み重なって，適切さ，正しさ，伝統などという概念が作られていく。もちろん，それらの判断・決定の与える影響は，それぞれ人のコミュニティの中の置かれている立場により異なるし，その判断・決定がなされる場によっても影響は違ってくる。しかし，何より大切なことは，学習者も教員もある社会やいろいろなコミュニティの一員であり，それぞれが人に与える影響の差はあれ，社会・コミュニティから影響を受けているだけでなく，社会・コミュニティに影響を与えてもいるということである。

学習者が社会・コミュニティに参加することで言語学習を進めていく場合，社会・コミュニティの人々にとっては言語を教えることはコミュニケーションの目的ではない。なぜなら，言語の授業を除いて，ほとんどの社会・コミュニティは言語を学習する，あるいは，教えることを目的としてコミュニケーション活動を行なっていないからである。したがって，学習者は，自分がその社会・コミュニティの中で，言語学習という目的以外に何を目的にコミュニケーションしたいのか（例えば，情報を伝達したいのか，気持ちを伝えたいのか，問題を解決したいのかなど）考えなければならない。そして，その社会・コミュニティの中でどんなことばがどのように用いられているのかよく観察をし，自分の目的を達成するためにはどのようなことばを用いることがよいのか考え，ことばを使っていかなければならないのである。

もちろんある社会・コミュニティの新参者は，何かの事象の判断を早急に下す前に，まずはよく社会・コミュニティの様子を観察することが求められる。しかし，それはいつまでも永遠に社会・コミュニティのルールを守ることだけを意味するのではない。新参者であるが故に，また，ほかの言語や文化を知っているが故に，感じられる疑問，望ましくないと感じられる事象があれば，それをうまく指摘し，そして，社会・コミュニティの多くの人の同意が得られれば，その望ましくない事柄を変えていくこともできるのである。社会・コミュニティの一員としての責任を果たすということはただ規則を守りそれに従っていればよいということではない。将来の社会・コミュニティを見据え，そのために良かれと思うことをしていくことも，社会・コミュニティの一員としての大切な役割である。

このように，社会・コミュニティと呼ばれている（とくには文脈や文化と言われることもある）場や人の集まりは，適切さ，正しさ，あるいは，何が伝統であるかを判断する根拠であるだけでなく，将来の適切さ，正しさ，伝統を作り出していく行為遂行的（performative）な側面を持っている。ここで取り上げた適切さ，正しさ，伝統は，ことばの教育において社会・コミュニティ参加が大切であることを示すための例の一つであるが，このようないわば生ものであることばとことばの使い方（ことばの生態）を経験するには，社会・コミュニティに参加しながら実際にことばを使ってかかわることが何よりも大切なのである（佐藤，熊谷，2011；佐藤，村田，2018）。

2. 社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育

このようなことばの教育のビジョンをまとめ，佐藤・熊谷（2011）では，ことばの教育の目標は標準語や文化的知識を教えることだけでなく，社会・コミュニティ参加をめざすことであると唱えた。そして，社会・コミュニティとは，包括的な全体社会，地域社会，グループ，仲間（オンラインでのコミュニティなど境界線のはっきりしないもの，流動的なもの）などすべてを含む幅広い概念であると捉えた。また，社会・コミュニティ参加を「自分の既に所属している（したい）コミュニティに関する様々な規則（約束事，習慣，考え方，行動パターン）などを学び，その規則，規範を批判的に分析する。その際，コミュニティの中で議論をし説得したりされながら，いいと思うものは受け継ぎ，変えた方がいいと思うものは変えていくための努力をする。そして，社会・コミュニティのメンバーの一人として責任を担うこと」（佐藤，熊谷，2011）と定義した。そして，筆者

はそのビジョンを実現すべく多くの人々の協力を得て様々な教育実践を行なってきた（佐藤，熊谷，2011；佐藤，ほか，2015；西俣，ほか，2016；佐藤，佐伯，2018；佐藤，ほか，編集中）。

今回はここで社会・コミュニティ参加の定義の最後の部分「社会・コミュニティのメンバーの一人として責任を担う」についてもう少し考えてみたい。現在，身近なコミュニティ，社会，そして，世界レベルでも論争上にある問題は多く，解決策や妥協点どころか，意見が対立し，話し合いのきっかけさえも見つけられない場合も多いのが現状である。社会・コミュニティの一員としての責務を果たすためには，自分の興味のあることに関心を持つだけでなく，社会・コミュニティの多くの人が関心を持っている現在論争上にある問題にかかわっていくことも重要なことである（有田，2006；Kubota, 2014）。

しかし，ことばの教育で社会問題を扱う場合，特にその問題が教員によって選ばれた場合は，教員が意図していてもいなくても，学習言語の練習，ディスカッションやディベートのスキルを伸ばすという意味合いが強くなってしまう。そして，そのような状態では，何のために授業でそのディスカッションをするのか（お互いの妥協点を見出すため，この問題を解決するためなど）という視点が欠けてしまうことがある。特に授業中に自分にあまり関係のないと考えられる社会問題を提示され討議するよう指示を出された場合，そのディスカッションがディスカッションのためのディスカッションになってしまうことはある程度否めない。では，それを避けるためにはどうしたら良いのだろうか。

ここで何よりも大切なことは，参加者が自分の関心のある問題を取り上げるということである。そして，その問題解決のためにはまず，自分にとって大切な問題をいっしょに参加者にも考えてもらえるように，まずは他の参加者にその問題に関心を持ってもらうことが重要である。その際にはどのようなことばをどのように使用していたら良いのか，相手の立場に立って考えることが大切である。その際，鍵となってくる概念が当事者性である。

3. 当事者意識をもつ

社会問題の当事者とは「ある社会問題に直面している人たちのこと」（津田，2011）である。ここで一番大切なことは，取り上げている社会問題をどこか誰かの問題だと捉えるのではなく，自分たちの社会・コミュニティの問題として捉え直すことである。よく社会問題は狭義の当事者にしか理解できないと考えられることも多いが，社会的な問題に関しては，その社会の構成員である限り，多かれ少なかれ誰もが当事者である。なぜなら，社会問題は狭義の当事者と社会との関係を抜きには存在し得ないからである。つまり，社会問題は，狭義の当事者だけでなく広義の当事者，つまり，社会・コミュニティ全体で考えていかなければその問題は解決していくことはできない。

では，だれもがその当事者性を持てるようにするにはどうしたらよいのだろうか。一つの方法としては，学習者が実際に直面している問題を取り上げること，つまり，学習者が当事者にならざるを得ないような状況を作り出す方法があげられる。そのような実践の一つとしては，ドイツにおける政治教育が参考になる。名嶋ほか（2019）ではあるこの小学校の政治教育の実践を報告しているが，この実践では生徒たちが難民の子どもたちは特別クラスにまとめて入れられたほうがいいか，通常クラスに入ったほうがいいか（現状は後者）について難民の子どもたちも同席する中で話し合いを行う。話し合いの後，難民の子供たちも他の子供達のいる前でその話し合いについての意見を述べる。その話し合いの結果は生徒会や学校，父兄会などでも考慮され最終的に学校として結論を出す際にも大きな影響力を持つものになっているそうだ。このような実例では，学習者は当事者意識を持たざるをえないのだが，いつでもこのような実践が可能であるとは限らないし，また，正直ここまでしなければ学習者に当事者意識を持ってもらうことはできないのか，少し考えてしまうこともある。他に，狭義の意味での当事者の立場に立って考えられるような想像力を豊かにする方法はないのだろうか。

当事者を理解するために有効な活動の一つとして，ヒューマンライブラリーが挙げられる。ヒューマンライブラリーは，人を本に見立てて読者に貸し出す図書館という意味で，「読者（参加

者)」と「本（障がい者や社会的マイノリティなどが取り上げられることが多い)」とが対話をする活動である。この活動では，当事者に実際会って話すことで，当事者に対する偏見を減らし，相互理解を深めることを目的としている。新聞やネットの記事やビデオの中ではなく，実際に生の当事者に触れることで，より身近に当事者を感じてもらうという意図もあると思われる。先に挙げた自分の関心のある社会問題をより多くの人に理解してもらう，その一つの手段としてこのヒューマンライブラリーを活用することもできるであろう。ことばの教育においても，日本語教育学会や言語文化教育研究学会でヒューマンライブラリーが紹介されているだけでなく，日本語の授業の中でもヒューマンライブラリーが活用されはじめている（宮崎，2015)。宮崎は，ヒューマンライブラリーを日本語教育に取り入れることで，多様性への気づきと受容を促し，「自分の知識や経験，固定観念による判断を保留して他者の話を聞き，理解する」訓練となり，「様々な立場に立って考えることができる力」と「他者を理解することで自分自身や自文化を振り返り，問題を発見できる力」を育成，また聞くだけでなく対話を行うことは「他者の立場に配慮しつつ，自分の意見を発信できる力を養うことを目的としていると述べている。

また，対話という視点では，最近，共同研究を行なっている関西大学の嶋津百代さんを通して，ナラティブ4（https://narrative4.com/about/）というグローバル団体（2020年現在16カ国で展開）の活動を知った。その活動は，パートナーから聞いたストーリーを他者に一人称で語るという興味深いものである。この団体では，さまざまなストーリーを語り合うことによって，学生たちが自分たちの声やストーリー，行動，人生に大切なことは何かを理解していくだけでなく，自分たちがさまざまな社会のシステムを変え，立て直し，大きな変革を起こすこともできるのだということも認識していけるように設計されている活動である。そうすることによって，若者たちが自分たちの人生や所属するコミュニティ，ひいては，世界をよりよいものにしていくこと，それを活動の使命としている。ナラティブ4の具体的な活動は以下の4段階で構成されている。

1. 準備：ファシリテーターが参加者のグループを作り，活動の目的を定める。その後，活動のためのセーフスペースができるよう配慮し，コミュニケーションを通して信頼を構築できるよう準備をする。
2. 共有：ナラティブ4に関する簡単な説明をした後，ペアでのストーリー交換のやり方の説明，ストーリー交換のペアを作り，ストーリー交換のための時間を与え，お互いに積極的にかかわり話を聞くよう勧める。
3. グループでのストーリーの交換：休憩の後，ファシリテーターはグループで輪を作り，パートナーから聞いた話を一人称で自分のストーリーとしてグループの他のメンバーに語るように指示をする。
4. 振り返り：ファシリテーターは，他の人のストーリーを聴いて感じたことや受けたインパクト，習った教訓などをグループで共有するように指示する。その共有が終わったら，終会する。

この活動は，他の人から聞いたストーリーを三人称ではなく一人称で語るという点がポイントである。他者のストーリーを自分のストーリーとして語らなければならないため，より注意深く相手のストーリーに耳を傾けなければならない。また，聴いたストーリーの行間にある情報や感情も自分で埋めていかなければ一人称としてストーリーを語ることはできないため，ストーリーを語る人とストーリーを十分に理解することも必要とされる。そのため，この活動には，他の人の問題を自分の問題として捉えるための，つまり，当事者意識を育成のための一つのヒントが隠されているのではないかと考えている。また，この活動に，さまざまなことばとことばの使用を考える機会を盛り込み，聞き手を意識したことばの使用を促すことで，このような活動をことばの教育の一環として行うことも十分可能である。

4. むすび：公正な社会づくりをめざして

社会・コミュニティ参加においては「社会・コミュニティのメンバーの一人として責任を担うこと」は重要な一側面である。その際，自分にとっ

て大切な問題を，他の社会・コミュニティの一員に，重要な問題として認識してもらい，それと同時に，他の社会・コミュニティの一員にとって重要な問題も，自分の社会・コミュニティの大切な問題として認識していく必要がある。それは，コミュニティの信頼関係を築いていく上でも大切なことである。本稿では，ことばの教育において，どうしたらそのような他者の問題を自分の問題として捉えることができるのか，つまり，どうしたら当事者意識を持ってもらうことできるのか，その可能性について考えてみた。

このような当事者意識は，社会正義（social justice）の概念とも結びついている。社会正義とは，個人と社会の間の公平で公正な関係を表す概念である。何を持って公平・公正というかは議論の分かれるところであるが，それは通常，富の分配，個人の活動の機会，社会的特権などによって測られることが多い。社会正義は，とくに弱者やマイノリティの公正な富の分配や均等な機会を確実なものにするために，課税，社会保険，公衆衛生，公立学校，公共サービス，労働法，および市場の規制などが含まれているが，多くの場合，社会制度における権利だけでなく，義務も同時に発生する。

言語や言語使用も，このような社会正義の議論と無関係なものではない（Piller, 2016）。言語は様々な利益と結びついており，どんな言語を使えるかによって，言語使用者と社会・世界の関係は大きく異なるため，それを公平・公正なものであるということは到底できない。例えば，現在世界で英語を話すものは，英語を話さない者では就くことのできないような仕事に就くことができるし，英語でしか得られないような情報を得られる，英語を教えて生活ができるなど，さまざまな恩恵を受けている。また，同じ言語の中でもどのような方言や「変種」を話すか，使えるかで人々の扱いも変わってくるし，言語を混ぜることに対して嫌悪感を持つ人もいることも事実である。

社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育で，私が主張したいのはことばの教育を通した社会正義の実現である。「社会・コミュニティのメンバーの一人として責任を担うこと」は，社会・コミュニティのそれぞれの一員にとって重要な問題を当事者として認識することが大切になる。しかし，その社会・コミュニティの一員がみな同じ言語を理解するとは限らない。広義の意味でのことば（日本語や英語という国家と密接に結びついた言語概念だけでなく，手話，広い意味での意味作りのためのマルチモーダルな側面［ジェスチャーや視線，字やフォントの色使いや大きさ，写真との組み合わせなど］，さらには表現媒体としてのことば［例えばアートや音楽など］なども含む）を使用する全ての者（言語弱者やマイノリティを含む）にとって，当該社会・コミュニティが公平・公正なものであるのかどうか再検討し，そうでなければ社会正義を実現すべく社会・コミュニティを構築し直していく必要がある。このような視点は，ことばのユニバーサルデザイン（あべ，2015；植村，ほか，2018），インクルージョン（包摂）（Otsuji & Pennycook, 2011），やさしい日本語（安田，2013）などという切り口からも議論され始めている。

われわれは，本項の最初にも指摘したように，ある社会・コミュニティの一員として意図していてもいなくてもその存在自体が当該社会・コミュニティに影響を与えている。教員や学生が他の人に与える影響は，もしかしたら本当に小さなものなのかもしれないが，それは，われわれが思っている以上に大きなものである可能性もある。人々は様々なところでつながっていて，どうそのつながりが影響していくかはだれにも予想できないのである。しかし，自分たちが，他人の言動や行動に影響を受けていること，そして，そのようなに影響を与えたり与えられたりする中で社会・コミュニティが作られているのは事実である。そのため，教員も学習者も自分たちの行っている実践が社会やコミュニティーに与えるインパクトを認識し，自分たちの実践を通して，社会やコミュニティーに影響を与え，変えていくこともできるのだということを信じて行動する必要がある。私もその信念を持ってみなさんといっしょにことばの教育に携わっていきたいと考えている。

補遺　本稿は，佐藤，ほか（2017）の佐藤担当部分と佐藤（2020）をもとに大幅に加筆修正を加えたものである。

謝辞　本項を執筆するにあたって以下の方からアイディアや助言をいただきました。この場を借りてお礼申し上げます。（敬称略，五十音順）：尾辻

恵美（シドニー工科大学），川本健司（トルコ チャナッカレ大学），熊谷由里（スミス大学），嶋津百代（関西大学）

文献

あべやすし（2015）.『ことばのバリアフリー ── 情報保障とコミュニケーションの障害学』生活書院 .

有田佳代子（2006）. 日本語教室における「論争上にある問題」（controversial issues）の展開についての試論 ── 「日中関係の悪化」を例として『リテラシーズ』3(1), 1-10. http://literacies.9640.jp/vol03.html

植村麻紀子，中川正臣，山崎直樹（2018）.『言語教育におけるユニバーサルデザイン化を考える』言語文化教育研究学会月例会報告書. http://incl4lang.html.xdomain.jp/data/20180302repo.pdf

佐藤慎司（2004）. クリティカルペダゴジーと日本語教育『リテラシーズ』1(2), 1-7. http://literacies.9640.jp/vol01.html#satou

佐藤慎司（2007）.「日本人のコミュニケーションスタイル」観とその教育の再考 ── アメリカの日本語教科書を例として『リテラシーズ』4(1), 1-9. http://literacies.9640.jp/vol04.html

佐藤慎司（2015）. 社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育とメトロリンガル・アプローチ ── 複言語・複文化主義をこえて『リテラシーズ』16, 1-11. http://literacies.9640.jp/vol16.html#sato

佐藤慎司（2019）.『コミュニケーションとは何か ── ポスト・コミュニカティブ・アプローチ』くろしお出版.

佐藤慎司（2020）. 未来を創ることばの教育をめざして ── 社会・コミュニティ参加と日本語教育. *BATJ Journal, 21*, 66-80.

佐藤慎司, 尾辻恵美, 熊谷由里（編集中）.『「ウェルフェア・リングイスティックス」とことばの教育 ── 生態学的アプローチの視点から（仮題）』春風社.

佐藤慎司，熊谷由里（2011）.『社会参加をめざす日本語教育』ひつじ書房.

佐藤慎司, 熊谷由里（2014）.『異文化コミュニケーション能力を問う ── 超文化コミュニケーション力をめざして』ココ出版.

佐藤慎司，熊谷由里（2017）. コミュニカティブ・アプローチ再考 ── 対話，協働，自己実現をめざして『リテラシーズ』17(1), 1-11. http://literacies.9640.jp/vol20.html#s1

佐藤慎司, 佐伯胖（2017）.『かかわることば ── 参加し対話する教育・研究へのいざない』東京大学出版会.

佐藤慎司，高見智子，神吉宇一，熊谷由理（2015）.『未来を創ることばの教育をめざして ── 内容重視の批判的言語教育（Critical Content-Based Instruction）の実践』ココ出版.

佐藤慎司，三輪聖，藤田ラウンド幸世，Heinrich, P.（2017）. 平和をめざすことばの教育 (2) ── 内容重視の批判的日本語教育（Critical Content-Based Instruction: CCBI）の可能性. *The Proceedings of the 21st Japanese Language Symposium in Europe*, 159-175.

佐藤慎司，村田晶子（2018）.『人類学・社会学的視点からみた過去，現在，未来のことばの教育』三元社.

津田英二（2011）.『インクルーシブな社会をめざして』かもがわ出版.

名嶋義直，野呂香代子，三輪聖（2019）. ドイツにおける学校教育について. 名嶋義直（編）『民主的シティズンシップの育て方』（pp. 49-98）ひつじ書房.

西俣美由紀，熊谷由里，佐藤慎司，此枝恵子（2016）.『日本語で社会とつながろう』ココ出版.

宮崎聖乃（2015）. 留学生を対象とした日本語科目におけるヒューマンライブラリーの試み『長崎外大論叢』19, 131-142. http://id.nii.ac.jp/1165/00000345/

安田敏朗（2013）.「やさしい日本語」の批判的検討. 庵功雄，イヨンスク，森篤嗣（編）『「やさしい日本語」は何を目指すか ── 多文化共生社会を実現するために』（pp. 321-341）ココ出版.

Kubota, R. (2014). "We must look at both sides" - But a denial of genocide too?: Difficult moments on controversial issues in the classroom. *Critical Inquiry in Language Studies, 11*(4), 225-251.

Otsuji, E., & Pennycook, A. (2011). Social inclusion and metrolingual practices. *International*

Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 14(4), 413-426.

Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics*. Oxford University Press.

【寄稿】

小さな物語から社会を紡いでいくこと

三代　純平 *

1.『21世紀の「日本事情」』と『リテラシーズ』が遺したもの

『リテラシーズ』終刊にあたって，『21世紀の「日本事情」』から『リテラシーズ』にかけての議論が言語教育に提起したものが何だったのかを整理してみたい。そして，それらの議論が遺したもの／残したものを踏まえた上で，今後の言語教育の展望として，実践研究を通じた実践研究共同体の形成の必要性を述べる。さらに，その萌芽的取り組みとして私が産学連携により実践している「にっぽん多文化共生発信プロジェクト」を紹介し，これからの言語教育の素描を試みたい。

『リテラシーズ』の前身にあたる『21世紀の「日本事情」』が刊行されたのは，1999年である。当時，「日本事情」という科目において「日本文化」をどう扱うのかについて盛んに議論されていた。その一つの重要な議論の場として『21世紀の「日本事情」』があった。「日本語」によるコミュニケーション能力を育成するためには，「日本文化」を理解することが必要だという素朴な考えが日本語教育の中心を占めていたことに対する力強い異議申し立てがなされた（川上，1999；河野，2000；牲川，2000；細川，2000）。本誌において，その基本的な議論をなぞることは冗長な感が否めないので割愛する[1]。ここでは『21世紀の「日本事情」』という雑誌の意義として二つの問い直しがあったことを指摘したい。一つは，「日本語」「日本文化」という本質主義的な言語文化観の問い直しである。「日本語」「日本文化」という議論やそれを「教育」するという実践のもつ政治性，そこで生まれる権力構造や抑圧の可能性を明らかにし，そうではない「日本事情」教育の必要性が主張された。もう一つは，「日本事情」からの「日本語教育」の問い直しである。「日本文化」を教えるという実践のもつ問題性を顕在化させることは，「日本事情」という科目名で「日本文化」を教えるということ自体を内破していくと同時に，「日本語」「日本文化」，「日本語教育」「日本事情教育」という構造自体，つまり日本語教育全体を問い直すこととなった。細川（2000，2002）は，「日本事情」の議論から生まれた新しい言語文化教育観を日本語教育全体に拡張することで，日本語教育を再構築することを主張した。

『21世紀の「日本事情」』は，いわば異議申し立ての議論の場であった。従来の言語文化観，あるいは言語文化教育観の内包する問題点を暴露し，一定のレベルで共有したことに雑誌の意義があったと言える。その議論の必然的延長に，新しい日本語教育，あるいは，新しい言語文化教育の構想があり，その議論を担う媒体として2003年『リテラシーズ』が立ち上げられた。

『リテラシーズ』では，議論の対象を「日本事情」から「言語教育」へと拡張し，領域を越え，広く萌芽的な研究や意欲的な議論を取り上げてきた。議論の裾野を広げたことで，『リテラシーズ』では多岐にわたる議論が展開されてきた。ここでその議論を体系的に整理することはしないが，『21世紀の「日本事情」』が日本事情と日本語教育に対する異議申し立てであったとしたら，『リテラシーズ』はその先にある新しい言語教育のあり方を模索する試みであったと言える。その観点から見て『リテラシーズ』に特徴的な議論は，「批判的（クリティカル）」「社会参加」「市民性（シティズンシップ）」というキーワードから捉えることができるだろう。

特に初期の『リテラシーズ』に掲載された論文には，「批判的」ということばが目立つ（アレ

* 武蔵野美術大学（E メール：miyo@musabi.ac.jp ）

1 三代（2015）において「日本事情」の議論の系譜について論じているのでそちらを参照のこと。

クサンダー，2006；熊谷，2007；三代，2005；等)。そこには，ことば，社会，文化を批判的に考察し，課題を発見し，解決する力を言語教育で育成しようという立場が見て取れる。特に『リテラシーズ』の初期にこのことばが多く見られるのは，「日本事情」の議論が，ことば，社会，文化，そしてその教育を批判的に問い直すという議論であることを考えれば，当然の帰結であるのかもしれない。新しい言語教育のめざす一つの可能性として「批判的」なリテラシーの育成が志向された。

次に「社会参加」が重要な概念としてある（三代，2008)。これは，『リテラシーズ』の中で多く取り上げられた概念ではないが，「批判的」「市民性」をつなぐ概念として重要であると同時に，ここに「日本事情」の議論の転換があるので，抑えておく必要がある。2000年代以降，レイヴ・ウェンガー（1991/1993）の正統的周辺参加に象徴される，社会文化的アプローチが日本語教育にも大きな影響を与えた。三代（2008）は，専門学校で学ぶ韓国人留学生がコミュニティに参加していく過程をことばの学びとして位置付けていることをライフストーリー研究によって明らかにした。このことからコミュニティ参加の経験を日本語教育の中でデザインしていくことの必要性を主張している。「日本事情」の議論を考えるとここに一つの転換がある。それまでの日本語教育は「日本事情」を中心に，日本社会や日本文化を教室の中でどのように扱うかという議論が中心であった。しかし，2000年代以降，社会文化的アプローチの普及，日本の急速な多文化化による日本語教育をめぐる社会的状況が重なり，日本社会の中において日本語教育はどうあるべきか，どのような役割を果たすべきかという議論へ大きくシフトした。

社会参加は単なる既存の社会への同化のプロセスであってはいけない。それは社会全体の発展と結びつけて考えられるべきである。批判的に社会を捉え，自らが主体的に参加し，その先に新しい社会，新しい文化の創造をめざす。これが言語教育の一つのめざすべきものと言えるだろう。

新しい社会・新しい文化の創造をめざす，あるいはその担い手である人材育成をめざす教育としての言語教育が，言語教育の理念として緩やかに共有されてきた。それを端的に表現しているのが「市民性」である。欧州評議会のCEFRをめぐる議論に基づいて福島（2011）は，シティズンシップという概念が提起する新しい市民像を「社会において共存する人」とし，シティズンシップを，「共に生きる道を模索する新しいモデル」として位置づける。福島によれば，シティズンシップの涵養を担う市民性教育は，共に生きる道を模索し，行動する人の育成をめざし，その中心に言語教育がある。『リテラシーズ』は，投稿論文を掲載するWEB雑誌と並行して，編集委員が編纂する叢書を刊行してきた。細川が編纂した叢書の6巻は，市民性をテーマとしている（細川，ほか，2016)。細川もまた，市民性を支えることばの教育の必要性を提唱している。細川（2013）は，「共に生きる」個人であるためには，「ことばによって自律的に考え，他者との対話を通して，社会を形成していく」(p. 261) ことが必要であると述べ，そのような市民のあり方を「ことばの市民」とし，言語教育がめざす市民像として位置づけている。

『リテラシーズ』が遺したものは，上記のような新しい日本語教育，言語教育のあり方についての議論である。現在ではかなり浸透してきたと思われるこの言語教育観について開かれた議論の場を『リテラシーズ』は提供し続けてきた。

一方で，『リテラシーズ』が残した仕事もあると私は考えている。批判的な市民として社会に参加するための言語能力の育成，あるいは，言語活動を通じて，新しい社会や文化を創造していくということが言語教育の目的として緩やかに共有できた。これは『リテラシーズ』から生まれた議論というよりも，むしろ応用言語学，あるいは社会構成主義などの議論に影響を受けた教育学全体の大きな潮流として捉えることが妥当であると思われるが，日本語教育を中心にその議論を発表する場として果たした『リテラシーズ』の貢献は大きいであろう。しかし，開かれた議論を保障し，萌芽的な研究も含め，『リテラシーズ』は積極的に取り上げ，公開してきたが，新しい日本語教育や言語教育の形を描くまでには至らなかったと私は思う。換言すれば，具体的な実践のあり方を体系的に共有していくまでの議論の積み上げを行うことは叶わなかったと言える。その理由の検証は時間をかけて行われる必要があるが，私が感じているのは，この新しい言語教育の実践は，オーディオ・リンガル・メソッドやコミュニカティブ・アプローチのように一定の体系化によって，いわば方法論として示し，共有されるべきものではない

のだということである。コミュニカティブ・アプローチのような，大きな言語教育の潮流は，いわば大きな物語であった。大きな物語として，その方法論を広く共有することができた。だが，主体的な社会参加は，その教育が行われる場所のもつ地域性や学習者のライフストーリーといった個別性に大きく依拠する。その地域性や個別性から丁寧に教育をデザインしていく必要がある。それは小さな物語からゆっくりと立ち上げ，その小さな物語を縒り合わせながら社会を紡いでいく行為である。そのためには，雑誌という媒体で一つの論文を公表するという制度自体も問い直される必要があるようにも思われる。これからの言語教育をつくるための研究のあり方とはどういうものかという問いがここに立ち現れている。この議論がこれからの言語教育には求められているのであろう。

ここでこの問いに対する答えを示すことは私にはできないが，その糸口となる一つに実践研究があると考えている。そこで，『リテラシーズ』を振り返り，今後の言語教育を展望するという終刊を迎えた企画の最後として，実践研究という考え方と，現在私が取り組んでいる実践研究の概要を素描してみたい。

2. 実践研究の可能性

私は，三代ほか（2014）において，アクションリサーチの議論に基づき，実践研究を定義した。アクションリサーチの歴史を概観すると，アクションリサーチが授業という空間や教師個人に限定されたものではないことがわかる。アクションリサーチのルーツはアメリカの心理学者クルト・レヴィンとされる。レヴィン（1948/1954）は，マイノリティとマジョリティ等の集団相互関係を改善するという社会実践などにアクションリサーチを用いたことで知られている。このアクションリサーチが教育に導入され，発展するのは，1970年代のイギリスにおける教師主導のカリキュラム改革運動である。運動を牽引したジョン・エリオットは，教育実践と教師の成長，カリキュラム開発，教育研究を一つの「省察的教育実践」に統合することを主張した（Elliott, 1991）。アクションリサーチを通じて，教育実践からボトムアップに教師主導でカリキュラム改革を行ったのである。オーストラリアの教育研究者であるウィフレッド・カーとステファン・ケミスによってアクションリサーチはさらに発展させられる（Carr & Kemmis, 1986）。カーらは，教師の専門性を高めるためには，教師自身が主体的にカリキュラム開発に携わる必要があるという問題意識からアクションリサーチに取り組んだ。カーらは，レヴィンが提示したアクションリサーチの循環モデルをもとに，計画→実施→省察→新たな計画という螺旋的に発展するプロセスでアクションリサーチを進めることを提唱している。カーらによるアクションリサーチの定義は以下の通りである。

> アクションリサーチは，社会的状況の中で，参加者によって行われる自己省察的な（self-reflective）探究の形式である。そして，それは，彼らの実践，実践の理解，実践が行われる状況の合理性と正義を改善することをめざす。(Carr & Kemmis, 1986, p. 162)

レヴィンからカーらに至るアクションリサーチに通底しているのは，実践を社会の中で捉え，社会をよりよい形にしていくために実践を行うという視点である。また，アクションリサーチが社会を変容するような実践研究となるためには，協働で行われる必要がある（Carr & Kemmis, 1986）。社会を変容する実践に一人で取り組むことは困難である。多様な人が参加し，それぞれの立場から課題を提示し，それを協働で解決していくのがアクションリサーチであると言える。これらの条件を踏まえ，アクションリサーチに基づいた実践研究を私たちは以下のように定義した。

> 実践への参加者たちが協働で批判的省察を行い，その実践を社会的により良いものにしていくための実践＝研究（三代，ほか，2014, p. 80）

実践研究とは，研究であると同時に社会実践である。それは，社会に主体的に関わり，よりよくしていくことを志す。言語教育実践が，実践研究となっていくことで，学習者たちは，社会に主体的に参加し，社会の課題を解決するためのコミュニケーションを経験的に学ぶことができる。また，言語教育研究が－すべての研究がそうあるべきとは思わないが－実践研究となっていくことで，言

語教育者たちは，学習者たちと共に社会に参加する社会的行為者（social agent）として自らを再定位し，新しい言語教育へ臨むことになるだろう。

もう一つ，実践研究にとって重要な点は，それが二つの協働を前提としていることである。実践研究は，実践に参加するものたちが協働で行う。実践に参加するものたちが，共によりよい実践にしようと努めることに意味がある。いわば実践研究を通じて，実践研究を共に行う共同体が形成されていく。これが一つ目の実践研究共同体である。もう一つは，実践研究を行うものたちの共同体である。これは，実践研究者たちが相互に学び合い発展するための実践研究共同体である。この二つ目の実践研究共同体は，学会発表や論文の公表などを通じて形成されると思われるが，既存の学会は，実践研究を前提とせず，実践研究を共有し，共に発展するための機能を十分に備えていない。『リテラシーズ』は，開かれた議論の場としては有意義であったが，実践研究共同体の形成に対して意識的ではなかった。また，論文という形だけでは，おそらく実践研究共同体は形成されない。もう少し緩やかな表現形式の共有や共に研究するための形態が必要となっている。『リテラシーズ』以後の私自身の展望としては，この実践研究共同体をどうつくっていくかということが第一に挙げられる[2]。

3. にっぽん多文化共生発信プロジェクト

実践研究とその発信，共有の一例として，現在私が取り組んでいる「にっぽん多文化共生発信プロジェクト」を紹介したい。「にっぽん多文化共生発信プロジェクト」とは，私が所属する武蔵野美術大学（ムサビ）とカシオ計算機株式会社（カシオ）が産学連携で取り組む実践である。留学生と日本人学生の共修授業として設定されている上級日本語のクラスを履修した学生とカシオの社員がチームを組み，多文化共生の現場を取材し，そのドキュメンタリーを制作，カシオが制作するWEBサイトで発信する[3]。2017年より3年間継続している。2020年度は，新型コロナウイルスの影響で，オンラインによるプロジェクトに形を変えて実践している。その詳細については，三代（2019），三代・米徳（印刷中）において詳述しているのでここではその実践が企画された背景にある「日本事情」の議論と実践の目的，及び，本プロジェクトの実践研究的側面と，そこから生まれる実践研究共同体について論じたい。

「にっぽん多文化共生発信プロジェクト」は，多文化社会における新しいコミュニケーションを経験的に学ぶことを目的とした日本語科目であるが，日本人学生も履修できる設計となっている。つまり「日本事情」と「日本語」が融合した授業デザインである。ステレオタイプ的に知識として日本社会や日本文化を学ぶのではなく，フィールドワークを通じて，自分たちで日本の多文化状況を理解し，それを他者に伝える物語へと再構成していく。学生たちは，多文化共生をめざし様々な取り組みをしている人々を取材し，日本の社会の今を発見するだけではなく，その先にどのような社会を自分は実現したいのかを見据え，そのためのメッセージを投影させながらドキュメンタリーを制作する。その作業は，社会や文化の多様性を批判的に捉えながら，主体的に新しい社会や文化をつくっていく試みである。

また，文化やことばの多様化と並行し，それを伝え，構成するメディアの多様性も重要である。メディア・リテラシー，あるいはマルチリテラシーズの議論は，「日本事情」の文脈でもたびたびなされてきた（アレクサンダー，2006；岡本，2007；門倉，2001）。ドキュメンタリーをつくるという活動は，映像という現代社会の大きなウェイトを占めるメディアを通じて，ことばや表現の多様な可能性を探る上でも意味がある。一つ例をあげよう。あるチームは，ミャンマーの民主化運動家を取材した。彼のインタビュー動画を編集するときに，字幕をつけるかどうか葛藤する。音声がきれいに録れず，視聴者はなかなか話を理解できない。最初，学生たちは，彼のことばに字幕を入れた。字幕を入れる過程で，どうしても「正し

2　2014年に実践研究共同体の形成を目的に，言語文化教育研究学会を立ち上げた。問題意識を共有する数名の仲間と始めた学会だが，2020年8月現在480名の会員が所属する。一般的な学会発表や論文だけではなく多様な形態，メディアによる研究の共有や，合宿形式の勉強会などを展開している。

3　活動の成果は以下のWEBサイトに公開されている。https://web.casio.jp/mau/

い日本語」に直してしまう。なんとも無味無臭のことばだと学生たちは感じる。今度は発話通りに字幕を入れてみる。なんだか，不自然だ。逐語的に字幕を入れても，そこに彼のアクセント，彼の息遣いは宿らない。何時間も試行錯誤し，最終的には，字幕を入れないという選択をする。彼の声に自分たちが耳を澄ませたように，視聴者にも耳を澄ませてほしいと学生たちはいう。この作業に答えはない。しかし，マルチモーダルなメディアの上で，ことばの正しさや伝えるとはどういうことかということと向き合い続けた時間に，豊かなことばと文化の学びがあることに異を唱える人はいるだろうか。

さらに，本プロジェクトが産学連携プロジェクトであることにも意味がある。本稿では論じなかったが，三代（2013，2015）で指摘したように，「日本事情」の議論の一つの系譜の現在は，ビジネス日本語や留学生の就職支援である。そこでは，日本の企業文化を学ぶことが求められる。このことに対し，『リテラシーズ』は，『21世紀の「日本事情」』が行ったような批判的な議論を展開できなかった。就職活動という留学生にとって重要で，かつ極めて具体的な状況に対して，ポストモダンの文化論に根ざした批判的な「日本事情」論の理念は，具体的かつ有効な提案をしていないというのが私の問題意識となっていた。そこで，企業と共に学ぶ実践を企画したのである。企業と大学が共に学び合い，一緒に新しい社会や文化を創造していく，産学連携による言語教育の形を模索している。

以上が，私がこのプロジェクトを企画した，いわば「日本事情」的動機である。

そして，このような実践を，多くの関係者たち――学生たち，企業の人たち，協働で授業に関わってくれる教員たちと一緒に研究していくところに，一つの実践研究共同体が生まれる。多くの関係者を巻き込みつつ社会にアプローチするプロジェクトは，必ず協働を前提とする。彼らと共に実践を継続しながら，実践を改善していくところに新しい価値や文化の種が生まれ，萌芽していく。本プロジェクトには，日本語教育の専門家として私が関わる他に，ドキュメンタリー映像の専門家，カシオの社員が中心的かつ継続的に関わっている。そして，毎年の参加学生，取材協力者など多くの参加者を巻き込み，ドキュメンタリー映像の発表会やWEB公開，プロジェクトの振り返り，そしてプロジェクトの報告書の作成，書籍の刊行など継続的な振り返りと改善のサイクルを通じて，実践研究共同体を形成している。同時に，成果発表会への参加者――多文化共生コーティネーター，日本語教育専門家，博物館学芸員等――と緩やかに実践を共有し，意見交換しつつ，もう一つの実践研究共同体を形成している。例えば，発表会への参加者の連携により多文化共生アートの展示会を企画するなど，多様な展開を示している。従来の研究の公開，共有の範疇に止まらない公開，共有，実践研究共同体形成のあり方を模索している最中である。

4. 今後の展望：小さな物語を紡いでいく

以上，『リテラシーズ』が遺したもの／残したものを私なりの観点で総括し，今後の展望として，実践研究，および実践研究共同体の創造について論じた。『リテラシーズ』は，一つの大きな，だがその内側にそれぞれが矛盾し合うような多様性を内包した言語教育の未来像を提供した，あるいは，そうした未来像を語り合う場を提供した。今後は，その未来をそれぞれが見据えつつ，自分の足元の現場から実践を立ち上げていくことが一層に求められるのだろう。そして，その実践の共有のあり方を，従来の研究の形を超えて，模索していく必要があると思われる。言語教育，あるいは多文化共生というものは，大きな物語としては成立し得ない。ローカルな場所での葛藤と向き合う実践の中にそれは宿る。小さな物語を紡いでいき，それを少しずつ共有しながら，新しい社会を織り上げていく。そんな実践に自分は携わっていきたいと考えている。

文献

アレクサンダー，A.（2006）．日本語教育における「クリティカル・リテラシー」の序論――批判性・創造性の実現にむけたメディア・リテラシー論の可能性と限界『リテラシーズ』3(2)，10-17．http://literacies.9640.jp/vol03.html

岡本能里子（2007）．未来を切り拓く社会実践としての日本語教育の可能性――メディア・リテラシー育成を通した学びの実践共同体をデ

ザインする．小川貴士（編）『日本語教育のフロンティア ── 学習者主体と協働』（pp. 79-110）くろしお出版.

門倉正美（2001）．メディアを思考（志向・試行）する ── 日本事情としてのメディア・リテラシー『21世紀の「日本事情」 ── 日本語教育から文化リテラシーへ』3，82-92.

川上郁雄（1999）.「日本事情」教育における文化の問題『21世紀の「日本事情」 ── 日本語教育から文化リテラシーへ』1，16-26.

熊谷由理（2007）．日本語教室でのクリティカル・リテラシーの実践へ向けて『リテラシーズ』4(2)，1-9．http://literacies.9640.jp/vol04.html

河野理恵（2000）．“戦略”的「日本文化」非存在説 ── 「日本事情」教育における「文化」のとらえ方をめぐって『21世紀の「日本事情」 ── 日本語教育から文化リテラシーへ』2，4-15.

牲川波都季（2000）．剥ぎ取りからはじまる「日本事情」『21世紀の「日本事情」 ── 日本語教育から文化リテラシーへ』2，28-39.

福島青史（2011）.「共に生きる」社会のための言語教育 ── 欧州評議会の活動を例として『リテラシーズ』8，1-9．http://literacies.9640.jp/vol08.html

細川英雄（2000）．崩壊する「日本事情」 ── ことばと文化の統合をめざして『21世紀の「日本事情」 ── 日本語教育から文化リテラシーへ』2，16-27.

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（2013）.『「ことばの市民」になる ── 言語文化教育学の思想と実践』ココ出版.

細川英雄，尾辻恵美，マリオッティ，M.（編）(2016).『市民性形成とことばの教育 ── 母語・第二言語・外国語を超えて』くろしお出版.

三代純平（2005）．韓国外国語高校における批判的日本語教育の試み『リテラシーズ』2(2)，19-27．http://literacies.9640.jp/vol02.html#miyo

三代純平（2008）．専門学校におけるクラス・コミュニティへの参加の意味 ── 日本語支援の目的と方法の転換『リテラシーズ』5(2)，1-9．http://literacies.9640.jp/vol05.html

三代純平（2013）.「ビジネス日本語」教育における「文化」の問題 ── 「アジア人財資金構想プログラム」以降の先行研究分析『徳山大学総合研究所紀要』35，173-188.

三代純平（2015）.「ことば」「文化」，そして「教育」を問い直す．神吉宇一（編）『日本語教育学のデザイン ── その地と図を描く』(pp. 77-100) 凡人社.

三代純平（2019）．学び合い発展する実践研究共同体をつくる ── 産学共同によるプロジェクト型日本語教育実践．梅津正美（編）『協働・対話による社会科授業の創造 ── 授業研究の意味と方法を問い直す』（pp. 256-282）東信堂.

三代純平，古屋憲章，古賀和恵，武一美，寅丸真澄，長嶺倫子（2014）．新しいパラダイムとしての実践研究 ── Action Research の再解釈．細川英雄，三代純平（編）『実践研究は何をめざすか ── 日本語教育における実践研究の意味と可能性』（pp. 49-90）ココ出版.

三代純平，米徳信一（印刷中）.『産学連携でつくる多文化共生 ── カシオとムサビがデザインする日本語教育』くろしお出版.

レイヴ，J.，ウェンガー，E.（1993）.『状況に埋め込まれた学習 ── 正統的周辺参加』（佐伯胖，訳）産業図書.（原典1991）

レヴィン，K.（1954）.『社会的葛藤の解決 ── グループダイナミクス論文集』（末永俊郎，訳）創元社.（原典1948）

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research.* The Falmer Press.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.

The New London Group (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp.9-37). Routledge.

【寄稿】

それぞれの持ち場で
リテラシーズ終刊

牲川　波都季 *

1.『リテラシーズ』刊行まで

本誌の前身の『21世紀の「日本事情」── 日本語教育から文化リテラシーへ』は，1999年から毎年度刊行され，2004年1月の第5号まで続いた。その後，『リテラシーズ ── ことば・文化・社会の日本語教育へ』へと姿を変え，ウェブサイト上で，2003年から2018年までほぼ年2回，第22巻まで刊行された（紙媒体版は2005年から2009年までの4冊）。

私の両誌との関わりは，「日本事情」の科研費プロジェクトで座談会の記録を担当したことに端を発する。学部を卒業後，大学院入学の準備のためにさまざまな授業を聴講していた時期で，「日本事情」をテーマにした「日本文化特論」という授業を受けていた。その担当者だった細川英雄からの誘いをアルバイト感覚で引き受けたのである。1997年当時，座談会参加者の研究業績についてはほぼ何も知らなかったが，議論の内容から，ことばと文化の関わり，その教育の在り方をめぐって，いままさに世界の最先端の議論が行われていると感じ，興奮したことを覚えている（「日本事情」研究会，1998）。そして関連研究会に参加するようになり，同時期に刊行が始まった『21世紀の「日本事情」』に論文を投稿し掲載された。その後次第に関係者の関心は「日本」という枠から「ことば・文化・社会」へと広がり，新しい科研費プロジェクトの立ち上げとともに『リテラシーズ』の刊行が始まった。この際，『21世紀の「日本事情」』の編集委員であった，長谷川恒雄，佐々木倫子，砂川裕一，細川英雄から長谷川が退任し，門倉正美，川上郁雄，小川貴士，牲川が新メンバーに加わった。

2. 国民国家の本質主義的見方の批判

『21世紀の「日本事情」』に掲載された私の初めての論考は，「剥ぎ取りからはじまる「日本事情」」（牲川，2000）で，細川英雄の「日本事情」教育論と，細川がクラスで実際に行った介入とのずれを分析したものである。そして，個人個人の認識にはステレオタイプな文化観が強固に潜んでおり，それを積極的に剥ぎ取るような教師の介入があってこそ，学習者は個々人のもつ文化，「柔軟で強固な自己アイデンティティ」を獲得することができると主張した。ここでいうステレオタイプとは，日本人は××だといった国民性に対する本質主義的な捉え方を指している。

1987年に『想像の共同体』（Anderson, 1983）の日本語訳が刊行されると，人文・社会科学分野では，国民国家の自明性を問題化する研究が盛んに行われるようになった。国民国家というカテゴリーの実体性・自明性，本質主義的な捉え方に抗するという問題意識は，『21世紀の「日本事情」』と本誌でも相当に共有されていたと思う。前述の拙論もそうであり，『リテラシーズ』のウェブ掲載の論考で，「国民国家」という語を用いその本質化に批判的に言及したものに限っても，須田（2006），福島（2011），佐野（2013），佐藤慎司（2015），細川（2016），原（2016）が挙げられる。

植民地支配の時代から日本語教育が日本人への同化の一手段となってきたこと，他方で，異文化・多文化教育の視点を取り入れた日本語教育が日本人と学習者の差異を本質化してきたこと。

* 関西学院大学総合政策学部
E メール：segawa@kwansei.ac.jp

『リテラシーズ』はこうした問題意識を一つの柱としつつ，ことばの教育の理念や実践を批判的に分析し，さらにありうべき新しい姿を模索してきたと言える。

問題意識をある程度共有していたとしても，それをどのように乗り越え，どのように新しいことばの教育や研究で実現するかには幅広い選択肢がありうる。このことは，『リテラシーズ』中の論考と，編集委員が刊行してきたリテラシーズ叢書（『変貌する言語教育―多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』を含む）の多彩なテーマを見ればわかるだろう。それらを『リテラシーズ』で束にする必要はなく不可能でもあり，本誌の終刊はまさに発展的解消と呼ぶのがふさわしい。

3. 構築主義に立ったことばの教育の提案

一方で，ことばの教育の新しい姿というとき，その前提となる言語観・世界観として，一定数以上の論考が構築主義（構成主義）的立場を共有していた。本誌の中では，羽鳥（江頭）(2009)，飯野（2012），三代（2014），川上（2014），佐藤正則（2014），中野（2014），細川（2016），松本（2016a，b），義永（2017），末松（2017），川光（2018）が，「構築主義」「構成主義」を肯定的な文脈で用いている。

社会学における構築主義の方法論について多くの編著書をもつ中河伸俊は，これはさまざまなタイプの構築主義的主張に当てはまるように作ったため，多義的であいまいだとしながらも，構築のテーゼを「X は人びとの言語使用を通じて成り立つ構築物である」としている（中河，2013，pp. 2，8-9）。X は事実や実体と捉えられてきたものごとを含んでおり，それらもまた言語使用を通じて構築されるということである。「構築主義」「構成主義」と明示はせずとも，『リテラシーズ』の多くの論考は，こうした構築主義的言語観・世界観に立って，新しいことばの教育を提案してきたと考えられる。私自身も，過去の日本語教育学の教育言説を分析したり（牲川，2012），アイデンティティの可変性に気づくための教育実践をまとめたことがあり（牲川，2013a），構築主義の考え方を土台としてきた。

不動の確固とした現実が先にあるのではなく，ことばの投げかけと受けとめの中で現実が作られていくという前提に立てば，国民国家カテゴリーの本質主義的な見方は解体され，人々が特定の固いカテゴリーの中に押し込まれることもない。ことばの教育の実践で考えるならば，ことばの投げかけ合いで互いの認識，ひいては社会が変わっていくという実感や，そのためのことばの力を養うこともできよう。また研究においても，教育実践やインタビュー調査での語りを，いまここで現実が構築されていくプロセスとして分析し，その結果を新たなことばの教育の提案に活かすことができる。こうしたことばの教育実践・研究の姿は，国民国家カテゴリーを自明視し，同化・差異を促すような実践・研究を変えようとしてたどり着いた，一つの到達点である。だが私自身は，構築主義的立場を前提としたことばの教育研究，中でも実践に関連した研究に物足りなさも感じている。

4.「社会的現実」を示す方法

ことばの教育研究を構築主義的に行おうとすると，論者は，学習者や教師，調査者などことばの教育や学習に関わるものが，その教育や学習の中であるいは教育や学習について何をなぜどのように語るのかに着目し，分析することになる。

この分析から導き出されるものは，川上 (2014) のいう「社会的現実」に当たるだろう。川上 (2014) は，『リテラシーズ』初の特集「言語教育学としてのライフストーリー研究」に掲載された論考で（のちにリテラシーズ叢書にも掲載（川上，2015)），これまでの日本語教育におけるライフストーリー研究の問題と意義を論じている。ここで川上は，これまでの日本語教育のライフストーリー研究は「あまり知られていなかった学習者や教師の動態的な意味世界という「社会的現実」を明らかにすること」を目的としていたと指摘する (p. 18)。学習者も教師も，固定的なカテゴリーに属する不変のものと捉えるのではなく，個別性と変容性をもった複雑なものとしてリアルにあり様を理解する，そうしたことが目指されてきたということだろう。

川上は，こうしたライフストーリー研究では，日本語教育学の発展に貢献するという目的が明確でなかったとする。そして，日本語教育学におけるライフストーリー研究は，語りから動態的な

「社会的現実」を示すにとどまらず，見出された「社会的現実」を踏まえ，新たな日本語教育の意義と可能性を提案し，実践することを目指すべきだと主張している（川上，2014，pp. 22, 24-25）。

私も，日本語教育におけるライフストーリー研究が，日本語教育の実践に貢献するべきだという主張に強く同意するが，これを目標とする場合も，単に動態的な「社会的現実」の提示を目標とする場合も，それに至る研究方法には共通点がある。両者とも，学習者や教師，調査者などの語りを分析対象とし，その中から「社会的現実」を記述する点である。

このことは，ライフストーリー研究に限らず，構築主義の言語観・世界観を前提とした，ことばの教育研究の多くにも共通する。インタビュー調査をしない場合も，授業内外の発言や提出物，記述式アンケートへの回答，論文や教科書のテクストといった，発せられたことば，書かれたことばそのものが分析対象となる。ことばが意味＝現実を生成していくという言語観・世界観に立つならば，「社会的現実」を見出すためにことば（語り・言説）を分析対象とするのは当然であろう。

しかしながら，近年の，構築主義的な立場のことばの教育研究は，ことばとともにあるはずのコンテキストへの目配りをあまりにも欠いているのではないか。さらにいえば，ことばの教育研究として当事者が生み出すことばを分析することに注力してきたがために，それらを規定するやもしれない社会状況から目を背けさせてきてしまったのではないか。これは私自身の言説分析研究や実践研究に対する反省でもある。

5. ことばとコンテキスト

ここで，前述の特集「言語教育学としてのライフストーリー研究」を企画し，リテラシーズ叢書『日本語教育学としてのライフストーリー』を刊行した三代純平の，同書内の論考（三代，2015）を取り上げたい。この三代の論考は，「社会的現実」を提示した上で，新しい日本語教育を提案し実践するにまで至っており，川上がいうところの日本語教育学の発展に寄与するライフストーリー研究である。

もう少し詳しく紹介すると，研究の動機としては，留学生の就職促進という社会的課題，留学生自身の国内就職の希望，ことばの学びとアイデンティティ交渉の結びつきが挙げられている。また具体的な研究の背景として，グローバル人材育成関係の政策や人材像，その育成ための従来のビジネス日本語という観点から，日本語教育の課題が説明されている。直接の分析対象は，A の語りと調査者である三代自身である。

こうした背景と方法に基づき，三代は，中国出身の元留学生 A にインタビューした。そして，インタビューの中で「グローバル人材」としての A といったアイデンティティが共構築されたとしながらも，A の語りの中に，アイデンティティを交渉可能なものと位置づけなおす契機も見出した。さらにこの結果を踏まえ，三代は，「グローバル人材」になるためでなく「グローバル人材」をどう捉えるかを議論する場とすべく，留学生と地元中小企業をつなげるための日本語教育の実践を試みている。

三代（2015）は，「（インタビューの：牲川注）調査協力者の語りを，調査者との相互行為の中で構築されるストーリーとして考察する」というライフストーリー研究法を採っているため（p. 117），A のことばや調査者の構えを分析対象としている。だが，もし，インタビュー調査の前や考察において，A を取り巻くより広いコンテキストを導入していた場合，調査にあたっての構えも，語りの分析の仕方も大きく変わったかもしれない。

韓（2016）によれば，中国では1990年代末から大学進学を促す政策が採られ，大学卒業者が急増するとともに，よりよい就職先を求め大学院進学志望者も急増していった。2013年には，大学を卒業する者699万人の25％にあたる176万人が大学院修士課程への進学を志望したが，実際に進学したのは61万人だったという（pp. 1-2）。またその進学目的で特に目立つのは，「よりよい仕事に就くため」「当大学院の知名度が高いため」であり（p. 6），自らの将来のために高学歴をめざすという志向の強さがうかがえる。2008年にはリーマン・ショックが起こるとともに，日本では留学生30万人計画が発表されており，中国から日本への留学を促すプッシュ・プル要因となった可能性もある。

三代（2015）では，A が日本の大学院に留学した理由は，大学卒業時に進路に悩んだが，日本語を学んでおり日本で生活してみたかったからとさ

れているが，上のようなコンテキストを踏まえるなら，中国への大学院進学が難しく，将来のためのベターな選択肢の一つだった可能性もあろう。Aは，来日前に3年間か5年間とりあえず日本で就職したいと思っていた，と語っており，大学院卒業後しばらくの間，日本で働くことを予定していたということがわかる。日本での仕事がとても気に入れば長く働くということも視野にあったかもしれないが，大学院修了という学歴と日本での職歴を得れば，中国に戻ってから結婚や就職できるという目算があっての日本への留学であり，3年間の就業だったのかもしれない。

日本社会で壁を感じたという苦い思いを抱きつつの帰国であったとしても，「グローバル人材」として採用されそのアイデンティティを引き受けながら働いたという経験が，中国帰国後の就業に役立つとすれば，Aは「グローバル人材」というアイデンティティの付与を巧みに利用したのだとみなすこともできる。日本文化になじみきれない「中国人」というアイデンティティの発見も，帰国後の労働を動機づける要素になるかもしれない。

無論，Aの留学・帰国の理由は三代（2015）で書かれていたことがすべてかもしれず，私が挙げたコンテキストが，Aの判断に影響を与えたのかはまったくわからない。ただ，仮にこのコンテキストを踏まえてインタビューしていれば，調査者の構えが全く違った可能性があり，「グローバル人材」と自他にみなされたというAの認識は，少なくともAにとっては問題ではなかったという分析結果になったかもしれない。そうなれば，この結果から提案すべき日本語教育の在り方も全く異なってくるだろう。

川上（2014）がいうとおり，構築主義の立場に立つ日本語教育研究は，関係する人々のことばから「社会的現実」を描き出し，そこから日本語教育の実践の発展を目指すこととなり，三代（2015）はまさにその成功例である。にもかかわらず，私には一体何が問題で何を解決しようとしているのかが読みとりにくかった。三代（2015）は研究の動機や課題を明示しているのだが，それでも誰にとって何がどう問題なのかという核心がつかみきれないのである。

6. 誰のどのような社会を問題にするのか

三代（2015）を最後まで読むと，私にとっては，日本で就職したのちも居心地よく長く働いてほしいがそれが実現されていない（短期間での離職率が高い），この問題を日本語教育はいかに解決できるかが本当の問いのように思われる。これが最初の問いとして明示されていれば，必然的に留学生の離職率や就業意識，日本の大学や大学院に進学する理由などの背景も述べなければならないだろう。また現在のビジネス日本語についても，元留学生が日本で働きつづけるための学びにはなりえないといった視点から，より明確に批判されなければならない。あるいは，留学生を「グローバル人材」として本質化することが，何か決定的な問題を引き起こしているということであれば，Aの語りや日本語教育の実践にそれを揺るがす可能性を見出す三代の結論には説得力がある。しかし「グローバル人材」としての自他認識が，たとえばAの帰国の大きな要因になるほどの問題であったというような，強い主張は読み取れない。

別の言い方で述べるなら，ことばから描き出されるはずの「社会的現実」の「社会」が私にはよくわからないともいえる。構築主義や構成主義は，社会構築主義，社会構成主義とも呼ばれるが，どのような社会の構築のされ方，構成のされ方を問題にするのか。先の三代の論考で言えば，日本社会なのか，日本の企業社会なのか，グローバルに移動する労働者の社会なのか，学歴競争に敗れた中国の若年層が生きる社会なのか。たとえば同じ特集および叢書の佐藤正則（2014，2015），田中（2014，2015）は，調査する自己の構えだけでなく，調査協力者のコンテキスト，生きている社会（生きたい社会，生きざるをえない社会）を捉えた上で語りを分析しており，調査協力者の位置づけ固有の問題解決に資する，日本語教育の提案あるいは課題の提起になっている。田中の論考を挙げると，韓国で日本語教師として教える「在日コリアン」の，言語，国籍，血統が一致しないというコンテキストを踏まえた上で，調査研究を続けるうちに，そのコンテキストに対する調査者としての自身の構えに問題があることに気づき，「在日コリアン」教師が正しい日本語のネイティブとして，時には日本人として自己を表象せざるをえ

ないこと，そこから，日本語教育の単一性志向がいかに根深いのかという重要な課題を浮かび上がらせている。

もっともこうした研究は，それ自体，韓国で生きる「在日コリアン」日本語教師といったカテゴリー化を伴ってしまう。しかし，アイデンティティの多様性と変容性を前提にして，ことばを投げかけ・受けとめ，さらにアイデンティティが変わり社会も変わるという言語観・世界観を有していても，そして，そうした言語観・世界観に立って日々ことばを使い，ことばの教育の実践に取り組んだとしても，学習者や教師を特定のカテゴリーに閉じ込めようとする投げかけは繰り返され，特定のカテゴリーに属するとみなされているからこそ被る実際上の問題も消え去らない。

だから今一度，私は，ことばの教育研究者として，自分は誰のどのような社会を問題にするのかを明確に定めた上で，その問題解決のための研究を行わなければならないと思う。構築主義的な立場，それを前提とする方法を採用するか否かは，その問題解決にとって何が一番有効かという視点で決定したい。

7.『リテラシーズ』後

ことばの教育を共通テーマとするとしても，誰のどのような社会を問題にしどのように解決するのかには無数の選択肢がありうる。それぞれの選択を深められるような場をそれぞれが作り出していけばよいのであって，無理に公約数的な論考を集めても，国民国家のようなカテゴリーを批判し，それを乗り越えるための構築主義的提案を行うといった，同じストーリーが繰り返されることになろう。このストーリーをことばの教育と研究の一つの可能性として定着させた時点で，『リテラシーズ』はその役目を終えたのだと言える。

最後に私自身が，誰のどのような社会を問題にしようとしているのかを紹介しておきたい。

欧州評議会が提唱した複言語・複文化主義を実現するための能力群は，CEFR などで国内外で非常に有名になった。私はこうした能力群の行使を支える価値意識に関心をもっているのだが，複言語・複文化主義は教育政策理念であるため，その能力や価値意識はこれから育てていくべきものと位置づけられている。しかし本当にそうなのか。また，すでに成人，さらには高齢に達し，これから教育を受ける機会をもちにくい人々は，こうした能力や価値意識をもつことはできないのだろうか（牲川，2013b）。この疑問から，特別な教育を受けずともそうした能力や価値意識をもち，実行してきた人々として，秋田県仙北市のグリーン・ツーリズム運営農家の調査研究を行ってきた。

ここでのグリーン・ツーリズムは行政主導で始められたわけではなく，有志の農家が，地域で活動する演劇集団や農協，また知人からの依頼で国内の子どもたちの農業体験を引き受けたことから始まっている。それが30年も続き，私がグリーン・ツーリズム運営農家の代表者に留学生の受け入れを依頼したことから，外国人団体の受け入れも始まった。行政を通しての受け入れも多数行っているが，その依頼を受けるか否かはグリーン・ツーリズム運営農家が判断しており，あくまでも主体は農家である。牲川（2013c），市嶋（2014）が示したように，農家は外国人留学生と意思疎通を図るための方略を巧みに生み出し活用しており，その背景に，異質な他者との関わりを非常にポジティブに捉える価値意識があることも明らかになっている。市民主導で，地域外の人々との関わりを積極的に作り出し，意思疎通の方略を用いて共に活動する場を創りあげていく事例である。農家は CEFR のいう社会的行為者であり，ことばによる社会の構築に参与している人々だと言える。そしてこれを可能にする価値意識を具体的に示すことができれば，それは結果として，ことばの教育で育むべき価値意識の例ともなりうる（牲川，2018）。また，農家一人ひとりのライフ・ヒストリーがわかれば，この価値意識を育んできた背景がわかるかもしれないと考え，そのための調査も行ってきた。これもことばの教育そのものにつながる可能性がある。

ところがこうして農家の移動の歴史や家族史などを確認するうちに，ある共通点も見えてきた。グリーン・ツーリズムを開始した世代は，農業のみで生計を立ててきた場合が多いこと，その前の世代から他人を招く慣習をもつ家であること，多世代世帯が多いことなどである。冬期間の出稼ぎなど補助的な収入はあるものの，これらの農家の主業はあくまでも農業である。ツーリズムとはいえ，それで収益を得ようという意識はあまりない。安定した生業があるからこそ，家に来る他者を余

裕をもって迎え入れることができるのかもしれない。また，これらの農家にはその地域のリーダーと言える家も多く，近隣住民が集ってきたり，地域外から来る売薬業者を泊めたりといったことが行われてきた。他人が家に入ってくることへの抵抗感が薄いのである。3世代，4世代同居の場合も多く，一つの家の中に嫁や婿として他人が入り，長年にわたってさまざまな交渉をしながらともに暮らしてきた経験ももっている。またグリーン・ツーリズム開始世代だけでなくその上・下の世代も協力的である場合が多く，多世代で役割分担しながら受け入れを続けてきた。

グリーン・ツーリズム開始世代の語る，他者との出会い・関わり合いに対する思いを調査していくと，懐の深さや他者への愛情，受け入れを成功させようとする熱意，責任感を知ることができる（牲川，2013c，2018）。こうした価値意識は，ことばでの意思疎通が難しい他者に対しても，工夫し語りかけつづけていくという行為を支える思想である。しかし同じような価値意識を，次世代の担い手，あるいはまったく異なるコンテキストをもったほかの人々ももちうるのだろうか。このように考えてくると，ことばの教育実践はもちろんのこと，ことばの教育研究からも離れ，むしろ，価値意識をもつことを可能にしたコンテキストは何だったのかという問いに関心が移っていく。

さて，もう一度ことばの教育研究に視点を戻すと，労働者としての日本語教師というテーマにも関心をもちつづけている。本稿で論じた『リテラシーズ』が一定程度共有してきた問題意識や解決方法は，自己責任論を正当化する論理に誤用されかねない。構築主義的立場は，ことばの投げかけ合いと作用の偶発性を重んじているが，それが意志をもって実現できる，実現すべき過程と理解された場合，投げかけを始める主体が想定され責任が負わされてしまう。たとえば大学であれば，自分の担当授業，ティームティーチングで行っている授業，所属箇所のカリキュラム，大学のカリキュラムやプログラムなど，さまざまな規模・レベルの現場がありうる。そこでも，日々の，瞬間瞬間のことばの投げかけで，少しずつ自分の理念に適った教育研究環境を作っていけると考えることはできる。そして実際に，交渉で周囲を変えていくこともできよう。しかしそもそも更新ありの任期付きというような雇用形態の場合，毎年の評価によって更新の可否が決まるため，評価権をもった他者に交渉をしかけていくことが困難だということや，しょせん任期終了後は移動しなければならないから交渉することに意義を見出せないということも起こりうる。ことばを投げかけようとする意志をもちがたくするコンテキストがある。

今後は，当事者がどのように語るのかとは異なる次元で，日本語教師の置かれたコンテキスト，社会状況を見ていく必要があると考えている。牲川（2019）はその必要性の宣言でもある。『リテラシーズ』は終刊するが，志を忘れず（元）編集委員との刺激的な議論も続けながら，ことばの教育やそこに関わる社会について研究を進めていきたい。

文献

飯野令子（2012）．日本語教師の成長としてのアイデンティティ交渉── 日本語教育コミュニティとの関係性から『リテラシーズ』11，1-10．http://literacies.9640.jp/vol11.html

市嶋典子（2014）．農業従事者と留学生の接触場面に関する一考察── 農業体験活動における調整行動に注目して『秋田大学国際交流センター紀要』3，1-13．http://hdl.handle.net/10295/2370

川上郁雄（2014）．あなたはライフストーリーで何を語るのか── 日本語教育におけるライフストーリー研究の意味『リテラシーズ』14，11-27．http://literacies.9640.jp/vol14.html#kawakami

川上郁雄（2015）．あなたはライフストーリーで何を語るのか── 日本語教育におけるライフストーリー研究の意味．三代純平（編）『日本語教育学としてのライフストーリー── 語りを聞き，書くということ』（pp. 24-49）くろしお出版．

川光真二（2018）．ジャンル理論の観点から日本語教育初級のライティングを考察する『リテラシーズ』22，18-34．http://literacies.9640.jp/vol22.html#a2

佐藤慎司（2015）．社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育とメトロリンガル・アプローチ── 複言語・複文化主義をこえて『リテラシーズ』16，1-11．http://literacies.9640.jp/vol16.html#sato

佐藤正則（2014）．日本語教育を実践する私がライフストーリーを研究することの意味――元私費留学生のライフストーリーから『リテラシーズ』14，55-71．http://literacies.9640.jp/vol14.html#sato

佐藤正則（2015）．語り手の「声」と教育実践を媒介する私の応答責任――日本語教育の実践者がライフストーリーを研究することの意味．三代純平（編）『日本語教育学としてのライフストーリー――語りを聞き，書くということ』（pp.220-245）くろしお出版．

佐野正俊（2013）．［書評］細川英雄（著）『「ことばの市民」になる――言語文化教育学の思想と実践』『リテラシーズ』13，1-4．http://literacies.9640.jp/vol13.html

末松大貴（2017）．海外の高等教育機関で学ぶ日本語学習者の学習の振り返りに対する意識の変容プロセス『リテラシーズ』21，1-17．http://literacies.9640.jp/vol21.html#a1

須田風志（2006）．「国際化」の中の「逸脱した日本語」について『リテラシーズ』3(1)，11-20．http://literacies.9640.jp/vol03.html

牲川波都季（2010）．剥ぎ取りからはじまる「日本事情」『21世紀の「日本事情」――日本語教育から文化リテラシーへ』2，28-39．

牲川波都季（2012）．『戦後日本語教育学とナショナリズム――「思考様式言説」に見る包摂と差異化の論理』くろしお出版．

牲川波都季（2013a）．「よい予感がする」表現教育――2日間のクラスが残したもの．細川英雄，鄭京姫（編）『私はどのような教育実践をめざすのか――言語教育とアイデンティティ』（pp. 73-90）春風社．

牲川波都季（2013b）．誰が複言語・複文化能力をもつのか『言語文化教育研究』11，134-149．http://hdl.handle.net/2065/38977

牲川波都季（2013c）．『農家に学ぶ留学生受入の思想と方法――秋田県仙北市西木町のグリーン・ツーリズム事例集』秋田大学国際交流センター．http://segawa.matrix.jp/dat/leaf2016.pdf

牲川波都季（2018）．グリーン・ツーリズム運営農家A夫妻の他者認識――伝え合いの意志が生まれるところ『言語文化教育研究』16，96-114．https://doi.org/10.14960/gbkkg.16.96

牲川波都季（編），有田佳代子，庵功雄，寺沢拓敬（2019）．『日本語教育はどこへ向かうのか――移民時代の政策を動かすために』くろしお出版．

田中里奈（2014）．「言語教育学としてのライフストーリー研究」において調査者の構えを記述する意味――「在日コリアン」教師の研究からの示唆『リテラシーズ』14，73-83．http://literacies.9640.jp/vol14.html#tanaka

田中里奈（2015）．日本語教育学としてのライフストーリー研究における自己言及の意味――在韓「在日コリアン」教師の語りを理解するプロセスを通じて．三代純平（編）『日本語教育学としてのライフストーリー――語りを聞き，書くということ』（pp. 277-291）くろしお出版．

中河伸俊（2013）．構築主義で何をするのか――経験的探究の方途の成熟のために．中河伸俊，赤川学（編）『方法としての構築主義』（pp. 1-13）勁草書房．

中野千野（2014）．言語教育におけるライフストーリー研究の意義とは何か――複数言語環境で成長する子どもを巡る「まなざし」に着目して『リテラシーズ』14，85-101．http://literacies.9640.jp/vol14.html#nakano

「日本事情」研究会（1998）．『諸外国における「日本事情」教育についての基礎的調査研究――1995年度～1997年度科学研究費補助金研究成果報告書』．

羽鳥（江頭）玲子（2009）．複合アイデンティティと日本語教育研究『リテラシーズ』6(2)，21-26．http://literacies.9640.jp/vol06.html

原伸太郎（2016）．日本語学習者が出会う「他者」とは誰か――フランスの大学における「『日本』のイメージ」をめぐる学習者の対立事例の考察『リテラシーズ』18，89-105．http://literacies.9640.jp/vol18.html#n5

韓冀娜（2016）．中国における大学院への進学意識――学術学位と専門職学位の比較『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』23(2)，1-12．http://hdl.handle.net/2065/48784

福島青史（2011）．「共に生きる」社会のための言語教育――欧州評議会の活動を例として『リテラシーズ』8，1-9．http://literacies.9640.jp/vol08.html

細川英雄（2016）．市民性形成をめざす言語教育

とは何か『リテラシーズ』18，45-55．http://literacies.9640.jp/vol18.html#n2
松本剛次（2016a）フィリピンの中等日本語教育の現状と課題── 日本語の授業を通しての「21世紀型スキル」の育成とその実際『リテラシーズ』18，56-73．http://literacies.9640.jp/vol18.html#n3
松本剛次（2016b），「学習と革新」を阻むものとしての「交換価値」とその再生産── フィリピンの中等日本語教育の活動システム分析から『リテラシーズ』19，35-51．http://literacies.9640.jp/vol19.html#n1
三代純平（2014）．日本語教育におけるライフストーリー研究の現在── その課題と可能性について『リテラシーズ』14，1-10．http://literacies.9640.jp/vol14.html#miyo
三代純平（2015）．「グローバル人材」になるということ．三代純平（編）『日本語教育学としてのライフストーリー── 語りを聞き，書くということ』（pp. 112-138）くろしお出版．
義永美央子（2017）．まなぶ・つなぐ・つくる── ポスト・コミュニカティブアプローチの時代における教師の役割『リテラシーズ』20，24-40．http://literacies.9640.jp/vol20.html#s3
Anderson, B. R. O. G. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism.* Verso.

【寄稿】

「ことばの力」と「ことばの教育」

子どもの日本語教育のあり方を問う

川上　郁雄 *

1．ある小学校のクラスから

5月のある晴れた日，私は三重県鈴鹿市のある小学校を訪ねた。その学校には，「エスペランサ」という国際教室がある。家庭でスペイン語やポルトガル語など日本語以外の言語を使う子どもたちが，いわゆる日本語の「取り出し指導」を受ける教室である。その日は，五年生の2人と二年生の5人が黒板の前に立って「自己紹介」の練習をしていた。その日指導をしていたのは日本語を教える教員と通訳のできる指導助手の計3人。

しばらくすると，「さあ，行きましょう」という先生の声に促されて，7人の子どもたちは一年生の教室へ移動した。その教室には一年生のふたつのクラスの子どもたちが机を移動させた広い床に座って待っていた。がやがやおしゃべりをしていた子どもたちは，7人の子どもたちが入ってくると正面を向き始めた。7人の子どもたちは黒板の前に立った。先生が「これから，お友達が自己紹介をするからよく聞いてね」と声をかけると，7人のうち一番背の高い五年生の女子児童が「私は」と最初に自己紹介をした。その自己紹介は日本語とポルトガル語による自己紹介だった。「私は日本語とポルトガル語ができます」という日本語で自己紹介が終わった。次の子どもの自己紹介は日本語とスペイン語だった。自己紹介の最後は「私は日本語とスペイン語ができます」であった。床の上に座っている子どもたちの大半は7人の友だちが話す，日本語とは違う音に圧倒されて目が点になっていた。

次はクイズの時間。これも日本語とポルトガル語，スペイン語，それに7人の子どもたちが描いた絵をヒントに答える形式だった。このあたりから床に座って聞いていた子どもたちからも答えをいう声が大きくなってきた。

次は，クラス全体で「ジャンケン大会」。七人の子どもたちは，ポルトガル語とスペイン語のそれぞれの「グー，チョキ，パー」を教え，そのかけ声にあわせて座っていた子どもたちが手をだしてジャンケンをした。最後まで勝った子にはプレゼントが用意されていて，クラス全体がわいわい活気にあふれていた。

最後に，7人の子どもたちがみんなに日本語で言った。「私たちはポルトガル語とスペイン語ができます。ポルトガル語とスペイン語でわからないことがあったら，私たちに聞いてください。」7人の子どもたちの顔はそれぞれ明るく，晴れ晴れとした表情だった。

この授業を一緒に見ていた校長先生は，同じ学校の子どもたちが日本語以外の多様な力を持っていることを知ること，そして「取り出し指導を受ける国際教室の授業と在籍クラスの授業は同じ学習であることを，小学校一年生のときから学校全体で知っていくことが大切だ」と語っていた。

7人の子どもたちは，日本語だけではなく，ポルトガル語とスペイン語で，自己紹介，クイズ，ジャンケンをした。子どもたちにとって家庭で日常的に使うことばと学校で使う日本語を，教室という公的な場所で使用したという体験は，彼らのもつ言語的な多様性が学校の中で「社会的承認」を得る体験となった。そのことを，子どもたちの晴れ晴れとした表情が示していたように，私には思われた。

三重県鈴鹿市立桜島小学校（校長鈴木英文先生）より実践記載の許諾を得た。記して謝意を申し上げる。

* 早稲田大学大学院日本語教育研究科
E メール：kawakami@waseda.jp

ここで考えたいことは，この実践を国際理解教育の例，あるいは外国籍児童の母語教育や母語維持教育の例として考察することではない。このような複数言語を使用する実践が子どもたちの「ことばの力」の育成とどのような関係にあるか，また，それらの実践に関わる実践者の課題は何かという点である。

2. 国語教育と日本語教育の統合と連携の発想

「ことばの力」の育成という点では，国語教育も日本語教育も同様に関わっている。しかし，両者が育成する「ことばの力」が同じものなのかどうかについての議論はあまり聞かない。

国立国語研究所でかつて「国語教育と日本語教育の統合」を主題とした研究があった。その研究で甲斐睦朗は，「これからは音声言語教育に力を入れて日本人一人一人が自分の思いや考えを自分の言葉で率直に相手に伝えられる能力を育成する必要がある」，「日本人の言語生活・言語行動を受信型から発信型に大きく転換させる必要がある」，「文学好きな国語科教師の養成に走りがちな教員養成制度に問題の根本がある」などと問題提起した（甲斐，1997）。甲斐は，国語教育が文学作品の読解や登場人物の気持ちの追究などに偏っているという批判から，「国語教育は，学校教育の基礎としての言語能力の育成，具体的に言えば，他の各教科の基礎としての言葉による思考力，認識力，表現力などを育成することになる」（甲斐，1997，p. 75）という。他方，日本語教育の目標は「日本語によるコミュニケーション能力の育成に中心が置かれている」のであり，将来，国語教育が日本語教育に統合されると主張した（甲斐，1997）。

これに対して，細川英雄は，「国語教育と日本語教育の連携」という表現で，言語教育の実質的な中身の議論こそ重要だと指摘する（細川，1999）。細川は，「ことばはコミュニケーションのためにある」ということを前提にして，コミュニケーションとは何かと問いかけ，以下のようにいう。

> 人間の母語能力として不可欠なこととして，母語による思考の中で自分の考えをしっかりまとめ，それをことばの運用のルールにそって，他者ときちんと交換できる能力をあげたい

とことばの教育の目標をあげ，さらに，

> 言語習得とは，思考と伝達ということばの二面性をコミュニケーションという活動を通してどのように体得するかということであり，ことばの教育の課題とは，母語と第二言語の別を問わず，明確な方法論の位置づけのもとで，そのようなことばの訓練を行うことができるか，ということ（細川，1999，p. 61）

であると述べる。

細川が「母語と第二言語の別を問わず」と言っているのは，国語教育か日本語教育かではなく，人とことばの関係を考えたいからであろう。細川は時枝誠記の言語観，すなわち，言語＝言語行為＝言語活動＝言語生活という考えに依拠しつつ，国語教育（母語）も第二言語教育（日本語）も「日本語を使って自分の内言を十分に表現できるようにすることが目的」であり，したがって，「言語習得とは，錯綜する，さまざまな場面状況の中で，「私」をどのように表していくか，という営為」（細川，1999，p. 65）であるという。

甲斐は国語教育が日本語教育に統合される方向性を示し，細川は国語教育も日本語教育も「自分の内言を十分に表現できるようにすること」と述べているが，二人の議論は「日本語」という単一言語使用に関する議論であることがわかる。果たして，21世紀の人々の言語使用を単一言語使用観（モノリンガリズム）にもとづいて捉え，言語教育を議論することで十分と言えるだろうか。

3. 複言語能力とは

20世紀の最大の特徴のひとつは大量人口移動であった。その結果，人々の言語使用は以前より増して複雑になった。一人の人間が複数の言語を使用して生活することは当たり前で，多様な言語能力を発揮してコミュニケーションすることが日常化している。その傾向は21世紀に入り，ますます顕著になってきている。

そのような現実は，言語教育においても如実に

現れてきており，複言語能力や複言語使用に関する議論が活発である。ヨーロッパでは「ヨーロッパ言語共通参照枠」（Common European Framework of Reference for Languages： 以 下，CEFR）の議論で，一人の人の中に多様な言語能力が混然とあるという議論がある。たとえば，コスト他（1997/2011）は，今の子どもたちは小さい頃から多様な言語や文化と接触するというありふれた複言語複文化経験をしており，そのため，「複言語複文化能力とは，程度に関わらず複数言語を知り，程度に関わらず複数文化の経験を持ち，その言語文化資本の全体を運用する行為者が，言葉でコミュニケーションし文化的に対応する能力をいう。重要なのは，別々の能力の組み合わせではなく，複雑に入り組んだ不均質な寄せ集めの目録としての複合能力ということである」（コスト他，1997/2011，p. 252）と述べている。そして，この複言語複文化能力は「複雑で不均質だとしても全体としてひとつのもの」と捉えられるという。

したがって，このような視点にたつコスト他（2011）は，単一言語話者の能力を基準とし，二言語話者の言語能力がそれぞれ母語話者レベルに達していないとみる「セミリンガリズム」を強く否定する。と同時に，ある言語に関する「部分的な知識」を「制限的能力」と混同してはいけないと警告する。つまり，「部分的能力」（たとえば，ある言語を読めるが話せない）を持つ複言語話者の言語能力は必然的に相互補完的であり，不均衡で複雑で動的であり，複言語話者は日常的に戦略的なコミュニケーション能力にもとづく実践を行っている。したがって，「部分的能力」は複言語能力を豊かにする部分と考えるべきだと主張する。

複言語能力をこのように理解すると，前述のCEFR の限界と課題が明らかである。CEFR はその基本的考え方である複言語主義（plurilingualism）について，「その言語や文化を完全に切り離し，心の中に別々の部屋にしまっておくわけではない。むしろそこでは新しいコミュニケーション能力が作り上げられるのである」（欧州評議会，2004，p. 4）と説明している。しかし，CEFR 自体が「外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠」と呼ばれるように一つひとつの言語の熟達度が具体的に示され，言語によって何ができるかという「行動」がレベルの目安として示されたために，前述のコスト他（2011）にあったような複言語複文化能力の議論は「共通参照枠」には十分に反映されていない[1]。同様のことが「JF 日本語教育スタンダード」（国際交流基金）にもいえる。複言語複文化能力を「複雑で不均質だとしても全体としてひとつのもの」と捉え，それを捉える枠組みをどのように考えるのかが大きな課題となろう。

4. メトロリンガリズム，トランスランゲージング

一方，多様な背景を持つ人々が日常生活の中で自らの複言語複文化能力を戦略的なコミュニケーション方略としてどのように実践しているかに関する研究が，近年，社会言語学の中で活発である。その一つがメトロリンガリズム（metrolingualism）である。Pennycook & Otsuji（2015）は，メトロリンガリズムの例として，シドニーの市場や東京のレストランなどで働く多国籍で多様な言語背景の従業員が仕事中に多様な言語を使って取り交わす会話例を紹介している。たとえばレストランで“Pizza mo two minutes coming”と発せられるように，日本語，英語，フランス語，イタリア語などの混ざったことばが，相手や作業過程，人工物，場面などの多様な要素の影響を受けつつマルチモーダルに生成されている現実を活写している。メトロリンガリズムとは固定・規範的な言語文化理解とそれを打ち破る動的な理解の相互関係から生まれる言語使用の場（場＝メトロ：metro）（尾辻，2011）を意味し，このような言語使用の現実（場）から，ことばを捉え直そうという研究である。

Pennycook & Otsuji（2015） は， こ の 試 みを「下からの多言語主義」（multilingualism from below）と呼ぶが，そのような複数言語使用の現実を歴史的社会的関係から捉え，それをもとに言

1 コスト他（2011）の議論は，CEFR の刊行前の1997年当時の議論であったが，この論文を翻訳した姫田麻利子はその論文の冒頭に訳者としてのコメントを寄せ，複言語複文化能力について「広いコンセンサスを急ぐために，CEFR が結局非常に抽象的に簡潔にしか採用しなかった」ため，この論文が定義する複言語複文化能力に帰ることが有効だと解説している。

語教育のあり方自体を問い直そうというのがトランスランゲージング（translanguaging）である。Garcia & Li（2014）は，ことばを language ではなく，languaging と捉える。つまり，個別言語が言語（language）としてすでに存在しているのではなく，相手や場面や文脈などの中で再構築され使用されるプロセスとしてことば（languaging）があるという捉え方である。これは人がことばを使用するという現象を説明する捉え方だが，Garcia らは，この視点から複数言語背景のある子どもの言語教育において，複数言語使用による言語習得を論じている。その例として，米国におけるスペイン語を第一言語としている子どもたちがスペイン語も使用しながら第二言語の英語を使用する実践を紹介している。ただし，これがこれまでの二言語教育と異なるのは，L1 と L2 が加算化されると見ないという点である。Garcia らは，これまでの二言語教育を L1 と L2 と分ける単一言語観（モノリンガリズム）であるとして否定する。また，二言語話者の L1 と L2 が表面的には別々に見えるが言語の共通深層能力（Common Underlying Proficiency）は相互依存関係にあるとするカミンズの二言語相互依存の仮説も否定する。理由は同じように二言語を別々のものとして捉える単一言語観（モノリンガリズム）による捉え方であるからだ。Garcia らは，複数言語使用者は複数の言語を別々に有しているのではなく，言語能力は混然一体となっているといい，それをダイナミック・バイリンガリズムすなわちトランスランゲージングと呼ぶ（図1参照）。

複数言語使用者の言語能力が混然一体となっているという捉え方は，米国に来る移民の子どもたちにホスト社会の英語だけを学ばせるという単一言語観（モノリンガリズム）による言語教育を強く否定する。代わりに英語も移民の言語も含む混然一体となった言語能力観にもとづいた複言語教育を実践することによって，子どもたちの自尊感情が育まれ，その結果，社会にある言語差別をなくし対等な社会を構築することになると Garcia らは主張する。このようなことばの力の捉え方をする複言語教育実践を，トランスランゲージング教育学と呼ぶ。

ここで重要なのは，複数言語使用者はマルチリンガルでマルチモーダルで動的な言語使用を行っているという現実（メトロリンガリズム）と，複数言語使用者（移民の子どもたち）の言語能力は混然一体となっているという捉え方（トランスランゲージング）は，前述のコスト他（2011）のいう複言語複文化能力は「複雑で不均質だとしても全体としてひとつのもの」という捉え方に通じるものがあるという点である。

5.「DLA」では子どもの「ことばの力」は把握できない

言語＝言語行為（時枝，1950）と捉えるなら，また，「ことば」を languaging とマルチリンガルでマルチモーダルで動的な行為と捉えるなら，そして，そこに多様な言語特徴が混在するものと捉えるならば，「日本語」という単一言語がアプリ

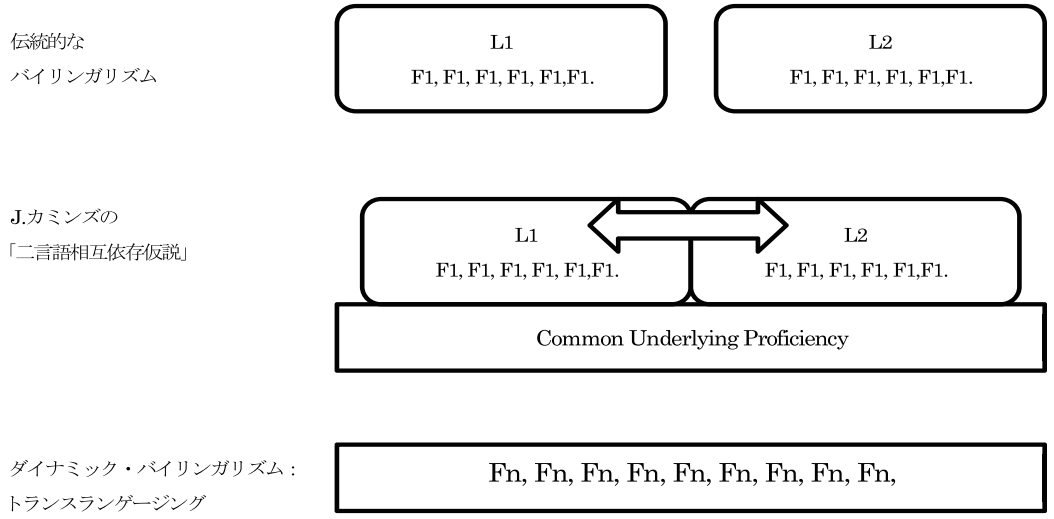

図 1．バイリンガリズムをめぐる捉え方の相違：＊L＝言語システム，F＝言語特徴。Garcia & Li Wei（2014）より作成。

オリに存在するという視点に立った議論はできなくなるだろう。なぜなら「国語教育と日本語教育の統合・連携」という議論は「日本語」という言語の存在を前提とする議論，つまり単一言語使用観（モノリンガリズム）にもとづいた議論だからである。

「移動する時代」と呼ばれる現代に生きる子どもたちの「ことば」を支える能力が「複雑で不均質だとしても全体としてひとつのもの」という複言語複文化能力と捉えるなら，日本語能力を育成する日本語教育という実践観だけでは十分に対応できないことは明らかだろう。

子どもの日本語教育では，これまでも，子どもの母語を生かした実践や母語と日本語の相互育成学習などがあった。また近年では，日本の学校で使用する教科書や教材をもとにした基準を設け，子どもの日本語能力を「測定」しようとする方法（たとえばJSL対話型アセスメントDLAや年少者用SPOT）が開発されているが，前述のGarciaらの視点に立てば，これらの方法は日本語と母語を別々に捉える単一言語観（モノリンガリズム）にもとづいた実践や研究であるということになる。さらに言えば，これらの実践や研究には前述の複言語複文化能力を育成する視点も発想もほとんどないといえよう。

なぜなのか。ここで，子どもの日本語能力を「測定」しようとする「JSL対話型アセスメントDLA」（以下，DLA）を例に考えてみよう。

「DLA」は，文部科学省が「外国人児童生徒の日本語能力測定方法」の開発の目的で委託し開発した「対話型アセスメント（Dialogic Language Assessment）」の略称である。この「対話型アセスメント」の基本的な考え方は，「日本語能力を測定する」ということにあるという。つまり，これは，「測定のツール」であるということである。よって，その「測定の方法」は，あらかじめ設定された「タスク」を子どもがどのように達成できたのか，あるいはできなかったのかを「測定する」方法だと説明される。

また，この「DLA」の対象となる児童生徒は「日常会話はできるが，教科学習に困難を感じているもの」と限定されている[2]。さらに，「DLA」を使用するときは，「指導者と子どもたちが一対一で向き合うこと」を基本とする。つまり，「DLA」を使用する際の場面が限定されているのである。その理由は，「日本語能力を測定する」ことが目的であるため，「一定の条件を設定」せざるを得ないと発想するからである。このような考え方が出てくるのは，「「DLA」は，「学びの力を伸ばすテスト」「学習支援に役立つテスト」をめざしているため，実施方法は，「対話」を重視し，マンツーマン形式で行います。」（文部科学省，2014，p. 9）と説明されるように，基本的に「テスト」だからである。

「テスト」であるからこそ，「DLA」の実施についての時間も，「子ども一人あたり所要時間は，45～50分以内」と設定されている。また，名称にもある「対話的」については，次のように説明されている。すなわち，子どもたちの言語能力や思考力等が多様であると説明したあとに「「DLA」の活用方法は「対話型」を基本とします。それは，指導者が子どもたちに向き合う大切な機会（対話重視）であると考えるからです。」（文部科学省，2014，p. 6）と説明されるだけで，なぜ「対話」あるいは「対話重視」なのかは明確に説明されていない。したがって，「DLA」の対話は，テストのための方法論としての「対話型」であって，言語教育の実践において広く言われている「対話」とはまったく異なることがわかる。

さらに，「「DLA」が測定しようとしている言語能力」は，おおむね「会話の流暢度」「弁別的言語能力」「教科学習言語能力」である（文部科学省，2014，p. 7）と説明されている。この言語能力観は，個の能力主義の見方をベースにした，固定的，数量的に設定された部分の集合としての言語力という考え方であるということである。

このように，「DLA」は，目的はもちろん，ことばの捉え方，ことばの力の捉え方，さらには，教育観，実践観は固定的であり，今を生きる子どもの動態性，相互関係性，複合性は視野にまったく入っていないのである。

つまり，「DLA」が限定的な方法で子どもを見

2　これは，すべてのJSL児童生徒を対象にする「JSLバンドスケール」と大きく異なる点である（川上，2020a，2020b）。

ても，その結果は，教師たちが日々の実践を積み重ねながら子どもの全人的な成長を目指して実施している教育にはまったく役立たないばかりか，「DLA」自体が学校現場の教師の成長や実践力向上にはほとんど役立たないのである。

6. 子どもの「ことばの力」とは何かという議論が進まない理由

日本語が十分に使えない子どもたちへの日本語教育のあり方を，早く日本語が話せるようにすれば良いという教育実践論へ限定することも危険である。これまでも日本語教育実践に対する批判があった。たとえば「日本語至上主義」批判（日本人に同化するだけの教育という批判），「母語教育重視」（子どものエスニック・アイデンティティを維持・発展させるために日本語より母語教育を進めるべきだという批判）の考えが示された。両者は日本語教育に対する同根の批判だ。ただし，これらの批判は国籍や言語，エスニシティなどの固定的な枠組みを超えた実践論へ発展しなかった。その原因の一つは，これらの日本語教育批判の実践論に「ことばの力」とは何かという議論や，子どもの生の個別性，動態性，複合性を踏まえた「ことばの教育」をどう構築するかという視点がないからである。また，日本語教育批判を受ける日本語教育側においても，批判を乗り越える議論が少なかった。その点は今なお，子どもの日本語教育の大きな課題なのである。

さらに，子どもの「ことばの力」とは何かという課題が実践の中で深まらない背景に，「日本語指導が必要な」子どもという視点からの脱却ができていないことがある。その要因の一つが，文部科学省が行う「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」である。この調査で数えられる「日本語指導が必要な児童生徒」は主に「日常会話ができても，学年相当の学習言語が不足し，学習活動への参加に支障が生じており，日本語指導が必要な児童生徒」と文部科学省の HP で説明されている。学問的にも存在が証明されていない「学習言語」という語[3] を使用している以外にも，調査方法として，「日本語指導が必要かどうか」の判断を曖昧なまま学校現場の教員や管理職に委ねている点に最大の欠陥がある。具体的に言えば，A 校で「日本語指導が必要な」子どもと判断された子どもが，B 校に転校したら「日本語指導が必要な」子どもと判断されないことも起こりうる。さらに，予算の関係で，学校内に「日本語指導が必要な」子どもが多いと，学校側から教育委員会へ「加配」という教員増を求めたり，補助教員の予算を請求したりすることが生じるため，予算に限りがある教員委員会としては学校現場の「日本語指導が必要な」子どもの数を抑えようと働くことがある。ここでも，「日本語指導が必要な」子どもの教育は政治的（財政的）判断により規定されているのである。

文部科学省が使用する「日本語指導が必要な児童生徒」というタームは，約30年間ほとんど変化なく使用されてきた。当初，このタームは，これらの子どもに日本語指導が必要であるという社会的な認識を学校行政や地域に浸透させ，この現象が社会的課題であると考える意識を高めるのに役立った側面はあろう。しかし，同時に，これらの子どもへの「ことばの教育」の議論と実践が日本語の側面だけに限定される結果になったことも否めない。

これらの子どもの最大の特徴は日本語ができる／できないにあるのではない。むしろ，幼少期より複数言語環境で成長することにある。幼少期より複数言語環境で成長することは，複数言語を通じて他者と繋がる体験／繋がらない体験を日常的に多様に経験することを意味する。そこで育成されるのが，前述のように，欧州で議論されている複言語複文化能力である。この能力観に立てば，人は，大人であれ子どもであれ，多様な言語資源が不均質だが全体としてまとまりのある複合的な能力を有していると捉えることになる。日本語や何語と峻別する言語観ではなく，多様な言語資源から成る複合的なものとして「ことば」と表すと，幼少期より複数言語環境で成長する子どもの複合的な能力を捉えることから子どもの「ことばの教育」が始まると考えるべきであろう。つまり，これらの子どもの「ことばの教育」は日本語の習得に限定できるものではないのだ。

3　バトラー後藤（2011）は「学習言語」は存在しないと結論づけている。

7.「ことばの力」から「ことばの教育」実践へ

「ことばの力」という課題がなぜ重要かと言えば，言語教育実践を考えるとき，「ことばの力」の視点が外せないからである。換言すれば，実践者の考える「ことば」や「ことばの力」の捉え方が実践のあり方を決定する（川上，2011）からである。実践者が「日本語」を前述の languaging ではなく language と捉え，子どもの「ことばの力」を複言語複文化能力ではなく日本語能力だけと捉えるなら，その実践者の実践は固定的な「日本語能力育成」にだけ集中するだろう。実践者が子どもの「ことばの力」を複言語複文化能力と捉えるなら，当然，実践のあり方は変わるであろう。つまり，今私たちに問われているのは，21世紀に生きる子どもたちの「ことば」をどう捉えるか，そして「ことばの力」をどう捉えるかという課題である。そのことを探究することが「国語教育と日本語教育の統合・連携」を超える議論へ導くことになろう。

冒頭で紹介した「ある小学校の実践」は，まさにその議論の必要性を私たちに問いかけている。21世紀に生きる子どもたちの「ことば」と「ことばの力」を私たちがどう捉えるかは，子どもたちが日本社会に生活しながらも複数言語を使用して学び，生きることを，私たちがどう考えるかと直結する。また，子どもたちが複言語複文化能力を持つと考えれば，言語教育実践は単に日本語だけを学ぶことや母語保持・母語維持が目的になるのではなく，子どもたちが自らの「複言語性」（川上，2013）と向き合い，「複雑で不均質だとしても全体としてひとつのもの」を持つ自己として確立していくことが目的となるであろう。

そのような実践のためには，子どもたちが自ら作成する言語バイオグラフィや言語ポートレート（Busch，2012）の実践や，複数言語使用を視野に入れた言語教育実践（深澤・池上，2018）がすでに試みられている。

このような言語教育実践の課題はまさにグローバルな課題であるが，冒頭の小学校の実践から日本の学校現場に限って言えば，今必要なのは，幼少期より複数言語環境で成長する子どもの個別的で動態的で複合的な「ことば」を捉え，総合的な「ことばの教育」を行う専門的な教員を育成し，教育委員会や学校へ配置することである。その専門的教員とは，単に日本語を効率的に教える日本語教師ではなく，子どもが複数言語環境に生きることを理解し，多様な言語資源を活用して日々のコミュニケーション活動を行い，「移動する子ども」という経験と記憶と向き合いながら成長する子どもの生を捉えられる教員をいう。それは，日本語教育と母語教育のような二分法的捉え方や自国民教育の視点を超え，「移動とことば」（川上，ほか，2018）の動態的な世界を生きる複合的なアイデンティティを育てる教育を目指すことを意味する。

文献

欧州評議会（2004）.『外国語教育Ⅱ ── 外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠』（吉島茂，大橋理枝，ほか，訳・編）朝日出版社.

尾辻恵美（2011）. メトロリンガリズムと日本語教育 ── 言語文化の境界線と言語能力『リテラシーズ』9，21-30. http://literacies.9640.jp/vol09.html

甲斐睦朗（1997）. 日本語教育と国語教育『日本語学』16(5)，71-78.

川上郁雄（2011）.『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版.

川上郁雄（2020a）.『JSL バンドスケール：小学校編 ── 子どもの日本語の発達段階を把握し，ことばの実践を考えるために』明石書店.

川上郁雄（2020b）.『JSL バンドスケール：中学・高校編 ── 子どもの日本語の発達段階を把握し，ことばの実践を考えるために』明石書店.

川上郁雄（編）（2013）.『「移動する子ども」という記憶と力 ── ことばとアイデンティティ』くろしお出版.

川上郁雄，三宅和子，岩﨑典子（編）（2018）.『移動とことば』くろしお出版.

コスト，D.，ムーア，D.，ザラト，G.（2011）. 複言語複文化能力とは何か（姫田麻利子，訳）『大東文化大学紀要〈人文科学編〉』49，249-268.（原典1997）

時枝誠記（1950）.『国語学原論続編』岩波書店.

バトラー後藤裕子（2011）.『学習言語とは何か ── 教科学習に必要な言語能力』三省堂.

深澤伸子，池上摩希子（2018）. タイにおける複言

語・複文化ワークショップの実践──「自分を語り他者と体験を共有する場」を作り，繋げていく意義『ジャーナル「移動する子どもたち」──ことばの教育を創発する』9，1-18. http://gsjal.jp/childforum/journal_09.html

細川英雄（1999）．日本語教育と国語教育──母語・第二言語の連携と課題『日本語教育』100，57-66.

文部科学省（2014）.『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメント』. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm

Busch, B. (2012). The Linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics, 33*(5), 503-523.

Garcia, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Pennycook, A., & Otsuji, E. (2015) . *Metrolingualism: Language in the city*. Routledge.

補遺：本稿は，川上郁雄「「ことばの力」とは何かという課題」『日本語学』（2015，No. 34(12)，pp. 56-64，明治書院），「移民の子どもへの言語教育とは―日本語教育を問う」別冊『環』24（「開かれた移民社会へ」2019，pp. 224-228，藤原書店）をもとに大幅に加筆修正したものである。

【寄稿】

ろう児へのことばの教育の基盤にあるべきもの

『リテラシーズ』の発展的終刊にあたって

佐々木　倫子 *

はじめに

筆者と『リテラシーズ』の直接の関わりは，創刊号から16号までの編集委員を務めたことにあるが，それ以前に『リテラシーズ』を生み出した研究会および研究会誌があるので，付き合いは長い。『リテラシーズ』の前身である『21世紀の「日本事情」── 日本語教育から文化リテラシーへ』（くろしお出版）を出版したのは，1999年10月のことであった。編集委員会はそれ以前から研究会を続けてきており，あの頃「21世紀」ということばは新鮮な響きを持っていた。これから到来する新世界であり，そこには期待感が含まれていたのである。あれから20年以上が過ぎ，今や「21世紀」は日常化し，「21世紀型日本語教師」「21世紀型スキル」などという言葉は発するのも気恥しいほど手垢がついている。

しかし，2020年は，その年の元日には誰も夢想だにしなかった変則的な年である。それが『リテラシーズ』の発展的終刊の時にあたったわけで，ここで本論文誌を振り返り，「ことば・文化・社会の言語教育」の今後を考えることには，多少の意味があるかもしれない。本稿では，あるキーワードから本論文誌を振り返ったうえで，ろう児への「ことば・文化・社会の言語教育」に求められるものについて述べたい。

1．あるキーワードに現れるもの

『リテラシーズ』の創刊号（2003年）から22号（2018年）までの15年間に掲載された論文および研究ノートのキーワードを見る。「学習者，言語教育，教科書」などの，言語教育に基本的な単語は複数回出現する。当然，「リテラシー」が付く語も出現し，クリティカル・リテラシー，メディア・リテラシー，アカデミック・リテラシー，読解リテラシー，職場リテラシーと，多様なリテラシーに関する論考が出現している。「ライフストーリー」と「アイデンティティ」も複数回挙がったキーワードである。しかし，筆者はここで「批判的/クリティカル」を採りあげたい。異なる書き手が異なる論考で，「批判的～」「クリティカル～」をキーワードに挙げているのである。以下，該当箇所を簡単に振り返る。

1．1，クリティカルペダゴジー・批判的思考

佐藤（2004）が論考において挙げたキーワードに，「クリティカルペダゴジー」と「批判的思考」がある。従来型の学校教育では「どのような知識をどのような方法で学習者の前に呈示し（あるいは呈示せず），どのように能力として測るのか，その測り方までもが教育者の手に握られて」（p. 4）おり，教育者が権力を行使してきた。しかし，「日常世界では教育者も学習者もみなが一緒に意味のある世界を作り上げようとしている。そういった観点で見ていくと，学習とはある到達点に向かって何かを習得していくことではなく，お互いがお互いに影響を与えながら変化していく過程と捉えることができる」とするのである。「学校ではシラバスを作り，目標を明確に設定して，カリキュラム，スケジュールを組み，それに沿ってクラスをすすめるという考えが根付いているが，教育者が学習者と対話できるようになるためには，目標の内容や設定方法，また，評価というものに疑問を持ちながら，どれだけ提供できる選択肢を

* 桜美林大学（名誉教授）
E メール：msasaki@obirin.ac.jp）

多くし，教育者側が柔軟に対応できるかということを考えることが大切になってくる」(p. 4) とする。当然とされてきた従来型の教育理論に批判的な目を向け，新たな可能性を提案している。

1．2．批判的日本語教育

三代（2005）は「批判的日本語教育」をキーワードに挙げている。韓国の外国語高校における教育実践にあたり，「高校における日本語教育も「機能主義的」な観点からだけではなく，「世界を読む力」や「課題解決力」が育成できる活動を行う必要がある」(p. 20) と考え，高校生たちの生活の場である「学校」をテーマに，「学校を「学び」という観点から批判的に検討し，自分たちが学校で何を学びたいかを考えるもの」とする教育実践をおこなった。日本の高校生数人を扱う教材を使用し，話し合い，グループ発表，まとめなどの活動を重ね，その成果として各自のレポートが提出された。レポート評価では，学びの方法の問題化と，学びの質の問題化の2点が重要な要素と考えられた。しかし，生徒のレポートに2点とも満たすものはなかったという。さらに，「日本語教育は日本語運用能力だけを目的にするべきではないと考えられる一方で，それを目的から除外することはできない」ため，日本語運用能力に関する課題も残されたとする。

1．3．批判的談話分析

オーリ（2005）は「批判的談話分析」の観点から，「母語話者による非母語話者のステレオタイプ構築」を記述している。共生を目指す地域の相互学習型活動の場，つまり，「教える側－教えられる側」という力関係の構図を取り払い「対話の場」として設定された場であっても，そこには「目に見えない形で巧みに発信され，受け入れられる支配的イデオロギー」が存在するという。その一例として，「母語話者による非母語話者のステレオタイプ構築の結果，「我々」（母語話者）と「あなた（たち）」（非母語話者）の間の差異を固定させるような発話があった」経過が分析されている。このようなステレオタイプに対するリテラシーが現在の地域日本語教育にとって重要な課題であることが主張されている。

1．4．クリティカル・リテラシー

アレクサンダー（2006）は，キーワードに「クリティカル・リテラシー」を挙げ，日本語教育における批判性を，「言語情報というメディアについて，無根拠に設定された視点・多種多様な要素の取捨選択の過程を分析する能力」(p. 13）と規定する。つまり，学習者はどのような前提や取捨選択が働いたかを分析する能力を育成されるべきだとするのである。クリティカル・リテラシーを，日本語教育の目標である，多様性を前提とした，日本語を用いてのあらゆるレベルの社会・文化の形成に必要な能力として提示しているのである。知識やストラテジーの一方的伝達は，この論考においても，母語話者によって作られた「現実」の再生産に陥りがちな教育の形として，問題視されている。

1．5．クリティカル・リテラシー

熊谷（2007）もまた「クリティカル・リテラシー」を挙げ，日本語教育を単なるコミュニケーションの道具としてのことばの習得ではなく，世界を批判的に読み解き，ことばを自分の目的達成のために効果的に使える能力を養うこととする理念にのっとって，従来の読み書き教育の問題点を提示している。そして，読み書き教育を再考し，米国の大学での既存のカリキュラム内でおこなったふたつの実践例を紹介している。それらはクリティカル・リテラシーの基本的概念への気付きを十分促すような実践となっている。

1．6．批判的日本語教育

羽鳥（2009）は，「批判的日本語教育」をキーワードに挙げている。本質主義的日本語教育批判から新たな日本語教育構築への転換を想定し，本質主義批判に有効な概念として「複合アイデンティティ」を日本語教育研究に導入することを提案している。その概念が，学習者の言語使用を「日本語らしい日本語」へと同化させることを求めない日本語教育の構築に必要なものとするのである。「文化が今日生まれるのは過去の伝統の中心ではなく文明と文明がぶつかる境界線」であり，「境界線でぶつかりあう様々なアイデンティティと言語・言説実践としての日本語使用の研究が，多文化・多言語社会の日本語教育に新たな道を拓くと考える」(p. 24) ためである。

1．7．批判的アプローチ

芝原（2012）は，「敬語の使用状況を記述的に理解する実践」において，「批判的アプローチ」をキーワードに挙げている。そして，「日本語の持つ規範や日本の文化的特徴，及び社会事情を教えること」を重視するのではなく，言語の実態を記述的に理解する試みとして，学習者らがテレビドラマの敬語使用を分析する「敬語プロジェクト」を行っている。その結果，「教科書に記述された敬語に関する規範が，現実の敬語使用を完全に説明するものではないという結論に学習者自身がたどり着いた」とする。ここでも，「日本語教育の現場では，日本語の持つ規範や日本の文化的特徴，及び社会事情を教えることが重要視されることがある」(p. 11) ことの問題視が出発点となっている。

1．8．批判目標・批判的読解指導

封（2013）は，「批判目標，批判的読解指導」をキーワードとして挙げている。「批判的読解とは「内容，形式や表現，信頼性や 客観性，引用や数値の正確性，論理的な思考の確かさなどを理解・評価したり，自分の知識や経験 と関連付けて建設的に批判したりするような」読みを指す」(p. 12)。しかし，「日本語能力が制限されている読み手の場合，批判的読解は認知的負荷を高めてしまい，深い処理が実行できない可能性も考えられる」(p. 13)。そこで，批判的読解が促進されるよう，批判目標に繋がる課題で具体的な状況設定を行ったうえで，日本語学習者の読解過程を分析した。その結果は通常は，肯定的な立場で，文章をわかるように読むことを目標とする中級学習者が，今回は批判的読解を行ったことが観察されている。

1．9．「批判的」であること

以上，『リテラシーズ』上で「批判的」をキーワードとした8つの論考に触れた。各論の書き手たちには，共通の姿勢が見いだされる。従来守られてきて一般化した先達の知見を正確に理解し継承することに汲汲とする姿勢ではなく，自身がこれまで積み上げてきた知見に照らし合わせて，疑問点を整理し，新たな発見を加えて発信する態度である。そこに真の学びがあり，これこそ『リテラシーズ』が重視してきた点であろう。そこで後半では，私自身が従来から保持してきた知見に対して，それを覆すような論考に接し，批判的になり得たかを忠実に振り返ってみたい。それが今後のろう児への「ことば・文化・社会の日本語教育」に意味を持つことを願っている。

2．ろう児への「ことば・文化・社会の言語教育」

2．1．髙山・中山（2020a）が主張する手話言語の特性

2020年6月に，手話に関する研究者，教育者の間で注目を集めた論考がある。髙山守（聴者：東京大学）と中山慎一郎（ろう者：全国手話研修センター日本手話研究所）による論考（以下「髙山論文」）で，手話言語の特性を扱ったものである。それは以下の主張から始まっている。

音声言語が音声によって表現されるのに対して，手話言語は手や身体の動きによって表現されるという，画像的な性格をもつ。ただ，手話言語の画像的な性格は，その表現形態にとどまらず，より根本的であり本質的である。ろう者は画像で考えるのである。これは，ろう者7名，聴者8名からなる限られた集団の知見に基づくとはいえ，これまでにない哲学的な道筋を拓きうるものではないか。日本人の聴者は日本語で考える。ならば日本人のろう者は日本手話で考えると思いがちだが，ろう者は画像そのもので表現し，考えているのである。

そして，以下の具体例で説明をおこなっている。

> 例えば，「電車が遅れている。また乗客に病人が出て，救護に時間がかかっているのかなあ。」
>
> 一人のろう者が，その思考のプロセスを日本語で次のように解説している。
>
> ① 「電車」が到着するはずの時間（辺り一面黒色のなか，くっきりと浮かび上がる白数字）が黒にのまれて消滅していく」画像
> ② 「電車の中で床にへたりこんでいる婦人を介護している〈自分〉」をさらに感知している自分
> ③ 「駅員」と「運転士」「車掌」がせわしく話し込んでいるのを感知している〈自分〉」をさらに感知している自分

④「次に動き出す時間」が辺り一面黒色のなかで白数字となって出てきては消える」画像

⑤「手話単語：かも」を表わしている〈自分〉をさらに感知している自分

電車の到着時刻の電光表示が消える画像が，電車の遅延を意味し，病人の乗客の救護の画像には，自分自身が登場している。また，時間がかかっている様子が画像化され，電車の遅延画像が再登場する。そして最後に，「かもしれない」という手話言語表現を行なっている自分が現われている。こうしてAさんは，基本的に画像で思考を展開している。

（高山・中山，2020a，p. 4）

直接経験した事柄については，思考は基本的に画像で行われる。そこでは一定程度の経験あるいは技術が思考内容に盛り込まれるので，経験の有無が重要になるという。しかし，一般的には，直接的な経験というよりはむしろ，当の事柄が画像化されているかどうかということであり，あるいは当の思考内容を思考者自身が，どこまで画像了解しているかにかかっているとする。ろう者には画像表現優勢派と手話言語優勢派という個人差があるが，おおむね画像で思考するとされている。

高山論文ではろう者の発語のプロセスを以下のように捉える。

①思考内容を手話で伝える場合：画像を思い浮かべる（手話はあったりなかったり）→手話表現

②相手の手話を見る場合：手話を見る→画像を思い浮かべる→自分の手話に翻訳（内容によっては画像のみ）〈全て頭の中〉

③日本語を読む場合：日本語を読む→画像を思い浮かべる→手話に翻訳〈全て頭の中〉

④思考内容を日本語で伝える場合：画像を思い浮かべる（手話はあったりなかったり）→口で日本語を話すor書く

（高山・中山，2020a，pp. 6-7）

日本語は音声言語であるがゆえに，視覚表現（画像）や手話言語とは異質である。しかし，手話言語は，身体言語であるという外的理由に加えて，画像との言語的な変換というプロセスが不可欠だという内的な理由によって，画像思考および画像了解と不可分（一体）であると主張されるのである。

2. 2. 高山論文への批判的アプローチ

間接的にではあるが，筆者は20年近くろう児に対する日本語教育に関わってきた。当初は，外国人児童生徒に対する日本語教育との共通性を強く感じ，日本語教育のこれまでの知見を応用すれば，ろう児による日本語学習の困難点がかなり解決できるのではないかと考えた。が，ほどなくその考えに限界があることを認識させられることになった。基本的に音声言語である日本語を，聴覚なしに目から学ぶことには大変な困難がつきまとうのである。しかし，高山論文が指摘するような，根源的な認知プロセスの違いが存在するとしたら，これまでの認識とはまた次元の異なる困難が存在することになる。以下，高山論文を批判的に読むことで，今後のろう児に対する日本語教育の在り方を考えてみたい。

2. 3. 手話言語を基本とする思考の展開

高山論文のもととなる研究会のろう者メンバー7名のうち，6名は誕生時から，1名は3歳からのろう者であり，一般的には手話ネイティブと考えられる人々である。しかも，うち5名は両親がろう者というデフファミリー出身者である。そうなると，ものごころつく以前から手話に囲まれて手話言語を獲得したろう者の場合は，母語である手話言語によって思考が育てられ，従って手話言語によって思考が展開されるのではないかという考えがぬぐえなくなる。ろう者の思考における画像の関与は，どのようなケースでも絶対的なものなのだろうか。

高山論文の主張を支えるひとつの可能性として，例えデフファミリーのろう者であっても親世代が聾学校で口話教育を受けたために，家庭内においても手話の学習言語の使用が無いに等しい言語環境で育ったというケースが考えられる。抽象的な概念を表すことばはすべて日本語で学び，手話の使用は感情などと結びついた生活言語レベルに留まっていたとしたら，手話言語は洗練されず，思考プロセスとは結び付きにくいと考えられよう。生活レベルのコミュニケーションは画像処理を行い，抽象的な思考ややりとりになると，頭の中で

書記日本語に切り替えるというパターンである。

次にろう者の90％以上を占める，親が聴者のケースを考えてみる。現在は新生児聴覚スクリーニングが普及し（厚生労働省，2020），聴覚障害は早期に発見されるようになってきたが，少し前までは誕生後2年ぐらいは気づかれないケースも少なくなかった。その間ろう児は目からの画像処理のみで自身の認知システムを発達させてきたわけで，これらの子どもたちにとっては，画像処理が思考の基盤となって当然だろうと推察される。

ところが，日本手話を学習言語として用いているろう学校では，聴の家庭に生まれたろう児の手話にもNM（非手指），CLなどの手話の文法要素が豊かに見いだされ「大人顔負けの手話を使いこなす」と形容される。言語環境さえ整っていれば，生徒たちは年齢に応じた学習手話言語を発達させるのである。そして，時に彼らが，日本語の文章を読みこなしたり，課題を解いたりしている時に，無意識に手が動いているのを見る。手話言語でものごとを把握し，論理を展開している証左と思われるのだが，そのようなプロセスの記述は髙山論文には見いだせない。ここでは手話言語の環境が整っているろう児・ろう者の思考は手話言語を基盤として展開される形に発達する可能性を指摘しておきたい。

2．4．聴者の思考への画像の関与

髙山論文は，ろう者と対比させて，聴者は日本語で考えをめぐらし，日本語で伝えるとする。そこに画像の入り込む余地はないのだろうか。何らかの概念が頭に浮かぶとき，画像化されやすいものについては聴者もろう者も画像から展開するときもあり，非常に抽象的な概念で画像化しにくいものについては，聴者もろう者もそれぞれの母語から思考を展開するという可能性である。ろう者，聴者に関係なく画像想起や画像了解には個人差があると同時に，想起/了解される概念にも画像化されやすいものとされにくいものがある。例えば，「信頼」，「正直」，「意味」などのことばではどのような画像が浮かぶのだろうか。「ざらざら」「冷たい」などは視覚よりも触覚が思考の出発点になるのかもしれない。聴者は「ざらざら」とした感覚からいきなり思考が展開することはないのか，ろう者はどんな概念においても，画像がまず浮かぶのかという点である。

上記の疑問を解決するのは，多様な思考プロセスの存在を認め，それらが「相対的」なものだと捉える姿勢である。無論，耳（と目）からことばを覚える聴者と，目からのみでことばを獲得するろう者とは，ものごとの画像化度には大きな違いがあると思われる。しかし，聴者が耳からだけでなく同時に目も使う点は看過できない。自分自身を振り返っても，筆者は小さいときから割合音声言語には強いが，画像には弱いタイプの人間であったと思う。大人になって，手話が学習言語である聾学校に週2日通っても，手話を覚えることがなかった。国立情報学研究所の新井紀子教授のリーディングスキル・テストを受けても，係り受け解析，照応解決，同義文判定，推論，具体例同定は社会人平均よりもかなり上位にあったが，「イメージ同定」という，文と非言語情報を正しく対応づける問題は平均点以下であった。つまり，目の読解力が弱いのである。

そんな筆者ですら，視覚による現状把握が先行するケースがあると感じる。「ああ，そうだ！」と，手を打つような想起や了解が起こるときは，聴者でも画像が浮かび，それを出発点にすることが多いのではないだろうか。何かのフラッシュバックから思考が展開されるときはどうか。起点のフラッシュバックが言語化されているとは限らない。ただし，そのまま次から次へと画像によって思考が展開されるかは場合によるだろう。

近年私たちの集中力はどんどん短くなっているという説が流布している。LINEやTwitterでの短文使用にとどまらず，例え学会発表であっても，資料原稿を配布するのではなくPPTで箇条書きにする，文章の長さは1文3行以下にする，段落ではまず結論を簡潔に示す，など，一目で意味が伝わることが強調される。この傾向は私たちの認知プロセスにどのような影響を及ぼすだろうか。いずれにしろ，聴者の思考も多様な感覚を出発点にするという意味で，画像が関与することもあると言えるのではないか。

2．5．2言語間の翻訳と思考のさまたげ

髙山論文では，手話言語はろう者特有の画像思考および画像了解と一体であり，もしそうでないならば，思考伝達および言語了解のプロセスにおいて，異質なものへの翻訳，つまり，外国語への翻訳とでもいうべき言語的な乖離が生じてしまう

と主張している。一体でなければ，思考に関わる，きわめて重要な基盤的プロセスが，成立しないことになろうとするのである。ここではモダリティーが一致したモノリンガルな状況が絶対視されている。しかし，「言語的翻訳」は，ろう・聴に関係なく，多くの多言語話者が日常的に行っているプロセスである。卑近な例で恐縮だが，私の母語は日本語で，英語は第二言語である。米国に6年近く住み，それなりに英語はできるし，英語とともに知った概念もある。例えば，rapport（ラポール）という単語がある。米国の大学院の外国語教授法のクラスで，初めて自分の耳には「ラポア」と響く単語を聞いた。それまで聞いたことのない単語で，何も頭に浮かばない。授業で必要なもの，教師・学生間に形成すべきものとして，教師も同級生も討議の中で触れる。聞くたびに概念形成がされていった。そして，今でも私の耳には「ラポア」に近く聞こえる「rapport」という英語を聞くとぱっと温かい空気が浮かびあがる。それは日本語の「ラポール」では浮かびあがらない感覚である。そこでは，第二言語である英語を第一言語の日本語に訳して理解するといった流れは起きない。たとえ，成人後であっても，第二言語の環境で生き，第二言語での概念形成が進み，第二言語に習熟すればするほど，思考と第二言語表現は直接的に結びついていく。

上記から考えて，ろう者でも何かの概念に対して，画像ではなく，第二言語の日本語（の文字）が浮かびあがることは，日本語に習熟すればするほど増すのではないか。モダリティーは異なるが，聴者と同様の言語獲得装置を持ち，聴児と同じ言語獲得プロセスを持つろう者が，しかも，ある意味で豊かすぎる日本語（第二言語）環境で育つろう者が，複言語話者になれないとする根拠は見当たらない。誰しも認めることであるが，多数の高等教育を受けたろう者は複言語話者なのである。また，2言語を対比して，手話は具体的で日本語は婉曲的などとされるが，ろう者が日本語に習熟すればするほど，日本語運用に良く見られるハイコンテクストな表現方法もとるようになるのではないか。日本手話にも日本語にも習熟したろう者の頭の中で，日本語によって形成された概念の占める割合も大きいのではないか。

2．6．視覚情報 (感覚内容) と思考内容の空隙

高山・中山（2020b）では，以下が述べられている。

> 優美で落ち着いたたたずまいの日本庭園を見ている。(中略）あらためて言うまでもなく，眼前の水は水，池は池，木々は木々，紅葉は紅葉，葉の舞いは葉の舞い等々であり，きちんと思考化され概念化されているのである。にもかかわらず，私たちはしばしば，それは純粋無垢な視覚風景であると思う。そうした思いが生じうるのは，視覚情報（感覚内容）と思考内容とが，情報形態として異質だからであろう。すなわち，視覚情報は，むろん視覚情報であるわけだが，それに対して，思考内容は聴覚情報なのである。思考は，聴者においては，聴覚言語で遂行されるのだから。それゆえに，視覚風景と思考内容との間には空隙があり，そこに，隙間風が吹いているように感じられる。つまり私たちは，この両者は分離できる，あるいは分離していると思い入れるのである。画像思考および画像了解と一体である手話言語においては，視覚風景と思考内容との間に，空隙が入り込み，そこに隙間風が吹くという余地は，まったくないということである。(中略) 眼前の視覚風景は，そのまま思考的・概念的風景なのである。
>
> （高山・中山，2020b，pp. 5-6）

このあと議論は哲学的な論議へと進み，直観と概念の二元論が論じられる。カントの直観（感性）と悟性（思考・概念）の二元論からの論議はここでは省略し，結論に進みたい。

> 一息に本稿の結論に飛ぼう。こうしたいかんともしがたい空隙が，私たち（聴者）において存在するのは，先にも述べたように，私たちの言語が聴覚言語だから，なのではないか。直観（感性）の大部分が視覚情報であるのに対して，私たちの概念（思考）は，聴覚情報なのである。ここに空隙があるのは，むしろ当然のことだろう。だが，これに対して，手話言語においては，この空隙は原理的に存在しない。画像言語である手話言語においては，概念（思考）もまた，直観（感性）と同

じ視覚情報なのだからである。

（髙山・中山，2020b，p. 9）

聴者が聴覚によって言語習得・概念形成をしていくのは確かであるが，視覚もまた使われることはすでに述べた。視覚情報と聴覚情報から来る思考内容との間に空隙が存在するとしても，それは長年の習熟によって，ほとんど認識できないような空隙ではないか。例えば，聴者が，一幅の絵を見て突然悟る，一幅の書を読み突然悟る，ひとつの教示を聞き突然悟る，どの思考展開もあり得るだろう。同様に，ろう者が，一幅の絵を見て突然悟る，一幅の書を読み突然悟る，一連の手話を読み取り突然悟る，どの思考展開もあり得るし，その展開に大きな差があるとは思えない。

以上，すべて「相対的」なものだと捉えることが出来るというのが筆者の暫定的結論である。

2. 7. 佐々木の暫定的結論に対する批判的内省

上記の暫定的結論では解決できないエピソードを，あるろう児のお母さんから聞いた。

> 散歩中に子どもが道の真ん中を歩いたら，そのとき車がいなくても，親は「車が来たら危ないから，端を歩きなさい」と言う。聴児なら素直に道端に寄るだろう。しかし，それはろう児には通用しない。きっと彼らは「大丈夫，大丈夫。車はいないから」と言う。
>
> 「今は車はいないけれど，車が来たら危ないでしょ」と母親が念を押すと，ろう児は「だから，車はいないでしょ」と答える。
>
> では，ろう児には想定した話ができないのか？そのようなことはない。
>
> 家を出る前に，「道路の真ん中を歩いていると，車が来たら危ない。ぶつかったら痛い。血が出て，病院に行って，傷を縫うかも知れない。だから，道を歩くときは端を歩くよ」と約束してから出かければいいのだ。これが「目の子」だ。

このエピソードは，筆者には理解の難しいものだった。なぜ仮定の話が家にいて出かける前ならば理解され，道路を歩いている時には受け入れられないのか。筆者はその疑問をろう者教員にぶつけてみた。すると，なぜ分からないのかが分からないという反応が返ってきたのである。

そこで，筆者はろう文化と手話をよく知る聴者教員に同じ質問をぶつけて，以下の回答を得た。

① 家での路上に出た時の話はあくまでも仮定の話である。車は来るかもしれないし，来ないかもしれないが，両者はともに対等な仮定上の話である。

② いったん外に出て，路上の状態が実際に視認できるようになったら，見えるものがすべての世界となる。見えないものは存在しない。背後から車が来て危ないからはじめから道路の端を歩けと言いたいのなら，別の注意の仕方をしなくてはならないだろう。例えば，子どもを先に歩かせて，親が車になったつもりで背後からしのびよってわざとぶつかるといった設定を必要とする。

以上の説明を受けても，筆者はまだ完全に納得出来たとは言えなかった。しかし，ここで髙山論文に対する自身の暫定的結論を保留し，髙山論文の主張を応用すると，ろう児のエピソードが説明できるのである。つまりろう児にとっては，道路を歩いているときに目に入る状況の画像が思考展開の出発点になっている。そこで頭脳が動き始めたところに，手話で「例えば，道の真ん中を歩いて…」と言われても，今目の前にある画像了解のインパクトにはかなわないのではないか。一方，聴児の場合は，歩行中の眼前の風景は続いていても，母親からの注意の声はインパクトをもって受け入れられ，母親のことばを起点として思考が展開されるのであろう。ろう児と聴児の画像把握には圧倒的なインパクトの差が存在するのだろう。

その出発点の差に配慮せずに，「もし～たら」といった仮定形の導入や定着練習をやったところで，ろう児にとってわかる日本語授業，身につく日本語授業になるとは思えない。

おわりに

「ことば・文化・社会の言語教育」の在り方を考えるとき，学習者の「ことば・文化・社会」が教育の出発点となることは当然の前提である。国語教育とは異なり，身につけるべき，良き市民として持っているべき日本語能力が教育の出発点と

なるわけではない。ろう児に対する第二言語としての日本語教育をおこなう場合，私たちはろう児の「ことば・文化・社会」の理解に努め，それを基盤にコースデザインを行ってきただろうか。ろう文化の基本も知らずに，ろう児の概念把握の基盤と自身の基盤との大きな差を知ろうともせずに，日本語の授業設計をしてこなかっただろうか。自身の教育実践に対して，さらに批判的になることと，さらに柔軟になることの重要性を再認識させてくれたこの機会に感謝したい。

文献

アレクサンダー，A.（2006）．日本語教育における「クリティカル・リテラシー」の序論 ── 批判性・創造性の実現にむけたメディア・リテラシー論の可能性と限界『リテラシーズ』3(2)，10-17．http://literacies.9640.jp/vol03.html

オーリ，リチャ（2005）．母語話者による非母語話者のステレオタイプ構築 ── 批判的談話分析の観点から『リテラシーズ』2(1)，1-9．http://literacies.9640.jp/vol02.html#ohri

熊谷由理（2007）．日本語教室でのクリティカル・リテラシーの実践へ向けて『リテラシーズ』4(2)，1-9．http://literacies.9640.jp/vol04.html

厚生労働省（2020）．『平成30年度「新生児聴覚検査の実施状況等について」の調査結果』https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_10564.html

佐藤慎司（2004）．クリティカルペダゴジーと日本語教育『リテラシーズ』1(2)，1-7．http://literacies.9640.jp/vol01.html#satou

芝原里佳（2012）．敬語の使用状況を記述的に理解する実践 ── ビジネス場面のコミュニケーション学習における企業ドラマの発話分析『リテラシーズ』10，11-20．http://literacies.9640.jp/vol10.html

髙山守，中山慎一郎（2020a）．手話言語の画像性『理想』704，2-17.

髙山守，中山慎一郎（2020b）．「画像言語としての手話言語 ── 直観と思考の一体性」日本シェリング協会大会（2020年7月5日）発表原稿.

羽鳥（江頭）玲子（2009）．複合アイデンティティと日本語教育研究『リテラシーズ』6(2)，21-26．http://literacies.9640.jp/vol06.html

封靜宜（2012）．「批判」という目標が読解過程に与える影響 ── 日本語中級学習者の事例研究『リテラシーズ』12，12-21．http://literacies.9640.jp/vol12.html

三代純平（2005）．韓国外国語高校における批判的日本語教育の試み『リテラシーズ』2(2)，19-27．http://literacies.9640.jp/vol02.html#miyo

【寄稿】

マルチモダリティ，メディア・リテラシー，政治性

門倉　正美 *

『リテラシーズ』をざっと読む

『リテラシーズ』の学術雑誌としての特徴は，(1) 投稿資格を問わない，(2) ウェブで公開される，(3) 編集委員が全員で査読する，(4) 日本語教育，言語教育にとどまらず，「ことば・社会・文化」を統合する視点を求める，という点にあった。

誰でも投稿でき，誰でもウェブで無料で閲覧できるという風通しのよさは，2005年の創刊時は，学術雑誌として珍しい試みだった。国際交流基金が刊行していた『世界の日本語教育』が応募資格を問わない学術雑誌だったが，他にはあまりなかったように思う。また，結構な数の応募原稿のすべてに編集委員全員で目を通し，査読のための議論をするという点も，他にはあまり例がないだろう。大量の投稿原稿を読み込み，査読コメントを入れたものを持ち寄り，「リテラシーズ」科研代表者の佐々木さんの勤務する桜美林新宿サテライトで忌憚のない意見を交わし合ったことを懐かしく思い出す。

4つ目の特徴である「ことば・社会・文化を統合する」という点については，もっと幅広い書き手に呼びかけるべきだった，と今にして思う。かねがね思っていたことだが，日本語教育の世界では，どうしても文学・語学研究を出自とする教育研究者が圧倒的多数派であり，社会・文化，さらには経済・政治といった社会科学の修練を経た教育研究者はきわめて少ない。そうした数少ない「社会派」日本語教育研究者を掘り起こして，応募を呼びかけるべきだったと反省している。

あらためてウェブで公開されている既刊『リテラシーズ』の投稿者をざっと一覧すると，編集委員の口コミによる投稿と思われる論考が多い。やむを得ないことだし，権威ある査読誌が少ない日本語教育研究界において，それによって多くの人材の育成に多少なりとも貢献できたことは確かだろう。しかし，さらに広範な投稿呼びかけが必要だったのではないか。ただ，海外の日本語教育機関をはじめとして多様な機関からの投稿が見られる点は，日本で刊行されている日本語教育学関連の学術雑誌としては貴重な貢献を果たしたと言えるだろう。

ウェブ版『リテラシーズ』掲載論文の内容を通覧すると，『リテラシーズ』という雑誌タイトルに編集委員たちが込めた問いかけに応える投稿がもっとほしかったという思いを否めない。この点についても，刊行初期の号に編集委員からのメッセージをもっと強く発信する必要があったのではないか，と反省している。ウェブ誌掲載論考をまとめたうえで，編集委員の論考を付加することによって，紙媒体の雑誌も第4号まで刊行していた。それらの編集委員の論考4編（第1号川上，2号細川，3号門倉，4号川上）は，それぞれに『リテラシーズ』という「リテラシーの複数表現」のもつ意味を説いているが，そこには「多種多様なリテラシー」探究への強いメッセージ性をもった呼びかけはなされてはいないように思う。

「総括討論」（『変貌する言語教育』所収）の問題提起性

今回，『リテラシーズ』の歩みをざっと振り返ってみて，私が「さまざまなリテラシー」というテーマでの議論でもっとも鮮烈な印象をうけたのは，『リテラシーズ』誌中の文章ではなく，『変貌する言語教育』（佐々木，ほか，2007）巻末の「総括討論」とその「振り返り」の部分である。

『変貌する言語教育』は，リテラシーズ編集委員たちが『リテラシーズ』第1号を2005年5月に

* 横浜国立大学（名誉教授）
E メール：masamikadokura@hotmail.com

刊行した後，同年9月に総力をあげて取り組んだ国際研究集会「ことば・文化・社会の言語教育」での講演および討論と，その総括の記録である。

研究集会では，クラムシュ（カリフォルニア大学バークレー校[1]），ロビアンコ（メルボルン大学），ザラト（フランス国立東洋文化研究所）という世界の言語教育のビッグネームと，『リテラシーズ』編集委員の細川さん，川上さん，砂川さんががっぷり互して対論を展開する中で，「さまざまなリテラシー」のあり方が浮かび上がる構図になった。本としてまとめるにあたって，他の編集委員も交えて，研究集会の内容を振り返りつつ，「さまざまなリテラシー」をめぐって，細川さんが愛用する表現を借りれば，「熱い議論」を行ったのが，「総括討論」である。

この「総括討論」と「振り返り」に目を通してみて，ここで積み残された多様な議論を各編集委員が掘り下げる論考を初期の号でもっと展開することによって，『リテラシーズ』という雑誌の目指すものがより鮮明に打ち出せたのではないかと強く思った。もっとも，第1号の川上論文は「言語能力」観を根本から問い直すことによって，また，第2号の細川論文は自らの「文化リテラシー」概念を明確化することによって，「総括討論」の内容を受け継ぐ役割を果たしていると見ることもできる。とは言うものの，「文化リテラシー」，「第三の場所」，「言語教育における評価のあり方」，「メディア・リテラシーと言語教育の関係」，「コミュニケーション能力のあり方」，「教室内の権力関係」などをめぐる，「総括討論」における「熱い議論」のカオス性は，さまざまなテーマへの熟成をはらんでいたように思う。上記の川上さん，細川さんの整序された論考からは，当然のことながら「総括討論」の議論のプロセスをうかがうことはできない。「総括討論」が，雑誌『リテラシーズ』とは離れた単行本の中に収まってしまったのは，少々残念である。そのエッセンスなりとも，ウェブ版『リテラシーズ』の付録として，何らかの形で掲載しておけば，『リテラシーズ』という雑誌の背景をなす問題群が読者にも瞥見できたように思う。

1　文中の所属はいずれも2005年当時のものである。

マルチモダリティ（多様な媒体・位相での表現）

編集委員による雑誌の方向性への関与としては，委員による投稿の他には，『リテラシーズ』第4号巻末の，編集委員による「中間総括」の記述がある。出版社の都合によって紙媒体の刊行をやめることになったのを契機に，各編集委員が『リテラシーズ』のそれまでのプロセスを振り返ったものである。私は，そこで「リテラシーズ」における「ズ」，すなわちリテラシーの複数性の意味合いに焦点をあてた。

複数性の意味するところの第一は，単数性，すなわち標準的リテラシーの規範性に抗する意志である。私が強い刺激を受けた，英語教育におけるマルチリテラシーズ（Multiliteracies）[2]は，この点を Englishes（さまざまな英語）という表現によってはっきりと宣言している。すなわちアメリカ東部インテリ白人の英語にせよ，イギリス王室の英語にせよ，英語の単一標準の権威を認めず，多様な英語を生きる姿勢を表明しているのである。『リテラシーズ』における「さまざまなリテラシー」も，この種の批判精神を保持しつづけねばならない。『リテラシーズ』の論考においても，もう少しメタ日本語教育的ないしメタ日本語的な「批評性」をもった論考があってもよかったのではないか。

次に私が注目したいのは，マルチリテラシーズでは，リテラシーの複数性の局面を，「多種多様な英語のあり方」という言語の位相においてだけでなく，「空間，音響，ジェスチャー，視覚」などの言語以外の表現位相にも求めていくという点である。こうした多様な位相への開示は，知性の多元的なあり方を探究している「多元的知能理論」[3]が言語的知能の他に「音楽，身体・運動，論理・数学，空間，人間関係，内省，自然との共生」などの領域に対応する知能を認めていることと呼応していて共感できる。

つまり，「さまざまなリテラシー」の探究は，言語以外の位相の表現や知性を包含する視野をもつことによって，より豊かな領域に開けていく可

2　マルチリテラシーズについては，Cope & Kalantzis（2000）を参照。

3　多元知能理論については，ガードナー（2003）を参照。

能性を有しているのである。この点については，多元的知能理論を小学校教育に適用した実践的指導書である『マルチ能力が育む子どもの生きる力』（アームストロング，2002）をぜひひもといていただきたい。そこには，日本語教育に応用できるマルチモダルな教授法が満載されている。

メディア・リテラシー

私自身は，メディア・リテラシーを日本語教育に活かす手法をさまざまに試行する中で，上記の二つの「マルチ理論」，マルチリテラシーズ，マルチプル・インテリジェンス（多元知能理論）に出会った。メディアには，視覚表現や音響表現をはじめとして，二つの「マルチ理論」が探究している表現体があふれており，それらのコードや文法を探って，教育の場に還元していく必要があるからである。

メディア・リテラシーの日本語教育への導入を目指す科研共同研究の一環として，私は岡本能里子さん（東京国際大学），奥泉香さん（日本体育大学女子短期大学部）と協働で，2010年に「リテラシーとメディア・リテラシー」と題するシンポジウムを開いた。当時のメディア・リテラシーを牽引していた水越伸さん（東京大学）の基調講演に加えて，絵本，音響，ソーシャルメディア，映画の「リテラシー」や「読む」活動の捉え直しに関する国語教育，日本語教育，社会学，心理学，教育学，文学などの学際的な研究発表が行われ，充実した内容だった。リテラシーズ叢書の一環として，その際のシンポジストによる論集を編もうとしたが，挫折してしまったのが心残りである。

メディア・リテラシー教育研究では，国語教育との連携をはじめとして，かなり多方面の学問領域の方々と協働でき大いに触発されたが，どういうわけか，2000年前後をピークとして，メディア・リテラシー教育研究は下火になってしまった[4]。

その一因としては，英語圏でのメディア・リテラシー研究がその後，デジタル・リテラシーに守備領域を移していったこともあったのかもしれない。メディア・リテラシーが「民主主義の担い手」の育成を根底としていたように，デジタル・リテラシーにおいては，ネチズン（net citizen の略）の育成が一つの重要な課題となる。しかし，私が強く関心をもったのは，デジタル・ライティングという領域である。デジタル・デバイスで「作文」するということは，単にワードでテキストを入力するということにとどまらず，デジタル・ネイティブである現今の日本語学習者が音響や映像，URL へのリンクなど多種多様な方法によってマルチモダルな表現体を組み込むこともできるからである[5]。

マルチモダルな教育研究の可能性豊かな領域として，最近私が注目しているのはスマホの学習支援アプリの作成である。長年，日本語教育に携わってきて，日本語の学習辞書にこれはと言えるようなものがないことを不思議に思うとともに，残念に思ってきた。ところが，近年スマホの学習アプリがかなり進化してきており，その中には使い勝手のよいマルチモダルな学習辞書に成長し得る可能性をもっているように思えるものもある。そうしたアプリの開発者たちがクリエイティブ・コモンズの精神をもって協働する動きもあるということを心強く思っている[6]。

バイラムの言う「政治性」

先にあげた『変貌する言語教育』の中で，私が魚の骨がのどに刺さったような感じで，今でもその含意を反芻しているのは，国際研究集会の全体的コメンテーターであったバイラムの言葉である。「ひとことで言えば，言語教授は政治的だ。…次の国際会議も，『言語教授の政治（性）』というテーマで行われると，非常に興味深いものとなるだろう」[7]。

4　メディア・リテラシー教育研究が低調になったということは，メディア・リテラシーの必要度が少なくなったということを意味するものでは，むろんない。フェイクニュースが跋扈し，ファクト・チェックが必要となっていること一つをとっても，現在ほどメディア・リテラシーが重要な時代はないほどである。

5　この点では，Hicks（2013）を参照。

6　砂川（2020）が，こうしたスマホ辞書アプリ開発の活況を伝えている。私自身は，近年，多読を日本語教育に導入する教育研究に力を入れており，多読を促すような「読解支援アプリ」が作れたら，広範な日本語学習者にとって非常に有益だろう，と思っている。

7　上記，佐々木ほか（2007，p. 186）。なお，バイラムの言う「政治性」については，バイラム（2015）も参照。

先にふれた「総括討論」の中で，細川はバイラムの「政治性」に対する考え方を引いて，「言語教育とは，個人と個人が違う価値観をぶつけ合う〈政治〉の場である」と主張する。それに対して，私は，そうした言い方では「政治性」をあまりに抽象的・包括的に捉えてしまうことになり，あえて「政治性」として捉え返す意義が分からなくなってしまう，と思った。そこで，「外国人学習者が置かれている社会的・経済的・政治的な位置を，言語教育の場の中で〈政治的〉な視線で見ていく必要があるのではないか」と反論した。その後，他の編集委員のコメントもあってしばらく「言語教育の政治性」の議論がつづいた。そしてさらに，「評価のあり方」をめぐって，教室における教師／学習者間のミクロな権力関係の問題として「政治性」は再び熱く議論されることになる。

しかし，「言語教育の政治性」という問題系は，「総括討論」の中の議論だけでは私には不消化感が強く残った。そもそも1492年に，当時のカスティリアの修道士ネブリハがイザベラ女王に「カスティリア語文法」を献じて以来，近代国家語の教育は「政治的」に行われ続けてきた[8]。『変貌する言語教育』に登場するクラムシュ，ロビアンコ，ザラトの外国人言語教育者はこの点の「政治性」を社会科学的に捉え返す議論を提示していたのに対し，細川さん，川上さん，砂川さんの対論にはそうした「政治性」への着目は概して弱かったように思う。もちろん，その後，細川さんが「ことばの市民」を唱えるようになり，川上さんが「年少者日本語教育」の政治的局面に積極的に関わっていったことを，私は高く評価している。

そして，私自身は，「学習者が置かれている社会的・経済的・政治的位置」を少しでも好転させるための日本語教育推進法の法制化をめざす努力に加担した。すなわち，日本語教育学会内の日本語教育推進法法制化WGに参加し，推進法に積極的な政治家へのロビイングを行ったりもした[9]。また，「多文化社会を担う人づくり」を共通課題として設定した多文化関連4学会（異文化間教育学会，日本語教育学会，国際理解教育学会，日本コミュニティ心理学会）連携[10]に日本語教育学会代表として参加し，4学会連携のワールド・カフェ，シンポジウム，実践研究のあり方をめぐるセミナーの企画に連なった。

しかし，こうしたマクロな「政治性」と，言語教育／学習の場におけるミクロな「政治性」に通底する「言語教育の政治性」への探究を怠っているために，私にとってバイラムの一言がのどにひっかかる「魚の骨」になっているということなのかもしれない。

追記：筆者が『リテラシーズ』の編集委員を務めた期間は，創刊の2005年から2011年までである。そのため，本稿での振り返りが『リテラシーズ』活動の前半期に偏してしまっていることをお断りしておきたい。

文献

アームストロング，T.（2002）.『マルチ能力が育む子どもの生きる力』（吉田新一郎，訳）小学館.

ガードナー，H.（2003）.『多元的知能の世界 ── MI理論の活用と可能性』日本文教出版.

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（編）（2007）.『変貌する言語教育』くろしお出版.

砂川有里子（2020）. 多様性に対応できる日本語学習辞書の開発に向けて『AJALT』43, .

田中克彦（1981）.『ことばと国家』岩波新書.

日本語教育政策マスタープラン研究会（2010）.『日本語教育でつくる社会 ── 私たちの見取り図』ココ出版.

バイラム，M.（2015）.『相互文化的能力を育む外国語教育 ── グローバル時代の市民性形成をめざして』（細川英雄，監修．山田悦子，古村由美子，訳）大修館書店.

横田雅弘（2012）.「多文化社会を担う人づくり」に至る道程とその意味『異文化間教育』2012, 1-18.

Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures.* Routledge.

8　田中（1981）を参照。

9　日本語教育政策マスタープラン研究会（2010）に，日本語教育推進法WGでの議論の成果が盛り込まれている。

10　多文化関連4学会連携の活動について日本語教育界であまり知られていないので，異文化間教育学会からの観点ではあるが，横田（2012）における報告を参照していただきたい。

Hicks, T. (2013). *Crafting Digital Writing: Composing Texts across Media and Genres*. Heinemann.

リテラシーズ　第23巻（終刊）

特集：終刊にあたって ── ことば・文化・社会の言語教育のこれまでとこれから

編集 …… リテラシーズ研究会

発行日 …… 2020年12月10日

DTP…… ケイ商店

発行 ……（株）くろしお出版
〒102-0084　東京都千代田区二番町4-3 二番町カシュービル8F
TEL　03-6261-2867　　FAX　03-6261-2879
https://www.9640.jp/

ISSN 2186-4152　ⓒリテラシーズ研究会，2020