

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

熊谷由理*

概要

本稿では、まず、従来の日本語学習における読み書き教育の特徴をまとめてその問題点を提示し、クリティカル・リテラシーの視点から読み書き教育を再考する。その後、筆者が実際にアメリカの大学で既存のカリキュラムの中に組み込んだクリティカル・リテラシーの実践を二つ紹介し、今後、日本語教室でどのような形で、クリティカル・リテラシーが実践できるのか試案する。

キーワード：クリティカル・リテラシー、読み書き教育、「緊張の瞬間 (moment of tension)」、教師の役割、学習者からの問題提起

1 はじめに

外国語を学校で教え学ぶ際、教師、学生共にどんなルールを前提に、授業に参加しているのだろうか。まず、教師と教科書の役割であるが、教師は教科（本稿の場合は日本語）を教える者であり、教科書にはその教科の教えるべき（学習者にとっては学ぶべき）知識・情報が記されている。更に、教科書は教師の教える作業を助け、学生の学習を促すものだと考えられる。このルールに沿って考えると、教師・教科書は情報・知識の源であり、それを学習者に与える役割を担っている。それと呼応して、学習者にはその情報・知識を受け取る者という役割が課せられる。つまり、情報や知識は教師から学習者へと、一方向的な流れにのって伝達されるものであると考えられている (Freire, 1985 ; Apple, 1991)。そして、教科書や教師が提示する情報・知識は常に正しく、客観的で、普遍性をもっていると認識されている。

このような前提は、一見当然のようである。しかし、近年、クリティカルペダゴジー (Giroux, 1983 ; Apple, 1991)、その中でも特に読み書きに焦点をあてたクリティカル・リテラシー (Freire & Macedo, 1987 ; Gee, 1990) の視点から、その再考が迫られ

ている。それは教える側と学ぶ側の関係性を問い直すことに始まり (菊池, 2004 ; 佐藤, 2005)、教科書の中立性や客観性を脱構築するといった一連の議論に象徴される (石原, 2005 ; 佐藤, 2007)。Apple & Christian-Smith (1991) は、「教科書とは、その内容と形式によってある種の現実を構築したもの、つまり、限りなく存在する知識の中から、特定の何かを選択し組織化し提示したものである」(p.3, 筆者訳) と述べ、教科書に提示されている情報・知識は客観的・中立的な事実でも、普遍性をもった真実でもないということを指摘している。教科書に提示された知識・情報が必ずしも全ての人にとっての「真実」でないのだとしたら、そこに書かれていることを鵜呑みにせず、批判的に考察できる能力が必要なことは明らかであろう。クリティカル・リテラシーの父とも言える識字教育者パウロ・フレイレは、「読むこと」とは文字だけでなく社会を読むことであり、「書くこと」とは文字を書くことだけでなく自分のことばを使って社会に働きかけることであると言う (Freire & Macedo, 1987)。フレイレの理論・実践は、第一言語教育の場で開発されてきたものであるが、これを外国語教育という文脈に置き換えると、学習者は、外国語を通してクリティカル・リテラシーを培うことで、母語とはまた別の視野・世界観を基に、自分たちのまわりの世界を批判的に認識できるようになり、究極的には、そのことばを自己実現と社会改善のために使えるようになることをめざすのである (久保田, 1996)。

* スミス大学, 東アジア言語文学学部
Smith College, Dept. of East Asian Languages & Literatures, Northampton, MA 01063
ykumagai@email.smith.edu

本稿では、外国語を学習するとは、単にコミュニケーションの道具としてのことばの習得だけではなく、ことばによって構築される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であるという理念にのっとり、従来の外国語／日本語学習における読み書き教育の特徴をまとめその問題点を提示し、クリティカル・リテラシーの視点から読み書き教育を再考する。その後、筆者がアメリカの大学のカリキュラムに組み込んだクリティカル・リテラシーの実践を二つ紹介し、今後、日本語教室でどのような形での実践が可能なのか示唆する。

2 外国語／日本語教育における「読み書き（リテラシー）教育」*1

2.1 従来の読み書き教育

外国語の学習・習得を考える上で、「読む」「書く」という作業はどのように位置付けられているのだろうか。一般に「読み」の目的は（特に初・中級の段階で）、文字と音の関係、語彙・表現の習得、そして、文法、文章構成等を理解、習得するための手段とみなされている。つまり、読み物は「言語のデータ」(Alderson, 1984)として扱われ、学習者はそのデータを解析することで言語を学習すると考えられている。従って、読みの授業では、読み物の逐語的な理解がなされると教師が判断した時点で、目標が達成されたとみなされる(Wallace, 2003; 小川, 2006)。この「理解」は、たいていの場合、学習者が教科書の読解練習問題や教師の与える内容理解のための質問に対して、期待通りの答えができたかどうかによって判断される。これは、テキストには一つの「正しい」解釈があるという前提に基づいている(Alderson, 1984; Wallace, 2003; 小川, 2006)。

また、「書き」の主な目的は、学習者がどの程度、文字や文法等を理解したのかを教師に対して提示し、教師が学習者の理解度を判断するための道具としての役割性が強い。つまり、文字や語彙、そして文法を「正しく」使って書く事ができることで、たいていの場合、その学習目標が達成されたと考

えられる。従って、学習者が書いた物の内容は、しばしば従属的に扱われがちである(Scott, 1996; Wallace, 2003)。

以上のような外国語教育の現状には、教師や教科書が絶対的に正しいという前提を保持するとともに、学習者を常に受動的立場に置き、彼(女)らの主体性を損なうという問題点がある。更に、読み物についての内容理解確認のための質疑応答や、個人的な感想を述べるといった機械的な作業は、教室内でのやりとりを単なる「ことばの練習」(Alderson, 1984)を目的とした人工的なものにしてしまう。もちろん、学生の中には読み物の内容や提示された情報に対して批判的な意見や反論を述べる者もいる。特に、アメリカのリベラルアーツカレッジでは、第一の教育目的を批判的思考能力の育成としているため(鈴木, 2006)、学生らは授業中、比較的躊躇せずに疑問や批判的意見を口にす。しかし、そんな学生の意見がどのように授業に影響を及ぼすかは教師の教育理念に大きく左右され、一般的には、聞き流されてしまうことが多いというのが現状のようである(Kumagai, 2007)。学生側にしても、多くの場合、過去の外国語学習の経験から学んできた「語学学習とは何か」というビリーフや教室内での振る舞い方を内在化している(Kramersch, 1989)。従って、教師・学生間の明確なヒエラルキーに基づいて、教師が授業の内容、流れ、方向性についての主導権を握り、学習者はそれに従うというパターンが保たれるのである。

2.2 リテラシー教育

上記のような従来の読み書き教育に対応するものとして、リテラシー、特に、クリティカル・リテラシーの概念が示唆に富んでいる。リテラシーの概念はどの理論に基づくかによって様々な定義・解釈があるが、本稿では、社会文化的アプローチ、批判的言語教育の理論にのっとり、リテラシーとは「テキストについて、また、テキストを通して、意味を創造、解釈するための社会文化的な営みであり、テキストに内包されている価値観、前提、イデオロギーといったものも批判的に読み解く能力である」と定義する(Kern, 2000; Kramersch, 1989)。ここでいうテキストとは文字を媒体とするものだけでなく、視覚的情報も意味構築の一部として含む(Kress, 2000; 門倉, 2007)。更にクリティカル・リテラシーでは、上の定義に加え、「ことばによって構築され、行使される力(power)」への理解・認識

*1 外国語教育において「リテラシー」という概念が扱われ始めたのは比較的最近であり(Kern, 2000)、現在も「リテラシー」ではなく「読み書き」という視点から、その教育が議論されるのが普通である。従って、本稿で読み書きに関する教育を考えるにあたり、従来の「読み書き」教育と新しい試みとしての「リテラシー」教育を対比させる記述がある。

を養うことも目的とする (Gee, 1990 ; Pennycook, 2000 ; Street, 1995)。

北米やオーストラリア等で唱道されているクリティカル・リテラシーは、主に第一言語としての英語教育の場で実践されている教育アプローチで、具体的な理念・目的としては、①テキスト上の様々な側面を批判的に分析する、②テキストの多様な解釈を奨励する、③ことばと世の中に内在するイデオロギーや価値観の相互構築関係を認識する、④当然視されている情報や知識を批判的に考察する、⑤ことばを自分の興味・目的のために創造的、主体的に使う、⑥「読み書き」という社会文化活動に協働的に参加することで「社会」に対して働きかける、等があげられる (Gee, 1990 ; Kern, 2000 ; Pennycook, 2000 ; Street, 1995)。

日本語教育では、その可能性や意義についての研究はまだ少ないが、アンドラハーノフ (2007) は、一般的にマスメディアの分析・批判を対象として行われてきているメディアリテラシーを「ことば」そのものもメディアであるという立場を取ることで、その教育的意義をクリティカル・リテラシーとして再定義するという理論的な試みを報告している。また、三代 (2006) は、韓国の外国語高校で生徒にとって身近な「学校」という世界を批判的に読みレポートを書くことで、問題を提起し解決していく力を身につけることを目標とした実践を報告している。更に、小川 (2006) は、クラスメートの作文に複数回にわたり批判的にコメントをすることで、協働の社会としての教室への学習者の主体的な参加を奨励し、読み書きの作業を相互的な活動とする実践を報告している。三代、小川の報告では、理論的な枠組みとしてクリティカル・リテラシーという立場は取っていないが、三代の実践は、上記の④、⑤、⑥において、小川の実践は、⑤、⑥においてクリティカル・リテラシーの理念と呼応していると言える。しかし、①、②、③に関しては (クリティカル・リテラシーという立場を取っていないので当然ではあるが)、不十分であると言わざるを得ない。本稿で報告する実践は、それらの点についても対応することを試みたものである。

3 実践をするに至った経緯：教室内相互行為分析研究を背景として

ここで、本稿で紹介する実践を行うに至った経緯を簡単に説明しておきたい。筆者は、米国の私立女

子大学、日本語二年生の教室において一年間のエスノグラフィー研究を行った。その研究目的の一つは、大学の日本語の読み書きの授業でどのような作業が行われているのかを細かく分析することで、クリティカル・リテラシー導入の可能性を考察することにあった。その研究には女性日本語教師と12人の学生が参加し、「読み」の授業における教師と学生の相互行為をクリティカル・ディスコース・アナリシス (Fairclough, 1993) を用いて分析した。その結果、読みの授業で、教師・学生間の次のような相互行為のパターンが存在することがわかった (Kumagai, 2007)。

1. テキストは、往々にして、日本語、日本人、日本文化、日本社会について画一的で固定的な「現実/真実」を提示する。
2. 学生はそんなテキストの信憑性に対する疑問や批評を述べる。ここで強調したいのは、テキストを読むという作業を通して、学生自身が自ら関心をもったトピックを教師に投げかけ、問題提起をしているという点である。筆者は、この瞬間を「緊張の瞬間 (moment of tension)*2」と定義する (Kumagai, 2007)。
3. 学生の問題提起に対して、教師は正面から対応せずその場逃れの対応をする傾向がある。その傾向は、特に、提起された問題が社会政治的な意味合いを持つほど強い。

担当教師の3. のような対応の理由を議論するのは本稿の目的ではないので避けるが、そのようなパターンを度々目撃することで、筆者はこの「緊張の瞬間」がクリティカル・リテラシーを日本語教室に導入するための絶好の機会であると考えた。以下、エスノグラフィー研究において筆者が観察した「緊張の瞬間」のエピソードを二つ紹介し、クリティカル・リテラシーの視点から見た担当教師の対応の問題点を示す。そして、そのエピソードを念頭に筆者自身が行ったクリティカル・リテラシーの実践を紹介する。

*2 この「緊張 (tension)」という言葉は、争い・論争といった否定的な意味合いではなくディスコース分析の観点から教室内ディスコースの流れが二方向に引っ張られている状態を指している。

4 「緊張の瞬間」：クリティカル・リテラシー実践の可能性

4.1 表記の「規範」を問う

4.1.1 エピソード1：「どうしてここでカタカナを使いましたか？」

このエピソードは、日本の大学の留学生通信にホスト・マザーが投稿したエッセイを教材として授業が行われていた時に起こった。そのテキストでは、ホームステイしていたアメリカ人留学生の発話が全てカタカナで表記されていた（「イテキマス」「ダイジョーブ」「織田信長ガ攻メタコロ」）。外国語として日本語を学習する際、たいていの教科書は「カタカナは外来語を表記するために使う」と説明しており、このクラスの学生たちもそう教えられてきていた。つまり、学生たちにとって、「カタカナ＝外来語」というルールは守らなければならない確固とした「規範」*3なのである。

そこで、ある学生が「どうしてここでカタカナを使いましたか」という質問をした。それに対して教師が「どうしてでしょうね」とクラス全体に聞かけると、同じ学生が「外国人の言葉はカタカナを使いますか」と更に一步踏み込んだ質問をした。この質問の根底にあるのは、外国人の発した言葉はたとえそれが日本語であっても、日本人の日本語とは区別され、違った表記をされるのかという疑問であり、非常に鋭い問題提起である。このテキストのカタカナ使いは、「規範」から逸脱しているだけでなく、意識的にせよ無意識的にせよ、書き手の外国人の日本語発話に対するある種の偏見を顕著に表しているからである。教師は、クラスに対して「どうでしょう、みなさん。どういう時だと思いますか」と質問を繰り返す。別の学生が「ゾーイ（留学生の名前）は、日本語が上手じゃありませんから正しく言えません」と理由を述べた。結局、それ以外には学生から何の意見も出ず、教師は「この場合は、書いたお母さんに聞かないとわかりませんが、たぶん外国人ですから正しい発音とか言い方じゃありません。発音がちょっと日本人と違うっていうのがあると思います」とまとめることで、学生の疑問への対応を終えた。

ここでの教師の対応の問題点をクリティカル・リ

テラシーの視点から、二つあげたい。一つは、「規範」からの逸脱についての話し合いが全くなされなかったということである。単に「外国人で日本人と発音や言い方が違うから」というのは、カタカナ表記の「規範」を破ったことを正当化する理由にはならない。「なぜ、ある人の発音が日本人と違う場合にカタカナで表記してもいいのか」「どんな時、誰が、どのように、規範を破ってもいいのか」というような疑問に対する話し合いをすることで「規範」と呼ばれているものの不安定さや曖昧さを理解する機会が提供できたはずである。

もう一つは、異なった文字を使うことの意図や効果についての話し合いがなされなかったということである。文字を始めテキスト上全ての選択は、作者によって意図的になされた行為である。しかし、その点は、従来の日本語教育ではあまり問題とされてきていない。「違う文字を使うことでどんな異なった印象や効果をもたらすことができるのか」*4「どうして筆者はゾーイのアクセントを視覚的に表現したのか」「どのような社会文化的、政治的な背景や信条が暗示されているのか」等について話し合うことで、一般的には些細だと思われがちな文字の選択に対しての学生の敏感さも養うことができるのである。

4.1.2 カタカナプロジェクト

上の経験に基づき、筆者の日本語二年生のクラスで同じテキストを用い授業を行い、上記と同様の質問が出たところで、カタカナプロジェクトを行った。プロジェクトの準備として、どのような場面でカタカナが使われているのを見たことがあるか話し合った。学生からは、強調のことばやまんがの効果音等に使われているという例があげられた。プロジェクトの手順は以下の通りである。

1. 学生は、二週間かけて日本の新聞、雑誌、まんが、インターネット等からカタカナの使われている部分をコピーしたり、印刷して集めた。
2. 二週間後の授業で、各自が持ち寄ったカタカナの言葉をグループで分類し、そのカテゴリーを考えた。
3. カタカナ表記になっている理由や印象につ

*3 本稿で使う「規範」（鍵括弧付き）という言葉は、日本語教育の現場で教科書や教師が学習者に対して学ぶべき事項として明示する規則を指す。

*4 日本語では同じ言葉でも違う表記で書かれていると、読者が思い浮かべる事物のイメージが異なるという研究もある（Iwahara, Hatta & Maehara, 2003）。

いてクラス全体で話し合った。ここでの目的は、何が正しい意見・答えだということではなく、日本語の表記に対して興味を持ち、分析することの大切さを体験することであるということを経験者に強調し、日本語だけで複雑な考えを述べられない場合は英語も使用した。

4. カタカナ表記についてわかったことを例文とともにまとめ、クラスで冊子を作った。

このプロジェクトを通して、学生はカタカナは外来語だけでなくいろいろな言葉の表記、目的のために使われるということに気付いた。地名・人名といった固有名詞を始め、動物や植物の名前、オノマトペ・効果音や感嘆詞、単位の記号、カタカナ英語やその他の外国語、外国人の日本語のアクセント、若者言葉に特有の短縮語や造語、「ボク」「アタシ」等の人称代名詞等が例として集められた。カタカナ表記の理由としては、「目立たせる」「漢字が読めない人でもわかる」「新しい言葉」「モダン」「かっこいい」「軽い感じ」「(ひらがなと比べて)硬い感じ」「差別的な印象」等があげられた。その際、どんな文脈や分野で使われているかによってカタカナの使われる頻度が違うということが指摘された。例えば、新聞の記事(特にまじめな内容)では漢字が多く使われるのに対し、ファッション雑誌や若者対象の広告ではカタカナが多く使われるということが話し合われ、分野によって異なった規範があるようだという意見も述べられた。

また、宮沢賢治の「雨ニモマケズ」の詩を探してきた学生は「これは古い詩だから全部漢字とカタカナでとても変だと思ってインターネットで調べたら、おもしろい説明を見つけた。宮沢賢治が生活している時、田舎で生活をしている日本人達はカタカナをひらがなより好んだ。そして、漢字が少ない理由はもっと読みやすくわかりやすいからだ」と説明した。このように、カタカナ使いの歴史的な変化についても触れることができ、時代や分野による規範の不安定性について考えるきっかけを提供できた。

更に、カタカナの使い方は、書き手がその言葉の指す対象にどういうイメージ・感情を持っているかを表象しており、それは個人の意図的な「表現法」であるとも言える。また、読み手がカタカナ表記から受ける印象も個人の信条や人生観等によって異なってくる。例えば、先のホストマザーのエッセイ

の「日本語のアクセント」のカタカナ表記は、批判的に物事を考える人にとっては「差別的」とも映るし、「英語が話せる人はかっこいい」と思っている人にとっては、「外国人ぼくってかっこいい」と感じられるのであろう。このような印象の差は、学生の話し合いの中でも顕著に表れた。つまり、カタカナ使いの意味付けは書き手、読み手の双方において流動的なのである。

「規範」は学習者にとって学習項目を整理するのに必要だし便利でもある。しかし、混乱を避けるためという理由で単純化された「規範」を教えることで、学習者をその「規範」で縛ってしまう可能性があることも問題視しておきたい。あることばの使われ方(表記も含め)が正しいのか、間違っているのかということは、多くの場合、規範だけでなく、誰がそう使っているのかということによっても判断される(Bourdieu, 1977)。母語話者の場合には「ことばの遊び」「独創性」として歓迎されることでも、学習者の場合は「間違い」と決めつけられることもよくある。今回のような実践を通して言葉使いについての複合的な理解を深めることは、学生自身のクリエイティブな創作活動にも役立つはずである。

学生たちの協働作品として作った冊子には、自分たちで作上げた「知識・情報」が形として残り、それを後に続く日本語を学ぶ仲間と共有することで、「学習者コミュニティ」へ貢献できるという意義がある。今後、同様のプロジェクトを再実施した際には、冊子に記された調査結果と比較することで、ことば使いの歴史的流動性、規範の恣意性を考える資料としての役割も果たすことができる。更に、今後の試みとして、ウェブ上に結果を公開することで、クラス外の日本語学習者とも知識の共有、より大きなコミュニティへの貢献をすることも可能である。

4.2 テキストの「真実」を問う

4.2.1 エピソード2:「この読み物は、私の学生生活と違います！」

二つ目のエピソードは、「日本の大学とアメリカの大学」(Miura & McGloin, 1994)という日本とアメリカの高校生、大学生の生活を比較した教科書からの読み物を使って授業が行われていた際の出来事である。教師は、学生たちが読み物の内容を理解したと判断した段階で「みなさんの生活はどうですか。この読み物と同じでしたか」という質問を投げかけた。すると、ある学生が「いいえ、違いま

す！」と言い切り、それに対する教師の「どんなところが違いますか」という質問を機に、学生が次々と自分たちの高校・大学生生活が教科書の描写といかにならっているかを述べ始めた。このエピソードでは、教師が学生たちの実際の生活を教科書と比べるための質問をしたことにより、学生たちは教科書の記述と自分たちの実生活の違いについて述べる機会を得た。

しかし、ここでのやりとりの目的が、テキストの内容に対して意見を言うことに留まっていたため、せっかく学生たちが、テキストを読んで自分が感じた事、言いたかった事を、使える範囲の日本語を駆使して述べたにもかかわらず、教科書の記述はステレオタイプであるという根本的な問題は、教師によって取り上げられなかった。このように学生から問題が提起された時、「このテキストは誰の視野を反映しているのか」「このような描写は誰にとって有意義なのか」「どんな理由があって作者はこの読み物を書いたのか」といった質問に対する話し合いを持つことで、学生のテキストに対する批判的な読み方を培うことができたはずである。

更に、教科書の描写も教師から学生への質問の形式も、日本とアメリカの学生を「比較・対比」する形で行われたため、二項対立的な「我々」(＝アメリカの学生)対「他者」(＝日本の学生)という図式が強調され、それと同時にグループ内の多様性も無視されてしまった(倉地, 1998; 林, 2006; Kubota, 2004; Wallace, 2003)。授業後のインタビューで「もしかしたら、私は典型的なアメリカ人じゃないのかもしれない」と述べた学生がいたのだが、この学生のようにグループの描写にうまく適合していない学生は、自分自身が特異なのかもしれないという疎外感を持ってしまうこともある。両者間にみられる共通点、グループ内に存在する差違を積極的に話し合う場をもつことで、そのような状況を避けることができたであろう(倉地, 1998; 細川, 2004)。

4.2.2 大学生生活実態アンケート調査

以上のような背景の下、筆者のクラスで同じ読み物を学習した際に、大学生生活の実態についてアンケート調査を行った。教科書の読み物の最後の段落は、日本とアメリカの大学生を対象に行った大学生生活についてのアンケート調査の結果に基づいており、書かれており、大学生の「授業以外での勉強時間」と「大学生生活で一番大切なものは何か」という質問に対しての結果の記述があった。その記述と学生自

身の行うアンケートの結果を比べようというのがプロジェクトのねらいであった。手順は以下の通りである。

1. 「大学生生活で一番大切なものは何か」という質問の答えとして考えられる項目をクラスで話し合い、アンケートにのせる質問を考え、アンケート表を作成した。
2. 宿題として、キャンパスで最低五人の学生にアンケートを実施することにした。その際、日本語のみを使用言語とするとアンケートできる対象者がクラスメートや他の日本語学習者、そして、数少ない日本語留学生だけになってしまうため、アンケートは英語で行うことにした。
3. 調査結果をクラスに持ち寄り、四人一組で結果をまとめ、発表の準備をした。発表の際には、結果だけでなく調査して分かった事、驚いた事、また、読み物との類似点・相違点、その他、気付いた事もまとめ、各メンバーが担当を決めてグループ発表を行った。
4. 各グループの発表後、読み物の記述との類似点・相違点、グループ間での類似点、相違点、そして個人差等をクラス全体で話し合った。

五人にアンケートをするという宿題だったにもかかわらず、十一人を最高に、学生全員が五人以上にアンケートをし、クラスに結果を持ち寄った。そのような状況から察しても、学生がいかにこの課題に対して積極的に取り組んだのが窺われる。不特定多数の読者対象に書かれたテキストの内容を、自分たちの大学の仲間という身近な文脈に置き換えることで、単なる教科書の読み物から自分たちにとって意味のあるトピックに変えることができたようである。

そして、学生は実際にアンケート調査をして、テキストの記述とは異なった具体的な結果を得ることで、教科書の内容が常に「たった一つの真実」ではないということを実感する機会を得た。また、自分の調査結果の他に自分のグループ、他のグループの結果を知ること、そこに存在する多様性を認識し、それによって、テキストの「アメリカの大学生」についての画一的な描写を再考察、批判する機会が得られた。更に、「著者は、日本人について書く時、本当じゃないことを書いているのかもしれないと思った。私は日本人じゃないから日本のことはわか

らないけれど、アメリカ人の学生については、本当じゃないことも書いているから…」というアンケート調査発表後の学生の感想に示されているように、「日本人の学生」についても「教科書の記述はステレオタイプなのかもしれない」という疑いのまなざしを持つ重要性に気付くきっかけが得られた。このような一連の話し合いを持つことで、アメリカ対日本という二項対立的な比較を避けることができた。

今後の試みとしては、学生のアンケート調査に加え、日本からの留学生を何人かゲストスピーカーとして授業に招き、日本人学生の「生の声」を聞く機会を設けたり、同様のトピックについて違った視点から書かれた複数の読み物を読んだりすることで、より多様な視点・意見に触れ、ひとつの事物に対して多角的な視点を持つことの重要性も強調していきたい。そして、今回は時間の関係で行うことができなかったが、多様性の認識のみに留まらず、なぜその多様な「現実」の中からある種のもの選ばれて教科書に載っているのか、それは誰の視野を反映しているのか、誰にとって有意義な描写なのか、どんな意図があって作者はそれを書いたのか、等についても話し合う機会を設けていきたいと思う。

5 まとめ・今後の課題

本稿では、クリティカル・リテラシーの基本的概念への気付きを促すために、既存のカリキュラムにどのように活動を組み込むことが可能なのか考察した。二つの実践例を紹介したが、ここで示したかったのは「こういった事柄を学ぶ時にはこういう活動ができる」というマニュアル的なことではなく、教師自身が日々授業を行う中で学生の反応をつぶさに観察しながら、学生が問題提起をした「緊張の瞬間」を取り逃すこと無く有意義に使うことの重要性である。そして、学生の考えていることを引き出し、それを題材にしながら臨機応変に授業を行うことの必要性である(細川, 2004)。

本稿で紹介した活動以外にも、授業中の学生からの問題提起を基に、テキストで使われている文章のスタイルや様々な視覚情報、例えば、フォント(色、大きさ、種類)や画像がもたらす違った印象についてのプロジェクトを行ったり、女性語・男性語や敬語の実際の使用状況や読み物に書かれているステレオタイプ的な日本人像について調べたりすることで、クリティカル・リテラシーの理念をカリキュラムに少しずつ組み込んで行くことが可能だろう

(Kumagai, 2007)。

学校で日本語を教えるにあたり、一定の時間内で決められた項目をこなす、学習成果を成績という形で提示しなければならないといった現実がある。しかし、本稿で提案しているようなクリティカル・リテラシーの「学習度」や「成果」は、テストで数値化できるものでも、短期間で目に見えるものでもない。その評価(学生側に課される「学習度」という意味と教師側に課される「適切さ・有効性」という意味の両方)をするにあたり、教師と学生の対話を通しての双方向的な「査定(evaluation)」を行い(Freire, 1985; Shohamy, 2001)、学生の日々の言動を観察したりポートフォリオの作成等を通して、学習の結果だけではなく過程にも注意を払うことが必要である。このような評価法の開発は、今後の外国語教育における大きな課題である。

文献

- アンドラハーノフ, A. (2007). 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 リテラシー研究会(編)『リテラシー3——ことば・文化・社会の日本語教育へ』(pp.19-31) くろしお出版。
- 石原千秋(2005). 『国語教科書の思想』ちくま新書。
- 小川貴士(2006). 内包された読者と伸展するテキスト——読みのテキストを学習者が創る活動についての試論 リテラシー研究会(編)『リテラシー2——ことば・文化・社会の日本語教育へ』(pp.71-81) くろしお出版。
- 門倉正美(2007). リテラシーとしての〈視読解〉——「図解」を手始めとして リテラシー研究会(編)『リテラシー3——ことば・文化・社会の日本語教育へ』(pp.3-18) くろしお出版。
- 菊池久一(2004). リテラシー学習のポリティクス——識字習得の政治性 石黒広昭(編)『社会文化のアプローチの実際——学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』(pp.34-52) 北大路書房。
- 久保田竜子(1996). 日本語教育における批判教育、批判的読み書き教育『世界の日本語教育』6, 35-48.
- 倉地曉美(1998). 『多文化共生の教育』勁草書房。
- 佐藤慎司(2005). クリティカルペダゴジーと日本語教育 リテラシー研究会(編)『リテラシー

- ズ 1——ことば・文化・社会の日本語教育へ』(pp.95-104) くろしお出版。
- 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『WEB 版リテラシーズ』4(1), 1-9. (<http://kuroshio.mine.nu/21web/web01.html>)
- 鈴木健 (2006). クリティカル・シンキング教育の歴史 鈴木健・大井恭子・竹前文夫 (編)『クリティカル・シンキングと教育——日本の教育を再構築する』(pp.4-21) 世界思想社。
- 林さと子(2006). クリティカルに日本を考える——日本語教育の現場から 鈴木健・大井恭子・竹前文夫 (編)『クリティカル・シンキングと教育——日本の教育を再構築する』(pp.194-216) 世界思想社。
- 細川英雄 (2004). 『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。
- 三代純平 (2006). 韓国外国語高校における批判的日本語教育の試み リテラシーズ研究会 (編)『リテラシーズ 2——ことば・文化・社会の日本語教育へ』(pp.3-17) くろしお出版。
- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language* (pp.1-27). New York: Longman.
- Apple, M. W. (1991). The culture and commerce of the textbook. In M. W. Apple & L. K. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the textbook* (pp. 22-40). New York: Routledge.
- Apple, M. W., & Christian-Smith, L. K. (1991). The politics of the textbook. In M. W. Apple & L. K. Christian-Smith (Eds), *The politics of the textbook* (pp.1-21). New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 645-68.
- Fairclough, N. (1993). *Discourse and social change*. Malden, MA: Blackwell.
- Freire, P. (1985). *The politics of education*. South Hadley, MA: Bergin & Gravey.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Gee, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideologies in discourse*. Bristol, PA: Taylor & Francis.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: Pedagogy for the opposition*. New York: Bergin & Garvey.
- Iwahara, A., Hatta, T., & Maehara, A. (2003). The effect of a sense of compatibility between type of script and word in written Japanese. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 377-397.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. NY: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1989). Socialization and literacy in a foreign language: Learning through interaction. *Theory into Practice*, 26, 243-250.
- Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp.182-202). New York: Routledge.
- Kubota, R. (2004). The politics of cultural difference in second language education. *Critical Inquiry in Language Studies*, 1, 21-40.
- Kumagai, Y. (2007). Tension in a Japanese classroom: An opportunity for critical literacy? *Critical Inquiry in Language Studies*, 4, 85-116.
- Miura, A., & McGloin, N. H. (1994). *An integrated approach to intermediate Japanese*. Tokyo: The Japan Times.
- Pennycook, A. (2000). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Scott, V. M. (1996). *Rethinking foreign language writing*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Shohamy, E. (2001). *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Essex: Pearson.
- Street, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. New York: Longman.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. New York: Palgrave Macmill.