

フランス語初級総合教材における 導入資料の内容把握の方法論について

Réflexion méthodologique sur les procédures de la compréhension orale dans la première phase de l'apprentissage du FLE auprès des apprenants japonais

平 嶋 里 珂
HIRASHIMA Rika

Malgré l'évolution des courants didactiques du FLE, le processus d'apprentissage de la majorité des méthodes élaborées en France est amorcé par une activité de compréhension d'un document sonore. Depuis plus d'une quinzaine d'années, les procédures de la compréhension orale de ce document déclencheur consistent à inviter les apprenants à saisir globalement la situation de communication et le contenu sémantique de celui-ci, à l'aide des supports visuels et du questionnaire accompagnant le document. Cette méthodologie qui permet de favoriser le processus de compréhension du haut en bas en activant les connaissances déjà acquises est généralement efficace pour la compréhension orale. Pourtant, elle ne pourra pas s'appliquer aux grands débutants japonais à cause du manque considérable de connaissances linguistiques (vocabulaire et grammaire) dont ils devront disposer dans le processus de compréhension de haut en bas. Nous essaierons donc d'approfondir la réflexion didactique concernant les activités de découverte du sens, et par là, d'élaborer quelques procédures méthodologiques qui pourront faciliter la compréhension orale dans une première phase de l'apprentissage.

キーワード

document déclencheur = 導入資料、compréhension orale = リスニング、processus de haut en bas = トップダウン処理、introduction du vocabulaire = 語彙の導入

1. 研究の方向性

フランス語教授法の変遷にしたがい、メソッド (= méthode) と呼ばれる総合教材が提唱する学習の目的、学習方針、学習内容さらに練習問題の性質は変化してきた。しかしながら、外

国語学習において学習者がたどる基本的過程は大きく変わっていないように思われる。Cuq (2003)によれば、学習者の活動 (=activité) は3つの学習段階に応じて、「発見 (=découverte)」、「体系化 (=systématisation)」、「運用 (=utilisation)」に分けられる。「発見」の段階では学習者はディスカールの機能を観察し、そこから学習要素を検出し、それを通じて言語運用ならびに運用のための方法論的基準 (ex. 資料の観察、スキミング、概念化) を作り上げる。「体系化」の段階では、言語運用の特定の局面について、部分的に、繰り返し練習を行い、目標とする言語運用にふさわしい状態かどうかを確かめる。練習方法としては、言い換え、並べ替え、穴埋めによるテキスト完成などがある。「運用」の段階では、出来る限り実際の言語使用状況に近い状況で、ディスカールの様々な構成要素を同時に使用してコミュニケーションを図る (Cuq, p. 15)。教授法やメソッドにより細かい学習段階の区切り方やその呼び方は異なるが、多くの教科書の学習過程はこの3区分に沿っており¹⁾、普遍性のある学習過程の各局面を表すものと考えられる。

フランスで作られた外国語としてのフランス語の教科書では、「発見」段階において、Audio Visuelle (以後 AV) メソッドの時代はストーリー性のある会話、コミュニケーティブ・アプローチの時代以降は短いまとまりのある会話または文章 (ex. 手紙、葉書、広告) を使い、学習要素が提示されている。本稿ではこの学習の最初の段階で用いられる言語資料 (現在では一般に document déclencheur と呼ばれる) のうち、会話など音声資料の意味を理解させるための方法論について考察を行う。まず、AV メソッド以降のフランス語教授法における意味を伝える方法論の変遷をたどり、次に、現在主にフランス製の教科書で用いられている意味の把握の手段の有効性を認知的アプローチから検証する。最後に、日本人初級学習者を対象とした意味の理解を促進する方法論の研究に向けて、幾つかの実践例を提示する。

一般的に「発見」段階に相当する学習段階を「導入」段階と呼ばれることが多いことを考慮して、以後、本稿では「導入」段階という用語を用いる。また、紙面の都合上、本稿で分析のために使用した教科書は正式名ではなく、一般的な名称で表記される (ex. *Café CRÈME niveau 1*, *Méthode de français* は *Café CRÈME*)。なお、同名の教科書が初級から中・上級まで揃っている場合、本稿の分析対象となっているのは、すべて初級用教科書である。

2. FLE における導入資料の内容把握にかかわる方法論の変遷

フランスでは1960年代から1970年代中盤まで、構造言語学と行動主義心理学の影響を強く受けた AV メソッドが外国語教育の主流を占め、口語中心の言語教育が行われた。この時期作られた教科書では、人工的に作られた会話を用いて学習要素が提示された。会話の中にはフランスの中産階級の典型的な人物が登場し、連続したストーリー展開の中で日常生活の場面が繰り広げられるというものであった。AV メソッドでは外国語学習における母国語干渉を排除する

目的から、L2の意味を伝える手段としてのL1²⁾の使用は禁止されたため、映像が「意味の理解の出発点」として、会話の状況、背景、人物の様子を表すために大きな役割を果たすことになった。会話のストーリーは漫画のように一連の絵で表され、1つのセリフに1枚の絵を割り当てて状況や発話内容を表していた。このようにAVメソッドでは映像と音声を組み合わせて提示することで外部世界を教室内に導入し、「見る」、「聞く」という言語の認知の仕方の自然な状況を再現しようとした。このようなAVメソッドの教科書を用いた授業では、まず一連の静止画と録音した会話を同時に提示し、会話の内容を学習者が理解したところで、リピート練習に入るという流れで学習が進められた。

Audio-visuelle という名の通り映像資料はAVメソッドの中核であり、すべての授業活動は映像を中心に展開されていた。この時代では、外国語学習は文法規則、語彙および発音の習得と同一視されていたこともあり、特に初期の教科書では、「文の言語要素を直線的かつ視覚的に翻訳する（R.Porquier et R. Vivès, 1974, pp.112）」ことで意味を伝えようとする傾向が強く見られた。例えば *La France et la vie* のタバコを吸うシーンでは、avoir du feu という表現を、文字通り人物が炎を持っている姿で表している。その他にも、セリフの内容や話題になっている事物を吹き出して困む、複数の登場人物がいる場面では、話者の姿を太線で強調する、話者の色を変えるなど、理解させたい言語要素および状況的要素を視覚的にクローズアップする手法がシステマティックに用いられている³⁾。

翻訳的映像は言語要素の表面的な意味を確定するには確かに便利である。しかし、翻訳的映像の多用は必然的に状況的要素を排除するため、発話を語彙の集合に還元してしまい、発話の本来の意味を伝えることには繋がらない（R.Porquier et R. Vivès, 1974, pp.113）。このような質的な批判に加えて、AVメソッドの初期には、学習者が映像に表された内容を正しく解釈できないため、映像が必ずしも言語の意味を伝える手段としては万能ではないという問題も指摘されている⁴⁾。

語彙の意味説明のために翻訳的映像は後々まで教育現場で根強く使用されているが、AVメソッドの第2期になると、言語要素を映像として暗号化せず、ディスクールの状況を喚起することに重点を置いた映像が現れるようになる。その代表的な教科書が *DE VIVE VOIX* である。*DE VIVE VOIX* の映像は「意味の解釈の問題は言葉と視覚化された事物を結び付けることだけで解決されるわけではない（*DE VIVE VOIX, Guide* p.12）」という方法論的考察のもと、一連の映像は、視覚化された暗号の羅列ではなく、個々の場面の可能な意味を総合してストーリーの展開を想像させ、解釈の誤解を避けさせる役目を担うものとして作られている。従って、会話の話題になる事物が強調されたり、話者の言葉が機械的に吹き出しに入れられることはなく、出来ごとの状況や登場人物の関係、その仕草、表情が描写的に表される。また、「事物は状況的に存在することが明白な場合、それが視覚化されているかどうかは重要ではない（*ibid.*, p.13）」という認知的経験から、事物が会話の中で機能的役割を果たさない場合は、登場人物のセリフ

に現れる言葉が映像化されることはない。

DE VIVE VOIX を用いた学習の導入段階はAVメソッド初期のものと同様で、まず音声とともに映像を提示し(学習の初期段階ではストーリーの展開を理解するため2度映像を提示する場合もある)、その後1つ1つの映像についてセリフの意味を理解させリピート作業に入る。*DE VIVE VOIX* の特徴は意味を伝える方法が状況的かつ柔軟で多岐にわたっているという点である。*DE VIVE VOIX* は学習者が提示された会話の意味を機械的に理解できるとはみなさず、導入段階の理解は状況から類推できる大まかなもので、定着段階の練習を通じて理解が深まると考えている。意味を伝える過程においては、映像の一部を意図的に強調して意味を伝える方法を用いていないため、多様な手段を用いて意味を伝えることが推奨される。頻繁に用いられている手段としては、「状況や文脈を替えて再現する」、「すでに学習した文や言葉を使って状況を思い出させる」がある。「状況を替えて再現する」とは、例えば教室内の状況に置き換えて場面を再現して理解させる方法である(ex. 転んだMireilleを助け起こす場面が使われる-Merci Monsieur. -Je vous en prie. を、教師が本を落とし学習者に拾ってもらう場面、またはペンを忘れた学習者が他の学習者に借りる場面に置き換えて再現する)。「文脈を替えて再現する」とは、テーマや話題を替えて同じ構文を使わせるものである(ex. Pour écrire, vous avez besoin d'un stylo. の構文を使わせるために Pour faire du gâteau, de quoi avez-vous besoin? と問いかける)。さらに学習段階が進むと「他の言葉・表現で言い換える」という手段が多用される。この他にも*DE VIVE VOIX* では、身ぶり手ぶりをを用いて演じる、事物を指差す、イントネーションで感情を理解させる、など、ダイレクト・メソッドから継承した意味を伝える方法を用いつつ⁵⁾、簡単な応用練習を加えながら会話と個々のセリフの意味を理解させようとしている。

DE VIVE VOIX が始めたグローバルな内容把握の方法は *C'est le printemps* などその後の教科書の方法論に影響を与えたが⁶⁾、AVメソッド自体は期待したほどの教育効果を上げられなかった。その基盤をなす学習心理学が理論的に批判されたこともあり、1970年代後半以降は、より実践的な、いわゆるコミュニケーティヴ・アプローチと呼ばれる外国語教育に取ってかわられる。社会言語学やディスコース分析の研究成果を反映させたこの教授法では、言語体系の習得よりも実際の言語使用と言語の社会文化的側面が強調された。また、学習者の認知作業が重視され、自律的に学習を進めるためその学習方略に焦点が当てられるようになる。

コミュニケーティヴ・アプローチの教科書は documents authentiques の使用、文法および語彙学習の意味論的アプローチなどで特徴づけられ、意味を理解させる方法については次のような変化が認められる。

1) 映像の使用方法的質的量的変化

コミュニケーティヴ・アプローチの教科書では、映像はもはやメソッドの骨格を形成する役割を担っておらず、AVメソッドのように1つの会話の文に1つの絵を割り当てるような機械的

で網羅的な使用は姿を消す。もちろん、映像は意味の理解の出発点として使用されるが、語彙の意味を伝えるための主たる補助資料ではなく、「ディスクールの状況や文化に関する情報を伝えるもの（*Archipel, Guide*, p. 15）」とみなされ、描き方も AV メソッドの時代よりもリアルで写実的なものになる。絵の画風は教科書により異なるが、映像と音声情報の不一致はこれ以後も *SANS FRONTIERES*、*NOUVEAU SANS FRONTIERES*、*Libre Echange* などに共通して見られる特徴である。

2) 学習者の位置づけの変化と意味の構築作業への関与

1980年代のフランス語教授法では、認知主義心理学の影響で教師と学習者の関係が逆転する。学習者は教師が教えることを機械的に吸収・記憶する受動的な存在ではなく、自律的に既習知識を活用して仮説を立て、新たな情報を取り入れながら仮説を検証し、能動的に知のシステムを構築する。したがって学習の中心に位置づけられ、一方的な知の伝達役であった教師は学習のサポート役となる。このため、コミュニケーティヴ・アプローチ（以降）の教授法では教員が一方的に学習者に意味を伝えることよりも、学習者が自分の持つ言語（外）知識を活用して、自ら意味を発見することに焦点があてられる。

学習者の内容理解への参与が顕著に表れているのが、導入資料の理解の際に行われる映像の解釈作業である。映像を見て内容を解釈する手法自体はコミュニケーティヴ・アプローチの時代に開始されたものではなく、AV メソッドの時代においても、映像化された内容の解釈間違いを防ぐため行われてきた⁷⁾。また、*DE VIVE VOIX, C'est le printemps* では絵を見せて内容を想像して文にする方法が練習として取り入れられているが、1980年代以降の教科書では、言語外知識を活用することによって学習者の内容理解を促進するために、映像を解釈する手法が用いられている。*SANS FRONTIERES* を例にとると、導入段階では、会話の音声流す前に会話内容を表すポスターを提示し、教師が意味の理解のポイントとなる事物を示したり、人物や内容について質問するなどして学習者に内容に対する解釈を促す。学習者は言語外知識を活用して、推論により状況に明示されていない言語要素を発見する（*SANS FRONTIERES, Livre du professeur*, p. 18）。同様の手法は *NOUVEAU SANS FRONTIERES, Libre Echange, Café CRÈME* でもシステムティックに用いられている。これらの教科書では、導入資料の理解を始める際に、映像資料（イラスト、写真など）を観察して、コミュニケーションの基本的状況（会話のテーマ、場所、登場人物など）について仮説を立てリスニングを始める、または1度音声を聞いた後で映像を観察し、音声情報と映像から与えられる情報を総合して内容を想像した上で再度音声を聞くという構成を取る。

学習者の理解を重視し確認するために行う作業は映像の解釈だけではない。*SANS FRONTIERES* では AV メソッドの一方的な意味の伝達方法に対する批判を込めて、「学習者の理解を確認する方法はリポート作業ではなく、学習者の反応を統制することである（*SANS*

FRONTIERES Livre du professeur, p.19)」という見解から、映像の解釈に入る前に、会話の内容理解の準備のための練習を取り入れている。例えば、自己紹介がテーマになる1課の導入練習としては、学習者に Je m'appelle / Il (Elle) s'appelle + nom et prénom, J'ai / Il (Elle) a + âge, Je suis / Il (Elle) est + profession という表現形態に気づかせるために、氏名、国籍、職業について、教員と学習者グループの間で実際にやりとりを行うことを指導している (SANS FRONTIERES Livre du professeur, p. 32)。SANS FRONTIERES のように詳細な導入練習を行わない教科書についても、リスニング作業を進める際は、音声を流した後も一方的に教員が意味を説明するのではなく、「何が聞こえたか?」、「何が理解できたか?」と学習者の反応を引き出すための質問を行う。音声も複数回聞かせ、学習者が聞こえたことを総合し仮説を検証しながら、内容理解を進めるように指導している。

3) 意味を伝える方法の多様化

学習者の既習知識が学習過程において大きな意味を持つことが分かり、L1 については既習外国語の知識も L2 の意味理解において再評価されるようになった。既習言語の知識は L2 学習の邪魔ではなく、活用すべき知識であり方略でもあることが認められ、L2 の使用は容認され、必要に応じて、単語を L1 に翻訳する、L1 と L2 の表現形態を比較するなどの方法も提案された⁸⁾。学習者が L1 の知識を持たない学習の初期段階においては特に、映像解釈やそれに伴う教師の質問は必要に応じて L1 で行うよう指導されている。

もちろん、AV メソッドの時代に推奨された意味を伝える方法、すなわち、事物を指示する、ジェスチャーで表現する、状況を喚起するなど、L1 を援用せず意味を伝える方法が用いられなくなったわけではない。1980年代の教科書について言えば、*Archipel* には意味を伝える方法についての記述は少ないが、*SANS FRONTIERES* や *NOUVEAU SANS FRONTIERES* では表現のポイントになる構文や語彙に気づかせるためのテクニックおよび説明に用いる例文が具体的に紹介されている。しかし、前述したように、この時代の教授法では学習者が学びの中心になっているため、教師が一方的に意味を伝えることを避ける傾向が全体的に強くなっているように思われる。1990年代に作られた *Libre Echange* や *Café CRÈME* では、導入資料の内容理解の大まかな手順は記されているが、「映像を観察する」、「仮説を立ててリスニングに臨ませる」、「話している人数、場所などコミュニケーションの基本状況を確認するために質問する」など、学習者が自発的に意味を発見するための方法以外で体系的に推奨されているものはない。それゆえ、所々で必要に応じて「ジェスチャーを使う」、「状況から理解させる」などの方法論的示唆が見られることもあるが、意味を伝える方法論に関する議論は行われていない。

2000年に *Cadre européen commun de référence pour les langues* (以後 *CECR*) が出されると、タスク・ベースのアクション・アプローチによるフランス語学習が主流となる。*CECR* に準拠した教科書もコミュニケーティヴ・アプローチの教科書と同様の手順で導入資料の内容

理解が行われるものは多い。例えば、*Taxi ! 1*、*Nouveau Taxi !*、*Connexions* の導入部では、以下の手順で聞きとりテキストの内容理解が行われる。

- 1) 映像を観察して課のテーマ、コミュニケーションの状況について仮説を立てる。映像は写真やイラストなど様々であるが、会話の状況を喚起するタイプの映像（ex. 大学で自己紹介やクラスメートの紹介をする場面では、キャンパスや教室で学生達がなごやかに話す場面、切符を購入する場面では駅の窓口や構内の写真、旅行案内の場面では旅行先のホテルからの眺め）が多い。
- 2) 音声聞いて、やりとりに登場する人物の人数、性別、場所など、基本的状況を確認する。
- 3) 基本情報を確認した後、再度音声を聞いて細部の内容を聞きとる。

聞き取る内容によって1)と2)の順番は逆になる場合がある。2)の基本情報については教員が口頭で学習者に質問する場合もあるが、3)のテキストの細部のリスニングについては、リスニングの内容とイラストで表された状況を結びつけたり、教科書に提示された質問に答えるものが多い。質問には選択肢が添えられる場合もある。課によっては先に導入用の短い文章を読み、それを前提にして1)～3)の手順でリスニング作業に入る場合もある⁹⁾

新出語彙、表現、文法事項などの学習項目の導入方法、説明方法については、教科書によって多少の違いがある。すべての教科書には文法項目、語彙のテーマ、コミュニケーションの目的が明記されているが、詳細な語彙リスト、特に進出語彙リストをつけているのは*Taxi !*と*Nouveau Taxi !*で、*Connexions*には語彙の詳細は記されない。*Taxi !*では語彙の導入についてほとんど触れられていないが、改訂版の*Nouveau Taxi !*では導入資料を理解する最初の段階で必要に応じて若干の語彙も導入するよう指示されている。例えば6課の人物の外見の描写するやりとりでは、リスニングに入る前に人物描写のカギとなる表現（grand, blond, porter un pantalon / tee-shirt）や色の形容詞（blanc, noir, bleu, vert, jaune, rouge）を使って学習者の外見を描写する作業を取り入れ、11課の旅行代理店でのリスニングでは、旅行先について基礎知識をまとめた後に新出語彙を導入するよう示唆している。*Connexions*ではリスニング作業の最初に単語を導入することはしない。学習者が内容確認のための質問をリスニングの前に理解しておくことが必要であると示唆しているが、内容を理解させるための具体的方法は示されていない。しかし、リスニングの所々で教員が例を出し状況から意味を理解させる（ex. mariéeの意味を説明するために、教員は自分の結婚写真を見せ Je suis mariée と言う）、絵を指し示す、ジェスチャーで表すなどの手段を用いて、理解しにくそうな単語の意味の理解を補助するよう示唆している。いずれの例についても、AVメソッドの時代から使われてきた方法（ex. ジェスチャー、指し示す、状況を替えて例を出す）を踏襲している。

3. 認知的情報処理の観点からみた意味を伝える手段の有効性とその問題点

ここでは、外国語教育における有効性を検証するため、前節で見たフランス語の初級用教科書で用いられている代表的な意味を伝える手段（音声情報による内容の理解、イラスト・写真など視覚的情報を活用した状況把握、および意味の発見を促進するための質問）を、学習者の認知的情報処理の視点から再考察してみよう。

3.1. リスニングと情報処理

学習者の内容のリスニングは、学習者が音声情報、視覚情報などさまざまな情報を受信、処理し、自らの内に意味を構築するプロセスである。人間の情報処理の仕方にはトップダウンの処理とボトムアップ的処理があることがよく知られている。ボトムアップ的処理では、小さな言語単位を処理して、その積み上げで文さらにはテキストのメッセージを解釈していく情報処理の仕方である。一方、トップダウン的処理とは、言語中枢に存在する情報によって全体を把握し、細部の情報処理へと進む。フランス製の教科書を使った標準的な授業では、リスニングの前に内容に関連するイラストを観察し、学習者にL1またはL2でテーマないしはコミュニケーションの状況を想像させ、内容に関する仮説を立ててリスニングを始める。このようにテキストの背景知識または文脈情報を事前に与えてリスニングを行う方法は、トップダウン的処理を促すものと言えよう。

さて、音響からの情報処理、すなわちリスニングにおいてボトムアップ的処理がされる場合、音素→語→句→文と順次に高次元な単位に統合されて意味が理解され、トップダウン的処理では、聴解プロセスにおける文脈の手がかりによって提供される短期的記憶情報、文法・語彙に関する長期的記憶情報、さらには末梢からの入力処理された情報の3者が統合されて利用されるという（竹内, 2000, pp.37-38）。ボトムアップ的処理とトップダウン的処理は相互補完的で、聴解プロセスにおいては両方の処理が同時に機能する（小池, 2003, p.43）。外国語のリスニングの際、学習者は両方の情報処理を方略として使うが、リスニングの上手下手、および学習段階と処理方略の関係については、明らかな相関性はみられないようである（C. Cornaire, 1998, p. 69、河野, 2007, pp. 280-281）。

3.2. 教科書理解における言語外情報の活用

イラスト観察の作業の際に学習者が活用している言語外情報や知識は、一般にスキーマと呼ばれている。スキーマとは人間の内に存在する物、状況、行為、活動等に関する総称的概念をあらわす知識構造である。スキーマは標準的ステレオタイプの知識の表現であり、言語テキストや知覚データの処理において、新しい経験はスキーマに照らし合わせて理解されると考えられている。

スキーマの活用はテキスト読解について広く知られているが¹⁰⁾、リスニングにおいても学習者はスキーマを利用しており、テキストの背景知識を提供することで、リスニングの内容理解が向上することがLong（1990）により報告されている。Longはアメリカでスペイン語をL2として学習する大学生を被験者として実験を行い、背景知識をよく知らない内容（ゴールドラッシュ）とよく知っている内容（ロックグループのU2）について録音を聞かせ、聞きとれた内容の要約及び質問法によって内容の理解度の確認を行った。その結果、被験者はスキーマとL2の言語知識の双方を用いて内容を聞きとっており、リスニングの内容と関係するスキーマを持っていない場合はL2の言語知識を用いるが、内容と関係するスキーマを持っている場合には、スキーマから得られる情報を主に活用して聞きとりを行うという。また、被験者が内容に対する背景知識をよく知っている場合とそうでない場合とでは、リスニングに大きな差が見られることがわかった。

スキーマを活性化させる方法としては、1) テキストに出てくる語彙を事前に学習する、2) テキストの要約を読む、3) テキストのあらすじをL1または学習言語で解説してもらう、4) テキストの内容と関係する映像を見る、など複数の手段について有効性が検証されている¹¹⁾。これらの手段はすべてスキーマを活性化するのに有効であるというが、中でも、映像とあらすじを組み合わせることでリスニングは促進される。Herron, Hanley et Cole（1995）のフランス語を学習するアメリカの大学生に対する実験によれば、ビデオリスニングの前に学習言語（フランス語）で内容の要約を解説したグループと、映像（静止画）を添えて内容の解説を行ったグループでは、後者の方が直後に行ったビデオリスニングの内容をより正確に理解しており、被験者となった学生も映像とともに解説を聞く方を好んでいる。学生からは静止画を見ることでビデオリスニングの内容を予測しやすくなる、言葉の状況がわかりやすくなるという意見も聞かれたという。映像の種類については、理解力というより動機づけの点からみて、静止画より動画の方が効果的であるという（Hanley, Herron et Cole, 1995）。

以上の考察から、リスニング作業の前にイラストや写真などのイラストを観察し、学習者のスキーマを活性化してテキストの内容について仮説を立てさせ、それを検証しながらリスニングをすすめる方法は、トップダウン的情報処理を促進するものと言え、リスニングを中心とした内容理解の方法としては有効だと考えられる。

では、学習者にテキストの内容を発見させるために、教師が学習者にテキストの内容に関する質問をしたり、教科書に内容に関する質問を記載していることの効果についてはどうだろうか？ Chung（2002）の研究によれば、ビデオリスニングの際に内容に関する質問を理解してリスニングをさせることで、複数回答付きの問題の正解率は上がるという結果が出ている。選択肢の語彙が必要な音声情報を検索する鍵になるためであるという。選択肢のない質問については正解率に有意の差は出ないようであるが、それでも内容に関する質問をした方が、内容理解は上昇するという。質問方法にもよるが、内容に対して問いかけをすることで学習者の注意を

リスニングの内容に向けさせることになり、理解が促進されるのだと言えよう¹²⁾。

3.3. 日本人初級学習者と対象とした場合の認知的・方法論的問題

前節で現在のフランス語教授法の意味を伝える手法の教育効果を総論的に検証したが、日本人学習者についても同じ効果が期待できるだろうか？外国語学習の初期の段階では、学習者はトップダウンの情報処理に利用できる文法・語彙に関する長期的記憶の情報を十分に持ち合わせていない。言語外情報を活用してスキーマを活性化させることは有効であるが、教科書に現れる語彙・文法の知識がないままに録音を聴いた場合、言語外情報から導かれるコミュニケーションの基本的状況（ex. 話している人数、性別、場所）以上の内容をどれだけ理解できるだろうか？ヨーロッパ系言語、特にラテン語系言語をL1とする学習者であれば、既習言語が語彙的、文法的にフランス語と類似する点が多く、そこからの類推でかなりの内容を理解ないしは想像することが可能であろう。しかしながら、日本人学習者の場合、L1は語彙的・統語的にもフランス語と大きく隔たっており、リスニングに活用できる長期記憶の言語情報（文法や語彙）量は限られている。初級でも多少の学習歴がある学習者であれば、長期記憶にストックされた語彙や文法事項を活用することもできようが、学習のごく初期の段階にある学習者が利用できる知識の量ははなはだ少ない。既習言語である英語とフランス語に共通する語彙（ex. Américain, téléphone, télévision, terrasse, bleu）や日本でも頻繁に聞くフランス語の単語（ex. Français, cinéma, café,）や固有名詞（ex. Paris, New York）がテキストに現れていれば認識しやすいだろうが、bus, université, appartementのように英語とフランス語の発音が異なる単語、またはBerlin, Milan, Pékinのように日本語で認識されている発音とフランス語の発音が異なる単語については、聞いただけでは認識しにくい。また、これらの既知の語彙がリスニングの内容のポイントになっていなければ、テキストの内容理解にはつながらない。AVメソッド時代の教科書であれば音声情報に添えられた一連の絵を見て会話の流れを想像することも可能であるが、現在の教科書に添えられた視覚的補助資料のほとんどは状況喚起的映像である。写真やイラストを見て会話に参加した人数や性別、国籍などは想像できても、長い会話の展開までは予想できない。基本的語彙、文法もわからないままに録音を聴いても話の展開を具体的に把握することは困難である。

一例をあげよう。*Taxi!*の6課では泥棒にあった人が被害届を出す場面が導入資料になっている。リスニング問題は、外見描写を聞いてイラストの5人の人物から犯人を特定するというものである。新出語彙としては、衣服（pantalon, jean, chemise, manteau, t-shirt, baskets, chaussures, lunettes）、色（rouge, blanc, noir, jaune, vert, bleu）、髪の色（blond, brun）、背の高さ（grand, petit）に関する単語がある。リスニング作業にあたり、教師用指導書では次の手順を提唱している：

- 1) 一度録音を聞き、何が聞こえたか確認する。

- 2) 会話の中で登場人物が何をしているのか、学習者に L1 で聞く。
- 3) 5色の T シャツの上にそれぞれ blanc, vert, noir, rouge, jaune と記した写真を観察させ色を表す言葉を理解させる。
- 4) 5人の犯人のイラストを観察させる。
- 5) 犯人を特定するよう指示を出して再度録音を聞く。
- 6) 犯人を見つける。

上記の新出語彙の中で意識的に学習者に認識させているのは色に関する言葉だけである。導入していない背の高さ、髪の色、衣服に関する語彙のうちで、pantalon, jean, t-shirt, baskets は英語の知識を活用すれば理解可能であろうが、他の単語についてはどうであろうか？ grand や petit はカタカナ表記で日本語として使用されることもあるが、-rの音が含まれる grand についてはフランス語の音を聞いてもカタカナの「グラン」と対応させることができるだろうか？ またグランバ、グランマなどの単語で理解されている「グラン」が「背が高い」という意味で認識されるだろうか？ 髪の色を表す blond, brun については、文字をみればカタカナ英語の「ブロンド」「ブラウン」を想像できるかもしれない。しかし、語尾の-dを発音しない、-rの音が含まれている、2種類の鼻母音がある、などの条件を総合すると、音を聞いただけで「ブロンド」「ブラウン」と認識するのは困難であろう。また、映像観察により意味と文字を対応させた rouge, noir, blanc, jaune, vert についても、学習を始めたばかりでフランス語の音とつづりの関係が習得できていない日本人の初学者の場合、聞いた音とフランス語のつづりを一致させるのは、それほど容易なことではないはずである。結果として、犯人特定のカギとなる語彙のうち、容疑者 1（背が高く金髪、白い T シャツにブルージーンとスニーカー）について理解が容易なのは（t-shirt, jean bleu, baskets）、容疑者 5（小柄で茶色の髪、緑のシャツに赤いジャケット、黒いズボンとスニーカー）については baskets だけである。T-shirt, jean, baskets という条件がそろるのは容疑者 1 だけなので特定は可能であるが、容疑者 2 以外の人物は全員 baskets を履いているので、容疑者 5 が特定できるかどうかははなはだ疑問である。

Taxi ! の改訂版である *Nouveau Taxi !* には数々の改善がなされ、前述したように、同じ 6 課では、リスニングを始める前に新出語彙の導入を行うなど、背景知識の一部を提供し内容理解の促進につなげる試みが部分的に取り入れられている。しかし、各課の指導案を見てみると、語彙の導入の仕方は一定しておらず、まったく語彙を導入せずにリスニングを始めている課も少なくない。例えば 13 課では、曜日、切符の買い方に関する語句、動詞 partir が新出語彙なのに、それを導入しないまま録音を聞かせ、*Quel jour est-ce que le monsieur part ? Il prend un aller-retour ou un aller simple ?*（太字は新出語彙 quel は既習だが曜日を尋ねる quel jour の使い方はこの課で初めて学習する）など、語彙が理解できなければ答えられない質問をするようにとの示唆がある。また、26 課では trop (de), assez (de), pollution, espace vert などリスニングのポイントに新出語彙が入っているが、やはり導入しないままリスニング作業に入ってお

り、内容理解は改善されていない。また、語彙を導入することは指示されていても、その方法について具体案が出されていない場合も多い。

語彙や文法知識の不足は導入資料の内容自体だけでなく、内容把握ための質問の理解を困難にすることも起こりうる。*Connexions* の例をあげよう。Unité3 のスピーチ・アクトの一つに *aimer, adorer* を使って自分の好みを述べることがある。*aimer, adorer* は新出語彙であり、導入資料のインタビューの中では自己紹介の一部として自分の好みをいう場面があり (ex. *J'aime beaucoup lire, j'adore le cinéma*)、また内容確認ではすべての設問に *aimer* または *ne pas aimer* を使った文が含まれている (ex. *Luigi aime le tennis. Pierre n'aime pas le sport.*)。しかし、リスニング作業中に *aimer, adorer* の説明に関する示唆は一切ない。前述したように、この教科書では質問が理解できていることを確認してリスニングを始めるように教師用指導書に指示されているが、どのように *aimer* を理解させるかの示唆もない。自己紹介のスピーチの一部に自分の趣味や好みを言う文が入るだろうことは一般的に想像できる。また設問に含まれる *la télévision, le tennis, le sport* などの語彙から趣味との関係を状況的に理解させることも可能であろう。しかし、*aimer* がリスニングのポイントになるのであれば、意味を想像させるためのなんらかの方法論的示唆が必要であろうし、教師から何のヒントもなく学習者が理解できる内容だとは考えられない。

フランス製の教科書の中には日本人学習者向けに補助教材が作成されているものもある。*Café CRÈME, Taxi !, Nouveau Taxi !* などがその例であるが、これらの日本語版補助教材の内容をみると、単語と練習問題の指示文の日本語訳 (*Café CRÈME, Taxi !, Nouveau Taxi !*)、および文法説明 (*Nouveau Taxi !*) など、学習者の L1 を介して語彙や文法の意味を理解させる手法が採用されている。確かにコミュニケーティブ・アプローチ以後のフランス語教授法では学習者の既習言語の援用は容認されており、日本語訳や文法説明を活用することで、教師は意味の説明に割く時間を大幅に節約し、練習により多くの時間を割り当てることができよう。しかし、L1 への翻訳は、本来、文字情報というメディアにおいて効力を発揮する意味の伝達手段である。大まかなりスニング作業の後に、文章にされたりスニング内容を見ながら細部の意味を確認するためには、L1 の翻訳は便利だが、最初の段階で、学習者が言語・非言語情報を活用しながら音声情報から教科書の内容を発見するための補助手段としては、役に立つとは言い難い。内容理解の質問事項を理解するためには利用できるが、3.3. 節で見たように、音とつづりの関係が身につけていない初級学習者については、L1 で意味を把握するだけで内容理解が促進されるとは断言できない。学習者の内容理解を高めるには、これらの補助教材に加えて新出語彙や表現を導入する方法論を提示する必要があるはずだが、残念ながら、現状では日本人学習者を想定したフランス製の教科書の教授用指導書は製作されておらず、教科書の使い方は教員にまかされている状態である。

以上の点から考察して、現在のフランス製の教科書で使用されている導入資料の意味を伝え

る方法は、日本人学習者にとって十分な教育効果を期待できるものではないと結論できるだろう。この点については *Spirale* の教師用指導書の著者も指摘しているところであり¹³⁾、筆者の教授経験でも、フランス製の教科書を指導書通りにリスニングを進めることは非常に困難である。コミュニケーションの状況把握までは進められても、それ以上の内容理解はなかなか進められず、学習者はリスニング作業自体に大変苦痛を感じるようである。

では、日本人学習者にとって教育効果をあげるために必要な意味を伝えるための方法論とは何かを次節で考察しよう。

4. 日本人学習者を対象とした意味を伝える方法論の研究に向けて

本節の考察を進めるにあたり、まず基本的な問題を確認しておこう。現在のフランス製初級総合教材の各課の導入段階で用いられている、音声言語資料のリスニングによる内容理解の方法が日本人学習者には教育効果が上がると考えられないことは前節で述べた通りである。しかし誤解してはならないのは、我々が出した結論がフランス製の教科書で用いられている映像観察、スキーマの活性化、トップダウン的情報処理、質問事項による意味の発見の促進などの方法論自体の否定を意味するものではないということである。ここで本質的に問題になるのは、語彙と文法知識の不足によりトップダウン処理が十分に進まず意味の発見につながらない実態を踏まえて、どのように方法論を改善するかという点である。

4.1. 日本製の教科書の導入練習と課の構成

まず、日本製の教科書が提唱している方法を見てみよう。日本で作られたコミュニケーションを主体にする総合教材は様々な方法論を用いて内容理解を促進させ運用能力につなげようとしている。『発見！フランス語教室』、*Alphabetix*、*Spirale*、および、総合教材ではないが運用力の養成を目指し、教師用指導書が充実している『フランス語 21』を例に挙げよう。これらの教科書の各課の構成は様々であるが¹⁴⁾、ほとんどの場合、フランス製の教科書と同じく、音声資料を使用して文の意味を大まかに理解させ、教師が細かく意味を訳さないという方針を打ち出している¹⁵⁾。そのため、映像観察や教室の状況を利用してテーマを発見させたり、ジェスチャーやイラストを活用する点も共通している。フランス製の教科書と違う点としては、まず、導入資料の分量が少ないことが上げられる。『発見！フランス語教室』の各課の導入で提示される Expressions というキーセンテンスは、6～7つの短い文で構成される。これらの文のテーマは共通しているが、それぞれの文は独立した文脈を持つ。他の教科書はフランス製の教科書の導入資料に相当する言語資料を使わない。*Spirale* の導入資料はしばしばスピーチ・アクトモデルに基づいた対話であり、それに伴う語彙理解、単語や表現レベルの簡単なリスニング、スピーキング練習が組み合わされて学習が進められる。『フランス語 21』も単純に文脈が理解で

きるスピーチ・アクトに基づいた会話練習を重ねる構成を取り、*Alphabetix* はビデオ映像の観察による短い表現モデルの提示、短い会話練習、語彙習得のためのゲームなど様々な練習を取り入れる。このように最初に聞く言語資料の分量が少なくなることで、学習者は理解するポイントを絞ることが可能になり、背景知識を活用した意味の想像も容易になる。理解できない部分が残っても分量が少なければ認知的負担は軽減される。

映像の使い方もフランス製の教科書と日本製の教科書ではかなり違いがみられる。現在のフランス製の教科書にはフランス語圏の文化指標となる写真映像が多数載せられているが、日本製の教科書で主として用いられているのは、キーセンテンスやスピーチ・アクトモデルの状況を表す映像および会話の応用練習に出てくる新出語彙に添えられた映像である。これらのほとんどはイラストで、いわば教科書に絵辞書が付いたものと考えてよい。学習者が映像の意味を誤解する可能性があることから、意味の理解における映像の役割は絶対的ではないことにはすでに見た通りである。実際に絵辞書付きの教科書を使った経験から言っても、学習者はイラストを見ただけでは単語の意味が理解できない場合も少なからずあるようである。愛や勇気のような抽象語彙の場合は特に分かりにくいのだが、具象語彙にしても、教員は状況に応じてジェスチャーを加えたり、具体例を添えたりして単語の意味を伝えざるを得ないのが事実である。しかし、一方で、Chun and Plass (1996) の研究で、学習する言語資料と関係する映像を見せることにより内容の記憶量が増加することが報告されているように、映像情報には語彙の記憶を促進する効果があるようである¹⁶⁾。Chun and Plass が援用している Paivio (1986) の二重符号化理論によると、これは感覚経路から入力された情報の中で、映像情報が具体的語彙と同じく心像的経路と言語的経路の二重の経路で処理されるため、映像情報や具象語彙による刺激の情報が長く保持されることによるためだと言う。このことから見ると、イラストや写真を活用して語彙を導入することにより、語彙の記憶が楽に行われ、結果として内容理解の促進にもつながると考えることができよう。

これまで見たように、日本で作られた教科書は出来る限り小さな単位で意味を理解し、学習を積み重ねていく、スモールステップの学習法を取り入れているのだが、分量の多いリスニング練習を排除しているわけではない。比較的長い会話のリスニングは各課の中盤以降または、学習がかなり進んだ教科書の後半の課で用いられる。例えば『発見！フランス語教室』では課の後半に Expressions で学んだ表現を応用した Scène があり、*Spirale* では複数のスピーチ・アクト練習を重ねた後に En Situation ! という実際の状況に即したリスニングをベースとした練習がある。『フランス語 21』では課の最後の練習や宿題で比較的長い会話が使われる。この段階であれば、既習語彙、表現、文法知識などが増えているため、分量の多いリスニングを行う際に、内容理解に関する質問を用いても無理なく答えられるようである¹⁷⁾。

4.2. 長い導入資料を使いこなすための試み

日本製の教科書の課の構成、語彙導入のための方法論を参考にしていけば、フランスで使われている教科書の導入資料を日本人向けに使いこなすための方法論を研究することが可能になるのではないだろうか。筆者は *Nouveau Taxi!* を用いて、第二外国語としてフランス語を学ぶ初級学習者を対象とした授業を行っているが、ここで実践した方法を幾つか紹介しよう。

方法論の基本方針としては次の4点があげられる：

- 1) フランス製の教科書と同様に、視覚情報を援用して音声情報から導入資料の内容を大まかに理解させる。語彙の理解がどうしても難しい場合のみ、既習言語である英語または日本語で意味を伝える。
- 2) 日本人学習者が抱える語彙的文法的知識量の不足が原因となる理解力の低下を補うために、リスニングの前に、テーマと関連する語彙、新出語彙、内容理解と密接に関係するスピーチ・アクトを導入するための練習を行う。
- 3) 導入した語彙や文法などの言語情報を以後のリスニング作業で活用することを考えて、これらの練習を行う際は、学習者が語彙やスピーチ・アクトを理解するだけでなく、できるだけ記憶に定着させる作業にする。
- 4) Chung (2002) によれば、語彙のみをリスニング前に学習するだけでは強力なリスニング促進効果はなく、語彙の学習と内容に関する質問の学習を組み合わせることで高いリスニング促進効果が得られるという。この例にならい、語彙の導入と内容に関する（口頭または筆記による）質問を組み合わせる。

以下、14 課と 26 課で用いた導入練習の例である。

14 課：動詞と時間表現を用いた導入練習

Unité 4 (13 課～16 課) のテーマは日常の行動と時間的位置づけである。13 課で基本的な時間表現（時刻の言い方、曜日、月の名）、乗り物の予約に関する語彙が導入され、14 課では partir, rentrer, travailler, faire などの動詞、par semaine などの頻度を表す表現を用いて1 週間の時間の過ごし方を述べる。partir は13 課で導入済みで14 課の新出語彙は rentrer, trailler, faire である。ここではまた、職業を尋ねる言い方（qu'est-ce que tu fais dans la vie?）、職業に関する語彙の性数変化（ex. informaticien / informaticienne, serveur / serveuse）、疑問文の作り方が学習項目になる。学習項目としてはかなり多いのだが、導入資料の大まかな内容理解のポイントになるのは、コミュニケーションの基本状況（旧友2人がロンドンで再会した）の把握と Isabelle の職業（secrétaire de l'Institut）、Farid の一風変わった生活の仕方（Vendôme に住んでいるが、情報処理技術者として週3日パリに働きに行く。早朝 TGV に乗り出発、夜は21時過ぎに帰ってくる）である。コミュニケーションの基本状況がつかめたら、partir, travailler, rentrer の意味、Farid の住んでいる Vendôme と働いている Paris の把握、時間表現の理解がリスニングの鍵となる。secrétaire、

habiter, Parisなどは問題なく理解できる語彙なので、partir, travailler, rentrer, および時間表現を中心とした簡単な運用練習を行い語彙と表現の定着を図る。

手順

- 学習者に何を言っているか想像するように指示し、教師がモデルとして一日の過ごし方をフランス語で述べる。曜日はフランス語の授業のある日とし、家を出る時間、交通手段、大学に着く時間、授業が幾つあるか、家に帰る時間を述べ、さらに週何日働いているかを言い添える (Le mardi, je pars de la maison à 8 heures 10. Je prends le train et j'arrive à l'Université à 8 heures 50. J'ai 3 cours. Je rentre vers 18 heures 30. Je travaille le lundi, le mardi, le mercredi, le jeudi et le samedi. Je travaille donc 5 jours par semaine)。
- 同じ文章を再度述べる。今度は黒板に家、電車、学校の絵を描き、フランス語を言いながらそれぞれ矢印(→)でつなぎ、移動していることを表す。travaillerの意味がどうしても理解できない場合は英語でworkと言い添える。
- 時間など内容をメモするように指示し、再度同じ文章を述べる。
- 学習者はグループで内容について話し合う。その後内容の確認を日本語で行う。
- 内容が確認できたら、教師についてモデル(週何日働いているかは除く)を一文ずつリピートしていく。教師はそれぞれの文を言いながら絵を指さしたり、矢印を使って移動を示したりする。
- 十分にリピートが出来たら、学習者に各自の状況に応じて3人以上のクラスメートと口頭練習をするように言う(文章は書かない)。質問する際はEt vous?を使わせる。
- 口頭練習が終わったら教師が用いたモデル文章を板書して音読する。
- ここまで進んだら、導入資料のリスニングに入る。内容把握用の選択肢付きリスニングテキストを配付する。
- 教科書の写真を活用し、1度録音を聞いてコミュニケーションの状況を把握し、リスニング用の文章に目を通す。
- 教科書の会話文は隠し、数回ポーズを入れながらリスニングを行う。
- 会話文を見ながら再度録音を聞き答え合わせを行う。

リスニング前の簡単な運用練習によって、partir, prendre le train、時刻の言い方の復習を行いつつ、新出語のrentrerを分かりやすく導入することができる。リスニング用の文章はIsabelleとFaridの職業(quelle est la profession de ...?), Faridの住んでいるところ(Farid habite à ...), 週何日働いているか(il travaille à Paris ...), 家を出る時間(Pour aller à Paris, Farid prend le TGV de ...), 帰宅時間(Il rentre ...)について、複数選択肢をつけて正解を選ばせるものである。教科書の選択問題よりも問題数を増やし、パリで仕事している曜日を問う質問については若干難易度を下げている¹⁸⁾。運用練習でウォーミングアップしているの

で、大まかな内容は問題なく聴き取れるようである。

26 課：復習をかねた運用練習を通じて語彙と表現の導入練習

Unité 7（25 課～28 課）は余暇の過ごし方、生活の仕方を社会的テーマとして、自分の意見を述べる、趣味について伝えるなどのスピーチテーマが重ねあわされる。26 課はパリの生活を捨て田舎に引っ越そうとしている男性とその友人の間で、都会の生活と田舎の生活の長所と短所が議論される。pollution, espace vert などの環境に関する語彙と trop (de), pas assez (de) の程度の表現の他に、形容詞 tout、penser de ～、trouver A B（A を B とみなす）などの意見を言う表現、さらには相手に反論する際に Qu'est-ce que tu t'imagines ! が使われる。会話の内容も豊かで表現もかなり難しくなるので、ここでは導入資料を前半と後半に分け、授業 2 回分を使って内容を理解する。本稿では 25 課で既習の préférer を使い、実際に導入資料のタイトルと同じ Vivre en ville ou vivre à la campagne? について意見を述べさせながら、語彙や表現を導入し、同時にテーマに関するスキーマを活性化させる手法を取る。

手 順

- 課のテーマは日本語で告げ、Vivre en ville ou vivre à la campagne を板書する。ville / campagne の対立は近郊の都市や田舎の例を挙げてイメージさせる。
- クラス全員にフランス語で Vous préférez vivre en ville ou vivre à la campagne ? と投げかけ、このテーマについて自分の選択とその理由をフランス語で述べるように指示する。理由を言う文には On peut ... や Il y a ... を使用するよう指示する。
- 考える時間を与え、理由づけに必要な表現（ex. C'est pratique）や既出語彙（ex. calme, bruyant）をヒントとして与える。
- 数名の学習者を指名し、Vous préférez vivre en ville ou vivre à la campagne ? Pourquoi ? と各自の意見を述べさせる。一般的に都市を好む理由としては Il y a beaucoup de restaurants et de magasins en ville など利便性を、田舎を好む理由としては C'est calme. L'air est pur（Il y a de l'air frais）など環境の良さをあげることが多い。これらの意見を発展させ、都市の欠点として Il y a de la pollution（=L'air n'est pas pur）. Il y a trop de voitures. などを導入する。trop は beaucoup と比較してジェスチャーで限度を超えた程度であることに気付かせる。
- 学生の意見と導入した表現は板書し、最後に全員ですべての意見を読み上げる。
- リスニングを始める。議論のテーマは Vivre en ville ou vivre à la campagne であることを伝えた上で Pourquoi est-ce que vous partez à la campagne ? の部分まで聞かせ、①話し手が都市と田舎とどちらに住もうとしているのか、②もう一方の話し手が相手の決断について快く思っているか／以外に思っているか、を聞き取らせる。

- ①、②の答えがでたら、以後の議論の展開を想像させる（パリを出ようと思っている人は都市の欠点を挙げ、都市が好きな聞き手はパリの長所を挙げるはずである）。
- 最初から dimanche の部分まで録音を聞かせる。次に、パリの欠点と長所がそれぞれいくつあるかヒントを出し、ポーズを入れながら再度録音を聞かせ、ポイントをピックアップさせる。必要であればグループで話し合わせる。
- 答え合わせをする。学習者を指名して聞き取れたポイントを言わせる。
- 教科書を開いて録音を聞き内容の詳細を確認する。pas assez (de), trop (de) は un peu, beaucoup などと共に程度の段階を図式化する。

学習者自身が導入資料の話題と同じテーマについて考え意見を述べる作業をしているため、そのテーマに関するスキーマを活性化させるだけでなく、テーマと関連する単語（ex. voitures, pollution, bruyant, magasins）を使わせることが可能になる。これらの単語の半数以上は既出であるが、既出語彙が必ずしも記憶されているとは限らない。復習を兼ねた練習を取り入れることで、言語外知識とL2の語彙を結び付けることができ、リスニングを容易にすることができるのである。録音速度はかなり速いが、事前に使った単語が出てくるので、ポイントになる語彙はほとんど聞き取れるようである。

5. 結論と今後の展望

本稿で考察したように、現在多くのフランス製教科書で採用されている、映像などの補助資料を援用してスキーマを活性化しトップダウン式の内容把握を行う方法は、リスニングの方法としては効果的であるが、日本人の初級学習者に同じ方法を用いてリスニングを行っても教育効果は期待できない。語彙的文法的な知識が不足している日本人初級学習者のためには、モールステップによる学習を前提として練習を積み重ね、分量の多いリスニングにつなげる方法が効果的である。フランス製の教科書のリスニング主体の導入資料を学習の前半から中盤で使用することは可能だが、そのためにはテキストを綿密に分析し、テーマに即した簡単な運用練習を通して内容理解に必要な語彙と文法要素を導入し、さらに内容理解の助けとなる選択肢付きの質問事項を加えるなどの作業を取り入れるべきだろう。このためには、過去のメソッドで用いられた教授法に再び目を向けることは無駄ではあるまい。たとえば、*DE VIVE VOIX* や *SANS FRONTIERES* で紹介されている具体的かつ詳細な教授テクニックは、語彙の導入や運用練習を考案する上で参考になるはずである。

今後の日本人学習者を対象としたFLEのリスニングの方法論の開発に際しては、本稿で紹介した導入練習の教育効果を検証し、より内容把握を促進する練習方法や指導方法を考案することが必要であろう。

注

- 1) 提示された言語使用のリピート練習を徹底していたAVメソッドの教科書ではexplication, répétition, exploitation, transposition の4区分に分けられることがある。他の区分の仕方としては大きく compréhension と production の2段階に分けるものもある。呼び方については 学習者向けに découvrez, entraînez-vous, communiquez を使っている場合もある。
- 2) 一般的に学習者が最初に学んだ言語を母国語と表すことが多いが、移民や多言語使用地域の言語使用状況を鑑みて、本稿ではL1を使用する。また、L1以後に学習した言語をL2と表記する。
- 3) 当時の教科書が入手できなかったため R. Porquier et R. Vivès, 1974, pp. 114-115 に挿入されたイラストを参考に分析している。R. Porquier et R. Vivès の論文で分析されている教科書は *La France en direct* (dossier 5), *La France et la vie* (leçon 5) である。
- 4) G. Mialaret, C. Malandain が 1962 に行った調査では、10 才以上の青少年のうち、映像を見て会話の意味を正しく理解できたのは全体の 54 パーセントであったことが R. Denis (1976) により報告されている。Ch. Puren, 1988, p. 358 から引用。
- 5) これらの方法は AV メソッド初期の教科書でも用いられているが、Porquier et Vivès は初期の教科書は映像に頼る比率が高いことを指摘している。P. 121.
- 6) *C'est le Printemps* の方法論については Chalaron (1992-1993)、pp. 72-76 を参照。
- 7) 1960 年代前半のフランスの英語教育において、J. Guenot は次に学習する課の映像だけを見せ、会話の内容を想像させて、教員が学習者の大きな解釈のズレをただすことを推奨している。Ch. Puren, 1988, p. 358
- 8) *NOUVEAU SANS FRONTIERES* では PC と IMP を学習する Unité 3 で L1 の時制体系と比較するように指導している。
- 9) *Connexions* では 1～4 課では導入資料はリスニング問題になっており、それ以降の課の導入資料は短い文章の読解である。リスニング問題は読解と組み合わせられた形で課の途中に入っていることが多い。*Alter Ego1* でも同様の練習が見られる。
- 10) 小池 (2003)、p. 531 参照。
- 11) 竹内 (2000)、p. 80-p. 81 参照)
- 12) Chung は、1) 語彙を事前に学習する、2) 内容に関する質問を事前に学習する、3) 語彙と内容に関する質問を事前に学習する、4) 何も学習せずビデオを見る、4 グループに分けて実験を行っており、最も効果的であったのは、3) の語彙と内容に関する質問を事前に学習したグループであり、特に上位成績者には有効なリスニングの補助手段であることが報告されている。
- 13) *Spirale, Votre guide pédagogique* (2006)、p. 4 参照。
- 14) 『フランス語 21』、*Alphabetix, Spirale* の教科書分析については平嶋 (2010) を参照。
- 15) *Spirale* だけは綴りと音の関係を理解させるという方針により、課の導入段階でモデルのフランス語を聞く際は綴りを観察する方法を提唱している。
- 16) Chun et Plass は英語を L1 とするドイツ語学習者を対象として、a) 英語による注釈、b) 映像（静止画）、c) 映像（動画）を補助手段として、文章の読解を通じて語彙を学習させ、その後、ドイツ語の語彙の意味を英語で言う実験を行っている。その結果、静止画を補助手段として読解作業を行った場合に、最も多くの語彙を正しく記憶していた。
- 17) *Spirale* の En Situation ! では内容の正誤問題などフランス製の教科書と同様の内容理解の方法が採用されている。
- 18) *Nouveau Taxi !* の問題では Le jeudi, Farid travaille : à Londres, à Paris, à la maison と、Farid が

月——水パリで働いていることが聞き取れないと答えられない問題になっているが、筆者の作成した聞き取り問題では Farid travaille à Paris : du lundi au jeudi, du lundi au mercredi, du lundi au vendredi と会話で話されている内容が認識できれば選択可能である。

参考文献

(学術書、論文)

- 河野守夫 (編)、(2007) 『ことばと認知のしくみ』、東京：三省堂
- Chalaron, M.-L., (1992-1993), *Aspect Méthodologique de la didactique du F.L.E. : documents du cours de la Maîtrise de F.L.E.*, Grenoble : C.N.E.D. Centre de Grenoble
- Chun, D. M. and Plass, J. L., (1996), «Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition.», *Modern Language Journal*, 80:2, pp. 183-198.
- Chung, J.-M., (2002), «The effects of using two advance organizers with video texts for the teaching of listening in English», *Foreign Language Annals*, 35:2, pp. 231-241.
- 小池生夫 (編)、(2003) 『応用言語学事典』、東京：研究社
- Cornaire, C., (1998), *La compréhension orale*, Paris, Clé international
- Cuq, J.-P., (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International
- Hanley, J. E. B., Herron, C. Q., et Cole, S. P., (1995), «Using video as an advance organizer to a written passage in the FLES classroom.», *Modern Language Journal*, 79:1, pp. 57-66.
- Herron, C.A., Hanley, J.E.B., et Cole, S.P., (1995), «A comparison study of two advance organizers for introducing beginning foreign language students to video», *Modern Language Journal*, 79: 2, 387-395.
- 平嶋里珂 (2010)、「教科書分析から見たフランス語教授法の改善策について」、*Revue japonaise de didactique du français, vol.5, no1. Etudes didactiques*, pp. 236-248.
- Long, D. R., (1990), «What you don't know can't help you. An Exploratory Study of Background Knowledge and Second Language Listening Comprehension », *Studies in Second Language Acquisition*, 12:1, pp. 65-80.
- Porquier, R., Vivès, R., (1974), «Sur quatre méthodes audio-vidéolinguales Essai d'analyse critique », *Langue française*, 24, déc., pp. 105-122.
- Puren, Ch., (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan Clé international
- 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
(教材：教科書、教師用指導書)
- Argaud, M., Marin, B., Neveu, P., (1975), *C 1re partie, Livre de l'élève*, Paris, Didier
- Argaud, M., Marin, B., Neveu, P., (1975), *DE VIVE VOIX, 1re partie, Guide pédagogique*, Paris, Didier
- Capelle, G., Menand, R., (2003), *Taxi ! 1, Méthode de français*, Paris : Hachette
- Guédon, P., (2003), *Taxi ! 1, Méthode de français, Guide pédagogique*, Paris : Hachette
- Capelle, G., Menand, R., (2009), *Le Nouveau Taxi ! 1, Méthode de français*, Paris : Hachette
- Capelle, G., Guédon, P., (2009), *Le Nouveau Taxi ! 1, Méthode de français, Guide pédagogique*, Paris : Hachette

- Courillon, J., Raillard, S., (1982), *Archipel, Unités 1 à 7*, Paris : Didier
- Courillon, J., Raillard, S., (1982), *Archipel, Unités 1 à 7, Livre du professeur*, Paris : Didier
- Courillon, J., de Salins, G-D., (1991), *Libre Echange 1, méthode de français*, Paris : Hatier / Didier
- Crépieux, G., Massé, O., (2006), *Spirale, Votre guide pédagogique*,
<http://www.pej-hachette-francais.jp/image/data/SpiraleGuidePedagogique.pdf>
- Crépieux, G., Callens, Ph., 高瀬智子、根岸純 (2006)、*Spirale*、東京：ピアソン・エデュケーション
- Girardet, J., (1988) , *LE NOUVEAU SANS FRONTIERES, Méthode de français, Livre du professeur*,
Paris : CLE International
- Guyot-Clément, Ch., (1991) , *Libre Echange 1, Livre du professeur*, Paris : Hatier / Didier
- 石野好一、松山博文、三木賀雄、中川務、中井珠子、曾我佑典 (1997)、『フランス語 21 — 話す・読む・書く — (改訂版)』、東京：白水社
- 石野好一、松山博文、三木賀雄、中川務、中井珠子、曾我佑典 (1997)、『フランス語 21 — 話す・読む・書く — (改訂版) guide d'utilisation』、東京：白水社
- Kaneman-Pougatch, M., Trevisi, S., Beacco di Giura, M., Jennepin, D. (1997), *Café CRÈME niveau 1, Méthode de français*, Paris : Hachette
- Kaneman-Pougatch, M., Trevisi, S., Beacco di Giura, M., Pons, S., (1997), *Café CRÈME niveau 1, Méthode de français, Guide pédagogique*, Paris : Hachette
- Mérieux, R., Loiseau, Y., (2004) , *Connexions niveau 1, méthode de français*, Paris : Didier
- Mérieux, R., Loiseau, Y., (2004), *Connexions niveau 1, Guide pédagogique*, Paris : Didier
- 大阪日仏センター (Patrice Leroy, Adriana Rico-Yokoyama, 横山理、Frédéric Dart) (2001),
ALPHABETIX、大阪：日仏出版センター
- 大阪日仏センター (Patrice Leroy, Adriana Rico-Yokoyama, 横山理、Frédéric Dart) (2001),
ALPHABETIX, Guide pédagogique、大阪：日仏出版センター
- Verdelhan-Bourgade, M., Verdelhan, M., Dominique, Ph., (1982) *SANS FRONTIERES 1, Méthode de français*, Paris : CLE International
- Verdelhan-Bourgade, M., Verdelhan, M., Dominique, Ph., (1982) *NOUVEAU SANS FRONTIERES 1, Méthode de français, Livre du professeur*, Paris : CLE International
- Verdelhan-Bourgade, M., Verdelhan, M., Dominique, Ph., (1988), *LE NOUVEAU SANS FRONTIERES, Méthode de français*, Paris : CLE International