

# 暗示的学習の可能性と限界

## フランス語教科書作成をめぐる考察<sup>1</sup>

中里 まき子  
ミシエル・サガズ

### 序

教育者たちはそれぞれに教育についての理念を持ち、ある教育方法を採用し、自らのスタイルを確立する。教師の数だけ教育方法があるとも言えるだろう。教室での経験を積みながら、理想的な教授方法を求めて自分の「流儀」を発展させる教師は、「どうすればよりよく教えることができるか」を問い続けている。しかし、今までのところ、この問いへの回答を示すような規範的な教育理念は確立されていない。そもそも、状況に応じて教育に求められるものは変化するため、何をもって「よりよい教育方法」とすべきかを一面的に判断することは不可能である。つまり、教育のいかなる実践も、有効性を完全には保証されていないことを認める必要がある。

語学教師は多くの場合、教科書を用いて授業を行う。教科書は、授業において実践される演習や練習問題を提供するだけでなく、授業の形態や進度も規定することがある。語学教育における教科書の重要性を認識すればこそ、教科書に含まれる練習問題などが、学習者による学習という目的を必ずしも理想的な仕方で達成するとは限らないことを認めなくてはならない。

こうして、教育と学習との間に期待される結合は、教育の方法論的な不完全さのうちに溶け去ってしまうように思われる。

本稿では、教育を学習へと効果的に結びつけるための方策を、フランス語教科書作成の実例を通して検討する。そのために、「よりよい教育方法は何か」という問いを背景に退かせ、「よりよい学習方法は何か」という問いを前景へと引き出したい。学習者がいかに学習するかを知らなければ、いかに教育すべきかを知ることは困難である。語学教科書の内容とその提示の仕方を決定

---

<sup>1</sup> 本稿は、日本フランス語教育学会 2006 年度秋季大会での研究発表に基づいている。「Cohésion entre enseignement et apprentissage dans l'élaboration d'un manuel de FLE」という題目のもとフランス語で行った発表を発展させ、和訳した。

するにあたって、どうすれば学習者の視点を尊重することができるか。これは、教科書作成者が必ず考えることだろう。当然のことながら、作成者の目標は、学習者たちがよりよく学習できる教科書を作成することなのだから。

本稿ではとくに、練習問題の作成者が目指しえる二つの学習形態——暗示的学習と明示的学習——それぞれの利点と問題点を考察する。この対立軸を据えることにより、教科書の練習問題が、学習者による学習という最終目標を達成するにあたっていかなる障害に遭遇するかを検討し、解決策を模索したい。

## I. 練習問題の教育学上の性質とその作成

教育学において、「暗示的学習 *apprentissage implicite*」と「明示的学習 *apprentissage explicite*」という対概念は次のように整理される。

A: 暗示的学習は実践的な方法（行動）に依拠し、「ノウハウ *savoir-faire*」へとつながる。

B: 明示的学習は説明的な方法（規則）に依拠し、知識へとつながる。  
フランス語の複合過去時制と半過去時制の使い分けを例に、この方法論の違いを説明したい。

A: ある教師が学習者たちに対し、複合過去と半過去それぞれでいくつかの例文を示し、説明を加えることなく、学習者に同様の文章を作成するよう求める。この場合は暗示的学習が行われている。

B: 別の教師は次のような規則を示す。「半過去時制は過去における持続的な行為を述べるために用いられる。それは背景や状況を描き、解説をするために用いられる。複合過去時制は、すでに完了し、時間的に限定された行為を表す。多くは日付を特定できる行為、たとえばその限界が明瞭でなくとも、限界がある行為を表現する。それは、現在時よりも先行する行為を表す<sup>2</sup>。」それぞれの時制の文章を作成するために、学習者はこの規則を参照する。ここでは明示的学習が実践されている。

この二人の教師の教育方法はまったく異なっている。よって、彼らの学習者

---

<sup>2</sup> この規則は次のフランス語教科書から引用した。Poisson-Quinton, S., Maheo-Le Coadic, M., Vergne-Sirieys, A., *Festival 1*, livre de l'élève, Clé International / Sejer, 2005, leçon 23, p. 124.

たちは完全に異なる学習の筋道をたどっていることになる。結果的にこの二つの学習者グループは、外国語能力の異なる部分を発展させることになる。

暗示的学習は明示的学習よりも効果的だろうか。あるいはその逆だろうか。この問いに明確に答えることはできないが、以下ではとくに暗示的学習に焦点を当て、その可能性と限界を追求する。そのために、「開かれた練習問題 *exercices ouverts*」と「閉じられた練習問題 *exercices fermés*」という対立軸を導入し、それぞれの利点と問題点を検討する<sup>3</sup>。考察の対象となるのは、私たちが作成したフランス語教科書『Civi-Langue<sup>4</sup>』において、複合過去時制と半過去時制の実践のために提示した練習問題である。

この教科書を作成するにあたって、ある内容を学習者に示し、伝えるための方法を繰り返し模索した。暗示的学習を目指した練習問題については、私たちの初めの着想があまりに実験的で野心的すぎることがあった。授業を運営する教師の視点から実践が困難と思われる練習問題や、また、学習者の学習にとって有効性が確実ではないため、削除したり変更を加えたりした練習問題があった。教科書の第一稿から決定稿に向けて、解答の自由度が高い「開かれた練習問題」を削除・変更し、唯一の解答を導く「閉じられた練習問題」に作り変えることが多かった。私たちは、教育の道具である教科書に求められる定式を守り、さらに、編集者の側からの制約にも従う必要があった。教科書を出版する場合、教育学的な関心を追求するだけでなく、商業的にも一定の水準に達することを目指さなくてはならない。練習問題の形式があまりに独創的であると、教育スタイルにおいて保守的な教師たちから受け入れられない恐れがある。

217 ページに示したのは、半過去時制と複合過去時制の使い分けを実践する練習問題の第一稿である。この原案をそのまま採用せずに変更を加えた理由は次章で具体的に述べるとして、まずはこの第一稿を検討したい。

この練習問題は、学ぶべき内容を提示する仕方においてかなり暗示的である。それは、外国語のある機能を、明示的に説明することなく学習者に実践

---

<sup>3</sup> 「開かれた練習問題」は自由作文のようにあらゆる解答へと開かれた練習問題である。それに対し「閉じられた練習問題」は唯一の解答を導く。形態としては、択一式、穴埋め式、語形変化、語の並べ替えなどがある。練習問題によって「開かれ」の程度はさまざまである。

<sup>4</sup> ミシェル・サガズ+中里まき子『Civi-Langue : ディクテ中心に学ぶフランス語と文化』駿河台出版社、2007年。本書はすでに50時間以上のフランス語授業を受けた学習者を対象としている。主に、第二外国語としてフランス語を学ぶ大学生が二年次の授業で使用することを想定している。

させ、習得させることを目指す点で暗示的学習と位置づけられる。

しかし、「暗示的」とは「無意識的」という意味ではないことを確認したい。私たちは、無意識的に学習することができるとは考えていない。反対に、学習とは常に意識的なものである。教育においては、学ぶべき内容に対し学習者が意識的になるよう強制することも可能である<sup>5</sup>。この練習問題にかんして、私たちはいくつかの手段を用いた。

## 1. 色彩

a. 教科書はカラー印刷であるため、オリヴィエの人生を図式化した表において、縦線5から左側は灰色に、右側は黄色に色分けされている。

「灰色」の領域は半過去に、「黄色」の領域は複合過去に対応する。学習者は時制の違いを色彩の違いから視覚的に認識する。

b. 表における1から4の横線と、練習Aの例文1から4まで、さらに、練習Bにおける文章1から4の冒頭部分は赤く印刷されている。そして、表の縦線5から9と練習Aの例文5から9、練習Bの文章5から9の冒頭部分はオレンジ色で印刷されている。「赤」と「オレンジ」は、表において、例文において、また解答欄において、半過去と複合過去の対立を明確にする。この色彩の対比は、練習問題の三つの段階——表の認識と文字の認識という二段階、さらに表現の段階——をつなげるものである。

## 2. 形体

a. 表の横線は過去における継続的な行為（半過去に対応）を表す。

b. 表の縦線は、すでに完了し、時間的に限定された行為（複合過去に対応）を表す。

c. 解答欄の枠は、一語で形成される半過去に対し、複合過去は二語により形成されることを強調する。またこの枠は、例文と、学習者が作成する文章とをつなげる役割を果たす。

私たちは、学習者がより明快な認識に至るよう、さまざまな視覚的ヒントを

---

<sup>5</sup> 「学習者が意識するよう《強制する》という表現から、いかなる暴力的なニュアンスも読み取るべきではない。練習問題によっては、原則的に、その練習問題がどんな目的で作成されたかを必ず意識できるように作成されている。このことを強調するために、《強制する》という表現が用いられる。」Young, R., « Universaux dans l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais et du français dans des situations pédagogiques diverses », thèse de Doctorat, Université de Franche-Comté, 1990, p. 242.

与えた。こうして、半過去と複合過去の用法と作り方の違いを暗示的に示そうと試みたのである。このタイプの教育は、「もし……であれば……となる。しかし……であれば……となる。」あるいは「……、ゆえに……。しかし……。ゆえに……。」「といった言い回しで説明される規則を出発点としてはいない。そうではなく、複数の例文が、ある一定の状況へと結びつくことを学習者が認識できるよう導くのである。この教育スタイルが暗示的であるのは、言語のある機能についての認識を学習者自身が作り上げるという点においてである。言語のある機能の解釈に対し、学習者が自らの責任で価値付けを行うことになる。

## II. 教材と学習環境の一貫性

しかし、私たちがこの第一稿に修正を加えたのは、それがあまりに「開かれ」すぎていたためである。まずこの練習問題は、教科書が対象とする学習者（第二外国語としてフランス語を学ぶ大学二年生）にとって、言語能力の面で実践が困難である。たとえ学習者たちが半過去と複合過去をいかに使い分けるかを認識していても、解答として完全なる文章を作成するためには一定の語彙力が要求される。枠内に動詞を正しく記入できるというだけでなく、半過去と複合過去の使い分けという範囲を超えた文法の知識をもって作文をしなくてはならない。

また、練習Bの「自分について書いてみましょう」という指示にかんして、心理的あるいは文化的な問題として、日本人学習者は自分の過去を語らない傾向があることを考慮に入れた。仮に教師が虚構の過去を語ることを許可した場合でも、この練習問題はやはり実践が困難だろう。はたして学習者たちは、ある物語を構成する九つの文章を作成できるほど創造力豊かで意欲的だろうか。

最後に、授業を行う教師にとっての不都合を指摘したい。この練習問題についてはあらゆる解答が可能であるため、教師が模範解答を学習者全体に示すだけでは答え合わせができない。学習者全員の理解を確かめ、すべての間違いを修正するためには、教師は学習者ひとりひとりの解答を確認する必要がある。この指導方法は、大学の第二外国語の授業という学習環境において実現可能だろうか<sup>6</sup>。さらに、間違いの修正にかんして、フランス語を母語と

<sup>6</sup> 教師が学習者ひとりひとりの間違いを修正するという指導方法に対し、本稿では否定的な見方を示しているが、私たちは、学習者の間違いを取り上げて学習につなげ

しない教師たちが遭遇する困難を検討したい。「開かれた練習問題」については、さまざまな解答が可能であるばかりか、学習者の解答が正解か不正解か判断できない場合がある。こういった解答は、練習の枠組みが不明瞭なときに現れることが多い。半過去時制と複合過去時制の使い分けについては、状況が十分に特定されていないと、ひとつの発話に対して両方の時制が可能となる。半過去を用いた文章 « Dans mon enfance, j'habitais à Toulouse. » と複合過去を用いた文章 « Dans mon enfance, j'ai habité à Toulouse. » はいずれも正解となりえる。「開かれた練習問題」により導かれるさまざまな解答に対して正誤を判断することは、とくにフランス語を母語としない教師にとっては大変に困難な場合がある。

### III. 方法論的歩み寄り：学習環境に適合した暗示的学習

以上の理由から、私たちはこの第一稿に修正を加え、218 ページにあるような第二稿へと変更した<sup>7</sup>。

この練習問題について、「知覚 perception (= input)」と「表現 production (= output)」という二つの段階を区別することができる。この二段階の間で、学習者が「知覚」したもののから何かを吸収し (= intake)、考察するという認知行為が行われる。第一稿から第二稿にかけて、「知覚」の段階はとくに変わらず、依然として暗示的学習の領域にとどまっている。しかし「表現」の段階において、第二稿は第一稿よりも「閉じられた練習問題」となっている。

第二稿の練習 B は、オリヴィエの人生を対象としたまま、語りの視点だけを変えることを学習者に要求する。学習者たちは主語に応じて動詞の形を変化させるが、練習 A において枠で囲んである動詞を用いることができる。この練習問題は、多くの語彙を要せずに枠内に解答を記入することができるため、第一稿に比べてはるかに実践が容易である。よって学習者は、ここで学ぶべき文法事項に集中することができる。枠内に解答を記入しながら、学習

---

るという教授方法の重要性を認識している。しかし、間違いの程度や多様性には限度がないため、この方法が有効に機能するためには、学習する外国語の側面が限定されている必要がある。次の論文でこの点を考察した。Sagaz, M., « Erreurs, autocorrections et/ou stratégies palliatives transitoires dans l'apprentissage des langues », in *Revue Parole*, 33, Université de Mons Hainaut, 2005, pp. 35-66.

<sup>7</sup> この第二稿にもさらに変更を加えた。半過去と複合過去の対比を示す図が、学習者たちに正しく認識されないように思われたためである。それでも最終稿は初めの二稿と同様の発想に基づいている。

者は半過去と複合過去の使い分けに注意を払い、さらに複合過去について、助動詞の違い (être と avoir)、主語と過去分詞との性数一致の法則を確認できる。また、この「閉じられた練習問題」においては、各文章についてひとつの解答のみが可能であるため、教師は学習者全体に向かってひと通りの模範解答を示せば答え合わせができる。

教科書を作成する過程で、私たちは同様に、多数の「開かれた練習問題」を「閉じられた練習問題」で置き換えることとなった。しかし、「閉じられた練習問題」のほうが実践が容易であるとしても、必ずしも「開かれた練習問題」より優れていることにはならない。

検討した練習問題にかんして、私たちは「開かれた」第一稿に修正を加え、「閉じられた」第二稿へと変更したが、当然のことながら第二稿の問題点にも意識的であった。まず、たとえ学習者たちがすべての枠内に正解を記入できたとしても、彼らが本当に半過去と複合過去の違いを認識しているか判断できないという欠陥がある。主語に応じて動詞の形を変化させるだけならば、それは結局のところ動詞の語尾活用の練習をしていることになる。また、各文章の意味を理解していなくても枠内に正解を記入できてしまうこともこの練習問題の欠陥である。それに対し第一稿では、学習者は自分自身の過去を語るよう求められるため、半過去と複合過去の使い分けをより確実に認識することができる。

学習者が学習することができたか、また、何を学習したかを確認するのが「表現」の段階であるなら、第二稿の練習 B はその機能を果たしていない。また、これは第一稿における「表現」の段階よりも「暗示的」である度合いが低く、学習者が外国語の機能について自らの認識を上げるよう導くこともない。学習者は、言語のある機能の解釈に対し、いかなる価値を与えるべきかを自ら考察することがほとんど、あるいはまったくない。というのも、第二稿の練習 B においては文章のほぼ全体がすでに示され、ひとつの解釈が与えられているからである。この練習問題は、学習に対して学習者自身が負うべき責任を軽減し、消し去ってしまう。このタイプの学習方法は、学習者が自ら判断基準を設定するような機会を与えないため、自立した学習主体となることを妨げてしまう。

## 結び

以上の考察は、語学の授業において教科書を使いながら暗示的学習を実践することの可能性と限界を示すものである。この考察は、容易には解決しえない次のような問題提起として整理される。

方法が暗示的であり、なおかつ、学習者にとっても教師にとっても実際に使用可能な教科書を作成することはできるか。

もしそれが不可能なら、教科書の代わりにどんな素材を用いて、どんな方法で教えれば暗示的学習を実現することができるか。

学習環境がさまざまであるとはいえ、暗示的学習のほうが明示的学習よりも理想的な学習スタイルに近いと思われるため、以上の問題に取り組むことは語学教師にとって不可欠な課題となるだろう。

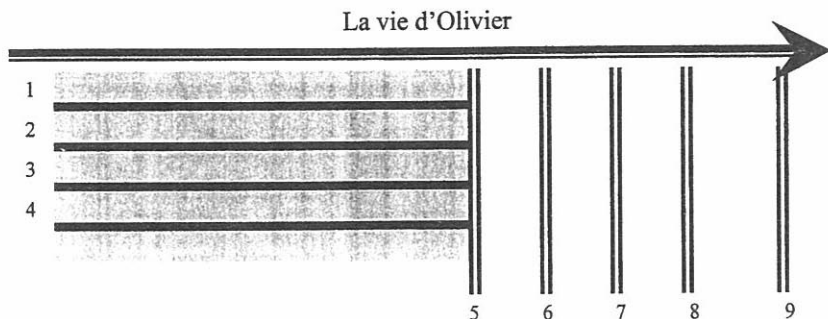


# 第一稿

## 例と練習 Introduction

A 次の表と文章を見てください。

Observez le schéma et les exemples suivants.



1- Olivier  célibataire.

2- Il  seul.

3- Il ne  pas.

4- Il  beaucoup la télé.

5- Un jour, il   Amélie.

6- Il   au restaurant avec elle.

7- Ils   au cinéma.

8- Ils se  .

9- Ils   à Shanghai.

B A の表と文章を参考にして、自分について書いてみましょう。

En vous fondant sur le schéma et les phrases de l'activité A, parlez de vous.

1- Je / J'

2- Je / J'

3- Je / J'

4- Je / J'

5- Un jour, je / j'

6-

7-

8-

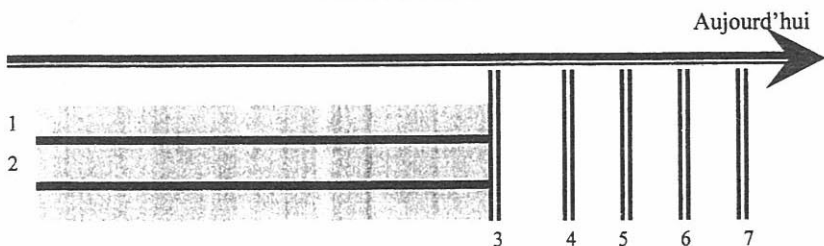
9-

## 第二稿

### 例と練習 Introduction

A 次の表と文章を見てください。  
*Observez le schéma et les exemples suivants.*

#### La vie d'Olivier



- 1- Olivier  célibataire.
- 2- Il  seul.
- 3- Un jour, il   Amélie.
- 4- Il   au restaurant avec elle.
- 5- Ils   au cinéma.
- 6- Ils se  .
- 7- Ils   à Shanghai.

B 次にオリヴィエ自身が過去を語ります。A の文章を基に空欄をうめてください。  
*Olivier raconte sa vie. Essayez de compléter les phrases suivantes.*

- 1- J'  célibataire.
- 2- J'  seul.
- 3- Un jour, j'   Amélie.
- 4- Je   au restaurant avec elle.
- 5- Nous   au cinéma.
- 6- Nous nous  .
- 7- Nous   à Shanghai.