【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.