

Etudes didactiques du FLE au Japon

2011

第 20 号

活動報告 (2010 年)	西川 葉澄	1
Péka 例会発表要旨		
学習目標〈意識化〉の困難について	姫田麻利子	5
日本の外国語教育の現状とこれから—新学習指導要領を踏まえて—	馬場 淳子	12
積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度	井上 美穂	20
語彙の学習	鵜澤 恵子	28
教室内に他者を発見する —外国語の教授法を作品講読の授業に生かす試み—	間瀬 幸江	36
教員の先入観	飯田 良子	46
20 周年記念論文		
「教師としてあること」にはどのようなことを含むのか — Péka の生まれた頃にわたしたちの考えていたこと—	田中 幸子	52
Péka という場所	高瀬 智子	62
Péka の軌跡：EDFJ とニューズレター	茂木 良治	68
既刊総目録		72
投稿規定		85

活動報告（2010年）

西川葉澄

ペカ Péka というのは「ペダゴジー（pédagogie, 教育学あるいは教育法）をかんがえる会」という、フランス語と日本語の頭文字を組み合わせた名称であり、フランス語教育の進歩と発展のために知恵を絞りあってみようという趣旨のもとに集まる教員や学生たちの研究会です。その名称が象徴するように、外国語としてのフランス語教育について誰もが気負わずに自由に話し合える場としてスタートし、これまでさまざまなテーマを通して、参加者主導の研究会として活動してきましたが、発足から早くも20年の歳月が過ぎました。

2010年度のPékaは、年間テーマを「学習習慣を知る。変える。」として、時代の移り変わりとともに変化していく学習習慣に注目し、その変化に対応するために、当たり前のこととして見過ごされがちな点に焦点を当て、意見を交換し、考察を深める場を持ちました。4月の例会では高校までの英語教育と大学での語学教育の間のギャップ、6月は積極的にコミュニケーションを取ろうとしない学生の態度について、9月は語彙学習における問題、10月は文学の授業に語学の授業でのアクティビテやグループワークの概念を導入した興味深い試み、12月は教員の先入観について、それぞれ考察し話し合いました。

ペカはフランス語教育に関心を持つすべての人に開かれています。ペカの情報に関しては、こちらのサイトにアクセスしてみてください (<http://peka.cool.ne.jp>)。

Pékaは多くの方々のご厚意により運営されています。最後になりましたが、Pékaの活動に注目して下さっているすべての方々に厚く御礼申し上げます。

（上智大学他）

Rapport d'activités (Année 2010)

Hasumi NISHIKAWA

Péka (Pédagogie wo kangaeru-kai) est le nom résultant de la combinaison des premières syllabes du français et du japonais. Péka est constitué d'enseignants et d'étudiants rassemblés pour l'étude de la didactique du FLE (français langue étrangère). Depuis déjà vingt ans que Péka existe et offre, en conformité avec son nom, un espace libre de discussion ouverte à tout le monde sur diverses problématiques du FLE.

Le sujet de cette année : « connaître les habitudes d'apprentissage et les changer ». A l'instar de la société, les habitudes d'apprentissage évoluent et beaucoup d'enseignants éprouvent des difficultés à s'y adapter. Les réunions nous ont permis d'échanger des expériences et des idées pour approfondir notre compréhension des nouvelles tendances chez des étudiants. La réunion d'avril a été consacrée au décalage entre, d'une part, l'apprentissage de l'anglais jusqu'à l'éducation secondaire et, d'autre part, l'apprentissage des langues étrangères au niveau universitaire ; en juin a été mise en avant l'attitude des étudiants qui ne préfèrent pas prendre l'initiative de la communication. En septembre, nous avons analysé les difficultés dans l'apprentissage du vocabulaire. En octobre a été proposé un projet de classe qui introduit dans le cours de littérature française des notions du FLE comme des activités et du travail en groupe. En décembre, nous avons discuté sur le parti pris des enseignants.

Péka est ouvert à toutes les personnes qui s'intéressent à la pédagogie. Veuillez consulter notre site <http://peka.cool.ne.jp> pour toute information.

Péka fonctionne grâce à la bonne volonté de nombreuses personnes. Pour finir ce court rapport, nous voudrions remercier sincèrement tous ceux qui prêtent attention à nos activités.

(Université Sophia)

	月日	テーマ	発表者
120	10.02.20.	学習目標の〈意識化〉がむずかしい場合について	姫田麻利子
121	10.04.10.	高等学校における英語教育	馬場淳子
122	10.06.19.	積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度	井上美穂
123	10.09.18.	語彙の学習	鶴澤恵子
124	10.10.23.	戯曲を読まなくなった学生に戯曲分析研究に主体的に関わらせるための方法論	間瀬幸江
125	10.12.18.	教員の先入観	飯田良子

	Dates	Sujets abordés	Animateurs
120	20/02/10	Difficulté d'une « prise de conscience » de l'objectif d'apprentissage	Mariko HIMETA
121	10/04/10	L'enseignement de l'anglais dans le secondaire	Junko BABA
122	19/06/10	Être motivé pour communiquer	Miho INOUE
123	18/09/10	Comment apprendre le vocabulaire ?	Keiko UZAWA
124	23/10/10	Méthodologie pour donner envie aux étudiants de lire des textes théâtraux	Yukie MASE
125	18/12/10	Les idées préalables des enseignants	Ryoko IIDA

学習目標〈意識化〉の困難について

姫 田 麻利子

Prise de conscience de l'objectif de l'apprentissage : les difficultés rencontrées

A la suite des discussions qui se sont tenues au cours de l'année 2009, autour d'une « prise de conscience » de l'apprenant menant à la description de son plan d'apprentissage, nous nous sommes livrés à une expérimentation, lors de la réunion du Péka qui a eu lieu en février 2010 : il s'agissait d'essayer d'éprouver par nous-mêmes les difficultés de la réflexion et de la prise de conscience à propos de l'objectif de l'apprentissage auxquelles les apprenants peuvent se heurter. Selon nous, la première d'entre elles réside dans la collecte de bribes du ressenti quotidien (expériences, sentiments, pensées, ...) ; vient ensuite la difficulté de déceler le lien entre ces bribes grâce à une réflexion approfondie, et enfin celle d'exprimer ce résultat auprès de l'enseignant ou de l'accompagnateur de l'apprentissage, pour partager avec lui son plan personnel. Après identification de ces trois points par l'expérimentation, nous avons élaboré une fiche susceptible d'amener plus facilement les apprenants à la prise de conscience de l'objectif de l'apprentissage, fiche que nous recommandons de diffuser dans les classes de débutants à la rentrée.

はじめに

Péka では 2009 年度テーマ〈学習の意識化〉に関連し、実践報告にもとづくワークシート研究を重ねてきた (Cf. 茂木 ; 西川)。年度末 2010 年 2 月の例会では、まず参加者に〈意識化〉の困難を体感してもらい実験を行い、その結果を活用しながら、とくに学習目標の〈意識化〉をうながすワークシートの様式を検討した。

1. 〈意識化〉の各段階における困難

勉強の動機や、できるようになりたいこと、できるようになったこと、勉強

の過程で起きた問題点とその解決法等について、教師がアンケートを行うのは、情報収集のためばかりでなく、対象学生が自律的学習の地図を描くのを助ける意味がある。言語学習ストラテジーの研究分野では、80年代初めから学習日記が提案されていたが、『ヨーロッパ言語ポートフォリオ』以降、学習者のふり返りの場であると同時に能力発展の道標となり能力証明ともなる道具の開発は、いよいよ盛んに見える (Cf. 姫田)。

そこで学習者は、1) 当該の勉強をめぐって自分の中にある期待、感情、体験の小片を拾い集め、2) それらが一貫した意味を持つように有機的に再構成し、3) それを他者に伝わるように言語表現化する。しかし、この段階的作業は、場さえ用意されれば自動的になされるという種類のものではないだろう。たとえば Himeta によれば、フランスで語学研修を行う大学生を対象に、出身文化と目標文化の主観的定義を内省し報告してもらったジャーナル実験を実施したところ、1) ~ 3) の各段階で困難が観察された。このジャーナルは、内的小片を集めておくための「つづけ書き」ページ、小片を有機的に組織するための内省を促す「読みかえし」ページ、内省結果を端的に伝えるための自己評価表の三部構成だったが、まず「つづけ書き」を継続できないケースがあったし、「読みかえし」で自分の視点の特徴を内省するのはとくに難しかった。また「読みかえし」ページの記述と、自己評価表記述に矛盾があるケースが多くあった。

2. 〈意識化〉の難しさを体験する

〈意識化〉は、実は心地よい作業ではないし難しい取り組みにちがいない。だから、新学期にフランス語履修の動機や、できるようになりたいことを書いてもらい、それによって学生各自が学習目標を〈意識化〉し、同時に教師とクラスメンバー間で目標意識を共有する、というのはほとんど幻想かもしれない。

さて、例会のはじめに、〈意識化〉の難しさを実感するために、例会参加の目標をふり返る次のようなアンケートを、配布し回答してもらった。(実際の用紙上は、回答用の空白適宜あり。)

1. 今日、ここに来るのは

楽しかった。

→ 友達に会えるから。 興味あるテーマだから。 終了後飲めるから。

その他：

義務感があった。

→ 司会が友達だから。 参加者と何か約束があった。

何か自分に割り当てられた役割があった。 その他：

いやだった。

→ 見たいテレビがあった。 テーマに興味なかった。 眠りたかった。

その他：

2. 今日、ここで何をしたいですか？

知識を得たい。(→どんな?)

現場の悩みをわかってもらいたい、共有したい。(→どんな?)

自分の経験を話したい。(→どんな?)

今後の仕事に役立つヒントがほしい。(→どんな?)

業界内のアイデンティティを確認したい。(→どんな?)

友達とおしゃべりしたい。(→どんな?)

その他

3. 今日、したくないことは？

親しくない人と話す (→補足があれば)

人の話をじっと聞く (→補足があれば)

グループでアイデアを出し合う (→補足があれば)

個人的に意見を求められる (→補足があれば)

自分のことを振り返って考える (→補足があれば)

何か書く (→補足があれば)

その他

10分程度で記入後、ペアになって回答用紙を交換し、相手の回答について詳

しく尋ねる時間を取った。自省をうながすためである。自分の中にある断片群に一連の意味を持たせる時、もう1人の自分から視線を向けるか、あるいは本当に他者の視線を活用することもできる。学習ストラテジーや異文化間能力モニターの方法論において、ジャーナル上の教師のコメント、またはクラスメンバー間のインタビューにより自省が深まることが報告されている (Cf. 西川；姫田)。

このペアワークの後、こんどは「今日、あなたが Péka に来た目的は？」に対する答えを文章で書いてもらい、そこまでの例会参加目的〈意識化〉作業の感想を話し合った。次のような意見があがった：

○アンケート記入に関して：

必ずしも統合的でない断片的感情を集めることは、進んで取り組みたい作業ではない。自分の考えを掘り下げたり、自分と対話するのは面倒だし、難しい。

○アンケート回答について、ペアで質問しあう効果：

選んだ回答や質問されて答えた時に同意してもらえるとうれしい。確かに誰かが助けてくれると〈意識化〉しやすい。選んだ回答が互いに似ている相手だったので、特に〈意識化〉が進んだ。選んだ回答に否定的に反応されると、思考が深まらない。

3. 学習目標〈意識化〉アンケートの作成

新学期のアンケートを、対象学生に関する情報収集ばかりでなく、学生自身による学習目標〈意識化〉に役立てたいなら、以上のような〈意識化〉の困難を十分配慮し、アンケートを作成すべきだろう。

〈意識化〉困難を体験したばかりの例会参加者と、アンケート形式の工夫について意見交換したところによれば、内的断片の収集は難しいので、自由記述式より選択肢の方がいい、また些細な気持ちの断片にも対応するように思いつく限りの選択肢を提示する方がいいという意見が寄せられた。また、1年間のフランス語学習であっても、なにがしかの「使用者」となることを目標として提案するのがふつうだろうが、あえて「使用者」を指さない場合を想定した選択肢 (例えば、「フランス語という言語があることを知る」や「フランス語

がどうか見分けられるようになる』) を設けてもいいだろう。

新学期に提案するアンケートの選択肢の例は、以下である。

1) フランス語を履修しようと思ったのは...

- 将来フランスに旅行することがあるかもしれないから。
- フランスにある世界遺産を見に行くつもりだから。
- ワインに興味があるから。
- フランス料理に興味があるから。
- フランス菓子に興味があるから。
- フランスの老舗ブランドが好きだから。
- フランス語の映画が好きだから。
- フランスサッカーに興味があるから。
- フランス柔道に興味があるから。
- あこがれの職種で、たぶん必要とされる言語だから。
- オリンピック中継等で聞いた音がきれいだと思ったから。
- 町で見かけるフランス語の意味がわかるとカッコいいから。
- カラオケで、フレンチポップスカバー曲をフランス語で歌って驚かせた
いから。
- あこがれの人がフランス人で、知り合うきっかけにしたいから。
- 他の外国語に比べて簡単そうだったから。
- 他の外国語に比べて、できるとカッコいいイメージがあったから。
- アルファベットを使う言語だから。
- 使われている国が多そうだから。
- 国際機関の公用語だから。
- 時間割の都合がよかったから。
- その他 ()

2) フランス語を勉強して1年後には...

- フランス語かどうか、見分けられるようになりたい。

- 町でたまに見かけるフランス語の意味がわかるようになりたい。
- カラオケで歌えるようになりたい。
- クラスの友だちとたまにフランス語を使い合うようになりたい。
- フランス語の子供用絵本が読めるようになりたい。
- フランス語映画を見て、ところどころ言葉の意味がわかるようになりたい。
- フランス語を使って、ホテルのチェックインができるようになりたい。
- フランス語を使って、買い物できるようになりたい。
- フランス語を使って、レストランで注文できるようになりたい。
- フランス語を使って、オペラやバレエの予約をしたい。
- フランス語しかわからない相手とでも 15 分程度会話につながるようになりたい。
- フランス人と恋をしたい。
- 仏検に挑戦したい。
- 単位がほしい。
- その他 ()

新しいクラスでは、似た回答の学生同士で上記のようなペアワークをすれば、目標意識を深めるだけでなく、クラスづくりにも有効と思われる。

おわりに

こうして教師が教育環境として経験的に適当と考える選択肢を提案することで、フランス語学習への肯定的気持ちを有機的に組織させる、あるいは自分の中に見つからなかった目標の獲得につながるのは、幸福なケースかもしれない。対象学生の年齢や文化環境が理由で、教師が適当な選択肢を提案できないクラスに出会うこともある。その場合、毎回少しずつ違うタイプの学習内容を提案しつつ興味の対象を探る、あるいは興味を創り出していく。しかし、興味を引きそうなものを思いつきで並べるだけで、学生たちがそこで言語的あるいは文化的学習の発展を感じられなければ、彼らは結局学習地図を描けないままでい

るだろう。目標の〈意識化〉は、自律的学習の地図を描くのを助けるために行うわけで、目標の〈意識化〉自体を目的化しないように気をつけたい。自律的学習の地図をうながすには、学習が進んでいることの〈意識化〉を優先させた方がいいケースもあると思われる。

(大東文化大学)

参考

西川葉澄「学習の意識化の方法を探る試み」*Etudes didactiques du FLE au Japon (EDFJ)* (Péka, Association des didacticiens japonais) No.19, 2010, pp.22-31.

茂木良治「学習者のことを知るための〈アンケート〉」*EDFJ* 19, *op.cit.*, pp.14-21.

Himeta, Mariko « Elaboration d'un outil menant à la prise de conscience interculturelle 2 », *EDFJ* 19, *op.cit.*, pp.51-72.

姫田麻利子「フランス語教育における〈文化〉の転回、停滞、課題」『語学教育研究論叢』(大東文化大学語学教育研究所)第25号, 2008, pp. 193-218.

日本の外国語教育の現状とこれから ——新学習指導要領を踏まえて——

馬 場 淳 子

L'enseignement des langues étrangères au Japon : situation actuelle et perspectives à travers les nouveaux programmes du ministère de l'éducation japonais

L'enseignement des langues étrangères dans le secondaire au Japon est actuellement à un tournant de son histoire. C'est en effet à partir de la rentrée d'avril 2011 qu'entreront en vigueur les instructions officielles de 2008 introduisant dans toutes les écoles primaires, en 5^e et 6^e années, une nouvelle matière : « les activités en langue étrangère »¹. En ce qui concerne les lycées, l'enseignement des différentes compétences de l'anglais seront à partir de 2012 réunies en une seule matière aux contenus réformés : la « communication élémentaire », dont le ministère de l'éducation recommande par ailleurs fortement d'assurer l'enseignement exclusivement en langue cible. Ces changements donnent à réfléchir sur l'enseignement des langues étrangères au Japon. Comment devrait-on enseigner les langues étrangères ? Quelles compétences viser ? Ces réflexions méritent d'être partagées entre tous les acteurs de cet enseignement, et la clé d'une meilleure diffusion de l'enseignement du français est certainement la collaboration avec d'autres langues étrangères.

はじめに

現在、日本の外国語教育は過渡期にあると言える。これまで中学校から学習を始めていた「外国語」は、2011年から正式に「外国語活動」として小学校に導入される⁽¹⁾。しかし、マスメディアでは「小学校から英語が必修化される」

1 « gaikokugokatsudo 外国語活動 », il s'agit en réalité de cours d'anglais, mais le mot « anglais » a été exclu de la terminologie.

と報道されることが多く、日本で外国語イコール英語という認識であることがうかがわれる。また、中等教育では 2012 年から新学習指導要領が実施され、新語数が増加、特に高等学校では科目名とその内容も変わる。これらの変更を機に、日本の外国語教育が近隣アジア諸国と比べるとどのような特徴を持っているのか、またこれからどのように変わっていきこうとしているのかについて考えてみたい。主に英語を例に取りながら、高校生がどのようにして英語を学んでいるのかについてまとめることで、高校卒業後に外国語としてフランス語を学ぶ学習者が遭遇する問題の解決につながれば幸いである。

1. 日本の外国語教育

簡単な○×クイズ形式の 10 問に答えてもらうという方法で、例会参加者に 2010 年現在、日本で行われている外国語教育について、特に中等教育における現状に焦点を絞り振り返ってもらった。以下はその際にクイズを用いて提示した他のアジア諸国との比較を通した中等教育の外国語教育、データとそれに関わる政策をまとめたものである。

1.1 他のアジア諸国と比べて——初等教育からの導入

英語の社会的背景が類似しているため、特に英語教育に関して日本は大韓民国（以下、韓国）と比較されることが多い。「外国語活動」を謳いながら小学校に英語を導入しようという動きも韓国を意識していると言えるだろう。韓国では小学校 3 年生から英語を必修化することが国家プロジェクトとして進められ、10 年以上の歴史がある。さらに小学校 1 年生からの英語導入を目指し、2006 年から 2008 年にかけて試験的に 1・2 年生への英語授業が行われたという。また、中華人民共和国、台湾でも、住んでいる地域や都市によって違いはあるものの、小学校 3 年生から英語授業が行われている。特別活動として導入した後に必修科目とするという韓国が取った一連の手続きを日本でも踏襲していることから、今後日本でも初等教育低学年から導入される日が来るかもしれないが、現時点では他のアジア諸国と比べると日本での外国語教育導入の時期は遅いと言える。さらに韓国では、初等教育で英語を学ぶだけでなく、中等教育では第二外国語が必修科目となっており、ドイツ語、フランス語、スペイ

ン語、中国語、日本語、アラビア語から選択することができる⁽²⁾。

1.2 日本の中等教育における外国語教育

現行の学習指導要領⁽³⁾では、外国語として「英語を履修させることを原則とする」とし、日本では外国語イコール英語のイメージがますます固定化している。しかし、実際には中等教育で英語以外の外国語履修者は増加傾向にあり、大学入試センター試験の科目としても実施されている。文部科学省のHPによると、平成21年6月1日付け中等教育における英語以外の外国語の開設校・履修者数の状況は以下の通りである。

表1 中等教育での英語以外の外国語学習者数⁽⁴⁾

表1 中等教育での英語以外の外国語学習者数¹

中学校							
順位	外国語	公立		私立		計	
		開設学校数	履修者数	開設学校数	履修者数	開設学校数	履修者数
1	フランス語	—	—	16	1,938	16	1,938
2	中国語	10	159	9	331	19	490
3	朝鮮・韓国語	5	134	9	318	14	452
4	スペイン語	—	—	6	184	6	184
5	ドイツ語	—	—	2	12	2	12
高等学校							
順位	外国語	公立		私立		計	
		開設学校数	履修者数	開設学校数	履修者数	開設学校数	履修者数
1	中国語	639	11,894	192	7,857	831	19,751
2	フランス語	207	4,294	166	4,660	373	8,954
3	朝鮮・韓国語	340	5,933	80	2,515	420	8,448
4	スペイン語	109	1,923	34	840	143	2,763
5	ドイツ語	85	1,254	58	1,306	143	2,560

大学入試センター試験では外国語の科目として、英語以外にもドイツ語、フランス語、中国語、韓国語で試験が実施されている。表1の高等学校における履修者数を見ると、スペイン語の公立と私立を合わせた履修者数はドイツを超えているが、スペイン語が大学入試センター試験の受験科目となっていないことには整合性が感じられない。また、センター試験は指導要領に即して出題されることになっているが、指導要領には英語以外の外国語については英語に準じるとしか記載されていない。つまり、英語以外の外国語の到達目標や言語材

料は不明瞭で、さらに検定教科書が存在しないという問題もある。

一方英語は、2003年の「英語が使える日本人」育成のための戦略構想により、中学校卒業段階で英検3級程度、高等学校卒業で英検準2級から2級程度と具体的に英検を指標にしたレベルが提示されている。これ以後、英語力を数値化し、英検、TOEICやTOEFLといった検定試験で能力を測る傾向に拍車がかかったように思われる。この能力の数値化により、例えば英語教員には英検準1級、TOEFL550点、TOEIC730点程度の能力が求められている。また、教員採用試験でこれらを超える能力があると認められる者に対して一部試験を免除したり、特別な選考を行っている都道府県もある。同様の措置は大学入試にも見られる。推薦試験の基準に英検やTOEICを定めている大学も多いことから、保護者の各種語学検定試験に対する関心や期待も高く、進学校では大学入試センター試験で高得点を取らせることが学習の目的にすり替わってしまう危険性もあるのが現状である。

2. 高等学校での英語教育

2.1 高等学校での英語教育の現状

高等学校での英語は、課程によって外国語（主に普通科）、専門（英語科、外国語科など）となり科目が異なる。普通科で外国語科目として、英語科や外国語科で英語専門科目として教授される科目は以下の通りである。

・外国語科目

オーラルコミュニケーションⅠ、オーラルコミュニケーションⅡ、英語Ⅰ、英語Ⅱ、リーディング、ライティング

・英語専門科目

総合英語、英語理解、英語表現、異文化理解、生活英語、時事英語、コンピュータ、LL演習

例会では、どのような英語教科書が教材として使用されているのかをみるために、普通科の科目として指導されている「オーラルコミュニケーションⅠ」、「英語Ⅰ」、「英語Ⅱ」、「リーディング」、「ライティング」の5つの科目の教科

書を選び、各教科書の一部をコピーしたもの⁽⁵⁾を配布した。次に参加者をグループ分けし、それぞれどの教科書がどの科目に該当するものか当ててもらった。参加者からは文法事項の解説ばかりでコミュニケーション力を育てるようには思えない（英語Ⅰ・英語Ⅱ・リーディングについて）という意見や、せっかく英語で会話をしようという教材なのに日本語が多すぎる（オーラルコミュニケーションⅠ）といった声もあがった。

オーラルコミュニケーションの科目は外国語指導助手（ALT）とのチームティーチングで行われることが多く、英語Ⅰ・英語Ⅱ・リーディングなどの科目では担当する教員により指導法が異なり、訳読法が用いられることもある。また、辞書に対する考え方や指導法は特に統一されていない。

2.2 新学習指導要領

2012年より新しい学習指導要領が実施される。英語に関する主な変更点は、ゆとり教育からの脱却を目指す新出語彙の増加、これまでの「オーラルコミュニケーション」、「ライティング」や「リーディング」のように技能ごとに分けていた科目の統合化、目標言語を媒介にした指導方法である。（図1、2参照）

図1

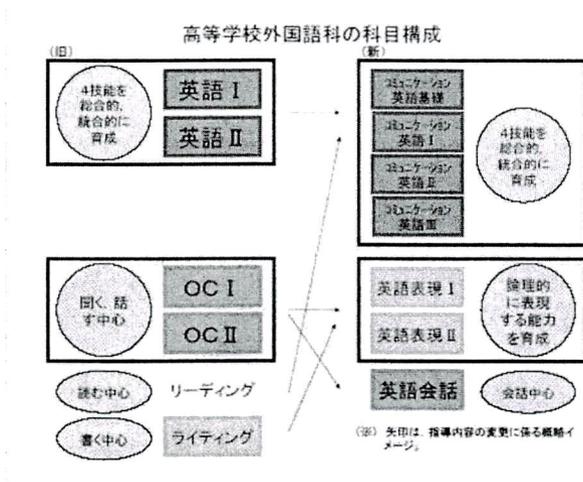
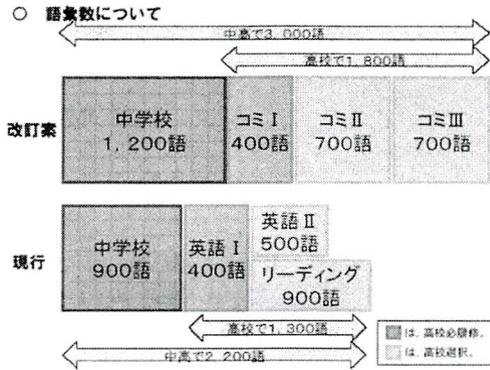


図 2



新学習指導要領が提唱する、英語を媒介としながら四技能を総合的に伸ばすような授業が展開できれば、発信型の生徒を育てることができる改訂と受け止めることができる。しかし一方で、「英語会話」という科目があることで現状のまま、つまり技能ごとに分けた授業形態になってしまうのではという懸念もある。

おわりに

中学校では単に「英語」という科目であったものが高等学校では技能ごとに分かれた科目を複数の教員で指導するのが一般的である。しかし、筆者が高等学校で外国語教諭として勤務していた頃、友人でもあり同僚でもあったアメリカ出身の ALT に言われ、はっとしたことがある。「なぜ英語の授業で日本語を使うのか？なぜわざわざ細かく科目を分けるのか？僕が日本語を大学で学んだのは『日本語』で『日本語文法』や『日本語会話』のように分かれていなかった。」高等学校に限らず、大学や語学学校でも文法、講読や会話などフランス語を技能ごとに分けて科目が設置されていることが多い。新学習指導要領により文部科学省が示した科目の統合と英語による授業、すなわち外国語を教授する際の技能の細分化の是非と目標言語で行うことの意義についてディスカッションを深めたかったが、例会では時間切れとなってしまった。

2011年の「外国語活動」の導入、2012年に新学習指導要領への移行を控え、これからも英語教育に関わる様々な問題点が浮き彫りになってくるだろう。フランス語を普及させるためにも同じ外国語教育が抱えるであろう問題として横の連携を図り、今後も問題意識を共有していければと考える。

(福島県立福島南高等学校)

注

(1) 2011年から小学校高学年(5・6年生)に「外国語活動」が正式に導入される。現在はその移行期間となっており、実際に多くの小学校で導入されている。科目名が「英語」でなく「外国語活動」となっていることから、基本的にはクラス担任(英語の免許を持っていなくても)が指導にあたり、「総合的な学習の時間」のように評価は文言により行われる。教材として文部科学省から「英語ノート」が配られ、英語以外の外国語を意識するページはあるものの、英語の授業が行われているのが現状である。

(2) しかし、大学入試の試験科目の変更等により、韓国での第二外国語教育は下火になりつつあると言う。

辻野裕紀(2010)『韓国における日本語教育の現状と課題』外国語教育学会第14回研究大会発表資料参照

(3) 1998(平成10)年 中学校学習指導要領(告示)2002(平成14)年施行
1999(平成11)年 高等学校学習指導要領(告示)2003(平成15)年施行

(4) 文部科学省初等中等教育局国際教育課 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/01/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1289270_1_1.pdf 参照

(5) 例会で提示した教科書は、いわゆる進学校でも使用されているものであったが、高校のレベルに応じて教科書も様々な種類がある。担当する教員や科目だけでなくどのような生徒を対象とするのかによっても指導法が変わるため、高等学校での英語教育を一般化することは難しいことを付け加えておく。

参考文献・資料

辻野裕紀(2010)『韓国における日本語教育の現状と課題』外国語教育学会第14回研究大会発表資料

文部省(1999)『中学校学習指導要領解説』東京書籍

文部省(1999)『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』教育出版

山崎吉郎（2001）「中等教育における英語以外の外国語教育についての調査分析」『フランス語教育』29（pp.66-76）

文部科学省 HP より

- ・ 韓国における小学校英語教育の現状と課題

www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/05120501/s004_1.pdf

- ・ 中等教育での英語以外の外国語の開設学習者

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/01/_jcsFiles/afieldfile/2010/01/29/1289270P29

- ・ 新学習指導要領の科目編成とそのねらい

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/081223/014.pdf PP17-18

積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度

井上 美穂

Motivation de communiquer

Nombreux sont les enseignants qui se plaignent des étudiants ne voulant pas communiquer entre eux ou avec le professeur. Cette attitude chez les étudiants s'étant formée dès leur enfance, il est difficile de la changer complètement en une seule année de cours de langue. Pourtant, pendant les cours quotidiens, nous pouvons faire des tentatives afin de faire sentir à nos étudiants le plaisir de communiquer. Dans le futur, ces efforts accumulés pourraient aboutir à la naissance de l'envie de communiquer chez eux. Dans cet article, nous allons présenter quatre tentatives qui ont été réalisées ces dernières années.

1. コミュニケーションを図ろうとする態度と語学の授業

積極的にコミュニケーションを図ろうとしない学生が多いという悩みが、語学教員の間でよく聞かれる。これは、小学校から今までの学習環境・家庭環境によって培われた習慣だと思われるが、語学学習にとっては不適切な習慣である。1年または半年の授業で完全にこの習慣を変えることは難しいが、語学教員としてできる範囲で何かをしたいと考え、今までいくつかの試みを行ってきた。以下にそのうちの4例を紹介する。

第1例は、授業で扱っている話題に関して、学生が相手に伝えるべき内容を持っていないと考えられる場合である。何の考えも持っていない状態でコミュニケーションを行うことは難しい。そこで、伝えるべき内容を持てるように、教員が部分的な知識を提供し、それに自分の考えをプラスするようにしたらよいのではないかという観点からの取り組みである。実践例は第2章で示す。

第2例は、コミュニケーションの媒介手段についてである。特に累積学習時間が短い第二外国語フランス語の場合がそうであると思われるが、口頭表現

で即時に難易度の高い質問に応答するようなコミュニケーションには限界がある。そこで、ネット上での筆記によるコミュニケーションを授業にとり入れた。第3章で実践例を紹介する。

第3例は、正解を知らないと学生が答えないという現象についてである。フランスの学校では、正解を知らなくても発言をする生徒が見受けられる。日本の学生にこのような態度を突然要求するのは難しいので、正解を知らなくても答えが返せるような質問を授業に導入した。この例は第4章で扱う。

最後の第4例は、学生と教員とのコミュニケーションが少ないという点についてである。例えば授業で学習したフランス語圏での出来事について学生の意見を求めても、「面白かったです。」という程度の返事しか返ってこない。しかし、学生はもっと深い感想を持っているはずである。そこで、最近の若者はメールが好きだという点を利用して、メールに類似したコミュニケーションが学生と教員の間で図れないだろうかという取り組みを第5章で紹介する。

2. 実践例1：伝えるべき内容のヒントになるような情報を渡す

これは授業ではなく、フランス語検定口頭試験の個人指導を行った際の実践例である。専門科目としてフランス語を学ぶ学生1名に対し、複数回の指導を行った。最初のうちは、学生が話す内容を持っているだろうと思われる話題、例えば「春休みの予定・夏休みに行ったこと・人前でのお化粧」などについて口頭試験の練習をしていた。しかし途中から時事の話題も必要であると感じ、新聞記事のコピーを学生に渡し、それをまず読ませてからインタビューを行うというアイデアを思いついた。こちらの方法で扱ったテーマは、「休暇の分散化・地方空港の数・外国人看護師の就労期限撤廃・受動喫煙防止条例・口蹄疫種牛処分」である。以下に「人前でのお化粧」「地方空港の数」に関する録音記録を紹介する。学生の発言をそのまま書き起こしたもので、フランス語の訂正は行っていない。

録音：「人前でのお化粧」（学生の口頭発表は1分57秒）2010年3月4日

課題が渡されてから5分程度の準備時間があり、学生はメモ程度の筆記で準備を行い、そのメモを見ながら口頭発表を行った。

課題： Il y a des femmes qui se maquillent dans le train. Qu'est-ce que vous en pensez ?
 学生の口頭発表： Ça l'air mal poli, je pense. Et donc, je ne suis pas d'accord. 躊躇
 C'est vrai que le matin, on n'a pas du temps. Et préparer quelque chose, par exemple,
 se maquiller et se lever 意味不明の表現, etc, etc, et donc, on n'a pas de temps. Mais
 c'est mal poli et pourquoi..., c'est parce que ça dérange les autres personnes dans le
 train. Si des femmes qui maquillent dans le train comme ça, 躊躇 ça évite 躊躇
 quelque chose. 躊躇 Ça évite le maquillage, donc ça dérange les autres personnes.
 Deuxièmement, c'est vrai..., c'est aussi..., c'est vaine. C'est vaine pour les femmes
 parce que ça nous donne mal impression. Donc je pense ça vaine. C'est tout. この
 後、教員による質疑と応答が行われた。

録音：「地方空港の数」(2分15秒) 2010年3月8日

2つの日本の新聞記事のプリントアウトと課題が渡され、5分程度の準備時
 間でメモによる準備がなされ、そのメモを見ながら口頭発表が行われた。

新聞記事のタイトル：「茨城空港が開港へ＝定期便2路線、需要拡大が課題」
 (2010/03/11-05:41 時事通信), 「全国75空港08年度の利用、需要予測超え8
 空港のみ」(09日21:32日経)

課題： D'après vous, y a-t-il trop d'aéroports au Japon ?

学生： Non, je n'y pense pas. Il y a besoin d'aéroports au Japon. Mais pour les
 personnes, pour les personnes, parce que les personnes ont besoin de publique
 transportation comme le train, l'avion etc. Il y a besoin. Donc je n'y pense pas. Mais
 les employés qui..., qui construit des aéroports doivent compter des sommes. Des
 sommes, oui. Si ils comptent bien, comptent bien des sommes, ce n'est pas bien, ça. Ça
 devient comme ça, comme l'aéroport Ibaraki. L'aéroport Ibaraki, cet..., cet aéroport,
 cet aéroport n'est pas bien. 躊躇と意味不明の表現 Donc je pense les employés
 doivent compte des sommes.

話題	録音時間	書き起こした場合の行数
人前でのお化粧	1分57秒	約8行
地方空港の数	2分15秒	約8行

おそらく「人前でのお化粧」は学生にとって身近な話題で、「地方空港の数」は身近ではない話題であったと思われる。しかし録音時間や書き起こした場合の行数を比較すると、「地方空港の数」に関しても「人前でのお化粧」と同じ程度の分量が確保された。発言の内容に関しても、身近な話題とそうでない話題に関して同じ程度の質であると思われる。以上のように自分がよく知らない分野に関してもフランス語で発言することができるという自信を持たせ、得意でない話題に関しても積極的にコミュニケーションをしようという気持ちの芽生えを与えられたのではないかと考える。

3. 実践例 2：ネット上での筆記によるコミュニケーション

コミュニケーションは口頭でのみ行われるとは限らない。筆記によるコミュニケーションも存在する。特に第二外国語の場合は学習語彙も限られ、あるニュースに関してフランス語で即時に自分の考えを口頭で述べることは難しいと考えられる。そこで、意見を述べるという内容のコミュニケーションを筆記でする試みを行った。

対象となったのは第二外国語フランス語中級「書き言葉のコミュニケーション」という授業である。履修者は前年度に週 2 回の初級の授業を受け、この年度も同じく週 2 回の中級の授業、「書き言葉のコミュニケーション」と「話し言葉のコミュニケーション」を受講していた。授業内容の一環として、フランスのテレビ局 TFI がネット上に配信している記事を読み、それに 1 行程度のコメントを投稿するという学習を 6 回の授業で行った。文章を批判的態度で読んだ学生が、その記事に自分の意見を返しているのが、筆記のコミュニケーションの初期段階が成立していると考えられる。さらに、学生のコメンを読んだ読者からホームページ上でコメントが返ってきたり、「いいね J'aime !」がつけば、より段階の進んだ情報のやりとりとなる期待感が、筆記コミュニケーションに対する学生の意欲を増した可能性もある。残念ながら読者からコメントが返ってきたことは 1 回もなかったが、J'aime ! に関しては、教員がクリックして少なくとも 1 回分の「いいね」がすべての学生のコメントにつくように配慮した。

以下は 2010 年 1 月 12 日に行った「アメリカで高速鉄道の建設決まる」に

関する学生（当日の出席者 15 名のうちの 5 人）のコメントである。学生の意思を尊重する立場からできるだけ訂正は避けたが、明らかな文法の間違ひには字消し線を引き、下線部分のように教員が訂正して TFI のサイトに投稿した。訂正は翌週に全履修者がお互いのものを読める状態で配布し、教員が日本語で解説を加えた場合もあることを考え合わせると、作文の練習としても機能したはずである。

EMIKA : ~~Le~~ TGV est plus ~~bel~~ beau que ~~le~~ Shinkansen. 男性単数形は beau。名詞の前には冠詞が必要。

KOOSUKE : Le train ~~de~~ du Japon est moins convenable pour les Etats-Unis que le TGV. 国名の前にも定冠詞が必要。

MASAKAZU : ~~La~~ ~~aeroplane~~ ~~L'~~avion ~~de~~ du Japon est plus ~~pleasnet~~ agréable que ~~laquel~~ celui de l'Europe. 飛行機は avion。「ヨーロッパのそれ」という時は、代名詞 lequel ではなく celui を用いて、celui de l'Europe.

MIYAKO : Je pense que ~~Le~~ le train est plus pratique que la voiture.

HARUKA : C'est ~~commodité~~ plus commode ~~de~~ voyager par le train que de voyager par la voiture parce que je ne ~~peux~~ sais pas le conduire. commodité は名詞です。形容詞 commode に変えました。「私は運転ができない」という時の「できない（能力がない）」には savoir を使います。腕をけがしていて運転ができない場合は、peux (pouvoir) です。

4. 実践例 3 : 正解でないと答えないと態度への対処

学生は、正解がわからない場合は答えることを躊躇する。しかしあまりに簡単な正解でもやはり自発的には答えず、指名しないと返答がない。どの程度の難易度の質問をすればよいのか、教師は迷うところである。そこで、正解を知らなくても答えが返せるような質問の出し方について工夫を行った。

以下は、専門科目としてフランス語を学ぶ既習者 1 年生の授業での実践例である。大学指定教科書 Reflets 1 付属の DVD をクラス全体で見ている時に、途中で再生を止め、教員が口頭で質問する。質問の答を各自が CALL の電子テープレコーダーに録音し、それを教員が回収して、翌週コメントを筆記で返

すという練習を 10 回の授業で行った。教員からの指示は次のような内容である。「友だちと、このフランス語の DVD を見ているつもりになってください。もし友だちが DVD の内容について質問し、答がわからなければ、『今のところは難しすぎてわからなかった。でも、もしかすると〇〇なんじゃない。』と答えますね。それと同じことをフランス語で答えて下さい。私が皆さんから聞きたいのは、DVD の内容に関する正解ではありません。その状況で皆さんがどのようにフランス語で対応するかということです。」

14 名のクラスの期末試験で、その得点が中央値だった学生の録音の書き起こしを紹介する。フランス語の訂正は加えていない。

2009.12.03 Episode 18

質問 1 駐車違反の車を警察から受け出してきた Julie の映像を見たあと、教員から質問が出された。Est-ce que vous avez déjà reçu des amendes de police ? Et votre famille ? → 学生の答 Ma mère conduit bien. Donc elle n'a pas été arrêtée par police. Mais mon père, elle a été arrêté par police quand il a conduit vitesse.

質問 2 DVD の中に On ne peut pas faire les courses en semaine quand on travaille. というせりふがあり、これを聞いたあとに質問が出された。Qu'est-ce que vous pensez de l'ouverture des magasins le dimanche ? → 学生の答 Je suis pour le travail dominical parce que je n'ai pas assez de temps seulement en semaine.

質問 3 娘 Julie を叱っても、結局は甘い父親に関して、Qu'est-ce que vous pensez du père de Julie ? → 学生の答 J'aime son père parce qu'il est gentil. Enfin, il est gentil.

上記の 3 つの答は、質問へ直接答えることができている。しかし、もし教員からの質問に答えられない場合は、Je n'ai pas bien compris votre question. や、Dans le DVD, on parle trop vite. C'est difficile pour moi. などの回答でもかまわなかったという状況が、気楽な雰囲気を形成し、よりコミュニケーションを行いやすい環境を作ったのではないかと思う。

5. 実践例 4 : 教員とのコミュニケーション

面と向かってのコミュニケーションには慣れていない学生が多いと思われる場合、メールのやりとりに類似したコミュニケーションであれば活発に行えるかもしれないと思い、毎回の授業テーマに関する意見をエクセルに記入させ、それに教員がコメントをつけて次週に返すというやりとりを、複数のクラスで年間を通して行っている。以下は、第二外国語フランス語中級口頭表現のクラスでの、学生と教員とのエクセル上でのやりとりである。年 3 回のテストの平均点が中央値だった学生につき、学年冒頭の 2 回の授業と、学年末の 2 回の授業を、例としてとりあげた。

2009 年 4 月 15 日

学生から：フランス人は法や政治に対して主体的に活動が出来ることが恐ろしく羨ましい。教員の返事：私も若い時は、あの行動力に印象づけられました。でも、今は歳をとってきたせいかな、過激すぎる行動に思えます。[後略]

2009 年 4 月 22 日

学生から：人質救出に対する考え方の違いを考えると、自国の利益のための防衛に対して日本は慎重すぎるのではないだろうか。教員の返事：ソマリア沖の海賊問題に関しては、私も日本は慎重すぎると思っています。相手が海賊なのですから。[後略]

2009 年 12 月 16 日

学生から：クリスマスシーズンになると、頃合いを狙って商店が賑わうが、いわゆる一つの祭として賑わうことはキリスト教系の団体くらいだろう。フランスではキリスト教が国教となっているため、規模が大きいことが魅力的だ。祭好きな自分としては、一度はこの祭に行ってみたいものだ。教員の返事：景気を良くするためにもなり、しかも人々の気持ちが高くなるのですから、どんどんやったら良いと思います。「踊らされている」という考え方もできますが、私は単純に楽しみたいと思います。それから、フランスは多分国教を定めていないと思います。

2010 年 1 月 6 日

学生から：トンネル内に 18 時間も軟禁状態にあったと考えると恐ろしい。温

度差による駆動系の問題でこのような状況が生まれてしまうとすれば、アメリカへの入札に対しては不利な状況だろう。日本が有利とも言えないが、前例がないだけにフランスは早急に改善策を取らなければならないだろう。教員の返事：このようなネガティブな考え方はいけません、今回のことが、アメリカの入札に関し、もしかすると新幹線にとって有利に働く要因の一つとなるかもしれません。

6. 今後の課題

以上、コミュニケーションを図ろうとする態度を育てる試みを4例紹介した。最後に、Péka 例会の参加者からの意見を参考に、今後の課題を検討する。まず、教員側がサービスを提供しすぎているという点に指摘を受けた。確かに教員が与えすぎると学生は受身になり、積極的態度が育たない可能性がある。したがって「呼び水」となるべき練習を提供し、その後こちらからの提供を減らして様子を見るといった調整が必要だと思われる。もう1点は、メールに類似した教員と学生とのコミュニケーション形態が自然ではないという指摘も受けた。人前で意見を述べずにメール状のものに書き込みだけをするという態度は、確かに問題である。しかし上記で紹介した実践例では、各学生のエクセルに学生の名前が付けてあり、匿名の書き込みとは異なるコミュニケーション形態である。さらに、学生がどのような考えを持っているのかが教員にわかるという大きな利点がある。つまり、学生が答えやすいと思われる質問を教員が発して、話し合いの出発点とすることができるのだ。実際に2010年度の授業のひとつでは、書き込みを元に授業後に複数の学生と教員とで話が盛り上がるのが毎週のように実現された。

今回の実践例ではコミュニケーションを図ろうとする態度そのものを作り上げることはできなかったが、少なくともコミュニケーションが日本語のみならずフランス語でもできるという充実感を学生は味わったはずである。その充実感を、語学の授業に限らず、すべての授業で感じることができるよう各教員が努力すれば、大学の4年間で積極的にコミュニケーションを行おうとする学生を育てることは可能なはずである。

語彙の学習

鵜澤恵子

Comment apprendre le vocabulaire ?

L'enseignant demande souvent aux apprenants de mémoriser le vocabulaire, les expressions ou la conjugaison des verbes traités en cours. Or, ces derniers négligent parfois ce genre de travail personnel, même s'ils font sérieusement leurs devoirs écrits.

Nous constatons, dans la progression de nos apprenants, un grand écart entre ceux qui ont fait des efforts de la mémorisation et ceux qui n'en ont pas fait. Pourquoi certains ne le font-ils pas ? Que faire pour les motiver à mémoriser ? Ces questions nous ont amenés à réfléchir sur nos cours et nos pratiques.

Pendant la réunion, en trois étapes, nous avons fait une expérience : mémoriser le nom de 20 villes chinoises localisées sur la carte. La pratique était amusante, mais il était difficile de mémoriser les noms de ville si on n'était pas sûr de la prononciation. Nous avons aussi compris qu'il fallait un objectif clair afin de ne pas perdre notre motivation.

Entre les trois étapes de l'expérience, nous avons vu le mécanisme de la mémorisation, présenté nos pratiques en classe et étudié des pages de quelques manuels conçues dans ce but. Tout nous a fait comprendre qu'il était nécessaire de reprendre les mots et expressions à apprendre dans plusieurs contextes, à plusieurs occasions.

L'enseignant ne peut faire mémoriser que ce qui est clair dans l'esprit des apprenants. Aussi, ayant demandé aux apprenants de mémoriser quelque chose, il doit leur proposer une/des activité(s) au cours suivant pour mettre en valeur leurs efforts. Il faudra également que les mots et expressions se répètent au cours de l'apprentissage de sorte que les apprenants s'en souviennent et les assimilent.

0. はじめに

「語彙が足りない」ので、言いたいことが言えない、文章を読んでも知らない単語ばかりでさっぱりわからない、といったことはよくある。単語は覚えるしかない、と思ってもその膨大さにあきらめてしまったり、一生懸命に覚えたはずの単語や表現を忘れてしまったことに気付いて、がっかりしたりする。

例会では、学習者の「覚える」のために教師ができることを考えた。

1. 実験

自分たちはどのように「覚える」活動を行っているのか。中国の都市名を漢字読みでなく（中国語に近い発音で）覚えるという実験を行った。なじみのない発音を覚える、ということは、フランス語の初学者が単語を覚える時と同じような状況ではないかと考えた。一方、「単語の意味」については、地図上に都市の場所を示す事によって、単に音を羅列するのではない事とした。

1.1. 実験のしかた

中国語の発音のお手本はないので、アルファベットの読みを中国語の発音として覚えることとした。中国の20の都市を選び、地図上に場所を特定する印をつけた資料を用意した。都市の選択の基準として、「上海 Shanghai」のような、中国語での発音を耳にする機会が多い大都市は避け、中堅の都市を中国全土に分布するようにピックアップした。資料は、アルファベットの都市名のみを記した地図、アルファベットと漢字を併記した地図、20の都市の位置に番号のみを記した地図の三種類を用意した。

例会中14:30から17:30の間に三回「覚える」経験を行った。途中で話し合いや説明を入れ、その際には一切「覚える」内容を扱わなかった。

1.2. 実験1.

例会開始直後。参加者12名を着席位置で大きく二つのグループに分け、片方にはアルファベットの記載のみ、もう一方にはアルファベットと漢字を併記した地図を渡した。参加者には資料が異なることは告げなかった。

まず五分間ひとりで覚える。次に同じグループの人同士が二人組み (A と B) でチェック。A は都市名が記載されている地図を見ずに、都市が番号だけで記されている地図を見ながら、その名前を言う。B は、都市名が記載されている地図を見て、A の記憶をチェックする。その逆も行う。

その結果、きちんと言えた都市名の数、2、3 個という人から、10 個程度という人まで様々だったが、だいたい 5 個程度であった。

「どのように覚えましたか。」という質問に対しては、似ている発音で覚える (Kunming, Chongqing, Nanning / Nanning, Nanchang など)、位置関係で覚える (Luoyang の西側が Xi'an) と、自分なりに工夫をしていることが窺われる答えがあった。また、漢字の記載があるグループからは、漢字読みで知っている都市には親近感が湧き、アルファベットの発音を覚えやすかったという意見があった。その一方で、漢字の発音に意識が向きすぎてアルファベットに集中できないという人もいた。漢字の記載があるグループのほうがやや結果は良かった。

1.3. 実験 2.

休憩の前。「アルファベットを自分なりに読んでいるが、自信が持てない。」ということで、この場での発音を確認することとした。みんなで同じ読みができるように一都市ずつその名前を読み、(この場での) 発音を確認した。その後、実験 1 と同じ手順で実験を行った。今度は、覚えられた都市数は 6、7 から 15 個くらいまでと、全体的に明らかに数が増えていた。「発音がはっきりしたので覚えやすかった。」という意見が多かった。

1.4. 実験 3.

例会の最後に。「おさらい」なしで、二人組みでチェックした。今度は半数以上から全部を覚えていた。「何度もやったので覚えられた。」という意見が多かった。最も結果が良かった参加者は「学生時代に一度中国の都市名を覚えたことがある。」と述べた。また、「何度もやっていると確かに結果は良くなっていくけれど、何のためにやっているのか少し虚しい。」という感想もあった。

1.5. 実験のまとめ

「覚える」の前提には「覚えたい」気持ちが必要である。それをふまえて、参加者が行ったことは、覚え方を自分なりに決めたということだ。そして、反復練習を行った。「覚える」作業はこのように本来単調なものであるが、二人組みで言葉を交わす行為、自分の結果と他の人の結果との比較、自分の結果の好転という要素が、「覚えたい気持ち」を継続させたといえるのではないか。

「外国語の単語を覚える」という観点から考えると、発音がわからないと覚えながらも不安である、ということに気がついた。また、漢字の情報があつたグループでは、内容（都市名と場所を一致させる）については、その予備知識（その都市について聞いたことがある。）は覚えようとする気持ちを喚起するという事がわかった。しかし、発音に関しては、なじみのない（本来覚えなければいけない）発音よりも、自分が既に持っている発音体系によりどこを求めようとする（漢字の発音のほうに注意を向けてしまう）傾向が窺われた。

2. 授業における「覚える」

実験の合間に「覚える」という事に関しての考察を行った。教師は簡単に「覚えなさい。」と言いがちであるが、学習者にとって覚えることはそれほどたやすいものではない。教師側にも学習者の「覚えたい気持ち」を喚起するような工夫が問われる。

2.1. グループでの話し合い

フランス語の授業で学習者に対し「覚えてください。」と言うとき、「何を覚えてほしいか、なぜ覚えてほしいか、学習者は実際に覚えてきたか。」という点に関して、それぞれが自分の授業を振り返り話し合った。

覚える事項は、動詞の活用、重要な語彙や表現など、学習者がきちんとした文の形で表現できる、また他者の話や文章を理解する上で必要である、と教師が判断したものであった。これは同時に学習の継続を促し、次の授業に役立つものでもある。

では、学習者はきちんと覚えて来たかという、必ずしもそうではない。教師の悩みとしては、覚えた学習者とそうでない者との間には大きな差が生まれ

るということだ。これを回避するため、多くの参加者は、次の授業で扱う、テストをする、などと強調し、「覚えなさい。」と言ったきりにしないという事を心掛けていた。

覚えるために実際に授業で行った活動としては、exercices structuraux (substitution)、ゲーム、特定のテーマに沿った語彙探索などが挙げられた。

2.2. 記憶のメカニズム

「記憶」について少し調べてみた。記憶の過程は、記録/記録（情報を覚え込む）、保持（情報を貯蔵する）、想起（情報を思い出す）、忘却（記憶されていたことを想起できなくなる）という流れになっている。脳の海馬で一時的に保管された情報は、ここで必要か不必要かに分類される。必要とされた情報は側頭連合野に保持される。情報を必要とするときは、前頭葉から指令が出て、保持された情報を取り出す。

大学生対象集中講座の発音の授業でシャンソンを扱った事がある。学生達が、tout le monde という歌詞にピンと来ていないようだったので意味を尋ねたところ、「« monde » だから、「世界…中」...。」と答える。このクラスの学生は、筆者がその前日たまたま見学していた会話の授業にも出ていた。会話のクラスで同じ表現を使って話していた事を告げると、ひとりが、「ああ、...tout le monde...。」と、自分の周りの学生を示すジェスチャーをした。この時、学生は表現を記憶（保持）していても、うまく思い出す（想起）ことができないのではないかと感じた。この場面では、状況が違う（前日とは違う授業）ということと、会話の授業ではフランス語として理解していたが、歌詞の意味を考えたときには日本語の情報を探してしまった（直訳する習慣）ため、自分が tout le monde を使った状況（contexte）を喚起できなかったと思われる。授業で学習者が既習単語の意味を聞いてくる時に、「その単語はあの課のこんな場面で習った。」と言うと、案外思い出してくれるものである。

2.3. 学習の継続

前回の授業での学習内容を覚えておくことは学習の継続に必要なが、とくに単語や表現は数が多いので覚えにくいものである。どのように「覚える」

を扱っているか、筆者の授業での例を挙げた。

2.3.1. Spirale (p. 22) « A la bibliothèque de la Maison franco-japonaise »

覚えるためには前後の状況 (contexte) がわかっている方が良いという事は周知の事実である。そこで、「覚える事を練習」するために、dialogue を覚えてくる事を宿題とした。この dialogue は、日本に来たフランス人男性が日仏会館の図書館で登録する場面である。相手の名前や職業を尋ねる疑問文とその答えからなる会話となっている。授業で聞き取りと理解、発音の練習をしてから、暗記を宿題とした。次回の授業では全員が一人ずつこれを演じ、1) 実際の場面ではどのように行動するか (savoir-faire, savoir-être) を学習する、2) 登場人物が女性なら言い方が変わる事 (masculin, féminin) に気付く、3) 最終的には自分がフランスで学校や図書館に登録する場面を演じる (習っている事が現実の場面で使える事を実感する) 事を目標とした。「覚える宿題」を軽く考えた学習者は、「覚えてきた人」と自分との違いを目の当たりにして、「覚える」ことの重要性に気付いたようである。

2.3.2. Spirale (p.24,32)

「綴りの読み方」として 24 ページの職業の語彙を学習してから、次の授業のために覚えてくるように言った。教科書中に設定されている次からの activités をするために、いちいち語彙のリスト (絵もついている) を見なくても使えることが目標である。

次の授業では、教科書の activités をする前に、覚えてきたかどうかを簡単にチェックする activité を導入したところ、あまり覚えていないことがわかった。「発音が良くわからなかったので、覚えられなかった。」ということである。前述の dialogue は付属の音源 (CD) があるが、語彙の部分には音源がない。授業で読んでみたものの、綴りの読み方にまだ自信が持てない状況であったということがわかり、教師としては大いに反省した。皆で語彙を復習してから教科書の activités に進んだ。

後に、同様の宿題を 32 ページの語彙について出した。この頃には、学習者は綴りと発音の關係に慣れていて、語彙を良く覚えてきていた。

2.4. 語彙の再使用

使っている間は覚えていた単語や表現も、しばらくすると忘れてしまうものである。教師が意識して覚えさせるのとは別に、教科書が再使用を意識して作られている例を挙げる。前述の Spirale は、正にこのようなコンセプトの元に作られ、既習事項が少し先の課でまた扱われているが、それ以外にも多くの教科書ではこのような配慮がなされている。

2.4.1. Rond-Point 1 (p.11, 12, 15)

10 ページにわたる unité 1 の最後のページに、Le français dans le monde という文章がある。その中には、「de manières différentes」、「des francophones d'origines différentes」という表現が使われているが、抽象的な意味を表す単語 (manière) や社会的な事柄を表す表現 (d'origine...) は、ここで初めて出てきたのではない。「manière」は、4 ページ前の activité 7 の問題文中に、「Trouvez trois lettres qui se prononcent de deux manières différentes。」と使われている。この activité をする事によって、「manière」の意味がわかる。また、同じく 4 ページ前の activité 8 中に、Zinedine Zidane の写真に « Joueur de football français d'origine algérienne. » という説明がついている。実際の activité としては、学習者にもっと易しい表現の使用を期待しているのだが、「Il est né en France ?」というような話題になったときにこの文を読むと « d'origine... » の意味がわかりやすい。この表現は、次の activité 9 (聞き取り練習) でも使われている。

それまでに見た単語や表現がたくさん使われている文章は辞書に頼らなくても理解しやすい。ここでは理解に留まらず、これらの単語や表現の定着を図ろうとした。「イントネーションをつけて、なめらかに読む練習」として、グループで音読をさせた。意味と発音を近づける事が教師としての目標の一つであった。

2.4.2. Panorama 2 (p. 34, 35, 38)

8 ページにわたる leçon 4 の最初の 2 ページは三つの部分に分かれていて、それぞれが A : titres (de presse)、B : victoires et défaites (新聞記事)、C : sports et

médias という文章 (document déclencheur) である。この B の文章は、3 ページ先の « vocabulaire » の学習の最初の activités : Lisez le texte B. Relevez tous les mots qui évoquent l'idée de victoire et l'idée de défaite. ... Utilisez ces mots pour rédiger des titres de presse sur un événement sportif. に対応している。学習者は、この課の最初に A を読み、その後 « Grammaire » のページで様々な exercices / activités に触れているわけだが、B の文章を読む時に、A の文章の語彙が役立つことに気付く。同様に、C の文章を読むときは、A、B の文章と « vocabulaire » のページで学習したことが理解を助ける。

3. おわりに

外国語の学習で、単語や表現においては、発音と意味とを同時に記憶しなければならない。音だけを覚えていては言語になりえないし、意味 (イメージ) だけを覚えていても、外国語として機能しない。しかし、二つのこと (発音と意味) を同時に覚えるのは容易ではない。例会では、「正確に、何度でも、繰り返し覚えて覚える」ということが、参加者の共通認識となったと思う。一方で、実験の感想にあったように、「何のために覚えるのかわからないと虚しい」ということも無視できない。教師としては、学習するべき語彙を学習者が自分の意思のもとに使う必然的な状況を作り出すとともに、その後も既習語を繰り返し (折に触れ) 使用する機会を授業の場に見出せるどうか、常にアンテナを張っておかなくてはならない。

(東京日仏学院)

参考

- Spirale : Hachette 2007
- Rond-Point 1 : Editions Maison de France 2004
- Panorama 2 : Clé international 1996

教室内に他者を発見する —外国語の教授法を作品講読の授業に生かす試み—

間瀬幸江

Retrouver l'autrui dans la classe – l'application de la méthodologie du FLE au cours de l'analyse de texte

Mon intervention dans la séance de Péka consiste en l'utilité de la mise en pratique de la méthodologie du FLE en dehors des cours de français : au cours de l'analyse de textes dramatiques.

Le stage de mars pour les professeurs de français fournit aux stagiaires l'occasion d'apprendre comment inciter les apprenants à communiquer volontairement et ouvertement dans la classe. Le devoir, le brain-storming, le travail en groupe, la discussion, l'abandon de la disposition frontale dans laquelle l'enseignant et les étudiants se retrouvent... tout cela a pour but de mettre les apprenants en situation : ils n'ont de choix que de parler et de se faire comprendre.

Si on applique cette méthodologie au cours de l'analyse de textes littéraires par exemple, les étudiants seront amenés à échanger leurs opinions entre eux aux moindres détails intéressants dans le texte, et à reconnaître le point de vue d'autrui, auquel ils n'auraient pas pu s'acheminer sans cet échange. C'est à ce moment-là qu'on pourrait dire qu'ils réussissent à lire d'une manière plus profonde que dans le cas de la simple lecture individuelle.

Pour ma part, j'ai pratiqué cette idée dans un séminaire centré sur la lecture du texte dramatique, et réussi à initier mes étudiants au plaisir de l'analyse de texte. Sur le plan de la théâtrologie d'aujourd'hui, on dit souvent que le spectacle « vivant » en soi est le corpus du travail et que le texte n'est qu'un de ses composants. Il y a du reste de plus en plus de représentations théâtrales qui se passent de texte. Ceci constitue un prétexte pour les étudiants pour ne pas lire de textes dramatiques. Malgré tout, lorsque l'utilisation de la méthodologie du FLE pour la lecture d'un texte fonctionne bien dans

la classe, les étudiants communiquent entre eux aussi « vivement » que s'ils étaient acteurs ou actrices. Nous pourrions presque parler de l'avènement d'une forme alternative théâtrale. C'est pourquoi la mise en pratique de la méthodologie du FLE est particulièrement fructueuse concernant le cours de l'analyse de textes dramatiques.

はじめに

現代語の習得の最終目標は、ことばを「いま、ここ」で使いこなせるようになることである。他方、文学作品を研究するにあたっては、観察眼と想像力を駆使して作品をしっかりと読み、必要に応じてさまざまな調べ物をする気力と時間が必要である。

ことばの運用と文学の作品分析。両者は一見してまったく異なる技能を求められるように見えるが、意外なことにその教授法には接点がないわけでもなさそうである。本稿は、筆者が2009年度と2010年度に開催されたフランス語教育国内スタージュの各モジュールを受講して習得したフランス語教授法⁽¹⁾（以下「教授法」と表記する）を、大学の文学部において日本語で行う文学作品講読の授業の組み立てに活用する可能性について、筆者の現本務校での担当授業（日本語で書かれた戯曲の作品分析演習）における実例に基づいて報告するものである。

1 動機づけと他者

スタージュで学んだ教授法とは、ひとことでは「学習者に学習の動機づけを与えるための方法の集積」である。この場合の「動機づけ」と、いわゆる「学習意欲を持たせること」とは意味合いが違う。フランス語を「勉強」するための「意欲」を起こさせるのではなく、学習者がフランス語を使う必然性のある「環境」を作り出す。これは、単語や表現を暗記「させる」、練習問題をたくさん「やらせる」といった教師中心の考え方ではなく、学習者がことばを使う際に「相手に伝えたいこと」に意識を向けて行動できるような仕組みを作るという、学習者中心の考え方である。

ことばを使えるとはまずもって、他者からの働きかけにすぐ反応できることに他ならない。けれども、日常生活において、他者は一人ではありえない。ま

た、かけられることばの内容も状況も千差万別である。他者の複数性、他者からの働きかけの複数性を、教室の中で創出するのは難しい。少なくとも、教師が喋り、学習者が座ってそれに耳を傾ける座学スタイルは、こうした複数性とは相容れない。国内スタージュが有意義だったのは、教室を、教師から学習者への一方通行の情報伝達の場としてではなく、情報の双方向的なやり取りを複数のレベルで創出することのできる空間として、認識しなおす機会を与えられたからである。

この「教授法」の基本にあるのは、「あらゆる行動には理由がある」という発想である。その「理由」に、教師から学習者への強制は含まれない。「さあ、では教科書を開いて。問いの1の肯定文を疑問文にしたらどうなりますか？」ではなく、「○○さんがまだ来ていませんね。どうしたんだろう。誰か何か知っていますか？」という、教室空間内の現実在即した問いが発せられてはじめて、学習者が自分の持っている情報を教師に開示する「理由」が生じる。学習者は、「いいえ、知りません」「彼はトイレにいます」「彼は病気です」などの返答を、学習中の言語すなわちフランス語で発語することによって、表現を実践する。真の「実践」をすることで、ことばが身につく。また、与えられた文章を読解する際に小人数でグループワークを行うのは、教師が楽をするためではなく、お互いの知識や経験の差を活用し、情報を与え合うためである。さらに、そこで共有された情報を今度は教室全体で共有し、全員が語彙力や表現力において前進するためである。グループワークがうまく機能するように、教師は各グループを巡回し、必要に応じて「答える理由のある」質問を発するなどして情報の与え合いが円滑に進むよう誘導する。そして、宿題を課するのは、教室外での勉強を強いるためでも、教師が教室で扱う時間のない単元を「扱ったことにする」ためでも、ましてや罰ゲームでもない。それは、例えば学習した事項の理解度を教師が把握するためであり、あるいはまた、その宿題の成果を次回の授業に持ちより、それをもとにしてさらに情報を与え合うためである。また、情報交換を常に緊張感を持って行ってもらうために、毎回グループの顔ぶれが異なるよう配慮する。こうすることで、「以心伝心」という、発語によるのは別レベルのコミュニケーション形態に、学習者が頼らないようにする。グループワークに割かれる時間を数分程度とする旨事前に言い渡すことで、ブ

レインストーミングをテンポよく行わせるのも、「以心伝心」に頼らないための工夫である。

「あらゆる行動には理由がある」という基本原則は、他者の存在を意識することと表裏一体である。自分の存在を意識してもらうためには、他者に働きかけねばならない。ジャン・ジロドゥの小説『シュザンヌと太平洋』(*Suzanne et le Pacifique*)で、無人島に漂着し数年にわたりたった一人でのサバイバル生活を余儀なくされたヒロインが、ことばを忘れてしまう恐怖に駆られて島の動植物を片っ端から名指していくのは、遊び心からではない。そうではなくて、ことばが他者の存在を前提とした道具だからである。人は、名指す行為によって、他者の存在を自覚する。ことばがあるところには、必ず他者がおり、他者がいることによって、人間は一人ではなくなる。

2 作品研究の授業を有機的に

ところで、大学の演習形式の授業は多くの場合、学習者持ち回りの研究発表を中心に構成される。しかし、作品研究の授業でこの方法を用いた場合、発表の順番にあたっていない学生の多くは、作品を読んでこない。読んでこなければ、発表後の質疑に参加できない。教室空間が、教師と学習者との対面型であればなおさらに、質疑は教師の孤軍奮闘に委ねられる。学習者の主体性は回を追うごとに希薄になり、出席数も減る。聴き手の数が減れば、発表者の準備にも力が入らなくなり、作品を丁寧に読みこむこともできなくなる。悪循環である。

話が少々横道にそれるが、こうした悪循環は、戯曲を読む授業にとっては打撃的である。今日、戯曲の分析は西洋演劇研究の主流から外れようとしている。フランスでもその動きは明らかである。フランスでは、17世紀の古典主義時代にことばの演劇が国家レベルでの権力を持って以来、演劇におけることばの優位が信じられてきた。しかし、20世紀後半以降、演劇が身体／空間／時間芸術としての「本領」を発揮するようになると、戯曲研究を演劇研究と分けて考える研究者が増えてきた⁽²⁾。こうした流れそのものは、現前性の表現芸術である演劇にとって望ましいことには違いないが、その一方で、戯曲の分析という基礎研究教育の地盤沈下が懸念される。文学、哲学、歴史学などの従来型の

学科目の切り分けが、文化科学研究の現状となじまなくなってきた昨今では、演劇研究から切り離された戯曲研究を、文学研究の一つとみなしたところで、その文学という学科目もまた、輪郭があいまいになってきているのである。このままでは、戯曲研究が、大学教育に居場所を失っていく。日本の大学で演劇を学ぶ学生が、ソポクレスもモリエールもシェイクスピアも、翻訳でさえ読んだことがないという事態になりかねない。

したがって、袋小路に入ってしまった感のある西洋の戯曲研究を大学の授業で、しかも演習科目で扱う場合には、座学とはまったく違う授業形態を考え出すことが必要である。そして、新しい授業形態のひとつのあり方として、先に述べた「教授法」の活用を唱えたい。以下、「教授法」を活用した授業のアイデアを、筆者の実体験に基づいて説明する。なお、この授業の登録者数は35～40人程度、そのうち25人程度が常時出席している。

◆授業期間と内容◆

授業は全15回。初回はガイダンスに、最終回は総括にあてる。1本の戯曲について、原則として授業2回分(90分×2)を使う。1回目が全体ディスカッション、2回目が発表となる。クラス全体を6グループに分けて、グループごとの担当戯曲を決めて発表をしてもらう。発表は、一人につき10分程度。

◆ディスカッションの準備◆

ディスカッションを行う日の前日までに、戯曲についてのレビューを全員に提出させる。レビューには、読んでいて不思議に思ったり解釈の妨げとなったりした単語や表現、レイアウト、ト書き等の細部を挙げるとともに、その「不思議さ」や「解釈の妨げ」に簡潔な説明を付すよう指導する。なお、哲学者や思想家など、発言力の強い先人のことばを使う「理論武装」と、戯曲への感情移入(面白かった、つまらなかった、感動した、腹が立った、嬉しくなったなど)に基づく「感想」の羅列は、レビューの段階ではできるだけ控えてもらう。

◆ディスカッションの方法◆

提出されたレビューをまとめたプリントを授業の冒頭で配布、数分でざっと目を通させてから、全体を6～7人程度の小グループに無作為に分ける。そ

して、各自が気になった「細部」についてグループ内で自由に話し合う時間を
作る。時間は10～15分程度にとどめる。ディスカッションを始める前に、
規定時間終了後、グループのうち誰か一人に、話し合いの内容をクラス全体に
向けてレポートしてもらう旨予告しておく。ディスカッションが始まったら、
教師は各グループを回り、意見のキャッチボールが継続的に行えるよう、必要
に応じて「答える理由のある問い」を投げかける。規定時間終了後に発表され
るレポート内容を、教師は黒板にどんどん書きだす。学習者一人一人の小さな
思いつきや気づきが、全員の前で次々に文字化されていく。文字化された情報
を踏まえ、今度はさらに短時間のグループディスカッションをしてもらい、口
頭レポートを（こんどは先ほどレポートした人とは別の人に）再び課す。こう
して、次回の授業で10分間の発表をする価値のありそうなテーマの切り出し
がある程度できてくる。ディスカッションのなかで切り出されてきた論点は、
発表のなかに自由に盛り込むことができる決まりである。

◆発表と質疑応答◆

ディスカッションと違い、発表では、テキストを研究の一素材として用いる
といった本末転倒が起こらぬ限りにおいて、先人による理論研究等の引用も奨
励する。また、質疑応答を活発におこなうための工夫として、発表担当グルー
プに属していない人を、6～7人のグループにやはり無作為に切り分け、一つ
の発表について、各グループから最低でも一つ、意見・感想または質問を出し
てもらう。

以上が授業の内容である。レビューを事前に提出させることや、グループワ
ークの際に教師が適宜巡回し問いを発すること、ディスカッションの時間を短
めに切り上げて対話の緊張感を保ち、より多くの人に思いつきを積極的に話
してもらえるようにすること、学生一人一人の意見を黒板上に書きだし、視点の
複数性やテキスト解釈の拡張性を視覚化して見せることなどは、まさしく、
「教授法」を習って得た知識の活用である。

「教授法」のなかでも、グループワークを伴う長文読解は、とりわけ活用の
し甲斐がある。慣れ親しんだ言語で書かれた小説等の読解はたいてい、そのテ
キストの「意味」の把握に終始するものである。「意味」が分かるからこそ感

情移入をしたり、テキストを理論研究の素材として用いたりといった、発展的な読みが可能になる。しかし、習得中の言語で書かれた文章には、読者の語彙にはない単語や表現が出てくる。よって感情移入も、理論の参照も、簡単にはできない。こうした細部でのつまづきは、言語の習得過程では避けられないものである。この「つまづき」を、母語あるいは高度に使いこなすことができる言語で書かれた文学の読解にあたって意識的に取り入れることが、学習者がテキストを研究対象として認識するための一助となると、筆者は考える。習熟していない言語で書かれたテキストは、学習者にとっては異物である。その異物を知るためには、「読んでいて不思議に思ったり解釈の妨げとなったりした」事がらを一つ一つ拾い上げ理解していくほかはない。そうすることで、テキストという他者の存在を、学習者はつぶさに認識していく。この他者認識の手続きをあえて、習熟している言語で書かれたテキストの読みにも用いてみるのだ。「分かる」部分にあぐらをかくのではなく、「分からない」部分に着目するのである。

もっともここまでは、座学や独学の読書で行うことも可能ではあろう。研究者の多くが、文学作品とそのように向き合ってきた。しかしさらに、「教授法」にヒントを得て、そこにグループワークを導入する。すると学習者は、テキストに加えてさらなる他者（クラスメートと教師）と対峙させられることになる。一見して「分かる」ものに見えてしまいがちなテキストを「分からないもの」とみなす作業に無理があるのは当然であって、テキストの細部を丁寧に拾い上げ問いを発し続ける作業は畢竟、恣意性の軛を逃れないものだが、問いを複数人間が持ち寄ることで、テキストにさまざまな角度から光が当てられ風がはいるのだ。こうして学習者は、テキストを「分かったことになってしまう」読みから少しずつ解放され、かわりに、テキストを「再発見」する快楽を知っていく。

この授業に参加した学生から、次のような感想を貰った。

戯曲を読んでそんな感動や衝撃を覚えたことは殆どありませんでした。勿論面白いと思う戯曲はたくさんありましたが、それは単にネタやストーリーが面白い、発想が可笑しいなど表面的な薄っぺらい感想しかなくて、

舞台を前にして得られる身体全体を包み込むような感じは、どうしても戯曲からは感じるできませんでした。

ところが、今回の演習の授業で、他の人の意見を聴きながら、まるで目から鱗が落ちるような衝撃を何度も受けることになりました。

どの人も、戯曲中の自分が見向きもしなかった要素から、考えもつかないような【謎】を抽出して、さまざまな論を展開して行って……そうすると、その戯曲が、それまで自分が読んできたものと全く違ったナニカに見えてくる。一人で読んでいては決して見ることが出来なかったナニカです。

また、「各自の素朴な疑問点を、メンバーが意見を出し合うことで“解釈”にまで高める」ことが興味深かった、という感想もあった。「教授法」の活用成果は、この一言に尽くされているように思う。

3 「いま、ここ」の緊張感を目指して

もちろん、「教授法」の活用がいつもうまくいくとは限らない。この授業を運営していく側に求められるのは、逆説的な言い方だが、「教授法」に寄りかかるのを止めることである。グループワークの中で続けざまに出される新奇な論点や疑問点を黒板に書き出したり、滞りそうな議論にテコ入れできるような「答える理由のある問い」を発したりするためには、教師もまた、扱う戯曲に向き合い注意深く読み込んでいなければならない。また、人間関係と同じで、自分が「とっつきにくい」と感じてしまうものをつぶさに眺め、疑問点を浮き上がらせるのはまったく簡単ではない。ディスカッションの進む方向や深度も、テキストが含む数々の微細な疑問点のあぶり出しも、参加者の顔ぶれやコンディション等によって変わる。「教授法」にヒントを得て作られた、学習者が、テキストとクラスメートそして教師という三者を再発見していくこの仕組みそのものは、ひとつの「方法論」として機能するかもしれないが、その「方法論」の大前提となっているのは、教師がそこで安心してしまわずに柔軟性を持ち続けること、すなわち教師自身もまた、学習者にとっては見知らぬ異物であり平易に「理解」され得ない他者なのだ、という緊張感を受け入れることである。

現代語と演劇はいずれも、「いま、ここ」にある他者どうしの出会いの「場」である。考えてみれば、言語の習得は、この「場」を受入れ続けてはじめて実現する。学習者がこの緊張感を教室内でも持てるよう仕向けるべきなのは、教室の外で、すなわち日常的な発語行為が行われている環境のなかで、この緊張感こそが私達の言語活動の原動力として存在しているためである。

教師としては、学習者には、戯曲を読む授業の教室で感じた緊張感を、教室の外でも味わってほしい。つまり、教室内でテキストやクラスメートと向き合って発見した事柄を、今度は教室の外で出会う人々にも語ってほしいのだ。「語る」方法はたくさんあるだろうが、そのうちの一つが、舞台上演であってもよい。複数の視座から戯曲を分析することで、その戯曲の解釈が生まれ、その解釈を上演という、形あるものにまで昇華できれば、戯曲を研究することはもはや、演劇を研究することと地続きでこそあれ、そこから切り離されることはない。読み手が集団で、過去に書かれた幻影に過ぎない戯曲と向き合うとき、その幻影が、読み手のいる「いま、ここ」というフィールドに姿を現す。このとき、戯曲研究はもはや、演劇研究から切り離されてしまったかつてのそれが持っていなかったような、新しくかつ必要不可欠な演劇性を獲得しているのではないだろうか。学習者一人一人が主役となって互いにことばを交わし議論を深める様子は、それだけですでに演劇的である。

おわりに

国内スタージュで学んだことは、教室をいかに演劇的な空間としてたちあげるか、その可能性の模索であったと言える。実は「教授法」は、小説、詩、エッセイなど、戯曲以外のテキストを扱う授業にも活用可能なのではないか。さらには、映画、絵画、さらには舞台上演にまで視野を広げてもよいかもしれない。それほどに、「教授法」は学びを豊かにする。

自分の存在が人に認められ、自分が人の存在を認めたいならば、自分のコンテキストにはないほんの些細なことから目をそむけずに、問いを発するのがよい。そうすることによって言語は習得されるのだし、読み手はテキストに出会うのだと、この授業を運営してみて実感できたことが、教師として一番の収穫だった。

注

- (1) 筆者はF L Eを専門的に学んだことはない。ここで言うところの「教授法」とは、国内スタージュの受講内容と、受講にあたり個人的に収集した情報との集合体、というほどの意味である。これがF L Eの定義と細部まで一致するかどうかの吟味は、本稿では行っていない。なお、この「教授法」には、2010年のスタージュの事前研修として筆者が参観した日仏学院の授業（鷓澤恵子先生による *Rond Point* を使った内容）で得られた知識も含まれていることを付記しておく。
- (2) 2009年に国書刊行会から邦訳が出版された、クリスチャン・ビエとクリストフ・トリオーの共著『演劇学の教科書』（Christian Biet, Christophe Triaud, *Qu'est-ce que le théâtre?*, Gallimard, 2006.）は、フランス古典演劇研究の最前線の研究者二人が、変化し続ける演劇という営みをあらゆる角度から解き明かそうとした野心的な一冊であるが、「演劇のテキスト」についてページが割かれているのは、全7章のうち、ようやく第6章になってからである。しかもこの第6章の冒頭には、「演劇（舞台上演）」と「戯曲（テキスト）」が別物であるということが、次のように明記されている。「舞台上演は単に演劇において欠けたもの、それゆえに熱望される部分として現れるわけではないし、テキストは、そこから導かれる唯一の着地点としての上演を素描しているわけでもない。テキストと上演、戯曲の読みと舞台作品に立ち会うこととは、非常に多くの場合、互いに補完関係にあるのだが、そのような補完関係はまったく単純なものではなく、しかも絶対に必要なものでもないこともここでは強調しておきたい」

教員の先入観

飯 田 良 子

Les idées préalables des enseignants

Lors de la réunion de décembre, notre réflexion a porté sur les « idées préalables des enseignants ». Nous avons souvent tendance à nous faire une opinion sur l'établissement où nous allons travailler, sur les apprenants et sur les collègues que nous allons rencontrer, avant même de les connaître réellement. Il en va de même pour les manuels et les méthodes d'enseignement. A force d'en entendre parler, nous finissons par adopter les avis des autres à leur sujet sans avoir réfléchi ni avoir pris la peine de vérifier leur contenu.

Lors de notre réunion, nous avons d'abord énuméré les différentes « idées préalables » que nous avons eues ou dont nous avons entendu parler par d'autres enseignants, puis nous avons vu comment ces idées, même lorsqu'elles étaient positives, pouvaient fausser nos jugements et porter préjudice à nos pratiques de classe. Enfin, nous avons cherché ensemble les moyens de se libérer de ces idées.

Nous nous sommes aperçus en particulier que la plupart des idées préalables étaient le reflet des difficultés rencontrées dans notre travail, et constituaient souvent de simples excuses commodes à des problèmes de gestion de classe. C'est pourquoi, nous sommes arrivés à la conclusion qu'il fallait être vigilant et garder une grande souplesse de pensée pour pouvoir modifier nos conceptions et nos pratiques à tout moment.

はじめに

Péka の 2010 年度の年間テーマは「学習習慣」でした。テーマを決めるにあたってなされた議論では、学習習慣の問題は学習者だけのものではなく、教える側にもあるのではないかという意見が出ました。その例として、「教員は自

分が大学時代に習った方法で現在も授業を行おうとしているのではないか」(Péka News Letter 121) すなわち、自分にとって効果があった方法が一番いいと思いついていないのか、ということが挙げられました。この問題提起を言い換えると、私たちは、授業を準備したり行ったりする時に、何らかの「先入観」を持ちながら取り組んでいるのかも知れない、ということになります。そこで12月の例会では、私たち「教員の先入観」について、参加者全員で考えてみることにしました。

先入観とは

話し合いの対象を確認するために、まず「先入観」という言葉の定義を試みました。広辞苑によれば、先入観とは「初めに知ったことによって作り上げた固定的な観念や見解。それが自由な思考を妨げる場合にいう」で、似たような言葉として「固定観念」や「思い込み」が挙げられます。フランス語では *a priori, idée (jugement) préalable, préjugé* などの表現が考えられます。

例会では、「風評や過去の経験によって、まだ接していない対象に持つイメージ」「不十分な知識でなにがしかの評価をあたえるもの」であることを確認し、話し合いをはじめました。

何に対する先入観か

今までに私たちが抱いたり、出会った先入観を挙げてみました。先入観の対象として、学生、教材、教員の役割、同僚の教え方、学校のレベル、授業のあり方、職場での立場、などが述べられました (Péka News Letter 125)。例えば「学生」に対する先入観の場合は、「フランス語を勉強する気は無い」「フランス語が嫌い」「モチベーションが低い」「一般教養が無い」「日本語すらできない」「(クラスの雰囲気)楽しいクラス・暗いクラス」などがその内容です。「教材」の場合は、自分にとって「使いにくい」「嫌い」「つまらない」などです。

悪い先入観、良い先入観

参加者全員で思いつく先入観を挙げたとき、そのほとんどがネガティブなもので、その内容は、私たちが仕事で出会う様々な困難な問題を反映したものに

ほかなりませんでした。préjugé なので、悪いものしか無いのではないかという意見も出ましたが、「不十分な知識でなにがしかの評価をあたえるもの」と、考えると「素直な学生が多い」や「どのような学習者でも必ず進歩する」のようなポジティブな先入観もあるはずです。それにもかかわらずネガティブなものが圧倒的に多く挙げられた原因の一つには、心理学の対人認識の分野で言及されていますが、良い先入観よりも悪い先入観の方が、新たに知った情報によって修正されにくいという、先入観の特徴があると思われます。

先入観にとらわれると

私たちが作り上げた恣意的なものである先入観は、ネガティブであれば、時に自分を守る口実になってくれます。「できない学習者たちなのだから、自分の授業がうまくいかないのも当たり前だ」、「どうしようもない教材だから学習効果が上がらないのだ」。

また、成功体験から発する先入観も悪く作用することがあります。自分がやるのがいつもうまくいくという先入観を持って新しい環境で学習者に接してしまうと、思い通りにことが運ばない時、その原因を自分以外のところに求めてしまいます。それは、人を相手にしている私たちの仕事は二つとして同じ場面が無く、「教員が変える・変わる」という基本的な姿勢を、都合良く忘れさせてくれる口実になります。

いずれの場合でも先入観は自己弁護に利用されることが多く、それ故に一度抱いたら、それからなかなか抜け出せないものようです。そして、私たちの判断を狂わせ、仕事への取り組みを誤らせる要因にもなります。

先入観からの脱出

では、どのように対処したらよいのでしょうか。例会では以下のような意見が出されました。

- ・先入観を持たないと心に決める。
- ・現状認識を徹底する。
- ・「先入観」と「現状認識」は別なものであることを心に留めておく。
- ・見た目にとらわれて「こういうものだ」と思うのをやめる。

・先入観と現実との誤差が認識されて修正できれば、先入観は現実に対応した建設的な認識になる。

私たちはどうしても先入観を持ってしまいます。しかし、それはあくまでも変わるもの・変えるものであると考える必要があるという結論に達しました。また、同僚や第三者に話すことが先入観からの脱出の手助けになる、という指摘もありました。

さまざまな「教員の先入観」

最後に、筆者が今まで出会った「教員の先入観」のいくつかを挙げます。

・教員は元気に、大きい声で話さなければならない。

元気に見せようとしているレポーターや、新人のアナウンサーががんばり過ぎて大きな声を出しているのがうるさく感じられることがありますか。きっと学習者も同じように考えているでしょう。

・学習者は予習をするものである。

完璧にできていれば私たちの仕事が無くなります。授業が「正解」を言う場だけになってしまいます。

・学習者に親切に教えなければならない。

教員に依存する学習習慣ができてしまいます。

・難しすぎることは避けるべきである。

学習者は意外と簡単に理解することもあります。難しい方が面白いこともあります。

・内容を全部理解させなければならない。

分かることと身に付くことは別もの。かえって焦点がぼやけてしまうこともあります。

・フランスで出版された教科書は使いづらい、難しい。

フランス語だけで書かれているからでしょうか。かえって工夫のしがいがあります。

・モチベーションの無い学習者は学習しない。

モチベーションは私たちが作るもの。学習しない原因は別なところにあるのかもしれない。

・今までうまくいっていたから、今度もうまくいく（成功体験）。

対象が変われば授業も変わるのです。

おわりに

この例会は12月に行われたので、一年の自分の仕事を振り返るきっかけとなるように、自由な話し合いの形でした。「教員の先入観」というテーマを通して、今、私たちが抱えている様々な問題が浮き彫りになりました。

先日の新聞で、中高一貫校の問題点は中だるみである、と言う記事を読みました。それは高校受験が無いからだそうです。小学校に入った時、先生は色々な工夫をし、技術を駆使して子どもたちに学ぶ楽しさや喜びを与えようとしています。しかしその後、中学生は高校受験のために学習し、高校生は大学受験のために学習します。では、大学生は何のために学習するのでしょうか。自分で望んでフランス語を学ぼうとしている学習者を除けば、もしかすると私たちは大人の小学一年生を相手にしているのかもしれませんが。これも「先入観」でしょうか。

(東京日仏学院)

20周年記念論文

「教師としてあること」にはどのようなことを含むのか
— Péka の生まれた頃にわたしたちの考えていたこと—

田 中 幸 子

「Péka という場所」

高 瀬 智 子

Péka の軌跡： EDFJ とニューズレター

茂 木 良 治

「教師としてあること」にはどのようなことを含むのか

— Péka の生まれた頃にわたしたちの考えていたこと—

田 中 幸 子

はじめに

「Péka 20 周年にあたり昔話でいいから原稿を」と言われて、「どんなふうにか書いたらよいだろうか」と考え込んでいました。Péka ができた当時のことを振り返ってみたときに自分にとってどんな意味のある出来事だったのかを考えてみたいと思います。

かくいう私、2 年前の 2009 年 3 月末に 20 年勤めた大学の仕事を辞めて、教室で学生さんと直接やりとりをする環境を離れ、日本を離れて別の生活を始めました。Péka のできた頃は 4 年ほど日本語教育にたずさわった後、フランス語教育に戻って上智大学の教員としてスタートした時期にあたります。それから 20 年、ひとつの区切りを迎えたところです。Péka の 20 周年と自分の一区切りが重なっています。日本でフランス語の教師として働いた 20 年を振り返ってみると、自分の持ち味に合った職業に恵まれて、何とのびのびと考えを形にさせてもらったことかと思います。仕事仲間と学生さんたちからパワーを分けてもらうありがたさ、互いに支え合うことの大切さを毎日感じながら、そのなかで自分自身も人として少しずつでも成長し、周りの役にたつ存在でありたいという強い願いがあったと思います。教師としての仕事、生活の具体的な成り立ち—いわば「教師としてあること」の基盤—は環境に働きかけること、自分と相手が互いに理解しあうこと。ひとりひとりに個々の違った学習と成長があると信じること。その基盤のうえで限りない可能性を示しながら絶えず変化する「知識」「技術」「道具」「方法」「方策」「信念」といったいろいろな要素、要因を見極め、いかに学習の場を作りだし発展させていくか。そこに自分の役割があると捉えてきたように思います。

1. 教授能力の基本を、どのように獲得するか

教師の仕事に必要な「教授能力」とは何か。これがフランス語教師としてほんとうのスタートを切ったばかりの20数年前のわたしが抱いていた疑問でした。毎日の仕事のなかで「どうやって教えればうまくいくようになるのか」、「教える仕事には何が含まれるのか」「自分の教え方をどのように振り返ったらよいのか」といったことです。フランスの大学に設置されたFLE (Français langue étrangère) 教員養成のカリキュラムは、1980年代半ばまでにその全体像が確定し、日本語教育の分野でも「教師の実践的な教授能力とはどのようなものであるか」、また「実践的教授能力を養成し研修するカリキュラムとはどのようなものであるべきか」が問われていたこの頃、日本語教育学会の研究活動に加わって「実践的教授能力とはどのようなものか」という問いをまさに興味を中心に据えていたのです¹⁾。「教授能力」は個人が持つ教師としての「資質」に根ざすものであり、長年に培われた「資質」は必ずしも短期的に変化することがなくても、より实际的・具体的な側面で教授能力をかたちづくる「知識」と「実践的教授能力」とは養成研修により養わうことのできるものである。「実践的教授能力」には「教室空間の運営能力」、「教具などを使いこなして一定の効果をあげる教育技術」、「教育プログラムの策定能力」、「教育の成果を評価すると同時に自らの教育能力を内省する力」を含む—こうした考えが英語、ドイツ語、フランス語など各国の教員養成プログラムの調査や関連する理論的な研究から導き出されつつあった時期でした²⁾。

「どうやって教えればうまくいくようになるのか」、「教える仕事には何が含まれるのか」「自分の教え方をどのように振り返ったらよいのか」—これらの問いは自分にとっての課題であると同時に、フランス語教育にたずさわる先輩方も自分の仕事をとおして、経験が深まれば深まるほど、教える仕事を大切に考える人ほど、疑問に感じているのだと知りました。(「自分の方法がベストであって、これ以上改善することは必要ない」という人は、ひとまずおいておきましょう。) また、後輩の若い先生たちにも同じ質問をされるが多かったのです。ベテランの先生が「自分はこうやってうまく教えている」と経験を教えてくれたとしても、自分が教室に入ってやってみたら全然うまくいかなかったということがしばしばあります。「経験や知識の伝達」だけでは「教授能力」

を獲得することはできないわけです。

そこで、「教授能力とは何か」「どのように養い持ち続けたらよいか」ということについて一度も考える機会を持たないまま教師としての仕事を始めることが多い日本のフランス語教育の分野で、「研修」と呼べるものを考えるとしたらどんなかたちになるだろうか。そのための何らかのしくみを作ることができるだろうか。この問題になんらかの答を出そうとして、現在でも学会組織や研究会がいろいろの提案をしていますが、1989年当時、そういうことを考え始めたことから「フランス語教育セミナー」が生まれたのでした。

2. フランス語の教授能力を獲得する（またはその方法を知る）ためのしくみ：「フランス語教育セミナー」1989～2005

1989年当時、フランス語教師として勉強できる場としては、東京では獨協大学の *Journée pédagogique*、関西では「つどい」そして *Rencontres pédagogiques de Kansai* がありました。いずれも教育の実情に沿って実践的なことをディスカッションしながら学べる *Atelier* 形式なので、経験豊かな先生方の考えや仕事の進め方に触れることができ、とても刺激的です。しかし、知識や立場が違って議論がかみあわないこともあるし、初心者の教師がそういう場で話を聞いて仕入れられる情報は断片的になりやすい。「この教え方がうまくいった」という話をきいて、それではその教え方が自分のクラスでうまく展開できるかと思ったら、必ずしもそうとは限らないし、どうしてそうなるのかを判断することもむずかしいという問題がありました。

一方、研修の機会として日本で提供されていたのは、「志賀高原スターージュ」（日本フランス語フランス文学会が文部省との協力のもとに開催）だけで、99年まで大学教員に参加資格が限定されていたので、高校や塾、語学学校、個人教授で言語を教育する仕事をしている人、これから教職をめざす大学院生は学ぶ場があまりなかったのです。そこで、より広い範囲の人が研修を受ける機会を提供するため、当時のフランス大使館文化部 *Bureau d'Action Linguistique*（以下、BAL）Jean Moussarie 氏と協力して89年に「フランス語教育セミナー」を立ち上げたのでした。^④（以下、「セミナー」。）

	志賀高原スタージュ	フランス語教育セミナー
開催母体	日本フランス語フランス文学会 スタージュ委員会、文部省補助	フランス大使館 東京日仏学院、 Péka、日本フランス語教育学会
期間	2 週間 休暇中の集中研修	3 時間× 10 回 週末 3 ヶ月の中期研修
参加資格	大学教員 (99 年度より高校教員 も受け入れ)	資格を問わない (現職、大学院 生、高校教員、語学学校教員他、 多様)
オーガナイザ グループ	スタージュ委員会委員(交代制) フランス大使館スタッフ 依頼講師	小石悟、田中幸子、Agnès Disson、 鶴澤恵子から始め、Péka メンバ ーが中心。 フランス大使館・東京日仏学院ス タッフが協力。依頼講師

外国語または第 2 言語としてのフランス語を教える教師対象にフランスで行われる教師研修と別に、日本でこうした研修がどうしても必要なのか。それは、日本の教育現場の実情を踏まえて、一般的な方法論や知識だけでなく参加する教師各自のニーズに密着した内容を扱うこと、教育現場の個別の問題を分析して適切な解決策を選ぶことのできる能力、言語の学習や教育のプロセスに関わる知識を、ふだんの仕事と両立できるかたちで提供することが、コミュニケーション中心の考え方がこれから一般化しようとする時期の日本のフランス語教育の現場に必要と考えたからです。BAL からの提案を受けた小石悟、田中幸子、Agnès Disson、鶴澤恵子を中心とするオーガナイザ・グループは「セミナー」の内容と目標を考え、次のような方針をとることにしました。

- (1) 言語教育の理論や方法論について体系的な養成を受ける機会がなかった参加者に、概説的な鳥瞰図を示して共通の土台作りをする。(教育を計画、評価、検討するための共通の言語)
- (2) そのうえで、参加者のニーズを考慮し、現場での教育経験に根ざした疑問や課題を出発点として、実践的な活動の場を提供する。(主体的に教師として自己研修する経験)
- (3) 参加者各自がセミナー終了後も教育の内容や方法を自律的に改善し続ける方策を明らかにできるよう、支援する。(ネットワークの形成)

初回 1989 年 9 ～ 12 月の「セミナー」のあと、そこに参加していた人たち

とオーガナイザのやりとりのなかで（２）や（３）の大切さが認識されるようになり、そこから Péka が研究会として生まれ、「セミナー」のオーガナイザや指導者を Péka のメンバーが担うようになりました。

3. 参加者のニーズから考える研修内容、参加者が主体のネットワークづくり

教育経験も対象学習者もばらばらな現職教員、未経験または初心者の教師が集まる研修。それは、ある特定の教育環境や学習者グループを前提として研修内容を決めることができないことを意味しますが、同時に、それぞれの現場から持ち寄った経験や知識の交換ができるということでもあります。「セミナー」が参加者のニーズに応え、参加者相互の情報交換・相互啓発を可能にする開かれた場であることが、最も大切なことだったのです。「この教え方ならうまくいく」という「技術中心」「特定の教科書、教授法信奉」や「〇〇先生のやりかたが素晴らしい」といった「ベテランの先生の模倣」、「うまくいく方法を教えてください」といった「レシピーそのままの移植」を目指すのではなく、「自分は教師として、いま何を改善したいのか」を考えるとところから「どうすれば改善するか」のきっかけを知り、参加した人それぞれが主体的に考え方や方法をつかむ場であるようにとの考え方をとったのでした。参加した人たちが「教育現場でどのような疑問を抱いているか」、「どのような点を改善したいと考えているか」、「このセミナーに何を期待するか」を考え、オーガナイザもそのことについて考えることから研修の内容を設計しました。

「コミュニケーション中心、学習者主導」の学習観の時代にあって、教室を運営する教師の研修も、その学習観に合致する考えかたや方法でおこなわれるべきというのが、元にある考えです。トップダウン型の研修からはトップダウン型の教師しか生まない。トップダウン型の教育を日本の学校教育のなかでたっぷり経験してきたからこそ、ボトムアップ型参加者中心型の活動を考え出すことがむずかしい。それならば、徹底的に参加者が主体になりやすく、参加して作業することが建設的な体験であるような研修を考えよう。そういう基本的な姿勢が基本にありました。

さて、参加した人たちの希望していたこと。今、みなさんが感じ考えている

ことと、共通するところがあるのではないのでしょうか。

参加者のニーズアンケート結果⁽⁴⁾

a. 教師として充実したい点

(1) 授業運営の方法を改善したい…授業全体の構成や到達目標の設定をより明確にしたい。個別のスキルの指導方法を充実したい（わかりやすい文法、発音の指導方法など）。コミュニケーションを主体とした授業で学習者をうまく動かせるようになりたい。多様で自然な発話のための授業環境づくりについて考えたい。授業外での学習についても考えながら課題を与えるなど、授業を中心とした学習サイクルを確立する努力をしたい。ビデオやカセットなどの道具を使いこなしたい。授業を一緒に担当する同僚との連絡を改善したい。

(2) 学習者との関係を改善したい…フランス語に関心を持っていない学生にも授業に興味を抱かせるようにしたい。学生のレベルに合った教授法が選べるようになりたい。日本人の学習者にとってむずかしい点をしっかり認識して教育の場に生かしたい。学習者の反応に対して柔軟に対応したい。自分を学ぶ側において、教える側の反省すべき点を知りたい。

(3) 教授法について知りたい…フランス語の教授法の基礎を身につけたい。コミュニケーション・アプローチの基本を知り、授業に生かせるようにしたい。

(4) フランス語のコミュニケーション能力を高め、知識を充実したい…フランス語能力を高め、教室で自信をもってフランス語を使えるようにしたい。フランス語に関する知識をより正確で体系的にしたい。文化的な引出しを増やしたい。現在のフランスとフランス人を知るためにさらに学習したい。語彙を増やしたい。

(5) 自分と学習者の興味のギャップをどうとらえたらよいかについて考えたい。

b. セミナーに期待する点

(1) 教室ですぐに役立つ具体的・実践的なことを扱ってほしい。具体的な

点についてのディスカッションから教育の全体像が見えてくるようなものを期待する。

(2) 充実した授業内容にするための方法について考えたい。時間的・人数的な制約のなかで、学習者に達成感を与え、学習効率の上がるような授業の形態・教材選択・教授方法。文法知識とコミュニケーション能力をバランスよく扱う授業展開。

(3) 自分自身の発音の改善方法とはじめてフランス語に接する学習者に対する音声指導の方法を知りたい。

(4) 資料や教材に関する出来るだけ多くの情報が欲しい。

(5) 教材を作成したい。

(6) 教授法の理論について知りたい。

(7) 日本の教育環境に合った、新しい可能性を見出したい。斬新な教授法を習得するというよりも、日本の現状を踏まえつつ、限られた時間と状況のなかで日本人が教える方法について考えたい。

(8) 自分のフランス語能力を充実したい。

こうして (1) 講義、(2) 授業観察、(3) 授業活動設計という基本軸を提示。参加者からの意見を考慮しながらセミナーの内容を決めました。

フランス語教育セミナーの基本的な構成

(1) 教授法の歴史・コミュニケーション・アプローチの考え方など具体的な教授方法の背景知識

(2) 教材分析（フランス及び日本で出版されている既成の教材から実例を取り上げて比較・分析）

(3) 教育現場での実践的な技術……語彙・文法・聴解・会話の扱い方、既成教材に含まれる学習活動と授業におけるその扱い、誤用訂正、ビデオの使い方、発音教育の実際、コミュニケーション能力の評価方法など）

(4) 授業見学

(5) 授業活動設計・授業計画案作成実習

活動の形態は、はじめは大部分が講義形式であったのに対して、回を重ねるにしたがってグループ活動・ディスカッション・報告などのタスク達成型・参加型活動中心になりました。オーガナイザ・グループの負う役割も、「研修の基本的な内容として最小限必要」なものを選択して参加者に提供する、当初の「指導者」的な役割から、参加者のニーズを汲み上げ、参加者が自らの課題に取り組むことを支援し、必要な理論・情報・技術を提供するといった「コーディネーター」的な役割へと変化したのです。

4. Péka : 現職教師の意見交換の場：問題意識と課題を活力のもとにする

こうして、回を重ねるにしたがって、「セミナー」のなかでの作業ややりとりをきっかけに、現場での問題点やこれから取り組んでいきたい課題を明確にし、共通の問題意識を持つ人たちと継続的に検討する場ができました。それが Péka という集まりのはじまりだったのです。オーガナイザもこのネットワークの一員となり、「セミナー」という催し物に関係しなかった現職教師もこのネットワークに参加し、他のところに既にあった学会や研究会やいろいろなネットワークとの連携が生まれ発展しました。「フランス語教育セミナー」が打ち切りになり、2006 年から2つの学会が協同で「フランス語教育国内スタージュ」を開催するようになって、ここに述べてきたような初めの頃の考え方は「行事」としての運営という側面に飲み込まれてしまったように見えます。それでもなお、Péka という場から生まれたネットワークの力を生かし、教師としての経験や力を発揮するメンバーが運営委員として、講師として協力しています。

「セミナー」のしくみと Péka の成り立ちを中心に述べてきましたが、このような研修の機会の有無にかかわらず、わたしたちが教師として意識する課題とは、仕事のなかで考え取り組んでいく個人的なものであると同時に、同じ仕事にたずさわる教師のあいだで共通の磁場となる可能性を含むものでしょう。自分ひとりで考えるだけでなく、他の人の意見も聞き議論のなかから新しい糸口を見つけること、考えを分け合い理解し合うことが、活力のもとになるでしょう。最後に、「セミナー」の終了時に「自己評価」として述べられていたことを振り返って結論にかえたいと思います。

a. 「自己評価」 「セミナー」を通してどんな点で変化があったか。

(1) 自分の教育方法を客観的に見るようになった。より広い立場、多角的な視野から自分の方法を見るようになった。無反省でいられなくなった。自分の授業を第三者的に評価しようとする姿勢がはっきりしてきた。教室ですることの「ねらい」とか、「もっと他のやり方はないか」という点について考えるようになった。教え方に選択の幅ができた。考え方が柔軟になった。学習者に授業の評価をさせるようになった。

(2) 教育に関わる問題について話すことができるようになった。教育についての語彙が増えた。話す相手が多くなった。これから教授法を考えていくうえでの視点のようなものが少しできてきた。同じ問題意識を持った人と知り合った。連帯感ができて授業に取り組む気力、指導への意欲が増した。

b. 今後教師として充実したい点

(1) 柔軟性をもって学習者の要望・期待に応えたい。生徒ひとりひとりの力になれるよう、プログラム・教えるべきこと・定着させなくてはならないこと・ひとりひとりのやる気を引き出すことをもっと研究していきたい。

(2) 現場での実際のクラス運営のしかたを充実したい。授業の進め方、学習活動のとり入れ方、創造的な授業の組立てを検討したい。ある事柄を教えるにあたっての選択の幅（練習問題、documents authentiques など）を広げたい。生徒の「コミュニケーション能力」を開発する授業とは何なのか追求したい。学生の創造性を発揮させるような状況設定をどのようにして自然にするか。一層の「作業重視」の方向を打ち出す。文法と「作業」との連関をどう組織だてるか。生徒が作業の中から規則性を発見するような授業をしたい。評価のしかたについて検討したい。少ない授業時間を家庭学習で補足する工夫をしたい。

(3) 教師間の意見の交換や情報収集を重視していきたい。

(4) 教材の研究。既成の教材をどこまで使いこなせるか。莫大な量の教材の中から、何をどのように活用していくか。

(5) 自分のフランス語能力を改善したい。

(上智大学外国語学部名誉教授)

注

- (1) 『平成元年度文化庁日本語教育研究委嘱 教授活動における日本語教師の実践的能力と授業技術に関する調査研究』、日本語教育学会平成元年(1989)～平成4年(1992)。
- (2) 『平成3年度文化庁日本語教育研究委嘱 教授活動における日本語教師の実践的能力と授業技術に関する調査研究—最終報告書—』平成4年(1992)3月 日本語教育学会(東京) 上野田鶴子(東京女子大学)、鮎沢孝子(国立国語研究所) 他
- (3) 田中幸子(1994)「現職教師の相互研修—第1～4回フランス語教育セミナーの実践から—」、フランス語教育 22, pp.43～56. 日本フランス語教育学会 なお、毎年の「フランス語教育セミナー報告」についてはフランス語教育および *Etudes didactiques du FLE au Japon* を参照。
- (4) 以下、アンケート結果は田中幸子(1994)による。

「Péka という場所」

高瀬 智子

Péka に初めて参加したのは 1997 年の夏のこと。その数か月前に大学院の先輩に誘われて受講したフランス語教育セミナー（現在のフランス語教育国内スタージュの前身。隔週の週末をつかって、約 3 カ月に及ぶものだったと記憶している）の講師陣の多くが Péka のメンバーだったことから、何となく「またあの先生たちに会いたいなあ」と卒業生が母校に遊びに行くような気分での参加であったと思う。まだその頃はフランス語教育が自らの人生を支える柱の 1 つになる確信もなかったが、このようなスタートがあったせい、Péka はフランス語教育という職業生活における故郷のような空間として自分の中に位置づけられてきた。そこに帰ると何かしらのエネルギーが得られる磁場、いわばパワースポット（実際パワフルな人々が集まっている）であり、立ち返るたびに、その時々における問題意識を色々な参加者と共に考えることで前に進む力をいただいていた。このような「場」があるのはきわめて貴重なことだと今回 2010 年に 20 年を迎えた Péka について何かしらの文を書く機会にめぐり合い、あらためて気づかされた。

故郷—そこにもともとあって、消えることがなく、これからもずっとある所—などとのほほんとした感覚を持ってきたが、Péka は意志を持って集まる人々がいて成立し、そこに集う多くのメンバーがおそらく大事だと感じている「新たな視点との出会い」は、やはり、色々な人がいて初めて可能になることであるし、今号で 20 号を数える論集 EDFJ にしても、若手の教員の発信の場を、というベースにある考えに支えられてこれまで運営されてきたものだと思う。大学講師としての仕事量が年齢と共に増える中で Péka への参加が思うようにはかなわなくなった今、自分の中での Péka の位置づけを変えていく時がきたようにも感じている。

そこで、この 20 周年という区切りに際して、主に 2001 年以降に Péka に参加し始めた何人かにアンケートをお願いすることにした。当初、自分が直接知

らなくても、アンケートを回していただくようお願いすれば 10 数人くらいは…等と予想していたが、現実にはそれほどうまくはいかず、直接連絡先を把握していてコンタクトできた 7 人のうち 6 人からの回答を得た。Péka は故郷であると同時に出会いの場であるとも感じていたが、実際には、自分はその出会いを知らぬ間にとりこぼしてしまっていたのかもしれない、また、自らの関心事以外に視線を向けることは少なく、若い世代への配慮に欠けていたと気付かされた。2001 年以降の参加者をお願いしようと考えたのは、20 年という区切りをこれからの Péka を考える機会とするには、Péka の誕生の経緯を知らないであろう世代のもつ感覚を知る必要があると思ったからだ。質問の内容は、1. Péka 参加のきっかけ / 2. Péka 参加は何らかの形で役に立ったか? / 3. Péka とかけて何と解きますか? そのココロは? / 4. これからの Péka への期待 の 4 点。以下にこれらのアンケートの回答を交えながら、これからの「Pédagogie を kangaeru 会」について一参加者として考えてみたい。

質問 1 の Péka 参加へのきっかけは、フランス語教育国内スタージュの受講や知人のすすめ、というものが多く、既に非常勤の講師をしていて、現場で要求される実践的なことを学びたいという目的意識を持って参加した回答者は 6 人中 1 人であった。

また回答者の半数以上が 2005 年以降に Péka に参加した方々なので、質問 2 以降については最近の Péka に関する声として以下にご紹介したいと思う。

質問 2 「Péka への参加は何らかの点で役に立ちましたか?」には、全員が「役に立った」と回答した上に次のようなコメントがあった（回答者別ではなくコメントごとに提示する）。

- 言語化したら「子供っぽい」「我慢が足りない」などと思い込んでいた授業運営に関するさまざまが実はそれこそ言語化して意見を共有すべきことだったと実感できた。
- 自分一人ではできない話し合いから新たな視点、アドバイスが得られる。
- 例会での発表にも色々な意見やリアクションが得られて勉強になった。
- Péka に参加するまでは出身大学の人としか交流がなかったが Péka で大学、語学学校、中学、高校などさまざまな環境で教える教師と出会い、視野が広がった。

- 参加当初はまだ教師ではなかったが、教師がどのように考えて授業をおこなっているか知ることができ、自分が教壇に立つ心構えができた。
- ベテランの教師でも試行錯誤していることが話の中からうかがわれ、他の場では他の先生方がどのような教え方をしているかなど話し合うことがあまりないので、授業での教師の姿勢という意味で大変役に立った。
- 他の教師が行っている授業のアイデアなども聞けるので授業改善の参考になる。
- 教材分析、教案作成、具体的教室活動例が参考になったし、コミュニケーション・アプローチについてもはじめて知った。
- 具体的な教え方を伝授する場ではないが、フランス語教育を専門としている人たちの姿勢の厳しさに何かを学んだ。
- 具体的なテクニックに関する情報も役に立ったがその奥にある教師としての考え方を学べた。

質問1の回答で見たようにほとんどの人が事前に明確な目的があってというよりは人に勧められて参加したということは、Péka に来て初めてそれがどのような場かを発見するという点でもあると思う。だから質問2に対するコメントはいわば今の Péka がどう見えているかを反映していると言えるだろう。ここで興味深いのは、回答者の関心が、問題意識を言語化することの重要性、多様な参加者の交流を通し視野が広がること、教材や教室活動の技術的情報に留まらず、その「奥にある」教師としての姿勢や考え方という点にまで至っているところである。学会や研究会の発表とそれに続く質疑応答などでは、時間など色々な制約から教師としての姿勢までが見えることは稀であると思われるが、実際には、教室で学習者と関わる中で壁におつかり問われるのは、どんな理論や技術でもなく、一人の人としての姿勢であると感じることが私にもある。Péka で時間をかけて話し合われることの中から、参加者がその年代にかかわらず、教育という人と向き合う仕事に携わる者の姿勢について問いかけている、というのは「他の場」にはない大切にしていきたい点だと思う。

次に質問3、「Péka とかけて何と解きますか？そのココロは？」の回答を見てみたい。

- おでん：色々なものを寄せ集めるからこそ美味しいものになる。それを食べると心がホカホカして、しかも栄養になります。秘密の出汁の作り方の習得にはうんと時間がかかるんです。
- 情報交換の場、喝を入れてもらう場（すみません。ととのいませんでした）。
- マラソンの給水所のようなところ。
- うかびません…自分の考えの振り返りの場です。テーマについて話し合う中で自分はどのようにしているかあらためて考える感じです。
- 1年に数回しか会わない昔からの友達：しょっちゅう会うわけではないが、悩みを打ち明けたり、聞いたり、一緒に悩んだりして最後は飲んで笑って別れる。で、また2,3カ月して会う。
- 仲間：バックグラウンドも教えている環境も違うけれど、教師としてもっと成長したいという気持ちはみんな一緒だと思うので。

それぞれの個性があふれ出しそうな回答だが、やはりここでも人との「関係性」に重点がおかれていると言えるだろう。これらの回答を見ながら、私の中の Péka の位置づけは変わろうとしている。あまりうまく言えないが、はじめに述べたように、故郷というイメージがずっと前からそこにあり、これからもそこにある、何か動かないもののように感じてしまっていたのは、忙しくしているようで自分自身の心が止まっていたからなのだと気付かせてもらったように思う。Péka が特に人との関わりを要として成立している場なのであれば、時々帰ってエネルギーをもらうだけでなく、これからはそこにエネルギーを注げる存在として関わっていきたい。どこか遠い「故郷」でなく、今考えていることを投げかける「ここ」として自分の中の Péka を位置づけようと思う。

最後に質問4、「これからの Péka に期待することは？（Péka に限らず教育に関してどんな研究会があったらいいと思いますか）」の回答を見ていきたい。

- lecture に力を入れた研究会があればいいと思います。
- 現場で実際どのような授業・教室活動を行っているのか、どのような教材、資料を使っているのかなど実践的情報交換ができるとよい。
- 教育は演劇だ！「いま、ここ」がすべて。生身の人間と人間の出会いが新しい発見を生みます。生だからこそ腐りもするし鮮度のキープは難しいけれど、

だから「休まないで」考えることが大事。

- Péka にはフランス語教育会に何かしらを提案できる団体になってもらいたい、というよりそういう会にしたい。Péka のメンバーで考えたことを学会・Journée pédagogique de Dokkyo (獨協大学フランス語教授法研究会)・Rencontres pédagogiques du kansai (関西フランス語教育研究会)などで発表し、フランス語教育界に貢献し、今後もフランス語教育に関わる先生方が参考にできるような情報を発信できればと思う。
- Péka のような横のつながりのない場所はストレスの多い教師にとって非常に大切だと思うので、このゆるさを保持した研究会が存続するといい。
- Péka では色々な興味深い議論が繰り広げられているが、外部への発信力が今ひとつ弱い気がする。仲間内で固まっているように見えて、外から入っていきにくい印象を与えることもあるようだ。

EDFJ はもちろん重要だが Péka に参加していない人の興味を引くのは、実際に授業で使える教科書やデータベースではないか。

例えば Péka で議論した内容を具体化する教科書を作ってみてはどうか。

外部にはよい宣伝になり、内部でも具体的目標をもつことで議論が深まるのでは？

Péka の参加者の間にある自由な議論のできる空気を維持することはやはり欠かせないことだと思われるが、同時に、複数の回答にあるように、これまでの Péka の活動は HP から閲覧できるニューズレターと論集 EDFJ の発行以外には積極的に外部に発信されては来なかったのも事実だろう。それは、参加者への負担が大きくなりすぎないようにという配慮から来る意図的選択であったかもしれないが、今後 Péka がフランス語という 1 つの生きた言語の教育に携わる色々な人々にとってアクチュアル (生) な問題を共に考えられる場所、より多くの教師にとっての「ここ」—身近な開かれた場所—になっていくには、外部への発信の方法についても話し合っていく必要があると思われる。私たちは、教師という仕事を通し、教える、伝えるという行為によって、まさにその内容について自らがより深く学ぶ機会がえられることを経験的に知っている。Péka での話し合いで問いかけ合ったこと、また、そこで得られた教室で役に

立つ具体的アイデアなどを外部に発信し「伝える」ことは、今後の Péka の成長にもつながるのではないだろうか。

あまり多くのデータ収集はできなかったが、今回の小さなアンケートは、Péka の今とこれからの在り方を考える上で非常に貴重な資料になると思われる。最後になりましたが、アンケートご協力くださり、2011 年、21 年目を迎える Péka に新たな風を吹き込んで下さった一條由紀さん、越森彦さん、常盤僚子さん、西川葉澄さん、間瀬幸江さん、茂木良治さんありがとうございました。

(明治大学)

Péka の軌跡： EDFJ とニューズレター

茂 木 良 治

はじめに

私は大学院生の頃（2002年）、当時の指導教員である田中幸子先生の勧めで Péka に初めて参加した。その頃はまだフランス語を教わる身であり、将来フランス語を教える立場になった時に、この会で学んだことが役に立つのではないかと漠然と考えている程度で、明確な問題意識もなく参加し始めた。Péka がフランス語教師の集まりということしか知らず、どのような経緯でこの団体が作られ、どのような指針のもと会を運営しているのかなど全く知らなかった。例会にはじめて参加して、最も印象的だったことは、Péka の参加者は教師経験に関係なく、分け隔てなく活発に議論しているところだった。教師経験のなかった院生である私の発言に対しても、学習者に一番近い立場の意見ということで、みなしっかりと耳を傾けて下さった。今思えば、それが「Péka らしさ」であり、メンバーが各人の立場を尊重し、しっかりと意見を聞き、それについて考え、話し合うというこの会の根底にあるものなのかもしれない（そのため、例会では話が盛り上がりすぎて、頻繁に時間が足りなくなることも）。また、院生時代に Péka に参加したことで、学生のモチベーションの問題、教育システムの制約（クラスの学生数が多いこと、シラバス・教科書の選定）など日本におけるフランス語教育の具体的な問題を参加者の方々との交流の中で把握することができた。

その後、留学をしたため、数年のブランクはあったが、帰国後は新米教師として授業設計・授業運営のアイデアを求めて、積極的に参加している。フランス語を教え始めて数年が経ったが、授業を実施していて感じる悩みや問題点は山積み状態である（語彙をどのように導入すれば、定着を図れるのか？教科書の Dialogue を効果的に使うにはどうすればいいのか？クラス内のグループ活動を円滑に行うにはどうすればいいのか？学生のモチベーションを高める方法

はあるか？自分自身の教授力を向上させるにはどうすればいいのか？など)。教師というのはどうしても孤独な仕事になりがちであるが、Péka に参加して、他の先生方のアイデアや考えを聞き、共有することで、自分自身の授業を振り返る場となっている。このような意味で、私にとっては Péka はフランス語教師という職務能力を養う生涯学習の重要な場の一つである。

EDFJ とニュースレター

2007 年より Péka の論集 EDFJ (Etudes didactiques du FLE au Japon) の編集とホームページの管理を担当するようになった。20 周年記念論文を書くにあたり、改めてこれまで Péka が蓄積してきたものを振り返ってみた。

Péka では各例会の報告をニュースレターによりフランス語関係者に当初郵送で送付していた。パソコンの普及に伴い、今ではメーリングリストでニュースレターを送信している。1992 年から 2011 年 3 月までで、125 通のニュースレターを配信してきた（つまり、20 年間に渡り 125 回の例会を行ってきたことになる）。これらのニュースレターは Péka のホームページ (<http://peka.cool.ne.jp/>) より参照可能であり、検索エンジンによりキーワードを入力することで、関心あるトピックのニュースレターを導き出すことができる。また、その例会で扱われた内容についてより深く知りたい場合は、その年度の EDFJ の例会発表要旨を参照していただきたい。

これまで例会で扱われてきたテーマは多種多様である。92 年から 97 年まではティームティーチング、教材の分析、発音の指導、メディア利用、フランス語教師の役割を中心的なテーマとしていた。1998 年度より、Péka では年間テーマを設定し、例会を構成している。扱っているテーマは以下のように多彩である。

年度	年間テーマ	2004 年	教案
1998 年	発音	2005 年	教科書
1999 年	授業のかたち 1	2006 年	教師の仕事
2000 年	授業のかたち 2	2007 年	外国語教育における身体
2001 年	フランス語教育の基本	2008 年	例会の構成員
2002 年	学習者	2009 年	学習の意識化
2003 年	文化	2010 年	学習の習慣を知る。変える。

扱われているテーマは教師が授業を行う上で基礎となるものばかりであり、日本のコンテクストにおいてこれらを改めて考察し、再定義を試みている。関心あるテーマがあったら、是非その年度のニューズレターを参照していただきたい。

毎年発行している EDFJ は本号で 20 巻を迎え、EDFJ の執筆に関わったフランス語教育関係者は約 120 名にも及ぶ。これまで例会発表要旨は 112 件、夏期フランス語研修報告は 26 件、フランス語セミナー報告は 20 件、論文及び研究ノートは 27 件、その他書評・教材紹介などは 18 件が掲載されている。特に、フランス語教育研修関係の資料は充実している。夏期フランス語研修に参加した方の報告は非常に興味深いものばかりである。BELC、CLA de Besançon、CAVILAM de Vichy、Québec における夏期フランス語教育研修の報告には、ゲームやロールプレーなどのアクティビティの実施の仕方や、文学作品、シャンソン、情報通信技術（ICT）の活用方法など、我々の授業を活性化させるアイデアがたくさん紹介されている。また、フランス語教育セミナー（現在のフランス語教育国内スタージュの前身）に参加した方々の報告は今でも有益なものばかりである。これらの報告では当時の参加者がセミナーの中で作成した授業観察報告や教案・学習活動案が掲載されている。英語教育と違い、参考書が少ないフランス語教育においてこのように具体的な観察報告や教案を掲載している資料集は大変貴重であり、私のような新米教員は学ぶことが多い。御興味のある方は、本号の巻末に EDFJ の既刊総目録を掲載したので、是非ともそちらを参照していただきたい。

おわりに

これまで蓄積してきたニューズレター・EDFJ はフランス語教師にとって素晴らしいリソースであることは間違いない。一方で、今後 Péka が成長するためには、これら以外にも（たとえばホームページや Journée pédagogique de Dokkyo や Rencontres pédagogiques de Kansai の発表）、例会を通して作り上げた成果物などをより一層発信していかなければならないだろう。なぜなら、日本の様々な環境でフランス語を教えている参加者たちがフランス語教育について継続的に議論している場は類を見ないからである。また、創設時から 2005

年まで、Péka はフランス語教育セミナーの指導者と参加者がセミナー後にも継続的に Pédagogie について考え、議論する場として主に機能していた。しかし、2005 年にフランス語教育セミナーが打ち切りとなり、それ以降 Péka はより独立した存在となってきた。このような新たな局面を迎え、これまで 20 年間の活動をベースに新たな展開を示していく時期に差し掛かってきているのかもしれない。

Etudes didactiques du FLE au Japon

既刊総目録

第1号 (1992年)

序文	1
活動報告	田中幸子 3
Péka 例会発表要旨	
大学のフランス語教育におけるフランス人教員による授業と	
日本人教員による授業のコーディネーションについて	善本 孝 7
チーム・ティーチングを考える	増茂和男 13
“J'aime !” 実践報告	林 精子 23
ロールプレイ実践報告	中野久子 29
「発音を学ぶ」とは何でしょう。	
ーフランス語らしいフランス語に近づくためにー	鶴澤恵子 35
« Allô, FRANCE 1 »を用いた授業	
ー中等教育における仏語教材の可能性についてー	白井春人 41
夏期フランス研修報告：1990年	
Paris (FPI)	野池宏美 47
Saint Etienne	佐原隆雄 52
授業計画案	
Documents authentiques pour la classe	土屋良二 57
Comment utiliser la publicité de produits cosmétiques dans la classe	小島久和 66

第2号 (1993年)

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	19
	中村公子 川勝直子	
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		
ーパリ第3大学 F.CICUREL のゼミに出席してー	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	

第3号 (1994年)

活動報告	田中幸子	1
Péka 例会発表要旨		
comptines を使ったフランス語教育		
ーカリタス小学校での実践例ー	麻田美晴	5
ベルボトナル法：理論とフランス語教育への応用	木村匡康 井上美穂	15
フランス語教育と S - P 表	山崎吉朗	24
Apprendre le français par les chansons: présentation du manuel		
“Etudes de français par les chansons”	西山教行 藤井宏尚	36
夏期フランス研修報告：1993年		
Stage court du BELC	Dominique PESCHARD 左合桜子	48
CAVILAM (Vichy)	鈴木文恵 荻野雅子	58
CLA (Besançon)	磯村典子	62
第4回フランス語教育セミナー報告：		

TP〈授業活動の設計〉	田中幸子 鶴澤恵子	66
授業活動プラン (1)	西村亜子 佐藤 康 柴崎慶子	69
(2)	相田淑子 鳥居くらら 小松祐子	74
(3)	雨宮史子 金尾健美 内藤寿子	81
(4)	根岸 純 根岸三千代 増田ユリ子	84

第4号 (1995年)

活動報告 (1994年)	野池宏美	1
--------------	------	---

Péka 例会発表要旨

フランス語の電子テキストの表記と利用について	増茂和男	7
授業を活性化する練習・作業を捜す実験	井上美穂	20
試験問題を考える	鶴澤恵子	30
中級文法を考える	井口早苗・西村亜子・善本 孝	43
映像を読む	小石 悟	50

夏期フランス語研修報告：1994年

Strasbourg(BELC)	根岸 純	62
Strasbourg(BELC)	相田淑子	65
Montpellier(IMEF)	鳥居くらら	70

実践報告

フランス語指導助手 (AFT) の直面する問題点		
ー平成6年度外国語指導助手中間期研修会を担当してー	田中幸子	77
千葉県立成田国際高校のフランス語	エリック・ムーラン	83
職業高校におけるティームティーチングの実践		
	雨宮史子・カトリーヌ・コルノリエ	93

中川努氏追悼文	田中幸子	100
---------	------	-----

第5号 (1996年)

活動報告 (1995年)	小石 悟	1
--------------	------	---

Péka 例会発表要旨

基礎フランス語応用クラスでの試み	飯田良子	7
------------------	------	---

高校生によるフランス語劇の準備

—仏語劇『町人貴族』ができるまで—……………白井春人 16
コミュニケーション能力と音声面を重視した文法教育の実践
……水野美恵子・伊賀山かおる・椎津ニコル・荻野雅子・内藤真千子 23
文法の授業を考える
—第2外国語クラスでのフランス語文法—……………根岸 純 32
Leçon 0 —「学ぶ」姿勢・「学ぶ」状況の確立を目指して—
……………野池宏美・鶴澤恵子 41

追悼 中川 努

中川 努君の思い出……………田島 宏 51
中川さんの時代……………曾我祐典 56
中川学校……………ジャン・ポール・オノレ 62
中川先生、ありがとうございました。……………中村公子 68
中川 努と『モザイク』……………ジョルジェット川合・横山 理 71
年譜・業績……………75
言語教育に関する資料収集項目と研究文献一覧……………田中幸子 80

実践報告

国際理解教育としてのフランス語……………倉井久子 86

第6号(1997年)

活動報告(1996年)……………西村亜子 1

Péka 例会発表要旨

フランス語教育・学習におけるふたつの「なぜ」……………西山教行 5
なぜフランス語を教えるのか
—第2外国語の授業の後に残るもの—……………土屋良二 14
第二言語読解を助けるヒントとストラテジー……………常盤僚子 23
宿題について考える……………藤井宏尚 32
グループを知る・動かす
内田純平氏(日本・精神技術研究所)ワークショップ報告
……………田中幸子 高木敬二 38

フランス語教育と異文化理解	善本 孝	58
1996 夏期 BELC 研修報告	姫田麻利子	65
1996 年度フランス語教育セミナー報告：授業見学	田中幸子	70
授業見学記録	芦澤健雄 荒川久美子 常盤僚子 高瀬智子	75
投稿論文		
Créativité plurielle. Groupes d'apprentissage en classe de langue	Anne WATANABE	82

第7号 (1998年)

活動報告 (1997年)	根岸 純	1
Péka 例会発表要旨		
実践報告：DELFL の評価システムを授業に生かす試み	田中幸子	5
初心者の Motivation を生かすために	高瀬智子	15
中級講読授業の活性化について	磯脇幸恵	23
97年 BELC 夏期研修報告	山崎俊明	31
— 『テキストと読書』について—		
練習問題の類型論	片山 貢	41
1997 年度フランス語セミナー報告	西村亜子	51
模擬授業記録	福田潤子 原田操 関口洋子 平石真理子 井上雅子 和田友子 武田晶子	53
投稿論文		
日本人フランス語教師の教育的役割に関する考察	西山教行	62
第二外国語としてフランス語を選択した大学生の 動機づけに関するアンケート調査	姫田麻利子	81
授業観察 (OBSERVATION DE CLASSES) について： 実例と問題点	原田 操	91

第8号 (1999年)

活動報告 (1998年)	井上美穂	1
Péka 例会発表要旨		

大学における最初の授業とフランス語入門	北見秀司	5
10 分間発音練習	井上美穂	15
練習問題の作り方	片山 貢	23
1998 年度志賀高原スタージュに参加して	井形和正	35
文法の授業を考える (その 3)		
ーフランス語を第 2 外国語として担当する教師の立場からー		
	根岸 純	46
1 年目のフランス語ー高校フランス語コースでの実践報告ー	井形和正	55
1998 年度フランス語セミナー報告	西村亜子	65
フランス語教育法セミナー授業見学報告	岡本さやか	66
授業見学者と授業担当者のディスカッション実録		
	岡本さやか VS 白井春人	69

書評

Maddalena De Carlo, <i>L'interculturel</i> (CLE International, 1998)	姫田麻利子	71
--	-------	----

投稿論文

アリアンス・フランセーズ成立についてのイデオロギー的考察	西山教行	73
------------------------------	------	----

第 9 号 (2000 年)

活動報告 (1999 年)	姫田麻利子	1
---------------	-------	---

Péka 例会発表要旨

「植民地教育を考える」	西山教行	6
年間テーマ「授業のかたち」とは?	鵜澤恵子	14
指示の出し方・指名の仕方	土屋良二	21
誤用訂正におけるヒントの出し方	原田早苗	30
効果的なアンケートの取り方と“アンケート「余談」99”の解析		
	西尾治子	39
授業評価を考える～アメリカの大学での体験から～	林 精子	54
1999 年度フランス語セミナー報告	小石 悟	63

研究ノート

外国語教育における言語観とその歴史が教えるもの	木田 剛	71
-------------------------	------	----

第 10 号 (2001 年)

活動報告 (2000 年)	那波洋子	1
Péka 例会発表要旨		
授業の引継ぎについて	土屋良二	5
年度始めにおける文法項目の達成感に関する調査		
ー第二外国語中級履修者の場合ー	井上美穂	13
よい試験とは? ー試験問題と成績評価を考えるー	原山重信	21
Péka ホームページの充実に向けて	土屋良二	26
学習スタイル調査からわかること		
ー教室活動をふりかえるために	白井春人・姫田麻利子	34
FLE の現状とアンケート調査の意義	西尾治子	43
学生との接点はどこにあるか?		
または、学生との接点のさがし方	根岸 純	58
2000 年度フランス語教育セミナー報告	鶴澤恵子	66
フランス語教育セミナー授業見学報告		
.....	野口恵子／三富祐子／小間井麗	68
フランス語教育セミナー授業見学報告	三富祐子／茶谷佳子	71
投稿論文		
Enquête sur l'interférence de la langue maternelle en Français Langue Etrangère chez les locuteurs japonais, espagnols et américains	米金孝雄	75
研究ノート		
授業観察から見る教室活動と学習スタイル	平林通洋	91

第 11 号 (2002 年)

活動報告 (2001 年)	飯田良子	1
Péka 例会発表要旨		
フランス語学習者のためのインターネット・リソース	小松祐子	6
Péka ホームページについて	土屋良二	16
授業をつくる基本の考え	田中幸子／小松祐子	19

2001 年度フランス語セミナー報告	姫田麻利子	32
	西川葉澄／榎本恵子／本間真由美	35
夏期フランス語研修報告：2001 年		
フランス語の授業を支えるパースペクティヴを求めて	増田晴美	40
夏期フランス研修報告：2001 年－ブザンソン (CLA)	野口恵子	45
夏期研修報告 (カナダ、モントリオール)	中村公子	49
投稿論文		
日本人の自律学習をめぐる		
－パリの語学学校におけるケーススタディー	常盤僚子	53
「文化的側面」の学習について	姫田麻利子	70
研究ノート		
日本人学習者のフランス語鼻母音を含む音節の知覚	竹内京子	85

第 12 号 (2003 年)

活動報告 (2002 年)	土屋良二	1
Péka 例会発表要旨		
語学教育・学習におけるタスクとは何でしょう？	小松祐子	6
授業の活性化について	西川葉澄	12
タスク中心教授法について	常盤僚子	20
タスク実践	室井幾世子	28
社会的スキルと外国語学習に対する意識		
－アンケート調査から－	善本 孝	38

夏期フランス語研修報告：2002 年

2002 年夏期研修報告：Besançon (CLA)	本間真由美	49
投稿論文		
日本人学習者のフランス語鼻母音の長さの知覚	竹内京子	53
フランス語教育における学習ストラテジー研究	茂木良治／常盤僚子	68

第 13 号 (2004 年)

活動報告 (2003 年)	小松祐子	1
---------------	------	---

Péka 例会発表要旨

「文化」それぞれのイメージ	姫田麻利子	5
Leçon 0 と「文化」	高瀬智子	18
La « culture » dans les dialogues des manuels	飯田良子／鶴澤恵子	27
ききとり練習と文化	井上美穂	35
Analyse des aspects culturels des échanges électroniques	小松祐子	44
文化の評価ーアメリカでの体験からー	林 精子	52
夏期フランス語研修報告：2003 年		
夏期研修報告：BELC (Caen)	西川葉澄	59
2003 年度フランス語教育セミナー報告	小石 悟	64
授業見学報告	小出石敦子／榊原理奈子	67
投稿論文		
Analyse des connecteurs logico-rhétoriques présents dans les discours formulés par des apprenants japonais	米金孝雄	73
日本で出版されているフランス語発音教材における鼻母音の扱い	竹内京子	90
Pour renforcer les compétences orales en classe de FLE avec des débutants non-spécialistes	CRÉPIEUX Gaël	105

第 14 号 (2005 年)

教案作りについて (2004 年度活動報告)	姫田麻利子	1
------------------------	-------	---

Péka 例会発表要旨

映画を使った授業活動についてー実践例の報告ー	宝田麻美子	6
Document authentique を使った教案作り	小出石敦子	15
外国語授業における「文法」とは何かー教案作成から考えるー	根岸 純／善本 孝	24
シャンソン活用法ーアンケートに見る実践および提案ー	富田今日子	33
Développer les compétences orales avec des débutants non-spécialistes	CREPIEUX Gaël / CALLENS Philippe	41
料理の Recette を教材として使う場合の教室活動	竹内京子	51

夏期フランス語研修報告：2004年

2004年夏期研修報告：Besançon (CLA) ……………三浦直希 60

2004年ケベック研修報告 ……………小松祐子／西陽子 65

投稿論文

日本のフランス語学習環境への情報コミュニケーション技術 (TIC) の
統合に向けて ……………茂木良治 70

Evolution du FLE et ingénierie pédagogique ……………FOLTETE Isabelle 86

第15号 (2006年)

活動報告 (2005年) ……………鶴澤恵子 1

Péka 例会発表要旨

読解能力を高めるには ……………常盤僚子／西川葉澄 5

教科書を選ぶ・使う ……………姫田麻利子 14

出版社の目から見たフランス語教科書 ……………田中幸子 25

フランス製教科書の教材分析 (*Initial, Studio, et Taxi!*) ……………黒木朋興 34

consigne から見た教科書選び ……………土屋良二 43

教材分析—学習者の視点—学生は教科書をどのように見ているのか
……………善本孝 51

夏期フランス語研修報告：2005年

2005年夏期研修報告：Besançon ……………宝田麻美子 62

投稿論文

フランス留学の準備過程を支援する Web コミュニティー
……………田中幸子／茂木良治 67

日本人学習者のフランス語鼻母音調音の評価 ……………竹内京子 83

書評

竹蓋幸生・水光雅則 編『これからの大学英語教育：

CALL を活かした指導システムの構築』……………西山教行 92

第16号 (2007年)

活動報告 (2006年) ……………左合桜子 1

Péka 例会発表要旨

「A la découverte!」の分析とそのおいしい料理法	竹内京子	5
教師の仕事—私たちのしていること、したいこと—	鶴澤恵子	14
フランス語教師は、どんなアピールをしようとしているか?		
.....	小松祐子/左合桜子	19
大学推薦入試について考える	川勝直子	24
留学の指導を考える	田中幸子	33
学習者の個人差に対応できる教師とは?		
.....	神谷貴美子/安藤博文/各務奈緒子	42
教師のキャラクター形成をめぐる	西川葉澄/高瀬智子	49
教材紹介		
Spirale : une méthode de FLE adaptée au Japon qui répond aux exigences du CECR		
.....	CRÉPIEUX Gaël / CALLENS Philippe /高瀬智子	59
夏期フランス語研修報告：2006年		
2006年フランス・スタージュ報告—CLA, Besançon	安藤博文	69
投稿論文		
ライティング指導における文法訂正	今中舞衣子	74
日本人学習者のフランス語鼻母音知覚における綴り字の影響		
—未修者の場合—	竹内京子/小林篤志	85
日本語学習者によって発話されたフランス語疑問文における韻律干渉		
.....	坂本 恵	94
書籍紹介		
Forster Vosicki, Brigitte. (2002). <i>European Language Portfolio-Higher Education</i> .		
.....	若林玲奈	104

第17号(2008年)

活動報告(2007年)	土屋良二	1
Péka 例会発表要旨		
コミュニケーション能力と「身体の技法」	越 森彦	5
いかにして声を届かせるか	佐々木泰幸	11

体の使い方に着目した発音矯正	鵜澤恵子	19
2007年教員養成者研修報告：Besançon (CLA)	土屋良二	26
「くのいちへの道」－空間を感じる、静けさに耳を傾ける－	高瀬智子	30
2007年夏季フランス研修報告：Vichy (CAVILAM)		
……………一條由紀／尾崎美恵／前田更子／松尾春香		38

投稿論文

Élaboration d'un outil menant à la prise de conscience interculturelle	姫田麻利子	44
--	-------	----

研究ノート

入門 FLE 教材研究－教科書に使われないための七つの方策－	神田大吾	64
--------------------------------	------	----

Fiche pédagogique

Utiliser un document authentique sonore : <i>Le télégramme</i>	TOMITA Kyoko	74
--	--------------	----

第 18 号 (2009 年)

活動報告 (2008 年)	茂木良治	1
---------------	------	---

Péka 例会発表要旨

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

夏期フランス語研修報告：2008年

2008年夏期フランス教師研修報告：Institut de Touraine (Tours)		
……………石丸久美子		60

投稿論文

ピアライティングにおけるプランニングのプロセス

一日仏母語話者の比較……………今中舞衣子 66

第 19 号 (2010 年)

活動報告 (2009 年)……………根岸 純 1

Péka 例会発表要旨

学習の意識化について……………井上美穂 5

学習者のことを知るための「アンケート」……………茂木良治 14

学習の意識化の方法を探る試み……………西川葉澄 22

教師の意識化……………土屋良二 33

学習の一般化：「アナロジー」による授業改善の提案……………越 森彦 38

研修報告

2009 年夏季フランス語教師研修報告：CAVILAM (Vichy) ……深川聡子 45

投稿論文

Élaboration d'un outil menant à la prise de conscience interculturelle 2
……………姫田麻利子 51

投稿規定

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

Pour participer à la revue

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

Etudes didactiques du FLE au Japon 第 20 号

2011 年 5 月 25 日 発行

発 行 Peka, Association des didacticiens japonais
<http://peka.cool.ne.jp/>

連絡先 〒340-0042 埼玉県草加市学園町 1 番 1 号
獨協大学外国語学部 小石 悟

TEL. (0489) 42-1111

〒355-8501 埼玉県東松山市岩殿 560

大東文化大学外国語学部 姫田麻利子

TEL. (03) 5399-3742 内線 6742

Etudes didactiques du FLE au Japon 20

2011

TABLE DES MATIERES

Rapport d'activités (Année 2010)	NISHIKAWA Hasumi	1
Interventions		
Prise de conscience de l'objectif de l'apprentissage : les difficultés rencontrées	HIMETA Mariko	5
L'enseignement des langues étrangères au Japon : situation actuelle et perspectives à travers les nouveaux programmes du ministère de l'éducation japonais	BABA Junko	12
Motivation de communiquer	INOUE Miho	20
Comment apprendre le vocabulaire ?	UZAWA Keiko	28
Retrouver l'autrui dans la classe – l'application de la méthodologie du FLE au cours de l'analyse de texte	MASE Yukie	36
Les idées préalables des enseignants	IIDA Ryoko	46
Articles du 20ème anniversaire de Péka		
'Les compétences professionnelles d'un professeur de langue' : la mise en place des séminaires de FLE (1989-2005) et la création de Péka	TANAKA Sachiko	52
Péka, espace ouvert d'échanges	TAKASE Tomoko	62
Les archives de Péka : EDFJ et Newsletter	MOGI Ryoji	68
Tables des matières des EDFJ		72
Pour participer à la revue		85
