

## 外国語教育の挑戦

—「文字・文法・訳読」よりも、まずは「ヌヌース&ニーナ」とフランス語で話そう！—

こにしひでのり  
小西英則

### 1. はじめに

共立女子大学でフランス語初心者（主に1年生）を対象にした「基礎フランス語」の授業を担当して、10年あまりになる。これまで筆者のそのクラスでの授業内容は、おそらくわが国のほとんどの大学で行われている第二外国語の初級クラスと同様に、次のような特徴を持っていた。

- ・教科書を授業の中心に置く（授業を行う＝教科書を先に進める）。
- ・発音練習を行うが、それは「話す」ためというよりも、教科書の文章をきちんと音読できるようになることを主な目標とする。
- ・原文を母語に訳すことによって、その意味を理解させる。
- ・原文を文法的に解説することによって、その仕組みを理解させる。

日本語を母語とするフランス語教師として、そのような授業をなるべく丁寧に、できるだけ分かりやすく行うこと以外に、自分にできることがあろうとは考えたこともなかった。

平成24年6月に慶應義塾大学で開かれた「日本フランス語教育学会春季大会」で、当時京都大学の客員教授として日本に滞在していたジェルマン（カナダ・ケベック大学モントリオール校教授）の特別講演<sup>1</sup>を聞き、続いて行われた彼のアトリエにも参加した。それ以来、彼とネッテンの提唱する「L'approche neurolinguistique（神経言語学的アプローチ。以下「ANL」と略記する）」<sup>2</sup>に深い興味を抱くようになった。その内容を簡単に紹介するために、まずは今日科学的に明らかにされている長期記憶の二重構造について確認してお

1 この講演の内容はジェルマン（2013）に収録されている。

こう。

人の長期記憶には、「宣言的記憶」<sup>3</sup>と「手続き記憶」<sup>4</sup>の二種類がある。前者には、個人的な経験についての記憶や、一般的な事柄についての知識が含まれる。これらは自分でははっきり意識することができ、また言葉で人に説明することができる。一方後者には、「自転車の乗り方」や「水泳の泳ぎ方」のように、物事のやり方についての知識や技能が含まれる。これらはふつうは自動的に、かなりのスピードで無意識的にできる技能であり、普段あまり意識の対象になることはなく、必ずしも言語的に記述できるとは限らない。この長期記憶の二重構造はあまり一般には知られておらず、そのためにさまざまな誤解が生じているが、この両者は本質的に異なっており、両者は脳においても別々の部位でコントロールされていることが明らかになっている<sup>5</sup>。

- 2 ANLは1998年以降、カナダで「français intensif（集中フランス語）」というプログラムの形で広く実施されており、大いに成果を挙げて注目を集めている。なおANLの理論的根拠として特にバラディ（2004、2009）の神経言語学研究が挙げられている。バラディの理論を一言で言えば「知識は技能に変わらない」ということになるだろう（ジェルマン：2013：174—176）。なお2013年には、ANLに基づいて作られた初めての初級フランス語教科書（マセ：2013）が出版されたことも付記しておく。
- 3 二十一世紀初頭における日本での応用言語学研究成果を結集して作られた『応用言語学事典』（2003：527）では「宣言的記憶」は次のように説明されている。「いわゆる物事（know that）についての記憶で、自分が「知っている」と意識し、必要に応じてことばで他人に説明することができる知識や経験などを指す。」
- 4 同じく『応用言語学事典』（2003：528）による「手続き記憶」の解説も、少し長くなるが重要なので引用しておこう。「いわゆる「やり方・方法」（know-how）についての記憶。宣言的記憶（declarative memory）とともに長期記憶を構成する。運動技能や認知技能など具体的な行動として示すことはできるが、意識的にことばで説明することはむずかしい。手続き記憶は車の運転やピアノの演奏などの特殊技能から、服を着たり靴を履くというような日常的な行為に至るまで、さまざまな場面で利用されている。たとえば、私たちは靴ひもを結ぶ時、ほとんど無意識のうちに一連の動作を実行しているが、実際にそれをことばで表現するのはきわめてむずかしい。左ひもを右ひもの下に回すか、それとも右ひもを左ひもの下に回すかと問われると、ほとんどの人は靴ひもを結んでいる場面をイメージしたり、実際にひもを結ぶ格好をしないと答えられないのではなかろうか。手続き記憶は、認知技能とも言える言語使用や言語獲得にも関与している。[中略]外国語学習の場合、習熟度の低い学習者はいくら目標言語の規則を知ってはいても、その規則が十分手続き化されていないため、コミュニケーションをスムーズに行うことができないということになる。手続き記憶は、その動作や行動を繰り返して行うことで少しずつ定着し、一度覚えるとなかなか忘れないという特徴を持っている。」（強調は引用者による。）
- 5 白井（2013：176—178）。なお白井はピッツバーグ大学言語学科教授であると同時に、言語科学会会長を務める第二言語習得論の第一人者である。彼は外国語習得について現時点で科学的に明らかになっていることを、もっと日本の教育現場や社会に広く普及・還元するために、『外国語学習に成功する人、しない人』（2004）を皮切りに一般の学習者や教師向けに分かりやすく読みやすい本を次々に発表している。

外国語習得に関して言えば、文法訳読法<sup>6</sup>によって獲得された明示的知識は宣言的記憶に蓄積される。それらはじっくり筆記試験の問題を解いたり、時間をかけて辞書を引きながら文章を解説したりするには役立つ。一方、外国語が自然なスピードで自由に話せるという能力<sup>7</sup>は手続き記憶に属している。しかし実はこの宣言的記憶と手続き記憶はそれぞれ完全に独立して機能しており、前者の知識をいくら増やそうとも後者には直接影響を及ぼさない。つまり人の脳と記憶のメカニズム<sup>8</sup>が明らかになった結果、文法訳読法でいくら勉強しても、外国語は決して話せるようにはならないということがはっきりしてきたのだ<sup>9</sup>。

- 6 「応用言語学事典」(2003:13):「時に激しく批判されながらも、外国語教授法の典型として、現在なお最もポピュラーな教授法である。当該外国語がある程度読めさえすれば、特別の訓練を受けていないだけでも、大した準備も不要で、生徒の人数の多少にかかわらず比較的楽に実行でき、しかも一定の効果を見込めるからであろう。[中略] その特徴は、文法・構文解析を駆使して、生徒の母語への翻訳を徹底的に実行することにある。」この教え方の根強い人気の理由は、主として「教える側の都合」によるものであることを指摘しておきたい。
- 7 白井 (2013: 67-68):「言語習得の一番大変なところは、リアルタイムでどんどん流れてくる音を、すぐさま意味として理解すること、そして、頭の中で言いたいと思っている内容を、音声言語としてもすごいスピードで口に出さなければならないことです。つまり、スピードをつけて、意味と音声形成を結びつけるということを、聞くときも話すときもしなければならぬ。意味を無視したドリルでは、それはできるようになりません。また、辞書を使って英語を日本語に訳したり、その逆をしても、スピードをつけて意味と音声形式を結びつけることはできません。では、どうすればそれができるようになるか。第二言語習得研究が出した答えは、「インプットを聞いて意味を理解すること」です。つまりどんどん流れてくる音を意味に結びつけるというプロセスが、言語習得の本質なのです。意味を音声で聞いて理解するプロセスなしに言語習得は起こらないというのが、第二言語習得研究の現在までの結論です。」(強調は引用者による。)
- 8 「応用言語学事典」(2003:582)の「IX. 言語と脳」の中の「脳の仕組みと外国語学習」では、次のように説明されている。「人間の脳では、ことばをまず聞いているうちにウェルニッケ野にことばを理解する神経回路網が形成されて聞いたことばが理解できるようになり、次いでブローカ野に発話に必要な神経回路網が形成されてことばが話せるようになる。[中略] 脳は言語を文字や文法から学ぶようには構築されていない。[中略] 日本の英語教育の最大の誤りは、脳の仕組みをまったく無視して、文字と文法とそれに基づく英文和訳を中心に教育し、[中略] 会話の教育を軽視したことにある。このような教育を何十年間続けようと、ウェルニッケ野に独立した英語野は形成されない。」(強調は引用者による。)
- 9 白井 (2013: 176-178):「言語能力は基本的には、手続き的知識だと言っているでしょう。あまり深く考えずに、かなり自動的にことばは口から出てきます。[中略] このような(言語)知識の持つ二重構造は、あまり一般には知られておらず、そのことが、さまざまな誤解につながります。たとえば、自分の母語については、誰もが手続き的知識を持っているので自由に使いこなせますが、宣言的知識はほとんどないのです。[中略] 日本の英語教育では、文法訳読を重視して、宣言的知識ばかり教えているので、使うために必要な手続き的知識が身につかないというわけです。」

そこから開発されたのがジェルマンとネッテンの「ANL」である。その最大の特徴は、現実に即した状況の中で外国語でのやり取りを通して、しかも最初は文字を使わずにオーラルだけで外国語を習得するということだ。こうしてまず最初に集中的に手続き記憶を鍛えることによって「話す」能力を身につけた後、文字を使って宣言的記憶にも情報を蓄えることによって四技能をバランスよく身につけるのが、もっとも合理的な外国語の総合的な学習方法だというのである。しかも我々にとっては母語と対象言語の間の「言語間距離」の問題が気になるところだが、中国人の大学生に対しても ANL は極めて有効であるという結果が、リコーデル（2012）の研究でも報告されている（脚注21参照）。

そこからヒントを得て、自分の授業にも ANL の要素を取り入れる方法はないかと模索し始めた。そうして平成24年度後期以降、筆者の「基礎フランス語」の授業の中で、フランス語を話すクマの人形の兄（ヌヌース）と妹（ニーナ）を使って、日本語を使わずに直接フランス語だけで教えるコーナー<sup>10</sup>を設けている。その結果、これまでの文法訳読法では想像できなかったような成果や手応えをはっきり感じている<sup>11</sup>。以下にその内容について報告する。

## 2. まず「聞く」「話す」から

それではさっそく、第1回目の授業でのニーナと学生たちのやり取りの様子をのぞいてみよう。

### 2.1. 初めてのフランス語

ニーナを手につけた瞬間から、教室の中に「先生」はいなくなる<sup>12</sup>。もちろんニーナが話すのはフランス語だけだ。こうして教室は一気にニーナと学生たちだけのフランス語空間となる<sup>13</sup>。

Nina : Bonjour ! (こんにちは！)

そっとニーナが話しかける。誰でも知っている数少ないフランス語だが、すぐにそれに答える学生はいない。みんな緊張して、じっとニーナを見つめている。そもそもフランス語で話しかけられるのは初めてのことだし、フランス語など一度も口にすることがないの

10 筆者はこの方法を「méthode Nounours（ヌヌース・メソッド。以下「MN」と略記する）」と名づけている。

11 平成25年7月上旬に行った「授業アンケート」の「12. 自由記述」には、例えば次のような感想があった。「短期間で、自己紹介程度のフランス語が話せるようになっていて、口からスッとでてくるようになって、自分でもびっくりしています。」「フランス語をだんだん話せるようになっていくのが自分でも分かり、嬉しかったです。」詳しくは「7. 参考資料：学生の声」を参照のこと。

だから<sup>14</sup>。

Nina : Bonjour ! (こんにちは！)

ニーナは両手の動きを使って皆に返答するよう求めながら、もう少し大きな声で明るく何度も話しかける。学生はすぐにニーナの意図を理解し、最初は数人だけが恐る恐る小さな声で、慣れるにしたがって皆で少しずつ大きな声で答えてくれる。ニーナは学生の間を歩いて一人一人の顔を見ながらにこやかに挨拶を交わす。

## 2.2. 名前の言い方、たずね方

次に、はっきり自分の顔を指差しながら、ニーナが何度か言う。

Nina : Nina. (ニーナ。)

誰が見ても、自分の名前を言っているのは明らかだ。ニーナはもう一度同じようにして名前を言った後、学生1を手で指し示す。学生1は発言を促されていることをすぐに理解し、こう答える。

- 
- 12 教える側と学ぶ側の人間関係のあり方が教育においていかに重要であるかは今さら言うまでもないが、この瞬間を境に、その関係が劇的に変化していることを見逃してはならない。「授業の主体を、教師から学習者一人一人へ」これは筆者の目指す一連の授業改革に共通する方向性と言えるだろう。教師が一方向的に教える教師主導型の授業から、学習者が皆で考えながらともに学んでいく協同学習型へ。教師が最初からすべての規則を説明するような「演繹法」から、具体例を出発点にして学習者に自分で考えさせるような「帰納法」へ。教師は、教壇の上から教室全体を見下ろし支配する立場から、教室の中を歩き回り学習者同士が学び合う姿を横から見守り支える立場へ。学習者は、ただ言われたことをノートに書いて暗記する受動的態度から、一人一人が自分で考えて能動的に学び取る主体へ。
- 13 ヌヌースとニーナを授業の中に取り入れたのには様々な理由があるが、そのうちの一つがこの点に関わっている。教師が日本語もフランス語も話せるバイリンガルのままでフランス語を話す場合は、学生から見れば、いざとなれば日本語で話しかけることもできるし、教師に日本語での説明を求める余地も残されている。ところがフランス語しか話せないヌヌースとニーナが相手となると、学生はフランス語だけで何とかするしかなくなるのだ。ごく単純な仕掛けではあるが、こちらが本気で取り組みれば学生はそれをしっかり受け止めてくれる。ちょうど我々が人形劇を楽しむ時も、いったんその設定を受け入れてしまえば、後はそのストーリーにどんどん引き込まれていくのと同じように。
- 14 文法訳読法でフランス語を学習してきた学生にフランス語で話しかけると、その学生は凍りついたように体が硬直して全く反応できない、という光景を目にすることがある。様々な要因が考えられるのだろうが、そもそも自分のアイデンティティの中に「フランス語を話す私」という項目が最初から欠如しているということが、大きく作用しているのではないだろうか。フランス語の勉強を続けていながら、常に自分はフランス語環境の外側に留まっているために、「この私がフランス語を話すなんて、そんなのまだまだ無理」だと心のどこかで思っているのではないか。それに対してMNでは、最初からフランス語で話しかけられたり自分でもフランス語を話したりするので、「フランス語を話す」ということが異常事態ではなく、日常的な自然な行為としてすんなり受け入れられるようだ。

学生1 : Erika. (エリカ。)

こうして名前のやり取りが成立し、周囲で見ている学生たちもそれを理解する。ニーナは同様にして、何人かの学生と名前を交換する。

皆の視線がニーナに釘付けのまま、ニーナはやはり自分を指差しながら、皆によく聞こえるようにはっきりと言う。

Nina : Moi, je m'appelle Nina. (私の名前はニーナです。)

初めて聞くフランス語の音に対して、学生の反応が感じられる。それにかまわず、ニーナは2～3度その動作と言葉を繰り返した後、学生2を手で指し示して言葉を促す。すると学生2は不安そうな様子を見せながら、それでも思い切ってこう答える。

学生2 : Moi, je m'appelle Natsumi. (私の名前はナツミです。)

ニーナは満足げに大きくうなずき、学生2はほっとしてうれしそうな顔をする。それを見ている周囲の学生も、フランス語だけできちんと会話が成立したことを理解して、驚きと興奮でざわめく。ニーナは何人かの学生と、同じやり取りを繰り返す。

次にニーナは、学生3にこう話しかける。

Nina : Moi, je m'appelle Nina. Et toi ?<sup>15</sup> (私の名前はニーナです。君は?)

学生3は最後の聞きなれない音に戸惑いながらも、思い切ってこう答える。

学生3 : Moi, je m'appelle Risa. (私の名前はリサです。)

Nina : Très bien ! (よくできました!)

ニーナの満足げな表情からも、どこかで聞いたことのある言葉からも、学生の返答が正しかったことは誰の目にも明らかだ。ニーナはこのやり取りを何人かの学生と繰り返し、全員がきちんと答えられることを確認する。

15 最後の「Et toi ?」と言いながら、同時に先ほどと同じ手の動作を添えて、相手に発言を促していることを理解させればよい。この表現は英語の「And you ?」に相当し、自分について語った直後に使うとあらゆる疑問文の代わりに使うことができる。初心者がフランス語で相手とコミュニケーションを取ろうとするならば、最初に覚えるべき非常に便利な表現の一つだ。この時点ではもちろん学生はそんなことは知る由もないが、この後の何回かの授業の中で、様々な状況でこの表現を繰り返して使って見せるうちに、学生は自然にそのことを理解して使えるようになっていく。このようにMNは1回の授業で一つの項目をすべて教えるのではなく、学習者が自然に吸収できるように何回かに分けて徐々にしみこませていく、という特徴がある。言ってみれば、こちらとしてはこのような「小さな疑問の種」(「Et toi ?」って何?)を丹念にまき続け、それらがいつしか学習者の中で自然に結びつくのを楽しみに待つ、という感覚だろうか。しかし心配するには及ばない。提示の仕方さえ適切ならば、その時は程なく訪れるのだから。その結びつきに最初に気付いた学生は、必ず皆に聞こえるような声で(発見の喜びに興奮しているため)周囲の学生にそのことを伝える(発見の正しさを他人に確認するために)。そうなればこちらはもはや何も言う必要はなく、ただうなずいてみせるだけでよい。こうしてその学生は深い理解に至り、それがクラス全体で共有されることになる。

最後にニーナは、全く同じ動作を繰り返しながら、学生4にこう話しかける。

Nina : Moi, je m'appelle Nina. Et toi, tu t'appelles comment ? (私の名前はニーナです。君の名前は何ですか?)

要領が飲み込めてきた学生は、もうそれほど戸惑わずに答えることができるだろう。

学生4 : Moi, je m'appelle Misaki. (私の名前はミサキです。)

ニーナはこの最後のやり取りも、何人かの学生と繰り返し行う。

### 2.3. 音を身体で記憶する

これで全員がこの一連の表現の意味を理解し、ニーナに問いかけられればフランス語で答えられるようになった。しかしまだこれで終わりではない。ここで使われている一連の表現を何も見ずに全員が言えるようになるためには、その音を耳と口を使ってしっかり覚えなければならない。これは自分でやって見るとよく分かることだが、初めて学ぶ言語の新しい表現を音だけで記憶するというのは、たとえそれが短いものであろうと、かなり大変な作業である<sup>16</sup>。だから初めてその表現に触れる学生の立場に立って、覚えやすいようにできるだけ工夫しながら、何度も何度も繰り返して一緒に発音するとよい。特に質問の表現はこれまでニーナが言ってきただけなので、学生の口からも自然に出てくるように重点的に繰り返す。

### 2.4. 学習者同士の会話

こうして全員が音だけで新しい表現を覚えたら、今度は学習者同士で実際にそれを使う会話へと移る。ニーナが中心になっている間は、ニーナが話しかける相手の数は当然限られており、それ以外の学生はじっとやり取りを見守っているだけだ。もちろんそれを通して様々なことを理解していくのだが、やはり言葉は見ているだけでは自分で使えるようにはならない。学習者全員が実際にその表現を使う時間を最大にする方法は、言うまでもなく学習者同士で会話をさせることである。

16 例えば我々が全く知らないアラビア語やタイ語を初めて学ぶところを想像してみるとよい。これに限らず、MN では授業内容を予め準備する際に、何十年もその言語に慣れ親しんできた教師の立場ではなく、初めてその言語を学ぶ学習者の立場に立って、理解や習得に困難な箇所がないかを徹底的に検証するよう心掛けている。それを怠ると、学習者から見ると何をやっているのかさっぱり分からないということになってしまいがちだからだ。しかし逆に言えば、そうしてきちんと準備された内容なら、誰もが理解し習得することができるということを、筆者は経験から知っている。MN で提示した内容が学生に理解できなければ、それは決して学生のせいではなく、単に提示のしかたに問題があるだけのことだ。「MN が分かりにくければ、その責任は100%こちら側にある」これはMN の信条の一つである。

学生同士がお互いの顔と名前が分かるようになるとクラスの雰囲気は格段によくなるし、様々な会話練習などもスムーズに行えるようになる<sup>17</sup>。そのためにも、学生全員を立ててから二列に並んで向かい合わせ、一人ずつずれながらお互いに挨拶をしていくのが効果的だろう。最初にニーナが学生の一人を相手にして皆に見本を見せれば、すぐに次のような会話ができるようになる。

学生5：Moi, je m'appelle Miho. Et toi, tu t'appelles comment ? (私の名前はミホです。君の名前は何かですか?)

学生6：Moi, je m'appelle Mari. Bonjour, Miho ! (私の名前はマリです。こんにちは、ミホ!)

学生5：Bonjour, Mari ! (こんにちは、マリ!)

向かい合う学生同士がお互いにこのように挨拶を交わした後、一人ずれてまた次の学生と同じように挨拶をしていくのだ。

ここで注意しておきたいのは、予め決められた台詞をロール・プレイングなどで繰り返すような練習とは違い、ここでは皆が本当に自分のことを語り、学生同士の間で真のコミュニケーションが成立しているという点だ<sup>18</sup>。初めて話すフランス語とはいえ、それを通してこれまで知らなかった相手の名前を知り、初めての挨拶を交わしているのだから。

## 2.5. 三人称の導入

この練習が一通り終わる頃には、教室の雰囲気もすっかり変わっている。緊張感はとれて、学生の表情には興奮と好奇心があふれている。ニーナが話し始めると、学生はその言葉や動きに意識を集中する。

Nina：Moi, je m'appelle Nina. Et toi, tu t'appelles comment ? (私の名前はニーナです。君の名前は何かですか?)

学生7：Moi, je m'appelle Kaori. (私の名前はカオリです。)

17 フランス語を母語としない人を対象にしたフランス語教授法を研究する「Français langue étrangère (外国語としてのフランス語。以下 FLE と略記する)」という学問分野では、これを「ダイナミックなグループ・クラス」の形成と呼んでいる。学習者同士の実践的な練習をする上で欠かせない作業である。

18 ANL によれば、外国語がスムーズに手続き記憶として習得されるためには、この点が極めて重要である (ジェルマン：2003：180)。またそれ以前に、そもそも新しい外国語で人と話ができるということは、本来とても楽しいことだ (「7. 参考資料：学生の声」参照)。このことは、文法訳読法の根強い伝統を持つわが国では見過ごされ過小評価されてきたが、「外国語学習の動機づけ」という観点から見つめなおしてみると、案外本質的な問題を含んでいるのかもしれない。MN で学んだフランス語を使って友達と話をすると楽しくなり、それがさらに学習の動機を高めるという好循環につながるのだ。



次にニーナは学生7から体の向きを変え、みんなに向かってこう語りかける。

Nina : Moi, je m'appelle Nina. (私の名前はニーナです。)

そしてすぐに学生7を手で指し示しながら、クラス全体に対してこう付け加える。

Nina : Et elle, elle s'appelle Kaori. (そして彼女の名前はカオリです。)

これを見ている学生たちは、この時点でおおよそのメッセージを理解しているはずだ。しかし人は一つの例だけでは、確信を持つことはできない。ニーナは同じ言葉と動作を数人の学生を相手に繰り返してみせる<sup>19</sup>。

それからニーナは、先ほどの学生7を手で指し示しながら、学生8にこう質問する。

Nina : Elle s'appelle comment ? (彼女の名前は何か？)

学生8 : Elle s'appelle Kaori. (彼女の名前はカオリです。)

## 2.6. チャンスを逃さない

同じやり取りを何人かの学生と交わすうちに、相手の名前を知らないために学生が答えられないということが起こるかもしれない。その時こそ、新しい表現を伝える絶好のチャンスだ。ニーナはすかさずこう言って、助け舟を出す。

Nina : Alors, on dit : «Je ne sais pas.» (そういう時は「知りません。」と言います。)

ニーナが「Je ne sais pas」と繰り返しながら手の動きで相手に発言を促すと、学生9はおずおずと言うだろう。

学生9 : Je ne sais pas. (知りません。)

Nina : Très bien. (よくできました。)

ニーナが大きくなずくと、学生9もそれを見ている人たちも、新しい表現が正しく使われたことが理解できる。さらにニーナは名前の分からない学生10を手で指し示しながら、学生9にこう促す。

Nina : Demande-lui : «Tu t'appelles comment?» (「君の名前は何か？」と聞いてみて。)

学生9 : Tu t'appelles comment ? (君の名前は何か？)

学生10 : Je m'appelle Mizuki. (私の名前はミズキです。)

Nina : Alors, elle s'appelle comment ? (それで、彼女の名前は何か？)

学生9 : Elle s'appelle Mizuki. (彼女の名前はミズキです。)

Nina : D'accord, merci. (分かりました、ありがとう。)

こうしてまた新しく覚えた表現を、やはり何度も発音練習を繰り返して、身体でしっか

19 あるいは既に皆の前でフランス語で名前を言った学生を指し示しながら、「Elle s'appelle... (彼女の名前は...)」と、ニーナが一人一人の名前を言ってもいいだろう。

り記憶する。その後で4人組になって、実際にこれらの表現を使って学生同士で自由に会話を行えばよい。

### 3. 考察

#### 3.1. 三つの特徴

ここまで文字も使わず、日本語にも訳さず、文法的な説明もせずに、学生はこれらの表現の意味を正しく理解し、自分でも正確に使いこなせるようになっていたことを確認しておこう。そのためには、もちろんただ教科書を淡々と進めていくような授業に比べると、教える側にとってある程度の手間がかかるし、一見非効率的に見えるかもしれない<sup>20</sup>。しかしこの方法には少なくとも三つの重要な特徴があることを、ここで指摘しておきたい。

一つ目は、こうして身につけた表現は、学習者が実際にそれを使うような状況に置かれた時に、聞いた瞬間にスムーズに（日本語に変換することなく）そのまま理解でき、考えなくても自然と言葉が口から出てくるような形で習得されている、ということだ。つまり頭で理解されただけの知識ではなく、本当に話せる言葉として獲得されているのだ。神経言語学の用語を用いるならば、MNによって習得されたこのフランス語は「宣言的記憶」ではなく「手続き記憶」として学習者の脳に刻み込まれているということになる。

二つ目は、こうして獲得した言葉は時間がたっても簡単には忘れない、ということだ。例えば夏休み明けの最初の授業で、前期にMNによって学習したフランス語で学生に話しかけると、誰もがすらすらと答えられる。まるで先週勉強したばかりのように、前期の内容を即座に鮮やかに思い出すことができるのだ。この光景を目の当たりにすると、MNの有効性に改めて深く納得させられる。

そして三つ目は、クラス全員が一定レベル以上のフランス語を身につけられるということだ。そもそも授業が退屈な説明で眠くなるということはないし、いわゆる「学校の筆記試験」で点数を取るための勉強が得意かどうかに関係なく、誰でもフランス語が話せるようになる。MNでは全員が理解・習得したのを確認しながら進んでいくので、きちんと出席している限り授業についていけないということはおおよそ考えられない<sup>21</sup>。

文法訳読法によって日本語ですべてを説明し、演繹法によって最初から文法規則を教え込んだ方が、教科書はどんどん進められるし、勉強もはかどっているように見えるかもし

20 教育において「効率」という問題を考える際は、どれほど慎重になってもなり過ぎることはないだろう。まず一般論として、短期的に見ると明らかに効率的だと思われることが、長期的な視点から見つめ直すと必ずしもそうだとは限らない、ということは決して珍しくない。特に広い意味での人間の成長を目標とする教育のような分野ではなおさらのことだ。さらに、教える側から見た「効率」なのか、学ぶ側から見た「効率」なのかも、きちんと分けて議論する必要があるだろう。

れない。しかし長期的な視点から見つめ直した時、MNに認められるこれらの特徴のうち、従来の教え方で一体どれが十分に実現できているだろうか。平成24年度後期からMNを取り入れ始め、その様々な効果を確認する中で、それまで一度も疑問を持つことなく自らも実践してきた授業のやり方の「効率」について、根本的に深く問い直す必要性を感じざるを得ない。

外国語を勉強しても一向に話せるようにならない、授業の説明はおおむね退屈で一部の学生にしか理解されない、覚えてもすぐに忘れてしまう…。日本の大学における外国語教育についてよく耳にするこれらの不満や批判が、もし全くの的外れではないとすれば、手間と時間<sup>21</sup>を理由に従来のやり方に固執しようとするのは、はたして正しい選択なのだろうか。

### 3.2. 畳水練

日本語にも「畳水練（たたみすいれん）」という言葉がある。『大辞林』（第三版、2006）では「畳の上で水泳の練習をするように、方法や理屈は知っているが、実地の練習をしないため、実際の役に立たないこと」と説明されている。

もちろん水泳がうまくなるために、畳の上でもできることはあるだろう。泳ぎのフォームを確認したり、必要な筋肉を強化したりすれば、それはきっと役に立つはずだ。しかし誰が考えても、それだけで泳げるようになる訳がない。泳ぎたければ、住み慣れた畳の上から降りて慣れない水の中に入り、実際に顔を水につけたり、体を水の中で浮かせたりす

21 MNでは、皆がフランス語を話せるようになり、それを通して全員が「自己肯定感」を抱けるようになることを目指している。

ちなみにリコーデル（2012）は論文の中で、中国の大学におけるフランス語教育において、ANLを用いて教えられたクラスと伝統的な文法訳読法によるクラスの比較研究（ガル・バイイ、2011。未刊行の学位論文のため直接は未参照）を紹介している。そのガル・バイイの比較研究の結果、前者のANLクラスでは学習者の到達レベルが均一的で、より自然に言葉が口から出てくるようになるのに対し、後者の文法訳読クラスでは到達レベルに学習者間のばらつきが見られることが分かっている。さらに、後者では学習者は自分のことを否定的に評価をする傾向があるのに対し、前者では学習者が自分に対してより自信が持てるようになるということである。言い換えれば、ANLでフランス語を教えたクラスでは、全員がある程度自由にフランス語が話せるようになり、その結果自己肯定感が高まったのに対し、文法訳読法によるクラスではフランス語がある程度できるようになった学生もいればそうでない学生もあり、全体として学生の自己評価は否定的な傾向があるということだろう。

目標言語と母語との隔たりが非常に大きい日本のフランス語教育にとって、2011年2月から中国の華南師範大学で本格的に導入されているANLを用いたフランス語教育の実践は、極めて興味深い。リコーデルらによってすでに明白な効果や成果が報告され始めているが、今後期待される研究結果からは目が離せない。

ることから始めなければならない。そして一通り泳ぎ方を覚えたら、さらに上達するためにはある程度の距離を自分で泳ぎ込まなければならないだろう。

翻って、従来わが国で行われてきた外国語の学習はどうだろうか。教える側も学ぶ側も、住み慣れた母語の世界にしっかり腰を下ろしたまま、すべて日本語を通して説明し理解しようとする。もちろんそうしている限り、すべてがはっきり理解できるような気がするし、学習者は安心して勉強することができるのだろう<sup>22</sup>。しかしそれはあたかも、水の中に入るといふ危険を避けて、いつまでも安全な畳の上だけで水泳の練習をしようとする姿にどこか似ているとは言えないだろうか。

泳げるようになるためには水の中に入って泳ぐ練習をするしかないように、外国語が本当に使えるようになるためには、たとえ不安でも分からないことが出てこようと、慣れない外国語の環境に実際に身を置いて、そこで言葉を使いながら覚えていくしかない。繰

22 MN の話を聞くと、誰もが最初に抱く疑問は「一体そんなことをしている時間があるのか」ということだろう。それに対する現時点での筆者の答えは次の通りである。MN は平成24年度後期から「基礎フランス語」の授業で使い始めたが、1 週間に 2 回ある授業（1 回は90分）のうち、週に平均30分前後を MN に費やし、それ以外は従来通り教科書を進めていった。しかしその結果、教科書の進度は遅れるどころか、後期の授業にいくつかの行事が入ったにもかかわらず、事前の申し合わせで一応の目標とされていた教科書の10課までを、1 月中旬には余裕を持って終えていた。

「宣言的記憶」は明示的に教えればすぐに理解して短時間で情報を蓄積できるが、その反面それを使って対処するには一定の時間がかかる（宣言的記憶で知っているはずの内容でも、いきなりそれをフランス語で話しかけられると、即座に言葉が出てこない）。それに対して「手続き記憶」は定着にはある程度の訓練と時間が必要だが、そこでいったん習得した技能は、いつでも即座に機能するという特徴を持っている（聞いた瞬間にその意味がすべて理解できるし、考えなくても口からすらすらフランス語が出てくる）。だから筆者の経験から言えば、MN によって手続き記憶でしっかり習得した表現に関しては、学生がそれを使って教科書の文章を読んだり練習問題を解いたりするのにほとんど時間がかからないように思われる。これは手続き記憶の方が宣言的記憶よりも、情報処理スピードが格段に速いためではないだろうか。

23 この背後には、わが国における外国語の学習習慣にまつわる大きな問題が横たわっている。ここで問題になるのは FLE で「曖昧さの許容」と呼ばれている能力だが、日本ではその重要性が一般に十分理解されているとはいいがたい。まじめな日本人学習者によく見られるように、すべてをはっきりと「理解」できなければ先に進めないという態度に固執している以上、外国語は決して使えるようにはならない。どこまで行っても「学習者の各レベルに最適になるように人工的に調整された安全な学習空間」の中に閉じこもったままで、実際に外国語が使われている現実の世界に足を踏み出すことができないのだ。インターネットの発達等により、あふれんばかりのフランス語の音声・映像・文字情報に世界中どこからでも自由にアクセスできるようになった今日、仏検対策の問題集や単語集にしか手を出そうとしない日本人学習者があまりにも多い。そういう意味でも、MN には最初から分かなさや曖昧さを受け入れる力を自然に養うという利点があることも付け加えておこう。

り返すが、常に日本語に頼った従来の学習法では宣言的記憶しか鍛えられない。聞いた瞬間に意味が分かり、考えなくてもフランス語が自然に口から出てくるために必要な手続き記憶を鍛えるためには、実際にフランス語を聞いたり話したりする以外に方法はないのである。

それではもしそうだとすれば、そのためにはネイティブ・スピーカーから個人レッスンを受けたり海外に留学したりといったような、何か特別な外国語環境が必要なのだろうか。筆者はこれまでの MN の経験を通して、その問いに対してははっきり「Non (否)」と答えることができる。日本人の教師<sup>24</sup>と学生だけでもその環境を作り出すことは十分に可能であり、そこで適切な方法で学習さえすれば、誰でもフランス語が自由に話せるようになる。日本の教室でも、1 時間学習すれば 1 時間分だけ、2 時間学習すれば 2 時間分だけ、フランス語が自然に話せるようになって当たり前なのである。

これまで教える側は、自らの教育方法の妥当性を根本から省みることなく、その問題点や責任をすべて学習者や学習環境のみに帰してきたのではないだろうか。学生の理解力不足や勉強不足を嘆いたり、特別な外国語環境に身を置かない限り外国語が話せるようになるはずがないと、諦めたりしていただけではなかったか。

### 3.3. 文法的に正しく話す

MN ではあえて明示的な文法説明は行わない<sup>25</sup>が、だからといって文法を軽視しているわけでは全くない。多少減茶苦茶でも通じればいいというような会話を推奨する態度は、MN の考え方のおよそ対極に位置するものだ。MN では、きちんとした文法に則った本格的な語学力の土台を作るためにこそ、まず最初に考えなくても自然に正しい言葉が話せるような状態を作ろうとしているのだ。「話せる」ということと「文法的な正確さ」とは決して矛盾するものではなく、外国語学習においては本来両立させなければならないはずのものだ。

文法的な正しさを身につけるために、MN では学習者の言葉の中に誤りがあれば、必ず

24 教師が完全なバイリンガルでなくても、事前にきちんと準備さえすれば、MN は十分可能である。それに、本気で使うつもりで外国語を学ぶとすれば、日本人学習者の目指すべき目標は、決して母語話者ではないはずだ。同じ日本語を母語としながら、フランス語で誰とでも問題なく意思疎通のできる日本人教師こそが、学習者にとっての本当の目標だろう。もちろん我々是非母語話者として、常に目標言語の能力を磨き続ける努力をしなければならない。しかし現時点で「完璧」ではないからと言って、我々が学生の前でフランス語が話せないということにはならないはずだ。

25 MN では文法は説明しないので、一般の教科書に見られるような文法項目の提示順序にとらわれる必要がない。教科書だと後期の後半にならないと出てこないような文法項目でも、MN を使って教えてみると、いつでも学生は何の苦もなく使いこなせることが確認できる。

その場でそれを訂正して、正しい文章を言い直させることにしている。余計な説明は一切行わずにただ誤りを正して、後は学習者に自分で考えさせればよい。また、MN では学習者に対して、必ず完全な文章の形で答えることを要求している（ジェルマン：2013：181）。それによって、正しい文章を自分で作る力が飛躍的に向上するからだ。

### 3.4. 音から文字へ

従来のやり方では、まず最初に教科書があり、そこで文字の形で書き留められたフランス語がすべての出発点だった。どれほど録音教材を聞こうと、音読の練習を繰り返そうと、そこにある発想は常に「文字をどう発音するか」である。

確かに綴りと発音の関係については、例えば英語に比べるとフランス語の方がはるかに規則性が認められると言えよう。しかし初めてフランス語を学ぶ学習者から見れば、そうは言ってもローマ字を日本語式に発音するのとは随分違う。慣れないフランス語の音を発音するだけでも大変なのに、その上綴りと読み方の規則を覚えていないと、教科書に書かれているフランス語を読むことすらできないのだ。フランス語の初心者は皆、この点に大変苦労している。

しかし MN では、習得の順序が正反対である。まずは音だけで表現を習得し、それを使って自然に会話ができるようになるまで練習する。その後ようやく文字を目にするので、この表現はこんな風に表記されるのかと興味津々に眺めることになるのだ。何も見なくても会話ですでに使える表現なのだから、少し慣れればすぐに誰でも文字を正しく音読することができるようになる。

綴りと発音の関係についても「暗記すべき規則のリスト」として最初から押し付けられるのではなく、まずは学生が自分で文字の配列を観察する。ローマ字読みとは明らかに異なる発音をする箇所、一人一人が下線を施していく。すると、それらの間にいくつかの共通点があることに気付いて、あちこちで自然に声が上がらう<sup>26</sup>。それから4人組になって、綴りと発音の関係について気付いたことを話し合ってもらおうとよい。その話し合いの結果をクラス全体で確認する頃には、そこにある規則性はほぼ完全に皆の記憶に定着しているだろう。人は自分で考えて気が付いたことは、そう簡単に忘れるものではないのだから。

26 文法訳読法に見られるような最初から規則を教える「演繹法」に対して、このように具体例を通して学習者自身に規則性を発見させるやり方は「帰納法」と呼ばれる。後者には、学習者をより能動的に学習に参加させ、自分で考えて理解・発見する喜びを味わわせ、言葉に対する興味を喚起するといった利点がある。MN では、それぞれの表現の意味から文の構造まで、基本的にすべてこの帰納法によって習得していく。

## 4. そして「読む」「書く」へ

### 4.1. 文字の導入

こうしてニーナが実際に教室の中でフランス語を話すだけで、学生はその意味を理解し、自分でもその表現を使って自由に会話ができるようになった。MN の考え方では、文字を導入するのに最も適しているのは、まさにこのタイミングなのだ。

ここからはニーナを脇において、これまでのやり取りで使った表現を盛り込んだ会話の例文を板書する。

Nina : Tu t'appelles comment ? (君の名前は何ですか?)

Étudiante 1 : Je m'appelle Miku. Et toi, tu t'appelles comment ? (私の名前はミクです。君の名前は何ですか?)

Nina : Moi, je m'appelle Nina. Bonjour, Miku. (私の名前はニーナです。こんにちは、ミク。)

Étudiante 1 : Bonjour, Nina. (こんにちは、ニーナ。)

Nina : Et elle, elle s'appelle comment ? (彼女の名前は何ですか?)

Étudiante 1 : Je ne sais pas. (知りません。)

Étudiante 1 : Tu t'appelles comment ? (君の名前は何ですか?)

Étudiante 2 : Je m'appelle Chisaki. (私の名前はチサキです。)

Nina : Alors, elle s'appelle comment ? (それで、彼女の名前は何ですか?)

Étudiante 1 : Elle s'appelle Chisaki. (彼女の名前はチサキです。)

Nina : D'accord. Merci, Miku. (分かりました。ありがとう、ミク。)

学生はこれを熱心にノートに書き写していく。その際フランス語特有の綴り字記号など、初心者が間違えやすい箇所の一つ一つ注意を促しておく効果的だ。フランス語の綴りに十分慣れるまでは、細かい所に気をつけながら文章全体を丁寧に書き写すという作業は、各語の綴りを正しく身につけるためのいい練習になる。

教師に続いて学生に発音させながら、板書した文章を皆で何度か音読してみる。その後誰を当てても、自信を持って板書を正しく音読できることだろう。

### 4.2. 文字を使った総合練習

次は、会話で練習した表現や板書の内容を参考にしながら、「ニーナ」と「私」の会話を学生に自由にノートに書いてもらう<sup>27</sup>。それができたら、今度は近くの友達とそれぞれ

の作文を交換し合い、お互いの文章を読んでみる。書かれている内容は、すぐに頭に入ってくるはずだ。そしてもう一度相手の文章を丁寧に読み返しなが、今度は綴りのミスがないか確認する。自分ではうっかり見過ごしてしまうようなミスも、他人の目から見るとすぐに見つかるということも珍しくない。

初めのうちは少し難しいかもしれないが、徐々にフランス語の綴りに慣れてくると、学生の一に作文を音読させ、別の学生が前に出てそれを板書するという練習ができるようになる。板書のチェックはクラス全員に任せれば、音読を聞きながら皆が板書を注視するし、ミスがあると必ず誰かが指摘してくれる<sup>28</sup>。

#### 4.3. 次回は必ず復習から

記憶を長期間にわたってしっかり定着させるためには、一定の間隔をあけて繰り返すのが最も効果的だと言われている。毎回授業の初めはウォーミングアップも兼ねて<sup>29</sup>、これまでに習得した会話のやり取りを練習し、特に前回の内容は丁寧に復習する。しかしそれには実は、それほど時間はかからない。いったん音だけでしっかりと定着した記憶は、少しの刺激を与えるだけで鮮やかによみがえるからだ。簡単な表現ならば、一人の学生とフランス語で会話をしてみせるだけで、それを聞いている周囲の学生もすぐにそれを思い出すことができる。一度ではなかなか覚えにくい表現に関しては、全員で何度も繰り返しながら発音する必要がある。

### 5. 母語を使わずに意味を伝える

日本語を使わずにフランス語だけでその意味を伝えることを初めて思い立った時は、筆者も心底途方に暮れた。一体どうすればそんなことが可能なかと。しかし覚悟を決めて本気で取り組んでみると、こちらが想像していた以上に、学生はフランス語の意味をよく理解してくれたように思う<sup>30</sup>。以下に、現時点での筆者なりの「フランス語だけで意味を伝えるテクニック」を簡単に紹介しておこう。

27 学習者が自分に関係したことを自発的に書く。これは ANL に適ったやり方である（ジェルマン：2013：180）。

28 筆者は MN によるオーラルの練習だけでなく、文字を使った練習でも様々なレベルで協同学習を取り入れている。北米を中心に発達し、その教育的効果が確認されて、今日世界中の様々な教育現場で取り入れられている「協同学習」に関しては、詳しくは岩田（2011）、ジェイコブズ（2005）、ラベルニュ（1996）を参照のこと。

29 「3.2. 登水練」では外国語の学習を水泳の練習にたとえたが、実はこれは単なる比喩にとどまらない。外国語の習得は、とりわけ瞬発的な反応が求められるオーラルにおいて、スポーツや楽器の練習と共通する部分が驚くほど多い。これらの活動はすべて、主に手続き記憶を鍛えるという点で一致している。



### 5.1. 使えるものは何でも使う

我々にとって意味を伝えるのに最も簡単な方法は、言うまでもなく母語で説明することだ。その母語の使用を禁じ手にする以上、それ以外に使えるものがあれば何でも使うしかない。まずは自分の身体がある。声のイントネーションや顔の表情、手のしぐさや体の動きを使って表せるものは、誰が見ても分かりやすいように全身で大きく表現する。そして教室という空間や相互の位置関係、その中に生じる人間同士の関係も極めて重要である。当然、教室内にある物は（学生の持ち物も含めて）何でも最大限に活用させてもらう。もし予め準備ができれば、外から教室に物を持ち込むことも辞さない。特にインターネットで画像を検索してプリントアウトすれば、それだけで様々な情報を伝えることができる<sup>31</sup>。

### 5.2. 予備知識の活用

すでに習ったフランス語表現の他に、片仮名で日本語にも入っているために誰でも聞いたらすぐに分かるフランス語もある。また、英語とフランス語では発音が少し違うだけで、実質的には共有されていると見なすことのできる語彙も決して少なくない。これらはフランス語を聞いただけでは分からなくても、「en anglais（英語では）」「en français（フランス語では）」と言いながら横に並べてみせると、すぐに同じ単語だということが分かる<sup>32</sup>。

しかし利用できる予備知識は、言葉だけにとどまらない。例えば親族関係を表す単語なら、誰でも知っているアニメ番組の登場人物の名前を重ね合わせれば一目瞭然だ。また、あるカテゴリーを表す語彙を伝えなければ、そのカテゴリーに属する具体例をいくつか挙げれば、それらの共通項の意味は自ずと明らかになるだろう。こうした事実に関する予備知識や常識も、意味を伝える上で非常に役に立つ。

### 5.3. 三つの例

このテクニックは様々なレベルで応用が可能だが、中でも新しい構造の文章を提示する

30 もちろんこちらの提示の仕方が悪いために、学生には意味が通じない、ということも珍しくはなかったことは認めなければならない。ここにまとめたのは、そのような試行錯誤を通して自分なりに導き出した経験則である。

31 この意味では、教室で直接インターネットが使える環境だと、その威力は計り知れない。

32 フランス語以外の英語の予備知識を活用するというこのやり方には、異論があるかもしれない。しかしフランス語と様々なレベルで共通項の多いヨーロッパ諸語を母語とする人たちにとっては、日本語を母語とする我々よりも、フランス語の習得ははるかに容易だというのは否定しようのない事実だ。そのことを考慮に入れると、我々の持っている限られた英語の知識を、それが純粋なフランス語ではないというだけの理由で一切活用しないというのは得策だとは思えない。少なくとも筆者の経験からは、母語を使用するのとは違い、少しの英語を混ぜて説明しても、手続き記憶による習得が妨げられる心配はないように思われる。

時にその威力を発揮する。まず一つ目の例文を具体的な状況の中で提示すると、学生はそれをただじっと観察しながら「どういうことだろう？ こうだろうか？ 違うだろうか？」と考えている。全く同じタイプの二つ目の例を示すと、即座に両者の間にある共通点を見つけ出し、そこから「これはつまり、こういうことではないだろうか？」と自分で仮説を導き出す。そして同類の三つ目の例を見せた時点で「やっぱりそうだ！」と、その仮説が確信へと変わる。こうして学生は新しい構造の表現を、しっかり自分のものにしていく。

#### 5.4. 言い換え

ある表現の意味がすでに分かっている時、それと同じ意味のことを別の表現を使って言い換えてみせる。すると学習者はその使われている状況から、二つの表現が同義的に使えるということを容易に理解する<sup>33</sup>。後はどちらの音にも十分慣れるよう、しっかり発音練習をすればよい。

#### 5.5. 質問も一工夫

いきなり質問だけを投げかければ、その意味と答え方を知っている学生なら答えられるが、そうでなければ答えられない。MN ではそういう方法は極力避け、必ず最初に自分のことをフランス語で話してから相手への質問へと移る。学生がすぐに答えられなければ、もう一度それを繰り返す。そうすれば、学生は目の前で繰り返されるヌヌースやニーナの言葉をよく聞くだけで、答えを見つけることができる。「質問の答えは必ずヌヌース&ニーナの言葉の中に」これが MN における質問のしかたの基本である。

それでもどうしても答えられない場合は、別の学生に同じ質問を向けてみるというのも一つの手だ。その学生がちゃんと答えられれば、それを見ていた先ほどの学生も、今度は同じように答えられるだろう。あるいは手の動きを使ってこちらに同じ質問を投げ返すように促してもよい。そしてその質問にこちらが答えて見せれば、学生は質問の意味と答え方を即座に理解することができる。

#### 5.6. 思いがけないチャンス

教室の中で実際に学生とフランス語で会話していると、思いがけない様々な状況に出くわすことになるだろう。教える側は常にアンテナを張り巡らせておいて、チャンスがあれ

33 例えば同じ内容の質問をするのにもいくつかの言い方がある場合などは、この方法が有効だ、一度にすべての表現を教えようとしても無理があるので、最初は代表的な表現だけに的を絞って、それを確実に習得する。そしてその次の授業の時に、その内容を復習した後でこのテクニックを使えば、表現のバリエーションを無理なく広げることができる。

ば、その場でぴったりの表現を即座に使って見せればよい。一度だけでは理解しきれないかもしれないが、何度かうまく使うことができれば、その表現の持つ独特のニュアンスや使い方<sup>34</sup>が直接伝えられることになる。同じ表現が教科書の文章の中に出てきて、それを教師が日本語に訳しながら「この表現は大切だから下線を引いて覚えなさい」と言うのとは違って、鮮烈な印象とともに記憶に残るだろう。

### 5.7. 提示表現は最小限に

MNの準備をする際には、一度に提示する新しい語彙や表現をむやみに増やさないように、細心の注意を払う必要がある。というのも、理解できないフランス語が少しでも続くと、学生はどんどん離れていってしまうからだ<sup>35</sup>。だから細部の表現は別にしても、要するに何が言いたいのかは常に誰にでも分かるように提示しなければならない。大切なのは、最初から語彙を広げようとするのではなく、まずはフランス語の新しい構造を学習者自身が正しく使えるようになることだ。核となる表現をまずはしっかり習得し、その後で無理なく自然に語彙が広がるように導いていく、これがMNのやり方である。また、文字に頼らずに音だけで新しい表現を習得するという観点からも、提示表現を最小限にとどめることは重要である。

## 6. 結論

日本で今なお広く行われている文字を中心とした文法訳読法は、宣言的記憶に情報を蓄積するだけで手続き記憶には直接影響を及ぼさない。したがって、従来の文法訳読法でどれだけ勉強したところで、外国語が話せるようにならないのは当然のことである。それは学生のせいでは断じてない。ただ単に、教え方が不適切だからである。

本稿で提唱しているフランス語教育法では、最初は文字も使わず、母語にも訳さず、文法的な説明もしない。学習者が現実の状況の中でフランス語が使われるのを聞き、自分でもその表現を使って実際に会話することを通して、真の意味でそれを習得していく。こうして習得された言葉は手続き記憶に蓄積されるので、聞いた瞬間に難なくその意味が理解でき、考えなくても自然に口から言葉が出てくるようになる。しかも、そのためには特別な外国語環境などは必要ない。日本人教員と日本人学習者だけでも、適切な方法で練習さえすれば、フランス語が自然に話せるようになるのだ。

34 活きのいい表現であればあるほど、その独特のニュアンスや用いられる状況などといった多分に文化的な要素は、文字になったり日本語に訳されたりすると失われてしまうことが多い。

35 「分からない表現が一つ出てくる度に、学生は一步遠ざかる」これはMNを実践しながら強く感じたことの一つだ。

全員がこれができるようになったのを確認した上で、初めて文字を導入する。ここでも様々な練習を重層的に組み合わせながら、読み書きの能力をきちんと身につけると同時に、音声によって覚えた知識もさらにしっかりと定着させる。こうして「聞く・話す・読む・書く」という四技能を、真の意味でバランスよく身につけることができるのだ。

そもそも教師が一方的に説明し、学生は黙ってそれを聞くような授業で、フランス語が話せるようになる訳がない。それよりむしろ、教室そのものを生き生きとしたフランス語の実践空間へと変えよう。そのために本稿で提唱してきた学習方法の中で、フランス語にしか当てはまらないという点は、実はどこにも見当たらない。だとすれば、それは他の外国語にも十分に応用が可能だと期待できるのではないだろうか。

## 7. 参考資料：学生の声

授業の雰囲気や学生の反応を具体的に知ってもらうために、筆者が担当する平成25年度前期の「基礎フランス語（入門）」のクラス<sup>36</sup>で、前期授業最終日に無記名で記入してもらった「自由記述」<sup>37</sup>の中から学生の声を紹介しておこう。

### 7.1. 前期の授業に出席して

「フランス語について全くの無知だったのですが、そのような私でも半年でここまで理解し、話せるようになるとは思いませんでした。」「新しい方式の授業で、はじめは戸惑いましたが、前期を終わる今、たくさんのフランス語を話せるようになっていて、この方法でずっと学習していきたいと思いました。」「今まで体験したことのない授業形式だったので最初はとまどいました。文字でなく音で覚えるというのも新鮮で、すぐに忘れてしまうのではないかという不安もありました。ですが、声を出しながらの授業は楽しく、一度覚えたとなかなか忘れないということも実感できました。」「ただの座学ではなく、実際に一緒に発音して音を覚えることで、頭にきちんと会話の文章が残りました。（数字なども）」

「授業を受けて、座って話を聞くだけかなと思っていたので、一緒に発音をして、とても楽しかったです。発音することで覚えやすく、頭に残りました。」「何度も発音を繰り返すとしっかり覚えられることがわかりました。」「音で覚えていると、抜けることも少ないん

36 平成24年度後期の授業（脚注22参照）で確かな手応えを得たので、平成25年度前期はMNの比重を大幅に増やし、教科書を先に進めることよりも、MNによってまずは手続き記憶をしっかり鍛えることを優先させた。

37 A4用紙片面一枚。記入項目はここに挙げた「1. 前期の授業に出席して」「2. レポートを作成して」「3. 実技試験について（自分で受けてみて、他の学生を見て）」の三項目のみ。このクラスでの回答者数は32名。一人一人の学生の記述を「」で囲み、一字一句正確に引用してある。

だと気づきました。」「口にだすと書いていただけよりも全然覚えていられるので、驚きました。」「ニーナとヌヌと話す授業は、自然にフランス語を話して、覚えることができて楽しかったです。自由に発言できるのが、すごく楽しかったです!」「友達ともフランス語で会話ができ、感動しました。」「実際に友達とグループを作って練習したので、分からなくてもすぐに聞けたり、逆に教えてあげることもできて、良かった。」

### 7.2. レポート<sup>38</sup>を作成して

「全然意識してなかったけど、知らず知らずのうちにこんなに色んな表現を学んできていたんだなあと驚きました。また、昔の表現を振り返っても意外と覚えていたので、身についている実感がありました。」「レポートを作成してみると、フランス語のスペルを少し覚えられたし、会話できる内容がこんなに増えたのだと、嬉しくて、驚きました。」「自分がこんなにも多くの会話文を学んで話せるようになっていくことが実感できたので嬉しかったです。」「書きたい内容がたくさんあったので、つくる作業がそこまでつらくはありませんでした。」「会話を考えるのが楽しかったです。やっていて、もっと色々な言葉を知りたくなりました。」「書いていて、こんなにたくさんのフレーズを覚えただなと、実感しました。でも、もっと自然な会話にするためには、まだまだ知らないことが多いなということも実感しました。もっとたくさんのフランス語を覚えたいです。」

### 7.3. 実技試験<sup>39</sup>について（自分で受けてみて、他の学生を見て）

「はじまってみるとどんどん言葉がでてきて、会話をたのしむことができました。他の人もはじめのころはアーベーセーデーでいっぱいだったのに、スラスラ話していますごいなと思いました。」「他の人もみんなスラスラ話せていて、何を話しているかもわかったので、きいてるのも楽しかったです。」「みんな、緊張したと思うけど、自分たちの会話がしっかりできていたのですごかったです。色々な話があって、聞いているのも楽しかったです。自分の発表では、緊張して、何度か間違えてしまったけど、ちゃんと内容のある会話ができだと思います。」「練習とか、会話をどのように進めるかを考えるのも楽しかったです。みんなの発表もすごかったです。それを聞いていてわかるのが、とても嬉しかったです。」「他の人の会話を聞いて、同じ文法でも、少しの工夫でこんなにも会話のは

38 前期授業最終日に提出してもらった「ニーナ」と「私」の自由な会話作文のこと。分量は予め「用紙2枚分以上」と指定しておいた。

39 前期授業最終日に行った「皆の前で、2人でフランス語の自由な会話を3分から5分間続ける」という実技試験のこと。時間は2分未満なら「失格」に近い扱いになると言っていたが、実際に行ってみると皆話することがたくさんあって「失格」を心配するような学生は一人もいなかった。

ばが広がるのかと思って驚きました。」「準備も大変だし、とても緊張するけれど、終わったあとの達成感を味わえてよかったです。他の学生もたくさん練習していて刺激を受けました。」「前に立つと、覚えていたことも緊張して忘れてしまった。でも、パートナーと練習したことも、発表しているときも楽しかった。」「意外とあっというまでした。」

## 参考文献

- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier.
- CUQ Jean-Pierre (sous la direction de) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International.
- GAL-BAILLY Thierry (2011), *Mise en place d'une méthode francophone contemporaine d'enseignement du français langue étrangère en milieu universitaire chinois - Étude comparative entre la méthode traditionnelle chinoise et l'approche neurolinguistique dans un cadre pré-expérimental* (Master 2 professionnel, inédit), Université de Rouen.
- GERMAIN Claude & NETTEN Joan (2010), La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique, in *LINGVARVM ARENA*, vol. 1, n° 1, p. 9-24.
- GERMAIN Claude & NETTEN Joan (2012), A new paradigm for the learning of a second or foreign language : The neurolinguistic approach, in *Neuroeducation* 1(1), p. 85-114.
- GERMAIN Claude & NETTEN Joan (2013), Pour une nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire en classe de langue - Grammaire et approche neurolinguistique (ANL), in *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 8, n° 1, p. 172-187.
- 岩田好司 (2011)「フランス語教育と「協同学習」—「学びの共同体」づくり—」 in *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 6, n° 1, p. 57-72.
- ジェイコブズ・ジョージ他 (2005)『先生のためのアイディアブック』日本協同教育学会。
- 小池生夫他編 (2003)『応用言語学事典』研究社。
- LAVERGNE Nicole (1996), L'apprentissage coopératif, in *Québec français*, n° 103, p. 26-29.
- MASSÉ olivier, CRÉPIEUX Gaël, ROUSSE Jean-Philippe (2013), *Interactions 1*, CLE International.
- PARADIS Michel (2004), *A neurolinguistic theory of bilingualism*, John Benjamins.
- PARADIS Michel (2009), *Declarative and Procedural Determinants of Second Language*, John Benjamins.
- RICORDEL Inès (2012), Application de l'Approche neurolinguistique en milieu exolingue, in *Le français à l'université*, 17(1).
- 白井泰弘 (2004)『外国語学習に成功する人、しない人』岩波書店。
- 白井泰弘 (2008)『外国語学習の科学—第二言語習得論とは何か』岩波書店。
- 白井泰弘 (2013)『ことばの力学—応用言語学への招待』岩波書店。



ヌース（右）とニーナ（左）。