

ISSN 1348-8384



拓殖大学
語学研究

Takushoku Language Studies

2012.3

No. 126

目 次

〈論 説〉

モリスコとの関係に於ける

‘いわゆるヒターノ’について……………飯野 昭夫（1）

認知過程を踏まえた文章表現の指導

— 学部留学生を対象に —……………小野寺美智子（25）

ルルフォの作品に描かれた「泣くしぐさ」……………松下 直弘（45）

英語母語話者が最も困難とする音素の発音

— 歯間摩擦音を中心に —……………佐藤 明彦（67）

目標言語使用環境における第二言語不安について

— 第二言語接触量と

コミュニケーション不安に関する調査 —……………長谷川文字子（77）

〈研究ノート〉

中国民族音楽家劉天華研究序論

— その研究の意味と課題 —……………長谷川敦子（91）

スパングリッシュ ……………へオルヒナ・ロメロ・デ・涌井（113）

技能実習制度に対する私見……………堀江 正樹（141）

拓殖大学語学研究 投稿規則・執筆要綱……………（149）

Contents

〈Articles〉

On the ‘so called *gitanos*’
in relation with the *moriscos*IINO Akio (1)

Teaching Japanese Academic Writing
Based on the Cognitive Process of Understanding Texts:
For International Undergraduate Students.....ONODERA Michiko (25)

Los gestos de llorar en
la obra de Juan Rulfo.....MATSUSHITA Naohiro (45)

The Most Difficult Phonemes to Pronounce
for English-Speaking Infants,
Focusing on the Dental FricativeSATO Akihiko (67)

A Study of Communication Apprehension
in ESL ContextHASEGAWA Ayako (77)

〈Study notes〉

An Introduction to the Study
of a Chinese Traditional Musician, Liu Tian-hua:
its Meaning and Research TasksHASEGAWA Atsuko (91)

SpanglishGeorgina Romero de WAKUI (113)

The Personal Opinion over a
“skill training system”HORIE Masaki (141)

〈論 説〉

モリスコとの関係に於ける ‘いわゆるヒターノ’ について⁽¹⁾

飯 野 昭 夫

目 次

0. はじめに
1. モリスコの誕生と追放
2. ヒターノの侵入と迫害
3. 両者の接点考察
4. むすび

0. はじめに

フラメンコの形成にとってアンダルシアに定着したヒターノ⁽²⁾ 達の役割は極めて大きい。否、極論すれば、彼らがアンダルシアに太古から存在する音楽的素材を用いて、フラメンコを創り上げたと言ってもあながち過言ではなからう。本論は、そのフラメンコの創造に大いなる関わりを持つヒターノ達についての、今まであまり顧みられなかった観点からの考察である。

後に見るように、スペインへヒターノ達が入ったのはフランス経由で15世紀初頭以降のことである。そのヒターノ達の数が多くなるにつれ、定住民たる一般のスペイン人に対し害をなすことが知れ、いわゆる最初の

ヒターノ迫害法がカトリック両王によって発布せられ、その後も約 300 年間手を変え品を変え存続してきた。そうした法的圧力のもとで、とりわけ南部に多くのヒターノが定着し、その民との接触を通じ、やがてアンダルシアの音楽的伝統を取り込み、ヒターノ流の味付けを以てフラメンコの基礎を作ったというのが一般に言われていることである。本稿で問題としたいのは、そのヒターノ達——アンダルシアに定着し、フラメンコを創ったと言われるヒターノ達——のすべてが、インドに起源を持ち、15 世紀初頭以降にスペインに入った者達の子孫ではなかったのではないかという疑いについてである。

1. モリスコの誕生と追放

グラナダ王国の降伏協定 (Capitulación) の受諾に次ぐアルハンブラの開城を以て、約 800 年の永きに亘った再征服運動 (La Reconquista) が終決し⁽³⁾、イスラム勢力を一掃しキリスト教徒の支配するスペインとなった。そのときに両者の間で取り交わされた降伏協定を読むと、敗者イスラム教徒に対しかなり寛容な条件であったことが分かる。その主なところをアラブの著述家アル・マッカーリー (1578?-1632) が著書『爽涼のアンダルスなる梢枝より来たる薫風』の中で記しているので、その部分をアラブ語原文から訳出しておく。

……[降伏] 協定は 67 条あり、その中には次のようなものがある。身分の低きも高きもその生命と家族と財産は安全に保障され、また、人々は己の場所や家や地域や地所に残ることが出来、彼らの法は今まで通りのものとして存続し、その法による以外にはなんびとも彼らを裁くことは出来ず、モスクはかつてと同様存続し、また、ワクフ⁽⁴⁾も同様であり、キリスト教徒達はイスラム教徒の家に入ってはならず、イス

ラム教徒を侵害することもならず、先のスルターンにより予め権限を与えられているイスラム教徒あるいはユダヤ人以外がイスラム教徒達を支配することはならず、グラナダ包囲時に捕虜になった者はどこの出身であれみな解放され、とりわけ、明記されている重要人物はそうであり、また、イスラム教徒の捕虜で逃亡後グラナダに逃げ込んだ者は彼の所有者等に何らの責任を負うことなく、スルターンがその所有者に対価を支払うものとし、対岸の地⁽⁵⁾に行きたい者はなんら妨げられることなしに、指定された期間の内であれば——しかしその期間が過ぎたならば彼らの財産の10分の1と船賃を払わねばならなくなるが——船賃以外課されることなくスルターンの船で渡れるものとし、また、なんびとも他人の犯した罪によって捕らえられることはなく、イスラム教徒となった者は元の宗教のキリスト教徒に戻ることを強いられず、イスラム教徒からキリスト教徒になった者は真の相が現れるまでイスラム教徒側の審査員とキリスト教徒側の審査員とが同席した状態で数日間とどめ置かれ、その結果、もしイスラーム⁽⁶⁾に戻ることを拒否するならば彼の望む宗教のまま居させ、また、戦いの日々にキリスト教徒を殺した者は責めを負わせられないこととし、敵対関係にあった日々に奪った物は没収されないこととし、イスラム教徒はキリスト教徒達の軍隊を宿泊させる義務はなく、どこかの地方にとばされることもなく、税金はいつも通りで増えることなく、新しく課せられた不正な税は解除され、キリスト教徒が塙に昇って覗き見たり、家をじろじろ見ることは禁止され、モスクに入ることもならず、イスラム教徒はキリスト教徒達の国を生命と金銭に対する不安なく安全に行くことが出来、ユダヤ教徒やムデハル⁽⁷⁾がそうされたように何らかの印を身に付けるよう強制されず、礼拝への呼びかけ人（*موذن*、ムアッズィン）、祈る人、断食やその他の宗教的な事柄は妨げられず、それを笑う者は罰せられ、また、[イスラム教徒達は]一定の年月の間課税を

免れる事が出来るが、これら全ての条件をローマ教皇が了承し、自ら署名するものとする。またこれと同様な事が他にもあるが、それらは省略した。(Al-Maqqari: 525-526, Vol. 4)

以上がアラブ側が残した記録である。かなりの量になるのでスペイン語の原文を掲げることは略すが、Mármol Carvajal によるキリスト教徒側の記録 (Mármol Carvajal: Capítulo XIX, Libro I) を見ても、邦訳した前者はもともとが要約であり、後者の詳細さには比ぶべくもないが、内容において大きな矛盾は見当たらず、この時の降伏協定はイスラム教徒側にとってきわめて寛大であったと見ることができよう。どちら側の記録からみても、細かな点は除き、敗れたイスラム教徒達にとって最重要問題ともいべき生命財産の保証と従来そのままに自らの信仰を続ける自由が保証されていた。

しかし、このような寛大な降伏協定が尊重され遵守される時期は長くは続かなかった。やがて勝者たるキリスト教徒側がイスラム教徒に不寛容な態度を取り始めた。その傾向は、Francisco Jiménez de Cisneros のトレド大司教就任の後強まっていった。アラブ語の書物に対する焚書があり、やがて強制改宗へと徐々にイスラム教徒に対する締め付けが厳しくなる。16世紀頃にはモリスコと判る印を身に付けねばなくなり、その後半にはアラブ語の使用や彼ら固有の服を着ることが禁じられるようになった。(Leblon 1987: 40-41) イスラム教徒側としては降伏協定違反ということで、当然、反発する。かくして、何度かの宗教的対立による暴動が起こるが、その度に鎮圧され、すべてのイスラム教徒は建前としてはキリスト教に改宗させられることとなる。彼らは moros ならぬ moriscos と呼ばれた⁸⁾。改宗したとはいえ、我が身の安全や財産を守るための方便といった様相であり、改宗後も依然として我が家の扉の内ではイスラム教を保っていたようで、いわば「隠れイスラム教徒」としての彼らの存在は、キリス

ト教徒側にとっては宗教的および政治的に危険なものと見えていた。かくして、モリスコ達の強制的国外退去という措置が取られるに到ったのである。

1609年9月22日、バレンシアのモリスコ達の国外追放令が布告される。Felipe 3世の治世であった。これまた長くなるのでその全文⁽⁹⁾を掲げることは略すが、その命ずる最重要点のみを要約しておく。

- この王国内のすべてのモリスコ達は、男も女も息子達を連れて3日以内に王国から出なければならない。担当の異端審問官の命ずる場所で乗船すべし。財産の中から家財道具は自分で持てるだけは持って行って宜しい。バルベリア⁽¹⁰⁾へ向かう船の中で必要となる食料は与えられるが、これに就いても、可能な限り自分で持って行くべし。この法令にいくらかでも背く者は死刑に値し、情け容赦なく執行される。
- この法令が発布され、三日が過ぎた後に、居るべき場所以外に居ることが判明したモリスコは、なんびとといえどこれを捕らえたり略奪して最寄りの司直に引き渡すも良く、もし抵抗するなら殺しても構わない。
- 彼らを家に匿ったり、援助を差しのべたりしてはならず、これに違反した場合は6年のガレーラ船送りの刑を科す。

かくして、1609年のバレンシアのモリスコ追放令を皮切りに、それに続く各地の追放令により、幼い孤児などのごく少数の例外は別として、短期間でイスラム教徒はスペインの地から消えたことになる。少なくとも表面上はそのようになっている。わずかな猶予期間と厳しい執行により、モリスコ達は極めて短期間にスペインを出て、多くは対岸の地、北アフリカへと移って行った。モリスコ追放令は、それに違反した場合には死刑という非常に厳しいものであった。にもかかわらず、様々な手段を講じてスベ

インに残留するとか、長年住んだ自分の国に戻ってきた形跡が少なからずある。これに関しては、後に述べる。

2. ヒターノの侵入と迫害

上に見たようにアルハンブラ開城により、800年近く続いた再征服運動に終止符が打たれたわけであるが、その最終段階も近づいた頃、フラメンコの創造・発展に最も影響を与えた存在と見られているヒターノがスペインへ入って来た。

ヒターノ達の故郷を西北インドとすることは、比較言語学的見地から定説となっている。しかし、彼らがいつ、なぜ故郷インドを出て放浪を始めただかについては明らかではない。その時期はおよそ10世紀とされている。イランに比較的長く逗留し、その後、西アジアを経てギリシャに入った。彼らは更に西に向かい、フランスやドイツその他のヨーロッパ地域へも散らばったが、スペインへはピレネーを経由してフランスから入って来た。また、エジプトにも古くからヒターノと思われる集団がいたことは知られているので、北アフリカを経由してスペインへ入った可能性も十分に考えられるのであるが、それを裏付ける文献は未だ見つかっていない。従って、フランス経由での彼らのスペイン入国記録の若干を次に記す。

- 1419年8月22日、フランス旧Bress県のChâtillon-en-Dombesに小エジプトのアンドレ公爵 (duque Andrés de Pequeño Egipto) と名乗る者が120人を率いて現われる⁽¹¹⁾。
- 1425年1月12日、アラゴン王Alfonso 5世が小エジプトのドン・ホエン (D. Juan de Egipto Menor) に対して3ヶ月有効の通行証を与える⁽¹²⁾。
- 1435年5月23日、小エジプトのトマス伯爵 (el Conde Tomás de

Pequeño Egipto) が、Santiago de Compostela からの帰途、1425年5月8日にアラゴン王 Alfonso 5 世がサラゴースアで出した通行証を提示して、Jaca⁽¹³⁾ の関で税を払うのを拒否した。

- 1460年、小エジプトのマルティン伯爵 (el conde Martín de Pequeño Egipto) が Castellón de la Plana に現われる。
- 1462年、小エジプトのトマス伯爵とマルティン伯爵 (los condes Tomás y Martín de Pequeño Egipto) が、ドン・ミゲル・ルーカス・デ・イランソ元帥 (el condestable D. Miguel Lucas de Iranzo) の Jaén の宮殿で2週間以上にも亘る歓待を受ける⁽¹⁴⁾。
- 1470年、小エジプトのハイメ伯爵 (el conde Jaime de Pequeño Egipto) が妻ルイサ (Luisa) と共に、ドン・ミゲル・ルーカス・デ・イランソ元帥 (el condestable D. Miguel Lucas de Iranzo) により彼の Andújar の城で歓待を受ける。15日後、小エジプトのパブロ公爵 (el duque Pablo de Pequeño Egipto) なる者も現われる。
- 1471年と1472年にも Castellón de la Plana にヒターノの集団が現われる。
- 1480年頃、別の集団がやって来たが、もはやその首領達は伯爵 (conde) とともに公爵 (duque) とも呼ばれず、単に隊長 (capitán) とか騎士 (caballero) と呼ばれていた。小エジプトではなく、ギリシャやネグロポント (Negroponto) から来たと言い、ある者達はコルシカを經由していた⁽¹⁵⁾。

初期にスペインへ入った集団は、その理由をトルコに追われたとか、ローマ法王によって巡礼して罪を悔い改めるように命じられたなどとしている。かくして、上記に見られるように、土地の有力貴族によって丁重に迎えられたのであろう。15世紀半ばを過ぎてから頻繁にスペインを訪れるようになったことが窺われる。その集団は、特に初期の頃は conde (伯爵)

や duque（公爵）と名乗る者を首領とし、規模は概ね百人前後だったようである。初めは歓待もされたようであるが、どうも歓待した側に損害が生じることが段々と明らかになってくる。そして遂には迫害法の制定という事態に発展するのであるが、そうした措置を招くに到った彼らの行動を書き記した 15 世紀半ばにフランスで書かれた興味深い記述があり、これについては既に拙論（飯野 2002：4-5）で紹介しておいたので、それを参照するか、あるいは、その引用元の箇所（J. ブロック：16 及び 20）を参照して頂きたい。

つまり、歓待した側に、盗難や様々なトラブルの種を蒔かれるという損害が出るのが次第に判ってきたのである。また、ヒターノが拒絶された原因として上記のような悪事もあるが、とりわけ、オスマン・トルコが 1453 年にコンスタンティノープルを占領した後、grecos とか grecianos と名乗って続々とスペインへ入って来たため、金銭的にも面倒を見切れなくなったということもあろう（Leblon 1987：22）。このようなことが重なり、スペイン側の彼らに対する反発が強まって行き、遂に 1499 年、カトリック両王による勅諭がメディーナ・デル・カンポで発布された。これがヒターノ迫害令の初めであるが、その骨子は、

- ・ヒターノ達は放浪生活をやめて、60 日という猶予期間で、職を得て主人のもとで定着すべし
- ・これが受け入れられない場合、次の 60 日間でこれらの王国から出て行き、戻らないものとする
- ・勅諭の命ずるところに従わない場合、つまり、60 日の猶予期間の後、定着もせずこれらの王国を出て行かない場合、捕らえられたら 100 回の鞭打ちのあと追放に処す
- ・再犯の場合、彼らの耳を削ぎ、60 日間鎖につないだ後、再追放に処す
- ・再々犯として捕らえられたならば、捕らえた者の奴隷とする

- 上記の命令は、定着せず集団で放浪する定職を持たないヒターノに適用される

というもので、放浪する外国人・異民族の集団に危機感を抱いた定着民および為政者側の自衛策といった意味合いの強い法令と見る事が出来よう。

かくして、カトリック両王の勅諭に始まり、1783年にカルロス3世の勅諭によりあからさまな差別的迫害が停止されるまで、多くは以前の勅諭を追認し、また、或るものは新たな刑罰を付け加えたりしながら、約300年もの長きに亘って繰り返し対ヒターノ令が出されたのであった（飯野2002:6）。しかし、そのことはとりもおさずこれらの勅諭にあまり実効がなかったことを示すものであり、ユダヤ人やモリスコ達に対してなされたのとは比較にならないほど非効果的であり、いわばザル法だったと解される。George Borrowの記すところに依れば、ヒターノ達は異端審問所が扱うべき対象ではなかった。以前コルドバで異端審問官であったという老人に、彼の著書*The Zinicali*の中で次のように語らせている。

“The Inquisition always looked upon them (gitanos) with too much contempt to give itself the slightest trouble concerning them; for as no danger either to the state, or the church of Rome, could proceed from the Gitános, it was a matter of perfect indifference to the holy office, whether they lived without religion or not. The holy office has always reserved its anger for people very different; the Gitános having at all times been *Gente barrata* [*sic*] *y despreciable*.” (Borrow: 171-172, Vol. 1)

とはいえそれらの法令の存在は、ヒターノ達にとって一般のスペイン人より遥かに辛い生活を強いるものであったことは想像に難くない。かくして、彼らは徐々に定着を進めたのであった。それはとりわけアンダルシア

において顕著であり、ヒタネリーア（gitanería）と呼ばれる地域が、セビージャのトリアーナ、ヘレスのサンティアゴ、カディスのサンタ・マリーア等に代表されるように、各地で徐々に出来ていった。そして、そこに隣接ないしは共存して住む民との共生を通じて知ったアンダルシアの音楽的遺産をヒターノ流に味付けし、後にフラメンコと呼ばれることになる物のもとを創っていくのであった。

3. 両者の接点考察

1609年にモリスコ追放令が發布され、多くのモリスコがスペインを去ったが、何らかの方法を講じてスペインに残留もしくは舞い戻って来た者も少なくなかった痕跡があることを先に述べた。先ずは有名な『ドン・キホーテ』であるが、その後編の第54章に次のような箇所がある。

（……）サンチョは、外国から来た巡礼に名前を呼ばれ、抱きつかれて驚いた。相手の顔を、口もきかずに、じっと眺めてみたが、いっこうに見覚えがない。巡礼はサンチョがぼかんとしているのを見て、言った。

「まったく、きょうでえ、サンチョ・パンサ、同じ村のリコーテだよ、モーロ人の、店をやってたよ、分らねえはずねえでねえか！」
そこでサンチョが目をこすって見なおすと、面影がうかびはじめた。やがて、まぎれもなくリコーテと分った。ろばから下りもせず、相手の首を両腕にかゝえこんで、言った。

「誰だって分るはず、ねえでねえか、リコーテ、そねえな変ちくりんななりしてさ？ おめえ、誰にいわれてフランス者になっただ？ よくもまあ、ぬけぬけとイスパニヤさ帰って来たな、つかまりでもして、おめえと分ったら、とんだ目にあうだに？」

「おめえに分らねえぐれえだからな、サンチョ」と巡礼が答えた。「安心した。こんななりしてりゃ、誰にだって分りっこねえ。道からはずれて、あそこに見える、あのポプラ並木のどこへ行こう。あその連中、めし食って、ひと休みするだからね。おめえも一緒に食いな。気あいのいゝ連中だでな。そうすりゃ、おれも村をずらかって以来の、つもる話も、ゆっくり聞かせてやれるだ。国王陛下のお触れで、おめえも聞いてのとおり、おれたちの国のものは、かわいそうにきびしく取り締まられたで、お触れの言いつけどおり、おれも逃げ出したがね」。(セルバンテス：125)

かつてサンチョと同じ村で店を構えていたモリスコのリコーテ (Ricote) が、今や、フランス人のような態なりをしてドイツ人の巡礼達に混じってスペインに入って来たとのストーリーである。たとえ実話そのものではないにせよ、当時の世相を反映した、しかも、大文豪の書いた第一級の資料と言えよう。

また、1630年頃に書かれた小説の中に次のような場面が出てくる。

Acuérdome que, siendo mozuelo, antes que los moriscos saliesen de España, que estando un día en un cigarral de Toledo entreteníendome con unos muchachos morisquillos, les pregunté: «¿Cómo os llamáis, para que de aquí adelante no ignore vuestro nombre cuando os hubiere de nombrar?». El muchacho, con la simplicidad de criatura, me respondió: «¿Cuál nombre me pregunta, el de la calle o el de casa?». Yo que oí semejantes razones, eché de ver que no era sin algún misterio la respuesta, y le dije: «Pues ¿cómo? ¿Dos nombres tienes? Por tu vida que me los digas entrambos, que yo gustaré de saberlos»; y el niño entonces, sin

hacerse mucho de rogar, me dijo: «Mire, señor, en casa me llamo Hamete, y en la calle Juanillo». (Alcalá: 243)

つまり、モリスコ追放令が出される前のことではあったが、モリスコの少年が家では Hamete というイスラム教徒らしい名前と呼ばれ、巷では Juanillo というキリスト教徒の名前を用いていたというわけである。他にも、18世紀にスペインを訪れた外国の旅行者——ジョゼフ・タウンゼンド (Joseph Townsend) やヘンリー・スウィムバーン (Henry Swimburne) ——などが、密かにイスラム教を奉じていた数百家族を宗教裁判所が逮捕した話や、モリスコの子孫達の住む山間の村の話を伝えているので、それを次に示す。

En el XVIII, el viajero inglés Joseph Townsend nos cuenta que en 1726 la Inquisición había arrestado en Granada a trescientas sesenta familias acusadas de practicar en secreto la religión mahometana. Pocos años más tarde, en 1776, otro viajero inglés, Henry Swimburne, recogiendo lo que sin duda sería una creencia generalizada entre sus contertulios granadinos, nos dice que uno de los pueblos de las montañas cercanas a Granada tenía una población compuesta casi exclusivamente por descendientes de moriscos. (Navarro García: 182)

筆者も個人的に「自分はモーロの子孫だ」という者にセビージャ市近辺で会った経験があり、また、モーロの子孫から成っている村として知られるところもあるが、残念ながら、それを裏付ける文献等は未だ発見されてはいないようである。

さて、モリスコ達がスペインに居続けたことを示唆する資料のことはこ

れくらいにすると、フラメンコの歴史解明にとって重要なことは、こうしたモリスコ達がヒターノ達と行動を共にしたり、あるいは、ヒターノと名乗っていた痕跡があることである。ヒターノ達自身が貧しい暮らしをしているにも拘わらず、自分たちを頼ってくる者——主に官憲から逃げてくるアウトロー達であるが——を受け入れるという寛容性を持っていたことは多くの指摘するところである。モリスコ達がそんな彼らのもとに逃げ込んだとしても不思議ではない。

ヒターノとモリスコの間を論じる前に、ヒターノと思われるような集団が必ずしもヒターノであるとは限らなかったという例証を挙げておく。1620年にパリで出版された *Segunda Parte del Lazarillo* という本があり、著者は Juan de Luna とある。これは言うならば、Cervantes の *El Quijote* に対する Avellaneda のそれのようなものである。その本に次のようなくだりがある。

Agradecíle la cortesía y, con la mejor que pude, me despedí de todos. El buen viejo me acompañó media legua. Preguntéle en el camino si los que estaban allí eran todos gitanos nacidos en Egipto, respondiéndome que maldito el que había en España, mas que todos eran clérigos, frailes, monjas o ladrones que habían escapado de las cárceles o de sus conventos; pero que entre todos, los mayores bellacos eran los que habían salido de los monasterios, mudando la vida especulativa en activa. Tornóse a su rancho, y yo a caballo en las mulas de San Francisco me fui a Valladolid. (Luna: 344-345)

‘私’が彼に、あそこにいるのはエジプト生まれのヒターノ達かと尋ねたところ、即座に、スペインにそんな者はいやしない、いるのはすべて、監

獄や修道院から逃げてきた坊主くずれや尼さん、それに泥棒の類だと答えている点が本論のテーマにとっては興味深い。つまり、ヒターノとひとくちに言うが、その中身は雑多なアウトローが多分に混じっていたということの証拠に他ならない。

さて、モリスコ追放後に発布された対ヒターノ関連の法令に繰り返し現れる興味深い持^って回^った言^い回^しがある。それは、「ヒターノという名前で呼ばれる者」、「ヒターノという名前で生きている者」といった類の表現で、しかも、「彼らは本当はそうではないのだが」などと記されている。つまり、初期に「エジプトから来た」と自ら名乗ったが故にヒターノと呼ばれるようになった者以外にも、ヒターノと名乗っていた者のいたことが窺われる。

まず、Felipe 4 世が 1633 年に出した勅令に，“... por cuanto estos que se dicen gitanos no lo son por origen ni por naturaleza” という文言が現れる。また、1717 年の Felipe 5 世の勅令では、以前ならば単に Gitanos と書いたところに、ほぼすべての箇所で、los que se dicen Gitanos 式の表現を用いている。同様に Fernando 6 世の治世に出された 1746 年の勅令においても、los que se llaman Gitanos という表現がなされ、その第 4 項においては、“Que empadronándoles como a los demás vecinos sin el nombre de Gitanos (porque ni lo son, ni deben parecerlo en la lengua, ni en el traje) ...” という甚だ興味を引く添え書きまで入っている。つまり、言語においても衣服においても到底ヒターノとは思われない者達がヒターノとして通っていたことが見てとれる。特に、言語への言及は示唆的である。なぜならば、もし彼らの使っている言語がスペインで普通に使われているカスティーリャ語やカタルーニャ語であったなら、ヒターノが土地の言葉を使えるのは当たり前のことであるから、殊更注意を惹かなかつたであろう。仮にヘルマニア (germania) などと呼ばれる隠語を使っていたとしても、やはり、スペイン語に混ぜて使うわけであ

るから、いわば品の悪いスペイン語に過ぎない。ヒターノ達の言葉（romaníまたはcaló）でもスペイン語でもないとなると、一体、何語を使っていた人達だったのだろうか。最も可能性のあるのはアラブ語である。ここにも残留モリスコ達の影が仄見えるのである。また、最後のヒターノ迫害法となった Carlos 3 世の勅令の第 1 条では、“Declaro que los que llaman y se dicen Gitanos, no lo son por origen ni por naturaleza, ni provienen de raíz infecta alguna.” という、いわば、‘ヒターノ ≠ ヒターノ’ 説の総括から始まっている。そして、これ以後、ヒターノ迫害法と呼ばれるものは出されていない。

また、17 世紀後半から農業に従事するヒターノというのが現れる。ヒターノ達にとって農作業は最も考えにくい職業であった。法的に強制して農業に従事させたわけであるが、それを命じた為政者側にしてもヒターノがそれに全く向いていないことは十分にわかっていた筈なのである。例えば、1695 年の対ヒターノ令では、“... (los gitanos) no pueden tener otro ejercicio, ni modo de vivir más que el de labranza, y cultura de los campos ...” という文言が盛り込まれている⁽¹⁶⁾。ちなみに、モーロ人の農業における技術・実績は定評があった。

ヒターノ学（gitanología）に於ける碩学、とりわけスペインのヒターノに詳しい Bernard Leblon は次のように書いている。

Otro elemento determinante fue la expulsión de los moriscos, con el consiguiente vacío en la economía del país. En 1763, Campomanes observará que esta partida masiva había sido una buena oportunidad para emplear a los gitanos y, de hecho, muchos de ellos la aprovecharon y se establecieron de esta manera en varios pueblos andaluces, donde se hicieron, a veces, imprescindibles, como lo comprobaremos, y no solamente como

herrerros, sino también en otros oficios despreciados por la mayoría: “artes mecánicas” diversas, como la albañilería; la fabricación de zapatos, alpargatas, albardas, botas, lienzos y paños; el arte de la lana y el de la seda, la carpintería, la alfarería, la elaboración de cal y yeso, la del aceite y varios oficios relacionados con el comercio y la alimentación, como la panadería, la carnicería, la venta de comestibles y la hospedería en ventas y posadas. (Leblon 1995: 153-155) [下線は筆者]

つまり、ヒターノ達を定住させようと躍起になっていた為政者側として、モリスコを追放した後の空白を利用したということである。その結果、一般のスペイン人があまりやろうとしない職種、例えば、鍛冶屋だけでなく、左官大工職、履き物・荷鞍類作成、織物職、陶器製造、石灰・石膏職、油絞り、肉その他の食品関係、宿屋の営業等に就かせようとした。そして、多くのヒターノがそれを受け入れ、かくして、アンダルシア各地に定住するようになったと述べている。

しかし、本論がその趣旨とするところに従えば、このような地道な仕事とは無縁の存在としてこの世を過ごしてきた彼らヒターノが、果たして、そんなにも簡単に、鍛冶屋は別として、上記の職業に就いて安住すると考えられるであろうか。実体は、ヒターノとは名乗ったがより勤勉という伝統を持つ者達ではなかったか。直接証拠はない。しかし、ここにもモリスコの影はちらつくのである。

また、Manuel Barrios に依れば、ヒターノに多い姓とモリスコに多い姓に共通するものが多く、また、モリスコの多く住んだ地域にヒターノが多く住んでいるという奇妙な一致が見られるという。例えば、Albaicín, Las Alpujarras, Triana, Lebrija, Marchena, Utrera, Jerez de la Frontera などがそれである (Barrios: 87)。

15世紀中頃からヒターノがスペインに入ってから以来、徐々にその数も増加したが、あくまでもわずかな増加であった。しかし、17世紀初頭からの増加は著しいものであった（Barrios: 90）。

ヒターノの本来の言語をカロ（caló）と言うが、スペインとりわけアンダルシアのヒターノ達のカロは世界で最も貧弱だとの見方がある。それだけアンダルシア社会に溶け込んだ結果でもあり得るが、他の状況証拠を見てくると、ヒターノでない者がヒターノと名乗っていたからだという推量も当然成り立つであろう。

現在ではヒターノの女達の作る名物となっているブニュエロ（buñuelos）であるが、このような揚げ菓子は元来モーロ人のものであった。

占いはヒターノ女の代表的な職業だが、ヒターノ達は「サオリー」（zahorí）という語をよく用いる。これはアラブ語の زُهْرِي (zuharí) 「ズハリ、金星の使者」から来ており、本来は「風水的な占い師」の意であったが、占い師一般を指す言葉として使われるようになった。つまり、アラブ語がヒターノ達の俗語に取り入れられた一例であり、モーロ人とヒターノの接触を暗示する例でもある。また、1671年の裁判記録に、ある婦人に占いをもちかけたヒターノ女が、アルジェリアとの往き来を示唆している箇所がある。それは次のような文である。

-Mira, señora, yo sé mucho porque he estado en Argel diez años y sé leer en arábigo y, habiéndote mirado con atención, veo que tienes en el rostro una señal que has de ser muy venturosa, porque te ha de venir un tesoro si tú quieres hacer lo que yo te dijere, y te advierto que soy *zahorí*. (Leblon 1987: 128) [下線は筆者]

この文で筆者に奇異に映るのは、下線を附した部分、つまり、通常なら

スペイン語の読み書きすら出来ないのが一般的であろうヒターノの女が、外国語であるアラブ語を読める、という点である。話せるというなら納得が行くが、読めるとなると大いに引かかるのである。アラブ語は話し言葉と書き言葉がかなり異なる言語である。もともと、ヒターノの女ではなくてアラブ語——各地で話される口語アラブ語——を母語とする者であったとしたならば、学習した上で、書き言葉即ち文語・古典語を習得することもあり得るが、この時代のヒターノの女がそうしたということには大いに疑問を感じざるを得ない。

アルボレアー (alboreás) というカンテがあるが、これはヒターノの間内でのみ歌われるべき門外不出の歌とされてきた。ひとつには結婚という神聖な儀式の曲だからであろうが、もうひとつの理由として、モリスコと関係の深い歌であることが世間に露見するのを恐れたためではなかろうか。特にエストレマドゥーラのヒターノ達が保持するアルボレアーではジェーリ (yeli または lleli) というリフレインが付くのであるが、この語は筆者にはアラブ語の「夜」という意味を含む「レイリー」(leili) などの語が崩れて出来たと思われてならないのである。「ヤー、レイラー」、あるいは、もっと崩れた発音では「ヤー、リール」と繰り返す悩ましくも悲しげなラヤーリー (الليالي) と呼ばれる即興歌はアラブ世界で今も広く歌われている。

サンブラ (zambra) とはモーロ人の歌や踊りを伴う宴のことであるが、歌や踊りそのものやそれを行うグループもそう呼ばれた。そして、モリスコ達がスペインを追われた後長い年月が経ち、彼らの記憶も忘れ去られた頃、グラナダのサクロモンテに住むヒターノ達がアラブ語起源を持つこの「サンブラ」を行なうようになるのである。筆者の見解では、この zambra という語は、Alhambra が الحمراء (al-ḥamrā') から来ていることから類推して、سمراء (samrā') から来ていると考えられる。また、سامرة (sāmira) からとも考えられる。いずれにしても、س م ر (SMR) という語根の持

つ「褐色，暗，夜」という意味にその語源を持つものであろう。従って，「夜の宴」といった意味合いのアラブ語起源の *zambra* というものを受け継いだことで，ここにもモリスコとヒターノの接点が垣間見えるのである。

では，何故モリスコ達は，ヒターノの群れに身を投じたり，あるいは，自分達をヒターノだと称したのだろうか。ひとつには，ヒターノ達はいわゆるヒターノ迫害法でいろいろと圧迫を加えられてはいたが，当時の刑罰一般の厳しさから見ればそれほど際だって過酷というものでもなかった。なによりも，対ヒターノ法に背いても死刑という刑罰はなかったのである。また，前述したように，ヒターノは自分達を頼ってくる犯罪者などは受け入れるという性向があったし，若干顔の色も黒く，より東洋的な顔立ちをしたモーロ人にとって，スペイン人の間にいるよりもヒターノとの容貌上の違和感はより少なかったであろう。つまり，ヒターノとして通りやすい容貌を持っていたということである。また，今日，ヒターノ的だと思われるような習俗が，実はそっくりそのままモーロ人のものとしても当て嵌まる。同時代の証言や歴史学者の記述から少しだけ例を挙げる。

- ・カトリック両王の時代（1494-1495）にスペインを旅したドイツの旅行家ミュンツァー（Münzer）はサラゴサのモリスコ達について，その最も多い職業の筆頭に鍛冶屋を挙げている（Domínguez Ortiz: 110）。
- ・カセレス県のプラセンシア（Plasencia）の年代記者，Alfonso Fernández はかの地のモリスコの代表的職業として，釜作り，鍛冶屋，わらじ作り等を挙げている。また，運搬業に従事し，商品のある場所から他の場所へと運んでいたとも述べている（Domínguez Ortiz: 110）。
- ・籠作り，スファルト細工を行ない，むしろを作っていた（Domínguez Ortiz: 119）。

- ・色恋の魔法は、ヒターノとモリスコの老女がそのスペシャリストであった（Barrios: 42）。
- ・確かなことは、アル・アンダルスではその絶頂期においても、その後のグラナダ王国の時代においても、鍛冶屋、鉄屋、ブリキ屋の数が多く、派手な音を鳴らしながら活発に仕事をしていたことである。櫃、鎖、錠前、はさみ、武器、ナイフ、その他の道具類は現存の物から判断すると、すばらしい造りだったようだ（デュフルク：136）。
- ・モリスコに肉屋が多かったこと、また、グラナダ県のアルプハラスにはヒターノの肉屋が多かった事が指摘されている（Zoido Naranjo: 79）。
- ・当時スペインを訪れた画家達の絵や様々な文献から、モリスコ達が踊りや歌などの楽しみごとに目がなかった事も知られている。

以上の証言を見ると、少しなりともアンダルシアのヒターノについて知識のある諸賢は、両者の間のあまりの共通点に驚かれることであろう。とりわけ、鍛冶屋、籠作り、釜作りなどは、ヒターノの代名詞とも言うべきものになっているくらいなのであるから。しかし、これが文献資料の示すヒターノとモリスコの実態であったのだ。このような、少なからぬ文献上の証言を前にしては、これまで無反省に言われていたようなヒターノ観を、少なくともフラメンコの創造と発展に寄与するところ大であったというヒターノ達に関する思い込みを改めて反省してみなければなるまい。

4. むすび

決して真実ではないが、一般には、フラメンコはヒターノ達が創った芸術であるとまで言われてしまう程、フラメンコの創造と発展にとってプレゼンスの大きいヒターノであるが、果たしてヒターノ達は本当にヒターノ

だったのか、という疑問が湧く。特にファンダンゴ系統の曲種などは、モーロの伝統を引くと夙に言われてきた。フラメンコ的に昇華される以前の形態を保つマラガ山岳部のファンダンゴなどは、モーロ達の被る帽子に非常によく似た花笠まで着けて演じられる。上で見たように様々な面でヒターノの背後にモリスコの影が仄見える。おのれの出自を隠そう隠そうと努めた彼らであるから、文献による直接証拠が発見されるなどということは将来に於いても極めて考えにくい。従って、状況証拠を積み重ねていくしかあるまいと思われ、フラメンコ成立の謎を解明する上で、本論がそのための砂の一粒として寄与することを願うものである。

《注》

- (1) 本論の先駆けは『フラメンコ読本』（晶文社、2007）所蔵の『フラメンコ前史』で論じたものであるが、これは一般読者向けの啓蒙書の類であり、専門的なことは割愛せざるを得なかった。よって、本稿はこれをより掘り下げ、拡張・発展させたものである。
- (2) スペインでは gitano、日本ではジプシーと呼び習わされて来たが、最近ではロマと言いつけ表す向きもあり、本稿では余計な混乱を避けるためにもスペイン語流にヒターノと表記する。しかし、そのような潮流の弊害とも言えるが、今迄ならジプシー女という日本語としてごく自然な表現で来られたものを、やむを得ずヒターノ女あるいはヒターノの女などという言い方を余儀なくされた箇所もある。
- (3) 1492年1月2日。コロンブスに依るいわゆる新大陸発見と同年であるが、彼が新大陸へ向かう勅許を得たのは、まさしく国家の一大事業であった La Reconquista が完了したからであった。
- (4) イスラームの寄進財産。
- (5) 北アフリカのイスラーム諸国のこと。
- (6) イスラーム教という宗教を言う場合には原音に敬意を払って音引きを入れたが、その他の複合語の場合、日本語の発音特性を重視し、長音は無視して仮名表記した。
- (7) 普通、ムデハルはアラブ語では مدجن مدجن であるが、ここでは أهل المدجن となっている。しかし、同じものと解した。

- (8) Moro とは元来、現在のモロッコに当たる地域の古名 Mauretania の住人という意味であったが、スペイン語では一般に北アフリカのイスラム教徒達をこう呼び、更に、キリスト教に改宗したモーロ人をより蔑んだ名称として morisco と呼ぶようになった。従って、モーロ人もモリスコも人種的には同じ者を指すので、本論では適宜、より適切だと思われる名称をカタカナ名で記したが、あまりに厳密な使い分けはしていない。
- (9) http://es.wikisource.org/wiki/Bando_de_la_expulsi%C3%B3n_de_los_moriscos_del_reino_de_Valencia_%2822-11-1609%29
- (10) 狭義ではベルベル族の土地ということであるが、より一般的には北アフリカのイスラム教諸国を意味する。
- (11) Châtillon-en-Dombes は現 Châtillon-sur-Chalaronne であり、これがフランスに於ける最初のヒターノ入国記録である。ここで小エジプトと訳した語はスペイン語で Pequeño Egipto, Egipto Menor と表されているものであるが、これはいわゆるエジプトではなく、ギリシアのペロポネソス半島の町 Modon (現 Methoni) を中心とする地方を指した語と考えられている。いずれにせよ、エジプトから来たと自称したのでエジプト人を意味する egiptano と呼ばれ、更にそれが訛って egitano→gitano となったわけである。英語の gypsy も同様である。
- (12) これがスペインで最古のヒターノ入国の記録である。
- (13) ピレネーに程近いアラゴンの村。
- (14) ヒターノがアンダルシアに入った最初の記録である。
- (15) スペインに入ったヒターノの集団を、エジプト人 (egiptanos 等) と名乗った者達およびギリシャ人 (grecos 等) と名乗った者達の職種や気質の違いからほとんど別種であるとの見方もあり、これに就いての考察は別稿に譲ろうと思うが、いずれにせよ両者は時の経過と共に一般のスペイン人からはいわゆるヒターノとして一緒くたに捉えられていた。一般人に取っては、定住しているか放浪しているかの方がより重要であつたらう。
- (16) 以上に挙げた諸条文は María Helena Sánchez: Documentación selecta sobre la situación de los gitanos españoles en el siglo XVIII, Madrid, 1976 より採ったものである。

参考文献

Alcalá, Jerónimo de (S/F): El donado hablador Alonso,
http://users.ipfw.edu/jehle/cervante/othertxts/Suarez_Figaredo_ElDo

- nadoHablador.pdf
- Al-Maqqarī al-Tilmisānī (1997): *Nafḥ al-ṭīb min gusn al-'Andalus al-raṭīb*. Ed. Iḥsān 'Abbās. Beirut.
- Barrios, Manuel (1989): *Gitanos, moriscos y cante flamenco*. Barcelona.
- Bloch, Jules (1953): *Les Tsiganes*. Paris.
- Borrow, George (1841): *The Zincali on account of the gypsies of Spain*. London.
- Domínguez Ortiz & Bernard Vincent (1978): *Historia de los moriscos*. Madrid.
- Leblon, Bernard (1987): *Los gitanos de España*. Barcelona.
- _____ (1995): *Los gitanos, en Historia del Flamenco Vol. 1*. Sevilla.
- Luna, Juan de (1999): *Segunda Parte del Lazarillo*, Ed. CATEDRA. Madrid.
- Mármol Carvajal, Luis del (1600): *Historia del rebelion y castigo de los moriscos del reyno de Granada*. Málaga.
- Navarro García, J. L. (1995): *Los moriscos y sus zambras, en Historia del Flamenco Vol. 1*. Sevilla.
- Sánchez, María Helena (1976): *Documentación selecta sobre la situación de los gitanos españoles en el siglo XVIII*, Madrid.
- Zoido Naranjo, Antonio (1999): *La Prisión General de los gitanos y los orígenes de lo flamenco*. Sevilla.
- J・ブロック (1973): 「ジブシー」 [木内信敬訳]. 白水社.
- セルバンテス (1978): 「ドン・キホーテ 続編(三)」 [高橋正武訳]. 岩波文庫.
- デュフルク (1998): 「イスラーム治下のヨーロッパ」 [芝修身他訳]. 藤原書店.
- 飯野昭夫 (2002): 「フラメンコの歌詞におけるジブシー的要素の考察 — 迫害の痕跡を求めて —」 (語学研究 99). 拓殖大学言語文化研究所.
- _____ (2007): 「フラメンコ前史」 (フラメンコ読本所蔵). 晶文社.

(原稿受付 2011年11月22日)

〈論 説〉

認知過程を踏まえた文章表現の指導

— 学部留学生を対象に —

小野寺 美智子

目 次

1. はじめに
2. 先行研究の概観と問題点の指摘
 - 2.1 日本語母語話者の評価による誤用分析
 - 2.2 日本語母語話者の文章との比較による誤用分析
 - 2.3 産出過程におけるL1の関与
3. 言語的側面からみた分かりにくさの要因
4. 文章理解にかかわる認知過程からみた分かりにくさの要因
 - 4.1 文章の結束性
 - 4.2 推論過程とスキーマ
5. おわりに

1. はじめに

本稿は、大学初年次の留学生が書いた文章を分析し、アカデミック・ライティング⁽¹⁾（以下AW）の効果的な指導のための指針を得ることを目的とする。学部留学生に対する日本語教育の目的の一つは、日本の大学での勉学に対応できる日本語力であるアカデミック・ジャパニーズ⁽²⁾（以下AJ）を身につけることである。門倉（2006）はAJを「学習のための日本語能力」と「コミュニケーションのための日本語能力」に分け、「言葉

の教育」「〈学び〉の教育」「学習スキルの教育」の3つの重なる領域に位置づけている。AJ教育では、文法・文型や語彙といった日本語に関する知識の積み上げではなく、それらの知識をいかに運用するかに重点が置かれており、論理性のある文章を書くためには、文法・文型や語彙の知識を正確に運用できるというだけでは十分でないことを示している。このことは、日本人なら誰でも上手に日本語の文章が書けるわけではないことから明らかである。しかしながら、日本語学校等の授業においては、論理的な文章を書くための思考法の指導はされずに、作文のための文法・文型や語彙の指導が主にされる傾向がある。

大学入学以前の学習環境等により日本語能力に差があるものの、留学生は日本語の習熟度を問わず概して文章を書くことは不得意である。そのような留学生にとっては、大学入学直後の初年次に求められるレポート作成は、顔面表情などの非言語的要素を含む会話とは異なり、言語的要素のみで自分の考えを伝達するため困難な課題となる。また、学部では教養教育科目や専門科目に費やされる時間も多くなり、留学生には効率的かつ効果的な文章表現の指導法が求められる。

そこで、本稿では、文章理解に関する認知科学的研究の知見を援用し、留学生の書いた文章の分かりにくさの原因を分析し、留学生を対象とするAW指導のための指針を示す。考察にあたって、まず文章表現に関する先行研究を概観し、いくつかの問題点を指摘する。次に学部1年生の留学生が書いた文章を分析の対象とし、分かりにくさの要因を言語的な側面と文章理解にかかわる認知過程から明らかにすることを試みる。

2. 先行研究の概観と問題点の指摘

第二言語⁽³⁾（以下L2）で産出された文章については、様々なアプローチで研究がされ、その結果が指導法に応用されている。その分析方法は、

第一言語（以下 L1）の文章研究から多くの影響を受けてきた。L1 の文章に関する理論及び方法論を応用し進められてきた L2 の文章研究の対象は、L1 の研究の方向が形式主導から内容主導へと移るとともに文章の産出過程へと移行されてきている。

日本語学習者による文章に関する最近の研究動向は、従来から行われていた産出された文章を対象に研究するものと産出過程を分析するものに大別することができる。さらに産出された文章を対象にしたものは以下のとおり分類される。

- (1) L1 と L2 のレトリック・パタンを対照させ、その結果を基に L1 の L2 への負の転移⁴⁾を論じるもの（Kaplan 1966, Miyake 2007）
- (2) 誤用分析に関するもの
 - ① 日本語学習者の書いた文章を日本語母語話者が評価するもの（植田・今井 2008）
 - ② 日本語母語話者が書いた文章との比較によるもの（浅井 2002, 福岡 2007）
 - ③ 誤用のタイプを分類し、L1 からの負の転移を論じるもの（張 2001, 張 2009）

一方、文章の産出過程に関しては、L1 と L2 の文章産出の過程を比較し類似性・相違性を論じるもの、L2 の熟達した書き手と未習熟な書き手の産出過程を比較し、L1 の文章表現力や L2 である日本語能力との関係を論じるものなどがある。

小章の 2.1 と 2.2 では、まず L2 で産出された文章についての研究概要を提示し、問題の所在を明らかにする。次に 2.3 では、文章産出のプロセスに焦点を当て L1 が L2 へどのように関与しているかについて分析した研究を取り上げる。

2.1 日本語母語話者の評価による誤用分析

樋田・今井（2008）は、学部1年生の留学生が「大学生活における目標」、「あなたの辞書の使い方の工夫」というテーマで書いた文章を資料として、一文レベルの文を作成する際の言語運用力の問題点と文章構成の問題点の二点を明らかにし、留学生の書く文章の分かりにくさの原因を分析している。一文レベルの文については、一文を書く過程を階層化し「一文レベルの文章化の階層モデル」に照らし合わせ、どこで間違いが起きたかを検証している。その際、留学生の書いた一文を文法的な間違いと文法以外の間違いに大別し、それぞれをさらに小項目に分類している。また、日本語母語話者2名が留学生の書いた文を間違いの程度によって3つのランクに分け、ランクごとに間違いの特徴を分析している。その結果、文のつなぎ方や文が長い場合に複合的な間違いが生じやすいなどが指摘されている。

文章構成の問題点は、内容的な問題のあるものとなないものの2つに大別し、内容的な問題のないものについては、さらに段落の区切り方が適切かどうかという点で「区切る場所の間違い」「区切りすぎ」「区切りなし」の3つに分類している。内容的な問題のあるものは、序論、本論、結論があるかどうかで2つに分類し、文章構成上の問題点として、複数の文のつなぎ、段落単位で論理的にまとめることなどを挙げている。

この研究の分析手順は、留学生が書いた文章を一文ずつ取り上げ、それに対応する日本語母語話者による適切な文と比べることにより、間違いを特定し、階層モデルのどこで起きた間違いかを明らかにしている。例えば、留学生が書いた文「私にとって大学生活における目標とはとても単純な事である。」に対して適切な文は「私の大学生活における目標はとても単純なものである。」であるとし、この間違いは階層モデルの「最小単位の文の形にする」段階で生じたものであると特定している。確かに適切な文は、自然な文にはなっているが、留学生が書いた文は意味が理解できないとい

うレベルではない。槌田・今井は、階層モデルを①「語彙を選ぶ」、②「最小単位の文の形にする」、③「最小単位の文の形のものをつなぐ」、④「文として完成させる」、⑤「文と文を関係づける」の5段階に分け、それぞれの間違いがどの段階で生じたのかについて分析している。分析結果は留学生の書いた文章の問題点を明確にするための判断基準となり、個々の学生へのフィードバックの参考にはなる。しかしながら、誤用の内容によっては、文章を理解する上で大きな障害に繋がらないものも多くある。すなわち自然な日本語かどうかという点では問題があるとしても、その誤用が読み手によって簡単に修正されうるものであれば、必ずしも誤用が文章の分かりにくさの原因であるとは言えないのではないだろうか。

2.2 日本語母語話者の文章との比較による誤用分析

浅井（2002）は、日本語学習者（中国語母語話者）32名、日本語母語話者30名がそれぞれ「ゴミ問題の現状と解決法」というテーマで書いた文章を比較し、日本語学習者の書く文章の分かりにくさを分析している。分析は、「文と文の接続」、「文の長さ」、「文の構造」の観点から行っている。本稿では、「文の構造」についての分析結果の概要を述べることにとどめる。

連体節の使用率は日本語学習者、日本語母語話者の間に差がないが、主節のどの要素を修飾するかにおいては、日本語学習者では主節のガ格、ヲ格の語句を修飾する連体節はそれぞれ連体節全体の36.4%、21.6%であったのに対し、日本語母語話者は27%、19.6%であったと報告している。さらに日本語学習者は連体節の主節の必須格補足語を修飾することが多いが、日本語母語話者では必須格補足語以外にも連体助詞の「の」や手段の「で」などを伴った名詞を修飾している場合が多いとしている。この結果から日本語学習者の連体節は被修飾要素が限定されており、分かりにくさにつながっている可能性が高いと述べている。

また、同じ内容を言語化するにあたって日本語学習者は条件節を用い、日本語母語話者は目的節を用いる傾向がある。日本語母語話者は目的一手段という論理展開を使用する傾向があるのに対して、日本語学習者は条件一帰結という論理展開を好むとし、この論理展開の違いが論説的な文章の分かりにくさにつながると指摘している。「節の埋め込みの拡がりと深さ」については、日本語学習者と日本語母語話者の間で差がなかったことから日本語学習者の文章の分かりにくさの原因は、「節の埋め込みの拡がりと深さ」の程度ではなく、どのように節が分布しているかによるのではないかと分析している。

浅井の研究は、日本語母語話者の書いた文章と日本語学習者の書いた文章の比較によって学習者の文章の分かりにくさの原因を探るものであり、日本語母語話者の書いた文章は分かりやすいものであるという前提で行った分析であると言える。日本語学習者の書いた文章の「文の構造」の傾向を知る上では、日本語母語話者による文章との対比を基に分析することは有効と思われる。しかしながら、日本語母語話者の書いた文章が実際分かりやすいものかどうか判定できないという点から考え、日本語学習者と日本語母語話者、それぞれが書いた文章の「文の構造」の違いが分かりにくさに繋がるといふ分析結果には疑問が残る。

2.3 産出過程における L1 の関与

L2 の文章研究の焦点が近年、産出された L2 の文章を分析対象とする誤用分析から産出過程へと移行してきている。石橋（2002）と板井（2005）は、L2 の作文産出過程において L1 がどのように関与しているかについて分析している。石橋は、L2 作文産出の際に L1 を使用することがどのような影響を与えるかを習熟度別に調査し、プロトコル分析を用い分析を行っている。その結果、日本語の習熟度が作文産出過程のストラテジーや L1 使用に深く関係していると指摘している。さらに石橋は、コミュ

ニケーション上理解できるかどうかという観点から誤用の種類を「語彙選択・表現」, 「ねじれ」, 「接続語」に分類し, L1 使用は, 「語彙選択・表現」に関する誤用は増加するが, 「ねじれ」, 「接続語」の誤用には影響を与えなかったとしている。

L1 を使用することが L2 の作文産出に与える効果については, 学習者の日本語能力によることが報告されている。能力下位と能力上位の学習者に対しては, 大きな効果がなく, L1 の使用による産出作文の質や量に効果があったのは, 日本語能力中位の学習者であった。

一方, 板井は, 石橋の研究結果とは異なる結果, すなわち L1 使用は日本語能力上位の学習者にとっても場合によっては効果があることを明らかにしている。この調査は, 中国語を L1 とする上級日本語学習者 5 名を対象に L2 である日本語の文章を産出する際に L1 を介在させた場合の効果を観察するものであるが, トピックの種類により効果に差があるなど常に効果があるとは言えないとしている。

以上の研究結果から L2 の文章表現指導の場では, L1 は使わずに目標言語である日本語だけで考えて文章を書くという指導が適当であるとは必ずしも言えないことが示唆されているのではないだろうか。しかしながら, 学部留学生を対象とする文章表現の授業では, そのような指導は運用面で問題がある。学習者の L1 がさまざまである点と日本語学校とは異なり, 学部では日本語教育に割かれる時間が限られているという点からも L1 を介在させた文章表現指導は, 現実的には難しいと考えられる。

3. 言語的側面からみた分かりにくさの要因

本章では, 大学初年次の留学生が書いた文章を資料として言語的側面から分かりにくさの原因を探る。

資料として, 2009 年, 2010 年に入学した本学政経学部初年次の留学生

が日本語の文章表現の授業で書いた三種類の文章を使用した。新聞から各自自由に記事を選び、その内容について書いた意見文(34名)と「私の将来」(32名)、「私の故郷」(28名)というテーマで書いた文章を対象とした。

留学生の書いた文章の言語表現における問題点は、次の四つに大きく分けることができる。

- (1) 表記や句読点の誤用
- (2) 文法・文型や語彙・表現の誤用
- (3) 論理展開の仕方や文章全体の構造にかかわる問題
- (4) 引用、事実、意見の区別にかかわる問題

上記の(1)では、漢字表記の問題がある。留学生の出身国が漢字圏か非漢字圏かにもよるが、中国からの留学生は自国の漢字表記を誤って使用する場合が多く、文の終わりに句点ではなく読点を使うなどの誤りが多く見られる。しかし、このような誤りは、文章理解を困難にさせている大きな要因とは考えられず、学習者も意識すれば比較的容易に直すことのできる誤用である。

(2)については、日本語の習熟度によって誤用の種類が異なる。さほど文章理解に影響を与えない誤りから深刻なものまでさまざまである。助詞の誤りが最も多く、次いで自動詞・他動詞の混同、主部と述部の不適当な関係、接続詞の誤用、話し言葉と書き言葉の区別などが挙げられる。このような誤用に対するフィードバックについては、一斉にクラスで指導するというより中間言語の仮説^⑤を考慮しながら、学生への個別指導が適切となる。また、すべての誤用に即座に正解を与えるのではなく、学習者にまず気づきを促すことが効果的であると思われる。石橋(2002)も指摘しているように学習者のセルフモニタリングによる自己訂正が、教師によるフィー

ドバックの前に行われれば、教師のコメントに対する注意がより喚起され言語習得に結びつくことが期待される。フィードバックは、学習者同士でも行うことができ、教師のフィードバックより効果があるとの指摘もある（池田ほか 2007）。教師による添削は、時間と労力をかけた割には学習者に貢献しない。それどころか、学習者に対する配慮のない添削は、学習意欲を削ぐ結果になりかねないことが報告されている。

(3)論理展開については、文章の論理構造が明快でなければ読み手を説得することはできないため、結論とその結論に至った理由との関係を明示的に言語で表現する必要がある。しかしながら、留学生の書いた文章には、根拠を示さず意見を述べているケースが多い。論理的な文章を書くために最も重要なのは論理的に思考を展開することであると言える。留学生にはAWと感想文の違いを明確にさせ、論理的思考法を高めるために様々な言語的訓練が必要となる。留学生の中には、文法・文型や語彙・表現が正しく使えれば文章は書けるという認識を持っている者が多い。また、文章全体の構造については、段落を分けることをせず長い文章のまま書き終えたり、段落の分け方に問題があるなどの学生もいる。

(4)では、事実なのか、文献などからの引用なのか、自分の意見なのかを明確に区別されていない意見文が多い。最近はウェブサイトなどに掲載されている文章を剽窃する者も目立つ。まず剽窃行為は、カンニング行為と同じく不正行為にあたるものであることを理解させることが肝要である。剽窃を防ぐためにも正しい引用法とともに、課題を与えるにあたっては、問題解決に必要な論理的思考法を指導することが重要であるとする。

4. 文章理解にかかわる認知過程からみた分かりにくさの要因

文章を理解するという行為には、人間の情報処理メカニズムや記憶システムなど、様々な要素が複雑に関わっている。このような人間の言語理解

の過程は、認知科学的な立場からも明らかにされている。本章では、人間は文章に書かれた何を理解しているのか、文章をどのように理解しているのかについての研究成果の知見、特に文章の結束性、推論過程とスキーマに焦点を当て留学生の書く文章の分かりにくさの原因を考察する。なお、考察結果については、前章「言語的側面からみた分かりにくさの要因」に関連するものも含まれる。

4.1 文章の結束性

文章を理解する際に読み手は、文章を構成する要素である単語、句、節、文、段落などを認定すると同時に意味を把握することを行っている。さらに文章を構成する要素間の意味的なつながりの把握と文を超えた意味的なつながりの理解が達成される。この文を超えた意味的なつながりは、文章の結束性とも言われるが、この結束性は、照応関係と接続関係の理解に関わるものである。照応関係の理解は、指示対象の理解であり、接続関係の理解は、文章の中で言及されている事象間の関係の理解である。このような結束関係を理解した上で、読み手は文章で述べられている事柄全体を理解し、最終的には書き手の意図を理解するのである（阿部ほか1994）。つまり西林（2005）が指摘しているように文章や文において、その部分間に関連付けができないと「分からない」という状態になる。

留学生の結束性を欠く文章の原因としては、指示語が適切に使われていない、誤った接続語句を使用している、同義語・類義語の反復の不足などが挙げられる。文章において使用される指示語は、コ系とソ系であるが、その指示範囲が確定されないために読み手は内容理解に確信を持たずに読み進めることになる。また、「卒業後は、日本の企業に就職し、あそこで多くの経験も積むことが出来る……」などア系の誤用も目立つ。接続語句は、読み手に正しい予測を促すという役割機能を持っている。接続語句が正しく使用されなければ誤った誘導がされることになり、読み手は該当す

る接続語句を除いた状態で再度読み、理解を試みることになる。

同義語・類義語の反復は、読み手の理解を容易にする。黒岩（1994）は、文の接続を結束性という観点から日本語学習者の文と朝日新聞の「天声人語」とを比較分析し、「天声人語」では二つの文の結束性を保つために「同義語・類義語の反復」が最も多く用いられているとしている。また、「天声人語」における結束性を支えるための言語形式は101.1%であるのに対して、日本語学習者が使用した言語形式は76.6%であることから、日本語学習者の文章は二つの文の間の結束性に問題があるとしている。

留学生の文章では、頻繁に指示語が用いられているかほとんど用いられていないかのどちらかに偏る傾向がある。また、接続語句の使用においても同様の傾向が見られる。指示語と接続語句の適切な使用についての指導は、推敲や読解指導などさまざまな場面で実施されることができる。一方、同義語・類義語の反復や具体例を挙げることが読み手の理解の促進に繋がることがいかにして留学生に意識させるかは指導上肝要となり、これらは言葉で説明するだけでなく、繰り返しの練習やタスクによって習得されるものであると考える。

4.2 推論過程とスキーマ

文章を理解する過程は、単語・文の認知と同時に、それらの言語表現に対して既存の知識を適用し意味を解釈していく過程であると基本的には捉えることができる。阿部ほか（1994）は、文章理解の過程を次のようにモデル化している。

- 0) [各種の知識の保有と利用が前提として仮定される。]
- 1) 文章を“一部”読み進み、既存の知識とすでに読み終わっている文章部分から得られる文脈情報を利用してその“一部”の理解を試みる。
- 2) 読み進んだ“一部”の理解の結果をそれまでの理解の結果に融合す

る。

- 3) 読み進んだ“一部”から得られる文脈情報をそれまでの文脈情報に融合する。
- 4) 文章に未処理の部分が残っている場合には、1)へ処理を進める。そうでない場合には処理を終了する。

このモデルから、文章の理解過程は知識と文脈情報を用いながら文章の一部を理解し、他の部分との関連付けを行うことであることが分かる。また、この関連付けという処理には、推論とスキーマの活性化が大きな役割を果たしている。

読み手は文章を理解する際に明示されている言語表現の理解と同時に明示されていない情報も必要に応じて抽出している。この過程は一般に推論過程と言われる。従来の文章理解における推論研究においては、推論という概念そのもののずれが大きな問題となっていたが、van den Broek, Fletcher, & Risden (1993) によって提案された文章理解における推論の

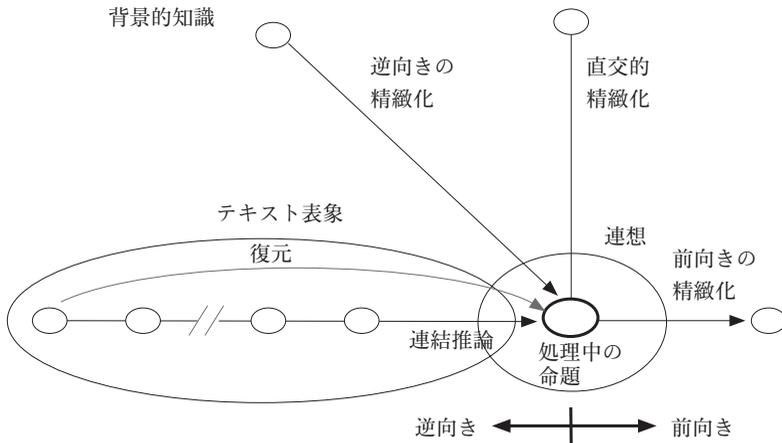


図1 文章理解における推論のタイプ (邑本 1998)

タイプ分けのモデルは、推論の概念のずれを解決するものとして呂本（1998）で高く評価されている。

図1のモデルの中の逆向き推論は現在読んでいる当該の命題と既に記憶内にあるものと関連付けるものであり、以下の3種類に分けられている。

- (1) 関連付け推論…当該の命題を直前に処理した短期記憶内に存在する情報と直接関連付ける。
- (2) 復元…当該の命題に対して、既に長期記憶内にある情報を検索し、関連するものを復元する。
- (3) 逆向きの精緻化…読み手の一般的背景的知識に基づき情報を推論し、当該の命題と関連付ける。

一方、前向き推論は、文章の中にまだ記述されていない情報を予測する推論であり、直交的精緻化は、当該の命題によって含意されている情報を活性化する推論である。また、連想は、当該の命題と連想関係にある情報を活性化する推論である。

さらに、文章理解の過程において果たす推論の役割については、最小限にしか符号化されないという仮説がある。この仮説によれば、文章読解の際に利用されるのは局所的な結束関係にかかわる推論と容易に検索できる情報に基づく推論であるという。これに対して、文章を読解する際に読み手はさまざまな推論を行っているとする構成主義理論という理論的立場がある。呂本（1998）は、このような異なる理論的立場は文章読解処理の異なる側面を示しているに過ぎず、問題となるのは読解時に瞬間的にオンラインで推論が生じているかどうかであるとしている。それは、文章に対する読み手の推論処理の方法と深く関係しており、その推論処理の方法は、文章の種類や読み手の動機などによって影響される。例えば、説明文の読解には、小説の読解に比べて、推論は限定されることが考えられる。

以上のことから文章を理解するには、個々の事柄の間の関連付けに利用される推論が必要となることがわかる。このような推論が成立するためには、読み手のさまざまな既有知識が活性化される必要があり、推論の結果、言語表現に明示されている以上の深い理解が可能となる。この文章を理解するときに検索される既有知識の枠組みはスキーマと呼ばれる。文章理解に関係するスキーマは、文章全体の構造に関する形式スキーマと文章の内容に関する内容スキーマに分けられる。形式スキーマは、例えば小説には物語の設定（登場人物・場所・時間）や出来事・エピソードなどが一つの知識のかたまりとして特定化される。したがって小説を読む際は小説に関するスキーマを活性化させていることになる。一方、学術論文を読む際は、いわゆる序論・本論・結論といった三段論法という形式スキーマを活性化させていることになる。

我々は、新聞の記事を読む際、見出しからある程度内容を予測することがあるが、論文を読む際も同様に論文のタイトルからそれに関する内容スキーマを活性化させて効率よく読解を行っている。文章に使われている単語や文は理解できるが、何について書かれている文章なのか分からない場合でも何の話なのか示唆されるとそれに合わせてスキーマが活性化されるので文章の内容の理解が容易となることがある。例えば、次の二つの文を読んでみよう。

- (1) 小銭がなかったので、車を持って行かれた。
- (2) 布が破れたので、干し草の山が重要であった。 (西林 2005)

(1)においては、「小銭がなかった」と「車を持って行かれた」は、原因と結果を表しており、パーキングメータに入れる小銭がなかったので、違法駐車ということでレッカー車に自分の車を持って行かれたと関連付けることができる。関連付けるには、パーキングメーター、レッカー車などに関わるスキーマが活性化されていることが必要となる。(2)においては、どう

だろうか。「布が破れた」, 「干し草の山が重要である」の言葉としての理解は可能だとしても前の部分と後の部分の関連付けは(1)より難しいのではないだろうか。しかし、破れた布がパラシュートの布であることが分かれば、理解は容易になる。つまり、パラシュートに関連したスキーマが活性化され、干し草の山がクッションとしての役割を果たすという意味が理解できるのである。

以上のことから文章の読解過程において、形式スキーマ、内容スキーマの活性化は、該当する文章の理解を容易にするかどうか重要な要素とも言える。

【A】は留学生が書いた「私の将来」という文章の一部である。

【A】

(前略)

……家族の支持のおかげで、日本に来た。そして、日本語学校で2年間に日本語を勉強し、現在予定通りに大学に入った。それは私の人生の第一歩を踏み出した。

大学は社会の一部ようである。その社会の一部として、まず一番大切なのは人間関係だと思い。勉強はもちろん、例えば、先生達の指導にとって、もし自分が先生のイメージがよくなければ、その科目もとりにたなくなるだろう。社会は学校と同様に、人間関係が重要なのだ。

次に言葉だ。今までの私は日本語がまだ十分ではないかと思い、大学の四年間をきっかけにして、日本語を上手に話せるため、日本人の考え方や習慣も、理解しなければならない。(後略) (下線は筆者による)

文法の間違ひは多いものの一文レベルの意味は理解できる。しかし、「人間関係」のスキーマを活性化させてみても「先生のイメージ」との関連付けは容易ではない。「人間関係」の代わりに「人間」という言葉を用いて

みるとより関連付けがスムーズにいくだろう。このことから文法よりも選択された言語表現が推論，スキーマに与える影響が大きいことが分かる。

【B】の文章は新聞の社説「日本の IT 新戦略」について留学生が書いた意見文の一部である。

【B】

まず日本人の考え方の中にはみんなより個人の傾向が強いと考えられる。一般的に日本では“他の人に迷惑をかけないように”と言う考えが見えるのである。電車の中，食堂，様々な空間で見える。その中で例を上げると電車の中で人々は自分の携帯電話，ゲーム機，本などを出して静かに他の人に被害がないようにしているのがよく見られる。このように日本人は自分と関係ない人とはあまり関係を作ろうとしない。こうしたのが日本の I T 産業が他の国より遅れるようにしたと考えられる。(後略) (下線は筆者による)

【A】と同様に文法の間違いは見られるが各文の意味は理解できる。しかしながら、「日本人の考え方の中……個人の傾向が強い……」ことと「日本の IT 産業が他の国より遅れる……」との関連付けが十分にされていない。Facebook などソーシャルメディアがあまり日本で普及されない原因について日本人の国民性との関連で語られることはあるが，そのことを指摘しているのかは不明である。「個人の傾向」の具体例が挙げられているが，論理展開が正しくされていないために読み手の推論が効率よく行われなことになる。つまり，言語的側面とも関連するが，物事を論理的に考え，それを相手に伝える言語的手続きが欠けているのである。

以上，文章の結束性と，推論過程とスキーマに焦点を当て，留学生が書く文章の分かりにくさの要因を考察した。表記や文法・文型の誤用などの言語的側面も分かりにくさの要因の一つではあるが，文章の結束性の欠如，

読み手の推論やスキーマ活性化につながるような情報が十分に与えられていないことがより大きな要因であると言えるだろう。

5. おわりに

学部1年生の留学生が書く文章の分かりにくさの要因を考察した。その結果、既に日本語の基礎力を持った留学生の文法・文型の誤用は分かりにくさにそれほど影響を与えてはいないことが分かった。語彙の誤用も文脈を利用することで意味推測が可能な場合は、文章理解において大きな問題には至らないが、読み手のスキーマを活性化させるために必要な語彙の誤用は、分かりにくさに結びつく可能性がある。また、論理関係を表す接続語句の誤用や不適切な指示語の使用は、読み手にとって結束性がない文章となり、分かりにくさの要因となる。

文法などの間違いのない日本語らしい自然な文章表現を習得することを目指している留学生も多いが、AW 指導項目の優先順位としてまず上位に挙げられるのは、文章の結束性と、推論やスキーマの活性化に結びつく情報の言語的提示、すなわち読み手を意識させながら論理的な思考方法を用いた文章の書き方の指導であると考えられる。

今後は、文章に結束性を持たせるための具体的な指導法と読み手の形式スキーマと内容スキーマを活性化させるための文章とは、どのようなものかをさらに究明することにより、大学初年次の留学生への AW 指導内容を具体化させていきたい。

《注》

- (1) アカデミック・ライティングとは、大学・大学院などの高等教育機関で求められる文章であり、フォーマルな文体で書かれた主に論理的な構造を持った文章を指す。

- (2) 「アカデミック・ジャパニーズ」という表現が日本語教育において一般に使われ始めたのは、日本の大学への留学希望者に対する統一入試にあたる「日本留学試験」制度が導入された 2002 年度あたりからである。大学ないしは大学院という日本の高等教育機関で勉強していくために必要な日本語力という意味で使われている。
- (3) 「第二言語」という用語は、母語が「第一言語」と呼ばれるのに対し、母語よりも後で習得される言語を指して使われる。目標言語が話される国・地域以外で学ぶ場合は「外国語」と呼び、区別して使われる場合もある。
- (4) L1 の知識によって L2 の習得が促進される場合は「正の転移」と呼ばれ、L1 知識を使うことがマイナスに働いてしまう場合は「負の転移」と呼ばれている。
- (5) 中間言語とは、L2 学習者の言語体系の総称である。学習途上の L2 体系は、学習者の L1 の性質とは異なり、目標言語である L2 の体系とも異なる。これまでの研究成果から次の特徴があるとされている。
- ① L1 からの転移が習得途上で様々な形で出現するのが一般的である。
 - ② 学習方法が異なっていたとしても、学習者間で類似した発達段階が観察される。
 - ③ 習得が母語話者と同じ段階にまで到達しない場合が多い。(白畑ほか 2010)

参考文献

- 秋田喜代美ほか (2001) 『文章理解の心理学 認知、発達、教育の広がりの中で』 京都：北大路書房
- 浅井美恵子 (2002) 「日本語ライティングにおける文の構造の分析 —— 日本語母語話者と中国語母語の上級日本語学習者のライティング比較 ——」 『日本語教育』 第 115 号. 61-70.
- 阿部純一ほか (1994) 『人間の言語情報処理 —— 言語理解の認知科学 ——』 東京：サイエンス社
- 池田玲子ほか (2007) 『ピア・ラーニング入門 —— 創造的な学びのデザインのために』 東京：ひつじ書房
- 石橋玲子 (2002) 『第 2 言語習得における第 1 言語の関与 —— 日本語学習者の作文産出から ——』 東京：風間書房
- 板井美佐 (2005) 「日本語作文の作成過程における第一言語の関与 —— 上級学習者を対象とした事例研究 ——」 『筑波大学留学生センター 日本語教育論集』

第 20 号

- 柏崎秀子（2010）「文章の理解・産出の認知過程を踏まえた教育へ——伝達目的での読解と作文の実験とともに——」『日本語教育』第 146 号, 34-47.
- 門倉正美（2006）『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』東京：ひつじ書房
- 黒岩浩美（1994）「文章の結束性について——接続関係の分析からみた学習者の問題点——」『筑波大学留学生センター 日本語教育論集』第 9 号
- 甲田直美（2009）『文章を理解するとは 認知の仕組みから読解教育への応用まで』東京：スリーエーネットワーク
- 白畑知彦ほか（2010）『詳説 第二言語習得研究 理論から研究法まで』東京：研究社
- 張麟声（2001）『日本語教育のための誤用分析——中国語話者の母語干渉 20 例——』東京：スリーエーネットワーク
- 張麟声（2009）「作文語彙に見られる母語の転移——中国語話者による漢語語彙の転移を中心に——」『日本語教育』第 140 号, 59-69.
- 樋田和美・今井美登里（2008）「留学生の文章のわかりにくさの原因を探る——アカデミック・ライティングの効果的指導のために——」『桜美林大学言語教育論叢』4, 25-42.
- 西林克彦（2005）『わかったつもり 読解力が見つからない本当の原因』東京：光文社
- 福岡寿美子（2007）「基礎演習における日本語表現について——日本人学生と留学生のレポートの事例から——」『流通科学大学論集 人間・社会・自然編 19-3』, 97-108.
- 邑本俊亮（1998）『文章理解についての認知心理学的研究——記憶と要約に関する実験と理解過程のモデル化——』東京：風間書房
- Grabe, W. (2001) Notes Toward a Theory of Second Language Writing. In Silva, T., & Matsuda P. K. *On Second Language Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. R., (1996) A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In Levy, C. M., & Ransdell, S. E. (Eds.), *The Science of Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kaplan, R. B. (1967) Contrastive rhetoric and the teaching of composition. *TESOL Quarterly*, 1, 10-16.
- Miyake, Misuzu (2007) *Contrastive rhetoric in Japanese and English writing: reflections on the history of contrastive rhetoric studies, the Japanese written language, and its educational system*. Okayama-shi: Fukuro Shuppan
- Rob Schoonen, Patrick Snellings, Marie Stevenson and Amos Van Gelderen

- (2009) Towards a Blueprint of the Foreign Language Writer: The Linguistic and Cognitive Demands of Foreign Language Writing. In Rosa M. Manchon (Ed.), *Writing in Foreign Language Contexts Learning, Teaching, and Research*. 77-101. NY: Multilingual Matters.
- Van den Broek, P, Fletcher, C.R., & Risdien, K. (1993) Investigations of inferential processing in reading: A theoretical and methodological integration. *Discourse Processes*, 16, 169-180.
- Weigle, S. C. (2005) Second Language Writing Expertise. In Johnson K. (Ed.) *Expertise in Second Language Learning and Teaching*. 128-149. NY: Palgrave Macmillan.

※本稿は、拓殖大学言語文化研究所平成 22 年度個人研究助成に基づく研究成果をまとめたものである。

(原稿受付 2011 年 12 月 20 日)

〈論 説〉

ルルフォの作品に描かれた 「泣くしぐさ」

松 下 直 弘

はじめに

メキシコの作家ルルフォ（Juan Rulfo 1917-1986）の作品には、作中人物たちの泣く場面が多く出てくる。まるでルルフォは、社会の過酷な現実直面する人間、災害や不幸に見舞われる人間ばかりを選んで描いているかに見える。だが、注意して読んでみると、彼らの泣き方が同一ではないことに気づく。ひとりひとりの悲しみの内容が違うように、ルルフォは、それぞれの泣くしぐさ、悲しみの表情を、丹念に描き分けているのではないだろうか。本稿では、ルルフォの代表作である長編『ペドロ・パラモ』^①と短編集『燃える平原』^②に見られる作中人物たちのさまざまな泣く姿を考察してみようと思う。

「泣き女」の存在

「泣く」を表すスペイン語の動詞 llorar には、①「涙を流す、泣く」、②「死・喪失などを悼む」、③「何かを嘆く、悲しむ」などの意味がある。ルルフォはいずれの意味でもこの動詞を用いているが、特に『ペドロ・パラ

モ』では、人の死や喪失を悼む意味で何度も使っている。

— Yo también lo entiendo así, Fulgor. Y díles de paso a esas mujeres que no armen tanto escándalo, es mucho alboroto por mi muerto. Si fuera de ellas, no **llorarían** con tantas ganas. (pp. 245-246 強調は引用者による)⁽³⁾

「おれもそう思うよ、フルゴル。それからついでに、あそこにいる女たちに言ってくれ。あんまり騒ぐなって、な。おれの家族を弔うにはうるさすぎる。自分の身内の通夜だったら、あんなに泣きゃあしないだろうよ」⁽⁴⁾。

これは、ペドロ・パラモが、急死した息子の通夜の席で側近につぶやいた言葉である。一般の会葬者に交じって、泣いて施しを受ける「泣き女」がいたのではないかと考えられる。泣くことを生業とした「泣き女」(plañidera)は、古代から世界のあちこちに存在したことが知られているが⁽⁵⁾、メキシコもそうした地域のひとつであった。泣く行為が儀礼化されていることは、次の場面でも見ることができる。

儀礼としての泣く行為

Y cerré la ventana. Antes de que amaneciera un mozo de la Media Luna vino a decir:

—El patrón don Pedro le suplica. El niño Miguel ha muerto. Le suplica su compañía.

—Ya lo sé—le dije—. ¿Te pidieron que **lloraras**?

—Sí, don Fulgor me dijo que se lo dijera **llorando**.

—Está bien. Dile a don Pedro que allá iré. ¿Hace mucho que lo

trajeron? (p. 199)

わたしは窓を閉めた。すると、まだ夜明け前だというのにメディア・ルナの若い衆がやって来てこう言った。

「ドン・ペドロから言付かって参りました。ミゲル坊チャマが亡くなりました。どうか葬儀にご参列ください」

「知っていたよ。涙声で伝えるようにと言われたのかい？」

「はい、泣きながら口上を述べよと、フルゴルさんに言われました」

「わかった。ドン・ペドロには行きますと伝えとくれ。遺体はだいぶ前に運ばれてきたのかい？」

ミゲルの世話をしていた女のところに、ペドロ・パラモの屋敷から使いの男がやってくる場面である。葬儀の連絡は涙声でするようにと、泣く行為が儀礼化されていたことがわかる。ルルフォは、20世紀初め、メキシコの町や村で見られた儀礼を忠実に写しているように見える⁽⁶⁾。

とめどなく流れる涙 — 喪失感を表す涙 —

Y Tacha *llora* al sentir que su vaca no volverá porque se la ha matado el río. Está aquí a mi lado, con su vestido color de rosa, mirando el río desde la barranca y sin dejar de *llorar*. Por su cara corren chorretes de agua sucia como si el río se hubiera metido dentro de ella. (p. 29)

自分の牛が川に入ってもう戻ってこないのが感じられると、タチャは泣き出した。今、ほくのそばにピンクの服を着て立っている。崖の上から川を見つめたまま、泣き止まない。顔にかかった泥水がしたたり落ちている。まるで川の水がタチャの中に入り込んだみたい。

短編集『燃える平原』所収の作品「ぼくの家はとても貧乏だから」⁽⁷⁾の終わり近くの場面である。大雨で川が氾濫し、唯一の財産ともいえる牛まで流されてしまった少女タチャを、傍らで弟が優しく見つめている。涙と川の水のイメージが重なり、少女の尽きることない悲しみが強く印象づけられる描写になっている。「とめどなく流れる涙」のイメージを、ルルフォはいくつもの作品で用いているが、無言のままいつまでも泣き止むことのないこの少女の姿は、読者の脳裏に強く焼き付くのではないだろうか。「泣くしぐさ」が言葉以上のものを伝えているように思われる。

涙が涸れるまで — 憂き世の涙 —

Entró en la sacristía, se echó en un rincón, y allí *lloró* de pena y de tristeza hasta agotar sus *lágrimas*. (p. 203)

聖具室に入ると、部屋の片隅で横になり、苦しさ、悲しさのあまり泣いてしまった。涙が涸れるまで。

罪深いペドロ・パラモ親子を心ならずも許さなければならなくなった司祭の苦しい胸中が、流す涙の多さで描写されている。同じ司祭を描いた別の場面では、「涙の谷」というよく知られた比喩も見られる。

Salió fuera y miró el cielo. Llovía estrellas. Lamentó aquello porque hubiera querido ver un cielo quieto. Oyó el canto de los gallos. Sintió la envoltura de la noche cubriendo la tierra. La tierra, “este *valle de lágrimas*”. (p. 208)

外に出て空を見上げた。星が降っていた。穏やかな空を眺めたかった彼は、残念な気がした。雄鶏の鳴く声が聞こえた。夜が、大地を、この涙の谷を包み込むのが感じられた。

古来、キリスト教世界でよく用いられている「涙の谷」(世間)という比喩は、この司祭にとっては現実そのものであり、まさに「憂き世」としか感じられなくなっている。

すすり泣き — こらえ切れない悲しみ —

Y después el **sollozo**. Otra vez el **llanto** suave pero agudo, y la pena haciendo retorcer su cuerpo. (p. 201)

それから、すすり泣く声。もう一度、静かではあるが甲高い泣き声、そして、悲しみのあまり身をよじらせる。

Se oyó el **sollozo** de una de las mujeres escondidas en la sombra. (p. 294)

物陰に隠れていた女たちのひとりがすすり泣くのが聞こえた。

どちらも『ペドロ・パラモ』に描かれた女のすすり泣く姿である。前者は、少年ペドロ・パラモが母親のすすり泣く姿を目撃した場面であり、後者は、後にペドロ・パラモの憧れの女性となるスサーナが、身の回りの世話をしている女のすすり泣きを聞く場面である。泣く理由は異なっているが、抑えようとしても抑えきれない深い悲しみが、すすり泣く姿によく映し出されている。

また、どちらも母親(スサーナは幼い時に母親と死に別れているので、長年奉公しているお手伝いが母親代わりになっている)の立場にある人物がすすり泣く様子を見せている。これは、『ペドロ・パラモ』の時代背景⁽⁸⁾より四百年余り前、アステカの都で、夜になるとどこからともなく女の泣く声が聞こえてきたという伝説を連想させる。それは、「まもなくこの国は亡びるが、どうやってわが子を救ってやったらいいのだろうか」

という極めて悲痛な泣き声であったという⁽⁹⁾。

大粒な涙 — 比喻としての涙 —

Sintió que el hombre aquel que llevaba sobre sus hombros dejó de apretar las rodillas y comenzó a soltar los pies, balanceándolos de un lado para otro. Y le pareció que la cabeza, allá arriba, se sacudía como si *sollozara*.

Sobre su cabello sintió que caían *gruesas gotas*, como de *lágrimas*. (pp. 137-138)

背中に乗せていた男が急に膝を緩め、両脚をぶらりとさせたのが感じられた。そして、まるですすり泣いているかのように頭を動かしているようだった。

涙のような大粒のしずくがぼたりと髪に垂れてくるのが感じられた。

医者のある村まで夜道を進む父親が、ときどき背中の息子に語りかける様子を描写した短編「犬の鳴き声が聞こえないか」⁽¹⁰⁾である。父親からの呼びかけに対し、背中の息子は、初め短い言葉を返しているが、声はだいに弱々しくなり、遂には何も答えず、涙のような大粒のしずくがぼたりと父親の髪に垂れるだけになる。息子が親不孝を詫びてすすり泣いているものと、父親は判断するが、流れ落ちたのは汗だったのか涙だったのか、ルルフォは曖昧なままにしている。

ルルフォは、この「大粒の涙、しずく」のイメージを好んでいたようで、繰り返し用いている。

Él sólo me pedía de comer y me platicaba de sus muchachos, chorreando *lágrimas*. (p. 40)

やつは食べ物をくれと言っただけだ。そして、大粒の涙をこぼしながら、子どもの話ばかりしていた。

これは、追う者と追われる者の心理を交互に描いた短編「男」⁽¹¹⁾の一場面である。ここでは、動詞 *chorrear* (ぼたりぼたりと落ちる, したたる) を使っているが、大粒な涙を落とすしぐさから、わが子を思う男の気持ちがよく伝わってくる。

Por la noche volvió a llover. (...) Los vidrios de la ventana estaban opacos, y del otro lado las *gotas* resbalaban en hilos gruesos como de *lágrimas*. (p. 191)

夜になってまた雨が降った。(中略) 窓ガラスは曇っていた。窓の外側には、涙のようなしずくが太い線を描きながら滑り落ちていた。

長編『ペドロ・パラモ』に見られる雨の風景のひとつである。「雨」から「涙」への連想はありふれたものであるが、窓ガラスに当たった雨粒の流れ落ちていく様子が、くっきりと読者の目に浮かぶ描写になっている。「大粒な雨のしずく」は、ルルフォが繰り返し用いている「大粒な涙」を連想させ、作中人物の悲しみの深さを感じさせる。

涙ぐんだ目 — 目の表情と涙 —

Ahora estaba hablando la Huérfana, la del eterno *llorido*. La vieja más vieja de todas. Tenía *lágrimas* en los ojos y le temblaban las manos: (...). (p. 170)

今度は、父無し子と呼ばれている女、四六時中泣き言ばかり言う女がしゃべっていた。一番の古狸だ。いつも涙目をしていて、両手が震

えていた。(後略)

作中人物の目の表情やしぐさを克明に描いたルルフォは、「涙目」、「涙ぐんだ目」も書いている。短編「アナクレト・モロネス」⁽¹²⁾には、たくさんの女が登場し、それぞれの特徴が記されているが、特に何かを訴えかけるような表情、話したくて仕方がない様子は、「涙ぐんだ目」と「震える手」によく表されている。

痛みを分かち合う涙

Toda la noche me la pasé untándole saliva y rezando con ella, y hubo un rato, cuando vi que no se aliviaba con mi remedio, en que yo también le ayudé a *llorar* con mis ojos todo lo que pude (...) (pp. 65-66)

痛いところに唾をつけたり、いっしょにお祈りしながら一晩中過ごした。だけど、おいらのやり方じゃ効き目がないとわかったときには、おいらも両目に涙をためて、精一杯泣く手助けをしてやったんだ。(後略)

サソリにお尻を刺されて泣き出したお手伝いを見て、何とか助けようとしたマカリオの独白である。いっしょに泣くことで、痛みを分かち合おうとする少年の優しさが、この作品「マカリオ」⁽¹³⁾には感じられる。短編「マカリオ」は、知的障害のあるマカリオが、身辺のことを思い出しながらあれこれつぶやくという形でずっと書かれている。その独白から、彼が周囲の人間に理解されていないことは伝わってくるが、ところどころ脈絡のない語りであり、どう読み、どのように解釈したらいいのか読者を困惑させてきた作品である。マカリオのように孤児となった作者自身の孤独な

姿が投影されているというのが、通常の読まれ方であった。

しかし、共に泣くことで少しでも他者の痛みを和らげてやろうとするマカリオの姿を見ると、他者と共感できる能力を持っていることがわかる。ルルフォがほんとうに描こうとしたのは、人との意思疎通が難しく孤独感に苛まれるマカリオの姿ではなく、本来人間が持っている感情を失わず、自然に涙を流すことができるマカリオの姿だったのかもしれない。

身体的な苦痛による泣き声

A Felipa le picó una vez uno en una nalga. Se puso a *llorar* y a gritarle con gritos queditos a la Virgen Santísima para que no se le echara a perder su nalga. (p. 65)

フェリーパはサソリにお尻を刺されたことがあった。泣き出すと、どうかお尻がだめになりませんようにって、聖母様に泣きながら訴えたんだ。

このように、ルルフォは、身体的な苦痛によって引き起こされる涙や泣くしぐさも描いているが、精神的な苦痛や悲しみによる涙に比べるとずっと少ない。後に述べるように、ルルフォの作中人物たちの多くは悲しみを抱え、心の中で常に何かを嘆いているからである。

喜びの涙

“Sentí que se abría el cielo. Tuve ánimos de correr hacia ti. De rodearte de alegría. De *llorar*. Y *lloré*, Susana, cuando supe que al fin regresarías.” (p. 260)

「急に空が広がっていくのが感じられた。君のところまで駆けてい

きたい気持ちだった。うれしくて抱きしめたい気持ちだった。泣き出しそうだった。そして、ほんとうに泣いてしまったんだ、スサーナ。とうとう、君が戻ってくると知ったときには。」

冷酷非情で、およそ涙とは無関係に見える男ペドロ・パラモが、たった一度だけうれし泣きする場面である。子どもの頃から思いを寄せていたスサーナが故郷に戻ってくることを知ったとき、ペドロ・パラモは「泣く」というしぐさで、人間らしい一面を見せる。その名ペドロ・パラモ (Pedro Páramo) は、「荒地のペドロ」、「不毛地の石」という意味を内包する。したがって、そこに滴り落ちる涙、水のイメージは、非人間的なペドロ・パラモが、ほんの束の間人間性を取り戻したかに見える、極めて象徴的な描写と言える。

泣き叫ぶ声

ルルフォの作品中、特に多いのが泣き叫ぶ声、悲鳴である。使われている動詞が *gritar* で、「泣く」の意味で通常使われる *llorar* ではない場合もあるが、ルルフォの作品では、「泣き叫ぶ」という意味でよく用いられているので、名詞 *grito* (叫び声、悲鳴) とともに、同じ意味範疇に含めて考えていいだろう。それぞれ、短編「崩壊のあとで」⁽¹⁴⁾ (『燃える平原』所収) と長編『ペドロ・パラモ』からである。

“(…) Y al rato otro **grito** que decía: ‘¡Ya mataron a mi marido! ¡Agárrenlo!’ Y el gobernador ni se movía, seguía de pie. (...)” (p. 147)

「(前略) すると、また悲鳴が聞こえた。『うちのひとが殺されちゃったよう！ 早く犯人を捕まえとくれ！』しかし、知事は直立不動のま

まだった。(後略)」

La cara de Pedro Páramo se escondió debajo de las cobijas como si se escondiera de la luz, mientras que los **gritos** de Damiana se oían salir más repetidos, atravesando los campos: “¡Están matando a don Pedro!” (pp. 300-301)

まるで明かりを避けるかのように、ペドロ・パラモの顔は毛布の下に隠れた。ダミアナがさらに何度か発する悲鳴は畑の向こうまで聞こえていた。「ドン・ペドロが殺される！」

これは、長編『ペドロ・パラモ』終わり近くの場面である。奉公先の主人がやってきた男に突然刃物で刺されるのを見たダミアナは、何度か悲鳴を上げる。スペイン語は *gritos* であるが、単なる「叫び声」ではなく、やはり「悲鳴」であろう。

恐怖による泣き声

Los niños **lloraban** porque no los dejaba dormir el miedo. Y mi mujer, tratando de retenerlos a todos entre sus brazos. Abrazando su manojito de hijos. Y yo allí, sin saber qué hacer. (pp. 107-108)

子どもたちは怖くて眠れなかったから、泣いていた。家内は子どもたちを両腕の中に包み込むようにしてやっていた。しっかり抱きしめていたよ。で、私はというと、どうしていいかわからないまま、そこにいるだけだった。

ルルフォの作品には、この短編「ルビーナ」⁽¹⁵⁾のように、夜、怖くて眠

れずに泣き続ける子どもの姿も見られる。しかし、それよりもずっと多いのは、さまよう霊におびえる人々の姿である。

Felipa dice que los grillos hacen ruido siempre, sin pararse ni a respirar, para que no se oigan los *gritos* de las ánimas que están penando en el purgatorio. (p. 65)

フェリーパの話だと、コオロギはいつも鳴いている。息をつく暇もないほど休みなく。煉獄で苦しんでいる霊たちの叫び声が聞こえないようにね。

ここで述べられている霊たちの叫び声 (gritos) は、呻き声や嘆きの声 (gemidos) に近いものと考えられる。ルルフォは、昔からメキシコ人の心の底に流れている恐れや感情や俗信を、このように具体的なイメージで繰り返し描いてみせた。

呻き声・嘆きの声・悲嘆

ルルフォの全作品を通して特に多い感情表現が、悲嘆にくれる「嘆きの声」であり、「呻き声」である。作中人物が自分の運命を嘆き悲しまない作品は皆無に近いと言っていいほど顕著である。それを救ってくれると考えられているのは、短編「タルパ」⁽¹⁶⁾ に描かれているような聖母像である。

No se ensordece su ternura ni ante los *lamentos* ni las *lágrimas*, pues Ella sufre con nosotros. (p. 57)

嘆きの声や涙を前にして、慈悲深い聖母様は耳をふさぐようなことはなさいません。聖母様は私たちとともに苦しんでくださるのです。

ここに見られるように、ルルフォの作品では「嘆き」と「涙」は密接な関係にある。ルルフォは、特に自分の身の上を嘆く人々の姿を多く描いているが、次の引用のように、人間の姿を観察した鳥が、その嘆きや呻き声をまねしながら飛んでいくという非常に変わった描写もしている。

Un pájaro burlón cruzó a ras del suelo y *gimió* imitando el *quejido* de un niño; más allá se le oyó dar un *gemido* como de cansancio, y todavía más lejos, por donde comenzaba a abrirse el horizonte, soltó un hipo y luego una risotada, para volver a *gemir* después. (p. 239)

マネシツグミが地面すれすれのところを横切っていくとき、子ども泣き声をまねて鳴いた。さらに飛んでいくと疲れたような鳴き声を出し、ずっと先、地平線が見える方まで飛ぶと、しゃっくりをまねた声を出し、やがて笑い声のような鳴き声を立てた。それからまた呻き声を出した。

El pájaro burlón que regresaba de recorrer los campos pasó casi frente a él y *gimió* con un *gemido* desgarrado. (p. 239)

野山を飛び回っていたマネシツグミが戻ってきて、彼の目の前に降り立つと、あたりを引き裂くような声で鳴いた。

メキシコに生息していて、cenzontleとも呼ばれるこの鳥は、動物の鳴き声、人の声、物音など実にたくさんの物まねをされている⁽¹⁷⁾。マネシツグミの鳴き声は人々の暮らしぶりを映し出しているが、最後に鳴く「あたりを引き裂くような声」は、殺された男の叫び声のようでもあり、罪の許しを得られないまま、この世をさまよい続ける霊の悲しい叫び声のようでもある。

泣く場面、泣くしぐさの繰り返し — ルルフォの文体上の技法 —

ルルフォは、同一表現あるいは類似表現を繰り返し使うことを好む作家だが、「泣く」というしぐさについても繰り返し使っていることがわかる。いずれも『ペドロ・パラモ』からの引用である。

—¿Por qué *lloras*, mamá? —preguntó, pues en cuanto puso los pies en el suelo reconoció el rostro de su madre. (p. 201)

「母さん、どうして泣いているんだい？」と訊ねた。足を踏み出したとき、母親が泣いているのがすぐわかったからである。

—¿Por qué *lloras*? Le diré a Pedro Páramo que eres buena conmigo. (p. 267)

「どうして泣いているの？ あんたはあたしによく仕えてくれるってペドロ・パラモに言っておいてあげる。」

短編「タルパ」に描かれた涙

ルルフォの作品の多くに人物の泣く姿が見られるが、中でも短編「タルパ」には、作中人物の泣く様子、流す涙を描いた作品と言ってもいいほど、泣くしぐさが繰り返し見られる。「タルパ」は、旅から戻った娘が母親にもたれかかるようにして泣き崩れる場面で始まっている。

Natalia se metió entre los brazos de su madre y *lloró* largamente allí con un *llanto* quedito. Era un *llanto* aguantado por muchos días, guardado hasta ahora que regresamos a

Zenzontla y vio a su madre y comenzó a sentirse con ganas de consuelo. (p. 49)

ナタリアは母親の腕の中で静かにいつまでも泣いていた。何日も我慢してきた涙だった。センソントラに帰って母親の姿を見た途端、慰めてほしくなってわっと泣き出したのだった。

Sin embargo, antes, entre los trabajos de tantos días difíciles, cuando tuvimos que enterrar a Tanilo en un pozo de la tierra de Talpa, (...) entonces no *lloró*. (p. 49)

だが、何日も苦しい日々が続いた間、タニーロをタルパの墓地に埋葬しなければならなかったときにも、(中略)泣きはしなかった。

Ni después, al regreso, cuando nos vinimos caminando de noche sin conocer el sosiego, andando a tientas como dormidos y pisando con pasos que parecían golpes sobre la sepultura de Tanilo. (p. 49)

タルパからの帰り、休まるときもなく、まるで夢遊病者のように手探りで夜道を歩き続けたときも、タニーロの墓の上を歩いているような気持ちで地を踏んだときも、泣きはしなかった。

Vino a *llorar* hasta aquí, arrimada a su madre; sólo para acongojarla y que supiera que sufría, acongojándonos de paso a todos, porque yo también sentí ese *llanto* de ella dentro de mí como si estuviera exprimiendo el trapo de nuestros pecados. (p. 49)

彼女は泣くためにここまで戻ってきたのだ。母親に寄りかかれるところまで来たのだ。親を悲しませる話をして、自分のつらい気持ちを

わかってもらおうとしたのだ。近くにいるものをみな悲しませたのだ。おれも彼女の涙は胸の奥で感じていた。まるでおれたちの罪を搾り出しているようだった。

ちょうどナタリアが涙をこらえながら母親のいる村まで帰ってきたように、ルルフォはコンマをいくつも使いながら文章を長くし、その気持ちを映し出している。しかし、Vino a llorar hasta aquíでは、わずか5語の中に、それまでのナタリアの行動と心情を凝縮し、こらえていた涙が一度に溢れ出す様子を表現している。長短を巧みに配合することで、作中人物の息遣いを伝える文章を作り出していると言える。

Y entonces Tanilo se ponía a *llorar* con *lágrimas* que hacían surco entre el sudor de su cara y después se maldecía por haber sido malo. Natalia le limpiaba los chorretes de *lágrimas* con su rebozo, y entre ella y yo lo levantábamos del suelo para que caminara otro rato más, antes que llegara la noche. (p. 55)

それからタニーロが泣き出すと、汗まみれの顔に涙の筋が描かれた。その後、タニーロは病気になったわが身をしきりに呪った。ナタリアは、タニーロの顔にあふれ出た涙をショールで拭いてやった。そして、夜が来る前にもう少し歩こうと、ナタリアとおれでタニーロを立ち上がらせた。

Y Tanilo comenzó a rezar y dejó que se le cayera una *lágrima* grande, salida de muy adentro, apagándole la vela que Natalia le había puesto entre sus manos. (p. 57)

そして、タニーロは祈り始めた。体の奥底から出た大粒の涙がぽとりと垂れて、ナタリアが手に握らせたろうそくの炎を消した。

Ahora estamos los dos en Zenzontla. Hemos vuelto sin él. Y la madre de Natalia no me ha preguntado nada; ni qué hice con mi hermano Tanilo, ni nada. Natalia se ha puesto a **llorar** sobre sus hombros y le ha contado de esa manera todo lo que pasó. (p.58)

こうして今、ふたりはセンソントラにいる。兄貴なしで帰ってきたのだ。ナタリアの母親はおれに何も訊かなかった。兄貴をどうしたのかすら、全く何も。ナタリアは母親の肩にすがって泣き崩れた。そして、一部始終をこんなふうに語って聞かせたのだ。

泣くしぐさで始まった短編「タルパ」は、何が起きたか語られた後、このように再び泣くしぐさの場面に戻っている。タニーロの死後、自分の感情を押し殺して黙々と歩き続けたナタリアが、母親の姿を見た途端、わっと泣き崩れる様子は、ルルフォの筆によって鮮やかに写し取られている。人間にとって最も自然な感情表現である「泣く」というしぐさを見事に描き切っていると言える。

結 語

ルルフォは、涙を流す人間、泣いたり嘆いたりする人間の姿を、どうしてこれほど何度も書いたのだろうか。もちろん、農地をめぐる問題、多くの農民が長い間貧困にあえいだという歴史的背景がある。また、20世紀に入ると、仕事を求めて都市に移り住む人の数が急激に増え、過疎地がいくつも生じたという問題もある。そうした中で、苦しい生活に涙を流し、わが身を嘆く人たちの姿が、おそらくルルフォの目に映ったことだろう。だが、ルルフォは、メキシコのそうした具体的な社会問題を取り上げることだけが目的で作品を書いたのではなかったように思える。

1985年にメキシコは大地震に襲われたが、その3年後、1988年にスベ

インのアギラール出版社からルルフォの作品集が出された⁽¹⁸⁾。メキシコ、スペインなどで、すでに何度も作品集は出版されていたし、それまでと同じように長編『ペドロ・パラモ』と短編集『燃える平原』を収録したもので、特に目新しいものではなかった。唯一目を引いたのは、作者ルルフォによる短い挨拶文が序としてつけられていたことだった。それは、スペインから帰国したばかりのルルフォが、滞在期間中のもてなしに対して礼を述べる形となっていたが、スペインからメキシコへの援助に対する感謝の気持ちをあらわしたものであった。「450年以上前、アステカの都が破壊されたときも、人々は打ちひしがれました。夢遊病者のように廃墟をさまよう人の姿がありました。でも、今はそのときと大きく異なり、メキシコには他の国々の人たちとの絆があります」⁽¹⁹⁾と述べ、次のように結んでいる。

わたしたちはこの悲惨な状況を嘆くべきではないのです。と言っても、実際、嘆いてしまっているのですが、それは、どんなことも嘆いてみたいという気持ちから、そうしているだけなのです。いつだってそうでした。だれか自分のつらい気持ちを聞いてくれる人はいないか、わたしたちは探してきたのです。

それと同じことを、わたしは今、スペインの読者の皆さんに向かってしているというわけです。(後略)⁽²⁰⁾

話し言葉でさらりと書かれているが、実はここにルルフォの作品を読み解く鍵が隠されているのではないだろうか。

ルルフォの作品を読み返してみると、作中人物の泣く描写が予想以上に多いことに気づく。また、ほとんどの作品が、作中人物の泣く様子が伝わる、あるいは泣き言が聞こえるという形をとっていることがわかる。

ルルフォは、嘆くこと、語ることで、悲しみが和らぐことをだれよりも

よく知っていたからこそ、作中人物たちにそれぞれのつらい思いを吐露させたのではないだろうか。語り手は聞き手を得ることで救われる思いがする。話を聞いてくれる相手がいなく見える一人称の孤独な語り手も、読者という目に見えない聞き手を得ることで救われるのである。

ルルフォは、この世に生じる深刻な問題、どうしようもないやりきれなさを描いているが、同時に、語り手と聞き手、作中人物と読者の間に「共感の場」を作り出しているように見える。書かれている内容が重く暗いものであるにもかかわらず、読者が暗澹たる思いにならず、かすかな希望を感じることはあるのは、そのためであろう。メキシコ革命やクリステーロの乱が起きた激動の時代を描いた作家として、ルルフォの作品に対する評価はすでに定まったかのように見えるが、作者の死後 25 年を過ぎた今、これまでとは違う新たな観点から読まれ、再評価されてもいいのではないだろうか。

《注》

(1) Juan Rulfo, *Pedro Páramo*, México, FCE, 1955.

(2) Juan Rulfo, *El llano en llamas*, México, FCE, 1953.

(3) Juan Rulfo, *Toda la obra*, Madrid, CSIC, Colección Archivos, 1992.

本稿での引用ページは、すべてこの全集のものを指す。また、イタリックでの強調は引用者による。

(4) ルルフォの作品の日本語訳としては次のようなものがあるが、本稿での引用箇所の日本語はすべて拙訳である。

ファン・ルルフォ『ペドロ・パラモ』杉山晃・増田義郎訳、岩波文庫、1992年

ファン・ルルフォ『燃える平原』杉山晃訳、書肆風の薔薇、1990年

(5) 泣き女や泣くということについて論じたものは多いが、特に次の書が参考になった。

多田道太郎『しぐさの日本文化』筑摩書房、1972年

立石憲利『55年前は〈泣き女〉がいた』吉備人出版、2010年

崔吉城『哭きの文化人類学——もう一つの韓国文化論』館野哲訳、勉強出

版, 2003 年

山折哲雄『涙と日本人』日本経済新聞社, 2004 年

柳田國男「涕泣史談」『定本柳田國男集 第 7 卷』所収, 筑摩書房, 1962 年

アンヌ・ヴァンサン=ビュフォー『涙の歴史』持田明子訳, 藤原書店, 1994 年

- (6) 作品中には年代がはっきり記されていないが, José Carlos González Boixo は, 1910 年と推定している。José Carlos González Boixo, *Pedro Páramo*, Madrid, Cátedra, 2010, p. 182.
- (7) 原題は “Es que somos muy pobres” で, 1953 年刊行の前掲書 *El llano en llamas* に収められた。
- (8) José Carlos González Boixo は, Pedro Páramo が 1865 年に生まれ, 1927 年に亡くなったと推定している。前掲書, pp. 181–182.
- (9) スペイン出身の修道士サアゲン (Fray Bernardino de Sahagún) によって著された『ヌエバ・エスパニャ概史』第 12 書には, 次のような記述が見られる。

第六の前兆は, 泣きながら叫びながら行く女の声がたびたび聞こえたことである。夜中に大声で叫び, このようにふれまわった。「我が息子たちよ。われわれはもう去らねばならぬ」。時には次のようにも言った。「息子たちよ。どこへおまえたちを連れて行こうか。」(小池佑二訳, サアゲン他『征服者と新世界』岩波書店, 1980 年, 11 頁)。

- (10) 原題は “No oyes ladrar los perros” で, 1953 年刊行の前掲書 *El llano en llamas* に収められた。
- (11) 原題は “El hombre” で, 1953 年刊行の前掲書 *El llano en llamas* に収められた。
- (12) 原題は “Anacleto Morones” で, 1953 年刊行の前掲書 *El llano en llamas* に収められた。
- (13) 原題は “Macario” で, 1953 年刊行の前掲書 *El llano en llamas* に収められた。
- (14) 原題は “El día del derrumbe” で, 1970 年刊行の第 9 刷 *El llano en llamas* に収められた。
- (15) 原題は “Luvina” で, 1953 年刊行の前掲書 *El llano en llamas* に収められた。
- (16) 原題は “Talpa” で, 1953 年刊行の前掲書 *El llano en llamas* に収められた。

- (17) Sergio López Mena, *Diccionario de la obra de Juan Rulfo*, México, UNAM, 2007, pp. 173-174 を参照。
- (18) Juan Rulfo, *Pedro Páramo. El llano en llamas*, Madrid, Aguilar, 1988.
- (19) 同書, pp. 5-6 の抄訳である。
- (20) 同書, p. 6.

これは、平成 22 年度言語文化研究所個人研究助成による研究成果の一部である。

(原稿受付 2011 年 12 月 7 日)

〈論 說〉

The Most Difficult Phonemes to Pronounce for English-Speaking Infants, Focusing on the Dental Fricative

SATO Akihiko

1. Introduction

The aim of this essay is to survey problematic English phonemes that are difficult to pronounce for native speakers of English referring to some descriptions and data. Although no infants can speak fluently in the incipient stage, they try to speak, and they make typical pronunciation errors. If there are phonemes which are difficult to master for English-speaking infants, it might be said that the sounds are also hard to acquire for non-native speakers of English. By finding such sounds, EFL teachers may be able to identify difficult phonemes; these ideas will yield clues for improving the pronunciation of EFL learners and may help to develop further English education.

In previous research in 2008, dental fricatives /θ/ and /ð/ were chosen by Japanese learners of English as two of the five most difficult phonemes¹. If the phonemes are the final sounds to be acquired by English-speaking infants, the phonemes would be considered to be difficult to pronounce for EFL Learners too.

In this essay, therefore, some phenomena concerning pronuncia-

tion errors made by English infants are scrutinized using several references and data. The main emphasis of the essay is on finding substitutions for certain problematic English consonant phonemes: dental fricatives.

2. Pronunciation of Infants

In order to discover sounds which children can hardly pronounce, some statements are quoted in this chapter. Subsequently, particular pronunciation errors are narrowed down to certain phonemes.

2.1 Babbling Sounds

According to O'Gray *et al.* (1993), babbling sounds that are used with high frequency are /p/, /b/, /m/, /t/, /d/, /n/, /k/, /g/, /s/, /h/, /w/, /j/, whereas /f/, /v/, /θ/, /ð/, /ʃ/, /ʒ/, /tʃ/, /dʒ/, /l/, /r/, /ŋ/ are less used. Babbling is a natural phenomenon for children from birth to approximately one year of age. In other words, plosives (or stops) /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/ are usually easy phonemes to pronounce for infants. In contrast, the fricatives /f/, /v/, /θ/, /ð/, /ʃ/, /ʒ/, and the affricates /tʃ/, /dʒ/ may be regarded as more complicated and problematic.

2.2 Fricatives

The following consonant phonemes are generally considered as the English fricatives: the voiceless labio-dental fricative /f/, the voiced labio-dental fricative /v/, the voiceless dental fricative /θ/, the voiced dental fricative /ð/, the voiceless alveolar fricative /s/, the voiced alveolar fricative /z/, the voiceless post-alveolar /ʃ/, the voiced post-alveolar /ʒ/, and the voiceless glottal fricative /h/.

Fricatives are defined as continuant consonants, which mean that a speaker can continue making the sounds without interruption as long as he/she has enough air in his/her lungs (Roach, 2000: 48).

In Ingram *et al.*'s view, the fricatives are the last sounds acquired by children. The sounds are avoided by young children (1980: 169–170).

As can be seen from the statements above, the fricatives are probably problematic pronunciations for English-speaking infants while plosives are less complicated for them.

2.3 Dental Sounds

With regard to dental sounds of the fricatives, Ingram *et al.* (1980: 169) state that “the more difficult sounds are /θ/, /ð/, /v/, and /z/, which are acquired between the ages of 5 and 6.” According to Roach (2000: 49), the dental fricatives are considered to be sounds that are made using the teeth. Hence, it can be predicted that the phonemes might be difficult to pronounce for children.

2.4 The Dental Fricatives

On the subject of the definition of dental fricatives, Roach (2000: 48) states the following: “The tongue is normally placed behind the teeth with the tip touching the inside of the lower front teeth and the blade touching the inside of the upper teeth. The air escapes through the gaps between the tongue and the teeth.” Furthermore, Roca and Johnson (1999: 23) state that “The respective IPA symbols are /θ/ (the Greek letter “theta”), for the voiceless sound in thigh, and /ð/ (the Old English letter “eth”), for the voiced sound in thy.”

The dental fricatives are regarded as highly likely to be difficult pronunciations. Since these phonemes have to be skillfully pronounced by using the teeth and the tongue, they might be difficult to produce for English-speaking infants.

What is special about these sounds is that some language sound systems, including Japanese, do not have dental fricatives. According to Thompson (2001), problematic pronunciations are observed in 22 major languages, and it is pointed out that 17 of these languages have no dental fricatives in their sound systems.

Thus, this essay focuses on the dental fricatives, and the tendencies for the sounds to be substituted will be verified.

3. Observation

The dental fricatives are identified by referring to a database and a researcher's remark. The data which is referred to here is from the 'Cruttenden Corpus²' in the 'CHILDES Database' collected by Alan Cruttenden. In addition, some results of statistics by Sander are noted.

3.1 Data from the CHILDES Database

On the CHILDES Website³, there are local transcript files and local media (zipped transcripts). The test subjects of the corpus data were two British dizygotic twins, Jane and Lucy, and the data was collected from when they were aged 1.5 to 3.7 years old. The data was gathered at almost monthly intervals, and their words were transcribed using phonetic symbols by direct notation; no audiotapes were made. Twenty-four files (Jane: Files No. 1, 3, 6, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 23, 25/Lucy: Files No. 1, 3, 6, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 23, 25) were selected from the database.

The data was narrowed down to substitutions of consonant phonemes. It had to be said that it was numerically biased since the samples in the data were limited in number. For instance, the voiced dental fricatives are used more than the voiceless ones since they are contained in frequently used function words such as 'the,' 'this,' 'that,' 'they,' and so on.

The results shown here give some indications of typical substitutions by English-speaking infants. The most striking feature here is that the voiced dental fricative /ð/ is incorrectly pronounced, and /d/ is substituted for /ð/ in most cases. As for the data on Jane (in Appendix 1), the substitution of /ð/ → /d/ is counted 45 times; likewise,

in the data on Lucy (in Appendix 2), it is counted 42 times, and the rest of the substitutions of the other phonemes all occur less than five times. Accordingly, it is clear that /ð/ is difficult to pronounce for infants.

3.2 The Substitution of Dental Fricatives

As can be seen in the previous section, the substitution for the voiced dental fricative /ð/ is almost certainly /d/. While plosives are easily pronounced by children, the fricatives are complicated; therefore, /d/ is extensively substituted for /ð/.

In contrast, regarding Japanese speakers, /z/ is usually used for /ð/ in most cases since the phoneme has been changed by the language system, not by the process of acquisition of the mother language. As far as English-speaking infants are concerned, /z/ would not be a substitution for /ð/, since a voiced fricative /z/ is more difficult to pronounce than a voiced plosive /d/, which is naturally used in the process of acquiring the mother tongue.

In the case of the substitution of the voiceless dental fricative /θ/ in the data on the 24 files, only four cases of substitutions were found: in the data on Jane, /θ/ → /f/ (one case), and in the data on Lucy, /θ/ → /f/ (one case); /θ/ → /s/ (two cases). According to Anderson and Newby (1973: 79), /θ/-/f/ and /θ/-/s/ are common substitutions for children since these sounds bear some acoustical resemblance to each other.

3.3 The Remark by Sander

Sander (1972: 61) made a study of the speech sounds of English-speaking infants. The index table shown below shows the age at which the sounds are acquired by infants. The number in the parentheses indicates the proportion of the children who master the sound; it is presented when the proportion exceeds 50 percent.

Consonant Sound and Percentage

Age

- Before 2** h (87), m (87), n (100), w (79), b (93), p (87)
2 t (80), k (66), g (57), ng: ŋ (60), d (87)
3 f (88), y: j (70), s (70), r (58), l (67)
4 ch: tʃ (72), sh: ʃ (75), j (85), z (62), v (51)
5 voiceless th: θ (67), voiced th: ð (62)
6 zh: ʒ (72)

Taking /θ/ and /ð/, only 67 and 62 percent of children five years of age can correctly pronounce these phonemes; it is reasonable to suppose that the dental fricatives are almost certainly the final sounds to be mastered.

Concerning the substitutions for the dental fricatives, /d/ which is acquired at an early age (at the age of two) is clearly substituted for /ð/ until the age of five to six. When it comes to /θ/, the substitution is /f/ or /s/; these sounds are learned quite smoothly at the age of three.

4. Conclusion

In this essay, several statements and data were referred to in order to clarify which phonemes are difficult to pronounce for English-speaking infants. The plosives /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/ are easily pronounced by infants, as well as being babbling sounds; however, the fricatives are more complicated to acquire for infants. The dental fricatives /θ/ and /ð/ are regarded as highly likely to be difficult pronunciations since some language systems in the world rarely have these sounds; moreover, they have to be pronounced skillfully by using the teeth and the blade of the tongue.

As for the data of the Cruttenden corpus, the substitutions of consonant phonemes by English-speaking infants were verified. The

most striking feature of the figures was that /d/ substituted for /ð/ was counted plenty of times, and the substitution /ð/ → /d/ was defined. In addition, the substitution of /θ/ was confirmed as /f/ or /s/.

With respect to the remark by Sander, this seems to confirm that the dental fricatives are almost certainly the final sounds to be acquired by English-speaking infants.

A foreseeable extension of this research would be to collect more pronunciation data on English-speaking infants in order to make the results clearer. Furthermore, the other problematic sounds such as /ʒ/, /v/, /j/, /r/, and so on should be investigated. Be that as it may, it can be said that dental fricatives are highly likely to be complicated sounds to pronounce for English-speaking infants.

Notes

- 1 The five phonemes were /f/, /v/, /θ/, /ð/, and /r/. Although /l/ is a phoneme that does not exist in the Japanese language, it was not considered as a problematic pronunciation; the proportion of students who regarded the sound /l/ as difficult was not so high. It was published in ‘Common Perceptions of Pronunciation Difficulties Regarding Consonant Phonemes for Japanese Learners of English’ (Sato, A. 2011).
- 2 This corpus captures some tendencies of pronunciation errors made by children. In this essay, the errors were collected and verified from 24 of the corpus files to define problematic pronunciations for British Children.
- 3 The homepage of “CHILDES, Child Language Data Exchange System”: <http://childes.psy.cmu.edu/>

References

- Cruttenden, A. (2001) *Gimson's Pronunciation of English (Sixth Edition)*, Arnold, London.
- Eisenbeiss, S. (2006) ‘Documenting Child Language’ in Peter K. Austin (ed.) *Language Documentation and Description, Volume 3*, SOAS, London.
- Hunston, S. (2002) *Corpora in Applied Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ingram, D., Christensen, L., Veach, S., and Webster, B. (1980) ‘The Acquisi-

- tion of Word-Initial Fricatives and Affricates in English by Children Between 2 and 5 Years' in Yeni-Komshian, G. H., Kavanagh, J. F., and Ferguson, C. A. (ed.) *Child Phonology*, Academic Press Inc., New York.
- Johnson, W. and Reimers, P. (2010) *Patterns in Child Phonology*, Edinburgh University Press Ltd., Edinburgh.
- Kimura, T. (1997) *Nichi Eigo Hikakuron* (A Contrastive Study of English and Japanese), LSA Ltd., Tokyo.
- O'Grady, W. D., Dobrovsky, M. B., and Aronoff, M. H. (1993) *Contemporary Linguistics*, St. Martin's, New York.
- Roach, P. (2000) *English Phonetics and Phonology (Third Edition)*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Roca, I. and Johnson, W. (1999) *A Course in Phonology*, Blackwell Publishing Ltd., Oxford.
- Sampson, G. and McCarthy D. (ed.) (2004) *Corpus Linguistics*, Continuum, London.
- Sander, E. (1972) 'When are Speech Sounds Learned?' in *Journal of Speech and Hearing Disorders, Vol. 37*, The American Speech-Language-Hearing Association, Washington, D. C.
- Sato, A. (2011) 'Common Perceptions of Pronunciation Difficulties Regarding Consonant Phonemes for Japanese Learners of English' in *Takushoku Language Studies, No. 124*, Takushoku University Language and Culture Research Institute, Tokyo.
- Thompson, I. (2001) 'Japanese Speakers' in Swan, M. and Smith, B. (ed.) *Learner English*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Tomobe, T. (1999) 'Eigo Shiin Shidō Niokeru Ichikōsatsu' (A Study of Teaching English Consonants) in *Takushoku Language Studies, No. 90*, Takushoku University Language and Culture Research Institute, Tokyo.

Home Page

CHILDES, Child Language Data Exchange System: <http://childes.psy.cmu.edu/>

(原稿受付 2011年12月1日)

Appendix 1

		Phoneme Mistake								Total
		θ	ð	t	d	b	f	v	w	
Phoneme Original	θ	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	ð	1	0	0	45	0	0	0	0	46
	s	4	1	0	0	0	2	0	0	7
	t	0	0	0	4	0	0	0	0	4
	d	0	2	0	0	0	0	0	0	2
	dʒ	1	1	0	3	0	0	0	0	5
	ʃ	2	0	0	0	0	0	0	0	2
	p	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	b	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	f	0	0	2	0	0	0	0	0	2
	h	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	r	0	0	0	0	0	0	0	1	1
j	0	2	0	0	0	0	0	0	2	
Total		8	6	2	52	1	4	1	1	75

Appendix 2

		Phoneme Mistake								Total
		s	z	d	ʃ	b	f	g	ϕ	
Phoneme Original	θ	2	0	0	0	0	1	0	0	3
	ð	0	1	42	0	1	0	0	0	44
	s	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	z	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	dʒ	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	b	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	f	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Total		3	1	43	1	1	1	1	1	52

〈論 説〉

目標言語使用環境における 第二言語不安について

— 第二言語接触量と
コミュニケーション不安に関する調査 —

長谷川 文 子

1. はじめに

第二言語／外国語習得理論において、学習者間の差異 (individual differences) を前提にした調査研究が進んでおり、研究成果が蓄積されてきている。第二言語における成功度に影響すると考えられている要因として、認知変数、情意変数、性格変数があり、情意要因には第二言語習得を促進するものもあれば、阻止してしまうものもある。情意要因の三要素である動機、態度、不安の中で、不安が第二言語習得に与える影響が最も大きく、これまでの第二言語不安研究から、不安の高さと第二言語の習得度は負の相関関係にあり、不安は第二言語での課題遂行に対して妨害的に作用することが示されている。

言語不安 (language anxiety) とは、「外国語を学習する際にもつ不安やそれによって引き起こされる緊張」である。MacIntyre and Gardner (1994) は「言語不安は第二言語／外国語学習と密接に関わっており、言語習得の成功を左右する個人的要因の一つである」と述べており、他の情

意要因（学習意欲，自信，態度，WTC，リスクテイキングなど）を通して間接的に習得に負の影響を与える可能性があることも明らかになっている。

Horwitz, Horwitz and Cope (1986) は「外国語クラスルーム不安尺度 (Foreign Language Classroom Anxiety Scale: FLCAS)」を開発し、アメリカの大学でスペイン語のクラスを受講している 75 人の学生を対象に調査を行った。その結果、外国語学習不安の存在が明らかにされ、それは特に口頭でのコミュニケーション活動と関係が深いことがわかった。

Horwitz *et al.* (1986) は、この外国語不安は教室活動以外にも究極的には職業の選択等にまで影響しうることを示唆している。ここで調査されたのは外国語クラスルーム不安で、教室内における外国語不安である。これまでの研究の多くは、教室外で学習者の母語が使用されている「母語使用環境」の学習者を対象としてきたため、教室内における不安に焦点が置かれ、教室外の不安についてはあまり検討されてきていなかった。しかし、日常生活でも目標言語の使用が必須であり、学習者の母語がほとんど通じないような環境である「目標言語使用環境」では、単に教室内の不安を考えるだけでは対処できない問題が多く存在する。たとえば、第二言語は教室内では教師や他の学習者との関わりの中で用いられるが、教室外では目標言語母語話者との関わりの中で用いられる。また、教室内では言語がコントロールされているが、教室外では実際のコミュニケーションが求められ、さまざまな予期せぬ問題に直面する可能性が高い。従って、目標言語使用環境においても第二言語不安を検討する際には、教室内だけでなく教室外の観点も含めて考える必要がある（元田，2005）。実際、元田（2005）は、目標言語使用環境では教室内よりも教室外で不安を感じる学習者が多いことを明らかにしており、今後は教室外でのコミュニケーション不安についても研究を進めていく必要があると言える。

一方で、外国語不安を接触度という視点から捉えた研究もある。目標言

語に接触する時間が増え慣れてくれば、不安が減少するという立場である。倉八（1995）によると、Clément and Kruidenier は目標言語との接触度を変数に加え、態度要因と第2言語習得の関係を図1のようにモデル化した。

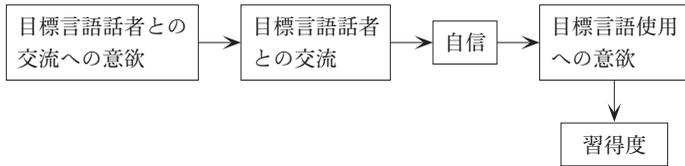


図1 Clément & Kruidenier のモデル（倉八，1995）

すなわち、目標言語話者との交流の意欲が目標言語話者との交流の量を規定し、それが自信を生み、目標言語使用への意欲を規定し、習得度が規定されるという因果プロセスが実証されたのである。このことは、目標言語話者との交流が増えれば不安が減少し、自信が高まり、目標言語使用が増大することによって、習得度が高まることを示している。倉八（1995）は、目標言語を習得するには、目標言語が話されている地域に行って使用しながら学習の方が効率よいという経験的事実と一致する、と述べている。

アメリカの大学で日本語のクラスを受講している学生を対象に外国語クラスルーム不安を調査した Aida（1994）も目標言語文化圏の人々や文化などとの接触量が多いほど、不安は少ないと述べている。孫，山本（2009）は第二言語としての日本語の使用に対する不安と自信の関係を検討し、目標母語話者との接触量が少ない来日当初は、ほとんどの学習者に第二言語である日本語の使用に不安があることを明らかにした。また羅（2004）は、短期留学は目標言語の使用頻度や目標言語話者との接触が多くなり言語学習に有効であるとした。しかし、目標言語や文化との接触量が増えるほど不安が減少するという報告がある一方、Daly（1991）は、

実際の会話で経験を多くつめば、だんだん慣れてくるはずだが、それを支持する研究成果が十分ではないと述べている。また、田所（2001）は目標言語文化圏で生活をしている人の中で、接触量が多いにも関わらずコミュニケーションに不安を感じている人がいる点を指摘し、この違いには個人の性格特性、慣れても消失しきれない外国語不安等様々な要因が作用しあっているのではないかと疑問を呈している。そこで本研究では、目標言語使用環境での第二言語接触度がコミュニケーション不安の軽減に影響を与えるのか検証を行った。

2. コミュニケーション不安 (Communication Apprehension)

第一言語不安研究において、コミュニケーション不安が高い人は低い人と比べて、非常に異なった社会環境の中で生活しているという報告がある (Daly & Stafford, 1984; McCroskey, 1977c; Richmond & McCroskey, 1988)。不安が高い人は低い人よりも家族以外の友達が少なく、他人との交流をあまり持たず、社会的に孤立し、無口で、内にこもった行動をとる傾向にある。また、実際の会話では、不安が高い人は口数が少なく、会話を遮って自分の主張をすることもなく、訥弁で返答に時間がかかり、不安が低い者よりも会話の記憶が薄い、という特徴がある。このことは第二言語使用時にも当てはまるのだろうか。

一般的に、第一言語における不安度と第二言語における不安の間には強い関連があると考えられており、McCroskey, Gudykunst, and Nishida (1985) は、日本人学習者はコミュニケーション不安が著しく高いことを発見し、母語におけるコミュニケーション不安は第二言語で経験するコミュニケーション不安の主要決定要因になるだろうと指摘している。また、対人コミュニケーションの国際比較では、日本人はアメリカ人、オーストラ

リア人，フィリピン人，韓国人，ミクロネシア人，中国人より母語で話した時の対人コミュニケーション不安が高いことが報告されている（Klopf, 1984）。このことから、母語でのコミュニケーション不安が高い日本人学習者は、母語と同じように表現できる第二言語能力がない状態では、第二言語でのコミュニケーションにはさらに高い不安を経験するのではないかと考えられる。

Horwitz et al. (1986) は、外国語を学習する際に持つ不安やそれによって引き起こされる緊張を「外国語不安 (foreign language anxiety)」と呼び、その概念を明らかにした。(1)コミュニケーション不安：目標言語の音声による情報の授受活動に伴う不安，(2)テスト不安：テストにより評価される時に生じる不安，(3)否定的評価に対する恐れ：母語では自分を表現できるのに、目標言語では自分を十分に表現できないことにより社会的評価が低くなるのではないかと、という不安の3種類である。その中でも、コミュニケーション不安は、思考は成人であるのにその思考を外国語で表現する能力がないことがフラストレーションとなって引き起こされる不安であり、この不安が高いと意思伝達が妨げられると考えられている。不安と第二言語行動との関係では、Ely (1986) が、教室内で不安が高い学習者は、高いリスクをおかすほど良い結果が得られるにもかかわらず、積極的に発言しない傾向があることを示している。また、MacIntyre, Noels, and Clément (1997) は、不安があると第二言語能力を十分発揮できないだけでなく、能力の認知にも影響することを見出している。教室内的コミュニケーション頻度を扱った研究では、日本人を含むアジア系の学生がヨーロッパ系の学生より、頻度が低いことが報告されている（Sato, 1982）ことから、日本人は概してコミュニケーション不安が高いと言えるだろう。そして、その高いレベルのコミュニケーション不安は第二言語習得を妨げる要因の一つとなっていると言える。

しかし、一般に不安は第二言語能力の向上と慣れによって減少すると考

えられている。Aida (1994) によれば、来日経験のある日本語学習者と経験のない者を比較し、来日経験のあるものの方が不安が低いという結果を示している。また、Clément, Gardner, and Smythe (1980), Clément (1986) は、不安の少ない学習者は、バイリンガル状態で、第二言語グループとより多くの接触を持つ傾向があると報告している。

Clément and Kruidenier (1985) は、目標言語使用環境の教室外では、「目標言語話者との交流」が「第二言語の自信」を高め、その自信が第二言語学習の「動機付け」につながるというモデルを実証していることから、教室外の不安を軽減させる方策の一つとして、目標言語母語話者との交流が考えられる。元田 (2005) は、Clément and Kruidenier (1985) の「第二言語の自信」の構成要素には、不安に関する変数も組み込まれているため、この「第二言語の自信」の向上を「第二言語不安」の減少に置き換えて捉えると、第二言語不安を軽減するためには目標言語母語話者との交流の質と頻度が重要であると説明している。目標言語話者との交流が第二言語不安軽減につながるのであれば、目標言語母語話者との接触が日常的である留学はまさに不安の軽減に最適である。学習者は絶えず教室内ではクラスメートや教師、教室外では目標言語母語話者や周囲の第二言語学習者と第二言語を使用して交流しなければいけないことから、留学の期間が長くなればなるほど、第二言語能力が向上し、第二言語グループとの接触も増え、コミュニケーション不安は低くなるのではないかと考えられる。そこで、母語、第二言語の両方でのコミュニケーション不安が高い日本人学習者も目標言語使用環境で長期間滞在することにより目標言語母語話者との接触量が増えれば、コミュニケーション不安が軽減されるのではないかという点について検討した。

3. 研究の目的と方法

目 的

本調査は、本大学の留学プログラムで、約7ヶ月間英語圏に留学した日本人大学生を対象に、留学開始時と7ヶ月後の帰国直前のコミュニケーション不安を比較し、検討する。留学による第二言語接触量の増加と不安レベルの減少の間に関係があるのかを明らかにする。

方 法

(1) 対象者及び調査時期

本学の英語圏への長期留学を初めて経験した2年生と3年生を対象とした。27名（女性15名、男性12名）はそれぞれ、アメリカ、イギリス、オーストラリア、カナダの4カ国に8月から翌年の3月まで留学をし、現地では大学付属のESLに通った。留学開始時の9月（2007年、2008年）帰国直前の翌年3月（2008年、2009年）の計二回、対象者に質問紙を電子メールで送り、回答も電子メールで返信してもらった。

(2) 質 問 紙

MacIntyre and Charos（1996）の第二言語コミュニケーション不安尺度の日本語版（Yashima, 2002）をもとに、12項目に対し5点法「決して不安でない（1点）」から「いつも不安を感じる（5点）」で回答を求めた。第一言語におけるコミュニケーション不安を測定するPRCA（Personal Report of Communication Anxiety）と同じ4場面：相手と一対一、小グループ、会議、パブリックスピーチの4場面を想定した12項目から成る。

4. 調査結果および考察

回収した質問紙は統計ソフト SPSS 14J を用いて定量分析を行った。調査票では5段階（1. 決して不安ではない 2. 不安はあまり感じない 3. どちらでもない 4. 不安を少し感じる 5. いつも不安を感じる）のスケールを用いたが、それをそのまま評定尺度とみなし、各項目の平均値を求めた。

下記の表は各項目の平均、標準偏差値、 t 値、 p 値を示したものである。今回の調査の平均値から、全ての項目の不安は留学開始時よりも帰国直前の方が低下していることが分かった。12 項目中、留学開始時から不安が低いものが4項目ある。質問 1, 7, 9, 12 は平均が 2.0 を下回っており、いずれも知り合いや友人と一対一か小グループでの2場面での会話であった。逆に、不安の平均が 3.0 以上を示している項目は、質問 2, 4, 5, 8, 10, 11 で、知らない人との小グループや大きな集まりで不安が高いことが分かった。留学スタート時のコミュニケーション不安の平均が 3.0 以上の値を示しているのは6項目だったのに対し、帰国直前には2項目のみへと減少している。

次に、留学開始時と帰国直前の差の検討を行うために、 t 検定を行った。アンケート 1（留学開始時）とアンケート 2（帰国直前）の平均の差を検討した結果、12 項目のうち3項目の平均値（質問 4, 9, 11）に有意差が認められた（表 1）。質問 4「知らない人の大きな集まり（会議）で発言するとき」（ t 値 2.88, $p < .01$ ）、質問 9「知り合いと会話するとき」（ t 値 3.60, $p < .01$ ）、質問 11「知らない人と会話するとき」（ t 値 4.48, $p < .001$ ）の3項目は高い数値を示している。質問 4 に関しては、留学当初知らない人と大きな集まりで発言するのは当然最も不安が伴う場面の一つであるが、現地の語学学校で様々な国から来た留学生と共に授業を受け、プレゼンター

表1 アンケート1と2におけるコミュニケーション不安の記述統計と*t*検定の結果

	アンケート1 (留学開始時)		アンケート2 (帰国直前)		<i>t</i> 値
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
1. 知り合いの小グループで会話するとき	1.74	0.76	1.48	0.80	1.49
2. 知らない人の一団にスピーチ（プレゼンテーション）するとき	3.93	1.04	3.63	0.97	1.22
3. 友人の一団にスピーチ（プレゼンテーション）するとき	2.78	1.01	2.59	0.97	0.80
4. 知らない人の大きな集まり（会議など）で発言するとき	4.26	0.66	3.81	0.88	2.88**
5. 知らない小グループで会話するとき	3.04	0.90	2.93	0.78	0.65
6. 友人の大きな集まり（会議など）で発言するとき	2.85	1.10	2.63	1.24	0.71
7. 友人と会話するとき	1.48	0.98	1.15	0.36	1.96
8. 知り合いの大きな集まり（会議など）で発言するとき	3.04	1.06	2.89	0.93	0.63
9. 知り合いと会話するとき	1.89	0.64	1.44	0.58	3.60**
10. 知り合いの一団にスピーチ（プレゼンテーション）するとき	3.07	1.04	2.93	1.14	0.54
11. 知らない人と会話するとき	3.37	0.97	2.63	0.97	4.48***
12. 友人の小グループで会話するとき	1.63	0.79	1.41	0.64	1.30

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

ションが日本よりも多く取り入れられている授業を受けたことにより、半年後不安が減少したという結果になった可能性が考えられる。対照的に、質問9と11では、一対一の会話でも有意差が出ている。

Gudykunst (1991) は、異文化の相手の言語を理解できるほど不安や不確実性は低下し、自分と相手の間に類似点を認知するほど不安は軽減すると述べている。一対一で会話を持続させるためには、相手の発言を理解して自分の意見や感想を述べたり、不明瞭な部分に関して質問して相手の意図することを理解する必要がある。そういった場面を留学中に何度となく経験することにより、自分の言語能力に対してある程度の自信をつけ、不安が緩和したと考えられる。また、一対一での会話は、第三者の評価などを気にすることなくコミュニケーションできることから不安が軽減され、有意差が出やすかったとも言える。

今回の調査では、12項目中3項目でのみ有意差が確認されたことから、第二言語接触量は不安の軽減にある程度影響があるが、必ずしも接触量が多ければ第二言語コミュニケーション不安が軽減するわけではないということが分かった。一般に、目標言語圏に長く滞在し、その言語の接触量が増え慣れてくるほど、目標言語使用に対する不安は軽減されるという研究報告もあるが、本研究の結果を見る限りにおいて、現地に長く滞在すれば、目標言語に対するコミュニケーション不安がどのような場面でも軽減されるという結果を得ることはできなかった。

第二言語での積極的なコミュニケーションを続けることにより、不安が低減され、自分自身の能力の認知を肯定的にすることで、さらに積極的にコミュニケーションを図ろうとする意思が強化されると考えられているが、全ての学習者が一様に積極的な態度でコミュニケーションを続けられるとは限らない。中村(1983)は、不安が低下することや自分の能力の捉え方が変化するようになり、学習者の内面が変化するためには、学習者が自ら努力したことにおいて成功し、それに対して成就感や喜びを感じ、自信を深め

ることが必要だと述べている。しかしながら、日本人学習者のようにもともと不安が高い学習者は積極的にコミュニケーションをし、自分の能力を肯定的にできる前に、発話への抑制（inhibition）が働いてしまうのではないかとも考えられる。今回の調査では、抑制が働いてしまったことによって接触量が制限され、結局7ヶ月間滞在していたにもかかわらず、目立った不安の軽減には至らなかった可能性も否定できない。また、第二言語でのコミュニケーションがいつも成功し、それによって確実に自信を高められるわけではない。学習者によっては、第二言語でのコミュニケーションに失敗した負の経験を重ねた結果、さらに抑制が働いてしまうという可能性もあるのではないだろうか。もしくは、7ヶ月という期間で有意性が認められなかった項目も調査期間が延びれば違った結果が見出せるのか、さらなるデータの蓄積と調査が必要だと言える。

5. おわりに

本調査では、約7カ月間英語圏に留学した日本人英語学習者を対象に留学開始時と帰国直前のコミュニケーション不安を比較し、第二言語接触量の増加が不安レベル減少に関係があるのかを検討した。その結果、第二言語接触量は不安の軽減にある程度影響があることが認められたが、目標言語環境に長く滞在することによってコミュニケーション不安がどのような状況下でも軽減されるわけではないことが分かった。

今回の結果を踏まえて今後は、なぜ12場面中3場面でのみでしか不安レベルが低減しなかったのか、接触量と不安の軽減について更に検証していきたい。また、学習者の持つ不安のレベルによって目標言語話者との接触量の質・量に違いがあるのかについても調査していく必要があると言える。

参考文献

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Clement, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5, 271-290.
- Clement, R., Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1980). Social and individual factors in second language acquisition. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 12, 293-302.
- Clément, R. & Kruidenier, B. G. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: a test of Clément's model. *Journal of Language and Social Psychology*, 4, 21-37.
- Daly, J. (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. Elaine K. Horwitz & Dolly J. Young, Dolly J. (Eds.), *Language Anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 3-13). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Daly, J. A., & Stafford, L. (1984). Correlates and consequences of social communicative anxiety. In J. A. Daly & J. C. MacCroskey (Eds.), *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension* (pp. 125-144). Beverly Hills, CA: Sage.
- Ely, C. (1986). Language learning motivation: A descriptive and causal analyses. *Modern Language Journal*, 70, 28-35.
- Gudykunst, W. B. (1991). *Bridging differences*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Klopf, D. W. (1984). Cross-cultural apprehension research: A summary of Pacific Basin Studies. In J. A. Daly & J. C. McCroskey (Eds.), *Avoiding communication : Shyness, reticenceand communication apprehension*, Beverly Hills: Sage.
- 倉八順子 (1995). 「不安と第二言語習得」『明治大学人文科学研究所紀要』 37, 78-100.
- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as

- predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 3-26.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47, 265-287.
- McCroskey, J. C. (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, 4, 78-96.
- McCroskey, J. C., Gudykunst, W. B., & Nishida, T. (1985). Communication apprehension among Japanese students in native and second language. *Communication Research Reports*, 2, 11-15.
- 元田 静 (2005). 『第二言語不安の理論と実態』 溪水社
- 中村 敬 (1983). 「異文化理解への視点」. 『英語展望』 No. 80, pp. 28-31.
- 羅 曉勤 (2004). 「短期留学生の自己イメージ (self-image) の変化と日本語学習との関係」 『銘傳日本語教育』 7, 46-66.
- Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (1988). *Communication Apprehension, avoidance, and effectiveness*. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Sato, C. (1982). Ethnic styles in classroom discourse. In M. Hines and W. Rutherford (eds.), *On TESOL '81*. Washington D. C.: TESOL.
- 孫 毅權, 山本広志 (2009). 「短期留学生の日本語能力に関する自己上達感」 『山形大学紀要 (教育科学)』 14(4), 399-414.
- 田所真生子 (2001). 「外国語学習における学習者の情意要因に関する考察」 『ことばの科学』 14, 303-320.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 55-66.

〈研究ノート〉

中国民族音楽家劉天華研究序論

— その研究の意味と課題 —

長谷川(久米井) 敦子

目 次

- 一、はじめに
- 二、劉天華の経歴
- 三、先行研究
- 四、研究課題
- 五、おわりに

一、はじめに

1911年の辛亥革命を経て翌年に中華民国が成立した。しかしこのアジア初の共和制国家が混乱と戦乱にまみれて終わったことは周知の事実である。臨時政府成立後、その総統の地位に就いた孫文は、当時北洋財閥の実力者だった袁世凱に地位を譲る。その目的は、宣統帝の退位を促し、各地で勢力をふるっていた軍閥を懐柔することだった。しかし袁は時代を逆流させて王政復古を宣言、自ら中華帝国皇帝を名乗った。その政治的手腕のなさは想像するまでもなく、袁政権は中国の利権を虎視眈々と狙っていた日本に対して弱腰な態度をとり続け、ついには不平等な内容の「対華 21 か条要求」を批准する（1915年）。これに対して国内に不満と反発が高まっ

た。1919年5月4日、若い知識人が集まり、文学革命⁽¹⁾などの新文化運動が起こっていた国際都市上海で、政府の無策と日本の不当な要求に抗議する大規模なデモが起こる（五四運動）。この運動は全国に飛び火し、民族主義と民主主義を求め、新しい文化や思想を求める声があき起こった。運動の担い手である若い知識人たちは伝統文化を否定し、貪欲に新しい文化や思想を求めた。



劉天華肖像（1929年ごろ
「劉天華全集」より）

清末から民国初期にかけて、中国にはいくつかの形で西洋音楽が広まりつつあった。それは、日本から帰国した留学生たちが持ち帰った近代唱歌教育（学堂楽歌）や、上海などの租界の西洋人たちが奏でていたオーケストラやジャズである。時代の流れの影響を受け、音楽を志す若者もみな西洋の音に傾倒していった。

劉天華はそうした時代の流れの中で、あえて民族音楽を選んだ音楽家である。その選択はけっして時代の流れに逆行したものではない。劉天華は新しい音楽文化を創造する手段として伝統音楽を選択したのである。

一国の文化とは、余所のものの表面を踏襲すればそれで済むものではないし、逆に、古い方法を固持し、自己の見識に固執すればいいというものでもない。必要なのは、もとから有する精粹を取り入れながら、外来の潮流を受け入れることである⁽²⁾。

こう自ら語る通り、劉は民族音楽の研究、収集、創作、演奏、楽器改良など、広い領域で多くの業績を残す一方で、西洋音楽を探求し続け、常にそれを取り入れながら、10の二胡独奏曲と3の琵琶独奏曲を創作した。

そして、多くの弟子を育て、民族音楽、中でも二胡という楽器の伝統を現代に伝える教育者としての功績を残した。王国潼、閔恵芬らの「大御所」をはじめ、現在第一線で活躍する演奏家は、そのほとんどが劉天華を頂点とした師弟の系譜の末裔たちなのだ。

現在、劉天華は民族音楽史、特に二胡という楽器を論じるうえで、通俗的で「卑しい」民族音楽を芸術の領域まで高めた人物として、もっとも重要な人物に位置付けられている。しかし、その批評と評価は必ずしも客観的かつ十分なものとは言えない。

そう考える根拠は以下の2点である。

まず、先行研究や関連文献の大半が劉天華の弟子による「思い出」の類と、演奏家による曲の解釈や演奏技術を論じることとどまっている点である。今でも往々にして「大師」と称される天華への評価はまだ「崇拜」の域を出ておらず、客観的とは言えない。研究を進めるにおいて、まずその視点を改めなければならない。

もう一つは、研究の論点が劉天華個人という狭い枠組みの中に限定されている点である。下関条約締結の年に生を受け、満州事変の翌年に不慮の死を遂げた天華は、内憂外患にさいなまれる近代中国を生きた文化人として、中国近代文化史研究の領域においてモデルになりうる人物であろう。これまでの研究で、音楽家、しかも、伝統文化を守ろうという立場の音楽家がこうしたモデルとなった前例は少ない。劉天華という音楽家を論じる枠組みを、彼を取り巻く人物や社会情勢、歴史的背景などにまで広げていくことは、中国近代史を読み解く上で、多くの新しいヒントを引き出すことにつながると期待できないだろうか。

本論は「研究序論」として、劉天華という音楽家のより全面的な研究を展開する準備として先行研究を分析し、今後必要となりうる論点を提起することを目的とする。

二、劉天華の経歴

ここでは劉天華の経歴と、彼の生きた時代背景をまとめておきたい⁽³⁾。

天華は1895年に江蘇省江陰に生まれた。父の劉宝珊 (Liu Bao-shan) は天華が2歳の年に科挙の秀才に及第し、自宅で私塾を開く知識人だった。4歳年長の兄で、のちに文学者となる劉半農 (Liu Ban-nong 1891-1934) とともに父から教育を受けながら、天華は故郷の山河や豊かな民間芸能に囲まれて少年時代を過ごした。

1909年、常州府中学堂に入学。軍楽隊に参加して管楽器を学んだ。これは天華が初めて触れた西洋楽器であり、西洋音楽だった。1911年の辛亥革命の混乱によって中学堂が閉鎖された翌年、新聞社に招聘された兄とともに天華は上海へ向かった。

上海はアヘン戦争(1840-42)終結後、1842年の南京条約によって開港した五都市のうちの一つである⁽⁴⁾。戦勝国のイギリスはそれらの土地に「租界」と呼ばれる外国人居留区を建設した。アジアの中の西洋とも呼ぶような「魔都」上海の租界には治外法権が適用され、亡命者や文化人、芸術家、政治活動家から裏社会の首領まで、内外の「訳あり」な人物が多くひきつけられた。西洋建築の間を自動車が行き交う街に、ダンスホールや劇場が立ち並び、ジャズやクラシックが流れる。そのような大都会で天華は劇団「開明劇社」のバンドマンとなり、中学の軍楽隊で覚えたトランペットを吹きながら様々な西洋楽器に触れたという。その体験はのちの天華の音楽観の形成に少なからず影響を与えていると思われる。

ところが開明劇社は1914年夏に閉鎖する。原因は当局を批判する作品の上演による圧力だったという。天華は失業者となって故郷へ帰るほかなかった。

故郷に帰って小学校教師となったこの時期、天華は二胡、三弦、嗩吶

（スオナ）などの民族楽器と出会い、仕事の合間を縫っては民間音楽家を訪ね歩いて指導を仰いだ。しかし、当時「卑しい」職業だとされていた民間芸人との交渉は、学校の名誉を傷つける行動であるとされ、天華は再び失業した。失意の毎日を過ごす中、さらに父の死去という不幸に襲われる。そんな不遇の時期を、天華は素朴な民族楽器の音色で自らを癒しながら切り抜けたのだろう。その後、母校常州府中学堂へ就職。それから北京大学へ赴任するまでの期間は、教壇に立つ傍ら、民族楽器の研究と、二胡や琵琶の演奏技術の習得に専念した。1921年には夏期休暇を利用した講習会を自宅で主催し、処女作「病中吟」を自ら受講者に指導したという。

そして1922年、天華にとって大きな転機が訪れた。退職する琵琶教師の後任として、北京大学から招聘を受けたのだ。招聘に至った詳細な経緯については今後の研究を待たなければならないが、当時、北京大学で教職に就いていた兄、劉半農の手引きがあったことは想像できる。北京大学では1917年に校長に就任した蔡元培（Cai Yuan-pei 1868-1940）による大改革が行われていた。その中で蔡は、学生のサークルだった楽団を学部と同等の組織にまで格上げし、1922年に北京大学附属音楽伝習所を設立した。劉はその前身である学生サークル「音楽研究会」の担当教師として招聘されたのだった。伝習所は本科、師範科、選科の3部門に分かれ、カリキュラムも整備されたもので、正規の学部ではなかったが、学部と同等の地位を与えられていたという。天華はこのほか、国立女子師範学校（22年より）、国立芸術専科学校（26年より）といった、北京市内の各校でも教鞭をとった⁽⁵⁾。

こうして腰を据えて民族音楽の研究ができるようになった天華は、1927年、「国楽改進社」を創設する。その創立時の活動趣旨表明には次のようにある。

我が国の音楽には数千年の歴史を有するという貴重な事実はあるが、災害や戦乱に破壊され、特権階級に蹂躪され、加えて人材が少なく、

流派間の違いが大きいため、とうの昔に細切れになり、目も当てられない。この数十年、政府は提唱せず、学校も正規科目として認めず、子供が学びたがっても、親に叱られ、世間に蔑まれる。その結果、中国の音楽は、百のうち九十九までは芸人の中でようやく生きながらえているありさまだ。まったく話にならない。（「国楽改進黨社縁起」『全集 185 ページ』）

為政者や世間の無理解のために衰退の一途をたどっている「国楽」、つまり民族音楽を研究し、改良を加えることで、絶滅の危機から救おうという意気込みがうかがわれよう。国楽改進黨社はその後、機関紙「音楽雑誌」を10期まで（1928～1932年、不定期刊）発行するなどの活動を展開するが、常に資金難に悩まされていたようだった。天華個人の教育、研究、演奏などによる多忙さも、社の活動の支障となったことだろう。

北京大学に赴任してから急逝するまで、天華は何度か演奏会を開催している。その多くは学生たちの練習成果の発表の場として開かれた合同演奏会だった。また、北京在住の外国人教師にヴァイオリンや作曲を師事し、西洋音楽の研鑽も継続した。作曲活動も旺盛に展開し、上京前の作品を含めて、生涯で二胡独奏曲10曲、琵琶独奏曲3曲、二胡練習曲47曲、琵琶練習曲15曲を残す。

1932年6月8日、民間芸人の演奏を採譜するために赴いた先で伝染病にかかって急逝、天華は37歳の短い生涯をとじた。

三、先行研究

現在、劉天華に関する出版物には以下のものがある（順不同）。

- ① 劉育和編『刘天华全集（劉天華全集）』（人民音楽出版社、1997年）

- ② 方立平主編『劉天華記憶与研究集成（劉天華 記憶与研究論集）』（上海教育出版社，2009年）
- ③ 劉北茂口述『劉天華音樂生涯—胞弟的回忆（劉天華音樂生涯——実弟の回想）』（人民音樂出版社，2004年）
- ④ 劉天華生誕百年記念誌刊行会（中国音樂勉強会）編『劉天華生誕百年記念誌』（1995年）
- ⑤ 陳振鐸著『劉天華的創作和貢獻（劉天華の創作と貢獻）』（中国文聯出版公司，1997年）
- ⑥ 趙沛著『劉天華（劉天華）』（上海音樂出版社，1989年）
- ⑦ 劉復（半農）主編『劉天華先生紀念册（劉天華先生記念誌）』（1932）

①は、序、天華の作品の楽譜（二胡練習曲47、二胡独奏曲10、糸竹合奏曲1、琵琶練習曲15、琵琶独奏曲3、（以上、いずれも五線譜、数字譜、工尺譜）、琵琶古曲（劉天華演奏譜）2（五線譜、数字譜）、劉天華による論説7篇、関連文献4篇、年譜、写真多数、後記（劉育和）から構成される。天華の音楽作品や著作を網羅的に掲載しており、その点においては全集の名に値するものと言える。ただ、楽譜については五線譜、工尺譜、数字譜ともに出処が明記されていない。五線譜と数字譜は、解説文や譜面中の表情記号に現在の簡体字が使われているが、この『全集』編集の際に書き下ろされたものだろうか？ 工尺譜は②に掲載のものと同じの版と判断されるので、⑦に掲載されたものの影印版と思われる。しかしやはり出処は明記されていない。いずれにしても、「全集」を標榜するからには信頼性の高いテキストを掲載し、さらにその出処を明記することが望まれる。また所収の関連文献は、「国乐改进社文件（国楽改進社に関する資料）」と、関係者による追想にとどまり、学術的な論説がない。

②は、前言、上編「劉天華文物遺存（劉天華の遺物）」、中編「劉天華生平记忆（劉天華の経歴と回想）」、下編「劉天華研究評述（劉天華の研究論

説)」；劉天華年譜；後記から構成される。

上編は、天華の論著7篇、二胡曲の楽譜（五線譜）、琵琶曲の楽譜（工尺譜）、糸竹合奏曲の楽譜（工尺譜と五線譜の併載）、遺品の写真複数を含む。

中編は、哀悼録（影印版）、および関係者による回想録12篇を含む。

下編は研究者や演奏家による学術論考9篇と、講演原稿4篇を含む。

『記憶と研究集成』のタイトルが示す通り、回想録と学術的論説がともに充実して、天華を多角的に理解する上で多くの示唆を与える論集である。掲載楽譜の出処はいずれも⑦の『劉天華先生紀念冊』であると注記があり、影印版と思われる。しかし、なぜ二胡譜には五線譜を、琵琶譜には工尺譜を選んだのか？ なぜ合奏譜はその両者を併載しているのか？ その選択の根拠が述べられていない。また、いずれの学術的論説も天華個人を論じるにとどまり、社会情勢、文化的・思想的背景を含んだ枠組みで論じる段階には至っていない。

③は天華の実弟で、天華の音楽の後継者でもある劉北茂（Liu Bei-mao 1903-1981）の口述をまとめた伝記で、天華の生涯が時系列で述べられている。身内が語る回想には資料だけを手がかりに書かれた学術論文にはない独特な重みがある。しかし、あくまでも口述者の記憶を根拠にした回想であり、研究資料として扱うには限界があるだろう。

④は日本語によるもので、1995年2月11日に上野旧東京音楽学校奏楽堂で開催された「生誕百年記念演奏会」を中心とした、「劉天華生誕百年記念事業」の一環として刊行された。演奏会の上演曲目の解説と演奏者からのメッセージのほか、関係論説2篇、参考文献一覧、略年譜を含む。A5版、35ページの小冊子だが、日中両国の研究者や音楽家による多彩な寄稿が充実している。中でも橘田勲氏の「劉天華その生涯と業績」は、作品に作者名を記さない「無名性」という中国伝統文化の特徴的習慣を論じた上で、「草稿から初稿を経て定稿に至るまで、推敲の手を加え、楽譜に細かく演奏に際しての指示を書き記したうえ、自らが作曲者であることを明

らかにして発表する」天華の姿勢に、作品を自分から切り離すことができない「近代的な創作者としての意識」を見出すという多くの示唆を与えるもので、日本人による劉天華研究がまだほとんど見られない中で、大変貴重な研究論文である。編集元の中国音楽勉強会は現在、諸事情により活動を休止しているという。早期の活動の復活を祈りたい。

⑤の著者である陳振鐸（Chen Zhen-duo 1904-1999）は天華の直弟子で、本著は「前言」,「刘天华在音乐艺术上的贡献及其音乐观（劉天華の音楽芸術における貢献と音楽観）」,「樂曲解説」,年表, および直弟子としての回想数編, 写真数点を取める。前出の各資料同様, 論述の枠組みは天華個人に限定されているが, 直弟子ならではのエピソードは大変興味深く, 一読の価値がある。見出しに「为人民服务（人民に奉仕する）」といった政治的表現が使用されている点にはやや興をそがれるが, 芸術から政治を切り離せなかった社会主義国家の事情を考えると著者を責めることはできない。

⑥は未見のため, ここでの論及は割愛する。

⑦も未見であるが, 天華の死を追悼するために, 友人や同僚たちによって編集された記念誌であろう。編集責任者は実兄の劉半農である。『刘天华记忆与研究集成』巻末の年譜によると, この記念誌には二胡独奏曲 10 曲, 練習曲 47 曲, 琵琶独奏曲 3 首, 練習曲 15 曲, 合奏曲 1 曲と各界人士の哀悼の言葉が収められているという。また, 天華の創作作品のすべてが掲載された最初の出版物であり, その中の多くの作品はこの時に初めて楽譜として公開されたと思われる^⑥。これ以外にも, 多くの論説が雑誌や個人論集などに収められているが, ここでは割愛する。

これらの先行研究の特徴を分析し, まとめると以下のとおりである。

まず, 学術的論説がまだ少なく, 関係者の追憶や回想に終始しているものが多い。

また学術的論説であっても, 天華個人の枠組みの中にとどまった論説が

多く、時代背景や、当時の音楽事情、文化事情を含む枠組みの中で天華を考察するという視点が未成熟である。音楽家は作家や思想家などと比較すると文章を残すことが少ない。したがって、人物の来歴、思想などの情報を得る資料がきわめて制限されるのは、音楽家研究が抱える悩みであろう。

音楽史を概観する論著の中には、劉天華を一項目として設け、中国民族音楽の近代化における最初の功労者として概説するものが多い。多くの場合、天華に関する論術はそこで終わり、天華の存在はその後の歴史的背景の流れとリンクしづらくなっている。しかし、若い研究者を中心に、民族音楽史の流れを形成する一人の人物として劉天華を扱う研究も出てきている。たとえば李祖勝の『二胡艺术与江南文化（二胡芸術と江南文化）』（湖南人民出版社、2010年）は、江南地方（江蘇省および浙江省北部の長江流域を指す）の文化という大きな枠組みの中で天華を論じている。この論著には天華の名が随所に登場し、一項目として扱われない。つまり、江南地方の音楽文化という大きな流れの中に劉天華を置くことで、一人の音楽家を相対化しているのだ。今後はこのような研究がより充実することが待たれる。

四、研究課題

以上、劉天華の、近現代中国音楽史研究における研究対象としての意味と、経歴、先行研究について概説してきた。それに基づいて、ここでは今後の課題、つまり、現段階で考え得る研究テーマを考察したい。

① 劉天華の受けた教育、および学堂楽歌の普及と状況

（江南地方を中心に）

1895年（奇しくも天華の生年である）に日清戦争によって敗北を喫した清朝政府は、戦勝国である日本を手本とした近代化を行うことで政権の延

命を図った（戊戌変法，1898年）。それにより，明治日本の学制にならった近代学校制度の施行を趣旨とする「奏定学堂章程」（1904年1月）が發布され，国内各所には新しい学校である「学堂」が設立された。天華の父劉宝珊が伝統教育を施す私塾を開いていたことはすでに述べたとおりである。しかし，時代の流れを意識して，劉宝珊は友人とともに「翰墨林小学」を開校し，『古文観止』などの伝統文学の基礎と並行して，英語や数学，体育，美術，音楽などを教えていたという。劉天華はこの学校で「父に『国学』を習い，中国の古典詩詞に習熟した。また早稲田大学を卒業した教師郁詠春（古琴とピアノにも長じていた）から絵画を学んだ」⁽⁷⁾。そして1909年に常州府中学に進み，そこでより近代的な学校教育を受けながら，軍隊で活躍した。

中国では古来，教育は官吏登用試験である科挙の受験を目指したものであった。試験のために膨大な古文を暗記するという形骸化した伝統教育を改め，近代的な学校である「学堂」を設けて国民を教育するという趣旨で「奏定学堂章程」が公布された年，天華は9才だった。この大きな転換期に教育を受けた天華は，中国の伝統教育を受けた最後の世代に属し，また，新しい教育を受ける機会にも恵まれることになるが，その教育環境は天華の思想や音楽観の形成に何らかの影響を与えているのだろうか？

この時期，清国政府は人材養成のために多くの留学生を日本に派遣した。文学者魯迅（Lu Xun 1881-1936）はその一人である。これらの留学生の中には，明治日本の唱歌教育に祖国救済の希望を見出し，のちに「学堂楽歌」と呼ばれる教育歌曲を創作した，沈心工（Shen Xin-gong 1870-1947）や曾志恣（Zeng Zhi-min 1879-1929）たちがいた。

学堂楽歌とは，清末に日本へ渡った留学生たちが作った教育歌曲である。この時期の留学生の大半が日本で学んだのは，医学，工学などの理工系の学科や，政治学，法学といった社会科学系の学科，つまり「実学」だった。しかし文明開化に成功した明治時代の日本で様々な「先進」文化を見聞し

たことで、文学や芸術などの非「実学」系の領域に転向するものもいた（仙台で医学を学んでいた魯迅が文学へ転向したことはその一例である）。沈心工や曾志恣は、日本の明治維新の成功の要因を、「徳性ノ涵養」を目的としていた唱歌教育だと考えた。音楽や唱歌に関心を持つ清国留学生たちは東京で「音楽講習会」を結成し、高等師範学校の教師だった鈴木米次郎（1868-1940）を講師に招いて学んだ。そして日本の唱歌の旋律に中国語の歌詞をつけて替え歌を作り、それを祖国の新しい音楽教育の教材にしようと考えた。それが「学堂楽歌」である。

学堂楽歌の先行研究は多いが、作品論や作品分類の段階で終わっているのが現状である⁽⁸⁾。特に、学堂楽歌が中国に根付いた「その後」を詳細に検証しているものは、管見の限りではまだ少ない。天華はどんな音楽教育を受け、どんな歌を歌って育ったのだろうか。それは、天華の音楽観や思想、創作に少なからぬ影響を与えているはずである。

清末から民国期における中国教育史については、わが国だけを見ても、阿部洋らによる一連の研究がある。また、天華と同時代の江南地方出身者が残した小説や随筆、回想、伝記などをひもとけば、天華の少年時代の原風景を見るのが期待できよう。

② 1920年代の上海と「開明劇社」

1842年の南京条約によって租界となり、西洋文化が花開いた上海。劉天華は1910年代にわずか2年ではあるがそこに滞在し、音楽を奏で、学んだ。上海や上海史に関しては先行研究がきわめて豊富である。2010年の万博の影響もあり、上海に関する出版物や研究は多く、榎本泰子の一連の研究のような、「租界」時代の上海における文化や芸術を丹念に論じた著作もある⁽⁹⁾。こうした豊富な先行研究を応用し、天華が滞在していた1912年から1914における、つまり民国建国時から文学革命の前夜にかけての上海を検証する必要はないだろうか。この時期上海で天華が劇団のバ

ンドマンとなり、多様な西洋楽器に親しんだことはすでに述べた。上海は多感な青年だった天華に多くのものを与えたはずである。それは何だったのか。

また、天華が所属した「開明劇社」に対しても、より詳細な調査と考察が必要ではないだろうか。中国の演劇研究は、伝統的、現代劇、いずれも充実しているので、その先行研究を活用できるはずだ。

③ 北京大学附属音楽伝習所と1920年代の北京

天華は37年の短い人生において、最後の10年を北京で大学教授として過ごした。北京大学附属音楽伝習所で教鞭をとりながら、演奏活動、作曲、民間音楽の採譜、楽器の改良といった幅広い領域で功績を残し、現在の中国民族音楽の礎を築いたこの最後の10年は、天華にとって音楽事業の集大成となった。当時の北京はどのような場所だったのか。

また、天華が教鞭をとった北京大学附属音楽伝習所や、国立北京女子師範大学、芸術専科學校の音楽科はどのようなものだったのか。

北京大学附属音楽伝習所に関しては、韓国鏞（Han Guo-huang）の「北大音楽傳習所研究（北京大学附属音楽伝習所研究）」（『韓國鏞音楽文集(一)』所収、楽韻出版社、1990年）などの論文があるが、まだ充分とはいえない。伝習所開設に貢献した蔡元培（Cai Yuan-pei 1868-1940）⁽¹⁰⁾ や蕭友梅（Xiao You-mei 1884-1940）⁽¹¹⁾ などの人物の論著や関係資料を検証することで、その空白を埋めることはできないだろうか。

また、国立北京女子師範大学（女師大）は、そこで教鞭をとっていた文学者の魯迅や、1925年に起こった「女師大事件」（学生による大学当局への抗議運動）をめぐるの先行研究がある。天華が女師大で教えていたのは1922年、北京へ赴任した年の秋からだが、資料や先行研究の存在する「女師大」に関する事情を丁寧に検討することによって、天華が身を置いていた北洋軍閥配下の北京の教育界の姿が浮かび上がることは期待できないか。

④ 数字譜と中国民族音楽

現在、二胡や楊琴、古箏などの民族音楽では、階名を数字で表す「数字譜（中国語では「简谱」）」が使われている（図1）。数字譜は16世紀のヨーロッパにすでにそのひな形が現れ、17世紀には教会で賛美歌教育用に使われ、18世紀のフランスの思想家J.-J. ルソーなどによる改良を経て現在に至っているという⁽¹²⁾。中国では現在でも、音楽の教科書や一般向けの歌曲集などでは、曲の洋の東西を問わずに数字譜が使われることが多い。日本でも、明治時代の唱歌集の中に五線譜と数字譜を併用しているものがあったという⁽¹³⁾。

中国音楽の衰退の原因を記譜法の未成熟さであると考えていた劉天華だが、数字譜を提唱していた痕跡はない。天華の創作曲を初めて公にしたのは、死の直後に編集された『劉天華先生紀念冊』（1932年）である。そこに掲載された楽譜は、二胡曲、琵琶曲、紫竹合奏曲のいずれもが五線譜と

二胡独奏曲十首

1. 病中吟

G調
【1】 广板 Largo
速度 *mp*

劉天華曲
1918年

（一名安通，亦名胡通）

図1 数字譜（劉天華『病中吟』
『劉天華全集』所収

病中吟
正宮調

四四

第一段

図2 工尺譜（劉天華『病中吟』）
『劉天華全集』所収

工尺譜（図2）であった。天華の遺稿には数字譜を使用しているものもあるが、それらは創作曲ではない。

天華は以下のように言っている。

2種類の楽譜を載せたせいで、小さな記念曲が多くの誌面を占領し、大変申し訳なく思う。だが工尺譜は作曲者の意図と感情を十分に表現するにはおおざっぱすぎる。また五線譜は今日、琵琶奏者が習い、用いているに至っていない。両方を併用せざるを得ない理由はそれだけであ

る。工尺譜を改良することはできるのか？ という声もあろうが、この過渡期において工尺譜を捨てられない事情は、内外の音楽に少しでも理解があればおわかりであろうから、余計な説明はやめておこう⁽¹⁴⁾。

若いころから熱心に西洋音楽を学び、トランペットやピアノの学習経験のある天華にとって、五線譜は抵抗なく使える記譜法だったはずだ。上の引用で、工尺譜を併用したのは伝統的な音楽教育を受けた世代への配慮にすぎない、と書いていることから、天華が最終的に目指したのは、五線譜による記譜だったと思われる。

軍靴の音が近づき、「抗日歌曲」が左翼音楽家たちによって創作され、芸術の大衆化の必要性が主張されていた時代、専門教育を受けたことのない人々にも容易に理解できる数字譜は、すでに中国国内で普及し、いわば「流行りもの」になっていたと考えられる。また、前述した「学堂楽歌」を通して普及した可能性も否定できず、その調査と考察が必要であろう。

しかしいずれにしても、数字譜の使用は、民族音楽を芸術の領域まで高めた人物として位置づけられている劉天華が提唱したものではない。それにもかかわらず、今日の中国民族音楽の演奏や教育において数字譜の使用が常識となっているのはなぜか。

音楽教育の啓蒙段階において用いられる数字譜には、毛沢東の「文芸講話」の流れをくむ中華人民共和国の文化政策、つまり、芸術は政治宣伝、思想宣伝の道具であるという思想がうかがわれ、きわめて政治的なおいがする。

なぜ現在、中国民族音楽の世界では数字譜が使われているのか？ そして、中国民族音楽の響きを記録し表現する記譜法として数字譜は本当に理想的なものなのか？

近代から現代にかけての中国の芸術思潮に関する先行研究を手がかりに、記譜法をめぐる問題について新たな視点で考察できないだろうか。

⑤ 「文人」音楽家としての劉天華

前述したとおり、伝統教育から近代教育への移行期に成長した劉天華は、新旧両方の教育を受け、両方の教養を身に着けた年代に属す。天華は文語と白話でそれぞれ簡素で美しい文章を残している。これは新旧過渡期の教育を受けたことによって天華が文語文と口語文の「両刀使い」であった証左である。

より新しい時代、特に中華人民共和国建国以後に誕生した作品と比較してみると、天華の音楽の演奏には難易度の高いテクニックは必要とされない。そのかわり、徹底的に吟味された音色^{おんしよく}、音と音の間の空白を埋める余韻、そして強弱や緩急などの表情を繊細に表現する高い音楽性を必要とする。天華の作品を奏でるのは、聴衆を一瞬にして惹きつけるヴィルトゥオーソではなく、音楽の作り出す空間に魂を込めるような、きわめて洗練された感性と知性を持つ演奏家である。技巧性よりも、音楽家の内面や精神世界を映す気韻が求められる芸術。それはまさしく、中国伝統文化に精通した「文人」が描く文人画の世界である。天華の作品の原点を、彼が受けた伝統教育の影響から考察することはできないだろうか？

⑥ 動乱の時代の落とした影

日清戦争、義和団事件、辛亥革命、軍閥割拠から北伐戦争を経て、満州事変、そして逝去して5年後の日中戦争へ。天華の生涯にわたって、その祖国は混乱が絶えたことがなかった。しかし残された文章の中で天華が嘆いているのは音楽の衰退であり、時事的、あるいは政治的な話題に言及することはあまりない。だが、音楽の研究や改革に強い使命感と情熱を注いだ天華の真摯な心と研ぎすまされた感性が、時代の混乱に傷つくことがなかったとは思えない。③のテーマとも関連付けながら、時代背景を再検証したうえで、天華の残した文章や楽譜を改めて丹念に読み込むことで、そ

の言葉や音に込められた心の叫びを拾うことはできないだろうか。天華の残した音の響きは、「抗日」や「救国」や「革命」を声高に歌った 20 世紀中国の叙事詩の群れとは別の方法で時代を描いていないだろうか？

⑦ 劉氏三兄弟のつながり

劉半農、劉天華、劉北茂の兄弟は今でも故郷江陰の人々の誇りである。彼らの旧居である「劉氏三兄弟故居」は現在でも街の中心部に記念館として保存されており、貴重な資料を提供している。兄の半農は魯迅とも親交のあった文学者で、北京大学で教鞭をとり、フランス留学をして西洋の文化にも精通した知識人であった。弟の北茂は、天華の後継者として二胡の演奏、作曲、そして後進の育成に多大な貢献をした。そして口述筆記による天華の伝記『刘天华音乐生涯 胞弟的回忆（劉天華の音楽生涯 実弟の回想）』を残した。五四運動の時代を代表する文学者である兄の半農には複数の評伝があり⁽¹⁵⁾、文集も数多く編まれ、研究や作品の整理は一定の成果を得ている。北茂に関しては、劉育熙主編『刘北茂紀念文集（劉北茂紀念文集）』（人民音楽出版社、2002年）が出版されている。天華は兄から文化的薰陶と思想的影響を受け、弟に自らの音楽事業を託した。各人についての先行研究がすでに存在するからには、この三兄弟の間に伝わった文化の系譜を検証する研究が出現してもいい頃ではないか？

⑧ 阿炳と劉天華

劉天華と同時代の著名な民族音楽家に華彦鈞（Hua Yan-jun 1893-1950）がいる。阿炳（^{アビン}A-Bing）という通称で知られる華彦鈞は、江蘇省無錫で活躍した街頭芸人だった。天華が民族音楽や二胡を芸術の領域まで高めた芸術家であり、新しい音楽を取り入れながらも伝統的な響きを失わなかった文人と評価される一方で、阿炳は在野の民間音楽家として位置付けられている。盲目で、晩年には物乞い同然の生活をしていた阿炳が街角

で即興演奏していた『二泉映月』、『聽松』などの作品は、その死の直前の1950年8月、中央音楽学院教授だった楊蔭瀏（Yang Yin-liu 1899-1984）らによって阿炳自身の演奏で録音され、後世に残された。剥き出しの感情を力強く表現する阿炳の骨太な音楽は、天華のものとはまったく異質の美しさを持つ。また、その数奇な運命は映画や舞台にもなり、阿炳の『二泉映月』は現在も多くの人々に愛されている。

天華は北京へ赴任する前、故郷・江陰の周辺の江南地方で各地の民間音楽家を訪ねて師事した。また北京時代も、街頭芸人の音楽や伝統芸能を採取した。民間芸能に理解と関心を示していた天華が、同時代に、同じ江南地方の無錫で活躍していた阿炳の名を知らなかったとは考えにくい。しかし天華の残した文章にその名はなく、天華が阿炳と接触を持った、あるいは阿炳に言及したという証言もない。

劉天華と阿炳。二人は同じ時代に同じ地域で生を受け、まったく異なる音楽世界を創造しながら、違った人生を駆け抜けた。この二人の邂逅の有無を知る手がかりは、どこかに眠っていないだろうか？

五、おわりに

小説家が小説を、詩人が詩を、画家が絵を残すのとは違い、音楽家は生きた証をあまり残さない。彼らの命の灯が消えた後に残るのは、紙に書かれた無表情な譜面だけである。そのため資料収集に困難を伴い、結果、音楽家に関する研究や調査は遅れているのが現状である。だからこそ音楽家の周辺には、その歴史を生きた人々の思潮や生活を知る手がかりが眠っているのではないだろうか。

その手がかりを辿りながら一步前に進むごとに、彼らの残した音楽はまた違う響きとなって私たちの心に届くだろう。

《注》

- (1) 文学革命は、1917年から1919年の五四運動の直前まで、胡適（Hu Shi 1891-1962）や陳独秀（Chen Du-xiu 1879-1942）らを中心に推進された口語文学運動。儒教的な古典の教養が創作のための必須条件だった文語による伝統文学を否定し、誰もが読める口語による新しい文学を提唱した。
- (2) 「国乐改进社缘起（国楽改進社趣旨書）」（『刘天华全集』185ページより引用）。
- (3) 劉天華の経歴についてはおもに『刘天华记忆与研究集成』の年譜を参考にした。
- (4) 上海以外の開港都市は、寧波、厦門、福州、広州。またこの条約により香港がイギリスへ割譲された。
- (5) 北京大学附属音楽伝習所についてはおもに榎本泰子『楽人の都上海』（研文出版、1998年）47-72ページを参照した。
- (6) 『刘天华记忆与研究集成』に掲載された各楽譜の冒頭にその旨の注がある。
- (7) 『刘天华记忆与研究集成』259ページ。
- (8) 学堂楽歌に関する先行研究についてはおもに高靜『近代中国における音楽教育思想の成立』5-15ページ（慶應義塾大学出版会、2010年）を参照した。
- (9) 『楽人の都上海——近代中国における西洋音楽の需要』（研文出版、1998年）、『上海オーケストラ物語——西洋人音楽家たちの夢』（春秋社、2006年）、『上海——多国籍年の百年』（中公新書、2009年）。
- (10) 蔡元培は清末から民国にかけて活躍した教育家。中華民国臨時政府初代教育部総長や北京大学校長などを歴任。人間の感情を育てる「美育教育」を提唱し、音楽や美術などの芸術を重要視した。
- (11) 蕭友梅は民国期の教育家。ドイツ、日本で教育学と音楽を学び、1927年上海に中国初の音大である国立音楽院（現在の上海音楽学院の前身）を創立する。
- (12) 数字譜についてはおもに『中国大百科全书 音乐舞蹈卷（中国百科全书 音楽舞蹈卷）』（1989年）「簡譜」項を参照した。
- (13) たとえば金田一春彦、安西愛子編『日本の唱歌（上）』（講談社文庫、昭和52年）では、伊澤修二による『小学唱歌』（全6冊、明治25年発行）について、「譜は伴奏譜なしの五線譜であるが、時に数字の略譜をそえたり、略譜だけで書いたりしている」とある（89ページ）。
- (14) 「『改进操』说明」（『音乐杂志』第一卷第一期、1928年）、『刘天华全集』117ページより引用。

- (15) 劉半農の評伝には、徐瑞岳編著『劉半農年譜（劉半農年譜）』（中国鉱業大学出版社，1989年），同著『劉半農評伝（劉半農評伝）』（上海文芸出版社，1990年），朱洪著『劉半農伝（劉半農伝）』（東方出版社，2007年）がある。

参考文献

- 刘育和编『刘天华全集』（人民音乐出版社，1997年）
方立平主编『刘天华记忆与研究集成』（上海教育出版社，2009年）
陈振铎著『刘天华的创作和贡献』（中国文联出版公司，1997年）
刘北茂口述，曹辉执笔『刘天华音乐生涯一胞弟的回忆』（人民音乐出版社，2004年）
陈伟著『二胡艺术史』（安徽人民出版社，2007年）
李祖胜著『二胡艺术与江南文化』（湖南人民出版社，2010年）
庞培著『阿炳—黑暗中的晕眩』（中国文联出版社，2002年）
『中国音乐词典』（人民音乐出版社，1984年）
『中国音乐家辞典』（人民出版社，1998年）
『中国大百科全书（音乐舞蹈）』（中国大百科全书出版社，1989年）
劉天華生誕百年記念誌刊行委員会編『劉天華生誕百年記念誌』（1995年）
榎本康子著『楽人の都上海 — 近代中国における西洋音楽の需要』（研文出版，1998年）
高婷著『近代中国における音楽教育思想の成立 — 留日知識人と日本の唱歌』（慶應義塾大学出版会，2010年）
西楨偉著『中国文人画家の近代 — 豊子愷の西洋美術需要と日本』（思文閣出版，2005年）
金田一春彦，安西愛子編『日本の唱歌 — 明治編（上）』（講談社文庫，1977年）
王德威著，三好章訳『叙事詩の時代の叙情 — 江文也の音楽と詩作』（研文出版，2011年）
丸山昇ほか編『中国現代文学辞典』（東京堂出版，1985年）
藤野岩友編『中国文学小辞典』（高文堂出版社，1982年）
『新音楽辞典（楽語）』（音楽之友社，1977年）

（原稿受付 2011年12月9日）

〈研究ノート〉

Spanglish

Georgina Romero de WAKUI

La palabra es nuestra morada, en ella nacimos y en ella moriremos; ella nos reúne y nos da conciencia de lo que somos y de nuestra historia; acorta las distancias que nos separan y atenúa las diferencias que nos oponen. Nos junta pero no nos aísla, sus muros son transparentes y a través de esas paredes diáfanas vemos al mundo y conocemos a los hombres que hablan en otras lenguas.

Octavio Paz (1999)

Introducción

Antes de empezar analizar el lenguaje cotidiano de la comunidad hispanohablante, es necesario definir ciertos términos: ¿Qué es un *idioma*? Es un sistema de comunicación verbal o gestual propio usado por una *nación* o *país*¹. Cuando estos sistemas resultan mutuamente inteligibles se habla de dialecto o de la variedad lingüística de un mismo idioma.

La lengua materna es, (1) en definitiva, aquella que por naturaleza es propia de un individuo, lo ayuda a formar parte de una comunidad y contribuye a construir su identidad. (2) Es la lengua que una persona aprende en su entorno familiar y por lo tanto la primera que se aprende. Se usa en la vida cotidiana para trabajar, estudiar, expresar sentimientos y necesidades. Una *lengua extranjera* es la lengua que no es la del país en que se vive. Nunca es parte de la identidad personal, social o histórica de los individuos, aunque el contacto con una o

más lenguas extranjeras ayude a acceder a otras culturas.

La *lingua franca* o *vehicular* (en italiano *lingua franca*) es el idioma adoptado para un entendimiento común entre personas que no tienen la misma lengua materna. En Mesoamérica antes de la llegada de los españoles la lengua franca era el náhuatl. Actualmente, se considera en general que el lenguaje internacional es el inglés, que tiene más de 1.000 millones de hablantes en total (idioma materno y segundo)². El inglés no tiene fronteras políticas, geográficas ni culturales. Existe otro término que está cobrando cada vez más importancia entre la comunidad hispanohablante, el *spanglish*. El *spanglish* se utiliza para referirse a cualquier forma de español que emplea una gran cantidad de palabras prestadas del inglés, especialmente como sustitutos de palabras en español, algunas existentes, otras no; a veces lógicas, a veces no.

A partir de los años 60, con el movimiento hippie y el surgimiento de los Beatles, nuestra lengua materna, el español, se ha visto cada vez más invadida e influenciada por el inglés, la lengua extranjera que tiene más amplitud de uso. El inglés empezó a ingresar en nuestros países, influyendo en el lenguaje de una gran parte de la población, especialmente en adolescentes y aficionados a la música. Con el paso de los años, nuevos términos se fueron incorporando por esnobismo, los individuos querían parecer abiertos al mundo; lo que antes se decía en español se empezó a decir en inglés porque se consideraba que hablar inglés daba status, prestigio y distinción. Se empezaron a usar palabras como *please* y *yesterday*. Se puso de moda el *western*. Con el surgimiento de la televisión por cable el inglés se difundió ampliamente ingresando, por este medio, a todos los hogares. Paralelamente pasó a ser una necesidad, por lo que mucha gente empezó a estudiarlo por razones de trabajo, viaje y/o estudio.

Origen del Spanglish

El Spanglish se originó en la zona fronteriza entre México y Estados Unidos. Se remonta su presencia a la mitad del siglo XIX, cuando México se vió obligado a ceder a los Estados Unidos gran parte de su territorio, después de perder una guerra. Los estados de California, Nevada, Uta, Nuevo México y Texas pasaron al control de Washington. Los habitantes hispanohablantes de las regiones cedidas se esforzaron en mantener su español como valiosa seña de identidad, aunque el idioma empezó a modificarse en el contacto cotidiano con el inglés y poco a poco fue modificando su habla.

Muchos han visto la presencia del español en los Estados Unidos como una nueva realidad. Nada más falso, ya que el español nunca ha sido una lengua extranjera en ese territorio, nunca ha debido calificarse como tal. Fue hablada en muchas regiones del sur del país mucho antes de que los peregrinos del Mayflower llegaran a Plymouth. Fue así, una lengua marginada, acicate de una población que, como la mexicana, después del Tratado de Guadalupe Hidalgo³ (1848) quedó “en el limbo”, sin poder retornar a sus antiguas raíces donde serían considerados como anglicanizados y sin poder compartir enteramente eso que se consagraba en el tratado de “paz y amistad” de 1848.

Los mexicanos deberán ser incorporados en la unión de los Estados Unidos para el disfrute de todos los derechos de los ciudadanos de los Estados Unidos, de acuerdo con los principios de la Constitución, y mientras tanto, se mantienen y protegen en el libre ejercicio de su libertad, y asegurados en el libre ejercicio de su religión sin restricciones³

De un plumazo, las fronteras se corrieron más abajo y la población

entonces tuvo que elegir entre dejar lo que le pertenecía y mudarse a México, o quedarse en un nuevo país y adoptar una nueva cultura, una nueva lengua y una religión diferente. Durante el período del tratado, alrededor de 100.000 ciudadanos mexicanos vivían en el terreno cedido por México, población que comprendía el 4 por ciento de la población mexicana. Pocos de ellos decidieron conservar su ciudadanía mexicana. La mayoría continuaron viviendo en el suroeste estadounidense de aquel entonces, con la creencia que sus derechos estarían protegidos.

El Tratado de Guadalupe Hidalgo, oficialmente llamado Tratado de Paz, Amistad, Límites y Arreglo Definitivo entre los Estados Unidos Mexicanos y los Estados Unidos de América⁴

Sin embargo, en la práctica el uso del inglés y el español para esta población se constituyó en la que Ferguson⁵ (1977) denomina una diglosia: el español como lengua confinada al círculo familiar y religioso, al orden de lo privado; y el inglés para la esfera de lo público. Con relación al mantenimiento de la lengua nativa, numerosos autores han descrito cuál es la tendencia, entre ellos Silva Corvalán⁶: “Los hijos de inmigrantes de la primera generación pueden adquirir el español en casa, pero la gran mayoría se hace gradualmente dominante en inglés al pasar bien por un programa bilingüe de transición o por un programa de inmersión en inglés”. La primera generación tiende a ser monolingüe en español; la segunda, bilingüe; y la tercera monolingüe en inglés.

En cuanto a la influencia del inglés sobre el español en los Estados Unidos, es preciso distinguir tres grupos demográficos de habla española. De características lingüísticas muy diferentes:

- a) Los hispanohablantes nacidos en países de habla española y recién llegados a los Estados Unidos. Son efectivamente

monolingües y manifiestan rasgos dialectales de los países de origen.

- b) Los hispanohablantes bilingües nacidos en los Estados Unidos, que hablan el inglés como lengua nativa o casi nativa y que hablan español con gran soltura, siendo la lengua principal del hogar. Entre los miembros de este grupo es frecuente la intercalación de lenguas en el discurso espontáneo entre interlocutores bilingües, (fenómeno conocido como “cambio de código”).
- c) Los hablantes “vestigiales” o de “transición”, son personas de ascendencia hispana en cuyas familias se ha producido un desplazamiento idiomático del español al inglés en el transcurso de una o dos generaciones, y donde existe una competencia lingüística.

El español ha llegado como lengua de emigración a otros países de América, sobre todo a los Estados Unidos, donde el bilingüismo español-inglés se ha convertido en uno de los temas más controvertidos de la sociolingüística contemporánea.

Estados Unidos es el cuarto país mundial de habla española, a pesar que el español no es lengua oficial nacional y sólo recibe un reconocimiento parcial en algunos estados. Entre los hispanos que viven en los Estados Unidos, el 59% son de origen mexicano, el 10% de origen puertorriqueño, el 3,5% de origen cubano, el 2,2% de origen dominicano, el 1,9% de origen salvadoreño, el 1,3% de origen colombiano, el 1,1% de origen guatemalteco. La mayoría de estos hispanohablantes hablan español como lengua nativa o lengua de herencia familiar.

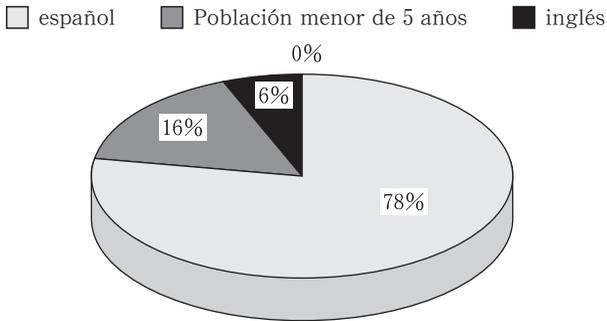
La cifra total de los hispanohablantes proficientes en los Estados Unidos crece constantemente, de forma que el español tendrá una gran importancia sociolingüística y económica en un futuro cercano.

El spanglish ha estado causando un gran fenómeno en el mundo hispano en los Estados Unidos. Este fenómeno se ha convertido en objeto de estudio para investigadores de todo el mundo, en particular norteamericanos, españoles y mexicanos, numerosas bibliografías sobre el tema pueden ser obtenidas a través de internet, en sus propios y numerosos portales. El spanglish también ha sido criticado por muchas personas cultas y abogados de la lengua española que luchan por conservar el idioma español puro y original. El spanglish es un fenómeno que se está convirtiendo en realidad día tras día. Es probable que en el futuro, el spanglish se convierta en una sublengua, tal como la subcultura hispana en los Estados Unidos.

Dominio y uso del español e inglés

Aunque parezca una contradicción, el dominio del inglés por parte de la población hispana en los Estados Unidos es un factor que incidirá positivamente en la consolidación del español como segunda lengua en este país para la generalidad de la población norteamericana, y contribuirá a dotar del prestigio que le corresponde a un idioma que da acceso a una de las grandes culturas del siglo XXI y que facilitará los intercambios de todo tipo con una comunidad de hablantes formada por más de 300.000.000 de personas.

No parece que exista, de otra manera, el peligro de que la adquisición rápida y eficaz del inglés por los hispanos ponga en peligro el uso del español, ya que este idioma, contribuye con un creciente valor a las posibilidades profesionales y personales dentro del sistema laboral y económico de los Estados Unidos. Se da, además, la circunstancia, de enorme importancia política y cultural, que se ha establecido en este momento como un objetivo estratégico para el conjunto de la nación el “impulsar programas de alta calidad para el aprendizaje de otras lenguas y el buen conocimiento de otras culturas”.



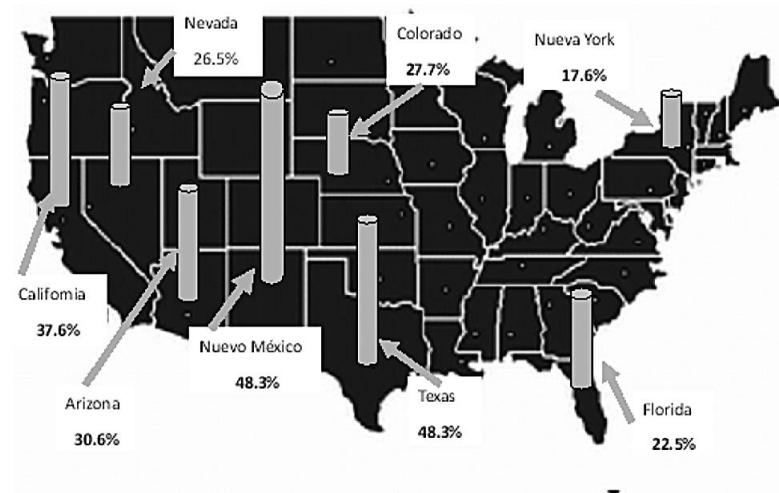
Porcentaje respecto de la población hispana total

Gráfica A Idioma utilizado por los hispanos en familia

La primera constatación que conviene hacer es la del alto uso que los hispanos hacen de la lengua española en las relaciones familiares, tal como se refleja en los datos relativos a la población de 5 y más años (gráfica A). Se puede constatar un alto uso de la lengua materna, cuando se acompaña de un bajo dominio del inglés, son indicadores de una situación que no es favorable para el éxito escolar y profesional de esta minoría, ya que les resta capacidad de intervención en la vida social, económica y política norteamericana y que, en el largo plazo, tendrá efectos negativos para la consolidación del español como segunda lengua en los Estados Unidos.

Con el crecimiento de la población de origen hispánico en los Estados Unidos, se ha incrementado el número de estudiantes del español que lo tienen como lengua patrimonial. Según los datos correspondientes al censo de 2010, hay 50.5 millones de hispanos en los Estados Unidos, lo que representa el 16.3% de la población total. Este grupo ha crecido un 43% durante la última década (estaba formado por 35.3 millones en 2000) y supone el 56% del aumento total de la población, esto es, más de la mitad del crecimiento demográfico de los Estados Unidos corresponde a los hispanos. En el 2010, la mayor parte de ellos (un 76%) vive en nueve estados: Arizona, California, Colorado, Florida, Illinois, Nuevo México, Nueva Jersey, Nueva York y

Texas.



Estados con mayor porcentaje de población hispana en los Estados Unidos

En la competencia por expresarse en inglés son de nuevo, los hispanos un grupo que en conjunto ocupa una situación nada favorable en la sociedad norteamericana, sin que ello tenga otra explicación que la natural de constituir, en general, una población que constantemente se están recibiendo nuevos integrantes (como consecuencia de una inmigración todavía muy importante), y que alcanza un volumen tal en ciertas regiones que el hecho de no hablar inglés no dificulta, en ciertos niveles laborales y sociales, para mantener un aceptable grado de normalidad en la vida cotidiana.

El spanglish de la frontera

Fowardéame ese mail — forward me the mail — envíame el correo electrónico.

Va a correr para presidente — he's going to run for a president — va a

lanzar su candidatura a la presidencia.

Para los hispanohablantes que han crecido en los límites fronterizos entre México y los Estados Unidos, este tipo de frases puede parecerles de lo más común. Su manera de hablar es casi parte de la naturaleza del latino nacido o criado en los Estados Unidos, y que en algunos casos, las distorsiones del idioma suelen ser concientes. Es decir, personalmente se puede distinguir en tres tipos de spanglish que se ven más comúnmente.

a) *El spanglish fronterizo* [viviendo en México].

Es el idioma que quienes habiendo nacido en lugares como Tijuana, Mexicali, Ciudad Juárez, etc. Alteran entremezclando con palabras del inglés cotidiano. Ejemplos: “vamos a wachear la movie” por decir “vamos a ver la película”; “en el party nos tomamos una birrias” por decir “en la fiesta nos tomamos unas cervezas”.

b) *El spanglish de la negación.*

Este tipo de spanglish es un tanto penoso y molesto, porque es aquel lenguaje proveniente de hijos de migrantes mexicanos, que por azares del destino a mediana edad se trasladaron en familia a los Estados Unidos a trabajar, generalmente en la pizca de algodón, fruta, construcción, limpieza, etc. ¿Cuál es la razón por la que este tipo de lenguaje molesta?. Porque este tipo de personas que, jamás han estado lejos de alguien que habla español y sin embargo, están lejos de hablar bien el inglés. Refiriéndonos a su estado migratorio, su situación migratoria es buena y pueden ir a visitar México, se alegrarán de haber olvidado por completo el español, aún cuando su padre y/o su madre jamás lo hayan dejado de hablar. Este tipo de situaciones es muy común y muy fácil de identificar, además algunos de ellos niegan conocer, o rechazan escuchar

sobre la cultura, o comer la comida mexicana.

c) *El spanglish de los pochos.*

Este tipo de spanglish, tiene su razón de ser. Generalmente son los hijos de padres mexicanos [al menos uno de los dos lo es] nacidos en los Estados Unidos. En teoría deberían hablar inglés correctamente, mas sin embargo, al estar en constante comunicación con sus padres lo aprende recurriendo a las mezclas. En algunos de los casos les agrada la cultura mexicana, les gusta ir a México, incluso hay quienes a pesar de laborar en los Estados Unidos, se establecen en México, y cruzan la frontera a diario para trabajar en su país de nacimiento. Estas personas sufren en parte la discriminación de ambos lados de la frontera, y sin embargo, están conscientes de sus orígenes y hasta se sienten orgullosos de su ascendencia mexicana.

El spanglish tiene variadas formas.

1. Se incorporan términos en inglés que se pronuncian o se escriben de acuerdo con las reglas del español.

Por ejemplo:

sanwich, lo pasé fun en la fiesta, sory se me olvidó, córtalo con el cutter.

2. Se usan verbos en inglés que se conjugan con las reglas gramaticales del español.

Por ejemplo:

clikear, watchear, internetear, parquiar, puchear, escanear.

3. Se utilizan vocablos en inglés en lugar de su equivalente en español.

Por ejemplo:

cool por chulo, lindo.	honey por querida.
cash por dinero.	carpeta por alfombra.
lonche por almuerzo.	break por descanso.

brekas por frenos. ok. por está bien.
 watchear por observar. soda por refresco
 mopear por trapear. baby por bebé.

4. Se utiliza una palabra en inglés por la inexistencia de una en español.

Por ejemplo:

la era del doping.
 estudio marketing.

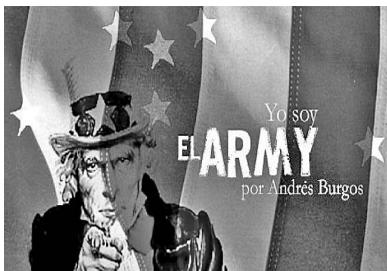
5. Se traduce una sola palabra de una frase o palabra compuesta.

Por ejemplo:

web page se traduce página web.
 light cooking se traduce por cocina light.
 diet coke se traduce por coca de dieta.

Los medios de comunicación

Los medios de comunicación favorecen la proliferación del spanglish utilizándolo en programas de radio y televisión, mientras que muchas revistas y periódicos de gran difusión entre los hispanoamericanos apuestan por él porque les permite reflejar la realidad en la que viven sus lectores y llegar a un público menos general.



Portada del libro escrito por el colombiano Andrés Burgos. (periodismo literario)



Anuncio comercial de televisión.

El ejército norteamericano utiliza el spanglish en sus programas de reclutamiento de jóvenes hispanos bajo el lema “*Yo soy el Army*”. Uno de los lemas más usados en este tipo de programas es: “Él siempre logra lo que se propone, por eso es mi orgullo. Ahora él es el orgullo del país. Él es un militar: *ÉL ES EL ARMY*”

Por décadas, las fuerzas armadas norteamericanas han sido un ímán para los jóvenes latinos. El porcentaje en las filas es elevado. Su participación en las últimas guerras, se nota en el número de víctimas cuyos apellidos son Hernández, Ramirez y López. Es del saber común que aquellos latinos que se enlistan lo hacen para escapar de las deplorables condiciones de sus barrios y la promesa de una educación estimable, un salario permanente, lo mismo que hipotecas, préstamos a baja tasa de interés y otros alicientes tanto personales como familiares. A cambio de ello, el militar está dispuesto a convertirse en un símbolo.

En los Estados Unidos se publican hoy en día varios periódicos y revistas que se ocupan de la cultura latina, algunos están en español, otros en inglés; unos son bilingües, como *Imagen, Estilo*, y otros son monolingües, pero no pueden resistir la tentación de hacer “cocteles lingüísticos” como : *Latina*, o *Generation Ñ* (que promueve esa “lengua híbrida” a través de artículos o eventos), entre otros.

Muchos investigadores que estudian el spanglish o el bilingüismo en los Estados Unidos, entre los cuales recordamos a Zentella, a Jaimes o a Stavans, han hablado de los mass-media como medio de difusión del spanglish en América del Norte. Jaimes (2003) escribe: “para la nueva generación de Hispanos de Miami, que recibieron educación en inglés y hablan la lengua inglesa la mayor parte del tiempo por razones utilitarias, el español no es una prioridad y el spanglish es una marca étnica que los identifica”.

Actualmente puede encontrarse prensa escrita en español en cualquier rincón de los Estados Unidos. El crecimiento cualitativo va unido a la mejora de la calidad de las publicaciones, proceso a su vez

paralelo al aumento de los ingresos y del conocimiento de la población hispana. Ejemplo de ello son los diarios *La Opinión* de los Ángeles, con una tirada de 124 mil ejemplares y un público de 520 mil lectores, o *La Prensa* de Nueva York, con un público lector aproximado de 240 mil lectores. 600 publicaciones hispanas se traducen en 20 millones de ejemplares repartidos a diario en los Estados Unidos en virtud de un público potencial de 40 millones de lectores.

Consciente de ello, El Nuevo Herald (el más importante diario hispano del sur de Florida, N.d.A.) aceptó editar el suplemento semanal Viernes, en el que se publican informaciones en spanglish”.



Portada del Nuevo Herald, el mejor diario en español de los Estados Unidos

“*Latina*” la revista única escrita exclusivamente en spanglish, donde podemos apreciar la evolución de este fenómeno lingüístico. Esta revista hoy en día es un reflejo de la realidad sobre el spanglish en muchas áreas.

En los últimos años, en los Estados Unidos se habla mucho de minorías, de bilingüismo y de intercambio de códigos (code-switching). Sin embargo, *Latina* no representa la imagen estereotipada de la mesera o de la clandestina (que no conocen bien el inglés y, por eso, usan el spanglish), sino el rescate de la mujer latinoamericana, de su cultura y de su lengua de una mujer que puede tener éxito, también en un país anglosajón.



Diferentes portadas de la revista *LATINA*

Para los redactores de *Latina*, en su mayor parte mujeres, el ideario de la revista es: “to inspire women to be the latinas they want to be”. Los periodistas que trabajan en esta publicación periódica desean que las mujeres latinas manifiesten su propia identidad cultural, comunicando sus ideas y contando sus historias. Animan a estas mujeres a estar orgullosas de pertenecer a una minoría étnica fuente de una cultura social y lingüística muy importante y muy antigua.

Mencionando uno de los artículos en una de las revistas “10 routes to your roots”, este artículo es dividido en diez puntos, en el punto 1 se lee “Learn español”, ejemplo evidente de alternancia de códigos, y en la traducción del fragmento al español: “Aprende español”. Nos guste o no, el lenguaje es lo que nos define como latinos. En el punto 2 titulado en inglés:

“Retie your family ties” (“refuerza los lazos familiares”):

“The *viejos* in your *familia* are the keepers of the stories. The pioneers with the maps to guide us to buried treasures. Ask them to tell you *cuentos* about where they grew up, about what their life was like when they were your age. Tape or videotape interviews with your *abuelos*, parents and *tíos*.”

En este fragmento aparecen muchas palabras en español que pertenecen al ámbito familiar como: viejos, familia, abuelos y tíos.

En el punto 4 titulado: “Celebrate las *tradiciones*”, en donde se citan las fiestas tradicionales latinoamericanas y se habla de la cocina típica de esas fiestas.

“Were not talking about only about *Nochebuena*, Three Kings Day, *Cinco de Mayo*, or similar celebrations that are now standard reasons for a *fiesta*”:

En este fragmento, aparecen también términos y frases en español como: *Nochebuena* y *Cinco de Mayo* (fiesta que celebra la liberación del pueblo mexicano en 1862), y es interesante notar como las tradiciones hispanas mantienen su nombre en español, aunque dentro del ámbito norteamericano. Incluso en este caso, como en el anterior, *Nochebuena* y *Cinco de Mayo* no están evidenciados en el texto, quizá porque ya han entrado en la cultura anglosajona, así como la palabra *fiesta*, término conocido desde hace mucho tiempo, debido al *boom* de la cultura latina en todo el mundo. En ese mismo texto podemos leer:

Many families have traditions all their own, such as the events surrounding the preparation of typical holiday foods like *tamales* and *pasteles*. If you don't live near your *familia*, don't just buy the *tamales* ready made. Gather a group of *amigas* to keep the tamalada and *pastelada* tradition alive.

Como se puede observar, siguen apareciendo nombres típicos, ligados a la cultura y a la cocina tradicional de América Latina, como: *tamales*, y *pasteles*, y *tamalada* y *pastelada*. Los tamales, como las tortillas o los tacos, pertenecen ya a los usos alimenticios de los norteamericanos, y por eso no están evidenciados en el texto original.

En el fragmento, en efecto se lee “Dont just buy the *tamales* ready made”, que nos hace suponer que este tipo de comida se vende, ya preparada, por todas partes en los Estados Unidos. *Pasteles* al contrario, en el original subraya, en cuanto representan dulces hechos en casa, típicos de las fiestas latinoamericanas, término, por tanto, tan peculiar que no se puede traducir.

En el punto 5 nos muestra un ejemplo de creación híbrida, se halla en la traducción al español titulado “Cook up at feast” donde se habla de la comida Latinoamericana. Aquí aparece un verbo, chequear, que podemos considerar un término híbrido del spanglish. Dado que en español se podía emplear, por ejemplo ver, examinar. “Aprende a cocinar por lo menos uno o dos platos tradicionales de tu cultura. De paso, en honor al pan latinísimo, vale la pena conocer la diferencia entre un jalapeño y un serrano o entre tostones y maduros. Y no dejes de *chequear* nuestras páginas de cocina donde te ofrecemos desde recetas tradicionales hasta las últimas creaciones de los chefs estrellas de la Nueva Cocina Latina. En este caso, el verbo en spanglish chequear nace de la fusión de las dos lenguas, inglés y español, del verbo to check que se conjuga con la desinencia -ear, propia de la morfología española.



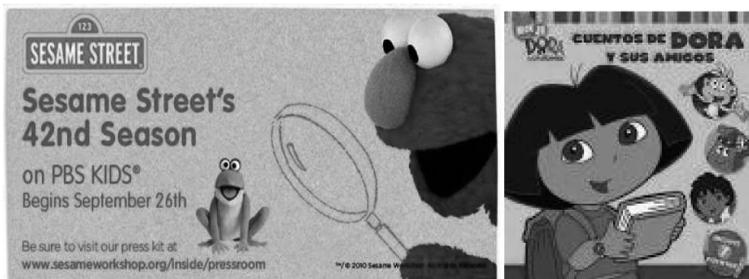
Medios de comunicación

Los medios de comunicación favorecen la proliferación del spanglish utilizándolo en programas de radio y televisión.

La televisión

Los canales que más usan spanglish son los canales abiertos, de deportes, del clima y de documentales. Estos tienen un promedio de un término en inglés cada 5 minutos, incluyendo los productos y las series que se proporcionan con sus nombres en inglés.

Con respecto a los canales con programación para niños, todos tienen nombres en inglés: Magic Kids, Nickelodeon, Discovery Kids, Cartoon Network, Sesame Street, Dora exploradora, etc. El 95% de programas que emiten son extranjeros, traducidos al español utilizando spanglish. Sin embargo todo los nombres de los personajes, ciudades, lugares, las propagandas de otros dibujos, los juguetes y productos que promocionan dichos canales están en inglés. O sea que los niños pedirían a sus padres: Quiero ver Dragon Ball Z, Spanglish Baby, Dora la exploradora o Sailor Moon.

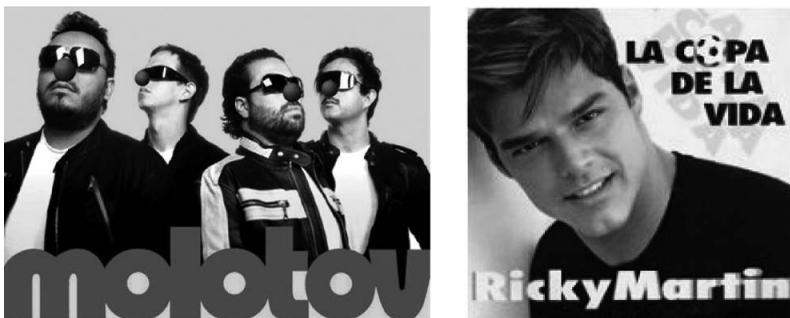


La música

La música fue y es uno de los vehículos de propagación. Una de

los estribillos que más se recuerda es el de *“dame, dame, dame todo el poder; give me, give me, give me todo el poder”* tema con que el grupo mexicano “Molotov” se dio a conocer por todo el mundo. Otras figuras como Ricky Martín, Jennifer López, Critina Aguilera, Shakira, Enrique Iglesias también se han comprometido con esta espontánea fusión de lenguas que tanto furor está haciendo.

Es que los genios del marketing discográfico han visto en el spanglish un instrumento perfecto para llegar al público anglosajón y al hispano. Va como ejemplo la canción “La copa de la vida” que interpreta Ricky Martín.



Carátula de los discos originales

Una de las áreas en que se usa spanglish más comúnmente es en la tecnología. Muchísimos de los términos de tecnología, especialmente en internet, no tienen traducción directa al español. La mayoría de los hispanos usan spanglish porque algunas veces es más fácil describir algo en inglés.

El cyberspanglish

Invento creado por la ínclita Yolanda Rivas⁷, joven peruana que tomó la investigación del uso del spanglish en el ciberespacio para su tesis universitaria.

Ella ha copilado un glosario de 300 términos en el spanglish recogidos en grupos de discusión y otras áreas de Internet. Ella dice que “el spanglish por sí mismo no debería ser promovido, pero en el entorno de las comunicaciones por ordenador es inevitable, y nadie puede detener su avance ni prohibir el uso de algún término”.

Por ejemplo :

- a) Para chatear en una PC se debe estar online y acceder a un sitio web.
- b) Allí hay que clicar un link específico para descargar el software necesario.
- c) Después se debe ingresar un password, digitar un login y finalmente, hacer enter en donde dice save.

La mayoría de los contenidos en Internet están en inglés, francés y alemán. El español es escaso, pese a que hay 400 millones de hispanohablantes. La palabra Internet fue adoptada internacionalmente, lo mismo que *punto com*; pero según léxicos locales, Internet proporciona el inglés como necesidad, pero hay que tener en cuenta que las lenguas vernáculas no pierden contenidos en las comunidades virtuales.

El manejo de los especialistas en informática aún prevalece en el lenguaje virtual estableciendo una legitimidad que no incorpora los actos del habla cotidianos y que tiende a desmerecer las identidades territoriales.

Por ejemplo para los hispanohablantes la palabra “download” puede ser reemplazada por bajar, o descargar según los usos. “Word Wide Web” o WWW, es una “telaraña mundial” interfaz de comunicación en la internet que hace uso de enlaces de hipertexto en el interior de la misma página. “Home page” puede ser reemplazado por “portada”, que es un punto de partida para la navegación; “mouse” es ratón: “link” es enlace y podemos observar que se transformó en una

acción “linkear”, pero que puede ser reemplazada por “enlazar”; “on line” es un modo de conexión a un lugar remoto de una red de comunicaciones a través de un módem, pero nadie usa la expresión “por línea”; “chat” de charla se convirtió en “chatear” que es hablar; “ciber” es el lugar de encuentro de las personas que utilizan las redes electrónicas y derivó en prefijo de cualquier palabra relacionada a la internet: cibernauta, cibercultura y el más común es el e-mail.

Los chicanos

Chicano es un término empleado coloquialmente principalmente en los Estados Unidos para referirse a los mexicano-estadounidenses. La palabra “chicano” comparte un origen náhuatl con “México” y “mexicano”, entre otras, que es Mexica (pronunciado [mëshika]), el nombre que empleaban los aztecas para indicar su territorio, que hoy en día es una parte de México.

Chicano en un inicio, se utilizó para referirse a los habitantes hispanos oriundos de los territorios estadounidenses que pertenecieron anteriormente a México (Texas, Arizona, Nuevo México, California, Utah, Nevada y partes de Colorado y Wyoming. Sin embargo, dependiendo de la fuente o el contexto, puede referirse a un ciudadano estadounidense de origen mexicano, una persona nacida en los Estados Unidos de origen mexicano. En julio de 2009, los mexicano-estadounidenses representaban 10,3% de la población de los Estados Unidos, con más de 31.000.000 de habitantes, que figuran como descendientes de mexicanos. Los mexicano-estadounidenses comprenden el 66% de todos los latinos e Hispanos (raza latina) de los Estados Unidos.

La connotación de la palabra puede ser negativa y no sería inusual que alguien a quien se le llame chicano se ofenda, pensando que se está diciendo que es menos mexicano que aquel que lo dice. Paralelamente hay quienes se sienten orgullosos de ser una mezcla de

las dos culturas, popularizando dichos como “100% Chicano” (el [100] pronunciado en inglés, “One hundred por ciento chicano” para enfatizar el spanglish característico de los chicanos) y “*Ni de aquí ni de allá*” (refiriéndose a no clasificarse ni como estadounidense, ni como mexicano, sino como puro “chicano”).

Desde 1948, cuando el tratado de Guadalupe Hidalgo fue creado, un número incontable de chicanos han sido víctimas de discriminación. Desde la primera interacción entre los Estados Unidos y México, lo mexicano ha sido visto como socialmente, políticamente, culturalmente, económicamente, religiosamente e intelectualmente inferior. Esta percepción de la inferioridad mexicana formó las ideologías políticas de los Estados Unidos en el siglo XVIII y XIX.

Entre 1910 y 1930 el número de inmigrantes mexicanos en los Estados Unidos paso a ser más que el triple. Esta enorme entrada de inmigrantes mexicanos hizo a los chicanos unos de los grupos étnicos y culturales más grandes e importantes en la sociedad estadounidense. Hasta los 70, la mayoría de inmigrantes en los Estados Unidos eran de Europa, pero empezando en 1970 los latinos eran la población inmigrante más grande en los Estados Unidos.

El movimiento Chicano

Antecedentes

El movimiento chicano fue un movimiento cultural y político que construyó una identidad cultural nueva y cambió las políticas para los chicanos. Empezó en el año 1960 pero perdió impulso durante la década de 1980. Sin embargo, recientemente el movimiento ha resurgido con la generación nueva de las activistas chicanas.

Lo que sí cabe resaltar es la gran creatividad del pueblo chicano que en condiciones de pérdida de raíces, de pérdida de territorio y en calidad del pueblo vencido en los Estados Unidos, es capaz de plantearse la resignificación cultural como una estrategia para

sobrevivir en un mundo que les niega la existencia cultural. Dentro de este proceso vislumbran comunidades y este fenómeno es clave en la dinámica cultural. Clarificando este fenómeno del nacionalismo tan peculiar de los chicanos.

Protestan contra la denominación “hispanic” y “latino”, porque las consideran europeas, también a la denominación mestizo se le ve una connotación colonial. Estas cosas las expresan con música.

I am chicano,
Yo soy indígena,
No soy hispano soy pura sangre meshicana
Tengo mi piel café.....

La lengua chicana es importante porque es un puente entre dos culturas; les provee a ellos una herramienta para expresar pensamientos y definir la identidad cultural. El lenguaje híbrido chicano es una expresión de la cultura, que ha sido marginalizada por siglos de las sociedades mexicana y norteamericana. De “chicano” nace el término “chicanismo”, que es una palabra o conjunto de estas que suenan bastante irregular para cualquier otro hispano, incluso mexicanos. Estos ejemplos son perfectamente ilustrativos del span-glish, pueden ser intentos de castellanizar una palabra en inglés, o simplemente una palabra usada exclusivamente entre chicanos.

En el siguiente apéndice del léxico chicano podemos observar algunos de los chicanismos más comunes.

Apéndice Léxico Chicano

Este apéndice contiene palabras de español arcaico o de uso corriente en México.

A	alberca- piscina
agarrar- coger	alcancia- hucha
agua- ¡cuidado!	anaranjado- color naranja

andar: ya me anda- tengo que

ir al baño

ándeles- apurese

antier- anteayer

apachurrar- apretar

aplicación- solicitud

aplicar- solicitar

apurarse- darse prisa

arrebatar- quitar

aseguranza- seguro*

aventar- arrojar

B

banqueta- acera

bien + adjetivo- intensificador:

está bien feo

bolas- hacerse bolas, liarse

bolsas- bolsillos

borrador- goma*

bus- (pronunciado/bas),

autobús*

C

cacahuete- cacahuete

cachetada- bofetada

caer: Ahí te caigo- Ahí te veo

café- marrón

calcetas- calcetines

calzones- calzoncillos

candi- golosina*

carnal- hermano

carpeta- alfombra, moqueta*

carrilla- darle carrilla a

alguien: burlarse

carro- coche*

catarina- mariquita

chamaco- niño

chamarra- chaqueta

chango- mono

chaparro- bajo

chapulín- saltamontes

charola- bandeja

charpenar- afilar, sacar punta*

chícharos- guisantes

chichis- tetas

chico- pequeño

chile- vagina

chillar- llorar

chinar- joder

chingada: ¡la chingada! (una
maldición)

chingar- joder

chingón- jefe, cabrón

chongo/a- moño, coleta

chor- pantalón corto*

chorro: tengo chorro- tengo
diarrea

chueco- roto, torcido

cinto- cinturón

cobija- manta

coger- joder

cola- trasero

computadora- ordenador*

córrele- apresúrate

crayolas- lápices de colores o
de cera
cuadra- manzana

D

daime- dime, moneda de diez
centavos
derramar- tirar
doña / don- señora, señor
dulce- golosina
durazno- melocotón

E

ejote- guisante
elote- maíz
enojar, enojado-enfadar,
enfadado
escuchar- oír
estambre- cuerda, lana

F

feria- dinero, cambio
fierro- hierro
folder- carpeta*
fregada- putada
fregar- molestar
frijoles- alubias

G

gabacho- gringo
gachupín- español
gis- tiza

greñita- pelo
gripa- gripe
guachar: ahí te guacho- ahí
nos vemos ¡Guacha!
¡Mira!*

guajolote- pavo
guango- vago
guaraches/ huaraches-
sandalias
guero- claro de piel o de pelo
guey- cabrón

H

Hacer: se me hace...- me
parece...hacer del baño
huerco- niño pequeño
huevoón- gilipollas

J

jalar- estirar
jícama- una clase de tubérculo
jorongo- poncho
joto- marica

K

kikear- dar patadas*

L

lentes- gafas
licencia- carnet*
lonchar- almorzar*
lonche- almuerzo*

M	órale
machucar- golpear, apretar	ozole- garbanzo
madrear- zurrar	
manejar- conducir	P
marcadores- rotuladores*	pachuco- chicano de los 40
maqueta- mercado*	padre : ¡Qué padre!- ¡Qué bien!
medias- calcetines	panza- barriga
menso- tonto	panzón- barrigudo
menudo- callos	papá / mamá- padre
mero- intensificador :	(significa cura)
ahora merito	papalote- cometa
metate- majo	papas- patatas
mijo/a- se usa para dirigirse a	parar el dedo /
alguien	la mano- levantar el dedo /
(como “mi niño/a”)	la mano
mirar: se mira bonito- parece	parase- levantarse
bonito	pelo chino- pelo rizado
moño-lazo del pelo, o lazo en	pelón- calvo
general	picar: pícame a mí- elegir,
mota- marihuana	coger*
	pijama- pijama
N	(pronunciado con (y))
Nalgas- culo	pinche- maldito
nico- nickel, moneda de cinco	pingas- pastillas
centavos	pisos- suelo
no más	pizarrón- pizarra
	platicar- hablar, conversar
Ñ	playera- camiseta
ñandú- avestruz sudamericana	pluma- bolígrafo
	pocho-chicano americanizado
O	que a menudo reniega
oler feo- oler mal	del español

pompona- culona
poner para atrás- devolver a
su sitio*

prieto- oscuro
puchar- empujar, apretar*
puerco- cerdo
puro- intensificador:
es puro pan
putazo- ostiazo

R

rayar- cuerda
reata- mantón
rebozo- fuerte
recio- fuerte
regadera- ducha
rola- canción
ruco / a- viejo / a

S

simón- sí, señor
suave: ¡Qué suave!- ¡Qué bien!
sudadera- jersey deportivo*

suéter- jersey*

T

tata- abuelo
tecolote- buho
tenis- zapatillas
toallitas- servilletas
tomado- bebido
tomar- beber
trailer- trailer*
traste- trasero
trazar- calcar*
troca- camioneta*
troquero- camionero*

V

verter- derramar

Z

zacate- hierba, césped
zancudo- mosquito
zopilote- buitres
zorrillo- mofeta

En este apéndice están marcadas con asteriscos aquellas palabras que son anglicismos*.

Notes

- 1 Cuando hablamos de un **país**, nos referimos al territorio que forma una unidad geográfica o política limitada de manera natural o artificial. Una **nación** fundamentalmente es una unión de personas que comparten una cultura, costumbres, lenguaje, religión y forma de vida común.

- 2 Lengua vehicular. Wikipedia enciclopedia libre.
- 3 Yanira B. Paz. Estudios de lingüística Aplicada, julio año/Vol. 23, N° 41 UNAM, México.
- 4 “Tratado de Guadalupe Hidalgo”.
- 5 Charles A. Ferguson fue el primero en introducir el término «disglosia» al campo del bilingüismo. (en *World*, núm. 15, 1959, págs. 525-340).
- 6 Silva Corvalán. Profesora de español, portugués y lingüística en la Universidad del Sur de California.
- 7 Yolanda Rivas. Profesora de política y tecnología de la educación en la Universidad de Texas. Publicó su diccionario “Cyber Spanglish Web Site”. Creó y difundió el neologismo cberspanglish.

Referencias bibliográficas

- Braschi, Giannina, *Yo-yo Boing!* Introduction by Doris Sommer. Harvard University, 1968.
- Betti, Silvia. *El spanglish ¿Medio eficaz de comunicación?*, Bologna : Pitagora Editrice, 2008.
- Carbajo, J. A. “*El mundo hispánico hablará spanglish*”. El país. 2/01/2002.
- Contreras, Enrique. “*El español de la frontera*”, diario La opinión.
- Ferguson, C. A. “Disglosia”, en Pier Paolo Giglioli (ed.) *Language and Social Context*, London, Penguin Books: 232’251. 1977.
- Galván, A. Roberto. *The most Practical Guide to Chicano Spanish*. 1995.
- García, Ofelia. “*La enseñanza del español a los latinos en EE. UU. Contra el tiempo, el olvido y la marea del inglés*”. Ínsula, n.º 679-680, 9-12. 2003.
- Gold, Rusell. “*Spanglish is a Language, not a Dialect, Academic Claims*”, San Antonio Express-News.
- González-Echevarría. “*Hablar spanglish es devaluar al español*”, New York Times, 1997, traducido por Elisa Carnelli para El país Digital.
- Isabelle de Courtivron, “*Lives translation : Bilingual writers on Identity and Creativity*”. Palgrave MacMillan, 2003.
- Latina* revista (magazine), “*10 routes to your roots*”, vol. 7, n.º 8, New York, abril 2003.
- Mendieta, E., “*El préstamo en el español de los Estados Unidos*”. New York: Peter Lang Publishing, 1999.
- Moreno Fernández, Francisco. “*Prohibido hablar en español*”, Buzón de Rinconete: 15/07/2003, Centro Virtual Cervantes – Instituto Cervantes, 2003.
- Obiols, Isabel. “*El spanglish nace de la necesidad*”. El País, [elpais. es 15/05/02] Edición digital: [revisado: 23/04/11].
- Peréz López, Rafael. *Mestizaje: Critical Uses of Race in Chicano Culture*. Mi-

- neapolis: University of Minnesota Press, 2006.
- Silva-Corvalán, "*Language Contac and Change*", Spanish in los Ángeles. Oxford University Press, New York, 1994.
- Torres Torres, Antonio. "*Ejercicios sobre el español en los Estados Unidos y el Spanglish*". Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos, número 1, n° 501, 507. 2011b.

Fuentes de Internet

- Revista Latina : www.latina.com
- Página de la lengua española : www.el-castellano.com
- Origen y perspectiva del Spanglish (II) www.hispanicla.com/origen-y-perspectiva
- El siglo de Torreón. Reclaman estudio científico del "Spanglish" www.elsiglodetorreon.com.mx-noticia
- Spanglish un coctel lingüístico, www.monografias.com-trabajos 25
- Cuadernos Cervantes de la Lengua Española. Conversaciones en torno al spanglish. www.cuadernoscervantes.com
- Consecuencias del trabajo entre lenguas, El spanglish de los Estados Unidos. www.grin.com-es.e-book
- Spanglish : "se deliveran grocerías" <http://news.bbc.co.uk-hi-spanish-misc>
- El spanglish www.eumed.net-rev-cccsc
- El spanglish un fenómeno lingüístico que se abre paso en los EEUU. www.noticiasdot.com-publicaciones

(原稿受付 2011年12月2日)

〈研究ノート〉

技能実習制度に対する私見

堀 江 正 樹

はじめに

「外国人研修制度」導入の歴史

1960年代後半に、海外進出した日本企業が現地法人から現地社員を招聘し、技術や知識を習得した現地社員が、帰国後、その技術を母国（開発国）で発揮させたことから、日本政府より国際貢献と国際協力の一環として1981年に在留資格が創設された。

1993年には、「学ぶ活動」である研修に加えて、「労働者として」実践的な技能・技術を習得するための技能実習制度が導入された。

2010年7月1日に「出入国管理及び難民認定法」が改正され、生産活動などの実務が伴う技能修得活動は「技能実習制度」に一本化された。ただし、在留資格としての「研修」は廃止されず、座学など実務が伴わない形での技能習得のみが認められる資格として存続する。

制度変更の経緯

上記のとおり2010年7月1日から外国人研修・技能実習制度が「技能実習制度」に変わった。これは前制度（外国人研修・技能実習制度）で研修期間（入国後一年間）には労働基準法が適用されなかったということもあって、おしなべてルーズな管理が行われてきたためである。そのため、

研修生の残業（残業そのものが違法）代未払いや人権侵害問題などが起き、マスコミの批判を浴びることになり、国際的批判を受けることにもなった（たとえば米務省は人身売買に関する 2007 年版報告書で同制度の問題を取りあげ、非人権的な状況に置かれている研修生の状況把握や問題解決を指摘している。同年 7 月 1 日には米務省マーク・レーゴン人身売買監視・対策室長が来日して日本側に制度の廃止を提案した）。

そのため、今回の改正で入国一年目から技能実習生とされ、最初から労働基準法が適用されるようになった。

確かに今回の改正には、研修期間は雇用関係ではないため「残業不可」となっていたのが可となったこと、より細かな規制が明文化されたこと、管理監督が強化されたことなど、肯定すべき点も多い。しかし、先進国日本の「進んだ技能、技術、知識」の後進国への移転という国家の建前と企業の労働力確保という本音との乖離が基本的に解決されていないため、改革は極めて不徹底なものであった。

最近、移民受け入れ論者が多くなったことも、改革が不徹底に終わった原因の一つであろう。日本は社会の治安維持と日本文化の保持という視点から、移民や単純労働力の導入に慎重な姿勢をとってきた。しかしこれからの 30 年、50 年、すさまじい人口減少が起こるといふ危機意識から、移民政策への見直し論が強くなってきた。果たして日本はどのような政策をとるべきであろうか。ここに、研修生受け入れ、技能実習生受け入れ、移民受け入れに対する私見を述べ、日本の海外労働力政策の参考に資したい。

第一章

先ず労働力の移動促進の視点が必要だ。国家間の相互依存関係がますます深まる中、カネやモノの交流が盛んになるばかりでなく、観光や留学やビジネスの人的交流もますます盛んになっていく。同時に、研修生、技能

実習生や移民の形態も増えていく趨勢にある。

ここで強調すべきは、研修生と技能実習生の受け入れには、受入国（日本）の労働力不足緩和と派遣国（中国など発展途上国）の経済レベルアップへの貢献という両面がある。一方移民は受入国にさまざまな問題を引き起こすし、派遣国の経済発展にも余り寄与しない。研修生、技能実習生の場合、三年後には自国に帰り、企業を起こしたり、重要な職務についたりして母国の経済発展に貢献する。事実、中国では日本の研修・実習制度の恩恵を蒙ったということで評価は極めて高い。

確かに零細な受け入れ企業がコスト（人件費）削減のために研修生を受け入れた場合、経営不振のためにさまざまな問題（賃金未払い、人権侵害など）を引き起こす場合がある。しかし、それは極めて限定的であり、多くの受け入れ企業は法律に基づいてしっかりした対応をしている。時々、実態調査の結果、多くの企業が規定違反であるという報道がなされるが、その場合、往々にして規定そのものが建前に基づいた実態に合わないものが多い。

第二章

日本の研修・実習制度をよりよいものにするには、基本理念として次のいくつかを明確にする必要がある。

- (1) 「建前と本音」が一致する実態に合った仕組みを作ること。技能移転を目的とする研修制度と労働力導入を目的とする実習制度の二本立てを考えるべきである。
- (2) 東アジアにおける協同の枠組み作りでの民間レベル人的交流の一環としての重要な役割を果たすと言う位置づけの明確化。即ち、先進国日本の技術、技能、文化の発展途上国への移転と言う視点の再確認で

ある。

- (3) 受入国と派遣国両方の実情に合った仕組みを作ること。受入国が主体となるのは当然だが、二国間にまたがることであり、派遣国当局（中国の場合は CITCO（中国中日研修生協力機構））ともよく話し合い、双方にとって運営しやすい仕組みを作るべきである。当然、受入国の基本原則は変わらないが、実際の運営については、派遣国の事情を配慮する必要がある。即ち、関連規定をある程度柔軟性のあるものにすべきである。

こうした視点から、研修・技能実習生が最も多い中国を中心にして、現在の新技能実習制度の更なる改善点について指摘してみたい。

先ず、職業高校卒業生を研修生として受け入れる制度を創出するよう提案したい。中国では職業高校卒業生が急増していて、そのレベルアップが求められている。日本ではものづくり技能の伝承者養成が課題となっている。日中両国の若い世代の技能協力体制ができれば、東アジアの将来にとって画期的な意義があることと考える。彼らは単なる賃金目当てではなく、先進国日本において自力で1年、2年、3年の仕事と生活を体験し、自らの見識を大いに広めたいという眼目で応募する。18歳で日本に来て、21歳で中国に帰るとするのは、彼らにとって理想的な海外体験となろう。この場合、日本がここ20年間に培った研修生・実習生制度のノウハウを完全に生かすことができる。

このような制度ができれば、中国をはじめとする発展途上国ばかりでなく、欧米や韓国、台湾、シンガポールからも応募者が出てこよう。ものづくり日本の文化が世界に波及していく。

参考までに「国籍・出身地別外国人研修生入国者数の推移」を記す。2006年において、外国人研修生入国者数を地域別に見ると、最も多いのは、アジア地域で全体の94.6%を占めている。国籍別に見ると中国が最も

多く 61,963 人で全体の 66.7%を占めており、次いで、ベトナム 5,744 人 (6.2%)、インドネシア 5,695 人 (6.1%)、フィリピン 4,941 人 (5.3%)、タイ 3,776 人 (4.1%) の順になっている。1997 年から 2006 年の推移を見ても、中国が 21,357 人から 61,963 人へと、ベトナムが 2,009 人から 5,744 人へとそれぞれ 3 倍近くに増加している一方、マレーシアが 48.7%、南米が 39.0%、インドネシアが 15.0%減少している（資料：JITCO 調べ）。

第三章

次に、単純労働力として実習生を受け入れる制度を整備することを提案したい。単純労働力を受け入れないと言う原則を変更するのである。現在の技能実習生制度は研修と言う言葉がなくなってしまったが、単純労働力を認める方向に一步近づいたとも見てとれる。建前のための「残業禁止」が廃止となり、巨大な労力を投入して取り締まった行政監督業務がなくなったことは大きな改善である。しかし、発展途上国への技能移転という建前は依然として堅持されているため、多くの不合理な点が改善されていない。例えば三年業種と一年業種との区別継続、一部業種の受け入れ制限継続、一定期間の派遣企業勤務と帰国後元企業復職の条件継続、実習生帰国後の日本再入国への厳しい制限継続などは、すべて「技能移転という建前」のためにあり、撤廃すべきである。

保証金徴収などは中国関連当局の責任で行われているものであり、それに問題があるとすれば、CITCO を通して解決すべきで、日本で行われた決定を派遣仲介機構に直接押し付けるようなことは避けるべきである。内政干渉と誤解されることも発生しかねないからである。

上記「保証金」と「内政干渉」について補足説明する。研修生は本国の送り出し機関に多額（年収の 1~3 倍程度）の手数料や保証金を払っており、研修生の多くが借金をして工面したり、親戚が保証人になったりして

いる。また、家を担保に取られている者も多い。中国人は「面（メン）子（ツ）」を重んじて道理が通じないところがあり、そのため日本の正しい決定を直接指摘すると「内政干渉」と取りかねない。

また、日本の労働基準法や厚生年金法などを、直接、技能実習生に当てはめているが再考すべきである。労働基準法の基本的精神は共通でよいが、日本滞在期間が1年から3年に限られている外国人に、日本人や永住者を対象とした法律をそのまま適用するのは問題だ。特別措置法を作成して弾力的に対応できるようにすべきだ。

日本では、移民受け入れ緩和策を取るべきだという意見がある。移民についてより積極的な態度をとることは肯定できるが、日本の現状及び欧米の経験から見て、急速な転換を図ることは困難が伴う。やはり研修生と実習生の二本立てで整理し、それを終えたものの中に日本国籍をとりたい者がいたら、日本語、日本の慣習適応力や技術習得証明の提出などを勘案して認可するという方策をとることが望ましいと考える。

ま と め

経済学でのヒト、モノ、カネの国際的移動論において、世界の市場経済化が進むにつれて、モノとカネの移動は国際貿易論、国際金融論として顕著な学問的發展を見たが、ヒトの移動論については学問的に後れ気味であった。国境の壁が厚かったからである。しかし今や、国際平和の維持と交通手段の發展によって、ヒトの国際交流はこれまでになく盛んになり、経済的重要性はますます増している。しかも、それは政治と文化面での相互理解にも大きな役割を果たすため、世界の平和と均衡的發展にも貢献する。

よって政府の役割と市場原理を結び付けた民間レベルの国際的労働力移動の理論と仕組みを構築することが急務となっている。

今後30年、50年を展望すると、經濟の發展と社会構造の變化に対応し

て、中国も海外から労働者を受け入れる必要が出てこよう。東アジアの範囲内での民間レベルの人的交流が盛んになることが予想され、今から日中両国が協力してその枠組みを模索していくべきだ。そのために、JITCO（財団法人国際研修協力機構）とCITCOの共同主催で、日本の研修生・実習生制度をどう改革すべきかについてのシンポジウムを開催するよう提案したい。

参考資料

1. 『外国人研修・技能実習制度の現状と課題』（平成20年1月）衆議院調査局法務調査室
2. 米国国務省『2010年人身売買報告書』駐日米国大使館ホームページ
3. 日本経済新聞（2008年5月5日）
4. 『『研修生問題』で崩れる日本の国際的イメージ』人民網日本語版（2010年7月26日）
5. 『外国人研修制度』Wikipedia
6. 『外国人技能実習制度のあらまし』JITCO
7. 『外国人技能実習制度の仕組み（団体管理型受け入れ）』JITCO
8. 『外国人技能実習制度の仕組み（企業単独型受け入れ）』JITCO
9. 『在留資格「研修」』JITCO
10. 『外国人技能実習制度における講習手当、賃金及び監理費等に関するガイドライン』JITCO

（原稿受付 2011年12月20日）

『拓殖大学 語学研究』投稿規則

1. 目 的

『拓殖大学 語学研究』（以下、「紀要」という）は、研究成果の発表を含む多様な発信の場を提供し、研究活動の促進に供することを目的とする。

2. 発行回数

本紀要は、原則として年2回発行する。その発行のため、以下の原稿提出締切日を厳守する。

- (1) 9月末日締切 — 12月発行
- (2) 11月末日締切 — 3月発行

上記の発行に伴い、言語文化研究所（以下「研究所」という）のホームページにも掲載する。

3. 投稿資格

投稿者（共著の場合には少なくとも1名）は、原則として拓殖大学（以下「本学」という）・拓殖大学北海道短期大学の専任教員ないしは、研究所の客員研究員を含む研究員でなければならない。

ただし、次の者は、言語文化研究所会議（以下、「会議」という）が認めた後、紀要に投稿することができる。

- (1) 本学講師
- (2) 研究所講師（公開講座担当）
- (3) 研究所客員研究員
- (4) 本学大学院生（博士後期課程）
- (5) 上記以外に、言語文化研究所編集委員会（以下、「編集委員会」という）が投稿を依頼することができる。

4. 著作権

掲載された記事の著作権は、研究所に帰属する。

したがって、研究所が必要と認めるときはこれを転載し、また外部から引用の申請があったときは研究所で検討のうえ許可することがある。

5. 執筆予定表の提出

紀要に投稿を希望するものは、『拓殖大学 語学研究』執筆予定表を、毎年4月

の決められた日までに研究所に提出する。

6. 投稿原稿

- (1) 投稿原稿は、①論説②研究ノート③調査報告④資料⑤書評⑥紹介⑦抄録⑧その他のいずれかとする。

記事の区分・範疇については別に定める拓殖大学言語文化研究所『拓殖大学語学研究』執筆要領（以下、「執筆要領」という）に従って投稿者が指定するが、編集委員会は、投稿者と協議の上、これを変更することができる。

- (2) 研究所からの研究助成を受けた研究に係わる原稿は、原則として論説とする。
(3) 投稿原稿の分量は、本文と注及び図・表を含め、原則として以下のとおりとする。

①	日本語論文による原稿	20,000字以内（1行33文字，27行）	A4縦版 ・ 横書
②	日本語以外の言語による原稿	20,000字以内（ダブルスペース，20枚以内）	

上記分量を超えた投稿原稿は、編集委員会で分割掲載等の制限をおこなうこともある。

投稿者の希望で、本紀要の複数号にわたって、同一タイトルで投稿することはできない。

ただし、編集委員会が許可した場合に限り、同一タイトルの原稿を何回かに分けて投稿することができる。その場合は、最初の稿で全体像と回数を明示しなければならない。

- (4) 執筆に際しては、別に定める執筆要領にしたがうものとする。
(5) 投稿原稿の受理日は、編集委員会に到着した日とする。
(6) 投稿は完成原稿の写しを投稿者が保有し、原本を編集委員会宛とする。
(7) 投稿原稿数の関係で、紀要に掲載できない場合には、拓殖大学言語文化研究所長（以下、「所長」という）より、その旨を執筆者に傳達する。

7. 原稿の審査・変更・再提出

- (1) 投稿原稿の採否は、編集委員会の指名した査読者の査読結果に基づいて、編集委員会が決定する。
(2) 提出された投稿原稿は、編集委員会の許可なしに変更してはならない。
(3) 編集委員会は、投稿者に若干の訂正あるいは書き直しを要請することができる。

- (4) 編集委員会は、紀要に掲載しない事を決定した場合は、所長名の文書でその旨を執筆者に通達する。
- (5) 他の刊行物に既に発表された、もしくは投稿中の原稿は、紀要に投稿することができない。

8. 校 正

掲載が認められた投稿原稿の校正については、投稿者が初校および再校を行い、編集委員会と所長が三校を行う。

この際の校正は、最小限の字句に限り、版組後の書き換え、追補は認めない。

校正は、所長の指示に従い、迅速に行う。

校正が、決められた期日までに行われない場合は、紀要に掲載できないこともある。

9. 投稿（原稿）料，別刷・抜刷

投稿者には、一切の投稿（原稿）料を支払わない。

投稿者へ別刷を、50部までを無料で贈呈する。それを超えて希望する場合は、有料とする。

10. 発行後の正誤訂正

(1) 印刷の誤りについては、著者の申し出があった場合にこれを掲載する。

(2) 印刷の誤り以外の訂正・追加などは、原則として取り扱わない。

ただし、投稿者（著者）の申し出があり、編集委員会がそれを適当と認めた場合に限り掲載する。

11. そ の 他

本投稿規則に規定されていない事柄については、その都度編集委員会で決定することとする。

12. 改 廃

この規定の改廃は、会議の議を経て、所長が決定する。

附 則

この規則の規程は、平成 21 年 3 月 31 日から施行する。

『拓殖大学 語学研究』執筆要領

1. 用 語

用語は、日本語又は日本語以外の言語とする。

ただし、日本語以外の言語での執筆を希望する場合は、事前に言語文化研究所編集委員会（以下、「編集委員会」という）に申し出て、その承諾を得たときに、使用可能とする。

2. 様 式

投稿原稿は、完成原稿とし、原則としてワープロ原稿（A4用紙を使用し、横書き、1行33文字×27行でプリント）2部を編集委員会宛に提出する。

- (1) 数字は、アラビア数字を用いる。
- (2) ローマ字（及び欧文）の場合は、ダブルスペースで32行。1行の語数は日本語33文字分とする。
- (3) 上記以外の様式にて、投稿原稿を提出する場合には、編集委員会と協議する。

3. 表 紙

投稿原稿と一緒に、『拓殖大学 語学研究』投稿原稿表紙に必要事項を記入、「拓殖大学言語文化研究所ホームページへ公表承認印」を捺印し、原稿提出期日までに添付する。

投稿分野・区分については、以下に付記する。

4. 図・表・数式の表示

- (1) 図・表の使用は、必要最小限にし、それぞれに通し番号と図・表名を付けて、本文中に挿入位置と原稿用紙上に枠で大きさを指定する。図・表も分量に含める。
- (2) 図および表は、コンピュータ等を使って、きれいに作成する。
- (3) 数式は、専用ソフトを用いて正確に表現する。

5. 注・参考文献

注は、本文中に（右肩にパーレンで）通し番号とし、執筆者の意向を尊重して脚注、後注とも可能とする。

また、引用・典拠の表示は各言語の一般的な方式に従うものとする。

6. 投稿原稿の電子媒体の提出

投稿者は、編集委員会の査読を経て、修正・加筆などが済み次第、A4版用紙（縦版、横書き）にプリントした完成原稿1部と論文の電子媒体（FD等）を提出する。

完成原稿の電子媒体（FD等）での提出時に、コンピュータの場合は使用機種と使用OSとソフト及びバージョン名を明記する。

なお、手元には、必ずオリジナルの投稿論文データを保管しておくこと。

これは、印刷経費と校正時間の短縮のためである。

7. 改 廃

この要領の改廃は、言語文化研究所会議の議を経て、言語文化研究所長が決定する。

附 則

この要領の規程は、平成21年3月31日から施行する。

付 記

投稿分野・区分の定義について

① 論 説	(1) 研究の課題，方法，結果，含意（考察）について明確になっている。
	(2) 方法，技術，表現などが一定の水準に達している。
	(3) 項目(1)の事項について独自性がみられる。
② 研究ノート	(1) 研究の中間生産物として考えられるもの。
	(2) 論文に準じる形式のもの。
③ 調査報告	専門領域に関する調査
④ 資 料	上の範疇以外で教育・研究上有用であると考えられるもの。
⑤ 書 評	専門領域の学術図書についての書評。
⑥ 紹 介	専門領域に関するもの
⑦ 抄 録	言語文化研究所研究助成要領第10項(2)に該当するもの。
⑧ そ の 他	

執筆者紹介

飯野 昭夫 (外国語学部教授, フランメンコロジー・スペイン語学)

小野寺美智子 (政経学部教授, 日本語教育・認知言語学)

松下 直弘 (外国語学部教授, スペイン語・ラテンアメリカ文学)

佐藤 明彦 (国際学部准教授, 音韻論・英語教育)

長谷川 敦子 (商学部准教授, 中国語・中国近現代音楽史)

長谷川 文子 (外国語学部准教授, 応用言語学・英語教育)

へオルヒナ・ロメロ・デ・涌井 (外国語学部特任教授, スペイン語・ラテンアメリカ文化人類学)

堀江 正樹 (外国語学部講師, 中国史・現代中国論)

編集委員／村上祥子 (商学部教授), 先川暢郎 (政経学部教授), 塩崎智 (外国語学部教授), 関口美幸 (外国語学部准教授), 廣澤明彦 (外国語学部准教授), 本橋朋子 (外国語学部准教授)

拓殖大学 語学研究 第126号

平成24年3月20日 印刷

平成24年3月25日 発行

(頒布1200円)

編集兼発行人 村上祥子
言語文化研究所所長

発行所 拓殖大学言語文化研究所

〒112-8585 東京都文京区小日向3-4-14

TEL 03(3947)7595(直通)

印刷 株式会社 外為印刷