

# 声调的习得——遵循梅洛·庞蒂的身体理论

藤井玲子\*

Acquisition of Chinese Tones: Learning from Merleau-Ponty's Theory of Body

Reiko Fujii

**提 要** 本文以梅洛·庞蒂的身体理论为指南,通过分析笔者对日本学生学习汉语声调时所作的授课记录,试图解释学生发声时的身体状态。为了加深理解,考察对象选择了正处于声调习得过程中的学习者。考察结果表明:1)声调不是通过表象(re-présentation)习得的。2)声调的习得是发声运动由实际(actuel)运动到可能(virtuel)运动的变化带来的。

关键词 现象学 表象 可能运动

## 一 语言教育研究的批判性反思

Cumming (1994) 把 ESL(English as a second language) 研究分成三种,即意识形态研究、描述性研究和解释性研究。除意识形态外,不论是描述性的还是解释性的,在当今的语言教学研究中,大致可分为定量研究和定性研究。前者认为学习者的外语能力遵循一定的发展过程,描述学习者的平均值,由此产生的误差再还原给学习者个体。后者追求被前者所抛弃的在学习过程中的种种现象的复原,试图解释特定教学场景以及当事人的个人经验。也可以说后者推翻了前者或者就是来代替前者。<sup>1</sup> 但是不管怎样,因为语言教学研究是属于目标比较明确的教育领域,所以并没有脱离探讨语言学习因果关系的范畴。语言教学研究很容易产生这种倾向,即把某种教学活动看成输入,把学习结果当成输出,研究进入其中的输入和从中出来的输出之间的关系。基于输入输出有因果关系的思考,人们便会把大脑比作黑盒子,把输入和输出看成是可视的,并以此来推测不可视的黑盒子的内容。

然而,无论研究积累到何种程度,以这种思维方式始终无法探知到黑盒子内部。要想使这种研究真正达到目的,不能仅仅停留在现存现象、不存现象以及联动变化的记述上,只有通过用理论把各个事实现象概念化,并去加以理解,才有可能实现。也许也可以这样说,比较输入和输出似乎能得到客观的、恒常的结果,但是“客观性”和“恒常性”的概念本身,是建立在某种基础上才得以成立的,没有进行验证就开始着手研究,其危险性也会随之而来。不管是通过数量统计解释偏误弄清偏误产生的原因,还是立足实践进行定性研究,通过列举解释偏误弄清偏误的意义,选择哪种研

\* 本学准教授 教育学

究方式并不是问题，问题的关键是：没有去理解的话，解释本身无法成立。

那么何谓理解？以实践研究为例，只有认识到教育实践是由隐藏于教师及学习者内心的“理论”所产生的，实践研究才能进行“实践中的理论”研究。实践研究不是静观并分析实践使之成为典型，而是探讨作用于活动中的理论以及隐藏在实践中的理论。换言之，如果把探讨学习者对某种语言的习得作为研究目的，那么，该理论必定是立足于被实践者、学者遮蔽的其语言观、语言活动当中，通过教育实践才会使之变得清晰明了，才能达到使某种语言的习得更为精致的目的。

然而，探究所谓黑盒子的秘密并非易事。这需要用一种思维——针对初始状态对象的思维——来解释。为了在离散的事实和错误的背后重新发现学习者的整体存在，重新发现基本的偏误，于是，行为带着围绕它的意义气氛向体验它的人呈现，体验它的人也力图进入这种气氛。基于以上分析，本文以汉语初学者为对象，根据其声调学习的课堂记录，在现象学的理论基础上探讨学习者声调习得过程所发生的各种体验。本文之所以把现象学作为理论基础，是因为现象学可以把实践者、学习者因为非主题性而被遮蔽的作用于活动中的理论清晰地显现出来。在探讨某种语言习得中的语言能力、声调习得中的身体能力时，重点考虑的并不是语言表现、身体表现本身这样的对象，而是把这些表现作为某种对象构成的作用。只有通过现象学中的还原，才有可能弄清非主题性的作用。打个比方，现象学不是研究你被眼前鲜花所陶醉的体验，或者调查它是梅花还是牡丹，而是着眼于你知觉鲜花时的体验构造。

本文拟以现象学中梅洛·庞蒂具有真知灼见的身体理论为理论指南进行考察，通过揭示汉语声调学习体验的冰山一角，以期对教学实践以及教学法研究有所启示。

## 二 声调朗读的自动化——始于对伯恩斯坦研究的评述

本节将通过评述伯恩斯坦的研究，提取本文所要考察的内容。

### 2.1 反复练习的意义

教授汉语入门阶段和初级水平的学生最为棘手的是班里学生的程度参差不齐，特别是对汉语发音的掌握更是高低不匀。教学经验丰富的教师曾指出，对教初级汉语的教师来说，最重要的是如何让学生毫不厌倦地反复练习。这话的确有道理，然而，仔细观察学习者，笔者发现他们超过我的想象，更能忍耐。笔者经常想，为什么他们会不厌其烦反复练习呢？在作为教师的笔者看来，一些学习者即使已经掌握发音并且相当稳定，他们仍然毫不厌倦地进行反复练习。笔者对此感到不可思议，有时也会想，是不是这些人对自己的发音没有自信呢。在此我首先想以动物生理学家伯恩斯坦提出的关于动作灵活性的观点，来探讨反复练习的问题。

尽管伯恩斯坦没有就发音的习得进行过阐述，但是他举了掌握游泳技能的例子。据此可知，学习游泳的孩子在撒开大人的手以后会突然感到水在支撑着自己（参见伯恩斯坦，2003：234）。从这个例子类推，那些发音在某种程度上基本稳定的学习者仍不厌其烦地反复练习，笔者认为他们没有自信，未必就是看错了，也有可能是他们正在寻找能够支持自己，让自己充满自信的东西，以便在离开老师后能够独立。根据伯恩斯坦反复练习的研究，考察学习者发音习得中的反复练习，可以发现，学习者并不是每次都以习得个别的发音为目标，而是在无意识地体验四分之三的过程（参见同上：225）。四分之三的过程就是探索“解决的最优方法”（同上：210），即，只有在致力于所有感

觉的经验成为“进行感觉调整的基础”（同上：211）以及动作的进步、动作的变化时，才能使解决方法随之而变化。简言之，即使能够正确发音，也不因此满足，而是通过反复练习，获得适应课题不断变化的经验，养成解决不可预期的复杂事态的能力，以及灵活应对任何有意识动作的能力。经过这样的反复练习，学习者无论每次成功与否，都会在练习过程中寻找到更好的解决方法。因此，虽然反复练习貌似同类行为的反复，但是正是进行过程对学习者来说是无止境的，所以他们不会厌倦。

进行反复练习使学习者得以获得所有的感觉经验，这是感觉调整的基础。那么，其结果，所谓的发音习得会有什么样的感觉呢？为了研究这个问题，接下来将以学习发音的学习者经常出现的各种情况为参考进行考察。其情况通常是：虽然学习者能够正确地发出单音，但是对于单音连成句子，则会出问题。往往是句子开头还能做到发音正确，到了句子末尾，发音就走样了。

## 2.2 动作自动化——由下至上式的朗读和由上至下式的朗读

观察学习者的行为可以发现，正确发出以单音为单位的声调，和以正确的单音音调准确朗读文章之间有一定的距离，将前者简单相加并不能得到后者。换言之，发音标准的初学者的单音节声调和熟练者流畅朗读多音节时的声调，其准确性绝非等同。

关于这种差距，参考恩斯坦对骑自行车所作的研究进行考察，会得到以下结果。单个发音的单纯相加，是无法“不注意自己的脚和手臂，而去关注自行车前进的道路”（同上：251）的。实际上，朗读熟练的人，在朗读某段文章的同时，他的视线并非落在正在阅读的内容上，而是落在接下来的部分上。将每个动作简单相加，以伯恩斯坦经典的吸烟行为为例，将从衣兜里拿出香烟盒、打开盒盖，等等每个动作分解完成，则相互联系的纽带就被断绝。进行如此发音的学习者，有意识地将注意力集中在眼前遇到的发音上，努力试图完成这个目标。对于这种学习者而言，一个句子并没有作为一个应该完成的目标出现，即一个句子并不具有应该流畅朗读的意义。借用伯恩斯坦的话来说，像堆积木一样把每个音堆积起来朗读，“产生的仅仅是脱自动化”（同上：252）。所以这种场合，必须“将全部动作从零开始重新学习”，“有时候比初学还要困难”（同上：252）。与这里所说的“脱自动化”相对的“自动化”就是动作在无意识的状态下所进行的“自动调整”（同上：228）。

接下来考察简单相加每个发音的朗读和将句子纳入知觉范围进行朗读的差异。如上一个段落的考察，针对单个的发音，前者有意识地将注意力集中在每次遇到的发音，并努力完成这一目标。那么，后者面对单个发音时是如何采取行动的呢？首先，显而易见的最大不同就是后者在朗读时，即便偶尔读错了单个的发音也会很坦然。以钢琴演奏为例，就是演奏时不按照乐谱，而是根据自己的需要进行一些变化。那么，偶尔读错单个的发音，或是弹奏与乐谱不同的音时，会出现什么情况呢？

与乐器演奏相同，熟练的朗读者将整个句子纳入知觉范围进行朗读时，如前所述，他通常并没有关注现在正在朗读的部分。这就相当于伯恩斯坦所谓的“视觉控制的停止”即“以前需要有意识地注意，但是现在已经没有这种必要了”（同上：235）。而且他有时也不能正确地发准每一个音。单独发这个音有可能很准，但这个音在句中出现时就无法考虑到这种正确性。因为他在应该读这个音的时间里，注意力早已离开这个音转向了下一个动作。但是说是离开，其实并不是与这个音完全无关，口中还在发着这个音。可以说这个音已经完全形骸化了，虽然形式还保留，但是意识已集中

在下一个音。为了无拖延、无限度地连结并发音，需要以某种形式注意现在正在发的音，同时把意识集中在下一个音。简而言之就是在关注某个音的同时必须要脱离这个音。伯恩斯坦对此论述道：“对象的运动含有隐藏的意义，它将动作联结在某种有意义的锁链上”（同上：175）。上述两种朗读对于朗读者而言，个别的发音不是也包含不同的意义吗？

如此看来伯恩斯坦所述“动作自动化”（同上：234-235）的内涵就显得十分重要。他将其论述为“将动作的控制转换到其他水平”、或是“向实质相异上的调整移动”（同上：235）等，但对其内涵并无详细叙述。这些究竟是什么，对象的运动所授予的“隐藏的意义”是什么，对此将在下一节导入梅洛·庞蒂的身体理论并进行考察。第3节则讨论对象的运动所授予的“隐藏的意义”，第4节讨论“动作自动化”。

### 三 对象的“外观”

#### 3.1 声调练习与“表象”

首先举例。下面的例子是入门期经常出现的场景。

##### 事例 1

学生 A 似乎没有自信，声音很低。她发了一遍音，却听不清楚，于是我要她“再说一遍”。这次虽然听清楚了，但是声调没什么起伏，听不出声调准不准。特别是读到第三个音节和第四个音节时，起伏更加不明显，音长也缩短了。不过，因为第一个音节最容易听清楚，我还是听到她把第一声发成了第四声。我纠正她说“这里的声调是平的”，她又发了一遍，还是没有保持住平调，而是降成了第四声。我用红笔着重画出声调符号，并大声地做示范。她跟着发音，还是降调。我又发了一遍，她跟着发音，这次勉强维持了平调。“对了”，我让她“从头开始再发一遍”，这次读四个音节，结果刚纠正的第一声又低下去了。“降下去了”，我提醒道。进行四个音节的发声示范并特意拖长了第一个音节的第一声，但她发的第一声却依然是降调。由于今天已经没有时间，我没有再纠正下去，仅让她“注意开头第一声，多练习几遍”。

遇到这样的学生，有时要借用日语的某个词来帮助其发音。比如，发不出第四声时，就让他学乌鸦的叫声“ka（第四声）”，通过模仿音程变化发第四声。依笔者的经验，该方法至少当场很有效。然而，该方法对以句子为单位的声调是否奏效？另外，遇到类似上述例子中“第一声没有发出来，音降下来了”等情况时，是否需要一一指出？笔者深表怀疑。因为经验告诉我们，当放声朗读时，心中未必想着这是第几声，如心里想着这个音是“ka（第四声）”等。例如，我们可以重复别人的发音而不必意识到音程的高低起伏。这个例子清楚地说明发声本身是身体的问题。就是说，放声朗读，只要掌握声音的语音本质，使之成为本人身体所拥有，成为其可能使用方法的一部分就足够了。学生反复模仿教师的发音，心里对诸如第几声之类的音调变化并没有“表象（re-présentation）”（M. 梅洛·庞蒂，2001：142；Merleau-Ponty, M., 1945：121），而是以身体发音。<sup>2,3</sup> 下面的事例是这种学习者真实情况的反映。

##### 事例 2

和平常一样，我从声调练习开始。我先领读教材中没有汉字、只剩声调的唐诗，让学生跟着念。一开始读得很慢，渐渐地加快速度。都是“ma”音，重复几遍下来，我就不再发一个调子的

“ma”音，开始像朗读唐诗一样抑扬顿挫地念起来。最后一排的学生B听着我念，笑起来，最后不能自己地低下头小声笑。见此情景，邻座的C、前座的D、E，还有旁边一排的F、G都跟着边读边笑起来。

原本在课堂上，学生们表情僵硬，不能全神贯注地跟读，现在听着我的朗读，变得眉开眼笑，笑容像传染似地不断波及邻座，于是大家都慢慢地以放松的身体姿态跟读了。克拉格斯曾把韵律比喻成水波，朗读“ma”音唐诗仿佛“画出界限打节拍”（克拉格斯，1971：29），韵律就像水波一样有波峰和波谷，使听者能够体验到“令人陶醉”（同上：101）的节奏。

试想一下听音乐会或演讲时的情形就不难理解。在一场成功的演讲中，听众不会对演讲者的言辞抱有思维，“演说家的‘思想’在他演说的时候是空洞的”，“听众受演说的支配”（M.梅洛·庞蒂，2001：235，‘ ’为原文）。只有当演讲结束时，听众才会开始思考演讲内容。教师的朗读顺利进行时，学习者不会把文本当作思维对象。即文本没有被主题化、“表象”化。

通过以上的考察，我们很清楚地了解到学生笑着跟读声调时的状态。他们仅仅受朗读的支配，没有把文本主题化，只是体验它而已。那么，是不是沉醉于朗读时学生就在文本上一无所获了呢？绝非如此。在梅洛·庞蒂看来，学习者通过音的朗读从文章中获得了词语的“动作意义”（同上：234）。<sup>4</sup>

### 3.2 “动作意义”和“表情”

梅洛·庞蒂以欣赏绘画问题为例进行如下说明。“我并不是像人们注视某个事物那样去注视它，…与其说我看见它，不如说我依据它，或借助于它来看”（M.梅洛·庞蒂，2007：261）。不论是朗读还是听音乐、赏画，我们都受文本和作品的支配。于是文本进入我们身体内部，摇动我们身体。这时，文本在我们身体内部催生的意义就是“动作意义”。

下面我们进一步框定语音动作具体考察“动作意义”。

例如，笔者在学生面前朗读时，有时十分专注，达到了“忘我”的境界，等到读完时，有时出乎意料地有种身心解放的感觉，抑或不期而然地看到学生们发生了显著变化。又比如，从默读和朗读的区别来说，在默读汉语文章过程中，如果遇到不懂的句子，发声读几遍就明白了。换言之，“只有通过朗读才能清楚、明白意思的情况，出乎意料地有很多”（竹内，1981：28）。根据竹内敏晴的论述，通过朗读，“由第一个音唤起的形象与后一个音和形象发生冲突，使节拍变得生硬奇怪，或形象重叠，不断变化”（同上：33-34）。换言之，朗读令学习者的节拍处理方式或动摇或深化。这种变化就是“触发动作”，它与“大胆投身虚构的——想象的——世界”相关（竹内，1983：67）。这是“语音动作对主体实现的某种体验的结构，是某种生存的变化”（M.梅洛·庞蒂，2001：251），是语音动作拥有的“动作意义”。

在朗读过程中，虽然事例2中的学习者仅作体验，并没有把文本主题化，然而伴随着朗读的进行，言语的动作意义也被带入心灵。那么究竟是什么将动作意义、音乐意义带入朗读之中的呢？请看梅洛·庞蒂的描述。

当熟练的朗读者目光追随着声调符号时，声调符号所指示的声调的语音本质和人口腔的实际发音之间，存在着“一种非常直接的关系”，其结果导致人的身体和发声器官“只不过是这种关系的经过地点”（同上：193）。而且，在此过程中，对于朗读者而言，声调符号是“具有特征的，或熟



悉外观的整体是在当前形成的”（同上：191）。处于习得过程中的学习者，把知觉翻译到运动中要经过清晰的语言意义作用，如第四声是音程下降，或第四声发“ka（第四声）”声等。而熟练者则“通过知觉进入物体，掌握物体的结构，物体通过他的身体直接支配他的运动”（同上：176）。在此，梅洛·庞蒂想要说明的“直接”或“经过地点”是什么呢？我们不妨以人的身体和知觉的关系为参考来考虑。

物体的显现和我们身体的运动一起变化。例如，人们看桌子时，实际感觉到的桌子是平行四边形或梯形的。但我们并不认为桌子是平行四边形或梯形的。我们感觉桌子是平行四边形的，同时又知觉到它是长方形的。知觉到的长方形桌子只有一个，而感觉到的平行四边形或梯形却是形形色色。前者是固定的一个，后者却有无数。然而，前者和后者并非毫无关联，只有通过后者的媒介才有前者。人在无意识间就知道随着身体移动而变化的感觉以及两者间的关系。也可以说，变化着的物体显现出来并不断发生变化，只有当自身也变化着的身体能够应对物体的变化显现时，该物体才能作为真实的存在为人所知觉。在此，物体显现和身体运动，即所谓之刺激和反应在时间上并不存在联动。显现的变化依附于物体，为了适应连续变化着的身体运动，需要和身体运动有机地融合成统一体。此时身体就是“纽结”（同上：200），即成为“经过地点”。从身体的角度看这个统一体，就是“通过知觉掌握物体的结构”，从对象的角度看，就是“通过身体直接支配它的运动”。

梅洛·庞蒂将这种主体与对象的对话阐释为“外观知觉”（同上：178）。下面通过具体的例子加以论述。

比如说，当我们习惯于戴着宽帽檐的帽子骑着自行车经过一条小路时，对我们而言，帽子和自行车不再是通过与其它对象作比较来决定其大小的对象，而是有体积的力量，与此相关的道路则成为约束人的力量。同样，我们发出声调时，“它们在我们周围划定了我们的目标或我们的动作的可变范围”，我们的身体习惯某种声调，可以说就是“置身于其中，或者相反，使之分享身体本身的体积度”（同上：190）。声调的习得，并不是因为表象或条件反射，而是依靠只有通过身体的努力才能获得的知识。比如说，学盲打并不需要记住各个字母的键盘位置，甚至不需要具备看到字母就进行条件反射的能力。对于能自如地盲打或流畅地发出声调的人而言，盲打和声调的习得“显现为通过其外观有别于其它任何变化的某种运动机能的变化”（同上：191）。与骑自行车经过小路相同，朗读者的周围有一个扩展的运动空间，他把在这个空间中读到的东西转化成声音。该行为不是依靠翻译成可记述音程的上升下降，而是像了解自己的四肢各在什么位置一样，依靠一种身体知识，一种“习惯知识”（同上：191）。伯恩斯坦所说的对象运动所赋予的把动作联结成意义锁链的“隐藏的意义”或许就是与扩展了空间的主体对话的对象物的“表情”吧。

注意到时间方面，就能进而了解基于表情的知觉和条件反射是不同的。条件反射是继起的，而扩展了空间的主体和拥有“表情”的对象物之间的对话则没有时间断层。换言之，借用上述有关物体显现和身体运动的描述，表情的变化依附于主体，为了适应连续变化的身体运动，表情的变化同身体的变化有机地成为统一体。

#### 四 自动化的实质—以梅洛·庞蒂的身体理论为指南

通过第 2、3 节的考察，我们已经得出结论，声调熟练的人朗读，既不依靠来自表象的知觉也不依靠条件反射，而是依靠一定广度的运动空间内的知觉对象“表情”的身体运动。本节将根据梅洛·庞蒂的观点，考察伯恩斯坦提出的动作自动化的实质，以期对所谓主体获得空间的“空间”有更加细致、明朗的了解。

##### 4.1 “具体运动”和“抽象运动”

###### 事例 3

和平常一样，我先领读，随后学生跟读。学生 H 端坐在最右列的第一排，注视着我。我尽量发清每个声调。他一会儿看看我，一会儿看看教科书，和其它学生一起重复我的发音。之后，在我领读某个句子时，他从发出句子开头的音时起就开始微微皱眉、摇头，随即重读。在我的位置无法听清他的发音，但从他的表情可以看出，他不满意自己的发音，试图自己纠正。从其表情中不难看出他力图纠正的决心。因为第一次看到他那样细致的表情，我觉得很新鲜。

这个班级是入门班，之前 H 没有学过汉语。该记录发生在开课三个月后，在此之前，我曾多次点名让 H 发音，因为他的声调不稳定，我纠正过他的错误。不过，在这堂课之后当再点名让他发音时，他都没有发错。我想对比这堂课中 H 的行为和还没有习得声调，需要依靠乌鸦叫声“ka（第四声）”才能发第四声的学习者并加以考察。为此，首先要了解梅洛·庞蒂理论中的“具体运动”和“抽象运动”。

根据梅洛·庞蒂的理论，如果要求小脑性共济失调的患者用手去指鼻子，同时允许他用手去捏鼻子时，他才能做到；如果要求只能用手指鼻子，那么他的运动就陷于不可能。也就是说，患者可以做到符合实际情境的运动，但如果既不能揉鼻子又不能捏鼻子，而只能做用手指这种非功利、非实用的运动的话，患者则无法做到。梅洛·庞蒂把前者的运动称为“具体运动”，后者的运动称为“抽象运动”，并就两者之间的差异做了详细描述（参看同上：141-153）。

例如，如果让这个患者行军礼，他就会做出其他表示敬意的外在举动。如果让他用右手做钉钉子动作的话，他就会同时伸出左手扶住钉子。也就是说“因为病人重视指导语，只有在思想上置身于具体运动与之相称的实际情境中，病人才能按照指导语完成具体运动”（同上：143）。同样，通过模仿乌鸦叫声“ka（第四声）”学习第四声的学习者，因为“重视指导语”，所以能够完成下降音程这个运动。即便一开始有第四声就是乌鸦叫等表象，一旦运动开始，他立刻就能知道什么地方降声。也就是说，该运动“刚刚开始就不可思议地临近结束”（同上：142），他的身体仅仅是配合结果的身体，是运动的一环。此时的运动基本上是被运动，学习者“感觉到有运动，但不能说出哪一种运动以及运动的方向”（同上：146）。因此，即使在“ka（第四声）”音辅助下能够模仿发音，在其他情况下也未必能做到。我们往往还会遇到这样的情况，即学习者依靠这种辅助，但是他听不出来用下降声调发的第四声是否是下降的，并且，当若干声调连在一起时，“他的灵巧动作便荡然无存”，“运动的学习又重新成为不可能”（同上：144），声调便又会走样。

另一方面，可以完成抽象运动的人，即指示他指鼻子时，他不会捏鼻子，而是照指示做的人，例如在按指导语行军礼时，不会全身心投入，而是“把运动简化为最有代表性的成分”，“他在战士

的角色中“虚构”自己”（同上：143，‘ ’为原文）。在具体运动中，该运动刚刚开始就临近结束，运动实施者的身体从始至终都与结果构成统一体。抽象运动则不然，运动实施者“把握”（同上：150）结果。之所以能把握结果，是因为他“能直接‘把握’他的身体”（同上：148，‘ ’为原文）。<sup>5</sup>梅洛·庞蒂认为，在抽象运动中，“每一个身体刺激作用所产生的不是实际运动，而是一种‘可能运动’”（同上：148，‘ ’为原文）。那么，这里所谓的“实际”、“可能”究竟是什么呢？

#### 4.2 “实际运动”与“可能运动”

梅洛·庞蒂认为对进行抽象运动的人而言，身体不仅能被吸引它的现实情境调动起来，而且也能转身离开世界，使之置身于可能世界中。这里的“可能”一词原文为“virtuel”（Merleau-Ponty, M., 1945 : 126），起源于拉丁语词汇“virtus”。“virtus”由代表男性的“vir”和表示抽象名词词尾的“tus”构成。拉丁语中的“vir”不是指柔弱的男性，而是指健壮勇敢的男性，所以拉丁语中的“virtus”表示“阳刚”之意。换言之，当“virtuel”表示“可能”的意思时，其语境是还未被发挥出来的、还未发生的，为了完成某项工作而蓄势待发的意思。<sup>6</sup>比如吵架时的男子不是“阳刚”的，不吵架也能让人感觉到的才是真正的“阳刚”，后者就是“可能”的强势，前者只能是“实际”的，即依附于现实而动的强势。

现在根据上述考察重新探讨事例3。学习者H在模仿我的朗读并反复练习时，H是“实际”的，即顺应眼前的现实所动，另一方面，他又把自己置身于“可能”当中。也就是说，他一边做模仿我的朗读运动，一边从该刺激中抽身，去掉物质显现和人为性。此时他的“身体部位脱离了来源不明的状态，通过一种特殊的紧张显现为…某种活动能力”（M. 梅洛·庞蒂，2001 : 148）；他一边保持身体置于“实际”时所受到的刺激，一边把感受到的完全相同的知觉“归结为一种抽象外表特征”（同上：149）。H的修正行为，虽止于某种可能性又可严格挑选某种可能性；做某种运动的同时又可以进行下一个运动，在很多的选项中完成运动。梅洛·庞蒂称之为“获得一种现实性而又不离开其可能身份的可能事物”（同上：149）。因此学习者并不是把每个运动与每个刺激相结合达到条件反射，而是“获得了用某种解决办法来对付某种情境的能力”（同上：189）。

抽出被“实际”所诱导的关系，“颠倒身体和周围环境的自然关系，人的生产能力应该通过存在深度显露出来”（同上：153）。声调习得亦如此。梅洛·庞蒂没有忘记“通过存在深度”。人的生产能力决不是想象般的理性化的东西，而是被身体即自己潜在的运动能力所证实的东西。H能够进行可能运动，是因为他曾经把这些证实的东西通过实际运动加以完成，是他的体验所致；这个体验现在通过省略实际运动之类的具体的身体运动而完成，虽然把完成实际运动的身体当成基础，但是并不是进行这个运动。在这一点上，正是“可能（virtuel）”。由此可以认为人的生产空间是与身体能力相互联系的，二者之间只能是相关的。<sup>7</sup>

能做到流畅地发声，意味着获得了某种听觉形式、一种新的使用自己身体的方法。通过“实际运动”发声的身体进行“可能”运动，即使用人的生产能力重组身体。所谓身体，采用类比方法，就像是带眼镜，虽然可以看见物体，但其本身并非主题。身体自身是不被主题化，因动作和目的而浮出水面的“非存在区域”（同上：138）、点和面中的面。身体保持自身的平衡状态，为使声调流畅，必须获得身体的平衡状态。入门阶段的学习者学习声调，意味着他们以前的身体平衡状态将被打破。事例3中H对自己的发音所体验的蹙眉摇头的声调知觉，是需要被填补的在重新组合以后



而成为平衡状态的“空白”(同上:239),只有在他的体验中这种空白被告知,“只是由于某种缺乏,才出现在(他的)体验中,它的出现突然重建(他的)平衡和满足(他的)盲目期待”(同上:203,( )为笔者所加),才能最终达到自我修正。此时,H周边和以前大不相同,一个运动空间已经扩展。与之相呼应连为一体的平衡重组后,他的身体在扩大的空间里唯一所做的动作就是出声朗读自己读到的部分。他的声调发声没有形成表象亦不遵循条件反射。身体作为经过点,只需要通过身体完成声调发音。H不满意不慎发出的错误声调,力图纠正并当场改正,正是缘于此。

## 五 结语

本文摒弃语言教学中常有的因果关系式的思考方式,描述学习者学习汉语声调的学习体验,试图准确描绘其构造。遵循梅洛·庞蒂的“可能运动”理论的阐释,可以看出像本文这样的研究非常有必要,即不仅要考察表面上的熟练者所有特征,还要立足于根基部分的构造,也就是需要探讨表里一体的“实际运动”和“可能运动”的关系及其原理。研究结果可以证实教学一线的经验之谈——需要反复练习。当我们知道声调的朗读通过怎样的身体机制获得可能时,习得过程中学习者的身体动作就会带给我们更多启示。今后将通过更加丰富的实践事例进行更加深入的考察。

### 注

- 1 藤井(2002)详细阐述过定量研究的不足之处。
- 2 本文引用姜志辉译商务印书馆出版的M.梅洛·庞蒂(2001)《知觉现象学》时,原则上使用原文,同时亦参考Merleau-Ponty,M.(1945)。引文后加注括号,标明译文和原著页码,以示引用。
- 3 比如,对正在游泳的孩子来讲,水并不是透明的流动着的液体,而是在外走路时妨碍顺利行走的东西。教游泳的老师好像站在外界注视着孩子,极力想想象孩子的世界。但是进行表象的老师和运动中的孩子所处的世界截然不同。尽管有这样的隔阂,但是时时会有跨越隔阂的孩子,这样的孩子就是老师眼中所谓的好孩子。可以说声调指导时的例子与此相同。
- 4 藤井(2008)介绍过不经过表象在体味动作意义的同时快速准确习得声调的实践性个案。
- 5 根据梅洛·庞蒂的原文,这里的‘把握’为名词。本引文前面的引文中的“把握”为动词,即进行抽象运动的主体“把握”结果。这两个“把握”意思不同。梅洛·庞蒂使用saisir表示进行抽象运动的主体“把握”结果,使用prise表示名词的‘把握’(Merleau-Ponty,M.,1945:126)。该处是无法进行抽象运动的患者所说的“我需要把握”中的名词“把握”,是梅洛·庞蒂对原著中德国患者所说的“Anhaltspunkt”(同上:126)一词所作的法文译文。“Anhaltspunkt”由表示根据、线索的“Anhalt”和表示点的“Punkt”构成。德语“Anhalt”的动词形式为“anhalt”,是平稳安身之意。因此“Anhaltspunkt”即为可以平稳安身之处,即“抓手”。
- 6 参照《プログレッシブ英和中辞典》。
- 7 后期,梅洛·庞蒂把世界可以用身体能力来证明之意用“它[=我的身体]被纳入到世界的质地(tissu)之中”、“世界是由相同于身体的材料构成的”这样的语言表述。(M.梅洛·庞蒂2007:37,[ ]为笔者所加,( )为原文)。

## 参考文献

- M. 梅洛・龐蒂 (2001) 《知覚現象学》, 姜志輝译, 北京: 商务印书馆。
- M. 梅洛・龐蒂 (2007) 《眼与心》, 杨大春译, 北京: 商务印书馆。
- ニコライ・A・ベルンシュタイン (伯恩斯坦・尼古拉) (2003) デクステリティ 巧みさとその発達 (《论灵巧性及其发展》), 佐々木正人監訳, 金子書房。
- クラークス (路德维希・克拉格斯) (1971) リズムの本質 (《韵律的本质》), 杉浦実訳, みすず書房。
- メルロー＝ポンティ (M. 梅洛・龐蒂) (1967) 知覚の現象学 (《知覚現象学》), 竹内芳郎・小木貞孝共訳, みすず書房。
- メルロー＝ポンティ (M. 梅洛・龐蒂) (1966) 眼と精神 (《眼与心》), 滝浦静雄・木田元共訳, みすず書房。
- 藤井玲子 (2002) 「ネガティブな学習者観」に関する一考察 (“‘消极的学习者観’小考”), 《日本語教育》114号。
- 藤井玲子 (2008) 私の授業—「異なるもの」の理解と自己変容に着目して (“我的课堂 - 着眼于理解 ‘不同存在’ 及自我变化”), 《中国語教育》6号。
- 竹内敏晴 (1981) 話すということ—朗読源論への試み— (《说话这件事 - 尝试朗读源论》), 国土社。
- 竹内敏晴 (1983) ドラマとしての授業 (《戏剧般的课堂》), 評論社。
- プログレッシブ英和中辞典 (1998) 第3版, 小学館。
- Cumming, A. (1994) Alternatives in TESOL research: descriptive, interpretive, and ideological orientations. TESOL Quarterly 28.4, 673-703.
- Merleau-Ponty, M. (1945) Phénoménologie de la perception.: Gallimard.

## (論文要旨)

### 声調の習得—メルロー＝ポンティの身体論を導きとして

本稿は、筆者が日本人学生を対象に中国語の声調を教えた授業の記録を基に、メルロー＝ポンティの身体論を導きとしつつ、声調発声時の身体はいかなる状態にあるのかを解明することを試みたものである。考察をより深めるために、声調をまさに習得しつつある学習者の身体について記述した。その結果次の2点が明らかとなった。1) 声調は表象を通して習得されるのではない。2) 声調の習得は、発声運動が顕勢的運動から潜勢的運動へと変化することによってもたらされる。

### Acquisition of Chinese Tones: Learning from Merleau-Ponty's Theory of Body

**Abstract** : The purpose of this paper is to explore the mechanism of body pronouncing tones learning from Merleau-Ponty's theory of body. The analysis was conducted based on the present researcher's own teaching experiences in the Chinese pronunciation focused classes for Japanese university students. The results show the followings: (1) Tones are not acquired by representation (re-présentation) . 2) They are acquired by the transformation of vocal movements from the actual (actuel) ones to the potential (virtuel) .

**Key words** phenomenology, representation, potential movements