

フランス語教育における話しことばの諸問題

中 村 啓 佑

Place de la langue parlée dans l'enseignement du français

Keisuke NAKAMURA

は じ め に

相手のまなざしの中に自分のことばの反応を読み取り、相手の表情の中に自分のことばの効果をはかりつつ、瞬間に語の選択と文法的構築をやっている頭脳という司令室の迅速性。その瞬時の意識の働きが、呼吸器と栄養摂取の器官に伝達され、声という身体的現象となって相手の意識に届くシステムの驚異。

まったく別の世界で動いている相手の気持とこちらの気持が、ことばを通じて交錯し、ほほ笑みとなり、のびやかな笑いへと展開し、最後には哄笑となって爆発する快感。未知を嫌う精神の提出した疑問に、知らせたいと願う精神が答を提供し、未知の情報が既知となり、既知の情報がまた新たな好奇のころを刺激して、問いと答えがリズムカルにころがって行く小気味良さ。拮抗し、競い合う魂が、引くと見せては飛び込み、打つと見せては飛びのきつつ、切り結ぶことばのスリルと緊迫感。実際、話しことばの面白さ、楽しさ、そしてこわさは驚くばかりであり、この生に密着した、奥深く、多様な側面をもつ現象が、なぜ言語教育の対象となることなく長い間放置されてきたのか、考えれば考えるほど不思議な気がする。

確かに、以前に比べると、社会全体において話しことば軽視の風潮は小さくなった。が、だからと言って、かならずしも正当に評価されているわけではないし、教育の中で正当な地位を占めているとはいいがたい。理由はいろいろ考えられるが、まず「話しことばの教育」という概念が教育の現場で混乱していることもその一つではないであろうか。というのは、話しことばの教育を批判する人たちというのは、しばしば、自分の中で勝手に作りあげた概念に対して攻撃しているところがあるからだ。いわれのない非難を避け、不必要な誤解を解くために、ま

ず、世界の言語教育の中で、話しことばの教育がどんなふう盛んになってきたかを概略し（Ⅰ）、次に、わたしたち日本の大学でフランス語教育にたずさわる者にとって「話しことばの教育」とはどのようなものであるかを明確にし（Ⅱ）、その上に立って、どんな授業を行っているか、また、行うべきであるかを論ずる（Ⅲ）。

筆者が「話し言葉と書き言葉」¹⁾を書いてから10年の歳月が流れた。この間、フランス語教育界も変化し、また筆者自身も、具体的な教材制作と教育・研究活動を通じて、考え方の変わってきた面が多分にある。本論では、必要に応じて、そうした変化の過程や理由にも触れるつもりである。

I 書きことばの教育から話しことばの教育へ

文法・翻訳形式から ALM への流れ

文法・翻訳形式の授業は、遠い時代、遠い外国の「文明」を学ぶために大きな力を発揮した。すなわち、ヨーロッパにあっては、ギリシア・ラテン文明が、日本の場合には、明治維新以降、英・米・独・仏などの産業と文化が学習の対象になったわけである。ところが、交通の発達によって人的交流がさかんになり、外国語が身近なものになる一方、言語学の発達で、話しことばの価値を発見する道を開き、言語は本来話しことばであるというごく当然のことが確認されるに従って、文法・翻訳形式の授業法が疑問視されるようになった。具体的に言えば、「入門から文明へと直行し、言語の基礎である音声を軽視する」、「習った規則は応用できるが自分の考えが表現できない」、「学ぶ言語と現実話されている言語との間に大きな隔たりがある」などの点が指摘されるとともに、権威主義的な教授法、受動的でとすると退屈になる学習法も批判されるようになったのである。²⁾

19世紀末、音声学の発達にも促されて、文法・翻訳形式に対立する直接教授法が生まれる。学習対象の言語でもって考えられるようになることを最終目的とするこの方法にあっては、教師も生徒も母語をいっさい使用せず、外国語の単語や語句を事物や動作と直接むすびつけて学習することが勧められる。話すことは読むことに優先するが、読みにおいても、母語への翻訳という中間段階を通らずに、テキストから直接に意味理解を試みる。音声を大切に、授業活動を通じて、楽しく、興味深く学習するという点では画期的であったこの方法も、やがて次のような批判を招来することになる。

まず、母語を習得する状況を、少年期、青年期の教室に再現できるはずがないということ。それに、外国語を学習する際、母語の構造との相違について、意識的で組織だった練習を受けていないと、母語の習慣が形式を決定してしまう。直接教授法には、きちんと計画された、順序を踏んで系統的な構造練習をする用意はなく、学習者はしばしば自分が何をしようとしてい

るのがわからず、その結果、上達の程度にも大きなばらつきが見られることとなった。

直接教授法は、長期の学習を前提とするだけでなく、ネイティブ・スピーカーあるいは、それに近い運用能力をもった教員を必要とする。また、学習の初期に見られる活動の幼稚さは、青年や成人には耐えられないという不満も指摘されていた。こうした傾向に対する反動として、1920年代末、アメリカで読書中心の教授法が生まれる。短期間に達成できると考えられる唯一の目標は読書力を伸ばすことだ、というのがその主張であるが、文法・翻訳形式にもどったわけではない。両者の大きな相違は、まず、訳すのではなく、意味内容を直接理解することである。また、音声を大事にし、正確な発音、基礎的で簡単な口語文型の使い方の訓練を受けていない限り、読書力は伸びないと考えられたので、生徒は声を出して読み、黙読していても文章を「頭の中で聞く」ことが要求された。テキストについて口頭で応答する練習を大切にするとともに、文法的には、動詞の形態、時制、名詞の修飾関係がすぐにわからねばならないとするこの方法を見ると、日本の大学におけるフランス語教育が、この読書中心の授業法に多くを負っていることがわかるであろう。いや、ひょっとしたら、19世紀の文法・翻訳形式をあまり大きく出していないのかもしれない。

第2次世界大戦は、皮肉にも外国語教育に革新をもたらし、その成果は、大戦後、耳と口による教授法（Audio Lingual Method 以下 ALM と略す）として結実するが、その背景に行動心理学者とアメリカ構造言語学者の影響があったのは、よく知られているとおりである。ここで詳しく触れることはできないが、その主張は、次の5点にまとめることができる。1) 言語は音声であって、書かれたものではない。音が先で、文字はずっと後。2) 言語は1組の習慣である。模倣・記憶練習と文型練習によって、無意識的に言語構造を調整できるようにする。3) 《言語》そのものを教え、《言語》について教えるな—文法・翻訳形式に対する反発。文法とは目標への手段。4) その言語を話す人たちのことばを尊重する—規範への反発。5) 言語はみな異なる。不変文法体系に頼らず、対立、相違点に重点を置く。

フランス語の分野では、この方法は、1950年代以降、視覚を利用するいわゆる視聴覚方式となって発展し、フランス構造主義の影響もあって、画期的な教材が次々と生みだされた。ただ、日本の学習者がフランスの視聴覚方式教材で学ぶようになるのは1960年代のことであり、また、構造主義が日本の教材に大きな影響を与えるのは1970年代のことなので、このあたりのことは、筆者たちの世代には記憶に新しい³⁾。

1950年代には、チョムスキーの生成・変形文法が一世を風靡するが、日本のフランス語教育に対する影響や、問題にしている「話しことばの教育」に対する影響は比較的小さいので、ここでは扱わない。問題はむしろ、その後の時代であって、1960年代に入って指摘されはじめたのは、「文構成力もちながら伝達能力が不足する学習者がいる」という不可思議な現象であった。

耳と口による教授法では、「言語構造の習得」を特に重要視するので、学習者たちに、いかに正しい文を形成するかが問題となるあまり、練習問題では正しく答えられるが、実際のコミュニケーションとなると表現できないというのが、批判者たちの指摘であった。文法はよく知っているが、「ほかの何か」が欠けていると言うのだ。そして、この「ほかの何か」を埋めようとする伝達機能重視の方法が、いわゆるコミュニケーション・アプローチである。

コミュニケーション・アプローチ⁴⁾

コミュニケーション・アプローチと呼ばれている方法は、非常に多様な要素を含んでいるので、話をわかりやすくするために、言語的側面と教育的側面の二面から ALM との相違を見ることにする。また、コミュニケーション・アプローチの指導原則を、話の流れにそって、◇の印で提示する。

a. 言語的側面から

ALM では、言語を構造的に細かく分けられたものの総和であるという考え方に立ち、意味の問題を文構造に限っていた。言い換えれば、命題の意味だけを問題にしていたのである。これに対して、コミュニケーション・アプローチにあっては、意味の問題をもっと広くとらえ、コミュニケーションの目的を重要視するとともに、場面 (situation) の中における、ことばの連続の中で考える。従って、文単位の教育から談話単位の教育へ移行したと言えるであろう。この考え方が、次のような指導原則として表現される。

◇ 全体は部分の集合体だけではない。

場面 (situation) を構成する要素はいろいろあるが、主なものは 1) 話し手のいる場所、2) 話し手の役割 3) 話題である。例えば、Il est onze heures. という文は命題の意味だけを見るなら、「今 11 時である」ということにすぎない。しかし、わたしたちは、何の脈絡もなくこれを言うことはないのであって、実際には、ある場所でこのことばが発言される。仮にそれが誰かの家でのパーティだとすれば、それを言うのが、家の主人であるか、客であるか、すなわち話し手の役割で意味は大きく異なる。主人なら、そろそろお開きの時間ですと帰宅を促しているのであり、お客なら、そろそろおいとまをと、暗に帰宅を告げているからである。しかし、また別の場合もあり得る。その直前に、遅れてやってくるはずの友人が話題になっていたとすれば、発言者は、なかなか到着しないことに対する不満を表しているのである。

ALM は、Il est onze heures. のような文形式から、すなわち、それがあらかず概念から出発し、一定の手順に従って、一定数の形式を獲得すれば伝達が可能だと考えたのであるが、形式を所有していても、それがうまく使えない学習者のいることは先に見たとおりである。そこで、コミュニケーション・アプローチの方は、逆に、発話する人間の意図から出発する。すなわち、何のために発話するかが大きな重要性をもつのである。社会的関係において発話の底に

ある話者の意図を機能 (fonction) と呼び、たとえば、欲求や希望を伝えたいという目的の方から出発して、そのための言語形式を求めるわけである。

パーティで客である私が帰りたいことを主人に伝えたいとするなら、その言語手段としては、Il est onze heures. と暗に出発をほのめかすこともできるし、C'est l'heure de partir. とと言えるし、あるいは、Je voudrais partir... Permettez-moi de vous quitter. と直截に言う手もある。要は、どれが目的を果たすために適切であるかを考えることである。

ALM のように言語形式そのものだけではなく、伝達における状況や話者の意図などが重要視されるので、次のような指導原則として公式化され、説明されている。

◇ 伝達過程も言語形式と同じように重要である (具体的には次のとおり)。

その 1. インフォメーション・ギャップ — コミュニケーションの目的はこれを埋めるためである。

その 2. 選択権 — 話し手は何を言いたいかを選定すると同時に、その考えを表現するのにどのような言語形式が適切であるかを決めなければならない。

その 3. フィード・バック — 話し手の中にはたえず発話の目的が存在する。話し手の発言はその目的を達成するために考えられ、相手の発言もその目的に沿っているかどうかという観点から評価される。

b. 教育・学習の側面から

一方、教育・学習の側面から見ると、コミュニケーション・アプローチと ALM の相違は、シラバス (教授項目・学習項目のリスト) の相違となって表れる。ALM におけるシラバスは、文構造中心、すなわち概念中心であったのに対して、コミュニケーション・アプローチでは、機能中心のシラバスに重点が移る。が、意図だけでは表現できないから、次のように概念中心のシラバスと機能中心のシラバスが併置されることになる。

概念中心のシラバス 命題的意味のカテゴリーが基準 — 時間, 空間, 数, 状態, 叙述
など

機能中心のシラバス 機能的意味のカテゴリーが基準 — 価値判断, 是認, 否認, 勧告,
勧誘, 強制など。

機能的シラバスで学ぶ項目が目的であるとすれば、概念的シラバスで学ぶ項目は、目的を達成するための手段である。教科書や授業では、両者をどうつなぐかが重要課題となるが、詳しくはⅢを見て欲しい。

言語の構造ではなく運用の仕方が、表現される形式ではなく表現する話し手の意図が重要視されるのであるから、教育の場において、話し手である学習者の位置と役割がクローズ・アッ

プされるのは当然である。コミュニケーション・アプローチの指導原則の5つの内3つまでが、以下のように学習者のあり方を問題にしているのは不思議ではない。

- ◇ 学習者自身が何をしているのか知ること。— なぜあれこれのことを学習しているのか、それをすることによって、自分は何ができるようになるのか。
- ◇ 学習者は自分の学習にかなりの程度責任がある。— 学習者自身の積極的活動と教員の役割の相対的变化。教員は、力を貸し、助言を与える。
- ◇ 誤りは必ずしも誤りではない。— 学習の段階によって、誤りと見なされるべきものが違ってくる。

これを見るだけでも、厳しく管理された教室で、高圧的な教師の指示どおりに発言してゆく伝統的な教室風景とはほど遠く、この方法が単なる教授方法の革新ではなく、教育観そのものの変革であることがわかるであろう。

一口にコミュニケーション・アプローチと言っても、主義主張にそった絶対的方法があるのではなく、言語教育研究者の間でも機能中心のシラバスに重点を置くか、概念中心のシラバスに傾くかなどさまざまな傾向が見られる。また、言語理論よりも、上記のような教育観に主眼をおく人もあるから、文字どおりアプローチであって、メソッドではないところに大きな特色があるものと思われる。

以上、19世紀末から今日までの外国語教育の歴史を略述し、今いちばん関心をもたれているコミュニケーション・アプローチを簡単に紹介したが、こうした歴史は、かならずしも一直線に進行してきたものではないし、最新の方法もすべて過去を否定しているのではなく、従来の方法の長所をとりこんでいるということを言っておく必要がある。新しい方法が現れると、その独自性を強調するために、まるで以前の方法をすべて否定するかのように語られるが、実際には過去に多くのものを負っており、それを乗り越えるべく新しい方法が求められているということであろう。特に語学教育においては、あれか、これかではなく、あれも、これもとり入れながら、わたしたち自身が、与えられた学習条件にふさわしい方法を作り出してゆくのだという当然のことを確認しておきたい。

II わたしたちにとって話しことばの授業とは何か

書きことば偏重の歴史

19世紀中葉になって開国した日本の場合、事情はかなり異なる。文明開化という切迫した国家的要請から学習の対象になったのが、英語、ドイツ語、フランス語など欧米の言語であり、それらの言語で書かれた書物から知識を吸収することが至上命令だった以上、外国語教育の目

的が読むことに置かれたのは無理からぬことであった。加えて、それらの言語を話す国々から非常に遠いという地理的事情を考慮する必要がある。もし仮に、日本がもっと早く開国していれば、また、それらの国々のすぐ近くに位置しておれば、外国語教育事情も大きく変わっていたことは想像に難くない。

遠くにあって簡単に行けないからこそ、ますます読むことへと傾斜していったこと、それらの言語教育の担当者に文学研究者が多かったという事実、またドイツ語、フランス語の場合、教員の多くが高等教育担当者であったという三つの事実は密接につながって、書きことば偏重の風潮を形成してきたと考えられる。さらにまた、日本が中国、朝鮮などとともに漢字文化圏、受験文化圏の一隅にあって、文語への異常なまでの関心と尊敬が連綿として続いてきたことも、話しことばの教育を妨げた一因であろう。いずれにしても、こうした歴史的、文化的背景は想像以上に教育の世界を支配し、話しことばの教育を数段低いものと見なす風潮を形成してきたことは否めない。かくして、話しことばの教育は、研究者や教育者から省みられることなく、きわめてあいまいなものとして放置されてきたのである。

会話、この不可思議なるもの

さて、学校教育、特に大学の語学教育において話しことばが重視されていない現象の一つとして、「会話」という授業のもつあいまいさとその位置を上げることができる。フランス語会話とは一体どんな授業なのか、その概念は千差万別で、それがフランス語で行われるであろうこと以外には、誰も明確な姿を描き出すことはできないであろう。筆者は昔ある語学学校のカリキュラム編成にたづさわったことがあるが、初級会話とか中級会話という、*méthode* を指定しないクラスを作ると、たいていうまく行かないことを実感した。というのも、担当者は何をしたいかわからず、学習者からの不満が続出するのである。

しかも、一般に大学では、「会話」と呼ばれる授業がフランス人、ないしはフランス語圏のネイティブ・スピーカーに任されてきたのも不思議な現象である。具体的に何をするかはよくわからないが、とにかく日本の大学人がすることではないということになり、もし、日本人がこうした授業を担当しようとする、うさん臭い目で見られる傾向は今日でもまだ残っているようである。「会話でやることは高尚なことではない」、「幼稚な」、「内容のない」おしゃべりだと言う暗黙の了解があるからであろう。

ここで指摘しておかねばならないことは、まず、最初から高度なことが話せるはずがないということである。きちんとしたカリキュラムにのっとって教育して行けば高度なことも話せるようになるはずなのに、そういうカリキュラムを作らず、初級クラスの内容だけを見て「幼稚だ」というのは、やはり話しことばに対する偏見のなせるわざであろう。学習2年目あたりから高度なことをやっているように見える文法・翻訳形式の授業でも、高度なのはテキストの内

容と、それについての説明であることが多く、これを基準にして話しことばの初級クラスを「幼稚だ」というのは当を得た批判ではない。

第二に、話しことばの教育をフランス人ないしはフランス語圏のネイティブスピーカーに任せてしまうというのは、わたしたちの怠慢あるいは能力不足をさらけだしているようなものである。文法説明と訳と高尚なおしゃべりはできるが、音声面の指導や話しことばの表現力を高めることができないというのであれば、語学教員としての日本人教員の守備範囲は、あまりにも狭いものになってしまうのではないか。フランス語の授業はフランス語で行われているという世界の趨勢について真剣に考えるべきときに来ているようである。直接教授法が絶対だとか、日本語を使ってはいけないと言っているのではない。ただ、せめて話しことばの授業のときぐらい、フランス語を主として日本語を補助的に交える授業が実現されるべきではないか、と言いたいのである。

わたしたちは、話しことばの授業を自分たちの手で作り出す労を惜しんできた。フランス人ないしはフランス語圏のネイティブ・スピーカーに任せてきただけでなく、そちらの授業とこちらの授業をつなぐ努力さえしなかったのではないか。そうした努力をしなかった分だけ、話しことばの授業の姿が、ますますあいまいになっていったと言えるであろう。

ネイティブ・スピーカーの仕事

このことは、逆にまた、ネイティブ・スピーカーに任せた仕事の内容をもあいまいにしてきたことを意味している。一体、わたしたちは、「会話」という名前で、何をしてもらおうとしているのであろうか。francophone にしかできないこととは何なのであろうか。このことをまず明確にしておかないと、わたしたちの仕事の内容も見えてこない。

フランス語で授業をすることだけなら、初級・中級に限れば、わたしたちにもできるであろう。できないのは、フランス語のシャワー、すなわち、余剰の文脈情報をふんだんに提供することである。

授業の中には、教材（次頁図1のA）を中心とする、学習項目に関する練習や情報、すなわち、教員の方から言えば抑制され、計画されたフランス語の部分（次頁図1のB）と、この回りにふんだんにある抑制されない自然なフランス語の部分がある（次頁図1のC）。別の見方をすれば授業中の疑似的コミュニケーションの部分（B）とその前後にさしはさまれる本物のコミュニケーション（C）の部分がある。

フランス語が聞けるようになり、また、言語体系があるていど形成されるためには、教科書や口答練習で得た知識だけを積み重ねても不十分である。すなわち、学習者が語彙と文法をいくら覚えても、その総和は機能する構造とはならないであろう。学習者の知識が働くようになるためには、接着剤や潤滑油の役割をするものが必要であり、その役割を果たすのが、大量の、

しかも絶えることのない口頭のフランス語、すなわちフランス語のシャワーであると考え。このことは証明できるものではないが、外国語の学習において一定水準に達した人や、教室で学習者の変化を観察している者ならば、経験的に理解してもらえるであろう。

以上を単純化して図示すると次のようになると思われる。

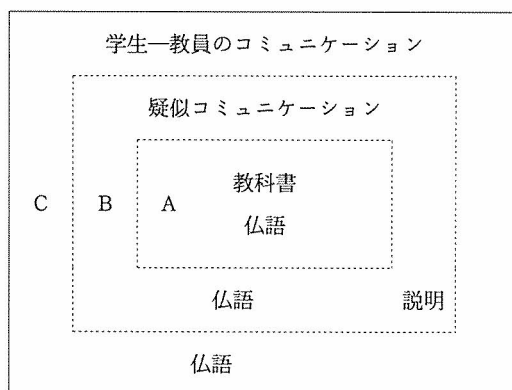


図1 ネイティブ・スピーカーの授業

フランス語のラジオを聞いたりテレビを見たりすることも、もちろん一種のシャワーである。ただ、大きく違うのは、フランス人ないしはフランス語圏のネイティブスピーカーはコミュニケーションの相手になってくれると同時に学生の学習状況を把握し、その点から授業を統括できる（はずだ）ということである。教え方を知っている教員なら、学習のフランス語とその周囲にある現実のフランス語をいかに効果的に結びつけるかを知っている。自分が映画を見にいった話しをし、その映画について語る場合でも、彼はフランス語でレジュメすることはどういうことかを体現してくれるであろうし、そこからまた、学習者に対する質問を効果的に引き出すであろう。もう一つ、どれほど多弁、スピーディになっても音がくずれないことも大事な点である。最後に、日本人教員のフランス語が、どうしても日本語の発想にひきずられるのに対して、彼らのフランス語は、フランス語的発想の具現化であると言えよう。

余剰の文脈情報をふんだんに供給できること、その中で、学習項目と現実のコミュニケーションを結びつけられること、その間、音と思考法に関して理想に近いモデルを不断に提供できること、これが、わたしたちにできず、彼らにできることではないだろうか。

わたしたちにとっての話しことばの授業

社会的な変化を反映して、日本のフランス語教育においても10年ぐらい前から話しことばが導入されるようになった。⁶⁾と言っても、教科書の中には、話しことば導入の目的が明瞭でな

いものが少なくはない。ということは、ディアログは確かに話しことばらしいのだが、練習問題や文法説明を見ると従来の、文法・読本形式から、あまり大きく出ているようには思われないということである。こうした教科書を見ていると、結局は、装いを新たにただけのことで、従来とは変わらない説明的授業を意図しているのであろうと推察できる。このような、授業を、先の図との比較で示すと、以下のようなものではないだろうか。すなわち、教材部分(図2のA)の性質と練習部分(図2のB)の目的が大きくへだたっており、教材部分はコミュニケーションを目指すように見えながら、練習部分は書きことばのための書き換え練習にあてられており、日本語での説明が先行する。いわば教材部分(A)の方向と練習部分(B)の方向が一致していないのである。

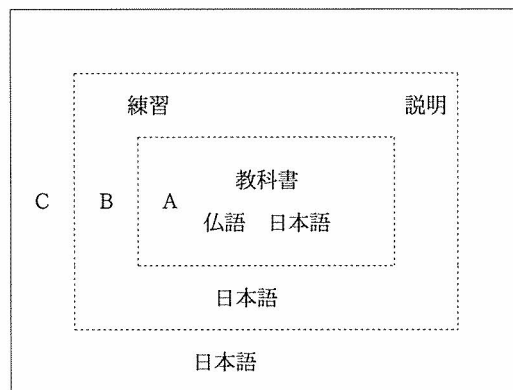


図2 日本人教員による日本語中心の授業

とはいうものの、話しことばの運用能力を目的にした教材も少しずつではあるが現れるようになってきたことも事実である。そうした教材を用いて授業を行う場合、教材によって、また、教員の経歴や好みによって、ALMに依拠する人、コミュニケーション・アプローチに沿っている人、あるいは自己流に両者をミックスしている人など、さまざまである。がいずれにしても、少なくともquestion-réponseを行う場合など、問と答だけではなく、指示や、場合によっては説明もフランス語で行う人も増えてきている。すなわち、下の図3のように、教材に提示されたディアログ(A)、これを中心とした発音練習、表現練習、それに必要があれば、説明部分(B)がフランス語で行われることになる。

少なくとも、話す力、聞く力を養成しようとするならば、日本語に訳し、文法を日本語で説明し、問題を日本語で説明する図1のような授業よりも、この方が望ましいことは、誰の目にも明らかであろう。さらに、(C)の教員-学生間のコミュニケーションの中で、フランス語で話す機会をどんどん入れてゆくこともできるであろう。この場合には、ネイティブ・スピー

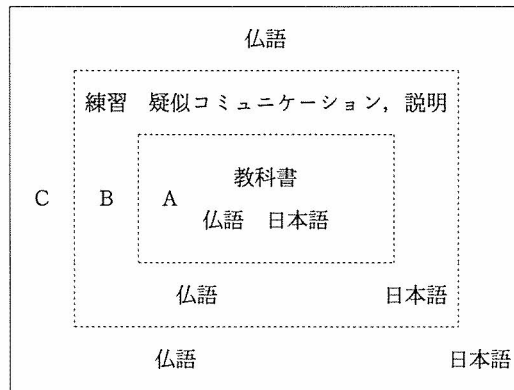


図3 日本人教員によるフランス語中心の授業

カーの教員のような量とスピードは期待できないかもしれないが、それでも、フランス語を聞いて理解する、聞いて答えるという習慣が形成されやすいことには違いない。最近の若い教員の中には、そういうことのできる人がだんだんに増えてきていることは心強いことであり、日本でしか通用しない「⁷⁾国粋主義的フランス語教育」も、20世紀とともに姿を消すことになるだろうと期待している。

ここで、二つの質問が予測される。一つは、最初からフランス語で授業をしたのでは、学習者にストレスを与えるのではないか、というものである。これについては、直接教授法のように厳格に考える必要はない。例えば、日本語中心の授業にフランス語で行う部分をだんだん多く入れてゆくことも可能だし、また、主としてフランス語で行い、日本語コーナーを差し挟むこともできるであろう。いずれにしても、いざとなったら「日本語で説明できる」、「説明してもらえる」という安心感がある。

第二の質問は、「授業の大部分がフランス語で行われるのであれば、日本語を母語とする教員とフランス語を母語とする教員の違いはどこにあるのか」というものである。「わたしたちの存在理由はどこにあるのか」という問いが出て来るのは、とうぜんのことであろう。

これに対しては、話す力、聞く力の養成においても、ネイティブ・スピーカーの教員とはまた違った意味で、わたしたちの言語教育能力が発揮されることを強調しておきたい。というのも、わたしたち自身が一定水準に達するために苦労を重ねてきたからである。そしてその結果を整理してきたからこそ、日本語を母語とする学習者が、どのような発音の傾向をもっているのか、⁸⁾どのような語彙や表現が身につけにくいのか、どのような文法的間違いに陥りやすいのか、日本語の発想にどの程度引きずられやすいのか、などをよく知っているからである。そして、そうした経験を生かして、どのような発音練習を重点的にを行い、どのような口頭練習を用

意し、どこに力点をおいて文法のメカニズムを説明すればよいのかを、誰よりもよくわきまえているからである。自己の学習経験と教育経験とを重ね合わせ、それを理論化すると同時に実践に生かすこと、これこそが、わたしたち日本語を母語とする教員だけにできる仕事であり、今後まだまだ具体化の残されている仕事であろう。

とはいえ、先にも指摘したとおり、フランス語を母語とする教員でも、相対的思考の持主で、教育に情熱をもつ人ならば、学習者の母語である日本語に対する理解を深めるべく努力をするし、最近では、わたしたちがフランス語を専門とするように、日本語を専門とする外国人教員も増えてきている。一方わたしたちの方も、母語と同じようにフランス語を運用できる若い教員も増えてきているから、理想的教員としての両者は、無限に近づいてゆくのではないであろうか。

もちろん、「フランス語で文を書くこと⁹⁾の教育」、「フランス語の文を読むこと¹⁰⁾の教育」においてわたしたちの力量が発揮されるのは言うまでもないが、前者については既に論じまし、後者については別稿が予定されているので、ここでは扱わない。

Ⅲ 話しことばの授業例

さて、以上のような前提で話しことばの授業を考えると、実際にどのような形態の授業が望ましいのであろうか。もちろん、ただ一つの、絶対的な方法が存在するはずもないのであるから、学習条件に従って、種々の形態が考えられるであろう。ここでは、授業の在り方についての論文や授業報告、あるいはまた、実際に行われた授業の記録などを参考にしながら、筆者の経験をもとにしていくつかの事例を紹介したい。

はなしことばの授業を、日本のフランス語教育の現状に沿って、大きく三つに分類しておくと言が進めやすい。前章でみたような、ディアローグは話しことばを用いているが、説明の文例、方法、練習問題は伝統的で、書きことばの習得を目的にしたものである。これは、ここでは扱わない。第二は、話しことばを材料とし、状況や絵、例文の応答などから理解させ、学習者間の作業を中心に授業をしながら、聞く、話す、読む、書くの4つの技能全般にわたって基礎的な力をつけようとする、いわば総合的目的をもった授業である。これに対して、もう一方は、4つの技能の中でも特に聞く力と話す力にしばって、その養成を目的とするものである。

総合力の養成を目ざす教材はいくつかあるが、方法論がはっきりしている点から、『フランス語¹¹⁾ 20』とその教師用マニュアル、およびこの教材に関する論文を参照されることを勧めたい。これに対して、ここでは、後者の、話しことばの表現力養成を主たる目的とする授業例を二つ紹介する。一つは、筆者も作成にかかわった『フランス語これでOK¹²⁾』を使用した授業であり、もう一つは、ビデオ教材《Bienvenue en France¹³⁾》を用いた授業である。

『フランス語これで OK』の方は初心者対象クラスであり、紹介するのが最初の方の課なので、日本語での説明や指示がまだ相当多く、一方のビデオ教材を使ったものは、2年生対象で、フランス語での説明や指示がはるかに多くなっている。ただ、授業例といっても授業の模様をそのまま描写したものではなく、実際の授業記録をもとに、反省を加えたものであることを断っておく。

第1例 教材『フランス語これで OK』

Chantal : Pardon! Je peux fumer?

Tomoki : Oui, je vous en prie.

Chantal : Tu voyages, je pense? Tu es...?

Tomoki : Je suis japonais.

Chantal : Et qu'est-ce que tu fais?

Tomoki : Je suis étudiant. Et vous?

Chantal : Je suis journaliste. Je m'appelle Chantal, et toi?

Tomoki : To-mo-ki. Vous allez où?

Chantal : À Toulouse.

1) 雰囲気作り

授業の最初はお互いに堅くなるので、リラックスするための工夫が必要である。

- i) 教室に入ると、《Bonjour tout le monde!》- 《Bonjour Monsieur!》《Ça va?》- 《Oui, ça va.》のようなやりとりが行われる。その後、フランス語で出席をとる。教員と学習者が *vouvoyer* をしているクラスなら、*Monsieur X*, *Mademoiselle Y* と呼んで、学習者は *présent*, *présente* と答える。*présent*, *présente* を用いると最初から男性形、女性形の違いを意識させることができるだけでなく、学習者にとっては、出席をとる段階からすでにフランス語の世界に入っているという新鮮な驚きを感じさせることができる。
- ii) その日の予定を黒板に書いて紹介する。最初の内は日本語で、慣れてくるとフランス語、日本語の両方で説明できる。作業に順番を打っておけば、小さい数を教えるきっかけにもなる。
- iii) フランス語で指示する部分をだんだんに増やしてゆく。そのために、「教室で用いる表現」を用意し、毎回少しずつ復習しながら覚えてゆく。ただ暗記させるのではなく、繰り返し発音して身についたら、身振りを使って理解しているかどうかを試す。

Ecoutez! Regardez (le tableau)! Lisez! Ecrivez!などの語に対応する身振りを決めておく。教員がその身振りをして、学生が答える。例えば、教員が手を耳にやって聞いているジェスチャーをすれば、学生はEcoutezと言う具合である。逆に、教員がEcoutez! といって学生がそのジェスチャーをするのも面白い。このような練習をすると、こうした身体と直接かかわりをもつ語を身体の動きと結び付けて、すなわち、体の動きとシンクロナイズさせて覚えらる。文字通り、「身につく」¹⁴⁾のだ。

- 2) 導入のコーナー 中心になる作業との橋渡しの役割をする簡単なコーナー。楽しく、学習項目に関連するものがふさわしい。写真やビデオを見せたり、日本語で書かれた本の一部を紹介する。筆者の場合は、学習項目と類似のビデオを見せ、音を聞き取らせることが多い。例えば、今回の場合だと、《Entrée libre》¹⁵⁾の中の一部を見せて《Je m'appelle X. Je suis photographe.》などを、みんなで少しづつ聞きとってゆく。画面から意味はすぐにわかるから、後で学ぶディアローグを聞いても理解が早い。この部分は、あくまで次の作業へのつなぎであって、楽しいからといってあまり時間をとらないよう注意する必要がある。

- 3) ディアローグを聞き繰り返す。ここでの具体的方法は、以前紹介したので省略する。ただ、次の三点を強調しておきたい。第一は、ここでもかなりの時間をかけるとすれば、それは発音をきびしく指導するためではなく、この作業が、学習者にとってフランス語の音へのイニシエーションになるからである。細部よりもイントネーションに注意を払い、相手にわからせることに力点を置く。

第二は、繰り返したり、ディアローグの中の《Qu'est-ce que tu fais?》-《Je suis étudiant.》のような応答をしながら、練習の過程で自然に覚えてしまうようにする。「身につける」というのは、そういう意味である。

第三は、この作業は、かなり時間がかかるから、いつも教員→学生のワンパターンではなく、問一答のワンセットを単位にして、ペアーで練習させることも必要である。授業の流れに変化が生まれると同時に、学習者どうしに親しみができてクラスが活気づく。教員は、教室を回って発音の相談にのったり、必要に応じて学習者とペアーになり、作業を助けるのは言うまでもない。こうした練習は、この後で行う練習問題を先取りしている場合もあるので、練習問題の方を適宜取捨選択することができる。

- 4) 意味と文法のコーナー 意味は状況や文例で理解させるが、必要があれば日本語に訳す。文法は、2)の作業の中で必要に応じてその都度説明する場合と、特別にコーナーをたてて説明し、理解できているかどうか判断するための応用練習をする場合の二通りがある。この種の練習問題については、後の《Bienvenue en France》で詳しく説明する。

5) 現実のコミュニケーションにつなぐ練習

- i) 授業の目的は、いかに容易にフランス語でコミュニケーションができるかということであるから、できる限り容易な方法が考えられている。たとえば、Vous vous appelez comment? や Comment vous vous appelez? を知らなくても、Je m'appelle Tomoki. を知っておれば、それを言って et vous? と聞けばよい。極端な言い方をすれば、自分を指して Tomoki といい、相手をさしてけげんな顔をしてもいいわけである。

ディアログの中の応答に対応して、「自分の名前を言って、相手の名前を聞こう」という練習問題が用意されているのは、そのためである。

- ii) きっちりした問、きっちりした答にこだわる限り、授業中の練習と現実のコミュニケーションが掛け離れてゆくことは、先の節でも指摘したとおりである。従って、不完全な文を気にしない、表情、身振りを最大限利用する、絵を書いたり、メモを見たり、地図を示したり、ことば以外で利用できるものは何でも利用するというのが、この教科書の方針であり、筆者の考え方である。しかし、相手に意を伝えるためには、情報として大事な部分を強調する必要があるし、相手の言うことを理解するためには、ポイントをつかむコツが大事なのであって、フランス語において、またコミュニケーション一般においてどうすればいいかを教室で考え、実践する必要がある。「... 考えよう¹⁶⁾」という練習問題の用意されている所以である。

ただし、それは、文法や、文法にかなった文を教えないということではない。なぜなら、それを教えなければ、応用がきかないからである。

- iii) ディアログの一部、あるいは全部を利用して、学習者にロール・プレイをさせる。その場合、教科書どおりに演じる、アドリブを入れる、ヴァリエーションを作らせてそれを演じさせる、などいろいろな方法が考えられる。現実との橋渡しという意味で言えば、教員がロール・プレイの相手をして、アドリブで質問をするのも有効である。現実では、思いがけない質問、理解できない質問がくるのは普通であるから、これにどう対応するかが見られるし、また、後で対応の方法を指示することもできる。これを行うと、いかに知識と実践とは別ものであるかを思い知らされる。

第2例 教材《Bienvenue en France》

2年目の学習者対象、原則としてフランス語で授業を行う。添削した文章を返したり、文法説明など、一部日本語を用いる。

3^e épisode の最初を例にとる。

- Le client à Vincent* : Vous avez une chambre ?
Vincent : Oui Monsieur... Jean!
1 *Jean* : Vincent ! Comment ça va ?
Vincent : Ça va et toi ?
- 2** *Jean* : Je cherche une chambre.
Vincent : Une chambre, pas de problème
 voilà la clé. Chambre n° 260.
Jean : À tout à l'heure.
Vincent : À tout à l'heure.
- 3** *Un client* : J'ai réservé une chambre.
Françoise : Vous êtes Monsieur... ?
Le client : Je suis Monsieur Dupuis.
Françoise : Oui... Vous avez la chambre n° 260.
 Où est la clé ?
- 4** *Vincent* : Zut, j'ai donné la chambre n° 260.
Françoise : Et l'hôtel est complet !
- 5** *Le client* : Il est 7 h 1/2, je dois prendre l'avion
 demain à 6 heures du matin.

1) sensibilisation

先の場合の「雰囲気づくり」に相当する。ほとんど同じであるが、2年生の場合には、簡単なことであれば、状況にふさわしいミニ会話をはさむことができるし、小人数であれば、出席をとりながら一人一人に質問をすることもできる。

2) compréhension du dialogue

- i) 3^e épisode 全体を見て、理解できたかどうかたずねる。《Avez-vous bien compris?》という問に関連して、《tout-moitié-un tiers-un quart-vaguement-un peu-rien》の語を導入する。
- ii) 学習者が内容を理解しているかどうかを見るために、いくつか質問をする。
 たとえば, M. Depuis attend. Pourquoi?
 Vincent et Jean passent le temps dehors. Comment?

iii) acquisition des mots et des expressions

語や表現を、訳すのではなく、質問—応答や例文、図示で説明する。completであれば、ホテルを描いて、その中に部屋を図示し、全部の部屋に人がいること示す。réserverであれば、レストランのテーブルを想像させ、テーブルを描いて、その上にréservéの札を置けばすぐにわかる。その後、飛行機、汽車などの予約の例を出す。

3) Exercices phonétique et mémorisation

カセットでディアログを聞き、繰り返しながら身につける。

先の場合の「ディアログを聞き、繰り返しながら身につける」とほぼ同様であるが、épisode 全体が長いので、séquence ごとに分け、重点的に練習する。もちろん、練習しながら上述の acquisition des mots et des expressions をここで行った方が良い場合もある。

4) Exercices grammaticaux

複合過去の使い方を理解させ、また使えるようにするための練習問題を行う。ここでは、置き換え練習や機械的な応答練習などパターン・プラクティスを多用する。こうした構造練習は、コミュニケーション・アプローチにおいて批判されてきたが、言語構造がかなり違った日本の学習者には有効性があると考えからである。構造練習そのものが悪いのではなく、これだけでやって行けると考えたことが問題なのだ。第1章でも述べたように、新しい方法は、過去のすべてを捨て去るのではなく、学習条件に応じて必要な部分を残していくべきであろう。

5) Exploitation

先の、「現実のコミュニケーションにつなぐ練習」に相当する。ただ、この場合2年目なので、もとのディアログに倣いながらも、想像力を発揮したヴァリエーションを作ることができるし、演じさせても表現の可能性が大きいので面白い。またさまざまな遊びを導入しやすい。この点については、拙論「フランス語教育と遊び」を見て欲しい。

第2例の場合は、マニュアルどおりではなく、クラスに合うようにアレンジしてある。しかし、一度はマニュアルを使って外国の教材を使用することを勧める。目的に沿って教授項目が明確に提示され、具体的方法が指示されているので、わたしたちのように教授法の特別な訓練を受けていないものには、教える上で大いに参考になるだけでなく、シラバスの作り方や、授業計画の作り方にヒントを与えてくれるからである。

また、フランス語で授業をしてみることは、貴重な経験としてそれ以降の授業内容を豊かにするであろう。というのも、一度やってみると、日本語での授業がいかに「説明」に満ちているか、言語を使わせるのではなく、言語について語っているかがわかる。そして、日本語を使わずにわからせようと思えば、状況、実物、例文に頼らざるをえないので、ことばの意味がいかに状況や文脈に依存しているか、またことばとモノと意味がどんな関係にあるかについても考えさせられるところが多いからである。そして、そうした経験を通じて、どれほど多くのことが、実物や絵や身振りや表情で理解させられるか、また、逆に、わたしたちは、身振り、表情、図示などでは手のとどかない抽象概念をいかに発達させてきたか、すなわち、言語とはいかに¹⁷⁾便利なものであるかが実感できるであろう。

さらに、フランス語だけで授業をしようとすれば、どれほど口数が少なくなり、授業の展開がぎこちなくなるかを身をもって知らされるであろう。そうならないためには、日本語の場合よりもはるかに綿密な授業計画をたてる必要にせまられるので、授業計画づくりの練習にもなる。要は、日常日本語で行う授業にあっては、いかに母語を頼りにした一種の馴れ合いが行われているかを実感する。

お わ り に

世界の外国語教育の趨勢が、書きことばから話しことばへと移行してきたことは誰の目にも明らかであろう。特に、第2次大戦後、ALMの発達とこれに対する反動としてのコミュニケーション・アプローチは、外国語教育のありかたを大きく変えた。わたしたちは、どちらかの絶対的選択というかたちではなく、日本語を母語とする学習者の条件を考慮しつつ、言語構造の違いを意識させ、スムーズな表現を目指すためには前者の特色を、コミュニケーションを容易にするためには後者の特色を生かすべきであろう。完全な文を求めて躊躇すればコミュニケーションは成立しないが、かといって、話しことばの条件である時間を無視することはできないから、必要に応じて特定の型を取り出せるようにする訓練は不可欠である。

話しことばの教育という場合、話しことばを教材にしながら、4技能の養成をはかる授業と話しことばを教材にし、しかも話す、聞くという話しことばの能力を養成する授業の、大きく2種類が考えられる。が、いずれにしても、日本のフランス語教育は、話しことばの教育に着目してせいぜい10年であり、特にフランス語教育の分野では大きく立ち遅れていると言わねばならない。話しことばの運用能力と教育能力の両面に優れた若い世代の精力的な教育活動が待たれる。

話す力と聞く力は表裏一体のものであるが、本稿では聞く力について十分にあつかつていない。いや、話す力はどうすれば養成できるのかという問題そのものについての論及も十分とは言いがたい。しかも、書きことばの面白さを知る筆者としては、いかにして両者をつなぐかという大きな問題も残されている。一つの授業にすべてを求めるのではなく、話しことばの授業の中で書きことばへの道を示し、書きことばの授業を話しことばにつなぐ方法を求めるための研究と具体的教材の制作を考えて行きたい。

注

- 1) 中村啓佑：「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 本質的相違と具体的相違」

この論文執筆当時、第2部において「書き言葉偏重という現象を分析、批判し、その現象のよってきたる道筋を考え」、第3部において「大学の言語教育の中で、話し言葉と書き言葉をどうあつかい、どう調和させればよいのか」を考える予定であった。しかしながら、授業と教科書の両面から具体的に追及しているうちに、一つの授業の中で両者を調和させることには無理があることに気付いた。今では、むしろカリキュラムを多様化することによって、調和の実現を考えている。現在、長谷川富子氏と共同執筆中の『フランス語教育の実際』においてこの問題を発展させるつもりである。一方、第2部の構想のあまりに大きいことに不安を感じてはいるが、規模を縮小するか、焦点を一つの出来事や短い時代に絞って論じるとかして実現させたいと考えている。

- 2) 教授法の変遷については、ウィルキンズ『言語学と言語教育』、フィノキアーロ/ブラムフィット『言語活動中心の英語教授法』、PUREN: *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. などによった。
- 3) 幸いなことに、わたしたちの世代はフランスで作られたほとんどの視聴覚教材を経験する可能性があった。Kimiko NAKAMURA: *Méthode, manuel et technique d'enseignement du français*.
- 4) コミュニカティブ・アプローチについては、Widdoson: *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. RICHARD/RODGERS: *Approches and Methods in Language Teaching*, ジョンソン/モロウ『コミュニケーション・アプローチと英語教育』、岡崎敏雄/岡崎 眸『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』を参照した。
- 5) 大阪日仏学院自主講座時代から大阪日仏センター初期の経験である。
- 6) 日本で制作されたフランス語教材の研究はやっと始まったばかりである。今後の本格的研究が望まれる。中村公子「日本で作られたフランス語教材」
- 7) 中村啓佑:「フランス語教育者の教育 (1) 二つの研修計画」, p. 67
- 8) 中村啓佑:「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」
- 9) 中村啓佑:「フランス語作文論 ― 意欲を起こさせる作文指導の試み ―」
- 10) 読めるようにするための教育については、近い将来、稿を改めて論ずる予定であるが、上述の『フランス語教育の実際』においても1章があてられることになっている。
- 11) 石野、柏岡、松山、中川、曾我:『フランス語 20』, 白水社, 1993.
- 12) 中村、竹田、ビルマン『フランス語これで OK』, 白水社, 1993. 教科書及び教員用マニュアル参照
- 13) A. MONNERIE: *Bienvenue en France*. Didier/Hatier 1989
- 14) 『フランス語 20』の前身である『フランス語 88』の最初にある「教室で用いる表現」を自己流に使っている。
- 15) *Entrée libre*. CLE international.
- 16) 『フランス語これで OK』の教員用マニュアル参照。
- 17) 特に、大阪日仏学院自主講座時代から大阪日仏センター初期にかけて、*France en direct* 及び *C'est le printemps* を用いてフランス語で授業をした経験に基づいている。10 年以上経た今になって、そのころのさまざまな試みがいかに意義深いものであったかがわかる。

参 考 文 献

- D. COSTE, J. COURTILLON, V. FERENCZI, M. MARTINS-BALTAR et E. PAPO: *Un niveau-seuil système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. CREDIF et Eddy ROULET (UNIVERSITE DE NEUCHÂTEL) HATIER, 1976.
- M. フィノキアーロ/C. ブラムフィット 織田稔/萬戸克憲訳:『言語活動中心の英語教授法』大修館書店, 1987. M. FINOCCHIARO and C. BRUMFIT: *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Oxford University Press. 1983.
- K. ジョンソン/K. モロウ 小笠原八重訳:『コミュニケーション・アプローチと英語教育』
- Kimiko NAKAMURA: *Méthode, manuel et technique d'enseignement du français*. 人文論究第 41 巻 第 23 号, 1991.
- 中村公子:「日本で作られたフランス語教材」人文論究第 41 巻 第 23 号, 1993.
- 中村啓佑:「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 本質的相違と具体的相違」阪神フランス語文学研究会『PENSUM』第 3 号, 1982.

フランス語教育における話しことばの諸問題

- 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 : 「フランス語教育者の教育 (1) 二つの研修計画」『関西大学教職過程研究センター年報』第3号, 1989.
- 岡崎敏雄/岡崎 眸『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』
- C. Puren: *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Clé international, 1988.
- J. C. Richard/T. S. Rodgers: *Approches and Methods in Language Teaching, A description and analysis*. Cambridge University Press. 1986.
- H. G. Widdowson: *Une approche communicative de l'enseignement des langues*.
- D. A. ウィルキンズ 天満美智子訳: 『言語学と言語教育』研究社 1975, D. A. WILKINS: *Linguistics in Language Teaching*. Edward Arnold. 1972. traduit par Kasty et Gérard Blamont. Série Langues et apprentissage des langues. Crédif/Hatier. 1981.

1993年9月30日 受理