

学位論文

オーディオ・ビジュアル法 FLE 教材における

フランス「文明」教育の行方

—内容分析を中心に—

指導教員 西山教行 教授

2019年1月11日

京都大学大学院 人間・環境学研究科

共生人間学専攻 外国語教育論講座

引田 美沙

論文内容の要旨

人間環境学 専攻 氏名 引田美沙

本稿は、70年代にフランスで出版された「外国語としてのフランス語教育」教材において、対外フランス語普及政策が伝統的に持っている「文明」教育の側面が、どのように変化したかを解明するものである。

「外国語としてのフランス語(FLE)教育」は、20世紀後半まで続いた植民地主義と密接な関わりを持っていた。すなわちフランス語を通して、「野蛮」な人々を「文明」によって啓蒙する、という名目で侵略を正当化したのである。フランス語の研究に携わった機関や大学は、戦後も出版社とも繋がりを残しつつ教材を出版し続けたため、その政策には連続性があると考えられる。しかし、コミュニケーションに重きを置く教授法へ移行し「文明」教育が姿を消すまでにどのような過程を経たのか、先行研究からは明らかでない。よってその過渡期にある FLE 教育で実施されていた、オーディオ・ヴィジュアル法の教材の内容を分析し、フランス及び外国の描写から、フランス「文明」の扱われ方がどのように変化したかを検討した。

分析の結果、フランス「文明」はその名残を見せながらも、一方で「脱中心化」する傾向も見せ、また「文明」そのものを相対視するような兆しも見られた。まず「文明」の名残については、扱われた題材の傾向から、ハード面とソフト面の両方を通じて国内の様子や人々の暮らしを描き、フランスの先進性と豊かさをアピールする企図が見られた。次に「脱中心化」に関しては、フランスについても外国についてもほとんど描写されない教材が見られた。これは「社会文化的」な要素を取り入れたためだと考えられるが、それに対し西欧世界全般における価値観を普遍化しているという指摘もあった。また「文明」の相対化については、外国人労働者の視点から移民の言語問題や労働環境に焦点を当て、フランスを相対的に描く支店を獲得したことが判明した。

目次

はじめに.....	4
1. 研究背景.....	6
1.1. 対外フランス語普及政策の歴史	6
1.1.1. 19 世紀まで	6
1.1.2. 20 世紀以降	8
1.2. 教授法発展の歴史	10
1.2.1. 文法訳読法からオーディオ・リンガル法まで	10
1.2.2. オーディオ・ヴィジュアル法の誕生と FLE.....	11
1.3. 問題意識	13
2. 分析方法と分析対象.....	15
2.1. 分析方法	15
2.2. 分析対象	20
3. 教材分析.....	20
3.1. LCFに関する分析.....	21
3.2. LFVシリーズの分析	27
3.2.1. LFV1 巻の分析	27
3.2.2. LFV2 巻の分析	33
3.3. DVVシリーズに関する分析.....	38
3.3.1. DVV1 に関する分析	38
3.3.2. DVV2 に関する分析	42
3.4. CLPシリーズに関する分析	43
4. 考察	51
4.1. FLE における「文明」の位置づけ	51
4.2. 「文明」の名残	53
4.3. 「文明」の脱中心化	55
4.4. 今後の課題.....	57
おわりに.....	59
謝辞.....	60
参考文献.....	61
付録資料.....	64

はじめに

本論文は、1970年代の「外国語としてのフランス語教育」(Français Langue Etrangère、以下、「FLE」と略記)において使用されたフランス語教材を分析し、対外フランス語普及政策における伝統的な「文明」教育の側面がどのように変化していったのかを解明するものである。

フランスは19世紀後半からアフリカ大陸やアジアなどの国に対してフランス語普及政策を大規模に推進してきた。その背景には言語学の発展に加え、進化論に影響を受けた「文明／野蛮」の観念があった。すなわち遅れた文明を持つ人々に、フランスの高度な文明 *civilisation* を教え、平等たらしめることは、宗主国の使命であり義務であると信じられたのである。また外国人へ向けたフランス語教育においては、科学は本質的に中立であるという前提に立ち、現地の言語文化を否定することも正当化された。こうして、フランス語によって「文明」を教授するための研究と実践が行われてきた。

しかし第二次世界大戦後、植民地が独立し、フランス中心主義的な「文明」教育はもはや現実的ではなくなった。また戦後世界で支配的な文化となったアメリカやイギリスの掲げる言語、すなわち英語の勢力に対抗する必要がある。このような文脈のもとで、フランス政府の研究機関 CREDIF(Centre de recherche et de la langue et de la civilisation française à l'étranger, フランス語普及研究センター)で開発されたのが、オーディオ・ビジュアル法(Méthode Audio-Visuel、以下「AV法」と呼ぶ)であった。AV法は、アメリカ構造主義・行動主義を理論的支柱にしたオーディオ・リンガル法(英: Audio Lingual method、以下「AL法」と呼ぶ)とはいくつかの点で相違があった。AV法では発話の意味がシチュエーションと結びついていると考えられ、またそのために、音声教材や映像教材を使ってまず場面を理解させていた。こうして教材の内容は、話し言葉を用いた対話形式になった。会話は日常生活で使用頻度の高い語のみで構成され、語の入れ替えが可能なシンプルなフレーズになった。

60年代に始まり、80年代のコミュニカティヴ・アプローチ登場まで続いたAV法だが、その間に「文明」を教授するという教授法は息を潜めることとなった。しかし、ある時を境に完全に消えてしまったわけではない。支配的な教授法を形成していったFLE研究機関との繋がりを持った出版社によって、教材が出版され続けたため、その普及政策には連続性があると考えられるからである。ゆえにその行方は、研究成果として出版された教材を通して、段階的に捉えられるのではないか。しかし当時のFLE教材について、このような観点からの分析は十分になされているとは言えない。本論文では、AV法によるFLE教材において、題材やダイアログの中に現れる「フランス」に注目して内容を分析・検討し、フランス「文明」がどこへ向かったのかを明らかにする。

第1章では、研究背景となるFLE普及政策の歴史と教授法の歴史について述べる。第2章では、先行研究を参考にしながら分析方法の枠組みを設定し、研究対象となる教材を選定する。第3章では、実際に分析したデータを教材ごとにまとめる。第4章では得られたデータをもとに、FLE教育の中で「文明」の扱いがどう変化していくかを解明し、考察する。

1. 研究背景

本章ではまず研究背景として、FLE の誕生と発展に関して、「普及政策の歴史」と「教授法の歴史」との二つの観点から概観する。次にこれを踏まえ、本研究における問題意識について明確にする。

1.1. 対外フランス語普及政策の歴史

1.1.1. 19 世紀まで

現在、フランス語はアフリカ大陸を始め、ケベックなど世界各地に多くの話者を持ち、フランコフォニー(francophonie)を形成している。このようなフランス語の世界的な伝播をもたらしたのが、16 世紀から 20 世紀後半まで続いた、帝国主義に基づく植民地獲得競争である。植民地主義と対外フランス語普及政策に関する先行研究は既に数多く蓄積されているため、本節では主にカルヴェ(2000, 2006)と西山(1999, 2000a, 2000b)によってその概要を整理する。

フランス国外におけるフランス語普及が活発化したのは、19 世紀後半の第三共和政成立直後であった。普仏戦争に敗北し、第二帝政が崩壊してから成立したこの政権は、国民からの愛国という点においては求心力に乏しかった(古賀, 2008: 29)。そこで、それまでフランス語が持つとしていた「普遍性」や、文明国としての先進性を擁護しようという推進力が、国の外側に向けて働いたのである。1880 年、地理学者オネジム・ルクリュ(Onésime Reclus, 1837-1916)は、その著書 *France, Algérie et colonies* の中で初めて「フランス語圏 francophonie」という語を使用する。この用語によって、世界におけるフランスの中心性とその影響が強調された(ジュベール, 1999; 羽鳥, 2005)。当時、アルジェリアは既に併合されていたが(1830 年)、フランスはチュニジア(1881 年)やモロッコ(1912 年)などのマグレブ諸国、セネガル(1895 年)などの西アフリカの国々を相次いで侵略し、イギリスとの激しい植民地獲得競争を繰り広げていった。

1883年には、フランス政府の出資により、パリにアリアンス・フランセーズが設立された。設立当時のアリアンス・フランセーズは、植民地の現地人を教育し間接的に支配する役割と、植民地にいるフランス人やフランス語教師を結びつける役割の二つを持っていた。1894年には教師育成講座も開講され、国外の FLE 教師に対し、「古典文学、現代文学、現代フランス社会制度、フランス語文法、朗読・発声法」の講義が行われた。ここではブリュノ(Ferdinand Brunot, 1860-1938)などの言語学者らが教鞭を執った(西山, 1999:76)。またアリアンス・フランセーズ設立に関わった人物には、フランスにおいて初めて初等教育の無償化を実施させたフェリー法で知られる、ジュール・フェリー(Jules Ferry, 1832-93)がいた。フェリーは植民地拡大にも積極的であった。西山はフェリーの演説を分析し、その背景に人種主義論が存在すること、フランス語が他の文化や言語よりも優位に位置づけられたことを明らかにした(2000a:166)。

フェリーのように、アリアンス・フランセーズには現地の言語文化を尊重しようという態度は見られず、フランス語の優位性が当然視されたのには、「文明／野蛮」の観念があった(カルヴェ, 2006)。カルヴェは、「科学の曖昧な中立性」を隠れ蓑にした言語学的发展がこの見解を助長したと指摘した。18世紀の言語学では、言語の起源を探ることに高い関心が向けられたが、「言語は思考が洗練されていくにつれて進化していった」(p.39)とされ、言語には遅れたものと進んだものがあると考えられた。さらに19世紀に入ると、文字を持たない諸言語を観察し分類し、命名する記述言語学が形成された。記述言語学や比較言語学は中立な科学として発展したが、現実にはダーウィニズム的な民族の優劣の分類と結びつき、言語の階層化を一層推し進めた。この結果フランス語は上位の進化した言語として位置づけられ、その立場を守らねばならないという意識が生まれた。そして下位の言語よりも優先的に教えられなければならないとされた。このようにしてフランス語普及は、「野蛮な未開人を啓蒙する」という使命感にすり替わり、言語文化上の侵略もまた正当化された。

1.1.2. 20 世紀以降

フランス語普及政策は 20 世紀に転換期を迎える。そのきっかけとなるのが、1909 年に外務省に設置された「フランス学校・事業課」であった(カルヴェ, 2000)。第一次大戦を戦勝国として終えたフランスだったが、国内産業への深刻な打撃に加えドイツからの賠償金も取れず、債務国へ転落する。さらにヴェルサイユ条約の条文がフランス語の他に英語でも起草されたことがきっかけで、以後国際語としての英語の台頭に悩まされることとなった。この国際的地位の低下に伴い、1920 年代、フランス国内では文化的優越が再び強調されるようになった(三野, 1998)。そして海外にも次々と教育文化施設が建設された。日本でも東京日仏会館(1924)が建設され、日本におけるフランス語・フランス文化普及に重要な役割を果たした。

第二次世界大戦中には、ド・ゴール(Charles de Gaulle, 1890-1970)が亡命先のロンドンで「自由フランス」を組織し、「フランス国民委員会」を設置した(1941 年)。そして外務委員会の中に「総務、領事、在外フランス語事業局」を開設した¹。そして、大戦終結後の 45 年には、教育省の下部組織として CIEP(Centre international d'études pédagogiques)が創設され、フランス語を含む言語教育がその管轄に置かれた。49 年には、ド・ゴールとマルロー(André Malraux, 1901-76)の主導のもと文化省を設立し、文化普及も進められた。以降、文化普及に関わる部局は再編や改称を繰り返して拡大していくが、その狙いは常に「フランス語を通してフランス文化を国外に普及させること」であった。カルヴェ(2000: 120)も指摘するように、「対外文化政策とは、何よりもフランス語普及政策」であり、言語普及と文化普及が対になっていた。文化政策の結果としてフランス語話者が増えるという体裁を取ってはいるものの、実際は話者数の獲得が何よりも優先された。

第五共和政(1958～)では、ド・ゴールが大統領に就任すると、国をあげてフランス語普及のための施設や制度が整えられ、実行に移された。具体的には翌 59 年に CREDIF が設立

¹ この部局は名称を変えながら現在でも存続している。(カルヴェ, 2000, pp.118-119)

され、66年にはBELC(Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger²)が設立される。CREDIFは研究機関と教師育成機関を兼ねた施設で、フランス国内外から研修生を募り、選抜された者には奨学金付きの養成講座を提供した。また61年にはBELCの副所長ルブレ(André Reboullet, 1916-2010)によって雑誌 *Le français dans le monde* が創刊された (Coste, 2015)³。

このように50年代後半から60年代にかけて、様々な機関がフランス語の研究、教材や教授法の開発、教師の育成を進め、国の政策に関わった。FLEの地盤は経済的にも学術的にも強固なものになった。またこの時期に多くの植民地諸国が独立した。旧植民地ではフランス語で教育を受けたエリート層が、フランス語を公用語として残したのは、自らの権益を守るためばかりではなかった。ブルギバ(Habib Ben Ali Bourguiba, 1903-2000)、サンゴール(Léopold Sédar Senghor, 1906-2001)らが旧植民地の「フランコフォニー」の概念を強調するようになったのも、フランスの技術を取り入れること、つまり自国の経済成長を狙ったことだった。またフランス国内では産業の発展に伴い労働力が必要とされ、移民も多く流入していた⁴。この後、フランス語圏とフランスとの本格的な歩み寄りにはミッテラン大統領の登場まで待たねばならないが、21世紀に向けてますますフランス語話者の文化的な多様性、複数性が強調されるようになっていた。

この覇権的な言語普及政策からの脱却は、フランスだけではなかった。ヨーロッパ全体で言語文化の多様性に基づく統合政策が進められ、隣国の言語文化を学ぶことを推奨した。具体的には、欧州評議会(1974)のような超国家組織が中心となり、言語教育の共同研究を進め

² BELCは、1959年創設のBEL(Bureau d'étude et de liaison)と60年創設のCREC(Centre de recherche pour l'enseignement de la civilisation)を合併してできた施設であり、起源はCREDIFとほぼ同年代と言える。設立時の所長はカペル(Guy Capelle)である。

³ それ以前にもアリアンス・フランセーズによって雑誌や報告書が作られていたが、何度も名称を変更したのち、現在も刊行されている *Le français dans le monde* が定着した。(Coste, 2015, p.5)

⁴ 当時最も多かった移民の出身国はイタリア、スペイン、次いでアルジェリアだった(渡邊, 1998)。

た。その中でも、ファン・エック Van Ek が研究を行っていた「社会文化能力」を言語教育における評価に応用するために開発されたのが、*Niveau Seui*(1976)であった。

1.2. 教授法発展の歴史

1.2.1. 文法訳読法からオーディオ・リンガル法まで

言語を研究対象とする言語学では主に音や文字が研究されたが、教授法も時代の要請に合わせて発展してきた。本研究では、近代的な外国語教育については Puren(1988)、Coste(2013)を、具体的な教授方法の変遷については Cuq & Gruca(2005)を参照した。ここでは FLE における教授法の変遷を概観する。

19 世から 20 紀初頭までは、フランス語教育に限らず、文法知識による長文解析を中心に学ぶ教授法が広く行われていた。これを文法訳読法といい、主に外交や通商などに関する文書を扱い、詳細な文法知識によって目標言語を正確に翻訳することを目的としていた。そのため、外国語教育は支配階層の教養教育の一部として実施されていた。目標言語も古ギリシア語やラテン語などの古典的な書記言語であった。それゆえ口頭によるコミュニケーション能力の育成は重視されなかった。

しかし 19 世紀後半に入ると人や物の移動が活発になり、異なる言語を話す人々との接触が始まり、実用的な言語教育が求められるようになった。この際に考案されたのが直接法である。この教授法は母語を介さずに目標言語のみで教授が行われた点で、画期的な教授法であったが、注目されなかった。しかしこの直説法の学習者が能動的に授業に参加し学習する側面が、*méthode active*(活動的教授法)への扉を開くことになった。

第二次世界大戦期になると、軍事的な必要性から、音声中心の AL 法が開発された。当初アーミーメソッドと呼ばれた AL 法は、後に L・フリーズによって理論化されるアメリカ構造主義言語学と行動主義心理学を理論的支柱にしており、ミム・メムと呼ばれる反復練習とパターンプラクティスを用いて、習慣を形成することを目標とした。学習者の素質にかかわ

らず機械的に実施されるこの教授法は大きな成功を収め、40年から70年代頃までの言語教育で広く行われた。太平洋戦争中の日本語学習者においても、短期間で日本語を話すアメリカ人兵士が何人も誕生したという。しかし60年代頃には既にAL法に対し、実際のコミュニケーションに臨機応変に対応できない、文字教育の遅れ、その遅れに起因する学習者不安などが指摘されるようになっていた。

1.2.2. オーディオ・ヴィジュアル法の誕生と FLE

フランスでは20世紀の半ば頃まで文法訳読法と直接法が共存していた(Cuq & Gurca, 2005: 260)。植民地では直接法によってフランス語が教えられていた。戦後は旧植民地におけるフランス語の地位の維持だけでなく、ますます国際語としての地位を高めていく英語に対抗するために、海外での有効な教授法の開発が急がれた。こうして、CRECIFの初代所長グーゲネム(Georges Gougenheim, 1900-1972)と副所長のリヴァンク(Paul Rivenc, 1925-)らによって、『基礎フランス語 Français fondamental』(1958)が編集された。これは統計調査によって、日常生活に必要な語彙を抽出しリスト化したものである。1と2のレベルに分かれており、レベルごとの段階的な教育を可能にし、言語習得の効率を上げるという狙いがあった。

そして、このリストをもとに62年に開発されたのが、話し言葉と言葉が発されるシチュエーションに重きを置いた、AV法である。PurenはAV法を« une théorie de la signification (et donc de la compréhension) en situation de communication orale » (1988: 232)と定義する。すなわち、発話が起る空間そのものを構造的に捉え、コミュニケーションの意味がシチュエーションと結びつくと考えたのである。このため視聴覚＝全体構造教授法 La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV)とも呼ばれた。授業の進め方は、まずネイティブスピーカーによる発話を録音した音声教材と映像教材⁵を同時に流して、シチュエ

⁵ 映像はプロジェクターなどで映すか、教材のイラストをそのまま使用した。

ーションを視覚的・聴覚的に理解させる。次に口頭での反復練習を繰り返す。最後に単語を入れ替えて違う意味の文を作る「転用」を行い、ロールプレイで定着を図った。文法項目は、直接法と同様に、AL法においても詳しく教えられることはなかった。因みに教材開発が盛んにおこなわれたのには、経済的な理由もあった。カルヴェは、新しい理論を生み出しその度に教材を新しく作ることで、利益を上げていたと指摘している(2000:130)。AV法による教材開発は70年代の終わりまで続いた。

AV法はAL法ほどの世界的な広がりを見せることなく、80年代初頭あたりから、コミュニケーション・アプローチに取って代わられた。その理由が以下である。まずAV法は、場面ごとに音声・映像フィルムが必要なため、非常に高コストであった。次に教授者側から見ると、映像や音声再生装置も高価でまた複雑であり、扱いに慣れない教師にとっても負担が大きかった。続いて学習者にとっても、教室外のコンテクストに対応できないことが批判された。さらに、言語に対する構造主義的なアプローチ自体にも疑問が呈される。PurenはAV法に関する特徴を「基礎フランス語」をベースにした改良の繰り返しであると述べる(1988:236)。つまり一連のAV法の教材開発は、この語彙リストに依拠する傾向があったのである。しかしこの期間の試行錯誤が、新たに登場したコミュニケーション・アプローチの開発に少なからぬ影響を与えた。例えば話し言葉の研究は、スピーチ・アクト(acts de parole)の研究へと継承されている。また実際に異文化環境にある学習者の立場に立ったカリキュラム開発にも繋がり、具体的には「概念機能シラバス」や *Niveau seuil* の中に取り入れられるようになった。国境を越えた普遍的な枠組みを作ることが目指され、言語教育の関心は「社会文化能力」や *langue vivante*(生きた言語)へ移行し、*document authentique*(生教材)が使用されるようになった。

このような歴史的観点から見れば、AV法は、その開発の過程で得られた科学的なデータが、言語と社会の関係性について多くの知見をもたらすことになり、80年代以降の言語教育への橋渡しの存在であったと言える。

1.3. 問題意識

ここまでの研究背景から、対外フランス語普及政策は帝国主義と共に始まり、現地人を啓蒙するという名目で各大陸に展開し、言語学や科学技術と共に今日まで発展してきたことが分かった。これらを推し進める動機の根底には、「フランス語の地位の維持」と、そのための「話者数の確保」という政治的・経済的な思惑があった。実際に行われた教育政策は、啓蒙主義的かつフランス中心主義的であり、フランス国内の社会状況や国際情勢に即して文化面の優越が強調された。戦後も FLE の研究機関や教師育成機関が国家主導で整えられていった。しかし、1980 年代になるとコミュニカティヴ・アプローチが主流になり、20 世紀の終わりにはコミュニケーションを通じた、他者の言語や文化への理解を促す教育へと移っていった。

こんにち、旧植民地で行われていたようなフランス文明の優位性に基づく教授はもはや非現実的である。現在では共生のための言語教育が模索されているが、過渡期の FLE において伝統的にフランス語教育が持っていた「文明 *civilisation*」は、どこへ行ったのだろうか。1970 年代に突然姿を消したとは考えにくい。なぜなら FLE はその起源からみても支配的な価値観を持っており、70 年代においても、当時と同じ研究機関と出版社によって教材が開発されていたため、その普及政策には連続性がある。また一方で、欧州全体における超国家的な統合の潮流があり、言語教育も真っ先にその影響を受けた。よって、彼らの研究の成果として出版された教材の内容の変遷を分析していくことで、「文明」教育の側面がどのような道を辿っていったのかを理解することができるのではないかと。

本研究ではこのような問題意識に基づき、AV 法をもとに作られた FLE 教材の題材及び内容を分析する。その際、「フランス」、「フランスに関わるもの」の描写に注目する。教授法の発展がそうだったように、教材の内容も一朝一夕に変わる訳ではないため、はっきりとした転換点を捉えることは難しい。一方で文明や文化の教授も、「フランス」というテーマ

を用いて行われてきたという点では共通するため、教材それぞれの文明観を強く反映するものとする。またフランス以外の「外国」の描写についてもその一部を取り上げ、この頃の FLE 教育で語られた国家観、ひいては「文明」を浮かび上がらせ、文明の行方を探りたい。

2. 分析方法と分析対象

この章では、まず外国語教材分析に関する先行研究を参考にしながら、本研究の分析方法について説明する。次に本研究の分析対象となる教材について述べる。

2.1. 分析方法

本研究は「分析型研究」にあたり、教材が『『どうであるか』の説明や理解を目指す』ものである(バイラム, 2015 : 92)。また教材内容をどのような観点から分析するかについては、Verdelhan-Bourgade, Auger(2011)を参考にした。これによれば、教材分析に必要なのは「背景にあるアプローチや教授法は何か」、「どのような観点から分析をするか」、「どの領域(範囲)において分析するか」、といった三つの要素を組み合わせであるという。しかしこれでは、研究者の関心によって無数の組み合わせが可能となるため、本研究では以下のように独自の枠組みを設定した。

(1) 調査対象の選定基準

AV法に基づいて作られた、フランス製の教材で、FLE教育の現場で実際に使用され、話し言葉や会話が起るシチュエーションを重視するアプローチが見られ、フランス語が初習で、かつ成人⁶を対象にした教材を取りあげる。

(2) 題材の性質の分類、区別

まず教材内で扱われる題材は、その性質からフランスに関するもの *français*(以下、「F」)、外国に関するもの *étranger*(以下、「E」)、中立なもの *neutre*⁷(以下、「N」)のいずれに

⁶ 成人 *adulte* 向けであると同時に、中等教育課程 *secondaire* の学習者も使用可とする教材もある。いずれにせよ、母語をある程度習得しており、メタ言語知識を有する者を対象とする。

⁷ ここでの「*neutre*」という分類については、中立性よりも *français* にも *étranger* にも含まれない一般的な事象や普遍的なもの、と捉える。

当てはまるかを分類していく。そして「F」に分類された課について個別に取り上げ、詳しい分析を加える。同様に「E」とされた課についても、相対的にフランスに関わる描写を含む場合は取り上げる。

Neuner(2003)によれば、AV法の外国語教育における社会文化的要素は、時に視覚的に表れるものの、基本的には教材内にセッティングされた会話の中に置かれるようになったという(p.20)。つまり日常的な会話の中にも文化的要素を挟み込む可能性は十分にあり、それは教材の作者、すなわち目標言語の文化を持った人間が選択したものである。会話に焦点を当てる理由はここにある。

(3) 分析データ

データを集めるにあたって、教材の次に述べる箇所を分析の範囲とした。まず、主に教材のtranscription(ダイアログを文字に起こした書き起こし)を対象にする。必要に応じて、ダイアログに対応するイラストや写真も参考にする。transcriptionに関しては学習者用の教材に掲載されていない場合があるが、その場合は教師用教材を参照する。AV法の教材の中にはCahier d'exercices(練習ノート)が付属するものがあるが、これは主教材で学習した事項の定着を図るための補助教材であるため、ここでは特に分析対象としない。そして、作者によって書かれた前書きや注意書きにも注目し、どのような意図を持って作られた教材なのかを分析する。教材の内容を批判的に見る場合の着眼点については、AV法の教材分析を評価したPorquier, Vivès(1974)やRiquois(2010)、教材における女性の表象について論じたBarnoud(1985)などを参考にした。

(4) 題材のトピックの分類

題材を分類するにあたり、Niveau seuilの3章で提示されているObjets et notionsの「特殊概念(Notions spécifique)」を参考にした(Niveau seuil, 1976)。これは成人の外国

語学習者が、個人として社会的な活動ができるような言語習得の授業を計画するためのものである。様々な概念やシチュエーション、語彙、文法などを例文と共に記述したリストからなり、教師が参照できるようになっている。研究対象となる教材がこのリストを参照して作られている訳ではないが、教材のトピックを整理するのに有用である。また教材によってどの題材で最も「文明」の要素が現れやすいかを可視化することにもなる。以下に、15の項目とその下位分類を示す(pp. 345-401)。フランス語版に基づいて筆者が訳した。

*Niveau Seuil*による15の分類

【①身元証明と個人的特徴】

名前、住所、電話、誕生日と出生地、年齢、性別、家族的な立場(既婚・未婚・子どもの有無など)、国籍、出身、職業(現在生業としているもの)、家族構成、宗教、嗜好(aimerで表される好み)、性格・気質、身体的特徴

【②家と家庭】

居住の様式やタイプ、住居の構成(部屋など)、家具・寝具、食器と家庭用器具、家庭エネルギー(電気やガスなど)とその使用、家賃・売値・諸経費、家や居住の形容

【③地理的な生活環境・動植物・気候】

地域・地方・景観、地域や環境の形容、動植物、気候・気象状況・天気、十二ヵ月と季節・祭日

【④旅行と移動】

方角・移動・経路を示すもの、通勤・通学、休暇と観光、公共交通機関、個人の交通手段、

外国での手続き、旅行や海外居住に関する書類

【⑤宿泊と食事の席：ホテルやレストランなど】

ホテルとキャンプ、食べ物と飲み物、レストランとカフェ、食事に関する形容、食事での祝詞や定型句

【⑥商業と買い物】

商品の購入、食料品、衣類・ファッション、煙草と喫煙、薬局・薬、価格と支払い

【⑦公共サービスと民間サービス】

郵便局、電話⁸、電信、銀行、警察、病院、救急・救助、社会保障、自動車サービス(ガソリンスタンドやオイル交換など)、自動車の修理

【⑧衛生と健康】

身体の部位、生理的な欲求や状態(空腹や疲労など)、衛生、疾病と怪我・事故、保険・保障、医療サービス

【⑨姿勢・知覚・身体活動⁹】

身体の位置と動き、感情・五感による知覚、手や身体の動作(押す、開ける、投げるなどの能動的な行動)

⁸ ここでは公共のサービスとしての「電話」の使用についてであり、【①】の個人を特定するものとしての「電話(番号)」とは区別される。

⁹ *Niveau Seuil* の注にも書かれているが、この項目はスポーツや職業、趣味といった他の項目に応じて様々な例を挙げることができる、としている。しかし【⑨】における身体活動、身体の動きについてはフランスか外国かといった属性が存在し得ないので、必然的にNに分類される。

【⑩職業・職務・仕事】

労働条件、求職活動・失業・解雇、収入・援助、職業に関する組織・組合(ストライキなど)、職業訓練・キャリア形成・将来のこと、仕事に関する形容

【⑪趣味・娯楽・スポーツ・情報】

娯楽・情報(テレビ番組や音楽など)、スポーツ、映画・演劇・歌劇・コンサート、美術館や博物館・展示会、読書・執筆活動、ショーや演劇などに関する形容

【⑫選択的・社会的な人間関係】

対人関係の種類(友人、同僚、隣人など)、招待・約束、連絡先(手紙などのやりとり)、組織・共同体への所属

【⑬時事問題、政治・経済・社会生活¹⁰】

議論・議論の場、政治的活動(選挙や投票など)、経済と社会の動向、時事的な出来事に関する形容

【⑭教育】

学校と学業、教育科目、試験と資格

【⑮外国語¹¹】

¹⁰ 同様に注では政治、経済、社会的な時事問題は時代によって変動することもあり、議論の余地がある項目であると述べている。

¹¹ 原文では *langue étrangère* となっているので訳では「外国語」としたが、分析の際は話される「言語」そのものが話題の中心にあるとき、それがフランス語であれば **F** に、フランス語以外の言語であれば **E** とする。

言語の理解度、知識・技能、間違いの修正

2.2. 分析対象

2.1. で設定した枠組みをもとに、以下の 4 種類 6 冊の教材を選び出し、分析対象とする。

教材名	出版年	出版社
<i>Cours de Langue et de Civilisation Française 1</i>	1953	Hachette
<i>Le Français et la vie 1, 2</i>	1971	Hachette
<i>De Vive Voix 1, 2</i>	1975	Didier(CREDIF)
<i>C'est le printemps 1¹²</i>	1976	CLE International

これ以降は、巻数の単位を「巻」、Leçon を「課」、各課にサブタイトルがついている場合は『題』と統一して表記する。

ほかの教材よりも年代の早い *Cours de Langue et de Civilisation Française* は、AV 法が確立する前に最も使われた教材であり、その題名からもわかるように、言語教育と文明教育が共存する内容となっている。これを同じ方法で分析し、データを比較することで、70 年代の AV 法の教材それぞれの特徴をはっきりさせる。

3. 教材分析

本章では、第 2 章で設定した枠組みに則って教科書の内容を分析し、得られたデータをまとめる。

¹² この教材については、外国語教授法や教材に関する論文によって、コミュニカティヴ・アプローチに含めるものもある。

3.1. LCFに関する分析

Cours de Langue et de Civilisation Française(以下、「LCF」と呼ぶ)は他の3種類の教材よりも早い53年に出版されており、この年代に最も使用され成功した教材である。作者のモージェ Mauger の名と表紙の色から「Mauger bleu」と呼ばれた。表紙に「sous le patronage de l'Alliance Française(アリアンス・フランセーズ協賛)」と書かれているように、Hachette とアリアンス・フランセーズの繋がりが強いことが伺える。当時のアリアンス・フランセーズの会長であったブランパン(Marc Blancpain, 1909-2001)は前書き(Préface)のなかで、「文明」について次のように述べた。

Que le Directeur de notre Ecole Pratique et ses professeurs qui l'ont forgé, trouvent ici l'expression de notre gratitude. Ils ont rendu, ce faisant, un grand service à tous ceux qui dans le monde, enseignent notre langue et distribuent les bienfaits de notre civilisation.

これ(=教材)をかたちにした実践校¹³の校長とその教授陣に対して、この場で感謝の意を表します。彼らは教材制作に携わることで、現代世界において我々の言語を教え、文明の恩恵を与える教師たちに優れた奉仕をしてくれました。(Préface, p.3)

ブランパンによれば、「フランス語教師が言語を教えること」と、「文明による恩恵を与えること」は同義であった。FLE 教師やアリアンス・フランセーズはその重要な担い手であり、教材はその道具であった。

LCF 1巻は231ページ、全65課で構成されている。そのうち14課までを第1部とし、アルファベットの説明や発音、語彙等の解説に充てている。第2部となる15課以降はストーリー仕立てになっており、カナダのモンリオールに住むヴァンサン(Vincent)家の生活を描

¹³ アリアンス・フランセーズ附属のフランス語学校のこと。

く。この一家はみな家庭でフランス語を話す。26 課からは、カナダの新聞社の記者である一家の父、フランソワ(François)が特派員としてフランスに派遣されることになり、一家揃って移住する。そしてパリ在住の友人ルグラン(Legrand)夫妻に合流し、新たな暮らしを開始する。分析はシチュエーションがパリになった 26 課～65 課までの全 39 課の範囲で行った。

この教材で扱われている題材は、以下の表 1 のように分類される¹⁴。

トピック 性質	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	合計
F			3	8	2	2	1				3	2		1		22
E																0
N		4	2	3	3	4	3			1						20
合計	0	4	5	11	5	6	4	0	0	1	3	2	0	1	0	42

表 1. LCF1 の題材の分類

全体のほぼ半分ずつを N と F が占め、E に該当するものはなかった。F が最も現れたのは、【④旅行と移動】で、次いで【③地理的な生活環境・動植物・気候】、【⑩趣味・娯楽・スポーツ・情報】であった。トピックの 15 の分類のうち、8 の題材においてフランスの描写が見られた。

まず【④旅行と移動】については、主に下位分類の「休暇と観光」と「公共交通機関」に分かれる。ヴァンサン一家がパリ市内を散策するため、風景の描写の中にフランスを象徴する建築物やモニュメントが登場するのは自然なことだと考えられるが、名前を挙げるのに留まり、やや表面的でもある。ただし、「公共交通機関」に関しては、パリを繋ぐ客船や汽車から、国内・市内の移動に使う地下鉄や自動車、タクシーまで様々なものが扱われる。これらを通じ、交通網の発達に加えて、街の美しさや人口の多さなどについて描写している。また以下に引用した例では、ヴァンサン一家の故郷とは違う忙しい都会の生活について語

¹⁴ どの題材に分類されたかを課ごとに示した表は、付録資料として掲載した。

られている。

46 課 Le métro ; l'autobus

Oui, les stations de correspondance sont très nombreuses et le métro parisien est le plus commode de tous. Mais les wagons de Londres sont plus confortables ; les trains de New York sont plus rapides. (p.128)

(地下鉄の混雑と複雑な乗り換えに文句を言うヴァンサン夫人に対しての、ヴァンサン氏の発言)「ああ、乗り換える駅がとても多くて、パリの地下鉄は最も便利だな。でもロンドンの車両のほうがもっと快適だし、ニューヨークの電車はもっと早いよ。」

因みに【③】では、その題材の性格上、【④】よりも詳しい記述が見られた。例えば 57 課は、ピレネー山脈ふもとの綺麗な空気や湖畔の静けさについて、ヴァンサン一家を含む旅行者が褒めたたえる、という描写がある。また 55 課は、ヴァンサン氏の息子のピエール(Pierre)がモントリオールのお祖母に宛てた手紙という形式になっており、従って【⑫選択的・社会的な人間関係】にも含まれるのだが、このように書いている。

55 課 Pierre écrit une lettre à ses grands-parents

Mon cher grand-papa, ma chère grand-maman,

Nous sommes à Paris depuis un mois. (...) Déjà nous sommes allés au marché plusieurs fois, avec maman. C'était bien amusant. Nous avons fait aussi de belles promenades. Papa nous a conduits au sommet de la tour Eiffel d'où l'on voit tout Paris. Et je suis allé une fois au Théâtre-Français : on jouait une comédie de Molière. (...) les quais de la Seine et l'avenue des Champs-Élysées sont très beaux. Et puis j'aime cette ville, où beaucoup

de grands hommes sont nés, ont vécu et sont morts. (p.170)

「ピエール、祖父母に手紙を書く」

親愛なるおじいちゃん、おばあちゃん、

パリに来て一か月です。(略)ママと、もう何度も市場に行きました。とても楽しかったです。

素敵な散歩もしました。パパがエッフェル塔の頂上まで連れて行ってきて、そこからはパリが一望できます。コメディ・フランセーズにも一度行きました。そこではモリエールの喜劇を上演していました。(略)セーヌ川河岸、シャンゼリゼ通りはとても美しいです。僕は多くの偉人が生まれ育ち、世を去っていったこの街が好きです。

ある国の「偉人」とは「英雄(héros)」のように国を強く象徴するものの一つである。この16歳の少年は、パリという都市が文学などの文化発信地であることを既に理解しており、フランスという国そのものを肯定的に受け止めている。

【⑩趣味・娯楽・スポーツ・情報】では、ヴァンサン夫人とルグラン夫人がオペラ座やコメディ・フランセーズに行く様子(52課)、またギニョール(人形劇)、音楽隊(Garde républicaine, 53課)について扱った。フランス出身の作家や作曲家の名前の列挙も目立つ。38課では、ヴァンサン氏の本棚にコルネイユやモリエール、ラシーヌ、ルソー、ユゴー、バルザックといったフランスの文豪や思想家たちの本が並べられている。46課では音楽隊がベルリオーズの曲を演奏する。このように登場人物が、ストーリーの中でフランス文化を嗜む様子が印象付けられる。

【⑥商業と買い物】は、主に商品と金銭のやりとりであるが、その中でフランス特有の食文化に触れる箇所がある。例えば41課では、ルグラン夫人とピエールによる印象的な会話がある。

41 課 La boucherie, la charcuterie, la poissonnerie

« Et cela, qu'est-ce que c'est ? demande Pierre. – Ce sont des escargots, lui dit Mme Legrand ; les Parisiens aiment beaucoup. » (p.114)

「肉屋、総菜屋、魚屋」

「これは何？」ピエールが尋ねます。「これはエスカルゴよ。」ルグラン夫人は言いました。

「パリの人々はこれが大好きなの。」

エスカルゴはカナダには存在せず、フランスの食文化として提示されている。42 課でも同様にチーズとパンが紹介される。

【⑤宿泊と食事の席】に当たる 35 課には、カナダから来て間もないヴァンサン家をルグラン家がもてなす場面を通して、フランスの食文化が提示される。

35 課 Chez les Legrand

Voici le menu : d'abord un potage ; puis un poisson avec du bordeaux blanc ; un gigot rôti avec du bourgogne ; des haricots verts ; de la salade ; des fromages variés avec du vin d'Alsace ; (...) (p.94)

「ルグラン家にて」

これがメニューです。まずポタージュ、それから魚料理とボルドーの白ワイン、子羊のもも肉のローストとブルゴーニュのワイン、インゲン豆、様々な種類のチーズとアルザスのワイン、…(略)

フランスワインの産地も紹介する。同じく【⑤】の 34 課も場所はレストランで、フラン

スの食事としてオードブル、チーズ、ワイン、タルトが次々と並ぶ華やかなテーブルが描かれる。これらの例はどちらも比較的裕福な家庭の食事風景である。

LCF の最後の課は、唯一【⑭教育】に分類される課である。パリに来たヴァンサン家の今後について、ナレーターが語るくだりに、フランス語についての重要な示唆が含まれている。

65 課 La fin des vacances

1^{er} Octobre...

Les petits Vincent vont suivre les classes des écoles françaises. Hélène va entrer au cours Pasteur, où elle étudiera la grammaire française. Elle fera des dictées ; elle conjuguera des verbes, et encore des verbes... *comme vous, mes chers amis !*(...) Pierre y étudiera la littérature française, l'allemand, l'espagnol, les mathématiques, la physique, la chimie, l'histoire, la géographie. Il préparera un examen : le baccalauréat ; il aura beaucoup de professeurs. (...) Alors Mme Vincent s'inscrira à une école de français pour les étrangers, où elle entendra des conférences sur la langue, la littérature et les arts. (p.178、イタリアック体は筆者による)

「バカンスのおわり」 10月1日

ヴァンサン家の子どもたちはフランスの学校に通おうとしています。エレーヌはパストゥール講座でフランス語文法を学ぶのです。聞き取り練習をし、動詞を活用させ、さらにまた動詞を…そう、あなた方、親愛なる我が友たちのように。(略)ピエールはそこでフランス文学やドイツ語、スペイン語、数学、物理、化学、歴史、地理を学ぶでしょう。そこでバカロレアという試験の準備をします。たくさんの先生がいることでしょう。(略)ヴァンサン夫人は外国人のためのフランス語学校に登録するでしょう。そこで言語や文学や芸術について

の研究会を聞いたりするのです。

イタリック体の部分は明らかに、この教材を使用する学習者に向けた発言である。フランス語圏出身ではあるが、外国人としてパリにやって来て、ますますフランス社会へ溶け込んでゆこうとするヴァンサン一家の姿は、このナレーションでの呼びかけによって、まさにこれから学習者になるべき姿を暗示するものとなる。またヴァンサン家の子どもたちも、フランスのフランス語を通して文学や数学や化学といった教科教育を受ける。フランスはそのような人々を同胞として歓迎することも暗示的に示している。

3.2. *LFV*シリーズの分析

3.2.1. *LFV*1 巻の分析

Le Français et la vie (以下、*LFV*と呼ぶ)シリーズは、LCF 同様 Hachette から出版された FLE 教材である。Hachette が初めて出した AV 法の教材に *Le français en direct* (1969) シリーズがあるが、これはそれに続く教材にあたる。作者として LCF に携わったモージェと、ブリュエジエール Bruézière の名がある。彼はモージェの後任としてアリアンス・フランセーズ、パリ校の校長を務めた人物である。*Mauger bleu* に次ぐ著作として、*Mauger rouge* とも呼ばれた。ブランパンも再び前書き (préface) にコメントを寄せていて、その中でこう述べている。

Des échanges de vue avec les Alliances du monde entier, des recherches poursuivies chez nous et ailleurs, nous ont permis de la renouveler ou de la compléter, notamment dans l'emploi du matériel audio-visuel.

世界中のアリアンス・フランセーズとの意見交換、また当機関及び他の機関で続けられて

きた研究により、とりわけ AV 法の教育教材の用法は刷新され、保管されてきました。

そしてモージェとブリュエジエールはこう述べている。

La nouvelle méthode que nous présentons ici répond, croyons-nous, aux vœux des maîtres qui, fidèles de longues années au « Cours de Langue et Civilisation française » souhaitaient cependant renouveler leur enseignement. Elle est entièrement différente du « Cours de Langue et de Civilisation » : tout en faisant sa place à la réalité française, elle tend essentiellement à l'acquisition des structures linguistiques et à leur fixation dans les automatismes de l'élève. (Avertissement, V)

我々がここに紹介する新しい教材は、長い歴史を持つ *Cours de Langue et de Civilisation* に従いながらも、その教授法の刷新を望む教師たちの願いに応えるものです。この教材は、*Cours de Langue et de Civilisation* とは全く異なり、フランスでの実際の生活に基づきながら、学習者が機械的に反応できるよう、主に言語構造の習得と、それらの定着を目標とします。

これらのコメントから、3.1. で見た *LCF* との差別化を強調していながらも、やはりこれを基礎として発想し、改良したということがわかる。分析するにあたり、この点には注意したい。

この教材は全 250 ページ、27 課で構成されている。メインストーリーは計 4 ページを使い、見開きで展開する。左ページにコマ割りのイラスト、右ページにダイアログが掲載されている。次に、Tableaux structuraux という見開きの表が掲載されている。これはメインストーリーで登場したダイアログの単語を入れ替えて練習ができるように設計されたもの

である。右側のページ下部には、新出の文法事項や動詞の活用についてごく簡単な解説が添えられている。

主人公はマルコ・ボニ(Marco Boni)というイタリア人で、彼がローマからパリに到着する場面から始まる。明示的に書かれているわけではないが、その後の展開上、おそらく移住したものと考えられる。パリに住むフランス人のロッシュ(Roche)家に迎えられ、フランスでサラリーマンとしての生活を始めていく。メインストーリーは主にマルコとその友人、ロッシュ家の人々、その周囲の人々同士による対話である。ストーリーは 1 課ごとに完結したものになっている。

この教材で扱われている題材は、以下の表 2 のように分類される。

トピック 性質	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	合計
F			1	4							3				1	9
E				2												2
N	1	2	1	1	2	4	3		3	1	1	3		1		23
合計	1	2	2	7	2	4	3	0	3	1	4	3	0	1	1	34

表 2. *LFV1* の題材の分類

F の題材は【④旅行と移動】、【⑩趣味・娯楽・スポーツ・情報】に多く認められた。E の題材は【④】にのみであった。一方全体を見ると N が圧倒的に多く、7 割近くに該当することがわかる。これは AV 法の特徴の一つでもある反復練習や転用練習のためである。すなわち学習したダイアログをもとに、単語を入れ替えて違う意味の文を作るのだが、それを繰り返し発音していくために、どのような語が入っても問題がないような工夫がなされているのである。それではそのような中でもしばしば現れる F には、どのようなものがあるだろうか。

【④】に分類され、かつ F を示した 4 課、12 課では、フランス国内のいくつかの象徴的

な建築物が登場する。ロッシュ家の人々はマルコを連れてパリを観光したり、ルーアンのシャルトル大聖堂に行こうと提案したりするが、ここではそれらについての具体的な言及はない。一方 21 課と 22 課、マルコとドイツ出身の友人カール(Karl)が車でブルターニュ地方へ行く計画を立てる場面や、旅行から戻ってきて感想を語る場面では、やや詳細に街が描写される。以下に引用するのは、21 課と 22 課における、マルコとロッシュ氏のセリフである。

21 Un tour en province

M. Roche Où irez-vous ?

Marco D'abord en Bretagne, au bord de la mer.

C'est la plus belle des provinces françaises, n'est-ce pas ?

M. Roche Peut-être. Elle vous plaira beaucoup.

Marco Y voit-on encore des costumes anciens ?

M. Roche Oui, dans les grandes fêtes ; alors les Bretonnes mettent des robes brodées et de jolies coiffes blanches. (21 課、 p.155)

「地方都市への周遊」

ロッシュ氏 どこに行くんだね？

マルコ まずブルターニュの海辺に行きます。最も美しいフランスの地方なのでしょう？

ロッシュ氏 恐らく。きっと大いに気に入るだろう。

マルコ そこでは昔の伝統衣装が見られるのですよね？

ロッシュ氏 そうだ、大きな祭りがあってね。ブルターニュの女性達は刺繍を施したワンピースを着て、美しい白い頭巾を被るのだよ。

22 課 Après le voyage

- Marco Nous avons visité Avignon.
- M. Roche Vous avez vu le château des Papes ?
- Marco Oui ; puis nous avons visité Grenoble, qui est une ville moderne.
- Enfin nous sommes passés par la Bretagne. J'y ai bu du bon vin ! (22
 課 p.189)

「旅の終わり」

- マルコ 私たちはアヴィニオンを訪れました。
- ロッシュ氏 教皇庁は見たかね？
- マルコ はい。それからグルノーブルを訪れました。近代的な街でした。そして最
 後にブルターニュに寄りました。そこで美味しいワインを頂きましたよ。

*LCF*と同じく舞台がパリであっても、*LFV1*ではパリの描写に偏ることなく地方都市を描写するようになっている。フランス国内の多様性が多少なりとも感じられるような内容である。4課ではエッフェル塔やシャンゼリゼ通りについての描写があるものの、上記の例に比べれば簡潔であった。ただし教材には、*La France en image*の項目で白黒写真が度々挿入されるのだが、パリの風景が多い。これにより、全体としてバランスを取るための補完的な役割を果たす工夫がなされていると考えられる。

【⑩趣味・娯楽・スポーツ・情報】で現れた3つのFは、絵画、スポーツ、演劇とそれぞれ異なるジャンルでフランスについて触れる。8課はマネやピカソなど、フランスを拠点に活躍した画家たちの絵についての会話である。9課では様々なスポーツが話題になる中で、日曜日にセーヌ川で行われるボート競技が説明された。19課ではマルコがロッシュ氏とコ

メディ・フランセーズに行き、イヨネスコの『犀(*Rhinocéros*)』を見たことをカールに話す。

LCF には一度も現れなかった【⑮外国語】について、注目すべき点がある。以下の引用は 2 課の、マルコが駐車禁止違反で警官に呼び止められるシーンである。

2 課 Défense de stationner

Marco Mon nom ? Marco Boni.

L'agent Vous n'êtes pas Français ?

Marco Non, je suis Italien.

L'agent Mais vous parlez français ?

Marco Oh ! Je parle un peu français.

L'agent Bon : ça va. Mais écoutez bien : Il faut partir tout de suite.

「駐車禁止」

マルコ 僕の名前？マルコ・ボニです。

警官 貴方はフランス人ではないですね？

マルコ いいえ、イタリア人です。

警官 でも、フランス語を話すんですね？

マルコ ええ！ほんの少しですが話しますよ。

警官 ふむ、いいでしょう。でもいいですか、すぐ、ここから移動してください。

警官はマルコがフランス人ではないことに気が付くが、フランス語が話せることがわかると、そのまま会話を続行する。2 課といえば教材のごく冒頭だが、ここでマルコという人物は「既にフランス語を身につけた外国人」であり、「フランス社会のルールに従い暮らす外国人」でもある。このことからマルコは学習者にとって規範となるべき存在であると考え

られる。

この巻では、表象としてフランス自体について深く掘り下げた項目はなく、全体的に間接的な描写が多い。同様に外国についての描写もあまりなく、例えば 17 課や 23 課の E は旅行先、あるいはその候補としてオーストリアやアメリカ、オランダが挙げられただけである。それ以上の詳細な情報はなく、また登場する国は欧米に限られる。

3.2.2. LFV2 巻の分析

1 巻の最後の 28 課では、マルコとロッシュュー家の娘ソフィー(Sophie)が結婚する。そのため、2 巻は二人がパリで共に暮らし始めるところから始まる。1 巻と比較した構成上の相違点は次の点である。まず、全ての課の後に *La vie en images* という項目が追加され、白黒写真が 1 ページまたは 2 ページにわたって挿入されている。*grammaire* も 1 ページ追加され、1 巻よりも比較的詳しく文法を解説する。

モージェとブリュエジエールは、前書き(Avertissement)で次のように述べている。

Les *thèmes* traités s'inspirent de la vie quotidienne et, tout en faisant sa part à la réalité française, placent le lecteur en présence de notions et de problèmes qui lui sont familiers : l'auto et ses servitudes (code de la route, stationnement, accidents), la musique pop, les explorations spatiales, le tiers monde, les grèves, les sondages d'opinion, la vie spirituelle dans le monde d'aujourd'hui, etc. (...) Les *variétés*, illustrées, ouvriront d'utiles extensions sur les leçons de base et de nouvelles perspectives sur la vie en France. (p.1、斜体は原文通り)

教材の「題材(*thème*)」は日常生活から着想を得ており、フランスでの実生活を考慮し、馴染みのある概念や諸問題に学習者を立ち合わせます。自動車とその関連事(交

通規則、駐車、事故)、ポップミュージック、宇宙探索、第三世界、ストライキ、世論調査、現代世界における霊性や信仰などを取り上げます。(略)イラストで示された「バラエティコーナー(*variété*)」は、各課の基礎から有益な発展を引き出し、フランスでの生活に関する新しい視野を開きます。

この前書きを読むと、作者があることを前提にしていると考えられる。つまり、外国語としてフランス語を学ぶ者も、フランス語やフランス社会を取り巻く諸事象に対しては、フランス語を母語とする者と同じ目線を持つのである。主人公のマルコはフランス市民として扱われ、社会に統合され、生活していく。

この教材で扱われている題材は、以下の表 3 のように分類される。

トピック 性質	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	合計
F				4			1			1	2		4			12
E				1						1	2	2	1		1	8
N		1	2	1			1	1		1	3					10
合計	0	1	2	6	0	0	2	1	0	3	7	2	5	0	1	30

表 3. *LFV2* の題材の分類

F の数は【④旅行と移動】と【⑬時事問題、政治・経済・社会生活】が最も多く、次に【⑪趣味・娯楽・スポーツ・情報】であった。1 巻と比べ目立って増えたのが【⑬】だった。F と E が増え、N が減ったことで、全体的に F と E のバランスがとれた構成になっている。

まず【④】について、1 課と 7 課で自動車についての会話がある。マルコとソフィーが自動車購入を検討する際、車種をシトロエン、ルノー、シムカのどれにするかを話題にする。また 16 課ではローマへ旅行する二人がカラベル Caravelle というフランス製¹⁵の旅客機に搭乗する場面がある。具体的なフランスのメーカー名を挙げるが、これは 1 巻には見られ

¹⁵ 現在は Sud Est という、エアバス Airbus 社の子会社である。

なかった描写手法である。さらに、15 課は ローマ旅行を決める際の前置きとなるストーリーで、フランスにおけるバカンスが題材になっている。p.114 の冒頭のリードに « C'est en 1936 que le gouvernement décida de donner aux travailleurs français des congés payés, chaque année. (拙訳：政府がフランス人労働者に、有給休暇を毎年与えることを決定したのは、1936 年のことです。) » という前置きもあり、バカンスがフランス人にとって重要なテーマであることを示している。

【⑬】は 1 巻では見られず、2 巻から取り入れられるようになった題材で、かつ F を多く示している。まず 9 課では、若者が参加する音楽フェスティバルと同時に、「平和と自由のためのデモ(manifestation pour la paix et la liberté)」が行われることを話題にしている。これは長期化するベトナム戦争が連日テレビなどで放映され、若者が反戦運動を起こした社会状況を反映していると考えられる。アメリカがベトナムで反共政策を軍事的に展開する前は、フランスが仏領インドシナとして支配していたため¹⁶、この件に関しては関係が深い。

24 課は記者であるソフィーのインタビューを通して、様々な政党の支持者の意見を簡潔に描く。具体的な政党名は出ないが、社会党 socialiste、共産党 communiste、多数派政党 majorité といった、フランスの政治用語や固有名詞が見られる。

25 課は Orient という名の石油タンカーが完成し、サン・ナゼール¹⁷にて進水式が行われる様子を描いている。乗組員用の最新の設備について報告し、船の性能については以下のように書いている。

25 課 Les reportages de Sophie : le lancement d'un pétrolier

¹⁶ 仏領インドシナは、フランスがディエンビエンフーの戦い(1954 年)で敗北し撤退するまで、その保護下にあった。

¹⁷ サン・ナゼール Saint-Nasaire はブルターニュ地方の大西洋に面した小都市である。大戦前～戦間期に造船所及びドックとして栄えた。

« Et si, un jour, son pétrole se répandait sur la mer ? direz-vous, quelle pollution ! »

On n'a rien construit de plus solide que ce navire. (p.195)

「ソフィーの取材：石油タンカーの進水式」

「もしいつか、船の石油が海に流出してしまったら、環境が汚染されてしまう！」とあなたは言うでしょう。この船以上に堅牢な船舶が建造されたことは、これまでありませんでした。

26 課も関連のあるテーマについて、マルコとソフィーが話し合う。技術の目覚ましい発展によって便利な生活ができる人間がいる一方、格差の拡大や環境破壊が起こっている現状に目を向け、本当の豊かさとは何かを考えさせる。

1 巻に引き続き、【⑪趣味・娯楽・スポーツ・情報】にもいくつかの F が見られる。12 課はカミュの『異邦人』を話題に挙げ、23 課はスポーツカーによる 24 時間耐久レース「ル・マン」についての取材である。

この巻から現れるようになった E についても注目したい。なかでもフランスとの強い関わりが見られるのが 14 課と 18 課である。

14 課は【⑪】に分類される。マルコとカールが月面着陸を描いた映画について話し合う場面である。アメリカとソ連の宇宙開発に触れ、時事的な側面もある。これは北半球に偏る欧米・ソ連の先進テクノロジーを取り上げている。またストーリーの最後には、友人カールの「ヴェルヌ¹⁸がこの時代にいればなあ」という発言もある。

18 課は【⑫選択的・社会的な人間関係】と【⑩職業・職務・仕事】に分類される。ここでシリーズ上初めてフランス語圏に焦点を当てた会話が展開する。

¹⁸ ジュール・ヴェルヌ(Jule Verne, 1828-1905)。『海底二万マイル』や『月世界旅行』の著作とともに、SF(science fiction)の父と呼ばれる。

18 課 Pays du tiers monde

- Marco Je viens de recevoir à l'usine la visite d'un ingénieur noir.
- Sophie Ah ! de quel pays ?
- Marco Du Sénégal.
- Sophie C'est un pays en plein développement, d'après les livres que j'ai lus.
- Marco Beaucoup de pays d'Afrique comme le Sénégal, la Côte d'Ivoire, le Dahomey, le Niger, forment de bons ingénieurs. (...) Ce garçon est très sympathique. Je te le présenterai. Il parle le français, bien sûr, mais il sait aussi l'anglais et l'allemand. (p.138)

「第三世界」

- マルコ さっき工場で黒人のエンジニアの来訪を受けたところなんだ。
- ソフィー あら！どこの国から来たの？
- マルコ セネガルだよ。
- ソフィー 本によると、目覚ましい発展を見せている国だそうね。
- マルコ セネガル、コートジボワール、ダホメ¹⁹、ニジェールなど、多くのアフリカの国では、優秀なエンジニアが養成されているんだ。(略)とても感じのよい青年だったよ。今度紹介しよう。彼はもちろんフランス語を話すんだが、英語やドイツ語も通じるんだ。

ストーリーの後の *La vie en image* には簡略な世界地図が掲載され、どこの国がフランス語圏に属するのかを二色刷りで示している。

¹⁹ 現在のベナン共和国である。

18 課は直接フランスについて述べているわけではないが、フランスの「フランス語」に対する考え方を読み取ることができる。まずフランス語や他のヨーロッパの大言語を学び、エンジニアになったセネガル人には、欧米にも活躍の機会があることを示している。これはフランスに利益をもたらす「優秀な人材」が求められていることを意味内容としている。

3.3. *DVV*シリーズに関する分析

3.3.1. *DVV*1 に関する分析

De Vive Voix (以下、*DVV*と呼ぶ)シリーズは1975年にDidier社から出版された教材で、CREDIFが監修している。前シリーズ *Voix et image de France*(1962)を発展させ、改良したものとなっている。学習者用教材2巻と教師用の指導書 *livre de maître*、それに音声教材が付属する。作者のマリー＝テレーズ・モジェ Marie-Thérèse Moget は、Saint-Cloud 高等師範学校の専任講師かつ CREDIF の研究責任者を勤めた人物でもある。モジェは前書き (préface) で、この教材作成にあたり、語彙や文法的な要素は *Français Fondamental 1* を参考にしたと述べている。また内容については、以下のように述べている。

(...) les modes de vie des personnages deviennent familiers à la classe, et leurs activités, leurs réactions, leurs comportements aident peu à peu l'élève à prendre conscience de mentalités différentes des siennes et à entrevoir des réalités socio-culturelles autres que celles qui lui sont familières dans sa vie quotidienne. Ainsi l'apprentissage de la langue s'affine-t-il par la perception progressive d'implicites psychologiques et de connotations culturelles. (préface, p.9)

(…)登場人物たちの生活モードはクラスで親しみやすいものとなっており、また彼らの活動、反応、立ち居振る舞いは、学習者に自分たちとは違うものの見方、自分たちの日常生活で親

しんできたものとは違う社会文化的現実を徐々に意識するように促します。このようにして、明示的でない心理的なものや文化的なコンテクションを段階的に知覚していくことによって、言語習得はより洗練されていくことでしょう。

「文明」という言葉は一度も登場せず、代わりに「社会文化 **socio-culturel**」という語が用いられている。社会的な活動や人間関係の構築を通じて、学習者に自分がもともと持っている文化との違いを発見させることを目的としているのである。またこの教材をあらゆる年齢層の学習に対応させるために、登場人物の年齢の幅を様々に設定し、場面設定を考案したとも述べている。

1 巻は全 192 ページ、12 課前半まで収録されている。各課を通して語られるストーリーは 2 部構成になっており、計 4～8 ページにわたって展開する²⁰。そこで分析では 1-1 課、1-2 課というように分割して分析を行った。それぞれにサブタイトルがつけられており、各場面のテーマが掴みやすくなっている。

ストーリーは、ピエール・ベルタン(Pierre Bertin)が、通りで体調を崩したミレイユ・デシャン(Mireille Deschamps)に偶然出会い、介助する場面から始まる。舞台となるのは専らパリであり、両者を取り巻く周囲の人も交えながら、連続ドラマのように話が進んでいく。時々ナレーター(*présentateur*)がストーリーに割り込み、直前に見たシーンを解説したり、学習者に質問を投げかけたりする。

この教材で扱われている題材は、以下の表 4 のように分類される。

²⁰ 後ろの課にいくほどストーリーが長くなる傾向にある。Leçon1 は 4 ページ、leçon7 は 6 ページ、Leçon10 は 8 ページを充てている。

トピック 性質	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	合計
F			1		1											2
E																0
N	4	3		1	4	1		1	4		4	2				24
合計	4	3	1	1	5	1	0	1	4	0	4	2	0	0	0	26

表 4. *DVV1* の題材の分類

この表からわかるように、ほとんど全ての課が N に分類され、フランスについて伝える要素はほとんど見られなかった。社会生活に焦点を当てているためか、エッフェル塔やシャンゼリゼといったシンボリックなものも登場しなかった。モンマルトルやバスティーユ広場など、パリ市内に実在する場所の名前を挙げるに留まり、これがなければ舞台がパリ市内であることすら感じさせない。主人公たちも市内から出ることはなく、外国に関する描写も見られない。これは LFV と同様、入れ替え練習のためだと考えられる。しかしフランス語を学んでいながら、フランスという国についてほとんど学ぶことがない。

例外的に F を示したのが、9-1 課のイースター(Pâques)の日を描いたストーリーである。

【③地理的な生活環境・動植物・気候】の項目の「祭日」にあたる。

9-1 A la recherche des oeufs de Pâques

Nous sommes aujourd’hui chez les Bertin. C’est le jour de Pâques. En France, ce jour-là, dans certaines familles, les parents cachent des oeufs en chocolat dans leur jardin, et leurs enfants doivent aller les chercher.

「イースターの卵を求めて」

今日はベルタン家に来ています。イースターの日です。この日、フランスの多くの家庭では、親たちが卵の形のチョコレートを庭に隠し、それを子どもたちが探しに行くのです。

Mme Bertin Cathie, il y a des oeufs en chocolat dans le jardin. Tu descends ?
Cathie Pierre, Papa, vous venez ? Pilou, tu viens ?
M. Bertin Oui, nous descendons avec toi.
Pilou Regarde vers le banc, Cathie !
Cathie Sur le banc, ou sous le banc ?
Pilou Non, pas dessus, dessous.
Cathie Tu as raison ! Il y a un paquet. Et dedans, il y a un lapin en chocolat.

(p.62, livre de maître)

ベルタン夫人 カティ、庭にチョコレートがありますよ。降りてみたら？
カティ ピエール、パパ、来る？ピルーも来る？
ベルタン氏 ああ、今一緒に下に行くよ。
ピルー ベンチの上を見てよ、キャシー！
カティ ベンチの上、それとも下？
ピルー 上じゃないよ、下だよ。
カティ 本当だわ！包みがあるわね。中にはチョコレートのウサギがあるわ。

「フランスの」という語を使ったのはこの箇所のみであった。またこのダイアログから、イースターに何をするかは理解できるが、これが何のためのお祭りなのか、その宗教的な起源などに触れることはない。

【⑤宿泊と食事の席】にあたる 11-1 課には、僅かだがフランスの食事文化を示す描写が見られた。ミレイユと弟のフィリップ(Philippe)、その婚約者のマルティーンヌ(Martine)、ピエールの 4 人でレストランに行く場面がある。ここではフランスならではの食事スタイルとは明言されていないが、アラカルトによって料理を選ぶ様子が描写されている。そしてこ

のストーリーののち、実際のレストランのメニュー例や、アルコール類の産地の地図、有名な水源地の地図が掲載されている。会話では直接語られないが、フランスの食文化に関して学習者に注目してもらおうとする意図が認められる。

また *DVV1* 巻で特徴的なのは、外国人が登場しない点である。カラー印刷されたイラストを見ても、有色人種は一切登場しない。6・2 課において、ピエールとミレイユが見た映画の中に、ドイツ出身の女優・歌手のマレーネ・ディートリヒ (Maerlene Dietrich, 1901-1992) が登場するが、名前のみである。加えて彼女は国際的スターであり、一般人の社会生活とは関係がない。よってこの教科書で描かれるパリの人々の暮らしは、「外国人が関わることはない」のである。これは、この教科書が出版された当時の様子とはかなり異なっていると思われる。そして登場人物も全員フランス人ということは、フランスについて説明的に話す必要がなく、そのような描写が表出しにくい結果をもたらしたとも考えられる。

3.3.2. *DVV2* に関する分析

この巻は 1 巻と接続しており 12 課から開始されるが、そのダイアログは 1 巻の 12 課と同じものであるため、13 課から分析する。1 巻と同じく全 192 ページで、21 課までの合計 10 課ある。各課の流れは 1 巻とほとんど変わらず、ストーリーに割くページ数がわずかに増えた。

この教材で扱われている題材は、以下の表 5 のように分類される。

トピック 性質	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	合計
F				1												1
E																0
N	1	1	1	3		1	2	1	3	3	2	2				20
合計	1	1	1	4	0	1	2	1	3	3	2	2	0	0	0	21

表 5. *DVV2* の題材の分類

この表からわかるように、ほとんどの課が N に分類される。このような傾向は 1 巻でも見られた。この教材における会話の内容は、家族間や周囲の人間に依頼したり協力を仰いだり、人間同士の接触によって引き起こされる情緒的な反応といった、専ら人間関係の構築と日常生活を円滑に送るための他愛のないものである。従って登場人物らは何か一つの話題について議論することはないし、自分の意見を述べることもない。3.3.1 で説明したように、著者のモジェは、「学習者が自身の母文化とは違う『社会文化的な現実』を発見すること」を期待していたが、それは衝突のない調和の取れた社会生活のことを指すのだろうか。自文化との違いの発見は、フランス的な要素をほとんど削ぎ落とした世界観の中で可能なのだろうか。

この巻で唯一 F に分類できるのは 17-1 課で、【④旅行と移動】の「公共交通機関」を題材にする。軍役の仕事に戻るフィリップを駅まで送るピエールたちの会話である。ここではパリのリヨン駅に向かうまでの地下鉄の路線図を参照したり、リヨン駅からディジョン、リヨン、マルセイユ行きの列車が発発したり、ローザンヌ、ヴェネツィアやミランから到着する便がアナウンスされたり、パリが交通の要所である様子が伺える。イラストにも駅の看板や構内、切符売り場などが細かく描かれる。

3.4. CLP シリーズに関する分析

C'est le printemps (以下、CLP と呼ぶ) シリーズは 1976 年に CLE International から出版された。開発・研究が行われたのはブザンソンの応用言語学研究所である。この教材は AV 法の教材とされているが、LFV や DVV とは異なり、コミュニカティブ・アプローチへの明らかな移行が見られるとして (Cuq & Gurca : 263)、しばしば教材研究で取り上げられる。1 巻は 6 課 (Unité didactique) で構成されており、教師用指導書には各課で学ぶ学習目標が簡潔に書かれている。例えば 1 課では「グループ内で最小限のコミュニケーションが取れるようになること」としている。ダイアログに使用される話し言葉も、より自然で砕けたも

のになった。

この出版社は Hachette や Didier のような伝統的な出版社とは異なり、1973 年の設立である。また FLE 教材を専門とし、明らかに違う系統を目指したものと思われる。前書きからも、そのような決然とした態度がはっきり読み取れる。

C'est le printemps n'est-il pas l'histoire d'une famille petite-bourgeoise sans problème ou une idylle entre jeunes gens timides, mais une suite de situations mettant en scène des personnages divers, des gens de tous âges, des français, et même des étrangers vivant en France. Par eux, à travers eux, **une certaine réalité française apparaît**. Les problèmes que vivent concrètement les français et les étrangers « ici et maintenant » apparaissent dans beaucoup de dialogues. (p.5 avant propos、斜線・太字は本文まま)

C'est le printemps は、何の問題もないプチブル家庭の話でもなければ、内気な若者たちの牧歌的な物語でもなく、様々な登場人物たち、あらゆる年齢層、フランス人、そしてフランスに住む外国人も含む、さまざまなシチュエーションを提示します。彼らにとって、また彼らを通じて、フランスのある種のリアリティが浮かび上がります。「今ここに生きる」フランス人と外国人が実際に感じている諸問題が、多くのダイアログの中に登場します。

「プチブル家庭」「牧歌的な物語」という表現は、これまでに分析してきたいくつかの教科書に当てはまるだろう。*CLP* は既存の教材をやや強い口調で批判する。そしてフランスが抱える諸問題を「ある種のリアリティ」と呼び、これらを多角的な目線から提示することを企図する。

学習者用の教材は全 143 ページあり、掲載されているのはカラーのイラストや写真や地図のみである。シチュエーションを視覚的に把握するところはこれまでに分析した教材と

共通する。各課に 4 つの項目ダイアログまたは短めのテキストが用意されている。それぞれについて分析を行ったので、*DVV*同様それぞれの課についての下位項目として、1-1、1-2、1-3、1-4 と表記する。

この教材で扱われている題材は、以下の表 6 のように分類される。

トピック 性質	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	合計
F				2						4					2	8
E	5										1					6
N		1		1	3	2	2			1	3	1				14
合計	5	1	0	3	3	2	2	0	0	5	4	1	0	0	2	28

表 6. *CLP*の題材の分類

ちょうど F と E の合計が N と同じ、という結果になった。F が最も現れたのは【⑩職業・職務・仕事】、次が【④旅行と移動】及び【⑤外国語】であった。

まず 6 課に集中した【⑩】について詳しく分析していく。ここではフランス国内に暮らす若者や労働者らの会話が展開する。

6-1 « Auto-stop »

L'automobiliste Vous connaissez quelqu'un à Paris ?

L'auto-stoppeur Oui, mon frère ; il est ouvrier chez Renault.

L'automobiliste Alors vous n'êtes pas seul.

L'auto-stoppeur Non, heureusement. Paris, c'est dur quand on est seul. (p.142)

「ヒッチハイク」

ドライバー パリに誰か知り合いがいるのかい？

ヒッチハイカー はい、僕の兄が。ルノーの工場で作業員をしているんです。

た労働者に焦点を当てている。そしてそこでは、当然のこととして外国人労働者も登場する。彼らの生活は安定しているとは言えず、不安や不満を抱えていることが分かる。

同じく【⑩】に分類された6-4 課は、*Le monde de l'éducation*に掲載された記事の一部抜粋である。インタビュー形式なので会話になっている。インタビュアーはフランスの若者が劣悪な環境で働いている、と前置きし、実際にカフェにいたある青年に話を聞く。グラスをあおりながら自身の状況への嘆きを切実に訴える。厳しい就労状況は外国人だけではなく、国内全体における問題だとしている。

6-2 のダイアログは、【⑮外国語】にも該当する。モハメドは移民労働者の言語状況について、とりわけ示唆的な発言をしている。

Jaques T'es algérien ?

Mohamed Oui.

(...)

Jaques Tu parles bien français. Y a longtemps que t'es en France ?

Mohamed Ca fait 5 ans maintenant. Je parlais pas français du tout.

Jaques Tu comprenais rien quand t'es arrivé ?

Mohamed Rien. C'était difficile.

Jaques Comment est-ce que tu l'as appris ?

Mohamed Sur les chantiers. (pp.142-143)

ジャック 君、アルジェリア人？

モハメド ああ。

(略)

ジャック フランス語が上手いな。フランスに来て長いのか？

モハメド もう 5 年になる。前は全く話せなかったんだけど。
ジャック 何も分からなかったのか？
モハメド 来たころは全く。大変だったよ。
ジャック どうやって覚えたんだ？
モハメド 建設現場でさ。

モハメドは学校ではなく建設現場でフランス語を学んだという。ところで会話には参加しないが、教材のイラストを見るともう一人別の人物がいる。この人物こそがアブドラで、一か月前にアルジェリアからフランスに来たばかりであるため、まだアラビア語しか話せないという。この一連の会話や人物設定、状況設定からは、以下のことが分かる。まず単純労働でも母国より給料の高いフランスに来て、長期滞在する移民労働者の存在である。そしてフランス語がわからないうちからやって来るといふ、彼らの言語状況である。これらは当時のフランスの移民の姿を忠実に反映していると考えられる。

もう一つ【15】に分類された 1-4 では、フランス語を話す様々な外国人が登場する。中には日本人学生もおり、インタビュー形式で以下のような会話をする。

- Vous vous appelez comment ?
- Je m'appelle Yoko Kashimada.
- Vous êtes de quelle nationalité ?
- Je suis japonaise.
- Au Japon vous travaillez ?
- Non, je suis étudiante.
- Et ici ?
- Ici, j'étudie le français.

- Vous habitez à la Cité Universitaire.
- Non, j'habite dans un appartement.
- Vous parlez bien français !
- Merci, vous croyez ? (p.16)

- お名前は何かとおっしゃいますか？
- ヨウコ・カシマダです。
- どちらのご出身ですか？
- 日本人です。
- 日本ではお仕事をされているのですか？
- いいえ、私は学生です。
- こちら(=フランス)では何を？
- ここでフランス語を勉強しています。
- では学生寮に住んでいらっしゃるのですね。
- いいえ、私はアパートに住んでいます。
- フランス語がお上手ですね。
- ありがとうございます、そう思いますか？

1-3 も同様にフランス語を話すイタリア人のウェイターが登場する。フランス語を扱う外国人がいる一方で、そうでない人物も登場することは既に述べた。そして彼らの身の上も様々である。

【④旅行と移動】フランスの街に関する描写が僅かに見られる。5-2 課はマルセイユに観光に来たスウェーデン人女性と地元の青年の会話で、ブイヤベースを取り上げ、マルセイユの料理であることを紹介する。一方 5-3 課は、軍役中の青年とその友人が、偶然パリで再会

したときの会話である。

Maurice C'est bien, Paris ?

Daniel Ah non !

Maurice Pourquoi ?

Daniel Regarde... ! Y a trop de circulation. Trop de voitures, trop de monde, trop d'autobus, trop de camions... et je n'aime pas le métro. Ca, si je trouve une place à Toulouse, je n'attends pas, je prends le train et je rentre à la maison. (p.125)

モーリス パリは良いかい？

ダニエル まさか！

モーリス なんで？

ダニエル 見るよ！交通量が多すぎだ。車だらけ、人だらけ、バスだらけ、トラックだらけ…俺は地下鉄も好きじゃない。もしトゥールーズにいい職を見つけたら、さっさと電車に乗って家に帰るね。

ここではパリの交通量の多さ、忙しさに対して不満を述べる若者の様子が描かれている。CLP で描かれるパリにはそもそも都会の華やかなイメージがない。二人の会話を通して、便利さとは裏腹にある、無機質な街の景観への否定的な意見を提示する。

4. 考察

本章では、第3章で得られた分析データをもとに、教材内の題材に現れる「フランス」の描写について、「文明」の扱いという観点から考察し、それに向けられる視点とその変化を明らかにする。

4.1. FLE における「文明」の位置づけ

分析した教材ごとに、F、E、N の数の変化を集計した結果が、以下の図7である。

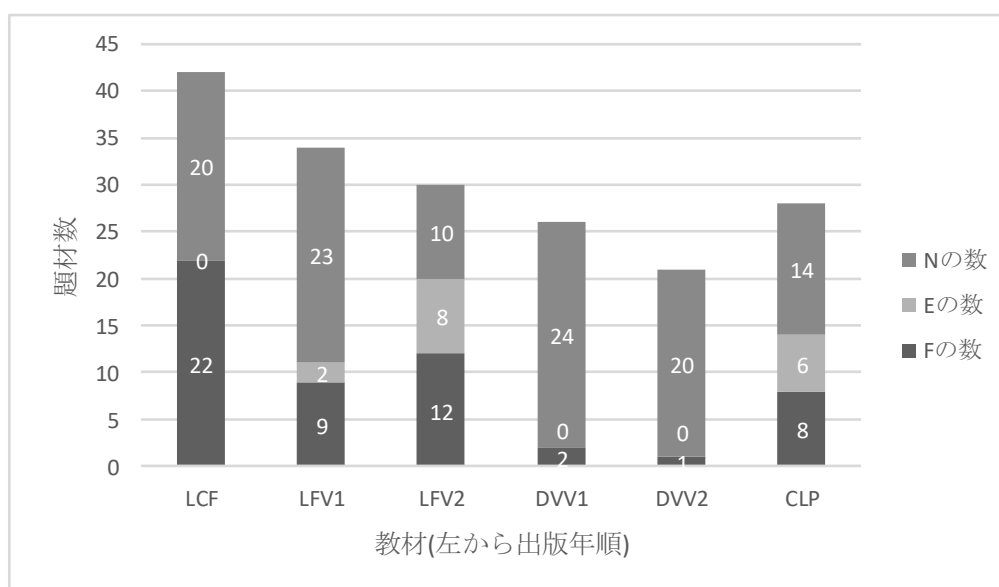


図7. 出版年順にみる教材ごとの性質別題材数の推移

これを見ると、教材全体でFの数が半数以上を占めるのは53年に出版されたLCFのみで、70年代の教材ではいずれも下回る。またLfVシリーズ以降は、EとNを合わせた数のほうがFの数を上回った。教材が扱う題材について、フランスに関する描写は減少傾向にあることが分かる。

データの考察を始める前に、まずFLEにおける「文明」がどのような位置づけにあった

のかを確認したい。LCF と LFV の制作に関わったブランパンは、上級フランス語学習者向けの教材 *La civilisation française* (1972)の前書きにおいて、このように述べている。

Notre littérature, si riche et si diverse qu'elle soit, n'est qu'un des aspects de notre culture et qu'une des expressions de notre civilisation ; on le sait, aujourd'hui, et de plus en plus clairement, aussi bien dans les Universités étrangères que dans nos propres établissements culturels hors de France.

Qui dit civilisation dit synthèse et il est donc indispensable, pour accéder à la connaissance de cette civilisation, d'étudier aussi l'œuvre de nos penseurs, de nos artistes et de nos savants, d'avoir une idée assez précise du cadre géographique de notre existence, de ne pas laisser dans l'ombre l'essentiel de notre vie économique, sociale et politique et de savoir ce que furent nos modes de sensibilité, nos mentalités collectives et les heurs et les malheurs de notre vie quotidienne. (avant-propos, p.3)

我々の文学は、たとえ豊かで多様だとしても、それは我々の文化の一面でしかなく、また我々の文明の一表出でしかない。我々はこんにち、そのことを知っているし、またこれからさらにはっきりとしていく。それは海外の大学においても、フランス国外にある我々の文化施設においても同様である。

文明と言えば総合を指すのだから、フランス「文明」へのアクセスを得るには、我々の思想家、芸術家、学者らの著作を学ばなければならない。我々という存在がいる地理的な枠組みについて、十分に詳しい観念を持たなければならない。経済的・社会的・政治的な生活に不可欠なものについて、光を当てぬままにしておいてはいけない。我々の感じ方や、集团的メンタリティとは何か、我々が日常生活において何を幸とし何を不幸とするのかを知らなければならない。

ブランパンはここで、フランス「文明」はモンテーニュやモリエール、ユゴー、ディドロのみを通して学ばれるべきものではないと言う。日常生活における思考なども含め、人間のあらゆる社会的活動を通じて、総合的に学ばれるべきだと主張している。よって「文明」そのものは、次元としては一段階高いところに存在し、その下位に位置する様々な領域における幅広い知識がこれを構成していると捉えている。このことから、教材とは、そうした知識の総体を構成する要素をまとめ、目標言語の習得レベルに応じて提示する媒体である。よって第3章で分析したフランスに関するもの・こと、及びそれらに関する描写は、依然として、FLE教育における「文明」教育の一部を担っていると考えられる。

4.2. 「文明」の名残

53年に出版された*LCF*には、70年代の教材と比べるとFの比率が高く、Fを示した題材も、15の分類のうち8の分類が認められた。フランスに関する描写の中には、景観や文学作品に対し「美しい(*beau*)」「偉大な(*grand*)」等の形容詞を用いて、肯定的な語彙で褒め称えるものも見られる。文明の発信地であったパリが強調され、作家名や建築物などの固有名詞が多く見られた。そして*LCF*と同じHachetteの*LFV*シリーズも、*LCF*ほどははっきりと表れてはいないが、2巻ではそのような傾向が見られた。これら2つの教材に共通し、フランスを描写するための題材として高い頻度で登場したのが、【④旅行と移動】と【⑩趣味・娯楽・スポーツ・情報】であった。何故これらが多く現れたのだろうか。

まず、【④】は先進テクノロジーを描写し、ハード面から「文明」を表したと考えられる。下位分類の「公共交通機関」における地下鉄や電車、タンカーによるエネルギー事業、飛行機や船による快適な空の旅などは、発達した技術によって構築された交通インフラと、それらを日常的に利用することで営まれる豊かなフランス人の暮らしを表すものである。時には具体的なフランスのメーカー名が登場することもあった。特に自動車に関してはそのよ

うな傾向が強く、フランス企業の中でも世界的に知名度のあるルノーは複数の教材で登場した。パリはヨーロッパにおける交通網の要であることから、必然的に多く描写されたのである。渋滞や混雑なども同時に描かれているが、それも日常の一部であり、都会の暮らしの象徴するものの一つである。またフランス国内や海外への「旅行」も、交通機関の発達によって可能になったものである。LFV2の15課での「バカンス」の話題も、ここに起因するものと考えられる。有給休暇が「全てのフランス人労働者」に義務付けられたことは、少なくともフランスに暮らすフランス人の生活には浸透している様子を示している。つまり、人々の「移動」を題材に使用することは、テクノロジーにおける先進性を学習者に印象付けることに他ならないのである。また「移動」「旅行」と関連性の高い題材であればこそ、様々なストーリーの展開を容易にすることができたのである。

一方で【⑩】は、文芸や芸術などを扱うことで、ソフト面から「文明」を表していると考えられる。分析で登場した文学作品、絵画、音楽や劇は、フランス人によってフランス語で生み出された作品、もしくは主にフランスを活動拠点にした外国人の作品である。特に文学作品に関しては、初学者向けの教材であるため、小説の抜粋を実際に使用したり、内容に深く触れたりといったことはない。作家名を挙げ連ねたり、作品名のみを登場させたり、登場人物による感想が述べられたりと、表面的に扱うのみである。何故ならここで伝えたいことは、登場人物らがフランス文化に慣れ親しみ、またこれが嗜まれている様子だからである。

ブランパンにとってフランス語を学ぶことのメリットは、翻訳を通さずにフランス語で書かれたテキストを理解することであった。それはフランス語の習得において、フランス語で表現されたものが最も正統性を持つと考えるからである。よって学習者は、最終的には文学、演劇、絵画といった高級文化に触れて、豊かな教養を身につけることが推奨される。ところがこれは、教材制作者側の「文明によって人々を啓蒙する」という観念を、学習者側から解釈し直したに過ぎない。その点では、「フランス語によって表現されたもの」に対する正統性を擁護するものに他ならない。初習者は「文明」に至るまでの導入として、具体的な

作品名や作家名といった表層的な知識を仕込まれるのである。

フランスに関する名詞の列挙は、【⑥商業と買い物】や【⑤宿泊と食事の席】においても見られ、*DVV*の2巻にも一度登場した。こちらでは文学などの高級文化よりも、生活圏に近い食文化やテーブルマナーなどが紹介され、「文明」を持つ人々が日ごろ目にしている文化に親しみを持たせようとするアプローチが見られた。このことから、このような手法は外国語学習の初期の段階において、目標言語の文化的知識を吸収させるのに効果的であると考えられていることが分かる。

以上、ハード面とソフト面における「文明」の描写の考察から、次の結論を引き出すことができる。すなわちこの2つの題材は、学習者に最も近く、生活に根差した「文明」の構成要素を容易に補完するものなのである。どちらの場合にもフランスという国の先進性や正統性、そして経済的にも精神的にも豊かな先進国のイメージが付きまとう。これは **FLE** が伝統的に行ってきた、「文明」教育の観念の残滓と考えられる。

4.3. 「文明」の脱中心化

4.2.では「文明」教育の名残として、ソフト面とハード面において、フランスの先進性を示唆する描写があることを述べた。一方で4.1.の表7からは、フランス及び外国に関する描写が見られず、Nの数が増加していることが読み取れると述べた。*DVV*シリーズに至っては、ほとんど全ての課がNに分類された。これは前書きでモジェが述べたように、「社会文化的」要素を取り入れようとしたことに起因するものと考えられる。すなわち、AV法による外国語学習の理論を踏襲しつつ、「実社会への参加」を意識した内容を盛り込み、人と対峙したときに最低限の意思表示や感情表現が出来ることを目標にした言語習得である。

しかし「社会文化能力」の定義について、90年代頃から、次のような批判がなされるようになる。バイラム(2008)はこの能力について、外国語学習においては、母語話者の社会文化能力を最適のモデルとして学習者に押し付けることがあり、それゆえ覇権主義的な評価

に陥りやすいことを指摘した(2008: 60)。彼によれば、*Niveau Seuil* の編者の一人であるファン・エックの定義は、母語話者が使用するコンテキストにおいて「通念的」とされる意味が優位に立つことを前提にしているという。しかし実際の言語使用は、公用語や共通語として様々に話されている言語の例を見れば分かる通り、多様なコンテキストを持っているはずである。またバイラムとザラト(Byram & Zarate)は、「社会文化的」要素を取り入れた言語教材には、目標言語を母語とする作者の経験的な知識が現れやすいことも指摘した(1997)。こうした教材の内容は一見普遍性を帯びて見えるが、実際は西欧世界に共通するコンテキストや価値観をもとに作られているのである。

こうした批判に沿って DVV シリーズの内容を見てみると、N が多い理由は明らかである。つまり、フランスでもなく外国でもない描写ばかりなのは、教材がフランス中心的なものの見方をやめ、西欧世界に共通する文明、文化、価値観という広い範囲を見るようになったからである。例外的に「En France... (フランスでは…)」という前置きとともに始まる DVV1 の 8 課は、イースターの習慣について扱った。これは一見すればフランスの伝統文化を伝える内容であるため、F に分類されたものの、宗派に関わらずキリスト教の国々にとっては馴染みのある文化である。よってこの F は、ヨーロッパ世界に広く浸透している、キリスト教国の文化体系の域内まで拡大し、またその内に留まったとも言える。つまり、それまでは「フランス」を通して発信されるもの・ことこそが普遍的な「文明」だとされていたが、それがもはや「フランス」だけに限られたものではなくなったのである。それは国という単位ではなく、「ヨーロッパ世界」というより大きな文化的地理概念から表現されるようになった。この現象は、教材が「脱中心化」を始めた結果だと考える。

またこれを踏まえて、CLP に現れたフランスに関する題材を見ると、「脱中心化」に加えて「相対的に『文明』を見る」という視点を備えたことが分かる。それはフランス語の表記の仕方からも伺える。それまでの教材のダイアログは、実際の会話としてはややぎこちないが文法規則をしっかりと遵守したものがしばしば見られたが、CLP では若者や労働者階級の

話し言葉を再現していた。例えば 3.4. で示した 6 課の引用を見ると、正しい文法ならば « Tu es ... » となるべき箇所を « T'es ... » のまま表記したり、否定形における「ne」を省略したりと、より砕けたフランス語を使用していた。またフランス語話者として、労働者階級や外国人留学生、移民などが、敢えてそれぞれの立場や境遇が分かるように登場する。その分かりやすい例が、留学生としてやってきた日本人と、労働者としてやってきたアルジェリア人だった。彼らはフランス語を学ぶ場所も理由も全く違っていた。この教材で多く見られた【①身分証明と個人的特徴】や【⑮外国語】という題材には、フランス語話者の多様化と、それらの人々が同じ場所に暮らしているフランス社会を描く役割があったのである。CLP ではそれまでのどの教材とも違い、文学や音楽などの高級文化を扱わず、それらを嗜む人々の様子が描かれることもなかった。それまで「文明」と密接に結びついていたフランス語とは別の側面を提示した点において、CLP は革新的な教材であった。

「脱中心化」の中で、教材内の「外国」や「外国人」の役割も大きく変化した。LCF と LFV では、そもそも主人公がフランス以外の国から来て、パリで暮らし始めるという設定があった。彼らは単に言語構造や言語的な情報を伝えるのみならず、フランス社会に深く根差した「文明」の広報役として、またこれからフランス語を学ぶ学習者のモデルとして登場した。彼らはフランス人と共に生活し、家庭での役割分担や作法、交通ルールといった、フランスの価値観や規範も伝えていた。一方で CLP では、国境を越えてやってくる外国人労働者自身に焦点が当てられた。【⑩職業・職務・仕事】という題材を通して描かれた彼らの状況は、経済的にも肉体的にも苦しいものであった。ここではもはや「文明」を伝える役割は見られない。移民問題は、このとき既にフランスを含むいくつかの西ヨーロッパ諸国が抱える共通の問題であり、彼らはその当事者として登場したと考えられる。

4.4. 今後の課題

本研究の関心は、コミュニケーション・アプローチに移行する前の AV 法の教材であったた

め、70年代に出版されたものに絞って分析を行った。しかし第3章でも述べたように、いくつかの教材には、60年代にその前身となる教材が出版されていたものもあった。FLE教材が持つ「文明」の移り変わりをよりはっきりと浮かび上がらせるには、これらの教材も含めた通時的な分析が行われるべきだろう。

また初学者向けのAV法の教材のみを対象としたが、今回分析した教材の中には、後続となる中～上級レベルの教材を持つものも存在する。それらの内容は音声教材を用いた会話やストーリー形式のものではなく、実際のフランス文学作品や、作家や芸術家の伝記などを用いた文献購読である。つまり初級の学習を終えた学習者は、いよいよフランス「文明」の中で核心となる部分を直接学ぶことになるのである。これらの教材で扱われる題材についても分析することで、言語教育における「文明」の表出がどのように段階的に変遷しているかを検討できる。

そして、FLE教材の出版社と各研究機関の関係も注目されるべきだろう。大学をはじめとするFLE研究機関に所属していた言語学者や文法学者らは、フランス語の教材を作るにあたって、規範となるフランス語とそれらに相応しい題材を選んできたはずである。ゆえに各々が持っていた「フランス語観」は、彼ら自身が研究してきたフランス語に関する論文や言説に現れているのではないだろうか。本研究からでも、教材の前書きにその片鱗が現れていたことが分かるが、今後は実際に発表された論文なども参照し、当時どのように優勢的なFLE教育観が形成されてきたのか、またそれらがどのように「脱中心化」したのか、教材分析とは別の角度から解明できると考える。

おわりに

本研究では、フランスで出版された、AV法による7冊のフランス語教材において、フランス「文明」の描写がどのように変化していったかを内容分析によって検討した。

第1章では、研究背景として、まずフランスの文脈における言語普及政策の歴史を振り返った。どのようにしてフランス文明の教授を肯定するイデオロギーが生まれたのか、それに呼応した国がどのように対外フランス語普及政策を行っていったかを概観した。次に教授法の歴史を振り返り、英語教育とは差別化を図ったFLE教育が、独自に研究を行ってきたことについてまとめた。そしてFLE研究機関によるAV法の開発からコミュニカティブ・アプローチが誕生するまでの間に、FLEが伝統的に持っていた「文明」教育の側面がどこへ向かったのか、明らかでないことを指摘した。

第2章では、分析方法と分析対象について述べた。分析をどのような観点から行うかについては、教材研究に関する先行研究を参考にしながら、本研究の関心に沿った基準を設定した。またどのような題材において「フランス文明」の要素が現れやすいかを見るために、*Niveau Seuil*を参考に分類項目の設定を行った。

第3章では、第2章で設定した項目をもとに、実際に教材分析を行った。教材のために作られた会話の題材を分類し、表にまとめた。そして、フランスや外国に関する描写に注目して、「文明」がどのように表出するのかを調査した。

第4章では、第3章で得られたデータをもとに、「文明」の扱いがどう変化したのかを解明した。まず、70年代のFLE教材においては、かつてフランス語が「文明」と共に教えていられたことの名残が見られた。ハード面で技術の先進性を、ソフト面でフランス語によって表現された文化の正統性をアピールする描写が見られた。次に「文明」そのものに対する視点の変化について考察した。FLE教材は次第にフランス中心主義的なものの見方をやめ、脱中心化の傾向が現われたことと、「文明」そのものを相対視するようになったことが明らかになった。

謝辞

本稿の完成に至るまでに、多くの方々からご指導、ご協力を賜りました。

西山教行先生には、大学院に入学して以来、フランスをはじめとする多くの国における、言語政策や言語教育について教を賜りました。自身がどの場面で何語を話すかといった言語の選択一つをとってみても、そこには社会で生きるための戦略が存在し、様々なコンテクストがあることを学びました。これまでの自身の言語学習履歴や異文化体験を俯瞰的に見ることにもなり、人生に豊かさを与えるものだと学びました。この場を借りて感謝申し上げます。

牝川波都季先生の日本語教育論の授業に出席させて頂き、日本語教育においては戦後も日本人の精神論が存続していたこと、それらが日本語教育に関する論文から読み取れることを学びました。言語教育に含まれるイデオロギー的な側面について勉強させて頂き、修士論文の着想を得ました。

2018年7月には西山先生の勧めで、ライオンズクラブ・フランス主催の「Centres Internationals de la Francophonie」のスタージュに参加する機会を頂き、1ヶ月にわたってアキテーヌ地方に滞在しました。そこで、世界中から集まった30国籍の研修生、フランス語を母語としない者同士で共同生活をしました。時に意見の対立もありましたが、最終的にはお互いに助け合い、文化の違いを尊重することの大切さを身をもって感じました。また今までに馴染みのなかった国々の文化を知り、知識が広がるとともに、アフリカや中央アジア諸国に関する新たな興味を掻き立てることにもなりました。大変貴重な経験をさせて頂きました。

研究室の皆さまにも多くの助言や励ましを頂きました。ドクターの赤桐敦さん、喬天源さん、倉館健一さんには修士論文の校正をお願いし、快く引き受けて下さいました。同じくドクターの下絵津子さん、同期の藤井碧さんや馬云霏さん、後輩の張心悦さん、キムダソムさん、張嬌嬌さんには、研究発表会で第三者の目線からの的確な指摘をして頂き、修士論文をより良いものにするためのヒントを得ることができました。

皆さまに心より御礼申し上げます。

参考文献

[分析に使用した教材(上から年代順)]

- Mauger, G. (1953). *Cours de langue et de civilisation française I*. Paris : Hachette.
- Mauger, G., Bruézière, M. (1971). *Le Français et la vie 1 : Livre de l'élève*. Paris : Hachette.
- Mauger, G., Bruézière, M. (1971). *Le Français et la vie 2 : Livre de l'élève*. Paris : Hachette.
- Moget, M-T., Neveu, P. (1975). *De vive voix : cours audio-visuel de français : livre de l'étudiant*. Paris : Didier.
- Moget, M-T., Neveu, P. (1975). *De vive voix : livre du maître*. Paris : Didier.
- Montredon, J., Calbris, G., Cesco, Lavenne C. & Gschwind-Holtzer, G. (1976). *C'est le printemps : ensemble pour l'enseignement du français langue étrangère : 1*. Paris : CLE International.
- Montredon, J., Calbris, G., Cesco, Lavenne C. & Gschwind-Holtzer, G. (1976). *C'est le printemps : ensemble pour l'enseignement du français langue étrangère : 1 : livre de professeur*. Paris : CLE International.

[日本語]

- イーグルトン, テリー(1999). 大橋洋一訳. 『イデオロギーとは何か』. 平凡社.
- カルヴェ, ルイ＝ジャン(2000). 西山教行訳. 『言語政策とは何か』. 白水社.
- カルヴェ, ルイ＝ジャン(2006). 砂野幸稔訳. 『言語学と植民地主義 ことば喰い小論』. 三元社.
- 古賀毅(2008). 「フランス語の対外普及政策とフランス・アイデンティティ — アンシャン・レジームから 21 世紀まで —」, 『比較教育学研究』, 第 37 号, 26-35.
- ジュベール, ジャン＝ルイ(1999). 三浦信孝, 西山教行編. 『ラ・フランコフォニー』, 第三書房
- 中川努(1980). 「CREDIF の教材 De Vive Voix を通じて見た視聴覚教育の変遷」『フランス語教育』, 第 8 巻, 23-35.
- 中村啓佑, 長谷川富子(1995). 『フランス語をどのように教えるか』. 駿河台出版社.
- 西山教行(1999). 「アリアンス・フランセーズ成立についてのイデオロギー的考察」, 『Études didactiques au Japon』, 第 8 号, 73-94.
- 西山教行(2000a). 「『植民地党』としてのアリアンス・フランセーズ: 植民地主義における言語普及」, 『新潟大学経済学年報』, 第 23 号, 163-184.
- 西山教行(2000b). 「アリアンス・フランセーズの植民地主義的起源について: 保護領

- チュニジアとの関連から」, 『ことばと社会』, 第3号, 168-186.
- 根本浩行(2012). 「第二言語習得研究における社会文化的アプローチ」, 『言語文化論叢』, 第16巻, 19-38.
- バイラム, マイケル(2015). 細川英雄監修, 山田悦子, 古村由美子訳. 『相互文化的能力を育む外国語教育』, 大修館書店.
- 鳥羽美鈴(2012), 『多様性のなかのフランス語: フランコフォニーについて考える』, 関西学院大学出版会.
- 髭郁彦, 川島浩一郎, 渡邊淳也(2011). 『フランス語学概論』, 駿河台出版社.
- フランス外務省(2005). 宝利桃子訳. 『現代のフランス』, 原書房.
- 三野博司(1998). 田辺保編. 「世界戦争の時代」, 『フランス学を学ぶ人のために』, 世界思想社.
- 宮島喬(1998). 『現代ヨーロッパ社会論: 統合のなかの変容と葛藤』, 人文書院.
- ライトバウン, M. パッツィ, スパダ, ニーナ(2014). 白井恭弘, 岡田雅子訳. 『言語はどのように学ばれるかー外国語学習・教育に生かす第二言語習得論ー』, 岩波書店.
- 山本美津子(2013). 「言語教育の教科書におけるステレオタイプ化について」, 『JACET 関西紀要』, 第15巻, 92-105.
- 渡邊啓貴(1998). 『フランス現代史 英雄の時代から保革共存へ』, 中公新書.
- 渡邊啓貴(2013). 『フランスの「文化外交」戦略に学ぶー「文化の時代」の日本文化発信』, 大修館書店.

[欧文]

- Barnoud, C. (1985). La représentation de la femme dans deux manuels de FLE de niveau 1 : C'est le printemps et Intercodes. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 60, 89-99.
- Blancpain, M., Coushould, J. (1972). *La civilisation française*. Paris : Hachette.
- Conseil de l'Europe. (1976). *Un Niveau-Seuil*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coste, D. (2013). Une histoire des origines. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 15-27. Paris : Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde.
- Coste, D. (2015). Sur quatre moments de la formation en France des enseignants de français aux étrangers. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 55(10), 171-192.
- Cuq, J., Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Nakamura, K. (1991). Méthode, manuel et technique d'enseignement de français.

Jinbun Ronkyu, 41(3), 149-158.

- Neuner, G. (2003). Socio-Cultural interim worlds in foreign language teaching and learning. Byram Michael (eds.) *Intercultural Competence*, Council of Europe, 15-62.
- Porquier, R. & Vivès, R. (1974). Sur quatre méthodes audio-visuelles [essai d'analyse critique]. *Langue française*, 24(1), 105-122.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE international.
- Riquois, E. (2010). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Education - Formation*, e-292, 129-142.
- Verdelhan-Bourgade, M. & Auger, N. (2011). Les manuels et supports pédagogiques : catégorisations. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures ; Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

[WEB サイト]

Ministère de la culture. « Centre international d'études pédagogiques », <http://www.culture.gouv.fr/Nous-connaître/Organisation/La-delegation-generale-a-la-langue-francaise-et-aux-langues-de-France/Mission-emploi-et-diffusion-de-la-langue-francaise> (最終アクセス 2018 年 11 月 11 日)

Centre international d'études pédagogiques. « Historique : du stage BELC à l'Université BELC, les métiers du français dans le monde », <http://www.ciep.fr/belc/historique-stage-belc-a-luniversite-belc-les-metiers-francais-monde> (最終アクセス 2018 年 11 月 12 日)

Le français dans le monde. « La revue le français dans le monde », <http://www.fdlm.org/la-revue-francais-dans-le-monde/> (最終アクセス 2018 年 11 月 14 日)

付録資料

トピック 課	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	合計
26				F												
27				N												
28				N												
29				F												
30					N											
31					N											
32					N											
33				F												
34					F											
35					F											
36		N														
37		N														
38		N									F					
39		N														
40						N										
41						F										
42						F										
43						N										
44							N									
45							N									
46				F												
47						N										
48				F			F									
49				F												
50				N												
51						N										
52											F					
53											F					
54			N													
55			F									F				
56				F												
57			F	F												
58											N					
59										N						
60			N													
61												F				
62			F													
63											N					
64							N									
65														F		
F合計			3	8	2	2	1				3	2		1		22
E合計																
N合計		4	2	3	3	4	3			1						20
合計	0	4	5	11	5	6	4	0	0	1	3	2	0	1	0	42

資料 1. LCFの題材の分類

トピック 課	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	合計
1	N															
2				N											F	
3			N													
4				F												
5						N										
6									N							
7						N										
8											F					
9											F					
10									N							
11						N										
12				F			N									
13									N							
14							N									
15		N														
16						N										
17		N		E												
18											N	N				
19											F	N				
20							N					N				
21				F												
22			F	F												
23				E												
24					N											
25					N											
26										N				N		
F合計			1	4							3				1	9
E合計				2												2
N合計	1	2	1	1	2	4	3		3	1	1	3		1		23
合計	1	2	2	7	2	4	3	0	3	1	4	3	0	1	1	34

資料 2. LFW1 の題材の分類

トピック 課	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	合計
1				F												
2				N												
3								N								
4							N									
5							F									
6		N	N													
7				F												
8			N													
9											N		F			
10										N						
11											N					
12											F				E	
13											N					
14											E					
15				F												
16				F												
17				E												
18										E		E				
19												E				
20										F						
21											E					
22																
23											F					
24													F			
25													F			
26													F, E			
F合計				4			1			1	2		4			12
E合計				1						1	2	2	1		1	8
N合計		1	2	1			1	1		1	3					10
合計	0	1	2	6	0	0	2	1	0	3	7	2	5	0	1	30

資料 3. *LFV2* の題材の分類

トピック 課	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	合計
1-1	N			N												
1-2	N															
2-1									N							
2-2	N															
3-1												N				
3-2		N														
4-1						N										
4-2									N							
5-1												N				
5-2									N							
6-1											N					
6-2											N					
7-1	N										N					
7-2									N							
8-1					N											
8-2					N											
9-1			F													
9-2								N								
10-1					N											
10-2					N											
11-1					F											
11-2		N														
12-1											N					
12-2		N														
F合計			1		1											2
E合計																0
N合計	4	3		1	4	1		1	4		4	2				24
合計	4	3	1	1	5	1	0	1	4	0	4	2	0	0	0	26

資料 4. DVV1 の題材の分類

トピック 課	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	合計
13-1				N												
13-2				N												
14-1	N								N							
14-2									N							
15-1										N						
15-2										N						
16-1		N										N				
16-2				N												
17-1				F												
17-2									N							
18-1											N					
18-2							N	N								
19-1							N									
19-2										N						
20-1			N													
20-2											N					
21-1						N										
21-2												N				
F合計				1												1
E合計																0
N合計	1	1	1	3		1	2	1	3	3	2	2				20
合計	1	1	1	4	0	1	2	1	3	3	2	2	0	0	0	21

資料 5. DVV2 の題材の分類

トピック 課	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	合計
1-1	E															
1-2	E															
1-3	E														F	
1-4	E														F	
2-1					N											
2-2					N	N										
2-3							N									
2-4							N									
3-1		N														
3-2					N											
3-3												N				
3-4											N					
4-1						N										
4-2											N					
4-3				N												
4-4											N					
5-1										N						
5-2	E			F												
5-3				F												
5-4										F						
6-1										F						
6-2										F					F	
6-3											E					
6-4										F						
F合計				2						4					2	8
E合計	5										1					6
N合計		1		1	3	2	2			1	3	1				14
合計	5	1	0	3	3	2	2	0	0	5	4	1	0	0	2	28

資料 6. CLPの題材の分類