# 平和共存をめざす日本語教育にとっての オンライン異分野協働のメリットと課題

松永　典子（九州大学）


## 要旨

本研究では，日本語教育分野では実践の蓄積が浅いオンライン異分野協働の意義と課題を明確化すべく，協働実践メンバーに対して協働に関するアンケートを実施し，多様な分野による協働のメリットと課題を考察した。その結果，中川（2021）の指摘同様，日本語教育分野だけでは担保できない歴史学等の専門性が補完されるというメリットの他，研究手法の違いによる葛藤が起こり得る懸念やそのための調整の必要性が示された。さらに，歴史を学ぶための視点や方法論が歴史以外の分野においても研究・教育上で重要なものであること，個々の研究者にとっては，他分野の理論や視点，研究方法が学べることや，研究成果の発信がより広範になる点がメリットとして新たに確認できた。また，研究者以外のメンバーにとっては協働の前提となる平和共存や相互理解という目的の共有がより重要である。以上の点は日本語教育と異分野との協働にとって共通する知見やノウハウになり得る可能性が示唆された。


【キーワード】　異分野協働，オンライン，日本語教育，平和共存，相互理解

**Keywords:**　interdisciplinary collaboration，online，Japanese language education，peaceful coexistence，mutual understanding

## 1　はじめに

日本語教育における異分野協働の多くは，日本語教育（言語）と日本研究（専門）の連携という形で行われてきた。いわゆる内容重視教育や内容言語統合型学習[1]である。近年，介護などの専門日本語教育や地域日本語教育など，教育研究者以外との協働の必要性も高まってきている。

### 1.1　異分野協働実践の変化

まず，筆者自身の異分野協働実践（2009 年度以降）の変化について述べる。大き

く捉えれば，異分野協働実践の内容，学習法，実施形態は，教育上の課題の変化に伴い，表 1 の A（内容重視）から B・C（内容言語統合型）のように講義型から協働学習型へと変化してきた。A の同一組織内のオムニバス講義による実践は，複数の人文社会科学分野の「知の加工」をテーマとする知識が得られる利点がある。その一方で，オムニバス講義ではよく指摘されるが，単発の講義の積み重ねではそれぞれの分野の理解が表層的となり，協働というより役割分担の形になりがちである。

そこで，2014 年度からは異文化理解をテーマとする単独での授業実践に取り組んだ。ここでは，異文化理解の専門の内容に，科研の協働研究の成果としての政治学や文化人類学の知見をカリキュラムや教材の分析視点として取り入れ，単独の実践による不足点を補った。さらに，学生のテーマに対する理解を促すため，講義型授業ではなく，学生自らが読解・調査を行うタスクや協働でプロジェクトに取り組む課題解決型学習を学習法として取り入れた。ただし，本実践では日本人学生が受講の主対象となり，異文化の視点が不足する傾向にあった。

表 1：異分野協働実践の変化

| 異分野協働の形（テーマ） | 内容・言語 | 授業・学習法 | 実施年度・実施形態 |
|---|---|---|---|
| A:内容重視（知の加工） | 人文社会科学・日本語 | 講義+ディスカッション | 2009-2014<br>同一組織・専門 8 名 |
| B:内容言語統合型学習（異文化理解） | 異文化理解・日本語 | タスク・課題解決型学習 | 2014-2020 単独授業<br>2013-2016 科研協働 |
| C: 内容言語統合型学習（戦争の歴史） | **日本占領下の日本語教育の歴史➡平和共存・日本語** | タスク・課題解決型学習・**国際遠隔協働学習** | 2021-<br>単独+ 海外の 2 大学 |

そのため，2021 年度からは，前半は筆者単独の授業，後半に海外の大学との国際遠隔協働学習を組み合わせる C の実践を開始した。この実践では，海外の大学の日本語学習者との協働学習が加わる点で，異文化の視点を補うことが可能となった。

### 1.2　本研究実践の問題関心

次に，2021 年度から開始した本研究実践の問題関心について述べる。本研究実践の問題関心はグローバル化した時代の平和文化創造にある。平和共存をめざす日本語教育は，欧米では内容言語統合型学習（日本語学習・歴史学習）として行われて

きた。これに対し，日本では平和の「内容」が「広義の平和教育」が扱う人権・貧困等へ傾斜する傾向にあり，戦争の歴史に正面から向き合ってこなかった。このため，歴史認識の齟齬や相互文化理解への視点を欠いている[2]。

Dunbar（2016:52）は，「共通の歴史認識の構築は戦後のヨーロッパに平和的貢献をもたらしたが，東アジアでは，共通の歴史認識が欠落しているゆえに，戦後の日本の近代史教育のあり方が近隣諸国との衝突を引き起こしている」ことを指摘している。こうした日本の歴史教育の課題は，言語教育の場合にはさらに顕著となる。三好（2021）の調査によれば，欧州の仏語・独語教師は戦争を教えるのは未来のためと考えるのに対し，日本語教師は社会問題を授業で取り扱う必要性は感じながらも，その提示の仕方に課題を抱えており，特に戦争の歴史を避ける傾向にあるという。

Dunbar が指摘した「共通の歴史認識」の欠落を補い，日本人学生と日本語学習者が未来志向で共感・協調していくには，過去に学ぶための歴史学の視点や手法，今後の交流の鍵となる国際ビジネスや国際協力分野など，多様な分野との教育・研究上の連携が不可欠である。

こうした問題関心をもとに，本研究では，アジアの平和共存に向け，日本語学習と歴史学習の統合による相互文化理解のあり方を実証的に明らかにすることを目的に，異分野協働による研究と教育実践を 2021 年より始めた。具体的には戦争の記憶をめぐる相克が残るマレーシアを対象に据え，歴史学習・日本語学習・国際遠隔協働学習を統合した新しい学習方法を開発し，課題解明をはかる。

したがって，本実践研究では，戦争の記憶をどう乗り越え相互文化理解を図るかを課題と考え，相互文化理解・多様性共存を目的とする日本語教育をめざす。

### 1.3　多様な領域による異分野協働の必要性

こうした背景を踏まえ，本研究実践では，戦争の記憶を考えるための事例として日本占領下のマレーシアの歴史を取り上げる。なぜなら，多民族・多文化社会マレーシアでは，日本占領に対する歴史の掘り起こしが日本軍による民族の分断統治の記憶につながり，民族対立を引き起こしかねないとの危惧がある （渡辺 2019）。このため，現地在住の日本語教師にとっては，日本占領の歴史は歴史としてのみ存在するわけではなく，今なお，眼前に向き合うべき課題としてある。日本占領下のマ

レーシアの日本語教育について研究を行ってきた者として，筆者自身もこの課題に取り組んでいく必要性があると考えた。歴史学習・言語学習を統合した形の教育実践を検討するにあたっては，異分野による協働が不可欠であり，マレーシアの歴史，日本語教育等，関係者に声をかけていく形で協働研究の可能性を探った。その結果，マレーシアの大学の日本語教育研究者，国際協力機関職員，日本の大学のマレーシアの歴史研究者，国際ビジネス研究者，NPO 職員が協働することとなった。

以上のように，日本・マレーシア双方の教育者・学習者も含めた形で，歴史認識の欠落を補い，日本人学生と日本語学習者が未来志向で共感・協調していくには，多様な分野との教育・研究上の連携が不可欠であると考える。

## 2　オンライン異分野協働の概要

以上のような経緯で協働することになった本オンライン異文化協働の概要について述べる。基本的には，月 1 回，オンライン会議を開催し，その中で情報交換・勉強会を行っている。その他，日常的にはメールや SNS グループの活用，One-drive によるデータや資料のファイル共有により情報の共通理解をはかっている。異分野協働実践に関しては，2021 年度は試行的な実践を行い，2022 年度からは 2026 年度まで 5 年間の科学研究費助成金（科研）の研究プロジェクトとして再始動している。

2021 年度の 1 年間の活動としては，主に，教材開発，複数の大学間の協働授業，共同発表を行ってきた。大学教員は教材開発，交流授業，歴史分野の研究者は教科

表 2：異分野協働実践のメンバー

| 専門分野 | 所属機関 | 役割 | 詳細 |
|---|---|---|---|
| 日本語教育史 | 日本・大学 | 代表者 | 統括：教材開発・交流授業 |
| 国際ビジネス | 日本・大学 | 分担者 | 交流授業，教科書・情報収集 |
| マレーシア・シンガポール歴史 | 日本・大学 | 分担者 | 教科書分析・交流授業 |
| 日本語教育 | マレーシア・大学 | 協力者 | 教材開発，交流授業，認識調査 |
| 日本研究・日本語教育 | マレーシア・大学 | 協力者 | 教材開発，交流授業，認識調査 |
| 国際協力 | マレーシア・JICA | 協力者 | 認識調査，現地情報提供 |
| マレーシア歴史 | 日本・NPO 法人 | 協力者 | 教科書分析，知識提供 |
| マレーシア歴史 | 日本・大学(非常勤) | 協力者 | 教科書分析，知識提供 |

書分析や専門的知識の提供，国際協力分野のメンバーは現地情報提供や歴史認識調査への協力といった役割を担当する。異分野協働実践のメンバーは 8 名で，所属機関，役割は表 2 のとおりである。役割については科研の研究プロジェクトにおける，代表・分担・研究協力の役割により区分している（2022 年 9 月現在）。

## 3　本研究実践の目的と研究方法

日本語教育分野における異分野協働の先行実践を概観した中川（2021）では，当該分野では異分野協働の実践の蓄積が浅いことが指摘されている。また，今後の異分野協働の発展のためにも，日本語教育における異分野協働に関する知見やノウハウが広く共有される必要があることが提起されている。これらを踏まえ，本研究実践ではオンライン異分野協働の意義と課題を明確化することを目的とする。

このため，メンバーに対して協働に関するアンケートを実施した（2022 年 2 月）。アンケートの項目は以下の 4 項目である。アンケートに対しては，メンバー8 名のうち，日本・マレーシア双方の大学教員 4 名から回答が得られた。

1. 本共同（協働）研究では，異分野協働の成果としてどのようなことが期待できると思いますか。（あるいは，どういう成果があがれば良いと思いますか。）
2. 異分野協働により得られたものは何ですか。
3. 異分野協働の難しさは何ですか。
4. 異分野協働のコツがあるとすれば，どのようなことですか。

続いて，調査結果を分析するため，中川（2021）で示されている，異分野間の協働体制を構築，継続し，成果を上げるために共有されるべき 15 項目にそった分析を行った。その 15 項目とは，後述する調査結果の分析で示す協働の目的，枠組み，メリットなどである。

## 4　オンライン異分野協働の調査結果

アンケートの結果に基づき，以下，分析項目 15 項目にそった分析を行っていく。

### 4.1　協働の目的・枠組み・メンバー・発端・接点

a. 協働の目的（教材開発，授業実施，イベント開催等）については，①授業実施，②教材開発，③論文集，④情報共有といった教育と研究のみならず，自身の情報獲

得・知識のアップデートといった目的も含まれる。

b. 協働の枠組み（機関内・機関外・その他）については，機関外，しかも日本とマレーシアという国際間の協働となっている。

c. 協働のメンバー（専門・所属）については，表 2 にまとめたとおり，日本語教育（日・マ：大学），歴史教育（日：大学，NPO），国際ビジネス（日：大学），国際協力（マ：JICA）といった多彩な構成となっている。

d. 協働の発端（自発的・業務・その他）は，自発的なものであり，マレーシアにおける日本占領の歴史と日本語教育の歴史というテーマが構成メンバーをつなぐ結節点となっている。

e. どのようにして異分野の専門家との接点を持ったかという点については，d.協働の発端とも関連するが，筆者とマレーシアの日本語教育者がテーマに即して，知人に声掛けしていった結果，異分野の専門家との接点を持つに至った。

4.2　協働に対して期待されるメリット・分担内容・作業手順・やりとり

f. 協働によって得られることが期待される，両者にとってのメリットについては，教育及び研究双方からの期待が挙がっていた。具体的には，「研究計画や授業計画への新しいアイデアと刺激」，「異分野領域の人々との交流や学生の交流」，「自分の専門とは異なる視点からの見解，欠けている部分を補いあうような活動ができればよい」，「日本やマレーシア企業及び経済という焦点に両国の歴史から学べることがあればよい」といったものである。

g. 両者の分担内容についても，表 2 にまとめたとおりであるが，大きくは①授業実施(大学)，②教材開発（全員），③論文集（全員），④現地情報の提供（JICA），⑤歴史認識調査(大学・JICA) といった区分けになっている。

h. 作業手順としては，月 1 回の会議で方向性を決め，交流授業，発表などは関係者で別途連絡を取り合い進めている。

i. 両者間のやりとりの内容は，スカイプ（1 か月間の会議録画），会議記録，SNS で確認を取り合っている。

j. 両者のコミュニケーションの手段・頻度は，スカイプ会議が月 1 回で，必要な連絡・情報共有・データ共有は，メール，SNS，One-drive を通じて適宜，行っている。

k. 両者の関係維持のための方策 は，上記と同様である。

l. 協働に必要な経済的なコストの賄い方としては，2021 年度は試行年度であり，個人研究費で賄ってきたが，同時に研究助成への申請を行ってきた。その結果，2022 年度からは 2026 年度まで 5 年間の科研の研究プロジェクトとしての助成を受ける形で活動している。

4.3　成果の公開・協働の課題・得られた学び・利益

m. 協働の成果の公開手段（出版，学会発表，論文執筆，動画等）については，①学会発表，②論文集，③教材開発を予定している。

n. 協働を行う上での課題については，全員が課題を感じているわけではなく，挙がったのは 2 件であった。ひとつは，「自分の文脈や研究の文脈，方法，意図を伝え，理解を得ることにある」であり，もうひとつは「自分の専門の成果に直接つなげるのは難しい」であった。

o.（結果的に）協働で得られた学び，利益については，まだ協働を始めて約 1 年時点での調査になるため，途中経過ではあるが，以下のように回答者全員から肯定的なコメントが挙がっている。「期待したものが得られたうえに，自身の日本語教育観の明確化，授業方針の決定が行えたから。（2021 年 10 月マレーシア国際日本語教育研究会で報告済み）」，「解釈型歴史学習，アジア共通歴史学習といった取り組みがあることを知り，刺激を受けた」，「あらゆる分野の理論，研究方法，視点，内容などが学べ，自分の分野の参考にできる」，「多様な背景をもつ研究者と議論することによって，知識の幅が広がったと思う」といった意見である。

## ５　オンライン異分野協働のメリットと課題

以上の調査結果から見て，異分野協働に対しての各自の期待に対して，教育，研究，知的学びといった各方面において，期待以上，あるいは期待と同等の学びや利益が得られたことがうかがえる。

一方，異分野協働の難しさに関しては，教育面では特に言及が無かった。他方，研究面においては，以下の 3 つが指摘されている。①「自分の専門の成果と結びつけにくい」，②「自分の文脈や研究の文脈，方法，意図を伝え，理解を得る」，③「研究手法の違い（史料による実証を重視するのか，学知のパラダイムなどを重視するのか），それが時として政治的立場のすれ違いになること」（例：慰安婦問題

をめぐる実証史学と社会学の論争）。

上記の課題のうち，①は同じ日本語教育分野であったとしても，研究領域が異なること，たまたま交流授業が試行年度には行えなかったことなどが関係していると考えられる。交流授業が実施された今年度は，この点については解消されていく見込みである。②，③は，Katz and Martin（1997）で示されている共同（協働）研究のデメリットの例，「研究者間の制度や文化的な差異の調整」とほぼ重なる内容である。

ただし，Katz and Martin は一般的な共同（協働）研究についての言及であり，特に日本語教育分野に特化したものではないため，日本語教育分野の先行研究と比較する必要がある。そこで，前述した日本語教育分野の異分野協働について考察した中川（2021）と本研究の調査結果で得られたメリットを比較してみる。その結果，本研究実践では，表 3 にまとめたように，先行研究には見られなかった研究面，知的学びに関するメリットが見られた。研究面でメリットが感じられているのには，国際的な研究会（マレーシア国際日本語教育研究会，JSA-ASEAN= Japanese Studies Association of Southeast Asia ）で計 2 件の共同発表が行えたことが裏付けとなる。

知的学びが得られている背景には，月 1 回の会議が学びの場となっていることが考えられる。なぜなら，アンケートの中で得られた学びとして言及されている「解

表 3：日本語教育分野における異分野協働実践のメリットの比較

| | 中川(2021) | 本研究 |
|---|---|---|
| メリット | ・専門性の担保<br>・質の高い教材の開発➡学習者にとってのメリット | 協働のメリット：<br>1）教育面（教育観の明確化，授業方針の決定）<br>2）学び：知的刺激（新たな歴史学習実践）<br>3）研究面（諸分野の理論，研究方法，視点，内容） |
| 課題 | 1）異分野間の協働体制構築（中川他 2013）<br>2）各人の立場の明確化（中川 2018）<br>3）各人の得られるメリットの明確化（中川 2021） | 1）教育面：特になし<br>2）研究面：<br>**①自分の専門の成果**<br>②自分の文脈や研究の文脈，方法，意図を伝え，理解を得る<br>③研究手法の違い |

釈型歴史学習，アジア共通歴史学習」，「あらゆる分野の理論，研究方法，視点，内容など」というのは，会議の中の各自の報告の中で提供された専門的知識だからである。これは，本研究実践では，会議で研究の方向性を協議するのみならず，各自の報告とそれに基づくディスカッションがなされており，それこそが学びの場をつくる土壌となっていっていることがうかがえる。また，歴史研究分野からの学びが得られていることは，歴史を学ぶための視点や方法論が歴史以外の分野においても研究・教育上で重要なものであることも示唆される。

さらに，アンケートの項目に加えていた協働のコツについても述べる。これに関しては，先行研究では考察されていないが，①研究目的・論点やメンバーの役割・任務の明確化，②自分の考えを丁寧に伝える，③プロジェクトにする，といった意見が挙がった。以上の3点は，いずれも異分野協働では必要な事柄になると考えられるが，研究者以外のメンバーも加わっている本研究実践では，特に①が重要なポイントになる。なぜなら，研究者以外のメンバーにとっては，教育面や研究面でのメリットが得られにくいため，協働の原動力となるのが平和共存や相互理解といった理念の共有にほかならない。その意味では，研究者以外のメンバーにとっては協働の前提となる理念の共有がより重要であると考えられる。また，②については，「これは異分野協働にしか起こらない問題でなく，研究者・教育者の研究観や教育観といった価値観が異なれば起こる」という指摘がなされているように，異分野協働に限らず必要なことである。

これらの点は日本語教育と異分野との協働にとって共通する知見やノウハウになり得る可能性が示唆される。

## 6　おわりに

以上のように，本研究実践では，異分野協働のメリットとして，教育・研究面に加えて，知的学びが得られている。また，可能性として，より自身の研究領域を超えた，広い層への研究成果の発信ができる点が指摘されている。これは，同じ日本語教育分野の先行研究と比較した場合，協働により研究成果の広がりや知的学びを促進できるという異分野協働の新たな可能性を示した点で，本研究実践の意義と言える。また，新たな課題として，専門領域が異なる場合には，事前に各人の立場やメリットの明確化及び協働における理念の共有が必要であることがわかった。これ

らは，先行研究には見られなかった新たな知見である。ただし，以上の結果は協働の途中経過の報告となるため，今後も，経過については検討していく必要がある。

【謝辞】
本研究は JSPS 科研費 22K00668 の助成を受けたものです。

＜注＞

1. 内容重視教育，内容言語統合型学習はいずれも目標言語を使って内容（教科や専門の内容）を学習する点は共通している。内容重視教育は，アメリカでは「外国語学習スタンダーズ（Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century」によって規定され，言語学習と同時に言語の背景にある文化について学ぶことが不可欠だと考えられている。内容言語統合型学習は，ヨーロッパでは恒久平和を理念とする CEFR（Common European Framework of Reference for languages learning, teaching, assessment：ヨーロッパ言語共通参照枠）を枠組みに，内容と言語力に加え，思考力と協働学習が学習に必要な要素と捉えられている。こうした違いをもとに，本研究実践では，思考力と協働学習を組み込んだ実践に関しては内容言語統合型学習であると捉える。
2. 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要因になっている（森 2003）。言わば，戦争体験の評価，つまり歴史認識の食い違いが今もって多文化理解の最初の大きな壁となっている（新井 2009）。

＜引用文献＞

新井魏（2009）「多文化理解の出発点としての戦争体験－日米の太平洋戦跡調査から－」『環太平洋大学研究紀要』(2), pp.31-37, 環太平洋大学.

杉谷眞佐子（1995）「『外国語としてのドイツ語』教材にみられるナチス時代の扱い : 戦争責任問題への一考察」『ドイツ･日本問題研究』III, pp.200-274, 関西大学経済・政治研究所.

近松暢子（2009）「米国におけるコンテントベース授業の試み－米国シカゴ日系人史」『世界の日本語教育』19, pp.141-156, 国際交流基金.

中川健司・中村英三・角南北斗・齊藤真美・布尾勝一郎・宮本秀樹・山岸周作（2013）「漢字学習ウェブサイト「介護の漢字サポーター」開発過程で直面した課題」『日本語教育方法研究会誌』20 巻 1 号, pp.4-5, 日本語教育方法研究会.

中川健司・角南北斗（2018）「日本語教育における学習ウェブサイト開発の課題－どうすれば有用な協働作業の場を作ることができるか－」『ときわの杜論叢 』5号， pp.16-29，横浜国立大学国際戦略推進機構.

中川健司（2021）「日本語教育における異分野との協働実践にはどのようなものがあるか－CiNii 掲載論文の分析から－」『ときわの杜論叢』(8)， pp.53-62，横浜国立大学国際戦略推進機構.

松永典子（2019）「日本研究の知見を生かした文化理解教材開発の試み－日本語教育と専門教育をつなぐ」『言語の研究－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，花書院.

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，関西大学人権問題研究室.

森玲子（2003）「留学生教育における平和の視点－留学生の論じる『日本との関係』と国際理解－」『広島平和科学』25， pp.109-122，広島大学平和科学研究センター.

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.

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，日本マレーシア学会.

Dunbar, Y.（2016）Post-war Modem History Education, Politics, and Teachers' Lesson Plans in Japan: Focusing on reports about teaching war in the journal Rekishi Chiri Kyōiku.『初等教育カリキュラム研究』4， pp.41-52，広島大学大学院教育学研究科初等カリキュラム開発講座,

J. Sylvan Katz, Ben R. Martin (1997) What is research collaboration? *Research Policy*, 26, pp.1-18.