

# Etudes didactiques du FLE au Japon

## 1993

### 第2号

---

活動報告 .....	田中 幸子	1
Péka 例会発表要旨		
Simulation globale による初級教材 .....	井上たか子	5
Cipango: le courant est-il passé dans le minitel? .....	中川 努	15
高校生のためのフランス語教材 柏岡 珠子 鈴木 祥子 谷 ゆみ	中村 公子 川勝 直子	19
中級講読授業の可能性について .....	白井 春人	31
教師と学習者の discours の特徴		
—パリ第3大学 F.CICUREL のゼミに出席して— .....	井口 早苗	39
Adolescents への対応について .....	増茂 和男	47
夏期フランス研修報告:1991年		
Montpellier (Université de Montpellier III) .....	土屋 良二	57
Besançon (CLAB) .....	水野美恵子	61
Vichy (CAVILAM) .....	善本 孝	66
夏期フランス研修報告:1992年		
Tours (Institut de Touraine) .....	小島 久和	70
Paris (Université de Paris III) .....	竹内 京子	74
第3回フランス語教育セミナー報告 .....	田中 幸子 小石 悟	78
	DISSON, Agnès MAIFFRÉDY, Jean	

---

# 活動報告(1992年)

田中 幸子

Péka (PédagogieをKangaeru会)が活動を開始して、2年が経過した。メンバーの多様な教育経験に根ざした実践的な内容・自由な意見交換・自主運営という基本方針のもとに、1992年もさまざまな報告を聞き、討議を重ねてきた。ニューズレターを受け取っているメンバーは、92年末現在70名であり、このうち約20名が例会に定期的に参加している。1992年に行われた例会の概要は別表のとおりであるが、全体に活動の特徴づけたいいくつかの点を次に挙げてみよう。

第一の点は、日本国内でのフランス語教育という領域にとどまらず、より広い範囲からの問題提起を含んだ報告や発表が聞かれたことである。教室内インターアクションに関するフランスにおける研究動向の紹介、ミニテルの教育利用の可能性を探る実践報告、学校教育や教師教育・教育学の分野からの示唆などである。

いまひとつは、関西地方で志を同じくするメンバーと連携して、活発に意見や情報の交換が行われたことが挙げられる。従来から“Journée pédagogique”や「つどい」、「Rencontres pédagogiques du Kansai」、フランス語教育学会大会などの機会を心待ちにしてきたものだが、今後も日常的に意見交換のできるネットワークをつくり、互いに学びあうことの大切さが痛感された。

第三には、報告・質疑応答といった形式とは別に、同じひとつの教材から各自がどのような教室活動を計画するのかといったテーマを設定して、はじめてワークショップを行ったことである。これもPékaの今後の活動のひとつの方向性を提起するものとして興味深かった。

総じて、人的交流を通じての知見の交換や実践報告といった側面では一定の成果をあげたと言えるが、今後は、報告会だけでなく実践の裏付けとなるような理論的な勉強をすること、教材リソースや教授法関連の参考文献などのデータを蓄積してメンバーが利用できるようにすること、学習活動の設計や教室運営に関するワークショップを積み重ねていくことなど、活動の内容をより多彩に充実することを課題としたい。

(上智大学外国語学部)

# Rapport d'activités (Année 92)

Sachiko TANAKA

Deux ans se sont écoulés depuis que Péka est entré en activité. Les principes de travail sont toujours ceux que nous avons définis en 90 : débats constructifs basés sur l'expérience pédagogique de chaque participant, autour de sujets pratiques. Les sujets abordés au cours de l'année 92 sont présentés dans le tableau ci-dessous. Quelques 70 personnes reçoivent nos "Nouvelles" et une vingtaine participent régulièrement aux réunions.

Voici quelques événements caractéristiques de cette année:

1) Les interventions ne se sont pas strictement limitées à l'enseignement du FLE au Japon, et nous ont permis de connaître les développements dans des domaines connexes tels que: l'analyse des interactions en classe de langue, l'utilisation du Minitel, la pédagogie générale, la formation et le recyclage des enseignants, etc.

2) Des échanges avec des collègues du Kansai ;

3) Organisation d'un atelier : réflexion sur des exploitations pédagogiques d'un matériel et construction d'activités de classe.

Nous voudrions remercier sincèrement le Service Culturel de l'Ambassade de France et le gouvernement français pour leur soutien à notre action.

(Université Sophia)

	月日	テーマ	発表者
13	92.2.29.	1. パリ第3大学 F.Cicurel のゼミについて 2. 教師の自己評価と成長について	井口早苗(上智大学大学院) 田中幸子(上智大学)
14	92.4.25.	1. ミニテルを使った「国際交流授業」の試みについて 2. 『ワールド・スタディー』:国際理解教育	中川 努(関西学院大学) 山崎吉朗(カリタス女子中学・高等学校) 増茂和男(都立竹台高校)
15	92.6.20.	高校生のための教材	柏岡珠子(甲南女子大学) 川勝直子(兵庫県立芦屋南高等学校) 中村公子(関西学院高等部) 鈴木祥子(雲雀丘学園高等学校) 谷 ゆみ(甲南女子高等学校)
16	92.9.19.	1. 夏期教員研修報告 Institut de Touraine, Tours 2. 「好きな先生・嫌いな先生」:生徒意識調査結果の紹介	小島久和(明治大学) 増茂和男(都立竹台高校)
17	92.11.7.	1. 夏期教員研修報告 Institut de Linguistique et Phonétique Générales et Appliquées, Université de Paris III 2. 中級講読授業の可能性について	竹内京子(埼玉県立越谷総合技術高等学校) 白井春人(暁星学園高校)
18	92.12.12	学習活動の設計を考えるワークショップ(1) (Le Nouveau sans frontières Unité 2-Leçon 4 を使って)	司会: 鶴沢恵子(東京日仏学院)

	dates	sujets abordés	animateurs
13	29/02/92	1. Séminaire de F.Cicurel à l'Université de Paris III 2. Auto-évaluation et développement professionnel de l'enseignant	Sanae IGUCHI Sachiko TANAKA
14	25/04/92	1. "Cipango" ou création de fiction par Minitel 2. "World Studies"	Tsutomu NAKAGAWA Yoshiro YAMAZAKI Kazuo MASUMO
15	20/06/92	Méthode de français 2e langue étrangère pour les lycéens japonais	Tamako KASHIOKA Naoko KAWAKATSU Kimiko NAKAMURA Syoko SUZUKI Yumi TANI
16	19/09/92	1. Rapport de stage pédagogique - été 92- : Institut de Touraine, Tours. 2. "Les profs qu'on aime/ qu'on n'aime pas" : présentation d'un sondage auprès de lycéens à Tokyo	Hisakazu KOJIMA Kazuo MASUMO
17	07/11/92	1. Rapport de stage pédagogique - été 92- : Institut de Linguistique et Phonétique Générales et Appliquées, Université de Paris III 2. Que peut-on faire d'un cours de lecture de niveau moyen? (2e année d'université, français 2e langue étrangère)	Kyoko TAKEUCHI Haruto SHIRAI
18	12/12/92	Travaux pratiques: construction d'activités pédagogiques (1) (Exploitations possibles de Leçon 4- Unité 2, le Nouveau sans frontières)	Keiko UZAWA

## Simulation globale による初級教材

井上 たか子

### 1. 序

シミュレーションといえば、経営工学とか宇宙飛行士の訓練など、いろいろの分野で用いられ、最近では湾岸戦争の戦略シミュレーションが思い起こされます。それを外国語の学習にも利用しよう、もちろん平和的に、というのがSimulation globaleのももとの発想です。つまり学習者が実際にその外国語を使うであろう現実の状況を想定し、出来るだけ本当らしく学習しようというのです。それならばVidéo教材などで会話の場面をモデルにして学習するのと同じかといえば、モデル練習とSimulation globaleはかなり違います。どちらも現実そのものというわけにはいかないのです、ある程度、現実を単純化し、学習目的のために操作せざるをえないという点は共通していますが、モデル練習の方は目的に応じて公式化された現実をきりとり、それに近づくことが重視されるのに対し、Simulation globaleの方は、学習者が自分で、空間的・時間的に一貫性をもった共通の世界を創り出すという点が違ってきます。学生たちがイニシアティブをとり、自分たちが知りたいこと、必要なことを学ぶことになるので、学習の動機づけという点でかなり違います。学生は小説家と俳優の役を同時に演じるわけで、そこには遊びの要素が加わり、また、普段の自分の殻からぬけでて心理的に解放されるというメリットもあります。もっとも、ただ創造しなさいといってもそう簡単にできるわけではありません。学生の表現意欲を引き出すヒントになるような制約を与えることが必要です。

具体的な学習段階としては、まず第一に、自分たちが創り出すのはどんな世界なのか、空間を規定し、それを描写する段階。第二に、そこに住んでいるのはどんな人たちなのかを決定する段階。最後に、自分たちが創り出した世界にそれらの人物を住まわせ、その人物になったつもりで生活する段階。一般的にはこの三つの段階によって進められます。ポイントは最初の舞台設定の段階でしょう。例えば、「住居」なり、「島」なり、「サーカス」なり、学習者がそこを自分たちの共

通の世界として愛着を感じることができれば(場合によっては嫌悪するものがないもよい)、あとは自然に進行するように思います。そのためには比較的狭い、限られた空間を選び、一貫性のある世界を設定することが大切です。<globale>という形容詞がついている理由の一つはこの<一貫性>という点にあります。

以上、Simulation globaleを簡単に紹介しました<sup>(4)</sup>。この教授法は1970年代の後半から開発され、すでに20年近い歴史をもち、ヨーロッパではかなりの評価をえています。先にあげた例の他にも、「村」とか、「ホテル」、「国際会議」、「長距離バス」など、さまざまな試みがなされています。しかし、教材としてまとめられているものは数少なく<sup>(5)</sup>、ほとんどが上級者を対象にしたものです。本稿では、初級の学習者に適応する際にはどうすればよいか、「村」の場合を例にとりて考えてみました<sup>(6)</sup>。

## 2. 初級教材としての《村 Le Village》<sup>(4)</sup>

フランス語を始めたばかりの学習者にSimulation globaleを用いる場合の最大の問題は、知識の習得 *apprentissage* と創造 *invention* のバランスの取り方です。また、これまで学生が経験したことのない教授法なので(予め進度や内容のわかるテキストがないと不安がる学生もいます)、教材の紹介や、雰囲気づくりへの配慮も必要です。

### 2.1. 村の建設・進め方の概略

縦横8マスずつの grille(縦をA-H、横を1-8)を用意する。村の地形を決めるために、bleuを水(海、川、湖、運河...)、rougeを高地(山、丘、火山...)、jauneを耕地(小麦、ブドウ、野菜、果実...)、vertをその他の平地(森、野原...)と約束します。(jaune 以外は16 casesを超えないこと、また、後に *miracle* の起きる場所として1 caseは空白のまま残すこと。)

次に学生たちに順にA6 vertというように選ばせて、マスをぬり分けていきます。1マスを残してぬり終わったら、今度は色合いに従ってそこにあるのは何なのかを決めていきます。

### 2.2. 具体例

*apprentissage* - 1

1) 1, 2, ...10 まで数える。

2) (教師) 1 plus 4 → (学生) 5  
同様に足し算をしながら、数をおぼえる。

3) (教師) マスを示しながら、  
B8, E2 ... → répétez.

4) (教師) 黒板に書く。A4A7, B8B1,  
C6C7... → dites.

5) 逆に、教師が言うのを → dictée.  
以上の練習は、数や alphabet をおぼえるのと同時に、フランス語のほとんどの音の発音練習、特に articulation の練習としてかなり有効。

6) 4色にぬり分けた grille を用意し、  
教師がマスを指す。

→ (学生) A3vert, D8jaune...

#### apprentissage - 2

1) 村の風景を描写するための語彙を、  
必要に応じて教える。

montagne, rivière, forêt,  
champ de blé...

#### invention - 1

1) 学生たちを順にあて、マスの色を決める。

→ (学生) H6bleu, G5rouge...

2) 色をぬり分け終わったら、そこに  
何かがあるのかを interpréter させる。

時間があれば、

- \* 景色を簡単な絵にする。
- \* フランスの各地方の風景を写真で見せ、自分たちの村がどこの地方にあるかを考えたり、各地方の特色を学んだりすることもできる。

2) 文法: 名詞には冠詞をつけること。

不定冠詞と定冠詞の説明。

une montagne, une rivière,  
une forêt, un champ de blé...  
des collines, des vignobles...  
la mer, l'océan...

3) 方位を示す語彙。

en haut → au nord,  
en bas → au sud,  
à gauche → à l'ouest,  
à droite → à l'est,  
en haut, à gauche  
→ au nord-ouest,  
au milieu → au centre.

jeux

1) 二人ずつ組になり、一方が色を言い、他方が地形を答える。答えたら、役を交換する。

A:vert → B:un lac

B:rouge → A:une montagne

A:jaune → B:un verger

2) 各自、習った語彙の中から好きな語を一つ選び、その語を使って挨拶する。10名くらいのグループになり、ぐるぐる歩く。教師は「嬉しそうに」とか、「悲しそうに」と指示を与えて、合図する。教師の合図で、二人ずつ握手して挨拶する。Bonjour! のかわりに選んだ語を使う。次に互いに相手の言った語を繰り返して言う。出会う相手を変えながら続ける。

(ゲームの後、簡単な自己紹介や挨拶の仕方を導入するとよい。)

3) 初めに教師が、色、地形、方位のうちから一語ずつ、三語を言う。次の人は、そのうちの一語だけを別の語にして言う。同じ要領で続ける。

à l'ouest, bleu, rivière

→ au centre, bleu, rivière

→ au centre, rouge, rivière

→ au centre, rouge, montagne...

以上のようなゲームを適宜とり入れて、雰囲気を楽しいものにする。

また、語彙の定着、聞き取り、発音の練習にも役立つ。

invention - 2

invention - 1 の grille を使って、

(教師) Regardez! Au nord, il y a le vert. Qu'est-ce que c'est?

C'est une forêt?

(学生) Oui.

(教師) Au nord, il y a une forêt.

口頭練習をしながら黒板に書く。

Répétez!

同様にして、村の景色を相談しながら、決定する。

途中から、形容詞を導入してもよい。

例えば、

(教師) Qu'est-ce que c'est?

C'est une prairie?

(学生) Non, une forêt.

(教師) Une forêt.

C'est une forêt verte?

黒板に書き、形容詞の一致についても簡単に説明する。

学生が、他の色や、高い、低い、大きい、小さい、深いなどの形容詞を質

問するときはそれらの語を与える。語彙・文法については、このように必要に応じて与える。常識的な難易度はあまり考慮しない。ただし、適宜まとめのプリントや練習問題を配布する。例えば、

\* 冠詞の縮約。

\* 形容詞の一致。

また、クラスの様子を見ながら、次のような補足も必要。

\* 教室でよく使う consignes 命令形のまとめ。

Regardez!, Répétez!, Dites!,  
Ecoutez!, Ecrivez!, Lisez!,  
Choisissez!, Dessinez!, Faites  
des phrases!...

\* 綴り字と発音の関係。

jeu 夢の村

1) (教師) 例を言いながら、黒板に絵を書き、学生に répéter させる。

後からもう一度、文を黒板に書く。  
例えば、

Je rêve mon village.

Au nord, il y a une grande forêt.

C'est une forêt rouge.

Dans la forêt, il y a beaucoup  
d'arbres rouges.

Au sud,

il y a trois étangs rouges.

Au centre, il y a un petit

village avec quelques maisons.

Les maisons sont aussi rouges...

2) 学生を二人ずつ背中あわせに腰か

apprentissage - 3

1) 村そのものの描写。村には何があるか考えて、必要な語彙を教える。

il y a... の他に、

être や se trouver も教える。

相談しながら、例えば次のような文を書く。

Dans le village, il y a une place.

Sur la place, il y a une église.

Devant l'église,

il y a un grand arbre.

Sur la place,

il y a aussi un bar-tabac.

La mairie est au centre du village.

Derrière la mairie,

il y a une boulangerie.

L'école se trouve au sud...

2) 宿題で、各自が自分の村を想像し、同様の文を書いてくる。

けさせる。一方が目をつぶり、夢の村を言う。他方が聞き取って絵を描く。終わったら、協力して文に書き直す。

invention - 3

各自が書いてきたものを総合する。

大きな紙の上に、村および近郊の地図 plan を書く。クラスの人数によって、いくつかのグループに分かれて作業する。地図をはりだす。

apprentissage - 4

- 1) J'aime mon village,  
parce que c'est petit.  
Je préfère mon village, parce  
qu'il y a une haute montagne.  
Je n'aime pas votre village,  
parce que le ciel est jaune.  
Je déteste votre village, parce  
qu'il n'y a pas de cinéma.

2) 否定形の説明。

時間があれば、次のような応答練習をしながら、村を完成する。

Qu'est-ce qu'il y a derrière la mairie?

Où est-ce que l'école se trouve?

Est-ce qu'il y a un cinéma?

débat(総まとめ)

各グループが自分たちの村を好む理由を口頭で説明する。あるいは他のグループの村をけなす。

### 3. 結論にかえて

以上、Simulation globaleの初めの段階について、一例を示してみました。あくまでも、学生たちの自由な創造を優先するべきなので、このように進行することにこだわる必要はありません。けれども、「話す」だけでなく、「聞く、書く、読む」も考慮し、<global>な教授法であるよう注意したいと思います。

また、文中、「時間があれば」とか「人数によっては」とあいまいにしていますが、時間は一週間に最低2回、理想は3回は欲しいと思います。人数は、40人位で行ったことがあります、とても疲れました。やはり、15~25人が理想です。あまり少なくとも、次の段階の人物設定のところで寂しくなります。

評価については、文法や語彙のチェックをしたり、共同で創った世界についての理解度を質問するなどの方法が考えられます。

最後に学生たちの感想のいくつかを記しておきます。

- \* 学んだことを使うので、頭に入りやすい。
- \* 自分から進んでしなければならぬので、真剣に勉強できた。
- \* フランス人になったつもりで、想像できるので面白い。
- \* 架空の「現実」を通して、フランスの生活や文化に興味をもった。
- \* 自分と全く違う人物だから、てれずにフランス語が話せるようになった。

(独協大学)

## 注

- (1) もっと詳しく知りたい方のために:

1974: F. Debyser, *Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes*, Le français dans le monde, n° 104 et 106.

1976: F. Debyser, *Dramatisation, simulation, jeux de rôle: changer d'estrade*, Le français dans le monde, n° 123.

J.-M. Caré, *Dramatisation et simulation*, idem.

1978: J.-M. Caré, F. Debyser, *Jeu, langage et créativité*, Hachette.

1983: J.-M. Caré, K. Talarico, *Jeux et techniques d'expression*, BELC.

以上、前史として「globale」の付かないSimulation

1984: J.-M. Caré, F. Debyser, *Simulations globales*, BELC.

1985: J.-C. Bourguignon, *Simulations globales et enseignement du français en milieu non francophone*, CNDP, Strasbourg

1992: J.-M. Caré et d'autres, *Simulations globales*, Le français dans le monde, n° 252.

- (2) F. Debyser, *L'Immeuble*, BELC, 1979/ Hachette, coll. 'créer, animer, raconter', 1986.

J.-M. Caré, *Iles*, BELC, 1980.

J.-M. Caré, C. Mata Barreiro, *Le Cirque*, Hachette, coll. 'créer, animer, raconter', 1986  
その他、実践例として:

1989: I.M. de Alonzo, N.R. W.Roig, *Vivre le français entre fantaisie et réalité*, Le français dans le monde, n° 225.

F. Arroyo, S. Barros, *Simuler: lire, produire autrement*, Le français dans le monde, n° 227.

D. Serafini, *L'hotél: une simulation fonctionnelle*, Le français dans le monde, n° 228.

E. Capdepon, *Le village, simuler le réel*, Le français dans le monde, n° 229.

1990: J. Spaccini, *Gérez vous-même une société*, Le français dans le monde, n° 237

1992: R. Godard, *Pratique de la simulation globale*, Le français dans le monde, n° 248

M. Bourdeau, M. Bouygue, J.-J. Gatein, *Simuler à partir d'objectifs spécifiques: le congré médical*, Le français dans le monde, n° 249

Ch. Cali, M. Cheval-Mullner, *La conférence internationale*, Le français dans le monde, n° 252

C. Bombardieri, P. Brochard, J.-B. Henry, *L'Entreprise*, idem.

- (3) 他に、次の報告を参照ください。
- \* 「夏期フランス語講習会(1988)報告・L'Immeubleを使って」, 『独協大学フランス文化研究』n° 20, 1989
  - \* 初級文法のクラスでの使用例として、  
Valence, Nicolas et ses amis : 「Simulation globale」, 『独協大学外国語研究』, n° 11, 1993
- (4) 以下は、1989年10月～90年6月にかけて、BELCの長期研修生として、「Le Village」の教材作成、および Alliance française de Parisでの実験授業に参加したときの経験を参考にして構成しました。

Simulation globale 初級教材・共同作成に関心のある方、筆者までご連絡ください。

# Cipango: le courant est-il passé dans le minitel?

NAKAGAWA Tsutomu

Sur l'initiative de Francis Debyser(CIEP), une vingtaine de classes, en France, en Italie et au Japon, se sont retrouvées 4 jours de suite en mars 1992 pour créer <<Cipango ou le cinquième voyage de Christophe Colomb>>, une fiction commémorant le 500<sup>ème</sup> anniversaire du voyage de Christophe Colomb: la télématique a permis aux lycéennes de Caritas et aux étudiants de Kwansei-Gakuin, Konan Joshi et Nagasaki Gaigo d'échanger en temps réel 1481 messages, dont la très grande majorité était en français, avec les lycéens français et italiens.

L'objectif de cette entreprise télématique était simple: créer un échange langagier interculturel en usant d'un instrument technologique, la télématique, qui permet de mettre en présence des groupes à distance.

Le profit qu'en pouvait tirer les participants était différent selon leur profil: essentiellement culturel pour les lycéens francophones n'apprenant ni le japonais ni l'italien, linguistique et culturel pour les apprenants de français au Japon ou en Italie.

La création de fiction était en soi la principale activité des participants, mais elle devait aussi être un prétexte pour que les groupes "se trouvent en présence" et développent des activités langagières basées sur une motivation authentique.

Préalablement à la connexion télématique, un travail de documentation et de rédaction avait été effectué au sein de chaque groupe en suivant une trame élaborée par les enseignants. Ce travail visait à assurer une base de connaissances commune aux participants, mais aussi à donner aux participants japonais et italiens la possibilité de pallier leurs insuffisances en français en préparant une réserve de messages.

Le risque d'une telle préparation est que la connexion proprement dite ne soit plus qu'un lieu pour présenter les textes préparés par chaque groupe. Si tel était le cas, la mobilisation du dispositif télématique ne serait pas justifiée.

Les exemples ci-dessous 1) d'interpénétration des récits, 2) de développement spontané de la fiction, et 3) de développement d'activités ludiques ou phatiques en

marge de la création de fiction, que nous avons relevés dans les messages échangés, nous serviront à examiner le bien-fondé de la démarche adoptée lors de la connexion et sa préparation.

Les deux articles que nous donnons en référence, et auxquels nous renvoyons les lecteurs, fournissent une vue d'ensemble pédagogique et technique de l'expérience.

### 1. Interpénétration des récits

Nous désignons par ce terme le fait qu'une idée proposée par un groupe soit reprise et développée par un autre. Encouragée par le meneur de jeu, Debysier, elle est observée à plusieurs reprises pendant les quatre jours de connexion.

Dans le premier exemple, on peut constater que les participants sont attentifs aux messages et s'en inspirent, sans pour autant abandonner leur propre récit: le dernier jour, parmi 163 messages échangés en 80 minutes, 40 produits par 14 groupes portent sur l'identité d'un italoophone que Colomb rencontre à Nagasaki. Au total 7 noms sont proposés dont seul un, Momoko Polo, sera repris par 3 groupes et utilisé 9 fois. Un autre groupe abandonne le nom qu'il avait d'abord choisi, Alberto Stronzo, et opte pour P. Polo.

L'exemple suivant est plus complexe: les "sirènes" sont apparues le premier jour parmi les monstres marins que Colomb rencontre au cours de la traversée du Pacifique et ont été reprises par 7 groupes dans 13 messages. Les six premiers prennent la forme d'un dialogue de jeu de rôle, où un participant suggère leur présence, un autre demande des précisions, et les obtient, tandis qu'un troisième propose une explication liée au récit qu'il développe par ailleurs, et qu'enfin un quatrième décrit l'incident en l'enrichissant de détails.

### 2. Echanges d'informations

Les informations échangées pendant les connexions appartiennent à trois catégories.

D'abord celles qui portent sur la fiction même. Dans l'exemple cité en 1, les

informations sur l'aspect des sirènes sont échangées dans un dialogue de personnages imaginaires scrutant l'horizon marin.

D'autres portent sur un élément du monde réel apparaissant dans la fiction. Les échanges portent essentiellement sur des questions géographiques, historiques ou culturelles: tel cet échange entre trois lycées français qui cherchent sur leur carte la ville de Kamakura, le lieu de débarquement de Colomb à Cipango.

Et enfin de nombreux échanges sur l'identité et les coordonnées des participants, ou encore l'heure qu'il est à l'autre bout de la connexion. Ces échanges se référant directement aux participants se placent hors du cadre de la fiction, et sont proches des activités décrites en 3.

### 3. Activités ludiques ou phatiques en marge de la création de fiction

Un enseignant transformé en ballon a voyagé de l'Europe à l'Asie avant d'être rendu à son école le dernier jour. Plaisanterie de mauvais goût? Sans doute. Et pourtant, s'appuyant sur un élément familier et chargé d'affectivité tout comme les nombreux échanges tournant autour de la recherche de partenaires, ou les querelles portant sur les mérites de sa ville, elle montre que pour les participants en présence, la situation de communication est authentique.

Les messages de salutations sont nombreux dès le premier jour, et se personnalisent de jour en jour. Le premier jour les participants arrivent sur la connexion en souhaitant un bonjour à la cantonnade auquel chacun répond poliment. Les jours suivants, et surtout les deux derniers jours, les salutations sont souvent nommément adressées, parfois dans plusieurs langues, et les formulations utilisées sont plus variées.

Le courant est bien passé entre les participants de ces connexions télématiques: le travail de rédaction effectuée selon une trame commune n'a pas empêché les échanges d'idées et une situation de communication authentique s'est instaurée durant la connexion.

Pour clore cet article nous remarquerons que le jeu entre les contraintes imposées

par la trame et la créativité s'apparente à celui que d'un cours de création de fiction bien connu au Japon: l'Immeuble. Une analyse contrastive des interactions linguistiques serait à faire. On peut néanmoins dès à présent relever un avantage de la connexion minitel, un avantage tranchant sur l'ordinaire de la classe: la distance qui sépare les participants. Même en cette époque où le voyage est banal, le contact immédiat qui s'effectue dans l'éloignement donne une immense possibilité d'ouverture à la classe et à l'apprentissage.

(Université Kwanseï-Gakuin)

#### Références

- ANAN, F. et al., (manuscrit en soumission), Cipango, première expérience de connexion télématique au Japon., *Le français dans le monde*.
- 阿南 他, 1993 (sous-press), 『コロンブス第の旅——ミニテルを使った国際交流授業——』「フランス語教育 21」, 日本フランス語教育学会
- DEBYSER, Francis, 1986, *L'Immeuble*, Hachette.

# 高校生のためのフランス語教材

柏 岡 珠 子

鈴 木 祥 子

谷        ゆ み

中 村 公 子

川 勝 直 子

## 1. はじめに

1992年6月21日上智大学で開かれたPékaの例会で、試作中の「高校生のためのフランス語教材」を紹介し、高校その他のクラスでの試用報告を行った。本稿は5人のメンバーがそれぞれ異なる立場で行った発表をまとめたものである。

柏岡は過去に3つの高校で8年間フランス語を教え、甲南女子大学では「フランス語科教育法」を担当している。高校と大学のフランス語教育を連携させることに強い関心を持ち、そのためのひとつの試みとして教材作成を提案した。

鈴木は3年前から雲雀丘学園高等学校で『フランス語'90』などの教材を使って教え、高校生用教材の必要を切実に感じていた。構想の段階から教材作成に参加し、試用に入ってから高校の実情にもとづいた改良を提案し続けている。

谷は甲南女子高等学校で、5年間文法解説に重点をおいた教授法を実施してきた。今年度は従来と異なる生徒主体の方法を実験するために、この教材を使っている。グループの中では教材作成に直接たざさわらない唯一のメンバーであり、「外部の目」の役割を果たしている。

中村は関西学院高等部で『フランス語'90』を使って教えている。フランス語教授法を研究課題とし、教材作成にあたっては、これまで取り組んできた教材分析や授業観察の結果と専門学校での試用にもとづいて意見を述べている。

川勝は2年前から兵庫県立芦屋南高等学校で「Diabolo Menthe」を使って教えている。この教材を試用する目的で成人対象のクラスを開いた。児童英語教育の経験から、教材に物語性を持たせること、カセットに音楽・効果音を入れることを提案し、作曲・演奏を担当した。

## 2. 教材紹介

### 2.1 フランス語科教育法の授業から生まれた教材

フランス語の教職課程必要科目のうち、直接フランス語教育にかかわるのはフランス語科教育法と教育実習である。ところが教育実習は機会の確保さえ難しいうえ、高校の担当者の全面的な協力が得られるにもかかわらず、授業数が少ないために内容の充実したものになりにくい。そこで甲南女子大学のフランス語科教育法の授業では、外国語教育理論の概観、フランスや日本で出版されている教材の分析などのほかに、次のことに重点を置いてプログラムを組んでいる。

1. 高校におけるフランス語教育の実情を知るため、高校でフランス語を履修した者、高校のフランス語担当者、現在履修中の高校生にインタビューをする。
2. 高校の授業見学をする。
3. 高校におけるフランス語教育の理想像を考える。
4. 教案作成、模擬授業を行う。

1990年度までは既存の教材を用いて教案作成と模擬授業を行ってきたが、インタビューや授業見学を通じて、高校でのフランス語教育が多くの場合、到達目標が明確でない、高校生の期待にそっていないなどの問題をかかえていること、そしてその最大の原因が適切な教材の不在にあることも明らかになった。

そこで1991年度には高校でのフランス語教育の目標を設定したうえで、教材を試作することにした。授業には毎回高校のフランス語担当者も2、3名参加し、実情にもとづいた問題提起や授業運営技術に関する提案で討論が活気づいた。この年度には1年間の目標と学習内容、毎回の授業における学習活動と時間配分を考え、作成した1~2課の教材を使って模擬授業を行った。

その後、クラスでの構想をもとに、川勝、鈴木、中村、柏岡が試用と同時進行で教材の作成を続けている。

### 2.2 教材の概要

対 象 : 1年目の未習クラス

授 業 時 間 : 週50分×2(週1回2コマ連続または週2回1コマずつ)

授業回数：年21週(試験をのぞく)

目標：フランス語の全体像を提示する。

フランス語に興味を持たせ、後の学習にうまくつなげる。

コミュニケーション能力を養う。

授業の方針：音から文字へ。

能動的な学習=観察し、考え、発見し、確認し、使う。

おおざっぱにたくさんのことをこなすが、限られた量のことがらは確実に身につけさせる。

教材の構成：教科書 18課(各課6ページ)

カセットテープ 60分1本(生徒全員に持たせる)

#### 教材作成の方針

1. 一定量、一定パターンを保つ。
2. 興味を持たせ記憶を助けるために物語を使う。
3. 視覚、聴覚、想像力に訴える。(イラスト、音楽、効果音)
4. 生徒に文法の規則性を発見させ、まとめのページを完成させる。
5. 練習は生徒同士でコミュニケーションをさせるものとする。
6. 宿題を設ける。

(柏岡珠子 甲南女子大学)

### 3. 私立雲雀丘学園高等学校での試用例

国際科2年38名(男子8名、女子30名)を対象に1回50分週2コマ、この教材を使って授業を行っている。授業は、テキストに示されている時間にしがって、次の通りに進めている。

#### 1. Révision (5分)

宿題の確認

#### 2. Expressions (20分)

1. 絵だけを見て想像しながら、カセットを2回聞く。
2. テキストなしで、1文ずつ繰り返す。

3. テキストを見て一緒に意味を考えながら、1文ずつ繰り返す。
  4. テキストなしで、1文ずつ繰り返す。
  5. テキストを見ながら、全体を通して聞く。
  6. もう1度1文ずつ繰り返す。
3. Scène (10分)
1. 状況説明の後、単語の発音練習をする。
  2. 絵だけを見て想像しながら、カセットを2回聞く。  
→スクリプトを配布
  3. テキストを見て一緒に意味を考えながら、1文ずつ繰り返す。
  4. テキストなしで、1文ずつ繰り返す。
  5. テキストを見ながら、全体を通して聞く。
4. Pour découvrir (15分)
- グループ作業の後、クラスで話し合う。質疑応答。

---

1時間目終了

5. Révision (5分)
- カセットを聞いた後、発音練習。
6. Grammaire (15分)
- グループ作業の後、クラスで答え合わせ。質疑応答と発音練習。
7. Prononciation (5分)
1. 教師の説明を聞き、口の形に注目して発音する。
  2. テキストを見ながら、カセットを2回聞く。
  3. テキストを見ながら、次に教師の口の形を見ながら、繰り返す。
  4. テキストを見ながら、全体を通して聞く。
8. Exercices (25分)
1. グループで Expressions の練習。
  2. 発表。
  3. 生徒のひとりと教師が Exercices の例を示す。
  4. 生徒同士で練習。
  5. 発表。
- 時間がないときは宿題にして提出。

#### 9. Devoir (教材には時間指定なし)

1. テキストを見ながら、カセットを2回聞く。
2. 生徒同士で練習。→次の時間の最初に確認。

クラスでは生徒の反応を見ながら時間配分等を調整するほか、行事などによる短縮授業の場合は、文法を補ったり Scène を演じたりしている。

試験は Devoir の書き取りや Expressions、Grammaire の穴埋めなどを出題し、Expressions を基本にした会話テストも行う。

試用して感じるこの教材の長所は次の通りである。

1. 文法を大まかにとらえることができる。
2. 発見する楽しみがある。
3. クラス内が活発になる。

短所は、文法練習問題がないので、既習事項の確認が難しいということである。

(鈴木祥子 雲雀丘学園高等学校)

#### 4. 甲南女子高等学校での試用例

選択科目で3年生28名を対象に1回48分2コマ連続でフランス人教員とのチーム・ティーチングで授業を行っている。

授業の進め方は雲雀丘学園高等学校と大差ないが、発音練習と Exercices をフランス人教員が受け持っている。

ここでは、教材選択の理由と試用経過について述べる。

##### 4.1 教材選択の理由

高校のフランス語クラスはかなり厳しい状況にある。授業時間の少なさ等のマイナス条件はすぐには解決することができない。現状で高校生フランス語学習を更り多いものとするには、教材の工夫および選択が重要であろう。今回この教材を採用したのは

1. 本校の学習条件に近いものを想定して作成されている。
2. 現場の意見を取り入れている。

という点を考慮した結果であった。

また、このような経緯の背景には、筆者が従来行ってきた<文法説明-練習-復習>という方法が「フランス語は難しい」という印象を与え、卒業後もフランス語を学ぶ生徒が少ないという結果を生んだこと、また、授業回数の上、フランス語のほんの一部しか見ないため、全体像がつかめないという生徒の感想にジレンマを感じていたことがある。若干の不安はあったが、新しい教材が高校生の学習意欲を刺激し、積極的なクラス参加を促すことを期待した。

## 4.2 試用経過

本来ならば教材の指示通りの順序で進めたいが、ティームティーチングとの関係上、いくらか項目を入れかえて次のように行っている。

1. Expressions
2. Pour découvrir
3. Grammaire
4. Prononciation
5. Exercices
6. Scène

注目すべき点は、<問題提起→疑問・思考・発見→解決・整理>という学習の流れが生徒のなかから発生したことである。教師の指示に従ったのではなく、自然な反応の結果である。最初に短い文(発音しやすく覚えやすい)に出会ったことが自分で理解しようとする意思を持たせたのだと思う。生徒は、発見する喜びと好奇心を満たすのに十分な要素を持つこの教材を、予想以上に歓迎している。教師が意識的に作ったのではなく、教材に接した生徒が作った授業のリズムを大切に、生徒の反応をもう少し手際よくさばくことで時間的な問題を解決して今後に進みたいと思う。

(谷 ゆみ 甲南女子高等学校)

## 5. 専門学校での試用例

<大阪トラベルジャーナル専門学校>(ホテル・観光業務につく人を育成)で、10名前後を対象に週1回80分、選択科目としての授業を行っている。生徒は18才から20才までのフランス語未習者で、この授業以外に週1回必修のフランス語の授

業を受けている。

実際の授業の進め方は次の通りである。

生徒は机なしで円形に座り、教師もその中の1つに座る。教材は1ページ分ずつ配布する。

1. Expressions 1 (20分~25分)

1. 絵を見ながらカセットを1度全部通して聞く。
2. 1対話ずつ区切って聞きながら、聞こえた音や大まかな内容を話す。
3. Prononciation の内容に注意を促しながら、各文3~5回発音練習をする。
4. Pour découvrir を教師の指示に従って行う。
5. カセットと同時に話す。
6. Exercices をする。
  - a. パターン・プラクティス
  - b. やりとり練習: 同じ生徒が2回行う。1回目はテキストを見ても良いが、2回目は見ない。

2. Expressions 2 (20分~25分)

Expressions 1 と同様に行う。

3. Scène (10分)

1. Scène の絵の部分を配布して、前回までのあらすじを日本語で話す。
  2. 単語の発音練習。
  3. カセットを2回聞く。
  4. 大まかに内容をつかむ。
  5. 発音練習。
- この後、スクリプトを配布。

4. Grammaire (10分)

1. 決められた時間内に、近くの人と相談しながら書き込む。
2. 生徒が一斉に黒板に答を書く。
3. 黒板を見て、自分の答と違っていれば書きにいく。
4. 質問に応じる形で説明。

5. Devoir (5分)

その場で覚える。

6. 時間が余れば補充練習やゲームを行う。

このやり方は他の試用例とは異なり、Expressions を練習しながら対応する Prononciation、Pour découvrir および Exercices を行うものである。これによって Expressions の定着度が高くなり、教師は余裕を持って Scène 以降をスムーズに進めることができる。しかし、あるリズムを持って行わなければ間延びしてしまうことがある。

このようにこの教材はいくつかの独立したパートに分かれているため、教師がクラスの学習条件にあわせて独自の進め方をすることができる。

今までのところ、生徒のフランス語に対する興味と将来役立てたいという意欲も手伝って、この教材の使用は生徒の授業へのより積極的な参加を促している。

(中村公子 関西学院高等部)

## 6. 成人対象の試用例

19~50才(ほとんどが20代)の会社員、主婦、大学生など14名(うち男性1名)を対象に、川勝の自宅でこの教材を使って授業を行っている。テーブルを囲んでコの字型に座り、前にホワイトボードとカセットデッキを置く。指導者は川勝のほかはこの教材の録音にも協力してくれたフランス人男性が毎回ゲストとして参加している。授業は、週1回100分、途中で休憩を入れて行う。仕事の都合などで遅れて入ってくる人もいるため、ほぼテキストに示してある時間通りに進め、学習者が予測をたてやすいようにしている。

指導の手順は雲雀丘学園高等学校とほぼ同じであるが、最初にテキストを見ないで発音するときは、大きな絵(挿し絵を拡大コピーし色をつけたもの)を示し、前を向いて発音するようにしている。

全員がフランス語を知りたい、話してみたい、というはっきりした意志を持って集まっているせいか、非常に積極的な態度で授業に臨んでいる。特に、最後の Exercices のやりとり練習や Scène を演じる部分は非常に盛り上がっている。

このクラスでの授業を始める前は、大人ばかりのクラスでこの様な方法での授業が成り立つのか不安に思っていた。すなわち、テキストを見ないで繰り返したり、文法の説明を聞く前に発音練習したりすることができるのかということである。確かに初めは、「意味もわからずまねて言うのは苦痛だ」「先に構文の説明

を聞きたい」という意見も一部にはあったが、今では「新鮮である」「訳もわからずまねしているのがおもしろい」と予想に反して皆大きな声で楽しそうに発音している。また Pour découvrir についても最初は戸惑いを感じる人もいたようであるが、メンバー同士が顔見知りになりクラスのムードが盛り上がるにつれて、だんだん活発な意見が出るようになってきている。

現時点で指導手順の問題としてあげられるのは、テキスト通りに Expressions 1、2 および Scène が終わってから Pour découvrir の活動にはいるとすると、学習者はそれまでに疑問点や気づいたことを口に出すチャンスがないので混乱してしまい、指導者もスムーズに作業を続けにくいということである。そこでこのクラスでは3課から少しずつ文法発見ができるよう Pour découvrir を Scène に入る前、あるいは対応する Expressions のあとに行うことにした。

このように、高校生用として作られてはいるが、成人学習者に対してもこの教材の効果は期待できるといえそうである。

(川勝直子 兵庫県立芦屋南高等学校)

## 7. おわりに

以上のように、現在までの試用経過は順調といってよいだろう。今年度はプリントの形で配布しているため、試用クラスの反応に基づいて随時改良を加えながら教材作成を進めている。1年の試用を終えた時点で全体の再検討を行い、高校の現状にあったよりよい教材にしたいと考えている。

1992年版 試作教材

10.1

Leçon 10

Qu'est-ce que tu as fait après-midi?

Révision 文を聞いて書き取りなさい。(05')

絵を見て内容を想像しながらテープを聞きなさい。あとについて書えるようになったら、Pour découvrir の質問をもとにクラスで話し合いなさい。

Expressions 1 (10')

1. O: Qu'est-ce que tu as fait cet après-midi?  
L: J'ai fait des courses.



2. E: Vous avez déjeuné au restaurant?  
C: Non. On a mangé un sandwich dans un café.



3. F: Les garçons ont marché jusqu'au village?  
S: Non. Ils ont pris le bus.



Pour découvrir (05')

1. 動詞の部分で○で囲みなさい。6つあります。  
2. 6つの形に共通していることは何ですか。

fait < faire déjeuné < déjeuner 食べた  
marché < marcher 歩く jusqu'au village 村まで

10.2

Expressions 2 (10')

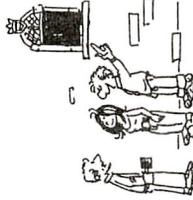
1. S: Où est-ce que tu es allé hier?  
O: Je suis allé chez des amis.



2. L: Quand est-ce que Sophie est partie?  
C: Elle est partie très tôt ce matin.



3. F: Comment est-ce que vous êtes sortis?  
E: Nous sommes sortis par la fenêtre.



Pour découvrir (05')

1. 動詞の部分で○で囲みなさい。6つあります。  
2. 6つの形に共通していることは何ですか。  
3. 場所、時、方法をたずねるための言葉に波線を引きなさい。

時の表現を覚えましょう。(05')  
la semaine dernière dimanche (dernier) avant-hier hier soir aujourd'hui ce matin cet après-midi

allé < aller partie(e) < partir 出発する tôt 早く sorti(s) < sortir 出る la fenêtre 窓

## Scène 10

絵を見ながらテープを聞きましょう。(10')

5人は狭い地下通路を進みます。どこまで続いているのでしょうか。



au bout de ... ~の終わりに attention 注意 un trou 穴  
 Zut! あっ! しまった! tombé < tomber 落ちる trouvé < trouver  
 見つかる tu vois, je vois < voir 見える quelque chose 何か  
 presque ほとんど rien 何も attends < attendre 待つ (命令形)  
 un peu 少し descendre 降りる

Sophie: Nous sommes arrivés au bout de la galerie!

Céline: Attention, il y a un trou!

セリーヌがそういったとたんに...

Olivier: Zut! Eric est tombé. Ça va Eric?

Eric: Ça va. Je ne suis pas tombé. Je suis dans la grotte!  
 J'ai trouvé la grotte!

Olivier: Tu vois quelque chose?

Eric: Il y a quelque chose mais je ne vois presque rien.

Lise: Attends un peu. On va descendre avec la lampe.

## Traduction

ソフィー: 通路の突き当たりまで来たわ!

セリーヌ: 気をつけて、穴があるわよ!

オリヴィエ: わあ! エリックが落ちた! 大丈夫か、エリック?

エリック: 大丈夫だよ、落ちたんじゃない。洞窟の中にいるんだ!

洞窟を見つけたんだよ!

オリヴィエ: 何か見える?

エリック: 何かあるみたいだけど、ほとんど見えないうんだ。

リーズ: ちょっと待って、ランツを持って降りるから。

## Révision (05')

Expressions 1. 2 を聞いて、テープと喋りましょうに話さない。

## Grammaire (15')

① 過去の出来事を表すには複合過去形を使います。

昨日、買い物をした。 J'( ) fait des courses hier.  
 僕は友だちの家にいった。 Je ( ) allié chez des amis.

複合過去形の作り方

ほとんどの場合 ( ) の現在形 + 過去分詞  
 一部の自動詞は ( ) の現在形 + 過去分詞

\*être を助動詞にとる自動詞のほとんどは移動を表すものです。

aller 行く venir 来る entrer 入る sortir 出る  
 arriver 着く partir 出発する rester とどまる  
 monter 上がる descendre 下りる

\*自動詞が être の場合、過去分詞は主語の性・数に一致します。

彼女は今朝出発した。 Elle ( ) partie ce matin.  
 僕たちは窓から出た。 Nous ( ) sortis par la fenêtre.

② 過去分詞は原形の語尾にもとづいて作ります。

- 1) -er → -é aller → ( ) marcher → ( )  
 2) -ir → -i partir → ( ) sortir → ( )  
 3) -oir, -re → -u voir → vu descendre → ( )  
 4) 例外 avoir → eu être → été venir → venu  
 faire → ( ) prendre → ( )

③ 場所、時、方法をたずねる表現

どこに ( ) est-ce qu'elles sont allées?  
 いつ ( ) est-ce qu'ils sont arrivés?  
 どのように ( ) est-ce que vous êtes venus?

## Prononciation

・ j は [ʒ]。g も e, i の前では [ʒ]。唇を丸め、前に突き出して発音します。

舌先が上あごに触れないように。 déjeuné, mangé, jusqu'au village

・ on, ou は [ɔ̃]。「オ」を鼻に響かせます。発音の途中であごが動かないように。  
 les garçons, tombé

## Exercices (25')

1. Expressions 1. 2 と「時の表現」を参考に、自分が出したことをできるだけたずねあいなさい。

2. できた文をもとに、近くの人と、近くの人と、いつ、どこで、何を、どのようにしたかたずねあいなさい。

A: Qu'est-ce que tu as fait hier?

B: J'ai fait des courses.

A: Où est-ce que tu es allé(e)?

B: Je suis allé(e) à Kobe.

3. Scène 10 を演じなさい。

Devoir 次の文を聞いて書き取るようにしてきなさい。

1. Qu'est-ce que tu as fait cet après-midi?  
 -J'ai fait des courses.

2. Où est-ce que tu es allé hier?  
 -Je suis allé chez des amis.

# 中級講読の授業の可能性について

白井 春人

## 1. 序

非常勤で勤務する大学<sup>(1)</sup>での中級フランス語講読クラス(2年生)における授業展開例について報告することにより、中級講読の授業の可能性について考えてみたい。

## 2. 前提

これまでともすると2年次の中級のクラスは、和訳だけの授業におちいりがちであったり、また担当者の好みだけでテキストが選択され、学生の勉強意欲を低下させていたのではないだろうか。この反省に基づき、授業をすすめるうえでの大前提を次の2点に置いた。

- ① 和訳の発表会のような授業にはしない。
- ② 「現在のフランス」が見えてくる Documents authentiques を用いる。

## 3. 到達目標と教材について

上記の前提に基づき、学習到達目標を以下の3点に絞った。

- ① 平易なフランス語の文章を、正しい発音で読み、その内容を正確に理解することができる。
- ② 簡単なフランス語の質問を聞き取り、答えることができる。
- ③ 動詞の活用をはじめとする文法事項の再確認をし、やさしいフランス語の文章をつくることができる。

次に教材の選択にさいしても、前提とのかねあいから小説などの文学作品はまずはじめに消去され、最終的には各種新聞<sup>(2)</sup>の記事をひろい集めた次のテキストを選んだ。

中條 忍 著 『新聞を読もう!(第2集)』(駿河台出版社、1992)

掲載された記事の内容は、火事や交通事故や天候のニュースから、外国人労働者やエイズといった社会問題、さらにミッテラン大統領・ドイツ統一・湾岸戦争と

いった政治問題まで幅広くバラエティに富んでいる。

また1つの記事の分量も10~15行と短い、必ず写真や地図などが掲載され、さらに見開きの反対側の頁には、固有名詞や文法事項についての詳細な Notes が付いている<sup>9)</sup>。テキストの全体は51頁で、22の新聞記事から構成されている。

#### 4. 授業計画と指導方針について

テキスト全体が22課で構成されているので、原則として毎回1課、1年間で1冊の予定で進むこととした<sup>4)</sup>。

また前記の学習到達目標を達成すべく、毎回次のような「補助プリント」<sup>6)</sup>を作成し、学生の学習効率を高めることをめざした。

- ① 単語のまとめ: テキストの中から20語を選び、その日本語訳のリストを設ける。
- ② 動詞の活用のまとめ: テキストの中から不規則動詞を1つ選び、まとめるスペースを設ける。
- ③ QUESTIONS: テキストの内容に関するフランス語の質問。(4~5題)
- ④ THEME: その課で出てきた表現や動詞を用いた、単文を中心にした簡単な仏作文。(3~4題)

さらにテキストが新聞記事なので、毎回そこから発展させてフランスの色々な事柄について、計画的に脱線出来るように話の下準備をしておく<sup>6)</sup>。

このようにプリントを併用することにより、いろいろな作業が授業中に行なわれ、「学生参加」の授業が可能となる。つまり、「今、何をやらなければならないのか」という明確な目標設定を各作業に与え、適量の負荷をかけることにより、学生は授業に飽きることなく、知らず知らずのうちに、積極的に参加するようになるだろうというのが指導方針である。

#### 5. 授業の進め方について

毎回の授業の進め方については、次の表に示したとおりである。

1回の授業時間を正味80分と考え、「復習」「導入」「展開」「発展」の4つの部分に大きく分けた。

経過時間	内容	作業	備考	所要時間
0分	復習	前回のテープを聞く		2分
2分		内容の再確認		3分
5分		THEME の解説	学生が休み時間中に板書してある	10分
15分		単語の dictée	「単語のまとめ」のなかから10問 意味も記す	5分
20分	導入	新しい課のテープを聞く	2回程度	2分
22分		補助プリント配布 ↓ 学生は各自作業 ①単語のまとめ ②動詞の活用まとめ	この間に dictée を採点することで出席の確認も済ませる  →フランス語に直す →現在・複合過去・単純未来の活用形を記す	8分
30分	展開	テープを聞き→発音練習	こまかく単語レベルで行なう	7分
37分		単語チェック	プリント①の欄を学生に1人1語ずつフランス語で発話させる	3分
40分		発音練習	1行ずつ全員で	5分
45分		音読ののち和訳	その場で指名した学生が行なう	15分
60分	発展	文法事項等の解説および脱線	前記のごとく教師が行なう	10分
70分		③ QUESTIONS	その場で指名した学生がフランス語で答える	8分
78分	予告	次週の予告		2分
80分				

## 6. 評価について

### (1) 学生に対する評価

前期・後期試験とも次のような形式で、いずれも持ち込みなしで行なった。

1) 動詞の活用 : プリントでやった動詞の現在形を書かせる。 (30点)

2) QUESTIONS : 答案と一緒に配った新聞記事の縮小コピーを参考にして、フランス語で答えさせる。 (30点)

3) THEME : プリントでやったものとほぼ同じ問題を10問出題。(40点)  
出題傾向<sup>7)</sup>がはっきりしていたせいか、それとも学生が日頃から勤勉であったせいか、各テストの平均点は76点~91点と非常に高かった<sup>8)</sup>。

この結果、出席・レポート・単語小テストの成績を加味した、学年末の評価点も、「A」が半分以上という好成績となった<sup>9)</sup>。

### (2) 学生からの評価

前・後期末それぞれ、学生たちに授業に対する感想を次のような形式で書いてもらった。

前期末は、無記名式のアンケートで、次の12項目について質問した。

それぞれの質問に対しての主な意見や結果については、各項目の右側に記したとおりである。

- ① 授業の進度について: 遅すぎるとの意見も若干あったが、大部分が適切。
- ② 授業の難易度について: 難しすぎず易しすぎず妥当。
- ③ テキストについて: 分量も丁度よく、内容も興味深い。
- ④ 補助プリントについて: 学習をするうえで大変便利。
- ⑤ 単語テストについて: 毎回はきついが、勉強になる。
- ⑥ 予習について: 1時間以内が最も多いが、なかには3時間も<sup>10)</sup>。
- ⑦ 復習について: 30分以内が最も多い<sup>11)</sup>。
- ⑧ 授業に対する感想: バランスが取れている。分かり易く面白い。
- ⑨ 授業に対する要望: QUESTIONS, THEMEをもう少しゆっくりやってほしい。
- ⑩ 授業に対する満足度: 5段階評価で、4点台<sup>12)</sup>。
- ⑪ (学生自身の)自己評価: 5段階評価で、3点台<sup>13)</sup>。
- ⑫ 自由にコメントを: もっと雑談を。たまには休講を。後期も頑張ります。

後期末は、学年末試験の裏面に、自由に1年間の感想を書いてもらった。

このため必然的に記名式となり、過激な意見は皆無で、その内容も前期末のアンケートとほとんど同じであったのでここでは省略したい。ただ、「語学の授業で、初めてテキストが最後まで終わったので、大変うれしかった」という感想は、大変印象的だった。

## 7. まとめにかえて

これまで提示された「授業展開例」からも、総合的な中級講読の授業が可能であることは、証明されたと言えよう。「中級講読=和訳のみ」という考え方は、完全に時代遅れと言わざるをえない。

ただし、いくらうまく授業が進行したからといって、また学生の評判が良いからといって、これが完全な授業などとは毛頭考えていない。例えば、「精読」もある時期には必要であろうし、聴解能力やTHEME でない本当の作文力を修得させるには、授業にどのように組み込んでいったら良いのかなど、まだまだ検討する課題はたくさん残っている。

なお最後になったが、この実践報告に関して、広く諸先生方からの御叱責を頂ければ幸いだ。

(暁星高等学校)

## 注

- (1) 東洋大学社会学部(学生数:13名)と横浜国立大学教育学部(同:26名)の2クラスである。

このうち東洋大学社会学部は、1年次には2ヵ国語必修であるが、2年次になるとそのうちどちらか一つを選択すればよい。このため2年次でフランス語を取る学生は少数となるが、その反面きわめてモチベーションが高い。

一方、横浜国立大学教育学部では2年次まで2ヵ国語必修であるが、2年次になると会話を含む4つの授業の中から、2つを自分の好みで選ぶことができる。このため教材に対してのモチベーションは、ある程度高いと言えよう。

なお、この2学部とも1年次・2年次を通じて、週2コマずつのフランス語を別々の教員が教えている。(ただし1993年度より横浜国立大学教育学部では1年生クラスについては、同一教官が同一クラスを週2回ずつ教えるように変更された。)

- (2) このテキストで取り上げられた新聞は次にあげる11紙である。

Le Canard enchaîné, Les Echos, L'Est Républicain, France-Soir, Le Journal du

Dimanche, Libération, Le Matin, Le Monde, Le Monde sélection hebdomadaire, Le Parisien, Le Quotidien de Paris

- (3) こういった1課ごとの構成が、学生の予習に大いに役立ったことは、前・後期末に学生に対して行なったアンケートからも明らかである。
- (4) 実際には、夏休みには2つの課の全訳のレポートを宿題として課した。  
また“Six Français sur dix n'ont jamais été au théâtre”という記事を読んだあとに、フランス演劇史の概説、モリエール『病は気から』のビデオ鑑賞に2回の授業を割いて、授業の単調化を避けた。
- (5) 10課の補助プリントを例にとるとつぎのようになる。

#### 10 Neuf morts sur la route de la plage

##### 1 単語

- |           |              |
|-----------|--------------|
| (1) 死人    | (11) 遭遇する    |
| (2) 浜辺    | (12) 衝突      |
| (3) まっすぐな | (13) 生じる     |
| (4) 高速道路  | (14) 真夜中の12時 |
| (5) 連絡する  | (15) 走る      |
| (6) 海水浴場  | (16) 猛スピードで  |
| (7) 夏休み   | (17) 反対方向に   |
| (8) 突然    | (18) 車       |
| (9) ~になる  | (19) 不意に来る   |
| (10) 悲劇   | (20) 避ける     |

##### 2 動詞 pouvoir

##### 3 QUESTIONS

- (1) Où est-ce qu'il y a des accidents de la route?  
(2) Quand les accidents ont-ils eu lieu?  
(3) Combien de morts y a-t-il?  
(4) Pourquoi la collision s'est-elle produite?

##### 4 THEME

- (1) 私は泳げるが、今日は寒いので泳げない。(savoir, pouvoir)  
(2) 私達にコーヒーをいただけませんか?。(pouvoir)  
(3) 私はこの映画が面白いと思った。(trouver)  
(4) 彼らは、私がおその車を見つけたと思っていた。(trouver)

- (6) “Quid”(Bordas)や『事典現代のフランス』(大修館書店)などを用いて、脱線の話の素材をまとめる。

- (7) この出題傾向をみても、脱・和訳の姿勢がうかがえるだろう。  
 (8) 各テストの平均点ならびに度数分布の詳細は、次のとおりである。

前期試験			後期試験	
東洋大学 社会学部	横浜国立大学 教育学部		東洋大学 社会学部	横浜国立大学 教育学部
91.4点	76.7点	平均点	89.3点	83.8点
9人	8人	90点台	8人	12人
2人	6人	80点台	2人	4人
1人	6人	70点台	2人	5人
1人	1人	60点台	1人	4人
0人	3人	50点台	0人	0人
0人	0人	40点台	0人	0人
0人	1人	30点台	0人	1人
0人	1人	20点台	0人	0人

- (9) 評価点の詳細は、次のとおりである。

評価点	A	B	C	D
東洋大学社会学部	10人	1人	2人	0人
横浜国立大学教育学部	14人	6人	5人	1人

- (10) 予習時間の詳細は、次のとおりである。

評価点	0分	~30分	~60分	~90分	90分~
東洋大学社会学部	0人	0人	7人	2人	4人
横浜国立大学教育学部	0人	8人	12人	4人	2人

- (11) 復習時間の詳細は、次のとおりである。

評価点	0分	~30分	~60分	~90分	90分~
東洋大学社会学部	1人	7人	5人	0人	0人
横浜国立大学教育学部	7人	15人	4人	0人	0人

- (12) 授業に対する満足度の詳細は、次のとおりである。

評価点	平均	5	4	3	2	1
東洋大学社会学部	4.7	9人	4人	0人	0人	0人
横浜国立大学教育学部	4.0	6人	13人	7人	0人	0人

(13) 学生自身の自己評価の詳細は、次のとおりである。

評価点	平均	5	4	3	2	1
東洋大学社会学部	3.2	0人	6人	5人	1人	1人
横浜国立大学教育学部	3.0	2人	7人	9人	6人	2人

# 教師と学習者の discours の特徴

—パリ第3大学、F.CICUREL のゼミに出席して—

井口早苗

## 1. 序

1990年10月から1991年5月にかけてパリ第3大学、UFR Didactique du Français Langue Etrangère のD.E.A. のコースに在籍する機会を得た。その際いくつかの授業に出席したが、なかでも教室での教師と学習者の間のやりとりを実際に書き起こして分析するF.Cicurel のゼミは特に興味深かった。そこで、その授業内容を一部以下に紹介する<sup>(1)</sup>。

本稿では、教師の discours の特徴、続いて学習者の discours の特徴、そして最後に教室で作りあげられるフィクションの世界の順に具体例を挙げながらまとめてみたい。なお、以下に例として挙げられる教師と学習者とのやりとりは実際にパリ第3大学の外国人向けのフランス語の授業で行われたものである。授業は録音され、かつテープには記録されない身振りなどを書き留める人もその場にいたようである。

## 2. 教師の discours の特徴

教師の discours は普通の日常生活における discours とは様々な点で異なるが、それは教師特有の義務と役割によるものである。

### 2.1 教師の義務

教師は何よりもまず、学習者に学んでいる言語でなにか発話させなくてはならない。そのために教師は常に質問を発していなくてはならないことが多く、自然なコミュニケーションを行うのは難しい。そのような会話は Grice の「協力の原則」に違反するのである<sup>(2)</sup>。

次に教師は目標言語で言われていることや自分の言っていることを学習者に理解してもらい、かつ学習者の言おうとすることを理解しなくてはならない。パラフレーズする、類義語を挙げるなどそのための様々な手段があるのは周知の通りである。

また教師には評価を下さなくてはならないという義務がある。誤りを訂正したり、正しければ頷いたり、微笑んだりしなくてはならない。

教師は以上のような義務を常に念頭におきながらそれらを同時に果たしているのである。例えば、“il rate oui, mais autre chose que rater parce qu'un taxi on ne peut pas rater, un autre verbe que il rate, il manque, il...” という短い教師の発話の中に、

- a) 学習者の発言を促そうとする animateur としての側面 (mais autre chose que rater, un autre verbe que il rate)
- b) 目標言語の正しい形を理解させるという informateur としての側面 (un taxi, on ne peut pas rater)
- c) そして学習者の発話を評価する évaluateur としての側面 (il rate oui mais) がみられる。

## 2.2 教師の役割の多様性

教師は一人で様々な役割を同時に演じているのである。

- a) 目標言語の規範を示す人
- b) あるメソッドを実行し、普及させる人
- c) 授業の采配を振るう人
- d) 様々な場面を想定する人 (“Vous avez perdu la clef de la maison. Que faites-vous?”)
- e) 授業が行われている大学や学校の代表者 (“N'oubliez pas de passer au bureau”)
- f) 自分自身である (“Je suis fatigué”)

## 2.3 教師が使う *stratégies de communication*

授業を展開する際、教師は様々な *stratégies de communication* を駆使している。

- a) これから学習する項目を明示する。この *attaque* の部分での教師の発話には “on va voir ...”、“on va faire...” などの近接未来形がよくみられる。
- b) 学習者と共通の知識に頼る。これは単に目標言語に関する共通の知識だけではなく *le vécu en commun* (学習者の癖、性格なども) も含まれる。例えば、*bavard* という単語を説明するために、学生のなかに特におしゃべりな人がいて、回りの学生もそのことに気付いていれば、教師はその人を例に挙げる事ができよう。

- c) 覚えておくべき事柄を示す。“Retenez-ça” “Ça, c’est très important”
- d) まとめる。
- e) 学生の発言を上手にコントロールする。学生に話をさせたいときには “Qui peut répondre?” などの催促の言葉をかけるし、逆に黙らせたいときはジェスチャーで制止する、無視する、あるいは他の学生を当ててしまう、などの手段がある。

### 3. 学習者の discours の特徴

#### 3.1 よくみられる特徴

- a) 言いよどみ、躊躇が多い。例：“oui, hum, vous pouvez hum laisser un message à une à une secretary, à ...elle doit, elle dit, elle doit”
- b) 目標言語と母語の両方を交互に使う。  
例： P : cool, c’est le mot anglais  
E1 : ah oui (rit) comment on dit en français?  
E2 : sang-froid
- c) 上昇イントネーション。
- d) “peut-être” を頻繁に使う。
- e) 自分で自分の発話を訂正する。
- f) 一人の学習者の discours をずっとみていくと、ある auto-continuité がある。例えば、付録の transcription の Teresa の発言を追っていくと、“on ne lui marche pas sur les pieds” という難しい表現を、他の学習者を制して、何度も繰り返し使っているのがわかる。つまり、L’apprentissage se fait avec les autres et sans les autres なのである。

#### 3.2 教師と学習者の地位

教室という社会において基本的に教師は高い地位にあり、学習者は低い地位にいる。

学習者は低い地位の者としての権利を主張することができる。つまり、一つには誤りを犯していい権利である。次の例では、David や Rosa がその権利を主張しているのがわかる。

例 1. David : mais c’est normal que les hommes fait la vaisselle,

P : c'est normal que les hommes...? que les hommes? attendez  
fassent la vaisselle, il faut le subjonctif

David : je savais pas

P : non mais on apprend comme ça.

例2. David (à propos des Français): je trouve qu'ils parlent très doucement,  
je peux pas entendre bien qu'est-ce qu'ils disent.

P : ah bon?

Rosa : peut-être parce que tu es très haut  
(grands éclats de rire)

P : petite rectification. Très grand hein très grand on ne dit pas très  
haut pour quelqu'un .

Rosa : ah on ne dit pas ... pour les bâtiments

Rosa は haut というのは bâtiments に使うから人にも使えると思ったというよ  
うな言い訳を試みている。

また、教師が教師としての役割を十分に果たしていないとき、学習者は自分の  
低い地位を離れて、教師を追求することができる。例えば、フランス語では“si il”  
という形はなく“s'il”といわなくてはならないという説明のときに、教師が「si  
の後に母音が続くときはs'になる」とうっかり説明してしまったら学生から、  
“mais madame, c'est O, c'est pas une voyelle? O?” というふうに突っ込まれた例も  
ある。

#### 4. 教室におけるフィクション

教室においてフィクションの世界に入ることが度々ある。それは主にロール・プ  
レイを通してであり、その内容は現実の生活で行われている通りのものにはなり  
にくい。その理由として次のようなことが挙げられる。

- a) 学習者の語学力が不足している。
- b) 学習者が目標言語の国の慣習を知らない。
- c) 学習者が演じる役割は、多くの場合 caricature になっている。それは、自  
分が与えられた役割を理解していることを示すためであり、また見ている他  
の学生を笑わせ、自分のイメージを良くするためでもある。

d) 現実では普通、actes de parole を準備してから話し始めるが、学習者はそのようなことをしない。医者を訪ねるロール・プレイの場合、いきなり “J’ai mal à l’estomac” と訴えてしまう。実際の診察室では挨拶から始まって、少し世間話をしてから話し始めるであろう。actes de parole を準備してから話す練習のためにロール・プレイをやらせるのであれば、例えば夫婦喧嘩をテーマにするのはよくないと Cicurel は指摘していた。実際の夫婦喧嘩でも大抵は acte de parole を準備しないからである ...

以上みてきたように、学習者のロール・プレイと現実の間にはずれがあるが、学習者自身はできるだけ現実に近い会話を作ろうとしているのである。例えば、次にしめすのはあるロール・プレイの準備段階でみられた会話である。

Elève 1 : Vieille dame qui aime les hommes, comment qu’on dit ça?

P : Elle s’appelle Madame Chouchou, plutôt Mademoiselle, elle n’a pas été mariée

Elève 2 : N’importe quel âge, disez cela Mademoiselle?

P : Oui, on fait ça en France encore maintenant.

Elève 2 : A quel âge?

P : on est Mademoiselle jusque...tant qu’on n’est pas marié (rires) ça change mais c’est encore vrai, beaucoup de vieilles dames sont Mademoiselle

ここの Elève 2 はこれから行われるロール・プレイがフィクションであるのに、実際の会話にできるだけ似せるために、Madame というべきか Mademoiselle というべきかを大変気にしているのである。

現実を意識する態度は、ロール・プレイ以外の場でもみられる。例えば、次の代名動詞の複合過去形に関するやりとりで、Luisa は実際には自分の髪がとかされていないことを気にしているのである。

Luisa : Euh, je, je me suis

P : Comment?

Luisa : Je me suis peignée.

P : Voilà, je me suis peignée. Tu t’es peignée ce matin?

Luisa : Oui mais (un peu gênée, elle montre ses cheveux mal peignés)

P : Oui allez, répons-moi.

Luisa : Oui, je me suis peignée.

## 5. まとめ

以上、教室における教師と学習者の間のやりとりを様々な角度からみてきたわけであるが、F. Cicurelが分析している授業はフランスでフランス語を学ぶ外国人を対象としたものであり、授業の進め方や学生の反応が日本の大学におけるフランス語の授業とは異なる点があるであろう。しかし、教師が自分の授業を客観的に捉えようとするときに役立つ点も多いのではないかと思う。

最後にこのような分析がどういう意味をもつのかを、F.Cicurel のゼミの最後の日に皆で考えた。その結果、何よりもまず、教師の養成あるいは再研修に役立つのではないかという結論に達した。そして教師はこのような研究からどのようなことを学ぶことができるのかをゼミでまとめてみたところ、次の様な点が挙げられた。

- a) 学習者の理解を助けるためにどのような手段をとれるか。特に、語彙の説明のときに異文化の non-native speakerの教師はヒントを得ることができるのではないだろうか。例えば、フランスの restaurant universitaireを実際に知らない教師は他の授業を書き起こしたもののの中から次のような箇所を見つけたら参考になるであろう。

P: Bon, vous êtes au restaurant universitaire, vous avez votre plateau, vous êtes devant la serveuse et elle vous met un tout petit peu de pommes de terre, il y a toujours des pommes de terre dans un restaurant et vous dites...

- b) 授業中にどのようなタスクができるか。
- c) 学習者が必要としている表現、特に métalinguistique な表現は何か。
- d) 教師はどうしても自分自身が受けた教育の影響を免れることができないという事実。
- e) 一見脈絡のない学習者の発話、あるいは教師と学習者のやりとりでも、分析することによってそのやりとりの目的が明解になってくる。つまり、教師も学習者もいつもあるはっきりとした目的に向かって発話しているのである。

(上智大学大学院)

注

- (1) 個人的な事情により授業を一ヶ月以上欠席した時期があり、残念ながら授業内容を全体的には把握していない。そのため、ここで述べることはF. Cicurelの意図するものとは異なることも数多くあるかと思われるが、その点をご了承いただきたい。
- (2) Griceの協力の原則：
- i) 伝えられる情報が適切であること
  - ii) 十分な情報を伝えるが余計なことを言わないこと
  - iii) 根拠のある真実を伝えること
  - iv) 情報は順序よく簡潔明瞭に伝えること

(新英語学辞典、研究社から引用)

同じ質問を何度も繰り返す、答えを知っているのに質問する、実際にはそうではないのに“Hier, je suis allé au cinéma”というなど、クラスでのコミュニケーションは Grice の原則をよく破っている。

付録：transcription

- P : Donc ce...celui à qui on marche sur les pieds, d'habitude quelle est sa personnalité?
- Welf : Tranquille, calme...
- P : Tranquille, calme. Il est toujours calme. Il est calme si.
- Teresa : *On ne marche pas sur les pieds?*
- P : Si on ne ...?
- Brigitte : Marche...
- Jeannine : Lui dérange pas
- Teresa : *On ne lui marche pas sur les pieds?*
- P : Voilà! Et quand on lui marche sur les pieds qu'est-ce qui se passe?
- Jeannine : Il devient fâché
- Henri : Il se fâche
- Moto : Il craque
- P : Il se fâche, il craque (elle rit) oui si tu veux
- Teresa : Il devient agressif
- P : Il devient agressif oui? Hein? Euh...dans la première image là...il va être comme ça, il est mal à l'aise, jusqu'à ce que l'avion atterrisse. Il est également...il ne se sent pas bien il a ...les boules, l'anxiété etc... quand il est? dans l'avion et quand il atterrit? Ca va mieux et ici?
- Teresa : C'est calme? *Jusqu'à ce qu'on marche...on lui marche sur les pieds?*
- P : Oui. Mmm-mm! Il reste calme...?
- Teresa : *Jusqu'à ce qu'on lui marche...*
- Alexandre : Pourvu qu'on lui marche pas sur les pieds.

P : Ah bah oui si tu veux on pourrait dire aussi comme ça. Mmm.. On regarde la troisième, la troisième? Paloma?

# Adolescents への対応について<sup>(1)</sup>

増 茂 和 男

## 1. はじめに

Péka 例会で、メインテーマの「オードヴル」や「デザート」のように、気楽な形で筆者は何度か発表を行った。一見散漫に見える対応だが、「adolescentsにどう対応するか、adolescentsにどう教えるか」というライトモチーフをもって発表に臨んだつもりである。以下に発表の概要をまとめて標題に掲げたテーマに沿って述べてみたい。読者の方々の何かの参考になり、種々ご意見をお聞かせ頂ければ幸いである。

## 2. ふたつの調査より

adolescents への対応を考える前に、彼らは「教師」(enseignants)をどう見ているのであろうか。以下にふたつの調査の概要を紹介した。

### 2.1. 「好きな先生・嫌いな先生・いい先生」

筆者の勤務校の都立竹台高校(都内荒川区)を含む近隣の地区の都立高校生に、都立高校の教員組合の支部が、'91年(平3)2月に記入式のアンケートを行い、生活実態調査を行った。約750名の普通科・職業科の1・2年生を対象とし、学力的には「中位校」が主である。ここに示した教師に対する項目はその一部である。

#### 2.1.1. 「好きな先生」

回答した生徒の「好きな先生」のランクを示すと次の通りである。

- ① 「教え方がよく分かる」(全体の約6割が回答している。)
- ② 「生徒を理解してくれる」(約4-5割)
- ③ 「やさしい」(約3割強)

(なおこの調査では複数の項目に回答を認めている。)

以下「友達みたい」・「愉快」などが続く。

一見のんびりで勉強が余り好きでないように見える都立高校生が、向学心を強く持っていることがうかがえる。

男女差が比較的目立ったのは、「カッコいい」(女子に多い)、「学識がある」(男子に多い)の項目であった。

### 2.1.2. 「嫌いな先生」

この項目の集計のランク：

- ① 「一方的に決めつける」(5・6割)
- ② 「授業が分からない」(5割)
- ③ 「うるさい」・「しつこい」(3・4割)

高校生への対応の微妙さと同時に、上の「好きな先生」と関連して②で示されているように、多くの生徒がしっかりと学びたい意欲を持っていることが分かる。

この項目で男女差があったのは「不潔」(女子に比較的多い)である。上の項目と併せて女生徒への対応では「カッコよく、清潔である」ことも重要なようだ。

### 2.1.3. 「いい先生」(好き嫌いに関係なく)

この項目の集計ランク：

- ① 「授業が上手」(6割)

以下「友達みたい」・「熱心」(共に2割強)であり、ここでも上の2項目で述べたことが当てはまるようだ。

意外なのは「ギャグがうまい」が1割強程度しか評価されず、実際には教師のギャグが思いの外うけていないらしいことが分かる。世代間のギャップが原因かもしれない。

男女差があったのは「おごってくれる」の項目で、男子が1割強の評価で、よく言えば「義理堅さ」を感じさせる。一方女子はほとんど評価せず、「アッシー君」対応的な世相を反映しているようである。

以上の3つの項目から adolescents の一例として都立高校生の「向学心」に触れたが、見方を変えて「うるさい・しつこい先生」が嫌いということと併せて考えると、教師を知識の伝達者としてとらえ、自分の生活関係のことに口を挟んで欲しくはなく、教師から「人間的な影響をあまり期待していない」生徒像もうかがえる。もっとも筆者の普段接している高校生が意外に純真なだけに、こうしたまとめ方はしりぞけたいのだが。

## 2.2. 「人間的魅力のある語学教師」

前項は adolescents から見た「教師」一般についての調査であるが、語学の教師について、次の様な調査結果の報告があった：

「生徒に影響を及ぼす教師の人間的魅力」(池浦 貞彦(福岡教育大教授)『英語教育』'92.4「特集：人間形成と英語教育」pp.14-16 大修館)である。

これは調査者の勤務する大学の英語専攻以外の2年生63名に行ったアンケート調査で、「中学・高校時代で人間的魅力のあった英語教師のタイプ」をランク付けしたものである。ここでのランクは次の通りである：

- ① 海外生活経験があって、外国の文化に関する知識が豊富な先生(68%)
- ② ほめ上手で、明るく、楽しい授業ができる先生(57%)
- ③ できない生徒にも丁寧に教える、親切な先生(49%)
- ④ 教科書べったりや受験英語本位でない授業をしてくれる先生(37%)
- ⑤ 外国でも通じる、実践的英語を教えてくれる先生(27%)

以上の①から⑤までのそれぞれに調査者はコメントを付けているが、私たちにこうした項目を総合して考えてみると、ここに挙げられているような教師がやはり現状では少なく、その為により魅力的な印象を与えるという指摘もできそうである。

しかし、「海外生活経験の有無」や「外国に関する知識の多寡」や「実践的な語学をあやつれるかどうか」ということを外国語教師の「人間的魅力」のモノサシにすることについては、素朴な疑問を呈したいところである。というのも、ネイティブであればこうした「魅力的な」条件を当然のことながらすべて満たしているわけだが、ネイティブの指導が必ずしもいつも効果的だとは限らないのを、英語でのチーム・ティーチングを通して直接・間接に見聞きしているからである。教師は学校という制度・制約の中で、教育の「formation」的な側面の担い手でもある。こうした観点も含めた観察は学生にはやはり難しいものなのだろうか。

## 2.3. ふたつの調査を通して

最初のアンケート調査が教師一般について、次のものが外国語(厳密には英語)教師についてのもので同じ次元で論じることはできないが、あえて総合的に捉え

てみると、教科や科目としての「外国語」を上手に教えるだけでなく、外国的な「香り」を与えたり実用への配慮を行わなくてはならない外国語教師の立場の微妙さ、困難さがうかがえるように思われる。

学習者 (apprenants) の教師に対する要望に耳を傾けながらも、学習者にそれ相応の学習への取り組みを要請し、自らもただ manuel を教えるだけでなく、学習者のコミュニケーション能力を高めるための工夫を怠らないことが教師にも求められるだろう。ある共通の目的に対して双方とも義務を負うのが «contrat d'apprentissage» のあり方だろう。

### 3. 「ワールド・スタディーズ (World Studies)」について

adolescents への対応を具体的な素材で考えてみた。用いたのは『ワールド・スタディーズ 学びかた・教えかたハンドブック』(S. Fisher, D. Hicks ERIC (= 国際理解教育・資料情報センター) 編訳 めこん '91— オリジナルは SCDC publications '85) というリソース・ブックである。

ERIC の国際理解教育研修のセミナーについては、朝日新聞などのメディアで紹介されている。イギリスやオーストラリアなどから «ミッション» を招き、実際に activités の実演を交えて啓蒙活動を行っている。

本書は 8-13 才のイギリスの子供たち向けのものであるが、adolescents に対応するのに有効な示唆を含むと思いい例会で紹介した。

まず、国際理解教育は、単に外国についての知識を増やしたり、外国語指導を徹底させるといったことではなく、異なった価値を持った人々が共存するためにはどうしたらよいかという観点で 60 年代から欧米の教育現場で始まった。この『ワールド・スタディーズ』(以下 W・S) は 80 年代初頭のイギリスの研究をまとめたもので、英連邦圏ではこの分野のバイブル的存在とこのことである。

翻訳で 180 ページ程の本で、最初の約 40 ページで W・S の概念について述べられている。残りが、子供たちが広い世界に目を向け自分と世界との関係を考えるための 80 以上のリソースになっている。

かいつまんで W・S のキー概念 の文を拾って行くと、

◆世界は相互に緊密に関係し合っている。(イギリスの工場の排気によるスウェーデンの酸性雨の例) ◆教師自身も未来に対する予測がつかない。教師は子供

たちが自分で生きる準備に手を貸してやるべきだ。◆知識を与えることも大切だが、知識以前に世界や他者に対する姿勢が身につきやすい。しかも、もっとも心の柔らかいのは11・12才の頃である。◆世界に対する思慮深い、合理的な態度を養うべきだ。◆教師が問いかけ中心の授業を行い、また、カリキュラムは知識/姿勢/技能の3方向から立てる。◆子供たちの心を世界に開かせて、彼らを過小評価しないこと。◆過去の事実の記憶の学習では未来に対処できない。競争を利用して無理に意欲を起こさせるのではない楽しい学習を工夫すべきだ。◆活発な話し合いを行い、また、教師も自分の姿勢や方法への問いかけを行いつつ教えるべきだ(例として「評価の結果を子供たちと振り返り、何を得たかを一緒に考えるようにしているか」)... などである。

activités の例を一つ挙げれば、家庭での家事の担当を観察させて、性差の固定化について話し合うなどである。

語学指導での応用についても言及されているが、日々の具体的な指導に結びつけるとなると相当工夫がいるようだ。例えば、コミュニケーションを指導して actes de parole を学習者に知識として与えることも当然大切だが、この本は、学習が行われる教室での教師・学習者、または学習者同士の人間的なコミュニケーションが円滑に行われて、学習内容に本当の関心を持って臨ませるための工夫のヒントを与えてくれるだろう。

語学教師が adolescents に行う «formation» のあり方を考える上でもヒントを与えてくれると思われる。学習者が自ら学ぶ姿勢を養うことは FLE 指導のキー概念の一つの «autonomie» などとも共通するのではないだろうか。(cf.H. Boyer et al.: *Nouvelle Introduction à la didactique du FLE*, CLE int.'90)<sup>(2)</sup>

#### 4. フランス語の場合：adolescents に何をどう教えるのか —— 制度的対応<sup>(3)</sup>

文部省は'91年度(平3)から2年がかりで、全国の22の公立高校を協力校に指定して「外国語教育多様化研究」の事業を行っている。('92年度に新たに2校が加わり、24協力校となった。)内外で国際理解が叫ばれる昨今それに対応した取り組みである。(事実、'91年にフランスから中・高のフランス語教育の振興の為のミッションが文部省を訪れたとのことである。)

諸般の事情から初年度は事実上秋から事業が開始して、10月に第一回の協議会が東京で開かれ、協力校の代表が集った。第二回の協議会は'92年5月に同じく東京で開かれ、各校が3月末に文部省に提出した中間報告書に基づいて、前年度の研究成果と新年度の研究予定を報告した。'93年3月に最終報告書の提出が予定されている。

「多様化研究」の対象として取り上げられた外国語は、フランス語・ドイツ語・スペイン語・中国語・ハンゲルである。大きな傾向として、こうした外国語の指導の主な位置付けは次の4つである：

- ① 「外国語科」(普通科とは別の「英語科」「国際教養科」などの外国語コース)の教養科目のひとつ
- ② 新設校の学校経営の特色のひとつ
- ③ 職業高校での「貿易中国語」に見られるように実務と結び付く形
- ④ その他(筆者の勤務校—竹台高校の例など)

中国語・ハンゲルについては、中国、韓国に近い中国地方や九州地方で特に活発に指導されている。教員の交換などの交流も活発なようだ。

フランス語については24校中12校が取り上げて研究を行っている。報告書や口頭報告に基づいて筆者なりにまとめて、この12校でフランス語指導をどう行っているか、どう行おうとしているかを手短かに示し、「制度」としての高校(特に公立高校)の adolescents のフランス語指導についての情報提供としたい。

- ① 岩手県立不來<sup>ユズカケ</sup>方高校(昭63開校)<sup>4)</sup>
  - \* 「新しいタイプの高校」。フランス語コースがあり、3年間で22単位学習し、3年生で仏検の3級合格を目安にしている。  
(cf.1単位は週1時間の授業)
  - \* 教材は *De Vive Voix*、*Sans Frontières* など。ネイティブの指導はない。
- ② 宮城県立仙台東高校(昭62開校)
  - \* 「英語科」の3年の3単位の選択として。*Allô, France* やNHKのTV教材を用いて、コミュニケーションを中心にしている。

- \* フランス語を使える AET(=Assistant English teacher)やアリアンス・フランセーズのフランス人とのチーム・ティーチングを取り入れる。
- ③ 埼玉県立不動岡高校(明19開校、平2に外国語科新設)
- \* 「外国語科」の2・3年でそれぞれ2・3単位の選択。
  - \* AFT(=Assistant French teacher)とチーム・ティーチング(週1回)。LLも活用。教材は*J'aime!*。
- ④ 千葉県立稲毛高校(昭54開校、平2に国際教養科新設)
- \* 「国際教養科」の2年で必修選択(仏・独・中のなかで)。3年は自由選択。
  - \* 計2-4単位。日本人が指導。(ネイティブを導入したい。cf.独はあり。)
  - \* 視聴覚教材を利用。
- ⑤ 都立竹台高校(昭15開校)
- \* 普通科3年の自由選択2単位。フランス人とチーム・ティーチング。教材は『フランス語'90』
  - \* 研究テーマは、標準的なレベルの高校用の教材の検討・開発、高校の2単位レベルのコース・デザイン(シラバスの検討)。
- ⑥ 神奈川県立弥栄東高校(昭58開校)
- \* 「新しいタイプの高校」。3年で104もの自由選択科目を置く。
  - \* 2・3年の継続選択で4単位。
  - \* 文法と会話のバランスを考える。視聴覚教材の利用(*Bienvenue en France*)。チーム・ティーチングは行っていない。
- ⑦ 長野県立松本深志高校(明9開校)
- \* クラブ活動の中での位置付け(週1回)。文法から入るのではなく「音」に慣れさせる。TPR 的な *activités* を行う。

⑧ 大阪府立千里高校(昭42開校、平2に国際教養科新設)

- \* 「国際教養科」の2・3年で2~4単位。教材は *Allô, France* を用いている。
- \* LLや コンピュータ (*French Verb Tour*) を指導に取り入れている。
- \* ネイティブの指導あり。(チーム・ティーチングではない。)

⑨ 奈良県立香芝高校(昭55開校)

- \* 「外国語系」の3年の選択2単位。ネイティブの指導はない。文法シラバスにコミュニケーションを取り入れて指導。

⑩ 岡山県立岡山城東高校(昭60開校)

- \* 「新しいタイプの高校」。「国際系」の2・3年の選択科目で2~4単位。AFTとチーム・ティーチングを行う。教材は日本のもの。
- \* AFTと日本人の coordination が今後の課題。AFT(週3日勤務)をフルに活用するために教職員・生徒対象にそれぞれフランス語の課外講座を開く。
- \* 当初 «écrit» を中心とした niveau II の指導も研究テーマとしたが、「時期尚早」と判断した。

⑪⑫ 大阪府立佐野高校/広島県立安芸府中高校('92年度よりの参加で資料無し。)

各校が発表した後の意見交換で、「ネイティブの指導のない学校は、ネイティブを強く要望するが、いざ AFT が来ると授業時間で使い切れずに持て余し気味。日本人との coordination も問題だ」、「フランス語の選択にあたって、自分は学びたいのだが親などから難しいからやめておけと言われた生徒がいる」といったことが印象に残った。

## 5. その他

上の4の協議会('92.5)で文部省の教科調査官から、私立カリタス学園小学校(神奈川県川崎)で作られた manuel の紹介があった。Marie Lafleur-Mailhot さん(ケベック出身)による *Programme d'études de français langue étrangère pour le niveau*

*primaire* ('92)である。筆者は問い合わせ先のケベック州東京事務所からサンプルを入手して、例会で紹介した<sup>6)</sup>。

週45分で1~6年生を対象に作られた教材を一つにまとめたもので、数多くのゲームやぬり絵やシャンソン・数え歌などの楽しいの *activités* が *fiche* 形式で示されている。*manuel*の構成は、まず *méthodologie* の説明、1~6年のカリキュラム・デザインの提示、その他がリソースで、巻末に参考文献が示されている。内容的には *Enseigner aux enfants* (CLE int.'89) や *Kangourou* (Hachette '91)などを連想させる。*débutants* であれば、*adolescents* にも使える *activités* がかなり含まれている。

著者は自らの方法を「*approche communicative*」としながらも、取り立てて「*notionnel/fonctionnel*」などの概念を用いずに、子供たちがフランス語でなにかしらコミュニケーションを行うように促し、「日本式の教え込む」やり方ではなく、学習を通じてフランス語に対してポジティブな姿勢を養うためのアプローチとしている。「外国語の教師たる者は授業での *bruit* に寛容になれなくてはいけない」という、活発な *activités* を重んじる指摘など印象的である。

(都立竹台高校)

## 注

- (1) 標題については、『第5回 Journée pédagogique 報告』(獨協大学外国語教育研究所、'92.3)の小石 悟の同タイトルの「報告」から示唆を受けた。なお、小論では *adolescents*=高校生と想定して論述した。
- (2) 筆者は '91年夏に、「フランス語教育法セミナー」関係のフランス語教員研修の機会を得た。(Fondation Postuniversitaire Internationale: なお、FPIについて詳細な報告が『Péka論集1』にある。—野池宏美「Paris(FPI)研修報告」)この折に、ERICの紹介でフランスの国際理解教育センターの一つ CEDIDELP (= Centre de Documentation Internationale pour le Développement, les Libertés et la Paix) (パリ15区)を訪問した。著者の印象では、国際理解教育の、というよりも「開発途上国についての情報センター」であった。パリ市のより *cosmopolite* な性格を反映して、ポスト・国際理解教育という段階なのであろうか。

こうした筆者の漠然とした感想を、その年の秋にERIC への招きで来日した W・Sのミッションのひとりであるイギリス人の女性に個人的に話すと、彼女は '89年にパリの北のある町のリセで起きた、イスラム教徒のスカーフ(ベール)着用から発した一件に触れながら、フランスでも W・S 的な取り組みが急務で重要であることを力説した。

W・Sから発して筆者のとりとめもない私見をお許し願いたい、日頃感じるのは、FLEの指導にあたってはoralにprioritéがあるため、モデルとなるフランス語が、フランス人が日常よく使う(livresqueでない、より«authentique»)registreのものとなっているようである。approches communicativesでは一般にそれ程fautesをとがめないとしながらも、フランス人はどちらかというフランス語らしからぬフランス語にやや不寛容であるように思われる。

話者の母語などの干渉を受けて多少«interlangue»的な偏りを持ったフランス語であっても、W・Sの例に倣って言うならば、異なるものに寛容な態度で対応する必要があるのではないか。FLEが多少なりとも英語に伍して広まって行くには、ネイティヴと同じ様なregistreの習得を求めるのはやや重荷ではないだろうか。socioculturelの諸要素を身につけることは確かに大切だが、多くの場合、そうした分野はimpliciteでなかなか習得しにくいものである。フランス語のネイティヴの側からもコミュニケーション面で異なるものも分かろうと歩み寄る積極的対応が必要ではないだろうか。

ERIC連絡先:(〒114 都内北区田端1-21-18 津田ビル1F 電話:5685-1177)

- (3) この項目は例会で述べていないが、多くの読者に耳新しい情報を含んでいると思われるのでこの機会に提示する。
- (4) 筆者は'92年の2月に不來方高校を訪問して、フランス語担当の白幡彩先生の緻密な授業を見学させて頂いた。その後5月の協議会の際に白幡先生が不來方高校を離任なさったことを伺った。まことに残念に思う。
- (5) ケベック州事務所:DÉLÉGATION DU QUÉBEC (〒102 都内千代田区麴町1-3 麴町平岡ビル 電話:3239-5137)

## DOCUMENTS AUTHENTIQUES

### — 絵画 — を用いた授業

(Montpellier C.U.V.)

土 屋 良 二

91年夏<sup>①</sup>、フランス政府より給費を受け、Montpellierにてフランス語教員研修に参加する機会に恵まれた<sup>②</sup>。この講座<sup>③</sup>では主として documents authentiques の利用法を学び、その題材には、雑誌の広告、B.D.、roman-photo、絵画、シャンソン、お伽話、星占いなどが取り上げられた。ここでは、その中から、絵画を用いた授業の進め方について紹介したい<sup>④</sup>。

#### 学習の目的と対象

絵画は観賞者の文化的、社会的知識に応じて様々な読み方ができる。同じ絵であって見る者によっては印象がまったく異なることもある。その印象をなんとかして相手に伝えたいという欲求をフランス語学習に利用できるのではないか。しかも、複数の読解を通じて相互に広く意見を交換する学習者間のコミュニケーションを重視するならば、絵画は、documents authentiques として、特定のメッセージを伝えようとする広告写真の謎解きなどとは違った扱い方ができるのではないか。これが絵画を用いた授業の出発点である。自由に何かを語る手掛かりとするために、用いる絵画は、題材が抽象的な観念によるものではなく、現実の具体的な事物を明瞭に描いているもの、かつまた、学習者の好奇心を刺激する謎めいた問い掛けも含んでいるものが適している。今回はルネ・マグリットの風景画 *L'Empire des lumières* <sup>⑤</sup> を使用した。もちろん、授業で扱うのは描かれた物や人そのものであって、画家の名もその思想も作品が生まれた背景も関係がないことは言うまでもない。

目的：フランス語で事物・事件を描写するための語彙を増やし、提示された映像を題材として想像力を働かせ、口頭で、あるいは文章での自己表現

の方法を習得する。

対象：100時間以上フランス語を学習した者。フランス語専攻の大学二年生か第二外国語の上級選択者、あるいは同レベルの高校生や社会人がこれに該当する。初級者に対しても、場所を表す前置詞、比較級、疑問代名詞といった文法事項の練習に限れば利用可能と考えられる。

## 授業のすすめ方

絵画を使った授業は、まず、絵を提示して、種類、材質、用途、所有者、場所などの語彙を整理することから始める<sup>9)</sup>。次に数分間各自が絵をよく観察し、そのち絵の解説に入る。これは次の五つの段階から構成される。

1. 絵画との一体化：感情移入を促す段階。その絵が好きか嫌いか、また、なぜ、どういう点が好きか嫌いか、さらにはその絵から何を思い浮べるかななどを教師が学習者に尋ね、自由に答えさせる。学習者の個人的な感想や思い出といった心理を絵から喚起させるこの過程を通じて、絵を媒体としたコミュニケーションの場を準備する。

2. 描写する：絵に描かれたものを客観的に、入念に述べる練習。学習者は、はじめに全体を概観し、次にできるかぎり細かく事物を説明する。見えるものを順序だてて言葉に置き換えてゆき、品質形容詞を付加して描写を次第に具体化し見えるものすべて、形や色や意味を言い尽す。単に単語を羅列するだけでなく、これらの語彙を用いて絵に関する短文も作らせる。その過程で教師は同義語や類似した表現、さらには単語から連想するイメージを考えさせ、あるいは提示し、名詞、動詞、形容詞の語彙を広げてゆく。

3. 想像する：直接的、客観的な観察から、絵には現われていない外側の部分に関する主観的な考察、思索に移り、学習者の想像力を喚起する。時間と空間の両面からアプローチが可能。時間的には、時代が変われば描かれた情景も変わるのではないかという問いかけをする。学習者は、過去・現在・未来の時の流れを意識して、動詞の時制に注意しながら、絵に描かれているのはいつなのか(現在か、

それとも今から何年前かなど)、その場所はかつてどんなところであったのか、あるいは将来何がどのように変化するかなど、想像したことを述べる。空間的には、見えない部分に注意を向けさせる。その場所がどこなのか、絵がもっと大きければまわりには何があるのか(何の近くか、何とはどれくらい離れているかなど)を考えさせる。また、絵に描かれた家の中には誰がいるのか、何をしているのか、反対に絵のこちら側には何があるのか、誰がいるのかなどを想像させて、視点が一つではないことを意識化する。絵に描かれたものを手掛かりに各自がそれぞれに膨らませた想像を出しあうと、見る人によって印象がまったく異なることが明らかになる。

4. 物語る：描かれたものに自己を投影して思考や心情を語る練習。上記のように描き、想像したことを今度は視点を変えて語る。たとえば家になったつもりで自分の生い立ちを語る。あるいは家の中や外にいる人(住人や泥棒など)になったつもりで、考えを語るなど、先に想像した状況をふまえて色々な物語が可能であろう。その場合、アナウンサーの実況や小説の主人公の独白といった具合に様々な語りスタイルを設定してみるのも効果的と思われる。また、視覚的要素だけでなく、音、匂い、味、手触りといった他の四つの感覚に関しても想像力を働かせて、絵から受ける印象を語ることができよう。

5. 論証する：絵を材料として、説得、質問、発表、批評といった、なんらかの意見を述べ、意志を伝える練習。たとえばその絵を広告のポスターや小説の表紙に採用してもらうためにはどのように売り込んだらよいか、といった課題を設定し、その論証を考えさせる。このとき、学習者二名を前に出し、売り込む側と採用する側に別れてやりとりをさせると質疑応答の練習になる。また、商品の広告に用いるとしたら、この絵とともにどんな言葉を添えるか、またそれはなぜかといった問いかけをすれば、具体的にイメージを抽象的な観念にまとめる練習にもなるであろう。

以上のように、絵画を題材とした授業は構成要素の把握、個人的な解釈、語学的な発展へと学習者の発話を導き、客観的な分析から主観的な考察さらには論証

へと進められる。絵画はときには文章よりもはるかに雄弁であり、見る者の心の窓でもある。講座では絵画を用いて実際に授業が進められたが、参加者の語学のレベルが高かったために活発なやりとりとなり、語り手の性格まで反映されて面白かった<sup>9)</sup>。初級文法を終えた程度のクラスでは、学習者の語彙も限られておりこのような方法で授業を進めるにはかなりの力量が教師に要求されると思われるが、概して直接教授法の道具とされやすい絵画も、順を追って読み解き、想像力を駆使するならば、そこに描かれた物と言葉との対応から出発しつつも、単なる description の練習に終わらない、コミュニケーション能力の育成に重点を置いた総合的な学習に活用できるにちがいない。

(暁星学園非常勤講師)

## 注

- (1) 1991年8月2日~30日。
- (2) 受講した講座の主催者は Université Paul Valéry (Montpellier III) 内の Centre Universitaire de Vacances (略称 C.U.V.)。
- (3) 初日のテストに基づいてクラス分け(初級・中級・上級)が行われ、午前はクラス(15名程度)毎の必修授業、午後はLLと様々なテーマのアトリエから希望の講座を選択する。私は上級クラスに所属し、午後は、LLと教育法のアトリエに参加した。午前の授業は希望するレベルのクラスを見学できた。初級の教材は De Vive Voix または Sans Frontières、中・上級の教材は雑誌の記事、ラジオのインタビューなど講師により多様。
- (4) 担当講師は Université Paul Valéry の Mme Line LAFFOND。参加者は8名。いずれも高校・大学の教員あるいはその研修者で、国籍の内訳はドイツ(2)、イタリア(2)、ギリシア(2)、ポーランド(1)、日本(1)。
- (5) 中央には二階建の家、背後には大きな空と森、邸の前には大きな一本の木と明るく光る街灯、前景には湖かと思われる水面が見えるもの。  
他に、ピカソやゴッホのポートレイトも取り上げられた。人物もまた、その表情を通じて様々な物語を考えることができるからである。
- (6) どんな絵か(絵画、ポスター、複製画など)、何でできているか(キャンバス、絵の具、木材など)、何に使うか(装飾、贈り物、記念品など)、誰が持っているのか(美術館、画商、収集家など)、どこにあるのか(ホール、サロン、事務所、寝室など)、といった質問をし、語彙をまとめる。
- (7) 所要時間は90分。それでも論証の練習には十分な時間がとれなかった。

# Besançon 研修報告：“Jeux et activités”

水野 美恵子

Besançon での研修の内、私にとって最も興味深かった講座は、F.Veermersh 先生による“Jeux et activités”であった。講師は、ドイツの小中高校でフランス語の教師をした経験があり、その間、沢山のゲームを作り、授業で使ってきたということである。

例えば、言葉遊びのような単純なゲーム [連想ゲーム的なもの (例1)、いわゆるしりとりゲーム (例2)、区切りのない文を正しく区切るもの (例3)、語の定義に関するもの (例4)] から、一定の書式で記述された、より複雑なゲーム (例5) まで、様々なゲームが、この講座の中で紹介された。

(例1) Mot de passe

- Un volontaire quitte la classe.
- L'enseignant propose un mot. Ex. “Bleu”
- Les autres élèves doivent proposer des mots qui serviront d'indices pour retrouver le mot initial.
- Ici: yeux, ciel, couleur, mer, ...
- Le volontaire rentre, interroge quelques élèves et a trois minutes pour trouver le bon mot.

(例2) Un élève propose un mot, un autre doit en trouver un qui commence par la dernière lettre du mot proposé.

Ex. A : éléphant            Tout mot est accepté mais seulement

B : thé                    • les noms au singulier

C : envoyer              • les verbes à l'infinitif

D : radio

.....

Variantes: \* Le jeu peut être joué en équipes (2 équipes)

\* Les mots trouvés peuvent être écrits au tableau.

(例3) Une phrase sans blancs. Les apprenants doivent la reconstituer.

(Exercice à effectuer au tableau).

Ex. Cematinmadamerenoirvaenvilleelleentredansunmagasindevêtements.

(例4) Un mot...3 définitions:

- L'enseignant propose un mot et trois définitions. Aux élèves de trouver la bonne.

Ex.: "glacier": \* quelque chose qu'on mange à la fin d'un repas.

\* une rivière de glace dans la montagne.

\* un marchand qui vend des vitres pour les fenêtres.

.....

Variante: L'enseignant lit la bonne définition; les apprenants doivent trouver le mot.

(例5) 講師は、自分の考案したゲームを一定の書式でわかりやすく記述しているが、この記述方法は、実際的に非常に役立つと思われる。表1に示した“Qui est-ce?”というゲームを例に取り、表に沿って、その記述方法を簡単に説明したい。

(1) ゲームのタイトル

(2) ゲームのタイプ (ここでは“jeu didactique”)

尚、講師によれば、jeu de language、jeu de civilisation に大別できるが、前者は更に次の3つに分類できる。

1. jeu didactique (語彙、文法等に関する単純なタイプ)

2. jeu d'approfondissement 又は jeu d'application (1. をより深め、応用したタイプ)。

3. jeu interactif (生徒自身で答えを作りだし応答するタイプ)

(3) ゲーム参加者の数

(4) 参加形態

(5) 使用する道具 (ここでは、表2に示すカード)

(6) ゲームの時間

(7) ゲームの目的 (ここでは特に挙げられていないが、例えば、Fabrication de petits énoncés, Les différents temps de conjugaison 等)

(8) ゲームの規則 (実際のゲームの進め方)

- (9) ゲームのポイント(ゲームをしながら何を練習させたいのか)
- (10) ゲームで使う(又は使わせたい)言語表現
- (11) ゲームを少し変えて行う可能性がある場合

講座では、(例5)の書式で記述されたゲームが数多く紹介され、又、受講者自身グループになって、同じ形式のゲームを作り発表した。受講者が、研修終了後それぞれのクラスで応用実践できるようになることをめざしていたのだが、その際、講師から次のようなアドバイスがあった。

- 1. クラスで実践する前に必ず家族や同僚に試してみることに。
- 2. ゲームの規則が明確であること。
- 3. クラスでは授業開始直後にゲームをすること。
- 4. 生徒が疲れたり飽きたりしたらすぐ止めること。
- 5. ゲームの目的を決して忘れないこと。
- 6. クラスに合わせてゲームを変えていくこと。
- 7. 復習の一環として頻繁にゲームをすること。

講師は、この講座で紹介しきれなかった膨大なゲームのリストを持っており、近々出版される予定であるという話で、非常に楽しみである。しかし、これらはあくまでひとつの例であり、対象のクラスの生徒の人数、年齢、レベル、性格等様々な条件によって、やり方を変えなければならないことは言うまでもない。ゲームを活用する事によって、授業の単調化を防ぎ、クラスの雰囲気盛り上げ、活性化することができれば素晴らしいことである。

表 1 : (例5) Description du jeu

(1) Titre: Qui est-ce?	(2) Type de jeu: jeu de langage jeu didactique
(3) Organisation sociale: grand groupe	(4) Organisation matérielle: éventuellement cercle
(5) Matériel: 1 fiche de jeu	(6) Durée: variable
(7) Objectifs:	
<p>(8) Règles du jeu: Chaque élève a une fiche. Un joueur choisit une personne de la fiche. Par des questions (ex.: "Est-ce que tu as été au cinéma?"), les autres joueurs doivent deviner de quelle personne il s'agit. Le joueur qui a trouvé la personne en question peut en choisir une à son tour.</p> <p>Remarques: Il est souhaitable que l'élève questionné réponde avec des phrases complètes. (Ex.: " Non, je regrette, je n'ai pas été au cinéma !")</p>	
<p>(9) Notions:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poser des questions au passé sur les activités des personnes.</li> <li>- Y réagir</li> </ul>	<p>(10) Langage: (passé composé)</p> <p>Est-ce que tu as... / es...?</p> <p>Oui, j'ai... / je suis...</p> <p>Non, je n'ai pas... / je ne suis pas...</p>
<p>(11) Variantes: Ce jeu peut être utilisé pour réviser d'autres temps ( Ex.:le présent, le futur proche, le futur simple.)</p>	

表 2 : Matériel du jeu “Qui est-ce?”

<p>NATHALIE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- jouer/ tennis</li> <li>- regarder/ télé</li> <li>- faire/ courses</li> </ul>	<p>ISABELLE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- écrire/ une lettre</li> <li>- être/ piscine</li> <li>- prendre/ train</li> </ul>	<p>LUC</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- réparer/ vélo</li> <li>- être/ piscine</li> <li>- acheter/ disque</li> </ul>
<p>PIERRE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- être/ cinéma</li> <li>- acheter/ disque</li> <li>- prendre/ l'autobus</li> </ul>	<p>JACQUES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- acheter/ pantalon</li> <li>- être/ piscine</li> <li>- regarder/ télé</li> </ul>	<p>ROBERT</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- manger/ restaurant</li> <li>- voir/ amis</li> <li>- téléphoner</li> </ul>
<p>MARCEL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- préparer/ test</li> <li>- jouer/ tennis</li> <li>- manger/ cantine</li> </ul>	<p>RENE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- préparer/ fête</li> <li>- regarder/ télé</li> <li>- voir/ amis</li> </ul>	<p>CLAUDINE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- voir/ film</li> <li>- manger/ restaurant</li> <li>- faire/ devoirs</li> </ul>
<p>GERARD</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- acheter/ cadeau</li> <li>- être/ poste</li> <li>- écouter/ cassettes</li> </ul>	<p>NICOLE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- écrire/ test</li> <li>- boire/ vin</li> <li>- être/ cinéma</li> </ul>	<p>ANDRE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- jouer/ foot</li> <li>- écrire/ test</li> <li>- réparer/ vélo</li> </ul>
<p>MARIE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- boire/ vin</li> <li>- appeler/ ami</li> <li>- manger/ cantine</li> </ul>	<p>CHRISTIAN</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- faire/ courses</li> <li>- acheter/ disque</li> <li>- être/ cinéma</li> </ul>	<p>JEROME</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- appeler/ un ami</li> <li>- quitter/ l'école</li> <li>- écouter/ cassettes</li> </ul>

(白百合学園中・高等学校)

# CAVILAM(Vichy)教員向けスタージュのコンセプト

善 本 孝

## 1. 序

1991年7月2日から8月9日まで、筆者は Vichy の Centre Audio-Visuel de Langues Modernes (CAVILAM) の教員向けスタージュに参加した。本稿では CAVILAM のプログラムの基本的考え方とプログラム外での研修機会を紹介する。

## 2. CAVILAM のプログラム構成

教員向けスタージュのプログラムは、大きく下記の三つのセッションからなっている。

1 Perfectionnement en langue et communication

2 Civilisation et culture françaises contemporaines

3 Didactique et méthodologie du français langue étrangère et seconde

授業は1日2コマで、週ごとに1と2のセッションには2種類ずつ、3には6種類のクラス (moduleと呼んでいる) が用意されている。各 module は2時間×5回で独立して完結し、受講者は1か月間に合計40の modules から週に2つずつ、計8つの module を自由を選択できる。プログラムは1か月単位で、7月と8月に同じ内容で2度行なわれるので、2か月滞在すれば16種類の modules を受講することができる。お仕着せのコースを用意するのではなく、各自が必要に応じて自分の求めるものを選択する、受講者の自主性を尊重した構成といえよう。

受講者それぞれの求めに応じられるようにできるだけバラエティに富んだクラスを提供しようというプログラム構成上の姿勢は、各 module の内容にも一貫している。特に教育法の module では、理論を体系的に教えることよりも、教室内の実践的技術を限られた時間のなかで少しでも多く紹介することに重点が置かれていた。たとえば「Jeux et techniques de créativité dans la classe de français」の module では、ゲームを単語のゲーム、文法的ゲーム、クリエイションのゲーム、jeu de rôle、simulation等に大きく分け、毎回さまざまなゲームを受講者に実際に

やらせる形で紹介する。《Correction phonétique et enseignement du FLE》の module でも、phonétique というテーマの性質上おのずから上記の module よりは理論にも言及するが、それでも授業の中心は、「いつ、どのように」そして「なぜ」発音を直すべきか、その具体的な手順の解説であり、あわせて受講者にそれぞれ自国の学生に適切な練習を考えさせる演習を交えるなど、教える場ですぐに活用できることを前提とした内容になっている。

しかしこのように授業内容が CAVILAM の教師の経験に基づく現場密着型であればあるほど、逆にそこで得たテクニックやメソッドを受講者各自が自国に持ち帰ってもそのまま利用できないことも確かである。CAVILAM 側もその点は十分認識していて、それだからこそできるだけ多彩なものを提供しようとしているように思われる。実際、私の受講したある module の教師は、「フランス語を教える環境として CAVILAM は理想的だといえる。学生は多国籍で必然的にフランス語がクラス内での共通言語になる。しかも、教室から一步出た日常生活の場でクラスで習ったフランス語を実地に試すことができる。私たちには、こうした恵まれた環境で教えた経験しかない。スタジエールの皆さんはそれぞれの職場でもっとさまざまな困難を抱えているだろう。私たちにはそれに直接答える能力はない。自分たちが実践していることをできるだけ多く紹介し、その中から利用できるものを持ち帰ってもらいたいと思っている。私たちは、ここであなたがたが、それぞれの問題を解決するための piste を見つけてもらいたいと思う。」と話していた。

こうした姿勢で授業が構成されているので、いきおい内容が羅列的になる傾向はある。毎時間かなりの枚数 (module の扱うテーマによって違いはあるがほぼ 10 枚以上) のコピーを配布し、次から次へとこなしていく。受講者の中には、各教材を消化しきれないうちに先に進んでしまうのでついていけないと不満を漏らしている人もいた。したがって、CAVILAM のスタージュを十分に活用するには、受講者が、普段の授業を踏まえて自分が何を必要としているのかという問題意識を持って参加することが必要であろう。

### 3. プログラム外の研修機会

CAVILAM ではプログラムの授業以外にも、受講者の問題意識によって研修の幅を広げる機会がある。ここでは、図書室の利用と授業見学について述べる。

### 3.1. 図書室について

CAVILAM には教員専用の図書室がある。この図書室は一般の語学クラスの受講生には解放されていないが、教員向けスタージュの受講者には滞在中積極的に利用するように勧めている。

各種 *manuel*、*méthode* はもちろん、*didactique* 関係の図書を網羅的にコレクションしていて、しかもコレクションを熟知した専任司書が関心のあるテーマについてかなり漠然とした尋ね方でも相談に乗って本を捜してくれる。私が、「フランス人教員と外国人教員のコーディネーションについての研究を捜しているのだが」と尋ねると、結局その問題を直接に扱った論文はなかったのだが、関連した本を何冊か見つけてくれた。

さらにこの図書室で特筆すべきは、クラスで使用するプリント類のファイリング・システムである。CAVILAM の授業で生徒に配るプリントは基本的な練習問題から各種 *documents authentiques*、*module* 用の論文抜粋まですべてナンバリングされこの図書室にファイルされている。したがって教師は誰でも今までに誰かがどこかの授業で使ったプリントを自由に利用できる。残念ながら今回は、私自身がこのファイルを利用する機会がなかったので、詳しい分類法はわからなかったが、語彙関係、文法関係、シャンソン、文学テキスト等のジャンルと進度(難易度)で分類されていたようである。

語学教育において、市販のメソッドを利用するだけでなく、おのこの教育条件(年間時間数・履修年数等)と学生の特長(フランス語専攻か第2外国語か、文系か理系かなど)に合わせた教材、練習問題、テストの使用は欠かせないものであるが、現在の日本の大学教育では、それらを大学あるいは学部、学科全体で開発・蓄積・共有し有効に活用する環境はほとんど考えられていない。各自に独自のやり方があり、それが尊重されるべきなのはもちろんであるが、何を使いなさいと強制するのではなく、互いに自分の知識や工夫を公開し自由に利用し合えるようにするファイリング・システムは、おおいい見習うべきであろう。実際 CAVILAM の教員はこのファイリング・システムをじつによく利用していて、図書室に行くといつでも何人かの教員が検索カードをめくりファイルを開き、翌日の授業の準備をしていた。これから CAVILAM を訪れるスタジエールには、プログラムの授業に出席するだけでなく、ぜひこの図書室を利用し、ファイリング・システムに代表され

る CAVILAM の教育援助環境を知ることがを薦めたい。

### 3.2. 授業見学について

教育法 module のプログラムには授業見学は組み入れられていないが、module の担当教師に頼めば、一般クラスの授業見学をセットしてくれる。

私は communication orale の初級と中級のクラスで二人の教師の授業を見学したが、どちらも各国の学生の国ごとの傾向や苦手をよく知っていて、巧みにクラス全体の会話をリードしていた。日本人の教員が日本人だけのクラスで CAVILAM の授業のようにフランス語だけで授業をすることは難しく、授業見学した内容をそのまま利用することはできないかもしれないが、90分の枠内で少しでも学生にフランス語を使わせるためのヒントを得ることはできる。

また授業の後で教師に日本人学生共通の問題点を聞くことで有益な示唆を受けることもできる。以下に初級クラスの M<sup>me</sup> Jourdin の言葉を引用しよう。

「日本人学生は特に compréhension orale に問題がある。かなり正確に話すことはできる。CAVILAM に来るまでにある程度フランス語をすでに学んでいて、文法の知識はあるし、語彙も知っている。しかし知っている単語でも聞き取りができない。日本人の学生に一人で短い話をさせるとかなりうまく話せるが、質問をすると答えられない。話すことよりも聞くことができない。それはより本質的に communication そのものの問題でもある。彼らの心理的なブロックを取り除くのが難しい。日本人学生はたくさんを知っているのに話さない。外国語を学ぶのはコミュニケーションするためだ。たとえたくさん単語を知っていても使えなければ何にもならない。彼らに、話すこと、コミュニケーションすることを教えなければいけない。コミュニケーションするために語学を学ぶことを納得させ、彼らのメンタリティーを débloquent しなければいけない。」

## 4. まとめ

CAVILAM の教員向けスタージュはフランス語教育法を概論的に一から教えるものではない。したがって受講者には、didactique についての基本的知識と自身の経験に基づく問題意識が求められる。CAVILAM のスタージュの価値は、参加者の主体性のいかんによって決まるといえるだろう。

(横浜女子短期大学)

## 仏語教授法の夏季講習に参加して

— 5W1Hの再評価 —

小島久和

1992年8月に Tours市にある Institut de Touraine で4週間の夏季講習を受けてきた。講習内容全体を報告するのはとても無理なので、私なりに大切と思われる点をまとめてみたい。

### 1. 教授陣ならびに参加者について

この学校の「教授法クラス」は8月中のみ開講されていて、私のときは M<sup>re</sup> Bergerを中心に M<sup>re</sup> Blot (参加者個人の発音矯正担当)、M<sup>re</sup> Jolly (自分の経験に基づいて発音の教え方を指導)、M<sup>re</sup> Caillou (フランス人の身振りの意味から政治問題まで幅広く文明を担当)、M. Delormes (カミュの『異邦人』をバルトやデリダの理論を用いて分析)の計5名で進行していった。コマ数は多いのだが、先生方の授業内容に相互の関連性がないことは残念だった。

参加者はイタリア人4名、スペイン人3名(1)、イスラエル人2名(1)、日本人2名(1)、ギリシア人1名の計12名(カッコ内は男性数)で、20才台の中学・高校の先生が殆どであった。クラスの雰囲気は強く自己主張をする人がいなかったのでも和やかであった。

### 2. ベルジェ先生の授業について

先生の授業はしっかりとしたプログラムにそって進んでいった。そのアウトラインを示すと、第1週は教授法の変遷と教材の分析、第2週は聞く能力の向上、第3週は書く能力の向上ならびに文法の教え方と練習問題の用い方、第4週は語彙の教え方と学習者の評価の仕方についてとなる。「外国語としてのフランス語をどう教えるか」という基本的主題に対する先生の姿勢は、「先ず聞いた音を繰り返す」といった簡単なことから練習を始めて、自分の意思表示を口頭でできるようにし、次

に書く段階に移る」というものである。

ここに見られる読み書きよりも聞く話すに重点を置く教え方は、別段新しいものではない。最近日本で発行されている教材の多くも、この方法に基づいて作られている。しかし、ベルジェ先生が求めるフランス語の能力は、日本の教材が会話文を、しかも旅行者向けの会話文を多く掲載して、とにかく用が足せば良いといったものとは違っていた。その根本的な相違は、後者が場面ごとに有効な表現を受動的に暗記することを求めているのに対し、前者は学習者が場面のいかんを問わず、発話の主体として能動的に意思表示をするためには何を押さえれば良いのか考えることを求めていることにある。学習者がこのような態度を取るよう指導するにはどうしたらよいのか。先生の説く方法は至極簡単である。学習者が発話の中に含まれている「誰が、いつ、どこで、何を、どのようにに」のいわゆる5W1Hに常に注意を傾けることである。

### 3. 5W1Hの大切さ

私たちは程度の差こそあれ受験勉強に毒されているので、これを英文解釈のテクニックと早合点してしまうのだが、これらの疑問詞は話し言葉と書き言葉の区別を越えて、相手の述べたことの要点を理解したり、自分の考えや意志を無駄なく正確に伝えるのに役立つのである。否定的な側面から例を挙げるなら、相手の発話の主要人物が「誰」なのか分からなければ、主語人称代名詞を選ぶことができないし、「いつ」が不明確であれば時制の選択ができなかるう。「何を」が理解できていなければ、目的補語人称代名詞の選択や、時制によっては過去分詞の一致などに支障が出てこよう。また相手に「何を」伝えたいのかがはっきりしていなければ、それが相手にとって既知なのか未知なのか判然としないために、冠詞の使い方にも問題が生じよう。

それから初級者に対しては、相手の発話内容が分かっているのかいないのかを「Oui」と言って黙ってしまったり、何も言わないでニヤニヤしていたりという曖昧な態度ではなく、C'est qui?, C'est quand?, C'est où?, C'est quoi?, C'est comment?, のような簡単な質問を相手に投げかけて、自分の理解を深めて円滑なコミュニケーションを求める態度をとるよう指導するのに役立つだろう。つまり、5W1Hに注意することは、話し手(書き手)と聞き手(読み手)という立場の違いにもかかわ

らず、言表行為の中心内容を明確にするという能動的態度の表われと結びつのである。

#### 4.教材の使い方

学習者にこのような態度を望むためには、教師が黒板の前にたって一方的に文法の説明に終始したり、本文(会話文)の訳を言わせてから補助教材のテープを繰り返し流して発音の練習をさせるといった伝統的な方法は控えめにしたほうが良いだろう。なぜなら、これでは学習者が授業中ずっと覚えることとオウムのように繰り返すことに時間を取られてしまって、自分で考えて文を作るという作業ができないからである。

そこで、たとえ本文の会話例が旅行者向きのものであっても、上記のような簡単な質問で状況の把握をしたり、さらには次のような質問をしてフランス語で答えを考える練習ができるだろう。

- 1) Qui parle à qui? (identité, profession, métier)
- 2) En tant que quoi? (rôle, statut)
- 3) Dans quel but?
- 4) De qui ou de quoi est-il question?
- 5) Quelle est la relation entre les interlocuteurs? (amis, familiers, étrangers, inconnus)
- 6) Dans quelles circonstances ce dialogue se déroule-t-il? (lieu, heure, saison)
- 7) De quelle humeur, dans quel état sont les interlocuteurs? (contents, en colère, détendus, fatigués)

さらに、教師の側でテキストは授業内容を決定するのではなく、あくまでも授業の構成要素の1つにすぎないと考えるなら—この時点から教師にも能動的態度が求められ始めるのだが—5W1Hの練習用補助教材を見つける必要性が出てくる。例えば、簡単な文の Je voudrais \_\_\_\_\_, s'il vous plaît. の下線部に un carnet, un café, une chambre, un timbre などの単語を入れることで出来る文が、どのような状況で使えるのかを先ず学習者に想像させることによって、会話の基本文の定着をはかることができるし、中級以上の学習者には映画の広告(題名は何か、監督や俳優は誰か、主題は何か、いつからどこで上映されるのか)や、新聞記事、テレビや

ラジオのニュース番組、市販されているビデオ教材などが活用できよう。

## 5. まとめ

ベルジェ先生の授業は午前中3時間半あったが、その日の主題にそった関連文献のコピーを配付して出席者に読ませ、それから先生が総括的な説明を始めて、出席者に意見を言わせるという形式であった。私にとって短い時間内にコピーの内容を理解するのはむづかしく、前日に渡してもらえれば負担がずいぶん軽減されただろう。しかし、先生が多数のコピーを用意して下さったことは、現在の教授法の理論を多く知る手がかりになっている。ただし、私見ではフランス人の考える教授法のすべてが、そのまま日本人に適用できるとは思えない。文化や社会や国民性が違うからである。それでもフランス語を学び教える目的の1つに、言葉を通して相互理解を深めることがあるのなら、SW1Hの再評価を強調してもしすぎることはないだろう。

(明治大学)

# PHONETIQUE APPLIQUEE A LA LANGUE FRANÇAISE

— 発音矯正の講座に参加して - Paris III —

竹 内 京 子

## 1. はじめに

92年の夏、7月6日から24日までのParis IIIのInstitut de Linguistique et Phonétique Générales et Appliquées<sup>(1)</sup>で行われたPhonétique Appliquée à la langue françaiseという授業に参加した。とくにフランス語教員むけの講座ではなかったが、フランス語をある程度勉強した人が対象であったことと、発音にコンプレックスがあったことがここに決めた理由である。

## 2. Stageの概要

### 1) 日程

7月6日から24日まで、期間が短かったので土曜日も普通通り授業があった。昨年まで4週間の講座を3週間に今年はした(一部の生徒からパリの滞在費が高いので3週間にしてほしいとの要望が去年出たため)とのことであったが、今年の最終日にアンケートをとった結果は4週間のほうが優勢であったので来年は4週間になりそうである。実際、教えている先生方も時間が足りないということで、少しあせている感じであった。というのは、この講座は、最後に試験がありその試験の範囲までは必ず終わらせなくてはいけないからである。以下がスケジュールである。

7月6日 グループ分け(個人面接)のあと授業開始

グループA・Bに分かれたがどうも国籍で分けていたようである。

7月6日~7月22日

10H15~11H30 Labo

11H30~12H45 Enseignement pratique

Pause

## 13H00~14H15 Enseignement théorique

グループ A と B は 1 時間目と 2 時間目が反対のプログラム。3 時間目は合同。

途中 \*7 月 18 日に Révision があった。

- \*7 月 22 日 Examen écrit
- \*7 月 23 日 Examen oral
- \*7 月 25 日 Correction des examens
- Remise des diplômes
- Fête de fin de stage

### 2) 研修場所

Centre Censier<sup>(2)</sup> で、上記 \* 印は Institut de Phonétique<sup>(3)</sup> で行われた。

### 3) 参加者

29 名、内教師は多分 8 名 (エジプト 5 名、アメリカ 1 名、イタリア 1(2?) 名、日本 1 名 (竹内)) であった。皆、教えているだけあって、とにかくよくフランス語をしゃべるのであるが、やはり、フランス人とは違うフランス語であった。教師であることと、年齢的にも 50 歳代が多かったので、各々、相当悩んでいるという感じであった。その他は、大学生がほとんどで、イタリア人が多かった。このイタリア人のなかには、一見、私などにはどこを直したいのか分からないほどフランス語が流暢な者も何人かいたのだが、「自分ではフランス人と同じになりたいのに一言しゃべるとイタリアから来たんだねと言われるのが悔しい」という理由から参加したということを知り、フランス人と同じ発音になること、フランス語を極めるのはあらためて大変なことであると痛感したのである。

4) 講師の先生方は以下のとおりであった。

M.PIETRI Etienne(Directeur)

Mme BOUMENDIL Marie-Alix

Mme FREDET Florentine

Mme DE RUBERCY Anne

Mme RAZA Rachel

Mme BOYELDIEU Anne Marie

### 5) 授業内容について

Pratique と Théorie の授業の違いは先生によってはほとんどなくこの2時間で習ったことの実際の発音矯正が Labo の時間に行われた。全体的にどうしても最後の試験を意識している内容であった。まず、試験の内容からあげておくと、筆記試験としては、発音記号による Dictée(意味のあるテキストと意味のないものと2種類)、テキストの Transcription、Théorieに関するものとあり、それに加えて口頭試験がある。特に試験が近くなると頻繁に Dictée の練習が入る。まず母音、子音と説明で始まり、毎日いくつかの音について習う、例えば、今日は [e] と [ɛ] の区別について、鼻母音についてという具合である。[ə] の扱いにまでひととおり終わったところで、Enchaînement, Liaison, Intonation について Théorie の時間に説明が入った。まさに Transcription と Dictée がきちんと出来るようになることが第一の目的で、3週間に日程が短くなって一番削られたのが発音矯正の時間だったようだ。1回平均5分ぐらいであった。受講生たちも純粋に自分の発音を直したい気持ち半分、試験に落ちたくない気持ちが半分で僅かな休み時間もノートを見て復習したり、友達に自分の発音を聞いてもらったりしているという風景が見られた。以下にいくつかの具体的な授業例をあげる。

- ① Le bourgeois gentilhomme の脚本の一部で母音の出し方を説明している場面を使って2人一組になり皆の前で読み、聞いている生徒は友達の発音のフランス語らしくないところを見つけ優しく批判する。どんな音がフランス語らしくないかを見つけると同時に最初の授業だったので同じクラスの友達について知るといった目的もあった。
- ② 擬声語のみの B.D. を使って、(例えば木の転がる音とか)ある種の音にはある一定の概念が結び付くということ、各音のイメージについて説明。(例えば、ある人の名前を聞いてどんな人を想像するかなど..太った人/痩せた人 etc.)
- ③ 体全体で音をだすよう、感じるように教室の中を歩いてリズムをとったり、体を動かすことによって出ない音をできるようにする練習。(前かがみになったり、手を動かしたりして)
- ④ Yves MONTANT の歌で歌詞の最後が bon / bonne のように交互に韻を踏んでいるものを歌いながら鼻母音とそうでないものとのこの種のペアの区別を学ぶ。最後に全員でテープに合わせて合唱。

- ⑤ 教師の用意した詩を希望者が家で練習して来て、皆の前で朗読する。
- ⑥ 教師の読む非常に感情のこもったイントネーションのモデルにとにかくついていくようにする。個々の音に注意するのではなくて勢いにのるといふ感じの練習。詩の朗読や、会話の文で普通以上に感情のこもった場面(怒っているところや喧嘩しているところなど...教師の演技が熱がこもっていたせいもあるが)を使つての練習。

### 3. 感想

まず、夏の講座とは思えないほど教師も受講生も一生懸命であったことには驚いた。各先生方も工夫をこらした授業をなさってください、印象深いものも沢山あり、大変充実していたことに、まず感謝の念で一杯である。しかし、3週間はやはり短かったと思う。日本の高校の時間割に慣れている私は10時15分からの授業を9時から始めれば、少しはゆっくりできるのにと、つい考えてしまうのだが、時間どうりにはクラスの半分しか来ないクラスで、(15分~20分後には全員そろふのだが)10時に始めるのは不可能に近いということがあとで分かった。授業については試験前提なのはある程度しかたないとして、受講生らを不安がらせたのは教師間でその試験でどの音を認めるか(どの音とどの音を区別するか)、どの発音記号を使うか、長音・半長音の記号をつけるかどうかなどの一致が事前になされていなかったことである。そればかりか、「意見のあわないのが現実だからそれを勉強して...」とおっしゃる先生までおられると生徒ととしてはどうしようもなく試験ではどう書いたらいいのか不安になるのである。最後には、「Transcriptionの試験はだれが出題するからこう書いて...」とまで考えてしまったりした。本当に短い期間で自分の発音が直ったわけではないのであるが、同じ悩みを持った友達に沢山出会え、「これから一生懸命直そう!」という元気の素をもらったことが今回この講座に参加させて頂いた一番の成果ではないかと思う。

(埼玉県立越谷総合技術高等学校)

#### 註

- (1) 19, rue des Bernardins 75005 Paris
- (2) 13, rue de Santeuil 75005 Paris
- (3) 19, rue des Bernardins 75005 Paris

# RAPPORT DU 3E CYCLE DE SEMINAIRES DE DIDACTIQUE DU FRANCAIS LANGUE ETRANGERE

Sachiko TANAKA

Satoru KOISHI

Agnès DISSON

Jean MAIFFREDY

Du 17 octobre 1992 au 30 janvier 1993 s'est déroulée à l'Université Sophia la 3ème série de séminaires organisés par le PEKA (Association des didacticiens japonais), l'Association Japonaise des Professeurs de français et le Service Culturel de l'Ambassade de France.

Cette opération de formation continue avait pour objectif d'offrir l'occasion à des enseignants japonais de lycées, d'universités et d'écoles de langue de se recycler méthodologiquement et de perfectionner leur français à partir de leur situation concrète d'enseignement.

L'équipe des formateurs avait choisi pour cette session de privilégier le travail de groupe et l'interaction au sein du groupe, l'information théorique étant dispensée au fur et à mesure des besoins et des demandes des participants. Ceux-ci étaient organisés en sous-groupes de 4 personnes en fonction de leur conditions d'enseignement: en lycée, en université, dans des écoles de langue.

L'accent a donc été mis sur les travaux pratiques consacrés à l'élaboration de programmes de classes à partir d'un acte de parole. Le matériel didactique ainsi élaboré était ensuite analysé et discuté par tous les participants du séminaire.

D'autre part une série d'observations de classes a été organisée à l'Institut franco-japonais et à l'Athénée français. Les stagiaires, après avoir assisté à plusieurs cours et dialogué avec l'enseignant qui les accueillait dans sa classe ont élaboré un compte-rendu. Cette pratique encore peu répandue au Japon s'est révélée au dire des

stagiaires très utile et très formatrice. Nous espérons l'an prochain développer ces observations de classe et les étendre à d'autres établissements. Elles pourraient ainsi donner lieu à des projets de recherches profitables aussi bien pour les professeurs observés que pour les observateurs et les étudiants.

Ces modalités de travail se sont révélées gratifiantes aussi bien pour les animateurs que pour les stagiaires. Des projets de suivi ont été élaborés qui trouveront leur place au sein du PEKA et de l'AJPF. Les documents qui suivent ont comme seule ambition de témoigner des modalités de travail expliquées ci-dessus.

## **DOCUMENT 1**

### **PROGRAMME DU CYCLE DE SEMINAIRES 1992**

1) samedi 17/10/92:

- a: Présentation interpersonnelle des participants et des animateurs
- b: Compte-rendu de l'enquête préliminaire de motivation
- c: Présentation générale du projet de séminaire fondé cette année sur l'élaboration en commun d'un programme d'enseignement/ apprentissage communicatif.
- d: confirmation des dates des interventions et discussion.

samedi 24 /10/92:

Congrès d'automne des associations japonaises de professeurs de français à Hiroshima.

2) samedi 31/10/92:

Historique de la méthodologie.

3) samedi 7/11/92:

Analyse et grilles de lecture de méthodes d'apprentissage du français.

18h.: Rencontre amicale avec les membres du PEKA.

4) samedi 14/11/92:

Exemples d'exploitations de documents authentiques écrits, sonores et visuels.

5) samedi 21/11/92:

Elaboration d'une grille d'observation de classe, mise en place des sous-groupes. Début des observations de classes.

dimanche 22/11/92:

Journée pédagogique de l'AJPF organisée par l'Université Dokkyo à l'Athénée Français sous le haut patronage de l'Ambassade de France.

6) samedi 28/11/92:

7) samedi 5/12/92:

8) samedi 11/12/92:

9) samedi 19/12/92:

Pratiques de classe: (4 séances)

Travail en sous-groupes, préparations d'activités et élaboration d'exercices.

10) samedi 9/01/93:

Enseignement de la phonétique: rythme, intonation, correction verbo-tonale.

11) samedi 16/01/ 93

“Les dessous silencieux de la conversation” : pour une pédagogie du sens.

M. Denis Bertrand, directeur du BELC/CIEP de Sèvres.

12) samedi 23/01/93:

Pratiques d'évaluation formative et compétence de communication.

13) samedi 30/01/93:

Bilan, évaluation du cycle de séminaires, projets de suivis.

Cérémonie de clôture.

## DOCUMENT 2

### ENQUETE PRELIMINAIRE AUPRES DES PARTICIPANTS

Aucune enquête systématique n'avait été réalisée lors des séminaires précédents; celle-ci envoyée aux participants un mois à l'avance a permis de mieux cerner leurs besoins et de moduler le contenu du séminaire en conséquence.

#### **1 Expérience des participants dans l'enseignement de langues**

##### 1-1 Expérience pédagogique

plus de 5ans	6 personnes
de 3 à 5 ans	2
de 1 à 3 ans	2
moins d'1 an	3
pas de réponses	4

##### 1-2 Conditions institutionnelles (langue cible et public)

Français	écoles de langues (adultes)	6
	universités	11
	universités 2 ans	3
	lycées	6
	collèges	1
Anglais	écoles de langues (adultes)	1
	collèges	2
Thailandais	université	1

##### 1-3 Contenu du cours

grammaire (commentaire en japonais)	17
lecture (explication en japonais)	4
conversation	4
matériel pédagogique français	4
laboratoire	2
production écrite	1
prononciation	1

## 2 Réflexion sur les méthodes déjà utilisées

### 2-1 Méthodes jugées les plus utilisables

“Français 90”, “Mini-français”, “Porte de la grammaire française”, “Paul et Monk”, “Français général”, “Exercices français”, “De débutant à intermédiaire”, “Cahier de français”

### 2-2 Qu’est-ce qui fait que ces méthodes vous semblent utilisables?

encourage la communication

méthode qui ne “bourre” pas (éléments grammaticaux et lexicaux suffisamment définis, méthode lourde ou légère, progression adaptée au rythme de travail)

facilite l’élaboration d’activités concrètes en français

bonne composition (exemples et commentaires valables; quantité et difficulté des exercices adéquates; richesse des exercices; bonne corrélation entre les dialogues, la grammaire et les exercices; clarté de l’ensemble pédagogique)

vidéo qui propose un récit continu

### 2-3 Matériel pédagogique souhaité

- exercices centrés sur la communication
- manuels qui insistent sur la découverte comme *Français 90*.
- manuel qui propose un guide pédagogique ou méthodes riches en documents.
- livres permettant l’acquisition de la grammaire avec du matériel vidéo
- manuels utilisables en LL et avec des vidéos
- manuels centrés sur la conversation courante, avec des exercices oraux qui permettent l’apprentissage des phrases de base
- manuel de conversation avec des explications grammaticales simples
- texte qui inclut des documents variés pour améliorer le français courant, l’écriture, la lecture, la conversation et l’apprentissage de la grammaire.
- manuels de grammaire qui se basent sur une approche communicative
- manuel permettant de diversifier les exercices oraux dans un groupe de 40 à 50 élèves
- manuels avec des exercices généraux comme il en existe en anglais
- liste d’expressions et de mots utilisables permettant aux apprenants de s’exprimer sur leur réalité vécue.
- manuel sans erreur de français

### **3 Réflexion sur les activités en classe**

#### 3-1 A votre avis, qu'est-ce qui marche le mieux?

les jeux de communication pour les débutants

exercices de type puzzle avec des commentaires grammaticaux

la conversation en sous groupes (de 10 à 15 apprenants) avec la vidéo

la représentation de petits scénarios de conversation élaborés par les élèves (débutants)

production de petits textes, jeux de rôle, activités ludiques

exercices structuraux

exposés

thèmes

cours de lecture de type traditionnel (traduction)

#### 3-2 Qu'est-ce qui vous pose des problèmes?

faire prononcer et lire (peu de participation active chez les étudiants)

vocabulaire

jeux de rôle (ne marchent pas très bien mais on a envie d'essayer)

conversation (*Bienvenue en France* ne marche pas très bien; manque de participation active)

discussion dans les classes avancées

échec en essayant des activités nouvelles

explications grammaticales

traduction en japonais

dans un cours avec beaucoup d'apprenants, tendance au bavardage

contrôle des connaissances

### **4 Points à perfectionner**

#### **4-1 Gestion du cours**

##### 4-11 Elaboration du programme et plan du cours

clarifier le programme pour une année entière (de 25 semaines par exemple)

mieux déterminer les objectifs à atteindre

##### 4-12 Techniques d'enseignement

explication plus compréhensible de la grammaire aux étudiants

enseigner la grammaire de façon plaisante

composition

correction phonétique

#### 4-13 Rapports avec les étudiants

motiver les étudiants qui ne s'intéressent pas au français

animation de la classe

organisation d'activités créatives

#### 4-14 Contacts avec les collègues

meilleure coordination pédagogique

### **4-2 Méthodologie**

meilleure compréhension de l'approche communicative et de ses fondements théoriques

réflexion sur des possibilités d'application de l'approche communicative

### **4-3 Connaissances diverses et compétence de communication en français**

#### 4-31 Perfectionnement en français

améliorer sa compétence de communication écrite et orale

améliorer sa prononciation

compréhension du vocabulaire

confiance en soi nécessaire pour utiliser le français en classe

#### 4-32 Perfectionnement des connaissances

connaissances systématiques et précises du français

exemples de phrases utilisables dans la conversation quotidienne

connaissance de l'histoire de France

## **5 Qu'attend-on du séminaire?**

### 5-1 Des "recettes" concrètes

des recettes utilisables dans l'immédiat

Comment concevoir et organiser des exercices ?

Comment contrôler les présences ?

Comment présenter de nouveaux matériaux pédagogiques.?

Comment exploiter les méthodes existant sur le marché?

discussion sur des problèmes pédagogiques concrets

équilibre entre la théorie et la pratique

techniques pratiques

### 5-2 Les fondements théoriques de la méthodologie

#### 5-3 Gestion du cours

Comment planifier un cours? (différentes activités et leur place dans le cours)

mémorisation

Comment équilibrer les activités communicatives et l'apprentissage de la grammaire?

information sur les recherches actuelles en didactique du FLE

lexique et civilisation

rôle de l'enseignant et dynamique de classe

#### 5-4 Informations sur les méthodes récentes et la documentation

Quelles sont les méthodes récentes, leurs tendances, qualités et défauts?

Quelles en sont les utilisations possibles dans nos cours?

#### 5-5 Prononciation

méthodologie de la correction phonétique

Comment améliorer notre propre prononciation?

#### 5-6 Elaboration de matériel pédagogique

élaborer un matériel intéressant.

Jusqu'à présent tous les manuels japonais se ressemblent: on va essayer d'en créer un nouveau.

#### 5-7 Nouvelles perspectives dans l'environnement éducatif japonais

Chercher et créer des stratégies adaptées à notre situation, plutôt que d'adopter des nouveautés méthodologiques.

Quel est le rôle de l'enseignant japonais de FLE, compte tenu des contraintes institutionnelles?

#### 5-8 Amélioration de sa propre compétence en français

## DOCUMENT 3-1

### GRILLE D'ANALYSE DE METHODES JAPONAISES

Lors des séminaires précédents nous avons distribué une grille d'analyse de méthodes empruntée au "Manuel d'auto-formation" (Hachette cf bibliographie). Cette première version avait déjà été allégée et reformulée, mais ne répondait pas parfaitement aux particularités des méthodes publiées au Japon.

La deuxième version présentée ici (3-1) a donc été conçue pour aider les professeurs à évaluer plus objectivement les méthodes présentes sur le marché japonais.

Par contre la grille d'analyse des méthodes vidéo (3-2) a un caractère plus général, adaptable à toutes les méthodes, françaises ou japonaises.

Titre

Auteur

Date de parution

Maison d'édition

#### **1 - PRESENTATION**

- 1-1 première impression
- 1-2 taille
- 1-3 épaisseur
- 1-4 images
- 1-5 structure de chaque page
- 1-6 mise en page: confus/ sans cohérence/ parfait
- 1-7 couleurs: uni/ bicolore/ multicolore
- 1-8 utilisation de documents authentiques

#### **2 COMPOSITION GENERALE DE LA METHODE**

- 2-1 Composition générale de la méthode
  - classement par unités morpho-syntaxiques
  - classement par actes de parole
  - autres
- 2-2 Proportion de la grammaire
  - Est-ce que la méthode traite le plus-que-parfait du subjonctif?

- Quels sont les éléments grammaticaux non-inclus?

2-3 Rapport entre la grammaire et les actes de parole?

2-4 Progression pédagogique, ordre de présentation et quantité

## **2-B COMPOSITION DE CHAQUE CHAPITRE**

2-5 Nombre de pages par chapitre

2-6 Contenu de chaque chapitre

dialogue/texte, grammaire, exercices, vocabulaire, photos/dessins, autres.

## **3 GRAMMAIRE**

(pour les manuels qui n'incluent pas la grammaire, se reporter à la section 4)

3-1 Présentation de la grammaire

- Règles grammaticales hors contexte

- Conceptualisation et mise en rapport avec un contexte communicatif

3-2 Présentation des règles grammaticales

- par induction

- par déduction

3-3 Les commentaires grammaticaux sont-ils compréhensibles pour les apprenants?

- stratégies, contenu, quantité, exemples...

## **4 DIALOGUE / TEXTE**

(pour les méthodes qui n'incluent pas le dialogue-texte, se reporter à la section 5)

4-1 Le thème est-il adapté aux intérêts des apprenants?

4-2 Dialogue/ texte

naturel, humoristique, conventionnel, enfantin, trop littéraire, autres opinions

4-3 Les actes de parole qui font l'objet de l'apprentissage sont-ils transparents dans le dialogue/ texte?

## **5 EXERCICES**

5-1 Y a-t-il suffisamment d'exercices pour l'acquisition des règles grammaticales de la leçon?

5-2 Ya-t-il suffisamment d'exercices pour l'acquisition des actes de parole?

5-3 Quels types d'exercices sont les plus nombreux?

- conjugaison des verbes, thème et version, exercices à trous, substitution, vrai ou faux, composition, jeux de rôle, autres...

(se reporter à la section 6 pour les exercices de compréhension auditive.)

5-4 Quels autres exercices vous semblent nécessaires?

## **6-A PRONONCIATION**

6-1 Exercices de prononciation?

6-2 Quels sont ces exercices?

prononciation des sons isolés, intonation, rythme...

6-3 Exercices de production. Si oui, lesquels?

6-4 Exercices d'audition. Si oui, lesquels?

## **6-B CASSETTES**

6-5 Y a-t-il des cassettes?

6-6 Enregistrement

Nombre de voix différentes, débit, qualité de l'enregistrement

6-7 Utilisation proposée de la cassette

Ecoute simple, tâches à accomplir

## **7 EN CONCLUSION**

7-1 L'approche pédagogique de cette méthode est-elle explicite?

7-2 Pensez-vous que l'utilisation de cette méthode permette l'acquisition d'une compétence de communication suffisante?

7-3 Si vous utilisiez cette méthode, quels seraient les compléments que vous souhaiteriez apporter?

## **DOCUMENT 3-2**

### **GRILLE D'ANALYSE DE METHODES VIDEO**

1- Composition de chaque unité: contenu, progression

2- Corrélation entre vidéo/ livre de l'étudiant/ cahier d'exercices

3- Qualité de l'image

4- Débit

5- Prononciation/ intonation/ timbre de voix

6- Bruitage

7- Lexique utilisé

8- L'histoire proposée est-elle susceptible d'intéresser nos apprenants?

Est-elle appropriée aux objectifs de leur apprentissage?

## DOCUMENT 4

### GRILLE D'OBSERVATION DE CLASSE

Les observations de classes ayant lieu à l'extérieur du séminaire, les participants ont auparavant fait en commun l'inventaire des points essentiels à observer.

Après les visites de classes, cette grille a permis une confrontation et une mise en commun de leurs expériences.

- Quel est le découpage dans le temps du cours observé?
- Quel est le programme général? Quelle est la progression?
- Quelle est la répartition de différents types d'activités?
- Quelle est la place des actes de parole dans les activités proposées?  
Comment sont traités les éléments grammaticaux?
- Quelles sont les interactions dans le groupe des apprenants et entre enseignant/  
apprenants?
- Comment l'enseignant suscite-t-il les réactions des apprenants?
- Comment anime-t-il une classe hétérogène dans une classe de faux-débutants?
- Quelles consignes donne-t-il?
- Quelles sont les différences, s'il y a lieu, entre les cours assurés par un enseignant  
francophone et ceux assurés par un collègue japonais?
- Comment sont traitées les erreurs phonétiques/ intonatives?
- Comment sont contrôlées la compréhension et la mise en place des éléments acquis?
- Comment sont utilisés les moyens audio-visuels?  
(Pour quoi faire? A quels moments du cours?)

## DOCUMENT 5

### ORGANISATION DES TRAVAUX PRATIQUES

La répartition en groupes de travail de 3 ou 4 personnes s'est avérée particulièrement stimulante et productive.

Chaque groupe a d'abord élaboré un programme communicatif global dans lequel il a ensuite choisi un acte de parole qui a servi de base à la constitution d'un dossier (plan de classe, progression, documents utilisés, etc...)

L'exemple présenté constitue une partie seulement du dossier présenté par le troisième groupe.

#### 5-1 CONSIGNES

1- Vous devez concevoir un programme communicatif adapté aux besoins de vos étudiants suivant une progression formulée en termes d'actes de parole.

2- A votre avis que faut-il étudier en premier?

Quels sont les actes de parole qui vous semblent essentiels pour votre public?

3- Choisissez un acte de parole parmi ceux-ci.

4- Parmi les actes de parole choisis, déterminez les expressions, le vocabulaire et les explications de grammaire nécessaires

Réfléchissez à la façon de les répartir dans le cours et de les présenter.

5- Plan du cours

Concrètement en cours:

- Quel ordre doit-on suivre?
- De quelle façon doit-on procéder?
- Quels manuels faut-il utiliser?
- Comment répartir les horaires?

Faire le plan du nombre de cours à consacrer à un acte de parole

Expliquer plus précisément le contenu d'un de ces cours:

Par exemple:

Emprunter des éléments à un manuel existant

Utiliser un manuel conçu personnellement

Concevoir des activités ludiques ou des jeux de rôle

Ne pas oublier les documents authentiques

6- Présentation du plan de cours élaboré par chaque groupe

## 5-2 RESULTATS

Groupes	Actes de parole choisis
1- Enseignants d'université (Français 2ème langue étrangère)	demande intention/ordre
2- Enseignants d'université (français 2ème langue étrangère)	proposition accord/refus
3- Enseignants de lycée (français 2ème langue étrangère)	identification (nationalité, profession)
4- Enseignants d'écoles de langue public d'adultes	identification (famille)

## **groupe: professeurs de lycée**

( ISOMURA, MAEHARA, OGINO, SAGO)

public: lycéens (30 personnes)

débutants (2ème langue étrangère)

50min. × 48 10 leçons

leçon 1 (se présenter) (6-8 heures)

- saluer / se présenter / prendre congé

Formes grammaticales

être (je / vous)

masculin / féminin (nom / adjectif)

question simple

oui / non

3ème et 4ème heures de l'année

### ***Plan de classe (1ère heure)***

- matériel : vidéo (*Avec Plaisir 1*)

cassette (*J'aime 1*)

cartes flash

work sheet 1

- durée : 50 minutes

- objectif : exploitation de "se présenter"

durée	activités	appareil
10 min.	Révision - faire regarder la vidéocassette - reprendre les expressions Expressions — Bonjour, Monsieur ( Madame, Mademoiselle) — Je m'appelle _____. — Je m'appelle _____. Et vous?	vidéo ( <i>Avec Plaisir 1</i> )
5 min.	Présentation des nouvelles expressions - expliquer par les intonations et les mimiques	

	<p>appropriées</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- travail phonétique (prononciation, intonation)</li> <li>- écrire les phrases obtenues au tableau</li> </ul> <p>Vocabulaire (sens et prononciation) japonais(e), français(e)</p> <p>Expressions</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Je suis _____.</li> <li>— Vous êtes _____.</li> <li>— Je suis _____. Et vous?</li> <li>— Vous êtes _____?</li> <li>— Oui, je suis _____.</li> <li>— Non, je suis _____.</li> </ul>	<p>cartes flash</p> <p>drapeaux</p>
10 min.	<p>Pratique (sous - groupe)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se mettre par trois</li> <li>- dire sa nationalité</li> <li>- demander la nationalité de son interlocuteur</li> <li>- répondre aux questions</li> <li>- faire reproduire le dialogue en public</li> </ul>	
5 min.	<p>Présentation des nouvelles expressions</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- expliquer par les intonations et les mimiques appropriées</li> <li>- travail phonétique (prononciation, intonation)</li> <li>- écrire les phrases obtenues au tableau</li> </ul> <p>Vocabulaire (sens et prononciation) professeur, lycéen(ne)</p> <p>Expressions</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Je suis _____.</li> <li>— Vous êtes _____.</li> <li>— Je suis _____. Et vous?</li> <li>— Vous êtes _____?</li> <li>— Oui, je suis _____.</li> <li>— Non, je suis _____.</li> </ul>	<p>cartes flash</p>
10 min.	<p>Pratique (sous - groupe)</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se mettre par trois</li> <li>- dire sa profession</li> <li>- demander la profession de son interlocuteur</li> <li>- répondre aux questions</li> <li>- faire reproduire le dialogue en public</li> </ul>	
10 min.	Révision <ul style="list-style-type: none"> <li>- faire écouter le dialogue modèle</li> <li>- expliquer le vocabulaire</li> </ul>	cassette cartes flash drapeaux

**Plan de classe (2ème heure)**

- matériel : photos ou figurines, drapeaux nationaux, liste des noms.  
 cartes flash  
 copies de la carte d'identit  
 work sheet 2, 3  
 une casdette
- durée : 50 minutes
- objectif : exploitation de "se présenter."

durée		appareil						
5 min.	-faire choisir chaque rôle(profession,nationalité, nom et prénom) par des photos que les élèves ont apportées, ou par le tirage au sort que le professeur a préparé	<ul style="list-style-type: none"> <li>- photos</li> <li>- drapeaux nationaux</li> <li>- tirage au sort (pour fixer les professions)</li> <li>- liste des noms</li> </ul>						
10min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- expliquer les mots qu'ils n'ont pas encore appris.</li> <li>- prononciation — avec des cartes flash,</li> <li>- signification — avec des figurines, des dessins ou mimique</li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>les mots</i></p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center; width: 50%;"><i>&lt;nationalités&gt;</i></td> <td style="text-align: center; width: 50%;"><i>&lt;professions&gt;</i></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">japonais(e)</td> <td style="text-align: center;">professeur</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">— déjà appris</td> <td style="text-align: center;">— déjà appris</td> </tr> </table>	<i>&lt;nationalités&gt;</i>	<i>&lt;professions&gt;</i>	japonais(e)	professeur	— déjà appris	— déjà appris	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cartes flash</li> <li>- figurines</li> </ul>
<i>&lt;nationalités&gt;</i>	<i>&lt;professions&gt;</i>							
japonais(e)	professeur							
— déjà appris	— déjà appris							

	français(e)                    lycéen(ne) — déjà appris                — déjà appris anglais(e)                    étudiant(e) chinois(e)                    journaliste allemand(e)                  photographe américain(e)                acteur, actrice marocain(e)                 chanteur, - teuse canadien(ne)                avocat italien(ne)                  boulanger(ère) coréen(ne)                  fleuriste  mannequin  *ces mots ne sont pas obligatoires pour les élèves. - faire remarquer les mots masculins et féminins	
5 min.	- faire une carte d'identité	- copies de la carte d'identité
15 min.	- jeux de rôle (sous - groupe) - se mettre par trois - chaque élève joue son rôle et se présente en utilisant les expressions qu'ils ont appris	- work sheet 2
5min.	- faire jouer quelques groupes en public.	
10 min.	- faire reprendre la structure modèle ( <i>J'aime</i> leçon 1) (sous - groupe) - écouter la cassette  * <i>donner un devoir écrit</i> chaque élève se présente selon son rôle	cassette  work sheet 3

## DOCUMENT 6

### EVALUATION DU SEMINAIRE PAR LES PARTICIPANTS

Un questionnaire final a été distribué dans un but d'évaluation du séminaire, mais aussi d'auto-évaluation par les participants de leurs acquis. Voici un bref résumé de leurs observations et de leurs suggestions pour les séminaires ultérieurs.

Des séances supplémentaires seraient nécessaires pour aborder des questions suivantes, qui n'ont pas été suffisamment approfondies:

- 1) Pratiques de la correction phonétique.
- 2) Analyse de méthodes françaises, suivie de débat avec des enseignants qui les ont déjà utilisées.
- 3) Commentaires plus détaillés sur des techniques d'enseignement basées sur l'approche communicative.
- 4) Elaboration et analyse d'exercices concrets, suivies de débat entre participants.
- 5) Pratiques d'utilisation de documents authentiques vidéo.

Pour des travaux pratiques à organiser dans des séminaires à venir, des sujets ont été proposés par les participants, tels que:

- 1) Elaborer un programme sur un an.
- 2) Elaborer des plans de cours qui aboutiraient à des évaluations du type DELF/DALF.
- 3) Au lieu de choisir plusieurs actes de parole, en prendre un seul pour proposer différentes activités possibles.

Les participants en sont arrivés à conclure qu'ils ont désormais acquis une vue critique sur leurs propres pratiques pédagogiques qu'ils évaluent objectivement. Ils se sont également approprié un langage commun pour décrire leur situation d'enseignement, ce qui leur permet de dépister les problèmes. Un des facteurs positifs est la création d'un réseau de solidarité entre collègues jusque-là inconnus. Cela les motive pour entreprendre des projets de suivi et de recherche dans ces différents domaines.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bertocchini, P. et Costanzo, E. *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langues*. Hachette, 1989.
- Boyer, H., Butzbach, M., Pendants, M. *Nouvelle introduction à la didactique du F.L.E.* CLE International, 1990.
- Bérard, E. *L'approche communicative: théorie et pratique* CLE International, 1991.
- Moussarie, J. "Compte rendu du Séminaire en Didactique du français langue étrangère". intervention au Congrès de l'Association Japonaise de Professeurs du Français, juin 1990.
- Tanaka, S. "La formation et le recyclage des enseignants de FLE au Japon: problèmes, approches méthodologiques et propositions", *Bulletin du Département de Langues et Etudes Etrangères, Université Sophia*, No. 26, pp 67-84. 1992.
- Maiffredy, J. "Didactique générale des langues et transferts de pédagogie", *Enseignement du français au Japon* (Revue de l'AJPF), No.19, pp.1-6.1991.
- Tagliante C, *L'évaluation*, CLE/Nathan, 1991.

**Etudes didactiques du FLE au Japon 第2号**

1993年4月1日発行

発行 Péka, Association des didacticiens japonais

連絡先 〒340 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 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 2

## 1993

### TABLE DES MATIÈRES

---

Rapport d'activités(1992) .....	Sachiko TANAKA	1
Interventions		
Simulation globale en première année à l'université .....	Takako INOUE	5
Cipango: le courant est-il passé dans le minitel? .....	Tsutomu NAKAGAWA	15
Méthode de 2e langue étrangère pour les lycéens japonais .....		19
	Tamako KASHIOKA / Syoko SUZUKI / Yumi TANI Kimiko NAKAMURA / Naoko KAWAKATSU	
Que peut-on faire d'un cours de lecture de niveau moyen? .....	Haruto SHIRAI	31
Discours de l'enseignant et de l'apprenant .....	Sanae IGUCHI	39
Enseigner aux adolescents .....	Kazuo MASUMO	47
Rapports de stages pédagogiques - été 91 -		
Montpellier (Université de Montpellier III) .....	Ryoji TSUCHIYA	57
Besançon (CLAB) .....	Mieko MIZUNO	61
Vichy (CAVILAM) .....	Takashi YOSHIMOTO	66
Rapports de stages pédagogiques - été 92 -		
Tours (Institut de Touraine) .....	Hisakazu KOJIMA	70
Paris (Université de Paris III) .....	Kyoko TAKEUCHI	74
Rapport du 3e cycle de séminaires de didactique du FLE .....		78
	Sachiko TANAKA / Satoru KOISHI Agnès DISSON / Jean MAIFFRÉDY	

---