

読むことのはじまりへ向かって ーフランス語の訳読とリーディングスキル

和田 光 昌

はじめに

日本の大学におけるフランス語教育において、「読む」ことはどのように位置づけられ、どのように評価されてきたのか。そして、それを受け止めた上で、今日、「話す」、「聞く」、「書く」とともに「4技能」のひとつを養成するものとして、「読む」ことを志向する授業は、教育目標と方法をどのように再設定したらよいのか。本稿はこれらの問題について、文学研究者としての筆者の立場から個人的な考察をまとめたものである。まず、日本におけるフランス語教育の歴史を訳読からの脱皮として位置づけ、文学書の訳読による外国語教育の非実用性について考察する。つぎに、言語体験のはじまりに認められる、実用と非実用との未分化、あるいは情念（エモーション）や比喩的意味の、必要や本来の意味に対する先行性に注目する。最後に、「読む」ことを志向するリーディングスキル系の授業の方向性として、母国習得のエモーション体験と、翻訳という文化受容体験という両極の追求、そしてエモーションを介在させて両者を接続させる可能性を提言したい。

1. 日本におけるフランス語教育の歴史と訳読

日本における外国語教育の歴史は、訳読からの脱皮の歴史といえる。フランス語教育も例外ではない。

1808年長崎ではじまったフランス語教育は、「戦後大きく開花・進展する」と

指摘する田島宏は、「日本のフランス語教育 --- 戦後50年を顧みて¹」において、戦後におけるフランス語教育の歴史を大きく三つの時期に分けて論じている。戦後から68-69年までを第1期、68-69年から96年 FIPF 世界大会までを第2期、96年以降を第3期としている。いかに訳読から脱皮し、文学教育とは別のものとしてフランス語教育を確立するかが各時期に共通した関心事であり、その方法と浸透度の違いが各時期の特徴として挙げられている。第1期においては、1949年の新制大学の発足とともに、「フランス語は一挙に、より多くの学習者を持つようになった」が、「当時のフランス語教育の状況について思い起こしてみると、それはしかし、基本的には、文学作品を読みながらフランス文化を受け入れることを目的としていた²」と指摘されている。逆説の接続詞の使用によって、文学テキストを「読む」ことと、目指すべきフランス語教育のあり方とのあいだに明らかな齟齬があることが示唆されている。テレビのフランス語講座、語学ラボ、CREDIF 教材、「渡仏スタージュ」などによって、60年前後には「状況が少しずつ変わり始め³」たにもかかわらず、「こういった流れは、当時必ずしも主流だったとはいえない」とされ、「むしろ、教壇に立った大部分の先生がたは、対面する数十人の受講生に対して、日本語で、昔ながらの文法を覚えさせ、フランス語のテキスト […] の訳読を行っていた⁴」ことが嘆かれている。このような立場は、第2期においても変わらない。68-69年の五月危機が「フランスの栄光とフランス語の知的優越性が後退する⁵」きっかけとされるが、他方、「話し言葉重視の生きたフランス語が多くの教材で取り上げられるようになり⁶」、「言語学の進展とも相俟って」、「すばらしい教材・参考書も数多く出版された⁷」と指摘されている。文学や文化の退潮とフランス語教育の発展が対比的に述べられているのが第2期の特徴である。これが第3期になると、「20世紀末期のフランスの文学・文化には、それだけを特別扱いにした嘗ての魅力や

¹ 『フランス語教育』、日本フランス語教育学会、30巻、2002年、p.15-24。

² 同書、p.18。

³ 同上。

⁴ 同書、p.19。

⁵ 同上。

⁶ 同書、p.20。

⁷ 同上。

輝きを感じられなくなった⁸」とされ、文学の退潮には変わりがなく、むしろいっそう拍車がかかったとの見方が提示されるが、第2期とは異なり、フランス語教育の将来について、やや懐疑的な見方、「暗い見通し⁹」が示されている。「フランス語の祭典」たるべき国際フランス語教授連合（FIPF）の世界大会の日本開催が「大成功」だったにもかかわらず、「一つの転機の訪れを予測させた¹⁰」と述べられているのが印象的である。

碩学によるこの貴重な史的俯瞰から、訳読と「生きたフランス語」の教育、別の言い方をすればフランス文学とフランス語教育との間にある、相反する二つの力、反発と密着の両方を読み取ることができるように思われる。訳読を中心として出発した日本のフランス語教育は、訳読から逃れ、文学から離れて、第二言語習得研究にもとづいて、「聞く」、「話す」、「書く」など、「読む」だけでなく、それ以外の言語能力を養うことに近年とくに注力してきたが、フランスの文化・文学の求心力の低下が進みすぎると、今度は、その言語を学ぶ意味、動機づけそのものが薄弱になり、学習者の減少が心配される事態になった。日本の大学の、いわゆる第二外国語の履修者数において、フランス語がトップの座を奪われたことを報じる新聞記事を目にしたのはいったい何年前のことだろうか。

文学は、かつてはフランス語学習の動機づけとして機能していた。人気が低迷して久しい文学のかわりに、動機づけとして今日唱えられているのが、多言語主義、複数言語主義であるということもできよう。しかし、それらは英語以外の外国語学習の動機づけにはなっても、なぜ中国語や韓国語、ドイツ語やイタリア語ではなくフランス語なのかという、英語以外の外国語のなかからとくにフランス語を選択させるための動機としては必ずしも機能しないのではないか。対英語戦略としては有効であっても、その次の段階、英語以外の他の外国語に対する戦略として同じくらい有効かはわからない。そのことについて考えるためにも、フランス語教育がこれまでそこから分離しようとしてきたものに

⁸ 同書、p.21。

⁹ 同上。

¹⁰ 同上。

ついて、その分離の意味について振り返り、今日の状況から分離の必然性と不可能性について再考する価値はあるように思われる。文化や文学の衰退が、結果的にフランス語学習の衰退につながっていることから考えると、文学とフランス語学習との関係、訳読に賭けられていたもの（とその変質）について問い直すことは、たんなる時代錯誤的試みとばかりは言えないのではないだろうか。

2. 「かざり」としての外国語教育

訳読による外国語教育の最大の問題点として指摘されるのは、その非実用性である。学校で英語を何年も勉強したのに話すことができない、本は読めるけれど話せない、文法は理解できるが話せない、という批判は、ほとんど紋切型化し、日本人に強迫観念のようにとりついている。巷にあふれる英会話教材の宣伝文句にも、また、大学入学試験に英語の民間試験を導入することをめぐって展開される、国策¹¹にかかわる現実的かつ社会的影響力の大きい深刻な論議にも共通してみられる。その振り幅の大きさから言っても、「話せるようになりたいのになれない」ことこそが、現代日本における外国語教育の最大の問題として意識されていることがわかる。従来型の外国語教育の中心だった限りにおいて、訳読は「話せるようにならない」外国語教育法の象徴であり、元凶なのである。

もちろん、「本は読めるが」、「文法は理解できるが」、「話せるようにならない」という批判には、本当に本が読めているのか、文法がわかっているのかなどという反論もありえる。しかし、初級学習者にとって重要なのは、徹底度ではなく順序である。難しい文をきちんと説明され内容が理解できてうれしいと喜ぶ学生より、目の前でフランス人と（それらしく）話している姿を見て内容は理解しないまま感心する学生の方が経験上ずっと多いことから考えても、すくなくとも日常接する学習者のほとんどは、「話せるようになる」ことに憧れ、

¹¹ 文部科学省は、平成30年8月10日付で公表された「民間の英語4技能試験の結果の提供について」という文書のなかで、「外国語は、「読む」「聞く」だけでなく、「話す」ことや「書く」ことも含めて、総合的に身に付けることが大事です」と言っている。次のサイトを参照。http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/detail/1408090.htm（最終閲覧日：2019年1月6日）

外国語学習の第一目標にしていることが個人的実感としてある。「まず」「話せる」ようになれる外国語教育が求められているのである。

生態学者・民族学者で国立民俗学博物館初代館長の梅棹忠夫は、自己の受けた学校での従来型の外国語教育を「うつくしいかざりがいっぱいいつているが、刃はついていないナイフ」にたとえている。

近代日本においては、外国語の研究がおろそかにされていたというわけではありません。幕末には大量の語学生が養成され、翻訳書もたくさんできています。明治以降はさかんに外国語を研究し、学校教育においてもおびただしい時間が外国語の授業についやされているのは、みなさんご承知のとおりです。わたし自身も、少年時代から英語をならいました。中学一年からかぞえると、旧制の場合で、高校まですくなくとも、八年間は英語をならうわけです。ほかにドイツ語やフランス語もならいました。ところが、その語学が実用にはさっぱり役にたたないのです。

終戦のとき、わたしは中国におりました。天津で上陸してきた連合軍をむかえたのですが、そのとき、日本人居留民と米軍兵士とのあいだの折衝をやらされました。おまえは大学をでているから英語ができるだろう、というわけです。たしかに、わたしは英語の知識はずいぶんあります。ところが、アメリカ軍の兵士を相手にわたりあうと、まったく通じない。こちらのいうことは相手はわからないし、相手のいうことは、こちらにはわからない。わたしはながい年月のあいだ、英語をならいましたが、英語でもって相手と折衝するという、言語的格闘技術は一どもならなかったのです。まったく往生しはてたことを記憶しています。

学生時代、わたしは高度の英語の教養を身につけていたはずです。すばらしい文学作品を学習し、自分でもかなりよんでいます。それにもかかわらず、わたしの教養は実践の場では、まったく役にたたなかったのです。わたしは、なにをならっていたのでしょうか。それはちょうど、うつくしいかざりがいっぱいいつているが、刃はついていないナイフみたいなものです。見た目にはけんらんとしてうつくしいが、まったく実用にはならない。わたしどものならってきた語学というものは、こういうものだったの

です¹²。

梅棹が学校で受けた外国語教育は、「すばらしい文学作品を学習し」とあることから、また世代からいっても、いわゆる訳読方式によるものであったと考えられる。文学は「うつくしいかざり」にすぎず、訳読方式では「刃」、すなわち「折衝」という「言語的格闘技術」は身につかないのである。

しかし「実用」に役立つという「折衝」や「格闘」ということばの意味には注意が必要である。なぜなら、梅棹は別のところで次のように述べているからである。

ただし、わたしの外国語観を、ただ日常の用をはたせさえすればよいという、低次元の実用主義と誤解されてはこまる。わたしがつぎつぎとたくさん外国語をまなぶにいたったのは、たしかに、必要にせまられたからである。それがわたしの目的なのである。いわゆる「語学」としては、全然モノにならなかった言語が大部分であるが、それでよかったとおもっている。すこしでも、その言語をまなんだ文化と、そうでない文化とでは、あきらかに理解の程度が違う¹³。

したがって、「実用」とは、異文化理解まで含んだ高度の意味でとらえられている。そのような実用性が、学術調査にも、戦勝国との交渉にも必要とされる。文化はもちろん、さらにその先にまで及ぶ「実用」なのである。最初に引用した梅棹の文は、生麦事件から説き起こされている。さきぶれを聞いて理解できなかったイギリス人たちを、「詰問も、説得も」なく、「まさに問答無用で、一刀のもとにきりすて」た事件であり、外国語の非介在が薩英戦争を引き起こし

¹² 「現代における国語と国語教育」、『梅棹忠夫著作集』、中央公論社、1992年、第18巻、p.158-159。1969年の講演を要約した『東京都高等学校国語教育研究会 研究紀要』第八集（1970年）所収の同題の文章が収録時に加筆修正された『著作集』版による。

¹³ 「生活と文化のなかの外国語 --- モンゴル語など」梅棹忠夫、永井道雄（編）『私の外国語』、中央公論社、中公新書[1970年]、『梅棹忠夫著作集』、中央公論社、1993年、第20巻、p.102。

たのである。

このように、日本の近代史をさかのぼって考えると、外国語学習の実用性の「実用」とは、ひとの生死や学問の誕生、戦争の原因や結果に直接結びついたものであり、実用のみとは通常みなされないものまで含み込んだものであることがわかる。そして、訳読も、その広義の「実用」のなかに含まれており、その重要な構成要素であった。このことは、明治における翻訳語の発明が現代の日本語や学問のみならず、近代日本の社会や政治に大きな影響を及ぼしたことから裏づけられよう。

3. 言語体験の起源における実用と非実用の未分化状態

現代の外国語学習について考えるのに、このように近代日本の歩みを振り返ることに意味があるのだろうか。そのような意見があるかもしれない。しかし、「個体発生は系統発生をくりかえす」という生物学者エルネスト・ヘッケルの仮説を補強することになるのかわからないが、第二言語習得研究において起源あるいは理想として特権的に参照される第一言語習得、すなわち母語習得においても、近代日本の外国語受容の歴史に見られたのと同様の未分化状態が見出されるのである。

白井恭弘は、『外国語学習の科学 --- 第二言語習得論とは何か』で、「幼児の母語習得はほとんどの場合成功するのに、大人の第二言語習得（SLA）はほとんどの場合失敗に終わる¹⁴」のはなぜかという問いかけ、いいかえれば、母語習得と外国語習得のあいだにある差異を研究することが、第二言語習得論の出発点であるとしている。

子供の母語習得（第一言語習得）と大人の外国語習得（第二言語習得）の大きな違いは何でしょうか。母語習得に失敗した、という話はあまり聞いたことがありません。一方、外国語の習得は、母語話者に近いレベルに達する人はほとんどいません。また、かなりできるようになる人もいれば、ほとんどしゃべれないまま終わる人も多いです。当たり前と言え当たり前

¹⁴ 白井恭弘『外国語学習の科学 --- 第二言語習得論とは何か』、岩波新書、2008年、p.30。

前ですが、ここが二つの根本的な違いです。第一言語の方は、みな同様に成功する、という「均質性」があるのに対し、第二言語習得の方は、結果は様々、という「多様性」があるわけです。なぜこのような大きな違いがあるのでしょうか。

外国語は母語に比べて使う機会が少ないからでしょうか。しかし、何十年もアメリカに住んで、アメリカ社会に溶け込んで英語を話して生活しているのに、ネイティブのようにならない移民はたくさんいます。(中略) 第二言語習得とは、このような、第二言語学習に関する様々な問題を科学的に解明することをめざす学問分野なのです¹⁵。

インプット仮説のクラシェンが、無意識的な習得(自然習得)と、学校の授業などによる意識的な学習(教室習得)を峻別し、後者が前者にかわることはなく、前者のチェック機能を果たすにすぎない(モニター仮説)¹⁶と主張するのも、母語学習が第二言語習得研究において特権的な位置を占めていることの一つのあらわれであろう。母語習得の解明は、外国語習得のメカニズムを知るための重要な鍵であるとみなされている。

それでは、人間のことはそもそも、どのように獲得されるのであろうか。

比較行動学の正高信男は、生後六週から八週後に、泣く以外に発せられるはじめての声、「アー」とか「クー」など、クーイングと呼ばれる発声行動について、「音声に赤ちゃんは意味を与えている可能性が高い」と考え、「声を使ってのコミュニケーションをはかろうとする意図¹⁷」の芽生えを認めている。生後八週齢の赤ちゃんは、乳を吸っては休み、また吸い始めるというリズムを身につけているが、そのリズムは、吸うのを止めているときにおかあさんによって与えられる揺さぶりによって形成されるという。クーイングは、その揺さぶりに対する反応であり、いったんリズムが身についた赤ちゃんにとっては、おかあさんからの刺激、快い働きかけをうながすための行動になるという。

¹⁵ 同書、p.iii-iv。ちなみに、白井によると、「文法訳読方式で教えているところでは転移がおこりやす」と言う(同書、p.16)。

¹⁶ 同書、p.106。

¹⁷ 正高信男『0歳児がことばを獲得するとき』、中公新書、1993年、p.26。

そして、クーイングから言語へ移行する第一歩 --- ここでは母音様の発声が相当する --- も、母親とのやりとりから生まれるものであることが実験によって確かめられている。

「おとなにとってまったく意味不明のクーイングが、やがて意味を持ったことばへ変質していくためには、[母音が含まれない]タイプの発声から、母音様の音が主流になる方向へと移行することが必要であり、しかもその変化が三〜四ヶ月齢の段階で起きるのではないかと想定¹⁸」した正高は、三ヶ月児と四ヶ月児について、「母親がごくふつうに子どもを抱っこしながらあやしている場面を観察」することにし、二つの場面を設定して記録した。一つは、二分間の沈黙のあと、「子どもが声を出すたびに、必ず返事を」、「ふだん子どもをあやしているのと、まったく同じように」お願いして実施する「実験場面」である。もう一つは、実験場面の後に行ったもので、今度は子どもの声とは無関係に、ただ第一の実験場面の記録に従って、それと全く同じタイミングで、母親がいわば一方的に声を発する「コントロール場面」である。この二つの場面における子どもの音声を、「母音が含まれるタイプ」と「そうでない音素が不明瞭で鼻に抜けるタイプ」のものに分けて比較すると、次のような興味深い事実が確認されたという。

はたして実際にタイプ分けを行ってみると、三ヶ月児の実験場面では、母音様発声が九〇パーセント以上を占めるのに対し、コントロール場面では、その比率が半分以下の四四パーセントにすぎないことがわかった。また四ヶ月児でも、実験場面での母音様発声の頻度は九割を超えたのに対し、コントロール場面では五〇パーセント未満であった。おかあさんが子どもの声に対して返事をしてやることは、子どもの発声の質的な変化をもたらす。子どもは、成人の発することばに近い響きを持った音を生み出すように促されるようである。

母親が子どもに返事をするときには、そのほとんどすべての場合に、ことばの響きをもった母音様の音を用いる。子どもが声を出したあと、即座

¹⁸ 同書、p.42.

に母親からの母音様発声を耳にすると、子どもは少なくとも当面のあいだは、より頻繁に母音様発声を行うようである¹⁹。

つまり、クーイングと同様に、母音様の音の形成は、母親とのやりとりによってうながされていることがわかる。

ここには、ルソーの『言語起源論』における次のような指摘を想起させるものがある。

人間がことばを発明したのは欲求を表現するためだったという主張がある。この意見に与することはできないと私には思われる。最初の欲求が引き起こす自然な結果は、人を遠ざけることであり、近づけることではない。種の拡大が起きているが、地に人が満ちているのは世界の片隅で、他は無人のままなのだから、そうであるに違いない。

このことから明証的に言えるのは、諸言語の起源は、人間の最初の欲求によるものでは全くないということである。人を結びつける方法が、人を遠ざける原因から発生するとすれば、おかしな話だろう。それでは、この起源はどこから来る可能性があるのか。精神的欲求、情念からである。全ての情念は、生きなければならぬ必要から避けあっていた人間たちを近づけさせる。人間に最初の声を発せさせたのは、飢餓でも渴きでもなく、愛や憎しみ、憐れみ、怒りなのである²⁰。

言語の起源において、欲求・必要 [besoins] より、情念・情動 [passions] が重要であるというルソーの主張は、母からのより快い反応を求めて、母との関係性のなかで子が言語の発声を習得するという比較行動学の知見と重なり合うところが多いのではないだろうか。

言語の起源に関する、もう一つの有名なルソーの主張、文字通りの意味 [sens

¹⁹ 正高信男『0歳児がことばを獲得するとき』、中公新書、1993年、p.42-43。

²⁰ Jean-Jacques Rousseau, *Essai sur l'origine des langues, Œuvres complètes*, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », tome V, 1995, p. 380. Cf. ルソー著、増田真訳『言語起源論』、岩波文庫、2016年、p.23-24。

propre] より比喩的な言葉 [langage figuré] が先行するという主張についても考えてみよう。ルソーは、次のように言っている。

人にことばを話させた最初の動機は情念であったのだから、その最初の表現は、比喩であった。最初に生まれたのは比喩的な言語であり、本来の意味が見出されたのはその後である²¹。

このことを、今度は、認知言語学の立場からの、次のような指摘と比べることにしよう。『メタファーでわたしたちは生きている』（日本語訳題『レトリックと人生』）における、G・レイコフとM・ジョンソンによる指摘である。

わたしたちの情動経験は、空間的な知覚経験と同じくらい基本的なものであるが、情動経験は、わたしたちの身体を使ってどうするのかという点からいえば、ずっと輪郭があいまいなものとしてあらわされる。空間についての、輪郭のはっきりした概念構造が、わたしたちの知覚エンジンの機能からあらわれ出ののに対し、情動についての輪郭のはっきりした概念構造が、単独の情動機能からあらわれ出ることはない。（うれしさなど）わたしたちの情動と、（立った姿勢など）私たちの感覚エンジンによる経験との間に体系的連関があることにより、この連関性が、「うれしいは上」など方向付けのメタファー概念の基礎をつくりあげているのである。このようなメタファーによって、わたしたちの情動を、より輪郭のはっきりしたことばで概念化すること、そしてまた、（健康、生命、制御など）一般的な幸福[よい状態]と関係のある他の概念にそれらを結びつけることが可能となるのである²²。

レイコフとジョンソンは、「われわれの通常概念体系は、その大部分がメタ

²¹ *Ibid.*, p. 381. Cf. 同書、p.26。

²² George Lakoff and Mark Johnson, *Metaphors We live by*, The University of Chicago Press, 1980, p.57-58. Cf. G・レイコフ、M・ジョンソン著、渡部昇一、楠瀬淳三、下谷和幸訳『レトリックと人生』、大修館書店、1986年、p. 96。

ファーによって構造を与えられている」との立場から、「メタファーを介さずして直接に理解される概念があるのだろうか」と問いかける。そして、「上」(UP)という基本的な概念についてさえも、文化上の前提や価値観なしには理解できないとする。情動経験は、知覚経験に結びつけられることによって、すなわち知覚経験のメタファーによって、はじめてはっきりとした輪郭を与えられるとされるのはそのためである。

ルソーの主張した、言語における比喩の根源性と同種のものが、哲学者の想定そのものの妥当性は別として、日常言語の基盤そのもののなかに確認されている。ここに見られる比喩あるいはメタファーの根源性は、いわば非実用の根源性であり、いいかえれば文学の根源性とみなすことができよう。

反対に、文学の立場からいうと、日常的で実用的な言葉を文学として受け止めることはつねに可能である。『文学とは何か』の序章において、テリー・イーグルトンは、文学の本質を「異化」に求めるロシア・フォルマリストについて批判的検討を加えるなかで、日常言語が文学言語として読まれる可能性について言及している。

「異化」論には、もう一つ問題がある。それは、創意工夫を相応にこらしさえすれば、どんな種類の書かれた文字であれ、異化作用ありと読めないものはないということである。ロンドンの地下鉄でしばしば見かける‘Dogs must be carried on the escalator.’(「エスカレーターでは、犬は抱きかかえられなければなりません。」)のような、散文的で、曖昧なところのない文について考えてみよう。もしかしたら、最初そう見えるほど、曖昧さが皆無というわけではないかもしれない。それは、出口に向かう途中で、しっかり抱きしめることのできる雑種の野良犬を一匹見つけることができるのでなければ、あなたは、エスカレーターに乗るとき、犬を連れていかなければならないという意味なのだろうか。(中略)しかし、問題含みの曖昧さを脇に置いたとしても、地下鉄の注意書きが文学として読まれうることはたしかに明白である。最初の単音節の連なりの、唐突で脅迫的なスタッカートに、注意がひきつけられて離れなくなるかもしれない。*carried* という暗示に満ちた豊かさにまで至ると、気持ちちが、生涯にわたって足を引きずる

犬の面倒をみるという含蓄豊かな響きの方に向かってさまよいはじめることがわかる。そして、おそらく、*escalator* という語の持つ活発な動きと形態変化のなかに、その物自体の回転と上下運動の模倣ミメーシスを感知するかもしれないのである²³。

このように、実用と非実用、日常言語と文学言語の間の区別は、通常考えられているよりはるかに困難であり、言語と出会うはじまりにおいてはむしろ不可能と言えるのではないか。実用と非実用の区別なしでは、日常生活は自明のものではなく、学習も研究も、職業生活も成立しなくなってしまうかもしれない。したがって両者の区別は必要である。しかし、その区別が成立するのは、それがそこから発生する、より根源的な未分化状態があった後であることを忘れてはならない。なぜなら、未知の言語にふれることは、必然的にそのような未分化状態から出発することになるのだから、新たな外国語を学習する体験の価値の一つは、その未分化状態の追体験にあると考えられるからである。

4. エモーションによる橋渡しの可能性

このように、日本における外国語受容の集団的歴史においても、また、母語習得の個人史においても、言語との最初の接触に非実用の排除は認められない。確認されたのは、実用と非実用の区別のない未分化状態であり、また、逆に、後者（感覚あるいは情念）の前者（必要）にたいする先行性さえ認められた。そして、非実用（語の比喩的用法）の実用（語本来の用法）に対する先行性が、わたしたちが日常用いている言語の基盤そのものに存在するという主張も確認された。

そうであるなら、従来の訳読型の外国語教育の問題は、文学偏重の非実用性のなかにあるのではなく、別のところにあるのではないだろうか。文学性が言

²³ Terry Eagleton, *Literary Theory*, Blackwell Publishing, Oxford, 2008 [1983], p.6. Cf. テリー・イーグルトン著、大橋洋一訳『文学とは何か』、岩波文庫、2014 [1985]、上巻、p.37-38。

語習得の起源や日常言語のなかにあり、また、実用と非実用の未分化状態から言葉がはじまるのだとすれば、問題は文学の排除でも、非実用性の排除でもなく、それらをすくい上げる手法の適切化ではないか。前述したように、かつては、学習者の高い文学志向が要求する読みたいテキストのレベルと、実際の運用能力のレベルとの乖離が顕著であった。この乖離をいかに解消するかがむしろ今日の問題なのではないか。未分化状態を尊重すべき外国語学習なのに、文学教材の訳読は、^{ディスタクシジョン}高度な分化（エリート意識）を前提としていたからである。

二つの方向性が考えられる。一つは、言語学習・受容に文学的要素の偏在が認められるなら、文学の範囲をいわゆる古典という狭い枠に限定するべきではなく、^{カノン}聖典という考えからより自由になっていいはずであるということ。もうひとつは、幼児の母語学習にも、日本の西洋の学問受容の出発点にもあった、外国語学習のエモーション的側面の授業における再現をはかることである。

前者について言うと、いわゆる講読の授業で、どのような教材を選ぶのかは根本的に重要な課題であり、その授業の成否そのものがかなりの程度まで教材選択にかかっていることは個人的に痛感することである。講読の授業の成立が年々厳しくなっている昨今では、前述のような乖離を前提とする必要はないし、そもそも前提とすること自体が不可能に近くなりつつある。したがって、フランス語を勉強するものならこれくらいは読んでいてしかるべきだという^{カノン}聖典の概念は、より柔軟にとらえられてしかるべきである。それは文学以外の教材を広く取り扱うという多様化であろうし、また、文学としてもよりアクセスしやすい教材を採用することでもあろう。

後者について言えば、母語習得に似たかたちでの読書の提供や、文化と文化が衝突するなかで異文化を自国で受け止めていくプロセスそのものとして読みを体験させることなどが必要なのではないか。それは「読むこと」のなかに、個人としては、幼児体験への遡行と同種のエモーション的要素を、集団あるいは社会としては、日本の開国にともなう近代日本語の成立という翻訳の文化的側面を追体験させることである。端的にいえば、前者は速読、後者は精読の適切化ということになるが、前者を「自然で自発的な読書²⁴」として、後者を

²⁴ クラッシュェンは「自由で自発的な読書」[free voluntary reading、略してFVR]を提唱

「文化受容の歴史の蓄積と継承としての翻訳を志向した精読」として導入することが、リーディング・スキルの構築に必要なだと考えられる。

従来型の訳読に、この二つの要素が全くなかったわけではない。音声というきわめてエモーショナルな要素については、授業で流暢な音読を聞かせるために、教師が、授業の準備として、辞書による下調べだけでなく、読む練習をするということも行われていた。おそらく現在も行われている。また日本語訳については、翻訳を含む長年の経験により、その教師独自の訳し方が定着しており、そのように訳さないと毎回直されることから、学生は、その先生専用の日本語訳の単語帳を作成することも体験したことがある。それは授業対策であると同時に、一人の日本人のフランス文学者が、フランス語をどのような日本語として受け止めてきたのかを追体験する貴重な機会でもあった。しかしながら、これらはひとりひとりの教師の個人技の範囲にとどまるものが多かった。翻訳文化について洗練された技術や特段の信念の伴わない訳読形式の授業が、学生の情動にも知性にも訴えかけることのない、わからなかった意味がわかるようになった感動も、フランス語の美の対応物として日本語を見いだすことのできた感動も与えることのできない、どっちつかずの曖昧模糊としたものになってしまう危険は十分ある。

幼児体験への感情的遡行の追体験と翻訳文化の知的洗練の追求の間で適切にバランスをとることは困難であると理解されるが、それでも、二つの極を、いかに行き来しながら授業を展開するべきかについて意識的・方法的に問いかけ、そのなかから効果的なリーディングスキルの構築を探っていくことが必要であろう。もしかしたら、そのとき思い出すべきなのは、杉田玄白が『蘭学事始』で詳述している、『ターヘル・アナトミア』の翻訳体験、なかでも、「フルヘーヘンド」というオランダ語を「堆（ウツタカシ）」と訳せば「正当」すべしとし

している。「読みたいから読む」読書であり、「レポートも、各章末に付された練習問題も、単語調べもない」読書、「好きでない本は読むのをやめて、かわりの本を選ぶことができる」読書だという。(Stephan D. Krashen, *The Power of Reading*, 2nd ed., Libraries Unlimited, 2004 [2004], p.x. Cf. スティーブン・クラッシュェン著、長倉美恵子・黒澤浩・塚原博共訳『読書はパワー』、金の星社、1996年、p.10.) 日本語訳書では、FVRは「自由読書」と訳されている。

たときの「嬉しさ」、すなわちエモーション体験なのかもしれない。彼が感じた「連城の玉をも得し心地²⁵」にも似たエモーションを、わずかながらも「読む」体験のなかで味わわせることができれば、知的営為と自然習得をエモーションのレベルで通底させる可能性もあるかもしれない。そしてそのとき、日本の近代に根ざしたフランスの存在は、二つのエモーションをより容易に接続させるものとして機能しうるのではないだろうか。話すはじまりと、読むはじまりが重なりあう。

おわりに

以上述べたことのほとんどはフランス語学習に限定されるものではないが、読むテキストの知的レベルと学習者の運用能力との乖離という、従来型の訳読の問題点は、フランス語の場合、とくに大きいと予想することはできる。過去のフランス語学習者の文学志向の高さについての記憶が教師の頭の片隅に残っていること、そして、ほとんどの日本人にとってフランス語学習は大学入学時の18歳から開始されることなどからそのように考えられる。前者については、文学性のありかを別の場所に、別のやり方で探ることが乖離の解消につながると思われるが、後者については、学習者の精神年齢すなわち知的レベルと、習得すべき語学能力のレベルとの間の差が完全に解消することは原則ありえないし、あるべきでもない。もしそうなら学習者の知性の低下を意味するにすぎないおそれがあるからである。大学生にふさわしいかたちで差をスムーズに埋めるためには、ある種の知的飛躍エランのしかけが引き続き必要だろう。「読む」授業が抱える「乖離問題」は、日本の大学におけるフランス語学習者の置かれた「乖離問題」を如実に反映する鏡であり続けているのである。

²⁵ 杉田玄白『蘭学事始』片桐一男全訳注、講談社学術文庫、2000年、p.111。