ISSN 1349-2918

Etudes didactiques du FLE au Japon

2009

第18号

活動報告（2008年）……茂木　良治　1

Péka例会発表要旨
音声障害の臨床　声の評価法と発声法、声のケア方法を中心に
……竹内　京子／川勝　直子　5
司会者／発表者の意図を伝達する（「中級者学習者の年度始めの授業」を考えながら）……神谷貴美子／各務奈緒子　14
映画の活用について……姫田麻利子／土屋　良二／田中　幸子　25
Attaché de coopération linguistique ROCHARD氏から見た日本のフランス語教育……井上　美穂　36
Problématique de l'enseignement de la prononciation par M. Raymond RENARD et pratiques dans nos cours
……Gilles DELMAIRE／鵜澤　恵子　41
文学講読の授業の活性化の二つの試み：語学の授業の方法から学ぶこと
……越　森彦／岡見　さえ　51
夏期フランス語研修報告：2008年
2008年夏期フランス教師研修報告：Institut de Touraine (Tours)
……石丸久美子　60

投稿論文
ピアライティングにおけるプランニングのプロセス
——日仏母語話者の比較……今中舞衣子　66

投稿規定……　84

Péka

活動報告（2008 年）

茂　木　良　治

Péka（Pédagogie を考える kangaeru 会）が発足して 18 年目を迎え、例年通り 2 ヵ月に 1 回のペースで年間計 6 回の例会を実施しました。今年度はフランス語教育に関わるメンバーが実践報告や情報交換をする通常の例会だけではなく、メンバーの知見を広げるためにゲストスピーカーをお招きし、お話ししていただく機会も設けました。

今年度は年間テーマを「例会の構成力」としました。Péka も発足から 18 年が経ち、例会の構成が画一的になりがちになってきているという問題意識から、メタな視点に立ち、例会の構成について振り返ることにしました。例会の構成について客観的に考察し、議論することを通して、参加者各々が担当するフランス語の授業の構成について振り返るきっかけを作ることを目指しました。そこで、授業における「教師と学習者」の関係を Péka 例会の「発表者と参加者」の関係に置き換えて、発表者（教師）はどのような意図を持って例会（授業）を構成していたのか？その意図は参加者（学習者）にしっかりと伝わっていたのか？伝わらないとしたら、それはなぜなのか？という問いについて、発表後に議論する時間を設けました。発表者の意図が伝わっていたか確認する中で、その一致やずれが明確になり、双方にとって例会（授業）の構成の仕方、話し方、伝え方、参加者（学生）に対する配慮に関して再考する有意義な機会となりました。

その他の例会では、ゲストスピーカーとしてフランス大使館 Attaché de coopération linguistique Jean-François ROCHARD 氏をお招きして、Attaché から見た日本のフランス語教育についてお話いただき、貴重な意見交換ができました。また、Mons-Hainaut 大学名誉教授 Raymond RENARD 氏には発音教育に関して講演いただきました。このように、今年度は例年以上にバラエティーに富んだ活動をすることができました。

Péka は名前の通り Pédagogie に関心があり、考えたい人に開かれた会です。会の運営は参加者のカンパによって賄われており、特別な入会の手続きもありません。ご興味のある方の参加をお待ちしております。今後の活動日程、これまでの活動報告、及びメールマガジンによるニューズレターの登録ついては http://peka.cool.ne.jp/ をご参照ください。最後になりましたが、本誌発行などフランス大使館文化部による財政的援助に対し、心よりお礼申し上げます。

（早稲田大学）

Rapport d'activités (Année 2008)

Ryoji MOGI

Péka (Pédagogie wo kangaeru kai – groupe de réflexion pédagogique) a dix huit ans cette année et a ouvert six réunions, à raison d'une réunion tous les deux mois, comme chaque année. Nous, membres s'intéressant à la pédagogie du FLE au Japon, y avons échangé nos expériences et informations, et également accueilli des invités pour approfondir nos connaissances.

Le sujet de cette année est « la capacité d'organiser la réunion ». Nous avons pour objectif de réfléchir sur l'organisation de la réunion de Péka à partir de notre problématique : cette organisation a tendance à être uniforme et banale. La réflexion et la discussion sur l'organisation de la réunion fournissent à chacun des membres l'occasion de se pencher sur sa manière d'organiser son cours de français. Alors, en remplaçant la relation « enseignant-apprenants » par celle d'« animateur-participants », nous avons discuté après la présentation de l'animateur sur des questions suivantes : avec quelle intention l'animateur (professeur) a organisé une réunion (un cours) ; est-ce que cette intention est comprise par les participants (apprenants) ? Si non, pourquoi ? Dans la discussion, nous avons confirmé que l'intention de l'animateur est bien transmise aux participants. C'est une bonne occasion, pour non seulement l'animateur mais aussi les participants, de réfléchir sur la manière d'organiser la réunion (le cours), de communiquer et de prêter attention aux participants (étudiants).

Dans les autres réunions, nous avons accueilli d'une part Monsieur Jean-François ROCHARD, attaché de coopération linguistique, qui a parlé de l'enseignement du FLE au Japon, vu de l'Attaché, et d'autre part Monsieur Raymond RENARD, professeur émérite de l'Université de Mons-Hainaut, a fait une communication au sujet de l'enseignement de la prononciation. Ainsi, les réunions de cette année sont plus variées par rapport aux années précédentes.

Péka est ouvert à toutes les personnes qui s'intérressent à la pédagogie. Veuillez consulter notre site http://peka.cool.ne.jp afin de consulter nos informations : le calendrier et les rapports de nos réunions et l'inscription de Newsletter.

Pour finir ce rapport, nous présentons tous nos remerciements au Service Culturel de l'Ambassade de France au Japon pour son soutien financier.

(Université Waseda)

	月日	テーマ	発表者
108	08.02.16.	音声障害の臨床～声の評価法と発声法～　声のケア方法を中心に	佐藤麻美
109	08.04.19.	〈中級〉学習者の年度始め授業を考える	神谷貴美子 各務奈緒子
110	08.06.21.	映画を、どんな activités に活用しますか？	田中幸子 土屋良二 姫田麻利子
111	08.09.20.	L'enseignement du français au Japon, vue de l'Ambassade de France	Jean-François ROCHARD
112	08.10.18.	Problématique de l'enseignement de la prononciation	Raymond RENARD
113	08.12.20.	SOS ! Lecture	越森彦 岡見さえ

	Dates	Sujets abordés	Animateurs
108	08/02/16	Les troubles de voix : évaluation et méthode	Asami SATO
109	08/04/19	Débuter l'année avec une classe d'étudiants intermédiaires	Kimiko KAMIYA Naoko KAGAMI
110	08/06/21	Des films... pour quelles activités ?	Sachiko TANAKA Ryoji TSUCHIYA Mariko HIMETA
111	08/09/20	L'enseignement du français au Japon, vue de l'Ambassade de France	Jean-François ROCHARD
112	08/10/18	Problématique de l'enseignement de la prononciation	Raymond RENARD
113	08/12/20	SOS ! Lecture	Morihiko KOSHI Sae OKAMI

音声障害の臨床
声の評価法と発声法、声のケア方法を中心に

竹内京子
川勝直子

Le travail de l'orthophoniste spécialisé en dysphonie ; c'est l'évaluation auditive de la voix, la technique vocale, et surtout l'hygiène de la voix.

Les troubles de voix (cancer, polype, paralysie des cordes vocales etc.), ça n'arrive pas qu'aux chanteurs. La plupart des problèmes de voix sont liés à une mauvaise hygiène et technique vocale. Mademoiselle Mami SATO, orthophoniste, nous a présenté son travail.

Elle a montré comment ne pas casser la voix (boire de l'eau, ne pas abuser de sa voix, laisser reposer la voix en cas de fatigue etc.) et le moyen d'améliorer la condition des cordes vocales en faisant des exercices vocaux.

1．はじめに

2007年度の年間テーマは「外国語における身体」であった。最終回の2月例会では、国際医療福祉大学・東京ボイスセンター言語聴覚士の佐藤麻美さんを講師として招いた。言語聴覚士とは言語に関する問題・障害のリハビリテーションを行う職業である。言語についてのほとんどすべてがその対象となるため、乳幼児から高齢者までの様々な問題に対応することになる。日本でも以前から言語療法は行われてきたが、制度としては約10年前に国家資格となった。それゆえ、まだ知名度は低いかもしれないが、私たち教師が仕事で毎日使わなくてはならない「声」について気軽に相談できる強い見方だといえる。また、病気ではなくても、よりよい発声の仕方など病気予防に関しても様々なアドバイスを求めることができる。声について気になることがあったらすぐに相談してみるとよいだろう。

今回は、佐藤さんの言語障害の臨床現場についてのお話を伺うとともに、私

たち教師がどのように発声したら声帯に負担にならないのか、またどのように声のケアをしていったらよいのかについて教えていただいた。

2.「声」に現れる病気

佐藤さんの勤務する東京ボイスセンターは日本でも数少ない「音声障害」専門の病院である。歌手や俳優といった声を職業とする人だけでなく一般の人も多く訪れる。東京ボイスセンターで扱っている音声障害には、声帯の「器質的」病変（結節ができたり腫瘍ができたりと何かしら声帯が変化した場合）が69％と最も多いが、喉頭麻痺が7％、声帯に「見かけ上の」病変なし（機能上の問題や心理的な問題の場合もあるため）が22％と様々なケースがある。実際に訪れる患者の主訴としては、声がかすれる・しゃがれる・嗄声(させい)、のどの痛み、歌うときに声が出にくい、高い声が出にくい、裏声が出しにくい、大きな声が出にくい、違和感を感じる、疲れやすくなった、声が割れる、中音域が出にくいなどであり、精密検査を希望する者もいる。

3．解剖と声の出るしくみ

喉頭（喉仏のあたりの部分のこと。内側に声帯がある）の解剖について説明された。肺から気管を通って息が上がり、声帯をゆらせて声が出る。ここで喉頭原音が作られる。さらに、口腔の共鳴や鼻腔の共鳴等も加わって私たちの「声」になっている。つまり、喉頭原音を口の形や舌の位置を変えることによって色付けしているのだ。

私たちの声の素になる「声帯振動」がどのように起こるかについて詳しく説明があった後、実際の発声時の映像（声帯の動く様子）が映し出され、参加者一同熱心に見入った。発声に関わる筋肉の動く様子もわかりやすく示された。「皆さんがしゃべっているときにはこのぐらい喉仏が動いています」との説明に一同から「へえ...」という声が沸き起こる。声帯がカーブ状に動くこと、マッスルテンションが変わる様子、声帯の音が口腔内で共鳴する前の喉頭原音は「ブー」という音であることなど、ひとつ知る度に驚く。まさに貴重な映像と音の連続であった。

4．診断と治療

「喉頭」と「咽頭」（口腔と喉仏の後ろくらいまでの部分）の領域が東京ボイスセンターのような音声外来の担当とするところである。

一般的に音声器官の診断のためには、内視鏡を使って声帯組織の性状や声帯振動を観察する。また、筋電図を使って発声に使われる筋の動きを見ることもある。

さらに、音声を聴覚的に評価する場合は以下のような観点から行う。かすれ声かどうか、声が割れているかどうか、高すぎるか低すぎるか、力みがあるか、小さいか大きいか、聞き取りにくいか、など。これらを測定する基準としてGRBAS 評価というものがある（G ＝総合評価、RBAS ＝ 0 ～ 3 で評価、数字が大きいほど病的要素が強い(注)）。これをリハビリテーションの度につけていく。

正常のものと病例の咽頭画像や音声も紹介された。声帯結節（声の使いすぎによって起こるもので、息もれしているような声が出る）やポリープ、声帯膿ほう等の症例、続いて声帯麻痺、発声障害等の例が示され、治療方法も詳しく紹介された。音声治療や手術の前と後の患者の声の様子も聞いたが、その差は治療効果が明らかに感じられるものであった。

生理学的評価としては以下のことを行う。声域の計測、声区の変換点と変換法の観察、発声持続時間や呼気流率の計測である。また、問診で、それぞれの患者の社会的心因的背景や本人がどの程度の声を必要としているかについても確認する。

具体的な治療としては、声帯に病変がある場合は、疾患に対する外科的治療や薬物治療を行い、音声治療も同時に行う。声帯に病変がない場合は、基本的には音声治療だけを行うが、喉頭専門医による内視鏡的検査・診察も適宜行う。

実際に言語聴覚士が行う音声治療は以下のようである。声帯の炎症を軽減するために「声の衛生指導」を、また、発声機能を改善するために運動療法（最小の努力で最大の効果が得られる最適な発声法）を行う。

「声の衛生指導」とは、声を出すための環境を整える指導である。まず、水分を摂ること。保湿のためにガム、飴、トローチ等で唾液を出すようにするこ

と。声帯に負担をかける咳払いはなるべくしない。マスクの着用や加湿器の使用などで喉を潤す、話す時のマイクの使用なども助言する。個々の患者に対して、発声時間と発声法について、声をセーブできる時間がないか、よりよい発声法がないかを確認し、対処法を提案する。

また、発声機能の向上・改善のために目標の設定をすることも大切である。そのためには、今、何が欠けているのか、何が出来ているのかを様々な検査によって確認しなければならない。具体的には、音声機能検査やフォノグラムの結果等から声の属性「声の高さ・大きさ・声質・長さ」を評価する。さらに、現在の声の状態を患者とその周囲がどう思っているのかということなども確認する。つまり、周囲（客観的評価）と患者本人の感覚（主観）とのずれも観察するのである。

5．病気にならないために

声の病気にならないためには日常の「声」の自己観察が非常に大切である。つまり、ハミング、息と最長発声持続時間のバランス、声域などを指標に自分の声質と発声機能について知っておくことである。発声時の負担を減らす工夫も必要だ。「声の衛生」に気を付けること、発声量を軽減すること、もし負担がかかっているのならばよりよい発声法への転換についても考えなければならない。

では、どのくらいで病気になるのだろうか。声帯に対する負担というものは一概には言えないが、一般に、持続発声を 17 分、朗読を 35 分続けると、声帯の組織は損傷する。例えば患者が教師の場合、1 日に何コマあるか、何分授業か、生徒数は何人か等を考慮して治療方法を考えるという。また、喫煙も大きな問題である。1 日の喫煙本数×喫煙年数＝ 400 以上で咽頭癌になる確率が高くなる（ブリンクマン指数）。さらに、発声以外の重荷としては、上肢を使った運動（テニスのショット、剣道のメンの時等）では声帯が強く閉じるので負担がかかる。これらの運動は「量」が問題なので、私たち患者としては、治療を受けるときにはこのような運動を「いつから」「どれくらい」していたかを言う必要がある。

ともかく「何かあったら、あるいはある前に、またはあるかどうか気になっ

たら、専門外来へ！」気軽に行ってみよう。音声外来は、東京ボイスセンター以外にもあるが、地方では少ない。関西では大阪大学付属病院等にあるとのこと。病院の選択の際には言語聴覚士が検査に立ち会うことができる病院を選ぶとよい。

6．質問コーナー

話がひと区切りした後、次々と質問が出された。

Q：年のせいか、話をするときに声がかすれたり、痰がたまりやすかったりするのですが。

R：加齢による変化は様々ですが、主に粘液を自分で出す能力が落ち、ホルモンのバランスが変わるためにある種の声枯れが起こることがあります。しかし、これは水分補給をすることによってある程度防ぐことができます。もし婦人科系の病気治療中である場合は病院で相談してください。はちみつやプロポリスはアレルギーを引き起こす可能性がありますが、水分や柑橘類、また黒豆を煮出したもの等は量を気にせず使用しても大丈夫です。

Q：大根のはちみつ漬け、梅干が喉にいいと聞いたのですが。

R：実証されているわけではありません。唾液が出やすいとか体力回復にはよいかもしれませんが声帯に良いというわけではないので。また海外で良いとされているアガリスク（きのこ）、又はユーカリ、パイン、ベルガモット、ラベンダー等のアロマセラピーも日本では立証されていません。

Q：声の高さの治療はどのようにするのですか。

R：患者さまのヒアリングから始め、音域を広める訓練をします。拡大した音域の中から選べるように、音域を広げ、広げた中で自分の位置を見つけるのです。キーボードを使う場合もあります。

Q：学生さんで裏声じゃなくソプラノのような声が出る人がいるのですが。

R：そういう人も実際います。就職するとき等本人が困るようなら治療をします。「ふりをしていないか」等詳しくヒアリングします（40分以上かけて詳しく聞くのだそうだ）。「声質」だけでなく「話し方」による場合もあります。声はパーソナリティーにつながるので「話し方」なのか「声質」なのか分けて考えることが大切です。

7．ワークショップ「よい発声を身につけよう」

ひととおりの説明を受けた後で、よりよい発声を身につけるためのワークショップとなった。まず、「ティッシュペーパーを顔から15センチ離して思い切りふっと吹いてみましょう」という指示が出され、全員で「ふーっ」。これで息がしっかり出ているかどうかを調べるのである。息を吐くことに集中してリラックスできているか、きちんと口の中に息がたまって発声できているか、唇がしっかりまるまっているかどうかについても各自確認した。ここで参加者から「最近の生徒たちは口をすぼめることができない人が多い気がします」という声があがった。日本語を話すときに下唇だけが動いている人がいるそうだ。唇をすぼめるという動作をきちんとしないと上唇が動かないとのこと。最近は例えば「う」の音を出すときにアナウンサーでさえすぼめない人がいるほど動かさない人が増えていて、日本人なのに「う」「ま、み、む、め、も」の発音がきれいにできない人もいるそうだ。当たり前だと思っていた運動を当たり前にしない人が増えているといえる。

次に、腹式呼吸を行った。腹圧を使う。ウエストをさわりながら、下腹部を少しふくらませて「フッ」と息を吐く。息を吸った後で「s-----」と出して20秒から30秒のばしてみる。はじめは小さく「ｓ」次に大きく「S」、大きくするときはお腹をへこませたまま。次に「う」の音で。吸って「う」を伸ばしながら大きくなったときにお腹を引っ込めて。小さい声で「おーー」、続いて大きな声で「おーー」。下腹部を引っ込めて、息を一気に出し過ぎないように調節しながら行う。この調節をしないと声帯が傷んでしまうからである。次々と出される指示どおり全員で声を出していく。腹式呼吸の練習は寝た姿勢のほうがよいという話があるが、筋肉の使い方が全く違うので、ふだん自分が話すときの姿勢（立つ、座る等）で声を出した方がよいそうだ。

続いてハミングを行った。息を先に出してから音が後から出る感じで行う。息が出てから鼻にも抜かせる。高い音、低い音で変化をつけてやってみるとよい。次に「ウ」の音で、声の大きさを変えずに「低→高」、「高→低」とハミングする。これらの運動は参加者全員が問題なく行うことができ、佐藤さんから「病気ではない」とのお墨付きを頂いた。

次に、声の評価を行った。立って声を出す。2 人組で相手の声のヒアリングをして、評価する。色々な方法が紹介された。例えば、何か文章を言わせる。まずひとりが「今日は寒いですね」と言ったら、相手は「今日は寒いですね、でも来てよかったですね」と 1 つ目の文より長くした例文を言い、その時の息継ぎ、イントネーションを観察する。あるいは、大きな声を出させる。次々と指示どおりに声を出していくのだが、そのうち趣旨を忘れてしまい、「今日は大阪から来ました」という例文を繰り返すべきところを、つい「神戸からです」と勝手に例文を訂正してしまう一幕もあった。このほか「1 から 10 まで数えてください」「ウの音をだんだん大きくして言ってください」等の問題が出された。ポイントはリズムが狂うことなく言えているか、滑らかに言えているか、など発声の際の柔軟性を見ることである。「いやぁ、この一杯のために生きてるなぁ」という例文を言ったり、日本語とフランス語で自己紹介したり、と様々な練習があった。もちろん、練習自体もとてもためになったが、参加者の作った例文や問題そのものも興味深いものだった。

8．フランス語と日本語

フランス語と日本語についても話していただいた。フランス語の方がより高い音、奥の位置で出されるより深い音を使うということ（[y]や[u]がある）。日本人が発音しようと思うとかなり意識しないと母音だけでもたいへんだ。口の中の狭い範囲で舌を沢山動かさなければならない。しかしアフリカ諸国の言語ではもっと多くの動きが必要なものもあるそうだ。またフランス語には鼻母音があるが、日本語でも鼻母音化というものはある。「懸案」の音がそれに相当する。日本語は長短（伸ばす音）や高低でも変化をつけることがある。しかしながら、最終的にフランス語と日本語それぞれの話者の病気の出現率には差がなく、声の評価も同様で、「負担」の違いも音声上差はない、ということだ。

その後、「ず」と「づ」の違い、「じ」と「ぢ」の違いは四国の人しかできないという話が出たりと、最後まで盛況であった。

9．おわりに

参加者から佐藤さんに対して「3時間くらい大きな声で話されていますが疲れませんか」という質問が出された。佐藤さんの声は本当にクリアで聞きとりやすい声であった。答えは「疲れないようになってきました。慣れたというのもあります。患者さまと話をした後すぐに水分補給する等気をつけています。また、腹式呼吸で『首』のところに力を入れないで話すようにしています」とのことだった。

「声」のことを色々な方面から学び、考えた2月の午後だった。参加者からは「明日からもっと大切に話そうと思うようになった」、「今後はストレスをかけない話し方ができるようになりたい」といった感想が出された。ほんの少し気をつけるだけで、声の病気にもなりにくくなる上に、よりよい授業ができるようになる。私達教師にとってなくてはならない「声」をこれからも大切に使いたい。授業の合間には水分補給を忘れずに！

竹内京子（國學院大學）
川勝直子（神戸海星女子学院中学高等学校）

（注）

GRBAS 評価は以下のような観点から音声を聴覚的に評価する。

G Grade（総合評価）音声の総合的な異常度。

R Rough（粗雑性）声帯振動が不規則な場合の聴覚的印象。荒々しい印象。

B Breathy（気息性）発声時に声門に隙間があり、呼気流率が大きい状態の聴覚的印象。息もれしている印象。

A Asthenic（無力性）声が弱々しい印象。

S Strained（努力性）無理をして発声している印象。気張った感じ。

関連文献・参考文献

●言語聴覚士がどのような仕事か分かる本
毛束真知子「絵でわかる言語障害―言葉のメカニズムから対応まで」（2002）学研

●言語聴覚士の最低限の知識をまとめた本

廣瀬肇監修、小松崎篤・岩田誠他編「言語聴覚士テキスト」(2005) 医歯薬出版

●音声障害の臨床についての本

小池靖夫編「音声治療学 音声障害の診断と治療」(1999) 金原出版

Ingo R. Titze「音声生成の科学　発声とその障害」(2003) 医歯薬出版

日本音声言語医学会編「声の検査法 2 版　基礎編・臨床編」(1994) 医歯薬出版

N.Kotby 著、渡辺陽子訳「音声治療アクセント法」(2004) 医歯薬出版

国際医療福祉大学・東京ボイスセンターの紹介

〒 107-0052　東京都港区赤坂 8-10-16 山王病院 3 階

Tel.03-3402-3151　Fax.03-3404-3652

詳しくはホームページ (http://voice.iuhw.ac.jp/top.html)を参照のこと。

司会者／発表者の意図を伝達する
(「中級者学習者の年度始めの授業」を考えながら)

神　谷　貴美子
各　務　奈緒子

Comment constituer un atelier pour bien faire comprendre le but du locuteur-enseignant (en réfléchissant aux premiers cours pour les apprenants faux-débutants) ?

Le thème pour l'année 2008 des réunions de Péka était "comment constituer un atelier", c'est-à-dire qu'il faut non seulement accentuer le contenu des ateliers, mais aussi bien structurer les activités conformément au but de la séance. On peut également comparer la relation entre le locuteur et l'auditeur à celle qui unit l'enseignant et l'apprenant.

Nous avons proposé une séance en deux étapes : d'abord nous avons expliqué comment mesurer le niveau, le caractère et la motivation des apprenants et des classes de faux-débutants (en deuxième année d'université) lors du premier cours de l'année. Ensuite, tous les participants ont discuté de la constitution de notre séance : avaient-ils bien compris le but de notre atelier ?

Ce déroulement en deux parties a été quelque peu confus en raison des défauts de notre présentation, mais nous avons généré tout de même beaucoup de discussions très vives portant sur le contenu ainsi que la constitution de l'atelier.

2008 年 4 月例会のあらまし

2008 年の Péka のテーマは「アトリエの構成の仕方」であり、本年の例会は従来とは異なった性格を持った。従来の例会では発表内容が議論の中心であったが、本年の例会では発表内容だけでなく、例会構成、司会者の意図の伝え方、その効果についてが議論の対象となった。このテーマが設定されたのは、話題提供者が発表内容だけに重点を置き、言いたいことを効果的に伝達する方法に

ついて十分に練っていないのではないか、という問題意識が共有されたからである。また、司会者／発表者と学習者の関係は教師と学習者の関係になぞらえることもでき、教師の意図は学習者に伝わっているのかという多くの教師が持つであろう悩みを Péka の場で再現してみようとしたともいえる。

本テーマのもとに行われた最初の例会である 4 月の例会は、二部で構成された。前半は司会者が「中級者学習者の年度始めの授業を考える」という発表を行い、後半は全体で発表の構成･伝え方・効果に関する意見交換を行った。

実際の例会はこの流れでスムーズに進んだわけではない。本年度の例会のテーマを参加者全員が同じように理解している訳ではなかったので、度々混乱が生じた。つまり本例会の議論対象の比重は、「発表内容」≧「発表構成･伝え方・効果」か、あるいは「発表内容」＜「発表構成･伝え方・効果」かをめぐって紛糾したのである。具体的には、前半部で発表内容について異議が出た時、従来の例会通りその内容について議論を進めようとする人と、あくまでも「構成の仕方」や「司会者の意図の伝え方」を本例会の主眼とし、発表内容には深く立ち入らない姿勢の人に分かれた。司会者も発表内容に関する議論はどの程度までにすべきか明確な基準を示さなかったため、議論はますます白熱した。第二部においては、このような司会者側の問題点が多く指摘された。また例会の構成や司会者の意思伝達方法に関する議論が活発に行われ、具体的な改善案も示された。

詳しい例会の流れは以下の通りである。

例会の流れ

1．第一部　例会を担当した神谷・各務（以下司会者と表記する）の発表：「中級学習者の年度始めの授業を考える」

前半部の発表は、「中級学習者の年度始めの授業を考える」というテーマで行われた。

1）テーマ設定の理由の説明

司会者が年度始めに感じる戸惑いを説明した。（「どんな学習者がいるのか？」、「既習事項が何か分からない」等）

2）先行研究の紹介

司会者の戸惑いは、多くの教員が経験することであることを述べた。参考にした論文は『授業の引継ぎについて』（土屋良二，*EDFJ.* 第 10 号，2001）である。

―現状では引継ぎは多く行われていない。多くの場合、教師間で引継ぎをするのが難しい状況にある。（大学において年度間の引継ぎの時は、クラス編成が 3 月から 4 月に行われることもあって、前年度の担当者や教科書について情報が得られるのは新学期になってからである。引継ぎを受けたとしても準備する期間がない。）

－引継ぎが行われたとしても、生徒の現実を必ずしも反映していない。

（様々な教科書や授業形態で学んだ学習者が集まったクラス全体を把握することは難しい。また、教師間にも進度に対する解釈の差がある。前任者から「既習事項」と連絡を受けても、それが単に説明したことなのか、学習者が納得したことなのかが分からない。もちろん学習者がその「既習事項」全てを知っているわけではない。）

井上美穂さんはこうした問題に対してひとつの解決方法として、学習者にアンケートを行うことを提案している（『年度始めにおける文法項目の達成感に関する調査―第二外国語中級履修者の場合―　』井上美穂，*EDFJ.* 第 10 号，2001）。この論文では、学習者が何を学んで理解しているつもりなのか、どの程度習得した自覚があるのかという「習得した自覚」を「達成感」と呼んでいる。井上さんが作ったアンケートでは、教員が学習者の文法事項（例：否定文の作り方）の「達成感」を把握するため、学習者に「達成感」を 4 段階（「習ったと思う」「習ったと思うが内容はほとんど覚えていない」「少し覚えている」「よく覚えている」）で答える形式となっている。

さらに井上さんは文法項目以外に、actes de parole、授業形態、語彙に

ついてもアンケートを作成している。(論文未発表のアンケートだが、今例会のために資料を提供してくださった。アンケートの1番は上記の文献を参照のこと。)

年度始めアンケート(対象:語学学校2年目以降、一般外国語上・中級履修者、専門科目2年生以上)

在籍する学校:語学学校・4年生共学・4年生女子大学・短期大学・専門学校・高校・中学・小学校

性別:男性・女性　　学年(語学学校は除く):＿＿＿年生

仏語学習歴:＿＿＿年＿＿＿ヶ月

仏語圏滞在経験:＿＿＿＿＿＿＿＿国に＿＿＿年＿＿＿ヶ月

1.文法既習事項に関する質問(省略)

2.あなたは、以下のことを自分がフランス語で行えると思いますか?

	かなり行える	多少行える	あまり行えない	全然行えない
挨拶や、名前をきいたり、自己紹介など	□	□	□	□
自分の好きなもの・嫌いなものを言う	□	□	□	□
相手を何かに誘ったり、提案したりする	□	□	□	□
相手からの誘いや提案を受ける・断る	□	□	□	□
人や物を描写する	□	□	□	□
時刻を言う・たずねる	□	□	□	□
カフェやレストランで注文する	□	□	□	□
電話での応対	□	□	□	□
買物をする	□	□	□	□
場所や位置を説明する	□	□	□	□
自分の日常生活を語る	□	□	□	□
相手の許可を得る	□	□	□	□
飲み物などをすすめる	□	□	□	□

相手をほめる・祝福する　□----------□---------□----------□
過去のことについて語る　□----------□---------□----------□
手紙を書く　□----------□---------□----------□

3．昨年（前の学期）の授業はどのような形態で行われましたか？あてはまる項目全てにチェックをつけてください。

□教師が講義する　□順番にあてられ、答える
□教師が個人を指名し、答える　□2人のグループで学習する
□3人以上のグループで学習する
□クラス全体でひとつのテーマについて考える
□話す練習　□読む練習　□聞く練習　□書く練習
□フランス語での授業　□日本語での授業　□日・仏両言語での授業

4．以下の語彙はどの程度知っていますか？

	よく知っている	少し知っている	ほとんど知らない	全然知らない
数	□	□	□	□
家族・親族	□	□	□	□
日付	□	□	□	□
時刻	□	□	□	□
職業	□	□	□	□
身体の部分	□	□	□	□
食物・飲物	□	□	□	□
国籍・国名	□	□	□	□
色	□	□	□	□
季節	□	□	□	□
天気	□	□	□	□
洋服	□	□	□	□
店・施設	□	□	□	□
乗り物	□	□	□	□

料理　□----------□----------□----------□
方位　□----------□----------□----------□
レジャー　□----------□----------□----------□
文房具　□----------□----------□----------□
社会問題　□----------□----------□----------□

以上です。ありがとうございました。

3）グループディスカッション

テーマ：「持ち上がりでなく引継ぐ場合や、新しいクラスの場合、年度始めに感じる困難は何か」

今例会においては、中級学習者の授業を担当したことがある人が大半を占めていた。困難を感じたことのある人は多いのではないかと予想し、ディスカッションしてもらった。

1　席の近い人で3～4人のグループになる。

2　ディスカッション後、発表をしてもらい、様々な困難が出される(「ペース設定」、「苦手なところが分からない」、「教師と学生における学習達成度の認識の違い」等)。

4）対策1:「アンケート」

3）で出された困難に対する対策を司会者が提示する：

「アンケート作りをしてはどうか？」(井上さんのアンケートで、学習者の既習事項は学習者の自己申告で情報を得ることができる。しかし教員は、学習事項だけでなく、学習者の性格、興味、フランス語とのかかわり、授業に望むことなど、既習事項以外のことも知っていたら、以後の授業がスムーズに行えるのではないか。アンケートという形式は、授業はじめに手軽に行いやすい。)

1　ここでアンケートを作ることに関して異議が出るが、司会者の意向通り意見を出し合うことになる。

2　多くのアンケート項目が考案される（「フランスに行ったことがあるか」、「フランスに友人がいるか」「この授業を通して何が出来るようになりたいか」等）。

5）対策2：「自己紹介のアクティビテ」

司会者が提示する。（アクティビテは司会者が事前に考えてきたものである。アンケートがあくまでも自己申告の形をとるのに対し、アクティビテは教員が学習者の姿を客観的に判断できる。教師が学習者の「何を知りたいか」を明確にし、学習者にとって行いやすいアクティビテを用意し、授業始めに行えば、様々な「困難」のいくつかは解消しないだろうか。）

参加者に「年度始めの中級学習者」になったつもりでやってもらう。終了後、司会者がこの活動の意義を説明する。

「自己紹介のアクティビテ」

（大学2年の通年の授業：週1回、生徒数20人：口頭コミュニケーション能力育成を目的とする授業を想定）

①隣同士ペアで自己紹介：《Bonjour! Je m'appelle ～. Et toi?》

②以下の紙を配布し、クラス全体でゲーム：《Cherchez quelqu'un qui....》

1）から4）の質問に当てはまる人をクラスの中から探し、見つけたらその人の nom et prénom をメモする。

自由にクラス内を歩き回る。制限時間は15分程度。全項目に nom et prénom を書くのが目標。

Cherchez quelqu'un qui...

1) aime le football
Nom et prénom

2) n'aime pas le Coca-Cola
Nom et prénom

3) va à la fac à pied
Nom et prénom

4) est déjà allé en France
Nom et prénom

Exemple :

- Bonjour. Je m'appelle ～. Et toi?
- Je m'appelle ～.　Est-ce que tu aimes le football?
- Oui, j'aime ça. / Non, je n'aime pas ça.
  Et toi, Est-ce que tu...?
- Oui, ... / Non, ...

③ 15 分でストップしたら、学習者はその時点で会話している人とペアになり、会話をみんなの前で再現する。

このアクティビテでは、教師も教室の中を歩き回って、学習者の会話に耳を傾ける（ただし間違っていても指摘しない）。そうすることで学習者の文法知識（-er 動詞、や aller の活用、否定文の作り方等）や発音が確認できる。また、学習者の動きや態度にも注意し、積極性や学習態度も推測することは可能である。さらにクラスのムードメーカーとなるような学習者や、その反対に意欲のない学習者を見つけることもできるだろう。さらにこのアクティビテをゲーム感覚で楽しく学習者に行ってもらえば、クラスのリラックスした雰囲気作りに役立つだろう。

2．第二部･･･「発表構成･伝え方・効果」に関する議論

1）司会者の意図（裏テーマ）の説明

・発言する人がいつも決まっているので普段あまり発言しない人にも意

見を聞きたいと思った。例えば授業経験の無い人にも意見を言ってもらうように促した。また、グループディスカッションのときはメンバーを変えようとした。しかしあせってうまく出来なかった。

・普段 Péka の例会では話しかけられない人もいるので、幅広く交流できる場を持ちたかった。

2）第一部の発表についてのコメント

・「対策を探る」の2番目として「アクティビテ」があることを最初に提示していたら、アンケートをめぐる議論での混乱は避けられたのでは?

・「どんな困難がありますか？」と参加者にディスカッションしてもらいながら、実はすでに解決策を用意していたので、教師主導すぎる。全体で解決策を考えたほうがよかった。

・遅れてきた人を前に座らせて、より積極的に参加できる環境を整えられればよかったのでは？

・初参加者を分けて座らせる。

・グループ分けが教師中心的で参加者が能動的に参加しづらい形式。

・議論が本来の目的から脱線したときは司会者に止めてほしかった。

・教師は意見･意図・やりたいことは明確に持つべきであり、それらをどのように伝えるかが「構成」の問題である。「自分のもって行きたいほうにいかに進めるか。」

・「付け加えることはありますか？」などともう少し意見を聞けばよかった。

・司会者が緊張していた（緊張は参加者に伝わるのでリラックスすべき)。

3）発言の少なかった人の意見、コメント

・発言しにくいという感じはなかった。

・怖い雰囲気は無かった。

・第二部のテーマについてよく分からないまま出席していた。

・発言量に個人差が出るのはある程度止むを得ないが、Péka の「新入生」が話そうと思ったときに話せる雰囲気かどうかは重要である。

発表を振り返って

司会者（＝筆者）としての反省点は多くあるが、第一に年間テーマを会の冒頭ではっきりと伝えなかったことが挙げられる。司会者の年間テーマの解釈の仕方は、「発表内容」＜「発表構成･伝え方・効果」であったので、内容に関する議論には深入りしないように例会を進めなければいけなかった。

第二の反省点は、第一部においてあらかじめ結論を用意していたということである。結果的に会の自由な議論を邪魔する形となり、普段とは違った、堅苦しい例会になってしまったと思う。参加者の一人が、司会者（あるいは司会者の方法）が指示を出しすぎると指摘したが、司会者が決まった結論に持っていこうとした姿勢を批判したのだろう。司会者／教師は自らの意図を明確にし、適切な進行を心がけながらも、参加者／学習者の視点に立ったより効果的な発表／授業を行う必要があることを改めて認識する機会となった。

司会者はたくさんのアイデアが出る環境を整え、明確な方法を示す立場である。個人の音色を、全体でひとつの美しいハーモニーに仕立てる指揮者が理想のイメージかもしれない。本例会は不協和音も多かったが、大変活発な意見交換が行われたことも事実である。

最後にアンケートの資料を快く提供してくださった井上美穂さんと、例会の書記を務めてくださった越森彦さんに感謝します。

神谷貴美子（中央大学講師）
各務奈緒子（カリタス女子短期大学講師）

参考文献

土屋良二（2001）「授業の引継ぎについて」*Etudes didactiques du FLE au Japon* 第 10 号, pp.5-12.

井上美穂（2001）「年度始めにおける文法項目の達成感に関する調査　—第二外国語中級履修者の場合—」*Etudes didactiques du FLE au Japon* 第 10 号, pp.13-20.

Gaël CRÉPIEUX, Philippe CALLENS, Tomoko TAKASE, Jun NEGISHI : *Spirale*, Hachette, 2006.

François WEISS : *Jouer, communiquer, apprendre*, Hachette, 2002, pp.18-19.

映画の活用について

姫　田　麻利子
土　屋　良　二
田　中　幸　子

À propos de l'utilisation du film en classe

Nous présentons d'abord ici les plans de trois leçons qui s'appuient sur une œuvre cinématographique et que chacun de nous a déjà mis en œuvre ; nous évoquerons ensuite les représentations que les participants à la réunion Péka du 21 juin 2009, ont de l'utilisation du film en classe. Sans parler de la question délicate du choix du film, les enseignants ont tendance à être tiraillés entre l'espoir de faire découvrir des éléments culturels aux étudiants, et la difficulté de proposer des activités à partir du visionnage, ou entre l'hésitation à couper une œuvre d'art en morceaux pour réaliser une activité pédagogique, et la culpabilité de montrer l'œuvre sans proposer d'activités afférentes.

はじめに

以下では、映画を使った授業実践三例と、フランス語の授業に映画を用いることに対して教師たちがふだん考えていることを紹介する。

2008 年 6 月 21 日の Péka 例会には、話題提供者三名が映画を使った授業実践の中から、それぞれに満足感のあるものを持ち寄った。満足感というのは教室活動の成果というより、映画鑑賞とその後の活動の構成についてである。

宝田も指摘するように[1]、私たちは学生に映画を見せたいけれど、映画と組み合わせた教室活動の工夫を思いつかないまま使用をためらうことも多い。数年前からフランス映画は輸入本数で韓国映画に 2 位を譲っているとはいえ、今でもフランス語を勉強する学生たちのイメージする「メイド・イン・フランス」のリストから映画が外れることはないし、「第七芸術」として、あるいは現代フランス社会文化の証言として、フランス映画を身近に感じてほしいけれど、

単に見せるだけでは（学生というよりむしろ）教師の息抜きのためのようで後ろめたい。おそらく映画好きの教師たちの間でも、見てほしい映画で、授業時間内に鑑賞と映画内容に関連した学習活動ができること、その活動が主教材による学習過程に合致し、かつフランス語の教室活動として段階的な構成になっていることを満たす教案となると、それほど持ち合わせはないのではないか。満足感のある実践例というのは、これら条件をある程度満たすことができたという満足感である。話題提供者三名とも、そこまで達したものは近年の実践では一案ずつしかなかった。

いずれも短編あるいはオムニバス作品の1編を選んでいる。授業時間内に全体を見て学習活動に続けられる短い作品という以外の選択理由は、Plan 1 の『男の子の名前はみんなパトリックっていうの』については、ゴダールとロメールを知ってほしい、その入門として親しみ易い作品だから。Plan 2 と 3 は偶然にも同じ作品『パリ、ジュテーム』の「03.セーヌ河岸」になったが、両者とも、主人公とヒジャブを着けた女性が出会うこの物語が、学生に知ってもらいたい現代フランス文化の断片をよく描いているという理由で選ばれている。

1．実践例

Plan 1（姫田）

対象）第二外国語としてフランス語を学ぶ2年生以上

映画）*Tous les garçons s'appellent Patrick*（『男の子の名前はみんなパトリックっていうの』，監督 J.=L. Godard, 脚本 E. Rohmer, 1957, 20mn.）（字幕提示）

目的）映画の感想を言う表現を学ぶ。

既習表現の運用練習。

活動）

*100 時間程度既習の場合は 3 まで。150 時間以上であれば 4 以下を続ける。

1.〈映画の感想を言う表現を学ぶ〉*Initial* 2 (Clé International), pp.10-11（90 分）：

- 感想は、ストーリー・絵・俳優／演出の三項目に分けて言えることを知る。
- 三項目について好きなところ、嫌いなところを言う表現を学ぶ。
- 好きな映画を言い合う、隣の人の好きな映画を自分は好きか嫌いか言う。
- 自分の好きな映画に関して、三項目の感想を言う。

2.映画を見る。(20 分)
3.ペアで映画の感想を言い合う。会話を発表。(30 分)

4.ストーリーの要約を作る (20 分)
- クラス全員。1 人 1 文言う。座席順・番号順で回す、次の人を指名制にする等。
- 教師は板書。
5.映画を再度見る (40 分)
- シーン毎に区切って、4 の要約の確認。周りの人と相談しながら、要約を長くする文を言う。
6.各シーンを再現する台詞を考える (30 分)
- ペアで好きなシーンを選び、要約文を見ながらシーンに合う会話を作る。
- 聞き取れた台詞はそのまま使っていい。その他は話に合う台詞をこれまでの知識を使って作る。アテレコできる台詞でなくてもいい。
- 発表 (30 分)

Plan 2 (土屋)

対象) 大学第二外国語 1 年次あるいは 2 年次 (文法や講読に平行しておかれる演習のクラス ; 1 年 *Spirale* (Hachette-Pearson Education Japan)、2 年『クリク・クリッケ』(第三書房) 使用。

映画) *Paris, Je t'aime* (『パリ、ジュテーム』) のうちの "Quais de Seine" (「セーヌ河岸」, 監督／脚本 Gurinder Chadha, 2006, 5mn) (字幕提示)

目的) 自己紹介の表現および疑問詞を用いた表現を学んだのちの運用練習。この作品は文化理解という点で多くの要素を含んでおり、ここではセリフの聞き取りよりも映画に描かれる状況と登場人物の心理の理解に重点を置きたい。

活動)
1.映画を見る。(約 5 分)
2.疑問詞を用いた表現を使って、わかったこと (場所、登場人物、ストーリー) を確

認する。例）Elle s'appelle comment ? Qu'est-ce qu'elle fait dans la vie ? Où est-elle ?（クラス全体で）（10 分）

*3, 4 はクラスによって 2 つの案がある

A 案：

3.モスクからの帰り道での若い二人の会話を想像して作る。「お互いにどのような質問をし、答えるのか」（2 ～ 3 人のグループで）（10 ～ 15 分）

4.作った会話をグループごとに発表し全員で確認する。（15 分）

B 案：

3. 2 ～ 3 人のグループを作り、それぞれが女性（ザルカ）、男性（フランソワ）のどちらかになったつもりで相手への質問を考える。（10 ～ 15 分）

4.ザルカ役のグループとフランソワ役のグループがペアになりお互いに用意した質問をし、それに答える。（15 分）

5.A, B いずれの場合も、4 の部分は、クラスに応じて、口頭での発表、あるいは板書や書いたものを提出させる形で行う。

Plan 3（田中）

対象）専門科目としてフランス語を学ぶ 2 年生（CALL マルチメディア教室での授業）

映画）*Paris, Je t'aime*（『パリ、ジュテーム』）のうちの "Quais de Seine"（「セーヌ河岸」, 監督／脚本 Gurinder Chadha, 2006, 5mn）（字幕提示）

目的）間接話法　特に間接疑問文を復習する。

活動）

1.　前の時間（別の担当教員）に取り上げた間接疑問文（*Métro Saint Michel* 2, p.26 ）について、復習のため CALL 教室からアクセスできるサーバー上の文法練習問題集（MarchéOpus Terra 版）を使って練習する。音声ボタンを押して文の発音を確かめながら間接疑問文に関する問題に各自が取組み、解答は自動訂正ボタンを押して確認する。教師はクラスをまわりながら学習の様子を見る。学生は各自が自分のペースで進め、質問があれば教員にたずねる。（20 分）

2. Introduction de la nouvelle tâche : 続いて「今度は短い映画を見ながら間接疑問文を作る練習をしよう」と次の段階の学習目的を知らせる。

3. Premier visionnement : 映画をはじめから最後まで通して見せる（1回目）（約5分）。

この1回目の視聴をさせる際、教師は同時にCALL教室内で視聴可能なダウンロード用ファイルを作成し、これを学生個人がアクセスできる「リソース」のフォルダに入れる。（技術スタッフによるサポートを得て行う。）

4. Compréhension globale : どのようなことが印象に残ったか、主な登場人物は誰だったか、どんな場所が出て来たか、そのほか聞き取れた部分があったかなどについて、クラス全体で簡単に出し合う。（板書）（5分）*Paris Je t'aime* がオムニバス形式でできていること、"Quais de Seine" の脚本／監督をしたグリンダ・チャーダには他に『ベッカムに恋して（*Bed it like Beckham*, 2002）』などの作品があることを簡単に紹介する。

5. Information culturelle : 主要な登場人物2人のうち女の子（Zarka）がかぶっていたのは le hijab だったことを知らせ（板書）、Wikipedia（フランス語版 http://fr.wikipedia.org/）で検索して、はじめにある解説と写真、写真についている解説だけを見るように指示する。hijab の項の全体をざっと見たあと同じ項を日本語版で見ると、解説の量や内容が異なっていることがわかる。（10分）

6. Préparation du visionnement individuel : 今度は再び映画に戻る。

「リソース」フォルダにアクセスして当該のファイルを自分のコンピュータのデスクトップにドラッグするように指示する。動画再生用のソフトウェアを使ってこのファイルを再生する手順を指示する。

学生は各自が自分のコンピュータ上でこのファイルを好きなだけ止めたり繰り返したり戻ったりしながら視聴して、どんなせりふが聴き取れるかを試すよう、指示する。

7. Consignes pour la tâche individuelle : 動画を見直しながら、隣同士で相談して、聞き取れたせりふを使って間接疑問文を2つか3つ作ってみるように指示する。作業をはじめるにあたって、以下の指示文をメインスクリーンとサブモニター（学生の使用するコンピュータの横にある画面）に出して見せる。全員がこの指示ができるよう教師が音読して内容を確認させる。（5分）

François et Zarka, au bord de la Seine ... et devant la mosquée
Comment est-ce qu'ils se rencontrent?
De quoi ils parlent ensemble?
Il pose des questions et elle répond...
Il va l'attendre et elle arrive avec son grand père.
Le grand père parle à François...
Essayez d'expliquer les événements en faisant des phrases indirectes.
Répondez à ce message pour mettre vos phrases...en groupe!

8. Visionnement individuelle, ensuite production écrite en paire : 学生は各自が何回か視聴しながらメモをとる。(約 10 分) 一段落したら隣の人どうしで組んで間接疑問文を作る作業をする。ノートに書いて提出、または Web 上のフォーラムに書き込み[2]。(20 分)
(ここまでをはじめの時間に行う。続きは次の授業時間に扱う。)
9. グループで聞き取りながら相談して作成したセンテンスを全体に発表する (共通な部分もあるが少し違った文を作っている場合は、それも発表させる)。クラス全体で間違いを指摘しながら一緒に訂正する。フォーラムへの書き込みは、間違って書いた部分もそのまま (書いたグループの名前を含め) コピー／ペーストしたものをプリントして配布する (このとき教師は間違っている部分に下線をつける)。クラス全体で見直しながら間違いを訂正し、共有する。(30 分)
10. 教師は訂正済みのセンテンスをプリントにしたものを配布する。

三案のちがい

例会時は、三つの実践例については時間の都合で内容紹介のみで終わったが、三案を比較すれば次のことが言えると思う。

Plan2 と 3 は、文法的学習項目 (疑問文または間接疑問文) の応用練習に、映画の物語を活用しているのに対して、Plan1 では関連の言語的学習内容は、(物語だけでなく映像、演出の観点からも) 映画の感想を言う表現練習であり、物語を取り出してはいない。2 と比べて 3 では、さらに台詞の聞き取りが重視されている。聞き取りにあたって、学生たちは映画を「好きなだけ止めたり繰り返したり戻ったり」する。フランス語の授業における映画利用法には、一方にただ見せるだけ型があり、他方に言語的学習の資料としての提示があるとし

て、Plan1 は、2 と 3 に比べて前者寄りであり、3 がもっとも後者に寄っていると言える。Plan3 は、映画を言語的学習に引きつけるための作品の寸断を厭わないが、ここで気づくことは、映画の言語的学習への利用に対する教師の心理的障壁には、教室活動の準備工夫の怠慢だけでなく、作品の解体に対する躊躇もあるだろうということだ。言語的学習に引きつければ引きつけるほど、映画作品は分断されるか。この命題の解を今後の実践の中で探りたいと思う。

文化的側面の学習に関する Plan2 と 3 の違いは、2 ではフランスの信教構成について学生に物語を通して気づいてもらう方法を取っているのに対して、3 では「ヒジャブ」を取り出し、学生各自に調べさせていることがあげられる。両者とも、紹介したい文化項目について教師の主観的注釈は加えていない。1 では、教師の主観的な選択基準により監督、脚本の名前を教養的知識として導入した他は、物語としては意図的に普遍的なもの（大学生のガールズトーク、ナンパ）を選んでいる。映画の感想を言う時、物語のみを重視しがちな日本人大学生に対して、他の部分への視点を導入したのも、文化的側面の学習と言えば言えるが、これはあえてフランス語の授業で教えることではないかもしれない。

2. 映画使用に対する教師たちの考え

映画の使用に関して、授業時間を考慮して作品を選び、鑑賞後の関連学習活動の工夫をするという手続きのどの段階でとくに困難を感じるかは、担当クラスのレベルや経験により教師たちの間でも意見が分かれる。宝田によれば[3]、映画の授業利用について聞かれると学習活動と関連させる困難をあげる人（つまり学習活動とは関連させずに気分転換として教室で見せることには積極的な人）が多いが、そもそも映画使用に否定的な人、作品選びで消極的になってしまう人もいることは、同僚たちとのふだんの会話から想像がつく。

例会では教案三例紹介後、他の参加者から各自の映画使用に対する発言を募った。どの段階でとくに困難を感じるかの類型を確認するというより、参加者の具体的な実践や経験と結びついた個別の考えを集めたかったので、参加者を映画使用の頻度別に分け、グループ内でまず意見を出し合ってもらった[4]。4 グループに分けた。A 教授経験が少なく授業で映画を使ったことはないが、い

ずれ使ってみたいグループ、B 教授経験は豊富だが授業で映画はあえて使わないグループ、C 映画をたまに使うグループ、D 頻繁に使うグループである。A 班には、「学生の時にはどんな風に映画が使われていたか」の記憶と今後の使い方について、B 班には「なぜ使わないか」、C 班と D 班には「どのように使っているか」に話してもらった。各グループ構成メンバーから出た声を以下に報告する。

A

学生時の経験)

- 週 2 回の授業で 1 年間に 3 本見たことがある。見せ放しだった。2 時間つまらない映画を見せられた時は苦痛だった。

- 『シェルブールの雨傘』をシナリオと共に見ていったこともある。

- 『マルセルの夏』や『星の王子様』を 10 分見て聞き取り問題をする授業があった。

-文学の授業でロブ = グリエの映画を見た。フランス語の授業では見たことがなかった。

いずれ自分が授業で使うとしたら)

-『アメリ』を見せたい。文化的なことを目的として。

- 映画を使った授業の準備にまだ戸惑いを感じる。

- 短い作品の方がいいと思う。Plan 3 の実践のように、個人的に何度も聞く(見る)技術システムがあるといい。

B

映画を使わない理由

- 1 年間の決まったシラバスの中で映画を見せる時間的余裕がない。

-90 分の授業時間内では映画を見せる時間を取れない。

-学生が字幕なしに、映画の会話を理解できるようなら使いたい(聞き取り活動に使えないなら見せられない)。

C

使用方法

-フランスについて何か興味を持ってもらいたいから、また学生の気分転換のために見せる。学生の気分転換と言いながら、多くの先生と同じく学期末に映画を見せるのは、授業の準備に疲れたという理由もあるかもしれない。

- Connexions1(Didier)の付属 DVD に『スパニッシュアパートメント(L'Auberge espagnole, 2002)』の一部があって、fiche pédagogique が付いているので使っている。

-時間的余裕が少ないけれど使いたい。『さよなら子供たち(Au revoir les enfants, 1988)』を見せて、複合過去、半過去で描写する練習をした。映画には自分の使わない語彙も登場するので、言語的な問題を扱うために使う。フランス文化に興味を持ってもらう目的なら、気分転換的な学期末の使用でなくてもいいと思う。

D

使用方法

-夏休み前、クリスマス前に、『アステリックス(Astérix)』や『ハリー・ポッター』シリーズ、『千と千尋の神隠し』、『ハウルの動く城』等、ヒットした明るく正しい子供映画でフランス語吹き替えのあるものを見せ、単語聞き取り穴埋め問題をしたり、各映画の紹介されたサイトの読解活動する。

-授業と関連する文化的事項提示のために『パリ、ジュテーム』を見せる。

-『天空の城ラピュタ』等を、学生の疲れがピークの頃息抜きのために、あるいは大変な練習問題に入る前に 5 分程度見せる。

-毎回授業の最初に少しずつ連続して見せる。続きが楽しみになるので遅刻者が減る。

映画使用に積極的なグループ(D)は、作品の選択にも作品の分断にもためらいがないように見える。また、使用法を作品によって変えるというよりは、どの映画であっても定式化された使用法であることと、(関連活動なしに) ただ見せることにも躊躇がないこと、映画を文化的側面の学習とあえて結びつけよ

うとしないことが特徴的である。たまに使うグループ(C)では、D グループに比べて関連する言語的学習を定式化していない。ただ見せることへの躊躇があり関連学習活動のよりよい工夫を探る中で使用頻度が下がるようだ。C グループについては、映画を文化の学習に結びつけたいという希望がある一方、具体的に教えたい文化事項が特定されていない（作品名があがった映画に対してもそれは言われていない）ことも興味深い共通点である。否定的なグループ(B)の意見も含めて、関連学習活動として聞き取りが優先されやすいことがわかる。

さいごに

グループディスカッション結果発表後の全体ディスカッションでは、「映画（作品あるいは各作品内の提示箇所）選びを教師の基準だけで行っていいのか（つまらない映画を 90 分見せられた学生は授業料の無駄と感じる）」「映画使用に意義はあるか（聞き取りには映画でなくてもいいのではないか）」「映画使用の短期的効果、長期的効果にはどんなものがあるか（学生の文化理解をどう把握できるのか）」という問題意識が参加者からあがった。今回の例会では時間を取れなかったが、これらに対する議論を深めるために、言語的学習に特化した選択、文化の学習に特化した選択、カリキュラムに組み入れる場合の選択ごとに選択基準の類型化を試みる例会、映画関連言語学習活動の類型化のために 1 本の作品に対して参加者全員で教案づくり TP を行う例会、文化の学習に特化した映画使用の際の学習成果の測定方法の実践紹介例会等の機会を今後に持てればいいと思う。

姫田麻利子（大東文化大学）
土屋良二（津田塾大学）
田中幸子（上智大学）

注

(1) 宝田麻美子「映画を使った授業活動について」, *Etudes didactiques du FLE au Japon* (Péka, Association des didacticiens japonais) no.14, 2005, p.7.

(2) 学生のペアによるフォーラムへの書き込み例１（誤用を含む）：1.François a dit à Zarka s'il pouvait l'aider. 2.Il lui a demandé où elle alait. 3.Il lui a demandé si ça allait mieux avec ses mains. 4.Il lui a demandé s'ils y allaient. おじいさんと Zarka が on y va って言ったところです。直し方がわかりませんでした。5.Le grand-père lui a demandé s'il était étudiant ；学生のペアによるフォーラムへの書き込み例２（誤用を含む）：François a demandé à Zarka s'il pouvait l'aider. / Il lui a demandé pourquoi elle couvrait ses cheveux. / Elle lui a demandé s'il voulait dire que ce n'était pas belle avec l'hijab. / Elle lui a dit qu'elle avait le sentiment d'avoir de l'idendité et elle se semblait bien quand elle portait l'hijab. / Le grandpère de Zarka lui a demandé s'il était étudiant.

(3) 宝田，*op.cit.*

(4) Péka の 2008 年度年間テーマにもとづき、グループディスカッションの方法を工夫した。各グループ内で自分の順番以外は口を挟まないこと、相手の話を切らずによく聞くように指示した。ふだんの例会で発言に慣れていて他人の考えをすぐに切断してしまう人も聞き手に回ってもらうため、発言の少ない人、発言しづらそうな人、にも十分に話してもらうための指示だった。グループディスカッションにあてられた時間が短かったという意見もあったが、いつも発言できない人が発言し易い環境になったという意見ももらった；掲載した発言については、当日取ったノートとともに、ニューズレター上の例会報告（http://archive.mag2.com/0000228585/20080911230000000.html）を参照した。執筆者の茂木良治さんに感謝したい。

Attaché de coopération linguistique ROCHARD 氏から見た日本のフランス語教育

井　上　美　穂

Enseignement du français au Japon vu par M. Rochard, attaché de coopération linguistique

À la réunion du mois de septembre, nous avons reçu M. Rochard, attaché de coopération linguistique de l'ambassade de France au Japon. En réponse à une de nos questions, M. Rochard a signalé l'augmentation du nombre des apprenants non spécialistes au Japon. Cette information nous encourage à poursuivre nos efforts dans le domaine du FLE au Japon.

1. はじめに

2008 年 9 月 20 日の PEKA 例会は、フランス大使館の Attaché de coopération linguistique（français, livre, sport）を務める Jean-François Rochard 氏を迎え、参加者が質問し、Rochard 氏がそれに答えるという形式で行われた。冒頭で、日本では一般的にフランス語学習者の数が減少していると考えられているが、大使館の調査によると必ずしもそうではなく、non spécialistes の数は増えているという情報が Rochard 氏よりもたらされた。そして、参加者も加わり、なぜ non spécialistes が増加しているのかという現状分析に議論が及んだ。以下の質問 1 から質問 11 までは、Péka ニューズレター 111 号からの抜粋である。[1]

2. Rochard 氏との質疑応答

質問 1：まず、肩書きについてうかがいます。sportが入っていますが、なぜですか？

Rochard氏：フランス大使館の文化部には 4 つの部門の coopérations があり、linguistique はその 1 部門です。日本で冬季オリンピックがあった時、スポーツを担当する部門が必要になりました。文化部がその任務にふさわしかったため、それ以降文化部の linguistique 部門がスポーツも担当することになったのです。

質問２：日本では、フランス語学習者が減少していると言われています。この点に関し、日本のフランス語教師はどのように対応したらよいと思いますか？

Rochard氏：まず指摘しておきたいのは、フランス大使館の調査によると、日本のフランス語学習者の数はそれほど減っていないということです。若者の数が減少していることを考慮すれば、学習者数は一定数を保っているといっても差支えないでしょう。この調査が明らかにした特徴のひとつは、フランス語の spécialistes が減り、non spécialistes が増えているということです。また、高校生の non spécialistes が増加していることも明らかになっています。大学入試で使わない科目であるにもかかわらず、高校生の学習者が増えていることは、注目に値します。

このような事態にどのように対応したら良いかというお尋ねですが、日本におけるフランス語学習に関しては、quantité ではなく qualité に目を向けたらどうでしょうか。大学だけでも 20 万人弱の学習者がいるのですから、quantité としては悪くありません。したがって、今後は qualité の改善を行うことが必要だと思われます。すなわち、外国語教育における英語の monolinguisme を抜け出して、複数言語を学習できる環境を整えることです。例えば、大学の入試でもっとフランス語で受験できるようにしたらどうでしょうか。そして、大学入学後の non spécialistes 既習者に対して、様々なフランス語学習の選択肢を広げたらよいと思われます。また、大学でフランス語を学習しても、将来役立たないという考え方に対処するにはどうしたら良いかという点を検討する必要もあります。

質問３：フランス政府や大使館に対し、私たちはどのようなことを期待できるのでしょうか？

Rochard氏：もちろん、フランス大使館は喜んで日本のフランス語教育推進のお手伝いをします。しかし、それは飽くまでサポートであって、推進の中心となるのは日本の組織や教員の方々だと思っています。

質問４：高校生のフランス語履修者は、なぜ増えたのですか？

会場参加者から：高校が自校の特色を出し、入学希望者を集めるために、第二

外国語を授業で提供するようになりました。その結果、フランス語学習という選択肢が現れ、履修者増加につながったらしいです。

Rochard氏：そのようですね。やはり、学習の選択肢を増やすことが、履修者の増加につながると思われます。例えば、ある県で、子どものためのフランス語授業を設けたところ、子どもだけでなく保護者も集まり、その後授業数を増やしたということがありました。

会場参加者から：私の勤める大学では、ドイツ語の授業内容を変えたところ、中国語が減り、ドイツ語が増えました。現在の世界情勢も影響しているかもしれませんが、それ以外に、授業内容を変えれば履修者は集まるということを示しているのではないでしょうか。

質問５：それでは、どのようにフランス語教育の内容を変えたらよいとお考えですか？

Rochard氏：急激な変化はかえって良くないと思います。日本には、日本の伝統的な教育の受け方があるのですから、それを急に変えると、学習者もとまどうと思われます。さて、内容についてですが、語学学校の調査によると、そこの生徒の学習目的は圧倒的に parler なのだそうです。大学でも parler や s'exprimer 中心の内容にしたらどうでしょうか。

質問６：parler 中心の授業というと、"Je m'appelle ... J'habite à ... J'aime les ..." といった内容の授業を思い浮かべます。最近思うのですが、学生さんたちが将来このような表現を使って話す可能性がほぼ無いことを考えると、高速鉄道など日仏共通の話題に関する知識を授業で扱った方が良いのではないでしょうか。

会場参加者から：必ずしもそうではないと思います。私の子どもは、イタリア語を学習していますが、とにかくイタリア語を使って話したいと言っています。

Rochard氏：授業内容を、parler だけに限らず、parler を含む communiquer 全体を対象にしたら良いと思います。例えば、チャットなどを利用して筆記による communiquer を行うことも可能です。または、フランスの SNCF と日本の JR

のサイトを使って、TGV と新幹線の比較を行い、日本語あるいはフランス語で発表するといった内容も考えられます。

質問７：日本に来て仕事をなさって、どのように感じましたか？

Rochard氏：まず、私が持っていた日本に関するステレオタイプと、実際の日本は異なっていることに驚きました。日本は ultra-innovant, ultra-libéral だと思っていましたが、実はそうでもないことがわかりました。次に、professeur de langue と professeur de littérature という違いがあることに気付きました。また、漢字教育を始めとして、日本では écrit が教育に占める割合が多いと思います。そして、日本にこのように多くの francophiles がいるとは思っていませんでした。一方で、日本のフランス語教師が、自分の職業の将来に関する幾つかの不安、又疑問を述べられるのをきき、なかなか難しい職業上の状況におられることがよくわかりました。

質問８：とても簡単なフランス語で語られるニュースやホームページがあると、教材として便利なのですが、フランスで作っていただけませんか？

Rochard氏：現行のニュースやホームページを document authentique として使うことも可能だと思います。プレゼンテーション等、使い方を工夫すれば、十分初級者の教材として使えるのではないでしょうか。

質問９：ネットで見られる無料のフランス語レッスンを作ったらどうでしょうか？

Rochard氏：それは可能ですが、独学向けという objectif になります。学習にはそれぞれの objectif がありますので、そのようなレッスンを授業の教材として利用するのは難しいと思います。

質問１０：日本語を授業で使うことについて、どう思いますか？

Rochard氏：日本語を使った方が速い理解が見込まれ、学習者にもプレッシャーを与えないですむようであれば、日本語を使うことに問題はないと思います。

母語で学習言語を教える場合には、教員の側にも母語と学習言語の関係の影響が見られます。日本人のフランス語教員の中には、仏単語では理解できても、日本語ではそれをどの単語で表わしたらよいかわからないという概念もあるそうです。両方の言語を利用すると、翻訳の本質にある interculturel の問題が、学習者と教員の両方に起こり得るということは言えると思います。

質問11：最後に、今後の計画について説明をお願いします。

Rochard氏：今までの計画の続行と、新たな計画があります。まず続行する計画については、フランス語教員の養成と、日本の réseau culturel が提供する言語教育における職業化政策（« démarche qualité »）の実施があります。

これから始める計画には、入試における第二外国語の推進・職業通訳の資格の整備・ DELF と DALF の促進・韓国や台湾の attachés との地域的協力関係の強化があります。

3. むすび

Rochard 氏からもたらされた non spécialistes の増加は、フランス語教員にとって嬉しいニュースである。と同時に、日本における spécialiste と non spécialiste の比較研究の必要性が示唆されたとも言える。従来は、より平易な教材を non spécialistes に、多少難解な教材を spécialistes に使うという対応がなされて来たが、これからは両者がどのようなタイプの学習者であるかという比較分析を行い、その結果に基づいた教育がなされるべきであると考える。

注

(1) http://peka.cool.ne.jp/pekaNL/newsletter/newsletter111.htm

Problématique de l'enseignement de la prononciation par M. Raymond RENARD et pratiques dans nos cours

Gilles DELMAIRE
Keiko UZAWA

La première partie de cet article présentera l'exposé que nous a fait Monsieur Raymond Renard, professeur émérite de l'Université de Mons-Hainaut. La deuxième partie sera consacrée à nos réflexions sur son exposé selon les questions posées au cours de l'entretien qui a suivi.

I. Exposé de M. Renard

M. Renard, l'un des fondateurs de la méthode Structuro globale audiovisuelle, avait pour cette présentation choisi comme thème « Les problèmes d'apprentissage de la phonétique pratique ». Pour ce faire, il a commencé par effectuer quelques rappels historiques sur la phonétique pour ensuite s'attacher à la genèse et aux principes du système verbo-tonal.

1. Différents types de phonétiques

Il s'agit d'une science jeune et pluridisciplinaire qui comporte des sous-disciplines comme la phonétique normative ou la phonétique historique. M. Renard estime que trois types se révèlent utiles pour l'enseignement du français.

Tout d'abord, la phonétique articulatoire qui s'intéresse à la façon dont on se sert des organes utilisés pour produire la parole. L'acoustique se concentre sur la transmission des sons, de l'émetteur au récepteur. Enfin, la phonétique perceptive (ou perceptuelle) qui comme son nom l'indique étudie la perception par l'oreille de la parole humaine.

2. Phonétiques correctives

M. Renard nous a ensuite présenté différentes phonétiques correctives, destinées

à corriger la prononciation des apprenants, évoquant les avantages et les inconvénients de chacune.

2.1. Méthodologie articulatoire

La plus traditionnelle, elle se fonde sur la description de l'articulation. Si, pour un enseignement intellectualisé de la langue, elle est utile, elle l'est beaucoup moins pour l'apprentissage d'une langue étrangère à des débutants.

En effet, elle comporte plusieurs défauts majeurs. Elle néglige le facteur auditif qui intervient quand l'apprenant doit effectuer un contrôle pour distinguer entre deux sons qu'il confond. De même, pour les phénomènes de compensation : des procédés articulatoires différents permettent d'obtenir le même son : il n'existe donc pas une seule façon juste de le produire.

D'autre part, elle surestime l'aspect conscient de la phonation. La langue parlée est un comportement et les phénomènes articulatoires nous sont inconscients. Autrement dit, nous ne réfléchissons pas à notre prononciation lorsque nous sommes en train de dire quelque chose.

Enfin, le dernier inconvénient de la méthodologie articulatoire est qu'elle entraîne une limitation de la spontanéité de l'expression car pour obtenir une bonne prononciation, il faut se surveiller quand on dit quelque chose.

2.2. Méthodologies fondées sur la transcription

La plupart du temps elles ont recours à l'alphabet phonétique, dont la grande utilité n'est pas ici remise en cause. M. Renard estime qu'il est dangereux de s'appuyer sur l'écrit pour enseigner la prononciation car l'apprentissage de la parole ne requiert pas de métalangage. D'autre part, cela bloque l'ouïe car nous ne la faisons pas travailler lorsque nous nous concentrons sur l'écrit, par exemple lorsque nous regardons un film avec des sous-titres. Il conviendrait de commencer l'apprentissage d'une langue étrangère par l'acquisition des bases à l'oral sans « pollution » de l'écrit. Avant de passer à cette phase, effectuer au moins 60 heures de pratique de la langue orale seraient nécessaires.

2.3. Méthodologies fondées sur l'imitation de modèles enregistrés

Préconisant l'utilisation de laboratoires de langues et d'appareils destinés à reproduire et enregistrer la parole, elles présentent plusieurs avantages : on force l'apprenant à une écoute attentive de modèles de voix de différents natifs, donc de bonne qualité. On respecte la structure et les éléments prosodiques. Enfin, ces méthodologies s'appuient sur l'intégration inconsciente. Pourtant, elles surestiment la capacité d'autocorrection des élèves qui ne peuvent restituer que ce qu'ils ont perçu, ce qui peut entraîner la fixation d'erreurs. Elles peuvent aussi abuser de la répétition de phrases hors-contexte.

2.4. Méthodologies des oppositions phonologiques

Elles donnent la priorité à l'audio-oral et à l'étude des phonèmes, ce qui est positif. Cependant, elles ne tiennent pas suffisamment compte des facteurs prosodiques. D'autre part, elles sont difficiles à utiliser avec des débutants qui disposent de peu de lexique. Enfin, elles surestiment l'importance des oppositions binaires.

Pour terminer, M. Renard a ajouté que le système phonétique était comparable à un ensemble contenant plusieurs pièces. Cet ensemble évolue avec l'apprentissage de la langue étrangère et ses différentes parties se déplacent en fonction des nouvelles pièces acquises. Par exemple, pour réussir à placer correctement le [l] et le [R], tous les autres éléments doivent être préalablement bien positionnés dans le système. Ces considérations ont amené M. Renard à la seconde partie de son exposé consacrée au système verbo-tonal.

3. Le système verbo-tonal

Créé par P. Guberina, il recherche les zones fréquentielles (tonal) favorisant le plus l'intelligibilité de la parole (verbo). Son objectif, dans un premier temps, était de rééduquer les malentendants en utilisant les zones fréquentielles restées saines. On peut

étendre ce travail aux apprenants d'une langue étrangère qui sont en quelque sorte sourds à cette langue. Si chez les malentendants ce handicap est d'ordre pathologique, il est d'ordre phonologique chez les apprenants. Cependant, cette surdité est de même nature ; afin de la corriger il faut donc rééduquer les sujets selon les principes suivants.

3.1. Base psycho-acoustiques

La perception auditive est un phénomène global. Lorsque nous écoutons, nous effectuons une synthèse des éléments significatifs que nous entendons.

Dans le cas d'une langue étrangère, notre perception est défectueuse car lorsque nous apprenons à maîtriser son système phonologique, nous dictons les habitudes sélectives propores à la perception de la langue maternelle (notion de crible phonologique). Par conséquent, il existe un système de fautes selon la langue maternelle.

Nous reproduisons mal parce que nous percevons mal. Pour résoudre ce problème, il faut rééduquer l'oreille sans faire appel à la conscience analytique, en amenant l'apprenant à reproduire des modèles optimaux.

3.2. Principes généraux

Pour ce travail, on intégrera autant que possible la phonétique à l'étude globale de la langue, dans des situations de communication tout en veillant à maintenir une forte motivation de l'apprenant. Les phénomènes non-verbaux (gestes, attitude...) peuvent aider à la mise en condition pour la prise de parole. L'intégration du système phonologique doit se faire de la manière la plus naturelle possible, « sans y penser ».

Pour le travail de correction, on utilise des structures respectant la prosodie, c'est-à-dire l'intonation et le rythme. Le point de départ est la faute de l'apprenant. Elle permet à l'enseignant de décider le modèle à utiliser pour rendre l'apprenant sensible à une différence mal perçue. Pour faciliter la production, on dispose de plusieurs procédés.

3.3. Procédés utilisés

Ils sont de divers ordres. Tout d'abord, on peut jouer sur la « prosodie » : l'intonation et le rythme, par exemple en valorisant la clarté du timbre d'un son vocalique en le plaçant à un sommet mélodique. D'autre part, le timbre d'un son vocalique est plus intelligible en position accentuée. Ceci s'effectuera d'autant plus facilement que l'enseignant aura habitué les apprenants à imiter une intonation et un rythme donnés.

La « phonétique combinatoire » nous apprend que les sons s'influencent les uns les autres. Pour trouver des combinaisons optimales, l'enseignant doit connaître les caractéristiques acoustiques et articulatoires des sons de la langue qu'il enseigne. Monsieur Renard nous a ensuite énuméré les grands principes sur lesquels on peut s'appuyer pour obtenir ces combinaisons. Il peut palataliser les consonnes avec des voyelles antérieures, labialiser les consonnes avec des voyelles arrondies, vélariser les consonnes avec des voyelles postérieures. Les voyelles peuvent être assombries avec des labiales, des vélaires, des laryngales ou le son [R], ou éclaircies avec des alvéolaires ou des post-alvéolaires. On peut les arrondir avec les sons [ʃ] et [ʒ]. Pour les consonnes, on peut les assombrir ou les éclaircir selon ses besoins.

La « prononciation nuancée » consiste à garder la structure originelle mais en nuançant la prononciation du son difficile pour aller dans le sens contraire de la faute. Ceci doit se faire dans les limites phonologiques acceptables. La modification peut porter sur différents facteurs de l'émission : le timbre des voyelles, la tension des consonnes, l'intensité (chuchotement pour les consonnes) ou la durée (allonger ou raccourcir).

4. Principes de bases

Pour terminer son exposé, M. Renard a rappelé quelques principes de bases que l'enseignant de langue étrangère doit garder à l'esprit lorsqu'il fait travailler les apprenants.

De façon générale, la perception se fixe au long des années et selon les langues maternelles, cela peut prendre six ou sept ans. Il faut donc faire preuve de la plus grande patience. La construction du système se fait par approximations successives, les

choses qu'on apprend les uns après les autres modifient la perception des premières.

Enfin on doit éviter l'acharnement phonétique visant à obtenir une prononciation parfaite. Il faudrait plutôt s'efforcer de faire sentir à l'apprenant qu'il y a une différence positive par rapport à ce qu'il avait produit avant, ce qui permet de maintenir sa motivation.

II. Commentaires et réflexions

L'exposé de M. Renard nous a donné une bonne occasion de réviser nos connaissances sur la phonétique corrective. Nous nous servons tous, plus ou moins, de la théorie du système verbo-tonal comme outil de travail et connaissons son utilité à différentes étapes de l'enseignement du français afin de corriger la prononciation de nos apprenants. Néanmoins, nous savons que ce système présente quelques inconvénients dans la pratique d'enseignement/apprentissage.

1. Durée de l'apprentissage

M. Renard nous a expliqué que la perception se fixerait en *six ou sept* ans. Or, nous ne pouvons pas faire attendre pendant aussi longtemps nos apprenants, souvent adultes : ils doivent vite acquérir une certaine compétence en français.

De plus, aussi longtemps que nos apprenants prononceront mal le français, ils prendront de mauvaises habitudes de prononciation. Nous considérons que le problème de la prononciation doit être réglé le plus tôt possible, d'autant plus qu'une bonne prononciation, du fait qu'elle entraîne une bonne perception (ou vice versa), rend l'apprentissage plus facile et plus efficace.

2. Problèmes de la perception chez l'apprenant

Le système verbo-tonal a été développé afin de (ré)éduquer l'ouïe des malentendants, souvent des enfants. On parlait alors de *la perception de l'oreille*, c'est-à-dire de l'organe (l'oreille) qui a des problèmes pour capter les sons émis.

Dans le cas de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, les problèmes de l'apprenant ne se situent pas au niveau de l'oreille mais uniquement à la

perception dans le cerveau. « ... *l'étudiant perçoit les sons de la langue étrangère non véritablement dans leur réalité physique mais par rapport au conditionnement perceptif particulier que constitue le système phonologique de la langue maternelle : il sera « sourd » à certains sons, croira en entendre d'autres qui n'ont pas été émis, n'établira pas de distinction entre des sons qui, physiquement, ont des caractéristiques différentes, etc. : erreurs et illusions qui peuvent compliquer l'apprentissage et rendent difficile l'autocorrection. » (Dictionnaire de didactique des langues ; p.406, Hachette 1976)*

Nous savons aussi que le phénomène d' « *erreurs et illusions* » ne se rencontre pas seulement au niveau des sons mais aussi dans la prosodie. Le travail de l'enseignant consiste à modifier l'image du système phonologique de la langue cible que se fait l'apprenant lorsque il l'entend.

3. Nos pratiques

Aujourd'hui, nous utilisons toutes les méthodologies que nous estimons utiles selon les difficultés rencontrées. Par exemple, nous expliquons comment prononcer un son, utilisons parfois l'alphabet phonétique, faisons écouter des modèles enregistés, mettons deux sons en opposition, etc.

3.1. Méthodologie articulatoire

Puisque la méthodologie articulatoire *néglige le facteur auditif*, nous décrivons aussi les caractéristiques auditives d'un son et les vérifions en l'écoutant ensuite. Nous ne pouvons pourtant pas compter sur *les phénomènes de compensation.* Il est possible que *des procédés articulatoires différents permettent d'obtenir le même son.* Malgré tout, ce que les apprenants adultes produisent est-il vraiment le même son ?

Les sons que les Japonais prononcent sont souvent une reproduction approximative des sons français. Ainsi, nous avons soulevé, lors de la réunion, le problème du [y] comme exemple. Le [y] du mot « voiture » prononcé [vwatʃɯR] que M.Renard estimait auditivement pertinent peut poser un problème dans « sûr » : les [ʃɯ] articulés de la même manière que dans [vwatʃɯR], on entend presque

[ʃyR](prononcé en réalité [ʃɯR]) .

Il est vrai que la méthodologie articulatoire *entraîne une limitation de la spontanéité de l'expression*. Il est donc important de faire des exercices de prononciation en *se surveillant*, jusqu'à ce qu'une nouvelle information se fixe au cerveau qui réalise, selon cette information, une articulation adéquate.

3.2. Utilisation de l'alphabet phonétique

L'alphabet phonétique est sans doute utile pour prendre conscience des sons qu'on doit prononcer et pour éviter des confusions qui viennent de l'orthographe. Nous recommandons pourtant de ne pas l'utiliser dans les classes de débutants complets, car cela augmente les difficultés des apprenants.

Peuvent-ils apprendre à la fois l'alphabet phonétique et l'orthographe française ? Il est difficile d'éviter l'écrit dans l'apprentissage d'une langue étrangère, bien qu'on soit conscient de la « pollution » de l'écrit. Alors, pourquoi compliquer la vie des apprenants ? Il vaudrait donc mieux enseigner les sons tels qu'ils sont et faire les liens entre les sons et la(les) graphie(s), ou au contraire, montrer une graphie et enseigner le son correspondant.

3.3. Ecoute des modèles

Si les apprenants écoutent les modèles sans contrôle, ils risquent de répéter leurs propres erreurs. Il est donc nécessaire que les documents sonores soient utilisés en cours de français sous la surveillance de l'enseignant et que les apprenants les écoutent pour réviser. Cet exercice les aide, comme le signale M. Renard, à fixer la structure et les éléments prosodiques, par conséquent à mémoriser des phrases et à améliorer la prononciation des sons (= effets verbo-tonnaux).

3.4. Sons en opposition

Nous mettons aussi quelques sons en opposition. Nous expliquons alors les caractéristiques auditives des sons pour les différencier. Ces caractéristiques devenant critères de distinction chez les apprenants, ils arrivent à dire quel son ils entendent.

Néanmoins, entendre la différence n'est pas suffisant pour que les apprenants prononcent distinctement les sons en question. Leurs organes de prononciation (lèvres, langue,...) ne sont habitués qu'aux mouvements qui réalisent les sons existants dans leurs langues acquises (maternelle, seconde ou étrangères). Là aussi, nous avons recours à la méthodologie articulatoire et donnons des explications. Toutefois, il ne faut pas oublier de dire que nous profitons des procédés verbo-tonaux et des éléments qui facilitent l'utilisation du corps : intonation, gestes, hauteur de la voix, tension, combinaisons optimales, etc. (On considère que la plupart des consonnes ne posent pas de problèmes aux apprenants japonais. Cependant, il est nécessaire d'enseigner l'articulation à la française de chaque consonne afin qu'elle facilite la prononciation des autres sons.)

3.5. Progression

Ajoutons que nous observons une progression en prononciation : son, mot, phrase simple, phrase longue, texte... . Un son bien prononcé seul peut être mal prononcé dans un mot à cause de l'environnement, un mot attentivement prononcé peut malheureusement modifier la prosodie souhaitée d'une phrase. Il faut alors trouver la nature de l'erreur afin d'obtenir une meilleure prononciation. Tout est enchaîné. Un aspect de la phonétique ou de la prosodie amélioré influence positivement d'autres éléments et l'apprentissage se déroule de mieux en mieux. Il faudrait donc *s'efforcer de faire sentir à l'apprenant qu'il y a une différence positive par rapport à ce qu'il avait produit avant.*

4. Pour conclure

Tout en étant conscient de l'écart entre le contenu de l'exposé de M. Renard et nos pratiques actuelles, nous affirmons avec plaisir que cet entretien avec lui nous fut un moment agréable.

C'est sa qualité d'enseignant qui nous a touchés. Il était patient, souriant, nous écoutait calmement, essayait de comprendre nos propos et parlait avec passion. Nous avons vu l'attitude d'un bon enseignant qui résolvait des problèmes en partant de

l'écoute des apprenants. Ecouter les apprenants, dégager leurs problèmes et ensuite rechercher et leur proposer des solutions, c'est le principe de notre métier, non seulement pour la prononciation mais aussi pour tout l'enseignement.

Gilles DELMAIRE (Institut franco-japonais de Tokyo, Université Sophia)
Keiko UZAWA (Institut franco-japonais de Tokyo)

Note

L'italique indique la reprise des termes utilisées par M. Renard.

文学講読の授業の活性化の二つの試み：語学の授業の方法から学ぶこと

越　森彦
岡見さえ

Les deux tentatives pour animer le cours de lecture littéraire : l'application des activités dans le cours du français.

« Le cours de lecture littéraire » au Japon demande aux étudiants de préparer leur traduction chez eux afin d'en faire l'exposition puis la correction par le professeur durant le cours. Visant à éviter le risque potentiel de l'unilatéralité, les deux intervenants de la séance rapportent les tentatives introduites dans leurs cours respectifs.

Mlle Sae OKAMI propose aux étudiants la traduction par groupe. Accompagnant les extraits d'œuvres littéraires, les apprenants s'aident d'une liste du vocabulaire difficile du texte sans les verbes avec la traduction en japonais. Ils doivent ainsi saisir la construction des phrases et l'intention de l'auteur à partir non seulement d'une réflexion personnelle mais aussi d'une discussion en groupe sur le statut et la fonction des verbes non inclus dans la liste. Quant à M. Morihiko KOSHI, ce dernier propose diverses activités autour d'un extrait d'un texte littéraire : la lecture à haute voix, la recherche des notions ou des mots opposés qui structurent le texte, la prise de note sur les remarques obtenues par la discussion avec les camarades. Tout cela a comme objectif d'exposer la raison de l'introduction des oppositions dans le texte. L'explication du professeur ne se fait qu'à la fin de ces tâches pour aider les étudiants à replacer leur interprétation dans le contexte général littéraire et social.

Le cours de lecture littéraire basée sur les activités offre ainsi aux étudiants l'occasion de retirer plus de charme et d'intérêt du texte littéraire qu'à travers une préparation solitaire de traduction chez eux.

はじめに

「読む」ことに焦点を当てた授業は退屈なものになりがちである。その原因は訳読式授業の〈やりかた〉にある。もちろん、訳読そのものは決して否定されるべきではない。日本語に訳してみて初めて分かることが確かにある。また、日本人学生のメンタリティーとして、内容のある外国語の文献を目にした場合、正確な日本語に訳して見せないと心服しないということもある。ただ、問題はその訳読の〈やりかた〉ではないだろうか。学生にあらかじめ準備をさせておく。授業のときに何人かの学生を当てて、訳を読み上げさせる。その繰り返し（だけ）では学生の集中力を持続させることは難しい。当てられているときを除けば、学生は受け身の状態になってしまう。最悪の場合、教師の説明を聞き流しているだけになってしまう。このような状況をなんとか改善できないだろうか。発表者二人はその手掛かりを語学の授業に見出している。実際、フランス語会話の授業で自分が一方的に説明するだけでいいと思っている教師はいないだろう。学生が少しでも授業に主体的に参加できるように様々な工夫を張り巡らせているはずである。たとえば、二人一組になって練習させる。作文を書かせてみる。教科書を回し読みさせてみる。こうした工夫の数々は、とかく教師中心になりがちな文学や講読の授業にも生かせるのではないだろうか。このような観点から岡見と越は例会発表を行った。以下、その要旨をまとめたい。

I. 講読の授業にフランス語会話の授業の手法を取り入れる試み（岡見）

授業の対象者および目的

対象は 4 年制大学の法学部 2 年生、1 年次に週 2 回の必修フランス語の授業を履修済で、仏検 3-4 級レベルのフランス語力がある。授業は選択科目として開講され、登録者は 20 名。「フランス文学講読」と題されたこの授業の目的は、フランス文学に親しみつつ、1 年次の基礎フランス語力を確認し、応用力を養うことである。とかく教師から学習者への一方向になりがちな文学講読の授業にフランス語会話の授業でしばしば用いられている方法を取り入れ、学生が翻訳や文学について話し合い、考える機会が持てるよう、いくつかの工夫を筆者は試みた。

使用教材の工夫１：作品の抜粋コピー

これまでフランス文学に触れる機会の少なかった学生に、多くの作品に触れ、文学の多様性を実感してもらうために、あえて１作品の精読ではなく数多くの作品の抜粋を読むことを筆者は選択し、前期・後期で、それぞれ６作品を扱った。前期は19世紀の作品、『赤と黒』（スタンダール）、『ボヴァリー夫人』（フロベール）、『ゴリオ爺さん』（バルザック）、『レ・ミゼラブル』（ユゴー）、『悪の華』（ボードレール）、『地獄の季節』（ランボー）、後期は20世紀の作品、『失われた時を求めて』（プルースト）、『カリグラム』（アポリネール）、『山師トマ』（コクトー）、『シュルレアリスム宣言』（ブルトン）、『嘔吐』（サルトル）、『ゴドーを待ちながら』（ベケット）を選んだ。これらの作品の選択基準は、以下のとおりである。①文学・芸術・社会的に重要な有名作家の作品（社会人になったとき一般的な話題の役に立つように）、②日本語訳が書店・図書館で容易に入手できる作品（日本語でも読めるように）、③19-20世紀の作品（比較的平易なフランス語であるように）、④作品のバラエティ（小説、詩、宣言、戯曲など多様な文章に触れるように）、⑤社会的背景に結びついた作品（文学と社会の関係が意識できるように）。

授業教材は、これらの作品の抜粋のコピーである。抜粋は、①読み易い部分、②描写、会話などの文体のバリエーション、③物語の鍵になるシーン、④作品のテーマ系の連関、の４点を考慮しながら教師が行う。

使用教材の工夫２：単語リスト

作品抜粋と一緒に配布するもう１つの教材が、単語リストである（サンプルとして、例会では『ボヴァリー夫人』の抜粋と単語リストが配布された）。単語リストとは、抜粋に含まれている名詞、形容詞、副詞などの単語（ただし動詞は除外する）および慣用表現の日本語訳を、テクストに登場する順に並べたリストである。教師があらかじめ準備するこの単語リストのおかげで、学生は翻訳をする際に、未知の単語の意味をいちいち辞書を引いて調べる必要がない。

単語の意味（訳）を先に学生に与えてしまう理由は、一つの単語がもつ複数

の意味から訳に適切なものを選ぶ時間と労力を軽減し、動詞の活用・時制のみに意識を集中することで、文の構造、時制をおおまかに捕らえる力を養うためである。フランス語を学び始めて日の浅い学生にとって、作品の書かれた時代やフランス文化一般の知識も無いまま、一つの単語が含み持つ複数の意味から正しい訳語を選び取ることは非常に困難であるし、そこから整った訳文を作り上げることはさらに難しいだろう。よくわからないまま翻訳作業を続けるよりも、パラグラフ全体の流れを掴み、文章の連関が生みだすリズム、語の選択と配置から浮かび上がる作者の意図、動詞の時制や語りの視点から虚構の世界が立ち上がる様子を実感する方が、文学の面白さを味わえるではないだろうか。一人の学生が訳文を発表し、教師がそれを正し、その他の学生は成行きを傍観しノートをとる。筆者が学生時代に経験した文学講読の授業は、意欲のある学生には文学の傑作と経験豊富な研究者に直接対峙する知的スリルに満ちた楽しい時間だったが、その一方、訳を担当しないときは予習を怠りがちになり、意欲の低い学生は既存の訳をアレンジして授業を切り抜け、真面目な学生のノートをコピーしてテストをやり過ごすという状況もあった。それを避けるための工夫の一つがテクストと単語リストの同時配布であり、そして次に説明する授業におけるグループワークによる翻訳である。

グループワークによる翻訳

授業は以下の①～③のプロセスで進行する。①抜粋のコピー・単語リストを配布し、教師が作品・作者の文学史全体における位置付けを簡単に解説し、翻訳に役立つ時代背景などの情報、作品のあらすじを説明する（10 分程度）。②グループワーク開始。学生は 2 ～ 3 人のグループを任意に作り、テクストを日本語に訳す。単語リストにはない動詞を自分たちで見つけ、そこから文の主語や目的語を考えて文の骨格を把握し、さらに動詞の時制や態を理解することで、作品における主体の所在（物語の視点）や時間・空間の構造を意識しながら翻訳を考える。その間、教師は教室を巡回し、学生に共通の間違いをチェックし、質問があれば答える。（15 分程度）③グループワークをやめ、1 つのグループに訳を発表してもらう。行き詰った時、間違った時は、別のグループの意見を聞く。共通して間違えた箇所は、教師が説明する。文の構造、時制を確

認する（20 分程度）。その後②と③を繰り返す。進度は、内容の難易度にもよるが、1 回の授業で 15 ～ 20 行程度である。

授業では、学生は仲の良い友人同志でグループを作っているにも関わらず、翻訳作業中はテクストに関する意見交換に集中し、関係のない私語がない。また、他グループの翻訳の発表や教師の文法構造に関する説明も注意して聞いており、回を重ねるごとに動詞や構文の把握が正確になっている。

改善の可能性

実践報告の後、例会参加者に意見を聞いたところ、この実践の問題点、改善のアイデア、具体的な参考テクスト等が指摘された。「授業が訳に終始し、具体的に何を学んだのかが曖昧（文法事項が計画的に扱われていない）」、「抜粋を読んだだけでは、文学作品を味わうことにはならない」、「文学講読の授業でも敢えて訳さない方法もある（テクストのキーワードを抜き出し、テクストの構造を考察する、描写文をグループごとに図にしてみる）」、「既存の日本語訳とフランス語原文を同時に提示・比較することも可能」、「授業の最後に、フランス語で内容確認の質問をし、まとめをする」、「文学テクストのフランスの高校生用の教科書、FLE のテクストでは『パノラマ 2』の « lecture » が役に立つ」。

これらの指摘はいずれも筆者にとって有益であり、授業改善の示唆に富むものであった。短い時間での抜粋の訳読で文学の魅力を伝えきれるかという問題は筆者自身も悩むところだったが、作家の文体の特徴的な部分を抜粋し、テーマ系（近代社会における青年の自己実現、パリという大都市への憧憬、無意識、不条理など）により異なる作品間の繋がりを示すことで、時代と共鳴する文学のダイナミズムを示すことを心がけていた。だが文法的な知識の強化を積極的に行ってきたとは言い難く、今後は抜粋テクストを元にしたエクササイズ（語彙の補充や抜粋中の表現の応用により書く・話す力を養うもの）を準備することも試みたいと考えている。

II. 文学の授業にフランス語会話の授業の手法を取り入れる試み（越）

文学が専門の発表者（越）には苦い思い出がある。満を持して臨んだはずの文学の授業が崩壊寸前に陥ったのだ。教室は私語と居眠りの占拠する無法地帯と化した。なぜなのか。その授業は某大学のフランス語フランス文学科の3, 4年生を対象にしていた。そして、発表者の専門である18世紀フランス文学を扱ったものだった。授業のテーマそのものがつまらなかったのだろうか。それもありうる。ただ、問題が授業のやりかたにあったことも確かである。「何を教えるか」については入念に準備したものの、「どうやって教えるか」についてはまったく配慮がなかった。フランス語会話の授業をしていた時には考えられないことだった。内容さえよければいいのだという専門家としての驕りがあった。しかし、幸いなことに、その授業は通年科目だった。前期で崩壊寸前に陥っても、後期で立て直すことが可能であった。発表者は夏休みの間に作戦を練り直し、今度こそ満を持して後期の授業に臨んだ。結果、後期ではようやく授業らしい授業ができるようになった。授業中に学生が積極的に質問してくるようになった。あまりにささやかすぎるかもしれないが、発表者には世紀の大成功であった。以下、後期の授業において実践したことを紹介したい。

授業の主な段取り

①最初に学生たちを起立させ、フランス語のテクストを20回音読させてみた。「20回になったら着席しなさい」と指示を与えた。学生が音読している間は机間巡視をして、読み方が根本的に間違っているところは直した。（音源が確保されている場合はヒアリングから入ることもあった。）②日本語訳を配り、リレー式に学生に音読させる。（訳読の授業ではないので、訳文を作るという作業はしない。「訳して終わる」のではなく、訳し終えたあとのテクスト分析を重視している。）テクストの長さにもよるが五回を目安にしたい。その際には1～2文ずつ、フランス語→日本語の順で音読する。（配布プリントにはあらかじめ切れ目を入れておく）③学生に質問をする。質問の内容はテクストの内容（何が書かれていたか）に関するものではなく、テクストの構造に関する

ものにする。基本的な着目ポイントとなるのは〈二項対立〉である。とはいえ、いきなり二項対立とは何かという説明はしない。最初にするのは質問である。それもしごく簡単な質問をする。たとえば、「上の反対は何か－下」「右の反対は何か－左」といったように。こうした質問を幾度か繰り返したあとで、「では、このテクストの中にも同じような対立関係はあるか」と質問してみる。しかし、たいていの学生は答えられない。そこであらかじめ用意しておいたヒントを随時与える。たとえば、「このテクストには最初に女性が登場しているね…」などと言ってみる。④数名の学生を指名して、テクストから抽出した対立項を板書させる。その際には「同じものがあってもいいからできるだけたくさん書きなさい」と指示する。また、できるだけ見やすいように図式化させるようにする。学生ができることはできるだけ学生にやらせる。⑤抽出された二項対立群の中から一つか二つ、作品全体を理解するためにとくに重要だと思われるものを「選挙」によって決める。「この二項対立が一番大事だと思う人は手をあげなさい」と指示を出す。⑥なぜその二項対立が自分にとって重要だと思ったのか。その理由を考えさせる。五分ほど時間を与えて、自分の考えをノートに書かせる。（必ず書かせる。考えるための時間を必ず与える）⑦ノートに書いた自分の考えを順次読み上げさせる。意味不明な場合は補足説明させる。「今の発言に賛成の人は手をあげなさい」と指示するときもある。（この際には「どう思いましたか」といった質問はしない。イエスかノーだけで答えられる質問を最初にする。その後に理由を尋ねてみる）⑧この段階に至って、初めて説明をする。選挙によって最重要とされた二項対立をさらに細かい下位レベルの二項対立に分節する。たとえば「男と女」という二項対立があったとすれば、「男」は「社会人と学生」という二項対立によって分節化され、「女」のほうは「母親と娘」という別の二項対立によって分節化されている、といったような指摘（だけ）をする。（教師は事実確認だけをして、その現象が起こっている理由は学生に考えさせる）⑨「このような違いが生まれるのはなぜか」と学生に質問する。自分の考えをノートに書かせ、発表させる。⑩ここで初めて作者の生涯や思想、時代背景について説明をする。ただし、今問題になっている分節の仕方の違いを理解するうえで重要なものだけに絞る。⑪作者や時代背景に関する情報を知った後で自分の読みに変化が生じたところがないかを尋ねてみ

る。リアクションペーパーに書かせてもいい。⑫最後にもう一度音読する。テクストによっては音韻上の工夫にも注意を喚起させる。その際にもいきなり説明を与えるのではなく、「摩擦音に線を引きなさい」などの指示を与え、学生がテクスト分析を実践する機会を提供するようにする。

心がけていること

あるテクストの分析に取りかかる前には、作者の生涯や思想を概説するのは常套手段である。ただ、その場合、学生にとっては何のとっかかりもないことが多い。つまり、まったく見ず知らずの作家の生涯や思想について説明されても、なんら具体的なイメージがわかない。これからその作者の文章を読むというのに、自分たちにとってなんだか疎遠なもの、まったく関係のないものとしてしか認識しない。結果、教師の説明を聞き流すことになる。そこで発表者は、それがどんなに重要なものであれ、抽象的・概括的な説明から授業を始めることをやめた。いや、より正確に言えば、授業中のあらゆる局面において自分が主役となって話し続けることをやめた。説明は五分以上しないことにした。フランス語会話の授業のときのように、常に学生がタスクを持てるように心がけた。

授業とは何なのだろう。それは恋愛のようなものではないか。自分の気持ち（専門的知識）をいくらぶつけてみたところで、それが一方的なものであれば、相手の元に届くことはほとんどない。自分の興味や情熱をむき出しにしてしまうと相手（学生）は「引く」ばかりである。教師も恋人も自分からまず一歩引いてみることが大事なのだろう。相手の話にじっくり耳を傾けること、相手の様子をじっくり観察することから始めたい。自分から働きかけるのはその後でいい。当然のことながら、相手の話を傾聴するためには、そもそも相手が話をしていることが前提となる。相手が話をしやすいように、こちらから積極的に質問をしなければならない。換言すれば、発表者にとって授業の準備とは質問づくりのことである。そして、文学の授業に「来るべきテクスト」とは、学生たちが自分の意見を述べるためのきっかけをふんだんに提供してくれるテクストのことではないだろうか。そして、文学教師の力量とは、そのようなテクストを無数のテクスト群の中から探し出せるか否かにかかっているのだろう。

結論にかえて：「聞いてない　誰もそこまで　聞いてない」

「あなたが選ぶオタク川柳大賞」という川柳の大会がある。「インターリンク」というインターネットの接続サービス会社によって毎年ネット上で開催されている。募集テーマは「オタク」である。2009 年の応募総数は 6,974 句。その中にこんなのがあった。「聞いてない　誰もそこまで　聞いてない」。自分の好きなアニメや漫画がほんのわずかでも話題に登ろうものなら、誰も「そこまで」聞いていないのに熱っぽく自分の知識を披露したがる。それが「オタク」たちというものだ。しかし、一度でも教師をやったことのある研究者なら、いったい誰が彼らを笑うことができよう。専門的知識を持っているからといって、苦労して論文を書いてきたからといって、それが魅力のある授業づくりに直結するわけではない。文学の専門家である自分にとってはこの上なく貴重な発見でも、授業を聞いている学生たちにとっては「そこまで聞いていない」ということになりかねない。文学の授業をとりまく現実には厳しいものがある。しかし、突破口はある。口頭表現の育成を目指した授業ではもはや常識となった学習者中心の授業形態がそれである。文学の授業といわゆるフランス語会話の授業の間に橋を架ける時代が来たのではないか。発表者二人はそう認識している。

2008年夏期フランス教師研修報告：
Institut de Touraine (Tours)

石　丸　久美子

Rapport du stage d'été 2008 pour les professeurs à l'Institut de Touraine (Tours)

L'auteur de l'article a participé à un stage d'été pour les enseignants de FLE qui a eu lieu du 4 au 14 août 2008 à l'Institut de Touraine (Tours). Les stagiaires ont suivi l'axe 1 (Didactique), l'axe 2 (Civilisation), l'axe 3 (Perfectionnement linguistique et Correction phonétique) ainsi qu'une option (Module culturel ou FOS Tourisme). Nous présenterons dans cet article le contenu des cours enrichissants et constructifs qui nous ont apporté diverses perspectives et idées pédagogiques. Nous pourrons éventuellement les mettre en place dans notre cadre d'enseignement au Japon.

はじめに

2006年以来、日本フランス語フランス文学会、日本フランス語教育学会、在日フランス大使館共催でフランス語教育国内スタージュが行われ、その研修生の中から毎年10名程度が、在日フランス大使館から夏のフランススタージュに派遣されている。2008年の研修生はフランスの数ヶ所に派遣されたが、本稿では、筆者が参加した、トゥーレーヌ学院（Institut de Touraine）での教員向け研修について詳述する。

Institut de Touraine 夏期教員研修の概要

夏期教員研修は、8月4日から14日までの2週間に亘って行われた[1]。トゥール市にあるトゥーレーヌ学院は、1912年に設立された伝統ある語学学校である。建物は第二帝政様式の邸宅で、我々の教室には、天井画が描かれ、シャンデリアがあった（但し、冷房設備がないために、暑さで息苦しい日が数日あった）。我々の教員向けクラスは、16名、計10カ国（スペイン、スリランカ、セルビア、トルクメニスタン、日本、パキスタン、米国、メキシコ、モン

テネグロ、ロシア）からの研修生で構成されており、非常に多国籍・多文化な雰囲気であった。また、20 歳台の大学生から、アリアンス・フランセーズ職員、フランス各地の研修を経験している 50 歳台の人まで、職歴、年齢層は幅広かった。

授業は、3 つの必修科目 Axe 1 ： Didactique / Méthodologie、Didactique / Pratiques de classes、Axe 2 ： Civilisation、Axe 3 ： Perfectionnement linguistique、Correction phonétique および選択科目（Option）によって構成されている。選択科目は、Module culturel または FOS Tourisme のどちらかを選ぶ(2)。

受講時間は、Axe 1 が 20 時間、Axe 2 が 5 時間、Axe 3 が 20 時間、Option が 8 時間の合計 53 時間である。時間割は、1 コマが 1 時間か 2 時間、一日平均 4、5 コマで、日によって多少異なるものの、9 時又は 10 時から、17 時 30 分又は 18 時 30 分まで（お昼休みは 1 時間 15 ～ 30 分）であった。

1. Axe 1 : Didactique / Méthodologie（M. Chalabi、M^me^ Guéry）

この授業では、SGAV、Méthode directe、Approche communicative などの具体的な方法論をゲーム形式で学んだ他、「ヨーロッパ共通参照枠」の各レベルの tâches について詳しく学んだ。大変印象的だったのは、Chalabi 先生が教室に入ってくるなり、訳の分からぬ外国語で授業を始め、私たちを学習者として、自己紹介、簡単な表現（これはリンゴ／コップ／椅子／ペンです。～の上に／下に…があります。等）を、フランス語を一切交えずに教えるという語学授業をしたことである。

その後、これはアラビア語だと明かし、皆でこの授業についての感想、問題点等について話し合った。ここでは、筆者には、アラビア語は、日本語と比較するより、フランス語と対比させて考えた方が分かりやすかったことから、母国語とその外国語が似ているかどうかが関係してくると思われた。また、新しい外国語を習う学生の立場、感覚を理解する良い機会となった。

2. Axe 1 : Didactique / Pratiques de classes（Mme Guéry）

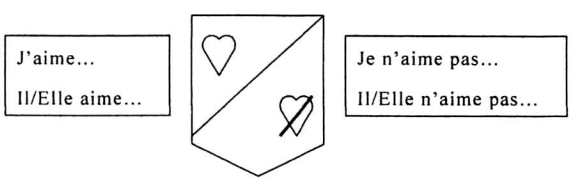
Guéry 先生のクラスは、実にアイデアと工夫が満載で、バラエティに富んでおり、本当に沢山のことを学ぶことができた。

まず、voyage（旅行）をテーマにした学習として、« Voyage Voyage » という歌を使用した後、旅行に関連した語彙を学び、練習問題をするという一連の教室活動を体験した。次に、歌を用いてどのように授業をすればよいか、そのテキストからどう活動に発展させるかを学んだ。

また、旅行に関する様々な質問（どの国に行くか。乗り物は何か。誰に会ったか。何を食べたか。等）への回答を書いた紙を各自が作り、4、5名のグループで、紙に書いた答え（単語）を混ぜながら、それぞれが架空のバカンスの話を語っていき、相手にも話を振る（そして、手持ちの紙が無くなった人から抜ける）というロールプレイング式の教室活動を行った。これは学生に創作力を求めると共に、時には話がとても面白い展開になり、笑いが絶えない活動であった。

その他、マンガやビデオを使った学習方法も学んだ。ビデオの利用では、まず2名だけにモニターを他の学生に見えないようにしながら、音を小さくしてビデオを見せ、次に、残りの人たちと質疑応答をし、どんな話のビデオだったかを当てるというもので、これは、自然なグループ会話を生み出すと共に、クラスの雰囲気が盛り上がると思われた。

また、一番初めの授業に使用できるとても良いアイデアもあった。学生にまず紋章の形を描いてもらい、それを半分に分け、片方にはハート、もう片方には割れたハートと共に、各々の好きなもの（J'aime...）と嫌いなもの（Je n'aime pas...）を描いてもらう。そして、その紙を他の人に渡し、それぞれが他人の絵を説明する。筆者は、早速、秋から担当の1年生のクラスで、自己紹介と-er動詞の練習を兼ねられると思い、使用させてもらった。結果としては、学生には好評、そして新たな発見があった。それは、何よりも教師にとって素晴らしい事に、一人ひとりの学生の興味、関心が分かる上、連想形式で受講生の名前が簡単に覚えられるのである。これは今後も宝物となりそうだ。



3. Axe 2 : Civilisation（M. Chalabi）

この授業では、文化についての授業で、どのようなテーマを扱うべきか、避けるべきかについて考えた。次に、テーマごとに参考になる出版物、特に雑誌が紹介された。フランス文化についての概略が復習できたと共に、最新の雑誌や若者向けの雑誌なども知ることができた。

例えば、「一般」テーマとしては *Les Clés de l'actualité junior*（8 ～ 12 歳の子供向け時事雑誌）、「フランス人像」では *Aujourd'hui en France*（新聞）、「若者」では *Phosphore*（14 歳以上の若者向け雑誌）、「最新トレンド」では *TECHNIKART*（雑誌）が挙げられた。これらは全てインターネットサイトもあるので、手に入らなくともそちらを利用することができるのではないだろうか。

4. Axe 3 : Perfectionnement linguistique（M. Lesimple）

Lesimple 先生の授業では、文法事項を学習した。まず、être、avoir、donner を用いた様々な表現や二重語（doublets）が扱われ、次に、体の一部を含むイディオム表現が数多く紹介された。また、フランス語の歴史や綴りの変遷も概観し、復習する機会になったと共に、文法の重要性を再確認することができた。参考文献は、Collection Profil (éd. Hatier)、Jean et Jeanine Guion, *Apprendre l'orthographe* (éd. Hatier)、D. Denis et A. Sancier-Chateau, *Grammaire du français* (éd. Le Livre de Poche)、Collection Les usuels du Robert (éd. Le Robert) 等が紹介された。

5. Axe 3 : Correction phonétique（Mme Petit）

視聴覚教室での授業。録音した自らの発音をそれぞれ確認すると共に、先生が一人ひとりの発音に修正、コメントを加える形式であった。学習項目としては、母音（I/U/OU, O/EU, O ouvert/O fermé）、[R]、リエゾン（Liaisons obligatoires, interdites et facultatives, Enchaînement ou liaison）、3 段階の速さによるディクテ、鼻母音、e/é/è、« lui » と « Louis » を扱った。学生の立場として、このような視聴覚授業を受けるのは、約 10 年ぶりで非常に懐かしかったと同

時に、自分の発音の弱点を再確認できたのが良かった。

6. Option : Module culturel（M. Chalabi）

この授業では、まず、年表を埋める形式のプリントを用いながら、フランス映画史について学んだ。また、フランスポピュラー音楽史を概観後、教材にお勧めの曲のミュージック・クリップや歌詞の紹介がコンピュータ教室でなされた。どちらも大体は既に知っており、特に新しい内容でなかったのが少し残念だったが、ポピュラー音楽に関するこのような授業を受けた経験はなかったので、今後学生に紹介する上でも良かったと思う。

7. Option : FOS Tourisme（Mme Guéry）

この授業では、タイトルの FOS（français sur objectifs spécifiques）の通り、観光という特定の目的のためのフランス語を扱った。Guéry 先生は、長年に亘って、観光や医学分野の FOS を専門に教えており、内容の濃い授業であった。

受講前は観光の FOS は日本人教師にはあまり関係のないものと思っていたが、それが大きな間違いであったことにすぐに気付かされた。というのも、このクラスの内容は、単に観光だけにとどまらず、人前でいかに明瞭に話すか、説明するかということを学ぶものだったからである。これこそが、教師に不可欠で、学ぶべき要素であると思われた。

具体的な内容としては、まずは、顧客への対応（旅行商品を売る、情報提供をする、コミュニケーションを学ぶ等）があった。ここでは、どのような表現を用いたら、明確に、丁寧に話せるか、どのような服装、身振りをし、資料をどのように提示するか等を学んだ。

次に、実践編として、「歓迎の言葉」の話し方、表現、そして、「シャンボール城観光案内」として、城の紹介、案内の仕方についての説明を聞き、実際に、我々研修生が皆の前でガイドになった。発表では、先生が、ちゃんと笑顔で、はっきりと発音し、身振り・手振りを用いているかをチェックする。これらに加えて、特にシャンボール城については、場所、歴史、城の構造、内部に見られる紋章等の説明をしなくてはならないので、我々は実に必死であったが、とても良い経験となった。人前でいかに話すかをテーマとした授業は、教師とし

て有益だった。

おわりに

上記の通り、研修は、非常に内容が濃く、実り多いものであった。今後、東京の国内研修、そしてトゥールで学んだ貴重な経験をどのように活かしていけるかが、課題であり、楽しみでもある。そして最後に、研修では、もう一つ忘れてはならない、他の研修生との出会いという大きな収穫があったことを付け加えておきたい。彼らのお陰で、筆者は自らがこの世界のフランス語教師の一員であること、我々はフランコフォンとして繋がっていることをしみじみと実感することができた。今も授業の準備をしながら、世界のどこかで、彼らも同じように頑張っているかなと考えては、彼らの存在、楽しい思い出が心の励みとなっている。

石丸久美子（京都外国語大学）

注

(1) 筆者は、この期間を選択したが、研修は7月前半・後半、8月前半・後半の4つの期間に分かれており、自由に選んで受講することができる。また、我々の研修は朝から晩まで詰まっているため、週末の一部のものしか参加できないのが少し残念であったが、トゥーレーヌ学院では、場所柄、ベルサイユ、トゥール周辺の城へのエクスカーション、その他催しが大変豊富であったことを注記したい。

(2) 選択した科目は登録され修了証書に記載されるが、授業が重なっていない限り、もう一方の科目を受講することも可能で、筆者はそのようにした。

ピアライティングにおけるプランニングのプロセス
―日仏母語話者の比較

今　中　舞衣子

Le processus de planification en écriture par pairs : comparaison entre scripteurs japonophones et francophones

Cet article vise à répondre au problème suivant : quand les étudiants pratiquent l'écriture par pairs dans leur langue maternelle, y a-t-il des différences de processus, d'interactions ou de stratégies entre scripteurs francophones et japonophones? Comme les recherches précédentes ont tendance à se limiter à la phase de révision des textes, nous proposons de faire porter l'analyse plutôt sur la phase de planification. Dans notre expérimentation, 12 francophones et 12 japonophones ont rédigé un texte narratif à deux. La procédure de cette activité a été enregistrée en vidéo, et les formulaires d'enquête sur leurs actions, réflexions et sentiments ont été remplis immédiatement après l'expérimentation. Après avoir travaillé sur ces données, nous avons observé que les japonophones prenaient plus de temps pour la planification que les francophones, cela parce qu'ils essaient de s'accorder, avant de commencer à écrire, sur nombre de détails de leur histoire. En plus, ils tendent à trop compter sur la présence de l'autre et à perdre l'occasion d'une réflexion profonde sur le contenu du texte. Ces résultats mènent à quelques suggestions concernant la pratique de l'écriture par pairs en classe de FLE au Japon.

1．序論

本研究は、教育現場における「共同／協同／協働学習」といった用語、あるいはそれに類似する教育理念の台頭をうけ、筆者が関心をよせるライティングの分野で、コラボレーションによる創造の過程を描写しようとする試みである。「母語によるピアライティングのプランニング・プロセスには、フランス語を母語とする被験者と日本語を母語とする被験者で違いがみられるか、みられる

とすれば、その違いは何か」を研究課題とし、母語によるピアライティングの様子を撮影したビデオと、被験者によって書かれたアンケートを、データとして分析・考察するという方法をとる。

1.1.研究の背景と問題点

はじめに、研究の背景と問題点について述べておく。

ピアライティングのピアは、英語の peer（対等の、同等の）からきている。ピアライティングにおいては、従来型のライティング教育のように教師が学生のライティングを指導するという構図をとらず、例えば学生どうしのように同じ立場にたつペアや小グループなどの仲間どうしが協力して執筆・修正を行う。

ピアライティングの教育的利点としては、これまでに以下のようなものが挙げられている。

- 読みと書きの両面において、分析力・批判力を育てることができる（Nystrand & Brandt, 1989）
- 読み手の注意や関心をよりひきつけることができるようになる（Leki, 1993）
- より深い思索をひきだす（Keys, 1994）
- 文法的な正確さを向上させる（Storch, 1999）

ただし、現時点でのピアライティングの研究については、いくつか問題点を指摘することができる。

Rohmer（1965）[1]を筆頭とするライティング・プロセスの研究では、ライティングには、プランニングの過程としての pre-writing、実際に書く過程としての writing、推敲を行う過程としての re-writing の 3 つの過程が存在することが示されている[2]。しかしながら、第二言語・外国語教育の分野では、ピアレスポンスやピアレヴューとよばれる活動のように、すでに書かれた文章を見直したり書き直したりする re-writing の過程に力点がおかれた研究が多く、pre-writing の過程に注意が向けられた研究は数少ない。まだ実際に文章を書き始めていないプランニングのプロセスで何が起こっているのかを掘り下げること

も、創造のプロセスを知る上で重要な研究課題であるはずだ。

さらに、海外で発達した理論を日本の外国語教育の文脈で応用するにあたって、不確定な要素が多すぎるという点も問題である。日本の教室でピアライティングの活動をとりいれる際、教師が注意を向けるべき点など具体的な指導法について知る環境はまだまだ整備されているとはいえず、また日本人を対象とした実践的な研究も数少ない。こういった状況の中で、「ピアライティング」や「ピアレスポンス」という用語だけが先走りし、その効果については英語圏で発展した理論や他国での英語教育の実践例をそのまま鵜呑みにしてしまっている現状がある。はたして、異なる文化的背景や学習習慣をもった日本人学習者にとっても、ピアライティングは効果的な学習活動といえるのであろうか。

1.2.ピアライティングの理論的背景

ところで、ピアライティングという学習活動は、どのような学習理論に基づいているのか。ここでは、その概念の変遷について簡単に触れておく。

小グループやペアワークといったコラボレーションによる活動を教育・学習の中にとりいれるという考え方は、社会構成主義（socio-constructivisme）の理論に基づいている。社会構成主義とは、人間の認知や行為が社会的な相互行為の中で生ずるという考え方である。社会構成主義の先駆者のひとりとされるヴィゴツキーによれば、子どもの発達は、周囲の人々との社会的相互作用（interaction）によって促進される。

70年代にはじまるコミュニカティブ・アプローチの台頭は、言語教育におけるコラボレーションの重要性を強調する契機となった。コミュニカティブ・アプローチに基づいた授業では、ペアや小グループによるコラボレーション活動が数多く組み込まれた。

さらに今日では、教師によるフィードバックではなく学生どうしでの活動を利用して学習や評価を行うという考え方が、教室内での教師の役割を変えつつある。

1.3.方法論に関する理論的背景

一方で、コラボレーションをとりいれた活動、その中でもとりわけライティ

ング分野の研究においては、作業のプロセスにおいて書き手の内部で何が起こっているのか、分からない部分が数多くある。このことは、ライティング活動そのもののプロセスについても明らかにされていない点が多いので、当然といえば当然のことである。

この点において、ピアライティングの研究には、実際のコラボレーション活動を観察していくことにより書き手のとる内的プロセスやストラテジーが可視化するという、副次的とはいえ非常に大きな利点がある。このような立場から、ピアの行動を観察し分類する試みをしている研究例を以下に挙げる。

Lockhart & Ng（1995）[3]では、第二言語として英語を学ぶ学生がピアレヴューを行う際の行動を、以下のように分類している。

(a) ピアレスポンスの4つのタイプ：相手に対して権威的な行動をとる *authoritarian*（権威的タイプ）、相手の行動に解釈を与えようとする *interpretive*（解釈的タイプ）、相手を試そうとする *probing*（厳密調査的タイプ）、相手と協調しようとする *collaborative*（協力的タイプ）
(b) 5つの機能カテゴリー：書かれたものを要約する、意図を表現する、提案を出す、意見を出す、情報を与える
(c) 3つの内容カテゴリー：ライティングプロセス、アイデア、読み手と目的

また Villamil & Guerrero（1996）は、スペイン人の学生が英語の文章をペアで見直す際にどのようなことが起こっているのかを観察し、結果を以下の3つの観点から分類した。

(a) 社会認知的活動の7つのタイプ：読む、評価する、問題の原因を探る、作文、コメントを書き込む、書き写す、作業のプロセスについて話し合う
(b) 修正のプロセスを簡単にするための5つのタイプのストラテジー：シンボルや外的リソースをつかう、語をつかう、基礎を提示する、言語間の知識を避ける、言説を声に出す
(c) 社会的行動の4つの側面：書き手役のコントロール、感情のコントロール、コラボレーションのコントロール、読み手／書き手の役割の選択

Storch（2002）は、ピアライティングにおけるコラボレーションのタイプを以下の 2 つのパターンに分類し、前者においてはペアでの対話を個人の活動に還元しようとする試みがみられるが、後者においてはみられないと主張した。

(a) 相手に対してより協調的な *collaborative pattern*（協力的パターン）
(b) 互いに相手よりも自分を権威づけようとする *dominant / dominant pattern*（双支配者パターン）

以上のような研究例からも分かるように、本来可視的ではない書き手の内的プロセスやストラテジーが、ペアの対話を描写することによって、客観的な考察の対象となりうる。また、その結果得られたコラボレーションの形式を分類し分析することは、ライティング分野のみならず、あらゆるタイプの共同学習におけるインタラクションの研究に貢献する。

1.4.母語や学習環境の影響

コラボレーション活動の描写によって本研究がめざすのは、日本の外国語教育という文脈でのピアライティング活動において、主に欧米の被験者を対象として発展してきた研究と同様の行動が観察されるかを確かめることである。1.3.に挙げた先行研究にみられる書き手の行動パターンを概観してみても、日本人学習者がはたして全く同じような行動をとるのかどうか、疑問に思うものも多い。

学習者の母語や学習環境によってピアライティングの効果が異なるという考え方は、コラボレーションによる学習の隆盛の中でもすでに指摘されていることである。

例えば、Carson & Nelson（1996）および Nelson & Carson（1998）は、第二言語としての英語を用いてピアレスポンスを行う母語にばらつきのあるグループを観察し、その中でも中国語を母語とする書き手とスペイン語を母語とする書き手の行動を比較した。その結果、いくつかの相違点が観察された。まず、

グループ間の対話の量と種類について、中国語話者は、なんらかの変更を決定するにあたって、グループの一致した意見を必要とした。批判的要素を和らげるため直接的な言い方を避けたり、書き手の邪魔をしないようあまり話さないでおいたりすることを意識していた。一方、スペイン語話者には、グループの調和を保つ目的のためではなく、文章を向上させる目的のために協力するという態度がみられた。また両者では、「沈黙」という同様の行為が全く違った意味を持っていた。なぜなら、中国語話者は書くことを書き手の個人的な活動とし、書き手の邪魔になることを防ぐために沈黙していたが、スペイン語話者の沈黙は、書かれた文章を読み返して書き手へのアドバイスを探すためのものだったからである。彼らはまた、教師と学生の間での力関係が大きい文化背景の中で教育を受けてきた書き手の場合、ピアの効果を軽視する側面があるということも指摘した。

Levine et al.（2002）は、外国語として英語を学ぶイスラエル人と、第二言語つまり生活のための言語として英語を学ぶアメリカ在住外国人、という学習環境の異なる被験者のピアレヴューの行動を比較した。その結果、いくつかの相違点が観察された。まず、ピアレスポンスの質と量について、イスラエル人の方により協調的な行動がみられた。書かれたコメントについてはイスラエル人のほうがアメリカ在住外国人よりも短く、前者には実用的な指示が多いのに対し、後者はエッセイの内容や指示に関連したより幅広いコメントを記した。さらに、前者では支援的、後者では批判的なコメントが多かった。また、セッションのダイナミックさにおいては、前者では書かれたコメントより口頭でのレスポンスが多かったのに対し、後者は口頭よりも筆記によるコメントを好んだ。これは、後者の書き手が文化的に多種多様であり、同一母語のない場合が多かったためであると考えられた。ピアレヴューへの態度の違いについては、アメリカ側のほうがセッションをより楽しんでいた。またここでも、教師の権威に関する異なる文化背景がピアによる活動に影響を及ぼすことが指摘されていた。

Storch（2005）は、外国語として英語を学ぶ書き手のピアレヴュー時の行動を描写する中で、日本人学生に特徴的な行動として次のようなものを挙げている。実験に参加した日本人学生は、他人の感情を害することを案じ、言語能力

の乏しさについて自信がなく、体面を汚すことを恐れていた。さらに、書くという行為を個人の単独の行動とみなしており、グループ活動において集中することは難しいと考えていた。

以上のような研究では、書き手の母語、出身国で受けた教育の中での教師との関係、当該言語を外国語として学んでいるのか、それとも第二言語つまり生活のための言語として学んでいるのかといった学習環境の違いなどの要素が、ピアライティングにおける書き手の行動に影響を及ぼす要素として挙げられていた。こういった研究では、特に欧米の学習者とそれ以外という構図で比較されているものが多く、その中には Storch（2005）のように日本人が異なる特徴を持つ例として挙げられているものもあった。

しかしながら現在筆者の知るところでは、日本語母語話者とフランス語母語話者の書き手を比較した研究は皆無である。この両者を比べることは、日本におけるフランス語教育の実践に関しても、示唆を与えるはずである。例えば、フランス語圏で教育を受けてきた教員が日本の教育現場でピアライティング活動を導入しようとする際、教師の予想と学生の実際の態度や行動との間に大きな違いがあるのであれば、活動の実施方法そのものを再考する必要があるからである。

2. 課題と仮説

以上のような理論的背景をふまえた本研究の課題は、「母語によるピアライティングのプランニング・プロセスには、フランス語を母語とする被験者と日本語を母語とする被験者で違いがみられるか、みられるとすれば、その違いは何か」ということである。

本研究の対象を外国語ではなく母語によるライティングとした理由は、書き手の負荷を減らし結果に影響を与える要素をなるべく少なくするため、そして、協力して書くという活動そのものにおけるインタラクションを描写することを研究の目的とするためである。

また今回は分析の対象を、文章を書き始める前のプランニングの過程にしぼった。これまでの研究では取り上げられることの少なかったプロセスであり、創造のためのインタラクションを観察するにあたってまず見ておくべき対象で

あると考えたためである。もちろん、実際に文章を産み出すという操作はライティングの全てのプロセスにおいて観察できるものである。書き始めてから、あるいは書き終わった後のインタラクションの分析と考察については別の機会に論じる予定である。

さて、1.4.に挙げた先行研究を概観する限りでは、「母語によるピアライティングのプランニング・プロセスには、フランス語を母語とする被験者と日本語を母語とする被験者には違いがある」という仮説を立てることができる。具体的にいうと、日本語を母語とするペアは、書く内容に直接関連する創造的なインタラクションよりも、他人と協調するという社会行動としてのインタラクションをより頻繁に行うのではないか、言いかえれば表1に示したOxford (1990)[4]の分類の中の「間接的」で「社会的」なストラテジーの使用により注意を向け、その結果として、プランニング・プロセスで観察される行動に違い

Direct strategies		
Memory Strategies	*Cognitive Strategies*	*Compensation Strategies*
Indirect strategies		
Metacognitive Strategies	*Affective Strategies*	*Social Strategies*

表1：Oxford（1990）によるストラテジーの分類

が現れるのではないか、ということである。

この仮説を検証するため、以下のような実験を行った。

3. 実験方法

実験にあたって、フランスあるいはベルギーのフランス語圏に居住しフランス語を母語とするペア（以下F）6組12名、日本に居住し日本語を母語とするペア（以下J）6組12名、計24名を被験者とした。被験者はいずれも大学生または大学院生である。同じ学問分野を専攻し、同性で、年齢の近い友人どうし2名をペアとした。

被験者はペアごとに静かな部屋に通され、同一ペアに関する一連の実験は同

日中に行われた。被験者はまず、アンケートの記入を行った。このアンケートは、性別、年齢、学歴、母語、その他の習得言語、海外居住体験、書くことや創造することに関する日常の習慣などのさまざまな要素について、ペアのあいだで大きな差のないことを確認するためのものである。

被験者は次に、ひとりでのライティング作業を行った。F の場合は « éléphant »、« montre »、« mer »、J の場合は「象」、「腕時計」、「海」の 3 語を用いて、30 分間でひとつの物語を書くという課題であった[5]。

被験者は続いて、ペアでのライティング作業を行った。F の場合は « fleur »、« réfrigérateur »、« lune »、J の場合は「花」、「冷蔵庫」、「月」の 3 語を用いた同様の課題であった。この際、ペアでのインタラクションを記録するため、2 人の被験者の上半身全体と、机の上での作業の様子がビデオ撮影された。また、ペア間の対話は録音された。

ひとりで書いた際、ペアで書いた際の両方で、被験者は作業完了直後に調査用紙の記入を行った。そこでは、「自分のとった行動」、「考えたこと」、「気持ち」の 3 つの要素について、「書き始める前」、「書いている途中」、「書き終わった後」のそれぞれの段階に分けて、思い出したことを全て記入してもらった。

4. 実験結果の分析と考察

本節では、上述の実験のデータをもとに、プランニングに要する時間、プランニングにおけるインタラクション、プランニングにおけるストラテジーの各項目別に結果を提示および分析し、その要因を考察する。

4.1. プランニングに要する時間

まず、F と J がプランニングのプロセスにどのくらいの時間をかけたかを計測した。

	FA	FB	FC	FD	FE	FF	平均(約)
書き始める前	1'43"	4'20"	3'15"	4'00"	1'30"	1'18"	2'41"
書いている間	23'20"	20'30"	22'45"	25'00"	14'00"	4'47"	18'24"
書き終えた後	0'00"	0'15"	0'00"	0'00"	0'00"	0'00"	0'06"
全体	25'03"	25'05"	26'00"	29'00"	15'30"	6'05"	21'07"

表2：Fによるピアライティングの時間配分（分'秒"）

	JA	JB	JC	JD	JE	JF	平均(約)
書き始める前	4'00"	9'05"	6'20"	5'45"	14'30"	7'43"	7'53"
書いている間	12'50"	18'02"	11'15"	14'45"	17'30"	22'30"	16'09"
書き終えた後	0'00"	0'00"	0'00"	0'00"	0'00"	0'00"	0'00"
全体	16'50"	27'07"	17'35"	20'30"	32'00"	30'13"	24'03"

表3：Jによるピアライティングの時間配分（分'秒"）

表2と表3は、FとJのピアライティングにおける時間配分を示したものである。2つの表を比べると分かるように、Fでは開始後あまり時間をとらずに書く作業をはじめ、書く作業に多くの時間を費やすペアが多いのに対し、Jでは書く前の作業に多くの時間をとり、書きはじめてから完成するまでの時間は短いペアが多かった。

つまり、JはFと比べて、書き始める前により多くの時間を要することが分かる。実験を開始してから被験者のどちらかが実際にペンをとって書き始めるまでの時間は、Fが平均2分41秒であったのに対し、Jは平均7分53秒であった。

4.2. プランニングにおけるインタラクション

前節で示された結果がどのような要因によるものであるかを考察するため、次にビデオ・データを用いて詳しい分析を行った。

4.2.1. F のビデオ分析結果

F では、実験を開始してからかなり早い段階で、どちらが書き手の役割をとるかが簡単なやりとりだけで決まっており、物語の展開や細部に関しては書き始める前ではなく書く作業の途中で決まっていった。表 4 は、F のインタラクションの分析結果をまとめたものである。

ペア	プランニングにおけるインタラクション
FA	指示の内容に関して少しだけ確認すると、FA2 が FA1 に対して書くように指示する。内容は何も決めず、FA2 が語り FA1 が書きとるという形で、すぐに書き始める。
FB	指示を読んだ途端、簡単なやりとりですぐに書き手を決める。物語のジャンルだけを決め、あらすじは特に決めずすぐに書き始める。
FC	FC1 が自分のアイデアを提案し、FC2 はそれに従う形で同意する。FC1 が物語のジャンルとイメージについて話したあと、自分で書き始める。
FD	物語のジャンルと時代設定、人物設定について簡単に話し合ったところで、一文ずつ交互に書くことを決め、書き出しの部分だけを決めて書き始める。
FE	FE1 が早口で簡単なあらすじを提案し、内容はすぐに決まる。FE1 が FE2 に書くように提案する。
FF	FF2 が FF1 に書くように指示し、まず書き手が決まる。FF2 が物語のジャンルを提案、FF1 がごく簡単なあらすじを提案し、すぐに書き始める。

表 4 ： F ペアにおけるインタラクション

4.2.2. J のビデオ分析結果

一方、J によるプランニングの際のインタラクションをまとめたものが表 5 である。

ペア	プランニングにおけるインタラクション
JA	与えられた3つの語から連想されるものについて、お互いのアイデアを確認しあう。登場人物を設定して、物語の結末までを共有する。どちらが書くかは書く直前に自然と決まる。
JB	相手に質問を投げかけることで、アイデアを出していく。 下書き用紙に、物語の起承転結を結・転・起・承の順で共有しメモしていく。どちらが書くかは書く直前にJB1がJB2に指示することで決まる。
JC	JC2がアイデアを出し、JC1がメモをとる。絵を描いて、場面設定や人物設定を共有する。書く直前になったら、自然に書き手を交替してJC2が書き始める。
JD	JC1が自分のアイデアを伝え、JC2はほぼそれに同意する。 絵を描いて、部屋の間取りや登場人物の名前、状況、物語の展開などの細部を共有する。どちらが書くかはJC2がJC1に「書く？」と提案して決まる。
JE	JE1が自己否定ぎみに自分のアイデアを伝えるが、JE2がその内容に賛成する。主人公の名前や話の展開や主人公の名前などかなり細かい点まで共有してメモをとる。書く直前になるとJE2が自然とJE1に紙を渡し、JE1が書き手になる。
JF	どのような手順、役割分担でこの活動を行うかについて相談する。人物設定や状況説明も含め、起承転結を下書きに記して共有する。書く段になってJF2がJF1に書くように提案し、書き手が決まる。

表5：Jペアにおけるインタラクション

この結果を分析すると、Jでは全てのペアにおいて、人物設定や状況設定など物語の詳細について双方が同意してから書き始めていることが分かる。さらに、物語の起承転結について話し合い、結末まで決定するまでは物語の冒頭を書き始めていない。こういった話し合いが済むまでは、どちらが書き手となるかははっきり決まっていない。

このように、Jのプランニングのプロセスでは、物語のかなり詳しい部分まで双方の同意を得てから書き始めるというストラテジーがとられているために、書き始めるまでの時間が長かったのであると考えられる。

4.3. プランニングにおけるストラテジー

前節で得られた分析の結果を、被験者が記入したアンケートによって確認し

た。はじめに「日本語を母語とするペアは、書く内容に直接関連する創造的なインタラクションよりも、他人と協調するという社会行動としてのインタラクション、Oxford（1990）のいうところの間接的で社会的なストラテジーの使用に、より注意を向けるのではないか」という仮説をたてたが、実際には被験者の心の中でどういった働きが生まれているのだろうか。なお、アンケート上で個人名が記されていた箇所については、FA1、FA2、FB1、…（以下同様）、あるいはJA1、JA2、JB1、…（以下同様）のように記述した。

4.3.1. Fのアンケート分析結果

まず、Fペアのアンケートを分析した。はじめに、プランニングのプロセスにおいて、彼らがピアライティングにどのような印象を持っていたのかを示している、次の5つのコメントをみてもらいたい。

FB2 : plus marrant à deux.

FC2 : joie de partager mes idées avec quelqu'un. Je me suis dit que c'était bien car il y a toujours plus d'idées dans deux têtes que d'une.

FD1 : assez amusé du scénario trouvé, FD2 a eu de bonnes idées de départ. Ça a bien aidé.

FE1 : J'ai pensé que c'était mieux de travailler à deux pour partager les idées. Je me suis senti plus à l'aise que pour le premier exercice（著者注：ひとりで書くタスク）.

FE2 : amusé, intéressé

これらの例に見られるように、Fのアンケートでは、被験者12名中9名がピアライティングの効果について肯定的な意見を記しており、実際にプランニングが良い心理状態の中で効率的に進んだことが示された。

次に、次の2つの例をみてもらいたい。

FC2 : concentration sur le choix du sujet à utiliser. Comment faire rentrer tous les mots dans un texte pour avoir un maximum de sens.

FD2 : concentrations, choix du type de texte.

上記の例ではともにconcentrationという語が用いられているが、このような例にみられるように、Fのアンケートからは、パートナーとの共同作業においても内的な集中力を保っているということが推察された。

このような分析にみられるように、Fはピアによるプランニングの利点を享受しており、一方の存在が他方の集中力を邪魔する要因にはなっていないことが分かる。

4.3.2. Jのアンケート分析結果

では、Jではどうだろうか。まず、以下の3つのコメントを読み比べてみてもらいたい。

JA2 ：一人で書くのとは違って若干本音を言うのはハズカシイ。
JC1 ：ちょっと恥ずかしい。(ビデオとられるのじゃなくて、人と、与えられたテーマで不自然に会話をはじめるのが)
JD1 ：さっきは自分一人で自由勝手に考えることができたが、今度は2人なので、少しやりにくそう。不安。緊張。(2人でやることに対する)

このような例からは、ピアライティングのパートナーを意識することが、タスクを遂行するうえで心理的にマイナスに働いているような印象を受ける。
次に、以下の5つのコメントをみてもらいたい。

JB2 ：まず、JB1さんとどうするか相談しました。自分で考えるよりは、人の意見をまず聞こうとしました。
JD2 ：まずJD1さんのやり方を教えてもらい、それに合わせようと思った。2人が同じようなビジョンをもっていたので、どうすれば2つがうまくかみ合わさるだろうかと考えた。
JC1 ：二人の意見を一致させるのは難しい。
JD2 ：2人の3つのキーワードの視点が違うのが少し気になった。

JF2 ：どちらがメインとなって書き or 考えるか。（この時点で分業を前提としていた。）結びをどうするか？（≒どちらが主に考えるか）イントロをどうするか？（≒どちらが主に考えるか）物語作りにあたり、“考える”ことにかかる負担は平等でありたい。

以上のような例からは、パートナーとの同意を第一に考え、相手よりも優位に立つことや相手と意見が対立することを避けようとする態度がみてとれる。

アンケートの分析からも分かるように、J と F を比べると、J はパートナーに対してより注意を向けていることが分かる。相手の反応を気にして、文章の内容そのものについて考えるための集中力が途切れていることも推察される。上記の例をみただけで、仮説に述べたとおり J のほうが社会的ストラテジーをより頻繁に用いているとは断言できないが、そのストラテジーが表われる形が F と異なることは明らかである。

5. 結論

本研究では、フランス語を母語とする学生と日本語を母語とする学生の母語によるピアライティングを実験材料とし、そのプロセス、インタラクション、ストラテジーにどういった違いが見られるかを、ビデオとアンケートをデータとして分析した。また、これまでの研究がピアレヴュー、ピアレスポンスといったライティング・プロセスの後半部分に偏る傾向にあることを指摘し、書き始める前のプランニングの段階での発話や行動を主な分析対象とした。

結果として、J は F に比べ書き始める前の準備により多くの時間を必要とすることが明らかになった。そしてそれは、ライティングの段階に進む前に物語のより詳細な部分にわたってお互いの同意が得られている必要があること、それが決まるまでは誰が実際の書き手となるかなどの役割分担がなされていないことなどが理由であると考えられた。J による、上記のようにパートナーの存在に大きく注意を向ける態度は、実験直後に書かれたアンケートの分析においても確認された。

この結果を日本のフランス語教育の文脈で考察すると、教室授業の中でピアライティングを行わせるときに注意すべき点として、以下のようなものを挙げ

ることができる。

一つめは、実際に書く作業にいたるまでのプランニングのプロセスを、その他のプロセスとは独立して済ませておくべきということである。例えば、今回のように物語をつくるというタスクであるなら、事前にリーディングやリスニングによって手助けになる情報のインプットを与えておいたり、一斉授業の段階でスピーキングによる準備タスクをさせておいたりすることなどが考えられる。

二つめは、タスクの複雑さをある程度まで軽減することである。これに関しては、前述したようにタスクの実施プロセスを分割することも有効であると考えられるが、さらに教師側から具体的な指示を与えてタスクを限定的にしたりすることもできる。例えば、そのタスクを実施することがある文法項目の習熟を目的とする場合や、学生がピアでの活動そのものに慣れていない場合などは、穴埋め形式や文章の続きを書かせる形式をとるなどの工夫を加えることが考えられる。

三つめは、タスクを与えるにあたっての指示に気をつけ、授業の時間配分によっては教師側で役割分担を決めてしまうことである。例えば、「きょうはみなさんの側からみて左側に座っている人が文章を書き込んでください」というふうに、書き手を教師側で決めておくことなどが考えられる。

ただし、上記のような実践方法に関しては、「タスク実施における自律性や創造性が欠如する」という問題提起が考えうる。教師側がある程度イニシアティブをとるような限定的な方法で段階的にピアライティング・タスクに慣れていくことで、最終的にはより創造的なコラボレーションへと移行することができるのか。どのような学習経験の違いが、ピアライティングの効果に影響を与えるのか。そういった長期的なデータ収集と厳密な評価基準を必要とする研究も、また別の課題であろう。

さらに、序論でも触れたとおり、プランを立て、文章を書き、それを修正するというプロセスは、完全にリニアーなものではない。そういった意味で、書き手の創造の過程を知るためには、書いている途中のインタラクションを詳しく分析することも重要である。本研究の次の段階としては、日本人が外国語としてのフランス語でピアライティングを行う際のインタラクションを分析対象

とし、その創造の過程についてより分析範囲を広げて考察したい。そのためには、より詳しい発話の分析、数値データの統計的な分析など、分析の手法を再考することも必要となるだろう。

（大阪市立大学大学院後期博士課程）

注

(1) Cornaire & Raymond（1999）による。

(2) ライティングに関する研究が進むと、Hayes & Flower（1980）、Bereiter & Scardamalia（1987）、Roussey & Piolat（2005）らによって、これら3つの過程は順番に起こるのではなく諸々の要因によってより複雑な過程をとりうるということが主張された。

(3) Levine *et al.*（2002）による。

(4) Goh & Foong（1997）による。

(5) この作業については Imanaka（2008）で取り扱っているので、詳しくはそちらを参照されたい。

参考文献

Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987), *The Psychology of Writen Composition*, Erlabaum.

Carson. J. & Nelson, G. (1996), Chinese students' perceptions of ESL peer response group interaction, *Journal of Second Language Writing, 5(1)*, pp.1-19.

Cornaire, C. & Raymond, P. (1999), *La production écrite*, Clé International.

Goh, C. & Foong, K.P. (1997), Chinese ESL Students' Learning Strategies: A Look at Frequency, Proficiency, and Gender, *Hong Kong Journal of Applied Linguistics, vol.2, n.1*, pp.39-53.

Hayes, J.L. et Flower, L.S. (1980), Identifying the organization of writing processes, *Cognitive processes in writing*, Lawrence Erlbaum Associates.

Imanaka, M. (2008), *Influence de l'écriture collaborative sur la production d'un texte narratif — comparaison entre scripteurs francophones et japonophones*, Mémoire de DEA à l'Université de Mons-Hainaut.

Keys, C.W. (1994), The development of scientific reasoning skills in conjunction with collaborative assessments, An interpretive study of 6–9th grade students, *Journal of Research in Science Teaching, 3(9)*, pp.1003–1022.

Leki, I. (1993), *Reading in the Composition Classroom: Second Language Perspectives*, Newbury House.

Levine *et al.* (2002), Variation in EFL-ESL Peer Response, *TESL-EJ, 6(3)*.

Lockhart, C. & Ng, P. (1995), Analyzing talk in ESL peer response groups: Stances, functions, and content, *Language Learning, 45*, pp.605-655.

Nelson, G.L., & Carson, J.G. (1998), ESL students' perceptions of effectiveness in peer response groups, *Journal of Second Language Writing, 7(2)*, pp.113-131.

Nystrand, M. & Brandt, D. (1989), Response to writing as a context, C. M. Anson (Ed.), *Writing and response theory, practice, and research*, pp.209-230, National Council of Teachers of English.

Oxford, R.L. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Heinle & Heinle.

Rohmer, G. (1965), Pre-writing : The stage of discourse in the writing process, *College Composition and Communication 16*, pp.106-112.

Roussey, J.Y., et Piolat, A. (2005), La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion, *Psychologie Française, 50-3*, pp.351-372.

Storch, N. (1999), Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy, *System, 27 (3)*, pp.363-374.

Storch, N. (2002), Patterns of interaction in ESL pair work, *Language Learning, 52 (1)*, pp.119-158.

Storch, N. (2005), Collaborative writing: Product, process, and students' reflections, *Journal of Second Language Writing, 14(3)*, pp.153–173.

Vygotsky, L. (1978), Interaction between Learning and Development, *Mind in Society*, pp.79-91, Harvard University Press.

Villamil, O. et de Guerrero, M. (1996), Peer revision in the L2 classroom: Social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior, *Journal of Second Language Writing, 5(1)*, pp.51-75.

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ュメをつける。
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 18 号

2009 年 5 月 18 日 発行

発　行　Péka, Association des didacticiens japonais
http://peka.cool.ne.jp/

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
〒355-8501 埼玉県東松山市岩殿 560
大東文化大学外国語学部　姫田麻利子
TEL. (03) 5399-3742 内線 6742

ISSN 1349-2918

Etudes didactiques du FLE au Japon 18

2009

TABLE DES MATIERES

Rapport d'activités (Année 2008) ····· MOGI Ryoji 1

Interventions

Le travail de l'orthophoniste spécialisé en dysphonie ; c'est l'évaluation auditive de la voix, la technique vocale, et surtout l'hygiène de la voix.
····· TAKEUCHI Kyoko / KAWAKATSU Naoko 5

Comment constituer un atelier pour bien faire comprendre le but du locuteur-enseignant (en réfléchissant aux premiers cours pour les apprenants faux-débutants) ?
····· KAMIYA Kimiko / KAGAMI Naoko 14

À propos de l'utilisation du film en classe
····· HIMETA Mariko / TUCHIYA Ryoji / TANAKA Sachiko 25

Enseignement du français au Japon vu par M. ROCHARD, attaché de coopération linguistique ····· INOUE Miho 36

Problématique de l'enseignement de la prononciation par M. Raymond RENARD et pratiques dans nos cours
····· Gilles DELMAIRE / UZAWA Keiko 41

Les deux tentatives pour animer le cours de lecture littéraire : l'application des activités dans le cours du français.
····· KOSHI Morihiko / OKAMI Sae 51

Rapports de stages pédagogiques — été 2008 —

Rapport du stage d'été 2008 pour les professeurs à l'Institut de Touraine (Tours)
····· ISHIMARU Kumiko 60

Article

Le processus de planification en écriture par pairs : comparaison entre scripteurs japonophones et francophones ····· IMANAKA Maiko 66

Pour participer à la revue ····· 84

Péla