

音はどのように意味にかかわるか

— フランス語教育における音の問題（４）—

中 村 啓 佑

Production de son et production de sens

— Les problèmes de phonétique de l'enseignement du français（４）—

Keisuke NAKAMURA

は じ め に

学習者のかかえる音声上の困難を理解し、これに対する適切な指導を工夫、実践するためには、フランス語の音韻的特徴だけでなく、この言語における音と意味の基本的関係を理解しておくことが必要不可欠であろう。というのも、意味の問題を無視すると、音を表現行為から切り離して純粋に生理的、身体的、機械的問題としてとらえてしまうからである。単なる訓練と習慣の問題としてとらえてしまい、無意識、無反省に発音練習を繰り返すことになるからである。他の学習事項、ことに文法とは何の関係もない、「まねごと」としてあつかうことになりかねないからである。従来のフランス語教育が陥りがちであったこのような傾向を反省し、文法の問題、ひいては意味の問題と密接に関連した音の教育を形成することが本論の主たる目的である。

以上の目的を達成するために、まず第１章では、「音はどのように意味にかかわるか」を理論面から考える。次に実践面に移って、第２章では、文字読み取りが中心であった従来の音声教育の問題点を指摘し、第３章で、これに変わって、音、特にプロゾディック（prosodique）な側面を重視した授業の一端を紹介し、最後に、今後の授業と教材にヒントをあたえられるような、音の問題を考慮した文法教育を考えてゆく。４つの章を通じて何度も現れるのは、「音のまとまり、文法のまとまり、意味のまとまりが重なり合う」という単純なテーマである。単純で明白なことを強調するという意味で、本論はこれまでの諸論文と同一線上にあり、特に「フランス語教育における音の問題（１）」¹⁾に直結している。

第1章 音と意味

本章では、フランス語において「音はどのようにメッセージを形成するか」、「メッセージの内容を有効に伝えるために音はどのような働きをするか」を検討してゆく。二つの問題をまとめて、「音はどのように意味を担うか」と言い換えることもできるであろう。ここでは、「意味」を語のそれに限定するのではなく、あるコンテキストにおいてメッセージ全体が表現し得る最大限と規定しておこう。音と意味の関係は周知の事実を多分に含んでいるが、次章以下の論を進める上で必要と思われるので整理しておきたい。

1. 構成要素としての音の問題

学習者は、文や語という形で具体的に個々の母音、子音を聞き、また自ら発音することによってそれぞれの音を身につけてゆく。こうして、偏りのあるものではあっても、彼なりにフランス語の音韻体系を自らの内に形成してゆく。言い換えれば、音の連続として聞いた、あるいは発音した音を、意識的に、あるいは無意識の内に最小の単位に分解し、蓄積することになる。教える側では、蓄積すべき対象として、最初からフランス語の音韻体系を簡単に紹介することが多い。

この、蓄積された、ないしは蓄積されるべき音の最小単位は音素と呼ばれる。メッセージ形成の段階で、音素は単独で、あるいは他の音素と結合して音節を形成する。音節は連続して、音連鎖、簡単にいえば音の連なりを形成する。この音の連なりは、コードをまったく理解しない者、すなわち音、語彙、文法にわたってフランス語に内在する規則のまったく分からない者にとっては単なる物理的な音の連続にすぎないが、コードを解するものならば、この音連鎖を有意味なまとまりとして受け取る。すなわち、音の連なりの中に意味の最小単位としての語、語のまとまりである語群、その集合としての文を区別することができる。メッセージを音のレベルと意味のレベル、すなわち、シニフィアン¹のレベルとシニフィエ²のレベルで、それぞれ小さい単位から大きい単位へ並べてゆくと次の図のようになるものと考えられる。

音のレベル	音素 → 音節 → 音連鎖
意味のレベル	語 → 語群 → 文 →

以上のような連辞的視点、すなわち時間的視点に加えて、範列的視点、すなわち構造ないしは体系の視点から見ると、音素は他の音素とともに一つの体系を構成し、意味の区別にかかわるといえよう。例えば、riz/lit では、[r] と [l] の対立が意味上の差異を生み出し、lent/long では [ā] と [ā̃] の対立が、意味を区別しているのである。音素は次のように定義する

ことができる。

「音素とは、それ自体は意味をもたないが、他の音素と交換されて意味上の変化をもたらす音の最小単位である。²⁾」

一方、音素が形式上、学問上、教育上の単位であるのに対して、聞こえの上でも、また発音する上でも実際に意識される単位が音節である。音節は、まず母音を核として形成される音素の結合であること、そして、一息で発声されるところに特徴がある。伝統的な分類に従って言い換えれば、他の音の支えなしに、それだけで共鳴できる（それだけで音節を構成できる）のが母音であり、母音と共にしか共鳴できない、すなわち、それだけでは共鳴出来ない（それだけでは音節が構成できない）のが子音である。

「音節は、一つの母音から構成されるか、場合によっては、母音に加えて、これと同時に発声される子音または半子音から構成される。³⁾」ということになる。

フランス語の音素は、16の母音、17の子音、それに3つの半母音（半子音）から成ることは、わたしたちの良く知るところである。それぞれの音素の音韻論的特徴を説明することは本論の目的ではないので省略する。

2. 何が意味にかかわるか

形式上最小単位としての音素、實際上意識される単位としての音節がメッセージを形成していることを確認した。それでは、それぞれの母音や子音を、あるいは一つひとつの音節をハッキリと発音すれば、語、語群、文はハッキリ聞こえてメッセージの内容は相手によく伝わるのかということ、ことはそれほど簡単ではない。というのは、文を構成するすべての音が同じ長さ、同じ強さ、同じ調子で発音されるわけではないからである。もうひとつには、音声学上の問題として、音素が結合する際さまざまな現象を生じるからであり、第三には後で説明されるようなプロゾディックな問題を含んでいるからである。

一方意味のレベルに目を移すと、音節は単一あるいは複数で語を形成し、同様に語は語群を、語群は文を形成する。しかしながら、語の意味が加算されれば、その合計として文の意味が得られるのではない。ある語は実詞として概念やイメージを喚起し、別の語は文法語として語と語の関係を表すことができる。しかし、文の意味は決して語の単なる総和ではなく、語が集まると互いに働き合って構造的に意味の飛躍が行われる。

語順や語の位置も、語と語の関係を表すことができる。さらに、それぞれの語は、時には屈折し時には変化して、名詞や動詞の内容を具体化する。すなわち、統辞と形態、ひらたく言えば文法は、語と語、語群と語群の関係を明示し、文の中心的概念に現実性をもたせるという点から意味にかかわるのである。例えば、限定詞によって名詞に現実性を与えるし、時制によって、動詞を具体的時間の中に設定することができる。

そればかりではない。話し手どうしの関係を含めた「状況」、話の流れ、前後関係という意味での「文脈」もまた、意味に大きくかかわってくる。意味というものを、もっとも広く解釈し、話し手が表現したい内容と、内容に盛り込まれた感情的価値を含めるならば、話し手の表情や動作という言語外の要素も問題になるし、文が表出される際の声の調子、抑揚、アクセント、休止、沈黙などなども意味にかかわってくるであろう。

表情、動作など言語外の問題は、ここであつかわないとして、メッセージを形成する際の文全体にかかわる音声の問題をあつかうのが《prosodie》(韻律素論)であるが、この術語はあまりに学問的であり、また、詩の問題をあつかう「韻律論」と混同されるおそれがあるので、本論では用語をつぎのように定め、phonémique な問題と prosodique な問題を区別したい。すなわち、音素・音節の問題を「構成要素としての音の問題」と呼び、これに対して、韻律素論の問題を「文全体にかかわる音の問題」と呼ぶことにする。

3. 文全体にかかわる音の問題

ポーズ、アクセント、イントネーション

もちろん、沈黙、強弱、リズム、音程の上昇・下降、それぞれが独自で意味を形成するはずはない。まず何より、母音、子音の連続としての語が中心概念を提示し、それらの語は論理的关系を形成しつつ文の意味の土台を形成する。もしメッセージが、有意味ではあるが単調平坦な音の羅列にすぎないとすれば、こうした音声の連続はコンピューターの音声にたとえられるのではあるまいか。そこに区切りを入れ、強弱をつけ、メロディにのせて中心概念を浮き立たせると同時に、論理関係をより明確にするのが、ポーズであり、アクセントであり、イントネーションであろう。

発話された次の二つの文を比較して、ポーズの働きに注目しよう。

- A. Georgette, téléphone !
- B. Georgette téléphone.

A では Georgette と téléphone の間にポーズがあり、Georgette の最初が高く出て、-gette にアクセントがあるからこそ話者が Georgette に呼び掛けていることがわかるし、téléphone が命令であることも一層明瞭になる。これに対して B では、まさにポーズのないことが、典型的な上昇→下降のイントネーションとともに S+V の関係を表している⁴⁾。

一方、アクセントに焦点をあてると、現実のメッセージにあっては、個々の語のアクセントは問題とならず、むしろ意味と密接に結び付いた語群のアクセントが重要な役割を果たしている。そして、このことは、意味上重要な語がふつう語群の最後におかれるというフランス語の語順の特色と切り離しては考えられず、さらには次の文に見られるように、文中の語群の終りに上昇し文末で下降するというイントネーションの一般的傾向と関連している。

Depuis un mois, il y a des touristes dans tous les hôtels.

レオン (M. Léon) によれば, 「フランス語におけるイントネーションのまとまりは, 意味上のまとまりであり, 当然, イントネーションは文法上の構造と緊密にむすびついている。⁵⁾」ということになる。

文の最後を上げるイントネーションが, 《est-ce que》や倒置形に相当する一事だけを見ても, イントネーションが文法的役割を担っていることは明らかであろうし, 相手に問うのか, 単に事実を述べるか, 相手に要求するのかは, 話者の態度の違いを示すという意味で, 文の内容にかかわっていることがわかるであろう。

速度, エネルギー, トーン

しかしながら, イントネーションは, いつも語群の境界を確定したり, 文法機能を代理して意味にかかわるとは限らない。時には, 文法構造と無関係に多様な意味を含むことが可能である。例えば, 同じ疑問文《C'est à vous?》でも, 驚きを感じさせることも, 疑いや警戒を示すことも, 感嘆の気持ちを爆発させることもできよう。ここでは, もう文という枠を越えて, 文脈, 状況の領域に, 文法という規則性, 論理性の枠を越えて, より個人的で, 多様に解釈できる恣意性の強い身体と感情の領域に入ってくる。

どのような速度で, どのような声の強さ, 高さで発音するかは, 状況や文脈と密接に関連している。緊急の状況で, 一定時間内にできるだけ多くの情報を盛り込もうとすればとうぜん速度は早まるし, その分, ゆとりのない話し方になる。逆に, 相手の反応を確認しつつ説得的に語ろうとすれば, ゆっくりと, 一語一語に力のこもった話し方となろう。怒りで興奮しておれば, 声高になったり, 甲高い調子になったりするし, 脅える者は, 小声で弱く, 低く語るはずである。人の言うことを聞こうとしているのか, 自分の意志を相手に押し付けようとするのか, 相手に好意をもっているのか, 反感をもっているのかで, 声のトーンは違ってくる。一つひとつ取りはずして明示することのできる語や文法関係が命題を形成するとすれば, **速度, エネルギー, トーン**は身体のを力を借り, 感情に補強され, 渾然一体となって命題の内容を増幅する, とは言えないであろうか。前者は主として命題の意味にかかわり, 後者は主に情緒の意味にかかわる。

母音と子音は順次時間の中に繰り広げられて, 語, 語群, 文を形成し, 概念と概念の関係を構築することによって, 文の意味の核を形成する。しかし, 関係が明確になるのは, 意味のまとまり, 文法のまとまりが, ポーズによって境界づけられ, アクセントによって再確認され,

更にイントネーションによって裏打ちされるからである。言い換えれば、意味のグループは文法関係のグループであり、それはまた同時にリズムグループでもあるから、三者は一体となって相乗的に働いているということになろう。このように輪郭のハッキリとした内容が、速度、エネルギー、トーンで強調されるのだ。概念の展開と文法的関係で提示される第一次の意味は、ポーズ、アクセント、イントネーションで確認、固定され第二次の意味にレベルアップする。さらに感情や態度を塗り込めてより強い色彩、すなわち話者の個性を与えられ、メッセージは論理的にも感情的にも一杯にふくらんで、最終の意味が出来上がるように思われる。

第2章 文字から音へ

個々の音がメッセージの構成要素として命題を形成するのに対して、全体にかかわるプロゾディックな現象は命題にディナミズムを与える。メッセージが有効に伝わるためには両者が合い補って働かねばならず、言語教育は、当然それぞれを考慮して計画・実現されねばならない。歴史的にみると、前者がともかくも文字という形で表現され伝達されたのに対して、プロゾディックな現象の方は長い間きわめて不利な立場におかれていた。といっても、時間空間を越えた音の伝達手段としては文字しかなかったのであるから、文字を抜きにして過去の音声教育を論じることは不可能と言わざるをえない。であれば、文字だけに頼っていたフランス語教育にどのような問題点があり、それが現在の我国のフランス語教育にどのような影を落しているかを考えてみたい。

1. 文字の便利さ

過去のフランス語教育は、と言うよりも、過去の言語教育は文字中心の教育であった。それは、かならずしも音の問題を無視していたという意味ではなく、音響機器が発明され、音標文字が発明されるまで、アルファベが音へ通じる唯一の手段だったという意味である。言い換えれば、音を文字に転化する以外に音を保存する手段はなく、音を伝えるには文字に頼る他はなかったということにもなる。そして受信者は、伝達された文字を自分で音に換言する能力が必要であった。従って、書かれたことばをフランス語らしく発音できるようになることは学習の大きな目的のひとつであり、こうした目的のもとでは、教科書は付属テープの役割をも果たしていたのである。音を記録し伝達する手段のあふれている今日、文字が意味とともに音を伝達するのだという重要な事実を軽視しがちである。

それでは、「レコードやテープが発明されて教育は文字に依存することをやめたか」と言えば、決してそうではない。なにものにも変えがたい便利さをもつ文字は、依然として教育上重要な地位をしめている。

まず、記録する容易さとそれにかかる費用の安さは他の手段の追従をゆるさないものがある。筆記用具と紙があればよいのであって、特別な技術や機器を必要としない。更に、テープの複製と比較してみれば、印刷にかかる費用は比較にならない程安い。機能的に見ると、空間に配列されている文字は、時間の中を流れる音声や映像に比べて、はるかに検索が容易である。更に、視覚を通すから記憶の為の手段としてこの上なく便利である。最後に音との関係に返ると、音表文字は本来発音記号の役割をも担っているのであるから、音と意味の両面に関して伝達機能をはたしていることになる。

教育の目的という点から見ても、文字の重要性は決して小さくなってはいない。文学偏重の教育が姿を消すとしても、文字によるメディアがなくならないかぎり、書き言葉の教育は続くであろう。仮にもっと限定して、外国語教育の目的が、ごく短期間の海外旅行や海外生活であるとしても、人名、地名を読めるか読めないか、簡単な指示の意味がわかるかわからないかの違いは実に大きい。

最後に、学習者の立場で言えば、文字が発音記号の役割をすること、記憶に有利であることもさることながら、自分では作成不可能な文を固定した形で示してくれる便利さは、はかりしれないものがある。学習者はそれを土台にして、自分の力を越えた長く、複雑な文を繰り返したり、新たに作ったりできる。固定されているので、時間をかけて分析と総合を繰り返しつつ文の意味を理解できる。このように、保存、複製に廉価、記憶に有利、おまけに音と意味の伝達手段という多角的機能を持ち、学習上非常に重要な役割を果たす文字が、簡単に教育の場から消えるはずはないであろう。

2. 文字の限界

このように、文字は確かに便利である。教育上必要である。だからといって、音を教育するのに昔のまま文字だけに頼っていていいということにはならない。文字には文字の限界があり、まして音響機器の発達を考えれば、当然新たな方法が求められるべきであろう。ところが日本のフランス語教育はこうした工夫を怠って、いまだに文字しかなかった時代の方法を引きずっているように思われる。教科書において発音の問題がどのように扱われているかを見れば、文字からだけの通路で音へ入ろうとする姿勢が容易に伺える。それでは、音を教育する上で、文字にはどのような限界があるのだろうか。文字から音への方向に固執する日本のフランス語教育には、どういう問題が内在するのであろうか。

アルファベは、確かに発生的には発音記号の性格を有している。しかしながら、時間の中を流れる音を空間に配列するために、当然のことながら分析的で静止的な性格をもたざるをえない。一種の図形である文字は、固定されることによって音声の連続性と動的性格を失った。もちろん、分割され並べられた文字列に連続性とダイナミズムを与えることはできるけれども、

そのためには視覚と聴覚とを自動的に連動させるという作業に習熟していなければならない。すなわち、ある一定のスピードで読める者のみが音声言語としての連続性と流動性を復活させることができるのである。音声におけるプロゾディックな面を表現できるのである。ところが、ここに至るまでに相当の時間を必要とするから、初心者とは点と点を断続的にたどってゆくだけで、これを線に復元することはなかなか難しい。構成要素としての音だけがあって、全体的側面がないのだ。読むことだけに頼る方法は、特に初心者にとって大きな問題である。

ギリシア語の特性を写して完成したアルファベは、ギリシア語にあっては、この上なく発音記号の性格を帯びていた。しかしながら、これがローマにわたり、ヨーロッパの言語一般にも適用され、普遍的な文字となることによって次第に無理が現れた。限られた数の文字では、適用されたあらたな言語がもつすべての音を表音できるはずがないからである。しかも、綴りは音声の変化の後を追いかけて変化するから、現実の音とつづりの間には次第に懸隔が生じることとなる。ことにフランス語の場合、国家的規模で言語の変化を抑制しようとするれば、この傾向はますます大きくならざるをえない。その結果、もともと発音していた語尾の子音字を読まないとか、2文字、3文字の母音字を1音で発音するとかの奇妙な現象が起こって来る。上述した文字本来の固定的性質、そして、フランス語に特有な音と文字の関係を考えれば、文字から音へという教育のもつ難しさがわかるであろう。

3. 日本のフランス語教育における音の問題

これに対してよく聞かれる反論に、「フランス語の文字と音の関係は英語に比べればはるかにやさしいから、この関係を覚えてしまえばフランス語は決してむつかしくない」というのがある。が、ここには二つの問題があるように思われる。ひとつは、確かに「英語に比べてやさしい」としても、綴りと音の関係の規則性をそんなに簡単に覚えてしまえるかどうか疑わしい。いや、理屈では覚えても、実際に応用できるかとなると、ますます疑わしい。例外が結構多いし、語中に来た *e* のように、その扱いに困るものも少なくはない。音節の切り方を覚えてしまえば簡単だとはいえるけれども、読みながら目で音節を切れるようになるには相当の時間を要するのである。要はそうなるまでフランス語に対する関心を抱き続けていられるかどうかなのだ。

もうひとつの問題は、文字の読み取りの問題と発音の問題を混同していることである。文字の読み取りがひととおりできるようになったからといって、フランス語の音声上の特性を身につけたとは言えない。こうしたやりかたでは、たいてい「自分流」に文字を読みとっているだけで、聞いているものにとっては、学習者の口にする音の連なりはおよそフランス語らしくないということになる。「自分流」とは、たいてい意味を無視した、プロゾディックな特徴を考慮しない読み方である。こうした形で音を身につけた学習者が、今度は、文字を全く離れ口頭

で何かを表現しようとする、音節中心で、流れや強さを欠いてしまうことになる。ところが、たいていの教科書が、このような構成要素中心主義であり、まずフランス語の音を紹介し、綴りと音の関係を紹介しておしまいなのである。もちろん、申し訳程度にリエゾンやアンシェヌマンは紹介されているけれども。

これに対して、次のような反論が予測される。「確かに、いわゆる文法や、文法・講読の教科書には、発音記号によるフランス語の母音、子音が紹介され、綴りと音の関係が提示されているにすぎないが、応用的な音の問題、特にプロゾディックな側面はテープでまかなえるのであり、またテープを活用して、こうした面を指導して行くのが授業である。従って、教科書に書かれていない部分は、すべて教師とテープにまかされているのだ。」というものである。

しかし、そんなに全面的に任されて良いものであろうか。わたしたちは、それほど、音の指導に自信をもてるのであろうか。語学教員となるための必要な訓練をほとんど施されていない我国のフランス語教育界で育った教員に、そうした技術が十分備わっているとはとても思えないのだ。音の教育の訓練を欠如したまま育ったわたしたちが、今度は一定の年数と経験を経て教科書を作る段になると、またまた、教科書に音の教育が欠如するというあしき再生産が行われているのが現状ではなかろうか。

テープと教員にまかせるというのが逃げ口上に思われるもうひとつの理由は、教科書とテープを結ぶ試みがないことである。聞かせて、繰り返すだけが音の訓練ではない。授業でやれというなら、少なくともテープをどう使うのがもっとも有効かを指摘するマニュアルが必要であろう。あるいは、「明記はされていないけれども、自分の教科書のディアログや文章は音の訓練をしやすいように作られている」と言うのなら、それこそ、「どの部分はどのような意図のもとに作ってあるから、どのように使って欲しい」という指示が成されるべきであろう。一般的教科書に工夫がみられないで、一般的授業の方は素晴らしいというようなことがありうるだろうか。それとも、我国では、現実の授業は素晴らしいのに、そうした授業のできない人達だけが教科書を作っているとでも言うのだろうか。

一般的に見て、我国の教科書は音の問題を粗略にあつまっている。母音と子音を紹介し綴り字と音の関係を示すのみで、後はすべて、テープと現場まかせである。ということは文字から音への方向だけをたどっており、個々の音のみを考慮して全体の問題を扱っていない。ということは、アクセントやイントネーション、速度や休止の問題を扱わない。ということは、文法と意味と音の間をつなごうとせず、また、どうすれば三者をつなぐことができるかを指示しようとししない。その大きな理由の一つは、プロゾディックな問題が、個々の音、綴りと音の関係のように明示できないことであろう。前の章でみたように、全体的な現象は、分節されてもいないしコード化されてもいず、個々の状況で微妙に違っているから、容易に記号化、図式化が

できない。従って、音の特徴を指示しようとしても、明確な方法を発見できないで、つい誤解を恐れ二の足を踏むことになってしまう。音の問題を真剣に考えた者ならば、誰もそうした経験をもつであろう。しかし、普遍的な指示法は無理としても、ディアログや文章を音の面から工夫し、その旨をマニュアルに指示できるだろうし、また、音に一層の注意をはらうような練習問題をつくることもできよう。最近少しづつではあるが、そうした工夫を取り入れた教科書も生まれつつある。次の章では、軽視されている全体の問題を教科書と授業の中でどのように取り上げるかを具体的に考えたい。

第3章 音から文字へ

前章では、音を学ぶ上で文字がどのような障害になるか、文字の読み取りから出発する教育法が、なぜプロゾディーを軽視しがちになるかを確認した。こういった欠点を補うために、今後の教育では、細部よりも全体を、個々の音よりも全体にかかわる音の事象を重視する方法が優先的に考えられねばならないであろう。具体的には、有意味な音のまとまりをからだ全体で発音し感じとることから入って、その後、個々の音、音を表記した文字に向かい、また全体の音にもどるのが望ましいように思われる。ここでは、実際の授業から例を出した方が分かりやすいように思われるので、大木、BOLOT 編『ジュテーム』の第一課⁷⁾に即して、本論の筆者自身が「どのように全体重視の授業をしているか」を紹介する。

全体重視の授業とは、文字からではなく音から、音素、音節からではなく音連鎖から、語からではなく文から入って行くやり方である。従って、教科書の冒頭に置かれている「発音」や「綴りと発音」は、最初に一気に学んでしまうのではなく、必要に従って少しずつ確認してゆくことになる。

1. 音をとらえる

1) まず第1課のディアログを何度か聞かせる。これがフランス語音声への initiation の役割を果たす。特に最初の授業では、学習者は強い関心をもって聞いているから何らかの反応をしめすはずである。ここで、ただ単に「フランス語を聞いてどう感じたか」をたずねるのもいいし、また「それまでフランス語について抱いていたイメージどおりであったか、あるいは違っていたか」、もし違うとすれば「どう違っていたか」を聞いてみるのも面白い。「思っていたよりも強い感じがする」、「思っていたよりエネルギー」などの意見がでると教える側としてはやりやすい。加えて「区切れがまったくわからない」などの印象が出ると、こちらとしては飛び上がるほどうれしくなる。彼らはすでにフランス語の音声的特徴をつかんでいるのだ

から。なかには「まったくわからない」と言ってみんなを笑わせる学生もいるが、この答えは見かけ以上に有益である。というのは、「いま何を目的とした作業をしているのか」、「次の段階で何をするのか」を明らかにできるからである。すなわち、あくまで音として聞き、その印象を求めていること、次の段階では、自分の耳にどう聞こえるかが問題であること、いずれにしても、意味は問題外だということを、いっそう明らかにできるからである。

2) 何度かディアローグを聞かせた後で、どんな音が聞こえたかを言わせてみる。これは全くの初心者にとって無謀のようにも思えるが、やってみるとそれほどむづかしいものではない。というのは、こうしたディアローグには、たいてい《bonjour》など誰でも知っているフランス語や、比較的音を取りやすい人名、地名などが含まれているからである。それに、完全な一文を言わせるのではなく、一語でもいいし、“lentement”の-ment だけというように語の一部でもいい。大事なのは、どんな音でもいいから臆せず、感じたままを言ってくれるような雰囲気をつくっておくことである。最近の学生は非常に耳がいいので、わたしたちが考えている以上によく聞きとれるし、また、初めてフランス語に接したとは思えないほど、忠実に聞いた音を復元できるようである。

2. 繰り返す

このような作業をくりかえしている内に、《Bonjour!》、《Julie》、《Et toi?》などの簡単な語や文はスラスラ言えるようになっていく。今度は、ディアローグの最初から、聞き取れない文を皆で少しずつ聞き取る。例えば《Je m'appelle Gilles.》全体が聞き取れたら、これをテープの後について、あるいは教員の後について一緒に繰り返す。文をリピートしつつフランス語の音声的特徴を体得してゆくこの段階で、注意すべきことがらをいくつか指摘しておこう。

1) 文が長すぎてリピートできないと判断したら、あきらめるか、必要と思われる一部で満足しておく。例えば、《Qu'est-ce que tu fais là-bas?》の《Qu'est-ce que tu fais?》までにするか、それもだめなら《Qu'est-ce que》という疑問詞だけにしておくという具合である。一文を全部、ディアローグを全部リピートさせるということではない。

2) 必要であれば大意を言っておいた方がいいだろう。意味のまったくわからない文を繰り返すのは不安だという学習者も少なくはない。また、文字を見せた方が音を記憶しやすいと判断したら、そうすればいい。いずれにしろ、百のクラスがあれば、百のやり方があるはずだから、柔軟な姿勢が望まれる。

3) クラス全体で発音するにしろ、個人で発音するにしろ、教室での練習と考えず、あくまで表現者、発話者になったつもりで発音させること。《Qu'est-ce que tu fais?》という疑問を発する立場に立って、これを相手にはっきりとわからせるように発音するということであ

る。このように、対他者の意識を明瞭にもってこそ、発音の問題が同時に態度の問題であり、意味の問題であることに気付かせることができるであろう。そのためにも、こうした発音練習のためのテキストはディアログである方が望ましい。

4) 発音の場合でも読む場合でも、練習だから、教室だから、現実ではないのだからという理由で、小声で、その場しのぎに、エネルギーを節約して発音する学習者が少なくはない。エネルギーがなければ、相手に聞こえないのはもちろんのこと、相対的尺度である強弱や高低をつけることはできない。強弱や高低がなければ、前章でみたように音に意味を乗せることはできないのである。学生に大きな声を出させるための訓練を2, 3紹介しておこう。

第1に教員自身が大きな声を出すこと。第2に、発声しやすい条件をつくる。例えば、時折立って体をほぐし、発声練習のようなことをしてみる。できることなら、トレーニング・ウェアを来て、体育館のような動き回れる場所で練習するのがいいのだが... 第3に、声の大小を意識させるような練習をする。例えば、同じ《Bonjour!》でも、(1)大通りの向こうにいる相手に対して、(2)教室のはしにいる相手に対して、(3)すぐ目の前にいる相手に対してと三つの状況を仮定し、三とおりの声の大きさに発音する。実際に二人の学生を教室の両側に立たせて相互に挨拶させるのも一案だし、あるいは、「うれしそうに」、「普通に」、「冷やかに」というようなトーンの違いで練習してみるのも一興であろう。第4に、筆者はあまりやらないが、歌を歌うのもクラスによっては有効な方法のようである。いずれにしても、こうした練習が可能であるための条件は、学習者と教員の間に信頼関係があってクラスの雰囲気が良いことである。でなければ、何をやっても機械的で惰性的で熱のないものとなる。

5) エネルギーと同時に一定の速度も必要である。自然な流れが必要だからと言って初心者にはショックを与えるような、ついて行けないような速度は困るけれども、だからといって、フランス語の *prosodique* な特徴を失ってしまうような、不自然に引き伸ばした発音も教育的にはマイナスであろう。というのは、文が少しずつ長くなり、いくつかの語群から形成されるようになれば、当然ポーズの置き方も考えねばならないし、それなりのアクセントやイントネーションも工夫しなければならない。しかし、ある一定の速度が保証されてこそポーズは生きてくるのであり、アクセントやイントネーションはその効果を発揮して意味をにない得ると言えよう。そのためにも、文字を見ず、音のまとまりを一息で発音する練習が必要なのだ。

3. 読む

以上のような点に注意しながらテープについて元気よく発音できるようになったら、この段階で文字を見る。文字を見ながら今度は、フランス語の綴りの特徴について語り、そこに現れた一定の規則を紹介することもできるし、また、構成要素の音をひとつずつ練習することもできるだろう。ここで初めて、教科書冒頭の「発音」や「綴りと発音」のページを利用すること

になる。こういう作業と前後して、今度は読む練習をすることもできるが、ここで注意しなければならないのは、また声が小さくなったり、元気がなくなったりすることである。耳だけを頼りに発音練習していた時あれほど元気の良かったものが、文字を前にし、視覚を通さねばならぬことになると突然にエネルギーが失われる。こうした場合、また文字を見ずに発音して先程のエネルギーな発音を思い出し、その後再び文字にあたるのもひとつの手である。

綴りと音の関係を確認し、文章の内容を文法的にも意味上も十分理解したら、今度は意味を考えながら読んだり、発音したりする。そうすれば、意味と音の関係がいつそう良く理解できる。音から文字へ、全体の問題から構成要素へとたどった後、また細部から全体へ、文字から音へもどるのである。

たいていの授業では、文を読むという方法で音の練習が行われる。そしてまた、たいていの教科書の編集から想像されるように、最初に綴りと音の関係を学び、その後で、学んだ規則を個々の文において応用する方法をとる場合が多いように思われる。ところが、この文字を読みとるという作業には、意外な落とし穴がある。というのは、文字は同じ大きさで印刷されるから、個々の文字が表す音もまた同じ長さ、同じ強さ、同じ速度で発音されるかのような錯覚を生み出すことである。しかも、フランス語のように語を分かち書きする言語を対象とする場合、初心者には、音のまとまり、文法のまとまりで考えるゆとりがないから、文字を拾い読みし、せいぜい一語一語の読み取りでとどまってしまう。要するに、文字の連続と音の連続は異質なものであるにもかかわらず、語単位で提示されている文字の連続を音の連続の仕方と錯覚してしまうのである。そして、その錯覚にもとづく拾い読みの中では、流れが出てきにくい。流れのないところで、ポーズ、アクセント、イントネーションは実感できないし、エネルギー、トーンを意識することも不可能である。

繰り返すことになるが、「文章の読み方の練習が不必要である」とか、「文字を捨てよ」とかいうのではない。文字を有効に使い、文章の読み方を音声練習につなぐには、上述のような文字列と音連鎖の違いを十分に意識した指導が必要だということである。そして、そのためにも、文字を離れて音声だけでメッセージを表現する練習が必要である。このようにして、最初の内にフランス語のプロゾディックな特徴を体でつかまないと、たとえ読むにしても、いつまでも拾い読みの段階を越えられないのだ。もちろん、こうしたことを授業で実現するためには、音声面を十分に注意した教科書が必要である。特に、いわゆる文法教育ではこの点が見落とされがちであり、文法を教えることとフランス語音声の特徴を教えることをいかに結び付けるかが今後の課題であり、最終章の問題である。

第4章 音と文法

文には流動感がある。と同時に統一体としての緊張感がある。こうした流動感と緊張感は文字の拾い読みから学ぶことはできず、文字を離れ、身体的経験として理解しなければならない。しかし、文は不分節な動物的叫びではなく、思考の流れに沿って時間の中を分節してゆく語の連続なのであるから、これを完全に身体的な行為とすることは不可能である。まして文が複雑化すれば、ますます機械的反復はむつかしく、論理の道筋を思い浮かべるために、固定した文字列の力を借りることになる。前章の訓練がきわめて初歩的な短文を対象としたのに対し、ここでは、語群と語群の関係を分析的に考えて行きたい。具体的には、文法上のグループ、すなわち意味上のまとまりをどう発音するかが問題になるから、その意味で、道は「文法教育」に通じている。

1. 強さ

フランス語において、アクセントが意味上のまとまり、文法上のまとまりと密接な関係をもっていることは、第1章でも指摘したとおりである。ここでは問題をもう少し広げ、文中のどの語を強く、明瞭に発音するべきか考えてみたい。もちろん、どの語も明瞭に発音すべきであることは言うまでもないが、すべての語が意味上同じ重要性をもつわけではないように、すべての語が同じ強さで発音されるわけではない。

大橋氏の指摘するように「フランス語の構文のもっとも基本的な原則は、アクセントのある位置にかんじんの要素をもってくる」ことにある。⁸⁾すなわち、一般的にみて、語群であればその最後、文であれば文末にアクセントが置かれることになっているが、まさにそこに来る語が意味上の重要性をもつということになる。意味上の重要性とは、言い換えれば情報としての重要性である。

自分を紹介する場面を想像してみよう。

- 1) Je m'appelle *Pierre*. (Vous vous appelez *comment*?)
- 2) J'habite à *Paris*. (Vous habitez *où*?)
- 3) J'ai *dix-huit ans*. (Vous avez *quel âge*?)
- 4) Je suis *étudiant*. (*Qu'est-ce que* vous faites?)

1)～4)の文では、イタリックの部分未知の情報であり、聞き手の知りたいこと、あるいは、話し手が伝えたいことである。すなわち、もっとも際立つように、もっとも明瞭に発音す

べき部分である。現実のコミュニケーションでは、それ以外の部分は聞こえなくても意味は通じるし、また、かっこ内に示されたような疑問文が先立っておれば、下線部だけで用は足りる。ところが、文法だけに目を奪われた文法教育にあっては、どうしても文の構造や語形変化などに関心が集中して、どの語、どの語群が大事で、どれを強く発音すべきかという視点を失ってしまう。そればかりではない。初心者の多くは文字に気を取られるあまり、文頭から中程あたりでエネルギーを失い、肝心の文末になるとほとんど聞こえないという結果になってしまう。教えるにあたっては、情報の重要性和初心者における発音上の困難とを考慮して指導にあたるべきであろう。

情報として何を伝えたいかという問題は、聞き手の抱く疑問に対応している。それが疑問文としてハッキリ提示されるか、聞き手の心中にある疑問を話し手が先取りしているかは状況次第である。が、いずれにしても、コミュニケーションとは、未知の情報が既知の情報となり、それがまた新たな疑問を生むというパターンの繰り返しであるから、問い方、答え方を知らねば話は展開しない。その意味で、情報として何が問われているのか、それに答えるにはどうすればいいのかという観点から疑問詞、疑問文、基本構文を教えるべきであろう。そうすれば、代名詞の使い方なども、もっと分かりやすく、面白くなるのではなかろうか。こうした点に考慮を払った教材も少しずつではあるが現れている。なかでも、問い方と答え方を中心に構成されている『フランス語 '90』⁹⁾は首尾一貫していると言えよう。

2. 文法のまとまり・意味のまとまり・音のまとまり

次に、名詞グループにおける音の問題に移る。授業で注意しなければならない点のまず第一は、限定詞+名詞の一体感の問題である。《un avion》, 《une école》, 《mes amis》, 《cette école》などにおいてリエゾンやアンシェヌマンがなされねばならぬことは言うまでもないが、それは、それぞれの語群が意味上、文法上のまとまりを成しているからである。すなわち一体性が非常に強いからである。

このようにリエゾンやアンシェヌマンは指摘され、強調されることはあっても、《un stylo》, 《mon livre》, 《ces crayons》など、限定詞+子音で始まる名詞が、まるで一語であるかのように発音されねばならぬということを明示する教科書はほとんどない。その結果、語単位で読みとる学習者は、つつい限定詞と名詞の間でポーズを置くことになる。角度を変えて言えば、初心者にとってリエゾンやアンシェヌマンをすることはなかなか難しいのだが、限定詞+名詞の一体性を強調することによって、どのような場合も「まるで一語のように発音する」練習をしておけば、その自然な延長としてリエゾンやアンシェヌマンも比較的容易に習慣づけられるのではなかろうか。

限定詞と名詞の間に形容詞が入って来てもことは同じである。名詞の前に置かれた形容詞の

意味は弱く、名詞との一体感是非常に強い。従って、《un grand arbre》ではリエゾンが行われなければならない。これに対して、形容詞が名詞の後ろにくると、名詞と形容詞の一体性は失われ両者の間に切れ目が生まれる。すなわち、まず名詞が提示され、それを説明すべき重要な情報として形容詞がくるのだから、リエゾンというような形で音声上他の語群に吸収されてしまうと、形容詞の重要性が薄れてしまうわけである。従って、un grand arbre のような同じリズムグループではリエゾンしても、un enfant intelligent (冠詞+名詞+形容詞) のようなグループではリエゾンは行われぬ。このように、形容詞の語順の問題は、文法と意味と音が密接な関連をもっていることを示す最適の例であり、教科書においても、授業においても、この点を明示し、やさしく説明すべきであろう。このあたりは春木氏の『フランス語への架け橋』¹⁰⁾にうまく説明されている。

ところで、リエゾンの問題は、単に「すべき/すべきでない」の問題ではなく、まさにこのようなリズムグループ＝意味上のグループの問題なのだとすることを、折りに触れて伝えるべきであろう。でないと、何でもかんでもリエゾンしなければならないような気になってしまう。最近、ある学生が

Nous sommes partis de chez nous à huit heures.

という文で、nous à huit heures とリエゾンしたのには驚かされると同時に、上記の点を十分に理解させていなかったのだと反省させられた。

しかし、ことはリエゾンだけの問題ではなく、アクセントにもイントネーションにも関係している。というのは、リズムグループの最後の語の最後の音節にアクセントをおくこと、そして、上昇調のイントネーションになることが習慣づけられていれば、当然そこは意味上の切れめであって、次の語へは続かない、すなわちリエゾンされ得ないことがわかるからである。

3. イントネーション

上昇調のイントネーションによって平叙文が疑問文になることは言うまでもない。これは話しことばの領域における文法事象なのだから、音声面で実行できないと学んだとは言いがたい。ところが、理屈としてはわかっている、書かれた会話文を読む際に上げることを忘れる学習者、あるいはうまく上げられない学習者は決して少なくない。理由はいくつかあげられるが、まず、文末の語だけの問題と考え文全体の問題としてとらえていない傾向がある。目が文全体をとらえられないから、最後に来て疑問符に気付いても間にあわず、平叙文のように読んでしまう場合もあろう。高さや強さを混同している者もいる。本人は上げているつもりなのだが、強くなっているだけで実際には上がっていないのである。いずれにしても、上昇調そのものが疑問という文法的役割を担っていること、だからイントネーションは明確な意味機能、文法機能をもっていることを説明して、繰り返し練習すべきであろう。

しかし、平叙文における上昇、下降の基本的なイントネーションが出来ていないで、疑問のそれができるはずはないから、まず、基本的イントネーションを練習をすること、その次に、¹¹⁾以下のような対立練習を繰り返せば有効と思われる。

Vous avez la clé./Vous avez la clé?
 Il est parti hier soir./Il est parti hier soir?
 Elle est chez vous./Elle est chez vous?
 C'est fini./C'est fini?

命令文の場合も事情は同じである。主語がなく動詞で始まっているから、疑問の場合よりは相手にわかりやすいようなものであるが、現実には、対人関係における迫力やエネルギーの欠けた命令文は、命令の機能を果しにくい。特に、知らない相手、自信のないことがらに対してか細い声で対応しがちな多くの学生に対しては、特にこの点を強調すべきであろう。練習としては、まず、目的語の名詞だけを言う文を練習し、次に動詞をともなった命令文に進むのが効果的と思われる。

Un café, s'il vous plaît. → Donnez-moi un café, s'il vous plaît.

ところで、1章でも指摘したとおり、プロゾディークな現象は規則化しにくい分野であり、これに対して、文法は規則性の大きな分野である。イントネーションによる表現方法は、集中的に多くのことがらを含むから総合的であるといえるし、文法による表現方法は、いくつかの要素で複合的に表現しようとするから分析的であると言えよう。イントネーションというきわめて原初的、身体的現象の役割と、例えば接続法という高度で繊細な表現方法の関係を対比し考えて見ると分かりやすいように思われる。

例えば、待ち望んでいた女性がやって来たとしよう。《Elle est venue!》という一文の中にこめられた喜びを表現するものは、はずんだ声であり、生き生きとしたイントネーションであろう。この喜びを、更にことばで表すために、《Quel plaisir!》とか《Quel grand plaisir!》を付けて、先の一文の音に込められていた感情を分割することもできるだろう。この感情を更に細かく言い表せば、例えば《Je suis ravi qu'elle soit venue.》ということになるのではなかろうか。音で表現していたものを、少しずつことばに表し、段階を追って分析的に、説明的になっていることがわかる。

このことは、話しことばでは、複雑な構文を避けて非常に多くの事を音調に語らせることができるということであり、逆に言えば、話しことばで音調や身振りや表情にこもった感情を、書きことばでは、より多くのことばを使って分析的に、より繊細に伝えることができるということになろう。そうした意味で接続法はさけられることを教えねばならないし、また逆に、私

達の集中的で凝縮的感情も、ことばを連ね、重ね、細かく細かく分け述べてゆくことによって、こころのひだに至るまで伝えることができるのだということを明示する必要がある。一方の極は音声の総合的力を、もう一方の極はことばの、とりわけフランス語の分析的力を伝えることである。ここまで来れば、音声だとか、表現だとか、文法だとか切り離せる問題ではない。

これまでの文法は、あまりにも書きことばの形態のみに固執して、音声のもつ豊かさに十分着目していないように思われる。角度を変えていえば、コミュニケーションにおいて情報として何が大事かを十分に考えていないということであり、また更に別の視点から言えば、文法がどのように意味にかかわっているかを考えていないということであり、意味と音の関係を考えていないということである。疑問文や命令文は、文法関係と同時に音の変化からも意味をくみ出している。文法上のまとまりは、意味のまとまりであり、さらに音のまとまりである。すなわち、アクセント、イントネーション、休止の問題やリエゾンの問題にかかわっている。更に、ここでは詳しく分析するゆとりはないが、動詞の時制や法の問題も、音の点から見直せば、より面白い文法、よりみずみずしい文法が生まれるのではないかと、そんな幸福に満ちた予感がある。

お わ り に

音はメッセージの骨格を構成すると同時に、強さ弱さ、高さ低さ、連続と休止などの変化によってメッセージを色付けする。音は連なって語となり、文法関係によって命題の意味を生み出すと同時に、アクセント、イントネーション、ポーズなどによって、命題の意味を感情的に補強する。言語教育がこうした二面性に十分注意をはらわねばならぬことは言うまでもないが、文字はその本質的性質のゆえに音の強弱、高低、連続性などを表現することはできなかった。文字しかなかった時代の残滓が多分に見られる我国のフランス語教育は、文全体にかかわる音の問題を粗略にあつかっている。であれば、今後、この欠点を補うべく、プロゾディークを重視した授業法や教材が開発されねばならない。まず、文字からではなく音から入る授業において、からだ全体に音をのせた練習を行いプロゾディークな特徴を体得する。が、文が複雑化すれば、語群どうしの関係を考えた、文法関係を考慮した音の教育が望まれる。逆に言えば、音と意味の関係を考慮した文法教育が求められているといえよう。

とはいえ、本論はそのような文法教育についていくつかのヒントを提出したばかりであって、すべてにわたって十分説明できているとはいえない。音と文法の問題は、稿を新たにして本格的に論じられるべきであろう。いずれにしても、文法は単に文法に閉じ込められる問題ではなく、一方は表現の問題に¹²⁾、もう一方は意味解釈の問題につながっている。従来の音声を無視した文法の適用である「訳読」は、いわば暗号解読のようなものではなからうか。暗号から受信

者が受け取るのは、冷やかな命題の意味のみである。発信者がどんな気持ちで、どんな表情でメッセージを形成したかは、まったく問題にしていない。しかし、わたしたちの対象とするテキストにおいては、それを書いた者の肉声が聞こえねば、真の意味での解釈や訳読はできないであろう。教員はそうした訳を要求し「字面しか訳さない」、「直訳しかできない」といらだつが、彼自身が学生に与える文法とはといえば、肉声を訳出し得ない暗号解読法にすぎなかったように思われる。意味、文法、音の三者に密接な関係があるという単純な事実から、すべての授業と教材を洗いなおすことが要請されているのではあるまいか。

最後に、本論に目を通して下さり、それぞれの立場から貴重なご意見をいただいた大木充氏と山本明美氏に厚くお礼を申し上げます。また本論は、2年間にわたって関西大学で行った「フランス語科教育法」に源を発しており、講義の機会を与えてくださった先生方、ならびに、直接間接に励ましを下された受講生の諸君に、深い感謝の意を表します。

注

- 1) 拙論「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. pp. 261-275.
- 2) PEYTRARD, J. et GENOUVRIER, E.: *Linguistique et enseignement du français*. Larousse, 1970. p. 37.
- 3) 同上, p. 49.
- 4) CALLAMAND, M.: *L'intonation expressive — Exercices systématiques du perfectionnement —* Hachette/Larousse, 1973. p. 28.
- 5) LEON, M.: *Exercices systématiques de prononciation française*. Nouvelle édition. Hachette/Larousse, 1976. p. 155.
- 6) SAUSSURE, F.: *Cours de linguistique générale*. 第6章および第7章 p. 64 参照
- 7) 大木充, BOLOT, J.-N.: *Je t'aime*. 駿河台出版社, 1988. p. 11.
《Leçon 1》は次のとおり
Gilles: Bonjour.
Julie: Bonjour.
Gilles: Je m'appelle Gilles. Et toi?
Julie: Julie.
Gilles: Tu habites près d'ici?
Julie: Non. J'habite à Londres. Mais je suis française.
Gilles: Qu'est-ce que tu fais là-bas?
Julie: Je suis étudiante. Et toi?
Gilles: Moi aussi, je suis étudiant. A part le tennis, qu'est-ce que tu aimes?
Julie: J'aime aussi le cinéma.
Gilles: Ah, tiens! Moi aussi, J'aime le cinéma. Tu es libre ce soir?
Julie: Ce soir, non.
- 8) 大橋保夫:「フランス語とはどのような言語か」, 1973年5月から1974年2月まで『基礎フランス

- 語』、三修社に連載。特に情報伝達とフランス語の構文について教えられるところが大きい。
- 9) 石野好一、柏岡珠子、松山博文、三木賀雄、中川 努、曾我祐典：『フランス語 '90』、白水社、1990。特に p.46 を見よ。
- 10) 「フランス語の名詞と形容詞の語順は、意味の上から次のように説明できます。un livre intéressant 「面白い本」という名詞句を例にとると、まず livre で「本」の集合の全体が示され、次に intéressant という形容詞でその集合の一部が限定されて示されることになります。ですから基本的には、un livre intéressant という名詞句は「面白くない本」に対比されている訳です。」春木仁孝：『フランス語への架け橋 ―初級文法を考える―』p.9.
- 11) LEON, M.: *Exercices systématiques de prononciation française* Hachette/Larousse, 1964. p.139.
- 12) この問題については、曾我祐典「フランス語学と新しい文法教育」参照。

参 考 文 献

- Charles BALLY: *Linguistique générale et linguistique française*. Editions Francke Berne, 1965.
- Monique CALLAMAND: *L'intonation expressive — Exercices systématiques de perfectionnement —* Hachette et Larousse, 1973.
- 福地肇：『談話の構造』新英文法選書第10巻、大修館書店、1985。
- 春木仁孝：「フランス語への架け橋 ―初級文法を考える―」大阪大学言語文化部、1983。
- 郡 史朗・大木 充：「談話におけるフランス語のイントネーション」、大阪外国語大学発行『視聴覚外国語教育研究』第9号、1986。
- Monique LEON: *Exercices systématiques de prononciation française*. Nouvelle édition. Hachette et Larousse, 1976.
- André MARTINET: *Eléments de linguistique générale*.
- 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」『ディアログス』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—新しいフランス語教育のために—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。
- 同：「フランス語教育の領野と教員の仕事」『追手門学院大学文学部紀要』第22号、1988。

中 村 啓 佑

- 中村啓佑・宮内達夫：「フランス語ビデオ教材の問題点と可能性—1， 2年生の授業における経験を通して—」、『追手門学院大学文学部紀要』第23号，1989.
- 大橋保夫：「フランス語とはどういう言語か」、『基礎フランス語』1973年5月号～1974年2月号
- 大木充：「『情報伝達構造』に習熟するための Communication Practice の必要性—フランス語受動文の場合—」『視聴覚メディアのシステム化と外国語授業の体系化』大阪外国語大学編，1981.
- Jean PEYTARD et Emile GENOUVRIER: *Linguistique et enseignement du français*. Larousse, 1970.
- SAUSSURE, F.: *Cours de linguistique générale*. Payot, 1968.
- 曾我祐典：「フランス語学と新しい文法教育」『関西学院創立百周年文学部記念論文集』，1989.

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.
 - 15号「活発な授業をするために，いかに学ぶべきか」青柳りさ，ジャン・ポール・オノレ，中村啓佑，1988.
 - 16号「授業と教材において，文化をどう扱うか」曾我祐典，田辺 保，1988.
 - 17号「教科書『ジュテーム』をめぐる」大木 充，Jean Noel BOLOT，井田洋二，中井敦子，1989.
 - 18号「パソコンとテープレコーダーを使った自習副教材の実施使用」中川 努，三輪彰宏，1989.
 - 19号「教室空間をどう利用するか」伊川 徹，藤田友尚，中村啓佑，1989.