

明治大学

国際日本学研究所

Global Japanese Studies Review

Meiji University

第16卷 第2号
Vol. 16 No. 2

〔研究論文 / Articles〕

『講談社の絵本』における〈徳育漫画〉の洗練過程 宮本 大人 (1)

Task-Based Learning and Research Paper Writing:

A Study of Pre-sessional Course Students in Japan ARBER, Richard (31)

Dropping Eggs and Changing Linguistic Dynamics with CLIL:

Tertiary Maker Education FRAZIER, Erin
LEGE, Ryan (45)

Teaching Writing with the OREO Approach (Opinion, Reason, Evidence):

An Exploratory Action Research BIDARI, Samikshya (57)

〔研究ノート / Research Note〕

ウクライナ避難民の受け入れと支援 柳澤 絵美
深田 芽生
新井 智大
小森 和子 (69)

リスニング・ログのシェアリング活動の効果についての考察 — CLIL と動機づけの観点から 津田ひろみ (89)

Exploring Tamura Toshiko's Works during Her Canadian Period:

Analyzing Torinoko's Short-Form Poems in the Context of Nikkei Women's Literature YAMADE, Yuko (101)

Culinary Crossovers: Superman's Debut in Gurume Manga ELLIS, Sara (113)

〔翻訳 / Translation〕

第二次世界大戦によって変容した植民地期ナイジェリア・イボ人社会における日本のイメージ 溝辺 泰雄 (123)

【研究論文】

『講談社の絵本』における〈徳育漫画〉の洗練過程

The process of refinement of “moral education manga” in
Kodansha-no-Ehon (Kodansha Picture Books)

宮本 大人
Hirohito Miyamoto

I. はじめに

手塚治虫の〈新しさ〉の一つとして、読者に対する意識の違いが、しばしば挙げられてきた。たとえば『新宝島』を論じる西上ハルオは、「これまでのマンガ」においては、「ある人は教育者の立場にたち、ある人はパパの立場にたって考え、兄さん気取りの人も存在する」が、「要するに、みんな与える立場でものを考えて」いたのであり、一方「『新宝島』には、それがまるでない」と述べる。「提供者と、受取った側との同時性があり、両者には差がなかった」のであり、読者がそれを感じ取ったことが、「『新宝島』がベストセラーになった、いちばんの理由だと思う」というのである（註1）。

ここで西上が「与える立場」として挙げているのは、「教育者」と「パパ」と「兄さん」である。子供読者を単なる「消費者」と考える立場の者、本が売れるかどうかにかかわらず、それが子供に何を「与え」ていることになるのかにはさして関心を払わないような存在は含まれていない。「教育者」と「パパ」と「兄さん」の立場から「ものを考え」とは、即ち何らかの形でそこに広い意味での「教育的」な配慮が存在することを意味するだろう。

だが果たして、手塚治虫以前の、すなわち戦前戦中の、子供向け物語漫画は、その始まりからすでに、西上が言うような意味で「与える立場でものを考えて」作られていたのだろうか。

実際には、「のらくろ」（田河水泡、『少年倶楽部』昭和6 = 1931年1月号～昭和16 = 1941年10月号）のヒットをきっかけにした子供向け物語漫画のブームにおいて生み出された作品群に対して、「与える立場」からの配慮が足りないことを「問題」視する教育関係者からの議論が起り、これに応ずる形で、このジャンルに「教育的」な配慮が導入されていった経緯がある（宮本2003、宮本2004）。

『少年倶楽部』誌で「のらくろ」や「冒険ダン吉」（島田啓三、昭和8 = 1933年6月号～昭和14 = 1939年7月号）を連載していた大日本雄弁会講談社が刊行していた『講談社の絵本』は、こうした「教育的」配慮の導入を積極的に行なっていった媒体の一つであり、そこでは知育、徳育、体育のうち、徳育に相当する性格を持った漫画が試みられ、洗練されていった。本稿は、そ

の試みと洗練の過程を明らかにしようとするものである。

Ⅱ. 『講談社の絵本』の概容と先行研究

『講談社の絵本』は、大日本雄弁会講談社が昭和11（1936）年12月から毎月4点のペースで刊行し始めた絵本叢書である。

『少年倶楽部』編集長であった加藤謙一がその創刊の準備に当たり、昭和戦前戦中期の講談社の新企画としては最も大きなものの一つである。その大規模な宣伝戦略については、出版・流通史を語る書物でもしばしば触れられている（橋本1964, pp.396-398、松本1981, pp.99-101など）。昭和13（1938）年3月に第三種郵便物の認可を受け、以後、法的には出版法ではなく新聞紙法の適用を受ける逐次刊行物となった。昭和17（1942）年4月刊行の『講談社の絵本・クヂラノタビ』まで全203巻を刊行した後、『コードモエバナシ』と改題し巻号を引き継いで昭和19（1944）年3月まで月刊誌として存続した。

この『講談社の絵本』には、毎月1点ずつ、漫画中心の巻が含まれており、『講談社の絵本・漫画と武勇絵話』など、「漫画」の語を含む表題を付けられていた。創刊当初はほとんどが読み切り作品であったが、創刊時から連載されていた島田啓三の「キバツ三勇士」（昭和11年12月～昭和13年1月）のほか、田河水泡「玩太郎日記」（昭和12年7月～昭和13年5月）、中野正治「チビワン突貫兵」（昭和12年11月～昭和15年6月）、新関けんの介「虎ノ子トラチャン」（昭和13年3月～昭和16年8月）、芳賀まさを「カバサン」（昭和13年4月～昭和16年8月）などの作品が連載されるようになる。

『講談社の絵本』の創刊当時の発行部数については、講談社にも正確な記録がないらしく、社史でも35万部と40万部の二説があるとされている（講談社社史編纂室編2010, p.200）。発行部数は巻ごとに異なると考えられ、特に漫画の巻の具体的な発行部数は、社史等にも記載がない。しかし、創刊時の部数を踏まえると、漫画の巻も少なくとも毎月数万部が発行されていたのではないかと推測できる。

講談社は、『少年倶楽部』『少女倶楽部』より下の年齢層を対象とした雑誌として『幼年倶楽部』を発行していたが、『講談社の絵本』は、『幼年倶楽部』よりさらに下の年齢層を中心的な読者層として狙っていたとされる（講談社社史編纂室編2010, pp.186-188）。しかしながら、内容から見る限り、漫画の巻については、『幼年倶楽部』と同程度、すなわち小学校中学年程度までを視野に入れていたものと見られる。

B5判全100頁前後のうち60頁前後を、連載作品2、3点を含む十数点（各1～12頁）の漫画作品が占め、その大半は三色刷り、残りも二色刷りという体裁である。当時の主要少年少女雑誌における漫画掲載頁の比率は全頁数の10%程度であることを考えると（宮本2017、宮本2019）、『講談社の絵本』は、事実上、昭和戦前戦中期最大の月刊漫画誌としての性格を持っており、その存在は当時の子供向け物語漫画ジャンルの中で極めて大きいものだったと考えられる。

しかしながら、これまで漫画史の研究においては、昭和戦前・戦中期の子供漫画を扱ったムッ

クや展覧会で簡潔に紹介されるにとどまり、まとまった研究がなされていない（註2）。

絵本史研究においては、『講談社の絵本』の全容についてのまとまった学術的成果として、阿部（2011）がある。阿部は『講談社の絵本』を「偉人伝絵本」「お伽話絵本」「知識絵本」「軍事絵本」「漫画絵本」の五つに分類し、「漫画絵本」についてはこの5分類の中で最も多くの点数が発行されたことを指摘している。

「漫画絵本」の内容については、「ほとんどの漫画が、どのような子が優等生になれるかを読者に教えているような内容でそろえている」（p.91）としつつも、実際には、「どのような子が優等生になれるかを読者に教えているような内容」が具体的にどのようなものかより、掲載作品群にいか「戦争の影」が反映されていくかに関心が集中した記述になっており、作品評価も戦時色の有無を評価の是非に直結させる短絡的なものになっている。当時の子供向け物語漫画全般の状況についても、漫画研究の蓄積に視野が及んでいないため、漫画史における『講談社の絵本』の漫画の巻の位置づけという点で不十分と言わざるを得ない。

阿部も強調するように、創刊から昭和14年1月刊行分までの『講談社の絵本』には、「子供が良くなる」という角書きが付けられており、これは漫画の巻も同様である。すなわち、漫画でありながら「子供が良くなる」のキャッチフレーズに、少なくとも反することのないものであることを目指していたと考えられる。

教育論壇において、子供向け物語漫画の隆盛が「問題」とされるようになって来たのは、ちょうど『講談社の絵本』創刊直前の時期であり（宮本2003）、創業者野間清治をはじめ、先にふれた加藤謙一など、元・教師が社の中核を担っていた講談社は、こうした動向に敏感に反応し、みずから「教育的」な配慮を漫画に取り入れようとしていたと見られる。昭和10年1月号から『少年倶楽部』に連載された中島菊夫「日の丸旗之介」などはその最初の成功例と考えられるが（宮本2018）、『講談社の絵本』掲載の作品群は、一連の講談社流「子供が良くなる」「教育的」な漫画の洗練過程を示すものと言えるのである。

例えば、多くの講談社社員への取材に基づいて昭和19年に出版された『野間清治傳』には以下のような記述がある。

漫画ものについては、当時俗悪漫画の氾濫が甚しく、純真なる幼少年を毒するもの多いの鑑み、「（講談社の）絵本」は重点を教育的意圖に置き、単なる娯樂に捉はるゝこと無く、児童漫画の浄化に大きな役割を演じた。（中村1944, p.680.（）内筆者補足）

この記述は、後で触れる「児童読物改善に関する指示要綱」（昭和13年10月）通達後の児童読物統制を踏まえた「後付け」としての性格もある可能性があるが、当時の漫画出版ブームとその問題視を前提として、商品の差別化戦略としてもその「教育的意圖」があったことは間違いのないと思われる。

本稿では、漫画の巻全てについて閲覧調査を行い、質と量の両面から『講談社の絵本』が言う

ところの「子供が良くなる」漫画の洗練過程を明らかにしていく。これによってこの時期の子供漫画への教育的配慮の浸透のありようの一端を明らかにすることができると思う。

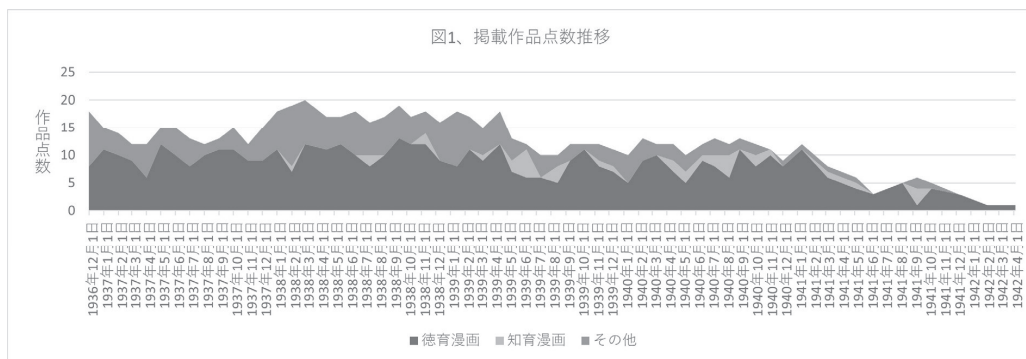
Ⅲ. 「子供が良くなる」「教育的な漫画」としての〈徳育漫画〉

『講談社の絵本』において表題に「漫画」の語が含まれる巻は、昭和16年3月の『漫画と魔法の鳥』が最後となるが、『講談社の絵本』としての最終巻となる『クヂラノタビ』（昭和17年4月）まで、ほぼ毎月、漫画が掲載される巻があった。本稿ではそれらも含めて「漫画の巻」として扱い、分析の対象とする。

漫画の巻は、全部で59巻となり、掲載された漫画作品の点数は合計742点である。「漫画」とみなすか否かの基準は次のようにした。すなわち、コマの内または外に文章が添えられていて物語的連続性があるものについては、コマ割り、吹き出し、絵柄（略画）のいずれか2つが満たされていれば漫画とみなし、物語的連続性がないものについては、講談社の雑誌において「漫景」と呼ばれていた、パノラマの大画面で様々な人物・動物が同時に様々な言動をしているものは漫画とし、それ以外は「漫画」と銘打たれていない限り漫画とはみなさないこととした。

後で詳しく述べるように、『講談社の絵本』には毎号教育家や政治家や軍人による推薦文が掲載されており、その推薦の言葉の中には「教育的」の一語が頻出し、「教育的な漫画」というフレーズも見られる。ここで確認しておくべきは、「教育」を、「知育」、「体育」、「徳育」の三つの局面に分けた場合、『講談社の絵本』における「教育的な漫画」は、その大半が「徳育」にねらいを特化した、〈徳育漫画〉とも言うべき作品群であったということである。今日の「学習漫画」は、上の分け方に従えば〈知育漫画〉ということになる。

本稿ではまず、『講談社の絵本』掲載の漫画作品を、徳育的な要素がはっきり含まれているものを〈徳育漫画〉、知育的な要素がはっきり含まれているものを〈知育漫画〉、それ以外を「その他」と、大きく三つに分けた。各巻におけるその点数の内訳が分かるように示した積み上げ式のグラフが図1である。



全体を合計すると、徳育漫画が485点、知育漫画が37点、その他が220点となり、時期的推移を見ると、一貫して徳育漫画の方が過半数を占めており、昭和14年5月あたりからはその他

の比率が減少し、知育漫画が若干数を増やしている。

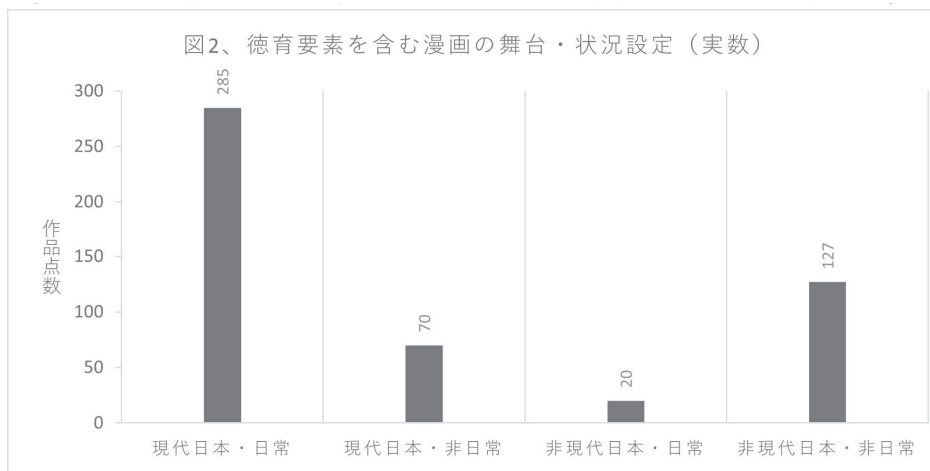
さらに詳細に内訳をみると、昭和14年4月あたりまでは、2～3点の連載作品と、9～13点程度の読切作品で構成され、連載作品には1回あたり4頁～12頁程度、読切作品には1点あたり1～6頁の紙面が与えられていた。連載・読切合わせて12～17点程度のこれらの作品の内、毎号6点～9点程度の作品が徳育漫画であった。

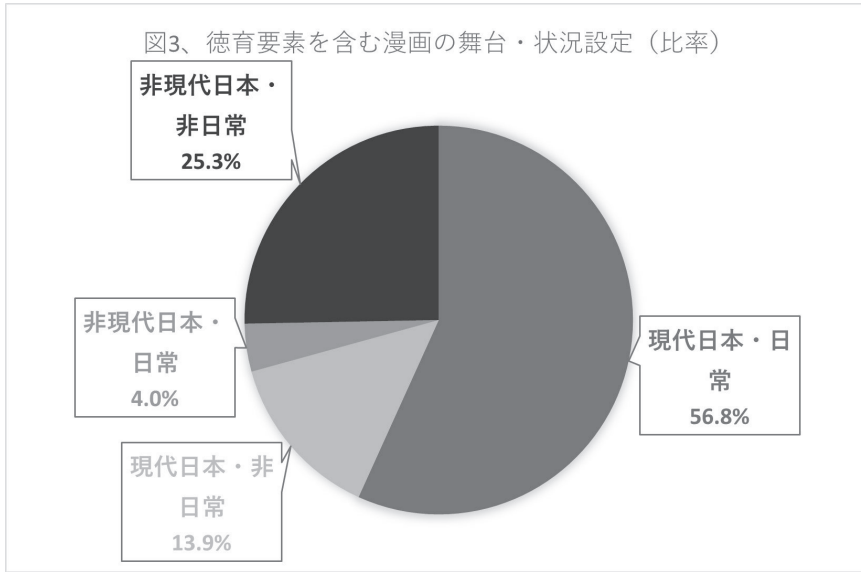
このように、〈徳育漫画〉作品群を、毎号、少なくとも過半数、多い場合はほぼ全てを占めるという高い比率で量産したところに、『講談社の絵本』という媒体の、同時代の諸媒体と比較したときの際立った特徴がある。

また、『講談社の絵本』のもう一つの特徴として、単に〈徳育漫画〉を量産しただけでなく、その中で、それまでも試みられてはいたものの成功例のなかった、子供＝読者がごく日常的に経験しうる状況の中で当の子供が学ぶべき道徳的な規範を示した作品を、子供＝読者にある程度受け入れられる娯楽性を兼ね備えた形で、様式的に確立したという事実が挙げられる。

単に何らかの道徳的教訓を含んだ作品群と言っても、勧善懲悪の論理に基づいて、少年剣士が山賊を懲らしめるとか、豆探偵が泥棒を捕まえるといった、子供＝読者が日常的には経験しがたい状況を描いた作品は、『講談社の絵本』以前にも多く存在する。そうしたものは違う、子供＝読者自身が自分の日常生活の中で取るべき道徳的振る舞いや知っておくべき道徳的規範を示した作品群が多く含まれていることこそ、『講談社の絵本』の「子供が良くなる」「教育的な漫画」としての〈徳育漫画〉を特徴付けるものなのである。

図2、3は、〈徳育漫画〉485点と、〈知育漫画〉のうち、徳育的要素も含む「知育・徳育複合型」とした17点を合わせた計502点の作品について、舞台が（当時の）現代日本か否か、登場キャラクターたちが置かれている状況がその世界における日常か非日常かによって作品を分類して集計した結果である。実数値と比率をそれぞれグラフ化した。現代日本を舞台に日常の状況を描いたものが過半数を占めることが分かる。



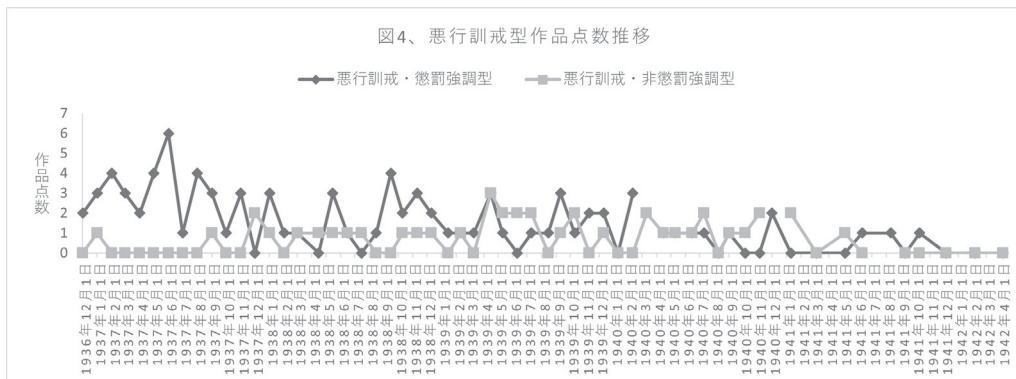


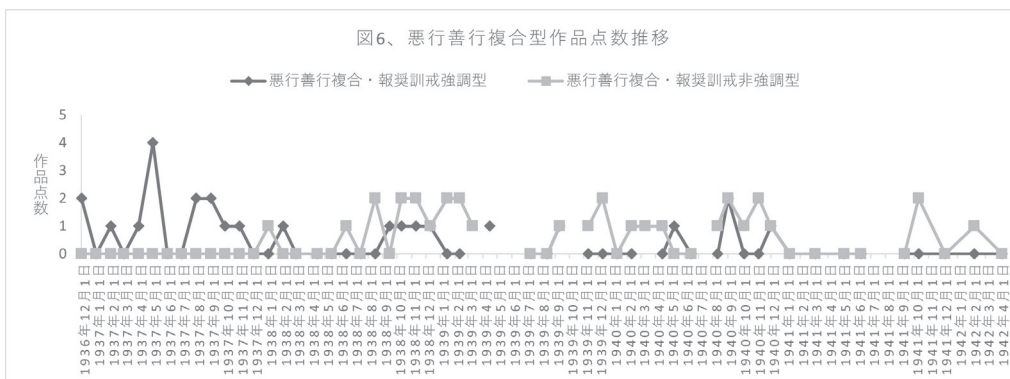
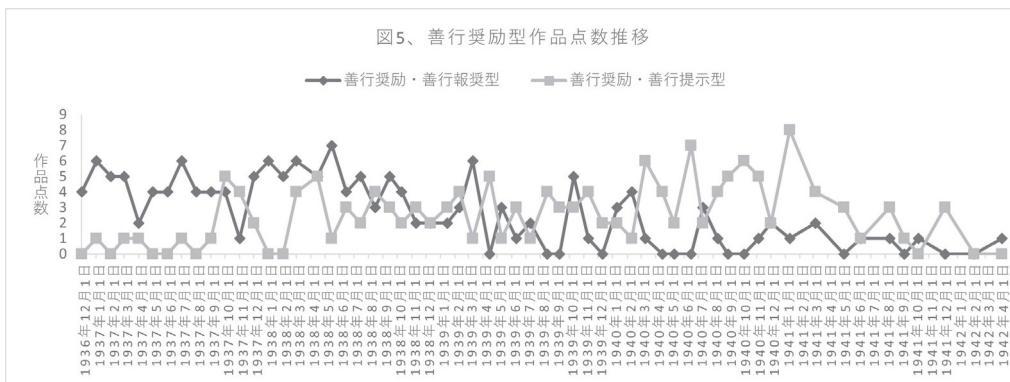
以下、この〈徳育漫画〉をさらに複数の類型に分け、その洗練過程を質・量の両面から見ていく。

Ⅳ. 〈徳育漫画〉の3分類とその洗練過程

〈徳育漫画〉は、「悪行訓戒」型と「善行奨励」型、およびその複合型としての「悪行善行複合」型の、三つの類型に分けることができる。これら3類型は、さらに「悪行訓戒・懲罰強調」型と「悪行訓戒・懲罰非強調」型、「善行奨励・善行報奨」型と「善行奨励・善行提示」型、「悪行善行複合・報奨訓戒強調」型と「悪行善行複合・報奨訓戒非強調」型に分けることができる。

図4～6は、これらそれぞれに該当する作品の点数の時期的推移を示したものである。以下、この分類と量的なデータを参照しつつ、『講談社の絵本』における〈徳育漫画〉の洗練過程を見ていく。





1. 初期形態

各類型ともに、点数の比率が変化する時期には若干のずれはあるものの、創刊から昭和13年の中頃までは、悪いことをすれば懲罰に相当する何かを受け、善いことをすれば報奨に相当する何かを得ることが、かなりあからさまに描かれている、「悪行訓戒・懲罰強調」型、「善行奨励・善行報奨」型、「悪行善行複合・報奨訓戒強調」型が多い。以下、類型ごとに作例を見ていく。

(1) 「悪行訓戒・懲罰強調」型

このタイプの例は多いが、ここではまず、全4頁の読切作品、澤井一三郎「トンキチノシッパイ」(『漫画と絵話』昭和12年5月、図7)を見る。

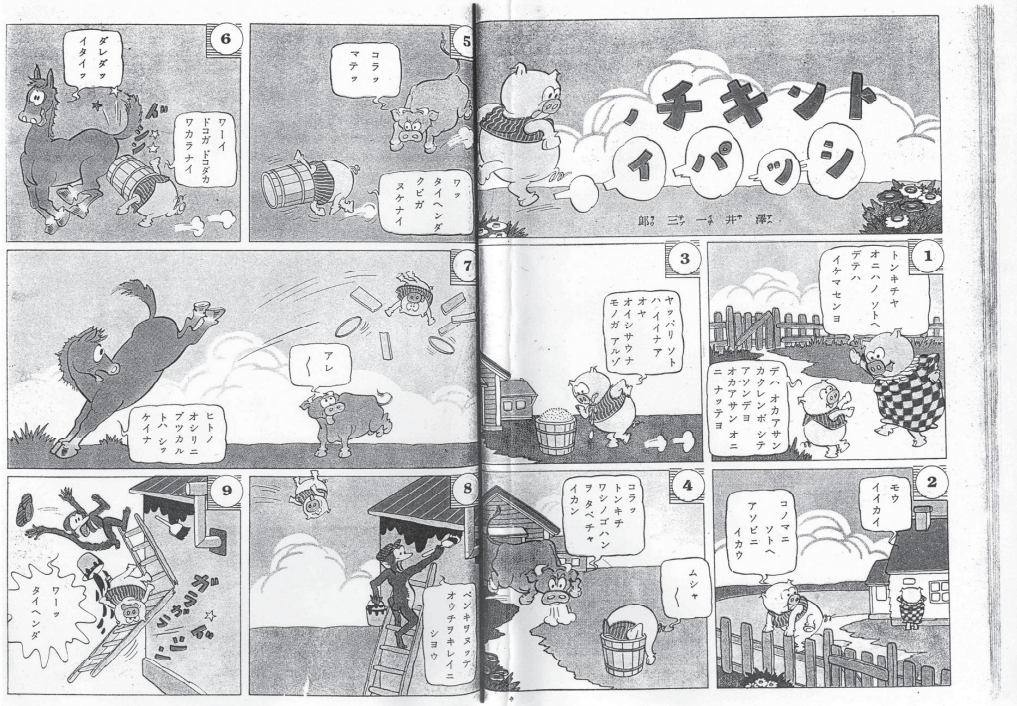


図7 澤井一三郎「トンキチノシippai」(『漫画と絵話』昭和12年5月)

豚のトンキチは、家の庭の外へ出てはいけないと言う母親に対して、かくれんぼをしたいからと母親をオニにして、そっと庭の外へ遊びに出てしまう。歩いて行くと、「オイシサウナモノ」があり、トンキチは誰のものかも確かめずに食べ始めてしまう。こうして母の言いつけを守らず、しかも母をだまして外出し、他人の者を勝手に食べるという、三つのよくない行ないをしてしまったトンキチは、食べ物の主である牛に追いかけられ、馬にぶつかり蹴飛ばされ、ペンキ塗り中の猿にぶつかり、ペンキまみれになる。その姿を兎や狐にはやし立てられ、きまりが悪いと草むらに隠れていると、探しに来た母親の声が聞こえてくる。喜んで草むらから飛び出すとペンキのせいでトンキチの体には草がたくさん貼りついており、その姿を猪と見誤った母親は、あわてて逃げ出し、川にかかった丸木橋を、そこを渡って追いかけてくるトンキチもろとも落としてしまう。川に落ちて草がはがれたおかげで母親はトンキチだと気づき、おぼれる寸前でトンキチは助け上げられる。最終コマでトンキチは「ヤッパリ／オカアサンノ／イヒツケラ／マモレバ／ヨカッタ」と言い、母親も「コレカラハ／ケッシテ／イタヅラ／シテハ／イケマセンヨ」と言う。

こうした、よくない行ない→パチがあたる、というあからさまな因果応報と、登場人物自身による反省の表明という、きわめて明示的な形での「修身」的教訓物語としての「悪行訓戒もの」が、『講談社の絵本』には多数掲載されている。因果応報の過程を、この作品では、牛に追われる→馬に蹴られる→猿にぶつかる→ペンキをかぶる→草が体中に貼りつく→母に間違えられる→川に落ちる、といった具合に、誇張された矢継ぎ早のアクションの連鎖として、「面白く」見せる工夫を取っており、この工夫は、他の「悪行訓戒もの」にも多く見られる。

因果応報の過程を面白く見せる工夫としては、他に、荒唐無稽なアイデアを中心にするものがある。例えば、明石精一「サヤウナラ手足」（『漫画と智恵くらべ』昭和12年9月）では、主人公の男の子が、手を洗うように言われているのに洗わないままバナナを食べようとすると、汚い手で触られるのは嫌だとバナナが逃げ出し、とうとう地面に落ちたバナナを今度は踏みつけたりしていると、黴菌だらけにされてはたまらない、と突然男の子の手足がしゃべりだし、「ケフカギリ オヒマライタダキマス」と主人公に反乱する。

「トンキチノシッパイ」のように、ひとつの失敗が、連鎖的に次の失敗につながっていく過程を、「面白く」見せる手法自体は、すでに田河水泡の「のらくろ」などにおいて洗練されていたものであったが、『講談社の絵本』における「悪行訓戒・懲罰強調」型の作品においては、①初めの「失敗」が「過失」ではないことがほとんどであること、②『講談社の絵本』の〈徳育漫画〉全般に言えることだが、主人公が置かれている状況が、読者である子供が、日常生活の中で遭遇しうるものであること、の2点において「のらくろ」とは異なる。

のらくろの場合、「失敗」は、ほとんどの場合、単なる過失であって、故意によるものではない。叱られると分かっているが、ついやってしまうという失敗の例は、炊事係として作ったものを自分たちで全部食べてしまう、といったものばかりで、上官に怪我を負わせるといった、道徳的に見てより重い意味を持つ失敗は、そのほとんどが、周囲からもたやすく理解できるほど無邪気な「間抜け」ぶりによる過失なのである。

そして、だからこそ、何度上官に怪我を負わせようとも、その都度の「評価」では叱責されこそするものの、のらくろの人格そのものが道徳的＝「修身」的な価値規範に照らして問題にされることはない。言い換えれば、のらくろに対して否定的な「評価」が行われる場合、それはあくまで、のらくろの行為の結果に対するものであって、行為の意図や動機に対するものではなく、逆に、のらくろが何か手柄を上げたりして、肯定的な評価が行われる場合には、行為の結果だけでなく、行為の意図や動機までひっくるめて、評価がなされる。その行為が失敗と成功のいずれに結びつくにせよ、行為の意図や動機の水準においては、ほとんど常に、道徳的に見て善なる存在として、のらくろは描かれているのである。

これに対して、『講談社の絵本』の「悪行訓戒・懲罰強調」型作品においては、主人公たちの失敗のほとんどは、それが道徳的に見てよくない行ないであることを、主人公たちがある程度意識しながら、それでもついやってしまうことによってもたらされている。主人公たちは、庭から出るなど言われているのに出てしまい、母親をだますのは善くないことだということくらい分かっているはずなのにだましてしまい、そのことの報いとして、「バチ」があたる。

トンキチの母が、最初のコマで「オニハノソトヘデテハイケマセンヨ」と言っているように、多くの作品は、物語の冒頭で、これから主人公がしようとしている行ないが、よくないものであることを、他の登場人物たちの発話によって表明している。1頁しかないような短い作品で、それがよくないことであることが、読者と同程度の年齢の子供なら誰でも知っているはずだと想定されるような場合には、その表明が行なわれないこともあるが、いずれにしても、主人公は、自

分の行為が道徳的に見てよくない行ないであることを、はっきり知っていたか、うすうす気付いていたはずだと、読者に推定される状態で、場合によってはよくないと思いながら、場合によってはよくないということのある瞬間から忘れてしまって、過ちを犯すのであり、そのことが読者に明らかな状態で、物語は進行する。

多くの場合、それらは、なんらかの欲求と、道徳的な要請とのせめぎ合いの結果、欲求を満たすことを選んでしまう自制心の弱さによる過ちであり、「悪いこと」それ自体への欲求によるものではない。トンキチは外で遊びたいがために、母親をだまして庭の外へ出てしまうのであって、母親に逆らいたい、母親をだましたいがために、外へ出るのではない。

また、「悪いこと」それ自体への欲求による行為に対して「バチ」が当たる形の作品もあるのだが、それらは、例えば「コザウノジマン」（うがひ・まもる、『漫画と絵話』昭和12年5月）において、自分の鼻を自慢して、鼻で豚に水をかけて喜ぶ象のように、あくまで、「悪意」というよりは、いわゆる「いたずらごころ」の域を出ないものと当時みなされていたと考えられる程度の意図や動機に基づくものとして、描かれている。

だが、それでもやはり、「のらくろ」と比較した場合、これらの「悪行訓戒もの」における主人公たちの過ちは、その行為の結果だけでなく、意図や動機にまでさかのぼって、「よくない」という評価を下されるべきものなのである。

また、「のらくろ」の場合、過失とその結果は、軍隊生活という、読者としての子供が経験したことのない状況の中に置かれているのに対して、「悪行訓戒もの」の場合、主人公が犯す過ちは、読者にとってもなじみのある日常生活の一局面の中に置かれていることが多い。主人公の年齢も、擬人化された動物であっても学校に通っている様子の描写などによって、読者と同程度であることが分かるように描かれている。つまり、「悪行訓戒もの」の主人公は、その年齢や物語の中で経験する出来事においては、読者に極めて近い存在として描かれている。

物語は、その主人公自身が過ちを犯し、「バチ」が当たる形になっている。これによって作品は、読者に、自分自身もまた、そうした過ちを犯しうるのではないか、あるいは犯してきたのではないか、という反省を促したり、あるいは逆に、自分はそのような過ちを犯したことはないしこれからも犯すことはないという誇りを意識させたりする働きを、担いうるものになる。ある特定の道徳的な事柄についての意識を、その作品を読むことによって覚醒させたり強化したり、読む前と読んだ後ではわずかなりともその意識において読者が変化を経験するように、意図的に働きかける、という形で、これらの「悪行訓戒・懲罰強調」型作品は、「教育的」な機能を果たそうとしているのである。

（2）「善行奨励・善行報奨」型

この類型は、「悪行訓戒・懲罰強調」型とほぼ正確に対をなすものと言える。すなわち、主人公は、「悪行訓戒もの」の主人公とは逆に、自らの意志の力によって、何らかの忍耐を要求される困難を伴う善い行いをし、その善い行いの結果、後から、人から褒められるとか、何か喜ばし

いものが手に入るとか、恩返しを受けるとかいった、何らかの褒賞・報奨を得る。さらに場合によっては最後に「〇〇をしてよかったね」といったセリフを置くなどして、教訓を明示する形が取られる。「悪行訓戒もの」における「バチ」が主人公の予期せぬものであり、であるがゆえに主人公に強い反省を促す契機として働くのに対して、「善行報奨もの」における褒賞・報奨もまた、主人公の予期・期待するものではなく、期待せずに行っているからこそ、その善行は報奨に値するのである。

善行報奨ものの大半は、島田啓三の連載時代劇「キバツ三勇士」や、中島菊夫による、やはり時代劇の読切作品などによって占められ、現実的な子供の日常生活を舞台にしたものは少ない。何らかの忍耐を要求される困難を伴うものとしての善行を、しかし、読者をひきつけるものとして描こうとした場合、盗まれた宝物を探しに行ったり、危険を承知で悪人や仇と戦ったり、といった非日常的な状況を設定する以外の方法論が、12年までの段階では、まだ確立されていなかったと考えられるのである。

大力のドンペイさん、知恵者の少年マメスケ、敏捷で愛らしいウサギのピョンコの三勇士が、力を合わせて刀によらずに問題を解決する「キバツ三勇士」の一エピソード、「三ツノ善行〔ヨイオコナヒ〕」（『漫画と繪話』昭和12年5月）では、殿様から、自分の誕生日の祝いとして褒美をやりたいので、この国で一番よいことをしたものを三人だけ連れて参れと命ぜられた三勇士が、城下を探して回るのだが、途中、暴れ馬や、病気の母の薬が得られず困っている娘や、寺の小坊主が落下した鐘の下に閉じ込められるという事故に遭遇するうち日が暮れてしまい、結局よいことをした者を探し出すことができなかつたと殿様にわびると、大力で暴れ馬を取り押さえたドンペイさんと、病気に効くウサギの耳の毛を剃って娘にやったピョンコと、得意の頓智で小坊主を助け出したマメスケこそが、その三人であると褒美を与えられる。

同時代を舞台に読者に近い年齢の子供を主人公にした作品でも、例えば吉永哲男の読切「ペン吉ノ大手柄」（『大笑漫画集』昭和12年1月）のように、ペンキ塗りの少年が偶然見つけた泥棒を追跡し、泥棒が眠っている間にこっそり隠れ家の壁に警官の絵をたくさん描いて泥棒を驚かせるといった計略で泥棒を捕らえ、警官に褒められるといった、非日常的な状況の中での英雄的な行動として善行を描いていたり、井上一雄の読切「一寸ボーイ」（『滑稽頓智 漫画と笑話』昭和12年3月）のように、単に設定を現代に置き換えただけで、基本的には時代劇ものと同様の非現実的な状況設定を行っていたりするものが、特に12年の前半までは目立つ。

読者が自分の日常の経験に照らし合わせることのできる状況を設定した素朴な例としては、澤井一三郎の読切「良い子ハキナイカ」（『滑稽頓智 漫画と笑話』昭和12年3月）などが挙げられる。この作品では、良い子に力を授けたいと思っている神様が、おじいさんになって電車に乗り、親切に席を譲ってくれた男の子の頭を良くしてやり、道に落ちている紙くずになって、拾って屑箱に捨てた女の子の手先を器用にする。泥棒を追跡し、捕らえるまでの善行の過程そのものをスリリングな見せ場として構成する「ペン吉ノ大手柄」と違い、「良い子ハキナイカ」は、おじいさんに席を譲ったり、紙くずを屑箱に捨てるという善行の過程そのものには、見せ場として

の力はなく、良い子を探すために神様がどういう工夫をするか、またその結果どのような報奨が与えられるかという点が、かろうじて読者の興味をひきつける仕掛けとして機能していると言える。

12年の後半になると、読者が自分の日常の経験に照らし合わせることのできる状況を設定しつつ、漫画としての面白さを感じさせることに成功している例が現れてくる。例えば、芳賀まささを「ニクヤノ忠吉サン」(『漫画とお話大会』昭和12年7月、図8)は、肉屋に奉公している働き者で心の優しい忠吉が、羽を痛めた小鳥と捨て犬を、主人の許しを得て飼い始め、いっそうがんばって働き始めると、なついた小鳥が、御用先から急いで店の主人に注文を伝えるための伝書鳩代わりになって働き、犬もまた、その注文品を急いで御用先に届けるお使いをする、というものである。動物の面倒をよく見る、よく働く、といったごく日常的な善行の結果、鳥や犬が仕事の手伝いをしてくれるようになり、忠吉と動物たちの働きに対して主人が賞賛の言葉を与えると、主人公の予期しない、しかし、もしかすると実際にありうるのではと読者が考える程度の報奨が、得られる物語になっている。



図8 芳賀まささを「ニクヤノ忠吉サン」(『漫画とお話大会』昭和12年7月)

ここで重要なのは、地味ではあるが、小鳥が伝書鳩代わりになってくれたり、飼い犬がお使いをしてくれたり、といった予期せぬ報奨としての出来事が、単に、最後にこういうご褒美が与えられましたという「結末」としてではなく、その出来事の「過程」自体を見せ場とする形で物語の中核をなしているという点である。時代劇など非日常的な状況設定での「善行報奨もの」では、人を化かす狸の居場所を突き止めこれを懲らしめるとか、泥棒を追跡して捕まえるといった、善行そのものの過程が、見せ場として物語の中核をなしているのに対して、ここでは、「悪行訓戒

もの」において、悪行に対する訓戒としての「バチ」が、それ自体、見せ場となりうる出来事の連鎖として、物語の大半を占めているのと同様に、対称的な構造が、確立されているのである。

次に、もう一つ、より洗練された「善行奨励・善行報奨」型の例を見ておく。井上一雄「不思議な下駄」（『漫画と智恵くらべ』昭和12年9月、図9）である。この作品は、主人公の少年が、今日は暇だから下駄箱の靴を全部磨いておこうと言いながら、靴を磨いているコマから始まる。最後に残った靴箱を開けると、空中を歩くことができると記した紙とともに、一本刃の下駄が入っている。外へ出て履いてみると本当に空中を歩くことができ、喜んだ少年は、そのまま空中散歩に出かける。途中、女の子がうっかり手を離してしまった風船を取り戻したりしながら、物語の後半では、鷲にさらわれた豚を、鶴に変装してわざと鷲に捕まり巣を突き止め、豚を助け出すまでが描かれる。

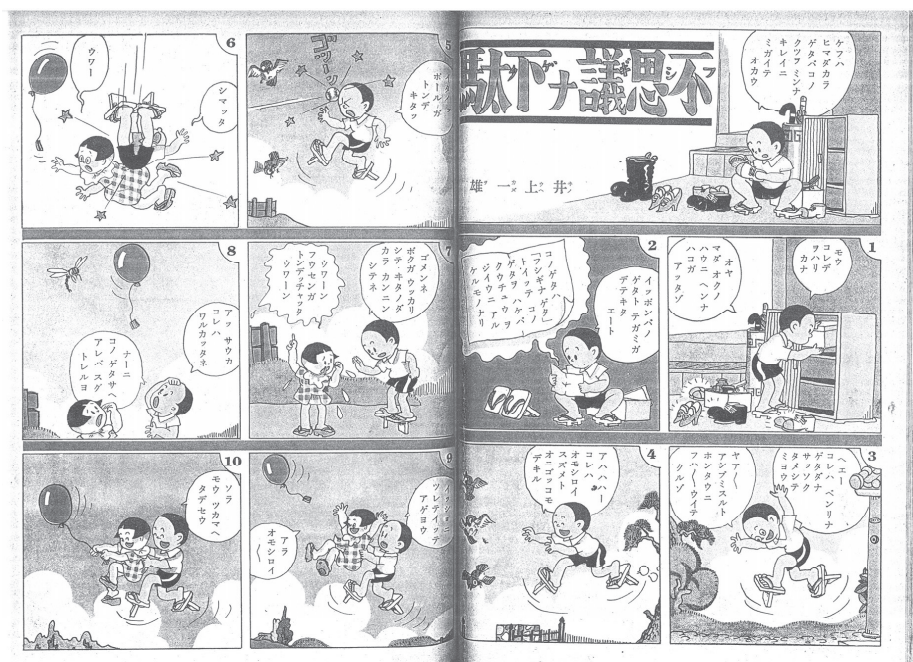


図9 井上一雄「不思議な下駄」（『漫画と智恵くらべ』昭和12年9月）

この作品では、冒頭で、「ヒマダカラ」という理由で遊びにも行かず、家中の靴を磨くというごく日常的な善行が示され、それに対する予期せぬ報奨として不思議な下駄が与えられ、それによる空中散歩という非日常的・非現実的な報奨が、物語の大半を占める。しかし、その空中散歩の過程でもまた、風船を飛ばしてしまった女の子を助けたり、さらわれた豚を助けたりという善行がなされる。つまり、一つの善行に対する報奨がさらに次の善行に役立てられるという複層的な構造を作ることによって、物語への興味を持続させる工夫がなされているのである。また、「悪行訓戒もの」における「バチ」が非現実的な出来事の連鎖として描かれるのと同様に、この作品では最初の善行そのものはごく日常的なものでありながら、それに対する報奨の過程は非現実的なものになっている。こうして、同時代の日常生活を舞台にした「善行奨励・善行報奨」型の定型が、

出来上がってくるのだが、その作例は「悪行訓戒・懲罰強調」型ほど多くはなく、昭和12年の後半から13年の前半にかけて、各巻1、2点ずつ程度である。

(3) 「悪行善行複合・報奨訓戒強調」型

次に、「悪行訓戒・懲罰強調」型と「善行奨励・善行報奨」型の複合型について見ておく。これには、単純に、ある子供の悪行が訓戒され、別の子供の善行が報奨されるという対比が示されるものと、同じ子供が悪いことも善いこともする中で、最終的には善行奨励、または悪行訓戒のどちらかに比重がある形で落ち着く複層的なものがある。いずれも、懲罰に当たる出来事や報奨に当たる出来事はかなりはっきりと示される。

単純な対比型の例は、この『講談社の絵本』の漫画の巻の最初に当たる『漫画傑作集』（昭和11年12月）の巻頭作品「アナタハドレデスカ？」（無記名）と、その次の作品「サンタクロスノオヂイサンノゴハウビ」（竹紫路雨案、河目悌二画）として登場している。いつも笑っていて、仲間にも大人にも好かれ成績も良い子と、いつも怒っている子やいつも泣いている子を対比する「アナタハドレデスカ？」は、物語漫画というより標語の絵解きに近いものであるが、「サンタクロスノオヂイサンノゴハウビ」の方は、一応物語漫画としての体裁を整えている。

プレゼントで子供たちを喜ばせようと家々を回り始めるサンタクロースは、しかし、お菓子を食べながら寝てしまっている子供には、おもちゃではなく歯ブラシを、駄々をこねて泣き寝入りして「キタナイオカホ」をして寝ている子には石鹸を、散らかしっぱなしで寝ている子にはホウキとハタキを与え、最後に見つけた、部屋もきれいに片付けきれいな顔で寝ている「ヨイ子」には「ゴハウビヨミンナ」置いていくのである。

この二作は、あたかもこの『講談社の絵本』における漫画の基本的な方針、すなわち悪行を訓戒し、善行を奨励する徳育漫画を多数掲載する、という方針を宣言するかのように掲載されており、以後も数巻に一点程度の割合で、こうした単純な複合型の作品が掲載されている。

一方、複層型の作例として、新関けんの介の読切「アヒルノコドモ」（『漫画と物知り』昭和12年6月、図10）が挙げられる。

主人公はアヒルの兄と妹で、そろそろ夕方だから帰ろうと言う妹に対して、兄がまだ早いからもっと遊んでいこうと言う会話の場面から始まる。この出だしは、悪行訓戒ものの典型なのだが、次のコマで木の上からミミズクの子供が落ちてくることで、流れが変わる。昼は目が見えないミミズクの子供を、兄妹は親切に家まで送り届ける。礼を言うミミズクの親子に別れを告げた兄妹は、その後大きな猫に遭遇し、追いかけられる。あわてて逃げ込んだ塀の中で植木鉢の下に隠れたまま、猫の気配がなくなるまでじっとしていると、すっかり夜になってしまい、二人は迷子になってしまう。そこへさっき助けたミミズクの父親が夜回りに通りかかり、今度は二人が自分の家に送り届けてもらうのである。



図 10 新関けんの介「アヒルノコドモ」(『漫画と物知り』昭和 12 年 6 月)

ここでは、主人公は、単に自分の欲求と自分が従うべき規範との間で自分の欲求のほうに流される自制心の弱い存在であるだけでなく、困っているものを見かけたら親切に助けてやることのできる善意の持ち主でもあるという、二面性が付与されている。単なる「良い子」としてではなく、一人の子供の中に、弱い側面と強い側面、良い側面と良くない側面があるという、実際の子供＝読者に近い、リアルな存在として描かれているのである。

また、物語の中には、妹の言う通りもっと早く帰っていれば、猫に出会って命の危険にさらされることもなければ、猫の気配がなくなるまで隠れているだけで夜になってしまうこともなかったはずだという、悪行訓戒・懲罰強調型ものとしての構造と、困っている者を親切に助けたことで、自分たちもまた後で助けを得て命が助かるという、善行奨励・善行報奨型としての構造が組み合わされている。

この『講談社の絵本』で多数の「悪行訓戒・懲罰強調」型作品を読んでいる読者は、冒頭の一コマを見るなり、この兄妹に何か大変な災難が「バチ」として降り注ぐのではないかと予想しながらこの作品を読み始めることになる。2コマ目で木の上から何かが落下して兄の頭を直撃することで、さらにその予想は強化されるのだが、そこから予想に反して兄妹の善行が始まる。こうして宙吊りにされた読者の予想は、ミミズクの子を家に送り届けた後、猫が現れ兄妹を追いかけるといふ災厄が起こることで、着地点を得るのだが、今度は逆に、あんなに良いことをした切実な兄妹がこのまま自らの自制心の弱さを反省させられて終わりになるのだろうかという疑問が、読者をひきつける興味として喚起され、ミミズクのおじさんに助けられる結末によって、読者を安心させる形で解消される。

早く帰っていれば困っているミミズクに会うこともなかったかも知れず、ミミズクを助けなければ、猫には会わずにすんだかも知れないこと、アヒルの兄妹が無事に家に送り届けてもらって物語が結ばれることを考え合わせれば、善行奨励としての側面に高い比重がかけられていることは、明らかである。したがって、先にも述べたようにこの作品は、悪行訓戒の要素を取り入れることで、巧みに読者の興味を持続させることに成功している、「善行報奨もの」の一例と見ることもできるのである。

また、この作品では読者をひきつける工夫として、物語の組み立てだけでなく、画面の変化という要素をも、巧みに取り入れている。すなわち、昼から夜へという時間の変化を、明るい画面から暗い画面への変化という、視覚的な演出に活かしているのである。濃い藍色の画面の中に浮かび上がる兄と妹を描く15コマ目、木の影の向こうにさらに真っ黒の影として現れるミミズクのおじさんの姿は、兄妹の不安を増幅するとともに、読者にはその輪郭から先のミミズクのおじさんではないかという希望を喚起する。夜道に行く三人のシルエットの背後には明るく大きな月が描かれ、明暗の強調された鮮やかな画面が作られている。

こうしてこの作品では、迷子を助けるという、読者が日常的に経験しうる状況での善行とそれに対する報奨を、単純な因果応報譚にするのではなく、夕方になるのに家に帰ろうとしないがために災厄に遭遇するというもうひとつの因果応報譚と組み合わせるといふ、物語構成上の工夫と、前半の明るい画面から後半の明暗の対比が強調された画面への変化という視覚的な演出上の工夫という、二つの工夫によって、読者の日常に照らし合わせることでできる状況を描いた悪行善行複合型作品を、漫画として面白く読ませる・見せる方法が、模索され、ある程度の成功を収めているといえることができる。

2. 〈徳育漫画〉の洗練形態と〈知育漫画〉の登場

図4～6を見ると、昭和13年の中頃から、「悪行訓戒・懲罰強調」型と「悪行訓戒・懲罰非強調」型の数、「善行奨励・善行報奨」型と「善行奨励・善行提示」型の数、「悪行善行複合・訓戒報奨強調」型と「悪行善行複合・訓戒報奨非強調」型の数が、それぞれ拮抗し始め、昭和14年に入るとそれぞれ後者の数が前者を上回り、全体で見ると「善行奨励・善行提示」型が最も多くなっていることが分かる。これら後者の型は〈徳育漫画〉の洗練形態と見ることができ、その比率が上がっていつていることは、『講談社の絵本』の〈徳育漫画〉全体の洗練過程と捉えることができる。

また、図1から、昭和13年になると〈知育漫画〉が登場し、点数は少ないもののコンスタントに掲載されるようになっていくことが分かる。

(1) 「悪行訓戒・懲罰非強調」型、「悪行善行複合・報奨訓戒非強調」型

「悪行訓戒・懲罰非強調」型作品の特徴は、悪行は戒められているのだが、あからさまなバチが当たることを面白おかしく描くことがない点である。ここでは、明石精一「ブルブルカラボカ

ポカへ」(『漫画と武勇繪話』昭和13年1月)を見ておく。

兄に外で遊んできたと言われても、寒いからと言って出たがらない弟に、だったら暑いところへ行けばいいと、そこへ行く飛行機が出るところがあるとうまくそそのかして外に行かせ、厚着したまま、兄が書いた地図の通りに走っていた弟が次第に暑くなってきて服を脱いでいき、目的地に着いたと思ったらそれは自宅に戻ってきてただけで、「オニイサンニ／ダマサレチャッタナア／アア アツイ」と不平を言うものの、兄に笑って「ダマスモンカ／オマヘ アツガッテルチャナイカ」と言われ、模型飛行機を飛ばして遊んで来いと言われる、という話である。

寒いからと言って外に出たがらないことが小さな良くないこととしてあり、暑いところへ飛行機で行けるならと外へ出るのもあまり良くない動機であり、結果的に汗をかくほど暑くなってしまい、しかも行先は飛行機の出るところなどではなく、ただ自宅に帰ってくるだけだったという失望が小さな懲罰になっているのだが、その結果、体は自分の望み通り暑くなっており、寒くても外にいられる状態になっていることから、小さな懲罰はむしろ本人に良い結果をもたらしている。こうした、生活の中のちょっとした良くない言動が、あまり過剰に面白おかしく強調されない懲罰によって戒められるのがこの類型である。

同様に、「悪行善行複合・報奨訓戒非強調」型として、キノウヘカズヲ「ケンクワ兄弟」(『漫画と頓智合戦』昭和13年10月、図11)を見ておく。

この作品に登場する姉と弟は、いつも自分だけが親に褒められようと、親から言われた用事を我先にやろうとして喧嘩になってしまう。だが、父に頼まれたお使いの途中で、二人で力を合わせないと解決できない問題に遭遇し、仲良く力を合わせることの大切さを知るという物語になっている。

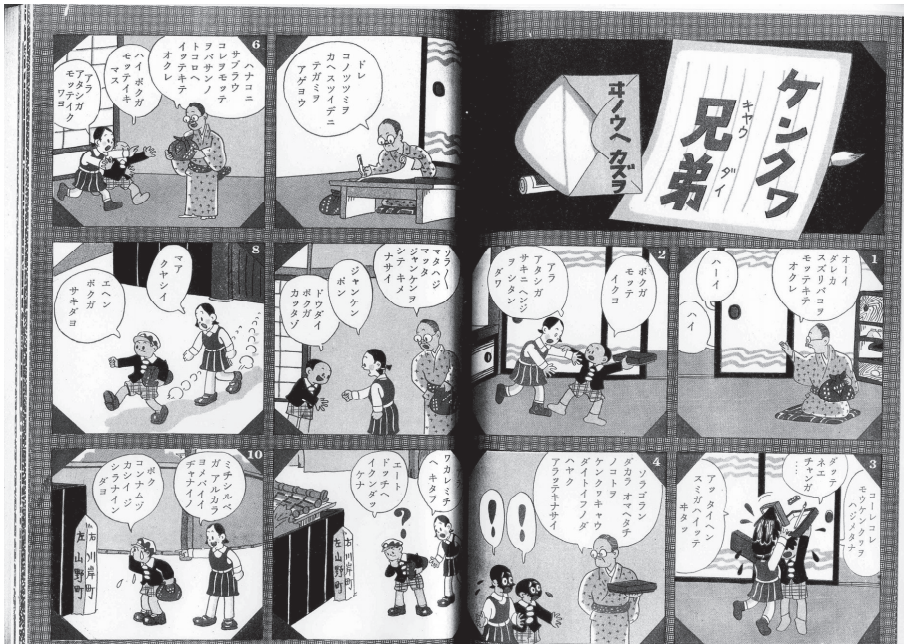


図11 キノウヘカズヲ「ケンクワ兄弟」(『漫画と頓智合戦』昭和13年10月)

まず、そもそもこの二人は少なくとも本人の主観においては良いことをしようとしているのだが、自分一人だけで良いことをして、自分だけが褒められることを求めており、その結果としていつも喧嘩をしてしまうのが、この作品における悪行である。喧嘩をしては親に叱られたりたしなめられたり、一人では解決できない問題で困ってしまったり、というのがそれに対する訓戒に当たるのだが、最終的に二人で問題を解決することで自分たちの過ちに気づく、という形で終わっており、「罰が当たる」様子が面白おかしく強調されているわけではない。

またその一方で、最終的に仲良く一緒にお使いができたことで、お使い先のおばさんに「ケンクウキャウダイガ／ナカヨシキャウダイ／ニナリマシタネ」と褒められているのだが、それ以上のご褒美があるわけではない。

(2) 「善行奨励・善行提示」型

この当時、物語漫画において、子供＝読者が日常的に行うる良くない行いをした結果、次々にひどい目を見る様子を面白おかしく描くのと、良い行いをした結果、次々に良い目を見る様子を面白おかしく描くのとでは、後者のほうが困難であったと考えられる。

実際、「善行奨励・善行報奨」型作品では、現代を舞台にしたものも、非・現代を舞台にしたものも、全般に、善行に対する報奨としての出来事の過程より、何らかの困難を克服したり解決したりする善行の過程の方に多くのコマを費やす作品の方が多かった。

そして、この定型を、現代を舞台に子供＝読者が日常的に要求されうる道徳的な振る舞いを題材にした作品で利用し続ける試みの中から、「善行奨励」型のもう一つの類型としての「善行奨励・善行提示」型が成立してくる。

例えば、新関けんの介「オヤブタ・コブタ チンヒカウキ」（『漫画と手柄話』昭和12年12月）では、畑を荒らす鳥たちを一網打尽にしようと、親子の豚がビヤ樽などを利用して飛行機を作り、勇んで空に飛び立つがえって鳥たちに馬鹿にされ、ついに子豚が飛行機から転落する。しかし子豚のパラシュートが鳥たちを捕まえる役割を果たし、小鳥の大獵をみな喜んで終わる。父の世話する畑を荒らす鳥を追う手伝いをする、という現実の子供＝読者も経験しうる状況を設定しつつ、この作品は、その後の善行の過程を、ビヤ樽飛行機の作成とそれによる鳥追いという非現実的な見せ場を、視覚的な演出を効果的に行い、構成している。

この作品で重要なのは、最後のコマで皆が「コトリノタイレフ」を喜ぶのだが、まだ飛行機に乗っている父豚は笑顔で上空から見ているだけ、地上で迎える母豚も、「マア ズキブン タクサン トレマシタネエ」と言っているだけで、親孝行な良い子であるとか、よく頑張って働いたとかいった、明確な賞賛の言葉は口にしておらず、まして、ご褒美に何かを与えられたりはしていない、という点である。父と一緒に飛行機で鳥を追うこと自体が、子豚にとっては十分に楽しくやりのあることであり、その結果多くの鳥を捕ることができた時点で、さらにそれに対する賞賛の言葉や褒美などもらえなくとも、子豚は十分満足しているはずである、という考えが、この作品を支えていると考えられるのである。

こうして、善行に対する報奨より、善行そのものの過程に、物語上の重点を置いた作品の延長上に、もはや善行に対する報奨をわざわざ明示しない作品が現れ、これが結果的に、「善行奨励・善行提示」型を成立させていく。この類型の出現は、すでに見てきたように、「悪行訓戒・懲罰強調」型と対称をなすような形で「善行奨励・善行報奨」型を、同時代の日常生活を舞台にして、漫画としての面白さを備えたものとして実現することの、作劇上・演出上の困難から、もたらされたものと考えられるのだが、これが、結果的には、「悪行訓戒・懲罰強調」型や「善行奨励・善行報奨」型とは違う、より高度な、〈徳育漫画〉の類型を成立させることになったのである。では、なぜ、この類型が、先行する「悪行訓戒・懲罰強調」型や「善行奨励・善行報奨」型にくらべて、より高度な〈徳育漫画〉の類型であると言えるのか。

「悪行訓戒・懲罰強調」型や「善行奨励・善行報奨」型は、いずれも因果応報譚としての形を取っており、悪行、または善行という「因」と、訓戒としての「バチ」、または報奨・褒賞という「果」が、対立的に分離しており、後で「バチ」が当たったり怒られたりする「から」悪いことはしない、後でいいことがあったり褒められたりする「から」よいことをする、逆に言えば、そうした「応報」がなければ、悪行を止める理由はないし、わざわざ善行を行なう理由はないという、転倒した、安易な功利主義的道德理解を呼び込みかねない。

これに対して「善行奨励・善行提示」型は、善い行ないとはそれ自体として快なるものであるという認識を提示しようとしている。善い行ないをする者たちは、別に後からいいことがあるから、今は我慢してそれを行なっているわけではない。善い行ないは、それを行なうこと自体が、行なう本人にとっても、周りの仲間にとっても、楽しく嬉しく面白い体験だからである。

もちろん、実際には、それを行なうことそのものは辛く苦しいことであるような、苦行としての善行は存在するはずで、功利主義的な道德解釈から離脱するためには、辛く苦しいその善行を、しかし同時に、いわば道徳的な「快」として感じるような主体のありようを提示すべきであろう。その点から言えば、原則的に、単に一面的に楽しく嬉しく面白い体験であるような善行しか描かない「善行奨励・善行提示」型も、やはり功利主義的な道德理解から完全に離脱できているわけではないのだが、この類型によって、単純な因果応報譚ではない形の〈徳育漫画〉の領域が確立されたことは、明らかである。

3. 〈徳育漫画〉の到達点としての「虎ノ子トラチャン」と「カバサン」

同時代の子供が日常的に経験しうる局面を題材にした「善行奨励・善行提示」型が、『講談社の絵本』ならでは、当時最も高度な〈徳育漫画〉を成立させただけでなく、この媒体の人気を支える柱にまで成長したことを示すのが、二つの連載作品、「虎ノ子トラチャン」（新関けんの介）と、「カバサン」（芳賀まさを）である。前者は昭和13年3月の『漫画と軍国美談』から、後者はその翌月の『漫画と教育講談』から、それぞれ連載が始まった。

この二つの連載と入れ替わるように、創刊号以来の連載であった島田啓三の「キバツ三勇士」と、やはり初期からの連載であった田河水泡の「玩太郎日記」の連載が終わり、やはり創刊号以来ほ

ほぼ毎号掲載されていた中島菊夫の読切時代劇の掲載も終わる。田河、島田、中島という、『少年倶楽部』の三大人気作家の連載は、しかし、それゆえにというべきか、『講談社の絵本』ならではの独自の性格を、特に〈徳育漫画〉としては、持っていたわけではなかった。新關と芳賀という、講談社の雑誌では連載の無かった作家に手がけさせた「トラチャン」と「カバサン」は、これら三大人気作家に取って代わり得るほどの娯楽性を、『講談社の絵本』が開発したとあってよい〈徳育漫画〉としての「善行奨励・善行提示」型が兼ね備えていたことを、意味すると考えられるのである。

このことは同時に、時代劇という形態を取り、非日常的な状況を設定し、悪人を懲らしめるという痛快さを用意せずとも、〈徳育漫画〉が娯楽性を持ちうることを意味していた。

この当時、数多く出版されていた「赤本漫画」においては、勧善懲悪の論理に基づいて、懲らしめられるべき「悪」との対比の中で主人公の「善」を際立たせ、悪人が、あるいは滑稽に、あるいはぶざまに、敗北するさまを「見せ場」化することが行われていた。そこでは悪人とされている存在を倒すことによってしか自らの「善」なること「正義」なることを明らかにすることのできない主人公や、行き過ぎた懲罰行為の描写の存在を許容することにもつながり得ていた。

そうした事態を回避し、「悪人を懲らしめる」ことによってその人物が「善」なることを示すという、安易な手法から離脱し、読者がそこでささやかな道徳的＝「修身」的振る舞いとしての善行を要求されるような、ごく日常的な局面を描いてそこでの善行を「面白く」提示するという課題にも、『講談社の絵本』における「善行奨励・善行提示」型は答えることに成功したのである。

(1) 「虎ノ子トラチャン」

「虎ノ子トラチャン」は、「イツモゲンキデホガラカ」な「オヤマ」の「タイシャウ」だが、少しばかり早合点だったりわがままだったりするところのある主人公のトラチャンと、トラチャンに的確な助言を与える人間の子供ボンボン太郎とが、仲良しの動物の子供たちとともに繰り広げる日常生活の中の出来事を、毎回4頁から6頁で一話が完結する形式で描いている。二人の関係は、「日の丸旗之助」における若様と旗之助の関係とほぼ同じなのだが、「旗之助」とは逆に、若様に当たるトラチャンの方が主人公の位置にある。

例えば、第2回（『漫画と教育講談』昭和13年4月）のエピソードにおいては、第1回のエピソードで「ヤマヲトコ」から手に入れた魔法の輪を転がして遊んでいたトラチャンが、シャボン玉をしていた豚のブウチャンにぶつかりシャボン液をひっくり返してブウチャンを泣かせてしまう。自分が転がしていた輪が「魔法の輪」であることなどすっかり忘れて、一生懸命ブウチャンにあやまり、なだめるトラチャンに対して、ボンボン太郎はその魔法の輪を使ってもっとたくさんのシャボン玉を作ることで、ブウチャンとトラチャンを同時に助ける。魔法の輪で作ったシャボン玉は、大きく、そして、その中にトラチャンやブウチャンが入っても割れない強さを持っていて、しかもトラチャンたちが入ったまま、空へと浮かび上がる。ここでシャボン玉に入っただけで楽しい空の旅をすることになるのはあくまでトラチャンやブウチャンであり、地上でそれを見守る

ボンボン太郎はしばらく画面に登場しない。

トラチャンは、のらくろほど間抜けでもなければ若様ほど世間知らずでもないのだが、ときどき間違ったことをしてしまう。だが、それはのらくろ同様、単なる過失であったり、若様同様、単にその守るべき道徳律をきちんと教わっていないが故の行動であったりと、行為の意図や動機の水準では、ほぼ常に善なる存在として描かれている。一方、そのトラチャンを善行へと導くボンボン太郎は、旗之助以上に、「間違えない」模範的な存在として描かれているのだが、その分、旗之助と違って、自らの行動によって事態を打開していくのではなく、トラチャンに対してごく控えめに適切な助言を与える脇役の位置にとどまり、その助言に従った行動によって物語を動かしていくのは、あくまでトラチャンの役割になっている。読者の関心をトラチャンの愉快な行動の方に引きつけことによってこの作品は、読者が、ボンボン太郎に対して、善行を積極的に奨励する押し付けがましい教育者の印象を抱いてしまうことを、回避しようとしているのである。

また、この第2回のエピソードにおける、ちょっとした過失で泣かせてしまった友達をなだめるといふ、読者の誰もが経験しうる出来事を、魔法の輪という道具とそれでシャボン玉を作ることによって解決し、さらにそのシャボン玉に入って空を飛ぶという展開のように、ごく普通の子供達の日常の中に、ファンタジックな要素を一つか二つ程度取り込むことで、善行を、そのまま嬉しく楽しく面白い体験として強調して演出する工夫も、必ずしも毎回なされているわけではないが、「トラチャン」の一つの特徴である。

一見して明らかなように、「トラチャン」における新關の絵柄は、ディズニーを中心とするアメリカの漫画映画のそれを想起させるものであり、「トラチャン」の中に取り入れられているファンタジックなアイデアやイメージも、おそらくディズニーなどの作品を参照したものと考えられる。「大日本雄弁会講談社」が開発した〈徳育漫画〉のうち、最も高度な達成を見せているこの作品は、その有力な参照項として、アメリカの漫画映画を持っていたと考えられるのである。

さらにまた、そのファンタジックな物語展開を、コマ構成によってより強調して見せる工夫も明らかである。トラチャンがシャボン玉に入ってしまうまでの3頁は、1頁を均等に6コマに分割した画面によって、一定のテンポで進んでくるのだが、トラチャンがシャボン玉に入ったコマの次に始まる頁は、頁の上3分の2を占める大きなコマで始まり、このコマの内部は、遠景に山並みを、近景に満開の桜の林とそこで花見などをして遊ぶ動物たちを配し、その上空にシャボン玉に入ってふわふわと浮かぶトラチャンとブウチャンを描いている（図12）。

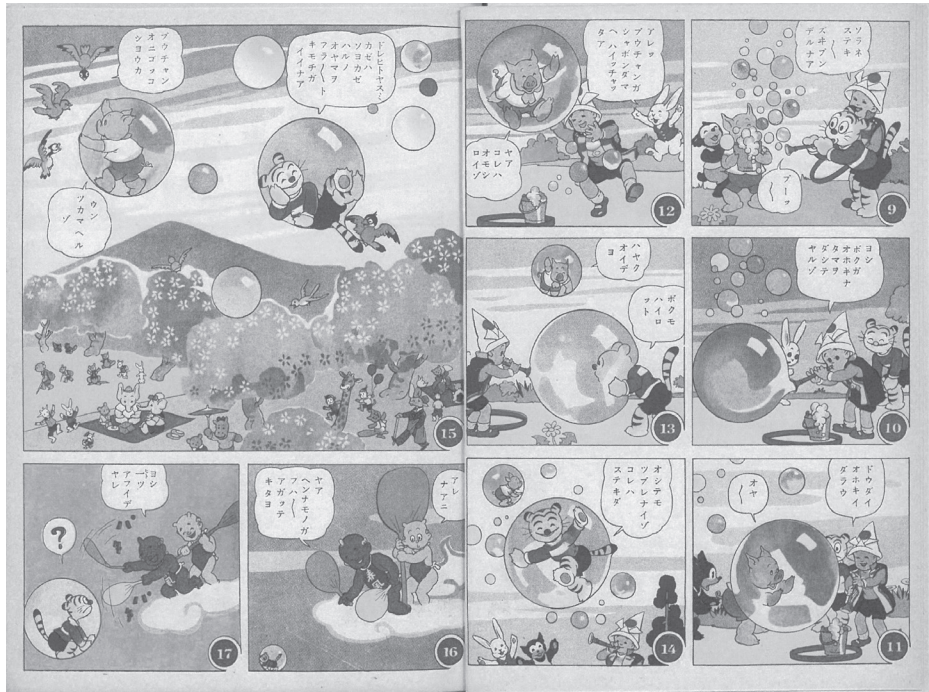


図 12 新聞けんの介「虎ノ子トラチャン」第 2 回（『漫画と教育講談』昭和 13 年 4 月）

それまでのコマ割りのテンポでいけば、シャボン玉に入ったトラチャンたちが、その上空に辿りつくまでの過程が描かれてもよいところだが、それを省略して、一気にかなり高いところに浮かぶトラチャンたちを描くことで時間分節に変化をつけ、また同時に、コマを急に大きくし、コマの内部に捉えられる空間も大きく広げることで、空間分節にも変化をつけている。時間感覚と視点と視野とを一度に大きく変化させることによって、この作品は、読者に、めまいに近い感覚を、娯楽として提供しようとしている。

こうしたコマ構成の大胆な変化がない回でも、三色ないし四色刷りの色彩をも活かした画面そのものの視覚的な効果によって、善行の嬉しさ楽しさ面白さを演出する工夫は、一貫してなされている。例えば、みなで夜、ホタルを取りに行く第 5 回（『漫画と忠勇絵話』昭和 13 年 7 月）では、子供たちの持つ提灯と飛び交うホタルの明かりがいくつも暗い森の中に浮かぶ美しく楽しい場面から、提灯の火が風で消えてしまい、恐ろしい暗闇と化した森の中を捕まえていたホタルの明かりを頼りに家へ帰る場面への展開を、画面の明暗の対比と変化によって巧みに演出している。こうした展開の中で、トラチャンは、初め、妹をいっしょに連れて行くのを面倒がっていたりするのだが、みなでホタルを追ううちそんなそぶりは見せなくなり、提灯の火が消えてからは、暗闇の中でバソをかくウサギを慰め、ホタルの入ったカゴを持ってみな先の先に立ち、はぐれないようにお互いの尻尾をつかんで列を組むよう指示するなど、頼れる「オヤマノタイシャウ」としての振る舞いを自然と見せるようになるのである。

コマ構成の工夫、コマ内の構図や明暗の変化、そして時折ファンタジックな要素を織り交ぜる

ことなど、「虎ノ子トラチャン」が確立した、「悪人を懲らしめる」ことの痛快さとは異なる形の、善行の嬉しさ楽しさ面白さの演出法は、それまでの〈徳育漫画〉とは、明らかに一線を画するものであったといえることができる。第2回の最終頁の柱には、編集者によるものと思われる「面白くて上品な漫画」という一文が記されているが、管見の限り講談社の雑誌掲載漫画に「上品」という形容が、売り文句として付されたのはこれが最初である。作り手の側にも、この作品の新しさに対する自負があったものと考えられる。

(2) 「カバサン」

「カバサン」の場合、ファンタジックな要素の織り込みは見られないものの、「トラチャン」に見られる視覚的な演出法と、「旗之助」が開発した「頓智」という要素の利用や、カバサン自身のキャラクターのありようによって、「悪人を懲らしめる」ことに依存しない「善行提示もの」のスタイルの洗練に貢献している。

「日の丸旗之助」や「虎の子トラチャン」が、若様やトラチャンという、その過失によって、「滑稽」な場面や解決すべき課題を物語にもたらしうるキャラクターと、旗之助やポンポン太郎というよき助言者として、その課題を解決するにふさわしい道徳的＝「修身」的振る舞いを示しうるキャラクターとのコンビネーションによって物語を動かしているのに対して、「カバサン」においては、主人公のカバサンとコンビを組む副主人公はいない。

カバサンは、旗之助やポンポン太郎に相当する、物語内の他のキャラクターたちや読者に対して、道徳的＝「修身」的な模範を示しうる存在である。しかも、旗之助と違って、カバサン自身がなんらかの間違いを犯すことは全くといっていいほどなく、ポンポン太郎のようにごく控えめな助言者の位置にとどまるわけでもない。だが、読者から見てあまりに模範的な存在が中心になって、善行ばかりが繰り返されてしまえば、いかに善行はただ提示されているだけだとしても、やはりある種の押し付けがましさを印象を回避することは難しい。この課題を、「カバサン」は、いくつかの工夫によって乗り越えようとしている。

まず一つ目は、物語の中での役割が「主人公」としては控えめなものになっていることである。カバサンは主人公ではあるものの、滑稽な過失や解決されるべき課題はカバサンの同級生の動物たちが引き起こすのが、物語の基本的な形になっており、その点では、毎回違ったキャラクターがトラチャンの役割を演じ、彼らが何かを起こすまでは、カバサンが登場しないまま物語が進行することも多い。

このため、カバサンの同級生たちが何らかの過失やちょっとした悪いことをしてしまい、それによって起きたトラブルをカバサンが解決したり、助けたりするという展開になるエピソードが多く、「悪行善行複合・報奨訓戒非強調」型になっていることも多い。

二つ目として、特に連載開始当初については、カバサンがまさに「カバ」であるということが活かされている。カバサンは、ヤギの先生を含めて、この作品の登場人物の中で最も体が大きく、顔も大きく口も大きく、鼻の穴も前を向いて大きく開かれていて、動きも他の動物たちに較べ

ばゆっくりとしており、せりふも少ない。一つ一つ取り出せば、同時代の子供漫画において一般的に共有されていた「子供らしさ」や「可愛らしさ」のイメージの対極にある構成要素が、カバサンという一人のキャラクターに総合され、その子供らしくないカバサンが子供として暮らしている様子が描写され始めると、その矛盾が、ある種の「おかしさ」として、カバサンに独特のユーモラスな印象をまとうらせ、可愛くないはずのカバサンに、既成の可愛さの記号が生み出すとは違った可愛さのイメージまでが生まれてくる。

連載開始から1年ほど経つにつれ、カバサンの容姿は次第にそのカバらしい大きさを強調するものではなくなってくるのだが、初期のカバサンは、いつもおだやかな微笑をたたえて、自らの振る舞いが道徳的＝「修身」的に模範的なものであることなど、一切口にする事のない謙虚で落ち着いたキャラクターとして描くとともに、言動においてはなんら滑稽なことをしなくとも、存在のありようそのものに滑稽味が備わっている存在として描いている。これによって、良いことしかしない模範的な子供という存在にまわりがちな縁遠さの印象、わずらわしさの印象、鼻持ちならない優等生の印象を、子供＝読者に感じさせないよう、工夫しているのである。

以上の二つの要素がよく表れているエピソードとして「エライゾ カバサン」(『漫画とお伽噺』昭和13年8月、図13)を見ておく。

自習時間に野外で本を読んでいたカバサンと同級生たちだったが、猿のサルキチが遊びに行こうと言い出し、カバサン以外みな同調してその場を離れ、ボートで川下りを始めてしまう。すると漕いでいた豚のブウタがうっかり櫂を手放してしまい、ボートが操縦不能になり、その先には滝が…という展開になる。そのことを知った先生が急いで駆け付けようとする一方、カバサンは平然とした顔で桶に乗り、コウモリ傘を帆にしてボートに追いつき、ロープを岩場にかけてボートに乗っていた子たちを助けるのだが、全員を岸に移したところでロープが切れてしまい、カバサンだけが流され、滝に落ちてしまう。相変わらず平然とした顔のまま滝から落ちたカバサンは、駆け付けた皆にニッコリと笑って見せる。水生動物だから水に落ちても平気ということなのだろう。

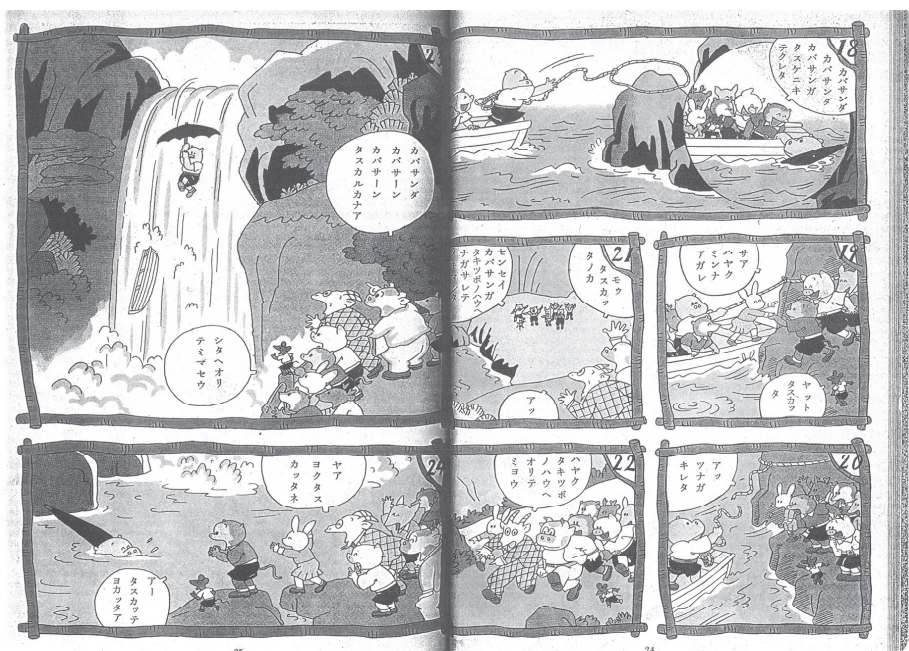


図 13 芳賀まさを「エライゾ カバサン」（『漫画とお伽噺』昭和 13 年 8 月）

ここでは、自習時間なのに遊びに行ってしまうという同級生たちのよくない行いと、ボートが流されて怖い思いをするという懲罰的な展開と、当然のように同級生たちを助けるカバサンのよい行いの提示がある。最後のコマでは先生も同級生もカバサンが助かったことを喜ぶのだが、特にカバサンが何らかのご褒美を得たりするわけではないし、同級生たちも危ない目にあいそうになったという以上の懲罰を受けているわけでもなく、少なくともここで描かれている中では先生に叱られることもない。

同級生たちは、もうこれ以上罰を与えられるまでもなく自分たちの行いを反省しているだろうし、カバサンも見返りなど求めておらず、先生もことさらにカバサンを褒めたたえることもない。皆がカバサンの無事を喜びあうことで事態は収拾していて、ただタイトルだけが「エライゾ カバサン」とカバサンが偉いことを読者に伝えている。

悪行訓戒・懲罰非強調型と善行奨励・善行提示型の組み合わせからなる「悪行善行複合・報奨訓戒非強調」型の作品が、終始慌てることなく穏やかな表情で、コウモリ傘と桶を使って皆を助けるカバサンの醸し出すそこはかたないユーモアを、最後の滝に落ちるコマを大きく見せるコマ割りの工夫などによって楽しく表現されていると言える。

4. 〈知育漫画〉の登場

また 13 年に入ると、道徳的な教訓ではなく、学校教育の教科内容に関わる知識を分かりやすく伝えることを目的とした〈知育漫画〉も登場してくる。

雨粒を擬人化し、自然界を水がどのように循環するかを語る林田正「雨ノ小坊主」（『漫画と動

物繪話』昭和15年6月、図14)や、手紙がどのように集配されるのかを見せていくキノウヘカズラ「テガミノ旅」(『漫画と銃後童話集』昭和15年11月、図15)のように、理科的内容や、戦後新設される社会科を先取りするような内容のものがその典型であるが、『講談社の絵本』においては主流となることはなかった。理科的内容のものについては、昭和14年以降、「児童読物改善ニ関スル指示要綱」を受けて、科学漫画という形で中村書店や金井信生堂などの赤本版元から優れた作品が多く出されることになる。



図14 林田正「雨ノ小坊主」(『漫画と動物繪話』昭和15年6月)



図15 キノウヘカズラ「テガミノ旅」(『漫画と銃後童話集』昭和15年11月)

V. 宣伝戦略

漫画作品の内容の工夫だけでなく、『講談社の絵本』においては、その宣伝も工夫されていた。毎号、表紙の見返し部分に、教育関係者、政治家、軍人らによる推薦文が掲げられている。例えば86巻には、二度にわたって総理大臣を務めた若槻礼次郎が、「上品で明朗な『漫画絵本』」と題された推薦文を寄せている。

子供は批判力のない為、善きも、悪きもそのまま受け容れようとするものである。従って子供に与える読物には、特に選択が大切である。

講談社の絵本は、その題材もことごとく当を得ており、子供を指導するによい本である。そして絵にも文にも、良心的に細心の注意が払われ、飽くまで親切に編集されていることは、まことによるこぼしい。漫画を集めた絵本にしても、ただ面白可笑しいばかりでなく、無邪気な滑稽の中に、適宜教訓を織り込み、上品で明朗な気質を養うと同時に、正しい行いや、頓智、機智などが自然教えこまれるように作られている。面白いばかりでなく、頗る有益な絵本である。(旧字旧かなは新字新かなに直した)

推薦文の上には、「若槻閣下と御令孫信成様（十二歳）、佐和子様（八歳）」の写真が掲げられ、孫思いの祖父としての若槻のイメージが強調されている。高齢の政治家や軍人の場合、こうした孫とともに写った写真が掲げられることが多く、場合によっては講談社の絵本の読み聞かせをする様子が写し出されている。

こうした推薦文には、外からの「教育的」批判を予防し、教師や親に、読者拡大の媒介者としての役割を自発的に担わせようとする意図が見られるのだが、その推薦文の内容は著しく類型化しており、次のような共通点を持っている。

すなわち、①漫画の影響力の強さと子供の批判力の弱さを前提とした上で、②『講談社の絵本』の漫画には、子供に悪影響をもたらす要素がなく「上品」に仕上がっている、といった「無害」さの指摘を行ない、③そればかりか、「面白くて／為になる」ものとなっているといった「有益」さの強調を行なうのだが、④形容・評価のための語彙はごく限定されており、論者の職業の違いを超えて反復され、⑤具体的な作品に即した記述・分析・論証抜きに、結論・評価だけが羅列される、という共通点である。編集部側が用意した下書きがあった可能性がうかがわれる。

VI. 「児童読物改善二関スル指示要綱」の影響

〈徳育漫画〉が上記のような洗練を見せ始めた昭和13年の10月末、出版物の検閲を担当していた内務省警保局図書課が「児童読物改善二関スル指示要綱」を通達し、以後、これに基いた児童読物統制が行なわれることになる。「指示要綱」の原案作成に関わり、以後の統制においても理論的に指導的な立場にあった民間教育団体、教育科学研究会は、岩波書店発行の雑誌『教育』を拠点にしており、①利潤を追求する商業主義の悪しき現れとして講談社の出版活動を捉え、②

「教訓」の押し付けはかえって「教育的」でないという論理で「講談社の絵本」などを批判する姿勢をとっていた。児童読物統制において主導的な役割を演じ、戦後の「悪書追放運動」においても大きな役割を果たすことになる波多野完治は、講談社の児童読物について、次のように述べている。

第一お説教をし過ぎる。誰それは正直だとお題目を言う。大人が見ると、「これは子供のタメになるぞ！」と思われるように、またそれを露骨にねらってお説教を並べている。このお説教やお題目は、小さいときは反感を覚えないが、段々大きくなると「なーんだ」と言う反感を感じる。(「児童文化を語る座談会」『生活学校』昭和13年5月号掲載での波多野の発言)

「指示要綱」の通達後、数ヶ月の間に数多くの赤本漫画が発禁処分を受ける中(宮本1998)、『講談社の絵本』も「誇大広告削除」の処分を受ける。おそらく先に触れた推薦文や、それをさらに単純化・誇張したような自社広告が問題とされたものと見られる。これを受けて、推薦文の掲載は行なわれなくなる。

しかしながら、掲載されている漫画の内容は、他の一般的な少年少女幼年雑誌と比べ、「指示要綱」以後もただちに大きく変わることはなかった。先に引用した波多野の批判は、初期の「悪行訓戒・懲罰強調」型や「善行奨励・善行報奨」型にはそのまま当てはまるものだが、その洗練形態、特に「善行奨励・善行提示」型は、むしろこうした批判を繰り返したものになっており、講談社としてはこれをさらに変える必要を認めなかった、もしくは変えようにもさらにどう変えればよいか分からなかったのではないかと考えられる。

とはいえ、漫画の頁数は次第に減少してゆき、絵の表現も省略と誇張が控えめになっていく傾向が見て取れる。個々の作品の題材も、戦争ものが漸減し、銃後ものが少しずつ増えてゆく。連載作品で言えば、昭和15(1940)年1月に銃後の子供の生活をユーモラスに描いた澤井一郎の「カッチャンミッチャン」(昭和16年1月まで)が始まる一方、同年6月、ながらく続いた戦争ものである中野正治の「チビワン突貫兵」(昭和12年11月～昭和15年6月)の連載が終わっている。しかし、こうした戦争ものから銃後ものへの移行は、『少年倶楽部』や『少年少女譚海』(博文館)などの一般的な少年少女雑誌では昭和14年に入ってすぐ起こっていた変化であり、むしろその時期の遅さに『講談社の絵本』の〈抵抗〉ぶりを見ることもできる。

しかしながら、昭和16年3月、表題に「漫画」を含んだ巻の刊行が終了し、連載作品もすべて終了する。以後、1ヶ月に1冊は漫画が掲載される巻の刊行が続くが、掲載量は激減する。

Ⅶ. おわりに

事実上、この時期最大規模の月刊漫画誌といい『講談社の絵本』の漫画の巻において、徳育を中心とした「子供が良くなる」(とされる)漫画が数多く掲載され、洗練されていったことは、子供向け物語漫画には「教育的」配慮が必要という認識、および、その認識をいかにして

作品化するかというパターンの一つとしての〈徳育漫画〉を、漫画出版の世界に広く知らしめる役割を果たしたと考えられる。

また、今後詳しい検討が必要だが、『講談社の絵本』において形成・洗練された〈徳育漫画〉の諸類型は、戦後にも受けつがれ、手塚治虫、および手塚の作品を含む大阪の赤本漫画の世界の、対極をなすものとみなされることになる「中央の」「良心的」子供向け物語漫画群に利用されることになっていったとも考えられる。

つまり、『講談社の絵本』が確立したスタイルが子供漫画のスタンダードとなっていたことが、戦後、そこから逸脱する形で登場した手塚治虫のインパクトをより引き立たせることにもなったとも考えられるのである。その意味で、手塚がその自伝の中で、上京した手塚に向かって強く否定的な言葉を投げつけた二人の作家として、『講談社の絵本』の連載作家であった島田啓三と新関けん介の名を挙げていることは、象徴的だと言えるだろう。

大ヒット作『新宝島』を引っさげて意気揚々と上京し、講談社を訪れた手塚は、「もう少し絵を勉強なさってください」と「慇懃に断られ」る。

腹が立って、練馬の島田啓三氏のお宅を訪ね、「新宝島」を見てもらった。

「こりゃ、漫画の邪道だよ。こんな漫画が流行ったら一大事だ。描くのはあんたの自由だが、あんたひとりにしてもらいたいね」

次に、上野の新関健之介氏宅へ押しかけた。ここでも一目見て、

「こりゃひどい。これで、君がデッサンをやっていないことがはっきりわかった」

ときめつけられた。(手塚 1979, p.89)

自分の絵にコンプレックスのあった手塚は、この二人の発言を単に「デッサン」力のなさを指摘するものであったかのように述べるのだが、島田の発言は、必ずしも絵についてのものというわけでもない。新関にしても、講談社の編集者にしても、絵の訓練を受けていることを、子供に「与える」立場に立つための要件の一つと考えていたと想定することもできるのであり、だとすれば、問題はやはり画力も含めて総合的に見たときの手塚作品の「教育的配慮」の不足だったとも考えられる。

いずれにしても、ことあるごとに参照されてきたこのくだりのせいで、戦後漫画史において島田や新関は、新しい世代の才能を、頭ごなしに権威主義的に否定した旧世代の漫画家の代表のように捉えられてきたきらいがある。しかし、そうした島田観、新関観は、彼らが実際にどのような漫画を描いていたのかの検証を欠いた形で成立している。「キバツ三勇士」を再発見し、「虎ノ子トラチャン」を再発見し、『講談社の絵本』を再発見することは、手塚が果たしてどのような漫画状況に対するカウンターとして登場したのかを、根本的に検証しなおすことにもつながるのである。

本稿では、〈徳育漫画〉の洗練過程に焦点を絞ったが、その漫画表現としての特質には十分触

れられておらず、「その他」とした作品群にも漫画史的に見て無視できないものはある。また、漫画の巻の製版・印刷の問題についても言及できておらず、『講談社の絵本』の漫画の巻の全貌を網羅的に検討することはできなかった。これらについては今後の課題としたい。

【註】

- (1) 西上 1968, pp.32-34。夏目房之介も同様の指摘をしている（夏目 1998, pp.40-41）。
- (2) 『別冊太陽 子どもの昭和史 昭和元年－二十年 名作コミック集』平凡社、1989年、p.56や、新美琢真編 2019『のらくろであります！ 田河水泡と子供漫画の遊園地』川崎市市民ミュージアム、pp.56-72など。

【文献】

- 阿部紀子 2011『「子供が良くなる講談社の絵本」の研究』風間書房
- 講談社社史編纂室編 2010『物語 講談社の100年』第2巻、講談社
- 手塚治虫 1979『僕はマンガ家』大和書房
- 中村孝也 1944『野間清治傳』野間清治傳記編纂會
- 夏目房之介 1998『手塚治虫の冒険』小学館
- 西上ハルオ 1968「「新宝島」研究」『ジュンマンガ』1号
- 橋本求 1964『日本出版販売史』講談社
- 松本昇平 1981『業務日誌余白－わが出版販売の五十年』新文化通信社
- 宮本大人 1998「児童読物処分の研究報告－昭和13年4月から昭和19年6月まで－」『児童文学研究』31号
- 宮本大人 2003「「問題」化される子供漫画－「児童読物改善ニ関スル指示要綱」以前の「教育的」漫画論－」『研究誌 別冊子どもの文化』子どもの文化研究所、No.5
- 宮本大人 2004「沸騰する「教育的」漫画論－「児童読物改善ニ関スル指示要綱」の通達前後－」『白百合児童文化』白百合女子大学児童文化学会、13号
- 宮本大人 2017「薄れてゆく輪郭：児童読物統制下における子供向け物語漫画の「絵物語」化について」『白百合女子大学児童文化研究センター研究論文集』20号
- 宮本大人 2018「教師にして漫画家：中島菊夫試論」『二十世紀研究』19号
- 宮本大人 2019「昭和戦前・戦中期における子供漫画出版の基盤形成」『出版研究』50号

*この論文は、筆者が構成して大阪府立国際児童文学館で行われた展示「再発見！「講談社の絵本」の漫画世界」（2007年8月2日～10月29日）の解説リーフレットに、大幅な加筆・改稿を行なったものである。

[Articles]

Dropping Eggs and Changing Linguistic Dynamics with CLIL: Tertiary Maker Education

Erin Frazier: Meiji University

Ryan Lege: Kanda University of International Studies

Abstract

This paper explores integrating Maker Education principles into tertiary English language classes by implementing the Egg Drop Challenge. Traditionally, language education focused on vocabulary, grammar, and sentence structures, often isolating the language itself from the contexts in which it is used in. However, in today's world, language learners need not only linguistic expertise but also specialized knowledge in various fields. Maker Education, a new instantiation of project-based learning (Blikstein & Valente, 2019), offers a promising approach to bridge this gap. Maker Education emphasizes interactive, iterative, and collaborative projects, fostering essential soft skills and proficiency in STEAM disciplines (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) (Martin, 2015). This study introduced the Egg Drop Challenge, a hands-on activity rooted in physics and engineering, into a language-focused course. Participants (N = 32) collaborated over three, 100-minute lessons to design contraptions to protect raw eggs from breaking, applying the principles of Maker Education while also incorporating language learning. Additionally, the study drew on design thinking and Content and Language Integrated Learning (CLIL) principles to enrich the learning process. This study suggests that Maker Education can enhance language education by bridging content knowledge gaps while promoting language development, collaboration, and a sense of accomplishment.

Keywords: CLIL, Design thinking process, Egg drop challenge, Maker Education

Introduction

One of the most significant challenges language educators face is making language meaningfully connect to the world outside of the classroom. Language is often taught in a vacuum of vocabulary, grammar, and sentence structure and rarely crosses interdisciplinary fields (Swain, 1996). In today's world, it is essential for language learners to not only be experts in their linguistic endeavors but also have specialized knowledge in other fields. One way to

introduce this knowledge is through utilizing Maker Education, an implementation of project-based learning, which places a central emphasis on involving students in interactive, iterative, and collaborative projects (Lundberg & Rasmussen, 2018). The primary goal is to facilitate learner development through the creation of hands-on projects in a meaningful, real, situated environment where action is directly connected to learning outcomes. This aligns directly with situated language theory, which seeks to provide opportunities for learners to see the effects of their developing language on the communicative context (Uz Bilgin & Tokel, 2019). Other approaches such as project-based learning (PBL) and task based learning (TBL) approach situated learning in a similar manner, but Maker Education contextualizes learning in the iterative hands-on nature of the constructive act, with a great focus on the lessons learned from the constructive act itself. Numerous studies have provided evidence that Maker Education effectively nurtures transferable skills such as problem solving, critical thinking, and collaboration (Martin, 2015; Bevan, 2017; Shin, 2021). Furthermore, it is pivotal in fostering students' proficiency in STEAM disciplines, encompassing Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics (Honey & Kanter, 2013).

This study, part of a larger investigation into the effects of Maker Education in tertiary language learning contexts, introduced a critical-thinking task often used for beginning engineering students to a university-level language learning course. The study aimed to investigate the effects Maker Education's may have on student language and soft skill development. The task chosen, the Egg Drop Challenge, was selected for the study because it is a basic classroom activity that is frequently found in science classes as it applies the ideas of physics (energy, momentum, and force) and the engineering of a vessel that will withstand a fall from a great height (Fields, 2023). This was a perfect match for the application of Maker Education within a language-focused course, as students must collaborate, brainstorm, prototype, and test to create a contraption to protect a raw egg from breaking. These lessons were heavily structured by content while also including a specific explicit language focus to navigate the content. Through this experience, data suggest that Maker Education may have a place in tertiary language classrooms as it encourages a different approach to applying learners' knowledge.

Literature Review

Maker Education draws its foundational principles from early educational thinkers like Dewey (1986), who emphasized the importance of connecting education with real-life experiences. Two pivotal theories underpin Maker Education. Firstly, constructivism, rooted in Piaget's (1952) theory of cognitive development, suggests that learning through hands-on

experiences combined with reflection leads to the construction of knowledge. According to constructivism, learners develop and modify mental models through experiences that shape and reshape these models. Building upon this idea, Harel and Papert (1991) highlighted the value of experiential learning achieved through the act of physically creating tangible objects. Within their model, *constructionism*, creating something tangible is regarded as a manifestation of internal learning. Furthermore, constructionism highlights the necessity of constructing knowledge within a context that holds meaning for the learner.

These core theories provided a fertile ground from which Maker Education could emerge. The 'maker movement' in the early 2000s, marked by the establishment of the first Fab Lab (Mikhak et al., 2002) and the publication of *Make Magazine* in 2005, served as the ultimate catalyst for the evolution of Maker Education. The maker movement embraced a DIY ethos in open-access spaces equipped with tools and materials, known as makerspaces. These spaces became increasingly prevalent, eventually finding their way into public spaces such as schools and libraries. Educators soon recognized makerspaces were excellent educational environments and could become strong communities of practice. Maker Education, the educational model that came out of this context, engages learners in creating iterative, hands-on projects that prioritize the learning journey over the final product assessment (Honey, 2013). Valente and Blikstein (2019) acknowledge that while Maker Education shares similarities with project-based, constructionist, and inquiry-driven learning, it possesses distinct characteristics. Rather than emphasize testing and assessment, Maker Education embraces failure as an essential component of the learning process and fosters interaction through feedback and reflection (Maltese et al., 2018; Martinez & Stager, 2019). Although approaches to Maker Education are adaptable to specific contexts, MakerEd (2015) identifies common threads across all approaches, such as being student-centered, offering multiple learning pathways, emphasizing the process, and prioritizing inquiry over answers. Cohen et al. (2017) identified creation, iteration, sharing, and autonomy as fundamental principles of a Maker Education approach. Other researchers have stressed the importance of sharing and collaboration, emphasizing that collaboration is an essential, integrated aspect of the making process (Lundberg & Rasmussen, 2018).

Researchers have additionally begun to apply the approach to language learning contexts. Alley (2018) created an English learning-focused Maker Education course at a Mexican engineering university and concluded that "rapid feedback in problem solving both increases learning and confidence in the use of the target language" (p. 7). For language learners, problem solving in the target language is not the only benefit of a Maker education approach, as Murphy (2018) and Seymour (2018) both note that the situated, social, and tactile nature of Maker Education provides an ideal environment for language learning. Godwin-Jones (2021), in a review

of evolving technologies for language learning, comments that the appeal of Maker activities for language is in exploring the complex relationships between humans and objects” (p. 15) that bridge the gap from knowledge about language to the language used to affect the physical world. Maker Education in language learning has potential to enhance both learning and confidence in the use of the target language, fostering a situated, social, and tactile environment that facilitates problem solving and explores the intricate relationships between humans and objects in the language learning process.

While utilizing Maker Education as the basis for this project, two other theories were applied to enhance the learning process. To help the language students think outside of the box, a large focus was placed on the non-linear design thinking process, in which learners were tasked with creating a 'space capsule' to protect a raw egg dropped from a second-floor balcony. First, the students were introduced to the five steps of design thinking (Interaction Design Foundation, 2016), including five steps, (1) Emphasize — understanding the problem, (2) Define — identifying the core aspect of the problem, (3) Ideate — brainstorm ideas and designs, (4) Prototype — turning the ideas into real products, (5) Test — application and evaluation of the design. It should be noted that this process is cyclical and iterative; at any point in the design process, it may be necessary to return to a previous step. This way of thinking structures learners' making process. The two methodologies of Maker Education and design thinking have paralleling themes heavily reliant on collaboration and cooperation to solve a problem.

As this study focuses on content and language, it was a perfect opportunity to use the principles of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in making the lessons. CLIL places equal emphasis on both language acquisition and content comprehension. It is an educational approach that seamlessly integrates language and subject matter learning. In CLIL, educators focus on planning, promoting, and evaluating both language and content learning, although the emphasis may shift between the two aspects. The ultimate goal is to provide students with meaningful opportunities to engage with both the second language and the content being studied (Brown & Bradford, 2017). This approach is carefully structured, following the 4Cs framework of culture, content, communication, and cognition, allowing instructors to adopt a comprehensive and inclusive teaching method (Coyle et al., 2013). Within this framework, content is presented alongside explicit language scaffolding to support learners in effectively engaging with the subject matter (Ball et al., 2015).

Methodology

The egg drop challenge was an addition to a unit on innovation and technology taught in a reading and writing course for second-year students (19-20 years old) at a Japanese university

studying English as their major. The task was carried out over three, 100-minute lessons. There were 32 participants with an even gender split. The average CEFR level among participants was B1, with TOEIC scores ranging from 460 to 665. The participants were divided into eight teams and provided with the same sets of materials, including 1 raw egg, 3 paper cups, 10 straws, 25 wooden toothpicks, 25 chopsticks, 10 small cotton balls, 1 meter of string, 50 cm of tape, 6 rubber bands, 10 paper clips, and glue.

The first lesson introduced the topic through both a text on inventions, in which useful vocabulary was learned, and a video demonstration of the challenge by students in a bachelor's engineering program from an Australian university. After the introduction, learners were guided through the design thinking process and given time to work together to complete the first 3 steps of the design thinking process, emphasize, define, and ideate. In the following lesson, learners began prototyping the ideas they had brainstormed in the previous lesson. These prototypes were tested without the eggs, though some groups substituted the egg's weight with other materials, including rocks and erasers. Participants noted what type of prototype survived the fall from the second-floor balcony, analyzing the failures and redesigning the vessels. In the third and final lesson, participants presented their creations to the class, explaining the design process that led to their final product, and launched their design with the egg from the balcony.

Data was collected from a written reflection evaluating their experience and process. Participants were asked to complete the reflection within a 24-hour time frame to ensure that they were able to recall details concerning the activity reliably. Several thought-provoking questions were provided to the learners to aid them in writing a 150 to 200-word open-ended reflection. These questions included: Describe the process of creating your project. What did you do? What challenges did you experience? Did you overcome these challenges? How? Do you feel that you were successful? Why or why not? What did you learn from your experience today? The questions were a starting point for the participant's reflections, eliciting key elements of the making process. However, participants were not limited to only discussing these questions and could address any part of the making experience that they deemed notable. Once the reflections were complete, they were analyzed thematically. This coding process will be addressed in the results section. Participants at this university had no or limited experience writing these kinds of reflections. The results will be later compared to the primary data collection context for the main study, which was carried out at a university that specializes in self-reflection and student autonomy.

Results

After data collection, the participants' reflections were made anonymous by removing personal details. Each reflection was assigned a unique alphanumeric code to aid in organization and identification. MAXQDA 2022 (VERBI Software, 2021) was used to analyze and code the reflections. Before starting the coding process, a predefined set of codes was initially created based on existing literature and prior research findings. This list included *reflection*, *bridging knowledge*, *cooperation and collaboration*, *problem solving*, and content-area knowledge. As the coding process progressed, this list of codes was expanded to include *challenges and failures*, as this theme emerged frequently from the data. Subthemes were identified for *reflection* (*success-based* and *failure-based*) to help clarify participant rationale for reflection, and for *cooperation and collaboration* (*within-team* and *external*) to ascertain with whom the participants were working. To ensure the highest level of reliability, two independent experts were brought in to code the data following the established coding system. An assessment of interrater reliability was conducted, revealing a substantial agreement of 80% between the two raters.

The table below includes the frequency and range of codes from the main study (labeled *Total*) and the egg drop activity (See Table 1).

Table 1. Core constructs

Code (Core construct)	Total Data Frequency	Total range	Egg drop Frequency	Egg drop Range
Reflection	518	309 (88.29%)	9	(25.06%)
Failure-based	227	174 (49.71%)	31	(80.64%)
Success-based	187	150 (42.85%)	23	(54.83%)
Challenges or failures	400	276 (78.86%)	35	(70.96%)
Bridging knowledge	309	213 (60.86%)	3	(9.67%)
Cooperation and collaboration	302	41 (55.14%)	23	(51.61%)
Within-team	184	136 (38.86%)	14	(35.48%)
External	69	62 (17.71%)	3	(9.67%)
Problem solving	200	156 (44.57%)	9	(29.03%)
Content area knowledge	120	99 (28.29%)	1	(3.22%)

Other Emergent Themes

Emergent theme	Total Data Frequency	Total range	Egg drop Frequency	Egg drop Range
Positive experiences	268	199 (56.86%)	21	(54.83%)
Design process	125	103 (29.43%)	44	(83.87)

There are some parallels in the data with regards to the range of participants reflections in which the codes manifested; *challenges or failures* (70.96%), *cooperation and collaboration* (51.61%), and *positive experiences* (54.83%), echoed the data from the larger scale study. Whereas there was a marked difference in codes of *failure-based reflection* (80.64%) and *design process* (83.87%) within the egg drop data set. This may be due to the explicit teaching of the design thinking process to the participants and the limited experience of writing self-reflections.

Discussion

The data would suggest that overall, the maker activity was well received as it allowed learners to apply the lesson content in an actual situation and was a departure from the typical reading and writing lesson. Three key principles of Maker Education were clearly present in the learners' reflections: *Creating to enhance language*, *collaboration leading to positive experiences*, and a *sense of accomplishment*. Note that the participant reflection statements have not been edited and are presented in their original form.

Creating to enhance language:

This time I can recognized what I did in University and how they help my English skills. In general, the person who do not get used to English tend to be silent this activity. I talked a lot in English, but it was first time to talk about engineering! so this experience are going to help me someday. (**Participant 01**, Pos. 1)

I could argue my opinions in English, and my opinions were accepted. So, I felt a little confident in my English. Since then, I have been able to enjoy this project. After Finishing the activity, I thought that it was a good activity, and sometimes it is important to do such an activity to improve English skills. (**Participant 18**, Pos. 1)

As these two participants highlight, they felt that the egg drop challenge was a meaningful way for improving their language usage. Participants attribute the activity to a growth in communication ability and, to a lesser degree, an increase in confidence. The activity was also linked to the future need for language as the learners had previously yet to experience the content, engineering. Maker Education allowed the students to bridge knowledge, forming a connection between language and content, creating a rich education environment by making content meaningful through applying hands-on learning.

Collaboration leading to positive experiences:

In addition, I felt that it is important to have the attitude of understanding what the other person wants to say. So I want to improve that skills and enhance a communication skill. I think this class is very interesting and very good at improving cooperation and English skills. (**Participant 08**, Pos. 1)

I had a very good experience. Our team failed to protect an egg from impact. But I think it was important for the team to be able to share different opinions each other and challenge. I was able to create an environment where it was easy to share opinions in particular. I did not know people in team but I was able to talk with them positively. I could grow up through this activity. So I want to see more of these challenges. (**Participant 29**, Pos. 2)

The need for collaboration and cooperation to complete the egg drop challenge was echoed through most of the reflections. Though most of the teams failed to land the egg safely on the ground below, as participant 29 points out, there was still a sense of positive growth as learners had to rely on each other to complete the task. Students had to clearly express their ideas and opinions in the design of the egg vessels. This type of communication is typically not found in a text-based lesson. The enhancement of 'doing' a task first hand rather than reading about someone else's experience leads to different ideas and opinions being formed as the learner experiences the context differently.

Sense of accomplishment:

This challenge taught me that using my imagination and working together with others to create something not only improves my communication skills, but also gives me a sense of accomplishment at the same time. (**Participant 13**, Pos. 1)

As key literature emphasizes, being able to create and invoke one's imagination leads to a more fulfilling learning experience, as this participant illustrates. There is a cognitive shift in language use to communicate, and the skill is made real by the creation within maker activities. A sense of accomplishment may also be enhanced through the collaborative nature of maker education activities, by communicating and working together out of necessity to achieve a goal. To reiterate, Maker Education is not based on rigid summative evaluation but instead on communication and doing, which leads learners to a deeper understanding of the content and

how to collaborate successfully.

Conclusion

In conclusion, this study explored integrating Maker Education principles into tertiary English language classes by implementing the Egg Drop Challenge. The findings suggest that Maker Education can indeed find a place in language-focused courses, offering a unique approach to applying learners' knowledge and fostering various essential skills. The data analysis revealed several significant themes within the participants' reflections. Firstly, it was evident that the Maker Education activity positively impacted language development. Students reported increased confidence in using English, especially when discussing engineering concepts that were previously unfamiliar to them. This highlights Maker Education's potential to bridge content knowledge gaps while enhancing language skills. Secondly, collaboration and cooperation emerged as essential aspects of the Egg Drop Challenge. Learners emphasized the importance of understanding each other's perspectives and working together effectively. The project-based nature of Maker Education encourages communication and teamwork, providing students with opportunities to share ideas, problem-solve, and grow through the collaborative process. Lastly, a sense of accomplishment was a prevalent theme in the reflections. Participants expressed satisfaction in using their creativity and imagination to design and build the egg protection devices. This sense of achievement was not solely tied to the successful landing of the egg but also to the process of working together and actively participating in a hands-on learning experience. Overall, this study suggests that Maker Education can be a valuable addition to language education, promoting language development, collaboration, and a sense of accomplishment among learners. By integrating content and language in a meaningful way, educators can create a more engaging and enriching learning environment. Future research and pedagogical practices should continue exploring Maker Education's potential in language classrooms, as it holds promise for preparing students to be proficient in both language and interdisciplinary fields, aligning with the demands of the modern world.

References

- Alley, W. (2018). Making English speakers: Makerspaces as constructivist language environments. *Mextesol Journal*, 42(4), 1–8. <https://hdl.handle.net/20.500.12552/4904>
- Ball, P., Clegg, J., & Kelly, K. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/elt/ccx063>
- Bevan, B. (2017). The promise and the promises of Making in science education. *Studies in Science Education*, 53(1), 75–103. <https://doi.org/10.1080/03057267.2016.1275380>

- Blikstein P. & Valente J. A. (2019) Authors' response: Professional development and policymaking in maker education: Old dilemmas and familiar risks. *Constructivist Foundations* 14(3): 268–271. <https://constructivist.info/14/3/268>
- Brown, H., & Bradford, A. (2017). EMI , CLIL , & CBI : Differing approaches and goals. *JALT2016—Transformation in Language Education: Postconference Publication, 2016(1)*, 328–334. <https://jalt-publications.org/files/pdf-article/jalt2016-pcp-042.pdf>
- Cohen, J., Jones, W.M., Smith, S. & Calandra, B. (2017). Makification: Towards a Framework for Leveraging the Maker Movement in Formal Education. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 26(3), 217-229. https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=ltd_facpub
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.01.001>
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *Educational Forum*, 50(3), 242–252. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Fields, H. (2023, June 13). Engineering: The route to problem-solving. Science News Explores. <https://www.snexplores.org/article/engineering-route-problem-solving>
- Godwin-Jones, R. (2021). Evolving technologies for *language learning*. *Language Learning & Technology*, 25(3), 6–26. <http://hdl.handle.net/10125/73443>
- Harel, I., & Papert, S. (1991). Situating Constructionism. *Constructionism*, 1–16. https://web.media.mit.edu/~calla/web_comunidad/Reading-En/situating_constructionism.pdf
- Honey, M., & Kanter, D. E. (Eds.). (2013). Design, Make, Play: Growing the Next Generation of STEM Innovators (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108352>
- Interaction Design Foundation (2016). *What is Design Thinking?* : <https://www.interaction-design.org/literature/topics/design-thinking>
- Lundberg, M., & Rasmussen, J. (2018). Foundational Principles and Practices to Consider in Assessing Maker Education. *I-Manager's Journal of Educational Technology*, 14(4), 1–13. <https://doi.org/10.26634/jet.14.4.13975>
- MakerEd. (2015). Makerspace playbook: Youth edition. 1–75. https://makered.org/wp-content/uploads/2015/10/Youth-Makerspace-Playbook_FINAL.pdf
- Martin, L. (2015). The Promise of the Maker Movement for Education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 5(1), 30–39. <https://doi.org/https://doi.org/10.7771/2157-9288.1099>
- Martinez, S. L., & Stager, G. (2019). *Invent to Learn* (2nd ed.). Constructing Modern Knowledge Press.
- Mikhak, B., Lyon, C., Gorton, T., Gershenfeld, N., McEnnis, C., & Taylor, J. (n.d.). Fab Lab: An

- alternate model of ICT for development. <http://cba.mit.edu/docs/papers/02.00.mikhak.pdf>
- Murphy, P. H. (2018). School libraries addressing the needs of ELL students. *Knowledge Quest*, 46(4), 60–65. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1171688.pdf>
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press, Inc.
- Seymour, G. (2018). The inclusive makerspace: Working with English language learners and special education students. In *School Library Makerspaces in Action* (pp. 77–86). Libraries Unlimited. <http://dx.doi.org/10.5040/9798216011262.ch-007>
- Shin, M. H. (2021). Development of English Teaching Model Applying Artificial Intelligence through Maker Education. *Journal of the Korea Convergence Society*, 12(3), 61–67. <https://doi.org/10.15207/JKCS.2021.12.3.061>
- Uz Bilgin, C., & Tokel, S. T. (2019). Facilitating contextual vocabulary learning in a mobile-supported situated learning environment. *Journal of Educational Computing Research*, 57(4), 930–953. <https://doi.org/10.1177/0735633118779397>
- Valente, J. A., & Blikstein, P. (2019). Maker Education: Where Is the Knowledge Construction? *Constructivist Foundations*, 14(3), 252–262. <https://tltlab.org/wp-content/uploads/2019/10/2019.Valente-Blikstein.Constructivist-Foundations.Maker-Education.pdf>

[Articles]

Teaching Writing with the OREO Approach (Opinion, Reason, Evidence): An Exploratory Action Research

Samikshya, Bidari

Abstract

This exploratory action research, conducted at a Private University in the Tokyo metropolitan area, aimed to examine the efficacy of the OREO (Opinion, Reason, Example, Opinion) approach as a strategic pedagogical intervention for augmenting the instruction of academic research paper writing. Over a 14-week period, comprising 28 lessons of 100 minutes each, a prescribed syllabus was navigated, with the liberty for instructors to implement specific teaching strategies. Instead of a traditional examination, students' evaluations were based on two essays and several weekly assignments, emphasizing genuine engagement and personal interest. Following the exploration of an issue, it became evident that students struggled with substantiating their arguments. Preliminary findings underscored the significance of addressing these challenges. Consequently, the OREO approach was introduced as the first intervention. Building on this, the second intervention emphasized the three 'E's: Evidence, Example, and Explanation (EEE). This addition aimed to enhance students' ability to support their arguments robustly by incorporating concrete evidence, compelling examples, and clear explanations. The research highlights the effectiveness and implementation strategy of the modified OREO approach and the significance of rubrics in transitioning sophomores to researchers.

Introduction

The arduous journey of teaching academic writing skills is universally agreed upon, especially in English as a foreign language (EFL) classroom. In various educational settings, students and teachers express discontent with teaching and learning writing skills. The endeavor becomes particularly daunting when the focus shifts to research paper writing, necessitating robust substantiation without diluting the author's positionality. Although substantial research delves into the complexities of developing academic writing skills (Okamura, 2006; Marlink, 2009; Razi, 2015), a universal strategy remains elusive due to the

varied dynamics inherent in every classroom. Regardless of the presence or absence of a prescribed syllabus for teaching academic writing, the paramount concern for teachers and learners is producing a smoothly substantiated, research-based paper. This exploratory action research was conducted to navigate the complex challenge of enhancing research paper writing skills among Japanese university students. The report details the successful implementation of the OREO (Opinion, Reason, Example, Opinion) a cleverly designed acronym inspired by the famous biscuit brand Oreo, known for its luscious white creamy layer sandwiched between two dark chocolate cookies. This innovative yet so simple technique, first explored and implemented by Samosa et al. (2021), designed to help students effortlessly remember how to construct and substantiate opinions with reasons in their essays, akin to relishing the strata of an Oreo biscuit.

Background

This exploratory action research study chronicles a lecturer's journey during the first year of teaching 'Research Paper Writing' at a private university in Tokyo metropolitan area. Although experienced in teaching various courses across numerous universities in Japan, this adventure presented a fresh challenge: empowering learners to transition from freestyle writing to research paper writing in English. The course enrolled 19 second-year undergraduate students, each demonstrating language proficiency of approximately B2 to C1. Over 14 weeks and through 28 lessons, each lasting 100 minutes, the lecturer navigated a prescribed syllabus. At the same time, instructors were afforded the liberty to implement their strategies for teaching research paper-style academic writing. Instead of concluding with a standard 90-minute test, the course assessed students through two essays serving as midterm and final submissions and several weekly assignments. A core ethos of the course was to inspire genuine student engagement. Echoing the belief that research writing thrives when rooted in personal interest, students enjoyed the latitude to choose their research topics, ensuring sustained engagement throughout the semester. The lecturer's acquaintance with the principles of exploratory action research is attributed to mentorship received from Smith (2020), the founder of an exploratory action research project for teachers initiated by the British Council in 2013.

Teaching research paper writing style at Japanese University

Japanese researchers, much like their counterparts in other non-English-speaking countries, often lean toward employing simpler English as a survival strategy when presenting their scientific findings (Okamura, 2006). Presenting scientific findings in English is crucial for scientists because even in non-English-speaking countries, scientific journals are predominantly published in English. To excel in the realm of science, non-English-speaking scientists must not

only keep up with the latest developments in their field but also master the art of English writing, which presents a considerable challenge (Okamura, 2006). Consequently, non-English-speaking scientists, including those in Japan, grapple with significant difficulties in integrating into the global discourse community (Okamura, 2006).

This foundation underscores the compelling need to teach academic writing skills, particularly research paper writing, to Japanese learners (Okamura, 2006; Wadden & Peterson, 2017). The literature underscores the formidable challenges Japanese researchers encounter in mastering English academic writing and emphasizes the necessity for comprehensive interventions (Okamura, 2006; Wadden & Peterson, 2017). These challenges, coupled with identified gaps in academic writing skills among Japanese learners, underscore the critical importance of further research and intervention in the realm of research paper writing skills.

Action Research in Education

Action research, stemming from the fusion of 'action' and 'research,' embodies the principles of 'reflective practice' and 'teacher as a researcher.' It follows a structured process involving planning, action, observation, and reflection, all within a cyclical framework (Lewin, 1946). This approach is widely applied in various professional fields, including education, to foster ongoing reflection and improvement. In the field of education, action research is particularly prevalent because it allows practitioners to assess the effectiveness of their teaching methods, curriculum development, and student learning experiences, thereby enabling continuous enhancement. This interactive action-and-research process provides valuable insights into the realities of the classroom, emphasizing practical significance and the insider's perspective on current issues. Unlike traditional research, which prioritizes literature reviews, strict research design, and statistically significant results, action research may involve fewer rigid procedures, smaller and less representative samples, and the presentation of raw data, even if statistically insignificant (Marrow, 1969; Burns, 2021).

The Emergence of Exploratory Action Research

Amidst the demanding responsibilities of lesson planning, teaching, and grading, educators may find it challenging to engage in research activities. However, exploratory action research (EAR) offers a practical and valuable avenue for teachers to effectively address classroom challenges (Smith & Robelleo, 2021). EAR involves teachers delving into their classroom situations and refining their practices based on their findings. Specifically designed to be practical and valuable for teachers, especially those facing challenging teaching situations, EAR enables educators to understand classroom issues better, recognize student needs, and align

their teaching approaches accordingly. Notably, the EAR is rooted in practical experience rather than theoretical literature, and it employs data collection methods that minimize disruption to teaching. Furthermore, EAR enhances teacher-student relationships, boosts student engagement in lessons, nurtures an inquiry-oriented mindset, bolsters a sense of agency for effecting change, and instills a sense of empowerment.¹

Research Method

This exploratory action research was guided by the framework conceptualized by Smith (2021). This approach provided a clear and structured pathway for thorough examination, ensuring ample time for research activities.

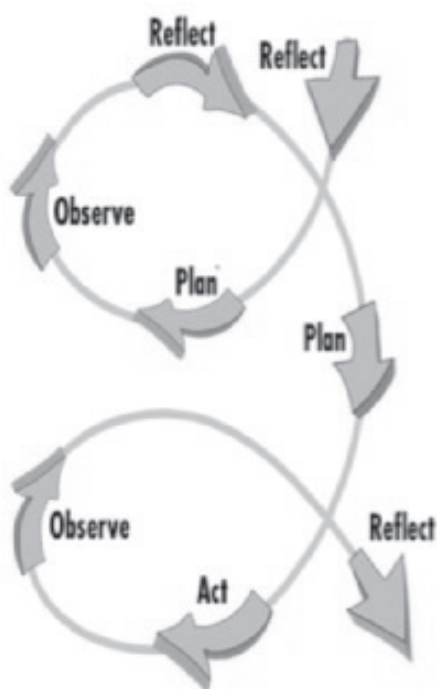


Fig 1. Exploratory Action Research Cycle (Smith, 2021)

Fig. 1 visually represents the research cycle, highlighting various stages essential for a comprehensive and holistic inquiry. Leveraging this methodology ensured that our investigation was thorough and anchored in a well-established foundation.

¹ https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/exploratory_action_research_for_enhanced_teaching_and_learning.pdf

Research Question

How can students be effectively supported in transitioning from basic essay writing to producing well-substantiated research paper?

Data Collection

Data collection for this action research project encompassed several crucial components. Initial data were gathered through classroom observation during the first two weeks of the study. This provided valuable insights into the students' baseline writing abilities and classroom dynamics. Additionally, the students were tasked with submitting their first essay assignment, allowing for an assessment of their writing skills based on their prior knowledge and experiences. A survey questionnaire was administered to the students through Google Docs to gain a more comprehensive understanding. It is important to note that this survey was completed by 14 out of the 19 students, with verbal consent obtained from all participants, who were adults above 18. This questionnaire was valuable for investigating the subject matter and gauging student perspectives. Furthermore, data collection extended beyond formal methods, with ongoing observation and teacher reflection providing continuous insights into the student's progress and challenges.

Issue Exploration and Finding

Upon careful analysis of the initial essay assignment submission and survey responses, several prevalent issues were identified, shedding light on students' challenges in their writing endeavors. Notably, students exhibited difficulties in providing strong substantiation for their arguments. Their essays often lacked compelling evidence and examples, resulting in writing that failed to convince readers effectively. Furthermore, students frequently presented vague explanations that could have helped clarity and comprehension in their writing. Another common issue observed was related to positionality, with many students struggling to establish a clear and convincing position in their arguments. They often lacked the necessary evidence, strong examples, and coherent explanations to support their viewpoints adequately. Importantly, students themselves acknowledged the impact of their previous academic experiences on their writing challenges. This recognition underscores the significance of addressing these issues in the action research project to enhance their writing skills effectively.

Plan of Action and Implementation

Phase 1 (Week 3)

This course incorporated innovative teaching strategies based on prior experiences and

previous research on the 'Power-S' approach by Bidari (2021). Two lessons were dedicated to introducing students to the practice of addressing social issues through small group activities, fostering a foundation for the upcoming exploration of the OREO approach: Opinion, Reason, and Evidence. A collaborative group task was introduced to enhance this approach's effectiveness, encouraging students to work together in applying the OREO method to their writing. Simultaneously, a meticulously crafted rubric was used to guide the peer review process, ensuring adherence to defined criteria and standards. These collaborative efforts through the group task and rubric were pivotal in promoting a culture of constructive feedback and collaboration among students, fostering an environment where they actively cross-checked and improved their essays.

As students confirmed their topics of interest, they were guided in developing the essential components of persuasive writing: ethos, pathos, and logos. Ethos and pathos were built by exploring how friends, peers, and acquaintances shared similar concerns or aligned with their social issues. This exercise strengthened their positioning as researchers with a vested interest in their chosen topics. To enhance logos, students were tasked with finding literature in both Japanese and English, mastering the art of citing evidence effectively.

Phase 2 (Week 7)

As the course progressed, it became evident that while the initial introduction of the OREO approach was beneficial, it needed further strengthening. During week 7, recognizing the need for refinement, an additional intervention was introduced. This intervention placed a heightened emphasis on the "EEE" components of the OREO strategy—Explanation, Evidence, and Example. This modification aimed to make the OREO approach even more effective for students.

This second phase of the modified OREO approach, now termed "OREEEO," initially posed some challenges for students to grasp. However, it gradually gained traction and proved successful. This success was evident in the final course reviews provided by students, highlighting the positive impact of this enhanced approach on their writing skills and understanding.

Phase 3 (Week 11)

Building on the strengthened OREO approach, week 11 marked a significant milestone. A precise rubric was introduced for self-assessment and peer assessment. This rubric was meticulously crafted to provide students with clear guidance on evaluating their work against defined criteria and standards. It aimed to foster a culture of self-reflection and constructive

feedback among students, encouraging them to critically assess their own writing as well as that of their peers. Recognizing the significance of drafts in the writing process, several lessons were allocated for students to compose drafts, serving as opportunities for formative assessment and skill refinement. Peer review played a pivotal role in developing their papers, organized as double-blind peer reviews, pairing students anonymously using codes, and combining different proficiency levels to foster diverse perspectives.

Phase 4 (Week 14 - Conclusion)

As the course neared its conclusion, students had progressed from basic essay writing to well-structured research paper writing. Recognizing the significance of drafts in the writing process, several lessons were allocated for students to compose drafts. These draft stages served as valuable opportunities for formative assessment and skill refinement. Peer review played a pivotal role in further developing their papers. It was organized as double-blind peer reviews, pairing students anonymously using codes and combining different proficiency levels to foster diverse perspectives.

Finally, as the course concluded, course review forms were administered to students. These forms aimed to gather feedback and insights from students about their learning experiences and the impact of the OREO and OREEO approaches. This cohesive approach ensured a smooth transition from basic essay writing to well-structured research paper writing, guided by strategic interventions and continuous improvement.

Conclusion

This study, conducted at a private university in Tokyo, aimed to enhance students' academic writing skills by implementing a modified OREO strategy. The research focused on students' difficulties transitioning from introductory essay writing to more complex research paper composition. The first intervention introduced the OREO strategy; however, while it laid a foundational understanding, its impact was less profound than anticipated. Recognizing the need for refinement, a second intervention was implemented, intensifying the focus on Explanation, Evidence, and Example (EEE) within the OREO framework and introducing a precise rubric for self and peer assessment. This revised strategy empowered students to weave persuasive and substantiative arguments, diving deeper into their chosen topics. By embedding this thick layer of EEE into the traditional OREO framework, students were better equipped to draft a substantiated essay. Coupled with a well-defined self and peer assessment rubric, the approach fostered deeper knowledge generation, allowing the students to establish their positionality firmly. This study demonstrates that with the right structured methods,

young scholars, even in a non-native English context, can produce robust research papers.

References

- Bidari, S. (2021). Teaching writing using the POWER-S approach: A brief introduction. NELTA ELT Forum.
- Burns, A., Edwards, E., and Ellis, N. J. (2022) *Sustaining Action Research: A Practical Guide for Institutional Engagement* (1st edition), Routledge.
- Burns, A. (2019). Action research in English language teaching: Contributions and recent developments. *Second handbook of English language teaching* (pp. 991-1005)
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York: D.C. Heath and Company.
- Dikilitaş, K., Smith, R., & Trotman, W. (Eds.). (2015). *Teacher-researchers in action*. IATEFL Research Special Interest Group. <http://resig.iatefl.org>
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson, L. M., Anthony, H. M., Fear, K. L., & Gregg, S. L. (1988). A case for writing intervention: Strategies for writing informational text. *Learning Disabilities Focus*, 3(2), 98-113.
- Frerrance, E. (2000). *Themes in education: Action research*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory, Brown University.
- Ip, T. (2017). Linking Research to Action: A Simple Guide to Writing an Action Research Report. *The Language Teacher*, 41(1).
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Okamura, A. (2006). How do Japanese researchers cope with language difficulties and succeed in scientific discourse in English? : interviews with Japanese research article writers. *The Economic Journal of Takasaki City University of Economics*, 48(3), 61-78
- Poudel, T., & Gnawali, L. (2020). Improving academic writing skills of English language teacher-trainees through ICT. In *Innovative Technologies and Pedagogical Shifts in Nepalese Higher Education* (pp. 149-164).
- Rebolledo, P., & Smith, R. (2021). 'Champion Teachers: findings in Latin America'. Internal 2021 British Council Chile report incorporating thematic analysis of teachers' research reports and participant testimonials.
- Samosa, R. C., Sayong, J. M., Gonzales, M. P., Dacusan, R. G., & Menguito, V. (2021). Opinion, Reason, Explanation and Opinion (OREO) as an Innovation to Improve Learners Writing Skills Among Grade Four Learners. *International Journal of Academic Multidisciplinary Research (IJAMR)*, 5(12), 166-172.
- Setyowati (2016), *Analyzing the Students' Ability in Writing Opinion Essay using Flash Fiction*.

Journal of English Language Teaching and Linguistics www.jeltl.org

Smith, R., & Rebolledo, P. (2018). *A Handbook for Exploratory Action Research*. London: British Council.

Smith, R., & Rebolledo, P. (n.d.). *Exploratory Action Research for Enhanced Teaching and Learning*. British Council.

Smyth, John (1993). Reflective Practice in Teacher Education, *Australian Journal of Teacher Education*, 18(1).

Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford University Press.

Wang, X. (2007). *Practical Japanese Writing Course*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Wadden, P., & Peterson, J. (2017). Best Practices for Teaching Academic Writing: A Guide for University Teachers in Japan (and Elsewhere). In *NU Ideas Volume 6*. Nagoya University Institute of Liberal Arts & Sciences, Special issue: Proceedings of the Third International Symposium on Academic Writing and Critical Thinking.

Yuan, C. (2006). *College Japanese Writing Course*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Appendix

Lesson Plan

Objective

Students will be able to construct well-organized academic paragraphs using the OREO formula: Opinion, Reason, Evidence (with example and explanation), and Opinion Restated.

Target Group: Japanese university second-year students.

Time: 100 minutes

Materials

- Handout of the good and bad paragraph examples
- Internet access for research
- Google Doc

Lesson Structure

Warm-up Activity 1 (10 minutes)

- Distribute Activity 1 handout.
- Students individually identify the OREO components in each paragraph.
- Class discussion to write identified components on the board and decide which paragraph is 'good' and 'bad'.

Quick Research and Topic Selection (10 mins)

- Students find evidence for their topic in preparation for the group discussion.

Discussion & Topic Selection (20 minutes)

- Students are divided into small groups to discuss and select individual topics.
- Each group presents their chosen topics and supporting points.
- Students return to their original seating positions to write.

Reintroduce/reconfirm OREO Formula (10 minutes)

- Briefly explain the OREO formula.
- Discuss the importance of structure in academic writing and the differences between the 'good' and 'bad' paragraphs from Activity 1.

Writing & Initial Feedback (25 minutes)

- Students write a paragraph using the OREO formula on Google Docs.
- The teacher provides instant feedback and guidance by visiting each document.

Peer Review (15 minutes)

- Students exchange and review each other's work using a rubric.
- Encourage discussion about the challenges and areas of improvement.

Conclusion & Homework Assignment (10 minutes)

- Reflection on the experience of writing with the OREO formula.
- Homework, submit the final draft before the next class.

Assignment: Final draft submission

Activity 1

Instructions

1. Read the example paragraphs below.
2. Find and highlight:
 - Opinion: What writer believes?
 - Reason: Why?
 - Evidence: Information that supports the opinion.
 - Example: Supporting example
 - Explanation: More details about the idea.
3. Decide which paragraph is 'good' and 'bad.'

***Think: Are the evidence and examples convincing? Is the explanation clear?

Example 1

From a popular Hollywood star to a dedicated humanitarian, Angelina Jolie's journey exemplifies a positive reinvention. This transformation was illuminated when a notable shift occurred during her filming of "Lara Croft" in Cambodia in 2000. She channeled her energies and advocacy toward human rights, with a focus on aiding women in conflict-ridden areas. She has been collaborating with the UNHCR since 2001 and was appointed a Special Envoy in 2012, earnestly working to heighten refugee awareness and support (UNHCR, 2022). Angelina's transformative changes and deep commitment are genuinely inspiring to the youth.

Reference

UNHCR & Jolie, A. (2022, December 16). *Joint Statement by UNHCR and Angelina Jolie*. United Nations High Commissioner for Refugees. <https://www.unhcr.org/news/press-releases/joint-statement-unhcr-and-angelina-jolie>

Example 2

I like Angelina Jolie as a movie actress who underwent a good reinvention. I have two reasons. First, she is my favorite actress. Second, she is a human rights activist. In conclusion, Angelina Jolie is a beautiful and famous example of reinvention.

Rubric: Self-assessment & Peer Review

Instruction

This rubric will be used for all our writing assignments for both self-assessment and peer reviews. Please make sure to keep it safe and readily accessible. This rubric is used to provide comprehensive feedback and evaluate each component carefully.

Criteria	Yes (2)	Somewhat (1)	No (0)
Clear Topic Sentence	Clear, effective topic sentence at the start.	Somewhat clear topic sentence.	Unclear or missing topic sentence.
Opinion	Clearly, stated opinion.	Somewhat clear opinion.	Opinion not stated.
Reason	Clear, logical reasoning.	Somewhat logical reasoning.	Illogical or unclear reasoning.
Evidence	Relevant evidence with proper citation.	Somewhat relevant evidence.	Irrelevant or no evidence.
Example	Detailed, specific example.	Somewhat detailed or specific example.	No or irrelevant example.

【研究ノート】

ウクライナ避難民の受け入れと支援

Acceptance and support to Ukrainian evacuees

柳 澤 絵 美

YANAGISAWA, Emi

深 田 芽 生

FUKADA, Mei

新 井 智 大

ARAI, Tomohiro

小 森 和 子

KOMORI, Kazuko

I はじめに

出入国在留管理庁(2023)によると、2023年9月13日現在、日本で暮らすウクライナ避難民の在留者数は2092人であり、多くのウクライナ人が現在も日本各地で避難生活を送っている。避難民の属性や在留資格はさまざまであるが、ウクライナの大学で教育を受けていた大学生については、2022年4月頃から日本国内の大学での受け入れが検討され始めた。難民・避難民支援を行っているパスウェイズ・ジャパンによると、2022年6月7日時点で、国内の18大学が受け入れを表明していたという。明治大学もその一つであり、2022年度秋学期から2023年度春学期までの1年間、人道支援の一環として、自国の所属大学において安定した教育が受けられなくなったウクライナ避難民（以下、ウクライナ学生）を科目等履修生として受け入れることを決定した。

ウクライナ学生の受け入れにあたっては、上述のパスウェイズ・ジャパン (<https://pathways-j.org/>) が仲介役となり、ウクライナ学生の所属大学での専門や学生自身の希望などを踏まえて、日本国内の大学・学部とのマッチングを行い、受け入れを打診した。その後、明治大学では、打診があった学部の執行部がウクライナ学生とオンラインで個別面談を行い、マッチングが適切かどうかを確認するとともに、受け入れの可否を判断した。その結果、明治大学全体では7名のウクライナ学生を受け入れることになり、そのうち4名が国際日本学部（以下、本学部）の所属となった。

本稿では、本学部所属となったウクライナ学生4名を受け入れるための環境整備や、科目等履修生として受け入れた1年間をとおして、来日前、および来日後に、教員、TA、SAが行った各種サポートと教育実践について報告する。

Ⅱ 国際日本学部で受け入れたウクライナ学生

本学部で受け入れた4名のウクライナ学生を、本稿では便宜的に学生A、学生B、学生C、学生Dと呼ぶことにする。

それぞれの学生の所属大学での専門は、学生Aは、日本語とウクライナ語の文献学、学生Bは、日本語と英語の言語と文学、学生Cは、日本語とウクライナ語の言語と文学、学生Dは、日本語と日本文学であった。来日した時点で学生Aは3年間、学生Bは2年間、学生Cと学生Dは1年間の大学教育を所属大学で終えており、明治大学で学ぶ1年間については、学生Aと学生Bは所属大学を休学し、学生Cと学生Dは所属大学の授業をオンラインで履修しつつ、明治大学の授業も合わせて履修することとなった。

ウクライナ学生の受け入れが検討され始めた当初は、本学部で開講している科目がウクライナ学生のニーズを十分に満たせなかった場合に学習意欲が低下するのではないかと、また、希望していない国への避難であった場合には、精神的な負荷やストレスが大きくなるのではないかとといった懸念があった。しかし、実際に受け入れた学生達は、所属大学での日本語学習歴があり、日本の言語や文化に興味を持っていた。そして、多くの不安を抱えながらも、日本に来ること自体は楽しみにしていたため、来日後の面談や履修相談においても前向きな姿勢が見られ、スムーズに日本での大学生活を開始することができた。

Ⅲ ウクライナ学生受け入れのための環境整備

1. 生活基盤と精神面の支援

ウクライナ学生の受け入れにあたっては、学生達が避難民であるという事情を考慮し、日本で安心して生活や学習ができる環境を整える必要があった。そこで、まず、衣食住の基盤を安定させるために、学費を全額免除した上で、住居として大学の学生寮の個室を提供した。月々の生活費については、来日当初は大学が負担し、2022年10月以降は日本財団から支給された。さらに、日本での生活で必須となる日本語学習のための教材購入費の一部については、学生寮がある杉並区の交流協会から支援を受けることとなった。

次に、精神面のサポートとして、学内においては、学生が抱えるさまざまな問題について相談することができる「学生相談室」での支援を想定し、教職員やカウンセラー、精神科医などと情報共有をしたり、具体的な対応方法について協議を行ったりした。また、必要に応じて面談やカウンセリングにウクライナ語の通訳を入れられるように準備を整えた。学外のサポートとしては、日常生活で困ったことがあったときに相談をしたり、通訳の手配を依頼したりできる「日本財団ウクライナ避難民支援用 通訳・相談サービス」、および不安やストレスを感じたときにウクライナ出身の心理士と話すことができる「CINGA ウクライナ語の心よりそい電話」についてウクライナ学生に情報提供を行った。

さらに、ウクライナ学生に対する支援環境の整備だけでなく、ウクライナ学生を支援する側の教職員、ティーチング・アシスタント（以下、TA）やスチューデント・アシスタント（以下、

SA)も避難民を受け入れる心構えをし、実際に対応する際の留意点などについて学んでおく必要があった。そこで、日本在住の外国人を主な対象としてカウンセリングを行っているNPO法人 TELL Japan (<https://telljp.com/>)に依頼して、「サイコロジカル・ファーストエイド研修」を実施してもらい、講演とワークショップを通して、ウクライナ学生への適切なサポートや対応の仕方を学んだ。

2. 生活支援と学業支援

ウクライナ学生の日本での生活や大学での学びを支援するための日常的・継続的な支援として、以下に挙げるサポート体制を整えた。

まず、大学全体として行った支援として、ウクライナ学生専属のアカデミック・アドバイザーとSAを配置した。アカデミック・アドバイザーは、ウクライナ学生が所属する学部の教員から選出され、来日前の事前準備や学生とのやり取り、来日後の面談などをとおして、ウクライナ学生の日本での大学生活全般に目を配り、必要に応じて個別対応をしたり、関係部署との連携を図ったりしながら支援を行った。本学部では、本稿の執筆者の一人である教員がアカデミック・アドバイザーとしてウクライナ学生の支援にあたった。SAについては、ウクライナ学生が所属する学部の学部生の中から選出し、定期面談などをとおして、履修相談や日常生活で困ったことがあったときの対応などを行った。SAによる支援の詳細については、第IV章において後述する。

次に、本学部独自のサポートとして、日本で生活していくために必要となる日本語学習の支援が挙げられる。まず、来日直後の2022年度秋学期については、4コマある正規日本語科目のうち、1コマをウクライナ学生のための取り出し授業として開講し、語彙・漢字の指導を行った。そして、正規の授業時間内では対応しきれない質問への解答や、生活の中で必要になるコミュニケーションを中心とした生活日本語については、TAによるサポートクラスを週に2コマ設置し、各学生の日本語能力やニーズなどに合わせて、柔軟な日本語学習支援を行った。日本語学習支援の詳細については、第V章で報告する。

IV Student Assistant による支援

明治大学では、ウクライナ学生の日本での大学生活を支援するために、一対一で個別対応をするSAを配置した。SAは、ウクライナ学生を受け入れた学部に所属する学部生の中からアカデミック・アドバイザーが適任者を選出した。本学部所属となった4名のウクライナ学生は、母国での日本語学習歴はあるものの、来日時の日本語能力は、入門～初級程度であり、コミュニケーションを取るためには英語が不可欠であった。そのため、SAには、ウクライナ学生と問題なくやり取りができる英語力と、必要に応じて教員や事務職員などと連携するための日本語力が求められた。本学部には、英語で開講される科目の履修だけで学位が取得できる English Track (以下、ET)があるため、ET正規生の中から、日英両言語が堪能で、ウクライナ学生支援に興味を持っている4名の学生を選出し、SA業務を依頼した。そして、ウクライナ学生一人に対して一人のSAを配置し、定期的なサポートを行った。

具体的なサポート内容として、まず、各学期の授業開始前にウクライナ学生、SA、アカデミック・アドバイザーで履修面談を行い、履修科目についての相談や支援を行った。ウクライナ学生は、履修できる科目の一覧を見ながら興味を持った授業についてSAに質問をし、SAは自身の経験や持っている知識から授業の内容を説明したり、時間割の組み方についてアドバイスをしたりした。履修科目が確定した後は、SAとウクライナ学生の両方が空いている曜日・時限を確認し、週に1回1コマ程度の個別面談を設定した。個別面談では、日本での生活や大学での学習に問題がないかヒアリングを行い、何か困ったことやサポートが必要なことがあれば対応していった。また、定期面談以外でも、急ぎで支援が必要になった場合には、SNSなどでやり取りをして柔軟に対応していった。履修相談以外の支援内容については、学業面では、授業内容や難易度についての質問、日本語や日本語能力試験についての質問、英語学習やIELTSの受験についての相談、ウクライナの大学の課題についての相談などがあった。また、生活面では、特に来日したばかり時期を中心に、寮生活や友達関係についての相談、体調管理や睡眠不足に関する相談、文化の違いについての相談があり、さらに、学期が進むにつれて科目等履修生終了後の進路についての話も出るようになった。

2022年度秋学期開始直後は、日本での生活や大学の授業について分からないことも多く、頻繁にサポートをするが必要であったため、週に1コマ程度の継続した支援を実施していたが、学期末になると、ウクライナ学生も日本での生活に慣れ、SA以外にも質問や相談ができる友人などができてきたため、定期面談の頻度は半分程度に下がった。さらに、2023年度春学期になると、定期的な面談はあまり必要なくなり、サポートが必要なときにだけ連絡を取り合って個別対応をする形にシフトしていった。来日直後からSAを配置し、生活・学業の両面で丁寧なサポートをしていった結果、ウクライナ学生はスムーズに日本での生活を開始することができ、大学生活にも馴染んでいったものと考えられる。

V 日本語学習支援

ウクライナ学生が日本で生活し、日本の大学で学んでいくためには、日本語の習得が必須であると考え、日本語科目を必修とした。本章では、ウクライナ学生の日本語レベルを判定するために、来日前に実施したプレイスメント・テストの概要とその時点での学生の日本語の習得状況について述べるとともに、取り出しで行った日本語教員による正規の日本語クラス、およびTAによる日本語補講と生活日本語支援の授業実践について報告する。

1. プレイスメント・テストの概要

1.1. 実施形態

プレイスメント・テスト（以下、PT）は、学生が来日する前の2022年7月25日から28日にかけて、Zoomを用いて個別に実施した。PTには、出題者として教員2名、および記録係として助手1名の3名があたった。PTの所要時間は、学生一人当たり60分程度であった。

PTの科目は、文字語彙と文法の2科目とした。本学部では、通常、学期開始2週間程度前に、

文字語彙、文法、読解、作文の4科目をオンライン・プレイズメント・テスト（以下、OPT）として実施し、その結果に基づいてレベル判定を行っている。この4科目のうち、文字語彙と文法は、入門レベルから上級レベルまでのすべての学生が受験する科目であるが、読解と作文は中級以上の学生が受ける科目である。今回受験した4名は学習歴から初級程度であることが確認されていたため、このOPTの文字語彙と文法の2科目から問題を抽出し、出題することとした。文字語彙は、漢字の読み、漢字の表記、語の意味、語の用法などの知識を測る問題で、全部で60問を用意した。文法は、助詞、活用、複合辞、句型などを問う問題を25問用意した。設問形式はいずれも四択形式で、パワーポイントに表示される問題1問ずつについて、正答だと思う選択枝番号を口頭で述べてもらうようにした。

1.2. 結果

採点は1問1点で行い、一人ずつについて、文字語彙と文法のそれぞれについて正答数得点を求めた。その結果は、以下の表1の通りである。なお、文字語彙の満点は65点、文法は25点である。

表1 4名のPT結果（単位：点）

	文字語彙	文法	合計
学生A	25 (41.67%)	7 (28.00%)	32 (37.65%)
学生B	17 (28.33%)	2 (8.00%)	19 (22.35%)
学生C	7 (11.67%)	0 (0.00%)	7 (8.24%)
学生D	3 (5.00%)	1 (4.00%)	4 (4.71%)

注：（ ）は百分率得点を示す。

表1を見ると、学生Aが文字語彙で半数程度の問題に正解したのに対して、学生Cや学生Dは文字語彙も文法もほぼ未習のような得点であった。ただし、本国では中級レベルだったという学生Aであっても、解答内容を見てみると、N4レベルの問題に不正解が多く認められた。例えば、文字語彙では、漢字の読みで出題した「動く」、書きで出題した「待つ」、「親切」、意味で出題した「借りる」などが不正解であった。また、意味の問題でも漢字で表記されている和語や漢語に不正解が多くあるほか、オノマトペや複合動詞はすべて不正解であった。また、文法においても、受身、テンス（「帰る時」か「帰った時」か）、アスペクト（「ておく」か「ている」か）、助動詞「ない」の連用形（「なくて」か「ないで」か）などのN4レベルの文法項目に誤りが散見された。しかしながら、その一方で、学生Aは、陳述副詞の「なるべく」、接尾辞「〇〇産」、複合辞「～にとって」などのN3やN2相当の問題で正解している項目もあった。このように、主として漢字に習得が不十分な初級語彙がありながらも、中級レベルの表現を習得しているなど、定着している語彙や文法項目にばらつきが認められた。

同様に、学生Bも、漢字表記の「明るい」や「待つ」、文法ではテンス、アスペクトなどが不

正解であった一方、受身の問題は正解しており、N3相当の「至急」や「狭い」の読みでも正解するなど、初級とも中級とも判別しにくい定着状態であることが確認された。

また、学生Cや学生Dは、母国においては初級前半を終えたとのことであったが、PTの結果では、ほぼ未習者レベルとして判定せざるを得ない状態であった。

このように、4名の学生は、初級レベルの学習がきちんと完了しておらず、語彙が足りない、漢字は読みも書きも非常に弱くゼロに近い、中級レベルの語彙や表現が一部既習である学生もいる、という状態であった。また、PT時のやり取りから、4名はいずれも、過去に日本語母語話者の教員から日本語を指導された経験がまったくなく、日本語を日本語だけで学ぶ直接法のスタイルには馴染みがないことが確認できた。

このようにしてPTを実施した結果、学生Aと学生Bは初級、学生Cと学生Dは入門とレベル判定を確定した。ただし、上述のとおり、4名全員が語彙や漢字の知識が不十分で、基礎から学習する必要があると判断されたため、語彙・漢字クラスについては、全員を入門レベルに配置した。また、本学部の正規日本語科目はすべて直接法で授業を進めているため、この4名を正規科目に配置すると、学期の最初に戸惑いを感じる者が出る、また、いずれ授業についていけなくなる可能性がある、と判断した。さらに、配置されるレベルの日本語科目では学生間の共通言語が英語であるが、4名の中には英語のコミュニケーション能力にやや不安のある学生もいた。こうした事情を考慮し、正規日本語科目の履修のほかに、この4名を対象とした取り出し形式の授業（以下、取り出し授業）を開設する必要があると考えた。

そこで、この4名に対しては、PTの結果と配置クラスを告知すると同時に、取り出し授業の目的を説明し、当該取り出し授業に参加するよう促した。

2. 正規日本語科目の取り出し授業

2.1. 国際日本学部の日本語科目の概要と取り出し授業

国際日本学部では、入門レベルから上級レベルまでの全7レベルの日本語科目を開講しており、その内、上級レベルを除く6レベルについては、当該レベルの文法を学び、4技能を使って総合的な日本語能力を養成する「総合クラス」（週3コマ）と、語彙と漢字の学習に特化した「語彙・漢字クラス」（週1コマ）の計4コマで構成されている（日本語科目のレベルと科目の詳細については、柳澤他（2017）を参照）。「総合クラス」は、教師と学生、あるいは、学生間の口頭でのやり取りを中心に授業を展開していくため、全て対面で実施している。一方、「語彙・漢字クラス」については、漢字圏と非漢字圏の学習者では、漢字学習のペースや重点を置くポイントなどが異なるため、それぞれの学習者に合ったペースで学習が進められるように、非同期型（オンデマンド）で授業を提供している。

ウクライナ学生も上記の4コマの日本語科目を履修したが、2022年度秋学期の「語彙・漢字クラス」については、非同期型ではなく、対面の取り出し授業として開講した。その理由として、まず、前述のとおり、ウクライナ学生は、習得できている語彙が少なく、漢字の読み書きにも大

きな課題が見られたため、4人全員に対して、漢字の筆順や形なども含めた入門レベルからの丁寧な指導が必要であったことが挙げられる。また、これまで日本語母語話者の教師による指導を受けたことがなかったことから、直接法で行われる「総合クラス」の理解が追い付かないことが懸念されたため、それをフォローする時間として、教師に対面で質問や確認が気兼ねなくできる環境を用意しておくと考えた。さらに、2022年度秋学期は、来日した直後の学期であったため、日本での生活や大学での学びに問題がないか、学生の心と身体に不調がないかなどを定期的に確認し、必要に応じてサポートをしていくホームルームクラスとしての機能を持つ授業が必要であった点も挙げられる。この取り出し授業は、アカデミック・アドバイザーである日本語教員が担当したため、学生の様子を観察し、必要があれば、個別に話を聞いたり、関係部署に相談や情報共有をしたりすることができた。この点は、来日直後のサポート体制として非常に有効であったと言える。

2.2. 実践報告

2.2.1. 科目概要と到達目標

「入門日本語（語彙・漢字）」は、ひらがなの読み書きはできる入門レベルの日本語学習者を対象にしたクラスである。教科書は、『(新版) BASIC KANJI BOOK - 基本漢字 500- VOL.1』(凡人社)であり、1学期間で第1課～第12課までの語彙と漢字を学ぶ。各課には、10～12字の新出漢字とその漢字を使った語が各漢字につき3～4語程度示されている。この授業をとおして、入門レベルで必要となる基本的な語彙と漢字の知識を身につけ、基本漢字約150字と、その漢字を使った200語程度の漢字語彙を習得することを目指す。

2.2.2. 授業の進め方と概要

本授業の基本的な進め方は表2の通りである。

表2 「入門日本語（語彙・漢字）クラス」の進め方

順番	内容	詳細
1	クイズ	前の週の授業で学んだ語彙・漢字のクイズの実施
2	Weekly report	一週間の出来事についての報告と情報共有
3	前回の授業の復習	前の週の授業で学んだ語彙・漢字の復習
4	新出漢字と語彙導入	その日の授業の新出漢字の導入とその漢字を使った語についての解説
5	学習した語の使い方の確認	学習した漢字語彙が含まれる短文を使った漢字語彙の意味、発音、使い方についての確認
6	勉強した漢字の復習	その日の授業で勉強した語彙・漢字の読み方と書き方の復習
7	教科書の練習問題	教科書掲載の読み練習と書き練習の実施
8	その他	追加課題の実施（時間に余裕がある場合）
9	宿題の配布	その日の授業の宿題の配布

まず、授業の最初に、前の週の授業で学んだ語彙・漢字のクイズを実施した。クイズは、①ディクテーション、②漢字の読み、③漢字の書きの3つで構成されている。ディクテーションでは、語彙・漢字クラスで学んだ漢字語彙を、総合クラスで学んだ文型を使った文に入れて出題し、総

合クラスで学んだ文法も意識できるように工夫した。クイズは、授業の最初の5分程度で実施したため、遅刻防止の役割も果たしていた。

次に、Weekly report では、前の週の授業からその週の授業までの1週間の出来事について一人ずつ報告し、情報共有を行った。その際、できるところまで日本語で話してみることを奨励し、日本語を話す機会を増やすとともに、日本語会話への抵抗感を減らすことに努めた。学期の最初は、すぐに英語に切り替えてしまうことも多かったが、学期の終わりには簡単な日本語で最後まで話せる週も出てくるようになり、日本語能力の向上がうかがえた。また、この Weekly report の際に、学生の生活の様子や心身の状態についても確認を行い、サポートやカウンセリング、通院などが必要な場合は、すぐに対応することができた。

3つ目のステップとして、前の週の授業で勉強した漢字と語彙について、読みと書きの復習を行った。読みについては、PPT で漢字や語を示して読み上げてもらい、書きについては、一人一枚配付したミニホワイトボードに各自で漢字を書いて確認した。

前の週の復習が終わったら、その日の授業で学ぶ新出漢字と漢字語彙の導入を行った。まずは、PPT で新出漢字を示して、その漢字を知っているかどうか、知っている場合は、読み方や意味は何かを確認した。ウクライナ学生は、語彙漢字は全体的に弱い傾向にあったが、一部、知っている漢字や予習してきた漢字もあったため、知っているものについては、積極的に発言してもらい、モチベーションや集中力が維持できるようにした。新出漢字の確認が終わったら、その漢字を使った語について、読み方や意味を確認した。その際、熟語の一部が既習漢字だった場合は、以前学習した漢字や語なども復習しながら授業を進めていった。例えば、新出漢字である「大」を導入し、その漢字を使った「大学」という語が出てきた際には、以前勉強した「学」の漢字を使った「学生」「学校」などもあわせて復習するとともに、「学」と「字」は字形が似ているから間違えないようにといった注意喚起なども行った。そして、教師が黒板に新出漢字を書き、学生はそれを真似しながらミニホワイトボードに漢字を書いて、書き順や画数、形やバランスなどを確認していった。

新出漢字と語の導入だけでは、それらの語がどのような文で使われるのかが分からないため、その課で学んだ漢字語彙を入れた短文を示したハンドアウトを配付し、音読と意味の確認を行った。この練習に用いる短文には、総合クラスで学んだ文型をできるだけ取り入れるようにし、入門レベルで習得してほしい文法項目にも目を向けられるように努めた。

その後、その日の授業で勉強した漢字と語を PPT で示し、その読みと書きを確認した。書きの確認では、各自がミニホワイトボードに漢字を書き、正しく書けているか教師がチェックした。また、学習した漢字が、総合クラスで学ぶ文法項目と関連付けられる場合には、文法に関する復習や練習もあわせて行った。例えば、「新」「長」「高」「多」などの形容詞で使われる漢字を扱った際には、形容詞の活用練習を取り入れた。

さらに、その日に学習した漢字語彙の確認として、教科書に掲載されている読みと書きの練習問題に取り組んだ。練習問題の答えは、分担して黒板に書いてもらい、クラス全体で確認した。

なお、毎週ではないが、時間に余裕があるときは、生活場面で使える会話やフレーズの紹介、クロスワードや漢字パズルなどを使って漢字語彙を復習したり増やしたりする練習、入門レベルでも読める日本語多読教材の紹介などを行った。その日の授業内容とは直接関係がないものも多かったが、それでもウクライナ学生は楽しみながらエクストラの活動や課題に取り組んでいた。

授業の最後には、その日に学習した漢字や語を復習し、定着を図るための宿題を配付した。最初の数課は、漢字の書き順や形に注目した書き練習と読み練習が中心であったが、その後は、日本語の産出を促すために、単純な読みと書きの練習に加えて、学習した漢字や語を使って短文を書く練習も導入していった。自分で一から文を産出するのは大変そうであったが、未習の語彙を自分で調べたり、総合クラスで学習した文型を使ってみたりしながら、文の作成に取り組んでいた。この課題を取り入れたことで、語レベルの漢字の読み書きだけでなく、日本語の文構造や助詞、時制などについても指導をすることができた。

2.2.3. 今後の課題

ウクライナ学生には、プレイズメント・テストにおいて、漢字や語彙の習得に大きな課題が見られたため、日本語の語彙・漢字の基礎をしっかりと固めるべく、4人全員に入門レベルの語彙・漢字クラスを履修してもらった。しかし、国の大学においては、少なくとも初級前半レベルの日本語学習は全員が終了していたため、入門レベルの教科書に出てくる漢字や熟語を見れば、意味や読み方などを思い出すことも多かった。そのため、新しいことを学んでいるという感覚がなく、授業全体が復習のように感じられて、学習意欲が下がった学生もいたのではないかと推測される。学生が新たな知識の獲得や自身の日本語能力の向上を実感し、学習意欲と集中力を継続しながら日本語学習に取り組めるようにするためには、少し教科書から離れて、漢字を復習する練習やゲームを扱ったり、学習した漢字や語を実際の場面で使う活動を取り入れたりするなど、授業の工夫が必要だと考えられる。

3. Teaching Assistant による日本語学習支援

3.1. 日本語補講

日本語補講は週に1コマ、2022年度秋学期から2023年度春学期まで行った。当初は4名の学生が受講している正規の日本語科目について、その週に行われた授業や宿題に関する質疑に対応する支援を中心に行っていたが、学期が進むにつれて、学生が英語や他の講義科目も履修したり、アルバイトなどの学外活動を始めたようになるようになったことで、ウクライナ学生の学習スタイルや日本語補講での支援内容も変化していったため、学期ごとに分けて記述する。

3.1.1. 教室活動

3.1.1.1. 2022年度秋学期

(1) 目標

PTの結果からも確認できたとおり、ウクライナ学生4名は母国での日本語学習歴はあったものの定着している語彙や文法項目にばらつきが認められた。授業初日に実施した簡単な読みや書

きのクイズでは、4名とも「私」や「半」といった入門レベルの漢字が書けず、読みの音訓に関する意識も薄いことが分かった。一方、文作では中級レベルの語彙を漢字で産出するという様子が確認され、漢字・語彙知識のバランスの悪さが見られた。そこで、日本語補講では、日本語科目の授業で学習した語彙・漢字を復習し、定着させることを目的として支援を開始した。

(2) 支援の体制

日本語補講では、練習や活動に参加してくれるボランティア学生を募集することなどはせず、毎回の授業を担当者である TA 1名と、ウクライナ学生4名のみで行った。実施場所は少人数用のゼミ教室であったが、初回のイントロダクションの授業時からお互いに相談し合える状態を維持できるように学生4名が隣り合って座っていたことから、学生の心的負担を考慮し、TAを含めた5名が輪になる形で座り、誰が誰に対して質問しても良いような形式で進めた。

また、授業時には常にそれぞれの学生の前にミニホワイトボードとペンを用意し、漢字に関する質問対応をする際、TAがミニホワイトボードに板書した字を学生が手元で見られるようにしていた。

(3) 支援の内容

大まかな流れとしては、授業の前半は質問などをしながら宿題に取り組み、後半は全体で前の週に勉強した漢字や語彙に関する簡単な活動をして語彙の定着度合いを確認する、という順で進めていた。

前半は学生同士でお互いに質問し合うこともあれば、TAが質問に答えることもあった。学生からの要望で、宿題が終わった学生からTAが答え合わせをして、早く終わった学生には、総合クラスの教科書である『げんきⅠ』、または『げんきⅡ』の既習語彙をフラッシュカードで確認するなどしていた。最初は語彙や文法に関する質問を母語ではなく日本語や英語ですることに慣れない様子であったが、週を経るにつれ「母語話者のTAに聞いた方が早い」という意識からTAへの質問が増えるようになった。

後半は特に漢字の「書き」を問う活動を多く行った。TAが単語を読み上げ、全員に板書をしてもらうディクテーションや、レベルを合わせたペアでお題の漢字を順番に書いていくリレー形式のゲームなどを実施し、正答できなかった語彙は最後に全員でもう一度書いて復習した。PTによるレベル判定では初級と入門レベルにそれぞれ振り分けられていた4名であったが、漢字学習に関しては大きな差が見られることはなく、概ねの活動において全体で取り組むことができていた。

学期当初は上述のとおり、授業の前半と後半に分けて異なる内容を扱っていたが、各クラスの課が進むにつれ、初級レベルで学ぶ学生A、学生Bと、入門レベルで学ぶ学生C、学生Dとの間で宿題に取り組む時間に差が出るようになり、授業内の質問についても文法に関する内容が大半を占めるようになったため、前半の宿題の時間が長くなっていった。

3.1.1.2. 2023年度春学期

2023年度春学期は日本語科目以外の授業、さらに、一部の学生は国の大学から課される宿題

が増えたことから、前学期以上に個々の作業と質疑応答の時間が主となっていった。また、アルバイトなどの学外活動を始めたことで2022年度秋学期に安定し始めていた家での学習リズムが変わり、宿題に限らず事務への提出書類や学内インタビューの準備などもこの日本語補講の時間であるようになった。日本語に特化した支援から、あらゆる授業外の作業に取り組む時間になったことが、前学期との大きな違いと言える。週によって学生が取り組む内容や所要時間が変化するため、漢字や語彙に関する活動は「漢字パーツ神経衰弱」や「ペア漢字ババ抜き」などゲーム性のある1回の時間が短いものを用意し、余った時間で実施するようにした。

3.1.2. 今後の課題

週によって宿題に取り組むことを中心に進めたり、各日本語科目の試験に合わせて復習の時間を設けたりするなど、他の授業の状況や学生の要望を即座に反映して柔軟に対応できたことは補講の大きな利点であったと言える。

一方で、個別学習が主となってからは、補講に対する参加意識の低下が少なからず見られ、優先度の低さからか2023年度春学期に入って参加率が下がる学生もいた。個々の課題に取り組む時間と、全体で活動する時間を区切るなど、学生にとって家での時間とは別に、対面で日本語補講に参加することが利となる形とするためにどのように工夫して進めていくかが課題となる。

さらに、宿題で問われる漢字の「書き」や文作、文法の確認に焦点を当て、発話時の英語や日本語の誤りはある程度許容して進めた結果、産出面でのレベルアップはあまり図れなかった。少数クラスである利点を生かすのであれば、発話時に既習の語彙や文法項目の使用を促すなど、産出面を意識した活動も実施するべきであった。今後は「書き」の定着だけでなく、発話の運用と正確性を上げる意識作りができるような会話の時間を設けることも必要だと考えている。

3.2. 生活日本語支援

生活日本語支援は週1コマのペースで、2022年度秋学期から2023年度春学期まで行った。ウクライナ学生を日本で暮らす「生活者」として捉え、言語的な側面から、生活を支援することを目的とした。支援にあたり、学生のニーズを把握することを重視し、各学期2回ずつニーズ調査のためのアンケートとインタビューを行い、最後の授業では振り返りの時間をとり、ニーズに応えられたかどうかを確認した。また、支援で扱う日本語のレベルは、CEFRを参考にした「JF日本語教育スタンダード」(以下、JFS)におけるB1を目指し、A2の内容を扱うことにした。

3.2.1. 教室活動

3.2.1.1. 2022年度秋学期

(1) 目標

生活日本語支援では、場の機能の目標を2つ、言語に関する目標を1つ挙げ、支援を行った。

場の機能の1つ目の目標は、地域日本語教室と同様に、日本語学習の場だけではなく、「日本社会へつながる居場所」として機能することである。2022年度秋学期は、ウクライナ学生が来日した直後であったため、日本で生活していく上で必要となる日本語の学習に集中することとなった。そのため、履修科目も日本語だけであり、日本語母語話者と関わる機会が少ないと考え

られた。そこで、日本語母語話者と触れ合う機会を確保すべく、本学部や大学院国際日本学研究科の学生に授業に参加してもらった。

2つ目の目標は、日本語で意思や主張を表現する練習の場として、「真正な日本語の使用の場」をつくることである。ウクライナ学生は、日本語レベルに関わらず、避難民としての来日が急遽決定し、日本で生活することになった学生である。そのため、言語形式にこだわらず、自分の意思や主張を伝えられるようになることが重要であると考えた。そこで、支援では、言語形式の適切さや正確さに重きを置くのではなく、発話の意図が相手に伝わることを目指すような活動を行った。これにより、学生の日本語使用に対する抵抗を減らし、日常生活での日本語の使用を促すことを目指した。

言語に関する目標は、本学部の日本語科目が掲げる到達目標ではなく、JFSを参考に設定した。PTの結果、ウクライナ学生のうち2名が初級で、残りの2名が入門にプレイスされたことから、本学部の初級日本語の到達目標を参考に設定しようとした。しかし、この初級日本語の目標は、避難民として来日したウクライナ学生にとっては心理的負担が大きいと考えた。本学部の初級日本語の到達目標は、「日常場面の簡単な日本語が理解でき、家族や自分の町などについて簡単な日本語で話したり書いたりできる。」(柳澤他, 2017)である。しかし、ウクライナ学生にとって、家族や自分の町について話したり書いたりすることは、精神的に大きく負荷のかかる活動となると考えた。そこで、個人情報や家族情報に関する部分を除き、JFSのA2の「聞く」にある評価基準「買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる」(国際交流基金, 2017)ようになることと、その場面における指示に対して適切に対応ができることを言語的な目標とすることとした。

(2) 支援の体制

この目標を達成するために、支援には毎回、国際日本学部の学生にモデル母語話者として参加してもらった。また、PTの結果から、学生間でレベル差が存在していることがわかっており、学生Dが「自分は日本語のレベルが他の学生よりも低いため、同じウクライナ学生の前で日本語を話すことに抵抗がある」と述べていたため、日本人学生とウクライナ学生とのペアワークを基本として進めた。

本学部は国際系の学部であり、キャンパス内では英語が通じることが多い。しかし、生活日本語支援では、キャンパス外でも自立した生活者になることを目指し、「真正な日本語の使用の場」の環境づくりのために、英語の使用を避け、Google翻訳やDeepLなどの翻訳アプリの使用を促した。

(3) 支援の内容

支援内容は、学生によって日本語レベルや、生活における困難点が異なることを配慮して決定した。支援期間中に2回、日常生活や授業内容についてGoogle Formによるアンケートを行った。その後、そのアンケートの回答を基にインタビューを行い、聞き取った内容を基に支援内容を決定し、修正を行った。具体的には、第1週から第3週まで、キャンパスの施設やその使用方法、

また、授業の受け方や先生への連絡方法を教え、それに関する語彙や表現を指導した。第4週から第10週は、場面シラバスで支援を行い、コンビニエンスストア、レストラン、美容院、ドラッグストア、中野キャンパスの診療所、郵便局の利用方法とそれに必要な語彙と表現を指導した。第11週から第12週は、学生が知っているボードゲームのルールの説明書を日本語で作成する活動を行い、第13週はその説明書を用いて、本学部の学生とボードゲームを実践した。この活動を行った理由は、支援時の発話や、2回目のアンケート・インタビューから、学生C、学生Dがウクライナ学生以外の学生との交流が少ないことがわかったからである。そこで、ウクライナ学生が他の学生と交流できるきっかけをつくるためにボードゲームを用いた活動を取り入れた。第14週は支援内容の振り返りを行い、これまでの支援内容の確認と、支援内容がニーズに応えられていたかを確認した。

教材は、筆者が作成したプリントとPPTを基本としていたが、第4週から第10週の場面シラバスでは、これらに加えて、「いろどり 生活日本語」(<https://www.irodori.jp/f.go.jp/>)、「生活者としての外国人」のための日本語学習サイト つながるひろがるにほんごでの暮らし」(<https://tsunagarnka.go.jp/>)も教材として使用した。

3.2.1.2. 2023年度春学期

(1) 目標

2023年度春学期は、ウクライナ学生の生活に応じて、支援の場が「問題解決、問題回避の場」として機能することを目標にした。日本での生活が半年を経過し、ウクライナ学生も支援で扱ってきた一般的な生活場面に現実でも遭遇した、もしくは、その場面が想定できるようになったと考えた。そこで、実際に遭遇して困ったこと、遭遇したら困るだろうということに対して、適切に日本語で対応できるようになることを目指すこととした。また、第1回のアンケート・インタビューで日本人との関わりが教室外であると確認できたため、異文化衝突による不利益が生じないように、日本人の慣習や文化に関する知識を獲得することも目的に加えた。

言語に関する目標は、2022年度秋学期と同様に、「直接的関係がある領域に関する文や表現を理解できること」(国際交流基金, 2017)、およびその領域に関する情報交換に必要な言語形式が使用できることとした。

(2) 授業の体制

2022年度秋学期からの体制を変え、必要時のみ日本人学生に参加してもらうことにした。1つ目の理由は、ウクライナ学生との会話から日本人との交流があることがうかがえ、自身で実践の場を持つことができたと判断したからである。2つ目は、日本人との雑談がウクライナ学生に心理的な負担を与えているようであったからである。実際、学生Dは家族の話題や幼少期の話題を振られ、泣いてしまう場面があった。そこで、支援時は支援者である筆者とウクライナ学生4名を基本とした。しかし、日本人の慣習や文化に関する知識を扱う支援では、時折、日本人を招き、ディスカッションを行った。また、2022年度秋学期と同様に、支援時の翻訳アプリの使用を促した。

(3) 支援の内容

A2 レベルの日本語形式を意識した場面シラバスで内容を構成した。また、2022 年度秋学期と同様に、アンケート・インタビューを 2 度行い、授業内容の調整を行った。その結果、支援を前半、後半にわけに行くこととした。支援の前半は、日本人の慣習や文化に関する知識を獲得することを目的に、筆者が初級後半から中級前半レベルに語彙を調整した文章を作成し、その文章の参考資料となる動画や画像を見せ、読解活動、およびディスカッションを行った。支援の後半は、「いろいろ 生活の日本語」を使用し、場面シラバスで、買い物、ごみ捨てなどの本人の生活に直接的関係がある領域に関する言語形式を学習した。具体的には、友達との約束・待ち合わせ、レストランやデパートなどの消費活動、地域のごみの捨て、防災について扱った。また、支援時間前に事務の書類やアルバイトの応募書類などについて、学生から相談されることもあった。その場合は、それを使用していいかを学生本人に確認の上、真正な教材として使用し、授業の内容として扱った。

3.2.2. 今後の課題

本支援では、心理的な負担をあまり課さないように配慮したが、そのことが悪い面にも作用した。支援中に緊張感がなく、活動に入るまでに時間がかかってしまうことや、活動に集中できていない様子が散見された。また、「生活者」として日本で暮らすために、意味の理解に焦点を当て、理解したことに対し反応を示すことができることを重視していたため、使用する言語形式は厳しく制限を行わなかった。そのため、文型としての定着があまり進まなかった。このことから、日本語の学習として緊張感が生まれるように支援の一部で強く言語形式を意識した活動を取り入れるべきだったと考える。

同様に、ウクライナ学生の心理的な負担を考慮した結果、彼らの母国に関する発話の機会を減らしてしまった。母国の現状や国際的な情勢は、学生にとって、向き合わなければならないものであり、今後の日本での生活の位置づけがそれによって左右される可能性が高い。したがって、今後は彼らの母国に対する気持ちも表現できるような言語形式の支援や環境づくりも必要だと考える。

Ⅵ ウクライナ学生とサポートスタッフへのヒアリング

ここまで述べてきたように、本学部では、ウクライナ学生が安心して日本での生活を送り、各自の目標に向かって大学での充実した学びが得られるようにするために、教員、TA、SA が生活支援と学業支援を行ってきた。しかし、避難民を科目等履修生として受け入れるのは初めての経験であったため、必要十分な支援が適切に行っていたかを確認し、今後の支援に生かしていく必要があると考えられる。そこで、ウクライナ学生と、サポートを担当した SA、および TA にヒアリングを行った。

1. ウクライナ学生へのヒアリング

1. 1. 全体についてのヒアリング

ウクライナ学生が日本での生活や大学での学び、本学から提供された各種支援などについてどう思っていたかを確認するために、2023年度春学期終了時に1年間を振り返るヒアリングを行った。まず、科目等履修生として過ごした1年間全体について感想を聞いたところ、「明治大学のおかげで、語学力はもちろん、日本文化への理解もとても深まった」、「来日直後は、日本語能力が低く、英語も母語ではないため、コミュニケーションがとれるか不安だったが、今では日本人と日常会話程度のコミュニケーションは簡単にとれるようになって嬉しい」、「スタッフや学生は、いつも私たちを助けようとしてくれた。やさしい日本語を使い、私達の日本語も理解しようと努めてくれたことに、とても感謝している」、「たくさんの良い出会いがあり、ウクライナでは得られなかった知識をたくさん身に付けることができた」、「みんなが私達の生活を良くするためにベストを尽くしてくれて、必要なものは何でも提供してくれたので、この一年間は本当に楽しかった」という声が聞かれた。来日当初は、新しい環境での新しい生活に緊張や不安を抱えていたためか、笑顔もあまり見られず、自発的な発話も少ない状況であった。しかし、1年経った後には、日本語や英語にも少し自信が付き、多くの友達もできて、サークル活動やアルバイトにも挑戦したりするなど生活が充実しているため、笑顔がたくさん見られるようになった。ヒアリングの結果からも科目等履修生として過ごした1年間がウクライナ学生にとって充実した実りの多い時間であったことがうかがえる。

1. 2. SAの支援についてのヒアリング

SAによる支援について感想を聞いたところ、「誰も知り合いがいなかった来日直後に、いつでもSAにアドバイスを求めることができたのはとても心強かった」、「勉強のことだけでなく、日本での生活についても何か質問があれば、いつでもSAに頼ることができた」、「健康面で不安があったときに、病院の予約なども手伝ってくれて助かった」、「SAと話すのがとても好きだった。精神的にも支えてもらい、必要なときに常にサポートがあるということが本当にありがたかった」という回答であった。ウクライナ学生には、何か困ったことや聞きたいことがあれば、事務室の職員やアカデミック・アドバイザー、学生相談室などに相談できる環境が整えられていた。しかし、教職員には相談しにくいこともあったと推察されるため、同じ学部生で年齢も近いSAに頼ることが多かったものと思われる。教職員ではカバーできない部分をSAがサポートしてくれたことは、SAを配置した大きなメリットであったといえよう。

1. 3. 日本語学習支援についてのヒアリング

1. 3. 1. 日本語の取り出し授業

日本語学習支援について確認したところ、正規日本語科目の取り出し授業については、「漢字がどのように作られるのかを直接見ることができたので、漢字を覚えやすかった」、「クラスでたくさん練習をしたので、家に帰ってから新しい内容を覚える時間が少なくて済んだ」、「授業中にたくさん練習し、繰り返し話したり書いたりしたため、漢字を覚えるのがとても速かった」、「先

生がいつでも助けてくれたので、漢字が覚えやすかった」、「2学期目からは、オンデマンドで語彙・漢字クラスを履修しているが、対面の方が漢字の学習に集中できるので、可能であれば、また対面の授業で学びたい」といった声が聞かれた。本学部では、語彙・漢字クラスは、通常、非同期型（オンデマンド）で開講しているが、ウクライナ学生にとっては、対面で直接教師の指導を受けながら学ぶスタイルの方が効率よく効果的に語彙や漢字が学習できたようである。PTの結果からもウクライナ学生は語彙や漢字の習得が不十分であることが分かっていたため、来日後、最初に語彙・漢字を学ぶ際に、教師から対面で直接指導を受け、基礎をしっかりと固められたことは、その後の日本語学習を円滑に進める上で効果的であったと思われる。

1.3.2. 日本語補講

日本語補講について聞いたところ、「家で一人で宿題をする代わりに、大学でみんなで宿題をする時間があったのは良かった」、「この授業はとても役に立ち、ためになった。宿題で分からないことがあったときは、いつでも質問することができて、ありがたかった」、「TAには、文法や漢字の覚え方などを教えてもらって、とても役に立った。この授業がとても好きだった」、「日本語の勉強以外のトピックや、日本人のメンタリティーなどについても話すことができて、いろいろな学びがあった」という感想が聞かれた。正規の日本語科目においても、もちろん教員に質問をすることはできるが、他の学生達もいる中で質問をするのは、勇気がいる場合もある。また、授業中には質問がなかったとしても、宿題を進める中で新たな疑問が出てくることも十分ありえるため、何か分からないことや確認したいことがあったときに、その場ですぐに質問ができる環境があったのは、日本語学習において有効であったと言えるだろう。

1.3.3. 生活日本語支援

生活日本語支援の感想を聞いたところ、「教科書を使った練習やリスニング課題、ボードゲームを使った活動など、さまざまな練習に取り組むことができて、スピーキングスキルが向上した」、「ゴミの分別の仕方など、生活に関係することも学ぶことができた」、「何か困ったことがあれば、いつでもTAに相談することができて心強かった」、「自分の会話能力を心配せずに、リラックスしてたくさん話すことができて楽しかった」、「自分達の文化と日本の文化、日本人の考え方などについて話すことができた。TAと話しているだけで新しいことをたくさん学べた」といった声が聞かれた。生活日本語支援では、正規の日本語科目では十分に扱うことができない日常生活で必要になる日本語を学ぶことができた。具体的な場面を設定した練習や活動をとおして、実践的な日本語を学べたことは、日本で生活していく上で非常に役に立ったと考えられる。また、リラックスした雰囲気の中で、さまざまなトピックについて自由に話す機会を設けたことで、日本語を話すことへの抵抗がなくなり、日本語で話してみようという姿勢が形成されたことも大きな成果であったといえよう。

2. サポートスタッフへのヒアリング

ウクライナ学生を受け入れたことで、その支援にあたったスタッフにもさまざまな学びや気づ

きがあったと考えられる。ここでは、ウクライナ学生の支援を担当したSAとTAに対して行ったヒアリングの結果について報告する。

2. 1. SA へのヒアリング

ウクライナ学生支援を担当したSAにヒアリングをしたところ、「ウクライナ学生対応のSAを務めた経験は非常に意義深いものであった」、「ウクライナ学生との交流を通じて、国際問題についての関心が高まり、国際情勢への洞察力を養う貴重な機会となった」、「ウクライナ学生から聞いた国の歴史や文化、社会情勢についての知識のおかげで、国際的な視野を広げる機会となり、自分自身の世界観が豊かになった」、「自国を離れ、新しい環境で学ぼうというウクライナ学生の決断力や勇気に感銘を受けた」、「ウクライナ学生が困っていることに対応し、解決することで喜んでもらえたのが嬉しかった」、「大学生生活の支援をするだけでなく、一緒にご飯を食べに行ったり遊びに行ったりすることもあったため、単なるSAと学生の関係ではなく、これからも続く友人としての絆を築くことができた」、「学生という同じ立場でありながら、ウクライナ学生の状況を考慮して、どのような支援ができるかを考え、実行することは、大きな学びとなった」といった感想が聞かれた。ウクライナ学生と接することで、多くの学びと気づきを得られたことがうかがえる。また、課題として、「自国が戦争中で家族は国に残っているという特殊な状況を自分は経験したことがないため、ウクライナ学生の気持ちや不安にどう寄り添えばいいかわからず、戦争などの時事ニュースは取り上げられなかった。来日後の履修相談や生活相談を受けることがSAの主な業務であったが、人と人として、より深い関係を築き、小さな不安でも打ち明けられるような関係になれていたなら、さらに良かった」という点も挙げられた。ウクライナ学生支援に携わったスタッフは、誰も避難民という立場になったことはないため、ウクライナ学生が抱えているであろう不安や葛藤を当事者として理解することは不可能であり、安易に理解や共感を示すこともできなかったと考えられる。また、戦争や家族の話題に触れることで、ウクライナ学生を不安にさせたり、傷つけてしまったりすることを懸念して、そういった話題を取り上げることを躊躇したのも十分に理解できる。普段、日本で生活をしているだけでは気が付かなかったり、考える機会がなかったりしたことについて、どのように対応したらいいか、自分には何ができるのかを考えたり、悩んだりした経験もウクライナ学生支援を通して得られた大きな学びの一つであり、SA自身の成長にもつながったと考えられる。

2. 2. TA へのヒアリング

ウクライナ学生の日本語支援を担当したTAにも1年間を振り返っての感想や気づきについてヒアリングを行った。その結果、「時間の経過とともにウクライナ学生の生活も変化していったため、TA同士で学生の体調や悩みの有無などを共有し、連携しながら支援ができたことは良かったと思う」、「何気ない雑談の中から学生の本当のニーズが見えてくることがあったため、意識的に雑談の時間を設け、学生の心理状態や期待される支援について確認していくことが大切だと感じた」という声が聞かれた。通常のTA業務では、TA同士が密に連携して業務にあたることは

少ないため、今回のウクライナ学生支援は、自主的に TA 同士で情報共有をしあい、支援について検討し、状況に合わせて柔軟な対応をしていく貴重な実践の機会になったと考えられる。また、授業時間外の学習支援では、学習者のニーズを適切に把握することが重要であるため、その方法について気づきが得られたことも成果の一つであったと言える。課題としては、「日本語を嫌いにならないように、楽しみながら学べる活動を多く取り入れたが、その結果、日本語学習としての効果は弱まった可能性がある。ウクライナ学生との十分な信頼関係を築き、心理的な配慮と活動の強度のバランスをとりながら、指導にメリハリをつけていく必要を感じた」、「補講という位置づけであったため、出席についてそこまで厳しく管理はしなかったが、正規科目では出席が重視されることも多いため、大学生として授業に取り組む姿勢を身につけるためには、もう少し出席管理を厳しくしてもよかった」、「TA が担当すべき業務か、SA が担当すべき業務か判断に迷うことがあったため、TA と SA で業務の棲み分けについて、すり合わせができるよかった」、「教室外でのウクライナ学生と日本人学生との交流をもっと促すことができれば、日本語能力の向上に繋がられたのではないかと思う」といった点が挙げられた。学習項目やスケジュールが細かく決められている正規の日本語科目とは異なり、自由度が高く、柔軟な対応が可能な学習支援では、何をどこまでどのように扱うかについて、学生の状況やニーズを見つつ判断し、関係各所と連携もしながら進めていく重要性があらためて確認できたと言える。

ウクライナ学生の日本語支援を担当した TA は、両名とも本学部の卒業生であり、現在は本学大学院国際日本学研究科の日本語学・日本語教育学研究領域で日本語や日本語教育に関する研究を行っている。また、海外の日本語教育機関や国内の日本語学校、難民支援を行う NPO 団体などで日本語を教える経験も有していたため、TA 自身の専門や経験を生かしてウクライナ学生のサポートにあたることができた。今回のウクライナ学生支援で得られた知見や課題は、今後、TA が異なる言語的・文化的背景を持つ多様な日本語学習者の支援や指導を担当する際に役立っていくと考えられる。上述の SA が同級生のような立場で支援を行ったのに対して、TA は先輩のような立場で支援を行い、ウクライナ学生の様子や状況を見ながら、必要に応じた柔軟な対応を行っていった。ウクライナ学生にとっては、日本語に関する知識だけでなく、本学部における4年間の学びについてもよく知っている身近な先輩に定期的に会う機会があり、自由に相談や質問ができたことは、科目等履修生として過ごした1年間をとおして、大きな支えになっていたと言えるだろう。

VII. おわりに

本学部で受け入れたウクライナ学生は、多くの教職員やサポートスタッフ、学生に支えられながら、日々の努力を積み重ね、全員が無事に1年間の科目等履修生を終えることができた。当初の予定では、本学でのウクライナ学生の受け入れは1年間のみであった。しかし、来日2学期目となる2023年度春学期に科目等履修生を終えた後の進路について検討し始めた際に、帰国、就職、明治大学への編入学、他大学への進学、日本語学校への進学などの複数の可能性の中でウクライ

ナ学生を選んだのは、明治大学への編入であった。4名全員が本学部で継続して学んでいくことを強く希望したため、編入学試験に向けた勉強や必要書類の作成などに取り組み、試験に臨んだ。その結果、4名全員が編入学試験に合格し、2023年度秋学期からは、本学部のET正規生になることが決まった。今後は、住居や学費、生活費などについて本学からの支援を受けながら、引き続き本学部で学んでいくことになる。ウクライナ学生は、「これから2年間の留学生活で、多くのことを経験できることを本当に楽しみにしている」、「日本語や日本文化についての知識を増やし、自分の目標を達成するために頑張っていきたい」と、今後の学生生活への意欲を見せている。避難民として来日し、さまざまな不安や課題を抱えながらも自分達の進む道を模索し、前に向かって進んで行こうとするウクライナ学生の覚悟と姿勢には心打たれるものがある。今後も、ウクライナ学生が心身ともに健康で、充実した大学生活を送れるよう、学内外の関係各所と連携しながら支援を続けていけたらと思う。

謝辞

ウクライナ学生対応 SA として学業・生活の両面で支援をしてくださった石黒美緒さん、石黒愛望さん、柏木梨花子さん、ホームセイナさん、ウクライナ学生用のプレイズメント・テストの事前準備やテスト当日の補佐でご協力いただいた助手の黄叢叢さん、生活日本語支援にサポーターとして参加して下さった小森ゼミの学生と本学大学院国際日本学研究科の久保槇祐野さん、各種事務手続きやウクライナ学生への個別対応などでご尽力いただいた中野教務事務室職員に心から感謝申し上げます。

参考文献

- 加納千恵子・清水百合・谷部弘子・石井恵理子 (2015) 『(新版) BASIC KANJI BOOK - 基本漢字 500 - VOL.1』 (凡人社)
- 国際交流基金 (2017) 『JF 日本語教育スタンダード【新版】利用者のためのガイドブック』 <<https://www.jfstandard.jp/f.go.jp/publicdata/ja/render.do>> (2023年9月17日閲覧)
- 国際交流基金日本語国際センター (2020) 「いろどり 生活の日本語」ウェブサイト <<https://www.irodori.jp/f.go.jp/>> (2023年9月17日閲覧)
- 出入国在留管理庁 (2023) 「ウクライナ避難民の受け入れ・支援等の状況について」 <https://www.moj.go.jp/isa/publications/materials/01_00234.html> (2023年9月15日閲覧)
- 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2020) 『初級日本語 げんき I 第3版』 (ジャンパタイムズ)
- 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2020) 『初級日本語 げんき II 第3版』 (ジャンパタイムズ)
- 文化庁 (2020) 「「生活者としての外国人」のための日本語学習サイト つながるひろがるにほんごでの暮らし」ウェブサイト <https://tsunagarnka.go.jp/> (2023年9月17日閲覧)

パスウェイズ・ジャパン「日本・ウクライナ教育パスウェイズ」〈<https://pathways-j.org/ukraine-edu>〉(2023年9月15日閲覧)。

柳澤絵美・渡辺晴世・岩元隆一・菊池富美子・奥原淳子・小森和子(2017)「ET日本語コースにおける中級レベルの開設と今後の展望－国際日本学部における取り組み－」『明治大学国際日本学研究』9-1, pp.121-154.

【研究ノート】

リスニング・ログのシェアリング活動の効果についての考察 CLIL と動機づけの観点から

A study of the effects of listening log sharing activity
from CLIL and motivation perspective

津 田 ひろみ
TSUDA Hiromi

I. 研究の背景

ここに紹介するのは国際日本学部で筆者が担当するリスニングクラスで行っているリスニング・ログのシェアリング活動である。津田（2021）では、コロナ禍におけるオンラインでのリスニング・ログ活動を協働学習の視点から分析し報告したが、本稿では対面クラスにおける活動を新たな視点から分析する。

まず現在の形になるまでの経緯を簡単に紹介したい。

リスニングは週2回のクラスで、前期には27回の授業がある。全授業の半分以下はオンラインで良いことになっているので、私のクラスは原則、月曜日は対面、木曜日はオンラインで行っている。

学生は入学時のTOEFL IPTの得点によってG（帰国生を含む上位クラス）・J・Sの3つのレベルに分かれる。大学で教壇に立つ前に筆者は小学校、中学校、高等学校で教鞭を執っていたが、そのときの経験でちょっとしたきっかけでぐんと力を伸ばす生徒を何人も見てきたため、大学でもあえて伸びしろのあるSレベルを担当している。中学校では夏休み明けに2年生が突然に成長を見せることが多かったが、それは精神的な成長と高校入試への準備の開始がきっかけになっていたと思われる。では、その先に受験という目標がない大学生は何をきっかけに成長するのだろうか。学生達の英語学習への取り組みの様子を見てみると、授業外で英語と関わる時間が大きく影響するように思われる。授業外で自主的に英語学習に取り組むことができる、つまり学習への動機づけが重要なのではないだろうか。筆者の指導はこうした自律的な学習者を育てることを目標としている。

幸いにも使用しているテキストはオンラインで音声を聞くことができるため、練習問題や要約を自主課題にするなど授業外でも自主的に学習する機会をいくつか設定してみたが、期待したほどの成果は見られなかった。

もともと国際日本学部ではリスニング・ログを学期ごとに3回提出することが共通課題として

設定されている。しかし、Sレベルの学生にとって週2回の授業と学期に3つのログだけでは決して十分なインプットを確保できるとは考えられない。また、リスニング以外の英語授業でどれだけ主体的な英語学習が実現しているだろうか。そして、オフィスアワーなど外国人教員と話す機会を学部は設けているが、そこでは主にGレベルの学生が活躍し、Sレベルの学生が英語でディスカッションに参加するには相当な勇気と努力が必要であることは想像に難くない。

その解決策として、筆者のリスニングのクラスでは「できるだけ英語を聞く機会を増やす」ことをめざそうと考え、手始めに、ユニットごとにリスニング・ログを提出させることにした。A4用紙の表面は学部の共通課題とほぼ同じ様式で、1.には聞いたもののリストに日付、出典、長さ、タイトルと簡単なメモを加え、2.には3～5語を抜き出し、その意味やその単語が含まれる文を書き、3.では振り返りとして、自分のリスニングの力を4段階評価する。そして最後にさらに上達するために必要な次の目標を設定するようにした。裏面には、聞いたもののリストをさらに付け加え、その中からひとつを選び、アウトラインと自分の考えを書き、最後にグループで話し合うためのディスカッション・トピックを提案するようにした。次の授業時にそのトピックについてグループ内で互いに発表した。当時は聞く対象についてヒント（BBC-six minutes、TED ed、BBCなど）を与えるだけで基本的には何を聴いても良いとした。これが現在のリスニング・ログのシェアリング活動のスタートである。

コロナ禍で紙媒体の課題提出が難しくなったため、Oh-olMeijiの【アンケート】機能を利用してリスニング・ログを提出させることにした。現在はすでにコロナ禍は下火になり対面授業が始まったが、【アンケート】による回答は続けている。この活動が本稿の対象である。

本稿では、リスニング・ログに関する簡単な文献調査に続いて活動の詳細を紹介する。その後、活動に対する学生の振り返りやアンケートの回答に基づいて活動の効果を分析するが、主にCLILと動機づけの観点から活動を振り返りたい。最後に今後の課題と提案を述べる。

II. 文献調査

1. リスニング・ログの効果について

リスニング・ログの効果として、Kemp (2010) はリスニング・ログを記録することによって自分の学習を振り返り、自律的に学習を進める力がつくと述べている。さらに入江 (2015) は授業以外で英語を聴く習慣をつけるためにリスニング・ログを活用した結果、半期でリスニング力に改善がみられたという。入江 (同上) の調査では、リスニング力のうちディクテーションの力は向上したが、会話内容の理解力には期待したほどの向上がみられなかった。レベル別では上位より中位クラスの方が改善の幅が大きかったという結果が示された。

2. リスニング・ログのシェアリング活動について

外国語学習において、教師がいくつかのクラスのログをシェアするという報告はみられた (Doré, 2004) が、学習者が記録したログをシェアする活動についての論文は見当たらなかった。協働学習の観点から分析した下山 (2022) のリスニングとスピーキングの「ブレンド学習」が本

活動に近いと思われるが、ログとの関連づけはない。したがって、本活動は新しい試みと言えるだろう。

Ⅲ. 調査の概要

1. 調査の目的

研究の背景にも述べたように本活動は目の前のテストや外部試験の点数を上げることが最終目標ではない。当然の結果として点数の改善は見られるかもしれないが、むしろ、その先にある自律的な学習者を育てることこそ重要であると考えている。そのためには受け身の学習態度から抜け出し、英語学習への動機づけを高めることが必須であるが、「受験」というこれまで掲げてきた学習目標を失った大学生が動機づけを高めるにはどうすれば良いのか。そのひとつの方法としてリスニングクラスでリスニング・ログのシェアリング活動を行うことにした。

リスニングのクラスはややもすると英語を聞き、内容理解を確認し、感想や要旨を書いて提出するという受け身の個人学習に陥りやすい。そこから脱却するために、リスニング・ログをただ記録するだけでなく、その内容についてグループで発表し話し合う、つまりシェアする活動にまで広げることにした。コミュニケーションに基づく学習によって学生達がリスニング学習に積極的に取り組み、トピックについて深く考えることをめざしたのである。本稿では、対面のリスニングクラスにおけるログのシェアリング活動を紹介すると共に、その効果を明らかにしたい。

2. 調査参加者

(1) 対象の学生の特質

調査の対象としたのは、筆者が担当する国際日本学部1年生のリスニングクラスを履修する2クラス（便宜上、クラスA、クラスBとするが英語レベルは同等である）の学生、計31名である。英語力は英語検定試験で準1級～2級レベルだが、中には英語の基礎力が不足していると思われる学生も数名含まれる。

今年度の1年生は、概して、提出期限を守れない、English onlyの原則が守れない、という特徴が見られた。また、高校生活3年を通してコロナの影響を受けており本来の学校生活が送れなかったと推察する。その影響かもしれないが、前期が終わる頃になってもクラス会もなく、クラスとしてのまとまりが薄いように見えた。その特徴は特にクラスBに強く見られた。

リスニング・ログのシェアリング活動はここ数年続けているが、本稿では2023年度春学期の14週にわたる活動を取り上げる。

(2) 使用テキスト

リスニングクラスSレベルでは春学期にはPearson出版の*Current Topics 1*を使用している。使用言語はAmerican Englishで、対象レベルはTOEIC 550-650, CEFR A2-B2と設定されており、Sレベルで問題なく活用できるテキストである。アメリカの大学での講義を題材としており、Pearson社のホーム・ページには「アカデミックな環境で必要なリスニング力や学習スキルを養

う教材 (developing 21st century academic skills) である」と紹介されている。

全部で12のユニットがあるが、春学期に扱ったユニットは、中間試験までの前半では、Psychology: Happiness、Linguistics: A Time to Learn、Public Health: Sleep、Business: Negotiating for Success、後半では、Engineering: Robots、Biology: Genetically Modified Food、History: Shackleton、と多岐にわたる7つを取り上げ、ログの提出も7回実施した。

3. 調査の方法

(1) Feedback sheet

毎時間、最後の5分ほどを使って feedback sheet に授業の振り返りを書かせているが、学生の振り返りについては必ず教員のコメントを返すことにしている。リスニング・ログのシェアリング活動を行った日には活動についてコメントを書くよう指示したが、学生は必ずしもその活動について書くとは限らなかった。短時間で話し合いの内容や自分の考えを英語で書くことが難しい学生もいたためと思われる。オンライン授業については振り返りを強要しなかったが、半数近い学生は自主的にコメントを書いていた。リスニング・ログのシェアリング活動はできる限り対面授業で行うよう日程を調整した。ここで得られた学生のコメントも本稿執筆に際して補助的に活用した。

(2) 学期末アンケート

本稿のデータの中心は春学期末に行ったリスニング・ログを中心としたリスニング授業に関するアンケート調査の回答である。記名式にしたが、成績に影響しないこと、必要があれば後でインタビューできるよう記名が必要であることを説明した。アンケートは Oh-o!Meiji 上の【アンケート】を利用して4件法で行い、部分的に自由記述で回答してもらった。

質問内容の詳細については「結果」の項で分析と絡めて記述することとする。

IV. 実践の概要

1. リスニング・ログの記録

学生には以下のような指示を与えている。

★ Keep the record of your listening on the Excel sheet “Listening notes” on 授業内容・資料.

1) Visit several sites and listen to them. Keep the record of what you listened to. At least 3 items for each unit. You may listen to anything that is related to the topic of each unit.

2) Choose your favorite talk/news or the best one.

3) Listen to it several times and then answer the questions on アンケート on Oh-o! Meiji.

★ Submit a listening log at the end of each unit and “Listening notes” at the end of the term.

学生はリスニング・ノートにどんどん記録し、その中から1点を選び、Oh-o!Meiji の【アンケート】に回答する形で詳細を記述する。アンケートの質問項目は以下の通りである。

1) Give the title of the talk or news you listened to.

- 2) Write an outline of the news or talk within 30 words.
- 3) What do you think about the topic? Write your own opinion within 20 words.
- 4) List at least 5 vocabulary / expressions that you learned with their meaning in English.
- 5) How many times did you listen to the talk or news you chose?
- 6) Set a new goal of your listening practice for the next unit: proficiency level, length, etc.
- 7) What is the resource of the talk or news you listened to: BBC, TED talk, CNN, etc.

以上がリスニング・ログの記録に関する部分である。

2. リスニング・ログのシェアリング活動

次に、クラスでのシェアリング活動について述べる。

始めは3～4人のグループに分かれて活動する。メンバーは話しやすいように座席順にしたが、ユニットごとにトランプで席替えをするため、毎回グループのメンバーは異なる。学生には以下の手順を示す。

- 1) Decide the roles in each group:
 - ・ discussion leader, presenter (recorder : 発表のための記録係), time-keeper (commentator : 他のグループの発表に質問・コメントする係), cheer leader (英語で話すよう促す係)
- 2) Share the story within 2 minutes each in each group
- 3) Choose the most interesting/curious one in each group.
- 4) Discuss with your group members: (学生にこの部分が重要であることを毎回喚起する)
 - ・ what is interesting to you
 - ・ what you think about it
 - ・ ask any question to the talk-bearer
- 5) Presenter should prepare the presentation:
 - ・ title and the outline of the story
 - ・ reason why your group chose that one (what is interesting)
 - ・ main points of group discussion

20分程度グループで話し合った後、クラス全体の活動に移る。各グループの presenter が発表し、次のグループの commentator が質問、あるいはコメントする。その質問に対して前のグループのトークの紹介者が責任をもって答える。興味深い質問やコメントが出た場合は、教師の裁量でクラス全体の話し合いに移行する。時間は特に制限せず意見交換させる。

グループ活動、および各グループのクラスへの発表と質疑応答、クラスの話し合いを合わせると40分程度の活動となる。この時間を確保するため、テキストの vocabulary part や内容確認の問題、シャドーイングは自習課題とし、教室では回答の確認や内容の重要ポイント、間違いやすい部分について解説する「反転学習」を取入れた。中には自宅学習にまじめに取り組まない学生もいるが、クラスの学生間の英語力に差があるため、各自の英語力に合った進度で学習できたこ

とは学生にとってむしろ都合が良かったようで、学生からの不満は聞かれなかった。

V. 結果と分析

1. 総括的な結果

(1) 4件法の回答の結果

●グループ活動について

学生（31名回答）の90%強が「リスニング・ログはリスニングスキルの向上に役立った」と回答した。一方、リスニング・ログのグループ内でのシェアリング活動に関して、スキルについては、リスニングスキルの向上に役立ったとする回答が90%、スピーキングスキルの向上に役立ったとする回答が97%、ディスカッションスキルの向上に役立ったとする回答が93%であった。さらに、多様性への理解については「情報を得ることによりテキストの内容理解が深まった」「ひとつのトピックについて色々な考えかたがあることがわかった」「同じトークを聴いてもそれに対する考えはそれぞれ違うことがわかって面白かった」「視野が広がった」という回答がどれも97%と高支持率で、「あまりそう思わない」と回答したのは1名のみだった。次に社会への関心については「テキストの内容が事実であることに気づいた（100%）」「世界へ目を向けることができた（97%）」「社会のことを考えるきっかけになった（90%）」「テキストと実際の社会の出来事が繋がった（84%）」の順に肯定的な回答の率が高かった。協働学習の効果のひとつである仲間との関係性改善については、「単元ごとにいろいろな仲間と話げできた」ことに対して高い割合で肯定的な回答が得られた（91%強）。「仲間の意見を聞いて勉強になった（94%）」「互いをより良く理解できた（87%）」「知らない面を知ることができた（77%）」についても比較的良い結果が得られた。自分自身の変化については「発表することによって自分の考えを確認した」「自分の役割に責任をもった」の2項目には全員が肯定的な反応を示しており「発表したり聴いたりすることで英語の力が伸びた（90%）」「英語の発表に慣れた（84%）」とする回答も多くみられた。しかし、「英語に自信がついた」と回答したのは参加者のおよそ三分の一に留まった。

自信がつくほどの効果が得られなかったひとつの要因として、発表や質問の機会が少なかったことが挙げられるだろう。自分のグループの発表をする係を何度も経験したのは26%、前のグループに質問する係を何度も経験したのは7%に過ぎなかった。多くの参加者は発表（60%）や質問（48%）の係を一度は経験したようだが、まったく発表しなかった（6.5%）、質問しなかった（9.7%）という学生もみられ、係の割り当てが偏っていたようだ。

さらに調べてみたところ、「発表する係になって英語力が伸びた」と回答した参加者は93.5%、「質問する係になって英語力が伸びた」と回答した参加者は83.9%に上った一方、英語に自信がついたのはそれぞれ83.9%、80.6%にとどまった。つまり、英語力は伸びたが、自信がもてるまでには至らなかったということのようだ。これは、日本人にしばしばみられる「自己肯定感の低さ」に由来するものかもしれない。以前より英語力は伸びたが、相対的にみればまだまだ、という自己評価だろうか。しかも、どちらの係にもならなかった参加者のうち半数強（58.1%）は係を経

験しなかったことを残念には思っていない。一方で、「もっと英語を喋ればよかったという後悔がある」というコメントもあった。クラス全員が一度は英語を話す役割を経験するよう促すと同時に、英語力の足りない学生に対するケアについても工夫する必要があると思われる。

●クラスでのシェアリング活動について

次に、グループで話し合った内容をクラスでシェアする活動に対する感想としては、「興味をもった」「英語の勉強になった」「クラスメイト同士のやりとりを聴くのは楽しかった」の3項目が96.8%、「他の人の発表を聴いて楽しかった」「クラスメイト同士のやりとりは勉強になった」についても93.5%と、かなり多くの参加者が、グループ内の話し合いだけでなくクラス全体での話し合いに肯定的な感想を持っていた。しかも、聞いているだけでも活動を楽しんでいる。

(2) 自由記述より

●効果について

リスニング・ログのシェアリング活動のうち印象に残っているトピックは何かという質問では、ロボットの単元に関するものが多くみられた。具体的には、『AIは東大の試験に受かるのか』という内容のレクチャーは興味深かった。大学入試を経験したばかりなので、身近な内容に感じられた」「ユニークなロボットがあって面白いと思った」「ロボットについていろんな人の意見が賛否両論バラバラで面白かった」「現代社会でも話題になっていることのひとつでもあるので、ロボットの発達を考える良い機会になりました」「クラスメイトが多様なロボットを紹介していて興味深く感じた」「自分の意見をちゃんと言うことができた」といった記述がみられた。この単元のテキストの内容は通り一遍であり面白くなかったが、それぞれが聴いた内容をシェアすることによって、興味が湧き、考えるきっかけになったようだ。また、Sleep deprivationの単元では、「自分の睡眠の質向上に繋がるようなレクチャーをクラスメイトから聞いた」「睡眠の重要性を詳しく知らなかったので勉強になった」「睡眠不足は認知症の可能性が増えるという事実が印象に残った」などのコメントから、彼らが単元のトピックを自分事として捉えていたことが窺える。最初に扱ったHappinessの単元では、「さまざまな人の独自の人生観に触れることができて楽しかった」などクラスメイト同士の相互理解に役だったというコメントがみられた。シェアリング活動によってトピックを自分事化したことが見て取れる。

本活動全般に対する感想として、「(テキストの) 講義を理解するのにとても役立ちました」「ピアリングの向上に役立った」「英語力が身についた感じがあった」というスキルの向上に加え、「自分の意見や関心のある事象だけでなく、他の人が関心のあることも知れて良かった」「他のグループの意見を聞くのは内容的に知らないものも多くとても楽しかった」「ほかの人の聴いた内容について聞くのが面白かった」「いろいろな意見が出てきて面白かった」「教養が(身に) ついた」など内容に対する興味が深まったというコメント、さらに、「同じ話でも人によって考えることが違うということに面白さを感じた」という考え方の多様性への気づき、「人に説明すると思うと、より正確に聞こうとする意欲が湧いた」「授業内容をより深めるためにいいものだった」というやる気の高まり、「最初のほうは聞き取ることや自分で意見を英語で伝えることに苦戦していま

したが、だんだん英語力が上がってきたことを実感できたので良かった」「とても効果的な活動であると考えています」「難しい点も多いけれど、リスニング力の向上にはとても良いと感じています」「普段聴く習慣のなかった英語を聴く機会が増えてとても良い経験になっています」「普段 TED のような教材を聞くことがなくて興味深かったです」などからは、シェアリング活動によって考えが深まり、学習への動機づけが高まり、成長を実感できたことが窺える。「自分はほかのみんなと比べて英語に自信がなかったり話せなかったが、リスニング・ログを通してみんなの英語を聞き、頑張って理解しようと思って聞くうちに、はじめのころよりは少し理解できるようになったと思う。もっと自分の英語力を伸ばしたいと強く感じた」というように、自信のなかった参加者も回りの刺激を受けて成長できたようだ。さまざまなコメントの中で、「もっと自分の意見を持つべきだと思った。自分の意見がなければディスカッションに参加することができないということを実感した」というコメントに注目したい。この学生は、話すためには英語力だけでなく、その元となる考える力が必要であるという重要なポイントに気づいている。これもシェアリング活動の成果のひとつと言えるだろう。

●問題点について

一方、「みんなの声が（小さくて）聞き取りづらくて聞くことに精一杯になってしまった」という不満や「Cheer leader の負担が少なすぎると思った」という批判的なコメント、「理解することが大変で、語彙や感想などを記録するのを三つ以上やるのは大変だった」という課題の負担に関する意見もみられた。一方、役割について、「発表する係はあらかじめ文章を考えることができるのであまり緊張しませんが、コメントをいう係はその場で考えなければならないので緊張しました。でもこれはスピーキング力の向上につながるのでもいい役割だと思います」という前向きなコメントもあり、授業に対する積極的な取り組み姿勢が見て取れた。

●今後の見通しについて

前期の終わりに取ったアンケートだったため、これからの計画について、「夏も継続してリスニングを聞こうと思う」「最初 TED が聞き取れなかったが最近では二回ほど聞けばスムーズに聞けるようになって成長を感じた」「スピーキング能力の向上にもつながる授業でとても楽しかった」「次の学期もリスニング・ログで新しい知識を身に着きたい」「授業だけでなく、できるだけ日常的にも英語を聞いていきたいです」などのコメントから、リスニング・ログのシェアリング活動をきっかけに授業外でも自主的に学ぼうとする姿勢が徐々に育ってきている様子が窺える。後期は前期より積極的な授業参加が期待できそうだ。

2. CLIL の観点から分析

本授業で使用しているテキストは *Contemporary Topics* というもので、現代社会における興味深いトピックが選ばれている。しかし、テキストに取り上げられているレクチャーを聴き、確認問題に答え、要約を書き、オンライン復習テストで理解度を測るだけでは、そのトピックはテキストの中のできごとで終わってしまう。本実践では、テーマに沿っていけば自分が興味をもつ

たものを自ら選んで聴くことができる。しかし、内容をグループの仲間に自分で伝えなければならないし、仲間からの質問に備えてきちんと理解しておく必要がある。その後、グループで選んだひとつのトークについて仲間と英語で話し合い、質問し意見を出し合って深く考える。こうした一連のリスニング・ログのシェアリング活動によって、学生は各ユニットのトピックを教材として受け止めるのではなく、身近な問題、つまり「自分事」として捉えて深く考えるようになっていく。こうした経験は、社会との繋がりの中で生きた知識として活用する力になることが期待される。これはまさに CLIL（内容言語統合学習）の実践の効果であると言える。

しかも、このように話し合いや発表を通してひとつのトピックを様々な視点から捉え、それを基に自分自身の考えを構築するという経験は文部科学省がめざす批判的思考力、問題解決能力、コミュニケーション力などからなる 21 世紀型スキルの獲得に繋がると考えられる。

3. 動機づけへの影響

「背景」にも述べたように、本リスニング授業には仲間とのコミュニケーションを積極的に取入れているが、グループでの話し合いだけで終わらせなかった。受け身になりがちなりスニングの授業にシェアリング活動を取り入れ、まずグループで仲間の発表を聴いて話し合い、次にそのグループの話し合いをクラスに発表し、それについて質問やコメントをした。このように積極的にコミュニケーションを採り入れた活動を行うことで、学生はリスニングの授業に主体的に関わるようになっていった。そもそも、ユニットのテーマに合っていれば興味のあるものを自分で選べる時点で、学生は自律的に、そして主体的に学習に取り組んでいたのだ。

とはいえ、筆者が担当するクラスの学生にとって、TED talk を聴いて理解し、その内容を仲間に伝え、英語で話し合い、発表することはかなりハードルの高い活動であったに違いない。しかし「いろいろな意見が聞けて楽しかった」「いろいろな見方があって面白かった」など、多様な考え方を楽しんだことが窺われる学生のコメントから推察されるように、聴く機会が増えるにつれて学生たちの英語を聴く力も、また英語で伝える力も、少しずつ成長していった。それと共に「できた」という自己効力感の高まりが学生の振り返りのコメントにみられた。こうして自分のログを仲間とシェアする活動をとおして、学生は自律的に学習に取り組み、仲間との繋がりの中で自分の成長を実感した。こうした成功体験の積み重ねが、もっと英語を聴こう、もっと話せるようになりたい、という英語学習への動機づけを高めることに繋がったと考えられる。

VI. 教育的示唆と今後の課題

国際日本学部ではリスニング・ログは各期に 3 回と規定されている。しかし、EFL の環境でそれで十分だろうか。もちろん、他の科目の課題もあるので学生にとって負担が重くならないようにする配慮は必要である。しかし、EFL の環境において、特に S レベル（入学時の TOEFL の得点で 3 分割した際の一番下のレベル）の学生にとっては英語に触れる機会を少しでも多くもつことが非常に重要である。本実践で学生はユニットごとに少なくとも 3 つのオーディオ・リソー

スを視聴して Listening notes にメモし、そのなかからひとつを選んで詳しいリスニング・ログを記録し、前期の間に7回提出した。負担が増えたにもかかわらず、学生の学期末アンケートへの回答にはこの課題に対する否定的なコメントや不満の声はみられなかった。重要な点は、ログを教師に提出することが最終ゴールではないということだろう。学生は仲間との話し合いを楽しんでいるのだ。アンケートにも「ひとつのテーマであってもさまざまなリソースがあることがわかった」「たとえ同じトークを選んだとしても、人によって視点が異なり、違う考えをもつところが面白い」といった類いの意見がいくつもみられた。グループでの意見交換やクラスで仲間の発表を聴いて、さまざまな視点や考え方に気づき、トピックに興味をもって深く考えることに繋がったものと思われる。これは教師にログを提出しただけでは味わえないコミュニケーションのもつ魅力である。実際、シェアリング活動中の学生は実に生き活きとして楽しそうであった。後期にリスニング・ログのシェアリング活動をやりたくないという回答した学生がひとりもいなかったことも学生が本活動を楽しんだことを証明している。このように、リスニング・ログを提出するだけで終わらせず、コミュニケーションを取入れた学習者主体の学習に発展させることによって、学習への動機づけを高めることが期待できるのだ。もっとも、グループ内の役割分担が偏らないように指導し、より多くの学生が積極的に活動に参加できるよう工夫することも必要である。

本活動では話し合いや発表の場で英語の「正確さ」はあまり求めないようにしてきた。学生のコメントにもあったように、むしろ日本語が混じってでも自分の考えを構築し、それを仲間に「伝えること」を重視してきたからだ。なぜなら、自分の考えが伝わったときに学生は自信をもち、自己肯定感を高め、さらに学習に対する動機づけを高めることに繋がるからだ。グローバル化が進み、翻訳アプリやICTの利用がますます盛んになるであろうこれからの社会に生きる彼らが世界で活躍するためには、このシェアリング活動で経験したように聴いたり読んだりした内容をまず自分事として捉え、さまざまな視点から検討して自分の考えを構築し、それを周囲の人に「伝える力」が必要とされるのではないだろうか。

本稿では、リスニング・ログを記録だけに留めず一種のコミュニケーション活動へと展開した結果得られた学習効果を CLIL と動機づけの観点から、学生の振り返りを基に分析した。今後、統計的分析も必要と思われるが、学びを深め動機づけを高めると期待される授業内活動として、リスニング・ログのシェアリング活動を提案したい。

【参考文献】

- 入江伸光 (2015). 「英語教育におけるログの活用と効果に」『近畿大学教養・外国語教育センター 紀要・外国語編』, 6, (2), pp.107-115, 近畿大学.
- Doré, P. (2004). Action logs in the classroom: The who's, how's and why's of using action logs.『多摩大学研究紀要』 8, pp.99-106, 多摩大学.
- Kemp, J. (2010). The listening log: motivating autonomous learning. *ELT Journal*, 64, (4), pp. 385-395. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp099>

- 下山幸成 (2022). 「英語リスニング・スピーキング指導実践のためのブレンド型授業デザイン」『東洋学園大学教職課程年報』4, pp.15-31, 東洋学園大学.
- Solórzano, H. & Franzier, L. (2017). *Contemporary Topics 1: 21st Century Skills for Academic Success, 4thed.* Pearson.
- 津田ひろみ (2022). 「コロナ禍におけるオンライン協働学習の取り組みとその効果の検証」『明治大学教職課程年報』, 44号, pp. 93-101, 明治大学.

[Research Note]

Exploring Tamura Toshiko's Works during Her Canadian Period: Analyzing Torinoko's Short-Form Poems in the Context of Nikkei Women's Literature

YAMADE, Yuko

1 Introduction

This article aims to explore and reevaluate Tamura Toshiko's works during her Canadian period (1918-36). Tamura Toshiko was a popular female author in the early 20th century. She was born in Tokyo, Japan, in 1884. She gained popularity as a female author when her first short story "Akirame" ["Giving Up"] (1911), which disclosed women's self and sexuality, received a literary prize from *Ōsaka asahi shinbun*. Her early works were mostly autobiographical short stories, published in various prestigious literary magazines in Japan, such as *Bungei shunjū* and *Bungakkai*. Her career as a popular female writer, however, lasted only for 8 years because she left Japan and moved to Canada in 1918, where she stayed for about 20 years. There seem to be various reasons why Tamura went to Canada. Most critics point out that it was because of her relationship with a Japanese journalist, Suzuki Etsu. Even though Tamura was married, she had an affair with Suzuki Etsu, who was also a married man: In Japanese society in the early 20th century, a married woman was supposed to dedicate her life to her family and husband. After being exiled to Canada, Tamura seemed to give up her career as a novelist. Instead, she started working as an editor for Japanese newspapers targeting Japanese laborers in Vancouver, such as of *Tairiku nippō* [*Continent Daily*], to support her partner (and later husband), Suzuki Etsu.

In Canada, Tamura Toshiko mostly wrote articles for Japanese laborers and women, and a few literary works, which were mostly short-form poems such as tankas and haikus, appearing in the literary section of the newspapers she edited. After spending about 20 years of her life in North America, she returned to Japan in 1936 due to the death of Suzuki Etsu. She then restarted her career as a novelist until when she left Japan in 1938. During this period, which lasted only two years, we see new characteristics in her writings, specifically describing Japanese, or Nikkei (Japanese origin) women's lives in Japanese communities in North America. In 1938, Tamura went to China, where she became an editor of the feminist magazine *Josei*

[*Women's Voice*] and where she passed away in 1945 at the age of 62.

In 1961, 16 years after her death, a literary award called the "Tamura Toshiko Bungaku Shō" ["Tamura Toshiko Literary Award"] was founded to evaluate Tamura's literary achievements, and the first laureate was Setomuchi Harumi's *Tamura Toshiko: Kono onna no isshō* [*Tamura Toshiko: This Woman's Life*] (1961). Setouchi was also a female writer known for addressing women's self and sexuality in her works. Thus, it seems that the writing style of Tamura Toshiko was successfully carried on by later generations.

Previously, Japanese literary critics primarily focused on evaluating Tamura Toshiko's early works, which described women's experiences and were published between 1911 and 1918. Particularly since the 1990s, however, Tamura Toshiko's works concerning Nikkei women in North America, such as "Chiisaki ayumi" ["Small Steps"] (1936-37), "Kariforunia monogatari" ["California Stories"] (1938), and "Bubetsu" ["Insulation"] (1938), began to receive renewed attention from literary critics, like Suzuki (1994), Watanabe (2005), Kitagawa (2017), and others. Nevertheless, Tamura Toshiko's works during her Canadian period have yet to receive a comprehensive evaluation. There may be various reasons for this, including the scarcity of available works by Tamura Toshiko for historical reasons, among other factors. In this article, therefore, I will attempt to assess the characteristics and significance of Tamura Toshiko's literary activities and works during her time in Canada. I believe that this reevaluation will contribute to a reexamination of Tamura Toshiko's works, especially those from the period following her exile to Canada, which are just beginning to be reevaluated for their true value.

2 Previous Studies on Tamura Toshiko's Works during Her "Peak Period": From "Akirame" ["Giving Up"] (1911) to "Kanojo no seikatsu" ["Her Life"] (1917)

Tamura Toshiko emerged as a prominent female writer during the Taishō and early Shōwa periods through the success of her short story "Akirame" ["Giving Up"] (1911) which won the literary prize and garnered widespread acclaim. Consequently, it was her works from this epoch that critics have primarily considered as her representative works. For instance, Yamasaki (2005) claims that her literary career, spanning from "Akirame" ["Giving Up"] (1911) to "Kanojo no seikatsu" ["Her Life"] (1917), marked her "peak period." Then, Yamasaki observes a decline in Tamura Toshiko's writing skills by the time "Kanojo no seikatsu" ["Her Life"] and notes the following:

The close connection between herself and the external world is evident in "Miira no kuchibeni" ["The Mummy's Lipstick"] (1914), but it seems to wane with the publication of "Kanojo no seikatsu" ["Her Life"] in 1917. "Kanojo no seikatsu" ["Her Life"] embodies a

transcendental perspective and a critical character, as mentioned earlier. In this work, the self no longer fluctuates or evolves in response to external stimuli (p. 318).⁽¹⁾

In contrast, she characterizes the works published during her “peak period,” such as “Akirame”[“Giving Up”] and “Miira no kuchibeni” [“The Mummy's Lipstick”], as follows:

The protagonists are portrayed as dynamic figures, constantly striving to construct a new self by engaging closely with and resonating with the external world (pp. 318-319).

This perspective may shed light on the motivations behind Tamura Toshiko's exile to Canada. During her peak period, she could psychologically explore and develop new identities through her protagonists. Nonetheless, as Yamasaki highlights, her writing skills declined after reaching this peak, and she could no longer create new selves through her characters. Hence, it is plausible to consider that her relocation to Canada was an attempt to rejuvenate and reinvent herself.

3 Reevaluation of Tamura Toshiko's Works on Nikkei Women in North America: “Chiisaki Ayumi” [“Small Steps”] (1936-37), “Kariforunia monogatari” [“California Story”](1938), and “Bubetsu” [“Insultation”] (1938).

Tamura Toshiko's works during her “peak period,” which delved into the realities of Japanese women's self-perception and sexuality, have garnered significant praise from literary critics. Upon returning to Japan, she embarked on writing short stories centered around Japanese women living in communities in North America. Notable examples include short stories featuring women residing in the Japanese community in Canada, such as “Chiisaki Ayumi” [“Small Steps”] (1936-37) and “Bubetsu” [“Insultation”] (1938). Additionally, narratives unfold with Japanese women residing in Japanese communities in the United States, exemplified by “Kariforunia monogatari” [“California Story”] (1938). These works did not receive the recognition they deserved when initially published during her stay in Japan. They, however, have undergone a reevaluation in recent years, particularly in the 1990s and 2000s.

For instance, “Bubetsu”[“Insultation”] (1938), set in the Japanese community in Canada, received critical acclaim from Suzuki (1994). He insisted that “the evaluation of Tamura Toshiko's works during her North American period will help develop her reputation as one of the prestigious authors in Japanese literature” (46). Also, Watanabe (2005) compiled a collection

⁽¹⁾ The author of this article has translated all citations from Japanese into English.

of critiques of Tamura Toshiko's works, including her stories on Nikkei women in North American, and evaluated not only her early works but also Nikkei women's stories. Notably, Suzuki (2005), Kitagawa (2017), and other scholars sought to reevaluate Tamura Toshiko's writings that capture her experiences in North America. As suggested by the title of Watanabe's work, "Toshiko shinron" (which means "New Criticism of Tamura Toshiko"), this endeavor appears to aim at establishing a "new evaluation" of Tamura's works, encompassing her Canadian and post-Canadian periods.

4 Tamura Toshiko as Torinoko: Examining the Meaning behind Her Pen Name during the Canadian Period

Tamura Toshiko zenshū [*The Complete Works of Tamura Toshiko*], particularly in its 8th volume (2015) includes Tamura Toshiko's works during her Canadian period. All these works are authored "Torinoko" ["Kid Bird"], which is supposed to be Tamura Toshiko's pen name during her Canadian period.

There is no concrete evidence, however, that Torinoko was indeed Tamura Toshiko's pen name, as she never explicitly confirmed using this pseudonym. Nevertheless, most previous research has assumed that Torinoko was her pen name in Canada, and the works written by Torinoko are widely accepted as being written by Tamura Toshiko.

For instance, Yamasaki (2005) states as follow: "Tamura Toshiko published tankas, poems, and other writings on women's issues under the pen name Torinoko in *Tairiku nippō* [*Continent Daily*]" (p. 329). Furthermore, *Tamura Toshiko zenshū* [*The Complete Works of Tamura Toshiko*] contains a variety of Torinoko's works, including a novel, poems, tankas, haikus, essays, and other writings. Then, both Kudō (1982) and Tamura (1992) refer to Torinoko as Tamura Toshiko in their works. For example, Kudō (1982) explains the connection between Torinoko and Tamura Toshiko as follows:

During her stay in Canada, Torinoko was the pen name consistently used by Toshiko. It was not merely a pen name but also a nickname used for Toshiko by Etsu and others. How did the name "Torinoko," with its charming sound, come about? It may become apparent when reading the article "Tabi garasu no onshin" ["Traveling Crow's News"], an essay written by Torinoko. (p. 82).

"Tabi garasu no onshin" ["Traveling Crow's News"] is an article by Torinoko and was published in *Tairiku nippō* [*Continent Daily*] on December 14, 1917. Kudō describes this article as "written in the form of a letter to a friend in Japan while expressing her feelings" (p. 83) and

argues that being a “traveling crow” became Tamura Toshiko's identity:

Toshiko defined her identity as a “traveling bird who flew from a small island.” The pen name “Torinoko” was born from there (p. 83).

Kudō conducted interviews in Vancouver with individuals connected to Tamura Toshiko during her Canadian period, and it appears that the people in Vancouver were aware that Tamura Toshiko used the pen name, Torinoko.

In Tamura Norio's biography of Suzuki Etsu, it is pointed out that Tamura Toshiko was involved in editing *Tairiku nippō* [*Continent Daily*] and wrote under the pen name Torinoko:

About a month and a half after her arrival in Vancouver, she [=Tamura Toshiko] began to contribute columns to *Tairiku nippō* [*Continent Daily*] under the pen name “Torinoko.” She also authored numerous articles in the women's section of this newspaper (pp. 137-138).

After her exile to Canada, both Tamura Toshiko and Suzuki Etsu divorced and subsequently they remarried in Vancouver. In her partnership with Suzuki Etsu in Canada, Tamura Toshiko appears to have resolved to devote her life to supporting Suzuki Etsu. This determination seems to be reflected in her choice of a pen name, her activities as an editor, and her writings in Japanese newspapers, where her partner served as the editor-in-chief.

5 The Role of Japanese Newspapers in Early 20th Century Japanese Communities

Tamura Toshiko, or Torinoko, published her works primarily in Japanese newspapers, which she also edited. It seems that she intended to write her works exclusively for the newspaper she edited. This may be because she valued the significant role of newspapers in the Japanese communities. Such a role of Japanese newspapers within Japanese communities has previously been elucidated by Tamura Norio (2003). In particular, regarding the pivotal role of *Tairiku nippō* [*Continent Daily*] and *Rōdō shūhō* [*Labor Weekly*] (the latter of which was succeeded by *Nikkan minshū* [*Public Daily*]) within the Japanese community in Canada, Tamura Norio described it as follows:

The Camp Mill Labor Union, under the leadership of Suzuki Etsu, his wife Tamura Toshiko, and Umezaki Kouichi, boasted a membership exceeding 1,600 workers involved

in logging, rafting, sawmilling, and other activities. This enabled them to gain membership in the Canadian Labor Congress, granting Japanese workers in Canada relief from discrimination and exclusion from society. (...) The influence of the newspaper *Rōdō shūhō* [*Labor Weekly*], founded by Suzuki Etsu, extended not only within the Japanese community but also well beyond it (Tamura 2003, p.11).

Torinoko also played a significant role in the Japanese community's newspaper publication, not only as an editor but also as a writer. Unfortunately, many of Torinoko's works from her Canadian period are unavailable due to the status of Japanese immigrants in Canada after the war.

In the case of Japanese newspapers in the United States, such as *Rafu shimpō* [*California Bulletin*], which continues to be published today, almost all back issues, including those from the early 20th century, are accessible at certain libraries in the United States and Japan.⁽²⁾

Conversely, Japanese newspapers in Canada have become exceedingly rare. This discrepancy can be attributed to the differing treatment of Japanese immigrants during World War II between Canada and the United States. Japanese Canadians, especially those residing in Vancouver, were forcibly relocated to concentration camps in Alberta during the war. After the war, they were not permitted to return to Vancouver, and their possessions were confiscated. Consequently, it took a considerable amount of time for Japanese Canadians to rebuild their communities in Vancouver. Thus, the availability of back issues of Japanese newspapers in Canada, particularly those published before World War II, such as *Tairiku nippō* [*Continent Daily*] and *Rōdō shūhō* [*Labor Weekly*], is exceedingly limited. As a result, we should appreciate the few remaining back issues of these newspapers, as they provide valuable insights into Tamura Toshiko's works during her Canadian period.

6 Previous Studies on the Works of Torinoko, or Tamura Toshiko during Her Canadian Period

Watanabe (2005) includes three articles focusing on the works of Tamura Toshiko, or Torinoko, during her Canadian period. One of them is Ogata (2005), which analyzes an article by Tamura Toshiko "Kaihuku wo hakatte" ["Trying to recover"] which appeared in *Kagayaku*, a literary magazine in Japan, on January 17, 1934. Another is Peichen Wu's "Hokubei jidai no

⁽²⁾ There are several libraries in the US and Japan that hold microfilms of *Rafu Shimpō* [*California Bulletin*] including the Richard C. Rudolph East Asian Library at the University of California, Los Angeles, the Indiana University Library, and Ritsumeikan University Library in Japan, to mention a few.

Tamura Toshiko" ["Tamura Toshiko during Her North American Period"]. In this article, Wu discusses poems by Pauline Johnson that were translated by Torinoko. Pauline Johnson was a Canadian poet in the early 20th century with Indigenous and English heritage. Wu doesn't delve into the content of the poems but aims to uncover why Torinoko chose to translate this English poetry into Japanese. Wu also analyzes the context of its publication and the significance of the poem within the Japanese community.

The last one is Iwami (2005), which comprehensively examines the works by Torinoko that are included in the 8th volume of *Tamura Toshiko zenshū* [*The Complete Works of Tamura Toshiko*]. Iwami scrutinizes a short story titled "Bokuyōsha" ["The Shephend"], which is the sole short story by Torinoko. Additionally, Iwami discusses the characteristics of Torinoko's critiques, as well as poems, tankas, and haikus. Interestingly, even though "Bokuyōsha" ["The Shephend"] is the only short story by Torinoko, critics appear to be particularly intrigued by this work compared to the others. For instance, Kudō (1982) also mentioned and assessed this short story. This heightened interest might be because Tamura Toshiko was renowned for her short stories before her Canadian period, leading critics to focus on her work in this genre.

7 Analyzing and Reevaluating Torinoko's Works: A Focus on Short-Form Poems (Tankas and Haikus)

In this section, I try to analyze and reevaluate some of Torinoko's works, with a specific focus on her short-form poems. This is due to Torinoko's significant publication of numerous tankas and haikus during her Canadian period.

Here is the list of Torinoko's works included in the 8th volume of *Tamura Toshiko zenshū* [*The Complete Works of Tamura Toshiko*] :

Short Story: 1

Poems: 9

Tankas: 43 (appeared in 11 volumes of *Tairiku nippō* [*Continent Daily*])⁽³⁾

Haikus: 95 (appeared in 16 volumes of *Tairiku nippō* [*Continent Daily*])

Poetry Criticism: 3

Essays: 11

⁽³⁾ The number of tankas and haikus indicate totals of 43 tankas and 95 haikus in *Tamura Toshiko zenshū* [*The Complete Works of Tamura Toshiko*]. Typically, Torinoko composed 5-10 poems for each volume of *Tairiku nippō* [*Continent Daily*].

While Tamura Toshiko was renowned for her short stories in Japan, it's noteworthy that we find only one short story during her Canadian period. Additionally, it's important to emphasize that in Canada, she produced a significant number of short-form poems, such as tankas and haikus. As she wrote several tankas and haikus at a time, the number of these works stand out. For example, Torinoko wrote 8 haikus about wild roses in *Tairiku nippō* [*Continent Daily*] vol.6422 on June 29, 1928.

Most of Torinoko's tankas and haikus revolve around her life in Canada and the Canadian natural environment. Here is an example of one of Torinoko's haikus reflecting Canadian life and nature:

Cutting raspberry branches

In the backyard

A spring-like day

(appeared in Volume 6077 of *Tairiku nippō* [*Continent Daily*] published on April 2, 1928)

[Commentary]⁽⁴⁾ In the summertime in Canada, wild raspberries are abundant. Even in a seemingly neglected backyard, red raspberries ripen when the season arrives. The act of cutting raspberry branches, perhaps still leafless in spring, signifies her anticipation of the coming summer, when green leaves and red fruits will adorn the raspberry plants.

Here is another example of Torinoko's haiku, which captures the cold springtime weather in Canada:

Cherry blossoms

Blooming

In this cold rain

(appeared in Volume 6369 of *Tairiku nippō* [*Continent Daily*] published on April 27, 1928)

[Commentary] In Canada, cherry blossoms don't bloom when spring arrives. In the late April, however, when this poem was composed, pink flowers such as apple blossoms bloom. These remind her of the cherry blossom season in Japan. Nevertheless, unlike the Japanese spring, late April in Canada can still be quite chilly, especially when it rains, with the potential for the precipitation to turn into snow. Hence, although similar pink flowers are visible in Canada, the

⁽⁴⁾ The commentaries on Torinoko's works are provided by the author of this article.

experience is far less exhilarating than witnessing cherry blossoms in Japan.

8 Exploring the Significance of Torinoko's Short-Form Poems: A Reference to the Works of Nikkei Women in Brazil

In the early 20th century, Japanese immigrants abroad endeavored to preserve their cultural activities within their communities. For instance, in the Japanese community in São Paulo, Brazil, several literary circles were established, and many community members actively participated. Over time, this gave rise to a distinct aspect of Japanese literature overseas known as “Koronia Bungaku” [“Colonial Literature”] (Hosokawa 2014; Yamade 2010).

In 2007, when celebrating the centenary of Japanese immigration to Brazil (with the first immigrant arriving in São Paulo in 1906), two collections of tankas by Nikkei Brazilian poets were published: one is *Ido no uta [Poems in Foreign Land]* by Hironaka Chikako and another was *Kariryon no kioku [Memories of Callion]* by Jinnai Shinobu, and it should be underlined that both were female poets. Notably, a female poet, Hironaka Chikako, emerged as a prominent tanka poet in colonial literature. She authored two collections of tanka poems, *Chiisaki shikei [Small Style of Poem]* (1976) and *Inochi oriori [Days of My Life]* (1994), written in both Japanese and Portuguese. Hironaka's tankas are characterized by two main types of poems: those that describe the landscapes and nature in Brazil and those that convey a sense of nostalgia for Japan. She displayed remarkable talent in using tanka style poems to depict nature and scenery, creating a hybrid space between Japan and Brazil and contributing new dimensions to Japanese traditional literary styles.

I believe that this type of analysis can also be applied to Torinoko's short-form poems. As demonstrated earlier, Torinoko crafted numerous tankas and haikus capturing the landscapes and nature in Canada during the early 20th century. In doing so, she established a new literary realm bridging Japan and Canada. Notably, while Hironaka Chikako's poems often expressed a longing to return to Japan, there is no similar sentiments in Torinoko's poems. Like a little bird that had flown from Japan to Canada, Torinoko appeared to have made a firm decision to build a new nest of her life and identity in Canada without yearning to return to her homeland. Even though Tamura Toshiko had to return to Japan following her husband's passing in Canada, it appears that her resolve was to remain in Canada until the end of her identity as Torinoko, contributing as an editor and writer for Japanese newspapers in Canada.

9 Conclusion: A Perspective on the Reevaluation of Tamura Toshiko's Works during Her Canadian Period

Tamura Toshiko was a renowned female writer in Japan during the early 20th century. Due to complex circumstances, however, she found herself in exile in Canada, embarking on a new chapter in her life. This transition likely prompted her to shift from being a short story writer to taking on the roles of an editor and writer for Japanese newspapers. This change may also explain why she rarely penned short stories about Japanese women during her Canadian period. Additionally, it has also caused us to take a considerable amount of time to assess the significance of Tamura Toshiko's works during and after her Canadian period.

As I mentioned earlier in the article, the reevaluation of Tamura Toshiko's works of her post-Canadian period began in the 1990s and 2000s, coinciding with the transformation and evolution of literary criticism during this period. The application of postcolonialism and globalization theories to literary criticism likely played a pivotal role in this transformation. Hence, it is these perspectives that we must adopt to fully appreciate Tamura Toshiko's works during her Canadian period. As discussed in this article, reevaluating Tamura Toshiko's works during her Canadian period necessitates a shift in perspective, considering alternative viewpoints such as Nikkei literature or migrant literature, among others. By doing so, we can truly recognize the significance of Tamura Toshiko's works during her Canadian period.

Bibliography

- Hibi, Y. (2014). *Japaniizu Amerika: Imin bungaku, Shuppan bunka, Shūyōjo* [*Japanese-America: Migrant Literature, Publication Culture, Concentration Camp*], Tokyo, Japan: Shin'yō-sha.
- Hironaka, C. (1976). *Chiisaki shikei* [*Small Style of Pomes*], San Paulo, Brazil: Meta-shuppan.
- Hironaka, C. (1994). *Inochi oriori* [*Days of My Life*], San Paulo: Nippaku Mainichi Shinbun-sha.
- Hironaka, C. (2007). *Ido no uta* [*Song of Foreign Land*], Tokyo, Japan: Ochanomizu-shobō
- Hosokawa, S. (2012). *Nikkei burajiru-jin bungaku: Nihongo no nagai tabi (Rekishi)* [*Nikkei Immigrants' Literature in Brazil: A Long Journey of Japanese Language (History)*], Tokyo, Japan: Misuzu-sobō.
- Hosokawa, S. (2013). *Nikkei burajiru-jin bungaku: Nihongo no nagai tabi (Hyōron)* [*Nikkei Immigrants' Literature in Brazil: A Long Journey of Japanese Language (Criticism)*], Tokyo, Japan: Misuzu-sobō.
- Iwami, T. (2005). "Torinoko no hishō" ["The flight of a kid bird"], in Watanabe (2005), pp. 68-77.
- Jinnai, S. (2007). *Kaririyon no kioku* [*Bell of Carillon*], Tokyo, Japan: Ochanomizu-shobō.
- Kitagawa, F. (2017). "Tamura Toshiko 'Kariforunia monogatari' ni miru nikkei amerikajin niseijosei no senryakuteki ekizotizumu" ["A Strategical Exotism by Second Generation of

- Japanese American Women in Tamura Toshiko's 'California Story'"], *Nihon Bungaku*, vol.66, pp.47-57.
- Kudō, M. and Philips, S. (1982). *Bankūbā no ai: Tamura Toshiko to Suzuki Etsu [Love in Vancouver: Tamura Toshiko and Suzuki Etsu]*, Tokyo, Japan: Domesu-Shuppan.
- Kurosawa, A. and Suzuki, T. (2015). *Tamura Toshiko zenshū [The Complete Works of Tamura Toshiko]*, vol.8, Tokyo, Japan: Yumani-shobō.
- Kurosawa, A. and Suzuki, T. (2017). *Tamura Toshiko zenshū [The Complete Works of Tamura Toshiko]*, vol.9, Tokyo, Japan: Yumani-shobō.
- Ogata, T. (2005). "Tamura Toshiko to Kagayaku" ["Tamura Toshiko and Kagayaku"], in Watababe (2005), pp. 78-86.
- Setouchi, H. (1964). *Tamura Toshiko: Kono on'na no isshō [Toshiko Tamura: This Woman's Life]*, Tokyo, Japan: Kadokawa-bunko.
- Suzuki, M. (1994). "Satō Toshiko no 'Bubetsu' wo yomu" ["An Analysis of Satō Toshiko's 'Insultation'"], *Shōwa Bungaku Kenkyū*, vol. 29, pp.45-55.
- Suzuki, M. (2005). "'Karifornia monogatari,' 'Bubetsu' ron." [An Analysis of 'California Story' and 'Insultation'], in Watanabe (2005), pp. 218-226.
- Tamura, N. (1991). *Amerika no nihongo shinbun [Japanese Newspaper in USA]*, Tokyo, Japan: Shinchō-sensho.
- Tamura, N. (1992). *Suzuki Etsu: Nihon to Kanada wo musunda janarisuto [Suzuki Etsu: A Journalist who Bridged Japan and Canada]*, Tokyo, Japan: Libro-port.
- Tamura, N. (2003). *Esunikku jōnarizumu: Nikkei Kanada-jin, sono genron no shōri [Ethnic Journalism: Nikkei Canadian, the Triumph of their Speech]*, Tokyo, Japan: Kashiwa-shobō.
- Yamada, Y. (2010). *Idōsuru josei tachi no bungaku: Tabunka jidaino jendā to esunishiti [Migrant Women's Literature: Gender and Ethnicity in the Multicultural Era]*, Tokyo, Japan: Ochanomizu-shobō.
- Yamasaki, M. (2005). *Tamura Toshiko no sekai: Sakuhin to gensetsu no henyō [Tamura Toshiko's World: The Transformation of Works and Discourses]*, Tokyo, Japan: Sairyu-sha.
- Watanabe, S. (2005). *Imatoiū jidai no Tamura Toshiko: Toshiko shinron [Toshiko Tamura in Contemporary Period: A New Criticism]*, Tokyo, Japan: Shibun-dō.
- Wu, Peichen (2005). "Hokubei jidai no Tamura Toshiko" ["Tamura Toshiko During Her North American Period"], in Watanabe (2005), pp.87-94.

[Research Note]

Culinary Crossovers: Superman's Debut in *Gurume* Manga

Sara K. Ellis

Department of Global Japanese Studies

Meiji University

Abstract

Superman vs. Meshi: Superman no Hitorishoku (Kitago & Miyagawa, 2021) was a collaboration between Kodansha and DC Comics, mixing the Superhero crossover with Japan's *gurume* manga genre while presenting a novel interpretation of the iconic American character. Through the lens of Superman's history, this article discusses the ways in which manga and American comics differ in relation to food before analyzing how Miyagawa's depiction of Superman's culinary preferences touch upon on his shift from the Depression-era Champion of the Oppressed to conservative symbol of American agrarianism and global figure while reflecting notions of social class, authenticity, patriotism, and gender.

Keywords: American comics, eating, food, gurume, manga, Superman

Debuting the Man of Steel in a *gurume* manga might seem an odd choice for DC's most powerful character— an antic akin to the whimsical stories of the Silver Age. A collaboration between Kodansha and DC Comics, *Superman vs. Meshi: Superman no Hitorishoku* (Kitago & Miyagawa, 2021) was a lighthearted romp through Japanese culinary culture, inspired by both a desire to appeal to tourists and to highlight writer Satoshi Miyagawa's favorite low-cost eateries. "I zeroed in on restaurant chains that I personally love," he said in a 2021 interview, "that are budget-friendly, and that would be easy for visitors to Japan to find" (2023, as cited in Stone, 2023). Comprised of seven short chapters, the story follows Superman as he gobbles his way through Japanese chain restaurants while enlisting the hearts and stomachs of his fellow Justice League members.

The manga was both cross-cultural as well as a crossover in the tradition of American comics, where passing between parallel worlds and intellectual property lines has been both a frequent rescuer of story continuity as well as a marketing stunt (Friedenthal, 2019, pp. 23-36).

The choice may have also been intended to increase Superman's appeal to Japanese readers by scaffolding him within a familiar genre. Although known somewhat inaccurately as the first superhero in comics (Hutchinson, 2020), the Man of Steel has not achieved the same level of renown in Japan as characters in the Marvel Cinematic Universe (MCU) or *The Joker*, whose 2019 film proved to be a box office success (*Joker*, n.d.). Despite attempts at darker interpretations over the years, Superman has also never been a particularly edgy character: his traditional appeal has remained rooted in the juxtaposition of enormous power and incorruptible moral fortitude, while his alter ego Clark Kent is more in line with a common manga depiction of the salaryman, an unassuming character who "inhabits the grey suit as he faces up to and-almost always-overcomes near-impossible challenges" (Matanle et al., 2008, p. 6). Clark Kent, as Eco (1972) famously noted, is a figure "personif [ying] the average reader who is harassed by complexes and... secretly [hopes] that one day, from the slough of his actual personality, a Superman can spring forth who is capable of redeeming years of mediocre existence" (p.15). In *Superman vs. Meshi* this browbeaten aspect is what initially spurs Kal-El to fly to Japan, after a failed attempt to obtain a food cart hamburger and a brush off by Lois Lane leave him hungry and without a lunch companion (pp. 9-10). Yet, *Superman vs. Meshi* provides a compelling perspective through which to explore changes in the character's identity, from his early iteration as a Depression-era Champion of the Oppressed to his more contemporary globalized image. The manga also offers a lens to examine Superman's particular connection to food and how it reflects broader cultural and societal shifts while offering commentary on notions of authenticity, class, and gender.

It is best then to begin with the differences between manga and American comic books in terms of genre, and the ways in which food is treated both as a narrative focus or tied into characterization. As Miyagawa recalled about his talks with the editorial team, part of the impetus for *Superman vs. Meshi* derived from a simple question: What does Superman like to eat? A question not lost on American comic book readers for whom food-centered stories remain a niche part of the market. "Our discussions soon became spirited as we riffed on dishes Superman might enjoy, thinking, 'If he liked that dish, he'd probably love this one too'" (Miyagawa, 2023, as cited in Black, 2023). Although titles such as Anthony Bourdain's *Hungry Ghosts* (2018), itself an Americanized *gurume* manga, and *Space Battle Lunchtime* (Riess, 2017) have seen success in recent years, the precarious state of the U.S. comic book industry, and the continued ripple effects of its crippling by the Comics Code Authority, essentially culled diverse genre expression within the medium for decades, a stark contrast to Japan, where various modes of storytelling were allowed to thrive (Abad-Santos, 2014; Whitted, 2019, pp. 23-24). Food and manga in Japan have also had a much longer historical association after post-war scarcity

made the latter a popular subject while the former proliferated as inexpensive and accessible entertainment:

A number of *manga* featured characters named after foods. For example, the eponymous Sazae-san, the housewife heroine of one of Japan's most popular and long-lived *manga*... was named after the turban shell...her brother was named "Katsuo," which means "bonito," and her baby sister was named "Wakame," a kind of seaweed. (Brau, 2004, p. 36)

Food programming has also been a popular entertainment staple in Japan for much longer than in the U.S, where it did not gain serious traction until the 1993 debut of the Food Network and the rise of reality television (Rogers, 2011; Brau, 2004, p. 34).

It is not surprising, then, that the dearth of food-related content in the superhero comic is even more pronounced, although there are a few exceptions. Yet, a reader of the superhero genre might go for years without learning any details about their characters' culinary preferences. Laments one fan: "...why don't we know Tony Stark's hangover cure...Is there some weird hipster ethnic food that Kitty Pryde keeps bugging her teammates to try? Why is there a food-shaped hole in most superhero comics? (Eckert, 2013). Even in cases where characters are given a favorite, as Superman has sporadically had for boeuf bourguignon, it is treated more as a throwaway piece of trivia, and can alter entirely depending on series run or author (Mark Waid for example, made the Man of Steel a Vegetarian in *Superman: Birthright* (2005), a trait that would be retconned in later iterations). Food in the American comic book has received such comparatively little focus that a caped hero's diet might just as easily reflect the changing tastes and diets of real Americans.

Kodansha and Miyagawa's decision to place Superman within a food context is not only a clever marketing move, but also slyly intuitive of the Depression era backdrop that helped shape the character. As is well-known, the Man of Steel was the creation of two Cleveland teenagers, Jerry Siegel and Joe Shuster, and introduced in a period when comic books, not yet stigmatized by moral panic and cultural snobbery, were viewed as a popular and inexpensive form of entertainment. Prior to that, the pair had published an illustrated story under a pseudonym in a science fiction magazine, in which they explored a darker iteration of the character (Andrae, 1980). In "The Reign of the Superman" a scientist bearing a closer resemblance to Superman's later nemesis Lex Luthor transforms a vagrant into a superbeing who amasses power and ultimately attempts to conquer the world. This, writes Andrae, was part of a "flood of stories about mental and physical supermen" that appeared in the pulp novels and magazines in the early 1930s. These narratives revealed Americans' disenchantment by pulling the curtain from the Horatio Alger myth, while conversely, "showing that success was still possible, but only by going outside the law and established institutional channels (pp. 87-

94)." The opening narration in the story, placed inside Shuster's illustration of a balding figure looming menacingly over a line of downtrodden itinerants, begins immediately upon a theme of sustenance and privation: "The breadline! It's row of downcast, disillusioned men; unlucky creatures who have found that life holds nothing but bitterness for them. The bread-line! Last resort of the starving vagrant!" (Fine, 1933, as cited in Andrae, 1980). The tale returns full circle, with the vagrant 'superman' once again returned to his original state and the breadline from which the scientist has plucked him. It was later in the decade, however, that Siegel and Shuster found success in the comics medium by inverting the evil archetype with a physically powerful being whose motivation was neither power nor wealth but the desire to use his abilities for the public good.

For a time, however, this new, heroic version of Superman remained outside of the law, "display[ing] a class consciousness virtually absent from later comic book stories" (Andrae, 1980, p. 98). Many of his adventures focused upon themes of social justice; his antagonists included a line-up of domestic-abusers, slumlords, and corrupt mine owners who flouted their workers' safety. Siegel, in a 1975 press release, said that he was inspired by a desire to "help the despairing masses... How could I help them when I could barely help myself? Superman was the answer" (Siegel, 1975, as cited in Kennedy, 2023). Nevertheless, the more radical aspects of the character would soon be diluted as comic book heroes were enlisted for use as war propaganda and later saddled with a post-war conventionality, compounded by the strictures of the Comics Code Authority (Kennedy, 2023).

In *Superman vs. Meshi* we can see a subtle if not powerful connection to this original characterization, both through the Superman's preference for simple fare, and a quiet ribbing of Westernized and often class-based notions of authentic Japan (Johnston et al., 2015). In Chapter 4, *Superman and Batman Futotoya no Karada Omoi Menu* (pp. 78-93), Batman/Bruce Wayne invites Clark Kent for lunch at Wasabi, a high-end kaiseki restaurant in Gotham, which the billionaire claims is the only place in the city whose "Japanese food uses the highest quality of ingredients"(p. 80). Upon arriving, the two men don their superhero costumes and sit down in a secluded room with shoji doors and a view of a tranquil rock garden. "I don't think you can get more authentic Japanese food than this," Batman says, but Superman is far from impressed, telling him he has no use for "fancy bite-sized pieces laid out like a gameboard" (p.80). Seconds later, Batman is aloft on Superman's back as they fly across the ocean to Japan. Their destination is Futotoya (a comical play on the popular set menu restaurant Ootoya), where Batman looks on skeptically as his companion tucks into what he snobbishly refers to as "B-class" fare (p. 83). The choice of a *teishokuya*, a set menu restaurant frequented by Japanese workers, could easily be interpreted as a sly callback to a hero who once exposed sweatshop

practices and defended unions (Kennedy, 2023). Superman has no interest in sequestering himself in a high-end, antiquated version of Japan, and prefers to eat among the people in the close confines of a restaurant that, Batman grudgingly admits, make it easier to converse (p. 85). Yet, the manga also interrogates Batman's classist notions of authenticity, of which Parasecoli (2019) writes, the "ability to distinguish becomes part of a consumers' cultural capital," and "value is often determined not only by the gustatory traits of a specialty or by the quality of a service, but also by their rootedness in identifiable communities, about which information can be acquired" (p. 89). Billionaire Wayne attempts to impress Superman by purchasing the 'real' ambience of Japan; However, Superman is disinterested in these conceptions of Japaneseness, preferring simple, unpretentious fare that regardless of its origins, offers up memories of his home in Kansas. Fukutomi (2022), who explored how Japanese food has been familiarized as everyday fare in Australia, asserts that eaters often "create authenticity for themselves... waiting in long lines at old, inexpensive eateries that serve simple everyday dishes... because these dishes and the experience of eating them are 'real' and authentic for them" (p.35). These sensations and memories are strongly interconnected, contributing to a food's genuineness through a "combination of feelings, memories, and sometimes a sense of loss" (p. 37). In this sense, Superman is not seeking out an authentic sense of Japaneseness, but something far more personal and resonant of home. "To me," he says, "the simmered mother hen cutlet set is the epitome of my mother's cooking. Even though she's never simmered a cutlet in an earthenware pot in her life. The instant I put it in my mouth, I think...mmm! That's the flavor of Kansas" (p. 89). This mention of earthenware and of Martha's unfamiliarity with its use, also emphasizes the uniquely traditional aspect of Japanese cooking, while summoning up the memory of an entirely different locale. Batman too has a similar experience as he digs into a chicken dish with black vinegar sweet sauce—a favorite menu item at the chain Ootoya—to be reminded of his own city. "The flavor of Gotham..." he exclaims, looking off with a blissful expression. "This is a marriage the likes of which I've never tasted before" (p. 90).

A clever visual metaphor is also played out through Kitago's use of the comic book technique of 'masking.' As defined by Scott McCloud (1993), masking is a juxtaposition of iconic, i.e. simply rendered characters with detailed backgrounds, allowing readers to project or "mask themselves in a character and safely enter a sensually stimulating world" (pp. 43-44). Miyagawa and Kitago first toy with this technique by having the characters doff their civilian alter egos for the mask of the superhero as they eat, before transforming the art style as the characters become more immersed in the sensual experience of the food. When Batman and Superman argue over the kaiseki, both characters and food are drawn in distinct, realistic detail. However,

once at the *teishokuya* they are depicted more cartoonishly, culminating with Batman drooling over the chicken Superman orders for him as they both recall the flavors and memories of their homes (pp. 79-90; 89-92). Masking thus becomes a metaphorical unmasking through this encounter with simple Japanese dishes.

While the manga invokes Superman's more radical history, it also touches upon a more conservative turn, referencing the Kansas home and the agrarian imagery that would later be used to emphasize his American identity. As established in his first appearance, Superman is the last survivor of the planet Krypton, an origin story that would prove foundational for the superhero narrative, and which has long reflected the immigrant experience and the struggle to maintain a dual identity (Superman: a refugee's success story, 2019). But for much of the character's 85-year history, his alienness has been balanced by his upbringing on a Kansas farm, a shift established with his first blockbuster film treatment in *Superman: The Movie* (Salkind, 1978), and later reified in John Byrne's 1986 comic reboot *The Man of Steel* (Giordano & Byrne, 1991). Initially, the Kents' hometown was located near or in Maryland (Cronin, 2019). However, the establishment of Clark Kent as a farmer, specifically a Midwestern one, added a Marvel-like realism^[1] to the setting, while conversely playing up a rural fantasy evoked in then President Ronald Reagan's campaign imagery, or as Adams (1985) describes, "a conservative variation of a pastoral romance" that alluded to notions of "hard work, moral virtue, and independence (p. 711)." In a 1985 interview, John Byrne discussed his reasons for depicting Superman as a 'Super Republican.' "If Reagan has done nothing else, he's gotten us to wave the flag again. Superman practically wears the flag. I'll be shamelessly exploiting that (1985, as cited in Kempley, 1985)." Reflected in this imagery, however, is also an anxiety over America's identity as a food producer amid the farm crisis of the 1980s: playing up Superman's rural roots downplayed the immigrant narrative and emphasized a particular image of American masculinity, a "deceptive" stereotype, writes Koch (2019), of a male-dominated, patrilineal system of food production (p. 17) as the rising cost of mechanization and the decline of the independent family farm exacerbated the precariousness of U.S. agriculture (Koch, 2019 p. 25, 38; Schmit, 2022. p.4).

Miyagawa's use of Martha, a farm wife, and Superman's referring to himself as a "mama's boy" (p. 89) also mirrors the gendered notion that farming and masculinity are inherently interconnected, emphasizing "stereotypically masculine traits of endurance, physical strength, and independence" (Koch, 2019) while "women are associated with the household and caregiving: to be a feminine is to be a farmwife rather than a farmer" (p. 23). Though Superman has experienced multiple iterations, shifting in line with the social backdrop of the period, these gendered elements have remained relatively static, with depictions in comics and film often portraying Martha as a devoted and doting figure. If Superman is comfort food for the

American soul, then Martha is one that feeds it (Giordano & Byrne, 1991). Often, her treatment in these stories parallels Bordo's observation that "men eat" and "women prepare" (2003, p. 118-119).

In *Superman vs. Meshi*, homesick references to Martha serve only one example of these gendered notions throughout the story. Curiously, while there are several scenes depicting Superman eating with other male superheroes, there is not a single panel in which a female character is seen eating (p. 90-93;130-132). Lois Lane, in particular, is portrayed as an obstacle to Superman's desires, refusing a lunch date with Clark because she's off to Paris on a story, and leaving Superman to eat the cheap food she ostensibly could never appreciate. "I could never bring her here," he says wistfully, as he stands in front of a yakitori restaurant (p. 10-12). This conflict between Lois and Superman's love of Japanese food also doubles as a play on his secret identity; Clark Kent is coy with Lois about why he's studying Japanese (p. 54), and at various points, he reflects upon Lois as he eats, in one panel imagining her calling him immature for his enthusiasm about the sauce (p. 26). A final scene, reminiscent of the famous balcony scene in the 1978 Christopher Reeve film (Salkind), shows Superman aloft, looking down at Lois and hoping sadly for the day he can enjoy Japanese food with her not as Superman but as Clark Kent (p. 115). This use of food to play on Clark's dual identity, an old trope that often used Lois as the scold or the dupe in the comic books (Hanley, 2016), is revealing of how women are gendered in relation to food, where those who prepare it are idealized, while those who do not are signified as problems for the male protagonist.

In later years, Superman's agrarian background would be used to reconfigure the character as America shifted its focus from nationalism to globalization. Writes Soares (2015), Superman "has also developed meta identities representing both American values and American exceptionalism, all the while gradually superseding his national identity and embracing his role as a reluctant world icon caught in the tensions of globalization" (p. 751). Paul Dini and Alex Ross's *Superman: Peace on Earth* (Ross, 1998) was one of many attempts to place the character within this new context, presenting a story in which Superman tries to solve the problem of world hunger by supplying the U.S. food surplus to impoverished areas around the globe. In the end, however, he concludes that the problem is too great for him to solve, opting instead to use his knowledge as a farmer to teach others to become self-sustaining. This use of pastoral imagery in *Superman: Peace on Earth* is heavy throughout, appearing in flashbacks of the young Clark in a field with his adoptive father, whose admonitions to "scatter the seeds a few at a time" function as a metaphor for a gradual, more nuanced approach to problem solving.

Through the lens of the *gurume* manga, *Superman vs. Meshi: Superman no Hitorishoku* provides an interesting take on the changing identity of the iconic American superhero,

highlighting the dearth of food-centered narratives in American comic books while touching upon Superman's shift from radical outlaw to conservative agrarian and global figure. The manga also challenges preconceived notions of what constitutes authenticity in Japanese cuisine, offering a sly critique of class-based distinctions and Westernized perceptions of Japaneseness, while using masking as a clever metaphor to invoke both the costumed tropes in American superhero comics and the ways in which food invokes memories and solidifies individuated notions of authenticity. While doing so, however, Miyagawa and Kitago also reinforce the traditional gender roles associated with food through the characters of Martha Kent and Lois Lane, depicting the latter as an obstacle to Superman's appetites, and emphasizing the gendered dynamics present in the character's history. Nevertheless, the manga is a fascinating crossover, presenting both a novel exploration of the iconic American superhero and a distinct exploration of food, history, and identity.

[1] Stories in Marvel Comics tend to be set in real locations, whereas DC Cities are mostly the fictional Metropolis or Gotham City.

References

- Adams, W. (1985) Natural Virtue: Symbol and Imagination in the American Farm Crisis. *The Georgia Review*, 39 (4). Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/41398860>
- Andrae, T. (1980) From menace to messiah: the prehistory of the superman in science fiction literature *Discourse* 2, 84-112 Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/41389055> 87-98.
- Benns, T. (2021, July 19). Martian Manhunter's addiction nearly killed his friends. *Screen Rant*. Retrieved from <https://screenrant.com/martian-manhunter-cookies-chocos-addiction-attack-justice-league/>
- Black, T. (2023, September 18). Exclusive: Superman vs. Meshi creators talk about the Justice League and Japanese cuisine. *Comic Book Resources*. Retrieved from <https://www.cbr.com/superman-vs-meshi-japanese-food/>
- Bordo, S. (2003). *Unbearable Weight Feminism, Western culture, and the body*. Berkeley, Calif. Univ. Of California Press. 118-119.
- Bourdain, A., Rose, J., Ponticelli, A., Carrillo, B. C., Villarrubia, J., & Cipriano, S. (2018).
- Brau, Lorie. (2004). Oishinbo's adventures in eating: Food, communication, and culture in Japanese comics. *Gastronomica*, 4(4), 34-36. <https://doi.org/10.1525/gfc.2004.4.4.34>
- Cronin, B. (2019, January 11). When Did Smallville Become Located in Kansas in the Comics? *Comic Book Resources*. Retrieved from

- <https://www.cbr.com/superboy-smallville-kansas-canon/>
- Donner R. (Director) (1978). *Superman: The Movie* [Film] Warner Brothers.
- Eckert, C. (n.d.). Funnybook Babylon. *Funnybook Babylon RSS*.
<https://web.archive.org/web/20140327053754/http://funnybookbabylon.com/2013/10/11/why-dont-we-know-more-about-superhero-eating-habits/>
- Eco, U., & Chilton, N. (1972). The myth of superman. *Diacritics*, 2(1), 14.
<https://doi.org/10.2307/464920>
- Fine, Herbert S. (August 1983). "The Reign of the Superman". *Nemo, the Classic Comics Library* (2): 20–28.
- Friedenthal, A. J. (2019). *The World of DC Comics*. Routledge. 23-36.
- Fukutomi, S. (2022). From “isn't it raw?” to Everyday Food. *Gastronomica*, 22(1), 34–43.
<https://doi.org/10.1525/gfc.2022.22.1.34>
- Giordano D., & Byrne, J. (1991). *Superman: The Man of Steel* Vol. 1. DC
- Hanley, T. (2016). *Investigating Lois Lane*. Chicago Review Press. 11-13.
- History of comics censorship, part 1. *Comic Book Legal Defense Fund*. (n.d.). Retrieved from
<https://cbldef.org/resources/history-of-comics-censorship/history-of-comics-censorship-part-1/>
- Hutchinson, S. (2020, July 13). Why Superman isn't actually DC's first superhero. *Screen Rant*. Retrieved from
<https://screenrant.com/superman-spectre-dc-first-superhero/>
- Joker - Financial Information Japan. *The Numbers*. (n.d.).
[https://www.the-numbers.com/movie/Joker-\(2019\)/Japan#tab=summary](https://www.the-numbers.com/movie/Joker-(2019)/Japan#tab=summary)
- Kariya, T., & Hanasaki, A. (2000). *Oishinbo*. Shōgakukan.
- Kempley, R. (1985, November 2). Superman. *The Washington Post*. Retrieved from
<https://www.washingtonpost.com/archive/lifestyle/1985/11/02/superman/de273fae-da92-4dd7-bf72-e94b9abbcbd0/>
- Kennedy, H. (2023, January 13) From champion of the oppressed to truth, Justice, and the American way: Who took the socialism out of Superman? *Portside*. Retrieved from
<https://portside.org/2023-01-13/champion-oppressed-truth-justice-and-american-way-who-took-socialism-out-superman>
- Kitago, K., & Miyagawa, S. (2021). *Superman vs Meshi: Sūpāman No Hitorimeshi*. Kōdansha. Pp. 9-10; 79-80, 89-93
- Koch, S. L. (2019). *Gender and Food: A Critical Look at the food system*. Lanham: Rowman & Littlefield. 23, 38.
- Matanle, P., McCann, L., & Ashmore, D. (2008). Men under pressure: Representations of the 'salaryman' and his organization in Japanese Manga. *Organization*, 15(5), 6.

<https://doi.org/10.1177/1350508408093646>

- Parasecoli, F. (2022). *Gastronativism: Food, identity politics, and Globalization*. New York: Columbia University Press. 89.
- Riess, N. (2017). *Space battle lunchtime*. Oni Press, an Oni Press Publication.
- Rogers, T. (2011, February 26). How food television is changing America, *Salon*. Retrieved from https://www.salon.com/2010/02/26/food_network_krishnendu_ray/
- Ross, A., Dini, P., Siegel, J., & Shuster, J. (1998). *Superman: Peace on Earth*. DC Comics.
- Schmit, D. (2022) "Someone Was Bound to Crack": Responses to the 1980s Farm Crisis *University of Minnesota Morris Digital Well*. 4. Retrieved from <https://digitalcommons.morris.umn.edu/capstone/6/>
- Shuster, J. (1938). *Action Comics* #1, National Allied Publications
- Soares, M. (2015). The Man of Tomorrow: Superman from American Exceptionalism to Globalization. *The Journal of Popular Culture*, 48(4), 751.
<https://doi.org/10.1111/jpcu.12226>
- Stone, S. (2023, September 15). *Superman vs Meshi creators tour Japanese food with the Man of Steel*. CBR.
<https://www.cbr.com/superman-vs-meshi-satoshi-miyagawa-kai-kitago-interview/>
- Superman: a refugee's success story (2019, June 20) *International Rescue Committee*. Retrieved from <https://www.rescue.org/article/superman-refugees-success-story>
- Waid, M. (2022). *Superman birthright*. DC COMICS.
- Whitted, Q. J. (2019). *EC Comics*. Rutgers University Press. 22-23.

【翻訳】

第二次世界大戦によって変容した植民地期ナイジェリア・イボ人社会における日本のイメージ¹

The Role of World War II in Reshaping the Image of Japan Among Some Igbo Communities in Colonial Nigeria

オパタ, クリスチャン・チュクマ、アペー, エイペックス・アンセルム²

Opata, Christian Chukwuma and Apeh, Apex Anselm

溝 辺 泰 雄

Mizobe, Yasu'o

【要旨 (和文)】

ナイジェリア東南部のイボ人社会に見られる興味深い現象のひとつに、第二次世界大戦の戦中と戦後における日本人に対する感情の高まりがある。この時期、一部のイボ人のコミュニティでは、自らの居住地の地名に「日本」を付けるようになった。第二次世界大戦において、イギリスは連合国側で戦い、日本は枢軸国側で戦っていたが、この新たな日本への「愛着」が芽生えた時期は、イボ人社会がイギリスの植民地支配を受けていた時期と重なっていた。このようなイボ人の姿勢は、植民地当局との敵対関係をいかに彼らが乗り越えたのかを示す一例を我々に提示する。しかしここで重要なのは、イボ人が連合国側の戦争に反対していたとしても、枢軸国側のすべての国ではなく、とりわけ「日本」に対して新たに見出した「好意」が何によってもたらされたかということである。また、植民地支配期に宗主国イギリスが実施した日本に対する大量の敵対的プロパガンダのなかで、イボ人たちが日本に対するイメージを転換させた論理的根拠はどのようなものであり、彼らはどのようにして日本への「愛着」を持続けたのであろうか。これらの疑問を検討することを通じて本稿は、なぜイボ人がイギリスによる植民地支配の重圧を受けるなかで日本人を「愛していた」のかを明らかにするだけでなく、イボ人と日本人の共通点が日本

¹ 本稿は未刊行論文である Opata, Christian Chukwuma and Apeh, Apex A., "The Role of World War II in Reshaping the Image of Japan Among Some Igbo Communities in Colonial Nigeria" の邦文訳である。第二次世界大戦がイギリス領ナイジェリア南東部のイボ人社会に与えたインパクトと現地の人々の主体的行動の一端、さらにそこにおける宗主国の「敵国」となった「日本」の位置付けの変化を明らかにする本研究は、第二次世界大戦期のアフリカと宗主国の関係、さらに植民地支配下のアフリカにおける「日本」の位置付けを考察する上でも有用な情報を提供している。なお、著者からは本稿を一部訳者の解説を踏まえつつ日本語への翻訳によって公表することについての同意を得ている。また、本稿の完成に至る過程で匿名の査読者より貴重な指摘をいただいた。ここに記して謝意を表したい。

² 共にナイジェリア大学ンスカ校歴史・国際学部教員。

への共感や憧れを育むのに役立ったのかについても明らかにする。

[キーワード] 第二次世界大戦、ナイジェリア、日本アフリカ関係史、イボ人社会、植民地支配

[Abstract]

One intriguing phenomenon found in Igboland, Nigeria, is the level of emotional outburst for the Japanese people during and after the Second World War. Such emotions made some Igbo communities to name their settlements after Japan. Equally intriguing is the fact that the period of this new found love for Japan coincided with the colonial period when the Igbo as part of Nigeria were under British colonial rule. Britain fought alongside the Allied Powers while Japan fought alongside the Axis Powers. This stance of the Igbo raises a fundamental question as to how they were able to overcome opposition from the colonial authorities. However, what is pertinent to unravel is what informed the new found favour for Japan and not all the Axis Power nations assuming the Igbo were opposed to the Allied Powers war efforts. How did the rationale for such new found friendship help in transforming the image of Japan among the local people of the area bearing in mind the spate of propaganda against Japan by the British during the colonial era. How had the people continued to keep alive their love for Japan? These questions are pertinent as they would not only show why the Igbo are in love with the Japanese to the detriment of their colonial masters but will also show what the Igbo and the Japanese have in common which helped to foster that sympathy and drive to be like Japan among such communities.

[Key words] Second World War, Japan's image, Igbo communities, Colonial rule, Nigeria.

はじめに

20世紀前半、ヨーロッパ諸国が2つの世界大戦を経験していた時代、ナイジェリアはイギリスの植民地支配下にあった。大戦中、イギリスはナイジェリア植民地の被支配者、特にイボの人々に対していくつかの措置を行使した。その中でも人々を軍へ徴募しようとする試みは、現地の人々の怒りを買うこととなった。以下が示すように、第二次世界大戦中のインド＝ビルマ戦線に派兵されたイボ人兵士は非協力的であったことが確認されている。

インドとビルマ [現ミャンマー]³における軍事活動中、アフリカ人兵士のなかでもイボ人の兵士たちの誇りは有名であった。中隊の事務所や従兵室で白人将校がイボ人兵士に向けて何かを言うときはいつも「おい、口答えするな！」か「生意気な態度はやめろ」など

³ 文中の角括弧[]は、訳者による注釈であることを示す。以下同様。

という言葉が最初に投げ掛けられた。イボ人の文化に根ざした積極果敢な精神性が、白人将校による理不尽な要求や非難を従順に受けいれることを許さなかったのである。⁴



【図1】 ナイジェリアとイボ人の地域 (出所 : NuclearVacuum, CC0, via Wikimedia Commons を基に地名等は訳者が挿入)

イボ人とはどのような人々であり、イボの兵士たちがイギリスの管理を容易に受け入れなかった理由は何であったのだろうか。それらの問いに答えるためには、言語と人間集団としての「イボ」の定義を明確にしておく必要があるだろう。

「イボ」という語は西アフリカ・ナイジェリアのある言語集団のことを指すものである。「イボ人」と呼ばれる人々は北緯4度15分から東経6度00分と同8度30分の間のおよそ4万1千平方kmに及ぶ地域に暮らしており、現在のナイジェリアではアビア州、アナンブラ州、エボニ州、エヌグ州、イモ州、リヴァース州、及びデルタ州にあたる【図1】。

第二次世界大戦とナイジェリア

この戦争は新しい種類の戦争である。全ての大陸、全ての島々、全ての海、そして全ての空路が戦いの舞台とであるという意味で。⁵

⁴ *The Will* (Nigeria) www.thewillnigeria.com/opinion/1724.html (2013年12月17日アクセス)

⁵ J. H. Bentley and H. F. Ziegler, *Traditions and Encounters: A Global Perspective on the Past, Volume II, From 1500 to Present*, New York: Mc Graw Hill, 2003.

人種差別に基づく異教徒のイデオロギーに対して帝国が命がけで戦っている時に、英帝国において同様のことが行われるなど恥ずべきことである。……我々 [ナイジェリアの人々] が命を賭そうとしている帝国、我々が1914年に血と全ての財産を注いだ帝国、そして今まさに同様のものが注がれつつあるこの帝国が、我々に対する人種差別に寛容であるとすれば、ヒトラーは我々を半ば猿のように見なしているのである。⁶

戦争は非日常で異常な現象である。そこでは多くの人々が肉体的、精神的損害に苦しめられる。人的・物的資源の供給という限られた関与の場合であっても、平和と正常が回復するまで経済的發展や政治機構の改革などを犠牲にせねばならない状況に置かれる。⁷そこにおいて人々は、日常生活にも大きな状況変化を経験する。2つの大戦期にイギリスの支配下に置かれていたナイジェリアも、戦争がもたらした経済的、社会的、そして心理的な外傷までもを被ることになった。地中海航路の閉鎖にともない、ナイジェリアは中東と極東への戦略路の一拠点として位置付けられ、軍事関連施設の建設が頻繁におこなわれた。それにより、特定の都市に熟練および非熟練労働者が流入した。ナイジェリアに駐留するヨーロッパの陸軍・空軍の軍関係者が増えるにつれて、現地の食料不足が深刻化し、人々の主食作物の価格が高騰した。さらに、輸入製品の不足も生じたことで、現地の市場で入手できる日用品価格も高騰することになったのである。⁸

第二次世界大戦中、ナイジェリア人兵士はイギリス軍西アフリカ第81および82師団⁹に動員された。彼らは1943年以降東南アジアに派兵されたおよそ9万人の西アフリカ兵士の半分以上を占めたとされる。イギリスの植民地であったナイジェリアは、前線・銃後の両面において連合軍の勝利に大いに貢献したが、それにより植民地内の経済も大きな影響を受けることになった。戦争中、ナイジェリアからイギリス政府への支援物資は「寛大で広範囲に及んだ」と記録されている。北部ナイジェリアのカツィナ(Katsina)の首長は自らの名を冠した戦車のために5,000ポンドを個人的に寄付した。ナイジェリア植民地政府は戦争遂行のためにイギリスに10万ポンドを送り、「戦勝」基金は航空機購入のために1万5000ポンドを寄贈した。1942年9月末時点で、ナイジェリアが航空機のために拠出した金額は、金額にして12万4331ポンドに達したとされている¹⁰。第一次世界大戦後、第二次世界大戦に関与したヨーロッパ諸国が直面した世界的な経済

⁶ *The Nigerian Eastern Mail*, August 23, 1941.

⁷ Jide Osuntokun, "Great Britain, Germany and Wartime Economy in Nigeria, 1914-1918," *Ikenga: Journal of African Studies*, Vol.2, No.2, July, 1973, pp. 49-59.

⁸ G. O. Olusanya, *The Second World War and Politics in Nigeria, 1939-1953*. Ibadan, Nigeria: Evans Brothers Limited, 1973, p. 86.

⁹ Jide Uwechia, "The Nigerians Who Defeated the Japanese: Defending the Defunct British Empire in Burma," *Rasta Livewire*, March 10, 2010, <https://www.africaresource.com/rasta/articles/the-nigerians-who-defeated-the-japanese-defending-the-defunct-british-empire-in-burma/> (2013年9月9日アクセス)

¹⁰ Olushegun Olapojoye, "Nigeria For Victory: The Story of Nigeria's contribution to World War II Efforts" in [www.nigerianvillsquare.com/article/guest-articles/nigeria-for-victory-the-story-of-nigerias-contribution-to-world-war II Efforts](http://www.nigerianvillsquare.com/article/guest-articles/nigeria-for-victory-the-story-of-nigerias-contribution-to-world-war-II-Efforts). (2013年9月8日アクセス)

不況下において、ナイジェリアの戦争支援活動は重要な役割を果たしたのである。

1920年代、イギリスは深刻な経済問題に直面していた。工場は老朽化し、賃金が低いにもかかわらず失業は深刻であった。労働者は不満を募らせ、頻繁に不安やストライキを起こすようになった。1926年には労働者たちが一斉ゼネストを9日間実行し、約300万人の労働者が参加した¹¹。西アフリカの植民地でも、イギリスは苦境に立たされていた。労働者による賃金改善を求める抗議、農民による生産物の低価格への不満、貿易制限による経済的苦難、新たな課税に対する現地の人々の不満、人種差別的な植民地行政に対する非難など、宗主国イギリスに対するナイジェリアの人々の不満は多岐に及んでいた。なかでも、経済問題や人種差別はナイジェリア人を苛立たせ、本来ヨーロッパの戦争であるはずの第二次世界大戦でイギリスを支援することに対する疑義が人々の間に広まりつつあった。

経済面では、植民地当局がナイジェリアに導入したいいくつかの戦争対策が、それまで戦争への協力を疑うことなく支持していた一部の人々の反感を買うことになった。そのひとつが、輸出品に課された価格統制であった。開戦後数年間の物価変動を調査することなく、物価が極めて低かった開戦前の水準に商品価格を設定したことで、価格は非常に低い水準に抑え込まれた。アジキウェ [Nnandi Azikiwe: ナイジェリアのイボ人ナショナリストで独立後のナイジェリアの初代大統領となった人物] は、パーム核の価格が戦争直前よりも25%ほど高く設定されたことは、統制価格が生産者の努力に見合う水準に設定されたのではなく、西アフリカの主要農産物の価格が開戦までのかなりの期間低い水準にあったためであり、本来の生産者価格はもっと高く設定されるべきだと訴えた¹²。ナイジェリア人が戦時中の経済に受けた印象とは対照的に、日本は自らのリーダーシップのもとで、東アジアの人々を西洋の影響から解放し、西洋の経済体制から独立してより大きな経済的繁栄を実現させようとの考えを大義としていたとされる¹³。この政策は戦時中ナイジェリアの兵士にも知られ、彼らはイギリスに反旗を翻し、身振り手振りや片仮名と呼ばれる日本語でコミュニケーションをとり日本兵と友好関係を築くようになった。ンスカ市オジ・エデム在住のM.E.¹⁴は、筆者のインタビューにおいて次のように述べている。

私の叔父は、ビルマで日本軍と遭遇したときの話をしてくれました。叔父が好んで話すのは、叔父とイボ出身の別のナイジェリア兵が日本兵と友達になり、イギリスは全世界を市

¹¹ E.G. Ellis and An Esler, *World History*, Boston, Massachusetts: Prentice Hall, 2008, p. 894.

¹² アジキウェの主張については、*The West African Pilot*, January 15, 1941, *The Eastern Nigerian Mail*, March 6, 1943 や G.O.Olusanya, *The Second World War and Politics in Nigeria, 1939-1953*, London and Ibadan: Evans Brothers Limited, 1973, pp. 51-56 を参照されたい。

¹³ Anthony V Navarro, "A Critical Comparison between Japanese and American Propaganda during World War II," <http://www.msu.edu/navarro6/srop.html> accessed September 13, 2013.

¹⁴ 彼は農業就業者で、第二次世界大戦中にビルマで戦った兵士の一人であるンスカ市オジ・エデム出身のE氏の叔父である。筆者は2013年12月16日に彼の住居でインタビューした。[訳者注: なお、原文には聞き取り調査対象者の氏名が記載されているが、本稿においてはプライバシー保護の観点からイニシャル表記で訳出している。]

場にして自分たちの好きなように支配しようとしていること、そのために日本人はアジアを支配から解放しようとしていることを理解させられたという話です。彼らは、戦争に勝つために、私たちが自由を取り戻し、彼ら(イギリス人)が衰退させてしまったパーム油市場[イボ人が暮らすナイジェリア南東部地域はオイルパーム＝アブラヤシの生産地である]の支配権を取り戻すのを助けてくれると、私たちに言いました。

また、別の第二次世界大戦の帰還兵は戦地でイギリス兵から、イギリス人が戦争に参加することに抵抗があることを知らされたと、熱を込めて話した。筆者とのインタビューにおいて、彼はイギリス兵との議論のなかで、しばしば次のような話をされたたと述べた。

日本がイギリスの植民地を蹂躪し、1942年には東南アジアから中央太平洋に至るまで帝国を築き上げさせてしまったのは、「シャンバレン [おそらくチェンバレン]」がドイツやその他の帝国主義、拡張主義の野心を持つ国々に時間的猶予を与えてしまったからだと思わせた。しかし、彼らが最も感動したのは、戦場で日本人がイギリス人を臆病者と思わせるような稀有な勇気を示したことであった。日本人は、戦争でアジア人以外を使わず、兵士のほとんどが日本国民であることをよく自慢していたという。彼らは、連合国が他の人種、特に黒人を、本来参加すべきではない戦争に巻き込み、絶滅させようとしていると非難したのだ。¹⁵

異なる背景を持つ人々を結びつけた「不正義」

日本人とナイジェリアのイボ人は、特に第一次世界大戦以降、欧米諸国から受けた不当な仕打ちによって結びつけられた。第一次世界大戦で日本は、イギリス、フランス、アメリカ、ロシアとともにドイツと戦ったことを忘れてはならない。しかし、1930年代になると、日本のナショナリストたちは、日本はイギリス、フランス、アメリカの三国から不公平な扱いを受けていると考えるようになる。彼らは「大東亜共栄圏」を確立するという野心を抱き、この夢を実現する最善の方法は、フランス、イギリス、アメリカ、オランダをアジアから追い出すことだと考えた¹⁶。これが、第二次世界大戦で欧米と戦う理由のひとつになった。

ナイジェリアのイボ人にとって、イギリスと植民地当局、さらにそれらによる支配は、大きな不満の対象であった。まず、大西洋奴隷貿易の際に、イボ人たちは騙されて新世界に奴隷を供給する最大の供給源となってしまったという事実がある¹⁷。また、イギリスが採用した間接統治制

¹⁵ 2013年11月28日、ナイジェリアのエヌグ州ナチのアマエケでインタビューに応じた、ビルマ戦線で戦った第二次世界大戦の退役軍人のF.U.氏。

¹⁶ David Goldfield et al, *The American Journey: A History of The United States*, Vol. II, New Jersey: Prentice Hall, 1998, p. 515.

¹⁷ ナイジェリアとビアフラ湾から奴隷として取引された人々のなかで、イボ人は最も多くの数を占めていた。この事実に関する詳細については、Douglas B Chambers, (Ed), *Enslaved Igbo and Ibibio in America: Runaway Slaves and Historical Descriptions*, Enugu: Jemezie Associates, 2013を参照。

度は、イボ人の伝統的な政府機構や権力を排除した傾向があり、この事実もイボ人たちにイギリスによる植民地支配への嫌悪感を高めた。さらに、第一次世界大戦末期には、ハウサ・フラニ人、カヌリ人、ティヴ人、アング人、北部ヨルバ人などの他の民族には軍隊を編成したにもかかわらず、植民地当局はイボ人の軍隊への入隊・勧誘を一切しなかったことも苦々しく思っていた¹⁸。第一次世界大戦中、人員削減の圧力からイギリス陸軍省が1916年に西アフリカに新兵募集隊を派遣した際、イギリス政府はその募集隊に、ナイジェリア南部のキリスト教化している民族ではなく、ムスリムが多数を占める北部の「異教徒の地域」に特に注意を払い、有力な募集地域とするよう命じたことを記憶しておくべきである¹⁹。つまり「キリスト教化された南部」に属するイボ人は、兵役に適さないと考えられていた。しかし、イギリス人は第二次世界大戦期の極東戦線の苦境に直面して初めて、インドとビルマの密林地域で日本軍と対峙する任務にイボ人が適していることに気づくことになったのである。

経済面では、ナイジェリア人は当時の発展度合いから、なじみのないヨーロッパのモデルに従って築かれた自由経済システムの中で効果的に競争するために必要な資本や知識を持っていないとされ、ヨーロッパ人が経済的権益を独占した。ナイジェリア人歴史家のオルサニヤは、1930年代のナイジェリアの海外貿易は輸出入ともに「連合アフリカ会社(United Africa Company)」とその他の小規模なヨーロッパ企業によって完全に独占されていたと述べている。オルサニヤの分析によれば、これらのヨーロッパ系企業の活動はナイジェリア人が得意とする貿易分野にも及んでいた。例えば、彼らはナイジェリア全土の卸売・小売業に広く関わっており、それまでイボ人が支配してきた分野にも及んでいた。ヨーロッパ人、特にイギリス人が、ナイジェリアにおける商人層の出現を阻むために用いたもう一つの手段は、彼らが原材料として購入したナイジェリアの一次産品に非常に低い価格を提示することであった。しかし、残念なことに、原材料を安く買い取った彼らヨーロッパ人は、それを消費財に加工してナイジェリア人に高く売りつけたのである。これについては、ナイジェリア植民地立法評議会のヨーロッパ人議員で金融業界の利益を代表していたヘラパス氏が、1934年6月12日の審議において次のように述べている。

ナイジェリアの原住民たち(natives)²⁰は、植民地政府が奨励した生活水準を維持し、ランカシャーから商品を購入するよう求められていたのですが、植民地政府はランカシャーに対して、ナイジェリア人がランカシャーの商品を購入できるようになる水準の価格でナイジェリア製品を買い取るように求めることはなかったのです。²¹

¹⁸ Jide Osuntokun, "West African Armed Revolts During the First World War" in *Tarikh*, 5(3), 1977, pp. 6-17.

¹⁹ E. C. Ejiogu, "Colonial Army Recruitment Patterns and Post-colonial Military Coups D'etat in Africa: The Case of Nigeria, 1966-1993" *Scientia Militaria: South African Journal of Military Studies*, 35(1), 2007, pp. 99-132.

²⁰ [訳者注]「原住民(native)」という語は差別的・侮蔑的な意味を含意する語であるため、現在は不適切な用語として扱われるが、史料の訳語については当時の表現をそのまま訳出している。

²¹ Legislative Council Debates, 12th June 1934, p. 66.

このような不利な貿易条件があることに加えて、ナイジェリアの商人たちは、ヨーロッパの銀行が融資の要請に応じないため、資金不足で足止めを食らっていた。一方で、ヨーロッパの銀行はシリアやレバノンの商人やヨーロッパの商人に対して気前の良い信用供与をおこなっていたのである。そのため、ナイジェリア人は1933年にナイジェリア初のアフリカ人向け銀行(ナイジェリア民族銀行: National Bank of Nigeria)を設立せざるを得なかった²²。ナイジェリア人の不満をさらに悪化させたのは、ヨーロッパ人がナイジェリアで得た利益をナイジェリアの経済に還元することを拒んだことである。このような差別的、搾取的な経験を経て、イボ人たちは、イギリス人はナイジェリアでモラルなく搾取的な商売をする存在であるという考えを持つようになったのである。この信念は、イボ人の政治的重鎮で初期のナショナリストであるムバディウエ博士(Kingsley Ozumba Mbadiwe: 1915-1990)による次の言葉に明確に反映されている。

ナイジェリアの経済史は、恥と搾取の物語である。それは、富を求める一握りの人々が、イギリスの恩恵を受けて、信託統治という名目でアフリカにやってきて、金の卵を産むガチョウの首を絞めたという物語である。外国人は、人々が自分の足で立つように教育する代わりに、ナイジェリア人たちの経済的奇形(deformity)²³を目指しているのである。

ムバディウエの議論は、レーニンが『帝国主義の最高段階としての資本主義』の中で、資本主義国家は必然的に帝国戦争に突入し、その一方で、国内では独占を強化し労働者階級から搾取すると推論したものと一致する²⁴。しかし、レーニンが予測できなかったことは、資本家の独占と拡張は、帝國的欲望の矢面に立つことになる人々によって気付かれるということであった。ナイジェリアのイボ人たちも、第二次世界大戦中に明らかになったように、そうした資本家の独占と搾取の冷酷な手を感じた人々の集団であった。

第二次世界大戦が始まると、イボ人は過去を忘れたかのように、戦時中のイギリスへの支持を訴えた。ナイジェリアの指導者で最も著名な民族主義者であるナムディ・アジキウエ博士[ナイジェリア独立時の総督で1963年の共和制移行により初代大統領になった人物]は、現地の新聞『ウエスト・アフリカン・パイロット』の紙上でドイツとそのアフリカに対する態度を批判した。ドイツ人は、ドイツ人作家のカルロワ(Karlowa)とヴィルヘルム・フォン・アルヴルデン(Wilhelm von Alwurdén)が述べた見解を通じて、イギリスやフランスの民主主義を信じるアフリカ人はボルシェビキであり、全滅させなければならないと主張したのである。これは、イギリスとフラン

²² G. O. Olusanya, *The Second World War and Politics in Nigeria, 1939-1953*, Ibadan: Evans Brothers (Nigeria Publishers) Limited, 1973, p. 19.

²³ K. O. Mbadiwe, *British and Axis Aims in Africa*, New York: Wendell Malliet and Co., 1942, pp. 171-2.

²⁴ V. I. Lenin, cited in Nakamura Takafusa, "The Japanese War Economy as a 'Planned Economy'" in Erich Pauer (Ed.), *Japan's War Economy*, London and New York: Routledge, 1999, pp. 9-22.

スの植民地支配下にあったすべてのアフリカ人が、ドイツ人による破壊の対象となったことを意味する。ちなみに、イギリスとフランスは、アフリカに最も多くの植民地を保有していた。1939年1月20日、ドイツと彼らのアフリカに対する考え方に関連して、アジキウェは次のように推察している。「それらを読んで、私の仲間のアフリカ人たちは泣いています。しかし、泣いてばかりいてはいけません。『母国 (Mother Country)』と協力し、協調してこの挑戦に抵抗しなければなりません。」²⁵ イボ人とナイジェリアがアジキウェの呼びかけに耳を傾けたことは、連合国が極東の植民地を失ったときに、戦争の効果的な遂行のために使用されたパーム油やパーム核などの一次産品の生産において、設定されたすべての目標を達成したという事実が証明している。パーム油の目標は37万トン、パーム核の目標は17万トンであった²⁶。ナイジェリア人がこれらの目標を達成するために、イギリスは戦時中の経済を有利に進めるための法律を制定する必要があったのだが、イボ人や他のナイジェリア人はこのような法律やその但し書きを快く思っていなかった。

ナイジェリアにおけるイギリスの経済政策は、特に第二次世界大戦中、食用作物を犠牲にして輸出用の換金作物の生産に重点を置いた。この換金作物重視の政策は、農村部だけでなく、新興の都市部でも飢餓をもたらした。イボ人の商人や実業家の多くは、この事態を自分たちの起業家精神を試す機会だと考え、食用作物の価格が高い地域に取引拠点を設け、価格が低い地域から安い価格で同じ作物を購入するようになった。彼らは、その目的を達成するために、イボ人の運送業者と手を組んだ。こうした商人たちの活動を妨害すべく、イギリスは1939年に「ナイジェリア国防自動車輸送規則 (Nigerian Defense Motor Transport Regulation)」を制定し、ビジネスに血液を供給する動脈そのものを攻撃したのである。この法律は、戦時中の商用車の旅客輸送への使用を制限するだけでなく、新車、タイヤ、チューブ、スペアパーツ、ガソリンの販売に植民地政府が直接介入する権限を与えるものであった。一方、この法律は、乗用車や家用車を差別する一方で、生産物輸送に従事する車両を優遇し、ガソリンの配給を行うことも規定されていた²⁷。生産物輸送とは、ヨーロッパに出荷するために港に向かうものだけを指すと解釈された。イボ人が生計を立てていた主要な農産物で、戦時中の法律と統制によって深刻な影響を受けたのは、オイルパームとキャッサバである。オイルパームは石鹼の製造やマーガリンの製造に必要であった。キャッサバについては、キャッサバのでんぷんが戦時中、軍服を良好な状態に保つために高い需要があった。キャッサバとオイルパームの取引を制限し、地元での消費を抑制するために、植民

²⁵ *The West African Pilot*, cited in G. O. Olusanya, *The Second World War and Politics in Nigeria, 1939-1953*, Ibadan: Evans Brothers (Nigeria Publishers) Limited, 1973, p. 42.

²⁶ この詳細については、G.O. Olusanya, *The Second World War and Politics in Nigeria, 1939-1953*, Ibadan: Evans Brothers (Nigeria Publishers), p. 49 を参照。

²⁷ Nigeria Legislative Council Debate, 4th December 1939, pp. 51-52, as cited in works of Esse Uwakwe Oji Abia, "The Second World War and Resource Management in Eastern Nigeria" an unpublished M.A Dissertation, Department of History, University of Nigeria, 1977 and "Road Transport in Nigeria as a Private Enterprise among the Igbo, 1920-1999" an unpublished PhD Thesis, Department of History and International Studies, University of Nigeria, Nsukka, 2005.

地当局は「1943年食糧管理令 (Food Control Order of 1943)」を導入した。食糧管理令は、国内製品、特に農産物の地区間、州間、さらには地域間の取引に制限を加えた²⁸。商人たちは、自分たちの商品を持って自由に移動することが許されないため、自分たちの商売に有利になるような変更がなされることを願いながら、政府に苦情を申し立てた。苦情の多くはガリ (gari)²⁹を取り扱う商人から寄せられたものであった。アバ (Aba) のガリ商人組合はオウエリ州 (Owerri Province) 弁務官への陳情で、アバの地区行政官が実施した地区外へのガリ量割当制度 [ガリの地区外への持ち出し量に規制をかける制度] に不満を表明している。

彼らは「この方法はガリ貿易を消滅させ、関係する貿易商を間違いなく貧困に陥れ、人生を『生きるに値しない』ものにするだろう」と熱く訴えた。彼らはさらに、「我々は帝国の自由市民として生きる権利があり、その権利によって、アバ地区担当官によって進められた商品 (ガリ) の規制に採用された管理方法および制度が修正されることを願う」と主張した³⁰。これらの法律が制定される以前、アバでは大量のガリを北部ナイジェリアに輸出していたという事実を知れば、アバの商人たちの不満も理解できるだろう。この主張を裏付けるものとして、1943年のウムアヒア市農業局の報告書を挙げるができる。この報告書では、アバは北部諸州にガリを輸出する中心地であり、1938年には4,011トンのガリがアバから北部諸州へ輸出されたとされている。1939年には5,428トンに増えたが、1940年には4,000トンに減少した。しかし、規制が緩和されると6,000トンに増加した。北部ナイジェリアでガリを販売していたイボ人の商人たちの嘆きは、その後の規制が強化された事実を物語っている。例えば、ムボシ (Mbosi) 出身のガリ商人である J. O. オコロチャ (Okorocho) が1943年にアバの地区行政官に宛てた手紙には、1942年に北部ナイジェリアに209袋のガリを輸出したにもかかわらず、翌年には10袋の割当となったことに対する抗議が表明されている。彼は「昨年の取引量を考えると、私の割当はあまりにも貧弱です」と述べた上で、「どうかこの状況を改善し、私に相応の報酬を与えてください」と訴えている³¹。このような統制は、商人の収入を制限するだけでなく、もともと制限されていた商品が販売されていた都市の中心部に深刻な飢餓をもたらした。品不足は、入手可能な商品に対する競争を引き起こし、これがそのような商品の購入における価格高騰の引き金となったのである。例えば、1943年6月時点で、2カップのガリが1ペンスで売られていたのに対し、政府の規制以前は10～15カップが1ペンスで北部地域に輸出されていた³²。イボ人が暮らす東部州でのガリの不足は、

²⁸ Gloria Chuku, *Igbo Women and Economic Transformation in South Eastern Nigeria, 1900-1960*, New York and London: Routledge, 2005, p. 98.

²⁹ [訳者注] キャッサバを加工して作られる食品。乾燥したパウダー状に加工されて長期保存が効き、食事の際には沸騰した湯を使って練粥状にして主食として食べることが多い。ナイジェリアを含む西アフリカで消費されている。

³⁰ National Archives Enugu (NAE), Aba District (ABADIST), 14/1/873, File No.1646, "A Resolution", Gari Traders Association, Aba to Resident, Owerri Province, 29th July 1943.

³¹ NAE, ABADIST 14/1/872, File no.1646, Garri Control, "J.O. Okorocho to District Officer, Aba," 7th July 1943.

³² Gloria, Chuku, *Igbo Women and Economic Transformation in Southeastern Nigeria, 1900-1960*, New York and London: Routledge, 2005, p. 109.

1944年11月から12月の間に、東部ナイジェリアのイコト＝エペネ(Ikot Ekpene)地区の男女5千人以上が、商品の不足に抗議して街頭に出るほどまで深刻化したのである³³。

ンスカ(Nsukka)に住むイボ人たちは、戦時中の植民地当局の動きを注視していた。農民や商人が多くを占める彼らは、この戦争中の法律で大きな打撃を受けた。というのも、彼らは、イギリスが植民地支配者としてやってくる以前から、北部地域の人々との間で貿易関係を構築しており³⁴、植民地時代にもその貿易は続いていたからである。そのため彼らは、この法律の制定時期をイギリスがイボ人の生活を意味あるものとは考えていないことの明確な証拠であると考えた。このような確信は、「自分の農場で多くの労働者を雇っていた農場主は、労働者が畑で農業をしているときに雨が降るようにと雨乞いに勤めたりしない(*Onye kporu ikputu oru anighi eshee munyi*)」というイボ人の神話に由来する。ここでいう「農場主」はイギリス人を指し、イボ人の兵士や戦争の遂行に使われる原材料の生産に従事する人々は「労働者」である。一方、ここでいう雨とは、戦争という目の前の仕事に「労働者」が効果的かつ意図的に参加するのを妨げるすべての障害を指す。これらの法律は、イボ人にとっては「雨」であり、このことが彼らの非協力的な態度につながった。このような考え方は、イボ人の間では、塩を買いに行かせた者が、その使いに出した者を雨に打たれないよう守った事実由来している。しかし、イギリス人は「塩」を買いに行かせると同時に、戦争に必要な兵士を集め、官憲を利用して自分たちの経済と自由を窒息させようとして、自分たちに雨を降らせていると考えたのである。

第二次世界大戦中、多くのイボ人の若者たちが植民地軍に徴募されることに反対したのも、その時期が農産物の不作と重なっていたためであった。不作であれば、戦場ではなく農作業に従事すべきであり、ましてや遠く離れた土地で他人のために戦う戦争に従事しないのは当然である。さらに、徴募に反対したイボ人の一人は、伝統的なイボ社会では、戦争に参加する前に報酬を知らされているものだ、と熱を込めて語った。しかし、第二次世界大戦中にイギリスがイボの若者たちを徴募した際、イボ人は集団としても個人としても、そこから何を得ることになるのか知らされることはなかったのである³⁵。

ナイジェリアの著名なナショナリストの一人で、イボ出身のナンディ・アジキウェ博士は、1949年にイボ人の考え方を次のように要約している。

1. 戦争屋のために火中の栗を拾うようなことは、もうしないこと。
2. 我々はもはや、人類を殺戮と破壊に巻き込むために、我々の民族に向かって誤解を招くスローガンを垂れ流す偽善者の戦いで、彼らの大砲の餌として行動させられるようなこと

³³ Gloria, Chuku, *Igbo Women and Economic Transformation in Southeastern Nigeria, 1900-1960*, New York and London: Routledge, 2005, p. 109.

³⁴ ンスカのイボ人と北部ナイジェリアの人々との貿易の詳細については、以下を参照。J.S. Boston, "Notes on contact between the Igala and the Ibo" in *Journal of the Historical Society of Nigeria*, 2(1), 1960, pp. 52-58.

³⁵ エケ(Eke)の首長オニエマに誘われて1943年に徴募され、エヌグ炭鉱で働いていた若者の一人であったU.O. 氏に、ナイジェリアのエヌグ州の自宅で2012年6月26日に実施したインタビューでの発言に基づく。

はないこと。

3. 我々は、帝国主義を、我が国のすべての民族と共同体に対する最大の道徳的敵であるとみなしていること。

4. 我々が別の戦争に駆り出される前に、我々は相談を受け、同意を得る権利があると主張すること。

5. 再び世界大戦が起こった場合、我々は、我々の民族解放闘争に対する態度と協調できるあらゆる人々と同盟することにより、我々の民族解放を加速させる独立した態度と行動方針を採用する権利を有すること。

6. 次の世界大戦では、言動によって我々の差し迫った民族的願望を実現する立場を取るであろうこと。³⁶

戦争が終わると、多くのイボ人の退役軍人が帰還し、その体験を故郷の人々に語り聞かせるようになった。彼らを通して、イボ人はイギリス人が「霊」でも「超人」でもないことを理解することになる。イボ人の中には、自分たちの集落に日本の名を付けることで、日本への賛美を公然と示すようになった。退役軍人たちが語った話の中には、ビルマのジャングルでの日本人の優れた闘争心、厳しい気候や環境に耐える能力、アフリカ人兵士はイギリス人のために戦ったにも関わらず、イギリス人よりも日本人から良い待遇を受けていたことなどが含まれている³⁷。ンスカ地区では、エヌグ・エジケ (Enugu-Ezike)、アロー・ウノ (Alor Uno) などの集落に集落名として「日本」という名称が用いられている。エヌグ・エジケの場合、1945年に、第二次世界大戦の退役軍人の提案によって、同地域を管理するためにイギリスが設置した「原住民局事務所 (Native Authority Office)」に通じる道路が「日本通り (Japan Road)」と命名された³⁸。エヌグ＝エジケの「原住民局事務所」への道が改名された理由のひとつに、ある女性 (アヘビ・ウバベ: Ahebi Ugbabe) がイガラのおバジェ・オチエジェ王によって王位を授けられたにも関わらず、イギリスがその決定を軽視して彼女を当地の王とは認めなかったことがある³⁹。現在のンスカ地方政府にある町であるアロー・ウノでは、ンスカからイシウジャ (Isiuja) を通って市街地に向かう際に最

³⁶ Erik Gilbert and Jonathan T. Reynolds, *Africa in World History: From Prehistory to Present*, New Jersey: Pearson Education, Inc., 2008, p. 368.

³⁷ 2013年11月28日、ナイジェリアのエヌグ州でインタビューに応じた、ビルマ戦線で戦った第二次世界大戦の退役軍人、F.U.氏の発言に基づく。

³⁸ エヌグ＝エジケの「日本通り」に関する詳細については次を参照のこと。Chukwuma C. Opat and Apex A. Apeh, "Shun the Master, Embrace His Enemy: The Second World War and the Image of Japan among Some Igbo Communities," *Asian Journal of Social Science and Humanities*, 1(2), May 2012, pp. 115-123. なお、同地の写真については、訳者によるコラムを参照のこと。溝辺泰雄「ナイジェリアの「日本通り (ジャパンロード)」」遠藤貢・阪本拓人編『ようこそアフリカ世界へ』昭和堂、2022年、251頁。

³⁹ Nwando Achebe, *The Female King of Colonial Nigeria: Ahebi Ugbabe*, Indiana: Indiana University Press, 2011, p. 16.

初にある集落が「日本」⁴⁰と名付けられている。

おわりに

イボ人の植民地支配の経験について学術的に論じる場合、植民地支配がイボ人の主権に一時的な終わりをもたらしただけでなく、イボ人の伝統的権威と行政をヨーロッパの統治制度に置き換え、服従させたという点で、その権力の度合いが強烈だったことを認識しなければならない。自由を重んじる共和主義者であるイボ人は、ナイジェリアのどの民族よりも植民地支配に抵抗した。優れた武器を前に、彼らは異国の植民地権力に服従するふりをしたが、それは時間を稼ぎ、圧制者に反撃する機が熟すのを待つためであった。第二次世界大戦は、そのような機会を与えた。これは「ライオンの脚が折れたり脱臼したりすると、ガゼルはそのライオンにすべての借金の支払いを求める」という彼らの諺と一致している。イボ人の社会には「所有される者、つまり隷属する者は二つの神を持つ (*onye enwenwe nwere chi n'abo*)」という諺—状況に応じて二つの「主」を崇拜する方法と手段を考え出すべきだという意—があるが、それが第二次世界大戦中に実行されたのである。しかし、「主」をどのように崇拜するかは、原則として個人の信念に基づくものであり、自衛本能と自己利益に基づいていた。

もう一つの要因は、「主」とその意向が臣下によってどのように認識されるかということである。なぜなら、その認識は臣下の現実に対する見方を描写しているからである⁴¹。ローズベルトの演説に代表される連合国のプロパガンダは、「敵対行為は存在し、*我々の*国民、*我々の*領土、*我々の*利益が重大な危険にさらされているという事実には目をつぶる意味がない」と主張した。この発言にある「我々」とは、西側連合国や他の連合国が、戦争に参加している黒人やナイジェリア人(特にイボ人)を救うという意味だと、ほとんどのイボ人兵士は考え、理解していた。しかし後に彼らは、これがイギリスとその連合国の側の利己主義を意味するものであったことを悟る。イボの人々は、軍隊への強制徴用、地域経済を混乱させる不愉快な法律、植民地軍に徴用された人々の虐待を目の当たりにして、戦場で非協力的な態度に出たのである。

「ライオンの足が折れたり、一時的に脱臼したとき、野生のガゼルはライオンにすべての借金の支払いを要求できる」というイボの格言にならない、ビルマに行ったイボ人兵士の一部は白人の主人に従わず、「盗人は来る日も来る日も気を揉むが、家の主人にとっては一日の出来事である」⁴²

⁴⁰ Ezugwu Azubuike, "Religion in Igboland: A Study of Adoro Deity in Alor-Uno. Nsukka Local Government Area C.1700-2009" an unpublished Bachelor of Arts Degree Project, Department of History and International Studies, University of Nigeria, Nsukka, August, 2011. なお、エヌグ・エジケの日本という名の別の集落については、Odo, Matthew Uchenna, "Castor Oil Processing at Unachi Enugu Ezike Since 1960-2008" an unpublished Bachelor of Arts Degree Project, Department of History and International Studies, University of Nsukka, 2013 を参照されたい。

⁴¹ Stephen I. Dugguh, "Conflict Management and Organizational Politics in Nigeria," in *African Journal of Indigenous Development*, 2(1), December 2005, pp. 71-81.

⁴² [訳者注] ナイジェリア南西部ヨルバ人の諺で、「窃盗犯は盗みを続けても、いつかは捕まってしまうもの」という意味を表す。

ということを植民地の主人に思い知らせることになった。つまり、イボ人がイギリス人に従わなかったのは、イギリス人がイボの人々の心を開ける鍵を持っていなかったからなのである。

参考文献

[刊行図書]

- Achebe, Nwando, *The Female King of Colonial Nigeria: Ahebi Ugbabe*, Indiana: Indiana University Press, 2011.
- Bentley, J.H. and Ziegler, H.F. *Traditions and Encounters: A Global Perspective on the Past, Volume 11: From 1500 to the Present*, New York: McGraw Hill, 2003
- Chambers, Douglas B (Ed), *Enslaved Igbo and Ibibio in America: Runaway Slaves and Historical Descriptions*, Enugu: Jemezie Associates, 2013
- Chuku, Gloria, *Igbo Women and Economic Transformation in South eastern Nigeria, 1900-1960*, New York and London: Routledge, 2005.
- Ellis, E.G and Esler, A, *World History*, Boston, Massachusetts: Pearson Prentice Hall, 2008.
- Gilbert Erik and Reynolds Jonathan T, *Africa in World History: From Prehistory to Present*, New Jersey: Pearson Education, Inc., 2008.
- Kagan R, *Of Paradise and Power: America and Europe in the New World Order*, New York, Alfred A. Knopf, 2003.
- Mbadiwe, K.O *British and Axis Aims in Africa*, New York: Wendell Malliet and Co., 1942.
- Ofomata, G.E.K, (Ed.), *A Survey of the Igbo Nation*, Onitsha: Africana First Publishers Limited, 2002
- Olusanya, G.O, *The Second World War and Politics in Nigeria, 1939-1953*, Ibadan: Evans Brothers (Nigeria Publishers) Limited, 1973.
- Pauer Erich, (Ed.), *Japan's War Economy*, London and New York: Routledge, 1999.
- Southgate, George W B.A., *A Textbook of Modern European History, 1643-1848*, London: J.M.Dent and Sons Ltd., 1960.

[新聞]

The Nigerian Eastern Mail, 23rd August 1941.

[論文]

- Boston, J.S., "Notes on contact between the Igala and the Ibo" in *Journal of the Historical Society of Nigeria*, Vol.2.No.1, 1960.
- Dugguh, Stephen I., "Conflict Management and Organizational Politics in Nigeria", in *African Journal of Indigenous Development*, Vol.2, No.1, December 2005.

Ejiogu, E.C., "Colonial Army Recruitment Patterns and Post-colonial Military Coups D'état in Africa: The Case of Nigeria, 1966-1993" *Scientia Militaria, South African Journal of Military Studies*, vol.35, No.1, 2007.

Opata, Chukwuma C. and Apex A Apeh, "Shun the Master, Embrace His Enemy': The Second World War and the Image of Japan among some Igbo Communities", *Asian Journal of Social Science and Humanities*, Vol., 1, No.2, May 2012.

Osuntokun, Jide,"Great Britain, Germany and Wartime Economy in Nigeria, 1914-1918" *Ikenga: Journal of African Studies*, Vol.2, No.2, July, 1973.

[公文書史料]

National Archives Enugu (NAE), Aba District (ABADIST), 14/1/873, File No.1646, "A Resolution," Gari Traders Association, Aba to Resident, Owerri Province, 29th July, 1943.

NAE, ABADIST 14/1/872, File no.1646, Garri Control," J.O.Okorochoa to District Officer, Aba, July 7, 1943.

[未公刊文献]

Esse Uwakwe Oji Abiai, "The Second World War and Resource Management in Eastern Nigeria" an unpublished M.A Dissertation, Department of History, University of Nigeria, 1977.

Esse Uwakwe Oji Abiai "Road Transport in Nigeria as a Private Enterprise among the Igbo, 1920-1999" an unpublished PhD Thesis, Department of History and International Studies, University of Nigeria, Nsukka, 2005.

Ezugwu Azubuike, "Religion in Igboland: A Study of Adoro Deity in Alor-Uno. Nsukka Local Government Area C.1700-2009" an unpublished Bachelor of Arts Degree Project, Department of History and International Studies, University of Nigeria, Nsukka, August, 2011.

Odo, Matthew Uchenna, "Castor Oil Processing at Umachi Enugu Ezike Since 1960-2008" being an unpublished Bachelor of Arts Degree Project, Department of History and International Studies, University of Nigeria, Nsukka, 2013.

[インターネット掲載文献]

Olushégun Olapojoye,"Nigeria For Victory: The Story of Nigeria's contribution to World War II Efforts" www.nigerianvillsquare.com/article/guest-articles/nigeria-for-victory-the-story-of-nigerias-contribution-to-world-war-II-Efforts

Navarro, Anthony V., "A Critical Comparison between Japanese and American Propaganda

during World War II” <http://www.msu.edu/navarro6/srop.html>

Uwechia, Jide, “The Nigerians Who Defeated the Japanese: Defending the Defunct British Empire in Burma,” Rasta Livewire, March 10, 2010, <https://www.africaresource.com/rasta/articles/the-nigerians-who-defeated-the-japanese-defending-the-defunct-british-empire-in-burma/>

[聞き取り調査対象者]

- M. E 氏：農業従事者で、第二次世界大戦中にビルマで戦った兵士の一人である、ンスカ、オジ・エデムの E 氏の叔父である。
- F. U. 氏：ビルマ戦線で戦った第二次世界大戦の退役軍人で、2013 年 11 月 28 日、ナイジェリア、エヌグ州ナチのアマエケでインタビューに応じた。
- U. O. 氏：エヌグ炭鉱で働いていた一人で、1943 年にエケのオニエマ首長に誘われたが入隊を拒否した。2012 年 6 月 26 日、ナイジェリア、エヌグ州イグボ・エティティ地方行政区オザラの自宅でインタビューを実施した。

本号執筆者

宮本 大人	国際日本学部教授
ARBER, Richards	国際日本学部兼任講師
FRAZIER, Erin	国際日本学部特任講師
LEGE, Ryan	神田外国語大学 English Language Institute 特任准教授
BIDARI, Samikshya	国際日本学部兼任講師
柳澤 絵美	国際日本学部専任准教授
深田 芽生	国際日本学研究科博士後期課程
新井 智大	国際日本学研究科博士前期課程
小森 和子	国際日本学部教授
津田 ひろみ	国際日本学部兼任講師
山出 裕子	政治経済学部兼任講師
ELLIS, Sara	国際日本学部 特任准教授
溝辺 泰雄	国際日本学部教授

編集委員

美濃部 仁 (編集委員長)
瀬川 裕司
張 競
渡 浩一
横田 雅弘

表紙デザイン

森川 嘉一郎

明治大学国際日本学研究 第16巻第2号

Global Japanese Studies Review, Meiji University Vol. 16, No.2

2024年3月31日 発行

発行 明治大学国際日本学部

School of Global Japanese Studies, Meiji University

〒164-8525 東京都中野区中野4-21-1

印刷 株式会社ワコー

〒102-0072 東京都千代田区飯田橋3-11-7

