

SGAV フランス語教育におけるいわゆる「一言語性」の貫徹について

——問題の所在とその克服策の検討——

丸 山 愛 子

第1節 序論

1. 問題の概観
2. 本稿の問題

第2節 アンケートによる問題点の抽出

1. アンケートの意図と意味
2. 学習者の特色
3. アンケートからの問題発掘
4. 学習者の授業時間外の自習

第3節 授業理解を困難にするものの四形態

1. 第1の形態
2. 第2の形態
3. 第3の形態
4. 第4の形態

第4節 授業理解の困難さの解消策

1. SGAV的解消策とその評価
 2. 授業理解を自覚した時期
 3. 解消策についての一応の結論
- 付. アンケート全文

第1節 序 論

1. 問題の概観

「一言語のみによる授業」(einsprachiger Unterricht) ないし「一言語性」(Einsprachigkeit)¹⁾ とは、外国語の授業にあたり、母国語に一切頼

らないで、学習すべき外国語のみを用いつつ進められる、語学授業のあり方を表現するものである。

ネイティブ・スピーカーの教師によって行われることの多いダイレクト・メソッドによる外国語授業など、この一例であろう。かかる方法による外国語授業方式で、最近注目をあびているものにクレディフ (CREDIF = Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français) の視聴覚=全体構造方式 (la méthode structuro-globale audio-visuelle, 以下 SGAV 方式と略称) によるフランス語授業がある。スクリーンに投影される映像と、録音テープによる対話音声とを教材とするこの方式においては、一言語性は、その教育理論の本質から、内的に要請されるものである。

筆者の当面の問題は、クレディフ SGAV 方式にもとづくフランス語教育において、その授業遂行にあたって、「一言語性」の原則をどこまで貫徹することが適当であるかについて若干の基本的考察を試みることである。

この問題は、おおまかにいって二つの側面から検討されるべきものとおもわれる。すなわち、

その第1は、特定の形式をとって行われるはずの SGAV 方式授業において、とりわけ、この方式の中核をなす「一言語のみによる授業」方式という点が、学習者の理解の様相およびその程度にどのような影響をおよぼしているか。これについて、具体的に問題の所在とその態様とを把握し、ついで、これを克服すべき SGAV 的方法について実践的側面から検討するという問題である。いわば言語教育の実際的・教育技術的問題側面からの吟味といってよいであろう。

その第2は、クレディフ SGAV 方式にのっとって作成された諸教材が、その構成、内容などの点で、「一言語のみによる授業」に適合したものであるか否かについて実証的、かつ理論的に検討すべき問題側面である。すなわち、類似の方法をもつ他の教育教材などとの比較をも含め、教

材批判を中心に検討をはじめ、「一言語性」の貫徹のもつ言語理論的・言語教育論的側面の再吟味からする問題解明の側面ということができるであろう。

わずかな反省によってただちに明らかとなることであるが、元来、両問題側面は互に密接な関連を持っている。したがって、両問題側面を統合的に検討することによって、はじめて SGAV フランス語教育における「一言語のみによる授業」にかかわるさまざまな（理論的・実践的）問題について全き理解をなしうるわけである。これによって SGAV 方式の授業で「一言語性」を貫徹することの実際上の適否、およびもし適当だとすれば、その貫徹すべき程度とそのあり方をも具体的に判断しうるのではなからうか。

2. 本稿の問題

上に概観した問題の具体的な処理の過程においては、両側面の問題を、一応分離して取扱うことも、また、ゆるされるであろう。よって、筆者は、まず主として第1の問題側面について、学習者の反応、筆者の教師としての体験、および若干の言語教育論的・言語心理学的知識を手がかりとして検討をすすめてゆきたい²⁾。

-
- 1) これらはいずれも言語学、言語教育論の領域で最近使われはじめた用語で、定訳はないようである。

Einsprachigkeit という言葉は einsprachiger Unterricht とか einsprachige Bearbeitung des Lehrwerks というような「同一の言語をもってする……」という意味の形容詞を抽象名詞としたものである。本稿では「一言語性」、「一言語のみによる授業」というふうに仮に訳しておく。

たとえば Hans Gottard Bauer und Elisabeth Bauer, *Weltsprache Französisch, Lehrerhandbuch*, Max Hueber Verlag, München 1974, S.8, を参照。

- 2) 第2の問題側面の検討については、別の機会に詳論する予定である。

そもそも、クレディフ SGAV 方式にもとづく新フランス語教育は、本質的な長所と若干の技術的欠陥とをもつものである。しかし、これについての

私見の概略は、後掲の筆者の二つの論文でのべておいたので再述しない。

この方式にもとづくフランス語教育の成立と概要、および、そこで採用されている「一言語のみによる授業」の理論的意味づけについては、筆者の論文、「クレディフ SGAV 方式」の成立とその理論的基礎、国際基督教大学語学科編、Annual Reports, Volume 1, 1976, 所収、を参照されたい。

また、「クレディフ SGAV 方式」による授業をわが国大学初級フランス語教育に導入する場合におこる諸問題の概観については、筆者の論文、クレディフ初級教材のわが国仏語教育への導入——問題点の実証的検討——、フランス語教育、4、日本フランス語教授連合編、1975年、所収、を参照のこと。

本稿の論述は、筆者の上掲二論文の論述をさらに一步前進させる意図をもつものである。この場合、本稿は「クレディフ SGAV 方式」がとくに本質的長所をもつものであることを議論の一応の前提としている点に留意されたい。

第2節 アンケートによる問題点の抽出

1. アンケートの意図と意味

本稿で提起した問題を検討するにあたり、筆者はまず、筆者がかつておこなったアンケートを手がかりとしたい。

筆者は過去4年間にわたり、国際基督教大学 (ICU) の SGAV フランス語初級クラスを担当した。その際学年終了時に、毎年 SGAV 授業に生じたさまざまな問題側面について、学習者にアンケートをおこなう作業をした。

しかし4年間のアンケートを総計しても、そもそも母数 (学習者総数) が100人をわずかにこえる程度である。したがってこの間回収しえたアンケートの数はそれを若干下まわっている。よってこれらを集計し、計数的な形で「何が何%」というふうに数値で表現することにはあまり深い意味を付しえないとおもわれる。

筆者にとっては、アンケートとその回答とは、SGAV 授業遂行にまつわる、もろもろの問題点を発掘するための手がかり、および問題解明への指針としての意味をもつにすぎないものである。決してそれ以上ともそれ

以下とも考えてはいない。

本節では、SGAV 授業における「一言語性」の貫徹にまつわる問題点発掘の手がかりとしての観点から、このアンケートの結果をとりあげてみることにしたい。

このアンケートは、その形式からいえば、SGAV 方式にもとづくフランス語授業に関して筆者の作成した数十項目にわたる質問事項が記載された教葉の用紙である。これを各学習者に配布し、学習者それぞれがこの用紙に回答を記入し、あわせて学習者の感想を自由に叙述させたものを集計したのがその結果なのである。

筆者はさらに、回収されたこれら回答事項および感想事項の若干につき、質疑応答の形でより具体的に、口頭による説明を学習者に求める作業をもおこなった。もって、学習者の回答事項につき、不明確なところを明確化し、かつ回答の具体的理解のための材料としたのである。

各学習者へのアンケートの形式については本稿の付録を見られたい。

2. 学習者の特色

アンケートへの回答にたち入るまえに、予備的に、筆者の遂行した SGAV フランス語学習に参加した ICU の大学生に共通した特徴について一言しておきたい。

ICU においては、フランス語学習は、原則的には2年次以上の人たちの選択科目としておかれているところに、まず特徴がある。

しかもクレディフ SGAV 方式による授業クラスは、1週3日、1日3コマ、1コマ70分という時間構成である。学生の1週間の全授業スケジュールのうち、かなり多くの時間をこれに割かねばならぬことが予定されているのである。敢えてこのコースを選択する学習者は、フランス語学習にたいするかなり強い熱意があることが想像されるであろう。

しかも選択科目として併立して設置されている一般初級フランス語諸クラスではなく、とくに SGAV クラスの授業を選択したことは、学習者た

ちがフランス語学習における音声を通しての実践的な習得面の重要性を、何らかの目的ないし何らかの意味で、ある程度高く評価しているものと考えてよいであろう。のみならず、「一言語のみによる授業」方法に学習者は相当程度関心をもっていることもまた認めねばならない。

ついで、第2に、かれらが第1年次において、必修外国語である英語を、1週14コマ程度、1コマ70分という時間構成で、しかも特殊な方法による学習をすませた人たちであることも留意すべき特徴である。

通常の大学における英語学習とくらべて、ICUの1年次の英語学習には、その数倍にあたる時間が割かれており、しかも英語を聞き、話し、読み、書く実践的能力の開発に、授業プログラム上の工夫がなされているのである（発音、発音ラボ、パターン・プラクティス・ラボ、ラボ・ドリル、ネイティブの教師によるドリル・ディスカッションなどに毎週独立した授業時間が配当されているのがその一例である）。

われわれに研究の手がかりとすべき反応を提供する大学生学習者は、通常の日本の大学生学習者とは、およそ以上の二点できわだった相違をもつ人たちであるといつてよい。

3. アンケートからの問題発掘

さて、学習者へのアンケートは、SGAV方式が言語理論的に、言語教育論的にみて本質的な長所をもつものであるにもかかわらず、その遂行にあたっては、まことにさまざまな困難な問題を投げかけていることを筆者に知らせてくれた。

これらさまざまな問題のうち、ここでは、文字表記の助けを当初はまったくかりることなく、原則的には最後まで文字にたよらずに「一言語性」を貫徹することに、とくに密接に関連しているとおもわれる事項のみに限定して、これを採りあげることにした。

アンケート回答者のうち、はじめてフランス語学習に参加した人たち殆んど全員に共通してみられたひとつの回答がある。すなわち、SGAV方

式にもとづく授業では、ある時期までは学習者が五里霧中の状態のまま授業がすすめられていったという印象をもったこと、およびある時期になると霧がはれるように授業の内容が（突然ないし徐々に）はっきりと理解できるようになったと感ぜられたことがこれである。

では、一体、学習者が五里霧中であると感じたことは、授業に即していえばどんな内容ないし形態のものであったのであろうか。おなじく五里霧中であったと答えた人のなかにも、授業中にわからなかった度合の濃淡、わからなかった事項や側面の相違など、まことにさまざまなものがあったと想像される。しかも授業がすすむにつれ、まさにそのわからなかった程度や事項、側面もまた変化していった可能性のあることも想像にかたくない。

こころみに授業が「よくわからない」と学習者が回答したものを若干の形態に分けて示してみよう。すなわち、

その第1は、

- a. 授業中には正しく応答することができたようなので、ある短かいセンテンスを正しく聴きとり、かつ正しく理解しえたと信じていた。しかしその後のある時期に、何かの機会からその理解が間違っていたことを発見した、というようなケースである。

かかる勘違いの経験をもった学習者は予想以上におおく、しかも同一人物がおなじ経験を何度もくりかえしたと答えている。

第2の形態は、

- b. 短かいセンテンスのうち、ある特定の語を音声テープから聞きわけることができず、あるいは反復練習の段階で文全体をリピートし得てもなおかつその単語自体の発音区切りや意味が正確にわからなかったので、そのセンテンスが正しく理解できなかつたような気がする、というケースである。

このケースを経験している学習者もまたおおい。ただしSGAV方式では、発話の背景としての映像の助けを利用した授業であるので、か

れらは、その短かい文全体の意味ないしニュアンスが全然見当つかなかつたというように感じてはいない。

第3のケースは、

- c. 授業中は教師に促されるままに発話や応答をしてはいる。しかしおぼえるべきあたらしい言葉や構造が短い時間のうちにつきつぎにできすぎる感じで、授業が目まわるような速度で進んでゆく気がする。誰かいセンテンスを正しく理解したか否かなど考える余裕のない状態で、センテンスを覚えこみ、応答している、と感ずるケースである。このような感想をもった人もまた、とくに初期段階にはおおい。

第4のケースは、

- d. aからcまでのケースとはやや趣きを異にしている。すなわち、本来、対話テープのテキストの聞きとりと理解とを助ける目的でおこなう、教師の「フランス語のみによる説明」をもってしては、テキストの短かいセンテンスの聞きとりと理解への困難は減少しないと学習者が感ずるケースである。

それどころか、時としては、教師の「フランス語のみによる説明」という却って煩雑なフランス語をも聞かされることによって、テキストの短かいセンテンスの聞きとり、理解を印象のうすいものにしたり、あるいは混乱させられたりする、と感ずるのである。

このことはフランス語授業の全体を何もわからないものとしてしまう結果となるように学習者に感じさせる。

SGAV方式にもとづく初級フランス語の授業を受けている学習者が、授業中に五里霧中と感じた印象の内容を分類してみると、おおよそ以上の4形態に綜括されるようである。学習者各自の、わからないという印象は、これらのうちのひとつか、あるいはこれらのものの組合せから成ると一応いうことができるであろう。

以上のような形態をもつ、わからないことの内容の分析に立ち入る前に、学習者が授業をよりよく理解するために、授業以外にどんな自習をし

ているかについて補足的にふれておきたい。

4. 学習者の授業時間外の自習

既述のような1週3日、70分授業で1日3コマというハード・スケジュールの下にあるSGAVフランス語授業では、クレディフSGAV方式の本質にもとづく基本的要求もあって、とくに授業時間外の自習を要請してはいない。

しかしながら学習者たちは授業時間外に何もしていなかったわけではないようである。授業期間中では、授業テキストである対話テープを聞くことを中心とした復習をおおくの学習者が断続的におこなっている（これは「一言語のみによる復習」といえよう）。この間聞いているテープ音声のなかには、学習者各自が所持している、映像をコピーした絵本のたすけを借りてもよくわからないような単語や構造も多くでてくるようだ。この時には学習者は自分のわからない音ないし音の集合をさぐり出し、それに綴字をあてはめてみて、本来この授業形態では不必要のはずであるフランス語の辞書、とくに仏和辞典を引いて意味をたしかめたり、またおなじく不必要のはずの文法書をひもといて自分の理解の不完全さや不確かさを補うこともあるようである（「一言語のみによらない復習」）¹⁾。

クレディフSGAV方式にもとづく初級フランス語教育にあっては、その言語理論的、言語教育論的基本方針からみて、「一言語のみによらない自習」は必然的に学習者の母国語への参照をおこさせ、母国語と外国語との間に作為的に体系的相等性をうちたてさせることになってしまうと考えられる。また、文字表記を初期から使用する自習は、外国音への注意の集中をいちじるしく低下させることになると考えられる。かかる点から、両者いずれも本来絶対的に避けるべきものということができよう。ましてこれらのことを体系的におこなうということは、クレディフSGAV方式にとって全然予想もしない事態のはずである。

もちろん、学習者の自習のあり方は、クレディフの基本線からそう大き

く逸脱しているとはおもわれぬ。すなわち、学習者は、いわば SGAV 方式にもとづく授業時間中に生じた、理解できなかった事項や、誤解、ないしは理解の不正確というような不安の解消のために、「ちらっ」と仏和辞典をひいたり、邦文で説明のあるフランス語文法書をみる程度のおおいようである。

ついで授業期間外に、すなわち、休暇中に集中的にフランス語を自習する人たちは、「一言語のみによる自習」と然らざる場合の自習をも含めて比較的すくないようである。ただし休暇中の断続的自習は、授業期間中における復習のケースと同様かつ同程度のものである。

総じて授業時間外の学習者の自習は、量、質ともに重要でない場合が多いようである。しかもその自習の中心は復習である。「一言語のみによる復習」がその中心をなしてはいる。しかし、忘れてはならないことは、「一言語のみによる授業」、「一言語のみによる復習」を有効ならしめるための補足として、「一言語のみによらない復習」をも学習者が多少ともおこなっている点である。

-
- 1) ICU で使用しているクレディフ教材、De Vive Voix (生きた声) の概要については筆者の前掲論文、クレディフ初級教材のわが国大学仏語教育への導入——問題点の実証的検討——、24ページ以下を参照のこと。

ここで注意すべきことは、学習者のための個人教材のうちには、音声テキストを文字表記したものが無いということである。

そしてこれはクレディフ SGAV 教材群の非常に特徴的な点でもある。

第3節 授業理解を困難にするものの四形態

既述のように、授業でよくわからなかったところがあるという学習者の回答には、内容的にみて四つの形態のものがあつたと考えられる。本節では、これらのひとつひとつについて若干たち入って説明してみよう。

1. 第1の形態

「わからないこと」の第1形態は、授業中は一応正しい応答をしていたので正しく理解していたと思っていたのに、後の時期になって理解の誤りが発見されたというケースである。

かかるタイプの誤解は、元来 SGAV 方式に固有のもののようにある。そこでまず、この誤解発生との関連を念頭におきつつ、この方式にもとづく授業のすすめ方について説明してみよう。

クレディフ SGAV 方式にもとづく授業にあっては、学習各単元の授業をすすめるにあたり、その前半は、短いセンテンスの「聴きとり」と「応答」とを、つねに視覚（映像）と聴覚（対話音声テープ）とを連動させて使う形で学習することがなされている。すなわち、

1. 提示 *présentation*

からはじまり

2. 説明 *explication*

の段階をへて

3. 反復 *répétition*

の段階にいたるまで、および

4. 開発 *exploitation*

の段階の中途までこの方式がとられているのである。

これらの段階においては、映像の役割は、あくまでテキストの音声（発話）の動機ないし背景を暗示するにとどまるものとして提示されている。すなわち、これは発話の意味内容ないしは言表構成要素を直接にイメージ化したものではない。これが SGAV 方式のもつ基本特徴のひとつである。

かくて授業の実際的進行の場合には、その映像が、最も抽象的なものから、最も具体的なものにいたるまでの、どのレベルの背景を暗示するものであるかが、学習者にとって直観的には不明なこともおこる可能性をとまらなう。またたといそのレベルが反射的に了解できたとしても、抽象的なものであるにせよ、具体的なものであるにせよ、もしそれがかなり特殊限定

的な事項の背景を暗示しようとする場合には、その背景からは、いくつもの事項の可能性が推測されるであろう。発話を聞いたある学習者が、これら諸事項のうち、正しい一つを反射的にとりだす事にはかなりの困難がともなうことになるとおもわれるのである。

かくて、個々の学習者が、ある映像と発話とから、それぞれ別の発話内容をききとることは、おおいにありうるわけである。

ところで、「聴きとり」と「応答」との繰りかえしによってすすめられてゆく授業方式にあっては、短いセンテンスの正しい聴きとりと理解なしにでも、正しい応答をなしうる可能性をつねにもっている。応答の形式的正しさのみが問題だからである。上述のような映像の使い方と、母国語を使わないうえに綴り字までも学生に示さない方式とは、この誤解の可能性を一層大きくするものであろう。しかも一旦生じた誤解を正しうる契機を、この方式自体は容易には持ちがたいわけである。既述のように、たとい誤解された「聴きとり」であっても、「応答」の形が正しければ、それで正しい応答とされるので、その誤解はつねに顕在化しないままなのである。さしあたり、この誤解をチェックすべき方法を SGAV 方式は持っていないといつてよいであろう。

やや特殊なケースではあるが、この間の事情をきわめて明瞭に示す具体的な事例を *De Vive Voix* から例示してみよう。

本テキストの劈頭の第1課において、青年の映像（カバンとデッサン挟みをもつ若者）がうつされて、その人の職業をたずねる場面がでてくる。“*Vous êtes étudiant?*”（あなたは学生ですか？）にたいし、青年は“*Non, je suis dessinateur.*”（いいえ、僕はデッサン専門家です。）と応答する。

この *dessinateur* をもって、「芸術家」というようなもつとも抽象的なレベルの事項を問題にしているのか、「なにかを描く人」ないしは（日本語化しているデッサンという音声の思い出して）「デッサンする人」というようなやや抽象的レベルの事象が問題になっているのか、あるいはかな

り具体的レベルで、漫画家、デザイナー、イラストレーターというような何かを描く具体的な職業人が問題となっているのかを、学習者は（たとえ音声の助けをかりても）映像からは反射的には決めかねることがおこりうる。

したがって成人である大学生学習者のうち、ある人は授業中に反射的に、ないしは教師の身振りと「一言語のみによる説明」の後においてもなお、「芸術家」一般を思いうかべ、他の人は漫画家とかイラストレーターなど具体的（職業）レベルのものを思いうかべることがあっても、致し方ない場合がでてくるであろう。

しかも、もしここで具体的レベルのものが問題になっているということが明瞭であるとすれば、まさに問題となっているのがどの職業の人なのか映像によっては不分明である。これではある学習者があるフランス語をもって画家を思い、他の者がデザイナーを思い、第3の者がイラストレーターを思ったとしても不思議ではない。¹⁾

ところで、授業の進行にあたっては、まず、“ピエールは学生ですか？”
“いいえ、彼は dessinateur です。” “あなたは dessinateur ですか？”
“いいえ、私は学生です。” というような応答を学習者にもとめている。かかる応答では dessinateur の概念が明瞭でなくても、またたいてい学習者がこれを勘違いしていたとしても、一応は正しい応答ができるわけである。

この例から容易に想像されることは、よほど細心に映像と音声教材との関連を考慮し、映像からの反射的想像に多義性をゆるさぬ程のものを初期段階で利用しない限り、文字表記を使用しない「一言語のみによる授業」にあってはかかる誤解の発生と誤解の発見のおくれとは不可避といえるのではなからうか、ということである。

尤も、本例のような dessinateur という言葉は、そもそも、言語の社会的考察からすれば、フランスないしフランス文化圏ではすでにその内容が人々に熟知されており（社会的に熟しており）、それゆえにフランス人

はこの語をもって反射的に具体的姿をヴィヴィドに思いうかべうるであろう。しかるに文化のレベルと文化圏の異なる日本人大学生にとっては、この語はいま漸く社会的に熟しかけてきたばかりのものであるが故に、上述のような理解の混乱が生ずるともいえるであろう。

教材の第3課にでてくる *logeuse*, *concierge* という言葉についても同様のことがいえるであろう。

かくて文化の同質性、同段階性にもとづいてのみ理解しうる言葉を、異質の文化と異った文化段階にある学習者にたいし、教材の最初から無雑作におしつけるクレディフ SGAV 教材はやや軽率のそしりをまぬがれえないかもしれない（後出注4をも参照されたい）。

もちろん、SGAV 方式は、言語理論的、言語教育論的に検討された結果、もっとも妥当な語学教育の方式だとして採用されたものではある。²⁾

2. 第2の形態

学習者がよくわからなかったと答えた第2の点に移ろう。

ある特定の単語ないし単語群がわからなかったためにテキストのセンテンスが正しく理解できなかったと考えられるケースは、まず、学習者がその語を聴きとりえなかったことから始まる。

SGAV 方式による授業では、ある語の並列（短いセンテンス）を、いわば音の集合としておぼえこませることによって、これをグローバルに把握さすべく努める。この場合、いままでに覚えこんだ音の集合とは別のあたらしい音の集合が授業過程において絶えずでてくるはずである。このあたらしい音の集合は、まったくあたらしい音群のみの集合の場合もあるであろうし、また、音の集合の一部のみがあたらしく出てくる場合もあるであろう。一般的にいって、前者のケースは、最初の課では比較のおおくみられるが、漸次後者のケースの方が多く出るようになってくる。

後者のケースは、文章表現的にみるならば、学習者にとってあたらしい単語や構造がでてきたケースといえるであろう。

この場合、フランス語発音のもつ特徴（たとえばリエゾン、アンシェヌマンなど）も加わって、音の集合を反射的に単語群に正しく分解した上でグローバルに聴きとることは、日本人学習者にとっては相当程度の緊張を必要とし、かつむづかしいことである。元来日本語では、同音ないし類似音の場合での、語のちがいが、したがって語義のちがいに注意することには小学校以来馴らされている。したがって同音語（ないし類似音語）からの文字の想起には、相当程度敏感になっているはずである。しかしこれに反し、音声自体の微妙な差異については、充分鋭敏な感覚が養われていないのが通常であろう。したがって、音韻体系の異なる外国語を聞いて、微妙な音声自体の差異を聴きとり、さらにその微妙な音の差異を直ちに語や語義のちがいとしてききとることは、一般の学習者にとって、とくに注意の集中とその持続とを要求される事柄であろう。

外国語の場合であっても、日本人は音韻上の違いを無意識のうちに文字綴りの違いとして受けとめ、その文字綴りを通して語および語義を理解しようとして勝ちである。

もっとも、既述のように、ICU 学習者は、特定方式の英語学習をすでにすませた者ばかりである。かれらは、英語教育の側面から、日本人のもつかかる欠陥をある程度克服しているといつてよいかもしれない。

ICU で使用している教材の第10課にでてくる例をここであげておこう。

Celle-ci et celle-là? (こちらのと、あちらのとですか?) という問いかけがある。これは二つの指示代名詞が等位接続詞を介して並んでいるだけの構造をもつ表現である。しかるに学習者の中には上記の音声を読み、これをこれと類似の音声をもつ、

C'est le + 男性名詞 }
C'est la + 女性名詞 } 式の構造文であると、後々まで思いこんでいた

者も若干いたようである。音の微妙な差異が、実は品詞さえちがうほどの構造の違いを表わしているという様相を日本人大学生学習者は容易には正しく聴きわけられないわけである。

学習者にとってよくわからない音（語）の切り分けての聴きとりを可能にさせるために、その音（語）とそれがもつ意味を想起さすべき映像や教師のジェスチャーのような視覚の助けによって、ある程度その困難を減少させることはできるであろう。これは比較的に感覚的、具体的な内容をしめす音声（語）の聴きとりと理解のためには簡単かつ有効な操作ではある。もっとも具体的な場合には、映像中のその物自体を指し示せば事足りる。

しかし、かかる操作のみでは、音の聴きとりも、その語の意味をも明確になしえないことも多い。とくに抽象性や観念性の度合の高い意味をもつ単語ないし構造の音が大体これに相当するであろう。

このような場合には、教師は映像が提示している状況を既知のことばのみで出来るだけ十分に説明したのち、さらに、既知の文要素のみからなる音の集合（短いセンテンス）のなかにその新出の音声（語ないし構造）をとりこんだ例文を、さまざまな角度からしめす。すなわち、異なる状況を与えて、同じ語や構文をしめしたり、同じ内容を異なる表現でしめしたりする。こうして、この音声（語ないし構造）とそのもつ意味とを学習者に明らかにしようとしてとめねばならない。

これによって、よくわからない語のうち、さらにある程度のもを理解しうるものとすることができるかもしれない。しかしこの方法は、音（語や構造）によってはかなりの煩雑さをともなうものであることは記憶しておかねばならないであろう。原則的には、説明や開発の段階で教師がしめすべき文の範例は「教授指導書⁹⁾」に載っているものの、それらの例文をつかい果してもなお生徒が充分には会得した様子を見せない場合、適切な音構造をあらたに次々と案出して説明してゆくことは、教師にとっても容易なことではない。

しかしながら、かかる煩雑な、しかも時間のかかる操作をもってしても、「一言語のみによる授業」と、さしあたり文字表記を使用しない授業とによって、学習者には容易に把握しえない単語や構造が教材のうちに出て

くる可能性はたえず存在する。

さらにこのことは、学習者がよくわからないとした第1の点とも密接に関連して、センテンスの理解を一層不確かなものにさせる要因をなしているのである。

3. 第3の形態

「よくわからない」点の第3は、既述のように授業進度が非常にはやいと感じられるところから発生するものである。

SGAV方式にもとづく授業では文法事項の知識などが比較的早期にかつ体系的、概観的な形であたえられることはない。したがって、たとえば動詞の活用形のそれぞれが音声テキストに出るたびに、学習者にはそれぞれがあたかも一つの新単語のように聞こえるかもしれない。学習者は未知の新単語とつぎつぎに出会いながら音の集合(短いセンテンス)を学習させられ、おぼえこまされているという感じが特別つよくするかもしれないのである。この意味で授業中は不断の緊張と不安感とがつねにつきまとう。これはとくに学習の初期段階においては一層つよいこととおもわれる。

しかし、文法事項を概観的におぼえこませる方法をとらないこともまた、クレディフ SGAV 授業の特色のひとつである。だが、音声における類似音のうち、これがたとえば既知となった動詞の語尾変化にすぎないものであるか否かという程度のことは、大学生である学習者が綴り字の形で確かめたいとおもうのはきわめて自然の要求なのではなからうか。

「一言語のみにもとづく授業」における、第3の形態のわからない点¹は、根本的には、授業進度をよりおそくし、「くりかえし」をふやすこと以外には減少させる手段はないというべきであろう。

ただし、学習者は、音声テープを使っての復習という勉強において、音声から綴り字をさぐりだし、これによって補足的に辞書や文法書を「ちらっ」とみることによってこの困難を若干解消させているようである。

4. 第4の形態

学習者が「よくわからない」とした第4の点は、クレディフ SGAV 方式で定められている授業のあり方から直接に由来するものである。すなわち、周知のように、ここでは対話のテキストを学習者に理解させるために、映像を示すほかに教師のジェスチャーや「フランス語のみによる説明」がおこなわれることになっている。この場合、すでに何度も説明したように、さしあたりは音声を文字表記しない。とくに最初の教課については、「教授指導書」において、対話の音声テキストの各センテンスにつき、それに対応する映像のある個所を指し示すことや、特定のジェスチャーの要請などが具体的に指示されている。しかも単にかかる説明にあたっての要領だけではなく、それぞれ必要な所与与べき「フランス語のみによる説明」については、その説明文が一々明記されているのである。かくして、主としてこれにしたがって教師はそのセンテンスを説明すればよいわけである。

「教授指導書」の「フランス語のみによる説明文」はたしかに学習者にとって既知の構造と単語のみを以てする説明となすべく細心の注意がはらわれている。したがって最初の教課においては、学習者のあげたわからない点の第1、すなわち、学習者の勘ちがいからの誤解をのぞいては、テキスト理解には充分のはずである。⁴⁾

しかし課がすすむにつれて「教授指導書」の内容は簡略化され、漸次ポイントのみを示す形をとるようになる。いきおい教師の裁量にもとづく教師自作の説明文で説明することも漸次増加することになるであろう。教師はかなり細心の注意を以てしてもなお、既出の構造と単語のみを使ったフランス語で、テキストのセンテンスを学習者に理解させることにはかなりの困難をとまうようになる。知らずしらずの内に教師は、学習者にとって未知の構造や単語を使って説明してしまうこともでてくることになる。のみならず、教授指導書でしめしている、テキスト理解のためのパターン・プラクティスの例文にも、それが即答を要請するものであるにもかかわらず

らず、学習者にとって未知な単語が使われていることもある。⁵⁾

しかもおおくの学習者が真に説明を望んでいる構造ないし単語を教師が適時、適切に説明しているか否かは明瞭とはならない。教師が説明することのレベルと、学習者のわからないことのレベルの食いちがいのケースは、予想以上に多いようである。この食いちがいをチェックすべき手段は、「教授指導書」にはなんらしめされていない。教師が学習者の反応をみて、これを察知するしか訂正方法はないわけである。

このような状況下においては、教師の「フランス語のみによる説明」は、かなりおおくの場合に学習者のテキストのセンテンス理解に有益であるとしても、時として却ってその理解を阻害しているケースもまた教師が想像するよりも多いのではなからうか。

1) Marie-Thérèse Moget, *De Vive Voix, Livre du Maître*, Paris, 1972, p. 29, および同上書, *Livre de l'étudiant*, Paris, 1975, p. 4 (映像コピー 11, 12および16), 参照。本稿では前者を「教師用書」、後者を「学生用書」と略記して引用しよう。

2) クレディフの教育理論を具現化している教材は、教室で用いられる共通教材としての録音テープ（対話音声）とストリップ・フィルム（まぎとり式固定映像）である。とくに映像は、その役割が、従来の視聴覚教育における場合と異なり、きわめて特徴的なので、ここで、クレディフの映像観について一応の総括をしておこう。

クレディフ構成員たちは、音声テープによる発話の内容を直接的かつ一義的にしめす映像のタイプを以て、古典的映像タイプと称している。かれらの共通の理解によれば、たしかに古典的映像タイプは、発話内容イコール映像という形での一義的理解にはすぐれている。しかしこの形での映像は、非常に単純な一義的な発話内容しか表現しえないことから、逆に表現しうる発話内容（対話テキスト）を非常に制約することにならざるをえないという欠点をもっていると考えるのである。

現実の生活の場における発話ないし対話は、非常に日常的かつ幼稚な内容のものであってさえも、言表をとりまく諸状況（背景）の設定を考慮することなしには、そのコミュニケーション機能を理解するにあたり非常な困難をとまなう場合が多い。クレディフ構成員たちによれば、本来、会話というものは、かならずしも論理的一貫性をもってなされるわけではなく、時として

断片的なものであったり、あるいはさらに相互の共通理解の内にあるような肝心な事柄を言表にとりこむこと無しですませることすらままあるのだ。したがって、発話背景を捨象した形での一義的理解のための映像は、発話自体の側からみると不自然であり、かつ時として発話内容のグローバルな理解をさまたげることすらある、とかれらは考えるのである。

かくしてクレディフ SGAV 方式の授業においては、かかる古典的映像タイプを採用すべきでないというわけである。

これに反しクレディフの採用する映像タイプには、たしかに発話の一義的理解の点では欠けるところがあることは、当然予想される。しかし、発話の動機やその背景を映像でしめすクレディフの手法によって、発話自身およびその内容をグローバルに理解させる長所をもつことになるのである。すなわち、それら連続した映像は『日常生活における出来事や事象にあたって、登場人物たちが生き生きしたコミュニケーション関係を織りなしてゆくのを演出するためのもの』（「教師用書」、p.10）となる。

のみならず、映像の連続は、状況の一貫性をつよめることによって、逆に映像のもつ多義性を減少させる。しかも、連続した映像のそれぞれのコマは、教師の利用の仕方によっては、学習者に対し、発話内容＝映像の形で示しうる余地も残しているとかれらは考えている。

ここで注意すべきことは、発話と映像との間に生ずべき多義的理解を、映像の側面からどこまで回避するのが妥当であるかという、程度の問題については、クレディフ構成員の間で未だ一致した見解に到達していないということである。

これら問題をめぐる言語学的・言語教育論的私見については今は論じない。ここではさしあたり、前掲書のほかに次の論文を参照して本注を作成したことだけを示しておきたい。Daniel Coste, Victor Ferenczi, *Méthodologie et moyens audio-visuels in: André Reboullet, Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, Hachette, Paris, 1971.

- 3) Marie-Thérèse Moget, *De Vive Voix*, Guide pédagogique, Paris, 1972.

この書物は576ページにも達する大冊であり、教授法の説明書としては詳細をきわめている（以下本書は「教授指導書」と略記して引用する）。

- 4) もちろん、「教授指導書」が少くとも最初の数課の指導においては完璧であるといっているわけではない。たとえば第3課前半に *concierge*（アパルトマンの管理人）、*logeur(se)*（家具付部屋を貸す人）という語がでてくる（「教師用書」、37ページ、「学生用書」、26ページ）。これらの言葉は、既述の

ように、日本には正確に対応する実態を示す単語がないか、あるいは正確に対応する実態そのものが完全な形では見られないかの理由から、映像や教師のジェスチャーの助けをかりたとしても、「一言語のみによる授業」では誤解してしまうか、ないしは不正確にしか理解できないであろう。しかるに「教授指導書」においては、この二つの単語には（全く説明を要しないものと考えてか）後者についてそのアパルトマンの中に女主人公も住んでいるという言葉以外には何んらの説明もないのである。概して、同書においては、動詞や文法語（代名詞、所有形容詞、前置詞等々）のような構造語を理解させ運用させることに意をつくす反面、実詞のような具体語の理解についてはあまり問題がないものときめてかかっているような傾向がある。

- 5) 対話テキスト第11課あたりからは、「教授指導書」のパターン・プラクティス例文には、テキストと関係のない、したがって新出の単語が混っていることが多くなってきている。

また、対話テキスト第3課から導入されるラボ用教材の応用練習の単語は厳選されてはいる。しかし、時たま新出単語がまぎれこんで学習者をまどわせているのである。例、第5課 *casser*（動詞「こわす」、対話テキストでは形容詞的過去分詞の形では出ている）、第6課 *vraiment*（副詞、「ほんとうに」）。

さらには、対話テキストの学習にあたってさえも、その説明や開発のための応答の例文のうち、語彙増強の目的で導入される単語のほか、さらに反射的にはわかりにくい新出単語がみられるのである。「教授指導書」には、たとえばすでに第1課-1, *rue*（街路）*place*（広場）（いずれも対話では、住所を示す固有名詞的な使い方がなされている）、第2課-1, *lycéen*（リセの生徒）、第3課-2, *boire*（飲む）*jouer*（遊ぶ）等が一応未知の単語としてみられるのである。

第4節 授業理解の困難さの解消策

1. SGAV 的解消策とその評価

SGAV 方式にもとづくフランス語授業の遂行において、ICU の学習者が、「よくわからなかった」と回答したケースにはさまざまなものがあつた。しかしこれを要約すると、結局、前述の四形態に帰着するということができよう。既述のように、学習者の理解できなかった事項は主として上述四項目のうち、ひとつないし若干のものとの組合せから成立していると考

えてよい。

さて、上述四形態のわからない事項の紹介によって容易に推測しうることは、これらがいずれも、さしあたり文字表記を使用しない「一言語のみによる授業」方式を授業の全段階をとおして教条主義的に遵守していることと多少ともかかっているらしいことである。すなわち、これら四つの困難な点は、教師がこれを母国語に翻訳してみせるか、ないしは母国語で簡単に説明するか、あるいは綴り字だけでも示すかすることによって、一応は解消しうるものが殆んどであるとおもわれるからである。

しかしクレディフ SGAV 方式にもとづくフランス語授業は、その本質において「一言語のみによる授業」でなければならぬとされている。これこそ SGAV 授業において死命を制するほどの重要性をもつ特色であり、この授業方式のもつ長所のおおくもここから派生するものであるといふことができよう。

かくて SGAV 授業においては、安易に母国語を使用することは絶対につつしむべきこととなる。安易に母国語を使用する方法を採用せず、しかも上述した学習上の諸困難を解消することができるならば、SGAV 方式にもとづく授業はその長所が一層きわだってくるのではなからうか。

SGAV 方式の基本的特徴を長所と認めた上で、上述した諸困難をどう克服すべきであろうか。SGAV 方式はこれにたいし、いかなる解決策を用意しているであろうか。これについて考察してみよう。

抽象的に考えるならば、この困難の解消策は容易であるといえるかもしれない。すなわち、このためには、SGAV 方式をより合理化すること、ないしはより合目的的なものとする以外の方法は全く考えられないからである。

この方法をより具体的に表現すると、だいたい次の三点になるとおもわれる。すなわち、

a. 視覚（映像）と聴覚（音声テープ）とを一層よく一義的に関連づけること。

b. 音声（および文字）教材を発音，文法，話しの内容の各観点から一層齊合的な構成と排列とをもつように工夫すること。

c. 学習者の誤解を防ぐため，あらゆる授業段階における教師のチェック質問（Kontrollfrage）網を完全化すること，の三つである。

これら三つの措置は，言語教育論の内容に即していえば，いずれも主として教材のあり方に関連する事項である。SGAV方式にもとづくフランス語授業について，これを教材の側面から検討することは，稿を改めておこなうつもりである。ここでは以上の改善策について2，3ふれるだけにとどめておきたい。

まず解消策aについて一言しよう。既述のように，クレディフSGAV方式はフランス語授業における言語教育理論的・言語教育心理学的根拠から，あえて映像と音声との一義的関連を求めずに，むしろ映像をして音声（発話）の背景を暗示する補助の役割にとどめしめている。したがってaの解消策はクレディフSGAV方式の本質をゆがめるおそれが多分にあるといわねばならない。現段階においては，われわれはあくまで既成のクレディフ教材の音声テープと映像とを利用するという前提のもとに授業遂行することを条件と考えたい。

bの措置についても今のべる必要はないであろう。これこそSGAV方式にもとづくフランス語授業教材の研究の中心をなすもので，稿を改めて論ずべきテーマだからである。

cの解決策については既出の「教師用書」あるいは「教授指導書」には何らの言及がない。したがって，これについてはSGAV方式は何らの具体的指示をもあたえてはいないといえるのである。

しかし，筆者の教師としての経験からいえば，学習者は各單元において，必ず，よくわからない点や誤解している点に出会っているようである。このことを学習者が強く意識している場合もあるし，そう気にしないで授業を受けている場合もある。しかし，いずれにしても，教師の側からすれば，教授する各課において，学習者のわからない点や，誤解している

点をなるべく早く発見すべく絶えず気をくばる必要があるとおもわれる。これを早期に、しかも適確に教師が把握し、解消させることによって、はじめてテキストのセンテンスを学習者に理解させるために教師のなす「フランス語のみによる説明」が過不足のない要を得たものとなるとおもわれるからである。

これには教師が、学習者の反応をすばやくみてとり、音声テープ・テキストの短いセンテンスに関し、適時、適切に学習者の理解の様相を感じとるためのチェック質問を、さまざまな角度から、フランス語のみをもって、学習者になすことが要請される。これによってはじめて学習者の誤解をも正す契機をうることができるであろう。

教師のもつ授業経験からする「カン」と、適時、適切に何ごとでもフランス語で自在に表現できる能力とを縦横に駆使することによって上述の事項はかなりの程度まで達成されるであろう。この場合、チェックの質問網を前もって自ら作成しておく方がより良心的といえるであろう。しかし、これは教師に煩雑な準備を強要することとなる。しかもチェック質問には相当程度の授業時間が使われてしまうこともまた覚悟しておかねばなるまい。

のみならず、細心の注意をもってするチェック質問を除いては、時としてその質問の聴き取り、理解、応答の煩雑さのために、学習者がかえって本来理解すべき音声テキスト自体の理解がさまたげられたり、正しい理解の記憶定着がさまたげられたりするおそれもある。

加うるに、あらゆる工夫をこらしても、「一言語のみによる授業」によっては、そもそも把握しえぬおそれのある言葉や構造も当然あるであろう。社会的にみて未だその実態の備っていない国の国民が、たとえば、*dessinateur* という語から何を思いうかべればよいのであろうか。既述したとおり、フランスではこの言葉は何人も当然のこととして具体的姿を思いうかべうるのである。

このように考えてくると、授業の進行にあたって、学習者はどの点がわ

からないのか、どこを誤解しているのかを、SGAV的「一言語のみによる授業」でもって、教師がすべて適確に把握することは非常に困難をとまなうといわねばならないであろう。

かくて「一言語性」を教条主義的に遵守しつつ、しかもさしあたり学習者に文字表記を使用させないで音声テキストを正しく理解させ、記憶を定着させようとするのは、完全な形では全く不可能であるか、あるいはたとい可能であるとしても授業遂行における極端な非効率性という犠牲のもとでのみなされうる、と一応結論されるのである。

このような意味において、SGAV授業において「一言語のみによる授業」方式が採用されることには原則的に理論的妥当性が認められるとしても、なお現実の授業遂行にあたっては、「一言語性」の教条主義的遵守には、問題がないとはいいがたいのではなからうか。

2. 授業理解を自覚した時期

SGAV方式にもとづきつつ、前述した諸困難を克服すべき具体的方法に言及するに先だって、学習者が、いつ、どのような形で授業がわかるようになったと自覚したかについて説明してみたい。この状況を虚心に観察することが、同時に前述した困難の解決策の決め手をも作り出すことになるかもしれぬとおもわれるからである。

上述のような、「よくわからない」という不安を学習者がもちつつ、SGAV方式の授業がすすめられてゆくわけであるが、徐々にないし突然に授業がわかりはじめたと自覚する時期に、おおくの学習者は到達するようである。

この到達時期は、過半数の学習者たちにとっては2学期である(ICUでは3学期制を採用している)。残りの人たちの大部分は3学期にいたってはじめてこの時期がくるようである。

筆者は授業の担当者としてこの時期の到達が想像以上に遅いと常々感じていた。すなわち、第2学期のはじめまでに、換言すれば1学期終了時ま

で、SGAV フランス語の授業は時間数でみるとすでに約 120 時間ほど経過しているのである。大学における通常の初級フランス語の 1 年間の総授業時間をすでに充分こなした時期以降から、やっと授業がわかりはじめるという自覚が学習者にではじめるという勘定になるからである。

この事実は同時に、授業がわかるようになったと自覚するにあたっての主要契機をも説明するものであるようにおもわれる。

すなわち、授業がわかるようになったと自覚した要因の最大のもの、もちろん、かなりの時間にのぼる授業に積極的に出席し、不安と緊張感にみちた、聴きとりと反応とをくりかえし、これらをつみ重ねることによって、はじめてこの自覚がもたらされたのだと推測されるのである。これは学習者の実感でもあることはアンケートへの回答がしめしている。

しかし、既述した、授業時間以外の自習の程度もまた、授業がわかると自覚する時期のはやいおそいがある程度左右しているようである。とくに授業期間中の自習と、休暇中の集中的勉強とをなした人は、その勉強の量と強度とに比例してこの時期がかなり早まったようである。この自習には既述のように当然「一言語のみによらない復習」もふくまれているのだ。学習者が「わからない」とおもったところのうち、かなり多くの部分は、音声テープによる復習のみでは、依然わからないままにいるようなのである。文字表記のテキストをあたえられていない学習者が、この困難をさらに減少させる手段としては、結局「音声テープ」の聴きとり自習に付随しての、音声に綴り字を（想像して）あてはめ、これにもとづいて辞書をひいたり、文法書をひもといて、自己の理解をたしかめる自習のようである。

「一言語のみによらない自習」こそが「一言語のみによる授業」を支えている柱のひとつであることはまことに皮肉というほかはない。

3. 解消策についての一応の結論

前項の論述によって、SGAV 方式にもとづく授業の遂行にあたっては、

「一言語のみによらない授業」や「一言語のみによらない自習」を本来の「一言語のみによる授業」にほんのわずか加味することが、ある意味で非常に効果的なものではなからうかと推測されよう。すなわち、これによってクレディフ SGAV 方式のもつ本質的長所を生かしつつ、同時にこれにもなう非能率という短所を多少とも減少させることによって、この方式にもとづく授業遂行を質、量ともに相当程度上昇させる可能性があるようにおもわれるのである。

では一体、さしあたり文字表記を使用しない「フランス語のみによる授業」遂行にあたって、「フランス語のみによらない授業」の要素を、何時、いかなる方法でどの程度加味すべきであろうか。これは一般的には、学習者の授業内容についての理解にかんする不安と緊張とが高まっていると教師が判断したときを選んで、最少限度これを加味するのが適当である、と答えられるであろう。また、この要素の加味の仕方には、たとえば、

- a. ある音声（語）の綴り字を学習者にしめすこと
- b. ある音声（語）の意味を母国語で教えること
- c. もし、その音声（語）が学習者にとって既習の外国語である英語と同系列のものであるとか、あるいは教師が母国語を教えるよりも英語を教える方がその概念把握の面でよりよいと考えた場合には、フランス語に対応した英語を想起させること

などがあると考えてよからう。

この要素を適時、適切に加味すれば、たとえば前節の注4)で例示しておいた *concierge*, *logueur(se)* の取扱いなどは非常に容易なものとなるであろう。しかも、実際の授業にあたってこの要素を若干加味しても、本質的に非常に悪い効果があるとは考えにくい。

元来、日本人、とくに日本人大学生のうちには、ヨーロッパ語の学習にあたって、その音声のみによる聴きとりでは理解が困難と感ずる人がおおい。かれら学習者は音声のみからは理解のための何らの手がかりをも掴みえないのではなからうかという不安を持ちがちである。学習者は聴いた

音声を文字におきかえて理解し、またその文字を伝達するものとしての音声の存在を考えるとこの言語習慣を長い間植えつけられているからである。これは日本語を母国語とする場合、すでに抜きがたい生得的なものとなってしまうものなのであろう。とくに教育を受ける期間の長かった大学生にあっては、事物の理解と記憶の定着という事象も、文字の媒介によらずしては不可能といえるほどこの慣習は身に付いてしまっているのが普通である。

クレディフ SGAV 方式の授業においては、本来あくまで音声中心の授業に重点がおかれ、文字（あるいは文章）表現には従属的地位しかあたえられていないはずである。しかし学習者である ICU の学生自身、授業中において、音声テープのみをもってしてはよく理解しえない場合に、時としてはそれに相当する綴り字を想像してあてはめることによって、その時点で直ちにその音声を理解できたり、後に辞書をひいて理解を正確なものとしている。あるいは、時としてはその音声（単語）に対応する既知の英語の音声（単語）を思いうかべることによって、その単語をとおして理解を正確なものたらしめたりしているのである。このような経験をある程度頻繁にもった学習者はかなりの数にのぼるのである。

さらには、既述のように学習者のおおくは「一言語のみによらない復習」によって理解の不確かさや誤解を正す機会をえているのである。

元来 ICU で SGAV フランス語の授業を受ける学生たちは、他の大学におけるような必修でのフランス語授業への参加とはちがって、非常に積極的にフランス語の（実用的）意義を高く評価しているし、また積極的に（実用的）フランス語を勉強しようとする人たちである。しかもかれらは、英語での多種のドリルや、ネイティヴ・スピーカーとのコミュニケーションを充分こなして来た人たちである。外国語を学ぶという感覚においては、他の一般大学生とはかなりの程度ちがっており、これは同時にかれらが SGAV 方式による授業への適性をかなりつよくもつ者であるということを示すものであると考えてもよからう。かかる学習者にしてさえも、

文字表記をとまなわない「一言語のみによる授業」での成果は、「一言語のみによらない自習」などを支えとしている始末なのである。

かくて、日本における（大学初級）フランス語学習にあたっては、学習期間中（また学習時間中でも）完全に母国語を忘れ去らしめて習得させることは全く不可能事であろう。また大学生学習者にたいして、既習外国語である英語との連想をつねに完全に断ち切ってフランス語を学習せよと要求することも、無理ないし場合によっては無益といえるのではなからうか。

しかも既述のように文字（綴り字）をあてはめないで——綴り字を連想しないで——音声を音声としてききとることによってフランス語を直接に理解するということは、日本人（とくに日本人大学生）は全く不得手とするところである。

そのための不安と緊張感とは、無用とおもえるほどに大きいものとなるであろう。

このように考えてくると、文字表記と母国語訳ないし英訳という上述した三つの操作は、SGAV方式のフランス語の授業遂行にあたっては、日本人大学生の学習者にたいしては最少限度には不可避の措置のように筆者には思われてくるのである。

のみならず、かかる操作は、SGAV方式の授業遂行上の能率を向上させるためにはむしろ好ましい措置であるとさえ考えてよいのではなからうか。

もし、日本の大学における初級フランス語学習課程にSGAV方式を採用入れるとすれば、一般大学で第2外国語に割当てらるべき授業の総時間数と時間割構成とのみを考慮しても、学習者がわからないままで進行する授業の延べ時間数をなるべく小さいものとするのが、不可避のものとして、まず要請されるであろう。

もちろん、わからないフランス語授業に不安と緊張とをもって臨むこともまた、それなりに意味があるかもしれない。後にそれがわかるようにな

った時の喜びや、わかるようになるための学習者の音声聴きとりにおける緊張とは、外国語習得にあたっては有効なことではある。ICU の学生自身、振りかえってみて「わからないでいた期間」を全く無駄なものとは考えていないようである。むしろ飛躍のための準備期間と認めている者もある。また、その間にも記憶の定着と応答訓練による言語習慣とは積み重ねられているのだ。しかしながら、どう考えてみても、ICU 学習者が「わからない」と答えている授業期間は長すぎるといわざるをえない。

さて、われわれは上述した「わからない」でいる期間の短縮のための三つの措置の適時、適切な利用に加えて、さらに積極的に第4の措置を考えてよいのではないかとおもわれる。すなわち、

- d. 学習者が授業内容（文の構造や単語）を正しく理解したか否かをチェックするための質問を授業時間中教師が絶えず発する。チェック目的のために、とくに単語の正しい理解をチェックする場合などでは、質疑応答にはフランス語のみではなく英語および日本語をも、教師自らも使い、学習者に使わせてよい。

さらには一步をすすめて、各授業時間のはじめなどに、短いセンテンスを聴きとらせ、この意味を日本語で表現させるなどのチェックのためのテストをくりかえす、

ことなどもまた有益なことではなからうか。この操作は、学習者の誤解や、「わからない」ことを、教師がもっとも容易に、もっとも早期に発見し、かつ矯正しうる有効なものといえるのである。¹⁾

さて、上述した四措置の適時、適切な利用によって、SGAV 方式にもとづくフランス語学習においてどの程度の能率向上が期待しうるかは、もちろん、にわかには断言できるものではない。²⁾ しかし「一言語性」の教条主義的実行には、学習能率の点からみて現実的障害が存在することだけは確かのようなのである。そして、もし日本の大学の初級フランス語授業において SGAV 方式を採用する場合には、これは、如何にしても克服すべき困難であるといえるのではなからうか。³⁾

- 1) 筆者と類似の提案は、たとえば、SGAV方式にもとづくとおもわれるドイツの語学教材などにも時折散見される。すなわち、最近ドイツでは、外国人のためのドイツ語教育、あるいはドイツ人のためのフランス語教育にあたり、その教育方法、教材などにつき、クレディフ SGAV方式を下敷としたとみられるものが出版されている。

ただし、これらのものにあつては、その授業遂行にあたって、一言語性の絶対的遵守に固執することをいませしている。「原則としては一言語性を認める。しかし、これをドグマと見なすべきではない」（前掲、*Weltsprache Französisch, Lehrerhandbuch*, S. 9, および Roland Schäpers, *Deutsch 2000, Band 1, Lehrerheft*, München 1977, S. 11 ff.）という態度をとっているのである。

これらの教材にあつては、たとえばある特定の単語を母国語に訳して学習者にあたえることは、時として必要なことであるとしているのである。前掲、*ドイツ語 2000*, 第1巻, 開巻第1課において、すでに *Sekretärin* (秘書嬢) *Verkäuferin* (女店員) という語が出てくるが、もし教師が必要と考えるならば、訳を与えるよう、その「教師用書」は指示している（前掲書, 31ページ）。これはクレディフ教材での *dessinateur, concierge, logeuse* に正に対応する例である。しかもこれらフランス語の方が学習者にとってより把握しがたい概念といえるのではなからうか。にもかかわらず、クレディフは訳を示すことを拒否しているのである。

またドイツ教材では、チェックのための質問やテストなどで、教師も学習者も時として母国語を使うことによって、学習者の理解の誤りをなるべく早期に正すことを求めている。

これらの事項は SGAV方式の実践にあたって、その欠点を克服すべきかなり現実的な提案ではないかとおもわれる。

- 2) かかる措置には若干の短所をとまなうことは確かである。たとえば、学習者に綴り字を示したり、ないしは日本語訳を示すと、学習者の緊張がゆるみ、フランス語の音声がききとりにくくなる傾向も認められるからである。

しかし学習者の「わからない」ことを、できるだけ早く除去する効果、および学習各段階に要する時間を大幅(?)に縮少しうる効果を上述の措置はもつてあろう。

いま後者について述べてみよう。ICUでは通常授業2コマ(140分)をもって1単元程度を学習するのであるが、ここでは10程度の短いセンテンスの学習が対象となる。各授業段階の平均所要時間はおおむね次のように配分される勘定となる。

- | | | |
|----------------------|---------------|-------------|
| 1. 提示 | présentation | 10分程度以下 |
| 2. 説明 | explication | 30分以上50分位まで |
| 3. 反復 | répétition | 20分程度 |
| 4. 開発 | exploitation | 40分程度 |
| 5. 転換 | transposition | 10分程度 |
| 6. その他（書取 dictée など） | | 20分程度 |

このうち、少なくとも2の段階は上記の措置によって所要時間をおよそ半減しても、なお以前より正確に学習者が理解できるのではなかろうかとおもわれる。2の段階ほどには強くないが、同様の傾向は4の段階にもみとめられる。

- 3) 性急かつ軽率な推論はつつしまねばならないが、上述の議論から一応次のように結論してよいかもしれない。

SGAV方式にもとづくフランス語初級授業には、「一言語性」の問題を弾力的に取扱うとしても、なお、相当多量の授業時間数を必要とする。したがって、フランス語に多くの時間を割くことが当然であるはずのフランス語、フランス文学などの専攻（予定）学生を学習者とするときには、この方式にもとづく授業は推奨されてよいであろう。事実、東京外国語大学ではかかる学生を対象にSGAV方式にもとづく初級フランス語授業をおこなっている由である。

日本人の言語習慣や、日本の大学におけるフランス語授業時間構成などを考え合わせると、むしろ中級フランス語授業としてクレディフ SGAV方式にもとづく授業を、いわば初級の速成再教育の形でおこなうことが、クレディフの狙いを困難すくなく、かつ能率的に達成させうるかもしれない。ここでは、当然、「一言語のみによる授業」にも特別な困難は生じないので、これをかなり教条主義的に遵守することもできるであろう。

付. アンケート全文

ICU A-V French 履修者アンケート

④③②①の順に解答してください。

適当とおもう箇所の番号ないし記号などのところを○でかこんで下さい。

アンダーラインのところは記入してください。

④

- ① 氏 名： _____
- ② 性 別： 男 女
- ③ 生年月日： 昭和____年____月____日 年令： ____才
- ④ 国 籍： 日本 其他 (_____)
- ⑤ ICU入学年月：昭和____年⁴/₉月
- ⑥ 所属学科・専攻：人文・社会・理学・語学・教育学科 (_____) 専攻
大学院 (教育・行政・比較文化) 研究科 (_____) 専攻
- ⑦ 卒業後の希望進路：公務員 (外務省・国際機関・その他) 会社員 (商社・航空関係・その他) 教育・研究者 (語学・その他), ジャーナリスト (マスコミ関係・その他), 進学, 家庭, その他 (_____)

③

⑧ あなたは A-V クラス以前に英・仏語以外の外国語を学習しましたか?

はい { 外国語名： _____
場所： _____ 期間： ____年____ヶ月 }
いいえ

⑨ あなたは A-V クラス以前にフランス語を学習する機会がありましたか?

はい (場所： _____ 期間： ____年____ヶ月)
いいえ

⑩ あなたはなぜ独, 西, 中, 露語でなくフランス語を第2外国語にえらびましたか? _____

⑪ あなたのフランス語学習の目的は何ですか?

- イ 卒業後フランス語が必要になったときの基礎準備
- ロ フランス語学習を通じて, フランス文化にふれる
- ハ 日常的フランス語を話したり書く
- ニ フランス語の新聞, 雑誌, 小説などを読む
- ホ フランス語で書かれた専門書, 研究論文を読む
- ヘ フランス語学の研究
- ト その他 (_____)

⑫ あなたはなぜ一般クラスでなく A-V クラスをえらびましたか?

- イ 30人程度の小人数クラスだから
- ロ 先輩や友人にすすめられたから
- ハ 教授方法に惹かれたから (どんな点に: _____)
- ニ その他 (_____)

c) Animation grammaticale
質疑応答による文法知識の活用

d) Questions et réponses
テキスト内容についての質問の
口頭または筆記による回答

Transposition (置換)
a) 学習したことを応用して、学生が
寸劇を作り、演ずる

b) せりふなしのマンガにせりふをつ
ける。

Lecture (読み物)
a) Texte 1
対話を物語化したもの

b) Texte 2
学生用书にのっている副次的読み物

c) Texte 3
詩

Dictée (書取)

Laboratoire (ラボ)

a) Répétition (反復)

b) Exercices de réemploi
(応用練習)

①

③ A-V クラスの授業遂行中における感想をきかせてください。

a. フランス語のみを使うこの授業方法で、授業が初期からよくわかったと感じましたか？

はい

いいえ

b. a で「いいえ」と答えた人は、いつごろになって授業がよくわかるという印象をもちましたか？

イ. 1 学期 始め：中頃：終り頃

ロ. 2 学期 始め：中頃：終り頃

ハ. 3 学期 始め：中頃：終り頃

ニ. 最後までよくわからなかったと感ずる。

c. b でわかるようになったと感じた人は、どんな感じ方でしたか？

イ. かなり突然にわかるようになった。

ロ. 徐々にわかるようになった。

d. 授業がわからなかったという印象の内容は、次のうちのどれでしたか？

イ. 正しく応答したので理解したと信じていたが、後にその理解が誤りであることを発見した。

その具体的な例(単語ないし文)： _____

ロ. 短いセンテンスの中、ある語がわからなかったので、それを正確には理解できなかつたと感じた。

その具体的な例(単語ないし文)： _____

ハ. 聴きとって、かつおぼえるべき新構造と新単語が多くですぎる感じで、非常に理解が困難だという印象をもつた。

その具体的な例(単語ないし文)： _____

ニ. テキスト理解をたすけるはずの教師の「フランス語のみによる説明」が煩雑で、かえって、テキストも説明もわからない状態になってしまったと感ずる。

その具体的な例(単語ないし文)： _____

ホ. その他： _____

e. 授業がわかるようになった要因は次のうちどれだと思いますか？

イ. A-V 授業にある程度の期間、まじめに出席したこと

ロ. 授業期間中の予習や復習によって、

イ. 音声テープによる自習 } …………… フランス語のみによる自習

ロ. 絵本のみによる自習 }

ハ. 辞書をひくこと

ニ. 文法書をみること } …………… フランス語のみによらない自習

ホ. その他： _____

ハ. イ. 休暇中に語学校などにゆき、集中的に学習したことによって

ロ. 休暇中に断続的に自習したことによって、

f. A-V 授業では、よくわからないまま授業が進行してしまったり、大学生にふさわしい内容のセンテンスがでてこないまま授業時間が経過してしまうことがあります。

授業の都度、もっと正確に学習し、もっと早く高度の内容のテキスト理解ができるようにすべきだと思いますか？

はい

いいえ

g. その時々の A-V 授業の理解の正確化と能率化のためには、どんな手法を加味するとよいと思いますか

イ. 適時かつ最小限に、音声テキストの単語の綴り字や構造文を板書する。

ロ. 適時、かつ最小限に、音声テキストのフランス文ないし単語を英語でい

いかえる。

ハ. 適時、かつ最小限に、音声テキストのフランス文ないし単語を日本語でい

いかえる。

ニ. テキスト理解のための「フランス語のみによる説明」をより有効なものとする。

イ. 「フランス語のみによる説明」を、より周到、よりていねいにする。

ロ. 「フランス語のみによる説明」を、より簡単に、要領のいいものにする。

ハ. 「フランス語のみによる説明」に、英語ないし日本語を加味して、能率化をはかる。

ホ. 学習者が正確に理解したか否か、その都度チェックすること、

「フランス語のみによるチェック質問」にたいして

い. フランス語で応答することによって、

ろ. 英語で応答することによって、

は. 日本語で応答することによって、

「フランス語のほか英語ないし日本語をも加味したチェック質問」にたいして

い. フランス語で応答することによって

ろ. 英語で応答することによって、

は. 日本語で応答することによって、

⑭ A-V クラスの授業で成果をあげたと思う点をあげてください。

イ. フランス語をフランス語として A. 聴きとり、B. 反応することが

{ A. 非常に／かなり／若干 } 容易となった。

{ B. 非常に／かなり／若干 }

ロ. フランス語の基本構造が非常によく／かなりよく／若干よく 身についた。

ハ. フランス語の読み・書き・話すが均衡とれて 非常によく／かなりよく／若干よく 習得できた。

ニ. 共同学習によって学習が非常に／かなり／若干 たのしく進んだと思う。

ホ. その他 (_____)

⑮ A-V クラスの授業で成果をあげ得なかったと思われる点 (不十分、不適當、不満足点) をあげてください。

- イ. 学習している文法事項が文字や文章で明記整理されて示されていないので、これの習得が 非常に／かなり／若干 不十分となった。
- ロ. 学習語彙数、(とくに日常語／文章・教養語／専門語)、が 非常に／かなり／若干 少ない。
- ハ. 文章的表现を読み理解するためには 非常に／かなり／若干 不十分であった。
- ニ. 文字による表現および文字による記憶の定着が 非常に／かなり／若干 不十分だ。
- ホ. 設定された日常的状况をもとに訓練しているので、実際の場面で適切に反応しうるか否か 非常に／かなり／若干 不安だ。
- ヘ. 授業中長時間の集中を要求され疲れるので、非常に／かなり／若干 つかかった。
- ト. 複数教師による教授上の不統一が能率的学習を 非常に／かなり／若干 妨げている。
- チ. その他 (_____)

⑩ あなたの経験から A-V クラスの授業はどの点を改善したらよいと思いますか？

⑪ あなたは A-V クラスの授業で一般クラスでの授業よりもより大なる成果をあげたと思いますか？ またそれはどんな点だと思いますか？

いいえ： _____
はい： _____

⑫ あなたはフランス語学習で既習の英語の知識をも活用する授業にすべきだと思いますか？ その理由は？

いいえ： _____
はい： _____

⑬ あなたは ICU で中、上級フランス語の学習をしたいと思いますか？

- いいえ：
はい：イ. 一般中・上級コースをとりたい。
ロ. もしあれば A-V 中・上級コースをとりたい。
その理由：イ. 初級を A-V でやったので、中・上級は一般クラスでやってみたい。
ロ. 中、上級は一般クラスでやるべきだ。
ハ. A-V 中・上級教材が開発されているので、それを導入してもらって学習を続けたい。

⑭ A-V コースは他大学の一般フランス語コース、ICU の一般フランス語のコースとくらべて、学習の総時間や時間の割り振りなど、量的、質的により大なるギセイを要求されています。あなたは、A-V 授業から、このギセイに見合

うだけの成果をえたと思えますか？

(参考：初級程度の内容（主として文法事項と語彙）を教授するに要する総時間：)

52年度 ICU A-V クラスの総時間	週3日	9コマ×70分×(1年) 36週=378時間
" " 一般クラスの総時間	週3日	6コマ×70分×(1学期)12週= 84時間
" A大学 一般クラスの総時間	週3日	3コマ×90分×(1年) 25週=112時間
" B大学 一般クラスの総時間	週2日	2コマ×90分×(1年) 25週= 75時間

はい：(どんな点で? _____)

いいえ：(どんな点で? _____)

② A-V コースの授業について、どんなことでも感想を書いてください。

[Faint, illegible text block]

[Faint, illegible text block]

[Faint, illegible text block]