

映画を読む CLIL の授業実践(2)

— 映画『蟻の兵隊』 —

村田裕美子 (ミュンヘン大学)

Y. Murata@lmu.de

【要約】

本論文では、ドイツの大学で日本学を専攻する学生のための日本語上級クラスで行った授業実践を報告するものである。授業では、池谷薫監督のドキュメンタリー映画『蟻の兵隊』を教材とし、戦争における「加害の記憶」をテーマに学習を進めた。テキスト読解、映画鑑賞、監督との対話を通して、参加者は「記憶」と「記録」の関係を考察し、被害と加害の両面から歴史をとらえる視点を育てた。授業は CLIL (内容言語統合型学習) や仲介活動の理念を取り入れ、言語力の向上とともに批判的思考や異文化理解を促した。評価方法や時間的制約などの課題はあったが、参加者の自発的な発言や深い学びを生み出す機会にもなった。本授業は、日本語教育において社会的・歴史的テーマを扱う意義を示した実践である。

1. はじめに

現代の日本語教育、とりわけ高等教育機関における中級以上の授業では、単に言語能力を高めるだけでなく、日本社会や文化への理解を深め、そのうえで自らの意見を論理的に表現する力が求められている。日本学を専攻する学生にとっては、日本研究に関する専門的知識を日本語で学び、議論し、批判的に考察することが重要である。

筆者はこれまで、「歴史・記憶・想起」を切り口に、ナチスの歴史に関する資料やドキュメンタリー映画を教材に、日本語教育に社会的テーマを取り入れる実践を試みてきた(村田 2018, 2023)。前回の映画を取り入れた実践報告(村田 2025)では、映画『フタバから遠く離れて』を取り上げ、東日本大震災と原発事故を題材に、「被害の記憶」をめぐる議論を行った。これに対して今回の実践では、池谷薫監督のドキュメンタリー映画『蟻の兵隊』(2006)を教材とし、第二次世界大戦後に中国に残留した日本兵、奥村和一氏の証言を題材に「加害の記憶」に焦点を当てた。対象はドイツの大学で日本学を専攻する学生を中心とした日本語上級クラスであり、日本からの留学生やティーチング・アシスタントも加わることで、多様な文化的背景を持つ参加者同士の対話が生まれた。

前回の村田(2025)が「被害の記憶」を中心に据えた授業であったのに対し、今回は「加害の記憶」を扱った点に特色がある。授業も参加者も異なるが、いずれも「記憶」を共通テーマとして映画を用いた点で連続しており、前回の実践を踏まえつつ、本論文では新たな観点から日本語教育における映画活用の可能性を検討する。

本論文では、まず2で背景と意義、3で本実践を支える理論的枠組みを説明し、4で実践の概要を紹介する。続いて5で活動を通じて得られた成果を述べ、6で考察を行い、最後に7で今後の展望を示す。

2. 背景と意義

本実践で取り上げた池谷薫監督のドキュメンタリー映画『蟻の兵隊』（2006）は、戦後中国に残留した日本兵の証言を通して、日本の戦争責任や加害の記憶を描き出した作品である。戦後日本においては、戦争体験の語りが被害の記憶を中心に語られることが多いのに対し、本作品は加害の記憶を前面に押し出す数少ないドキュメンタリーである点に特性がある。こうしたテーマをドイツで日本学を専攻とする学生のための日本語教育の場に取り入れることは、彼らにとって、従来の歴史叙述では触れられることの少なかった視点に出会う機会を提供し、歴史的事実を一面的ではなく多面的に捉える契機となる。さらに、本作品が提示する論点は「記憶」と「記録」の関係を考える上でも教育的な意義を持つ。証言者個人の「記憶」は、必ずしも歴史の「記録」と一致するものではない。しかし、「記憶」がなければ「記録」は生まれず、また「記録」がなければ「記憶」は容易に忘却される。こうした往還的な関係性を、ドキュメンタリー映画を通して議論することは、参加者に歴史の語り方や伝承のあり方を批判的に考察させる契機となる。

本実践はまた、記憶研究（Memory Studies）の観点からも意義を持つ。近年の記憶研究では、過去の出来事を単に保存するのではなく、現在の社会的文脈の中でどのように語り直し、継承していくかが問われている。アスマン（2019）が論じる「想起の文化（Erinnerungskultur）」の概念も、過去を未来へとつなぐ社会的実践としての想起を強調している。本実践で扱った映画やテキストは、まさにその「想起の文化」を教育の場に位置づけ直す試みである。参加者はそれらを通じて、加害と被害という異なる立場の語りを往還しながら、歴史的出来事を多面的に理解し、自らの言葉で歴史との関わりを再構成する経験を得た。

こうした教育的実践は、内容言語統合型学習（Content and Language Integrated Learning: CLIL）の枠組みとも合致する。すなわち、歴史や社会問題といった「内容」（Content）と、それを議論するために使用する「言語」（Language）の統合的学習を通じて、学習者は批判的思考（Cognition）や異文化理解（Culture）を深めることが可能になる。本実践は、映画という媒体を用いて歴史という社会的に複雑なテーマを日本語教育に取り入れることで、単なる言語運用力の向上にとどまらず、学術的・倫理的課題を扱う能力を育成することを目的としている。

3. 理論的枠組み

本実践を設計するにあたり、特に以下の4つの理論的枠組みを柱とした。

第1に、「記憶研究（Memory Studies）」である。アスマン（2019）による「想起の文化（Erinnerungskultur）」の概念を基盤とする。アスマンは、「想起することは過去を現在化することである」（p. 220）と述べ、過去を現在の課題として新たに活性化する行為であると指摘する。また、「否定的な歴史経験までもが私たちのアイデンティティに関わっているという可能性」（p. 4）を示し、加害の記憶をも社会的アイデンティティの一部として引き受ける重要性を強調している。さらに、「生き証人の退場」以降の想起の文化が直面する試練として、「過去に接近する新たな方法を要請し、また可能にしている。それらの新たな接近方法は想起の文化の質に影響を及ぼすだろう」（p. 6）と述べ、次世代による記憶の再構成を課題として挙げている。本実践が扱う加害の記憶をめぐる学びも、この「想起の文化の継承と再構成」という課題と深く関わっている。「時代の生き証人」が減少し、記録が主たる媒体となる現代において、ドキュメンタリー映画を通じて過去を「現在化」する学びは、まさにアスマンのいう「未来のために過去を今に活性化する行為」にほかならない。

第2に、「仲介活動 (Mediation)」の概念である。仲介活動は、欧州評議会が公表している『Common European Framework of Reference for Language』増補版 (Council of Europe 2018) に記述されている概念である。櫻井・奥村 (2021) では、仲介を「受容・産出・相互行為を結びつけ学習と社会の橋渡しをする活動」と位置づけている。仲介は単なる情報伝達ではなく、異なる知識体系や文化、感情の間で意味を協働的に構築する動的な行為である。本実践では、テキスト・映画・監督との対話という複数の素材を媒介に、参加者が他者の視点を取り込みながら理解を再構築することを重視した。こうした活動を通じて、参加者は他者と自己の間に橋をかける「社会的行為者 (social agent)」としての役割を実践的に体験したといえる。

第3に、「内容言語統合型学習 (Content and Language Integrated Learning: CLIL)」である。CLILは、言語と内容の統合を目指す教育理念であり、4C (Content, Communication, Cognition, Culture) の枠組みに基づく学習デザインが特徴である (Coyle et al., 2010)。言語を「学ぶ対象」と同時に「学ぶ手段」と位置づけ、内容理解を深めながら言語能力を育成することを目指す (Coyle et al., 2010, 奥野ほか 2018, 2021)。本実践では、歴史的・社会的テーマを「内容」として学び、それを日本語で議論・表現する活動を組み合わせた。例えば、「記憶」と「記録」の違いを日本語で議論する活動は、個人的または一般的、具体的または抽象的な語彙を運用しながら歴史的知識を深める契機となり、言語活動を通じた思考力の育成にもつながった。

第4に、「ボイトレスバッハ・コンセンサス (Beutelsbacher Konsens)」である。これはドイツの政治教育において広く共有される原則であり、教育現場における政治的中立性や多様な解釈の尊重を求めるものである (近藤 2009)。この原則は「圧倒の禁止」「論争のある問題は論争のあるものとして扱う」「個々の生徒の利害関心の重視」の3点に要約される。本実践においても、教師が特定の立場を押しつけるのではなく、参加者が複数の意見や立場に触れながら自らの判断を形成できるよう配慮した。とりわけ日本では語られることが少ない加害の記憶を扱う際には、倫理的・感情的な反応の分岐を前提に、多様な解釈を許容する姿勢を重視した。

以上の4つの理論的枠組みを組み合わせることで、参加者はドキュメンタリー映画を通して、歴史と社会を多面的に考察し、日本語で議論する経験を積むことができた。本論文で報告する授業実践は、こうした理論的基盤に支えられたものであり、日本語教育に社会的テーマを取り込む際の教育的可能性と、その方法論的示唆を具体的に示すものである。

4. 実践の概要

本授業は「日本語上級ディスカッション」と題した上級クラスで、週1回90分、全15回の授業として実施している。全15回の授業構成は、各5回ずつ3部に分け、第1部を「歴史教育」(1~5回)、第2部を「ドイツの歴史」(6~10回)、第3部を「日本の歴史」(11~15回)とする3部構成である。授業全体で掲げている目標は、関連資料を通じて、歴史的事象を批判的に考察し、それを日本語で議論したり表現したりする力を養うことである。さらに、多様な文化的背景をもつ者同士が対話を重ねることで、新たな視点を獲得し、異文化理解や批判的思考を深めることもねらいとする。本授業の特徴としては、単位の出ない選択科目であり、試験も課されないことである。そのため、履修者数は限られているが、参加者はいずれも「歴史」をテーマとした授業に強い関心を持ち、出席状況から見ても学習意欲が高かったことがうかがえる。

なお、本論文では、ある年度に実施した授業のうち、第3部の「日本の歴史」を取り上げ、池谷薫監督のドキュメンタリー映画『蟻の兵隊』を中心教材とした授業実践について報告する。

4. 1 対象者

対象はミュンヘン大学で日本学を専攻する学生7名であり、多くの学生は1年間の日本での短期留学を経験していたため、日本語のレベルは中級以上であり、日本語で議論を行うことが可能であった。これに加えて、日本からの短期留学生4名およびティーチング・アシスタント1名も参加し、多様な文化的背景を持つ参加者が共に学ぶクラスとして編成された。

4. 2 教材

本実践では、「テキスト読解」、「映画鑑賞」、「監督との対話」という3種の学習素材を主軸として授業を構成した。

まず、読解のためのテキストでは、平野共余子著『日本の映画史10のテーマ』（2014）のうち第8章「日本のドキュメンタリー」から、『蟻の兵隊』に関する記述部分を扱った（pp.137-139）。参加者は読解を通じて、作品の背景や記録映画としての意義について基礎的な理解を得た。

次に、池谷薫監督のドキュメンタリー映画『蟻の兵隊』（2006）を鑑賞した。同作品は、第二次世界大戦後に中国に残留した日本兵・奥村和一氏の証言を記録し、加害の記憶を描き出す稀有な作品である。映画を通じて、参加者は証言の意味や限界、「記憶」と「記録」の関係について考察した。

そして、池谷薫監督とのオンライン対話を実施した。監督への直接的な質問や日本語での意見交換を通じて、参加者は映画制作の背景や意図に触れると同時に、「記憶」を映像として「記録」することの倫理的・教育的意義について深く考える機会を得た。

このように、テキスト読解、映画鑑賞、監督との対話を三本柱として組み合わせることで、参加者が多角的にテーマに向き合うことを可能にした。

4. 3 CLILに基づいた目標

本実践では、CLILの理念に基づき、「4つのC」を指針として目標を設定した。それぞれの「C」における具体的な目標を表1に示す。これにより、単なる知識の習得にとどまらず、加害の記憶を扱うという難しいテーマを日本語で考察・議論し、批判的思考や異文化理解を深めることを目指した。特に、「Content」では戦後中国に残留した日本兵の証言やその歴史的背景について理解を深め、「Communication」では日本語を用いて意見交換を行い、自らの考えを表現する力を養うことに焦点を当てた。また、「Cognition」では「記憶」と「記録」の関係を多角的に考察し、証言が持つ意味と限界について整理することを重視し、「Community/Culture」では多様な文化的背景を持つ者同士の対話を通じて、歴史の語りの多様性に気づき、他者の視点を取り入れる力を養うことを目標とした。

表1 CLILの4つのC

4C	目標
Content (内容)	<ul style="list-style-type: none">・加害の記憶とその語りの特性について理解する。・証言と歴史的事実、「記憶と記録」の関係を学ぶ。

Communication (言語知識・言語使用)	<ul style="list-style-type: none"> ・関連語彙（戦争・記憶・証言など）を学ぶ。 ・テキストを読み、映画を観て意見を述べる。 ・他者とディスカッションを行い、自分の考えを発表する。
Cognition (思考)	<ul style="list-style-type: none"> ・個人の証言が持つ意味や限界について考察する。 ・加害の記憶と被害の記憶を比較し、複数の視点から問題を整理する。
Community/Culture (協学・異文化理解)	<ul style="list-style-type: none"> ・歴史の語りの多様性に関心を持つ。 ・異なる文化的背景を持つ者同士の対話を通じて理解を深める。

4. 4 構成

5回の授業構成は以下のとおりである。本実践は、参加者が加害の記憶を多面的に理解し、歴史的出来事を、日本語での言語活動、つまり「対話」を通して批判的に考察することを目的として設計した。前節で述べた CLIL の「4つのC」の枠組みに基づき、授業全体を、第1回：導入、第2回：テキスト読解、第3回：映画鑑賞、第4回：監督との対話、第5回：まとめ、の5段階に構成し、学生が「記憶」と「記録」を往還しながら、歴史の語りを自らの言葉で捉えることを目的とした。

第1回：導入

ここでは、「記憶」と「記録」の違いをめぐる基礎的な議論を行い、ドキュメンタリー映画の特質を考察する過程で、歴史を「どのように語るか」という問題意識を形成した。まず、「ドキュメンタリーとは何か」「ニュースとの違いは何か」を比較し、映像記録の性質を整理した。次に、自身の体験を題材に「記憶」と「記録」を相互に描き出す活動を行い、主観と客観、変化と固定という対比を実感的に理解する試みを行った。この活動のねらいは、抽象的な概念を具体的に結びつけ、以降の加害の記憶を考えるための基盤を築くことであった。

成果は5.1節で述べる。

第2回：テキスト読解

ここでは、平野（2014）『日本の映画史10のテーマ』第8章「日本のドキュメンタリー」より『蟻の兵隊』に関する記述を教材として扱った。テキスト読解を通して、「山西省日本兵残留問題」を学び、加害の記憶をめぐる社会的文脈を理解し、映画鑑賞に向けた視点を養うことを目的とした。参加者は語彙理解、内容理解ののち、グループで3つの問い、（問1）加害者側の記憶を語ることの意味、（問2）日独の戦争記憶の共通点や相違点、（問3）記憶と記録の価値、をもとに議論した。

成果は5.2節で述べる。

第3回：映画鑑賞

ここでは、池谷監督のドキュメンタリー映画『蟻の兵隊』（2006）を鑑賞し、感情的・直感的な反応を可視化することを目的とした。映画鑑賞後に大学の学習支援システムである Moodle に感想を投稿し、「心に残った場面」「疑問点」などを共有した。この活動を通して、参加者は作品を通じて加害の記憶に触れ、次回の監督との対話に向けて自らの問いを形成した。

成果は5.3節で述べる。

第4回：監督との対話

ここでは、まず池谷薫監督とのオンライン対話を行い、事前に Moodle で募った質問をもとに「制作意図」や「加害の証言を記録する意義」、「作品の社会的影響」などについて議論した。監督との日本語による直接のやりとりを通して、参加者は「記憶を記録すること」の倫理的側面や限界、ドキュメンタリーの編集・構成の主体性について理解を深めた。次にオンライン対話終了後、印象に残った監督のことばを「記録」として共有する活動を行い、「記憶」と「記録」の相互関係を再確認した。

成果は5.4節で述べる。

第5回：まとめ

最終回では、これまでの授業を振り返り、「加害の記憶を授業で扱う意義と課題」をテーマに意見交換を行った。さらに、ドイツと日本の歴史教育を比較し、「どのように未来に活かせるか」「記憶をどのように伝えることが効果的か」という問いを通して、歴史教育と日本語教育の接点を考察した。最後に、参加者は、日本からの留学生と日本学の学生というそれぞれの立場から、「この授業に参加する意義」について振り返り、異なる記憶の共有が相互理解を深める学びであることを確認した。

成果は5.5節で述べる。

5. 活動の結果とその成果

以下の各節は、4.4節に示した5回の構成に対応しており、参加者の発言やコメントを中心に成果をまとめる。

5.1 導入「ドキュメンタリー映画とは」

第1回：導入の授業では、「ドキュメンタリー映画とは何か」「記録と記憶はどのように異なるのか」という2つの視点を軸に活動を行った。

まず、ドキュメンタリー映画の特徴や社会における役割を考えるため、参加者は「ニュース」との共通点と相違点を比較しながら意見交換を行った。この活動を通じて、参加者からは「ニュースは出来事だけを端的に伝えるが、ドキュメンタリーは背景や周辺情報も含めて描く」「ニュースは過去の報道にとどまるが、ドキュメンタリーは未来につながるメッセージ性を持つ」「ニュースはみんなが知りたい情報を扱うのに対し、ドキュメンタリーは一般的ではないテーマを掘り下げることもある」といった意見が出された。このことから、参加者はニュースとドキュメンタリーの共通点と相違点を整理し、ドキュメンタリー映画の意義を多角的に理解することができた。その後、竹林（2013）を参照し、ニュースが「公正かつ中立な情報を、より正確に伝える」営みであるのに対し、ドキュメンタリーは「取材対象者の世界観に立」ち、「今を生きる人間の葛藤」を描く営みであることを整理した。

次に、「記憶」と「記録」の違いを体験的に理解する活動を行った。参加者はまず自分の最近の出来事を短い文で記述し、ペアで相互に聞き取りを行い、相手の「記憶」を「記録」としてまとめた。言語の選択は記述の際は自由としたが、相手に伝える際は日本語を使用するよう指定した。その後、「記憶」と「記録」を比較することで、参加者からは「記憶は感情やイメージを伴うが、記録は感情を取り除いて不変的に残すもの」「記憶は忘れてしまうが、記録は正確に忘れないように形に残すもの」「記憶と記録は主観と客観の関係である」「記憶がなければ記録はなく、記録しなければ記憶も失われる」といった意見が出された。

これらの活動と議論を通して、参加者は、「ドキュメンタリー映画は記録であると同時に記憶の表現でもある」という視点を共有し、次回以降のテキスト読解や映画鑑賞に向けた共通の問題意識を形成した。

5. 2 情報収集とテキスト理解から

2回目の授業では、平野（2014）の『日本の映画史 10 のテーマ』第8章における『蟻の兵隊』の記述を教材として取り上げた。活動は、まずグループに分かれてテキストを読み、次に語彙や内容の理解を確認するための質問に答え、クラス全体で答えを確認し、それから意見交換の問いについてグループで議論し、最後に全体共有を行う、という流れで進めた。

まず、語彙や内容理解の段階では、漢字の読み方や用語の意味を確認しながら、テキストの要点を整理した。その後、グループでの意見交換の問いとして、(問1)加害者側の記憶を語ることの意味、(問2)ドイツと日本の戦争体験の伝え方の違い・共通点、(問3)「記憶」と「記録」の価値、の3点について議論を行った。

参加者からは、(問1)の加害者側の記憶を語ることの意味については、「加害者の気持ちは倫理的には理解できないけど、自分は同じ状況を経験していない。だから単純にダメと言えない。理解できないけど、理解したい」、「同じ過ちを繰り返さないためには加害の心理を知っておくとよい」といった意見が出された。また、(問2)のドイツと日本の戦争体験の伝え方の違い・共通点では、「ドイツは加害者意識しかない。日本は被害者という意識が強いと思う」との指摘があり、共通点として「ドイツにも日本にも生き証人がいること、その資料や『蟻の兵隊』のように関連する映画がないわけではない」との意見もあった。さらに、(問3)の「記憶」と「記録」の価値に対しては、「災害などの記録は、社会のために次世代に残したい」「記憶には主観的な価値がある。記録で補うことは大切。記憶そのものの価値もある」といった発言も見られた。

この活動を通して、参加者はテキストを手がかりに加害の記憶を扱うことの意義を多角的に捉えるとともに、日本とドイツの戦争記憶の比較を通じて、自国と他国の歴史的経験を相対化する視点を得ることができた。

5. 3 映画鑑賞とその後のコメント

3回目の授業では、池谷薫監督のドキュメンタリー映画『蟻の兵隊』（英語字幕）を鑑賞した。映画の後で参加者は Moodle に、感想や次回の監督との対話に向けた質問などを提出してもらった。

まず、感想について述べる。参加者のコメントからは、これまで知らなかった歴史を知る学びや、主人公である奥村和一氏の証言を通して加害者の苦悩に触れた衝撃、そして「記憶」と「記録」の関係への洞察などが見られた。以下(1)から(4)に参加者のコメントの一部を載せる。[]は筆者が書き加えている。

- (1) 今まで山西省の日本軍残留について知らなかったのので、今回映画を通して学ぶことができてよかったと思う。ただ学校で歴史を学ぶときには敗者と勝者や結果、影響に注目するが、当事者の目線を元に学ぶと、その経験と気持ちをより明確に想像することができて、観終わった後には、「日本軍残留問題」という響きがより重く感じられた。映画の中には、加

害者と被害者というラベルを貼られる人々が登場するが、「誰も悪くない」というしかない状況の苦しさ、痛まじさが伝わってきた。

このように、当事者の視点から歴史を想像する発言は、単なる知識の理解を超えた、過去の出来事に寄り添う理解へと学びが進展していることを示している。

- (2) 奥村さんが自分の罪を後悔しますが、彼が奥さんに真実を話さないことで、奥村さんはまだ過去と自分の犯罪に完全に向き合うができていないことを示しています。〔中略〕記録がなければ、真実は簡単に変えられてしまうと思います。奥村が記録を探しに中国に行ったのはいい考えでした。元兵士たちが裁判で敗訴したと聞いて悔しいです。早く真実が明らかになることを願っています。歴史のこの部分が繰り返されないことを願っています。

このコメントは、「記憶」と「記録」の関係を倫理的な観点から捉えており、映画を通して「記録」の責任を自分のことばで再構築している点に特徴がある。

- (3) 映画にとっても感動しました。中国人の被害者の話も、もう話せない奥村さんの元上司の怒りも見辛かったです。奥村さんは加害者と被害者両方いると考えました。最初は奥村さんがそんなに気軽に自分が人を殺した場所に戻れるのは驚きました。しかし、次第に彼が受けた精神的な傷に気づきました。言語については留学中で出会った学生たちと奥村さんの日本語が違うと思いました。奥村さんが外来語もあまり使わなくて、言葉も発音も時々分かりにくかったです。

加害者と被害者の二面性を認識しようとする視点に加え、映画のなかのことばをしっかりと聞き取るうとしていた姿勢が示されている。

- (4) 60年前の過去の自分と向き合うために、遠路はるばる山西省へ戻った奥村和一さんの行動に感銘を受けました。映画の中で、山西省政府、検察院、村人たちも、奥村さんの訪問に対して積極的に協力し、中国側が彼の証拠探しを大いに支援していることを感じました。しかし、映画の最後で日本の最高裁判所がこの事件を最終的に公開審理しなかったことが言及され、それに対して残念に思わざるを得ません。それでもなお、このように真実を求め過去と向き合おうとする姿勢は、称賛に値するものだと思います。日本では、被害者の立場で描かれた作品が多い一方、本作のように加害者側に焦点を当てた作品は非常に少ない印象です。その点で、本作は後世に伝えるべき重要な意義を持つ作品であると感じました。〔中略〕このドキュメンタリーを通じて、改めて戦争がただ双方を傷つけるだけであり、たとえ軍人同士の戦いから始まったとしても、必ず一般市民が犠牲になることを痛感しました。私たちが異なる視点から歴史を学ぶのは、過去と同じ過ちを二度と繰り返さないためです。盲目的に従うのではなく、正しい思考能力を持つべきであり、これこそが歴史を学ぶ意義だと考えます。世界が平和であり、戦争のない未来を心から願っています。

歴史的出来事を倫理的、教育的な観点から再構成しようとする発言は、参加者が加害の記憶を個人の経験として内面化し、学びを未来志向へと展開させていることを示している。

これら参加者のコメントからは、映画を単なる映像作品として受け止めたのではなく、登場人物の立場や語られてこなかった部分を想像しようとしていることがわかる。加害の記憶に向き合おうとする困難なテーマであっても、映像を通して「行間を読む」姿勢が形成されていることがわかる。

次に、監督への質問について述べる。質問は多岐にわたったが、大きく3つの観点、「作品制作の意図と方法に関する問い」、「加害者・被害者との向き合い方に関する問い」、「歴史教育や現代社会への問い」に集約することができる。

第1は、作品制作の意図と方法に関する問いである。参加者は「奥村氏や中国の人々と接する中で、監督自身はどのような立場で臨んでいたのか」「この映画を製作し、公開をしたことによって、どんな影響があったと考えているか。また、実際にどんな反響があったのか」といった意図に迫る質問を投げかけた。また、「ドキュメンタリーを作るとき、カットする部分と採用する部分をどのように決めたのか」「ドキュメンタリーを作るとき、当事者にどのくらい関与するのか。時々質問をはさむ場面があるが、どのような基準で質問をするのか」といった編集や撮影手法についても関心が寄せられた。さらに、「撮影で最も困難だった点は何か」「撮影中に特に印象に残っている瞬間や出来事はあったか」といった現場での実際の経験についても質問が出された。

第2は、加害者・被害者との向き合い方に関する問いである。例えば「戦争の加害者や被害者と接する際、どのようなことに気を付けたか」「監督は加害者や被害者についてどのように感じていたか」といった質問からは、参加者が歴史的当事者と対峙する際の倫理的課題を意識していたことがうかがえる。

第3は、歴史教育や現代社会への問いである。具体的には、「日本の歴史教育についてどう思うか」「戦争描写の制限がかかる現代の風潮をどう考えるか」といった教育・社会的課題への関心が示された。また、「『蟻の兵隊』のような出来事があったと学んだ私たちには、今後のために何ができるか」といった未来志向の問いも寄せられた。

これらの質問からは、参加者が作品そのものを受け止めるだけでなく、その制作背景や監督自身の立場、さらには現代の社会や教育とのつながりに目を向けていることが明らかとなった。また、これらの感想と質問を通して、参加者は映画を映像的な体験として消費するのではなく、歴史の語りをめぐる倫理的、方法論的な問いを自ら立てる姿勢を見せた。

5. 4 鑑賞後のディスカッションと思考の整理から

4回目の授業では、池谷薫監督とのオンライン対話を約40分間行った。参加者は事前に準備した質問をもとに、作品制作の意図や撮影方法、加害者・被害者との向き合い方などについて監督の考えを直接日本語で聞くことができた。

監督との対話後には、内容を相互に補い合うため、参加者同士でグループに分かれて感想を共有した。日本語学習者にとっては、日本語が上級レベルであっても、生の日本語を即時に把握することは難しい場合がある。そのため、対話の要点を確認しあいながら、理解を整理することが重要であった。この活動のねらいは、監督との対話で生じた気づきを他者とのやりとりの中で再構成し、主体的な問いや批判的視点へとつなげることである。さらに、その後の振り返りでは、監督の語りの中で印象に残った言葉を「記録」として共有する活動を行い、「記憶」と「記録」の関係を再確認した。

参加者たちの「記憶」には、次の(5)から(10)のような言葉や気づきが残された。

- (5) 「ドキュメンタリーはフィクションだ」という監督のことばが印象に残った。授業での議論でドキュメンタリーは「事実を伝えるもの」という理解が強かったため、監督自身の「フィクションだ」ということばで表現していたのは印象的だった。
- (6) 「110分に収めるためには、残りの148時間分は捨てるしかない」という発言が印象に残った。では、捨てられた部分を、観る人たちは自分たちで想像したり、理解したりしなければならない。本来ならその想像でしか追えない部分を、今日は監督に直接、お話を聞いたことで、シーンの裏側をより多く読み取ることができた。
- (7) 「映画は一緒に撮るもの、『撮らせてもらっている』と考えている間は映画は撮れない」という言葉が印象的だった。今後のドキュメンタリー映画や番組の見方を変える言葉だった。
- (8) 映画の中で話されている中国語はとても優しい中国語に聞こえた。個人での付き合いは異なると思った。個人と集団の差はある。個人だと（自分も含めて）良い関係、良い付き合いができるが、集団（国レベル）になると、そうならないというところを映画と監督のお話を聞いて強く感じた。
- (9) 奥村さんには加害者と被害者の両面があるとはいえ、これは加害者、侵略戦争である、ということ、そう解釈するべきだと思った。
- (10) みんな自分のことは被害者だと思いたいが、ドイツの視点でいえば、やはり奥村さんは加害者である。奥村さんに直接お話を聞きたかった。

この活動を通じて、参加者は監督自身の立場や映画制作の方法論に触れただけでなく、加害と被害の解釈、個人と国家の関係、映像と現実の関わりといった多様な観点から「記憶」を再考する機会を得た。

5. 5 まとめと振り返り

5回目の授業では、これまでの学びを整理し、自分の意見を言語化して共有することを目的とした。活動は3部構成で、第1部の振り返り(1)では、授業全体を通して印象に残ったキーワードを挙げた。第2部の振り返り(2)では、グループに分かれて2つの問いに対して少人数で意見交換を行った。そして、第3部のまとめとして、「（「ドイツの歴史」の授業も含め）日本学を専攻する学生にとってドイツでドイツの歴史を学ぶ意義」、「日本からの留学生にとってドイツで日本の歴史を学ぶ意義」について意見を募った。

まず、振り返り(1)の印象に残ったキーワードについては、参加者の「記録は変わらないけれど記憶は変わる」といった発言に象徴されるように、「記憶」と「記録」の関係性や相互依存性の重要さが強調された。また、「事実を学ぶだけでなく、自分の考えを持つことが大切だとわかった」「歴史を解釈する、考える」という声に表れているように、単なる知識の獲得ではなく、歴史を自ら解釈する姿勢へと意識が広がっていた。さらに、「ドキュメンタリーの影響や種類を知った」、「ドキュメンタリーはフィクションでもあるという視点が新鮮だった」と語る学生もおり、ドキュメンタリー表現の特性に対する理解が深まったことがうかがえた。加えて、「授業中のディスカッションで自分の視野が広がった」「日本人留学生と意見を交わし、新しい情報を得られてよかった」といった振り返りからは、異なる背景を持つ参加者との対話を通じて新しい視点を得たことが学びの成果として挙げられた。

続いて、振り返り（2）では、2つの問いをめぐってグループごとに意見交換を行った。例えば、1つ目の問い「ドイツと日本の歴史教育はどのように未来に活かせるか」では、「昔の出来事がなぜ起きたのかを知り、もう一度起こらないようにすることが大事」といった意見のほか、「日本の歴史教育は記録を中心に行っているため、変わらないと歴史教育の役割を果たしきれない。一方で、ドイツの歴史教育は記憶も大切にしているため、過去の出来事を自分のこととして捉えてそこから考えて学ぶことができる」との比較もなされた。一方で、「日本の歴史教育制度を変更するのは無理」という批判的な声もあり、学生がそれぞれの歴史教育の限界や課題を意識していたことがわかる。2つ目の問い「戦争の記憶を伝えるためにはどのような方法が効果的か」については、「経験に近い印象を与える方法が効果的」「経験した人の話を聞く」「実際の映像を見る」との意見が多く出された。また、「人伝いだと、間違ったり忘れてしまったりしてしまうから、記録を伝えることも大事」という声や、「年齢に対応した詳しさ、描写が必要、トラウマにならないように工夫して伝える」といった教育的配慮に関する指摘も見られた。

最後に授業全体のまとめとして、「日本学を専攻する学生にとってドイツでドイツの歴史を学ぶ意義」、「日本からの留学生にとってドイツで日本の歴史を学ぶ意義」について意見を募った。日本学の学生からは、「知っていることを日本語に変換する練習ができた」「日本留学生とドイツの歴史について意見を交換して、新しい視点も知ることができるようになりました」といった声が寄せられた。一方、日本からの留学生は「日本の歴史を客観視して考えることができた」「自分が育った日本への客観的な視点を知るだけでなくドイツへの主観的な視点も比較的知ることができた」と振り返り、ドイツの学生と共に議論することで自国と他国を相対化する貴重な経験ができたと言った。

この最終回を通じて、参加者は「記録と記憶」「被害と加害」「日本とドイツ」という3つの軸を往還しながら、自らの立場から歴史を学ぶ意義を改めて言語化する場となった。

6. 考察

本実践を通して、参加者は「行間を読む」経験を積んだことが確認できた。すなわち、テキストを読みながら明示されていない背景を想像し、映画を観ながら描かれなかった部分を意識し、さらに他者との対話を通じて自らが気づけなかった視点を受け取るという過程である。こうした学びは、単に情報を理解するにとどまらず、複数の解釈や視点を接続する仲介活動（Mediation）の実践でもあった。以下では、まず6.1で言語力と思考力の変化について、6.2で「被害」と「加害」の記憶の扱い方について、6.3で歴史教育と日本語教育の接点について、6.4で制約と課題について順に考察する。

6.1 言語力と思考力の変化

授業の過程で、参加者は抽象的な概念を別の日本語で言い換えたり、思考を整理し、複雑な感情を短い表現にまとめたりする活動を通して、自分の理解を他者にわかりやすく媒介する力を伸ばした。例えば、「奥村さんはまだ過去と自分の犯罪に完全に向き合えていない」「事実を学ぶだけでなく、自分の考えを持つことが大切だ」といったコメントは、単なる内容理解を述べるだけでなく、学びを通して得た気づきを日本語で簡潔に説明しようとしたものである。こうした言語化の過程そのものが、理解した内容を自分の内側で整理し、他者に伝わる形へと再構成する高度な認知活動を促していた。また、「奥村さんには加害者と被害者の両面がある」といったコメントは、一人の人物を複

数の立場から捉える抽象的な思考を日本語で説明しようとしたものであり、このような試みを通して日本語運用力と思考力が相互に支え合いながら発展していたことが確認できる。

6. 2 「被害」と「加害」の記憶の扱い方

村田(2025)の実践が震災による「被害の記憶」に焦点を当てていたのに対し、今回は戦争による「加害の記憶」を取り上げた点に特色がある。参加者からは「日本は被害者意識が強いが、ドイツは加害者意識しかない」といった比較や、「加害者の気持ちは理解できないが、同じ過ちを繰り返さないためには加害の心理を知ることが必要」といったコメントが寄せられた。これらは、被害と加害という異なる記憶を相対化することによって、歴史を単線的にではなく多面的に理解する契機となったことを示している。

6. 3 歴史教育と日本語教育の接点

今回の実践は、歴史教育的な問いと日本語教育的な学びをつなぐ試みであった。例えば「戦争の記憶を伝えるためにはどのような方法が効果的か」という問いに対して出た「経験に近い印象を与える方法が効果的」や「年齢に応じて伝え方を工夫すべき」といった意見は、歴史教育における「伝える方法」を具体的に考えながら、日本語で議論した成果といえる。また、この授業で歴史をテーマに学ぶ意義として寄せられた「ドイツの歴史を知っていたから日本語で説明できた」や「日本留学生とドイツの歴史について意見を交換して、新しい視点も知ることができるようになりました」といった声は、専門知識を日本語に置き換えながら学ぶ CLIL 的な実践の有効性を示している。こうした言語学習と社会的テーマを結びつける取り組みは、日本語教育における「日本事情教育」とも重なる。砂川(2020)は日本事情教育の特質として「汎領域性」「対話的協働性」「複合的機能性」の3点を挙げている。本実践は、これら3つの特性を以下のように具体的に表した。

第1に「汎領域性」である。本実践では、戦争史、記憶研究、映像表現など複数の領域を横断しながら学習が進んだ。参加者は、日本とドイツの歴史や文化を比較し、歴史・社会・言語といった知識を関連づけて理解した。

第2に「対話的協働性」である。日本学の学生、日本からの留学生、ティーチングアシスタント、映画監督、時には教員も参加し、多様な立場の話者と意見を交わしながら学びが進められた。Moodleでの感想共有、グループでのディスカッション、監督への質問作りとインタビューなど、対話のプロセスそのものが学びを支え、理解を深める場となった。

第3に「複合的機能性」である。本実践では、日本語で議論することによる言語運用力の向上に加え、映画やテキストの情報を理解したり、整理したりする社会的順応力、そして歴史的出来事の比較を通じて文化的理解を深める力が同時に働いていた。言語学習、情報収集、文化的理解などが重層的に生じるという、日本事情教育が持つ複合的な教育機能を体現したといえる。

6. 4 制約と課題

本実践にはいくつかの制約が存在した。第1に、評価方法の不在である。この授業は単位が付与されない科目であったため、宿題や試験といった評価は実施しなかった。その結果、理解の定着を測る仕組みは用意されていなかった。しかし、その一方で、参加者は「自由度が高い」と感じていたようであり、その結果、発話のハードルが下がり、自発的な発言や思考の深化が促されたと考えられる。

第2に、抽象語彙や歴史用語の難しさである。「克服」「責任」「認識」といった語は、歴史的・概念的な背景を伴うため理解に時間を要し、参加者に負担となった。しかし、参加者同士が互いにわかるように言い換えたり、例を挙げながら説明したりすることで対話が活性化し、協働的な学びや信頼関係の構築につながった。

第3に、時間的制約である。5回という限られた枠のなかで、映画鑑賞や監督との対話を取り入れたため、クラス活動で議論を十分に掘り下げたり、振り返りを深めたりする時間には限界があった。しかし、その一方で、映画から得られる情報と監督との「一度きりの出会い」は強い印象を残し、参加者の記憶に深く刻まれたことも事実である。こうした体験は、テキストや教師とのやりとりだけでは得られない、感情的な揺さぶりや新しい視点の獲得を促す契機になったと言える。

以上のように、本実践は参加者に言語力と思考力の深化を促し、「被害」と「加害」という記憶の両側面を扱う意義を示すものであった。また、評価方法や語彙の難しさ、時間的制約といった問題点は存在したものの、それらは学習の自由度や協働性、記憶に残る体験を生む契機にもなった。今後はこうした制約の中で得られた効果を踏まえつつ、より持続的で体系的な学びへと発展させるための方法を模索する必要がある。

7. まとめと今後の展望

本論文では、ドイツの大学における日本語授業「日本語上級ディスカッション」において、池谷薫監督のドキュメンタリー映画『蟻の兵隊』を教材とした実践を報告した。参加者は、映画やテキスト、監督との対話を通じて、「記憶」と「記録」の関係や、「被害」と「加害」という歴史的立場の違いについて議論し、自らの意見を言語化する経験を重ねた。その過程で、言語力の向上に加え、歴史や社会問題を批判的に捉える力、異なる視点を結びつける力が培われた。

同時に、本実践には評価方法の不在、抽象語彙や歴史用語の難しさ、時間的制約といった課題が存在した。しかし、これらの制約は必ずしも学習効果を妨げるものではなく、むしろ学習の自由度を高め、参加者同士の協働や一度きりの強い学習経験を生み出す契機ともなった。

以上のことから、日本語教育において社会的・歴史的テーマを扱うことの意義が改めて確認されたといえる。第一弾で扱った「被害の記憶」に続き、今回の「加害の記憶」という側面を報告することで、日本語教育におけるドキュメンタリー映画の活用が、言語学習の域を超えて、歴史教育・記憶研究とも接点を持ち得ることが示唆された。今後は、こうした授業実践をさらに発展させ、継続的なカリキュラム設計や評価方法の工夫を通じて、日本語学習者が歴史的記憶と向き合いながら日本語で考え、語る力を一層伸ばしていくことが求められる。

謝辞

本実践の実施にあたりご協力くださった池谷薫監督、監督をご紹介くださったコメニウス大学の橋本クラリーコヴァー玲奈先生、そして積極的に参加してくれた学生の皆さまに、深く感謝申し上げます。

参考文献

アライダ・アスマン、安川晴基(訳)(2019)『想起の文化ー忘却から対話へ』岩波書店。

- 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.
- 奥野由紀子, 小林明子, 佐藤礼子, 元田静, 渡部倫子 (2021) 『日本語×世界の課題を学ぶ 日本語で PEACE』 凡人社.
- 近藤孝弘 (2009) 「ドイツにおける若者の政治教育－民主主義社会の教育的基盤－」 『学術の動向』, 14(10), pp.10-21, 公益財団法人日本学術協力財団.
- 櫻井直子, 奥村三菜子 (2021) 「CEFR Companion Volume with New Descriptors における「仲介」に関する考察」 『日本語教育』 178, pp.154-169, 日本語教育学会.
- 砂川裕一 (2020) 「日本語・日本語教育を研究する 第 47 回 「日本事情」とは、何を、どのように、何をめざして、教えるのか?－旧くて新しい「日本事情教育」について考える－」, www.jppe.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/research/202002.html (2025 年 10 月 12 日閲覧)
- 竹林紀雄 (2013) 「テレビ・ドキュメンタリーは何を“描く”のか」 IT News Letter 9 (2), pp.3-4, 文教大学大学院情報学研究科.
- 村田裕美子 (2018) 「社会につながる日本語教育: ナチスの歴史を題材にした内容言語統合型学習の一例」 『ヨーロッパ日本語教育』 22, pp.430-435, ヨーロッパ日本語教師会.
- 村田裕美子 (2023) 「第 7 章 ことばの教育と「歴史教育」」 pp.229-264, 佐藤慎司, 神吉宇一, 奥野由紀子, 三輪聖 (編) 『ことばの教育と平和－争い・隔たり・不公正を乗り越えるための理論と実践－』 明石書店.
- 村田裕美子 (2025) 「映画を読む CLIL の授業実践－映画『フタバから遠く離れて』－」 pp.96-105, 『日本語教育連絡会議論文集 Vol.37』.
- Council of Europe (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors* (2025 年 12 月 6 日閲覧)
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010), *Content and Language Integrated Learning*, Cambridge: Cambridge University.

教材

- 平野共余子 (著), 砂川有里子, 砂川裕一, アンドレイ・ベケシュ, 福西敏宏 (編) (2014) 「第 8 章 日本のドキュメンタリー」 『日本語学習者のための日本研究シリーズ 2 日本の映画史 10 のテーマ』 くろしお出版.
- 池谷薫 (監督) (2006) 『蟻の兵隊』 英語字幕版.