

KANSAI GAIDAI UNIVERSITY

イベロアメリカ研究センターニューズレター vol.10 (2020年度)

IMÁGENES DE IBEROAMÉRICA

EL CENTRO DE ESTUDIOS IBEROAMERICANOS



en el Museo de Arte Popular (Ciudad de México)

目次

Encuentro Online 28 de noviembre de 2020

Competencias interculturales en la clase de ELE: desafíos en la nueva realidad educativa

オンライン研究会 2020年11月28日

ELE 授業における異文化間理解能力 —教育の新たな現実での挑戦—

Competencias Interculturales en la clase de ELE

LETELIER, Paula (Universidad Kansai Gaidai)

「ELE 授業における異文化間理解能力」

レテリエル, パウラ (関西外国語大学)

..... 1

Nuevos horizontes para el desarrollo de la conciencia crítica intercultural en la clase de ELE

DÍAZ, Adriana (Universidad de Queensland, AUSTRALIA)

「ELE 授業において異文化間の批評的意識を育成するための新たな視野」

ディアス, アドリアナ (クイーンズランド大学, オーストラリア)

..... 6

Encuentros interculturales: redefinición del espacio y nuevos desafíos teórico-prácticos

SILVA, Cecilia (Universidad de Tohoku)

「異文化間の出会い —空間の再定義と理論的・実践的な新たな試み—」

シルバ, セシリア (東北大学)

..... 11

教員エッセイ
(五十音順)

「私が興味を持った先住民語」

安藤幸治 (関西外国語大学)

The Indigenous Language of My Interest

ANDO, Koji (Kansai Gaidai University)

..... 16

「アルゼンチンの沖縄移民社会から、人々の〈よりどころ〉を考える」

月野楓子 (沖縄国際大学／関西外国語大学 2020 年まで)

Okinawan Immigrant Community in Argentina

TSUKINO, Fuko (Okinawa International University / Kansai Gaidai University until 2020)

..... 19

「リャマかアルパカか —南米のコブなしラクダの運命—」

鳥塚あゆち (関西外国語大学)

Llama o alpaca: el destino de los camélidos sudamericanos

TORITSUKA, Ayuchi (Universidad Kansai Gaidai)

..... 22

表紙解説：

宗主国スペインの影響を受けて、メキシコでも闘牛が行われている。メキシコシティのポピュラーアート美術館 (Museo de Arte Popular) に、闘牛をモチーフとした作品が展示されていた。闘牛士は生死を賭けて荒ぶる牛と対決する。闘牛士ほど勇猛果敢ではない私たちにとって、長く猛威をふるう新型コロナとの戦いは過酷すぎる。一刻も早く、死の恐怖に打ち勝つ「真実の瞬間」が訪れて欲しい。(撮影 山森靖人)

Encuentro Online

Competencias interculturales en la clase de ELE: desafíos en la nueva realidad educativa

LETELIER, Paula (Universidad Kansai Gaidai)

DÍAZ, Adriana (Universidad de Queensland, AUSTRALIA)

SILVA, Cecilia (Universidad de Tohoku)



ENCUENTRO ONLINE

關西外大
CENTRO DE ESTUDIOS IBEROAMERICANOS
DE LA UNIVERSIDAD KANSAI GAIDAI

Competencias interculturales en la clase de ELE

Desafíos en la nueva realidad educativa

28
Noviembre
2020

PANELISTAS

ADRIANA DÍAZ
UNIVERSIDAD DE
QUEENSLAND

CECILIA SILVA
UNIVERSIDAD DE
TOHOKU

PAULA LETELIER
UNIVERSIDAD
KANSAI GAIDAI

En Vivo vía Zoom:

14:00 HRS
Japón (GMT-9)

15:00 HRS
Australia (GMT-10)

Inscripciones en:
bit.ly/interculturalele

Cartel del Encuentro Online

Competencias Interculturales en la clase de ELE

LETELIER, Paula (Universidad Kansai Gaidai)

Actualmente desarrollar las competencias interculturales es un desafío para los profesores de una lengua extranjera. El Marco Común Europeo nos hace referencia a la necesidad de despertar en los estudiantes las destrezas de la habilidad intercultural con el fin de comunicarse eficazmente en la lengua meta. Para ello es necesario desarrollar en nuestras clases actividades que favorezcan este conocimiento de manera crítica, para así fomentar una reflexión sobre la cultura propia y la cultura de las personas que hablan la nueva lengua.

La competencia intercultural en la clase de una lengua extranjera, ha sido explicada por Byram y Fleming de la siguiente forma:

“el aprendizaje de idiomas debería fomentar la percepción y un mayor entendimiento de la sociedad y la cultura de los hablantes de otros idiomas, pero al mismo tiempo de la sociedad y la cultura del estudiante y de los vínculos entre los dos, esto es, un proceso cognitivo de aprendizaje.” (Byram y Fleming: 2009, pp. 13-14)

Según Meyer (1991) la competencia intercultural, es parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona para actuar de forma adecuada al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. Incluye la capacidad de asimilar su propia identidad para poder mediar entre las culturas implicadas en la situación comunicativa.

El aprendizaje de idiomas debe fomentar una actitud positiva hacia los hablantes. Esta actitud respetuosa no surge automáticamente, ni viene implícita con el conocimiento de las reglas gramaticales, el vocabulario y la pronunciación. Por el contrario, se debe potenciar en la clase con el

desarrollo de actividades que partan desde el entendimiento de su propia cultura. Byram y Fleming han ideado un proceso que consta de tres aspectos:

“- la integración del aprendizaje lingüístico y cultural para facilitar la comunicación y la interacción.

- la comparación de otros con uno mismo para estimular la recapitación y el cuestionamiento (crítico) de la cultura central en la que se socializan los alumnos.

- la preparación de los alumnos para efectuar encuentros y comunicarse en culturas y sociedades diferentes de las que normalmente se asocian con el idioma que están estudiando.”

(Byram y Fleming: 2009, p.14.)

De esta forma el estudiante podrá desempeñarse adecuadamente en el aspecto lingüístico y comunicarse desde una posición de igualdad con los hablantes del idioma. Este “hablante intercultural” es capaz de mediar entre su propia cultura y la nueva, para fundamentalmente poder aceptar las diferencias y respetarlas.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas MCERL, habla de la conciencia intercultural. Se refiere a ella como la percepción y la comprensión entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudios. Este acercamiento provoca un darse cuenta de las diferencias entre ambas. El MCERL se refiere también al hablante intercultural, quien debe poseer una serie de habilidades y destrezas entre cuales destacan:

“-La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.

-La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con otras personas de otras culturas.

-La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la propia cultura y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las

situaciones conflictivas.

-La capacidad de superar las relaciones estereotipadas.” (MCERL: 2002, p.102)

Según el MCERL, el estudiante de una lengua extranjera desarrolla la interculturalidad en el proceso de adquisición de esa lengua. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada idioma se modifican mediante el proceso de aprendizaje que contribuye a crear la competencia intercultural. El estudiante desarrolla una personalidad más rica y logra estar abierto a nuevas experiencias culturales, lo que favorece una comunicación efectiva.

Generalmente los profesores de lengua nos centramos en el contenido lingüístico dejando de lado los factores sociológicos y culturales que intervienen en todo uso de la lengua. Hasta ahora el objetivo de la enseñanza ha sido enseñar para hablar y escribir con corrección, sin tener en cuenta la recepción del mensaje, poniendo en peligro el éxito comunicativo en una situación real. Hoy en día entendemos que los receptores son múltiples y diferentes, pensemos en la variedad de hablantes de español existentes en el mundo, debemos preparar a los estudiantes para adecuarse a cada situación comunicativa. La realidad nos muestra que se debe capacitar al estudiante para comprender un mensaje, aunque no entienda todos los elementos lingüísticos, en ello juegan un papel importante sus experiencias y estrategias de uso de su lengua materna.

Es por esto que nos parece cada día más necesario reflexionar sobre la práctica de las competencias interculturales en el aula de ELE, este encuentro online fue una instancia para compartir nuestra investigación.

BIBLIOGRAFÍA:

Byram, M y Fleming, M. (2009) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. España:

Editorial Edinumen

Consejo de Europa (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje,*

enseñanza, evaluación.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Meyer, M. (1991). «Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners». En *Mediating Languages and Cultures*. Eds. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp.136-158.

オンライン研究会

ELE 授業における異文化間理解能力 —教育の新たな現実での挑戦—

ELE 授業における異文化間理解能力

レテリエル, パウラ (関西外国語大学)

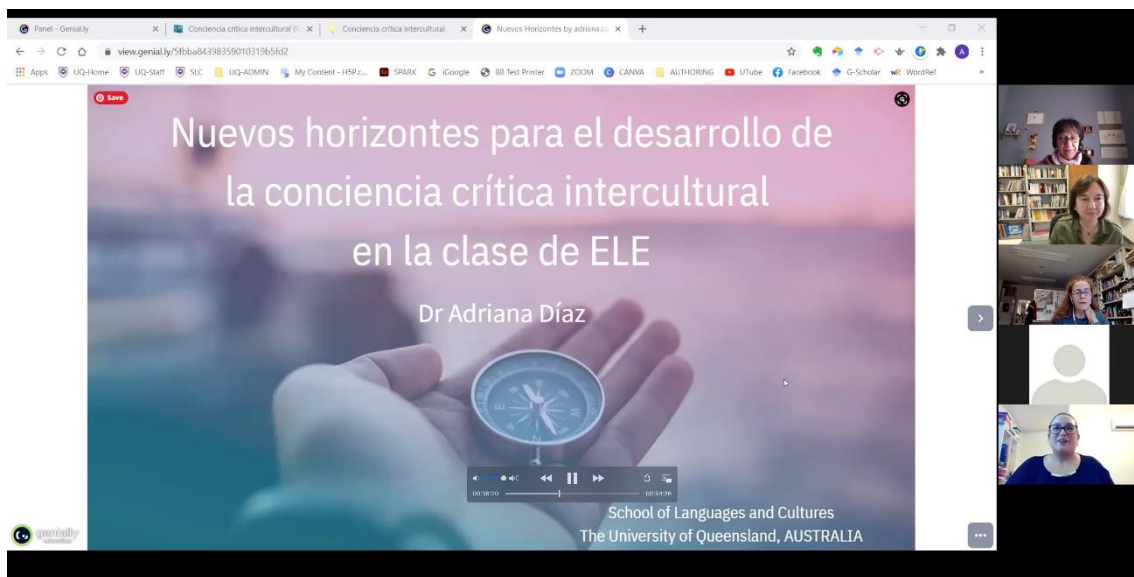
今日、学生の異文化間能力 (competencias interculturales) を向上させることは、我々語学教員の喫緊の課題である。ヨーロッパ言語共通参照枠は、外国語の習得には異文化間能力の向上が不可欠であることを示唆している。異文化間能力の向上には、習得目標である言語を話す人々の文化だけでなく、学習者自身の文化についての熟考を、授業内での様々なアクティビティを通して促進させる必要がある。学習者自身の文化ともう一つの文化の間に立ち、それぞれの違いを受け止め尊重することができる、異文化間話者 (hablante intercultural) を目指すのである。一般的に、我々語学教員は、言語学的側面に注力し、言語を使用する際に必ず関わってくる社会的な、そして文化的な要素を傍に置いてしまう傾向がある。ELE 授業における異文化間能力向上の重要性は日に日に増しており、このオンラインでの集いは我々の研究や調査結果を共有するための有益な場であった。

(発表要約 砂原由美)

Nuevos horizontes para el desarrollo de la conciencia crítica intercultural en la clase de ELE

DÍAZ, Adriana (Universidad de Queensland, AUSTRALIA)

Quizás hoy más que nunca, el momento que nos toca vivir como docentes requiere un enfoque pedagógico crítico e intercultural. En esta presentación nos propusimos explorar nuevos horizontes teóricos que pudieran servir de guía para fomentar el desarrollo de la conciencia crítica intercultural en la clase de ELE (Español como Lengua Extranjera).



Encuentro online por Zoom 28 de noviembre de 2020

Comenzamos la sesión con una lluvia de ideas sobre el significado y definición del concepto de “conciencia intercultural crítica” como “destino final” para establecer un punto de partida común entre todos los presentes. A continuación, siempre usando la metáfora de la “expedición” como hilo conductor, identificamos algunas de las herramientas útiles para nuestra “mochila pedagógica”: desde una brújula metodológica para orientarnos, hasta algunos mapas curriculares con recorridos

conocidos y otros por recorrer. Identificamos también a varios “pioneros” y “pioneras” en este campo, es decir, a docentes e investigadores académicos que desde ya hace unas décadas vienen (re)definiendo y explorando este concepto desde diferentes perspectivas. Entre ellos: Michael Byram, Claire Kramsch, Darla Deardorff, en contextos del Norte Global (Europa y los EE.UU.), Tony Liddicoat y Angela Scarino en el contexto australiano y Joseph Shaules en el contexto japonés. En el área de ELE específicamente, destacamos el trabajo de Stacey Margarita Johnson y L.J. Randolph en el contexto estadounidense y el de Encarna Atienza Cerezo, en el contexto español, por sus aportes a la dimensión crítica de la enseñanza del español.

Después de una breve reseña histórica, nos concentramos en los nuevos horizontes teóricos que incluyen exploraciones enfocadas en la dimensión neurocognitiva (Shaules, 2019), la descolonización de la enseñanza de idiomas (Macedo, 2019), la justicia social (Randolf y Johnson, 2017) y la justicia climática y medioambiental (Prádanos, 2015).

Pasamos luego a los ejemplos concretos de implementación en clase. Una de las posibles estrategias de “exploración” que analizamos fue la de utilizar contenido audiovisual auténtico disponible en YouTube, por ejemplo, del canal BBC Mundo y de YouTubers famosos, para traer a la clase una perspectiva ‘en primera persona’ que nos permita analizar aspectos interseccionales de la identidad y las diversidades diversas de uno mismo y del otro (Cerezo & Bertolín, 2020). Identificamos así, tres estrategias útiles: 1) desnaturalizar nuestra perspectiva de lo normal; 2) analizar estas perspectivas en profundidad, haciendo visible lo invisible; y 3) desmontar opuestos.

Cerramos la presentación volviendo la metáfora de la expedición, invitando a todos los participantes a que se animaran a crear sus propias bitácoras de viaje, conectadas con sus propios paisajes contextuales para así trazar nuevos recorridos pedagógicos. Fundamentalmente, al cerrar la presentación no se propusieron “conclusiones” cerradas, se propusieron cuatro preguntas para guiar

la reflexión:

1) *¿Existe un “destino final”?* Es decir, aún con una definición común (y/o una definición adaptada al propio contexto) de lo que significa desarrollar la conciencia intercultural crítica de nuestros alumnos, debemos reflexionar sobre lo que es posible lograr dentro de una actividad, de una sesión de clase, de un curso y de un programa. *¿Cómo vamos a determinar que “hemos llegado”?* *¿Es posible proponernos como objetivo “plantar las semillas” que permitan a los propios alumnos “cultivar” su propia perspectiva (intercultural) crítica?* Parte de este proceso incluye también el diseño de tareas y criterios que nos permitan monitorear y evaluar el desarrollo de la conciencia crítica intercultural de manera coherente desde los niveles iniciales hasta los más avanzados.

2) *¿Quién soy yo para ser “sherpa”?* La noción de “sherpa” hace referencia a los experimentados guías y ayudantes en las expediciones en el Himalaya. Es posible que muchos cuestionen este rol y que incluso no se sientan listos o listas para guiar a los estudiantes en tales expediciones. El desarrollo de estrategias pedagógicas dentro de este marco teórico requiere, por lo tanto, mucho trabajo interior (del inglés “self work”) de parte de los docentes/sherpas.

3) *¿Cómo es mi “paisaje” contextual?* Esta pregunta hace referencia al propio contexto educativo, su impacto y posibles limitaciones en nuestra práctica educativa. Es decir que, a la hora de pensar en la implementación de estrategias pedagógicas dentro de un marco de enseñanza crítico-intercultural, es fundamental tener en cuenta el propio contexto, el perfil de los estudiantes, su contexto sociocultural, histórico, político, socioeconómico, así como también su bagaje étnico, lingüístico y cultural.

4) *¿Cuál podría ser el primer paso exploratorio para mí?* Con esta última interrogante invitamos a los participantes a pensar en una acción concreta, una actividad, una idea que represente el primer

paso en una nueva expedición hacia nuevos horizontes aún por descubrir.

BIBLIOGRAFÍA:

Byram, M. (2020). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Multilingual Matters.

Byram, M., Porto, M., & Wagner, M. (2020). *Ethical Issues in Teaching for Intercultural Citizenship in World/Foreign Language Education*. TESOL Quarterly.

Cerezo, E. A., & Bertolín, J. A. (2020). Criterios para el desarrollo de las competencias interculturales en español LE/L2 desde una perspectiva crítica. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1-13.

Deardorff, D. K. (2020). *Manual for developing intercultural competencies: Story circles*. UNESCO Publishing.

Kramsch, C. (2020). *Language as symbolic power*. Cambridge University Press.

Lacorte, M., & Atienza, E. (2018). Dimensiones críticas en la enseñanza del español (Critical dimensions in Spanish language teaching). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti, y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 137-150). Routledge.

Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. John Wiley & Sons.

Llorca, C. M. (2016). Hacia una dimensión crítica en la enseñanza de español como lengua extranjera: La Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC). *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 29(1), 191-211.

Macedo, D. (Ed.). (2019). *Decolonizing foreign language education: The misteaching of English and*

other colonial languages. Routledge.

Prádanos, L. I. (2015). The pedagogy of degrowth: Teaching Hispanic studies in the age of social inequality and ecological collapse. *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies*, 19, 153-168.

Randolph Jr, L. J., & Johnson, S. M. (2017). *Social Justice in the Language Classroom: A Call to Action*. Dimension, 99-121.

Shaules, J. (2019). *Language, culture and the embodied mind*. Springer Singapore.

ELE 授業において異文化間の批評的意識を育成するための新たな視野

ディアス, アドリアナ (クイーンズランド大学, オーストラリア)

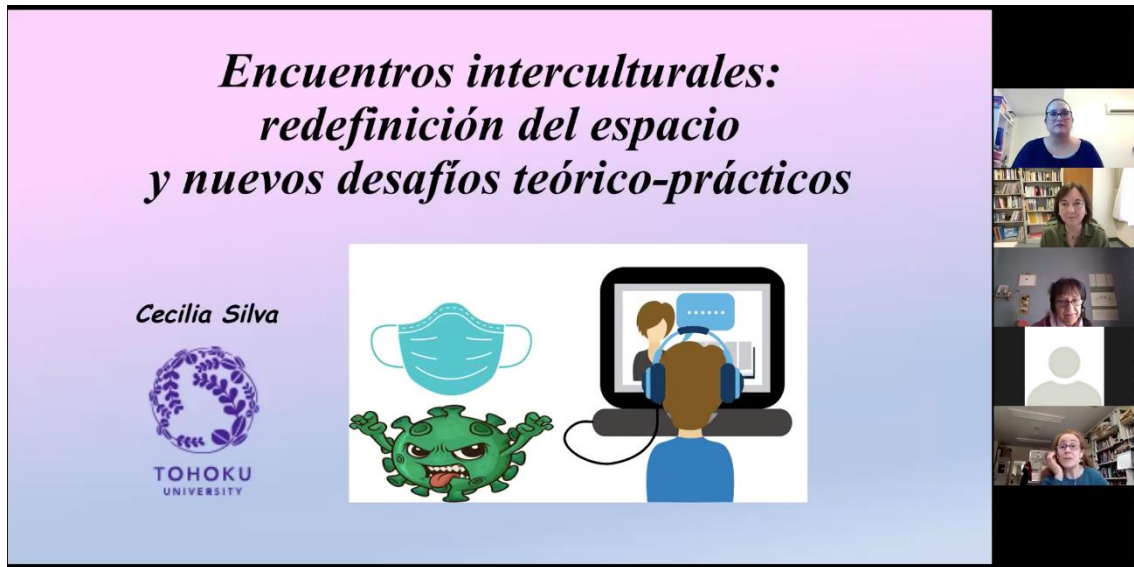
本発表では、ELE (Español como Lengua Extranjera) の授業において異文化を批評的に認識するための新たな理論的な展望を探求した。

まず、ブレインストーミングにより異文化の概念と定義を実施した。方法論的な指針やカリキュラムマップなどの有用なツールの確認を試み、続いて、先行研究の取り組みを確認した。授業実践例として、視聴覚コンテンツの活用が、アイデンティティや多様性の混在の分析を可能にし、視点の転換、視点分析による目に見えないものの可視化、敵対意識の除去に有効である点を指摘した。

あえて結論は提示せず、次の4点を指摘して発表を終えた。1) 学生の異文化認識の達成度を把握する必要がある、2) ガイドを務める教員は教育方法開発や準備作業を行う必要がある、3) 学生の民族・言語・文化的背景を考慮する必要がある、4) 教員であるあなた自身が、まず手掛けるべきことを認識する必要がある。 (発表要約 山森靖人)

Encuentros interculturales: redefinición del espacio y nuevos desafíos teórico-prácticos

SILVA, Cecilia (Universidad de Tohoku)



Encuentro online por Zoom 28 de noviembre de 2020

Introducción

La pandemia de Covid 19 cerró los espacios que habíamos construido para los encuentros interculturales, por ende necesitamos redefinir los espacios y la conceptualización de los intercambios.

El presente trabajo se refiere a encuentros interculturales, que definimos como *Experiencia de comunicación y aprendizaje cultural, consciente e intuitivo, en un espacio físico compartido, de hablantes de lenguas y culturas diferentes que interactúan y son conscientes de las diferencias y similitudes.*

¿Dónde radica el valor del espacio? Según Hall (1973) el espacio comunica y se organiza en forma diferente en cada cultura. Por su parte, Cohen & Kitayama (2019) indican que la cultura no es algo externo, ha de ser entendida desde la mente de la gente que la hace, con referencia al contexto

sociocultural al cual la gente se adapta.

Hemos dividido el trabajo en tres partes:

- 1. Experiencias en espacios físicos
- 2. Interacción en espacios virtuales: la voz de los protagonistas
- 3. ¿Cómo seguimos?

1. Experiencias en espacios físicos

Nos referiremos a un programa de estudio en el extranjero de la Universidad de Tohoku, el programa Faculty-Led en la Universidad Complutense de Madrid. Durante dos semanas los estudiantes realizan una serie de actividades que guardan en un portafolio. El marco teórico del programa es una combinación del Modelo de Byram (1990) que tiene cuatro elementos: destrezas lingüísticas, relación entre lengua y cultura, comparación entre culturas y experiencia cultural, con tres elementos del Enfoque de Aprendizaje Lenguacultura: encuentro, experimentación e integración (Shaules 2019).

La experiencia intercultural ocurre en un espacio compartido, cuya importancia analizamos desde una perspectiva neurocognitiva (Shaules, 2019).

1.1 Experiencia e identidad. Agar (1994) y Shaules (2019) sostienen que la experiencia de una nueva cultura nos mueve en una dirección que puede cambiar incluso la personalidad.

1.2 Experiencia y aprendizaje intuitivo. Shaules señala dos formas de aprendizaje, en la superficie (explícito, conceptual) y profundo (implícito, intuitivo) que indican la diferencia entre el conocimiento factual sobre la cultura y la comprensión que logramos a través de experiencias interculturales vividas. Por ejemplo, la diferencia entre hacer actividades con el vocabulario relativo al flamenco en el aula y bailar flamenco en España.

1.3 Experiencia compartida. Shaules nos ofrece la metáfora *árbol linguaculture* para visualizar

la relación entre significado, lengua y cultura: en la copa del árbol tenemos la lengua y en las raíces la cultura y la cultura profunda, modelos intuitivos e inconscientes compartidos por una comunidad. Y sin una interacción directa, no se llega a esos modelos culturales ...

Cómo podríamos compensar la falta de un espacio físico compartido. McLuhan (1952) nos dice que el medio es el mensaje, por tanto hay que buscar la forma de que el medio reconstruya una experiencia intercultural. ¿Qué necesitamos para eso? Según Eco (1997) necesitamos destrezas y reglas nuevas, como las que necesitamos para usar la red.

2. Las voces de los protagonistas

2.1 La profesora Kazuko Suematsu, vice directora del Centro de Estudios Globales de la Universidad de Tohoku, sugiere construir el espacio con elementos virtuales y utilizar el recurso más valioso: los estudiantes y su capacidad de adaptación. Al definir un proyecto es necesario dar lugar a las ideas de los estudiantes y guiarlos en la definición de reglas para las interacciones.

2.2 El profesor Richard Meres, encargado del programa Faculty Led en la Universidad de Montana, convirtió su programa al formato en línea, partiendo del programa original. Los estudiantes a) interactuaron en pares; b) tuvieron un home-stay virtual y c) usaron todos los recursos de la Universidad de Montana.

2.3 Los estudiantes de un curso nivel A1, divididos en 4 grupos de 6 estudiantes, se comunicaron con 4 estudiantes hispanohablantes durante 20 minutos: 10 minutos de preguntas personales y 10 minutos para presentar un tema cultural. Los estudiantes respondieron que en una interacción virtual no se puede distinguir la expresión de la cara y se sienten alejados de la persona con la que hablan. Con respecto a la comunicación, sugirieron definir un orden en la participación e incrementar la comunicación en pares.

3. ¿Cómo seguir?

En esta parte partimos de las actividades hechas por los estudiantes en los programas Faculty-Led en España y proponemos actividades para el espacio virtual. El punto de partida será la revalorización del espacio propio, local. El proyecto se divide en tres etapas:

3.1 Cartas. Los estudiantes escriben cartas para presentarse y presentar su ciudad y su cultura.

3.2 Videos. Los estudiantes editan un video sobre un tema de su elección.

3.3 Comunicación en tiempo real. Los estudiantes pueden hacer un paseo virtual o mostrar una casa y una familia, y también actividades lúdicas.

En todos los casos, las actividades han de ser significativas y dar a los estudiantes un sentido de autonomía y compromiso. Es necesario transformar a los dos grupos en una comunidad de práctica y analizar lo intercultural al final de cada etapa.

Conclusión

Para que la interacción virtual sea un medio de conocimiento significativo y contextual se necesitan desarrollar procesos de pensamiento alternativos y creativos. El medio virtual demanda una alfabetización tecnológica integral y el punto de partida es una actitud positiva. No reemplazará la carga emotiva de una interacción cara a cara pero propiciará esa interacción en un momento en que es necesario superar barreras de tiempo y espacio. El centro de la discusión ha de situarse en el aprendizaje del estudiante y su realidad.

BIBLIOGRAFÍA:

Agar, M. (1994) *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*. William Morrow-Harper Collins Publishers: NY.

Byram, M. (1991) Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model. En D. Buttjes & M. Byram (Ed.). *Mediating Languages and Cultures: Towards and Intercultural Theory of Foreign Language Education* (pp. 17-32). Multilingual Matters Ltd.: Philadelphia.

Cohen & Kitayama (2019) *Handbook of Cultural Psychology*. The Guilford Press: NY.

Eco (1997, March) The World According to Eco. *Wired March*.

Hall, E. (1973) *The Silent Language*. Anchor Books: NY.

McLuhan (1964) *Understanding Media*. Routledge: Oxon, UK.

Shaules, J. (2019) *Language, Culture, and the Embodied Mind. A Developmental Model of Linguaculture Learning*. Springer: Singapore.

異文化間の出会い ―空間の再定義と理論的・実践的な新たな試み―

シルバ, セシリア (東北大学)

新型コロナの流行により、異文化交流の場（空間）が閉ざされ、我々は空間とその概念の再定義を迫られた。

物理的空間の不足を補うため、メディアでの異文化体験の方法を見つける必要があり、我々はネットワークを活用するための新たな技術やルールを確立しなければならない。東北大学グローバル研究センター副所長の末松和子教授は、仮想空間を構築し、学生と彼らの適応力を活用することを提唱している。仮想空間でのプロジェクト実践では、学生のアイデアを重視し、ルールを定義するように指導する必要がある。また、仮想空間での活動では、学生に自律性と参加者意識を認識させ、参加グループを実践的なコミュニティに変え、各段取りの終わりには異文化的なモノを分析する必要がある。

時間や空間の障壁を克服する必要がある場合、仮想空間は相互交流を促進する。ただし、そこでの意見交換の中心は、学生の学びと彼らの現実に置かなければならない。

(発表要約 山森靖人)

私が興味を持った先住民語

安藤幸治（関西外国語大学）

The Indigenous Language of My Interest

ANDO, Koji (Kansai Gaidai University)

ABSTRACT

There are about 6,000,000 indigenous language speakers in Mexico, of which 1,400,000 are Nahuatl speakers. This language is that of the Nahua group and three dialects can be distinguished: *nahuatl*, *nahul* and *nahuat*. The modern varieties of Nahuatl that have been classified are phonetic derivations of classical Nahuatl. I hope that my work findings can be useful. Nevertheless, my study does not try to be mandatory, because the same Nahuans decide naturally on their maternal language.

メキシコではおよそ 600 万人が何らかの先住民語を話します。私が研究対象としてきたナワ語もしくはナワトル語と呼ばれる言語は、ユート・アステック語族に属します。この



言語は日本語で翻訳される場合、ナワ語、ナワトル語、ナワル語、ナワット語とも表記されています。

紀元前からナワ祖語と呼ばれるものが存在し、15 世紀頃に古典ナワ語と東部ナワ語に分かれます。古典ナワ語が今日ではメキシコの北部や中央部で話されているナワトル方言と、西部で話されているナワル方言に分かれていきました。

安藤幸治 氏

また東部ナワ語は今日ではメキシコ国内で、プエブラ州からタバスコ州にかけての地域で話されていて、これらはナワット方言と呼ばれています。さらにエルサルバドルで話されている方言は、ピプル方言とも呼ばれますが、ナワット方言の一部と考えられています。つまり、ナワトル *náhuatl*、ナワット *nahuat*、ナワル *nahual* というのは、各地の方言を意味しています。

つまりこれらすべての総称がナワ語であり、その下位区分として、ナワトル方言、ナワット方言、ナワル方言があると考えてください。これらを翻訳する段階で混同したり、あいまいにしていたものが、今日広まっていると考えられます。また総称をナワトル語とさ

れる場合もありますが、日本人がカタカナ読みで、ナワトルと発音してもメキシコ人には通じません。ですからここではこの言語を示す場合にはナワ語とします。

こういった各地のナワ語が話されている地域の中で、私が調査対象としたのが、メキシコの南東部ベラクルス州の最南端に位置するパハパン村です。メキシコの大学で知り合ったこの村出身の大学生が、冬の休暇時に私を招待してくれたのが、きっかけでした。私が1998年にこの村をはじめて訪ねたときには、村にはガスがなく、テレビのない家庭も多く、家庭によっては電気すらないところもありました。

メキシコシティからコアツァコアルコスという、石油プラントで有名な町まで、1等バスで約12時間かかります。そこから2等バスでバリージャスという湖のほとりの町まで約1時間半かかります。

はじめてこの村に行くとき、バスに乗ると、最初は町の中を走っていたのですが、外の景色が町から田舎に変わる頃に、眠ってしまいました。すると誰かが私の腕をツンツンと、突いてきました。「何やっ」と思ったら、中年女性が私の隣の席に座っていて、その女性は腕に鶏を抱えていました。その鶏が私の腕を突いていたのです。そのときは一瞬、とんでもない田舎に来てしまったと思いました。

そんなふうにはバスに揺られて、湖のほとりに着いて、さらにそこからボートで15分ほどかけて、湖を渡り、そこからボロボロの乗り合いタクシーといっても、日本の日産のサニーですが、これに7~8人がすし詰め状態で乗り込んで、15分程でようやくパハパン村に着きます。村に着くと、放し飼いの牛、七面鳥、豚などが村中を歩き回っている光景が目

に付きます。こういった家畜のほかにも、山に行くと、イグアナやアルマジロがとれることもあり、これらも食用となります。このような村で私は1年間生活し、この村のことばについて調べました。



パハパン村

話をこの村で話されているナワ語に戻しますと、ここ 30 年ほどナワ語話者の割合は 60 ~70%前後で推移しています。このように一定割合の人がナワ語を話すという事実は統計上かわらないのですが、世代によってナワ語の運用能力が異なります。高齢者、お年寄りにとっては第一言語、要するに母語がナワ語で、若年層、若い人にとってはスペイン語が第一言語になっているようです。また若い人がナワ語で話していても、お年寄りが話すナワ語より圧倒的にスペイン語の単語が多く現れます。パハパン地域に限らず現在のナワ語は、スペイン語からの借用語、つまりスペイン語の単語を用いること抜きに、ナワ語での



会話は成立しないということです。これと似たような現象は世界中の少数言語で起こっており、時代とともに言葉が変化していくことは自然なことです。その時代の言葉を記録することに意味を見出し、研究を続けております。

パハパン村

アルゼンチンの沖縄移民社会から、人々の〈よりどころ〉を考える

月野楓子（沖縄国際大学／関西外国語大学 2020年まで）

Okinawan Immigrant Community in Argentina

TSUKINO, Fuko (Okinawa International University / Kansai Gaidai University until 2020)

ABSTRACT

My research theme is organizational formation in the Okinawan immigrant society in Argentina. I am studying how the immigrant society was involved in the movement aimed at "returning" to Japan when Okinawa, which was under the control of the US military after World War II, was campaigning for it.

スペイン語学科に在籍する学生でも、大学に入るまではスペイン語やラテンアメリカに特別な関心を持っていなかったということは珍しくない。「グローバル化」した日本においても、まだまだ馴染みが薄い「日本の裏側」がラテンアメリカである。

そうした地域や言語についてなぜ大学で勉強しようと思ったのか（もちろん消極的な理由による場合もあるだろうが）尋ねると、どの授業でも必ず「サッカーが好きだから（現地に行って試合を見たい、中継を聞いて理解できるようになりたい等々）」という回答がみられる。中南米にはブラジルやアルゼンチンをはじめとするサッカー強豪国が多く、ヨーロッパのリーグで活躍する有名選手も沢山いるため、ラテンアメリカについて知らなくてもサッカーを通して親近感を持っている学生は少なくないようだ。



月野楓子氏（左端）と日亜学院（アルゼンチンの日本語学校）の教員

タイトルにあるように、私はアルゼンチンの沖縄移民社会について研究をしている。アルゼンチンと沖縄という一見繋がりのない二つの地域が私の中で結びついたきっかけはサッカーであった。ここではその「出会い」から始めて、研究の紹介をしたい。

2002年、サッカーワールドカップに湧く日本ではアルゼンチン代表チームの応援が注目

を集めた。なぜなら「島唄」がチームのアンセムであったからだ。「島唄」は THE BOOM が沖縄音階を用いて制作した楽曲で、アルゼンチンの応援歌に選ばれたのはそのカバー”SHIMA UTA -canción de la isla-”であった。

原曲に惹かれたアルゼンチン人歌手による渾身のカバーは同国で異例のヒットを記録した。このカバーに「沖縄の風」が感じられるのは、コーラスで参加した大城クラウディアと三線で参加した新垣フリオによる。二人は共に沖縄からアルゼンチンに移民した祖父母をもち、アルゼンチンで生まれ育ったいわゆる「日系（沖縄系）三世」である。クラウディアは小さい頃から日本人移民社会内外のイベントやコンクールで歌い、フリオは祖父を通して三線と沖縄民謡に触れてきた。

当時私は大学生で THE BOOM の事務所でアルバイトをしていたことから、ワールドカップに合わせて来日した彼らの日本滞在に同行した。クラウディアは親戚訪問などで来日経験があり日本語も堪能であったが、フリオは日本本土も沖縄も訪れたことが無く、日本語も得意でなかった。しかし、沖縄の言葉（ウチナーグチ）はできた。個人が習得する言語は生まれた場所や国籍に必ずしも制限されないと頭では理解していても、つまり、アルゼンチンで生まれ育ったアルゼンチン人であるフリオがスペイン語を話せることに疑問は持たなくても、日本語を「スキップ」してウチナーグチを解すというのは、やはり不思議に思えた（あるいは出自に繋がる言語が話せないことを不思議とみる向きもあるかもしれない）。それは、地域の言語より「大きな」言語の習得を当たり前と無意識に思っていた私の無知によるのだが、ウチナーグチに堪能で、三線を奏で、沖縄では東京にいた時と異なる高揚感が滲み出るフリオの佇まいを隣で見ながら、「ルーツ」というのは、時に、一人の人間に、こんなにも影響を与えうるものなのかと、その姿が強く印象に残った。

日本人移民の歴史や、海外の日系人についてほとんど何も知らなかった私は、彼らを通してアルゼンチンの沖縄移民に関心を持つようになった。1908年の第一回ブラジル移民の転住から始まったアルゼンチンへの沖縄移民は、第二次世界大戦にともなう一時中断を経て戦後も続いた。現在アルゼンチンには約 65,000 人の「日系人」が暮らし、そのうちの約 7 割から 8 割が沖縄に出自を持つ「沖縄系」と言われている。ハワイやブラジル、ペルーに比べると「沖縄系社会」の規模は小さいが、沖縄県人連合会をはじめ市町村人会等の同郷人団体があり、行事や祭も行われている。

文化を「継承」ということは一体どういうことなのか。沖縄移民の子孫による三線、沖縄民謡、琉球舞踊といった文化的な活動は「ルーツ」による「アイデンティティー」の保持として説明されることが多い。しかし、沖縄には、統治主体が変わる度に独自の文化が外部から否定・抑圧されてきた歴史がある。人々の生活文化として連綿と受け継がれてきたうたや踊りがある一方で、外部から一方的に「評価」もされてきた沖縄の文化は、必

ずしも積極的に「継承」されてきたものではなかった。資料やインタビューを通して明らかになったのは、移民社会で生まれ育った若者たちが沖縄文化に関心を持つ背景にあった、日本や沖縄の経済発展、観光産業を基軸とした日本における「沖縄イメージ」の転換、そして世界的なマイノリティやエスニシティへの関心の隆盛などの影響である。これらの要因が、個人の「ルーツ」へのアプローチをより積極的にさせたという事実は興味深い。

上記の研究を進めながら、現在の移民社会についてより深く理解するためには、遡って一世が過ごしてきた時代の沖縄移民社会や文化活動のありようを知る必要があると考えるようになった。移民の歴史を記した移民史や記念誌が刊行されているため、現在はこうした資料や、移民社会で発行された新聞等を参照しながら移民初期からの組織形成に焦点をあてた研究を行っている。特に、日本国外に居住している移民たちにも大きな影響を及ぼした第二次世界大戦をめぐる沖縄移民の活動からは、故郷から遠く離れたところで人々が沖縄や日本とどのようにつながり、向き合おうとしたのかを知る手がかりになる。戦後、米軍統治下に置かれた沖縄が後に「祖国復帰」に向けた運動を展開する際も同様で、移民社会はその動向に大きな関心を寄せ続けた。「ルーツ」にせよ、あるいは「ナショナリズム」にせよ、集団としての意識や行動は様々に分析されてきたが、移民社会の中においても、あるいは遠く離れた沖縄・日本との関係においても、人がどこに、何に、〈よりどころ〉を求め生きるのか、資料や聞き取りを通して考えている。

先のクラウディアは現在日本で歌手活動をしており、あるインタビューでこんなふうに



話している。「遠いから懐かしい。唄を歌いながら日本に近づきたい」。大学生だった時の「SHIMA UTA」をめぐる体験と現在に至るまでの過程は、私なりの、彼らに近づきたいと願う気持ちであり、彼らを通してこれまでとは別の側面から日本を知るという作業の繰り返しでもある。

在アルゼンチン名護市移民 110 周年のイベント

リヤマかアルパカか —南米のコブなしラクダの運命—

鳥塚あゆち（関西外国語大学）

Llama o alpaca: el destino de los camélidos sudamericanos

TORITSUKA, Ayuchi (Universidad Kansai Gaidai)

RESUMEN

En las zonas altas, más de 4.500 m. de los Andes, donde no se puede cultivar nada, viven los pastores de llamas y alpacas. En los últimos años, el papel de la ganadería ha cambiado drásticamente. La llama ha perdido su papel de carga, y la fibra del rebaño de alpacas ha perdido su diversidad y se ha enfocado en la crianza de alpacas blancas por la demanda del mercado. El cómo los pastores perciben la pérdida de diversidad debido a influencias externas y averiguar sus condiciones actuales son algunas de las tareas a tratar en mi siguiente tema de estudio.

アンデス高地へ

標高 3,400m、かつてインカ帝国の中心地だったクスコは子供の頃からの憧れの地だった。何百年も前にインカの人たちが造った石組みと、観光客が集まる小綺麗なバーやレストラン、閑散としたお土産マーケットに迷路のような市場、車のクラクションで賑わう石畳の通り、実際のクスコはそんな雑多なところだった。そこからさらに 1,000m ほど、山を登ったところに私の調査地はある。標高 4,500m の、高地環境に強いジャガイモも育たないような場所で、家畜を飼って生きる人びとのことが知りたいと思い、調査を始めて、気がつけば 15 年が経った。



鳥塚あゆち 氏

急峻な斜面を、息を切らして一歩ずつ登る。「息を切らして」などという言葉では表現できないくらい、私の肺はいつも限界を叫ぶ。「一歩ずつ」というのは正解。空気が薄すぎて、一歩ずつしか足が出ないのだ。なにも好んで高地を歩いているわけではない。南米のコブなしラクダがアンデス高地に生息しているから仕方ない。温暖な、魚介類豊富な海岸部が生息地だったら、調査に向かう私の足取りもどんなに軽かったろう。

南米のコブなしラクダ

ラクダの一番の特徴は、間違いなく背中のコブだ。悠久の砂漠をたおやかに歩く姿は絵になる。ラクダの祖先が北米にいたと言ったら、信じてもらえるだろうか。かつて、ベーリング海の底にある陸がまだ海の上にあったころ、旧大陸に渡ったラクダは、乾燥地でも生きてゆけるように、脂肪の塊であるコブを進化させた。一方、南下して南米の高地に住み着いたコブなしラクダがいた。その子孫が、リャマやアルパカである。

現在、先住民が暮らす共同体において、リャマとアルパカはひとつの群れで飼養される。写真のどちらがリャマでど

ちらがアルパカか、区別がつくだろうか。はじめは区別もつきにくい。毎日眺めていたら、それぞれの特徴がよく見えてくる。より大きく、首が長いのがリャマ（上）、小柄で毛が多いのがアルパカ（下）である。牧畜民に言わせれば、「リャマの耳はバナナのかたち、アルパカはコカの葉のかたち」だそうだ。リャマは尻尾を上げて歩き、アルパカはお尻につけたまま歩く、という違いもある。

ラテンアメリカで家畜化された動物は少ない。大型の哺乳類はリャマとアルパカだけだ。家畜とは、人間が利用するために野生動物を馴化させた結果、生まれたもの。それゆえ、人間との関わりは深い。人びとは、「余すところなく」という言葉が決して大袈裟ではなく、すべてを利用する。耳も目玉も尻尾も骨も、脂肪や糞さえも。とくに、リャマは役畜として、アルパカはその良質の毛が、古代文明の発展に大きく貢献し、何百年も変わらず人び



との生活を豊かなものにしてきた。

リヤマかアルパカか、白か色か

牧畜民はリヤマのキャラバンとともに、食料を得るため 10 日も歩いて遠方の農村にまで旅をしていた—そう民族誌に記されていた。私もリヤマと一緒に旅をしたい、そんな思いからリヤマを飼う人びとを訪ねた。しかし、私が現地調査を開始したころ、すでに人びとはリヤマとの旅をやめていた。荷役用のオスのリヤマは、道路網が整備され交通が発達するとともに、その重要性を失い売却された。お役御免といったところである。

クスコ市のアルマス広場周辺ではアルパカ製品の店が軒を連ねる。色とりどりのアルパカ製品を、観光客はこぞって買ってゆく。アルパカの良質な毛は、国の内外を問わず市場で高く売れる。とくに価値が高いのは白色。染めが可能だからである。同じように飼うのならば、高い値段で売れる白いアルパカを飼った方が得をする。人びとの飼うアルパカの群れは多様性を失くし、白い群れとなっていた。市場の原理が牧畜民の共同体にも及んだのである。多様な色のアルパカ製品は、家畜本来の多様性を否定してつくられたものなのだ。

アンデス牧畜文化研究の泰斗であるクスコ大学のフローレス・オチョアは、人びとが色や模様の違い、そしてその組み合わせによって、リヤマやアルパカを固有の名称で呼んでいたことを記録している。元来、アンデスの牧畜民は、自分たちの飼う家畜に出現する多様性を認め、それを受け入れてきた。私に、自身の白い群れを誇らしげに見せてきた人びとは、外部社会の影響によって色や役割の多様性が失われることを、本当はどう思っているのだろうか。私が次に取り組むべき研究課題である。

編集後記

すでに聞き疲れたコロナ禍であるが、私たちの研究・教育環境にこれほど影響を与えるとは想像もしていなかった。2020年度の講演会は講演者や学生、一般聴衆の感染を防ぐために中止せざるを得なかった。今回のニューズレターは、昨年度から計画していた本学教員の研究分野について学生に紹介するエッセイを中心に掲載している。コロナ終息の見通しもたたないうちに、2021年が始まった。窓外には春の光がさし始めている。人々の意識が大きくかわる過渡期にあって、私たちの活動も更新していきたい。

イベロアメリカ研究センター長 林 美智代

2021年2月発行

発行 KANSAI GAIDAI UNIVERSITY

イベロアメリカ研究センター

〒573-1001 大阪府枚方市中宮東之町 16-1

TEL.072-805-2801 (代表)

<http://www.kansaiuidai.ac.jp>