

Etudes didactiques du FLE au Japon

2003

第 12 号

活動報告 (2002 年)	土屋 良二	1
Péka 例会発表要旨		
語学教育・学習におけるタスクとは何でしょう?	小松 祐子	6
授業の活性化について	西川 葉澄	12
タスク中心教授法について	常盤 僚子	20
タスク実践	室井幾世子	28
社会的スキルと外国語学習に対する意識 ——アンケート調査から——	善本 孝	38
夏期フランス語研修報告: 2002 年 2002 年夏期研修報告: Besançon (CLA)	本間真由美	49
投稿論文		
日本人学習者のフランス語鼻母音の長さの知覚	竹内 京子	53
フランス語教育における学習ストラテジー研究	茂木 良治 / 常盤 僚子	68
Péka ホームページアドレス変更のご案内		88
投稿規定		89

活動報告(2002年)

土 屋 良 二

フランス語教育に関わる人々の自由な意見交換の場として、年6回の例会を開催し、実践報告や研究発表を行ってきた Péka (Pédagogie を考える kangaeru 会) の活動も12年目を迎えました。メンバー間の共通認識の確認を目的として昨年度より始めた「フランス語教育の基本」を見直す作業、今年度は「学習者」に注目しました。

例会ではまず、クラス運営に関して言われる「学習者中心」とはそもそもどういうことなのか、これまでの用法からその考え方をまとめ、この観点から授業の進め方を再検討しました。そして、学習者が自ら問題を探し、解決してゆくのが「学習者中心の授業」であるとするならば、そうした学習者の自発性を促す手段のひとつとしての「タスク」とはどのような活動を意味するのか、英語 task とフランス語 tâche それぞれの用語の違いに注意しながら、理解を深めました。さらに、「タスク」実践の具体例としてゲームを授業に活用する方法をとりあげ、多くの実例を検証し、その有効性について話し合いました。また、学習者に対する意識調査でも新たな発見がありました。大学生が好む授業形態の調査と、コミュニケーションスキルという見地から学習者の語学適性と社会的スキルの関係を探る試みは、ともに授業には表出しない学習者の一面を探るものとして、今後の言語教育のあり方を考える上で重要な手がかりとなることでしょう。

このように Péka のメンバーが「学習活動」にむけるまなざしは「何を」から「どのように」、そして「誰が」へとその視野を拡げ続けています。

一応の完成を見たホームページも順調に運用されており、例会でも、授業の活性化のための資料検索に活用されています。今後も「外部への発信」の窓口として一層のページ充実を考えてゆきます。

Péka には特別な入会手続きや会費はありません。カンパによって運営され、2ヶ月に一度例会を行っています。フランス語教育に関心のあるすべての方の参加をお待ちしています。2003年度の活動日程については Péka ホームページ <http://peka.cool.ne.jp/> をご参照ください。

最後になりましたが、フランス大使館文化部の援助に対し、心から御礼申し上げます。
(津田塾大学非常勤講師)

Rapport d'activités (Année 2002)

Ryoji TSUCHIYA

En tant que lieu de débats constructifs pour tous ceux qui s'intéressent à la pédagogie du français langue étrangère au Japon, Péka (Pédagogie wo kangaeru kai) organise six réunions par an, au cours desquelles les participants échangent des informations et leurs expériences au travers des interventions ou des rapports de pratique de classe.

Parmi les activités de cette douzième année, nous avons continué à traiter de questions tournant autour d'un thème déjà abordé l'année dernière : «les notions de base pour l'enseignement du français», parmi elles, celle sur laquelle nous nous sommes particulièrement focalisé est «l'apprenant». Premièrement, la réunion a commencé par une mise au point sur la conception de «centration sur l'apprenant» dans le cadre de la classe, en précisant la définition de ce terme. Ensuite, nous avons cherché la signification du mot français «tâche» par rapport à celui de l'anglais «task» en pédagogie. Si l'on considère cette «tâche» comme un des moyens qui permettent de développer l'autonomie des apprenants, les jeux et les activités communicatives seront de bons exemples de travaux pouvant mettre en pratique cette tâche. D'autre part, une nouvelle perspective a été ouverte par deux enquêtes sur l'apprenant : l'une sur les activités de classe préférées des étudiants et l'autre sur le rapport entre l'aptitude linguistique de chaque apprenant et sa compétence de communication dans la vie quotidienne. Ces deux études nous ont révélé un aspect inconnu de la psychologie des apprenants en classe et nous ont permis d'approfondir la compréhension des conditions d'apprentissage.

Ainsi, la portée du regard des membres de Péka est en train de s'étendre, passant d'une vision des matières et de la manière de l'enseignement à celle d'un individu qui étudie la langue comme sujet d'apprentissage.

Le site Internet de Péka est là pour faire connaître nos activités à un public plus large. A l'occasion d'une réunion, les archives ont été également utilisées pour la recherche de documents pour l'animation de classe. Nous allons continuer à enrichir notre site.

1 Les réunions du Péka sont toujours d'accès libre. Pour tout renseignement sur nos prochaines activités, référez-vous au site <http://peka.cool.ne.jp/>

Nous adressons nos plus sincères remerciements au Service Culturel de l'Ambassade de France au Japon pour son soutien à notre action.

(Université Tsudajyuku)

	月日	テーマ	発表者
72	02.03.02.	「学習者中心」について考える 1.	左合桜子
73	02.04.27.	「学習者中心」について考える 2. 大学生が好きな授業活動 アンケート調査から	左合桜子 姫田麻利子
74	02.06.15.	授業の活性化	西川葉澄
75	02.09.28.	語学の授業におけるタスクとは	小松 祐子 室井幾世子 常盤僚子
76	02.10.19.	夏季研修報告 :2002 年 CLA Besançon École Française, Université de Montréal	本間真由美 左合桜子
77	02.12.14.	タスク実践 社会的スキルと外国語学習に対する意識 アンケート調査から	室井幾世子 善本 孝

	Dates	Sujets abordés	Animateurs
72	02/03/02	Apprenants au centre de la classe 1.	Sakurako SAGO
73	27/04/02	Apprenants au centre de la classe 2. Activités préférées des étudiants (rapport de l'enquête: Représentation de l'apprentissage du français)	Sakurako SAGO Mariko HIMETA
74	15/06/02	Réactiver une classe de langue	Hasumi NISHIKAWA
75	28/09/02	Les tâches dans la classe de langue	Sachiko KOMATSU-DELMARE Kiseko MUROI Ryoko TOKIWA
76	19/10/02	Rapports de stages pédagogiques - été 2002 - CLA Besançon École Française, Université de Montréal	Mayumi HOMMA Sakurako SAGO
77	14/12/02	Pratiquer des tâches L'apprentissage de la langue étrangère et la compétence sociale (social skill)	Kiseko MUROI Takashi YOSHIMOTO

語学教育・学習におけるタスクとは何でしょう？

小松 祐子

Qu'est-ce qu'une tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues ?

Avant d'étudier ce qu'on appelle « l'approche centrée sur la tâche » ou « la pédagogie de la tâche », nous tentons de cerner la notion de tâche elle-même. Qu'est-ce qui distingue « la tâche » de « l'exercice », « l'activité », termes que nous utilisons plus souvent dans nos pratiques quotidiennes ? L'examen de la littérature dans le domaine nous a permis de comprendre que ce terme, utilisé tout d'abord pour signifier le travail ou l'activité d'apprentissage, s'était vu doté d'une dimension communicationnelle et interactionnelle sur la base de la théorie acquisitionniste anglo-saxonne.

「タスクを中心とした語学教育・学習」という言葉をしばしば耳にするようになり、Péka 例会でも、タスク中心教授法の詳細について検討することとなりました¹⁾。しかし、その前にまず、「タスク」とはそもそも一体何かという根本的な問題について、共通理解を図ることが必要であると考えられます。タスク (tâche) とは、私たちがこれまでに慣れ親しんでいる練習問題や授業内活動 (exercice、activité) とはどのように異なるのでしょうか。英語圏の言語教育で言われる task と仏語圏での tâche との間には受容の差があるのでしょうか。更に、タスクという言葉私たちが日本語で用いる際に気をつけるべき点は何でしょうか。

1. exercice, activité, tâche

まず Péka 例会参加者 (約 10 名) に普段の教育活動で「タスク」又はフランス語で « tâche » という言葉を用いているかどうかを尋ねたところ、結果はゼロでした。むしろ、練習、作業、課題、授業内活動、宿題といった言葉が用いられ、フランス語を用いる場合でも、exercice、activité という言葉が使われていることがわかりました。では、それぞれの用語はどのように使い分けられているのでしょうか。

Exercices : 教科書に載っている問題、ドリル的な繰り返し練習、基礎知識に

関わる練習、形式が決まった問題、等。

Activités : 教室活動、応用練習、場面のあるもの、自由形式の練習、等。

一方、tâcheについては、「何か到達しなくてはならないこと、目標を必要とすること」ではないかとの意見ができました。又、この言葉の *Petit Robert* の定義⁴⁾を見ると、「やらなくてはならないこと」「任務」という義務感を伴う言葉であることが理解できました。

2. フランス語文献の中で

この例会に先立ち、語学教育関係フランス語文献における tâche という言葉の扱われ方を調べました。

2-1. PUREN *et al.* (1998)

まず、1976年に出版された Galisson & Coste による外国語教授法辞典には tâche という項目が設けられていないことが確認されました。最近の文献では、PUREN *et al.* (1998) の巻末用語集 (Lexique) に以下のような定義が見られます。

Tâche : activité définie par un **objectif**, un **dispositif** et des modes d'évaluation
(強調は原文のまま)

広く語学学習のための活動を指す activité に対して、tâche は目標、実行方法、評価方法が明確化された「作業」「課題」であると理解されます。一方、同じ Lexique 中の exercice の項では、

Exercice : 1. Toute activité d'**apprentissage** conçue et guidée par l'enseignant.

2. Type particulier de **tâche** caractérisé par un objectif à la fois explicite, très limité et très précis (par ex. la reprise de telle structure grammaticale), ainsi que par des conditions de réalisation visant à permettre une répétition relativement intensive en temps limité de cette **tâche**. (強調は原文のまま)

とあり、exercice という用語が、1) 教師の指導下に行われる学習活動として activité と同義に広く用いられる一方で、2) tâche の中でも特に限定的な条件下で行われる特定の目標を持つ練習(とりわけ文法などのドリル的練習)を指すことが理解されます。

これらの定義を合わせると、activité>tâche>exercice⁴³⁾ という包括関係が認められます。Tâche は、exercice よりも総称的で、activité よりも明確な目標をもつ作業について用いられることとなり、その守備範囲はかなり広いように感じられます。

実際、同書授業実践分析の章(p.91)の、「Paramètres de description des tâches」という一覧表の内容を見ると、tâche という言葉が、授業内活動・学習作業全般に対して用いられていました。更に、他の語学教育関係文献⁴⁴⁾を参照しても、tâche という言葉が、「学習者が行う作業、課題」の意味で頻繁に用いられていることが確認できました。

2-2. Mangenot (2000)

フランス語文献にも、上とは大きく異なる定義を掲げるものがありました。François Mangenot (2000) はマルチメディア教材におけるタスクの問題を扱った論文中で、タスクという概念を導入するにあたり、オーストラリアの Nunan (1991) が提唱した「タスク中心教授法」« une approche centrée sur la tâche⁴⁵⁾ »を紹介し、Nunan によるタスク定義を引用しています。

« the task is a piece of meaning-focused work involving learners in comprehending, producing and / or interacting in the target language ».

Task とは、意味に焦点を当てた作業であり、対象言語での理解・生産、相互作用への学習者の参加を促すものであるとされています。

又、Mangenot は、Bouchard(1985)による定義を採用し、以下のようにまとめています。

« Il (Bouchard) considère que la différence entre exercice et activité est celle qui existe entre usage et emploi : travail sur la langue pour la langue et travail

sur des activités plus réelles, où ce qui est en jeu est l'usage de la langue à des fins de communication ; la tâche est alors une activité qui n'est pas seulement communicationnellement vraisemblable, mais aussi interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule. » (強調は原文のまま)

Exercice が言語要素習得のための練習であるのに対し、activité はより現実的なコミュニケーションを目指した練習であり、更に tâche はインタラクション(相互交流)の上で意味を持つ活動である、という明解な説明がなされています。

ここでは、仏語圏プロパーの文献と異なり、主に英語圏で行われている言語習得研究に由来する解釈がなされていることに注意が必要です。インタラクション仮説(意味を伝え合おうとする双方向の努力によって、言語習得が促進されるとする主張)や、意味重視の指導(意味伝達を中心的な言語活動として、コミュニケーション能力の伸長を目指した指導)といった考え方がこのような解釈の背景となっています。単なる言語要素の練習はタスクではなく、学習者による意味のある言語使用とそれに伴うインタラクション、意味交渉を促すように作成された活動のみがタスクと呼ばれるのです。

3. 英語教育用語辞典から

英語教育用語辞典を紐解くと、これまでに見てきたことが次のように簡潔に記述されています。

タスク：特定の目的を達成するために行う作業や活動。外国語教育においては、言語習得を目的として行う課題や作業をタスクと呼ぶ。特に、学習者に目標言語でコミュニケーション活動を行わせるための課題をタスクと呼ぶことが多い。

タスクという言葉は、言語習得のための活動を指すために広く一般的に用いられるとともに、特に、現実のコミュニケーションに近い言語使用の場を作り出し、目標言語でのインタラクションを展開することによって、言語習得を促進することを目指した課題について限定的に用いられるということになります。後者のよう

なタスクを指して、特に「コミュニケーション・タスク」と呼ぶこともあるようです。

そして、同辞典には以下のような効果的なタスクの特徴が挙げられており、「コミュニケーション・タスク」の有り様について、私たちの理解の助けになると思われます。

- ① タスクの到達点 (goal) が明確である。
- ② タスク完了のために情報交換を必要とする。
- ③ 実際のコミュニケーションと同じ作業、または類似した作業である。
- ④ 内容が現実の社会活動と深く関わっていて、学習者の興味・関心、および知的レベルに合っている。

最後に、タスクの種類には、ジグソー・タスク、インフォメーションギャップ・タスク、問題解決タスク、方針決定タスク、意見交換タスクなどがあること、更にこれらのタスクの分類として、双方向タスク/一方向タスク、閉じたタスク/開いたタスク、収束タスク/拡散タスク、事前準備を伴うタスク/事前準備を伴わないタスクといった分類が行われていることも、同辞典を参照して確認しました⁹⁾。

4. まとめ

タスクという言葉は、もとは言語習得を目的とした作業、課題を指す用語でした。フランス語の教授法関係文献では、*tâche* という言葉を依然としてその意味で用いることも少なくないようです。しかし、英語圏言語習得研究の分野でタスク中心教授法が提唱され、周知されるようになるにつれ、コミュニケーションやインタラクションを考慮しないでこの言葉を用いることは、次第に少なくなっているものと思われます。今日、日本語で特に片仮名で「タスク」という言葉を使う場合、一般的な学習活動を指して用いることはむしろ稀であり、「コミュニケーション・タスク」を指して用いられることの方が多いのではないのでしょうか。

今回の検討を通じ、用語の使用にもその背景には理論的根拠がありうるということがわかりました。何気ない用語の使い方に、使う人の教育の姿勢や理念が現れるとも言えるでしょう。日頃からの基本的な勉強の積み重ねが重要であることが感じ

られます。

(筑波大学)

参考文献

- Bouchard, R. (1985), « Le texte, de phrase en phrase », in *Le Français dans le monde* 192, Paris, Hachette-Larousse, pp.65 - 71 (cité par François Mangenot).
- Galisson, R., Coste, D. (dir.)(1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette.
- Mangenot, F. (2000), « Quelles tâches dans ou avec les produits multimédia ? », in *Triangles* no.17, ENS Editions, pp.65 - 80.
- Nunan, D. (1991), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University presse (cité par François Mangenot).
- Puren, C. et al. (1998), *Se former en didactique des Langues*, Paris, Ellipses.
- 白畑知彦他(1999),『英語教育用語辞典』,大修館書店.

注

- (1) 本誌掲載の常盤による例会報告を参照のこと。
- (2) Tâche:1.Travail déterminé qu'on doit exécuter. ... 2. Ce qu'il faut faire; conduite commandée par une nécessité ou dont on se fait une obligation. (*Petit Robert*)
- (3) ここでは説明を簡略にするため、exerciceについての Purenの定義のうち、2番のみを考慮に入れることとする。
- (4) 例会では、CORNAIRE, C., *La compréhension orale*, CLE International, 1998. p.132の聴解タスクに関する記述を例に取り上げた。
- (5) タスク中心教授法(英語では Task-based language teaching)にあたるフランス語は Pédagogie de la tâche と Approche centrée sur la tâche の2種類が用いられており、統一上の問題がある。Mangenotは後者を使用しているため、ここではそれに倣うが、常盤の例会報告では前者を採用している。
- (6) これらのタスクの種類については、常盤の例会報告で詳しく取り上げている。

授業の活性化について

西川葉澄

Réactiver une classe de langue

Comment stimuler une classe de langue alors qu'y règne lourdeur et monotonie? Cette question traverse certes tous les enseignants, particulièrement les jeunes qui ne peuvent s'appuyer sur une expérience solide du métier. Au cours de cette réunion, nous avons proposé quelques conseils pratiques et concrets à l'intention d'une jeune enseignante qui avait des difficultés. Nous avons ensuite retracé, grâce à la base de données du site web *Péka*, d'anciens travaux qui traitent de cette même problématique. Nous avons finalement tenté de cibler les mots-clés qui relèveraient du «déroulement idéal du cours FLE».

0. はじめに

どうすれば授業を活性化することができるかという問いは、教室に立った者なら誰でも一度は直面するものだといえるでしょう。6月のPéka例会では、この「授業の活性化」をめぐる話し合う機会がもたれました⁽¹⁾。すなわち、さまざまな外的制約(学校で定められたカリキュラム、指定教科書、クラスの人数が多いなど)の中で、単調でつまらない雰囲気になってしまった授業の流れを変えて、授業を学習者側および教師側にも興味ある知的活動にしていくにはどうするかという課題です。特にこの課題は、教歴の浅い教師が持つ一般的な悩みとして挙げられるものであることから、今回は特に、フランス語の非常勤講師を始めて間もない筆者の個人的な「授業の活性化」にまつわる悩みを元にして、その悩みに対して教育経験の豊富な例会参加者からの活発な意見交換によるアドバイスを得て、最終的に「授業の活性化」を目指すための理想的授業のモデル形成を目標としました。

1. 新人の悩み

例会では、このようにして「個人的な悩み」から問題提起が始まりました。

悩み：4月から初めて日本人教師によって日本で作られた指定教科書を使用し、大学の一般外国語の「会話」を中心としたクラスを教え始めたが、教室タイプ、クラスの人数など戸惑うことが多い。また、指定された教科書の構成に従って、どうやってクラスを活性化していいか分からない。

上記の悩みに対して、例会出席者から具体的な質問がなされ、悩みの全体像および原因が再確認されました。この「悩み」の原因は、主に制度的な問題(クラスの人数が多い)、環境的な問題(教室が長細く、固定机)、そして大学側で用意された指定教科書にまつわる問題という3つに大別することができます。特に、教科書に関連する悩みについては深刻であり、筆者のイメージする授業と指定教科書との距離が大きすぎたために、授業をどう行っているものか分からず、教科書をなぞりがちになってしまうというのが現状でした。特に文法項目の説明では授業が単調になり、教えている側の筆者ですらつまらない活動に感じられるという、ぜひとも避けたい状況に陥っていました。

指定教科書は典型的な文法読本形式を踏襲したもので、会話+文法+練習問題+アクティビティという流れで構成されています。文法事項をないがしろにせず、「学校の授業=つらい=つまらない」という否定的な学習観を変え、学ぶことが楽しい経験だということが共有できるような授業がしたいという筆者の理想は、面白くない(ように思える)「会話」、その「会話」とあまり関係のない「文法」解説、文法知識の定着には結びつかない(ように思える)練習問題の前に阻まれ、はるか遠くにあるように思われました。

2. 授業の活性化のための具体的対策

上記の悩み、特に文法部分における授業活性化の問題に具体的な解決策を提示するという形式で、3-4人のグループによる話し合いが行われました。また、授業を活性化するための、参加者の実際の・具体的な事例も出していただきました。

以下が各グループから出された提案を項目ごとにまとめたものです。

2.1 教科書について

- － 既成の構成からの再構築：
 - － 文法項目は教科書通りの順番でなくても可。→ディアログを中心に教科書の中で組み替える。
 - － プリント、ビデオ、歌、写真等の Documents authentiques や他の練習問題などを取り入れる。
- － 指定教科書を使用して活性化する例：

教科書のアイテム説明(文法事項、語彙、動詞の活用)→練習問題→「穴埋めディクテ」式に細工したディアログを配布(または教材提示機で表示)し、リスニング→ペアで答え合わせ→小テスト(オプション)

2.2 環境について

- － 不便であれば教務に教室の変更等を申し出る。
- － 柔軟性:他の先生との意見交換や情報収集を怠らない。
- － 発想の転換/身体の変換:固定机でもアクティビティでその場に立つことに慣れさせておく。また隣同士だけでなく、前後や通路を挟んだ両側の学習者で練習することも可能。→クラスの柔軟性が増す。

2.3 授業の進め方について

- － 授業にメリハリをつける:リラックスする部分と集中のタイミングを考え、重要部分がしっかり定着するような工夫が必要。
- － 解説は短く:文法説明を少なくする、あるいはしない。教師が一方向的に話す時間はできるだけ短くする。
- － 練習問題は早く切り上げる:教科書の練習問題が簡単なら、学習者が練習問題を作り、互いに練習、質疑応答する機会にする。
- － 文法は使いながら理解に導く。
- － 小テストの活用:小テストの結果が悪い学習者には返却時に、同じ問題のコピーをつけ、再度挑戦できるようにする。
- － グループ作業:教師対学習者、一対一ではなく、集団で考える雰囲気を作る。個人を指名するよりもグループ作業のほうが、授業中の思考の空白

をなくすことができる。また、「間接話法」は必ず3人で。

- ー 聞き取りやペア練習など教科書にない練習形態を取り入れる。
- ー 無理をしない。気持ちが落ち込んでしまったクラスは、教師が無理に盛り上げようとしてもうまく行かない。そのまま見守る必要があるときもある。様子を観察し、そのクラスの性格を把握することが重要。

筆者の「授業の活性化」へ向けて、こうした具体的で実用的な提案が寄せられました¹²⁾。

3.過去の Péka 例会における「授業の活性化」

「授業の活性化」というテーマに関しては、過去の例会においても様々な報告がなされてきました。過去の話し合いを踏まえて、もう一度授業の活性化についてとらえなおすという意味で、過去になされた例会のデータを取り出し、一覧することは有意義だと思われました。この作業において非常に役立ったのが、Pékaのホームページにあるニュースレター全文検索機能です。「ニュースレターバックナンバー」というページでPékaの過去のニュースレターが電子テキストとしてデータベース化されているため、キーワード入力によるトピックの検索を容易に行うことができます¹³⁾。

まず、「活性化」というキーワードで、次に活性化の具体策としてゲームや歌などが考えられることから、「ゲーム」、「シャンソン」、「楽しい」というキーワードでそれぞれ検索を実行しました。以下が検索により集められた過去の報告です。

過去にトピックとなった例（敬称略）

中級講読の授業の可能性に関する実践報告（白井春人、No.17）

学生の学習意欲を刺激する雰囲気づくり：目標設定、制限時間内での作業、単語ディクテなどの課題

文法の授業を考える：第2外国語のクラスでのフランス語文法1（根岸純、No.34、15/9/95）

文法授業の活性化：グループ学習による教師/学生の相互・複線化、対象者のニーズに対応する文法項目の選定

「2外で、1年目に教えるべき必須文法項目とは？」

続・文法の授業を考える(飯田良子、No.35、05/12/95)

グループディスカッションによる必須文法項目の確認
(基本的 actes de paroles 中心、実用的文法)

グループを知る・動かす(日本・精神技術研究所 内田純平、No.40、17/10/96)

「グループ・リーダー」(animateur)としての教員の役割、学習者のEQ面にどう関わるか

うまくいかないクラスに関して(根岸純、No.41、09/12/96)

クラスの雰囲気活性化対策:席替え、グループ学習、授業の工夫、精神面での対応

BELC 研修報告(山崎吉朗、No.47、03/12/97)

M. L. Poletti の講座(テキストと絵の関係)に見る購読の授業の活性化
映画を使った教材の可能性について(白井春人、No.55、10/04/99)

学生の要求に適応:フランス映画を教材化

アンケートの効果的な取り方と<アンケート“余談”>の解析(西尾治子、No.60、10/02/00)

「余談」とモチベーション:教師/学習者の関係友好化によるモチベーションの向上および授業の活性化

外国語教育におけるインターネット:その活用と意義(藤田保、No.64、17/10/00)

ITで従来の授業運営の流れや雰囲気を活性化/人→PC→人

学生との接点はどこにあるか?(No.66、12/02/01)

1. アンケート→授業の活性化に役立つ(西尾治子)
2. 学生との接点(根岸純)

具体例として: シャンソン、ゲーム、「楽しい」のキーワードから

CAVILAM 報告(鈴木文恵、荻野雅子、No.22、15/10/93)

ゲーム(自己紹介、しりとり、略字捏造、連想ゲーム、等);問題にレベルと時間調整

シャンソンによるエチュード(西山教行、藤井宏尚、No.24、10/02/94)

シャンソンを通じて現代のフランスおよびフランス語圏とフランスの地域言語について学ぶ

『フランス語21』用練習問題とその評価(井上美穂、No.25、10/04/94)

文法問題:従来通りの問題は面白くはないが、役立つと考えている学習者がかなり多い(上智大学英語学科学生からのアンケート結果より)

基礎表現復習クラスでやっていること—楽しく学んでごめんなさいね!(飯田良子、No.31、05/04/95)

ゲーム:エキュソン、物の説明、推理、嘘入り自己紹介、等

コミュニケーション能力と音声面を重視した教授法の試み(白百合学園仏語科、No.33、15/09/95)

コミュニカティブ・アプローチとは異なった、音声面から見た文法練習の一つのあり方

フレッシュな風(高瀬智子・磯脇幸恵、No.45、20/09/97)

実践報告:フランス語・フランスに興味を持たせられるような情報や材料を幅広く提供(身近なフランス語紹介、devinetteなどのゲーム、映画や美術展のチラシ、シャンソン)

文法の授業を考える(3):第二外国語として担当する教師の立場から(根岸純、No.54、11/02/99)

学生が授業に来たくなるようなクラス作り

息抜きの仕方(左合桜子・西村亜子、No.59、15/11/99)

息抜き:休憩、余談/映画、ビデオ、シャンソン、文化的なもの/ゲストを呼ぶ、パーティ、等(休息ではなく、惰性に陥らないために教師の注意力が問われる)

上記について、例会出席者が直接関わった発表、および出席者が詳しい内容を覚えている発表については、それぞれ関係者から補足的解説を得ることができました。このように「授業の活性化」関連のテーマで例会発表が繰り返しなされていることから、このテーマが経験の差に関わらず、教師にとって重要な課題であることが再確認されたと思います。

4.「授業の活性化」:授業進行上の重要キーワード

これらの具体的実践報告例等を振り返った後、「どうすれば授業は活性化するの

か」についての客観的な意見を得るために、再度グループでのディスカッションに移りました。その結果、授業進行の上で重要と思われる「授業の活性化」についての理想的モデル形成に役立つ以下のキーワードが出されました。これらのキーワードは教師、または学習者、あるいは教師と学習者の双方に当てはめられます。

教師は・・・

- 解説は少なく、引き出しは多く
- 緩急自在
- サスペンス(リズム)

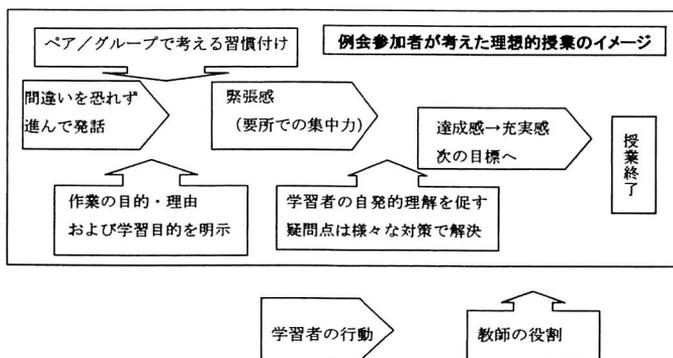
学習者は・・・

- グループ作業(主にペアワーク)
- 「ためになる」(学んだという実感)

教師も学習者も

- スパイラル
(回を追って理解が深まる)
- 固定観念を持たない
- 柔軟性と対応能力
- 間違いを恐れない
- 辛抱我慢

以上のキーワードから導かれる、例会参加者が考える授業のイメージは、以下のところに理想がおかれているようです。まず、クラスにおいて集団で考える習慣を付けるために、二人ないしそれ以上のグループ作業をおこなう、教師の解説は最小限にとどめ、教師は学習者の自発的理解を促しながら授業を進める、授業のリズムの緩急が自在で、知識の学習過程にサスペンスを持たせる。授業の雰囲気は自由でリラックスしているが、重要なポイントでは緊張感がある。教師も学習者も間違いを恐れることなく参加し、柔軟に対応する、などです。以下の図は、上記の意見をもとにして、理想的な授業の流れを図で表したものです。



5.まとめと今後の課題

以上、「授業の活性化」にまつわる個人的な悩みへの具体的対策から始まって、「授業を活性化」する理想的授業のイメージ形成まで、ディスカッションを通じて確認することができました。上記で見てきたものが万人の理想であるということではなく、もちろんこのほかにも授業活性化のために様々な可能性がありますが、Péka例会において理想的とされてきた授業のイメージを図式化できたことは、今後こうしたモデルを客観的に検証するためには有意義だといえるでしょう。この理念的キーワードが、実際の授業においていかに反映されるかということ部分を部分的であっても検証するために、例えば今後は授業の観察および数値的分析を行いたいと考えています¹⁴⁾。こうしたフィードバックを行うことにより、さらに授業の活性化に効果的な理想的授業モデルの作成が可能になるのではないのでしょうか。

(上智大学他非常勤講師)

注

- (1) 例会の記録をしてくださった土屋良二先生に感謝いたします。
- (2) この中には既に試みたものも2、3ありましたが、その後わらにもする思いで可能な限り実行してみたところ、悩みを覚えていた授業はある程度改善されたと思います。貴重なアドバイスを下さった方々にこの場を借りてお礼申し上げます。
- (3) 参照：土屋良二「Pékaホームページについて」*Etudes didactiques du FLE au Japon*、第11号、2002年、16－18頁。Pékaホームページ：<http://peka.cool.ne.jp/>
- (4) この例会で得られたキーワードをもとに、活性化されていると思われる授業の観察を行い、数値的分析を試み、獨協大学の *Journée pédagogique* にてアトリエを担当しました。西川葉澄、林ゆき「授業の活性化：数値的分析の試み」(第16回 *Journée pédagogique de Dokkyo*、2002年11月17日)

タスク中心教授法について

常盤僚子

Sur la pédagogie de la tâche

Depuis les années 90, la pédagogie de la tâche a connu un grand succès dans l'enseignement des langues secondes, notamment parmi les chercheurs anglo-saxons. Dans cette méthodologie, le syllabus est établi en fonction des tâches choisies selon les besoins des apprenants. Ces tâches sont censées provoquer des interactions en classe à partir desquelles les apprenants ont la chance de développer leur compétence linguistique. Ce rapport tentera de dégager la nature de la pédagogie de la tâche en comparaison avec d'autres méthodologies.

1. はじめに

最近、外国語教授法の文献でポスト・コミュニカティブアプローチということばを耳にすることがあるが、コミュニカティブ・アプローチにとって代わる教授法とはいったい何なのだろうか。外国語教育学大辞典(K. Johnson & H. Johnson 1999)で調べてみたところ、「コミュニカティブ教授法」の項に以下のような記述を見つけた。

「今がコミュニカティブ教授法の全盛期であると考えている人が多いが、それが当たっているかどうかは何をコミュニカティブ教授法と考えるかによる。現在、「タスク中心の言語教育」の発展に精力が注がれており、この指導法をコミュニカティブ教授法の一つと考える人もいる。」

「タスク中心の教授法」とはコミュニカティブ教授法ときわめて類似した、しかしもっと新しい方法と考えられているようである。本稿ではこの教授法について行った文献調査について報告する。なお、タスク中心教授法は主に英語圏の言語習得研究に端を発している方法論なので、英語教育の文献を参照することにした。

2. タスク中心教授法とは

タスク中心教授法とは、白畑他(1999)によれば「学習者のニーズに基づいてタスクを選定し、タスクを中心にシラバスを編成する教授法」のことである。この教授法の背景となっている相互交流仮説 (Interaction Hypothesis) によると、学習者はネイティブ・スピーカーや他の学習者とのやり取り (negociation of meaning) を通して、理解可能なインプット、相手からのフィードバック、また自分から発するアウトプットの機会を得て言語を習得してゆく。タスクはこのようなやり取りの場を作り出すために用いられる手段である。

2.1. タスク

タスクが成立するための条件として Pica et al. (1993) は以下の点を挙げている。

- 1) インターアクション参加者の関係 (interactant relationship) : 参加者一人一人が、タスクを達成するために必要かつ異なる情報を持っている。
- 2) インターアクションの必要性 (interaction requirement) : 参加者がお互いに情報を要求したり、提供したりする必要がある。
- 3) ゴール志向 (goal orientation) : インターアクション参加者が同じか、あるいは収束するようなゴールを持つ。
- 4) 結果の選択肢 (outcome options) : ゴールを達成しようとする際に許容される結果は一つである。

つまりタスクとは、参加者がお互いに情報を交換しながら一つの目標を達成する作業であるといえる。タスクの種類としては、主に以下のようなものがある(白畑他 1999)。

- 1) ジグソー・タスク : 参加者それぞれが異なる情報を均等な割合で持ち、情報交換しながら課題を解決するタスク。
- 2) インフォメーション・ギャップタスク : 対話者の間に情報のずれを作り、そのずれを埋めなければ解決できない課題を設定して、学習者の活発な言語活動を引き出すタスク。

- 3) 問題解決タスク：学習者に解決すべき問題を与え、協力して解決を目指すタスク。
- 4) 方針決定タスク：特定の問題に関して、対話者同士が意見を交換しながら一定の方針を決定するタスク。
- 5) 意見交換タスク：特定のトピックに関して参加者が自分の意見を自由に交換するタスク。

Pica et al. (1993) はこれらのタスクをタスクの条件に照らし合わせて分析した。その結果を表1に示す。

表1：参加者(X/Y)の関係とタスク達成における情報交換の必要性から見たコミュニケーション・タスクのタイプ

タスクタイプ	情報保持	情報要求	情報提供	情報提供 関係	インターアクション 要求	ゴール 志向	結果の 選択肢
ジグソー	XとY	XとY	XとY	双方向	+要求	+収束	1
インフォメーション ギャップ	XかY	XかY	XかY	一方向 双方向	+要求	+収束	1
問題解決	X=Y	X=Y	X=Y	双方向 一方向	-要求	+収束	1
方針決定	X=Y	X=Y	X=Y	双方向 一方向	-要求	+収束	1+
意見交換	X=Y	X=Y	X=Y	双方向 一方向	-要求	-収束	1+/-

(Pica et al. 1993)

一般に、タスクは双方向のやり取りを通してひとつの結果に収束するもののほうが、より多くの発話の機会を学習者に与えることが知られているので(白畑他1999)、ジグソータスクやインフォメーションギャップタスク(情報提供者と情報要求者の役割交換がある場合)は他のタスクよりも学習者間のやりとりを引き出しやすいといえる。

2.2. タスク中心教授法とその他の教授法

タスクを中心にシラバスを構成する教授法がタスク中心教授法であると述べたが、他の教授法と比較することでその特質がより明らかになるだろう。M. H. Long & G. Crookes (1993) は Synthetic syllabuses / Analytic syllabuses, Type A syllabuses / Type B syllabuses という2種類のシラバスの分類法を提示し、タスク中心シラバスは Analytic syllabuses と Type B syllabuses の両方の特徴を持つとしてい

る。表2はそれぞれのシラバスの特徴をまとめたものである¹⁴⁾。

表2：シラバスの種類

<p>Synthetic syllabuses</p> <p>言語体系を前もって分析、分割、提示する。学習者が個々の構造や機能を別々に学習し、それを後で統合できると考える。 例：構造、語彙、概念、機能、場面、トピックシラバス</p>	<p>Analytique syllabuses</p> <p>目標言語を「かたまり」として提示。学習者には言語規則を発見する能力があり、また自らが生まれながらに持っている言語能力(linguistic universal)に常にアクセスできると仮定する。 例：手順、過程、タスク中心のシラバス</p>
<p>Type A syllabuses</p> <p>「学ぶべきこと」、目標言語に注目。誰かが前もって学習項目を選択、分割する。学習目標は前もって決められる。学習者以外の人によって導かれる。</p>	<p>Type B syllabuses</p> <p>言語習得のプロセスに注目。学習項目を前もって選択、配列しない。学習目標は学習者と教師の交渉によって決められる。</p>

いわゆる伝統的なシラバスは Synthetic syllabuses に分類される。Synthetic syllabuses / Analytic syllabuses と Type A syllabuses / Type B syllabuses の区別は類似しているので、ここでは次に Synthetic syllabuses と Analytic syllabuses の違いを詳しく見てみる。表3が Synthetic syllabuses、表4が Analytic syllabuses に分類されるさまざまなシラバスの特徴を述べたものである。

Synthetic syllabuses に共通する問題としては、「学ぶべき言語の分析に基づいてシラバスがつくられており、学習者のニーズが考慮されていない」、「実際には存在しない理想化されたネイティブスピーカーを想定している」、「シラバスの中で個別に提示されるまとまりが言語習得のひとつの単位として適しているか不明である」、「ユニットを個別に、線的に学習することがよいという保証はない」「言語使用を伴わない学習の場合も言語習得につながるか」といったことが挙げられる。

一方、Analytic syllabuses の共通点は、synthetic syllabuses とその分析単位を否定し、タスクを学習の単位としていることである。共通の問題点としては、「タスクの区別が難しい(どこまでがタスクでどこからサブタスクか等)」、「タスクやタスクタイプは無限である」、「タスクの難易度の設定が難しい」、「現場におけるきちんとしたシラバス評価がまだなされていない」ことなどがあげられる。

表 3: Synthetic syllabuses

	分析単位	長所	批判
<p>構造 (structure)</p> <p>Halliday, McIntoch&Strevens (1964) etc.</p>	<p>個別化された言語形式、形態-統語構造(例:疑問文、前置詞、関係代名詞 etc.)</p>		<ul style="list-style-type: none"> -言語を細かい要素に分断してしまう。 -提示されるダイアログや文章が不自然。 -同じ言語形式で表される言語機能を混同してしまう危険がある。 -学習意欲を失わせる。 -言語習得プロセスを考慮していない。
<p>概念・機能 (notion & function)</p> <p>Wilkins (1972), etc.</p>	<p>意味-文法範疇、モダリティ、コミュニケーション機能</p>	<p>構造シラバスより改善されている。</p>	<ul style="list-style-type: none"> -構造シラバスと同じく、言語を分断してしまう。 -概念や機能の定義や区別が難しい。 -学習心理学的な基盤がない。
<p>場面・トピック (situation & topic)</p> <p>CREDIF(1961): Voix et Images de France</p>	<p>場面、トピック</p>		<ul style="list-style-type: none"> -構造的にコントロールされた場面を使っているため、構造シラバスと同じ批判を受ける。 -場面とトピックの定義と区別が難しい。 -場面には難易度がつけられないので提示順序を定めるのが難しい。
<p>語彙 (word)</p> <p>Willis&Willis (1988)</p>	<p>単語。頻出のものから先に提示。</p>	<ul style="list-style-type: none"> - authentic text や会話を使用している。 -練習やタスクの提示方法がきれいで、よく計画されている。 	<ul style="list-style-type: none"> -語彙によるニーズ分析が適切という保証はない。 -学習プロセスを考慮していない。

表 4: Analytic syllabuses

	理念	方法	批判
<p>手順シラバス (Procedural syllabuses)</p> <p>Prabhu (1980), etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 言語を、コミュニケーションを通して学ぶ。 - 学習者が意味に注目しているとき、抽象的な規則や原則の内部システムが働き、無意識のうちに言語形式が習得される。 	<ul style="list-style-type: none"> - インフォメーションギャップ等 - 提示された情報の解釈 - 言語インプットの難易度はゆるく測定される。 - 間違いの訂正は規則的に行わない → Krashen の Natural approach に類似。 	<ul style="list-style-type: none"> - 評価基準の作成が難しい。 - ニーズ分析の欠如、内容およびタスクの選択基準の欠如。 - タスクの難易度づけ、タスクの提示順序が恣意的。 - 理解不可能なインプット、インプット-アウトプットの不マッチへの気づき、言語形式への注意がない。
<p>過程シラバス (Process syllabuses)</p> <p>(Breen&Candlin, 1980), etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 学習者と学習プロセス、学習の好みに焦点。 - 結果よりもプロセスを重視。 - シラバスは教師と学習者の交渉によってつくられる。 		<ul style="list-style-type: none"> - 教師と学習者への要求水準が高すぎる。 - 教師と学習者の役割の変化が過激すぎる。 - ニーズ分析に基づいていない。 - タスクの難易度と順序を決めるのが難しい。 - 言語形式への注目が無い。 - 教育学的な基盤が強く、言語習得研究への言及が少ない。
<p>タスク中心の言語教育 (Task-based language teaching)</p> <p>Long (1985), etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 言語習得理論に基づく。 - 理解可能なインプット&形式への注意、ネガティブ・フィードバックの必要性 - 学習者シラバスの重視。 - タスクとは日常生活でやっていることそのものである。 	<ul style="list-style-type: none"> - タスクの選択はニーズ分析に基づく 	<ul style="list-style-type: none"> - まだ研究データが足りない。 - タスクの難易度、順序付けは難しい。 - タスクに終わりが無い(どこまでが一つのタスクか)。 - 教師が誘導することが多く、学習者にあまり自律性を与えられない。 - 完成したプログラムがない。

いわゆる伝統的なシラバスである Synthetic syllabuses との比較により、Analytic syllabuses の中に含まれるタスク中心教授法のシラバス構成法が明らかになったように思う。従来はシラバス作成者や教師が目標言語を分解し、少しずつ学習者に提示していったのに対し、タスク中心教授法においてはそうした作業を人工的なものとして排除した。そして、学習者のニーズ分析にもとづいて授業で行うタスクを決定し、タスクの中での言語的なやり取りを通して学習者が第二言語を習得することを目指している。

こうした方法において、学習者は実際の教室外でのコミュニケーションときわめて類似した言語活動を授業内で行うことが出来る。しかし、M. H. Long & G. Crookes (1993) も指摘しているように、タスクの難易度を測定する適切な方法がいまだ明確でないといった問題も残っている。また、問題解決に重点が置かれすぎると言語形式への注意が不十分となり、文法能力の伸長につながらなくなる可能性がある。よって、コミュニケーションを通じた言語習得を重視しつつも、そこで用いられる言語の形式に注意が向けられるよう教師が配慮する必要があると考えられている(白畑他 1999)。

3. 終わりに

例会において Synthetic syllabuses と Analytic syllabuses について議論したところ、参加者から「基本的には Synthetic syllabuses を用いているが、必要に応じてそれを壊す形で Analytic syllabuses の手法を取り入れている」という意見があった。Analytic syllabuses は真のコミュニケーション能力を身につけることを目指した斬新なものと思われるが、教師にとっては扱いにくい手法であることも事実である。よって例会で得られたような折衷案も一つの解決法ではないかと思われる。

また、「コミュニケーションを重視しつつ言語形式にも注意を払うという考え方は、教室内ではすでに以前から実践されている」という意見もあった。たしかに現場で学習者とのやりとりを行っている教師は経験的にその重要性を感じているだろう。タスク中心教授法の研究から得られるデータは、そうした経験的事実を実証するためにも有効であると思われる。

(上智大学)

注

- (1) 表2、3、4は、筆者が M. H. Long & G. Crookes (1993) の説明を表のかたちでまとめたものである。

参考文献

- Johnson, K. et Johnson, H. (1999) : *The Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*, Blackwell, Oxford.
- Long, M. H., Crookes, G. (1993) : «Units of analysis in syllabus design - the case for task», in Crookes, G & Gass, S. M (Eds). *Tasks in a pedagogical context : integrating theory and practice* (pp.9- 54), Clevedon, UK, Multilingual Matters.
- Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993) : « Choosing and using communication tasks for second language instruction and research», In Crookes G. & Gass, S. M. (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory & practice* (pp. 9- 34), Clevedon, UK, Multilingual matters.
- 白畑知彦、富田祐一、村野井仁、若林茂則 (1999) : 『英語教育用語辞典』、大修館。

タスク実践

室井 幾世子

Pratiquer des tâches

Lors de notre dernière réunion, nous avons échangé nos idées sur « ce qu'est une tâche (task) en classe de langue » afin de mieux cerner cette notion. Nous avons cette fois-ci étudié ce que nous pouvons faire comme tâche. Nous avons d'abord survolé les divers jeux et activités communicatives que F. Weiss présente dans son livre et qui pourraient nous aider à animer nos cours. Ensuite, j'ai présenté quelques exemples de tâche que je donne à faire en classe de débutants dans le but de les inciter à la communication. Pour créer ce type d'activité, il faut faire en sorte que chacun des participants détienne des informations que les autres n'ont pas afin que, lors de l'interaction, chacun puisse combler la carence informationnelle (information gap) de l'autre.

1. はじめに

タスク (tâche) の定義について話し合った前回9月29日の例会に引き続き、この日の例会は実際にどのようなタスクが考えられるかを話し合った。糸口として、*Jeux et activités communicatives dans la classe de langue* (F. Weiss, 1983) にある教室活動例を簡単に紹介することから始めた。この本には、タイトルからもわかるように、タスクだけでなく所謂ゲームなども含まれている。しかし、これらは教室活動に変化を付け、学習者の参加を促し、楽しく目標言語を使わせ、定着を図るのに役立つと思われるので、51種類と多いが以下に紹介する。

2. 教室活動例と分類

Weiss (1983) は、活動を以下の7つの種類に分け、また初級、中級、上級のどのレベルに適しているかも明記し、紹介している。

I. 数字

1. Effacez ! : 聴き取った数字を消したり、印を付けたり、書いたりする。
2. Loto des nombres : ビンゴ・ゲーム。
3. Au suivant : あるルールに従って順番に数字を言っていく。 1) « Un, deux, trois. A toi, Jacques. » « Quatre, cinq ... A toi Sylvie. » 2) 指す方向によって1つ大きい数を言ったり、1つ小さい数を言ったりする。

II. 文字、単語 :

4. Le pendu : 文字数から単語の綴りを当てる。ない文字を言う度に絞首刑の絵が完成していく。 « Est-ce qu'il y a un "a" ? »
5. Mots croisés : クロスワード・パズル。
6. Combien de mots dans le mot "maison" : ある単語に使われている文字で他の単語を作る。 maison → mai, mais, main, mois, moi, soin, ma, mon, on, si, sa, son, nom, etc.
7. 1) Devinettes : 説明文から単語を見つける : « Elle est blanche. Il y en a en hiver. Qu'est-ce que c'est ? » 2) Charades : 音節毎の説明文から単語を見つける。 « Mon premier est un adjectif possessif féminin. Mon deuxième est le contraire de court. Mon tout est une pièce dans une maison ou dans un appartement. »
8. Mots coupés : 二分割された10個の単語をもとに戻す。
9. Quel est l'intrus : 仲間はずれの語を探す聴解練習。同じカテゴリーの10個の単語リストを読み、4回目にその内1つを別のカテゴリーの単語に替えて読み、仲間はずれのものを当てさせる。
10. Quel est le contraire de ... ? : 反意語を探す。
11. 1) Le mot insolite : 異質の単語を単語リストの中からみつける。 2) Connexions : 学習者に物のリストを作らせ、そのリストの語を分類させる。 どうしてそのように分類したかも言わせる。 « Il y a du métal dans un couteau, dans un marteau... » « On tape avec un marteau et aussi avec une machine à écrire. »
12. Jeu de l'alphabet : ある文字で始まる単語を考える。
13. 1) Devinez ce que j'ai caché ! : 単語の記憶。10数個の物を覚えさせ、次にその物を隠し、いくつ思い出せるか。 2) 同じように単語を覚えさせ、次に隠し持っている物を当てさせる。 « Est-ce que vous avez un crayon dans la main ? Est-ce que c'est ... ? »
14. Vrai ou faux? : 写真など視覚教材の説明文を聞き、それが正しいか、間違っているか。間違っている場合は訂正させる。

15. 1) Vous vous êtes trompé, monsieur. : テキストと読まれた話の違いをみつける。 2) Ecoutez bien : テキストを渡さずにすべて口頭で。 3) Vous connaissez bien la France ? : フランスの地理、歴史に関する vrai/faux 問題。 4) 一般的な事項に関する vrai/faux 問題。 « Le train est plus cher que l'avion. » « Le mois d'avril a 31 jours. » etc.

III. 質問 :

16. Documents visuels : 質問をし、どのような絵、写真か当てる。絵を描かせることもできる。質問は oui/ non で答えられる question fermée : « Ça se passe dans une maison ? »。 1) Faits divers : 記事の内容を当てる。内容が複雑な場合、疑問詞を含む question ouverte : « Quand est-ce que c'est arrivé ? » を使ってもよい。 2) Alors, raconte : ある事件の内容を当てる。 3) Devinez ce que j'ai écrit : 簡単な絵を書かせ、お互いに当てる。 4) Je pense à quelqu'un ou à quelque chose : イメージした有名人、歴史上の人物、物、食べ物、飲み物、植物、スポーツ、趣味などを当てる。 5) Jeu des vingt questions : 20以下の質問で人物、物、動物、植物などを当てる。 6) Quel est mon métier ? : 職業が書いてあるカードを引き、パントマイムで表し、残り的人たちはその職業を当てる。 7) Qui suis-je ? : 背中に張られた紙に書いてある有名人の名前を、お互いに質問し、誰だか当てる。 8) Quelle est ma profession / Quel est mon métier ? : 職業で前と同じ活動。 9) Qu'est-ce que je suis ? : 物、果物、動物、国、河、道具などで前と同じ活動。 « Est-ce que je suis un objet ? Je suis un animal ? etc. » 10) Qu'est-ce que c'est ? : 1人は物の名前が書いてあるカードを引き、残り的人たちは質問し、もう1人は黒板に絵を描く。その物の用途は聞いてはいけない。 « Est-ce que c'est grand ? » « C'est en bois ? » 11) Devine ce que j'ai : 絵カードを配り、他の人が何を持っているか当てる。当たったら表に返す。 « Est-ce que tu as le chocolat ? » « Oui, j'ai le chocolat. » « Tu as le pain ? » « Non, je n'ai pas le pain ! » 12) 各自紙に同じカテゴリー(食べ物、衣服、果物など)の単語を4つ書く。前の活動と同じように質問し合い、当てられたら、消していく。 13) Bataille navale : 縦横番号の付いた枠の中に単語リストから単語を書き入れ、2人で質問し合い、相手がどの枠に何を書いたか当てる。 « Est-ce que tu as quelque chose en A1 ? » « Qu'est-ce que c'est ? »
17. Le détective : 探偵役は犯人の外観、持ち物などに関する質問をし、犯人を当てる。犯人役以外は嘘をついてはいけない。
18. Chasse au trésor : 教室内のどこに宝物を隠したか当てる。 « Est-ce que le trésor est sous le radiateur ? » 近くだったら « Vous brûlez » 遠くだったら « Vous gelez » というヒントも可能。

19. Vous savez tirlipoter ? : 動詞を当てる。« Est-ce qu'on tirlipote dans la salle de classe ? » « Est-ce que vous savez tirlipoter ? » 参加者から schtroumpfer も使うという情報をいただきました。

IV. コミュニケーションの状況把握 :

A 会話文を利用 :

20. Dialogues incomplets / Dialogues à terminer : 文会話を完成させる。
21. Répliques mélangées : 順不同になった会話文を並べ替える。
22. Questions—Réponses : 質問(あるいは答え)の書いてあるカードを全員が引き、その答え(あるいは質問)を持っている人を探す。
23. Où dites-vous ... ? : ある文がどこで、誰が、誰に、あるいはどのような状況で使われるか考える。または逆に、ある場所でどのような文を使うかを挙げる。
24. Garçon, un steak-frites, s'il vous plaît ! : 注文された物(絵カード)を探す。
« Voici votre steak-frites, Monsieur. » « Je suis désolé, Monsieur, je n'ai plus de glace à vanille. »

B 他の資料を利用 :

25. Gros titres : 2~3分割された新聞などの見出しをつなぎ合わせる。
26. Ma maison / Ma sœur : 混ざった文をもとの2つのテキストに戻す。
27. Le début et la fin : 短いテキストの最初と最後の文からテキストを完成させる。
28. Dessins humoristiques : バラバラになった新聞、雑誌などのユーモラスな挿絵とそのキャプションを組み合わせる。またはキャプションを作る。

V. 身振り、スキット、ロールプレー

29. Mime : ジェスチャーゲーム。1) Qu'est-ce qu'il fait ? 2) Comment fais-tu pour ... ? : 言われた動作をジェスチャーで表す。3) Mimes de groupe : スキットを動作で演じ、他のグループはその場面を説明する。わからない場合は質問する。
30. Sketches : グループでシナリオを準備し、演じる。
31. Jeux de rôles : ロールプレー。問題や対立がある状況がよい。各人の役割は決まっているが、台本はない。
32. En voiture, s'il vous plaît ! : 汽車に乗り合わせた人々(車掌、車内販売員、耳の遠い婦人、聖職者、外国人旅行者などの役は決めておく)。他の場面として: 故障したエレベーターの中、待合室、法廷、陪審員室、足止めをくらった車内など。

33. L'auto-stop : ヒッチハイクする人、乗せる人。
34. En famille : 家族の中のもめごと (テレビ番組、夏休みの計画、バイクを買い
たい息子、家を出たい娘、家事をしない家族に怒る母など)。
35. Réactions spontanées : 問題を提起し、どのように解決するか各人考え、発表
させる。

VI. 創造性

36. Création de mots nouveaux (les mots-valises) : 新語をつくる : chemise +
pantalon → chemilon. escargot + grenouille → escargouille. léopard + fauteuil →
léoteuil など。またその語の定義をさせることも可能。
37. Création de phrases et de récits à partir de matrices : まず語彙リストを作り、
その単語を使い質問を考える。《 Que peut faire un X avec un Y ? 》 《 Il peut
l'utiliser pour ... 》, 《 Pourquoi le/la/l'X met-il/elle un/une Y sous/dans/sur
un/une Z 》そして、その答えも考える。
38. Conséquences : 互いの文を見ずに 《 Pourquoi...? 》 《 Parce que... 》 の文を作
り、後から組み合わせる。あるいは、《 Si ... 》 《 (conditionnel) 》 また、
Qui... / a fait quoi... / où ... / quand ... / avec quelles conséquences... など文のそ
れぞれの部分を変々に考え、組み合わせる。Le mariage chinois : 以下の9つ
の部分を変、書いたものが見えないように紙を折りながら次々に書いていき、
文を作る。1) La + adj. / 2) pers fém. (métier/prof.) / 3) rencontre le + adj. / 4)
pers masc. (métier/prof.) / 5) lieu de rencontre / 6) action commune / 7) Elle
lui dit: ... / 8) Il lui répond: ... / 9) conclusion.
39. Concassage ou qu'est-ce qu'on peut faire avec une gomme ? : ある物の用途を
できる限り考える。《 on peut effacer ses fautes, effacer des taches de rousseur,
la lancer sur un voisin, etc. 》
40. Avec des si ... : Si 半過去 の状況に、どうしたいかを条件法を使って答える。
41. Moi, j'emporterais ... : 何を持っていきたいか答える。《 S'il devaient aller à
l'hôpital, partir seuls sur une île déserte, etc. 》
42. 1) Récit collectif : 最初の文を提示し、話を順番に作っていく。《 Et puis... et
ensuite, après... alors... puis il m'a dit : ..., je lui ai répondu : ... 》 2) Placer sa
phrase : 指定した文を会話の中で使う。
43. 1) Associations de mots et d'idées : 連想ゲームとその理由。《 A quoi te fait
penser le mot blanc ? 》 《 neige 》 《 Et pourquoi? 》 《 Parce que la neige est
blanche. 》 《 A quoi te fait penser le mot neige ? 》 《 montagne 》 《 Parce qu'il y
a de la neige dans les montagnes. 》 2) Le mot-déclat : ある単語から思い浮か
ぶことを挙げる。《 Que représente pour vous le mot vacances? — Pour moi, les
vacances c'est dormir. 》

VII. リラックスするために

44. 1) Pigeon vole : 主語を変えて言う。それが飛ぶ物であれば挙手するが、そうでない物の時には挙手しない。marcher, manger, nager などでも可能。 2) Didier dit が付いている命令には従う。 3) Levez-vous ... Asseyez-vous : 条件付きの指示に従う。 « Levez-vous si vous portez un pull-over bleu. » « Asseyez-vous si vous ne savez pas nager. »
45. Deux pas à gauche : 目隠した1人を、言葉で目的地まで導く。
46. De bouche à oreille : 伝言ゲーム。
47. 1) Où est la gare ? : 建物、施設のリストから、縦横番号の付いた枠の中に書き入れる。相手が書き入れた場所を当てる。 « Est-ce que la piscine est en a. 4 ? » 2) Un peu d'urbanisme : 同じように町の地図を描く。 « Est-ce qu'il y a une rivière dans votre ville ? » « Oui, il y a une rivière. » « Où est-ce qu'elle passe ? » « Elle passe de c1 en d2, puis en c4 et ensuite en b5. »
48. 1) Et si on dessinait ? : 絵、写真などの説明を聞いて、描く。 2) Avec une grille et des cases : 言われた内容を描く。 « Dans la case A4, il y a un chat. »
49. Un peu de mémoire : 前の人の文に要素をどんどん足していく。順番や内容を間違えたら負け。 « Je voudrais du sucre. » « Je voudrais du sucre et du café. »
50. Qu'est-ce qui a changé ? Qu'est-ce qui est différent ? : お互いの持ち物、服装、様子など何が変わったかを当てる。
51. J'aime les fleurs mais je n'aime pas l'arbre : ルールを当てる。 « J'aime la bière mais je n'aime pas le vin. » (食べ物・飲み物) « J'aime les chiens mais je n'aime pas les vaches. » (男性形・女性形) など。

3. 実例紹介

Weiss も以下のようにできる限り実際のコミュニケーションに近い情報交換を教室内に持ち込むことがコミュニケーション能力を身につけるためには重要である言っている。

« Si nous voulons que nos élèves acquièrent une compétence de communication qui leur permet de résoudre les problèmes qu'ils auront à affronter dans différentes situations de communication en France ou dans leur pays (au contact de francophones), il faut créer, à leur intention, des situations qui leur permettent un entraînement utile et stimulant. Et cela dans le cadre étroit et artificiel de la salle

de classe. ... Il importe donc beaucoup de créer dans la salle de classe un climat de franchise, de tolérance, de non-compétitivité afin de favoriser les discussions, les échanges dans une communication aussi authentique que possible. » (Weiss, 1983: 5)

しかし、この本には聴き取る、あるいは発表するなど一方の活動がかなり含まれている。今回のテーマであるタスクのためには、やはり最低単位として質問し、答えるという双方向の活動が望ましいと思う。そのためには、情報差があり、そして、ある目的を達成するためにはその情報差を埋めなければならない状況を作る必要がある。そのような状況があれば、情報交換する、依頼するなど現実のコミュニケーションにより近い、意味のある活動をすることができる。そして、実際に使うことによって、目標言語の定着を促せるのではないか。そのような考えで、初級のクラスで行っているタスクを以下にいくつか紹介する。

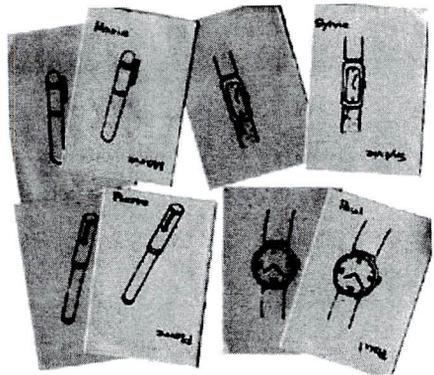
3.1 カード・ゲーム①

学習文法項目：定冠詞、A の B (B de A) の語順。

教具：対になっている既習語 (stylo、montre の2種のみだが、デザインが異なる) の絵カード。2枚のうち1枚には所有者の名前を書いておく。

使用表現：「Est-ce que c'est le stylo de Paul ? », « Oui, c'est le stylo de Paul. », « Non, ce n'est pas le stylo de Paul. » また、学習項目以外にも、ゲームに必要な表現 « Je ne sais pas. » « Merci. » « J'ai fini ! » なども随時教えていく。

方法：名前有り、無しカードをそれぞれトランプの要領で配り、名前無しのカードを提示しながら上記表現を使い順番に質問し、所有者を見つけ出す。所有者がわかったカードは2枚揃えて場に出していく。所有者の名前は事前に提示しておく。勝ち負けが決めにくいので、2回目から



は学習者にルールを作らせることも可能。

3.2 « Est-ce que c'est ton cahier ? »

学習文法項目：所有形容詞、定冠詞。

教具：学習者の持ち物

使用表現：« Est-ce que c'est ton/ta ... ? », « Oui, c'est mon/ma ... », « Non, ce n'est pas mon/ma ... », « C'est le/la ... de ... ». 進度によっては、« Oui, c'est le mien/la mienne. », « C'est à qui ? », « C'est à moi/lui/elle/... » でも可能。

方法：小クラスの場合は全員の持ち物(既習語)を集めて、その持ち主を捜して返す。

3.3 カード・ゲーム②

学習文法項目：avoir、不定冠詞、否定 + de。場合によっては中性代名詞。

教具：対になっている既習語 16 語の絵カード

使用表現：« Est-ce que tu as (vous avez) un/une/des... ? », « Oui, j'en ai. », « Non, je n'en ai pas. », « J'ai deux ... ». « il y a ... » を用いても可能。また、中性代名詞を使わずに « Oui, j'ai un/une/des ... », « Non, je n'ai pas de ... » ももちろん可能であり、学習者の進度に合わせて選択。「Encore une fois, s'il te (vous) plaît. », « Attends (Attendez). », « Voilà. », « Tiens (Tenez). », « J'ai fini ! » などを教える好機でもある。

方法：トランプ・ゲームの要領でカードを配り、上記表現を使い、言葉による「婆抜き」をする。言われたカードを持っていたら、渡さなければならない。2枚揃ったら場に出す。前述の3-1同様、ルールは流動的である。

3.4 インフォメーション・ギャップ①

教具：虫食いの表。各人が持っているデータが異なるように、ペア・ワーク用なら2種類、グループ・ワーク用なら何種類かのシートを用意する。参加者全員のデータが集まると1つの表が完成するようにする。表の内容は名前、職業、年齢、国籍、住んでいるところ、趣味、持ち物、予定、天気などなんでも可能。

例えば、以下の図は大学の前期で学習した様々な表現を使うタスク用の全データである。この表からデータを部分的に消し、6種類のタスクシートを作成した。

PRÉNOM	Rémi	Jean	Pierre	Anne	Louise	Mireille
IL OU ELLE?	il / elle	il / elle	il / elle	il / elle	il / elle	il / elle
PROFESSION	cuisinier	professeur	étudiant	journaliste	étudiante	actrice
ÂGE	23	51	18	42	19	36
NATIONALITÉ	italien	français	canadien	belge	anglaise	espagnole
DOMICILE	Vienne (Lyon) un studio	Nanterre (Paris) une maison	Douai (Lille) chez ses parents	Toulon (Marseille) un appartement	Beaune (Dijon) à la Cité	Menton (Nice) une maison
SON PASSE-TEMPS FAVORI?	le sport (le foot)	faire la cuisine	la musique (le rock)	le cinéma (les films américains)	lire	le théâtre
QUEST-CE QU'ELLE VEUT ?	un portable	un PC	des CD	une voiture	une robe	des livres
QUEST-CE QU'ELLE FAIT LE DIMANCHE ?	travailler, commencer très tôt	regarder la télé	dormir le matin, faire du foot	aller au bureau	écouter de la musique	se lever tard, faire une promenade

使用表現:それぞれの目的、内容によって異なるが、学習項目以外にも、呼び止めたり、聞き返したりする表現も一緒に教える。

方法:欠けているところを質問し合って、埋める。さらに、そのデータから一緒に出かけられる相手を探したり、行く場所を決めたりするなど、もう一つ目的を作ることもできる。

3.5 インフォメーション・ギャップ②

学習文法項目:位置関係

教具:異なる2枚の絵。部屋の中の物とその配置、町の店や施設の図など。

使用表現:« Où est le/la ... ? » « Il/Elle est sur/sous/dans/devant le/la ... » « Est-ce que le/la est ... ? » « Oui/Non » etc.

方法:質問し合って、絵、図を完成させる。

異なる完成図を用いて、互いに描写し、間違い探しをすることもできる。

4. その他

参加者から出た教室活動例をいくつか以下に挙げる(前述のものと重複するもの

は除外):

- A) 服の描写をして、誰のことを言っているか当てる。
- B) 自己紹介で3人の共通点を探す。
- C) 自己紹介の中の嘘を当てる(1項目)。
- D) 自分の紋章を作り、黑板または紙に描く。それぞれの紋章を見て、描いた人の性格、家の歴史、好みなど、全員で自由にコメントする。最後に本人がなぜそのような紋章を描いたかを説明する。
- E) 袋の中に入れてある単語カードを引き、それが入っている会話を作る。
- F) エール・フランス機内でくれる子供用の本「*Planète Bleue*」には「*Le livre de code secret*」のように授業で使えるものがある。

5. 教室活動の有効性

以上のような教室活動は効果があるのであろうかという疑問が投げかけられ、参加者から「*« Bonjour »*と先に言ったら、先に質問ができるというルールを作るだけでも、学習者は積極的になる。また物怖じせず話すきっかけになり、自分の方から働きかけるようになる。さらに自分で文を組み立て、工夫するようになる」など、その有効性を実感しているコメントが出た。

そして、筆者もタスクのように問題解決、目的がある活動は実際にそこで言語活動をするというだけでなく、何かできたという達成感があり、動機付けもより強くなるのではないかと思う。理解していても、なかなか即座に言いたいことを伝えるのは難しいものである。実際の場面の中での自発的発話を増やすと共に、少し競争心を煽り、また楽しんで学習ができる状況を提供することも教師の役割ではないかと模索している。

(上智大学、暁星学園非常勤講師)

参考文献

Weiss, F. (1983) *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Paris, Hachette.

社会的スキルと外国語学習に対する意識

— アンケート調査から —

善 本 孝

L'apprentissage d'une langue étrangère et compétence sociale (social skill)

Pour enseigner la communication en langue étrangère, ne serait-il pas nécessaire, non seulement de faire acquérir aux étudiants une compétence linguistique, mais aussi de leur faire développer leur compétence sociale (social skill) ?

Afin de répondre à cette question nous avons mené une enquête auprès de plus de 1300 étudiants japonais qui apprennent le français.

La réponse : il y a certainement une corrélation entre l'attitude positive d'un apprenant en langue étrangère et son niveau de compétence sociale.

1. はじめに

コミュニケーション能力の養成を目的とする外国語教育において、言語的スキルの習得と同時にコミュニケーションスキルそのものの向上・開発が必要とされるのでないか。

2002年12月の例会では、Pékaのメンバーの協力を得て善本が実施した「外国語学習と社会的スキルに関するアンケート」の結果を報告し、外国語学習に対する意識(得意意識、苦手意識、意欲、授業方法の好悪など)とコミュニケーションスキルの関係について議論が展開された。外国語が得意だという人と苦手だという人がいる。そうした外国語学習に対する意識の違いとコミュニケーションスキルの高低とに関連があるのだろうか。

2. 調査の方法

外国語学習に対する意識とコミュニケーションスキルを同時に測る質問紙法によるアンケート調査を実施した。質問紙は、フランス語を勉強している大学生を主な調査対象として作成された。

2.1. どのようにしてコミュニケーションスキルを測定するか

コミュニケーションスキルを含む対人関係能力が、各人の性格によって規定さ

れる面があることは確かである。しかし、対人関係能力を性格に還元してしまうと、それを語学の授業のなかで向上・開発することは難しい。語学の授業にコミュニケーションスキル・トレーニングの要素を取り入れようとするのならば、対人関係能力にはトレーニングによって向上させることができるスキルに依存する部分があるということが前提となる。そのようなスキルに注目するのが社会的スキルの考え方である。そこで、今回のアンケート調査では、コミュニケーションスキルの測定方法として社会的スキル尺度を利用した。アンケートの質問項目は、菊池(1988)による成人用社会的スキル尺度(KISS-18)の18項目に、善本がコミュニケーションスキルに関する8項目を追加した26の設問を用意した。

2.2. 外国語学習に対する意識を測る項目

外国語学習に関する項目は、外国語学習に対する得意度、意欲、積極性などを問う項目と、外国語授業の形態としてコミュニケーションに関わる活動(ロールプレイなど)が好きか、またビデオや歌などを取り入れた授業や会話を中心とする授業が好きかどうかを問う項目あわせて20の設問を用意した。

全質問項目を資料1に示す。

2.3. アンケートの対象と実施方法

首都圏の4年制大学20校・短期大学4校・高校3校・フランス語学校1校の計28校64クラスのフランス語担当者に協力を依頼した。アンケートは2002年4月から5月にかけてフランス語の授業時間中に全学生を対象に実施しその場で回収した。(5クラスは持ち帰って記入し次の授業時に回収)

アンケートの有効回答数は1301、回答者の属性は次の通りである。

性別：女性911(70.0%) 男性389(29.9%) 不明1(0.1%)

学校分類：4年制大学1052(80.9%) 短期大学123(9.5%)

高校52(4.0%) フランス語学校74(5.7%)

年齢：平均19.7歳(23歳以下が1208名で92.8%を占めている。)

3. 調査の結果

3.1. 外国語学習に関する項目

外国語学習に関する項目は「そう思う」から「どちらかといえばそう思う」「ど

ちらともいえない」「どちらかといえばそう思わない」「そう思わない」まで、社会的スキルに関する科目は「いつもそうだ」から「だいたいそうだ」「どちらともいえない」「たいていそうでない」「いつもそうでない」まで、それぞれ5~1点で得点化して集計した。したがって、設問ごとの平均得点は5点から1点の範囲で分布し、3点が中央値である。

外国語学習に関する項目(以下L1~L20と略す)の設問ごとの平均点を示したのが図1である。

特に平均点が低いのはL6「外国人とのコミュニケーションは得意なほうだ。」とL11「ロール・プレイング(役割を演じる練習)のような活動が好きだ。」の2間で、どちらも平均得点が3を下回っている。回答の度数分布で見ても、1か2と回答した人がL6では41.6%、L11は38.6%である。すなわち、約4割の学生が、外国人とのコミュニケーションに苦手意識を持ち、授業中のコミュニケーション活動が好きではないと思っている。一方平均得点の高い設問では、L3「外国語の能力は必要だと思う。」L8「外国語を学ぶならば話せるようになりたい。」の2問が飛び抜けて高く、どちらも95%以上の回答者が4か5と答えている。また、L2「現在、外国語を勉強する意欲がある。」も4.3と高い平均点を示している。

この結果から、回答者の外国語に対する平均的な態度を概観すると、外国語は必要だと思っているし、勉強する意欲もある、そして勉強するからには話せるようになりたいと思っている、しかし、実際に外国人とコミュニケーションを取るのには苦手で、コミュニケーション中心の授業もあまり好きではない、という学生像が浮かんでくる。大学の外国語教師は学生のモチベーションの低さを嘆くことが多いが、ここに表れた学生の平均像を見るかぎり、学生たちはやる気がないというよりは、自分ができるようになりたいこと、あるいは自分になりたい自分にどうすれば到達できるかの「道筋」が見えていないのではないだろうか。

3.2. 社会的スキルに関する項目

社会的スキルに関する項目(以下S1~S26略す)の平均得点を図2に示す。平均得点が低くほぼ3.0に近いのは、低い順にS11「相手から批難されたときにも、それをうまく片づけることができますか。」S10「他人が話しているところに、気軽に参加できますか。」S19「間違えることを恐れずに自分の考えを発言できますか。」S7「こわさや恐ろしさを感じたときに、それをうまく処理できますか。」の4間で

ある。

逆に4.0を超える高い平均得点を示しているのは、得点が高い順に、S20「親切にされたときにとっさにお礼が言うことができますか」S23「人の優れた行為に素直に敬意を表せますか」S25「相手の話をじっくり聞くことができますか。」S16「何か失敗したときにすぐに謝ることができますか。」S22「道を尋ねるなど知らない人にうまく質問ができますか。」の5問である。

この結果から学生の社会的スキルの平均的なあり方を想定すると、お礼を言う、誉める、謝るなど自分を譲る方向のスキルは身につけているが、相手に反論する、議論するなど主張性、積極性を必要とするスキルはあまり得意ではないという姿が見えてくる。

3.3. まとめ

この2つの平均像を交差させると、学生の外国語に対する意識と社会的スキルのあり方の間に示唆的な関連性が見えてくるのではないだろうか。すなわち、外国語は話せるようになりたいが、外国人とのコミュニケーションは苦手であり、授業中のコミュニケーション活動を敬遠するというギャップには、相手への同調性は高いが積極性、主張性に乏しいという学生の社会的スキルのあり方がそのまま反映していると思われるのである。外国人とのコミュニケーションあるいは外国語でのコミュニケーションには母語による日常的なコミュニケーション以上に積極性が必要とされる。また、コミュニケーション能力を向上するには、自分から他者へ話しかける能動性・主体性がなければならない。

日本人学生にコミュニケーションのための外国語学習を難しくしているのは、文法や語彙など静的な学習で習得される言語知識を理解し記憶する能力・努力が不足しているためではなく、自らを外国語でのコミュニケーションに開いていくコミュニケーションスキルが身につけていないからだと考えてよいだろう。

4. 因子分析

この両者の関係をアンケートの因子分析によって探ってみよう。

外国語学習に関する項目と社会的スキルの項目をそれぞれ因子分析した結果が、表1と表2である。どちらも、重み付のない最小二乗法を用い、バリマックス回転させた。なお、因子負荷が3.5未満の設問と2つ以上の因子にまたがって3.5以上

の因子負荷を示した設問は除外してある。

4.1. 外国語学習に関する因子

まず、外国語学習に関しては5つの因子が抽出された。第1因子は、L1「中学・高校で外国語は得意科目だった」L6「外国人とのコミュニケーションは得意なほうだ」L15「外国語の授業には積極的に参加するほうだ」等の設問が高い因子負荷を示しているため、＜外国語学習に対する得意意識・積極性の因子＞と名付けることにする。第2因子は、「読解より会話」「文法より会話」「ネイティブの授業」「ロール・プレイング」を好むかどうかであるため、＜コミュニケーションな授業に対する好みの因子＞と名付ける。第3因子は、英語以外の言語・文化に対する興味・意欲に関するものなので、＜多言語への興味・意欲の因子＞と名付ける。第4因子は、「歌やゲーム」「ビデオ」「ペア・ワーク」等を授業に取り入れてほしいという設問に関するものなので＜授業内活動に関する因子＞と名付ける。第5因子は＜外国語の必要性の因子＞と名付ける。

因子ごとの合計得点を設問数に応じて平均化して示したのが図3である。第5因子＜外国語の必要性の因子＞の平均得点が飛び抜けて高く、次いで第3因子＜多言語への興味・意欲の因子＞も非常に得点が高い。それに対して、第1因子＜外国語学習に対する得意意識・積極性の因子＞、第2因子＜コミュニケーションな授業に対する好みの因子＞は、平均得点が低い。この因子分析の結果から見ても、学生たちが外国語に対して必要性を感じ、興味を持っているが得意意識や外国語コミュニケーションへの積極性は低いことがわかる。

4.2. 社会的スキルに関する因子

次に社会的スキルに関しては、6つの因子が抽出された。第1因子は「知らない人と会話が始められる」「話に参加できる」などコミュニケーションを始めるためのスキルと解釈できるので、＜コミュニケーション成立能力の因子＞とする。第2因子は、「謝罪」「お礼」「敬意」「聞く」など相手に譲る行為であるため＜相手中心コミュニケーション能力の因子＞と名付ける。第3因子は、仕事の手順、問題解決、目標設定など＜課題達成能力の因子＞である。第4因子は、和解、恐怖処理、批難対処、異なる考えと協調など＜トラブル処理能力の因子＞である。第5因子は、助ける、なだめるという行為に関するものなので＜援助能力の因子＞と名付ける。第6因子は「グループの中で他の人と違う意見を主張する」「間違えを恐れずに自分

の考えを発言する」「20人ぐらいの人の前で自分の意見を述べる」という相手に譲らずに自己を主張する行為に関わると解釈できるので<自己中心コミュニケーション能力の因子>と名付ける。

各因子の合計得点を設問数に応じて平均化したものが図4である。第2因子<相手中心コミュニケーション能力の因子>が一つだけ突出して平均得点が高く、第4因子<トラブル処理能力の因子>、第1因子<コミュニケーション成立能力の因子>、第6因子<自己中心コミュニケーション能力の因子>がやや得点が低いという結果になった。

4.3. 因子間相関

1301人の回答者全員について、外国語学習に関する項目から抽出された5因子と社会的スキルに関する項目から抽出された6因子のそれぞれの合計得点を求め、相関係数表にまとめたのが表3である。相関係数0.4を基準として高い相関があると認められるのは、外国語学習に関する項目の第1因子<外国語学習に対する得意意識・積極性の因子>に対して、社会的スキルに関する項目の第1因子<コミュニケーション成立能力の因子>(相関係数0.42)と第6因子<自己中心コミュニケーション能力の因子>(同0.39)である。この結果から、外国語に対する得意意識と積極性は、コミュニケーションを成立させるスキルの高さ、および自己中心コミュニケーションのスキルの高さと結びついていると考えられる。

5. まとめ

アンケートの回答から浮かび上がってくる平均的学習者像と、アンケートの回答の背景となる因子の分析から、多くの学生が外国語でのコミュニケーション能力を高めたいという意欲は持っていないながら、苦手意識が強く積極的になれずにいること、そしてそのような苦手意識がコミュニケーションスキルの不足と関係していることが明らかになった。とくにコミュニケーションを成立させるスキルと自己中心コミュニケーションのスキルの低さが、外国語によるコミュニケーションに対する苦手意識を生み出していると予想されるが、両者の因果関係を明確にするためにはさらに分析が必要である。そうした分析に基づいて、コミュニケーションスキルを向上させるトレーニングプログラムを外国語学習のなかに取り入れていくことが今後の課題となるだろう。

本稿はコミュニケーション能力の養成を目的とする外国語学習に社会的スキルの視点を取り入れる可能性を紹介するものであり、アンケート結果の概略を述べるにとどまった。アンケートのより詳細な分析と考察は稿をあらためて発表する予定である。
(横浜女子短期大学)

追記 :1300を超える回答者の貴重なデータを与えることができましたのは、Péka参加者のみなさんのご協力のおかげです。ここにあらためて感謝申し上げます。

参考文献

菊池章夫『また/思いやりを科学する 向社会的行動の心理とスキル』1998年、川島書店

資料1

外国語学習と社会的スキルに関するアンケート

外国語学習に関する項目

- 1 中学・高校で外国語は得意科目だった(である)。
- 2 現在、外国語を勉強する意欲がある。
- 3 外国語の能力は必要だと思う。
- 4 外国語を勉強する明確な目的がある。
- 5 英語以外の外国語も勉強したい。
- 6 外国人とのコミュニケーションは得意なほうだ。
- 7 英語圏以外の外国の文化にも興味がある。
- 8 外国語を学ぶならば話せるようになりたい。
- 9 ネイティブの先生の授業の方が好きだ。
- 10 読解よりも会話中心の授業の方が好きだ。
- 11 ロール・プレイング(役割を演じる練習)のような活動が好きだ。
- 12 大学ではいろいろな外国語を学べる機会があるほうがよい。
- 13 ペア・ワークやグループ・ワークを授業に取り入れてほしい。
- 14 文法よりも会話を習いたい。
- 15 外国語の授業には積極的に参加するほうだ。
- 16 なるべく日本語を使わない授業の方が好きだ。
- 17 教室で実際に外国語を使う活動が多い授業が好きだ。

- 18 ビデオなど視聴覚教材を取り入れてほしい。
- 19 発音をしっかり練習する授業の方が好きだ。
- 20 外国語の歌やゲームを授業に取り入れてほしい。

社会的スキルに関する項目

- 1 他人と話していて、あまり会話が途切れないほうですか。
- 2 他人にやってもらいたいことを、うまく指示することができますか。
- 3 他人を助けることを、上手にやれますか。
- 4 相手が怒っているときに、うまくなだめることができますか。
- 5 知らない人でも、すぐに会話が始められますか。
- 6 まわりの人たちとの間でトラブルが起きても、それを上手に処理できますか。
- 7 こわさや恐ろしさを感じたときに、それをうまく処理できますか。
- 8 気まずいことがあった相手と、上手に和解できますか。
- 9 仕事をするとき、何をどうやったらよいか決められますか。
- 10 他人が話しているところに、気軽に参加できますか。
- 11 相手から批難されたときにも、それをうまく片づけることができますか。
- 12 仕事の上で、どこに問題があるのかすぐに見つけることができますか。
- 13 自分の感情や気持ちを、素直に表現できますか。
- 14 あちこちから矛盾した話が伝わってきても、うまく処理できますか。
- 15 初対面の人に、自己紹介が上手にできますか。
- 16 何か失敗したときに、すぐに謝ることができますか。
- 17 まわりの人たちが自分とは違った考えを持っていてもうまくやっていけますか。
- 18 仕事の目標を立てるのに、あまり困難を感じないほうですか。
- 19 間違えることを恐れずに自分の考えを発言できますか。
- 20 親切にされたときにとっさにお礼を言うことができますか。
- 21 20人ぐらいの人の前で自分の意見を述べることができますか。
- 22 道を尋ねるなど知らない人にうまく質問ができますか。
- 23 人の優れた行為に素直に敬意を表せますか。
- 24 困っているときにうまく助けを求められますか。
- 25 相手の話をじっくり聞くことができますか。
- 26 グループの中で他の人と違う意見を主張できますか。

図 1

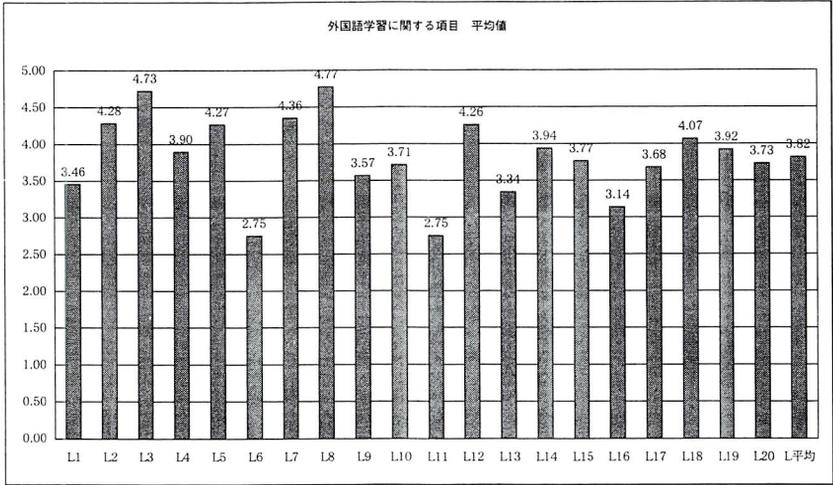


図 2

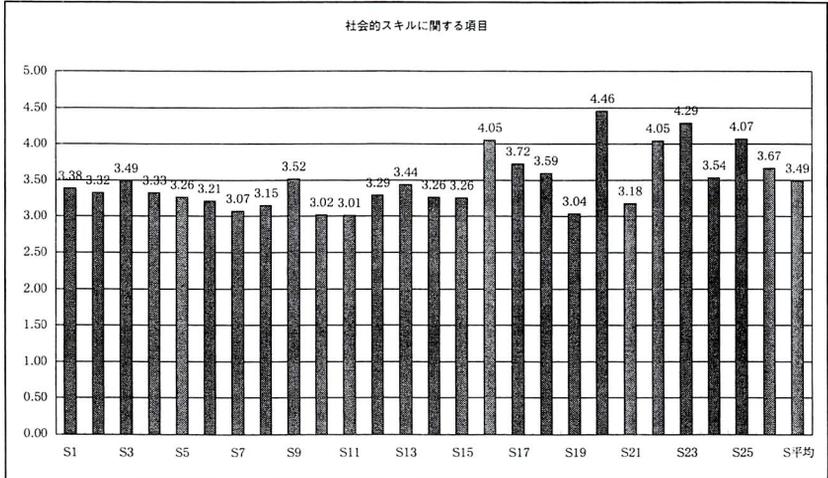


図3

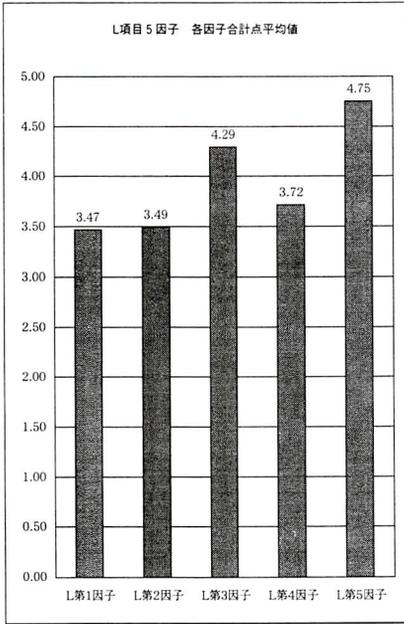


図4

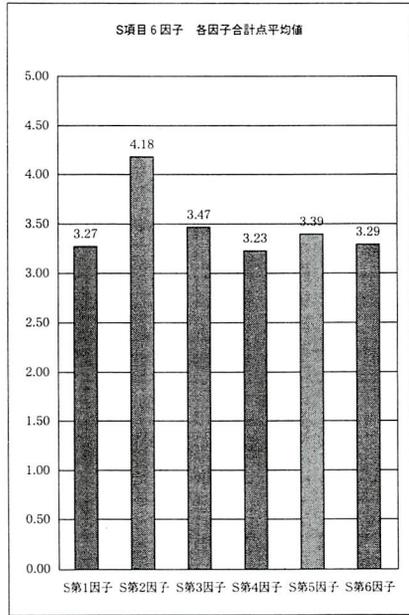


表1

L項目因子分析結果	因子				
	1	2	3	4	5
L15授業積極の参加	0.599	0.195	0.245	0.138	0.160
L6外国人CM得意	0.547	0.206	0.164	0.047	-0.023
L4目的あり	0.511	0.035	0.321	0.077	0.347
L1中高得意	0.480	-0.030	0.021	-0.014	0.121
L10読解より会話授業	0.150	0.816	0.108	0.184	0.140
L14文法より会話	-0.040	0.667	0.091	0.235	0.222
L9ネイティブ授業	0.319	0.528	0.025	0.125	0.126
L11ロールプレイ好き	0.266	0.383	0.160	0.340	-0.196
L5英以外も勉強	0.152	0.077	0.844	0.094	0.089
L12多言語学ぶ機会	0.160	0.132	0.578	0.150	0.119
L7英以外文化興味	0.211	0.073	0.510	0.053	0.168
L20歌ゲーム取り入れ	0.051	0.177	0.025	0.747	0.077
L18視聴覚教材取入れ	-0.011	0.099	0.075	0.459	0.129
L13ペア・ワーク	0.223	0.339	0.158	0.388	-0.074
L3外国語必要	0.149	0.118	0.147	0.140	0.501
L8話せるようになりたい	0.203	0.236	0.310	0.109	0.496

因子抽出法: 重みなし最小二乗法
 回転法: Kaiser の正規化を伴わないバリマックス法

表 2

S項目因子分析結果	因子					
	1	2	3	4	5	6
S5知らない人と会話	0.673	0.153	0.020	0.150	0.172	0.140
S10話に参加	0.633	0.119	0.195	0.285	0.088	0.124
S15自己紹介	0.615	0.194	0.130	0.224	0.099	0.208
S1会話途切れない	0.608	0.035	0.072	0.064	0.253	0.058
S13感情表現	0.509	0.185	0.178	0.156	0.055	0.202
S16失敗謝罪	0.154	0.645	0.032	0.168	0.054	-0.058
S20とっさにお礼	0.161	0.641	0.117	0.000	0.042	0.063
S23素直に敬意	0.142	0.574	0.064	0.083	0.114	0.143
S25話じっくり聞く	-0.067	0.444	0.092	0.126	0.183	0.126
S22道を尋ねる	0.308	0.388	0.165	0.010	0.188	0.234
S9仕事の手順	0.177	0.066	0.729	0.124	0.143	0.128
S12問題発見	0.093	0.100	0.626	0.225	0.157	0.159
S18目標設定	0.094	0.221	0.448	0.158	0.020	0.196
S8上手に和解	0.241	0.152	0.100	0.550	0.125	-0.005
S7恐怖処理	0.127	0.058	0.257	0.531	0.197	0.138
S11批難処理	0.241	0.090	0.305	0.507	0.089	0.202
S17異なる考えと協調	0.084	0.331	0.087	0.370	0.003	0.246
S3他人助け上手	0.260	0.208	0.215	0.099	0.593	0.093
S4うまくくだめる	0.221	0.224	0.089	0.204	0.584	-0.006
S26自分の意見主張	0.212	0.162	0.226	0.135	0.103	0.563
S19自分の考え発言	0.312	0.105	0.314	0.219	0.000	0.530
S21人前で意見	0.327	0.154	0.230	0.129	0.107	0.482
因子抽出法: 重みなし最小二乗法						
回転法: Kaiser の正規化を伴わないハリマックス法						

表 3

因子間相関係数	社会的スキル 6 因子	コミュニケーション 成立能力	相手中心コミュニケーション能力	課題達成能力	トラブル処理能力	援助能力	自己中心コミュニケーション能力
		S1+S5+S10+S13+S15	S16+S20+S22+S23+S25	S9+S12+S18	S7+S8+S11+S17	S3+S4	S19+S21+S26
外国語学習に対する意識 5 因子		S第1因子	S第2因子	S第3因子	S第4因子	S第5因子	S第6因子
得意意識・積極性	L1+L4+L6+L15	L第1因子	0.42	0.30	0.32	0.29	0.39
コミュニケーション的な授業への好み	L9+L10+L11+L14	L第2因子	0.27	0.18	0.10	0.16	0.13
多言語への興味・意欲	L5+L7+L12	L第3因子	0.17	0.22	0.18	0.19	0.06
授業内活動	L13+L18+L20	L第4因子	0.22	0.18	0.13	0.16	0.18
必要性	L3+L8	L第5因子	0.17	0.22	0.10	0.14	0.12

2002年夏期研修報告:Besançon (CLA)

本 間 真由美

I: 現地へ

2002年の夏、幸運にも教師としての実践経験もない私に、教員のためのフランス語教育研修に参加をする機会が与えられた。毎年夏に行われているブザンソンのCLAにおける研修で、私が参加させていただいたのは後半日程の8月5日から8月30日である。具体的な情報を得るのに手間取り、あわてて現地入りしたのを象徴するかのよう、自分にとって何が必要であるのか具体的な授業との関連をもったイメージも持たずに現地入りしてしまったという反省点がある。だが、自分の中には、この機会に習得しうる情報、メソッド、授業展開方法、そして教鞭を取ることを希望している中高生にフランス語を「楽しみながら学ばせる」仕掛けを授業内に組み込む方法を自分なりに習得すること、そして自分自身のフランス語運用能力の改善といった目的意識があった。

この研修には、70強のモジュール(以下M)が設置されており、それを前後期(実質7日+8日)に分けて、研修生が自らの興味関心に基き、通算で7M(1M=12時間)を受講する(つまり一日3~4M)。当然、全てを紹介することはできないので、ここでは私自身が受講したなかで興味深かったモジュールの内容を紹介する。

II : Jeux et activités, une façon originale d'enseigner le français aux jeunes de 12 à 18 ans par Frédéric VERMEERSCH

初日の開口一番、VERMEERSCH氏が提示した質問は「このグループの中でルールとして決めることが重要だと思われるものは何か」「この授業に期待すること、満足するために自分がすることは何か」であった。ルールの例として「手をあげて発言すること」などを挙げられても、ゲームアクティビティについてのモジュールとして参加していた研修生には何のことかわからず、一部では抗議が出るほどであった。だがこれは、中高生を対象にした授業展開を目的としていることを考慮すれば、ある意味では意義深い質問である。つまり受身になりがちな子どもたちを積極的に授業に参加させるように、彼ら自身に当該授業におけるルールや自分がすることを最初に決定させるのである。これにより、自分達で決定し

たことを守らせ、中弛みしがちな子どもたちを継続的に引き締めるという効果が期待できる。これは語学教育にとどまらない教育実践の仕掛けといえる。

紹介されたアクティビティは、文法、フランス文化、語彙、ロールプレイ、状況設定上の会話表現、lectureなどの定着や利用を目的としたものだった。どれも提示された一定の表現を選択的に利用し、口頭表現に繋げていくというアクティビティの王道から離れることはなく、紹介されたゲームではお手製の絵やフレーズの入ったカードを利用したものが多かった。

一番利用しやすいと感じたものには lecture に関するものがある。普通、授業において音読すると、聴く側の集中力が散漫になることが多い。だが、このゲームは全員に集中することを要求する。【音読者が予告なく適当に音読をやめる→黙読者は終わったところを指差す。】これだけなのだが、黙読のために目で文章を追っているつもりでも、指差せない者は参加者の中にもいた。このゲームは、続きを別の者に読ませるようにも展開もできる。またこの理論を利用したともいえる地図を用いたゲームも紹介された。各人に場所と配置(前後左右)が記載してあるカード(例えば:~l'hôpital. A gauche de l'hôpital, il y a ~)を配布する。そしてスタート地点のカードを持っている者が«(配置)+il y a~»までを言い、その場所のカードを持っている別の者がその場所«l'hôpital»を読み、「A gauche de l'hôpital, il y a»を言って続けていくものである。文章の切り方の違いで単なる前後左右の表現がゲームの要素を強く持ち得る例である。単調になりがちな lecture などの活動に強弱を与えるにはよいヒントとなった。

この講座を通じて感じたのは、講師の行動の大きさ、可笑しき、そして評価への真摯な態度の影響力である。ユーモラスに振舞うことで、研修生に楽しませる工夫がされていただけでなく、モジュールの最後には研修生の当該モジュールに対する満足度や評価を、図式的に黒板記入の方法で示させた。アクティビティは、とかくやりっぱなしになりがちである。評価させることや反復性を持たせることで、一時的な「楽しみ」に陥らないようにする必要性を示していたのではないか。

III : Lire et faire lire par Danielle AUBY

ここでは読書についての考察や、詩人を招いての議論、また受講生が作詩した詩の朗読など、「読み」について様々な角度からの分析が行われていた。つまり文

法や語彙の習得といったいわゆる「外国語教育」に直接的に関与するというよりは、フランス語のテキストやフランス文学をいかに読ませ、味わわせるかを議論し、近年の文学離れに対処する方法を模索することが最終的な目的であったといえる。その意味では言語教育の次の段階、つまり文学教育に主眼がおかれて議論されていたというべきだろう。文学を専攻としない自分にとっては初めて与えられる情報が多く、未だ消化しきれていない感があるが、私にとって収穫であったのは、毎回紹介される本の情報だった。特に Jean Tardieu の «L'accent grave et l'accent aigu» Poésie Gallimard, 2000 は、私にとっては衝撃であった。紹介された引用文は、類似動詞の活用をベースとした詩であり、一見平易な文章に見える。だが改めて考察すると、このテキストは、内容を真に理解したときに文学としての価値を理解し得るという「一見」平易な文章であった。表現や文法が平易であっても「文学」的なテキストは存在するというを示されたのではないか。確かに、日本の FLE の現場では文法や単語が平易であるがゆえに内容理解の面で扱いにくいとの批判もあるだろう。だが詩や文章そのものの中身をいかに理解するかというよりは、それを後の段階として課題提示しておき、初・中級レベルでは、このテキストを活用に慣れさせる目的において、暗唱やパターンプラクティスを行うという展開例も不可能ではないと考える。

一般的には、外国語教育の最終的な目的は何か、それを暗に問われていたようにも今は思える。ビジネスなのか、教養なのか、視点の相対化なのか、そして文学はそのためにどんな役割を果たすのか。決して安易には答えられない問題であるが、作品を分かち合う読書という楽しみを、外国語教育の中においても常に意識するように、また読書への道筋を外国語教育からでも与えることができるというメッセージが根底にあったのではないか。

IV : 音と身体

他に自身が受講したものには次のようなものもある。

La méthodologie de la correction phonétique de A à Z par Paul MICHEL

Les chansons francophones par Jean-Pierre BERUBE など。

共に増田、野口 (1) によってすでにその詳細は紹介されており、2002 年も同様の内容であったので、特にここで詳細については触れないが、フォネティックでは

イントネーションやリズムで本来の音に近づけるという発想が興味深かった。また外国語の聞き取りと発声という行為は、表現は悪いが「聴覚障害者になることだ」として、そして障害者である以上、正しい音を発音することには困難が伴うが、「近い音」にすることはできるという理論が新鮮であった。シャンソンに関しては、言葉を身体を使って表現することが多かった。ジェスチャーゲームで動詞を当てさせたり、また手で表現することは、確かに容易ではないが、言葉と身体との関係をより密接に捕らえるきっかけになった。

V：授業実践へ

改めて振り返ってみると、自分が必要とする情報と今回得た情報が必ずしも一致おらず、モジュールの選択が失敗していたともいえる。だが、授業で使用できるだろう「楽しませる」仕掛けは、数多く習得できた。あとは、いかにそれを、環境や相手に合わせたアレンジを自分なりに加えた上で、授業実践において利用するのが問題である。今回の研修の参加にあたり、より明確になったのは自分の未経験さが呈する、「学習者」的な色合いの強さであり、またそのために漠然とした目的を設定できなかったことで、これは反省点として残った。

一方で自分の期待以上の収穫として、フランスで行われた研修のメリットがある。それは世界の教員やその卵が集っていたということだ。中学高校で外国語教諭に求められるのは、国際理解教育への橋渡しである。「総合的な学習の時間」が設置され、国際化への教育が求められる現在の学校教育課程において、外国語教諭が国際的に広い視野を持つことは重要である。英語であると英語圏、フランス語であるとフランス語圏にその興味は限定されがちであるが、フランスという場集った教員たちを通じて、そうした言語圏に限定されない国の人々と友人知人になれたことは、私自身の世界観を変えるには充分であった。またここで得た人脈は、今後貴重な財産になることに疑いはない。

以上のような意味でも、この研修に参加するチャンスをいただけたことに深く感謝しつつ、今後はどこかでこの経験を生かしていきたい。

(日本工業大学付属東京工業高等学校)

- (1) 増田晴美「フランス語の授業を支えるパースペクティブを求めて」、野口恵子「夏期フランス研修報告:2001年」共に Etudes didactiques du FLE au Japon, 2002

【投稿論文】

日本人学習者のフランス語鼻母音の長さの知覚

竹内京子

La perception de la durée des voyelles nasales chez les apprenants japonais.

Il est incontestable que la durée de chaque son tient un rôle important dans la perception de la syllabe française. Afin de savoir les raisons de la différence dans la stratégie de syllabation chez les débutants japonais et d'éclairer leur image de la syllabe, nous avons tenté de mesurer la durée des voyelles nasales françaises dans plusieurs contextes et d'analyser le résultat en tenant compte de celui de Takeuchi(2002) qui montre la tendance de la syllabation chez les Japonais.

1. はじめに

外国語学習において、その言語の音を母語話者と同じように聴き、それを再現できる能力は非常に重要であることに異論を唱える者はいないだろう。フランス語学習においても、母語話者と同じようにリズムを感じる事が大切であり、そのためには、同じ音に対する「長さ」の感覚も同じである必要があると思われる。一般に、フランス語は音節リズム、日本語はモーラリズムであると言われているが、「長さ」の感覚はリズムや音節の知覚にも大いに関与するのではないかと予測される。

日本語に存在しない音素のため日本人学習者に難しいとされるフランス語鼻母音の知覚においても、このリズム体系の違いは影響があるのではないかと、特に1音節の鼻母音単音を日本語の「母音+ン」に置き換えてしまい、その影響で2音節に聴いているのではないかと現場の教師間では言われている。先行研究によると、フランス語未修者はフランス語鼻母音のカタカナ表記において、カタカナによるみせかけの音節数は実際の音節より増えていた(竹内2000)が、単語の音節数が少ない場合、特に単音では大半の初級学習者が正確に1音

節に聴いている（竹内 2002）ことが示されている。しかしながら、母語話者と「同じ 1 音節のイメージ」を持ち、同じように聴いているかという点は未だ説明されていない。

音節のイメージを構成する要因としては様々なものが考えられる。また、人間が感じる「長さ」の感覚は、「物理的長さ」と必ずしも一致するとは限らないが、重要な役割を果たしていることは確かであろう。それゆえ、本論文では、「物理的長さ」という点に焦点をあてて調べることにした。具体的には、以下の 4 つの実験を行うことにした。

- ① 複数母語話者による 3 鼻母音間の長さの比較と日本人学習者の知覚特徴
- ② 鼻母音を含む音節の単語内の位置がその音節の長さに与える影響
- ③ 会話文の教材テープにおける鼻母音の長さ
- ④ 複数話者による同一短文における個人差

2. 先行研究

先行研究（竹内 2002）では、フランス語学習歴 2 ヶ月の日本人学習者は、フランス語鼻母音単音をほぼ正確に 1 音節と聴いており、2 音節の単語までの知覚音節数は、母語話者のものと変わらない数値が出た。ただし、3 音節以上になると音節数の判断は難しくなり、綴りが加わるとより困難度が増すことが観察された。また、音節数増加には、最終音節の最終子音の影響が大きいのではないかと予測される結果が出た。本論文では、実験 1、実験 2 において、この先行研究と同じコーパスを用い、知覚された音節数とその物理的長さの関連を調べていく。

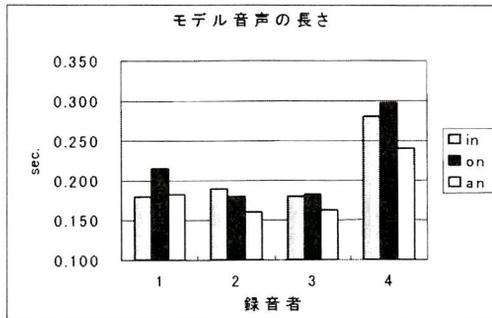
Bartkova et al.(1987)の結果によると鼻母音の長さは対応する口腔母音と比較すると 2 倍には至らないが、やや長いことが示されている。実験 3、4 では、学習者向けの教材において同様の結果が見られるかどうかを観察する。

3. 実験 1

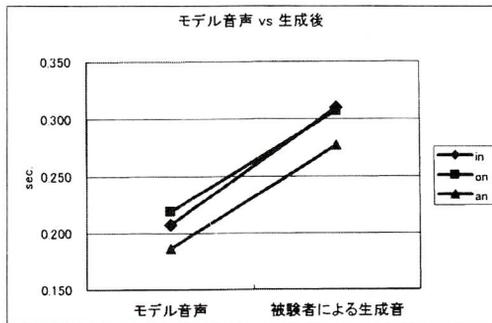
3. 1. 実験方法

被験者 東京近郊在住のフランス語学習歴 2 ヶ月の大学生 11 名。彼らは、週 5 コマのフランス語の授業を受けている。

手続き フランス人母語話者（男性2名、女性2名）によるフランス語3鼻母音[ɛ̃] [ô] [ɑ̃]単音のモデル音声を、2回ずつヘッドホンからランダムに聞き（4名*3音*2回=合計24回）、それぞれの音の直後に同じ音を繰り返させ、DATに録音した。実験場所は、防音スタジオを使用した。録音後、音声編集ソフトでwaveファイルに変換し、発音された各音の長さを測定した。モデルの音声も同じように長さを測定した。



グラフ1 モデル音声の長さ (単位: sec.)



グラフ2 被験者による生成音との比較 (単位: sec.)

3. 2. 実験結果

モデル音声の長さをグラフ1に示した。各話者ともほとんどの場合、[ô]、[ɛ̃]、[ɑ̃]の順番に短くなっていることが分かる。特に[ɑ̃]は他の2音と比較して明らかに短いことが分かる。また、モデル音声の長さの平均と被験者の生成した音声の長さの平均を比較したものがグラフ2である。被験者による生成音

の方がモデル音声より、[ɛ̃] は 0.103sec.、[ō] は 0.088sec.、[ā̃] は 0.091sec. 長くなっている。モデルと同じ長さにはならなかったが、モデル音声の長さの違いにはほぼ比例するように長さが決まっていることから、モデル音声の長さを意識していることが分かる。

3. 3. 考察

この実験の母語話者においては、同じ鼻母音間でも音によって物理的長さに差があるということが示された。また、この差は母語話者でなくても感じることができる長さであることが確認された。モデル音声との長さの差の理由は、被験者が音色を同じにすることに気を取られていた可能性も高く、今回の実験では明らかにすることができなかった。今後の課題であろう。先行研究（竹内 2002）においては、初級者は鼻母音単音を 1 音節に聴くことが多かったが、3 音中僅かに [ō]、[ā̃] の音節数が多く知覚されている。以上のことから初級者は物理的長さをそのまま感じる面もあると同時に、感じた長さ情報だけで音節を決定しているわけではないということが考えられる。

4. 実験 2

4. 1. 実験方法

手続き 菊地歌子著『フランス語発音教本』付属カセットより、フランス人母語話者（男性 1 名）による以下の鼻母音 [ɛ̃] [ō] [ā̃] を含む単語を、音声編集ソフトを使用し wave ファイルに変換し、分節ラベリングをし、各音、各音節、各単語の長さを測定した。

実験に使用した単語（語末の ə は、録音の際に出ていたものである）

括弧内は音節数

1. cinq [sɛ̃:k](1), 2. quinze [kɛ̃:zə](2), 3. vingt[vɛ̃](1),
4. vingt-cinq [vɛ̃tsɛ̃:k](2), 5. cent [sɑ̃](1), 6. trente [tʁɑ̃:t](1),
7. quarante [kaʁɑ̃:t](2), 8. soixante [swasɑ̃:t](2), 9. onze [ɔ̃:zə](2),
10. million [miljo](2), 11. second [səgɔ̃](2), 12. cinquante [sɛ̃kɑ̃:tə](3),
13. cinq cents [sɛ̃sɑ̃](2), 14. quinze cents [kɛ̃zəsɑ̃](3),

- 15.cent cinq [sāsē:k](2), 16.cent quinze [sākē:zə](3),
17.cent vingt [sāvē](2), 18.trente-cinq [tʁātsē:k](2),
19.quarante-cinq [kaʁātse:k](3), 20.cinq million [sēmiljō](3),
21.quatre-vingt-onze [katʁəvɛ̃d:zə](5)

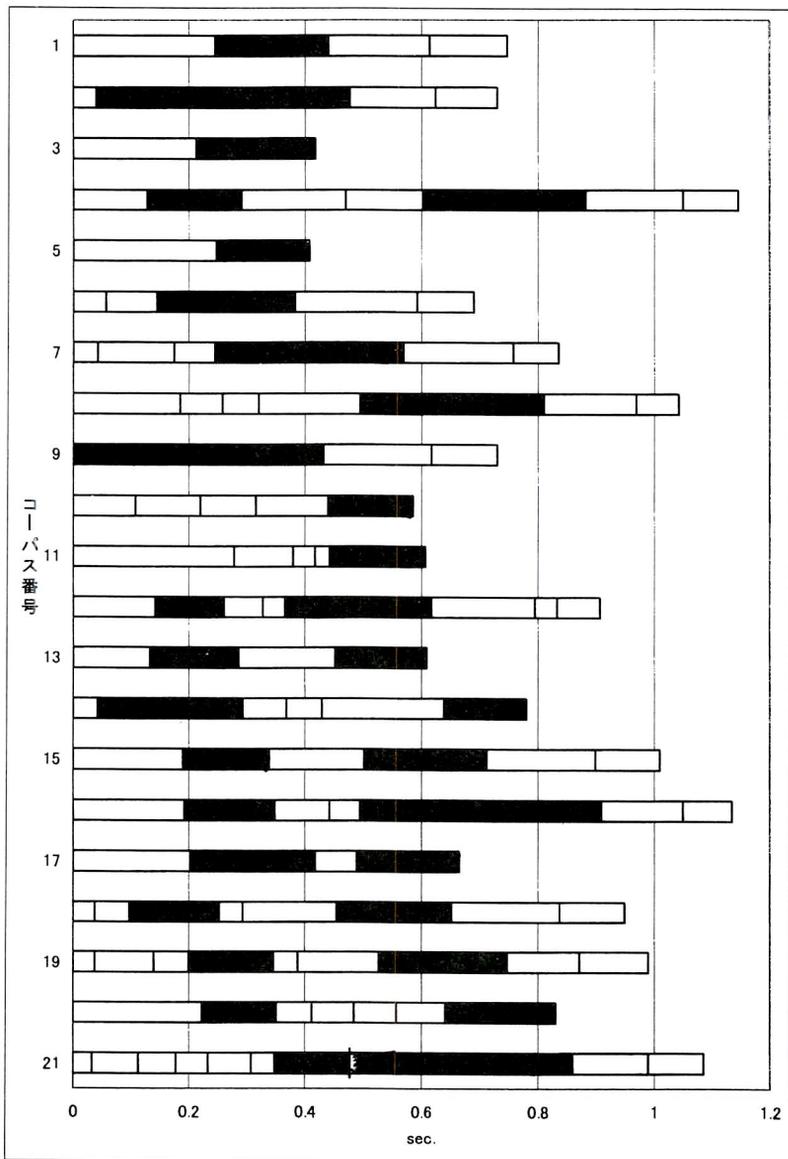
4. 2. 実験結果

グラフ3が各音の長さを示したものである。鼻母音の位置が黒く塗ってある。各単語の長さ、また各音節の長さに非常に差があることがわかる。また、語末、つまりアクセントのある位置で「鼻母音+子音」がある場合の鼻母音の長さが非常に長くなり、「子音+鼻母音」が語末の場合にはあまり伸長していない。「鼻母音+子音+e」の環境でも「鼻母音+子音」と同様の結果となっている。語末の [zə]の直前の鼻母音(2, 9, 16, 21)が語末の [tə]の直前の鼻母音や他の「鼻母音+子音」で終わる環境の鼻母音と比較しても非常に伸びている。また、グラフ4、グラフ5を見ると、通常、vingt や centなどを単独で発音した時のほうが、複合語になった時に比べて各音節は長くなっている場合が多い。また、単独の場合は子音の伸長が鼻母音の伸長より著しい。

4. 3. 考察

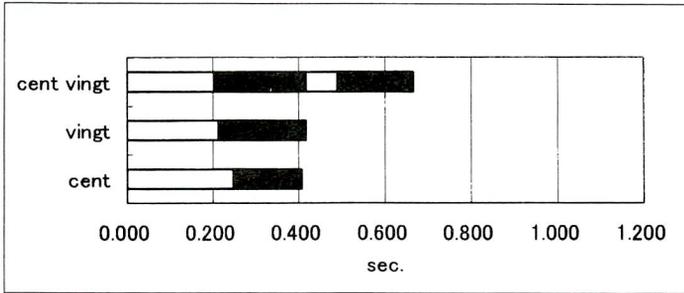
先行研究で行った、日本人学習者の同一コーパスにおける知覚音節数を比較すると、特に1、2音節の単語においては、単語全体の物理的長さが比較的長い単語は、正解の音節数より多い音節数を回答しており、比較的短い単語は少なく答えていることが分かる。単語長が判断基準の全てではないにしろ、ある程度、「1音節の長さの決まったイメージ」を持ち、それによって単語が物理的に長い場合は、実際の音節数より多く数えていることが推測される。

語末の [zə]の直前の鼻母音が他の環境と比較して非常に伸びている理由としては、アクセントが[zə]に置かれないので前の鼻母音にアクセントが置かれ長くなっている可能性と、[z]という音の影響で直前の鼻母音が長くなっている可能性が考えられる。また逆に鼻母音にアクセントが置かれた場合は多少短くなっていることもありえる。次回の実験では、このあいまいさがなくなるようにコーパスを考えるようにしたいと思う。

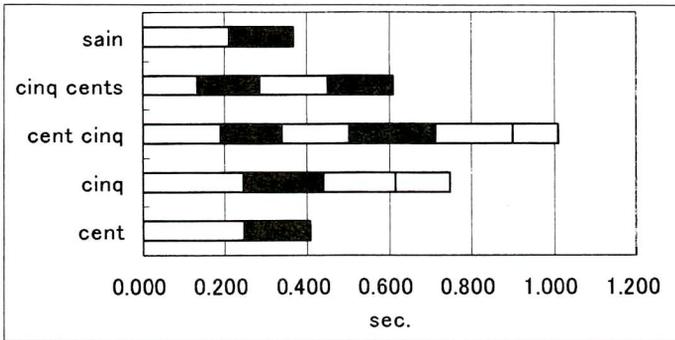


グラフ 3

破裂音は閉鎖部とそれ以降を分けてラベリングしてある



グラフ 4



グラフ 5

5. 実験 3

5. 1. 実験方法

手続き 日本人のフランス語教育でよく使用されている初級教科書の付属テープを wave ファイルにし、音声分析ソフト wavesurfer v.1.4 で音声波形とソナグラムを見て分節ラベリングし、各音の長さ、音節の長さを測定した。さらに、各音節の環境をポーズで区切られた部分を 1 単位とし、その先頭、中、最後、単独の音節の 4 種類に分類し、集計した。

使用した教科書のテープ

- ・ A la découverte ! T.Nakai, N.Kawakatsu, K.Nakamura, S.Suzuki 1944, 第三書房,

Leçon 1-3. (以下 ALD と略す)

各課の Expressions 1, 2 (短い会話表現を学習するページ) と Scène (短い劇のページ) を話者別 (男女各 1 名) に分析。

男性話者 (M) 215 音節 (平均 0.240 sec.)、482 音

女性話者 (F) 222 音節 (平均 0.239 sec.)、486 音

・ Coup de Cœur H.Takahashi, S.Giunta, C.Pitois 1996, 第三書房, Séquence 1-3. (以下 CDC と略す)

会話の部分のみを話者別 (男性 2 名、女性 5 名) に分け、分析。

男性話者 1 (M 1) 59 音節 (平均 0.191 sec.)、132 音

男性話者 2 (M 2) 93 音節 (平均 0.182 sec.)、190 音

女性話者 1 (F 1) 42 音節 (平均 0.257 sec.)、100 音

女性話者 2 (F 2) 50 音節 (平均 0.195 sec.)、104 音

女性話者 3 (F 3) 24 音節 (平均 0.219 sec.)、60 音

女性話者 4 (F 4) 10 音節 (平均 0.205 sec.)、20 音

女性話者 5 (F 5) 45 音節 (平均 0.190 sec.)、100 音

教科書付属テープの音声の特徴

発話者は、全員日本在住のフランス語母語話者。ほぼ全員が日本でフランス語教師をしている。発話速度は、自然な速さよりやや遅めである。初めて聞く学習者が無理なくリピートできる速さである。それゆえ、多少不自然なところもあるが、教室で教師のモデルに合わせて練習する場合とほぼ同じ速度といえる。

鼻母音の出現率

鼻母音の出現頻度は、先行研究によると、通常の文脈では平均 [œ] は 7 %、[ɛ̃] は 15.9 %、[õ] は 29.6 %、[ã] は 47.4 % であるが、今回分析を行ったテキストにおいては、ALD では [œ] は 11.6 %、[ɛ̃] は 5.8 %、[õ] は 44.2 %、[ã] は 38.4 %、CDC では [œ] は 26.1 %、[ɛ̃] は 13.0 %、[õ] は 28.3 %、[ã] は 32.6 % であり、初級教科書の特徴である [œ] の出現率が非常に高い。

5. 2. 実験結果

	単独	先頭	中	最後
ɑ̃ M	0.206			
F				
ē M	0.208		0.191	
F			0.224	
ō M	0.208	0.095	0.134	0.223
F	0.197	0.105	0.196	0.310
ā M		0.161	0.138	0.209
F		0.129	0.156	0.151

表1 ALD母音長さ(単位:sec.)

	単独	先頭	中	最後
œ M				
F				
c M	0.125	0.120	0.086	0.146
F		0.082	0.102	0.181
e M	0.100	0.083	0.113	
F	0.093	0.088	0.184	
ɔ M	0.078	0.123		
F	0.072	0.117	0.178	
o M	0.108	0.128	0.228	
F	0.090	0.109		
a M	0.100	0.093	0.090	0.228
F		0.122	0.102	0.182
ɑ M		0.115	0.108	
F		0.142	0.137	

表2 ALD母音長さ(単位:sec.)

	単独	先頭	中	最後
ɑ̃ M1		0.128	0.093	
M2		0.148	0.071	
F1	0.169		0.079	
F2			0.055	
F3				
F4				
F5		0.111		
ē M1			0.110	
M2			0.069	
F1	0.150			
F2		0.220	0.087	
F3				
F4				
F5				
ō M1		0.053		
M2	0.198		0.072	
F1				
F2			0.104	0.150
F3		0.132	0.050	
F4			0.067	
F5	0.125		0.129	
ā M1			0.088	
M2		0.101	0.290	
F1		0.205	0.199	
F2			0.148	
F3			0.103	
F4		0.116	0.136	
F5			0.145	

表3 CDC鼻母音長さ(単位:sec.)

	単独	先頭	中	最後
œ M1				
M2				
F1				
F2				
F3				
F4				
F5				
c M1		0.052	0.108	0.095

M2	0.129	0.057	0.063	0.163
F1	0.133	0.077	0.055	0.148

F2	0.063	0.124		
F3	0.061			
F4		0.050		
F5	0.060	0.075	0.113	

e M1	0.067	0.072	0.138	
M2	0.111	0.069	0.275	
F1	0.059	0.130		
F2	0.160	0.072		
F3	0.068	0.075	0.210	
F4				
F5	0.080	0.111		

ɔ M1		0.105		
M2	0.097	0.054		
F1			0.178	
F2		0.070	0.073	

F3				
F4				
F5		0.060		
o M1	0.080	0.089		

M2		0.080	0.141	
F1				
F2	0.083		0.145	
F3		0.090		
F4				

F5			0.116	
a M1		0.080	0.206	
M2	0.063	0.061	0.138	
F1	0.203	0.179	0.083	0.172

F2	0.055	0.078	0.135	
F3	0.072	0.095	0.125	
F4	0.241	0.044	0.200	
F5	0.065	0.074	0.128	

ɑ M1				
M2		0.060		
F1		0.080		

F2				
F3				
F4				
F5				

表4 CDC母音長さ(単位:sec.)

	単独	先頭	中	最後
ɑ̃ M	0.206			
F				
ē M	0.493		0.248	
F			0.318	
ō M	0.340	0.080	0.240	0.370
F	0.295	0.120	0.298	0.446
ā M		0.161	0.244	0.313
F		0.129	0.267	0.307

表5 ALD音節長さ(単位:sec.)

	単独	先頭	中	最後
œ M				
F				
c M	0.219	0.285	0.205	0.281
F		0.173	0.235	0.323
e M	0.106	0.143	0.240	
F	0.133	0.172	0.343	
ɔ M	0.149	0.222		
F	0.072	0.178	0.538	
o M	0.108	0.190	0.292	
F	0.090	0.109		
a M	0.280	0.162	0.167	0.476
F		0.177	0.224	0.405
ɑ M			0.221	
F				

表6 ALD音節長さ(単位:sec.)

表1と表2がALDの分節ラベリングによる鼻母音と対応する口腔母音の長さの測定結果、表3と表4がCDCの測定結果である。同じ話者内で、各鼻母音に対応する口腔母音と比較した。全体的に見ると、鼻母音が長いことが多いが、すべての場合ではなく、短い場合もある。

表5と表6がALDの音節の長さの測定結果である。鼻母音のある音節の方が長いことが多いが、明らかな差は見られなかった。それよりも、音節出現環境による差の方が、鼻母音、対応する口腔母音ともに著しく、最高では4倍以上の差となっている。

5. 3. 考察

数値上は、鼻母音が対応する口腔母音よりも多少長い場合が多かったが、同じ環境で口腔母音の2倍に伸長することはほとんどなかった。逆にやや短い場合もあった。長さに関しては、口腔母音と鼻母音の違いによる長さの変化よりも、出現環境による影響が大きいことが観察された。つまり、同じ鼻母音でも非常に短い場合と、長い場合があり、その差は最高で3倍にもなる。特にポーズの直前で長さが長い。学習者の鼻母音の知覚を考える際には、環境による違いが非常に重要であることが確かめられた。

6. 実験4

6. 1. 実験方法

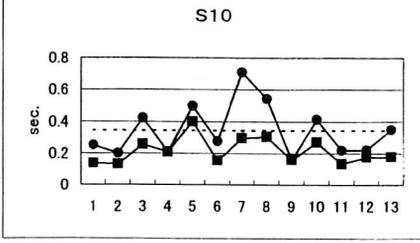
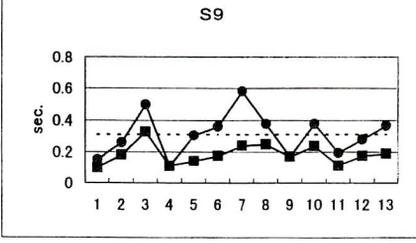
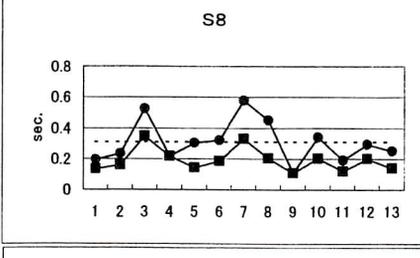
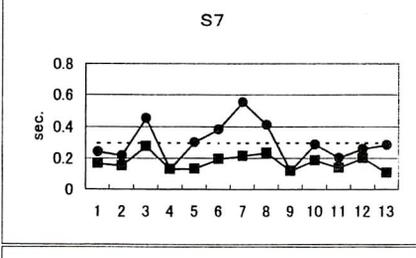
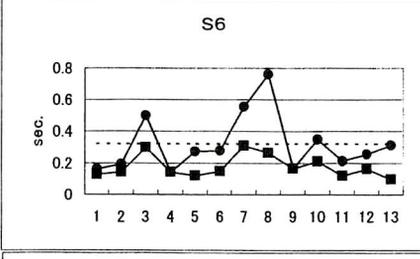
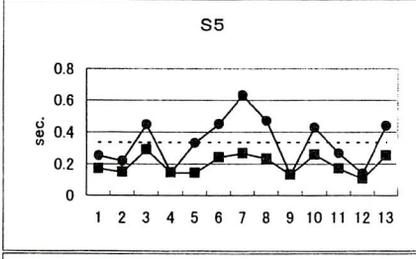
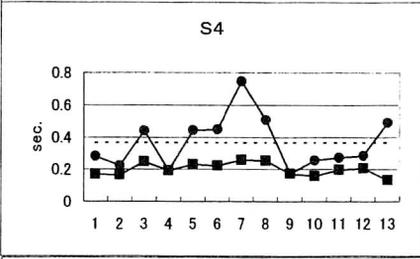
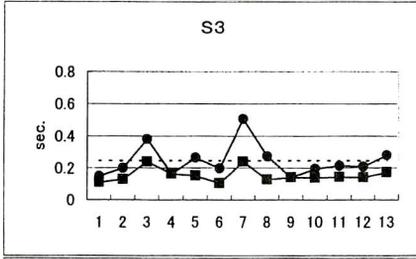
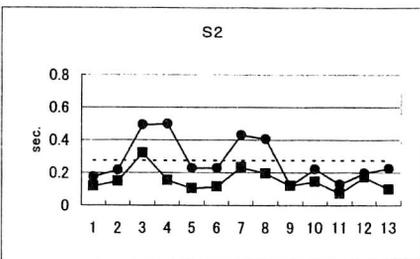
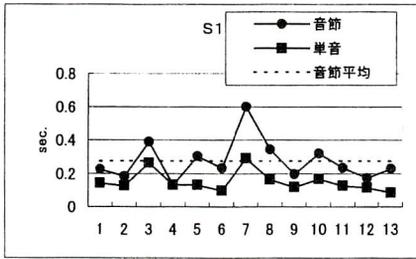
手続き 防音室で、フランス語母語話者10名（男性5名、女性5名）に以下の短文を朗読させ、DATに録音したものをwaveファイルにし、音声分析ソフトwavesurfer v.1.4で音声波形とソナグラムを見て分節ラベリングし、各音の長さ、音節の長さを測定した。

Dans un coin, / un grand blond mince / mange / un bon jambon blanc.

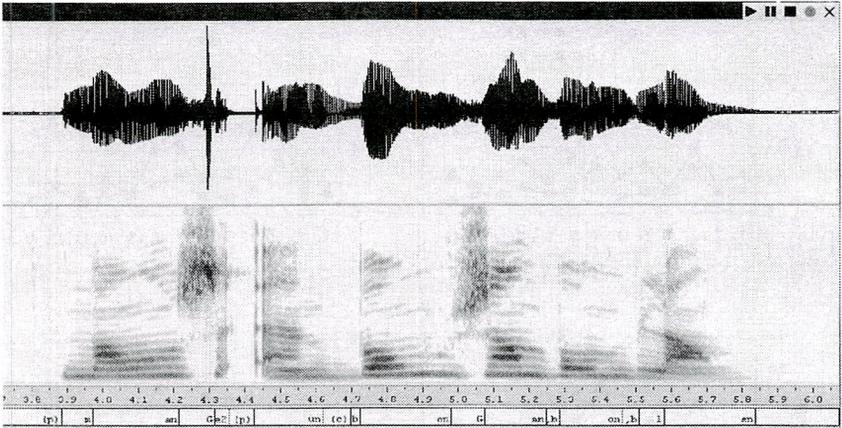
(/は母語話者が今回の実験時に自発的に切ったりリズムグループの切れ目)

[dã/ zã/ kwê/ œ/ gʁã/ blõ/ mēs/ mãʒ/ œ/ bõ/ ʒã/ bõ/ blã]

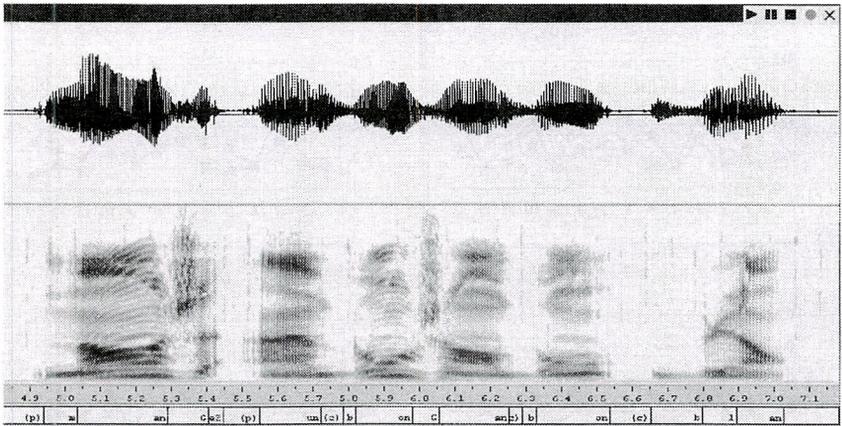
DONOHUE-GAUDET, M.-L. “Le vocalisme et le consonantisme français” (1987),
Librairie Delagrave. p.72 より引用



グラフS1-S10



⊗ 1



⊗ 2

mange un bon jambon blanc.

6. 2. 実験結果

グラフ S 1 からグラフ S 1 0 が話者別の音節ごとの長さ、各音節に含まれる鼻母音の長さである。第 3 音節目だけは [w] と鼻母音の境界が切れず、2 音の合計の数値を使用したのもので、実際の鼻母音よりも多少長い。話者全員のリズムグループ数、音節数は同じである。音節長平均の話者間差は、0.274 sec. から 0.366 sec. とややあるが、グラフ全体の変化はほぼ同じ形をしている。

0.300 sec. 前後の音節が多く、リズムグループ最後で急に 0.200 sec. から 0.500 sec. 上昇する。また、強調された音節で多少長くなっている。ただし、文末の伸長はあまりなかった。

なお、ソナグラムで観ると、図 1 のように鼻母音の最後の音色が変化している話者と、図 2 のように変化せずに定常部のみの話者がいる。

6. 3. 考察

話者間の比較をすると、数人の話者はイントネーション上では他の話者とは違った傾向を示しているにもかかわらず、長さの変化では、以下のように、ほぼ同じ傾向を示した。

①リズムグループ最後の第 3 音節、第 7 音節、第 8 音節で急激な伸長が見られた。また、ほとんどの話者で強調されて発音された第 10 音節がやや長かった。

②第 7 音節のように非常に長い音節では、鼻母音単音の長さ、音節の長さともに長い、鼻母音部よりも子音部の長さがより伸びている場合が多い。

③ポーズに区切られたリズムグループよりも、第 7 音節のように、その内部にあるリズムグループの切れ目が長くなっている。実験 3 で「中」に分類した音節は音節間の長さの差が非常に大きいことが示唆された。

以上の傾向が、フランス語学習者に与える影響としては、子音の著しい伸張に引張られた鼻母音の伸長によるリズムのずれが考えられる。特に、ポーズのないリズムグループの切れ目や強調アクセントによるリズムのずれが著しいのではないかと推測される。また、図 1 のように、同一鼻母音内で音色が変化している話者については、学習者が、この部分の変化を、「母音+ン」に聞く可能性もあるだろう。

7. まとめと全体の考察

今回の実験では、まず、フランス語の鼻母音の「物理的長さ」を測定し、それがどのように日本人学習者の「長さのイメージ」知覚に関連しているかについて検討した。先行研究において3音節未満の単語では、母語話者と近似した音節数を答えることが出来た日本人学習者であるが、1音節のとらえ方はやはり違っているのではないかという結果も出た。長さ情報の認識方法も同じという確信は得られなかった。さらに、音節の認識には、長さ+ α の何かが使われていることが示された。

次に、教科書付属テープの音声における鼻母音の長さ測定においては、特殊なスピード環境と様々な文脈における鼻母音の長さが示された。先行研究において、鼻母音は口腔母音と比較すると2倍までは達しないが環境に関係なく「やや長い」という結果が出ているが、教科書付属テープにおいては、環境による伸長、短縮のほうが思っていたよりも大きかった。さらに、教科書付属のテープでなくても、ポーズなしのリズムグループ切れ目の音節伸長に伴う子音の伸長の影響は非常に大きいものであることが分かった。時には他の音節長より2倍、3倍となる変化に惑わされずに、フランス語母語話者と同じように音節を知覚するのは非常に難しいことではないだろうか。

8. 今後の課題

本論文では、音節判断を決める要素のひとつとしての鼻母音の長さについて様々な実験を行ったが、それぞれの結果から、長さ以外の要素による判断も非常に重要であることが示された。また、日本人学習者は、フランス語母語話者と違った長さの感じ方をしている可能性も残されている。さらに、たとえ同じ長さと感じている音声でも物理的には違う長さの音声である可能性も示唆された。これらの点についてより詳しく調べるとともに、聴覚、生成の両面から実際に認識された音のイメージを探っていきたいと思っている。

(東京大学大学院博士後期課程)

参考文献

- [1] Bartkova, K. and Sorin, C. "A model of segmental duration for speech synthesis in French"(1987) *Speech communication* 6, 245-260.
- [2] 竹内京子「日本人学習者のフランス語鼻母音間聞き分け—その特徴とトレーニング—」(1999) 第 13 回日本音声学会全国大会予稿集, 203-208.
- [3] 竹内京子・今泉敏・桐谷滋・松野和彦「日本人学習者のフランス語鼻母音間聞き分け—学習歴による知覚の推移—」(2000) 第 14 回日本音声学会全国大会予稿集, 159-164.
- [4] 竹内京子「日本人学習者のフランス語鼻母音を含む音節の知覚」(2002) *Etudes didactiques du FLE au Japon* 第 11 号, 85-95.

フランス語教育における学習ストラテジー研究

茂木 良治／常盤 僚子

Stratégies d'apprentissage dans l'enseignement du français langue étrangère

La notion de stratégie d'apprentissage a pris naissance dans les années 80 dans la littérature anglo-saxonne de l'enseignement des langues secondes ou étrangères. Notre recherche documentaire à partir d'un certain nombre de revues sur l'enseignement du français nous amène à dire, dans l'état actuel de nos connaissances, que cette notion a été longtemps négligée dans le monde francophone, mais qu'elle est devenue un objet d'intérêt avec le développement de l'ALAO (apprentissage des langues assisté par ordinateur) visant l'autonomisation de l'apprenant.

1. はじめに

学習ストラテジー (stratégie d'apprentissage) とは、「第二言語学習者が第二言語の語彙や形式を覚え、自分が使えるように整理しておくために使う技術」のことである (K. Johnson et H. Johnson 1999)。これはもともとアメリカ大陸における言語習得研究で使用されるようになった用語であり、ケベックを除くフランス語圏の研究ではごく最近まであまり扱われることがなかった。本稿ではまず「学習ストラテジー」という概念とその問題点を紹介し、フランス語教育の分野で行われた学習ストラテジーの研究を概観する。

2. 学習ストラテジー研究の経緯

2.1. 「優れた言語学習者」の研究

学習ストラテジー研究の基盤となったのは、1970年代にアメリカやカナダで行われた「優れた言語学習者」の研究 (D. Stern 1975, J. Rubin 1975, N. Naiman et al. 1978) であった。これらの研究者は、優れた言語学習者の行動を観察することで効果的な言語学習過程がどのようなものであるか把握し、その研究成果を言語教育の現場へ生かそうとした。その一つの例として、D. Sternによる「優れた言語学習者」のストラテジーのリストを以下に紹介する。

- (1) 自分の学習スタイルや自分に適した学習ストラテジーを知っている。
- (2) 言語タスクに対して積極的にアプローチする。
- (3) 目標言語にオープンで寛容な態度を示す。またその言語話者に共感する。
- (4) 目標言語の形式に注意を払い、分析する。
- (5) 目標言語の規則に関する仮説を立て、それを実証、訂正しながら一つの体系をつくろうとする。
- (6) 発話やコミュニケーションの意味内容に注目し、理解しようとする。
- (7) 練習のためのあらゆる機会をとらえる。
- (8) 言語を実際のコミュニケーションで使用しようとする。
- (9) 自分の言語使用をモニターし、自己訂正する。
- (10) 目標言語の体系を独立したのものとして捕らえ、自分の母語とは切り離す。

こうしたリストの利点は「よい学習者」とはどんな人であるかを、包括的に、また簡潔にまとめた点である。しかし、(1) 学習スタイルなどに対する意識、(3) 言語や言語話者への態度など、現在では学習ストラテジーとは考えられていないものも含まれているため、学習ストラテジーの分類としてはまだ洗練されていないといえる。また、「優れた言語学習者」という呼び名は一つの「理想形」を想定し、それ以外の特徴を持つ者はよい学習者にはなれないという印象を与えてしまう危険性もある (M.-J. Gremmo et P. Riley 1997)。

2.2. 学習ストラテジーの分類

80年代には、現実には起っている複雑な学習過程をとらえるため、さまざまな研究方法を用いて学習者のデータが収集された。また、そのデータをもとに、研究者らはより精巧で洗練されたストラテジーの分類を行った。よく知られているのは J. Rubin (1989)、R. Oxford (1990)、J. M. O'Malley et A. U. Chamot (1990) であろう。それぞれ類似する部分はあるものの、各研究者とも独自の分類方法を用いている。

J. Rubin (1990) は、第二言語の理解・記憶・再利用という語学学習の3段階で使用されるストラテジーを列挙した。実際の学習過程を分類の区切りとしているた

め、このリストは教師にとって理解しやすいだろう。しかし、例えば再利用の過程に含まれる「繰り返す」というストラテジーは記憶ストラテジーとしても使われる可能性があり、問題も残る。

J. M. O'Malley et A. U. Chamot (1990)は認知心理学のモデルを基盤とし、ストラテジーを「メタ認知ストラテジー」「認知ストラテジー」「社会・情意ストラテジー」の3種類に分類した。

メタ認知ストラテジー

メタ認知ストラテジーは「学習プロセスについて考えること」、「学習を計画すること」、「学習タスクをモニターすること」、「学習の成果を評価すること」などを含む。

1. 学習を計画する
2. 学習内容に意識を集中する
3. 特定のポイントに注意を払う
4. 自己管理(学習に適した環境を作り出す等)
5. セルフ・モニタリング(自分の理解度や出来をチェックする)
6. 問題を特定する
7. 自己評価

認知ストラテジー

認知ストラテジーは「教材とのインターアクション」、「教材の心的あるいは身体的操作」、「学習タスク中の特別なテクニックの適用」を含む。

1. 繰り返す
2. 資料を参照する(辞書など)
3. グループ化する
4. ノート取り
5. 演繹的/帰納的に推論する
6. 代用(違う方法を試す、言い換える等)
7. 作り上げる(新しい情報を既知の情報と結びつける等)
8. 要約する

9. 翻訳する
10. 転移（すでに持っている情報を用いる）
11. 推測する

社会・情意ストラテジー

社会・情意ストラテジーは「学習するという目的における他の人とのインターアクション」、「学習に伴なう情意面のコントロール」を含む。

1. 明確化、確認のために質問する
2. 協力する
3. 自分を力づけるために自分に話しかける（セルフトーク）
4. 自分を強化する（自分に褒美を与える）

彼らの分類の長所は、他の研究者と違って R. J. Anderson (1983) の認知心理学のモデルを基盤としていることである。しかし、情意面や社会的側面の記述にはまだ改善の余地がある。

R. Oxford (1990) は、ストラテジーを教えることで学習の質を向上させることを目指しているため、実際のストラテジーの訓練法を詳細に紹介している。

直接ストラテジー

A：記憶ストラテジー

- A1: 知的に関連づける
- A2: イメージや音を利用する
- A3: 繰り返し復習する
- A4: 動作を使う

B：認知ストラテジー

- B1: 練習する
- B2: 内容を受け取る、伝える
- B3: 分析や推論をする
- B4: インプット/アウトプットの枠組みをつくる

C：補償ストラテジー

- C1: 知的に推測する
- C2: 話したり書いたりするときの限界を克服する

間接ストラテジー

- D: メタ認知ストラテジー
 - D1: 学習に焦点をあてる
 - D2: 学習の準備と計画をする
 - D3: 学習を評価する
- E: 情意ストラテジー
 - E1: 不安を軽くする
 - E2: 自分自身を勇気づける
 - E3: 自分の感情の具合をはかる
- F: 社会的ストラテジー
 - F1: 質問する
 - F2: 他人と協力する
 - F3: 他人に共感する

(荒井 2000 より引用)

彼女は、ストラテジーをまず学習に直接影響を与える「直接ストラテジー」と、間接的に学習を支える「間接ストラテジー」にわけ、さらに「直接ストラテジー」を「記憶ストラテジー」「認知ストラテジー」「補償ストラテジー」に、「間接ストラテジー」を「メタ認知ストラテジー」「情意ストラテジー」「社会的ストラテジー」に分類し、それらを最終的に62項目に細分化した。リストは非常に詳しく具体的であるが、それゆえに複雑化し、ストラテジー同士を区別しにくい部分もある。例えば、「認知ストラテジー」の「すばやく理解する」と「補償ストラテジー」の「知的に推論する」などの違いはあまり分かりやすいとはいえない (P. Cyr 1998)。R. Oxford と他の研究者の違いとして、「母語やジェスチャーを使用する」といった、通常はコミュニケーション・ストラテジー (コミュニケーションが続かなくなるのを防ぐ非常手段) も学習ストラテジーとしている点や、情意・社会ストラテジーを豊富に盛り込んでいることなどが挙げられる。

2.3. 学習ストラテジーの研究手法

学習ストラテジーを研究する際に、学習者の認知面・情意面・社会文化面などを考慮している学習ストラテジーをどのように抽出し、分析するかが重要な問題となる。A. D. Cohen et K. Scott (1996) では6つの学習ストラテジー抽出方法を紹介している。その方法とは、①インタビューとアンケート、②観察、③口頭での報告、④日記や交換日記、⑤回想による報告、⑥コンピュータログである。

「①インタビューとアンケート」は学習者に学習ストラテジーに関する質問をし、学習者が使用したストラテジーを抽出する方法である。学習ストラテジーアンケートとして R. Oxford (1990) で紹介されている「Strategy Inventory for Language Learning (以下、SILL)」が最も有名で、多くの研究で使用されている。この研究手法は実施するのは容易だが、インタビューの質問により解答を誘発してしまう危険性があることやアンケート自体の妥当性などが問題点として挙げられる。

「②観察」は学習者の学習活動を観察するものである。この方法は学習者の行動を明確にするが、表面的な行動ばかりで、学習者の認知的な学習過程（メタ認知ストラテジーなど）を抽出するのは難しいとされている。

「③口頭での報告」とは学習者が学習活動中に考えていることをそのまま口頭で表現させる方法で、一般的に思考表出法 (protocole verbale) と呼ばれている。この方法は学習者の認知的な学習過程をすぐに表出することを可能にするため、読解、聴解、作文の学習過程を明確にするのに使用されている。ただ、学習活動中に思考過程を口述することにより学習活動に支障をきたすことや、思考表出法の実施自体に学習者の個人差が大きく反映されてしまうという問題点もある (R. Jourdenais, 2001)。

「④日記や交換日記」とは学習者が学習過程を記述するものである。交換日記の場合は教師のような読み手が存在し、そのような読み手に向けられて書かれたものである。この方法は学習者が自身の学習を振り返るという意味でも有効な方法であるが、大抵の場合、学習活動から少し時間が空いてから実施されるため、記憶力の制限からすべてのストラテジーを抽出することは難しいという問題点がある。

「⑤回想による報告」とは学習者が自分の外国語学習経験を振り返るものである。数ヶ月前に出会った言語的問題を他の学習経験と比較したり、学習全体から評価することにより、学習ストラテジーを抽出するものである。この方法は学習者が自身の外国語学習を客観的に評価し、学習全体を見られるという意味で有効だが、これも記憶力の制限からストラテジー研究の一般化には適していない。

「⑥コンピュータログ」とはコンピュータ上で学習者がどのような学習行動をとっているのか事細かにコンピュータログ（クリック、ウィンドウの移動など）としてコンピュータに記録させるものである。この方法の利点は、コンピュータで学習するため読解、聴解、作文など多様な活動が可能となることと、思考表出法のように学習者に学習活動以外の活動を要求することがない点である。また、コンピュータ上では学習活動に必要なたくさんの学習リソースがあるため、学習者自身が必要な情報を考え、探し出すというような自律学習的な要素を盛り込むことも可能となる（D. Renié 1998）。しかしながら、この方法ではコンピュータを使用するため学習者のコンピュータスキルが学習自体に影響することや、あくまでもコンピュータのログを基にストラテジーを抽出するため認知的な学習過程を正確に得ることは難しいことなどが問題点として挙げられている。

S. H. McDonough (1999) が「問題のないデータ抽出方法はない」とコメントしているように、データ抽出方法は一長一短なものであり、研究目的に応じてこれらの抽出方法を組み合わせることによって、学習者の学習ストラテジーをより正確に捉えていくことが必要となるだろう。

2.4. ストラテジー訓練

研究で効果的と認められたストラテジーを教え、学習の質を高めることを最終目標とする研究者は多い（J. M. O'Malley et A. U. Chamot 1990; A. Wenden 1991）。こういったストラテジー訓練は、学習者訓練の重要な部分をなす¹⁴⁾。

R. Oxford (1993) は、ストラテジー訓練を行う際の留意点として、以下のことをあげている。

- (1) ストラテジー訓練は、学習者の態度、信念、ニーズ、学習意欲といった情意要素を考慮しなくてはならない。不安、学習意欲、興味といった要

素も訓練の中で直接扱われるべきである。

- (2) ストラテジーは個別ではなく、いくつかを組み合わせさせて使えるよう訓練すべきである。
- (3) ストラテジーをできるかぎり通常の語学の授業に組み込み、長期間 (1 セメスターもしくは1年) 行うほうがよい。
- (4) ストラテジー訓練は、はっきりそれと分かる形で、適切に、生の教材を用いた多くのタスクの中で行われるべきである。
- (5) 学習者がストラテジーおよびその訓練の効果を自己評価できるように援助すべきである。

2.5. 学習ストラテジー研究の課題

以上のように、学習ストラテジーについてさまざまな研究が行われたが、色々な問題点が残されていることも忘れてはならないだろう。まず以下に、R. Ellis (1994) が挙げた、ストラテジーの定義に関して曖昧な点を列挙する。

- (1) 学習ストラテジーは「行動」なのか「心理的状態」なのか。
- (2) 「一般的な学習に対するアプローチ」か「具体的で観察可能なテクニック」か。
- (3) 「意識的」か、「無意識的」か。
- (4) 中間言語 (l'interlangue) の発達に直接的に影響するか、間接的に影響するか。
- (5) どういった目的のために使われるのか。学習のためだけなのか、学習を楽しくするためでもよいのか。

さらに実証研究からも、従来の仮説をくつがえす結果が報告されている。例えば、R. L. Politzer et M. McGroarty (1985) によって、一般的に「よいストラテジー」と考えられているものを使用する学習者がよい成績を残すとは限らないことが分かった。そのため R. L. Politzer et M. McGroarty は、「優れた言語学習者」という概念を正確に把握し、あるタスクにおいてどういったストラテジーがどのような頻度で使用されているかについて、より具体的に調べる必要性があることを主張

した。また、R. Vann et R. Abraham (1990)の研究によれば、ストラテジーの使用量や種類を調べただけでは、優れた学習者とそうでない学習者を区別することはできず、むしろタスクにふさわしいストラテジーを選ぶメタ認知ストラテジーを持っているかどうかの方が重要だということである。

ストラテジー訓練の効果も研究によってまちまちである。R. Oxford (1993) は、あまり効果の上がらなかった研究には、「訓練期間が短すぎた」「タスクの難易度が適切ではなかった」などの研究手法上の問題が見られるとしている。R. Ellis (1994) は、ストラテジー研究ははまだ研究の初期段階にあると述べている。

3. フランス語教育における学習ストラテジー研究

3.1. カナダにおける学習ストラテジー研究

3.1.1. P. Cyr によるストラテジー分類の統合の試み

カナダのフランス語圏では比較的ストラテジー研究が盛んに行われている。その中でも特筆すべきは、P. Cyr (1998) のストラテジー分類統合の試みであろう。彼は、先に挙げた J. Rubin、R. Oxford、M. O'Malley et A. U. Chamot の3つのストラテジー分類を比較検討し、一つにまとめた。理論的な基盤のある J. M. O'Malley et A. U. Chamot (1990) の分類をもとに、他の研究者の考えも適宜取り入れている。

A. メタ認知ストラテジー

- a1. 予測および計画（長期・短期目標の設定、予習等）
- a2. 注意を向ける（全体的に・部分的に、注意の維持）
- a3. 自己管理（学習を促進する条件を理解し、その条件を満たそうとする）
- a4. セルフ・モニタリング（タスク中やコミュニケーションの間に自分をモニターし、誤りを訂正する）
- a5. 問題を特定する（タスクをうまく行うためのポイントを押さえる）
- a6. 自己評価

B. 認知ストラテジー

- b1. 練習する（練習の機会を捉える、繰り返し練習する、実際に使ってみる等）

- b2. 記憶する (色々な記憶術を活用する)
- b3. ノート取り (新しい語、概念、表現、決まり文句などをノートに書きとめる)
- b4. グループ化する (共通項を持つものをまとめたり、ラベルをつけたりする)
- b5. 復習する (定期的に復習する)
- b6. 推測する (未知の要素の意味を推測するために既知のものや言語・言語外コンテキストを使う)
- b7. 演繹的に推論する (目標言語の文法規則を推測する)
- b8. 資料を探す (目標言語に関する資料を使う)
- b9. 翻訳する、母語や既知の言語と比較する
- b10. 言い換える (語彙の不足を言い換えによって補う)
- b11. 作り上げる (新しい要素と前提知識を結びつける、第二言語の要素同士を関連付ける等)
- b12. 要約する

C. 社会・情意ストラテジー

- c1. 明確化、確認のために質問する
- c2. 協力する (学習者同士、自分よりできる人と)
- c3. 感情のコントロール、自分の不安を軽減する

この分類と J. M. O'Malley et A. U. Chamot (1990) との相違点は、「全体的に注意を払う」「部分的に注意を払う」といった類似した項目を一つにまとめたこと、また認知ストラテジーのうち「転移」が省かれていることなどである。転移ストラテジーは「言語タスクをうまく行うために既知の言語知識を使うこと」を意味するので、b11の「作り上げる (élaborer)」に統合されたのであろう。一方、追加されたものは R. Oxfordの認知ストラテジー「練習をする」(J. M. O'Malley et A. U. Chamotの「繰り返す」と入れ替えられている)、「記憶する」、「復習する」である。R. Oxfordの補償ストラテジー (一般にコミュニケーション・ストラテジーといわれる) に関しては、ネイティブスピーカーらとのコミュニケーションを通して行われる「自然な」語学習得においては語学学習の助けとなりうることを認めつつ

も、リストには含めていない。

P. Cyr のリストは、項目数はそれほど多くなく、また項目間の内容的な重なりが少ないので、比較的分かりやすくまとまっている。また、このリストに沿って、「*« Quelles sont vos stratégies d'apprentissage? »*」というストラテジーアンケートを作成している。

3.1.2 カナダにおける実証研究

Étude de Linguistique Appliquée、*Le Français Dans le Monde*、*La Revue Canadienne des Langues Vivantes*、*ALSIC (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*、*The French Review*などのフランス語教育関連雑誌('90~)から学習ストラテジーに着眼した実証研究を探した。ここでは、カナダでのフランス語教育における学習ストラテジー実証研究とその分析例を紹介し、評価する。

L. Vandergrift (1996; 1997; 1998; 2002) はフランス語学習者の聴解ストラテジーについて繰り返し詳細な研究を実施している。L. Vandergrift (1998) では聴解タスクにおいて思考発話法を使用して、同じレベルの学習者において内容理解に成功する学習者と成功できなかった学習者の違いを学習ストラテジーの観点から検証している。この研究の初級者のプロトコルデータは、例えば図1のようなものである。これらの初級者はレストランに関する内容を聞き取り、その後、どれくらい理解できたかという質問を受けている。最終的に聴解に成功した初級者は Bea で、Ann が成功しなかった初級者である。このようなプロトコルデータを、J. M. O'Malley et A. U. Chamot (1990) のストラテジーリストを利用して分析している。成功しなかった Ann は全然聞き取れておらず、「restaurant」を「母語の知識を使用する (le transfert des connaissances)」から理解した。一方、成功した Bea は「Italian」と「restaurant」を「母語の知識を使用する」ことにより理解した。また、音楽に注目し、言外から状況を推測している (l'inférence)。さらに、テキスト構造について思索している (l'élaboration)。

また、次に聞くことの予測や「vous avez」(ここでは誤解をしている) とレストランの名前に注意を向けてより詳細な情報を得ようとしている (l'attention sélective)。このように学習者のプロトコルを分析し、同じレベルの学習者間、及び

(Italian music) Vous aimez les mets italiens? Eh bien, venez au restaurant Santa Lucia au 3261, boulevard St. Denis.	
<p>Int: 何かわかりましたか。何か聞き取れましたか。 Ann: いいえ。 Int: 何か思いつきました。 Ann: 曜日は、わかりません。レストランという部分はわかりました。 Int: 他に何か浮かびますか。 Ann: でも、最初に分かったことはこれだけです。今のところ聞き取れたことは、おそらく、このレストランで何かが起こることです。 Int: えー、他には。 Ann: 何も。</p>	<p>Bea: 彼らはイタリアの何かを持っていて… Int: どこからわかったの。 Bea: はい、"vous avez" イタリアの何かで、わかりませんが、イタリアというのは聞こえました。私がわかったのはこれくらいです。 Int: OK。 Bea: レストランって聞こえました。名前は忘れられました。Santa… Int: 何か思い出せる。 Bea: 音楽。広告のような音楽でした。イタリアレストランだと思います… Int: 他に何かある。 Bea: メニューなどについて話すと思います。 Int: 他には。 Bea: 何も。</p>

図 1 聴解プロトコルデータ (L. Vandergrift 1998)

異なるレベルの学習者間におけるストラテジーの違いを分析した。その結果、初級者は一般的に母語などの先行知識に頼るトップダウン処理しながら、少ない目標言語知識からのボトムアップ処理で理解しようとしている。そのなかで、成功する学習者は「セルフ・モニタリング」や「注意を向ける」というメタ認知ストラテジーの使用を試みている。また中級では、成功した学習者は「予測および計画」ストラテジーを使用して、トップダウン処理とボトムアップ処理両方をうまく使用していた。失敗した学習者はボトムアップ処理（翻訳に過度に頼りすぎるなど）のみ使用している。L. Vandergrift (1998) は、初級者は先行知識に頼り、個別語、言外からの手がかりを使用して概念を形成していて、中級者は言語や言語経験をベースに概念を形成した、と結論付けている。

L. Vandergrift (1997) では同じ実験方法で、プロトコルデータ内から学習ストラテジーを分類、数値化し、学習者のレベル・性別・学習スタイルを変数として量的分析を実施した。その結果、性別・学習スタイルにおけるストラテジーの顕著な相違は見られなかったのに対して、レベル間においては大きな違いが見られた。初級者は「推測」や「母語の転移」などのストラテジーを使用しているのに対し、中級者ではこのようなストラテジーは減少し、「計画」「セルフ・モニタリング」「自

己評価」などのメタ認知ストラテジーが2倍多かった。L. Vandergrift の実証研究の結果は、メタ認知ストラテジーの使用が学習タスクや学習活動の成功と失敗を分けることを示している。

他に、フランス語学習においてストラテジー研究が実施されているのは、コンピュータ利用の語学学習 (apprentissage des langues assisté par ordinateur、以下 ALAO) の分野である。Vi-ConteとCAMILLEというマルチメディア教材を利用して、数人の研究者によって実証研究が盛んに行われている (L. Desmarais et al 1998; L. Duquette 2002; L. Duquette et D. Renié 1998; D. Renié 1998)。

これらの研究ではコンピュータによるログから得られる学習者の学習過程やテストの得点を基に、ストラテジー分析を行っている。例えば、L. Duquette et D. Renié (1998) において学習者がVi-Conteを使用して学習する過程を分析した結果、マルチメディア環境では言語的問題、自律学習の問題、マルチメディアの問題が重なり合って現れるとしている (図2、図3参照)。

図2はある学習者が「berçante」という語彙を学習する際に出会った問題を解決していく過程を思考発話法で提示したものである。この学習においてどのようなストラテジーが使用されたかということを図3のようにコード化している。この図の左の列は言語の自律学習の問題であり、右の列は情報機器の問題であるとし

É : la chaise ber...ç...ante, berçante のところを見えます。 berçante がどういう意味かわからないです。だから、これを見たいんですが、語彙はどこか分からないな... 多分 lexicque かな...	クリックする : Lexique クリックする : Chercher
Lex : Tapez le mot ou la première partie du mot que vous cherchez. É : 単語だな...	タイプする : ber
É : ...アー！これが必要なのか。	タイプする : Alt 135
(エラー音) É : OK. これを押したまま、1-3-5 か。 オー！数字キーを押す！うまくいった。	タイプする : çante
É : ...正しいスペルだから...ok...	クリックする : OK
Lex : Berçante chaise berçante = chaise qui bascule qui fait un mouvement reposant É : chaise berçante = chaise qui bascule qui fait... オー！揺り椅子のことか	クリックする : Sortir

図2 語彙問題解決の口述 (L. Duquette et D. Renié 1998)

第二言語学習の問題	学習環境による問題
berçante の読み方 理解の問題 定義の検索を計画 リソースの選択と利用 綴りの仮説	電子辞書を開く キーボードでセディーユを探す … セディーユを打つ
綴りの仮説の吟味 リソース利用の終了 検索の計画の終了 berçante の理解	

図 3 berçante の理解における問題解決 (L. Duquette et D. Renié 1998)

ている。そして、学習者は言語的問題を解決するためにシステムのリソース（電子辞書）を使用して、問題解決をしている。この例からも分かるようにマルチメディア環境においてメタ認知ストラテジー（特に「計画」と「評価」）は頻繁に使用されており、非常に重要な役割を担っている。その根拠を L. Desmarais et al. (1998) は以下の二つを挙げている。

- (1) マルチメディア環境での自律学習時、学習の「統制 (la régulation)」を学習者自身が取る（教室環境では教師が統制する）。
- (2) マルチメディアはたくさんのリソースを提供するため、学習者はタスクをこなす時、自分で必要な情報を選択しなければならず、この選択は「計画 (la planification)」や「目標設定 (formuler l'objectif)」である。

上記のように、ALAO のような自律学習環境において、学習者は自分の学習を管理、統制、メソッドやテクニックを選択し、実行し、それらを評価できる必要がある。そして、マルチメディア環境においてこのようなメタ認知ストラテジーが非常に重要な役割を担っているということがこれらの研究からも実証されている。

カナダでの学習ストラテジー研究において、現在のところ学習の成功にはメタ認知ストラテジーが重要な役割を果たしているという結果が示唆されている。

3.2 フランスにおける学習ストラテジー研究

3.2.1. フランスにおける学習ストラテジーの位置づけ

先にも述べたとおり、学習ストラテジーは主にアメリカ大陸における言語教育研究で使用されてきた用語である。ではフランスでは、このストラテジーという用語はどのように扱われてきたのであろうか。

C. Degache (1999) によれば、ケベックを除くフランス語圏では、数年前までは「学習ストラテジー」に対する注目度は低く、特集や学会などが企画されることはなかった。Holec (1979) らによる自律学習の研究のように、非常に類似した研究も一部では行われていたし、ストラテジー的な考え方は *compétence stratégique* (D. Little 1998; R. Richterich 1998), *l'interlangue* (A. Berthoud et B. Py 1993) の中にも垣間見られたが、それが「学習ストラテジー」という概念として確立されることはなかった。ストラテジーという概念がフランスの言語教育界に根付かなかった理由を、C. Degache は次のように推測している。

- (1) 認識論的理由: ストラテジーとして扱われる範囲が広すぎて、何を指すのか分かりにくい。また、一般的にストラテジーの理論的基盤となっている J. R. Anderson のモデルはフランスではあまり知られていない。
- (2) 歴史的理由: ストラテジーは「どのように学習者に (学校教育的な意味で) 論理的な学習方法を身につけさせるか」を目的としているように聞こえ、あまりよい印象を持たれなかった。よって、研究と実践を結び付ける姿勢が生まれなかった。
- (3) 社会文化的理由: ストラテジーという言葉はマーケティング用語や商業用語のように響く。フランスでは、独占的でリベラル、また国際的に聞こえる用語を警戒したのではないか。

しかし、最近ではフランス語圏でもストラテジーを取り上げることが多くなった。C. Degache は、まだその発展ぶりを評価するには時期尚早だとしているが、理論面でも実践面でも進歩が見られ、とくに自律学習や半自律学習の枠組みでストラテジーについて語られることが多いと述べている。また情報機器を使用することで、ストラテジー研究および学習の発展が期待できるとしている。

3.2.2. フランスにおける実証研究

上記したように、フランスにおいて「学習ストラテジー」という概念が近年まで確立されていなかったため、学習ストラテジーに焦点を当てて研究した実証研究は僅かである。ここでは、それらの実証研究を紹介していく。

フランスにおいても、カナダ同様、マルチメディア教材を使用したストラテジー研究がいくつか見られる (J. Atlan 2000; M. Pothier et al 2000)。J. Atlan (2000) は、マルチメディア環境でタスクを実施する前後に、R. Oxford (1990) の SILL を利用して、ストラテジーの変化を検証している。その結果、マルチメディア環境では補償ストラテジーが増加したが、記憶・認知ストラテジーが減少するとした。M. Pothier et al (2000) は、マルチメディア教材 CAMILLE を学習者に使用してもらい、コンピュータログ・テスト・アンケートから学習者のストラテジーを評価した。未知の単語を一語一語、辞書機能を使用して調べた学習者と、内容から未知の単語を推測し、辞書機能を全く使用しなかった学習者の両方がタスクに成功したという結果から、良い/悪いストラテジーというのはなく、適切なストラテジーは個性、学習スタイル、学習の文化により異なると結論付けている。

また、フランスにおける自律学習研究において、学習の観察から学習過程を検証するということは比較的多く実施されている。M-J. Barbot (2002) では、マルチメディア学習環境での学習過程を観察し、学習者が出会った言語的問題に対して、どのように問題解決を試みるか検証している。この学習者の問題解決はメタ認知ストラテジーに相当すると考えられる。実際に M-J. Barbot (2000) では自律学習研究の中でメタ認知ストラテジーの重要性を解いている。このように、フランスでは、「学習ストラテジー」は以前から自律学習研究の一部として研究されていたようである。

3.3. 日本における学習ストラテジー研究

Études didactiques du FLE au Japon、『フランス語教育』などフランス語教育関連雑誌(90~)に掲載されている研究の中で学習ストラテジーに着眼したものを探したが、僅かなものしか見当たらなかった。その中で、原田 (1998) は学習者のレベルと学習ストラテジーの関係について検証している。この研究では、成績上位者と下位者各 10 名を選出し、自作の学習日誌を学習者に記述させ、R. Oxford (1990) のストラテジーリストを基に学習者が使用している学習ストラテジーを比較した。

その結果、上位グループの方が下位グループよりもストラテジー数が多いだけでなく、多様なストラテジーも使用している。また、上位グループの方が具体的に、そして能動的に学習計画を立てていると報告しており、この結果はメタ認知ストラテジーの重要性を示唆している。そのほかには室井・常盤（印刷中）では P. Cyr (1998) のアンケートを使用してストラテジー訓練を実施し、長期的なケーススタディーからこの訓練の効果を実証している。

日本のフランス語学習者は日常でほとんどフランス語を使用する機会がないため、フランス語圏の学習者とは大きく学習環境が異なる。さらに、文化的な差も存在するだろう。そのため、日本におけるフランス語学習に着眼した、より詳細な学習ストラテジー研究が必要となる。

4. 考察

フランス語教育における学習ストラテジーの研究の大半はカナダで行われていることがわかった。また、コンピュータを使用した自律学習および半自律学習の枠組みで行われることが多い。自律学習では学習者に学ぶ力をつけ、自らの学習に責任を持てるようにすることを目指しているため、この流れは自然なものといえる。学習ストラテジーという用語こそあまり使用していないものの、80年代初頭よりナンシー第二大学の C.R.A.P.E.L やヨーロッパ評議会で行われてきた自律学習研究の伝統のなかには、ストラテジー訓練と非常に類似したアプローチが垣間見られる。H. Holec (1998) は、自律学習を促すためには次の三つのことが必要であると述べている。

- (1) 学習者が十分に自律的でない場合、学習者訓練を行う。
- (2) 自律学習にふさわしい教材を用意する。
- (3) 「学ぶことを学ぶ」ことを助ける人を配置する。

(1)の学習者訓練とは、学習者が第二言語習得研究の結果とかけ離れた、あまり適切とは思われない言語学習に関する信念を持っている場合、言語に関する知識 (culture langagière)、学習に関する知識 (culture d'apprentissage)、知識を活用する能力 (compétence méthodologique) の三分野から学習者を訓練することである。

コンピュータを利用した自律学習は個人学習を前提にしているのに対し、英語圏（とくにアメリカ）においては授業内で学習ストラテジー訓練を行う試みが多く行われている（R. Oxford 1990; O'Malley et A. Chamot 1990; A. Wenden 1991）ことも興味深い。自律学習という考え方、また自習の場所としてのリソースセンターがアメリカよりもヨーロッパで発達してきたことと関係しているのではないだろうか⁽²⁾。

5. おわりに

本稿では、おもに英語圏の言語習得研究で発達してきた「学習ストラテジー」の研究がフランス語教育研究に取り入れられた過程について報告した。こうした新たな視点加わることでフランス語教育の可能性が広がることが期待できる。しかし一方で、すでに自律学習などの分野で行われていた類似の研究とそれらを統合し、学習ストラテジーという概念を総合的に捉える必要があるだろう。

（上智大学博士後期課程）

（上智大学非常勤講師）

注

- (1) 学習者訓練とは「学習者が効果的に学習できるようになるために、また自らの学習に責任を持てるようになるために、言語学習に影響を与える要素について考え、自分にあったストラテジーを発見することを助けることを目指す」ことである（G. Ellis et B. Sinclair 1989）。学習者訓練の具体的手法は、G. Ellis et B. Sinclair (1989)、A. Wenden (1991)、L. Dickinson (1992)などに詳しく紹介されている。
- (2) 2000 - 2001年、ナンシー第2大学 DEA 課程における Philip Riley 博士の sociolinguistique の講義から引用。

参考文献

- Anderson, J. R. 1983. *The architecture of cognition*. Harvard University Press, Cambridge.
- 荒井貴和. 2000. 「学習ストラテジーに対する学習者の意識 - 英語を学習している日本人大学生を対象とした調査」*東洋学園大学紀要* 8, 57-66.
- Atlan, J. 2000. "L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE." *ALSIC*, 3(1), 109-123.
- Barbot, M-J. 2000. *Les auto-apprentissage*. CLE international, Paris.

- Barbot, M-J. 2002. "Décalage entre offres et attentes." *Le français dans le monde*, janvier, 122-133.
- Berthoud, A. et Py, B. 1993. *Des linguistes et des enseignants*. Peter Lang, Berne.
- Cohen, A D. et Scott, K. 1996. "A systhesis of approaches to assessing language learning strategies". Dans R.L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (p. 89-106). Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii, Honolulu.
- Cyr, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. CLE international, Paris.
- Degache, C. 1999. "la notion de 'stratégie' dans l'espace interdidactique" *Colloque ACEDLE "La didactique des langues dans l'espace francophone: unité et diversité."* 1-12.
- Desmarais, L, Duquette, L., Laurier, M. & Renié, D. 1998. "Evaluating learning and interactions in a multimedia environment." *Computers and the Humanities* 31(4), 327-344.
- Dickinson, L. 1992. *Learner autonomy 2: Learner training for language learning*. Authentik, Dublin.
- Duquette, L. 2002. "Analyse de donnée en apprentissage d'une L2 en situation d'autonomie dans un environnement multimedia." *ALSIC* 5(1), 35-53.
- Duquette, L. et Renié, D. 1998. "Stratégie d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermedia." *Études de Linguistique Appliquée*, 110. 237-246.
- Ellis, G. et Sinclair, B. 1989. *Learning to Learn English*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford University Press. Oxford.
- Gremmo, M.-J. et Riley, P. 1997. "Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idee." *Mélanges CRAPEL*. 23, 213-256.
- Johnson, K. et Johnson, H. 1999. *The Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Blackwell, Oxford.
- Jourdenais, R. 2001. "Cognition, instruction and protocol analysis." Dans P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (p. 354-375). Cambridge University Press, Cambridge.
- 原田早苗. 1998. 「効果的な外国語学習ストラテジーとは ? (A propos des stratégies d'apprentissage dans une classe de français)」フランス語教育 26 (日本フランス語教育学会), 57-63.
- Holec, H. 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangère*, Conseil de l'Europe, Hatier.
- Holec, H. 1998. "L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation." *Le Français dans le monde : Recherche et Application*, juillet, 213-256.
- Little, D. 1998. "La compétence stratégique examinée par rapport à la maitrise stratégique du processus d'apprentissage des langues." *Le français dans le monde*, juillet, 156-187.
- McDonough, S. H. 1999. "Learner strategies" *Language Teaching* 32, 1-18.
- 室井幾世子・常盤僚子. (印刷中)「クラスにおける学習ストラテジー訓練の試み (La

- formation des apprenants sur les stratégies d'apprentissage – Rapport d'un essai en salle de classe –」 フランス語教育 31 (日本フランス語教育学会)
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H. et Todesco, A. 1978. "The good language learner." *Research series in education* 7. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- O'Malley J. M. et Chamot, A. U. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House Publishers, New York.
- Oxford, R. 1993. "Research on second language learning Strategies." *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 175–187.
- Politzer, R. L. et McGroarty, M. 1985. "An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence." *TESOL Quarterly* 19, 103–123.
- Pothier, M., Iotz, A. et Rodrigues, C. 2000. "Les outils multimédia d'aide à l'apprentissage des langues : de l'évaluation à la réflexion prospective." *ALSIC* 3(1), 137–153.
- Renié, D. 1998. "Apprentissage du français langue seconde avec le vidéodisque Vi-Conte : quelques analyses dans une approche mixte." *La Revue canadienne des langues vivantes* 55(1), 21–42.
- Richterich, R. 1998. "La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication." *Le français dans le monde*, juillet, 188–211.
- Rubin, J. 1975. "What the good language learner can teach us." *TESOL Quarterly* 9 (1), 41–51.
- Rubin, J. 1989. "How learner strategies can inform language teaching." Dans V. Bickley (dir.) *Proceedings of LULTAC*, Institute of Language in Education, Department of Education, Hong Kong. (Cyr, 1998 より引用)
- Stern, H. H. 1975. "What can we learn from the good language learner?" *La Revue canadienne des langues vivantes* 31, 304–318.
- Vandergrift, L. 1996. "Listening strategies of Core French high school students." *Revue canadienne des langues vivantes*, 52 (2), 200–223.
- Vandergrift, L. 1997. "The strategies of second language (French) listeners: A descriptive study." *Foreign Language Annals* 30 (1), 387–409.
- Vandergrift, L. 1998. "Successful and less successful listeners in French: What are the strategy differences?" *The French Review* 71 (4), 370–395.
- Vandergrift, L. 2002. "'It was nice to see that our predictions were right': developing metacognition in L2 listening comprehension." *La Revue canadienne des langues vivantes*, 58(4), 555–575.
- Vann, R. et Abraham, R. 1990. "Strategies of unsuccessful language learners" *TESOL Quarterly*, 24 (2), 177–198.
- Wenden, A. 1991. *Learner Strategies for learner autonomy*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Attention !

Péka ホームページのアドレスが変わりました。

<http://peka.cool.ne.jp/>

代表メールアドレスは peka@cool.ne.jp です。

リンクやお気に入り登録の変更をお願いいたします。

Le site Internet de Péka a déménagé à l'adresse suivante :

<http://peka.cool.ne.jp/>

Courriel : peka@cool.ne.jp

Merci de bien vouloir mettre vos liens et vos favoris à jour.



投稿規定

1. 研究分野 : フランス語教育およびそれと密接な関連を有する分野。
2. 種 別 : (1) 論文 (2) 実践報告 (3) 書評
3. 使用言語 : 日本語およびフランス語。
4. 分 量 : いずれも 36 字× 30 行で、(1)および(2) は 15 枚以内、(3)は 4 枚以内とする。
5. 要 旨 : (1)と(2)については、本文が日本語のときのみフランス語でレジюмеをつける。
6. 採 否 : 編集委員会は、査読者の意見を参考にして、採否を決定する。なお、採用の条件として、執筆者に加筆修正を求めることがある。

Pour participer à la revue

1. domaine de recherche : pédagogie du FLE, ou un domaine étroitement lié au FLE.
2. genres : (1) article (2) rapport d'activités de classe (3) compte rendu de livres
3. langue à utiliser : japonais ou français.
4. longueur : pas plus de 15 pages pour (1) et (2), et 4 pages pour (3), une page de 30 lignes et 36 caractères japonais (ou 72 lettres alphabétiques) par ligne.
5. résumé : joindre le résumé en français uniquement au cas où le texte de (1) ou de (2) est écrit en japonais.
6. adoption ou rejet : le comité de rédaction adopte ou rejette l'article en tenant compte des avis du jury. Ce comité peut, néanmoins, demander à l'auteur de l'article de le retoucher ou le modifier avant l'impression.

Etudes didactiques du FLE au Japon 第12号

2003年5月20日発行

発行 Péka, Association des didacticiens japonais

連絡先 〒340-0042 埼玉県草加市学園町1番1号

獨協大学外国語学部 小石 悟

TEL. (0489) 42-1111

〒102-0094 東京都千代田区紀尾井町7番1号

上智大学外国語学部 田中幸子

TEL. (03)3238-3742

Etudes didactiques du FLE au Japon 12

2003

TABLE DES MATIÈRES

Rapport d'activités (Année 2002)	TSUCHIYA Ryoji	1
Interventions		
Qu'est-ce qu'une tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues ?	KOMATSU-DELMARE Sachiko	6
Réactiver une classe de langue	NISHIKAWA Hasumi	12
Sur la pédagogie de la tâche	TOKIWA Ryoko	20
Pratiquer des tâches	MUROI Kiseko	28
L'apprentissage d'une langue étrangère et compétence sociale (social skill)	YOSHIMOTO Takashi	38
Rapports de stages pédagogiques – été 2002 –		
Rapport du stage d'été 2002 du CLA à Besançon	HOMMA Mayumi	49
Articles		
La perception de la durée des voyelles nasales chez les apprenants japonais	TAKEUCHI Kyoko	53
Stratégies d'apprentissage dans l'enseignement du français langue étrangère	MOGI Ryoji / TOKIWA Ryoko	68
Changement d'adresse du site Internet de Péka		88
Pour participer à la revue		89
