

[招待：総説・レビュー論文]

地域研究と応用言語学とのあいだで

スペイン語の／からの越境

Between Area Studies and Applied Linguistics

Boundary-Crossings of and from Spanish Language

藤田 護

慶應義塾大学環境情報学部専任講師

Mamoru Fujita

Assistant Professor, Faculty of Environment and Information Studies, Keio University

Correspondence to: mfujita@sfc.keio.ac.jp

Abstract: 本稿では、地域研究と言語教育は常に分断を伴う不安定な関係にあったとの認識から出発し、スペイン語圏地域研究と言語教育のより実り多い連関の可能性について探求するために、スペイン語やスペイン語圏の応用言語学と社会言語学の様々な研究領域がスペイン語圏地域研究と通底し、スペイン語教育に新たな課題と視角をもたらすことを提案する。そのために、スペイン語の複中心性、脱植民地化と代表性、包摂的言葉づかい、移民社会における継承言語教育、地域言語・先住民言語の新話者の登場という5つの研究領域に着目し、具体的に最新の研究動向が地域研究と言語教育のどのような相互連関をもたらすかを検討する。

This article starts from the recognition that area studies and language teaching have always had a fragmented and precarious relationship, and explores the possibility of a more fruitful engagement between area studies of the Hispanic world and Spanish language teaching, where various emerging research areas in Spanish applied linguistics and sociolinguistics are important also in terms of area studies of the Hispanic world. This synergy brings new challenges and perspectives to Spanish language teaching. To this end, we will focus on five areas of research: Spanish as pluricentral language, decolonisation and representation, inclusive language, heritage language education in immigrant societies, and new speakers of regional and indigenous languages, and examine how the latest research trends bring about new interconnections between area studies and language education.

Keywords: スペイン語圏地域研究、スペイン語教育、応用言語学、社会言語学
area studies of the hispanic world, Spanish language education, applied linguistics, sociolinguistics

はじめに——問題の所在

地域研究について議論するにあたり、自身がどのような場所から思考し、言葉にするか、すなわち発話の場所 (locus of enunciation) は重要な位置づけをもつ (Diniz de Figueiredo and Martinez, 2021; Grosfoguel, 2011)。地域研究が文脈に位置づけられた知識 (situated knowledge)、すなわち一般度の高い知識ではなく中程度のレンジの理論 (middle-range theory) を目指すことを重視するならば、それぞれの地域、それぞれの社会的立ち位置からの地域研究の方法論が成立しうる。そして、そのような地域研究の議論は言語教育とど

のように関わるだろうか。

筆者は、ラテンアメリカと日本とともに先住民社会とその言語に関わりつつ、スペイン語を教え、スペイン語教育の方向性を構想する立場にある。ここでは、慶應 SFC で研究室運営の構想と戦略と関連させつつ、スペイン語やスペイン語圏の多様性と正面から向き合うような研究を、地域研究と言語教育の関係のなかでどのように考えているかを述べる。

もともと筆者はラテンアメリカ地域研究あるいはアンデス人類学を専攻する者であり、言語教育の専門家としての

応用言語学の学術的訓練を受けてきてはいない。言語学、特に記述言語学については、アンデス先住民言語やアイヌ語の言語学の知識と密接に関わりながら、スペイン語について生み出される知識を理解しようとしてきた。日本のみならずグローバルな学術制度として、地域研究を専門とする教員と言語教育を専門とする教員とは互いに分業をすることの方が一般的であり、スペイン語を擁する外国語学部や外国語学科内部のコースやゼミもそのような区分を前提として設計されていることが多い。しかしながら、慶應SFCのスペイン語・スペイン語圏研究室の実態としては、地域研究と言語教育／応用言語学を切り分けられる状況ではなく、一人の教員が相当に幅広いテーマをカバーすることを余儀なくされている。これは、ある種の限界でもあるが、その限界は果たして可能性へと変えうるものであろうか。本稿で探求するのは、このような問題関心である。

1. 「地域研究の」言語教育とはなんだろうか

議論の出発点として、まずは「地域研究のスペイン語教育」、あるいは「地域研究の言語教育」として提唱されてきたアイデアを検討したい。これは慶應SFCにおいても伝統的な主題であり、平高ら(2005)でも、特に第3部において集中的に検討されている。

日本の地域研究や「外国語」教育においては、従来から大学の語学とコミュニケーション実践の切斷が生じており、これは現代にいたるまで解消されたとは言いがたい状況にある。地域研究においては、現地で生活をしてコミュニケーションをとる中で自身の研究を展開していくことが想定されるため、大学の語学と地域研究のあいだが切斷されていると言ってもよい。この点に関して比較的最近の以下の座談会における発言を検討してみよう――

立石 日本の外国語教育、とりわけ英語教育は、「読む」と「書く」技能ばかりに偏ってきました。よく批判されることですし、現在の教育現場で最も大きな問題であると言えます。いわゆる4技能、「読む」「書く」「聞く」「話す」のうち、「聞く」「話す」教育はずっと不十分なままでした。

武田 でも、「話す」教育は教室のなかでどこまでできるのだろうか。教室のなかで会話能力を教育するには限界があります。

橋本 しかし限界があるといっても、まずはやらなければならないことでしょう。

武田 今は教室でしか学べなかった時代と異なり、留学できる環境が整っています。自力で勉強できるところまで引き上げて、後は留学するという考え方も不可

能ではありません。

沼野 留学しやすくなったことが、改めて日本の英語教育の問題を浮き彫りにしている面もありますね。英語圏へ日本人が留学すると、まずプレイメントテストを受けて、クラスが分けられますが、日本人は筆記試験の点はかなり高いので、一番難しいクラスに振り分けられることが多い。するとどうなるかというと、同じクラスの他の国から来ている人たちは、英語が相当喋れます。それに対して日本人は、文法はしっかりしていて語彙は豊富だけれど会話ができないという状況に陥ります。こうした状況をどうやって克服するか、語彙をアクティブに使えるようにするにはどうすればいいのかを考える必要がありますね。

(東京外国語大学言語文化学部編, 2016, p.84、下線は筆者による)

ここには「話せるようになるには留学するしかない」とする判断が存在している。下線を引いた発言に対して、他の者たちは一見すると異なる立場をとっているようでもあるが、実は大学の語学とコミュニケーションの切斷という同じ状況認識を共有していることが読みとれる。大学の言語教育にできることに限界があり、ある時点から先は留学した先で「頑張る」ことが想定されるという、ある種の「諦め」の空気は、文法とコミュニケーションを一体化させた言語教育が主流となった現代においても、なくなっていない。いまだに多くの大学において、文法と講義を「日本人」教員が担当し、コミュニケーション(またはより伝統的にはパターンプラクティス)を「ネイティブ」教員が担当するという分業体制が維持され、地域研究は「外国事情」の流れを引きずり、学部の最終年度に到達すると提供されるのは「原書講読」や「ビジネススペイン語(より伝統的には商業スペイン語)」の授業であったりする。

より新しいアプローチを模索したとしても、地域研究と言語教育のあいだの切斷状況が解決するわけではない。先に挙げた平高ら(2005)の「地域研究」を表題に掲げた2つの章において、田島はフィールドワークにおいて感性で民衆がもつ対処法(「対策」)の機微を感じとることを重視し(p.323-4)、その「場のエネルギー」から枠組みや地域の外延を再考することを提唱する。そのためには、人々がその地域で実際に使っている言葉を学ぶことが重要になるわけだが(第5節)、そのような「多言語主義」の実現には、実際に現地に行って学ぶことを推進することになる。山本は鶴見良行の「歩く学問」にインスピレーションを得つつ、フィールドワークとフレームワークとネットワークを重視する Three-Work Approach を提唱する(p.346-9)。そこで

必要になるのはツールとしての言語の活用であるが、それは現地で学ぶことが推奨されることになる (p.350)。ここでは、やはり「言語教育」と「現地で学ぶ」「地域研究」とが分離したまま、両者を繋ごうとする試みが不安定に思考・志向されることになる。また、地域研究のための文献や資料が読めるようになることを強調する場合も、「文献講読」や「資料講読」といった従来型の「外国語教育」をそのまま重視することになるであろう。そのような分断の下では、地域研究者が「言語教育は自分の専門ではない」と言いながら言語教育にそれほどの熱意を注がなかったり、人類学において社会人類学や文化人類学の研究に「言語がない」という批判を受けたりする状況には、なかなか変化が生まれにくいであろう (アンデス人類学におけるこのような批判として Itier (2007) を参照)。

しかしながら、問題は地域研究の側にばかりあるのではない。慶應 SFC のスペイン語教育において現在採用している教科書である *Aula Internacional Plus* (バルセロナの Difusión 社から刊行) は、現在グローバルに流通し使われている教科書であり、言語の構造と機能 (文法とコミュニケーション) をシラバスとして統合し、発見的な文法教育を認知的な負荷にも考慮しつつ行うための工夫が凝らされたものである。本書ではスペインとラテンアメリカ双方のスペイン語に一定の目配りがなされるなかでグローバル・スペイン語が志向されており、これは言語学習がもつ社会的意味にも学習者の関心を向けさせる優れた出来であると思うが、地域研究という観点からは十分に満足できるものではない。コミュニケーションの課題としてはグローバル消費社会に適合した言語能力の養成が目指されており、そこでとりあげられる主題は、人材としての自己アピール、地域の観光地としての魅力、スペイン語圏発のブランド、Netflix などの映像配信サービスで流行しているドラマ、インフルエンサーとしてのメッセージの有効な伝達などである。もちろん、それ以外にも社会的主題はとりあげられ、複言語主義の強調、スペイン語圏をまたいだ料理文化の違い、都市と技術の未来、環境に優しいエコアイディア、日常会話の複雑さと人間関係の紛争マネジメント、市民としての役割の行使、現代スペイン語圏の軍事政権や独裁の歴史などはカバーされる。しかし、例えばスペインにおける地域主義や地域言語、ラテンアメリカにおける先住民運動や先住民言語、スペイン語の包摂的言葉づかい、ラテンアメリカにおけるスペイン植民地以来の不平等構造の形成と残存、アメリカ合衆国におけるラテンアメリカ移民 (Latinx) のアイデンティティと教育などは、スペイン語圏の地域研究においては基本とも言えるテーマであるが、これらのスペイン語教科書において見ることはない (ただし

スペイン語の包摂的言葉づかいについては明示的ではないが随所に配慮が見られるようにはなった)。すなわち、これらの教科書に投入されている言語教育の技術には瞠目すべき点が多く、社会的な配慮もあるが、本来であれば地域研究として強調したいテーマが十分に扱われているわけではない (同教科書の第 5 巻について批判的教科書分析を通じて同様の傾向を指摘する研究として Bori and Block (2024) がある)。

2. 地域研究と応用言語学の越境

このような状況において、筆者は地域研究と応用言語学／社会言語学を架橋し、越境する必要があるのではないかと考えるようになった。スペイン語教育がもつ様々な社会的側面は、スペイン語圏の地域研究における研究課題と密接に関連していることが多い。また、地域研究とスペイン語教育 (スペイン語応用言語学) のそれぞれが学際性と外延の曖昧さを内包した研究領域であるが、社会的な主題を扱う限りでは思想や理論の枠組みの土台は共有されたものであり、批判理論や政策科学などの共通の議論の土台をもつこともできる。以下では、このような架橋と越境を可能にしてくれると思われ、実際に慶應 SFC の教育の場でとり上げてきた幾つかの領域を示す。なお、以下に挙げる主題と領域はそれぞれが勢いのある研究のフロンティアを構成しており、文献を網羅的に挙げようとすると膨大な量になるため、ここでは慶應 SFC の教育の場でとりあげた文献を代表例として示すが、同時にそれらを通じてより広い文献情報へとアクセスすることが可能なように配慮する。

このような考えは、慶應 SFC のスペイン語・スペイン語圏研究室の同僚たちとのやり取りだけでなく、大学院アカデミック・プロジェクト (AP) 「多言語多文化共生社会」 (とその前身の「言語教育デザインプロジェクト」) での他分野の同僚たちとのやり取り、そして学部の研究会「南からの思考——スペイン語圏の文化と社会」における学生たちとのやり取りのなかで形成されてきたものである。

これは筆者のオリジナルな考えというよりは、言語教育において 1960 年代にコミュニケーションの重視が謳われた後で、1990 年代になると社会とのつながりの意識化が謳われるようになる時代潮流のなかで、研究室としての位置取りと舵取りを模索するなかで形成されたものである。これを言語学習における社会的転回 (social turn) と社会科学における言語論的転回 (linguistic turn) とが同時並行して起きているのであると位置づけることもできる (例として Green and Bloom (2015) を参照)。このような時代状況の下で、ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework for Languages, CEFR) の、特に 2020 年に発

表された『増補版(Companion Volume)』においては、言語を体系やコードではなく行為や実践として捉え、活発な意味形成行為としての言語実践(languaging)を重視し、言語学習者を社会的主体(social agent)として捉えるようになった(Piccardo et al. 2019)。言語学習を社会的行為として位置づけることは、言語学習を地域研究へと開く重要な契機となっているはずである。

2.1 複中心言語としてのスペイン語

スペイン語圏は地域的に広く、言語的に多様である。これはスペイン語が地域性をもつことに加え、スペイン語圏が他の地域言語、先住民言語、アフリカ系言語をもつことによる複言語・複文化社会だからである。その中で、スペイン語が一つの規範で統御できない複中心言語(lengua pluricéntrica)であるという指摘がなされてきている――

実際、アルゼンチンにおける vos の使用、カスティーリャにおける le をもちいる傾向、メキシコにおける点過去と現在完了の対置、ペルーにおける haber の存在物との単複の一致などは、スペイン語圏の他の地域には見られない範例性を獲得するに至っている。

(En efecto, fenómenos como el voseo en Argentina y otras zonas de América, el leísmo en Castilla, la oposición entre pretérito perfecto simple (hablé) y pretérito perfecto compuesto (he hablado) en México, el uso existencial concordante de haber en Perú, etc., han adquirido una dimensión de ejemplaridad que no poseen en otras regiones del mundo hispánico.) (Amorós-Negre and Prieto de los Mozos, 2017, p.248、下線は筆者による)

ここでの重要な点は、ただ人々が様々なスペイン語を話しているということだけではない。公教育を含め、地域によって異なるスペイン語の規範が存在し、それが異なるスタンダードを生み出していることにある――

ある言語は、異なる地域や国で異なる形式が用いられるからといって、それだけで複中心的になるわけではない。(中略)言い換えれば、複中心性はバリエーションではなく、バリエーションは複中心性ではない。

(no es cierto que una lengua es pluricéntrica, como a veces se postula, por el simple hecho de que se utilice de forma parcialmente divergente en diferentes zonas, regiones o países [...] Dicho de otra forma: pluricentrismo no es variación y variación no es pluricentrismo.) (ibid., p.250)

これは、アフリカやカナダやカリブ海で用いられつつも、フランスの規範が強い力をもっているフランス語の場合とは異なり、またイギリスとアメリカ合衆国で異なる規範が併存する英語よりも多元性の度合いが高い(複数形の世界英語(World Englishes)と共通する点があるかもしれない)。ここでの例は、2人称単数の代名詞と動詞の活用としての tú ではない(または tú に加えての) vos の使用(voseo)、3人称単数の人の直接目的語における lo ではない le の使用(leísmo)、メキシコにおける点過去と現在完了の対立(現在完了の代わりに点過去が用いられやすく、現在完了は継続・反復を表現するために用いられやすい)、ペルーにおける存在の haber が存在するものに合わせて変化すること(例―― Habíamos cuatro personas en ese congreso internacional. 「その国際会議には私たち4人が出ていた」のように3人称単数ではない形が用いられる)などが挙げられる。その結果として、上記論考の著者らは、カスティーリャのスペイン語、アンダルシアのスペイン語、カナリア諸島のスペイン語、カリブのスペイン語、メキシコおよび中米のスペイン語、アンデスのスペイン語、リオ・デ・ラ・プラタとチャコのスペイン語、チリのスペイン語という分類を暫定的に提示している(ibid., p.254)。

この複中心性という考え自体は、スペイン王立アカデミーも認めている。その2009年の『スペイン語新文法(Nueva gramática de la lengua española)』の序文において、スペイン語における複中心性を認めると明言し、それはスペイン語の一体性と両立しうるものだとの考えを示している(p.XLII)。『通スペイン語疑問辞典(Diccionario panhispánico de dudas)』においても、スペイン語の複中心性を前提とした規範的助言がなされている。

教科書に合わせて教えるだけでは学生へのメッセージとして不十分であり、もちろんスペインのスペイン語の規範に合わせることもできない(そもそも「スペインのスペイン語」なるものが成立していない)。アメリカ合衆国のスペイン語教育は既にスペインの規範には合わせておらず、慶應 SFC にはアメリカ合衆国の中等教育(中学と高校)でスペイン語を学んできた学生や、ラテンアメリカで人生の一部を生活してきた学生が毎年複数名入学してきている。アメリカ大陸のスペイン語では、2人称複数 vosotrxs の活用が存在しないというよく知られた特徴を含め、アメリカ大陸各地で教育を受けた者たちが不利にならないようなスペイン語教育を目指さなければならない。それは、多様な出身をもつスペイン語教員が、本来の自分のスペイン語を抑圧せずに(教科書に過度に合わせようとせずに)スペイン語教育に関われることの重要性であり、また非母語話者教員も母語話者教員たちのそれぞれの言語の特徴を最大

限に活かすような関わり方をしなければならない。これらの試みは、学生が(地域研究として)現地に行く前の段階で、地域とそのスペイン語の特徴としてスペイン語教育の現場で明示されていることが望ましいであろうし、これ自体が地域研究の重要な主題であるとも言えるであろう。

2.2 脱植民地化と代表性の問題への関心

近年においては社会言語学や応用言語学の分野で社会正義への関心が高まり、それは「脱植民地化 (descolonización、英語では decolonization)」のスローガンとともに展開されつつある(教科書的な扱いとしては Pennycook (2021[2001])を参照)。スペイン語教育の分野においても、この脱植民地化を中心課題として主要学術誌の特集が組まれるようになっていく――

近年では多数の教育機関が、少なくとも机上の議論としてはカリキュラムの変革と脱植民地化に取り組み始めている。それは、国際化・多様性・包摂というアジェンダの一環として位置づけられ、また #RhodesMustFall や Black Lives Matter などの社会運動によって推進されるものでもある。ただし、これらの教育機関の言説の多くは、現実には新自由主義的多文化主義と呼ばれる枠に収まってしまっている。

(En los últimos años [...] numerosas instituciones educativas han emprendido, al menos sobre el papel, la transformación y descolonización de sus currículos como parte de sus agendas de internacionalización, diversidad e inclusión y también impulsadas por las demandas de movimientos sociales como #RhodesMustFall o Black Lives Matter – aunque muchos de los discursos de estas instituciones en realidad se enmarcan en el llamado multiculturalismo neoliberal. (Fuertes Gutiérrez et al., 2023, p.80)

これは、言語教育の分野に限ったことではなく、大学の「脱植民地化」を求め、代表性(representatividad)を重視した、より包摂的なカリキュラム・デザインと基礎文献の再編成が進み、グローバル・サウスの研究者たちとのコラボレーションの推進が試みられる傾向は、社会科学の他の分野でも進展しつつある(筆者が慶應 SFC の先端科目「開発とローカリズム」で用いている文献としては Bhabra et al.(2018) や Sud and Sánchez-Ancochea(2022) など)。スペイン語教育の課題としては、スペイン語が植民地化を推進してきた歴史をもつ言語であることを踏まえつつ、特に人種の優劣意識と連関した言語の優劣意識が問題とされ(これを問題とする研究

領域を英語で raciolinguistics、スペイン語で raciolingüísticaと呼ぶ)、マイノリティ・コミュニティに対するスペイン語教育をより包摂的で多言語的な環境において行い、授業でとりあげる教材においてアフリカ系住民や先住民が十分に代表されるよう再編成を行うことが提唱される(Fuertes Gutiérrez et al., 2023)。この点は、1.における慶應 SFC のスペイン語の教科書についての指摘ともつながる。

この脱植民地化を提唱する動きも、ラテンアメリカ地域研究と密接なつながりをもつ。1970年代からのラテンアメリカにおける先住民運動の組織化の進展と先住民の政治的存在感の高まりのなかで、19世紀初頭の独立以降もラテンアメリカで植民地主義が残り続けてきたことが再認識され、脱植民地化と複数民族国家の定立が目指され、先住民発の政策理念が提案されるようになってきた(この点については大島編著(2025)における筆者が執筆した各章を参照)。特に、アンデス諸国では、先住民運動が目指す脱植民地化と、先住民社会における時間空間の転覆(天変地異)を意味するパチャクティ(pachakuti)概念との関係が先住民知識人らによって検討されてきてもいる(Ticona Alejo compil, 2006)。新自由主義的多文化主義とは、多様性が深い変革に結びつくことなくグローバル社会のなかで軽やかに消費されることを批判的に示す用語であるが、この概念自体が中米の先住民と多文化主義に関する人類学者 Hale (2005)の指摘と提案にその源流をもつ。

これが実際に様々な分野で生み出される知の枠組みの再編成へと向かうかどうかは予断を許さないが、先住民的思考が関心を集め、先住民発の理念に注目が集まるこの新しい状況は、少なくとも既にスペイン語圏で定着し、拡大しつつあると言えるであろう。

2.3 性的多様性への理解の広がりと言葉づかい

スペイン語では、普通名詞が男性名詞と女性名詞に分類されるため、例えば自己紹介をする際には自分が女性であるか男性であることを明示することになってしまう。また、名詞の複数形を作る際には、その集団が男性と女性を両方含んでいる場合には代表させて男性の複数形が用いられるという文法規則が存在する。そして、このような文法は現実世界における男性優位性を追認し、再強化してしまっており、また、性的志向や性自認の多様性を抑圧し、男性・女性の二項対立へと収める圧力をはたらかせている、という問題意識が高まってきた。

そのような中で、世界の様々な言語でより包摂的な言葉づかい(lenguaje inclusivo)が工夫されているが(日本語でこれを検討する取り組みとしては糸魚川(2023)などを参

照)、スペイン語の場合にはこれが二つの段階で行われている。一つの段階は、男性女性の区別がなくしかも男性を想起させる名詞に女性形を作る (presidente 「大統領」に対する presidenta 「(女性の) 大統領」など)、男性複数形で代表させずに -o で終わる男性複数形と -a で終わる女性複数形を並記する (todas y todos 「みなさん」など、このように女性複数形を前に出すことも多い)、男性女性の区別を迫られる名詞ではなく集合名詞の使用を推奨する (profesor 「(男性の) 先生」、profesora 「(女性の) 先生」に対する profesorado 「教員たち」は男性名詞ではあるが具体的な人間は指し示していない) といった工夫で、これは既に多くのマニュアルで提唱されており、上述の慶應SFCで用いるスペイン語の教科書でも版を変えるごとにその意識と工夫が強まっている。

しかしながら、これでは男性と女性の二項対立が強いられていることには変わりがない。包摂的言葉づかいにおけるさらなる段階は、複数形を作る際に、o や a で表現されていたところに x や e を用いることである (amigo 「(男性の) 友人」、amiga 「(女性の) 友人」に対して amigx や amigue を用いる)(軽部, 2023 など)。これは当初はアットマーク (@, arroba) を用いて男性女性両方を表現する工夫がなされた (amig@) ところから、性的多様性を包摂する x が (書き言葉として) 用いられるようになり、また声に出すことを考慮して e が用いられるようになったものである。

この後者の工夫については、スペイン語における文法的ジェンダーの表現が変わり、文法(形態論と統語論)が変革されるような工夫でもある。スペイン王立アカデミーは、文法的ジェンダーと社会的ジェンダーは明確に識別されるものであり、文法規則に社会的関心を持ち込むべきではないとの(伝統的)立場をとっているが、このような包摂的言葉づかいを推進する側は、それとは異なる言語についての枠組みに基づいて運動と取り組みを展開する。

フェミニスト団体や言語学者らは、レズビアン、ゲイ、バイセクシュアル、そしてトランスジェンダーの支援者らとともに、全ての社会アクターが尊重され、言葉へ登録され、可視化されるよう、新たな言語形式を発達させてきた (Mare, 2018)。社会構築理論とフェミニスト言語学に立脚して、Baxter (2013) は言語とジェンダーについての研究はポストモダン転回を組み込み、(i) ジェンダーを多様性として捉えるとともに、言語がそれを構築していると考え、(ii) 言語のジェンダー性や、二項対立的なジェンダー化されたアイデンティティが指標となっていることに人々の意識を向けさせると説明する。 ([...] feminist groups and linguists together with lesbian,

gay, bisexual, and transgender (LGBT) supporters have developed new linguistic forms to ensure the respect, discursive inscription, and visibilization of all social actors (Mare 2018). Drawing on social constructionist theory and feminist linguistics, Baxter (2013) explains that language and gender research has adopted a post-modern turn to (i) study gender as diversity and language as a constitutive factor and (ii) raise awareness of gendered language or the indexing of binary gendered identities.) (Banegas and López, 2021, p.343, 引用内の文献情報は本論の巻末の参考文献表では割愛する)

なお、スペイン王立アカデミーから上記のような姿勢が示される一方で、例えば北米スペイン語アカデミーでは様々な包摂的言葉づかいを視野に入れ、検討する論集が刊行されている (Escaja and Prunes eds., 2021)。

これは、地域研究と言語教育の架橋が切実に求められている分野であろう。包摂的言葉づかいは社会におけるLGBTQI+運動と、その法的権利の承認が進展するのと並行して言語規範が問い直されるようになったものであり、社会と言葉が連動している (2024年度日本ラテンアメリカ学会の大会でも畑恵子、渡部奈々、近田亮平、上村淳志、尾尻希和、菊池啓一、杉山智子による「LGBTの権利保障」と題されたパネルが開催された。畑編著 (2024) を参照)。実際に慶應SFCでも、ノンバイナリーやトランスジェンダー等のアイデンティティをもつ学生たちは、二項対立的なジェンダー化されたかたちで自分を語らなければならないスペイン語等の言語を履修することを避け、傷を負わないようにそれぞれのコミュニティ内部で情報が回っているようであり、スペイン語教育がこのような抑圧に加担することを回避すべく、地域研究における情報の蓄積と軌を一にした言語教育が行われる必要があるだろう。

2.4 移民社会と継承言語教育

言語を学ぼうとする学生のなかには、異言語としてそれを学ぶのではなく、家族のなかにその言語圏のルーツをもち、場合によっては家庭のなかで話しながら生活してきた者もいる。このような理由から慶應SFCでは「外国語」という呼称を可能な限り避けようという努力がはらわれている。支配社会の言語とは異なり、しかし家族のつながりのなかで重要な位置づけをもつ、そのような言語のことを「継承言語」または「継承語」と呼ぶ (スペイン語では *lengua de herencia*、英語では *heritage language*)。スペイン語についてこれが教育課題として認識されるようになったのは、ラテンアメリカからの移民が増大し続けるアメリカ合

衆国において、これらの家族の多くがスペイン語を使用し続け、結果としてスペイン語の存在感が高まるという新しい社会言語状況が生まれたことが影響している(研究動向については Potowski ed. (2018)などを参照)。日本社会においても1990年におけるビザ取得要件の緩和以降、かつてラテンアメリカへ移住していった日本人の子孫の日系人が今度は数多く日本に移民し、各地に日系人コミュニティが生まれた。神奈川県は愛知県や群馬県などと並び、その一つの中心となっている。慶應SFCにおいても神奈川県やそれ以外の日系人家庭出身の学生の数が増大傾向にあり、また慶應SFCに近接する湘南台や大和には日系ペルー人と日系アルゼンチン人の重要なコミュニティが存在している(湘南台の日系アルゼンチン人コミュニティについては樋口・稲葉(2013)などを参照)。

これらのコミュニティにおける継承言語としてのスペイン語教育は重要な課題として取り組まれており、慶應SFCスペイン語・スペイン語圏研究室も湘南台のスペイン語教室(エスクエラ・アルヘンティナ、サクラ・アミーゴスという名称を用いることもある)に学生との合同ワークショップやボランティアなどの実施を通じて協力してきている。また大和市にある日本ペルー友好協会(AJAPE)においてもスペイン語継承語教育が取り組まれており、慶應SFCでは特別研究プロジェクト科目の実施を通じた定期的な訪問や対話を通じて、取り組みに注目をしている。慶應SFCは筆者の同僚の新谷ロクサナ氏の精力的な研究の取り組みの展開を通じて、神田外語大などとともに日本における継承言語としてのスペイン語教育の重要な研究拠点となりつつある(Shintani et al., 2022)。

継承言語としてのスペイン語教育は、その継承言語の学習者が家庭を通じた文化的文脈を豊かに受け継いできているために、初学者としてスペイン語を学ぶ者とは学習上の課題が異なり、初学者への教育と同じ教育の下に置かれると継承語学習者が不利な立場に置かれることがあると指摘されてきている。その意味では、これは社会正義の課題でもあれば(2.2を参照)、スペイン語と日本語を柔軟に組み合わせるハポニョール(japoñol, japonés「日本語」とespañol「スペイン語」を元にした用語)と呼ばれるトランスランゲージングとしての注目も重要であり(Li and García, 2014; 杉原・藤田, 2020)、さらには家族史とコミュニティのつながりのなかでスペイン語がアイデンティティ形成に重要な役割をもつため、社会的性格を強くもつ課題でもある。その意味では、平高史也が主張してきた「外への国際化」と並行した「内なる国際化」の必要性和課題がここに典型的に現れているのであり(平高・木村編著(2017)などを参照)、神奈川県におけるスペイン語圏地域研究としての課題でもあると言えるだろう。

2.5 先住民言語や地域言語と新話者(ニュースピーカー)の登場

スペイン語圏内の多言語性・複言語性に目を向けるならば、それぞれの地域言語や先住民言語が、歴史的に形成された多重の抑圧状況にある中でも(南米アンデスのケチュア語については Durston and Manheim eds.(2018)における Mannheim の論考を参照)、近年に新たな存在感を示すようになってきた。これは一つには、スペインのバスク語を始めとする地域言語で、家庭で継承されないながらも学校教育を通じてその言語を身につけていく新話者(スペイン語で neohablante、英語で new speaker)という存在が注目を集めるようになってきたことがある(研究の最新の展開と動向として Urla and Ramallo (2022) と同号の特集の他論文を参照)。このような新しい動きは、ヨーロッパや、先住民においてはハワイ語やマオリ語などの取り組みで注目を集めてきたが、近年ではラテンアメリカのアンデス先住民においても都市先住民が自らの先住民言語を学びなおすかという関心が高まりつつある(Sichra ed.(2016)所収の諸論考を参照)。また家庭内で言語を継承した話者がいなくなったような少数先住民言語においても、例えばボリビアのウル系言語のウチュマタク語のように、過去の話者が残した記録をもとに新たな言語復興の取り組みが始まっている例もある(大島編著(2025)における筆者執筆の「アイマラとウル」の章を参照)。

このような社会言語学的新動向も、地域研究の研究課題と大きく重なっている。スペインのそれぞれの地域言語が軍事政権下で置かれてきた抑圧状況は、その時代の真実と記憶を求める社会運動と密接に関連し、またラテンアメリカの先住民言語の復興も、植民地主義の長い歴史とその記憶、先住民運動の組織化と政治的存在感の高まり(2.2を参照)、先住民発の概念の思想的な探求(藤田, 2023)、複数民族国家の希求とその下での公用語制定や各種言語政策(Howard, 2023)などの研究課題と密接に関連している。それぞれの地域で公職に就く者が、スペイン語に加えてその地域の言語の知識が求められ始めている状況は、地域研究に従事する者の言語習得についても重要な影響を与え始めている。このような観点から、慶應SFCでは「スペイン語コンテンツ」科目において定期的にケチュア語の入門とアンデス文化を扱い、またバスク語の知識をもつ研究者との学部や大学の枠を超えた連携を形成している(その成果の一つとして岩堀ら(2022)を参照)。

3. 具体的な研究推進方針

以上のような課題認識の下で、地域研究と社会言語学・応用言語学を架橋することが、地域研究と言語教育の分断と

不安定な共存を乗り越えて一歩先に進む重要な指針を提供してくれると、筆者は考えている。そのような見通しの下で、研究室としては以下のような方針を掲げている。

- (1)「神奈川県はスペイン語圏である」として、地域の日系コミュニティとの関係を深める
- (2)多様性と言語復興の中心地域(バスク地域とアンデス高地)を研究室としての重点地域として設定し、長期休暇中のスペイン語海外研修科目の実施や交換留学等を通じた学生の経験の土台を構築する
- (3)多文化主義と多言語主義のなかでの制度や政策と歴史的経験と個人の複言語経験の交錯する地点に着目する
- (4)地域研究として社会科学においても歴史に近いところでの理論化を図る(制度の経路依存性への着目など)

これを自らの発話の場所に立脚した意義のある取り組みとする努力は、まだ緒に就いたばかりであるが、領域横断と越境を標榜する慶應 SFCらしい可能性をもつのではないかと考えている。

謝辞

本稿の土台を成す研究の一端は、科研費基盤研究(C)「多言語多文化社会構築に向けた高大接続のスペイン語教育」(課題番号 21K00791、研究代表者:小倉麻由子)によって可能になった。また高木和子氏(総合政策学部非常勤講師)には草稿段階において、文献の教示を含め有益かつ刺激的な示唆を得た。特記して感謝する。

参考文献

- Amorós-Negre, C. and Prieto de los Mozos, E. (2017) “El grado de pluricentrismo de la lengua española”, *Language Problems and Language Planning*, 41(3), p.245-64.
- Banegas, D. L. and López, M.F. (2021) “Inclusive Language in Spanish as an Interpellation to Educational Authorities”, *Applied Linguistics*, 42(2), p.342-6.
- Bhambra, G. K., Ghebrial, D., Nişancıoğlu, K. (2018) *Decolonising the University*, London: Pluto Press.
- Bori, P. and D. Block (2024) “Critical Textbook Analysis in Spanish Language Teaching: Identifying Neoliberal Content”, *Journal of Spanish Language Teaching*, 11(2), p.138-51.
- Diniz de Figueiredo, E. H. and Martínez, J. (2021) “The Locus of Enunciation as a Way to Confront Epistemological Racism and Decolonize Scholarly Knowledge”, *Applied Linguistics*, 42(2), p.355-9.
- Durston, A. and Mannheim, B. eds. (2018) *Indigenous Language, Politics and Authority in Latin America: Historical and Ethnographic Perspectives*, Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Escaja, T. and Prunes, M. N. eds. (2021) *Por un lenguaje inclusivo. Estudios y reflexiones sobre estrategias no sexistas en la lengua española*, Nueva York: Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE).
- Fuertes Gutiérrez, M., Márquez Reiter, R., Moreno Clemons, A. (2023) “Descolonización y enseñanza del español”, *Journal of Spanish Language Teaching*, 10(2), p.79-91.
- Green, J. L. and Bloom, D. (2015) “The Social and Linguistic Turns in Studying Language and Literacy”, In Rowsell, J. and Pahl, K. eds. *The Routledge Handbook of Literacy Studies*, New York and

- London: Routledge, p.19-34.
- Grosfoguel, R. (2011) “Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality”, *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of Luso-Hispanic World*, 1(1), p.1-37.
- Hale, C. R. (2005) “Neoliberal Multiculturalism: The Remaking of Cultural Rights and Racial Dominance in Central America”, *Political and Legal Anthropology Review*, 28(1), p.10-28.
- Howard, R. (2023) *Multilingualism in the Andes: Policies, Politics and Power*, New York and London: Routledge.
- Itier, C. (2007) *El hijo del oso. La literatura oral de la región del Cuzco*, Lima: IFEA, Fondo Editorial PUCP e IEP.
- Li, Wei and García, O. (2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, London: Palgrave Macmillan.
- Pennycook, A. (2021[2001]) *Critical Applied Linguistics: A Critical Re-introduction (2nd Edition)*, New York and London: Routledge.
- Piccardo, E., B. North, T. Goodier (2019) “Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism and Collaborative Learning: The CEFR Companion Volume”, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(1), p.17-36.
- Potowski, K. ed. (2018) *Routledge Handbook of Spanish as a Heritage Language*, New York and London: Routledge.
- Shintani, R., Takabatake, R., Takayama, P. (2022) “Estrategias lingüísticas familiares en la enseñanza del español como lengua de herencia en Japón”, 『慶應義塾外国語教育研究』 19, p.23-45.
- Sichra, I. ed. (2016) *¿Ser o no ser bilingüe? Lenguas indígenas en familias urbanas*, Cochabamba: FUNPROEIB Andes y Plural Editores.
- Sud, N. and Sánchez-Ancochea, D. (2022) “Southern Discomfort: Interrogating the Category of the Global South”, *Development and Change*, 53(6), p.1123-50.
- Ticona Alejo, E. (2006) *Pachakutixa qalltiwa / El pachakuti ha comenzado*, La Paz: Yachaywasi.
- Urla, J. and Ramallo, F. (2022) “Activating New Speakers: Research among Spain’s Historic Linguistic Minorities”, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(1), p.1-7.
- 糸魚川美樹 (2023) 「スペイン語のジェンダーにおける排除と包摂」 『ことばと社会』 25, p.106-33.
- 岩堀卓也、バリーク亜美、藤田護、大木聖子 (2022) 「ラテンアメリカの多文化主義政策と日本の防災教育ワークショップの交わる地点で——メキシコとペルーにおける災害認識とナラティブ、コミュニケーターの役割、先住民知と近代科学技術の関わり」 『Keio SFC Journal』 21(2), p.144-67.
- 大島正裕編著 (2025) 『ボリビアを知るための65章(第3版)』 明石書店.
- 軽部理人 (2023) 「アミーゴはアミーゲ? ——スペイン語の「男性」「女性」に生じた変化」 『朝日新聞』 9月6日.
- 杉原由美、藤田護 (2020) 「新しい批判的多言語主義と多言語教育への含意——SFC / 慶應における実践から」 『Keio SFC Journal』 19(2), p.4-17.
- 東京外国語大学言語文化学部編 (2016) 『言葉から社会を考える』 白水社.
- 畑恵子編著 (2024) 『ラテンアメリカのLGBT——権利保障に関する6か国の比較研究』 明石書店.
- 樋口直人、稲葉奈々子 (2013) 「フロレンシオ・パレラの野郎ども——藤沢市湘南台のアルゼンチン系コミュニティ、1988-2012」 『都市社会研究』 5, p.131-47.
- 平高史也、木村護郎クリストフ編著 (2017) 『多言語社会にむけて』 くろしお出版.
- 平高史也、古石篤子、山本純一編著 (2005) 『外国語教育のリ・デザイン——慶應 SFC の現場から』 慶應義塾大学出版会.
- 藤田護 (2023) 「よく生きる(ペンビビール)という理念を問い直す——先住民の言葉と視点から何を学ぶことができるか」 桑原武夫、清水唯一朗編 『総合政策学の方法論的展開(シリーズ総合政策学をひらく)』 慶應義塾大学出版会, p.221-36.

[受付日 2024. 10. 7]