

【研究論文】

特集：コミュニケーションアプローチを考える

外国語教室で歴史認識を批判的に考察し再構築するための
対話ストラテジーと克服すべき課題マレーシアの日本語教室の『戦争の記憶』プロジェクトから
コミュニケーション・アプローチを再考する

芝原 里佳*

概要

外国語教室は学習者が自身の帰属する社会と学習目標とする社会の双方における言説を批判的に考察し、グローバル・コミュニティの一員としてより公正な言説を構築することを支援・育成する場として捉えることができる。その観点から、マレーシアの大学の日本語クラスでアジア太平洋戦争の記憶をテーマとする『戦争の記憶』プロジェクトを行った。本研究はプロジェクト参加者の議論を分析し、歴史認識を批判的に考察し再構築するための有効な対話ストラテジーと克服すべき課題について報告する。そして本実践が志向した批判的メタ・コミュニケーション意識と平等で相互尊重的な関係構築の議論を通して、コミュニケーション・アプローチを再考する。

キーワード

アジア太平洋戦争, 歴史認識, 日本語教育, 言説, 対話

1. はじめに

政治や歴史に関する知識、解釈、感情は国や地域によって大きく異なり、個人の意識は帰属する社会で繰り返される言説に大きく影響を受ける。外国語教室は、歴史や政治に関して学習者が普段聞き慣れたものとは別の認識の仕方があることに気付く格好の場だと言える (Kubota, 2012)。さらに外国語教室は学習者の帰属する社会と学習目標とする社会双方の言説を批判的に考察し、自ら公正な言説の構築に参加していく一連の行為を支援・育成する場として捉えることができよう。そのように外国語教育を捉えることは、グローバル・コミュニティの一員として全ての人の人権が尊重される公正な社会を目指し、主体的に行動する学習者を育てるために大切なことである。その

観点からマレーシアの大学の日本語コースにおいて、マレーシア人学習者とボランティア参加の日本人留学生と共に、マレーシアと日本の両国におけるアジア太平洋戦争の語りを批判的に考察し、新しい歴史認識の構築を目指す『戦争の記憶』プロジェクトを行った。本実践は伝統的なコミュニケーション・アプローチとは異なる言語観やコミュニケーション観、言語教育観に基づいている。従って本実践を詳察することによって、本特集のテーマであるコミュニケーション・アプローチを再考することができる。本研究では『戦争の記憶』プロジェクトで扱った戦争関連の読み物や各自の作文をめぐるプロジェクト参加者達の議論を分析し、どのような視点(目的)に基づいて議論が行われたのか明らかにし、その分類を試みる。それによって、より公正で共有可能な歴史認識を構築するのに有効な、対話におけるストラテジーの抽出を試みる。さらにプロジェクト参加者の議論の一例を挙げ、先のストラテジーが使用さ

* マレーシア理科大学言語リテラシー翻訳学部(当時)(Eメール: myrika2006@yahoo.co.jp)

れた過程を詳察しながら、歴史認識について批判的かつ協動的な議論を行うことの難しさや課題について述べる。次章ではコミュニカティブ・アプローチと『戦争の記憶』プロジェクトの位置づけについて論じる。続いて歴史認識を外国語教室で扱う意義と方法について述べ、『戦争の記憶』プロジェクトを概観する。その後本研究について報告し、最後にコミュニカティブ・アプローチを再考する視点から本実践の意義を論じる。

2. コミュニカティブ・アプローチと本研究の位置づけ

コミュニカティブ・アプローチは1970年代、移民流入の増加や国際的なビジネス、人的交流の増加に伴い、現実的な対人コミュニケーション場面での言語運用能力が求められる中で全盛期を迎えた。コミュニカティブ・アプローチには、言語は意味伝達のための手段であるという道具的言語観があり、その延長線上にコミュニケーションの目的は相互に欠けている情報を埋め合うことにあるというコミュニケーション観がある (Finocchiaro & Brumfit, 1983; Johnson & Morrow, 1981)。従って、伝達場面や目的、対人関係に即する「適切」で「正しい」語彙や言語体系を用いれば、スムーズで効果的なコミュニケーションが可能になると考えられている。このアプローチでは学習者が参加していく社会的文脈において必要とされるであろう言語知識やスキルを教師が前もって把握し、学習者に学習させる (Johnson & Morrow, 1981)。コミュニケーションが重視された同時代には、人間性心理学とそこで提唱されるカウンセリング理論に基いた人間性教育 (Humanistic Education) の思想も第二言語教育に取り入れられた。人間性教育は学習者の人格的発達、自己受容、他者受容と関わり、知的領域と感情的領域からの全人教育を意味する。教育内容に学習者の感情、体験、記憶、信念、価値などを関連付け、自己発見や自己内省を促し、究極の目的として学習者の「自己実現」を支援する (加賀田, 2009)。人間性教育は、対人関係や場面における言語の適切性や効率性を重視するコミュニカティブ・アプローチでは見過ごされやすい学習者個人の尊厳や人としての成長を重視していると言える。時代は遡るが、60年代には異文化間教

育、異文化間コミュニケーションの概念や手法も発達し始めていた。異文化間教育は、他者を所属する国や民族などのステレオタイプに還元することなく複数のアイデンティティを持つ者として捉える力や、自己の世界観や価値観を相対化する力を育むことを目的とする。そして異文化間コミュニケーションとは自他を尊重し人権を認め合う平等な立場のもとに行われるコミュニケーションと定義されている (Byram, Gribkova & Starkey, 2002)。80年代に入ると、ポスト構造主義やポストコロニアリズムの思想への興味が高まり、メディア・リテラシーやクリティカル・リテラシー (90年代) が重視されるようになる。フレイレ (1968/1979) に代表されるクリティカル・リテラシーの教育では、一般的に疑問視されない慣習的なコミュニケーションのありかた (語彙や文構造などを含む) そのものに、不平等な権力構造やイデオロギーが反映しているという批判的な視点が重視され、それらに対抗しうる言語実践を個人が行えるようになることが教育の目標とされた。Kramersch (2011) は言説の本質に関する議論の中で、言葉の意味は長い年月をかけて人々が行う言語実践の過程で構築され、その結果その社会固有の意味合いが言葉に込められていると論じる。つまり言葉は客観的で中立的な意味伝達の単なる道具ではなく、語り手の属する社会が持つ独特の通念やイデオロギー、欲望といったものを反映する側面を持つ。Kramersch (2011) は言語学習者が言葉のそのような側面を理解する力、現実の営みに別の角度から光を当て別の言葉で言い換えることによって理想とする現実を主体的に構築する力として、シンボリック・コンピテンスを提唱している。

本研究で議論する『戦争の記憶』プロジェクトは、異文化間教育、人間性教育、メディア・リテラシー、クリティカル・リテラシー、シンボリック・コンピテンスの思想を理論的背景に持つ。日本語教育では90年代ごろからこれらの思想の流れの中ですでに多くの実践の蓄積がある。それらの多くは学習者個人の自文化への客観的意識や自己アイデンティティの構築を中心としている。特に、細川英雄に代表される総合活動型日本語教育 (細川, NPO 法人「言語文化教育研究所」スタッフ, 2004; 牲川, 細川, 2004) は、その手法——作文をめぐる別の学習者が問いを發し、書き

手が応答する過程で協働的な意味構築を行う——において本プロジェクトの参考となった。『戦争の記憶』プロジェクトは、しかし、個人的な興味・関心や日常の話題から一歩踏み出し、戦争で行われる残虐行為、搾取、支配といった困難なテーマを取り扱うことによって、教師と学習者がともに人として持つべき公正さや民主主義的価値観、他者の人権を尊重する意識と態度を育むことを目的としている。そのようなテーマの対話を対象とした日本語教育分野での研究は管見の限りあまりなく、対話における困難さや課題、有効な対話ストラテジーを本研究が明らかにすることには意義があると考えられる。

3. 海外の日本語教室で歴史認識の問題を扱う——その意義と方法

3. 1. 意義

外国語教育の現場で歴史認識の問題を取り扱う意義は何だろうか。Kubota (2012) は、外国語教室は、慣れ親しんだ物の見方とは別の見方に触れる機会を学習者に与えるとしている。特に国家間の歴史的事件に関して外国語で書かれた文章を読んだり、話されていることを理解することは、その国の人々あるいはその言語を話す人々の当該事件に対する解釈や感情を知ることにつながる。例えば、マレーシア人学習者が日本国内の歴史教科書にあるアジア太平洋戦争の記述を読むと、マレーシアの歴史教科書にあるものとは内容や視点、表現が大きく異なることに気付く。そしてアジア太平洋戦争に対して日本人が持っている知識や抱いている感情が、マレーシア人のそれとは全く異なっているだろうことに気付く。また、日本人が歴史認識を示す場に遭遇した時、そこに日本の歴史教科書の影響を認めることができるかもしれない。このように語り手の歴史認識や見解が、帰属する社会の言説に影響を受けることへの気付きは、翻って学習者本人のそれも同様に帰属社会の言説に影響を受けている可能性を自覚する契機となる。

ところで、どの言語コミュニティにも国家間の歴史的事件や政治問題に関してそれぞれ主流な言説が存在し、それは主に教育機関やマスメディアを通して人々の間に共有される。だが、その主流言説が当該問題に関して「真理」を語っている、あるいは中立的な視点からの語りであるとする

のには問題がある。なぜなら、主流言説もまた、特定の人々の特定の関心のもとに行われる言語実践から構築されたものだからである。例えば、日本の学校では文部科学省が教科用図書検定を課して、学習内容の管理を行っている。特に歴史教科書は日本政府による歴史認識を示す媒体となっていて、その記述の目的や関心は国家間や国内の政治闘争を反映している。他方、マスメディアの場合、資本主義的大量生産を追求しながら公共性を売り物にするという互いに矛盾する指向を持っており、前者の指向は財界との癒着を意味する。後者は「公共の福祉」の名のもとに、「公共」が時として国家の政府という「公共機関」にすり替えられ、政府の意思が市民の意思と見なされることがマスメディア報道の中でしばしば起こる(鈴木, 1997)。従って多くの場合、国家間の歴史的事件や政治問題に関する主流言説は、政府や財界の利益や関心を代弁する性質を孕み、当該問題の当事者や一般市民の見解がそこに反映されているとは限らない。そして我々の歴史認識が所属するコミュニティの言説に影響を受けるということは、そのコミュニティの政治や経済分野の権力者の認識をそうと意識せずに内面化している可能性が大いにあることを意味する。もちろん、権力者自身も言説の影響を受けない超越した存在ではないから、無意識に既存の言説を維持・再生産している側面もある。このように考えると、教師と学習者は国家間の歴史や政治の問題について、なぜ私／彼・彼女は、このような見方をするのか、このような見方をすることが誰の利益に資し、誰を抑圧しているのか、別の視点からの見方はあるのかと懐疑的である必要がある。当然とされている世界観を疑問視し、別の視点から出来事を捉えてみるという批判的な姿勢を持つことが重要なのである。そうすることでこれまで問題とされてこなかった事柄が問題として浮かび上がってきたり、自己の関わりに気づいたりするようになる。

例えば、「従軍慰安婦」問題(英語話者にはsex slaveと表現されることが多い)は、日本ともう一方の当事国との間の問題として捉えられることが多いが、別の見方をすれば家長長制社会の中の男性による女性差別という構図で捉えることもできる(上野, 1998)。女性が男性より劣位であり男性の管理下にあるべきとする見方は、植民地や占領地の、特に周縁的地位にいた女性が、日

本の軍隊によって蹂躪される事態を引き起こした(朴, 2014)。日本占領期のマレーシアにも「慰安所」と呼ばれる施設が各地に点在し、現地出身の「慰安婦」も存在したことがわかっている。しかし、戦後マレーシアで彼女らの被害を問題化する声はあまりなく、名乗りを挙げる元「慰安婦」も現在まで数名を数えるのみである(林, 1993)。被害者が沈黙せざるを得ないのは、被害者の経験を、身内の恥、本人の落ち度と見る周囲の認識や、日本と友好な外交・経済関係を築くことを優先する権力構造の中で抑圧を受けているせいだと想像するに難くない。そこから「日本人慰安婦」の沈黙に思いを寄せると、「慰安婦」問題は現代の日本社会を構成する我々が、当事者として関わっている問題としてさらに深刻に意識せざるを得ない。Kubota (2012) は、ジェンダーに限らず、過去国内に存在した民族、言語、経済階級間の権力関係は、現在に及んでも同様の形で存続していると、現代に生きる我々の生活や意識に関わる問題として歴史認識の問題を取り扱う必要性を示唆している。

しかし歴史認識の問題を外国語教室で取り扱うにあたり、批判的に他者や自己の歴史認識を検証することだけを目指とするのでは、その意義は半減するのではないだろうか。批判的考察を取り込んで内容重視の言語教育を行うことを主張する Sato, Hasegawa, Kumagai and Kamiyoshi (2013) は、「自分の置かれた現状や社会に内在する社会的・慣習的な前提を問い直し、その維持や変革に能動的に関わっていかうとする姿勢・視点¹」(p. 84) を育てることが教育の大切な使命であると主張している。つまり、批判的考察と、それに基づく社会改善に向けた実践という一連の行為が、教育現場において養われる必要があるということだ。では、外国語教育の現場で社会改善に向けた行動を育てるとはどのような行為を意味するのだろうか。ここで、Pennycook (2001) に代表されるポスト構造主義的アプローチを思い出したい。それは、社会の仕組みや権力、個人の意識というものを、言語実践の反復を通して事後的に構築されるものと捉える。そして言語が何かを行う——行

為遂行性 (performativity) —— という言語観に基き、個人が言語を能動的に創造的に使用することによって、既存のアイデンティティや社会の力関係を変革することができると主張する。その視点に立てば、社会改善に向けた行動の一つとして、他者との対話を通して個人は自己を含めて周囲の歴史認識の再構築に関与していくことが考えられる。社会学者の上野千鶴子は、著書『ナショナリズムとジェンダー』(上野, 1998) で、次のように我々個人が歴史認識の再編成に参加していく可能性を示している。

歴史とは、「現在における過去の絶えざる再構築」である。歴史が過去にあった事実をありのままに語り伝えるというナイーブな歴史観は、もはや不可能になった。もし、歴史にただひとつの「真実」しかないとしたら、決定版の「歴史」は——「フランス革命史」であれ、「明治維新史」であれ——一度だけ書かれたら、それ以上書かれる必要がなくなる。だが、現実には、過去は現在の問題関心にしがたって絶えず「再審 revision」にさらされている。(p. 11)

歴史は、語り手の現在持つ特定の問題関心に沿って語られる。ならば、その問題関心は何なのかを批判的に審判する力を我々個人は持つべきである。そして多様な視点、多様な語りがある中で、「私」の語りは公正か、「私」の問題関心はいかなる弱者をも抑圧しない公正な社会を築くために重要か、そのことを点検しながら「私」も「言説の闘争の場」(上野, 1998) に参入していくことが大切だ。そのような言語実践に至るまでが、歴史認識を外国語教室で扱うことの意義と言えるのではないだろうか。

3. 2. 方法

3. 2. 1. 複数の視点からの語りを読む・聞く

先に述べたように、戦争のような歴史的事件に関する一国内の主流言説は、往々にして政府による認識を反映しているけれど、個人に焦点をあてて詳しく見てみると、その歴史認識はその人の個人的経験や属性も複雑に影響して形成されている。国内の歴史認識の複雑性を知るためには、学習者は教科書のような国家的視点からの語りを含

1 著者による和訳。原文: the mind and attitudes to question the existing social and customary premises and to actively get involved in the preservation and transformation of those premises.

め、多様な立場からの個人の語りを教材として扱うことが望ましい。また、絵、写真、映像、展示物などの視覚情報も、制作者・構成者の語りとして捉えることができる (Kress, 2003)。

日本語を外国語として学ぶ学習者が、日本語母語話者をオーディエンスとして想定した語りを読んだり聞いたりして理解するのは困難を伴うことが多いが、アメリカの大学の上級日本語コースで内容重視の授業を展開している近松の報告は参考になる (近松, 2009, 2010; Chikamatsu, 2012)。近松 (2011) は「戦争と日本」をテーマにしたコースで、小中高向けの社会・国語・歴史教科書、映画、アニメ、漫画などを教材として使用し、被爆者や学者を招いて話を聞く活動も行なっている。学習者が学習テーマを自身の問題として捉えることが重要だとする観点から、小論文を書くことを前提に、学習者の問題関心を中心に学習者がインタビューの対象者を選び話を聞くという活動も提唱している。

3. 2. 2. 被害・加害関係を分析・考察する

Kubota (2012) は、戦争のような歴史的事件をめぐる語りを扱う際、複雑で入り組んだ被害・加害関係に鋭く目を凝らすことの重要性を説いている。なぜなら、一連の事件における明らかな加害者であっても、自己の被害者性を強調する言説を生産することによって他者を加害者と位置づけ、自己の加害責任を逃れようとする傾向があるからだ。例えば日本の戦争映画やドラマ、教科書の読み物を通して、日本人が圧倒的に多く生産するイメージは、飢餓や空襲、原爆で苦しむ自国の人々の姿であって、アジアの人々に対して日本が行った侵略行為や圧政の現場ではない。従って、当事者が持つ被害者・加害者としての二面性を批判的に考察することが重要なのである。また、被害者あるいは加害者と一括りにされるグループの中にも、その下位にさらに加害・被害関係が存在していることにも目を向けるべきだとする。例えば、日本国内では被爆者が同じ日本人から差別を受けてきたし、日本の植民地だった国々では元「慰安婦」の女性達が地元の人々からの差別に苦しんできた。しかし国家再建を目的とする愛国的な言説の中で、被害者性は均質化され、美化され、被害の個別性が隠蔽されてしまう傾向がある。このような加害・被害関係に対する批判的な分析と考察を行うことで、学習者は新たな問題を発見したり、

自身の当事者としての関わりに気付く。さらに国家の枠に囚われない解決方法を模索する契機になる。

3. 2. 3. 他者との対話を経て、新たな見解を外へ発信する

上述したような批判的な視点を学習者が獲得するには「練習」が必要である。そのために教師は、学習者同士が安心して自分の歴史認識を提示し、互いに「なぜそのように考えるのか」と率直に問いかけることができるような対話の場を作ることが必要である。そのような場で、時には教師が明示的に示しながら、学習者自身が批判的な問を考え、発することを支援しなければならない。他者からの問に答える過程では、学習者は自己の歴史認識を客観的に捉え直す必要が出てくる。そして、より多くの他者を納得させられる、より公正な見解へと磨き上げることが必要となる。有田 (2006) は「論争上にある問題」を日本語教室で扱う方法として対話を採用し、その過程で学習者が自己の歴史認識を相対化させていく過程を明らかにしている。教室内の対話を経て磨き上げられた見解は、同様の関心を共有してほしいと学習者が願う人々へ発信することが望ましい。個人間の共有はもとより、ホームページやブログ、動画共有サービス等を利用して、文章や映像の形式で公開することもできる。想定するオーディエンスに効果的に届くコミュニケーションの形式や方法について学習者が創意工夫をすることも重要である。

4. 『戦争の記憶』プロジェクトの概要

4. 1. プロジェクトが行われた国

『戦争の記憶』プロジェクトが行われた国、マレーシアは16世紀初頭以降、ポルトガル、オランダによってマラッカが占領され、18世紀終盤以降はマラッカやペナンを中心にイギリスの植民地とされてきた。太平洋戦争勃発後の1941年12月から1945年8月までの3年8ヶ月の間、その全域は日本軍によって占領された。マレーシアの中等学校3年の歴史教科書には40ページ近くに渡り日本軍のアジア侵略の規模、目的、占領の経緯、被害、占領下の行政・教育・経済に関する記載が詳しい (Ramlah, Abdul & Muslimin, 2010)。独立記念日には筆者の勤める大学で学生らによる

表 1. プロジェクト参加者

人数	名前 (仮名)	性別	国	年齢	所属/地位
1	ショーン	男	マレーシア	22 才	物理学部
2	ミン	女	マレーシア	21 才	経営学部
3	キャリー	女	マレーシア	21 才	生物学部
4	アレックス	男	マレーシア	21 才	経済学部
5	ウェンディ	女	マレーシア	22 才	経営学部
6	サリナ	女	マレーシア	51 才	同大学講師
7	アヤコ	女	日本	22 才	交換留学生

演劇が上演されたが、そこでは日本軍の搾取と暴行が、独立国家としてマレーシアが成立するまでに乗り越えねばならなかった苦難の経験として描かれていた。普段は、占領当時に関するドキュメンタリー番組や、中国で制作された日中戦争を扱ったドラマや映画が時々テレビで放送される。

マレーシアはいわゆる「多民族国家」で、現在(2016年推計)の民族構成は、ブミプトラ(マレー系と先住民族)が68.6%、中華系が23.4%、インド系が7%となっている(Department of Statistics, Malaysia, 2016)。国語はマレーシア語(マレー語)であるが、中華系やインド系が母語で教育を受けられる小学校と中等・高等学校がある。各民族の勢力図を見ると、行政・警察などの公的機関がマレー系によって占められている一方、ビジネスの分野では中華系が権力を握っている。民族間の経済格差を是正する目的で、マレー系と先住民族を教育・雇用・融資・税制などにおいて優遇するブミプトラ(土地の子)政策が70年代より施行されている。さらに国家の経済政策としては80年代よりマハティール政権下で、日本や韓国の高度経済成長を支える労働倫理や経営スタイルに学べという方針からルックイースト政策が始められた。この政策下で多くの留学生を日本へ送るとともに、日系企業からの投資を積極的に受け入れてきた。親日家のマハティール元首相は首相時代、「日本に習え」「日本は戦争について繰り返し謝る必要はない」といった発言をしてきたことでも知られている(柴田, 2013)。現政権はマハティール政権が打ち出した、2020年に先進国入りを果たすという国家目標(ビジョン2020)を受け継いでおり、その達成には国内の民族間協調が欠かせないという認識を持つ。その

ため“Satu Malaysia (一つのマレーシア)”というスローガンがメディアや教育機関を通して国民に広められている。

4. 2. プロジェクトの参加者とコース

『戦争の記憶』プロジェクトはマレーシアの国立大学の初級後半の日本語クラスで行われた。週4時間(2時間の授業が2回)14週のコースで、テキストに『みんなの日本語』(17~25課)を使用している。コースのカリキュラムは本書の文型シラバスに準じて構成されており、毎レッスンで重要な文型が導入され、それをを用いた簡単な日常場面の会話を行うことが主要活動であった。本プロジェクトはそのような通常教育活動の中に挿入された特別活動という位置づけになろう。学期後半の6回分の授業時間(合計12時間)を用いて行われた。参加者はコース受講者のマレーシア人学習者6人と、日本からの留学生1人(ボランティア参加)の合計7人である。マレーシア人学習者は全員が華語で初等教育を受けた中華系で、漢字の知識を持っていた。しかし対面での議論を日本語で行うには困難が伴ったので、各自の日本語の作文に関する議論の際は英語の使用を許可した。

4. 3. プロジェクトの目的と内容

プロジェクトの目的は、①アジア太平洋戦争に関する複数の視点からの語りを批判的に読み解くこと、②批判的分析をもとに、アジア太平洋戦争に関して自分の考えを発信することの二つであった。学習者に対しては、プロジェクトのそれぞれの段階で、これからやる活動の目標を簡単に伝えた。プロジェクトは二部に分かれ、第一部

では、中沢啓治作の漫画『はだしのゲン』（中沢、1973）の一部を読み議論を行った。この活動を始める前に、日本とマレーシアとではアジア太平洋戦争に関して人々が知っていることやイメージすることが異なることを筆者の経験を交えて話し、日本人から見たアジア太平洋戦争とはどのようなものを漫画を通して理解し、思ったことを話し合ってみようと言った。第二部では、マレーシアのペナン島にある『ペナン戦争博物館』を訪問し、ウェブサイトはこの博物館の紹介記事と、戦争について考えたことを各自執筆した。活動の前に、ペナン戦争博物館の戦争観やそれが与えるインパクトを考えてみよう、そして戦争に対して様々な見方があることを踏まえた上で、自分の考えをインターネットを利用して発信してみようと言った。

4. 4. 『はだしのゲン』と『ペナン戦争博物館』について

『はだしのゲン』は、作者中沢啓治が広島での自身の被爆体験をもとに描いた漫画である。主人公ゲンは父親が戦争に反対したため「非国民」と呼ばれ、被爆や家族の死など様々な苦難を経験しながら戦後を力強く生き抜く。中沢は前書きで本書の目的を「戦争と原爆の愚かさを告発する」とことだと述べ、ゲンのストーリーを主軸にしながら、様々な人間の利害が絡んで不正義が行われる当時の複雑な社会実態を描いている。

『ペナン戦争博物館』は、1930年代マレーシアを植民地としていたイギリス軍によって建設された要塞で、1941年から1945年の日本軍占領期間は捕虜収容施設として日本軍に使用されていた場所を復元したものである。戦後50年間、その場所はGhost Hillと呼ばれ地元の人々は近づかなかったが、地元の人物が政府の許可を取り付け、ジャングルに埋もれていたその場所を切り開き、2002年に戦争博物館としてオープンした。この博物館は要塞の復元によって歴史的事実を伝えるという目的以外にも、戦場を持つ独特の雰囲気や武器、軍事活動に関心を持つ人々の興味を引くことも意図しているようである。それはこの博物館にバイントボール場があることなどからも窺える。宣伝がそれほど活発でないためか博物館への日本人の来訪がまばらであり、この博物館の紹介をクラスで作成し、インターネット上に掲載することにした。

5. 本研究

5. 1. 目的と方法

本研究の目的は、①『はだしのゲン』の読解活動で、参加者が行ったか議論を実践者（筆者）の考察を加えながら記述すること、②『ペナン戦争博物館』の紹介文及びエッセー執筆過程で参加者が行った議論を目的ごとに分類し、より共有可能な歴史認識の構築のために有効な対話ストラテジーを抽出すること、③議論の一例を検証し、歴史認識について批判的かつ協働的な議論を行う際の困難や課題について指摘すること、の三つである。データには以下のものを用いた。

- (1) クラスでの議論の記録
- (2) 参加者各自が執筆したペナン戦争博物館の紹介文とエッセーの第一稿
- (3) 議論後に加筆・修正されたペナン戦争博物館の紹介文とエッセー

(1)のデータについてここで説明を加えたい。アジア太平洋戦争というテーマを授業で当事国の出身者と議論するのは、全ての参加者にとって初めての経験であったため、発言に心理的ストレスが伴うことが予想された。そのためボイスレコーダーによる議論の録音を控え、筆記による発言内容の記録を行った。従って記録された発言内容は筆者の即時での理解・解釈を記したものである。クラス内の議論では英語が多用されたが、筆者の認識過程でそれらが日本語に変換されたケースもあり、議論の記録は実際に使用された言語の種類を反映していない。尚、学習者の名前はプライバシー保護のため仮名を用いる。

5. 2. 『はだしのゲン』の読解と議論

漫画『はだしのゲン』から一部（pp. 60-125）をテキストとして抜粋し、漫画のあらすじと広島弁やその他の表現を解説したリストを配布し、授業の日までにテキストの内容をおおまかに理解してくるよう伝えた。授業当日、7人の参加者は2グループに分かれ、テキストに関して筆者が用意した質問に対する答えをグループで議論した。質問は、ストーリーを理解しているかどうかを確認するもの（例：「どうしてゲンのお父さんは戦争に反対しましたか」、「誰が何の理由でゲンの家族の麦畑を荒らしましたか。」）と、漫画の時代背景の知識を問うもの（例：「朴さん（朝鮮人）は、

なぜ日本にいますか」, 「どうして沖縄の女達は自殺しましたか」) を用意した。これらの質問には、漫画のストーリーを理解するだけでなく、歴史や政治の文脈の中で登場人物が置かれている多重の加害・被害の関係を意識化してもらおう狙いがあった。

次に行ったディスカッションでは、物語の中に描かれている「加害者 - 被害者」の関係にどのようなものがあるかを話し合った。学習者は「アメリカ - 日本」に加え、「国民 - 非国民」「日本人 - 朝鮮人」「日本兵 - 沖縄住民」といった日本国内の加害・被害関係も挙げた。「日本兵 - 沖縄住民」は、沖縄の女性が米軍に投降を呼び掛けられているのに、「天皇陛下バンザイ」と言って子どもと崖から飛び降り自殺するシーンと関連する。学習者になぜ自殺するのかと問われ、筆者はNHKのドキュメンタリーから得た情報として、沖縄住民が米軍の捕虜になった際に、日本兵や兵器の所在などの情報が米軍に渡るのを恐れ、日本兵が沖縄住民に捕虜になる前に自殺するよう促した事実があったことを伝えた。

ところで「加害者 - 被害者」関係の議論において、昭和天皇を加害者とする図式は一度も参加者に指摘されなかった。学生達が昭和天皇を加害者と名指ししなかったことに、筆者自身も全く気が付かなかった。マレーシア人学習者がその図式を見落とすはずはないと思われるが、なぜそのことが教室で指摘されなかったのか。そして同様に深刻なことに、なぜ筆者は天皇の加害性が指摘されないことに疑問を抱かなかったのだろうか。このエピソードから、教師の筆者もまた、慣れ親しんだ言説(の不在)の影響から自由ではないことが指摘できる。そして、学習者と教師のような権力関係において、学習者は教師にとって受け入れやすいだろう事柄を選択して語りがちになるということがわかる。沈黙はそこに語るものがないことを意味しない。声に出して語られないことが意味するものの追究こそ、歴史認識を教室で取り扱う意義として深刻に考える必要があるだろう。

5. 3. 『ベナン戦争博物館』の紹介文及びエッセーの執筆と議論

参加者が書いたベナン博物館紹介文とエッセーは、一つずつ全員で読み議論した。教師である筆者は、まず文章から理解できたことについて書き

手以外の参加者に質問した。それに対して参加者はたいてい英語を交えて応答した。その後、意味のわかりにくい文や同意できない文があれば、その文について書き手に質問するように促した。これに対しては、参加者が積極的に質問を始めることが稀だったので、筆者のほうで質問者を指名することが多かった。参加者は指名されると初めは躊躇しながらも質問をするので、質問がないので黙っていたわけではないようだった。参加者からの質問が少ない時、筆者から文の意味を質問したり、詳しい説明を求めたりもした。書き手と筆者がやり取りしている時、筆者は他の参加者にも時々意見を求めたので、それに応じて意見を述べる者もいたし、質問をさらに付け加える者もいた。以下に、参加者の議論を談話分析した結果抽出された、共有可能な歴史認識の構築のために有効な対話ストラテジーを提示する。

5. 3. 1. 対話ストラテジー

談話分析として、談話データから重要なパターンやテーマを見出していく帰納的分析方法を採用した (Johnson & Christensen, 2008, p. 393)。議論はある目的を遂行する談話に分けることができ、目的は複数あることがわかった。同種の目的で行われているとみられる個別の談話を同一の「目的カテゴリー」に分類し、それぞれの「目的」を概念化した。ある目的は別のものよりも頻繁に遂行されており、すべての目的の遂行頻度が均一だというわけではない。また、ある目的のために行われた談話が、別の目的を達成するための談話の前作業として行われている場合もあった。ここでは、その遂行頻度や遂行順序に関わらず、談話の目的カテゴリー(対話ストラテジー)を全て提示し事例を挙げる。

(1) 概念の明確化

意味が理解しにくい表現や文について、参加者は書き手の意図を質問し、それが正確に伝わるよう協働でより適切な日本語を模索した。この分類に入る対話は議論中最も頻繁に行われた。例えば、ミンの「この研修旅行は戦争の体験ができました」という文に対して、ショーンから「戦争の体験ができる」というのは言い過ぎだという意見が出た。Experience the war というより imagine the experience of the war という概念のほうがより適切だということに書き手を含めて参加者が納得した結果、「戦争の体験の想像ができました」

という表現に改められた。

(2) 提示された論理への批判

提示された見解が論理を欠いていると思われる場合、参加者はそれを指摘した。例えばウェンディの「我々が今享受している平和は昔の人達の苦しみから受けました」という文に対して、アヤコ（日本人留学生）が、今の平和が昔の戦争の苦しみがあったおかげで享受できる、という見解には論理の飛躍があると指摘した。ウェンディはこれを受けて「戦争は人々に苦しみと悲しみをもたらしました。戦争がなかったらならば、我々は今もっと幸せかもしれない。でも、戦争があったから、我々は今持っている平和をより感謝です」と書き直した。

(3) 見解の相対化（脱「真実」化）

ある特定の情報源から得た情報を、唯一の「正しい事実」「真実」として書き手が提示している場合、参加者はそれが特定の視点（立場）から認識された「事実」であり、別の視点から見た解釈も存在することを指摘した。例えば、ミンの「日本側の最終目的はインドネシアの豊潤な石油資源にあったようですが…」という文に対し、ウェンディは日本がマレーシアを占領したのはインドネシアに渡るためだけではない、マレーシアの豊かな資源を獲得することも当然目的にあった、と反論した。ミンは、この文章を書くのに、ある日本人の個人ブログに書かれていた文章を参考にしたと告白した。このことは、ある見解を採用する時、それがどのような立場からどのような目的を持って発せられたのかに注意しなければならないことを参加者全員が意識したエピソードだった。

(4) 根拠となるデータの提示要求

ある見解や主張を書き手が提示する場合、それを裏付けるデータの提示を参加者は求めた。例えば、アレックスは「日本が（マレーシアに）ありました時、全部のアジア国がやりたいでした」という表現で、日本軍がマレーシアを占領していた時期、日本軍はアジア全体を占領しようと考えていた、という見解を示した。アレックスの見解が明らかになった時点で、サリナはアジアという概念はとても広く、リサーチもせずに当時の日本軍の意図についてあたかも真実のように我々のウェブサイトを書くべきではないと反対した。この見解を裏付けるデータを持っていなかったアレックスは結局この文をエッセーから削除した。

(5) 一般化表現に対する批判

「日本人は」「マレーシア人は」というような言葉を用いて、そのカテゴリーに含まれる人間全員が同様の思考や行動を共有している（していた）という印象を与える文に関して、書き手の念頭にある対象を特定する表現を用いるよう、主に筆者が指摘した。例えば、アヤコは「日本にとったら祖国のために命を落とした日本軍がヒーローでアメリカ軍が悪者」という文を書いた。これに対し筆者が、私は「ヒーロー」とは思っていないと伝えたため、アヤコは「当時の多くの日本人にとっては…」と書き直した。

(6) 解決策（方向性）の提示要求

書き手がある事象について批判する文章を書いている場合、その見解にたどりつくまでの論理的道筋や具体的な解決策を提示するよう主に筆者から求めた。例えばウェンディは、ペナン戦争博物館について「歴史を展示する方法にプロ意識が欠けます」と述べ、斬首刑場のレプリカのそばに日本軍をほのめかした大きな死神の絵が掛けていることや、ペイントボール場があることを批判した。そして「私の考えではこの戦争博物館がよくなることができます」と結んだ。これに対し筆者は単に批判だけで終わらず改善案を提示するよう求めた。その結果以下の文が加筆された。「博物館は公衆から資金を調達するために、お金を稼ぐためのツールとなっています。そして、真の性質と目的を失い始めています。公衆のできることは自分の力でこの戦争博物館を促進します。例えばブログを書くことや…（後略）。政府のできることはいろいろな観光フェアで戦争博物館を公衆に紹介すると博物館をサポートするために資金を割合てることです。」

(7) 書き手の立ち位置を問う批判

書き手の文章が特定の立場を擁護すると判断され、それが倫理的に受け入れられない、あるいは自分の立場とは異なると他の参加者が判断した場合、参加者から反論が行われた。例えば、キャリーは「イギリス軍と日本軍はマレーシア人を傷つけました。同時にマレーシア人は国を守る時、イギリス軍と日本軍を傷つけました。誰は被害者、誰は加害者、話すことは難しい。」という文章を書いた。これに対してショーンは、自衛のために相手を殺すことは仕方のないことで、日本人兵士やイギリス人兵士によるマレーシア人の殺し

と、マレーシア人によるイギリス人兵士や日本人兵士の殺しとを同列視すべきではない、と批判した。しかしキャリアは、どちらも同じ重みを持つ生命だと反論し、文章の変更を拒んだ。このように、どちらの見解も論理的には筋が通っているように思われ、双方の意見のすり合わせが困難な場面があった。そんな時、教師は何をするべきだろうか。明確な答えはまだない。だが、自分が誰の視点から出来事を捉え、何に価値を置いているか、その見解を発信することで何を果たすことになるのかを、学習者が意識化できるような問いかけをすることによって、新しい視点、新しい議論が生まれる可能性があるかもしれない。

5. 3. 2. 事例分析

ここでは参加者による議論の一例を挙げ、先に観察された対話ストラテジーが参加者に実際にどのように使われながら議論が進行したかを省察する。議論の対象となったのはショーンのエッセーである。Discovery Channelのドキュメンタリー番組をよく見るというショーンは『はだしのゲン』で描写されていた沖縄戦などについても「知っていた」と言い、日本側の状況についていくらか知識があると自認しているようであった。以下は彼のエッセーの中盤の一部分と、それについてのクラスでのやり取りである。

私は年長者から聞きました。その時、彼の先輩は死なないのために、死体のように横たわっていました。日本兵士は横たわっている人だちが本当に死んだを確認のために、人だちを銃の利器で挿入しました。生きのために、彼の先輩は耐えました。戦争時兵士はいろいろな圧力がありました。一分の兵士は人民で圧力を開放しました。(強調: 筆者)

アヤコ: 「一分の兵士は人民で圧力を開放しました」のところ、ちょっと意味がわかりにくいです。

教師(筆者): そうですね。ここところは私もわかりにくかったです。「圧力」とはどういうこと?

ショーン: “Pressure” です。

教師: どういう “pressure” ?

ショーン: “Psychological pressure” です。戦

争の時、兵士は明日自分が殺されるかもしれないという恐怖を抱かえているから。それを人民にむけて “release” したと思う。

教師: では、「圧力」じゃなくて「ストレス」かな。そして「開放しました」というより「ぶつけました」かな。「ストレスをぶつけました」?そして、その「ストレス」は死の恐怖からくる「ストレス」ということですね。でも、それは本当にそうなんですか?それはあなたの考え?

ショーン: テレビでそう言うのをよく聞きます。

教師: 日本兵の証言を聞いたんですか?

ショーン: 日本兵ではなかったと思う。

教師: では日本兵の言い分はもしかしたら別にあるかもしれない?

サリナ: これはセンシティブな問題。インタビューとかして証拠がない限り、こういうことを書くのは危険だと思う。

ショーン: でも、そういう事実があったのも確かだと思う。他の戦争でもそういうことがある。それに一応、文には「一分の兵士」と書いた。「全部の兵士」とは書いていない。

ウエンディ: それでも、確かめたわけじゃないから、文の最後に「と思います」をつけたほうがいいと思う。

議論の末、ショーンは「一分の兵士は人民で圧力を開放しました」の文を「一部の兵士は自分のストレスを現地人にぶつけましたと思います」と修正した。

日本人留学生アヤコが「一分の兵士は人民で圧力を開放しました」という文で何を意味しているかをショーンに質問したことから、ショーンのイメージしている状況を明らかにする作業が始まった。ショーンは「圧力」という日本語で意図している概念を英語で言い直したり、イメージしている状況を英語で説明したりしている。それに応じて筆者は「ストレス」という別の日本語を提案したり、ショーンが行った状況説明を記述する必要があることを示唆している(概念の明確化)。ただ、今回は明示的に筆者が状況説明の必要性をショーンに伝えなかったためか、修正後の文章にはそれが含まれていない。ショーンの伝えたい内容が明らかになった後、筆者は「それは本当にそうなんですか?」と質問し、死体のふりをしてい

る現地の人を銃剣で刺すといった行為が、日本兵本人にとって、死の恐怖からくる心理的ストレスを現地の人にぶつけるものだったのかを問うている。つまりその解釈は本当に日本兵本人の内面を言い当てているのか？という問いである。さらに筆者は「それはあなたの考え？」と質問し、それがショーン自身による想像・解釈ではないのかと迫っている。これに対しショーンは、テレビからの情報だと答え、自分が勝手に根拠もなく想像したことではないと主張している。しかし、さらに筆者は「日本兵の証言を聞いたんですか」と質問し、そのテレビから得た情報が、日本兵自身の認識を伝えたものなのかを問うている。日本兵の証言ではない、と答えるショーンに対して「では、日本兵の言い分はもしかしたら別にあるかもしれない？」と、半ば主張気味に、日本兵が別の認識を持っていたかもしれない可能性を尋ねている。筆者はここで、ショーンの言うような理由で残虐行為をしたのではないはずだ、と日本兵を擁護したかったのではない。戦時中に起きた残虐な事件をめぐる解釈は、当事者の立場によって異なる可能性がある。事件の当事者でない我々は、特定の誰かの解釈をそれと意識することなく唯一の「事実」として内面化してしまう危険性があると伝えたかったのだ（**見解の相対化**）。だが、それが狙いであるならば、筆者はこの場面で、あなたの解釈は誰の視点からのものなのか？誰がそう語っているのを聞いたのか？と問い、ショーンが聞いたという語りの主体を明らかにすべきだったのだ。しかし、「それは本当にそうなんですか？」という筆者のあいまいな質問の仕方が、日本兵の証言を伴うものなのかどうかを問うている印象を与えてしまったようだ。現にサリナは元日本兵の証言を聞いて確認しなければ、それが事実だと主張すべきではないと発言をしている（**根拠となるデータの提示要求**）。ショーンはこれに対し、日本兵の証言というデータは手元にないけれども、そのような心理で殺人をした日本兵が一部にはいたはずだと反論している。これに対しウェンディは、一部の兵士といって範囲を限定しても、実証するデータが示せないなら、それはショーンの個人的な見解として提示せざるを得ないとしている（**見解の相対化**）。従って断定的な表現は避けるべきで、個人の意見として保留を示す「と思います」を末尾に付け加えることを提案している。

この議論では、事件に対する解釈を提示する際、その根拠となる証拠を示すことが重要なことだと学習者（サリナとウェンディ）に強く意識されている。ある事件が「事実」であると主張する際、その主張の根拠となる資料を示すことが重要なのは頷ける。だが、当事者の立場が多様であればあるほど、当該事件への解釈や感情といったものも多様なはずである。その結果、「事実」の語られ方に個人による違いが生じるはずである。従って、戦争当事者でない我々が自分の「事実」認識を他者にむけて提示する際大切なことは、自分の「事実」認識が誰の視点からの「事実」認識なのか、それはどのような関心によって構成され、どのような目的を遂行しているのか、という自己への批判的な分析だろう。「と思います」の採用は、ショーンにとって、日本兵側の認識を言い当てていると自分では信じているものの、証拠を伴わないため、根拠の不在を他者に対してしぶしぶ認める言語行為であった。だが、その言葉によって結果的にショーンは、当事者の日本兵が別の認識を持っていた可能性を認めるという謙虚さを示したと言えるだろう。

ところで、サリナは発言の最初に「それはセンシティブな問題」と言い、解釈に相違のある問題であることを見抜いた発言をした。そして証拠不在の問題にすり替えることで（しかも自分で証言を取るべきという高いハードルを設定して）、この問題についてクラスで公に発言することを抑制しようとしていた。「センシティブな問題」という表現は今回だけでなく、時折サリナから発せられ、その議論の抑制効果に筆者は悩まされた。授業後には、「事実と異なる」ことをウェブサイトを書いて、もしどこかから問題視する声が挙がったら、講座担当者のあなただけでなく同じ講師の立場である自分も「危ない」と、サリナから冗談交じりに言われたことがあった。解釈が異なる事案について語るのをタブー視しがちな多民族社会マレーシアの「常識」を持つと自認するサリナは、その「常識」を「社会を知らない」学生や外国人である筆者に喚起しようとしていたのかもしれない。

6. 考察—— コミュニカティブ・アプローチを再考する視点から

「コミュニケーションに則る」あるいは「コミュニケーション能力の向上を目指す」実際の教室活動では、他者と「効果的」なコミュニケーションをするにはどのような言語を用いればいいかという観点から、特定の場面と結びついた言語表現を学習者に学習させる。そこでの「効果的」なコミュニケーションが、定式的なコミュニケーション・スタイルを習得することによってトラブルのない「スムーズ」な会話をこなせることを意味している場合もあるし、もう一步踏み込んで、学習者の言い分を相手に伝えながら学習者にとってより望ましい結果を手に入れることを意味する場合もある。だが、どちらの場合も、学習者は相手(多くの場合、母語話者)のやり方に配慮し、相手との関係性を覆すことなくタスクを成就させなければならない立場に置かれてはいないだろうか。コミュニケーション・アプローチでは、対話者間の不均衡な権力関係を疑問視することなく、学習者にそれを受け入れることをしばしば無意識のうちに求めているだろうか。

『戦争の記憶』プロジェクトは、相手に対し意味の交渉を求め、相手との協働を通して意味構築を目指す姿勢が、個人と対話者との関係をより対等で相互尊重的なものにするという観点から行われた。前章で見てきたように、学習者は他者が自明なものとして使用する言葉とその意味を無批判に受け入れるのではなく、意味を確認したり、時には意図された意味に対して異を唱えたりすることが求められた。問いや異議を投げかけられた学習者の自明性の領域は狭められ、相手を理解させ納得させるために、他の言葉で言い換えたり、説明を加えたり、論理を修正したり、多様な見解のうちの一つであるとして謙虚さを示したりしなければならなかった。自他の言説に内在する政治性に気付き、より公正な自己の姿を静かに自問し、その実現のために他者に向けて言葉や行動を選び、時には新たに練りだそうする意識と姿勢は、権力構造という言説の磁場におかれた私たちにとって極めて重要だろう。そのような意識をここでは批判的メタ・コミュニケーション意識と呼びたい。このような活動では、コミュニケーションを成功か失敗か、効果的かそうでないかで断じることは

できない。なぜなら、このようなコミュニケーションは、たとえ議論に決着がついたかのように見えても、個人がそれまで持っていた信念や認識は容易に変更されず、感情的なわだかまりを生む場合も多々あるからだ。だが、たとえその時点で対話者間に納得の感情が生まれなかったとしても、異なる世界観に出会った驚き、違和感、困惑の経験は、今後の学習者の他者への意識や振る舞いに何らかの違いを生むのではないだろうか。学習者が参加するどの文脈にも権力関係が存在する。学習者は自他の言説の政治性を読み解き、他者とのより対等で互いに尊重しあう関係を阻む問題を的確に捉える力が必要である。本プロジェクトの分析が明らかにした対話ストラテジーを、そのようなコミュニケーションのためのストラテジーとして学習者に明示することは有効ではないだろうか。

本実践は以上で述べたように、批判的メタ・コミュニケーション意識の開発と、意味の協働構築としてのコミュニケーションの場として、読む・書くという行為を重視している。コミュニケーション・アプローチに基づく実際の教室活動は、口頭での会話に重きが置かれ、読み書きが従属的に扱われる傾向がある(Kern, 2000)。だが、言葉に対して批判的考察を行うためには、書かれた文章のほうが対象にしやすい。即興性が求められる口頭での言語実践よりも、時間をかけて言葉を選び論理を構築できる「書く」行為のほうが、外国語学習者にとってより有利なコミュニケーションの手段であるとも言えるかもしれない。その意味で本活動のような読み書きを中心にした活動は意義があると言えるだろう。

7. 終わりに——『戦争の記憶』プロジェクトの今後の課題

『戦争の記憶』プロジェクトを終えて、取り組むべき課題と考えていることの一つは、どのようにすれば参加者が互いの歴史認識に対する批判的考察をさらに深めることができるか、ということである。参加者は、マレーシア人／日本人という国籍カテゴリーの他に、日本語母語話者／日本語非母語話者、学習者／教師といった数種類の相対するカテゴリーに属していた。相対するカテゴリー間の力関係や他者に対する本質主義的な想定が、参加者たちの発言動機や発言内容に影響を与えて

いた可能性は大いにある。さらに社会的通念やタブーも批判的思考の妨げになっていた。また、参加者同士がもっと安心して自分の見解や意見を率直に言えるような人間関係や教室の雰囲気を作るにはどうすればよいかという問題もある。そのためには参加者への意識調査が不可欠だ。

もう一つの課題は、どのようにすれば参加者が歴史認識の問題を今の自分と関連付けて捉えることができるか、ということである。個人が自分の所属する社会を改善しようと行動するためには、「社会の問題」とされている事柄に対し、当事者としての関わりを見出すことが重要である。そのためにはどのような活動が必要だろうか。今考えていることは、取り扱っているテーマの範囲で、特に学習者自身が興味を持った人物や出来事を対象に、それぞれが読み・聞く活動をし理解を深めていくこと、同時に「なぜ自分はそれを知りたいのか」という問いについて考える場を持つことである。例えば女子学生のミンは、なぜ戦争になると、いつも女は強姦されるのか、性奴隷にされるのか知りたい、と言った。ヒューマニスト的な発言が多かったキャリアは、なぜ、いつから日本の軍国主義が始まったのか知りたくて、インターネットで長時間そのことに関する記述を探した、と話した。また、ペナン戦争博物館の展示方法に対して批判的だった経営学部のウェンディは、博物館の創設者はどういう意図があってこの博物館をつくったのかインタビューしたい、と言っていた。それぞれのテーマは、筆者が想像するだけでも、女性と民族への複合的な差別、ナショナリズムや愛国心の問題、資本主義社会とビジネスにおける歴史認識の問題などへ深まっていく可能性がある。学習者がそれぞれ違った対象に関心を示すのは、彼らがみな違った価値観を持ち、興味の対象に潜在するテーマによってその価値観が揺さぶられるからではないだろうか。学習者それぞれが自身の興味関心に自覚的になって、異なる角度から教室で取りあげられているテーマについて考え、考えることを他者へ向かって表現する場が必要である。そのような言語実践が学習者から生まれることが、歴史認識の問題を言語教室で取り扱う大切な目的だと考えている。

文献

有田佳代子 (2006). 日本語教室における「論争

上にある問題」(controversial issues)の展開についての試論——「日中関係の悪化」を例として『WEB版リテラシーズ』3(1), 1-10.

<http://literacies.9640.jp/vol03.html#n1>

上野千鶴子 (1998). 『ナショナリズムとジェンダー』 青土社.

加賀田哲也(2009). 人間学的英語教育の概念構築への一考察『大阪商業大学論集』5(3), 467-479.

柴田直治 (2013年1月15日). (インタビュー) ルックイーストはいま——マハティール・ビン・モハマドさん. 『朝日新聞』11面.

鈴木健二 (1997). 『ナショナリズムとメディア——日本近代化過程における新聞の功罪』 岩波書店.

牲川波都季, 細川英雄 (2004). 『わたしを語ることを求めて——表現することへの希望』 三省堂.

近松暢子 (2009). 米国におけるコンテンツ・コミュニティベース授業の試み——米国シカゴ日系人史『世界の日本語教育』19, 141-156.

近松暢子 (2010). 生涯学習としての日本語教育へ——「シカゴ日系人史」と「ハンナのカバン」を通して大学教育における日本語コンテンツベース授業の意義と役割を考える. *Proceedings of the 22nd Annual Conference of the Central Association of Teachers of Japanese* (pp. 11-20).

近松暢子(2011). ツールを超えた思考プロセスとしての日本語へ——コンテンツベースにおける批判的・創造的思考活動の可能性『Journal CAJLE』12, 1-22.

中沢啓治 (1973). 『はだしのゲン 第1巻』中央公論新社.

林裕河 (2014). 『帝国の慰安婦——植民地支配と記憶の闘い』朝日新聞出版.

林博史 (1993). マレー半島における日本軍慰安所について『自然・人間・社会』15, 67-99.

フレイレ, P. (1979). 小沢有作, 楠原彰, 柿沼秀雄, 伊藤周 (訳) 『非抑圧者の教育学』 亜季書房. (Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.)

細川英雄, NPO 法人「言語文化教育研究所」スタッフ (2004). 『考えるための日本語——問題を発見・解決する総合活動型日本語教育の

- すすめ』明石書店。
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Chikamatsu, N. (2012). Communication with community: Connecting an individual to the world through Japanese content-based instruction of Japanese-American history. *Japanese Language and Literature* 46, 171-199.
- Department of Statistics, Malaysia. (2016). *The Source of Malaysia's Official Statistics*. <http://www.dosm.gov.my/v1/?r=column/pdfPrev&id=OWlxdEVoYlJCS0hUZzJyRUcvZEYxZz09>
- Finocchiaro, M. B., & Brumfit, C. (1983). *The Functional-notional approach: From theory to practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Johnson, K., & Morrow, K. (1981). *Communication in the classroom: Applications and methods for a communicative approach*. Hong Kong: Longman.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44, 354-367.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kubota, R. (2012). Memories of war: Exploring victim-victimizer perspectives in critical content-based instruction in Japanese. *L2 Journal*, 4(1), 37-57.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ramlah, A., Abdul, H. S., & Muslimin, B. (2010). *Sejarah Tingkatan 3*. Kuala Lumpur: DPB & KPM.
- Sato, S., Hasegawa, A., Kumagai, Y., & Kamiyoshi, U. (2013). Theories and practices of content-based language instruction: Toward “critical” Japanese language education. In K. Kondo-Brown, Y. Saito-Abbot, S. Satsutani., M. Tsutsui & A. Wehmeyer (Eds.), *New perspectives on Japanese language learning, linguistics, and culture* (pp. 50-69). Honolulu, HI: National Foreign Languages Resource Center.

Research Paper

Special Issue on Communicative Approach

Dialogical strategies to critically reflect
and reconstruct historical perspectives
in foreign language classroom and the issues raised

Rethinking communicative approach through the *Memories of War*
Project conducted in a Japanese language classroom in Malaysia

SHIBAHARA, Rika*

Abstract

Foreign language classroom can be considered as a place to guide learners to reflect critically the discourses in the targeted society and their own and simultaneously to produce just discourses as a global citizen. The *Memories of War* Project, addressing the Asia-Pacific War, was conducted for a Japanese course in a Malaysian university to fulfill that purpose. The analysis of learners' discussions determines that learners employed certain dialogical strategies to reflect critically and reconstruct individual historical perspectives. It also highlights significant issues for educators. The author emphasizes critical meta-communicative awareness and construction of equal and respectful relationship among interlocutors to surpass the on-going practices of the communicative approach.

Keywords

Asia-Pacific War, historical perspective, Japanese language education, discourse, dialogue

* Science University of Malaysia (when the work was performed),
E-mail address: myrika2006@yahoo.co.jp