

## フランス語を「教える」ことはどこまで（どこから）可能か —意識の複相状態をつくる—

文学部人文学科助教

酒井 智宏

### 1. 二つの問いかけ

フランス語を学んだことのない読者をお願いしたい。「想像力を働かせて、次のフランス語を発音してみてください。」(ステップ 1) Elle arrive à Paris. ついでにもう一つお願いしたい。「どうしてそういう読み方になると思ったのか、説明してください。」(ステップ 2)

### 2. 躓きの石

残酷なことを言うようだが、ステップ 2 で「何となく」とか「そんなこと言われても困る」とか答えてしまった方は、フランス語学習の最初の段階でつまづいたことになる。本学の多くの学生がそうであるように・・・

ステップ 1 とステップ 2。正解があるのはステップ 1 だけであり、ステップ 2 には正解がないと思われるかもしれない。しかし、フランス語の学習を始めた段階では、ステップ 1 で正解が出せるかどうかは重要ではない。というか、知らない言語なのだから、正解が出せるわけがない。重要なのはむしろステップ 2 の方である。ステップ 2 では、苦しまぎれの行為の脈絡を自分なりに意識化することが求められている。

学生自身の行為の脈絡を教員が代わりに意識化してみせることはできない。それゆえ、フランス語を「教える」以前の段階にこそ、フランス語学習の成否を左右する要因がある。この小論では、文字の読み方に焦点を当てて、そのことを示してみたい。

### 3. 文字の重み

フランス語学習において、文字の読み方の学習はきわめて重要である。第一に、フランス語の文字は他のヨーロッパの言語と同じく表音文字 (アルファベット) である。仮に学習内容を削減したとしても、学習する表音文字の数を削減することはできない。ひらがなが読めなければ日本語 (国語) の学習が始まらないのと同じで、アルファベットが読めなければフランス語の学習が始まらない。第二に、フランス語では、文字と発音の関係が規則的であり、かつ、発音と文法の関係が緊密である。文法規則に発音規則が介入し、それによって文字の配列が変わる、ということが頻繁に起きる。そのため、「発音は苦手だが、文法は得意」ということがほとんど起こりえない。

### 4. 問いかけの背後にあるもの

Elle arrive à Paris. のうち arrive に焦点を当ててステップ 2 の種明かしをしよう。読者はこのフランス語を読むためにいろいろ努力されたことだろう。ここで重要なことは、「努力」と言っても、そもそも手がかりがなければ、努力のしようがないということである。その証拠に、たとえば »||<<# を読めと言われても、途方に暮れるしか

ない。arrive を「何となく読んだ」と言う読者も、無意識のうちに何らかの手がかりを利用してははずなのである。その手がかりを言語化すると、学習者の背景に応じて、たとえば次のような答えを考えることができる。

「アライヴ」：英語がそうだからフランス語もそうかと思った。

「エイライヴ」：英語のアルファベット式に読むのかと思った。a はエイ、i はアイ。

「アリヴェ」：フランス語は母音字をローマ字読みするのかなと思った。

「アッリヴェ」：rr はローマ字式に (あるいはイタリア語式に) 促音かと思った。

「アリフェ」：ドイツ語と同じで v は濁らないのかと思った。

「アリベ」：スペイン語と同じで v は b の音になるのかと思った。

ステップ 2 で求められていたのはこうした説明である。これ以外にもいろいろ答え方があるだろう。いずれにしても、ステップ 1 で正解が出せるかどうかは関係ない。たとえ誤答であったとしても、その読み方の脈絡を語ることが求められているのである。

## 5. フランス語の授業風景を少し

「フランス語の文字の読み方は英語読みではなくローマ字読みです。table はテーブルではなくダブル。arrive はアライヴではなくアリヴ。(最後の e のことは今気にしないでください。) 簡単ですね。・・・」ところが、学生はいつまでたっても table をダブルと読むようにはならない。何度訂正しても、すぐにまた「テーブル」に戻る。

「Hamada さんはハマダさん。だったら、table はダブルでしょう？」いや、学生にとってはやはり「テーブル」である。「何でこんな簡単なことが分からないんだ。」思わず心の中で叫ぶ。本学を含めて、どこの大学でも、この光景が毎年繰り返される。

ここで試されるのは教員の忍耐力と哲学的思考力である。たとえば Hamada を「ハマダ」と読む学生は、単に「Hamada という文字を読んでいる」のであり、「Hamada という文字をローマ字として読んでいる」のではない。table を「テーブル」と読む学生は、単に「table という文字を読んでいる」のであり、「table という文字を英語として読んでいるのではない。」学生には、自分がローマ字読みをしているとか、英語読みをしているとかいう意識はなく、それを意識する機会すら、今まで与えられてこなかったのである。そのような学生に向かって「今のは英語読みですね。フランス語では文字は原則としてローマ字読みですよ」などと言うのは、怒っている人に向かって「ノルアドレナリンが出ていますね」と言うようなものである。怒っている人は単に怒っているのであり、ノルアドレナリンを出しているという意識はない。

事態は単純である。フランス語が苦手な学生は、フランス語が苦手なのではない。自らの行為の脈絡を意識化する訓練ができていないのである。

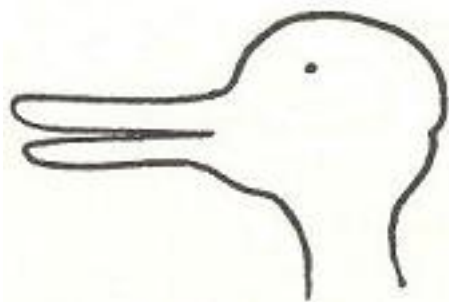
## 6. 「教える」ことの限界

「赤ん坊が日本語を学ぶように外国語を学ばばよい。」この意見に対しては「赤ん坊の言語習得と大人の外国語学習は違う」という定番の反論がある。では、具体的にどこが違うのか。それは、赤ん坊と違って、大人はすでに一つ以上の言語ないし表記

体系に親しんでいるという点である。日本の大学生なら、日本語およびそのさまざまな表記法 (ローマ字を含む) と英語に親しんでいる。ここに別の言語の知識を上乗せする際には、それまで自分が親しんできた体系を相対化する視点が不可欠となる。「arrive という文字を読む」としか捉えていなかった自分の行為を「arrive という文字をローマ字として読む」「arrive という文字を英語として読む」と捉えられるようになることが求められるのである。

「外国語は慣れた。」だが、何かに慣れるためには、その「何か」の最初の一回を経験する必要がある。その「何か」をまったく経験したことがなければ、それに慣れることは論理的に不可能である。「arrive という文字をフランス語として読む」経験を一度もしたことがなければ、それに慣れることはできない。長期留学したからと言って語学が上達するとは限らないのも、部分的にこのことと関係している。

たとえばこういうことである。下図はウィトゲンシュタイン『哲学探究』第二部に引用されているジャストロー図形である。この図はアヒルにもウサギにも見えることが知られている。



はじめてこの図を見た人のことを想像してほしい。その人はこれを見て「あ、アヒルだ」と思い、それ以外の見え方があるとは夢にも思わなかった。野矢 (1995: 140) の用語では、この人は「単相状態」にある。この人は単に「アヒルを見ている」のであり、この図を「アヒルとして見ている」のではない。日本語を学ぶ赤ん坊はこの人と同じである。赤ん坊は単に「周囲の大人が話している日本語を学ぶ」のであり、「周囲の大人が話している言語を日本語として学ぶ」のではない。

次に、この人に、この図がウサギにも見えることを教えてみよう。「この図はウサギにも見えますよね。」これでこの人はこの図を「ウサギとして見る」ことができるようになるだろうか。野矢 (1995: 140) の言う「複相状態」になるだろうか。なるかもしれないし、ならないかもしれない。「先生はそうおっしゃいますが、(アヒルではなく) ウサギとして見るって、何をすることなのか全然分からないんですけど。」そう言う学生に、この図をウサギとして見ることをどうやって教えられるだろうか。「教える」ことは不可能だろう。あれこれヒントを与えながら、この学生が突然「気づく」のを待つしかない。

フランス語の授業で起きていることもこれと同じである。「先生はそうおっしゃいますが、(英語ではなく) ローマ字として読むって、何をすることなのか全然分からないんですけど。」学生がはっきりそのように言うことはない。だが、授業中の学生の反応は暗にそう言っているのである。

## 7. フランス語を「教える」

冒頭の Elle arrive à Paris. に戻って、この文字列の読み方を「教える」ことにしよう。(1) Elle の語末の e と、arrive の語末の e を同じものとして捉える。「フランス語では、語末の (正確に言うと開音節の) e は発音しない。たとえば、France はフランス。」(2) Elle の語頭の E は、二つの子音字 (ここでは ll) の前の (すなわち、閉音節の) e として捉える。「フランス語では、閉音節の e はローマ字読み。」(3) Paris の s を語末の子音字として捉える。「フランス語では、(careful 以外の) 語末の子音字は発音しない。restaurant はレストラン。」(4) それ以外は、(おおざっぱに言って) ローマ字読み。(1-4)をまとめると、Elle arrive à Paris. は「エル・アリヴ・ア・パリ」となる。さらに、(5) 動詞が母音で始まるとき、主語代名詞の語末子音はその母音とくっつく (= 一音節をなす)。(1-5)をまとめると、「エ・ラリヴ・ア・パリ」。これでようやく合格である。

もちろん、実際の授業では、このような急ぎ足の詰め込みを行うことはなく、何週間かに分けて少しずつ学んでいくことになる。しかし、そもそも学生の意識が単相状態であれば、つまり、ただ「a を読む」「e を読む」といった意識しかなく、「a をローマ字として読む」「e を語末の文字として読む」といったことが意識できなければ、「少しずつ」でさえ、決して文字の読み方を「教える」ことはできない。同じ a や e でも、それをいかなる脈絡で捉えるかによって、さまざまな相貌をもって立ち現れてくる。a をフランス語の a として捉えることができるためには、それに先立って、a をローマ字の a として、また英語の a として、捉えることを身につけなければならない。それは教員が「教える」ことではなく、学生の「気づき」によって達成されるしかない。

## 8. おわりに—新しい気持ちでフランス語を学ぶ—

「英語が苦手だからフランス語を選択した」と言う学生は多い。印象でものを言ってよければ、本学には特に多いのではないか。しかし、それは単に苦手を二倍にする選択でしかない。フランス語を学習するとは、「arrive という文字を英語として読む」という行為に加えて、「arrive という文字をフランス語として読む」という行為を意識的に身につけ、それらの間を行き来する技術を修得することである。「英語のことは忘れて新しい気持ちでフランス語を学ぶ」ことなどできはしない。

再出発の夢は捨てよう。ノイラートの船の乗組員たる我々は、いつも途中から出発するしかない。英語が苦手と言う学生でも、have はハヴ、take はテイクと読む。同じ a でも、have と take では本能的に読み方を変えるのである。ならば、ここを出発点にしてみよう。「同じ文字なのに、どうして読み方を変えるのですか?」こうした愚直な問いに対する学生の感受性を磨き、意識の複相状態がつくられるのを根気よくサポートすること。語学教員である以前に、哲学者であること。それこそが、フランス語教員に求められることにほかならない。

### 参考文献

野矢 茂樹 (1995) 『心と他者』勁草書房。

Wittgenstein, Ludwig (1953) *Philosophische Untersuchungen*, Basil Blackwell. 藤本隆志 (訳) 『哲学探究』(『ウイトゲンシュタイン全集』8)、大修館書店、1976 年。