

「汎用スペイン語」を追い求めて

江澤 照 美

En busca de “El español panhispanico”

Terumi EZAWA

1. はじめに

本稿タイトルの「汎用スペイン語」は、スペイン語圏の異なる地域の話者間で概ね相互理解可能な共通語としてのスペイン語を指す¹⁾。筆者は「汎用スペイン語」の研究成果を教育の場で活用することを最終目標として2018年よりこの課題に取り組んできた。管見ではスペイン語の歴史の中で特筆すべき共通スペイン語は、16世紀以降アメリカ大陸に新天地を求めて集まったスペイン各地の出身者が運命を共にする仲間として長期間の共同生活を続けるうちに形成していったコイナーである。しかし、本研究の最終的な目的は「汎用スペイン語」の概要把握とそれを日本のELE教育界の今後の発展に結びつけることにあるため、考察の対象とするのは近現代のスペイン語の中に見出される共通性である²⁾。

現代スペイン語の中で最初にその存在を研究者に認識された共通語“el español neutro”は1960年代にメキシコやアルゼンチンなどのイスマノアメリカ諸国で制作された映画・TVドラマのスペイン語の吹き替えの言語である。しかし、この言語がアメリカスペイン語の特徴を持つ、すなわち自国民が日常使用している言語とは少し異なるために不自然に聞こえることを理由に、70年代以降のスペインでは吹き替えの言語として半島スペイン語が選ばれるようになった。また、外国への作品流通の必要性から生みだされたがゆえに必ずしも言語の専門家の厳密なチェックを経っていないという批判もあり³⁾、“el español neutro”は次第に使われることがなくなり忘れ去られた。

短命に終わった“el español neutro”はその後研究者に言及される際もたいてい *entre comillas* で、近現代の共通スペイン語は必ずしも十分にその

存在を認知されているとは言えない。しかし、1990年代以降から始まったインターネットの世界的な普及が国境や大陸を越えた情報のやりとりを瞬間に可能にし、早くからネットを活用していたRAEはASALEと連携し、汎イスパニア主義の標榜とスペイン語圏全域の言語・文化の多様性の尊重を掲げて現在に至る。

本研究の当初の計画では、スペイン語の言語バリエーションの中から話者間の相互理解を可能にする共通性を抽出し、「汎用スペイン語」の言語モデルに相当するものを構築する予定であった。しかし、次章に詳述するように、過去2年間に得た結果から、統一的な基準のもとで共通する要素を抽出することが相当困難であると判断するに至り、アプローチを見直すことにした。ただし、アプローチ方法を見直すことは「汎用スペイン語」が内包するはずの共通性の存在を否定することを意味しない。共通性があるからこそ、母語話者か非母語話者かを問わず当該言語で意思疎通が図れるのである。

三好(1996:257)はこの共通スペイン語について「…一種の抽象的概念であり、実態としては存在しない。とはいえ、全スペイン語使用者に共通のスペイン語は、具体的に均質的な姿としては把握できないとしても、現実にはその共通性が教養語のレベルでかなりの程度まで維持されている。さらに日常語のレベルでも、いくつかの共通語化の現象が見られるのである。」と指摘している。筆者は後述するように統一的な基準の設定が困難であると判断したために、三好(1996)が述べる「抽象的概念」的な共通スペイン語の実態化を断念する一方で、実態化は困難であるが間違いなく存在するこの種の言語の共通性を教授者が意識し、自らの教育活動に反映させることが今後の日本のスペイン語教育をよりよき方向に導くはずという考えのもとに以後の論を展開する。すなわち、「汎用スペイン語」の教育への応用が本研究の最終的な目標であることには変わりがない。

本稿では、まず多様に富むスペイン語の言語バリエーションから「汎用スペイン語」の具体的な言語モデルを構築するための要素を抽出することの困難さについて述べる。さらに、本研究が目指すべきはあらゆる教育現場で使用する言語モデル案の構築ではなく、CEFRが求める語学教育への準拠であることを指摘し、教師が教育環境に応じてその都度適切と思われる判断基準で学習者に共通性を理解させるというアプローチの中で具体的な事例を挙げる。

2. 言語の多様性と共通性

言語学的観点からのスペイン語の多様性の分析は、多くの場合発音・文法・語彙の三つの側面からおこなわれる。とりわけ多様性に富むのが語彙と発音である。語彙については、Varilex の壮大なプロジェクトとそれを支えた世界中の調査協力者のおかげで、私たちは様々な日常語彙のスペイン語圏全域における使用分布や全般的傾向を知ることができるようになった⁴⁾。また、Molero (2003) によりスペインと中南米5か国(アルゼンチン・チリ・メキシコ・ウルグアイ・ベネズエラ) で使用される語彙の比較対照も可能である⁵⁾。しかし、これらの研究で例示される語彙は使用地域の分布や種類などが著しく異なり、そこからなんらかの統一的基準を用いてスペイン語圏話者間の相互理解を可能にする共通要素を探したり一般化を試みたりするのは相当に困難を極める作業である。それよりも圧倒的多数の相違点を話の種としてコミュニケーション促進に利用するほうが教育的効果を期待できる。

発音面でも同様のことが言える。地域バリエーションがあまりに豊富なのでその一般化や共通要素の抽出はやはり容易ではない。アメリカスペイン語の全容をわかりやすく整理した三好 (2010) は付録 CD により著者自ら各地で収録したアメリカスペイン語の発音の実例を確認できる。いくつかの音源を試聴してみたが、音声の地域バリエーションの相違の多くは単語の中でその音を聴く限りは概ね理解可能であった。すなわち、同じ単語の一部の音が地域によって少し違う場合があるが、少し違う音だけど同じ単語の音だということがそれほど聴覚が優れているわけでもない筆者でも大体理解できた。発音面でも当然のことながら共通要素は存在する。しかし、ある音についてスペイン語圏の中に存在するいくつかの音声バリエーションの中から代表的な一つの事例を選ぶのはやはり難しく、代表的とみなす基準を決めるのも同様に困難である。

以上のように、語彙や発音の多様性は非常に幅広く、かつ複雑な様相を呈していて、そこから具体的な用例が数多く用意された「汎用スペイン語」の言語モデルを抽出するのは筆者が本研究着手前に予想していた以上に難しいことがわかった。文法面についても同様で、授業の受講や専門書の記述から得た筆者個人の経験から述べると、一般的には語彙や発音に比べるとその多様性はまだなんらかの形でよりコンパクトにまとめやすいという

印象がある。しかし、複数の地域バリエーションの中から「汎用スペイン語」的用法とみなす基準を定めるのはやはり容易ではない。使用者が多い用法であることは判断基準になりうるが、ある候補の語や用法が最もメジャーというわけではないが何らかの理由で他よりも重要であると考えられる場合に候補の語として選ばれることもあるだろう。Vosotros とその活用形の使用・不使用の問題をそのような例としてあげる。

母語話者の割合などへの考慮はこの際割愛するが、イスパノアメリカ諸国を合わせるとスペイン一国よりトータルの話者数が多くなるので、スペイン語圏全体では vosotros の不使用が多数派となる。そして多数派であることを理由に「汎用スペイン語」モデル案では2人称複数形は ustedes とその活用形とする」と決めるのもひとつの考え方であるが、筆者自身は vosotros とその活用形について学習初期からの導入が望ましいと考えている。その理由は、入門レベルで活用形を6つすべて教え、その後にイスパノアメリカの人々に対しては vosotros やその活用形を使わない、スペイン人には使うという相手に応じた対応をすることは比較的簡単にできる（はずだ）が、逆に入門時に vosotros を除いた5つの活用形だけ導入し、学習が進んでからスペイン人に対応するためにもう1つ活用形を導入するほうが記憶の負担になると思えるからである。すなわち、vosotros の使用に関して筆者は多数派の用法より教育的な効果をより重視し、少数派の用法である vosotros の学習初期からの導入を優先すべきと考えている。

ところが「汎用スペイン語」のモデルの例を選ぶ際に多数派の用法を優先するほうが望ましいと判断する場合もある。その一例はアルファベットの ll や y の発音である。筆者自身の実践例を述べると、受講生に対しては各地の地域バリエーションの概要を説明するが、そのあと以後の発音練習の見本などを示す際にスペインより話者が多いからという理由で筆者自身はイスパノアメリカでよく聞かれる「ジャ」音で発話することについてあらかじめ断りを入れ⁶⁾、同時に受講生に対してはこのようにスペイン語圏では地域バリエーションがあるので、各自どの地域の発音でもいいので自分の好みの発音をするようにと指導している。

このようにある時には多数派の用法を選び、別の時にはそれよりも重要と考える別の理由から多数派でない用法を選ぶという筆者自身の態度にはブレがあると言えるが、共通要素としてピックアップする際に、多数派のものを選ぶことと何らかの重要性を基準として選択することは選択方法と

して単純に優劣をつけがたい。標準スペイン語・規範的なスペイン語・言語バリエーションの比較対照をしている Rey Castaño (2017: 2) は統一的にまとめるのが難しい言語バリエーションについては、空欄扱いにするか、広範囲で使われていることを理由としてより標準的と考えるという解決法を提案している⁷⁾。空欄扱いは結論なしや判断の放棄を意味するわけではなく、状況に応じて選択肢のうちのどれかを選ぶことであり、筆者の考え及ばぬ選択方法であった。

場合によっては空欄扱い、という選択方法も認める場合、「汎用スペイン語」のモデル案作成は研究者が広く世に向けて提示する案というよりはむしろ個々の作成者が自分の方針に従いそれぞれ自由に設計するものにその姿を変える。次章でも言及する Moreno Fernández (2006, 2007) は他の研究者があまり踏み込んで提案しない、共通スペイン語のモデル化と教育の場での応用を推奨している。Moreno Fernández 氏の考察や Rey Castaño (2017) が提案した空欄扱いなどの考え方にヒントを得て、現在の筆者は、言語バリエーションの多様性の中から「汎用スペイン語」の一般的かつ誰でも使える言語モデルを構成する例を見つけるという、困難を極める試みではなく、言語バリエーションから何らかの共通性を引き出すために教師がその都度最善と思える基準により「汎用スペイン語」らしい言語的特徴に言及するのがより望ましいアプローチであると考えた。

このように、本研究着手当初の計画を少し変更し、次章から視点を変えて「汎用スペイン語」の共通性について考察を進めるが、最初に具体的な言語モデルを追究しようとしたことはけっして無駄な試みではなく、追究の過程で数多くの示唆を得ることができた。すなわち、より標準的な要素を抽出することよりも、音声・文法・語彙のそれぞれのバリエーションの中で教師から学習者に伝えたいものや伝える方法、その例を選ぶ理由などについて内省する重要性に気づくことができた。得たものはそれだけではない。RAE と ASALE の連帯が顕著になった 90 年代以降、特にスペイン国内の ELE 教育界でもスペイン語圏内の言語の多様性と共通性が以前よりもより留意すべき対象となった。その割には一部の研究者を除き、汎用的なスペイン語の教育への活用に関する研究はそれほど進んでいないようにも思えたが、本研究で言語モデル構築を目指し、その困難さを知ったことによりその理由も理解できたように思う⁸⁾。

3. 言語の汎用性と多様性

3.1. “El español neutro” から “el español panhispánico” へ

本章で主としておこなうのは、スペイン語の多様性や共通性をスペイン語教育従事者として学習者に伝えるための方法とその方法を選ぶ理由の検証である。まず本項において、“el español neutro”の衰退後、スペイン語話者どうしが概ね理解しあえる“el español panhispánico”への関心が研究者間で徐々に高まってきた状況について簡単な振り返りをおこなう⁹⁾。

2005年のRAEとASALEによる *Diccionario panhispánico de dudas* 刊行に象徴されるように、今世紀に入りスペイン語圏全域に関わるスペイン語——特に標準スペイン語や規範的なスペイン語、言語バリエーションなど——がスペイン語学研究者の関心を呼ぶテーマとなった。2001年に開催された第2回スペイン語国際会議で Demonte (2001) は *lengua común* という言葉を使い、スペイン語圏における標準語を他のメジャーな言語の事情も交えながら語彙や統語論の観点から分析した。1992年から定期開催が始まったこのスペイン語国際会議の記録はセルバンテス協会のwebページに会議録が掲載されているが、セルバンテス協会の他の刊行物と同様に、90年代以降現在に至るまでのスペイン語圏の言語的多様性と汎用性双方の観点からの研究動向が俯瞰できる¹⁰⁾。

筆者の見るところでは、スペインのELE教育の世界でこのスペイン語の共通性に関心が寄せられるようになったのはCEFR策定以降、すなわち今世紀に入ってからである。他の言語と同様にスペイン語も地域的多様性を持つが、片方の人間が特定の地域でしか通用しない方言で話しまくるという状況でない限り、出身の異なるスペイン語話者(母語話者か非母語話者かを問わない) どうして意思疎通が図れるのは周知のことである。López Morales (2006: 190) はマドリードとメキシコ(シティ)で使われる *habla culta* の語彙の共通性が非常に高い(90%を超える)ことを指摘している¹¹⁾。外国語としてスペイン語を習得する非母語話者であってもある程度の言語運用能力を獲得すればスペイン語で大体の意思疎通が図れるのが当たり前であるせいか、90年代からRAEとASALEの連帯関係やセルバンテス協会の設立などの世界的展開が始まっていたものの、CEFR以前のスペインのELE教育の世界でスペイン語の汎用性への関心は必ずしも高くはなかったと筆者は考える。その根拠はCEFR策定前後のELE教育

テキストに垣間見ることができる。CEFR 以後に出版されたテキストでは文化的な要素、それもスペインだけでなくイスマノアメリカの文化紹介が確実に各ユニットに加えられるようになった¹²⁾。

このように CEFR 以後に起こった言語教育の変化により、スペインの ELE 教育界においてそれまで必ずしも十分に意識されていなかったスペイン以外の国々のスペイン語への関心も高まってきた。多様な言語バリエーションから具体的な共通要素を追究する研究は本稿前章で指摘したような困難さがあり、また ELE 教育の場で必ずしも他地域のスペイン語に対する知識がなくてもコミュニケーション能力は養えるので、ELE 教育の分野で「汎用スペイン語」に関わる研究成果はあまり豊富にあるとは言えないが、先述した Moreno Fernández (2006, 2007) の言語モデルに関する論考や *El español internacional* という呼称を用いて近年のスペイン語圏全域のスペイン語を論じた Bravo García (2008) が Arco/Libros 社の Cuadernos de DIDÁCTICA del español/LE シリーズから刊行された。また、以上の先行研究を踏まえ、Balmaseda Maestu (2008) もスペイン語圏全体の存在を意識したスペイン語教育実践の必要性を論じている。

Moreno Fernández の言語モデルに話を戻す。同氏は教師自身の判断によるモデル構築を推奨する。通常言語モデル構築は容易に変更不可能なある種のルール化をイメージさせるが、Moreno Fernández のモデル構築の考え方に筆者は CEFR の教育理念の反映を見る。教育機関や教師は自らの教育環境を考慮し、学習者のニーズを把握し、度重なる改善や内省と共に学習者に伝えるべきモデルを練り上げることが求められる。これはまさしく CEFR が推し進める言語教育に他ならない。その教育においては、教育関係者自身が携わるスペイン語教育のカリキュラムや方針を決めるのに CEFR や *Plan Curricular* を参照することは推奨されるが、けっしてそれらを鵜呑みにはせず、当地の教育環境や課題を熟知する当地の教育従事者自身がそれぞれの教育環境にとって最善と確信できるものを決定することが望ましいとされる。

筆者は本研究着手時に必ずしもこの問題を CEFR との関連で考えていなかったが、その後考察を深めた結果、答えを出すのが非常に難しいと思っていた「汎用スペイン語」の言語モデル形成をめぐる問題が、CEFR の教育観をもとに視点を変えて再考することにより研究を進められることを確信した。何よりも、本研究の最終目的は「汎用スペイン語」の ELE 教育

への応用であり、「汎用スペイン語」の言語構成の究明が最優先事項ではない。よって、続く3.2. ではスペイン語に内在する共通性を教室現場で学習者に伝える具体的な方法をいくつかの事例と共に検証する。

3.2. 「汎用スペイン語」の意識化

本項では、教師が教室現場で学習者にその都度適切と思われる判断基準によりスペイン語の共通性を意識させるという方法について、筆者の経験からいくつか例を引きながらその有効性を考察する。授業のレベルやテーマにより受講者に伝える内容も異なるので、ここでは実習科目である ELE 教育用テキストを使用する入門レベルの授業を想定して話を進めるが、本研究の目的達成のために ELE 教育用テキストに求めるものと教師自身に求められるものとを別に論じることにする。特に入門レベルのテキストを使う授業では、まずそのテキストの構成や教育方針を理解した上で、教師はテキストの説明だけでは十分ではない、あるいは補足が必要と思える内容について説明を加える、というのがおそらく多くの入門レベルの授業の運営方法であると仮定してのことである。

3.2.1. ELE 教育用テキスト

江澤 (2020) において、日本の大学の授業におけるスペイン語圏や圏内の言語の教育内容についてその傾向を知るために、日本で2015年以降に新刊として出版された入門レベルの ELE テキスト計27冊におけるイスパノアメリカや言語バリエーションの扱いの有無を調査した。単純に初版発行年を調査テキストの選択基準としたので、選んだテキストの中にはイスパノアメリカへの言及が見られないものがある一方で、メキシコのスペイン語を中心に扱うことを巻頭に明記したものもある。また、テキストのテーマの都合上スペインを中心に扱う必要があるものも含まれていたが、そのこと自体を特に問題視するつもりはないことをあらかじめお断りしておきたい。その時の調査で気づいたのは以下の点である¹³⁾。

①裏表紙などに掲載されたスペイン語圏の地図

スペインが掲載されていないテキストは皆無。イベリア半島の地図と南北アメリカの地図の大きさが同じテキストがいくつかあった。

②アルファベット Y の読み

RAE が2011年に改訂した正書法からアルファベットの Y の読みを *i griega* から *ye* に変更したが、近年発行された日本のテキストの多くは *ye* を記載している。*i griega* の併記なしのテキストもある。

③イスマノアメリカでの *vosotros* 不使用

27冊中17冊が言及なし。言及があったテキストのうち、久住・LaMadrid (2015) には *vosotros* の動詞の活用表だけ薄文字での表記がされていて、「*vosotros, vosotras* はスペインでのみ使います」と注意書きがある¹⁴⁾。

④講読や会話・スキットの中でイスマノアメリカに言及

各課で習う構文を使ってイスマノアメリカの特定の国や文化の紹介を講読で扱う形式が多い。

⑤その他

コラムの形でスペイン語圏の様々な国の社会や文化を紹介する。スキットの登場人物にイスマノアメリカ出身者を登場させる。

受講生にスペイン語の汎用性を意識させるという方針を立てた場合、これら①から⑤の観察結果からどういう補足説明ができるだろうか。まず①については、使用テキストで別ページに掲載されているイベリア半島の地図と南北アメリカ大陸の地図が同サイズであったとしても、スペインと南北アメリカが同サイズであると信じ込む大学生はたぶん非常にまれだと思うるのでそれほど大きな問題ではないが、大西洋を中心としたスペイン語圏全域の地図1枚を掲載した方がイスマノアメリカの広大さは実感できるだろう。

②については *ye* が現在の規範的な読み方である以上、テキストが *i griega* の読みを掲載しないのは問題ない。ただし、幼少時からの *i griega* の読み慣れていていまだにこの変更抵抗感を持つ母語話者もいることを踏まえ、教室の場では現実の用法として *i griega* という古い読み方について補足説明をしてもいいのではないだろうか。

③については、個人的には *vosotros* とその活用形を使わないスペイン語圏の国々が多数派であることから、少なくとも不使用については言及すべきである。それと共に、久住・LaMadrid (2015: 8) の表記方法はスペイン語圏の中でスペインだけが *vosotros* を使わない国であるという現実を的確に説明し、かつ薄文字で活用形を掲載することで *vosotros* の活用も無視し

ないという著者の姿勢も窺え、評価に値する。

④⑤については、スペインだけでなくスペイン語圏の他の国々も扱っていることがテキスト巻頭に記載されている多くのテキストに見られる。筆者が学生だった頃のスペイン語テキストではスペイン以外の地域がミニ講読で扱われることもそれほど多くなかったことを思いおこせば、現在の状況は悪くないと思える。講読で扱う内容について欲をいえば、イスパノアメリカ各国の有名な場所や行事の説明が目立つのもう少し話題にバラエティがほしい。たとえば、国によって使われる語彙が異なるケースや *vosotros* の使用・不使用についてのやりとりを講読やダイアログで扱うことで、学習者にスペイン語の多様性を意識させつつ、地域により表現が異なる可能性があるのはどういふ分野が多いか、相手と話が通じていないと感じた時にはどうすればいいか、などを学ばせるのである。これは汎用性よりむしろ多様性の追求のように思えるが、外国語習得の過程では未知の表現との遭遇は頻繁に起こるので、相手に確認するなどの対応スキルを磨けばコミュニケーションは成立する。それがうまくいけば相手と理解を同じくする共通スペイン語のおかげで自分が知らなかった表現も身につくことになる。自分が学んでいる言語には相手に教えてもらうことで知識を増やしていける、そんな力があることを学習者に認識させられる、と筆者は考える。

毎年数冊の ELE テキストが日本の出版社から新たに刊行される。教師が選ぶのを迷うほど多種多様な ELE テキストが流通しているほうが望ましいので、スペインにせよ他の国にせよ特定の国のスペイン語を中心に扱うテキストも入手可能であるほうがよい。しかし、ある国に特化したスペイン語は、もしそれが可能であるならば、現地で勉強するかその国出身の教師に習うほうが効率がよいかもしれない。いずれにしてもそれを使うだけで教師が目指すことをすべて実現できるほどの万能なテキストはおそらく存在しないと考え、足りないと思えるところは教師自身がなんらかの形で補足すべきであろう。

3.2.2. 教師の活動

ここでは教師自身が受講生に「汎用スペイン語」の存在を印象づける活動について考察する。ただし、常に汎用的な事例だけを提示するのではなく、日本のテキストではほぼ言及されないのでその存在自体が知られてい

ないが、スペイン語圏全体としては知られている言語バリエーションについても考慮する。

2. や3.2.1. で *vosotros* の使用／不使用の問題に言及した。これは文法書などでスペイン語圏の言語バリエーションの例として常に指摘されるスペインとイスパノアメリカのスペイン語の相違点の一つである。他方で、*tú* に相当する主格人称代名詞としてスペイン語圏の一部の地域で使われている *vos* とその動詞の活用形 *voseo* についてはスペインの ELE 教育用テキストでも必ずしも言及されるわけではない。*Tú* ではなく *vos* が使われる地域としてラ・プラタ川流域の国々が知られているが中米の一部などでも使われ、さらに両方使われる地域もあるなど *vos* の使用は複雑な様相を呈している。また、動詞の活用形態も地域によるバリエーションがあり、定式化が難しい。この使い分けまで説明することは汎用性とはかけ離れた言語の多様性に踏み込むことになるので、入門レベルのテキストで言及されないのは当然である。しかし、活用形の詳細には踏み込まないが、*tú* ではなく *vos* と相手に呼びかける地域があることだけを入門段階でもミニ知識のような形で受講生向けに情報提供するぐらいは許容範囲ではないかと筆者は考えている。

提示方法の参考として、スペインの ELE 教育テキストとは少し毛色の異なるテキストでどのように説明されているかを調べてみた。

スペインの Edinumen 社のテキスト *Prisma* にはラテンアメリカ版として *Prisma Latinoamericano* がある。A1 レベルの *Libro del alumno* で動詞 *ser* の活用表を見ると、主格人称代名詞 *Nosotros/as somos* のあとは *Ustedes son* が続き、最後は *Ellos/ellas/ustedes son* で終わっている。そして、枠外に (Argentina: *Vos sos*) (España: *Vosotros/as sois*) が掲載されている。*Prisma Latinoamericano* はスペインの *Prisma* と基本的に内容はほぼ同様に、変更内容はタスクの内容や画像にスペインではなくイスパノアメリカのものが使われていることが多い。

ELE 教育の教材の話ではないが、*voseo* 使用地域であるアルゼンチンに話を転じる。Moreno Fernández (2006: 85) によると、アルゼンチンの学校では伝統的に *tuteo* や *vosotros* の活用形を教え、『ドン・キホーテ』他のスペイン文学の有名どころの作品を読むよう指導されている。アルゼンチンで上記 2 つの形態を教えているというのは非常に興味深い事実であるが、筆者がブエノスアイレスで入手した初等教育の文法・語彙・正書法の

テキスト (Sánchez (2013a, 2013b, 2013c, 2013d)) では Moreno Fernández (2006) の指摘通り、動詞の活用表のなかで主格人称代名詞が Yo, Tú, Vos, Usted, Él, Ella, Nosotros(as), Vosotros(as), Ustedes, Ellos, Ellas の順で並び、それぞれの活用形が示されていた¹⁵⁾。もちろんアルゼンチンでは tú, vosotros とそれぞれの活用形は現実の生活では使用されないし、これらのテキストでも知識として教えるだけで、tú や vosotros の活用形の練習問題は出てこない。現実を使うことがないので使い方の練習は教室でおこなわないが、他の地域に自分たちと少し違う表現を日常的に使う人々がいることを初等教育の段階から知識として教えるというアルゼンチンの言語教育方針は評価に値する。現在に至るまで筆者は入門レベルの授業でテキストにも掲載されていない vos の存在について説明したことはないが、その存在を学習者に提示すれば、一部の主格人称代名詞はスペイン語圏全域の中で若干地域によるバリエーションを持つことを知識として提示することになる。このように受講生に提示するのは汎用性を持つものに限られず、汎用的に使用されないことを知らせる場合もある。

スペイン語の入門レベルの学習者にもう一つ伝えるべきと筆者が思っていることがある。それはスペイン語圏における標準語に対する考え方である。日本語の場合、政治経済の中心である首都東京のことが標準語と考えられていて、それ以外の地域のことはすべて方言とみなされる。ところが、教師が注意喚起しないとスペイン語を初めて学ぶ受講生は、スペイン語圏の言語事情を日本のそれと同じように解釈し、スペインのことは、あるいはマドリードのことがスペイン語圏全体の標準語で、その他の地域のことはすべて方言とみなしかねない。スペイン語圏の中に一つだけ標準語が存在するわけではなく各国に標準語や方言があること¹⁶⁾、たとえばメキシコで話されることを「メキシコ語」「メキシコ方言」と言い表すのはおかしいということなど、日本での標準語と方言という対立とはまた異なる考え方が他の外国語の世界に存在することは日本のスペイン語学習者にぜひとも教えるべきであると筆者は考える。

その他、入門レベルの受講生に知らせるといいと思われるのは定期的に更新されるスペイン語圏の新しいデータである。セルバンテス協会は毎年年度版を Centro Virtual Cervantes 上で公表している。最新版である2020年度版は過去の年度版と同様に、第1章に El español: una lengua viva を掲載し、スペイン語圏全域の話者数や外国語として学ぶ学習者の話者数、スペイン

語圏の経済的な位置づけ、ネット社会でのスペイン語の地位などの動向を最新データと共にレポートしていて、同年鑑により、汎スペイン語的なスペイン語やそれを学習するメリットなどを教室で学習者に紹介できる。

また、最近入手した Edinumen 社の新刊 ELE テキスト *Frecuencias* は、ASALE が推進するプロジェクト CORPES XXI (El Corpus del Español del Siglo XXI) や RAE の CREA (El Corpus de Referencia del Español Actual) のコーパスを活用するなど、従来の子社の ELE テキスト以上に汎スペイン主義的な ELE 教育への指向が窺える。この ELE テキストの表紙に見られる *Español comunicativo para el siglo XXI* は、今後のスペインの ELE 教育が目指す方向性を象徴するような表現である。日本の ELE 教育も同様に 21 世紀のコミュニカティブなスペイン語教育を指向すべきと筆者は考える。

4. まとめ

ある言語の母語話者か非母語話者かを問わず、同じ環境で言語を習得したわけではない者どうしで意思疎通を図ることを可能にする言語の共通部分の正体を明らかにして、それをスペイン語教育に生かすことに目標を定めて本研究は始まった。試行錯誤した結果、言語モデル構築によってその共通性を学習者に示すのは困難であると判断し、アプローチの方法を変え、CEFR の教育理念の観点から本研究の課題の見直しを図った。結果として、本稿では本研究のこれまでの課題への一応の答えを教師の役割について考えることで示したが、検証不足は否めない。また、今回の考察はあくまでも教師側の意識の問題に過ぎず、日本の学習者は教師が想像する以上にスペインのスペイン語を標準的または正統的なものと意識している傾向があることが Masuda (2019) の調査で明らかになっている。Masuda 氏のこの研究調査はのちの同氏の博士論文 (2020) に発展しているが、本稿では残念ながら受講者側のスペイン語圏に対する意識について言及する余裕がなかった。しかし、本稿で教師の役割に関わる考察をしたのも、筆者自身日本の ELE 教育環境の遅れを日頃から痛感しているためである。この問題については最終段階に入ろうとしている本研究で今後掘り下げていく。

注

- 1) 「汎用スペイン語」は江澤 (2019, 2020) より便宜的に使用している呼称であり、本稿においても引き続き使用する。本研究が着目する「汎用スペイン語」はいわゆる“*el español neutro*”ではなく、それ以降の90年代から現在に至るまでのRAEやASALEの汎イスパニア主義指向と共にその存在が意識され始めた共通語である。ただし、この共通語は現在に至るまでスペイン語圏全体としての統一的名称を持たず、研究者がこの言語に言及する際、*entre comillas* 付きの“*el español neutro*”として表記され呼ばれることが比較的多い。この言語の呼称の多様性については江澤 (2019: 185–187) を参照。
- 2) 先行研究については江澤 (2019) を参照のこと。“*El español neutro*”についてはPetrella (1998) やLlorente Pinto (2006) の研究が参考になる。RAEやASALEの汎イスパニア主義については江澤 (2020) を参照。
- 3) Petrella (1998) やLlorente Pinto (2006) がある。江澤 (2019) を参照。
- 4) Varilex <https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/varilex/>
- 5) Molero (2003: 3) のプロローグから、この6か国が選ばれた理由はこれらの国々に協力者がいたことにすると判断される。アルゼンチンとウルグアイは言語バリエーションの点からはスペイン語圏内でほぼ同じ地域と考えられているので、同書の調査地にこの二国が含まれる一方で、ペルーやコロンビアなどが含まれていないため地域的な偏りを感じる。ただし、同書に収録されているアルゼンチンとウルグアイの語彙は同一の事例が多いものの、まったく異なる例もある。
- 6) 広大なイスマノアメリカでは *yeísmo* が使われない地域もあることは承知しているし、自身の説明が大雑把であることも自覚しているが、スペイン語学の概論の授業は別として、通常の入門レベルの文法の授業ということで、イスマノアメリカ内のバリエーションにまでは踏み込んでいない。
もう一つ付記しておきたいが、筆者は本稿のような種類の原稿では「イスマノアメリカ」という言葉を意図的に使用しているが、教室現場では一般的に使われている「中南米」という言葉でスペイン語圏のアメリカ大陸を総称している。*Latinoamérica*, *Hispanoamérica*, *Iberoamérica* という語の違いはスペイン語学の専門の授業で言及しているが、入門レベルのスペイン語の文法の授業では必ず言及すべきとは思っていない。日本では一般に中南米の一国とみなされているメキシコがスペイン語圏では *Norteamérica* に属するというこも入門レベルの学習者に必ず伝えるべきとは思っていないが、トリビオ的な知識として言及することはある。
- 7) Rey Castaño (2017) の言及例は *ceceo* と *seseo* の分布である。その使用がより広範囲ということで /s/ を標準スペイン語の音とみなしている。

- 8) 筆者が会員として所属している ASELE (外国語としてのスペイン語教育学会) は年 1 回国際大会を開催しているが、2016年のテーマが“Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE”であった。筆者はこの大会に参加したが規模の大きな大会なのですべての発表を聴くことはできなかった。しかし、会議録からすべての口頭発表のタイトルを確認する限り、汎イスパニア主義よりは言語バリエーションの問題を取り上げた発表が多かった。
- 9) RAE などの動向については江澤 (2020) を参照。なお、本稿ですでに何度か言及しているように、“el español panhispánico”という呼称も研究者間で完全に定着しているわけではなく、その他 internacional, global, común などとも使われている。
- 10) スペイン語国際会議 (Congresos Internacionales de la Lengua Extranjera) の会議録については Centro Virtual Cervantes の web ページを参照。発足のための会議は1992年にスペインの Sevilla で開催され、1997年メキシコの Zacatecas での会議が第 1 回目になる。会議録は参考 web サイトの“Congreso de la lengua”に1992年の会議から掲載されている。
- 11) López Morales (2006) は言語学的なエッセイ集であるため、ここに言及されている数字については筆者も詳細を確認できていない。しかし、その他のデータについても他の研究者からの引用として紹介され、スペイン語圏の異なる国々での habla culta の使用語彙の共通性の高さも指摘されている。著者はスペイン語学の碩学の一人で汎イスパニア主義についても造詣が深い著名な研究者なのでここに書かれた報告の内容は十分信頼に足ると思われる。
- 12) CEFR 策定以前に刊行されていた ELE テキストが文化に関して何も扱っていなかったわけではないが、テキスト索引の各ユニットに文化の項目が機能・文法・語彙の項目と必ず同等に並ぶようになったのは CEFR 以後のことである。
- 13) 江澤 (2020: 125-129) を参照。
- 14) 久住, LaMadrid (2015) を参照。同テキストではメキシコのスペイン語が主に扱われている。
- 15) Sánchez (2013a) は Segundo ciclo, 4º grado (9歳~10歳)、同 (2013b) は 5º grado (10歳~11歳)、同 (2013c) は 6º grado (11歳から12歳)、同 (2013d) は 7º grado (12歳から13歳) にそれぞれ相当する。
- 16) Moreno Fernández (2006) のことばを借りれば、日本語の標準語は Estandarización monocéntrica, スペイン語の標準語は policéntrica の構造を持つ。日本の入門レベル学習者は Estandarización policéntrica についての予備知識を持たないことが多いため、スペイン語という新しい外国語を学んでいるこの機会に言語による標準語や方言についての考え方の違いに注意を喚起するの

も学習者にとって意義があると思われる。

(本研究は JSPS 科研費 JP18K00786 の助成を受けたものです)

参考文献・web サイト

- Balmaseda Maestu, Enrique (2008) La formación panhispánica del profesor de español, *Actas del XIX Congreso Internacional de la ASELE* (Cáceres), 239–254.
- Bravo García, Eva (2008) *El español internacional. Conceptos, contextos y aplicaciones*, Arco/Libros, S.L.
- Demonte, Violeta (2001) “El español estándar (ab)suelto. Algunos ejemplos del léxico y la gramática”, Congreso de Valladolid, II Congreso Internacional de la Lengua Española, RAE/Instituto Cervantes, Valladolid, octubre de 2001.
https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/demonte_v.htm
- Equipo Frecuencias nivel A1 (2020) *Frecuencias, Libro del alumno*, (nivel A1), Editorial Edinumen.
- Equipo Prisma (2011) *Prisma latinoamericano, Libro del alumno* (nivel A1), Editorial Edinumen.
- 江澤照美 (2019) 「ELE 教育における「汎用スペイン語」」『愛知県立大学外国語学部紀要 (言語・文化編)』51号、183–194。
<https://aichi-pu.repo.nii.ac.jp>
- (2020) 「スペイン語における汎用スペイン主義と多様性—「汎用スペイン語」研究のための考察」同上52号、117–137.
- Instituto Cervantes (2020) *El español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes*.
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/default.htm
- 久住真由, LaMadrid Cruz, Marcela (2015) 『¡Ándale! (アングレ!)』、同学社.
- Llorente Pinto, M^a del Rosario (2006) “¿Qué es el español neutro?” en *Cuaderno del Lazarillo: Revista literaria y cultural* 31, 77–81.
- López Morales, Humberto (2006) *La globalización del léxico hispánico*, Espasa.
- Masuda, Kenta (2019) “Desafíos y perspectivas ante el panhispanismo lingüístico: una revisión crítica sobre su aplicación didáctica en el ámbito de E/LE, *Cuadernos CANELA* 30, 85–97.
- (2020) *Ideología del estándar y realidad plurinormativa de la lengua española: el caso de E/LE en Japón*, Tesis doctorado de la Universidad de Barcelona.
<http://hdl.handle.net/10803/668728>
- 三好準之助 (1996) 「海外のスペイン語」山田善郎監修『スペインの言語』第

7章、同朋舎出版、252-284.

—— (2010) 『南北アメリカ・スペイン語』 大学書林.

Molero, Antonio (2003) *El español de España y el español de América*, Ediciones SM.

Moreno Fernández, Francisco (2006) “Los modelos de lengua: del castellano al panhispanismo, Cestero Mancera, Ana María(ed.) *Lingüística aplicada a la enseñanza de español para extranjeros*, Universidad de Alcalá, 75-94.

https://www.researchgate.net/publication/282737308_Los_modelos_de_lengua_Del_castellano_al_panhispanismo

—— (2007) *Qué español enseñar*, 2ª edición, Arco/Libros, S.L.

Petrella, Lila (1998) “El español «neutro» de los doblajes: intenciones y realidades”, en *la lengua española y los medios de comunicación*, Actas del 1^{er} Congreso Internacional de la Lengua Española, día de emisión, 7-VI-97, Zacatecas, Vol. 2, 977-989.

<https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/zacatecas/television/comunicaciones/petre.htm>

RAE y ASALE (2005) *Diccionario panhispánico de dudas*, Santillana.

Rey Castaño, Clara del (2017) “Norma y variedades en la enseñanza del español como lengua extranjera”, UNED, Researchgate.

https://www.researchgate.net/publication/318969819_Norma_y_Variedades_en_la_ensenanza_del_espanol_como_lengua_extranjera

Sánchez, Karina (2013a) *A la hora de practicar 4, Gramática, vocabulario y ortografía*. Aique Grupo Editor, S.A., Bs.As.

—— (2013b) *A la hora de practicar 5, Gramática, vocabulario y ortografía*, Aique Grupo Editor, S.A., Bs.As.

—— (2013c) *A la hora de practicar 6, Gramática, vocabulario y ortografía*, Aique Grupo Editor, S.A., Bs.As.

—— (2013d) *A la hora de practicar 7, Gramática, vocabulario y ortografía*, Aique Grupo Editor, S.A., Bs.As.

Congresos Internacionales de La Lengua Española の記録

<https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/>

En busca de “El español panhispánico”

Terumi EZAWA

Este trabajo trata de buscar los elementos lingüísticos que permiten el entendimiento mutuo entre hablantes de español de diferentes orígenes y cómo aplicarlos eficazmente a la enseñanza de E/LE. Resultó muy difícil construir un modelo lingüístico de “el español panhispánico” que pudiera aplicarse a cualquier tipo de enseñanza, así que hemos cambiado la manera de buscarlo.

En su lugar, basándonos en la visión del MCER sobre la educación de lenguas, discutiremos el papel apropiado del profesor, señalando las tendencias en los textos de enseñanza de E/LE y los elementos que a menudo faltan en las clases para universitarios japoneses.