

現代フランス語演習報告

井田 尚

I 授業の方針および意義

1996年度後期および1997年度前期の一年間、東京大学文学部仏語仏文学専攻（以下仏文と略す）のティーチング・アシスタント（以下TAと略す）に任ぜられ、田村毅教授の現代フランス語演習の授業を担当した。本演習は、主に文学部仏語仏文学専攻の学部三・四年生を対象としたLL実習であり、二名のTAが隔週交代で授業にあたる。

本演習は、上述のように、形式としてはLL教室を利用した音声主体のブラティックなフランス語の実習であるが、内実としては、駒場での二年間の教養課程を終えて本郷の専門課程に進学したばかりの学部三・四年生が初級・中級教科書レベルのフランス語を脱皮し、より難解な文学テキストのフランス語を自然に読みこなせるようになることを目的とした、あくまでも文学部の実状に即した授業である。したがって、音声主体とはいっても、LL実習の形態から一般的にイメージされる会話に的を絞った授業とはかなり性質を異にすることをまず断っておきたい。

この授業形態は、文学部の専門課程に進んだばかりの学部生にとって、フランス語で書かれた文学テキストを問題なく読めるようになることが先決であって、会話を中心としたブラティックなフランス語の知識は各人が追々学べばよいという田村教授の方針に従うものである。実際問題として、決して多くはない授業の時間枠の中だけで日常会話にまで至るオールラウンドなフランス語力を養成するのは到底無理であろうし、筆者の乏しい留学経験に照らしても、また留学経験のある諸先輩の例に見ても、読み書きのフランス語をマスターしていれば、会話のフランス語も実際に留学すれば何とかなるといって差し支えないと思う。

以上の方針に則る本演習は、具体的には、学生がフランス語の文学テキストをなめらかに音読できるよう錬成することを目的としている。これは、教室で当てた際にテキストをまともに音読すらできない学部生が増えているという昨今の学内事情に鑑みた配慮でもある。田村教授によれば、フランス語

で書かれた文学テキストを一読して、書き言葉のフランス語が文字にとどまらずに音として耳に響き、この言葉のリズムから体感される文体の玩味を通して、作家個人の風貌さえもがイメージとして浮かび上がって来る境地に達することが、文学部の学生としての一つの理想である。

文学テキストはまぎれもない文章語で書かれたフランス語であり、日本の教室で扱われる場合も、意味を中心とした訳読を通して学ばれることが多いとはいえ、書き言葉のフランス語は、我々日本人が想像する以上に音としてのフランス語と結びついており、前者を知らずして後者、または後者を知らずして前者のみを学ぶのでは、真の上達が望めないことは言をまたないであろう。このように音としてのフランス語に力点を置くことは、文学部の学生にとって、当面文章語としてのフランス語を読みこなせるようになることが先決である、という先ほどのテーマと一見矛盾するようだが、本演習は、会話専門の授業のように音としてのフランス語をそのみとして教えるのではなく、文章語としてのフランス語を音としてのフランス語と切り離さず、反対に音の側面から文学テキストを捉え直し、両者の繊細かつ豊かな関係を学生に感覚で体得してもらうことを目的とする授業である。

文章語としてのフランス語を音としても味わうセンスを磨くことの効用は数しれないが、逆に音としてのフランス語に対する構えを一切抜きに、文章語のフランス語のみを学んだ場合の損失も少なくない。このことは、特に、文章語とはいっても、韻律など言葉の響きが生命ともいえる詩や演劇を学ぶ学生にとって、切実な問題であろう。また、厳密に言えば、詩や演劇にとどまらず、小説から哲学書から論文、あるいは時事文にまで至る文章語のあらゆるジャンルにおいて、作家の文体を十分に味わい、文章を織りなす言葉の効果を汲み尽くすためには、音としてのフランス語の知識は欠かせない。なぜなら、文体というものは、ただ単に言葉の選択や意味上の効果、文章の構成の集積にとどまらず、実際に発声されずとも文章が音として潜在的に秘めている作家固有の語感やリズムをも含めて指すからである。

事実、パスカル、ラシーヌ、ルソー、シャトーブリアン、ボードレール、フロベール、ブルーストといった文学史に名を刻む大作家達は誰もがそれぞれ固有の文章のリズム、たとえばメロディーのようなものを持っており、このリズムを含めた言葉の多層性を体感としてつかめるかどうかが文章の解釈そのものにも大きく影響してくるからだ。その点において、日本語に置き換えて意味が分かればよしとする日本流の訳読方式は、それだけでは何とも物足りない。もちろん、漢文の伝統に始まって、近世のヨーロッパ諸語

の摂取以来、日本が国際化した現在に至るまで、訳読と文法の解釈が最も重要かつ効率的な語学修得法であることに変わりはないし、むしろこの言語の骨格にあたる部分の構築がしっかりしているからこそ、会話の修得なども比較的短期間で可能なのだが。誤解を避けるためにいえば、語学修得法の手本である訳読の効用は論じるまでもない前提であり、唯一問題にすべき点があるとすれば、概して教室で語学が訳読のみに偏った形式で教えられること、あるいは与えられた時間の制約上そうせざるを得ないということに尽きる。要するにこれもバランスの問題である。

このことは、訳読のみでなく、会話についてもいえる。社会に出て実践の場で使える会話力の養成を求める声が近頃とみに聞かれるが、実用的なニーズに答えるためとはいえ、語学力の根幹をなす読解力、文法・語彙の知識をおろそかにした会話一辺倒のメソッドに偏るのは本末転倒である。実際、外国語に限らず、日本語であろうと、ある程度ものを読んだり書いたりせずに話せることの内容には限界がある。

日本で語学メソッドのあり方が論議の対象となるときに訳読か会話かというポレミカルな二項対立に陥るのが常であるが、どちらにせよ一方のみに偏るのが問題なのであって、言葉の本来のあり方からいえば、文章語としての言葉と音としての言葉を並行して学ぶのが自然であろう。本演習は、このような立体的・総合的な語学学習の試みの場でもあり、それだけに TA として教鞭を預かる身の筆者としては、一年間重い責任をひしひしと感じて過ごしてきたが、授業の運用を TA 個人の裁量に任せる田村教授の方針もあって、まがりなりにも筆者がこれまで思い描いてきた語学教育のあり方もいうべきものの一端を教室で学生を相手に実践に移す貴重な機会に恵まれた。

II メソッド、教材を含めた授業の実際

とはいいつつも、現役の大学院生である筆者にとって、教壇に立つのは何分今回の TA の任務が初めてであり、頭の中で思い描いていることを実際の授業で形にするのがいかに難しいかを日々痛感させられた。音声学を正式に学んだわけでもない自分に他人の発音指導や発音矯正が果たしてどこまでできるのかという不安もあったが、一週間に一回という少ない時間数の中でいかに教えたら効果が上がるのかというのが最大の問題で、毎回の授業をいわば実験の場と考え、全てを手探りの中で進める他なかった。

結局自分自身の乏しい学習体験を振り返って効果があったと思われるメソ

ッドに主に基づいて授業を組み立てるような次第になったが、その際には、文章を口で読んで発音できる上限スピードとその言語を耳で聞き取れる上限スピードの間には相関関係がある、つまり、自分が音読できる以上のスピードで話された言葉は聞き取れない、という田村教授の指摘を念頭におくようにした。この田村教授の指摘は理に適ったものであるが、この法則に従うならば、音読のスピードを上げる訓練をすれば聞き取りの能力も相対的に伸びるということになる。また逆に、聞き取ることができる上限スピードを上げれば音読のスピードも上がるということになる。

以上の理由で、筆者は、聞き取りと音読の訓練を並行して行い、両者の限界スピードを上げることを第一の目標とした。だが、最初に教室で学生にフランス語のテキストを音読させると、文章を早く読むことを早口で読み上げることと勘違いしている学生が少なからず見られた。これは、クラス全員に音読をさせると初学者の場合つい他人より早く読もうとする競争意識が働くからかもしれないが、音読のスピードを上げるということは、ただ文章を早口で棒読みするのは意味が全く異なる。フランス人の俳優などプロの読み手がナチュラル・スピードで文章を朗読したものを録音で聞くと、物理的なスピードの段階でまず初学者には着いていけない程早く感じられるであろうが、最終的にフランス人が音読したフランス語の本物たる所以は、実はスピードよりも、むしろ間の取り方にある。これはどの国の言葉についてもいえることであるが、ある程度の長さの文章になると、間を置かずに棒読みされたら、本国人といえども聞き取りに困難を来すであろう。逆に、相当早口であっても、うまく間を取った朗読やスピーチははっきりと聞き取れるものである。その点、ニュースのアナウンサーや俳優などプロの読み手、話し手は間の取り方や息継ぎが実にうまく、たとえスピードが早くても、スピードを感じさせずに内容を聞き手に明瞭に理解させる術を心得ている。もちろん彼らはプロとして発声法からして特別な訓練を受けているわけだが、そのプロの話し手の音読と発声のテクニックが我々外国人学習者にとって勉強にならないはずがない。どうせ学ばなら本物をというわけである。

そこで、教室では年間を通じて、なるべく妥協のない本物のフランス語を学生に多く聞かせ、聞いたものを徹底的に真似して自分のものにさせるプロセスに力を入れた。音読にはプロの俳優の吹き込みによる文学テキストの朗読テープを活用したが、文学部とはいえ、文豪の古典テキストばかりでは学生も退屈するであろうし、朗読のある種作られた様式的なリズムをそのまま現代フランス語の日常会話のリズムと混同する危険を避けるため、聞き取り

の練習には、時事文や日常会話など普通のフランス語を録音した教材を取り入れた。一回の授業では、前半にナチュラル・スピードに近い日常的なフランス語で書き取りを行い、後半に文学の朗読テープを教材にした音読の訓練を行うようにし、なるべくメソッド、内容とも変化を持たせるように心がけた。

まず聞き取りの練習に関しては、以下のカセット教材を使用した。

1996年度後期 『仏検合格のための傾向と対策 1級』、エディション・フランセーズ。

1997年度前期 *Diabolo Menthe 3, Méthode de français*, Hachette, 1991.

最初に挙げた『仏検合格のための傾向と対策 1級』は目的が特殊な教材であり、要求水準も学部段階の学生にとってはかなり厳しいと思われるが、ディクテの部分は語彙が比較的難しくない上に、論説文調、時事文調の一般的な内容の文章が多いので、時間を十分に与え、辞書なども適宜参照させることにして、書き取りの練習に利用した。聞き取りの能力に初めから個人差があるのは仕方がないが、時間の許す限り、各自が自分の聞き取り能力、語彙、文法知識、勘を総動員して、ひたすら耳に聞こえたフランス語の音を文字として再現する練習に集中してもらった。仏検1級レベルのディクテは決して易しくないが、初学者向けの手加減されたフランス語をいくら聞いても本物の聞き取り能力は身につかないので、ナチュラル・スピードに限りなく近い教材を慣れるまで何度も聞くことで、各自の聞き取りの上限スピードを引き上げることを目指した。ただ、せっかく書き取りをしても、答え合わせをただけでは教材の価値の半分しか引き出せないので、テープの読み方、間の取り方を真似しながら、書き取った文章を何度も音読してもらい練習も必ず合わせて行った。聞いているだけでは早くて着いていけないナチュラル・スピードのフランス語も、テキストを手元に置いて真似をしながら何度も音読する練習をしているうちに、徐々にテキストなしでも聞き取れるようになるからである。『仏検合格のための傾向と対策 1級』を利用した1996年度後期は学部四年生も多く、すでに前任者のTAの下である程度の聞き取りの訓練を積んでいるので、毎回ディクテの形式で全文の書き取りを行った。

Diabolo Menthe 3, Méthode de français を教材に利用した1997年度前期は、進学したばかりの三年生が多く、導入部の性格が強い前期の授業でもあるので、全文書き取りは行わず、あらかじめ要所要所を括弧で虫食いにしたテク

ストを渡した上でテープを何度も聞いて穴埋めをしてもらう方法を取った。*Diabolo Menthe 3, Méthode de français* は外国人用の語学教材でありながら、スピードなどの面での手加減はほとんどなく、会話を中心とした録音テープのフランス語は実際の生活場面で使われるフランス語に近い、かなりリアルなものである。学生には、全ては書き取れなくても、とにかくリアルなフランス語の会話を毎回聞いてもらい、文節単位の発音や抑揚、間の取り方をアドバイスしながら、聞いた内容を各自がそっくり真似して口に出せるよう、音読の練習も繰り返した。

このように聞き取りの練習には時事文や会話など、なるべく日常的なフランス語を録音した教材を利用したのに対し、音読の練習には、先ほども述べたように、専ら文学テキストの朗読テープを利用した。1996年度後期は、ボードレルの散文詩、バンジャマン・コンスタン『アドルフ』、アベ・プレヴォー『マノン・レスコー』など、語彙や構文がそれ程難しくなく、内容の面でも学生が親しみ易い文学史上の名作・名文の朗読テープを教材に用いた。1997年度前期は、進学したばかりの学部三年生が多かったため、語彙や構文がさらに容易でありながら名文の条件を満たす作品を選ぶ必要に迫られ、カミュ『異邦人』を学期を通じて教材として利用することにした。

授業では、あらかじめ朗読テープの該当箇所原テキストを配って5分から10分程度の時間で目を通させ、必要に応じて全文の日本語訳、文章の構造、難しい語彙や文法規則など、理解の助けになる解説を加え、スムーズに音読の練習に移れるように効率化を図った。次に、テキストを目で追いながら該当箇所の朗読テープを二度程聞かせて音と文字の対応をイメージとして感覚でつかませた上で、息継ぎや間を入れる箇所を具体的に指摘しながら筆者がもう一度ややスピードを落として朗読を行い、この間にテキストに間を取る場所を斜線などの記号で記入させた。

間を入れる箇所は、ヴィルギユルやポワン、ドゥ=ポワンなど、綴り字記号の指示によって自然に決まるものと、意味の切れ目によって決まるものと、さらに強調の効果を狙って読み手が入れるものなどがあって、フランス人のプロの読み手でさえ個人によって位置が異なってくるので、授業で使用する朗読テープの読み手の解釈を参考にした。朗読における間やイントネーションを含めた読み方は、音楽における作品の *interprétation* (演奏=解釈) と全く同じように読み手の数だけ存在し、一人の読み手による朗読を学ぶということは、本当のところをいうと、その読み手の個人的な解釈を学ぶことにしかならない。だが、フランス人の、しかもプロの読み手による朗読は、個人

の解釈とはいえ、フランス語の一般的な発音の法則は押さえており、朗読の基本的なスタイルも踏襲しているわけだし、個人の解釈を全く離れた一般的なフランス語の読み方というものは存在し得ないので、一人の読み手を徹底的に模倣することと、なるべく多くの読み手の朗読を聞き比べることを同時に行うのが、結局、外国人学習者にとって最良の音読学習法であろう。

そこで、授業の練習では、朗読テープの読み手の間の取り方をテキストに記号で書き込んで徹底的に模倣させ、文章の意味としての固まりがほぼ音としての固まりに対応していること、文章のある部分におけるイントネーションの上下が文章全体とその部分の意味上の関係に支配されること、リエゾン、エリジョン、アンシエヌマンは主に母音衝突を避けるために行われることなど、ある程度一般化しうる音読の重要な法則を体で覚えさせることを心がけた。その際、音節単位の細かい発音矯正は、特に目に付く場合以外は、いちいち行わなかった。専門課程の学部生が母音や子音の発音の区別に関する最低限の知識を教養課程ですでに学んでいるのは前提であるし、音節単位の調音に必要以上に気を取られていると、音読において最も重要な文章全体の音の流れや間の取り方を見失うからである。したがって学生には、最終的に、文章全体の音の流れと意味の流れの対応をよく考え、聞き手が耳で聞いて理解できるように間の取り方を工夫して音読することの重要性を理解させるのを第一の目標とした。

学生一人一人の語学力にもともと個人差がある上に、週一度の少ない授業時間ではきっかけ程度にしかならず、後は個人の主体的な努力に任される部分が多い、あるいはほとんどであるため、教室の授業の枠内のみで自足した学生と授業を土台に自分で積極的に聞き取りや音読の練習に取り組んだ学生では、成果に大きな違いがあろう。さらに教師としての経験がない筆者の非力も手伝って、この一年間に教室で試みた指導の個人レベルでの効果がどれほどあったかは、定期テストなど数値化・単純化されたデータで判断せざるを得なかったのが正直なところである。悔やまれる点があるとするれば、授業の枠内で練習に割ける絶対時間が何といても少なすぎるということ、教室あたりの学生の人数が 20 人程度であるため、徹底した個人指導ができなかったことである。もちろん一人一フレーズずつ読ませるなどして発音をチェックするよう気を付けたが、効率を考えると、音読の練習のうち大部分の時間は全員で声を揃えて音読する寺子屋方式を採らざるを得なかった。TA としての任期を終えた今は、授業に参加した学生一人一人が書き言葉としてのフランス語と音としてのフランス語の不可分の関係を理解し、この一年間の授業

で身につけた音読の基礎や具体的なテクニックをもとに、さらに工夫を重ねて積極的に練習に励んでくれることをただ願うばかりである。