【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.