

國學院大學學術情報リポジトリ

Practice and Analysis of Communicative Approach in the Action-Oriented Perspective in French Beginner Class

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2023-02-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 荒原, 邦博 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00002106

フランス語初級クラスにおける 行動主義的コミュニケーション・アプローチの実践と分析

荒原 邦博

【要 旨】

自らが受けた教育の延長線上で、構造シラバスによるフランス語文法の教授こそが語学教育であり、日本人教員担当の授業における「コミュニケーション」の要素とは書かれたディアログの音読であると筆者は長年考えていたが、近年多量の会話素材を含む教科書の登場を受けて授業形態を再考する必要性に迫られた。機能主義シラバスによる教科書を統御しているのが「行動主義的パースペクティブにおけるコミュニケーション・アプローチ」であることを理解した筆者は、この発見を早速授業に活かすため、この方法論の核心にあると思われる「口頭表現」能力の養成という要素を2015年度の文法の授業に導入することにした。本論はその実践を客観的に記述し分析することを目的とするものである。新たな試みの効果を測定するために3つの大学の4クラスで異なる要素を導入することにしたが、学生の授業アンケート回答から見れば、『ヨーロッパ言語共通参照枠』の推奨する方法論を日本的な「教育文化」という環境に上手く適合させることによって、「文法」の理解と「話す」能力の養成との両立はひとまず可能であったと言える。教科書に挙げられた会話要素から出発して、日本人教員が学生とフランス語で発展的な会話を行うことは奇異なことではないし、それによって学生の「口頭表現」能力の開発が実際に行われ、共同学習を最も推し進めた授業形態を選択すればクラスのはほぼ全員が同様の能力を身につけられることが確認できた。この経験から、筆者自身が日本の伝統的な「教育文化」に特有の先入観に浸っていたことが逆に炙り出されたのだが、今後はこの自覚の上に、「文法」クラスにおいて「口頭表現」能力をさらに効果的に開発する試みを継続することが必要となるだろう。

【キーワード】

コミュニケーション・アプローチ 口頭表現 教育文化 文法教育 ヨーロッパ言語共通参照枠

(序)

首都圏の大学でフランス語初習者（主に1年生）を対象にした「基礎フランス語」の授業を担当して10年以上になる。これまで筆者のそのクラスでの授業内容は、おそらくわが国のほとんどの大学で行われている第二外国語の初級クラスと同様に、次のような特徴を持っていた。①教科書の「文法」を解説することによって、原文の仕組みを理解させる。②原文を母語に訳すことによって、その意味を理解させる。③発音練習を行うが、それは「話す」ためというよりも、教科書の文章をきちんと音読でき

るようになることを主な目標とする。

筆者は自分自身が受けた語学教育から、授業を通して学生に「文法」の基礎を最も効率的に習得してもらう以外に日本人教員としてできることがあるとは考えていなかった。しかし、2012年に『スピラル (Spirale)』を、また2014年には『カフェ・フランセ (Café Français)』を教科書として使用することになり、無秩序な配列に見える「文法」要素と多量の会話素材の扱いに非常な困難を覚えた。そこでその理由を探るべく2015年の春に「フランス語教育国内スタージュ」に参加し、また夏から冬にかけてメーヌ大学の「外国語としてのフラ

ンス語教授法 (DUFLE)」の学士課程に登録しそれを修了することで、これらの教材を統御しているのが「行動主義的パースペクティブにおけるコミュニケーション・アプローチ」であることに気づいた。この発見を早速授業に活かすため、この方法論の核心にあると思われる「話す」能力の養成という要素を2015年度の授業に導入することにした。本論はその試みを客観的に検討することを目的とするものである。

まず第1章では2015年度の授業について紹介する。「文法」を教育するクラスに「話す」要素を取り入れることはどのようにして可能となるのか。新たな試みの効果を測定するためにクラスごとに異なる要素を導入することにしたが、その結果、学生は「話す」能力の養成に対してどのような印象を抱いたのか。それを見るのが第2章であり、授業アンケートの結果を報告する。続く第3章では、得られた結果を通して、「文法」の理解と「話す」能力の養成を両立させることはできたのかどうか、筆者の2015年度の授業の評価点と問題点を検討する。最後に第4章では、「文法」教育と「話す」能力の養成を目指す語学の授業を外部から規定している第3項としての「文化」的な要素についての分析を行う。

(1) 「文法」クラスと「口頭表現」： 2015年度の授業における新たな試み

2015年度は3つの大学で、4つの「初級フランス語」のクラスを受け持っていた。最初の2つは東京女子大学の「初級フランス語」クラス(以後クラスAとクラスB)で、生徒数は25名ずつである。学部1年生か2年生のうちに1度履修する必要がある全学

部学生向けの必修授業である。別のもう一人の教員とペアを組んで授業をする形になっており、週に1回ずつそれぞれのクラスが行われるが、授業内容は継続的になっており、各担当者の授業内容に目立った相違はなかった。3つめのクラスは明治学院大学の「初級フランス語」のクラス(以後クラスC)で、生徒数は30名である。学部1年生の心理学科生の必修授業である。この授業は「会話」的要素が全く欠如した伝統的な文法訳読法にもとづく「文法」クラスとペアになっており、週に1回ずつそれぞれのクラスが行われる。筆者が担当するのは文法の補足説明と練習に加えて簡単な会話練習を内容とするクラスである。4つめは國學院大学の「初級フランス語」クラス(以後クラスD)で、生徒数は15名である。学部1年生から4年生までの全学部学生に開かれた選択授業である。1人の教員によって週に1度だけ授業が行われる。学習者のレベルは当然ながらすべてのクラスでA1である。

ここで筆者がこれまでに行っていた「初級フランス語」の授業内容を確認しておくならば、それは次のようなものであった。構造シラバスによる文法学習を中心としたDVD付の教材を選択し、週当たりの授業時間に応じて、1年を通してアルファベから複合過去まで、あるいは接続法までを学習する。教科書の各課の構成は、ディアログ(dialogue)、文法事項の提示、文法の練習問題、簡単な聞き取りとなっている。まずはディアログの映像を見せ、ネイティブの発音を聞かせ、教科書に載っている台詞を反復練習する。学生の能力に応じて台詞を翻訳させるか、こちらで日本語

訳を与えるかする。次に文法の解説を行う。そして文法事項の定着を目的とした問題演習を行う。最後にまとめとして簡単な聞き取りをさせる。要するに、「読解 (Compréhension écrite)」が中心で、わずかに「文書作成 (Production écrite)」と「聴解 (Compréhension orale)」の要素が認められるというものである。

当然ながら、この授業内容は伝統的な「文法訳読法」によるものよりは一步進んでおり、「会話」的な要素も含まれているため、場合によっては「コミュニケーション」を目的とする授業にも適用可能であると、筆者も他の多くの日本人教員同様に考えていた。だが、この授業スタイルにまったく適合しない教科書の代表が「コミュニケーション・アプローチ」を採用している『スピラル』であり、『カフェ・フランセ』であった。例えば後者では、各課はディアローグ (1頁)、その基礎を構成する、あるいは発展させる様々な会話練習 (2頁)、そして文法のまとめと練習問題 (1頁) から構成されている。これまでの筆者の授業のやり方では最初と最後の1頁ずつの計2頁しか取り上げることができず、内容の半分だけしか消化したことになる。ディアローグの頁を扱えば授業で「コミュニケーション」を行っていることになると考えていた筆者は、「コミュニケーション・アプローチ」を知ることによって、「コミュニケーション」の語が意味するところが自分の理解とは全く別物であることに気づいたのである。

「行動主義的パースペクティブ」において学習者は「課題を遂行すべき社会的行為者」であると考えられており、発話行為が他者との間にインタラクティブな作用を

もたらすものとみなされている (CECR、2001: 15)。こうした観点から筆者の授業に一番欠けているのが学習者を「口頭表現 (Production orale)」に導くという方向性であることは間違いない。実際、ディアローグの台詞や文法の基本的例文を反復する以外に、学生が授業中にフランス語を話すことはほとんどない。教員は説明や指示を日本語で行っており、学生は練習問題の際も選択式問題の回答を番号などの日本語で言って終わりということは珍しくない。したがって、授業中の日本語の使用量を減らし、学習者をフランス語の「口頭表現」へと誘うことが何よりも重要となるだろう。

こうした観点から、3つの大学でそれぞれ授業中に新たな試みを行うことにした。効果を的確に測定するために、クラスごとに導入する要素に変化を持たせることにした。クラスAとBでは、『東京一パリ、初飛行 (Mon premier vol, Tokyo-Paris)』を使用した。この教科書は筆者がこれまで通常行ってきた授業スタイルに最も合致している4つの要素から構成された教材であるが、2015年度にはそれをいかに「コミュニケーション・アプローチ」の観点から利用できるかを考えた。文法内容の提示の仕方は構造シラバスによるもので、演繹タイプの文法説明⁽¹⁾と練習問題に取り組む時間を多少節約し、浮いた15分程度をフランス語を用いて会話練習を行う時間にした。まずディアローグを教員と学生全員との間で練習し、もう一人の教員が次のクラスで学生同士のペアで練習させる。翌週の自分のクラスで今度は、会話の台詞の語彙をわずかに変化させた表現でまずは学生全員に質問し、学生が (自己紹介や週末の出来事を

語るなど)個別に自分自身について話せるようにすることを行った。指示や内容が理解できない場合には英語で言い換えた⁽²⁾。

次にクラスCでは、これまでは教科書のディアローグの発音練習と文法の解説・練習に多くの時間を割いていたが、2015年度は『君と話したい (Parlons et lisons le français)』を教科書として採用し、「文法」クラスを補足するための文法解説と練習問題に費やす時間を縮小して、会話表現の習得により多くの時間を向けるようにした。文法内容の提示の仕方は構造シラバスによるものであるが、会話に関してはディアローグから基本的なフレーズを取り出し、それを言い換える形でさらに会話の練習をするという流れで作られている。一連の会話を教員と学生全員との間で、あるいは教員と学生1人1人との間で練習した。会話練習の間指示はフランス語で(場合によっては英語で言い換えて)行い、15分程度フランス語だけを話すことにした。翌週の授業で前週に学んだ会話が成立するかを確認した。

最後に、クラスDでは、『カフェ・フランセ』を使用した。文法内容の提示の仕方は機能シラバスで、かつ会話表現からの帰納タイプであることを見極めた上で⁽¹⁾、ディアローグからすぐに文法解説、そして練習問題へという2014年度に行っていた流れを改めた。まずディアローグを教員と学生全員との間で練習し、次に学生同士のペアで練習させる。続いて、ディアローグの台詞を発展させた各種の会話、まとめの「口頭表現」に取り組む。それぞれの練習の指示が日仏両言語で教科書に書かれているので、基本的にはフランス語だけを用いて進

めても問題は起こらない。短い会話の例をまず教員と学生全員との間で練習した後、学生を2人あるいは3人のグループに分けて会話練習を行わせ、ヴァリエーションを習得させる。練習の間、教員はグループ間を回り、会話が成立するように助ける。最後にそれぞれのグループが他の生徒全員に対して会話を発表する。したがってこのクラスでは20分以上フランス語を話す練習が続けられることも珍しくなかった。

(2) 新たな試みの成果：「文法」クラスにおける「口頭表現」に関する学生へのアンケート

「口頭表現」を導入するいくつかの新しい試みの効果を測定するために、3つの大学における4クラスで「口頭表現」に対するアンケートを実施した。このアンケートのために筆者が準備した質問表はひじょうに簡単なものである。質問表は6つの質問から構成されているが、クラスDには2人または3人のグループに分かれて会話を練習し、さらに他の生徒に対して発表するという、他のクラスにはない活動が入っているので、クラスABCに対する質問(付録1)とクラスDに対する質問(付録2)とは内容と順序がわずかに異なっている。したがって以下では、最初にクラスABCの結果を、続いてクラスDの結果を示す。統計結果についてはひとまず簡単なコメントを加えるだけに止め、全体的な分析は次章で改めて提出することにしよう。

Q1 あなたはフランス語での質問に対して回答しました(回答しようと思いました)か?

(つねに回答 どちらかといえば回答 ほ

とんど回答せず 一度も回答せず)

クラスAでは「つねに回答」が24人中5名、「どちらかといえば回答」が9名であった。クラスBでは23人中「つねに回答」が1名、「どちらかといえば回答」が14名であった。クラスCでは27人中「つねに回答」が4名、「どちらかといえば回答」が20名であった。クラスCではほとんどの学生が回答しているという意識を持っているが、その意識はクラスAとBでは6割程度に止まる。これはクラスCでの会話は様々なヴァリエーションを持って練習されているためすぐに口にできる簡単なものとして学生に認識されているが、クラスAとBでの会話には教科書に発展的な練習ページが用意されていないため、語彙レベルの入れ替えといった応用を加えるだけでも、学生にとっては難しく感じられるからであろう。

Q2 あなたが回答したのはなぜですか？あるいは回答しなかったのはなぜですか？理由を具体的に述べてください。

3つのクラスの回答から無作為に理由を挙げる。回答した理由としては、「フランス語の発音は難しいのでその練習がしたかったから」「フランス語を話せるようになりたいから」「話すことで（話すことのない授業の場合よりも）覚えられ、文法の知識が定着するから」「眠くならないから」というのがアンケートの大部分に共通した意見である。さらにクラスAでは「コミュニケーションツールとしての外国語の授業だから」「会話が成立すると達成感があるから」、クラスCでは「クラスの雰囲気が積極的だから」というのが僅かにあった。その一方で、回答しなかった理由としては、

「質問が理解できなかったから」「答えようとしても他の学生が先に答えてしまうから」「言いたいことを文章にできないから」というのが大勢を占めており、わずかに「声を出す、間違えるのが恥ずかしかったから」という理由が認められた⁽³⁾。なお、「言いたいことを文章にできないから」という理由はクラスCには見られず、クラスAとBで多かったのは、質問に使われる表現がすでに知っている表現と文の構造が同じでも、一部の語彙が変わるだけで「文章にしよう」という意識が余計に働き、難しく感じるようになってしまうからだろう⁽⁴⁾。

Q3 あなたはフランス語でのやり取りを行うことによって、「話す」要素がない授業の場合よりもフランス語ができるようになったという実感はありますか？
(ある どちらかと言えばある
ない わからない)

クラスAでは7名が「ある」、7名が「どちらかと言えばある」と回答、またクラスBでは7名が「ある」、9名が「どちらかと言えばある」と回答している。クラスCでは15名が「ある」、11名が「どちらかと言えばある」と回答している。クラスCでは「話す」行為がほぼ全員に共有されているのでクラス全体が充実感を感じているが、クラスAとBでは当然ながらその感覚は質問に回答した学生だけに限られている。

Q4 授業中にこれまで以上に「フランス語で話す」練習をすることに興味がありますか？
(ある どちらかと言えばある
ない)

興味深いことに、クラスAでは11名が

「ある」、7名が「どちらかと言えばある」と回答、またクラスBでは4名が「ある」、13名が「どちらかと言えばある」と回答している。クラスCでは5名が「ある」、13名が「どちらかと言えばある」と回答しているが、「ない」も10名いる。すでに話せたという実感のあるクラスCでさらに発展した「口頭表現」を望んでいるのは学生の3分の2であるのに対して、クラスAとBでは実際に質問に回答できた人数よりも多い、クラスの4分の3程度の学生が他の練習がしたいと思っていることが分かる。

Q5 Q4であると回答した人にお聞きします。それはどんなやり方での練習ですか？

ここでも3つのクラスの回答から無作為に理由を挙げる。「ペアでの練習」が圧倒的に多かった。英語の授業で普通ペアでの練習が行われているので、フランス語でもそうしたという理由であった。「ペアでの練習」はクラスAとBではもう1人の教員が行っているはずだが、筆者のクラスとの連繋が十分ではなかったということだろう。また、この2クラスでは教員が生徒一人一人と会話する機会を増やす、1人または2人以上のグループで発表する、質問で使われる会話表現をまとめて配布するという要望があった。クラスCでは教員と生徒全員との会話練習の回数を増やすという提言が多かった。

Q6 授業中に「フランス語で話す」時間は必要だと思いますか？
(思う どちらかと言えば思う
思わない わからない)

クラスAでは15名が「思う」、5名が「どちらかと言えば思う」と回答、クラスBでは16名が「思う」、7名が「どちらかと言

えば思う」と回答している。クラスCでは20名が「思う」、6名が「どちらかと言えば思う」と回答している。3つのクラスで「思わない」と回答した学生はいなかったことから、ほぼ全員が「話す」要素は授業に必要であると結論的に考えていることが分かる。

続いてクラスDの結果である。

Q1 あなたは教員によるフランス語での質問に対して回答しました(回答しようとはしました)か？
(積極的に回答 どちらかといえば回答 ほとんど回答せず 一度も回答せず)

13人中2人が「積極的に回答」、10人が「どちらかといえば回答」としている。

Q2 あなたはフランス語で回答を行うことによって、「話す」要素がない授業の場合よりもフランス語ができるようになったという実感はありますか？
(ある どちらかと言えばある
ない わからない)

6名が「ある」、7名が「どちらかと言えばある」と回答している。

Q3 あなたはペアになってやり取りを練習し、その成果を他の学生に対して発表することに積極的に取り組みましたか？
(積極的に取り組んだ どちらかといえば積極的 取り組んだが消極的だった)

6名が「積極的に取り組んだ」、3名が「どちらかといえば積極的」と回答している。

Q4 あなたはフランス語でのやり取りと発表を行うことによって、ペア

で会話練習することのない授業の場合よりもフランス語ができるようになったという実感はありますか？
 (ある どちらかと言えばある
 ない わからない)

2名が「ある」、10名が「どちらかと言えばある」と回答している。

Q5 あなたは授業中に「フランス語で話す」時間は必要だと思いますか？
 (思う どちらかと言えば思う
 思わない わからない)

12名が「思う」、1名が「どちらかと言えば思う」と回答している。

Q6 あなたがQ5の質問にそう回答したのはなぜですか？理由を具体的に述べて下さい。

回答した理由としては、前の質問表におけるQ2の4つの理由とまったく同様であった。また他の3つのクラスよりも「口頭表現」を推し進めた授業スタイルを選択したので、学生は全員必然的に話すことを要求され、その結果ほぼ全員が話すことによりフランス語の運用能力が上がったことを実感していると言える。

(3) アンケート結果の分析：評価点と反省点

これまで筆者は「文法」クラス(時には「会話」クラス)で各課の最初に置かれたディアログを学生の「コミュニケーション」への欲求を満たす唯一の要素と見なしてきた。しかし、日本の大学では語学の授業でコミュニケーション能力の養成を目指すことが目標として語られてはいても、大抵の場合それは「会話」を声に出して反復する、文章を読み上げることに止まっており、「行

動主義的パースペクティブにおけるコミュニケーション・アプローチ」の観点からすれば、きわめて不十分なものであることは疑いを容れない。では、そうした「会話」の枠を超えて、学生に「パロール行為」を委ね、インタラクティブな活動を成立させるにはどうしたらよいのだろうか。そうした観点から2015年度の授業ではいくつかの新たな試みをおこなってきたのだが、アンケート結果を踏まえて、そこには少なくとも4つの重要な特徴があることを指摘しておきたい。

日本はヨーロッパ地域に属する国ではないし、単一言語の環境における外国語学習という条件を必然的に課されているので、『ヨーロッパ言語共通参照枠(CECR)』の構想の基盤となったヨーロッパの複言語社会というモデルがそもそも有効ではない。したがって、日本人学生にとってはDVDでネイティブの会話を聞いている時間だけがフランス語に触れる時間であるというのでは明らかに不十分である。そこでまずはフランス語しか使用しない時間を授業中に設定して学生をフランス語漬けにするのが一番であると考えた。日本人教員がフランス語だけを話していると学生が奇異の念を抱くのではないか、そのように実践する前には自分自身反応を読めずに不安であったが、実際に行ってみると予想に反して、学生はごく普通にフランス語で会話を行ってくれた。考えてみれば日本人学習者の目指すべき目標は決して母語話者ではないはずで、同じ日本語を母語としながら、フランス語で意思疎通できる日本人教師こそが、学習者にとっての本当の目標であるということなのだろう⁽⁵⁾。

また、筆者がこれまで行っていた授業では1年間フランス語を勉強しても学習者は2年生の始めにはフランス語で質問を行ってもほとんど回答することができなかった。それに対して、2015年度はフランス語で質問し回答する形式のやり取りを授業中に毎週必ず行い、前の週の表現の復習をしながら新たな表現を言えるようにしていった。すると、夏休み明けの授業で前期に学習したフランス語で学生に話しかけると、多少の間違ひはありながらもほぼ全員が挨拶、自己紹介ができ、好きなことを答えられたのである（クラスAとBでのアンケート結果では4割程度の学生がフランス語を話したという実感が希薄になっているが、それは両クラスでは1年間で接続法まで行うため、後期の会話内容が複雑になり、会話表現の浸透が難しくなったからである）。文法の学習とは別にインタラクティブな会話練習を行うことによって、神経言語学の用語を借りるならばフランス語が「手続き記憶」として学習者の脳に刻み込まれていたのだといえるだろう⁽⁶⁾。

3つ目はクラスのほぼ全員（クラスCとD）が一定レベル以上のフランス語を身につけられたということだ。そもそも授業が退屈な説明で眠くなるということがないし、いわゆる「学校の筆記試験」で点数を取るための勉強が得意かどうかに関係なく、フランス語を話すということについては誰もができるようになる。特にクラスDのように他の学生を前に発表まで行う場合、全員が理解・習得したのを確認しながら進んでいくので、きちんと出席している限り授業についていけないということはおよそ考えられない。また、時間の管理とい

う観点からすると、クラスDでは確かにフランス語を話す時間が増えたことで文法の日本語での説明と練習に費やす時間は必然的に減った。しかし、様々な会話の文章から文法的なトピックが引き出されるようになっていたため、学習者は内容をすでに半ば理解できているので、簡単にまとめ直すだけで頭に入れるのに十分であった。同時に、練習問題をやる時間も短くて済んだため、文法に割く時間の全体的な減少が大きな問題となることはなかった⁽⁷⁾。

最後に共同学習の有効性である。日本語で文法の説明を行うことを授業の核心であるとみなしていた筆者は、授業において学生がグループでの活動に取り組むことについて懐疑的だった。しかし、ネイティブの行う英語の授業でペアでの練習に慣れている学習者は、指示を出しただけで、さっさと後ろを向いたり、違う席に移動したりして2人あるいは3人のグループを作り練習を始めた。これには筆者はかなり驚いた。教員と学生との練習では、教員はモデルとして認識されるため、学生は自分が「劣った」位置にいると考えるが、学生同士で行われる活動は、立場の平等性の上に立って教え合ったり、一緒に考えたりすることによって、よりインタラクティブなコミュニケーションが成立しやすくなっており、学生も充実感を得やすいのであるという（Courtillon, 2006:23）。外国語の使用という、母語から離れて自己表現を行う困難の中で見失われている学習者の自信と学習への自律性を獲得するという観点から、共同学習は極めて有効であることが確認できた⁽⁸⁾。

その一方で、もちろんいくつかの問題点も見つかった。まずクラスAとBのように

他のクラスよりも文法的な学習内容が倍近くになる場合、履修者の学力が優れているとしても話せる状態を維持するためにはかなりの「投資」、すなわち授業外での努力が要求されるという点である (Pugnier、2006 : 86)。次に、会話要素を重視した教科書でも、文法事項の提示が構造シラバスによる場合、会話表現の習得の進展が途中であまり見られなくなることである。連続して登場する表現の「関係性」を認識するのが困難になるからであろう (Spaeth、2007 : 42)。さらに、クラスDを除いて、学生が発話の機会を平等に持てるようにする配慮が足りなかった。もちろん実験的にそうした選択をしたのだが、機会の不平等は学習者のやる気を殺ぐことは明らかである。そして最大の問題点は、授業中にコミュニケーション能力の養成を目指す時間を設けておきながら、それを評価する具体的な試みを提示しなかったことである。授業中の会話練習への参加の度合いを評価することは行ったが、期末テストは従来の文法内容の習得度合いの確認という形に止まってしまった。したがって、これらの点を解決することが2016年度以降の課題となるだろう⁽⁹⁾。

(4) 新たな試みと「文化」との関係

最後により大きな枠組みから2015年度の試みを反省しておきたい。『ヨーロッパ言語共通参照枠』におけるインタラクティブな能力の養成の重要性はもちろん複言語社会におけるインターカルチュラルな能力の養成の重要性と関係している。したがって「語学教育」と「文化教育」の接続が問題となるはずである。「インターカルチュラル」の意識化は極めて大きな役割を果た

すが、それは「人がそこからやってきた世界と対象となるコミュニティの世界との間にある諸関係 (類似とはっきりした差異) の知識、意識、理解がインターカルチュラルな意識化の起源にある」(CECR、2001 : 83) からなのだ。クラスにおけるインターカルチュラルな能力の養成は、まずは学習者が文化表象体系の見えない主体性を意識化するために、教員が対象言語と母語の社会文化的コードに関する基礎知識をもたらすことによって行われる。学習者を社会規範に応じた言語の適正な使用に敏感にする必要があるのだ。そこで今回、もう一つ「フランス文化」に対するアンケートも行ったのだが、その目的は学生がフランスに関して抱いている文化ステレオタイプが授業を通してどのように変化したのかを把握することであった⁽¹⁰⁾。紙面の都合でここでは質問表の全体と結果を詳細に見ることはできないが (付録3)、要点のみ紹介すると、全クラスの9割以上の学生が当初フランスを「パリの美しい街並み」、「ファッション」、「美味しい食べ物」という観光的側面に集約される文化ステレオタイプで捉えていたのに対して、カフェでの注文の仕方や移民の存在を知ることによって現代のフランス社会の実態に対して目を開かれたことが分かる。

とはいえ、これは筆者の2014年度までの授業でもありえた結果であり、2015年度については「口頭表現」の練習を通して学生のインターカルチュラルな能力の養成は行われたのだろうか、と問うことが必要である。そこでは「会話の文化」(Escoute、2011 : 100-113) と呼ばれるものに対して学生が敏感になったのかどうかを測ること

が重要になるだろう。というのも最も本質的な「文化的ショック」を構成するのは言語の社会言語的な側面であるからだ。フランス人の会話においては自己主張が強いこと（moiの多用）、男女を問わず自分の意見をはっきりと言うこと、非常に早口であることなど、日本語の社会言語的なコードと比較してフランス語の特徴を捉えていた学生は全体の約4分の1（クラスA1名、B6名、C11名、D4名）であった。文化の領域において社会言語的側面は最も意識化することが難しいと言われており、実際にそれを裏付ける結果となったが、「社会的行為者」は「複合文化的な2つのものごとの間の中に介入できる媒介者」として規定されているのだから（Zarate, 2006: 43）、この側面に対する学生の意識化に関してはクラスでの「口頭表現」の方向づけをさらに検討する必要があるだろう。

また他方で、授業の内容を外部から規定している、ベアコの表現を借りるならば「教育文化」（Beacco, 2008: 6-18）の側面を認識することが大事だろう。『ヨーロッパ言語共通参照枠』は不変の規範なのではなく、それが出会う社会文化的状況においてそのつど必要な変更、適応が加えられるべきものである。それは『ヨーロッパ言語共通参照枠』に萌芽的な形で含まれている方向性である。日本において伝統的な「文法訳読法」はもはや少数の高齢の教員だけが実践しているに過ぎないのだとしても、「文法」「会話」と名付けられたいずれの授業においても、日本人教員が担当している場合にはその多くで実際にはいまだに書かれた「会話」の音読のみが行われているだけで、依然として「文法」と「訳読」が中心

となっているのはなぜなのだろうか。それは日本的な「教育文化」が、突き詰めれば明治以来の抽象的な思考の訓練という目標に行き着くからであるという（Chevalier, 2008: 81）。日本の外国語教育が国際化という政治的スローガンにもかかわらず「コミュニケーション」にならないのは、『ヨーロッパ言語共通参照枠』に依拠した教員の養成が行われていないという理由にも増して、「単一言語的環境に帰属しているというアイデンティティ感情」（同: 82）を保つためであるという。つまり、外国語は「道具」なのだが、それは文法という学習するのに困難の伴う「抽象性」を備えた体系を思考するための「道具」なのであって、コミュニケーションの「道具」ではないのである。筆者自身、コミュニケーション能力の習得は文法を起点とした体系への抽象的思考を学ぶ作業よりも劣っていると感じていたことは確かで、そのせいで自分の授業の中で「パロール行為」としてのフランス語という側面をなるべく意識化しないようにしていたことは間違いない。

とはいえ、『ヨーロッパ言語共通参照枠』が生み出されたヨーロッパの諸言語とは異なり、日本語はフランス語とは構造的に大きくかけ離れており、その点で文法的な側面への注意の喚起はより頻繁に行われなくてはならないこともまた事実である。2015年度に使用していた『カフェ・フランセ』では基本的には機能シラバスによる文法の提示が行われているが、文法事項のまとめ方をよく見ると構造シラバスに由来する幾つかの要素も決して排除していないことが分かる。そのため2014年度には、筆者はそれをあたかも「文法」の教科書であるかの

ように使うこともできたのである。だが考えてみれば、コミュニケーションの練習に十分な配慮を示しながら、同時に日本的な従来の文法学習に必要な構造的要素も盛り込んでいるという折衷的な解決策こそ、日本的な「教育文化」に移入された「行動主義的パースペクティブにおけるコミュニケーション・アプローチ」の理想的な実例と言えるのではないだろうか。

(結)

本論は2015年の春に「フランス語教育国内スタージュ」に参加し、また夏から冬にかけてメヌ大学の「外国語としてのフランス語教授法 (DUFLE)」の学士課程に登録しそれを修了することによって「行動主義的パースペクティブにおけるコミュニケーション・アプローチ」に関する知見を得た筆者が、その発見を自分の授業に早速活用した成果の報告であり、またその新たな試みに対する考察であった。構造シラバスによる文法を教えることが語学教育であり、日本人教員が担当する授業における「コミュニケーション」の要素とは書かれたディアログの音読であると考えていた筆者にとって、「話す」能力それ自体の養成を授業に盛り込むことはかなりの冒険であった。

ヨーロッパの諸言語とは構造的に大きくかけ離れている日本語を母語とする学生を対象とした授業において、これまでの授業時間でフランス語の「文法」を教えることと「口頭表現」の能力の養成は両立するのだろうか。学生のアンケートの回答から見れば、『ヨーロッパ言語共通参照枠』の推

奨する方法論を日本的な「教育文化」という環境に上手く適合させることによって、それはひとまず可能であったと言えるだろう。教科書に書かれた会話の音読から出発して、日本人教員が学生とフランス語で発展的な会話を行うことは奇異なことではないし、それによって学生の「話す」能力の開発が実際に行われ、共同学習を最も推し進めた授業形態を選択すればクラスのほぼ全員が同様の能力を身につけられることが確認できた。すると、筆者は今日の若い学生よりもはるかに深く、日本の伝統的な「教育文化」の中に無自覚に浸っていたということになる。

だが、こうした環境を意識化した上で、この成功例も再検討しなくてはならないだろう。というのも、『ヨーロッパ言語共通参照枠』は決して変更不可能な教義ではないのだし、そもそもそれは具体的な授業のやり方を一切提示してはくれていないからだ。クラスの学生数が変わるだけでも、学生が「話す」時間を平等に確保できるかどうかは分からない。したがって、教員は異なる条件においてそのつどやり方を調整しなくてはならない。だがそれも当然だろう。なぜなら教育者である彼もまた、様々な「2つのものごとの間」、文法とコミュニケーションの間、構造と機能の間、さらには自らと学習者の間を媒介する「社会的行為者」であるからなのだ。

註

- (1) 文法訳読法に見られるような最初から規則を教える「演繹法」に対して、会話などにおける具体例を通して学習者自身に規則性を発見させるやり方は「帰納法」と呼ばれる。後者には、学習者をより能動的に学習

- に参加させ、自分で考えて理解・発見する喜びを味わわせ、言葉に対する興味を喚起するといった利点がある。
- (2) フランス語以外の英語の予備知識を活用するというやり方には、異論があるかもしれない。しかしフランス語と様々なレベルで共通項の多いヨーロッパ諸語を母語とする人たちにとっては、日本語を母語とする我々よりも、フランス語の習得がはるかに容易だというのは否定しようのない事実である。そのことを考慮に入れると、我々の持っている限られた英語の知識を、それがフランス語ではないというだけの理由で一切活用しないというのはあまりにも実際の効用を無視した選択だということになるだろう。
- (3) 文法訳読法でフランス語を学習するものと思っている学生にフランス語で話しかけると、その学生は体が凍りついたように硬直して全く反応できないということがしばしば起こる。様々な要因が考えられるだろうが、そもそも自分のアイデンティティの中に「フランス語を話す私」という項目が最初から欠如しているということが、大きく作用しているのではないだろうか。フランス語の勉強をしながらも、自分は常にフランス語環境の外側に留まっているために、自分がフランス語を話すことなどとても無理だと思っているのではないだろうか。「フランス語を話す」ということを異常な事態ではなく、日常的で自然な行為として受け入れられるようにするためにも、「口頭表現」の導入は必要だろう。
- (4) ここで問題になるのはFLEで「曖昧さの許容」と呼ばれている能力だが、日本ではその重要性が一般に十分理解されているとは言いがたい。真面目な日本人学習者によく見られるように、すべてをはっきりと「理解」できなければ先に進めないという態度に固執している以上、外国語は決して使えるようにならないだろう。どこまで行っても「学習者の各レベルに最適になるように人工的に調整された安全な学習空間」に閉じこもったままで、実際に外国語が使われている現実の世界に足を踏み出すことができないのだ。「口頭表現」の導入には最初から分からなさや曖昧さを受け入れ、間違いを恐れずに発話する能力を自然に養うという利点もある。
- (5) 教員が完全なバイリンガルでなくても、事前にきちんと準備さえすれば学生を「口頭表現」に導くことは十分可能である。それに、本気で使うつもりで外国語を学ぶとすれば、日本人学習者の目指すべき目標は決して母語話者ではないはずである。もちろん教員は非母語話者として常に目標言語の能力を磨き続ける努力をしなければならないのだが、しかし現時点で「完璧」ではないからと言って、教員が学生の前でフランス語が話せないということにはならないのである。
- (6) 人間の長期記憶には「宣言的記憶」と「手続き記憶」の2種類がある。外国語習得に関して言えば、文法訳読法によって獲得された明示的知識は「宣言的記憶」に蓄積される。それらはじっくり筆記試験の問題を解いたり、時間をかけて辞書を引ながら文章を読解したりするのには役立つ。一方、外国語が自然なスピードで自由に話せるという能力は「手続き記憶」に属している。しかしこの宣言的記憶と手続き記憶はそれぞれ完全に独立して機能しており、前者の知識をいくら増やそうとも後者には直接影響を及ぼさない。つまり、人間の脳と記憶のメカニズムをめぐる解析が明らかにするところによれば、文法訳読法でいくら勉強しても、外国語は決して話せるようにはならないということがはっきりしてきたのである。詳しくは、神経言語学的アプローチに関するジェルマンとネッテンの論文(Germain et Netten, 2013)を参照のこと。
- (7) 教育における「効率」の問題を考える際には、慎重であるべきことがこの例からも明らかである。一般論として、短期的に見ると明らかに効率的だと思われることが、長期的な視点から見つめ直すと必ずしもそうだとは限らないということは決して珍しくない。外国語に関しては「帰納的な」教授法は確かに「演繹的な」学習の仕方よりも時間はかかるのだが、それは学習時間だけを取って比較すればそうであるだけであって、学習したことを再処理するスピードに

- 注目してみれば「手続き記憶」のほうが「宣言的記憶」よりも早いことが分かるのである。
- (8) 教える側と学ぶ側の人間関係のあり方が教育においていかに重要であるかは今さら言うまでもないが、教員が教室において「教育補助者」へと立ち位置を変更した瞬間から、両者の関係は劇的に変化していることを見逃してはならないだろう。授業の主体を教員から学習者一人一人へと変化させること、すなわち学習者が言われたことをノートに書いて暗記するという受動的態度から、一人一人が自分で考えて能動的に学び取る主体へと変身することが重要なのである。
- (9) 2016年度はこの点を改善し、前期授業最終日に「2人または3人でフランス語の自由な会話を7分程度続ける」という実技試験を行った。規定の時間に満たない場合には「不合格」になるとしていたが、実際に行ってみると皆話することがたくさんあって「不合格」になるような学生は一人もいなかっただけでなく、独自に楽しいシチュエーションを考え出してすらすらと会話している学生が大多数であったのにはこちらが驚かされた。
- (10) フランス文化に関するアンケートの作成にあたっては、文化的なステレオタイプの影響を考察する論考(Gras et Corbeil, 2008)を主に参考にした。

参考文献

- Beacco, Jean-Claude (2008), « Les cultures éducatives et le *Cadre européen commun de référence pour les langues* », *Revue japonaise de didactique du français*, vol.3, n°1, p.6-18.
- Besse, Henri (2009), « Pourquoi apprend-on encore le français en tant que langue étrangère ? », *Revue japonaise de didactique du français*, vol.4, n°1, p.9-25.
- Chevalier, Laurence (2008), « Les facteurs à l'œuvre dans le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire au Japon », *Revue japonaise de didactique du français*,

- vol.3, n°1, p.67-83.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier.
- Courtyllon, Janine (2006), « Les conditions d'application de l'Approche communicative », *Revue japonaise de didactique du français*, vol.1, n°1, p.12-32.
- Crépieux, Gaël, Callens, Philippe (2006), *Spirale. Méthode de français pour débutants*, Hachette Livre-Pearson Education Japan.
- Escoute, Jean (2011), « L'étude contrastive de la culture de communication : comment la comparaison des cultures française et japonaise peut faciliter l'apprentissage du FLE », *Revue japonaise de didactique du français*, vol.6, n°1, p.100-113.
- Fujita, Yuji, Fujita, Tomoko, Gillet, Sylvie (2004, 2011), *Mon premier vol, Tokyo-Paris*, Surugadai-Shuppansha.
- Gaillard, Nicolas, et al. (2010), *Café Français*, Éditions Asahi.
- Germain, Claude, Netten, Joan (2013), « Pour une nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire en classe de langue. Grammaire et approche neurolinguistique (ANL) », *Revue japonaise de didactique du français*, vol.8, n°1, p.172-187.

- Gras, Alexandre, Corbeil, Steve (2008), « Paris sera toujours Paris ! L'influence des représentations et des stéréotypes sur l'enseignement du français langue étrangère au Japon », *Revue japonaise de didactique du français*, vol.3, n°2, p.60-74.
- Okubo, Masanori (2015), *Parlons et lisons le français*, Éditions Asahi.
- Pungier, Marie-Françoise (2006), « Devenir apprenant de FLE : une adaptation nécessaire », *Revue japonaise de didactique du français*, vol.1, n°1, p.78-95.
- Spaëth, Valérie (2007), « Identifier et articuler

les compétences dans l'enseignement/ apprentissage du FLE », *Revue japonaise de didactique du français*, vol.2, n°1, p.37-52.

Zarate, Geneviève (2006), « La place de la « cultural literacy » dans le débat européen sur l'évaluation des compétences culturelles », *Revue japonaise de didactique du français*, vol.1, n°1, p.33-47.

付録1：口頭表現に関するアンケート (ABCクラス用)

今年度のフランス語の授業では、文法的な事柄の理解に加えて、「フランス語で話す」ことにも重点を置いています。そのため、教員によるフランス語での質問にフランス語で回答してもらいやり取りを重視しています。以下ではその点について回答して下さい。

1) あなたはフランス語での質問に対して回答しました(回答しようとした)か?

つねに回答 どちらかといえば回答
ほとんど回答せず 一度も回答せず

2) あなたが回答したのはなぜですか?

あるいは回答しなかったのはなぜですか?
理由を具体的に述べて下さい。

例えば、①回答したことがある場合には、「話すのが好きだから」「フランス人と話せるようになりたいから」「話すことは外国語学習の不可欠な要素だから」など、②回答しなかった場合には、「話すのが面倒だから」「話す能力は自分にとって必要ではないから」「文法を理解し、練習問題に解答できればそれでよいから」「日本人教員とフランス語で話しても無意味だから」な

ど、理由を思いつくままに幾つか挙げて下さい。

3) 回答をした人にお聞きします。あなたはフランス語でのやり取りを行うことによって、「話す」要素がない授業の場合よりもフランス語ができるようになったという実感はありますか?

ある どちらかといえばある
ない わからない

4) 授業中にこれまで以上に「フランス語で話す」練習をすることに興味がありますか?

ある どちらかといえばある
ない

5) あると回答した人にお聞きします。それはどんなやり方での練習ですか? 例えば、ペアになっての会話練習、1人ずつフランス語で発表するなど、具体的に書いて下さい。

6) 授業中に「フランス語で話す」時間は必要だと思いますか。

思う どちらかといえば思う
思わない わからない

付録2：口頭表現に関するアンケート (Dクラス用)

今年度のフランス語の授業では、文法的な事柄の理解に加えて、「フランス語で話す」ことにも重点を置いています。そのため、①教員によるフランス語での質問にフランス語で回答してもらいやり取り、およ

び②ペアになってやり取りを練習し、その成果を他の学生に対して発表すること、を重視しています。以下ではその点について回答して下さい。

1) あなたは教員によるフランス語での質問に対して回答しました(回答しようとしていました)か?

積極的に回答 どちらかといえば回答
ほとんど回答せず 一度も回答せず

2) あなたはフランス語で回答を行うことによって、「話す」要素がない授業の場合よりもフランス語ができるようになったという実感はありますか?

ある どちらかといえばある
ない わからない

3) あなたはペアになってやり取りを練習し、その成果を他の学生に対して発表することに積極的に取り組みましたか。

積極的に取り組んだ
どちらかといえば積極的
取り組んだが消極的だった

4) あなたはフランス語でのやり取りと発表を行うことによって、ペアで会話練習することのない授業の場合よりもフランス語ができるようになったという実感はありますか?

ある どちらかといえばある
ない わからない

5) あなたは授業中に「フランス語で話す」時間は必要だと思いますか。

思う どちらかといえば思う

思わない わからない

6) あなたが5)の質問にそう回答したのはなぜですか?理由を具体的に述べて下さい。

例えば、必要だと思うと回答した場合には、「話すのが好きだから」「フランス人と話せるようになりたいから」「話すことは外国語学習の不可欠な要素だから」など、②思わないと回答した場合には、「話すのが面倒だから」「話す能力は自分にとって必要ではないから」「文法を理解し、練習問題に解答できればそれでよいから」「日本人教員とフランス語で話しても無意味だから」など、理由を思いつくままに幾つか挙げて下さい。

付録3：フランス文化に関するアンケート

1) あなたは「フランス文化」を知るためにフランス語を学ぶことを選択しましたか?

はい いいえ 学び始めてから文化にも興味を持ち始めた

2) あなたは学んだことを活かしてフランスを旅行したり、フランスに滞在したりすることを望んでいますか?

はい いいえ まだ分からない

3) あなたがフランスについて抱いているイメージを3つの言葉で表してください。例えば、カフェ、グルメ、恋愛、ファッション、自由、個人主義など。

4) 「フランス文化」のうち、あなたはど

のテーマに関心がありますか？（複数回答可）

- a) 芸術（文学、美術、建築、音楽、映画、演劇、ファッションなど）
- b) 食文化（フランス料理、地方料理、レストランの種類、食事の仕方など）
- c) 日常生活（家族、恋愛、結婚、子供、仕事、趣味や余暇、バカンスなど）
- d) コミュニケーションのあり方（挨拶、職業関係・友人関係、SNS、インターネットなど）

- e) パリとそれ以外の地域（ブルゴーニュ、プロヴァンス、アルザス、コルシカ島など）
- f) 時事問題（政治、経済、産業、スポーツ、社会問題、危機など）
- g) 価値観（宗教、道徳、個人主義、哲学、自由、平等、愛国心など）

5) 授業を通じて、あなたがフランスについて抱いているイメージは変化しましたか？変化したことがあるとすればそれはどんな点ですか？具体的に挙げてください。

6) その変化は授業中のどんな要素によってもたらされましたか？教科書、映像教材、プリント、教員の話や説明など、思い出すままに具体的に書いて下さい。

Practice and Analysis of Communicative Approach in the Action-Oriented Perspective in French Beginner Class

ARAHARA Kunihiro

Abstract : Although grammar instruction and reading aloud have long been regarded as the integral part of language teaching, the advent of French textbooks based on abundant conversational resources led French teachers to reconsider appropriate teaching methodologies. This study describes the effects of applying the oral production (OP) enhancement, based on the communication approach of the functional syllabus from the behaviorist perspective, to the four French grammar courses in three universities in 2015. Results of the student questionnaire show that careful application of CEFR to Japan's language education made both instructions of grammar and oral production feasible and to some extent successful. It is not uncommon for French classes to start by simple French conversation and then move to more advanced language communication. Furthermore, it was found frequent group works improved students' speaking and most of the students were able to attain language competence of similar levels. This new attempt has suggested the need to get rid of Japan's preconception derived from its conservative view on language education and the importance to develop students' oral production skills effectively in French grammar courses.

Keywords : communicative approach ; CEFR ; oral production ; grammar ; educational culture

En participant aux stages de FLE de 2015, j'ai pris connaissance de « l'approche communicative dans la perspective actionnelle ». Ce travail était un rapport des résultats de la mise en œuvre de cette découverte pour mes cours. Dans les cours pour les apprenants japonais, l'explication de la « grammaire » et les activités de la « PO » sont-elles compatibles ? Cela est réalisable, si l'on ajuste habilement la méthode préconisée par le *CECR* à l'environnement de « la culture éducative » du Japon. Il n'est pas étrange qu'un enseignant japonais, en commençant par faire lire à haute voix

le texte du dialogue des manuels, fasse par la suite en français des mini-conversations plus développées avec les apprenants, et j'ai pu constater que ce procédé a en effet permis aux étudiants de développer la compétence de parler et de parvenir ensemble à un même niveau si l'on adopte un travail en groupe plus poussé. L'enseignant, lui aussi, est « un acteur social » qui peut être considéré comme « un médiateur apte à intervenir dans des entre-deux », entre la communication et la grammaire, entre la fonction et la structure, voire entre les apprenants et lui-même.