

言語と教授法

— フランス語教育と日本語教育の場合 —

伊ヶ崎 泰枝

はじめに

筆者は、大学時代にフランス語を専攻し、以来フランス語を教えはじめてから十数年経つ。また、フランス留学中には、リール大学日本語学科で 2003 年から 2005 年にかけて日本語の授業を担当する機会を得た。引き続いて 2005 年 4 月より広島大学留学生センターで日本語研修コースの授業を担当する機会に恵まれ、日々研鑽を重ねている。このように、二つの言語の外国語としての教育にかかわることができ、フランス語教授法および日本語教授法のそれぞれの歴史、教育観を通して見えてくる違いについて日々考えさせられている。本稿では、欧米の外国語教授法の歴史の流れを追い、フランス語教育と日本語教育における教授法の利用の現状を考察したい。

1. 欧米の外国語教授法の原理とフランス語教育

ここで、外国語教授法の流れを概観したい。

中世ヨーロッパでは、ラテン語教育に文法訳読法(Méthode grammaire-traduction)が用いられ、16 世紀末から 20 世紀まで盛んであった。文法訳読法では、文法規則を演繹的に示して学習させた上で、母語と目標言語の間の翻訳を双方向で行わせる。コミュニケーション能力の育成よりも文献の読解に重点が置かれ、精神を鍛える目的もあった。日本でも明治時代より、欧米の文献から情報を得たり文化を吸収するためにこの方法が用いられた。

続いて、19 世紀半ばから現代においては、幼児の第一言語習得の過程をモデルとした、ベルリッツやグアンのナチュラルメソッドがあらわれた。例えば、フランソワ・グアンは *L'Art d'enseigner et étudier la langue*(1880)において、文学ではなく日常的な言葉を学習する必要性と、動詞の重要性を指摘し、翻訳を介さずに直接目標言語にアクセスする方法を提案した。このようにして、ナチュラルメソッドは 20 世紀の各種の直接法へと発展していく。すなわち、直接法では、学習者の母語を介さずに、目標言語だけで学習が行われ、文法規則は帰納法的に理解させる方法がとられ

る。最初の段階では文字を用いず、口頭訓練が中心で、入門期の学習に時間がかかるのが特徴である。媒介語での文法説明を並行する折衷的 direct 法も研究されている。

1950-65 年頃には、合衆国において開発されたオーディオ・リンガル・アプローチが盛んになる。フランスでは 1965-75 年にかけて、日本でも 70 年代において大きな影響力を受けることになる。理論的には構造言語学と行動心理学に基づいており、言語は「構造体」であるという仮説から、「言語教育は構造の教育であるべきである」との結論が導かれる。したがって、構造中心の文型練習が中心で、丸暗記にいたるまでの過剰学習を通して、母語話者並みの正確さが追求される。すなわち、構造的な文型練習（パターンプラクティス）は、内容の違いのある部分に同じ構造を見出す精神の能力を重視しており、類推によって迅速に学習し、現実のコミュニケーションにおいて反射的に対応できる能力を育成することを目標としている¹⁾。

ところで、フランスでは、第二次大戦後、ド・ゴール政権のもとでフランス語とフランス文化の普及をその任務とする文化省が外務省の中に設置され、1960 年代に CREDIF²⁾ や BELC³⁾ の設立と *Le Français dans le monde* 誌の創刊が相次ぎ、ラルース社、アシェット社、ナタン社、ディディエ社といった出版社がフランス語教育に関する出版に参加した。そして、同時代の 1950 年代から 1960 年にかけて、フランスではソシュールの理論に基づいた *Méthode structuro-globale audio-visuelle* (SGAV) が提案された。このメソッドに従った最初のテキストは、CREDIF によって開発された *Voix et images de France* (1958-67) である。ダイアログの部分には CREDIF によって行われた基礎語彙の調査 *Le Français fondamental* (1959) に従って、使用頻度の高い語彙が採用された。この *Le Français fondamental* はオグデンによる『基礎英語』⁴⁾ に倣った統計調査に基づくものである。文法学習は演繹法的方法がとられ、メソッドの指示に教師が全面的に従い、学習者に対しては強い指導力が要求される。

1960-70 年代に、SGAV に対する批判が高まる。また、欧州評議会 (Conseil de l'Europe) が「ヨーロッパにおける外国語教育」について介入する。1974 年には、各国の 18 人の専門家で委員会が組織され、「学習者を中心に据えるために必要とされるものの分析」、「構造言語学ではなく、発話行為と、社会言語学の分野にも注意を払った実用的な言語学の原則に基づく言語の特徴の描写」が欧州評議会のプロジェクトとなる⁵⁾。このプロジェクトに従って、各言語の Niveau-seuil (敷居のレベル) が設定された。まず、1975 年に英語について *Threshold level* が、続いて 1976 年に CREDIF による *Un niveau seuil pour le français* が作成報告され、現在約 20 言語以上の Niveau-seuil が存在する⁶⁾。そして、最終的な目標は、学習者にコミュニケーション能力を育成し、自律性をもたせることとされている。

このような状況の中で、オーディオ・リンガル・アプローチの欠点を正した、現場で役に立つコミュニケーション能力の獲得を目指したメソッドであるコミュニカティブ・アプローチが 1970 年代はじめに提唱される。理解可能なレベルの発音の許容、過度にならない程度の母語の使用の容認、初日からの読み書きの学習を通して 4 技能のバランスをとる、学習者を中心に据え教師は知識の保有者としてではなく学習者の活動を補助・促進する役割を担うことなどが、コミュニカティブ・アプローチの特徴的な点である⁷⁾。具体的な教材として、*C'est le printemps* (1975), *Sans frontière* (1982), *Archipel* (1982-83), *Le Nouveau sans frontière* (1988), *Espaces* (1990), *Libre échange* (1991-1993), *Mosaïque* (1994), *Panorama* (1996)などがあげられる。ここで、欧州評議会の提案に従ったメソッドである *Archipel* の序文を引用しよう。

Archipel は外国語のパロールの手ごわい困難を微細に分析するのではなく、多様なテキストの一貫したまとまりを示そうとするものである。すなわち、会話、詩、広告、デッサン、写真、文学テキスト、ジャーナリスティックな文章、ゲームから成る。それゆえ、素材が豊かであるのだから、学習者の一人一人がこの多様性の中で自らを方向づけることが可能であり、すべてが言われ繰り返され、それゆえ、自分の学習の中で道をあれこれ探ることが可能であるということを理解する必要がある。*Archipel* は調整可能なメソッドであり、ここでは、教師との「交渉」を通して、クラスが選択を行うのである⁸⁾。

以上、フランス語教育に関連して、欧米の外国語教授法の大きな流れをとらえてきた。各国のフランス語教育の実際の現場では今述べた各種のメソッドが混在しているといっていいたいだろう。

2. 日本語における欧米の教授法の応用

次に日本語教育での外国語教授法の応用を振り返りたい。

明治時代に高嶺秀夫、伊沢修二によってペスタロッチ (1746-1827) の近代教育学が日本へ紹介され、児童の五感を目覚めさせて観察力を鋭くさせ、問答によって分析、把握させた上で名称、すなわち言葉を与えるという方法が外国語としての日本語教育に影響を及ぼした。1895 年に伊沢修二が台湾に渡り、芝山巖学堂で日本語教育が始まった。教科書は同年に編纂された『日本語教授書』が用いられた。1897 年に山口喜一郎が台湾に渡り、1899 年より、それまでの対訳法からフランソワ・グアンの影響を受けた、一種の直接法へと切り替えられた。公学校用教科書として、

『国民読本』（全 12 巻）が作成・使用された。

また、朝鮮半島では、1905 年に大韓帝国が日本の保護国になってから対訳法による組織的な日本語教育が始まった。台湾での成果をも踏まえた『国語読本』全 8 巻⁹⁾が改訂されつつ使用された。

満州地区では、20 世紀初頭より日本語学習熱が高まり、山口喜一郎のグアンに基づく直接教授法が導入されたが、一般成人に対する実践的日本語教育においては効果をあげることができなかつた。大出正篤が、山口喜一郎のグアン式直接教授法の欠点を補うべく「速成式話し方教授法」を開発した¹⁰⁾。この教授法は、学習者の母語による対訳、日本語で話す時間を確保すること、文型を繰り返し口頭練習させる点に特徴がある。

また、第二次大戦中のアメリカの陸軍の外国語教育では、陸軍特殊訓練計画 ASTP¹¹⁾が開発され、日本語も重要な目標言語の一つであった。

戦後の日本語教材では、言語学者 H.E.パーマーのオーラルメソッドに強い影響を受けた長沼直兄による『日本語の初歩』（1945）がまずあげられる。また、70 年代には、オーディオ・リンガル・アプローチの影響を受けた文型中心型の教材が多く出版され、とりわけ、『新日本語の基礎』は、本冊の他に媒介語別の文法解説がそろっている。オーディオ・リンガル・アプローチ以後の教材としては、*An Introduction to Modern Japanese* (1977), *Japanese for busy people* (1984)などが代表的なものとしてあげられよう。

3. フランス語教育と日本語教育の現状と模索

以上、フランス語教育、日本語教育に関連する外国語教授法の流れを見てきた。次にフランス語教育と日本語教育のそれぞれの現状を比較してみたい。

フランス語教材で特徴的な点は、初級からの「Documents authentiques」¹²⁾の使用である。フランスで、そして日本で出版されたフランス語教材ともに、例えば広告 (annonce) の使用が非常に多いことに気づく。全体を正確に理解するのではなく、記事全体の概要をとらえようとするスキミング（大意をとる読み）や必要な情報のみを読み取るスキヤニング（情報取りの読み）の訓練が初級の段階から教材にとりこまれていると考えられる。たとえば、リスニング教材の *Ecoute...écoute* では、映画案内、プログラムの変更、ラジオ放送の録音が用いられている。序文の一部を引用しよう。

Ecoute...écoute は、街で、友人同士でテレビやラジオで聞くそのままのフランス

語を理解することを助ける教材である。(……) すべての課は細部をすべて理解する必要なしに完了することができる。むしろ、有用な部分を見つけ出し、残りを見捨てるべきである¹³⁾。

このように、実際の生の音声の録音から限定された必要な情報のみをひきだすスキニングの聴解が要求されており、注意力の集中度を高める訓練につながっている。

他方、日本語教育における「Documents authentiques」、すなわちレアリアの使用は中・上級からであるのが一般的で、ロールプレイ、シミュレーション、オン・ザ・ロードやプロジェクトワークといった、現実の言語活動を模倣する教室活動において主に用いられる。例えば現在最も採用されている初級テキストである『みんなの日本語』では、写真やレアリアは見当たらず、です・ます体の丁寧体による一種の「殺菌」されたテキストが中心である。実際の日本での生活ですぐに必要と思われる普通体での会話や待遇表現はそれぞれ第20課、第49課とかなり後のほうにでてくることも特徴である。初級の聴解教材も、録音状態がよく、正確な発音の日本語による聴解文法ドリルが主であるといえる¹⁴⁾。

ところで、「Documents authentiques」の使用については次のような指摘があることも忘れてはならない。

他方、教室で学んだ資料のディスクールは実用的な効果をもたない。不動産の広告を読み解いたとして、誰もアパートを実際に見に行くわけではない。外国語としてのフランス語教育において、ある種のためらいが生じたのだ。つまり、本物の資料は「本物の教育」を保障するものではない。教室というコンテクストでは、書かれたものや録音されたものを真に用いる方法はないとすら断言できる。というのも、テキストは最初のコミュニケーションの回路より外に出たからである。¹⁵⁾

この指摘のように、「Documents authentiques」の使用は、必ずしも教室での真のコミュニケーションとは結びつかないこともあり得る。しかしながら、学習者が現在持っている4技能のレベルに応じて、実際の場面でうまく切り抜ける能力の育成を助けることは事実であり、上述した欧州評議会の目標とも一致している。

いずれにせよ、日本語の教材においてレアリアの使用が盛んでない理由として、第一に、日本語の文字表記が平仮名、カタカナ、漢字の三つを用いる複雑な表記で、

平仮名、カタカナの学習だけでも10時間以上かかる事実からも、テレビプログラムや新聞の読解が非漢字（使用）圏の学習者にとって難しすぎるという点が指摘できよう。また、日本語の語彙のカバー率が低い点にも着目できる。フランス語、日本語の語彙を計量的にみてみると、基本語の上位1000語におけるフランス語のカバー率が83.5%であるのに対し、日本語は60.5%と20%の開きが出ており、レアリアを用いた場合、重複する語彙が多くなりすぎることもあげられる。その上、初級の日本語教育においては、オーディオ・リンガル・アプローチに基づく文型練習の採用が一般的で、目標言語を文法、文型、語彙、音声などの項目に分けて一つ一つ教える項目積み上げ式（文法積み上げ式）が主として採用されている点も見逃せないであろう。

おわりに

以上、外国語教授法の流れを概観したうえで、外国語としてのフランス語教育と日本語教育の現状における相違点を指摘した。

フランス、日本とも、学習者の多様化は急速に進行しており、学習者の学習目的、学習動機、出身地域、職業、母語、年齢、文化はますます広がりを見せている。このような状況の中で、教師はそれぞれの価値観、言語観、学習観に従って、複数の教授法を適宜使い分ける必要がある。また、筆者自身が外国語を学び、それを教える立場になった経験から言っても、教室で学べることは大変限られていると実感できる。学習者の自律性を促し学習者自身の学習方法を探らせる必要性、そして、教師の役割を柔軟に捉える必要性があるのではないだろうか。

注

1) « L'exercice structural mise sur la capacité de l'esprit à percevoir une identité de structure là où il y a une différence de contenu, et sur sa promptitude à apprendre par analogie. [...] Les exercices structuraux ne se veulent pas communicatifs, mais ils habilent l'apprenant à recourir à des types de comportement qui se doivent d'être automatiques lorsque'il y a effectivement communication. » C. Germain, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Clé International, 1993, p. 150.

2) Le centre de recherche et d'études pour la diffusion du français.

3) Le bureau d'études pour la langue et la civilisation françaises à étranger.

- 4) Charles K.Ogden, *Basic English*, Kegan Paul, Trench and Trubner, 1930.
- 5) «Dès lors, il s'agit d'établir un projet d'ensemble, dont les composantes principales sont les suivantes :
- une analyse de besoins, qui seule permet de situer l'apprenant au centre du dispositif ;
 - une description de la langue, selon les principes des linguistiques de l'énonciation (par différence avec la linguistique structurale) et de la pragmatique, avec une attention particulière aux dimensions sociolinguistiques.» Louis PORCHER, *Le Français langue étrangère, Emergence et enseignement d'une discipline*, Hachette, 1995, p. 15.
- 6) ドイツ語, 英語, バスク語, カタロニア語, デンマーク語, スペイン語, エストニア語, フランス語, ガリシア語, ウェールズ語, ギリシャ語, ハンガリー語, イタリア語, ラトビア語, リトアニア語, マルタ語, オランダ語, ノルウェー語, ポルトガル語, ルーマニア語, ロシア語, スロヴァキア語, チェコ語。
- 7) オーディオ・リンガル・アプローチと SGAV, コミュニカティブ・アプローチの比較については, C. Tagliante, *La Classe de langue*, CLE International, 1994, pp. 31-32 参照。
- 8) « ARCHIPEL est une méthode où l'on a tenté moins d'analyser en les réduisant en miettes les redoutables difficultés de la parole en langue étrangère que de présenter un ensemble cohérent de matériaux extrêmement diversifiés : dialogue, poèmes, textes de publicités, dessins, photographies, textes littéraires ou journalistiques, jeux. Aussi est-il nécessaire que chacun des apprenants comprenne qu'il a la possibilité de s'orienter au sein de cette diversité, qu'il sache que tout est dit mais aussi redit et qu'alors il peut choisir dans son apprentissage tel chemin plutôt que tel autre, puisque la matière est riche. ARCHIPEL est une méthode modulable où la classe doit pouvoir, à travers une *négociation* avec le professeur, procéder à des choix. » *Archipel*, Didier, 1982, Introduction.
- 9) 『日語読本』から改められた。関正昭, 『日本語教育史研究序説』, スリーエーネットワーク, 1997, pp. 148-153 参照。
- 10) 『効果的速成式標準日本語読本』。
- 11) Army Specialized Training Program.
- 12) 日本語教育ではレアリア(realia)または生教材と呼ばれている。
- 13) «ECOUTE...ECOUTE se propose de vous aider à mieux comprendre le français tel qu'on le parle en France dans la rue, entre amis, à la télévision ou à la radio. [...] Toutes les activités peuvent être accomplies sans qu'il soit nécessaire de comprendre le document dans tous ses détails : il faut plutôt essayer de repérer les passages utiles, en négligeant le

reste. » *Ecoute...écoute*, Didier, 1986, Avant-propos.

14) 初級聴解教材として、『みんなの日本語初級 I 聴解タスク 25』、『楽しく聞こう』、『初級からニュースを』、『毎日の聞きとり 50 日初級編』、『わくわく文法リスニング 99』 他があげられる。

15) « Par ailleurs, les discours des documents étudiés en classe n'ont aucun effet pragmatique. Si on décode une petite annonce immobilière, personne dans la classe n'ira visiter le studio... Une certaine réticence s'est fait jour dans le domaine du FLE : le document authentique ne garantit pas l'*authenticité pédagogique*. On peut même aller jusqu'à affirmer que dans un contexte de classe, il n'y a aucun moyen d'utiliser authentiquement un écrit ou un enregistrement, car le texte est sorti de son circuit de communication initial. » Francine CICUREL, « Splendeurs et misères du document authentique », dans *Le Français Aujourd'hui*, n°78, 1987, p. 40.

Langues et méthodes d'enseignement

— le cas du français et du japonais —

Yasue IKAZAKI

L'évolution de l'enseignement des langues en Europe prend pour départ la méthode grammaire-traduction dès la fin du XVI^e siècle. Recourant à la démarche déductive dans la compréhension grammaticale, elle consiste en la traduction entre la langue maternelle et la langue cible. Ensuite, les méthodes directes telles que celles de F. Gouin et de Berlitz fleurissent dans la seconde moitié du XIX^e siècle. Dans les années 1950-65 aux Etats-Unis, la méthode audio-orale, vise à l'acquisition de réflexes à travers des exercices structuraux. En France, la méthode structuro-globale audio-visuelle (S.G.A.V.) apparaît également au début des années 50. Le Conseil de l'Europe intervenant dans l'enseignement des langues, l'approche communicative, au début des années 1970, tient compte de son projet : en recourant à la linguistique pragmatique, rendre l'apprenant à être autonome dans son acquisition de l'aptitude à communiquer.

Par ailleurs, l'enseignement du japonais débute en 1895 à Formos et à partir de l'année 1899, la méthode de YAMAGUCHI Kiichirô, une sorte de méthode directe influencée par celle de F. Gouin, remplace l'enseignement traditionnel basé sur la traduction. L'enseignement du japonais en Corée, qui a commencé en 1905, reste pourtant traditionnel. En Mandchourie, la méthode directe de YAMAGUCHI Kiichirô, introduite au début du XX^e siècle, n'ayant pas été suffisamment efficace pour les adultes, ÔIDE Masaatsu développe sa méthode originale, dite « Sokuseishiki (accélératrice) ». Pendant la Seconde Guerre mondiale, le japonais étant une des langues cibles importantes, l'armée de terre américaine étudie l'A.S.T.P. Après la Guerre, NAGANUMA Naoe publie plusieurs manuels, sous l'influence de la méthode Palmer.

Les manuels de français actuels pour les débutants se caractérisent par l'usage de « documents authentiques » comme des annonces, des publicités, des enregistrements authentiques, etc., qui demande de repérer et de scruter les passages utiles selon le niveau des 4 aptitudes de l'apprenant. En revanche, dans les manuels de japonais pour les débutants, les textes sont souvent aseptisés, sans aucun «realia», qui a en effet tendance à n'être adopté qu'à partir du niveau moyen ou du niveau avancé. Le système d'écriture complexe du japonais, composé de hiragana, de katakana et de kanji, et sa

tendance redondante au niveau du vocabulaire semblent susciter cette différence.

Vis-à-vis de la grande diversité des apprenants, phénomène irréversible, l'enseignant se doit de maîtriser différentes méthodes pour que ceux-ci puissent trouver leur propre méthode pour apprendre la langue cible.