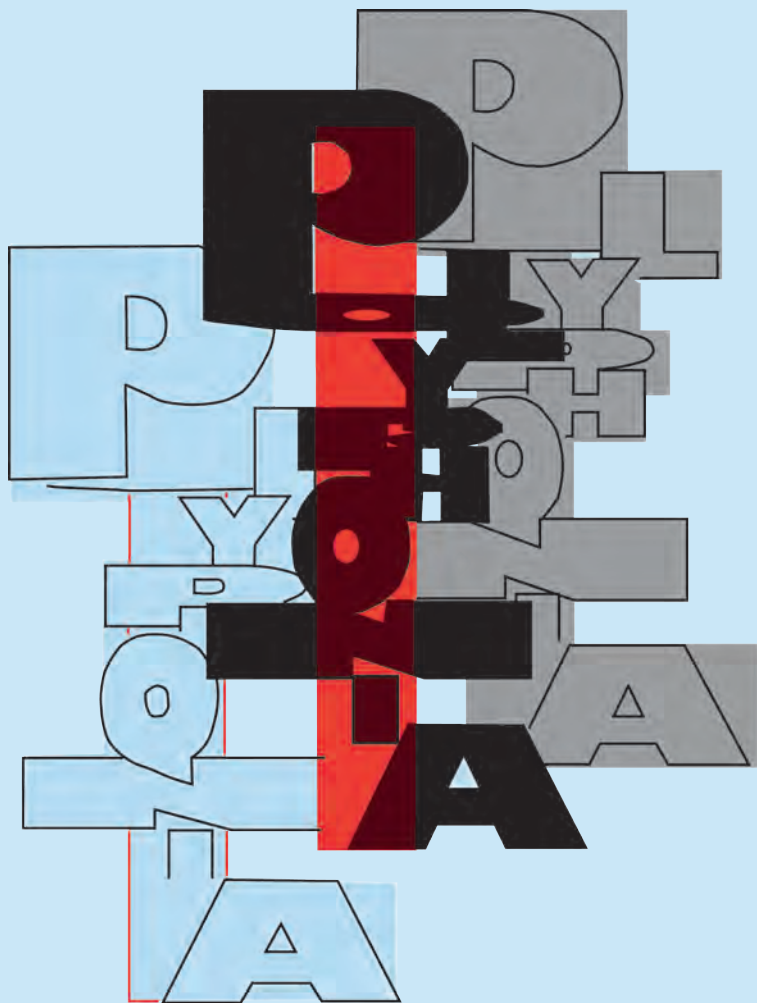


言語文化論集

Studies in Languages and Cultures



No.17 March 2025

東京科学大学言語文化研究会

FLS 言語文化論集『ポリフォニア』第17号

目次

論文

- Predicate Doubling and Speaker-Addressee Interaction in Japanese
..... Yuki ISHIHARA (1)

研究ノート

- The Last Natori: Ikuko Nichols Transmitting Japanese and Okinawan Music,
Dance, and Culture in Postwar Chicago
..... Mariko Anno (19)

- Los Poemas japoneses sobre los nueve estadios (Kusōka 九相歌)*
publicados en japonés por los Jesuitas en 1600 como material didáctico
..... Carla TRONU MONTANÉ (53)

多文化共生に関する調査

- 本学の留学生の声にも着目して—
..... 赤羽 早苗・榎原 実香 (83)

- 都市と美術に見るコーカサス諸国の現在
..... 河村 彩 (107)

“Is Jem Dead?”

- ジェム追悼としての『アラバマ物語』
..... 畔柳 和代 (127)

東工大スペイン語の選択授業

- 授業開始からの4年半を振り返って—
..... 渡辺 暁 (141)

ウィルカ・ドゥラン・デ・オカモト ジャケリン

シン・語学教育宣言

- 日本の大学における教養としての第二外国語教育についての覚え書き—
..... 渡辺 暁 (165)

- 編集後記..... (189)

Predicate Doubling and Speaker-Addressee Interaction in Japanese

Yuki ISHIHARA

1. Introduction

Syntactic approaches to the roles of a speaker and an addressee have been observed in the history of generative grammar. An early example is Ross' (1970) seminal study of performatives. More recently, Speas and Tenny (2003), Haegeman and Hill (2014), Ishihara (2019), and Miyagawa (2022), among others, have argued for the syntacticization of discourse.

Ishihara (2019) examined predicate doubling in Japanese and proposed a structure in which a Speech Act Phrase (SAP) is posited at the top. It also proposed that the predicate doubling construction (PDC) is derived by the movement of a predicate triggered by an emphasis feature in the head of an SAP and copy spell-out. This analysis can explain many properties of the PDC in Japanese but fails to recognize and deal with another type of interpretation of the PDC—namely, an addressee-oriented interpretation.

Miyagawa (2022) postulated a more elaborate three-layered structure dedicated to discourse above CPs based on the examination of politeness-marking, sentence final particles (SFPs), topicalization, and questions. This study demonstrates that Miyagawa's (2022) analysis of SFPs can explain the addressee-oriented interpretation of the PDC.

The remainder of this paper is organized as follows. Section 2 summarizes various interpretations of PDC in Japanese, as observed by Ishihara (2019). Section 3 illustrates the addressee-oriented interpretation of the PDC. An overview of Ishihara's (2019) analysis of PDC is also provided. Section 4

proposes a modification to Ishihara's (2019) analysis by adopting Miyagawa's (2022) three-layered structure. Finally, section 5 concludes the paper.

2. PDC and its interpretations

A tensed predicate can be iterated in colloquial speech with semantic effects. Ishihara (2019) noted that the PDC can be interpreted in several ways, depending on the aspectual types of the predicate involved and the context in which it occurs. For instance, when a stative predicate is doubled, the degree or extent of the state it denotes is emphasized. In the following examples, predicate doubling is underlined for clarity.

- (1) a. Ah, atu-i atu-i.¹
ah hot-NPST hot-NPST
'Ah, it's so hot.'
- b. Wah, kirei kirei.
wow pretty pretty
'Wow, it's so pretty.'
- c. Densya-ga kon-deru kon-deru.
train-NOM crowded-STAT crowded-STAT
'The train is so crowded.'

In (1a), the adjective *atu-i* 'hot' is iterated, and the degree of hotness is emphasized. (1b) is an example of doubling of the stem form of the adjectival noun *kireida*, 'pretty,' which is interpreted as 'so pretty.'² When the contracted form of the stative verb *konde-iru* 'crowded' is doubled, as illustrated in (1c), the degree of crowdedness is emphasized.³

The iteration of an activity predicate emphasizes the continuation of the activity it denotes.

- (2) a. Taroo-ga hasi-ru hasi-ru.
 Taro-NOM run-NPST run-NPST
 ‘Taro keeps/kept running for a long time/for a long distance.’⁴
- b. Taroo-ga sake-o non-da non-da.
 Taro-NOM alcohol-ACC drink-PST drink-PST
 ‘Taro drank alcohol so much.’

In (2a), the activity verb *hasiru* ‘run’ is doubled, and the activity of running is interpreted as continuing for a long time. (2b), in which the past tense form of the activity verb *nomu* ‘drink’ is iterated, expresses that Taro continued drinking for a long time and thus consumed a large amount of alcohol.

The doubling of some achievement and accomplishment verbs can denote the repetition of an action.

- (3) a. Taroo-ga matigai-o mituke-ru mituke-ru.
 Taro-NOM mistake-ACC find-NPST find-NPST
 ‘Taro finds/found many errors.’
- b. Taroo-ga seetaa-o an-da an-da.
 Taro-NOM sweater-ACC knit-PST knit-PST
 ‘Taro knit many sweaters.’

In (3a), the achievement verb *mitukeru* ‘find’ is iterated. The sentence can be interpreted as involving the iteration of the act of finding an error, which leads to the interpretation of Taro finding many errors. (3b) is an example of the doubling of the past tense form of the accomplishment verb *amu* ‘knit.’ The sentence can be interpreted as Taro having knit many sweaters as the result of the repeated act of knitting a sweater.⁵

In addition to these interpretations, predicate doubling can emphasize the truth of a proposition, which Höhle (1992) calls “verum focus.” The PDC can

denote a verum focus when the truth of a proposition is at issue, such as when answering a polar question.

- (4) A: Nee, Gozira-no eiga mi-ta?
hey Godzilla-GEN movie see-PST
‘Hey, did you see the Godzilla movie?’
B: Un, mi-ta mi-ta. Omosirok-atta-yo.
yes see-PST see-PST fun-PST-SFP
‘Yes, I DID see it. It was fun.’

In (4), Speaker B employs predicate doubling *mi-ta mi-ta* ‘saw saw’ in answer to a polar question raised by Speaker A to emphasize that their answer is affirmative. More specifically, Speaker A asked whether it was true that Speaker B saw the Godzilla movie, and they answered in the affirmative with an emphasis on the truth of the proposition at issue, that is, they saw it. In other words, the PDC is interpreted as a verum focus in (4B).

- (5) A: Nee, kinoo gakko-ni ik-anak-atta-no?
hey yesterday school-to go-NEG-PST-Q
‘Hey, didn’t you go to school yesterday?’
B: Uun, it-ta it-ta.
no go-PST go-PST
‘Yes, I DID go.’

Example (5B) shows a verum focus that occurs in response to a negative question. Speaker B corrects Speaker A’s expectation by iterating the positive form of the verb, *it-ta* ‘went.’

- (6) A: Hannin-o mite-inai-noda-na?
 criminal-ACC see-NEG-ASSERT-SFP
 ‘Are you sure you didn’t see the criminal?’
 B: Hai, mite-mas-en mite-mas-en.
 yes see-POLIT-NEG see-POLIT-NEG
 ‘No, I DID NOT see him.’

Example (6) is another example of a PDC that occurs in response to a negative question. In this case, Speaker B agrees with the proposition at issue and emphasizes its truth by iterating the negative form of the predicate.⁶

Finally, predicate doubling can emphasize the force of utterance in imperatives and interrogatives.

- (7) a. Ik-e ik-e.
 go-IMP go-IMP
 ‘Go, go.’
 b. Nee, mi-ta mi-ta?
 hey see-PST see-PST
 ‘Hey, did you see that?’

In (7a) and (7b), the force of a command and a question is emphasized.

Having reviewed Ishihara’s (2019) observation, we highlight yet another type of interpretation of the PDC that emphasizes speaker-addressee interactions.

3. Addressee-oriented interpretation of the PDC

The previous section showed that the PDC that occurs in answer to a polar question can be interpreted as a verum focus. However, there are some cases of PDC in the context in which the truth of a proposition at issue does not seem to

be emphasized.

(8) A: Nee, wakat-ta?

hey understand-PST

‘Hey, did you understand?’

B: Hai hai, wakat-ta wakat-ta.

yes yes understand-PST understand-PST

‘Yes, yes, I got it. I got it.’

(9) A: Nee, kii-teru-no?

hey listen-PROG-Q

‘Hey, are you listening to me?’

B: Un, kii-teru kii-teru.

yes listen-PROG listen-PROG

‘Yes, I’m listening. I’m listening.’

In (8B) and (9B), although predicate doubling occurs in answer to polar questions, the ‘dominant’ reading does not emphasize the truth of the proposition. Speaker B does not seem to emphasize that they DID understand something or that they ARE listening to Speaker A. Instead, they use iterations to indicate the successful act of receiving Speaker A’s message. This interpretation is addressee-oriented because it focuses on the fact that the message conveyed by the addressee—Speaker A—was understood or received rather than emphasizing the truth of the content of the message. Here, the fact that playing catch between the two interlocutors was successful is emphasized. In other words, emphasis is not placed on the speaker alone but on the interaction between the speaker and the addressee.

Ross (1970) argues that verbs such as *say*, *declare*, *assert*, *shout*, *whisper*, *tell*, *explain*, and *write* occur with their subject, *I*, at the root of declarative sentences in the underlying structure and distinguishes this class of verbs from

others by their features [+communication, +linguistic, +declarative]. All these are speaker-oriented verbs that focus on the function of saying. In examples like (8B) and (9B), what is crucial is the class of verbs that acknowledges the receipt of a message in response to the addressee's utterance, such as *hear*, *understand*, and *get*, which might be characterized as [+communication, +linguistic, +receptive] in these contexts.

Predicate doubling in (8B) and (9B) can lead to pragmatic effects in certain contexts. For example, if Speaker A is too persistent, Speaker B's response with the PDC can evoke a sense of annoyance, in addition to acknowledging the receipt of the message, as Speaker B implies that they do not want to pursue the matter further.

Another example of an addressee-oriented interpretation of PDC is presented in (10B).

(10) A: Hontooni gomen-ne.

really sorry-SFP

'I'm really sorry.'

B: I-i-kara i-i-kara.⁷

OK-NPST-SFP OK-NPST-SFP

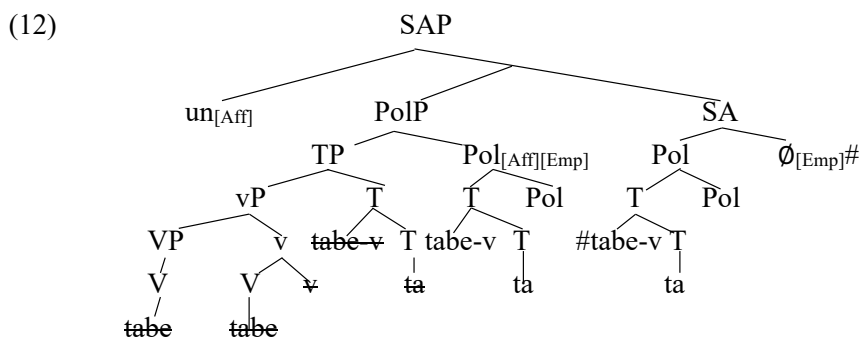
'It's OK. It's OK.'

Although a verum-focus reading is available, the dominant reading is addressee-oriented, and Speaker B uses iteration to indicate the successful receipt of Speaker A's apology.

Ishihara (2019) proposed the syntactic structure in (12) for the verum-focus PDC in (11B).

(11) A: Moo gohan tabe-ta?
 yet meal eat-PST
 ‘Have you eaten your meal yet?’

B: Un, tabe-ta tabe-ta.
 yes eat-PST eat-PST
 ‘Yes, I HAVE eaten.’



(Ishihara (2019:216))

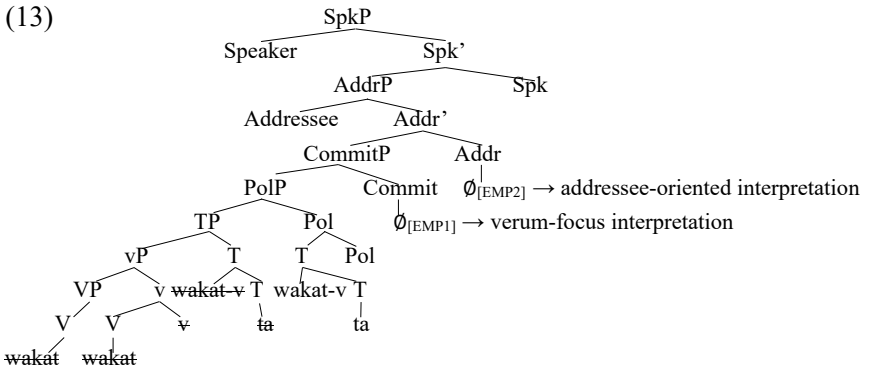
To briefly review Ishihara’s (2019) analysis, a Polarity Phrase (PolP) is posited above TP, following Holmberg’s (2013a, 2013b, 2016) analysis of polar questions and their answers. Since predicate doubling is a root phenomenon, it postulates above PolP an SAP, which occurs mainly in root clauses. Following Koizumi (1995/1999) and Funakoshi (2012), among others, who argue for the syntactic head movement of a predicate in Japanese, a predicate is assumed to raise to Pol via v and T in syntax in ordinary declarative sentences. For the PDC, it is proposed that an emphasis feature resides in a phonetically null Speech Act head and that this emphasis feature triggers the head movement of a predicate complex from Pol to SA. Furthermore, following Nunes (2004) and Martins (2007), morphological fusion is assumed to take place in SA, which renders elements in SA invisible to Kayne’s (1994) Linear Correspondence

Axiom (LCA); consequently, both the elements in SA and those in Pol are pronounced. For example, in (12), the verb *tabe* moves up to Pol via v and T, as in an ordinary declarative sentence. Next, attracted by the emphasis feature in SA, the verbal complex in Pol, *tabe-v-ta*-Pol, moves further up to the SA. Within the SA, the verbal complex *tabe-v-ta*-Pol- $\emptyset$ undergoes morphological reanalysis, and its internal structure becomes invisible to LCA. Then, the verbal complex in Pol is pronounced as a link in a chain in addition to the reanalyzed complex in SA, and thus predicate doubling is obtained.

Ishihara's (2019) analysis holds true for the PDC with verum-focus interpretation, but how addressee-oriented interpretation can be handled remains unclear. Following Saito (2013a, 2013b), SFPs were treated as SAs without any structural distinctions among them.

4. Modification of Ishihara's (2019) analysis

To accommodate both addressee-oriented and verum-focus interpretations, we propose modifying Ishihara's (2019) analysis, following Miyagawa (2022), who posits Speaker Phrase (SpkP), Addressee Phrase (AddrP) and Commitment Phrase (CommitP) above CP, namely, replacing SAP in (12) with CommitP, AddrP, and SpkP, as indicated in (13).

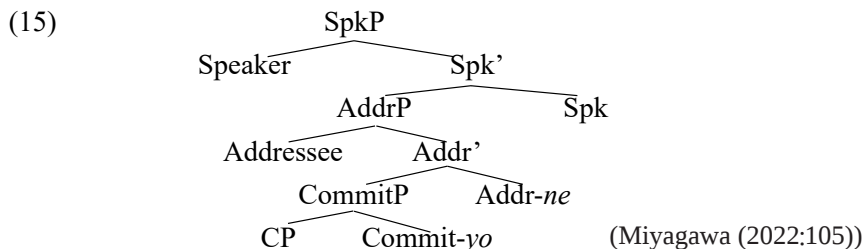


Having a more elaborate structure above PolP enables us to distinguish between addressee-oriented interpretations and verum-focus interpretations. Specifically, this paper claims that an emphasis feature can occur either in the Commitment or Addressee head and that the position of the emphasis feature determines the interpretation of the PDC.

(14) Interpretation at the syntax-semantics interface

- a. When an emphasis feature is present in a Commitment head, commitment to a proposition is amplified, which leads to a verum-focus interpretation.
- b. When an emphasis feature is present in the Addressee head, an addressee-oriented interpretation is obtained.

Evidence supporting this analysis comes from the co-occurrence restrictions of SFPs. Miyagawa (2022:105) contends that *yo*, an SFP amplifying commitment to the proposition, is merged onto the Commitment head, whereas *ne*, an SFP that directs expression to the addressee to ascertain the truthfulness of the proposition, is merged onto the Addressee head, as illustrated in (15).



If an emphasis feature in the Commitment head triggers the head movement of a predicate and blocks the base generation of other elements within the head, a verum-focus interpretation should not be available with *yo*.

This prediction is borne out.

- (16) A: Kono suugaku-no mondai-no kotae wakat-ta?
this math-GEN problem-GEN solution understand-PST
'Did you understand the solution to this math problem?'
B: Un, wakat-ta-(yo/*ne).
yes understand-PST-SFP/SFP
'Yes, I DID get it.'
- B': Un, wakat-ta-(??yo/*ne) wakat-ta-(??yo/*ne).
yes understand-PST-SFP/SFP understand-PST-SFP/SFP
'Yes, I DID get it.'
- (17) A: Karada-no tyoosi i-i-no?
body-GEN condition good-NPST-Q
'Are you in good physical condition?'
B: Un, i-i-(yo/*ne).⁸
yes good-NPST-SFP/SFP
'Yes, I AM.'
- B': Un, i-i-(??yo/*ne) i-i-(??yo/*ne).
yes good-NPST-SFP/SFP good-NPST-SFP/SFP
'Yes, I AM.'

Examples (16B, B') and (17B, B') illustrate answers to a polar question, which is an environment for verum-focus interpretation. In (16B) and (17B), in which no predicate doubling occurs, *yo* is acceptable. However, (16B') and (17B') demonstrate that *yo* cannot be iterated along with a predicate easily under verum-focus reading. This supports the present analysis of the PDC with verum-focus interpretation because the emphasis feature in the Commitment head, indicated as EMP₁ in (13), precludes the occurrence of *yo* in the same position. Here, a word of caution is in order. If (16B') and (17B') are read with

a comma intonation between the doubled predicates, then *yo* can be doubled with a predicate under verum-focus interpretation without difficulty; however, this involves two conjoined sentences, which is not the construction we are dealing with as the PDC in this paper. Note also that the SFP *ne* is not allowed in answer to a question, with or without predicate doubling, because Speaker B is expected to answer a question rather than inviting Speaker A to agree to their answer.

By contrast, the SFP *yo* can be iterated under an addressee-oriented interpretation.

(18) A: Nee, waka-tta?

hey understand-PST

‘Hey, did you understand?’

B: Hai hai, waka-tta-*{yo/*ne}* waka-tta-*{yo/*ne}*.

yes yes understand-PST-SFP/SFP understand-PST-SFP/SFP

‘Yes, yes, I got it. I got it.’

(19) A: Hontooni gomen-ne.

really sorry-SFP

‘I’m really sorry.’

B: I-i-*{kara/yo/*ne}* i-i-*{kara/yo/*ne}*.

OK-NPST-SFP/SFP/SFP OK-NPST-SFP/SFP/SFP

‘It’s OK. It’s OK.’

An emphasis feature that induces addressee-oriented interpretation, indicated as EMP₂ in (13), is located higher than *yo* in the structure; thus, a predicate complex, which has been raised to Pol, can pick up *yo* in the Commitment head on the way to its attracting head, the Addressee. Note that the doubling of *ne* is not available under the addressee-oriented interpretation because *ne* is not appropriate in answer to a question in the first place, and also because it

occupies the same position as EMP₂.

Furthermore, *hai hai* ‘yes yes’ in (18B) can be considered a lexical word. Only a handful of words behave like *hai hai*, such as *un un* ‘yes, yes,’ *ie ie* ‘no, no,’ and *iya iya* ‘no, no,’ and the unavailability of **iie iie* ‘no, no’ or **uun uun* ‘no, no’ indicates their unproductivity, which suggests their lexical status. Furthermore, if one is to derive *hai hai* syntactically by head movement and copy spell-out just like *wakat-ta wakat-ta* ‘understood, understood,’ two AddrPs must be posited, each hosting an emphasis feature, which would be considerably redundant. Hence, *hai hai* is assumed to occupy the Specifier position of AddrP, thus agreeing with EMP₂ in the Addressee head. This accounts for why it does not seem to emphasize the meaning of ‘yes’ but is used to signal the speaker’s active engagement in the discourse.

To summarize, based on the data involving predicate doubling and SFPs, we posited an emphasis feature in the Commitment head for verum-focus reading and an emphasis feature in the Addressee head for addressee-oriented reading.

5. Conclusion

This paper has demonstrated the availability of the addressee-oriented interpretation of syntactic doubling and its interaction with SFPs and claimed that verum-focus and addressee-oriented interpretations can be handled by positing an emphasis feature in the Commitment head for the former and in the Addressee head for the latter. The analysis presented in this paper supports Miyagawa’s articulated syntactic structure of the expressive component, particularly his analysis of SFPs. Further investigation of the behavior of predicate doubling with respect to other SFPs may reveal more information regarding the syntactic structure of the CP domain. This study indicates that syntactic analysis should consider the roles of addressees as well as those of speakers. The division of labor between syntax and pragmatics has been a long-

standing problem in the theory of grammar. However, we hope that this study has demonstrated that a syntactic approach to discourse is worth pursuing to uncover the intricate interaction between a speaker and an addressee.

Acknowledgments

Earlier versions of this paper were partially presented at the 55th Annual Meeting of the Societas Linguistica Europaea (Ishihara 2022) and the 2024 Seoul International Conference in Linguistics (Ishihara 2024), and I am grateful to the audience for their insightful comments and helpful discussions. I am also deeply thankful to an anonymous reviewer for valuable comments and suggestions. Editage provided proofreading services for this manuscript. This research was supported by the JSPS KAKENHI (grant number 18K00570).

Notes

- 1 The following abbreviations are used in this paper: ACC, accusative; Addr, addressee; ASSERT, assertive; Commit, commitment; EMP, emphasis; GEN, genitive; IMP, imperative; NEG, negation; NOM, nominative; NPST, non-past; POL, polarity; POLIT, polite; PROG, progressive; PST, past; Q, question; SA, speech act; SFP, sentence final particle; Spk, speaker; and STAT, stative. The past/nonpast distinction in glosses is based on the form of the predicate.
- 2 When an adjectival noun is iterated, the word-final *da* is often omitted, perhaps because a shortened form suits the colloquial register better, and it is easier to pronounce the doubling of such a form. However, the root of an adjective cannot be doubled without an inflectional ending, which may be related to the existence of lexical compounds such as *atuatu* ‘very hot’ and *hirobiro* ‘very spacious.’
- 3 *Konde-ru* is a contracted form of *konde-iru*. The shorter form is preferred in the PDC for the same reasons suggested in Note 2.

- 4 This example can be interpreted as involving the narrative present tense, which is often the case with PDC. The same holds true for (3a).
- 5 Considering interpretations of reduplications in other languages, predicate emphasis is quite natural.

- (i) a. Intensity: *dopdolu* ‘quite full,’ *dolu* ‘full’ (Turkish)
 b. Repeated or continued occurrence of an event:
zɔ zɔ ‘be walking,’ *zɔ* ‘walk’ (Ewe)
roarroarroar ‘continue to shudder,’ *roar* ‘shudder’ (Mokilese)
guguyon ‘jest repeatedly,’ *guyon* ‘jest’ (Sundanese)

(a, b: Moravcsik (1992: 323))

The doubling of stative predicates in Japanese in (1a-c) is similar to the reduplication of such predicates in Turkish in (ia). In addition, that of the activity predicates in (2a, b) is similar to the reduplication of similar predicates in Ewe and Mokilese in (ib), and the iteration of achievement and accomplishment verbs in (3a, b) is similar to the Sundanese example in (ib).

- 6 Verum focus is expressed by predicate doubling in other languages. Example (i) is similar to (4) in Korean, and (ii) presents an example of a verum focus in a correction context in Galician.

- (i) A: Ce ynghwa pw-asse? (Korean)
 that movie see-PST
 ‘Did you see that movie?’
 B: Ung, pw-ass-e pw-ass-e.
 yes see-PST see-PST
 ‘Yes, I DID see it.’ (Ishihara (2019:13))
- (ii) A: Anibal non sabe destes assuntos. (Galician)
 Anibal not knows of-these matters
 ‘Anibal doesn’t know of such matters.’

- B: Anibal sabe destes assuntos sabe.
 Anibal knows of-these matters knows
 ‘Anibal DOES know of such matters.’ (Martins (2013:115))
- 7 Kara in (10B) can be regarded as an SFP, as in the following example.
- (i) Zettai ik-u-kara.
 definitely go-NPST-SFP
 ‘I will definitely go.’
- 8 The example is acceptable if *ne* is understood as an SFP that softens a statement but is not acceptable under the interpretation at issue; that is, requesting the addressee to confirm the truthfulness of the proposition.

References

- Funakoshi, Kenshi (2012) “On Headless XP-Movement/Ellipsis,” *Linguistic Inquiry* 43, 519-562.
- Haegeman, Liliane and Virginia Hill (2014) “The Syntacticization of Discourse,” *Syntax and its Limits*, ed. by Rafaella Folli, Christina Sevdali and Robert Truswell, 370-390, Oxford: Oxford University Press.
- Höhle, Tilman N. (1992) “Über Verum-Fokus im Deutschen (On Verum Focus in German),” *Informationsstruktur und Grammatik* (Information Structure and Grammar), ed. by Joachim Jacobs, 112-141, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Holmberg, Anders (2013a) “The Syntax of Answers to Polar Questions in English and Swedish,” *Lingua* 128, 31-50.
- Holmberg, Anders (2013b) “The Syntax of Negative Questions and Their Answers,” *Proceedings of GLOW in Asia IX 2012: The Main Session*, 1-18.
- Holmberg, Anders (2016) *The Syntax of Yes and No*, Oxford: Oxford University Press.
- Ishihara, Yuki (2019) *Syntactic Doubling of Predicates in Japanese*, Doctoral

- dissertation, the University of Tokyo.
- Ishihara, Yuki (2022) “On Predicate Doubling and Verum in Japanese,” paper presented online at the 55th Annual Meeting of the Societas Linguistica Europaea, University of Bucharest.
- Ishihara, Yuki (2024) “The Role of Addressee in Interpreting Predicate Doubling in Japanese,” paper presented at the 2024 Seoul International Conference in Linguistics, Kyung Hee University.
- Kayne, Richard (1994) *The Antisymmetry of Syntax*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Koizumi, Masatoshi (1995) *Phrase Structure in Minimalist Syntax*, Doctoral dissertation, MIT. [Published by Hituzi Syobo, Tokyo in 1999.]
- Martins, Ana Maria (2007) “Double Realization of Verbal Copies in European Portuguese Emphatic Affirmation,” *The Copy Theory of Movement*, ed. by Norbert Corver and Jairo Nunes, 77-118, Amsterdam: John Benjamins.
- Martins, Ana Maria (2013) “Emphatic Polarity in European Portuguese and Beyond,” *Lingua* 128, 95-123.
- Miyagawa, Shigeru (2022) *Syntax in the Treetops*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Moravcsik, Edith A. (1992) “Reduplication,” *International Encyclopedia of Linguistics*, ed. by William Bright, 323-324, Oxford: Oxford University Press.
- Nunes, Jairo (2004) *Linearization of Chains and Sideward Movement*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Ross, John Robert (1970) “On Declarative Sentences,” *Readings in English Transformational Grammar*, ed. by Roderick A. Jacobs and Peter S. Rosenbaum, 222-272, Waltham, MA: Xerox College Publishing.
- Saito, Mamoru (2013a) “Conditions on Japanese Phrase Structure: From Morphology to Pragmatics,” *Nanzan Linguistics* 9, 119-145.
- Saito, Mamoru (2013b) “Hadaka-Kukoozooriron to Kaatogurafii: Sentakuseigen to Imiteki Seigoosee no Yakuwari (Bare Phrase Structure Theory and

Cartography: The Role of Selection Restriction and Semantic Compatibility),” talk given at Keio University.

Speas, Peggy and Carol Tenny (2003) “Configurational Properties of Point of View Roles,” *Asymmetry in Grammar*, ed. by Anna Maria Di Sciullo, 315-344, Amsterdam: John Benjamins.

The Last Natori: Ikuko Nichols Transmitting Japanese and Okinawan Music, Dance, and Culture in Postwar Chicago

Mariko Anno

After World War II, many Japanese Americans relocated to Chicago from the incarceration camps, resulting in the substantial Japanese and Japanese American population in the city today.¹ According to Setsuko Nishi (1963), an activist and researcher on the life of Japanese Americans in Chicago, the Illinois census recorded 462 Japanese individuals in 1940. By 1946/47, this number exceeded twenty thousand, as many Japanese Americans settled in Chicago after being released from incarceration camps. Following the bombing of Pearl Harbor in 1941, President Roosevelt signed Executive Order 9066, forcing people of Japanese descent in the western United States into incarceration camps to prevent them from allying with Japan against the United States. This racial injustice uprooted approximately 120,000 people, two thirds of whom were American citizens. Chicago represented a new start for many of them after the war because it did not have the “pattern of behavior or attitudes toward Japanese” that existed on the West Coast (Nishi 1963, 14).

Referred to as “resettlers” (Brooks 2000, 1655), the Japanese and Japanese Americans who moved to Chicago were *issei* (first-generation Japanese who immigrated to the United States) and *nisei* (second-generation Japanese American born in the United States), mainly from the West Coast. Life in the incarceration camps did not diminish the role of music and culture in their lives. Indeed, Waseda Minako asserts, “While the internment had grave and lasting consequences for the lives of the incarcerated Japanese Americans, the bearing

it had on music practice in the Japanese American community can be characterized as constructive and even positive” (2005, 172). Traditional Japanese music was performed. Lessons were offered in *Kabuki*, Japanese classical dance, *koto* (Japanese zither), *shakuhachi* (bamboo flute), and *yōkoku* (Noh chanting). Other musical forms were taught in different camps and were very popular (Waseda 2005, 183). Many performing arts that had been popular before the war became so much more popular in the camps that teachers were inundated with students. According to Waseda, “Bandō Misa, a Nisei teacher, taught a group of about 140 students, mostly between the ages of eight and ten but with a range that extended from a three-year-old Sansei (third-generation) to a senior Issei” (2005, 184). As they relocated to Chicago—temporarily or permanently—they brought a new and virtually unknown culture with them.

By the 1960s, numerous active groups were dedicated to Japanese music and performing arts, including prefectural associations and religious organizations. This lively arts scene was devotedly covered by the *Chicago Shimpo*, a Japanese language newspaper founded in 1945 by Fujii Ryōichi.² And yet much remains unknown about this rich musical heritage. In this essay, I draw long-overdue attention to this vibrant history through close study of a figure at its epicenter: Ikuko Nichols ニコラス 郁子, the last *natori* 名取 and *shihan* 師範 of the Wakayagi school of Japanese classical dance under the tutelage of Master Wakayagi Shiyū 若柳司友 (1926–2023).³

To elucidate the stunning postwar cultural contributions of Japanese Americans, I consider how Ikuko used her skills in Japanese classical dance to bring the Japanese, Japanese American, Okinawan, and American communities together, especially at the annual Obon お盆 (bon) festival at Mitsuwa Marketplace. Specifically, I discuss her background, and her life and community work in Chicago. I explore her use of dance techniques and her Okinawan background to transmit the Japanese language and culture to the students at Langston Hughes Elementary School, a public elementary school on the South

Side of Chicago, where she taught from 1994 to 2004 and had an enormous impact on her students as a teacher and a cultural ambassador. I also discuss Ikuko's other work as a dance teacher and her role as a Uchinā Goodwill Ambassador from 2003 to 2023, for which she was appointed by Okinawa Prefecture to spread awareness of Okinawa and Japan through cultural events, food, music, and dance. Finally, I discuss the distinguished awards Ikuko has received for her impressive contributions and dedication.

This essay's focus on Ikuko is also an effort to redress the gap in scholarship on how Japanese music fosters connections among Japanese, Japanese American, Okinawan, and non-Japanese communities. This story shows the outsized role music can play in community life, cultural identity, and cohesion. Indeed, as the ethnomusicologist Thomas Turino asserts, "The performing arts are frequently fulcrums of identity, allowing people to intimately feel themselves part of the community through the realization of shared cultural knowledge and style and through the very act of participating together in performance" (2008, 2). Through shared cultural practices and experiences, individuals express a collective identity, fostering strong bonds within the community that, in turn, support its preservation. Individuals like Ikuko who possess a deep connection to their heritage are uniquely positioned to transmit cultural knowledge through events and professional roles. Ikuko presents a compelling case study whose uniqueness and consistency of experience among other Japanese and Japanese Americans yields meaningful insights into the expansiveness that comes out of productively merging cultural expression.

Ikuko, a woman of Okinawan descent, moved with her American husband to his hometown, Chicago. Though her story is distinct from those of Japanese and Japanese Americans who relocated to Chicago after World War II incarceration camps, she too was seeking belonging in a new environment. In "Why Do People Move?" Sumiko Ogawa observes that "Human migration has

always brought [humans] into contact with the people of the destination country, resulting in the merging of their own culture with that of other cultures, coexistence, or a relationship of domination and subjugation of people” (2015, 261).⁴ Ikuko arrived just as a “relationship of domination” was coming to an end (Ogawa 2015, 261). The war was over. The Japanese had been released from the incarceration camps. Japanese and Japanese Americans of all backgrounds had come to Chicago to coexist.

Even as migration brought Ikuko into contact with a different culture—the American culture of Chicago—she maintained her strong Okinawan identity. She adapted and thrived in this transnational context. With a fearless spirit, grounded in Christian faith, Ikuko overcame many challenges and forged a profound and transformative connection with the Chicago Okinawa Kenjinkai.

Methodology

This study examines the music, theater, and dance activities of the Japanese, Japanese Americans, and Okinawans in Chicago, with a particular focus on the Kenjinkai (Prefectural Associations). Primary documents available through the University of Chicago library database, such as the *Chicago Shimpo*, yielded abundant material. Archives and databases from the Japanese American Service Committee (JASC) Legacy Center—formerly known as the Chicago Resettlers Committee (CRC)—filled out the history of group performances and activities. Secondary sources from performers and teachers of traditional Japanese music and dance contributed to this study.

Interviews played a significant role in this research, as oral histories are vital to documenting the activities and lives of the Japanese, Japanese Americans, and Okinawans in Chicago. These individuals have laid the foundation for a flourishing community. This article seeks to honor their legacy by highlighting Ikuko’s life, her relocation to Chicago to join her family, and her contributions to the community.

I conducted interviews with Ikuko on five occasions: (1) August 30, 2021, via Zoom; (2) August 25, 2022, at Mitsuwa Market Place in Arlington Heights, Illinois; (3) August 23, 2023, at the 2022 location; (4) August 21, 2024, at Panera Bread on West Touhy Avenue in Skokie, Illinois, and (5) December 30, 2024, at the August 2024 location. All interviews were conducted in Japanese; therefore, the translations into English are the responsibility of the author. I also conducted an interview with Linda Asato, the current president of Chicago Okinawa Kenjinkai, on March 22, 2024, at Panera Bread on Skokie Boulevard in Skokie, Illinois. Additional interviews were conducted with Japanese Americans in Chicago. To get a sense of the post–World War II period in which Ikuko moved to Chicago from Okinawa, I collected literature and other material from the JASC.

A literature review on the history of Japanese Americans in Chicago after their resettlement from the incarceration camps was also conducted. The literature on Japanese American experiences is steadily growing, particularly due to oral history projects documenting their experiences in the camps, among other academic and popular research.⁵ This literature provides a broader understanding of the discrimination faced by Japanese Americans in Chicago, which, while significant, was reportedly less severe than the bigotry this population faced on the West Coast. Charlotte Brooks describes how Japanese Americans in Chicago occupied a space of “inbetweenness,” positioned socially between “white” and “black” (2000, 1656–57). However, “[t]his inbetweenness, along with interactions among the Nisei, resettlement agencies, and Chicagoans in general, shaped the evolution of the Japanese American community in the city” (Brooks 2000, 1657).

To gain insights into Okinawan history in Chicago, I interviewed Linda Asato, the president of the Okinawa Kenjinkai. I also reviewed the organization’s online newsletters and the seminal book *History of the Okinawans in North America* (Okinawa Club of America 1988), which refers to

Asato's uncle, Tokujin Asato 安里徳仁, as the founder of the first Okinawa Kenjinkai in 1966.⁶ However, this book devotes only three short pages to this subject. Originally called *Okinawa Kyōyūkai* 沖縄郷友会, literally translated as "Okinawa Hometown Friends Association," Chicago Okinawa Kenjinkai adopted its current name in 1998.⁷

Background on Chicago's Japanese Performing Arts Groups

Many of these Japanese performing arts groups are affiliated with or part of religious organizations, likely because Japanese Americans were not allowed to congregate after leaving the incarceration camps. Instead, they were encouraged to "assimilate into white society" and "basically be unseen."⁸ However, they could gather at Buddhist temples and attend Christian churches, where Japanese Americans continue to assemble today. The goal of the government's directives against Japanese Americans congregating was to get the "Japanese-Americans into more middle-class and whiter housing,"⁹ and thus compel them to assimilate into the dominant culture. But because of the formation of Japanese music groups and cultural groups and their associated community events, this directive, which could have estranged people from their culture, in fact strengthened both individuals' sense of identity and the Japanese community as a whole.

In Chicago, which lacks the equivalent of "Little Tokyo" in Los Angeles or "Japantown" in San Francisco and San Jose, the Japanese and Japanese American community continues to celebrate its culture at the annual *obon* dance, which is held at the Midwest Buddhist Temple or at the supermarket Mitsuwa Marketplace. This dance is connected with the Obon Festival, when people honor their ancestors. Although some of the festival's religious connotations have dissipated, these communal events help individuals find their identity through music and musical experiences. As ethnomusicologist Martin Stokes explains, "music is socially meaningful not entirely but largely because

it provides means by which people recognise identities and places, and the boundaries which separate them” (1994, 5). These community events encourage the Japanese diaspora to contemplate their heritage—including the World War II incarceration camps, where *obon* dance also took place—as well as customs, values, and respect for their parents and elders.¹⁰

Unfortunately, no written records exist of Japanese music or the performing arts in Chicago prior to World War II. But Takako Day, an independent researcher in Chicago who focuses on the history of Japanese and Japanese Americans in Chicago before World War II, found an 1880 Illinois census record of three Japanese individuals including Michitaro Ongawa. Performances by Ongawa and his wife, Clara, were documented in “the popular media between 1908 and the 1930s.”¹¹

Today, Chicago has many traditional Japanese music groups as well as contemporary and hybrid groups that fuse Western jazz with Japanese *min'yō* (folk songs) and traditional Japanese instruments, such as the *shamisen* (three-stringed lute) and *taiko* (Japanese drums). There are five *taiko* groups: (1) Tsukasa-taiko 司太鼓, which emerged from Wakayagi Shiyū's 若柳司友 traditional Japanese dance studio; (2) Hō-etsu taiko 法悦太鼓, affiliated with the Midwest Buddhist Temple; (3) Kokyō 湖響, stemming from the Buddhist Temple of Chicago; (4) the Midwest Buddhist Temple *taiko* group; and (5) Okinawa-taiko, sponsored by the Chicago Okinawa Kenjinkai. Other prominent Japanese music and performing arts groups include Toyoaki Shamisen, Sanshin group, Koto group, and two schools of *nihon-buyō* (Japanese classical dance): Wakayagi 若柳 and Fujima 藤間. Tsukasa-taiko and the Fujima School are quite active with performances in Chicago. The Chicago Koto Group regularly performs at Japanese festivals in Chicago and the surrounding region. Most of these groups were formed by members of the Japanese community who came to Chicago after World War II, but some were also created by their descendants. Many groups continue to perform.

In addition to the *taiko* and Japanese dance groups, a new dance group, Miko-ren 美湖連, emerged in 2015.¹² Members dance *Awa odori* 阿波踊り, which originated in Tokushima Prefecture in Japan. This communal dance has drawn Japanese and non-Japanese people together, fostering transnational and cross-cultural communication. The group dances to traditional *Awa odori* songs as well as contemporary Japanese songs and American neo soul songs. *Awa odori* is versatile and adaptable in its *kata* (dance patterns), allowing individuals to experiment while staying true to the basic form.

As the Japanese diaspora in Chicago seeks and finds community and identity through traditional Japanese music, its members extend the traditional forms, fusing them with elements of other traditions to create something new, yet still uniquely Japanese. A fusion of jazz and Japanese music has formed in Chicago and the Midwest region, led by Tatsu Aoki, a jazz musician who immigrated to Chicago from Tokyo in 1977.¹³ He started playing the Japanese *shamisen* and *taiko* at age three and learned jazz bass in Japan. With the inception of the Miyumi Project over twenty years ago, he began merging jazz with traditional Japanese music, playing the *shamisen*. He has also included *taiko* and *kotsuzumi* (shoulder drum) to create a new soundscape and a layering of sounds. Aoki currently leads Tsukasa-taiko, is the founder and artistic director of the annual Chicago Asian American Jazz Festival, and is the executive director of Asian ImprovaRts Midwest.¹⁴

Another leading figure is Yoko Noge, a blues musician originally from Osaka, Japan, who moved to Chicago in 1984 to “check it out” (Roberts 2016, 63–64). Seeking the blues within the Black community, she frequented blues clubs and began singing in them, later learning the piano to accompany herself. She has created two groups: (1) Yoko Noge and the Jazz Me Blues, in which she sings some of her own pieces in Japanese; and (2) Yoko Noge and Japanesque, in which she sings *min'yō* in Japanese. In both groups, Noge explores her Japanese heritage, but in Japanesque, she looks inward and

explores an entirely new form (*min'yō*).

Both Aoki and Noge negotiate the boundaries between traditional, contemporary, and hybrid forms by looking inward. Looking introspectively at their heritage allows them, as well as others, to find their “voice.” Regardless of their years in the United States, or even their place of birth, they remain Japanese at their core.

While Japanese music in California and Hawai‘i have drawn rather extensive interest, research on traditional Japanese music and performing arts in Chicago remains scant. In “Asian American Improvisation in Chicago,” an article on Japanese music in Chicago, Deborah Wong features bassist Tatsuo Aoki and the *taiko* group he leads, Tsukasa-taiko (Wong 2006). A book by Tamara Roberts features a chapter that considers the music and activities of Yoko Noge (Roberts 2016, 59–88). Exploring the intersections of Western classical and popular music with Japanese traditions has been “a hallmark of contemporary Japanese musical practice since the post-Meiji 1930s” (Roberts 2016, 65).

Background on Ikuko Nichols

Ikuko Nichols was born on December 3, 1938, in Ukuda 宇久田, Nakagami-gun 中上郡 Okinawa, before it became a U.S. military base.¹⁵ Her father, a medical doctor, inspired her early ambition to pursue a career in medicine. She excelled academically, especially in high school, but ultimately chose to study clinical psychology at Nihon University on the Japanese mainland, where she completed a four-year program and one year of graduate school.

Although Ikuko had hoped to complete graduate school, she was discouraged from doing so due to societal expectations placed on women. Upon returning to Okinawa, she was hired by Dr. Tasaki Kunio 田崎邦男 at Tasaki Hospital in Naha as a psychologist and counselor. Tasaki, who had completed

his PhD in the United States, was known for his forward-thinking approach; he was establishing a psychiatry department and was eager to hire counselors. For five years, Ikuko worked primarily with clients in international marriages who were facing significant personal challenges.

While working at the hospital in 1965, Ikuko met her future husband. He was a photographer for the U.S. military invited to document Tasaki Hospital. They started a language exchange—she taught him Japanese while he taught her English—which gradually developed into a romantic relationship. Although Ikuko's father initially opposed their marriage, as international marriages were often viewed unfavorably, he eventually came around to accept and support their decision.

Brokered between Japan and the United States in the 1950s, the Treaty of Mutual Cooperation and Security permitted an ongoing U.S. military presence in Okinawa.¹⁶ Both Ikuko and her family were firmly opposed to this continued military occupation. Ikuko even participated in protests against the U.S. military. She would not have expected to find herself married to an American man in 1967.¹⁷

Life and Work in Chicago

Ikuko recalled moving to Chicago in 1968 with her husband and her infant daughter. She was impressed when she first saw rice and soy sauce in their apartment after her husband brought them home, and was also surprised to find other Japanese people living in the city. As a third-generation Christian, Ikuko was also pleased to find Christian churches where Japanese was spoken.¹⁸ Her maternal grandmother and mother were Christians, and she herself was deeply committed to her faith. Ikuko began her weekly attendance at the Church of Christ Presbyterian in the 1960s.

Ikuko and her husband welcomed their second child, and she worked to support her family even as she was learning English. With two young children

in school, she chose to work in the school lunchroom so she could enjoy the long summer vacations with her children. When both daughters graduated from eighth grade, Ikuko felt it was time for her to “step up” as well.

Ikuko next worked as a social worker for the Japanese American Service Committee (JASC) for two to three years. Formerly known as the Chicago Resettler’s Committee, JASC was established to help Japanese Americans resettle after leaving the incarceration camps.¹⁹ Today, it remains active in community services, cultural programs, and the legacy center.²⁰ At JASC, Ikuko worked primarily with Japanese and Japanese American residents in Heiwa Terrace,²¹ a facility initially developed by the Japanese American Service Committee Housing Corporation (JASCHC) to support the Japanese Americans and their families who had relocated to the Midwest after World War II. She spent countless hours assisting with hospital visits, mediating family disputes, resolving inheritance issues, and facilitating communication with lawyers in Japan. Her counseling skills, honed through her university education and experience at Tasaki Hospital in Okinawa, proved invaluable.

Japanese Language and Culture Teacher at Langston Hughes Elementary School

In a life of enormous impact, Ikuko’s time at Langston Hughes Elementary School—from 1994 to 2004—left an indelible mark through Japanese and Okinawan music and culture. Ikuko taught Japanese language and culture using traditional Japanese dance and Okinawan *paranku* (drums). Langston Hughes is a public PK–8 school on the South Side of Chicago; 92.3% of students there identify as Black or African American.²² Ikuko worked with students at both the elementary and middle-school levels.

In 1992, Dr. Jones served as the principal of the school and the creator of the Japanese program. Moved by her experiences during a visit to Japan, where she was deeply impressed by the politeness and respectfulness of the Japanese

people and greatly admired their cultural values, she developed a new program at her school.²³ According to *The Chicago Shimpō*, the Japanese program, launched in 1992, aimed to instill greater self-respect and self-discipline in students, achieving notable success (Figure 1).²⁴ Jones wanted to do more than add a new language. She wanted to help her students cultivate dignity, self-discipline, and respect for others. For these reasons, she hired Mitsuko Rokuhira to teach the Japanese language, and soon after invited Ikuko to teach culture as well as language. Together, they created more than a typical language program. Later, Earl Ware became the principal and, like Jones, was very supportive of the program.

Ikuko found that the key to engaging young students with a new language was to involve their bodies in their learning. She explained: “In one class, there were around thirty-five to thirty-six students, and it was difficult to control them. I would turn on some music and have them sit silently and close their eyes. I could tell if someone had their eyes open because I had my eyes open. With silence, they gradually calmed themselves down.” After they calmed down, they began dancing together. She explained, “I would instruct students to



Figure 1. Langston Hughes Elementary School's Japanese Program. (Source: *The Chicago Shimpō*, May 5, 2017, 3.)

move their right hands, left hand, and then the left foot. From there, students memorized words, and that's when we could start to have a conversation."²⁵ Ikuko taught language by encouraging students to move their bodies first, and then to incorporate new words into what they were doing with their bodies.

When Ikuko realized that her students were eager to learn using their bodies and drums, she returned to Okinawa to learn Okinawan *taiko*. She also learned Okinawan karate, realizing that this martial art would teach Japanese etiquette such as respect toward others and protection of oneself—aims of the program, as envisioned by Jones. Ikuko taught what karate she could and eventually brought the Okinawan *sanshin* (three-stringed lute) to her lessons. The core principles of Ikuko's teaching and transmission methods are finding pieces appropriate for each student, being flexible in her pedagogy, and bringing joy into learning. She explained, "The students became interested when they were able to use their bodies. That's why I taught them [Okinawan] *taiko*. That's all I could do. What was advantageous for me was *nihon-buyō*. I studied Japanese culture and Okinawan culture. That was a great weapon (asset) for me."²⁶ She incorporated Okinawan *taiko*, karate, and *sanshin* into her Japanese language and culture teaching and presented students with options that might help them engage through their bodies.

In my interviews, Ikuko described how the students memorized patterns and movements quickly and adapted them to their liking. Ikuko recalled:

The students memorized [dances and the *taiko*] so quickly! I taught them the basic patterns and gave them freedom from there. In dance, there are *kata* (patterns). In karate, there are *katachi* (patterns). In *sanshin*, there are basic scales, but initially I tell them these are *katachi* (patterns). Then, the students ask me if they can change things here and there, and I tell them it is fine, they change things freely. They are so quick to memorize! I was very surprised!²⁷

Ikuko recognized the students' ability to learn and memorize the patterns in

these traditional forms as a way of developing their focus and concentration, but each student could change these forms to suit their own learning needs. As she praised and encouraged her students to explore, they developed better ideas and consulted with her about these changes. Ikuko always looked for ways that her students could enjoy learning.

Another special feature of the program at Langston Hughes was the “Dream Project,” which sponsored fifteen to twenty students to visit Japan annually. The project ran from 2000–2013, during which time 260 students made the trip.²⁸ They were also given the chance to perform Japanese dances and songs, in both Chicago and Japan.²⁹ According to *The Chicago Shimpō*, the Japanese prime minister Obuchi Keizō 小渕恵三 proposed the idea when he visited Chicago in November 1999.³⁰ He was so impressed by the students of Langston Hughes and their Japanese language skills that he invited them to Japan. Unfortunately, Obuchi passed away, but Ozawa Ichirō 小沢一郎, a House Representative of Japan member, followed through with this project.

In order to participate in this project, be part of the Japan club, and visit Japan, students had to master three goals: read and write hiragana, read and write katakana, and count to one hundred in Japanese.³¹ Serious students studied intensely. The prospect of visiting Japan was a keen motivator for them to study Japanese. In Japan, they visited the Ueno Zoo, Tokyo Disneyland, the Meiji Shrine, and an elementary school.³² They visited the Diet and met Ichiro Ozawa, for whom they also had the opportunity to perform. They even caught the attention of the media.³³ Back in Chicago, they performed their dances at the Consulate-General of Japan in Chicago and at Daley Plaza, and participated in the Japanese Speech Contest held by the consulate under the direction of Consul-General Yabunaka Mitoji 藪中三十二. Consul-General Yabunaka, impressed by their language abilities, provided the students with multiple platforms to demonstrate their cultural and linguistic skills, inspiring them to further their studies in Japanese language and culture. Ikuko continues to

express her gratitude to Consul-General Yabunaka and the Chicago Consulate for their long-standing support.

Many of these students won the Japanese Speech Contest and received other awards. After this program ended, many also continued studying Japanese, decided to major in Japanese in college, and/or joined the Japan Exchange and Teaching (JET) Program to teach English in Japan. The program had a large impact on its students. One student, Erionna Tucker, spoke of transferring to Langston Hughes to be part of the program, which she described as “the best experience in my life.”³⁴ In a 2017 interview, she was a student at DePaul University in Chicago majoring in graphic design and minoring in Japanese. She recalled that “after she returned to the U.S. [from her Japan trip with Ikuko in the seventh grade], she recognized that she was bowing when she met people.”³⁵ Learning about Japanese language and culture made bowing a natural behavior for her, which she associated with showing respect or thanking others. These convergences emerge in all of Ikuko’s work.

For Ikuko, teaching at Langston Hughes was “the happiest memory.”³⁶ In interviews, Ikuko frequently emphasized this period of her career, as it represented the synthesis of her teaching philosophy and methods. On a visit to the elementary school while she was teaching, I saw the influence of her unique approach firsthand.

The success of the Japanese language and culture program at Langston Hughes was largely due to Ikuko’s innovative approach, which integrated traditional Japanese and Okinawan music, dance, and cultural practices into her language instruction. Her unique pedagogy enlisted music and dance to teach the Okinawan and Japanese culture, allowing her students to flourish and disseminating knowledge of her cultural heritage. In these efforts, she was a cultural ambassador. Her educational philosophy, which emphasized creative freedom, complemented her students’ eagerness to explore and express themselves, allowing the program to thrive. Through teaching, Ikuko sought to

plant the seeds of Japanese language and culture in her students, believing that, with time, their abilities and appreciation for the culture would flourish.³⁷

Teacher of Nihon Buyō

Even before Ikuko started teaching at Langston Hughes, she had been studying the Japanese classical dance *nihon-buyō* 日本舞踊 with Wakayagi Shiyū,³⁸ a master of the Wakayagi school in Chicago. Ikuko was introduced to *nihon-buyō* when she was young. A friend in Saitama Prefecture invited her to a dance recital, where she was first exposed to this art form. She holds fond memories of the performance. “It was a long piece but very active,” Ikuko recalled. “When I saw it, a part of me felt drawn to dance, leaving a lasting imprint on my mind.”³⁹

After arriving in the United States, Ikuko learned about Shiyū’s Japanese classical dance school, Shiyūkai, which Shiyū had founded in 1962 to spread Japanese classical dance and cultural values among Japanese Americans. Ikuko began taking lessons with Shiyū and studied with her for over twenty years. In 1992, Ikuko attained *natori* status (a professional stage name awarded upon passing the school’s exam) and received the name Wakayagi Ikuyū 若柳郁友 (Figure 2).⁴⁰ She performed her debut dances “Wakayagi” and “Urashima-tarō,”



Figure 2. Wakayagi Ikuyū 若柳郁友 (Ikuko Nichols), Wakayagi Shiyū’s thirty-seventh and last *natori* (and sixth *shihan*). (Courtesy of Ikuko Nichols. Program Notes, 37th Wakayagi Shiyū Kai 1999, 2.)

both long and difficult traditional pieces, as a *natori* on June 20, 1992, at the Skokie Public Library Auditorium. Ikuko was Shiyū's thirty-seventh and last *natori* and eventually earned her *shihan* certification, which licensed her to teach the art form. As Shiyū's final *natori*, Ikuko maintained a close relationship with her master until Shiyū's passing in 2023.

Ikuko used her *nihon-buyō* skills to pass on the dance form to around ten disciples. She also integrated her dance skills into her Japanese language and culture classes at Langston Hughes, and at the Japanese summer Obon festivals at Mitsuwa Marketplace in Arlington Heights, Illinois, where she collaborated with Shiyū for many years.

In a 2024 speech,⁴¹ Ikuko shared that she had taught *bon-odori* (a dance for the Obon festival, also known as “bon dance” in English) at Mitsuwa Marketplace to over four thousand people, where she arranged twelve folk songs (Figure 3). *Bon-odori* is performed during the summer Obon festival,



Figure 3. *Bon-odori* (Bon dance) at Mitsuwa Marketplace in Arlington Heights, Illinois, August 1, 2015. Ikuyū and Shiyū pictured in front with white yukata. Ikuko is standing at the front of the line. (Photograph courtesy of Ikuko Nichols.)

when people gather to dance in remembrance of their ancestors. Although *bon-odori* is not a form of *nihon-buyō*, it was taught at this festival by trained disciples of Shiyū's school. Ikuko trained her disciples to teach *bon-odori* to the participants.⁴² Although the festival continues to this day, it has been led by a different dance troupe since Shiyū retired and closed her school. The decline in the Japanese and Japanese American population in the Chicagoland area has led to a smaller attendance.

As a teacher of *nihon-buyō*, Ikuko transmitted this traditional form from her master, Shiyū. As an instructor of *bon-odori* at the Obon festival, she shared the tradition with thousands in the larger community, demonstrating how instructors can connect people from diverse backgrounds through traditional dance and music and passing along her cultural heritage.

Uchinā Minkan Taishi (Okinawan Goodwill Ambassador)

Over the years, Ikuko has dedicated herself to the Chicagoland community through her work, church involvement, and efforts to share Japanese and Okinawan culture. However, her contributions in recent years, which have received significant attention from the press and media, have been through her role as an Uchinā Minkan Taishi ウチナー民間大使, commonly referred to as an Uchinā Goodwill Ambassador. Appointed by the Okinawan Prefecture, Ikuko actively promoted Okinawan culture within her community for twenty years as a Minkan Taishi.^{43, 44} She has resigned from her position as a Minkan Taishi but continues to volunteer her time, expertise, and resources, as she has done over the past twenty years, both independently and through the Okinawa Kenjinkai. Continuing her dedication, she remains committed to strengthening her ties with Okinawa, continuously updating her knowledge to keep it relevant and vibrant.

As a Goodwill Ambassador, Ikuko is tasked with “creat[ing] and strengthen[ing] person-to-person networks between Okinawa and each

ambassador's home country or region.”⁴⁵ This program includes specific qualifications and responsibilities, such as being a native (or the descendant of a native) of Okinawa Prefecture, and each ambassador must submit an annual report detailing their cultural activities and contributions. Although it is a volunteer position, becoming an ambassador involves a rigorous selection process and requires a strong dedication to promoting Okinawan heritage. This dedication comes from a deep love for Okinawa, which makes the role both an honor and a personal mission for those who serve.

Goodwill Ambassadors volunteer their time, energy, and resources to promote Okinawan cultural events, often covering a portion of expenses personally. While some activities are eligible for partial subsidies from the Okinawan government,⁴⁶ ambassadors typically submit grant proposals to receive such support. Ikuko has been fortunate to have the backing of the Okinawa Kenjinkai but has also personally funded many of her activities.

Today, over one hundred active Uchinā Goodwill Ambassadors operate across twenty-nine countries and three regions.⁴⁷ Despite the challenges—organizing events, recruiting volunteers—the opportunity to educate her community about Okinawan culture motivates Ikuko to continue. Over the years, she has led numerous cultural activities, including teaching Okinawan *taiko* drumming, hosting Okinawan food stalls at Japanese festivals, and participating in annual community events.

One of Ikuko's proudest achievements was bringing a pair of male and female *shīsā* シーサー, auspicious lions recognized as protectors in Okinawan culture, from Okinawa to the United States, along with four banners that she personally designed.⁴⁸ These lions are believed to ward off evil spirits and bring good fortune, often appearing in festivals to offer blessings. Ikuko calls them “a mass of love” 愛のかたまり, emphasizing that she could not have purchased or transported them without the support and love of others.⁴⁹ Each *shīsā* is large (approximately human-sized and operated by humans) and difficult to transport,

as they are bulky, with a pair costing nearly \$10,000.⁵⁰ When Ikuko proposed purchasing a pair of *shīsā* for the community, she faced significant challenges and opposition in both the United States and Japan. Many questioned whether she could successfully transport them to the United States and doubted her ability to raise sufficient funds.

To overcome these obstacles, Ikuko organized a charity fundraiser in Okinawa on October 4, 2014. On the day of the event, a tornado struck Okinawa, causing the cancellation of many other events, which led to a larger-than-expected crowd at her fundraiser. As a result, she was able to raise more funds than anticipated. Additionally, with substantial donations from her former employer Tasaki, her personal savings, and financial support from the Okinawan government, Ikuko succeeded in bringing these *shīsā* to Chicago. This event was documented by *Chicago Shimpō* in November 2014 under the headline “Protectorate God Shi-Sa Arrives at Chicago Okinawa Kenjinkai.”⁵¹ Furthermore, Honjō Misako of Japan Airlines graciously offered to transport the *shīsā* to the United States, a gesture for which Ikuko remains deeply grateful.⁵² The *shīsā* remain a centerpiece in the Okinawa Kenjinkai’s activities, drawing community members together to celebrate and honor Okinawan culture.

Worldwide Uchinānchu Festival

The Worldwide Uchinānchu Festival 世界のウチナーンチュ大会, the foundation for the Goodwill Ambassador program, began in 1990 and is organized by the Okinawan Prefectural government (Arakaki 2002, 139).⁵³ This week-long event, held every five years, was created to bring together Okinawans living abroad, fostering connections and strengthening family ties across generations.⁵⁴

According to Arakaki, the Worldwide Uchinānchu Festival was hosted by the Okinawan Prefectural government with the aim of gathering Okinawans

living abroad to “develop a network with and among overseas *Uchinanchu*” (2002, 139). It allowed individuals of Okinawan descent to meet with their relatives and strengthen their familial ties, similar to the leadership programs in 1980 and 1993. Linda Asato, president of the Chicago Okinawa Kenjinkai, recalled her experiences at the first Uchinānchu Taikai she attended as president of the Okinawa Kenjinkai, where she connected with people who were helped by her uncle, Tokujin Asato, the first president of the Chicago Okinawa Kenjinkai.⁵⁵ Upon seeing her nametag, which read “Asato from Chicago,” attendees asked if she was related to Nobuko and Tokujin Asato. After learning she was their niece, many expressed their gratitude for the Asatos’ hospitality.⁵⁶ This Okinawan generosity is consistent with Ogawa’s discussion of Okinawans in Canada, who warmly welcome others into their homes as family members (Ogawa 2015, 267).

Out of this festival grew the Worldwide Uchinānchu Network Project, which includes the Uchinā Goodwill Ambassador program (Arakaki 2002, 139). The success of this program is evident in the network of Goodwill Ambassadors, the range of Okinawan cultural events worldwide, and the recognition ambassadors like Ikuko have received.

Ikuko’s Goodwill Ambassador Event

I was very fortunate to attend one of Ikuko’s Goodwill Ambassador events, held at the Church of Christ Presbyterian in Chicago on August 28, 2021. This event was a demonstration of how to make Okinawan cuisine (Figure 4). The chefs demonstrated how to make *oni-mochi* (a type of soft mochi), *buta no kakuni* (stewed cubed pork), *gōya* (bitter gourd), and other delicious dishes. A reporter from *The Chicago Shimpō* covered the event, and employees from the Consulate-General of Japan attended, as the consulate also provided some financial support.⁵⁷ This event was led primarily by Ikuko and volunteers from the Chicago Okinawa Kenjinkai, along with volunteers from other Midwestern

沖縄伝統料理実演会

鬼餅、豚の角煮、ゴーヤー料理など垂涎の試食会も

沖縄伝統料理の実演会が8月28日、シカゴ市内にあるプレスビテリアン・クリスト教会で開催された。これはシカゴ沖縄県人会と沖縄県民大使を務める都子・ニコルズ氏による民間大使活動の一環で、月餅の菓で包んだ餅、豚の角煮、ゴーヤー(ニガウリ)を使った料理2種の実演が行われた。

実際の料理には時間がかかるため、紹介された料理は既に調理されており、実演では実際の材料を使いながら材料の扱い方

や下ごしらえのコツなどの説明が行われた。

実演後には出席者に料理が配られ、料理の手帳を思い出しながら沖縄伝統料理を味わった。

ムーチャー(鬼餅)

沖縄は中国から多くの影響を受けており、東南アジアの国々からもいろいろな影響を受けた。琉球王国時代には上流階級の人達のみが美味しい食べ物にアクセスする事ができたという。

ムーチャー(鬼餅)は旧暦の12月8日に作り、仏壇や台所の祭壇に供えて健勝を祈る。鬼餅と言われる所以は、夜な夜な鬼になって人畜を襲う鬼を要いたが、兄に鉄釘入りのムーチャーを食べさせ、兄が弱ったところで海に離れとして鬼退治をしたという伝説によるもの。

ムーチャーの実演は、インディアナ沖縄県人会から来てくれたチヨ・メンツェル氏によって行われた。

作り方:

(1) 豚の角煮を煮る



和風あじさいと沖縄料理実演・試食を楽しむ参加者たち



ゴーヤーの種を育ててくれたノブ・ゴングレスさん



鬼餅を月餅の型に包むチヨ・メンツェルさん



「豚の角煮には醤油を3回に分けて入れるのがコツ」とリンダ・安藤さん

Figure 4. Okinawan traditional cuisine demonstration on August 28, 2021, at Church of Christ Presbyterian in Chicago. (Source: *The Chicago Shippo*, September 24, 2021, 19.)

states. It is a rare treat for Chicagoans and for those in the United States more generally to attend Okinawan food demonstrations, or any Okinawan cultural or musical events at all.

In a 2022 interview, Ikuko shared her goals, both personally and as a Goodwill Ambassador: “If I were to talk about future goals, it would be transmitting [knowledge] to the younger generation. Humans have limits. We can only do so much. Even though we may be able to do certain things, we can’t do it with the same enthusiasm as the beginning. Therefore, I want to pass it down to the younger generation. Humans age. We need energy.”⁵⁸ Acting as a bridge between Okinawa and the United States, Ikuko continues to pass down her knowledge of the Okinawan culture to her community and to the younger

generation, bringing people from different backgrounds together through traditional cultural forms.

Recognition and Awards

Ikuko's significant contributions were formally recognized in a commendation from the Okinawan Prefectural Governor in 2022. In recognition of her dedicated work, on October 31, 2022, Ikuko received the “Award for Distinguished Contributors from Overseas” 海外功労者表彰 and medal at the Seventh Worldwide Uchinānchu Festival in Okinawa.⁵⁹ This award, presented by Governor Denny Tamaki,⁶⁰ was a surprise honor for Ikuko and is the highest accolade an overseas Okinawan can receive (Figure 5). In 2024, Ikuko received the distinguished Foreign Minister's Commendation 外務大臣表彰 from the Consul-General of Japan in Chicago, Jun Yanagi (Figure 6). On February 22, 2025, Ikuko received the “Exemplary Community Service Award” at the Asian American Coalition of Chicago's 42nd Annual Lunar New Year Celebration, for her selfless service to the community. Taken together, these honors underscore



Figure 5. Ikuko Nichols receives the “Distinguished Contributors from Overseas” award and medal from Okinawan governor Denny Tamaki in 2022. (Source: *Chicago Okinawa Kenjinkai* Newsletter, Spring 2023, 9.)



Figure 6. Ikuko Nichols receives foreign minister's commendation from the Consul-General of Japan in Chicago Jun Yanagi. (Source: *Chicago Okinawa Kenjinkai* Newsletter, Autumn 2024, 2.)

the profound impact of her tireless efforts to preserve and transmit Okinawan traditions within a diasporic context, inspiring those around her and cultivating intercultural connections.

Conclusion

As her many awards suggest, Ikuko has played a pivotal role in advancing appreciation of Okinawan culture in Chicago. A central aspect of her cultural work is her enduring presence at Okinawa Kenjinkai events. The annual Flea Market held at Mitsuwa Marketplace on the Saturday preceding Labor Day is hosted by the Chicago Japanese Club, which is mainly composed of Japanese nationals and Japanese Americans. But Ikuko and the Okinawa Kenjinkai have consistently brought a distinct Okinawan presence. Their booth, featuring traditional items and culinary goods as well as fresh produce from her personal garden, serves as a focal point for attendees seeking to engage with Okinawan culture. Prepared in large quantities by Ikuko and her husband, *sātā andagī*

(Okinawan fried dough balls) have become an anticipated highlight of the event, invariably selling out quickly.

Ikuko's life exemplifies the resilience and adaptability required to navigate the complexities of transnational identity. Her efforts to maintain and disseminate Okinawan culture are complemented by her dedication to continuous personal and artistic development. Through these endeavors, she not only enriches her own cultural knowledge but also maintains Okinawan traditions within the diaspora, reinforcing connections between Okinawa and her community. Her contributions stand as a testament to the capacity of individuals to sustain cultural identities and cultivate transnational connections, leaving a lasting legacy in their communities.

Selected References

- Arakaki Makoto. "Hawai'i *Uchinanchu* and Okinawa: *Uchinanchu* Spirit and the Formation of a Transnational Identity." In *Okinawan Diaspora*, edited by Ronald Y. Nakasone. University of Hawai'i Press, 2002.
- Brooks, Charlotte. "In the Twilight Zone between Black and White: Japanese American Resettlement and Community in Chicago, 1942–1945." *The Journal of American History* 86, no. 4 (March 2000): 1655–87.
- Chicago Okinawa Kenjinkai Newsletter*. Spring 2023. Accessed October 28, 2024. https://www.chicagookinawakenjinkai.com/_files/ugd/6e4af3_359adc8c75f54d3ebfda631ff5f71074.pdf.
- Chicago Okinawa Kenjinkai Newsletter*. Autumn 2024. Accessed November 18, 2024. https://www.chicagookinawakenjinkai.com/_files/ugd/6e4af3_2286f7ed612f4dd09023e8814c877d43.pdf.
- Day Takako. "Michitaro Ongawa: The First Japanese American Chicagoan—Part 1." *Discover Nikkei*, Japanese American National Museum, December 7, 2016. <http://www.discovernikkei.org/en/journal/2016/12/7/michitaro-ongawa-1/>.

- Fujii Ryōichi, ed. *Chicago Nikkeijin-shi*. Chicago Nikkeijin-kai (Japanese American Association of Chicago), 1968.
- “The Impact of Visiting Japan on Life and the Future: African-American Students Discuss on Their Experience.” *The Chicago Shimpō*, vol. 6060, May 5, 2017, 3–4.
- Nichols, Ikuko. “History of the Chicago Okinawa Kenjinkai.” 2020. Accessed October 28, 2024. <https://www.chicagookinawakenjinkai.com/history>.
- Nishi, Setsuko Matsunaga. “Japanese American Achievement in Chicago: A Cultural Response to Degradation.” PhD diss., University of Chicago, 1963.
- Ogawa Sumiko. “Hito wa naze ‘idō’ surunoka—Okinawa/Yanbaru kara Kanada he to Imin/Ijū shita hito-bito no tsunagari” [Why Do People ‘Migrate’? — Connections Between People Who Immigrated to Canada from Okinawa/Yanbaru]. In *Yanbaru ni nezasu [Rooted in Yanbaru]*, edited by Meio University, 260–70. Meio Book Series 2. Naha: Shuppansha Mugen, 2015.
- The Okinawa Club of America. *History of the Okinawans in North America [Hokubei Okinawajin shi]*. Compiled by The Okinawa Club of America (Hokubei Okinawa Kurabu). Translated by Ben Kobashigawa. Asian American Studies Center, UCLA, 1988.
- Roberts, Tamara. *Resounding Afro Asia: Interracial Music and the Politics of Collaboration*. American Musicspheres. Oxford University Press, 2016.
- Stokes, Martin, ed. *Ethnicity, Identity and Music: The Musical Construction of Place*. Berg, 1994.
- Tigner, James L. “Japanese Immigration into Latin America: A Survey.” *Journal of Interamerican Studies and World Affairs* 23, no. 4 (November 1981): 457–82.
- Turino, Thomas. *Music as Social Life: The Politics of Participation*. The University of Chicago Press, 2008.
- Yokota, Ryan Masaaki. “*Ganbateando*: The Peruvian Nisei Association and

Okinawan Peruvians in Los Angeles.” In *Transnational Crossroads: Remapping the Americas and the Pacific*, edited by Camilla Fojas and Rudy P. Guevarra Jr. University of Nebraska Press, 2012.

Waseda Minako. “Extraordinary Circumstances, Exceptional Practices: Music in Japanese American Concentration Camps.” *Journal of Asian American Studies* 8, no. 2 (June 2005): 171–209.

Wong, Deborah. “Asian American Improvisation in Chicago: Tatsu Aoki and the ‘New’ Japanese American Taiko.” *Critical Studies in Improvisation/Études critiques en improvisation* 1, no. 3 (2006): 1–33.

Program Notes

Program Notes. “Wakayagi Shiyu Kai Classical Japanese Dance & Drums Recital.” Skokie Public Library Auditorium, June 20, 1992.

Acknowledgments

I would like to express my sincere thanks to the individuals who have helped make this article possible. I am especially indebted to Mrs. Ikuko Nichols, for agreeing to be interviewed numerous times and for her unwavering support. My heartfelt thanks go to Dr. Keiko Anno, whose gracious facilitation of the interviews and steadfast encouragement have been invaluable. I am also grateful to Ms. Linda Asato, president of the Chicago Okinawa Kenjinkai, for agreeing to be interviewed and for providing helpful material for this article. I extend my thanks to the late Ms. Mitsu Uchida, Dr. Ryan Yokota, Mrs. Kay Kawaguchi, Mrs. Takako Day, Mr. Tatsu Aoki, and the staff members at the Japanese American Service Committee’s Legacy Center in Chicago, who kindly provided archival materials and information for this project. I am also grateful to Ms. Sawako Kojima at the Consulate-General of Japan in Chicago and Dr. Ayako Yoshimura at the University of Chicago Library for their assistance.

This project was reviewed and approved by the Tokyo Institute of

Technology Ethics Committee, and informed consent was obtained from the interviewees. I thank the individuals who agreed to be interviewed for this project. Part of this research was presented at the 7th Winter Annual Research Conference of the Japanese Association for Migration Studies, where I received helpful feedback and questions from the moderator and audience members. I would like to thank the Kawai Foundation for Sound Technology & Music for the research grant that helped fund part of this fieldwork. Finally, I extend my sincere gratitude to my colleagues at Institute of Science Tokyo, especially Professors Akira Watanabe and Takehiko Tanioka, editors of *Polyphonia*, for their invaluable support of my research.

Endnotes

- 1 Mary Doi, “Census 2000 Portrait of Japanese Americans in Metropolitan Chicago: A Portrait of Japanese Americans in the Chicago Metropolitan Area,” *Discover Nikkei*, Japanese American National Museum, September 1, 2005, accessed November 12, 2024, <http://www.discovernikkei.org/en/journal/2005/9/1/voices-of-chicago/>.
- 2 *The Chicago Shimpō* was first published in Japanese and later included both Japanese and English. Fujii Ryōichi had come to Chicago in 1943 after being incarcerated in Santa Anita Assembly (detention) center and later Heart Mountain Relocation Camp (Fujii 1968, 305). He used the *Chicago Shimpō* as a platform to voice his opinions on politics and social issues (Fujii 1968, 306). In 2022, the newspaper transitioned to a digital-only format (*The Chicago Shimpō*, <https://www.chicagoshimpo.com/about>).
- 3 *Natori* 名取 is a professional stage name issued upon completing the school’s exam. *Shihan* 師範 is a teacher who is permitted to teach the art form.
- 4 Translation by the author.

- 5 For recorded interviews about the Japanese American experience during World War II and after the incarceration camps, see “Oral History,” Denshō, <https://densho.org/collections/oral-history/>. See also Nishi 1963. The following books elucidate the challenging years of the Japanese and Japanese Americans in Chicago: Alice Murata, *Japanese Americans in Chicago* (Arcadia Publishing, 2002); Roger Daniels, *Prisoners without Trail: Japanese Americans in World War II* (Hill and Wang, 1993); Melvin G. Holli and Peter d’A. Jones, eds., *Ethnic Chicago: A Multicultural Portrait*, 4th ed. (William B. Eerdmans Publishing Company, 1995); and Greg Robinson, *The Great Unknown: Japanese American Sketches* (University Press of Colorado, 2016).
- 6 Present and previous newsletters may be found at “Newsletter - Archive,” Chicago Okinawa Kenjinkai, <https://www.chicagookinawakenjinkai.com/newsletters>. Many Okinawans were also incarcerated during World War II. A significant number had migrated to the United States as well as to Latin American countries, particularly Peru. Ryan Yokota explains, “Immigration to Peru occurred largely as an acceptable alternative following the closing of the United States, Canada, and Australia through racially discriminatory immigration legislation passed because of rising fears of Japanese immigrants and the growth of Japanese military might” (2012, 429). By the end of 1941, the Japanese immigrant population in Peru was approximately 29,000, with one third having roots in Okinawa (Tigner 1981, 465). During the war, approximately 1,800 Okinawan and Japanese Peruvians were forced into U.S. incarceration camps (Yokota 2012, 428). However, as Waseda notes, the activities of Okinawan Americans and Okinawan Peruvians in the incarceration camps are not mentioned in camp newsletters, which “suggests a continuation of the history of separation of Okinawans from other Japanese immigrants, rather than an absence of Okinawan musical activity in the camps” (2005, 203). This argument is

supported by Yokota, who observes that in Peru, “many Okinawans found themselves the targets of discrimination from some of their Naichijin (non-Okinawan Japanese) peers, due to assumptions of racial superiority imported from colonial Japan” (2012, 430). Segregation thus persisted beyond Japan, extending to the United States, Peru, and possibly within the incarceration camps as well.

See Seiichi Higashide’s autobiography, *Adios to Tears: The Memoirs of a Japanese-Peruvian Internee in U.S. Concentration Camps* (University of Washington Press, 2000), to learn about his heart-wrenching and traumatic experience of being torn from his family in Peru and forcibly sent to concentration camps in the United States.

- 7 Ikuko Nichols, “Chicago Okinawa Kenjinkai no Rekishi to Kinkyō” [History of Chicago Okinawa Kenjinkai and Current Situation], *Chicago Okinawa Kenjinkai*, 2020, accessed October 28, 2024, https://www.chicagookinawakenjinkai.com/_files/ugd/6e4af3_8fa01bedf9c841daa94bac7ef87189e4.pdf.
- 8 Katherine Nagasawa, “What happened to Chicago’s Japanese neighborhood?,” *WBEZ Curious City*, August 13, 2017, accessed November 12, 2024, <https://interactive.wbez.org/curiouscity/chicago-japanese-neighborhood/>.
- 9 Nagasawa, “What happened?”
- 10 According to Waseda, the *bon/ondo* (*obon*) dance and *engei-kai* 演芸会 (entertainment shows) were “two major performance events in the camps” (2005, 188).
- 11 Takako Day, “Michitaro Ongawa: The First Japanese American Chicagoan-Part 2,” *Discover Nikkei*, Japanese American National Museum, December 8, 2016, accessed November 12, 2024, <https://discovernikkei.org/en/journal/2016/12/8/michitaro-ongawa-2/>.
- 12 “Mikoren Awaodori,” Mikoren, accessed November 13, 2024, <https://>

- www.awaodorichicago.com/mikoren-awaodori.
- 13 Tatsu Aoki, "Bio," accessed Nov. 13, 2024, <https://tatsuaoki.com/bio/>.
 - 14 Aoki, "Bio."
 - 15 Ikuko's personal details are taken from her interviews from 2021-2024.
 - 16 "The Guidelines for Japan-U.S. Defense Cooperation," Ministry of Foreign Affairs of Japan, accessed November 18, 2024, <https://www.mofa.go.jp/region/n-america/us/security/guideline2.html>.
 - 17 Ikuko Nichols, interview with the author, August 23, 2023.
 - 18 Nichols, interview, 2023.
 - 19 For more details on JASC, see Deborah Mieko King Burn, *A Brief History of JASC* (Japanese American Service Committee Legacy Center, n.d.).
 - 20 "About Us," JASC Chicago, accessed October 28, 2024, <https://jasc-chicago.org/about-us>.
 - 21 "The Heiwa Terrace Story," Heiwa Terrace, accessed October 28, 2024, <https://www.heiwaterrace.com/our-story>.
 - 22 "Hughes L Elementary School (PK-8)," U.S. News & World Report, accessed November 26, 2024, <https://www.usnews.com/education/k12/illinois/hughes-l-elementary-school-202894>.
 - 23 Ikuko Nichols, interview with the author, August 21, 2024.
 - 24 "The Impact of Visiting Japan on Life and the Future: African-American Students Discuss on Their Experience," *The Chicago Shimo*, vol. 6060, May 5, 2017, 3-4.
 - 25 Ikuko Nichols, interview with the author, August 25, 2022.
 - 26 Nichols, interview, 2022.
 - 27 Nichols, interview, 2022.
 - 28 "Impact of Visiting Japan," *Chicago Shimo*, 3.
 - 29 Nichols, interview, 2022.
 - 30 "Impact of Visiting Japan," *Chicago Shimo*, 3.
 - 31 Nichols, interview, 2022.

- 32 “Impact of Visiting Japan,” *Chicago Shimpō*, 3.
- 33 Nichols, interview, 2022.
- 34 “Impact of Visiting Japan,” *Chicago Shimpō*, 3.
- 35 “Impact of Visiting Japan,” *Chicago Shimpō*, 3.
- 36 Ikuko Nichols, interview with the author, August 30, 2021.
- 37 Nichols, interview, 2021.
- 38 Her real name is Uchimoto Mitsu 内本ミツ.
- 39 Nichols, interview, 2021.
- 40 Nichols, interview, 2021.
- 41 Nichols, award speech at the residence of the Consul-General of Japan in Chicago Jun Yanagi, 2024. See Recognition and Awards.
- 42 Nichols, interview, 2021.
- 43 Nichols, interview, 2022.
- 44 “Distinguished Overseas Contributors Award: Ikuko Nichols,” *Chicago Okinawa Kenjinkai Newsletter*, Spring 2023, 9, accessed October 28, 2024, https://www.chicagookinawakenjinkai.com/_files/ugd/6e4af3_359adc8c75f54d3ebfda631ff5f71074.pdf.
- 45 “The Uchina Goodwill Ambassador,” accessed October 28, 2024, <https://wun.jp/en/wp-content/uploads/sites/2/2022/06/The-Uchina-Goodwill-Ambassador.pdf>.
- 46 “Uchina Goodwill Ambassador.”
- 47 “Okinawan Kenjinkai Activities from Various Countries and Regions,” accessed November 15, 2022, https://www.pref.okinawa.jp/site/bunka-sports/koryu/documents/en_4.pdf.
- 48 “Okinawa Wārudo NEWS!” [Okinawa World NEWS!], accessed October 28, 2024, <https://okinawaworldnews.ti-da.net/e4593783.html>.
- 49 Nichols, interview, December 30, 2024.
- 50 Nichols, interview, 2023.
- 51 “Protectorate God Shi-Sa Arrives at Chicago Okinawa Kenjinkai,” *The*

- Chicago Shimpō*, vol. 6001, November 21, 2014, 6.
- 52 Nichols, interview, December 30, 2024.
- 53 See Arakaki Makoto (2002) for more details on the efforts leading up to the Worldwide Uchinānchu Festival, including leadership tours in 1980 that commemorated the eightieth anniversary of Okinawan immigration to Hawai‘i (134). Thirty-five *nisei* and *sansei* of Okinawan descent, between the ages of eighteen and thirty-five, were invited to Okinawa after a rigorous screening process. Before their departure, they underwent an orientation to learn about Okinawa’s history, culture, and basic Japanese language. This tour was successful in bringing together young *nisei* and *sansei* and their relatives, and “[m]any felt a sense of belonging and connection with their ancestral roots” (134). Reuniting with relatives and visiting the land of their ancestors fostered a newfound respect for their heritage, identity, and roots (135). This remarkable tour was followed by another fruitful leadership tour in 1993, during which many participants recalled meeting their relatives for the first time and experiencing what they described as the “Okinawan heart” (Arakaki 2002, 137).
- 54 “About: Koko no Taikai Gaiyō” [About: Overview of Past Festival], Worldwide Uchinānchu Festival, accessed October 28, 2024, https://wun.jp/wuf/wuf_past_record.
- 55 Linda Asato, interview with the author, March 22, 2024.
- 56 Tokujin Asato purchased a four-story building, opened a grocery store on the first floor, and created a space for tofu production to serve Japanese families relocating to Chicago after the incarceration camps. He and his wife, Nobuko, generously supported overseas students and national Okinawan leaders by providing accommodations (The Okinawa Club of America 1988, 282–83).
- 57 “Okinawa dentō ryōri Jitsuen-kai” [Okinawan Traditional Cuisine Demonstration], *The Chicago Shimpō*, vol. 6162, September 24, 2021, 19.

- 58 Nichols, interview, 2022.
- 59 “Distinguished Overseas Contributors Award: Ikuko Nichols.”
- 60 Mukai Yu, “県系人社会の発展に尽力 海外功労者 17 人を表彰、次世代代表 11 人を認証 世界のウチナーンチュ大会開会式” [Development of Prefecture-based Community: Opening ceremony of the Worldwide Uchinanchu Festival], *Ryūkyū Shimpō*, November 1, 2022, accessed October 28, 2024, <https://ryukyushimpo.jp/news/entry-1608838.html>.

Los Poemas japoneses sobre los nueve estadios (*Kusōka* 九相歌) publicados en japonés por los Jesuitas en 1600 como material didáctico *

Carla TRONU MONTANÉ

Introducción: las publicaciones de la imprenta jesuita en Japón (*kirshitanban*)

La empresa misional de los jesuitas en Japón empezó en 1549 de la mano de Francisco Xavier (1506-1552). Desde el principio, los jesuitas consideraron necesario e importante aprender japonés para evangelizar en el idioma local, de

-
- * Este artículo es una traducción parcial y revisada de un capítulo publicado anteriormente en inglés y en japonés. Carla Tronu, ‘Memento Mori and Impermanence (Mujō, 無常): The 1600 Jesuit Mission Press Edition of Japanese Poems on the Nine Stages of a Decaying Female Body (*Kusōka*, 九相歌)’ in Alexandra Curvelo and Angelo Cattaneo (eds.), *Interactions between rivals: the Christian mission and Buddhist sects in Japan (c.1549-c.1647)*, Berlin, Peter Lang Publishing, 2022, pp.135-159. カルラ・トロヌ(田中零訳)「イエズス会の霊性と『九相歌』」郭南燕編集『キリシタンが拓いた日本語文学』明石書店、2017年9月、95-119頁. Debido a un retraso considerable en el proceso de publicación del libro en inglés, la traducción japonesa se publicó antes que el original en inglés. La autora ha obtenido los permisos necesarios de traducción de la editorial Peter Lang y el consentimiento de los editores de ambos libros para la publicación de una traducción al español.

modo que crearon materiales para aprender japonés y traducciones en japonés de la doctrina cristiana. En 1579, Alessandro Valignano (1539-1606), en tanto que Visitador de la Provincia de las Indias de la Compañía de Jesús, sistematizó y reestructuró la Viceprovincia japonesa. Una de sus innovaciones fue la introducción de la imprenta de tipos móviles en Japón y la promoción de la evangelización mediante libros. Valignano obtuvo el permiso del General para traducir al japonés libros publicados en Europa sin tener que obtener la aprobación previa de la curia, donde no había en realidad nadie que pudiera entender la lengua japonesa. También consiguió que se pudieran imprimir libros en Japón previa revisión de tres jesuitas supervisados por el Padre Provincial, sin tener que mandar el libro a Roma para obtener la aprobación formal del contenido de una publicación y autorización para su impresión de acuerdo con el Derecho Canónico (*Imprimatur*).¹ Esto agilizaba mucho el proceso de publicación, dado que el viaje y tornaviaje a Europa requerían entre uno y dos años, o más en caso de accidentes meteorológicos o ataques navales imprevistos.

Desde la impresión de *Dochiriina Kirishitan* en 1590 hasta que la imprenta fue trasladada a Macao en 1614 tras la expulsión de los misioneros, se cree que los jesuitas publicaron más de 100 volúmenes. Hasta el momento se han identificado 36 títulos diferentes publicados por la imprenta de la misión jesuita en Japón, llamados en japonés *kirishitanban* (キリシタン版). Mientras que de algunos quedan una o varias copias completas, de otros solamente se han encontrado fragmentos. En Japón, apenas quedó ninguna, ya que después de la prohibición del cristianismo en 1614, los sogunes Tokugawa establecieron una política de eliminación de todos los libros relacionados con el cristianismo. La mayoría de las copias que han sobrevivido hasta nuestros días se encuentran en el extranjero, gracias a que los misioneros enviaron algunos ejemplares a sus superiores, al papa o a sus soberanos. Se considera que estos fueron los primeros libros en lengua japonesa que llegaron a Europa, de modo que son de

gran importancia para el estudio de la circulación de libros y conocimiento a escala global en la época moderna.² Los catálogos más actualizados a día de hoy son la base de datos de la Universidad de Sofía de Tokyo basada en el catálogo de Johanes Laures y la lista publicada por el profesor Toyoshima Masayuki de la misma universidad.³ Sin embargo, recientemente en bibliotecas europeas (Alemania, Francia y los Países Bajos) se han identificado ejemplares o fragmentos de tres nuevos títulos, lo que confirma que, como ya ha apuntado Orii Yoshimi, el trabajo de identificación, catalogación y estudio de las publicaciones de la imprenta jesuita en Japón no ha terminado.⁴

Entre los *kirishitanban* dedicados al aprendizaje de la lengua y la literatura japonesa, los más conocidos son las dos gramáticas japonesas de João Rodrigues (c.1561–1633),⁵ el diccionario trilingüe latín-portugués- japonés y el diccionario japonés-portugués,⁶ así como una versión abreviada de la *Historia de Heike* titulada *Feike no monogatari* (publicada en japonés utilizando el alfabeto latino) y el 太平記 (*Taiheiki*) (publicado en japonés en caracteres japoneses y chinos),⁷ dos clásicos de la literatura épica japonesa medieval. Sin embargo, este artículo quiere dar a conocer al mundo hispanohablante una colección de poemas japoneses (*waka* 和歌) incluida en una ‘obra menor’ doblemente titulada o, más bien dicho, con un título bilingüe: *Royei. Zafit.* 和漢朗詠集卷之上 (*Wakanroeshukannnojo*, *Antología de poemas chinos y japoneses vol. 1*) publicada en el colegio jesuita en 1600.⁸ Se trata de una antología de poemas, epístolas y aforismos, compilada por los jesuitas en Japón como libro de texto para el aprendizaje del japonés. El libro está impreso íntegramente en japonés, en *kanamajiri* (仮名まじり), es decir, combinando caracteres chinos *kanji* (漢字) y los alfabetos japoneses (*hiragana* ひらがな y *katakana* カタカナ) y el alfabeto latino solamente se utiliza en la portada para el título. Mientras que el título en japonés hace referencia a la primera obra compilada, el título en alfabeto latino ‘*Royei. Zafit.*’, una transliteración del japonés *royeizappitsu* (朗詠雑筆), es la abreviación de los títulos de dos de los

textos incluidos, el *Wakanrōeishu* (和漢朗詠集 *Antología de poemas chinos y japoneses*) y el *Zappitsushō* (雑筆抄 *Colección de expresiones para cartas formales*), siguiendo la tradición medieval de, utilizar la contracción de los títulos incluidos para titular una antología.

El volumen consta de veintiocho folios de papel japonés encuadernados al estilo japonés, lo que significa que en cada hoja se imprimen dos páginas con una columna central con el título y los números de página de cada parte, que luego se dobla. A diferencia de las encuadernaciones europeas de la época, las hojas se encuadernan por el lado derecho, de modo que los títulos de las partes y los números de página impresos en la columna central de la hoja sean visibles en el borde plegado del margen exterior (izquierdo). El texto se organiza en vertical y de derecha a izquierda. Al comparar este libro con otros libros impresos por la imprenta jesuita en Japón, es evidente que el papel es más fino y la mayoría de las páginas se han roto a lo largo del pliegue lateral izquierdo. Doi Tadao sugiere que la baja calidad del papel confirma que no se trata de un libro comercial, sino un libro de texto económico para uso interno de los jesuitas y que los cortes podrían ser el resultado de su uso frecuente como manual de texto.⁹

No hay un índice de contenidos general, pero se distinguen cinco partes, marcadas por un salto de página un título de encabezamiento y viñetas tanto al principio como al final de cada parte, a excepción de la última, que no tiene título y viene marcada solamente por la paginación y las viñetas.

- Antología de poemas japoneses y chinos para recitación, volumen 1 (*Wakanrōeishū kannojō* 和漢朗詠集卷之上), ff. 1-17 (ff.1v-17v).
- Poemas japoneses (*Uta* 歌), ff. 1-2, (ff.18r-19v)
- Colección de expresiones para cartas formales (*Zappitsushō* 雑筆抄), ff. 1-4 (ff.20r-24v).
- Colección de dichos educativos de 5 caracteres chinos dirigidas a niños (*Jitsugyōkyō* 実語教), f.1 (ff.25r-25v).

- sin título, ff. 1-3 (ff.26r-28v).

El texto más largo y más conocido de esta compilación es la primera parte, que recoge el primero de los dos volúmenes de la *Antología de poemas japoneses y chinos para la recitación (Wakanrōeishū 和漢朗詠集)*. Al tratarse de una famosa antología de poesía japonesa de la época Heian (795-1185) es la parte que ha atraído más atención entre los investigadores extranjeros.¹⁰ Sin embargo, aquí nos interesa la segunda parte, que incluye dos antologías de poemas japoneses, una de 18 *waka* (和歌) con un prólogo en prosa titulada ‘Poemas japoneses sobre los nueve estadios con prólogo’ (*Kusōka narabini jo*, 九相歌並序) y otra compuesta por 38 *waka* titulada simplemente ‘Impermanencia’ (*Mujō*, 無常). Esta última está compuesta por *waka* sacadas de otras antologías imperiales, por ejemplo, de la sección ‘Impermanencia’ del *Wakanrōeishū*, omitida en la versión jesuita de la primera parte. En este artículo presentamos la primera traducción al español de los *Poemas japoneses sobre los nueve estadios*, que describen el proceso de descomposición del cuerpo femenino después de la muerte con una contextualización previa de su función dentro de la tradición budista y de la misión jesuita. El análisis es una traducción parcial y actualizada de dos publicaciones anteriores en inglés y japonés¹¹ y ha sido recientemente presentado oralmente en español en el 36º Congreso de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana.¹² Dado que el único original conocido hasta la fecha del *Royei. Zafit.* se custodia en la Biblioteca del Monasterio de San Lorenzo del Escorial y que la versión jesuita de estos poemas no ha sido estudiado en profundidad por investigadores extranjeros,¹³ nos parece que vale la pena proporcionar una traducción al español de los poemas junto con el texto original en japonés, justo cuando se cumplen 60 años de la publicación de la primera transcripción completa del *Royei. Zafit.* en 1964,¹⁴ ya descatalogada y de difícil acceso desde fuera de Japón. Esperamos que esta traducción haga accesible los *Poemas japoneses sobre los nueve estadios* al público hispanohablante.

El *Royei. Zafit.* como manual de lengua japonesa

En el *Royei. Zafit.* no se da información sobre el compilador, el editor ni el lugar de publicación. En el catálogo de la Biblioteca de El Escorial se da Amakusa como lugar de publicación, y Niedarmaier lo da por sentado, refiriéndose a esta obra como ‘el *Rōeishū* de Amakusa’ (the Amakusa *Rōeishū*) repetidamente,¹⁵ aunque los estudios previos consideran que era poco probable, ya que en 1600 la imprenta jesuita se encontraba en el Colegio Jesuita de Nagasaki.¹⁶ En cuanto al editor, se considera el último libro publicado por los jesuitas en 1600, antes de traspasar la gestión de la impresión de publicaciones en caracteres sino-japoneses a un impresor japonés, Gōto Tomé Sōin (?–1627), cuyo sello aparece en la portada de la versión en alfabeto japonés de *Dochiriina Kirishitan* (どちりいなきりしたん) publicada también en 1600.¹⁷

El libro no tiene un prólogo que explique el propósito de la compilación pero Doi identificó los fragmentos de las *cartas anuas* de 1596 y 1603 que revelan que se trataba de un libro de texto para aprender japonés y en concreto el estilo escrito literario y el estilo epistolar (‘libros japoneses’ y ‘cartas’), diferentes del japonés oral.¹⁸ Por un lado, se dice que leer libros y cartas japonesas en sus caracteres, es muy necesario para comunicarse con personas ajenas a la Compañía de Jesús.¹⁹ Por otro lado, se menciona que

‘dos hermanos japoneses entre los más inteligentes explican algunos libros japoneses para que aprendan a hablar y predicar, así como a escribir en un estilo bueno y elegante, particularmente cartas, que según los japoneses incluyen la mayoría de sus frases de cortesía y cumplidos’.²⁰

Los Catálogos Jesuitas registran los nombres de André Nokan y Simeão de Bungo como hermanos japoneses a cargo de la enseñanza de literatura japonesa en el seminario de Arima.²¹ Es probable que los hermanos japoneses eruditos participaran activamente en la compilación del *Royei. Zafit.*, bajo la supervisión de jesuitas europeos, como João Rodrigues, que había adquirido un profundo conocimiento de la literatura y la lengua japonesas y desarrolló un método para

aprender japonés en el que el *Royei. Zafit.* encaja perfectamente.

La versión abreviada de la gramática del idioma japonés publicada en Macao en 1620 incluye una sección titulada «Sobre el método para aprender y enseñar esta lengua», en la que Rodrigues destaca la importancia de aprender poesía, entre otros muchos elementos de la cultura japonesa, para poder conversar con japoneses eruditos.

Para tener un vocabulario amplio sobre todos los temas japoneses, es necesario enseñar palabras relacionadas con todos los asuntos que suceden en el reino, proporcionando ejemplos de oraciones de todos ellos, como la ceremonia del té (*cha*, 茶) y las otras artes japonesas (*suki*, 数寄), las armas, la esgrima, la caza, la equitación, la cortesía y la educación, teatro y danzas, celebraciones, ritos y ceremonias de las sectas, las siete artes liberales llamadas *shichigei* (七藝) y *hatsunō* (八能); de la poesía japonesa llamada *uta* (歌) y *renga* (連歌), y la poesía china llamada *shi* (詩) y *rengu* (聯句); de las historias y hazañas de hombres heroicos y varios otros temas que forman a un hombre erudito, de modo que cuando entretienen a personas educadas o están en un entorno donde se habla de tales asuntos, pueden comprender lo que se está diciendo e intervenir según sea necesario, incluso en su prédica, sin usar impropiedades.²²

Para Rodrigues, aprender poesía japonesa era necesario para ampliar vocabulario para predicar y para conversar con la élite culta local. Esto probablemente se basaban en su propia experiencia, ya que Rodrigues, como procurador de la misión jesuita, ejerció por largo tiempo como intérprete oficial en la corte de Toyotomi Hideyoshi 豊臣秀吉 (1537-1598) y Tokugawa Ieyasu 徳川家康 (1543-1616).

Respecto a la audiencia, las citas anteriores revelan que iba dirigido tanto a los hermanos japoneses, como a los misioneros extranjeros. La complejidad del *Royei. Zafit.* se apunta en dos estudios sobre la parte del *Wakanroeishu*. Gonzalo San Emeterio apunta a una doble función educativa y socializadora y enfatiza el

esfuerzo de los jesuitas por ‘adaptar modelos educativos y artísticos autóctonos’.²³ Jeffrey Niedermaier define *Royei. Zafit.* como ‘yo no naka literature’ (literatura del mundo), en contraposición a los conceptos de ‘literatura universal’ tal y como se entiende en la modernidad, o ‘literatura clásica japonesa’, enfatizando la ‘movilidad’ del texto, que se utilizaba tanto en los cursos para niños y jóvenes japoneses como en los cursos para misioneros extranjeros adultos.

También enfatiza la circularidad del plan de estudios de los jesuitas, en que este texto se utilizaba con los alumnos japoneses de primer año en el *seminario* y también con los misioneros extranjeros que aprendían japonés en su último año en el *colegio*.²⁴

Los *Poemas japoneses sobre los nueve estadios*

En este contexton la inclusión en *Royei. Zafit.* de tres colecciones de poemas no sorprende, pero llama la atención la elección de poemas sobre conceptos budistas en lugar de antologías imperiales de *waka* mucho más conocidas como la *Colección de diez mil hojas* (*Man'yōshū* 万葉集) o la *Colección de poemas japoneses antiguos y nuevos* (*Kokin Wakashū* 古今和歌集).²⁵ Especialmente si se tiene en cuenta que Rodrigues enfatizó que los libros occidentales traducidos al japonés y los *sutras* budistas debían evitarse como material didáctico, y propuso en su lugar una lista de libros japoneses ‘adecuados’ que los estudiantes deberían aprender gradualmente según su grado de dificultad, comenzando por los estilos más fáciles, como *mai* (舞) y *sōshi* (草子), seguidos por las biografías de los sabios, luego la *Historia de Heike* (*Heike Monogatari* 平家物語) y finalmente la *Crónica de la Gran Paz* (*Taiheiki* 太平記), que se presenta como el epítome de la elegancia en prosa japonesa.

Aparte de los libros mencionados, es bueno leer algo sobre poesía japonesa seleccionada, como *uta* (*waka* 和歌), *shirengu* (poemas chinos de autores japoneses 詩連句), *Historias de Ise* (*Ise Monogatari* 伊勢物語), *Historia*

de *Genji* (*Genji Monogatari* 源氏物語), y una selección de cartas en estilo epistolar, que el profesor puede enseñarles alternadamente cuando considere que están listos, para que puedan conocer estos temas y escribir cartas, lo que debe hacerse en un estilo particular.²⁶

Aquí, el propósito explícito de publicar y enseñar poemas parece ser meramente instrumental, pero nos parece que podría haber también un propósito moral. Conceptos budistas como la impermanencia (*mujō* 無常) y la contemplación de la impureza (*fujōkan* 不淨觀), centrales en los *Poemas japoneses sobre los nueve estadios*, son afines a conceptos cristianos como la impureza del cuerpo, la impureza de la mujer, la fugacidad de la vida y la inevitabilidad de la muerte y deben haber resonado con la espiritualidad jesuita, como ya he argumentado anteriormente.²⁷

Los jesuitas se permitieron ‘deconstruir’ no solamente el *Wakanroeshu* (omitiendo la sección sobre Impermanencia y todo el segundo volumen)²⁸ sino también los *Poemas Chinos y Japoneses sobre los nueve estadios* (omitiendo los poemas chinos). Aunque censuraron algunos conceptos,²⁹ sus ecos budistas son innegables. A continuación explicaremos brevemente el origen de los *Poemas japoenses* y su desarrollo histórico, desde escrituras y prácticas budistas antiguas, pasando por la tradición pictórica medieval japonesa de las *Pinturas sobre los nueve estadios* (*Kusōzu* 九相図), hasta la formación de los *Poemas chinos sobre los nueve estadios* (*Kusōshi* 九相詩).

Los ‘nueve estadios de descomposición de un cadáver’ en la tradición budista

El origen de los *Poemas japoneses sobre los nueve estadios* se remonta a las doctrinas budistas sobre la contemplación de la impureza y las tradiciones pictóricas y literarias que se desarrollaron a partir de ellas, así como a la poesía elegíaca china.³⁰ El tema de los nueve estadios de descomposición de un cadáver (*kusō* 九相), así como la contemplación de la impureza de un cadáver

femenino, ya están presentes en las primeras escrituras budistas.³¹ Los frescos encontrados en las cuevas de Dunghuang que representan a monjes contemplando cadáveres en cementerios dan testimonio de la existencia de tales prácticas de meditación. Estos frescos se consideran el origen de la tradición pictórica de la descomposición de cadáveres dentro del budismo, que en China dio lugar a la composición de los *Poemas Chinos sobre las Nueve Estadios* (*Kusōshi* 九相詩).³² En Japón cristalizó en los *Dibujos de las Nueve Estadios* (*Kusōzu* 九相図) y en versiones ilustradas de los *Poemas Chinos sobre las Nueve Estadios* incluyendo poemas chinos y japoneses.³³ Aunque a partir del siglo XVII se publicaron libros impresos combinando imágenes y poemas, las imágenes circularon inicialmente independientemente de los poemas, en rollos pictóricos (*emaki* 絵巻). Se trata de pinturas creadas para ser utilizadas por los monjes budistas en prácticas meditativas de visualización, con el objetivo de eliminar el deseo por el cuerpo femenino. Las pinturas se basan en las descripciones de las escrituras budistas, ambas explícitas, grotescas y escalofrantes. La primera referencia a una imagen que representa los nueve estadios de descomposición se remonta a 1223 y se encuentra en los registros históricos del Templo Daigo-ji en Kioto. Hasta la fecha se han identificado varios ejemplos de rollos ilustrados (*emaki* 絵巻) y la mayoría de ellos pertenecen a templos y conservan su función religiosa.³⁴

En los tratados budistas los nueve estadios *post mortem*, lejos de ser un estudio forense o biológicamente preciso del proceso de descomposición del cuerpo humano, son alegóricas y su finalidad es que los monjes en formación adquieran conciencia de su propia mortalidad y aborrezcan el cuerpo femenino.³⁵ En los tratados antiguos el concepto de ‘contemplación de la impureza’ se entiende tanto como la visualización del propio cuerpo como la visualización de cadáveres en cementerios. Sin embargo, las traducciones y comentarios chinos parecen haber enfatizado esta última. Esto influyó a su concepción en Japón, donde el budismo se introdujo principalmente a través de

tratados chinos.³⁶ Uno de los más importantes, que se convirtió en el principal libro doctrinal en la formación de monjes budistas en Japón, es *La Gran Cesación y Contemplación* (*Maka Shikan* 摩訶止観). Las instrucciones para las prácticas de meditación sobre las nueve consideraciones (*kusō*, 九想) se pueden encontrar como parte de la contemplación de la impureza, que es la primera de las cinco clases de prácticas mentales destinadas a contrarrestar las pasiones centrándose en el pensamiento apropiado, llamadas las cinco atenciones del pensamiento (*gojō shinkan* 五停心観).³⁷

La sección sobre las nueve consideraciones no sólo expone el método, el propósito y la importancia de la práctica, sino que también proporciona descripciones grotescas y detalladas de la descomposición de los cadáveres. Empieza con la imagen de un practicante de meditación en postura sentada ante un cadáver. A continuación incluye reflexiones sobre la consciencia de la transitoriedad del propio cuerpo y del cuerpo de los seres queridos mediante la identificación con el cadáver al empezar a descomponerse cual forma cambiante.

Supongamos que estás sentado en meditación y de repente ves un cadáver tendido en el suelo. Hasta hace unos momentos estabas hablando con esta persona, pero ahora de repente se ha ido, con su aliento extinguido y su cuerpo frío, su espíritu partido y su color desvaído. La ley de la Impermanencia se mueve y no distingue entre poderosos y humildes, ricos y pobres, viejos y jóvenes ni guapos y feos. No hay lugar para esconderse de este destino. Ni siquiera un padre compasivo o un hijo filial pueden ocupar el lugar del otro en este momento. El cadáver yaceapestoso en el suelo; el viento sopla y queda expuesto al sol, y su forma original cambia para siempre. Tanto si se contempla un cadáver como si se contemplan muchos, estamos ante la contemplación de la gran impureza. [...] Estos cadáveres tienen rostros que son completamente negros; los cuerpos yacen estirados, con las manos y los pies abiertos como una flor, hinchados y

desgarrados como una bolsa llena de viento, y de sus nueve orificios brotan olores y fluídos extremadamente sucios y malignos. El practicante piensa para sí mismo: ‘Mi cuerpo también es así, todavía no soy libre ni he escapado de él. Al contemplar a los que amo, veo que a ellos también les sucede lo mismo’. Cuando aparecen estos aspectos de la meditación, uno ha alcanzado la parte de la mente concentrada, que es pacífica y placentera. En un abrir y cerrar de ojos uno ve este cadáver hincharse en su primer estadio, ‘hinchazón’, y enseguida es arrastrado por el viento y quemado por el sol, con la piel y la carne rotas, el cuerpo desgarrado, la forma y el color cambiando, más allá de la comprensión, en lo que se llama el segundo estadio, ‘descomposición’. De nuevo, al contemplar las desgarraduras, la sangre brota, esparciéndose y manchándolo todo, formando un caos abigarrado, derramándose en el suelo, produciendo un hedor apestoso. Este es el tercer estadio, ‘manchas de sangre’. Entonces, el pus podrido brota como sudor, como una vela en llamas, este es el cuarto estadio, ‘pus podrido’. Nuevamente, uno ve la piel y la carne restantes reseca por el viento y quemadas por el sol, oliendo a podrido y desmoronándose, medio azules y magulladas, romperse en pedazos. Este es el quinto estadio, ‘volverse azul’. Luego, uno ve el cadáver siendo devorado por zorros, lobos y pájaros, mientras luchan por los pedazos esparcidos, desgarrándolos, arrastrándolos y tirándolos de un lado a otro. Este es el sexto estadio, ‘masticar’. Nuevamente, uno ve que el cadáver está en el suelo, que la cabeza y las manos están esparcidas en diferentes lugares, y los cinco órganos desperdigados de modo que son irreconocibles. Este es el séptimo estadio, ‘dispersión’. De nuevo, se ven dos tipos de huesos, uno todavía con restos de sangre y grasa adheridos, y otros de un blanco puro. O se ve un esqueleto completo, o huesos dispersados. Este es el octavo estadio ‘considerar los huesos’.

De esta manera, los diversos estadios de los cadáveres rotan y cambian con

el tiempo, y la mente concentrada debe seguir estos cambios, profundizar en la quietud y descubrir una sutileza tranquila y una alegría pacífica que no se pueden explicar. [...] Aquellos que aún no han visto estas señales de un cadáver en descomposición aún tienen fuertes apegos a las pasiones. Pero si ven estas cosas, sus pensamientos deseosos llegarán a su fin, y no soportarán estar apegados a ellas.³⁸

El texto continúa con una serie de analogías con imágenes y palabras altamente escatológicas y provocativas, reforzando la idea de que ver el lado impuro de un objeto erradicará cualquier deseo hacia él. La sección sobre la meditación sobre las nueve consideraciones termina afirmando que contemplar la impureza de un cadáver en descomposición es más poderoso que cualquiera de las meditaciones enseñadas anteriormente, y que al hacer esta práctica uno no solo aborrece los deseos carnales sino que también es capaz de despertar al estado de no contaminación por las efusiones de la pasión y perfeccionar el *Mahāyāna*. Así pues, queda claro que según el *Maka Shikan* la contemplación de la impureza de un cadáver en descomposición es una de las formas más eficaces de contrarrestar el deseo carnal y la impureza.

Varias compilaciones de anécdotas (*setsuwa-shū*, 説話集) contienen referencias a monjes japoneses practicando la meditación sobre las nueve consideraciones (*kusōkan*, 九想観). Por ejemplo, se dice que Musō Sōseki 夢窓疎石 (1275-1351) meditó sobre las nueve consideraciones a la temprana edad de 13 años y que pintó sus propias *Pinturas sobre los nueve estadios* para meditar sobre ellas.³⁹ Un estudio detallado de las *Pinturas sobre los nueve estadios* no es nuestro propósito aquí, pero queremos destacar que al igual que en las escrituras doctrinales como en las pinturas se enfatizan los aspectos grotescos y los detalles repugnantes del cadáver y su proceso de descomposición, seguramente con la intención de estimular la imaginación.

La versión jesuita de los *Poemas japoneses sobre los nueve estadios*

Cuando se dio a conocer en el mundo académico el único ejemplar del *Royei. Zafit*, identificado hasta el momento, conservado en la Real Biblioteca del Monasterio de El Escorial en Madrid, España, todavía no se conocía ninguna versión de esta colección anterior a la publicación japonesa de 1605, por lo que se presentó como la versión más antigua.⁴⁰ Sin embargo, investigaciones recientes en Japón han sacado a la luz varias versiones manuscritas anteriores que presentan variaciones respecto al número y el texto de los poemas y sugieren que la colección como tal no se fijó hasta su primera impresión japonesa por bloques de madera en 1605. En 2014s Imanishi Yūichirō presentó al público un libro manuscrito de finales del período Muromachi o principios del período Edo que describe como una ‘versión ilustrada al estilo de los ‘libros de Nara’ de los *Poemas chinos sobre los nueve estadios* (*Nara eihon Kusōshi*, 奈良絵本九相詩), ya que para cada uno de los nueve estadios, además de un poema chino y dos *waka*, incluye una ilustración en colores planos al estilo de Nara.⁴¹ Ese mismo año Kishimoto Emi identificó una versión manuscrita de los poemas japoneses sin los poemas chinos y sin ilustraciones, anterior a la versión jesuita, como apéndice final en *Historia de la India* (*Tenjiku Monogatari* 天竺物語) cuya historia principal termina con la muerte de la madre del protagonista.⁴²

Por otro lado, Yamamoto Satomi y Nishiyama Mika han publicado el texto de seis versiones manuscritas de los *Poemas chinos y japoneses sobre los nueve estadios*, tres de las cuales datan de antes de 1600 y, por lo tanto, son anteriores a la versión jesuita. La versión manuscrita más antigua identificada hasta el momento de los poemas chinos y japoneses es el manuscrito *Kuhaku* (1501), y la versión más antigua conocida que ya incluye ilustraciones y poemas chinos y japoneses es el *Kusōshi emaki* (1527, conservado en el templo Dainenbutsu-ji en Kioto).⁴³ Watanabe Yasuaki compara las *waka* de cuatro de estos manuscritos

con la versión de la Imprenta Jesuita y analiza la variación textual tanto en el número, el orden y la fraseología respecto a la impresión japonesa de 1605. Además, añade que si bien la tradición narrativa japonesa (*setsuwa*) mantiene los elementos grotescos, los poemas japoneses (*waka*) son mucho más refinados e indirectos.⁴⁴ Según Imanishi el uso de ‘palabras Yamato’, términos originales japoneses por contraposición a las palabras de origen chino, que son menos explícitas y más evocadoras, hace que las *waka* no transmitan al lector la crueldad de las imágenes.⁴⁵ Hay que recordar aquí que el uso de la connotación es distintivo de las *waka*, mediante palabras que recuerdan a otras por similitud fonética, o por estar asociadas con sentimientos o conceptos específicos.

Lo más intrigante de la versión jesuita es la omisión de los poemas chinos, porque es indudable que Rodrigues conocía los *Poemas chinos sobre los nueve estadios*, ya que en su gramática de la lengua japonesa cita el primer poema como ejemplo de poesía china de cuatro versos de siete caracteres.⁴⁶ Por lo tanto, la omisión de los poemas chinos debe haber sido consciente. Los jesuitas también omitieron los subtítulos con los nombres de los nueve estadios de descomposición que suelen incluirse en los *Poemas chinos de los nueve estadios*. Otra característica de la versión jesuita es que cada *waka* está escrita en una sola línea, y no en varias, como suele ser el caso en las compilaciones japonesas, ya sea en cinco líneas de acuerdo con los cinco versos (*ku*, 句), o en dos líneas separando los versos superiores de los inferiores. La versión jesuita incluye una traducción al japonés del prólogo que suele preceder a los poemas chinos en verso, pero que a menudo no se incluye en las versiones ilustradas con poemas chinos y japoneses ni en las versiones con solo poemas japoneses (*waka*) sin ilustraciones ni poemas chinos. La inclusión del prólogo en prosa japonizada (*kundoku* 訓読), y no en verso con caracteres chinos (*kanbun* 漢文), sugiere que se priorizó su contenido sobre la forma y que no se incluyó como ejemplo de poesía china, sino con el fin de contextualizar las *waka* y hacer explícita su función edificante o moral.

九相歌并序

Poemas japoneses sobre los nueve estadios y Prólogo

紅粉翠黛はただ白波 [sic.] 可れをいろとる
男女の姪樂は互に臭骸をいたく
身ひえ魂さつて是を荒原にすつ
雨にそそき日にさらされて須臾に欄壊す
やけは則灰となるいつくんそ昔質をみん
埋めは則土となる誰か舊好をおもはん
是か為に名をおしむ其名は谷の響よりもすさましし
是かために利をもとむ其利は春の夢よりもむなし
我にしたかふをもて恩愛とすをのれにそむけは忽讎敵となす
順逆の二門妄縁ならすといふ事なし
皆是無我の我を執て無常の常をはかる
四種顛倒眼前の迷乱也
世人猶はつへしいはんや聖賢の人にをひてをや

El carmín y el maquillaje colorean una piel ya descolorida.⁴⁷

El placer de la carne no es sino el abrazo de dos pútridos cadáveres.

El alma partirá y se enfriarán los cuerpos abandonados en el páramo
mojados por la lluvia, quemados por el sol, al instante podridos y
descompuestos.

Si los incineran, cenizas serán y quién reconocerá su silueta?

Si los entierran, polvo serán y quién recordará los vínculos de antaño?

Para un cuerpo así anhelamos fama, más vacía que el eco del valle.

Para un cuerpo así buscamos provecho, más vano que un sueño de
primavera.⁴⁸

Amamos a los que nos siguen y odiamos a los que nos confrontan,
pero amor y odio son dos puertas al apego engañoso.

Tomar por ‘yo’ el no-yo y por ‘permanencia’ la impermanencia
es estar en estado de confusión ante los cuatro errores.⁴⁹

Si la gente común debe evitarlos, ¡cuánto más deben avergonzarse los
sabios!⁵⁰

けふ見すは くやしからまし 花さかり さきものこらす ちりもはしめす

Si no las veo hoy,

no me arrepentiré.

Las flores en su esplendor

Florecerán para desaparecer,

Se desparramarán sin dar fruto.⁵¹

さかりなる 花のすかたも ちりはてゝ あはれに見ゆる 春のゆふくれ

La silueta de las flores

en plena floración

completamente dispersada ahora.

¡Qué conmovedor

atardecer primavera!

花ちりて 春もくれゆく 木のもとに いのちつきぬる いりあひのかね

Las flores se marchitan,

Las primaveras se disipan.

Al pie de un árbol

la vida se agota por completo

al sonar la campana del atardecer.

浅からす しるは[sic.] ともにと ちきりつる 人もよそなる よもきふの本[sic.]

Aunque nuestro vínculo
es profundo,
cuando muera,⁵²
ésta a la que tanto te aferras
partirá lejos,
a un remoto lugar⁵³ cubierto de maleza.

落やすき 秋のもみちの 霜かれて みしにもあらぬ 人のいろかな

Las hojas rojas de otoño
caen fácilmente
y se secan con las heladas.
¿No es acaso este un color del ser humano
nunca antes visto?

みな人の わかものかほに 思ひにし このみのはての なれるすかたよ

¡Una forma cambiante!
Este es el final
de este cuerpo
que todos considerábamos
nuestro rostro.

日にそへて かはる姿の まゆすみも きえてあとなき 露の身そうき

Con cada día que pasa
cambia la forma de la tinta negra de las cejas
y el cuerpo, como el rocío,
se evapora sin dejar traza alguna.
¡Qué horror!

何として かりなる色を かさりけん かかるへしとは かねてしらすや
¿Por qué embellecí
de tantas maneras
este cuerpo transitorio?
¿Acaso no sabía ya
que acabaría así?

うらみても かひなきものは 鳥邊山 まくすか原に 風さはくなり
No importa cuánto lo sienta,
Nada se puede hacer
al respecto de este viento ululante
en el campo de Makusugahara
del Monte Toribe.⁵⁴

とりへのに あらそふ犬の こゑきけは 身のうきかねて をき所なし
Cuando oigo los gruñidos
de los perros peleando
en los campos de Toribe,
no hay donde este cuerpo
pueda reposar en paz.

これをみて 身はうきものと 思ひしれ 何のなさけか 今はあるへき
Mira esto
y date cuenta
de que este cuerpo es transitorio.
¿Qué sentimiento
podrías sentir por él ahora?

はかなしや あさゆふなてし くろかみも よもきか本の 塵となりけり
¡Qué efímero!

Incluso el pelo negro
que peinaba cada día mañana y noche
se ha convertido en polvo
entre la maleza.

思ひきや 鳥邊野山に すてられて 犬のあらそふ 身なるへしとは
¿Imaginaste alguna vez

que este cuerpo
sería abandonado
en los campos de Toribe
y los perros pelearían por él?

かはにこそ おとこをんなの 色はあれ ほねにはかはる 人かたもなし
Es en la piel

donde está la pasión
entre hombre y mujer.
Una vez que son huesos,
ni siquiera tienen forma humana.

かさりつる 色香は野へに ちりはてゝ 残るかはねの なれるすかたよ
El glamur y el encanto

con el que se embellecía
quedaron dispersos en el campo.
El cadáver que queda
es solamente una forma cambiante.

つゆの身の きえにしあとを みよかほに よもきか本に のこるすかたよ

¡Mira las trazas del cuerpo, como el rocío,
completamente desvanecidas!

Todo lo que queda
de su rostro
está cubierto de maleza.

立のほる 煙かすゑは きえはてゝ つかにはのこる 露の身そうき

Las trazas del humo
desaparecieron completamente
en el aire
y el cuerpo, cual rocío,
queda en la tumba.
¡Horrible!

書つけし そのなも今は きえはてゝ 誰ともしらぬ ふるそとはかな

Ese nombre gravado
también se ha desvanecido ahora
completamente
y nadie sabe
a quien pertenece esta lápida.⁵⁵

Queda fuera del alcance de este artículo un análisis literario de los poemas, pero queremos enfatizar que el prólogo apunta a una interpretación particular de los poemas, que pone el acento en su mensaje espiritual o moral, a saber, que el cuerpo humano es perecedero y que el apego físico entre hombres y mujeres no solo es efímero y superficial, sino también impuro y delirante. Por lo tanto, se aboga por el desapego hacia el cuerpo y hacia uno mismo. El vocabulario y el razonamiento son budistas, ya que la dualidad (y más específicamente el

amor y la enemistad) se consideran la causa del sufrimiento, pero la última oración del prólogo se desmarca del budismo mediante la sustitución de una palabra clave. Mientras que en las versiones japonesas el prólogo apela a los ‘discípulos de *Shakya*’ (*Shakushi*, 釈民), la versión jesuita reemplaza este concepto claramente budista, con el concepto ‘sabios’ (*seiken no hito*, 聖賢の人) con ecos confucianos. Este es un término bastante amplio que se refiere tanto a los antiguos reyes sabios (antiguos gobernantes virtuosos) como a aquellos hombres sabios que registraron e interpretaron sus actos en los clásicos (incluido Confucio, entre muchos otros autores). Un término confuciano parecido, ‘sabios’ (*koseiken*, 古聖賢), era el término utilizado por los jesuitas en China en sus publicaciones en chino para referirse a los autores griegos y latinos de la Antigüedad.⁵⁶ Los jesuitas no llegaron al extremo de cristianizar el mensaje explícitamente sustituyendo ‘discípulos de *Shakya*’ por ‘discípulos de Deus’ (*Deusushi* でうす氏) o por alguna de las expresiones utilizadas en las publicaciones jesuitas en japonés para referirse a los cristianos (*kirishitan* キリシタン) o a sus modelos de virtud, los santos (*santosu* サントス). Eligieron una opción más ‘neutral’, apelando al ideal de sabiduría y virtud, ampliamente difundido en el este de Asia a través del confucianismo y el taoísmo, pero también valorado en el cristianismo y el humanismo europeo. En resumen, los ajustes del prólogo sugieren que los jesuitas les dieron a estos poemas una doble función como material didáctico para aprender a la vez lengua y lo que podríamos llamar ‘contenido’, en este caso educación moral o espiritualidad metafísica.

Reflexión final: hablar de la muerte en clase de lengua

Aunque desconozco si los jesuitas discutían sobre el contenido de los poemas en profundidad en las clases de lengua donde se utilizaban los *Poemas sobre los nueve estadios*, la doble función didáctica de la que he hablado, resuena con tendencias recientes en la enseñanza de segundas lenguas como el

aprendizaje basado en contenidos (CBI) o el aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras (CLIL), en expansión desde los 1980s y los 1990s respectivamente. Son aproximaciones que me interesan especialmente y que en mayor o menor medida he intentado aplicar en mis clases, tanto en España como en Japón. Este curso, por ejemplo, en mi clase optativa de conversación intermedia en español, una de las actividades que propuse fue traducir, comentar y recitar el libro ilustrado en español seleccionado para el concurso anual de traducción de libros ilustrados del Centro Catalán de Kansai.⁵⁷ Este año se trataba de *La gota de agua según Raimon Panikkar*.⁵⁸ Se trata de un libro para niños inspirado en una de las metáforas que el renombrado filósofo, teólogo y científico Indo-Catalán Raimon Panikkar utilizaba para hablar de dos formas distintas de comprender la muerte en Oriente y Occidente. La experiencia fue interesante y profundizamos no solamente en el lenguaje cuasi poético del libro sino que también discutimos sobre el tema de la muerte y las creencias sobre el más allá en varias culturas. Puede sorprender que haya libros para niños que hablen de un tema tan tabú como la muerte. De echo, el juego de palabras que resume la propuesta de Panikkar de que ‘no somos la gota de agua sino el agua de la gota’ es complejo y fue difícil de explicar y traducir. Los alumnos hicieron una lectura bilingüe del texto original en español y de su traducción al japonés para los alumnos de la clase de conversación básica, proyectando las ilustraciones originales y presentaron su traducción al concurso. Aunque no recibieron ningún premio, participar en el concurso les motivó a leer un libro ilustrados en español y en el proceso de traducción aprendieron vocabulario y expresiones nuevas. También practicaron pronunciación y entonación y tuvieron la oportunidad de hablar y compartir sus ideas sobre la muerte.

Hablar de la muerte en clase de lengua, tanto en el siglo XVI como en el siglo XXI, puede parecer poco ortodoxo, pero personalmente me resulta muy gratificante poner el foco en contenidos humanísticos o sociales en las clases de

lengua. El año pasado el libro ilustrado elegido para el concurso de traducción era sobre la situación de los niños en los campos de refugiados y nos hizo tomar conciencia de que muchas de las cosas que damos por descontadas son en realidad privilegios no necesariamente accesibles para todo el mundo. Todavía no sé en qué tema nos permitirá profundizar el libro del año que viene, pero poco a poco espero poder seguir implementando la enseñanza integrada de lengua y contenidos, mediante la inclusión de actividades con materiales reales en español, cuyos contenidos permitan a los alumnos aprender no solamente lengua sino también a pensar y discutir sobre temas relevantes para su educación general (*kyōyō* 教養) y su desarrollo como ciudadanos globales, o simplemente como personas.

Endnotes

- 1 Yoshimi Orii ‘The Dispersion of Jesuit Books Printed in Japan: Trends in Bibliographical Research and in Intellectual History’, *Journal of Jesuit Studies* 2, 2015, pp. 189-207, p. 200.
- 2 Akio Yasue, ‘The *Kirishitan-ban* and the Japan-Europe cultural interchange’, comunicación oral en el 30º congreso de la European Association of Japanese Resource en Sofía, Bulgaria 18-21 de septiembre de 2019.
- 3 Laures Kirishitan Bunko Database, Sophia University
<https://digital-archives.sophia.ac.jp/laures-kirishitan-bunko/> (Himo acceso 28 de noviembre de 2024).
 豊島正之編『キリシタンと出版』八木書店, 2013.
- 4 Orii, *op. cit.*, p.191.
- 5 João Rodrigues, *Arte da Lingoa de Iapam*, Nagasaki, Collegio Societatis Iesu, 1604.
 João Rodrigues, *Arte Breve da Lingoa Iapona*, Macao, Collegio Societatis Iesu, 1620.

- 6 *Dictionarium Latino-Lusitanicum ac Iaponicum*, Amakusa, Collegio Iaponico Societatis Iesu, 1595.
Vocabvlario da lingoa de Iapam, Nagasaki, Collegio de Iapam da Companhia de Iesus, 1603.
Supplemento deste Vocabulario, Nagasaki, Collegio de Iapam da Companhia de Iesus, 1604.
- 7 *Feiqe no Monogatari*, Amakusa, 1592. 『太平記 拔書』 s.l., s.f. Para un estudio de *Heike monogatari* como material didáctico en Japón a lo largo de la historia ver 菊野雅之「教材『平家物語』のはじまり——キリシタン版『和漢朗詠集』と『古状揃』」『早稲田大学教育学部学術研究 国語・国文学編』第59号, 2010, 43-54頁.
- 8 *Royei. Zafit. 和漢朗詠集卷之上*, s.l., Collegio Japonico Societatis Iesus, 1600.
- 9 土井忠生著「和漢朗詠卷之上」『吉利支丹文獻考』三省堂, 1969, 3頁.
- 10 Gonzalo San Emeterio, 'Presencia y papel de un clásico de la poesía, el *Wakanrōeishū*, entre las misiones jesuitas del Japón del s. XVII. Conversión y poesía' en *Revista Iberoamericana de Estudios de Asia Oriental*, 3, 2010, pp. 108-109. Jeffrey Niedermaier, 'The Jesuits in Japan and Asian Poetries in Moveable Type: World Literature as *Yo no naka* Literature' in *Journal of World Literature* 5/1, 2020, pp. 1-26. Quiero dejar constancia de mi agradecimiento a Orii Yoshimi por haberme recomendado el artículo de Niedermaier.
- 11 カルラ・トロス(田中零訳)「イエズス会の霊性と『九相歌』」郭南燕編集『キリシタンが拓いた日本語文学』明石書店、2017年9月、95-119頁. Carla Tronu, 'Memento Mori and Impermanence (Mujō, 無常): The 1600 Jesuit Mission Press Edition of Japanese Poems on the Nine Stages of a Decaying Female Body (Kusōka, 九相歌)' in Alexandra Curvelo and Angelo Cattaneo (eds.), *Interactions between rivals: the Christian mission and Buddhist sects in Japan (c.1549-c.1647)*, Berlin:

- Peter Lang Publishing, 2021, pp. 135-159.
- 12 Carla Tronu Montané ‘Dos antologías poéticas japonesas con ecos budistas publicadas por los jesuitas en 1600’ comunicación oral en el XXXVI Congreso de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana (CANELA) en la Universidad de Estudios Extranjeros de la Ciudad de Kobe, 25-26 de mayo de 2024.
 - 13 François Lachaud menciona la edición jesuita en su estudio monográfico en francés sobre los *Poemas chinos y japoneses sobre los nueve estadios*, pero se centra en la evolución del motivo de la muerte Y la doncella en la literatura budista y la poesía china anteriores a su fijación en 1605 y a su influencia en la literatura japonesa posterior. François Lachaud, *La jeune fille et la mort*, Collège de France, 2006.
 - 14 京都大学文学部国語学国文学研究室編『倭漢朗詠集慶長5年耶蘇会版』大学国文学会, 1964.
 - 15 Niedermaier, *op. cit.*, pp. 1-26, p. 17, 20.
 - 16 土井忠生著『和漢朗詠集—本文・釈文・解題』京都大学文学会, 1964. Royei. Zafit. en Laures Kirishitan Bunko Database, Sophia University <https://digital-archives.sophia.ac.jp/laures-kirishitan-bunko/> accessed November 28, 2024. San Emeterio da Nagasaki como lugar de publicación, sin ningún comentario o discusión sobre el tema. San Emeterio, *op. cit.* p. 91.
 - 17 *Doctrina Christam*, Nagasaki, 1600.
 - 18 土井, 1969, pp. 51-52.
 - 19 Luís Fróis, Carta Anua de 1596, ms., Archivum Romanum Societatis Iesu, Col. *Japonica-Sinica* 46, f. 284. Todas las citas de las fuentes jesuitas han sido traducidas por la autora del original en portugués.
 - 20 Matheus de Couros, *Carta Anua de 1603*, ms. Biblioteca da Ajuda, Lisboa, Col. *Jesuítas na Asia* 49-IV-59, f. 130v.
 - 21 H. チースリク著「セミナリオの教師達」『キリシタン研究』第11号, 31, 57-58頁.

- 22 Rodrigues, *Arte Breve*, pp. 3v-4r. Subrayado de la autora.
- 23 San Emeterio, *op. cit.*, p. 113.
- 24 Niedermaier, *op. cit.*, p. 17, 20.
- 25 Traducción parcial bilingüe en español y japonés Teresa Herrero y Jesús Munárriz (trads.), *Poemas amorosos del Manyooshuu*, Hiperión, 2016. Traducción parcial bilingüe en español y japonés Carlos Rubio (trad.), *Kokinshu (el canon del clasicismo)*, Hiperión, 2005. Traducción anotada Torquil Duthie (trad.), *Poesía clásica japonesa (Kokinwakashu)*, Trotta, 2008.
- 26 Rodrigues, *op. cit.*, pp. 4v-5.
- 27 Ver Tronu, *op. cit.*, pp. 154, 157.
- 28 San Emeterio considera estas omisiones el resultado de la censura de temas explícitamente budistas o relacionados con costumbres religiosas, especialmente con rituales de purificación, *op. cit.*, pp. 108-109 mientras que Niedermaier lo ve como un mecanismo para crear ‘worldmaking literature’, una literatura creadora de una visión poética del mundo híbrida, *op.cit.* p. 6.
- 29 Tronu, *op. cit.*, pp. 155-157.
- 30 川口久雄「慶長五年日本耶蘇会版和漢朗詠集附載九相歌並に無常歌について」『金沢大学国語国文』第1号、1966、6-7頁.
- 31 James Sanford, ‘The Nine Faces of Death: Su Tung-po’s Kusō-shi’, *Eastern Buddhist* 21/2, 1988, pp. 57-58; Lachaud, *op. cit.*, pp. 29-84.
- 32 Lachaud, *ibidem*, *op. cit.*, pp. 299-338.
- 33 Lachaud, *ibidem*.
- 34 Gail Chin, ‘The Gender of Buddhist Truth. The Female Corpse in a Group of Japanese Paintings’ *Japanese Journal of Religious Studies* 25/ 3-4, 1998, p. 279. 山本聡美・西山美香編『九相図資料集成：死体の美術と文学』山岩田書院、2009、8-14、15-20頁.
- 35 Sanford, *op. cit.*, pp. 57-58.
- 36 Lachaud, *op. cit.*, pp. 85-86.

- 37 Paul Swanson, *Clear Serenity, Quiet Insight: T'ien-t'ai Chih-i's Mo-ho Chih-kuan*, 3 vols., University of Hawai'i Press, 2017, vol. 2, pp. 1449-1454.
- 38 Swanson, *ibidem*.
- 39 Lachaud, *op. cit.*, pp. 90-92.
- 40 Paul Pelliot, 'Notes sur quelques livres ou documents conservés en Espagne', *T'oung Pao*, 26/1, 1928, pp.43-50.
- 41 今西祐一郎「版本『九相詩』前夜」『書物学』第1号、勉誠出版、2014、16-22頁.
- 42 本井牧子「天竺物語・ほうごうびくのさうし解説」京都大学文学部国語学国文学研究室編『しほやきぶんしやう・天竺物語・ほうごうびくのさうし』臨川書店、2002、443-466頁 citado por 岸本恵実「朗詠雑筆九相歌について」発表、キリシタン語学研究会 京都県立大学 9 de Septiembre de 2014.
- 43 山本聡美・西山美香『九相図資料集成－死体の美術と文学』岩田書院、2009、187-192頁.
- 44 渡部泰明「九相詩の和歌をめぐる」『説話文学研究』第42号、2007、119-124頁.
- 45 今西, *op. cit.*, p. 21.
- 46 Rodrigues, *Arte da Lingoa de Iapam*, Nagasaki, 1604, p. 180r. Cooper published an English translation of the chapter on poetry. Michael Cooper 'The Muse Described: Joao Rodrigues' Account of Japanese Poetry' *Monumenta Nipponica*, 26/1, 1971, pp. 55-75. La cita de.
- 47 La versión jesuita emplea el carácter chino para 'ola' (波), pero dada la similitud con el carácter para 'piel' (皮), se debe tratar de un error tipográfico, como ya señaló Doi. 土井, 1964, p. 27.
- 48 En el imaginario de las *waka*, en primavera el sueño es superficial y los sueños son muy cortos.
- 49 'Los Cuatro Errores del Budismo' son confundir la impermanencia, el yo, el sufrimiento y la impureza con la permanencia, el altruismo, la dicha y la

pureza.

- 50 El término ‘sabios’ es una traducción de ‘seiken no hito’ (聖賢の人) y reemplaza a ‘los discípulos de Shakyamuni’ (*Shakushi* 釈氏) en el prólogo de la primera versión japonesa impresa de 1605.
- 51 La primera *waka* de la versión jesuita no pertenece al primer estadio de descomposición, sino a una etapa anterior a la muerte, la etapa de los ‘mejores años’, que no está incluida en las versiones impresas japonesas desde el período Edo temprano en adelante, pero que se puede encontrar en la tradición literaria china y en versiones manuscritas japonesas. Por ejemplo, la versión manuscrita en *Nara eihon* comienza con una imagen que representa a una mujer joven bajo un cerezo en flor. Aunque no se incluyen poemas para esa primera imagen, queda así representada la etapa de esplendor anterior a la muerte. 今西, *op. cit.*, p. 22. Hay una *waka* similar con variaciones de fraseo en la versión manuscrita en *Tenjiku Monogatari*. 京都大学文学部国語学国文学研究室編『しほやきぶんしやう、天竺物語、ほうごうびくのさうし』臨川書店、2002、pp.243-246, p. 243. Al comparar la versión jesuita con las otras versiones manuscritas existentes, queda claro que la asociación de pares específicos de *waka* con cada uno de los nueve estadios de descomposición no se fija hasta la primera versión impresa de 1605. Dado que los verbos en japonés no distinguen entre persona y número, podría traducirse también en segunda o tercera persona, como si se tratara de una exhortación al lector o estuviera escrita desde el punto de vista de un observador externo. Aquí la traducimos en primera persona, asumiendo el punto de vista de la mujer viva, para facilitar la identificación del lector/observador con el cuerpo contemplado sugerida por las enseñanzas budistas anteriormente citadas.
- 52 Las letras ‘*shiruha*’ (しるは) en el texto original han sido consideradas un error tipográfico de ‘*shinaba*’ (死なば) que significa ‘cuando muera’. Aunque esta *waka* podría traducirse usando la tercera persona, desde el

punto de vista de un observador externo, aquí se ha utilizado la primera persona, tomando el punto de vista del cadáver, de acuerdo con Watanabe. 渡部, *op. cit.*, p. 124.

- 53 El carácter para ‘origen’ (*moto* 本) en el original se ha considerado un error tipográfico del término ‘posada’ (*yado* 宿) y se ha traducido por ‘lugar’. La palabra ‘maleza’ se ha utilizado para traducir ‘artemisa’ (*yomogi* よもぎ), una planta que crece fácilmente en campos descuidados, y se asocia a sentimientos de desolación en la literatura japonesa. Por ejemplo, en la historia de Genji, una obra literaria que incluye numerosas *waka*, hay un capítulo titulado precisamente ‘Artemisa’ (Yomogiu, 蓬生), donde el príncipe va a visitar a una amante que había olvidado, solo para encontrar su villa abandonada y cubierta de malas hierbas de artemisa. Murasaki Shikibu, *La Historia de Genji*, Jordi Fibla (trad), 2 vols., Atalanta, 2005-2006. La autora agradece a Michelle Kuhn por la referencia a este episodio.
- 54 Makusugahara es un lugar en Kioto, cerca del Monte Toribe, ubicado donde hoy se encuentra el parque Maruyama. Antes del período Edo, era un campo donde se desechaban los cadáveres, a modo de cementerio.
- 55 Aquí se ha traducido ‘estupa’ (*sotoba* そとうば) por ‘lápida’ porque aunque el término se origina en la palabra sánscrita ‘*stūpa*’, no se refiere a un gran monumento arquitectónico budista, sino a una pequeña estructura de piedra con cinco partes que se utiliza como lápida en tumbas Y cementerios budistas japoneses.
- 56 Nicolas Standaert (ed.), *Handbook of Christianity in China. Volume One: 635– 1800*, Leiden: Brill, 2001, pp.604-605.
- 57 関西カタルーニャセンター <http://cckansai.com/home-cck.html> (último acceso 28 de noviembre de 2024).
- 58 Inês Castel-Branco, *La gota de agua según Raimon Panikkar*, AKIARA, 2018.

多文化共生に関する調査

—本学の留学生の声にも着目して—

赤羽 早苗・榎原 実香
(AKABA Sanae・EBARA Mika)

1. はじめに

昨今、日本国内で労働者や旅行者などを含む、外国人在留者が増加の一途を辿っている（総務省 自治行政局国際室，2020）。特に、今後一層進んでいく少子化対策の一環としても、外国人労働者数は増加していくだろう。日本は、2020年を目途に留学生受入れを30万人とすることを目指して2008年7月に策定された「留学生30万人計画」（文部科学省，他，2008）のもと、留学生の受け入れを促進し、312,214人となった2019年にその目標が達成された（独立行政法人日本学生支援機構（JASSO），2024）。独立行政法人日本学生支援機構（JASSO）が実施している「外国人留学生在籍状況調査」によると、2023（令和5）年5月1日の外国人留学生数は279,274人であった。過年度の新型コロナウイルス感染症の影響で2020年以降は減少傾向にあったが、2022年に入り、3月以降の水際対策の段階的緩和及び10月からの入国者数の上限撤廃により留学生の新規入国が進み、留学生総数はコロナ禍以降初めて増加したという（文部科学省，2024）。

統合前の旧東京工業大学においても、2023年5月1日時点での留学生数は1,854人で、学生総数（10,495人）に対して約18%が留学生であり、その出身地域も多様である。また、2019年から2024年まで、毎年継続的に約2000人弱の留学生が在籍しており、特に大学院生については、約26%と4人に1人以上が留学生で、研究室をともに過ごす上で無視できない数となっている。さらに、旧東京医科歯科大学においても2023年5

月1日時点での留学生数は367人であり、学生総数(3,085人)に対して約12%が留学生である。またそのうち321人が大学院生であり、在籍留学生のうちのほとんどが研究室生活を送っていることがわかる。

上記のように、日本の大学で、また本学学内での国際化が高まり学生が多様化する中、留学生の受け入れ環境をどのように整備していくのが今後、新生東京科学大学においても大きな課題となっていくだろう。学内の多様性推進の施策として、外国人留学生や教職員率を引き上げることが検討されている中、長期的な海外在住経験を持つ著者2名が疑問に感じていることがある。それは、「日本に海外からの学生や教職員を迎え入れる際、受け入れる側の私たちは、本当に受け入れ体制が整っているのだろうか」という点である。留学生数の急増が見込まれていく中、多様性・公平性・包括性 (Diversity, Equity, and Inclusion: DEI) のある学修環境を提供できなければ、留学生の生活環境は良いものとは言えない。さらに教育現場や教育学界では、DEIだけでは不十分で、学生が Belonging、すなわち、ありのままの自身が尊重され、価値を認められ、身を置くコミュニティの一員だ、と感じられる環境を提供することの重要性が問われており、Diversity, Equity, Inclusion を推進・実現して初めて Belonging のある環境が出来上がると言われている (Diversity, Equity, Inclusion, and Belonging: DEIB, El-Amin, 2022a; El-Amin, 2022b; Smith, Johnson, Davis, & Banks, 2021)。このことから、今後私たちは留学生にとって Belonging を感じられる、いわば、自国から遠く離れた本学が、心理的安全性のある居場所になり得る環境にするための施策を検討していかなければならないだろう。

親元や慣れ親しんだ自国文化から離れて暮らす学生たちが孤独や孤立を感じないように、私たち日本人にはどのようなことができるのだろうか。テクノロジーの発展により、オンラインでコミュニケーションを取することは容易になったものの、留学生が孤独感や孤立感に直面した時に、SNSを用いたコミュニケーションだけで十分なのだろうか。留学生視点のニーズを誰がどのように包括しているのか。ダイバーシティ推進

室や学生支援課に頼り切るのではなく、多文化共生へ向け私たち一人ひとりにできることはないのか。このような疑問から、著者は教育機関における多文化共生への取組みや、学内の風土、留学生の体験を検討するに至り、本稿ではその背景と、今年度前期から開始した事前調査について報告する。

2. 背景

本稿は特に大学という教育機関での多文化共生の現状や施策を検討するが、まず、本セクションでは多文化共生への施策が策定される背景や、行政・自治体の施策を調査し、国や自治体としてどのような意向を示しているのかを確認する。

2.1 国内の多文化共生推進プラン

前述にもあるように、日本は外国人留学生や労働者の受け入れを積極的に推進しており、日本文化とは異なる外国のルーツを持つ人々と共生していくために、多文化共生推進プランを発表している（総務省 自治行政局国際室，2020）。まず、多文化共生という用語は総務省自治行政局国際室（2020）によると、「国籍等の異なる人々が、互いの文化的差異を認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員としてともに生きていくこと」と定義している。また、総務省（2006）では、「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員としてともに生きていくこと」と定義されている。

2020年に自治行政局国際室が発表した「地域における多文化共生推進プラン」において、多文化共生推進施策のためのフレームワークとして、①コミュニケーション支援、②生活支援、③意識啓発と社会参画支援、④地域活性化の推進やグローバル化への対応の4点を挙げている（自治行政局国際室，2020）。①の「コミュニケーション支援」としては、主に行政・生活情報の多言語化や相談体制の設置、そして日本語教育の促進

などが含まれる。②の「生活支援」とは、教育機会の確保、適切な労働環境の確保、災害時などの支援体制の設備、医療・保険・福祉サービスの提供、住宅確保のための支援、感染症などの対応である。③の「意識啓発と社会参画支援」には、日本人に対する多文化共生の意識啓発・意識の醸成や外国人住民のための社会参画支援が含まれる。④の「地域活性化の推進やグローバル化への対応」には、外国人住民と連携・協働することによる地域活性化の推進やグローバル化への対応や、留学生の地域における就職促進が含まれている（図1参照）。

① コミュニケーション支援
行政・生活情報の多言語化（ICTを活用）、相談体制の設備 日本語教育の促進、生活オリエンテーションの実施
② 生活支援
教育機会の確保、適切な労働環境の確保、災害時の支援体制の整備 医療・保健サービスの提供、子ども、子育て及び福祉サービスの提供 住宅確保のための支援、感染症流行時における対応
③ 意識啓発と社会参画支援
多文化共生の意識啓発、醸成 外国人住民の社会参画支援
④ 地域活性化の推進やグローバル化への対応
外国人住民との連携・協働による地域活性化の推進・グローバル化への対応 留学生の地域における就職促進

図1. 地域における多文化共生推進プラン（自治行政局国際室，2020）.

上記の「地域における多文化共生推進プラン」は、自治体や大学などの教育機関で、地域コミュニティとしての多文化共生を検討する際に、指針としての役割を果たすと考える。そこで本稿では、この自治行政局国際室による多文化共生推進プランをフレームワークとして、行政・地方自治体、さらには大学での多文化共生施策について調査した。

2.2 地方自治体での施策

それでは地方自治体において、どのような施策が実装されているのでしょうか。2024年5月より外国人人口が多い県や市町のある地域の調査を実施した。本稿では事前調査として北海道、兵庫県、福岡県、石川県、そして東京都における多文化共生施策に関する調査を実施し、その調査結果を「地域における多文化共生推進プラン」に当てはめて報告する。施策調査には主にウェブサイトに掲載されている情報が使用されたが、可能な範囲で自治体職員との対面やZoomを利用したヒアリングも実施した。

まず、①のコミュニケーション支援だが、どの自治体もICTを活用し、生活情報の多言語化は進んでいた。例えば、兵庫県（兵庫県ウェブサイト, <https://web.pref.hyogo.lg.jp/fl/index.html>）では「外国人県民への生活情報」として、英語、ベトナム語、スペイン語、中国語、ポルトガル語、そしてやさしい日本語での情報提供を実践している。東京都（東京都多文化共生ポータル, <https://tabunka.tokyo-tsunagari.or.jp/>）では東京都に住んでいる外国人が生活で困っていることや知りたいことについて相談できるナビ番号「多言語相談ナビ」を、英語、中国語、韓国語、ポルトガル語、スペイン語、タイ語、ロシア語、タガログ語、ベトナム語、ヒンディー語、ネパール語、フランス語、インドネシア語、そしてやさしい日本語で提供している。どちらの場合もウェブサイトで誰でも閲覧可能となっている。このようなサービスが存在していることは非常に重要なことであるが、実際に多言語オプションに辿り着くには、ウェブサイトをまず日本語もしくは英語で閲覧し、検索をかける必要がある。情報は多言語化できても、誰にとってもアクセスしやすいとは残念ながら言い難い。特にオンラインで情報を入手することに慣れていない高齢者や、日本語か英語で多言語オプションにたどり着けない人は、使用が困難であると言えるだろう。同様の課題は他の自治体にも見られた。情報の多言語化は比較的実装しやすいが、情報を必要とする在留外国人にどのようにアクセスしてもらい、使用してもらうかを検討することは今後必須となってく

るだろう。

さらに、どの自治体でも日本語教育支援を実施している。例えば、兵庫県では県内全市町において日本語教室を設けている。全市町による実施は全国的に見ても、兵庫県のみだという。東京都でも日本語教室の開講は行われているものの、教員の多くがボランティアで成り立っており、多くの地域で教員不足が課題になっているようだ。また、すでに就業している外国人が日本語を学ぶには、週末や夜間クラスが必要だがボランティアが見つからないなど、ニーズと支援が必ずしも一致しないケースも増えているようだ。また、北海道ではニセコなどのリゾート地域で短期間での就労や農業・漁業での実習生が増えているものの、外国人人口がその広大な土地に分散されている場合が多く全市町での日本語教室開講が困難であるため、オンライン開講を検討しているようだ。またこのようなオンライン開講による日本語教室は、石川県（石川県国際交流協会、https://www.ific.or.jp/foreigners_study/class_ishikawa/）での能登半島地震の際、在留外国人の心の拠り所にもなったと聞いている。日本語教室を開催しているのは公益財団法人の石川県国際交流協会であるが、そのウェブサイトには自動翻訳システムで20言語に翻訳可能な情報が掲載され、日本語教室に関する情報へのアクセスも比較的容易にできる。このように日本語教育支援は各自治体で、日本に住む外国人が生活しやすいよう地域ごとのニーズに見合う工夫がなされている。

②の生活支援については、どの自治体も日本人と区別することなく、子どもへの教育の確保や医療・保健、住居に関する支援が提供されている。特に留学生への支援に関しては、福岡県や兵庫県では地元の大学に設置されている学生支援センターや留学生サポートセンターなどと連携し、多言語化された情報提供や、相談会・説明会などを実施しているようだ。

③の意識啓発と社会参画支援については、どの自治体も苦心しているようであった。特に日本人への意識啓発に関しては、文化交流的なイベントが実施されることが多く、多文化の料理や、舞踊や音楽といったパ

フォーマンスを地域で開催される祭りで披露し、現地の玩具にペイントするブースを用意するなど、日本人が「多文化に触れる」機会を作るととどまっており、「共生」への意識啓発は困難な場合が多いようだ。どの自治体でも、日本人と外国人の「交流」となると地域ボランティアやサークルなどに頼っている状況で、施策としてはなかなか実装されていないのが現状である。ただ兵庫県では、特に1995年に発生した阪神・淡路大震災での教訓を生かし、地域の小学校で実施する防災訓練への参加を外国人在住者にも呼びかけ、日本人・外国人在留者の両者が参加することで、地域全体での防災を目指している。このような機会を設けることで、日本人は被災時に外国人在留者が持つニーズや支援を検討することができ、外国人在留者は防災を学び被災時に自身がどのように地域に貢献・社会参画できるかを検討することができる。こうして相互理解を深め、共生を積極的に捉えていくことで、在留外国人自身が住居を構える地域にBelongingを感じることができるのかもしれない。

④の地域活性化の推進やグローバル化に関しては、外国人実習生の受け入れ強化や、インバウンド効果を意識し、外国人の知見を生かした地域活性化策に焦点を当てたものも多い。また、大学でのグローバル化は企業での就職促進にもつながり、今後は産学連携でのグローバル化の推進やそれに伴う対応も期待できると推察する。

2.3 高等教育機関での取り組み

地域だけでなく、多くの留学生や外国人数員を受け入れている日本の高等教育機関においても、多文化共生の実現に向けた取り組みが期待される。中央教育審議会大学分科会留学生特別委員会(2008)「『留学生30万人計画』の骨子」とりまとめの考え方に基づく具体的方策の検討(とりまとめ)」の「2. 留学生を引き付けるような魅力ある大学づくりと受入れ体制」では、留学生にとって安心して勉学に励むことができる受入れ体制の整備に着手する必要があると述べられており、主な施策として、英語による授業の拡大や国際的な通用性を備えたカリキュラムの整備だ

けでなく、留学生に対する相談・支援の充実、カウンセリング機能の充実、経済支援、住環境の整備それに伴う情報発信が挙げられている。このような基本方針は国全体で定められているものの、多文化共生を推進するようなキャンパス生活における留学生への支援体制については、個々の大学に委ねられているところが多い。

日本の各大学においては、大学の国際化と並行して留学生の受け入れ改善に向けた動きがみられる。例えば、名古屋大学では、英語で行われる講義のみを受講して、卒業単位を取得できる教育体制を整えている（名古屋大学. GLOBAL 30 INTERNATIONAL PROGRAMS, https://admissions.g30.nagoya-u.ac.jp/jp/student_life/）。それに伴い、グローバル・エンゲージメントセンター支援チームでは、文化適応など留学生・帰国子女の学生に特徴的な相談に特化した相談を受け付けており、「地域における多文化共生推進プラン」の①コミュニケーション支援を充実させている。また、東京外国語大学では教師、留学生、日本人学部生によって協働で災害対応マニュアルを作成するプロジェクトを行っており（宮城, 他, 2014）、②生活支援を教育と結び付けた例であると言える。さらに、兵庫県立大学国際商経学部では、グローバルビジネスコースの学生は1年時に国際学生寮に入寮し留学生と共に生活する（兵庫県立大学. 国際商経学部国際商経学科, <https://www.u-hyogo.ac.jp/em/about/course/index.html>）。4人1ユニットの居室での共同生活を通して、日本人学生にも豊かな国際感覚を身に着けることを求めている、③意識啓発と社会参画支援の実践例であると言える。

本学の前身である旧東京工業大学では、外国人留学生の様々な受入制度の整備として（東京科学大学. 旧・東京工業大学, 2014, p.17）、「講義を全て英語で提供する国際大学院プログラムの設置」や「入学初期におけるチューターの配置」「日本文化の講義、日本語講義（初級～上級）などの開講」「留学生のキャリア支援」などが実現されている。旧東京工業大学は、主に「地域における多文化共生推進プラン」の④地域活性化の推進やグローバル化を目指して大学の国際化を支援する「スーパーグ

ローバル大学創成支援事業」のトップ型に採択されている。この事業を通して、さらなる外国人留学生等の支援体制の構築にかかる取り組みを実現するための施策として、主に①コミュニケーション支援強化、②生活支援、③意識啓発と社会参画支援を実施してきたように見受けられる。

コミュニケーション支援強化の取り組みとして、学生寮における英語対応可能なスタッフや学生チューターの配置、修学相談員の設置、留学生が英語で相談できる体制の整備、学内の建物標識や食堂メニューの原則日英併記や、来日時の区役所等での手続き、日本文化・生活相談などの対応、英語による生活支援実施などが含まれる（東京工業大学, 2014, p.21）。これは特に日本語習熟度が低い留学生にとって非常に重要な支援の例と言えるだろう。自身の母語でなくとも、英語で情報入手を可能にし、困りごとを英語で相談できる環境は、留学生のメンタルヘルス向上にもつながる（秋山, 他, 2021）。

生活支援の取り組みとして、『外国人留学生向けのキャンパスガイド』の配布とともに、来日時の諸手続、履修申告、研究、学習への助言の提供、授業の履修登録期間の開始や授業日程の変更、健康診断の実施、帰国前の各種手続きを始めとする重要な情報のメール配信の実施などが挙げられる（東京工業大学, 2014, p.21）。さらには、留学生メールニュースを通じた防災情報など生活に重要な情報の提供や『24時間こころの相談』における電話、電子メール、対面での相談を実施している（東京工業大学, 2014, p.21）。

本学における意識啓発と社会参画支援としては、多言語やコミュニケーション・国際化に興味・関心を有する学生・教職員・研究者等へ交流の場を提供している。また、食堂でのハラル料理の提供や、お祈りスペースを設けるなど、宗教的な食事制約や祈祷へのニーズを配慮する施策も実施し、教職員や学生が多様なニーズに日常的に触れる機会を有することで、「共生」への意識啓発を日々実践していると言えるだろう。これらは本学で国際化・グローバル化推進をサポートする施策である。多

くの留学生を受け入れることで、大学人口が多様化し、それに伴い多様なニーズや支援に対して大学が検討・対応してきた。キャンパスで日々学修環境をともにする全ての学生が、自分自身のバックグラウンドや文化・言語に誇りを持って生活していくためには、外国人留学生や教職員との連携・協働による大学環境活性化の推進を含む、④に関連するグローバル化への対応が必要になってくるだろう。

そんな中、本学ですでに実施されている施策、主に留学生の就職促進の一環として、④地域活性化の推進やグローバル化に関わる、英語対応可能なキャリアアドバイザーによる就職相談や就職支援における就職担当教員との連携も挙げられる。英語での支援を提供することで、就職活動の方法や面接時の作法など、文化間に存在する違いを体験しながらも、英語を用いて就職相談や支援を受けられる環境を推進していくことで、より多くの留学生に日本での就職を促すことができているのではないだろうか。

ここまで、行政・地方自治体、高等教育機関である本学における多文化共生に関する規定や施策について調査した。ここで留学生とのやりとりのある教員として、「実際に留学生は、日本での日常生活の中でどんな体験をし、どのように感じているのだろう」という長年持ち続けた思いが強くなった。著者赤羽が担当科目や研究でも常にフレームワークとして使用している、Critical Race Theory (Delgado, 2012) の要素の一つである、Counter story-telling (社会における少数派、特権を持たない人々、当事者の声を聞き、人々の体験を認識する) を用い、当事者の体験を認識するため、インタビュー実施を計画した。次のセクションではインタビュー調査からの留学生の声を一部報告する。

3. 留学生の声を聞く

3.1 インタビュー

当事者である留学生の体験や意見を調査するため、2024年11月から

12月にかけ、インタビューを実施した。インタビューは執筆中の現在、随時実施中であり、本稿での報告は5名からのインタビュー内容にとどめておく。対象者は、筆者が過去に担当した授業を履修していた留学生である。本インタビューは本学の人を対象とする研究倫理審査委員会の審査を受け、インフォームド・コンセントを実施した上で、本人の自由意志でインタビュー参加に同意した学生のみが参加する形をとった。対象者には謝金として1時間1500円のギフトカードが支払われた。今後、対象者を学内に広げていく予定だが、今回の対象者は学部留学生の5名となる。半構造化インタビューを実施し、フレームワークである「地域における多文化共生推進プラン」(自治行政局国際室, 2020)に基づき、(1) 本学での授業における経験、(2) 授業外での日本語の使用頻度、(3) 日本人学生との授業履修について、(4) 非常時に相談できる相手はどんな人か、(5) 現在本学で必要としている支援、そして(6) 本学への提案について中心に質問した。今回はインタビュー調査の中間報告として、以下に、インタビューで語られた学生の声の中から、印象に残っている発言のいくつかを簡潔に紹介する。

3.2 学生の声

全ての対象者が「日本での生活に満足しているし、大学の対応には感謝している」と述べた。その一方で、インタビュー中に各質問について掘り下げていくと、建前ではない本音に近い意見を聞くこともできた。私たち日本人は本セクションで共有する外国人留学生からの声を真摯に受け止め、今後の改善策として検討していく必要があるだろう。

まず①コミュニケーション支援については、学内での英語化推進が実施されていることもあり、情報へのアクセスが困難であるというような意見はなかった。学内のほとんどの情報に英語訳が付与されているため、日常生活で困っているようなことはないようだ。ただ、コミュニケーション支援が「情報の英語化」だけで終わらないと示すコメントとして、本学でのがっかりした経験の一つにメールでの英語文が冷淡に感じたこ

とが挙げられた。

I felt disregarded when I received a very bureaucratic email message from the university when I was very ill and asking for a make-up opportunity for my finals with a doctor's note attached. It didn't even contain a line that cared about my condition. It really felt hopeless.

(日本語訳：病気でとても辛い状態の中、診断書を添付して期末試験の追試の機会をお願いした際、大学から非常に形式的なメールを受け取り、[自分の存在が]とても軽視されたように感じました。そのメールには、私の体調を気遣う一言さえ含まれていませんでした。本当に絶望的な気持ちになりました。)

教職員の視点で考えると、連絡事項や事務的なメール連絡は、必要事項のみ記載し、そのままテンプレートとして送ることも多いのかもしれない。ただ、受け取る側の視点で、しかも来日したばかりの留学生の視点で、どのように受け取られるのかを再検討する必要があると言えるだろう。本学の教職員で学生を軽視する人はいないと考えるし、留学経験のある筆者の視点から検討すると、双方による文化的理解の欠如が起因した体験だったのではと思う。ただ、受け取った側の「軽視されたように感じた」、「絶望的な気持ちになった」という感情を無視することはできない。上記の意見は、私たち日本人教職員も留学生を受け入れる側として英語を使用する際、「英語話者に失礼・誤解のないコミュニケーション方法」を習得する必要性を促しているといえるだろう。

また、非常時にどのような対応をするかという問いかけに対して、ウェブサイトの情報を検索するなどの意見はなく、まずは知人や家族に話すという回答が多かった。相談できる相手として、全ての対象者から「同じ寮に住んでいる留学生や留学生の先輩」という回答が出た。特に、過去に同じ困難を経験した先輩留学生の存在は大きいという。

My sempais have helped me from the beginning. Especially when I received letters from the city office, I didn't understand what was written at all because it was in Japanese. One of my sempai who had better Japanese skills translated for me and guided me to resolve the issue. [...] In those situations, I feel hesitant to ask Japanese friends for help because I think they may not understand the situations that we are in as international students. Our international friends go through similar experiences, so we help each other.

(日本語訳：先輩たちは最初から私を助けてくれました。特に、市役所からの手紙を受け取ったとき、それが日本語で書かれていて全く理解できませんでした。日本語が得意な先輩の一人が翻訳してくれて、その問題を解決する方法を教えてくださいました。[...] こういう場合、日本人の友達には頼みにくいのです。なぜなら、私たち留学生が置かれている状況を理解できないかもしれないと思うからです。留学生の友達は似たような経験をしているので、お互いに助け合います。)

確かに海外への留学経験がない限り、日本人が日本在留の留学生の日常経験を想像することは難しいかもしれない。一から説明するよりも、同様に留学生として生活するクラスメイトや先輩に相談する方が、当事者にとってもやりやすいことは容易に理解できる。実際に筆者の留学中も、出身国は異なるが、同じ留学生同士で情報交換をしたり、助け合ったりしていた。それが留学生にとっての社会資本 (social capital) でもあるのだろう。同じ文化や言語を共有する同郷の友人、留学生として同じ境遇を分かち合うクラスメイトに無理のない範囲で頼りながら生活することも、留学中に生き残っていくために必須のスキルなのかもしれない。ただ、同じキャンパスに一緒に存在する人々として、互いに困り事・

悩み事を解決し、より良い生活のために取り組んでいけるよう、相互理解を深められる環境を創成していくことができれば、全ての学生にとって過ごしやすく住みやすい生活になっていくのではないだろうか。インタビュー内容を聞きながら、相互理解を推進できるような活動・施策とはどのようなものだろうと考えるようになった。

日本人学生との授業履修については、留学生の多くが日本語・英語を使用して文化的な交流ができるのはとても良いアイデアであり、同じアジア圏の学生でも違う価値観を持ち合わせていることを実感した、とてもいい機会だったなど、肯定的な意見を述べた。また、国際交流サークルなどのイベントで留学生同士の交流を深め、異文化に関心のある日本人と英語でのやりとりを楽しんでいるようでもあった。

I loved the class where international students and Japanese student were grouped and had deep discussions on our upbringings and social issues. We exchanged our perspectives on culture, religion, and insights, all of which were not even related to science and technology. By talking with Japanese students, I was able to learn about Japanese perspectives for the first time in Japan. I felt like I am studying abroad. I appreciated that experience.

(日本語訳：私は、留学生と日本人学生がグループになり、育った環境や社会問題について深く議論した授業が大好きでした。文化や宗教、そして洞察など、科学技術とは全く関係のないテーマについて意見を交換しました。日本人学生と話すことで、日本で初めて日本人の視点を学ぶことができました。まさに留学している実感を得られた瞬間でした。その経験を持つことができ、非常にありがたかったです。)

この学生は、留学生と日本人学生とでディスカッションが行われた、

英語開講の授業について語っている。英語が不得意だと考える日本人学生が多い印象だが、「自分も日本語が不得意だ。だからこそ、英語でうまく話せない人にも耳を傾けて、意見を聞きたいと思うようになった。言語の習熟度は大事だが、コミュニケーションに必要なのはそれだけではない」と熱心に語る対象者もあり、留学生と日本人学生とで相互理解を深める場として、授業が非常に大きな役割を果たしているようである。

また、留学生の多くは文化交流イベントに参加することで、留学生同士のネットワークを広げているようだ。対象者の一人は以下のように語る。

I like attending those events. I can make friends with other international students. Though fewer Japanese students attend them, I can at least get to meet students who are in similar situations as foreign students. I met some people from my country there and became friends with them too!

(日本語訳：そのようなイベントに参加するのが大好きです。他の留学生と友達になることができます。日本人学生の参加は少ないですが、少なくとも似たような状況にいる留学生たちと出会うことができます。その場で同じ国の出身の人たちにも会い、彼らと友達になることができました！)

その一方で多く聞かれたのが、「日本人学生と留学生の壁は確実に存在すると感じている」という率直な意見であった。例えば、日本人学生と一緒に授業を履修しても、教員から対話やディスカッションを通してコミュニケーションを促されない限り、留学生・日本人学生間の交流はもとより、簡単なやりとりも稀だという。

There is definitely a barrier between the Japanese students and international students. I usually go to the international student lounge, but

not many Japanese students go there. Japanese students are shy, so they would not talk to random international students like us. [...] I typically ask for help to my international student friends or sempais [who I am close to and trust]. If it is not a serious matter, I may be able to talk to my Japanese friends or acquaintances.

(日本語訳：日本人学生と留学生の間には、確かに壁があります。普段は留学生ラウンジに行きますが、そこにはあまり日本人学生が来ません。日本人学生はとても恥ずかしがり屋で、留学生に積極的に話しかけることはないでしょう。[...] 普段は、[仲が良く、信頼できる]留学生の友達や留学生の先輩に助けを求めることが多いです。深刻な問題でない場合は、日本人の友達や知り合いと話すこともあるかもしれません。)

さらに、留学生はサークルやクラブにも積極的に参加しようと試みたものの、日本語力が欠如しているという理由で、入会に関して懸念を示されたり、自身も参加するのを戸惑ってしまった例も何件もあったようだ。大学における活動での日本語習熟度の必要性への理解を示しつつも、クラブ活動が主に日本人学生や日本語が流暢な学生のみに関わる傾向にあることへの困惑も見受けられた。

社会や大学における共生とはどんな意味を持つのだろうか。外国籍の留学生や教職員を増加させることだけではないはずだ。国籍・文化・言語・ジェンダー・性自認・経歴など、多様なバックグラウンドを持つ個人が、自身の背景に誇りを持ち、支援が必要な事柄に対しては必要な支援が受けられ、誰もが協働できる社会・キャンパスとはどんな場なのだろう。筆者2名は、こんなことを考えながらインタビューを振り返った。

4. 考察

行政・地方自治体・大学での施策の調査とインタビュー調査から、今まで私たち日本人がマジョリティ故に気にしなくても不自由なく生活できた在留外国人との多文化共生のための施策や、外国人留学生の生活体験や日々感じていることについて理解を深めることができた。この章では、総務省自治行政局国際室（2020）の施策フレームワークをもとに、施策調査、またインタビュー調査結果の考察を進めていく。

4.1 コミュニケーション支援

コミュニケーション支援として、どの地方自治体でも行政・生活情報掲載するウェブサイトや資料の英語化、多言語化が進んでいる。本学でも英語を第二言語とし、全文書ではないにしろ、重要な情報の英語化が日々進んでいると言える。ただ、地方自治体でもみられたように、本学でも生活情報や手続きについての情報は検索しない限り見つけるのが非常に困難で、支援を必要な人が必要な時に、必要な支援にたどり着いているのかは不明である。英語化や多言語化は重要な施策ではあるが、留学生にまずはどのような支援が存在するのかを周知してもらう必要があるのではと考える。

さらには、日本人による英語コミュニケーション支援を強化する必要がある。例えば、日本語文を英語に翻訳するだけでは、特に日本語での事務的な連絡において簡略化されがちな、相手を気遣う挨拶や文章の締めくりなどが抜けていると、インタビューでみられたように、留学生は疎外感を受けてしまうことがある。特に感染症による公欠連絡などの際、“I am so sorry to hear you are sick.”や“Hope you feel better soon.”などという簡潔ではあるが、相手を想う表現がやりとりの中で抜けていると、「人として扱われていない」「非常に冷たい扱いをされた」などと、文化や言語の違いで誤解を生んでしまう場合もあることを、再認識する必要があるだろう。

4.2 生活支援

生活支援においては、自治体では教育・医療・保健・住宅などにおいて、外国人に特化した支援が多言語で提供されている場合が多かった。ただ、情報は提供されているものの、そこにたどり着かなければ、申請もできず、必要な支援が得られないという、いわば「申請主義」にそのまま言語支援が付与されている形に見える。本学学内にも英語化された情報や各所における対面での支援がある中、対象者の多くはそれらの支援より先に、まず留学生の先輩や同郷の友人などに相談し、問題を解決していることがわかった。もちろん、学外で身の回りに存在する支援を頼ることができることも、留学生生活を上手に送る術と捉えることもできるが、学内の支援が留学生にとって近寄り難い、「申請主義」的なものになっていないか、検討する必要もあるのかもしれない。特に、英語化された情報やメールでのやりとりが非常にお役所的な硬い口調で記されたものであると、学生も教職員への問い合わせや相談がしにくく感じる可能性もある。4.1でも述べたように、英語化だけが多文化共生の施策であってはならない。文化的なやり取りや言語の違いにも着目しつつ、支援をする側も支援を受ける側も心を持つ人間であることを認識することで、相互に気持ちよく人間らしいコミュニケーションを介し、支援をしていくことができるのではないだろうか。

4.3 意識啓発と社会参画支援

今回の調査で顕著だったのは、自治体においても教育機関においても「意識啓発」のための支援、特に日本人と外国人が一緒に、同じスペースに身を置き、相互理解を深められるような機会がほぼ皆無だったことである。多文化の紹介、文化や言語交流はイベント開催時に実施されることはあるものの、両者の意見交換や協働を促すような機会はあまり無く、留学生・日本人学生がごった返す本学キャンパスでも、「日本人と日本語で話す機会がない」と漏らす留学生や、「キャンパスには留学生が多いので、友達になりたいが、話す機会がない」と打ち明ける日本人学生

は決して少なくない。自治体では、日本人と在留外国人を同じスペースに集めるのにも苦勞するそうで、集客が一番の悩みだそうだ。本学でも過去の経験から、交流イベントを開催しても、おそらく同じ状況になるだろうと推察する。

大学という留学生・日本人学生が同じ科目を履修することができる環境の中で、両者の相互理解を深めることが可能な協働の機会を、私たち教員が担当する授業で提供できないかと考える。例えば、本学のアントレプレナーシップ科目の一部では、既にそのような取り組みが実施されているようだ。また、英語や日本語科目でも相互に学生を招待し、日本語・英語を駆使しながら協働できる時間を提供出来れば、両者にとって楽しく、役立つ共生時間になるだろう。また、筆者が担当する英語開講の文系教養科目では留学生と日本人学生比率が最大で1:1の年もあり、英語での対話時間は大いに盛り上がっている。学生からのフィードバックも、多様な観点や価値観に触れることへの感銘に関するものが多いのも特徴的だ。対話を通して意見交換をしながら、相互理解を深め、協働する機会を日常的に持つことができるのは教育機関としての特権であり、これを活用しない理由はないだろう。このような機会を、意識的に全学での授業科目に取り込んでいけるようなカリキュラム設計を検討する必要があるのではないだろうか。

4.4 地域活性化の推進やグローバル化への対応

自治体では特にグローバル化への対応として、大学の留学生支援センター、学生支援課などと連携して、留学生の地域就職促進に取り組んでいるようであった。英語対応可能なキャリアアドバイザーによる就職相談や就職支援における就職担当教員との連携をし、外国人労働力を地域に牽引するため、魅力ある地域づくりを目指している。また外国人技能実習生などの労働者の積極的な受け入れも推進しており、今後の課題として外国人との地域活性化を推進することを目標にする自治体が多く見受けられた。

大学においては、グローバル化に伴って生まれた多様なニーズやそれに応える支援を、検討・対応してきた。多くの大学のキャンパスで日々学修環境をともしする、留学生を含む全ての学生が、自分自身のバックグラウンドや文化に誇りを持って生活していくためには、日本人学生、留学生、教職員が連携・協働し大学環境活性化の推進を含む、さらなるグローバル化への対応が必要になってくると言えるだろう。その一つとして、日本語が流暢でない留学生がクラブ活動参加を躊躇せざるを得ないような状況は、大学として早急に改善する必要がある。そのためには、コミュニケーション支援や意識啓発なども同時に検討しなければならない。

本セクションでは、自治体における施策の事前調査や本学留学生へのインタビュー調査結果を「地域における多文化共生推進プラン」をフレームワークとして、考察した。自治体においても教育機関においても、多文化共生への意識啓発を促すような機会の提供やそのための支援は十分でないと言わざるを得ない。今後、この領域における支援体制の強化や機会を特に大学における授業科目で増強していくことで、日本人・外国人両者の意識啓発を実現させることが可能になるかもしれない。

5. おわりに

本稿では日本における国が策定した多文化共生推進プランや、地方自治体による施策、さらには高等教育現場における施策として本学の例を調査し、一部報告した。日々の生活における経験やニーズなどについて留学生自身の声を拾い上げるべく、留学生を対象にした半構造化インタビューからの事例もいくつか報告した。今回の調査でわかったことは、国・自治体も大学などの教育機関も、留学生を含む在留外国人の日常生活の質が向上するよう、各所で懸命に取り組んでいることである。特に情報の多言語化においては、どの自治体も力を入れている。ただ上記にも示したように、多言語化された情報へのアクセス方法には未だ大きな

課題が残る。誰もが取り残されない生活を送れるよう、必要な人が必要な時に必要なだけの支援を受けられるよう、情報を提供する側にもさらなる工夫が必要だと言えるだろう。また、それは大学での施策にも同様のことが言える。

コミュニケーション支援や生活支援では施策が多い一方で、多文化共生への意識啓発や外国人の社会参画、さらには地域活性化・グローバル化のための施策などは発展途上にあり、現時点ではそれほど活発な施策が実践されていない。この点を大学で改善するためにも、本学リベラルアーツ研究教育院では、初年次教育の一環として来年度開講の立志プロジェクトにおけるテーマの一つとしてDEIを検討し、学部1年生前期に、多様な人々が集まるキャンパスにおける共生について学び、振り返る回を設けている。さらには、同研究教育院文系教養科目では多文化共生論や、来年度から新設されたダイバーシティ・エクイティ・インクルージョン（日本語開講）、そしてDiversity, Equity, and Inclusion（英語開講）科目で学生への意識啓発を目指す。今後、全学における意識啓発や外国人の社会参画についてさらなる検討・検証が必要となるだろう。

今回報告した自治体・大学での施策やインタビュー調査結果は、現在進行形で実施中の調査の一部を報告したものであり、自治体での全施策や留学生人口全体の意見・体験を示すものではない。今回は5自治体についての調査と、インタビュー対象者5名からの声を報告したが、今後は自治体の調査対象をさらに増やし、インタビュー対象者数も大学院生や外国人教職員などに拡大していきたいと考えている。今後の展望として、本研究内容を元に、留学生・日本人学生が協働しながら相互理解を深めていけるような施策の提案（特に多文化共生に関係する科目設置・授業設計、さらにはワークショップなど）、多文化共生への意識啓発と風土醸成の実装を目指したい。地域や大学を活性化し、グローバル化を推進しながら、誰もがBelongingを感じられるDEIBを達成できるよう、継続的な努力をしていく必要があると考える。

参考文献

- 秋山剛, 加賀美, 常美代, & 尾崎友里加. (2021). 留学生のメンタルヘルスへの支援. *大学のメンタルヘルス*, 4, 12-18.
- Delgado, R. (2012). *Critical race theory: an introduction*. New York : New York University Press
- 独立行政法人日本学生支援機構 (JASSO). (2024). 2023 (令和5) 年度外国人留学生在籍状況調査結果.
https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2024/04/data2023z.pdf (2024 年 12 月 23 日)
- El-Amin, A. (Ed.). (2022a). *Implementing diversity, equity, inclusion, and belonging in educational management practices*. IGI Global.
- El-Amin, A. (2022b). Improving organizational commitment to diversity, equity, inclusion, and belonging. In *Social justice research methods for doctoral research* (pp. 208-221). IGI Global.
- 兵庫県. <https://web.pref.hyogo.lg.jp/fl/index.html> (2024 年 12 月 25 日)
- 兵庫県立大学. 国際商経学部国際商経学科コースとプログラム. <https://www.u-hyogo.ac.jp/em/about/course/index.html> (2024 年 12 月 23 日)
- Japan Students Services Organization. (2019). Student Guide to Japan 2019-2020. https://www.jasso.go.jp/en/study_j/___icsFiles/afieldfile/2019/05/16/sgtj_2
- 石川県国際交流協会. https://www.ifie.or.jp/foreigners_study/class_ishikawa/ (2024 年 12 月 25 日)
- 宮城徹・花蘭悟・中井陽子. (2014). 協働による防災学習：留学生に対する4つの実践からの考察. *東京外国語大学留学生日本語教育センター論集*, 40, 201-217.
- 文部科学省・外務省・法務省・厚生労働省・経済産業省・国土交通省. (2008). 「留学生30万人計画」骨子. https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/___icsFiles/afieldfile/2019/09/18/1420758_001.pdf
- 文部科学省. (2024). 「外国人留学生在籍状況調査」及び「日本人の海外

- 留学者数」等について. https://www.mext.go.jp/content/20240524-mext_kotokoku02-000027891.pdf (2024 年 12 月 25 日)
- 日本学術振興会. スーパーグローバル大学創成支援事業. <https://www.jsps.go.jp/j-sgu/index.html> (2024 年 12 月 23 日)
- 名古屋大学. GLOBAL 30 INTERNATIONAL PROGRAMS 学生生活. https://admissions.g30.nagoya-u.ac.jp/jp/student_life/ (2024 年 12 月 23 日)
- Smith, S. G., Johnson, K. R., Caroline Davis, M. P. P., & Banks, P. B. (2021). Belonging as a pathway to diversity, equity, and inclusion. *eJACD*, 88 (2), 25-33.
- 総務省. (2006). 多文化共生の推進に関する研究会報告書. https://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf (2024 年 12 月 25 日)
- 総務省自治行政局国際室. 多文化共生の推進. https://www.soumu.go.jp/menu_seisaku/chiho/02gyosei05_03000060.html (2024 年 12 月 23 日)
- 総務省自治行政局国際室. (2020). 地域における多文化共生推進プラン. https://www.soumu.go.jp/main_content/000718716.pdf (2024 年 12 月 23 日)
- 中央教育審議会大学分科会留学生特別委員会. (2008). 「『留学生 30 万人計画』の骨子」とりまとめの考え方に基づく具体的方策の検討(とりまとめ). https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1249702.htm (2024 年 12 月 23 日)
- 東京科学大学. 旧・東京医科歯科大学 2023 年度 その他の統計データ. https://www.tmd.ac.jp/kouhou/statics/2023/others_2023 (2024 年 12 月 26 日)
- 東京科学大学. 旧・東京工業大学統計データ. <https://www.titech.ac.jp/public-relations/about/disclosure/facts> (2024 年 12 月 23 日)
- 東京科学大学. (2014). 旧・東京工業大学平成 26 年度スーパーグローバル大学等事業「スーパーグローバル大学創成支援」構想調書. <https://www.titech.ac.jp/public-relations/pdf/22204-a-12608-tokyotech.pdf> (2024

年 12 月 23 日)
東京都多文化共生ポータル. <https://tabunka.tokyo-tsunagari.or.jp/> (2024 年
12 月 25 日)

都市と美術に見るコーカサス諸国の現在

河村 彩

(KAWAMURA Aya)

ロシアの南、トルコの北に位置するアルメニア、ジョージア、アゼルバイジャンのコーカサス地方の国々は、政治的にも文化的にも近隣諸国と深く結びつきながら、紛争の絶えない複雑な歴史を辿ってきた。かつてソヴィエト連邦を構成したこれらの国々は、ソ連崩壊からウクライナ戦争中の現代に至るまで、とりわけロシアの政治状況に大きな影響を受けている。芸術や建築に目を向ければ、これらの国々は古い伝統と豊かな山岳諸民族の文化を持ち、ソヴィエト時代に近代的な芸術文化を開花させた。

歴史的建造物や美術作品に向けられる眼差しや、過去の芸術文化に対する評価は、現在の社会状況に少なからず規定される。その国の過去を示す美術館や歴史博物館の展示は現在の政治的状況を反映し、オリンピックや万博などの文化交流の場でアピールされる各国の芸術文化は、その国がどのような未来の展望を描いているのかを提示する。

2024年夏にエレバン、トビリシ、バクーを訪れる機会を得た筆者は、それぞれの街の歴史博物館や美術館、新旧の貴重な建築物や、ソヴィエト時代のモニュメントなどを見て回った。そこで気づかされたのは、自分はソヴィエト時代の美術を研究対象としているにもかかわらず、ロシアを基準とした芸術史観に強くとらわれているということだった。ロシア・ソヴィエトの美術史は、20世紀初頭に興隆した実験的なアヴァンギャルドが、全体主義の1930年代に入ると抑圧され、理想的な労働者の生活や指導者の姿を写實的に描写する社会主義リアリズムが公式の芸術様式とされたというナラティブによって語られる。だがコーカサス地方

そして中央アジアの旧ソ連の国々は、公的な様式である社会主義リアリズムを受容しながらも、独自の地方色や民族的伝統を導入した芸術を発展させた。これらの国々はいわばオルタナティヴな近現代美術史を形成していたのである。

ここでは、コーカサス地方の都市に滞在し、国立博物館や美術館、新旧の建造物やソ連時代の建築を訪れた筆者の経験をもとに、ウクライナ戦争を発端とした揺れ動く現代の社会情勢のもと、アルメニア、ジョージア、アゼルバイジャンの三つの国が、それぞれどのような美術の歴史を持ち、過去の文化遺産に対して現在どのような態度を示しているのか考えてみたい。

＊

アルメニアの首都エレバンの中心部には、地域の石材を用いた桃色がかった色味の建築物が立ち並ぶ。1924年、建築家アレクサンドル・タマニャンの都市計画に基づいて建設されたエレバンは、環状道路の内側に基盤の目状の道路が走り、さらに共和国広場と国立劇場をつなぐ歩行者用道路が南北に設置されている。噴水のある公園や大きな街路樹が至る所にあり、人々はベンチで、犬や猫は木陰で休んでいる。夜には共和国広場周辺の噴水や建物がライトアップされ、週末になると夏の宵を楽しむ家族づれで夜遅くまで賑わう。首都の中心部は安全で整備が行き届き、極めて居心地が良い。

そのエレバンの名所となっているのが、革命50周年を記念して計画されたカスカードである【図1】。これは、街の中心部と高台の地域をつなぐエレベーターおよび階段で、階段の途中の5層になったテラスの各階には、噴水やソヴィエト時代に設置されたさまざまな美術作品が置かれ、都市景観にアクセントをもたらしている。海外の作品も多く、太った人物像で有名なコロンビアのフェルナンド・ボテロの彫刻も階段下の公園に設置されている。

カスカードは街を挟んでアララト山の反対側に位置し、空気の澄んでいる日は山をのぞむことができる。アルメニアはローマに先立って世界



【図1】カスカード

で最初にキリスト教を受け入れた国であり、アララト山は旧約聖書で語られるノア方舟がたどり着いた場所とされている。アララト山はアルメニアの人々の宗教的・精神的な支柱にもかかわらず、現在はトルコ領となっており、カスカードはそのようなアララト山をつぶさに眺めることのできる位置に建築されている。カスカードは宗教を否定した社会主義ソヴィエトの建築遺産でありながら、アルメニアの人々の密められた宗教心を充す役割も果たしているように思えた。

カスカードの階段を延長した上方には、アルメニア・ソヴィエト共和国成立50周年の記念碑が設置されているのだが、驚いたことに、カスカードの頂上では途中で階段が途切れて鉄柵が建てられ、立ち入り禁止の廃墟になっている。これは、ソ連邦が崩壊し、続いてナゴルノ・カラバフ紛争が勃発したため、1980年代末にカスカードの建設が放棄され、そのままになっているためである。完成させる計画もあるようだが、今のところ石やコンクリが乱雑に放置された穴の中には、ゴミが投げ入れられるままになっている。カスカードの姿は、まるで完成されることの

ないまま崩壊した共産主義そのもののようである。そのようなカスカードを背景にして、手前の公園では夏の音楽フェスティバルの準備が着々と進行中であった。

絵画の分野でアルメニアの国民的画家とされているのが、マルティロス・サリヤンである。サリヤンはソヴィエト時代に活躍し、息子も音楽家として名声を博した。街の中心部にはサリヤン一家の住居を活用した美術館が建設されている。1880年生まれのスリヤンはモスクワの有名な美術学校、絵画建築彫刻学校で絵画を学んだ。同年代の画家と同じく、世紀転換期に興隆した芸術の潮流に乗って「芸術世界」や「金羊毛」などの新興芸術家グループの展覧会に出品し、マティスやゴーギャンら後期印象派の影響を強く受けた絵画を制作した。彼は長期間にわたってペルシア、トルコ、エジプトなどを旅行し、フォービズムを思わせる簡素化されたフォルムと大胆な色彩で各地の風景や風俗を描いた【図2】。

第一次世界大戦中にオスマン・トルコによるアルメニア人の虐殺が生じると、サリヤンはエレバンに戻り、逃亡者たちを援助する仕事に携わる。1917年のロシア革命後、短期間の独立を経てアルメニアに社会主義政権が成立すると、サリヤンは芸術家協会や考古学博物館、美術学校の設立に尽力する。1920年代には数年間パリで過ごすものの、1928年に帰国するとアルメニアの風景を描くようになる。また、かなりの数のアルメニア社会主義共和国の指導者や文化人のポートレートを手掛け、劇場の幕や舞台美術も手がけている。社会主義リアリズムの興隆する1930年代には一時期形式主義として批判されるものの、1940年代以降はソ連芸術アカデミーのメンバーや、アルメニア芸術家協会代表を務めるなど、アルメニアを代表する芸術家として名声を獲得した。

サリヤンはアルメニアを拠点としていたがゆえに、ソヴィエトおよび西洋の美術史の中では異端の位置を占めている。ゴーギャンやマティスがアフリカやタヒチといった異国の地に向けたオリエンタリズムとも言える眼差しを、サリヤンはアルメニアという自分の出身地に向けている。この視点によってサリヤンは自国アルメニアの固有性を発見し、国



【図2】サリヤン《アラガツ山》1925年

民的な画家にまで上り詰めたのである。サリヤンの絵画が持つオリエンタリズムは、西洋人の見方で捉えた東洋ではなく、むしろ西洋的な見方を身につけた非西洋人による自国の周縁的な文化の再解釈である。

また、モスクワやサンクトペテルブルクといった中心部で活動した同世代のアヴァンギャルドの画家たちの多くが、最終的にはソヴィエトを捨て、ヨーロッパやアメリカに渡ったのとは異なり、サリヤンはソヴィエト国内で成功した。1920年代に入ると、ロシアでは新しい社会主義の生活に役立つデザインを標榜する構成主義が興隆し、絵画そのものを放棄することが主張された。デザインに転向することを拒み、油彩を描き続けることを選択したアヴァンギャルドの画家たちの多くは、フランスやドイツへと移住し、そのままソヴィエトに戻ることはなかった。サリ

ヤンが展覧会に出品した「芸術世界」グループの芸術家たちや、彼よりも1年下でサリヤンに似たネオ・プリミティヴィズムの傾向を持つナタリヤ・ゴンチャローワも、最終的にフランスに活動の場を見出した。だが、サリヤンの場合はソ連邦の周縁であるエレバンを拠点としていたために絵画制作を続けることが可能であり、アルメニアを代表する画家となったのである。

ヨーロッパでは、オペラやバレエのシーズンは秋から始まり、夏はオフシーズンであるが、幸い滞在期間中の9月初旬に、アルメニア国立劇場でアラム・ハチャトゥリヤンのバレエ「ガイネ」を見ることができた。1942年に初演されたこのバレエは、元はソヴィエト時代に作られたアルメニアの集団農場コルホーズを舞台にしたものである。主人公のガイネが、怠け者で密輸を犯す夫の犯罪を暴き、国境警備隊の男性と結ばれるというストーリーとなっていた。富農の父を告発した少年パヴリク・モロゾフが模範少年とされていたように、当時は身内や個人的な利益を犠牲にしてでも社会的正義を守る主人公が小説や映画の中にはしばしば登場した。ガイネも明らかにこのタイプのヒロインに属するのだが、現在ではガイネと相思相愛の恋人、そして彼女に横恋慕して悪事を働く男性の単純な三角関係のストーリーとなっている。

このバレエは最後の宴で山岳民族が披露するダンス音楽「剣の舞」が突出して有名だが、個性的なリズムを持つ楽曲は全幕を通してどれも魅力に溢れている。コーカサス地方の山岳民族は、歌唱とダンスを伴った独自の音楽文化を持つことで知られている。また、ソヴィエトは「形式においては民族的、内容においては社会主義的」(ただしここでの「民族的」という表現には「ナロード」つまり普通の民衆にもわかりやすいという意味も含まれている)のスローガンのもとに、連邦内の共和国や民族の独自の文化を尊重する政策をとっていた。赤、青、オレンジの国旗の色が衣装や舞台装置に多用された今回の「ガイネ」は、ソヴィエト時代の政策の産物をアップデートし、現代的なナショナリズムの美学を提示しているように感じられた。

ところで、当然のことながら、歴史博物館の展示はその国が自国の歴史をどのように捉えているかを反映する。これはその国の美術史を示すことになる美術館の常設展示も例外ではない。アルメニア国立歴史博物館が充実しているのは、石器時代、青銅器時代といった古代部門と、キリスト教を受容し、教会や修道院、ハチュカルと呼ばれる石彫の十字架が誕生した中世の部門である。今回訪問した際には、ロシア帝国領となった19世紀とソ連時代の20世紀の展示室は閉鎖されていた。

また、歴史博物館と建物を共有するアルメニア国立美術館では常設展は設置されておらず、訪問時にはイヴァン・アイヴァゾフスキーの特別展が開かれていた。アイヴァゾフスキーは、民族的にはアルメニアにルーツを持つものの、1817年クリミア半島に生まれてペテルブルクのアカデミーに進学した。海洋風景を描いた画家として、ロシアおよび旧ソ連諸国では今でも根強い人気がある。さまざまな地域を旅したアイヴァゾフスキーはコーカサス地方を訪れてはいるものの、海のないアルメニアを題材にした絵画はそう多くはない。

ソ連邦からの独立後、アルメニアは、ナゴルノ・カラバフ地域を巡ってアゼルバイジャンと紛争になった。1994年にはアルメニアが勝利したが、2020年に再び紛争が勃発し、この時にはトルコの支援を受けたアゼルバイジャンが勝利した。停戦を仲介したロシアとアルメニアは軍事同盟を結んでおり、元々ロシアとの関係は悪いわけではない。だがウクライナ戦争開始後2年以上経ってからロシア主導の軍事同盟からの脱退を表明し、2025年1月にEU加盟の希望を示すなど、その立場は揺れている。

古代のキリスト教遺産を充実させる一方で、20世紀の展示が不在の歴史博物館と、近代美術の常設展を持たない国立美術館は、ロシアと一体だった帝政期からソ連時代の歴史に対する見方と、近い未来のヴィジョンを決めかねているアルメニアの現在を表しているようにも思える。空港からホテルへと送ってくれたタクシーの運転手が、アルメニアの古い教会を見るのを楽しみにしていると言った私に対して、アルメニアには

古い歴史はあるけれど、それしかないんだよ、と答えたのが印象的だった。

＊

かつてはロシア語でグルジアと呼ばれていたジョージアは美食と健康に良いとされるミネラルウォーターの産地であり、ソヴィエト時代から温暖な気候のために保養地としても人気があった。そのような土地の利を生かして、現在はインバウンド招致に熱心である。ヨーロッパからの観光客が多く、また物価が安く長期滞在が可能なため、日本でもノマドワーカーの移住先としてしばしば取り上げられる。

ジョージアはE Uへの加盟を目指しており、省庁や博物館などの公共施設ではジョージアの国旗とE Uの旗がしばしば並んで掲げられているのを目にする。2024年10月の総選挙ではロシアに協力的な与党が勝利したものの、人々の反露感情は根強く、選挙不正を訴えるデモが絶えない。トビリシの街ではあちこちの建物の壁にジョージア国旗と並んでウクライナ国旗が描かれ、プーチンやロシアを批判する落書きがやたらと目につく。ウクライナ戦争後、ジョージアには戦禍から逃れてきたウクライナ人や、現在のロシアの体制を嫌がり、徴兵を逃れるために移住したロシア人たちが急増しているという。反ロシア、親EUの雰囲気強いジョージアの首都トビリシは、ここ数年でロシア周辺諸国の移民もヨーロッパの観光客も受け入れる国際都市の一つとなった。

観光客が多いせいか、ホテルやカフェではごく当たり前のように英語で話しかけられるものの、一定の年齢より上の世代の人々はロシア語が堪能である。そのような人々はロシア語が通じることがわかると急に表情を柔らかくし、有益な情報を親切に教えてくれたり、日本や私自身のことをあれこれ尋ねたりと、雑談が盛り上がったことが幾度もあった。いくらロシアが嫌いでも、ジョージアの人々にとってロシア語は身体と感情に結びついた言語であり、英語は観光客向けのサービス用の言語ではないことを実感させられた。

トビリシでは官公庁や劇場の立ち並ぶルスタヴェリ通りがメインストリートの役割を果たし、そこから一本入ると急な勾配の旧市街となる。



【図3】トビリシ旧市街の住居

旧市街の建物の多くは19世紀に建てられたと思われるヨーロッパ風の2、3階建てのビルで、そこに中東やコーカサス地方によくみられる木造のバルコニーが付されている【図3】。だが、これらの旧市街の建物は、とにかく古い。外壁が剥がれ落ち、窓枠のペンキがはげ、エントランスのアール・ヌーボー様式の格子は歪み、床のタイルは剥がれて三分の一ほどしか残っていない。3階は半ば倒壊して崩れ落ちているのに、2階では人が暮らしている建物もあった。

陋屋となった歴史的建築物に住み続けるのは、トビリシの人々に限ったことではない。私が留学していた2000年代初頭、サンクトペテルブルクの中心部の住居の荒廃ぶりに最初は恐れおののいたものだった。中心部の建築物の多くは帝政時代に建てられたものであるが、立て替えはおろか、メンテナンスも全くなされず、共用部分の玄関ホールや階段は荒れるがままになっていた。階段の壁は落書きだらけ、ゴミが捨てられ、ペットの排泄物の匂いがした。そんな荒れた階段ホールを登って個人の住居の二重扉を開くと、美しく整えられた居心地の良い別世界が広がっ

ていた。ロシア人は内と外を区別し、態度が全く違うとしばしば言われるが、それは住環境に関しても例外ではなかった。教養豊かなロシア人の歴史の先生は、荒廃した階段ホールはロシア人の公共性の欠如をあらわしており恥ずかしく思う、と言っていた。トビリシの歴史地区の建築物は、私が留学していた頃からさらに20年分の古さが増し、荒廃が進んだような状態だった。

だがトビリシでは、このような古い建築物の一部が無理やり改装されて、観光客にジョージアの名産品であるワインを提供する洒落たバーになっていたり、派手で個性の強い服を売る「ビンテージ・ショップ」になっていたりする。インバウンド相手の商売に利用されることを狙ってか、崩れかけているにもかかわらず堂々と「売り出し中」の張り紙が貼られた廃屋も見かけた。公共性なきかつてのソヴィエト人の恥部も、豊かなヨーロッパの観光客にとっては、ひなびた魅力となるのだろう。

ジョージア国立博物館は3つの建物からなっている。メインの建物では旧石器時代から20世紀までの歴史展示が見られ、そこから数百メートル離れたルスタヴェリ通り沿いの美術館では国民的画家ニコ・ピロスマニの絵画が展示されている。メインの建物裏のビルは改装中だったが、カンディンスキーなど西洋近現代絵画の展示を予定しているようだった。

20世紀の歴史展示は、ソ連のボリシェヴィキによる虐殺と、ジョージアの独立運動の歴史として提示されていた。最初に目に入るのは、ソ連の秘密警察による虐殺の痕跡である。秘密警察が反ボリシェヴィキの活動家を処刑した際の、生々しい銃弾の跡の残る貨車が展示室の一角を占めていた【図4】。この展示室では、ジョージアの20世紀の歴史はロシア帝国の一部であったジョージアが、ロシア革命後の1918年5月26日サカルトヴェロ民主共和国として独立したことから始まる。ちなみにサカルトヴェロはジョージア語での国名であり、ジョージアは長らくロシア語由来のグルジアとして国名を認知されていたが、数年前から英語由来の国名を名乗り始めたのである。サカルトヴェロ民主共和国は18の国



【図4】秘密警察が反ボリシェヴィキ活動家を処刑した際の銃弾の跡の残る貨車

から承認されるものの、9ヶ月後にはボリシェヴィキに占領される。その後は、ジョージアの自由と独立を求める運動や、ボリシェヴィキによるジョージアの聖職者および文化人に対する弾圧の歴史が紹介される。

スターリンの肖像が展示されているものの、彼がジョージア人であったことには全く言及されず、ジョージア出身の革命詩人のマヤコフスキーに関しては黙殺されている。社会主義の思想に共鳴したジョージア出身の知識人や文化人、ボリシェヴィキに協力した者も数えきれないほどいたにもかかわらず、彼らの存在は無視され、ソヴィエト時代はもっぱら否定すべき時代としてのみ語られている。

ルスタヴェリ通りには国立博物館の建物と並んで、ジョージア国立美術館が位置している。曲線的な装飾のある印象的なファサードを持ち、ガラス張りの階段とエレベーターホールを持つモダンな建築物である。ここには、主にソヴィエト時代に活躍した画家の作品が展示されている。一人につき1フロア、あるいは1から3つの壁面があてがわれ、作家ごとに作品が紹介されている。3階に及ぶ広大な展示室いっぱいに作品

が展示されているため、その数はかなり多い。この美術館で気になったのは、キュレーションが機能していないことである。作家の生涯と作品傾向の解説はあるものの、なるべく多く絵画を展示するという方針のために、作品の見どころや各作家の位置付けが全く理解できなかった。

ジョージア国立美術館のキュレーションの機能不全の展示には次のような事情があるのだろう。ジョージアで画家が多く育つようになったのは、美術館や芸術学校が整備されたソ連時代以降である。それ以前はプロフェッショナルな画家は、アルメニアのアイヴァゾフスキーやサリヤンと同じく、モスクワやサンクトペテルブルクで教育を受けていたと推測される。つまり、ジョージアを代表する画家を紹介しようとすれば、それは社会主義時代に教育を受け、公的な社会主義リアリズムのスタイルで描く画家がほとんどということになる。ソヴィエト時代の文化遺産を拒絶するとすれば、当然これらの画家にも否定的な評価を下さなければならないが、そうするとジョージアの良質な美術作品は存在しないことになってしまう。

ジョージア国立美術館の展示には、ソヴィエト時代やロシアに関連づけられるものであれば全てを否定する、現在のジョージアの歴史観がもたらす矛盾と混乱が現れているように感じられた。歴史的な位置づけと価値判断が放棄されたまま、観光地の売り絵のように所狭しと並べられた絵画は、ジョージアに押し寄せる外国人たちに価値を見出されるのを待っているのかもしれない。

ジョージアの美術の中で例外的に価値が定まっている芸術家が二人いる。一人は先述したピロスマニである。放浪の画家、ジョージアのルスーとも呼ばれるピロスマニは、独学で学んだ絵画の技法を用いて店の看板絵を描く代わりに食事や宿を提供してもらい、街から街へと移動する生活を送っていたと言われている。

彼を「発見」したのは、ロシア・アヴァンギャルドの画家のイリヤ・ズダネヴィチであった。1912年コーカサス地方を訪れたズダネヴィチは、翌年モスクワで開催された「標的」展で彼の絵画を紹介した。ピロス



【図5】ピロスマニ《赤いシャツを着た漁師》1908年

マニの絵画はミハイル・ラリオーノフやゴンチャローワらの絵画とともに、当時流行していたネオ・プリミティヴィズムの絵画として紹介され、注目される。漁夫、女優、裕福な商人のポートレート、コーカサス地方独特の豪華な宴の様子、鉄道、動物、風景などジョージアの風物を描いたピロスマニの絵画は素朴な魅力に溢れている【図5】。ジョージアの人々であれば身近で懐かしい光景を、外国人であればジョージアのエキゾチックさを、各々が彼の絵画の中に見出して楽しむだろう。

もう一人のジョージアを代表する美術家がズーラブ・ツェレテリである。彼は彫刻家としてジョージアとロシアの両国をまたにかけ、90歳となった現在でも活躍している。メガロマニアックなモニュメントで知られ、キリスト教のモチーフやジョージアの歴史に関するレリーフが施さ

れた30メートルを越える柱が立ち並ぶトビリシのモニュメント《ジョージア年代記》は彼の代表作である。

モスクワ850周年を記念して作られたピョートル大帝像もツェレテリが手がけている。この像はモスクワ川の中洲に設置され、全長98メートルもの大きさがある。帆船に乗る大男ピョートルを表したこの作品は、あまりに巨大で目立ち、異様なまでの存在感を放っているため、モスクワ市民からは醜い、景観破壊であるという批判的な意見もあり、賛否両論にさらされた。

ツェレテリはトビリシ芸術アカデミーのモニュメント装飾部門で教える一方、1997からはロシア芸術アカデミーの学長、2003年からモスクワ現代美術館の館長も務めている。1965年には共産党に入党しており、2003年にはプーチン大統領の勅令により、功績が認められてロシアの市民権を獲得し、ロシアからも数々の国家賞を受賞している。ウクライナ戦争の前兆となった2014年のクリミア占拠の際には、クリミアとウクライナに関するロシアの政策を支持する声明を発表したものの、助手がジョージアのテレビのインタビューに答えて翌日にはこの事実を否定するという事件が起こっている。

ツェレテリはモニュメント彫刻という公共的な性格の強いジャンルに携わり、意図的に政治権力に近い立場を取りながら、ジョージアにおいてもロシアにおいても絶大な権力を手に入れた。筆者がトビリシの現代美術館を訪問した時は、1階の中規模展示室ではジョージアの現代美術家たちによるメディア・アートの特別展が展示され、広大な2階のメインフロアはツェレテリの作品が占めていた。国立美術館のワンフロアが彼の功績を讃えるギャラリーとなっていることから、ジョージアにおけるツェレテリの影響力がうかがえる。だが反ロシア感情が極めて強いジョージアにおいて、ロシアとジョージアの両方に良い顔を見せるツェレテリを、人々はどのように思っているのか疑問を抱かずにはいられない。実際にはロシアとジョージアの両方で活躍する人々、両方にルーツを持つ人々も少なくはない。穿った見方をすれば、そのような人々にも

ジョージアでは活躍する余地があるということを、トビリシの現代美術館は暗に示しているのかもしれない。

＊

コーカサス3カ国の中でもアゼルバイジャンは別格であるという印象を受ける。大きな違いはキリスト教を信奉するアルメニアとジョージアとは異なり、イスラム教の国であることだ。さらに、少なくとも首都のバクーは他の二つの国の首都と比べてもかなり裕福で活気があり、イスラム教諸国からの観光客の姿も多く見られる。カスピ海の海岸近くの通りと街の中心部には19世紀の建物が立ち並び、パリやサンクトペテルブルクを彷彿とさせる。そのような景観に調和する瀟洒なマンションやホテルが建てられ、街は建設ラッシュの様相を呈している。

その一方で、世界遺産の歴史地区には拝火教の寺院やイスラム教のモスクやマドラサ、かつてのシルヴァン・シャー王朝の宮殿があり、木製のバルコニーが付属した石造の伝統的な住居が現在でも残っている。歴史地区の背後には、3棟から成る炎の形をした超近代的なフレイムタワーが姿を表し、夜になるとガラス張りのビルの表面にアゼルバイジャンの国旗が華々しく映し出される【図6】。街の中心部は整備と清掃が行き届き、全ての時代の建物がそれぞれの個性と美点を際立たせている。

このようなバクーの豊かさを支えているのはオイルマネーと独裁に近い大統領一家の政治体制である。先のフレイム・タワーも大統領一家アリエフ家と関係の深い企業グループが所有している。他にもカスピ海沿岸には三日月の形をしたガラス張りのクレセント・モールや、巻かれた絨毯の形状をしたカーペット・ミュージアムなど、建物そのものが街のシンボルとなるような、目を引く近未来的な建築が点在し、ドバイの景観を彷彿とさせる。

だがオイルマネーがもたらすアゼルバイジャンの豊かさは最近のものではない。国立歴史博物館の展示を見てみると、すでに19世紀から石油の採掘とバクーの繁栄が始まっていたことがわかる。帝政期ロシアのエンジニアや起業家のみならず、イギリスの企業やロスチャイルド財閥な



【図6】旧市街とフレイムタワー

ど、ヨーロッパ諸国もアゼルバイジャンの持つ宝に目をつけ、バクーに進出した。

歴史博物館が示すアゼルバイジャンの歴史は、ジョージアの歴史博物館と比べると中立的で妥当であり、理解しやすいものであった。ロシア帝政期およびソヴィエト時代のアゼルバイジャンは、原材料を提供する植民地的な立場にあったという見方を提示してはいるものの、その一方で、ソヴィエト初期は近代的な機械や採掘のノウハウが導入された発展の時代として位置付けられ、それらの技術が紹介されている。

だが、ソ連後期から独立後の展示に関してはもっぱらアリエフ大統領家を賞賛するナラティヴが展開される。ヘイダル・アリエフは1969年からアゼルバイジャン・ソヴィエト社会主義共和国において第一書記を務め、ソ連崩壊後に大統領を二期務めた。展示では、諸外国と石油開発に関する国際条約を結び、トビリシを経由してトルコに至る新たなパイプラインを建設するなど、石油産業をもとにアリエフがアゼルバイジャンをいかに発展させたかが語られる。2003年からは長男のイルハムが父



【図7】旧タギーエフ邸

親のあとをついで大統領を務めているが、博物館の展示では、彼が父親の政策を進めてさらに石油産業を発展させると同時に、アルメニアから迫害を受けていたナゴルノ・カラバフのアゼルバイジャンの人々を解放することに成功したことが強調されている。

この国立歴史博物館の建物は、もともと石油で財を成したザイナラブジン・タギーエフの邸宅を利用したものである。かつての住居の一部が家具調度品とともにそのまま残され公開されているが、これらは目を見張るほど贅沢で美しい【図7】。ヨーロッパ風の豪華な大広間や客室には繊細なイスラム風の装飾が取り入れられ、「冬の庭」と呼ばれる観葉植物が置かれたガラス張りのテラスには、コーカサス地方の建築の特徴が生かされている。篤志家であったタギーエフは学校や病院の設立に尽力し、オペラ・バレエ劇場への支援を惜しまなかったという。彼のような

存在により、アゼルバイジャンは早くも世紀転換期にはロシアやさらに西側のヨーロッパの文化を取り入れ、芸術と生活の近代化を果たしていた。タギーエフとアリエフというそれぞれの時代の巨大なオイルマネーに支えられ、アゼルバイジャンは独自の発展を遂げたのである。

それはアゼルバイジャン国立美術館からも伺える。この美術館は、石油で材を成したオランダ人によって19世紀末に建てられた宮殿と、ロシア皇帝妃の命令で設立された女学校の建物を展示室にしており、二つの建物をモダンなガラス張りの棟が繋いでいる。コレクションは、17世紀以降のヨーロッパの美術作品、ロシア美術、アゼルバイジャンの伝統的な美術作品等から成り、西洋美術の歴史と自国の美術作品が一望できるような、教育的な配慮が行き届いた展示になっている。

アゼルバイジャンにおいても近代的な絵画が盛んになるのはソヴィエト連邦加盟後の1920年代以降である。当然ソヴィエトの公的な芸術様式である社会主義リアリズムの作品が大部分を占めることになるが、アゼルバイジャン国立美術館ではそれぞれの作家の秀作が選んで紹介されているために、社会主義リアリズム絵画が豊かなヴァリエーションを持ち、画家ごとに個性が際立っていることが明確に見て取れる。

政治家のポートレートや政治的に重要な場面、あるいは工場や集団農場での生活といったテーマを多く持つ社会主義リアリズムの絵画は、独創性のない紋切り型の絵画と見做されがちだが、実際には時代によっても作家によっても変化が見られる。たとえば、カスピ海の油田で働く労働者たちを描いたタイル・サラーフは、スターリン時代のリアリズムとは一線を画し、理想化を廃して現実を描こうとするシビア・スタイルの代表者とされている。アゼルバイジャン国立美術館には、厳格な構図や輪郭、抑えた色彩の絵画などサラーフの特徴を明確に示す秀作が厳選されて展示されている。また、ワジャ・サメドワをアゼルバイジャン最初の女性画家として再評価する、現代的な切り口の展示が行われていた【図8】。

旧ソヴィエトの国々に比べても、アゼルバイジャンは美術に関してか



【図8】ワジャ・サメドワ《クル川の岸边にて》1961年

なり現代的な視点を持っている。思い出してみれば、2013年のヴェネツィア・ビエンナーレにおいて、アゼルバイジャンは中規模のパラッツォに「オーナメント」というテーマの独自のパヴィリオンを設置しており、その完成度の高さに驚かされた。伝統的なカーペットの柄で覆われた来場者をもてなす応接間のインスタレーションや、結婚式の写真を中心にアゼルバイジャンの女性の人生をテーマにした作品、木材をスクリーンに投影した影絵によってイスラム諸国で広く見られる細密画を浮かび上がらせる作品などが展示され、フランスで活躍するキュレーターのもと、アゼルバイジャンのアーティストが自国の伝統文化を取り入れた現代美術の作品を展開していた。伝統に基づく個性と、現代的な視点、そしてスペクタクルな魅力を兼ね備えたアゼルバイジャンのパヴィリオンは、他国のものと比べても際立っていた。そして、このパヴィリオンは大統領夫人が中心となって文化事業を運営するヘイダル・アリエフ財団がコミッショナーとなっていた。

このようなアゼルバイジャンの現代性、そして豊かさと独裁の象徴が

2012年に開館したヘイダル・アリエフ・センターである。地上から天井へと曲線を描く特徴的な屋根を持つこの建築物は、間違いなく建築家ザハ・ハディドの代表作の一つである。建物を引き立たせるよう周りに平地のスペースが十分に取られ、バクーの街中を車で走っていると忽然と現れるこのセンターは、見る者にかなりのインパクトを与える。建物はホールや会議場、展示スペースなどをもち、複合的な文化施設となっているが、ヘイダル・アリエフ大統領の功績を記念する常設展示が設置されている。

アゼルバイジャンは2025年の万博開催地を大阪と競い合った。結局大阪がその権利を勝ち取ったものの、ハディドによる競技場計画が東京オリンピックの際に頓挫したことを考えると、アンビルトの女王の建築物を発展のシンボルに掲げている点では、アゼルバイジャンは日本のはるか先を行っている。2025年の大阪万博では、アルメニアが独自パヴィリオンの設置を断念したのに対し、アゼルバイジャンはアーチを備えた個性的なパヴィリオンを計画している。コーカサス地方を含めたロシア周辺の国際情勢が揺れ動く中で、それぞれの国が自国の歴史と展望を今後どのように示すのか見届けたい。

*この研究ノートに関する調査は科研費（「現代メディア・イベントとしての万国博覧会史：メディア研究とデザイン研究の視座から」24K00036）の支援を得て行った。

“Is Jem Dead?”——ジェム追悼としての『アラバマ物語』
—Is Jem Dead? –Reading *To Kill a Mockingbird* as a book of memory—

畔柳 和代

(KUROYANAGI Kazuyo)

In *Go Set a Watchman* (2015), Jean Louise Finch goes home to Maycomb, Alabama for a two-week vacation. There she finds that her father's views on racial discrimination and segregation are in conflict with her own. He is not the man she thought he was. This affects her sense of self, but she has no peer to discuss this with. Her childhood friend Dill is abroad, her brother Jem is dead.

In this essay I discuss how the narrative of *To Kill a Mockingbird* (1960) implies Jem was dead when the narrator looks back on the events leading to the Tom Robinson trial and Jem's accident. Reading *To Kill a Mockingbird* as an act of memory makes clear why the novel begins and ends with the narrator observing, and making observations on, Jem.

はじめに

Harper Leeが生涯に発表した長編小説二編は、アラバマ州の同じ町を舞台としている。第一作から半世紀以上を経て刊行された *Go Set a Watchman* (2015) では二十六歳の主人公 Jean Louise Finch が1950年半ばにこの町で過ごす夏の数日が三人称で描かれ、第1章で兄 Jem が亡くなっていることが判明する。ジーン・ルイズは弁護士である父親の人種差別的な言動をふるさとで見聞きして衝撃を受け、亡兄との思い出や、人種問題について父親から教わったことを振り返る。

第一作 *To Kill a Mockingbird* (1960) では語り手ジーン・ルイズが子ども時代を回想し、主に1933年夏から1935年秋までが語られる。同作

で最初に名前が挙がる人物は兄ジェムであり、彼が左肘を骨折するにいたった経緯が全編をつなぐ糸となっている。二部構成の同作において、第一部の最終章にジェムが中心となるエピソードが配され、ジェムは近所の老婦人が亡くなった晩に彼女から花を一輪贈られる。第二部の第一行目は“Jem was twelve.”である。作品の終わりには、ジェムが骨折をした夜、父親が彼を朝まで見守ったことが述べられている。*To Kill a Mockingbird*は、ジェムに始まり、ジェムに終わる作品だ。

本稿では、*Go Set a Watchman*で明かされたジェムの死を踏まえ、*To Kill a Mockingbird*はジェムの死に直接触れずにジェムを追悼していると仮定し、同作における死者ジェムについて検討する。*To Kill a Mockingbird*におけるジェムの存在感の強さは、その死ゆえと考えられる。ジェムが死者だからこそ、同作は兄に始まり、兄に終わる話なのではないだろうか。最終章でハロウィーンの夜に怪我をしたジェムが家に運び込まれたあと、八歳の妹は心配をして、“Is Jem dead?”と父、叔母、医師に問う。その晩はBoo Radleyが兄妹の命を救い、二人を刺そうとしていた男は死ぬ。この夜の危機をジェムが生きのびることを語り手は作品冒頭で述べている。しかし、この夜プーに助けられるまでの経緯を妹が*To Kill a Mockingbird*で語っているとき、設定上、ジェムはおそらく亡くなっている。

二作の成り立ち 死者から生者へ

Go Set a Watchman（以後*GSAW*）のHarper Perennial版の巻末には出版社による短文が付され、同作がリーによる最初の長編小説であり、1957年にリーのエージェントから複数の出版社に送られたと説明がある。このとき関心を示したLippincott社に対してエージェントはさらに、リーが子ども時代を描く長編第二作目を執筆中だと知らせ、原稿を送った。“She aims to break it off at the point where the brother enters high school, leaving the four-years-younger sister to a lonely childhood” (280) と説明している。兄が四歳下の妹を残して離れていくイメージは、当初からあった

ようである。

Casey Cepは*Furious Hours* (2019) の第17章“The Gift”に、リーが作家になるために二十三歳でニューヨークに移ってから第一作の原稿が完成するまでの過程と背景を詳述している。1956年11月にリーは初めてエージェントを訪れ、数編の短編小説を見せた。エージェントはリーの文才を認め、なじみの題材で長編を書くよう12月に勧めた。折よく同年のクリスマスにリーは友人夫妻から、執筆に一年間打ちこむための一年分の経済支援を贈られる。リーは仕事を辞め、1957年2月下旬に*GSAW*の原稿を書き上げた。次に短編数編をもとにして、子ども時代をめぐる長編小説*The Long Good-bye*の草稿を1957年6月半ばに書き終えた。Lippincott社の編集者から改稿を要請されたリーは、子ども時代に内容をしぼり、改稿版を同年10月に書き上げた。このあとも編集者と幾度も話し合い、二年にわたって根気強く改稿をつづけ、1959年11月に*To Kill a Mockingbird* (以後*TKAM*)の原稿が仕上がった。(pp.172-179)

ジーン・ルイズが兄を亡くした喪失感をメイコムで改めて味わい、父の人種差別的な言動と考え方に憤り、孤立感や絶望を覚える数日間を*GSAW*においてひとつの作品にまとめたあとに*TKAM*は書かれ、練り上げられた。二十六歳のジーン・ルイズが彼女なりに「父親殺し」をする夏の数日を描いたあとで、リーは数年をかけて、ジェムが九歳から十二歳、ジーン・ルイズが五歳から八歳だったころ(“When I was almost six and Jem was almost ten,” *TKAM*, 7)のメイコムを言葉で構築し、二人を取り巻くさまざまな人間関係を平易な言葉で編み上げた。*TKAM*においてジーン・ルイズは、Scoutと呼ばれていた子どもころの視点と理解力をもってジェムの喜怒哀楽を見つめ、大人の語り手としてつぶさに語っている。

Atticus, Scout, and Boo — A Celebration of To Kill a Mockingbird (2010) には、ドキュメンタリー作家 Mary M. Murphyが*TKAM*についてインタビューした26名の言葉が収録されているが、書名が示すとおり、そのなかにジェムの影は薄い。映画でスカウト役を演じた Mary Badham、リー

の長姉で弁護士の Alice Lee、コラムニスト Anna Quindlen、公民権運動の初期リーダー Andrew Young、Oprah Winfrey などが *TKAM* にまつわる思い出や同作の意義を語るコメントのなかにジェムの名前はない。同書でジェムの名前を挙げているのは、作家 Wally Lamb、作家 James Patterson、リーと同じくアラバマ州モンロービル生まれの作家 Mark Childress など少数である。チルドレスは *TKAM* の映画版と本をくらべ、映画はアティカスの映画になっているが、書物のほうは「スカウトとジェムの本」と述べる。“And the book is really Scout’s book. It’s Scout and Jem’s book. It’s really about the children’s learning; the whole town teaches them a little bit at a time.” (Murphy, 80)

GSAW の刊行後に、ハーパー・リーを再解釈する論考が集められた *Mockingbird Grows Up* (2020) に白人の少年ジェムを重視する論文はなく、ジェムへの言及も少ない。同書に収録されているのは、*GSAW* のタイプ原稿が発見され、刊行されるまでの経緯、アティカスの人種差別主義、差別される側としての白人女性 Mayella、フィンチ家で働いていた Calpurnia 等をめぐる論考等である。しかし、編者の一人 Cheli Reutter は序章で二作品におけるジェムに軽く触れ、*GSAW* のジェムが死者であるのに対して、*TKAM* のジェムは生者の側で——“from our side of mortality”——発言していると述べている (Reutter and Cullick, 10)。

さて、*TKAM* の語り手の回想のなかで、ジェムがメイコムに降ったわずかな雪で工夫して雪だるまを作り、ブー・ラドリーを思って静かに涙を流し、再来年アメフトをさせてもらえる体を作ろうと精一杯食べ、Tom Robinson の有罪判決に泣き、憤り、黙る姿が語られるとき、ジェムは生者の側にいるのだろうか。

ジェムがいないメイコム——*Go Set a Watchman* (2015)

GSAW でジェムの死に最初に言及があるのは、ジーン・ルイズが第一章でアラバマ州で列車から降り、迎えに来てくれたのが幼馴染でボーイフレンドの Henry Clinton だと認識したときだ。アティカスは弁護士事

務所を一人息子のジェムに継がせるつもりだったが、ジェムの死後、息子の幼馴染ヘンリーを仕事上の片腕とした。第17章でもジーン・ルイズは立ち去るヘンリーを見ながら、ジェムを思い出す。ジェムと同級生だったヘンリーは子どもの頃はフィンチ家の近所に下宿して学校に通い、夏休みは母親のもとに帰って働いていた。戦後に復員兵援護法による給付を受けて大学へ進み、弁護士となった。

第5章でヘンリーは子どものころを振り返り、夏休みにディルがジェムとスカウト（ジーン・ルイズ）を独り占めにしているのが妬ましかったと述べる。そのディルは長らく海外で暮らしており、ジーン・ルイズはジェムの死をディルに伝えそびれたという。“You know, Dill was the one person we forgot to tell when Jem died. Somebody sent him a newspaper clipping. He found out like that.” (71) *TKAM*で夏を共に過ごす三人組は、*GSAW*ではばらばらになっており、再び集まることはない。

*GSAW*でジーン・ルイズが「帰る」家は、ジェムが亡くなったあとにアティカスが別の地区に建てた家であり、その家でジーン・ルイズは現実に向き合おうとするアティカスの強さに、改めて感じ入る (29, 31)。長年フィンチ家で家事をしていた黒人女性カルパーニアは引退している。七十二歳になっているアティカスは弁護士業を続けているが、関節炎のため車の運転、食事など日常生活に支障をきたすようになり、半年前から妹 Alexandra が同居している。叔母から姪には、メイコムに戻って父と暮らすのが一人娘の義務だという圧もかかっていた。ジーン・ルイズが帰省して二日目に教会で父、叔母、叔父を見比べ、三人の眉毛や目のあたりにフィンチ家らしさを見出して感慨にふけると、次世代のフィンチは彼女一人であることが際立つ。婚約者がいたジェムは亡くなり、叔母が誇りにしているフィンチ家は、衰退に向かっている。

GSAW 第10章には、アティカス・フィンチ一家の家族史を示す一節があり、ジェムの死が母親と同じく心臓発作によるものであったこと、また、父親の弁護士事務所の前の舗道で亡くなったことが記されている。

His children were in a position to know as children seldom are: when Atticus was in the legislature he met, loved, and married a Montgomery girl some fifteen years his junior; he brought her home to Maycomb and they lived in a new-bought house on the town's main street. When Atticus was forty-two their son was born, and they named him Jeremy Atticus, for his father and his father's father. Four years later their daughter was born, and they named her Jean Louise for her mother and her mother's mother. Two years after that Atticus came home from work one evening and found his wife on the floor of the front porch dead, cut off from view by the wisteria vine that made the corner of the porch a cool private retreat. She had not been dead long; the chair from which she had fallen was still rocking. Jean Graham Finch had brought to the family the heart that killed her son twenty-two years later on the sidewalk in front of his father's office. (114-115, 下線筆者)

その家のはかつて町のメインストリートにあり、そこでアティカスと妻は新婚生活を送り、息子と娘が生まれ、妻がポーチで亡くなった。フィンチ家にとって大事な出来事の多くが起きた家である。そして、上の一節には含まれていないが、ジェムの葬儀が行われた日に、人々が集った家でもある(29)。ジーン・ルーズは、第8章で父親とヘンリーが人種差別的な会合に出席している姿を目の当たりにして大きな衝撃を受けた日とその翌日、かつての家があった敷地に足が向き、カニンガム某が経営しているアイスクリーム店の屋外席に座り、吐き気を催したり、茫然としたり、十三歳のときにジェムとヘンリーの学校で開かれたパーティに出かけたときのことを回想したりする。そして、自分は、これからも、ひそかに過去に戻り、過去の父や兄やヘンリーの姿を求めるしかないのだろうかと鬱屈した思いを抱く。”What had she done that she must spend the rest of her years reaching out with yearning for them, making secret trips to long ago, making no journey to the present?” (225)

アティカスがジェムの死について娘と唯一言葉を交わす第17章の場面では、現実に向き合うアティカスと、過去への思いが強いジーン・ルイズの違いは鮮明だ。この場面で二人は期せずして、ジェムが亡くなった舗道に立っている。アティカスは、娘の思いが死者ジェムに傾きすぎていると考えて、“Bury your dead”（忘れなさい）と言う。父娘の会話の前に、ジーン・ルイズはヘンリーと話している。この日、二人の結婚話は破談となり、ヘンリーはジーン・ルイズに対して、自分は「トラッシュ」と見なされている、だからメイコムに受け入れてもらう行動をとらねばならない、フィンチ家の人間のように自由には振舞えない、と訴えている。父娘の会話が始まるのは、ヘンリーが立ち去り、ジーン・ルイズがヘンリーに重ねてジェムを思い、自分がジェムの亡くなった場所にいると気がついて体を震わせたときである。

Atticus had treated him like his own son, had given him the love that would have been Jem's—she was suddenly aware that they were standing on the spot where Jem died. Atticus saw her shudder.

“It’s still with you, isn’t it?” he said,

“Yes. ”

“Isn’t it about time you got over that? Bury your dead, Jean Louise.”

“I don’t want to discuss it. I want to move somewhere else.” (236–237)

*TKAM*のメイコムに描かれているのは、*GSAW*のメイコムではジーン・ルイズのそばにはない人やものである。ジェム、ディル、カルパーニア、自宅、かつて暮らした通りと近所の人々、カルパーニアが兄妹の世話をし、叱り、ものを教えてくれていたこと。記憶を通して無いものや人々を蘇らせようとするまなざしが*TKAM*を貫いている。*TKAM*で語り手は、大人の語り手の思考と抑制をもって子どもの頃の日々を描き、物語を1930年代に集中させている。

TKAMとジェムの死

We could see an occasional flash of the old charisma, but it was only a small reminder of a most vivacious lady. I wonder if people will speak of us, Wayne, in the past tense before we die. (Flynt, 38)

ハーパー・リーが歴史家 Wayne Flynt に宛てた 2005 年 2 月 18 日付の手紙の後半に、生者について過去形で語れることをめぐる上の一節がある。フリントはリーの長姉 Alice、次姉 Louise、リーとの交友の記録と、この手紙を含め姉妹と交わした書簡を *Mockingbird Songs: My Friendship with Harper Lee* (2017) にまとめている。上の手紙でリーは、認知症の症状が進行中だった次姉について “Wayne, the Louise we loved is lost to us.” (37) と記し、かつての「きわめて快活なレディ」はもういないと認め、フリントと自分は生きているうちから「過去形で語られること」はあるだろうか、と述べている。リーのこの言葉は、過去形で語られるのは基本的に死者であることを示唆している。

では、TKAM 冒頭の数パラグラフにおいて、ジェムはどのように語られているだろうか。第一行目は、ジェムが十二歳のときに肘を骨折した過去の出来事を述べ、この怪我に他者が関わっていることを示唆する。 “When he was nearly thirteen, my brother Jem got his arm badly broken at the elbow.” 二文目でも過去の出来事が語られ、怪我が治って左腕が少し短くなったが、本人にとって最も大事なことは、アメリカンフットボールがいつかできるかどうかだったと説明する。(骨折した時点でアメフト部に入っているが、本格的なアメリカンフットボールは未体験である) 左腕について “His left arm was somewhat shorter than his right” と過去形が使われているのも過去のエピソードの語り方として違和感がない。

第二パラグラフには、ジェムが骨折するにいたった出来事について「かつて」兄妹でときどき語りあい、その発端について議論したことが述べられている。二人の考えを並べているセンテンスにおいて、語り手の

考えに“maintain”が現在形で使われている一方、ジェムの発言には“Jem. . . said”と過去形が用いられている。過去の会話について語るとき、語り手が意見を現在形で述べながら、(存命の) 相手がかつて語った意見について過去形で表現する場合はあるだろう。しかし、“maintain”が現在形で書かれている同じ文に、ジェムと語り手の年齢差に関して“Jem, who was four years my senior”と過去形で表現されている。

ジェムの言動に加えてジェムの存在自体が過去形で語られていることによって、ジェムと語り手のあいだに物理的距離とは異なる距離が広がっていることが小説冒頭で示唆され、ジェムの死は暗示されているのではなかろうか。ジェムに関する描写には、過去を語るべく用いる過去形と、死者に使われる過去形の両方が混ざっていると思われる。ジェムの肘の大怪我から数年を経て兄妹でその件について語り合うようになったという記述が示すのは、意見を交わしていた時点でジェムが生きていたということであり、語り手が語っている時点でジェムが生きていることは意味しない。

When he was nearly thirteen, my brother Jem got his arm badly broken at the elbow. When it healed, and Jem’s fears of never being able to play football were assuaged, he was seldom self-conscious about his injury. His left arm was somewhat shorter than his right; when he stood or walked, the back of his hand was at right angles to his body, his thumb parallel to his thigh. He couldn’t have cared less, so long as he could pass and punt.

When enough years had gone by to enable us to look back on them, we sometimes discussed the events leading to his accident. I maintain that the Ewells started it all, but Jem, who was four years my senior, said it started long before that. He said it began the summer Dill came to us, when Dill first gave us the idea of making Boo Radley come out. (3, 下線筆者)

Carolyn Jones は“Atticus Finch and the Mad Dog”の後半で *TKAM* の第一

段落を取り上げ、トム・ロビンソンとジェムを比較している。左腕が使えないトムは刑務所から脱走を図ったが、警察に撃たれ、死ぬ。一方ジェムは腕に痕は残るが生きていく——“Jem is crippled and lives; but, the injury is the sign of the experience’s “leaving its mark” on Jem’s body and on his soul.”——とジョーンズは述べている。(Jones, 159) ここに *GS AW* の内容も重ねれば、二人の比較には、二十代の死という共通項が加わる。*GS AW* の内容からするとジェムは二十八歳で亡くなっていると考えられ(ジーン・スカウトは二十六歳で、兄の四歳下。兄は二年前に亡くなった)、*TKAM* 第19章の法廷場面でトムは二十五歳だと述べている。

TKAM には、語り手と兄のあいだの距離が広がってゆく様子が描かれている。ジェムが少年として成長してゆくとき、次第に広がるこの距離を Matthew J. Bolton は、だんだん広がる健全な隔たり “a growing and healthy separation” (Bolton, 74) と呼んでいる。たとえば第6章でジェムはラドリ一家から逃げ帰る際にフェンスにひっかかったまま残したズボンを一人で取りに行くと妹に宣言し、深夜に出かける。この場面で語り手(大人のジーン・ルイズ)はジェムの考え方が理解できなかったと述べ、それがジェムとのあいだに距離が生まれた最初だったのではないかと分析をする——“It was then, I suppose, that Jem and I first began to part company.” (63, 下線筆者) このように兄の成長に伴い、兄妹がともに考え、行動する時間が減ってゆくことに加えて、ジェムの死によって二人が決定的に離れることも、*TKAM* における兄の描き方にかかわっているのではないか。

TKAM にはアティカス・フィンチ家の家族史が *GS AW* よりも簡略に述べられ、兄妹の母親の死、母方の家系の心臓の弱さが述べられている。*TKAM* で省かれているのは、子供たちの名前の由来、母親が亡くなった場所、母親の名前、そしてジェムの死だ。子ども時代の数年間を描く *TKAM* に語り手や他の登場人物の現状は語られていない。一方、*TKAM* には、二歳で母と死別した語り手と違って、ジェムは母親を「はっきり覚えていた」とある。

Our mother died when I was two, so I never felt her absence. She was a Graham from Montgomery; Atticus met her when he was first elected to the state legislature. He was middle-aged then, she was fifteen years his junior. Jem was the product of their first year of marriage; four years later I was born, and two years later our mother died from a sudden heart attack. They said it ran in her family. I did not miss her, but I think Jem did. He remembered her clearly, and sometimes in the middle of a game he would sigh at length, then go off and play by himself behind the car-house. When he was like that, I knew better than to bother him. (6-7, 下線筆者)

第15章には、亡母とジェムの容姿をつなぐ描写があり、二人のつながりは、ジェムの早世の暗示にも見える。第15章は夜中に拘置所の前で、トム・ロビンソンを出せと言う男たちとアティカスが話している緊迫した場に、突然スカウトとジェムとディルの子ども三人組が現われる。アティカスはジェムにあとの二人を連れて帰れと命じるが、父を心配するジェムは拒む。父子が腰に手を当てて向き合い、相手の言葉を拒む姿勢が似ていると語り手は述べる前に、ジェムの髪と瞳の色、卵型の顔が母親似であることを特筆する。ⁱ

Jem's soft brown hair and eyes, his oval face and snug-fitting ears were our mother's, contrasting oddly with Atticus's greying black hair and square-cut features, but they were somehow alike. Mutual defiance made them alike. (173)

第一部の終わりの第11章も、口の悪い老婦人 Mrs. Dubose とジェムの衝突と交流を通して、ジェムを間接的に死と結びつけている。ジェムは、父の悪口を言われて憤り、デューボースさんの庭に入り込んで妹のバトンを振り回し、椿のつばみを打ち落とす。その晩、アティカスはジェムに一人で老婦人に会いにゆかせ、罪滅ぼしとしてひと月にわたって朗読に

通うことが決まると、アティカスはジェムが一人で通えばいいと言う。結局一週間延長された罪滅ぼしの朗読期間中、妹は兄についてゆき、病人の枕元にいる。朗読に通わされた真の理由をジェムが知るの、老婦人が亡くなった夜である。彼女は鎮痛剤としてモルヒネを投与されて薬物依存症になっており、依存症を脱して死を迎えたいと望んでいた。ジェムの朗読は、モルヒネ依存を断ち切るために、気を紛らわせる手立てであった。この戦いに挑む彼女の思いと姿勢を、勇気のひとつの形としてジェムに見せたかったとアティカスはジェムに語る。

第11章末に描かれるのは、デュボースさんから贈られた、いわば死者からの贈り物である白椿を見つめるジェムの姿だ。花が入っていた箱を兄が捨て、花びらにそっと触れる様子をスカウトは就寝する前に見ている。“Jem picked up the candy box and threw it in the fire. He picked up the camellia, and when I went off to bed I saw him fingering the wide petals. Atticus was reading the paper.” (128) こうしてジェムとアティカスの姿を記して第一部は終わるが、アティカスがジェムに伝えた、勇気をめぐるこの教えを回想しているのはジーン・ルイーズだ。父が息子に伝えたことは、娘の観察と語りによって残る。兄と父の姿をとどめるのは妹／娘という構図は、作品全体の終わり方とも重なる。

第二部もジェムへの言及から始まり、一行目の“Jem was twelve.” (131) は、作品冒頭に述べられた骨折をする年齢だと知らせている。TKAMは、ジェムが怪我をしたハロウィーンの晩に至る経緯を、彼の言動に注目しながら伝えるジェム観察記という側面があり、弁護士になろうという将来の展望を含めてジェムの姿を残している。ジェムはよく読書をする、ものや人との向きあい方、そしてアティカスから教わる価値観が父と共通する。ジェムはブー・ラドリーの状況について考えるようになり、父の射撃の腕前に驚く。第10章では、父が射撃の腕前を誇らないことに触れて、“Atticus is a gentleman, just like me!” (113) と喜び、ロビンソン青年が有罪判決を受けた翌日、第22章では、“Soon’s I get grown--” (246) と、大人になったら改善したい制度について、つぶやいている。

静かなジェム

物語の終わりは、物語の最初へ円を描いて戻っていくように見えて、異質であるとも考えられる。*GSAW*におけるジェムの死と重ねれば、*TKAM*はジェムを構成の中心に置いた追悼である。ジェムが語り手から遠い場所にいると解釈できる冒頭の二パラグラフ、そして一連の出来事のそもそもの始まりをめぐる兄妹の議論以降、死者ジェムは回想のなかで再構築され、隣人に命を救われる。*TKAM*で回想されているのは、亡兄が父を恨む男に命を狙われ、危険な目にあったが、死ななかったときの出来事と読むことが可能である。*TKAM*は、父と息子が翌朝顔を合わせることを予告して終わる。“He turned out the light and went into Jem’s room. He would be there all night, and he would be there when Jem waked up in the morning.” こうして兄の姿および兄と父の関わりを言葉に残すという、作品全体を象徴する描き方で終わる。

*TKAM*では語り手が、父から息子へ伝えられた教えや言葉、二人の会話、兄妹の議論を伝えている。この回想にないものは、*GSAW*に描かれているジェムの死、アティカスの人種差別主義、父親に対するジーン・ルイズの幻滅である。*TKAM*に描かれているのは、ジェムの将来の夢、ジェムに対する父親の期待、語り手から徐々に離れてゆくジェムであり、回想の最後は未来へ開かれているように見える。

その一方で、*TKAM*の最終章でジェムは薬を投与され、ベッドに横たわっている。翌朝は目覚め、いずれは作品冒頭にあるように、アメリカンフットボールを楽しみ、数年を経て、この大骨折に至る一連の出来事の発端について妹と語り、分析し、意見を戦わせることになるのだが、最終章では意識がない、静かなジェムである。この作品をジェムの死後になされた回想と見なせば、語り手が回想している時点では「もう共に過ごせぬ父子」という現実があると考えられる。翌朝目覚めるジェムの未来へ希望を添えて終わりつつ、付き添ってもジェムが二度と目を覚ますことはなかった夜のことも重ねられているからこそ、*TKAM*最終章におけるジェムは静かで、眠ったままなのかもしれない。

注

- i 一方、語り手は父親似であると Uncle Jack が第9章で述べている。
‘You’re more like Atticus than your mother,’ he said. (90)

引用文献

- Bolton, Matthew. “To Kill a Mockingbird as an introduction to Faulkner.”
Critical Insights, To Kill a Mockingbird, edited by Don Noble, Salem Press, 2010. pp.67–81.
- Cep, Casey, *Furious Hours: Murder, Fraud, and the Last Trial of Harper Lee*. 2019. Vintage Books, 2020.
- Flynt, Wayne. *Mockingbird Songs: My Friendship with Harper Lee*. Heineman, 2017. Arrow books, 2018.
- Jones, Carolyn. “Atticus Finch and the Mad Dog: Harper Lee’s *To Kill a Mockingbird*.” *Critical Insights, To Kill a Mockingbird*, edited by Don Noble, Salem Press, 2010. pp.145–164.
- Lee, Harper. *Go Set a Watchman*. Harper Perennial, 2015.
- , *To Kill a Mockingbird*. 1960. Harper Perennial Modern Classics, 2002.
- Murphy, Mary M. *Atticus, Scout, and Boo*. 2010. Harper Perennial, 2011.
- Reutter, Cheli and Jonathan S. Cullick. *Mockingbird Grows Up: Re-Reading Harper Lee since Watchman*. U of Texas Press, 2020.

東工大スペイン語の選択授業 —授業開始からの4年半を振り返って—

渡辺 暁

(WATANABE Akira)

ウィルカ・ドゥラン・デ・オカモト ジャケリン

(Jackeline HUILLCA DURÁN de OKAMOTO)

1 はじめに(渡辺)

2020年4月に東京工業大学(以下東工大)のスペイン語科目が第二外国語科目となってから、2024年9月で4年半が経過した。その間のスペイン語の授業については、『ポリフォニア』に毎年授業報告を寄稿してきたが(渡辺 2021ほか)、選択の授業、特に会話についてはほとんど言及してこなかった。本稿ではこれまで会話の授業の多くを担当してきたジャケリン・オカモトと、学部生向けの中上級の授業および大学院科目の「文化演習」を担当してきた渡辺の共著という形で、これらの必修ではない、選択科目の授業について紹介・報告していきたい¹。

東工大(2024年10月からは東京科学大学)においては、第二外国語初級の授業4単位が必修となっているが(2年次に履修する)、それ以外に水曜午後に語学の選択授業が4科目(中級・上級+大学院生向けの文化演習²／会話初級・中級)用意されている。また、春休みと夏休みには集中講座も開講され、オカモトはこれまで全ての会話の集中講座を担当している。

本稿の内容は以下の通りである。まず前半でオカモトが会話の授業、特に受講生の多かった初級会話の授業を中心にその内容を紹介する³。後半では渡辺がこれまで担当してきた中上級の授業について、執筆時点で扱っている教材を中心に振り返り、簡単な結論を述べる。なお、わざわざ申し上げることはないが、本稿は『ポリフォニア』の同じ号に載っ

ている渡辺の「シン・外国語教育宣言」(渡辺 2025)と前後して執筆された。当然のことながらそちらと関連する部分もあるので、ご関心のある方はそちらにもぜひ目を通して頂きたい。

2 スペイン語会話クラスにおけるさまざまな工夫(ジャケリン)

2-1 はじめに

教員として仕事を始めた頃を振り返ると、本当にいろいろな感情が入り交じっていたことを思い出します。(渡辺による注：会話の授業は第二外国語としてのスペイン語科目の発足から1年後、2021年度からはじまった。)もちろん不安や疑問も多々あり、常に山登りのような挑戦が続きましたが、時間がたち経験を積むにつれて、毎週毎週授業をする中で、少しずつ自分自身のリズムをつかんで行くことができました。

人は常に学び続けるもの、とはよく言いますが、教育について、それはより確かだと思います。哲学者であり教育学者であるジョン・デューイは「教育とは人生への準備ではなく、人生そのものである」と言ったとされますが(Saltmarsh 1996: 16)、まさにこの言葉の通りで、授業をすると言うことは教えるだけでなく、自分自身をよりよい教員にする貴重な機会だと実感しています。

今回こうして自分自身の経験を共有することは、自分にとってもこれまでやってきた授業について考えるよい機会となります。最初は経験のある先生方のやり方を真似するところから始めましたが、教える仕事を始めてから数年がたった今では、毎回の学生さんとの授業は継続した学びのプロセスだと自信を持って言うことができます。そしてもちろん、今後も私は学ぶこと、改善することを続けるつもりです。

私が授業を行うにあたって重視しているのは、学生全てを巻き込むような授業です。その中にはスペイン語の基礎がまだできていない学生も、ある程度基礎を理解している学生もいます。以下では自分が目指すような授業を実現するために、どのようなやり方で授業を進めていった

のか、そしてどのような教材を用意したのかをご紹介します。

2-2 実際の授業の様子

日本におけるスペイン語の授業では、文法の説明は日本語で行われますが、会話の授業では私はスペイン語のみを話します。学生達にとって、週に一度、これまで慣れ親しんできた日本語ではなく、私が話すスペイン語を聞くことはどうしても違和感を感じるでしょう。そんな学生達がうまく授業の中に入っていけるように、自作の教材を作り、少しずつ改善しています。(渡辺による注：ジャケリン先生が担当されていた初級会話は、必修のスペイン語初級の授業と並行して受講してもらうことを前提としていたため、初級の授業の進捗状況について何らかの形で、毎週ジャケリン先生にお伝えするようにしていた。また、共通教科書『ミカサ・トゥカサ』(大橋他 2023)の刊行後は、当然ながらそちらも共有し、渡辺が授業にお邪魔して補足の文法解説をしたりもしていた。)

最初から意識していたのは、学生同士でお互いにコミュニケーションを取ってもらうことでした。お互いの名前を聞いて、スペイン語であいさつすることを勧めていました。授業内ではスペイン語のみを話し、質問やシェア、そして繰り返しなどを奨励していました。こうすることにより、発音の間違いなどを恐れることなく、より自然な形で言語を学ぶことができます。

毎週の授業では最初に、その週に扱う文法テーマを簡単に紹介するところからはじめます。資料はスペイン語と日本語の対訳で用意し、それに基づいて短い会話を繰り返し行ってもらいます。こうした会話のテーマとしては、日常生活に関連するような題材を選びます。そうした試みが学生に好評だったことは、コメントからも見て取れるかと思います。

続いて私の出身であるペルーの文化についての教材、場合によっては歌を聴いてもらいますが、こちらにも日本語訳をつけています。学生達はペルー人である私になるべくシンプルな言葉遣いで話すのを聞き、わからない場合にはジェスチャーや写真などを使って理解してもらいま

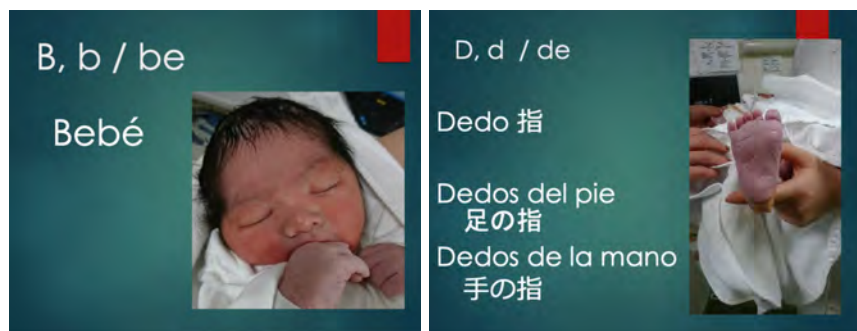
す。ペルーの歌を歌ってもらったり、その国の習慣について書かれた文を読んでもらったり、日常生活について話してもらったりしました。その週の文法のテーマによって、どんな内容にするかを考えました。学生の皆さんが協力的だったおかげで、ペルーのさまざまな良さを紹介しよう、という高いモチベーションをもって授業を進めることができました。そうした意味で、会話の授業は私にとっても学生達にとっても実りあるものでした。なお、毎回の授業終了後には学生さんたちにフィードバックをお願いしています。そのうちのいくつかを本節の最後で紹介します。

2-3 授業のために用意した教材

授業を円滑に進めるために、教科書を使うかわりに様々な教材を用意しました。ここではその一部を紹介します。

A アルファベットを写真とともに紹介

最初の授業でまだアルファベットの名前や発音も知らない学生達に対し、写真入りのスライドを使ってわかりやすく発音や基本的な単語を説明しました。



撮影：岡本年正

動詞の活用を練習してもらうための工夫として、写真のようなすごろく (juego de mesa) を作りました。サイコロの目に合わせて主語を決定し、止まったマスの動詞を活用させます。それがうまく言えたらさらに1マス進み、間違えたら1歩下がるという単純な遊びですが、どの目が出てそれに対応して動詞を活用(変形)しなければならず、スペイン語初心者にとってはとっさにそれをやるのはなかなか難しいものです。これを何度も繰り返すことで、少しずつ動詞の活用というものに慣れてもらえると思います。(渡辺追記: サイコロの目の数と活用形の数とともに六つ、ということも利用した、とても楽しく合理的な練習法に思えます。私の授業でも取り入れたら面白いかなと思いました。)

145

C 生活に基づいた文章

短い会話練習だけでなく、少し長めの文章も授業で読んでもらいました。こちらははじめて息子が学校に行った日のことを描いたものです。

Mi primer día de ir a la escuela

Es un día con viento húmedo de primavera.
Un niño va a la escuela.
No quiere ir solo.
Imagina las calles con miedo. Calles estrechas,
el llanto de los cuervos, el puente largo y más.
No quiere ir solo. Tiene miedo.
Le pide a mamá que le acompañe.
Ella le recomienda que no tenga miedo.
Te acompaño hasta la puerta de la escuela.
Está feliz de caminar con mamá.
Es un día hermoso.

学校に行った最初の日

湿った春風が吹くある日。
一人の男の子が学校に向かいます。
彼は一人で行きたくないのです。
恐怖に満ちた街路を想像してみてください。狭い道、
カラスの鳴き声、長い橋、などなど。
彼は一人で行きたくないのです。怖いのです。
彼はお母さんに付き添うように頼みます。
彼女は彼に怖がらないよう勧めます。
学校の門まであなたに付き添うわ。
彼はお母さんと一緒に歩いて幸せです。
素晴らしい日です。

¿Qué vemos en la foto? (写真に何が写っていますか?)

En la foto, vemos a un niño listo para su primer día de escuela,
acompañado por sus padres. Este evento se llama
“Nyūgakushiki” (入学式) en Japón.

También vemos:

- maceta 植木鉢
- orquídeas 蘭
- niño 子供
- traje スーツ



撮影：岡本年正

C ペルー（と日本）の文化について

ペルーの文化について、時として日本と比較しながら短い文章を作り、学生の皆さんと読みました。ここで紹介するのは最近の授業で使った、ペルーの「ムキ」という妖怪 (duende) と日本の「座敷童」を比べた文です。なお、この文章を作成するにあたって、大橋麻里子氏との対話が大変参考になったことを言い添えておきたいと思います。

El Muqui y el Zashiki Warashi

El Muqui y el Zashiki Warashi son seres míticos de diferentes culturas. El Muqui es un duende de la mitología peruana, mientras que Zashiki Warashi es un espíritu en forma de niño de la mitología japonesa. Al Muqui le gusta vivir en las minas de la sierra, mientras que a Zashiki Warashi le gusta jugar en las casas tradicionales. A veces, les gusta recibir comidas tradicionales de sus países de las personas y, a cambio, les gusta regalar suerte. Al Muqui le gusta esconder el oro, pero a Zashiki Warashi le gusta hacer travesuras en las casas. Aunque tienen gustos diferentes, disfrutan tener contacto con los humanos.

Marca la opción correcta de cada pregunta.

- | | |
|--|---|
| 1. ¿Qué tipo de ser mítico es el Muqui? | 3. ¿Qué tipo de ser mítico es el Zashiki Warashi? |
| a) Un espíritu en forma de niña. | a) Un duende de la mitología peruana. |
| b) Un duende de la mitología peruana. | b) Un espíritu en forma de niña. |
| c) Un fantasma de la mitología japonesa. | c) Un fantasma de la mitología japonesa. |
| 2. ¿Dónde le gusta vivir al Muqui? | 4. ¿Dónde le gusta jugar al Zashiki Warashi? |
| a) En las casas tradicionales. | a) En las minas de la sierra. |
| b) En las minas de la sierra. | b) En los bosques. |
| c) En los bosques. | c) En las casas tradicionales. |

2-4 教授法を学ぶ

授業を担当し始めて3年がたった2024年9月、私は母校であるクスコ・アンデス大学 (Universidad Andina de Cusco) の教育に関する修士課程のオンラインコースの受講を始めました。そして自分自身が教授法を学ぶ過程で、自分は今までどのようなアプローチあるいはメソッドを使ってきたのかを考えるようになりました。これによって授業の目的や教え方のコンセプトをよりはっきりさせ、学びをより体系化することができたと考えています。

こうした教授法の勉強の中で、自分がやってきたことに一番近い、と考えたのが、以下の二つの教育法 (ナチュラルアプローチとコミュニケーション・アプローチ) です。まず、ナチュラルアプローチはクラシェンとテレル (Krashen & Terrell 1983) によって提唱されました。母語を学ぶ子供のように言語にコンスタントに触れること (be exposed)、そして意味のあるコンテキストにおいて練習をすることによって、言語を学ぼうとするアプローチです。これに関連するのが語学学校で有名なベルリッツのメソッド (Berlitz 1916) で、こちらも母語を使わずまた文法を教えず、学ぶ対象の言語のみを用い、オーラルなコミュニケーションを行うことで知られます⁴。日本で一般的な文法と訳読重視のやり方とは対照的です。

それに対し、コミュニケーション・アプローチはリチャーズとロジャースによって提唱された (Richards & Rodgers 1986)、現実的な状況の下でコミュニケーションを十分にとれるようになることを目標とした教え方で、そのために教室でのインターアクションを重視します。またこれに関連して、ウィルキンスが提唱した概念シラバス (Wilkins 1976) のような、従来型の意味・文法の学習 (notion) と言葉の機能であるところのコミュニケーション (function) を組み合わせた教授法も考案されました⁵。

2-5 まとめ：自分がやってきた授業を振り返って

今振り返ってみると、私はこれら二つのアプローチの両方を使いなが

ら授業を進めてきたように思います。私は授業中はスペイン語しか話さないで、その意味ではナチュラル・アプローチを実践しています。最初はそのやり方では難しいと感じている学生も、何度も繰り返して日常的な表現を学び、発音し、時には歌をうたったりもするうちに、そうした状況に慣れていきます。

それに加えて、教材については日本語訳をつけ、また日常的な状況を設定したり、ペルーの社会や文化について紹介することで、ペルーという国そのものについて学んでもらうと同時に、スペイン語が実際に使われている場を意識してもらいました。そのようなやり方は、コミュニケーション・アプローチの一種だと言えるでしょう。

当然のことですが、これらの教育法を学び始めて以来、積極的に授業でも実践しています。その目的は、教室において教員が学生の学習を手伝いやすい、コミュニケーションや学生の参加を促すような雰囲気を作ること、言い換えれば学生が心地よく感じ、学ぼうという意欲を高めるような空間を作り、それによって学習を効果的で学生のニーズに合ったものにするためです。私自身にとって、本稿執筆の過程でさまざまなアプローチを自分自身の経験と関連付けて考えたことは、良い経験となりましたし、また、これらのアプローチやメソッドを大学の授業に応用するのは比較的簡単ではないか、それによって、授業がよりダイナミックで、なおかつ学生にとって受け入れやすいものになる、と考えるに至った次第です。

最後に、学生さんたちから頂いたフィードバックの中から、いくつかをここで紹介します。(紹介する文章については、受講生の方の許可を取っています。)

- ・ 大好きな授業です！言語や文化いろんな面白いことを教えてくれてありがとうございました！次の授業はちょっと生活的な会話を聞きたいです、例えば買い物する時何を言いますっていう話し。Muchas gracias por todo!

- ・歌詞の聞き取りは難しかった。tenerは簡単だった。一人ずつ作文するのも良いが、口頭で答えるのもやりたい。
- ・Muchas gracias por la clase de 3Q. (渡辺注：第3クォーターのこと)
La clase es muy divertida. Hablar en español con los compañeros es interesante. Saber la cultura de Peru es tambien.
スペイン語初級の授業で学んだ文法・表現をセミナーで試したり、セミナーで知った文化の話が授業で出てきたり、2つのクラスを通してスペイン語により深く触れることができました。3Qでは、クラスメイト同士での会話文練習や短い作文などを行い、より実践的な形でスペイン語を使えるようになってきたと実感しています。また、佐々木先生の単語シートによって汎用の表現を学んだり、田坂先生のプリントで時間の表現を復習したり、大変勉強になりました(渡辺注：佐々木先生・田坂先生は当時から・上級のクラスを担当して下さっていた先生方)。ペルーの文化についても、ケーナの音楽や古くからある図書館の映像などが、とても興味深かったです。特に、みんなで“Yo soy huancaíno”を歌ったのが楽しかったです。
- ・スペイン語初級をとっておらず初めて触れたが、スペイン語の単語が英語と似ているものが多くて面白い。スペイン語初心者の私でも置いてかれなくて、わかっているか確認してくれてありがたいです。¡La profesora es muy amable!
- ・前半は文法の時間で、後半は会話の時間になっていて、良いと思った。スペイン語と日本語の説明が書いてあって、分かりやすかった。スピードは少し早いと感じた。ジャケリン先生の口頭の説明が、前よりも聞き取れるようになったと感じた。初級の授業をとっている人には復習の内容だったが、初学者には難しい内容だと感じた。
- ・楽しかったし、勉強になりました！初学者の僕でもついていけたので良かったです。時間が丁度良く、難易度も適切だったと思います。
- ・型に当てはめることは出来たが、言い方が分からないと何も書けず、単語や文法を知っている・知っていないの差は大きいと感じた。

- ・ Era un poco difícil hacer ejemplos en tiempo limitado, pero fue divertido.
たくさんスペイン語が聞けて良かったです。発音も聞き取りやすく、日本語を目で追えば意味も分かるので、とてもいいと思います！あとは僕の語彙力が上がれば、、
- ・ Es interesante que la procesión de la virgen recorra las casas. Es divertido hacer oraciones usando las palabras que nos das.
- ・ ¡Disfruté practicar vocabulario! Quiero aprender pretérito mañana o pasado mañana. ¡Gracias!
たくさんスペイン語が聞けて良かったです。発音も聞き取りやすく、日本語を目で追えば意味も分かるので、とてもいいと思います！あとは僕の語彙力が上がれば。
- ・ このレッスンはとても勉強しやすい雰囲気で、満足しています！本授業のおかげで、話す自信がつきはじめ、自分のスペイン語能力も向上しました。4qを楽しみにしています！
¡Muchas gracias por esta clase!

(渡辺注：以下は2025年の年明け最初の授業へのコメントならびに最終回の授業で取り上げた、再帰動詞を用いた毎日の生活 (la rutina) についての学生さんの作文です。)

- ・ ¡Feliz Año Nuevo 2025! Me gustaría viajar Perú, España, y Chile en el futuro. ¡Muchas gracias por hoy!
- ・ ¡Feliz Año Nuevo! ¡Gracias por esta clase! Hoy he aprendido la conjugación del pospretérito y lo voy a practicar mucho esta semana.
- ・ ¡Feliz Año Nuevo 2025! 2025年あけましておめでとうございます。
Me gustaría viajar a Francia. 直説法過去未来について理解を深められてとてもよかった。

Mi rutina

Todos los días me levanto a las siete y media de la mañana. Me lavo la cara, me visto y preparo desayuno. Después de desayunarme (sic*), me maquillo y me peino. Luego veo un poco las noticias en *YouTube* y finalmente, a las nueve salgo de casa y voy a la universidad a pie.

(渡辺注：*の部分は本来は desayunar というべきですが、再帰動詞を学ぶ中で desayunarme としてしまうのは学習の過程においてかえって論理的な間違え方に思えます。)

3 中級・上級・文化演習の授業(渡辺)

3-1 文法知識を講読や聞き取りを通して定着させる

本節では渡辺が担当してきた中級、上級、そして大学院の文化演習の授業について振り返る。これらの授業で目標としていることは、講読や聞き取りなどのスペイン語の実践を通して、初級で学んだ文法事項(二つの過去形のちがいや接続法の用法など)の理解を深めることである。

最初の2年半はZOOMを通じての授業であったが、その頃の授業でのZOOMならではの工夫と、直近の2024年度に行っている授業での講読実践の中から、紹介するに値すると思われる工夫について述べていく。最後には「備忘録」として、実はまだこの中上級の授業では使っていないが、本稿を書いていて思いついた、今後使えそうな教案についても紹介したい。

3-2 ZOOM時代のガルシア＝マルケス

すでに別のところでも書いているが(渡辺2021)、東工大の第二外国語としてのスペイン語科目が立ち上がったのは2020年4月であった。着任直前に始まったコロナ禍により、スペイン語の授業は最初の2年間、全てZOOMで行われた。

最初の年の大学院生向けの文化演習の授業は、筆者にとって忘れられないものになった。これについては前述の論考で紹介しているので、ま

ずはそちらをそのまま引用する(渡辺 2021: 85-86)。

この(2020年度の)大学院生向けの授業では、文法を全部で10回程度の授業で復習したあと、スペイン語の文章を読む、という試みを始めた。最初は私自身が翻訳をして、学生さんに疑問点を聞いてもらうというやり方をしていたが、途中から、これもまたZoomという環境を生かして、学生さんたちにグループワークで訳を考えてもらう、というやり方に切り替えた。この間、教員は何をしているかという、議論が別の方向にずれている時だけ、チャットあるいは並行して立ち上げているLINEで、助け舟というかヒントを出すのである。

これは、我ながら非常にいいアイデアだったと思っている。学生さんたちが自分たちで調べながら読み進めてくれるのを見ていて、しかも発言を声ではなくLINEかチャットで流すことで、文字情報が残り、また学生のペースを乱さないのも、彼らにとって、教員から介入されているという感覚もあまりない。もちろん、クラスのサイズが小さく、また学生さんが皆優秀な人たちだったからこそ、成立するやり方ではあるのだろうが、オンラインの良さを上手く生かした方法であったと思う。(なお、授業前半に流したチャットの内容は、「この単語の取り方が違うよ」とか、「文法の解釈がそれでいいのかな?」というものであったが、それがだんだん、「近い」「おいしい」「ちょっと違う」になり、最後には「そうそう」くらいしか書くことがなくなっていった過程は、本当に心地よいものであった。)

こちらに少し、当時のより具体的な状況を書き足しておきたい。実はこの授業は第2クォーターから、前年のイタリア留学から帰ってきた修士3年の井手亮我さんが加わってくれたことで、劇的な変化を遂げた。この方が授業中も積極的に発言して下さったことで、授業に対話がもた

らされ、また他の学生さんも発言しやすい環境が作られ、まさに「ポリフォニー」が生まれたのである。

また、後半の授業で実際に読んだ作品は、ガルシア＝マルケスの「ラ・サンタ」という作品だったが（なお、本作品の舞台はイタリアのローマである）⁶、かなり難解なこの作品を、彼らが読み進めていくのを見る（聞く）のは、本当に心強いものだった。当初は5名ほどの学生さんがいたが、皆さん専門のご研究で忙しいこともあり、最後まで完走されたのは3名であった。イタリア語の知識も交えて積極的に取り組んでくれた井手さん、毎回予習を欠かさず、独学とは思えないスペイン語力をお持ちだった小西諒さん、そして本来は学部の中級の受講生だったが、このグループに加わってくれた鈴木海堂さんに、深くお礼を申し上げたい⁷。

3-3 『アフリカのキリン』

本項では2024年度第4クォーターに主たる教材として取り上げている文学作品と、それをどのように活用しているかをご紹介します。

筆者は大学1年生の時、実はフランス語を第二外国語として選択していた。その時受講していたのが、ジョン・ケージの音楽とマルセル・デュシャンの芸術活動がご専門の岩佐鉄男先生の授業である（土曜1限に開講されていた）。その後岩佐先生とは、中南米科の研究室がたまたま表象文化論の研究室の隣だったことから、中南米科の教務補佐員をしていた時代に変にお世話になったのだが、当時の私は本当にできの悪い学生であった。教務補佐の仕事を離れたあと何かの機会にごあいさつのメールをお送りしたところ、奥様が書いた本がスペイン語に訳されてメキシコで出版されているのでよかったら、と教えて頂いた。それがここで紹介する *Jirafa Africana* (Iwasa 2011) である。実際にメキシコの本屋で手に取って見たところ、とても面白く読みやすかったので、その後何度か教材で使わせて頂いている⁸。

日本語の原著のタイトルは『ぼくはアフリカにすむキリンといえます』で、これは主人公のキリンがまだ見ぬともだちにあてた手紙の書き出し

である（蛇足だが、本項のタイトル『アフリカのキリン』はスペイン語訳のバック・トランスレーションである）。この手紙を偶然受け取ったペンギンとキリンとの文通がはじまり、その過程の中で、手紙をはこんでくれるペリカンとアザラシ、そしてペンギンの師匠のクジラ先生（教え子の私の勝手な想像だが、なんとなく鉄男先生をイメージしてしまう）のあいだの不思議な交流が大変楽しい児童文学作品である⁹。

語学の講読の授業というと、どうしてもその言語で書かれた文学作品を読むことが主流となり、もちろんそれはそれで大変重要なことではあるが、こうした翻訳作品を読むことも非常に意義深いことだと考えている。なぜなら、単語が比較的平易で学生にも読みやすく、それでいて様々な文法事項の学び直しには非常に有効だから、である。以下は本書の書き出しの部分の抜粋である。

A modo de introducción

Hola, ¿cómo estás? ¿Tienes buenos amigos? ¿A veces te sientes solo? ¿Andas siempre ocupado con muchos asuntos? ¿Te aburres porque no tienes nada qué hacer? Voy a presentarte a una jirafa. Una jirafa que me pidió que escribiera su historia. Al parecer desea que la lean las personas que se sienten solas y las que se aburren. Y que la lean también, para tomarse un respiro, esas personas que siempre andan muy ocupadas (p.7).

La jirafa aburrida escribe su primera carta

（前略）

¿Acaso no parecía tener una vida ideal? Sí, parecería que la jirafa no tenía nada de qué quejarse ; pero había algo que ella deseaba con todas sus fuerzas: un buen amigo, porque la jirafa no tenía ningún amigo que la comprendiera y por eso se aburría tanto y estaba a punto de terminar un día más, otro aburrido día más (p.9).

下線を引いたのは動詞が使われている部分である。前半のはしがきは読者のメッセージなので基本的に現在形で、後半の書き出しの部分は基本的に線過去形（「過去における現在形」とも言われる）で書かれているが、イタリックになっているところは直説法現在形以外の時制や法（直説法ではなく接続法）が使われている部分である。

授業ではこうした時制がどのような意味で使われているのかを丁寧に説明する。それによって、一度教科書で一通りは学んでいるはずのそれぞれの時制が、実際の文章の中でどのように使われているのかがよく理解できるのである。また、動詞本体の前にteやseなどの代名詞がついて、その部分にも下線が引かれているのは全て再帰動詞だが、こちらについてもこれだけ多くの用例があること、そしてそれらの動詞がどのような用法で使われているかを理解することは、一度教科書で学んだだけではなかなか難しい。こうした形で改めて学ぶことで、彼らの理解、そして願わくば実践能力が伸びるのではないかと考える次第である。

2024年度の後期の授業は、大学院生4名、学部生1名、留学生1名の6名でスタートしたが、その後第4クォーターに入り、選択必修の教養科目とのバッティングなどでやめてしまった学生さんもいて、12月末現在で3名の学生さんが受講を続けてくれている。忙しい皆さんに予習をお願いするのは難しく、また予習をした人とならない人の間で差ができてしまい、授業がしにくくなるので、授業の前半で少し自分で意味を調べてもらい、後半で音読しながら訳読してもらった上で教員からも内容を説明する、という形を取っているが、上記のように動詞の活用形の意味については特に丁寧に扱っており、彼らが納得するまでしっかり説明し、そうした理解が定着するように、彼ら自身にも自分の言葉での説明をお願いしている¹⁰。

3-4 本節のまとめと備忘録

第3節では渡辺の授業実践の事例を扱ってきた。まとめといってもあまり付け加えることはなく、訳読などの実践を通して文法で習ったこと

の理解を深め、さらなる実践に役立ててもらふ、ということであるが、ZOOMでの授業の様子や教材の紹介などが少しでも役に立てばと考えている。なお、今年度の前学期の授業では、動画を用いた聞き取りなども試みた。用いた素材は以前にも紹介したことのある(渡辺 2017: 30)、2015年のスペイン国王杯におけるメッシのゴールシーンの実況だが、何度も繰り返し見せているうちにパソコンの動作がおかしくなり、動画再生が機械にかかる負担が決して軽いものではないということを学んだ次第である。

以下、必ずしも東工大＝科学大の中上級の授業で使ったものではないが、最近の授業での工夫について、2つご紹介しておきたい。(いずれも2024年度秋学期最終回の慶應義塾大学での授業で扱った「ネタ」である。)

一つは接続法を説明するための工夫である。スペイン語の接続法は英語の仮定法と同じものだが(元々の用語はどちらも subjunctive で、訳語が違うだけである)、英語で仮定法として高校で学ぶのは、厳密に言えば仮定法過去というべき形で、スペイン語の接続法現在を学んだときに、それと同じものだ、と説明するには少々無理がある(接続法過去の登場を待たなければならない)。

それに対し、英語でスペイン語の接続法現在にあたるのは仮定法現在だが、現在の英語ではほとんど使われない。(そのためか、多くの学生が、「If I could は仮定法現在ですか？それとも仮定法過去ですか？」と聞くと、「現在のことを指しているから前者だ」と答える。)筆者はこれまで、イギリス国歌の God Save the Queen/King を仮定法現在の例として使ってきたが、最近それよりずっといい例を見つけた。それがくしゃみをしたときなどに使う Bless you! である。こちらであれば多くの学生が一度は聞いたことがあり、説明が容易なのに加え、実はこれが実は仮定法現在という珍しい動詞の「形」なのだ、ということを知ることは、彼らの英語の理解のためにもよい効果があると考えられる。

もう一つは、映画『瞳の奥の秘密(原題: *El Secreto de Sus Ojos*)』に出

てくるセリフである。25年前の殺人事件の顛末を追いつける元捜査官の主人公(エスポイト)は、田舎に引っ込んで暮らす被害者の夫(モラレス)と再会して事件について話をする。その中でエスポイトは以下のようにつぶやき、(他にもやりとりがあったあとに)モラレスは「それ以上は考えるな」と彼にさす。

Espósito: Pensé... Pienso...

(中略)

Morales: No piense más.

最初のセリフは英語に直訳すれば、I thought, I (still) think.となるだろう。日本語字幕では、全く別の訳し方(「もしかしたら」「たぶんそうだ」)をされていて、これは大変うまい訳だと思うが¹¹、スペイン語を学んでいる皆さんには、pensarという動詞、そしてそれを点過去形と現在形ということで、時としてそのような意味を表現できることを、そして話し相手が同じ動詞をそのまま使って否定命令形で返答するところなど、スペイン語という言語を学ぶにあたるとても面白い例ではないかと思った次第である。

もちろんこうした例はおそらくどこにでも転がっているだろうが、いいタイミングでそれに巡り会えるか、というとなかなかそうはいかない。だからこそ、常にそうした「ネタ」を探し、そして授業で使えるように加工していくことは、学生の興味を引く面白い授業を展開するにあたって、やはり大事なことなのではないか、とあらためて考えた次第である。

4 むすび

本稿ではここまで、東工大スペイン語の選択科目において行ってきた試みについて、オカモトが担当した会話の授業と、渡辺が担当した中上級の授業の例をもとに紹介してきた。いずれの授業でもさまざまな工夫

がなされており、語学教員の方々にとって参考にして頂けるのではないかと考えている。(私自身、オカモトのさまざまな工夫をどのように自分のこれからの授業で生かすか、と考えながら、第2節の翻訳・執筆の作業を行った。) 本稿に書いた試みのうちの何かが、どこかの教室に届くことを願うとともに、さらにこうした「ネタ」を見つけ、授業で使うための努力を続けていこうと考える次第である。

最後に少し、これらの選択授業の受講生が残念ながらそれほど多くない理由について、触れておきたい。本学では専門科目が「月・木」「火・金」の週二回のペースで組まれており、水曜日は時間割の谷間となっている。水曜午後は他の授業が入っていないため、多くのサークルの活動日となっているのに加え、学生からするとここに授業を入れなければ、忙しい学生生活の中で少し時間に余裕ができる、という時間帯でもある。また、大学院の選択必修科目である文系教養科目や、場合によっては研究室の読書会、そして研究室での安全のための必修授業なども、この時間帯に入ることがあるそうである。以上のことは、受講生の皆さん（あるいは取ってくれるかな、と思っていたが、以上のような理由で受講できなかったという学生さん）に聞いたので、学生目線の意見だといって差し支えないと思われる。

逆に言えば、現在授業を取って下さっている学生さんたちは、そうした時間をスペイン語の学習や、授業に参加する楽しみのためにあてられている大変熱心な皆さん、ということになる。大学によっては少人数の授業の最小開講人数が決められているところも多いと聞く。科学大においては、そうした熱心な皆さんの学びの場が今後も存続することを願っているが、そのために教員ができることは、これからも工夫を続け、よい授業を学生に提供していくこと、ということになるだろう。本稿はそんな決意表明も兼ねている。

注

- 1 これまでにスペイン語の選択授業を担当したのはオカモトと渡辺だ

けではないが、今回は便宜上この二人の授業を紹介することを、これまで授業をご担当下さった他の先生方への敬意とお詫びとともに記しておきたい。

- 2 文化演習という授業は基本的にスペイン語上級の授業と同時に開講される。筆者自身は、別の科目として（そして大学院生向けの選択必修の教養科目の一つとして）開講するべきではないかと考えているが、予算の関係もあり、別立てで開講することは難しい状況である。
- 3 オカモトの担当する部分については、まず、オカモトが会話の授業についての振り返りを母語であるスペイン語で執筆し、その原稿を渡辺が読んで構成を多少変更しながら本文を日本語で改めて書き、それをオカモトの夫で自身もスペイン語教員の岡本年正氏の助けを得ながらご本人に確認してもらう、というプロセスで執筆された。この場を借りて年正氏にお礼を申し上げます。
- 4 ただし、このベルリッツのメソッドについては、ベルリッツ自身が「発明」したというより、もともと存在したものではないかとの批判もある（Singer 2021）。なお、この記事の中で筆者（渡辺）が最も衝撃を受けたのは、ベルリッツが普通教育に反対していた、との事実であった。当時の社会階層を反映した者だと考えられるが、1970年代以降にコミュニカティブ・アプローチが脚光を浴びた背景にも、ヨーロッパにおける移民の増加があったとの指摘もあり（閻2019：1-2）、こうした社会的な背景も言語教育の中での流行に影響を与えていることは今後の教育法の研究をする際に、無視できない要因の一つと言えるだろう。
- 5 なお、ここで言う「シラバス」はウィルキンスの教授法を研究した古家の解説を引用すると、「カリキュラムの構成原理」あるいは「教授内容を細目化したものであり、教授・学習を効果的なものにするために内容がある程度まで選択、配列」されたものである（古家2019：267）。

- 6 「聖女」のタイトルで、旦敬介と野谷文昭の訳で読むことができる（ガルシア・マルケス 2008, 2022）。この短編についての筆者なりの分析、それをどのように授業で使ってきたかについては、筆者の別の論考も参照されたい（渡辺 2012b, Watanabe 2014）。
- 7 読解は順調に進んでいたが、いよいよクライマックスとなったときに、井手さんの研究室が打ち上げた人工衛星からの通信が一時途絶えていたのが復活し、井手さんが忙しくなってしまったため、結末部分は読み終わられていない。いつか同じメンバーで続きを読む機会があることを、秘かに願っている。なお、この授業の参加者の皆さんには、当時収録した東工大ILAのオンライン講座「チェスは世界をつなぐ」にもご出演頂いた（https://educ.titech.ac.jp/ila/news/2021_10/061366.html; 彼らが出てくれたのは第3章）。また、彼ら3名はコロナによる規制が少し和らいだ21年3月に、井手さんの卒業旅行で筆者が住む甲府に遊びに来てくれた。そんなこともあって、筆者の教員としてのキャリアの中でも忘れがたい授業となっている。
- 8 本書は2018年にドイツ児童文学賞を受賞している（偕成社ウェブマガジン 2018）。
- 9 また、本書の翻訳を刊行したメキシコの出版社は、元は政府系の学術出版社だが、外国の絵本や児童文学の翻訳にも力を入れていて、日本の作家では五味太郎さんの作品などが多く出版されている。筆者は同社から出ている別の絵本（*Camino a casa*）も授業で使ったことがあるが、それについては、渡辺（2012：115–116）で紹介しているので、よかったらご参照されたい。なおこの絵本はその後日本語にも翻訳されている（ブイトラゴ 2018）。
- 10 現在も受講してくれている方のバックグラウンドはそれぞれである。メキシコに以前住んでいたことがあり、ある程度会話もできる力を持っていてさらにスペイン語能力を伸ばそうとしている修士1年の吉田紗良さん。学部2年生の頃からスペイン語を受講し、学部3

年間そして修士に進学してからも、毎年受講してくれている高橋泰星さん。昨年とても熱心に授業に参加し、3年になってもスペイン語の勉強を続けてくれている山岸優和さん。専門の研究でお忙しい中受講を続け、毎回着実な成長を見せて下さる皆さんに、厚くお礼申し上げます。

- 11 この映画の別の箇所の字幕についても以前書いたことがあるので、ご関心がある方は参照して頂きたい（渡辺 2017：30）。

参考文献

- Berlitz, M. D. 1916. *The Berlitz Method for Teaching Modern Languages*. New York: Berlitz Publishing Company.
- Iwasa, Megumi. 2011. *Jirafa Africana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, Calif.: Alemany Press Alemany Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Saltmarsh, John. 1996. “Education for Critical Citizenship: John Dewey’s Contribution to the Pedagogy of Community Service Learning,” *Michigan Journal of Community Service Learning*, Volume 3, Issue 1, 13-21 (Permalink: <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0003.102>).
- Singer, Saul Jay. 2021. “The Secret Judaism Of Max Berlitz And The Berlitz International Myth.” JewishPress.com, March 17 (<https://www.jewishpress.com/sections/features/features-on-jewish-world/the-secret-judaism-of-max-berlitz-and-the-berlitz-international-myth/2021/03/17/>, 2024年12月27日参照).
- Watanabe, Akira. 2014. “Throw away the Textbook and Get a Paperback Instead: Reading García Márquez Short Stories and Sandra Cisneros’s *La casa en Mango Street* in Spanish with Limited Vocabulary and

Grammatical Knowledge,” *The Journal of Literature in Language Teaching*, Vol. 3, Issue 1, 8-19.

Wilkins, D. A. 1976. *Notional Syllabuses: A Taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford: Oxford University Press.

岩佐めぐみ 2001『ぼくはアフリカにすむキリンといます』偕成社。

閻慧 2019「コミュニケーション・アプローチの特質」『比較日本文化学研究』第12号、1-12。

大橋麻里子他 2023『ミカサ・トゥカサ——よくわかるスペイン語文法への招待』朝日出版社。

偕成社ウェブマガジン 2018「ドイツ児童文学賞を受賞！岩佐めぐみ作『ぼくはアフリカにすむキリンといます』」(<https://kaiseiweb.kaiseisha.co.jp/s/osusume/osm181105/>, 2024年12月27日参照)。

ガルシア＝マルケス ガブリエル 2008『予告された殺人の記録／十二の遍歴の物語』新潮社。

——— 2022『ガルシア＝マルケス中短篇傑作選』河出書房新社(野谷文昭編訳)。

ブイトラゴ、ハイロ 2018『いっしょにかえろう』岩崎書店(ラファエル・ジョクテング(絵)、宇野和美訳)。

古家貴雄 2017「Notional Syllabus 再考——これまでの英語教育の流れの中で——」『山梨大学教育学部紀要』26、267-276。

渡辺 暁 2012a「地域研究者として教える第二外国語——ラテンアメリカ研究とスペイン語教育のあいだ——」『青山スタンダード論集』7、107-122。

——— 2012b「『十二の遍歴の奇譚集』にこめられた三つのオマージュ——ガルシア＝マルケスと映画・政治・詩作——」『東京医科歯科大学教養部研究紀要』42、13-36。

——— 2017「教養教育としての第二外国語教育——東京大学2015年度秋学期(Aセメスター)の授業の記録から——」『高等教育と国際

化——山梨大学教育国際化推進機構紀要年報』3、28-32。

—— 2021「コロナの時代の語学教育——東工大スペイン語の科目
立ち上げとオンライン合同授業の記録——」『ポリフォニア』13、
73-90。

—— 2025「シン・語学教育宣言——日本の大学における教養とし
ての第二外国語教育についての覚え書き——」『ポリフォニア』17、
165-188。

シン・語学教育宣言

—日本の大学における教養としての第二外国語教育についての覚え書き—

渡辺 暁

(WATANABE Akira)

1 はじめに

日本の大学における英語以外の外国語（以下本文では、他大学の事例に言及する時をのぞき、旧東京工業大学の呼称にならって第二外国語と書く¹⁾）の教育は、現在岐路にさしかかっている。個人的な例になってしまいが、筆者が学び、その後15年間非常勤講師を務めた東京大学教養学部では、筆者が学部生であった1990年当時は理系の学生も週に3コマの第二外国語の授業が必修となっていた（英語は2コマ）。その後東大の語学の必修授業は週に2コマとなり（理系の場合：文系はこれに加えてネイティブ教員による「演習」の授業がある）、2016年に授業時間が105分となったのに伴い、前期2コマ、後期1コマとなるなど（同じく理系の場合）、徐々に減少傾向にある。

もちろんその一方で、東大においては、初修外国語を日本語・英語と同様に使いこなせるようになることを目指す、トライリンガル・プログラムが発足するなど、語学教育を強化するための新たな試みも行われているが²⁾、全体的な傾向としては、少なくとも必修科目としての第二外国語の教育は縮小傾向にあると言えるだろう。そして、管見の限りではあるが、そうした第二外国語縮小の方向は多くの大学で見られている。

筆者はこれまで、常勤教員として働いた山梨大学と東京科学大学（旧東京工業大学）以外にも、多くの大学で非常勤講師としてスペイン語を教えてきた。合計すれば数千人の学生を教えてきたはずだが、私が知る限り、スペイン語が話せるようになった学生さんは10人に満たない。と

はいえ、そもそも外国語を専門とする学生さんであっても、必ずしもその言語が話せるようになるのではない、ということを考えれば、この数はそれほど悪くないのではないかとさえ思っているし、たとえこの数字が少なすぎる、と言われたとしても、学生の皆さんには別の形で授業が役に立ったはずだと信じている。

本稿では、現在常勤教員として勤務している東京科学大（旧東工大）、そして非常勤講師として20年近く勤めてきた（現在も勤務している）慶應義塾大学法学部での経験を中心に、日本の大学における外国語教育について、どんな「目に見えない成果」があったのか、考えてみたい。言い換えれば、大学の教育に「目に見える成果」が求められるこの時代において、教養としての語学教育は可能なのか、ということになるのかもしれない。

なお、本稿の執筆にあたり、2024年の後学期に中級および上級の授業を取ってくれた学生さんたちに、「この大学の第二外国語の授業ってどう思う？」という身もふたもないことをお聞きして、率直な意見を言ってもらった。また、筆者が20年近くにわたり非常勤講師として教えている慶應義塾大学でも2024年12月17日、学生の皆さんに「外国語を学ぶ意義」についてグループワークでディスカッションをしてもらい、また授業の課題としてコメントを書いてもらった。（もちろんこの論文で引用する可能性をお伝えし、使ってほしくない方はその旨書いて下さいとお願いした上で行った。）

記名式のアンケートであることのバイアス（筆者のやり方に対して好意的すぎるのではないかと？）について、ご批判があるかもしれないが、その（好意的すぎる）可能性を差し引いた上で、学生さんたちの意見としてお読み頂きたい³。

2 本稿執筆の動機：教養としての語学教育はまだ可能か？

大学での授業を大雑把に「専門科目」と「教養科目」に分けたとすると、語学科目はどのように位置づけられるのだろうか。なぜこのようなこと

を考えると、もちろん単純な専門と教養の二分法でいえば語学は「教養科目」であろうが、それとともに「実用科目」という性格も帯びているためである。

筆者は以前、2015年、東京大学最後の文科三類2年後期のスペイン語の授業を担当するという貴重な経験をさせて頂いた。その授業についての報告（渡辺 2017）の中で、上記の東工大・科学大執行部の先生方の外国語教育に対する理解の原点となったような、二つの「教養としての外国語学習の重要性」についての主張を引用した。1つは英文学者・翻訳家の中野好夫が戦前、東京帝国大学で教鞭をとっていた当時（1938年）に発表した論考である。中野は英語を学ぶ意義として、自身の学習プロセスを振り返りながら、英語の本を読むことを通した知的欲求の充足と、それに伴う「教養的完成とか世界的視野の拡大」をあげた（中野 1979）。そして21世紀に入り、山本（2014）は東京大学教養課程の新英語教科書の導入にあたって書かれた文章の中で、東大が目指すのは「教養英語」、つまり教養を重視した英語教育であり、「実用英語」教育ではないとさえ述べている。

この山本の主張が、新カリキュラム導入から10年を経た東大でどのように扱われているのかも興味深い。それ以上に、理系の学生がほとんどを占める東京科学大において、どの程度応用可能なのだろうか。つまり、理系の学生にとって語学の授業というのは専門科目と同様に大学生として学んでおくべき教養を学ぶはずの科目であるはずだが、それと同時に語学は彼らにとって、英語の場合であれば特にそうだが、論文を読んだり書いたりし、学会発表をするための、そして将来エンジニア・医師としての活躍するためのツールでもある。そうした実用性が過度に重視されるようになったとき、語学科目はどのように変容していくのだろうか。あるいはそもそも生き残れるのだろうか。

その一方で、本学で仕事をしていていろいろなところで耳にするのが、本学の執行部の先生方には第二外国語教育について理解のある先生方が多い、ということである。その理由はやはり、現在大学のトップに

いる先生方が、自身が学生だった時代に、例えば東工大でいえば、ロシア語の江川卓先生のような素晴らしい先生方のもとで、原文でトルストイの小説を読む（江川先生自身が翻訳もしている）といった貴重な経験をしたことも影響しているという。しかし現代の大学において、こうした教養としての語学教育は、今も可能なのだろうか。

本稿の執筆動機は、以上のような今後の東京科学大における第二外国語教育の今後、あるいはさらに大風呂敷を広げれば、大学における英語を含めた語学教育はどうなるのか、について論じること、あるいは少なくとも、現時点における自分の考えをまとめておくこと、である。つまり本稿は、旧東京工業大学と旧東京医科歯科大学と統合して、2024年10月に発足した東京科学大学において今後どのように第二外国語科目が全体の教育に貢献していけるのか、についての、現時点での筆者の思考の過程と言うことになる。もちろんこれは筆者個人の意見であり、リベラルアーツ研究教育院の外国語セクションを代表するものではない。

3 第二外国語を学ぶことの意義

本稿を始めるにあたって、第二外国語を学ぶことの意味についてまずは確認しておきたい。筆者自身もちろん自らの教育実践の中で考えてきたことであるが、ここでは二人の識者の意見を紹介しておく。最初に紹介するのは、本学政治学教員の中島岳志先生の発言である。中島先生は大阪外国語大学でヒンディー語を学んだあと、インド政治そして日本政治の研究をされているが、外国語学部からキャリアをスタートされたということもあり、筆者が担当する「外国語への招待」の授業に2度ほどゲストとして参加して下さったことがある。

そのときに中島先生が話して下さったのは、「大学に入った段階で、言葉の成り立ちを考えながらその言語を学ぶこと」の重要性であった。ネイティブとして身につけた日本語でも、小中学校からあまり文法などについて考えることなく学んだ英語でもなく、自分の意思で選択し、そして「大人」になった段階で、それまで培ってきた思考力を使って、考えな

がら言語を学ぶことが、学生にとって非常に重要な学びをもたらすのだ、ということを、ヒンディー語の「与格構文」などの例をつかってわかりやすくお話し下さった。

また、人類学者で東大教養学部の学部長を務める森山工先生（ご自身もフランス語の授業を担当されている）も、新入生向けの外国語教育のパンフレットで、以下のように書いている。

ではなぜ大学入学後に新たにもう一つの外国語を学ぶ必要があるのでしょうか。確かに、一つの外国語の学習経験さえ持てば、言語によって文法構造が異なるのみならず、単語も決して一対一に対応しないことにも気付くでしょう。しかし、特定の外国語を一つ学習しただけでは、母語とそれとが異質であることは認識できても、第三の言語を学習しなければ、人間の言語の多様性は感得できません。測量法に三角測量がありますが、ここでみなさんが習得するのは言語の三角測量であり、ひいては文化の三角測量です。さらにいえば、それは「三角」で完結してよいものでなく、四角測量、五角測量、等々に展開・拡張されるべきもののなのです。

大学教育における良質な異文化体験として、外国語学習に優るものはありません。言語を通じて論理的思考、規範的評価を行う人間にとって、言語はその文化的アイデンティティの核心をなすものです。それゆえに、言語によってどのような主張を行うにせよ、文化圏を超えて通用する説得力を持つには、言語表現の持つ精密さに敏感でなければなりません。教養学部において外国語を学ぶ機会を得た皆さんには、それだけの語学力を身につけて多文化共生の人類社会において豊かな人生を生きてもらいたいと願います。

ここで紹介したお二人の意見に代表されるように、第二外国語を学ぶことにはさまざまな効用があるが（筆者自身の考えについては、本稿の

結論部分、そして渡辺のこれまでの教育論（渡辺 2012, 2017, 2021）を参照されたい）、その一方で、実際の科目の運営には様々な制約があることも事実である。次節以降で、それらの制約あるいは問題点について考えていきたい。

4 第二外国語教育の難しさ：学ぶことの大変さと成果の見えにくさ

前節で述べたような重要性に比して、第二外国語教育の実践は難しい。その一番の理由はおそらく、第二外国語教育の成果が見えにくいことだ、と筆者は考える。語学の習得は大変な作業であり、さまざまな新しいことを学ばなければならない。もちろん言語にもよるが、発音も違えば、文法構造も違う。例えばスペイン語では、「こんにちは (¡Hola!)」程度であればともかく、「(あなたは) お元気ですか? (¿Cómo está usted?)」「はい、(私は) 元気です (Estoy bien.)」といった簡単なやりとりであっても、動詞を主語に合わせて変化させなければならない。そしてもちろん、文法を学ぶのと並行して単語を覚えて語彙を増やしていかなければ、言語はできるようにはならない。

こうした語学教育そのものの大変さに加えて、大学における語学教育は、様々な制約の中で運営されている。一番の問題はもちろん時間的な制約で、週に数回の授業（科学大大岡山キャンパスの場合、必修は通年週1回⁴⁾）であり、専門の勉強で忙しい中、この程度の時間数で目に見えるような進歩を遂げるのは難しい、という事実である。初めて学ぶ外国語に対し、最初はモチベーションも高かった学生も、覚えることの多さや文法の複雑さ、そしてその成果がなかなか見えてこないことに幻滅して、意欲を失ってってしまう。特にスペイン語は、「発音が比較的日本語母語話者にとって簡単である」ということ（これは確かに事実だと思う）から、「スペイン語は簡単である」といった言説が一人歩きしてしまい、動詞の変化形が多数ある、ということをはじめ、学習差の大変さを知ること、あきらめてしまう学生も多い。

なお、常々考えていることだが、「言語ができるようになる」という目

標は、様々なレベルがあるが、例えば、言われたことがすぐに理解でき、それに対して反射的に答えを返せる、といったレベルに達するまでの学習量の「臨界質量 (critical mass)」は、一般に考えられているよりもずっと大きい。つまり、ある言語をある程度しっかり勉強していたとしても、「こういうことができるようになった!」という目に見える成果は、あまり出てこない。特に「話す」という、現在の言語教育において重視される「成果」は(文章を見たり音声を聞いたりして、一部にわかる単語がある、といったものも「成果」に含めてもらえるのならともかく——実際こうした経験を喜んで報告してくれる学生は多いのだが——)、目に見える形で出てこないのである。語学学習という営みのこの点は、恐らくスポーツに似ているだろう。がんばって練習してもなかなか自分の思うようにできなかったことが、ある日突然、できるようになるのだが、そこに至るまでには長い道のりが必要なのである。

もちろん、「これだけの語彙と文法事項を学べば、こういうことは言えるようになる」ということを、語彙や文法のレベルを限定してしまえば、その目標に比較的短い時間で到達することは可能であろう。ただし残念ながら、生きたスペイン語を聞き取ったり、自分の言いたいことを表現したりするためには、さらに様々な努力が必要なのである。また、学生さんが優秀であるほど、自分が言いたいことと自分の語学力で表現できることのギャップが生じると言うこともある。

そのように、語学ができるようになるというのはなかなか難しいことだが、難しいと嘆いてばかりいてもはじまらない。次の2つの節では、限られた知識と時間を最大限に生かしての、科学大と慶應での中上級の授業の様子と、受講生の声を紹介させて頂く。

5 筆者自身のスペイン語教育①:

スペイン語の中上級科目そして受講生の皆さんの声

スペイン語の選択科目(ここでは中級と上級+文化演習に話をしぼる)は、現在水曜日の午後に開講されている。2024年度の履修者は残念ながら

ら少なく、後学期は第3Qこそ7名ほどの受講生がいたものの、第4Qは3名しか受講生がおらず、しかも学部の中からスペイン語を履修し、上級科目を履修してくれているのは2名だけである。この数字だけを見る限り、スペイン語初級の授業は、中上級に進むだけの魅力を感じさせないもの、ということになってしまうだろうが、本節ではその見方に対する反論を試みたい。なお、2名のうちの1人は、学部2年生だった頃から一貫してスペイン語の授業を取ってくれていて、今や本学スペイン語プログラムの生き字引のような存在であり、今年度も大学院のスペイン語の授業（「スペイン語文化演習1-4」）を確実に履修するために、時間帯が重なっている文系教養科目は抽選対象から外した、というくらいの熱心な学生さんであり、もう1人の学部生の方も、初級の授業の頃から毎週授業後に質問に来てくれるなど、非常に熱心に受講してくれている方である。彼ら2名と、他大学から修士課程に入られた、メキシコ滞在経験のある、やはり大変熱心な学生さんの3名で、スペイン語の文法をしっかりと復習しつつ、簡単なスペイン語の文献を読み進めたり、音声の聞き取りとその内容の読み解きを行ったりと、充実した授業を行っている⁵。

彼らに「スペイン語の選択科目ってなんで受講生が少ないのかなあ？」と身も蓋もない質問をしたところ、やはり他の授業やサークル活動で忙しい（水曜日は多くのサークルが活動している）、という答えが返ってきた。月-木・火-金のリズムで専門科目を中心とした授業が組まれているため、水曜日は彼らにとって一番融通の利く曜日であり、そこでわざわざ語学を学ぼう、という学生さんはどうしても少なくなってしまう。さらに言えば、そういう高いモチベーションを持って語学に接してくれるポテンシャルのある学生さんの場合、他にもたくさんのやりたいことがあったり、場合によっては専門科目のゼミが水曜に入ってしまったたりして、来られないというケースも多いのである。（クォーターによって受講したりしなかったり、という学生もいるため、年間を通してのプランが立てにくいという問題点もある。）

教員目線で学生の考えを想像するに、単位や成績のインセンティブが

全くないことも、影響が全くないわけではないように思われる。もし語学科目も文系教養の単位に使いたりするのであれば、もう少し受講生は増えるのではないかと思うし、中上級は当然成績も辛めなのではないか、というイメージで受講生が減っているのだとしたら、それは非常に残念である（逆に、会話初級の授業に、モチベーションがあまり感じられない、しかもスペイン語未履修の学生が複数いた年があり、はっきりとしたことはわからないが、もしかすると会話の授業が「楽勝科目」であるとの噂が広まってしまったため、成績平均を少しでも上げようとした学生が受講したのではないか、という可能性を疑っている。）

このように、第二外国語の科目は様々な問題点を抱えているが、受講してくれる熱心な学生さんたちのおかげでなんとか成立していて、彼らのために（彼らのレベルに合わせたという意味で）オーダーメイドの授業を展開しているのである。

5 筆者自身のスペイン語教育②：

慶応法学部での授業と学生の皆さんの声

この文章を書くにあたって、前節の東京科学大の学生だけでなく、非常勤として教えている慶應義塾大学でも学生に話を聞いた。

慶應法学部においては第二外国語は1年次と2年次に週2回、合計8コマの授業が必修となっており、これ以外に週4回のスペイン語の授業がある「インテンシブ」コースも設けられるなど、充実したプログラムとなっている。1年生で文法を一通り終え、2年生でその知識を使って、何らかのテーマに沿って文章を読んだり、動画を見たり、あるいは作文をしたりする⁶。筆者は2007年度にはじめて担当して以来、この授業を続けさせてもらっているが、ここでは「スペイン語の文法を学び直すことで理解を定着させること」、「ラテンアメリカの社会や政治について学ぶことで、学生の視野あるいは興味関心の幅を広げ、また自分で関心をもって調べる足がかりを作ること」、そしてできる限り、「なかなか実感はできないかもしれないが、彼らのスペイン語の知識は実際には様々な

形で応用ができるだけのレベルに達していることを認識してもらうこと」を目標としている。

具体的にどのような形でコメントをしてもらったか、について、まずは申し上げたい。筆者が火曜日5限に担当する「スペイン語Ⅳラテンアメリカの政治と社会」という2年生向けの授業で、「皆さんは第二外国語を学ぶことの意義について、そして必修科目となっていることについて、どのように考えていますか」という問いについて、授業の中で30分程度を使ってグループワークをしてもらうとともに、毎回の授業で課しているコメントシートにおいて考えを書いてもらった。(なお、グループワーク中に筆者自身も教室を回り、全てのグループの皆さんと、一言ずつではあるがお話をすることができた。)

ご紹介できるのはごく一部であるが、皆さんのコメントが素晴らしいので、この節については上記の慶應法学部のカリキュラムの概要の説明とアンケートの背景以外には、あえて私からは何の説明もつけず、彼らのコメントを直接引用するのみとする。記名式であることのバイアスを疑う向きもあるかもしれないが、ここまでの授業につきあってくれた皆さんなので、特にこちらの意向に沿うような発言をされているわけではないと考えている⁷。

+++

「大学で2外を学ぶ意義は、はばひろい視点を持って学問に向き合うことと、「言語」そのものを理解することに意味があるのかなと思いました。」

「第二外国語の授業形態は、この授業のように、映画や実際のスペイン語圏の文化を通じて外国語に触れるというような形が、親しみやすくていいと思った。」

「大学にはいると自分で授業を選択することができる中、第二外国語という授業があるのはそれによって視野を広げることができるからであると思っている。」

「わたしはジャズ喫茶でアルバイトをしており、喫茶店で読書をしている人を多くみます。最近、ガルシマルケスの百年の孤独を読んでいる人を偶然にも3人も見かけました。全員ともハードカバーではなく文庫版を持っていたので、最近文庫化で話題になったおかげかなと思いながら、この授業でガルシマルケスを原文で読んだ自分がなんだか誇らしくなりました。」

「大学の授業で、第二外国語というのは英語以外の言語を問う人が多いと思うので、英語以外の言語であることをまず前提とします。

そこで、私が第二外国語を勉強することの意義はその言語が使われている国のことを知ることにあるとおもいます。正直、大学生の2年間で一つの言語を週2で習得するのは、相当の努力がないと無理だと思いますし、他のメインの学部の授業がある中でそれを求められるのもナンセンスだと思います。(もちろん、できたらすごいことです)

言語を学ぶというのは、それがどのような国で使われているのか、どういう口調で話されているのか、国の文化や環境から学ばなくてはならないと思います。私は、言語を話せるようになるには、現地に行くことが1番早い方法だと思っています。しかし、それは叶いませんから、少なくとも教師陣には、自分たちが勉強している言語の雰囲気、バイブスを少しでも生徒に分け与えられたなら、それでももう言語の勉強の意味があったと言えるのではないのでしょうか。決して、文法があっている合っていないだけが、言語の勉強とは言わないと思っています。学生一個人の意見ですが、参考になったら嬉しいです。」

「私が考える第二外国語の授業の意義は、その言語の習得というよりは

その言語を使用する言語圏への理解の増進だと考えている。現行の授業でその言語を読み書きがある程度できるというレベルにまで達するのは難易度が高いと思われるが、文化への理解はいつか世界で活躍するような立場になった際に財産となるべきものであると言えるだろう。また、外国文化への理解は翻って日本という国を客観的に見る際の重要な一歩となりえる。将来自分が置かれる立場に関係なく、他文化への理解は重要なものだと私は考えている。」

「私は英語はまだしもスペイン語などの第二外国語を学ぶ意味は、スピーキングやライティングのスキル面の向上よりも、当該言語圏の文化に触れるきっかけとしての側面が強いのではないかと思います。正直に申しますと慶應大学の2年間のスペイン語の講義のみでネイティブやスペイン語の先生方のようにスペイン語を扱うことは相当の困難を極めるだろうと実感しています。しかし、スペイン語の講義を通してスペイン料理屋のスペイン語で書かれた看板の意味やスペイン語圏のサッカー選手のインタビューを日本語訳ではなくスペイン語で見てみようとする姿勢は間違いなく育まれました。今後よりグローバルになるであろう世界情勢を含め私は外国語学習は非常に重要な役割を担っていると考えます。」

「第二言語を学ぶ意味として、英語が全てじゃないことを学生に気づかせ、視野を広げさせることがあると思います。今の日本の就活などではTOEICといった英語試験で何点以上取りましょうといったように英語が重要視され、英語＝日本以外という認識が作られやすくなっていると思います。実際に私がヨーロッパ旅行をした時、スペイン語しか話せないという人や、フランス語とオランダ語しか話せませんといった人と会い英語が海外の全てじゃないんだと気付かされました。そのような現実気づかせ、視野を広げさせることに第二言語を学ぶ意味があると思います。」

「第二外国語を学習する意味について、私のグループでは二つほど意見が出ました。まず一つ目は、第二外国語を学ぶことで、その国の文化的、言語的背景を知ることができるという点です。それを知っているかいないかで同じ事象に対してもものの見方が変わってくるのではないか、という意見でした。もう一つは、第二外国語を学ぶことで、間接的に英語学習の助けとなっているのではないか、という点です。英語には男性名詞も複雑すぎる時制もなく、相対的に簡単な言語だということに気づくことができました。一理ある意見だと感じました。」

「第二外国語を学んでいなかったら、得られなかった経験がたくさんあることに、今日友達とディスカッションして気づくことができました。もしも第二外国語の授業がなかったり、スペイン語を選択していなかったら、魅力的なスペインの文化に触れていなかったと思いますし、スペイン語圏はスペインだけでなく他にも多くの国があることを知らなかったと思います。そのため、日本以外の国の文化や、言葉ができた歴史などを知るためにも、第二外国語の学習は必要だと思います。」

「新たな言語を学ぶ過程で自然と新たな文化も学べると思うので、視野を広げるという意味で外国語学習は効果的だと感じます。」

「単位数の割に割かなきゃいけないリソースが大きい一方で、言語からその国の文化を感じたり、英語の勉強に活かしたりするのはとても楽しかったです。」

「スペイン語を学んでいて良かったと思えた事例が一つあります。私は慶應でフットサルの講義を受講しているのですが、そこにメキシコ人の留学生の方がいます。彼は日本語を話すことができないのですが私は彼に知っているスペイン語の単語を使ってコミュニケーションを取ろうとしたところ彼はとても喜んでくれてその後も良い関係でいることができ

ています。このようにスペイン語で話すことができずともな会話も成り立たない場合でも単語・文化を少し知っているだけでも大きな差があると実感しました。万国共通で英語が喋られる世界ではないのでスペイン語はもちろん他の言語にも触れてみようと思った瞬間でした。」

——最後にいくつか、多少面はゆいが、私の授業に言及して下さったコメントも紹介する——

「渡辺先生のスペイン語の授業は非常に面白く、今まで学んできたどの言語の授業よりも楽しみです。ただ、学ぶだけではなく、動画などを用いて学ぶことでどういう意味だったのかといったことを自分から積極的に調べようというきっかけになっています。」

「私が質問2のような外国語学習の意味を感じられるようになったのには渡辺先生の授業の影響が大きいです。一年生まではやはり文法がメインの授業でスペイン語には興味があったものの毎週のようにある小テストや期末テストのために勉強をしている感が否めませんでした。そのため学習というよりはテスト勉強に近いものがあり興味のある言語を学べたことはよかったのですが満足感に欠けていました。しかし今年なんとなく資料をみて渡辺先生の授業を取ってみると思っていた以上に文法だけでなくスペイン語圏の文化について知る機会があり、さらにスペイン語に対してまた国に対して興味を抱くことができました。渡辺先生の授業は大学に入ってから本当にとってよかったなと思える授業のひとつです。あと少ししか対面や授業はありませんがよろしくお願いします！」

「正直2年間で第二言語の単語、文法を完全に習得するのは難しいなと感じます。自分の中で大学の外国語学習の意義はその外国語の学ぶ第1歩を踏み出せる機会の提供だと考えていて、自分の中では勉強をばかまじめにやって、テストで高い点数をとる事で単位を取得するという流れ

ではなく、渡辺先生の授業スタイルのような、外国語圏の映画を見たり、文化に触れたり、料理を知る機会があったりと、勉強以外の部分を学ばせてくれる授業が大学であるべき授業スタイルなのかなと感じるし、そっちの方が高いモチベーションを保ちながら学習することが出来るかなと思います。例えば文法を学び、その内容を映画や小説などで説明を加えてくれると言ったような、何か勉強とそれ以外との事に繋がりがあある授業なんかがあると、非常に充実した授業になるかなと感じます。」

「高校生まで外国語学習というと単に文法を学びその言語を話せるようになるための勉強でした。しかし大学に入ってから渡辺先生はじめ、その言語が話されている地域の文化について紹介していただく機会が増え、外国語学習を通して多様性や異なる文化を受け入れる基盤が自分の中で出来ていったような気がします。もちろんそのための準備段階として文法を学ぶことも重要なのですがそれだけで終わるのは外国語学習の意味が大幅に薄れてしまいます。得た知識を活かして映像を見たりお話を聞くことでその国の文化や考え方を知ることができますし、自分の文化との違いもまた感じる事ができると思います。私はこのような点に外国語学習の意味があるのかなと大学に入ってから2年弱で考えるようになりました。」

「私は大学が第2外国語を必修で設けていることをありがたく思っています。しばらく海外でスペイン語を学んでいた身として日本では英語以外の言語を学べる場所は少なく、大学の授業は自分の過去の知識を活かし、知識を増やせる唯一の場所になっています。でも日本でありがちな、先生が一方的に文法などを生徒に説明して暗記をさせ、テストに出すことは私が望む外国語の学習方法とずれていると感じます。強制的に情報を生徒に暗記させることは受け身にさせるし、実践に移しづらいし外国語を学んでるという実感が湧きにくいと思います。生徒を受け身にせず、外国語を学ぶ様に仕掛ける渡辺先生のような授業形式は外国語を

楽しく学び、それによって吸収している、という実感が湧きやすい授業だと感じます。今日の授業も自分の過去の知識を活かして新しい知識を得たと思います。楽しかったです。

ありきたりな回答かもしれませんが先生の論文に役立てばいいです。」

6 第二外国語が必修科目であることの意義

第二外国語については、当然のことながら、必修である必要はない、という議論があり得るだろう。必修科目の運営は大変な作業であり、また必修だから取らされている、というモチベーションが高くない学生も多い。それなら語学科目は選択にし、本当に勉強したい学生にだけ取ってもらえばいい、という考え方もあるだろう。しかし、私はその見方は非常に危ういと考えている。

まず、もし語学が実際に必修科目でなくなるとすれば、それを入り口にして外国語学習の魅力を知るかもしれない学生が、そのチャンスを奪われてしまうことになる。実際に第4節で紹介した、現在も熱心に中上級の授業を受講して下さった学生さんたちも、スペイン語を勉強し始めた最初のきっかけは、必修科目として授業があったからだと言っている。もし必修でなかったら、彼らのような熱心な学生さんたちでさえ、中上級の授業に来てくれることはなかっただろう。

また、語学を学びたい、というモチベーションを感じる学生の多くは、留学が決まった、というケースであるが、留学が決まってから語学の勉強を始めてもなかなか自分が求めるレベルまでは到達することができない。理系の皆さんの場合、研究自体は英語でなんとかなるし、生活のために現地語も「できたらいいな」と思っても、なかなかできるようになるまでのハードルが高い、という厳然たる事実が、ここでも影を落としていて、わざわざやらなくてもいいか、となってしまうのである⁸。

だからこそ筆者は、第二外国語を必修科目として入学後のなるべく早い段階でやっていくことの重要性を主張したい。もちろん実際に必要となる言語が、第二外国語でやっていた言語とは別の言語となる可能性の

方が高いが、一度何か英語以外の言語を学んだ経験は、別の言語を学ぶときに必ず生きる。例えば本学ロシア語教員の河村彩先生も、「外国語への招待」の授業の中で、最初に学んだ第二外国語はドイツ語だったが、その経験はあとからロシア語を学ぶときに大いに役立った、とおっしゃっている。

必修かどうか、については、筆者はやはり、第二外国語は一定以上のレベルを目指す大学にとって、必修であり続けるべきだと、実際にその授業を担当する人間としての願望も込めてではあるが、考えている。選択式にすることでモチベーションの高い学生を集める、というのは確かに一理あるが、単位などのインセンティブが全くない中で、希望する学生だけを集めて授業を展開することはなかなか難しいように思われる。おそらくそう遠くない将来、「これしか学生がいない語学教育は非効率だ」とされてしまうように思う。

大学運営における第二外国語教育という科目の「問題点」は、成果が見えにくいこと（あるいはいわゆる「タイパ」が悪いこと）だけではない。むしろ「外国語教育の良さ」が問題視されてしまう可能性である。その「問題視されてしまう外国語教育の良さ」とは、私が考えるにその多様性である。多様性という言葉で筆者が表現したいのは、同じ授業をしても学生によって受け取り方（どの部分に関心を持ったか）が違いうだろうし、また同一の文法事項を教えるにしても、教員によって例文や重視する内容など、教えることが違いうだろう、ということで、いくら統一のカリキュラムを作ったとしても、その中でさまざまなバリエーションがある、ということである。いうなれば、語学の授業というのは「工業化しにくい」製品であるわけだが、それ自体、筆者自身は当然であると考えていても、大学の別の部署の先生方からすると、なぜ同じ科目なのにそのような差異が出るのだ、という批判も出てくるだろう。

筆者はその一方で、このままの語学教育で学生さんたちや他の部局の先生方の理解を得られるのか、という危機感を持っている。当然のことであるが、教員は全員、語学ができる人たち、つまりネイティブスピー

カー以外は、学習の成果のおかげで語学ができるようになった人たちであり、「語学ができるようにならなかった人たち」は教壇に立つことはないが、これは考えてみると、かなりのバイアスではないか。教員はどうしても、自分自身が経験してきた学習のプロセスにとらわれてしまいがちだが、大学における第二外国語教育というのは明らかに、多くの教員の学習の過程とは別物である⁹。従って、教員の側が学生に対してどの程度彼らのニーズを理解し、また語学の授業を通して何を教えようとするのか、あるいは「どのように学生の思考を変えていこうとするのか（特にモチベーションの低い学生に対し、モチベーションを持ってもらうのか）」を考えることも、とても重要なことなのではないだろうか¹⁰。

結論：これからの第二外国語

これからの第二外国語教育はどうあるべきなのだろうか、そして、その重要性をどのようにして、なるべくわかりやすく納得してもらえるような形で、学生の皆さん、そして他の部局の先生方に向けて、訴えていくべきなのか。

実は筆者は、山梨大学に勤務していた2015年、岩手大学を幹事校として開催された国立大学教養教育実施組織会議において、「大学教育における第二外国語の役割」という議題を分科会の議題として提案し、採択されたことがある。そのときには問題提起の形で山梨大の授業の事例を報告したほか、千葉大・大阪大・岩手大の事例について話を聞いた。千葉大では以前から2つの方式の外国語の授業を設定し、少人数の従来型の語学の授業と、教養としての地域研究の要素も取り入れた授業（人数は多めで単位数は前者の半分）を実施していたり、岩手大の事例では、あまり実用性と結びつかないように見える第二外国語が、実は就職に有利に働いている、という話を聞いたり、また大阪大では（もともと大阪外語大と合併した要因もあるのだろうか）劇を取り入れるなどの授業が行われているとの事例もあるとのことをお話を聞いたり、第二外国語教育の可能性について様々な示唆を頂いた（国立大学教養教育実施組織会議

2015、千葉大学五十年史編集委員会 1999)。

筆者が実際に語学教育に携わっている人間として考える第二外国語教育の重要性については、すでに様々なところで書き記してきたが、その中でも重要視しているのは、①スペイン語の文法を丁寧に教えることで、文法がいかに語学の習得に役立つか、その重要性を学生に伝えること、②スペイン語と同時にそれが話されている世界についても話をすることで、学生の皆さんの視野を広げること、の2点である。実を言えば、③最初は全く知らなかったスペイン語が、少しでもできるようになることを通して、学ぶことの楽しさを知ってもらう、という裏目標も、他の大学では重視してきた。それについては、科学大のような大学においては必要ないかと思ってきたが、専門の勉強だけすればいい、と考えている一部の学生に文系科目の大事さを伝えることは、意外と必要なことなのかもしれない。

一つ付け加えておきたいことは、外国語の授業において「この授業がなければ出会わなかったこと」がいかに多いか、ということである。言葉は生活と密着している。筆者は研究者としては、メキシコの政治そして同国から米国への移民を研究するフィールドワーカーである。本稿を書いて初めて気づいたことだが、そうした学問的形成を背景として語学を教える中で、筆者は無意識のうちに、自分の現地体験を伝えることで、異文化に触れ、あるいは他者と交流するなかで自己形成を進めていくことの重要性を、学生に伝えようとしていたのかな、ということに、(自分自身も、本来であればスペイン語だけでなく、調査地ユカタンで話されている先住民言語のマヤ語を学ぶべきであることを棚に上げつつ)気づいた次第である。

今後の教育方針としては、とにかく学生の考えとニーズをとらえつつ、彼らの希望に内容を合わせつつも、教員の側でこれは教えるべき、という信念を持って(「その信念があるからこそ、学生の希望に合わせることができる」という言い方も可能であろう)、授業をそしてカリキュラムの整備を進めていくしかないのではないだろうか。自分自身の実践を

続けつつ、このような媒体を通じてその経験をまとめることで、これからの本学及び日本の大学における、第二外国語教育に微力ながら貢献できればと考える所存である。

注

- 1 大学によっては「未習・未修・初修」外国語と言った呼称が用いられており、「第二外国語という言い方はそもそも英語との重要性の格差を想起させるため使うべきではない」とのご批判を頂いたこともある。
- 2 ちなみにこのトライリンガルプログラムの導入に伴い、筆者が非常勤講師として長くにわたって担当させてもらい、個人的には優秀な学生さんと交流する貴重な機会となっていた「第三外国語中級」という授業はお取りつぶしとなってしまった。この科目の受講生のうち、何人かとは未だに交流があり、各界でご活躍される様子を楽しみにしている。
- 3 これに付随して、少なくともここで意見を採り上げた科学大の学生さんたちは、教員と学生という関係にとらわれず、かなり率直な意見を言ってくれる皆さんであるということ、そして、私自身は授業という空間は、そうした率直な意見を言えるようになる関係を育てる場であると考えている、ということ、その2点を書き添えておきたい。
- 4 ただし熱心な学生には、初級会話の授業が選択科目として用意されており、また春休みと夏休みには3日間の講習（初級・中級・会話初級・会話中級）が用意されている。全国でも有数の、やる気のある学生さんに配慮したプログラムである、と言っても過言ではないだろう。
- 5 筆者の定番の聞き取り教材をいくつか紹介しておく。映像では、2015年スペイン国王杯でのメッシの先制ゴールをはじめとするサッカーの実況や、2020年バロンドール賞授賞式における、最優秀

女性選手 Alexis Putellas 選手のスピーチなどを、読み物でいえば、岩佐めぐみ著『私はアフリカにすむキリンといいます』のスペイン語版の講読や、ガルシア＝マルケス『十二の遍歴の物語』の中から、「序文」「聖女」などをよく活用している。その他、今後も様々な教材を活用できれば、と思っている。サッカー関係でいえば、スペインで活躍する久保建英選手のスペイン語での発言などは、学生のモチベーションを上げるためにも素晴らしい教材になるだろうと考えている。

- 6 筆者の担当が担当している二つの授業には、「ラテンアメリカの政治と社会」および「エクスプレス・スペイン語文法」という副題がついている。前者はタイトル通り、ラテンアメリカの政治や移民について考えてもらう授業であり、後者はスペイン語が苦手な学生に対し、スペイン語の文法を復習した上で、それほど難しくない文章を読ませたり、学生がきちんと内容を取れるように説明をしながら動画の聞き取りにチャレンジしたりしている。なお、前者の授業は1年次の授業でスペイン語の文法をきちんと習得したことを前提としているが、そうはいつても語学は間が空くと忘れてしまうものであり、また1年間で文法を全て終えることはかなりハードルが高いため、こちらの授業でも文法の要点の復習は行うようにしている。
- 7 本稿の校正中、慶應で担当するもう一つのクラスの学生さんからすばらしい授業内容の振り返りのレポートを頂いたので、以下にその一部を紹介したい。

「この授業では、教科書だけでなく、先生の口から、そして動画などから、よりスペイン語圏について知ることができたことが楽しさを感じる理由であったと思う。秋学期の授業で、特に印象に残っているのは映画を観たことである。今までスペイン語で映画を観たことがなく、難しいのかなと予想していたが、ところどころではあるものの、単語が聞き取れて嬉しくなった。音声がスペイン語、字幕

が日本語だったので、文字を読みながら自分の頭で単語と単語を繋ぎ合わせたり、動詞の形や活用形を分析したりしながら見る事ができてとても面白かった。

演技や使われる音楽などにも日本の映画などとは違いを感じられたことが新鮮だと感じた。日本人の感覚からすると少しオーバーに感じるような表現方法だとしてもなぜだかしっくりくること、シーンの展開が早い部分があること、音楽に迫力が感じられたこと、など些細なことも気づくことができた。単なる言語の違いだけでなく、日本とスペイン語圏の文化の違いをも実感できた気がする。(中略) 他のスペイン語の映画なども観てみたいと感じた。

また、先生がメキシコに出張に行かれた後、現地のお話をしてくださったのが印象に残っている。自分が行ったことがない土地でも、先生のようにリアルタイムで経験をしたことや、感じたことなどを教えていただけるのは貴重なことだと感じる。大学で学んだことを活かして、スペインやスペイン語を話す国に訪れて、自分の肌でも感じたいと思った。」

- 8 実際今年度も、10月頃に「スペインに留学することになったので履修したい」と連絡をくれた学生さんが一人いた。その方は1回見学に來ただけでいなくなってしまったが、元旦に再び「多少専門の研究の方で余裕ができたので」と連絡をくれて、1月から授業に参加してくれている。それと同時に、1年のスペイン留学を経て帰ってきた学生さんが、熱心に授業に参加して下さったので、そうした学生さんの留学準備、そして帰国後のさらなる学びの受皿として、スペイン語中上級科目は十分に機能していた、と言いきってしまって差し支えないと思う。
- 9 別の言い方をすれば、「語学を一生懸命やってできるようになった人」である教員が、「そこまで時間も労力もかけたくはないが、少しはできるようになりたい」あるいは「あまりこの科目で苦勞したく

ない、いろんなことを知りたいが、できれば授業は楽しい方がいい」という学生と、どう接するべきか、について、教員はもう少し考えた方がよいのではないか。また、授業の中で、そして多くの場合テストのために、がんばって覚えた知識も、その後語学に接する機会がなければ忘れてしまう。学んだ内容を忘れたあとに何が残るのか、あるいは、何が「実は」残っているのか、を考えることが重要だろうが、それについて追跡調査することはなかなか難しい。

- 10 東大にはこのような厳しいことをおっしゃる先生もいらっしゃる：「一年半ほど前に学生自治会が行なったアンケートで未習外国語(昔の第二外国語)の学習から期待することとしてアンケートに答えた約半数の学生が旅行のためと答えており、この回答が最も多かった。つまり liberal arts とは何かを多くの学生がもはや理解していないのである。また教える側にも問題があり、果たしてこの人に教養教育を担いうるだけの知性と教養があるのか疑わしい教師がちらほら見受けられる。(高橋 2018)」この先生のお嘆きはごもっともと思うと同時に、私なら(自分が最後の一文に書かれた「(駒場で教えることが適格かどうか)疑わしい教員」であったことを自覚しつつ)、彼らのニーズに理解を示しつつ、「そういう学生の認識を授業を通して少しずつ変えていくのが教員の仕事じゃないでしょうか」と思わなくはない。実際、15年間非常勤講師をつとめた経験の中で、優秀な学生がすすくと実力を伸ばしてくれるのと同じくらい嬉しかったのは、最初は見ると「語学なんてなんでやらされるんだろう?」という雰囲気をもっていた学生さんが、少しずつ授業になじみ、楽しくそしてしっかりと、スペイン語の勉強をがんばってくれている姿を目にしたときだった。

なお、校正の過程で本稿を何度も読み返すうちに痛感したのは、現在の第二外国語の直面する難しさは、第二外国語が教養科目なのかそれとも実用科目なのか(あるいはその両方なのか)、という、科目としての位置づけの問題であり、もし后者であるとすれば何を目

標とすべきなのか、ということである。この問題は「教養教育（そして実用教育）とは何か」という、さらに大きな問題と関連付けて考えるべき大問題であり、いずれ稿を改めて論じたい。

参考文献

- 国立大学教養教育実施組織会議 2015「平成27年度（第52回）国立大学教養教育実施組織会議 分科会報告」未公開資料。
- 高橋宗五 2018「駒場をあとに・惜別の辞に代えて」『教養学部報』598。
- 千葉大学五十年史編集委員会 1999『千葉大学五十年史編集委員会』（<https://www.chiba-u.ac.jp/about/annals/50.html>）。
- 中野好夫 1979 [1938]「語学一如是我観」『酸っぱい葡萄』みすず書房、301-330。
- 森山 工 2023「異文化体験としての外国語学習——外国語学習の勧め」『2023年度外国語の学習について——外国語選択の手引き——』東京大学教養学部外国語委員会 (<https://www.c.u-tokyo.ac.jp/admission/recommendation/2023-gaikokugo.pdf>)。
- 山本史郎 2014「『教養英語』事始め—『教養英語読本』は「英語教育」をめざさない?」『教養学部報』562。
- 渡辺 暁 2012「地域研究者として教える第二外国語——ラテンアメリカ研究とスペイン語教育のあいだ——」『青山スタンダード論集』第7号、107-122。
- 2017「教養教育としての第二外国語教育——東京大学2015年度秋学期（Aセメスター）の授業の記録から——」『高等教育と国際化——山梨大学教育国際化推進機構紀要年報』第3号、28-32。
- 2021「コロナの時代の語学教育——東工大スペイン語の科目立ち上げとオンライン合同授業の記録——」『ポリフォニア』第13号、73-90。

----- 学外査読者 -----

今西典子（東京大学名誉教授）

----- 編集後記 -----

2024年10月に東京医科歯科大学と東京工業大学が統合して東京科学大となりましたが、節目の年、2024年度の『ポリフォニア』には8本の原稿が寄せられ、1本の査読付きの論文と7本の研究ノートが掲載されることとなりました。刊行に際し、お世話になった皆様方に厚くお礼を申し上げます。（渡辺）

カルラ・トロヌ准教授の研究ノートについて付言しておきます。この研究ノートとほぼ同内容の論文がすでに日本語と英語で刊行されています。ただ、(1) 刊行から一定の期間が経過していること、(2) トロヌ准教授に著作権が帰属していること、(3) 刊行された論文集の编者からスペイン語版の翻訳出版の許可を得ていること、(4) 研究ノートの本文および註に既発表論文の翻訳であることが明示されていることを鑑み、編集委員会では研究倫理上の問題がある自己剽窃には当たらず、許容される二次出版と判断して掲載いたしました。「九相歌」のスペイン語訳を含めたトロヌ准教授の研究が、より多くの読者を得られることを庶幾します。（谷岡）

言語文化論集
POLYPHONIA
NO.17

発行日 2025年3月15日
発行所 東京科学大学言語文化研究会
〒152-8552
東京都目黒区大岡山2-12-1
東京工業大学 西3号館 805
TEL 03-5734-2287 FAX 03-5734-2938
発行者 石原由貴
編集者 谷岡健彦 渡辺 暁
印刷所 (株)美巧社

