

日本人フランス語教師の教育的役割に関する考察

西山 教 行

Rôle didactique du professeur japonais de FLE

Quel est le rôle didactique du professeur japonais de FLE en face du professeur «natif» aujourd'hui? Il a joué, certes et jusqu'aux dernières années, le rôle d'importeur, au moyen de la traduction, de «la civilisation occidentale», incarnée, entre autres, par la culture cultivée. Or pour être autonome par rapport à la politique linguistique extérieure de la France, qui cherche à élargir son influence, par le biais de la langue, en dehors de l'Hexagone, le professeur d'origine nationale est invité à renouveler son rôle didactique, en s'appuyant sur le contexte socio-culturel d'aujourd'hui.

Dans la perspective des échanges internationaux, structurés non pas de manière verticale, mais de plus en plus horizontale, de nos jours, il est appelé à changer, en profitant d'être bilingue de par sa formation, son rôle en classe de langue : prenant la conscience d'être bilingue aussi bien que guide auprès des apprenants pour un voyage vers un pays donné où s'inscrit l'apprentissage de langues étrangères, les professeurs nationaux peuvent renouveler l'atout de l'enseignement / apprentissage de FLE. Car leurs propres aspects devraient, à travers l'acquisition de la compétence linguistique et communicative en langue cible, réveiller chez les apprenants la culture maternelle, et produire, de là, l'expérience interculturelle : ce qui peut aboutir à une prise de conscience identitaire.

Que ceux-là goûteront pleinement l'admirable sensation,
qui sentiront ce qu'ils sont et ce qu'ils ne sont pas.
Victor SEGALEN, *Essai sur l'exotisme* ⁽¹⁾

1. はじめに

外国語を学習し、その言語でコミュニケーションを行うためには、その言語を母語とする教師、いわゆる「ネイティブの教師」から習うことが大切であると言われている⁽²⁾。これは日本国内にある多くの外国語学校のキャッチフレーズであり⁽³⁾、

外国人教師から習うことが外国語によるコミュニケーション能力の形成には必須であるように考えられている。いわく、日本語を介さないで、英語からの発想ができる、ナチュラルスピードで勉強ができる、等々。そして、英語を教える「ネイティブの教師」はフィリピン人や香港人であってはならず、あくまでも「白人」でなければならない。そこに、日本人の無意識的な欧米崇拜が何らかのかたちで結びついていることは指摘するまでもない。そのため「ネイティブ=白人教師」にとって日本は外国語産業の絶好の市場である。また、20年以上前にラミス Lummisの指摘したように、「白人教師」の役割は言語の先生というよりも、生活の見本であることをやめない¹⁴⁾。さらに外国人と、正確には「白人」と外国語によってコミュニケーションを行うことは、日本社会において「国際的」という形容詞を伴い、社会的地位の上昇を暗示し続けている。また、現在ではこの傾向を国外に認めることも容易である。欧米へ留学し、「ネイティブの教師」から学べばすぐに外国語が話せるようになり、輝かしい将来が開かれるといった幻想が多くの日本人、とりわけ若い女性を魅了している。そのような場では、「学習者と母語並びに母語文化を共有する教師」の存在が希薄である。

しかし日本の現実にはひとたび目を向けると、中等教育、高等教育を通じて「学習者と母語(文化)を共有する教師」(以降便宜的に日本人教師と呼ぶが、これは日本以外の国籍を保持していながら、日本語を母語とする教師の存在を否定する意図ではない)が圧倒的に教育現場を占めており、大学に限ってみれば、おそらく90%以上は日本人教師が市場を占有しているであろう。

いったい、産業としての外国語教育市場では「ネイティブの教師」が優遇される一方で、教育行政に基づく制度としての教育の場では日本人教師が大半であるという現実をどのように理解したらよいのだろうか。本論は、日本における外国語としてのフランス語教育において「フランス語を母語(文化)とする教師」(以降これをフランス人教師と略するが、フランス国籍以外の国籍を所持しつつ、フランス語を母語とする教師を排除する意図ではない)との、いわゆるチーム・ティーチングにおいて、日本人教師がどのような役割を担うのか、という教育技術的な役割分担の考察をさらに一步踏み込んで、日本人フランス語教師自体の教育的役割を社会的文脈において考察するものである。

2. 《西洋文明》移入者としての日本人教師

日本が鎖国を解き、近代国家の成立へ向けての国造りを進め、高等教育を開始した時代に、「西洋文明」を移入するための日本語は語彙などの点で十分に整備されていなかった。そのため日本語による専門教育を行うことができず、高等教育等での専門教育が外国語によって行われていた⁶⁾。現代のフランス語教育学の術語でこれを言い換えると、現在もラテンアメリカ、アフリカなどを中心に行われている「専門目的のためのフランス語」français sur objectifs spécifiques (FOS)にあたり、日本においてこれは「おやとい外国人」を中心とした外国人教師が実施にあっていた。

その後、日本人教師の養成にともない、外国語教育の運営は日本人教師の手へと移る。以降、長期間にわたって、日本人教師は、書物を通じて「西洋文明」を移入する営みに携わり、近代国家としての日本の成立に寄与してきた。日本は列強による植民地支配を被るという体験を持たなかったため(第二次世界大戦後のアメリカを中心とした連合軍による占領は、その期間や人的資材の投入規模、さらには植民者による言語の強制使用を伴わなかった点で、西欧諸国の実施した植民地支配とは比較にならない)、外国人との大規模な人的接触・交流が極度に少なかった。さらに、地政学的理由からも、日本人教師が国境を越えて、外国人と頻繁に接触する機会も稀であった。このような文明的・地政学的理由から、日本人教師は外国語を教えながらも、その外国語を用いて外国人と口頭でコミュニケーションをする必要を感じなかったのである。彼らは主として読書と研究により外国語を学んだのであり、それはまた時代の要請でもあった⁷⁾。その成果が教育現場での「文法・翻訳法」、いわゆる「訳読」に結集したといえよう。これは「文明」の移入という観点から見ると、比較的短期間に情報を収集するにふさわしく、効率的な方法であったといえる。その点では、「訳読」も翻訳というプロセスを経るものの、FOSとその目的を共有しているのではないか⁸⁾。というのも、FOSの究極の目的は実利的情報の収集だからである。

このような教育実践を支える世界観は、「外国は上で、日本は下」という垂直構造であり、それはおよそ1960年代頃まで続いた⁹⁾。その間、日本人教師はそれぞれの分野での専門家として「西洋文明」を日本に移入するという重要な使命を担っていた。ここでの「西洋文明」は、文化の範疇の中でも、とりわけ精神の営によっ

て成立した「高級文化」culture cultivéeを中心としたものであり、それは当然のことながらその「高級文化」を支える価値観の移入をも伴ったとみるべきだろう⁹⁹。これは、具体的で双方向的な人的接触による国際交流ではなく、精神文化を中心とした異文化を一方的的に移入した国際交流のタイプであり、鈴木孝夫の言葉を借りれば「自己植民型の国際化」といえよう¹⁰⁰。

しかし近年、とりわけ1984年のプラザ合意以降、円の価値の相対的上昇によって、日本人は国外へ、またアジアを中心とした諸国から日本へと多くの人間が流入する時代を迎え、人的接触・交流は飛躍的に拡大している。それに伴い、日本人教師の役割も新しい段階に入ったのではないだろうか。そこで、つぎに教師を言語文化普及者と考えた上で、フランスの対外言語政策との関連を探りたい。

3. 外交官としての教師

外国語教育の実践される教室という空間を学習者の母語(文化)と目標言語(文化)との出会いの場と措定し、その場における教師をその空間において目標言語(文化)を伝達・普及する使命を「正統的に託された者」と考えてみよう。すると、これは外交官が任地で果たす役割にきわめて類似しているのではないかと¹⁰¹。もし、教師の役割がある国家を代表する外交官のそれに類似し、母国と任国を連携する使命を担っているのであれば¹⁰²、その遂行すべき任務、すなわち教師にとっての対外政策とは何だろうか。そこで、フランス政府が文化外交 diplomatie culturelle の総称のもとに展開している対外言語政策 politique linguistique extérieure を取り上げ、その問題点を批判的に解明することにより、外交官としての教師の可能性を検討したい。

先の小論で指摘したように¹⁰³、ここでの文化外交は「言語、文化、科学、そしてその根底にある価値観を広めること」(1994年に当時の外務大臣ジュペ Juppé が在外公館に勤務する文化・科学参事官を集めた会議での発言)を特色とする。これは言語を国民統合の装置とするだけでなく、国家の影響力の一環としてとらえる考え方に基づいている。実際、フランス政府は言語を外交の重要な戦略的武器と考え、国際社会におけるフランス語の維持・拡大を政治・経済力と同等の価値を持つもの、あるいはそれらを先導する要因と考えている¹⁰⁴。

さて社会言語学者カルヴェ Calvet は¹⁰⁵、国際語としてのフランス語の地位の維持

ならびに拡大という観点から、フランスの対外言語政策を分析するに当たり、欧州連合 Union Européenne と、近年形成されつつある社会言語学的・地政学的共同体としてのフランコフォニー Francophonie の二つを取り上げる。ちなみにここでの Francophonie とは「フランス語を何らかの資格で使用する話者集団」ではなく、Sommet de chefs d'Etats et de gouvernement ayant le français en partage に参加、加盟している国家・政府・地域の集合体を指す。

まず、欧州連合に関するフランスの言語政策は⁽¹⁶⁾、この共同体で作業語としてのフランス語の地位を維持し、英語による一元支配に対抗することを基調とする。そして多言語主義の理念のもと、教育現場においては、複数の外国語教育の導入を提唱している。これからのヨーロッパ人は母語の他に二つの外国語をマスターする必要があり、フランス政府は初等教育に一つの外国語を、中等教育に二つの外国語を導入すべきだと主張する。言い換えれば、もし一つの外国語だけが教育されるのであれば、現在の情勢を考えると、当然のことながらそれは英語になる。しかし、二つの言語枠があればフランス語の採用される余地もある。これはフランス語の「生き残り」を狙った戦略に他ならず、あくまでもその意味での多言語主義の提唱であり、ヨーロッパ諸語すべてを同等の資格で取り扱うとの主張ではない。それでもヨーロッパ各国がこの政策を支持する背景には、ヨーロッパにおける各国のパワーバランスの問題が認められよう。ヨーロッパ各国は、英語による単一言語・文化支配に危惧を表わしており、言語文化の多様性を維持、推進することで一致している。しかしフランスが多言語主義を唱えることに對し、それがフランスの覇権主義の隠れ蓑ではないかとも警戒している⁽¹⁷⁾。とはいえ、ドイツのヘゲモニーを怖れる声はさらに強く、その点で、フランスがヨーロッパにおいて多言語主義を唱えることに反対もしない。と同時に、この多言語主義政策はフランス自らもそれを実施しなければならない点に問題がある。というのも対外言語政策が国内言語政策、教育行政と表裏一体となり、それぞれに整合性が求められると、政策立案者などの数が増えるだけに、その調整は必ずしも容易ではないからだ。

つぎにフランコフォニーに対する対外言語政策に言及したい。この社会言語学的・歴史的・地政学的共同体は1984年に結成され⁽¹⁸⁾、現在の加盟国は50に上る。当初は英連邦 Commonwealth のフランス語版をねらったもので、フランス語の共有を中核理念とする文化共同体だったが、ベトナムのハノイにおけるサミット(1997)

において前国連事務総長ブトロス・ガリ Boutros Ghali をフランコフォニーの事務総長として選出することにより、急速に政治的傾斜を強めている。

さて共同体構成国におけるフランス語の地位は多様で、フランスやカナダのケベックのようにフランス語を母語 français langue maternelle (FLM) とする国もあれば、サハラ以南の黒人アフリカ諸国のように第二言語 français langue seconde (FLS) とする国もあり、また近年加盟したルーマニアやブルガリアのように外国語としてのフランス語 (FLE) の資格で加盟している国もある。また政治体制の多様性もこの共同体の特色で、様々なレベルの資本主義と社会主義が共存している。さらにこの共同体への加盟理由についても、フランス語文化の推進、多元的世界の構築という公式見解以上に多様である。冷戦終結以降は、「新世界秩序」の中で「南の国」は開発援助のドナーを求め、また国際政治の舞台への活動の場を求めて加盟するなど⁽⁴⁹⁾、言語文化の標語のもとに、現実政治の論理が拮抗している。

フランコフォニーに対するフランスの言語政策の理念も、原則として多言語主義に基づくフランス語の維持、拡大といえるが、その実相は欧州連合のそれとだいぶ異なるようだ。その主な理由として、パートナー国の多くが旧フランス領植民地の開発途上国で、ルワンダ、ブルンジ、マダガスカルをのぞき、それらの国はすでに多言語状況にあり、その中で、フランス語が公用語などといった特権的地位を占めていることがあげられる。そのような国で、フランス語は多くの現地語の果たすことのない行政、司法、教育といった高い社会的役割と地位を担い、その結果フランス語学習は社会的昇進に直結している。言い換えるならば、フランス語を習得しなければその社会においては地位を得がたいのだ。ところが実際のところ、首都をのぞいてフランス語話者はきわめて少ない。フランコフォニー研究の第一人者ショ・ドンソン Chaudenson の試算では、サハラ以南の黒人アフリカに限ってみれば、フランス語話者は人口の約 10% 以下である⁽⁵⁰⁾。というのもフランスはこれまで二国間協力において少数エリートのフランス語による養成をはかり、一般民衆へのフランス語教育にさほど積極的ではなく、また現地語(文化)を尊重する意識が薄かったからだ。

ところがフランコフォニーの実質的行政機構であるフランコフォニー機構 Agence de la Francophonie (文化技術協力機構 Agence de la Coopération culturelle et technique «ACCT」を改組)の進める多国間開発援助構想は、1986年のダカルサ

ミットでフランスがパートナー国の諸言語・諸文化との対話を提唱して以来⁽²¹⁾、現地の言語(文化)を尊重する方向に向かい、現地語による教育全般の底上げを狙い、開発の基盤を模索している。つまり、フランスは二国間協力においてはフランス語の一元的振興をはかる一方で、多国間協力においては現地語を中心とした多言語主義を推進しており、その点で政策の整合性が問われる⁽²²⁾。

このようにヨーロッパレベルでも、フランコフォニーのレベルでも、フランスはフランス語をその重要な対外政策の一つに定めているのだが、なぜこれほどまで言語の維持・普及・拡大に執着するのだろうか。そこでフランス文化外交に関する浩瀚な博士論文を著したサロン Salon の指摘に従って⁽²³⁾、「救世主国家としてのフランス」messianisme français というフランスの言語普及の思想に通底する観念を取り上げ、文化外交の精神的根拠を一瞥したい。

ローマ・カトリック教会の歴史においてフランスが「教会の長女」*filie aînée de l'Église* として重要な役割を担ってきたことはよく知られている。このカトリシズムがフランスへ深く浸透したことは、フランスという一文明のキリスト教文明への同化を促進し、これは宗教としてのカトリシズムの有する普遍性をフランスという国家の普遍性にまで拡大するに到った。

さらに人権宣言の発布により人類を抑圧する勢力から解放したという歴史的認識に立つフランスは、大革命期及び帝政期において、この使命を世界に対する自国の「召命」と理解するようになったという。つまりフランスは普遍宗教と民主主義の原理そのものを体現する国家に他ならず、そのような資格で世界において他国を救済史的・世界史的意味への救いへと教導する「救世主国家」として自己認識している。フランスは、進歩思想、社会主義思想、国家の非宗教性の原理、さらに現代における開発途上国援助、南北対話などの「普遍的理念」を世界に伝播する使命をになっていると考える。

そこで、フランス語と「救世主国家としてのフランス」の関係を考えてみよう。フランスは救済史的・世界史的次元での「文明」という「普遍的理念」の教導者であるのだから、当然のことながら、その「文明」を共有するためには、その国家で使用されている言語を共有することが望ましい。さらに極言すれば、フランス語の内部にそのような「普遍的理念」ないしは「文明」が内在していると考える。このような文明史的展望に基づき、フランス植民地帝国はその版図でフランス語教

育を実践してきたとみるべきだろう。その中では、フランス語教師こそフランスという「文明」を諸国に照らし出す先兵となったといえよう。

もっとも、言語普及の理念はこのような「普遍性」にのみ根拠を求めるのではない。政治・経済面での権益の拡大が絶えず何らかの形で見えかくれしている。「*Là où on parle français, on achète français.*」との、言語と経済権益の一体性を余すところなく伝える発言は、フランス外務省高官のものである⁽²⁴⁾。その実効性について議論の余地は多いにあるが、いずれにせよ、言語普及の戦略性は明白である。

そこで日本人教師がフランスの使命や権益から独立しつつも、自国の狭隘なナショナリズムに閉じこもり、「異文化」を排除することなく、フランス語教育を実践するためには、どのような立場をとることができるのだろうか。そこで次にこの問いを解明する手がかりとして、教師と学習者の母語(文化)との関連を探りたい。

4. 学習者の母語(文化)への眼差し

フランス人教師には概して学習者の母語(文化)を学習する気概が乏しいように思えてならない。これは筆者の個人的印象だけではなく、旧植民地出身の教員からたびたび挙がる声であり⁽²⁵⁾、1995年の夏にラ・ロシェルで開催された CREDIF の夏期教員研修会において言語教育学者 Coste の催す言語政策を巡るセミナーにおいても、マグレブからの教師を中心に同種の批判が厳しく噴出し、フランス人参加者との激しいやりとりが交わされた。

歴史的要因は異なるにせよ、ヨーロッパ内部からも類似の批判は多い。フランコフォニー省の委託を受けて実施された欧州共同体各国におけるフランス語教育の現状を解明する調査⁽²⁶⁾によれば、フランス語教育の伝統を誇るオランダからも、オランダ人がフランス文化に関心を寄せるだけではなく、フランス人に対してもオランダ文化へ関心を持ってもらいたいとの希望が表明されている。このように文化交流の双方向性を望む声はヨーロッパにも多い。

では、なぜフランス人教師は学習者の母語(文化)にあまり関心を示さず、極言すれば hexagonal な意識、すなわち「内向きで視野の狭く、自分たちのことしか考えない」⁽²⁷⁾ 体質を保持しているのだろうか。フランス語教育の場から学習者の母語(文化)を徹底的に排除した「植民地教育法」Enseignement pour les indigènes⁽²⁸⁾ の意

識的あるいは無意識的な影響なのだろうか。それであれば、明らかに言語における植民地主義的態度に他ならない²⁹⁾。あるいは個人の資質や学校教育における異文化教育の不十分さのためだろうか。これらに加えて、次のようなフランス語の歴史的要因が作用しているように思えてならない。

フランス語はその成立以来、フランス国内住民の言語である以前に、各国の宮廷を中心としたヨーロッパ上流社会の共通語であり³⁰⁾、18世紀にはヨーロッパのフランス語人口はフランス国内のそれに勝っていた。その後フランス植民地帝国が終幕を告げる1960年代以降も、何らかのかたちでフランス語を使用する人々は、地中海沿岸諸国を中心に一定の人口を抱えていた。そこで地中海沿岸諸国及び旧植民地を中心とした「世界」を移動するにあたり、フランス人はフランス語以外の言語をあまり必要としなかった。国外を商用などのために移動するフランス人が関わる現地人はフランス語を理解したからである。このようなフランス語の地政学的優位性は、フランスの政治・経済・文化力を背景としていたのだが、現在ではアメリカ語がその特権的地位を奪ったと見るべきだろう。

さて、学習者の母語(文化)への関心の乏しさは、二つの問題を含む。第一点はフランス人教師だけでなく教師全体に関わる。概して、教師は母語ないし既習言語としてのフランス語が初学者にいかにも難しいかをすっかり忘れがちである。フランス人にとって、フランス語の学習、とりわけ入門・初級段階のどこに難しさがあるのかを見極め、理解し、共感することは自明なことではない。またフランス語を学び、既にある程度の期間を経過し、それを教授しうだけの知見を持った日本人教師にとっても、初級段階の難しさは、おおかた忘れてしまっているか、困難だということを知的に想起することはできても、その心理を共有することは難しい。そのため、初級者に対してそのレベルに必ずしも対応しない教科内容を教授したり、また学習者の心理的負担を見逃しがちである。この初級者の心理状態を再体験するための方策として、母語と言語的に隔絶しているような言語の学習が奨められよう³¹⁾。これは教員研修においても、時間的に可能な限り、積極的に実施すべきである。

学習者の母語(文化)を配慮することは、学習者の心理に関わるだけでなく、学習過程そのものにも関与する。文法教育の専門家ベス Besse は外国語学習に当たって、学習者がどのような文法教育を受けたのかを考慮し、「学習者をありのままに

受け入れる」ことを奨めている⁽¹²⁾。というのも、文法の教授法はそれぞれの文化に固有のものであり、イギリスのように母語に関して文法教育を行わない国もあれば、フランスのように形態論的統辞論的文法を重視する国もある。これに加えて、文法の術語はすべての言語に共通ではない。たとえば、ロシアでは日本語を教えるに当たり、ロシア語には格助詞がないため、日本語の格助詞に当たる語を名詞の格変化として教授しているようだ⁽¹³⁾。この考え方はキリスト教神学が宣教に当たり、現地の文化的特性を考慮に入れて宣教を行うよう提唱する「文化受肉の神学」*théologie de l'inculturation* に類似しており、文法教育の土着化とも呼べるのではないか⁽¹⁴⁾。この主張は学習者の過去および現在の「文法文化」*culture grammaticale* を尊重し、統合することにより、学習者は新しい学習内容を既習事項との関連でよりよく身につけることができる、とするものである。そこで次に、このような学習者の母語(文化)を共有しているという角度から、バイリンガルとしての日本語教師⁽¹⁵⁾の役割を考察してみよう。

5. バイリンガルとしての日本語教師

何らかのかたちで、バイリンガルである日本人教師の特質とはいったい何であろう。まず第一に、日本人教師はフランス語(文化)と日本語(文化)を対照的に考察・教授できると言えよう。これは語彙、発音、文法といった言語に直接関わる側面だけではなく、コミュニケーション戦略、空間把握、身体言語、さらにこのような言語コミュニケーションに関わるものの根底にある、日本人とフランス人の心性の比較相違、日本社会とフランス社会の対照までも考慮し、教授ができる側面を指す。このような対照的思考は日本人教師自らが外国語としてフランス語を学習する過程で経験しているものだけに、どのような要素が日本人学習者にとって障害となるのか、あるいは学習を促進する要素となるのか、効果的で具体的な知見が期待できよう。さらにフランス人教師との比較では、日本人教師はフランス語(文化)に関する知識をより明示的に所有し、また効果的に獲得する方策を知っているといえよう⁽¹⁶⁾。つまり、外国語としてフランス語を学び、異文化としてのフランス文化に接したことのある日本人教師は、フランス人教師にとってあまりにも自明で、看過しがちなフランス語(文化)に関する事象をより意識的にとらえることができる。そしてこれは言語活動から社会文化面にまで、日常文化から高

級文化にまで及ぶ。その際にも、日本人教師は学習者に対して知識を「上から」教え込むのではなく、学習者と共に異文化としてのフランス語(文化)を意識化することが望まれよう⁽³⁷⁾。

このような対照的思考は異文化間摩擦、いわゆるカルチャー・ショックの問題にも通底する。異文化としてのフランス語(文化)に直面する日本人教師は、カルチャー・ショックという現象をよりの確に把握することができるのではないか。というのも、現在では多くの場合、日本人教師は程度の差こそあれ、何らかの点で、自らがフランス語を学習・研究する過程でカルチャー・ショックを体験しており、その体験からフランス語を学習する際に学習者が感じるであろうカルチャー・ショックの大きさを推察することができるからである。その際、「異文化間において問題となる事柄についての知識だけにとどまらずに、適切に対応するためのスキルや異文化に対する共感的な態度」⁽³⁸⁾も考慮に入れる必要があるだろう。このようなカルチャー・ショックの先取りは、学習者がフランスあるいはフランス語圏諸国へ旅行したときのそれを予見し、軽減するだけではない。外国語教育の場そのものは、母語(文化)と外国語(文化)を対照することにより、母語(文化)への目覚めとなるだろう。⁽³⁹⁾言い換えるならば、母語(文化)への目覚めとは、「自己」とは異質の「他者」を体験し、味わい、「自己」がいったい何であり、何でないのかを知ることには他ならない。いわば「他者としての外国語」は、アイデンティティーを映し出す鏡へと変貌を遂げるのだ。このような意味でカルチャー・ショックという異文化との接触・交流を積極的にはかることが望ましい⁽⁴⁰⁾。さらにこのような異文化間能力の養成は、究極的には母語(文化)と異なる価値観をも許容できるような人格の形成を目指すことになるだろう⁽⁴¹⁾。

6. 旅行ガイドとしての日本人教師

次に日本人教師を旅行ガイドという角度から考察してみたい。書物のかたちであれ、添乗員であれ、「旅行ガイド」とは何だろうか。「guide」について *Le Nouveau Petit Robert 1* は次のような定義を与えている。「*Personne qui accompagne (qqn.) pour montrer le chemin ; ouvrage contenant des informations générales ou pratiques pour les voyageurs, les touristes et décrivant un lieu, ses ressources (restaurants, hôtels, transports, musées, curiosités, etc.)*」この定義を外国語教授・学

習の環境に適応すれば、教師とは学習者を目標言語の使用されている国や地域へ導く役割を持つ者だといえよう。その際、行き先の国や地域は実在の場合があるかもしれないし(学習者が観光や仕事でフランスなどへ行く場合)、想像上ないしは精神上の世界(文学や思想など高級文化の作り上げる世界)かもしれない。いずれの場合でも、教師は学習者にとって現実の世界と、学習者の目標とする世界との媒介者となる。

ところで、旅行ガイド、とりわけ書物のかたちであるガイドブックを振り返ると、その利点とは何だろうか。まず、ガイドブックとは旅人にとって現地での滞在を有効に使うためのノウハウが記載されているものだ。危険な土地を訪れるなどの、不用心な行動を防ぎ、交通機関などをうまく利用して、時間や、さらには金銭の節約をも助ける。もしガイドブックがなければ、見知らぬ国への旅にあたり、どのような準備をしていけばよいのか見当がつかないし、入国にあたりどのような手続きをすればよいのか、どこを訪れればよいのかすらわからない。これらの点でガイドブックはまず便利なものである。

と同時に、ガイドブックはそれを参照する者に対して、対象化された国に関する認識を形成する。その国がどのような国であるかを教えるのはガイドブックの重要な役割である。多くの場合、旅行ガイドの記述者は対象化された国を母国とする人間でないことが多い。従って、そこに描かれている対象国は必然的に記述者の母語文化を通じて形成された表象であるといわざるを得ない。言い換えるならば、日本で刊行されているフランスのガイドブックはアメリカで刊行されているフランスのガイドブックと本質的に異なる。とは言え、「完全に客観的な」ガイドブックは存在しないだろう。仮にフランス人がフランスのガイドブックを書いたにせよ、そして実際ミシュランのガイドブックを始めとして数多くあるが、それはあくまでもフランス語という母語文化を通じて形成した、フランス人としてのフランスの表象の記述でしかありえない。

さらに観光ガイドや添乗員という人材を取り上げれば、彼が観光客を相手にした対象国をめぐる言説が、彼の母語文化を通して形成した表象にもとづくことはより明確である。ガイドは知見を広めるべく、学習や経験を通じて、日々努力を重ねているとしても、認識の枠組みそのものを変えることは困難だといわざるを得ない。と同時に、それを、たとえば、フランス人の認識の枠組みに転換するこ

とが意味のあることなのだろうか。これはむしろフランスへの同化主義との批判を招くのではないか。批判的検討の余地があるだろう。

このような意味で、外国語教師を旅行ガイドと比較する際、次の二点が特徴となる。第一に、どのような対象国を見せるのかはガイドに依存しており、また当然のことながら教師は旅人としての学習者よりもより多くの情報を所有していることから、彼らをどのような土地へ誘うのかに関して自由がある。と同時に責任をも担っている。外国語としてのフランス語の場合、日本人教師が導くフランスとは、*Bienvenue en France*⁽⁴⁾の展開するようなシャンゼリゼを中心とするきらびやかで、豪華なフランス、白人のフランス人のみが構成する統合されたフランスなのだろうか。それとも、人権宣言という民主主義の原理を発布しながらも、現在では移民問題という矛盾と失業問題という社会危機を抱え、社会的断絶に苦しむフランスだろうか。ここでは、どちらのフランスが現実により近いのかといった、価値判断が問題となるのではない。「どのようなフランス語・フランスを伝えるのか」という問いをガイドとしての教師が意識化するのか、それとも無自覚的に母語(文化)の表象を受け入れるかの立場を問うているに他ならない。

第二点は、第一点からの帰結でもあるが、日本人教師は旅行ガイドと同様に対象言語(文化)を表象するにあたって、母語(文化)の影響を免れることが難しいことである。日本人教師としてフランス語(文化)に接し、それを教授・伝達する時に、植民地支配の桎梏を体験したアフリカ人やアラブ人、なかでもフランスとの凄惨な戦争を体験したアルジェリア人のフランス語(文化)に向ける眼差しを、日本人教師が共有することは不可能ではないにせよ、非常に困難である⁽⁴⁾。この眼差しは、教師の母国がそれまでフランスと政治、経済、文化など様々な分野でどのような関係を構築してきたのか、この歴史の直接的・間接的反映に他ならない。この意味で、国際関係こそ異文化としてのフランス語(文化)へ向ける教師の眼差しを規定するといえよう。その点では、日本人教師が様々な機会を通じて海外研修に参加し、フランス人の眼差しを共有するにとどまることなく、各国のフランス語教師との交流を通じて、複眼的思考を構築する必要があるだろう。

7. 結論

日本人フランス語教師は近年に到るまで、「西洋文明」の移入者としての役割を演じてきたが、双方向的で水平構造の国際交流が拡大する中で、抜本的な変革が求められている。それは、フランス人教師とは異なるバイリンガルとしての役割を強く自覚し、外国語学習という旅のガイドに徹することに他ならない。これは外国語教授・学習を特定の能力の開発という技能へ還元することではなく、母語文化への目覚め、異文化体験、そしてアイデンティティーの陶冶までも視野に収めた全人的営為へと拓くことになるだろう。そしてこのようなアプローチこそが、垂直構造の国際交流を刷新する、水平構造のそれへの変貌を可能にするに違いない。

フランス語教育の場そのものは、様々な理由から、危機に瀕し、根本的改革が求められているが、その明日を刷新するのは制度としての教育機関だけでなく、教師に負うところも大きい。この点からも、日本人教師の教育学的役割に関する分析と提言が、明日の教師像形成へ向けた議論の端緒となることを願ってやまない。

(東京工業大学非常勤講師)

註

- (1) SEGALIN Victor, *Essai sur l'exotisme, une esthétique du divers*, Fontfroide : Fata Morgana, 1994, p. 24.
- (2) 本稿は、1997年11月のCEL関西での口頭発表に加筆、修正したものである。
- (3) たとえば駅前留学をうたっているNOVAという外国語学校は「全員ネイティブの外国人講師、だから、無理なく、自然に、楽しく会話を習得。ナチュラルスピードの会話にいち早くなれることができます」というコピーを売り物にしている。
- (4) D.ラミス、齊藤靖子ほか訳、「イデオロギーとしての英会話」『イデオロギーとしての英会話』所収、東京：晶文社、1994¹³、p.29参照。
- (5) その一例として、明治時代には陸軍の草創時代にあって、生活様式も含めてすべてがフランス語を用いて、フランス式に行われていたことを指摘したい。石光真人編、『ある明治人の記録：会津人柴五郎の遺書』、東京：中央公論社、1994³²、(初版1971)、中公新書、p. 105以下参照。
- (6) 加藤周一、「日本人の外国観」『加藤周一著作集7：近代日本の文明史的位置』所収、東京：平凡社、1979(初出1962)、p.343参照。

- (7) FOSの目的と方法論については、以下の研究を参照。LEHMANN Denis, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris : Hachette, 1993, 224 p. ; BEACCO Jean-Claude, LEHMANN Denis (coordonné), *Publics spécifiques et communication spécialisée*, Paris : Hachette, 1990, 175 p, *Le Français dans le Monde / Recherches et Applications*.
- (8) 鈴木孝夫、「文明史的観点から見た日本語の国際化」『日本語は国際語になりうるか』所収、東京：講談社、1995³、講談社学術文庫、p.63参照。
- (9) 高級文化に伴う価値観の享受は、フランス政府の言語政策のある面を見事に実現しているといえよう。
- (10) 鈴木孝夫、p.68参照。
- (11) ZARATE Geneviève, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier, 1993, p. 11.
- (12) 国際フランス語教授連合(F.I.P.F.)の第9回世界大会(1995)の閉会の挨拶で、フランス政府の代表として Roger Pihion (Direction générale des relations culturelle, scientifiques et techniques du Ministère des Affaires étrangères)が参加教員向け「*Vous êtes ambassadeurs de France!*」と呼びかけたが、これは単なる偶然の一致だろうか。
- (13) 「文化外交の黎明期に関する考察」、*L'Arche*, VIII, 1997, p. 141.
- (14) ROCHE François, PIGNIAU Bernard, *Histoire de diplomatie culturelle des origines à 1995*, Paris : La Documentation Française, 1995, p. 95.
- (15) CALVET Louis-Jean, *Les politiques linguistiques*, Paris : Presses Universitaires de France, 1996, p. 99 sq.
- (16) B.カッセン、「フランスにとっての多言語主義」ならびに M.ブレーヌ「EUの多言語主義政策」参照。三浦信孝編、『多言語主義とは何か』所収、東京：藤原書店、1997、340 p。
- (17) STORTI Martine, *Rapport sur l'apprentissage des langues étrangères et sur la situation du français dans les onze pays partenaires de la France au sein de la communauté économique européenne*, Paris : Ministère des Affaires étrangères, 1989, cf. p.21.
- (18) その起源はアフリカ諸国の独立の直後にまでさかのぼり、1961年の「フランス語表現国家教育大臣会議」Conférence des Ministres de l'Education des Etats d'Expression française (CONFEMEN)、さらには引き続き「全面的あるいは部分的にフランス語を使用する大学協会」Association des Universités Entièrement ou Partiellement de Langue Française (AUPELF)の設立を経て、セネガル大統領のサンゴール Sanghor (当時)とチュニジア大統領のブルギバ Bourguiba (当時)がフランス大統領のドゴール De Gaulle (当時)に申し入れたのだが、当時フランスは旧植民地の独立の直後で新植民地主義と批判されるのを怖れたため、この企図には消極的だったようだ。この構想はその後カナダのケベック政府の支援を得て、1970年の文化技術協力機構 ACCTの結成へと結びつき、これがフランコフォニーの推進母体となった。この間の経緯については次の研究を参照。CHAUDENSON Robert, *1989 vers une révolution francophone?*, Paris : L'Harmattan, 1989, p. 31 sq.

- (19) 旧植民地で現在はフランス語がほとんど使用されていないベトナムの加盟は欧州連合への経済的橋頭堡を目的とするなど、加盟の理由には言語文化と経済論理が交差してゐる。CASSEN Bernard, *Du Vietnam à Israël, la francophonie et ses usages, Le monde diplomatique*, février, 1995.
- (20) CHAUDENSON, *o.p.*, cf. p. 16.
- (21) CALVET, *o.p.*, p. 106. sq.
- (22) ジョスパン首相 Jospin は 1998 年 2 月に協力・開発行政機構の改革を断行し、かつての植民省の流れを汲む協力省 (正式名称は *Secrétariat d'Etat à la coopération et à la francophonie*) はよいよ外務省に統合される。これによりフランスの対外政策はその独特のアフリカ政策を統合し、一元化に向かうのだろうか。cf. WAUTHIER Claude, *La coopération française entre ravalement et réforme, Le Monde diplomatique*, mars, 1998.
- (23) SALON Albert, *L'action culturelle de la France dans le monde*, Paris : Fernand Nathan, 1983, p. 32 sq.
- (24) SEYDOUX Roger, *La Direction des Affaires culturelles et techniques. 1956-1960*, in COSTE Daniel (coordonnée), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, Hatier / Didier, 1984, cf. p. 33.
- (25) *Colloque : Enseignement du français comme langue non maternelle*, Sèvres : Centre International d'Etudes Pédagogiques, 1986, p. 160.
- (26) STORTI, *o.p.*, p. 95 sq.
- (27) 林勝一、『ゴールの雄鶏：ことばにみるフランス』、東京：筑摩書房、1988、p. 264 参照。
- (28) ACHOUR Christiane, *Un cas d'adaptation dans l'enseignement colonial algérien, in Documents Pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde*, n. 4, décembre 1989, pp. 14-17. 筆者は第三共和制下の植民地で使用された代表的な初等教育向けフランス語読本 *Le livre de lecture courante de l'écolier indigène* の分析を通じて、「植民地教育法」の実態に迫っている。
- (29) 田中克彦、『「宗主国家語」をこえて』『国家語をこえて』所収、東京：筑摩書房、1993 (2)、ちくま学芸文庫、p. 28 参照。
- (30) CHAUDENSON, *o.p.*, cf. p. 19.
- (31) ちなみに、CREDIF の夏期研修会ではハンガリー語の学習がプログラムに組み込まれていた。また、BELC の研修でアラビア語を学習した教員は「学生の側からの視点」を再確認できた、と報告している。根岸純、「夏期フランス研修報告：1994 年」、*Etudes didactiques du FLE au Japon*, n. 4, 1995, p. 64.
- (32) BESSE Henri, *Communicatif et cognitif dans l'apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère, Bulletin de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, vol. 11, n. 2, 1990, pp. 5-23, p. 17 sq.
- (33) 『国際化と日本語 (新「言葉」シリーズ 1)』、東京：文化庁、1995、p. 54 参照。

- (34) WIJNANDS Paul, *Dictionnaire des identités culturelles de la francophonie*, Paris : Conseil international de la langue française, 1993, cf «interculturalité» p. 219 : «Tirer un trait sur sa propre culture, l'oublier ou la refouler sans pitié pour incarner le message - de quelque ordre qu'il soit - dans la culture du peuple destinataire.»
- (35) ここでは、バイリンガル教師として日本人を取り上げるが、必ずしもフランス人バイリンガル教師を排除する意図ではない。
- (36) 文化庁文化部国語課編、『異文化理解のための日本語教育 Q&A』、東京：大蔵省印刷局、1994²、p. 23 参照。
- (37) 同上、p. 210 参照。
- (38) 同上、p. 172 参照。
- (39) 田中克彦、「外国語を学ぶことの意味」『国家語をこえて』所収、p. 110以下参照。
- (40) BESSE Henri, *Catharsis interculturelle et enseignement du français en Amérique latine*, in *Intercultures*, n.23, 1993, p. 42.
- (41) 『異文化理解のための日本語教育 Q&A』、p. 192 参照。
- (42) この問題理解に関しては、1994 - 1995 年に CREDIF (Ecole Normale Supérieure Fontenay / Saint-Cloud) の長期研修にて Véronique Pugibet (Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Paris) の主催したセミナー La description de l'étranger dans les guides de voyage、ならびに Zarate(1993)から着想を得た点が多い。ここに記して感謝したい。
- (43) MONNERIE-GOARIN Annie, *Bienvenue en France*, tome 1, Paris : Didier-Hatier, 1989, p. 160.
- (44) 日本人という立場に立ちながら、アフリカから西洋を照射する試みは、これまでいっつか行われているだろうか、中でも大阪日仏文化センターの活動はその嚆矢の一つとして高く評価される。大阪日仏センター編、『西欧∞アフリカ vs 日本』、東京：第三書館、1983、p. 281。

参考文献

- 『国際化と日本語(新「言葉」シリーズ1)』(1995)、東京：文化庁、94p。
- Colloque : Enseignement du français comme langue non maternelle* (1986), Sèvres : Centre International d'Etudes Pédagogiques, 172 p.
- ACHOUR Christiane (1989), Un cas d'adaptation dans l'enseignement colonial algérien, *Documents Pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde*, n. 4, décembre 1989, pp. 14 - 17.
- BEACCO Jean-Claude, LEHMANN Denis (coordonnée) (1990), *Publics spécifiques et communication spécialisée*, Paris : Hachette, 175 p, Le Français dans le Monde / Recherches et Applications.

- BESSE Henri (1990), *Communicatif et cognitif dans l'apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère*, *Bulletin de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, vol. 11, n. 2, 1990, pp. 5-23.
- ID. (1993), *Catharsis interculturelle et enseignement du français en Amérique latine*, *Intercultures*, n. 23, 1993, pp.37-52.
- 文化庁文化部国語課編 (1994), 『異文化理解のための日本語教育Q&A』、東京：大蔵省印刷局、232 p。
- CALVET Louis-Jean (1996), *Les politiques linguistiques*, Paris : Presses Universitaires de France, 128 p, Que-sais-je?
- CASSEN Bernard (1995), *Du Vietnam à Israël, la francophonie et ses usages*, *Le Monde diplomatique*, février.
- CHAUDENSON Robert (1989), *1989 vers une révolution francophone?*, Paris : L'Harmattan, 224 p.
- COSTE Daniel (coordonnée) (1984), *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, Hatier / Didier, p. 256.
- 林 勝一 (1988), 『ゴールの雄鶏：ことばにみるフランス』、東京：筑摩書房、323 p。
- 石光真人編 [1971], 『ある明治人の記録：会津人柴五郎の遺書』、東京：中央公論社、1994³²、162 p、中公新書。
- 加藤周一 [1962], 『加藤周一著作集 7: 近代日本の文明史的位置』、東京：平凡社、1979、474 p。
- LEHMANN Denis (1993), *Objectif spécifiques en langue étrangère*, Paris : Hachette, 224 p.
- ラミス D.[1976]、斉藤靖子ほか訳、『イデオロギーとしての英会話』、東京：晶文社、1994¹³、266 p。
- 三浦信孝編 (1997), 『多言語主義とは何か』、東京：藤原書店、340 p。
- MONNERIE-GOARIN Annie (1989), *Bienvenue en France*, tome 1, Paris : Didier-Hatier, p. 160.
- 西山教行 (1997), 「文化外交の黎明期に関する考察」、*L'Arche*, VIII, 1997, pp. 141-151.
- 根岸純 (1995), 「夏期フランス研修報告：1994年」、*Etudes didactiques du FLE au Japon*, n. 4, pp. 62-64.
- 大阪日仏センター編 (1983), 『西欧∞アフリカ vs 日本』、東京：第三書館、p. 281。
- ROCHE François, PIGNIAU Bernard (1995), *Histoire de diplomatie culturelle des origines à 1995*, Paris : La Documentation Française, 295 p.
- SALON Albert (1983), *L'action culturelle de la France dans le monde*, Paris : Fernand Nathan, 160 p.
- SEGALIN Victor (1994), *Essai sur l'exotisme, une esthétique du divers*, Fontfroide : Fata Morgana, 93 p.
- STORTI Martine (1989), *Rapport sur l'apprentissage des langues étrangères et sur la situation du français dans les onze pays partenaires de la France au sein de la communauté*

- économique européenne*, Paris : Ministère des Affaires étrangères, 111 p.
- 鈴木孝夫 (1995)、『日本語は国際語になりうるか』、東京：講談社、242 p、講談社学術文庫。
- 田中克彦 (1993)、『国家語をこえて』、東京：筑摩書房、285 p、ちくま学芸文庫。
- WAUTHIER Claude (1998), La coopération française entre ravalement et réforme, *Le Monde diplomatique*, mars.
- WIJNANDS Paul (1993), *Dictionnaire des identités culturelles de la francophonie*, Paris : Conseil international de la langue française, 447 p.
- ZARATE Geneviève (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier, 128 p.