【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