

日本語学習における批判性・創造性の育成への試み

——「教科書書きかえ」プロジェクト——¹

熊谷由理*

深井美由紀**

キーワード：クリティカル・リテラシー，批判性，創造性，教科書書きかえ，協働学習

要旨

本稿では、クリティカル・リテラシーの概念がどのように日本語教育の教室活動に取り入れられるのかを、米国東部の大学における中級前半のコースで行われた実践を基に考察する。

外国語学習を通してものごとをクリティカル（批判的）に考える力を養うことは、外国語教育の目標の1つである。批判的思考能力は学習者の言語レベルに関わらず、言語運用能力を伸ばすのに欠かせない要素である。なぜなら、自分の考えを自分の言葉で表現するためには、教師や教科書が提示する「知識」を単に受け入れるだけでは不十分であり、様々な情報を自らの知識や経験を基に分析・批判する力が必要だからである。

筆者は日本語学習にクリティカル・リテラシー活動を取り入れる試みとして、教科書の読み物の1つを書きかえるというプロジェクトを実施した。プロジェクトで使われたのは日本の学校制度についての読み物で、日本の教育制度の説明の後、アメリカの大学に関する記述がある。学習者は各自関連資料を集めて得た知識を教科書の読み物の内容と比較・分析し、クラス全体で話し合った後、それを基に協働で教科書の読み物をウィキを利用して書きかえるという作業を行った。この学習者が書きかえた読み物は、今後教科書に採用されることを目標としている。

本稿では、まずクリティカル・リテラシーの基本的概念を概観し、「教科書書きかえ」プロジェクトの作業手順を紹介する。そして、データ（話し合いの内容、書きかえたテキスト、アンケートによる学習者の意見等）を基に、その結果と可能性を報告・考察する。

¹ 本稿は、第20回米国中部日本語教師会（CATJ）（ウィスコンシン州マディソン）での発表原稿が基になっている。本稿を書くにあたり、学習者の書きかえ作業中の話し合いを録音したのも一部、分析材料とし加筆した。

*KUMAGAI Yuri：スミス大学東アジア言語・文学部客員助教授

**FUKAI Miyuki：京都アメリカ大学コンソーシアム講師

1. はじめに

外国語教育の目標の1つは、外国語学習を通してものごとをクリティカル（批判的）に考える力を養うことである²。この批判的思考能力は、学習者の言語レベルに関わらず、言語運用能力を伸ばすのに欠かせない要素である。なぜなら、自分の考えを自分の言葉で表現するためには、教師や教科書が提示する「知識」を単に受け入れるだけでは不十分であり、また、それらの「知識」を鵜呑みにせず、様々な情報を自らの知識や経験を基に分析・批判する力が必要だからである（久保田 1996）。さらに、「ことば」を学ぶとともに、批判的に世の中を読み解く力を養うことで視野を広め、他文化への深い理解を促すことも外国語教育の重要な目的である（倉地 2006, Reagan & Osborn 2003）。しかし、現在の外国語教育、特に日本語教育において、積極的に批判的思考能力を培うことをめざした試みはまだ少ないようである（例外としては、小川 2006, 久保田 1996, 熊谷 2007, 三代 2006, Iwasaki & Kumagai 2008）。

最近のリテラシー理論、特にクリティカル・リテラシーによる読み書き教育では、単に技能としての読み書き能力だけでなく、テキストに内包されている前提、価値観等も批判的に読み解く力を伸ばすとともに、自らのことばを使って積極的に社会参加を試み、新たな知識や価値観の創造へと貢献する能力を養うことを目指す（Gee 1990, Kern 2000, Kramersch 1987, Pennycook 2000, Street 1995）。つまり、クリティカル・リテラシーは、内容理解は重要であるとした上で、内容理解への過度の偏重に見られるような従来の学習観に対して問題意識を持ち（菊池 2004, 佐藤 2005）、学習者の自主的な学習態度を奨励するとともに、学習者間の協働活動を重視する。

本稿では、この理念に基づき、大学中級前半のコースで実施されたプロジェクトについて報告する。まずはじめに、クリティカル・リテラシーの理論を紹介して具体的な教育目標を提示する。そして、学習者が教科書のテキストを批判的に解釈・分析し、内容を書きかえるという「教科書書きかえプロジェクト」について説明し、クリティカル・リテラシーの理念が日本語教育の実践にどのように組み込めるのかを、プロジェクトからのデータを基に考察する。

2. 外国語教育における読み書き教育

2-1. 従来の読み書き教育

従来、外国語教育において、「読む」「書く」技能は、「話す」「聞く」技能とともに、語学学習の4技能と呼ばれ、言語運用の核をなす能力であるとされている。しかし、コミュニケーション能力の育成に焦点をおいた最近の外国語教育において、読み書き能力の育成は、話し聞く能力と

² National Standards in Foreign Language Project, 1996

の関係において補助的に扱われてきている (Kern 2000, Kramersch 2006)。そのような流れの中で、一般に「読み」の目的は、文字と音の関係、語彙・表現の習得、そして、文法、文章構成などを理解、習得するための手段とみなされており、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たと教師が判断した時点で、学習目的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、口頭、あるいは、筆記で期待通りの答えができたかどうかによって判断される。さらに、読み物で扱われたトピックは、会話練習のための「便利なトピック」として利用される (Wallace 2003)。

また、「書き」の主な目的は、学習者がどの程度、文字や文法など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くみられる。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 (Brauer 2000, Scott 1996)。

以上のような外国語教育の現状では、教師や教科書が絶対的に正しいという前提を保持し、また、学習者を常に受動的立場に置き、主体性を損なうという問題点があげられる。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を行う事で教室内でのやりとりが単なる「ことばの練習」(Alderson 1984)を目的とした人工的なものであるという感が拭えない。もちろん、学習者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を述べる者もいる。しかし、そのような意見がどのように授業の行程に影響を及ぼすかは、時間やカリキュラムの制約、さらに、教師の教育理念に大きく左右され、多くの場合、学習者の意見は聞き流されてしまうようである (Kumagai 2007)。

筆者は、読み物に対する学習者の意見を積極的に授業に取り組むことで、「教師は教え学習者は学ぶ」という従来の一方向的な力関係を疑問視するとともに、学習者の読み物に対する批判的思考能力を伸ばすことを試みた。次に、本実践を計画実施するにあたっての理論的背景となったクリティカル・リテラシーの概念を紹介する。

2-2. クリティカル・リテラシー

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、社会的文化的アプローチ、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的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 1987)。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」への理解・認識を養うことも目的とする (Gee 1990, Pennycook 2000, Street 1995).

クリティカル・リテラシーの具体的な教育目標としては、①テキスト上の様々な側面 (文字遣い、単語、表現、形式の選択といった言語情報や、写真、レイアウト、色遣いなどの視覚的情報) を批判的に分析し、作者の意図や暗に示される価値観などを読み取る、②テキストの意味はひとつではなく、読み手の社会文化的・政治的な背景や読みの目的によって多様な解釈があることを理解し、それを奨励する、③世の中に内在するイデオロギーや道徳観などは、ことばによって構築され、ことばを通して表象されるという、ことばとイデオロギーの相互構築関係を認識する、④「規範」「常識」とされていることはすべての人にとっての「真実」ではないということに気づき、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や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、などがあげられる (Gee 1990, Pennycook 2000, Street 1995, Wallace 2003). 本稿で報告する「教科書書きかえプロジェクト」の実践は、上記の目標の中でも特に、教科書に書かれた情報を批判的に考察し (④)、自分たちの目的のためにことばを創造的、主体的に使い (⑤)、協働で教科書を書きかえることで「学習者コミュニティ」に対して働きかけることを (⑥) 主目的とする。

3. 「教科書書きかえプロジェクト」: その目的と手順

「教科書書きかえプロジェクト」は、アメリカ東部にある私立総合大学中級前半クラス (2年生・春学期) で行われた。この大学は、全米でも東アジア研究に強い大学として知られ、各学期約 200 名の学習者が日本語コース (初級から上級まで全 5 レベル) を履修している。プログラム全体を見ると、学習者はアジア系 (アメリカ国籍と留学生の両方) の学生が多く、上級レベルには日本を含む東アジア諸国の地域研究を専門とする大学院生も多い。本プロジェクトを実施した担当教師は前年にも同じレベルのクラスを、同じ教科書を用いて教えた。そのクラスで本プロジェクトで使用した「日本の教育制度」という読み物を読んだ時、学習者から、「私たちの大学に入れるのは志願者の 10% 以下で、私は合格するために一生懸命勉強しなければならなかったから、教科書のアメリカの大学は入りやすく卒業しにくいという記述は正しくない」という発言があった。他の学習者もこの意見に賛成したため、担当教師が学習者にどのように教科書を書きかえたいか聞いたところ、学習者は「アメリカの大学も様々で、入るのが簡単だとは一概に言えないと書く」「もっと統計資料を入れて、説得力のある説明をする」などの意見を述べた。

このような経験を基に、担当教師は、この読み物を使って、教科書の内容を「事実」として扱い、その内容理解を重視した従来の外国語教育には欠けている「読み物を批判的に読む」という

表1 「教科書書きかえプロジェクト」実施クラスと学習者の概要

クラス名	Second-Year Japanese II				
実施期間	2008年度春学期 4月9日～5月5日				
学習者	7名(全員学部生)				
	名前 ³	学年	専攻	民族的背景	学校・教育制度経験
	マーク	3	政治科学	祖母が日本人 アメリカ生まれ	米国
	テレサ	3	生物学	両親が中国人 アメリカ生まれ	米国
	ミシェル	2	生物学	祖母が日本人	米国
	クレア	3	政治科学	両親とも韓国人	韓国(高校まで)と 米国
	デボラ	2	神経科学	両親が中国人 11歳で米国移住	中国(小学校)と 米国
	アーロン	3	電子工学	ベトナム系 アメリカ人	米国
	ダン	4	国際関係	中国系 シンガポール人	シンガポール(高校 まで)と米国
日本語レベル	中級前半				

クリティカル・リテラシーの実践ができるのではないかと考えた。そこで、すでに日本語教育の現場でクリティカル・リテラシーを実践している他大学の研究者と共同で「教科書書きかえプロジェクト」を導入することを決めた。

表1にプロジェクト実施クラスと参加した学習者の概要を示す。

このクラスでは大学の日本語コースが独自に編集した教科書を使用していた。その教科書は7課から成り、各課は日本語の文字や敬語、地理、文学などの1つのトピックに関する読み物とそこに出ている語彙や文法で構成されていた。

実践を行った日本語クラスでは、これまで明確にクリティカル・リテラシー能力の育成を意識しての読み書き活動を行っていなかったため、プロジェクト実施前に準備として3つの活動を行った。まず、教科書第1課のトピックである「日本語の文字と表記」に関連づけて、ひらがな、カタカナ、漢字が実際にどのように使われているかを学習者自らが調査し、日本語教育で教えられる文字の使い分け、つまり「規範」を批判的に考えるプロジェクトを行った。次に、第2課の「日本の行事」の読み物の記述の中にあつた日本人像(正月には神社へ行き、お盆には仏教

³ プライバシー保護のため学習者の名前は仮名をつかっている。

の行事を行う、花見は日本人には欠かせない、など)について、担当教師が、教科書の描写からはずれてしまう日本人の存在に気づかせたり、全ての日本人が教科書に描かれているような行事に参加するののかといった疑問を投げかけ、日本人の意識調査からのデータ(横溝 2002)も交えて話し合う機会をもうけた。そして、第5課の「敬語」では、「若者は絵文字を使って敬意を示している」という意見を述べた読み物⁴を読み、それについて賛否を話し合った。これらの活動の目的は、テキストに書かれていることを鵜呑みにせず、実社会の中で使われていることばに目を向けることで言語の規範の流動性・恣意性に気づき、一般化・固定化される傾向にある「日本語」「日本人」「日本文化」などのトピックについて複数の情報源、視点から考える機会を与えることにあった⁵。

以上のような「準備活動」の後、第6課「日本の教育制度」という課で、教科書書きかえプロジェクトを実施した。この課の読み物は日本の教育制度について六三三四制度、義務教育、大学入試や塾などの説明と、アメリカと日本の大学の違いに関する記述で構成されており⁶、学習者は課の文法を学習した後、教科書の読み物を読み、内容を確認した。その際、担当教師はアメリカと日本の大学に関する記述を取り上げ、学習者にその部分について意見を求めると、自分たちの経験とは違うという意見が出された。そこで、それを足がかりとして現在の日本の教育制度についてさらに調べ、その調査結果と教科書の読み物との違いを取り入れて読み物を書きかえるというプロジェクトを導入した。

学習者は、調査にあたり各自関連資料を調べたり、担当教師が事前に分けたグループで既に交流のあった日本の大学の学生に電子メールでアンケートをしたりした。そして、それらの調査で得た知識をグループで読み物の内容と比較・分析し、それを基にウィキを使って協働で読み物を書きかえた。ウィキは、複数の人間がウェブサーバ上の文書を作成・編集できるシステムで、インターネットへのアクセスとウェブブラウザさえあれば、いつでもどこでも作業することができ、誰がいつどこを削除・修正したのかがわかる「履歴」機能やディスカッション用掲示板がある。学習者はウィキ上で教科書のテキストを書きかえた後、実際の教科書への採用に向けて書きかえた読み物を推敲し、教科書の読み物として体裁を整えることを目標とした。表2はプロジェクトの進行スケジュールと手順である。プロジェクトにかけた時間数は、授業時間内6.5時間(65分×6コマ)になる。なお、学習者が各自授業時間外で活動した時間数は不明である。

⁴ NHK「クローズアップ現代」制作班(編)、2001、担当教師が学習者の言語レベルに合わせて原文を書き直したものを使った。

⁵ 教科書に限らず、何かを書くということ自体が、ものごとを固定化・静止化してしまう作業に他ならず、本稿の目的は教科書の内容についての批判ではないことをここで明記しておきたい。

⁶ プロジェクト実施大学・学部からの要請により書きかえの対象となった読み物全文を本稿に提示することができないことを付言しておく。

表2 教科書書きかえプロジェクトの進行スケジュール

	授業時間内 (1コマ:65分)	授業時間外
1日目	教科書の読み物の内容理解を確認する。(1コマ)	
6日目までに		日本の教育や教育制度に関する読み物(何語でもいい)を探して読み、要約をコースの一環として実施しているブログに書く。
6日目	探してきた読み物を持ち寄り、その内容をクラスメートと話し合う。(1コマ)	
7日目	ラボで、グループでどのように読み物を書きかえるか、日本の大学生にどんな質問をするかアンケートの内容を考える。(1コマ)	
8日目～14日目		電子メールにてアンケートを実施する。
15日目	ラボで、アンケートの結果について話し合い、読んだ資料と合わせてどのように書きかえに反映させるか、グループで話し合う。グループでの話し合いをもとに書きかえる。(1コマ)	グループでの話し合いをもとに書きかえる。
22日目～27日目	グループでの話し合いをもとに書きかえる。(1コマ)	書きかえを完成させ提出する。
27日目	クラスで書きかえた読み物を読み合う。(1コマ)	

4. データ

本研究で収集し分析するデータは、以下の通りである。

- ① 授業後に教師が記録したティーチング・ログ
- ② 学習者が使った資料(教科書以外の読み物、日本の大学生へのアンケートなど)
- ③ クラスでの学習者の話し合いをカセットテープで録音し、文字化したもの
- ④ 学習者がグループで行ったウィキでの書きかえ作業のログと実際に書きかえた読み物
- ⑤ 実践終了後に行なった参加した学習者へのアンケートの結果

5. 学習者の批判的な読み書き活動

6日目の授業で、学習者は4人(グループ1:テレサ, ミシェル, クレア, マーク)と3人(グループ2:デボラ, アーロン, ダン)のグループに分かれ、それぞれが持ち寄った読み物と教科

書の読み物を比較した。その際、誰が誰に対して何のためにその読み物を書いたのかということにも注意を払いながら話し合った。グループ1の学習者はインターネットでのいじめ、制服と援助交際、数学と科学における日本と世界の小学生の比較、韓国人大学生による日本の教育制度を賞賛する読み物をそれぞれ持ち寄り、グループ2は日本の学校での授業の特色、留学生向けに日本の教育制度を説明したもの、そして日本のある大学の教授が博士課程新入生のために行った歓迎スピーチの原稿を読んだ。教科書の読み物と比較した結果、どちらのグループも教科書の読み物は自分たちが選んだ読み物よりも詳細な情報が欠けており、また、提示されている情報が古いという点を指摘した。さらに、アーロンとクレアから「アメリカの大学は入るのは簡単だが卒業するのは難しい」という教科書の記述について「卒業しただけなら簡単だが、その後いい仕事につきたいなら大変だ」「私たちの大学は卒業だけだったらGPAが2.0あればいいから簡単だが、入るのは難しい」という意見が出され、他の学習者もそれに同意した。

7日目には各グループでどのように教科書の読み物を書きかえるか、アンケートで日本の大学生にどんな質問をするかを考えた。8日目、担当教師がグループの書きかえの方向性と手段、つまり学習者が教科書の読み物のどのような点を問題視して、どのように書きかえようとしているのかを尋ねた。グループ1は教科書の読み物には教育問題としてのいじめについての詳細がない点を改善するために、いじめに関する最近の新聞記事や日本の大学生へのアンケート調査の結果を読み物に取り入れると述べた。グループ2は統計資料を2002年のものから最新のものに変え、さらに日本の教育制度をアメリカとだけではなく世界各国と比較するという書きかえ案を出した。

その後、日本の大学生6名に電子メールでアンケートを実施し、15日目までにグループ1は3人、グループ2は1人からそれぞれ回答をもらった。そして15日目に再びラボへ行き、グループに分かれてテキストの書きかえを行った。その時点から最終原稿提出の締め切りである27日目までに、グループ1は14回、グループ2は11回書きかえを行った。最終的に、原文の6段落中、グループ1は4つの段落での書きかえと新たに1段落の追加を、グループ2は3つの段落において書きかえを行った。

以下、紙面の都合上、学習者がどのように読み物を書きかえたのかグループ1のテキストを例として段落ごとに見て行く。

5-1. 学習者の書きかえたテキスト：グループ1の場合

グループ1が話し合いで決めた書きかえの方針は、上述のように、いじめや学級崩壊などの現在の日本の学校における問題について、より詳細な記述を行うというものであった。そのために使用する統計を読み物よりも新しいものにする、日本の大学生がどのような学生生活を送っているのか、そして、日本の大学生にいじめについても聞いて情報を集めるということを決め、ミ

シェルが話し合いの結果をまとめ、ウィキ内のグループディスカッション用掲示板に投稿した。この方針のもと、グループ1は原文の6つの段落中4つを書き直し、新たに1段落追加した。

まず、書き直された第1段落を以下に引用する。網かけがしてある部分は、学習者が追加した部分を、()内は削除した部分を示している⁷。

現在の日本の学校制度は六・三・三・四制と呼ばれていますが、これは小学校で六年間、中学校で三年間、高校で三年間、そして大学で四年間勉強するという意味です。そのうち小学校と中学校の九年間は義務教育です。そしてその後は「義務」ではないわけですから、行きたくない人は行く必要はありません。高校は、高等普通教育か専門教育の二つの種類があります。それにもかかわらず高校、大学への進学率は高く、2002（2001）年の統計によると高校には97.0（96.9）パーセントぐらい、大学と短期大学には44.8（45.1）パーセントぐらいの人が進学するそうです。これは世界でも一、二の高い率だそうです。

第1段落では、日本の教育制度について基本的な情報が提供されているが、高校は義務教育ではないという記述のあとに、高校にも種類があるという情報を追加し、高校と大学への進学率に関する情報について、原文で使われていた2001年よりも1年新しい2002年の統計を使って、多少ではあるが情報を更新している。

次に、塾について説明されている第3段落には、以下のような書きかえがなされた。

…塾というのは入学試験の準備をするために通う私立の学校のことです。親は高い学費を払って子供を塾へ行かせ、子供は夜遅くまで一生懸命勉強するわけです。中には五才ぐらいから塾に行かせられる子供もいるようです。もちろん塾へ行くことは義務ではありません。しかし、学校で勉強するだけでは分からない入試問題もあるので、学生達は試験に出そうな問題を練習したり試験を受けるテクニックを習ったりするために、塾に通います。2003年の統計をみると90.8パーセントの両親が子供を塾へいかせました。一週間に四日いじょう塾にいかせられたがくせいが65.2パーセントです。つまり塾は日本の教育制度と深い関係があるわけです。

上の様に、段落最後まとめの文の前に、2003年の統計に基づいた塾についてのより詳しい情報を書き加えている。同様の追加情報として、グループ1は第3段落と第4段落の間に制服に関する以下の記述を加えた。

⁷本稿で引用する学習者が書きかえたテキストの表記や文法のあやまりは、そのままにしてある。

大きいな違いと言うのは、アメリカと比べて日本では皆さんが制服を着なければなりません。アメリカ人によっては制服はこうせいには悪いです。それにも、普通は学生が大嫌いです。しかし、日本では制服が必要と思います。もし皆が同じみたいなら学校だけしゅうちゅうするからです。制服が日本の文化にまったく入って、たくさんアニメとこうこくに出ます。

制服に関するこの追加記述は、マークが自分で見つけて読んだ読み物を利用したものである。日本の学校の特徴とも言える制服の制度について、アメリカではあまり好まれないという状況、そして、なぜ日本では必要なのかという理由付け、さらには、最近アメリカの若者にも人気があるアニメや商品の広告に使われる制服姿の登場人物などといった若者文化の現象についても書き加えている。

第4段落は大学入試と浪人に関する記述であるが、グループ1は、それはそのまま残し、いじめと学級崩壊という日本の教育が抱える問題についての第5段落には、段落の最後に大幅な書き足しを行った。

…しかし、きびしい入学試験というハードルがなくなるにつれ、他の問題も出てきました。その一つは「学級崩壊」です。これは、授業をまじめに受けない学生が多いため先生が授業ができなくなるという問題です。その他にも、「いじめ」、つまりクラスの友達にいじめられる学生の問題など、日本の教育には考えなければならないことがまだまだたくさんあるようです。日本では「ネット・いじめ」は中学校と高校でふえているから、学校の校長を心配させています。「ネット・いじめ」はインターネットばかりでなくて、けいたい電話のメールもあります。いじめられる学生は自殺をすることもあります。2005では東京の六年生の親はどの中がっこうへ子供をにゅうがくさせるか、どこにあるか、いいともだちがあるか、いじめがあるかによって決めます。45パーセントの両親が学校を決めるのに、いじめがとても大切なんです。だから、いじめがあるかどうかはとてもたいせつなわけです。最近日本では聞いたことがなかったのは学生が学生どうしでナイフでつきさしていてじさつのがたくさん出て、大切なもんだいになりました。それで、最近教育制度法律がかわって、学生に愛国と規律が義務教育の目標になることになっている。

これは、書きかえ全体の中で最も大きいものであり、グループリーダーのテレサの意向を反映していると思われる。テレサはプロジェクトの一部として与えられた「自分で日本の教育についての読み物を読む」という課題で、インターネット上でのいじめの問題についての記事（ネットいじめを苦に自殺した子を持つ親の話）を読んだ。そしてクラスでどのように教科書の読み物を

書きかえたいかと聞かれた時、いじめに関する記述が簡素なので、インターネットでのいじめについても書き加えてもっと情報を提供したいと述べた。そのため、日本の大学生へのアンケートにもいじめについての質問を入れ、「自殺する者まで出るいじめは、非常に大きい問題だと思う」という回答を全員（3人）から得た。そのような情報を基に、統計資料も入れて詳しく記述している。

最後の第6段落は日本とアメリカの教育の比較であるが、グループ1は日本の大学は卒業が簡単だという記述と、日本の大学生は勉強よりもアルバイトや旅行などに時間を費やすという記述の間に、「だいぶぶんの日本の学生は大学の生活が一番よくやすめるじかんとおもっています」という一文を加えた。これはミシェルが書き足したのだが、ウィキ内の掲示板を見ると、外国語学習用のソフトウェア販売会社のウェブサイトから情報を得て、その中の一文（“For most Japanese, the most relaxing time in life is usually college”）を翻訳したことがわかる。また、日本の大学生へのアンケートの質問に「クラスが終わった後で、毎日何をしますか」という項目があったのだが、回答は「バンド活動をする」「アルバイトをする」「料理をする」「友達と遊ぶ」などであった。ミシェルは、これらの回答とウェブサイトの情報を読んだ上で、日本の大学生は勉強よりも自由な時間を楽しむ傾向があると判断し、上記の一行を追加していることがわかる。

5-2. 書きかえ作業の分析と考察

前節ではグループ1を例に、実際に学習者が書きかえたテキストを見た。本節ではそれをふまえ、学習者がどのような話し合いをしながらテキストの書きかえを行ったのかを分析することで、本実践の「言語学習」における効果、批判的読み書き活動としての意義を考察する。

5-2-1. 「言語学習」における効果

以下、テキスト書きかえ作業中のグループ内でのやりとりをいくつか例として提示しながら、本実践の言語学習面における効果として、a) 教科書原文の内容の確認、b) 参考資料としてのテキストの内容の分析、c) ジャンルを意識した書き作業、d) 言語表現における協働作業の4点を指摘する。

a) 教科書原文の内容の確認⁸

デボラ：So, it's like, 親が子供に…安定した生活を希望しています。So, that's why they want their kids to go to college. You can probably write it in here that.

ダン：Oh, wait, wait. 希望しています？

デボラ：希望しています。

⁸ 以下、書きおこして、…は明らかなポーズ（間）、xxxは聞き取れなかった部分を示している。

ダン : Ok, ok.

デボラ : So, you can just put it in here that. xxx you know, go to 私立, and pay so much 授業料.

ダン : Oh, ok, ok. Oh, so, how about we say like, something like, そして, right? そして親は子供にランク, ランクの高い, …(タイプしている)ランクの学校…高い大学に入, 進学, 進学するを, きぼ

デボラ : きぼう

ダン : 希望するのは言うまでもない.

このグループ2のやりとりからは, 進学率の高い私立の学校へ行くという記述をテキストにうまく入れるために, 教科書原文にある「親が子供にいい大学に入って, いい会社に就職し, 安定した生活を希望している」という部分を, きちんと検討・理解しようとしている話し合いの様子がわかる.

b) 参考資料としてのテキストの内容の分析

デボラ : wait. Are these just xxx for like, 'cause I, I say for 私立…し, 私立学校…and then, ah, these are like, the amount of people, you know, like, enter 私立…and then, these are like percentage, those who go to 私立.

ダン : why don't we put that. the one that calls 私立…why don't we put that the ones between the 公立について

ダン : …why don't we add a paragraph about 公立…after the paragraph on 塾?

アーロン : after 塾? Or go before 塾? 塾 is like…

ダン : yeah, yeah, yeah. Put it before, right?

ここでは, デボラが私立に通う学生の数について書いてある資料の内容をグループメンバーのダンとアーロンに説明を, それを受けてふたりがその情報をどこに入れたらいいかを相談している。つまり, 教科書原文の内容や流れを考慮した上で, 自分たちが入れたい情報を適切な場所に入れようとしていることが見て取れる。

c) 「教科書」というジャンルを意識した書き作業

アーロン : …教育改革, 教育の改革について…

ダン : 今,

アーロン : 現在, (タイプしている)

ダン : でも, 短く書かなければなりません。

アーロン : 短く?

ダン : うん. あの, 教科書だから2ページしかありませんけど,

アーロン : 何が不要ないか確認しましょう. あー,

ダン : うーん, 塾.

アーロン: 塾. But 塾 is important, right?

ダン : umm...

このやりとりから分かるのは、テキストに書き加えたい情報が多いという現実を前に、何が最も大切なのかを確認し短く書く努力をしているということである。つまり、教科書の紙面が限られているという認識のもと、そのジャンルに合った書きなおしをしようとしているのである。

d) 言語表現における協働作業

メーガン: 最近日本では, ...what would you call it? Stabbing?

マーク : yes, stabbing.

メーガン: but sounds weird, but I don't know how to say it. Like, being stabbed, I don't know.

人が...人がナイフで戦争している? (笑い) it sounds so weird (笑い)

テレサ : ナイフでしん, しん...

メーガン: I know (笑い) ナイフでしんそうしている問題がある.

テレサ : しんそう?

メーガン: しにそう...死傷

テレサ : 死傷

メーガン: uh, there's another way. There's another way for stab. Umm...でんし, I think? せんし?

テレサ : せんし?

...

メーガン: I don't think we can do it.

テレサ : バイオレンス (笑い)

メーガン: (笑い) バイオレンス, yeah, that, I can do that

テレサ : バイオレンスがあるし

ここでは、いじめについての記述をテキストに加えるために、英語で書かれている資料をどうやって日本語で表現するかを協働で考えながら作業している様子がうかがわれる。

以上のようにグループでの話し合いを見てみると、学習者は自分たちで集めてきた情報を書きかえに反映させるために、もともとの教科書のテキストをしっかりと理解し、その流れにうまく合うように、そしてことばの選択についても吟味しながら、書きかえを行っていたことがわかる。

もちろん、学習者の作り上げたテキストには、文法の誤りや誤字、ぎこちない言い回しなどがあり、教科書の一部として採用するには、教師と学習者との協働の推敲作業が必須である。しかし、学習者の書き加えた文章には、英語、あるいは自分の第一言語で書かれている情報を日本語

に訳したり、日本語で読んだものを既存のテキストにうまく合うように協働でより適切な言い回しやことばを模索したりしながら、日本語で表現するという作業を行っていたことがわかる。つまり、このプロジェクトで、学習者は例文作成や文章完成、英文和訳などのいわゆる練習問題とは性質の異なる書き作業を経験し、これまで学習した言語知識を応用するという学習の機会を得て、その中で創造的にことばを使うことができたと言える。

5-2-2. 批判的読み書き活動としての意義

前節で見た言語面の学習に続いて、本節ではクリティカル・リテラシーの観点から本実践の意義を考察する。考察では特に、a) 情報の吟味、b) 読み手を意識しての書き作業、c) 学習者主体の協働作業という3点に焦点を当てる。

a) 情報の吟味

学習者の話し合いの中からは、様々な情報について、誰が何のために誰に向かってその情報を発しているのかなど、情報源や情報発信者の意図などを考慮し、その信憑性などについて考え、取捨選択している様子もうかがわれた。例えば、プロジェクト7日目に行ったラボで、グループ1は、作業の初めに、どうやって資料を集めるか、どんな資料を採用するかについて長い時間をかけて話し合っていた。クレアが日本人のチャットルームに行って聞いたらどうかと提案したところ、テレサとミシェルが難色を示し、ミシェルがそのような方法で集めた資料は信憑性がない (“It’s not legitimate”) と言った。クレアも最終的にはいろいろな情報はあがるが、ブログなどが情報源の情報は信憑性に問題があると述べた。また、テレサは最新のデータが十分に見つからないと述べ、ミシェルは手元にあるデータ(2001年の小学生のデータや、2003年の統計など)は古くないかと心配していた。結局、クレアが2003年だったら2001年よりましではないか、つまりテキストで使われているデータよりも書きかえ時(2008年4月)に近いデータであればいいのではないかと提案し、グループ1は4月23日の話し合いで、2002年と2003年の統計を採用することにした(ティーチング・ログ、2008年4月23日)。このような話し合いから、学習者が読み物を書きかえるために、集めた資料について慎重に吟味している様子うかがえる。まず原文の2001年の統計よりも2008年の現在に近づける努力をする中で、自分たちが集めた資料の年について話し合い、また誰が何のために書いたのかを考えることで情報の信憑性についても考慮していることもわかる。学習者たちが、何を基準としてある情報の信憑性の有無を判断したのかは、クリティカル・リテラシーの視点からは非常に大切なポイントである。この点に関しては、本稿最後の「今後の課題」の部分で再度ふれるが、ここで言えることは、学習者らは、目の前にある情報を全て同一に扱い受け入れるのではなく、その情報源を見極めて選ぼうとしているということである。

このような情報に対する慎重な態度は、現代のような情報過剰時代においては非常に大切で

あり、クリティカル・リテラシーの能力を培うための第一歩であると言える。もちろん、学習者たちは、英語、あるいは第一言語では、そのような作業に慣れているかもしれない。しかし、同様の作業を学習言語である日本語でもすることに意義がある。外国語学習者は、学習言語で書かれているテキストについて必要以上に「敬意の念」を抱く傾向があるという研究も報告されている (Wallace 2003, Zinkgraf 2003)。一般的に言って、学習者は (特に2年生あたりでは)、教師から与えられたものを読解し理解するという読みの学習に慣れている。しかし、今後、中級後半・上級へと進んで行くにあたり、自分で読みたい情報を探す能力、そして、それを批判的に読む能力は不可欠である。

b) 読み手を意識しての書き作業

次に、読み手を意識しての書き作業という点についてふれたい。今回のプロジェクトは、教科書の読み物を書きかえ、それを今後の教科書の章として採用するという前提があった。したがって、単にことばの練習として書くのではなく、現実的な読み手像 (自分たちの後輩である日本語学習者) がはっきりしていた。ティーチング・ログを見ると、作業の折々で、その読み手にとってどんな情報が好ましいのか、どんな情報は必要がないのかというような話し合いがグループ内で行われていたことがわかる。クラス全体の話し合いでは、学生から「教科書の読み物は読者が日本の大学について何も知らないという誤った前提で書かれている」という批判もあげられ、実践終了後のアンケートには、以下のようなコメントも見られた。

...eventually we were able to...shed light on the education system from an economic standpoint. This involved collecting data about the allocated expenses towards education with regards to Japan. Also, possibly unbeknownst to elementary students in Japanese, a social context was provided to explain the reasons behind the desires to enroll in first-rank schools. In this way a larger picture was created, in order to stimulate students' own questions rather than simply feeding them facts.

(アーロン)

このコメントで使われている「初級日本語学習者」「学生」ということばからもわかるように、学習者はテキストをどう書きかえるか判断をする際に、明確な読み手を意識していたことが分かる。本実践を通して、学習者は「情報提供者」、あるいは、「知識の創造者」として社会 (今回の場合は学習者のコミュニティー) に対して働きかける機会を経験することができたのではないだろうか。

c) 学習者主体の協働作業

本実践では、教師は実践の場を提供することと、学習者が助けを求めて来た時に手助けをするという脇役に徹し、あくまでも学習者が主役として自主的に活動を行った。学習者たちは二つのグループにわかれて作業をしたわけであるが、それぞれのグループのメンバーの興味や大事だと思うことを反映したユニークなテキストができあがった (グループ1は、いじめと制服について、

グループ2は、日本と世界の教育の比較)。そして、協働でひとつのものを作り上げる過程では、上のやりとりからも明らかのように学習者たちはネゴシエーションを重ね、実践共同体(Wenger, 1998)の一員としてそれぞれの異なった持ち味、得意なこと(例えば、語学能力が高い学習者が別の学習者の探してきた記事を翻訳する、文法に強い学習者が文章を見直すなど)を活かしてこのプロジェクトに参加することができた⁹。

6. 担当教師の内省

本プロジェクトは担当教師が過去のクラスで経験した、学習者の教科書の読み物に対する批判的な意見を発端に始まったわけであるが、実際にプロジェクトを行ってみて、担当教師はいろいろな困難を経験した。そのひとつは、プロジェクト実施中にクリティカル・リテラシーの学びの機会を逃さずにとらえ、学習者を指導するという点である。例えば、後述するように、情報源の信憑性の判断やステレオタイプ的な記述にまつわるやりとりは、本プロジェクトが目指したクリティカル・リテラシーの観点から見て絶好の学習の機会であったと思われる。しかし、担当教師はプロジェクト終了後に協力者に指摘されてそのような「瞬間」の存在に気づき、その時点では受け流してしまった。

また、本プロジェクトは学習者が主体となって教科書の読み物の内容を自分たちがよいと思うように変えていくのが目的であったが、担当教師側には当然意図する方向性、つまり読み物の内容を鵜呑みにせず、学習者たちの経験や多様な資料から得た情報を反映させるという目的があった。担当教師は、準備段階で行った3つの活動(文字遣い、行事、敬語)、そして教科書書きかえプロジェクトの最中の教室内での話し合いなどを通して、学習者がそのようなクリティカル・リテラシーの活動に従事するように支援しようと試みた。しかし、そのようなはっきりとした意図を持って学習者を指導・支援することはもしかしたら誘導であり、結局は学習者主体のクリティカル・リテラシーの活動ではないのではないかという懸念や迷いがあった。その結果、学習者に意図を明確に伝えることをためらったために、学習者にプロジェクトの意図がきちんと伝わらなかった可能性がある。

また、本プロジェクトを実施した大学には、同学年に複数のセクションが存在し、それぞれの担当教師が自分の教育理念を反映させながらも、全セクションが共通のカリキュラムをこなす必要があった。そのため、本プロジェクトのような新しい試みを組み込むには、時間的制約がついてまわった。その結果、書きかえの前と最中でグループでの議論を深めたり、書きなおした読み

⁹ 例えば、ウィキの履歴に残されたデータとプロジェクト終了後に行ったインタビューによると、情報を集めるのが得意な学習者が関連資料を探し、それをもとに英語で原稿を書き、語学力の一番強い学習者が締め切り間際に50分かけて仕上げ作業をしたということもわかった。

物をグループで交換して批評し合ったりする機会や、推敲して文法や語彙などのあやまりを訂正して読み物としてより完成した形にする時間を持つことができなかった。また、学期の終わりという学習者が最も忙しい時期にプロジェクトを実施したため、書きかえ作業自体を非常に短期間で行わなければならなかった。今回、インターネット上でテキストを編集できるウィキを使用した理由は、場所と時間に関係なく学習者が積極的に書きかえ作業を行うことを期待したからなのだが、結局、作業はほぼすべて授業内で行われるという結果になり、ウィキの特性は活かされなかった。

このような反省点がある一方、担当教師は、これまで読み物を読んで内容を理解すれば終わりであった授業に、「本当にそうなのだろうか」という問題提起をする活動をカリキュラムに組み込むことで、教科書に書かれたことを鵜呑みにせず、自らの考えを積極的に伝えるというクリティカル・リテラシーへの第一歩を踏み出す場を学習者に提供できたと考えている。社会の変革を究極の目的とするクリティカル・リテラシーの理念（久保田，1996）から見れば非常に小さいことかもしれないが、教師から与えられた情報をそのまま受け取ってその内容を再生産する読み書き活動を超えて、情報の検証と知の創造に積極的に関わる読み書き活動を提供することができたのではないか。

7. 今後の課題

最後に本稿のまとめとして、学習者が書きかえたテキストと書きかえ作業の分析、さらに担当教師の内省をもとに、クリティカル・リテラシーを養う教室活動としての教科書書きかえプロジェクトの今後の課題を指摘する。第一に、プロジェクトの準備として、「なぜ教科書の書きかえをするのか」という根本的な前提についての教師と学習者の理解の徹底がなされる必要がある。このプロジェクトを行った理由のひとつは、一般化され固定化された日本やアメリカの大学生像を描写したテキストを批判的に読み再考するということにあった。つまり、書きかえの目的は、単に古い情報を新しい情報に入れ替えたり、情報を書き足すだけでなく、ステレオタイプを避け多様で流動的な描写をすることであった。しかし、学習者が書きかえたテキストを見る限り、はたしてどの程度学習者たちが「批判的」に情報を分析し、多様で流動的なテキストを作り上げることができたかには疑問が残る。グループ1の制服についての記述、また、本稿では紹介できなかったが、グループ2が書き加えた「日本のような自分のイメージばかりがほかの人々に見られている社会で、ランクの高い大学に入れるのが大切です」といった記述に見られるような断定的な描写は、プロジェクトの目的に反して逆効果をもたらす危険性もある。事前にプロジェクトの主旨や目的を教師・学習者間でしっかり話し合っておき、実施中、そしてテキスト作成後に、できつつある記述の信憑性や多様性についての話し合いをもつことで、学習者たちの作り上

げるテキストがステレオタイプの更なる構築に陥ることをまぬがれるように努めることが大切である。またその際には、資料として集めたテキストの情報をどのように教科書のテキストの一部として書き加えるのか、引用文献としての提示の仕方など、剽窃の問題を避けるための約束事を決めておく必要がある。

同時に、学習者が批判的にテキストを分析するために必要とする社会文化的な背景情報をどのように提供するのが望ましいかについても熟考する必要がある。テキストの内容について、記述されている事実が断定的なものなのか、偏った見方なのかなどを批判的に読み判断するには、それなりの背景情報や知識が必要になってくる。今回の実践では、学習者各自が「日本の大学」に関するテキスト（何語でもよい）を探して持ち寄りグループで比較検討することで、様々な情報や視点に触れることを期待した。しかし、結果的には、学習者らが集めて来た情報だけでは背景情報が十分であったとは言えない。今後の実践では、教科書のテキストの内容のうち何に焦点をしばって書きかえを行うのかを学習者と相談した上で、必要な背景情報となるような資料を教師が集め提供するという事も考える必要があるだろう。

そして、でき上がったテキストは今一度クラス全体で検討し合い、教師の指導の下、教科書への採用に向けて言葉、流れ、内容などをより適切な形へと手を加え、さらにグループ別のテキストをひとつにまとめる作業の時間も必要である。ある学習者からの今後のプロジェクトへの提案として、事前にクラスでどんなポイントを書き直す必要があるのか話し合い、そのポイントをグループで分担して書き直し、最終的にひとつのテキストを作り上げるということがあげられた。今後プロジェクトの実施にあたり、学習者の負担軽減と時間の節約という点で、そのような形式も考えていきたい。

また、どのような情報が「正しい」「信憑性がある」情報で、どのような情報はそうでないのかという学習者たちの判断基準について考察する必要があるだろう。普通、学習者たちは教科書に書かれていることや教師の言うことに対して、信憑性を疑うということはありません（Apple & Christian-Smith 1991, Wallace 2003）。それは、権威があるとされている情報源（新聞社やテレビ局など）からの情報についても同じであろう。そのようないわゆる「当たり前」の認識が、学習者の判断基準に影響しているのがわかる。例えば、グループ1は作業中のやりとりで、韓国の「三流大学の学生」や「チャットルーム」から得られる情報には信憑性がないという決断を下している。その一方、教師が設定したクラス交流で会った日本の大学生に依頼したアンケート調査の結果に対しては難色を示さなかった。この、一見矛盾しているかに見える決断の背景には、個人的に知っている学生からの情報であるという点と、アンケートが教師のお膳立てであったという点で、日本の大学生からのアンケートの回答は、どこの誰かわからない人からの情報より真実味が高いと考えたのではないと思われる。このような判断基準は、クリティカル・リテラシーの視点から考えると再考すべき点である。また、今回の実践のきっかけとなった「自分たち

の経験とは違う」という学習者からの読み物に対する問題提起は、書き直されたテキストに反映されなかった。その理由のひとつとして、学習者たちは自分たちの経験に基づいた逸話的な情報は、統計などの「科学的な事実」としての情報に比べて価値が低いと判断したからなのかもしれない。このような、社会的立場の強い者からの情報は疑うことをせず、普通の人々から提供される情報については（何らかの特権が無い限り）その信憑性を疑うという、現状の力関係の維持・再生産の過程については（それを否定するか否は別としても）話し合いを持つ意義があるだろう。

最後に、クリティカル・リテラシーをめざす教室活動を行うにあたり、その成果を把握し、また評価することの難しさについてふれておきたい。読み物に書かれている内容の理解度をはかる場合とは異なり、ひとつのプロジェクトを行うことでクリティカル・リテラシーが目指す「批判的な思考能力」が養えたのかどうかを判断することは不可能かもしれない。批判的な視点を培うということは長期的な教育目標であり、ひとつのプロジェクトは言うまでもなく、1学期、1年間といった短期間での達成は困難だからである。しかし、クリティカル・リテラシーの理念に基づく様々な実践を積み重ねて行くことで、学習者は徐々に批判的視野を持つことの大切さに気づくようになり、それを伸ばすことができるのではないだろうか。授業の一環としてプロジェクトをする以上、どのようにプロジェクトの結果をコースの成績に組み込むべきなのかという問題もある。本プロジェクトを実施したクラスでは、書きかえたテキストの質や量よりも、学習者が日本語で批判的な意見を述べる話し合いや、協働活動としての書きかえ作業に積極的に参加したかを重視して評価を行った。今後、どのようにプロジェクトの成果を評価するのは、考えていかなければならない大切な課題である。

外国語教育は、学習者に他言語使用者の世界への扉を開くという重要な役割を担っている。学習者は新しい環境で、様々な考えを持つ人々と交流し、自分とは異なる価値観に遭遇することになる。その際、自分の価値観に当てはまらないからといって、それを拒絶したり否定的に判断するのではなく、自らの考え・価値観を批判的に内省するとともに、他者の考えや価値観を広い視野から見つめることができなくてはならない。クリティカル・リテラシーがめざす「批判する力」とは、単に全ての規範を崩すことでも、テキストの信憑性を疑うことでもない(熊谷 2008)。クリティカル・リテラシーの根底には、積極的に「社会をよりよくしていこう」という理想がある。そのために一人ひとりに何ができるのか、どのような活動や考え方が社会の発展に貢献できるのかを考える力、それがクリティカル・リテラシーが目指す「批判する力」である。学習者が社会に関わるために必須のことばを学び、新しい世界への一步を踏み出す支援をする現場としての外国語教室は、このクリティカル・リテラシーの力を養う場として最適なのではないだろうか。

謝 辞

草稿の段階で示唆に富む貴重なコメントをくださったナズキアン富美子氏、佐藤慎司氏、ドーア根理子氏、そして本稿のプロジェクトに参加してくれた7名の学習者に、この場を借りてお礼申し上げます。

参 考 文 献

- NHK「クローズアップ現代」制作班（編）（2001）「絵文字の謎：IT時代、変わるコミュニケーション」『クローズアップ現代〈2002〉』、日本放送出版協会、212-217
- 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』、くろしお出版、71-81
- 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）『社会文化的アプローチの実際：学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』、北大路書房、34-52
- 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
- 倉地暁美（2006）（編）『講座・日本語教育学 第5巻 多文化間の教育と近接領域』、スリーエーネットワーク
- 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」『WEB版リテラシー4(2)』、1-8.
- （2008）「「日本語を学ぶ」ということ—日本語の教科書を批判的に読む」佐藤慎司・ドーア根理子（編）『文化、ことば、教育—日本語／日本の教育の「標準」を超えて』、明石書店、130-150
- 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1—ことば・文化・社会の日本語教育へ』、くろしお出版、95-104
- 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」リテラシー研究会（編）『リテラシー2—ことば・文化・社会の日本語教育へ』、くろしお出版、3-17
- 溝江昌吾（2002）『数字で読む日本人2002』自由国民社
- 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.K. & Christian-Smith, L.K. 1991. The politics of the textbook. In M.K. Apple & L.K. Christian-Smith (Eds.), *The politics of the textbook* (pp. 1-21). New York: Routledge.
- Brauer, G. 2000. *Writing across languages*. Stamford, CT.: Ablex.
- Gee, J.P. 1990. *Social linguistics and literacies: Ideologies in discourse*. Bristol, PA: Taylor & Francis.
- Iwasaki, N. & Kumagai, Y. 2008. Promoting critical reading in an Advanced-level Japanese course: Theory and practice through reflection and dialogues. *Japanese Language and Literature*, 42, 123-156.
- Kern, R. 2000. *Literacy and language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Kramsch, C. 1987. Socialization and literacy in a foreign language: Learning through interaction. *Theory into Practice* 26, 243-250.
- Kramsch, C. 2006. From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal* 90, 249-252.
- Kumagai, Y. 2007. Tension in a Japanese classroom: An opportunity for critical literacy? *Critical Inquiry in Language Studies*, 4, 85-116.
- National Standards in Foreign Language Education Project. 1999. *Standards for foreign language learning in the 21st century: Including Chinese, classical languages, French, German, Italian, Japanese, Portuguese, Russian, and Spanish*. Lawrence, KS: ACTFL.

- Pennycook, A. 2000. *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Reagan, T.G. & Osborn, T.A. 2002. *The foreign language educator in society: Toward a critical pedagogy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scott, V.M. 1996. *Rethinking foreign language writing*. Boston: Heinle & Heinle.
- 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.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice*. New York: Cambridge University Press.
- Zinkgraf, M. 2003. *Assessing the development of critical language awareness in a foreign language environment*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED479811).