

歴史×文学×日本語教育を通じた段階的学習からめ ざす平和創造

松永, 典子
九州大学

<https://hdl.handle.net/2324/7432750>

出版情報 : Journal of Japanese Language and Literature. 132, pp.3-22, 2025. 韓国日語日文学会
バージョン :
権利関係 :



歴史×文学×日本語教育を通した 段階的学習からめざす平和創造*

松永典子**

— < 目 次 > —

- | | |
|--|--|
| 1. はじめに：平和創造に向けた
日本語教育の課題 | 2.3 協働学習における平和俳句の
もたらした効用：心理的距離
の接近 |
| 1.1 韓国と日本の相互理解と協力を
支える礎としての日本語教育 | 3. 平和創造に向けた日本語教育に
おける文学の活用可能性 |
| 1.2 日本人学生・日本人教師と
日本語学習者との歴史認識の
齟齬 | 3.1 戦争文学の情操面での理解と
語彙・表現の学習による重層
的な読み解き |
| 1.3 積極的平和の観点から歴史認識
の齟齬を乗り越える：手立て
としての歴史・言語・文化学
習の統合 | 3.2 平和学習に果たす文学の役割
：戦争の歴史の多義性・複雑
性の理解、心情の交換 |
| 2. 平和創造に向けた歴史・言語・
文化学習の実践 | 3.3 戦争文学を日本語学習者向
け歴史学習の読解教材として
活用できる可能性 |
| 2.1 実践の理念と学習枠組み | 4. おわりに：歴史×文学×日本語
教育を通した段階的学習がもたら
す効果への期待 |
| 2.2 歴史・言語・文化学習の統
合と段階的協働学習 | |

Key Words : 평화(Peace), 역사(History), 문학(Literature), 일본어교육(Japanese Language Education), 협업 학습(Collaborative Learning)

* この論文は、JSPS科研費 22K00668の研究成果の一部である

** 九州大学 教授, 日本語教育学・多文化共生教育論

<요지>

일본 교육× 역사 × 문학을 통해
단계별 학습을 통한 평화 만들기

마츠나가 노리코

본 논문에서는 일본 학생과 일본인 학습자 사이의 역사적 인식의 차이, 그리고 일본어 학습자와 일본 교사 간의 역사적 인식의 차이가 상호 문화 이해의 장벽이라는 문제에 입각하여 갈등의 적극적 평화의 관점에서 평화 만들기를 위한 일본어 교육이 필요하다는 점을 지적한다. 그런 다음 그는 언어와 문화 학습과 역사 학습을 통합한 학습 방법을 소개했으며, 이를 달성하기 위한 수단으로 개발했습니다. 그 결과 역사 인식의 불일치를 극복하고 상호 문화이해를 이루기 위해서는 역사연구를 기반으로 언어와 문화학습을 진행하고, 그 과정에서 언어와 문화학습으로서의 평화 이념을 뒷받침하는 '공감'을 촉진하는 매개체로서 평화하이쿠의 교류를 제안하는 것이 제안되었다. 그는 또한 일본어 학습자를 위한 역사 학습을 위한 독해 자료로 전쟁 문학을 사용할 수 있는 가능성에 대해서도 언급했습니다.

1.はじめに：平和創造に向けた日本語教育の課題

1.1 韓国と日本の相互理解と協力を支える礎としての日本語教育

韓国教育部による2022年改訂教育課程での高校第2外国語科目「日本語」(2022:393)には、「外国語教科は国家の歴史と文化理解を基盤として相互協力する世界市民を育成する必須教科」と位置付けられている。とりわけ、「政治、経済、外交などの多様な面で、韓国と日本は相互理解と協力が求められる状況に置かれている。このような時代に日本語学習は、日本人と直接コミュニケーションをとり、日本文化や情報を正しく理解するきっかけとなり、誤解や偏見のない協力関係を築いていく重要な礎となる」とある。ここから韓国と日本との「誤解や偏見のない協力関係を築いていく重要な礎」として日本語学習が機能することが期待されていることがわかる。

柴原(2007)は2000年代当時、各国の外国語学習スタンダード(指針)を比較分

析しているが、上述の韓国の教育課程にある歴史への言及や世界市民の育成といった観点は、日本、中国、韓国のいずれにおいてもみられなかった(松永2023: 137)。この点から見て、韓国の外国語教育の指針は変化してきていると言える。ただし、上記の韓国の教育課程にある、基盤とする「国家の歴史」は当然ながら「自国の歴史」であり、それを基盤として「他国の歴史」についても相互理解するといった踏み込み方まではなされていないと解釈される。この点は、CEFR (Common European Framework of Reference for languages learning, teaching, assessment: ヨーロッパ言語共通参照枠)をもとに開発されたJF(Japan Foundation)日本語スタンダードにおいても同様である。以上は、歴史と関連付けた自文化・他文化の理解、及び異文化に対処する態度が重要視されている欧米の言語学習スタンダードとは大きく異なる点である。歴史との関連付けという点では、たとえば、欧州評議会は戦争を再び繰り返さないために過去を厳しく検証し、恒久平和を理念とするCEFRを打ち立てている。

本稿では欧州とは異なる背景のもと、日韓の相互理解と協力関係を築く重要な礎と見なされている日本語教育の近年の趨勢を見据えつつ、協力関係のその先にある平和な国際社会の構築に向けた日本語教育について検討していく。これを検討するにあたり、その取り組み事例として、マレーシアの大学との国際遠隔協働学習(以下、COIL=Collaborative Online International Learning)を取り上げる。

1.2 日本人学生・日本人教師と日本語学習者との歴史認識の齟齬

なぜ、マレーシアなのか。これには少々説明が必要である。日本語教育の目的として平和をめざすためには、韓国、中国といった東アジアでは特に、戦争の記憶をめぐる相互文化理解の壁を超えることが必要である。なぜなら、日本人学生と日本語学習者との歴史認識には大きな開きがあり、その齟齬が相互文化理解を阻害する最初の大きな壁となっている(森2003; 新井2009)。特に、国家や民族が結びついた強固な歴史をもつ日本をはじめ東アジアでは、歴史認識の対立を解きほぐすことは一筋縄ではいかない(桃木2014: 229)。桃木(2014)は、国家や民族を絶対視する歴史観が強い日本を含む東アジアでは、ナショナリズムと国内の多元性や国際的な相互理解の両立に努力する東南アジアの姿勢に学ぶ必要性があると主張している。この点から見て、多言語・多民族社会であるマレーシアを参照事例

に取り上げることには意味があると考えた。

ただし、マレーシアで日本語教育に携わった経験がある筆者は、マレーシアからは日本がよく見えているのに対し、日本からはマレーシアを見ていない、見ようとしていない、いわゆる「マジック・ミラー」現象があることを経験した。たとえば、日本によるマレーシア占領の歴史に関しては、マレーシアの若年層が学校教育で詳細にその歴史を学んでいるのに対し、日本の平和学習・歴史学習・国語学習では戦争の被害の歴史が強調され、加害の歴史に触れる近現代史を学ぶ機会が限られている(秋池2020)。これは戦争の記憶にまつわる日本の教育の構造的な問題と言わざるを得ない。このために日本人学生と日本語学習者のみならず、日本人教師と日本語学習者の間にも歴史認識の大きな開きがある。こうした歴史認識の齟齬を解消するには、歴史学及び関係領域と協力しながら双方の教育を通した相互文化理解をはかる手立てが必要ではなかろうか。

本稿では、まず、その手立てとして日本人学生を対象に試行的に実践した歴史・言語・文化学習をふりかえる。次に、実践とその検証の中で浮かび上がってきた平和創造に向けた日本語教育の課題を指摘する。本稿では、平和創造を個々の戦争の記憶を乗り越え、未来志向でお互いに協調・調和しようとする状態にあることと捉える。よって、平和創造に向けた日本語教育の課題とは、単に知識として平和を理解するのみならず、理解を踏まえて、平和な社会づくりを志向していく態度をいかに養成するかということである。つまり、本稿の目的は、平和な社会づくりを志向していく態度をどのように養成できるかを解明することである。さらに、その課題解決の手立てとして、文学の活用可能性を探る。

1.3 積極的平和の観点から歴史認識の齟齬を乗り越える：手立てとしての歴史・言語・文化学習の統合

歴史認識の齟齬を乗り越える手立てを検討するにあたり、平和学の父ヨハン・ガルトウング(2017)の平和の概念、消極的平和と積極的平和の2つの観点から考えてみる。ガルトウングが定義する消極的平和は単に戦争がない状態をさす。これに対し、積極的平和は「共感」に支えられた協調と調和がある状態だとされる。

これを平和教育の観点から具体的に読み解くと、原爆や空襲などの被害の歴史から平和を学ぶ手法は、「単に暴力や戦争がない状態を指す消極的平和」の立場からは、「日本人一般に反戦的で平和志向的な態度を形成してきた(村上

2016:16)」。しかし、教育学との接点から平和教育学を提唱する竹内(2011)は、反戦を目的とする「狭義の平和教育」では、戦争を阻止し、平和を創造する上で十分に現実的な展望を持ち得ていないとする。加えて、戦争の直接体験の継承が困難となり、戦争の悲惨さを伝えるという平和教育の方法論自体、曲がり角にきている(村上2016:16)。

言わば、消極的平和が戦争を忌避する社会や個人のあり様を指すのに対し、積極的平和は平和創造に向けた個々人の認識や能動的行動に支えられているものと理解される。つまり、戦争・紛争が絶えない世界情勢に照らし、日本の歴史教育、平和教育を振り返ってみる時、今、めざすべき教育の方向性は、積極的平和である。これまで、歴史学・歴史教育分野では日中韓の共通の歴史参考書の編集・出版など、歴史認識の齟齬を乗り越えるための取り組みがなされてきた。日本語教育分野にしても、日本語教育推進法(文化庁2020)に謳われるとおり、「共生社会の実現、諸外国との交流、友好関係の維持・発展に寄与す」べく日本語教育が推進されている。

その一方で、戦争の記憶を授業で扱うことは日本語教育では避けられてきたことも確かで、積極的平和の観点から見て、日本語教育はいまだ、その手立てとはなり得ていない。したがって、平和な社会づくりをめざす日本語教育には、アジアの人々との相互文化理解を通じた「平和創造」の視点が不可欠である。そして、それは日本人学生や日本語教師にこそ必要な視点である。

そこで、本実践研究では、平和創造を本日本語教育実践のめざすべき目標に据えることとした。この目標に沿い、2021年から日本とマレーシアの歴史・国際ビジネス・国際協力・日本語教育といった複数の領域にわたり研究チームを組み、マレーシアの大学とCOILを行ってきた。この異分野協働研究チームでは、月1回の勉強会を行い、実践研究、つまり協働研究及び教育実践を行っている(松永2023:337)。教育実践では、以下に示すように、「個人」の視点から歴史を捉え、歴史学習を言語・文化と関連付けることで平和を標榜してきたドイツの歴史教育の視点や方法論を参照点とし、歴史学習と言語・文化学習を統合した学習方法を開発した。

2. 平和創造に向けた歴史・言語・文化学習の実践

本実践では、学習者個々人が単に知識として歴史を学ぶにとどまらず、歴史学習・日本語学習を通して、ことばを通じたコミュニケーション、平和な社会づくりへの参画といった課題を自身の課題として捉え、課題解決に取り組むことを学習目的として設定した。

この目的に即し、まず、「共感に裏づけられた協調と調和がある積極的平和」の観点からは、国家間の歴史ではなく、個人の視点から歴史を学ぶ必要があると考え、日本占領の歴史を経験した個人の手記など個人史をもとに読解教材を作成した。個人史に着眼したのは、ドイツの歴史教育を参照点とすることが国家や民族を絶対視する歴史認識を超越する手掛かりになり得ると考えたからである。ドイツでは、一人ひとりが「個人」として歴史を考え、自分のことばで歴史を語り継ごうとする歴史教育により過去の克服が試みられている。そして、「記憶文化」の視点から歴史学習と言語・文化が関連づけられている(山川2015:72)。

2.1 実践の理念と学習枠組み

歴史学習を言語・文化と関連付ける学習の枠組みとなるのが内容言語統合型学習(CLIL: Content and Language Integrated Learning)である。CLILはCEFR同様、複言語・複文化主義を背景に生まれたもので、専門の「内容」を学びながら、言語も学び、思考力、異文化理解力を高める(奥野ほか2018)。CEFRは欧州評議会が戦争を再び繰り返さないために過去を厳しく検証し、多言語社会の苦難の歴史と議論を経て打ち立てたもので、恒久平和を理念とする。また、欧州評議会が提唱する「複言語・複文化主義」は個人の視点から言語・文化を捉えるもので、異言語・異文化との関わり方や歴史認識の共有においても、互いの違いを認めながら、最大公約数的な共通点をその都度見出していくことの必要性を意識化させる理念である(Council of Europe, 2018:157. CEFR-CV.)。

筆者は平和創造の課題に取り組む以前から社会の課題を発見し、それに対峙できる俯瞰的な視野や専門的な素養を持ち、学習・経験したことを応用して課題を解決していくことができる人材の養成をめざし、学習者が主体的に活動できる課題解決学習を組み込んだ読解教材とカリキュラムを開発し、日本研究プロジェクトとして実践研究を行ってきた(松永2019)。その際の教材開発の指針としたのがロバート・

ガニェらによるインストラクショナルデザイン(Instructional Design)である。したがって、本実践では、タスクシートなど教材開発の枠組みは日本研究プロジェクトをそのまま援用し、CLILでいうところの専門の「内容」を、多文化共生から歴史と言語・文化とを関連付ける「内容」へと変更している。

次に、学習法としては、1)読解タスク学習、2)調査タスク学習、3)協働学習という知識・理解、思考力から態度・志向性育成へとつながる段階的な学習方法を考案した(松永2023)。この方法では、歴史学習・日本語学習及びCOILを組み合わせ実践を行う。特にCOILでは、学生のふりかえりの記述にも何語をどう使って協働学習を行うか、言語使用の問題が多数登場している。言語使用の問題に関しては、同一の会話内でフレキシブルに複数のことばを使いトランスランゲージング(Translanguaging)など参照すべきいくつかの理論があり、考察すべき大きな課題ではある。しかし、平和創造に向けた日本語教育における文学の活用可能性について検討する本稿とは焦点が異なるため、本稿では考察の範囲としない。

2.2 歴史・言語・文化学習の統合と段階的協働学習

以下、2021年度から、マレーシアの大学の学生(日本語学習者)と本学の日本人学生との間で行ってきた協働学習の概要について述べる。

表1は2021年度から2023年度の授業(全8回)の概要をまとめたものである。具体的には、日本人学生は事前に歴史を題材とした読解(2回から4回)や調査・発表(5回)といったタスク学習、授業でのディスカッション等(2回から5回)の協働学習を経て、マレーシア人学生(日本語学習者)との同期・非同期の遠隔協働学習(6回から8回)を行うという流れになっている。同期の場合はZoomを用いているが、非同期の媒体はSlack、Facebook、Microsoft Teamsのうち学生の使い勝手に応じて、その都度調整を行っている。表1の網掛け部分がマレーシアとの遠隔協働学習にあたる。

学習の行程は、以下1)から3)に示すようなタスクに基づく段階的な学習である。

1)読解タスク：自作の読み物「マレーシアの青年と日本占領下の日本語教育」をタスクシートに沿って読解し、それを基にディスカッションを行う。

2)調査タスク：①調査：日本語教育が戦時下に生きた個々人の「社会参加」(自己実現や戦後の国づくり)にどのように介在したか、戦争と言語教育に関連する事例を調べ、その背景にある要因を分析する②ディスカッション：Moodleフォー

ラムでのディスカッションを通じて、多言語社会における日本語教育の役割についての理解を学生相互に深める。

3)発表タスク：調査課題を踏まえ、日本とマレーシア両国の友好のために実際に自分には何ができるか、日本占領の歴史をどう平和な社会づくりにつなげるか、グループ(ペア)でひとつの発表資料をつくり、具体的な提案をする。

表1 対面・同期・非同期の授業の概要(2021・2022・2023年度)

授業	対面・同期	非同期
1回	イントロダクション	タスク1：読解前のスキーマ活性化
2回	ディスカッション：タスク1 歴史	タスク2：読解・要約・事例・反論
3回	ディスカッション：タスク2 歴史	タスク3：読解・要約・事例・反論
4回	ディスカッション：タスク3 歴史	関連事例の調査・分析/自己評価・ふりかえり
5回	発表・質疑：タスク3	ディスカッション・自己評価・ふりかえり・Moodle
6回	Zoom協働学習(グループ：自己紹介・出身地紹介・自由会話)	Microsoft Teams 交流授業(マレーシア側発表ビデオに質疑応答)
7回	Zoomグループでの協働学習(好き嫌いタスク、平和についての意見交換、平和俳句交換)	Microsoft Teams 協働学習のテーマについての事前告知・事前学習・準備
8回	Zoom:「平和への提言」日本側の発表・質疑、感想、全員コメント	Microsoft Teamsなど。自発的コメント・メッセージ、自己評価。

続いて、表2はCOILの受講生の概要である。日本側は選択科目であるため、学期ごとに受講者の学年、専攻、人数は異なる。マレーシア側は2022年春学期のみUM(Universiti Malaya)東アジア研究科であったが、その他はUTHM(Universiti Tun Hussein Onn Malaysia)である。UMは日本研究を行う学生で日本語レベルも中上級レベルであったが、UTHMは工学系の大学であり、日本語レベルはほとんど初級であった。表2の網掛け部分が今回の分析対象である2023年度の受講生の概要となる。

これまでの実践の結果として、歴史学習を言語・文化と関連付けた学習方法は

知識・理解・思考力の育成につながることがわかった(松永2021)。ただし、短期間の限られた協働学習では、表面的な交流に終わりがちであること、平和創造へ向けた態度・志向性の育成が課題として残されてきた。

表2 COILの受講生の概要

年度	日本側・人数・学年・学部	マレーシア側・人数・専攻
2021春	8名、1～3年、法学、文学、教育	UTH26名、1年、工学系
2021秋	15名、1～2年、法学、文学、教育、経済、薬学、医学、共創、芸術工	UTHM：20名、1～3年、工学系
2022春	4名：1年、文学部、共創	UM：2名、4年、東アジア研究
2022秋	12名：1～2年、文学、医学、経済、法学、共創	UTHM：39名、1～3年、工学系
2023春	5名、1～2年、文学、共創、芸術工学、工学	UTHM：18名、1～4年、工学系
2023秋	4名、1～4年、農学、理学、薬学、文学+1名大学院生	UTHM：30名、1～4年、工学系

2.3 協働学習における平和俳句のもたらした効用：心理的距離の接近

そこで、2023年度からは内面の具象ともいえる俳句を取り入れ、平和俳句の交換をCOILの中に取り入れて行った。その結果、平和俳句の交換を通じた交流により、学生は今までの平和に対して各自の意見を交わす協働学習では見られない反応を示した(これに関する詳細の考察は、松永(2025)、桧山(2024)参照)。

たとえば、遠隔協働学習の第3回目(全体の授業の最終回)の平和への提言に関するプレゼンテーションとふりかえりで、学生から「互いの考えや意見を実際に交換したことで、文化への理解だけでなく、心理的距離が近づいたような感じがした、俳句を作り、交流したことで「仲が良くなった感じ」がしたとのコメントが寄せられている。また、「この感覚は教科書や文字を読んで勉強するだけでは得られないもので、友好関係を築くための重要な要素」であるとの指摘や、「言語を学ぶことは文化を知ることである」、「俳句は言語→文化、文化→言語の双方の側面から学ぶことが出来るいいツール」であるとの指摘もなされている。分析の結果から、

平和俳句の交換が言語・文化の交換のみならず、心情の交換にもつながり、双方の心理的距離を縮める効用を果たしたことがわかった。また、「占領の歴史を踏まえて交流すると、また新たな視点から交流することが出来て、とてもいい経験にな」ったとの歴史学習を踏まえた交流が視点を広げる役割を果たしたことも示唆されている(松永2025)。

マレーシア側の学生にとっても、俳句交換の協働学習により、平和について考えるきっかけが与えられ、自身の思考を深めると同時に他者の考えを理解し、日常生活とは異なる日本語に触れたことで俳句という文学の魅力に気づく機会ともなったことが指摘されている(桧山2024:146)。

以上のように、平和俳句の交換は、協働学習の参加者に心情的な接近をもたらした。この心情的接近は、協調と調和のある積極的平和を支える「共感」を育む要素と言える。そして、最後の平和への提言を行ったあとのふりかえりでは、事前の歴史学習への言及が見られ、授業のデザイン通り、歴史学習を踏まえた協働学習が本授業の軸として展開し、歴史学習の内容が循環的に機能したことが示された。ただし、これはすべての学生にもたらされた効用とは言えず、さらに検証を重ねていく必要がある。

3. 平和創造に向けた日本語教育における文学の活用可能性

3.1 戦争文学の情操面での理解と語彙・表現の学習による重層的な読み解き

上記の平和俳句の交換を通じた協働学習の実践により、協調・調和を支える「共感」を育む媒体としての文学の活用可能性が見えてきた。そこで、日本語学習者向けに活用可能な戦争文学についてマレーシアを事例に概観してみる。

表3は、松永(2023a:141)「表2：日本占領下のマラヤ関連の文献で取り扱われている個人史・論点の多義性の概観」を基に、内容を加筆修正し、再構成したものである。表3にまとめた戦争文学のうち、『にほんごたどく』所収の1から3は実話をもとにしたものであり、1、2は初級レベルの日本語学習教材である。実際、この1、2は本実践の相手大学であるUTHMで使用されている。ただし、1から3以

外は、日本語学習者用に編集されたものではない。

それだけに素材の真正性は高いが、実際に日本語学習者を対象と

表3 日本語学習者向けに活用可能なマレーシアを事例とする戦争文学の概観

	資料名・発行年 (WEB)	ジャンル・作者	推定レベル・テーマ
1	広島の子供―飯田君(WEB)	実話(NPO多言語多読)	【初級】被爆
2	シュモ―ハウス (WEB)	実話(NPO多言語多読)	【初級】被爆・平和活動
3	弾丸をボールに (WEB)	実話(NPO多言語多読)	【中級】平和への祈り
4	オマール王子の旅 (2019)	伝記(古田博一)	【中級】南方特別留学生/ 被爆
5	アイシャビーのせんそう：ある少女の「昭南島時代」(1994)	手記(アイシャ・アクバシ)	【中級】少女の視点からみた日本占領
6	『マレー蘭印紀行』(1978)	随筆(金子光晴)	【上級】マレーシアへの視点
7	天の羊:被爆死した南方特別留学生(1982)	伝記(中山士朗)	【上級】南方特別留学生/ 被爆
8	わが心のヒロシマ : マラヤから来た南方特別留学生(1991)	伝記(アブドゥル・ラザク)	【上級】被爆/戦後の日本語教育
9	剣の先の命(1994)	華語文学(アフマド・ムラド・ナサルディン)	【上級】『マレーシア抗日文学選』
10	東南アジアの弟たち：素顔の南方特別留学生(2002)	手記(上遠野 寛子)	【上級】南方特別留学生 事業・留学生指導の観点
11	南方特別留学生ラザクの「戦後」：広島・マレーシア・ヒロシマ(2012)	伝記(宇高 雄志)	【上級】南方特別留学生 事業/被爆
12	開発した教材(ハムダン氏、アンダーウッド氏の手記)	随筆(松永典子)	【上級】日本占領が与えた 個人々人へのインパクト

した教材として使用する場合には、語彙や表現の意味確認や読みを確認するための問いの設定など、学習者のレベルに合わせた読解の支援が必要になる。

では、なぜ、実話や手記などを取り上げたのか。それは、田中(2019)が提起するように、学習者自身が文学作品を心情的・感情的な情操面で理解するには、実話をもとにしたものや一人称で語られる伝記、手記は、真正性が高く、読み手の心情を揺さぶる作用を果たすことが期待されるためである。

具体的には表3にまとめたものでは、実話に基づくもの(表3中の1,2,3)や一人称で語られる伝記・手記(表3中の4,5,7,8,11)がそれにあたる。日本語教科書の本文中の留学生の感情を述べる部分の記述がそれを読んだ留学生の「共感」を誘い、教育効果を上げたという指摘が戦時下の南方特別留学生(日本に占領された東南アジア各国より日本に派遣された国費留学生)の日本語学習においてもなされている(河路2006:213)。この点から考えても、俳句の他にも、戦争の記憶にまつわる実話や伝記や手記などが平和創造へ向けた態度・志向性の育成にも援用できる可能性がある。

加えて、平和のための日本語教育実践において、戦争文学はどのように言語習得と結び付いているのであろうか。この言語教育と文学教育の接点として、田中(2019:70)は2点指摘している。ひとつは、戦争や平和への認識を若い世代に移植するには、言語教育と文学との垣根を取り払い、日本語教科書の例文、教材に戦争と平和に関する内容、場面題材を工夫して取り入れ、双方向の学びを提供することが教える側に必要だということである。

もうひとつは、学習者自身が文学作品を心情的・感情的な情操面で理解しつつ、そこに使用されている語彙や表現について同時に学ぶことは、作品の重層性、奥深さを感じることになるという指摘である。平和俳句の交換がもたらしたマレーシア人学生と日本人学生の心情的な接近から考えれば、俳句を心情的・感情的に理解したことがその背景にある平和への思いの重層性、奥深さの感受につながったことがうかがえる。

3.2 平和学習に果たす文学の役割：戦争の歴史の多義性・複雑性の理解、心情の交換

加えて、マレーシアの日本語学習者、日本人学生双方にとって、戦争の歴史の多義性、複雑性を理解するには、マレーシア側の視点で書かれたものの他に、日本側の視点から書かれたもの、そして既述したように、戦争の歴史の多義的な論点を提供するもの、たとえば各民族語による文学作品も必要である。具体的には、

表3には入っていないが、ヴァネッサ・チャン(2024)『わたしたちが起こした嵐』は、ユーラシアン(ヨーロッパ系とマレーシア現地民族との混血)と呼ばれる少数民族の作家による創作文学である。本書は日本軍により弾圧された中国系民族、優遇されたとするマレー民族、インド系民族といった主要民族とは異なる少数民族による戦争文学という点も特筆される。加えて、内容も、日本軍のスパイとなりながらも戦争に翻弄されていく女性と、その子どもたちの二代にわたり、戦争の痛みが綴られるという点では単純な抗日文学とも一線を画すものである。その点から見て、本作品は戦争の歴史の多義性・複雑性を考えるために適した点があると言える。

3.3 戦争文学を日本語学習者向け歴史学習の読解教材として活用できる可能性

日本語学習者向けという観点からは、本実践の相手大学であるUTHMの日本語教員Aは、交流授業の事前の歴史学習の教材として、『にほんごたどく』の中の戦争の記憶に関わる読み物や、自作の多読教材を使用している。『にほんごたどく』はWEBで無料公開されていることに加え、読み物のレベルが明示されている点も日本語学習者にとって活用しやすい。

松永(2023:141)では、被害の視点から歴史を学んできた日本人学生に戦争の複雑性について考えるための視点を提供するには、事前の歴史学習の教材には多義的な論点が必要だと考えた。そのために、多義的な論点をもつとして、日本占領下で日本語を学習した個人の手記や伝記、口述資料などを挙げ概観した。その分析をもとに個人の手記をもとに読解の教材をタスクシートとともに開発した。具体的には、多義的な論点の提供として、読解教材の主張を要約する、それに対する反論とその根拠を考えさせる、主張と同様の事例や主張を補足する事例を調べる、あるいは、主張に対する反論を支える事例を調べるといった複数の視点を提示するタスクシートを考案している。

ただし、本教材は、日本人学生の歴史学習・日本語学習統合のために開発した教材であるため、日本語学習者が使用するにはリライトが必要である。

4. おわりに：歴史×文学×日本語教育を通した段階的学習が もたらす効果への期待

以上、本稿では、日本人学生・日本語教師と日本語学習者との歴史認識の齟齬が相互文化理解の障壁となっている課題を踏まえ、ガルトウングの積極的平和の観点から平和創造に向けた日本語教育の手立てが必要であることを指摘した。そして、その手立てとして開発した歴史・言語・文化学習を統合した学習法を紹介した。この学習法は、COILの事前学習として、戦争の記憶に関わる文学作品(個人の手記)を題材とした読解やこれに関連した調査・発表・議論といったタスク学習を行う。次に、COILの中で、平和俳句をつくり、それを交換する。最後に学習した内容を踏まえて平和への提言を行うという段階的学習である。この学習法を用いた実践とその検証をもとに、歴史認識の齟齬を乗り越え相互文化理解を果たすには、歴史学習を踏まえた言語・文化学習を行うこと、その際の言語・文化学習として平和の理念を支える「共感」を育む媒体としての平和俳句の交換の有効性を提起した。さらに、戦争文学を日本語学習者向け歴史学習の読解教材として活用できる可能性についても言及した。

従来の日本語教育において歴史認識の齟齬を埋めていく作業は戦争の歴史を扱い、戦争の記憶に触れるだけにハードルが高いものと認識され、実践の取り組みは限定的であった。そのうえに平和創造に向けた実践を行うことはかなり挑戦的な試みであると言える。それだけに具体的な協働学習の成果については、今後も実践を積み重ね検証していく必要がある。一方で、本実践の協働学習における最後の平和への提言を実行に移す学生も出てきている。たとえば、自らが学んだことを高校生に伝えたいと提言した学生Bは、2024年の夏休みに、福岡の平和大使をしている高校生とつながり、自らの歴史学習と協働学習について伝える体験を行った。これは平和創造への小さな一歩にすぎないかもしれないが、学んだことを理解で終わらせず、行動に移したこと自体は大きな一歩とも言える。

ただし、文脈や背景が異なる韓国における日本語教育の理念と実践について、本実践がどのように活用可能かについてはそれぞれの教育研究者に委ねる形となる。一方で韓国の大学への日本人留学生が増えている現状を併せて考えれば、相互文化理解や多角的視点の獲得の観点からも歴史認識の齟齬を乗り越え

る必要性が一層高まっていくことが予想される。その際、COILに限らず、対面での日本語授業の中での協働学習の実施も可能であり、韓国の文脈に沿った協働学習の展開も期待される。たとえば、学習者の日本語レベルに応じて、日韓それぞれの視点で書かれた戦争の記憶にまつわる文学作品を読んで意見交換するといった学習活動も可能であろう。

最後に、戦争文学が平和創造に果たす効果について一般化することは困難であるだけに、今後、それぞれの国や地域に応じたやり方が模索され、平和創造に向けた日本語教育の取り組みがさらに他地域にも広がり、それぞれの実践をもとにした意見交換ができるようになることを期待したい。そうしたひとつひとつの取り組みがリンクしていくことこそが日本語教育を通した平和な国際社会の構築につながるのではなかろうか。

【参考文献】

- 秋池盛男(2020) 「『戦争』は中国、韓国、『ドイツ・フランス共通教科書』でどのように描かれているか」 『成城大学教職課程研究紀要』(2), pp.41-49
- 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』 3(1), pp.1-8
- NPO多言語多読 <https://tadoku.org/>(検索日:2024.9.11)
- 奥野由紀子・小林明子・佐藤礼子・元田静・渡部倫子(2018) 『日本語教師のためのCLIL(内容言語統合型学習)入門』 凡人社
- ガニェ・R. M.・W. W. ウェイジャー・K. C. グラス・J. M. ケラー(鈴木克明・岩崎信監訳)(2007) 『インストラクショナルデザインの原理』 北大路書房
- 金子光晴(1978) 『マレー蘭印紀行』 中公文庫
- 家根橋伸子(2018) 「近年の言語教育・日本語教育における目的論：『平和』(peace)を中心に」 『東亜大学紀要』 26, pp.103-108
- 河路由佳(2006) 『非漢字圏留学生のための日本語学校の誕生—戦時体制下の国際学友会における日本語学校の展開—』 港の人
- 久保田竜子(著)奥田朋世(訳)(2015) 「戦争の記憶—被害・加害関係の視座を問う批判的内容重視の日本語教育—」 『グローバル化社会と言語教育—クリティカルな視点から』 くろしお出版

- 国際交流基金 「日本語教育シラバス・ガイドライン一覧(日本語教育国・地域別情報)」
2022年改訂教育課程「第2外国語科教育課程」(教育部 公告第2022-4
14号) 3.第二外国語と教育課程<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/syllabus/index.html>>(検索日:2024.9.10)
- _____(2020) 『海外の日本語教育の現状2018年度 日本語教育機関調査より』
<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey2018/all.pdf>>(検索日:2024.9.10)
- 佐渡友哲(2019) 『SDGs時代の平和学』 法律文化社
- 佐藤礼子・奥野由紀子(2017) 「ライティング評価による内容言語統合型学習(CLIL)の有効性の検討 : 「PEACE」プログラムの実践を通して」 『第二言語としての日本語の習得研究』 (20), pp.80-97
- 芝原里佳(2017) 「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」 『リテラシーズ』 20, pp.41-55
- 柴原智代(2007) 「各国スタンダード作成の意義と日本の課題—ヨーロッパ, 米国, オーストラリア及び中国, 韓国の比較・分析」 『国際交流基金日本語教育紀要』 3, pp.113-122
- 竹内久顕(2011) 「平和教育学への予備的考察(3) 平和教育学の課題と方法」 『東京女子大学紀要論集』 61(2), pp.223-236
- 田中寛(2019) 「『戦争文学』をどう教えるか: 文学教育と言語教育の接近の試み」 『教職課程センター紀要』 (4), pp.69-77
- _____(2024) 「日本語教育史研究の目的と方法—言語接触と『平和教育学』からの視座」 『ことばと文字』 17号、日本のローマ字社, pp.190-200
- 近松暢子(2008) 「日本研究と言語教育の狭間で—上級日本語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』 くろしお出版, pp.119-134
- _____(2009) 「米国におけるコンテンツベース授業の試み—米国シカゴ日系人史」 『世界の日本語教育』 19, 国際交流基金, pp.141-156
- _____(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*, Vol. 12, pp.1-22
- 中西久実子・長谷邦彦(2015) 「遠隔テレビ会議システムを活用した協働授業のあり方—平和を題材とした日本語教育で何を重視すべきか—」 研究論叢 (85), 国際言語平和研究所, pp.205-220

- 日本学生支援機構(2021) 『2020(令和2)年度外国人留学生在籍状況調査結果』
- 原不二夫編訳(1994) 『マレーシア抗日文学選』 勁草書房
- 桒山純子・松永典子・Nurhaizal Azam Arif(2021) 「異文化間能力育成を目指した日本マレーシア間オンライン交流授業の試みー歴史を題材としたグループ課題、タスクを用いてー」 『第15回マレーシア日本語教育国際研究発表会』 総2頁。
- 桒山純子(2024) 「南方特別留学生オマールの妹アザアジズと俳句ー日本語教育につなぐー」 『新世紀人文学論究』 第8号、新世紀人文学研究会、pp.141-148.
- 文化庁(2020) 「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針(令和2年6月23日閣議決定)」 <https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/index.html>(検索日:2024.9.11)
- 本間愛州佳(2024) 「大韓民国の日本語教育事情ーGCED(Global Citizenship Education)としての日本語及び日本文化教育ー 『言語習得と日本語教育』 第4号、子どもと大人の日本語習得と教育デザイン研究会、pp.108-116
- 松永典子(2002) 『日本軍政下のマラヤにおける日本語教育』 風間書房
- _____ (2008) 『「総力戦」下の人材養成と日本語教育』 花書院
- _____ (2009) 「旧制福岡高校の留学生ー『南方特別留学生』を中心にー」 『青春群像さようなら九大六本松』 花書院、pp.91-105
- _____ (2019) 「日本研究の知見を生かした文化理解教材開発の試みー日本語教育と専門教育をつなぐ」 『言語の研究一言語学, 日本語学, 日本語教育学, 言語コミュニケーションからの視座』 pp.180-203
- _____ (2021) 「歴史学習は多文化理解の入り口となるかーマレーシアの日本語学習者との協働を通してー」 『2021年度多文化関係学会抄録集』 総4頁
- _____・松岡昌和・内藤裕子(2021) 「日本語教育・歴史教育からみるマレーシアと日本の戦争の記憶」 7th Biennial International e-Conference of JSA-ASEAN発表資料
- _____ (2023) 「言語・文化・歴史認識の差異を超える日本語教育ーマレーシアとの協働学習を通してー」 『ヨーロッパ日本語教育』 JAPANESE LANGUAGE EDUCATION IN EUROPE26, pp.334-344
- _____ (2024) 「言語・文化・歴史認識の差異を超える日本語教育ーマレーシアとの協働学習を通してー」 『ヨーロッパ日本語教育』 JAPANESE LANGUAGE EDUCATION IN EUROPE27, pp.296-307
- _____ (2025) 「日本語教育史研究と日本語教育、平和教育の接点ー戦争の記憶×俳

- 句交換もたらすもの」『新世紀人文学論究』第9号, 刊行予定
- 三好直美(2021)「日本語教育の中で歴史を扱う可能性—ドイツ語・フランス語教育における文化事情の扱い方からの提案—」多言語化現象研究会第74回研究会発表資料
- 村上登志文(2016)「戦争体験継承が平和意識の形成に及ぼす影響—中学生に対する平和意識調査の時系列的分析—」『広島平和科学』38, pp.15-39.
- 桃木至朗(2014)「戦争のための歴史、平和のための歴史—東アジア諸国民の相互理解を阻むのは何か?—」木戸衛一編『平和研究入門』大阪大学出版会, pp.220-232
- 守如子・豊田真穂(2012)「現代の大学生は戦争に関して何を学んできたか:『ジェンダーで読み解く戦争』受講者調査から」『関西大学人権問題研究室紀要』63, pp.125-144
- 森山新(2024)「間文化的シティズンシップ教育としての日本語教育—韓国と日本の過去克服と和解のために—」『日本語教育研究』66, pp.7-26
- 文部科学省(2019)『留学生政策をめぐる現状と施策』<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/043/siryo/_icsFiles/afieldfile/2019/01/21/1396556_6.pdf>(検索日:2024.9.11)
- 山川智子(2015)「『複言語・複文化主義』とドイツにおける『ヨーロッパ教育』:『記憶文化』との関わりの中で」『文学部紀要』29(1), pp.59-76
- 柳本大地(2024)「韓国の日本語教育事情」『日本語学』43(2), 明治書院, pp.54-62
- ヨハン・ガルトウング(2017)『日本人のための平和論』ダイヤモンド社
- 渡辺洋介(2019)「マレー半島における戦争の記憶をめぐる相克:歴史教科書と戦争の追悼活動の分析を中心に」『マレーシア研究』7, pp.107-115
- ヴァネッサ・チャン(訳)品川亮(2024)『わたしたちが起こした嵐』春秋社
- Byram, M. (1997) Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence, Clevedon, Multilingual Matters.
- Candelier, M. et al. (2012) A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Council of Europe. <<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-EN.pdf?ver=2018-03-20-120658-443>>(検索日:2024.9.11)
- Language Policy Programme Education Policy Division Education Department Council of Europe(2018) Common European framework of reference for languages learning, teaching, assessment, companion volume with new descriptors, Council of Europe, p.157

저자명 : 松永典子 (Noriko Matsunaga)

이메일 : mnori34.nm@gmail.com

접 수 일 : 2025. 01. 10.

심사개시 : 2025. 01. 22.

심사완료 : 2025. 02. 02.

<Abstract>

Peace Creation from Japanese Education through Step-by-Step
Learning of History × Literature × Japanese Language

Noriko Matsunaga

In this paper, I point out that Japanese language education for peacemaking is necessary from the perspective of Galtung's Positive Peace, based on the issue that discrepancies in historical perceptions between Japanese students and Japanese learners of Japanese as a second language, and between Japanese learners and Japanese teachers, are barriers to mutual cultural understanding. I then introduce a learning method that integrates language and culture learning with history learning, which I developed as a means of achieving this. In this learning method, as a preparatory study for international distance collaborative learning, task learning includes reading comprehension of literary works (personal memoirs) related to the memory of war, as well as related surveys, presentations, and discussions. Next, in the international distance collaborative learning, we will create and exchange peace haiku. Finally, it is a step-by-step learning process in which students make proposals for peace based on what they have learned.

Based on the practice and verification of this learning method, to overcome the discrepancy in historical perception and achieve mutual cultural understanding, we propose the effectiveness of language and culture learning based on historical learning, and the exchange of peace haiku as a medium for fostering "empathy" that supports the idea of peace as part of language and cultural learning. We also mention the possibility of using war literature as reading comprehension material for history learning for Japanese language learners.