

外国語初期学習における聞きとりの意義

—「自然的知覚」と「感覚的経験」に関するメルロ＝ポンティの記述を手がかりにして—

学校教育開発学コース 福田 学

La Signification de la Compréhension Orale pour les Débutants d'une Langue Etrangère
—Basé sur la Description de "la Perception Naturelle" et de "l'Expérience Sensorielle" par Merleau-Ponty—

Manabu FUKUDA

Le but de cet article est d'éclaircir, en se basant sur l'étude de la perception chez Merleau-Ponty, comment les élèves qui n'ont pas assez d'acquis de vocabulaire ni de phonétique, perçoivent la langue, en particulier s'ils n'en comprennent pas le sens.

La langue étrangère est certainement perçue différemment par les élèves selon qu'ils en comprennent le sens ou non. Cependant, tous les sons qui ne s'accompagnent pas de sens ne sont pas perçus de façon identique par les élèves. Écoutés attentivement, les sons dont les élèves ne comprennent pas le sens, apparaissent normalement comme des objets inconnus et séparés d'eux. Néanmoins, d'après l'étude de la classe faite par l'auteur lui-même, lorsque les objets d'étude des élèves sont des sons qui n'ont pas de sens, il est aussi possible que ces sons soient perçus comme liés aux élèves.

Pour étudier la signification propre de la compréhension orale chez les débutants, il est nécessaire de voir non seulement si les élèves comprennent le sens des sons ou non, mais aussi comment les sons apparaissent aux élèves, y compris quand ils écoutent des sons qu'ils ne comprennent pas ou bien quand ils saisissent un sens différent du sens réel.

目 次

- はじめに
- I. 自然的知覚と感覚的経験
 - II. 意味をもたない音声としてのアルファベットの知覚
 - A. 「発音さるべき或るもの」としてのアルファベット
 - B. 発音についての印象と実際の発音
 - C. 発音の特徴の識別と知覚経験
 - D. 知覚可能性と運動可能性との対応関係
 - III. 初期学習者にとっての聞きとりにおける意味
おわりに

はじめに

外国語の学習においてリスニングの能力を向上させようとするのは、言語の使用が、読む・書く・聞く・話すという四分野にまたがる行為である以上、リーディング・ライティングの能力を向上させることに劣らず重要である。現在の外国語教育では、以上のことが強く認識されるようになってきており、生徒のリスニング能力向上のための練習には多くの時間が割かれ、しかもその形態は非常に多様である。ところが、授業中どのような活動がおこなわれるにせよ、リスニングとは生徒が外国語を実際に聞くことから始まるものである点に変わりはなく、リスニングの際に生徒がもつ悩みも、耳に聞こえてくる外国語の音声聞きとることができない、という一点にほぼ絞られるの

ではないだろうか。

それでは、外国語を聞きとれないというのは、そもそもどのようなことなのであろうか。一般的には、外国語を聞きとれないとは、知覚している外国語の音声の「意味」を捉えることができないことだ、と思われているのではないだろうか。ところが田辺洋二によれば、外国語の聞きとりにおいて生徒は、自分が聞いている文の「意味の把握以前」に、まずは、文の「物理的な音声の識別」をおこなわなければならないのである(田辺, 227頁)。とすると、田辺に従うならば、外国語が聞きとれない状態として、外国語の物理的な音声の識別が十分にはなされ得ていない段階があるということになるのではないだろうか。

そこで「音声の識別」能力を身につけさせるために、外国語の授業では、テープ等の音声教材を教師が使用する時に、生徒に聴覚器官のみを機能させて音声を聞きとらせ、意味が理解できたかどうかにかかわらず、その音声を耳に聞こえた通りに再生させるといった訓練がおこなわれることがある。意味のわからない音声を音として聞きとり再現することは、外国語学習者に限らず、そもそも人間一般にとって非常に難しいことであると考えられる。筆者の教師としての経験からも、以上のような訓練においては、生徒は、顔をしかめたり天井をあおいだりするという独特の態度を示すことがよくみられる。また、非常に鋭い注意を音声に向けることを余儀なくされるために、生徒は、緊張した面持ちでじっと身じろぎもせず音声に聞き入ることが多い。

外国語学習の初期段階において、生徒は、以上に述べたような訓練においてはもちろんのこと、通常の聞きとりにおいても、音声を意味の理解が伴われないままに耳にしなければならなくなることが少なくない、と考えられる。というのも、初期学習者には、意味を知っている語彙の蓄積が、いまだ十分ではないためであり、また、聞きとりを妨げる原因となる、母国語には存在しない外国語特有の音が、いまだ習得されていないためである。

したがって、どの表現かを特定できないままに耳にしている音声や、あるいは外国語特有の音等を、生徒はいかに知覚しているのかということ考察することは、初期学習者が聞きとりに取り組んでいる時の経験を明らかにするための手がかりとして、重要なものになり得ると考えられる。そこで本稿では主として、意味を捉えている時ではなく、意味とは無縁な音として外国語の音声を聞いている時の生徒の知覚のあり方

を、知覚作用についてのメルロ＝ポンティの思索を導きとしつつ検討することにより、外国語初期学習者にとって聞きとりがもつ意義に迫ることを試みる。

1. 自然的知覚と感覚的経験

メルロ＝ポンティは、『知覚の現象学』において、数枚の白い紙を眺める時の我々の経験を例として、我々の知覚経験は、「自然的知覚 (la perception naturelle)」における経験と「感覚的経験 (l'expérience sensorielle)」(p.260, p.370)¹⁾という二つの段階に大別されることを示し、それぞれの知覚経験について考察をおこなっている。

或る紙は光に照らされており、或る紙は影のなかにある時、自然的知覚において紙を見るのであれば、つまり「私が私の知覚を分析しないで全体的光景に甘んずるとしたら、私は、全部の紙片が等しく白く見える、というであろう」(p.261, p.371)。だが、ひとたび紙を「よりよく見ようと決心」したとたん、「紙片の様相は一変する」(p.261, p.371)。観察的態度では、つまり「視線を視野の一部に固定させる」(p.261, p.371)場合には、「光景というものが「消失」(p.262, p.372)し、かわりに、「感覚的性質 (la qualité sensible)」(p.261, p.370)が出現する。自然的知覚においては「客観的」にはお互いに「異なったもの」(p.261, p.371)ではない数枚の紙は、観察的態度においては、もはや一様には白くない。「凝視された領域」は「視野の残部から分離」(p.261, p.371)され、「光景の全体的生命」(p.261, pp.371-372)は分断される。感覚的経験とは、或る対象の感覚的性質を生み出す観察的態度における知覚経験のことである。「感覚的経験は不安定なものであって、自然的知覚、つまり私の身体の全体をもって同時になされ、相互感官的世界に向かって開くところの自然的知覚とは、無縁なもの」(p.261, p.370)なのである。

自然的知覚においては、つまり、我々の知覚が、「外部の志向の我々による継承もしくは成熟であり、あるいは逆に我々の知覚の諸能力の外界におけ実現」(p.370, p.523)であるような場合には、我々は、我々が知覚するものの親しみ深い相貌を捉えることに自足している。他方、我々が、知覚するものをもっとよく見ようとする、あるいは聞こうとする等といった観察的態度をとる場合には、つまり、「我々が関心事から離れ」、「無私無欲の注意を物に向ける」(p.372, p.526)ような場合には、我々が知覚するものは、我々にとって普段なじみのなかった側面を浮き彫りにする。

知覚されるものの側からいえば、自然的知覚におけ

る対象は、「我々の身体ならびに我々の生の相関者として」(p.372, p.525)現われ、「それを知覚する人から、決して分離され得ない」(p.370, p.523)。それに対し、感覚的経験における対象は、「もはや対話の相手ではなく、断固として押し黙った一個の他者(un Autre)」(p.372, p.526)として現れ、「我々を顧みることなく、それ自身のうちに休らう」ものとなり、「敵意を含みよそよそしい」(p.372, p.526)ものとさえなる。

以上、自然的知覚と感覚的経験との違いについてメルロ＝ポンティにより考察されたことは、聞きとりの授業において、生徒が音声を知覚している場合を説明しようとする際にも示唆的である。

既に述べた、意味のわからない外国語の音声を音として聞きとる訓練においてみられる生徒の態度は、母国語でおこなわれる通常の対話において音声を聞いている時と違い、自分の聞いている音声の意味によって自分とはもはや結びついておらず、知覚している自分から分離し、「感覚的性質」としてよそよそしく現れ出た音声を聞きとらなければならない苦しみによって引き起こされたものと考えられる。

意味がわからない外国語を聞く場合でも、例えば、日常生活で外国語を聞くのであれば、上記のような感情的振幅が経験されるとは限らないであろう。メルロ＝ポンティは、「我々の知覚は、我々の関心事の文脈においては、物のなじみ深い現存を再発見するのにちょうど十分なほど物に立ち止まるだけ」(p.372, p.526)であると述べる。街角等で偶然聞こえてくる、聞きとることのできない外国語に対しても、ちょうど他者の顔を知覚する場合には自分の関心事に応じてその顔の表情を理解する時と同様、聞き手の関心事に応じて知覚された外国語に備わる「表情が、直ちに理解される見慣れた顔」(p.372, p.526)を知覚するように、我々は、外国語の表情を見わけるのに十分なほど、なじみ深い現存を備えた物として、外国語に立ち止まることができる。或る種の緊張が生じるのは、例えば「何を話しているのだろうか」等と、観察的態度をとるからである。

意味のわからない外国語の音声を聞きとるという課題に取り組む生徒が、緊張した面もちでじっと身じろぎもしないのは、音声の感覚的性質を生み出す観察的態度をとっているからである。すなわち、外国語を聞いている時の生徒は、自分自身の「知覚を分析しないで」、音を聞き流すことに「甘んずる」ことが許されておらず、「かくれた非人間的なものをあばきだすのに足りるほどそこ [= 知覚対象]にとどまる」(p.372, p.526)²⁾ことを最大限に要求されているのである。

しかしながら、聞きとりの際生徒は観察的態度をとるとはいつても、その観察的態度とは、音声は、例えば男性により発声されたものか女性により発声されたものを区別するためにとられるような観察的態度のことではないのであって、発音記号で示されることの、音声の或る性質の異同を識別するためにのみ音声に向けられる観察的態度のことである、ということに注意しなければならない。音声の高低、音量の大小等々の、感覚的経験に現れ得る音声の性質の違いは、聞きとりにおいてはむしろ捨象されなければならない。

とするならば、聞きとり学習に取り組む生徒の音声経験は、メルロ＝ポンティがいうところの感覚的経験と自然的知覚という、知覚のあり方の二つの区分にしたがった考察によっては、十分に説明され得ないと考えられる。なぜならば、外国語の聞きとり学習に際し、生徒は、感覚的経験において音声を知覚しているにもかかわらず、実はあたかも自然的知覚において音声を聞く時のように、聞きとろうとする音声の音量や高低等の物理的な違い、または音声を発する者の性別の違い等を無視しながら、知覚する音声の感覚的性質を捉えるという独特な観察的態度をとっているからである。

聞きとり学習を通して生徒は、感覚的性質を生み出す観察的態度において音声を知覚する段階から、最終的には観察的態度を伴わない自然的知覚において音声を経験する段階へと移行することを目指している。生徒により知覚される音が、感覚的性質として生徒に現れる現れ方には、本来様々な違いがあるはずであるが、生徒は、少なくとも聞きとり学習の初期段階においては、閉鎖音・摩擦音等といった、発音記号で表す他はない音声の一定の性質のみを生み出すような観察的態度をとっているのではないだろうか。

II. 意味をもたない音声としてのアルファベの知覚

それでは、音声に鋭い注意を向けることが求められる場合には、意味の理解が伴わない音声は、生徒に必ず感覚的性質として現出するのであるだろうか。この問いに答えるために、そもそも意味の理解といったこととは無縁であるフランス語のアルファベの音声を、日本語にはないフランス語特有の音を認識させることを目的として教師が生徒に聞かせている事例を検討してみたい。以下に述べる記録は、筆者自身が或る高等学校でフランス語の非常勤講師として担当した授業の一

場面である。なお、事例がフランス語の授業についてであるため、それに続いてなされる考察はフランス語に関するものであるが、いかなる外国語にも母国語にはない音声が必ず含まれている以上、その考察はフランス語を知覚する場合を説明する時にのみ有効なわけではない、と考えられる。

私は、英語の「アルファベット」に当たるフランス語は、「アルファベ」であり、スペルは英語と同じalphabetであることを生徒たちにまず説明する。そしてフランス語のアルファベは、原則的に英語のアルファベットと同じ文字が使用されると述べてから、aからzまでの二十六文字を発音しながら板書する。それから同じ文字ではあっても、英語とフランス語では各々の文字の発音はかなり異なることを強調して述べてから、フランス語において一つ一つの文字がどのように発音されるのかということを、板書した文字の下に書き込んでいくが、生徒たちにとってわかりやすいように、片仮名を使用する。片仮名を使用したのは、このクラスの生徒たちのような初期学習者のための授業において、発音記号を使用することは適当ではないと判断したためである。ただし、以前の授業で、*bonjour*や*merci*等といった、フランス語のいくつかの基本的な単語の読み方を、「ボンジュール」や「メルシー」等と片仮名で表示した時と同様、「片仮名では、フランス語の音を完全には表すことができないので、片仮名で表された読み方は、その文字の発音の一つの目安でしかない」、という断りを板書し出す前にいれることは忘れなかった。

私は、以上のアルファベのうち、bとvや、lとrやwの発音を、次のように説明していく。すなわちbの発音[be]とvの発音[ve]については、[be]と[ve]は、片仮名ではそれぞれの発音を表記しわけることが難しいが、つまり、我々日本人には聞きわけたり発音しわけたりすることが難しいが、二つの発音は全く違う発音であるので、きちんと聞きわけたり発音しわけると注意してから、[b]は、合わせた上下の唇を軽く破裂させるように発音し、[v]は上の前歯を下唇に軽く当てて前歯と下唇の隙間から風をだすように発音する、と説明する。lの発音[el]とrの発音[er]については、[el]と[er]は、[be]や[ve]と同様、片仮名での表記のしわけが難しい発音であるが、[l]は、舌先を上の前歯の裏側に当てて難しながら発音し、[r]は、舌を口の奥のほうにもりあげながら喉彦を震わせるようにして発音する、と説明する。wについては、英語ではwは、二つのuという意味であるが、フランス語ではwは、二つのvとい

う意味であり、片仮名を使うとその発音は「ドゥブルヴェ」と表記されるということを説明する。bとvの発音については、上記の説明に加え、それぞれのアルファベを発音している時の口蓋の断面図を板書した。

片仮名を便宜的に使用した以上のような説明では、各アルファベの発音を、不完全にしか生徒たちに示すことができないので、ネイティブスピーカーによって吹き込まれたテープを使用して、実際のアルファベの発音を生徒に聞いてもらう。私は、片仮名書きと私の説明だけではよく把握できなかったそれぞれの音の特徴を、よく聞きとって、きちんと捉えるように、という注意を前もって生徒に与えておいた。

テープでaからzまでのアルファベを通して生徒たちに聞いてもらった後、私は、「どうでしたか。〔フランス語のアルファベは〕どんな風に聞こえたかな。」と生徒たちに問う。しばらくの沈黙がある。そこで、「なにか〔片仮名で習った読み方とテープの読み方とに〕違っているところとかはあったですか?」と続けて問う。加藤さん³⁾が、「うーん、なんというか」と口を開く。その後再びしばらくの間沈黙が続く。テープでアルファベを聞かせる前に私が予想していたよりも、生徒の反応が鈍いように私には思え、口火を切った加藤さんが、何かを逡巡しているような雰囲気は私には感じられる。私は、生徒がどんなことを言うのであろうかということや予測することができないままに待つ。しばらくしてから、加藤さんは、「なんか、はっきり発音されていないというか・・・」と少しためらいがちに発言する。私は、加藤さんの発言を聞いて、「はっきり発音されていない?!」と答えるが、加藤さんの発言が、私にとって予想もしなかったものであったので、思わず私の声が少し高くなってしまった。すると加藤さんは、「あー、なんて言うのだろう、うまく言えないんですけど、ア・ベ〔と発音されているの〕ではなくて、ア・ベ〔と発音されている〕というか」と言いながら、前者と後者のア・ベの発音の違いを、身体の動きと口調を以下のように変えて表現しようとする。すなわち、前者のア・ベの場合には、ちょっと顎を上げるようにして、開放的な口調で、後者の場合には、逆に顎を下げ気味にして、やや閉鎖的な口調で、発音を試みることによって違いを表現しようとするのである。この発言で、私も加藤さんの言わんとすることがなんとなくわかったような気はするのだが、加藤さんの感じていることを言葉にするのはやはりなかなか難しく、「あー、うーん、なんて言うのだろう。」と加藤さんと同じように迷いながら、あいまいな答えしか発することができ

ない。私はしばらく沈黙した後、「うーん、つまり、こもっている、こもって発音されているというようなことかな。」と言ってみると、頬杖をついて、難しい顔をして考え込んでいた加藤さんは、ぱっと明るい顔になって、身を起こして、「そうそう、そんな感じ、こもっている。」と言って、二、三度うなずいてから、「くぐもっているというか、喉の奥で言っているというか、そんな感じ。」と言った。

「鈴木さんはどんな感じがした？」と別の生徒に意見を求めてみる。鈴木さんは笑顔を浮かべながら「あー、やっぱり、くもっているというか。」と言って、その後をどのように続けたらよいのかを思い迷う形で口を閉ざす。そこで私は質問の方向を少しずらして、鈴木さんに、「印象に残った発音とか、聞きとれなかったところとかはあったかな？」と問うと、鈴木さんは、「ああ、えと、なんだっけ、ドウブル・・・、あの、英語のダブリュに当たる・・・」と答えるのだが、そのときに鈴木さんは、まるでwを発声するための勢いをつけるように、身体を後ろから前に揺する仕種をみせながら、同時に、いかにも口が重たそうにして、wの[dublæve]という発音の[dublæ]の部分が発音しようと試みる。そして、「その発音が、速くて[今のテープの中では]よくわからなかった。」と言う。そこで私は、フランス語のwは、いち・に、と拍を二つおくような感じで発音すると口がまわりやすいことを説明する。そして拍を二つおくことを強調しながら、[dublæve]と実際に私が何度か発音してみせた。

この授業でのフランス語のアルファベに関する学習は、いくつかのアルファベの発音についての補足説明をした後に、aからzまでを順番に私が発音する後について、生徒たちが発音していくという練習をおこなったところで終了したのであるが、この授業場面で加藤さんと鈴木さんが述べた、「こもる」とか「くぐもる」あるいは「くもる」といった表現は、どのようなことをいい表しているのか、ということが私にはとても気になった。

A. 「発音さるべき或るもの」としてのアルファベ

この授業での加藤さんや鈴木さんは、テープに録音されているネイティブスピーカーの発音を聞きながら、いかなる経験をしていたのであろうか。アルファベは生徒たちに、どのようなものとして知覚されたのだろうか。

まず最初に気づかされることは、テープを聞かせる前に、アルファベの発音に関する説明を図解をおりま

せながらおこなっている時から、テープを聞かせた後に、補足説明をおこなっている時まで、この授業場面において終始一貫して、「感覚的性質」を出現させる分析的・観察的態度であり続けたのは、教師である筆者のほうであった、ということである。アルファベごとに、発音の際の口の形の変化や、舌や歯の使い方や、息の吐き方や、喉の震わせ方等を解説して、まさに、アルファベを「分解し、その各部分に、調音と発声の運動を対応させることによって」、生徒たちにアルファベを「捉え」(p.461, p.664)させようとしたのである。

この授業場面での学習課題の一つは、各アルファベが、それぞれどのような発音であるのかを生徒たちにきちんと認識してもらうことであった。筆者がアルファベの発音の説明をしていた時に、筆者のなかで暗黙のうちに目指されていたことは、次のようなことである。すなわち、上歯を下唇に軽く当てるとか、舌尖を上の前歯に当てる等といった発音に関する筆者の説明から、あるいは、発音の仕方を理解させる助けとして筆者が板書した口蓋の断面図から、実際にははまだ聞いていないアルファベを、生徒たちに想像させたり、映像として頭のなかに描き出させたりすることが、筆者のなかでは目指されていた。そして、ネイティブスピーカーによるアルファベの発音を生徒たちに聞かせていた時に、筆者のなかで暗黙のうちに目指されていたことは、各アルファベの発音についての筆者の説明を確認させつつ、テープに録音されているネイティブスピーカーの発音を生徒たちに実際に聞いてもらう、ということであった。つまり、メルロ＝ポンティにより批判的に言及されている主知主義的ないい方を借用すれば、この授業場面で筆者のなかで暗黙のうちに目指されていたことは、どのように発音をするのかに関して、筆者により言葉と図により説明された各アルファベの「想像上のモデル(le modèle imaginé)」(p.461, p.664)と、ネイティブスピーカーの発音とを、生徒に照応してもらうことであった。別のいい方をすれば、「発言主体」である生徒たちは、実際に発音を身に付けようとする前に、「発音しようとする語をあらかじめ表象する」(p.461, p.664)ことを筆者により求められていた。

今までの筆者の教師経験からすると、フランス語の学習を開始してから三、四回目の初期学習者が、たった一度だけフランス語のアルファベの発音の説明を受け、ネイティブスピーカーの発音により初めてaからzまでを通して聞くだけでは、各アルファベが、それぞれどのような発音であるのかをきちんと認識するの

は、非常に困難なことである。テープにはaからzまでが順番に録音されているから、生徒たちは、テープを聞く時に、或る音がどのアルファベの音かを知ることにはできるとしても、各アルファベ間の音の違いを把握するために、特に日本人にとって音が類似している、rとlやvとbなどを音声的に識別するために、各アルファベの発音の特徴を聞きわけることは、生徒たちにとってほとんど不可能なことであると考えられる。したがって、この授業場面での加藤さんたちにはアルファベがどのようなものとして知覚されていたのかという問いには、各アルファベの音の特徴を、生徒たちはほとんど知覚できていなかったという点から考えると、各アルファベは、うまく「表象」されることのなかった音の固まりとしてしか加藤さんたちには現れ出なかったと答えるほかないように思われる。

この授業場面で筆者は、ネイティブスピーカーによるアルファベの発音をテープで聞かせるに当たって、発音をよく聞いて、各アルファベの音の特徴をきちんと捉えるように、という注意を生徒たちに与えておいた。つまり筆者は、加藤さんたちが、アルファベを観察的態度で知覚することを望んでいたのである。もし加藤さんが、筆者が望んだ通り、アルファベに対して一貫した観察的態度を保持して、聴覚領域に制限された感覚的経験のなかでアルファベを知覚していたのなら、発音の特徴を捉えることがほとんど不可能であったフランス語のアルファベを、感覚的性質として現出させていたはずである。ところが加藤さんは、自分から切り離された観察対象としてアルファベの発音を知覚するのではなく、むしろ、自己の身体の相関者としてアルファベを捉えていたと考えられる。というのも、この授業場面においてなされるフランス語のアルファベについての加藤さんの発言は、自分の身体で受けとった感じをそのまま言葉で表現しようとするものであるからである。したがって、加藤さんにとって各アルファベは、うまく「表象」されることのなかった音の固まりとしてしか現れ出なかったというわけではない、と考えられる。

そこで明らかにされねばならないことは、各アルファベの発音の特徴と実際の音とを照応できない学習者には、一見、音の固まりとしてしか現れ出ないと思われるアルファベが、自分から切り離された一個のよそよそしい他者としてではなく、身体の相関者として知覚されることがいかにして可能であるのかということである。

メルロ＝ポンティによると、「私の知覚上の諸可能性

と運動上の諸可能性とはいずれも共通の開かれた私の実存の要素であって、その間には全体的な対応関係が存在する」(p.462, p.664)。或るアルファベを発音する時の舌の位置や口蓋の形等が、生徒たちに正しく認識されておらず、また、そのアルファベを客観的に正しく発音する能力が生徒たちにいまだ備わってなくても、アルファベに対する生徒たちの知覚上の諸可能性と運動上の諸可能性とが、いずれも共通の開かれた生徒たちの実存の要素であって、その間には全体的な対応関係が存在する以上、テープから発せられた各アルファベは、発音するのが不可能な単なる「音響的存在」としてではなく、生徒たちにとってもやはり、「発音すべき或るもの」(p.462, p.664)として現われていたのではないだろうか。つまり、生徒たちは「分析」したり「構成」(p.462, p.664)したりするわけではないが、あるいはたとえその一部に対しては分析をおこなっていたとしても、各アルファベは、「私の身体ならびに知覚野、実践野の最初の経験と同時に私に与えられた運動能力によって、すばやく捉えられ引き受けられた」(p.462, pp.664-665)ものとして生徒たちに現れ出たのではないだろうか。

以上のような仕方では生徒たちに現れ出ているアルファベの発音についての印象を問われた時、加藤さんは、「うまく言えない」と表現する。しかしながらこの表現は、対話を拒絶している親しみのない他者としてアルファベが加藤さんによそよそしく現れていることに対して、加藤さんが途方に暮れている、ということを書いていないものではないと考えられる。なぜなら、アルファベは、既に考察されたように、メルロ＝ポンティがいうところの「発音すべき或るもの」として加藤さんたちにも現れ出ているからである。先述したように、アルファベは、加藤さんにとってむしろ身体の相関者として生起しており、したがって加藤さんのこの表現は、そのように現出しているアルファベを、「吟味」し「認識」(p.462, p.664)することを求められたことへの戸惑いを表すもの、と捉えるべきなのではないだろうか。

生徒たちの聞きとりの対象であったアルファベは、感覚的性質としてではなく、メルロ＝ポンティの言葉を借りれば、知覚上の可能性と運動上の可能性との対応関係のなかで、発音すべき或るものとして生徒たちに現出していた。だからこそ加藤さんにとっては、「はっきり発音されていない」という表現を明確化するようにという筆者の要求に、言葉ではなく身体の動きでもって答えるのが、より容易だったのではないだろ

うか。

B. 発音についての印象と実際の発音

この授業場面では、「こもっている」という言葉によって、アルファベに対して加藤さんたちはどのような印象をもったのかということについて、生徒たちと筆者との間で会話がなされたわけである。ところが、この言葉を選択したのは筆者自身であるにもかかわらず、フランス語の発音が「こもっている」と表現されることに、筆者は、しっくりこない感じ、若干の違和感といったものをこの授業場面でもったのである。

しかしながら、筆者が担当した別のクラスの生徒も、フランス語の発音に対して似たような印象をもつということがしばしば感じられた。二学期の後半に、授業が終了した後、或るクラスで筆者が生徒たちと世間話をしてきた時のことである。和やかで自由な雰囲気のもと、筆者と生徒たちは、フランス語とは関係のないことを話題にする。筆者が話をしているのをそのクラスの生徒の一人である恵子さんは、うなずきながら聞いているが、筆者が話をし終わると、一呼吸おいてから、何気なくではあったが、筆者に次のように述べた。「それにしても先生は、日本語も、もごもごと、口のなかで喋るんだね。いまにもフランス語を喋りだそうとしてるみたいだよ」と。すると恵子さんの周囲にいた生徒たちが笑いだし、筆者も一緒になって笑ったのである。

筆者と生徒たちがいっしょに笑ったということからすると、恵子さんの周囲にいた生徒と、その時の筆者にとって、恵子さんの発言は、少なくとも疑問を呈されたり、理解がなされないようなものではなかったといえるであろう。生徒たちと筆者の笑いは、「もごもごと口のなかで話される日本語は、フランス語のようである」という認識が、我々の間で暗黙のうちに共有されていた、ということを示していると考えることができる。つまり上記の場面では、「もごもごと」という言葉がフランス語を形容するのに使われていることに対して、筆者でさえ抵抗を感じていないのである。

ところが、「こもっている」とか「もごもごと」といった言葉の意味そのものに注目すると、生徒たちはフランス語をいかに知覚しているのか、ということをはっきりと示すためには、無視できないことがある。

「こもる」、「もごもごと」、「くもる」、「くぐもる」という言葉は、相互に微妙なニュアンスの差こそあれ、或る一定の範疇に収まるような状況を描写するのに用いられる言葉である。すなわち、「はっきりしない」状況

を表現するのに使われる言葉である。例えば、広辞苑は、「こもる」の意味を「すきまなくまわりを囲まれている中に入って外に出ない意」だとしたうえで、さらに細かく、七つの意味をあげている。すなわち、「内に入っている。包み囲まれている。内であって、外へ出ない」、「入りかくれる。ひそむ」、「家に居て外に出ない。引き籠もる」、「城内にいて防ぎ守る。籠城する」、「社寺に宿泊して祈願する。参籠する」、「(感情・力などが)いっばいふくまれる」、「(気体などが)いっばいにみちていて外へ漏れない」という七つの意味をあげている。そして、「こもる」が「(気体などが)いっばいにみちていて外へ漏れない」という意味で使われている例文として、「声がこもってよく聞きとれない」という文をあげている。また新明解国語辞典は、「こもる」の意味として、「どこかの中に入ったきりで、外出しない」、「外へ向かって発散しない状態にある」、「目に見えない力・感情などが、そのものの内部に十分に含まれる」という三つの意味をあげている。そして、「こもる」が「外へ向かって発散しない状態にある」という意味で使われている例文として、「声がこもる」という文をあげ、その文は、声が「かぶり物などのためにじゃまされて、不明瞭である」という意味だと説明している。それぞれの辞書の例文が示しているように、こもっている声とは、「よくききとれない」声であり、「不明瞭」な声なのである。

ところがフランス語の発音は、生徒たちの思いに反して、実際にははっきりなされている。例えば、フランス語の発音学習のために執筆された、初・中級学習者向けの典型的な教則本では、「フランス語の音は日本語の音に較べて、鋭く聞こえる」ことが指摘され、「フランス語を発音するときには、歌を歌うときのように、よく響く声を出します。口を大きく動かして、腹式呼吸でおなかから声を出すようにします」(大木, 2頁)と述べられている。そして、フランス語の母音の特徴として、「よく響く音である」ことや「わたりがなく、ひとつひとつ明瞭な音である」ことが指摘され、フランス語の母音の発音の注意点として、「ひとつひとつ〔の母音〕をはっきりと発音」(大木, 2頁)することや「日本語に較べて唇や舌などを緊張させて発音する」(大木, 1頁)こと等があげられている。また、フランス語の子音の特徴として、「強く明瞭」な音であることが指摘され、フランス語の子音の発音の注意点として、「日本語に較べて……強くはっきりと聞こえるように発音」することや「単語の最後の子音まではっきり発音する」ことや「母音と同じように、……唇や舌を緊張させて発音」(大木, 12頁)す

ること等があげられている。

しかも生徒たちは、フランス語と日本語の発音上の違いに関し、「日本語を話す時には、フランス語を話す時と違い、口の周辺部だけの筋肉しか使用しない。だから同じような感じでフランス語も発音してしまいがちであるが、フランス語を発音する時には、顎までの筋肉を十分に使って、口をパクパクと大きく開け、時には横に強く引っ張ったり、時には縦に鋭く開いたりしながら、顔全体の筋肉を使って発音をしなければならない。」という筆者の説明を既に受けていたのである。

生徒たちは、なぜ、実際にははっきりなされているフランス語の発音を、こもっているとか、もごもごしていると捉えたのであろうか。

C. 発音の特徴の識別と知覚経験

フランス語の発音について概観してみると、上記の問いの答えになり得ると一見思われるような、フランス語のいくつかの発音上の特徴を見出すことができる。例えば、フランス語には、日本語や英語の発音にはない、鼻母音という発音があり、鼻母音を発音するためには、鼻から息を抜いて、鼻にかかった音を出さなければならない。そのために、鼻母音を聞くと、フランス語が、こもった音、はっきりしない音に聞こえるのかもしれない。あるいは、フランス語では一単語の音節が日本語に比べて少ないことがほとんどである。そのために、一音節内の発音があいまいに不明瞭に聞こえるのかもしれない。あるいは、フランス語には、語末の子音と語頭の母音がつながって一つの音節として発音されるリエゾンという発音の仕方がある。リエゾンがなされている部分が、音と音との切れ目がはっきりしなくなるために、不明瞭なもごもごした音に聞こえるのかもしれない。

ところで、Iでなされた考察に従えば、上述した鼻母音やリエゾンといったものが問題となるのは、自己の「関心事から離れ」、観察的態度をとって、自分が聞いている音に「無私無欲の注意」を向けている者にとってなのである。すなわち、感覚的経験においてフランス語に接することを余儀なくされている者こそが、鼻母音や、リエゾンによって発生した音を識別する、あるいは識別することを求められている者なのである。他方、本章のAの考察に従えば、フランス語のアルファベをこもっていると感じた生徒たちは、アルファベを自己の身体の相関者として、すなわち、自然的知覚において経験しているのである。つまり、フランス

語のアルファベはこもっているという印象をもった生徒たちは、感覚的経験においてフランス語を知覚する者とは違って、鼻母音やリエゾン等を問題とはしていないし、そもそも筆者は、生徒にアルファベを聞かせた授業時までには、鼻母音やリエゾン等についての説明をおこなっていなかったのである。

したがって、フランス語には鼻母音やリエゾン等があるからフランス語はこもって聞こえる、といういい方は正確ないい方ではないと考えられる。そもそもネイティブスピーカーは、鼻母音やリエゾン等が含まれている語を知覚しても、その語の発音をこもっているとは聞かないはずである。同じように、例えば、対話の相手の主張がいかなるものであり、その主張にどのように反駁するかを考えながら相手のフランス語を聞いている日本人や、場の雰囲気を楽しみながらフランス語での会話に加わっている日本人等も、自然的知覚においてフランス語を知覚しているといえるのだから、鼻母音やリエゾン等が含まれる語を知覚しても、その語の発音をこもっているとは聞かないのではないだろうか。とするならば、鼻母音やリエゾンやその他フランス語特有の発音の存在が、或る生徒たちにとってフランス語がこもって聞こえることに関係していたとしても、正確には次のようにいわなければならないと考えられる。すなわち、日本語には存在しない鼻母音等によって特徴づけられるフランス語は、自分から切り離された観察対象として知覚される時にではなく、メルロ＝ポンティがいうところの「発音さるべき或るもの」として知覚される時に、しかも、フランス語の発音の能力がそれほど獲得されていない時に、「こもって」聞こえることがある、といわなければならない、と考えられるのである。

D. 知覚可能性と運動可能性との対応関係

Bの最後で提起された問いに答えるためには、鈴木さんの発言と身体活動とを手がかりにする必要があると考えられる。

鈴木さんは、印象に残ったアルファベや、聞きとれなかったアルファベがあったかどうか、という筆者の質問に答えて、wの発音がよくわからなかったと答え、wを何とか発音しようと試みている。だがその試みにもかかわらず、鈴木さんは、なかなか思うように口を動かすことができず、かなり力まないと発音することができない。しかも、結果として鈴木さんのwの発音は、フランス語の発音としては、不明瞭な発音となっている。wを発音する時に、以上のようなぎこち

ない身体の使い方しかできず、wを不明瞭にしか発音できていないということから、鈴木さんは、wというアルファベを、明瞭に発音する運動能力をもっていないということがいえるであろう。そして、本章のAで明らかにされたように、wを発するという運動可能性と、wを聞くという知覚可能性との間には対応関係がある以上、鈴木さんが、wを明瞭に発音できないとすれば、wは、鈴木さんには不明瞭な「もごもご」としたものであるとして知覚されざるを得なかった、といえるのではないだろうか。

外国語の発音を明瞭におこなうためには、母国語の発音では必要とされないような身体機能を発揮させなければならない。フランス語と日本語とでは発音に必要とされる身体の使い方がかなり異なるために、日本語話者がフランス語の発音を学ぶ時には、様々な身体の使い方を新たに身につけなければならない、といえるだろう。ところが初期学習者には、明瞭な発音のために必要となる身体能力がまだまだそれほど獲得されていないと考えられる。自然的知覚においては、生徒は、その生徒に備わる発声能力に応じた知覚能力によってフランス語を知覚するので、フランス語を不明瞭に発声する生徒には、フランス語は不明瞭な言語として知覚される、と考えられる。いいかえれば、不明瞭に知覚される言語は、その言語に必要とされる様々な発声能力を身につけないかぎり、不明瞭にしか発声することができない、と考えられる。それゆえ、或る生徒にとって「不明瞭」な言語は、常に不明瞭な言語として知覚されるわけではなく、その生徒の発声能力が変化するのに応じて、フランス語の知覚のされ方も変化するはずである。なぜならば、「知覚と運動とは、一つの全体として変化するシステムをつくっている」(p.129, p.196)からである。

以上の考察は、我々の知覚作用を考察するためには、我々の知覚能力が、本来、我々の運動能力と一体となっていることを考慮しなければならないことを示唆している。本稿でこれまでになされてきた考察と関連させて述べれば、音を「聞く」という知覚は、本来的には、音を「発する」という運動と、切り離しがたいということを示唆しているのである。

III. 初期学習者にとっての聞きとりにおける意味

IIの考察により、外国語の音声は学習対象として提示され、しかもその音声は意味と結び付いていなくても、その音声は学習者に感覚的性質として捉えられる

とは限らないということが確認された。音声は感覚的性質として現出する時とは、学習者が独特な観察的態度によって音声を捉えている時なのであり、決して、意味を理解できる音声は自然的知覚において経験され、意味を理解できない音声は感覚的経験において知覚されるといったことではないのである。

ただし、外国語の聞きとりに必要とされる観察的態度によって音声を知覚していたとしても、生徒が文や語句を聞きとりの対象とする場合には、生徒が理解するかどうかにかかわらず、音声には必ず意味が伴われる以上、知識を全くもたない完全な入門者以外の生徒にとっては、或る音がどのように聞こえるかということと、聞こえる音と実際に話されている言葉とが一致するかどうかはともかく、或る音がどのような意味をもった語として聞こえるかということとは、切り離しがたいことも確かである。つまり、意味を理解することのできない部分が含まれている音声を聞きとっていく学習においても、生徒は、自分が理解できないはずの音声を感覚的性質として現出させるとは限らず、意味に引きずられながら、既得の聴覚能力を外界において実現しようとする可能性を常に帯びている、と考えなければならない。

それどころか、学習したことがいまだない表現を聞いていることを生徒自身が承知している場合にも、すなわち、意味を理解することは全くできない表現を聞いていることを承知している場合にも、生徒は、その表現の本当の意味とは全く無関係な意味を音声から聞きとることにより、自己の聴覚能力を外界において実現する時さえある。例えば、[keskøse]と発音される、“Qu'est-ce que c'est ?[これは何ですか?]”という表現を初めて学習する時、生徒はこの表現を「ケツクセー [= 穴臭えー]」という音として知覚するというのを、筆者はやはり教師として経験したことがある。この場合には、Qu'est-ce que c'est?という言葉は、その言葉の本当の意味とは無関係なところで、生徒たちにとって「意味」をもった言葉として知覚されている。外国語がこのように知覚されている時とは、いまだ本来的な外国語の学習が開始されていない時である、といえるであろう。ただだからといって、この段階における生徒の知覚のあり方を、外国語の聞きとりにおける学習者の経験を解明するためには考慮に値しないものとみなすわけにはいかない。というのも、生徒は、Qu'est-ce que c'est?をいつまでもケツクセーと知覚し続けるわけではなく、この言葉の意味と発音についての学習がなされた後には、“Qu'est-ce que c'est ?”という教師の問

いに対し、ほとんどの生徒は、“c'est～.[これは～です。]”という表現をつかって答えようとするようになるからである。いいかえれば、ほとんどの生徒は、Qu'est-ce que c'est?という表現を学習対象として捉える態勢を、ほんのわずかの間に整えるようになるからである。Qu'est-ce que c'est?という言葉の生徒への現れ方が、ほんのわずかの間に変化している。したがって、生徒のなかに起きる外国語の言葉の現れのこのような変化を捉えるためには、観察的態度に基づく音声の知覚や、外国語の聞きとりにおいて最終的に目指される本来的な自然的知覚にとどまらず、言葉の本当の意味とは無関係に音声捉える自然的知覚をも考察の対象とする必要があると考えられる。

おわりに

初期学習者が様々な場面で知覚している、意味を理解できない外国語の音声は、彼らによって決して一様に経験されているわけではない。「物理的な音声の識別」能力を培う訓練においてさえ、音声は、「意味」とは全く無関係なところで知覚されるとは限らず、言葉の本来の意味の把握とは異なる水準において、生徒と結びつくことがある。したがって、聞きとりにおいて生徒がいかなる学習をしているのかということは、生徒が音声の意味を理解しているかどうかだけではなく、音声が生徒にいかに現れ出ているのか、ということにも注目することによって理解され得ると考えられる。そしてまたそのことが、学習初期における聞きとり練習を、音声の意味を正確に理解できる段階に至るための過程のひとつとみなすだけではなく、その段階でのみなされ得る独特な経験を生徒にもたらしものとみなすことを可能にするのではないだろうか。

(付記)本稿は、筆者が2001年1月に東京大学大学院教育学研究科に提出した修士論文『フランス語の聞きとりと発声における身体活動の解明—メルロ＝ポンティの知覚論に基づいて—』の一部を、補筆・修正したものである。

(指導教官 中田基昭教授)

註

- 1) 本稿では、メルロ＝ポンティの“Phénoménologie de la perception”からの引用は、すべて頁数だけをもっておこなう。なお、引用に際しては、中島盛夫による邦訳書を利用したので、中島訳の頁数を、原著頁数の後に示す。ただし、本稿での訳語は必ずしも邦訳書に従わなかった。
- 2) 本稿では、引用文や実践記録に筆者が補足する場合は、〔 〕で示す。()内は原文のままである。なお、[]内は発音記号を示す。
- 3) 本稿における生徒の名前は、全て仮名である。

引用文献

- 大木充・東郷雄二 1989『目でみるフランス語発音入門』, 駿河台出版社
- 田辺洋二 1994「リスニングとオーラルコミュニケーション」(小池生夫監修 S L A 研究会編『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』, 大修館書店 所収)
- Merleau-Ponty, M. 1945 “Phénoménologie de la perception”, Gallimard, 中島盛夫訳『知覚の現象学』1982 法政大学出版局
- 『広辞苑』1991 新村出編, 岩波書店
- 『新明解国語辞典』第五版 1997 金田一京助・山田忠雄編, 三省堂