

上智短期大学

紀 要

第 24 号

2004

Faculty Bulletin
Sophia Junior College

目 次

論文「日系人労働者子女と継承語教育」	藤 田 保	1
論文「トリエステのジョイスーエピファニーとその後」	平 野 幸 治	25
論文「Raising Pragmatic Awareness in the EFL Context」	Sachiko Kondo	49
研究ノート「Pronunciation and Music」	Susan Bergman Miyake	73
研究ノート「若年者就業状況に見る大学の機能の変化」	白 瀬 宗 範	81

日系人労働者子女と継承語教育

藤 田 保

I はじめに

現在の日本では「国際性」や「グローバル・スタンダード」といった表舞台の掛け声の陰で、地域レベルでの多文化の共存が各地で進行し、定着しつつある。一般に外国人が母国を離れて異国に移住した際に本人が望み、また周囲の人々が期待するのは、移住先の言語や生活習慣を身につけ、その新天地に溶け込むことであろう。言い換えれば、移住先の主流となる文化への同化ということである。例えば、移民が米国やオーストラリアに移住した際には、まず ESL (English as a Second Language) の授業を受けて英語を学び、生活に必要な語学力を身につけようとする。同様に、日本に在住する外国人に対して日本人あるいは日本社会が期待するのも、彼らが日本語を理解し、かつ、話せることであり、最低限の日本語運用能力がなければ就職することが非常に困難になるばかりか、日常生活にも不便をきたすことになると考えられている。

さて、就労等を目的として自らの意志をもって来日した成人であれば日常生活の中で困難に直面したとしても、最終的には帰国の道を選ぶという手段を含めて、何らかの対応を講じることが可能であろう。しかしながら、親に伴われて来日した年少者たちの場合、言語面や文化面で戸惑いを覚えるばかりではなく、精神的・知的な発達に重大な影響が及ぶ可能性がある。具体的には、日本にも（親の）祖国にも帰属意識を持つことができずにアイデンティティの喪失をきたす可能性や、学業遂行に必要な日本語力が不足しているために授業についていくことができず、年齢相応の知的能力、すなわち抽象的思考力や識字能力が十分に発達しない可能性もあり得るのだ。

そこで本稿では、日本に在住する外国人の子どもたちを取り巻く環境の中で、「ニューカマー」と呼ばれる外国人の中でも日系人労働者に着目し、その子弟の教育、とりわけ継承語としての言語教育という問題を取り上げたい。

II 日本における外国人

1. オールドカマーとニューカマー

日本に在住する外国人の問題を考える場合、まず「オールドカマー (old comer)」と呼ばれる人々と「ニューカマー (new comer)」と呼ばれる人々を区別する必要がある。一般に「在日外国人」と呼ばれているのは、主として大韓民国 (韓国)、朝鮮民主主義人民共和国 (北朝鮮) ないしは中華人民共和国の国籍の持ち主で、かつての日本の植民地から強制連行された者も含めて「日本人」として来日し、1952年4月28日のサンフランシスコ講和条約の発効にともなって日本国籍を喪失した結果として「外国人」となった人々やその子孫であり、「出入国管理及び難民認定法」(いわゆる「入管法」)によって特別永住者としての資格が与えられている人々である。このような歴史を背負った人々を「オールドカマー」とするならば、1970年代以降に来日し、日本に滞在する人々は「ニューカマー」となる。

ニューカマーの登場は、1970年代の中国帰国者によって始まった。まず1972年の日中国交回復によって、中国残留孤児や残留婦人らが帰国者として定住するようになった。続いてベトナム戦争が1975年に終焉を迎えるとともに、ベトナム、ラオス、カンボジアなどの国々からインドシナ難民が流出し、日本政府も1978年からは彼らを定住者として受け入れるようになった。その背景には1979年に日本は国際人権規約に加入し、1982年には難民条約を批准したという事実があり、1980年代には日本に定住するインドシナ難民が急増し、国民の注目を集めることになったのである (田中1995)。

さらに、1980年代後半から1990年代初頭にかけてのバブル経済の時

期には、まずパキスタン、バングラデシュ、イランなどのアジア各国から、次いで1990年以降にはブラジルやペルー、ボリビアなどの中南米の国々からの「出稼ぎ外国人労働者」と呼ばれる人々が急増した。1988年当時、「サンパウロ市だけで、すでに斡旋企業（業者）が二十軒を数え、……「DEKASSEGUI」というポルトガル語の新語が生まれていた」（藤崎1991:53）ほどである。彼らの多くはバブルの崩壊と前後して比較的短期間のうちに祖国に戻ったが、中南米諸国からの労働者、とりわけ日系人労働者たちの場合は長期滞在、あるいは定住する傾向があった。その最大の原因が入管法の改正である。

2. 定住化する日系人労働者

この入管法は1989年12月に改正され、1990年6月1日に施行されたのだが、ここで重要なのは「日系二世・三世等の定住者」に対して、活動の制限がなく、また在留期間も無制限な「定住者」としての在留資格が与えられたことである。つまり、日系人であればビザの切れる心配をすることなしに、日本国内でいかなる職業に就こうとも構わない、ということになり、その結果、ブラジルやペルーを中心とする南米の国々の日系人の来日が加速度的に増加した。表1は外国人登録法に基づいて法務省に登録された昭和55（1980）年から平成13（2001）年までの各年末現在のブラジル人およびペルー人の人数だが、入管法改正前の昭和60（1985）年と改正後の平成7（1995）年を比べてみると、この10年間でブラジル人は90倍以上、ペルー人は75倍以上の人数になっており、その急増ぶりが如実に示されている。

表1：日本に滞在するブラジル人とペルー人の人数の5年ごとの変化（人）¹⁾

国籍	昭和55年 1980年	60年 1985年	平成2年 1990年	7年 1995年	12年 2000年
ブラジル	1,492	1,955	56,429	176,440	254,394
ペルー	348	480	10,279	36,269	46,171

当然ながらこれらのブラジル国籍あるいはペルー国籍を持った人々のすべてが日系人というわけではない。しかし、入管法改正による日系人に対する入国資格の緩和抜きにはこの数の急増を説明することは難しいであろう。さらに、一時的に出稼ぎ労働者の数が増えたのではなく、「母国においてすでに結婚していた者の場合、日本で生活が落ちつく半年から1年後に配偶者を呼寄せるか、再来日時に家族を連れてくる傾向が見られ」（定松 1996：67）たことにより、家族の生活の拠点を日本に移して定住することになったのである。この定住傾向は法務省出入国管理局の発表する平成 11（1999）年以降の外国人登録者数からも裏付けることができる（表 2）。日本の経済が好況の時期であれば一時的な「出稼ぎ」として捉えることもできようが、バブル崩壊後、長引く不況下にあっても減少傾向が見られず、僅かながらもむしろ増加が見られるのは、彼らの生活の基盤が日本にあることを示すことに他ならない。

表 2：国籍（出身地）別外国人登録者数（人）²⁾

国 籍 （出身地）	平成 11 年 （1999）	平成 12 年 （2000）	平成 13 年 （2001）	平成 14 年 （2002）
総 数	1,556,113	1,686,444	1,778,462	1,851,758
韓国・朝鮮 構成比(%)	636,548 40.9	635,269 37.7	632,405 35.6	625,422 33.8
中 国 構成比(%)	294,201 18.9	335,575 19.9	381,225 21.4	424,282 22.9
ブラジル 構成比(%)	224,299 14.4	254,394 15.1	265,962 15	268,332 14.5
フィリピン 構成比(%)	115,685 7.4	144,871 8.6	156,667 8.8	169,359 9.1
ペ ル ー 構成比(%)	42,773 2.7	46,171 2.7	50,052 2.8	51,772 2.8
米 国 構成比(%)	42,802 2.8	44,856 2.6	46,244 2.6	47,970 2.6
そ の 他 構成比(%)	199,805 12.9	225,308 13.4	245,907 13.8	264,621 14.3

3. 日系人労働者の特殊性

梶田(1994)は日系人労働者については『外国人労働者』問題一般には解消されない特殊な性格(p.148)があると述べ、「合法的に就労できる」とことと「日本人と血統を同じくし、それゆえ可視的な存在ではない」という2つの特徴を挙げて『日本人/非日本人』という二分法によっては位置づけにくい」と論じている。ここで言う「不可視的存在」とは、顔つきなどからは一見して非日本人であることがわからず、また、名字なども日本のものであり、日本社会の中で比較的受け入れられやすい、ということの意味している。この点については(名字として「通称」を使っている場合)オールドカマーの人々とも共通するが、決定的な違いは日本語が不自由という点である。このような不可視性も手伝って、群馬県、神奈川県、愛知県などにある「企業城下町」と呼ばれる自治体では積極的に日系人労働者を受け入れ、例えば群馬県邑楽郡大泉町などでは東毛地区雇用安定促進協議会などの組織を作って彼らが安心して働ける環境作りをした結果、1996年6月6日には町民人口の10%以上を外国人が占めるようにまでなった(上毛新聞1997)のである³⁾。

不可視性以外にも、アイデンティティの持ち方という点でも、日系人労働者は他の外国人とは異なる部分がある。現在来日している日系人の大多数は三世または四世であり、国籍は日本ではなく、ブラジルやペルーなどである。彼らは基本的にはブラジル人あるいはペルー人としてのアイデンティティを保持しているのだが、と同時に、ある程度は日本人としてのアイデンティティをも持ちあわせている。筆者が1998年に大泉町で行ったインタビュー調査でも、ある日系人労働者は「祖国にいるときには日本人だと言われ続けたが、日本にいると外国人だと言われ、自分が一体どちらなのかわからない」と述べているが、この両者にまたがる二重のアイデンティティの葛藤は他の外国人には見られない特徴である。

さらに、日系人労働者同士あるいは日系人労働者と日本人が結婚し、子どもが日本で育った場合、その子どもは「日系人」というよりも純粹

な「日本人」というアイデンティティを持つようになるであろうし、周りの社会もそのように見なすことになるであろう。同じインタビュー調査や渡辺（1995）などの調査からもわかる通り、日系人労働者自身も多くは必要な蓄えができれば最終的には祖国へ帰国したいと考えている。ところが、「日本人」としてのアイデンティティを持つようになった子どもたちは、そのまま日本で生活することを望ましいと考えており、親子間での意識の違いができています。日本に定住し続けるのか、あるいは祖国へ帰国するのか、という選択を親はある時期に迫られることになるが「日本での教育における一つの分水嶺は、おそらく高校進学であろう」（梶田 1994：164）。

Ⅲ 外国人児童生徒の教育問題

日系人労働者の生活の基盤が日本に移り、家族単位による生活が営まれるようになると子どもの教育という問題が生じる。子どもの来日時の年齢が学齢期に当たり、就学経験のあるような場合にはすでに母語が確立しており、第二言語としての日本語の習得が難しくなり、学校への不応や授業についていけない等の問題に直面する可能性が高い。一方、子どもが日本で生まれた場合、あるいは就学前の幼い年齢で来日した場合、日本語の習得は比較的容易であるため、就学時には学習に必要な言語についてはさほど大きな問題とはならずとも済むであろうが、その反面、高度なレベルでの母語（とりわけ識字能力）が獲得しにくく、あるいはすぐに忘れてしまい、特に親の日本語が不十分な場合、親子間での意志の疎通がうまく取れない等の問題が生じることもある。

さらに、上で述べたように日本での滞在期間が長くなり、子どもの学年が上がってきた場合、そのまま日本に住み続けるのか、祖国に帰国するのかによって、必要な教育が変わってくる。つまり、日本に住み続ける場合には日本語の習得を第一に考え、日本人と肩を並べての高校受験にも対応できるだけの日本語での学習を行わなければならない。ところが、帰国が念頭にある場合、日本語の学習のみが優先されていると、帰

国後のポルトガル語やスペイン語による学校生活に対応できなくなる。したがって、帰国に備えて必要な母語教育が施される必要が生じるのである。12歳と4歳の息子を持ち、家ではポルトガル語を話すという日本滞在11年のある日系ブラジル人は「子どもたちの将来を考えると、やはりブラジルに帰りたい。ポルトガル語を本格的に学ばせないといけないので」(船橋 2002)と述べている。学校や家の外では日本語の生活をしている子どもたちに対して母語を忘れさせないための自己防衛手段を取っているのであろうが、以下(Ⅲ-3)で述べるように、これだけでは実際に帰国した際には不十分な可能性もある。

文部科学省の調べによれば、平成14(2002)年末現在、日本の公立小・中・高等学校、および盲・聾・養護学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童生徒数は18,734人であり(表3)、在籍学校数は全体で5,130校(小学校3,097校、中学校1,694校、高等学校300校、盲・聾・養護学校39校)である。

表3：日本語指導が必要な外国人児童生徒在籍数(人)⁴⁾

	平成11年度	平成12年度	平成13年度	平成14年度
小 学 校	12,383	12,240	12,468	12,046
中 学 校	52,50	5,203	5,694	5,507
高 等 学 校	901	917	1,024	1,131
盲・聾・養護学校	51	72	64	50
合 計	18,585	18,432	19,250	18,734

なお、この数はあくまで公立学校へ在籍する児童および生徒の人数であり、私立学校あるいはインターナショナルスクール等に在籍している児童生徒、そして「学校」に通っていない子どもたち(フリースクールを含む)は含まれていない。よって、この人数は現在日本に在住する学齢期の子どもたちの数全体を表すものではなく、場合によってはこの統

計に表れていない（学校に通っていない）子どもたちの場合の方が問題としては深刻であったりする。さらに、これは「日本語指導が必要な」児童生徒数であり、「外国籍」の児童生徒数ではないという点にも留意が必要である。つまり、オールドカマーの子どもたちの場合、日本語能力については何ら問題がないため、この数字には含まれていない、ということである。

これらの児童・生徒たちを母語別に見てみると、平成14年度の場合、ポルトガル語 6,770 人 (36.1%)、中国語 5,178 人 (27.6%)、スペイン語 2,560 人 (13.7%)、その他 4,226 人であり (表 3.1)、上位 3 つの言語で全体の 8 割近くを占めることになる。また、1 位のポルトガル語と 3 位のスペイン語で全体の半数以上 (51.2%) を占めており、ここでもやはり中南米からの移住者の多さと定住の進行の度合いを読み取ることができる。

表 3.1：母語別児童生徒数 (人)⁵⁾

母 語	小学校	中学校	高等学校	盲・聾・ 養護学校	合 計
	人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)	人数 (%)
ポルトガル語	4,735 39.3	1,888 34.3	127 11.2	20 40	6,770 36.1
中 国 語	2,536 21.1	2,028 36.8	603 53.3	11 22	5,178 27.6
ス ペ イ ン 語	1,719 14.3	696 12.6	136 12	9 18	2,560 13.7
フィリピン語 (タガログ語)	945 7.8	327 5.9	59 5.2	3 6	1,334 7.1
韓国・朝鮮語	536 4.4	183 3.3	51 4.5	1 2	771 4.1
ベトナム語	429 3.6	125 2.3	70 6.2	1 2	625 3.3
英 語	392 3.3	56 1	10 0.9	1 2	459 2.5
そ の 他	754 6.3	204 3.7	75 6.6	4 8	1,037 5.5
合 計	12,046 100	5,507 100	1,131 100	50 100	18,734 100

日本の外国人児童生徒たちに対する言語教育の現状を考えると、市町村レベルで対策に取り組んでいる自治体があったり、中には「国際学級」のようなものを設けて取り出し授業（pull-out class）を行っている学校があったりもするが、多くの場合、そのうちに慣れるであろうという希望的観測のもと、彼らにとって不自由な日本語で行われている授業に参加しているだけで、彼らにとって本当に必要な教育が行われているとは言い難い。

日本語指導が必要な外国人児童生徒数の学校別在籍者数を見てみると平成14年の場合、1人が2,401校（46.8%）、2人が947校（18.5%）、3人が436校（8.5%）、4人が269校（5.2%）、5人以上が1,077校（21.0%）である⁹⁾。このような子どもたちが在籍している学校の8割近くが在籍者数4名以下であれば、言語教育の専門家（それも日本で最も一般的な外国語である英語ではなく、ポルトガル語、スペイン語、中国語などの言語の）を配置するための予算措置なども取られにくいことは想像に難くないであろう。とは言え、現状をそのまま放置しておいて構わないということにはならない。これらの子どもたちの人権を考えるのであれば、適切な教育を受けさせることが必要となるであろう。

1. 日本語を母語としない子どもたちへの言語教育

では、これらの子どもたちにとって必要な言語教育とはいかなるものであろうか。ある言語を持つ社会が別の言語を持った人間を受け入れる際に施すことができる言語教育には2つの種類があり、一つが同化教育であり、もう一つが保持教育である。さらに、彼らのアイデンティティの保持の問題を含めて考えるならば、保持教育の一つである継承語教育という点も考慮しなくてはならないであろう。

1.1. 同化教育

同化教育はその社会で主流とされ、社会的ステータスの高いと認識される多数派言語の運用能力を高め、その地域共同体における社会生活をつつがなく送れるようにすることを目的としたものである。したがって

「移行的 (transitional)」な教育、あるいはその社会の主流 (mainstream) に合流させようという意図の教育であることから、「メインストリーミング」と呼ぶこともある。

外国人などの少数派言語 (minority language)、すなわち社会の多数派 (主流) 言語とは異なる言語を持った子どもたちが学校という社会に入る場合、教師やクラスメートと日常的なコミュニケーションを取りながら人間関係を築くための言語能力 (BICS, Basic Interpersonal Communicative Skills) のみならず、授業の教科内容を理解し、課題等をこなしていくための言語能力 (CALP, Cognitive/Academic Language Proficiency) をも獲得することが求められるが、これには認知的には非常な負担が要求される。しかも、ここでは多数派言語の習得にのみ重きが置かれるがあまり、彼らの母語である少数派言語の運用能力 (識字能力等) の発達は全く考慮されず、それどころか少数派言語の使用は好ましくないと認識されるのが一般的である。その結果、恥ずかしい、いじめられる等の理由から少数派言語 (母語) の使用頻度が減少し、多数派言語の発達に伴って少数派言語の運用能力が失われていくという「減算的 (subtractive) な」(Baker 2001) 状況が生まれることになる。

日本の公教育の場では実質的に唯一の教授言語として日本語が使用され、児童生徒たちは母語が何であるかにかかわらず日本語を理解することが期待されている。上で見たように、文部科学省が問題視し、対策を講じようとしているのはあくまで児童生徒にとって「日本語指導が必要な」場合であり、日本においてはメインストリーミングを目指した同化教育政策が採られていることがわかる。

1. 2. 保持教育

一方、保持教育は少数派言語の能力を維持し、できれば発展させることを目的とした教育である。これは少数派言語能力のみを高めることを意味しているのではなく、多数派言語能力の向上を前提として、少数派言語能力も保持させようとするものである。すなわち、「子どもの少数派言語を育み、子どもの文化的アイデンティティを強め、ある国家の少数

民族集団の権利を確固たるものにする」(Baker 2001:192) 教育ということになる。

外国人の子どもたちが日本で生活をする場合、多数派言語である日本語の運用能力の獲得は生活をしていくためには不可欠であるが、それと同時に彼らの母語の能力も伸ばしていくことが必要である。このことは特に母語が完全には確立していない段階の子どもたちにとっては、学力的発達と心理的発達の双方の側面から重要である。まだ日本語能力が授業を理解するには不十分な場合には、彼らの母語の獲得を助け、かつ母語によって教科内容を学習する機会を与えることにより、学力の発達が遅れることを防止し、また、母語および母文化の価値（あるいは社会的な地位）を認めることにより、自己に対する肯定的な態度を持たせ、自らのアイデンティティを見失うことのないようにさせる、ということに保持教育の意義があるのだ。

2. 継承語教育

保持教育の一つの形態として、継承語教育を捉えることができる。まず、中島（2001）は語学教育の形態として、外国語教育、第2言語教育、国語教育、そして継承語教育の4つを挙げている。このうち国語教育と外国語教育を統合して二言語を育てる教育を「バイリンガル教育(A)」とし、第2言語教育と継承語教育を統合したものを「バイリンガル教育(B)」としているが、その違いは、(A)が「社会の主要言語の児童・生徒のため」のものであり、(B)が「社会の少数言語の児童・生徒のための語学教育」(p. 217)だという点である。ここからも分かるように継承語(heritage language)教育とは少数派言語の話者の母語および母文化を保持・育成するための教育である。

社会における主要な言語とは別の言語(少数派言語)が家庭内で使われているが、学校教育などはその主要言語で受けているような場合、あるいは日常的にはその主要言語を用いていても、父母あるいは祖父母が少数派言語の話者である場合などにおいては、その少数派言語は継承語

であるといえる。特に後者のような場合、第一言語は主要言語であるため、その少数派言語を「母語」とは呼びづらいが、と同時に、純粋な意味での「外国語」にも当たらないと言えよう。継承語とは元来「公用語以外のすべての言語」(Cummins 1992)を指し、「少数派(マイノリティ)」とは必ずしも話者の人口が少ないということとは同義ではなく、ある社会において認識される価値観や地位が低い言語を指して用いられる用語である。反対に「多数派(マジョリティ)」も話者人口の多さとは必ずしも一致せず、社会的地位の高い言語を指す⁷⁾。日本の場合、話者人口にしても社会的地位にしても、社会の主要な言語として日本語が圧倒的な優位性をもって存在しているため、日本国内で用いられている日本語以外の言語はすべて少数派言語であると考えることができる。そして、日本語以外の言語を母語ないしは親族の母語とする人々に対してその言語や言語文化を保持させようという教育を継承語教育と呼ぶことができるであろう。

少数派言語を母語とする場合、周りで使われる多数派言語に対して劣等感を抱くことが多い。また、さらにそこから自らの母語に対する自信のみならず、自尊心まで失うこともあるが、そういった自己否定的態度が学業不振や不登校などにつながっていく。2002年現在で静岡県浜松市には12,000人のブラジル人が暮らし、7歳から15歳の子どもも約1,400人いるが、そのうちの3人に1人は学校に通っていない。「学校に通っても、言葉が分からず授業が理解できなかったり、周囲となじめなかったりして不登校になる例が多い。市国際室の調べでは全体の35%にのぼり、また、「外国人の子どもは義務教育の対象外ということもあり、最初から学校に行かない不就学の子も目立つようになっている」という⁸⁾。さらに、周囲から「外国人」のレッテルを貼られ、差別的待遇を受けた場合、多数派文化の中で精神的居場所を失ったり、社会的疎外感を感じたりし、自己存在理由を見失わせることもある。

しかしながら、継承語教育を施すことによって、それを未然に防ぐことも可能である。実際に、カナダではすでに実施されている継承語教育

を評価し、「生徒たちの家庭言語（母語）を維持できる」、「各教科の成績でマイナスの影響が出ない」、「子どもたちの態度が肯定的になる」、「子どもたちの英語（第二言語）の成績はメインストリームの生徒と変わらない」という4つの点で有効であると結論づけている（Baker 2001: 238-239）。また、継承語教育の実施にあたっては教員の不足、教員養成、教員研修、各教科の教材不足などといった問題点はあるものの、以下のような利点がある（Canadian Educational Association 1991: Baker 2001:240 に引用）。

- 肯定的な自己イメージと自分の背景に誇りを持つことができる
- 子どもが学校や社会にうまく統合できる
- 他人や他文化に対してより寛容になる
- 認知的、社会的、および情緒的な発達が促進される
- 新しい言語を容易に学習できる
- 就職の可能性が広がる
- 家庭と学校の関係が強化される
- コミュニティの要求や要望に応える

継承語教育という概念自体が日本ではまだ根づいてはいないが、現在のように日本に長期滞在あるいは定住する外国人の数が増えている状況を考えれば、日本人に対する外国語教育や外国人に対する同化教育のみならず、この継承語教育という言語教育を真剣に検討しなければならない時期に来ていると言えるであろう。

3. 同化教育の問題点

この節では同化教育に偏ることの危険性を確認しておきたい。

一般に人間の母語（音声言語）の基礎が確立するのは5～6歳前後であると言われているが、これはほぼ就学期と一致する。学校教育の初期段階で最も重視されるのは識字教育、すなわち文字言語の習得であり、その段階までに身につけた音声言語を基盤にして文字の読み書きを覚え、その識字能力を道具として使いつつ、学年が進むにつれて次第に認

知的負担の大きく、より抽象的な思考を必要とする課題をこなすことを学んでいく。このような時期に子どもが母語とは異なる環境に投げ込まれた場合、母語による識字教育を受ける機会を失うことになる。これはすなわち、学習を遂行するのに必要な道具を失うことに他ならない。その一方で、現地語（子どもにとっては第二言語）での識字教育を受ける機会は得ることができるが、識字教育を受けるための基盤となる音声言語の習得がなされていないため、せっかく機会が与えられていてもその機会を十分に活かすことができない。よって、母語と現地語のいずれの言語でも年齢に応じた識字能力を身につけて様々な教科の授業についていくことが困難になり、十分な認知能力の発達も妨げられることになる。その結果、学力がまったく身につかず、すでに見た新聞報道のように不登校など学業そのものを放棄してしまうという事態にもなる。

「しきい説 (threshold theory)」(Cummins 1979, Skutnabb-Kangas 1981) の考え方では、バイリンガルの子どもの自分の使える二言語の両方ともが年齢相応の言語レベルに達している場合 (additive bilingualism) には、認知能力にプラスの影響を及ぼし、どちらか一言語のみが年齢相応の言語レベルに達している場合 (dominant bilingualism) にはプラスの影響もマイナスの影響もないが、二言語とも年齢相応のレベルに達していない場合 (semilingualism) は認知能力の発達にマイナスの影響を与えるとされている。

母語が音声言語として確立するかしないかという段階で、まったく理解不可能な日本語の教室の中で同化教育を受けることになれば、ある程度まで日本語が身につくまでの数年間に、祖国にいる場合と比べて圧倒的に接触量が減少する母語の能力は次第に衰退し、また識字能力の向上はほとんど見込まれない。と同時に、日本語による会話能力がある程度身につく、日本語による学習ができる準備ができた頃には学習内容が難しくなり、授業についていくのが困難になる。その結果、しきい説の第三番目のケース、すなわちセミリンガリズムの状態になり、両言語とも発達が不十分で、また日本においても、また帰国した際には祖国におい

ても、十分な教育を受けることができないという可能性が生じてくる。そして、このことは抽象思考の道具としての言語を何語でも持たなくなる、ということを意味している。知識の有無は後になっていくらでも取り返すことが可能だが、ある時期までに抽象思考の道具としての言語、つまり高度な認知能力を身につけられなかった場合、一生取り返しがつかないことになる。

こういった悲劇を防ぐためには、母語であれ日本語であれ、少なくとも1つの言語を年齢相応のレベルまでは十分に発達させ、その言語では読み書きも含めた抽象的な言語操作を可能にすることが必要になるであろう。「共有基底能力 (common underlying proficiency)」(Cummins & Swain 1986) の考え方に則れば、1つの言語で身につけた識字能力や学習一般能力は別の言語に転移が可能であり、バイリンガルの場合、表面的には別々の言語を使っていたとしても、根本的な思考の部分は同じである。

ところで、来日してから数年が経ち、友人との日常会話については特に問題がないように思える子どもでも授業にはついていくのが難しい、というケースは決して珍しいものではない。これについては、すでにⅢ-1. 1. で述べた BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) と CALP (Cognitive/Academic Language Proficiency) の違いを認識する必要がある。例えば、カナダへの移民の子どもが同年齢のカナダ人の子どもたちと同程度の英語を身につけるのに必要とする時間を調べたところ、日常会話の英語 (BICS) を身につけるのには平均して2～3年かかり、教科学習に必要な英語 (CALP) を身につけるには5～7年を要した (Cummins 1982)。漢字学習が不可欠な日本語の場合、日本語の CALP を習得するにはさらに多くの時間を必要とする可能性もある。一旦、クラスメートたちとのコミュニケーションに支障がない状態になると、すっかり日本語については問題が無くなったと教師も錯覚しがちであるが、BICS レベルの日本語が身についただけかも知れず、必ずしも CALP レベルの日本語が身につけているとは限らないのである。この言

語能力の違いを考慮せずに、授業についていけないことを児童生徒の学力あるいは能力一般の低さと混同してしまうと、彼らの自尊心を傷つけて学習意欲そのものを削いでしまったり、彼らに対する差別や偏見を抱いてしまうことにもなる。

Ⅲで引用した日系ブラジル人の親子の場合、家庭内での会話によって BICS レベルのポルトガル語は保持できるかも知れないが、文字言語にまで配慮が行き届いているとは限らないので、必ずしも CALP レベルのポルトガル語能力まで保持・促進できるという保証はない。共有基底能力説でも言われているように、少なくとも日本語を媒介として高度な認知能力が確立していれば、知的発達に関しては決してマイナスの影響が出ることはないであろうが、CALP レベルのポルトガル語を習得するためには、やはり継承語教育を通じてポルトガル語を媒介とした「学習」を行うことが重要なのだ。

Ⅳ 日本における継承語教育の現状と課題

国立国語研究所は平成 9 年から 12 年にかけて関東甲信越地方を中心とする小中学校に在籍する、ポルトガル語、スペイン語、中国語、ベトナム語を母語とする外国人児童生徒の父母に対する言語教育に対する意識調査を行い、石井（1999）は、このうちポルトガル語を母語とする父母の回答 369 票についての結果をまとめている。この調査によれば、親から子へ話しかける言葉は [すべてポルトガル語：109（44%）、ポルトガル語主体：120（48%）、日本語主体：15（6%）、すべて日本語：6（2%）] であり、基本的にポルトガル語を用いているのが圧倒的に多い。それに対し、子どもから親へ話しかける言葉は [すべてポルトガル語：86（24%）、ポルトガル語主体：98（27%）、両方同じくらい：97（27%）、日本語主体：44（12%）、すべて日本語：34（9%）] と日本語の比重が高まる。

子どもたちの本や漫画といった文字媒体のメディアへの接触量は、日本語では [よく読む：107（31%）、少し：129（37%）、ほとんど読まな

い：114 (33%)] で、ポルトガル語では [よく読む：53 (16%)、少し：109 (32%)、ほとんど読まない：175 (52%)] になっており、文字言語としてのポルトガル語への接触はやはり少なくなっている。

また、学校の授業以外の言語学習に関して、日本語は [していない：237 (64%)、たまに：24 (7%)、週1回くらい：39 (11%)、週2～3回：39 (11%)、ほぼ毎日：30 (8%)] であり、ポルトガル語は [していない：200 (55%)、たまに：70 (19%)、週1回くらい：45 (12%)、週2～3回：36 (10%)、ほぼ毎日：10 (3%)] となっており、いずれの言語についてもほとんど特別なことはしていないようである。

ところが、子どもに期待する言語能力は、日本語では [特に必要ない：1 (0.2%)、挨拶、紹介ができる：2 (0.5%)、日常的な事項について会話ができ、ひらがなカタカナが読める：32 (9%)、一般的な事項についての会話ができ、手紙等を書くことができる。またニュースの大意や新聞・雑誌の必要な情報を理解できる：139 (38%)、日本人と同じくらいの会話・作文能力があり、新聞や専門書等を読むことができる：181 (49%)、無回答：14 (4%)] であり、ポルトガル語は [特に必要ない：3 (0.8%)、挨拶、紹介ができる：2 (0.5%)、日常的な事項について会話ができる：17 (5%)、一般的な事項についての会話ができ、手紙等を書くことができる。またニュースの大意や新聞・雑誌の必要な情報を理解できる：48 (13%)、ネイティブスピーカーとしての会話・作文能力があり、新聞や専門書等を読むことができる：285 (77%)、無回答：16 (4%)] であり、どちらの言語でも、しかし特にポルトガル語では、非常に高度な言語能力を期待している。また、子どもに期待する教育レベルは [下級中等：6 (2%)、上級中等：38 (10%)、高等：307 (83%)、無回答：18 (5%)] となっており、圧倒的に高等教育を受けさせることを望んでいる。

親の期待するような言語能力を身につけ、なおかつ高等教育を受けるためには、日本の学校内での同化教育だけではなく、保持教育にかなりの力を注ぎ込み、CALP レベルの言語能力を発達させなければならない

い。ところが現実には学校以外の言語学習はほとんどなされておらず、理想と現実のギャップは大きい。しかし、彼らに対して何の援助の手も差し伸べられていないわけではなく、近年僅かながらではあるがこの状況を打破しようという動きもある。

まず、民間団体や私立学校の動きである。ポルトガル語も含めて、彼らの母語を教える母語教室が各地で開催されている⁹⁾。また、私立学校としては、ブラジル政府の認可を受けたブラジル人学校「コレジオ・ピタゴラス (Colegio Pitagoras)」が長野県、群馬県、静岡県など各地にすでに10校ほど開講されており、望めば日本に住みながらブラジル本国の教育課程で教育を受けることも可能になった。学校教育を母語であり、家庭言語であるポルトガル語で受けながら、学外では第二言語であり、多数派言語である日本語を使った日常生活を送る、という状況は言語発達の点からも、精神的な発達の点からも望ましいことであり、二言語併用話者 (バイリンガル) を生み出しやすい環境であると言える。ただし、このような学校に対する公的補助はなく、親にとっての学費負担が非常に大きいため、授業料や送迎バス代、給食費など月約6万円が払えずに辞めた子もいるという¹⁰⁾。

このような民間団体だけではなく、公的団体や自治体の中にも動きは見られる。長野県では教育委員会や商工会議所、日本労働組合総連合会長野県連合会など様々な団体から構成される外国籍児童就学援助委員会を作り、「サンタ・プロジェクト (外国籍児童就学支援プロジェクト)」が外国籍の子どもたちが学校へ通えるように支援している¹¹⁾。また、ブラジル人の居住者数が一つの自治体では最も多い浜松市の場合、すでにコレジオ・ピタゴラスを含めてブラジル人学校が3校、さらにペルー人学校も1校あるが、浜松市による不就学の子どもの対策として、専任教員がバイリンガルで勉強を教える「カナリーニョ教室」と呼ばれる補習教室を公立学校で2002年の4月から開始している。(カナリーニョはポルトガル語で「カナリア」の意味。) これは「公立学校の空き教室を利用し、3校で設ける。平日の午後に関き、一つの教室に日本語と外国語の

教師3人を配置。言葉だけでなく学校で教わる教科や、母国の文化なども教える¹²⁾。」このカナリーニョ教室開設から半年ほど経過した同年11月に浜松市の外国人学習サポート協議会が経過報告を行った。11月までに参加した児童生徒は75人で、うち30人が不就学であった。「自分は何もできないと落ち込んだ不就学児がカナリーニョ教室で友達ができた」といった成果も報告されたが、「親が帰国すると行った途端に来なくなった」、「ポルトガル語の補習がないと学力がついていけない」などの問題点も指摘され、「今後は、さらに日本語やポルトガル語で学習指導を進め、帰国か定住か将来を見て個別指導するなど、課題に応じた支援を検討」するという¹³⁾。さらに、2003年6月からは「親子間での意志疎通が難しいという声を受けて」ポルトガル語教育に力を入れ始め、会場も3ヶ所から4ヶ所へ増えたようである¹⁴⁾。

確かに浜松市はその外国人労働者の集中の度合いが他の自治体とは違い、一概にこれを一般化するのは難しいであろう。しかし、外国人労働者の子どもの教育問題は一つの自治体の問題として片づけられるほど小さな問題ではない。静岡県は浜松市を含む県内の関係市町村と連携して、外国人の教育や福祉などの問題を話しあうワーキンググループを2003年6月に発足させ、県レベルで取り組むようになってきた。しかし、浜松市が外国人学校などの各種学校の設置許可要件の緩和を目指した「外国人との地域共生特区」の申請に対し、文科省は「各種学校規定の中に特別の事由（理由）があり、教育上支障のない限り、ほかの施設の借用を認めており、現行規定で対応できる」との判断から、これを認めなかった¹⁵⁾。ここからも明らかなように、外国人の子どもたちへの教育、それも同化教育ではなく継承語教育、に対する理解は、現時点では国のレベルにまでは達していない。政府の理解が得られなければ予算もつきにくいであろうし、そこから派生して人材の確保や教材の整備なども難しくなるであろう。しかし、教育は将来への投資であり、このような教育を通じて二言語併用話者に育っていった子どもたちは、将来、国と国の掛け橋にもなり得る人材であり、そういった人材を「資源」と考

えるのであれば、これは長期的には国益にも十分適うことなのである。

V おわりに

日本は「単一民族・単一言語」の国家であると言われ続けてきたが、この神話はすでに成立しなくなっている。現在の日本が「国際性」や「グローバル・スタンダード」を叫ぶのであれば、異文化、異民族との共存・共生を当然考えなければならない。となれば、日本に在住する外国人に対しても同化を強いるばかりではなく、彼らの母語や母文化、アイデンティティ等の保持を重要視しなければならないはずである。少数派の言語や文化の価値を認め、多数派・少数派間の力関係の不均衡を是正することこそが、多文化の中で生きるということに他ならない。ましてや、国際人権規約の中の自由権規約第 27 条には少数民族が「自己の文化を享有し、自己の宗教を信仰しかつ実践し、または自己の言語を使用する権利を否定されない」とある。日本に住む難民や外国人労働者の子供たちにとっては、上述の思考言語の発達やアイデンティティ保持ということに加えて、母文化の大きな一部をなす言語を使う「言語権」を有しているとも言えるのである。国際社会の一員としての日本が彼らのそのような権利を奪い取ることは決してできないであろう。

注

- 1) 総務省統計局（第五十二回『日本統計年鑑 平成 15 年』第 2 章「人口・世帯」）をもとに作成。
<http://www.stat.go.jp/data/nenkan/02.htm>
- 2) 法務省入国管理局（平成 15 年 5 月発表）「平成 14 年末現在における外国人登録者統計について」をもとに作成。
<http://www.moj.go.jp/PRESS/030530-1/030530-1-3.html>
- 3) 平成 15 年 8 月 31 日現在の太田町の人口と世帯数は、42,714 人（内外国人：6,413 人）、17,202 世帯（内外国人世帯：3,333 世帯）であり、人口の 15% 以上、世帯数では 19% 以上が外国人である。

<http://www.town.oizumi.gunma.jp/news/news.html>

- 4) 「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査（平成14年度）」の結果（文部科学省初等中等教育局国際教育課、2003/02/26 報道発表）をもとに作成。

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/02/030220.htm

- 5) 同上

- 6) 同上

- 7) 例えば、アパルトヘイトが施行されていた、かつての南アフリカ共和国における状況を考えてみれば、話者人口としては圧倒的に多いアフリカーンス語が少数派言語と見なされ、一部のエリートのみが使用する英語が多数派（主要）言語であったと考えることができる。

- 8) 『朝日新聞』2002年3月11日。

- 9) 例えば神奈川県の場合、「かながわ日本語教室マップ <http://www.k-i-a.or.jp/classroom/>」にも母語教室のリストが掲載されている。

- 10) <http://plaza.rakuten.co.jp/cyucyueiru/003005>

- 11) サンタ・プロジェクトの「サンタ」は **School Attendance Support Project for Non-Japanese Children To Offer Aid** から取られている。

<http://www.avis.ne.jp/~anpie/santa/>

- 12) 『朝日新聞』2002年3月11日。

- 13) 『静岡新聞 地域ニュース（浜松版）』2002年11月21日。

http://www.sbs-np.co.jp/shimbun/newshama/hama_2002112105.html

- 14) 『広報はままつ（HTML版）』2003年06月20日号。

<http://www.city.hamamatsu.shizuoka.jp/admin/db/kouhou/20030620/tokusyuu.htm>

- 15) 『朝日新聞（静岡 伊豆岳南版）』2003年5月16日。

参考文献

- 東照二、2000年、『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1515、東京：講談社
- Baker, Colin. 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (Third Edition). Clevedon: Multilingual Matters. [第1版からの翻訳書] 岡秀夫 (訳・編)、1996年、『バイリンガル教育と第二言語習得』、東京：大修館書店
- & Jones, Sylvia Prys. 1998. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- バトラー後藤裕子、2003年、『多文化社会の言語文化教育——英語を第二言語とする子どもへのアメリカ人教師たちの取り組み』、東京：くろしお出版
- Canadian Education Association. 1991. *Heritage Language Programs in Canadian School Boards*. Toronto: Canadian Education Association.
- Cummins, Jim. 1979. "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children." *Review of Educational Research*. 49: 222-251. Reprinted in Baker, C. & Hornberger, N. H. (Eds.) 2001. *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters.
- . 1980. "The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue." *TESOL QUARTERLY*. 14/2: 175-187.
- . 1982. "Tests, Achievement, and Bilingual Students." *FOCUS*. February 1982, Number 9, pp. 1-7. Reprinted in Baker, C. & Hornberger, N. H. (Eds.) 2001. *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters.
- . 1992. "Heritage Language Teaching in Canadian Schools." *Journal of Curriculum Studies*. 24(3): 281-286. Reprinted in Garcia,

- O. & Baker, C. 1995, *Policy and Practice in Bilingual Education: Extending the Foundations*. Clevedon: Multilingual Matters.
- & Swain, Merrill. 1986, *Bilingualism in Education*. London: Longman.
- 藤崎康夫、1991年、『出稼ぎ日系外国人労働者』、東京：明石書店
- 藤原孝章（編）、1995年、『外国人労働者問題と多文化教育』、東京：明石書店
- 船橋洋一、2002年、「浜松ブラジ——ル」、『朝日新聞』（2002年6月13日）
- Garcia, Ofelia & Baker, Colin (Eds.). 1995. *Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader Extending the Foundations*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 石井恵理子、1999年、「ポルトガル語を母語とする在日外国人児童生徒の言語教育に関する父母の意識」、『第7回国立国語研究所国際シンポジウム—日系ブラジル人のバイリンガリズム—』（平成11年7月24日）での発表
- 上毛新聞社（編）、1997年、『サンバの町から——外国人と共に生きる群馬・大泉』、前橋：上毛新聞社
- 梶田孝道、1994年、『外国人労働者と日本』、東京：日本放送出版協会
- 箕浦康子、1984年、『子供の異文化体験』東京：思索社
- 、1990年、『文化のなかの子ども』（シリーズ人間の発達6）東京：東京大学出版会
- 、1998年、「異文化体験と人間形成」、佐伯 他（編）『国際化時代の教育』（岩波講座 現代の教育 第11巻）東京：岩波書店、pp. 127-147
- 宮島喬・梶田孝道（編）、1996年、『外国人労働者から市民へ——地域社会の視点と課題から』、東京：有斐閣
- 中島和子、2001年、『バイリンガル教育の方法（増補改訂版）』、東京：アルク

- 中島智子（編著）、1998年、『多文化教育——多様性のための教育学』、東京：明石書店
- 岡戸浩子、2002年、『「グローバル化」時代の言語教育政策——「多様化」の試みとこれからの日本』、東京：くろしお出版
- 定松文、1996年、「家族問題——定住外国人の家族生活と地域社会」、宮島喬・梶田孝道（編）『外国人労働者から市民へ——地域社会の視点と課題から』、東京：有斐閣、pp. 65-82
- Skutnabb-Kangas, Tove. 1981. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon; Multilingual Matters.
- 田中宏、1995年、『在日外国人（新版）——法の壁、心の溝』、岩波新書 370、東京：岩波書店
- 恒吉僚子、1998年、「ニューカマーの子どもと日本の教育」、佐伯他（編）『国際化時代の教育』（岩波講座 現代の教育 第11巻）東京：岩波書店、pp. 198-202
- 渡戸一郎・川村千鶴子（編著）、2002年、『多文化教育を拓く——マルチカルチュラルな日本の現実のなかで』、東京：明石書店
- 渡辺雅子（編著）、1995年、『共同研究 出稼ぎ日系ブラジル人（上）論文篇 [就労と生活]、（下）資料篇 [体験と意識]』、東京：明石書店
- 山本雅代（編著）、2000年、『日本のバイリンガル教育』、東京：明石書店

トリエステのジョイス —エピファニーとその後—

平野幸治

序

この小論は、1904年10月から1920年7月までのジョイス一家の軌跡をまとめたものである。20世紀の初め英米にモダニズムの文学運動があった。アメリカ生まれのT・S・エリオットは詩集『荒地』(1922年)を、アイルランド生まれのジョイスは小説『ユリシーズ』(1922年)を出した。世界中の文学者に影響を与えて現在でもその研究書が絶えない両作品は、前世紀を代表するものと言える。ジョイスは本質的に「旅する人」であった。1904年10月から1920年7月までジョイスは、何回か旅行のために離れる機会があったが、1916年以降の戦争の間を除き、このトリエステに滞在することになる。この間のジョイスの軌跡を簡単にまとめてみよう。

1904年10月に、後に妻となるノラとアイルランドのダブリンを出て大陸に駆け落ちした。「詩人は旅をする」とある文学者は言った¹⁾。ジョイスの旅は、この時から一生続いた。パリ、チューリッヒ経由でジョイスは、トリエステ²⁾(当時はオーストリア＝ハンガリー帝国領、現在はイタリア領)に向かう。トリエステのベルリッツ語学学校に職があると聞き、そこに落ち着こうとしたからである。実は手違いで「空き」はなかった。そこでポーラ(当時はオーストリア領、現在はクロアチア領)のベルリッツ語学学校で一時凌ぎをする。1905年(23歳)3月トリエステの教師の口が空き、今度は運良く赴任する。同年10月に同校に教師の空きができたので弟のスタニスロースを呼び寄せる³⁾。1906年(24歳)6月に『スティーヴン・ヒアロー』が完成する。同年11月に「死者たち」を書き始める。翌年の9月に脱稿。ダブリンに映画館「ヴォルタ」を開

館するため2度アイルランドに帰郷する。1907年(25歳)7月から『スティーン・ヒアロー』を『若き芸術家の肖像』として書き直し始める。1910年(28歳)この頃は、専ら英語教授と個人教授、それに商業通信文の翻訳で生計を立てる。映画館「ヴォルタ」が閉館となる。また『ダブリンの人々』の出版が先延ばしとなる。1912年(30歳)2月に市民大学で「デフォーからブレイクにいたる英文学のリアリズムと理想主義」と題する講演を行う。家族と共にアイルランドに帰郷。これが最後の帰郷となる。また出版者のジョン・ファルコナーによって『ダブリンの人々』の原稿が破棄されたことを知って怒り、「バーナーからのガス」を書く。1914年(32歳)パウンドとウィングダム・ルイスが『ブラスト(Blast)』を創刊する。『エゴイスト』誌に『若き芸術家の肖像』の連載を開始する。『ダブリンの人々』の出版。『ユリシーズ』と『亡命者たち』の執筆を始める。1915年(33歳)大戦を避けるため一家でスイスに移住。1918年(36歳)『ユリシーズ』が『リトル・レヴュー』誌に連載される。『亡命者たち』の出版。1919年(37歳)10月家族を連れてトリエステに戻る。この間に『ユリシーズ』が5回『エゴイスト』誌に連載される。1920年(38歳)6月パウンドに会う。7月パウンドの勧めでパリに移住する。落ち着いて『ユリシーズ』に専念したいならパリでというパウンドの言葉を受け入れたとされている。8月T・S・エリオットとウィングダム・ルイスに会う。

1920年以降ジョイスは、パリに居住し『ユリシーズ』を一冊の本の形で出版する。そしてさらに『フィネガンズ・ウェイク』の準備にかかるのである。

I トリエステのジョイス

トリエステにいる頃のジョイスは不遇であった。トリエステに滞在した16年間¹⁾のうちには、詩集『室内楽』や小説『若き芸術家の肖像』及び短編小説集『ダブリンの人々』の出版に絡んで比較的大きな出版社から度々出版拒否にあった。編集者エルキン・マッシューズとの度重なる交渉

と拒絶。1910年妻ノラとの口げんかで癩癩を起こし『若き芸術家の肖像』の原稿をストーブの中に放り込んだりもした²⁾。『エゴイスト』誌や『リトル・レビュー』誌といったこの頃相次いで創刊されたリトル・マガジン誌に連載という体裁で先の作品を発表したり、あるいは『ユリシーズ』の一部を連載したりする幸運もあった。しかし生活の安定には程遠かった。

トリエステに落ち着く前の1904年1月7日に、「1日でほとんどためらいなしに自分自身への敬意と揶揄の入り混じった自伝的物語を書いた。スタニスロースの示唆で「芸術家の肖像」と題をつけ、二人の編集者のところへ送った。この物語は、もっとずっと長い『スティーヴン・ヒアロー』のもとになり、やがて中程度の長さの『若き芸術家の肖像』になる。しかしそれには十年かかった³⁾。ここにもジョイスらしさが垣間見える。先ず、度々書き直すということ。それゆえに作品として完成するのにかなりの年月を要するという点である⁴⁾。その『スティーヴン・ヒアロー』中で展開するのが美学論である。ジョイスはトマス・アクィナスの言葉を援用しながら美について述べる。そこで述べられていることはアクィナスの考えを踏襲するために美の倫理的な側面が強い⁵⁾。

アクィナスの言葉を知っているだろう——美によって必要な三つのことは全体性、調和、そして光輝である、というのだ。……ある対象が仮に美しいとして、それに直面したときの君の精神の働きを考えてみてくれ。その対象を認識するために、君の精神は全宇宙をその対象と、その対象でないところの空虚という二つの部分に分割する。それを認識するためには、それを他のすべてのものから引き離して取り上げなければならない。そして君はそれが一つの全体性を有する対象、つまり一つの物であることを知覚する。君はその全体性を認知するのだ⁶⁾。

トリエステへと移動する際に書いた *The Pola Notebook* は、現在 *The Critical Writings of James Joyce* としてまとめられている。その

The Pola Notebook はジョイス 22 歳の頃の美学論である。その中で彼は認識作用について言及している。

認識して快いものは美しい。美とは感性によって捉えられる対象の属性であり、対象の認識が審美的欲求を楽しませ、あるいは満足させるのはこの属性である。……ところで認識作用は少なくとも二つの行為を含む。単なる知覚行為としての認識と認定行為としての認識である。他の行為についても言えることであるが、単純な知覚行為がそれ自体として快いものであるならば、認識された感覚的对象は程度の差こそあれ全て第一義的に美しいとされうるのである。そしてたとえ最も忌むべき対象ですら、それが認識された限りにおいては美しいとされる⁷⁾。

ジョイスのこの引用部分は、前年に書いた The Paris Notebook のジャンル論⁸⁾と異なり、美における倫理的な要素についての論及である。その意味では先に引用した『スティーヴン・ヒアロー』の中で展開する美学論と照らし合わせると、この頃のジョイスの美の要素についての関心事が分かる。着目したいのは「最も忌むべき対象ですら、それが認識された限りにおいては美しいとされる」という点である。更にジョイスは続ける。

認識作用のうち認定行為と称される第二の局面に関して、更に次の点を指摘しうるであろう。すなわち、単純な知覚行為には程度の差こそあれ必ず認定行為が伴う。なぜならば認定行為とは決定の行為を意味するのだし、考えられうる全ての場合においてある感覚的对象が好ましいあるいは好ましくないとされるのは、この行為に準拠してのことなのである。しかし、他の行為の場合と同様に、認定行為はそれ自体として快いものである。従って、認識された対象は程度の差こそあれ全て第二段階の意味において美しいのである。その結果、たとえ最も忌むべき対象ですら、それが単純な知覚行為によって認識される限りにおいて先験的に

美しいと言いうるのについて、先の理由により改めて美しいとされうるのであろう⁹⁾。

ここで問題になるのは知覚と認識の2点である。そのことについてジョイスは、トマス・アクィナスをここでも引用している。この理論は『若き芸術家の肖像』で発展させられる理論に先行するものである。『若き芸術家の肖像』で展開するトマス・アクィナスの規定する美の三つの相と合致する¹⁰⁾。トリエステ以前とトリエステ滞在中のジョイスの美に対する変化は、一般に醜と呼ばれるものを含みうると彼が考えるようになってきたことである。ところで理論と実作の中でジョイスがこの三つの相を踏まえた形式として考えたのが「エピファニー」と呼ばれるスケッチ群である。

II エピファニーの向こう側

『スティーヴン・ヒアロー』の中で主人公のスティーヴンは次のように述べる。「エピファニーとは、通俗な会話や身振り、また精神それ自体の忘れがたい一局面において、突然ある霊的な顕現が起こることであった。このようなエピファニーはきわめて微妙で、はかない瞬間なのだから、細心の注意を払ってそれらを記録することが文学者の役目だと、彼は信じた¹⁾。彼は、エピファニーという語をキリスト教から借りてくる。エピファニーは当初倫理的な意味合いの濃いものであった。それを物語るのが前章で述べた『スティーヴン・ヒアロー』中で展開する美学論である。「美によって必要な三つのこととは全体性、調和、そして光輝である²⁾。つまりジョイスはエピファニーを魂の発露と考えている。それゆえシェリーに親近感を覚える³⁾。

先に述べた認識作用と知覚作用と美の関わりからジョイスの美に対する捉え方が寧ろ心象面へと移る。エピファニーに変化が起こる。半ば揶揄を込めてジョイスはこう述べている。「僕の読者になるかもしれない数人の気の毒な人に教えたいことは些細な事柄が重要なのだという僕の

考えなのだ⁴⁾。ジョイスは目立たないからいっそう重要と判る「エピファニー」——体験の急な予期せざる展開——と考えているふしがあった⁵⁾。またラテン語の *epicleses* またはギリシア語の *epicleseis* の誤りであるこの *epicleti* という言葉は、東方教会のミサでは今も見られ、ローマ教会の儀式では割愛されている招詞のことで、聖餅をキリストの肉体と血に変えることを聖霊に懇願する祈祷文のことである⁶⁾。エルマンは指摘する。「叙情的なエピファニーがジョイスを『芸術家の肖像』に導いたとすれば、飾らない抑制されたエピファニーが『ダブリンの人々』の最初の物語へ彼を導いた⁷⁾。ここで『ダブリンの人々』のエピファニーと思われる箇所を見てみよう。

短編「姉妹」は、トリエステにいる頃書かれた。「姉妹」の方法は、完全に非妥協的である。一人称の少年が物語の語り手である。孤児の彼が伯父伯母の家において疎外された孤独の生活を送っている。親しくなった老神父が亡くなる。その老司祭は、棺の中に横たわって微笑しているのではないかという気がしたが、少年が見たものは実は死の厳かな恐怖である⁸⁾。少年の知的な目覚め、相違の認識である。このエピファニーの直前に面白い記述がある。このことについては後の章で指摘する。

短編「痛ましい事件」もトリエステと関連している⁹⁾。公園の塀の影にうずくまる男女の姿を見て主人公の Duffy 氏は絶望感に陥る。道徳的で独善的なインテリの性格の主人公が突然不毛な自己認識に到る。Sinico 夫人を死に至らしめたかもしれない自分のエゴイズムを認識するのである。Phoenix Park という名の公園の描写は次の通りである。

He [Duffy] looked down the slope and, at the base, in the shadow of the wall of the Park, he saw some human figures lying. Those venal and furtive loves filled him with despair. He gnawed the rectitude of his life; he felt that he had been outcast from life's feast. One human being had seemed to love him and he had denied her life and happiness: he had sentenced her to ignominy, a death of

shame.¹⁰⁾

短編「死者たち」もトリエステと関連している。この短編はトリエステで1907年完成されたといわれている。時はクリスマスの季節のある晩おそらく Epiphany の祝日あたりである。ダブリン市内の中流家庭で催されるダンス・パーティーである。時間は夜半から明け方までの数時間にすぎず、目覚しい出来事が外面的に起きたわけでもない。夫の Gabriel と妻 Gretta のやり取り。そこには心の疎通が微妙に図れない夫の苦悩が浮かび上がる。更に若くして死んだ妻の友人に対する嫉妬。Gabriel は自分の意識が解けていくことを感じる。これが短編「死者たち」の全体の流れである。その中でパーティー終了後、階段で別人のような妻の姿を見る。音楽がそういう思いに Gabriel を誘う。

He [Gabriel] stood still in the gloom of the hall, trying to catch the air that the voice was singing and gazing up at his wife. There was grace and mystery in her attitude as if she were a symbol of something. He asked himself what is a woman standing on the stairs in the shadow, listening to distant music, a symbol of. If he were a painter he would paint her in that attitude. Her blue felt hat would show off the bronze of her hair against the darkness and the dark panels of her skirt would show off the light ones. *Distant Music* he would call the picture if he were a painter.¹¹⁾

この短編の最終部分で妻との隔たりは更に深くなる。自分と妻の会話の行き違いから自己の置かれた状況を知る。孤独を知る。そして自己認識に到る。

—And what did he die of so young, Gretta? Consumption, was it?

—I think he died for me, she answered.

A vague terror seized Gabriel at this answer as if, at that hour when he had hoped to triumph, some impalpable and vindictive being was coming against him, gathering forces against him in its vague world. But he shook himself free of it with an effort of reason and continued to caress her hand. He did not question her again for he felt that she would tell him of herself. Her hand was warm and moist: it did not respond to his touch but he continued to caress it just as he had caressed her first letter to him that spring morning.¹²⁾

Gabriel は「生きている者はひょっとしたら死んだ者たちによって生かされているのではないか」という考えに到る。この歴史感覚がこの短編のテーマとなっている。そしてこの短編の題名になっていることに気づく。

Generous tears filled Gabriel's eyes. He had never felt like that himself towards any woman but he knew that such a feeling must be love. The tears gathered more thickly in his eyes and in the partial darkness he imagined he saw the form of a young man standing under a dripping tree. Other forms were near. His soul had approached that region where dwell the vast hosts of the dead. He *was conscious of, but could not apprehend*, their wayward and flickering existence. His own identity was fading out into a grey impalpable world: the solid world itself which these dead had one time reared and lived in was dissolving and dwindling.¹³⁾ [Italics mine]

『スティーヴン・ヒアロー』のなかでも述べていたことだが、文学者の役割とは「きわめて微妙で、はかない瞬間なのだから、細心の注意を払ってそれらを記録すること」と説く¹⁴⁾。認識ではなく意識へ、意識する

自己から意識に解けていく自己に関心を抱く。トリエステにいた頃のジョイスは、自己が意識の中に解けていく時間をエピファニーとだぶらせる。

Ⅲ 「意識の流れ」の彼方へ

ジョイスは、もともと意識を川のように考えていた。その連続性についてこの頃書いた美学論の中で時間と照応させて述べている¹⁾。ジョイス自身は、「意識の流れ」という言葉は用いてはいない。しかし先に指摘したように意識は連続的なものであると思っていた²⁾。「意識の流れ」とは何か。その古典的な研究書でロバート・ハンフリーは「鎖のようにばらばらにあるのではなく、ひとつの流れとなって現われる³⁾」と言う。「明言よりもむしろほのめかしによって読者に理解してもらいたい。」⁴⁾と、ジョイスは思っていた。語りはある意味で空間的な問題である。ところがこれに意識が加わると空間とは異なった枠組みの中で考えなければならない。トリエステにいる頃のジョイスは、過去の現在、現在の現在、未来の現在が同時的に存在するという時間の概念により魅力を感じるようになる⁵⁾。これは時間の概念の質的変化と言ってもいいかもしれない。1910年代にイギリスでは、Cubism, Futurism, Expressionism をとりまぜた Vorticism という運動を唱えたウィンダム・ルイスが、その著作のなかでパウンドを引き合いに出して次のように言っている。

In the periodic images employed here, imbued with relativity sentiment, all 'real time' (which also apparently includes 'the future') is somewhere about, within the circle. There is no real 'future' any more than there is a real 'past.' So, according to this way of looking at the matter, the 'timeless' view, 'romance' would consist in apparent absence, or in a seeming coyness on the part of time.⁶⁾

フランク・カーモードは、解釈学から虚構理論の研究を表す。彼はそ

の虚構理論の中で物語の筋を説明する際に時間の話を持ち出す。それはたぶん単線的で、ある意味で空間的である。彼の語りの捉え方は、この時点では空間的要素にかなり縛られた虚構理論の研究⁷⁾といえる。しかしこのカモードも、『ユリシーズ』を扱った後年の著作で、あたかも挿話と挿話の間の「間」を（それは空間といえるかもしれないが）共観福音書と関連づけて視点という枠組みから時間の中に意識を組み入れた論を展開する。彼は、ジョイスを「語り」の視点から論じ、同じ出来事を別の視点から見るという手法を新約聖書から応用しユリシーズのエピソードに利用したのが *The Genesis of Secrecy: On the Interpretation of Narrative*⁸⁾ である。それは必ずしも成功しているとは思われないが、彼が関心を持った理由をここに一つ考えられる。意味の同時性である。間違によって引き起こされる現象も意味の同時性を想起する。言い間違いによって文脈に質的变化が起こるといってよいだろう。

この意味の同時性の問題と関連が深いのは言い間違いであると述べた⁹⁾。それはまたプロットの希薄性を招く。過去、現在という単線的な時間の概念が筋の要因だとするならば、その裏返しである因果律も同時に弱くなる¹⁰⁾。『ダブリンの人々』の最初の物語「姉妹」に次のような箇所がある。

Only for Father O'Rourke I don't know what we'd have done at all. It was him brought us all them flowers and them two candlesticks out of the chapel and wrote out the notice for the *Freeman's General* and took charge of all the papers for the cemetery and poor James's insurance.¹¹⁾

またエルマンは、1905年2月7日付けのジョイスの書簡から一つのエピソード紹介し素朴な言い方に対するジョイスの関心を指摘する¹²⁾。ジョイスの言い間違いに対する興味に関心を持った批評家は他にもいる。

Fritz Senn は、その著 *Joyce's Dislocations* の中で dislocation と locution を併せて造語を作り言い間違いに言及している¹³⁾。その誤りの中に、いや誤りと本来言うはずだった表現の差異のダイナミズムに着目している。そのダイナミズムは、基本的に両義的な言葉の意味を持つイメージの拡張性と隔たり及び音韻的な響きが同時的に想起する過程に由来する。この点を考慮すると『ユリシーズ』や『フィネガンズ・ウェイク』に到るジョイスの創作理念の一端が理解できる。

IV エドモンド・ウィルソンの慧眼

1920年代の文化や作家たちについて早く興味を示し好意的な捉え方をした批評家にエドモンド・ウィルソンがいる。彼はその著『アクセルの城』(1931)でジョイスの初期の作品である『ダブリンの人々』を、「その客観性、沈着さ、皮肉さにおいて、フランス的なもので、同時にその文章には、モーパッサン、フロベールの引き締まった金属的な特質とは全く相違した、音楽と優雅さが通っている」¹⁾と評している。ここで注目しておきたい語は、「音楽 (music)」である。彼のこの用語は必ずしも的確ではないが、ジョイスの評価が神話や文化論に向けられていたこの時期に別な要素に着目した点で注目してよい。また、ウィルソンは、フロベールの特質を音楽的な視点から次のように解説している。「概してフロベールは、情感または描かれた対象に韻律と語句を適切に合わせる範囲だけにとどまった。しかもその場合にあつてすら、フロベールの心を占有したものは、韻律よりはむしろ語句であり、情感よりむしろ対象であった——なぜなら、フロベールの情感と韻律は真実のところあまり変化しないからである」²⁾。ここでウィルソンが用いた「韻律 (cadence)」はジョイスの評価を考慮すると重要である。ウィルソンの限界は、一連の作家を、この場合ジョイスも含まれるわけだが、フランス象徴主義から捉えたことである。その限界を欠点として認めたとしても、彼の文芸評論家としての資質にはまだ余りあるものがある。確かに研究者として考えた場合、その論調は一貫性を欠くむきもあり若干の揺らぎがなくも

ない。ジョイスの叙述に関する点を見てみよう。「我々はマラルメやエリオットのような人の心がわかるような気がしないが、ジョイスの人物の心のほうがずっとよくわかるのは、彼らが自己を見いだす環境が遥かにわかるからである。……彼が必ずしもここにとどまらなかったという事実による。現実的な背景のなかに内的独白を扱う限り、単に小説風に組み合わされた親しい要素だけを扱っているのである」³⁾、と内的独白に関しては厳しい評価を下している。そして小説の「語り」に関して「意識」に触れていく過程でプルーストと比較する。「ジョイスは既に『若き芸術家の肖像』で、プルーストのやったように、主人公の異なった年齢や異なった面——幼年時代の印象のあどけない断片から、成長期の法悦的な啓示や恐ろしい悪夢を経て、青年の落ち着いた表示法にいたる——に適應するように、それぞれの部分の形式とスタイルを変えることを実験した」⁴⁾。ウィルソンは、ジョイスの語りを次のようにまとめる。「ジョイスには凄まじい活力がある。だが動きは非常に少ない。プルーストと同じように、彼は物語的存在よりもむしろ交響樂的存在である。彼の小説には進行があり展開があるが、それらは演劇的存在よりもむしろ音樂的存在である」⁵⁾。果たしてここでいう「音樂的」というものがどう言うことを指しているか判然としないが記憶に留めておく必要はあると考えられる。しかし仮に「演劇的存在よりもむしろ音樂的存在である」という文言が、登場人物の動きや筋との兼ね合いから「動きは非常に少ない」ことをもって言われたとしたならば、そこには様々な声が反映された世界が展開されているのであり「交響樂的存在であり」「音樂的存在である」と言える。ジョイスをリアリズムの小説家というよりは詩人とウィルソンが見て取っていた理由である。「その言語によれば、彼の詩才はおそらく我々の時代のいかなる詩人の才能よりも、より多くの素材を現代世界の新しい自意識に同化融合させることができ、より完璧に、より首尾よく現代世界の自意識に調和することができる。だがこのことを成就するにあたりジョイスは韻文を書くことをやめた。私はヴァレリー、エリオットに関連して、文学の媒体としての韻文そのものは、使用されることがますます

すまれになり、ますます特殊な目的のために使用されつつあり、いずれは廃れる運命にあることを暗示した』⁶⁾。この引用の中で用いられている表現、「韻文の廃れる運命」の帰結の真偽は別にしても現代文学の状況を的確に表している。韻文の持つ状況は、まさに「特殊な目的のために使用されつつある」と言える。この点でもウィルソンの先見性が感じられる。彼の文芸評論家としての面目躍如である。

この著作の中で象徴主義の詩と音楽、特に象徴主義の詩人とワーグナーの関係をさらりとではあるがウィルソンは触れている⁷⁾。『アクセルの城』という題名が端的に表しているようにここにワーグナー的な要素が潜んでいる。それは自己と意識の狭間で繰り広げる葛藤でもある。そういう意味で先駆的な著作である。

またウィルソンは、後年書いた *The Wound and the Bow* (1941) で『アクセルの城』の中でフランスの象徴主義と結びつけたジョイス理解とは別の論を展開している。『フィネガンズ・ウェイク』を取り上げる際にはフランス象徴主義と結びつけることの限界を後年見たのである。

そのような限界の見えるウィルソンであったとしても文芸評論家としての資質は、この時期の文学だけに留まらずに他のジャンル、例えば文学と音楽といった複合的な捉え方、或いは学際的な志向性、また欧米の文化に偏らず早い時期からそれ以外の地域に関心を示した点、例えばロシアの文化に興味を持った点、更に人文学の精神に裏打ちされた歴史認識の方法にある。また文体にも潜んでいると言える。

コーダ

トリエステに滞在していた頃に書かれたジョイスの作品やノートは、『ユリシーズ』やその後の作品『フィネガンズ・ウェイク』に到る習作とみなされることが多い。確かにその考え方は当然なのであるが、詩人として色合いの強い文学人生を始めたジョイスが、リアリズムの小説を何冊か書き、その技法を発展させ『ユリシーズ』、さらには『フィネガンズ・ウェイク』のような作品をどうして書くように到ったのか、また彼

の創作の源がこのトリエステ時代にあるのではないかと思いついて書いたのがこの小論である。確かにピーター・コステロはこの時期のジョイスについて論を展開しているが、主としてアイルランド時代に重点を置いている。ジョイスは、寡作ゆえに作品一つ一つに時間を費やす作家である。言い換えれば、作品として完成するまでに時間がかかるために様々な要素が加わるが、その基本的な姿はこのトリエステ時代にあると思われる。それを掘り起こすためにこの小論は書かれたと言ってもよい。確かにジョイスの文学の実験性や革新性に目を奪われる。そういったものは世紀が変わっても目覚ましいものではある。でも彼の文学の良さ、それも特に最良な点は、半ば逆説めくが、思想的な深みでも先進性でもなければ、その革新性でもないように思われる。日常的な何処にでもある平凡な瑣事を如何に描写するかということにある。彼の美学の深化はまさにこの点にある。同時に、様々なきっかけによって母国語の外に出て新しい言葉の中で人は生まれ変わる。その発見は斬新である。そして運がよければやがて一人の人間がそれぞれ複数の声を持つのである。「世界文学」は一人の人間が作るものである。音楽は意識に働きかけ複数の声となっていく。そういうことをトリエステのジョイスは教えてくれる。

Notes

序

- 1) 'Poets,' Henri Michaux has written, "love trips.' Richard Ellmann, *James Joyce* (Oxford: Oxford UP, 1982) 183. エルマンによれば、この年の11月に二つある美学論の一つ The Pola Notebook を書く。尚、これ以降のエルマンの引用は宮田恭子氏の訳文を参考にさせて頂いた。
- 2) 2002年度は学科の好意により研究休暇を頂くことができた。その機会を利用してイタリアのトリエステやパリを旅した。ジェイムズ・ジョイスの足跡をたどるためである。トリエステは、フィレンツ

エやミラノのような有名な「大聖堂」(Duomo)がなく、イタリアの町とどこか異なった雰囲気は漂う。「イタリア統一広場」というような名称は、アオスタなど北部イタリアに見られるような「自由広場」(Piazza Liberta)の様相を呈している。しかし港町らしく町の中央には「大運河」(Canal Grande)がある。エルマンによれば、当時のトリエステはジョイスの作品世界が詰まった町である。「ジョイスは……初めはこの都市があまり好きではなかったが、いくつかの点でダブリンと似ていて、……ダブリンと同じように、トリエステは人口が多かったが小さな町の規模を保っていた。誰もが人懐っこくて同じ人々が同じカフェに行き、オペラに行き、劇場に行った。トリエステはイタリア民族統一運動によってもダブリンと似ていた。……運動のリーダーの一人に、夕刊紙『イル・ピッコロ・デラ・セラ』の発行人のユダヤ人テオドーロ・マイヤーがいた」(Ellmann, 196-197)。このトリエステのベルリッツ語学学校でジョイスの授業を聞いていた生徒の中にイタロ・ズヴェーヴォがいた。これを機縁に二人の交友が始まる。ズヴェーヴォは、1890年代に二つほど作品を書いたが、ジョイスと知り合った当時は全く忘れられた作家であった。長らく筆を絶っていたズヴェーヴォは、1923年に『ゼーノの意識』を書いて作家活動を再開する。しかしイタリアの文壇や批評家たちから彼の作品は無視された。当時パリにいたジョイスは見かねて、フランスのバレリー・ラルボーらにその作品を示す。感激したラルボーらは主宰する雑誌『銀の船』(Navire d'Argent)で紹介する。ズヴェーヴォは、ジョイスやプルーストの先駆者として世界に知られる。

- 3) 弟のスタニスロースは、1955年に亡くなるまでトリエステに滞在する。またスタニスロースは、イタロ・ズヴェーヴォと交友関係を結び、ジョイスに関するズヴェーヴォの著作の英語訳もしている。この作品でズヴェーヴォは、トリエステについて述べている。“It is a great title of honor for my city that in *Ulysses* some of the streets

of Dublin stretch on and on into the windings of our old Trieste.” Italo Svevo, *James Joyce* Trans. by Stanislaus Joyce (New York: City Lights Books, 1950) 更にズヴェーヴォはジョイスの書簡を紹介している。“Recently Joyce wrote to me: 《If Anna Livia (the Liffey) were not swallowed up by the Ocean, she would certainly debouch into the Canal Grande of Trieste.》”ズヴェーヴォのトリエステ礼賛は割り引いて聞く必要があるとしても、ジョイスのトリエステに対する思いは伝わってくる。

I トリエステのジョイス

- 1) 正確には、このうち1915年6月から大戦を避けるために家族と共にスイスに滞在し、1919年10月にトリエステに帰る。
- 2) このことに関しては、Brenda Maddoxnの著作が詳しい。ジョイスのトリエステ時代の困窮さと苦悩を象徴する事件。“Nora and Joyce themselves argued a great deal. One day, in a fit of rage at her, Joyce took the manuscript of *Stephen Hero*, threw it into the fire, and stormed out of the room. Nora, Mary, and Eileen leaped to rescue it. “This book will make him famous,” Nora told Mary, “I’m going to hide it so he won’t destroy it.” Joyce was too shrewd to have thrown to the flames a work he considered important. He was well on his way to turning *Stephen Hero* into *A Portrait of the Artist as a Young Man*. Nonetheless, he was grateful to his home fire brigade and told his sister Eileen that there were passages in it that he could not have rewritten.” Brenda Maddox, *Nora: A Biography of Nora Joyce* (New York: Ballantine Books, 1983) 113-114. 確かにジョイスが本気でこのようなことをするとは考えられないが、しかしこの救われた断片のおかげで『スティーヴン・ヒーロー』から『若き芸術家の肖像』への移行過程が鮮明となる。
- 3) Ellmann, 144.

- 4) 因みにエルマンによればジョイスの主な著作は、『ダブリンの人々』で10年、『若き芸術家の肖像』で6年、『ユリシーズ』で13年、『フィネガンズ・ウェイク』で18年制作に要したと考えられている。
- 5) —You know what Aquinas says: The three things requisite for beauty are, *integrity*, a *wholeness*, symmetry and *radiance*. Some day I will expand that sentence into a treatise. [Italics mine] James Joyce, *Stephen Hero*, 189. イタリック体の部分はアクィナスの用語をジョイスが利用し発展させたものである。本章の10)を参照。
- 6) James Joyce, *Stephen Hero*, 188.
- 7) If the activity of simple perception is, like every other activity, itself pleasant, every sensible object that has been apprehended can be said in the first place to have been and to be in a measure beautiful; and *even the most hideous object can be said to have been and to be beautiful in so far as it has been apprehended*. [Italics mine] James Joyce, *The Critical Writing of James Joyce* (New York: The Viking Press, 1959) 147.
- 8) The Paris Notebook では悲劇と喜劇、抒情詩、叙事詩、演劇の違いを論じている。James Joyce, *The Critical Writing of James Joyce*, 143-146.
- 9) James Joyce, *The Critical Writing of James Joyce*, 147.
- 10) This theory anticipates the one he develops in *A Portrait*, where these phases of apprehension are made to correspond to the three aspects of beauty laid down by Thomas Aquinas, *integritas*, *consonantia*, and *claritas*. Ellmann, 190. ここで指摘している用語がエピファニーとどう結びつくかは次章で説明する。

II エピファニーの向こう側

- 1) By an epiphany he [Stephen] meant a sudden spiritual mani-

festation, whether in *the vulgarity of speech or of gesture or in a memorable phase of the mind itself*. He believed that it was for the man of letters to record these epiphanies with extreme care, seeing that they themselves are the most delicate and evanescent of moments. [Italics mine] James Joyce, *Stephen Hero*, 188. イタリック体の部分は先の *the most hideous object* と結びつけるとジョイスの成長が分る。

- 2) James Joyce, *Stephen Hero*, 188.
- 3) It is from Shelly's remarks in the "Defence of Poetry" on the transitoriness of poetic inspiration that Joyce drew his image of the "fading coal" to refer to the state of the mind during the "mysterious instant" of *claritas*—that is, the moment of epiphany. James Joyce, *Portrait*, 213.
- 4) "It is my idea of the significance of *trivial things* that I want to give the two or three unfortunate wretches who may eventually read me." [Italics mine] Ellmann, 163. ジョイスのエピファニーの理解が拡張したことが分る。
- 5) Here might be one of those 'epiphanies'—sudden, unlooked-for turns in experience—which could prove the more momentous for being modest. Ellmann, 162.
- 6) The word *epicleti*, an error for *epiclesis* (Latin) or *epicleseis* (Greek), referred to an invocation still found in the mass of the Eastern Church, but dropped from the Roman ritual, in which the Holy Ghost is besought to transform the host into the body and blood of Christ. What Joyce meant by this term, adapted like *epiphany* and *eucharistic moment* from ritual, he suggested to his brother Stanislus: Ellmann, 163. ジョイスはこういった用語を世俗化した意味で使っている。
- 7) Ellmann, 163.

- 8) I knew that the old priest was lying still in his coffin as we had seen him, solemn and truculent in his death, an idle chalice on his breast. James Joyce, *The Portable James Joyce*, 28.
- 9) エルマンによれば、ジョイスはトリエステで「声楽のレッスンを受けて、プロのテノール歌手を目指すことだった。作曲家で声楽教師のジュゼッペ・シニコーの所に行った。シニコーはオペラ『マリネラ』の作曲者で、このオペラのアリア「サン・ジュストー賛歌」はトリエステでは有名な曲である。シニコーはジョイスをプロにできると確信したが、謝礼が滞ったらしく、しばらくでレッスンは終わりになった」。このシニコーという名を用いている。Ellmann, 199.
- 10) James Joyce, *The Portable James Joyce*, 128.
- 11) James Joyce, *The Portable James Joyce*, 227-228.
- 12) James Joyce, *The Portable James Joyce*, 238-239.
- 13) James Joyce, *The Portable James Joyce*, 241-242.
- 14) James Joyce, *Stephen Hero*, 188.

Ⅲ 「意識の流れ」の彼方へ

- 1) Joyce himself had earlier taken a view of time as duration: “the past assuredly implies a fluid succession of presents, the development of an entity of which our actual present is a phase only.” James Joyce, *Workshop*, 60.
- 2) Joyce begins by insisting on the psychological theory that ‘the feature of infancy’ belong to a portrait as much as the features of adolescence. The past has no ‘iron memorial aspect,’ but implies ‘a fluid succession of presents.’ What we are to look for is not a fixed character but an ‘individuating rhythm,’ not ‘an identificative paper but rather the curve of an emotion.’ This conception of personality as river rather than statue is premonitory of Joyce’s later view of consciousness. Ellmann, 145.

- 3) Robert Humphrey, *Stream of Consciousness in the Modern Novel* (Berkeley: U of California P, 1954) 5.
- 4) Frank Budgen, *James Joyce and the Making of Ulysses* (Bloomington and London: University of Indiana P, 1960) 21.
- 5) ルイスはパウンドの発言を引用している。“All ages are contemporaries.”
- 6) Wyndham Lewis, *Time and Western Man* (Boston: Beacon Press, 1957) 7.
- 7) フランク・カーモードは、著書の中でジョイスの『ユリシーズ』に触れているが、この著作では小説のフォームや倫理性の問題が主で、「語り」の点については別の著を待たなければならない。但し、ウィングダム・ルイスの「渦巻きは虚構の中では成功しない」と断罪している。Frank Kermode, *The Sense of an Ending: Studies in the Theory of Fiction* (Oxford: Oxford U P, 1966) 177.
- 8) フランク・カーモードは、この著作の中で聖書の四福音書に触れキリスト受難のエピソードの共観的な記述の中に潜む違いに着目している。同様に「共観的な語り」の視点から『ユリシーズ』の中に出てくるレインコートの子の記述に潜む違い、あるいは視点と視点の「間」に着目してそこに「語り」の意図や背景を探っている。詳細については別の機会に論じる。Frank Kermode, *The Genesis of Secrecy: On the Interpretation of Narrative* (Cambridge: Harvard U P, 1979) 49-73.
- 9) Yet this unhealthiness remains an imitation, to be contrasted with the invulnerability of the two well-informed sisters and their mixture of malapropism and acuteness. The words are plain, but the sentences are subtly cadenced, and Joyce demonstrates his power to capture the inflections of speech. Ellmann, 164.
- 10) In this form there is frequently no apparent “plot” at all;

usually fairly short, the finished work seems more likely a “sketch” than an actual “story.” Morris Beja, *Epiphany in the Modern Novel* (Seattle: U of Washington P, 1971) 48.

- 11) ここは本来ダブリンの新聞名「フリーマンズ・ジャーナル」と言っていたのだが、「フリーマンズ・ジェネラル（将軍）」となってしまった。この間違いが Eliza の記憶違いか過度の悲しみを表現している。
- 12) Again, no old toothless Irishman would say ‘Divil an elephant’: he would say ‘divil elephant’ Nora says ‘Divil up I’ll get till you comeback.’ Naïf sequence! Your criticism of the two aposopieas is quite just but I think full dress is not always necessary. Ellmann, 191.
- 13) Fritz Senn, *Joyce’s Dislocutions: Essays on Reading as Translation* (Baltimore: The Johns Hopkins U P, 1984) 59-63.

IV エドモンド・ウィルソンの慧眼

- 1) Edmund Wilson, *Axel’s Castle: A Study in the Imaginative Literature of 1870-1930* (New York: Charles Scribner’s Sons, 1931) 191.
- 2) But Flaubert had, in general, confined himself to fitting the cadence and the phrase precisely to the mood or object described; and even then it was *the phrase* rather than the cadence, and *the object* rather than the mood, with which he was occupied —for mood and cadence in Flaubert do not really vary much: [Italics mine] Wilson, 203. 叙述という視点からフロベールを例にだしているがここで用いている語句は今から考えると全てジョイスの著作にあてはまる。そういう意味で妥当とは言えない評価である。
- 3) We are more at home in the minds of Joyce’s characters than we are likely to be, except after some study, in the mind of a

Mallarme or an Eliot,So long as we are dealing with internal monologues in realistic settings, we are dealing with familiar elements merely combined in a novel way. Wilson, 205-206. 引用の前半部分で 1920 年代当時のモダニズム文学の一般的な理解が、後半部分で「内的独白」の解釈がよく分る。

- 4) Joyce had already, in "A Portrait of the Artist," experienced, as Proust had done, in varying the form and style of the different sections to fit the different ages and phases of his hero. Wilson, 206. この引用の前半部分のキーワードは form と style である。また fragments によって語りを構成していくジョイスの特徴を指摘している。
- 5) Wilson, 209.
- 6) Wilson, 221.
- 7) Wilson, 19.

Work Cited

- Beja, Morris. *Epiphany in the Modern Novel*. Seattle: U of Washington P, 1971.
- Costello, Peter. *James Joyce: The Years of Growth 1882-1915*. New York: Pantheon, 1992.
- Dujardin, Edouard. *Le Monologue Intérieur: Son Apparition, Ses Origines Sa Place dans L'oeuvre de James Joyce*. Paris: Albert Messein, 1931.
- Ellmann, Richard. *James Joyce*. Oxford: Oxford U P, 1959.
- . *James Joyce*. Oxford: Oxford U P, 1982.
- Humphrey, Robert. *Stream of Consciousness in the Modern Novel*. Berkeley: U of California P, 1954.
- Joyce, James. *The Critical Writing of James Joyce*. Edited by Richard Ellmann and Ellsworth Mason. New York: The Viking

- Press, 1959.
- . *Letters of James Joyce I*. New York: The Viking Press, 1966.
- . *Letters of James Joyce II*. New York: The Viking Press, 1966.
- . *Letters of James Joyce III*. New York: The Viking Press, 1966.
- . *The Portable James Joyce*. Edited by Harry Levin. New York: The Viking Press, 1974.
- . *Stephen Hero*. New York: The Viking Press, 1966.
- . *The Workshop of Daedalus: James Joyce and the Raw Material for A Portrait of the Artist as a Young Man*. Edited by Robert Scholes and Richard M. Kain. Evanston: Northwestern U. P, 1965.
- Joyce, Stanislaus. *My Brother's Keeper: James Joyce's Early Years*. New York: The Viking Press, 1958.
- Kermode, Frank. *The Genesis of Secrecy: On the Interpretation of Narrative*. Cambridge: Harvard U P, 1979.
- . *The Sense of an Ending: Studies in the Theory of Fiction*. Oxford: Oxford U P, 1966.
- Lewis, Wyndham. *Time and Western Man*. Boston: Beacon Press, 1957.
- Maddox, Brenda. *Nora: A Biography of Nora Joyce*. New York: Ballantine Books, 1988.
- Pound, Ezra. *Pound/Joyce: The Letters of Ezra Pound to James Joyce, with Pound's Essays on Joyce*. New York: A New Directions Book, 1967.
- Senn, Fritz. *Joyce's Dislocutions: Essays on Reading as Translation*. Baltimore: The Johns Hopkins U P, 1984.

- Wilson, Edmund. *Axel's Castle: A Study in the Imaginative Literature of 1870-1930*. New York: Charles Scribner's Sons, 1931.
- , *Letters on Literature and Politics 1912-1972*. London: Routledge & Kegan Paul, 1977.
- , *The Twenties: From Notebooks and Diaries of the Period*. London: Macmillan, 1975.
- , *The Wound & the Bow: Seven Studies in Literature*. London: W. H. Allen, 1941.

Raising Pragmatic Awareness in the EFL Context

Sachiko Kondo

1. Introduction

In order to be successful in communication, it is essential for second language learners to know not just grammar and text organization but also pragmatic aspects of the target language (Bachman 1990)¹. ‘Pragmatic competence’ can be specifically defined as “knowledge of communicative action and how to carry it out, and the ability to use language appropriately according to context” (Kasper 1997). Previous studies in ‘Interlanguage Pragmatics’ (Kasper and Rose 1999; Cohen 1996; Ellis 1994; Kasper and Blum-Kulka 1993) have shown that differences and similarities exist in how to carry out communicative actions between language learners and native speakers of target languages.

One of the controversial questions is whether ‘pragmatics’ can be taught in the language classroom, especially in an EFL (English as a Foreign Language)² context. As pragmatic competence has a close relationship with sociocultural values and beliefs of the country or the community where the target language is spoken, ESL (English as a Second Language) learners certainly have an advantage in acquiring this knowledge. ESL learners have a better chance of having adequate and abundant input than EFL learners. Kasper (1997) and Rose and Kasper (2001) extensively discuss results of previous studies on pragmatic instruction and concludes that pragmatics can indeed be taught. Tateyama et al. (1997) examined the

effects of instruction in pragmatics and demonstrated that Japanese pragmatic routines such as *sumimasen*, which is commonly used for getting attention, apologizing, and expressing gratitude, are teachable to beginning foreign language learners. Kondo (2001) administered Oral Discourse Completion Tasks both before (pre-test) and after (post-test) explicit pragmatic instruction. Comparison of the results of the tests indicated the instructional effects on the development of refusal performance by Japanese EFL learners.

One of the approaches that can be used for teaching pragmatics is awareness-raising. Rose (1994) introduced active video-viewing activities and suggested that an approach using pragmatic consciousness-raising had the distinct advantage of providing learners with a foundation in some of the central aspects of the role of pragmatics, and it could be used by teachers of both native speakers and non-native speakers. Bardovi-Harlig (1996) in her endeavor to bring pragmatics and pedagogy together, stresses the importance of helping learners increase their pragmatic awareness, over a teacher-centered classroom where the teachers “tell” and the learners “receive” the information.

2. The Present Study

2.1 Research Goal

The goal of the present research is to explore what kinds of pragmatic aspects the learners become aware of through explicit instruction in pragmatics. The content of classroom discussion that is intended to raise pragmatic awareness in conducting ‘refusal’ in English is analyzed.

2.2 Subjects

The subjects of the study were 36 Japanese learners of English who majored in English at a junior college in Japan. They were taught in two separate classes, and 18 students were in each class. They were given pragmatic instruction described below as one part of their Integrated English Class, which was a required subject intended to teach the four skills of English.

2.3 Instruction

The students received instruction on speech acts³ once a week for 12 weeks. Each lesson was 90 minutes long. The content of the twelve lessons were, 1) Compliments & Response to Compliments, 2) Thanking, 3) Interaction (Compliments & Response to Compliments and Thanking), 4) Request, 5) Refusal, 6) Interaction (Request and Refusal), 7) Complaint, 8) Apology, 9) Interaction (Complaint and Apology), 10) Proposal, 11) Disagreement, and 12) Interaction (Proposal and Disagreement).

2.3.1 Teaching Material

The textbook titled *Heart to Heart*, which was developed by the Sophia University Applied Linguistics Research Group (Yoshida et al. 2000), was used for instruction. The book specifically aims to teach cross-cultural pragmatics in the English classroom in Japan. Each lesson is organized progressively in five phases: Feeling, Doing, Thinking, Understanding and Using. These phases are organized to help students to become aware of pragmatic aspects of language use by analyzing their own language use and by looking for aspects of conducting speech acts that are in common or different between Japanese and Americans.

2.3.2 Goals of Instruction

- (1) Raising awareness that misunderstandings between Japanese and Americans can be caused by differences in performing speech acts
- (2) Making learners aware of what they know already and encourage them to use their universal or transferable pragmatic knowledge of their first language in the second language contexts
- (3) Teaching the appropriate linguistic forms that are likely to be encountered in performing speech acts

2.3.3 Procedure from Speech Act Chapters

Each speech act chapter in the textbook uses the following instructional procedure:

- (1) Feeling (Warm-up) phase
 - (a) Listening to two different dialogs and answering questions
- (2) Doing phase
 - (a) Discourse Completion Task and role-play on a new situation
- (3) Thinking phase
 - (a) Looking at the classification of different types of a given speech act
 - (b) Listening to model dialogs and writing down key expressions of each type
 - (c) Analyzing their own speech act performance according to types
- (4) Understanding phase (Cross-Cultural Communication Notes)
 - (a) Using graphs presented in the textbook and making comparisons of speech act performances by Japanese, Americans, and

Japanese learners of English.

- (b) Discussion in class (The target of the present analysis)
- (5) Using phase
- (a) Listening and role-play practice of the model dialogs
 - (b) Discourse Completion Task and role-play tasks on new situations

2.3.4 Description of the Activities in the Refusal Chapter

The present study will analyze the discussion of the ‘Understanding phase’ in a refusal session. The following is a description of the activities in the refusal lesson, which was used in the fifth week of instruction:

(1) Feeling (Warm-up) phase

The listening comprehension task in this phase is designed to help students to get the feeling of the speech act ‘refusal.’ The students hear two different dialogs in a sample hypothetical refusal situation and are asked to answer questions about what is happening and how the student feels about the two dialogs. One of the dialogs represents a typical American way of conducting the speech act concerned, and the other one represents how Japanese learners of English typically respond. In this activity, students become aware that refusal can be expressed in different ways, and that students do have certain preferences in the way it is conducted.

(2) Doing phase

The students are presented with another hypothetical refusal situation (called situation 1) in which they are asked to respond in a way similar to a discourse completion task, and to role-play the

situation with their classmates. The aim of this phase is to see what each student can do with his/her present knowledge prior to any instruction dealing with cultural differences and linguistic expressions.

(3) Thinking phase

In this phase students are asked to analyze their own speech act performance. The textbook presents the students with various ways of refusing. These classifications (also called “speech act strategies”) are simplified versions of ‘semantic formula’ and ‘adjuncts’ (Beebe et al. 1990)⁴, which are often used in the research of refusals in Inter-language Pragmatics. With these, the learners can examine the strategies they used in Situation 1 in the ‘Doing phase.’ An exercise is provided here to help students understand which expression falls into which type before they analyze their performance. The textbook says, “Most refusals include expressions stating the reason why you are refusing. The following types of expressions can be used together with expressions stating the reason for refusing” (Yoshida et al. 2000. p. 32). Then the following five types of strategies and expressions for each strategy are introduced.

Type A: Positive Opinion	That sounds wonderful, but ... I'd like/love to, but ... I wish I could, but ...
Type B: Thanking	Thank you for the invitation. Thanks, but ...
Type C: Apology	I'm sorry, but ...
Type D: Alternative	Maybe some other time.

	Perhaps next time.
Type E: Direct Refusal	I can't go.
	I can't make it.
+ Reason	I already have other plans.
	I have to ...

(4) Understanding phase (Cross-Cultural Communication Notes)

In this phase the students are encouraged to discover the characteristic differences that exist in Japanese and American English when various speech acts are performed. The data presented here in the form of a graph (Figure 1) come from the following three groups of college students who filled out Discourse Completion Tasks for situation 1.

- 1) 50 Americans speaking English (A)
- 2) 50 Japanese learners of English speaking English (JE)
- 3) 50 Japanese speaking Japanese (J)

[Situation 1]

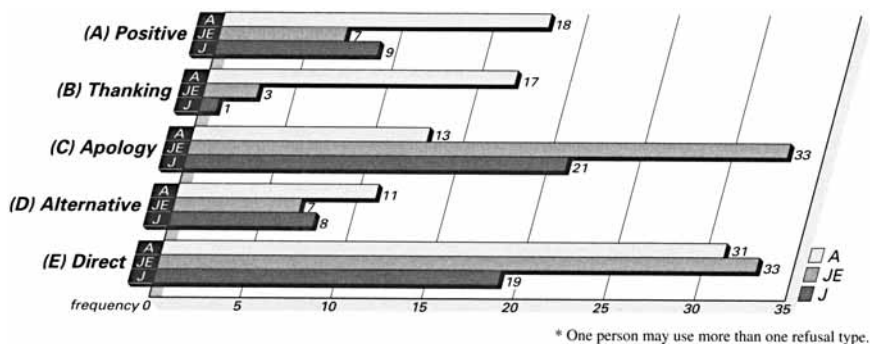
A friend of yours, Jennifer, asks you to go on a ski trip with her and her friends next weekend, but you don't feel like going because you don't like some of the people who are going.

Then comes the discussion part, which is the target of the present study. Students are asked to look at the graph (Figure 1), compare these three groups and discuss in Japanese similarities and differences among the three groups in their way of conducting

speech acts. The important point in this phase is that the task is designed so that the students can be involved in active thinking instead of passively reading descriptions on cultural differences. Analyzing the graph also has the merit of helping the students to avoid extreme stereotyping, as the graphs show certain tendencies rather than simple black and white differences.

After discussion in small groups, group leaders are asked to share what they talked about with the rest of the class.

Figure 1



(From Yoshida et al., 2000, p. 34)

(5) Using phase

The aim of this phase is to provide sufficient spoken activity based on the knowledge students have acquired up to this point. The students will practice some model dialogs and create their own dialogs in English in new situations.

2.4 Data Acquisition

The classroom discussions in the Understanding phase, conducted in Japanese, was audio-taped. First a tape recorder was

placed in one of the discussion groups. Next, all the presentations by each group leader on the content of their group discussion were audio-taped. The same procedure was followed in both classes. The recordings were transcribed for analysis.

2.5 Result and Discussion

Usually students start out their discussion by talking about what they saw in the graph. They talk about the frequency of speech act strategies used by Americans speaking English, Japanese learners of English speaking English, and Japanese speaking Japanese. Almost all the groups mentioned that Americans use the strategies of 'Positive Opinion,' 'Thanking,' and 'Alternative' more frequently than Japanese speaking English and Japanese speaking Japanese. They mention that, on the other hand, Japanese use an 'Apology' strategy much more often than Americans do. The following excerpt from the discussion of one group, especially lines 1, 2, and 3, which are at the very beginning of their discussion, illustrates the point. (Examples from [1] to [8] were translated from Japanese by the author of the paper. The letters in bold are the pragmatic aspects that are the points of analysis.)

[1]

- 1 S1: Americans use strategies such as [Thanking] and [Positive
2 Opinion] often. On the other hand Japanese like to apolo-
3 gize.
- 4 S2: We apologize. That's right.

- 5 S3: And Americans make various comments. Americans use
Length of Utterance Strategy
6 various strategies first to make a listener feel comfortable,
Politeness
7 and then refuse. They make long comments first.
Length of Utterance
8 On the other hand, Japanese apologize first. This makes the
Politeness
9 listener feel disappointed.
- 10 S4: That's right.

In this part, the students talk about one pragmatic aspect, that is, the **Length of Utterance**. Grice (1975) in his pragmatic theory of 'Cooperative Principle' lists four maxims of conversation that each participant in conversations should adhere to, which are the maxims of quality, quantity, relevance, and manner. An inappropriate length of utterance can be a violation of a maxim of 'quantity' or/and 'manner⁵.' Blum-Kulka and Olshtain (1986), in their study of relationship between length of utterance and pragmatic failure, suggest that cultures might differ in the way they judge adherence to those maxims presented by Grice, and therefore they are subject to cultural variation. In line 5 [S3] says "Americans make various comments" and again in line 7 "they make long comments first." By her use of terms like "comfortable (line 6)" and "disappointed (line 9)," [S3] is aware that the length of utterance has something to do with attending to the 'face'⁶ (Brown and Levinson 1987) of an interlocutor. They realize that the longer utterance and the use of various speech act strategies are politeness strategies for Americans and what Japanese learners say might sound impolite to the Americans.

The next excerpt indicates that these students have become aware that Japanese learners do not know English refusal strategies.

[2]

- 1 S1: Japanese learners know few refusal expressions. They
Lack of Knowledge
2 know only “I’m sorry.”
- 3 S4: That’s right. And it sounds somehow cold.
Politeness
- 4 S2: Japanese learners use [Direct] strategy. They say, “I can’t”
5 directly, because “I’m sorry” is the only expression they
Lack of Knowledge
6 know.

Both [S1] (line 1) and [S2] (lines 5 and 6) agree that one of the reasons why Japanese learners do not use various refusal strategies is their **Lack of Knowledge** about American English refusals. Again, the possibility of threatening others’ face by being impolite is brought up here by [S4].

Another pragmatic aspect brought up in their discussions was **Pragmatic Transfer**, an influence from learners’ native language and culture on their interlanguage pragmatic knowledge and performance (Kasper and Blum-Kulka 1993). The following excerpt illustrates the point.

[3]

- 1 S1: Japanese learners don’t say “thank you.” They just say, “I’m
Strategy

- 2 sorry.”
- 3 S2: Even in Japanese we don't say “*arigato* (thank you).”
 Pragmatic Transfer
- 4 S1: No, we don't say that.
- 5 S4: We don't say “*arigato* (thank you).”
- 6 S3: I wonder if Americans who speak Japanese say “*arigato*” in
 Pragmatic Transfer
- 7 refusal situations.
- 8 S1: I wonder if it is so.
- 9 S3: This book doesn't tell us about that.
- 10 S1: I think it would be interesting to see the same kind of data
- 11 taken from American learners of Japanese. We can request
- 12 Ms. Kondo to have research on Americans who speak
- 13 Japanese. It's our request to Ms. Kondo.

[S1] brings up on lines 1 and 2 that Japanese learners of English do not say “thank you.” Following it [S2] points out in line 3 that Japanese speaking Japanese do not say “*arigato* (thank you)” either, suggesting the possibility of pragmatic transfer from the native language. They expand their discussion further and talk about the reverse possibility that Americans might transfer their native language behavior in refusal in speaking Japanese (lines 6 - 13).

The discussion on “thanking” strategy continues and it provokes awareness of still other pragmatic aspects. The following comes directly after their discussion in [3].

[4]

1 S4: We don't say "arigato" much even in Japanese, so we can't
Pragmatic Transfer

2 say it in English.

3 We just say "*Gomen, gomen.* (I'm sorry, I'm sorry.)"

4 S3: That's all we say.

5 S2: It sounds blunt.
Politeness

6 S3: But it would sound strange if we say "*arigato*" in Japanese
Appropriateness

7 refusal.

8 S1: If we hear "*arigato*", we feel that the person is accepting, not
Misunderstanding

9 refusing.

10 S3: So these expressions are different among cultures.
Culture

In discussion [3] the students bring up the fact that Japanese do not say "thank you" either in English or Japanese. Then [S4] in line 1 uses a discourse marker 'so' to mark a causal relation between Japanese behavior when speaking in their native language and English, and confirms that it is a **Pragmatic Transfer** from Japanese. [S3] (line 6) adds that saying "*arigato*" in Japanese refusal is not **Appropriate** and [S1] (lines 8 and 9) follows that such inappropriate use can cause **Misunderstandings**. [S3] (line 10) concludes this discussion by saying that these pragmatic features are **Culture**-specific.

It was repeatedly mentioned by the students in class that Japanese use an 'apology' strategy often both in Japanese and English. The following excerpt shows an analysis of why Japanese

prefer this strategy.

[5]

- 1 S3: Japanese learners like to use [Apology] strategy most.
Strategy
- 2 They are obedient.
- 3 S1: Are they obedient?

[S3] (lines 1 and 2) says *sunao dane* (“They are obedient.”) to explain why Japanese learners prefer apology. She probably feels that in Japanese culture it is valued to be obedient, and that is the reason why the Japanese say “I’m sorry” often. The previous studies on apologies (Kumatoridani 1993; Kumagai 1993; Kondo 1997) support this view suggesting that the Japanese preference for the expression “I’m sorry” is to keep harmony with an interlocutor by humbling themselves. Japanese prefer to take this humble approach rather than to take a rational explanatory approach to restore relationship with an interlocutor. [S1] questions this analysis by saying “Are they obedient?”, but unfortunately the discussion on this point ends here and the students do not expand it further.

After group discussions, the leader of each group was asked to present the summary of the discussion in their group. One of the points brought up in this section was semantic **Content** of speech act strategies. The following is an example.

[6]

In Japanese we often say, *Gomen ne, kyowa yoji ga arunnda*

keredo... (“Sorry, I have something to do today, so...”) We often do not complete a sentence and avoid expressions of [Direct Refusal]. We tend not to give concrete reasons for refusal.
Content

First of all, this group expressed their awareness that Japanese refusal is different in that they use a strategy of not completing a sentence, thus avoiding direct refusal expressions. Besides, they point out that the reasons Japanese give are not concrete. This analysis is consistent with the findings of previous studies on refusals of Japanese learners. Both Beebe et al. (1990) and Kondo (2000) point out that Japanese give formulaic non-specific reasons in refusals and that is transferred when they are speaking English.

The following comments by another student provide a different perspective.

[7]

Sometimes Japanese use vague expressions in consideration of the hearer’s feelings. Japanese learners of English (JE) cannot give concrete explanations of the reasons for their refusals, because their English ability is limited.
Content
Limitation of Linguistic Ability

The group leader mentions that the Japanese use vague expressions as a politeness strategy, which suggests that probably a transfer from Japanese language is at play. In addition to this analysis, she

provides another reason for their non-specific explanations or excuses in refusal, saying that they might be caused by the **Limitation of their Linguistic Ability**. The limitation of ability in formal aspects of language, such as vocabulary and grammar, obviously prevent learners from performing various speech act strategies.

Another group leader talks about the **Illocutionary Force** of certain expressions. An **Illocutionary Force** is a ‘conventional communicative force’ achieved in saying something (Austin 1962)⁷.

[8]

I think both Americans and Japanese want to express their thanks to the invitations, but they have different ways of Illocutionary Force expressing it. Americans say “thank you” or “I’d love to.” On the other hand, Japanese say “I’m sorry”. Basically their feelings are the same.

The group leader explains that the **Illocutionary Force** that Japanese learners are trying to convey by “I’m sorry” is probably the same as what Americans are trying to do so by “thank you” and “I’d love to.” The point is that the underlying speakers’ intent is the same, whereas they have different conventional realizations. This is an interesting analysis because there have been relatively rich studies focusing on multi-functionality of the Japanese expression *sumimasen* (Coulmas 1981; Kimura 1994; Tateyama 2001). *Sumimasen* is usually translated as “I’m sorry” in English. However, the expression has functions of both apologizing and thanking. Such compli-

cations between certain expressions and illocutionary force they have make communication difficult when we speak in a second language.

3. Conclusion

The present study has attempted to analyze what kinds of pragmatic awareness can be raised in the EFL context using an instructional method that was specifically developed for raising pragmatic awareness.

In order to raise pragmatic awareness, the learners were presented with a hypothetical refusal situation and speech act strategies that can be used in the situation. Then they were asked to analyze their own speech act performance and data taken from different cultural groups and learners (Americans speaking English, Japanese speaking English, and Japanese speaking Japanese). The content of the class discussions that followed revealed that the present instructional procedure raised students' pragmatic awareness on the following points:

1. Pragmatic awareness was raised concerning the use of different refusal strategies among Japanese speaking Japanese, Japanese learners of English speaking English, and Americans speaking English.
2. Awareness was raised that both Japanese and Americans attend to the 'face' of an interlocutor and use 'politeness' strategies in refusals.
3. The lack of pragmatic knowledge about American English

refusals by Japanese learners of English can be reflected in their choice of strategies when they speak in English.

4. There can be pragmatic transfer from native languages in the choice of strategies (semantic formula) and in the semantic content of speech act strategies.
5. There can be strategies that are inappropriate and might cause misunderstandings in refusal situations.
6. The limitation of the linguistic ability of Japanese learners may have contributed to the difference in strategy choices and to the non-specific content of refusal reasons.
7. Pragmatic awareness was raised concerning the use of different expressions for the same feelings and the difficulty of understanding illocutionary force of utterances in second languages.

The findings of the present study show that learners can become linguists and discoverers themselves. They were actively involved in analyzing, thinking, and reflecting on their own speech performance. As a result, they became aware of varieties of pragmatic aspects.

Teaching pragmatics is a complex undertaking indeed. Appropriate use of language is intricately connected with cultural values, situations, interlocutors, and other variables. Just teaching formulaic phrases or forcing learners into “the target norm” is not likely to enhance pragmatic ability. On the other hand, it seems that an

awareness-raising approach can sensitize learners to cultural differences and different variables involved in language use. Hopefully, learners will be able to apply the pragmatic awareness acquired in class in whatever setting they may encounter in the future.

Acknowledgements

I would like to express my appreciation to the students of Akenohoshi Women's Junior College for their cooperation in this study. The college closed its 31-year-history in March 2003. My gratitude also goes to Dr. Gwen T. Joy for her valuable comments to improve this paper.

Notes

¹ Bachman's model (1990) of 'language competence' is subdivided into 'organizational competence' and 'pragmatic competence'. Organizational competence comprises 'grammatical competence' and 'textual competence.' Pragmatic competence subdivides into 'illocutionary competence' and 'sociolinguistic competence.' The phrase 'pragmatic aspects' in the present paper refers to concepts related to 'pragmatic competence.'

² EFL (English as a foreign language) learners are those who learn English mainly in school and have little contact with English outside of the classroom. Japanese students learning English in Japan are examples of EFL learners. On the other hand, ESL (English as a second language) learners are those who study English where English is used in daily lives.

³ The basic notion of 'speech act' has been introduced by two philosophers, Austin (1962) and Searle (1969), based on the belief that language is used to perform actions. In the field of 'Interlanguage Pragmatics,' various speech acts, such as apology, requests, refusals, and compliments, have been studied.

⁴ Beebe et al. (1990) break down refusal responses into semantic formulas (those expressions which can be used to perform a refusal) and adjuncts (expressions which accompany a refusal).

⁵ Grice (1975) lists "Be brief (avoid prolixity)" as one of the submaxims of manner.

⁶ Brown and Levinson (1987) define 'face' as the public self-image that every member wants to claim for himself. Certain kinds of acts intrinsically threaten face, and they are called face-threatening acts (FTAs). Refusal is a FTA which threatens especially the hearer's face, and politeness strategies need to be used to minimize FTAs.

⁷ Austin (1962) subcategorizes speech acts into the following three component acts:

- i. locutionary act ----- the production of sounds and words with meanings
- ii. illocutionary act ----- the issuing of an utterance with conventional communicative force achieved "in saying something"
- iii. perlocutionary act ---- the actual effect achieved "by saying something"

The intention of the speaker behind the utterance is called 'illocu-

tionary force.' For example, when X says to Y "are you hungry?", X may intend the question as a request for Y to make X a sandwich.

REFERENCES

- Austin, J. 1962. *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K. 1996. Pragmatics and Language Teaching: Bringing Pragmatics and Pedagogy Together. In L.F. Buton (ed.), *Pragmatics and Language Learning*, 7, 21-39. Univ. of Illinois at Urbana-Champaign.
- Beebe, L. M., T. Takahashi, and R. Uliss-Weltz. 1990. Pragmatic transfer in ESL refusals. In S. D. Krashen, R. Scarcella and E. Andersen (eds.), *On the Development of Communicative Competence in a Second Language*, 55-73. Cambridge, MA: Newbury House.
- Blum-Kulka, S. and E. Olshtain. 1986. Too many words: Length of utterance and pragmatic failure. *Studies in Second Language Acquisition* Vol. 8, 165-180.
- Brown, P. and S.C. Levinson. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D. 1996. Speech Acts. In S. L. McKay and N. H. Hornberger

(eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching*, 383-420. Cambridge: Cambridge University Press.

Coulmas, F. 1981. 'Poison to your soul': Thanks and apologies contrastively viewed. In F. Coulmas (ed.), *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*, 69-91. The Hague: Mouton.

Ellis, R. 1994. Pragmatic aspects of learner language. In *The Study of Second Language Acquisition*, 159-190. Oxford: Oxford University Press.

Grice, P. 1975. Logic and conversation. In P. Cole and J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics* (vol. 3: Speech Acts), 41-58. New York: Academic Press.

Kasper, G. 1997. Can pragmatic competence be taught? (NetWork # 6) [HTML document <http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW6/>]. Honolulu: Univ. of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center. Accessed October 1, 2003.

Kasper, G. and S. Blum-Kulka. (eds.) 1993. *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Kasper, G. and K.R. Rose. 1999. Pragmatics and SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 81-104.

Kimura, K. 1994. The Multiple Functions of *Sumimasen*. *Issues in*

Applied Linguistics, Vol.5 No.2, 279-302.

Kondo, S. 1997. The development of pragmatic competence by Japanese learners of English: Longitudinal study on Interlanguage Apologies. *Sophia Linguistica*, 41. 265-284.

Kondo, S. 2000. Interlanguage refusals: Facework by Japanese EFL learners and Americans. *Publications of Akenohoshi Women's Junior College*, 18, 47-62.

Kondo, S. 2001. Instructional Effects on Pragmatic Development: Refusal by Japanese EFL Learners. *Publications of Akenohoshi Women's Junior College*, 19, 33-51.

Kumagai, T. 1993. Remedial Interactions as Face-Management: The Case of Japanese and Americans. *In honor of Tokuichiro Matsuda: Papers contributed on the occasion of his sixtieth birthday*. Tokyo: Kenkyusha.

Kumatoridani, T. 1993. *Hatsuwa kooi taishoo kenkyuu no tame no toogoteki apurouchi: Nichi-eigo no wabi o rei ni* [An integrative approach to contrastive speech-act analysis: A case of apologies in Japanese and English]. *Nihongo Kyooiku*. 79, 26-40

Rose, K.R. 1994. Pragmatic Consciousness-Raising in an EFL Context. In L.F. Buton & Y. Kachru (eds.), *Pragmatics and Language Learning Monograph Series*, 5, 52-63. Univ. of Illinois at Urbana-Champaign.

Rose, K.R. and G. Kasper (eds.) 2001. *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, J. R. 1969. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tateyama, Y. 2001. Explicit and implicit teaching of pragmatic routines: Japanese *sumimasen*. In K.R. Rose & G. Kasper (eds.), *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tateyama, Y., G. Kasper, L. Mui, H. Tay, and O. Thananart. 1997. Explicit and implicit teaching of pragmatics routines. *Pragmatics and Language Learning*, 8, 163-177. Univ. of Illinois at Urbana-Champaign.

Yoshida, K., M. Kamiya, S. Kondo, and R. Tokiwa. 2000. *Heart to Heart: Overcoming Barriers in Cross-Cultural Communication*. Macmillan Languagehouse.

Pronunciation and Music

Susan Bergman Miyake

1. Introduction

In this paper I would like to take the opportunity to discuss the uses of music in teaching pronunciation, in particular the *whys* and the *hows* of using music to introduce connected speech patterns (especially reduced speech, contractions and elisions) and to introduce students to "Global Englishes" (e.g. different varieties of English). I will discuss first what is reduced speech, why it should be taught, and then finally what music has to offer in this regard.

2. The Importance of Introducing Reduced Speech

One major challenge in pronunciation for speakers of Japanese and other "syllable-timed" languages (where the length of an utterance depends on the number of syllables which all take similar stress) is that English is a "stressed-timed" language—that is, English has a rhythmic beat which moves from stress to stress, regardless of how many syllables are in between.

The following example is a good way to demonstrate what this means to students. Give the following sentences, one at a time, and clap out the stressed beats. The number of beats will remain the same regardless of how many syllables are added to the sentence. (adapted from Celce-Murcia, 1996, p. 152)

●	●	●
CATS	CHASE	MICE
The CATS	CHASE	MICE
The CATS	CHASE	the MICE
The CATS	could CHASE	the MICE
The CATS	could have CHASed	the MICE
The CATS	could have been CHASing	the MICE
The CATS	couldn't have been CHASing	the MICE

Students will see how the content words (in this case, “cats”, “chase”, “mice”) take the stress and the function words here (the, could, not, have, been), get progressively reduced or “swallowed up” (e.g. *couldina been* for “couldn’t have been”).

The kinds of pronunciation changes that occur in connected speech (reductions, contractions, and assimilations) due to the stress timed nature of English present ongoing challenges for non-native speakers. Assimilation (for example, have + to = *hafta*; going + to = *gonna*) is often misunderstood as “lazy”, “casual” or “sloppy”. However, it is actually an important feature of English. This is demonstrated in Nina Weinstein’s research. Using recordings of unscripted, educated native speakers, she identifies three levels of reduced speech (Weinstein, 2001, p. 119):

Level 1: What do you, what do (we / they), what are you

Level 2: whadda you; wha do (we /they); what’re ya

Level 3: whaddaya; whadda; whaddaya

Level one speech occurred a mere eight times, level two reductions 47 times, and level three reductions occurred 258 times! This strongly indicates that reduced speech forms are the rule rather than the exception among educated native speakers.

3. Student Interest

It can be clearly seen, therefore, that it is important to introduce reduced speech patterns to students because they are an important feature of English. Another compelling reason is that students themselves are very interested. Recent investigations of language learners' demands in the field of Teaching English as a Foreign Language have shown that pronunciation is one of the highest-ranking aspects of student interest in many different countries (Willing, 1988). Surveys of Japanese students have also shown a high interest in learning pronunciation. "According to a survey of the attitudes of Japanese university students, they.... are more interested in pronunciation training than in learning foreign culture or foreign literature" (Makarova & Ryan, 2000). Informal surveys that I have conducted at five junior colleges and universities in the Kanto area also reveal a very high interest in learning pronunciation.

Moreover, not only is there a high demand for learning pronunciation in general, students are also interested in reduced speech forms in particular. In surveys conducted at the beginning of the year, students frequently mention a desire to understand the speech of native speakers, and to sound like native speakers themselves. In light of Weinstein's research on frequency of reduced speech of

native speakers, combined with the fact that most students are not taught about them, I believe reduced speech to be an important factor in addressing these desires. Students also consistently mention wanting to learn “slang”, which I strongly suspect may also tie into the reduced speech question, since students also mention on end-of-the-term course evaluations that they liked learning reduced speech and want to learn more.

4. Teaching Reduced Speech

One way to introduce reduced speech is through listening exercises where students listen to conversations containing reduced forms. Although they practice listening to reduced speech, they write in standard spelling in order to stress the fact that standard written form is different from oral English. In the example below, the student would hear a conversation between two people in a restaurant. A: “*Whaddaya gonna* have?” B: “Let’s see. I *wanna* try a chicken sandwich. “ A: “I *wanna* have a cheeseburger and some fries. *Whadda* you *wanna* drink?” While listening, they would fill in as below:

A: _____ have?
(Writes: *What are you going to*)

B: Let’s see. I _____ try a chicken sandwich.
(Writes: *Want to*)

A: I _____ have a cheeseburger and some fries.
_____ drink?
(writes: *want to, what do you want to*)

(Adapted from Weinstein, 2001, p. 22)

5. Using Music in Pronunciation Teaching

In addition, I have found using music in pronunciation can also be a great way to look at reductions. There are several reasons to use music in pronunciation class. Pronunciation has been called the Cinderella of ELT (being locked away and out of sight). One of the criticisms of pronunciation teaching is that it is thought to be boring. Perhaps this is due to the dominant image of audio-lingual methods drilling minimal pairs. Another complaint by some teachers has been that pronunciation is “imperialistic”, or imposes a monolithic and unreachable North American (sometimes British) “standard” on the rest of the world. Music, on the other hand, can address both of these concerns. Music can offer a wide range of different kinds of English. “Standard” as well as regional American and British popular music is, of course, readily available as are reggae, gospel or many other varieties of English from around the world. Yet another compelling rationale for using music in class is the fact that it is deeply enjoyable (by college students in particular) is relaxing, and holds students’ interest and attention. Since students often express anxiety about their pronunciation and can, consequently, contribute to a fear of speaking, music can be an effective tool for lowering their affective filter (e.g. reduce stress and anxiety) and facilitating learning. In short, music offers a fun, non-drill based way to introduce varieties of authentic English.

Music also offers a great way to look at reductions and elisions in connected speech. One way to use music in class is to create cloze exercises with the target language (function words, reduced speech,

contractions, assimilations) blanked out. Students often seem to find these exercises both enjoyable and challenging. Students can be asked to write in standard spelling in order to emphasize the difference between the correct written form and spoken English. Usable material is rife in many songs, as can be seen in the examples are excerpted below:

This Little Light of Mine (American Gospel)

This little light of mine,

I'm _____ (gonna/going to) let it shine. (x3)

Ev'ry day, ev'ry day, ev'ry day, ev'ry day

_____ (gonna / going to) let my little light shine

Blowing in the Wind (Bob Dylan)

Yes ____ ('n /and) How many roads must a man walk down,
before they call him a man?

Yes ____ How many seas must a white dove sail,
before it sleeps in the sand?

Yes ____ How many times must a cannonball fly,
before they are forever banned?

The answer, my friend is blowing in the wind,
the answer is blowing in the wind.

Aimee (Pure Prairie league)

(chorus)

Aimee _____ (whatchyu/ what do you) _____
_____ (wanna/want to) do?

I think I could stay with you, for a while, maybe longer if I do.

Tears in Heaven (Eric Clapton) (chorus)

_____ (wouldjyu/ would you) know my name,
if I saw you in heaven?

_____ (wouldjyu/would you) feel the same,
if I saw you in heaven?

I must be strong, and carry on, cause I know I don't belong,
here in heaven.

Comes a Time (Neil Young)

It's _____ (gonna/going to) take _____ (a
lotta/a lot of) love

To change the way things are.

It's _____ (gonna/going to) take _____ (a
lotta/a lot of) love

Or we won't get too far.

6. Conclusion

Music is a great method of introducing reduced speech forms of connected English. It has the potential to address students' ongoing concerns about wanting to understand native speakers and wanting to sound more like native speakers. It also offers a way to lower their anxiety about pronunciation in particular, and speaking in general, by providing a non-threatening, enjoyable context. Music can also address the concerns of some teachers about pronunciation being too boring or imperialistic by providing lively and authentic context in which the possibilities for variety are unlimited.

7. Bibliography

Celce-Murcia, M.; Brinton, D.; Goodwin, J. (1996). *Teaching Pro-*

nunciation; a Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages; Cambridge University Press

Makarova, V. & Ryan, S. (2000). Language teaching attitudes from learners' perspectives: a cross-cultural approach. *Speech Communication Education*, Vol. 23, pp. 135-165.

Weinstein, N. (2001). *Whaddaya Say; Guided Practice in Relaxed Speech*, Longman, p. 119.

Willing, K. (1988). *Learning styles in adult migrant education*, Adelaide: National Curriculum Resource Centre.

若年者就業状況に見る大学の機能の変化 ～レジャーランドから「若い時の苦労」の場へ～

白 瀬 宗 範

〈 要約 〉

近年、学生から社会人に移行するパターンに大きな変化が見られる。これは就業構造の変化であり、日本経済の一つの特長でもあった、新卒者大量採用から企業内能力開発へと続いてきたキャリア・パスの変化でもある。従来の構造では新卒者の圧倒的多数は、入社と同時に社内で教育・訓練が開始され、企業人として育成されてきたのである。つまり「将来のための苦労」をする場を与えられていたことになる。ところが、現在は高校・大学の新卒者のうち、直接に就職する者の割合は3分の2に留まっている。言い換えれば、キャリアパスの入り口に立てない若者がそれだけ存在していることになる。

「若い時の苦労は買ってでもしろ」という慣用的表現がある。多分に道徳的観点からの含意であろうが、「苦労」を教育・訓練と解釈すれば、経済学的な意味にもつながる。そして、現在の日本は、若者が就業初期の教育・訓練を積める場所が十分にあるのだろうか。

本稿の主題は、学校教育の最終段階である大学が「将来のための苦労」を積める場所として成立する可能性を探ることである。大学の経済学的機能を検討し、どのようなモデルが現状に適応するかを検討し、今後の実証的研究の基礎となることを目的とする。第1章では日本の現状をデータと共に紹介する。第2章では若年者失業に対する各国の政策を評価する。第3章では大学の機能を経済学的に捉える。第4章では結論として、日本の大学が果たしてきた機能を考え、過渡期にある現状の説明が可能なモデルを検討する。

I 序章～大学を取り巻く現状

I-1 企業側の状況

日本の大学生は勉強しない、と言われ続けてきた。実態はともかく、レジャーランドと称されることもあり、特に欧米の大学との比較において自嘲も含めて、その評価に甘んじてきた観もある。果たして大学だけにその原因があるのだろうか。

戦後の経済成長を背景に、日本企業は学生の潜在能力を重視して大量に新卒者を採用してきた。入社前の学生の技能は問わず、入社後に各企業が独自に教育訓練を実施し、人材を育成してきた。育成といっても一朝一夕に結果は出ないから、長期的計画の中で各企業が自社に適応するような人材を戦力化してきたことになる。因みに、江戸期の商家の奉公制度では、採用後平均 11 年間無給（衣食住は支給）で働き、その後から賃金を受け取って働いた。それだけ長期間の教育訓練を経て「一人前」として扱われたのである。そのような歴史背景もあり、これまでの日本経済の長期的計画に基づく新卒者大量採用とそれに続く企業内教育訓練は、他の先進国と比較しても独特なものであった。

そのシステムの中では学生・企業にとって、大学時代に何を習得したかが選考基準とはならず、潜在能力を企業に伝えることが重要になる。そこで、学生たちは、より優秀な学生が集まる大学に入学することを目標としてきた。一方の企業にとって、学生の潜在能力の指標となったのは学生の出身大学、つまり学歴である。学生は在学中には勉強、つまり教育・訓練を重ねる必要は無く、受験戦争の果てに入学できた大学を無事に卒業しさえすれば、それに見合う企業に就職が可能だったのである。したがって、大学がレジャーランドと呼ばれようとも、厳しい受験戦争が存在し、偏差値による大学の序列が保たれていれば企業・学生の行動は合理的だったのである。

ところが 1990 年代以降の景気後退期にグローバル化・IT 化に伴う国際的な競争激化が加わり、企業体力は低下し、従来どおりの新卒大量採

用が不可能になった。なぜなら、人件費の圧縮を迫られる中、長期的な経営計画立案が困難になり、短期的な即戦力重視に企業経営が移行したからだ。そのため、新卒採用については将来の中核社員となるような少数厳選採用へと変更することとなった。

つまり、大量の新卒者を長期的に教育訓練し戦力化する余裕が無くなり、少数厳選の新卒採用、それ以外は契約・派遣社員で補うという企業が増えたことになる。日本労働研究機構の「事業再構築と雇用に関する調査（2002年）」でも、「新規学卒者の採用を拡大する」と答えた企業が9.1%に過ぎないのに対し、「中途採用を増やす」が17.5%、「契約社員・派遣労働者を増やす」が37.2%に達している。こうした動向の中、日本の若年失業率は1990年代以降上昇を続け、2003年4月時点の24歳以下完全失業率は12%に達し、全年齢層失業率の2倍強となり、日本よりも早くから若年失業に苦しんできた米英と同水準となった（グラフ1、2参照）。

1-2 学生側の状況

企業の新卒採用減少、若年失業率上昇は学生の行動にも影響を与えている。端的な例としては新卒フリーターの増加だ（グラフ3参照）。フリーターの増加に関してはさまざまな方面から議論百出だが、一概に企業側が新卒採用を抑制していることだけが理由ではなさそうだ。日本労働研究機構「若者ワークスタイル調査」（2001年）によれば、希望の就職ができなかったからフリーターを選択しているわけではなく、半ば自発的にフリーターを選んでいる傾向がうかがえる。正社員となって責任を背負うよりも、自由で気楽な状態を続けたいという意識が強いようだ。このことはかねてから産業界で指摘されている、「若者の勤労観・職業観が希薄」と一致している。

このような若者の職業意識の低下は、大学を始めとして日本ではキャリア教育の導入に消極的だったことにも一因はあるだろう。また、日本経済新聞（2003年6月13日）「高校生就職、まず親を教育／厚労省、全

国でセミナー」によると、厚労省は「無理に就職しなくても」という親の姿勢が生徒を安易にフリーターにさせていると見ている。従来は「若い時の苦労は買ってでもしろ」と子供を叱咤激励してきた親までが、若者に苦労をさせない道を示していることになる。

このように、大量に新卒を採用し社会人としての初期教育訓練の機会を提供していた企業が採用を絞り、また、学生やその親たちも就職とそれに伴う初期教育訓練への参加を重視していない。すなわち社会全体から若者が「将来のための苦労」を経験できる場所が減少すると同時に、若者は「将来のための苦労」を軽視し、職業観の希薄な若者が増えていることに他ならない。若者は社会のどこで「若い時の苦労」を積み、安定した将来を目指すのだろうか。

I-3 若年失業率上昇の問題点

かくして若年失業率は上昇し、フリーター・無業者が増える（グラフ3参照）。職業観に関する道徳的な意見はともかく、若年失業の最大の問題は近い将来の社会・経済の活力を低下させることだろう。ここでの活力の低下とは労働力の生産性が低下することであり、初期教育訓練を受けられない労働者が増加し、彼らが将来に渡りその生産性を上昇させる機会を逸し、その社会・経済の平均的な労働生産性の低下を意味する。同時に失業手当、就職支援等の福祉面の財政負担が増加することにもなる。

若年失業は経済界だけの問題ではなく、毎年大量の新卒者を送り出してきた大学にとっても、その機能、そして社会に対する役割を改めて問い直す機会となるだろう。一方、若年失業率は先進国の共通の問題であり、その懸念が大きいからこそ、先進各国は若者に初期教育訓練の機会を提供し、ひいては若年失業率の低下を狙った政策を打ち出している。大学の機能を経済学の立場から考える前に、次章では各国の政策を紹介し、エンプロイアビリティ（就業能力）を高めるための条件を検討する。今後、大学にも就職に結びつくキャリア教育の充実が求められるとすれ

ば、エンプロイアビリティ向上を狙った政策を知ることは有意義であろう。

II 若年失業への対策

II-1 各国の対策

欧米諸国ではわが国よりも先に若年失業問題が顕在化し、さまざまな対応策が模索されてきた。若年失業問題は大学以下の学歴層でより深刻であり、各国の政策もそれに対応したものが多く、いずれもエンプロイアビリティを高めるためのものである。また、在学中に職場経験を積み、将来の職業を考える機会を与え、職業意識を高めるという点で共通しており、若者に苦労を積む意欲を持たせるための手段として検討してみたい。

ドイツ：ドイツではデュアルシステムと呼ばれる、学校と企業が協力して学生が働きながら学ぶ仕組みが存在する。日本の中学校にあたる専門学校を卒業後、訓練に入り、週に3、4日を企業での訓練、残りを学校での学習に充てる。訓練生に支払う賃金は成人労働者の3分の1から2分の1程度だが、企業にとっては学生を指導するコストのほうが大きい。社会的責任を果たす意味で企業は引き受けている。

イギリス：ブレア政権下で「若年者向けニューディール政策」と呼ばれるシステムが導入された。第1段階では公共職業安定所の職員がパーソナルアドバイザーとなり、就職相談と求職支援サービスを提供する。そこで就職できなければ第2段階に移行し、助成金つきの就職、ボランティア部門での就労、フルタイムの教育訓練、自営による起業などのいずれかに参加させる。一定の効果があり、若年失業率も低下したが、このシステムに参加しない若者を取り込めていない問題は残っている。

フランス：1998年に「ニューサービス・青年雇用プログラム」が導入され、公共部門や非営利部門のうち、社会的に必要と認められるが十分に提供されていない新分野で、かつ公共性の強い仕事に若者を雇用する場合に、継続的な助成金を交付している。ドイツ、イギリスの政策が労

働市場におけるサプライ・サイドに影響を及ぼすのに対し、この政策はデマンド・サイドを刺激するものである点で異なる。同様の効果を狙う政策はベルギーにも見られるが、助成金ではなく、企業割当制を採っている。

スウェーデン：国家が全国的な政策を実施するのではなく、国内の地方自治体に権限を委譲し、労働市場政策だけでなく、総合的な政策を採らせている。失業中の若者に労働市場との何らかのつながりを持たせる計画を中心に実習と教育を組み合わせ提供している。

各国ごとに違いはあるものの、学校教育から社会人へと移行できなかった（移行しなかった）若者に、キャリア形成の入り口を提供することを目的としている点は共通している。問題の焦点はキャリア形成の入り口にあるようだ。そう考えると、従来の日本は新卒採用から企業内訓練という、ほぼ画一的なキャリア形成のルートが支配的だったため、それ以外のキャリア形成の入り口は存在しなかった。

卒業までには内定獲得、という日本の慣行は世界的に見れば一般的ではないが、それ自体も変化が見られる。総務省「労働力調査特別調査」（2000年）によれば、大卒無業者（就職も進学もしない者）の割合は、1996年に15%を超え、2000年で20%を超えている。進学率が上昇する一方で大卒就職者数は増加せず、大卒者への労働市場での需要は増えていないのだ。そのギャップの相当数が未就職のままフリーター予備軍となっていると推測される（グラフ3参照）。対応策としての政府の取り組みも「卒業までに就職内定」、「早期離職防止」に加えて「未就職や不安定就労の若者を安定軌道に乗せる」ことが大きな目標となっている。この動きは2003年6月に発表された「骨太の方針2003（正式には『経済財政運営と構造改革に関する基本方針』）」にも反映されており、具体的には日本版のデュアルシステムの導入や若年求職者専門のハローワークの開設による個別支援メニューの拡充が計画されている。

いずれもドイツ、イギリスなどの問題先進国の政策を参考にしたものであり、前述の通り、諸外国以上にキャリア形成の入り口が画一的であ

る日本にとっては一層困難な問題である。フリーターそのものを失業と同列に論じるのはいささか乱暴だが、安定的な軌道とは言えない。現状では新規学卒就職以外の若者たち（フリーターを含む）がどこで就業訓練をしてエンプロイアビリティを身に付け、安定収入とキャリア形成を実現していくのかが問題になる。

中高卒の失業問題のみならず、大卒無業者が問題化している現状は、大学の機能も再確認する必要があるだろうが、視点をエンプロイアビリティに絞ると日本の大学には特殊性があるようだ。グラフ4に見られるように、大学で得た知識・技術を職業で活用している割合は日本が最も低い。これだけを見れば、日本の大学を卒業しても実際の職業には役に立たず、就職時期を先送りするだけで、社会的にも何ら役割を果たしていないことになる。

しかしながら、それは誤りで、そのデータだけで日本の大学の機能が否定されるものではない。次章ではそれを明らかにし、経済学の理論から大学の機能を検討する。

Ⅲ 経済学的分析

新卒者を失業させずに経済システムに取り込んできた日本経済も、若者の安定的就業を実現することは大きな課題となりつつある。この章では、新卒者を送り出す大学の機能について考えたい。

大学が社会に対して果たしている機能はいかなるものか。この問いに対してはシグナリング理論と人的資本理論によって研究が重ねられている。特に日本と欧米の大学の比較において、前者は日本に適合し、後者は欧米に適應するとされてきた。現在の日本がどちらのモデルにより説明可能なのかを検討する前に両理論を比較してみたい。

Ⅲ－1 シグナリング理論

シグナリング理論とは情報の経済学の産物であり、市場メカニズムにおける需給両サイドの行動を説明する理論である。言葉のとおり、需給

双方が「信号」を相互に発信して「情報の非対称性」を改善しようとするものである。つまり、市場で取引される財・サービスについての情報（主に財・サービスについての知識）が、需給双方で大きな差が存在する場合には社会的に最適状態が達成できない。そこで、市場参加者が何らかの形で財・サービスについての情報を発信し、市場での正当な評価を得ようとする。この理論の考案者であるスペンスは2001年にノーベル経済学賞を受賞しているが、彼が用いたシグナルの例も大学の卒業資格であった。

彼の議論によれば、潜在能力の高い労働者（学生）にとって、大学に入学・卒業することは容易だが、潜在能力の低い者にとっては困難である。したがって、潜在能力の低い者が大卒というシグナルを獲得しようとする、そのコストは相対的に高くなり、潜在能力の高い労働者（学生）のみが大卒者となる。結果的に、大学を卒業することが「潜在能力の証明書」として就職活動時に機能することになる。

シグナリング効果のみに着目すると、潜在能力の低い労働者（学生）にとっては大学入学・卒業のコストが相対的に高くなることが基準になるから、大学在学中にどのような学習もしくは教育訓練を受けようともシグナリングの効果に影響は無い。

例えば、一流大学に入学してしまえば、まったく勉強せずに卒業してしまっても（それは不可能だろうが）、大卒のシグナルは獲得できてしまう。加えて、入学試験が難関で卒業が容易だと言われてきた日本の大学では、一流大学卒業がシグナルとして有効に働くための条件は、入学試験で潜在能力のある人間を選別できるかという点のみで、その在学中にどのような教育が受けられるかは問題にならない。入試のコストが潜在能力の高低と強く相関するかという問題を無視しても、大学卒業のシグナリング効果は日本の大学教育に関して示唆に富む。

以上のように、シグナリング理論によれば大学の機能は、在学中の教育・訓練ではなく、明確に難易度が序列化された大学入試制度の下で、卒業生の潜在能力を証明することに有る。大卒者は、自らが入学・卒業

した大学の難易度に応じた潜在能力を持つというシグナルを発信することが可能となるのだ。

Ⅲ－２ 人的資本理論

シグナリング理論は、大学の機能は「潜在能力の証明書」を発行することにあるとしているが、大学教育によって仕事の生産性がまったく上昇しないとは考えられない。シグナリング理論は、教育に生産性を向上させる機能が無いという強い仮定を置いて、教育水準・学歴を基準とした雇用・賃金格差が存在することを示すという一面が強いのである。

そのような仮定の対極が人的資本理論である。教育・訓練を生産手段（実物資本）への投資と同様に、教育を受けた労働者の人的資本が増加し、仕事の生産性が上昇するという考え方である。企業側が人的資本論に依って行動し、大卒者の採用を優先する（中高卒者よりも）ならば、より長い期間の教育を受けた学生の生産性がそうでない学生よりも高いと考えるからである。在学中に「将来のための苦労」を重ね、生産性を上昇させた者が就職活動においても高く評価され、より採用されやすくなる。

その場合は大学在学中の教育水準とその達成度のみが採用の基準となり、シグナリング理論で見られるように、入学試験の難易度（出身大学の入学試験の難易度）は直接には問われない。しかしながら、入学試験の難易度と在学中に受ける教育水準にも相関が有ると考えるほうが妥当だろう。

Ⅲ－３ 比較

純粋な理論として、それぞれ強い仮定を置く二つの理論を紹介してきたが、どちらが現実をより良く説明可能かは難問である。直感的には、大学教育で修得した技能・知識が職場での要求に卒業直後から合致するケースでは人的資本理論が適合し、そうでないケースではシグナリング理論が適合すると思われる。

従来の日本の大学が「レジャーランド」と呼ばれていたことは、大学、学生、企業との関係がシグナリング理論で説明可能である。学生が遊んでいられたのは、在学中の教育・訓練の水準が問われるのではなく、入学した大学の序列が採用の基準になっていたからである。したがって、日本では入学試験の難易度が取り沙汰される事は多いが、大学ごとの教育水準、具体的には教授陣の詳細、設備の優劣、カリキュラムの充実度などが話題となることは少なかった。最近になって、教育の質に着目するランキングが登場し、大学内でも学生による授業評価が導入されるなど変化は見られている。

人的資本理論とシグナリング理論、両者は相反する極端な仮定を置くものであり、現実への妥当性を考えると、双方の混在と言えるだろう。そのような議論の中、日本ではシグナリング理論が強く認識され、欧米では人的資本理論が強く認識されてきた。本稿で主題としている「若いときの苦労」を積む場として認識されるには人的資本理論の性格が強くならなければならないが、どちらの理論が台頭するにしても、大学の制度や企業の採用方針だけではなく、学生の姿勢と職業意識・キャリア意識が重要な要素である。入学時点から職業を意識し、将来のための苦労を大学在学中に積む意識の有無である。

大学の存在価値を「就職前の教育機関」にもとめるなら、その後の社会が大卒者に何を望むかが先行し、大学・大学生は受動的にならざるを得ない。現在の日本は経済システムの過渡期に在り、それに従っての大学の機能の変化も必然の結果だろう。

IV 結論

IV-1 結論

前章で取り上げたシグナリング理論と人的資本理論の直感的な違いは、教育を「消費」と認識するか、「投資」と認識するかである。前者は消費であり、後者は投資である。大学が「レジャーランド」と称されるのは、まさに教育を消費として捉えることであり、従来はシグナリング

理論が日本の大学の機能を説明可能として支持されてきた。

戦後の日本経済における若者の初期教育訓練は新卒大量採用を背景に企業が担ってきたといえる。しかし、それが許されてきたのはパイが長期的に拡大するという経済全体の期待が形成され、各主体が長期的な計画を立案していたからだろう。産業全体が拡大するからこそ大量に採用し、長期的な訓練で戦力化してきたのだ。新卒学生を自動的にキャリア形成の過程に取り組み、訓練の場を与えてきたという意味で、企業が「若い時の苦勞」の場を提供してきたことになる。その中で労働者は、「安心して」一つの企業に「終身雇用」され、「若い時の苦勞」が報われて社内でキャリア形成が可能だった。

それが許されない今、企業間で拡大しないパイを奪い合う状況下で、企業は短期的な業績を重視している。採用に関しても社内で訓練するのは最小限に留め、外部調達により労働力を補充している。このことは従来のように大量の新卒者が「若い時の苦勞」の場を失い、「キャリア形成の入り口」を奪われつつあることに他ならない。

結果的に、若者が有利な就職を望むならば、新卒者になる前（在学中）に「若い時の苦勞」すなわち企業が望むような訓練を積む必要に迫られる。「レジャーランド」に甘んじていれば大卒というシグナリングが不利に働くことになるからである。つまり、従来は大卒ということが潜在能力の証明と受け止められてきたものが、現在はただ在学中に遊んでいただけと受け止められ、在学中に何ら教育・訓練を受けていない証明になるからである。

日本と欧州 11 ヶ国の大卒者を対象とした調査（日本労働研究機構、2001年）によれば、大学で得た知識・技能を就職後に活用している人の割合は日本が最も低い。（グラフ4参照）このことはエンプロイアビリティ（就業能力）を高めるという機能に限定してみた場合、日本の大学と学生の双方が変わらざるを得ない部分だろう。学生のすべてが文学者やエコノミストになるわけではなく、職業人としての教育・訓練を積める場になるべきだろう。それこそが、企業が放棄しつつある「若い時の

苦労」の場を大学が提供することになる。

以上のことを経済学の枠組みで考えれば、シグナリング理論で説明可能な社会システムから人的資本理論で説明可能なシステムへの移行といえる。「若いときの苦労を買ってでもしろ」という慣用表現は、人的資本理論の概念そのモノであり、就職活動期に限ったことではなく、将来の生活を安定させるための投資の重要性を意味している。

一方で2003年版「労働経済の分析（労働経済白書）」（厚生労働省）によれば、フリーターをはじめとする働き方の多様化を少子高齢化の進展や企業間競争の激化など社会の変化に伴う「必然的な流れ」と指摘している。すべての若者が積極的に「若い時の苦労」を積むわけではなく、彼らの意欲に応じた就業形態を幅広く選択可能な環境整備が重要だとしている。この考えに立つならば、否定的に捉えられてきたフリーターについても安定的な労働者層として機能させる必要がある。つまりはキャリア形成の入り口を従来の「新卒から大量採用」という単一なルートから、より多様なキャリア形成が可能な社会・経済に改革する必要が生じる。第2章でも紹介したように、政府も諸外国に倣って能力開発機会の提供を政策に盛り込んでいる。

以上のような展望の下に、大学に人的資本投資の場としての変革が求められる中で、大学の二極化が進行するだろう。シグナリングが有効となる大学と不利になる大学である。つまり、上述のような社会経済の変化が進むとしても、その大学を卒業することが従来どおりにシグナリングとして有利に企業に伝わる一部の大学と、そうでない大学である。そして、後者は学生のエンプロイアビリティを向上するような改革を迫られることとなろう。多くの大学が人的資本を増加し、学生の生産性を向上させる場へと変革することは、学生が「将来のための苦労」を重ねる場を提供することに他ならない。企業での教育訓練に期待できない今後、政府による就職支援制度も拡充されるが、大学の機能も「レジャーランド」から「苦労の場」へと変わるべき時なのだろう。

ただし、エンプロイアビリティの向上を資格所得やインターン実習な

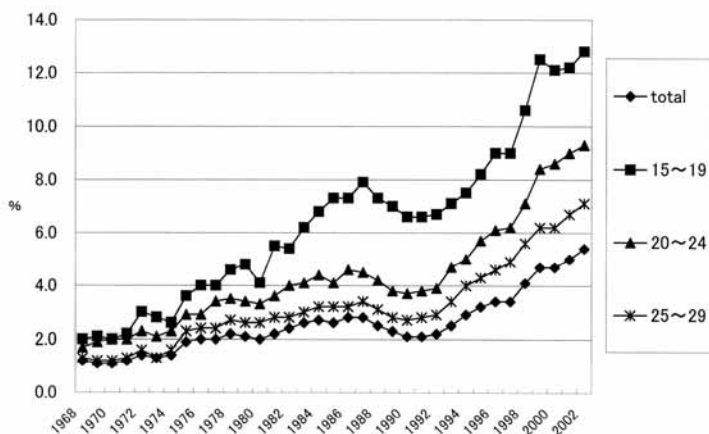
どにのみ求めるのは大いに疑問の余地がある。前述のように、卒業時点で就職に対して最初から消極的な学生（保護者も含む）が多いことが問題を深刻化しているし、各国の政策を見ても、その政策に応じて活動させない若者が多数存在するという。今後の大学は、学問的な教育で学生を感化し、その延長線上に積極的な職業観が持てるような環境が理想だろう。『論点 2002』によれば、アメリカの大学で教授陣に求められるのは、「各々の専門科目の授業を通じて、学生たちに前向きなモチベーションを与えること」だという。学生を前向きな態度に導く努力が、大学と学生自身の双方に必要とされるのだろう。その努力こそが「将来のための努力」つまり「若い時の苦労」であり、学生のエンプロイアビリティを高める第一歩である。

IV-2 今後の課題

本稿では、「若い時の苦労は買ってでもしろ」という慣用表現に端を発し、「若い時の苦労」つまり、若者の初期訓練の場が企業には無くなり、大学の機能にも変革が求められることを概観してきた。その中でシグナリング理論と人的資本理論による大学の機能の説明にも触れた。本稿を基にした今後の課題としては、大学進学率の決定要因を実証分析し、若者が大学進学を決定するに当たり、どのような要因が働いているかを分析したい。時系列モデルにより、大学の機能説明理論の推移が説明できる。

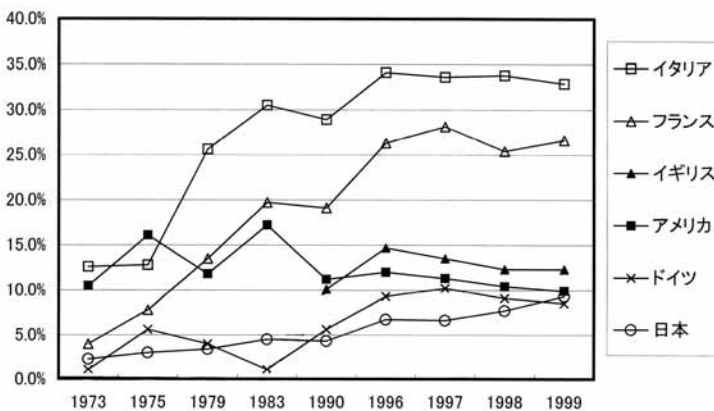
その他、近年拡充しつつある各種の資格制度の効果も有意義な研究だと思われる。有利なシグナルを持たない大学にとっては、資格制度を利用して個々の学生のエンプロイアビリティ向上を狙い、企業にアピールさせることが可能である。カリキュラムの中に積極的に資格取得を謳う大学も多く、大学本来の機能との関わりの中で検討に値するだろう。また、企業が内部での教育訓練に消極的になった原因を地代理論の拡張で説明し、労働市場における特化の効果を計測することも有意義な研究課題だと思われる。

グラフ1 若年層失業率の推移



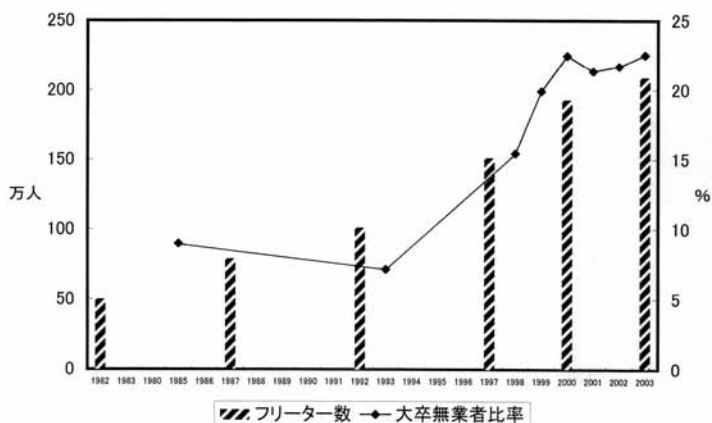
【資料】 総務庁（省）統計局「労働力調査報告」
 【注】 本表の数値は年内月平均値である。

グラフ2 各国の若年失業率



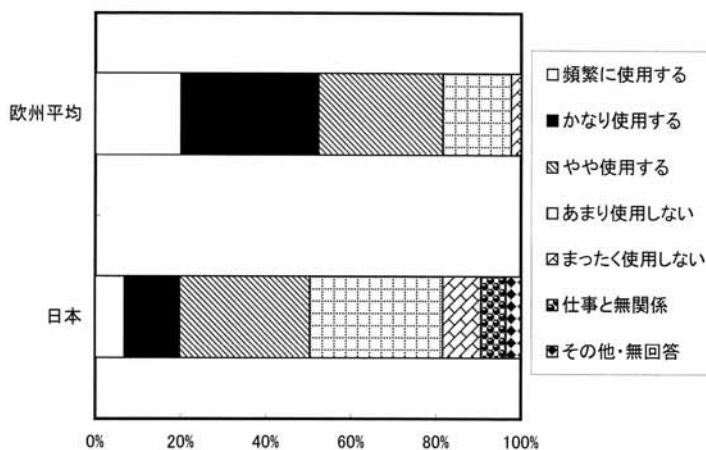
【資料】 OECD EMPLOYMENT OUTLOOK 1995.2000
 若年失業率とは各国とも15歳から24歳までの失業率を指すが、
 アメリカのみは16歳から24歳までの数値

グラフ3 フリーター数と大卒無業者数比率



出所:「大都市の若者の就業行動と意識」2001年 日本労働研究機構

グラフ4 大学で得た知識・技能を仕事で使用しているか



出所:日本労働研究機構(2001)「日欧の大学と職業」

(注)「仕事と無関係」は日本での調査のみの選択肢

参考文献

- 荒井一博 『教育の経済学』 有斐閣 1995
- 大谷剛・梅崎修・松繁寿和 「仕事競争モデルと人的資本理論・シグナリング理論の現実妥当性に関する実証分析－学士卒・修士卒・博士卒間賃金比較」『日本経済研究』 日本経済研究センター 2003
- 苅谷剛彦 『学校・職業・選抜の社会学』 東京大学出版会 1991
- 苅谷剛彦 『アメリカの大学・ニッポンの大学』 玉川大学出版部 1992
- 苅谷剛彦 『変わるニッポンの大学』 玉川大学出版部 1998
- 斎藤修 『商家の世界／裏店の世界－江戸と大阪の比較都市史』 リポート 1987
- 斎藤修 『江戸と大阪－近代日本の都市起源』 NTT 出版 2002
- 総務省統計局 『労働力調査報告』
- 中野卓 『商家同族団の研究・第二版』 上・下 未来社 1978
- 日本労働研究機構 『大都市の若者の就業行動と意識』 2001
- 日本労働研究機構 『日欧の大学と職業』 2001
- 文藝春秋 『論点2002』 2001
- OECD *OECD Employment Outlook* 1995, 2000

編 集 後 記

The small number of articles in this issue of the *Faculty Bulletin* is really a positive sign of the dedication of our teachers. During this academic year all of the faculty have been seriously engaged in curriculum and structural reforms to meet the challenges of the changing social and educational environment of the nation. The faculty who have presented their research here have done so while also meeting increasing demands for preparation for new courses, participating in numerous working groups and other important and time consuming assignments. We are grateful for their dedication and willingness to add to their burdens in sharing their research and thoughts.

(Michael N. Joy)

(English Materials Editor)

今年も和文投稿では二篇の論文と研究ノートが一つでした。藤田助教授の論文は、外国から入ってくる様々な国の子供たちが置かれている言語環境に注目し、子どもの将来への取組を示唆したものです。たまたま、この短大でも、キャンパス・ミニストーリーで外国人家庭の子女のため家庭教師ボランティアを十数年続けているが、身近な実例として、この子どもたちの実態も調査し、よりよい取組ができるための力になるのではないかと思います。新しい共同研究が生れそうです。

平野助教授は久しぶりの執筆で「トリエステのジョイスーエピファニーとその後」で、サバティカル・イヤーを通してたどってきたジョイスの足跡から、晩年のジョイスの作品が生れた基本的背景となるトリエステ時代を掘起こし、ジョイスの美意識が、日常的な些事にあることを論じています。

白瀬講師は社会の競争激化にともなって、企業での社員教育が少なくなり、これからはそれが大学機関に求められているのではないかという、これからの短大の在り方にも示唆に富む記事でした。

(樹田)

第 24 号執筆者の主要担当科目は以下のとおりです。

- 藤田 保 …………… English Expression I・II、標準英語スキルズ・テスト対策、英文作法 II、英語学特殊講義 II・V 他
- 平野 幸治 …………… English Expression I・II、英文作法 II、英米文学特殊講義 IV・VI、文学
- 近藤 佐智子 …………… English Expression I・II、基礎英語トピックス・文化関連、ビジネス関連、英語学特殊講義 I 他
- スーザン・ミヤケ …………… Communication Skills、標準英語スキルズ・発音、会話
- 白瀬 宗範 …………… 経済学

平成 16 年 (2004 年) 3 月 1 日

上智短期大学紀要編集部