

日本語教育における文化

久保田 電子

1. はじめに

「日本語授業で文化をどのように扱っていますか」という問いを北米の日本語教師に投げかけると、どのような答えが返って来るだろうか。授業の一環または課外活動として伝統芸能や映画などを鑑賞する、普段の教室指導の中で日本の生活習慣やボディランゲージを学ぶ、キャンパス、学校、またはコミュニティーで日本文化関係の行事を企画したり参加したりする、あるいは、テクノロジーを駆使して日本にいる生徒・学生と交流する、など様々な実践例が挙げられるだろう。もちろん日本語教育における文化の位置付けや扱う文化の内容は、学習者の年齢、バックグラウンド、学習動機、教育の目的、地域性などによっても異なってくる。また、ポップカルチャーが近年の若者を日本語学習に引きつけている事実は、大衆文化を日本語教育に取り入れることの意味をも日本語教師に投げかけていると言える。

このように文化は、日本語教育において身近でありふれた概念であるように見えるが、その一方で、またはそれ故に、単純化された理解に陥り、言語教育の究極目的である自己・他者理解または異質なものに対する受容的態度を阻む危険性を含んだ存在なのである。本章では、筆者がアメリカとカナダ（便宜上、北米と呼ぶ）の日本語教育に携わって来た

体験ももとにして、日本語教育における文化の諸相を明らかにしてみたい。

2. 文化を教えること

日本語教育において、また広く外国語教育において、文化の理解やその指導上の扱いは、歴史の変遷を経て今日に至っている。また、北米の外国語教育における文化の位置付けは、日本における日本語教育の変遷と対比して考察してみることができる。特に、戦後日本国内で盛んになった日本文化論は、日本語教育での文化理解を考察する上で欠かせない。そこで、ここでは以下の三点から文化のとらえかたを概観してみることとする。(1) 日本の戦後の日本語教育における日本事情および文化のとらえかた (2) 欧米での外国語教育全般における文化についての議論の推移 (3) 1990年代後半に設定された現行のアメリカのナショナルスタンダードに見られる文化の扱い方。まず始めに、日本の日本語教育に焦点を当ててみる。

2.1. 日本の日本語教育における日本事情・文化

日本語教育での文化は日本事情の一部として取り扱われてきている。戦後日本の日本語教育において、日本事情は留学生教育の一環として位置づけられてきた。長谷川(1999: 10-11)によると、日本事情が施策用語として現れるのは、昭和37年(1962年)の文部省令とそれについての大学学長への通知であった。その中で、日本事情は「日本語教育等」の一部に据えられ、その教育内容は「一般日本事情、日本の歴史、文化、政治、経済、日本の自然、日本の科学技術と言ったもの」と示されている。つまり、日本事情、また広く文化、歴史、地理、政治、社会などのテーマは、留学生が日本の高等教育で適応していく上で必要な知識として定義されてきた。

その中で、文化のとらえ方は時代によって変化してきている。細川(2000)によると、1960年代から1980年代前半までは、日本語及び日本文化特殊論が際立ってみられた。これは、いわゆる「日本人論」の隆

盛と連動している。中根千枝(1967)、土居健朗(1973)、角田忠信(1978)などの論客に代表される日本人論は、戦後日本の高度経済成長を背景に、日本人の行動・思考様式、日本文化、日本社会の独特性を強調し、その特徴を体系化する言説として広まった(杉本・マオア 1982、ベフ 1987、吉野 1997 などの批判を参照)。アメリカのエズラ・ヴォーゲル著の『ジャパン・アズ・ナンバーワン』(Vogel 1979)もこの言説と平行するものであった。日本人論の特徴は、日本文化を同質的・同調的のみならず点である。つまり、日本は欧米と異なり単一民族国家であり、集団主義や和の精神を重んじる協調的社会である、という認識である(久保田 2008a 参照)。日本人論では、ウチ・ソト、義理人情、沈黙、自然との調和などの特徴が、日本に独特な文化概念であるとされた。このような日本文化独特論は、集団主義 vs. 個人主義、単一民族社会 vs. 多民族社会、和 vs. コンフリクトなどの対比に見られるように、西欧(特にアメリカ) vs. 日本という二項対立的な構図で語られてきた。したがって、非西欧社会(たとえば東アジア諸国)からの視点がほとんどない。この点については、現在変わりつつある北米の日本語学習者のプロフィールと絡めて後述したい。

また、この時期は、「日本語」イコール「日本人の思考様式」という考え方が主流になり、日本語を教えることは、日本社会の根底に横たわる日本人の感情や考え方を学習者に教え込むことであると主張された(宮地 1975、牲川 2008, 2012 参照)。日本人の思考様式は日本文化を代表するものとしてとらえられ、日本語は日本文化の具現であるという認識が、日本人論の中でも自明のように論じられてきた。そして、日本文化独特論の語りと同様に、日本語や日本語表現の独自性が、西欧語、特に英語との対比で論じられてきた。それは、直接表現 vs. 間接表現、論理的 vs. 情緒的、分析的 vs. 直感的、事あげ vs. 寡黙・以心伝心・腹芸、線状論理 vs. 点状論理などの二項対立概念に見られる(Kubota, 1999, 2002; 吉野 1997)。

1980年代後半から1990年代前半には、留学生や外国籍労働者の増加など国際化の高まりを背景に、日本語教育全盛期を迎えた。この時期は、

日本文化を知識対象として教え込むという従来のタイプに加えて、異文化間教育や異文化間コミュニケーションの視点から、文化理解を個人レベルのコミュニケーションの問題と絡めてとらえる視点も生まれた。つまり、学習者の自文化に対する意識や自己アイデンティティに焦点を置き、異文化（日本文化）との接触体験の中でそれらが再構築されていく過程に着目するというアプローチである。しかし、個人的体験に基づく異文化理解においても、従来の体系的文化知識を完全に無視することはできず、明確な方向性が見いだせないまま、次にやって来る学習者中心主義を中心に据えた文化流動主義のアプローチに流れていくのである（細川 2000）。

1990年代の後半からは、人やモノの交流の増加に伴う多文化主義・多元主義の言説や多文化共生の行政施策などに比例して、体系化・固定化された文化に関する知識を教え込むより、「学習者自身に自身の観点からそれぞれの『日本事情』を発見させ、捉えさせる手助けをする」という学習者中心主義のアプローチが注目され始めた（細川 2000, p. 109）。このアプローチの模索の中で必然的に生じたのは、文化に対する認識の変革であった。つまり、従来の固定的・単一的見解を超えて、文化を流動的・多元的にとらえる認識が明確に提示され（川上 1999, 河野 2000）、杉本・マオア(1982)などが批判の矛先を向けた日本人論の本質主義が、日本語教育においてもようやく問題意識化されるようになったのである。

学習者中心主義は、日本文化に対する固定的認識を流動的理解へ導くだけでなく、体系的な日本文化の知識を教え込むことに付随する同化主義に対抗するという進展があった。しかしその一方、学習者を母国文化に逆に同化してしまう問題をはらんでいる（牲川 2012）。つまり、「学習者を日本文化に同化させないために、彼ら・彼女らの母国文化に根ざす個人的アイデンティティを文化適応の中心に据えることが重要である」という主張は翻ると、「学習者＝母国文化の担い手である」という等式の正当化に帰着し、学習者を母国文化に同化してしまうのである。この等式の中で、学習者の母国文化は結局日本文化と対峙させられ、異文化

を尊重する教師の学習者への問いかけが、皮肉にも「あなたの国・文化」vs. 「私たちの国・文化」という二項対立に陥ってしまうとともに、教師が勝手に理解するアイデンティティを学習者に強いてしまうという危険性をはらんでいる（アメリカの第二言語としての英語教育の例としては、Harklau, 2000 参照）。

2000 年代半ば以降になると、世界的にも高等教育における留学が一層推進されるようになり、日本でも 2008 年に「留学生 30 万人計画」が発表された。それと同時に、増え続けていた地域の外国籍住民に対する支援問題が政府レベルでようやく議論されるようになる。「多文化共生の推進に関する研究会報告書—地域における多文化共生の推進に向けて」（2006 年 3 月総務省）『生活者としての外国人』に対する総合的対応策」（2006 年 12 月外国人労働者問題関係省庁連絡会）「外国人児童生徒教育の充実方策」（2008 年 6 月文部科学省）などがその例である（金 2010）。2008 年のリーマンショック後から、日本の外国人登録者数は緩やかに減ってはきているが、2011 年時点でその数は日本の総人口の 1.63 パーセント (2,078,508 人) を占め、2001 年の 1.40 パーセント (1,778,462 人) に比べると、長期的には増加傾向にある（法務省 2012）。政治的には、特に 2012 年からの近隣諸国との領土問題のこじれに端を発した国外での反日運動、また国内の以前から潜在していた排外主義の台頭が顕著に見られる。これらの状況は、日本内外での日本語教育、また日本語学習者の文化観にどのような示唆を与えるのだろうか。この点については後述したい。

以上まとめると、日本での日本語教育における文化の扱いは、時代的推移があるものの、日本人論に代表される本質主義的文化理解に収斂しがちであった。日本における文化の学びには、学習者の社会適応という目的が付随する傾向があるのだが、外国語としての日本語教育は、状況と目的が異なる。日本国外の外国語教育一般における文化の扱いは、どのような変遷を辿ってきたのだろうか。次に、外国語教育の指導理念の変化と文化へのアプローチを追ってみる。

2.2. 外国語教育全般における文化

西欧社会の中等高等教育における外国語教育では、教授法の発達や政治的・社会的変遷に伴って、文化の理解とその概念的扱い方が変化してきた。まず、文法訳読教授法が中心だった時代、つまり 1960 年代以前は文学に現れる文化、すなわち目標言語が使われる国の文明、いわゆるハイカルチャーまたは「big-C 文化」に焦点が当てられる傾向があった (Omaggio Hadley, 2000)。

その後、教授法の焦点が、書きことば中心主義から話ことば重視、または文法訳読教授法からオーディオリンガルメソッドに移行するとともに、いわゆる「little-c 文化」と呼ばれる日常の生活文化、つまり習慣、行動、価値観など文化人類学的視点からのアプローチに焦点が当てられるようになった。これは、1960 年代から学問分野として発達してきた異文化間コミュニケーションの概念や手法と連動していると考えられる。異文化間コミュニケーションの研究分野が生まれた背景には、アメリカでの冷戦時代の軍事的な世界戦略、及び国際的に盛んになった貿易やビジネス交流がある。つまり、このような社会の中では、文明や伝統としてのアカデミックな文化知識の育成より、現実の対人コミュニケーションの中で生じる異文化理解と実践的対処の必要性が重視されるのである。このように、外国語学習における実践的異文化理解の必要性は高まっていったが、中等高等教育の外国語教育における文化の学びは周縁化されたままであった (Risager, 2012)。異文化間コミュニケーションの研究分野は、後述するように、1990 年代のアメリカの全国外国語学習スタンダードに反映されるようになる。

その後、1970 年代からコミュニカティブアプローチが全盛期を迎えるようになる。そこでは、言語に対する概念の転換が求められるとともに、教材の見直しも行われ、生活に根ざした文化が取り上げられるようになる。従来の構造主義的アプローチでは、言語は秩序ある抽象的な体系としてとらえられていたが、この時期になると、概念・機能シラバスに代表されるように、コンテキストの中で具現化される存在としてとらえられるようになった。同時に、ことばをコンテキストの中で提示する

方策として、生教材の使用が脚光を浴びるようになる。読解教材はもはや、洗練された文化を代表する文学作品ではなく、新聞、雑誌が伝える時事問題、さらにはメニュー、看板、切符、番組表、メモ書きなどに見られるありふれた日常生活の側面など、実生活に根ざした題材や材料が登場するのである (Risager, 2012)。

1980年代になると、外国語教育以外の人文研究分野では、ポストモダニズム、ポスト構造主義、ポストコロニアリズムへの興味が高まり、1990年代以降になると、それまで認知科学主義が主流だった応用言語学、特に英語教育に関する研究の中で、パウロ・フレイレのクリティカルペダゴジーやレフ・ヴィゴツキーの社会文化的理論などが盛んに論じられ、政治、社会、文化的手法が受け入れられるようになる (Kumaravadivelu, 2006; Zuengler & Miller, 2006)。文化のクリティカルな理解については後に詳しく述べる。ただし、これらの新しい観点は、英語以外の外国語教育では、未だにそれほど大きい影響力を持っていない。

北米において 1980年代半ばからの日本語ブーム以降に出版され広く使われている日本語初級教科書を見ると、どれも文法シラバスに基づきながらも、社会生活場面や話題を中心に会話や文章を導入していることが観察される。写真やイラストを駆使して生教材的な材料を含めているものもある。このような教材は、生活文化を学習者に紹介し、教師に文化の指導を促している。また、教科書によっては、文化についての説明、たとえば衣食住に関わる日常文化、日本での趣味・娯楽などがコラム風にちりばめられており、学習者に情報を提供している。また、ことばや表現の語用論的導入を通して、ことばの文化的側面の学習を期待していることがうかがわれる部分もある。これは、前述した日本での日本語教育における、「日本語」＝「日本人の思考様式」という等式が根底に横たわっていると言えるかもしれない。

日本の日本語教育では 1990年代頃から、学習者個人の自文化への意識や自己アイデンティティを中心に据えた異文化（日本文化）理解が提唱されたと述べたが、北米における日本語指導においては、次節に述べ

るナショナルスタンダードの中の文化比較スタンダードを除けば、学習者のアイデンティティと日本文化との兼ね合いを問題にすることはあまりない。ナショナルスタンダードの文化比較においても、文化の概念への理解を深めるのが目的で、学習者のアイデンティティを構築することには重きが置かれていない。これはおそらく、外国語学習には「同化」というアイデンティティ喪失の危険性が存在しないと見られるからであろう。しかし、これがかえって、日本語＝日本人＝日本文化という固定化された文化観を助長してしまうのではないだろうか。この点について、次のナショナルスタンダードの議論の中で吟味してみたい。

2.3. 北米の外国語学習ナショナルスタンダードにおける文化

1990年代のアメリカは、ジョージ H.W. ブッシュ大統領政権のもとで、市場主義経済を基盤とした社会改革の一環として、新自由主義的教育改革が行われた(Stedman, 2011)。初等中等教育における各教科の学習内容の全国スタンダード(標準)設定運動がそのひとつである。外国語一般のスタンダードは1996年に完成し、1999年には日本語を含む9つの言語の学習スタンダードが出版された(National Standards in Foreign Language Education Project, 1999)。

このスタンダードは5つの領域、つまり(1)コミュニケーション(言語伝達、意思疎通)、(2)カルチャー(文化)、(3)コネクション(連携)、(4)コンパリソン(比較対照)、(5)コミュニティ(地域・グローバル社会)から構成されている。文化は明確に独立したひとつの構成要素になっている。

日本文化学習のスタンダードは次の通りである。

目標2 日本文化についての知識を得、理解を深める。

スタンダード 2.1 日本文化の習慣(practice)と思考(perspective)との関係について理解する。

スタンダード 2.2 日本文化の産物(product)と思考(perspective)との関係について理解する。

さらに文化は、四番目のコンパリソン(比較対照)のスタンダードに

も現れる。

目標 4 比較 日本語と母語との比較により言語と文化の洞察力を養う。

スタンダード 4.1 日本語と母語を比較し、言語に対する理解を深める。

スタンダード 4.2 日本文化と自文化を比較し、文化の概念についての知識を深める。

ナショナルスタンダードは文化を3つの要素に分類して概念化している。それは3Pと呼ばれ、三つの要素、すなわち(1) Practice (行動・習慣)(2) Product (産物)(3) Perspective (文化的意味、態度、価値観)から成っている。Omaggio Hadley (2000)によると、これら文化学習のスタンダードは、異文化間コミュニケーションの研究者である Ned H. Seelye や Robert Lafayette らの主張と重なる部分が多い。Seelye (1974)は、文化学習の究極目的は、目標文化の中でだれが何をどこで、いつ、なぜ行ったのかに対する興味を育てることであると主張した。一方 Lafayette (1988)は、指導に効果的なのは、具象的でシンプルで理解しやすい文化内容、または文化的事象を提示することであると唱え、フォーマルな文化(地理・歴史・芸術など)、大衆文化、価値観、多文化理解などを文化学習の内容として掲げた。文化に関する外国語学習ナショナルスタンダードは、異文化間コミュニケーションの流れを汲んでいると考えてもよいだろう。

文化が初めてアメリカの外国語学習において明確な目標に置かれた点では、ナショナルスタンダードは画期的であるのだが、筆者が他稿で論じたように、ナショナルスタンダードにおける文化の理解は、様々な問題をはらんでいる(久保田 2008b)。日本語教育での文化理解の難しさは、日本人、日本語、日本文化という概念の多元性、流動性、政治性、イデオロギー性に関連しており、2.1. で触れた「日本人論」にも密接に関わっている。文化は Lafayette が着目するようなシンプルな表面をのぞかせる反面、分かりやすさを欺くような矛盾、複雑さ、摺みどころのなさを抱えている。さらに、文化的産物、習慣、思考を具象化するアブ

ローチは、単純化、ステレオタイプ化、イデオロギーへの迎合に陥ってしまう可能性が高い。日本語教育における文化認識の問題点について、次に詳しく考察してみたい。

3. 文化理解の落とし穴—ポストモダニズムからの批判

ナショナルスタンダードズの文化へのアプローチは、Lafayette (1988) が強調するような教授法的便宜さの面では、確かに有用であるといえる。文化の構成要素を明確に概念化し、教室における教師と学習者との間の対話を可能にするからである。しかし、教育の手段として文化を理解しやすく噛み砕いて学ぶことは、文化の複雑な諸相を「正しい知識」として単純化及び固定化してしまう上、文化の語りの奥に潜む政治性やイデオロギー性に目を背けることにつながりやすい。それによって、支配的イデオロギーを鵜呑みにし、知らず知らずの間にステレオタイプの理解に陥ってしまうのである。特に、学習者に3Pの関連性の考察させる文化に関するナショナルスタンダードズは、文化的産物・習慣を文化的思考・価値観、または「なぜ」という問いと結びつけて考えさせることによって、支配的イデオロギーをさらに追認してしまうのである。以下、二つの例を取り上げて、文化理解の問題点を考察してみたい。

3.1. 挨拶と天気

まず、中等教育用に書かれた日本語教科書の中の囲み教材に次の記載がある。

なぜ日本人は人に出会うと天気の話をするのか。

第一に、日本人は相手と話している時、直接話題のポイントに触れるのを嫌がる。天気について話すのは会話を始めるのに「安全」な共通の話題である。もう一つの理由は日本人の自然に対する敬意である。日本の土着の「宗教」は何よりも自然崇拝をする神道である。…この自然と「一体」になることは挨拶などの毎日の行動にも現れるのである。(原文英語、筆者による翻訳) (Peterson, 1998, p. 30)

これは、文化的習慣と文化的思考・価値観を関連づけて理解する、文化のスタンダードの実践例であると考えられる。しかし、久保田(2008b)でも述べたように、この解釈にはいくつかの問題がある。それは、「日本人は(いつも)…」とひとくくり的に習慣や習癖を文化の独特性として強調し、「自然の尊重」という定番の日本文化公式を使ってその習慣を説明している点である。さらに、ある事象が自明の理として規範的に陳述されている。まず、「人に出会った時に天気の話をする」というのは、実証的根拠に基づいているのだろうか。また、「人に出会った時に天気の話をする」ということと「直接話題のポイントに触れるのを嫌がる」ということは、すべての場面で日本人に見られる習慣や感情なのだろうか。そもそも「日本人」とはだれを指すのか。日本社会に同化を強いられてきた在日韓国朝鮮人も含まれるのか、それとも日本国籍がなければ除外されるのか、北米で長年日本語を教えている我々教師も日本国籍があれば「日本人」なのか(久保田 2011 参照)。さらに「天気について話すのは会話を始めるのに『安全』な共通の話題である」というのは日本だけの現象なのか。人と出会った時に天気について話すことが「自然に対する敬意」であると裏付ける実証的根拠はあるのか。そもそも日本人が他の民族や国民と比較して自然に対する敬意を持っているという根拠はどこにあるのか。2011年の東日本大震災後の原発事故で大量の放射性物質を大気中や海洋に放出し続けても責任を取らない日本企業と日本政府は、自然に対する敬意を持っていると言えるのか。沖縄の普天間米軍飛行場の移転先として、絶滅危惧種のジュゴンが生息し美しい珊瑚礁が広がる辺野古沖を埋め立てようとしている日本政府は、自然に対して敬意を持っていると言えるのか。神道が土着の宗教(あるいは信仰)というのは正しいが、この説明は、日本人ならすべて神道の信奉者であるという印象を与える。自明の理として提示される「日本人の挨拶=天気の話=自然への敬意=神道」の公式の裏には、日本人・日本文化を神道に収斂させるイデオロギーが潜在している。さらに、「自然と『一体』になる」と考えながら天気に言及する日本人がいるのだろうか。百歩譲って、文化的価値観は無意識に存在するとしても、それと言語行動との関係をどの

ように証明できるのであろうか。

この例が示すように、文化理解は、実証的検証を素通りし始めから結論ありきの規範的理解に陥りやすい。また、社会の中の様々な多様性や歴史の変遷から人々の目をそらせ、「日本文化・日本人・日本語=X」の単純な等式を正当化させる傾向がある。さらに、このような記述自体が、ある言説やイデオロギーを形成、追認し、日本人論をさらに正当化していつてしまう。

このような問題点を改善し、より深い文化理解を目指すために、筆者は次の4Dアプローチを提唱した。

(1) 文化を規範的でなく記述的 (descriptive) に理解する；(2) 文化内の多様性 (diversity) に注目し、ディアスポラや雑種性などの概念を取り入れる；(3) 流動的 (dynamic) な文化の性質をとらえることによって文化的慣習、産物、思考を歴史的文脈に置いて解釈する；(4) 文化は言説的 (discursive) に構築されていることを認識する、つまり文化に関する知識は言説によって作り出されているという考え方で、意味の多重性を認識し、文化に関する定義には権力関係と政治性が関わっているという理解である。(久保田 2008b, pp. 160-161)

このアプローチの基盤は、ポストモダン及びポスト構造主義的視点にある。前述した 1990 年代後半から日本の日本語教育研究者の間で芽生えた日本文化の再考はこの視点と繋がる。つまり、従来自明と考えられてきた命題、たとえば、日本人論に見られる日本人・日本語・日本文化の独特性に疑問の目を向け、普遍的、客観的、本質主義的な文化理解に異議を唱えるものである。この新しい見方において、事象や客体はもはや単一で均質で固定的であるのではなく、常に多様性と流動性を含み、政治的意味合いを秘めているのである。そして、私たちが持つ知識は言説やイデオロギーによって構築される一方、私たちの習慣的行動は、既存の社会的カテゴリー（男女差、民族差など）によって生まれつき規定されるのではなく、社会的、言説的に構築されるものなのである。たとえば、女らしい言動とは、女性が生来持ち合わせている習性なのではな

く、繰り返し行われる行為遂行性(performativity)の産物なのであり、アイデンティティは行為遂行性を介して構築されるのである(Kubota 2008b 参照)。さらに、たとえば仮に「挨拶する時に天気と言及するという行動が日本人の特徴である」という言説が正当なものとして社会に認められれば、これが真実にすり替わり、人々にこの行動を強いるようになるのである。

3.2. 日本食のユネスコ無形文化遺産化プロジェクト

文化の言説による構築性と政治性を明確に示すもう一つの例は、日本食文化のユネスコ無形文化遺産化プロジェクトである。2013年に農林水産省は「我が国が誇るべき食文化について、理解の促進とその魅力向上を図り、日本文化の発信につなげるため」に、日本の食文化をユネスコ無形文化遺産へ登録した(農林水産省 2012)。「自然の尊重」という精神に則って作られた「和食」というテーマを基調に、四季に見る多彩な食材、うま味が豊富な出汁、コメを中心としたバランスよく健康的な料理、盛りつけに見る自然の美しさのあしらい、などが特徴としてあげられている。また、無形文化遺産化することによって、健康や環境問題に寄与し、「自然の尊重」の精神が各地域の食文化に共通することが理解され、文化の多様性を内外に認識させるという効果があるとしている。

食文化は、日本語教育でも初級から取り扱うことができるテーマである。農林水産省(2012)のウェブサイトには「私たちの食文化ってどんなもの？」と題した子ども向け学習ツールが載せられており、日本語教師にとっても興味深い。たとえば、「ワークシート」では、前日の食事を振り返り、日本らしいもの、地域らしいものを書き出させたり、普段の食事で気をつけていること(挨拶、食べる道具、食べる順番、お行儀など)を書かせたりするようになっている。このツールでまず気付くことは、「日本」といっても、沖縄がほとんど現れないことである。歴史的には沖縄は琉球文化を汲んでいるので、日本文化ではないということなのだろうか。「資料編」の「全国の郷土料理いろいろ」でも、沖縄は地図にない。「全国のお雑煮マップ」は食文化の多様性を表しているが、

沖縄には伝統的にお雑煮が存在しないことは言及されていない。

また、食べ物の「旬」のテーマでは、四季の食材がイラストと共にあげられている。春は筍、アサリ、苺、夏はナス、キュウリ、スイカ、秋は柿、サツマイモ、キノコ、冬はみかん、白菜、ブリといった具合である。もちろん、これらは例としてあげられているのだろうが、これらの食材が四季を通してすべて採れる地域というのは存在するのであろうか。

さらに、ウェブサイトの「資料編」には、バランスのよい食事であるとされる「一汁三菜」、「いただきます」の言葉の意味（謙譲語である「いただく」から派生し、命、知恵、労働、周りの人、自然に感謝するという意味）、食事のマナー（背筋をまっすぐに座る、音を立てて食べない、マナー違反の箸の使い方など）が描写されている。このような規範的な内容は、ユネスコ無形文化遺産の申請書の記入概要に関係していると思われる。つまり申請書には、当該要素（この場合は日本食）についての国内外の認識をどのように高めていくか、また当該要素を将来にわたって、どのように維持・保護していくかを記載しなければならない。そのためこの申請書は、家庭、地域、学校でのさまざまな食育活動などに触れている。¹ おそらくこの理由で、食事のマナーなど規範的内容が盛り込まれているのだと思われる。しかし、このような記述で明らかのように、文化の説明は文化の規範と重なり合って国家主義的イデオロギーを醸成することが多い。言い換えると、「～文化の特徴は～である」は「～文化の一員は～であるべきだ」にすり替わってしまう可能性が高い。

上記の無形文化遺産化の例は、文化の想像的側面を示している。文化の表象は現実社会の文化事象の客観的描写であるというより、想像の共同体（Anderson, 2006）と国家主義的アイデンティティを醸し出す道具、ひいてはその想像上の構成要素なのである。たとえば、「旬」の食材リストや「一汁三菜」を見て、それらが地理的、経済的、社会的、民族的に個人の食材イメージや食習慣とどんなにかけ離れていようとも、「日

¹ <http://www.maff.go.jp/j/press/kanbo/kihyo02/120217.html>

本の食文化の特徴だ」と私たちは何の疑問も挟まず納得してしまう。これは、想像の共同体としての「日本」が私たちの意識の中に存在していることを示している。逆に、様々なメディアを媒介として喧伝される「日本の食文化の特徴」は、日本に暮らす多様な人々に対して単一的国家アイデンティティの笠をかぶせてしまうのである。また、無形文化遺産提案書では、地方の食文化の多様性にも言及してはいるのだが、地域の特色というのは、日本文化の特色と本質的には同じ概念である。つまり、「地域の和食」を語ることで、地域に存在する様々な多様性を排除して、そのコミュニティーをひとくくりに定義してしまうのである。

さらにこの例には、文化の表象の記述に見る政治性・イデオロギー性が如実に現れている。まず、既に述べたように、食文化をひとくくりにし、沖縄の人々、民族的マイノリティ、一汁三菜の食事ができない経済的弱者などを切り捨て、国家が理想とするアイデンティティを押し付ける。その上、「健康」「マナー」などに関する規範を再確認し遵守を促す。また、資料に顕在しないイデオロギーとして、ジェンダーの問題がある。日本食の特徴はバランスよく工夫して美しく飾り付けて食べる、というのだが、日常生活で料理を作るのはだれなのか。女性が行うことが暗黙の了解なのではないか。

Bilig (1995)は現代の西欧先進国家において、「国家」を想起させるものは、平凡なナショナリズムであるとしている。つまり、これらの国に存在するのは、上から押し付けられる専制的国家主義でなく、国家を想起させる日常社会に遍在する事物、たとえばアメリカならマクドナルドの店舗の外に翻る星条旗なのである。食事は日常的な社会行動である。その食材、調理法、盛りつけ法、食べ方など、平凡な事物に文化＝国家を想起させることは、この無形文化遺産の例でも明らかである。

さらに、明らかな政治性を指摘しているのが、朝日新聞 2012 年 2 月 14 日の「ニュースがわからん！日本食を世界無形遺産に推薦するの？」と題した記事である。これによると、無形文化遺産への登録は、福島第一原発事故による放射能漏れで打撃を受けている日本産食材の消費や輸出を増やすことが、ひとつの狙いなのである。さらに、自由貿易が一層

進むとコメ、醤油、味噌など日本食を代表するとされる食材は、「日本的な文化遺産」としての立場を保持することができるのか。文化の表象は政治経済の動きに加担したり矛盾したりしながら、複雑に絡み合っているのである。

これまで見てきたように、「挨拶と天気」と「日本食」などのテーマは、平凡な題材であるのだが、日本文化と日本人のアイデンティティをひとくくりに定義し、多様なアイデンティティを単一の器に押し込めて説明してしまう本質主義的メカニズムが働いている。文化の体制側からの解釈には政治的・イデオロギー的な側面が同居し、ナショナリズムが見え隠れしているのである。

3.3. クリティカルなアプローチ

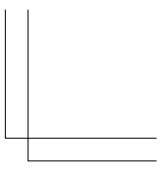
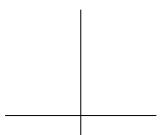
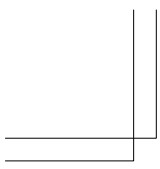
グローバル化が進むポストモダン社会では、多様性が交錯し、異質なものがすぐ隣に存在したり、瞬時にそれにアクセスしたりすることができる。ポストモダン社会はマイノリティ民族や言語にまつわる古い否定的なイメージをクールなアイデンティティに変換し、民族や言語の境界線を崩し、新しい表象と意味を創出している(Maher 2005 参照)。したがって単一主義を振りかざす日本人論のような言説はもはや時代遅れのイメージがある。現に日本での日本語教育は、従来の日本人論的文化観や同化主義的アプローチから退いて、異文化と接する個人のアイデンティティの構築に焦点が当てられてきた。しかし、「挨拶と天気」や「日本食」の例で明らかなように、日本社会や言語教育の中の文化本質主義はいまだに息づいており、教師や学習者の文化観に大きな影響を与えている可能性がある。このような状況の中で、どのようなクリティカルなアプローチが考えられるだろうか。日本食を例にとって考えてみたい。

前述した4Dアプローチに基づき、日本食、たとえばお雑煮の地域別多様性や歴史的変遷を考えることができる。ただ、地域的特色を本質主義的にとらえることを避けるためには、常に個人に立ち戻る必要がある。そのために、自文化と対比することはひとつの手段かもしれない。例え

ば北米の感謝祭の料理や祝い方に見られる多様性に焦点を当てて、なぜ多様性があるのか、祝わない者はだれなのか、多様なものを分類することはできるのか、その難しさや問題は何かを考えることができる。また、ビジュアルメディアなどの分析を通して、感謝祭の食事の規範イメージがどのようなメカニズムで言説的に構築されるのか調べることもできる。感謝祭の背後にある思想や問題を解き明かすには、感謝祭の行事自体を歴史的に吟味する必要がある (Bigelow & Peterson 2003 参照)。特に、「感謝祭」というのは白人入植者からの視点であって、先住民にとっては「哀悼の日」なのである。ただ、このような視点を「白人」や「先住民」のグループ全員に当てはめることのないよう、再び注意する必要がある。さらに、社会的には、家族があつて食事にと欠かない人々にとっての感謝祭と、貧困に喘ぐ人々にとっての感謝祭との差異を考えることも重要である。

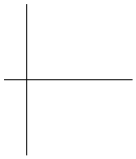
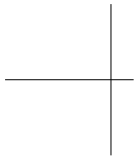
お雑煮に戻って、同じような問いを考えてみることができる。メディアや報道を通して情報を得たり、地域や知り合いの日本人々に問いを投げかけたりしてみるのもよい。さらに餅という食材を拾ってみると、稲作から農業問題、自由貿易問題などについても、学習者の年齢相応の深い学習の機会が広がるだろう。食習慣全般に関しても、様々な角度から切り込むことができる。たとえば「日本食は健康によい」といった定説を鵜呑みにするのではなく、食習慣がどのような過程で、どんな政治的・経済的・社会的影響を受けながら変化してきたかについて資料を使って考えたり、健康や環境との関連を調べたり話し合ったりすることもできるだろう。上級クラスでは、食習慣と文化、経済などの問題について考えさせられるドキュメンタリー映画、たとえば、The Cove (2009) や Food Inc. (2008) を使うことも考えられる。これらは英語のメディアではあるが、ディスカッションや学生の自主研究の土台としては有効であろう。

教師が文化に関してこのようなクリティカルな指導を実践するためには、単に教科書や教材に提示される知識や情報を学習者に伝えるのではなく、「知識人」として教育に取り組む必要がある (Giroux, 1988)。技



能者としてのみならず「知識人」としての日本語教師は、教育の究極の目的は何かを常に自らに問いかけながら、学びが日常生活やそれを取り巻く世界とどんな関連があるのかを学習者に考えさせる。そして、その学びは、学習者がどのように社会と関わっていけるのかを模索する機会となるべきなのである (Giroux 2002)。文化と言語の学びの目的は、規範的な知識をつけること以上に、将来の社会を担う学習者の社会意識を高め、文化の壁を越え、お互いの協働を通して様々な問題を積極的に解決していく態度と力を培うことにある (佐藤・熊谷 2011)。その目的を達成するために、教師は研鑽を通して多角的な視点や解釈を学び、すべての知識や解釈に常に疑問を投げかけ、自らの文化・社会理解を深めていく必要があるのではないだろうか (Pennycook 2001)。

4. 今後の課題



日本語教育で文化をクリティカルにとらえることの必要性と方策について、いくつかの例を挙げながら文化の内容面から議論をすすめてきたが、文化の学びでさらに考慮すべき点がある。ここでは、学習者の多様性とポップカルチャーについて考察してみたい。

4.1. 学習者の多様性

日本における日本語教育では、文化を知識体系として教え込む傾向から、学習者のアイデンティティ構築に視点が移行したことを先に指摘した。では、北米の日本語教育において、文化の学びと学習者との関係をどのように考えていったらいいのだろうか。

まず、文化は多元的、流動的、社会的、政治的、イデオロギー的な表象である。同時に、個人が持つ文化的体験、文化理解、そして文化的アイデンティティも多元的である。つまり、個人の文化学習の過程・体験やその結果生じる文化に対する理解・態度・感情などは、学習者のバックグラウンド（言語、民族、人種、国籍、性別、社会階層など）によって異なってくると言える。たとえば、北米の日本語学習者といっても、その個人的背景は一様ではない。特に、近年は高等教育の国際化に伴い、

日本語を履修する学生のプロフィールが変化してきている。かつて英語を母語とする白人学生が履修者の大半を占めていた大学でも、ここ 10 年来、留学生を含むアジア系学習者が増加しているケースがある (Mori, 2012)。筆者が教えているカナダの大学では、日本語を履修する学生の大半はアジア系である。その中には、アジア系カナダ人、アジアからの留学生、日本語継承語学習者が含まれる。また今年から、超上級日本語講座を設け、日本語を母語とする学生で、日本や海外のインターナショナルスクールで中等教育教育を終えた学生なども受け入れている。このような状況は、日本語教育における学習者の文化的背景の多様性とそれに伴う文化認識の多元性を示唆している。たとえば、英語を母語とする白人カナダ人、中国系カナダ人、韓国からの留学生の間で、日本文化に対する学びの過程、並びに日本文化に対する見解や感情は同じなのだろうか。もちろん、白人カナダ人たち、中国系や台湾系カナダ人たち、韓国からの留学生たちなどをそれぞれ本質主義的に捉えてはならない。しかし、彼ら・彼女らが育ってきた環境、つまり家族、親戚、友達付き合い、メディアや教育の影響などによって日本や歴史に関する背景認識は異なってくるだろう。また前述したように、日本人論の特徴である同質同調論は、日本といわゆる西欧文化を二項対立的に比較したものであって、他のアジア各国との比較に基づいているのではない。したがって日本文化論的文化の提示は、このような現在の多文化共生の学習環境にはそぐわないと言える。さらに、学習者が日本への留学などを通して日本人と実際に接するとき、彼ら・彼女らの人種や言語的背景によって日本人の反応が異なってくることが予測できる。学習者の文化体験が一樣ではないことは明らかである。

学生の多元性を考慮に入れた指導の根本は、様々な事象に対する複眼的な接し方であると言えよう。つまり、目標文化、自文化、または北米文化いうように明確な線引きをして各々の文化の規範的、または本質主義的な理解を強いるのではなく、文化学習を複数の文化の境界にある新しい第三の場での創造的活動と見なし、複眼的な文化理解を目指すことが必要である (Kramersch 1993)。

4.2. ポップカルチャー

若者を日本語学習に引き付ける要因にポップカルチャーがある。日本語教育の先進国であるオーストラリアでの質問紙調査を用いた研究によると、日本語学習を継続する理由として、4分の3以上の大学生の回答者がマンガ・アニメへの興味を挙げている (Northwood & Thomson, 2012)。バブル経済崩壊後の日本経済低迷期が続く中、北米などの先進国において日本語を学習することは将来ビジネスなどの国際的キャリアに役立つという大義が薄れてきた。しかし、外国語としての日本語の履修者数は必ずしも減少していない。Modern Language Association が2009年に行った調査によると、アメリカの大学での日本語履修者は2006年に比べて10.3%増加している (Furman, Goldberg & Lusin 2010)。北米においても、ポップカルチャーは日本語学習の原動力になってきたと推測できる。ではマンガ、アニメ、J ポップ、ファッション、テレビゲームなどのポップカルチャーは、文化の学びの中でのどのような役割を果たすのだろうか。

まず、ポップカルチャーは、伝統的文学や芸能などに代表される「big-C 文化」ではない。しかし、社会学的、文化人類学的視点から見た「little-c 文化」、つまり衣食住など日常生活に根ざすもの (National Standards in Foreign Language Education Project 1999) とも言えない。特に多くのアニメやマンガは文化の匂いが無い無国籍的性質を帯びている (Iwabuchi 2002)。つまりこれらは、日本のいわゆる文化的価値観や生活様式を必ずしも映しているわけではない。実際、日本、メキシコ、カナダなどに在住するアニメファンを対象に行ったある調査によると、アニメに日本的なものを見いだすビューアーも存在した一方、日本性的匂いを感じず、ファンタジーの世界を楽しむ傾向が多く見られた (Fennell, Liberato, Hayden & Fujino 2012)。² このような無国籍性がアニメをエンターテインメントとして世界各国に広め、文化消費を可能にしてきたとも言える (Iwabuchi 2002)。また、マンガは読者

² 調査の回答者はこれらの国の国籍保有者であるとは限らない。

を創造的世界に巻き込む。作品を様々な言語に翻訳したり、内容やキャラクターを創造的に変化させたりしたものをウェブ上で共有し合うファンも全世界に多数存在する(Norris 2009)。つまり、マンガは国家の枠を越えた第三の場での創造的活動を促している。また、マンガやアニメは、その製作が多国籍的になっており、日本固有の文化とは認識できなくなっている(Norris 2009)。これは、まさに越境する文化の創造性、流動性、雑種性を示す例と言えよう。

では、ポップカルチャーは日本語指導においてどのように位置づけられるだろうか。例えばマンガ、アニメと言っても様々なジャンルがあり、一般論では語れないが、内容によっては、深い内容理解の媒介となり得る。例えば、著者の体験に基づいて描かれた中沢啓治の『はだしのゲン』は、広島原爆投下が生々しく描かれているだけでなく、日本の植民地主義政策、戦時中の社会弾圧、戦後の連合軍占領下の生活、原爆傷害調査委員会の非人道性も取り扱いながら、被害・加害の複雑な関係とその問題を読者に投げかけている。アジア太平洋戦争をテーマとした内容重視の(content-based)日本語コースなどでは大変有用な教材のひとつとなる(近松 2008、Kubota, 2012 参照)。一方でマンガ・アニメによく向けられる批判として、暴力や性の露骨な表現が挙げられる。特に初等・中等教育においては教材としての適切性を吟味しなければならない。さらに、アニメ、マンガ、ビデオゲームなどが趣味で、それらを日本語のオリジナルで楽しむことが目的の学習者にとって、日本語学習は大きなモチベーションになるのだが、趣味的志向が強い学習者は、学習段階が進み学習内容と趣味との乖離が始まると、日本語受講を続けようとする気持ちが薄れていく。逆に、初級以降でポップカルチャーが授業の中心に据えられると、他のモチベーションで学んでいる学習者は期待が十分に満たされなくなり、不満を持つようになるかもしれない(Northwood & Thomson 2012)。

しかし、重要なのはアプローチのしかたである。本稿で述べてきたように、教育の場ではどんな教材内容であっても表面的に、無批判に、または本質主義的にとらえるのではなく、深層に潜んでいる社会的、政治

的、経済的、イデオロギー的要素（例えばジェンダー、民族、社会的階層、権力関係）に気付き、それが自分たちの身近な生活や広い社会にどのような影響を及ぼすのか考えることが重要なのである。様々な種類のポップカルチャーがアジア諸国に拡散していることは、文化の越境と変容や創造性を示すとともに、文化の歴史的、経済的な支配・非支配関係を示していると言える。そして、文化の越境は自然に「広がる」ことを示すだけでなく、「広げる」戦略的活動の結果でもある。この点については、2010年に日本の経済産業省が「クール・ジャパン室」を設置し、デザイン、アニメ、ファッション、映画などの文化産業の海外発信や輸出促進を目指していることから指摘できる。³ ポップカルチャーのこのような政治的展開も教師は認識しておく必要がある。

5. おわりに

北米の日本語教育は日本国内の日本語教育と時間は平行しながらも、内容的には多少異なる形で発展してきた。しかし、両者ともに抱えてきた課題は、日本人論に代表される固定的、本質主義的文化観の克服と、常なる社会変化がもたらす様々な多様性や流動性に置かれた文化学習の意義の捉え直しであると言えよう。

日本語と文化を教える究極の目的は何なのかを考えたとき、私たちが置かれている国際情勢と歴史を考えざるを得ない。すでに述べたように、北米での日本語教育は、もはや北米で生まれ育った英語の母語話者対象の教育であるとは限らない。アジア系・アフリカ系・ヨーロッパ系・ヒスパニック系アメリカ人やカナダ人、アジアからの留学生、日本語継承語学習者等々、学習者の母語・文化背景は多種多様である。そして教室で使用する日本語は彼ら・彼女らを繋ぐリンガフランカ（共通語）になっているのである。このような学びの場での文化は、ある時は、教師も含めた参加者の相異なる文化知識や文化理解のせめぎ合いの場であるかもしれないし、ある時は新しい意味の創造の場であるかもし

³ <http://www.meti.go.jp/press/20100608001/20100608001.html>

れない。

そして、日本国内に目を向けると、アジア近隣諸国との緊張する外交問題に呼応するような民族排斥運動や外国人に対する憎悪感の高まりが津波のように押し寄せているのが見える。もちろんことばや文化を学ぶ目的は学習者それぞれ違う。アニメの内容がオリジナルで理解できれば十分だという学習者もいるだろう。それらの学習者にとっては日本の社会情勢は直接関わりのないものかもしれない。しかし、教育の場では、日本語を使って人々と積極的につながることを目指す学習者たちになって欲しいと教師は願う。そのような学習者にとって日本語学習は、自分たちのアイデンティティを見つめ直し世界観を語り合う貴重な機会を提供している。そして、日本語と日本を知ることは、どのようにお互いの理解を深めることができるのか、どのように文化的思い込みや偏見を克服できるのか、またどのように日本人との協働を通してよりよい世界を築くことができるのかという課題と密接につながっている。

未来の世界を担う学習者たちに、そのような模索の場を提供するためには、自明に見える情報や認識に対して常に疑問の視線を投げかけ、複眼的知識を探求し、常に内省的な教育実践を行う必要がある。クリティカルな教育実践の機会、毎日の何気ない学習者の発言や教材の中に潜んでいることが多い。そのような機会を意義ある学習へ変換させるのが、クリティカルな認識を持った教師の力量である。日頃の知的活動と気付きの産物であるそのような認識が、社会変革を目指す教育実践を可能にすると言ってよいだろう。

引用文献

- 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」』創刊号、くろしお出版
- 金倫貞(2010)「実現可能な多文化共生とは」『異文化間教育』32, 11-23.
- 久保田竜子(2008a)「ことばと文化の標準化についての一考」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」を越えて』pp. 14-30. 明石書店

- 久保田竜子(2008b)「日本文化を批判的に教える」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」を越えて—』pp. 151-173. 明石書店
- 久保田竜子(2011)「日本語・日本文化のクリティカルな指導—理論から実践へ」*BATJ Journal*, 12, 25-36.
- 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」』第2号、くろしお出版
- 佐藤慎司・熊谷由理(編)(2011)『社会参加を目指す日本語教育—社会に関わる、つながる、働きかける—』ひつじ書房
- 杉本良夫 ロス・マオア(1982)『日本人は「日本的」か—特殊論を超え多元的分析へ—』東洋経済新報社
- 牲川波都季(2008)「日本人の思考の教え方—戦後日本語教育額における思考様式言説—」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」を越えて—』pp. 106-128. 明石書店
- 牲川波都季(2012)『戦後日本語教育額とナショナリズム—「思考様式言説」に見る包摂と差異化の論理』くろしお出版
- 近松暢子(2008)「日本研究と言語教育の狭間で—上級コンテンツ・ベース・コース『戦争と日本人』の考察」畑佐由紀子編『外国語としての日本語教育—多角的視野に基づく試み—』pp. 119-134. くろしお出版
- 角田忠信(1978)『日本人の脳—脳の働きと東西の文化—』大修館
- 土居健郎(1973)『甘えの構造』弘文堂
- 當作靖彦(2003)「アメリカにおける教育改革と日本語教師の専門能力開発」當作靖彦編『日本語教師の専門能力開発—アメリカの現状と日本への提言—』pp. 11-39. 日本語教育学会
- 中根千枝(1967)『タテ社会の人間関係—単一社会の理論—』講談社
- 農林水産省(2012)「『和食；日本人の伝統的な食文化』の無形文化遺産への登録申請の決定について」
<http://www.maff.go.jp/j/press/kanbo/kihyo02/120217.html>
- 長谷川恒雄(1999)「日本事情—その歴史的展開—」『21世紀の「日本事情」—

- 日本語教育から文化リテラシーへ』1, 4-15.
- ベフ、ハルミ(1987)『イデオロギーとしての日本文化論』思想の科学社
- 法務省(2012)「平成24年版出入国管理を巡る近年の状況」
<http://www.moj.go.jp/content/000105769.pdf>
- 細川英雄(2000)「ことばと文化はどのように教えられてきたか—『日本事情』
教育研修小史の試み—」早稲田大学日本語研究教育センター紀要 13, 103-
112.
- 宮地宏(1975)「目には青葉・・・」『日本語教育』27, 17-24.
- 吉野耕作(1997)『文化ナショナリズムの社会学—現代日本のアイデンティティ
の行方—』名古屋大学出版会
- Anderson, B. *Imagined communities: Reflections on the origin and spread
of nationalism* (revised edition). London & New York: Verso.
- Bigelow, B., & Peterson, B. (2003). *Rethinking Columbus*. Rethinking
Schools. Milwaukee, WI.
- Bilig, M. (1995). *Banal nationalism*. London, UK: Sage Publications.
- Fennell, D., Liberato, A.S.Q., Hayden, B., & Fujino, Y. (2012).
Consuming anime. *Television & News Media*. DOI:
10.1177/1527476412436986.
- Furman, N., Goldberg, D., & Lusin, N. (2010). Enrollments in languages
other than English in United States institutions of higher
education, fall 2009. New York: The Modern Language Association.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward critical pedagogy
of learning*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (2002). Neoliberalism, corporate culture, and the promise of
higher education: The university as democratic public sphere.
Harvard Educational Review, 72, 425-463.
- Harklau, L. (2000). From the 'good kids' to the 'worst':
Representations of English language learners across educational
settings. *TESOL Quarterly*, 34, 35-67.
- Iwabuchi, K. (2002). *Recentering globalization: Popular culture and*

- Japanese transnationalism*. Durham, NC: Duke University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kubota, R. (1999). Japanese culture constructed by discourses: Implications for applied linguistic research and English language teaching. *TESOL Quarterly*, 33 (1), 9-35.
- Kubota, R. (2002). Japanese identities in written communication: Politics and discourses. In R. T. Donahue (Ed.), *Exploring Japaneseness: On Japanese enactments of culture and consciousness* (pp. 293-315). Westport, CT: Ablex.
- Kubota, R. (2008). Critical approaches to teaching Japanese and culture. In J. Mori & A. S. Ohta (Eds.), *Japanese applied linguistics: Discourse and social perspectives* (pp. 327-352). Continuum.
- Kubota, R. (2012). Memories of war: Exploring victim-victimizer perspectives in critical CBI in Japanese. *L2 Journal*, 4, 37-57.
Available from <http://escholarship.org/uc/item/2c88h039>
- Kumaravadivelu, B. (2006) TESOL methods: Changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, 40, 59-81.
- Lafayette, R. (1988). Integrating the teaching of culture into the foreign language classroom. In A. J. Singerman (Ed.), *Toward a new integration of language and culture* (pp. 47-62). Reports of the Northeast conference on the Teaching of Foreign Languages. Middlebury, VT: Northeast Conference.
- Maher, J. C. (2005). Metroethnicity, language, and the principle of Cool. *International Journal of the Sociology of Language* 175/176, 83 - 102.
- Mori, J. (2012). Tale of two tales: Locally produced accounts and memberships during research interviews with a multilingual speaker. *The Modern Language Journal*, 96, 489-506.
- National Standards in Foreign Language Education Project (1999).

Standards for foreign language learning in the 21st century.

Laurence, KS: National Standards Report.

- Norris, C. (2009). Manga, anime and visual art culture. In Y. Sugimoto (Ed.), *The Cambridge companion to modern Japanese culture* (pp. 236-260). Melbourne, Australia: Cambridge University Press.
- Northwood, B., & Thomson, C. K. (2012). What keeps them going? Investigating ongoing learners of Japanese in Australian Universities. *Japanese Studies*, 32, 335-355.
- Omaggio Hadley, A. (2000). *Teaching language in context* (3rd edition). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peterson, H. (1998). *Adventures in Japanese 1: Textbook*. Boston, MA: Cheng & Tsui Company.
- Risager, K. (2012). Introduction: Intercultural learning: Raising cultural awareness. In M. Eisenmann & T. Summer (Eds.), *Basic issues in EFL teaching and learning* (pp. 143-155). Heidelberg, Germany: Universitätsverlag Winter.
- Seelye, H. N. (1974). *Teaching culture: Strategies for intercultural communication*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Stedman, L.C. (2011). Why the standards movement failed: An educational and political diagnosis of its failure and the implications for school reform. *Critical Education*, 2 (1). Retrieved from <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/182313/182362>
- Vogel, E. (1979). *Japan as number one: Lessons for America*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zuengler, J., & Miller, E. R. (2006). Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds? *TESOL Quarterly*, 40, 35-58.