

フランス語教育の領野と教員の仕事

中 村 啓 佑

Jusqu'où le domaine de l'enseignement du français s'étend-il?

Keisuke NAKAMURA

は じ め に

ある仕事の範囲とその仕事に携わる人間の任務は、必ずしもアприオリに定まっているわけではない。もちろん、まったく無規定ではないし、時の経過とともに習慣が輪郭を定めてくれるとしても、普通わたしたちは、自分の仕事の境界線をせんさくしたり、なすべき作業の数を数えあげようとはしないものである。ことに大学における外国語教育のように、一見すべてが許されている分野では、そうした問を発する必要はあまり感じられなかったかもしれない。しかし、時代は変わったのである。「いかにして有効な教育をするか」が大学の隅ずみで真剣に討議されている今日、わたしたちもまたフランス語教育の領野と仕事の中身を明確にする必要に迫られている。

重ねていうが、決してアприオリな規定があるわけではない。本論で提出される諸問題も、過去から現在にいたる筆者個人と仲間達との思索と実践に基いて、少しずつ形を整えてきたものである。まず、個人のレベルでいうならば、ここで扱われる諸問題は、今日までの教歴と研究を背景にしており、なかでも、「フランス語学習・教育学形成に関する覚え書き」の中に散見する。ただ、「覚え書き」がもっぱら現状批判を目指して抽象論にとどまったのに対し、本論は実際の活動につながった具体的提案を目指している。

というのも、「フランス語教育を考えるつどい」から“Rencontres pédagogiques du Kansai”にいたる教育研究活動の過程で、若手教員を対象にした教育研修計画がしだいに現実性をおびてきており、本論はこの研修活動にインパクトを与えると同時に、そのプログラムに具体的材料を提供したいと願うからである。そればかりではない、本論が、単に個人的感想を越えていると自負できるのも、「フランス語教科教育法」の授業において学生諸君との討議をへ、また、同僚達の批判を受けているからである。従って、筆者個人の教歴と研究、同僚達との研究会活動、それに「フランス語教科教育法」の講義と三つの活動が本論の基盤を形成している。

以上の説明からもすでに明らかなように、この論文で問われるべき主要な問題は、1) フランス語教育が担当すべき仕事とは何か、2) 規定された範囲の仕事をこなしてゆくために、わたしたちは何が出来なければならないか、の二つである。しかし、フランス語教育の領域を劃定し従事する教員の理想的条件を論ずるためには、まず何よりも、言語のレベルと言語教育のレベルの違いを明確にしておかなければならない。なぜなら、この二つのレベルが混同されてきた結果、フランス語をよく知ることだけが、まるでわたしたちの仕事のすべてであり、理想の条件であるかのように考えられてきたからである。従って、まず、この両者の違いを明らかにした上で、先の二つの主要問題にかかることにする。

第1章 言語のレベルと言語教育のレベル

「フランス語教育の内容は、フランス語という言語の特性だけではなく、学習者・教授者の置かれている状況によって左右されるところが大きい」というのが、従来からの筆者の基本的立場である。であれば、フランス語に囲まれてくらしている者、フランス語の近くにくらしている者、フランス語から遠く離れてくらしている者、それぞれに同じ教育が施されてよいはずはない。であれば、わたしたちのように、「この言語の外で生活しつつ、この言語を学ぶ者の言語的、物理的条件はどのようなものであるのか、またそうした学習条件のもとでは、どのようなフランス語を、どのようなやり方で提示するか」の研究が成されてしかるべきであった。にもかかわらず、言語そのものを研究することが言語教育を研究することと混同されるか、さもなければ、フランス本国の方法を導入、応用することでこと足れりと考えられて、わたしたちにとって言語教育の何たるかが議論されることなく今日に至ったのである。ここでは、「現実のフランス語」、「学習・教育対象としてのフランス語」、「教室のフランス語」という三つの概念を導入、説明することによって、言語のレベルと言語教育のレベルをしゅん別し、両者の関係を明確にして次章以下の理論的前提としたい。

学習者・教授者のフランス語に対する位置

学習者と教授者がフランス語に対してどういう位置にあるかは、両者の住む社会の地理的位置と歴史的状況にかかわっており、以下のように四つに大別できるであろう。ただし、ここでは、学ぶ者と教える者の母語が同じであって、同じ社会に属しているものとして話をすすめる。

第一は、家庭にあっても、社会にあってもフランス語が用いられている場合、つまり母語、公用語、いずれもがフランス語の場合である。フランスの大多数の住民、スイスの一部住民、カナダの一部住民がこれにあたり、教える者も学ぶ者も文字どおりフランス語に囲まれている。要するに、母語としてのフランス語教育であって、我国の国語教育がほぼこれにあたる。

第二は、アフリカ諸国やフランスの海外県のように、多数住民の母語は別の言語であって、公用語がフランス語である地域。例えば、マルチニーク、タヒチ、ニューカレドニアなどの場合である。それら住民にとっては、フランス語教育は公用語教育ということになる。フランス語に囲まれてはいるが、家庭と社会の間に断絶があるから先の場合よりも問題は複雑である。

第三は、母語、公用語ともにフランス語とは別の言語であるが、隣接地域でフランス語が用いられている場合。イタリア、スペイン、ドイツ、イギリスなどがこれにあたる。もちろん、外国語としてフランス語を学ぶわけだが、フランス語常用者と接する機会は多いし、書きことばにしろ話しことばにしろ、資料はきわめて入手しやすく、その気になれば簡単にフランス語の中に身を置くことができるから、わたしたちの場合とは違って有利な状況にある。

最後に、第四は、学習者・教授者ともにフランス語圏から遠くに住んでいる場合である。学習者にとっては、フランス語は先の場合ほど身近ではないし、それほど簡単にフランス語に浸ることはできない。ただ、フランス語圏の国家、特にフランスとの政治的、経済的、文化的関係が緊密であれば、地理的には遠くともフランス語教育の観点から見て近く感ぜられる場合もある。例えば、60年前、30年前、現在と三つの時点を比べてみれば、日本の学習者にとってフランスがいかに近いものになったか実感できよう。

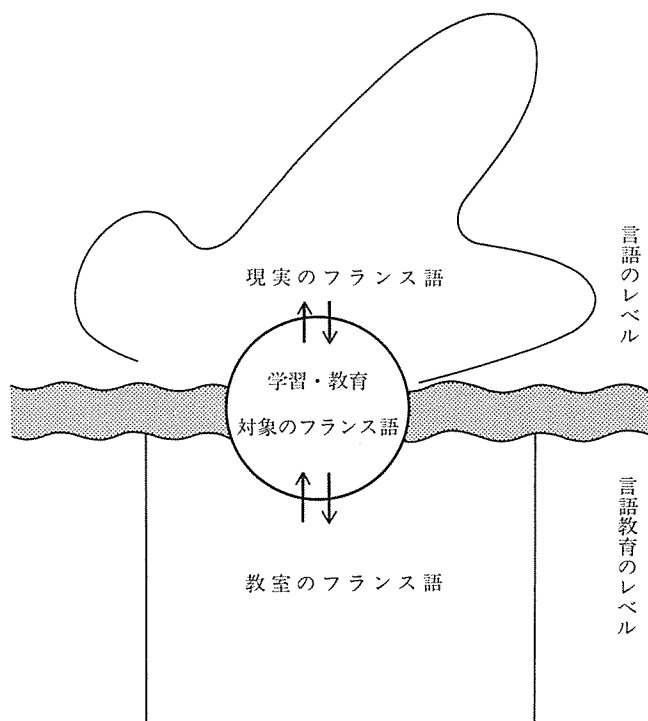


図1 現実のフランス語／学習・教育対象のフランス語／教室のフランス語、三者の関係

とはいえ、それはあくまで時代的な比較においてであって、現存する地理的距離がなくなるわけではないし、その距離感が与えている心理的な隔たりは埋めるべくもなく存在することもまた事実なのである。第4のケースを図式すれば、図1のようになるであろうか。上述が言語のレベル、下段が教育のレベルと言ってもいいだろう。別の言い方をすれば、上段にあるのは現実のフランス語、下段を飛びかうのは教室のフランス語である。中間のまるい枠が学習・教育対象のフランス語であって、現実のフランス語の投影であるという意味で言語のレベルに関係し、これを具体化、応用したものが教育のフランス語だという意味で、言語教育のレベルに関係する。

現実の言語—多様性と流動性

ところで、このような区別は誤解を招きかねない。すなわち、かつてのように、いわゆる規範的フランス語を設定して、それ以外は品の良くないものとして排除するといったピュリズムの再来と受け取られかねないのである。しかし、断じて、そうではなく、ここで区別したかったのは、あくまで、複雑、多様で常に変化、流動している現実の言語とある程度安定的でなければならない教育の素材の違いなのである。言ってみれば、言語学者が対象とする領域とわたしたちが対象とする領域の違いなのである。

言語のみについていうならば、むしろ、わたしたち教える者は、一言語内部の多様性と変化を十分に意識していなければならないであろう。すなわち、現実の言語の世界には、地理的な差異が存在するのみならず、*langue populaire*, *langue familière*, *langue courante*, *langue soutenue* などさまざまなレベルがあり、社会階層、職業集団、年齢によって多様に、微妙に異なってくる。しかし、それらは、あくまで相違であって、決して価値の差ではないこと、従って、どのような集団の言語にも、それぞれの面白さ、それぞれのたくまざる工夫が見られるのであって、それぞれの独自の色彩が人間関係を生き生きしたものに行っていることを把握しておかねばならない。こうした、言語内部の豊さや多様性についての的確な知識と健全な判断力をもたないと、政治的な優劣を文化的優劣と見誤ったり、方言や他民族の言語を残酷な手段で抑圧することにつながりかねない。しかしながら、だからといって、外国語として、しかも限られた条件のもとで教えるわたしたちが、フランス語のあらゆる側面を扱うわけにはゆかず、また、変化と流行の最先端を追い掛けるわけにゆかないのは当然だろう。教育の言語は不動だということではない。それもまた確かに時代にそって変化してゆくのであるが。ただ、現実の言語よりもいくらか遅れて変化するのだ。現実の言語の多様性と流動性を把握するというのは、言語について語る時の態度の問題であって、多様であり変化してゆく現実の言語が、そのまま学習と教育の対象となるわけではない。

学習・教育対象としてのフランス語

以上のように、現実のフランス語は、そのままでは教育素材とはなり得ないことを確認した

上で、それでは、「学習・教育対象としてのフランス語」とはどのようなものであるかを考えてみよう。

まず、それは、絶対的に定まっているわけでも、法典のようにどこかに明記されているわけでもない。むしろ、時代によって、教育者や言語学者の言語観、教育観によって、あるいはまた、学習者・教授者の所属する社会の要請などによって、少しずつ変わってゆく相対的な概念であり、教授者の頭の中や、フランス語を紹介し提示しようとする著者や編集者の頭の中にあるフランス語像と言ってもよいであろう。

現実のフランス語との関係で言うなれば、どこからどこまでが現実のフランス語で、どこから学習・教育対象のフランス語が始まるといった性質のものではなく、現実のフランス語から抽出された、最大公約数的な言語なのである。現実のフランス語をぬきにしては考えられないが、現実のフランス語そのものではなく、そのもつ、地域や階層や職業などの隔たりを除いた、どこでも、いつでも応用のきくフランス語である。

そうした意味で、今度は外国語としてフランス語を学ぶ側から見れば、学習・教育対象のフランス語を備えることは、かなり高度な、その意味で理想的目標であって、これがひととおり頭にあれば、話しことばの面でも、書きことばの面でも、フランス語圏の言語生活には不自由しないであろう。従って、現実のフランス語よりは、簡素で、外国人に容易に学びうる言語ともいえよう。先の、1や2のケース、すなわちフランス語に囲まれた人達にとって、フランス語のコードがかなり自然に形成されるとすれば、こちらのコードは、意識的な、長年にわたる外国語学習の果てに手に入る、いや頭に形成される、やや小型のコードである。

それでは「学習・教育対象のフランス語はどこに材料を求めるか」、換言すれば「何をモデルにするか」というならば、現実のフランス語の内でも、フランス語常用者の、内輪ではない言語生活の中であると答えておこう。それは、ジャーナリズムの言語であるとか、学校の言語であるとか、公的な色彩をおびたものばかりではない。話しことばでは、私的な生活のやりとりも入ってこようが、その場合も第三者を意識したことばであると考えてほしい。ということは、どんなにくだけた対話であっても、本人どうしあるいは、特定のグループしかわからぬ表現や統辞法、発音などがふくまれないということである。

教室のフランス語

一方、教育・学習対象としてのフランス語の具体的な表れが、先に触れた「教室のフランス語」である。前者が、抽象的概念であるのに対して、「教室のフランス語」は、きわめて具体的な学習・教育の素材であり、教科書や辞書、参考書のなかに、あるいは視聴覚教材の内に存在するばかりか、教える者のフランス語、すなわち例文、質問がそれである。もちろん、質問に対する学習者の答や、学習者の質問もそれがフランス語としての形をなしており、寛容なフランス語常用者に理解されるという条件で、これに数えられよう。要するに、教室内で行われて

いる「疑似コミュニケーション」のメッセージはすべて「教室のフランス語」ということになる。それでは、フランス語の作品や documents authentiques はどうなるかというなら、それは実際に話されたり、書かれたりした時点では現実のフランス語であり、用いる時と場所の観点から選択され、学習の素材となっているという意味で、「教室のフランス語」なのである。

学習・教育対象のフランス語がほぼ最終的な目標だとするならば、教室のフランス語は、その目標に向って選択し、配列した、独特の discours であると言えよう。すなわち、現実の discours が、相手に伝えるべき意味だけを担っているのに対して、こちらの方は、それ自体が内包する意味と同時に、教育的な役割をになっている。教室のフランス語は、現実のフランス語を土台にすると同時に、それが果たす教育的役割の観点から選択されねばならないのだ。

選択基準の第一は、応用性である。パリでは通じるがダカルでは通じない、あるいは、その逆というのは困るのであって、その意味で、出来るだけ偏りのないものが望ましい。が、「偏りが無い」というのは、フランス語として不自然であっていいとか、生き生きしていなくてもいいとかいう意味ではない。教室であつかわれるフランス語は、フランス語としての特徴を十分に偏えていなければならず、その意味では、「生きのいい」フランス語でなければならないのだ。この問題は、次号「教科書・教材論（仮題）」で発展させるつもりである。ただ、応用性こそは、公的な教育におけるもっとも重要な性質のひとつであることを再度強調しておきたい。

第二は、学習と教育の目標である。話しことばを中心に学びたいのか、主として書きことばを学びたいのか、また、程度で言えば、フランス語常用者に近いところを目指すのか、フランス語圏で不自由しない程度か、あるいはまた、基礎的な力の獲得が目標であるのか、などによっても異なってくる。なお、目標の問題は次章で論ずる。

第三は学習条件である。まず、学習者の母語が何であるのかという問題。というのは、スペイン語やイタリア語を母語とする人達に対する場合と、わたしたち日本語を母語にする人達の場合では、どこに力点をおくかが違って来るはずである。更に、どのような外国語を、どの程度修得しているか、もし仮に、中学、高校で英語教育がなされていないとしたら、日本で出版されるフランス語教科書はずいぶん違ったものになっているであろう。次に、学習時間がどの程度保証されているか、また、物理的環境はどうか。最後に、非常に重要な要素であるが、学習者のニーズや好みは何かである。こうした、さまざまな条件が、教室で用いるフランス語の内容をある程度まで限定するであろう。そうした意味でも、学習条件の研究は、わたしたちにとって重要この上ない仕事なのである。

現実のフランス語をぬきにして、学習・教育対象としてのフランス語を考えることはできない。なぜなら、学習・教育対象のフランス語は、教育というレンズを通して、きょう雑な現実

のフランス語が結んだ、線のハッキリした像なのだから。一方、学習・教育対象のフランス語が実体のない像だとするならば、教室のフランス語は、そうした像に似せて作った、見たり聞いたりできる具体的なフランス語である。それが、現実のフランス語と異っているとすれば、現実のフランス語が現実のコミュニケーションのために用いられているのに対して、教室のフランス語は、教育を目的として、疑似コミュニケーションのために作られている。現実のフランス語は教室のフランス語にモデルを提供しはするが、それは、教育の観点から選ばれ、手を加えられているのであって、現実のフランス語がすべて、そのまま教室のフランス語になるわけではない。本章で強調したかったのは、まさに現実のレベルと教育のレベルを混同してはならないということなのだ。

しかしながら、教室のフランス語と現実のフランス語はいつもパラレルな関係にあるのではなく、学習・教育が進むにつれて、両者は限りなく近づいてゆくであろう。というのも、学習・教育の最終的な目標は、学習者が現実のフランス語の中で、あるいは、それに対して、身を処してゆくことなのだから。それでは、具体的にはどうなるか、という問題は、次章の目標設定の問題、第3章の教室活動の問題とかかわってくる。

第2章 目標の設定

前章では、フランス語以外の言語を母語とする社会でのフランス語とフランス語教育の関係を論じた。これに対して、2章以降は、我国におけるフランス語教育、なかでも大学のフランス語教育に視点を移して具体的にどのような仕事待ち受けているのかを考えてみたい。そうした仕事のうちでも、最大にして緊急を要するのは、前章の終りにも少し触れた学習条件の研究と、これを基礎として行われる目標の設定であろう。ここでは主として後者の問題を中心に話を進める。

ところで、これまでの日本のフランス語教育では、フランスの言語と文化の研究に没頭するあまり、学習の条件を研究しようとする態度がほとんど見られなかったように思われる。つまり、研究が先行して教育が欠如していたのだ。フランス語だけに目が向けられ、学習者が忘れられていたのだ。今や、視点を眼前にある学習者に移す時が来ている。

とはいえ、「学習者を中心に据える」ということはフランス語を軽視することではない。むしろ、学習者を大事にすればするほど、わたしたち教える者にとっても、また学習者にとっても、フランス語は重要性を増してくる。というのも、わたしたちは、フランス語教育というものを、文字どおり、「フランス語の能力を身につけさせるような教育」だと考えているからであり、社会がそれを要請しているばかりか、他ならぬ学習者もそれを望んでいると考えられるからである。

わたしたちの最終目的はコミュニケーションのためのフランス語である。フランス語圏の人達と交流を可能にするための教育である。ただし、最終的な目標と中距離の教育段階における、いくつかの現実的な目標を区別しておこう。最終目標というのは、時間的に十分なゆとりがあって、自分の望むままに勉強が続けられる恵まれた環境にある場合に到達できるレベルを言うのであって、前章の概念でいうならば「学習・教育対象としてのフランス語」を意のままにできるようにすることであろう。これに対して教育における現実的な目標とは、学習条件を考慮した上で設定できる、個々の教育機関、個々の教室における目標である。本論では、すべてのケースにわたって議論するわけにはゆかないので、最も代表的な二つのケース、つまり、専門として4年間学ぶ場合と専門ではなく2年間学ぶ場合を検討してみたい。大学で、学習者が設定する目標に到達できるようにするためには、学習者自身の努力や工夫もさることながら、教育活動を計画に展開してゆく教授者自身が一定水準の言語能力を備えていなければならない。学習者の問題は教育者の問題を含んでおり、教授者の条件を抜きにして学習の条件は語れないのである。教授者自身の言語能力、学習者の言語能力、それに教育目標は、次に述べるように、それぞれ緊密な関係のもとにある。

教授者の目標

教授者が理想とする目標は、ある種のネイティブスピーカーのようにフランス語を操り、この言語について知っていることであろう。ということは、聞きやすく、わかりやすく、論理的なフランス語を話せ、説得力のある、明解な文章表現力を備え、フランス語とその背景となる文化について説明できる十分な知識をもつことである。しかしながら、これは、いわば幻の目標みたいなもので、よほどの素質と環境に恵まれないと無理なので、その一步手前の、努力しただいで到達可能な目標を設定の方が現実的であろう。これが、前章で規定した「学習・教育対象としてのフランス語」を身につけることであり、わたしたち教える者が一応の目標とする、C1(図2)である。

具体的に言うと、まず、ゆっくりでもいいから、内容のある事柄を、明確に、筋道をたてて話す力があること、いかにプロの教師といえども、外国人である限りネイティブスピーカー並みのスピードやなめらかさを要求するのは不当であろう。次にフランス語の特徴をよく伝えるような音読が可能であること、仕事に関係するものなら、かなりの速度で読め、新聞、雑誌を読むのに面倒を感じない読解力をもつこと。更に、短くて、やさしい文章なら簡単に書け、助力があれば、レポートや論文を仕上げる力のあること、要するに、話しことば、書きことばを問わず、知的な言語生活に大きく不自由しない程度である。

しかし、教授者に要求される能力はこれだけではない。すなわち、教えるものには、フランス語を用いて仕事をする実務家とは違った、教授者独自の力が必要である。が、これに関しては、教師の能力を論ずる第3章で発展させることにする。一方、フランス語教育にとっての重

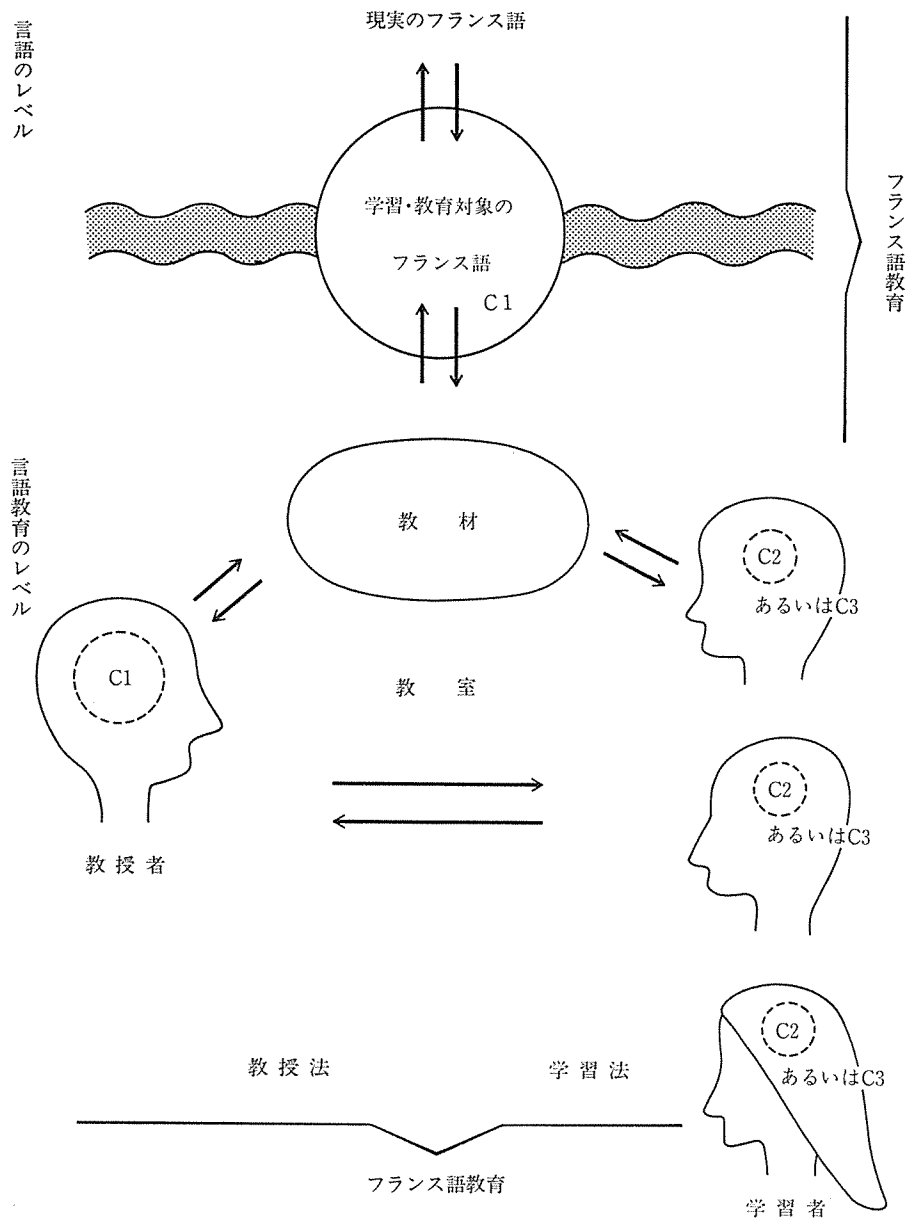


図2 目標とする言語能力

要課題である学習者の目標であるが、この場合、フランス語を専門にする学習者とそうでない学習者、すなわち、大学で4年間にわたって学ぶ者と、いわゆる教養科目の第二外国語として2年間学ぶ者の二つに分けて話を進めることにする。

専門学習者の場合

フランス語の文化的背景、フランス語学に関する授業、フランス文学を含めて週に数回、数時間の授業を4年間にわたって履修するフランス語専門学科の学生達の場合、目標としての言語能力を設定することは、それほどむづかしいことではない。先に「幻の目標」と名付けた高みに夢を馳せる若者もあろうが、教育の場で語る目標としてはあまりに漠としたものである。また、教師の場合に設定したC1は、より具体性を持つとはいえ、4年という歳月を考えると学習者にとっては無理があろう。確かに、目標は現実よりも高い所に置くとしても、例外的少数者のみが到達できるようなものであってはならない。わたしたちは、個人的英才教育を語っているのではなく、一般的な集団教育を語っているのだから、とすれば、研究室や学科単位で設定する目標は、多分、C1をひとまわり低くしたようなものとなるであろう。

ということは、C1を備えている教師がフランス語圏での言語生活に不自由することがないように、C2を備える学習者もまた、それほど不自由することはないであろう。具体的にいうと、日常生活レベルのフランス語にはそれほど不自由しないばかりか、例えば関心のある社会問題についてなら、少々時間はかかっても、まわりくどくも、何とか自分の考えを伝える程度の力である。また読むことの好きな者なら、辞書の助けを借りつつも好みの本を楽しむ程度、こみいったことがらでなければ書ける程度の力をもつことになる。

もちろん、これは一つの目標であって、教育機関によって、これよりも高くするところ、低くするところ、あるいは、話す、読む、書くのどれか一部を突出させるところなど、さまざまであろう。肝心なのは、出来るだけ具体的な目標を設定しておいた方が、学習者に対しても説明しやすく、教育がしやすく、教員間の共同作業もスムーズに行われるということであり、目標の設定こそは、それ以外の仕事すべてにかかわる重要な課題だということである。

非専門学習者の場合

これに対して、いわゆる第二外国語としてのフランス語学習者の場合、目標設定はかなりむづかしい問題をはらんでいる。理由はいくつか考えられようが、主なものを三つばかりあげてみると、まず、第一は、先の場合に比べて、学習者の専攻科目は多種多様であり、好みも違えば、将来設計も違って来るからである。当然、フランス語が彼等学習者の生活、殊に知的生活に示める位置と重要性が違って来る。更に、専門として学ぶ場合には、一応の動機があってこの言語を選んだのであれば、ことばの勉強が嫌いだということはまず考えられないが、教養科目の場合には、もともとことばの勉強に気が進まない者、それまでの国語や英語の授業でつまずいて、外国語の学習に対して拒否反応をおこす者など、学習意欲に関しても多様である。し

かも、学習時間数、設備などを含めて、物理的な学習条件も良くないというのが第三の理由である。しかし、明確な目的と計画をもたない学習者を含むのであればなおのこと、わたしたち教える者の責任は重大であり、目標の設定に重大な関心を払い、多くの時間を費やす必要があるように思われる。

このような独自の条件を考慮するとき、ここに設定される目標が先の場合と大きく異なるのは当然であろう。それは、先の C2 とは次のような点で異なっている。すなわち、そのままでは現実の言語生活に、臨機応変には対応出来ないものであって、その意味では、言語能力と呼ぶことはできない。が、それは、ある一定の条件の下では作動する力であって、そうした意味で、フランス語の言語能力を形成するための核とでもいうべきものである。いまいし具体的に規定すれば、次のようになるであろう。

まず第一は、フランス語の音の特徴を音連鎖全体でとらえることである。個々の母音や子音以上に、フランス語特有のリズムやイントネーションを会得し、音が統辞にかかわり、意味にかかわっていることを、身体と精神の両方でしっかりと把握し実現出来るようになることである。なぜならば、これこそ教育の場で効率よく学べ、身につけているといえないとでは、将来の学習に大きな差が出てくる条件だからである。第二に、音と綴りの間の関係を身につけ、メモや簡単な手紙でいどなら、ゆっくりでいいから、フランス語常用者が理解できるように、はっきりと音読できるようになること。これが出来ていれば、将来、書きことばを深く学ぼうとするとき、大きな力となろう。第三に、時間をかけてもいいから自分の生活について語り、他人の生活についてたずね、旅行をするのに最低限の用を足せる程度に表現できること。第四に、生活レベルのことがらについて、辞書や本の助けを借りながらメモあるいはごく簡単な手紙が書けること。第五に、以上のような表現と理解をスムーズにするために、フランス語の構造に関する最小限の知識を得ること。これが、二年間の学習の終りで目標とする「フランス語運用能力の基礎」というべきものである。

以上の説明からもわかるとおり、専門ではなく、2年間しか学ばない学習者の場合には、「…の助けを借りて」とか、「時間をかけて」とかの付帯条件がいろいろな形でついている。いや、C2 よりもはるかに多く付いているところが特徴である。ということは、学習者の能力は、教室では有効であっても、現実の言語生活では、まだるこしくてとても間にあわないということである。もちろん、全然役に立たないということではなく、主題が限られているとか、相手が熱心に耳を傾けてくれるとか、できるだけ表現しやすく気を配ってくれるとかの、限られた状況の中でしか効力を発揮しないということなのだ。もちろん、「週2回、年間25回、2年間の授業で、C2の能力——聞く、話す、読む、書く——をつけることが出来る」と標榜することは出来よう。しかし、教育目標は夢をうたうものではなく、ある程度の現実性をもたねばならない。4年には4年の目標が、2年には2年の目標がある。そして、同じ2年にしても、学習者のお

かれた条件によって、目標はまた異なるはずである。そうした差異を無視して置かれた目標は、宣伝文句ではあっても教育目標とは言えない。

重ねていうが、ここで設定した C3 を、先の C1, C2 と同じ意味でそのまま言語能力と呼ぶことはできない。しかし、それは何の役にも立たぬ知識の寄せ集めではない。ある一定条件のもとでは作動するばかりか、列挙した五つばかりの力をそれぞれ伸ばしてゆけば、そのまま現実の言語生活で使える言語能力 C2 へ、さらには C1 へと発展してゆく、いわば、潜在的可能性なのである。そして、それはまた、時を経て、社会生活の中でフランス語が必要となった時、次の学習をはるかに容易にしてくれる、潜伏期間の長い、堅固な可能性である。

本章では、専門課程の目標として「応用可能な言語能力の形成」を、第二外国語としての学習目標に「フランス語運用能力の基礎の形成」を設定した。ここに掲げられた目標はまだまだ抽象的であり、例えば C1 で「自分を語る」とは、どの程度までをいうのか、どのような表現項目までが含まれるのか、読むにしろ書くにしろ、どの程度の語彙を潜在的に備え、また実践的に備えるのかなど、もっともっと具体的に書くことも出来たであろう。しかし、これまで、教員個人のレベルでも研究室のレベルでも、ここに掲げたような粗い目標さえも明確に表現され、検討されたことはほとんどなかったのであるから、大事なものは、ともかくも規定し得たことなのだ。

言い訳がましくなるかもしれないが、要求されるような、具体的で、細部まで規定した目標は、むしろそれぞれの学校で、学習者のニーズと教える側の言語教育観、学校のエデュケーション方針とつきあわせて、独自のものを作るべきではないだろうか。もちろん、筆者の考え方がはっきりと表れるような一例を描き出すこともできようが、そのためには、もう一つの問題と関連させた方がわかりやすいだろう。すなわち、そうした細かな項目の形をとった具体的な目標を、どのようなクラスで、どのように配列してゆくか、の問題につながることである。こうしたプログラム、別名コースデザインの問題は、言うまでもなく教員の大きな仕事であるが、本論では扱いきれない上に準備も不十分なので、次の機会にゆずりたい。

第3章 教授者の能力

学習目標とカリキュラムが定まり、選定された教材の上に授業計画がたてられると、いよいよ実際の授業である。可能性の領域から現実性の領域に移り、わたしたちの予測と判断が正しかったかどうか試されるわけである。といっても、目標に向ってカリキュラムをしゃにむに消化してゆくわけではない。授業を進めながら学習者の反応を観察し、希望や要求を検討し、カリキュラムを手なおしするのも教育活動のひとつである。目標やカリキュラムは、すでに学習条件を研究し、学習者を十分想定した上で決められているのであるが、現実の学習者は常にわ

れわれの予測を越えるし、教室活動という集団活動は、予想とか計画など静止的な精神活動にはとらえられないエネルギーの高まりを見せるものであるから、現実に対応しつつ、柔軟に手直しすることが必要である。肝心なのは、わたしたちの理念を貫徹させることではなく、目的に向かう学習者の歩みを楽にし、しかも確実にすることなのだ。

しかし、学習を大切にすると、教授者が方針をもたず教室を混乱に任せることではないし、ましてや教授者に力量がなくてもよいということでは、さらさらない。学習者に視点を置けおくほど、また教室全体のヴォルテージを高め、しかも個々の学習者を開花させようとすればするほど、フランス語の力も、授業活動を営む力量も必要になってくる。繰り返すことになるが、教室活動が活発になるためには、もちろん熱意ある学生が必要であるが、そういう学生を育てるのはわたしたちなのだ。前章では、主として学習者に焦点をあてて目標設定を論じたがここでは、教授者に視点を移し、活発で効果的な教室活動を展開するために、わたしたちに、どういう能力が要求されるのかを考える。そのためには、拙論「授業計画論」で提示した三つの概念、「フランス語運用能力」、「フランス語教育能力」、「教育能力」を発展・説明することがいちばんの近道であろう。

先にわたしたちは、教授者が高度なフランス語能力を目指さねばならないことを強調した。が、しかし、そのことは、わたしたちが万能でなければならぬということではない。実務家の中には、わたしたちより優れた言語能力を備えた人はいくらでもいるであろう。というのも、彼等にとっては、専門領域で実用的な力を発揮することがすべてであって、それ以外のこと、例えば、言語について説明したり、他者の能力を養成したりすることはまったく要求されない。それに対してわたしたちの方は、まず、基礎を中心とした一定領域において、学習者のモデルとならねばならず、更には、学習者の理解と表現が適当かどうかを判断し、必要に応じて助言、訂正しながら相手の力を上げてゆかねばならない。その意味で、実務家のように突出してはいないが、平均的で総合的なわたしたちの言語能力は、何よりも、他者の学習、他者の能力養成を前提としているのである。

フランス語教育能力

他人の能力養成を前提とするということは、言い換えれば、わたしたちの言語能力が教育へと通じていなければならないということである。本人自身がコミュニケーション能力を備えているだけでは不十分なのであって、その力が、他ならぬ教室で、別の能力と結合して発揮されねばならないのである。この、半ば言語の力、半ば教育の力を「フランス語教育能力」と呼ぶことにしよう。

具体的に言えば、一定の量の語、表現、文を意識的にストックし、いつでも使えるようにしておく能力である。フランス語を教える人間として当然であるが、要は、教室で必要に応じて、スピーディに取り出したり、応用、展開したりしなければならない。スピーディにという

ことは、手品の鮮やかさで学習者の目を見晴らせるということではない。必要な時に、必要な例や質問を引き出させることを言っているのである。そしてそのためには、教授者自身が、語、表現、文、文法項目を含んだ一種の簡略辞典と化すことである。一般の辞書が、最先端の流行語から、種々のテクニカルタームまで「現実のフランス語」を集録しているとすれば、この生きた辞書はまず何よりも、基礎語彙と教育上必要な語彙、表現、すなわち「教室のフランス語」を集録し、手持の事項に関して、意味と用法の両面で自在に説明、応用、展開できる可能性を備えていなければならない。一般の辞書では、引き出した個所の記載事項を、必要な説明や例文を求めて上から下へと順番に探してゆかねばならぬとすれば、この教室を歩きまわる辞書は、その場その場の必要性に応じて、意味を、同義語や類義語、反対語、例文あるいはそれらに関する質問を取り出して全体に提供出来る、自動機械なのである。

このように書いてくると、教師の独り舞台が目に見えるようだが、真意はむしろ逆であって、ここでいう能力は、学習者の理解のために、時と場所を選んで発揮されることを忘れてはならない。彼に課せられるのは、むしろ、自己抑制と忍耐と適切な判断力である。自分で言ってしまうば手っとり早いものを、相手に答えさせるために自分を抑えること、相手が答を見つけるまでじっと我慢していること、頭にひらめいた例文や質問を、教室のレベル、相手のレベルにあわせて、どのような形で、どの時点で提出するか判断力が要求されている。辞書や自動翻訳機が、相手の能力を識別できず一律に同じ情報を与えるのに対して、相手によって変化をつけてゆくところに、また一挙に情報を与えるのではなく、質問という形式をおりませながら、少しずつ着実に理解へといざなってゆくところに、教えるという行為の素晴しさが、教える者の偉大さがあるのだ。

外国語の授業と一般的な講義との決定的な違いは、説明、すなわち教員の「話」の比重と学習者の参加の仕方にある。講義では、いかによく説明されたかが問題になるのに対して、わたしたち外国語の授業では、学習者がどれだけ作業に参加し、一定の応用力をつけたかが問題になる。少し極端な言い方をすれば、伝統的な意味での講義は、内容が優れていればいいのであって、その後は聴講者の内的熟成に任されるが、外国語の授業では、全体を巻き込んだ、何等かの意味での実践的作業が必要であり、それを通してしか実際の能力はつけようがないのである。もちろん、学習者が主役でないような教育はあるはずもないのだが、なかでも、語学教育は、ことばを扱うが故に、学習者と教授者、学習者と学習者の交流、交換が大きな役割を果たし、その意味で、学習の役割がもっとも重要視される教育なのである。

学習者の側から見れば、ディアログを教員あるいはテープの後について繰り返すこと、テキストを全体あるいは個人で読むこと、出された質問に答えること、日本語あるいはフランス語で意見を述べること、フランス語で表現したり、質問したり、答えたり、文や文章を書いたりすること、あるいはまた、グループで応答したり、意見を交換したりすることなどなど。教

える側から見れば、両者が、こうした活動に積極的に参加するにはどうすればよいのかを考えること、また、それら活動のなかで、ひとりひとりの問題をいかに全体の問題として注目させ、考えさせるか、逆にまた全体の課題をいかにして個人に適用してゆくか、しかも、そうした活動をスムーズに行うために、先に見たように、フランス語の例文、語彙、文法説明、質問、エピソードをいかに臨機応変にさしはさんでゆくかを考えねばならない。しかし、ここまでくれば、もうフランス語の問題を越えて、教育能力一般の問題に踏み込んでいる。

教育能力

それでは、一般的な教育能力とは何であろうか。残された紙数で、この大問題に整然とした解答を出すことは不可能であるから、ここでは、二つの基本的な態度、すなわち、これがなければ教育が成り立たないのではないかと思われる考え方を、あくまで経験的に提示し批判を仰ぐにとどめたい。ただ、ここで教育という場合、それは「教室教育」を問題にしているのだということを確認しておく。

教室教育に必要な能力とは、まず、教室という独特の小集団の中に個人を発見し、個人の力を小集団ならではの仕方で発揮させる能力、と言っておこう。当然のことながら、最終的には個々人が問題になるとしても、「集団の知的活動の中で個人の知力を活発化するところに教室教育の特性がある」と言えるのではあるまいか。集団の中に個人を埋没させるのではなく、その中でこそ生かす道を見つけねばならない。しかし、個人にばかり目を向けると、集団独自のあり様、集団ならではの人間の輝きと熱を見失ってしまい、教室は混乱あるいは沈滞の状態に陥るかもしれない。アナーキーかアモルフな集合になってしまうのである。ここに教室教育の矛盾があり、緊張がある。これを止揚するためには、学習条件の研究、綿密な準備、教室内での不断の注意力、人間に対する強い関心を必要とするが、これについて詳述するためには、なお数年の経験と観察と思索を必要とするであろう。

現時点で言えるのは、「個人を発見する」とは、アノニムな、仮面をつけた集合体から、名前をもった、素顔の人間を識別することである。個々人の知的現在を見て過去を推察し、共に未来を考えることである。あまりむづかしいことを考えないで欲しい。例えば、読む時や答える時に学生が小さな声しか出せないようなら、なぜ教室では声が出ないようになったのか、どうすれば大きな声ではっきりと発音出来るようになるのかを共に考える、ただそれだけのことなのである。かつて、「教室には三つの時間が流れている」と言ったことがある。ひとつには個々人の学習史、ないしは、精神史、いまひとつは教員の個人史、すなわち教歴、第三に両者の出会いとしての教室の時間である。わたしたちが直接に関与できるのは、確かに第三の時間だけである。しかし、わたしたちの知的活動も学習者のそれも教室を越えて広がっているのであるから、わたしたちの教育は出会いの時としての今を超えて、すなわち、直接的活動としての教育活動を越えて広がってゆかねばならない。すでに、到達目標を設定することにしてから

が、教室の現在を越えているではないか。教室とは、個々人の知的運命が会合する場所であるとすれば、学習者も教授者も、そこに遭遇することによってそれぞれの知性を活性化し、そして、その遭遇を喜べるような時間空間を作りあげてゆかねばならない。これこそわたしたちに課せられた使命ではなかろうか。

しかし、このような幸福な出会いが成立するためには、教員の側からの、絶えざる呼びかけが必要である。どれほど学習者の意志と自発性が尊重されようとも、学習者が教室活動全体と長期的な教育活動を見通しているわけではないのだ。なぜなら、彼等には、全体の動きよりも自分の学習が優先するし、現時点までに学んだことがらは見えても、それから先は見通せないからである。彼等に思想がないというのではない。ただ、教える側に、より明確な思想と方法論があると言いたいのだ。責任と指導力をもつわたしたちの方から呼掛けること、そして、学習者のエネルギーと好奇心を引き出すこと、等々。

しかしまた、そのためには、学習者の立場に身をおくことが出来なければならない。そして、これこそ、教室活動が成功するか否かを左右する、教育能力の第二の要素なのである。ところが、これまで、わたしたちは次の二つの意味で学習者の立場に立っていなかったように思われる。すなわち、第一に、わたしたちは、初学者が経験する不安や困難を忘れてしまっているか、さもなければそれを知らない。忘れているというのは、ずいぶん長い間フランス語に明るい生活に慣れているので、初学者の、見透しのきかない混沌の時代の気持ちにはなにくいということである。一方、「知らない」というのは、外国語の好きな人達が教師になるので、外国語の嫌いな人達の恐怖感や嫌悪感を想像できない、ということである。

実際、発音されない文字がたくさんあることや、語と語がくっついてまるで一語であるかのように発音することを知った時の、あの複雑な気持、無生物をふくむすべての名詞に性があると言われ、形容詞がそれに従って変化すると言われた時のあの当惑、動詞が人称に従っていくとうりにも変ってゆく変化表というものに見とれている内に、いくとおりもの過去時制が次々と表れてくる時のあの驚愕、そうした初学者の抱く感情を、わたしたちはどれだけわかっているであろうか。しかも、多くの場合、授業の進むにつれて、こうした不安や疑問が解消されるどころか、次々と新手の困難が待ち受けているのだ。

それだけではない。わたしたちは、学習者の意欲や希望についても、彼等を知っているであろうか。教育とはねじふせることでも、こねまわして型にはめることでもない。学習とは、知識や技術を精神の中にねじこまれることではない。学習とは、自己教育の一表現であって、学習意欲をおこさせるとは、学習者自身の内に自己教育の意欲をかきたてることに他ならない。しかも、自己教育の能力は、生きる意欲の表れとしてすべての人間に等しく与えられている。でなければ、幼児が、あれほど容易に、沢山のことを学べるはずがないではないか。要は、その潜在的可能性を呼び起こすことができるかどうかなのだ。

もしこのことを認めるとすれば、わたしたちは、学習を次のように規定できるだろう。すなわち、学習とは、自らを高めてゆこうとする内なる勇者と、それに耳を傾けてゆこうとする卒直な従者の対話、すなわち、内なる教育者と内なる学習者の、連続した、しかも発展的な対話である、と。しかし、現実の学習者を前にする時、わたしたちは彼らの内に一方の受動的な側面だけを見て、思いどおりにならないと、叱りとばしたり、軽蔑したりして、もう一方の、誇り高い、内なる牽引者を殺しているのではあるまいか。「彼等にもともと、そんな自己教育の意欲などありはしない」と言うのは簡単である。その一言で、わたしたちは一切の責任をまねがれるのだから。しかし、彼等は言うかもしれない。「あなた方が、あっても見ようとはしなかったから、消えてしまったのだ」と。わたしたちは、学習者の不安を知らないばかりか、意欲をも見ていないのである。

フランス語の運用能力が、教室を離れても通用する個人相手の能力だとするならば、フランス語教育能力は、教室活動を計画し実施する、集団対象の能力である。すなわち、学習条件をよく理解し、プログラムを作り、教材を選定し、適切な訓練や疑似コミュニケーションを実施してフランス語運用の基礎的力を身につけさせるように学習者を促す、総合的で統括的な力である。一方、集団の中に個人を発見し、集団の中で個人を活かすこと、そのために、個々人の立場に立って困難を解消し、意欲を刺激することを教育能力と規定したが、これとて、フランス語の仕組（音、語彙、統辞のすべてにわたって）がわかっていなければ出来ないことであるし、フランス語学習の手順や教室活動の内容を知らねば相手の立場に立てないのであるから、この密接に関係し合った三つの能力に明確な境界線を引けないのは当然であろう。しかも、三つの能力は相互補完的であるから、すべて、完全にそろわなければ教えることができないという性質のものではない。ただ、フランス語そのものの力は、比較的若いうちに身につくのに対し、フランス語教育能力をつけるにはある程度実地の経験が必要であり、教育能力にいたっては、時間をかけて学習者というものを知らねばならないであろう。私達は教師として出発するのではない。教室活動を通じて教師になってゆくのだ。学習者が求め、社会が必要としているのは、出来合いの教師ではなく、自己教育の力で成長してゆく教師である。

お わ り に

フランス語を学ぶとは、最終的には、現実のフランス語の中で身を処してゆけるような言語能力を身につけることである。しかし、わたしたちは、現実のフランス語の中から出発するのでもないし、現実のフランス語がもつすべての側面に対処できるわけではない。学習者が身につける目標としてのコードを、わたしたちは、学習・教育対象のフランス語と呼び、このさまざまな具体化である材料を教室のフランス語と呼んだ。教室のフランス語は、不自然であって

はならないが、教育的視点から選択、配列、作成されねばならない。教室は、ある一定のレベルに至るまでシュミレーションの場であって、このシュミレーションをいかに自然で、しかも活発なものにするかは、わたしたちの力量にかかっている。すなわち、わたしたち教える者が、フランス語運用能力を教育能力と結合させて、いかに生き生きとした教室活動を展開するかにかかっている。

しかしながら、教室活動が最大の効果をあげるためには、教室外での十分な準備、個々の授業を見透した全体的な計画を前提とする。そのためには、まず何よりも学習・教育条件の研究と、これに基いた目標設定が必要である。ついで、目標に向けて、どのような授業を、どのよ

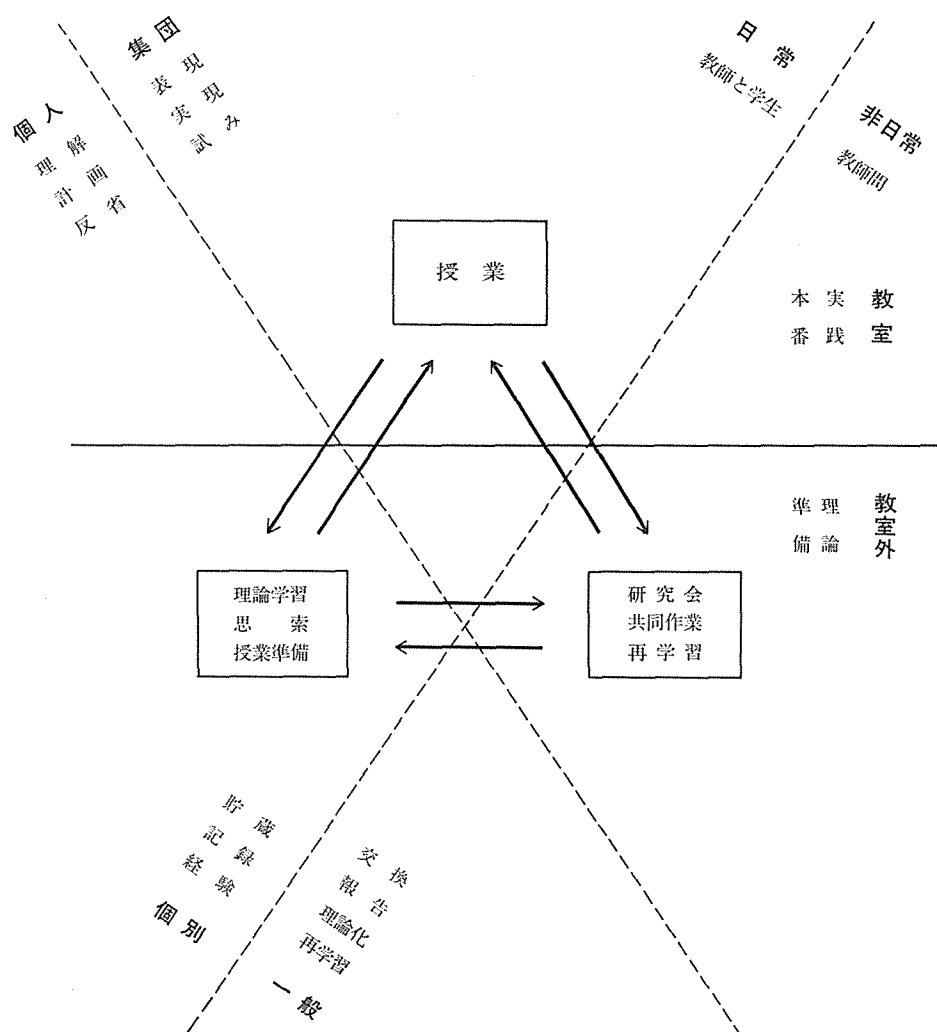


図3 フランス語教員の仕事

うに配置するかを定める、いわゆるカリキュラムの決定、更には、目標とカリキュラムをにらんで、教材の選択あるいは、教材の作成が行われる。そして、以上すべてを考慮した上で、年間授業計画と個別の授業計画をたてる仕事が続いている。

こうした一連の仕事はまた、授業計画のように、ある程度個人のレベルで行えるものと、学習条件の研究・検討やカリキュラムの作成など、同僚との共同作業を必要とする集団的な仕事に分けられよう。学習者との討論や交流なくしては教室活動もうまくゆかないのだから、その意味では、授業もまた集団レベルでの仕事である。さらに、日常の授業活動は、広く仲間達との集団的な討論、研修などの交流活動を通じてこそいっそう活発化されるであろうし、また、日常の授業活動を記録し、日常の経験を理論化して発表することは、外の仲間達に刺激を与えるであろう。以上のような教室内の仕事と教室外の仕事、個人の仕事と集団の仕事、あるいは、日常の仕事と非日常の仕事など、わたしたちフランス語教育に従事するものの仕事を三つの軸からまとめたものが図3である。

もちろん、ここに示したフランス語教育の領野は筆者の一案であって、今後、これを出発点として、より詳しく、より広く議論されることは言うまでもない。ただ、本論全体を通じて主張したかったのは、いつまでも孤独な教室活動と個人的研究に留まっている時ではない、ということである。教室にあっては学習者と一体になった授業活動、教室の外にあっては共通の問題を中心にした相互研修によって大きく成長できる時代が来ているのである。

本論は、これまでにままして、学生諸君との討論、交流に、また同僚達との研修、研究活動に多くを負っていることをおことわりし、あらためて感謝の意を表したい。

参 考 文 献

- Claude Désirat et Tristan Horde: *La langue française au 20^e siècle*. Bordas, 1976
 Jules Marouzeau: *Aspects du français*. Masson, 1950.
 André Reboullet (direction): *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Hachette, 1971
 田中克彦: 言語の思想—国家と民族とことば—』日本放送協会, 1975
 同: 『ことばと国家』岩波書店, 1981.
 中村啓佑: 「フランス語視聴覚方式の問題点——《C'est le Printemps》を中心に——」『追手門学院大学文学部紀要』第13号, 1979.
 同: 「フランス語教育と文法」『追手門学院大学文学部紀要』第14号, 1980.
 同: 「フランス語学習における語彙と意味——ある学習ケースに沿って——」『追手門学院大学文学部紀要』第15号, 1981.
 同: 「表現と理解」『ディアロギス』第1号, 1982. 大阪教育大学哲学・教育研究会.
 同: 「話し言葉と書き言葉——新しいフランス語のために——第一部」『PENSUM』第3号, 1982, 阪神フランス文学研究会
 同: 「フランス語学習・教育学形成のための覚え書き」『追手門学院大学文学部紀要』第17号, 1983.

同：「フランス語教育における音の問題，(1)授業における音の指導について」『追手門学院大学文学部紀要』第18号，1984.

同：「音読の諸相」，『追手門学院大学文学部紀要』第19号，1985.

同：「フランス語教育における音の問題(2)―音読の意味と役割―」『追手門学院大学文学部紀要』第20号，1986.

同：「母語の学習と外国語学習」，『追手門学院大学20周年記念論文集―文学部篇1987.』

同：「授業計画論―フランス語授業の多様性と統一性―」，『追手門学院大学文学部紀要』第21号，1987.

参 考 資 料

「フランス語教育を考えるつどい記録」

1号「総合フランス語学習合評」，1983.

2号「総合フランス語学習合評を中心に」1983.

3号「初めて教える人達の問題点」北村 卓，七尾 誠，馬場加通子。長谷川富子作成の文献表付，1984.

4号「授業計画と授業の多様化」中村啓佑，松島 征，宮内達夫，1984.

5号「教科書の紹介」田村真理，向井邦夫，1985.

6号「授業と辞書」天羽 均，柏岡珠子，1985.

7号「評価について」伊川 徹，中村加津，1985.

8号「さまざまな教材“Cartes sur table”を中心に」曾我祐典，1986.

9号「視聴覚教育の実際」大木 充，1986.

10号「文法をいかに教えるか」林 博司，春木仁孝，1986.

11号「二回生の授業をどう多様化するか」山村嘉己，田辺 保，柏木 治，平田淳子，1987.

12号「フランス語における Accent tonique と Accent d'insistance」西森 眞，1987.

13号「フランス '87」柏岡珠子，熊野真規子，北村 卓，1987.

14号「どうすれば授業を活気あるものに出来るか――フランス語教育の技術と方法」岩根 久，ジョル
ジェット川合，中村啓佑，和田ゆりえ，1988.