

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

アレクサンダー・アンドラハーノフ†

概要

近年、日本語教育では、知識から能力へのパラダイム転換が行われている。この転換の目的は、日本語教育の最終的な目標である学習者の言語活動による文化・社会の形成という行為を多様性にむけて解放することであるが、そのためには言語を「物そのもの」と同一視するのではなく、メディアとして用いなければならない。

本論ではこの点に着目し、言語をメディア情報として運用する能力を「クリティカル・リテラシー」として提示する。メディア・リテラシー論の考え方にしたがえば、このクリティカル・リテラシーに必要な能力とは、批判性と創造性である。これらの能力を育成するためには、日本語教育の場でメディア・リテラシー活動を実施することが有効であると考えられるが、その場合はいわゆるマスメディアだけでなく、言語そのものもメディアであるという観点の強調が不可欠である。

キーワード：知識から能力、言語の恣意性、メディア、クリティカル・リテラシー、メディア・リテラシー

1 日本語教育における知識から能力へのパラダイム転換

現在の日本語教育では、周知の通り、特に「日本事情」という分野から、その目標と到達方法に関する議論が活発に行われるようになった。すなわち、これまでの日本事情教育、そして日本語教育は、日本に関する知識の伝授、日本社会や文化に適応するためのストラテジーの学習に留まっており、そのため学習者自身の思考が与えられた知識やストラテジーに塗り固められ、自分を発信する表現が学び手から奪われることが指摘されるようになったというものである*1。

この問題へ対応するため、一般的な教育学では Freire (1979) が打ち出した批判的リテラシーの考え方が有効であり、一方最近の日本語教育では小川 (2001)、川上 (1999)、細川 (2002, 2005)、牲川 (2000) などの研究から明らかのように、日本語教育において知識から能力へのパラダイム転換の必要性が挙げられるようになった。

川上 (1999) や小川 (2001) は文化の流動性に注目し、細川 (2002, 2005) は独自の言語文化統合論を基に思考と表現の往還を活性化させる能力「文化リテラシー」を提唱し、さらに理論的に細川の考え方に依拠する牲川 (2000) が目指すステレオタイプを取り除く日本語教育も挙げることができる。だが、これらの試みは、いずれも知識から能力への転換という意味ではすぐれた成果を挙げているが、しかしそうした転換を行えばならない理論的な根拠が必ずしも明らかでなく、そのためそれらの能力が何を行える能力であるかという内容が明確に限定されず、また理論的に保障された育成方法も提示されて

* Introduction to Theory of “Critical Literacy” in Language Education: Prospects and Limitations of Media Literacy Theory from the Point of View of Criticism and Creativity

† 早稲田大学大学院日本語教育研究科 (sashand1@yahoo.co.jp)

*1 この分野の推移と内容に関する体系的な考察は細川英雄 (2002) を参照されたい。

いるとはいえない。

2 知識やストラテジーの一方的伝授の問題点：日本語教育で育成すべき能力

なぜ日本語教育において、知識やストラテジーの一方的伝授という方法論は否定されなければならないのか。それを考えるには、まず日本語教育の目標が何を指して設定されているかを明らかにしなければならない。

言語教育の目標とは、言語として実体化される思考とコミュニケーションを基本要素とする言語活動そのものを行う能力の育成であり、その言語活動のうちには、広く文化・社会を形成していく過程をも含まれると、一般的に考えられている。したがって日本語教育の目標とは、単に日本語能力にとどまらず、最終的には、日本語を用いて文化・社会を形成していきける能力の育成までを範囲として設定されているのである。

このような場として設けられた日本語教育の場が、知識やストラテジーの一方的伝達という方向性に従って進められると何が起こるか。知識やストラテジーの一方的伝達とは、常に正解が用意され、その正解の伝授またはその正解の発見に向けて教育活動を行うという方法論である。このような正解を準備する形の教育では、学習者が行う日本の文化・社会の形成への参画が、他者（特に情報を得やすい立場や上下関係で優位に立っている他者、あるいは日本語教育の場合は優位とされる母語話者の場合が多い）によって作られた「現実」の再生産でしかなくなってしまう。すなわち、社会・文化形成への参画が他者による「現実」の再生産に陥るのを防ぐため、日本語教育では知識から能力への転換が図られたのである。

しかし、なぜ他者によって作られた「現実」の再生産は問題視されなければならないのかは、必ずしも自明ではない。この問いに明確に答えるのでなければ、日本語教育の目指す社会・文化の形成能力がどのようなものであるべきかを、理論的に限定することができない。

「現実」とは、それがどのような知覚からもたら

される情報であろうと、最終的には「物そのもの」の代替物である言語という媒体を介して再構成することで獲得されるものであり、言い換えれば「物そのもの」とはまったく異なるフィクションなのだ。そのとき「物そのもの」に備わっていた多種多様な要素は、実在の内には存在していない虚構の視点に従って排除・選別され、同じく虚構の論理に従って配置・構成されることとなる。すなわち、「現実」とは、唯一性の根拠たりうる実在とは全く異なる言語という媒体によって構成されているため、根源的な恣意性の下に置かれるほかないのである。それゆえ普遍的で万人に対して妥当性をもつ「現実」などは存在せず、「現実」とはあくまで多様性を前提として組織されるものでなければならない。

このように考えると、他者のつくった「現実」の再生産とは、恣意的である以上、本来は多様な形が認められるべき「現実」に対してありうるべくもない普遍性を導入し、一般的に流通させてしまう契機と見なさなければならない。これこそが他者によって作られた「現実」の再生産の問題点なのである。

このような形で社会・文化形成への参画が行われるなら、学習者は多様性を前提として社会・文化という体系を組織していくことができず、かえってそれらを偽りの普遍性の名の下で固定化させていくことに貢献してしまう。したがって近年の日本語教育で具体的問題とし取り上げられているステレオタイプの植え付けやその維持、アイデンティティーの喪失、マイノリティ差別といった弊害についても、この観点から理解するのでもなければならない。すなわち日本語教育の学習者にとって、これらの弊害はそれ自体が悪とみなされるからそう呼ばれるのではなく、あくまで言語によって構成された体系についての本来的な多様性の阻害という観点から問題視されているとの理解が必須なのだ。その場合、日本語教育の場においては、これらの弊害は単にそれ自体の解決を目指すべきでなく、広く社会・文化という虚構の体系について多様性を解放していく試みの一環として、その解決を図るのでなければならない。

3 言語はメディアである：クリティカル・リテラシーの理論的土台

日本語教育の目標は、単に日本語能力にとどまらず、最終的には、日本語を用いて文化・社会を形成していける能力までをも育成することである。その際、文化・社会の形成とは、ありうるべくもない普遍性の信仰でなく、言語という恣意的な体系の論理的帰結である本来の多様性についての理解に基づいて行われるのでなければならない。

では、そのような多様性を前提とする、日本語を用いての文化・社会の形成能力とは、どのようにして育成すべきか。そもそも文化や社会の多様性とは、言語によって構成された体系が根源的な恣意性に置かれることの論理的帰結であるが、さらに言語が根源的な恣意性に置かれる原因とは、言語が「物そのもの」の代替物であるにもかかわらず同時に「物そのもの」とは完全に切断されているがゆえ、唯一性の根拠を持ち得ないことから生じるのだった。したがって、多様性を前提としての日本語を用いての文化・社会の生成とは、自分の理解している世界の形を「物そのもの」と同一視するのではなく、あくまでも言語という媒体によって構成されたフィクションだと理解すること、すなわち言語を媒体として使いこなす能力のことを意味するのである。

このように言語活動を媒体による運動として捉えた場合、まさに媒体によって構成された領域を扱うメディア・リテラシーの考え方に注目できる。メディア・リテラシーとは、日本語に直すとすれば、媒体によって構成された情報を読解・行使する能力である。したがって日本語教育にメディア・リテラシーの方法論を導入すれば、言語によって構成された体系をメディアで構成された情報として分析し、メディアで構成された情報として行使するために必要な能力が分かる。その場合、言語によって構成された世界を「物そのもの」と同一視することはなくなり、社会・文化という体系は多様性にむけて開かれたものとなりうると思われる。

だが、はたして言語の体系をメディアで構成された情報として分析し、行使する能力とはどのような

具体的内容をもつのか。メディア・リテラシーをコンピューター技能あるいは視聴覚教育と考える極端な捉え方もあるが、メディアの読解、構成およびメディアによる発信を可能にする理論と方法論としてメディア・リテラシーの実績が最近注目を浴びている。

Buckingham (2003) によって集約されたメディア・リテラシー論では、メディアで構成された情報を読解し・行使するために必要な能力とは、批判性と創造性の二つの能力である。すなわちメディア情報読解の過程において必要とされる能力が批判性であり、行使の過程において必要とされる能力が創造性として挙げられている。それを言語教育の文脈で考えるなら、言語体系のメディアとしての分析の過程が批判性の能力、メディアとしての行使の過程が創造性の能力によって可能となる。これら批判性、創造性の能力を言語というメディアで構成されたフィクションに対して活用できる時、学習者は言語によって構成された「現実」を「物そのもの」と同一視することなく、多様性を前提としたあらゆるレベルの文化・社会の形成を行える。

4 批判性：「現実」を読み解く

批判性については、佐藤 (2003) が批判的リテラシーの代表とする Freire (1979) の「リテラシー」における意識を意識化し、思考について思考し、解釈を解釈するという教育観に通じる。また第二言語教育においては細川 (2005) によって、学習者が正解に対して常に「なぜ？」という姿勢を持つべきだと、クリティシズムの必要性が言及されている。さらに英語教育に携わるバイラム (2005) も、クリティカルな文化意識について並列化と評価という観点から分析している。

だが、そのクリティシズムはどのようなものなのかという具体的な考察がまだ見受けられず、その能力の内実についての包括的な理論は見受けられない。その点について、Masterman (1985) が提示するメディア・リテラシーの基本的概念「メディアはすべて構成されたものである」を援用しつつ、メディア運動の視点から検討してみる。

批判性は、他者というメディアが構成した「現実」をそのまま受け入れてしまう事態を回避するために必要とされる能力である。というのも「現実」とはあくまでも恣意的に設定された視点により、「物そのもの」とは切り離された場所で構成されたフィクションであるため、唯一の正解としての「現実」などは存在せず、それをそのまま受け入れることは、恣意的なものではない「現実」が、あたかも正当性をもつかのように流通する事態に加担してしまうことになるからだ。すなわち批判性とは、他者の提示した「現実」を物物そのものではなく、フィクションとして受け止めることで、多様な「現実」のあり方を解放するために必要とされる能力なのである。

このようにメディア・リテラシー論においても、その目的はメディアで構成された情報を「物そのもの」と同一視する混乱を避け、多様性を前提としたメディア情報の流通に貢献することに置かれていることが分かる。したがってメディア・リテラシーの議論に即して批判性の能力を言語で構成された体系の分析過程に活用すれば、多様性を前提とする社会・文化の形成は可能である。

では、メディアで構成された情報を、「物そのもの」と同一視するのではなくメディアとして分析する批判性とは、具体的にはどのような能力なのか。メディア・リテラシーの基本的理念にも示されているとおり、メディアは恣意的な視点により、本来「物そのもの」に備わっていたはずの多種多様な要素を取捨選択することで、一つの世界を構成する。すなわち、こうした多種多様な要素の取捨選択こそがメディアと「物そのもの」を隔絶させる過程であり、その過程を根本的に支配しているのが、まず全く正当性を欠いた形で前提として設定される視点なのだ。したがって批判性とは、メディアを用いて構成された「現実」が、いかなる恣意的な視点により多種多様な要素を取捨選択しているか、ということ进行分析する能力と限定することができる。

以上の考察より、日本語教育における批判性を次のように規定する。

1. 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

日本語教育においては、学習者は言語によって作られた社会・文化の体系がどのような視点を前提とすることで正当化されているのか、またそれによってどのような要素が取捨選択されているのかを分析できる能力を育成されるのでなければならない。

5 創造性：「現実」をつくっていく

多様性を前提とする社会・文化を形成するためには、さらに自分の思考をメディア情報として発信し、さらに多数の意見が恣意的な視点により取捨選択されていくメディアの運動としてのコミュニケーションを実現させなければならない。これらの段階で必要とされる能力が、メディア・リテラシー論における創造性である。

メディア・リテラシーにおいて創造性は、数々のメディア作品を批判的に分析し、意見を交換し合うことによって、結果的に自らのメディアの構成能力も向上することにより獲得されるものとされる。このような能力を獲得した学習者は、さらに批判性によって得られた多様性を前提とするメディア理解に基づいて、より自由な形でのメディアを構成することが可能になる。すなわちメディア・リテラシーにおける創造性とは、多様性の理解に基づく自由な形でのメディア情報の構成能力を意味するのである。

このような多様性を前提とするメディアの構成能力は、日本語教育の目標である多様性を前提とする社会・文化の形成という場では、具体的にどのような能力を意味するのか。

社会・文化の形成とは、日本語教育の領域では、まず自分の思考のメディア情報としての発信、さらにメディアの運動としてのコミュニケーションの実現という二つの過程に分けて考えられる。自分の思考のメディア情報としての発信では、学習者は自分の思考がメディアによって構成されたものだという前提に基づき、既存の恣意的な価値観に萎縮することなく、自由な形で自分の思考を発信しなければならない。その際、そうして構成された思考が普遍的

な正当性をもつなどと錯覚してはならない。

メディアの運動としてのコミュニケーションの実現においては、自己の持っている視点によって構成された「現実」を発信するだけでなく、それに対する他者の反応を経て、たえず視点を更新していくことで、新たな自己の「現実」を構成し、互いに発信し続けるプロセスでなければならない。さらにそのようなコミュニケーションによって形作られた何らかの社会・文化的な体系もまた、何らかの恣意的な視点を前提に置き、多種多様な要素を取捨選択した結果構成されたものと見なすのでなければならない。したがってそれら社会・文化的な体系もメディアの運動によって構成されたものなのだから、個人の思考と同様に、既存の文脈に萎縮することなく、自由な形で社会・文化の形成を目指す必要がある。

そこで日本語教育における創造性を、次のように規定する。

2. メディアの恣意性の理解に基づき、自由な形での思考の発信能力
3. メディアの恣意性の理解に基づき、自由な形でのコミュニケーション能力

日本語教育において学習者は、既存の文化・社会的文脈に萎縮するのではなく、自由な形で新たな文化・社会像を提示していくのでなければならない。

6 あらゆるメディアに通用するクリティカル・リテラシーの提言

以上、批判性、創造性に分類される 1.~3. の能力が、多様性を前提とした社会・文化の形成のために必要であることが分かった。これらの能力によって、学習者は言語をメディアとして分析し、メディアとして行使することが可能となり、したがって言語によって作られた「現実」を「物そのもの」と同一視することなく、多様性にむけて解放していくことができるのである。そこでこれらの能力をクリティカル・リテラシーと命名し、日本語教育の目標である、多様性を前提した、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する。

7 クリティカル・リテラシーの育成方法：メディア・リテラシーの可能性と限界

このような批判性、創造性の能力からなるクリティカル・リテラシーの育成方法として、有効な手段は何か。すでに説明したように、クリティカル・リテラシーの獲得のためには、何より言語によって作られた体系のメディアとしての性質についての理解が必要であり、また言語をメディアとして分析し、発信することが必要である。そうであるならば、メディアの性質についての理解を前提としたうえで、メディア情報の読解・行使の能力の育成を目指すメディア・リテラシー活動が、クリティカル・リテラシーの獲得にも有効に機能するはずだ。

一般的なメディア・リテラシー活動において、学習者は TV や CM、広告や映画といったマスメディアによって構成された作品を各自が分析し、その結果を意見交換する場を提供される。この過程を通じて、学習者はメディア・リテラシー理論の核心であるメディアの恣意的な構成という性質について実践的に理解することとなり、そのようにして得られた批判性をもとに、さらに進んで自らマスメディア作品を作り出すというカリキュラムにまで進むことで、創造性の能力の獲得が実現される。

クリティカル・リテラシーでは、まず批判性について、言語というメディアで機能している恣意的な視点とその取捨選択の過程を分析する能力として規定していた。この能力を育成するには、さまざまなマスメディアの素材を用いてメディアにおける恣意的な構成について実践的に定着させようというメディア・リテラシー教育が、同様に有効に機能するものと考えられる。

さらに創造性について、自己の意思の発信やコミュニケーション活動をメディアによって構成されたものとして、自由な形で実現する能力として規定していた。この能力についても、メディアの恣意性についての理解に基づいたメディア情報の構成能力の獲得を目指す、メディア・リテラシー教育によって獲得できるはずだ。とくに、マスメディア作品についての分析の意見交換という過程は、意思の発

信，コミュニケーション活動に対して実践的な訓練の場を提供するだろう。

だが，ここで一つの大きな問題が考えられる。確かにメディア・リテラシーはメディアを用いて構成された情報の読解と行使を意味するものだが，人々の抱く「現実」までもメディアと見なした上での活動は，これまでのところ実践的に行われてはいないのだ。したがって，以上の理論を参考に言語教育に取り組んだとしても，それは個人の思考の外部で流通している主にマスメディアだけの分析，構成能力の育成にとどまってしまう。

そこで日本語教育においてメディア・リテラシー活動を実施するためには，いわゆるマスメディアによる情報にとどまらず，言語によって構成される「現実」そのものがメディアによって構成されているという点を強調して行われるのでなければならない。

そのような形でのメディア・リテラシー教育が日本語教育で実施されるとき，分析の対象はマスメディア作品にとどまらず，さまざまな思考やコミュニケーション過程，さらには社会・文化に流通している既存の価値観にまで拡張され，多様性を前提とした社会・文化の形成を可能にするクリティカル・リテラシーの育成に貢献するはずだ。

8 日本語教育におけるメディア・リテラシー教育の先例

多様性を前提とした社会・文化の形成を可能にするためには，日本語教育の場でメディア・リテラシー活動を実施することが有効と考えられる。だがその際，メディア・リテラシー活動は，言語によって構成される「現実」そのものがメディアであるという観点が強調されるのでなければ，単なるマスメディア作品の読解，構成技術の獲得にとどまり，多様性を前提とした社会・文化の形成にはいitらないはずだ。

この点について検証するため，日本事情教育として実施されたメディア・リテラシー活動に関する代表的な研究である，門倉（2001）による論文を取り上げる。そのなかで門倉は，実践報告を行いなが

ら，日本事情教育という枠組みにおける実践の理論的な裏づけとして，次のように述べている。

第一に，メディア・リテラシーは留学生に，日本のメディアの現況を考察させることにつながるからであり，第二に，「日本事情」の考察対象とされる「日本」は多くの留学生たちの母国である東アジア，東南アジア諸国との密接な連関に組み込まれているからである。さらに論をすすめて，「日本事情」クラスが，〈「日本」を考察対象とする〉という呪縛を離れて，「文化リテラシー」をともに練磨する場である，という理解にたつならば，メディア・リテラシーは「文化リテラシー」練磨のための有力な手法の一つとなるだろう。（門倉，2001，p.89）

以上の考察は，日本語教育の分野においてメディア・リテラシーの有効性を訴えるものとして先駆的な論文だが，その有効性は，日本文化・社会の現状を学習者に実感させること，また共同での討議が互いの意見交換の場として貢献しうることを挙げるにとどまっている。この点から判断すれば，やはり「現実」そのものがメディアであるという観点がなければメディア・リテラシー教育は，せいぜい日本の文化・社会を議論するにあたり格好の素材を提供しうるといった評価にとどまってしまうだろう。

むろん，門倉はメディア・リテラシーの授業を実施する目的を日本社会に対して批判的な眼差しを学習者に向けさせるところに置いているのだから，ことさら言語によって作られた「現実」までもメディアとして考える必要はない。だが，ここで考えなければならないのは，そもそも日本語教育の目標は何であったか，なぜ知識から能力へのパラダイム転換が行われねばならなかったか，ということだ。ステレオタイプ，マイノリティ差別などの弊害が挙げられているが，それらはそれ自体が悪とされるのでなく多様性の阻害ゆえに弊害視されていたのであり，そして社会・文化が多様でなければならない理由は，言語がメディアであるがゆえの恣意性によるの

でなかったか。

重要なのは、批判的な姿勢それ自体ではなく、また互いの意見交換でもなく、社会・文化という体系のはらむ根源的な恣意性に関する理解なのである。それが行われないのであれば、学習者においてはなぜ正解を求めてはならないのか、なぜ普遍的に通用しうる観念は存在しないのかという問いへの解答が与えられず、したがって批判的な姿勢や互いの意見交換も結果的には一つの正解へと収斂されていき、多様性が阻害される事態が生じてしまうという危険性が考えられる。

もう一つの日本語教育におけるメディア・リテラシーの導入の提案として牲川(2000, pp.28-30)は、早稲田大学日本語研究教育センターで行われていた「総合*2」を分析するにあたって、日本事情教育の目標として“学習者おのおのの視点で「日本文化」を発見させようとする”ことで、ステレオタイプではない多元的な「日本文化」を促す”ことを挙げており、ステレオタイプに左右されない“個の文化”を築くための“柔軟で強固な自己アイデンティティー”を学習者に育てる前に、日本事情教育としてまず“ステレオタイプ剥ぎ取り”を行う重要性を主張し、“マスメディアが再生産するステレオタイプ、それに対する批判の目を養うメディア・リテラシーの方法論などを視野に入れ”る必要性までを述べている。

むろん牲川においても、「現実」そのものもメディアであるという視点でメディア・リテラシー活動は実施されていないのだが、その結果、メディア・リテラシー教育の有効性は、ステレオタイプの典型を示すための便利な素材を提供するという点にとどまっている。ここにおいても、単にステレオタイプの剥ぎ取りなどの手段によって多元的な「日本文化」を目指すだけでは、その多様性が擁護されなければならない理論的な根拠が明らかでなく、そのため結局は妥当性や正当性、普遍性という基準にしたがってそれらの「日本文化」が形成されてしまう、という危険性を指摘しなければならない。というのも、かりにそれらの「日本文化」が普遍的な妥当性

をもつというのであれば、何も多くの形の「日本文化」が認められなければならない必然性はなく、結果的には固定化された価値観の専横につながってしまうと考えられるからだ。ステレオタイプの剥ぎ取りは多様性を獲得するための手段でなく、多様性という前提からもたらされる論理的帰結でなければならない。

このように、「現実」そのものをメディアとみなす視点がないのであれば、日本語教育でメディア・リテラシー教育を実施しても、必ずしも多様性を前提とした文化・社会を形成できる能力には直結しないことが分かった。したがって日本語教育において行われるメディア・リテラシー教育では、言語それ自体もメディアであるという観点を強調する形で行われるのでなければならない。

9 おわりに

日本語教育の目標は、多様性を前提とした形での文化・社会の形成にある。だがその際、なぜ文化・社会は多様な形でなければならないのか、その点についての理論的根拠が与えられないのであれば、結局は学習者たちの活動は価値観の固定化に傾いてしまうおそれがある。文化・社会の多様性の原因とは、文化・社会が言語によってのみ正当化される体系であり、にもかかわらず言語が「物」それ自体とは異なるメディアでしかないことから生じる根源的な恣意性である。

したがって日本語教育の目標を達成するためには、言語で作られた体系をメディアとして分析し、メディアとして提示するクリティカル・リテラシーの育成が不可欠である。その実現のためには、従来のメディア・リテラシー論の実績が備えている豊富な素材と方法論は十分に活用可能であると考えられ、さらに具体的な実践に向けたシラバス開発を並行して行わねばならない。現在までのところ、言語そのものをメディアと考える立場で、メディア・リテラシー教育が日本語教育で活用されている場は存在していない。

今後の課題は、批判性と創造性の理論をさらに明確にし、上記の立場で実施されたメディア・リテラ

*2 4 技能を育成する総合活動型日本語教育を指す科目名

シー教育が「クリティカル・リテラシー」を育成できるかを実地に検証したうえで、その能力の内容、育成方法についての包括的な理論を構築することである。

文献

小川貴士 (2001). 日本語学習者の日本文化把握の変化と日本事情教育への試論 「21世紀の『日本事情』」編集委員会(編)『21世紀の日本事情—日本語教育から文化リテラシーへ3』(pp.4-29) 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』」編集委員会(編)『21世紀の日本事情—日本語教育から文化リテラシーへ3』(pp.82-92) くろしお出版.

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』」編集委員会(編)『21世紀の日本事情—日本語教育から文化リテラシーへ1』(pp.16-26) くろしお出版.

佐藤 学 (2003). リテラシーの概念とその再定義 『教育学研究』3, 22-11.

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』」編集委員会(編)『21世紀の日本事情—日本語教育から文化リテラシーへ2』(pp.28-39) くろしお出版.

バイラム, M. アンドラハーノフ, A. (訳) (2005). 異文化的観点からの言語学習—言語教授, 政治性, 教育に関する一考察『講座日本語教育(早稲田大学日本語研究教育センター)』41, 165-182.

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 (2005). 新時代の日本語教育をめざして—早稲田大学大学院日本語教育研究科の取り組み 最終回 日本語教育における知の構築—実践と研究を通して見えてくるもの『日本語学』3, 100-113.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Pazeterra. (フレイレ, P. 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周(訳)(1979). 『被抑圧者の教育学』亜紀書房.)

Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Routledge.