

## 第二外国語テスト論

### —— フランス語の場合 ——

打 田 素 之

1991年の新大学設置基準の施行以来、大学における外国語教育、特に第二外国語教育は一部の大学を除き縮小の傾向にある。これは、一つには「第二外国語が、その学習に多大の労力を要するにもかかわらず、得るところがほとんどない」とみなされていることにある。そこで、本稿<sup>1)</sup>では、「多大の労力」が凝縮した形で注がれる「試験」を検討することによって、その形式の変更が、どれほど「無駄な努力」の排除に通じ、逆に第二外国語を「実り」ある科目にするかを示したい。

なお、拙論で問題とする試験とは、大学・短期大学の一年次に行われる第二外国語の「文法」と「講読」の定期試験であり、対象となる学生は、専門課程(仏語仏文学専攻)を除く全学部で、第二外国語としてフランス語を選択している学生である。

#### 1. 偽善としての試験

第二外国語の教員は、筆記を前提とする試験を行う場合、自分がそれまでに受けて来た英語教育の圧倒的な影響下にある。たとえば、「文法」の試験に際して、彼らが学生達に求める学習法もその例外ではない。曰く、「語学は、暗記」「綴り・意味は覚えて当たり前」という訳である。畢竟、試験は、①出題範囲を限定した上で、②参照物の持ち込みを一切禁じた形で、行われることになる。今、この試験形式を「閉じた」試験と呼ぶなら、この閉じた形式は第二外国語の試験に、教師の期待するところとは裏腹に、多くの弊害をもたらしている。たとえば、フランス語の過去時制に関して、次のような問題を閉じた形式で出題した場合を考えてみよう。

問題 A

( ) 内の動詞を適切な過去形にせよ。

1) 本稿は、「フランス語教育を考えるつどい」(1992年12月26日、於大阪国際交流センター)において、『大学の定期試験はどう変わるべきか』と題して行った発表を加筆、発展させたものである。

1. Elle ( naître ) à Osaka en 1974.
2. Sophie ( écrire ) une lettre quand son père ( rentrer ) à la maison.

このような問題の場合、学生達の努力は解答の正確な暗記に集中する。過去時制がもつ意味内容をよく理解したうえで試験に臨む学生は稀で、「Osaka と 1974 の前は « est née » で、Sophie の文は « écrivait » と « ・ ・ » 」といった「刺激→反応」形式の覚え方をする者が大半というのが、実情ではないだろうか。確かに、これはこれで一種の勉強法であり、外国語を学ぶ上ではある程度仕方のないことだとする考え方もあろう。しかし、大学における第二外国語教育は、実用のみを目的としている訳ではなく、細かな文法事項を暗記させる合理的な根拠はほとんどない。「覚えなければ、単位は取れないよ」というだけの理由で、暗記が強要されるとするならば、それは偽善でしかないだろう。

このような不毛がまかり通る原因の一つは、教師の側の「試験」に対する無自覚にある。「フランス語も英語と同じ外国語、だから試験も同じ形式で」と考えて、我々は何ら反省するところなく、学生に閉じた試験を課してはいないだろうか。実用を第一義としない第二外国語のどこに、実用の言語（たとえば英語）と同じ形式で、その能力を計る必要があるのか。パリ観光程度なら英語でまかなえる今日、卒業後使う可能性のない第二外国語の文法事項を、閉じた試験で尋ねること自体が間違っていはいしまいか。問題 A について言えば、学生に naître の過去分詞形を覚えさせる必然的な理由など存在しない。いわんや écrire の半過去形においてをや、である。もし、それらの暗記が、「テストに出るから」「今後のフランス語学習に支障を来すから」という自己閉塞的な理由だけで、強要されるとするならば、責められるべきは教師の側であろう。

では、暗記を前提としない、実用目的を離れた試験とは、如何なる形式で、何を計るために行われるのであろうか。この問題を考えるには、今一度、第二外国語教授の存在意義に立ち返る必要がある。

## 2. 異文化理解の視点がもたらすもの

実用論に対して、「外国語学習＝その国の文化を知ること」とする異文化理解の立場がある。全国のほとんどの大学が、国際的な視野をもった人物の養成を教育目的に掲げており、この説は非常に説得的である。その根底には、「異文化理解のかぎは、その民族の言語をおいてほかにはない」<sup>2)</sup> という考え方がある。学生を真の国際理解に導くには、「外国文化概論」のような授業科目では不十分で、その文化

2) 大谷泰照「なぜ日本だけが外国語履修縮小——異文化理解に欠かせぬのに」(朝日新聞、1993年10月3日付夕刊)

を形成している言語自体が体験されねばならないという発想である。ある文化の解説が日本語で行われる限り、それは日本語というメガネを通して、その文化を「知識として」知るだけにとどまり、永久にその民族がもつ文化を「体験する」ことはない。本当に外国文化を理解するには、当該文化の使用言語を実体験として「読み・書き・聞き・話す」以外にない。

では、なぜ民族の言語を「体験する」ことが、文化を理解することになるのか。それは言語 (langue) が「社会との関係において歴史的・地理的に多様化している個別文化 (les cultures) を生み出」<sup>3)</sup>しているからである。ソシュール-丸山理論の言葉をかりるなら、「世界=混沌を非連続化する網状組織」<sup>4)</sup>としての言語は、人間を拘束する「文化的必然」<sup>5)</sup>に他ならない。ある民族の言語を「知る=体験する」ことは、彼らがもつ世界観を受容することに等しい。

この、言語=<世界解釈のための手段>と考えることは、第二外国語の教授と学習に第三の効果を期待させる。と言うのも、複数の観点から世界=事象を把握することができる人間は、単一の視点しか持たない人間よりも、一般的な課題=問題に対峙した時も、その処理能力が優れていると考えられるからである。実際、アメリカにおける第2言語教育の分野で行われた調査・研究によれば、「2カ国語を知っている人は単一言語を話す人より柔軟な考えができる」<sup>6)</sup>ということが明らかにされている。

### 3. 外国語学習と「拡散的思考」

R. G. ランドリーの調査(1973年)<sup>7)</sup>によれば、ニュー・ハンプシャー州マンチェスター市の郊外に位置する二組の学校群——一方の学校群は外国語教育のプログラム(この場合はスペイン語)を持ち、他方は英語のみによる教育——から無作為に選ばれた七校、計十四校の一年生・四年生・六年生の言語 (verbal) ・ 形象 (figural) 能力を、円滑さ (fluency) ・ 柔軟さ (flexibility) ・ 独創性 (originality) にお

3) 『ソシュール小事典』(大修館書店、1985年)「ランゲージ・ラング・パロール」の項(p.64)。

4) 丸山圭三郎『ソシュールの思想』(岩波書店、1981年)、Iの第三章参照。

5) 同上書、p.152。

6) 我々は、この示唆をヴィヴィアン・クック (Vivian Cook) の『第2言語の学習と教授』(Second Language Learning and Language Teaching, Edward Arnold Ltd, 1991、米山朝二訳、研究社出版、1993年、p.5)より得たが、クックは同様の研究として次のものをあげている。

S. Ben Zeef, « The Influence of bilingualism on cognitive strategies and cognitive development » in *Child Development*, 48, pp.1009-1018, 1977.

7) Richard G. Landry, « A Comparison of second language learners and monolinguals on divergent thinking tasks at the elementary school level », in *The Modern Language Journal*, vol. LVIII, jan.-feb., 1974, The National Federation of Modern Language Teachers Association, pp.10-15.

いて調査<sup>8)</sup>した結果、一年次～四年次においては両群にほとんど差が認められなかったのに対し、六年次に至っては外国語教育をほどこされた児童<sup>9)</sup>の方が、男女共に単一言語使用の児童よりも、それらの能力が勝っていることがわかった。調査の対象となった項目は、認知科学で言うところの「創造的思考 creative thinking」を構成する要素で、思考の柔軟さを示す指標となる。ランドリーは、各項目の平均値と標準偏差を両群の子供達の間で比較した後、次のように結論づけている。

第2言語学習者は、ひどく隔たってみえるデータを結びつける能力に優れ、拡散的思考 (divergent thinking) の出現に非常に好ましい状態にある<sup>10)</sup>。

ここで言う「拡散的思考」とは、「与えられた情報から種々の新しいアイデアを生み出すとき、一点を集中的に追求するといった思考過程 (収束的思考) ではなく、種々の角度から多方面にわたって追求する思考過程<sup>11)</sup>」のことであり、創造的な活動をする際に中心的な働きをする思考能力である。言語学習には、この能力を高める働きがあるため、外国語学習者は母国語しか解さない人間よりも、柔軟な考え方をすることができるというわけである。

しかし、ランドリーの調査は、あくまでも小学生を対象にしたものであり、その結果を単純に青年期の語学学習に適用してよいものであろうか。彼自身は、子供達が思考の柔軟性を獲得する原因を、子供特有の言語吸収の早さよりも、外国語を学ぶ際に起こる認知システムの変換に求めている。

(認知レベルにおいて、二か国語間の切り換えを行う) 過程で、ある立場から別の立場へと移る柔軟性を要求された結果、人は特別な状況に対峙しても、正確な答えに到達でき、いろいろなデータを検証しながら、違った範疇に属する可能性を試すことができる<sup>12)</sup>。

このような思考の組み換えは、外国語を学ぶ際に絶えず経験されるものであり、

8) E. P. Torrance, *Torrance Tests of Creative Thinking : Norms-technical Manual*. (Research edition), Personnel Press, 1966. (ランドリー、前掲論文、p.15より)

9) ランドリーによれば、第一段階 (一年次～三年次) においては、ネイティブ・スピーカーによって第2言語の基本的な能力 (理解とスピーキング) が養成され、第二段階 (四年次～六年次) では、二言語間の綴字・文法・構造の相違を意識させた上で、「読み」「書き」の能力の獲得が目指される。(p.15)

10) ランドリー、前掲論文、p.15。

11) 『誠信・心理学辞典』(誠信書房、1981年)、p.59。

12) ランドリー、前掲論文、pp.14-15。

言語が「現実＝事象を切り取る網の目」であるからこそ起こりえる現象であろう。外国語学習時に日本語から外国語への、あるいはその逆の切り換えを行うことは、絶えず認知システムの変換＝増幅を行っているに等しい。上記の現象は教授と学習が効果的に行われる限り、年齢の如何を問わず、あらゆる人の認知機構に起こりえるはずである。

ただ、問題は、大学における第二外国語教育の場合、その学習期間が一年～二年間という短い期間に限られていることである。短期間であっても、語学学習は、学習者の認知システムに変化を起こさせることができるのであろうか。この点に関しては、すでに「第2言語を学んでいる成人と子どもをまったく同じ方法で比較すれば、成人がより優れている」<sup>13)</sup> こと、そして限定された時間内では、成人の方が「同じ期間によりすぐれたレベルに到達」<sup>14)</sup> できることが知られており、履修期間内に一通りの文法体系が理解・習得されるなら、特に問題はないと思われる。

では、第二外国語教育が、実用面よりも文法教授に多くの時間を費やさざるをえないことは、「拡散的思考」の出現に障害とはならないのであろうか。「拡散的思考」は実践的な能力が獲得されて、初めて出現するものではないのだろうか。この点に関しては、我々は、ランドリーの子供達の能力が、文法教授に重点が置かれた四年次以降に、飛躍的に伸びていることに注目したい。これは、文法を知ることが第2言語の構造を明確にし、母国語の仕組みとの比較を容易にしたためと考えられるが<sup>15)</sup>、偶然にも、日本人が受ける外国語教育も、これとほぼ同じ二段階構成となっており、ランドリーの子供達に起こったと同じ変化が期待される。

日本人学生の場合、中学・高校段階で英語の基礎的な知識は習得されるが、文法の理論的・体系的な理解は、大学での第二外国語学習まで待たなければならない。と言うのは、彼らは大学で新しい印欧語の文法に触れるまで、英語を相対化する基準をもたないからである。もちろん、日本語は比較の基準として機能しうるが、その構造はあまりにも英語とかけ離れており、中高生が英語の仕組みを他言語との比較において捉えることは難しい。それ故、第一外国語（英語）は、大学で第二外国語が学習されて初めて相対化されると考えられる。この段階で、ようやく彼らは「拡散的思考の出現に非常に好ましい状態」へと移行する。もちろん、それには英文法の学習を充実させるだけで十分とする考え方もあろうが、英

13) クック、前掲訳書、p.118。ここで言う「第2言語」とは、日本人にとっては、普通、英語のことであり、今我々が問題としている「第二外国語」は、正確には「第3言語」ということになるが、引用文の主張は「第3言語」に関しても全く同様に適用可能である。

14) 同上書、p.119。

15) ランドリー、前掲論文、p.14。

語のみを材料に日本語と全く文法体系の異なる言語を、構造的に理解することは至難の技である。

以上のように、外国語教育全体の中での第二外国語の位置を考慮するならば、その文法学習は「拡散的思考」の出現にとって障害であるどころか、必要不可欠のものであり、学生の知的発展を促進させる働きさえ備えている。

#### 4. 「開いた」試験

このように実用論を離れて、言語学習を認知訓練の一種として捉えることは、外国語教育に新たな展望を与えてくれる。外国語を学ぶことによって、母国語以外の観点からの世界＝事象を把握することができる人間は、単に外国語のことをよく知っているだけではなく、日常生活の中で困難な状況に陥っても、あるいは解決困難と思われる問題に直面しても、単一言語しか解さない人間よりも、はるかに柔軟な態度で、未知の解決方法に至るものと考えられる。異文化理解とともに、このような能力の養成に第二外国語教育の存在意義を見出すならば、試験において問われねばならないことは、学生が細かな文法事項を如何に正確に覚えているかではなく、本当に＜外国語による世界把握の方法＝異文化の視点＞を自分の認知システムの中に取り込んでいるかどうかであろう。当然のことながら、この「取り込み」の成否を知るには、試験形式が「閉じている」必要はない。それ故、第二外国語の試験は、①参照物(教科書・辞書・ノートなど)の持ち込みを許可し、文法項目に限っては既習内容からという限定をつけるが、②出題されるフランス語は教科書と同レベルの未知のものからという「開いた」形で行われても、何ら問題はない。語学の試験を「持ち込み」で行うことには抵抗を感じる向きもあろうが、さしあたって「実用」は目標ではないのだから、「持ち込み」を禁ずる方が間違っているのではないだろうか。学生を無用の暗記勉強から解放するという意味でも、第二外国語の試験は「開いた」形式で行われるべきである。

問題が既習のものでないことから、通常の授業に支障を来すのではないか——すなわちテストに出ないことを授業でやっていたのでは、学生達は真面目に授業を聞かなくなるのではないかと危惧もあろうが、事態は全く逆で、学生達は閉じた試験をやっていた頃よりも真剣に授業に集中する。それと言うのも、毎回の授業をしっかりと聞き、その日に取り上げられる文法事項をその場で理解しておかなければ、永久にそれをマスターする機会を訪れないからである。

開いた試験形式は、学生達の学習態度に変化をもたらすだけでなく、「文法」問題の変質をもせまることになる。閉じた試験の下では、出題範囲が既習文に限られるため、問題文はどうしても先の問題Aのように、教科書に出ている断片的なものにならざるをえない。しかし、「開いた」形式の下では次のような文章題の出

題が可能となる。

問題 B

( ) 内の動詞を最も適当な形に下さい。

Hier, après avoir cherché une chambre toute la journée, Julie ( aller ) au restaurant avec Gilles. Ils ( déjà manger ) dans ce restaurant et ils ( connaître ) le menu. Gilles ( commander ) la salade que Julie ( prendre ) la fois précédente<sup>16)</sup>.

問題 A と B とでは、どちらがフランス語文法の本質的なこと——この場合は、フランス語の時間把握の方法——を問うているであろうか。「文法」枠の試験であっても、学生が外国語による〈世界=事象把握システム〉を理解し、習得していることを確認するためには、上記のようなある程度の長さをもった文章の出題は不可欠であろう。これは、文法問題の講読化を意味するが、では、「講読」の試験は如何に行われ、何が問われるべきなのか。

### 5. 「講読」の授業と試験

従来、「講読」の授業は「文法」枠で学習した知識をもとに、外国語の文章を「読む」ことに重点が置かれて来た。しかし、最近は実用論の影響の下に、訳読行為としての「読み」は否定される傾向にある。これは「第二外国語が読めるよりも、会話表現をマスターした方が実用的」という発想に基づいていると思われるが、これでは、却って第二外国語の存在意義を狭めることになってしまう。週一コマ、年間を通して25回足らずの授業では、実践的な会話力を身につけることは不可能に近い。そして、たとえ初歩的な会話ができるようになったとしても、それを使う機会が訪れるとは限らない。

我々は、何も旧態依然たる講読の授業の復活を叫ぶつもりはない。「講読」枠で行われる「読み」を「表現」のための手段にしたいのである。読むこと (version) だけに目標を置いたのでは、授業は「フランス語から日本語へ」という一方通行のものにならざるをえない。それに対し、読むことを表現のための準備段階として位置づければ、「日本語からフランス語へ」という逆の過程を持ち込むことができる。又、漠然とテキストに対峙して、なぜフランス語を理解しなければならないのか、なぜ自分がそのテキストを読まなければならないのか、をわからないでいる学生に明確な学習動機を与えることができる<sup>17)</sup>。

16) 大木充他『ジュテーム』(駿河台出版社、1988年)、p.50。

17) 具体的な作文指導に関しては、中村啓佑氏の「フランス語作文論——意欲を起こさせる指

どのような問題を出すかは、「講読」の場合、かなりのヴァリエーションが考えられる。しかし、フランス語の〈世界把握の方法〉を体得させるためには、断片的な単文を出題するよりは、問題Cのように、ある程度流れをもった文章を書かせる方が有効である。ただし、テストに際しては、筆記形式にこだわる必要はない。下のCの2のような場合、会話が二人一組のペアによって演じられてもよいであろう。

#### 問題C

1. 夏休みの出来事を250語程度のフランス語にまとめなさい。
2. 次の三つのテーマより一つを選び、好き嫌いとその理由を言うやりとりを書きなさい<sup>18)</sup>。
  1. les cours d'anglais
  2. voyager en train
  3. l'été / l'hiver

重要なことは、授業においても、試験においても、フランス語による表現行為が、「実用」のためなどではなく、学生が新たに獲得しつつある〈異文化の視点〉を用いての「世界把握の実践行為」として行われることである。この場合、即時的・実践的な能力は問題ではないのだから、試験を「閉じた」形式で実施する必要はない。我々が真に確認すべきは、全ての参照を許した後に、学生達がどれだけフランス語の視点から、自分の思考内容や日本語情報を翻訳できるかである。

## 6. むすび

第二外国語教育は、英語教育の呪縛とそれに起因する実用論から離れられないが故に、学生に無用の努力を強いて来た。我々は、実用論を否定するつもりはないが、学生達を「多大の労苦」から解放するには、試験に開放性を導入する必要がある。それは、単に「無駄な努力」を排するための方便として行われるのではなく、外国語履修者が本当に当該言語を理解しているかどうかを明確にするという利点をそなえている。

又、実用性のみで立脚するならば、大学における第二外国語学習は、「実り」のない〈無償の行為〉となってしまいが、外国語学習を認知訓練の一種として捉えるならば、それは非常に有益な学習行為である。大学という高等教育機関においては、三年次・四年次の専門課程で、学生達は好むと好まざるとにかかわらず、問題＝課題を解決するための「思考の柔軟性」を要求される。これは、又、学生が大学

導の試み——」（『追手門学院大学文学部紀要』26号、pp.167-185、1992年）が詳細、かつ有益である。

18) 『フランス語21』（石野好一他、白水社、1993年）の問題(p.75)に若干変更を加えた。



卒業後も求められる力でもある<sup>19)</sup>。そのような場に臨んで、最も才能を発揮するのは「拡散的思考」の持ち主であろう。従って、第二外国語教育は、こうした能力の開発を視野に入れて行われるべきであり、試験はその獲得を促すような形で行われねばならない。

(甲南大学非常勤講師)

---

19) 例年、会社訪問の時期になると、企業が学生に求める資質が話題となるが、決まって要求される人物像は、多くの場合、専門知識の豊富な学生よりも、「いろいろな状況に対応のきく、柔軟な思考の持ち主」である。たとえば、'94年6月17日付けの朝日新聞夕刊は、ある私立大学の就職課の話として、「状況に応じていろいろな対応ができる応用力のある学生が好まれる」ことを報告している。(「就職面接 嫌われる5タイプ」より)