

ISSN 1348-8384



早瀬 武俊 教授 退職記念号

拓殖大学
語学研究

Takushoku Language Studies

2013.3

No. 128

拓殖大学 語学研究

2013 年 3 月

第 128 号

目 次

〈退職教員の略歴および業績〉

感 謝早瀬 武俊 (i)

〈論 説〉

大学生の英語学習動機に関する研究：

リーマンショック前後での比較.....保坂 芳男 (1)

否定表現の談話分析：歌詞をデータとして山田 政通 (13)

発信し、受容するコスモポリタン

—— 第二外国語学習が育てる「グローバル人材」——久米井敦子 (49)

CALL 教室で AVE (AULA VIRTIAL DE ESPANOL)

を導入した、拓殖大学での

スペイン語教育への取り組みと

その効果の研究ヘオルヒナ・ロメロ (67)

濱松 法子

瓜谷 望

安富 雄平

Pragmática intercultural:

Hacia una enciclopedia endocultural

para la comunicación global (II)

.....Javier DE SANTIAGO GUERVÓS (95)

〈研究ノート〉

サアゲンの文体について

— メキシコの伝承に見られる感情表現 — ……………松下 直弘 (117)

共同研究 〈諸文化圏・諸言語圏における死と生〉

南インドの基層的文化における死生観に関する一考察

— 南インド巨石（メガリス）文化における
死の観念をめぐって — ……………深尾 淳一 (135)

〈資 料〉

中国の若者文化をめぐって（2）

— 「動漫」の周辺① — ……………立松 昇一 (151)

〈抄 録〉

英語の advise と force の文法 ……………渡辺 勉 (163)

拓殖大学語学研究 投稿規則・執筆要綱 …………… (169)

Contents

〈Profiles and Works of Retired Professors〉

GratitudeHAYASE Toshitake (i)

〈Articles〉

College Students' Motivation toward Learning English:

Students' Levels of Motivation

Before and After the Lehman CrisisYoshio HOSAKA (1)

Discourse Analysis of Negative Expressions:

Lyrics as Data.....YAMADA Masamichi (13)

Cosmopolitans which Communicative Ability
and Receptivity:

The Talent for the Globalized World

educated by the Second Language EducationKUMEI Atsuko (49)

Aplicación del Aula Virtual del Español (AVE)

del Instituto Cervantes

en los cursos de español

de la Universidad Takushoku

HAMAMATSU Noriko

Georgina ROMERO

URITANI Nozomu

YASUTOMI Yuhei

(67)

Intercultural Pragmatics:

Towards an Endocultural Encyclopedia

for Global Communication (II)

.....Javier DE SANTIAGO GUERVÓS (95)

〈Study Note〉

En torno al Sahagūn:

Expresiones de sentimiento
en algunas leyendas mexicanasMATSUSHITA Naohiro (117)

A Study on the View of Death and Life

in Fundamental Culture in South India:

Regarding the View of Death

in South Indian Megalithic CultureFUKAO Junichi (135)

〈Research〉

About the Culture of Chinese Young People:

“dong man” ①TATEMATSU Shoichi (151)

〈Material〉

The Syntax of Advise and ForceWATANABE Tsutomu (163)



感 謝

早 瀬 武 俊

台湾大学での2年間の留学を終え、拓殖大学大学院に入学したのは昭和44（1969）年の春。中国経済史を専攻して市古尚三先生のご指導を受けた。修士課程を修了し、博士課程進学とともに拓殖大学副手に任用いただき、その後、語学研究所の講師となった。

拓殖大学は中国研究と中国語教育に歴史と伝統のある国内随一の大学である。その拓殖大学が昭和52（1977）年、外国語学部を開設し中国語学科を設置することになった。明治33（1900）年の創立以来、旧制大学にあっても「中国語の拓大」とする名声を縦にした伝統を再構築したいとする想いが八王子キャンパスに具現化されたものである。

伝統語学「中国語」にかける大学の意志は強固で、スタッフも当時、日本で中国語の権威と称された教授陣、ネイティブの中国人教員が心血を注いで学生の教育にあたった。

あれから三十有余年、草創期から中国語学科に所属して来た教員は小生一人となり定年を迎えることになった。

拓殖大学では研究の機会を多く与えられ、中国事情、台湾事情、華僑経済などについて深く研究することができた。その研究成果を講義や演習を通じて学生教育に還元することができたのはこの上ない喜びである。奉職

以来四十年を超える拓殖大学の研究支援体制に心からお礼を申し上げたい。

現在の中国はかつての社会主義，最貧国のイメージを完全に脱皮した。日本企業で中国と関係のない企業など皆無に近く，本学の卒業生が拓殖大学で習得した中国語を以ってその先頭に立ち，中国市場開拓に勤しんでいることは論を俟たない。

退職にあたり，伝統ある拓殖大学の中国研究と中国語教育を継承されてきた諸先輩ならびに拓殖大学のみなさんに衷心より敬意を払うと同時に，これからも「中国語の拓大」の名声を高めてくれることを強く信じて感謝の気持ちを表したい。

生年月日 昭和16（1941）年9月27日 岡山県出身

学 歴

- 1966年3月 亜細亜大学経済学部卒業 経済学士
- 1966年10月 中華民国台湾大学経済学研究所留学
- 1968年6月 中華民国台湾大学経済学研究所修了
- 1969年4月 拓殖大学大学院経済学研究科修士課程入学
- 1971年3月 拓殖大学大学院経済学研究科修士課程修了 経済学修士
- 1971年4月 拓殖大学大学院経済学研究科博士課程入学
- 1974年3月 拓殖大学大学院経済学研究科博士課程単位取得満期退学

職 歴

- 1971年4月 拓殖大学副手
- 1974年4月 拓殖大学語学研究所講師
- 1977年4月 拓殖大学外国語学部助手
- 1980年4月 拓殖大学外国語学部専任講師

- 1983年 4 月 拓殖大学外国語学部助教授
1990年 4 月 拓殖大学外国語学部教授
2012年 3 月 拓殖大学定年退職
2012年 6 月 拓殖大学名誉教授

研究業績

- 1984年10月 福建省の経済区について AFA 研究資料
1985年12月 フィリピンの新政権と華僑経済 AFA 研究資料
1989年 1 月 在韓華僑経済 拓殖大学論集
1989年12月 アジア証券市場の評価 ― NIES 四カ国について ― 和光
経済研究所
1990年 1 月 台湾経済 ― その地下経済を中心として ― 和光経済研究
所
1995年 2 月 ベトナム投資で失敗しない法 日刊工業新聞社
1996年 2 月 フォルモサ！台湾の挑戦 日刊工業新聞社
2007年 2 月 早瀬教授の特別講義「中華料理の魅力」 東京ニュース通信
社
2007年 5 月 「上海口福」 東京ニュース通信社

教育業績

- 1980年 短期大学野球部 顧問（～1998 年）
1988年 麗澤会アメリカンフットボール部 部長（～1995 年）
1990年 台湾留学生会 顧問（～2011 年）
1994年 9 月 中国語学科 短期研修引率（南京大学）（～10 月）
1998年度 外国語学部 入学事前教育担当（～2011 年度）
1998年度 外国語学部 奨学生選考・指導（～2011 年度）
1999年 7 月 中国語学科 短期研修引率（大連外語学院）（～8 月）

2000年7月 中国語学科 短期研修引率（大連外語学院）（～8月）

2002年7月 中国語学科 短期研修引率（大連外語学院）（～8月）

2006年12月 北方工業大学 長期留学生特別指導

学内運営業績

外国語学部中国語学科 学科長（1999年4月～2007年3月）

学外活動業績

アジア政経学会 会員（1971年10月～）

社団法人アジア親善交流協会 企画委員（1983年～1997年）

日本台湾学会 会員（1996年10月～）

中国歴史学会 会員（1997年10月～）

現代中国学会 会員（1997年10月～）

中国経済学会 会員（2001年10月～）

訃報

本学 名誉教授 早瀬武俊先生は、平成25年3月15日
逝去されました。

ここに謹んで、ご冥福をお祈り申し上げます。

〈論 説〉

College Students' Motivation toward Learning English:

Students' Levels of Motivation Before and
After the Lehman Crisis.

Yoshio HOSAKA

ABSTRACT

In this study, college students were surveyed for four years to examine how their motivation to learn English differed before and after the Lehman Crisis (2008). The results show that intrinsic motivations are dominant among the higher-intermediate students, and that female students have had a higher motivation than males to learn English, especially since the Lehman Crisis. Furthermore, for intrinsic-stimulation, students have less motivation in English than before the Lehman Crisis.

Keywords: motivation, English education, college students, the Lehman Crisis, TOEFL

1. Introduction

On September 15th, 2008, the fourth-largest investment bank, Lehman Brothers, filed for the largest bankruptcy in American history. This bankruptcy produced severe recession in the world economy. After the so-called Lehman Crisis, it became very difficult for college students to find jobs after graduation. Proficiency in English is one of the keys leading to better jobs. This study seeks to clarify the effects

such events as the Lehman Crisis, which influence the job market, have on student motivation to learn English.

2. Background

2.1 Social change in Japan

After the Lehman Crisis, the employment rate greatly decreased among college students. Students began attempting to acquire as many skills as possible to get better jobs. Furthermore, as Japan is becoming increasingly globalized, proficiency in English is more and more an important skill college students have to acquire.

2.2 TOEIC Scores required by companies

The increasing globalization of Japan has led to Japanese companies requiring college graduates with high proficiency in English.

According to the weekly magazine, *Weekly Diamond* (see appendix 1), Japanese companies have begun to require employees to acquire a high proficiency in English, following the Lehman Crisis.

For example, NTT Communications employ those who have scored more than 850 in TOEIC. Softbank also employs those who achieve more than 730. Furthermore, since 2012 Rakuten and First Retailing have started to use English as their official language in their offices. As Japanese companies become increasingly globalized, English is becoming more and more important as a communication tool.

2.3 Motivation to learn English

Motivation is probably the most frequently used term for explaining a student's success or failure in English education. Motivation has been the focus of a lot of research in second language acquisition (Yashima, 2000)

Gardner and Lambert (1972) defined the two most typical types

of motivation as Integrative and Instrumental. The most popular theory proposed by Deci and Ryan (1985) categorizes motivation according to the degree to which learners are intrinsically and extrinsically motivated to succeed in learning second languages. Much research has been conducted, based on these two main theories on motivation (Baker & MacIntyre, 2000; Noels, 2001).

In this research, I used the questionnaire Ozasa et al (2003) specially adjusted for Japanese high school students, based on Self-determination theory (Deci & Ryan, 1985). The Ozasa paper pointed out that previous questionnaires developed in TESL countries were not necessarily appropriate for students in TEFL countries, such as Japan.

3. Objectives

The objectives of the present study are

- (1) To clarify what factors affect college students who are learning English.
- (2) To compare the results before and after the Lehman Crisis.

4. Method

4.1 Participants

I carried out the same research on students in the 1st grade for four years (2008–2011). They took TOEFL tests as placement tests in April and were streamed into four kinds of class according to their scores: advanced, higher-intermediate, intermediate, and pre-intermediate classes. The class surveyed in this research is the high-intermediate class. Their average scores ranged from 450 to 470. They were all 1st year students and most of them were teenagers. The population is 278 (see table 1).

Table 1 Demographic Characteristics of the Participants

	Male (number)	Female (number)	TOEFL (Average)
2008	47	24	458.7
2009	42	27	452.7
2010	36	32	463.3
2011	51	19	450-475
Sum	176	102	

(No detailed data was obtained for students in 2011)

4.2 Questionnaire

I used the questionnaire Ozasa et al (2003) adjusted for Japanese high school students, based on self-determination theory (Deci & Ryan, 1985) (Appendix 2). Hosaka (2010) claimed that the questionnaire is also highly adapted to college school students in Japan, because the cumulative proportion of variances explained after the factor analysis was extremely high (57.8%). The participants were required to answer this questionnaire (in Japanese), which contains 33 items with a five-point Likert scale.

4.3 Factor Analysis

To determine the best items for each of the motivation subscales, exploratory factor analyses were conducted using the principal factor method followed by orthogonal rotation. I took into account all loadings $> .40$.

4.4 ANOVA

To examine how students' motivation to learn English differed before and after the Lehman Crisis (2008), an ANOVA was conducted, with six factor scores, gender and four academic years.

5. Results

5.1 Factor Analysis of Motivations

After the exploratory factor analysis, I extracted six factors. The result of the analysis yielded six factors, accounting for 58.8% of the variance (Appendix 3).

Factor I obtained loadings from eight variables. The four highest loadings related to integrative motivation. Therefore, I unambiguously labeled this factor integrative motivation (friendship & travel).

Factor II obtained loadings from five variables. The two highest loadings related to intrinsic motivation. Therefore, I unambiguously labeled this factor intrinsic motivation-stimulation.

Factor III also obtained loadings from five variables. The four highest loadings related to instrumental motivation. Therefore, I unambiguously labeled this factor instrumental motivation. This factor is similar to external regulation in self-determination theory.

Factor IV obtained loadings from three variables. The three loadings related to amotivation. Therefore, I unambiguously labeled this factor amotivation.

Factor V obtained loadings from two variables. The two loadings related to knowledge. Therefore, I unambiguously labeled this factor intrinsic motivation-knowledge.

Factor VI obtained loadings from three variables. The three loadings related to extrinsic motivation. Therefore, I unambiguously labeled this factor extrinsic motivation-pride. This factor is similar to introjected regulation in self-determination theory.

Although English more and more tends to be regarded as a communication tool, judging from the results mentioned above, intrinsic motivation is actually important because Factor I and Factor II are intrinsic.

5.2 ANOVA

Additionally, a series of ANOVA tests were conducted using gender and academic period as independent variables, with six composite scores as dependent variables. A Bonferroni test was conducted for a multiple comparison.

F I (integrative motivation) showed a significant difference between female students and male ($F(1,270) = 8.435, p < .01$). Female students tend to learn English with integrative motivation. The multiple comparison showed that in 2009 female students tended to learn English with integrative motivation.

With regard to F II (intrinsic motivation-stimulation), there is a significant difference between female students and male ($F(1,270) = 10.341, p < .001$). Female students tend to learn English with intrinsic motivation-stimulation. There is also a significant difference between 2008 and after 2011 ($F(3,270) = 3.842, p < .05$). In 2008 students tended to learn English with a higher level of intrinsic motivation-stimulation, compared with those in 2011. Multiple comparison showed that in 2009 female students tended to learn English with intrinsic motivation-stimulation.

With regard to F III (instrumental motivation), there is a significant difference between female students and male ($F(1,270) = 4.262, p < .05$). Female students tended to learn English with a greater level

Table 2 Result of ANOVA (average (SD))

Factor		Males				Females			
Score	2008	2009	2010	2011	2008	2009	2010	2011	
F I	24.9 (7.2)	24.0 (6.7)	24.5 (5.9)	23.8 (6.8)	26.3 (7.1)	27.5 (6.0)	26.3 (6.3)	25.8 (6.0)	
F II	12.7 (5.3)	11.6 (4.5)	11.2 (4.5)	10.5 (3.6)	14.4 (5.1)	14.5 (4.4)	12.2 (4.8)	12.1 (3.0)	
F III	14.9 (5.0)	15.3 (4.5)	14.3 (4.1)	14.8 (5.2)	15.8 (3.2)	15.5 (4.7)	16.6 (5.4)	16.4 (3.5)	
F IV	5.1 (2.3)	5.2 (2.1)	5.2 (2.1)	5.5 (2.0)	4.7 (2.8)	4.8 (2.7)	5.8 (2.4)	5.3 (1.3)	
F V	6.2 (2.3)	6.1 (2.2)	5.5 (1.8)	5.8 (2.4)	6.6 (2.1)	6.6 (2.4)	5.7 (1.9)	6.2 (1.5)	
F VI	7.2 (3.0)	7.2 (2.6)	7.0 (2.4)	6.6 (2.2)	7.1 (3.1)	6.7 (2.5)	6.8 (2.5)	6.7 (1.8)	

of instrumental motivation than males. Multiple comparison showed that in 2010 female students tended to learn English with a high level of instrumental motivation than males.

There is no significant interaction between gender and year. More detailed data are shown in Table 2.

6. Discussion and conclusion

Judging from the results above, I can draw some conclusions, which will improve the quality of English Education.

1. Intrinsic motivations are dominant among the higher-intermediate students, though English is more and more becoming regarded as a communication tool.
2. Female students generally have higher motivation than male students to learn English.
3. Students have lower level of intrinsic motivation-stimulation, than before the Lehman Crisis.

In college, it is natural that first year students are streamed according to the results of placement tests such as TOEIC or TOEFL. Students all have to use the same textbook called course books: Longman Series, Oxford Series and Cambridge Series compiled in a classified way. The topics of these textbooks vary greatly from lesson to lesson offering a kind of assortment of subjects.

If a teacher puts too much emphasis on instrumental motivation, students may lose self-confidence, which may be detrimental to their improvement in proficiency of English.

We, teachers, should choose textbooks according to the interests and the proficiency level students have. English literature or content-based teaching material may be more effective in enhancing the motivation of college students.

Generally speaking, female students are likely to be influenced by low employment rates. Therefore, they have had more motivation to learn English, especially since the Lehman Crisis.

References

- Baker, S. C. & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50(2), 311-341.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*, Harlow: Pearson Education Limited.
- Editorial Staff. (2011, January 8). Linguistic skills Japanese companies require employees to acquire. *Weekly Diamond*, 99(2), 29-31.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivations, London: Edward Arnold.
- 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.
- Noels, K. A. (2001). New orientations in language learning motivation: Toward a contextual model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 43-68), Honolulu, Hawai'i: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa.
- Ozasa, T., Fukazawa, S., & Tonoshige, T. (2003). Senior high students' English learning motivation. *Bulletin of the Graduate School of Education, Hiroshima University. Part II, Arts and Science Education*, 51, 147-156.
- Ozasa, T., Fukazawa, S., Tonoshige, T., Sakamoto, M., & Zhang, X. J. (2004). English learning motivation of high school students: An empirical study. *Bulletin of Japan Curriculum Research and Development Association*, 26(4), 1-7.
- Hosaka, Y. (2008). *Outstanding English teachers*, Tokyo: Kazama-shobo.
- Hosaka, Y. (2010). Motivation college students have in learning English: With a focus on the comparison with that of high school students. *Proceedings of the 15th International Conference of PAAL*, 85-87.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language Learning*, London: Edward Arnold.
- Yashima, T. (2000). Orientations and motivation in foreign language learning: A study of Japanese college students. *JACET Bulletin*, 31, 121-133.

Appendix 1 TOEIC scores Japanese companies require

アンケート 4	
採用では600点を評価	
Q 採用の際、TOEICを考慮するか	
採用	850以上 NTTコミュニケーションズ
	住友不動産
	800以上 野村不動産
	730以上 ソフトバンク
	NTT東日本
	ファーストリテイリング
	三菱電機
	700以上 ヤマト運輸
採用	アサヒビール
	佐川グローバルロジスティクス
	650以上 シチズンホールディングス
	出光興産
	王子製紙
	大正製薬
	大和ハウス工業
	600以上 ニトリホールディングス

アンケート 3	
昇進は500点以上、海外赴任は700点台が主流	
Q TOEICの具体的な基準は	
昇進基準	丸紅(入社5年)
	三井物産(入社3年)
	三菱商事(課長クラス)
	750以上 楽天(上級管理職)
	730以上 住友商事(管理職)
	伊藤忠商事(入社4年)
	シャープ(課長級)
	700以上 ファーストリテイリング(本部管理職)
昇進基準	双日(主任クラス)
	ソニー(係長級・課長級)
	650以上 プリチストン(開発企画職上級)
	住友林業(係長)
	600以上 マツダ(課長級)
	クラレ(課長級)
	コマツ(課長)
	帝人(課長)
昇進基準	500以上 三菱電機(部長級)
	800以上 日本マクドナルド
	住友商事
	双日
	丸紅
	三井物産
	730以上 三菱商事
	伊藤忠商事
海外赴任	資生堂
	シャープ
	700以上 みずほ証券
	キヤノン
	600以上 大成建設
	日産自動車
	500以上

(Weekly Diamond, p. 30)

Appendix 2 Language Learning Motivations Scale

Why are you learning English?

1. I cannot see why I'm studying English, and frankly, I don't give a damn.
2. Honestly, I don't know, I truly have the impression I'm wasting my time studying English.
3. I don't know; I can't understand what I am doing studying English.
4. Because I have the impression that it is expected of me.
5. In order to get a more prestigious job.
6. In order to have a better salary later on.
7. To show myself that I am a smart student.
8. Because I would feel ashamed if I couldn't speak English to foreigners.
9. Because I would feel guilty if I couldn't use English
10. Because I choose to be the kind of person who can speak more than one language.
11. Because I think it is good for my personal development.
12. Because I choose to be the kind of person who can speak English.
13. Because I want to obtain a variety of knowledge from foreign magazines and TVs.
14. For the feeling of satisfaction I get in finding out new information and knowledge.
15. Because I enjoy the feeling of acquiring knowledge about the English community and their way of life.
16. For the pleasure I experience when surpassing myself in English studies.
17. For the enjoyment I experience when I grasp a difficult construct in English language.
18. For the satisfaction I feel when I am in the process of accomplishing difficult exercises in English.
19. For the "high" I feel when hearing English spoken.
20. For the "high" feeling that I experience while speaking English.
21. For the pleasure I get from hearing English spoken by native speakers.
22. I may need it to be admitted to a higher school.
23. I think it will someday be useful in getting a good job.
24. I need it in order to finish school (college).
25. It will help me if I should ever travel.
26. I would like to visit foreign countries.
27. I feel envious of people who can speak English on overseas trips.
28. I feel it great to exchange e-mails with foreigners in English.
29. I would like to make friends with English speaking people.
30. I would like to improve my English to communicate with people overseas.
31. I would like to obtain a variety of knowledge from foreign magazines and TVs.
32. It will allow me to get more information and more knowledge widely.
33. It will help me get to know the cultures of foreign countries and their way of thinking.

Appendix 3 Varimax Rotated Factor Matrix of Motivations

	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	F 6
Q 29	.798	.128	-.046	-.174	.127	.043
Q 27	.784	-.022	.057	-.086	-.016	-.089
Q 30	.780	.149	-.030	-.114	.210	.050
Q 28	.775	.131	.025	-.138	.091	-.004
Q 12	.624	.146	.050	-.213	.372	.253
Q 25	.613	-.114	.185	.046	.018	-.156
Q 26	.604	.151	.222	-.049	.157	-.028
Q 10	.480	.114	.099	-.215	.326	.234
Q 19	.051	.877	.051	-.056	.068	.145
Q 20	.089	.837	.062	-.009	.056	.182
Q 18	.041	.717	.180	-.045	.085	-.104
Q 17	.089	.716	.120	-.037	.115	.062
Q 21	.341	.559	.000	-.088	.243	.153
Q 23	.112	.106	.875	-.105	.001	.082
Q 22	.156	.206	.778	-.084	.011	.073
Q 5	.068	.071	.733	-.046	.097	.300
Q 6	.029	.141	.720	-.012	.075	.284
Q 24	.010	-.080	.420	.263	-.217	.017
Q 1	-.19	-.069	-.059	.903	-.005	.003
Q 2	-.245	-.009	-.048	.701	-.038	.094
Q 3	-.094	-.047	.004	.507	-.203	.086
Q 13	.311	.197	.024	-.089	.691	-.060
Q 14	.358	.251	-.010	-.218	.673	-.037
Q 8	.087	.151	.221	.025	.077	.639
Q 7	-.147	.301	.135	.106	-.016	.536
Q 9	-.015	.110	.204	.093	-.099	.511
Variance (%)	16.8	12.5	11.0	7.34	5.68	5.42
α	.892	.879	.841	.764	.809	.666

〈論 説〉

否定表現の談話分析： 歌詞をデータとして

山 田 政 通

目 次

1. はじめに
2. 否定表現とデータ
 - 2.1 否定表現の特徴
 - 2.2 否定表現の定義
 - 2.3 データとその特徴
3. 否定表現の量的分析
 - 3.1 否定表現
 - 3.2 否定辞を含む慣用句
 - 3.3 心理動詞との共起
4. 否定表現の談話分析
 - 4.1 否定とコントラスト機能
 - 4.2 否定と使用位置
 - 4.3 否定と背景知識：スキーマとスクリプト
 - 4.4 否定の連続使用
5. 結 語

“Negation is a sine qua non of every human language but is absent from otherwise complex systems of animal communication.” (Horn 2011 : 1)

(「否定は、すべての人間言語の必須条件であるが、他の点では複雑なシステムを有する動物のコミュニケーションには欠如している。」[著者の日本語訳])

1. はじめに

否定は、上記の引用にもあるように、どの言語にも存在し、言語使用のあらゆる場面で出現する普遍的な現象である。著者は、これまで口頭の個人体験談 (Yamada 2003)、映画 (山田 2007)、小説 (山田 2010a & b) などでも否定表現の分析を試みてきたが、本稿では、歌詞という新ジャンルに焦点を絞り、その中で使用された否定表現の特徴を明らかにする。

これまでの否定表現の研究を通じ、著者は歌詞に興味を持つようになった。それは、否定表現を収集する中で、歌の中に否定表現が効果的に用いられている例が多くあることに気付き、また他の研究者からも同様の指摘を受けてきたからである。具体的には、著者自身が親しんできた、主に 1960 年代以降のポピュラー・ソングのヒット曲を研究対象とする。分析方法としては、従来から著者が用いてきた談話分析の手法 (ナラティブ構造、前景と背景、有標と無標、スキーマ等) を主に用いるが、同時に社会言語学、語用論、認知言語学などからも新たな視点や分析手法を取り入れる。

本稿のユニークな点は、言語研究のデータとして歌詞を使用するところである。このような試みは、これまであまり前例がなく、否定表現の分析では実例を知らない。未開の分野だが、否定表現の新たな特徴が浮かび上がる可能性も期待できると考える。

本稿の流れは以下の通りである。次の第 2 節では、否定表現の特徴を述べ、本稿で扱う否定表現を定義し、最後にデータとして使う歌詞の解説をする。第 3 節は、量的な分析結果を紹介する。否定表現がデータ中どの様な分布で出現するかを示し、その特徴を論じる。また否定辞を含む慣用句の特徴と心理動詞との共起現象を探る。第 4 節では、質的分析の結果を報告する。否定表現が持つコントラスト機能、歌詞での使用位置とその機能、

スキーマやスクリプトなどの背景知識と否定表現の関わり、そして最後に否定表現の連続使用を検証する。第5節では、本稿の全体をまとめると共に、今後の課題を指摘する。

2. 否定表現とデータ

この節では、後のデータ分析の前段階として、否定表現の特徴（2.1）と否定表現の定義（2.2）を述べ、最後にデータの解説（2.3）をする。

2.1 否定表現の特徴

有標理論の視点から肯定文と否定文を比較すると、肯定文は無標であり、言語習得も比較的早く、使用頻度も高く、また使用上の制限も少ないなどの特徴がある。一方、否定文は有標であり、言語習得、使用頻度、使用制限などにおいて肯定文とは正反対の特徴を持つ。特に重要なのは、談話中に用いられる否定文にも使用制限があり、有標の特徴を示すという点である。これは、否定文と肯定文の非対称性（the asymmetrical view of negation and affirmation, Horn 1989：45ff）という見解に基づいている。具体的には、談話中で否定文を適切に使用するためには、その否定文に対応する肯定内容がある種の「前提」（Clark 1974 の supposition や Givón 1978 の discourse presuppositionality）として必要であるということである。一方、肯定文の使用には普通そのような前提は必要がないという点で無標であると言える。

ひとつ例を挙げよう。これは著者が実際に聞いた発話であるが、車に乗っている子供が、窓から街を眺めながら突然「あっ、マックがない！」と言った。この否定発話が談話中で適切に行われるには、その前提として「以前はマックがあった」という前提が必要である（実際、その場には以前マクドナルド店があったが、道路拡張の為かいつの間になくなってい

た)。もしもともとその店がなかったとしたら、上記の発話は不適切である（一方「マックがある」という肯定発話は、そのような前提は必要ない）。

否定発話が前提として必要とする肯定内容は、テキスト上で前述されているか、またはコンテキスト上想定されていなければならない。従って、否定発話の理解には、言語情報をもたらすテキストと言語外情報を提供するコンテキストの両方が不可欠である。つまり、談話の中で言語表現を観察する談話分析の方法が有効となる。

2.2 否定表現の定義

本稿の分析対象となる否定表現は、次の二つの基準を満たしているものとする：(1)「形式の基準」では、否定表現は否定辞「ない」、「ぬ」、「まい」（以上助動詞）、「な」（終助詞）を含んでいること、また(2)「意味の基準」では、否定の意味合いを含んでいること、という条件である。(1)の基準には合うが、(2)の基準に合わない例が、データ中に多く確認された。それらは慣用表現で、「しかない」、「名もない」、「あどけない」などの慣用句や「ねばならない」などのモダリティ表現であった（太字下線は否定辞を示す）。これらは、否定辞は含んでいるが、否定の意味はないので、本稿では分析対象とはしない（ただし、慣用表現については、3.2 で取り上げる）。

2.3 データとその特徴

本稿で分析対象にした日本語の歌は、過去 50 年間程のヒット曲 100 曲で、著者に聴き覚えがある曲を選んだ。それは、そのような曲であれば、自然と歌手や歌の時代背景に関する知識があり、歌詞の解釈がより正確にできると考えたからである。また、ヒット曲に限定したのは、著者自身の個人的な嗜好を越え、より多くの人々に親しまれ一般的な支持を得た曲を対象にしたかったからである。その時代を代表する歌で、人々の記憶の中に長く存在し、大衆文化の不可欠な一部となっているような重要性、一般

性の高い歌を対象とした。

具体的には、下記の二つの歌集から、選曲した。

- ① 金園社企画編集部（編）2008『カラオケヒット曲集』東京：金園社.
- ② 金園社企画編集部（編）2006『アニメヒットソング集』東京：金園社.

①は、主に1960年代以降2000年代前半までのヒット曲186曲を集めた歌集で、その中から著者の知っている84曲をまず選んだ。さらに②より、不足分の16曲を選定した。著者自身は、特別にアニメに親しんできた経験はないが、それでも自分の少年時代によく聴き、歌った曲、さらにふたりの息子の父親として特定のアニメ・ソングを繰り返し聴いてきた記憶があり、それらを選んだ（ただし、その結果として、選曲では男子向けの歌が多くなってしまった）。

以下、本稿のデータとなる歌詞に関する留意点をまとめて述べる：

- ・歌詞の分析は、歌われる部分を対象とし、一部の歌の中にある「せりふ」（語り部分）は除外した（例えば、「君といつまでも」の『幸せだなァ…』以下の部分）。
- ・歌詞は、「連」（英語の stanza に相当）が基本単位となり、複数の連から構成される、と考える。各連は、数行（通例4行以上）からなるまとまりを示す単位である。
- ・著作権への配慮から、引用は必要最小限にとどめるように心がけた。具体的な引用の仕方については、阿久悠著『愛すべき名歌たち』（岩波新書、1999年）を参考にした。
- ・本稿は、歌詞自体を分析の対象とし、リズムや音調などの音楽の部分

には触れない。

- 歌詞の解釈は、必ずしも一義にならない部分があると思われる。歌詞に使用された言葉に出来るだけ忠実な解釈するように務めたが、個人的な偏りがあるかもしれない。また、歌詞の要旨やメインテーマ等の確定には、引用部分だけでなく、歌詞全体を見ないと正確にできない場合がある。本稿での解釈等に疑問がある場合は、是非歌詞全体にあたっていただきたい。
- 歌詞の大きな特徴は、「繰り返し」であろう。歌詞を構成する各連は、類似の構造を持ち、使われる言葉もキーワード・キーフレーズなど重要な言葉ほど繰り返される傾向が高い。また、リフレイン (refrain) として数行がそのまま繰り返されることも多い。歌詞は全体の語数がそれほど多くないので、繰り返しの効果がより鮮明になる。

著者は、これまでに以下のようなデータをもとに、否定表現を調査してきた。Yamada (2003) では、口頭の個人体験談 (oral narratives) をデータとしたが、そこでは主に話者の独白体 (monologue) を分析した。山田 (2007) では、映画のせりふを取り上げたが、ここでは対話体 (dialogue) が分析対象となった。そして、山田 (2010a & b) は、小説をデータにした研究であり、独白体が 70%、対話体が 30% の割合であった (用いられた文数で調べた結果は、語り部分は 71.05% で、会話部分が 28.95% であった、山田 2010b : 57)。本稿では、歌詞をデータとするが、そのほとんどは独白体であった。ただ、デュエット曲 (100 曲中 7 曲あり) の一部に対話体の部分があった⁽¹⁾。したがって今回取り上げる歌詞のデータとしての特徴としては、圧倒的に独白体の言葉づかいが多いということになる。

3. 否定表現の量的分析

この節では、量的な分析結果を示す。まず、どのような否定表現がデータの中で出現するかを示す。次に否定辞を含む慣用句の特徴に触れ、最後に否定表現と心理動詞の共起の例を解説する。

3.1 否定表現

本稿で分析する否定表現とは、否定辞を含んだ表現であり、100 曲の歌詞で、合計 271 回出現した。その中で、37 回は慣用句で、上記の「意味の基準」に合致せず、否定の意味が希薄なので対象外とした。本稿では、それ以外の 234 の否定表現を分析対象とする。その内訳と使用回数を以下に示す：

表 1 否定辞の内訳と使用回数

	否 定 辞	使用回数 (%)
1	ない（助動詞・否定）	180 (77.0%)
2	ぬ（助動詞・否定）	41 (17.5%)
3	な（助詞・禁止）	10 (4.2%)
4	まい（助動詞・否定の推量・意志）	3 (1.3%)
	合 計	234 (100.0%)

現代日本語では、「ない」を含む否定表現が圧倒的に多く、次に「ぬ」が限定された環境で使用されると言われるが、歌詞の中でも同様な結果が見られた。「ない」と「ぬ」をあわせると全体の 95.5%となる。

3.2 否定辞を含む慣用句

山田（2010b：59）でも指摘したが、著者のこれまでの日英両語の否定

表現の分析から明らかになったのは、日本語の大きな特徴の一つは、否定辞を含む慣用句 (idiom) が多くみられることであり、その慣用句は否定の意味が皆無かまたは非常に希薄であるということである (メイナード 2005 : 265 にも同様の記述がある : 慣用句の特徴については, Yamada 2003 : 63-64 を参照のこと)。本稿で慣用句と呼ぶのは、2.2 で見たように、「形式の基準」(否定辞を含んでいること) には合うが、「意味の基準」(否定の意味合いを含んでいること) には合致しない表現である。対応する肯定表現がないことも、慣用句の特徴である (例えば、「しかない」に対応する肯定表現「しかある」は存在しない)。以下の表が示すように、本稿のデータ中では 37 例が見つかった。否定辞を含む表現は全体で 271 例あるので、全体の 13.7% ($37 \div 271 = 0.1365$) が慣用句であったことになる⁽²⁾。

表 2 慣用句 (イディオム) の使用回数

使用回数	慣 用 句
5	しか (～) <u>ない</u> , 名も <u>ない</u>
4	じゃ <u>ない</u> (か)
2	いけ <u>ない</u> , 仕方 (が) <u>ない</u> , 切 <u>ない</u> , (どう) しょうも <u>ない</u> , ならない
1	あどけ <u>ない</u> , おもいがけ <u>ない</u> , 思わ <u>ず</u> , きりが <u>ない</u> , 知ら <u>ぬ</u> (が) 仏, つまら <u>ない</u> , つれ <u>ない</u> , とめど <u>なく</u> , ねば <u>ならない</u> ⁽³⁾ , はか <u>ない</u> , はじまら <u>ない</u> , 見知ら <u>ぬ</u> , 見はて <u>ぬ</u> (夢)

合計 37

「しか (～) ない」は英語の “only” に相当する表現である。「名もない」が上位にあるが、これは歌詞特有な特徴かもしれない。「名もない星」(2 曲中に 4 例), 「名もない花」(1 例) として使用され、存在の不確かさを象徴している。小説中の否定表現を調査した山田 (2010b) では、「かもしれない」, 「違いない」など、発話に対する話者の確信の度合いを表わす

慣用的なモダリティ表現（メイナード 2004：156）が多くみられたが、今回の分析では少なかった（「じゃない（か）」4 回，「ねばならない」1 回のみである）。この違いの原因は、今のところ未解明だが、歌詞が独白体を基調とする一方、小説では会話体の割合が高く、それに比例して登場人物の言葉のやり取りが多いことと関係がありそうである。

3.3 心理動詞との共起

英語の否定表現は、心理動詞（mental verbs）と共起することが多いという研究がある（Tottie 1991：38-43, Biber et al. 1999：159 など）。英語の ‘know’, ‘think’, ‘believe’, ‘understand’, ‘forget’, ‘remember’ などとその代表例で、認知状態を示す動詞である。Yamada（2003：407）の日本語による体験談の分析では、特に「分かる」（英語の ‘understand’ に相当）、知る（‘know’）が、否定との共起が多いことが報告されている。

否定表現と心理動詞に共起に関して、本稿での歌詞の分析結果をまとめたものが、以下の表である。5 つの心理動詞が確認できた（否定形での出現回数の多い順に掲げた）。

表 3 否定表現と心理動詞の共起

	心 理 動 詞	総使用回数	肯 定 形	否 定 形
1	忘れる	33	14	19
2	知 る	21	10	11
3	分かる	9	5	4
4	思 う	10	9	1
5	信じる	4	3	1
	合 計	77	41	36

表からは、「忘れる」と「知る」は、否定形の使用回数が肯定形の数を上回り、特に前者は全体の 6 割近く（ $19 \div 33 = 0.5758$ ）が否定形であった

ことが確認できる。「分かる」は、出現回数が限られているが、肯定形がやや上回った。「思う」と「信じる」は肯定が多かった。Halliday (1993: 2) は、自然言語では、肯定と否定に割合は、概ね 7 対 1 であると指摘しているが、それに照らし合わせると、確かに「忘れる」、「知る」、「分かる」は否定との共起が多い。この理由を探るのは本稿の主目的ではないが、「忘れない」は深い記憶、強烈な印象、「知らない」は未知、不可思議、「分からない」は不可思議、不条理、超人性に繋がり、いずれも特別な状況・心理状態を表現するときに使用されるのではないかと想像できる。歌詞の多くは、悲しさ、淋しさ、嬉しさなど特別な感情を歌うものが多く、自然と否定形で出現することが多くなると思われる。さらに一般的に言えば、人が何かを語る時は、何らかの「語る価値 (reportability)」(Yamada 2003: 217) を示すことが求められるが、心理動詞の否定形はその時に使われる可能性が高いと考えることもできるであろう。

以下では、「忘れる」、「知る」、「分かる」の否定形の代表例を順に見て、その役割を検証する。まず、「忘れる」の否定形は、データ中 19 回使用されているが、深い記憶、強烈な印象、強い意志などを表すのに用いられている。次の例では、連末に「忘れはしない」という形で使用されている：

1 「おふくろさん」 (1971 年：昭和 46 年) 作詞：川内康範 作曲：
猪俣公章 (① p. 68)⁽⁴⁾

- I 1 おふくろさんよ おふくろさんよ
2 空を見上げりゃ 空にある
3 雨の降る日は 傘になり
4 お前もいつかは 世の中の
5 傘になれよと 教えてくれた
6 あなたの あなたの真実
⇒ 7 忘れはしない

母親の思い出がテーマで、連の最後を「忘れはしない」で結んでいる。これは、第Ⅱ連、第Ⅲ連でも同様で、歌詞全体の結束性（cohesion）を増しながら、母親の記憶を深くとどめるといふ強い意志を表現する効果がある。「忘れはしない」という否定表現は、この歌全体のテーマと直結する表現で、全体的評価（global evaluation, Yamada 2003：239-241）⁽⁵⁾の役割を果たしている。

「知る」の否定形は、11回用いられているが、未知、不可思議さを表現している。以下の例は、月光仮面というスーパーヒーローのアニメ・ソングから取った。連の最初に否定表現が使用されている：

2 「月光仮面は誰でしょう」（1972年：昭和47年）作詞：川内康範

作曲：三沢郷（② p. 90）

- ⇒ I 1 どの誰かは 知らないけれど
 2 誰もがみんな 知っている
 3 月光仮面の おじさんは
 4 せいぎの味方よ よい人よ
 5 はやてのように あらわれて
 6 はやてのように 去ってゆく
 7 月光仮面は 誰でしょう
 8 月光仮面は 誰でしょう

月光仮面は、正体不明の謎の人物という設定で、それが1行目の否定形で表現されている。1行目の「知らない」は2行目の「知っている」と対比されていて、正義の味方で、よい人だ（4行目）ということはみんなが知っている一方、本当は誰なのかは謎であることが強調されている。謎の部分は、連の最後の7、8行目で問いかけの形で繰り返され、さらに強化されている。正体は不明だが、正義の味方でよい人だというのが月光仮面

の人物設定であり、最初の否定表現はそれに沿った全体的評価の役割を果たしていると考えられる。

最後に取り上げる心理動詞は、「分かる」である。「分かる」の否定形は、4回使用され、不可思議さ、不条理さなどの意味を表している。次の例は、北の街での日々の暮らしを歌った曲の第Ⅰ連である。3行目に「わからない」という否定表現が使われている。

3 「襟裳岬」（1974年：昭和49年）作詞：岡本おさみ 作曲：吉田拓郎（① p. 54）

- I 1 北の街ではもう 悲しみを暖炉で
 2 燃やしはじめてるらしい
⇒ 3 理由のわ^{わけ}からないことで
 4 悩んでいるうちに
 5 老いぼれてしまうから
 6 黙りとおした 歳^{としつき}月を
 7 拾い集めて 暖めあおう
 8 襟裳の春は 何もない春です。

歌詞全体からは、「冬の寒さをただ耐え忍ぶように、どうしようもないことで悩んでいるだけでは、ただ年だけ取ってしまう。現実には悩み多き日々の生活があるけれど、春が来たので、お互い心を温め合って生きていこう」という慰めのメッセージが読み取れる。3行目の「理由のわ^{わけ}からないこと」という否定表現で、北の街での生活の「不条理さ」、「不可解さ」が巧みに表現されている。この部分もこの歌詞の全体的評価に結び付いている。

以上、否定と心理動詞が共起する代表例を3つ見てきたが、歌全体のテーマと深く結びついた評価機能を果たすコメントとして、歌詞の中で重要な

役割を果たしていると言える。

4. 否定表現の談話分析

この節では、談話分析の手法を用いて否定表現を質的に分析した結果を示す。否定表現のコントラスト機能（4.1）、否定表現の使用位置（4.2）、スキーマなどの背景知識と否定表現の関係（4.3）、そして最後に否定表現の連続使用（4.4）の例を検証する。

4.1 否定とコントラスト機能

否定表現は談話中でさまざまな機能を果たすと思われるが、Yamada (2003: 396-8) は、その中でもコントラスト機能が最も基本的な機能であると結論づけた (Labov 1972, Givón 1978, Ford 1993 などにも、否定文が持つコントラスト機能への言及がある)。

データ中で最も頻繁にみられたコントラスト機能を果たす否定表現は、「A ではなく B」の形式である⁽⁶⁾。この形は A と B を対比させ、A を否定し、B であることを明言し、それによりローカルな結束性を作りだす働きがある。談話上大切なのは、A の部分はコンテキスト上旧情報に当たり、B の部分は新情報に相当するということである。通例 A の情報は、コンテキストから予測・期待されていることである。以下、例を見ながら検証する。

最初の例は、すすけ汚れた都会の中でやっとみつけた幸せを歌った曲である。第Ⅱ連の 1, 2 行目で「流れない」ものと「流れる」ものが対比されて描かれている。

- 4 「東京砂漠」（1975 年：昭和 50 年）作詞：吉田旺 作曲：内山田 洋(① p. 174)

- ⇒Ⅱ 1 ビルの谷間の 川は流れない
2 人の波だけが 黒く流れていく
3 あなた…あなたにめぐり逢うまでは
4 そうよこのまちを
5 逃げていきたかった
6 あなたの愛に ああ つかまりながら
7 しあわせなのよ この東京砂漠
8 あなたがいれば ああ あなたがいれば
9 陽はまた昇る この東京砂漠

1行目で否定表現を使って、「ビルの谷間の川は流れていない」と言い、2行目でそれに対比させて、「人の波が黒く流れていく」と語り、都会の特異な情景を描写している。川の水は流れるのが普通であり、それは旧情報（スキーマ的な背景知識）に当たるが、そのことをここでは敢えて否定し、流れるのは人の黒い波だけであるという新情報を提供している。この否定表現は、第Ⅰ連全体で描かれている、やさしさを欠き、すすけ汚れた東京のイメージ、そしてタイトルの「東京砂漠」が醸し出す殺伐感と合致する描写になっている。

次の例では、「Aではなく B」の形式が、第Ⅱ連の最初に2回繰り返されている。この歌は、酒を飲みながら過ぎ去った思い出を温めている曲である。

- 5 「舟唄」（1979年：昭和54年）作詞：阿久悠 作曲：浜圭介（① p.216）

- ⇒Ⅱ 1 店には飾りがないがいい
2 窓から港が 見えりゃいい
⇒ 3 はやりの歌など なくていい

- 4 時々霧^{むてき}笛が 鳴ればいい
- 5 ほろほろ飲めば ほろほろと
- 6 心がすすり 泣いている
- 7 あの頃 あの娘を 思ったら
- 8 歌いだすのさ 舟唄を

店（酒場）には、何らかの装飾品があるのが普通で、そこでは流行歌が歌われるのが普通であろうが、こうした旧情報が1行目、3行目で否定され、それに対比させて、普段通りに「窓から港」が見え（2行目）、「霧笛」が時々聞こえれば（4行目）、それで十分だと語っている。否定表現のコントラスト機能を繰り返し使い、特別なことは無用で、ただしみじみと酒を飲んで、昔ながらの歌を歌いたいという主人公の思いがよく出ている部分である。

次の曲は、若い頃の切ない恋愛を思い出している歌であるが、第Ⅰ連の最後の部分にコントラスト機能の否定表現が効果的に使われている。

6 「神田川」（1973年：昭和48年）作詞：喜多条忠 作曲：南こうせつ（① p. 86）

- I 1 貴方は もう忘れたかしら
- 2 赤い手拭 マフラーにして
- 3 二人で行った横町の風呂屋
- 4 一緒に出ようねって 言ったのに
- 5 いつも 私が 待たされた
- 6 洗い髪が芯まで 冷えて
- 7 小さな石鹸 カタカタ鳴った
- 8 貴方は私の 身体を抱いて
- 9 冷たいねって 言ったのよ

- ⇒ 10 若かったあの頃 何も怖くなかった
11 ただ貴方のやさしさが 怖かった

10 行目の否定表現で、怖いものは何もなかったとまず述べ、次の 11 行目では、それを訂正する形で「貴方のやさしさ」だけが怖かったと新情報を追加している⁽⁷⁾。最後の 2 行は、第Ⅱ連の最後でも同じ文言で繰り返され、歌全体の結束性を作りだしている。この部分は、通常は嬉しさの対象である筈の相手の「やさしさ」を敢えて怖い対象として捉え、女性の立場から若いふたりの初々しくも、うつろいやすい微妙な関係を巧みに描写している重要な歌詞である。ここでも否定表現が、コントラストの文脈の中で基軸の働きをしている。

次の曲は、女性が自分の失敗続きの半生を振り返り、これから先を自問する歌で、引用部分は、第Ⅴ連である。

7 「圭子の夢は夜ひらく」（1970 年：昭和 45 年）作詞：石坂まきを
作曲：曾根幸明（① p.112）

- ⇒Ⅴ 1 前を見るよな 柄じゃない
⇒ 2 うしろを向くよな 柄じゃない
3 よそ見してたら 泣きを見た
4 夢は夜ひらく

自分の失敗談を自嘲気味に語る部分で、最初の 2 行に否定表現が連続して出てくる。1 行目では、自分は将来の見通しを立てるような人間ではなく、2 行目では、過去を振り返るような人間でもない、と述べている。「前」と「後ろ」という反義語を使い、1 対の対照描写となっている。そして、後先はあまり考えずに、油断をしていたら、痛い目に遭ったと続く（3 行目）。2 行連続で自分の至らない性格を否定表現で描写し、それが原

因で失敗したという内容で、ここでは、「A（前）でなく、B（うしろ）でもなく、D（よそ見）」という3項目で対比が構成されている。

以上、コントラスト機能を果たす否定表現の代表例を検証してきたが、前述のように Yamada（2003）では、談話中に用いられる否定表現には、すべて程度の差はあるが、コントラスト機能が含まれているとし、この機能が否定表現の最も基本的な機能であると考えた。本稿でデータとしている歌詞中の否定表現も、基本的にこの機能が生かされていることが確認できた。

4.2 否定と使用位置

4.2.0 歌詞中の特別な出現位置：最初と最後

歌詞を分析する過程で、歌詞のはじめと終わりの部分に否定表現が効果的に使用されている歌が多く観察されたので、ここではそれらの例を検証する。

物語文中の否定表現を分析した Yamada（2003）は、物語の最初に使用される否定文は、それに対する何らかのフォロー・アップの発話がある後に続くことが多いと結論づけた（p.338）。また、物語の最後に出現する否定文は、物語の要旨についての「まとめ」的なコメントをする機能を持ち、全体的評価の働きをすると分析した（p.340）。

次の表は、否定表現が(1)歌全体と(2)各連の最初と最後の位置に現れた曲数をまとめたものである。

表4 否定表現の出現位置（全100曲中の曲数）

	最 初	最 後
(1) 歌 全 体	10	7
(2) 連	15	10
合 計	25	17

歌全体の最初に否定表現が使用された曲は 10 曲、また歌全体の最初には用いられていないが、連の最初に用いられたのは 15 曲であった。さらに歌の最初に用いられた 10 曲中、3 曲はその後も各連の最初に継続して使用された。一方、歌全体の最後に否定表現が使用されたのは 7 曲、また歌全体の最後には用いられていないが、連の最後に用いられたのは 10 曲であった。歌全体の最後に用いられた 7 曲中、4 曲ではその前にも連の最後に否定表現が繰り返し使用されていた。メイナード（2005：264）は、談話中で否定表現を繰り返し使用することは「文脈維持に貢献し、物語の場面間や、もっと広範囲にはいくつかの章の間の結束性を保つ役目も果たしている」と述べているが、歌詞でも同様に、一定の位置で繰り返し使用されると、各連間の関連性を増し、歌全体の結束性を高めると考えられる。

通常談話の最初の部分は、新たな情報を提供することが多く、主に旧情報を伝える否定表現は出現しにくいと考えられる。逆に、談話の最後は、全体のまとめを提供することが多く、新情報よりも旧情報を扱う傾向が高く、否定表現も出現しやすくなるであろう。しかし、本稿の歌詞分析では、最後より最初の部分での使用がより多かった。さらに多くの歌詞の分析を重ねないと断言はできないが、これは、歌詞では限られた語数の中で聴き手の心を素早く捉える必要がある為に、普段は現われにくいところで言わば不意打ち的に否定表現を使用して、聴き手の注目を一気に集めようとしているのではないかと著者は考える（Yamada 2003：402 の “attention-catcher” や “surprise value”）。これは、通常の談話ではあまり見られない歌詞特有の特徴かもしれない。

4.2.1 歌詞中の最初の位置

まず歌詞の最初に出現する否定表現を見ていく。次の例は、柔道のあるべき心を唄った歌の第 I 連である。1 行目の前半に否定表現が現れている。

8 「柔」（1964 年：昭和 39 年）作詞：関沢新一 作曲：古賀政男
(① p. 253)

- ⇒ I 1 勝つと思うな 思えば負けよ
 2 負けてもともと この胸の
 3 奥に生きてる 柔の夢が
 4 一生一度を 一生一度を
 5 待っている

1 行目前半の否定表現で忠告（「思うな」）を発し、後半はそれに背いた時の結末（「負けよ」）を表すフォロー・アップになっていて、最初の位置に使われる否定表現の典型的な例である。勝負となれば勝とうとするのが通常であるが、それを敢えて抑えて、「負けてもともと」（2 行目）と思って勝負すべしと説いている。

次は、故郷に残した母親や恋人を想う歌で、1 行目に語り手の心情を描写する否定表現が使われている。

9 「帰ろかな」（1965 年：昭和 40 年）作詞：永六輔 作曲：中村八大(① p. 78)

- ⇒ I 1 淋しくて 云うんじゃないが
 2 帰ろかな 帰ろかな
 3 故郷のおふくろ 便りじゃ元気
 4 だけど気になる やっぱり親子
 5 帰ろかな 帰るのよそうかな

1 行目の否定表現は、2 行目以降の発言内容に対する男の心情を前置き、或いは但し書きの形で提示されていて、後方照応的（cataphoric）な指示機能を持っていると言えるであろう。このパターンは、第Ⅱ連、第Ⅲ連

でも繰り返され、それぞれ「恋しくて 云うんじゃないが」(第Ⅱ連), 「嬉しくて 云うんじゃないが」(第Ⅲ連)が、連の最初で使用されている。1行目の語り手の発話は、2行目以下で自分が語る内容を聴き手が聴けば、語り手の淋しさが原因だろうと思うであろうという想定をもとに、敢えて「そのような心情ではない」と断っている。つまり、この否定表現は、受け手の想定に配慮しているという点で、「受け手指向」(recipient design, Yamada 2003 : 333)の発話であると考えられ、それだけ聴き手の注意を引く効果を持っている。聴き手を引きつけるという意味では、対人関係の観点からは、相手をコミュニケーションの中へ導く「引き込み方略」(involvement strategy, Yamada 2003 : 332)として機能しているとも言えるであろう。

連のはじめに出現する否定表現は、最初に主人公の心情を発露し、その連全体のムードを決める重要な働きをしていると考えられるが、ここで興味深いのは、この3つの否定表現で否定された筈の心情(「淋しさ」、「恋しさ」、「嬉しさ」)が、逆に肯定された内容で強調されて聴き手に届くという奇妙な現象である。例えば、第Ⅰ連目では「淋しくて 云うんじゃないが」と表面上は語っているが、これはある種の強がりのように響き、本音では「淋しさ」を感じているのではないだろうか、と聴き手に思わせる。この現象は、「ブーメラン効果」(boomerang effect, Yamada 2003 : 395 & 409)と呼ばれるもので、否定の意味で投げ出したブーメランが、それとは反対の肯定の意味を帯びて戻ってくることを指す。これは、2.1で触れたが、否定表現の使用には、それに対応する肯定内容の「前提」が不可欠であることと深く関わっている。メイナード(2005)も「否定すればするほど逆効果」(p. 257)になる場合があると述べ、「否定すれば否定するほど、コントラストのために使われる側の意味が肯定される」(p. 262)と指摘している(後述の4.4「氷雨」の解説も参照のこと)。この例でも、連の最初に心情発露を表す否定表現が3回連続することで、ブーメラン効

果がさらに増していると考えられる。

以上、歌の最初に現れた否定表現を2例見たが、どちらも聴き手の注目を素早く捉える役目を果たしていると思われる。

4.2.2 歌詞中の最後の位置

この節では、連や歌全体の最後の位置に出てくる否定表現を検証する。本稿で取り上げた歌詞では、最後に現れる否定表現が重要な役割をしている例が多く見受けられたので、ここでは4例を詳説する。

最初の歌は、失恋した女性の心の内を歌った曲である。下記の例では、第Ⅰ連の最後（7行目）に否定表現が用いられていて、その連全体の内容の結末を述べる典型的な例となっている。

10 「よこはま・たそがれ」（1971年：昭和46年）作詞：山口洋子 作曲：平尾昌晃（① p.264）

- I 1 よこはま たそがれ
 2 ホテルの小部屋
 3 くちづけ 残り香 煙草のけむり
 4 ブルース 口笛 女の涙
 5 あの人は 行って行ってしまった
 6 あの人は 行って行ってしまった
⇒ 7 もう帰らない

5行目と6行目の発話で、恋人が去ってしまったことを繰り返し、7行目の否定表現ではその結果として「もう帰らない」と結論づけ、喪失感を強調している。

二つ目の歌は、失恋をした男の心情を歌う曲である。2連からなる歌で、その第Ⅰ連だけを例として掲げるが、最終行に否定表現が2回繰り返され

ている。

11 「黒い花びら」 (1959 年：昭和 34 年) 作詞：永六輔 作曲：中村

八大 (① p. 111)

- I 1 黒い花びら 静かに散った
 2 あの人は帰らぬ 遠い夢
 3 俺は知ってる 恋の悲しさ
 4 恋の苦しさ
 5 だから だから もう恋なんか
⇒ 6 したくない したくないのさ

1 行目から 4 行目までで、失恋の辛さを述べ、最後の 2 行で「もう恋などしたくない」という男の強い決意をまとめて述べている。第Ⅱ連も同様の構成で、連末は 5, 6 行目と同じ歌詞になっていて、男の決意を歌全体で強く印象づける役目をしている。

3 つ目の歌は、失恋の思い出を歌う曲で、最終行に否定表現が使われている。

12 「青葉城恋唄」 (1978 年：昭和 53 年) 作詞：星野船一 作曲：さ

とう宗幸 (① p. 18)

- I 1 広瀬川 流れる岸辺
 2 思い出は かえらず
 3 早瀬おどる光りに
 4 ゆれていた 君のひとみ
 5 季節はめぐり また夏が来て
 6 あの日と同じ 流れの岸
 7 瀬^せ音^{おと}ゆかしき 杜^{もり}のみやこ

⇒ 8 あの人は もういない

失恋がテーマのこの歌は、思い出が多い夏がまた来たが、もう自分が恋した相手はいない、という内容である。最終行の「あの人は もういない」は、その後の第Ⅱ連、第Ⅲ連でも連末で繰り返され、リフレインを含めると合計4回使用されていて、3連の結束性を保つとともに、メインテーマである喪失感を高めている。また、2行目の否定表現「思い出は かえらず」も、それ以降の各連で繰り返されており、さらに喪失感を強化している。以上をまとめると、連末の否定表現は、他の否定表現とともに、繰り返しの使用により、失恋のテーマを聴く人に強く印象付けるのに寄与している。

最後に、北の街での日々の暮らしを歌った「襟裳岬」を取り上げる（本曲は3.3に既出）。この例でも、連末の否定表現が効果的な機能を果たしている。

3' 「襟裳岬」（1974年：昭和49年）作詞：岡本おさみ 作曲：吉田拓郎（① p. 54）

- I 1 北の街ではもう 悲しみを暖炉で
 2 燃やしはじめてるらしい
 3 ^{わけ}理由のわからないことで
 4 悩んでいるうちに
 5 老いぼれてしまうから
 6 黙りとおした ^{としつき}歳月を
 7 ひろい集めて 暖めあおう

⇒ 8 襟裳の春は 何もない春です

8行目に否定表現が使用されているが、これは連全体の締めくくりの言

葉ともなっている。歌詞全体の要旨は、北の街の襟裳岬にあるのは、人の心を癒してくれる温かい団欒ぐらいで、春が来ても特別なものは何もない、となるであろう。「襟裳の春は 何もない春です」は、第Ⅱ連、第Ⅲ連でも繰り返し使われて、この曲全体の「さび」に当たり、重要なフレーズとなっている。一般に春は新緑などフレッシュな息吹を感じ、明るいスタートを示す季節である筈なのに、連末の否定表現では、ここ襟裳岬ではその様な晴れがましいものは何もないと述べられている。この表現は、日々の暮らしを気負いなく淡々と生き抜いているというこの歌のメインテーマの情景描写に上手に繋がっている。

以上、この節では、歌詞の最初と最後という特別な出現位置に使われた否定表現を分析してきたが、それぞれ果たす機能は位置により違うが、歌詞の中でメインテーマに直結する全体的評価を担う重要な働きをしている例が多いことが確認できた。

4.3 否定と背景知識：スキーマとスクリプト

既述のように、否定表現はそれに対応する肯定内容が談話のどこかにないと、適切には使用できない。しかし、実際にはその肯定内容が談話上に具体的には存在しない例が多くみられる。その大部分の場合、肯定内容はコンテキストの一部をなす背景知識から生まれる。Yamada (2003: 144) に従い、この背景知識をスキーマ (schema) とスクリプト (script) に分けて考えてみる。スキーマは、ある事物に関して通常連想される背景知識全般をさす。一方、スクリプトは、ある事象に関して連続的に起こると想定される一連の行動ややり取りについての背景知識をいう。スクリプトは、スキーマの一種であると考えられるが、台本のように一続きの行動ややり取りがある点で、スキーマと区別をすることにする。

次の例は、スキーマが関与する否定表現の代表例である。おばけの世界を描いたアニメの主題歌の第Ⅰ連で、4行目から続く5行目に否定表現が

出ている。

13 「ゲゲゲの鬼太郎」（1968 年：昭和 43 年）作詞：水木しげる 作
曲：いずみたく（② p.49）

- I 1 ゲッゲッ ゲゲゲのゲー
 2 朝は寝床で ゲーゲーゲー
 3 たのしいな たのしいな⁽⁸⁾
 4 おばけにゃ学校も
⇒ 5 しけんもなんにもない
 6 ゲッゲッ ゲゲゲのゲー
 7 みんなで歌おう ゲゲゲのゲー

この歌では、普通の人間世界と比較して、鬼太郎が住むおばけの世界が、如何に楽しいところであるかが描写されている。上記の第 I 連（4 と 5 行目）では、「人間界の子供のスキーマ」が関与し、人間界の子供は通常学校に通い、試験があるのに、おばけの世界では、そういう厄介なものはないと否定している。その後、第 II 連では、「人間界の大人のスキーマ」から、会社、仕事がない、第 III 連では、おばけとの対比で「人間のスキーマ」とでも呼ぶものが喚起され、おばけは死なない、病気もないと続く。この一連の否定表現の前提は、それぞれ関連するスキーマの中にある背景知識にあると考えられる。つまり、第 I 連であれば「人間界の子供のスキーマ」の中に、学校、試験という項目が既定値（default value）として存在していて、おばけの世界ではそれが当てはまらないので、否定されている。このスキーマの関与なしには、上記の否定表現は出てこないであろう。また、この一連の否定表現は、おばけの世界が如何に楽しいかという、この歌のメインテーマを支持する大切な情報をもたらしている点で、全体的評価を示す重要な発話となっている。

上記以外にも、これまで見てきた例の中に、スキーマが関与すると考えられる否定表現がある。例えば、4.1 で取り上げた「東京砂漠」（川は流れない）や「舟唄」（店には飾りがないがいい）である。自然の摂理として「川の水は流れる」のが普通であり、商売の慣例として、「店には飾りがある」のが普通であろう。それを敢えて否定することで、それぞれの歌の中で、特別な意味合いを醸し出している

一方、スクリプトから生じる否定表現の明確な例は、本稿のデータ中には見つからなかった。これは、限られた語数で成り立つ歌詞の中では、「連続的に起こると想定される一連の行動ややり取り」の一つ一つを丁寧に描写するのが難しいという事情があるようだ⁽⁹⁾。実際歌詞を分析してみると、物語風に出来事を連続的に描写している例は数が少なく、歌詞は物語の詳細を丁寧に語るには向いていないと言える。その中で、1 例だけスクリプトの関与が指摘できそうなのが、下記の例である。この歌は、なかなか自分の思いを彼女に伝えられない若い男性の心中を歌った曲である。6 連構成の長い歌であるが、否定表現が出ている第 V 連を引用する。

14 「明日があるさ」（1963 年：昭和 38 年）作詞：青島幸男 作曲：
中村八大（① p. 20）

- V 1 はじめて行った喫茶店
 2 たった一言好きですと
 3 ここまで出て ここまで出て
⇒ 4 とうとう云えぬ僕
 5 明日がある 明日がある 明日があるさ

やっとの思いで彼女を喫茶店へ誘ってはみたが、一言「好きです」と最後まで言えなかったという体験を語っている連である。4 行目の否定表現で、その一言を言うのが目的だったのに「言えなかった」と述べている。

誘った男性には、彼女を喫茶店に誘って、そこで告白するというスクリプトがあったのだが、それが成就しなかったことを否定表現で表わしている。「喫茶店で告白のスクリプト」には、①彼女を喫茶店に誘う、②喫茶店で会う、③自分の思いを告白する、④彼女の反応を知る、⑤喫茶店を出る、というような一連の流れが想定できるが、③ができず失敗に終わったのである。この歌は、6連（上記の例と同様に各5行で構成）まであり、比較的語数が多く、その分だけ出来事を詳細に描写できる歌であることが、スクリプトが関与する前提としてあったと思われる。

否定表現は、通常非現実を描写し、ストーリー展開の背景（background）に関わる情報を提供するとされる。しかし、実際のデータを分析すると、否定表現が単なる背景情報ではなく、前景（foreground）に関わる重要な情報を提供する例がある。何かをしなかったことが、何かをしたことと同じように重要な意味を持つ場合である。Horn（1989：54-55）は、このような前景を描写する否定表現を「否定の出来事」（negative events）と名付けた。上記の否定表現も、この「否定の出来事」と考えられる。この歌では、駅で彼女を待てども待ちぼうけに遭う、声をかけられない、電話をするも彼女が出る前に切ってしまう、などもう一步勇気を出せない男の恋心が歌われている。この告白できない否定の出来事も、全体の歌のテーマに沿うものであり、全体的評価に繋がっている。

4.4 否定の連続使用

Yamada（2003：364-72）は、物語文の中で、否定表現が集中的に使用される現象を“negation cluster”と呼び、単独の否定表現に比べ、評価機能が一段と強化され、大きなインパクトを生むと指摘した。これは、単独の否定表現の評価機能が積み重なり、一種の相乗効果を生む為であると考えられる（Cheshire 1998：139の serial effect）。本稿では、(1) 1連中に否定辞が3回以上使用され、(2) さらにそれらが一つのテーマに沿った一

貫した評価である，という二つの条件を満たす場合を「連続使用」と呼ぶことにする。

本稿の歌詞では，否定の連続使用に当たる曲が3曲見つかった。その中の2曲をここで詳解する。最初の例は，突然の別れを悲しむ女性の心を歌った曲である。第Ⅰ連と第Ⅲ連に否定表現が3回使用されている。

15 「今日でお別れ」（1970年：昭和45年）作詞：なかにし礼 作曲：宇井あきら（① p.106）

- ⇒Ⅰ 1 今日でお別れね もう逢えない
⇒ 2 涙を見せずに いたいけれど
⇒ 3 信じられないの そのひとこと
4 あの甘い言葉を ささやいたあなたが
5 突然さよなら 言えるなんて

Ⅱ（省略：否定表現なし）

- ⇒Ⅲ 1 今日でお別れね もう逢えない
2 あなたも涙を 見せてほしい
⇒ 3 何も云わないで 気安めなど⁽¹⁰⁾
4 こみあげる涙は こみあげる涙は
⇒ 5 言葉にならない さようなら
6 さようなら

この歌は，突然の別れの悲しみをテーマにしている。第Ⅰ連の3つの否定表現（1, 2, 3行目）は，いずれもこのテーマに寄与するもので，全体的評価に当たる。「もう逢えない」，「涙を見せずにいたい」，「信じられない」という否定表現で，突然の別れを悲しむ思いを表現している。これに

続く第Ⅱ連に否定表現はないが、最後の第Ⅲ連では、再び3つの否定表現（「もう逢えない」（第Ⅰ連の繰り返し）、「何も云わないで」、「言葉にならない」）で、テーマの別れの悲しみを表している。第Ⅰ連とⅢ連の否定表現の連続使用が、歌のテーマを聴く人に深く印象付けるのに大きな役割を果たしていると言える。

2番目に例として挙げる「氷雨」も、失恋の悲しみがテーマで、別れた男への未練を酒でごまかして断とうとしている女性の心を歌っている。また、歌詞からは、その女性の傍らに慰める人があるという状況設定になっている。この歌は2連で構成されているが、どちらの連でも否定表現が3つ以上使用されていて、否定の連続使用の例となっている。以下では、第Ⅱ連を例として取り上げるが、4つの否定表現が使用されている：

16 「氷雨」（1977年：昭和52年）作詞・作曲：とまりれん（① p.210）

- Ⅱ 1 私を捨てた あの人を
2 今更悔やんでも 仕方ないけど⁽¹¹⁾
⇒ 3 未練ごろ消せぬ こんな夜
4 女ひとり飲む酒 侘びしい
⇒⇒ 5 酔ってなんかないわ 泣いてない
6 タバコの煙 目にしみただけなの
7 私酔えば 家に帰ります
⇒ 8 あなたそんな 心配しないで

これら4つの否定表現は、いずれもこの女性の失恋の悲しみを表現しているので、前例同様全体的評価を示していると考えられる。2行目の「未練ごろ消せぬ」は、女性の悲しみをストレートに表現している。5行目の「酔ってなんかないわ 泣いてない」という否定表現は、本音を隠す一種の強がりのようで、これも間接的に失恋の悲しみを伝えていると言え

るだろう。これらの否定表現は、あたかも他の人から「酔っていること」、「泣いていること」を指摘されて（あるいは、回りの人がそのように考えるだろうと女性が想像して）、それを否定する発話のように提示されている。表面上は否定をしているが、かえって女性がその状況にあることを強調する効果があるように思える。これは、既に4.2.1の「帰ろかな」の解説で述べた「ブーメラン効果」の現象で、否定すればするほど、逆に肯定に意味が前面に出てしまう結果を生じる⁽¹²⁾。最終行の8行目の「心配しないで」も、周囲に彼女のことを心配している状況があり、それを敢えて否定しているが、かえって周囲を心配させる程の悲しみを味わっている女性の姿を描き出してしまい、ブーメラン効果が発生している。

ここでは例示を割愛したが、第I連でも4箇所否定表現が使われており、やはり女性の失恋の悲しみを表していて、全面的評価の例となっている。今夜はもう少し飲んでいたいので「帰らない、帰りたくない」（2行目）、自分の部屋には「誰もいない」（4行目）、別れた人を思い出すような歌は「唄わないで下さい」（5行目）というようにすべて女性の悲しみに繋がる表現となっている。

これまでの口頭ナラティブ、映画、小説などの否定表現の分析では、連続使用の例が比較的頻繁にみられたが、本稿の歌詞の分析では少数しか見られなかった。これは日本語の歌詞の特徴なのか、又は歌詞というジャンルの特徴なのかは、今後の課題としたい。

5. 結 語

本稿では、歌詞をデータとして、日本語の否定表現の働きを分析した。「はじめに」でも述べたが、本稿の目的のひとつは、著者のこれまでの否定表現の研究結果と本稿の歌詞における否定使用の分析結果を比較して、その類似点と相違点を明確にすることであった。まず類似点としては、以

下の点があげられる：

- (1) 否定辞を含む慣用句が多く出現すること
- (2) 否定表現と一部の心理動詞との共起の度合いが高いこと
- (3) 否定表現がコントラスト機能を果たすこと
- (4) 否定表現の理解には、背景知識（特にスキーマ）が密接に関与すること

これらの否定表現の特徴は、分析対象となるデータの種類の左右されることがない、より一般性の高い特徴を表すものと考えられる。(1)の慣用句については、これまでの研究では特に日本語の特徴としてあげられてきた点である。(2)は、日英両語に共通する現象だと思われるが、この背後にどのようなプロセスが働いているのかは、現状では説明できていない（本稿では、「語る価値 (reportability)」との関連性を一つの可能性として指摘した）。また、心理動詞の中でも否定との共起の度合いに差があること、また日本語と英語で否定と共起する語彙にばらつきがあることも説明すべき点であろう。(3)のコントラスト機能は否定表現の基本的な機能であると共に、諸言語にもあてはまる普遍性の高い特徴であろうと著者は考えており、今後さらに詳細な分析を積み上げて発展させたい。この否定と対比については、有光（2011）が認知言語学と語用論の観点から論じていて示唆に富む。(4)の否定と背景知識の関わりは、日英語だけに限らず、普遍性の高い特徴であろう。

一方、本稿の分析結果とこれまでの著者の研究結果の相違点は、次の点である：

- (1) メタ言語否定 (metalinguistic negation) の例が見つからなかったこと

- (2) 否定と背景知識との関連では、スクリプトの例が少なかったこと
- (3) 連続使用の例が少なかったこと

(1)のメタ言語否定については、以前著者が使用したデータ中にもごく少数の例しか出現しなかったが、今回の歌詞では皆無であった。メタ言語否定は、より一般的な記述否定と対比され、これまでたびたび研究対象になってきたが、日常の言語使用ではそれほど頻繁にみられる現象ではないようだ。Yamada (2003: 213) では、Joos の 5 つの文体の視点から、メタ言語否定は彼の言う “consultative style” に当たるのではないかと考えた。Joos は、同じ情報を伝達する際に、話者と相手との親密さの程度によって 5 段階の文体 (style) があるとしたが、その中で “consultative style” とは、お互いの言葉使いに「戦略的」になる文体で、formal style と casual style の間に位置する。歌詞には、作詞家が打ち出す「戦略的」な言葉使いの側面もあるが、人の心情を歌うには、もっとストレートな日常語 (casual style) が好まれるとも考えられる。メタ言語否定の使用実態は、山田 (2004) で取り上げたが、まだ十分とは言えず、今後の課題としたい。

(2)のスクリプトと(3)の連続使用の例が少ないという 2 点は、歌詞の特徴かもしれない。スクリプトには一連の行動の描写が不可欠であるし、連続使用もそれなりの描写スペースが必要となるが、語数と行数を制限された歌詞ではそれが難しく、例が出にくいと思われる。この点についても、今後さらに詳細な分析を行いたい。

最後に近々の課題としては、本稿に示した日本語歌詞の分析結果を踏まえて、それに対応する英語の歌詞を分析して、改めて両者の結果の類似点と相違点を検証する必要がある。この作業を通じて初めて日英語の歌詞に使用された否定表現の特徴が鮮明になり、さらに否定表現の全体像の解明に一步近づくことになるであろう。

本稿は、平成 23 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。

《注》

- (1) 但し、の中には「居酒屋」や「三年目の浮気」のように実際の対話が歌詞になっているものがある一方で、「いつでも夢を」や「別れても好きな人」のように 1 人で歌っても支障のない独白的な歌詞もあった。
- (2) 山田 (2010b) では、小説の文章を分析したが、全否定表現 833 例中、163 例が慣用句であったので、慣用句の比率は、 19.6% ($163 \div 833 = 0.1957$) とさらに高かった。
- (3) 「ねばならない」は、元来二重否定の表現で、「なければならぬ」、「なくてはならぬ」と同義である（『デジタル大辞泉』（2010：小学館）の「ならない」の中の「連語」の解説より）。
- (4) 歌はタイトルと共に、発表年、作詞者、作曲者、歌詞集のページ数（①は『カラオケヒット曲集』、②は『アニメヒットソング集』を指す。詳細は 2.3 を参照のこと）を示した。また、例示では、「連」はローマ数字（Ⅰ、Ⅱ～）の続き番号で、「行」はアラビア数字（1, 2, 3～）で引用歌詞の左側に記す。分析対象となる否定表現は、左端の矢印（⇒）で示した。
- (5) Yamada (2003：239-241) では、物語文の中で、物語の要旨に関わるコメントは「全体的評価」、また、物語の背景的な細部に関わるコメントは「部分的評価（local evaluation）」として区別した。本稿では、この区別はストーリー性のある歌詞にも適応可能であると考えた。
- (6) 英語の分析でも、同様な結果が報告されている。英語の書き言葉中の否定文を分析した Pagano (1991：50) は、「否定－訂正」（denial-correction [‘*x is not y, x is z*’]）という連続が最も頻繁に用いられた形式の一つであると述べている。また、McCawley (1993：190) も英語の ‘*not A but B*’ という表現に注目し、「コントラスト否定」（contrastive negation）と命名している。
- (7) 「若い時は、怖いもの知らずである」という背景知識が、旧情報として存在すると、著者は考える。
- (8) 3 行目「たのしいな」、5 行目「しけん」等のひらがな書きは原文のまま。
- (9) Swales (1990) は、英語の学術論文の内部構造を調べた研究であるが、要旨（abstract）には、長さの制約がある為、否定文はめったに用いられないと述べている。
- (10) 『広辞苑第 6 版』（2008：岩波書店）と『デジタル大辞泉』（2010：小学館）

では「気休め」。

- (11) 「仕方ない」は慣用句なので、ここでは分析対象としない (3.1 参照)。
(12) 5 行目の「泣いてない」に対して、6 行目で「タバコの煙 目にしみただけ
なの」と説明しているが、あまりにも常套句的な言い訳で嘘っぽく響き、
「悲しみ」の解釈をさらに強化している。

参考文献

- 有光奈美 (2011) 『日・英語の対比表現と否定のメカニズム：認知言語学と語用論の接点』東京：開拓社。
- Biber, Douglas, *et al.* (1999) *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow, Essex: Longman.
- Cheshire, Jenny (1998) “English Negation from an Interactional Perspective,” *The Sociolinguistics Reader, Vol. 1: Multilingualism and Variation*, ed. by P. Trudgill, and J. Cheshire, 127–144, London: Arnold.
- Clark, Herbert H. (1974) “Semantics and Comprehension,” *Current Trends in Linguistics, Vol. 12*, ed. by T. Sebeok, 1291–1428, The Hague: Mouton.
- Ford, Cecilia (1993) *Grammar in Interaction: Adverbial Clauses in American English Conversations*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Givón, Talmy (1978) “Negation in Language: Pragmatics, Function, Ontology,” *Syntax and Semantics 9: Pragmatics*, ed. by P. Cole, 69–112, New York: Academic Press.
- Halliday, M. A. K. (1993) “Quantitative Studies and Probabilities in Grammar,” In *Data, Description, Discourse: Papers on the English Language in Honour of John McH Sinclair on his Sixtieth Birthday*, M. Hoey, ed., 1–25, London: HarperCollins.
- Horn, Laurence R. (1989) *A Natural History of Negation*, Chicago and London: University of Chicago Press.
- Horn, Laurence R., ed. (2011) *The Expression of Negation*, Berlin and New York: De Gruyter Mouton.
- 加藤康彦, 吉村あき子, 今西生美 (編) (2010) 『否定と言語理論』東京：開拓社。
- Labov, William (1972) “The Transformation of Experience in Narrative Syntax,” *Language in the Inner City*, 354–396, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- McCawley, James D. (1993) “Contrastive Negation and Metalinguistic

- Negation,” *CLS 27 Part Two: the Parasession on Negation*, ed. by L. Dobrin, et al., 189–206, Chicago: Chicago Linguistic Society.
- メイナード, 泉子・K. (2004) 『談話言語学』東京：くろしお出版.
- メイナード, 泉子・K. (2005) 『談話表現ハンドブック』東京：くろしお出版.
- Pagano, Adriana Silvina (1991) *A Pragmatic Study of Negatives in Written Text*, Unpublished MA Dissertation, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Swales, John M. (1990) *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tottie, Gunnel (1991) *Negation in English Speech and Writing: a Study in Variation*, San Diego: Academic Press.
- Yamada, Masamichi (2003) *The Pragmatics of Negation: Its Functions in Narrative*, Tokyo: Hitsuzi Syobo Publisher.
- 山田政通 (2004) 「メタ言語否定の談話分析」『拓殖大学語学研究』107号, 45–69.
- 山田政通 (2007) 「語用論から見た否定の世界：談話機能の視点から」『拓殖大学語学研究』114号, 37–58.
- 山田政通 (2010a) 「否定表現の諸相：小説をデータとして」『拓殖大学語学研究』122号, 51–78.
- 山田政通 (2010b) 「談話分析から見た否定：談話機能を探る」『否定と言語理論』加藤泰彦, 吉村あき子, 今西生美 (編), 378–397, 東京：開拓社.

〈論 説〉

発信し、受容するコスモポリタン

—— 第二外国語学習が育てる「グローバル人材」——

久米井 敦 子

1. はじめに

終わりの見えない就職氷河期が学生たちに焦燥感と圧力を与えている。昨今の大学の教育現場では「就職の面接試験でアピールできる」、「履歴書に書ける」と言った言葉が効果的な激励となっており、また大学も「顧客」獲得のため「就職率」という数字をあげて対外的にアピールをするという現実的な必要に迫られている。そうした環境の中、学生たちが「就活」に直接関連しないものを学ぶものを避ける傾向が年々強まると感じるのは筆者だけであろうか。

語学に関して言えば英語重視の傾向が強まっている。語学をコミュニケーション・ツールととらえ、就職をする（＝企業で働く）にはビジネス・ツールとしての英語力があれば充分、と考えるのである。その影響を受けているせいか、第二外国語（英語を除く言語を指す：以下同様）の学習を軽視する学生が増えている。

就職活動は学生が実社会と初めて関わる貴重な機会であり、その過程は間違いなく学生を人間として大きく成長させる。しかし、学生たちの採用の可否を決定する基準はあくまでも雇用主側（＝企業）の視点である。

「就活」に強い学生を増やすことに大学教育が終始すれば、大学は「企業戦士」の養成の場となり、教育・学問の自由や自立が危機に瀕することにもなりかねない。

本稿はこうした大学の現状における第二外国語教育の意義を考察したものである。

2. 大学が学生たちを送り出す世界 ―「グローバル化社会」

新興国市場の急成長やグローバル化の更なる進展に伴う市場競争の激化、少子化・人口減少による国内市場の縮小は、日本企業の“グローバル経営”の取り組みを加速させている。

（中略）そのような中、グローバル経営を進めるための重要な課題の一つが“グローバル組織への進化とグローバル人材マネジメント”であり、日本企業は、経営者を含めたグローバル人材の育成を急いでいる。（5 p.1）

日本が人口減少社会へ突入し、国内市場の成長が見込めない中、海外市場への進出が重要なテーマとなっている。

（中略）今や市場の国境は消え、いわゆるグローバル企業は、グローバルな市場をターゲットとし、会社の機能やリソースをグローバルなレベルで最適に分配するようになった。欧米発のグローバル企業は、新興国にリソースを集中投下し、攻勢をかけている。（3 p.1）

大学生が卒業後身を置く日本社会では、「産」と「官」が声をそろえて「グローバル化社会」に適応し得る「グローバル人材」を求めている。

グローバル化がもたらす弊害や副作用は、多く指摘されているところである。大国主導の世界、貧富格差・地域格差の拡大、排他的・急進的なナ

ショナリズムの台頭、ヒトやモノの行き来による病気や外来生物の拡散。マクドナルドやコカ・コーラの「グローバル戦略」は、人々の食文化や生活を一元化する可能性を含み、ディズニーは童話や児童文学からウィットや哲学を取り除いた薄っぺらな「商品」を大量生産し、世界中の子供たちの感性に影響を与えている。

英語が「世界公用語」として認識される現象もグローバル化と深く関わっている。確かに英語は世界中の学校で外国語として教えられ、多くの地域で使われている。しかし、英語が世界共通語やビジネスの場における公用語とされるのは、英語が他の言語より「優れている」からではなく、使用地域が広く、使用人口（非ネイティブ・スピーカーも含めて）が多いという便宜上の理由に過ぎない。それにもかかわらず、英語が使えなければ「世界」について行けないという思い込みは、特に我々日本人には深刻に蔓延していると言えよう。

とはいえ、グローバル化はすでに、あらゆる領域において世界を飲み込んでいる。日本の最大の強みであったものづくりは中国や韓国といった「新興国」との競争で苦戦を強いられているし、我々消費者は「途上国」の安価な労働力に依存することに慣れ過ぎてしまった。海外へ行くまでもなく、身の周りには様々な形態で私たちと共存する「外国人」が増えている。また中国を中心とした「新興国」の富裕層の落としていく外貨はわが国の産業に恵みの雨をもたらしている。

大学を卒業した学生たちはこうした「グローバル化社会」で生きていかなければならない。社会に学生たちを送り出す立場の大学は、上述したような危険性をはらんだグローバル化からは逃れられない現実を受容した上で、その危険性を指摘し、弊害に陥らぬよう自ら思考し判断する力を学生たちに教授しなければならない。

3. 大学が育成する「べき」とされる人材 —「グローバル人材」

グローバル化には様々な負の側面がある。しかし我々がすでにグローバル化という巨大な怪物を生み出してしまったからには、慎重な態度でこの怪物を検証しながら共存していかざるを得ない。そもそも、グローバル化ということばは明確な定義づけがなされぬまま使われていることが多い。共存するにはまず、このグローバル化という共存相手を知る必要がある。政府のグローバル人材育成戦略会議はグローバル化を以下のように定義している。

「グローバル化」とは、今日、様々な場面で多義的に用いられるが、総じて、（主に前世紀末以降の）情報通信・交通手段等の飛躍的な技術革新を背景として、政治・経済・社会等あらゆる分野で「ヒト」「モノ」「カネ」「情報」が国境を越えて高速移動し、金融や物流の市場のみならず人口・環境・エネルギー・公衆衛生等の諸課題への対応に至るまで、全地球的規模で捉えることが不可欠となった時代状況を指すものと理解される。（2 p.8）

では、大学が育成すべきとされる「グローバル化社会」を支える人材（「グローバル人材」）とは、どのような人材なのか。上の報告書は次のような能力を持つ者だと定義している。

要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力

要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感

要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ

(2 p. 8)

また，産学人材パートナーシップ グローバル人材育成委員会の「報告書」は，「グローバル人材」を以下のように定義している。

グローバル化が進展している世界の中で，主体的に物事を考え，多様なバックグラウンドを持つ同僚，取引先，顧客等に自分の考えを分かりやすく伝え，文化的・歴史的なバックグラウンドに由来する価値観や特性の差異を乗り越えて，相手の立場に立って互いを理解し，更にはそうした差異がそれぞれの強みを引き出して活用し，相乗効果を産み出して，新しい価値を生み出すことができる人材。(3 p. 31)

この定義は「グローバル人材」が共通して持つ以下の3つの能力を体現したものであるとする。

- ① 社会人基礎力
- ② 外国語でのコミュニケーション能力
- ③ 異文化理解力・活用力 (3 pp. 32-33)

このうち①は「日本国内で活躍するために必要な力 (3 p. 31)」を持つ人材との共通部分であるとし，②③が「グローバルな環境下で活躍する人材に必要な力」としている。さらに③について以下の3つの能力を提示する。

- i) 「異文化の差」が存在するということを認識して行動すること
- ii) 「異文化の差」を「良い・悪い」と判断せず，興味・理解を示し，柔軟に対応できること

- iii) 「異文化の差」をもった多様な人々の中で比較した場合の、自分を含めたそれぞれの強みを認識し、それらを引き出して活用し、相乗効果を生み出して、新しい価値を生み出すこと (3 p.32)

また、経済同友会の前掲の報告書の定義づけは以下のとおりである。

「グローバル人材」には、単に日本語以外の語学が出来るだけではなく、企業ビジョンを世界で体現し、自社の DNA をグローバルな環境で伝搬させていくことが求められる。

(中略) 企業が求める「グローバル人材」は、グローバルな環境できちんと仕事が出来、リーダーシップを発揮できる人材である。そのためには、自ら考え、意見を持ち、それを表明できる“自己表現力”，異文化を理解し、変化を楽しみ、現地に馴染んでいく“異文化柔軟性”，多様な人材と共働し、信頼され、リーダーシップを発揮できる“多様性牽引力”が必要となる。また、コミュニケーション・ツールとしての英語や中国語等の多言語が必要となる。(5 p.13)

自己を発信し、他者を受け入れ、ツールとして言葉を運用できるという 3 つの能力をもつ人材という「グローバル人材」の人材像は、「官」と「産」で一致している。こうした柔軟で成熟した人物像は、言いかえるなら、世界の多様性を受容する能力を持つ人物像である。これは国籍、民族、宗教、文化的背景によって生じる差異を持つ他者を尊重する精神であり、グローバル化ということばが往々にして想起させる大国主導、地域・貧富の格差、狭隘なナショナリズムなどの危険性を回避しうる要素と考えられ、評価できる。「グローバル化社会」へ学生を送り出す以上、大学はこうした多様性を受容する能力を持つ人間を育成する必要があると考えられる。

ただし前述したとおり、大学の任務は「企業戦士」の養成ではない。卒

業生の大半が企業の一員として社会貢献する道を選ぶとはいっても、大学はあらゆる社会的拘束から自由な、自立した学問の場でなければならない。

（若者の新興国での就労に対する受容性が低いことを指摘したうえで：筆者補）つまり、アジアや新興国での就労に対して、企業のニーズと学生の意識との間に乖離がみられている。この乖離が生まれる一因としては、企業からの人材ニーズに対する情報が学生や大学に伝わっていないことが考えられる。（3 p. 27, 傍点筆者）

さらに近年、わが国経済の高付加価値化や事業活動のグローバル化に伴い、産業界が人材に求める素質や能力も高まっている。これに対して（中略）現状では、産業界の求めるグローバル人材と、大学側が育成する人材との間に乖離が生じている。（4 p. 2, 傍点筆者）

このように、「官」、「産」は社会全体のニーズを産業界や経済活動のニーズとして限定的に解釈することが多い。しかし、グローバル化は海外と商業活動を行う「グローバル企業」だけの問題ではない。日本社会全体のあらゆる領域が共有し、共存（場合によっては共闘）しなければならない現象である。こうした「産」「官」が発信する「グローバル人材」育成の必要性の論理を、大学は充分に検証したうえで受け入れ教育方針に組み込む必要があると筆者は考える。

大学教育がもっとも真剣に対峙しなければならないのは個人＝学生の成長と幸福のはずである。個人の幸福の確保を前提としない国家の発展や繁栄というものの残酷さと醜悪さを、私たちは先の戦争で学んでいる。個人＝学生の育成の過程を、「官」や「産」といった国家権力や市場原理が言うままにデザインすることがあってはならない。

4. 第二外国語教育が「グローバル人材」育成のために できること

4.1 第三の存在を知るために

「グローバル化社会」に対応するために必要な言語は英語であると一般に言われている。そのため、「産」「学」「官」が挙げて英語教育を充実させる必要性を叫んでいる。

確かに英語は多くの国や地域の人々とのコミュニケーションが必要なビジネスには不可欠である。日本の「楽天」をはじめ、英語を社内公用語化している企業は世界中の非英語圏の国や地域で増えているという。「新興国」であるインドをはじめ、旧イギリス植民地の国では、海外とのビジネスに従事する階層の人々は日常的に英語を話す。

またビジネスの場で、各スタッフに複数の言語の習得を強要するような「多言語化」は現実的ではない。

しかし、語学教育の目的は単なる「コミュニケーション・ツール」の習得だけではない。前掲の通り、「グローバル人材」には「外国語でのコミュニケーション能力」だけではなく、「社会人基礎力」や「異文化理解力・活用力」といった、自己発信や多様性受容のための能力も必要である。

第二外国語の学習は母語と英語に続く第三の言葉との出会いである。日本人は「外国映画」を無意識に「アメリカ映画（あるいはハリウッド映画）」に限定して考える傾向がある。こうした現象は、わが国の文化・生活の多くの面で見られ、まさにグローバル化の弊害の一例と言える。アメリカ主導のグローバル化は、人々の世界観を「私（＝日本）」と「彼（＝アメリカ）」というように二元論化する危険性をはらんでいる。

しかし、そこに第三の言語（＝文化・社会）が加われば、世界観は多元化する。世界は「私」と「彼」ではなく、「私」と「彼ら」——母国と、

様々な社会（英語圏が含まれるのは言うまでもない）から成立する多様で複雑なものである。敗戦以来、アメリカの軍事力に「保護」されながら、物質的にも精神的にもアメリカナイズされた社会で生活をし、アメリカに憧れ続けた日本人は、義務教育で最初の外国語として英語を学ぶ。「島国」という地理的条件によって異民族との接触が限定された歴史的背景も影響して、複数の異民族と共存・接触する経験に乏しい。そのため、海外、あるいは異民族、異文化という概念が、敗戦以来わが国の価値観や社会のシステムに大きな影響を与え続けている大国とイメージが直結する傾向が強い。第三の世界を知ること、最も身近な隣人である（と、少なくとも多くの日本人が考えている）アメリカを相対化することが可能になる。それは世界の多様性を知るきっかけとなり、異なる文化的背景や生活習慣、思考様式を持つ他者を理解し、受け入れる能力と思考の習得につながる。

他者が多様化することは、母国である日本を相対化し、日本人としてのアイデンティティの認識を深める可能性につながる。アイデンティティの認識が確固となれば、自分の意見を真摯に相手に伝える能力も育つ。

大学で第二外国語を学ぶことの意味の1つは、日本とアメリカではないもう一つの世界の存在を知ることである。この出会いは学生たちが世界の多様性を知り、受入れ、自己を認識する力を養成するきっかけとなる。

4.2 言語を知るとは思考を知ること

また、外国語学習をととして学生は当該国（または地域）に暮らす人々の思考を理解することが期待できる。

人間は客観的な世界にだけ住んでいるのでもないし、また、ふつうの意味での社会的活動の世界にのみ住んでいるわけでもない。人間は自分たちの社会にとって表現の手段となっているある特定の言語に多く支配されているのである。基本的に言語を使うことなく現実に適応

することが可能であると考えたり、言語は伝達とか反省の特定の問題を解くための偶然の手段にすぎないと思ったりするのは、全くの幻想である。事実は「現実の世界」というものは、多くの程度にまで、その集団の言語習慣の上に無意識に形づくられているのである。(7 p. 94)

言語学者の B. L. ウォーフ (1897-1941) が、論文「習慣的な思考および行動と言語との関係」の冒頭で引用している、師であるエドワード・サピア (1884-1939) の言葉である。この師弟の名前に由来する「サピア・ウォーフの仮説」は言語相対論と呼ばれる説で、「人間の言語の構造は人間が現実を理解する仕方と人間のそれに対する振舞い方に影響する」という「一つの仮説」である。(7 p. 276)

この「仮説」には様々な反論がある*。しかし、日本語の雨を表現する豊かな語彙、「わび・さび」と言った独自の概念を表す語の存在を考えると、各民族の文化には、その民族の言語でなければ表現できない概念や思考様式があることは否定できない。

また、東南アジア華僑のような「バイリンガル」、「マルチリンガル」が、日常会話において使用言語を頻繁にスイッチする「コード・スイッチング」という現象について、東照二氏はこう指摘する。

2つの言語がともにできるのだったら、なぜコード・スイッチングをするのだろうか。1つの言語ですっと話してもいいようなものだが、なぜ2つの言語をおりませる必要があるのだろうか。

まず最初に容易に想像のつく理由として、会話のトピックによっては

* 「言語相対論」を否定する「言語普遍論」について網野ゆき子氏は以下のように論じている。「個々の言語の間には、形式上の大きな差異があるものの、人間は普遍的な論理を共有し、認識にも基本的な共通項があるとみなすのが、言語普遍論である。言語普遍論によれば、自然言語の多様な姿があるものの、異なる言語の話し手の間で経験の交換はできるとみなしている。」(11 p. 149)

どうしてもピッタリする語が一方の言語にない場合だ。言語によっては、いい言葉がどうしても思い浮かばないので（あるいは実際にないので）、他の言語で表現しないとイケないこともありうる。（6 p.49）

瞬時に、無意識に起こるこの最適化は、母語では表現できない、あるいは他言語を使った方がより違和感なく表現できる事物や概念が存在する可能性を示唆している。

つまり、人間は多くの言語を知るほど多様な思考様式や文化を知ることができる。

こうした面でも、第二外国語（そして、第三、第四の外国語）の学習は「グローバル人材」育成にとって意義がある。

5. 「グローバル人材」の活躍の場

グローバル戦略論の専門家で、現在の世界は「フラット化」の実現前の段階にある「セミ・グローバル化」社会であると指摘する P. ゲマワット氏は、以下のように述べている。

大多数の企業は「本拠地」に深く根を下ろしている。アメリカの企業のうち、2004 年時点で海外に事業拠点があるのは 1% に満たなかった。（中略）世界の人々の 90% が、生まれた国を離れることがないと推測されている。電話の全通話時間のうち国際電話は 2% である。人々は 95% を国内の情報源から入手し、それらの情報源が扱うのはほとんどが国内ニュースである。（中略）18 世紀の哲学者だったデイビッド・ヒュームが指摘するように、「他人への共感自身への関心よりもずっと弱く、遠く離れた人への共感近くの人への共感よりもずっと弱い」のだ。（13 pp.80-82）

社会は地元根を下ろし、地域社会に貢献をする多くの人々によって支えられている。「日本企業の海外売上・生産比率は右肩上がりの上昇を続けており、更に加速傾向にある」(5 p.3) ことは現実であるが、大学が社会に送り出すすべての学生たちが「グローバル企業」で仕事をし、海外の企業や人々と直接的な交流や接触を持つわけではない。ではドメスティックな環境で人生を送る多くの学生たちを育成する上で、第二外国語教育にはどのような意義があるのだろうか。

この疑問に対してよくあるのは「日本国内でもグローバル化が進んでいるから必要である」というたぐいの回答である。しかし、日本在住の「外国人」—— ことにアジアの人々は、日常生活レベルに必要な日本語を話すことができる。欧米人（ことにアメリカ人）の中には、長年日本に住んでいても、日本語を学ぶ意欲の弱いものが見られるが、在日「外国人」全体の中ではレア・ケースである。

ここであらためて、グローバル人材育成委員会の「報告書」がまとめた「異文化理解力・活用力」に必要な能力を見てみよう。

- i) 「異文化の差」が存在するということを認識して行動すること。
- ii) 「異文化の差」を「良い・悪い」と判断せず、興味・理解を示し、柔軟に対応できること
- iii) 「異文化の差」をもった多様な人々の中で比較した場合の、自分を含めたそれぞれの強みを認識し、それらを引き出して活用し、相乗効果を生み出して、新しい価値を生み出すこと (3 p.32)

この「異文化」という言葉を「すべての他者」と置き換えれば、「異文化理解力・活用力」を、「社会のあらゆる場や領域で生きていくための能力」として応用することは、できないだろうか。言い換えれば、「グローバル人材」に必要な能力とは、海外と接触する機会の有無にかかわらず、

生涯を1つの農村で土地を耕して終える農民にも、一年の大半の朝を異国のホテルで迎えるビジネスマンにも、人々が社会と関わり労働し、生活を営む以上、すべての人々に等しく必要な、人間としての能力である。大学が「内向き」な学生の視点と思考を外の世界に開かれたものへと変える目的は、学生の人生を豊かに、幸福にすることではなければならない。たとえドメスティックな環境で生きることを志向する学生であっても、多様性を受容し、自己を発信する能力は、周囲と共存し、共働する上ですべての人々に普遍的に必要な能力なのである。その能力を育成する第二外国語学習は、すべての学生に必要であり、意義のあるものである。

6. 大学が育成すべき人材 — コスモポリタン

現在、若者の「内向き」志向が多く報告されている。語学教員である筆者も教育現場で常にそれを痛感している。留学を勧めてもしり込みをする大学生のどんなに多いことか。だが彼らを「内向き」にしたのは、画一的な思考や生き方に居心地の良さを覚え、自分で考えることをせず、あらゆるものにマニュアルと「正解」を欲しがる若者を生み出したわが国の教育ではないのか。従順な労働力を育てて日本経済を「成長」させることを期待した結果が「内向き」な若者たちなのだ。日本の国内市場が縮小して海外でモノを売る必要が生じたからと言って、今度はその若者たちに「グローバルな生き方」をせよと要求するのはあまりに身勝手である。大学が自立した「最高学府」を自負するのであれば、育成すべき「グローバル人材」の姿を国家権力や経済原理の要請と切り離して考えるべきである。

その姿は、たとえばこのような世界を構成する人々ではないだろうか。

世界そのものでもある寺院。それはすべてを受け入れる小さな世界である。人類の美、奇妙さ、価値を持つすべてが、美しすぎず、高価

すぎず、すべてが適切な、神のための場所である。聖マルコ寺院には今でも全世界のための、そしてすべての教会のための空間がある。旅行者たちは赤い表紙のガイドブックを手に、ガイドのおしゃべりを聞きながら歩き回っている。ターバンのようにねじった布を頭に巻いた老人たちは手を合わせ、うつろな目をしてひざまずいている。歌声の漏れ聞こえる大きな柵の向こう側では、聖歌隊を伴った荘厳ミサが静かに行われている。そしてわきのチャペルでは、年老いた司祭がほんの少しの信者たちにミサを行っている。信者たち、司祭たち、旅行者たち、世界最大のオニキス、祭壇の上の不敬なまでに豪華絢爛なアフリカ大理石、金の炎のように堂々たる屋根の雷文模様——この場所に属さないものは何ひとつない。ここでは幻想的で説明のつかない彼ら自身が作る調和の中で、あらゆる矛盾が隣り合って存在できる。ベニスのすべての場所がそうであるように。(12 p.135, 筆者訳)

これはイギリスの文芸評論家・詩人のアーサー・シモンズ (Arthur Symons 1865-1945) がベネチアをたずねたときに、聖マルコ寺院の中で感じた世界の叙述である。観光客 (欧米人であろう)、権威ある荘厳ミサと、信心深い人々のための小さなミサ、祈りをささげる異教徒たち、ビザンチン美術の絢爛たる装飾と、おごそかで神聖な空気。宗教も民族も異なる多様な人々、そしてあらゆる異質なものが一堂に会し「奇妙な調和」(12 p.136)を生み出す世界。それはけっして不自然な同化や人為的な同調を強制した結果生まれたものではないし、彼らは「我々は調和すべきである」と声高に宣言もしていない。庄司ひとみ氏は、聖堂のこの空気を感じ、風景を見つめ、紀行文を書いたシモンズの目線を「コスモポリタンと呼ぶにふさわしいシモンズのまなざし」と表現している (12 p.136)。

文学者シモンズを惹きつけたその「奇妙な調和」はまるで、多様な楽器が各自の音を奏でながら1つの交響楽を築き上げるような、自立した「個」

の集団としての調和である。それぞれの「個」は自分の歌を歌いながら、ほかの「個」たちの歌に耳を傾け、寄り添い合う。大人数で主旋律を奏でる第一ヴァイオリンであっても、他の楽器たちに対して「私と同じ歌を歌え」とか、「自分たちの歌が一番美しい」などとは言わないのである。

政治学者のデヴィッド・ヘルド（David Held 1951- ）は、コスモポリタニズムについて「統一的な、一枚岩のような理解が存在しているわけではない」（9 p. 11）と断ったうえで、こう定義づけている。

（コスモポリタニズムは 1, ストア学派, 2, 啓蒙期のカント によって持続的に主張されてきた、とした上で：筆者補）第3の、もっと近年のコスモポリタニズムの理解には次の3つの鍵的理解が含まれている。それは(i)平等主義的個人主義 (ii)相互承認 (iii)公平主義的立論である。（9 p. 11）

この(i)～(iii)について、ヘルド氏はさらに次のように補足する。

- (i) 個人が「道徳的関心の対象とされるべき基本的単位」であること
- (ii) 各人の平等な道徳的価値が万人によって認められねばならないこと
- (iii) 公的な審議や議論において各人の主張が公平に扱われるべきこと

公正さを基盤とした個人主義はエゴイズムに走ることなく、確固たるアイデンティティを持つ人材を育成する。相互に認め合い平等な立場で議論し合う人々の姿はまさに異文化（＝すべての他者）、つまり多様性の受容の実現である。ヘルド氏の描くコスモポリタンの人物像は、これまで論じてきた「グローバル人材」像にきわめて近い姿をしている。

ただし、コスモポリタンがこうした能力を必要とするのは「グローバル

化社会」での「競争」に勝利をして国家や企業を「成長」させるためではない。公正さと道徳的価値で社会を包み、個々の自由と幸福を守り、自らを「成長」させるためである。彼らの「成長」は個々の中で成就される。企業や国家＝集団の「成長」とは、こうした個々の「成長」の集合体ではなかろうか。

大国の独善，格差の拡大，狭隘なナショナリズムの台頭——そういったグローバル化の危険性が指摘されている現在，「グローバル企業」や「グローバル化社会」が寛容さと柔軟性を持った自立したコスモポリタンたちの集合体であれば，我々はグローバル化という怪物を飼い馴らし，我々自身の幸福のために服従させることができるはずである。

7. おわりに

異文化（＝すべての他者）を理解し，受入れ，共存する力。

それによって自己を相対化してアイデンティティを認識し，異文化を背景に持つ人々（＝すべての他者）へ伝える力。

英語も含め，語学能力とはそうした力を育成し，かつその力を使う上で意志の伝達手段ともなる。グローバル化したビジネスの場で，コミュニケーション・ツールとしての第二外国語の需要は英語に及ばない。しかし，グローバル化という怪物と共存し，時に共闘するコスモポリタンを育成するためには，「私」と「彼」，そしてもう一人（あるいはそれ以上）の「彼」たちの存在を認識し，自らを相対化し，同時に，「彼」たちの世界の価値観や思考様式をも学ぶうる第二，第三の外国語の学習は，大きな役割を果たすのである。

参考文献

- 1：中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生

- 涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学～」(2012年8月28日)
- 2：グローバル人材育成推進会議「グローバル人材育成戦略」(2012年6月4日)
 - 3：産学人事育成パートナーシップ グローバル人材育成委員会『報告書～産学官でグローバル人材の育成を～』(2010年4月)
 - 4：社団法人 日本経済団体連合会「グローバル人材の育成に向けた提言」(2011年6月14日)
 - 5：公益法人 経済同友会『日本企業のグローバル経営における組織・人材マネジメント報告書』(2012年4月25日)
 - 6：東照二『バイリンガリズム ― 二言語併用はいかに可能か』講談社現代新書(2000年8月)
 - 7：B.L. ウォーフ著，池上嘉彦訳『言語・思考・現実』講談社学術文庫(1993年5月)
 - 8：長尾素子『ジャパニーズ・イングリッシュでどこが悪いの？』北星社(2009年9月)
 - 9：デヴィッド・ヘルド著，中谷義和訳『コスモポリタニズム 民主制の再構築』法律文化社(2011年12月)
 - 10：パンカジ・ゲマワット著，望月衛訳『コークの味は国ごとに違うべきか ― ゲマワット教授の経営教室』文芸春秋社(2009年4月)
 - 11：網野ゆき子「言語相対論再考 ― 音処理機構の差異をめぐる」(『恵泉女学院大学紀要』21, 2009年2月)
 - 12：庄子ひとみ「コスモポリタンのまなざし ― アーサー・シモンズのヴェネツィア紀行」(『日本女子大学英米文学研究』46, 2011年03月)
 - 13：パンカジュ・ゲマワット「コスモポリタン企業への道 ― ワールド3.0の時代」(ダイヤモンド社『Harvard Business Review』, 2012年5月)
 - 14：パンカジ・ゲマワット「ハーバード式『考える教室』―『本当のようなウソ』を見抜く」(『プレジデント』, 2012年4月16日)
 - 15：「英語公用語化した楽天ルポ 使える英語 こう習得した」(朝日新聞社『AERA』, 2012年8月6日)
 - 16：早稲田大学産業経営研究所 第38回産研フォーラム「あらためて問う英語と企業のグローバル化」配布資料(2012年10月19日 早稲田大学国際会議場 井深大記念ホール)
 - 17：東京文化フォーラム『外国語学習のめやす2012 ― 高等学校の中国語と韓国語からの提言』(2012年3月)

〈論 説〉

Aplicación del Aula Virtual
del Español (AVE)
del Instituto Cervantes
en los cursos de español
de la Universidad Takushoku

Noriko HAMAMATSU

Georgina ROMERO

Nozomu URITANI

Yuhei YASUTOMI

1. Introducción

La incorporación de los recursos técnicos a la práctica docente en el ámbito de la enseñanza, igual que en otros sectores de la actividad profesional, se ha incrementado notablemente en los últimos años.

Los nuevos modelos de enseñanza/aprendizaje reclaman un ponderado equilibrio entre el rol del alumno, del profesor y de los medios técnicos. El potencial de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), combinadas con el desarrollo de los materiales pedagógicos multimedia, es, efectivamente, muy atractivo.

Internet, con las grandes posibilidades que ofrece su actual estado de desarrollo, se ha convertido ya en una herramienta casi imprescindible en el proceso de aprendizaje/enseñanza de idiomas.

Por ello, en la Universidad Takushoku, con el objetivo de integrar las TIC en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera, los profesores que firmamos este artículo presentamos un proyecto —que recibió la aprobación y la consiguiente subvención del Instituto de Lengua y Cultura de la Universidad Takushoku— para poder aplicar durante el curso académico 2011-2012, de manera experimental, un curso de español por Internet —el Aula Virtual del Español (AVE) del Instituto Cervantes— a dos grupos de estudiantes de dicha Universidad:

- a) un grupo de estudiantes del Departamento de Español de la Facultad de Lenguas Extranjeras, que tienen el español como primera lengua extranjera en sus planes de estudio;
- b) otro grupo de estudiantes pertenecientes a la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas y a la de Comercio, que tienen el español como segunda lengua en sus planes de estudio.

En este artículo vamos a presentar, en primer lugar, la institución creadora y responsable del AVE, el Instituto Cervantes; a continuación, hablaremos de los contenidos y características del AVE y, por último, de la experiencia de su aplicación en los cursos de español en la Universidad Takushoku y de los resultados académicos derivados de dicha aplicación.

2. El Instituto Cervantes¹



**Instituto
Cervantes**

El Instituto Cervantes es una institución cultural pública española creada el 11 de mayo de 1991 por el Gobierno de España, cuyos objetivos principales son promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español —y de las lenguas cooficiales de España²— y difundir la cultura de los países hispanohablantes en todo el mundo.

La sede central del Instituto Cervantes se encuentra en Madrid y

en la actualidad está presente en 77 ciudades de 44 países de los cinco continentes³.

Con el fin de alcanzar sus dos objetivos primordiales, el Instituto Cervantes se encarga de realizar en sus diferentes centros esparcidos por todo el mundo las siguientes funciones:

- a) Organizar cursos generales y especiales de lengua española, así como de las lenguas cooficiales en España.
- b) Expedir en nombre del Ministerio de Educación y Ciencia los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) y organizar los exámenes para su obtención⁴.
- c) Actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado.
- d) Apoyar la labor de los hispanistas.
- e) Participar en programas de difusión de la lengua española.
- f) Realizar actividades de difusión cultural en colaboración con otros organismos españoles e hispanoamericanos y con entidades de los países anfitriones.
- g) Poner a disposición del público bibliotecas provistas de los medios tecnológicos más avanzados.

2.1. Actividad académica

La actividad académica es una de las funciones principales del Instituto Cervantes. Aparte del DELE, el Instituto cuenta con el Aula Virtual del Español (AVE), plataforma digital en la que se ofrecen cursos de español por Internet con una gran variedad de contenidos y recursos.

También ofrece cursos para docentes en su Centro de Formación de Profesores, situado en Alcalá de Henares (Madrid), y organiza, junto a la Real Academia Española, los Congresos Internacionales de la Lengua Española.

Por otra parte, el Instituto Cervantes realiza y participa en diferentes proyectos académicos, como Lingu@net Europa⁵, el Archivo

Gramatical de la Lengua Española (AGLE)⁶, la Oficina del Español en la Sociedad de la Información (OESI)⁷ y el Portal del hispanismo⁸.

El Instituto Cervantes, además de disponer numerosos centros propios en todo el mundo, cuenta con una red de Centros Asociados⁹, cuyos programas de enseñanza del español, instalaciones y organización han sido reconocidos por el Instituto Cervantes.

2.2. Actividad cultural

Dentro de la intensa actividad cultural desarrollada por el Instituto Cervantes hay que destacar los encuentros con escritores, dramaturgos y científicos, los ciclos de cine, los conciertos musicales y las exposiciones.

A través de sus centros, el Instituto Cervantes pone a disposición de artistas españoles y de creadores de origen latinoamericano, salas de exposiciones donde exhibir sus obras. También colabora en la organización de conciertos, proyecciones, obras de teatro, etc. relacionados con la cultura hispanoamericana.

2.3. El Centro Virtual Cervantes

Se trata de un sitio web creado y mantenido por el Instituto Cervantes de España en 1997 para contribuir a la difusión de la lengua española y las culturas hispánicas.

Como complemento a la labor de los centros abiertos por el Instituto Cervantes en ciudades concretas, el Centro Virtual Cervantes apuesta por la capacidad de llegar a todo el mundo a través de Internet. Ofrece materiales y servicios para los profesores de español, los estudiantes, los traductores, periodistas y otros profesionales que trabajan con la lengua, así como para los hispanistas que se dedican a estudiar la cultura española en todo el mundo, y para cualquier persona interesada en la lengua y culturas hispánicas y en la situación del español en la red.

3. El Aula Virtual del Español (AVE)



El Aula Virtual del Español (AVE) es un entorno virtual diseñado específicamente por el Instituto Cervantes para el aprendizaje y la enseñanza de español como lengua extranjera a través de Internet.

El AVE incorpora las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a la enseñanza de español y amplía así el potencial académico de los centros al dar respuesta a las nuevas necesidades de aprendizaje en la era tecnológica, al tiempo que permite que empresas e instituciones académicas ofrezcan a sus empleados y estudiantes cursos de español como lengua extranjera dentro de sus planes de formación.

En la actualidad son muchas las instituciones, universidades y entidades privadas en todo el mundo que han incorporado el AVE en sus programas de formación.

El AVE es un entorno de formación que incorpora materiales didácticos específicamente diseñados para interactuar con el alumno. Se utiliza tanto en la formación presencial y semipresencial como a distancia, y el único requisito es disponer de un ordenador con conexión a Internet.

El profesor de español propone dinámicas de grupo entre los alumnos, que optan por una modalidad de aprendizaje semipresencial o a distancia gracias a las herramientas de comunicación del AVE: chat, foro, blog, wiki y correo electrónico.

El AVE contiene abundante material en formato multimedia, que incluye más de 8.000 pantallas con actividades interactivas y más de 150 vídeos que acercan a los alumnos a la diversidad lingüística y cultural de los países de habla hispana.

Los cursos de español general del AVE cubren los niveles A1, A2, B1, B2 y C1 del *Plan curricular del Instituto Cervantes* y el *Marco*

común europeo de referencia para las lenguas, con más de 500 horas de estudio a disposición de los alumnos.

MCER	PCIC (1994)	AVE	CURSOS AVE	TEMAS AVE
Nivel A1 Acceso	Nivel Inicial	A (usuario básico)	A1.1	T1 T2 T3
			A1.2	T4 T5 T6
Nivel A2 Plataforma			A2.1	T1 T2 T3
			A2.2	T4 T5 T6
Nivel B1 Umbral	Nivel Intermedio	B (usuario inde- pendiente)	B1.1	T1 T2 T3
			B1.2	T4 T5 T6
			B1.3	T7 T8 T9
			B1.4	T10 T11 T12
Nivel B2 Avanzado	Nivel Avanzado		B2.1	T1 T2 T3
			B2.2	T4 T5 T6
			B2.3	T7 T8 T9
			B2.4	T10 T11 T12
Nivel C1 Dominio	Nivel Superior	C (usuario com- petente)	C1.1	T1 T2 T3
			C1.2	T4 T5 T6
			C1.3	T7 T8 T9
			C1.4	T10 T11 T12

Cada nivel del Plan Curricular del Instituto Cervantes se subdivide en cuatro cursos de tres temas cada uno. Cada curso tiene una duración de 60 horas y cada nivel requiere una aplicación aproximada de 240 horas de trabajo, si bien la duración de los cursos está abierta a modificaciones en función de las necesidades de los alumnos.

Además, el AVE ofrece guías para los alumnos y un curso de formación de tutores AVE, con el fin de que se pueda obtener el mayor provecho de las funcionalidades de la plataforma.

En cuanto a los requisitos técnicos, el AVE es compatible con los diferentes sistemas operativos (Windows, Mac OS y Linux) y con los navegadores de uso común (Microsoft Internet Explorer, Mozilla Firefox). Además para su uso tan solo es necesario instalar un número reducido de programas auxiliares: Java JRE (solo para la grabadora y para el chat), Adobe Acrobat Reader y Adobe Flash Player.

Para poder utilizar los cursos del AVE las instituciones o los particulares interesados deben inscribirse y abonar la tarifa correspondiente, tras lo cual los responsables del Instituto Cervantes proporcionan a los usuarios inscritos una contraseña para poder acceder a la plataforma AVE, junto a su identificación de usuario.



Página de acceso a la plataforma AVE

3.1. Materiales didácticos

Los materiales didácticos del AVE contienen:

- Materiales audiovisuales en 150 vídeos, con fragmentos de películas, programas informativos, culturales, documentales, etc.
- Actividades interactivas y multimedia, con las que aprender español a través de la literatura, el cine, la música, la danza y el folclore.

- Las más modernas herramientas de comunicación (chat, foro, blog, wiki y correo electrónico), que permiten dinámicas de grupo entre personas desde cualquier lugar del mundo.
- El sistema de seguimiento automático y otras herramientas de evaluación, que facilitan el trabajo de alumnos y tutores.
- Material didáctico idóneo para el autoaprendizaje.
- Un curso de formación de tutores con el que el profesor puede formarse como tutor del Aula Virtual de Español.

Los cursos del AVE están especialmente diseñados para adaptarse a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, así como a los intereses de diferentes estudiantes en todo el mundo. Por otra parte, pueden ser utilizados en las más diversas modalidades de aprendizaje y proporcionan al profesor una gran cantidad de recursos didácticos:

- en la enseñanza presencial, como material para uso en el aula;
- en la enseñanza semipresencial, con cursos que combinan clases presenciales con aprendizaje a distancia;
- en el aprendizaje a distancia, bien con un grupo de aprendizaje y un tutor, bien de forma autónoma.

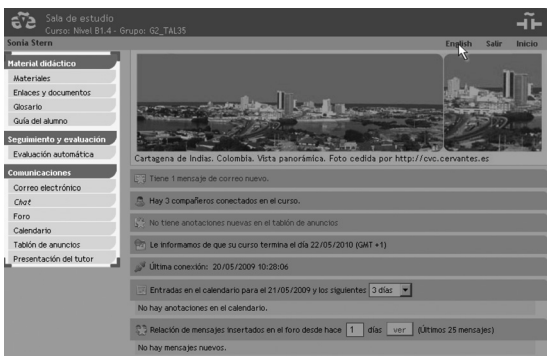
3.2. El aprendizaje en el AVE

El desarrollo tecnológico actual convierte a Internet en el marco idóneo para los cursos basados en un aprendizaje comunicativo. A través de las aplicaciones que permiten la comunicación, es posible que todos los estudiantes de idiomas entren en contacto con hablantes nativos.

La plataforma del Aula Virtual de Español integra los recursos de manera pedagógica para que los interesados accedan a sus cursos eligiendo el momento, el ritmo y el lugar que más convenga.

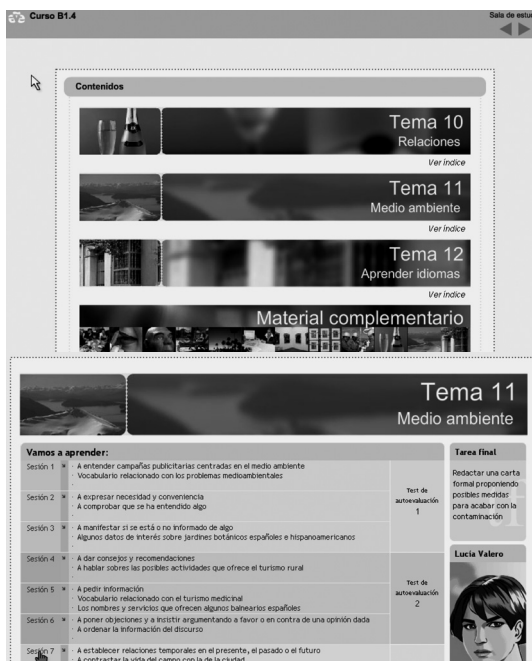
Para ello, la plataforma se estructura en diferentes espacios:

- El espacio de gestión docente, que incorpora todas las herramientas para que el tutor pueda hacer el seguimiento y gestionar todo el proceso de enseñanza de sus alumnos.



Vista de la página inicial de la sala de estudio del AVE

- La sala de estudio, que constituye el espacio de trabajo para el alumno.



Vista de dos páginas de la sala de estudio del AVE

En ese espacio el alumno tiene a su disposición:

- Materiales didácticos de naturaleza multimedia e interactiva: vídeo, grabadora, audiciones, juegos ...



Vista de la página del AVE con materiales didácticos multimedia

- Herramientas para la comunicación y el trabajo colaborativo: chat, foro, blog, wiki, correo electrónico.
- Un sistema de seguimiento automático que recoge los datos de las actividades realizadas y permite que el alumno disponga siempre que lo desee de información sobre sus progresos.



Vista de la página de evaluación automática del AVE

La navegación por las diferentes pantallas del AVE se realiza mediante unos sencillos y claros iconos que facilitan la interacción con el material y agilizan el paso por las diferentes pantallas.



Vista de los diferentes iconos para navegar por el AVE

Las actividades constan, en muchos casos, de una serie de ejercicios sucesivos. En tal caso, se indica al alumno que, una vez terminado un ejercicio, pulse sobre el icono *siguiente* para continuar con la actividad. Tanto si la respuesta es válida como si no, podrá pasar a la siguiente pantalla pero el ejercicio no quedará registrado. En cambio, si el alumno pulsa el icono *aceptar* para informar al sistema de que da por finalizado el ejercicio, lo cual permitirá la validación del mismo, el propio sistema le invita a pasar a la pantalla siguiente mediante el parpadeo de las flechas que aparecen al lado del icono *siguiente*.

El icono *solución* no está activo en los ejercicios de observación y en las actividades colaborativas.

El icono *ayuda* permite conocer el funcionamiento y las pautas de navegación por el entorno.

El *teclado flotante* supone una gran ayuda para los estudiantes que no disponen de un teclado español, ya que permite usar con facilidad ciertos signos tipográficos propios del español, como la letra ñ, las vocales acentuadas o los signos de apertura de la interrogación y la exclamación, entre otros.



3.3. Características sociolingüísticas del AVE

En el portal AVE (<http://ave.cervantes.es>) del Instituto Cervantes se menciona que uno de los objetivos del AVE es mostrar una imagen realista de la sociedad contemporánea, representando de forma positiva las diferencias y fomentando el conocimiento de las minorías.

Por ello, los materiales didácticos del AVE han sido diseñados de acuerdo con los siguientes criterios, que reproducimos tal como aparecen en el portal AVE.

3.3.1. Uso de la lengua y tratamiento de las variedades lingüísticas del español

Los Cursos emplean un lenguaje no sexista sin caer en fórmulas o giros extraños. Las distintas variedades del español están representadas en porcentajes preestablecidos a partir de las pautas marcadas por el asesor científico del proyecto, el académico de la lengua Humberto López Morales. Estas variedades reflejan el español que se habla en las distintas comunidades y regiones de España y de Hispanoamérica.

La variedad utilizada como base del AVE (Aula Virtual de Español) parte, en los primeros niveles, del español peninsular central, neutralizado en los rasgos que son marcadamente exclusivos o propios. Las diferentes variedades del español consideradas se introducen y aumentan su presencia a medida que se avanza en los niveles de dominio de la lengua, equilibrando la representación de los diferentes modelos lingüísticos.

Para representar una variedad, el AVE incorpora a hablantes, cultos o semicultos, a través de textos orales y/o escritos, siempre identificados por su procedencia. Estos textos son mayoritariamente auténticos, es decir, espontáneos y producidos por sus hablantes nativos. Cuando han sido especialmente creados para ello, se ha buscado la adecuación y coherencia lingüísticas con la variedad correspondiente y, posteriormente, se han validado con los hablantes de esas variedades. Las muestras o textos se consideran un importante vehículo de información cultural.

3.3.2. Representación de la diversidad y promoción de la tolerancia

Los materiales didácticos del AVE han sido diseñados en conformidad con una serie de criterios con los que se ha querido representar la diversidad social y promover el respeto a la diferencia.

Uno de los objetivos del AVE es dar una imagen realista de la sociedad contemporánea en la que se represente las diferencias de forma positiva y se fomente el conocimiento de las minorías¹⁰. Con ello se quiere reflejar que las personas se forman en el conocimiento y que el futuro de todos depende de la capacidad de vivir en un mundo diverso y cada vez más globalizado e interdependiente. Para llevar a la práctica este objetivo, el Instituto Cervantes y los equipos colaboradores en el proyecto AVE han empleado — tanto en la concepción general como en la creación, la selección y la revisión de los vídeos, las locuciones, los textos, las ilustraciones y las fotografías — los criterios que se detallan a continuación.

3.3.3. Representación de la diversidad social y cultural

En el AVE está representada en justa proporción la diversidad de las sociedades contemporáneas de los países hispanohablantes. Los materiales incluyen a hombres y mujeres de todas las edades, de diferentes grupos étnicos, con distintos niveles económicos y diferentes creencias. Aparecen individuos de todos los sectores de la población que desempeñan diversos puestos y ocupaciones laborales; realizan funciones mentalmente activas y creativas; y tienen aficiones y vocaciones no determinadas por los grupos a los que pertenecen.

Todas las creencias, costumbres y formas de vida, tanto mayoritarias como minoritarias, son tratadas de manera realista y respetuosa, reflejándose positivamente la relevancia que tienen para los grupos que las profesan. Ninguno de los usos representados se toma como norma social absoluta.

Los elementos culturales elegidos como símbolos representativos

de los países de habla hispana reflejan la mezcla de herencias étnicas y religiosas de sus sociedades. Se muestran, de forma contextualizada, las distintas ascendencias e influencias culturales que conforman la identidad múltiple de los pueblos y de las naciones, de manera que se fomenta el conocimiento de las mismas y la valoración de su papel en la constitución de las identidades históricas.

3.3.3.1. Tratamiento de los estereotipos

Para no caer en estereotipos e ideas preconcebidas sobre los integrantes de una determinada comunidad o nación, el AVE presenta, siempre que es pertinente, estadísticas, datos obtenidos del Centro de Investigaciones Sociológicas o informes que reflejan la diversidad social y de opiniones existente en todos los países. Estos estudios recogen el pensamiento de la mayoría y de las minorías, así como la visión que los distintos grupos tienen de sí mismos y del resto de la sociedad. La diversidad de las muestras reales de textos y de productos culturales que se incluyen en las actividades ayuda a superar las generalizaciones simplistas.

3.3.3.2. Personas ejemplares

Entre los personajes tratados en el AVE como figuras destacadas, modélicas o ejemplares por su obra, su comportamiento o su significación en cualquier ámbito de la sociedad, se incluye a hombres y mujeres de todas las razas, grupos de edad y orígenes sociales o económicos.

A través del ejemplo de estos personajes se observa que los individuos de las minorías influyen positivamente en la sociedad en la que viven y que sus acciones o logros benefician a la sociedad en su conjunto. De forma implícita se percibe que su éxito se basa en factores no determinados por el sector de la población al que pertenecen.

3.3.4. Fomento del pensamiento crítico

El intercambio de pareceres en las actividades del AVE promueve la reflexión, la consideración de diferentes puntos de vista y el entendimiento entre los estudiantes. A partir de estadísticas, de muestras

de diferentes opiniones y de datos e informaciones procedentes de diversas fuentes, las actividades colaborativas invitan a los participantes a pensar y a discutir sobre distintos temas relacionados con la cultura, la ciencia, la sociedad, la política y la economía. En estos materiales, el alumno observa las diferencias existentes entre las sociedades y entre los distintos sectores de la población, pero también las similitudes de todos los seres humanos y la unicidad de cada individuo.

Mediante la información y la discusión se promueve el pensamiento crítico y su aplicación para juzgar a las personas y sus acciones. El alumno reexamina sus propios valores, su actitud hacia los demás y las doctrinas que ha recibido. A través del diálogo se defiende el derecho de los individuos a mantener todo tipo de opiniones y pensamientos, siempre y cuando no atenten contra la dignidad y los derechos de los otros.

3.3.5. Fotos e ilustraciones

Las ilustraciones y fotografías del AVE evitan los estereotipos y reflejan a hombres y a mujeres de todas las edades y de distintas razas que realizan diferentes tipos de actividades. Se ha tenido en consideración que las imágenes no resulten ofensivas, no hieran sensibilidades ni puedan ser mal interpretadas o generar incomodidad en los grupos representados.

4. Aplicación del AVE en los cursos de español en la Universidad Takushoku y sus resultados académicos

Los docentes de la Universidad Takushoku, tanto en el Departamento de Español de la Facultad de Lenguas Extranjeras, como en otras facultades en las que también se imparte el español como segunda lengua extranjera, procuramos mejorar y actualizar los métodos y programas de enseñanza/aprendizaje para que nuestros alumnos

avancen progresivamente en la adquisición de las cuatro destrezas comunicativas.

Al tener conocimiento de la existencia de la plataforma AVE, los profesores que integramos este proyecto nos pusimos en contacto con los responsables del Instituto Cervantes en Tokio y nos invitaron a una presentación del AVE. Posteriormente nos ofrecieron usar el AVE en la Universidad Takushoku y nos presentaron una propuesta con unas condiciones ventajosas.

Analizamos la propuesta y llegamos a la conclusión de que, tanto desde el punto de vista metodológico-lingüístico, como técnico, la plataforma AVE parecía reunir los requisitos para ayudar a nuestros alumnos de español a adquirir las competencias comunicativas de la lengua, tanto lingüísticas, como sociolingüísticas, culturales y pragmáticas.

Por todo lo cual, solicitamos la financiación correspondiente, que nos fue concedida por el Instituto de Lengua y Cultura de la Universidad Takushoku.

4.1. Proceso de aplicación de los cursos de español del AVE

Antes de comenzar la aplicación del AVE a los dos grupos de estudiantes seleccionados, los docentes participantes en este proyecto asistimos a una sesión intensiva de formación y entrenamiento para tutotres del AVE en la sede del Instituto Cervantes de Tokio, con el fin de conocer los contenidos, los materiales, los recursos y la metodología de la plataforma AVE, además de estrategias de motivación, seguimiento y dinamización.¹¹

El objetivo de los cursos de español que ofrece la plataforma AVE es que sus usuarios desarrollen la capacidad de comunicarse en español, además de trabajar de forma autónoma mediante el uso del material multimedia interactivo, diseñado con fines comunicativos en cualquiera de sus modalidades de enseñanza: presencial, semipresencial o a distancia. En nuestro caso optamos por usar la modalidad de enseñanza semipresencial, en la que se combina la clase presencial, en

el aula, con la clase en línea, a distancia.

La aplicación de los cursos de la plataforma AVE en la Universidad Takushoku a los dos grupos de estudiantes de español seleccionados se llevó a cabo durante el curso académico 2011-2012, es decir, entre abril de 2011 y enero de 2012.

En concreto, la aplicación se realizó en las clases de las profesoras Romero, del Departamento de Lengua Española, y Hamamatsu, de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas, las cuales se encargaron asimismo de realizar el seguimiento y la tutoría de los estudiantes que participaron en la aplicación del AVE.

Del grupo de estudiantes del Departamento de Lengua Española — con el español como 1ª lengua extranjera —, el 50% realizó los cursos generales de español A1.1 y A1.2 (estudiantes de 1º curso); el 30%, los cursos A2.1 y A2.2 (estudiantes de 2º curso); el 20% restante, el curso B1.1 (estudiantes de 3º y 4º curso).

Por otra parte, la mayoría de estudiantes del grupo de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas — con el español como 2ª lengua extranjera — realizó los cursos A1.1 y A1.2 (nivel inicial).

Dichas clases se realizaron en las aulas CALL de los campus de Hachioji y Bunkyo para que todos los estudiantes dispusieran de un ordenador para acceder al curso AVE. Además, durante todo el curso académico, los estudiantes que disponían de una conexión a Internet en sus domicilios tuvieron acceso libre al curso AVE desde sus propios ordenadores personales.

4.2. Resultado del análisis de las encuestas realizadas a los estudiantes participantes

Con el fin de realizar un análisis crítico al proyecto de aplicación de los cursos de español del AVE, al finalizar el período de aplicación se solicitó a los estudiantes participantes que expresaran libremente su opinión sobre la plataforma AVE y sus cursos de español, y que mencionaran, de manera especial, tanto los aspectos positivos como

los negativos.

Del estudio estadístico¹² de las respuestas vertidas por los estudiantes — tanto del grupo de español como primera lengua (ELE 1) como del de español como segunda lengua (ELE 2) — hemos obtenido unas valoraciones positivas y otras críticas (cf. las tablas 1a y 1b).

Las valoraciones positivas las hemos estructurado en 9 grupos: ①material con audio, ②material con imágenes, ③asistencia al aprendizaje, ④funcionalidad, ⑤diferentes niveles, ⑥facilita el repaso, ⑦permite hacer ejercicios en casa (fuera de clase), ⑧motivación a aprender, ⑨aprender jugando (parece un videojuego).

Las valoraciones críticas también las hemos estructurado en 9 grupos: ⑩dificultades en el contenido, ⑪ausencia de explicación en japonés, ⑫ausencia de un manual de uso detallado, ⑬maneabilidad deficiente, ⑭dificultad a la hora de guardar las tareas realizadas, ⑮necesidad de infraestructura (acceso a Internet, disponer de un PC), ⑯falta de tiempo para realizar todas las tareas, ⑰no exige mucho esfuerzo (se puede consultar la solución antes de intentar pensar), ⑱diferente disposición de cada estudiante.

Posteriormente, los 9 grupos de valoraciones positivas los hemos reagrupado en 3 categorías, teniendo en cuenta características comunes:

- a) Aspecto audiovisual (aspectos positivos del uso de materiales audiovisuales): grupos ① y ②.
- b) Asistencia al aprendizaje (beneficio o contribución al aprendizaje): grupos ③, ④, ⑤, ⑥ y ⑦.
- c) Motivación (generación de motivación): grupos ⑧ y ⑨.

Del mismo modo, los 9 grupos de valoraciones críticas los hemos reagrupado en 4 categorías:

- a) Dificultad (problemas o dificultades relacionados con el contenido): grupos ⑩, ⑪ y ⑫.
- b) Maneabilidad (problemas o dificultades relacionados con el uso de la plataforma): grupos ⑬ y ⑭.

c) Entorno (disponer de tiempo y de medios técnicos): grupos ⑮ y ⑯.

d) Actitud o interés hacia el uso del AVE (obtener provecho o no, depende mucho de cada estudiante): grupos ⑰ y ⑱.

Por último, tomando como base esta categorización, hemos evaluado el resultado y podemos afirmar que la categorización realizada¹³ es fiable, ya que el *índice de concordancia kappa* — también denominado *coeficiente kappa*¹⁴ — entre las valoraciones positivas y las críticas es $\kappa > .75$.

El resultado de esta categorización se puede ver en las siguientes tablas.

Tabla 1a VALORACIONES POSITIVAS

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	Nº de descripción	Muestra de respuestas de los estudiantes ¹⁵
Aspecto audiovisual	①material con audio	22	<i>El material de audio está sustancialmente bien elaborado y se escucha con claridad. Es muy útil a la hora de mejorar destreza de comprensión auditiva.</i>
	②material con imágenes	26	<i>Uno puede estudiar viendo imágenes de habla hispana, a las que tenemos pocas oportunidades de acceder.</i>
Asistencia al aprendizaje	③asistencia al aprendizaje	3	<i>Para las preguntas complicadas se ofrecen claves o ejemplos, que son de mucha ayuda para contestar a las preguntas.</i>
	④funcionalidad	6	<i>Se pueden saber las respuestas correctas de inmediato. De esta manera, se aprovecha el tiempo y cada uno puede avanzar a su ritmo.</i>
	⑤diferentes niveles	4	<i>Es bueno poder elegir los ejercicios según el nivel de cada uno.</i>
	⑥facilita el repaso	11	<i>Se pueden hacer los ejercicios cuantas veces quiera uno. Se pue-</i>

			<i>den repetir hasta que uno consiga entenderlos.</i>
	⑦permite hacer ejercicios fuera de la clase	10	<i>Como es un curso online, cada uno puede adecuarlo a su agenda o a su horario.</i>
Motivación	⑧motivación a aprender	6	<i>Es como seguir una historieta de dibujos animados y uno va avanzando casi sin darse cuenta.</i>
	⑨aprender jugando	7	<i>Tiene factores de entretenimiento, como juegos y adivinanzas. Poder estudiar entreteniéndose, es un elemento importante.</i>

Tabla 1b VALORACIONES CRÍTICAS

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	Nº de descripción	Muestra de respuestas de los estudiantes ¹⁵
Dificultad	⑩dificultades en el contenido	19	<i>Se aprovechará mucho mejor cuando uno tenga un nivel de español más alto que el inicial.</i>
	⑪ausencia de explicación en japonés	8	<i>Cuando uno se equivoca en la respuesta, no hay ninguna explicación, y hay que seguir avanzando aunque uno no entienda.</i>
	⑫ausencia de un manual de uso detallado	11	<i>Cuando uno reanuda una tarea, el proceso de ir desde la pantalla inicial hasta la pantalla donde se encuentra la tarea no terminada, es complicado y se tarda.</i>
Manejabilidad	⑬manejabilidad deficiente	21	<i>Como uno mismo no puede decidir su ID, se tarda hasta acceder a la página inicial. Cuando lo hacíamos en clase, algunos perdían el tiempo por no recordar su ID.</i>
	⑭dificultad a la hora de guardar las tareas realizadas	11	<i>Cuando uno cree que ha guardado correctamente un ejercicio terminado, resulta que no se ha guardado. Y eso ocasionó muchas</i>

			<i>veces una pérdida de tiempo.</i>
Entorno	⑮necesidad de infraestructura (disponer de un PC y acceso a Internet)	6	<i>Se necesitan ciertas aplicaciones para hacer los cursos del AVE. Como mi PC no los tenía, yo no podía hacer ejercicios en casa.</i>
	⑯falta de tiempo para realizar todas las tareas	13	<i>Muchos compañeros decían que no disponían de tiempo para hacer el curso AVE.</i>
Actitud o Interés	⑰no exige mucho esfuerzo	3	<i>Cuando me encontraba con ejercicios difíciles, tentado por lo fácil, consultaba enseguida las claves e incluso veía la respuesta. De esta manera no aprendía.</i>
	⑱diferente disposición de cada estudiante	4	<i>Quienes tienen una motivación alta le han sacado mucho provecho al AVE, pero a quienes tienen una motivación baja, o no tienen ninguna, no les ha servido de nada.</i>

Desde el punto de vista estadístico, existe la probabilidad de que haya diferencias pertinentes entre los comentarios de los estudiantes de ELE 1 y ELE 2. Por ello, hemos clasificado los comentarios —valoraciones positivas y valoraciones críticas— en dos casillas, una correspondiente a los estudiantes de ELE 1 y otra, a los de ELE 2, tal como se ve en la siguiente tabla.

Tabla 2 Número de descripción (%) según la categoría de estudiantes de ELE 1 y de ELE 2

	VALORACIONES POSITIVAS			VALORACIONES CRÍTICAS			
	Categoría audiovisual	Asistencia al aprendizaje	Motivación	Dificultad	Manejabilidad	Entorno	Actitud o interés
Estudiantes ELE 1 (N=16)	16 (36.4) ▼	18 (40.9)	10 (22.7) △	2 (9.5) ▼	7 (33.3)	7 (33.3)	5 (23.8) △

Estudian- tes ELE 2 (N=51)	32 (62.7) △	16 (31.4)	3 (5.9) ▼	36 (48.0) △	25 (33.3)	12 (16.0)	2 (2.7) ▼
----------------------------------	----------------	--------------	---------------	----------------	--------------	--------------	---------------

Nota: △ indica que ha habido un porcentaje muy marcado (porcentaje alto) con un *nivel de significancia*¹⁶ del 5% y ▼ indica que ha habido un porcentaje poco marcado (porcentaje bajo), como resultado de realizar un análisis residual.

Para comprobar si existe una diferencia proporcional en cuanto al número de descripción de comentarios, según sean de estudiantes de ELE 1 o de ELE 2, hemos aplicado el *Test exacto de Fisher*¹⁷.

Como resultado de su aplicación hemos obtenido ($\chi^2(2) = 8.75$, $p < .05$) en el cuadro de valoraciones positivas, y ($\chi^2(3) = 18.68$, $p < .001$) en el de valoraciones críticas. Por lo tanto, podemos afirmar que existe una diferencia importante entre los estudiantes a la hora de valorar el AVE.

Por ello, hemos realizado un análisis residual de los datos y hemos obtenido el siguiente resultado:

En cuanto al cuadro de valoraciones positivas, un alto porcentaje de estudiantes de ELE 2 ha valorado los aspectos audiovisuales del AVE, mientras que los estudiantes de ELE 1 han valorado más aspectos relacionados con la motivación, con un *nivel de significancia* de 0,05 (5%). En otras palabras, los estudiantes de ELE 2 han valorado más los aspectos de primer contacto, mientras que los de ELE 1 han destacado la importancia de la actitud de cada uno.

Por otro lado, respecto al cuadro de valoraciones críticas, hemos observado que los estudiantes de ELE 2 se han fijado en la dificultad del contenido del AVE, mientras que los de ELE 1 se han fijado en la manejabilidad e infraestructura con un *nivel de significancia* de 0,05 (5%). Dicho de otro modo, para los estudiantes de ELE 1 es muy importante cómo incentivar el uso del AVE, en cambio entre los estudiantes de ELE 2 destaca la necesidad de recibir más apoyo en japonés.

5. Conclusiones

De esta experiencia de aplicación de los cursos de español del AVE a los dos grupos de estudiantes de la Universidad Takushoku debemos valorar los pros y los contras.

Entre estos últimos hemos de mencionar que durante las primeras semanas se constataron algunos problemas técnicos que dificultaron el acceso a la plataforma del AVE desde las aulas CALL, los cuales se consiguieron subsanar gracias al buen hacer de los técnicos de informática de la Universidad Takushoku y a las instrucciones de los técnicos responsables del AVE del Instituto Cervantes.

No obstante, en algunas sesiones el acceso a varios ejercicios —especialmente los relacionados con la audición y visión de materiales multimedia— se produjo con mucha lentitud o cortes en el acceso a la plataforma.

Por otra parte, consideramos que el diseño de algunos ejercicios de los cursos del AVE no se adecuan, en general, al estilo de aprendizaje de los estudiantes japoneses. Y todo ello, pudo provocar desánimo y falta de concentración en algunos estudiantes en el seguimiento de los cursos del AVE.

En cuanto a los aspectos positivos, tenemos que destacar que, en general, la aplicación de los cursos de español del AVE ha tenido una repercusión provechosa en los estudiantes participantes en el proyecto, tal como reflejan sus propias valoraciones.

Consideramos muy beneficiosa y fructífera, desde la perspectiva del aprendizaje y adquisición de las cuatro destrezas lingüísticas, la oportunidad que el AVE ofrece a los estudiantes de realizar ejercicios prácticos de español, con abundantes y variados materiales multimedia que presentan un español de uso real, en la calle, referido a situaciones de la vida cotidiana, a noticias y personajes de actualidad y con información cultural de los diferentes países de habla hispana. De

esta forma los alumnos tienen a su disposición un excelente soporte para progresar en su capacitación para comunicarse en español de forma adecuada y eficaz, a la vez que favorece las relaciones humanas y afectivas entre ellos.

Finalmente, nos satisface comunicar que, como resultado de este proyecto y considerando positiva, útil y eficaz su continuidad para complementar el proceso de enseñanza/aprendizaje del español que los alumnos de la Universidad Takushoku reciben de manera presencial en las aulas, el Departamento de Español ha decidido financiar 15 licencias anuales de acceso gratuito a la plataforma AVE destinadas a 15 estudiantes de español de la Universidad Takushoku.

NOTAS

- 1 La información referida tanto al Instituto Cervantes como al Aula Virtual del Español la hemos tomado de las páginas web *www.cervantes.es* y *http://ave.cervantes.es*, respectivamente.
- 2 El catalán, el euskera y el gallego.
- 3 La sede de Tokio (Japón) fue inaugurada el 11 de noviembre de 2008.
- 4 Desde 1988, año de creación del DELE, la Universidad de Salamanca colabora con el Instituto Cervantes en la elaboración de los contenidos y en la evaluación de los exámenes del DELE.
- 5 Proyecto de la Comisión Europea para facilitar el acceso a recursos de calidad —en línea— para el aprendizaje de las lenguas europeas.
- 6 Se trata del proyecto de informatizar las miles de fichas manuscritas del gramático Salvador Fernández Ramírez, finalizado y publicado en 2010 en el Centro Virtual Cervantes.
- 7 Su objetivo es promocionar la presencia del español en el ámbito de las tecnologías de la información.
- 8 Centro de referencia del hispanismo en Internet en el que se puede encontrar información sobre departamentos y centros de investigación universitarios con departamento de español; asociaciones de hispanistas y de profesores de español; información sobre congresos, seminarios, jornadas o conferencias; ofertas públicas de becas, cursos especializados y ofertas de empleo; recursos en Internet para investigadores.
- 9 Los centros de esta red ubicados en España se denominan Centros Acreditados.
- 10 El término —minoría— incluye a todas aquellas comunidades, grupos o

sectores de la población que no forman parte o difieren, por motivos de diverso orden, del grupo mayoritario o dominante en un país. Los grupos minoritarios pueden estar determinados por el sexo, la edad, el origen racial o étnico, la religión, la lengua, las discapacidades, el nivel social o económico, las ideas políticas o las creencias.

- 11 Agradecemos a los profesores responsables del AVE del Instituto Cervantes de Tokio su apoyo y colaboración en este proyecto.
- 12 Agradecemos la colaboración del Sr. Ryosuke Onoda, de la Universidad de Tokio, en el estudio estadístico de las encuestas.
- 13 Ante la falta de coincidencia de criterio en la categorización de algunas valoraciones de los estudiantes, hemos tomado la decisión por consenso.
- 14 El *coeficiente kappa* es un parámetro estadístico de fiabilidad que se emplea para cuantificar el grado de acuerdo entre los observadores de una muestra y corrige el factor azar. Cuanto más próximo a 1 sea el *coeficiente kappa*, mayor será el grado de acuerdo y, por lo tanto, la fiabilidad de la observación. En nuestro caso, el *coeficiente kappa* obtenido es $\kappa > .75$ (*kappa superior a 0,75*).
- 15 Los estudiantes realizaron las encuestas en japonés y sus respuestas han sido traducidas al español para esta muestra.
- 16 El *nivel de significancia* de una encuesta es una variable estadística asociada a la verificación de una hipótesis. Nos indica la probabilidad de rechazar una hipótesis aun cuando ésta sea cierta. En una muestra estadística normalmente se usa un *nivel de significancia* de 0,05 (5%).
- 17 El *Test exacto de Fisher* es un contraste de hipótesis muy interesante por sus muchas aplicaciones y porque es muy útil para aprender la lógica interna de un contraste de hipótesis. Se aplica en la comparación de dos grupos respecto a una variable dicotómica, así como en la valoración de la relación entre dos variables cualitativas dicotómicas cada una de ellas.

BIBLIOGRAFÍA 参考文献

- 石川保茂, 立岩礼子, 河上志貴子, 坪田康, 壇辻正剛 (2005). “英語・スペイン語同時学習型マルチメディア教材の開発 — 自律学習型 CALL —”, 日本イスパニヤ学会第 51 回大会, 2005-10.
- 井元秀剛 (2002). CALL システム授業の現状と問題点 新しい外国語学習のあり方を求めて. 大阪大学サイバーフォーラム, 3.
- 大木充, 壇辻正剛, 京都大学 (2005). 「特色ある大学教育支援プログラム (GP)」シンポジウム「これからの大学の外国語教育 — カリキュラム開発の意義と実践 —」.
- 川成美香 (1999). マルチメディア型 CALL 教材活用の学習効果および効果測定

- 方法の有効性・*LanguageLaboratory*, 36 : 77-96.
- 志柿光浩, 吉田栄人, 須田明博, 三宅禎子 (2008). 『コミュニケーション・アプローチによる外国語教育とCALL 環境 — 初級スペイン語教育における事例の報告』*CAHE journal of higher education*, Tohoku University (3), 277.
- 鈴木右文 (1999). コンピュータ利用の英語授業の成績上昇効果について.九州大学英语英文学研究会英語英文学論叢, 49 : 73-84.
- 鈴木しのぶ, 村上正行, 石川保茂, 立岩礼子, 河上志貴子, 坪田康, 壇辻正剛 (2006). ‘英語・スペイン語同時学習における授業デザインの構築 — タスク活動を中心に据えて —’, 日本教育工学会研究会報告集 JET 06-5.
- 大学英语教育学会 (JACET) 実態調査委員会 (2002). 『わが国の外国語・英語教育に関わる実態の総合的研究.大学の学部・学科編』. 丹精社, 東京.
- 竹内理 (1996). 外国語教育・研究における Internet の利用. LLA (語学ラボラトリー学会). 関西支部研究, 6 : 13-43.
- 壇辻正剛 (2007). 「初修外国語 CALL 教材の作成」『外国語教育の再構造化 — 自律学習型 CALL と国際的人材養成 — 平成 15 年度採択特色 GP 報告書』, 高等教育開発推進機構, 2007-3.
- 壇辻正剛, 坪田康, 平岡斉士 (2008). “IT を利用した外国語教育支援”, ICT イノベーション 2008.
- 壇辻正剛 (2003). 「マルチメディア CALL を利用した外国語教育の改善」『日本音響学会講演論文集』2-8-9, pp. 261-264.
- 堀田英夫 (1999). 『コンピュータと教育・研究活用事例 CALL 教室でのスペイン語教育 — HTML で作成した教材を利用して』*Computer & education* (7), 70-74.
- 町田隆哉 (2001). 『英語教育工学の立場より.新しい世代の英語教育』. 松柏社, 東京
- 柳義和 (2001). 『名古屋学院大学システムとしての IC-CAL, 新しい世代の英語教育』. 松柏社, 東京.
- 吉野志保・野沢智子・狩野紀子 (2003). 日本人大学生の英語自主学习・英語学習の動機・英語授業に対する態度コンピュータ所有・コンピュータ技量・CALL 授業経験との関係一. *Language Education & Technology*, 40 : 211-229.
- 榎田一路 (2011). 「オリジナル英語学習用ポッドキャストの授業での継続的活用」『広島外国語教育研究』(4), 71-82. 広島大学外国語教育研究センター
- 横村栄美 (2011). 「CALL について(3) — 英語 e-Learning 科目の教材と, 教材開発プロジェクトについて」『言語センター広報 19』55-60, 小樽商科大学言語センター.
- Anzai, T., S. Hahm and A. Ito (2011). Grammatical Error Detection from English Utterances Spoken by Japanese, IPSJ SIG Notes -SLP-85(15), 1-6, Information Processing Society of Japan (IPSJ).
- Aula Virtual del Español (AVE) del Instituto Cervantes. <http://ave.cervantes.es> (2012/12/20).

- Healey, D. (1999). Theory and research: Autonomy in language learning. In Egbert, J. & Hanson-Smith, E. (eds.) *CALL Environments: Research, Practice, and Critical Issues*. TESOL Inc., VA.
- Instituto Cervantes. www.cervantes.es (2012/12/20).
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* (2002), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Madrid, Edelsa.
- Song Katherine (2011), Developing Learner Autonomy through Error Identification and Correction in their Own and Peer Writing, 『広島外国語教育研究14』, 131-149. 広島大学外国語教育研究センター.
- Tsubota, Y., T. Kawahara and M. Dantsuji (2009). “Recognition and Verification of English by Japanese Students for Computer-Assisted Language Learning System,” In Proceedings of ICSLP 2002, pp. 1205-1208, (2002-9).
- Warschauer, M. (1996). Motivational aspects of using computers for writing and communication. http://books.google.com/books?id=ijVjT4aAtpQC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (2011/02/06)
- Warschauer, M. and D. Healey (1998). Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*, 31: 57-71.
- Warschauer, M., H. Shetzer and C. Meloni (2000) Internet for English Teaching. Longman.

〈論 説〉

Pragmática intercultural:

Hacia una enciclopedia endocultural
para la comunicación global (II)¹

DE SANTIAGO GUERVÓS, Javier²

0. Introducción

La fluidez cultural es un ingrediente fundamental en la comunicación. Si bien durante muchos años se ha hecho especial hincapié en la importancia de la fluidez lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera, en los últimos años, la fluidez cultural está acaparando numerosísimos estudios por la enorme importancia que tienen las costumbres y los hábitos sociales en las interferencias comunicativas que se dan entre interlocutores de distintas lenguas y culturas.

Obviamente, para no caer en interferencias culturales debemos tener datos, y tales datos solo los podemos conseguir trabajando en un corpus que nos pueda llegar a aportar una enciclopedia cultural o endocultural para mostrar a los aprendices de la lengua y que sea incorporada a su bagaje con el fin de obtener una educación global para la comunicación intercultural.

El objetivo de este artículo es mostrar un modelo de encuesta para obtener la información necesaria para que pueda ser transmitida a los aprendices y, así, enriquecer su fluidez cultural.

Como apuntábamos en el número anterior, partiendo, pues, de las

sugerencias que hemos podido encontrar en obras como el *Marco Común Europeo de Referencia para Las Lenguas* (2001), el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), Soler-Espiauba (2006) u Oliveras (2000) las cuestiones que deberían contestar los informantes serían las que aparecen en la siguiente encuesta:

1. La encuesta

Costumbres, hábitos sociales y comportamientos comunicativos

La vida diaria

- Normas de educación y hábitos sociales en la mesa.
- Horas de comida.
- Comidas y bebidas típicas. Cuándo se consumen.
- Fiestas populares.
- Ocio. Actividades diarias y de fin de semana, la vida social: Comer fuera, salir por la noche...
- La vida de los jóvenes.

Las condiciones de vida

- Cómo son las casas. Condiciones de la vivienda, habitación, etc.
- Horario de trabajo.
- Actitud vital: el trabajo, la vida ideal.
- Condiciones sociales (seguridad social, coste de estudios...)

Las relaciones personales

- Normas de educación y hábitos sociales en las relaciones sociales: ceder el asiento, dejar pasar delante a una mujer...
- Relacionarse en los negocios: comidas, conducta, costumbres...
- Relaciones de pareja, cómo ligar, cómo relacionarse, parejas de hecho, solteros, gays, divorcio.
- Relación hombres-mujeres: el papel del hombre y de la mujer en la

sociedad.

- La familia: familia tradicional y nuevos tipos de familia, papeles en la unidad familiar, independizarse.

Las convenciones sociales

- Puntualidad.
- Vestidos. Imagen y estética: la moda, la apariencia física, cómo vestir en cada situación social.
- Convenciones y tabúes con respecto al comportamiento y a las conversaciones. Temas abordables o no socialmente: El dinero, el tiempo, la salud...
- Saludos, presentaciones y despedidas (mano, abrazo, beso...). Inicio y final.
- Conversación: mirar a los ojos, sonreír, turnos de palabra, tono de voz, solapamientos. Rituales de conversación.
- Distancias de comunicación, contacto, posturas, gestos, rostro, ojos...
- Formulas de cortesía: tú, usted, gracias, por favor.
- Cumplidos y piropos. La respuesta al halago.
- Citas.
- Regalos: qué decir cuando te lo dan y cuando lo das, cómo actuar...
- Eventos (cumpleaños, bodas, bautizos, comuniones, celebraciones...) ¿Cuáles son? Si te invitan, ¿llevarías algo en estas situaciones? En caso afirmativo, ¿qué llevarías? Cumpleaños, santo, cenas de trabajo, bodas, petición de mano, puesta de largo, ceremonia y banquetes, aniversarios, funeral, comuniones y bautizos, ir a ver a un enfermo, etc.
- Conductas de mala educación: eructar, no ceder el lugar a un anciano, escupir, estirarse, estornudar, descalzarse, los tacos, etc.
- Conductas de buena educación: En la mesa, en un restaurante, en un ascensor, en un autobús, en clase, en la calle, etc. Por ejemplo: ceder

el asiento, saludar en un ascensor, rechazar un ofrecimiento a la primera...

- El comportamiento dentro de la casa: cómo vestirse, calzarse, comer...
- El tabaco y el alcohol como función social (el que saca invita, el que no acepta se justifica...)
- Las visitas, la hospitalidad, aceptar ofrecimientos, rutinas de la invitación...
- Bares, restaurantes y locales de entretenimiento (cómo pagar, cómo comportarse, de pie o sentado, propina, cómo vestirse, su función social...)
- Los juegos de azar y loterías.
- Gastos generales de una familia.
- Otras convenciones sociales, por ejemplo, ¿qué tipo de comunicación estableces en un ascensor, si es que la estableces? ¿Cómo te colocas? ¿Dices algo?
- Respeto. ¿A quién? ¿A qué?

El comportamiento ritual

- La muerte: funerales, luto, etc.
- Expresiones de aprobación (aplausos) y desaprobación (pitos).
- Supersticiones: mala suerte y buena suerte. La religión.

A. - ¿Qué otras diferencias has encontrado entre tu cultura y la cultura española?

B. - ¿Alguna anécdota especial que ejemplifique una interferencia comunicativa por motivos culturales?

Como puede comprobarse, la encuesta deja cierta libertad al informante, aunque quizá se pudiera hacer algo más sistemático. También es cierto que podrían hacerse encuestas más prolijas y más dirigidas para situaciones de comunicación concretas, por ejemplo, en

la mesa, del tipo³:

En la mesa

1. - *Modos de alimentación*

- ¿Cuáles son los alimentos típicos de tu región? Cita los más representativos.
- Algunos alimentos son más comunes a ciertas horas del día que a otras. Por ejemplo, nunca tomarías tortilla de patatas de desayuno en España, ni un bocadillo de queso. Seguro que hay combinaciones que también resultarían raras en tu país. Por favor, cita algunas, las más llamativas.
- ¿A qué hora sueles comer a lo largo del día? ¿Cuántas veces? ¿Es la misma cantidad cada vez?

2. - *A la mesa, en casa*

- ¿En qué lugar de la casa sueles comer?
- ¿Se bebe alcohol acompañando alguna de las comidas? Especifica en qué comida y qué tipo de bebida es más común. ¿Hay restricciones acerca de quién puede o no puede beber alcohol?
- ¿Cómo vas vestido a la mesa en una situación normal de la vida diaria?
- ¿Comes con tu familia, solo, con amigos o con compañeros de trabajo? Si comes acompañado, ¿tienen que estar todos sentados para empezar a comer? ¿A quién se sirve primero?
- ¿Se permite fumar durante las comidas?
- ¿Está la televisión encendida mientras comes?
- ¿Empiezas la comida con algún tipo de rezo, ritual o expresión?
- ¿Hay un orden para los platos de cada comida, o es indistinto?
- Si comes acompañado en casa, ¿hablas? ¿De qué sueles hablar?
- ¿Quién suele recoger la mesa? ¿Y fregar los platos?
- Educación a la mesa. Comenta lo que quieras de las siguientes preguntas: ¿Qué te parecería si tuvieses un invitado a comer que...

1. ¿Mantiene una mano debajo de la mesa?
2. ¿Mantiene los dos brazos sobre la mesa y apoya los codos?
3. ¿Mantiene las dos manos sobre la mesa y no apoya los codos?
4. ¿Bebe antes de empezar a comer?
5. ¿Bebe después de haber empezado a comer?
6. ¿Se sirve el primero?
7. ¿Se sirve el último?
8. ¿Espera a que le sirvan?
9. ¿Espera a que estén todos servidos para empezar a comer?
10. ¿No espera a que estén todos servidos para empezar a comer?
11. ¿Pone la servilleta en su regazo* (si hay servilleta)?
12. ¿No pone la servilleta en su regazo* (si hay servilleta)?
13. ¿Emplea los cubiertos equivocados para comer ciertos alimentos (ejemplos para españoles: come queso con cuchillo y tenedor; come pasta con cuchara, bebe la sopa)?
14. ¿Cambia de mano el tenedor para comer lo que acaba de cortar con el cuchillo?
15. ¿No cambia de mano el tenedor para comer lo que acaba de cortar con el cuchillo?
16. ¿Se agacha para alcanzar el plato?
17. ¿Eleva el brazo para alcanzar la boca?
18. ¿Habla mientras tiene la boca llena?
19. ¿No habla mientras tiene la boca llena?
20. ¿No dice nada sobre la comida que le han dado?
21. ¿Critica la comida que le han dado?
22. ¿Alaba la comida que le han dado?
23. ¿Habla sobre la vajilla o la cristalería?
24. ¿Habla mucho durante la comida?
25. ¿Habla poco durante la comida?
26. ¿Eructa?
27. ¿No eructa?
28. ¿Sorbe la sopa?

29. ¿No sorbe la sopa?
 30. ¿Canta durante la comida?
 31. ¿No canta durante la comida?
 32. ¿Estornuda durante la comida?
 33. ¿Se estira durante la comida?
 34. ¿Se acaba todo el plato?
 35. ¿Come una segunda ración?
 36. ¿No come una segunda ración?
 37. ¿No acaba todo el plato?
 38. ¿Reparte comida de su plato con otros?
 39. ¿No reparte comida de su plato con otros?
 40. ¿No come pan* (si hay pan)?
 41. ¿Come mucho pan* (si hay pan)?
 42. ¿Deja los cubiertos de cualquier manera sobre el plato o el mantel?
 43. ¿Deja los cubiertos ordenados sobre el mantel?
 44. ¿Deja los cubiertos ordenados sobre el plato?
 45. ¿Acaba mucho más pronto que todos los demás?
 46. ¿Acaba mucho más tarde que todos los demás?
 47. ¿Se levanta para ayudar a recoger?
 48. ¿No hace amago de levantarse para ayudar a recoger?
-
- a) Un amigo te invita a su casa a cenar. ¿Llevarías algo? Si así fuera, ¿qué le llevarías? Si te dice que vayas a su casa a las 9 de la noche, ¿a qué hora llegarías?
 - b) Si hubiera algo en la cena que te disgustara profundamente, ¿le dirías a tu amigo que no quieres comer ese plato en particular? ¿Cómo lo harías?
 - c) Si hubiera en la cena algo a lo que fueras alérgico, ¿le dirías a tu amigo que no puedes comer ese plato en particular? ¿Cómo lo harías?
 - d) Si hubiera en la cena algo que no pudieras comer por una cues-

tión religiosa o de principios, ¿le dirías a tu amigo que no puedes comer ese plato en particular? ¿Cómo lo harías?

- e) Tras la cena con tu amigo, ¿te ofreces para ayudar a recoger y limpiar? ¿Qué harías si rechaza tu oferta? ¿Te sentirías ofendido? ¿Y si acepta?
- f) Tras la cena, ¿cuánto tiempo dejarías pasar antes de irte? ¿Qué dirías para irte?

3. - Comer fuera de casa

- ¿En qué tipos de sitios puedes pedir comida fuera de casa en tu país? Sé lo más específico posible. Di también cuáles son las mayores diferencias entre ellos, sus características definitorias. ¿La comida que ofrecen es también diferente? ¿Y las bebidas?
- ¿Cuáles son las cosas que más valoras en los locales donde comes fuera de casa?
- ¿Cuando vas a comer o a tomar algo con tus compañeros de trabajo/clase -es decir, con personas que no son tan amigos tuyos- cómo pagáis las consumiciones?
- ¿Te gusta que te inviten a comer o tomar algo fuera de casa? ¿Por qué?
- Y tú, ¿sueles invitar a la gente? ¿En qué ocasiones?
- ¿En qué ocasiones sueles ir a comer fuera de casa? ¿Y a tomar algo?
- Si fueras a comer a un restaurante, ¿actuarías de manera diferente que en tu casa? Si tu respuesta es afirmativa, menciona algunos aspectos en los que te comportarías de otra manera, y por qué.
- ¿Fumarías?
- Imagina que vas con tu familia a comer a un restaurante. ¿Ofrecerías a los demás de tu plato? ¿Probarías comida de los platos de los demás? Si la respuesta es sí, ¿cómo lo harías, cogerías un poco tú mismo o esperarías a que la otra persona te sirviera de su plato?
- Ahora has ido con tus amigos a comer a un restaurante. Responde a las mismas preguntas que en el apartado anterior.

- ¿Te vistes de una manera especial para ir a comer fuera?
- ¿Dejarías propina en un restaurante? ¿Siempre, o sólo bajo ciertas condiciones? ¿Y en una cafetería? Especifica, para ambos casos, cuánta propina dejarías.

4. Ofrecimientos

- ¿Ofreecerías comida a un desconocido? ¿Y bebida? ¿Qué reacción esperas de él o ella?
- ¿Ofreecerías comida o bebida a un amigo? ¿Qué reacción esperarías de él?
- Si tu amigo rechaza el ofrecimiento, ¿volverías a insistir?
- Si un desconocido te ofrece comida o bebida, ¿cómo reaccionarías? Si dices que no pero el desconocido insiste, ¿le dirías que sí?
- Si fuese un amigo el que te ofreciese comida o bebida, ¿cómo reaccionarías?
- Si el que te ofrece comida o bebida no es del todo un amigo pero tampoco es un desconocido, ¿cómo reaccionarías?

5. Celebraciones sociales o religiosas

- En las festividades religiosas que marcan el paso de la edad (bautizos, comuniones, confirmación, bodas, funerales, bart mizvah, shichi-go-san, etc.), ¿hay comida? ¿De qué tipo? Comenta un poco sobre cada celebración.

6. Tiendas de alimentación

- ¿Hay supermercados en tu lugar de origen, o pequeñas tiendas? Describe cómo son y en qué zona los puedes encontrar. ¿Qué productos sueles comprar en el supermercado? ¿Y fuera de él, en otro tipo de tiendas (si las hubiera)?

El problema de encuestas de este tipo para diversas situaciones de comunicación es el hastío que pueden producir en el informante y la

reiteración de información común en muchas de esas situaciones, pero quede el modelo para reflexionar sobre él en estudios posteriores.

En definitiva, necesitamos información para evitar interferencias culturales, y un camino que se abre en esta línea son encuestas a través de las cuales extraer información básica y, a partir de ellas, o bien directamente, o bien a través de ejercicios, como el que proponemos para terminar este artículo, familiarizar al individuo con la cultura de la lengua que aprende.

Proponemos, pues, como ejemplo para el entrenamiento en el aprendizaje de las pautas culturales de un determinado entorno social, un ejercicio de selección múltiple con los contenidos de la endocultura japonesa que hemos extraído de las encuestas correspondientes.

MODELO DE EJERCICIOS DE EVALUACIÓN ENDOCULTURAL JAPÓN

1. - En un ascensor, con alguien desconocido
 - a) Saludarás y hablarás del tiempo
 - b) Sólo saludarás
 - c) No dirás nada ✓

2. - Con un amigo/a de tu edad, en las conversaciones
 - a) Hablas de todo
 - b) No hablas de política ✓
 - c) No hablas de dinero

3. - Con un conocido mayor que tú
 - a) No hablas de dinero o política

- b) No hablas de cuestiones personales
 - c) Ni a) ni b) ✓
4. - En una situación social, si suena el móvil
- a) No debes cogerlo
 - b) Debes pedir permiso para cogerlo ✓
 - c) Puedes cogerlo sin problemas
5. - Es una falta de educación en una situación de comunicación
- a) Guardar silencio
 - b) Suspirar ✓
 - c) Asentir
6. - Es una falta de educación
- a) Reírse a carcajadas
 - b) Poner la mano en la boca cuando te ríes
 - c) Hablar alto ✓
7. - Es una falta grave de educación
- a) Bostezar
 - b) Suspirar
 - c) a) y b) ✓
8. - Cuando dos amigos se saludan
- a) Se dan la mano
 - b) Inclinan la cabeza
 - c) Levantan la mano ✓

9. - Es de mala educación ante un interlocutor

- a) Cruzar los brazos o las piernas
- b) Poner la mano en la barbilla
- c) a) y b) ✓

10. - Cuando se encuentran dos conocidos de distinta edad

- a) Primero saluda el de más edad
- b) Primero saluda el más joven ✓
- c) Es indiferente

11. - Cuando se encuentran dos amigos

- a) Siempre se saludan y luego conversan
- b) Muchas veces conversan sin saludarse ✓
- c) Hay un largo silencio

12. - En Japón, cuando se habla con alguien es habitual

- a) Mirar a los ojos
- b) Mirar cualquier parte del rostro
- c) No mirar a los ojos ✓

13. - Cuando uno come, por ejemplo, sopa de fideos

- a) Es conveniente hacer ruido al comerlos ✓
- b) Primero come los fideos y luego la sopa
- c) Ninguna de las respuestas anteriores es correcta

14. - Cuando se come con palillos

- a) Cuando terminas, debes dejarlos clavados en los alimentos
- b) Puedes intercambiar alimentos con otros comensales
- c) No debes agarrar los palillos juntos ✓

15. - Los cuencos de sopa o de arroz

- a) Hay que acercarlos a la boca para tomarlos ✓
- b) Hay que acercar la cabeza a la mesa para tomarlos
- c) Se emplea una cuchara para tomarlos

16. - Mientras uno come

- a) Puede apoyar los codos en la mesa
- b) Tiene que utilizar siempre las dos manos ✓
- c) Debe tener una mano bajo la mesa

17. - Si en la mesa se sirve alcohol

- a) Lo debe servir la persona de menor rango ✓
- b) Se sirve con una mano y la otra a la espalda
- c) El vaso debe estar vacío

18. - Es habitual que si vas a pasar por una puerta

- a) Cedas el paso a una mujer
- b) No cedas el paso a una mujer ✓
- c) Depende de la edad de la mujer

19. - Cuando hablas con una persona de rango superior

- a) Le llamas por su nombre pero con tratamiento formal
- b) Siempre por su apellido seguido del cargo que ocupa ✓

- c) Utilizas siempre nombre y apellido

20. - Si quedas con alguien

- a) Siempre debes ser absolutamente puntual ✓
- b) Si es un amigo, se admiten hasta 10 minutos de retraso
- c) Las dos respuestas anteriores son correctas

21. - Cuando recibes un regalo

- a) Debe agradecer, pero no exageradamente
- b) Hay que abrir el regalo inmediatamente
- c) No suele romperse el papel ✓

22. - Cuando das un regalo

- a) Es habitual regalar ropa
- b) Debes decir que es algo de poca importancia ✓
- c) Los entregas al final de la celebración

23. - Si te invitan a comer

- a) Si es a un restaurante no debes llevar nada
- b) Si es a su casa, debes llevar algo de comer o beber ✓
- c) Ambas respuestas son correctas

24. - En los cumpleaños

- a) Los amigos pagan todo ✓
- b) Quien cumple, invita
- c) No se celebran

25. - Si visitas a un enfermo

- a) Con las flores siempre quedas bien
- b) Hay que llevar algo de comida (bombones, pastas...)
- c) Lo mejor es un libro o una revista ✓

26. - En las bodas

- a) Lo normal es dar dinero, pero de la cifra ha de ser impar ✓
- b) Hay listas de bodas donde eliges un regalo
- c) Ambas opciones son correctas

27. - En los funerales

- a) Se suele comer
- b) Se ofrece dinero a la viuda, pero la cifra ha de ser par
- c) Ambas opciones son correctas ✓

28. - Es de mala educación

- a) Eructar
- b) Escupir
- c) Ambas opciones son correctas ✓

29. - Si alguien estornuda

- a) Debes decir “Salud”
- b) Debes hacer como que no lo has oído ✓
- c) No debe hacerlo. Es de mala educación

30. - Estirarse para desperezarse

- a) Puedes hacerlo en clase o con amigos
- b) No debes hacerlo ✓
- c) Solo puedes hacerlo en casa

31. - Cuando entras en una casa

- a) Te descalzas ✓
- b) Siempre te pones las zapatillas
- c) Sigues con los zapatos

32. - En clase o en una reunión

- a) Puedes quitarte los zapatos
- b) No puedes quitarte los zapatos ✓
- c) Sólo te quitas los zapatos si tienes calcetines

33. - En los conciertos, partidos, espectáculos,

- a) Se pita para mostrar desaprobación
- b) Se aplaude y se pita para mostrar aprobación
- c) Sólo se aplaude para mostrar aprobación ✓

34. - En Japón

- a) Siempre se puede fumar en la calle
- b) No se puede beber alcohol durante tu horario de trabajo ✓
- c) Ambas opciones son correctas

35. - Cuando invitas a un japonés a tu casa y le dices “Esta es tu casa”

- a) Lo tomará al pie de la letra ✓

- b) Sabe que es simplemente una expresión cortés
- c) Ofrece la suya

36. - En Japón las comidas más importantes del día son

- a) La comida y la cena
- b) El desayuno y la cena ✓
- c) El desayuno y la comida

37. - Para ir a trabajar

- a) Puedes hacerlo con ropa informal
- b) Debes llevar traje ✓
- c) Ambas opciones son posibles

38. - Para conocer gente nueva, los jóvenes

- a) Van a las discotecas
- b) Preparan cenas con gente desconocida ✓
- c) Ambas opciones son correctas

39. - Cuando se produce un divorcio

- a) Si el hijo queda con la madre, ha de adoptar su apellido
- b) Si se queda con el padre, mantiene el apellido del padre
- c) Las opciones anteriores son incorrectas ✓

40. - En Japón nunca debes

- a) Escribir con bolígrafo rojo ✓
- b) Usar el 3 ó el 6
- c) Bañarse por las noches

41. - En Japón es una superstición

- a) Silbar por las noches
- b) Cortarte las uñas por la noche
- c) Ambas opciones son correctas ✓

42. - Cuando ves un coche fúnebre

- a) Cruzas los dedos y los pones a la espalda
- b) Tocas la madera de un árbol
- c) Escondes los dedos gordos y cierras los puños ✓

43. - En Japón, si no hay confianza, no puedes preguntar

- a) Por el peso y la edad
- b) Por el dinero que ganas
- c) Por ninguna de las dos opciones anteriores ✓

44. - En el Japón tradicional

- a) La mujer siempre camina detrás del hombre ✓
- b) La mujer siempre se sirve la primera en la mesa
- c) Ambas opciones son correctas

45. - Al relacionarse en los negocios

- a) Siempre debes intercambiar tarjeta de visita ✓
- b) Debes mantener la tarjeta que recibes en las manos
- c) Debes entregar la tarjeta con la mano derecha

46. - En Japón

- a) Se toman las copas en los restaurantes ✓
- b) En los restaurantes solo se cena
- c) Solo sirven alcohol a mayores de 21 años

47. - En los restaurantes

- a) Siempre se deja propina
- b) Si pagas con tarjeta, nunca te separas de ella ✓
- c) Las chicas no suelen pagar

48. - En Japón, las tiendas

- a) No cierran los domingos y festivos
- b) Suelen cerrar martes o jueves
- c) Ambas opciones son correctas ✓

49. - Cuando dos familiares se encuentran después de cierto tiempo

- a) Se dan un beso
- b) Se dan un abrazo
- c) Las opciones anteriores son incorrectas ✓

50. - En Japón

- a) Los miembros de la familia se bañan en la misma agua ✓
- b) Los miembros de la familia no se bañan, solo se duchan
- c) Los miembros de la familia sólo se bañan

Notas

- 1 Este artículo es la continuación del publicado en 『語学研究』 *Takushoku Language Studies*, 2012. 12, N° 127.
- 2 Profesor titular del Departamento de Lengua española de la Universi-

dad de Salamanca (España).

3 Villate García, L. (2010).

Bibliografía

- Actas de las VI Jornadas Internacionales Tandem. 2000. Madrid: Ediumen.
- Adler, P. S. 1987. "Culture Shock and Cross-Cultural Learning Experience".
- Luce, Louise F. y Elise C. Smith. eds. *Towards internationalism: Reading and Cross-Cultural communication*. Cambridge: Newbury House Publications.
- Aguado, M. T. 1991. "La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones". En Jiménez Fernández, M. C. (Coord). *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. 87: 174. Madrid: Dykinson.
- Arnold, J. 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Bennett, M. 1998. *Basic Concepts of Intercultural Communication*. Yarmouth: Intercultural Press. Inc.
- Besalú, C. X. 2002. *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Brislin, R. 1986. *Cross Cultural Encounters in Face-to-Face Interactions*. New York: Pergamon Press.
- Connor, U. M. 1996. *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: CUP.
- Coulmas, F. (Comp.). 1997. *Handbook of sociolinguistics*. Oxford: Blackwell.
- Davis, F. 2000. *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Denyer, M. 2001. *Entrecruzar culturas. Guía didáctica*. Deboeck & Duculot University. Monograph Series on Language and Linguistics. 9: 167–173.
- Funke, P. (Comp.). 1989. *Understanding the USA. A cross-cultural perspective*. Tübingen: Narr.
- García Canclini, Néstor. 2004. "Escenas sin territorio: cultura de los migrantes e identidades en transición". En Arce V., José Manuel (ed.). *Decadencia y auge de las identidades*. 191–209. México: Plaza y Valdés.
- García-Viñó, M y Massó, A. 2006. *Propuestas para desarrollar la consciencia intercultural en el aula de español lengua extranjera*. Revista redele nº 7.
- Goodenough, W. 1964. "Cultural anthropology and linguistics". D. Hymes. (Comp.) *Language in culture and society: A reader in linguistics and anthropology*. pp.36–39). Nueva York: Harper & Row.
- Gudykunst, W. B. ed.). 2005. *Theorizing about Intercultural Communication*. California: Thousand Oaks.
- Guix, X. 2004. *Ni me explico ni me entiendes. Los laberintos de la comunicación*. Barcelona: Granica.
- Hofstede, G. 1991. *Cultures and Organizations. Software of the mind*. London:

- McGraw-Hill.
- Marco Común Europeo de Referencia Para Las Lenguas. 2001. Estrasburgo: Consejo De Europa. Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Martínez Pasamar, Concepción. 2004. "Introducción: El español". En Romero, M^a. Victoria: *Lengua española y comunicación*. Madrid: Ariel Comunicación.
- Mead, R. 1994. *International Management: Cross-Cultural Dimensions*. Cambridge. Blackwell Publisher.
- Neuner, G. 1997. "The Rol of Sociocultural competence in Foreign Language Teaching". En *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. 47-96. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Oberg, K. 1960. "Cultural shock: Adjustment to New Cultural Environments". En *Practical Anthropology*. 7. 177-182.
- Oliveras, Ángels. 2000. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Plan Curricular del Instituto Cervantes. 2006. Madrid: Edelsa.
- Rabe, M. 1997. *Culture shock! A practical guide. Living ad working abroad*. Portland: Graphic Arts Center Publishing Company.
- Rodrigo Alsina, M. 1999. *La Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Romero, Victoria. 2002. *Lengua española y comunicación*. Madrid: Ariel.
- Santos Gargallo, I. 1999. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: Arco/libros.
- Sercu, L. et alii. 2005. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Shadid, W. 1998. *Grondslagen van interculturele communicatie: studieveld en werkterrein*. Houten/Diegem. Boon. Stafleu Van Loghum.
- Soler-Espiauba, Dolores. 2006. *Contenidos culturales en la enseñanza de español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Tomalin, B. y Stempleski, S. 1993. *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Trosborg, Anna. 2010. *Pragmatics across languages and cultures*. De Gruyter.
- Valero-Garcés, C. 1996. "Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Spanish-English Economics Texts". *English for Specific Purposes*. 15. 4. 279-294.
- Van Hooft, A. et alii. 2002. "La conciencia intercultural y la adquisición de segundas lenguas. ¿Predice el dominio de segundas lenguas el desarrollo de la conciencia intercultural?" En *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Universidad de Murcia: Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE. 52-77.

- Verluyten. P. 2000. *Intercultural Communication in Business and Organisations. An Introduction*. Leuven. Acco.
- Villate García, Leyre. 2010. *Lengua, cultura y gastronomía: Un acercamiento didáctico entre España y Japón*. Trabajo inédito. Universidad de Salamanca.
- Vivelo, F. R. 1978. *Cultural Anthropology Handbook: a Basic Introduction*. Nueva.
- VV. AA. 2001. *Tareas y proyectos en clase*. v.3 de la serie Recursos. Español Lengua Extranjera. Madrid: Edinumen.
- Zaid, Gabriel. 2007. “Cultura y continuidad creadora”. En *Letras Libres*. México: Septiembre.

(原稿受付 2012 年 10 月 3 日)

〈研究ノート〉

サアグンの文体について

—— メキシコの伝承に見られる感情表現 ——

松 下 直 弘

はじめに

1529年にスペインからヌエバ・エスパーニャ（現在のメキシコ）に渡り、そこで布教と教育に従事したフランシスコ会修道士ベルナルディーノ・デ・サアグン（Fray Bernardino de Sahagún）⁽¹⁾が著した『ヌエバ・エスパーニャ事物総史』（*Historia general de las cosas de Nueva España*）⁽²⁾は、スペイン人による征服が始まるまでのメキシコのさまざまな事物を記述した書で、後世の学者たちから高い評価を受けている。サアグンが、メキシコの自然、人々の暮らし、伝承、信仰など、ありとあらゆるものを先住民の言語ナワトル語で収集し、そのスペイン語版を作成し、さらに先住民の描いた絵を付け加えて完成したこの書は、特に文化人類学的な価値が高く、サアグンは「新世界における文化人類学の父」とまで評されている⁽³⁾。

だが、『ヌエバ・エスパーニャ事物総史』のすぐれている点は、文化人類学や歴史学における史料価値の高さだけではないように思える。今日読んでも鮮やかに感じられる描写が随所に見られるが、これは、サアグンが布教活動を行いながら、先住民の文化に深く傾倒していったことを示して

いるのではないだろうか。単に事実を書き記すのではなく、人々の姿を生き生きと描こうとした結果、サアグンはそれにふさわしい文体を作り上げたのではないだろうか。本稿では、『ヌエバ・エスパーニャ事物総史』の中から、特に先住民たちの伝承についての記述に光を当て、サアグンの文体について考察してみようと思う。

恐怖感の表現

『ヌエバ・エスパーニャ事物総史』には、まるでメキシコがスペイン人たちによって征服され、滅びていく運命にあるかのように考え、恐れおののく人々の様子が何度も描かれている。一般的な表現「怖がった」(Tuvieron miedo.)ではなく、「とても大きな恐怖感を抱いた」(Tuvieron muy grande miedo.)と、二重に強調された表現が用いられている。

Y esto aconteció cuatro años ante de su muerte del dicho Auítzotl, y veinte y dos años ante de la venida de los españoles. Y también en su tiempo acaeció muy grande eclipse del sol, a mediodía, casi por espacio de cinco horas; hubo muy grande escuridad, porque aparecieron las estrellas; y las gentes *tuvieron muy grande miedo*, y dezían que havían de decendir del cielo unos monstruos que se dizen tzitzimis, que havían de comer a los hombres y mugeres. (pp. 557-558 イタリアックの強調は引用者による)⁽⁴⁾

これは、先ほど述べたアウィツォトルが亡くなる4年前の出来事で、スペイン人たちがやってくる22年前の出来事だった。また、その時代には、真昼に約5時間にもわたって日食が起きた。辺り一面真っ暗になり、いくつも星が見えるほどだった。人々はすっかり怯え、ツイミトルという魔神が空から降りてきて男も女も食べられてしまう

に違いないと口々に話していた⁽⁵⁾。

また、不思議な出来事（una maravilla）が伝えられ、そこに何か不吉なものを感じ取る人々の姿が描かれている。

El noveno rey de México fue Motecuçoma, segundo de este nombre. Y reinó dezinueve años. Y en su tiempo hubo muy grande hambre; por espacio de tres años no llovió, por lo cual los de México se derramaron a otras tierras. En su tiempo también **aconteció una maravilla** en México, en una casa grande donde se juntavan a cantar y a bailar, porque una viga grande que estava atravesada encima de las paredes cantó como una persona este cantar (...), lo cual aconteció cuando la fama de los españoles ya sonava en esta tierra de México. (p. 558)

メキシコの9番目の皇帝はモクテスマで、モクテスマを名乗る皇帝としては2人目だった。彼の統治は19年間続いた。その統治時代に大飢饉が起きた。3年の間雨が降らず、メキシコの者たちは他の地に散らばっていった。また、彼の統治時代には、メキシコで不思議なことが起きた。人々が集い、歌ったり踊ったりしていた大きな屋敷の壁の上に大きな梁が渡してあったが、その梁がまるで人間のよう歌いだしたのである。（中略）それは、スペイン人たちについての噂が、すでにこのメキシコの地で囁かれるようになっていた頃の話である。

『ヌエバ・エスパーニャ事物総史』には、「しるし（兆し）」をあらわす語 señal が115回出てくるが、その多くは悪い兆し、不吉な兆しであり、スペイン人たちがやってくる以前から、メキシコの先住民たちの間に不安を煽る噂がいくつも広まっていたことがわかる。

Dezían que era *señal de guerra*. Y el que la caça en el espejo vía si havía de ser cativo en la guerra, porque en el espejo se la representava cómo le llevaban cativo los enemigos; y si havía de ser victorioso en la guerra, vía en el espejo que él captivava a otro. (p. 806)

その鳥を見かけることは戦の前触れだと言われていた。それを捕まえた者は、戦で自分が捕虜となるかどうか鏡の中に見ることができた。もしそうなら、自分が敵の捕虜になって連れ去られる様子が映し出された。また、戦に勝つなら、自分が敵を捕まえる様子が鏡の中に見えたからである。

Acaeció otra señal en tiempo de Motecuçoma, porque una muger vezina de México Tenuchtitlan murió de una enfermedad y fue enterrada en el patio, y encima de su sepultura pusieron unas piedras, la cual resucitó después de cuatro días de su muerte, (...). Y la dicha muger que resucitó fue a casa de Motecuçoma y le contó todo lo que había visto, y le dixo: “La causa porque soy resucitada es para dezirte que en tu tiempo se acabará el señorío de México, y tú eres último señor, porque vienen otras gentes, y ellas tomarán el señorío de la tierra, y poblarán a México.” (p. 558)

モクテスマの時代には、また別の不思議な前触れもあった。テノチティトゥランに住んでいたある女が病で亡くなり、庭に埋葬され、墓の上にくいつか石が置かれたが、死んでから4日後に女は生き返ってしまったのである。(中略) 生き返ったその女はモクテスマの宮殿へ行き、自分が見たことすべてを語り、さらにこう述べた。「わたしが生き返ったのは、そなたの時代にメキシコの統治は終焉を迎えることを伝えるためだ。そなたが最後の統治者となろう。よその人間たちがやってき

て、この地の支配権を得、入植することになるだろうから。」

さらに、特定の動物との遭遇を「悪い兆し」(*mal agüero*)と考える迷信が、いくつも記されている。『ヌエバ・エスパーニヤ事物総史』の中で、「悪い兆し」(*mal agüero*)という表現は40回用いられている。

El mismo ***mal agüero*** se tomava quando alguno vía en su casa unos ratonzillos que tienen unos chillidos distintos de los otros ratones, y dessasosiegan la casa. (p. 322)

他のネズミとは違う鋭い鳴き方をする小さなネズミを家の中で見かけると、これも悪い兆しであると考えられ、家の人たちを不安な気持ちにさせていた。

También cuando oían cantar al búho estos naturales de esta Nueva España tomavan ***mal agüero***, (...). (p. 317)

ミミズクが鳴くのを聞くと、ヌエバ・エスパーニヤの先住民たちは、これも悪い兆しと見做していた（後略）

幽霊についての伝承

夜、突然姿を現す幽霊についての記述も見られる。当然のことながら、これも不吉なものに見做されていた⁽⁶⁾。

Cuando de noche vía alguno ***unas fantasmas*** que ni tienen pies ni cabeça, las cuales andan rodando por el suelo y dando gemidos como enfermo, (...), y los que las vían ***tomavan mal agüero***, concibían en su pecho opinión o certidumbre que havían de morir

en la guerra o en breve de su enfermedad, o que algún infortunio les había de venir en breve. (p. 323)

夜、頭も足もない幽霊を見ることがあった。幽霊は地面を転がるようにして移動し、病人のようなうめき声を上げていた。(中略) 目撃した者はそれを不吉な兆しであると考えた。戦で死ぬか、近いうちに病で亡くなるか、あるいはすぐ不幸に見舞われるだろうと確信したのである。

Esta *fantasma* aparecía como una muger pequeña, enana, y que tenía los cabellos largos hasta la cinta, (...). Cualquiera que vía esta *fantasma* cobrava gran temor, y el que la vía, si la quería assir, no podía, porque luego desaparecía y tornava a parecer en otra parte, (...). (p. 324)

この幽霊は小さな女の姿で現れ、腰まで届く長い髪を垂らしていた。(中略) この幽霊を見た者は誰もがみなひどく怯えた。幽霊を捕まえようとしてもできなかった。すぐに姿を消して、また別の場所に現れるのだった。(後略)

次々と現れる不吉な兆し

『ヌエバ・エスパーニャ事物総史』は12の書から成るが、その第12書の冒頭には、スペイン人がメキシコにやってくる以前から起きた不吉な出来事が列挙され、そのすべてがメキシコの滅亡を予言していたかのように描かれている。第1の書から第11の書までの中で述べられてきたさまざまな事象、不吉な予兆や異変が、すべて集約されているかのような印象を与える書となっている。

また、第12書では、アステカ帝国内で流れる奇妙な噂や目の前で起き

た不思議な出来事によって、皇帝モクテスマまでが不安に駆り立てられる様子が鮮やかに描写されている。

Diez años ante que viniesen los españoles de esta tierra pareció en el cielo *una cosa maravillosa y espantosa*, y es que pareció una llama de fuego muy grande y muy resplandeciente. (...). Esto duró por espacio de un año cada noche. (...) todos sospechaban que era *señal de algún gran mal*. (pp. 949-950)

スペイン人たちがここにやってくる 10 年前、空に不思議な恐ろしいものが現れた。それは、とても大きく輝いた炎のように見えた。（中略）それは、毎晩一年間にわたって続いた。（中略）皆は何か悪いことが起きる前触れではないかと思っていた。

La quinta señal o pronóstico fue que se levantó la mar de México con grandes olas. Parecía que hervía sin hazer aire ninguno, la cual nunca se suele levantar sin gran viento. Llegaron las olas muy lexos y entraron entre las casas; sacudían en los cimientos de las casas; algunas casas cayeron. Fue grande el espanto de todos por ver que sin aire se había de tal manera embravecido el agua. (p. 950)

5 番目のしるし、あるいは前触れは、メキシコの海にいくつも大波が立ったことである。風もないのに、海が沸き立っているかのようだった。大風が吹かないのに大波が立つということは今までないことだった。いくつもの波が遠くから押し寄せて、民家の中にまで浸水し、家々の土台を揺らした。そして、何軒かは倒壊した。風もない日に、海があまりにも激しく荒れたものだから、その光景を見た者は誰もが皆驚愕した。

Tenía esta ave en medio de la cabeça un espejo redondo donde se parecía el cielo y las estrellas (...). Como vio esto Motecuçoma *espantóse*, y la segunda vez que miró en el espejo que tenía el ave, de ahí a un poco vio muchedumbre de gente junta que venían todos armados encima de cavallos. (p. 951)

この鳥は頭に丸い鏡を持っていて、そこに空や星が映っていた。(中略) これを見たモクテスマは恐れおののいた。鳥の鏡をもう一度のぞくと、やがて、武装したたくさんの人間が馬に乗ってこちらにやってくる姿が見えた。

泣く姿，泣くしぐさ

『ヌエバ・エスパーニャ事物総史』の記述には、人々が泣く様子，嘆き悲しむ様子が何度も出てくる。

En su tiempo del mismo Motecuçoma, el diablo que se nombrava Cioacóatl de noche *andava llorando por las calles de México*, y lo oían todos diziendo: “¡Oh, hijos míos! ¡Guay de mí, que yo os dexo a vosotros!” (p. 558)⁽⁷⁾

同じくモクテスマ皇帝の時代，シオアコアトルという名の女神が，夜になるとメキシコの街を泣きながら徘徊していた。皆は，彼女がこのように泣き叫ぶのを聞いたのである。「ああ，子どもたちよ，何とということか！ 私は，おまえたちを残していかなければならない！」

Los que se quedavan sin nada *lloravan y acuitávanse* por no haver podido tomar nada diziendo: “De valde hemos venido acá que no nos han dado nada.” (p. 132)

すべてを失った者たちは涙を流し、何も手にすることができなかったことを嘆き悲しんでいた。「何ももらえなかったのだから、ここまで来たのは無駄だった。」

Todos *lloravan* y se angustiavan y andavan tristes y cabizbaxos; hazían corrillos y hablaban con espanto de las nuevas que habían venido. Las madres, *llorando*, tomaban en brazos a sus hijos, y traéndoles la mano sobre la cabeça, dezían: “¡Oh, hijo mío, en mal tiempo has nacido! ¡Qué grandes cosas has de ver! ¡En grandes trabaxos te has de hallar!”⁽⁸⁾ (p. 961)

誰もが皆泣き、苦しみ、悲しそうな表情を浮かべ、うなだれたまま歩いていて。もたらされた知らせを聞いて、ひそひそ話をしたり、恐ろしそうに話していた。母親たちは、泣きながら子どもたちを抱くと、頭に手を載せてこう言っていた。「ああ、我が子よ、何て悪い時に生まれてきたのでしょうか！　どんなひどいことを見ることになるのでしょうか！　さぞかし苦勞することでしょう！」

繰り返しの表現

ここでもうひとつ注目していいのは、サアグンが「泣く」という動詞を単独で使うのではなく、そのあとに「すすり泣く」(solloçar), 「嘆く, うめく」(gemir)など、他の動詞を付け足すことで、文意を強めていることである。それぞれが抱える悲しみを、さまざまな泣き方で表現していると言える。同様に名詞に関しても、「涙」を単独で使わず、「涙, 泣くこと, 溜息」のように、他の関連語と組み合わせながら意味を強めている場合が多い。

悲しみの表現に「泣く」(llorar) という動詞が使われているのは言う

までもないが、それ以上に頻出する語は名詞の「涙」(lágrimas)で、49回も使われている。

No habrá ya quien llore, ni quien sospire por los captivos, porque no habrá quien dé noticias de ellos a sus parientes. (...). Y a aquellos que por estas causas *andan llorosos y derramando lágrimas*, ¿quién los *limpiará las lágrimas* y *remediará sus lloros*? (p. 359)

もう捕虜たちのことを思って泣く人もいなければ、嘆く人もいないだろう。捕まったという知らせを身内に届ける者もないのだから。(中略) また、このために涙ぐみ、涙をこぼしながら歩く者には、いったい誰がその涙を拭い、救いの手を差し伸べてくれるだろうか？

Dalde, señor, término, y favorecelde y perdonalde, pues que *llora y gime y solloça*, mirando dentro de sí en lo que mal hizo y en lo que os ofendió. Tiene gran tristeza, *derrama muchas lágrimas*, aflige su corazón el dolor de sus pecados, y no solamente se duele de ellos, pero aun se espanta de ellos. (p. 364)

主よ、あの者に猶予期間をお与えください。お恵みをお与えになり、お許してください。彼は涙を流し、うめき声を上げ、すすり泣いています。心の中では悪いことをした、主を怒らせてしまったと思っています。ひどく悲しみ、涙をこぼしています。罪を犯したことで苦しみ、心を痛めるだけでなく、恐ろしくさえ感じているのです。

大声で泣く、声を上げて泣く

さまざまな泣き方が描かれているが、特に声を上げて泣く人たちの姿も

目を引く。太陽への信仰が篤かったメキシコ人たちが、日食とともにこの世が終わってしまうのではないかと、あわて恐れおののく様子がよく伝わっている記述である。

Cuando esto ve la gente, luego se alborota y tómales gran temor, y luego las mugeres *lloran a voces*, y los hombres dan grita, hiriendo las bocas con la mano, y en todas partes se davan grandes voces y gritos y alaridos. (p. 537)

人々がこれ（日食）を見ると、大騒ぎとなり、皆すさまじい恐怖に襲われた。女たちは大声で泣き、男たちは叫び、手で口を傷つけるほどだった。いたるところで、大声、叫び声、悲鳴が上がっていた。

やがて訪れる悲劇を予感した先住民たちが、不安に駆られ、恐れおののく様子を、最も象徴的に描いているのは、次の記述であろう。我が子を守り通すことのできない母親の悲しみ、悲痛な叫び声は、メキシコ人たちの集合意識にあった恐れと不安そのものを表しているように見える⁽⁹⁾。

La sexta señal o pronóstico es que se oía en el aire de noche una *voz de muger* que decía: “¡Oh, hijos míos, ya nos perdemos!” Algunas veces decía: “¡Oh, hijos míos! ¿Dónde os llevaré?” (pp. 950-951)

6 番目のしるし、あるいは前触れは、夜になると女が叫ぶ声が聞こえたことである。

「ああ、子どもたちよ、わたしたちはもう終わりだわ！」

ときには「ああ、わたしの子どもたち、あなたたちをどこに連れて行ったらいいのだろう？」という叫び声だった。

動物の鳴き声と擬人化

サアゲン著『ヌエバ・エスパーニャ事物総史』の中で特に目を引くのは、人間のように涙を流して泣く動物についての記述である。

Este animalejo ni sabe morder ni sabe arañar, ni hazer ningún daño, aunque le toman, y cuando le toman, *chilla y llora; sálenle las lágrimas de los ojos como a persona*. Cuando le toman los hijos, *llora mucho y chilla por ellos*. (p. 789)

この動物は捕まえられても噛みつかず、引っ掻きもしないし、いかなる害も与えない。そして、捕まえられると鋭い声を上げて泣く。まるで人間のように両目から涙が出るのである。子どもが捕まえられると、ひどく泣き、子どものことを思って甲高い声で泣きわめく。

悲しさ、寂しさの表現

サアゲンは、メキシコ先住民たちの打ちひしがれた様子、悲しみにくれないながらとぼとぼと歩く様を何度も記述しているが、その描写はどれを取っても読む者の心をとらえる。サアゲンの描く人物たちは、心の中の深い悲しみや寂しさを無言のうちに伝えている。

Los que eran de este oficio siempre *andavan tristes y pobres*; ni tenían qué comer ni casa en que morar, solamente se mantenían de lo que les daban (...). (p. 290)

この職業の者たちは、いつも悲しそうな表情を浮かべ、貧しいまま歩き回っていた。食べるものもなければ、住む家もなかった。人から施

しを受けて暮らしていた。（後略）

耐えること

『ヌエバ・エスパーニャ事物総史』には、この世を苦難に満ちた世界と考え、耐え忍ぶ人々に関する記述も多い。

¿Quién puede hazer que una hora o un día sea alargada a nuestra vida presente en este mundo? Pues que esto es assí, *tened paciencia para sufrir los trabajos de esta vida presente*, (...). Esforçaos, hijo, *no os mate la tristeza*; (...). (p. 234)

今、この世でわれわれの人生が一時間あるいは一日延びるようにすることなど、誰にできようか？　そういうわけだから、辛抱し、この世の苦難に耐えるのだ。（中略）努力するのだ。悲しみに負けてはならない。（後略）

貧 困

『ヌエバ・エスパーニャ事物総史』の記述には「貧しさ」（pobreça）という語も頻出する。多くの場合、心の貧しさではなく物質的な貧しさであり、極度の飢えと貧困に悩む人々の姿が写し出されている。

“He venido a estremada *pobreça*, o estoy en estremada *pobreça*”. Dízesse este refrán del que ni tiene qué comer ni qué se vestir ni en qué dormir. (pp. 509-510)

「極度に貧しくなった」とか「極度に貧しい」（赤貧洗うがごとし）という言い回しは、食べるものも着るものも寝具もない人について用い

られる。

孤独な人間，孤独な鳥

『ヌエバ・エスパーニャ事物総史』には、人間の孤独な姿と重ね合わせるかのように孤独な鳥の姿も描写されていて興味深い。

¿Estás, por ventura, contento? ¿Está, por ventura, satisfecho tu corazón porque hazes lo que quieres y negocias lo que quieres? ¿O, por ventura, estás puesto al rincón, ni se haze cuenta de ti, y **bives como solitario y apartado y olvidado**? (p. 400)

もしかしたら、おまえは満足しているのか？ もしかしたら、自分の好きなことをし、好きな仕事をしているために、おまえの心は満ち足りているのか？ もしかしたら、おまえは自分が片隅に置かれていることに気付いていないのではないか？ 独り離れて忘れられたまま暮らしていることに。

Hay unas avecillas en esta tierra que se llaman cocotli. Y todos los españoles las llaman tortolillas. (...). Llámanse cocotli porque cuando cantan dicen coco coco. (...). No se casan más de una vez. Y cuando muere el uno, el otro siempre **anda como llorando y solitario**, diziendo coco coco. (pp. 817-818)

この地にはココトリという名前の小鳥がいる。スペイン人たちはこの鳥を小さなキジバトと呼んでいる。(中略) ココトリという名前がついているのは、ココ、ココとさえずるからである。(中略) 雌雄がつかいとなるのは一度だけである。そして、片方が死ぬと、もう一方はココ、ココと、まるで泣いているかのように一羽だけで飛び回る。

結語 — サアグンとルルフォ

サアグン著『ヌエバ・エスパーニャ事物総史』は、アステカ帝国が亡びる前のメキシコのさまざまな面を知るうえで貴重な資料だが、単なる事物の記録ではない。その生き生きとした描写は、まるで文学作品のように読者を引き付ける力を持っている。サアグンは、スペイン人たちによって征服される予兆がすでに何年も前から現れていたことをあらわすかのように、自然界の異変を描き、鳥や獣に見られる不吉な兆し、夜の静寂を破る泣き声など、メキシコ先住民たちの感じていた不安や恐怖を、巧みに配列しながら描いている。おそらくサアグンは、そうした迷信や民間伝承がどのような結果を招いたかを克明に記すことで、改宗者が増え、キリスト教への篤い信仰が先住民たちの間に根付くことを願ったのではないだろうか。

20 世紀半ばになると、サアグンの文章を読み、その影響を受けた作家が現れるが、そのひとりがフワン・ルルフォ（Juan Rulfo 1917-1986）だった。作中人物たちの抱える孤独と不安、そして嘆き悲しむ姿を描く際、ルルフォは見事なまでにサアグンの文体を取り入れている⁽¹⁰⁾。ルルフォは、サアグンに倣い、類似の表現を何度も繰り返すことで、しだいに意味を強め、読む者の心に訴えかける語りのスタイルを作り出した。サアグンが、16 世紀初頭、スペイン人たちに征服される前のメキシコ人たちの不安や動揺を記録したとすると、ルルフォは、20 世紀初頭に起きたメキシコ革命や動乱の中で、貧困や飢えと闘いながら必死に生きる人々の姿を写したと言える。ノンフィクションとフィクションの違いはあるにしても、両者とも文体を練ることに心血を注ぎ、無駄のない鮮やかな文章を作り出した点で共通している。サアグンが後世に遺したものは、今まで考えられていた以上に大きな意味を持っているのではないだろうか。

《注》

- (1) Fray Bernardino de Sahagún は 1499 年または 1450 年にスペインで生まれ、1590 年にヌエバ・エスパーニャ（メキシコ）で亡くなったと伝えられている。

- (2) *Historia general de las cosas de Nueva España* は 12 の書からなる。初めナワトル語で書かれ、次にスペイン語のテキストが作成された。1540 年代から数十年をかけて執筆されたと考えられている。

日本語訳（抄訳）には次のようなものがある。

サアグン編「メシコの戦争」小池祐二訳注『征服者と新世界』岩波書店 1980 年所収

サアグン『神々とのたたかい I』篠原愛人・染田秀藤訳、岩波書店 1992 年

- (3) サアグンを高く評価した主要な研究書としては次のようなものがある。

Ascención Hernández de León-Portilla, *Bernardino de Sahagún: Diez estudios acerca de su obra*, edición e introducción, México, Fondo de Cultura Económica, 1990.

Miguel León-Portilla, *Bernardino de Sahagún: Pionero de la antropología*, México, UNAM y el Colegio Nacional, 1999.

Jesús Paniagua Pérez, y María Isabel Viforcós Marinas, *Congreso internacional sobre Fray Bernardino de Sahagún y su tiempo: celebrado en León y Sahagún 1999*, León, Universidad de León, 2001.

- (4) 引用ページは次の書のものを示す。

Fray Bernardino de Sahagún, *Historia general de las cosas de Nueva España*, edición de Juan Carlos Temprano, Madrid, Historia 16, 1990.

その他、次の版も参照した。

Fray Bernardino de Sahagún, *Historia general de las cosas de Nueva España*, edición de Ángel María Garibay K., México, Porrúa, 1999.

Fray Bernardino de Sahagún, *Historia general de las cosas de Nueva España* 2 vols., edición de Juan Carlos Temprano, Madrid, Dastin, 2009.

Fray Bernardino de Sahagún, *Historia general de las cosas de Nueva España* 3 vols., edición de Carlos María de Bustamante, Cambridge University Press, 2010.

- (5) 本稿での引用箇所日本語は拙訳である。

- (6) 夜道を歩いている者を驚かす幽霊や異界からの出現者は、後世のたくさん

の伝説にも登場し、アメリカ大陸の広い地域でさまざまな形で伝えられている。

- (7) ここでは、先住民にとっての女神が悪魔（diablo）と記されているが、第12書に見られる6番目の前兆の記述と酷似している。

6番目のしるし、あるいは前触れは、夜になると女が叫ぶ声が聞こえたことである。

「ああ、子どもたちよ、わたしたちはもう終わりだわ！」

ときには「ああ、わたしの子どもたち、あなたたちをどこに連れて行ったらいいのだろう？」という叫び声だった。

- (8) この記述は、第12書の6番目の前兆が現実のものとなったことをあらわしている。

- (9) メキシコの代表的な伝説 La Llorona（泣き女）など、泣く母と子の姿は、後世のさまざまな伝説の中に見られる。

- (10) 聴覚の世界の描き方、繰り返しの表現（特に否定表現の繰り返しの多さ）など、サアゲンとルルフォの文体にかなり類似した部分があることは、別の稿で述べたことがある。

「サアゲンからルルフォへ」『語学研究』104号, pp.179-194.

（原稿受付 2012年12月8日）

〈研究ノート〉

共同研究 〈諸文化圏・諸言語圏における死と生〉

南インドの基層的文化における 死生観に関する一考察

—— 南インド^{メガリス}巨石文化における死の観念をめぐる ——

深 尾 淳 一

1. はじめに

インドの大多数を占めるヒンドゥー教徒は、一般的に墓を残さないことで知られている。遺体を火葬に付した後、その灰を川に流してしまうからである。2006年11月、私はインド南部のアーンドラ＝プラデーシュ州で調査を行なった。州都ハイデラーバードから約340 km離れたアナンプラム（アナンプル）県のラーマッパーコンダという名の岩山の近隣で、近年築かれたとみられるヒンドゥー教徒の石囲いの墓を見つけたのである（図1）。南インドやスリランカの一部には、ヒンドゥー教徒でありながらこのように墓を築くという風習があることはすでに関根によっても報告されている^①が、ここで興味深いのは、その近年の石囲いの墓に隣接して、さらに古い時代にさかのぼるであろう石造構築物が見られることである。板状に切り出した細長い石材4枚を矩形に立てて囲ったその上に、短辺260センチメートル、厚さ約28センチメートルの石材を天井石としてかぶせたその構造は、南インド＝メガリス文化のものと考えられる。矩形を



図1 南インド、アナンプラム県の石室墓
(手前が近年のヒンドゥー教徒の墓、後のものはメガリス文化期のものと考えられる)

なす板状の石材の一枚には、この文化期の巨石墓に特徴的な舷窓（ポートホール）と呼ばれる石室の開口部の名残とみられる弧形の切り込みが残っていることからみても、それは間違いないであろう。

ヒンドゥー教徒が一般的に火葬を旨とし墓を築かないのは、死後、肉体から遊離した靈魂こそが、後の再生にとって意味を持つもので、残された肉体は魂の抜け殻にすぎず、火葬によって靈魂を天上に送り、遺体を浄化した後はまず価値のないものであるとする世界観を背景としている。言語文化という点でも北部インドとは異質な南インドに土葬の風習が見られるということは、世界観という点でも違いが存在することを示しているのかもしれない。

本論は、そうした南インドの基層的文化であるといえる南インド＝メガリス文化の葬制をもとに、その世界観、死の観念を探ろうとする試みであ

る。南インド＝メガリス文化は、紀元前 1000 年ごろから紀元後 1 世紀ごろにかけて、インド亜大陸の南半部に栄えた文化である。この文化の一つの大きな特徴は、巨大な石材を用いて作られた埋葬関連の建造物である⁽²⁾。南インドという領域で文化的独自性が顕著となってくるのは、まさにこの時期であり、その意味で後の南インドの文化的特徴の基底となる文化であると言えることができる。

この文化の時代には、まだ文字による記録がほとんど存在せず、したがって、この時代の世界観や観念を考察する上では、主に考古学的調査により得られたデータを材料とすることとなる。しかしながら、過去の人々の精神的活動にかかわる観念的側面を明らかにすることは、考古学的資料のみに基づいてはほぼ不可能であるといっていよいであろう。そのような側面について言及するためには、多かれ少なかれ民族学的（あるいは民俗学的）な知見の援用が不可欠なものとなる。その際に注意しなければならないことは、民族学的に観察された事象と、その背景にあるとみられる世界観・観念との間には、常に 1 対 1 の関係が成り立つとは限らないということである。表面的な現象が、民族学的に知られる例と酷似しているからといって、短絡的に両者を結びつけることは厳に慎まなければならない。しかしながら、考古学者アッコーも強調するように⁽³⁾、民族学的データは、考古学的推論の可能性の幅を広げるために示唆を与えるものとして利用することは十分に可能である。

本論でも、主に民族学的な事例を参照しながら、それらが南インド＝メガリス文化において知られている事実と十分に適合しうるか、矛盾点はないかを、できる限り細心の注意を払いながら検討していきたいと考えている。

2. 二次葬の背景となる観念

南インド＝メガリス文化の葬法の上での大きな特徴のひとつが二次葬で

ある。そこでは、遺体を一旦どこか別の場所に放置し、腐乱して骨になったところで、頭蓋骨、上腕骨・大腿骨などの長骨、肩甲骨、骨盤などの主要な骨を取り上げて、墓に埋納するというのが行なわれる。

二次葬は、中央アジアや南北アメリカ、太平洋島嶼部、東南アジアなど、世界各地に広くみられる葬法である。沖縄や朝鮮半島南部などには、骨を取り出した後、よく洗い流してから再度、墓に納める洗骨という風習が知られている⁽⁴⁾。

二次葬という葬法の背景には、どのような世界観、死の観念がありうるのであろうか。フランスの社会学者、ロベール＝エルツは、ボルネオ島を中心にインドネシアの諸民族にみられる二次葬の例を中心に言及しながら、彼らの二次葬に対する考え方に分析を加えている⁽⁵⁾。彼は、二次葬にかかわる諸側面を、3つの局面に分けて考えている。それはすなわち、死体、靈魂、生者である。二次葬という一見特異な葬法が見られる背景には、死とともに、死体から靈魂が離れ、その靈魂は死者の国への旅にと出るが、それが最終的に死者の世界に加わるまでには一定の期間が必要であるという考え方がある。

そこでは、靈魂が死者の国に入るまでの経過を、残された生者に明示的に示しているのが、死体の状態の変化であるとみなされる。死体が腐乱し、白骨化することで、靈魂の死出の旅が完了すると考えるのである。最終的には、再度の葬儀は亡くなった者の靈魂が死者の国へ加入するための儀礼として位置づけられ、一方で、死者による共同体メンバーの損失という危機に直面した生者にとっては、社会的な枠組みの回復につながるということになる。

エルツのこの論は、二次葬だけに特有な民族的論理を説明することを目的としたものではない。一見、我々にとって特異に見える二次葬の背後にある死に関する表象が、基本的には他の多くの文化ともおおむね枠組みとしては類似しているということを例証している。

一方、インドにおいても二次葬という習俗に従ってきた少数民族はかなり多く存在する。彼らの世界観はどのようなものであろうか。

例えば、東部インド、チョーター＝ナーグプル高地のムンダ Munda の場合、一旦埋葬した死体を掘り起こし、頭骨の一部を軽く焼いた後に、共同墓地に各家庭ごとに築かれた巨石構築物の下に改めて埋納するという二次葬を行なう。彼らの生命観は次のようなものである⁽⁶⁾。ムンダの人々にとって死とは、身体から「ジー」ji が完全に離れてしまった時のことであるとされる。「ジー」とは、人間にかかわらず全ての生物の持つ生命の原理というべきもので、人格を持たない普遍的な生命質である。一方、彼らは「ジー」とは別に「ロア」roa, 「ウンブル」umbul という概念を持っている。ムンダの概念では、「ロア」は睡眠や病気の際にも身体を離れることのあるもので、夢で遠く離れた土地を訪れることができるのも、身体を離れた「ロア」のせいである。つまり、「ロア」は人格の乗り物であるということができる。一方、「ウンブル」は死によって身体から遊離した「ロア」のこととされ、いわば「ロア」と「ウンブル」は生と死を境にした同一の実体ということになる。死後、「ジー」が天の最高神の元へ向かい、葬儀の対象とはみなされないのに対して、「ウンブル」はこの世にとどまり、二次葬の最終儀礼を通して祖霊の仲間入りをすることになる。ムンダの二次葬は、死によって肉体から離れた人格を持つ霊魂的存在「ウンブル」を一旦身近にとどめるための「呼び戻し儀礼」と、さらにそれを祖霊に加えるために巨石構築物を建造する「納骨儀礼」の二段階から葬送儀礼が成っていることを背景にしているのである。

同じくチョーター＝ナーグプル高地に居住するホー Ho やウラーオン（オラーオン）Oraon, 南インド、アーンドラ＝プラデーシュ州北部のアーディラーバード周辺に居住するラージ＝ゴンド Raj Gond などの民族も、二次葬を行なうが、彼らもムンダと同様に、非人格の生命体と人格を持つ霊魂的存在の両方の概念を持っている⁽⁷⁾。

これまで見てきたような二次葬をめぐる考察を元に、南インド＝メガリス文化における二次葬の背景となる観念について想定を試みることにしよう。エルツの分析に従えば、まず二次葬の前提として多くの社会で見られるのは、肉体からの靈魂の分離という概念であるといえよう。もちろんそれだけで二次葬が成り立っているというわけではない。肉体からの靈魂の分離という観念は、ヒンドゥー教徒の火葬にとっても基盤となっている考え方であるからだ。二次葬にとっては、遺体の腐乱過程と靈魂の安定化の経緯を同値する民族的観念や、骨に対する神聖視も重要な概念となっている。南インド＝メガリス文化における二次葬の背景にも、同様の観念の存在があると想定することはそれほど不当なことではないと考えられる。

さらに、東部・中部インドにおける二次葬の民族例から考えると、二次葬の対象となるべき靈魂的存在の特色として、個人的な人格を備えた実体であるという可能性も低くはないであろう。ここで想定される靈魂的存在の依拠する場所は、インドの民族例から見ると、天上のような現世界から隔絶した場所に位置するものではなく、我々のこの世界と表裏の関係にあるような世界である可能性も十分想定できよう。

筆者は、1989年にタミルナードゥ州イーロードゥ県のコドゥマナル Kodumanal 遺跡の発掘調査に参加し、その際に、巨石墓群の中の1基、第9号墓の発掘に一部携わった。第9号墓は、この遺跡の巨石墓としては比較的小型で単純な構造のものであったが、そこからは2体分の人骨が出土した。筆者はそのうちの1体の頭骨のクリーニングを担当したが、興味深いことに、頭蓋骨とともに第3頸椎骨までがくっついた状態であることが観察できた。このことは、この人骨が完全に腐乱して乾燥し、白骨化した後にこの墓に納められたのではなく、十分に腐乱が進みきる以前に取り出され、納骨された可能性があることを示している。第9号墓では、2体分の人骨が出土しているが、層位に石室を二度以上掘り返した様子は認められず、もう1体と同時に埋納することを優先したために、1体は十分白

骨化する前に取り上げられた可能性がある。コドゥマナル第 10 号墓から出土した左上腕骨の分析では、腐乱後まだ完全に乾燥した状態ではない段階で、この骨が切断されたとみられる例があることが知られており、他の石室墓でも、指骨や椎骨などの小型の骨が混じって出土している例もあり⁽⁸⁾、必ずしもそれぞれの骨がばらばらにならないうちに死体が墓に納められたと考えられる例が見られる。これらのことから考えると、南インド＝メガリス文化では、二次葬とはいっても、死体が完全に白骨化することに最大の重要性を置いていたわけではないという可能性が考えられる。

3. 舷窓と靈魂的存在

南インド＝メガリス文化の巨石墓のもう一つの顕著な特徴に、舷窓がある。舷窓 port-hole とは、石室状の構造を持つ巨石墓の一側面を成す石材に穿ち開けられた穴のことである。

舷窓を持つ巨石建造物は世界のかかなり広い範囲に見ることができる。北欧スウェーデンから、フランス、ドイツ中部、イベリア半島、ブリテン島南部、北部アイルランド、コルシカ島、黒海沿岸地方、地中海沿岸、コーカサス地方、パレスチナ、さらにごく小数だがイラン高原にまで広がっている⁽⁹⁾。よって舷窓は、南インドの巨石墓の起源の問題を考える上でも非常に重要な特徴であるが、これだけの地域的広がりを持ち、さらに年代的に言っても古いものは紀元前 4000 年の新石器時代から、紀元前 1 千年紀の鉄器時代にまで及ぶことを考えると、これらの舷窓を持つ巨石建造物が全て同じ世界観を共有していたと考えるのはかなり難しいことである。

舷窓の機能については、これらの巨石墓の建造者や後の奉獻者が石室内に出入りするために設けられたものではないかと考える研究者もいるが、すでに検討してきたように、二次葬という葬法が靈魂の存在を前提としていた可能性が高いことから考えると、出入り口としての実用的な機能を果

たすものとするよりも、靈魂の通り道のような象徴的な役割を持つものである可能性が想定できるのではないだろうか。

それは次のようなことから言うことができる。まず、石室墓の完成後には舷窓は板状の石で閉じられて、土層の観察によると、その後に舷窓を再び開いて石室内に入った痕跡は見られない。つまり、舷窓を利用して追善供養のような行為が行なわれたことは考えられない。また、イラン高原のシアルク Sialk 遺跡で発見された特徴的な形状の石室墓は円形の舷窓を持つが、そのサイズはきわめて小さく人が出入りに利用するのは不可能であり、舷窓が象徴的なものとなっているひとつの例となっている。

南インドのカルナータカ州ブラフマギリ Brahmagiri 遺跡などでは、地面を掘りくぼめた土壌に直接人骨を納める土壌墓が石室墓と共存しているが、これらの土壌墓の場合、土壌の一端に小さな板石を平行に立てて通路のようにしつらえた構造がつくられている。これも本来であれば、何ら必要のないもので象徴的な意味しか持っていない。これらのことを考え合わせると、南インド＝メガリス文化期の巨石墓に見られる舷窓が象徴的な機能を持つものとするのは、不適切とは言えないであろう。

4. 巨石の使用と世界観

最後に、そもそも南インド＝メガリス文化でなぜ埋葬に関連する施設に巨石を用いたのか、そこにこの文化を担った人々のどのような観念を想定することができるのかという点について考察してみたい。墓などの死者のための建造物に石を用いるというのは、世界の多くの文化で広く見られることである。墓であれ、埋葬に直接関連しない記念碑的な建造物であれ、死者にかかわる建造物に石が用いられることが多いのは、石が長期間にわたりその形状をとどめる存在であり、その点で、死者の存在や名声などを何らかのかたちで永続的にこの世にとどめたいという観念と結びついてい

るからであると考えるのは、きわめて自然な考え方であろう。

ただし、巨石建造物の造営には、通常では考えられない労力を必要とすることも忘れてはならない。その点で、アフガニスタンからインド、東南アジアにかけての地域でつい最近まで巨石建造物を造営する風習を持っていた民族の間に広くみられる勲功祭宴や死者祭宴という慣習に注目する必要がある⁽¹⁰⁾。勲功祭宴とは本来、自らの社会的地位の上昇や威信の獲得などの目的のために、大量の食料を参加者に振る舞い、水牛などの貴重な家畜を供犠に捧げる祭宴を主催するという風習のことである。死者の勲功や名声を讃える同様の祭宴であれば、死者祭宴ということになる。インドや東南アジアの民族には、勲功祭宴や死者祭宴に際して、その祭宴の一部として巨石建造物の造営を行なう場合が少なくない。

例えば、中部インドに居住するボンダ（ボンド）の人々は、死者を火葬した後、主に三年たってから死者を記念する最終儀礼を行なうが、その際に村の外の街道筋などにグノムと呼ばれる巨石建造物を造営して、盛大な祭宴をとり行なう⁽¹¹⁾。また、ケーララ州、西ガート山脈中に居住するクルンバの人々も、ほぼ10～20年ごとに死者を記念して儀礼をとり行ない、遺骨を掘り出して氏族墓に改葬する際に、ヤギの供犠を行ない、莫大な費用をかけた祭宴を挙げる⁽¹²⁾。

一般にこうした祭宴においては、散財が大きければ大きいほど、その挙行者あるいは死者の得る勲功は大きいとされる。また、その際に建造される巨石記念物は勲功を得た者の名を永続的に保存することが期待される。勲功祭宴を行なうことのできる者は、その社会の中でかなりの富を蓄えている者たちである。所有する富が多ければ多いほど、より盛大な祭宴を挙行し、より大きな名声や社会的地位を得ることを望むものである。いわば、勲功祭宴というのは、富と名声の間の儀礼的交換のシステムであるといつてよい。

ここで、南インド＝メガリス文化に立ち戻って考えてみると、確かにひ

とつの遺跡での巨石墓の総数は集落の全人口に比してかなり少なく、そのような巨大な石材を使った建造物を造営できるのは、その社会の中でも一定の限られた地位にある者たちだけであったことは想像に難くない。しかし一方で、彼らが居住していた集落の址を見てみると、大きな経済的格差を示すような住居のサイズや質の違いはほとんど見受けられない。アブラハムは、西ガート山脈のパーラッカードゥ地峡周辺地域のこの時期の遺跡の研究を通して、集落間に顕著な格差が欠如していることや埋葬施設も荘厳というほどの規模にないことなどを挙げ、メガリス文化期の社会を「散層的」hererarchical な社会と位置づけている⁽¹³⁾。もし、巨石建造物が勲功祭宴や死者祭宴とつながっているものであると考えるならば、社会的地位を上昇させるための祭宴による過度の富の浪費が、集団内の経済的関係を均衡化させる方向に働いていた可能性が想定できることとなるであろう。

民族例の中には、死者を記念して建てられた巨石建造物が、人格を持った死者の靈魂的存在の拠り所として考えられているという例も少なくない。そのような場合、生者にとって必要とされるときに死者の靈力に頼ることができるように、巨石建造物は集落の中央の広場やすぐ身近な場所に築かれて、日常的に人々に親しまれる場となっているようである。このように死者の靈魂を身近に捉えるような世界観がメガリス文化の場合にもあったのかもしれない。

メガリス文化期の巨石建造物にかかわる観念を探る上で、そのほかにひとつの材料となりうるものがシャンガム文学である。南インド＝メガリス文化は紀元後1世紀にはほぼ終末を迎えるが、それと相前後して成立してくるのがシャンガム文学と呼ばれるタミル語による古典文学作品群である。そこには、断片的ではあるが、当時の葬送儀礼や死者儀礼の様相をうかがわせる記述が垣間見られる。例えば、初期の詩集のひとつ「エットゥトハイ」の中には、「ナドゥカル」natukal という語が見られるが、これは地面に植えた（立てた）石との意味であり、一般にはメンヒルと呼ばれる石

造記念碑のことを指している。詩の中からは、この「ナドゥカル」が戦争や象狩りで命を落とした者のために建てられることが知られる⁽¹⁴⁾。南インドでは紀元後4世紀ごろからヒーローストーン（メモリアルストーン）と呼ばれる記念碑が英雄的行為で亡くなった者のために建立された例が知られている。シャンガム文学の記述からは、そのような風習がすでに後1世紀ごろにあったことを想定することができ、メガリス文化期の巨石建造物とヒーローストーンにつながる英雄記念碑が直接的に連続していることが見てとれる。南インドでは後の王朝チョーラ朝期に pallipatai（祖廟寺院）と呼ばれる、王族など社会的に高位の人々の死を記念して建てられる寺院の存在が目立つようになる⁽¹⁵⁾が、これも巨石墓の時代にさかのぼる死の観念を共有するがゆえの現象と言えるのかもしれない。

5. まとめにかえて

筆者は1993年1月から2月初めにかけてマハーラーシュトラ州のバーギーマハーリー Baghimahari 遺跡の発掘調査に参加した。その際、発掘に携わったのが環状列石を持つ土墳墓である第14号墓であった。第14号墓は、幼児の頭ほどの大きさのある丸石を積み上げた積石塚の様相を呈している。発掘では中央部東南寄りの地点から数点の土器が出土した。その全てが赤色土器で、最も大きなものは口の開いた小型の壺であった。これらの土器は、元来の自然の地面のほぼ直上に据えられており、遺体の埋葬後それほど時を置かずしてこの場所で何らかの儀礼が行なわれた跡である可能性が考えられる（図2）。また、この土器群のすぐ上には積み石が置かれていて、土器群と積み石の間には目だった土層は認められない。つまり、壺を用いた何らかの儀礼が行なわれた後で、土をかぶせるようなことはせず、故意にその壺を破壊するような行為があったと考えられる。それがどのような意味を持つ儀礼であり、どのようなかたちで行なわれていた



図2 パーギーモハーリー遺跡，第14号墓出土土器

かは定かではないが，丹念な発掘調査を通して当時の死に対する考え方に迫ることも可能であろう。まだ十分に文字の使用も行なわれていない，南インドのこの時代の死に関する観念について追求することは決して容易なことではない。しかし，発掘調査によってより細かな情報を拾い上げ，出土遺物をより詳細に検討することによって，当時の死の観念についてより深く理解することのできる可能性は十分に残されている。

《注》

- (1) 関根 1995, pp. 229-255
- (2) 埋葬に関連する巨石建造物を顕著な特徴とすることから，この文化は「巨石文化」と呼ばれることも多かった。しかし，巨石性はこの文化の一要素にすぎず，より全体的な視点でこの文化を見る必要がある。また，他の地域のいわゆる「巨石文化」との安易な比較をなるべく避けるためにも，筆者はかつてからできる限り「巨石文化」との語を避けて，「メガリス文化」という

呼称を好んで用いてきた。この論文でも「南インド＝メガリス文化」との言い方を用いることとする。この文化の詳細については、深尾（2007）などを参照のこと。

- (3) Ucko 1969, p. 263
- (4) 韓国の珍島ではシッキンクットと呼ばれる（村上祥子教授のご教示による）。
桜井 1989, pp. 142-147
- (5) エルツ 2001
- (6) 山田 1959, pp. 156-158
- (7) 山田 1959, pp. 158, 160-161, 165-166
- (8) Mushrif-Tripathy, Rajan & Walimbe 2011, pp. 35-75
- (9) Childe 1945, pp. 9-10
- (10) 小西 1990, pp. 85-88
- (11) Poyil 2009
- (12) ハイネ＝ゲルデルン 1961, 竹村 1962
- (13) Abraham 2012
- (14) 例えば、「ブラナーヌール」335 編の詩では、象と戦い亡くなった英雄のために、「ナットリナイ」391 編では戦闘で英雄的に亡くなったものに対して、「ナドゥカル」が建立されていることが記されている。Srinivasan 1959
- (15) Fukuroi 2011

参考文献

- Abraham, S.; *Social complexity in early Tamilakam: sites and ceramics from the Palghat Gap, Kerala*, Thesis, Univ. of Philadelphia, Philadelphia 2002
- アリエス, フィリップ; 『図説 死の文化史——ひとは死をどのように生きたか』, 福井憲彦訳, 日本エディターズスクール出版部 1990 (Philippe Aries; *Im-ages de l'homme devant la mort*, Ed. du Seuil 1983)
- Childe, V. Gordon; "Megaliths", *Ancient India*, No. 4, 1948
- 『エトゥットハイ 古代タミルの恋と戦いの詩』, 高橋孝信訳, 東洋文庫, 平凡社 2007
- 深尾淳一; 「巨石文化の出現」, 『南インド』, 世界歴史体系南アジア史 3, 山川出版社 2007
- Fukuroi, Yuko; "Temple for the dead: a review of the pallippadai in the Tamil region of South India", *Indo-koko-kenkyu*, No. 32, 2011
- ハイネ＝ゲルデルン, ロベルト; 「巨石問題」, 竹村卓二訳, 『古代学』, 10-1,

- 1961 (Robert Heine-Geldern; “Das Megalithproblem”, *Beitrage Osterrichs zur Eroforschung der Vergangenheit und Kulturgeschichte der Menschheit*, Hort 1959)
- エルツ, ロベール; 「死の宗教社会学 — 死の集合表象研究への寄与」, 『右手の優越 — 宗教的両義性の研究』, 内藤莞爾訳, ちくま学芸文庫, 筑摩書房 2001 (垣内出版 1980) (Robert Hertz; “Contribution a une etude sur la representation collective de la mort”, *Annee Sociologique*, 10, 1907)
- 辛島昇&アンソニー=ウォーカー; 「トダ族のいわゆる Green funeral について」, 『民族学研究』, 30-1, 1965
- Kelly, Gwendolyn O.; “Craft production and technology during the Iron Age to Early Historic transition at Kodumanal, Tamil Nadu”, *Tamil Civilization*, Vol. 23, 2009
- 小西正捷; 「中一北東部インドのドルメン状構築」, 『アジアの巨石文化 — ドルメン・支石墓考』, 六興出版 1990
- メトカーフ, ピーター&リチャード=ハンティントン; 『死の儀礼 — 葬送習俗の人類学的研究 第2版』, 池上良正・池上富美子訳, 未来社 1996 (Peter Metcalf & Richard Huntington; *Celebrations of death: the anthropology of mortuary ritual*, 2nd ed., Cambridge Univ. Press, Cambridge 1991)
- Mushrif-Tripathy, Veena, K. Rajan & S. R. Walimbe; *Megalithic builders of South India: archaeo-anthropological investigations on human skeletal remains from Kodumanal*, Indira Gandhi Rashtriya Manav Sangrahalaya, New Delhi 2011
- (www.come2mywebsite.com/School/e78729b4-601d-4015-9c1b-e5b62051e9af/image/112.pdf accessed on Nov. 30th)
- Poyil, Manjula; “Farewell ritual and transmigrating souls: secondary funeral of the Attappadi Kurumbas”, *Anthropologist*, 11-1, 2009
- 桜井徳太郎; 「シャーマニズム — 日本と韓国の比較」, 『シャーマニズムと韓国文化』, 古代の日本と韓国 9, 学生社 1989
- 関根康正; 『ケガレの人類学 — 南インド・ハリジャンの生活世界』, 東京大学出版会 1995
- Srinivasan, K. R.; “The Megalithic monuments of South India — literature and tradition”, *Archaeological Society of South India, transaction for the year 1958-59*, Archaeological Society of South India, Madras Museum, 1959
- 竹村卓二; 「巨石問題の展望 — 最近の論調をめぐって」, 『社会人類学』, 3-2,

1962

山田隆治；「中・東部インド未開諸族における《死後の生活観》—— Austoasia 語系諸族を中心に」, 『民族学研究』, 22-3~4, 1959

山折哲雄；『死の民俗学 —— 日本人の死生観と葬送儀礼』, 岩波現代文庫, 岩波書店 2002

内堀基光・山下晋司；『死の人類学』, 講談社学術文庫, 講談社 2006（弘文堂 1986）

Peter J. Ucko; “Ethnography and archaeological interpretation of funerary remains”, *World Archaeology*, Vol. 1, No. 2, 1969

（原稿受付 2012 年 12 月 10 日）

〈資 料〉

中国の若者文化をめぐる（2）

——「動漫」の周辺①——

立 松 昇 一

はじめに

「中国の若者文化をめぐる（2）」として、今回は「動漫」（アニメ・漫画）を取り上げる。ただし今回は中国の漫画の大まかな流れの確認と現段階で収集できた漫画の資料の提示にとどめ、本題は次回に譲る。筆者の現在の主な関心は、中国で若手の漫画家は育っているのか、若者に人気のおもしろい漫画はあるのか、漫画の書き手は漫画家として生活できるのかなどである。

1. 中国の漫画の大まかな流れ

（＊漫画は「漫画」「マンガ」と表記されるが、ここでは「漫画」に統一する。）

① 連環画

中国の漫画といえばまず「連環画」が想起される。「小人児書」ともいう。子どもむけ絵入りの連続漫画物語で、絵の下或いは左右に簡単な話が加わる。縦8センチ、横10センチほどの大きさ（図版1, 2）。80年代後半には次第に消えつつあり、90年代には古本として再登場する。雑誌として「中国連環画」（月刊、中国連環画出版社）が出ている。



28 雷锋不论走到哪里，都热情地宣传毛泽东思想，全心全意地为人民服务。

(図版 1, 「雷锋」人民美術出版社, 1973 年 3 月, p. 28 より)



(図版 2, 「蟋蟀闘公鶏・濟公故事之七」上海人民美術出版社, 1988 年 5 月, p. 39 より)

② 四コマ漫画

中国で漫画といえば、本来 1 コマや 4 コマ漫画が主流で、時流を風刺したり、庶民の生活をユーモアに描いたりしている。主な雑誌には「風刺与幽默」(「風刺とユーモア」)がある。これは 1979 年創刊の雑誌で人民日報社主管。華君武や丁聰、方成らが漫画を発表した。そのほか「幽默与笑話」(「ユーモアと笑い話」吉林省期刊工作者協会主管)などに漫画が掲載されている。

③ 「鉄腕アトム」

1980年中国で初めてCCTVで「鉄腕アトム」が放映された。放映後の1981年に「連環画」の鉄腕アトムが発行されている。中国で子供も大人も夢中になった記念碑的作品である。その後多くの日本のアニメや漫画が一挙に中国に入る。参考までにどんなアニメが人気なのかを挙げておく。中国サーチナの調査（2011年）によれば日本の人気アニメの順位は以下の通りである。1, ドラえもん 2, クレヨンしんちゃん 3, 名探偵コナン 4, ちびまる子ちゃん 5, スラムダンク 6, ナルト 7, ドラゴンボール 8, 聖闘士星矢 9, セラームーン 10, ワンピース

④ 「画書大王」(Comics King)

これは、1993年に創刊された半月刊の漫画雑誌で、四川省成都の希望書店が発売元である。寧夏人民出版社主管とあるが、実は掲載された作品が一部海賊版であった。ここから中国の若き漫画家、顔開、陳翔、姚非拉、自由鳥、胡靖蓉、趙佳、鄭旭昇などが育っている。陳翔の「小山日記」が10号から、顔開の「雪椰」が17号からスタートした。2年ほどで海賊版の摘発を受けて停刊を余儀なくされた。

（＊画書大王（画王）漫画在線觀看 www.bengou.com/100726/910072610/ で1994年度1号から24号まで見ることができる。）

⑤ 「5.15.5工程」

たかが漫画と、漫画を軽視していたつけがまわってきた。日本の漫画が中国の若者に大きな影響を与えているという危機感を持った中国政府は、1995年に国策として5つの漫画基地、15の漫画シリーズの発行企画、5つの雑誌の創刊を立ち上げた。これが「5.15.5工程」といわれるプロジェクトだ。五つの基地とは（遼寧少年儿童出版社、中国少年儿童出版社、少年儿童出版社、接力出版社、四川少年儿童出版社）、五つの雑誌とは「北京卡通」「卡通先鋒」「中国卡通」「漫画大王」「少年漫画」である。結果と

してはあまり大きな成果をあげていないようで、五つの雑誌は現在発行されていない。当時発行されたそのほかの雑誌「新漫画」「卡通城」「科普画王」「卡通王」「科幻世界画刊」なども停刊している。1997年創刊の「漫友」（内蒙古少年儿童出版社）だけは現在も続いている。2006年に「知音漫客」（湖北省武漢発行）が新たに創刊された。

⑥ 「金龍漫画賞」

これは2004年にスタートした漫画賞である。これも国策の一環であろうか。「漫友」雑誌社、「漫画世界」雑誌社が主催している。これまでに受賞した漫画家の主な人を挙げておく。

Benjamin, 張曉雨, 客心, 寂地, 猪楽桃・齊簫, 于彦舒, CHRY（+落落）, 丁冰, 王小洋, 阮筠庭, 韓露, 夏達, 愛欧, 白驍, 楊笑汝, Buddy, NOCA, 胡偉, 顆粒, L.M, 米沙, 任杰など。

⑦ 台湾・香港の漫画

大陸でも台湾や香港の漫画が出ている。主なものとして傲幼祥の「烏龍院」、蔡志忠の古典のパロディー漫画、游素蘭の少女漫画、朱徳庸のユーモア漫画、香港では王澤の「老夫子」、黄玉郎の漫画などが挙げられる。

2. 中国大陸で漫画家は育っているか

漫画家が職業として成り立つのか。現在よく名前を目にする漫画家で活躍している漫画家を以下に示す。（* 百度百科で職業を漫画家としている主な人を挙げた。）

- 1, 胡蓉（女性, 1971～, 江蘇省如皋出身）代表作は「白秋練」「倩女幽魂」。中国漫画界の草分け的存在。
- 2, 顔開（1976～, 江西省南昌出身）代表作は「雪椰」。現在「龍族」を「知音漫客」に連載中。

- 3, 姚非拉（1974～，湖北省武漢出身）華中理工大学卒業，代表作は「80℃」「夢裏人」。
- 4, 客心（本名は邱月仙，上海出身，女性）代表作は「MINOR 未成年」。そのほかに「安魂曲」「人偶師未来」など。
- 5, 自由鳥（1976～，上海出身，女性）本名は蔣翎，代表作は「天籟」。現在は文筆活動も行っている。
- 6, 于彦舒（1983～）吉林芸術学院卒業。代表作は「黑白無双」「扳手少年」。
- 7, 夏達（女性，1981～，湖南省懷化出身）長沙理工大学芸術学部卒業。代表作は「子不語」（図版3）「長歌行」。（* 上海の町角で手に入れた



（図版 3, 「子不語・参」（夏達，第九回「忘川」p. 31 より）

夏達の「子不語」は衝撃的だった。こんな漫画家が中国に現れたのかという
思いが今でも鮮明に脳裏に焼き付いている。)

3, 「資 料」

① 広州の書店で

資料として 2011 年広州で収集した資料を示し、簡単な説明を加えておく。

場所：広州購書中心文学階の「動漫」コーナー。時期：2011 年 8 月 9 日
～10 日，広州市天河区天河路 123 号（＊北京や上海でこのように広い「動漫」
コーナーを目にしていなかったため、いささか驚きを禁じ得なかった。いよいよ中
国にも漫画時代が到来か？（写真①～④，①以外は鐘小石氏 2011 年 9 月 3 日撮影）



(写真①)



(写真②)



(写真③)



(写真④)

●は手元にあるもの。（＊タイトルは簡体字だが、日本の漢字で代用した。限られた時間での調査だったので、出版社はメモしていない。）

- ・「我的路 MYWAY」５（寂地）●1-5。寂地：本名は租雅楽，四川省成都出身，絵本漫画家。
- ・「龍族」２（顔開，原作：江南）●1-2。江南の本名は楊治，安徽省合肥の出身，北京大学で化学を学ぶ。ワシントン大学修士課程修了（専攻は分析化学），ネット作家として「此間少年」「一千零一夜之死神」などの小説がある。この漫画は「漫客・小説絵」「知音漫客」に連載され，現在単行本として４冊目が出ている。期待度★★★
- ・「闖羅大陸」２（穆逢春，原作：唐家三少）穆逢春は上海出身。唐家三少は本名は張威で，1981年生まれ。
- ・「最漫画」（青春号，鋒銀号，騎士号，桃花号，国粹号，山海号，昔夏号，天鵝号）
これは「最小説」郭敬明主編による漫画雑誌。
- ・「偷星九月天」18（周洪濱・小松）●1, 2, 27, 28。小松は本名范曉松（女性），潜艇工作室の一員。工作室には周洪濱などがある。期待度★★★
- ・「米米与四季王子」1-5（周洪濱監制，絵：JRO）すでに８冊出ている。JROは新人の画家，この漫画は神童画報・漫画BARに連載されている。
- ・「ANGEL 天使」（上下）（客心）●
- ・「未成年」1-8（客心）●1-6
- ・「黑白無双」1-8（于彦舒）●1, 2, 5, 6。
- ・「扳手少年」1-2（同上）
- ・「逝」（尹川）＊第二回日本国際漫画賞銀賞受賞。尹川は絵本漫画家。
- ・「匿龍蜜語」３（小雲）小雲は香港在住の漫画家，デザイナーでもあり，挿絵作家でもある。

- ・「4.9×4.9」3（企画：顔開，絵：白驍）白驍は1982年生まれ，温州出身で北京在住，ボクシング漫画を得意とする。この漫画は2008年7月から「漫友」の「少年S」に連載された。期待度★★
- ・「手機少年 P.Boys」1-9（絵：茗卡通・暴雨）茗卡通・暴雨は北京東城区に住む漫画家。
- ・「花樣梁祝」1-10（童亦名）童亦名は香港の漫画家。この漫画は「漫画 BAR」に連載中で，単行本としては14冊目まで出ている。
- ・「金属狂熱団」1-4（童亦名）
- ・「幻之国度」1-8（陳嵐）陳嵐は上海出身の漫画家。
- ・「少年保鏢」1-2（陳嵐）
- ・「美味季節」1-5（Buddy）Buddy は北京出身の漫画家で本名は凌一凡。第6回金龍漫画賞最優秀イラスト賞を受賞。
- ・「魔術師」（mint 短篇漫画集）」（MINT），MINTの本名は姚巍，他に「米米」という作品がある。
- ・「卿莫離」1-3（孫美樺）孫美樺は1981年生まれ。
- ・「隣居家是画漫画的阿么」Ⅰ．Ⅱ（Ling）Lingの本名は李凌彪，広州出身。
- ・「超合金社団」1-7（Ling，脚本：風息神涙）●1，4，5。風息神涙は1983年生まれで，成都在住のネットアニメ作家。かつて医者をしていた。
- ・「星軌是天空的道路」4（CHRY，風息神涙編）CHRYの本名は関穎。1980年生まれの広州出身の少女漫画家。「天体観測」「容身之所」などの作品がある。
- ・「青春白悩会」1-5（千靨，脚本は阿敏・愛礼絲）この漫画は「最漫画」に連載されている。千靨は上海最世文化発展公司の契約漫画家。
- ・「受不了 RELOAD」1-3（丁東）「受不了」は「最漫画」に連載された。

- ・「下垂眼」1（王小立）王小立はもと「漫友」編集者，現在は「最小説」誌上で小説を書き，「最漫画」で漫画も描いている。
- ・「洛奇花園」1-3（原作：比比，漫画：NOCA）NOCAの本名は呉天晴，第7回金龍漫画賞最優秀少女漫画賞を受賞。
- ・「血族 Bloodline」1-2（愛欧）愛欧の本名は葛重蔵，天津南開大学生命科学院を卒業，「Infinity Game 解」で第5回金龍漫画賞最優秀少年漫画賞を受賞。
- ・「米特蘭的晨星」（夏達短篇漫画集Ⅱ）（夏達）
- ・「同類」（同上Ⅰ）（夏達）
- ・「梅蘭芳」1（梅之卷）（「最漫画」に掲載されたもの）
- ・「梅蘭芳」外伝（同上）
- ・「小時代1・5」（青木時代）1-4（同上，郭敬明の小説の漫画化）
- ・「小時代2・5」（鋒銀時代）1（同上）

② 手元にある作品，雑誌

- 「泡沫之夏」（原作：明曉溪，絵：米沙）1-4。米沙は1984年生まれ。杭州出身。杭州翻翻動漫芸術会社の契約漫画家。
- 張曉雨（「飛」）（コピー）張曉雨は1975年生まれ。貴州省安順の出身。2005年の停刊まで「科幻世界画刊」で編集担当していた。
- 「80℃」（姚非拉）
- 「記得」（BENJAMIN），ベンジャミンの本名は張彬，黒竜江省本溪出身，「記得」はCG風の漫画。
- 「折紙戰士」（周顥宗）7，9。周顥宗は台湾出身の漫画家。
- 「我的小狐狸」（金蓮珠）韓国漫画
- 「子不語」1-3（夏達）日本語版「誰も知らない」1-3，お勧め度★★★
- 「長歌行」1-2（夏達）日本語版 1-2

- 「最漫画」(詭迹号, 郭敬明主編, 2011 年 6 月)
- 「花 雨 夢」(2000 年 1 月号)
- 「漫画公主別冊」(2000 年 2 月号)
- 「漫友」(漫画 100) (2005 年 8 月)
- 「龍漫少年星期天」(2010 年 9 月)
- 「2001 中国年度最佳卡通」(「卡通王」雜誌社選編, 瀋江出版社, 2002 年)

③ そのほかの単行本と作者

- 陳翔(「小山日記」) 陳翔は四川省自貢出身, 鄭旭昇との共作「神精榜」がある。
- 自由鳥(「天籟」「花妖」)。
- 林夕(「雪狼湖」) 林夕は 1980 年生まれ, 女性, 本名は朱敏。「北国野薔薇」「J 型美麗」などの作品がある。
- 陸明(「我的旋律」) 陸明は 1982 年生まれ, 北京出身。「門」「刀」「反擊」「尋」「騎士宣言」などの作品がある。
- 顔開(「雪椰」)。
- 林意菲(「無痕」) 林意菲の本名は王勤。女性, 上海出身。「1+1+1」「兄弟」「時空」などの作品がある,
- 丁冰(「樓蘭旖夢」) 丁冰は重慶出身, 広州に市政府の援助で「丁冰漫画工作室」を立ち上げている。日本で漫画の修業も積んでいる。ほかに「夢開始的地方」「鼯鼠(モグラ) 同盟」が単行本になっている。

4, 「中国の若者文化」のための「動漫」についての基本文献

(* 以下に「動漫」に関する基本的文献を挙げておく。今回は漫画に限り, アニメ関連は極力除外してある。)

- 1) 『漫画学のススメ』(日下翠, 白帝社, 2000 年)

- 2) 『漫画学入門』（日下みどり，中国書店，2002 年）
- 3) 『中国漫画評論』（代表，日下みどり，2004 年，平成 13～15 年科研費補助金成果報告書，九州大学）
- 4) 『中国動漫新人類』（遠藤誉，日経 BP，2008 年）
- 5) 『オタ中国人の憂鬱』（百元籠羊，武田ランダムハウスジャパン，2011 年）
- 6) 「中国漫画の変貌」（千野拓政，アジア遊学 97『現代中国のポピュラーカルチャー』所収，pp. 12-120, 2007 年）
- 7) 「マンガ・アニメ」（山下一夫，『北京なるほど文化読本』所収，pp. 84-95, 2008 年）
- 8) 張曉雨「発明家喬正飛」（千野拓政訳，『中国現代文学 3』，ひつじ書房，2009 年 5 月所収）
- 9) 「中国漫画の変貌が語るもの」（千野拓政，同上，pp. 109-122, 2009 年）
- 10) 『80 后集体回憶』第 3 章「動漫」（楊柳，当代中国出版社，2011 年，pp. 48-79）

〈抄 録〉

The Syntax of Advise and Force

Tsutomu WATANABE

The Table of Contents

1. Sentence Pattern and Verb Class
2. The Sentence Pattern Arguments for the Verbs *Advise* and *Force*
 2. 1. The Arguments on *Advise* and *Force* in Kihara and Yamagishi (2001)
 2. 2. The Arguments on *Advise* and *Force* in Ando (2005, 2008)
 2. 3. The Description of *Advise* and *Force* in Quirk et al. (1985)
3. The similarities and differences between *advise* and *force*
 3. 1. Inada (1989)
 3. 2. Rudanko (1989)
 3. 3. Mair (1990)
 3. 4. Sinclair (1996)
4. Conclusion

Summary

This research started from the assumption that the two sequences $[\text{NP}_1 + \textit{advise} + \text{NP}_2 + \textit{to-infinitive}]$ as illustrated in example (1) below and $[\text{NP}_1 + \textit{force} + \text{NP}_2 + \textit{to-infinitive}]$ as illustrated in example (2) below should be classified into one of the sentence patterns as illustrated in the examples (3) to (9) in section one

- (1) I strongly advised him to take a rest.
- (2) He forced us to submit to his orders.

- (3) Prices rose. [SV (intransitive)]
- (4) Elizabeth enjoys classical music. [SVO (monotransitive)]
- (5) Your face seems familiar. [SVC (copular)]
- (6) My sister lives next door. [SVA (copular)]
- (7) We all wish you a happy birthday. [SVOO (ditransitive)]
- (8) The president declared the meeting open. [SVOC (complex transitive)]
- (9) The doorman showed the guests into the drawing room. [SVOA (complex transitive)]

The discussion in section two has demonstrated that the claim by Ando and Quirk et al. that an *advise*-sentence is analyzed as SVOO and *force*-sentence as SVOC is supported by an observation that the former can undergo the paraphrasing between a *to*-infinitive and a *that*-clause whereas the latter cannot. We consider that the two sequences of similar constituents should be treated as independent constructions which call for separate descriptions to reveal the semantic differences.

As the attempt to pursue the syntactic differences between *advise* and *force* does not seem to bring an easy success, section three focused on the similarities between the two sequences. The discussion based on Rudanko and Mair made it clear that the similarities between the two sequences can be encapsulated as an Equi structure or an object-controlled construction. Yet, it seems that analyzing the [NP₁+*advise/force*+NP₂+*to*-infinitive] as such has brought out the prototypical meaning of the constructions only. The discussion in the last part of section 3.4, illustrated by examples (10) to (13) below, revealed that both an *advise*-sentence and a *force*-sentence can exhibit a characteristic of the SVO pattern or the raising structure.

- (10) The house was believed to have been sold.
- (11) Capital investment programmes [sic] in future years are ex-

pected to be maintained at a high level.

- (12) One of them halted exports for a while and destroyed 145,000 cases of fruit, to try to force the tax to be cut or withdrawn.
- (13) Student teachers are advised not to be employed during the student teaching experience

Mair (1990: 128–130) discusses a case where the verb *allow* can be used in any of the three transitive complementation patterns. The relevant examples are referred to below with her syntactic analysis. The bracketing in the examples is mine.

- (14) Hamilton is saying we cannot allow [Smith to get away with it].
[SVO]
- (15) I was really quite frightened in case perhaps he would refuse to allow [me to be a red cross nurse]. [SVOO]
- (16) All right, we'll allow [the camel and the needle to be a piece of vivid imagery]. [SVOC]

Mair applies the raising analysis to sentence (14) and the Equi analysis to sentence (15) in order to distinguish the sentence patterns they are assigned to. The three uses of the verb given above indicate that it is polysemous in semantic terms. But syntactically, the examples show that the sequence [*allow*+NP+*to*-infinitive] is structurally indeterminant as she (p. 135) points out. We will have to consider how a particular structure or construction can be defined.

This research has focused on describing the characteristics of the two verbs. The semantic difference between them requires a more detailed description with an appropriate descriptive device. The verb *force* was characterized as “implicative” by Rudanko. He provided 13 more candidates for “implicative” verbs but they are not illustrated with examples yet. Sinclair (1996: 293) offers an example of the verb *lead* in (17) and (18) as shown below.

(17) Kim's gnawing conscience and guilt led her to overeat.

(18) Kim overate.

But the implicated sentence (18) is not supported by the context. In describing a verbal complementation, the traditional custom has been to allow a certain core verb to represent a particular syntactic or semantic class of verbs. It is strongly hoped that a corpus-based research will allow each verb to be described in detail in terms of syntax and semantics.

References

- Ando, Sadao. 2005. *Gendai Eibunpou Kougū*. (*Lectures on Modern English Grammar*) Tokyo: Kaitakusha.
- Ando, Sadao. 2008. *Eigo no Bunkei*. (*Sentence Patterns in English*) Tokyo: Kaitakusha.
- Inada, Toshiaki. 1989. *Hobun no Kouzou*. (*Complementation Structure in English*) Tokyo: Taishukan.
- Karttunen, Lauri. 1971. Implicative verbs. *Language* 47. 340–358.
- Kihara, Kenzo & Yamagishi, Kazuo. (eds.) 2001. *The New Global English-Japanese Dictionary*. 2nd edition Tokyo; Sanseido.
- Lawler, John. 2008. *Linguistics 210 Introduction to Linguistic Analysis Fall 2008. Part 2* The University of Michigan. <http://www-personal.umich.edu/~jlawler/#Class>; (5 September 2012)
- McCawley, James D. 1988. *The Syntactic Phenomena of English*. vol. 1 Chicago: The University of Chicago Press.
- Mair, Christian. 1990. *Infinitival Complement Clauses in English: A study of Syntax in Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press
- Quirk, Randolph, Sydney Greenbaum, Geoffrey Leech & Jan Svartvik. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Onions, Charles T. 1904¹, 1965⁶. *An Advanced English Syntax*. London: Kegan Paul.
- Rudanko, Juhani. 1989. *Complementation and Case Grammar A Syntactic and Semantic Study of Selected Patterns of Complementation in Present-day English*. Albany: State University of New York.
- Sinclair, John. 1996. *Collins Cobuild Grammar Patterns 1: Verbs*. London: HarperCollins Publishers.
- Soames, Scott & David M. Perlmutter. 1979. *Syntactic Argumentation and the*

- Structure of English*. Berkley: University of California Press.
- Visser, F. Theodoor. 1973. *An Historical Syntax of the English Language*. Part Three. Second Half. *Syntactical Units with Two and with More Verbs*. Leiden: E. J. Brill.
- Watanabe, Tsutomu. 2009. "On the sentence patterns in English: The case of *advise* and *force*" *Takushoku Language Studies* 120. 81-128
- Wehmeier, Sally. 2005. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. 7th edition. Oxford University Press.

(The original paper is to be published in the journal *Kyoto Working Papers in English and Linguistics* on March 31, 2013)

(原稿受付 2012 年 12 月 7 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た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）	A 4 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、その旨を執筆者に通達する。

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	

語学研究 2011. 12 No. 125 におきまして、一部誤植が見つかりましたので本号にて訂正させていただきます。

• 59 ページ 19 行目

(誤) 拓殖大学言語文化研究所 → (正) 拓殖大学日本語教育研究所

語学研究 2012. 12 No. 127 最終ページの執筆者紹介と、編集委員の中で表記に誤りがございましたので本号にて訂正させていただきます。

• 246 ページ 10 行目

(誤) ハビエル・デ・サンティアゴ・ゲルボス

(スペイン国立サラマンカ大学准教授,)

→ (正) (スペイン国立サラマンカ大学准教授, スペイン語教授法)

• 同ページ 19 行目

(誤) 松下直弘 (外国語学部准教授) → (正) 松下直弘 (外国語学部教授)

執筆者紹介

保 坂 芳 男 (外国語学部教授, 英語科教育法)

山 田 政 通 (外国語学部教授, 英語学, 談話分析)

久米井 敦 子 (商学部准教授, 中国語学)

濱 松 法 子 (政経学部准教授, スペイン語学)

ヘオルヒナ・ロメロ・デ・涌井

(外国語学部特任教授, スペイン語学・ラテンアメリカ文化人類学)

瓜 谷 望 (外国語学部教授, スペイン語学・スペイン語教授法)

安 富 雄 平 (外国語学部教授, スペイン語学)

ハビエル・デ・サンティアゴ・ゲルボス

(スペイン国立サラマンカ大学准教授, スペイン語教授法)

松 下 直 弘 (外国語学部教授, スペイン語学・ラテンアメリカ文学)

深 尾 淳 一 (政経学部非常勤講師, インド・パキスタン語学)

立 松 昇 一 (外国語学部教授, 中国現代文学・中国文化史)

渡 辺 勉 (商学部教授, 英語学・英語音声学)

編集委員／村上祥子 (商学部教授), 渡辺勉 (商学部教授), 先川暢郎 (政経学部教授), 木村政康 (外国語学部教授), 塩崎智 (外国語学部教授), 松下直弘 (外国語学部教授), 関口美幸 (外国語学部准教授)

拓殖大学 語学研究 第 128 号

平成 25 年 3 月 20 日 印 刷

平成 25 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