

## コミュニケーション能力を養成するための パターンプラクティス

### *Elaborer les nouveaux exercices structuraux permettant d'acquérir une meilleure compétence communicative*

平 嶋 里 珂  
HIRASHIMA Rika

Le courant actuel de l'enseignement du FLE, visant à faire acquérir aux apprenants une compétence communicative, accorde un rôle secondaire aux exercices structuraux ; ceux-ci sont considérés comme mécaniques, ennuyeux, donc insuffisants pour développer la compétence pratique. Certes, les exercices structuraux ont pour objectif propre de développer la compétence grammaticale, qui ne constitue qu'une des composantes de la compétence de communication. Mais dans des situations d'apprentissage au Japon, la compétence linguistique peut servir d'un appui solide, à l'aide duquel l'apprenant pourra s'acquérir avec efficacité une compétence pratique en tenant compte d'éléments psychosocio-culturels et discursifs. Cela amènera l'enseignant du FLE à élaborer les nouveaux exercices structuraux qui, munis d'un contexte concret, pourront être utilisés dans des situations d'apprentissage variées.

#### キーワード

パターンプラクティス (exercices structuraux)      足場/支え (appui)  
コミュニケーション能力 (compétence communicative)

#### はじめに

パターンプラクティスは主にLLをメディアとして口語による言語操作能力を養成・強化する練習方法である。周知の通り、戦後から60年代にかけて、行動主義の学習理論を主軸として構築されたAudio-oralメソッドの教授法（以後AOMと略す）において、パターンプラクティスは教室活動の中核をなしてきた。しかし、社会構成主義的な学習理論に立脚するコミュニケーション主体の現在の外国語教授法の中では、その学習効果を疑問視する向きが多い。学習効果を完全に否定されないにしても、機械的な構文練習は学習者の自主性にゆだねた「独習問題 (exercices autocorrectifs)」として二次的役割しか与えられず、教室活動の周辺に追いやられ

ている感がある。パターンプラクティスは外国語の上達のためにはあえて行なう必要ない練習なのだろうか。確かに文型練習そのものは暗記や反復を中心とした練習であり、社会活動としての言語使用には直結しない。しかしながら、学習言語と異なる言語システムを母国語に持つ学習者にとって、文法的に言語を操る技能を高めることによって、社会的な言語運用能力も向上させることができるはずである。実際、最近ではさまざまな言語の教授法において、コミュニケーション能力の養成を目指しながらも、パターンプラクティスの価値を見直し積極的に授業に取り入れようとする動きがある。

本稿はパターンプラクティスの学習効果を捉えなおし、フランス語の総合的運用能力を養成するために、授業への活用方法の研究を試みるものである。

## 1. 外国語 (フランス語) 教授法の歴史から見たパターンプラクティスの役割と変遷

パターンプラクティスは第二次世界大戦後にアメリカで隆盛を極めた、口頭運用能力重視のAOMで中心的役割を果たした学習法である。この教授法は行動主義心理学と構造主義言語学<sup>1)</sup>を二大支柱として構築されていた。Skinnerを中心とする行動主義心理学では、すべての人間の能力を外部環境に適応するために、繰り返され累積された行為が習慣化された結果とみなす。言語能力についても同様で、幼児が母親や周囲の人の言葉をまねるように、人は与えられた言語刺激 (stimulus) に反応 (reponse) することを繰り返し (reinforcement)、反応が自動化されることで言語能力を獲得すると考えられた。一方、もう一つの基盤である構造主義言語学は、文の構成要素の連辞・範列関係を解明することによって言語体系を記述しようとした。この立場によると、言語の構成要素を構文に従って連辞軸に正しく並べ、なおかつ範列軸に沿って入れ替え可能な語彙と互換し、さらには語の連辞関係を変えて文構造を変化させることにより、様々な文を産出することが可能になると考えられる。

これらの理論に基づいて作られたのがパターンプラクティスである。この学習法ではモデル文を暗記する、パターンに従ってモデル文の構成要素を入れ替える・文を変形するなどの練習を行い、文法的に正しい文を作る技能の習得を目指す。基盤となる言語理論が「言語 = 文法体系」と見なしているため、習得項目となる文法要素については網羅的に練習が行なわれる。学習項目は言語学的な複雑さに従って、単純な要素から複雑な要素へステップ・バイ・ステップ方式で学習できるように厳密にプログラミングされる。文法のメカニズムを習得することが目的であることから練習に使用される語彙の量は制限された。授業活動は語学ラボラトリーを利用して行なわれ、聞こえてくるモデルに従い、もとの文を一定時間内に指示された形にして答えるS-R形式の練習が、学習者が反射的に正しい答えを返せるようになるまで、類似した問題を使って繰り返し行われた。

AOMは学習理論や言語学理論に基づいて開発された最初の科学的な外国語教授法であり、ヨ

ヨーロッパの外国語教育にも大きな影響を及ぼした。フランスにはその教授法が直接輸入されたわけではなかったが、1960年代から1970年代前半のフランス語教授法の中心となったAudio-visuelメソッド（以後A V M）にはA O Mの影響が強く現れていた。授業は厳格に構成され、モデル会話の暗記、文法練習を経て応用練習へと進む一連の流れのなかで、パターンプラクティスをベースとした構文練習は教室活動の中核をなしていた<sup>2)</sup>。

しかしながら、A O M及び初期のA V Mに基づく教授法は期待した学習効果をあげることが出来なかった。練習が単調で学習者の意欲を向上させないという理由の他に、ドリル中心の反復練習、ステップ・バイ・ステップの学習進度の理論基盤も批判の対象になった。

行動の累積化を最大の言語習得要因と見なすSkinnerの行動主義理論はチョムスキーによって批判された。チョムスキーは幼児が驚くべき速さで母語（移民の場合は第二言語）を習得する事実を論拠に、人間には生得的に言語システムの獲得装置が備わっていると主張した。同様に、認知心理学や学習者の誤りの分析を通して、学習における主体の認知活動の重要性が明らかにされ、教育者は強制的に反復練習を積み重ねるよりも、学習者の認知活動を促進する方を重視するようになった<sup>3)</sup>。

構造主義言語学に根ざす言語の定義も見直されることになった。A O M・A V Mの教授法は言語の実践的運用を前提として口語運用能力の養成を目指したものではあったが、そのコミュニケーションモデルは言語使用の社会的次元を考慮しない単純なもので、ヤコブソンのコミュニケーションの図式のように、文法的に正確な文を発信・理解することにより発信者と受信者間の相互理解が成立すると考えられていた。しかし1960年代後半から1970年代になると、社会構成主義的言語学の影響を受けて言語使用の社会的価値がクローズアップされ、言語は「社会的交流の手段<sup>4)</sup>」と考えられるようになった。また、談話文法や発話言語学の興隆によって言語の発話状況に関する研究が進み、発話者と受信者間のコミュニケーションの成立には、心理・社会・文化など非言語的要因が少なからず影響することが明らかになってきた。すなわち発話者の意図が対話者に正確に理解されるためには、発話の文法的正確さだけでなく、発話内容や語彙・構文などの表現形式が、対話者と発話者の社会的関係や文化的背景に適応するものでなければならないのである<sup>5)</sup>。このように社会・文化的文脈における相互理解を可能にする言語運用能力はコミュニケーション能力と呼ばれるが、その構成要素は複合的であり<sup>6)</sup>、純粋な言語操作能力はその一部に過ぎない。L Lで行われる閉鎖的な練習形式を別にしても、パターンプラクティスに使用される例文は現実の文脈から離れて形式の習得に終始することが多く、身についた文法能力を現実のコミュニケーションに転化させるのは容易ではなかった。

これらの批判を踏まえ、1970年代後半以後の外国語教育では、社会活動としての言語使用を目的としたコミュニケーティヴ・アプローチの教授法が盛んになる。習得内容は文法項目から「時間」、「空間」などの概念（notions）及び「誘う」、「同意する・断る」、「買い物をする」など具体的な場面での言語行為（actes de parole）の表現形式へと移行し、文法学習はこれらの

表現形式の習得を補完するものとして位置づけられる。文法能力はコミュニケーション能力と同時に習得すべきもの<sup>7)</sup>と見なされ、教室活動は現実の状況を想定したロールプレイやゲームなど、学習者同士のコミュニケーションを通じて学習言語を使用させる練習が主体となる。コミュニケーション能力の習得を目指す教授法では、文法的正確さよりも発話の流暢さが重視されるようになったため、文法学習の比重は相対的に軽くなった。文法問題はもちろん存在するが、積み上げ式の文型練習よりも、例文を観察して学習者に文法規則を発見させる認知活動<sup>8)</sup>が注目されるようになる。純粋に言語技能を習得するための機械的・網羅的な練習は、必要に応じて学習者が行なう独習問題として練習問題帳に収められ、教室から姿を消していった。

## 2. 言語能力養成方法としてのパターンプラクティスの意義

前節で見たように、パターンプラクティスの学習効果は疑問視され、しばしば過去の遺物という印象を与える。しかしながら、様々な外国語教育の現場からパターンプラクティスの教育的価値を再認識する声があがっている。

中学校の英語教育について、後関(2005)は英語と日本語の言語体系の違いを考慮し、文型、発音などの基礎・基本を身に付ける方法としてパターンプラクティスの必要性を説く：

英語は我々が日常使っている日本語とはまるで異なった言語体系である以上、文型とか発音などの基礎・基本はきちんと学んで身に付ける必要があります<sup>9)</sup>。

さらに、基本練習抜きに実践練習を行う現在の教育傾向に対して危惧の念を述べている：

よくあることですが、その(=教師が説明している)間、生徒たちは発話する時間がほとんどない状態です。その後のグループ活動やペアワークに時間をかけても、基本がしっかり身についていなければ、効果はあがりません<sup>10)</sup>。

外国語としての日本語教育に携わる佐々木(1992)からも同様の指摘がなされている：

「(……) パターン・プラクティスなんて、意味がないんですよ。」コミュニカティブ派(?)の先生はニヤリとおっしゃるが、そうともいえない。この機械的な練習のおかげで文型がしっかりと脳に刻み込まれ、いざというとき間違えずに使えるからだ<sup>11)</sup>。

フランス語教育においても井上(2004, 2005)は、基本的な構文練習抜きに実践的なタスク

を行わせていることが、現在のコミュニケーティブ・アプローチの教材の使いにくさにつながっていることを指摘し、文法規則の発見から実践練習に移る橋渡しとしてパターンプラクティスをベースにした基本練習の必要を訴えている。

いずれの意見も、豊富な教育経験を持つ教育者が、自らの授業運営の経験に基づき、実践練習に向かうためには基本的な技能習得が不可欠であること、パターンプラクティスはその技能学習に適した練習方法であることを説くものである。しかしながら、教授法はしばしば教育者自身の受けた教育環境を反映している。事実、後関の指導法は学生時代に受けたオール・メソッドの教授法に強い影響を受けており、上記の意見のみ援用してパターンプラクティスの有用性を説くのは難しいかもしれない。また、学習者の認知活動を重視する立場からすれば、視点を学習者自身に移し、学習者がこの練習方法を外国語の基礎技能の有効な習得方法と見なし、積極的に学習に用いているか否かを問う必要がある。

学習方法の検証については竹内（2003）が外国語学習成功者の学習方略<sup>12)</sup>の質的研究で興味深い結果を報告している。竹内は成人の外国語学習者が用いる学習方略を検証し、上位成績者の学習方略を分析して外国語学習を成功に導く法則を見出そうとしている。それによると、英語学習の達人<sup>13)</sup>や学生の上位成績者といった外国語学習成功者の用いる方略には、「学習の計画性」、「学習機会の増大」などのメタ認知方略<sup>14)</sup>、「リーディング」、「スピーキング」などのスキル認知別方略の両方で多くの共通点があるという<sup>15)</sup>。メタ認知方略に関して、成功者は一定して自己の学習過程を認識し、自発的・計画的に学習を継続し、外国語を使用する機会を増やす努力を惜しまない。一方、下位成績者は自己の学習過程についての認識が低く、学習に自発性・計画性がない。スキル別方略については、外国語学習成功者は学習段階に応じて様々な方略を使い分けており、例えばリーディングについては「繰り返しかえし音読する」方略を学習の初期から中期に、「分析的に読む」方略は初期後半から中期に用いる傾向が強い。注目すべき点は、スピーキングについて、「流暢さの重視」と同様に「基本文例の大量徹底暗記」、「パターンプラクティス」を共通した方略として、学習の初期・中期段階において多くの外国語学習成功者が用いていることである。下位成績者はスピーキングに関する上記の方略のどれも用いておらず、暗記と構文練習が外国語学習の初期過程の中で大きな学習効果をあげたことがうかがわれる。

もちろん、外国語学習成功者の方略についても、学習者がAOMまたはAVMの教授法に基づいて、またはその影響を受けた教員によって外国語の基礎教育を受けた結果であると考えられることもできる。そこで竹内はMclaughlinによる最近の学習心理学の理論に照らし合わせて、練習の累積化を手段とする行動主義的学習方法の有効性を検証している。

Mclaughlinの理論は認知主義的要素を取り入れながら外国語の学習過程に行動主義的基盤形成を位置づけようとするものである。Mclaughlinによると学習は累積的（incremental）学習とゲシュタルト的（gestalt）学習に分けられる。前者は段階を踏んだ活動を意識的に繰り返す

ことにより、行動をコントロールされたものから自動的なものにしていく学習である。このタイプの学習では、学習者は最初その注意を集中させ活動を強く意識化しているが、自動的なものになるにつれ活動に向けられる注意が弱くなり、意識も周辺のものになっていくのが特徴である。後者は物事の仕組みを瞬時にして理解するような学習である。ゲシュタルト的学習においては、学習者の注意は細部に向けられることはなく、新たな情報を取り込むために仮説を形成し、それを検証してシステムを再構成することに集中する。このモデルを外国語学習にあてはめると、言葉の綴り、文の構造、発音などの学習は累積的に行なわれ、現実の文脈における言葉の使い方の規則などは、ゲシュタルト的に仮説検証され習得されることになる。累積的学習とゲシュタルト的学習は分離されたものではなく、ゲシュタルト的学習における仮説形成には累積的学習によって十分な言語データを蓄積しておくことが必要であるという<sup>16)</sup>。

以上のように学習理論から検証すると、暗記や繰り返しによる練習は、過去の言語教授法の影響というだけではなく、安定した言語基盤を形成するためには不可欠な練習方法であることがわかる。もちろん、純粋な言語操作能力はコミュニケーション能力の一部にすぎないし、第一言語(母語)を習得する場合と同様に、実際のコミュニケーション活動の中で、多くの言語情報に触れながら文法能力を身に付けることが理想的な学習方法であることは間違いない。しかし、日本においてフランス語のように言語的にも社会・文化的にも母国語の体系と離れた言語を学習する場合、学習者が学習言語に接触する機会はかなり制限される。殊に、学校教育のカリキュラムの中で語学教育に使える時間は限られている。

このような学習環境で効率よくコミュニケーション能力を養成しようとする場合、外国語学習成功者の例が示しているように、暗記やパターンプラクティスを活用して技能学習を促進するのは有効な教育方略だといえる。既に示した通り、コミュニケーション能力とは社会・文化的側面をも含めた総合的言語運用能力であり、コミュニケーションを成立させるためには言語内外の様々な要素に配慮する必要がある。意識せずに文法的に正しい文を作り出すことができれば、実際のコミュニケーション活動に必要な談話・社会・心理的要素により多くの注意を払うことが出来る。すなわち、文法的な技能が足場<sup>17)</sup> となって、それを頼りにコミュニケーション活動を展開することが可能になる。結果として「(基礎・基本である「文型」をがっちり固めておけば)、その後の活動が効果的に行われ、做ったことがさらに身につく<sup>18)</sup>」という学習効果を生むことになるのである。

### 3. パターンプラクティスの活用方法

#### 3. 1. パターンプラクティスに関する問題点の整理

前節ではパターンプラクティスによる文法技能の養成がコミュニケーション活動の基盤となることを検証した。本節では実際の教育現場における活用方法を検討するが、事例を検討する

前に、パターンプラクティスの長所と短所を再度まとめておこう。

パターンプラクティスは暗記と反復を主体とした口頭練習であり、この練習を行うことによって

- 1) 構文や語彙が音声データとともにインプットされ基本的な言語基盤が形成される、
- 2) 動詞の活用・性数変化・文の変形などの文法技能が自動化する、

という学習効果が期待できる。このことから、基本的語彙の習得ならびに文法・発音など、口頭運用能力を支える基礎技能養成に効果的であることがわかる。

一方、短所としてはしばしば以下のような指摘がなされている。

- 1) 意味の欠如：

形式の習得を強調しているために意味が抜け落ちる傾向が強い。例えば、活用のパターンが分かれば動詞や他の語彙の意味が分からなくても問題が解ける、単語の意味を知らなくても、名詞の性数だけ見て冠詞を付けることができる。

- 2) 単調さ：

練習形式が単純で録音を聞いて答える、あるいは教師の質問に答えるタイプのみであり、文法を習得するために類似の練習が延々と繰り返される。学習意欲の高い外国語学習成功者は練習の必要性を認めているためにこの単調さに耐えられるが<sup>19)</sup>、学習意欲の低い学生の動機付けは難しい。

- 3) 現実のコミュニケーションへの転化が困難：

練習問題に使用される文は人工的に作ったものであるため、文の内容が現実と離れており、しばしば具体的な文脈が欠落している。練習して覚えた文を実際のコミュニケーションに使う可能性は低い。

従来の練習方法に内在するこれらの問題を解消するために、パターンプラクティスを提唱する教育者達はどのような改善策を講じているのだろうか。2節で紹介した後関と井上の方策を練習問題例とともに検討しよう。

### 3. 2. 改善策例1：後関（2005, 2006）と井上（2004, 2005）

後関（2005, 2006）は中学生を対象とした英語学習にパターンプラクティスを取り入れている。教材は市販の検定教材『ニュークラウン』を用いており、パターン練習は課のキーセンテンスの習得（文が言える、意味がわかる、書ける、暗誦できる）、及びコミュニケーション活動（LET'S COMMUNICATE 1）に移る前の基本練習として行われる。後関は、パターン練習が機械的で無味乾燥になりがちであるという指摘に対し、練習方法に変化をもたせること、練習する文の意味を伝える方法を工夫するという改善策を提示している。

後関の用いる練習は教師指導型で行われる。文を暗誦するためには一定時間内にコーラスで数多くの練習を行う。コーラス練習はクラス全員で一斉に行うだけでなく、教室の縦横列に沿

って練習させる、個人を指名して練習させる、教師が練習のキューを出すだけでなく学習者にもキューを出させる、など多様な指示に従って同じ練習を行うことによって、練習が機械的にならないようにしている。例えば進行形 (be ~ing) を学習する課では、She is working now というキーセンテンスを様々に繰り返しコーラス練習した後、以下のような練習を行う：

教師 (後関の文中では「私」)：(椅子の上に立ちながら) I am standing on the chair.

生徒：(コーラスで) You are standing on the chair.

教師：(大げさに走っている動作をしながら) I am running in the classroom.

生徒：(コーラスで) You are running in the classroom.

鈴木君：I am speaking English. (鈴木君が前に出て言います。)

生徒：(コーラスで) Mr Suzuki is speaking English [ He is speaking English.]

(後関2005より)

«standing» «running» «speaking English»などは未習語であるが、練習に用いる文をいちいち訳して文の仕組みを説明することはなく、上記のようにジェスチャーや実際の行動によって語彙の意味を伝えている。このほかにも絵・おもちゃなど視覚に訴える副教材を使用する、身近な人物 (ex.生徒に人気のある他の科目の教師) を例に出す等の方法を用いて、練習のスピードアップを図りつつも学習者が文の意味を想像できるように工夫をこらしている。さらに、時々学習者に文の意味をたずねて、意味もわからず文を繰り返すことがないように配慮している。

井上 (2004, 2005) は伝統的な文法項目をベースに、コミュニケーティヴ・アプローチで用いられる諸概念を組み合わせて、第二外国語としてのフランス語学習教材『絵を見て話そうフランス語』を作成している。1課は教員の説明と筆記練習で文法項目の基本を発見・確認した後、複数のパターン練習が続く構成を取る。パターン練習の導入にあたっては、問題点の改善策として次の3点を挙げている。

- 1) 形式の習得にとどまらず意味のある文を作る。
- 2) 具体的な文脈を設定する。
- 3) 教師について会話のリピート練習をするだけでなく、ペア・ワークと組み合わせてパターン練習を行う。

井上の作成したパターン練習には仮想的な状況が設定されており、発話する文に具体的な意味を持たせている。例えばêtreを助動詞に取る複合過去形が学習項目となる17課では、M. Pottier家のパーティーで殺人事件が起こり、犯人探しが始まる。状況設定は日本語の説明文で行われ、発話練習に用いられる具体的な行動 (ex.行く、到着する、入る) の意味はフランス語の単語 (aller, arriver, entrer) とイラストで説明される。過去分詞の確認練習 (II.1.) と、モデル文に従い2人の容疑者のアリバイを筆記で答える練習 (II.2.) の後、犯人探しのため探偵とパーティーの出席者の間で到着時間を確認するための会話がモデルとして提示される

(II.3.) :

Boirot : On sait que vous êtes allé chez M. Pottier.

A quelle heure est-ce que vous êtes arrivé ?

M. Martin : Je suis arrivé à 5 heures.

Boirot : A quelle heure est-ce que vous êtes entré dans le salon ?

M. Martin : Je suis entré dans le salon à ..... (『絵を見て話そうフランス語』, p.72)

モデル会話のリポート練習の後、学習者は3人の容疑者となってパーティー会場への到着時間と居間に入った時間を述べる置き換え練習を行う。さらにII.4.とII.5.では上記のII.2.とII.3.の例文(会話文)の人称を3人称に変えて、他の出席者の到着時間を言う(ex. Mme Léon est arrivée à 5 heures 10) ことにより、パターンに従って複合過去の文を何度も発話することになる。(II.3.とII. 5.)で行われるペアワークによる会話練習では、文字を見ながらのリポート練習の後、イラストと時間のヒントだけを見て会話練習に入るように構成されており、段階的に難易度を上げて、スムーズに練習が行えるよう配慮されている。

一見すると後関と井上の方法は異なっているように見えるが、両者ともにモデル文のリポート、繰り返し練習というパターンプラクティスの基本を遵守して授業活動を構成している。コンテンツを工夫し、練習方法を多様化することによって「単調さ」、「意味の欠如」という欠点は解消され、パターンプラクティスを、モチベーションを失わずに学習者に発話を促す練習に変貌させることに成功している。

### 3. 3. 改善策例2：平嶋の活用例

活用例の検討に入る前に、パターンプラクティスを使用する教育状況が明確になるように、筆者が携わる関西大学の外国語教育のシステムを紹介しよう。当大学の大部分の学部において、学習者は第二外国語を1年ないし2年間必修科目として履修しなければならない。授業は1回90分で週2回年間約26週行われ、1年間の学習時間は約78時間になる。授業形態には日本人教員が担当する一般クラスと、コミュニケーションクラスの2種類がある。コミュニケーションクラスは1クラスにつき30人までの学生が登録して受講することができ、ネイティブ教員と日本人教員がリレー式に授業を行う。外国語教育研究機構のフランス語セクションでは、フランス語の総合的運用能力を養成するという方針を立て、数年前から大多数のクラスの共通テキストとして、コミュニケーションを主体とした総合学習教材を用いている<sup>20)</sup>。週2コマの授業で同一テキストを使用するため、一般クラスの場合、1人の日本人教師が2回同じクラスを担当するか、2人の教師がリレー式に授業を行う。

筆者は一般クラス、コミュニケーションクラスともに担当しているが、パターンプラクティスを多用するのはコミュニケーションクラスの授業である。上記の教育・学習環境に於いてバ

ターン練習を授業活動に組み入れるにあたり、次のような基本方針を立てている。

- (1) 外国語教育研究機構のフランス語教育の基本方針に従い、「聞く」「話す」の口語技能につながる文法能力と語彙を身につけることを目的としてパターンプラクティスを活用する。
- (2) 共通テキストを使用している現状を鑑み、パターンプラクティスはテキストに提示されているインタラクティブな活動を効果的に行うための補助練習問題として位置づける。
- (3) パターンの文型及び関連文法事項は、コミュニケーティブ・アプローチの原則に従い、語彙とともに「言いたい内容を表す表現方法」として導入する。
- (4) 教育の基本方針に従い授業活動での練習は主に口頭で行う。練習を容易にするためにモデル文は板書するが、繰り返し練習、置き換え練習は基本的に口頭で行う。「書く」行為は、音とつづりの関係を確認し、文型を定着させるために練習の最後に行うか、筆答練習を宿題として出す。
- (5) パターンプラクティス作成にあたっては、モデル文の暗記、置換えやQ-Rによる繰り返し練習を基調とする。また、学習者の認知的負荷を考慮して、スモールステップの原則に従い、単純な練習から複雑な練習へと発展させる。

パターンプラクティスの欠点を補うためには、次の点に留意する。

- (1) 井上の提唱する「意味のある文作り」および「具体的な文脈の設定」の原則に従う。
- (2) 学習者が練習を通じて語彙の意味や文法規則を発見することで積極的に授業活動に参加できるように、教師が一方向的に文や語彙の意味を説明することは極力さける。後関の例に倣い、学習者が無理なく口頭で聞いた語彙や文の意味を理解できるように、視覚的補助教材を援用する。
- (3) 練習方法を多様化させるために、ヴァリエーションをつけたコーラス練習、ペアワークの他、練習にゲーム性を取り入れる。

以下、3つのパターンプラクティスの活用例を紹介しよう。パターン練習を用いる学習段階は活用例により異なっている。活用例1と3では学習項目の導入段階において、活用例2では導入した項目を習得する段階で、パターン練習を取り入れている。対象となるクラスは文学部1年のコミュニケーションクラスであり、使用テキストは*Taxi! 1*である。授業は筆者とネイティブ教員のリレーで行われ、筆者の担当時間にはアシスタントの学生が授業に参加している。

#### 活用例1：キーセンテンスのリピートと置換え練習の基本的な組み立て

*Taxi! 1*のUnitéw 2の社会・文化的学習内容は、部屋の中にあるものや衣服など日常的な事物を位置づけ描写することである。7課では疑問形容詞quelの男女複数形 (quels, quelles), 疑問副詞comment, combien, 指示形容詞ce(cet), cette, cesが文法項目として導入される。モデル会話では2人の女性がインターネットショッピングをする場面が設定され、その中で衣服の色

や値段をいうやりとりが行われる。

課の内容によっては最初に最小限の語彙やキーセンテンスをオーラル・イントロダクションによって導入する必要がある。しかし、7課のポイントとなる衣服・色及び数字に関する語彙は既出項目であるため、この課ではモデル会話を聞いてインターネットショッピングで注文する商品の色、商品番号、サイズ、値段を聞き取る練習（Découvrez ①）を行う。会話の内容が大まかに理解でき、モデル会話のリピート練習が終わったところで、Comment est-ce que tu trouves ce pantalon? を使い指示形容詞を導入する。以下、導入と練習の手順を記す：

- 教師とアシスタントは学習者の前で衣服が描かれた絵カードを持ち、絵カードを見せながら Comment est-ce que tu trouves ce pantalon (ce jean / cette robe, etc.)? J'aime bien ce type de pantalon (jean / robe). と数回やり取りを行う。
- 次にモデル文 Comment est-ce que tu trouves ce pantalon? を全員でリピート練習し、文を板書する。文の内容は細かく分析せず「服をどう思うか尋ねている」ことだけ伝える。
- 絵カードを指で示しながらポイントとなる ce pantalon を発音し、un pantalon/ce pantalon と変化する例を示す。次にワンピースと靴の絵カードを見せ une robe / cette robe, des chaussures / ces chaussures と示す。それぞれリピートさせたら指示形容詞をつけた単語を板書する。この間、絵カードとジェスチャー（指でさし示す）のみ使い、学習者が意味を推測できないようであればジェスチャーに「この」という日本語訳を添える。この段階では cet は用いない。
- 別の絵カード（jean, bottes, t-shirt, veste, blouson, etc.）を用い、名詞の性数にあわせて指示形容詞をつける練習を行う。教員はそれぞれの絵カードを示して語彙を発音する。学習者はモデル文の単語を置換え Comment est-ce que tu trouves ce jean / ce t-shirt / cette veste? と発話していく。文全体を言うのが難しいようであれば、まず単語レベルに限定して un jean/ce jean, des bottes/ ces bottes と言い換え練習を行う。
- この練習の後に様々な衣服に対する意見を聞く・言う練習をペアワークで行い、さらに Entraînez-vous ②の文法問題を行って指示形容詞の変化を確認する。

ペアワークの前の一連のコーラス練習はテンポよく行うことが重要である。この練習の間に十分にリピート練習、口頭による置換え練習を行い、言語データをインプットして、学習者がノートやテキストを見ずに前を向いて反射的に答えが返せるようになるようにしておく。文法規則（指示形容詞の性数一致）については、パターンの変化に気づかせ、実際の文脈で衣服の語彙とともに発音できるようになるのがポイントである。このような口頭練習を行うことで、聞こえてくる文型や語彙の意味を無理なく理解することができ、語彙も正しく発音できるようになる。ペアワークに移行した際も、学習者がノートやテキストを参照する機会が少なくてすむため、練習はスムーズである。

## 活用例2：チェーンプラクティスにゲーム性を取り入れた練習方法

パターン練習の本来の目的は暗記と置き換えによる文法能力定着であり、機械的な練習になりがちである。練習方法に変化をつけるには、ペアワークの他に、チェーンプラクティスを用いているのも効果的である。チェーンプラクティスはパターンプラクティスの一種であり、質問された学習者Aが答えを言い、同じ質問を学習者Bにする、学習者Bは答えて学習者Cに同じ質問をするというように、伝言ゲームのように同じ練習を繰り返すものである。チェーンプラクティスはコース練習より時間がかかり、練習量も少なくなるが、一人ひとりが責任をもって取り組まないと練習が進まないで、学習者を意識的に練習に取り組ませることができるという利点がある。筆者はしばしばグループ対抗でチェーンプラクティスによる練習を行わせ、その速さと正確さを競わせることでキーセンテンスや構文を定着させることを試みている。以下例を挙げる。

*Taxi! 1*のUnité 1では自分と人の紹介(名前、国籍、職業、住所、趣味)を行う。1課のコミュニケーションの学習内容は「挨拶する」、「名前を言う」、「自己紹介する」であり、国籍・職業・住所を含めて自己紹介ができるようにする。文法的にはs'appeler, être及び住所を言う場合はhabiterの1, 2, 3人称単数の活用が学習項目である。授業の最初は新学期という状況を利用し、教員対学習者、及び学習者同士のコミュニケーション活動を通して練習を行い、出来る限り自然な状況で実際に使いながら表現を学ぼうという心がける。しかし、コミュニケーション活動では正確に発話するよりも、相手の質問に即座に反応する方が優先される傾向が高い。このため、学習者によっては、コース練習中は正しく文が発音できても、実際に使う時になると、例えばs'appelerの活用が人称に応じて正しく使い分けられないということが起こる。そこで1課の終わりに自己紹介の内容を総復習し、質問と答えのパターンを整理するという作業を行う。「名前を聞く・言う」について以下のように練習を行う。

- Vous vous appelez comment? Je m'appelle....というやりとりを全員でリピート練習する。
- 5人グループをつくり、チェーンプラクティスで一巡させるように言う。「文を省略せず正確に発音すること」と「速く練習が終わったグループが勝ちとすること」を告げ、終わったグループは挙手するように指示して練習を始める。
- すべてのグループが終わったら、一番速くできたグループを指名し、全員の前で「模範」としてやりとりを見せる。
- 同様の練習を住所 (Vous habitez où? - J'habite à ....)、国籍 (Vous êtes japonais(e)? Oui, je suis japonais(e)あるいは身分 (Vous êtes étudiant(e)? - Oui, je suis étudiant(e)) 等について行う。国籍と身分については「性別に注意するように」と指示を出す。

このように単純な練習でもゲームにすることで学習者の練習動機は高くなる。コース練習では口を動かしているだけの学習者も、「勝つ」ために、練習開始の合図までのわずかな時間にグループ内で発音を確認しあうなどのウォーミングアップを行う。とりわけ「正確に」「素

早く」「口頭で」やりとりを行うというパターンプラクティスの目標がゲームに勝つ条件と合致するため、学習者は積極的に練習に取り組むようになる。結果がでた後も、負けたチームが罰を受けるのではなく、勝ったチームが「ご披露」することで練習を肯定的に受け取れるようである。

同じような練習はUnité 4の「一日または一週間の時間の使い方を聞く・言う」練習にも応用できる。起床時間、家を出る時間、学校に着く時間、帰宅時間などのやりとりを、縦または横の列ごとに行うことで、コミュニケーション活動の一環というだけでなく、se lever, partir, arriver, rentrerなどを用いた動詞構文とjeとvousの動詞活用を、しっかり定着させることができる。1課の例では復習の際にチェーンプラクティスを取り入れたが、時間の使い方のやりとりの場合、ペアワークの後に組み込むことも可能である。

### 活用例3：スモールステップによる練習の組み立て

やりとりを口頭で行う場合、学習者は発話する内容を一時的にせよ記憶しなければならないが、人間が一度に聴覚から取り入れ記憶できる情報は限られている<sup>21)</sup>。学習者の認知的負担が重くならないよう、パターン練習に用いる文の長さ、語彙の量を調整するとともに、スモールステップで徐々に練習を複雑にしてコミュニケーション活動につなげていく必要がある。

*Taxi!* 1のUnité 3では室内、街、外国などフランス人がかかわるさまざまな空間をテーマとして、位置関係や道順、方位・方角を表す言い方を学ぶ。11課ではレユニオン島の旅行案内を通して地図上に都市を位置づけ、ホテルの設備を紹介する。文法的にはC'est ...を用いた表現、前置詞句を用いた位置および方位の表現、人称代名詞onなどが学習項目である。

この課の最初の授業では、前課までに学習したPour aller à ....., prendre + 交通手段、en bateau / en avion / en bus等の言い方を復習しながら、レユニオン島に関する基本知識および方位の表現、語彙（la mer, l'île, la plage, les montagnes）を導入する。

ポイントになる文型はC'est + 方位の表現で、à côté de ..., entre A et Bなどの位置関係の表現の復習とともに、パターン練習を行う。一連の練習は、聞き取り（学習者がフランス語のモデル文を聞き内容を理解して該当する都市を探す）から発話練習（自分が都市名を聞き、地図上の位置を口頭で説明する）へと発展する。発話練習はさらに、①全員で行うウォーミングアップ、②ペアワークによる練習、③確認の練習に分かれる。以下練習の手順を記す。

- （学習者には主要な都市名が記入されているレユニオン島の地図のコピーを配布しておく）。

黒板に描いたレユニオン島の地図の横に方位の図を描き、nord, sud, est, ouestと発音しながら図に書き込んでいく。次にVous visitez Saint-Denis. C'est au nord de l'île.のように、口頭で主要な都市をいくつか地図上に位置づけていく。モデル文は板書しリピートする。

- 説明を聞いて都市名をあてる練習を行う。教師が口頭で説明を行い、学習者は各自レユニオン島の地図を見ながら都市名をあてる：

教師：C'est au sud de l'île, entre Les Avironns et Saint-Pierre.

学習者：Saint-Louis

- 上の練習に慣れてきたら、教師が都市名を言い、学習者が説明を行う：

教師：Où est Sainte-Rose ?

学習者：C'est à l'est de l'île, à côté de Sainte-Anne.

この2つの練習は教師対学習者全員で行う。答えを即座に返すことができるのは限られた学習者なので、教員は複数回説明を繰り返し、答えが返ってきたらリピートしてクラス全体が練習内容を理解できるように心がける。

- 都市名をあてる練習をペアワークで行う。モデル文と地図のコピーは参考にしてもよいが、文は書かずに口頭で練習する。教師とアシスタントは机間巡視して、発音矯正及び質問に答える等の指導を行い、学習者がスムーズに練習を行えるようにする。
- ある程度練習が進んだら、再度教師と学習者全員で都市名をあてる練習を行う。

この練習で学習するパターンそのものは単純な構文である。しかし練習の題材となる対象が実在する島や都市であること、さらに地図上で都市を位置づけるという知的作業を伴うことが手伝って、学習者は退屈せずに最後まで作業に取り組むことができるようである。例年11課を学習するのは11月であるが、この時期になると学習者の習熟度に明らかな差が見られる。発話練習のウォーミングアップの段階ではスムーズに答えを返せない学習者も少なくない。ペアワークではそれぞれの学習者のリズムを尊重しつつも、到達目標に向かって練習が進められるよう、教師は習熟度が比較的低い学生に必要なアドバイスを与え、練習をサポートすることが大切である。習熟度の高い学生に対しては、時間をもてあまさないよう、さらに高いレベルに到達するように補足練習を促す必要もあるだろう。最後の確認練習は、習熟度に応じて、教師対少人数の学習者グループ、またはグループ対抗で行うことが可能である。

## おわりに

結びの言葉に代えてパターンプラクティスと授業運営との関係について補足しよう。紹介した活用例のそれぞれの練習に費やした時間は決して長くない。たとえば活用例3の一連のパターン練習の必要時間は、確認練習まで含めて15分程度である。当然、これだけの練習時間で学習者がスムーズに発話できるようになるわけではない。しかしながら、一つの項目を習得できるまで練習を繰り返したのでは、学習者は集中力を保っておくことはできない。ある程まで練習を行ったら別の練習に移り、次の授業で状況設定を変えて同じパターンの練習を行う方が効果的だろう。筆者は授業内容を詳細にペアを組むネイティブ教員に伝え、次の授業ではネイティブ教員が同じパターンを用い、設定を変化させて、よりインタラクティブな内容の練習を行う。ネイティブ教員が学習項目を導入した場合も同様の引き継ぎが行われ、筆者は導入された

学習項目を、次の授業で内容を少し変えて繰り返し学習者に練習させる。ネイティブ教員の授業はコミュニケーション活動に比重がおかれる傾向が強いが、習得すべき文型は正確に用いて発話するよう指導されている。授業内容とともに、習得できていない項目についても引継ぎ連絡が行われ、筆者はその連絡を受けて次の授業の練習を準備する。必要な場合は文法説明のプリントを作成する。このように二つの授業が緊密に連携することにより、パターンプラクティスはコミュニケーション活動に無理なく結びつけられ、学習者が学習項目となる文型や文法を様々な状況で何度も使い習得できる学習環境が実現されるのである。

#### 注

- 1) ここでいう構造主義言語学とはBloomfieldを中心としたアメリカ構造言語学 (distributionnalisme) を意味する。
- 2) AOMのその他の影響としては、LLの利用と文法中心の直線的学習進度があげられる。AOMのフランス語教育への影響についてはCh. Puren (1988), pp.313-316を参照。
- 3) 例えばE. Roulet (1976) は、言語の規則を発見するために学習者に観察や説明を行わせる必要があることを述べている。E. Roulet (1976), pp. 56-57参照。
- 4) ヴィゴツキー (2001), p.21。
- 5) 例えば周知の通り tutoyerの使用には発話者と対話者の間の心理的距離、社会的関係が影響している。
- 6) 研究者によってコミュニケーション能力の定義は多少異なる。Canale and Swain (1980)によれば、コミュニケーション能力は文法能力、談話的能力、社会言語的能力、方略的能力の4つの下位区分に分けられる。一方S.Moirand (1982) は文法・談話・指示参照・社会文化の4要素をコミュニケーション能力の構成要素としている。Canale, M. & Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1.1, 1-47. については『英語教育用語辞典』(1999), p.64より引用。S. Moirand (ibid.), p.20. コミュニケーション能力を構成する諸要素の関係についてはBesse et Porquier (1984), p. 237を参照。
- 7) Galisson (1980), p.16.
- 8) 学習者が文法規則を発見する作業は概念化 (conceptualisation) と呼ばれる。学習者の誤用も概念化を行うための言語データとして活用されうる。Besse et Porquier (1984), pp. 113-115.
- 9) 後関 (2005) より引用。
- 10) 後関 (2006) より引用。
- 11) 佐々木瑞枝 (1992), p. 115より引用。
- 12) 学習方略とは学習をより早く、より効果的に行うために学習者が行う行動のことである。学習方略そのものは特に言語学習に限って用いられるものではないが、今日ではさかんに言語学習の方略研究が行われている。『英語教育学用語辞典』(1999), p.173.
- 13) 竹内の定義によると、英語学習の達人とは、日本で生まれ、英語の使用が日常的でない環境に育ち、12歳以降に本格的に英語学習を始め、主に日本で英語を学び、英語を使う職業についており、その能力が極めて高いと判断できる人物である。定義の詳細は竹内 (2003)、pp.110-111を参照。
- 14) 学習方略は直接の方略と間接的方略に分類される。メタ認知方略は情意的方略、社会的方略と

- もに間接的方略の下位区分に分類される。直接的方略の下位区分には記憶方略、認知方略、補償方略がある。『英語教育学用語辞典』(1999), p. 173.
- 15) 竹内 (2003)、5章4節 (pp. 102-105) を参照。
- 16) マクラーレンの理論については竹内 (2003), pp.181-182, Scovel (2001), pp.78-82を参照。
- 17) 足場 (scaffolding) とは学習者が一段高いレベルの課題に挑戦する際に手助けになるものを言う。足場になりうるものとしては教師、(自分より能力の少し高い) 学習者、教材、メディア、文法力などがある。竹内 (2003), p. 167より。
- 18) 後関 (2005) より引用。
- 19) 竹内の調査によると、外国語学習成功者も反復練習が単調で飽きることを学習記録の中で認めている。竹内 (2003), p.125.
- 20) 関西大学では平成18年度は法・文・経済・商・社会の各学部で*Taxi! 1*を、工学部で*Alphabetix*と*Dialogues*を共通テキストとして用いている。
- 21) 人間の記憶には感覚記憶、短期記憶、長期記憶の三種類がある。音声情報はまず感覚記憶に送られ、そのうちわずかのものが短期記憶に貯蔵される。短期記憶で情報が保持される時間は20秒程度であり、新しい情報が入ると前の情報は消去される。短期記憶に貯蔵されうる情報量はチャンク(意味のかたまり)にして7つであるという。『英語教育学用語辞典』(1999), pp.184-185及び竹内(編著) 2000,『認知的アプローチによる外国語教育』, pp.41-44.

#### 参考文献

- Besse, H., Porquier, R. 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Hatier/Didier.
- Capelle, G. & Menand, R. 2003. *Taxi! 1*. Paris : Hachette.
- Chomsky, N. 1959. Un compte rendu du «comportement verbal» de B. F. Skinner, *Langage*, 16, 1969, pp. 17-49. Traduction de l'article «A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior» in *Language*, 35, no.1.
- Dubois, J. & ali. 1994. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris : Larousse.
- Galissou, R. 1980. *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*. Paris : CLE international.
- 後関正明 2005. フーンコラム(26) 「パターン・プラクティスは必要ですか」 三省堂  
英語教育コラム [http://tb.sanseido.co.jp/english/column/huum\\_bn/026.html](http://tb.sanseido.co.jp/english/column/huum_bn/026.html).
- 後関正明 2006. フーンコラム(27) 「再びパターン・プラクティスは必要ですか」 三省堂  
英語教育コラム [http://tb.sanseido.co.jp/english/column/huum\\_bn/027.html](http://tb.sanseido.co.jp/english/column/huum_bn/027.html).
- 井上美穂 2001. 『絵を見て話そうフランス語』 東京：白水社。
- 井上美穂 2004. Nouvel «exercice structural» permettant de combler certaines lacunes de l'approche communicative. 2004年度日本フランス語フランス文学会春季大会における口頭発表。
- 井上美穂 2005. 会話の授業：教材作りから評価まで XVIIIe Rencontres pédagogiques du Kansaiにおける口頭発表。
- 水越敏行/ICTE (編著) 2002. 『メディアとコミュニケーションの教育』 大阪：日本文教出版。
- Moirand, S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Puren, Ch. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE international.
- Roulet, E. 1976. L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des

langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés, *Etudes de Linguistique Appliquée*, 21, pp. 43-77.

佐々木瑞枝 1992. 『日本語教師という仕事』 東京：ジャパン タイムズ.

Scovel, T. 2001. *Learning new languages : A guide to second language acquisition*. Boston : Heinle & Heile, Tomson Learning.

白畑知彦他 1999. 『英語教育用語辞典』 東京：大修館書店.

竹内理 2003. 『より良い外国語学習法を求めて』 東京：松柏社.

竹内理（編著）2000. 『認知的アプローチによる外国語教育』 東京：松柏社.

ヴィゴツキー 2001. 『思想と言語 新訳版』 柴田由松訳 東京：新読書社