

Etudes didactiques du FLE au Japon

2012

第 21 号

活動報告 (2011 年)	茂木 良治	1
Péka 例会発表要旨 文学作品と FLE : 文学作品を授業にどのように取り入れるか	西川 葉澄 (編)	5
学習者のモチベーション —ミニ会話を教室活動に導入することによる効果—	粕谷みゆき	24
学習者のモチベーション維持を図るための学習日誌の活用	茂木 良治	35
「文法」を「楽しく」学ぶ・教えるには?	高瀬 智子 (編)	41
協働学習の実践と問題点: 2011 年度夏季ケベック・スタージュから学んだこと	吉澤 英樹	51
研修報告 2011 年ケベック・スタージュ報告	土屋 良二	59
投稿論文 Étude pilote pour examiner l'efficacité de l'association lexicale comme moyen d'apprentissage du vocabulaire en L2 MATSUKAWA Yuya		65
研究ノート 日仏両国で出版された教科書における音声教育部分の比較...井上 美穂		84
投稿規定		95

活動報告（2011年）

茂木良治

Péka（Pédagogie をかんがえる会）は、フランス語教育に関わる多くの人たちと体験や意見を交換する「自己啓発の場」です。例年通り2ヵ月に1回のペースで年間計6回の例会を実施しました。

今年度から Péka は新たな試みを実践しています。昨年度までは、主に年間テーマと発表内容を決め、各例会を担当する報告者を選出するという形で、例会の企画・運営をしていました。興味深い報告や議論がなされる一方で、報告者の負荷が大きいことが懸念されていました。そこで、2月の例会では、研究会として発展していくために Péka として今後どのように活動していけばよいのか新たな可能性について議論しました。話し合いの結果、今年度からは年間テーマや報告者は設定せずに、各例会のテーマのみ決定し、参加者各自がそのテーマについて実践報告や問題提起をもちより、アイデアを出し合いながら全体で議論していくという新しいスタイルを導入しました。この新しいスタイルの導入により、環境（教育機関・カリキュラム・対象学生など）や指導経験が異なる参加者が実践報告や問題提起を行うことになり、多角的な視点で一つのテーマについて議論し、教育方法に関する問題を深めていくことが可能となりました。

新たな例会のスタイルが導入されたため、本書の構成も例年とは少々異なっています。従来では一つの例会に対して、一つの報告という形をとっていましたが、本号では、例会に実践報告を持ち寄ったり、問題を提起したりした参加者が報告書を執筆しています。「文学作品を授業にどのように取り入れるか」（4月、6月）、「楽しい活動をしながらどのように文法にもっていくか」（10月）に関しましては、参加者より多くの実践報告がなされたため、編者を立てて原稿を取りまとめていただいております。そのため、多種多様な報告がなされ興味深いものとなっています。

Péka はフランス語教育に関心を持つすべての人に開かれております。Péka の今後の活動日程、これまでの活動報告、及びメールマガジンによるニューズレターの登録については2011年夏に移転しましたこちらのサイト (<http://peka-web.sakura.ne.jp/>) をご参照ください。

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

Rapport d'activités (Année 2011)

Ryoji MOGI

Péka (« Pédagogie wo kangaeru kai » ou « Groupe de réflexion pédagogique ») est un « lieu d'autoformation » à la pédagogie du FLE au Japon, dans lequel les membres échangent expériences et informations. Comme chaque année, six réunions ont été tenues en 2011, à raison d'une réunion tous les deux mois.

Nous avons testé cette année un nouveau mode de fonctionnement. Auparavant, un sujet annuel était en effet défini et un rapporteur sélectionné pour chaque réunion. Mais face à la richesse des interventions (présentations suivies d'un débat), nous nous sommes inquiétés de la surcharge de travail pour ce rapporteur. Lors de la réunion de février 2011, nous avons discuté de l'orientation de nos futures activités, dans le but de développer notre groupe de réflexion. L'occasion pour nous d'adopter un nouveau style de réunion : un sujet est défini pour chaque réunion sur lequel plusieurs participants présentent leur pratique et soulèvent des questionnements ; une discussion s'amorce ensuite. Ce nouveau système permet d'entendre les diverses expériences des participants qui travaillent dans différents contextes d'enseignement. Il nous permet donc d'aborder le sujet défini à travers de multiples points de vue et de l'approfondir.

L'introduction de ce nouveau mode de réunion renouvelle la construction de cette revue. Jusqu'à l'année dernière, un rapport était publié pour chaque réunion. Mais dans ce numéro, tous ceux qui ont soulevé une question et présenté leur pratique ont écrit un rapport. Face au nombre de participants ayant présenté leur pratique en réponse aux problèmes soulevés lors des réunions (« Comment introduire des textes littéraires dans une classe ? » en avril et juin ; « Comment peut-on apprendre la grammaire avec plaisir ? » en octobre), une coordinatrice a été chargée de regrouper leurs articles. Une précieuse mine d'informations, à n'en pas douter.

Péka est ouvert à toutes les personnes qui s'intéressent à la pédagogie. Pour plus de renseignements (calendrier, rapports des réunions, inscription à la Newsletter), veuillez consulter notre site : <http://peka-web.sakura.ne.jp/>

Péka fonctionne grâce à la bonne volonté de nombreuses personnes. Nous tenons à remercier chaleureusement tous ceux qui portent une attention à nos activités.

(Université Dokkyo)

	月日	テーマ	発表者
126	11.02.19.	・「文法」を考える ・ PEKA の今後の運営について	
127	11.04.16.	・文学作品を授業にどのように取り入れるか①	
128	11.06.18.	・文学作品を授業にどのように取り入れるか② ・発音教材の量的分析	井上美穂
129	11.09.17.	生徒・学生のモチベーションを引き出すにはどうすれば良いのか？ 教師のモチベーションをどのように維持しているのか？	
130	11.10.22.	楽しい活動をしながらどのように文法にもっていくか	
131	11.12.3.	語彙連想は第二言語語彙学習に効果的か？	松川雄哉

※ 2011 年 2 月より例会では個人発表の希望が無い限りは、例会参加者によりテーマに沿って実践報告や問題提起がなされ、全体で意見交換することになったため、特定の発表者を設けないこととなりました。

	月日	テーマ	Invervenants
126	19/02/2011	<ul style="list-style-type: none"> ・ Reconsidérer la grammaire ・ Débat autour des sujets à traiter dans les ateliers de Péka de l'année 2011 	
127	11/04/2011	<ul style="list-style-type: none"> ・ Comment introduire des textes littéraires dans une classe ? (1) 	
128	18/06/2011	<ul style="list-style-type: none"> ・ Comment introduire des textes littéraires dans une classe ? (2) ・ Analyse du matériel d'apprentissage phonétique 	Miho INOUE
129	17/09/2011	<ul style="list-style-type: none"> Comment motiver nos étudiants / élèves? Comment maintenir notre motivation en tant que professeur de langue ? 	
130	22/10/2011	Organiser des activités dans la classe : animation, diversité, évaluation et conceptualisation.	
131	03/12/2011	Examiner l'efficacité de l'association lexicale comme moyen d'apprentissage du vocabulaire en L2	Yuya MATSUKAWA

N.B. Depuis février 2011, nous avons adopté une nouvelle approche pour nos réunions : débattre des questions suggérées par les participants présents autour de sujets pédagogiques qui leur tiennent à cœur et partager des expériences pédagogiques, sans désigner d'animateur. Nous pouvons toutefois réserver une partie de notre plage horaire pour des interventions spécifiques préalablement proposées.

文学作品と FLE : 文学作品を授業にどのように取り入れるか

西川葉澄(編)

Textes littéraires en classe de FLE : comment enseigner la littérature en cours

À partir du mois d'avril 2011, le style de la réunion de Péka a été renouvelé : ce n'est plus un animateur (ou une animatrice) qui fait une communication sur un thème, mais tous les participants qui peuvent rapporter leurs pratiques pédagogiques autour d'un thème convenu à l'avance. Ainsi, en avril et en juin, nous avons traité du thème de l'utilisation de la littérature en cours. Six approches de mise en pratique ont été présentées, de l'utilisation des textes littéraires dans la classe de français, des cours de la littérature française, jusqu'à la sensibilisation à la littérature et la langue françaises. Chaque rapport traite des textes littéraires comme documents authentiques par excellence et montre un éventail de possibilités pour faire découvrir aux apprenants le plaisir de se familiariser avec la littérature francophone.

はじめに

2011年度の4月から Péka の例会が一新された。これまでのように事前に決めたテーマについて、前もって準備した参加者が司会進行するのではなく、あらかじめ決めたトピックについて、参加者が自由に実践報告をしたり、意見を述べたりすることとした。4月の例会においては、授業で文学作品をどのように扱っているのかということがテーマとなり、多くの参加者が実践報告をしたため、6月の例会にまたがり2回にわたってこのテーマに取り組むことになった。

様々な参加者により紹介されたものは多岐にわたった。フランス語の授業の中に文学作品を使用する実践（飯田良子、鶴澤恵子）から、フランス語の読解の授業（中野茂）、およびフランス文学の授業（根岸純、西川葉澄）でのそれ

ぞれの取り組みが紹介された。さらには、フランス語未習者を対象とするフランス文学入門の授業（高瀬智子）からの報告もなされた。以下にカテゴリー別に実践報告を掲載する。報告は発表者本人によって執筆されている。

1. フランス語の授業の中に文学作品をどのように取り入れるか

① 文学作品をフランス語の学習に取り入れる実践例

飯田良子

文学作品は文学の授業で作品研究のために学習することが一般的だか、文学作品はじっくりと練り上げられたフランス語で書かれているのでフランス語の学習にも適した教材である。ここで実例を紹介する。

子どものための詩を使い、文字の読み方を学習する

使用教材：Maurice Carême, « Le chat et le soleil »

学習者：フランス語の学習を始めて間もない初心者

Activité：1, 2 回の授業で、au, ou, oi, en, ch の発音や「単語の最後の子音字は発音しないことが多い」など、フランス語の読み方・発音について簡単に学習した後でこの詩を読む。「詩の意味は読んだ後で教えるから、ただ声に出して読もう」という指示を出し、2～3 人のグループに分かれて作業を行ってもらうが、1 行目は、手順を示す意味で全員で読んでいく。1 行目 (Le chat ouvre les yeux) をボードに書き、「複数の文字で一つの音」になる部分に下線を引いたり発音しない文字上に斜線を引いていく。音節ごとに区切った後で最後に声に出して読む。学習者が数行読んだ所で、それぞれの行に何音節あるのかを尋ね、「これは詩なのでそれぞれの行には 6 音節あり、また、韻を踏んでいる」と説明し、これをヒントにして読み進むよう指示する。全グループが音読し終えた段階で、どのように考えて読んでいったのかを、ボードに書き写した詩に印を付けながら発表してもらう。全ての作業が終了したら詩の内容を簡単に説明する。

コメント：1 行が短く、それぞれの行が同じ数の音節で構成されている短い詩は、初心者が文字を読み、発音するための教材として最適である。詩は、し

ばしば使われている単語や内容の解釈が難しいので、初心者の教材としては敬遠されがちであるが、訳や解釈にこだわらない使い方をすることもできる。読み終わった後、学習者は一つの作品を読んだという満足感が得られ、また、自分たちで判読した単語は自然と記憶に残るようで、語彙学習にも役立つ。

描写の文を読み、絵図を描く

使用教材：Alain Fournier, « Le Grand Meaulnes »

学習者：レベル A1 後半～ A2 授業での使用言語はフランス語

Activité：2～3人のグループに分かれ、小説の舞台となる学校を描写している一節（約20行）を読みながら、配布した用紙に絵を描くように指示する。絵には、描写されているとおりに学校や校庭を描き、道路や村との位置関係等を正確に記すようにする。文中のわからない単語は仏和辞書を使わず、仏仏辞書で調べるか教員に質問するように指示する。作業が終わったら、それぞれのグループは出来上がった絵をボードに描き写す。どのグループの絵が小説の描写に一番近いのか、文章を読みながら検討する。最後に映画 Le Grand Meaulnes の冒頭の部分を見て、映画の場面が自分たちが想像したものと似ているのか、そうではないのかを話し合う。

コメント：文学作品を読む場合、翻訳をして内容を理解していく学習方法が一般的であるが、しばしば学習者はフランス語を日本語に置き換えることのみを行い、自分が読んだ内容をしっかりと「映像」として捉えていない。描写の文章を絵で表すためには、自ずと丁寧に文章を読むことになる。Activité 達成のために教員に質問をしたり、グループ内での話し合いのために、自然にフランス語を使うことになるという利点もある。また、日本語訳を避けるのは、日本語・日本的イメージを介さないで「映像」を見てほしいからである。文学作品の描写の文章はこの activité に適している。

文章を読み、場面を演じる

使用教材：Vercors, « Le silence de la mer »

学習者：レベル A1 後半～ A2 授業での使用言語はフランス語

Activité：三人ずつのグループに分かれ、作品の前半 « Ce fut ma nièce qui alla

ouvrir quand on frappa. ... Puis il entra. » の部分を読み、場面を演じてみるよう指示を与えるが、グループ作業を始める前に、家の描写の部分 « Tout le long de la maison court un trottoir de carreaux rouges ... » を全員で読み、家の図をボードに描いてみる。取り上げた部分には四種類の時制（現在、単純過去、半過去、大過去）が使用されているので、場面を演じるにはどのような状態の時に何がおきたのかを考えなければならないし、また、三人の登場人物の動きや位置関係を理解しなければならない。グループでのリハーサルが終わってから、クラスの前で演じるが、唯一の台詞はドイツ人将校の « S'il vous plaît. » なので、動作に集中して演じることができる。最後に全員で文章を読み直し、それぞれのグループの演技の正確さを検討する。なお、A1 後半レベルの学習者はまだ単純過去を学習していないが、この activité をする上での障害とはならない。単純過去という形もあると説明して文中の単純過去の動詞に印を付け、意味が分かるように不定詞を与えるだけで十分である。クラスによっては、ここで単純過去の簡単な学習を導入しても良い。

コメント：この activité の目的は、書かれた場面を演じて再現することによって、様々な時制の動詞がどのように関係しているのかを体験することにある。学習者は、知識としては理解している時制の使い分けを現実のものとして捉えることができる。この授業に刺激され、全作品を自発的にフランス語で読んだ学習者もいた。

以上、文学作品を使ったフランス語学習の例を三つ挙げたが、これ以外にも、パラグラフの順番を変えた短い物語を使って *connecteur logique* の学習をしたり、詩をもとに語彙の学習をすることもできる。また、短い文章を模倣したり、会話文を説明文に書き換える作文の学習など、文学作品の利用法は数多くある。それぞれの目的に適した文学作品を探し出すことは容易でないが、普段、読書をしている時に、作品の語彙や内容の難解さにとらわれなくて「これで何ができるのか」と、考える習慣を心がけることでいろいろとアイデアが得られるものである。

(東京日仏学院、白百合女子大学)

② 発音を学ぶ教材として文学作品を使う

鵜澤恵子

発音の授業の中で、時に文学作品を使う事がある。しかし、いきなり文学作品を扱うのではない。文学作品を声に出して読むためには、それなりの準備が必要である。

「発音」を教えるときの基本の考え方としては、les registres de langue を混ぜない、すなわち、最初の段階では、単音の発音と、le français standard における音韻を扱う。これは、丁寧な話し方やくだけた話し方は、le français standard をある特徴をもって変化させたものと位置づけるからである。Le français standard は、理論上のフランス語であるが故に、現実の場面で応用が利くのである。教材としては、単語、短い会話文、短い説明文などを使う。単音の発音のみならず、フランス語のリズムやイントネーションも学び、リエゾンやアンシェンヌマンにも気をつけて、「フランス語らしい」発音で教材を読む。これは、感情が入らない、最もニュートラルな読み方である。

しかし、現実には、このような話し方はしない。Le français standard が身に付いたら、もっと感情を表現したり、場面に合わせていろいろな話し方をする必要が出てくる。そこで、強調の仕方、スピードの変化、ある意図を表すイントネーション、声の強弱や高低の使い分けなどを練習する。それぞれを使って会話文や短い説明文を読み、自分（読み手）の意図が聞き手に伝わったか、また自分が聞き手側にまわったときは、相手の事がどのように感じられたかを学習者同士で話し合う。場面や気持ちによって話し方を変えるということは日本語では自然に行っていることだが、学習中の言語では同じようにできない事がある。また、相手への働きかけ方は、日本語とフランス語では必ずしも同じではない。ほぼ同じ時期に、くだけた話し方 le français familier と丁寧な話し方 le français soutenu の特徴を説明し、それぞれの話し方に合致した教材を読む。

このような授業の最後に、文学作品を使う事がある。この時、教材を選ぶ上で次の様な点に留意する。

1. 長さ：あまり長くないこと。文庫版で1ページから1ページ半くらい。
2. 内容：その部分である程度完結していること。状況がわかりやすい場面であること。
3. 語彙：難解でないこと。単語の意味に躊躇せずに読めること。
4. 音声的にいろいろなフランス語が使われていること。例えば、説明の部分と会話の部分がある、というように。
5. 学習者が現実の場面で使えるような表現が多く使われていること。何度も繰り返し練習しているうちに、多少なりとも覚えるので、後で使える表現がある方が好ましい。

Péka の例会では、*e = mc² mon Amour* (Patrick Cauvin) からの抜粋を例として紹介した。その一部をここで見てみよう。

Il se renverse sur la chaise et me regarde, ébahi.

“Ça, c’est marrant alors, dit-il, c’est exactement comme moi.

— C’est vrai ? Tu es un surdoué aussi ? On te l’a dit ?”

Ses fins sourcils se froncent sur son front adorable. (...)

登場人物の少年は le français familier で、少女は le français standard を使って話す。また、上に挙げた最後の文に見られる音の遊びのような部分にも学習者は敏感である。

“Ce que j’adore chez les filles, c’est les jupes-culottes, je trouve que c’est sport et puis, en même temps, ça fait femme.”

Agréable compliment. Rougissons. (...)

どのような気持ちで言っているのか。学習者は、自分なりに考え、その考えが聞き手に伝わるような読み方を探る。

学習者のフランス語力や興味に合わせて、他の作家 (Amélie Nothomb, Marcel Proust...) の文章や詩 (Apollinaire, Charles Cros...) も扱う。学習者それぞれが、作品の内容や作者の表現の仕方に対する自分の解釈を読み方に反映させようとする。その内容と共に作家の言語感に触れ、フランス語の「美しさ」を実感しているようである。

(東京日仏学院)

2. 文学作品を読む：読解の授業と文学テキスト

中野 茂

一昔前に、中級フランス語の授業で文学作品の訳読が盛んに行われていたことは記憶に新しいのではないだろうか。しかし、その反省からか、フランス語教育の現場で、「文学」から「時事問題」へと扱うテキストがシフトしているのも事実で、このことは時事問題を扱った中級レベルの教科書が数多く刊行されている点からもうかがえる。既に翻訳されている文学作品の数ページを辞書を片手に必死に一字一句訳していく作業の意味や、いくら名作とはいえ幾世紀も前に流行ったフランスの小説の数ページを幾月もかけて読むことの意味が問い直されなくてはならないのは言うまでもない。しかしながら、文学作品が紡ぐ物語には、説明的な文章にはない魅力があるのも事実であり、場合によっては語学学習の観点からも効果が期待されるのではないだろうか。以下は過去に大学で担当した物語を読む授業の紹介である。

1) 予想からマッピングへ

学生と作品との距離を縮めるために、1回目の授業で物語のストーリーを部分的に紹介し、その後の展開を学生に予測してもらう。たとえば、「もしあなたがこの場面において、主人公の立場だったらどうしますか？」という問いを学生に投げかけ、グループで話し合ってもらう。その答えをまず日本語で発表してもらい、次にキーワードをフランス語で紹介してもらう。そこで出てきたフランス語の単語を、教員が黒板に整理しながらまとめる（マッピング）。

2) 訳から問題解決型授業へ

2回目の授業の前日までに、メールか大学の授業支援サービス（課題管理が便利）を使い日本語訳を提出してもらうが、その際日本語訳の作成時に苦しんだ箇所を書き出してもらう。授業当日、添削した訳を返却した後、キーワードを紹介しながら実際にテキストを読み、予測した筋があたっていたかどうかを確認する。特に、学生がつまづいた点を中心に、どうしたら彼らが独力で読めるようになるかという観点から授業を行う（どうしたら構文がとれるようにな

るのか、どうしたら語彙が増えるのか、どうしたら熟語を見抜けるのか…。その際、訳は学生がつかずいた点に限定する。同時に、派生語や会話で使用できそうな表現や例文も紹介していく。

3) 創作へ

フランス語で物語の続きを書いてもらい、教師が添削する。物語読解の醍醐味は様々なヴァーチャルな世界の発見だと言っても過言はないのではないだろうか。

4) 作品の背景とその位置

最後に、作品が書かれた当時の社会的文脈や、作品が当時の社会に与えたインパクト、さらには文学史上の意義について簡単に解説する。2 回目の授業の最後で1) に戻る。

ここでフランス語の授業に本当に訳は必要なのだろうかという疑問が当然のこととして生じてくる。実際、授業によっては（特に高校では）筆者も訳に頼らない授業を展開しているが、学生が逐語訳を求めている側面も看過できない。また、訳読が長年慣れ親しんだ学習方法であり、多くの学生が訳こそがフランス語学習だと誤解しているのも事実である。さらには、卒論や修論で原書の読解が必要となる学生も多く、大学院受験でも仏文和訳がメインになっている。ただ、これらの場合であっても訳を授業の到達点とせずに、書く、話す、聞く能力の向上を念頭においた授業を目指すことは可能ではないだろうか。

(早稲田大学高等学院、早稲田大学)

3. 文学の授業と FLE

① 文学演習の授業に FLE の手法を援用する

西川 葉澄

女子大学でフランス文学演習の授業を担当している。この授業の目的は、19世紀のフランス文学作品を読むことで、ある程度まとまったフランス語のテキストを正確に読解する力を養い（文の構造の把握、時制の理解、長い文章に慣れる等）、19世紀フランスの文化的背景への理解を深めることである。フランス文学専攻の3・4年生を対象にしており、履修者数は年によってばらつきがある（15～70名）が、2011年度は35名であった。このように比較的多人数の授業において、古典的な訳読スタイルの授業を行うことに対する問題点が山積し（予習をしない、学習方法を知らない、授業に参加しない、授業態度が受身である、授業内容への関心が低い、私語が多い等）、授業が立ち行かなくなったため、文学演習の授業ではあるが、あえてFLEの手法を取り入れることで授業の改善を図る試みを行ってきた。

まずテキスト選択として、学生のモチベーションを向上させる素材（ファッション、美人の容姿の描写、恋愛の駆け引き、華やかな女性像などのモチーフ）を含む作品を選んだ。ファッションや恋愛の要素があれば、学生側にある程度のスキーマ（読者の持つ前提知識）があることが予想されるためである。また、恋愛が成就する前の男女の恋の駆け引きには、次の展開への興味がかきたてられ、予測のストラテジーを立てることも可能である。これらの点に加えて、オペラやバレエ作品にも翻案され、視聴覚メディアによる多角的理解が可能だという点で、アルクサンドル・デュマ＝フィスの『椿姫 (La Dame aux camélias)』を選択した。

授業の流れであるが、学生側の予習を期待できないという現実を踏まえ、授業内の学習への集中力を養うことに重点を置き、その場で取り組むワークシート形式を採用した。基本的に予習はさせず、毎回テキストとワークシートを配布し、一定時間を与えて小さなタスクに分けた読解問題に取り組ませた後、ランダムに指名して答え合わせを行い、学習内容の確認をした。

ワークシートの回収による教師からの確認は、毎週は行わないが、時折抜き打ちで回収し、毎回まじめに取り組む習慣付けを図った。

以下に授業に援用した FLE の手法を挙げる。

1. 読解テクニックの習得

- ワークシートにあげる作業によってスキヤニング⁽¹⁾、スキミング⁽²⁾などの基礎的な読解テクニックの訓練。
- 上記作業で探し出したことを、まずフランス語で書き抜かせる。
- その部分の逐次訳や翻訳はさせず、大意把握程度のメモを書く。
- 精読は大意把握ができるようになってから、必要がある時のみ行う。
- 読解前に教師からの問いかけや映像資料、およびグループ発表で説明された文化的背景を想起することによりスキーマを活性化させ、積極的な読解を目指す。
- 読解前に展開を予測する（予測のストラテジーの使用）。
- ワークシートでは、前期が主にスキヤニングやスキミングが中心になり全体の文脈やキーワードの把握を狙うが、後期では大意把握後に、精読部分を増やす（ワークシート例は後掲資料を参照）。

2. 学習ストラテジーの習得

- 新出単語リストや単語帳作り、および容姿を表現する基本的単語群では単語テストを実施し用語の定着を図った。
- 辞書の基本的、および効果的な使い方を学ぶ。
- 学習後の感想として、読解テクニックや、新しく学んだフランス語表現、印象に残ったこと、物語の展開への感想等を毎回リアクションペーパーに書かせることで、学生が授業を振り返り、自らの学習ストラテジーについて内省する時間をとる。

3. 五感に訴える

- 朗読を聞く／音読をする。

-
- (1) スキヤニングとはテキストを概観して、その中から必要な情報だけ取り出す探し読みのテクニックである。例えば時刻表を見て目的に合う電車を探したり、メニューから目的に合う料理を探し出す時に用いる。全文を読む必要がないので、比較的短時間で行うことができる。フランス語では *le repérage* と呼ばれる。
- (2) スキミングとは短いテキストの上澄みをすくうようにざっと眺めることで（すくい読み）、文章の性質、種類、テーマ、キーワードなどを素早く把握するテクニックである。フランス語では *l'écramage* や *le survol* と言われる。

- 画像、映像による文字以外の情報により理解補助を得る。
- テキストの視覚化による理解：常に文字から文字に変換するのではなく、情景を描かせる（誤訳に気付かせるときに有効）。

4. グループワーク

- 文化的背景（19世紀半ばのフランスの高級娼婦、上流階級の暮らし、衣装、劇場など）について、テーマ別にグループ発表を行い、文学作品の読解に必要なスキーマの共有を目指す。
- 他のグループの発表を能動的に聞くことで（グループごとに質問を義務とした）、グループによる参加を強化し、学生が助け合いながら理解できるような環境作りを準備した。また、このことによりクラス単位での場の友好的雰囲気向上を目指した。

特に、すぐに訳すのではなく、自ら図解させる作業を導入することで、登場人物の位置や現代とは違うインテリアなど学生が理解できていなかった点などが浮き彫りになる結果を得た。教師の側からすると常識だと想定していたこと（例：情景に暖炉と鏡が出てくれば、鏡は暖炉の上にあるだろう）を、若い学生はほとんど想像しない（鏡というと全身が映る縦長の姿見を連想する）など、教師側にも19世紀の小説のどのような情景が現代の若者には想像さえも困難であり、彼らの想像力を補うためにどのような画像を提示するべきかという新しい課題へのヒントにもなった。また、学生側にも「理解＝訳をする」ことではないという気づきになったようだった。

また、グループ発表に関しては、他のグループの発表を聞かない、無関心であるということ为了避免するために、発表を聞くこと自体をタスクとし、各発表を学生が教員の設けたポイントに沿って評価していくという形式にした。点数評価の他にコメント欄も設け、改善点やいいと思ったことを書かせた。グループ発表終了後、各自が学期末のレポートに改善点をフィードバックできることを狙って、そのコメントを教師が匿名でまとめて各グループに還元した。評価に関しては、読解テクニックを学ぶために地道に授業に参加してワークシートをこなすことや、グループ発表に対する取り組みに重点を置いて評価するように工夫した。

（国際基督教大学）

p.72 下から7行目から を読んで以下の情報を探しなさい。フランス語で書くこと。

初めて出会った場所	
Susse ? →p.352 参照	
Marguerite の乗り物	
Marguerite の服の色	
それを見たまわりの 人々の反応	
Armandの反応	
Armandはその場所に 入ったか？	

p.73 の 7 行目からを読んで、Marguerite の様子についてまとめなさい。

より詳しい服装	
Armand はそのあとどう 感じましたか？	

② フランス文学科3・4年生を対象にした講読の授業

根岸 純

例会では、はじめに三枚のプリント（ヴィクトル・ユゴーの *Notre-Dame de Paris*, *Choses vues*, *Préface de Cromwell* のそれぞれ一部分を抜粋したもの）を配布した。

授業はフランス文学科3・4年生を対象にしたもので、テキストは前期に『ノートル・ダム・ドゥ・パリ』を、後期に『レ・ミゼラブル』を中心にして、関連する身辺雑記集や序文などを同時並行的に読んで行くものである。

前期には『ノートル・ダム・ドゥ・パリ』の時代背景（1482年）を知るため、リュック・ベッソンの『ジャンヌ・ダルク』の冒頭部分を、また後期の『レ・ミゼラブル』講読への橋渡しとして、フランソワ・トリュフォーの『アデルの恋の物語』を毎回少しずつ鑑賞した。また、ほぼ原作のあらすじ紹介を兼ねているので、1999年に公演されたミュージカルのDVDを毎回数曲ずつ鑑賞し、これは後期も続けた。歌詞は平易なものであるが、学生の理解を補助するため歌詞と意識をプリントしたものも配布した。授業形態は、前・後期を通じて学生をあらかじめ指名しておき、音読・和訳させるという伝統的な講読の授業と言えるが、緊張感を持続させるため、音読は和訳を担当する学生以外の者に割り振った。

二枚目のプリントは1846年2月にユゴーが記した身辺雑記集 *Choses vues* の一部であり、多少長めの日記という体裁であるため、やさしいフランス語で書いてある。これは後年ユゴーが『レ・ミゼラブル』を書くための発端になった観察記録であると思われるので、後期への準備として前期に講読させた。

三枚目のプリント『クロムウエルの序文』（根岸の意識付き）は、後期のレポートを作成する際、序文に現れているユゴーの文学作法を参考にしてもらい、同時にユゴーの原文と学生が自ら訳した文を引用して書かせるためのものである。

(明治大学他)

4. フランス語非学習者を対象とするフランス文学入門の授業：

五感で味わうフランス文学—フランス語未習者対象の文学入門の試み

高瀬智子

4月のPékaは「文学」を授業にどのように取り入れるか、というテーマだったので、2010年4月から担当している「外国文学」というタイトルのフランス語未習者向けの授業について、いくつかの試みを紹介した。例会の時点ではそれほど意識していなかったが、「外国文学」の授業のベースには、フランス語の授業を構成する上でしばしば用いられるプロセスや教室活動が組み込まれていることに気付いた。つまり、フランス語の習得に文学作品を利用する、というよりは、文学を味わうための様々な入口づくりにFLEの授業の構成を転用した例といえると思う。本稿では、例会後に考えたことも含め報告する。

授業の概要

「外国文学」の授業そのものの目的は、17世紀以降21世紀に至るまでのフランス語で書かれた戯曲、書簡集、小説、詩などの抜粋を扱い、色々な味わい方を体験することで、フランス文学に親しみつつ世界観を広げることである。文学作品に触れながら、そこに現れる自然観、人間観、時間の意識、記憶についての感覚など、さまざまなテーマについて考える時間を持つ。作品の時代背景や作者の生い立ちにも触れるが、時にはフランス語という言葉の手触りを掴むために、時々短い文を暗唱してみる、など、体を使って文学を味わっていく。履修者は、農学部のフランス語未習者（1年～4年）30～70人である。

フランス語の授業の構成要素を文学の授業に利用する

この授業で、フランス語の授業の構成要素から転用しているのは、まず学習者の位置をつかみ、学習内容と学習者の橋渡しをする *mise en route* に時間を取る点（例：ガイダンス時のアンケート／「フランスの村」を描くことで、手と目を通し、文化の差を認識する）、グループ活動 (*activité*) による *production* を拠り所として、理解の糸口を見つけるという点だと思う（例：ラシーヌの悲劇の *récit* の理解のために、グループで「五感をそそる詩」を作成し、発表する）。

説明を聞いて理解する代わりに体を動かし、声を発し、また他の声を聞くことを通して、文学の味わい方そのものを各々が更新することをねらいとしている（各回の授業のテーマ、activité の例については文末資料の表1を参照）。

グループの activité のコンセプト

本授業を考案する過程で、ダニエル・ペナックの『ペナック先生の愉快的読書法』（浜名優美訳 藤原書店）という書物に出会ったのだが、その中に「本を読む幸福？本を読む幸福って、一体何だ？」というくだりがある。本書では読書を強要するような学校教育のあり方が子供たちから読書の喜びをうばってしまったという結果を目にしたペナック自身（作家・元高校教師）が、「本を読む幸福」を生徒たちと共有することを決意し、まったく解説をつけずにひたすら文学作品の「朗読」を行っていくうちに生徒たちがその「幸福」に気づいて本を読み始める…という夢のような話が描かれている（この本の原題は *Comme un roman*）のだが、「外国文学」初回のアンケートからは、理系学科の農学部 of 学生たちの半数以上が、文学は「難しい」「とっつきにくい」もので、「知識がないと味わえない」と思い込んでいる、つまりペナックがはじめに発見した苦い事実とよく似た結果が見受けられた。本授業の根底には、そこから視点を移動して、知識がかならずしもなくても、文学を味わう感性は誰の中にもあることを再発見することで、文学との関係を更新してみたいという願いのようなものがある（半期の授業の中ごろに文学についての視点が変化しているかを考える授業を設定したのはそのためである。表1参照）。ちょうどフランス語の学習過程において、言語的知識に不足があるとしても、誰にでもここまで生きてきたコミュニケーション能力があることを学習者が自覚できるよう促すことが大切であるように。だから、activité を組み立てるときには、学校の勉強の中で、ほとんど常に「説明を正しく理解する」ことにとりつかれてしまった学習者たちに、「説明は少しにして、とにかくやってみる」、即ち体験を切り口に理解へ向かうという道筋をたててみた。

グループの activité の具体例（例会での報告はこの部分に当たる）

『フェードル』の最後のクライマックスシーンに用いられる古典作劇の「語

り」の手法 *récit* の理解の足場として、「五感をそそる 10 行詩をつくってみよう」というグループワークの例を先に挙げたが、その展開は以下の通りである。

1. 小さなカードに「テーマ」を書き、2つ折りにして袋に入れ、シャッフルしたものを用意。

カードの外側にその後、発表順になる数字を書いておく。

テーマは身近なものにする。

(例：スイカ、チョコレート、お好み焼き、かつ丼、ビール 同じものを混ぜ 10 枚程度)

2. 3～6人のグループを作り、リーダーを決めて、カードを引いてもらう。
テーマは他のグループには見られないよう注意！

3. 約 5分で 10 行以内の詩を作成。カードに表示されている語は使わないのがルール。

(教室をまわりながら、困っているグループにはヒントを出す：詩という
とピンとこない場合はコマーシャルを作るのもよいし、対話形式でも
よい、など)

4. カードの数字の順に発表：他のグループは、聞きながら隠されたテーマは何か当てる。

この *activité* では、より身近なものを通して、言葉によって「音」「香り」「映像」が喚起されることを体験すると同時に、それぞれの作者の感性によって、同じテーマのものでもまったく異なるシーンとして描かれる可能性もあることを共有できる。これを足場として、『フェードル』の物語と *récit* を味わっていく段階へと授業は進められる。グループでの *activité* は、このようにグループの内外での意見の交流を可能にすると同時に、個人が正誤を基準とした判断（特に日本人学習者が敏感だとされる点）にさらされない環境が用意できるという利点もある。プレヴェールの詩を扱う回の授業では、『Le jardin』という詩をフランス語で暗唱する作業を、5人程度のグループで、2行ずつくらいに分担して行うという *activité* を導入しているが、フランス語未習者がフランス語の発音に意外に興味を示すことに驚かされる（発音についての質問が続出する）。発表の時も恥ずかしがる学習者はいない。また、『星の王子さま』のグ

ループでの輪読という作業は、はじめ、大学生にもなって童話を音読することに嫌悪感を抱く学習者もいるかと懸念したが、これも意外にも、幼い頃の読書体験を喚起するきっかけとして体験し、学習者自身も期待しなかった感動を覚えるのが少なくないことがわかった（期末試験の答案に残された複数の学習者のコメントから）。教室を巡回しつつ、何かの魔法が呼び起こされているかのように学習者たちが輪読に集中していく姿を見ると、「本を読む幸福」とはもしかしたらこういう瞬間なのか、という妄想さえ抱くこともある…。

評価について

以上のような活動を中心に行なった本授業での評価は正誤という基準の上にはもちろん成り立たない。期末試験の課題は、各回の授業に1つのテーマを付した形で、1週間前に出題する。これは、学習者が授業では抜粋しか読まなかった作品のどれかを実際に読み、テーマに即して1200字程度の文章、またはその元になるメモを予め用意する、という論述形式のものである（課題の例：モリエールの『女房学校』を読み、彼の喜劇においては、一体何が喜劇的なものとして描かれているのか、具体的なシーンを挙げながら論じて下さい／プールの『失われた時を求めて』の主人公がマドレーヌを口にした時のような体験は、誰にでもあるものでしょうか。「記憶」の意味、あるいは価値について、あなたの考えを述べて下さい／日本で育ったあなたにとって、伝説、あるいは昔話はどのような意味を持ちますか。具体的な例を挙げ、また、カナダのケベックでの状況と比較しながら論じて下さい。など）

この授業はフランス語未習者のためのものなので、授業や *activité* は全て日本語で行っているが、フランス語学習者を対象とする場合には *activité* をフランス語に置き換えて応用することも可能だと思われる。また、フランスの古典演劇を中心とした映像資料（DVD）については、コメディ＝フランセーズのサイトにリストアップされていることをご紹介しておきたい。

<http://www.boutique-comedie-francaise.fr/fr/5-dvd>

（明治大学）

(表 1)

「外国文学」で使用している作品・資料・Activités の例

テーマ	資料など	Activités／視聴覚資料
(ガイダンス)	アンケート「私と・・・文学？」	「フランスの村」の絵を描こう！ <i>Frère Jacques</i> って誰？→歌の輪唱
0. 「伝統？それとも前衛？」歌舞伎における女方生成の歴史から	出雲のお国の絵 etc・ 現在の歌舞伎の舞台写真	出雲のお国の衣装観察；若衆（少年）歌舞伎の絵から舞台の変化を観察等
1. 人生は思い通りにならぬもの モリエールの喜劇	モリエール『女房学校』	喜劇って何？（ブレーン・ストーミング） アニェスとアルノルフの会話を演じてみる？
2. 見えないものを見る？ ラシーヌの悲劇	ラシーヌ『フェードル』	悲劇って何？（ブレーン・ストーミング） 五感をそそる 10 行詩作成 DVD: シェロー演出『フェードル』鑑賞
3. 17 世紀文学に見られる自然観 セヴィニエ夫人の手紙	セヴィニエ夫人『手紙抄』 ラフォンテーヌ『寓話集』 ルイ 14 世の庭ガイド	ヴェルサイユ宮の庭園の構造 DVD: <i>Fables</i> par la Comédie-Française (『寓話集』から「アリとセミ」の映像)
4. バリ散歩：ノートル＝ダム寺院	「地球の歩き方」の抜粋： バリの町の構造を把握	ノートル＝ダム大聖堂の映像（中央入口扉上部の「最後の審判」の観察等）
5. ユゴーの描こうとした「人間」	ユゴー 『ノートル＝ダム・ド・パリ』	DVD: ミュージカル 『ノートル＝ダム・ド・パリ』抜粋鑑賞
6. 中間のまとめ： 私にとって文学とは？	初回のアンケート結果の プリント	グループで、初回の授業の時と今の 「文学」のイメージを比較、話し合い。
7. ブルーストと記憶の散歩	ブルースト 『失われた時を求めて』	「記憶とは？」ディスカッション 「マドレーヌ」のシーン朗読 記憶の職人：nez／香水の中身を予測
8. ある公園から宇宙へ プレヴェール の詩の世界	プレヴェール “Le jardin”	“Le jardin”をグループで 分担暗唱してみよう！→発表
9. 大人の童話— 『星の王子さま』	サン＝テグジュペリ 『星の王子さま』	『星の王子さま』の狐と王子の別れの シーンをグループで輪読
10. ケベックの文学：集団的記憶 を形作る伝説「空飛ぶカヌー」	ボーグラン 『空飛ぶカヌー』の伝説	「昔話は身近なものでしょうか？」 CD鑑賞：「空飛ぶカヌー」を原典とした曲： <i>Acabris, Acabras, Acabram!</i> (Mes Aïeux)
11. アフリカの大地の文学 『野うさぎルークの大冒険』	サンゴール 『野うさぎルークの大冒険』	ルークの冒険の第 1 話「いちはん賢い のは誰？」の結末を考える

5. おわりに

このように4月及び6月の例会では、合計6名の参加者がそれぞれの実践において文学をいかに扱っているかをめぐって報告し、Pékaの新方式による例会の幕開けを飾った。それぞれの報告に共通していることは、文学作品を優れた documents authentiques のひとつとして扱っている点だといえる。フランス語を日本語に置き換えて内容を理解するのではなく、学生がフランス語の質感そのものを味わうことで、言語そのものをひいてはその言語で表現されているものを理解しようとするのを助けるものである。文学と聞くと襟を正してかしこまったり、肩が凝りそうだと敬遠するような先入観があるが、フランス語で書かれた文学作品、またはフランス語そのものを学習者がより身近に感じることのできる喜びを分かちあえるヒントがここからいくつか得られるであろう。

また、文学作品に対する学習者の理解を助けるさまざまな配慮がなされている点も特筆される。音楽や絵画のようにあらゆる芸術と同じく、文学もまた「誰かが翻訳（説明）してくれたもの」に頼らない理解や味わい方を独学で会得することは難しい。その意味においても、今回の例会で紹介された実践例は、外国語のままの文学作品とのさまざまなファーストコンタクトの手ほどきの方法を示しているという点で、意義深いのではないだろうか。

(国際基督教大学)

学習者のモチベーション

—ミニ会話を教室活動に導入することによる効果—

粕谷 みゆき

Motivation des apprenants : l'introduction d'une activité « mini-conversation » et ses effets

Ayant pris comme option le cours de français, tous les élèves sont censés être motivés au départ. Cependant, au fur et à mesure que les cours avancent, leur motivation baisse. Ce changement d'attitude est-il causé par les activités de classe ? Tel est notre questionnement de départ. Les deux types de motivation que nous traitons ici, « motivation intrinsèque » et « motivation extrinsèque », sont suscités par les activités de classe.

Notre propos est de prouver l'effet bénéfique sur la motivation des apprenants de l'introduction d'une nouvelle activité « mini-conversation » que nous avons conçue à la suite des idées proposées lors de la réunion de Péka en septembre 2011. Pour cela, nous expliquons d'abord les caractéristiques de la classe concernée, ensuite nous indiquons l'objectif de cette activité, et enfin nous traitons de l'effet de l'introduction d'une nouvelle activité « mini-conversation ».

0. はじめに

やる気がなければ身に付かない、楽しくなければ続かない。いつもそのように思って、生徒の「やる気」を引き出せるよう、「楽しく」学べる授業を目指している。「楽しいけれど身につく授業」をコンセプトにスタートさせた授業であったが、1学期も終盤にさしかかると生徒たちのモチベーション（学ぶ意欲）が低下しているのがみてとれた。夏休みを目前に控えた開放感から、仲のよい生徒のグループごとに、授業が始まってもおしゃべりが絶えない状況だった。そもそも、生徒たちは必修ではない選択科目としてフランス語を受講している。さらに、第1回目の授業で「なぜフランス語を選択したのか」をアン

ケート形式で質問したところ、大多数の生徒の回答⁽¹⁾から何らかのモチベーション（動機付け）があることがわかった。このような生徒の学習開始から数か月後のモチベーションの変化は教室活動に因るものではないだろう。

まず、第2言語習得におけるモチベーションには、道具的動機付け（*motivation instrumentale*）と統合的動機付け（*motivation intégrative*）がある（Gardner et Lambert, 1972）。前者は実利的な学習動機で、例えば、外国語ができれば受験や就職に有利、給料がアップするなどである。後者は学習言語の文化への興味などで、例えば、その国の人とその国のことばで話せるようになりたい、その国の映画を字幕なしで観られるようになりたい、などである。これら二つの動機付けについては、学習者側に位置するものであり、学習者がすでに持っている動機を教室活動の中でコントロールすることはむずかしいことである。

本稿で取り上げるのは、学習者の教室内における学習活動そのものから生まれてくるモチベーションである。そこで、モチベーションのもうひとつの分類としてあげられるのが、内発的動機付け（*motivation intrinsèque*）と外発的動機付け（*motivation extrinsèque*）である（Deci et Ryan, 1985）。前者は言語に対する好奇心や、話せるようになったという満足感など、言語を学ぶことによっておきる動機、あるいは教師や教室の仲間と共同作業を行うことが楽しいといった、学習活動そのものから生まれてくる動機である。後者はテストで100点を取ったらおこづかいがもらえとか、学習しないと親にしかられるといったような、学習行為以外からの外発的要因に影響される動機のことである。つまり、道具的・統合的動機付けとは異なり、内発的動機付けや外発的動機付けは、教師が教室である程度コントロールできるモチベーションなのかもしれない。いかによい教授法であっても、生徒にモチベーションがなければ効果をあげることはむずかしい。また、モチベーションのある生徒でも、様々な環境的、状況的要因からモチベーションを失ってしまうことがある。

本稿は、2011年9月の例会の話し合いで挙げられた様々な提案をもとに着想した、『ミニ会話』を教室活動に導入し、その新しい試みが学習者のモチベーションに与える効果について報告することが目的である。まず1では、対象クラスと授業形態を概観し、2では、導入する活動（『ミニ会話』）のねらいと

目的を示し、3では導入する活動（『ミニ会話』）の効果について取り上げる。

1. 対象クラスと授業形態

まず、担当しているフランス語クラスについて概観し、最初はモチベーションのある生徒たちのモチベーションがなぜ低下したように感じたかを探るにあたり、2011年9月17日までの授業形態、つまり授業改善前の状況を振り返りたい。

【対象となる学習者】

流通経済大学付属柏高等学校1年生の選択科目フランス語Ⅰ（2011年度）
受講生22名（履修13名、聴講9名）。

【授業時間数】

授業数は年間33～34回（週1回90分）ほどで、年間約50時間の学習時間が充てられる。

【受講生の特徴】

2010年度の受講生が11名（履修8名、聴講3名）だったのに対し、本年度はその倍の22名となり、人数が多くなった。受講生の特徴としても、口数がほとんどなく、指名をするとやっと答える（もしくは答えない）など大人しく消極的であった昨年のクラスに対し、本年度のクラスはおしゃべりが絶えず、指名をすれば元気よく答え、発音させる活動では一斉に大きな声で練習するなど積極的である。

【授業目標】

「初歩的な日常フランス語を理解し、読み、聞き、書くことができる」という
実用フランス語検定（以下、仏検）5級合格の目安に準ずるものとする。（実際、昨年の受講生のうち2年目に継続した生徒3名は2011年度春の仏検5級に、秋には4級に合格している）

【使用教科書】

文法事項の一覧を学習者に与えるのではなく、学習者が自分で法則を発見して覚えるという形式の『発見方式 使えるフランス語』（J'ai trouvé!）朝日出版社、を使用し、その他、仏検5級単語集のプリントを随時配布している。

1 学期の授業形態は以下の通りである。

導入では新しい単語や表現：基本的な単語（月、曜日、色など）、表現（あいさつ、天候、時間など）の定着、数字 1～20 の確認に充て、残りの時間は、教科書を中心に進めた。毎回、前回の復習を念入りに行ってから、今回のレッスンにはいる。教科書は、会話（CD を聞いたのち、教師に続いて発音する）のページと、その会話部分から自分たちで文法の規則を発見するという文法のページとがあり、この 2 ページを 1 回のレッスンで行う。次回のレッスンで復習をしながら、同様の文法事項を扱った表現のページと、発音の綴り、聞き取り、書き取りのページとを行い、1 課を終わらせる。1 学期はこの流れで 3 課まで進めた。また、毎回の授業の最初に前回学習事項の小テストを行った。これは、学習事項の定着というねらいのほか、定期考査を行わない代替りの措置でもあった。成績評価については、出席点と小テストの平均で出すことにした。

2. 導入する活動『ミニ会話』⁽²⁾ のねらいと目的

高校 1 年生にとって、挨拶、自己紹介、数字などのフレーズをリピートしてそのまま覚える活動は生き生きと楽しそうだが、課が進み、覚えなければならない文法事項がでてくるうちに、次第にそれは彼らにとってはむずかしいものとなっていく。例えば、第 1 回目の授業で、前に出てひとりずつフランス語で自己紹介をさせたときには、お互いの自己紹介に興味をもって発表を聞いていただけでなく、習いたてのフランス語のフレーズ（Bonjour, tout le monde ! Je m'appelle ～. Enchanté(e).）を発音してみることに、それを仲間伝えるという活動に意欲的に取り組んだ。しかしながら、例えば、冠詞の区別（不定冠詞、定冠詞、部分冠詞）について、例文を出しながら、それぞれの違いを説明したときは興味を示さず、ときにおしゃべりがはじまってしまうこともあった。したがって、文法を学ぶにしても、楽しさを感じながら学べる活動をする必要があった。言い換えれば、習った文法を実践的に活用させる時間を作る必要があった。そこで、新しい試みとして『ミニ会話』を授業に導入した。この活動を導入したのは、教師が一方向的に教えるのではなく、生徒が自主的に学ぶことを

目指したためである。この活動は、自分たちでシナリオを作り演じるものであり、生徒の自主性やグループごとの個性といった生徒の潜在能力を引き出すことを目的としている。具体的には、以下のように分類し、それぞれの効果を想定した。

1) 内発的動機付け

- a. 受動的な活動から能動的な活動に切り替えることで、主体的に取り組むようになるのではないか。つまり、ただ説明を聞いているだけでなく、習ったことを使って実際に会話を作り演じることで、意欲的に取り組むようになり、できたという満足感を感じることができるのではないか。
- b. おしゃべりの絶えない状況で、その状況を活用する方法として、生徒たちのおしゃべりをするエネルギーをそのまま『ミニ会話』を作るという活動へのエネルギーへ有効利用し、デメリットをメリットに変えることができるのではないか。
- c. ペア・グループ活動を行うことで学習者が積極的に活動する雰囲気を作り出し、情意フィルター（例えば、「不安感の低い者ほど言語の習得は進む」など）が下げられる（Krashen, 1982）のではないか。

2) 外発的動機付け

- d. 発表の出来が評価に直接影響するので自ずとやる気が出るのではないか。
- e. 学習者個人の能力がグループの評価につながるので、『ミニ会話』という活動に意欲的に参加する他、授業への参加も意欲的になるのではないか。

3) その他

- f. 授業の前半（教科書を中心とした学習）と授業の後半（ミニ会話の作成）のように活動を分け、途中に休憩を取り入れることで、ある程度、集中して授業を受けられるようになるのではないか。

また、この活動を取り入れた最大の理由は、それが『ペア・グループ活動』（グループとしての目標を達成していく、協調的な相互学習）で行われる活動

であるということである。それは「教える」側からの教育を「学ぶ」側からの学習に移行させるものである。

以上のことから、仲間との共同作業を通して、楽しさを感じることで学ぶ意欲を引き出し、導入する活動『ミニ会話』を「モチベーション」の継続につなげることがこの活動のねらいである。

3. 導入する活動『ミニ会話』の効果

授業の前半では、教科書を中心とした学習（「教える」側からの教育）、後半に、ペア・グループでミニ会話の作成という活動（「学ぶ」側からの学習）を導入したことで、授業づくりにもリズムがでた。『ミニ会話』を作る上でのルールとしては、既習事項^⑤全てを範囲とし、「その時間に習った表現を必ずセリフに入れること」、というものである。以下のように分類し、この活動（『ミニ会話』）の学習者のモチベーションに与える効果を確認した。

1) 内発的動機付け

a. 主体的、意欲的に取り組むようになる

発表原稿を作るためには、教科書やノートに頼らざるを得ないので、必然的に1学期からの既習学習事項の総復習になる。作成の際には、まず教科書、ノートで既に習っていることを確認させ、わからないことがあった場合に教師に質問するようにした。例えば、「明日何する？」(Qu'est-ce qu'on fait demain?)をフランス語でどう言うのかという質問があったとき、[疑問詞 qu'est-ce que、動詞 faire、表現 demain、会話でよく使う主語人称代名詞 On]が既に習ったことであることを示し、文章を作らせる。その質問をした生徒は、「明日何する？」という表現そのものを習っていないくても、実は既に知っていることを組み合わせると文章ができるということに気が付き、その応答表現の「映画を見に行く」(On va voir un film)を作るために、教科書、ノートを見ながら、ひとりでこの文章を作成した。

b. 教科書を中心とした学習への意欲につながる

会話を作る際に、ほとんどのグループが適度なむずかしさを感じ、「もっと学

べば、もっと自由にいろいろな会話が作れる」ということがわかり、授業後半での会話を作る活動に備えて、授業前半での教科書を用いての学習や文法を学ぶ意欲につながった。以前とは違い、この活動を取り入れたあとは、説明しているときにおしゃべりをしないようになった。さらに、わからないことがあればその都度質問をするようになった。例えば、形容詞の位置についての学習では、形容詞が名詞の前におかれていたか、後におかれていたかを観察学習する項目があり、なぜ形容詞を名詞の前におく場合と後におく場合とがあるのか、という質問があった。

c. ペア・グループでの活動は仲間との共同作業

知恵を出し合い、話し合いができるので自然と意欲的になった。会話の設定を何にするか、役をどうするかから始まり、具体的に内容を考える。会話を作成する上でアイデアを出し合い、フランス語で会話を作るという仲間との共同作業は、いつもおしゃべりばかりしていた生徒にとって、魅力的な活動となった。具体的には、2011年12月17日の授業までに、計4回の発表をさせ、初めの3回については生徒の活動の様子や発表の出来をみるために行った。最後の発表でのそれぞれのグループの設定は、「空港に向かう途中に初対面の人に出会う」、「転校生がクラスにやって来た」、「エッフェル塔の前で記念撮影をする」、「フランス人が韓国人、ロシア人に出会う」、「休日に遊びに行く約束をする」、「知り合いを紹介する」であった。

例えば、「フランス人が韓国人、ロシア人に出会う」という設定では、フランス語 (Bonjour.)、韓国語 (안녕하세요.)、ロシア語 (Здравствуйте) での「こんにちは」というあいさつから始まり、フランス人役が、Tu ne parles pas français ? と尋ね、韓国人役が、Si, je parle français. といい、ロシア人役が、Moi aussi, je parle français. と答えるが、その後、韓国語、ロシア語で自己紹介を始める。それを聞いてひとりが、C'est difficile. といってから、もうひとりが Qu'est-ce que ça veut dire ? と尋ね、そのあとフランス語で自己紹介をする (Je m'appelle Diana. Je suis russe. J'ai 16 ans.)。フランス語以外の言語を取り入れることで、発表ではクラスがざわめいたが、どういう意味なのかフランス語で繰り返すことで、みんなが理解できた。

d. グループ間のほどよいライバル意識が生まれる

上記の「フランス人が韓国人、ロシア人に会う」という発表のように、独創的である発表ほど、発表を聞いている生徒の聞く態度は熱心になっていた。この発表の例では、フランス語以外の言語（ロシア語、韓国語）を取り入れたことで、みんなの興味をひくことができた。また、独創的なアイデアでフランス語での挨拶、自己紹介に成功したことで、聞いている生徒たちはそのすごさに圧倒された。と同時に、「自分たちももっとよいものを作ろう」という意欲につながった。

また、独創的でなくても単純な会話をスムーズに聞き取りやすく発表した場合や、既習学習事項を会話にスムーズに取り入れて作成することができた場合、教師がほめることで、他のグループの生徒たちにいい意味での焦りがみられた。

e. ペア・グループで協力すること

学習者個人の能力がグループの評価につながることから、相互に助け合いながら活動することができた。例えば、できる生徒がそうでない生徒を助けたり、意欲のある生徒がそうでない生徒の意欲を引き出したり、積極的な生徒が消極的な生徒を助けたりすることができた。ペアで活動をしていたあるグループでは、『ミニ会話』を取り入れるまでは、説明もあまり聞いていなく、指名しても答えられない生徒が、意欲的な生徒といっしょに会話を作り演じることで、生き生きと活動するようになった。また、意欲はあっても学習事項をよく理解できない生徒が、よくできる生徒と一緒に作業することで、少しずつ理解するようになった。その他、「間違っていたらどうしよう」などの不安感を除き、仲間とともに作業することで安心して学習できるようになった（情意フィルターが下げられた）。

f. 楽しいという体験から満足感へ

「『ミニ会話』を取り入れた後と前とでどちらの授業が楽しかったか？」について、生徒に聞いたところ、すべての生徒が『ミニ会話』を取り入れた後のほう

が楽しかったと答えた。また、『ミニ会話』を作成する作業が好きかどうかを聞いたところ、「どちらかというと好き」を含めて、すべての生徒が好きだと答えた。

実際に会話を作り演じてみることで、満足感を得たかは確かではないが、「楽しさ」を感じたことで学習の継続への意欲につながった。

2) 外発的動機付け

g. 発表評価

毎回の発表では教師による評価があり、最後の発表では、発表するだけでなくグループごとに、他のグループを評価するという形式をとった。そのことは多くの生徒の「評価に影響するのだからよい発表をしよう」という意欲を引き出した。

3) その他

h. 学習事項の定着につながる

会話と会話をつなぐための簡単な表現についても、その都度紹介することで表現のバリエーションが身につく。例えば、Allô ! Bonne idée ! Bon travail ! Bon voyage ! D'accord. A bientôt ! A tout à l'heure ! A demain ! の表現が使われた。『ミニ会話』では、何かを提案してそれに同意するという形式の会話が多く見られ、Bonne idée ! については、教科書の会話文で既に学習をしていたこともあり、すべてのグループの会話でみられた。

また、会話でよく用いられる主語人称代名詞 On もすべてのグループの会話でみられた。主語人称代名詞 On に付随する形で、動詞 aller の三人称単数形活用 (On va ensemble ? On y va ? On va au restaurant ? などの表現) を用いた表現が頻出した。動詞 aller は、未習のため先取りで三人称単数形活用のみ学習することができた。

さらに、『ミニ会話』では、必然的に疑問文を使うことになるので、疑問詞 (Qui est cette fille ? Quand es-tu libre ? Qu'est-ce que vous faites ? Quel temps fait-il ? Tu t'appelles comment ? Il faut combien de temps ? Vous allez où ?)、疑問文 (Tu aimes les gâteaux japonais ? / C'est ton sac ? - Oui, c'est mon sac.)、否定疑問文

(Tu n'es pas coréenne ? Non, je suis japonaise. / Tu ne parles pas français ? - Si, je parle français.) の学習に結びついた。

会話を作ることによって頻出する学習事項については、何度も繰り返しているうちに自然と身に付けることができる。

i. 授業に活気がでる

自由な発想で会話を作らせることで、思いもよらないものに出会える可能性が生まれ、授業に活気がでた。例えば、初めての発表のとき、あるグループは、「マル・マル・モリ・モリ！」という曲を用いて一部（みなさん グンナイ また明日 朝ごはんは なんでしょね～ Tout le monde, Bonne nuit, A demain, Quel est ton petit déjeuner ?）を振り付けとともにフランス語で歌い、クラスをわかせた。

以上のように、『ミニ会話』という活動が生徒にとって「楽しい」活動であり、そのことが学習の意欲へつながったことが確認できた（内発的動機付け）。さらに発表評価により、外発的要因としてモチベーションをあげる結果となった（外発的動機付け）。また、内発的動機付けについては「ペア・グループ活動」に因るところが大きいことも確認できた。

4. おわりに

『ミニ会話』という活動が学習者の教室活動から生まれるモチベーションに与える効果を今回確認することが出来た。内発的動機付けとしては教室内の学習、活動（ペア・グループ活動）そのものへの意欲を、外発的動機付けとしては「評価」があることから『ミニ会話』という活動への意欲を引き出した。また「学習事項の定着」という今回予想をしていなかった効果も確認できた。さらに、この活動を導入したことにより、授業が活気づき、みんなが楽しく学習できるようになり、「楽しいけれど身につく授業」という、本来目指していた授業に一步近づくことが出来た。

これからの改善点としては、より具体的な評価基準、ねらいを定めた評価の仕方について検討することである。発表評価についてはこれからの課題としたい。

注

- (1) 1年生の選択科目フランス語Ⅰの2011年度受講生22名のうち6名が「語学・専門（バレエ、お菓子）留学したい」、3名が「語学（フランス語）への興味」、2名が「フランスへ旅行したい」、4名が「フランス語を話せるようになりたい」、7名が「漠然と興味があったから」と回答した。
- (2) 2-3人のグループで、既習学習事項をもとに1-2分程度の会話を作成し、発表をする活動である。
- (3) 2011年12月17日の授業までに6課まで進んだ。

参考文献：

白井恭弘（2008）『外国語学習の科学—第二言語習得論とは何か』東京：岩波書店

Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Gardner, R. and W. Lambert (1972), *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Krashen, S. (1982), *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

学習者のモチベーション維持を 図るための学習日誌の活用

茂 木 良 治

L'exploitation du journal d'échanges pour soutenir la motivation des apprenants

Lors de la réunion de septembre, notre réflexion a porté sur le sujet suivant : « Comment augmenter la motivation des apprenants ou étudiants ». Nous y avons présenté le journal d'échanges que nous avons créé pour soutenir leur motivation. L'utilisation de ce journal a débuté dans un cours destiné à des étudiants apprenant le français depuis un an comme deuxième langue vivante étrangère. Nous désirions concevoir un cours leur permettant d'apprendre avec davantage de spontanéité, tout en répondant à leurs besoins divers. Les étudiants écrivent dans ce journal leurs commentaires ou questions concernant le contenu du cours, cinq minutes avant la fin de chaque séance. Ensuite l'enseignant récupère leur journal. La semaine suivante, il le leur rend complété de ses remarques et de ses conseils. Nous constatons que ce genre de journal contribue à une meilleure assiduité, à améliorer les cours et à établir une bonne relation entre l'enseignant et l'apprenant car il favorise les interactions.

はじめに

2011年9月の例会のテーマは「生徒・学生のモチベーションを引き出すにはどうすれば良いのか?」というものであった。そこで、第二外国語としてフランス語を勉強して二年目の学生を対象にした授業にて試みている学習日誌を紹介した。

以前より、この授業を履修してくる学生のフランス語学習動機が大きく異なっているため、学習態度やフランス語のレベルも大きく異なっており、授業デザインがうまくいっていないという問題を抱えていた。動機の相違としては、カリキュラムの都合上、二年目のフランス語が必修となっており、単位取得が最大の目的となっている外発的動機によってこの授業を履修した学生もいれ

ば、フランス語は選択科目であるが、将来的に留学を希望するためにフランス語力を向上させたいという主に内発的動機で授業に臨む学生もいたり、ばらつきが見られた。そのため、学期末の授業評価アンケートでは「授業のレベルが適切だった」という肯定的な意見も、「授業内容が簡単すぎた」という否定的な意見も見られ、意見が割れていた。このようにクラス内に動機やレベルが異なる学生がいることは全く珍しいことではない。そこで、今年度からこれらの相違に対応しながら、彼らがよりフランス語学習に積極的に取り組めるような授業を設計する手掛かりとして学習日誌の導入を試みた。

学習日誌について

学習日誌は第二言語習得研究において、情意的要因・学習ストラテジー・言語学習に関する理解など外からでは観察できない内的なものを観察するために役立つツールとして利用されてきた (Bailey and Ochsner, 1983)。学習日誌をデザインする際に、学生が授業で学習した内容について省察ができ、その授業内容に関する学生の感想や意見を教師が知ることができるものを想定した。また、教師から学生に対してアドバイスを提供できればと考え、交換日記のような形態を採用した。第二言語習得の分野ではこのような日誌をダイアログ・ジャーナルと呼び、学習者が自分で記録した記述から自己評価を行うことができるだけでなく、教師からももらったコメントからも自身の外国語学習について振り返り、今後の学習に応用できるようになっている (Chamot et al., 1999)。一方で、限られた授業時間内でこのような省察活動に多くの時間を割くのは難しいため、授業終了前 5 分程度で記述できるものを用意する必要があった。そこで、教育心理学や教育工学の分野で広く使用されているダイアログ・ジャーナルである『大福帳』(織田, 1999) を参考に、学習日誌を作成した (図 1)。向後 (2002) によると、この大福帳は出席促進、積極的な受講態度、講師と学生との信頼関係の形成、授業内容の理解と定着などに効果があることが既に確認されている。

CARNET DE BORD

フランス語教育 金曜 4 時限

学籍番号 _____ 氏名 _____

月/日	今日学習したことに關する感想・質問	教師からの返答
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

月/日	今日学習したことに關する感想・質問	教師からの返答
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	

図 1：今年度使用した学習日誌

学習日誌は A4 用紙 1 枚（両面）に、半期分の授業 15 回分の記入欄が用意されている。授業の終了 5 分前に学生は日付、学習したことに関する感想・質問を書く。教師はそれを回収し、アドバイスやコメントを次回の授業までに書き込む。そして、次の授業でこの用紙を返却し、また新たにその授業分の日誌を付ける。このサイクルを毎週繰り返す。

学習日誌の効果と利点について

学習日誌（ダイアログ・ジャーナル）を採用することで、先行研究と同様に

得られた効果と利点がいくつか見られた。

学生とこの学習日誌について話した会話の中で分かったことだが、半期間積み重ねてきたフランス語の勉強に関する省察が一枚の A4 用紙で示されるため、学期終了時には記入欄が全部埋まり、学生は達成感を感じられるようだ。また、欠席をすると記述欄が空欄となるため、日誌を見れば欠席数も一目瞭然となり、出席の促進にもつながった。そして、毎週学習したことに関する感想を記述するため、以前自分はどのようなことを書いていたのかこの用紙を見れば振り返ることが容易となる。例えば、学期のはじめではどのような問題を抱えていたのかなど、学期の終わり頃に振り返り、自身の成長を評価することが可能となる。

第二に、教師にとっては学生たちの感想や質問は授業改善の大きな手掛かりとなった。例えば、リスニングの練習問題を授業内で実施した場合、どの学生がしっかり聞き取ることができていて、どの学生が聞き取ることができていなかったかなどの判断は授業中の学生の表情を観察しただけではなかなか難しい。また、何が原因で聞き取ることができなかったかというような学生たちが直面した問題については練習問題の解答の答え合わせだけではわからない場合も多い。しかし、以下の抜粋のように学習日誌を利用したことで学生たちがどのような問題を抱えているのがより見えてくる。

「リスニング難しかったです。また、なんとなーく何て言っているか分かって、単語のスペルが分かって、意味がわからないものが多くて、語彙力がないなーと感じました」(学生 A)

この学生は音の聞き取りよりも語彙力の欠如で細かい意味の理解が難しいと感じていた。同じリスニング問題を解いた次の学生も語彙力の欠如と同時に音の聞き分けが難しかったと記述していた。

「書かれていればわかりそうな単語も読まれるとわからなかったです。また、語彙が基本的に少ないので、覚える必要があると感じました」(学生 B)

これらのコメントを考慮して、語彙の意味と発音を以前よりも明示的に導入してからリスニングを実施するように授業の改善を試みた。

その他に、テキストの読解活動の中で、ジェロンディフが登場したため、文法解説を行ない、いくつか練習問題を出した。その授業の学習日誌には以下のようなコメントが多く見られた。

「En ~ (ジェロンディフ) は使えるなーと思いました。おほえたいです。」
(学生 C)

学生たちにとっては、ジェロンディフは作文などで利用価値の高い文法項目であるのに対し、彼らがこれまで利用してきた文法シラバスをベースとした初級用教科書では優先順位が低い場合が多い。このように学習者の視点から得られた情報というのは教師にとって有益なものであり、授業改善の手がかりとなる。

最後に、学習日誌により毎週のように意見を交わすことで、学生と教師の信頼関係が築きやすくなった。授業内容に関する質問が日誌の方に書かれた場合は、日誌を通して返答することができる。また、授業内でその質問を取り上げることでクラス全体にも還元できる。このように学生の声に耳を傾けることで、学生からも質問や相談しやすい環境を構築することが可能になる。そのため、授業を重ねるに連れて、授業の内容以外に留学や仏検の相談や参考書を紹介して欲しいなど、学生からは多様な質問が学習日誌には寄せられる。このように学習者の個別の問題に答える機会を創出することで、彼らのフランス語学習に対する意欲をかき立てることが可能になるだろう。

学習日誌を採用したことで、主に上記3つの効果があった。6月の例会でこの学習日誌の実践報告をした際に、参加者の方々からは特に3番目に挙げた学生と教師のコミュニケーション(相互作用)の効果が学習者のモチベーション維持には大きな効果があるのではないかという意見が得られた。学習日誌に限らず、作文の添削など学生の活動に対して、教師がしっかりと反応することは学習者のやる気を刺激する手段の一つではないだろうか。

おわりに

ここでは、学習日誌を利用したことで、報告者が感じた日誌の効果と利点を報告した。利用する中でももちろん課題も見つかっている。この授業は受講者が20名程度だったため日誌の返答に多くの時間を要すことはなかった。すべての授業でこのような活動を行うと教師の仕事量が増大してしまう。また、教師の返答でどのようなアドバイスを返すことが学生のモチベーション維持あるいは向上に効果があるのか検討する必要がある。現在のところ、学生の感想に対して否定的な返答はしないということを指針として記述している。まだ詳細な分析を行っていないが、「文をスラスラ読めるようになりたいです」、「フランス語をもっと聞き取れるようになりたいです」、「半過去形を理解できるように頑張りたい」など、積極的にフランス語学習に取り組もうとする学生のコメントが多く見られるため、教師による肯定的なアドバイスは学生の学習態度にいい影響を与えている傾向はあるようだ。

また、上記の効果や利点はあくまでも報告者の印象に寄与しているため、研究として学習日誌の記述を詳細に分析したり、アンケートなどで効果を科学的に測定する必要性も残している。

(獨協大学他非常勤講師)

参考文献

- Bailey, K.M., and Ochsner, R. (1983), « A methodological review of the diary studies: Windmill tilting or social science? », In K. M. Bailey., M. H. Long, and S. Peck (Eds.), *Second language acquisition studies* (pp. 188-198). Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Chamot, A.U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.B., and Robbins, J. (1999), *The learning strategies handbook*. New York: Longman.
- 向後千春 (2002) 「心理学授業における「大福帳」カードの利用と効果」『日本教育心理学会第44回総会発表論文集』日本教育心理学会, p. 340
- 織田揮準 (1999) 「「大福帳」の試み：教育心理学に活かす形成的評価」伊藤秀子・大塚雄作 (編) 『ガイドブック大学授業の改善(pp.186-191)』東京：有斐閣選書。

10月例会報告： 「文法」を「楽しく」学ぶ・教えるには？

高瀬 智子(編)

Comment peut-on apprendre la « grammaire » avec « plaisir » ?

Nos apprenants trouvent-ils du plaisir dans l'apprentissage de la grammaire ? La réponse n'est peut-être pas toujours oui. Qu'est-ce qui pourrait leur donner l'envie d'apprendre ? Deux approches en cours de mise en pratique dans les classes ont été présentées : 1. Révision et fixation des connaissances en utilisant des chansons françaises ; 2. Apprentissage des conjugaisons de verbes avec activités de mise en situation. Ces deux approches nous donnent quelques pistes de réflexion. Pour s'approprier la grammaire comme outil opérationnel de communication, les étapes de mise en pratique et fixation des connaissances sont indispensables. Pour les rendre plus attirantes, il serait intéressant de montrer aux apprenants l'aspect vivant de la langue à travers des documents authentiques variés ou des activités faisant expérimenter des situations de communication.

はじめに

「文法」と「楽しい」を結びつけるにはどのようなことが必要なのか。9月の例会でのモチベーションについての話し合いの中から、「学習者に合わせて授業に工夫をしていくこと」が大切ではないか、という意見が出された。黒板や紙と向き合っただけの単調な穴埋め作業、または、次の小テストの日付に○をつけ、必死に動詞の活用を覚える＝避けられない苦難、しかも覚えたはずなのに話そうとすると頭が真っ白になる＝永遠の謎、という学習者が持つイメージをなかなか払拭できない、「文法」の授業を「楽しく」実践している例があれば持ち寄ってみよう、というのが、2011年10月の例会に向けてのスタート地点であった。

10月22日の例会の発表者（西川／飯田・鶴澤）は、上記のような文法のイ

メージがどのような状況から生まれるのかをそれぞれ十分に理解し、学習者にとっては抽象的なものに映る未習得言語の文法を、目に見える、あるいは耳に聞こえるものとして提示している。つまり、文法が目の前の人とのコミュニケーションに必要かつ明確な意味を持つ具体的道具であることを、授業の中で「楽しい」作業に置き換えて提供しているのだ。シャンソンを通して、また、学習者間で交わすシンプルな対話を通して、いずれも興味深いやり方で教室活動が組み立てられている。以下に10月の例会で採り上げられた、「文法」の「楽しい」学び方の2つの例を紹介する。

フランス語の歌による学習内容の確認と定着

西川葉澄

無味乾燥と思われがちな語学学習における文法をどのように扱うかということについて、悩んでいる方は多いのではないだろうか。私はその問題と並行して、フランス語の歌をどのように授業に導入できるかということを経年にかけて考え、できればシャンソンによる初級フランス語のシラバスは出来ないものかということを目指するまでに至ったが、それを実現するのはおそらく難しいだろうということで、文法を教える時に学習内容の確認に歌を使う方法を試行錯誤しているところである。

1. 歌を聞いて何をするのか

歌で何をするかということ、文法事項として習ったことは「文法の世界」という架空の世界で起きることではなく、実際にこのように普通に使われていることなのだということを学生に実感してもらうためである。具体的には、学生に習得して欲しい文法項目が効果的に歌詞にあがっている歌を素材にして、穴あきディクテ問題を作成し、歌を聞きながら学習項目が理解できれば解けるようなディクテをさせている。

フランス語の歌の世界には、シャンソンの伝統として歌詞をじっくり聴かせるということがあるので、特に懐メロといわれるような歌手の作品は発音や滑

舌が素晴らしく、documents authentiques として高い価値を持つだろう。

2. いつ、どのように歌を聞くのか

歌をまず聞いてから、帰納法的に文法を学ぶという方法もあるが、授業時間などの制約からそうした時間が取れないことが多いだろう。私もそのような理由から、一つの文法事項を学習した後に、その項目に関連する素材と時間があるときには歌を聞く時間をとり、歌詞を部分的に聞き取る練習をする。その時に注意しているのが、歌を全曲にわたって聞かせないことである。なぜなら、この聞き取りはある文法事項の確認のためにするものなので、全ての歌詞を聞かせる必要はないし、歌詞の分量が増えれば、歌詞の難易度が学生の理解度に対応しない可能性が高くなるからである。

また、学生側の心理を考えたときに、音楽に対する好みというものを無視することはできない。自分の嫌いな音楽を 30 秒以上無理強いされて聞かされる心理的負担により、将来学生がフランス語の授業、あるいはフランス語全般を嫌うことになる可能性も想定される。そのため、学生側からの要望があれば全曲を聞かせることもあるが、通常聞かせる分量は最初のサビ部分までとすることが多い。サビ部分のみを聞かせたり、サビの途中で歌を切ることも多い。なぜならこれはシャンソンの授業ではなく、フランス語文法の確認と定着が目的だからである。学生がこの作業を通じて気に入る歌を発見したら、おそらく CD を貸して欲しいと頼む、YouTube 等で検索するなど次のアクションに移るだろう。この作業ではフランス語の歌の世界のドアをさっと開けて閉めるだけで十分だと考えている。もちろん授業で歌を歌わせることもない。

3. ディクテ以外の学習活動

ディクテ以外には、タイトルを提示しないで歌を聴かせてタイトルを想像させることも可能である。サビ部分の歌詞がタイトルになっていて、さらにその部分が定着を図りたい文法項目を含んでいると理想的である。また、歌詞を和訳するという作業はしない。

4. 使用機器について

現在はインターネットから取り込んだビデオクリップを iPod に入れ、教室のテレビ等の外部端子に専用ケーブルで接続して見せているが、インターネットで紹介されている動画等の保存が困難な場合には、教室で端末をインターネットに直接接続することになるだろう。CD で楽曲のみを聴かせることもあるが、ビデオの利点は画像があると短時間とはいえ文化的な側面も紹介できるという点である。映像の面白い作品なら楽曲の方に興味がなくても、視聴に耐えるということもあるだろう。しかしその一方、ディクテにおいては画像があると配布するディクテ教材と同時に見るのが困難なので、音声のみを聞かせる方が集中できるという面もあるだろう。教室活動の目的により、使用メディアには一長一短がある。

5. 曲の選択と音楽を使う頻度について

教室で聞かせる歌の選択に教師の好みが反映してしまうのは避けられない事実である。教師の好みをあくまでも貫くという態度もあるだろうが、音楽は個人の快・不快に直接的に作用するものであると同時に、音楽の好みが多様化している現代にあっては、曲の選択に教師の思い入れを強く反映させるのを避けるようにしている。勉強したかったのに変な歌を聞かされてつらかったというのでは本末転倒である。

実際には、上記で述べたように曲を全曲聞かせない、同じ歌手やジャンルのものばかりを選ばない、教室の反応を敏感に読み取る、学生の反応を次回の選曲に役立てるといったことなどに気を配っている。また、バラエティに富んだ選曲をすると同時に、なるべく毎回の授業で少しずつ音楽を使う時間を投入するなど、歌を使った活動の頻度を上げ、授業で歌を聞くことが特別な体験ではないようにしている。

曲の選択に関しては、教師同士がどんな曲がうまくいったかなどの情報交換をして、レパートリーをアップデートすることも課題になるであろう。

最後に参考として、文法事項に合った歌の例を挙げる。

現在形： *Philippe* (Katerine)

この歌では、Comment tu t'appelles? - Philippe というやりとりが延々となされる

ので初級者の授業で有効である。

半過去： *Elle s'appelait Serge* (Les trois accords)

特に Le Nouveau Taxi! 1(Hachette)の Leçon31 (Ma première histoire d'amour) を学習後に聴かせると、同じ動詞の半過去が出てくるため、定着が期待される。

単純未来： *Quand je chanterai une chanson d'amour* (Claude François)

Scenic Railway (Serge Gainsbourg)

接続法： *Quand je chanterai une chanson d'amour* (Claude François)

この曲は単純未来形以外にも、初級者に接続法の活用を実感させるのに役に立つ。歌の出だしは *Il faut que tu comprennes...* という教科書に必ず出てくる *Il faut que* + 接続法の歌詞から始まるが、後にもう一回 *Il faut que je sois ...* と出てくるため、*Il faut que* で始まると従属節が接続法になるというルールの定着が期待されるであろう。

(国際基督教大学)

Activités で動詞を使う、覚える

飯田良子・鶴澤恵子

文法の学習というと、多くの人達が筆記で行う練習を思い浮かべるだろう。学習者は何かの役に立つのだろうと思いながら、与えられた規則を頼りにひたすら問題を解いていく。このような学習が必要な場合もあるが、本来、言語の一部である文法は、発音や表現等と合わせて総合的に学習することで、より楽しく、効率良く行うことができるはずである。ここでは、Péka の例会で話題にした、口頭で行う activités を紹介する。

学習者のレベル：初心者

テーマ：クラスの仲間について知る

隠されたテーマ：動詞 *s'appeler*, *être*, *habiter*, *travailler* の活用の学習。平叙文のイントネーション。イントネーションによる疑問文 (例1)。フランス語のリズムや文における力の使い方 (文の最初は強く言わない。最後の母音を延ば

す)。フランス語の [R]。Il travaille où ?/ j'habite à.../ vous habitez のような文を、発音の規則 (enchaînement, élision, liaison) にのっとりきちんと言う。Pardon, excuse-moi, attends, merci, d'accord. など、コミュニケーションに使う表現の習得。クラスのメンバーが親しくなり、学習しやすい groupe-classe の形成。わからない時は人に聞く、という習慣を身に付けてもらう (例 1)。まず自分から話題を提供 (将来的には「自分の意見を提示」) し、相手がそれに対してリアクションをして会話がつながっていくということ、即ち、会話とは常に「質問→答え」ではないことを体験する (例 2)。

Activités : 自己紹介の表現を学習した後に学習者を 3 人のグループに分けて行う。

[例 1] 立った状態で、ジェスチャーをつけて、誰について話しているのかを明確にする。(A B は一緒にいる。C は少し離れたところにいる。)

A : Il s'appelle comment ?

B : Oh, j'ai oublié.

A : Attends... (C に聞きに行つて) Excuse-moi, tu t'appelles comment ?

C : Je m'appelle

A : Merci. (B のところに戻つてきて) Il s'appelle

B : Ah oui ?

A, B, C の役割を交代する。

このようなやりとりを Il habite où ? Qu'est-ce qu'il fait dans la vie ? などを用いて続ける。グループとしては同じ事のくり返しになるが、一人一人は毎回違う事を言っている。また、相手が代わったり、体を動かしたりしているので、楽しく行える。

[例 2] 3 人は座っているが、誰に話しているのかを考え、相手の顔を見ながら話す。2 人目 B が 3 人目 C に最初の人 A (話題になっている人) の話をするときには、その人を指し示す (掌を上にして指し示す方法)。自由な要素を加える。

A : Je m'appelle

B : Ah, vous vous appelez (tu t'appelles) (C に向かって) Elle (Il) s'appelle

C : Je sais. / D'accord. / Ah bon. など短い表現で、今、言えることを言う。(Activité の例を見せる時に短い表現をいろいろとボードに書いておく。)

A の事をひとしきり話題にした後で、すなわち A が言える事がなくなったら、A, B, C の役割を交代する。

C の答えに人柄が出て面白い。ボードのリストから表現を選ぶとしても、ニュアンスを感じ取り、イントネーションをうまく使って、誠実なリアクションや呆れたような(「知ってますよ、当然!」というようなニュアンスの)リアクションなどを行っている。

このような activités を私たちは exercices automatiques と名付けている。単純な activités なので、かえって発話に集中することができるし、状況が明確なので、自然に動詞を活用させて使っている。また速いペースで役割を交換するので飽きることも少ない。少し長くやっているうちに状況や表現が一致せずに混乱することもあるが、これもまた、仲間の笑いを誘い、緊張をほぐして、groupe-classe の形成に役に立つ。また、お互いの発話を注意して聞き、自分達で助け合って正しく使っていく習慣の第一歩ともなっている。

文法の学習は、なぜそれが必要なのか、どのように実際のコミュニケーションの場面やテキストの理解に役立つのかを体験することによって楽しくなるはずである。学習した(する)文法を、それを必要とするシチュエーションに戻して(あてはめて)やること、言い換えるなら、学習した(する)文法を必要とする「体や心を動かす」activités を提供することも教員の仕事のひとつである。

(東京日仏学院)

文法を「身につける」ための授業をどう組み立てるか

以上、10月の例会で報告された2つの授業実践例は、たとえば教科書の

「文法項目」についての説明を聞き、その説明の後に、簡単な例文を用いた練習問題を解いた、という段階の後に挿入する、知識の定着や実践を提案するものとしても位置付けられるだろう。

教科書を指定されて「文法」と題された授業を担当する場合、特に時間的制約から、この定着、実践の段階はすっかり省略されてしまうことも少なくないのではないか。文法学習の「無味乾燥」さ、というのはそういった環境からくるものであると思われる。そして、定着を狙いとするはずの小テストは、瞬間的威力を発揮することはあっても、「楽しさ」につながらず、結果的には長期的定着にもつながらないのは、多くの教師が経験として実感するところではないだろうか。文法の規則は形だけを覚えても「身につける」＝「使える」には至らないようだ。

Courtillon は、『外国語としてのフランス語の授業をつくる』の中で、「移住先の国で日常生活を通してその国の言語を話せるようになっていく人々」と、「未知の言語の文法体系を解明する言語学者」を例に挙げて、前者が文法を完璧に理解せずとも、言語を何とか「使う」ことで自分の意志を相手に伝えることができるのに対し、後者は文法についての知識があっても、「使う機会がない」場合、必ずしもその言葉を話せるわけではないことを指摘している。そして、フランス語初習者の場合も文法的知識を実際に役立つものにするには、それが学習者自身によって、実践を通して内面化されたものになければならないと述べている⁽¹⁾。

上記2つの授業実践で提案されている、定着や実践のプロセスは、ここで言われているように、「学習者が知識を内面化（シチュエーションと意味を伴うものとして理解）し、文法を役に立つ道具として用いる」ために欠かせないものなのである。また、たとえば動詞の活用の学習では、先にこの *exercices automatiques* と名付けられた *activités* をしてから文法的に説明するのだそうだが、これは、まさに「移住先の国で日常会話をする」シチュエーションをまず体験してみて、足場を作ってから、その背後にあるものとしての文法を同時に学んでいく、という組み立てになっている。

Courtillon はまた、同書の「文法をどう教えるか？」という項目の冒頭では、母語における「文法」の学習と、未知の言語の「文法」の学習の違いをよく認

識することが重要だとも述べている。子供が母語としてのフランス語を学ぶ時には、既にフランス語を話していて、言語の正しい運用には一定の規則が必要なことを、文法の学習を通して学び、間違いを自分で正せるようにしていくわけだが、外国語としてのフランス語学習者の場合、「彼らは、自然と口から出てくる表現を正すために文法を学ぶのではなく、まだ話したことのない言語を話せるようにするために文法を学ぶのである。だから、発話することと同時に発話を支える規則を身につけることが必要になってくる」と Courtillon は強調している。これは一見当然のことを言っているようにも受け取れるが、文法をどう教えるか、そのプロセスを組み立てるためのベースを与えてくれていると思う。

「文法」を「楽しく」学ぶには

ところで、文法を「楽しい」ものにするにはどうすればよいのだろう。学習にバリエーションを与えるというのが1つの方法であると思われる。(受け身の態勢で聞いていたところから、何か能動的に体を動かすものにする、視覚を中心にして紙面上の練習問題から、その他の五感を使うような活動にする、独りで行うものからグループで行うものへ、など、「バリエーション」という言葉の解釈の範囲は広いものとして考えたい。)そして、もう1つ加えるとすれば、例えば小テストでは、×印や点数として明示されてしまう「間違いへのネガティブな評価」が強調されないような教室活動が望ましいといえよう。間違えずに新しい言語を習得するのは無論不可能なので、むしろ気軽に間違えながら練習できるような内容の教室活動を導入することが大切なのではないか。

シャンソンを用いたディクテは、音楽や映像という、言語とは別のモードが導入されることによって、バリエーションが加わると同時に、フランスでも多くの人が聞いている曲への好奇心を生み出すことによって、答えの正誤のみではない、教科書の外の環境を提供するものともいえる。また、体を使って、役(セリフ)を入れ替えながら行う(ただしここでは本人が自分の「役」を担当しているので、口に出していることが本人の意識と直結している点において dialogue を覚えて演じる場合と異なる) activité は、短い表現であっても、activité の中にあるコミュニケーションの設定を利用することで「使い方」が

実感できるよう配慮されており、ここでは「間違い」や「混乱」も笑いの要素となるような環境が作られていることに注目したい。

まとめ

「文法」を「楽しく」学ぶには、それぞれのクラスによって色々な方法があるのは当然だろう。「そんな時間はとれない」という思いを抱くこともあるかもしれない。だが、10月の例会の2つの授業活動では、「何を定着させるか」という目的がクリアな点、それに合わせた活動として、シャンソンを「部分的」に聞かせる、あるいは、発話に集中できるよう、「単純な」表現のやりとりの場を提供するという点において共通した工夫がなされている。そして、ポイントはやはり、「実際に」テキストの中やコミュニケーションの場でどう使われているかがはっきりつかめるという点だろう。単に何らかの遊び的要素を導入するのではなく、実生活の中で使われていることに現在の学習が繋がっているのを感じられる「楽しさ」がそこにはある。それが学習者の「心を動かす」もの、前に進むモチベーションにつながるのではないか。これらをヒントとして、色々なクラスで文法を「役立つ道具」として提供する *activités* を考えていくことができるのではないだろうか。

(明治大学)

注

- (1) Janine Courtillon, *Élaborer un cours de FLE*, Hachette, 2003, « Comment enseigner la grammaire ? » p.116-125.

同書では文法の教え方として「説明」する代わりに、シチュエーションと発話の例を観察し、学習者が規則を「発見」できるように持っていくことも可能であると提案している。次回、また Péka で文法を扱う時があれば、この「発見」の段階に関する *activités* の案を出し合ってみるのも面白いのではないかと思う。

協働学習の実践と問題点： 2011 年度夏季ケベック・スタージュから学んだこと

吉澤英樹

Application de « l'apprentissage coopératif » dans la classe de FLE au Japon : pratique et problèmes

Parmi les diverses activités que j'ai apprises au stage « didactique du français, culture et société québécoises » au Québec en été 2011, « l'activité coopérative » me semblait la plus attractive et applicable dans mes cours au Japon.

La pratique de « l'apprentissage coopératif » a effectivement apporté certains résultats positifs aux débutants de FLE dans mes cours à l'université : elle stimule leur motivation et crée une bonne ambiance de classe. Mais, en même temps, elle m'a posé des difficultés : en particulier la présence d'apprenants qui ne voulaient pas participer aux activités en groupe.

C'est la discussion avec les collègues dans la séance d'octobre qui m'a permis de trouver une issue aux problèmes rencontrés : l'insertion d'une pré-activité, la nécessité de la discussion avec les apprenants sur la finalité de l'apprentissage coopératif, etc. Tout cela a servi à former une grille permettant d'améliorer ma pratique.

はじめに

2011 年 7 月から 8 月にかけて、カナダ・ケベック州においてフランス語教員を対象としたスタージュに参加する機会を得た。モントリオール大学におけるこの 3 週間の研修は自分にとって本当に実りの多いものだった。フランス以外のフランス語圏、その文化や言語自体の多様性から現在進行形にあるフランス語の一つのあり方を考えさせられるような documents authentiques の使用や、IT 先進国としてインターネットを介した視聴覚資料の積極的な採用などケベックならではの教育法も興味深かった。しかし、研修に参加するまで FLE について予備知識を持ち合わせていなかった自分にとって、その重要性

を認識させられ、すぐに授業の枠内で実践してみたいと思わせたのは何よりも協働学習だった。それゆえ、本稿は、この協働学習の実践とそこで突き当たった問題点について、10月の例会において交わされた議論を反映させながら考察された、ケベック・スタージュにおける学びに対する一つのフィードバックとなっている。

1. 協働学習 (L'Apprentissage Coopératif) について

ケベック・スタージュの教材の一部である「協働学習」という論文のなかでニコル・ラヴェルニュは、語学の習得過程におけるグループワークの重要性について論じている⁽¹⁾。そこでは、そもそも「学ぶ」とはアクティブで構成的な過程であり、学習者が情報を自分の認識構造に統合し、他の知識と関連させる活動として捉えられている。そして、この過程は言語を仲介して始めて実現可能となるという。それゆえ、教員はこの過程を促すにあたって、その媒介としての言語がうまく機能するような条件を作り出さなければならないわけであるが、そのためにはグループ学習が有効であるとしている。つまり、グループの成員の個性に従い役割を分担させ、あくまでも各々が自らの責任を果たすことを前提とした上での相互依存関係を作り出すことによって、教室内で明確に割り当てられた目標を達成することが可能になるのである⁽²⁾。

実際に参加したスタージュでは、上記の理論的側面を学ぶことと同時に、スタージュ自体がその協働学習の考えに則って、アトリエでの作業から教案づくりに至るまでグループワークを中心に進められた。そのため、自らの身をもって、その重要性を認識することが出来た。例えば、スタージュにおいて耳慣れない専門用語を前にして、その意味や運用の仕方に戸惑うことがあった。そういったときにこそ、グループワークの利点が活かされることになった。つまり、協働作業をする際、既習事項（前提事項）の共有は必要な絶対条件になる。フランス語教育法に関する特定の項目をグループワークによって習得する際、目指す他のスタジエールの協力を得て、前提とされる FLE に関する基本事項を理解することができた。それによって、自分の役割を意識してグループの目標達成へと寄与出来たことがしばしばあった。このようにケベック・スタージュにおいて普段教員である自分を学習者の立場におくことによって初めて、この

アプローチの有効性を実感することが可能になったとも言えるだろう。

2. 「楽しく文法を学ぶ」—文法学習をどのように取り入れるか。

10月の例会では、「楽しく文法を学ぶ」というテーマが議題に据えられ活発な議論が展開し、さまざまな興味深いアクティビティの実例が紹介された。

ケベックのスタージュにおいても文法に関して、それを明示的に教えるのか、非明示的に教えるのかという問題がテーマになったことがあった。そのときは、いわゆる明示的な文法学習とは教科書の手順に従い、一方的に文法解説をする伝統的な講義形式を指し、一方で非明示的文法学習とはそのようなメタ言語機能に頼らず教室内におけるアクティビティによるフランス語の実際の運用を通して「それとなく」習得させるものと理解した⁽⁹⁾。しかし、日本で自分が携わる教育現場において、——つまり、大学の第二外国語としての初級文法カリキュラムの中で、毎週の限られた時間内で、予め指定された教科書を使用しながら、他の同僚と分担で、決められた進行表に沿って——、明示的な文法解説をせずに非明示的方法によってのみシラバスどおりに授業を進行させていくことは難しく思われ、スタージュにおいてもそのように発言した。帰国後、後期の授業が始まり、それでは実際にどのように文法の授業を展開していくのか、という問題に早速突き当たることになった。そこで、採用したのは両者の折衷案であり、具体的には明示的な文法解説後に、教科書についている練習問題を使用し、知識を定着させることを目標に置いたアクティビティとして二人組のペアによるグループワークを実践した。

これらの実践とそこから浮かび上がる問題は、「楽しく文法を学ぶ」というテーマからみた場合さほど特別なものではないだろうが、スタージュに参加して以来自分が関心を持ちはじめたグループワークにかかわるテーマと関連付けて考えられることがあるように思われたため、議論に参加し他の参加者から意見を求めることになった。

3. 初級文法の授業におけるグループワーク

今回グループワークを採用したのは、フランス語を専門としない第二外国語としてフランス語を学ぶ大学一年生を対象とした初級文法の授業であり、25

名から 40 名程度の学習者を抱える数クラスである。基本的には授業中に机も学習者も移動させることが出来ない長イスを使用したタイプの教室であったため、固定位置から前後左右に座った学習者同士をペアにさせ、練習問題を口頭表現および書き取り両方に関係するアクティビティとして使用した。具体的には、例外を除いた基本的な文法事項を明示的に解説した後、たとえば、比較的容易なものは、一人に口頭で練習問題の解答を答えさせ、その相手はそれを聞いてその答えを書き取るというアクティビティから始めた。その際、グループ間の作業の進行状況に注意しながら順次、人称を変えて練習させるなど、進み具合に応じてそれぞれのグループに課題を指示し、学習者にはその時間内は絶えず何らかの作業をさせた。また、その際は机間巡視をしながら、学習者の問題点を指摘し、授業の進行を軌道修正するための材料などにした。さらに、明示的学習では教えなかった文法的例外や既習事項の複雑な応用が練習問題中に含まれる場合は、グループ内におけるディスカッション形式で解答を促した。そして、一定時間経過後、幾つかのグループに意見を聞き、またそれが不可能な場合には明示的に再び文法解説を行った。

4. 協働学習採用の効果

先に挙げた論文の中でニコル・ラヴェルニュは、協働学習の利点を「認知的側面 (Cognitifs)」、「社会的側面 (Sociaux)」、「情動的側面 (Affectifs)」、「クラス管理の側面 (Gestion de Classe)」と 4 つの側面からそれぞれ挙げている⁽⁴⁾。この論文とスタージュで学んだことを大まかにまとめれば、認知的側面における利点とは、グループワークを通して発声器官、聴覚器官を活用することによって学習者の学習対象に対する理解とその定着を深めると共に、その際に前提となる事柄を教員に対してではなくグループ成員同士で確認しあうことによって学習事項の習得の徹底と定着を図ることに役立つということだろう。また、社会的側面における利点とは、現代ケベックの社会事情を反映した異文化出身の学習者が机を並べることを想定し、グループ作業を通して人間関係のスキル習得だけではなく多文化主義的な理念にも配慮しながら来るべき時代に対応する人材の育成を背後に見ているように感じられた。情動的側面から見た利点は、グループワークの目標を達成することによって自分に自信が付き、さらなる学

習への動機付けになるというものである。クラス管理から見た利点とは、積極性の欠ける学習者をアクティビティに参加させることが出来ると同時に、教員は一步引いたところに身を置くため、個人の習熟度をチェックし、それに応じた対策を練ることができるということにある⁽⁵⁾。

このような4つの側面にわたる利点のうち、自分のクラスにグループワークを適用することによって狙った効果は、上記の「認知的側面」と「クラス管理」である。

実際に、担当クラスにおけるこのアプローチの採用は、「わからないことは相手と相談すればよい」という意識を生むことによって、積極的でなかった学習者も間違いを気にせず、口頭と筆記による解答に取り組むようになり、抵抗を感じずに授業内の作業に参加出来るような雰囲気作りに寄与することになった。また、作業中に机間巡視することによって、以前よりも緊密に学習者の習熟度を把握することが出来るようになった。これは小テストによる事後的なフィードバックよりも即効性があり、授業時間内の細かい進捗調整が可能になった。しかし、なにより目に見えてかわったことはこのアプローチを採用することによって、授業がルーチンの停滞から抜け出しクラスが活性化したことにあるだろう。

5. 浮き彫りになった問題点

以上のように利点があるグループワークであるが、同時にいくつかの問題も浮き彫りになった。まず先にあげた利点の一つであった細かなフィードバックによる進捗調整は反面、学習者の反応によって授業進行を逐次調整させた結果、シラバスの予定に対して進行が遅れがちになることもあったことである。これはクラス全体の習熟度や教員自身のスキルの問題にも由来するであろうが、今後、いろいろ改善の余地があるようにおもわれた。

しかし、さらに深刻な問題点が浮き彫りになった。グループワークは多くの学習者にとって比較的楽しいアプローチとして受け入れられた一方で、グループ作業への参加自体にあくまでも抵抗を感じる学習者が一定数存在したということである。そこで、10月の例会では、文法事項の知識の定着とその応用を実践するグループワークを指示した際に、そこへ学習者が参加の意思をもたな

いという事例にどのように対処するか、参加者の意見を求めた。

先のラヴェルニュの論文では、このアプローチの限界、つまりグループワークがコントロール不能になる例として、「特定の学習者による作業の占有」、「学習者の能力を超えた作業の指示」、また「特定の学習者の孤立」が挙げられている⁽⁶⁾。

例会参加者からは、上記の現象の中で今回のケースに当てはまる「特定の学習者の孤立」という問題の原因として、まず「グループ作業の指示の出し方」、それから「学習者と教員の関係」、そして「学習者自身の問題」という大別して3つの視点から意見が得られた。

まず「グループ作業の指示」の改善としては、まず、グループのメンバーを増やしたり入れ替えたりしてグループそのもの役割分担を固定化させないようにするというもの。またアイス・ブレイクとなるようなアクティビティを差し挟むことによって、グループワークへの移行をスムーズにするというもの。さらにはワークの内容そのものをいろいろ工夫してみるべきという意見を得た。

次に「学習者と教員の関係」に関しては、学習者ひとり一人を個人として認識するために学習者の名前を覚えて学習者と教員が一对一の関係を持っていることをお互い確認することが重要であるとの意見を頂いた。このことに関して、映像やカードなどを使用するなど、名前を覚えるための実践的な方法が紹介された。

最後に「学習者自身の問題」、この主題に関しては、近年焦点が当てられている学習障害の問題に正しい知識をもつこと、また学習者の持つ学習イメージと教員のもつ学習イメージをすり合わせるために個別的な話し合いをもつこと、などの意見が寄せられた。

6. 授業へのフィードバックと今後の課題

例会で参加者から得た意見は非常に興味深く、どれも今後自身の授業改善に非常に役立つものばかりであった。しかし、なによりも貴重だったことは、現在起こっている事象に対して、自分が考えてもいなかった視点による原因の分析がさまざまな参加者からよせられたことだった。事実、頂いたさまざまな意見を対照することによって学習者の置かれた状況について正しい理解にたどり

着くことができたように思う。このような場を持たなければ、クラスで起きた問題に対して実際に何が問題になっているのか分からず原因を勘違いしたまま間違った対策をとる可能性があったからである。FLE のさまざまな主題系から総合的に判断できるメンバーに意見をきくことの出来た今回の経験は、今後特定の事例対処のために自分の中にチェック項目としての grille を作っていくことに大いに役立ったと思う。

尚、今回のケースに関しては、そこに「教員の学習イメージを押し付けられることへの学習者の抵抗」を見た参加者の一人である根岸慧氏の指摘が解決への糸口を与えてくれることとなった。語学習得に関して、学習者がそれをあくまでも個人的作業としてイメージし、それによって既に一定以上の成果を出している場合、グループ作業を導入しようという教員のもつ学習イメージは学習者にとって困惑を生み出す原因になることもありえる。そもそも大学における教養科目の第二外国語の授業においては、クラス内での学習者間の学習目標とモチベーションにもばらつきがあり、このことから学習者間で学習方法に対するイメージ・理想の違いが生まれ、それが今回のようなケースにおいて浮き彫りになるのではないだろうか。これは学習ストラテジーを徹底させることで回避しうる問題かもしれないが、目標もモチベーションも異なるその場にいる全ての学習者とそれを共有するためにはどのようにすればよいのだろうか。それが今後の課題として残された。今回の場合は、教員は学習者と個人的な話し合いの場をもつことによってお互いの学習イメージを伝え合い、かかわれる範囲内でグループワークに参加するという折衷的な解決に落ち着くことになった。

注

- (1) Nicole Lavergne, « L'apprentissage coopératif » in *Revue Québec français*, automne 1996, numéro 103, p. 26-29.
- (2) 協働（協同）学習が通常のグループ学習と違う点は、前者が構築的な知識の習得の過程において役割が明確化されたグループ成員間でのポジティブな相互依存の関係を前提にしているところにある（岩田好司「フランス語教育と『協同学習』—学びの共同体づくり—」、*Revue japonais de didactique du français*, vo.6. n. 1, *Études*

didactiques, novembre 2011, p. 66)。

- (3) Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, « L'invention sur la forme », in *Cours de didactique du français langue seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 2002, p. 85-86.
- (4) Lavergne, *op., cit.* p. 27.
- (5) これらの視点は、1970年代ハリディやハイムスらによって英語圏から始まったコミュニケーション・アプローチを採用するグローバルな言語教育の現場において半ば常識化しているものではあろう。しかし、ケベックにおける実践はヨーロッパのCLTを単に借用したものにとどまらず、倉八順子が指摘しているように、1950年代の終わりからアングロフォンのフランス語学習者およびフランコフォンの英語学習者のモチベーションと学習成果の関連について W.E.ランバートや R.C.ガードナーらがケベック州のイマージョンプログラムを取り上げて行ってきた研究を基礎に発展してきた側面もあるといえるだろう（倉八順子『コミュニケーション中心の教授法と学習意欲』、風間書房、1997年、p. 6-20 および p. 35-37.
- (6) Lavergne, *op., cit.* p. 28.

2011 年ケベック・スタージュ報告

土 屋 良 二

Rapport du stage 2011 au Québec

Du 25 juillet au 12 août 2011, le stage « en didactique du français, culture et société québécoises », offert par le ministère des Relations internationales du Québec, s'est déroulé à l'Université de Montréal au Québec. L'objectif principal de ce stage est de sensibiliser les participants à la didactique du français langue seconde-étrangère telle que pratiquée au Québec. Le programme comprend trois volets : des cours théoriques et pratiques, des conférences sur la culture québécoise et des sorties culturelles. Voici le contenu de ce stage.

はじめに

2011 年 7 月 25 日より 8 月 12 日までカナダ、モントリオール大学で行われた教員研修 Stage en didactique du français, culture et société québécoises に参加する機会を得た。このスタージュはケベック州政府の国際関係省 Ministère des Relations internationales du Québec が世界のフランス語教員に対して募集しているもので、7 月初旬から 3 週間開催されているが、学校教育の日程上 7 月前半に参加するのが難しい日本に対しては 7 月末から同じ企画が開催され、参加の機会が与えられている。今回の参加者は日本人 5 名（大学教員 4 名、高校教員 1 名）、イラン人 1 名（小学校）、ルーマニア人 1 名（移民教育）、コロンビア人 1 名（語学学校経営）の 8 名、男子は日本人の 3 名のみ、少人数であったがグループワークを通じて活発に意見交換ができ、非常に有意義な研修となった。

スタージュの概要

スタージュは 3 つの部分から構成されている。午前中が didactique の授業、午後が講演ないし見学、週末は遠足となっている。

授業について：

午前中の授業は週末を除く毎日午前中 3 時間半、1 名の講師（Denyse Hayoun 先生、アルジェリア生まれのフランス人、現在はカナダの大学で英語話者にフランス語を教えている）が全ての授業を担当し、毎日異なる様々なテーマを扱う。フランスのスタージュではテーマ毎に担当講師が異なる場合が多いが、教師として授業を構成するための総合的な視野を養うという意味でこのような集中的な方法も理解できる。特に英語圏の中にあって第二言語教育に重きを置くケベックならではの実際的なアプローチとも言えるだろう。

毎日のテーマは以下の通り。

1. les techniques d'animation de groupe
2. les stratégies d'apprentissage du FLS-FLE
3. la lecture
4. les documents authentiques
5. l'apprentissage coopératif et la pédagogie de l'apprentissage par projets
6. la production écrite et la grammaire
7. le vocabulaire
8. l'écoute
9. les nouvelles technologies
10. la culture et l'enseignement d'une langue étrangère
11. l'évaluation en didactique du FLS-FLE
12. la phonétique

これらのテーマに関する大量の資料が初日に配布され、毎日の授業に対応するテキストをあらかじめ読んでくるという宿題がまず課される。そして授業は読んできた内容に関するディスカッションから始まり、理論を把握し、個々の授業でどのように実践していくかその応用方法の考察へと発展する。毎回グループで話し合いながら研修参加者はそれぞれの環境にあった適用の仕方を見出してゆく。また各自が教えている状況と課題やこの授業から生じた疑問などを皆に説明し、意見交換を繰り返すなかで、フランス語教員としての共通認識・連帯感が育つ。

今回の参加者のうち、日本からの5名は高校あるいは大学の教員であるが、日本以外の3名の場合は、教えている対象も小学生、移民、社会人とさまざまであり、二人はモンリオールで教えており、もう一人はコロンビアで教えつつモンリオールとも行き来しているという、アメリカ大陸ならではの環境にある。移民に対する外国語教育は日本の教養教育の発想では通用しない厳しい世界にあり、第二言語習得の観点から見ても大変興味深かった。

講演について：

午後の講演（3時間）はテーマ毎に講師が変わる。講師陣もケベック出身者である。

1. Histoire du Québec (Stéphane Kelly)
2. Le cinéma québécois (Emmanuel Poisson)
3. Les nouvelles technologies (Emmanuel Poisson)
4. Littérature québécoise (Valérie Lebrun)
5. Français parlé, français de référence (Claude Timmons)
6. La chanson québécoise (Joanne Roy)

いずれの講演もケベック文化を理解する上で大変役に立つものであった。表面的には知っているつもりになっていたケベックの歴史も理解が浅かったことがよくわかった。いわゆるアクサン・ケベコワもその特徴を体系的に知ることができた。文学は気候風土のせいだろうか、作家に自殺者が多いのが気になった。映画や歌は映像のおかげで理解が容易になり、YouTube等インターネットの情報活用の有効性を実感した。新しいメディアの利用法ではDVDとして多くのおみやげをもらった。いずれも帰国後クラスですぐに利用可能なものもあり、早速実践したものもある。

教室外学習：

そのほか、講演以外の活動として、午後にモンリオール市街見学があり、歴史博物館ではフランス人のカナダ入植時代について、博物館となっているかつての監獄ではイギリス支配下のケベックについて、植物園では再現された入植時代の植生などを学んだ。週末にはケベックシティーへの遠足もあり、どち

らもケベックの歴史を理解する上で大いに参考になった。また、モンリオールの教育関係専門書店の紹介や、モンリオールの映画館の割引券の配布もあり、過去だけでなく現代のケベック文化を知る手助けとなった。

評価方法：

成績評価は個人の課題 40%、グループの課題 40%、授業参加の姿勢 10%、講演への出席 10% で行われる。

2つの課題は documents authentiques を用いて授業を組み立てるもの。1つは個人で教案を作成して提出する。もう1つはグループで教案を作成し、実際に教室で模擬授業をする。この課題の特徴は stratégie と travail coopératif にあるだろう。個人の課題でまず求められることは activité をいかに構成するか、pré-lecture, activité, post-lecture という3段階の手順の意識化である。これにより学習者の注意を学習目的に集中させ、より効果的に学習活動を進めることができる。個人教案でのこの経験を生かしてグループでも授業を練り上げるが、課題実現のためにどのように役割を分担し、全体を完成させるか、こちらではメンバーの協力の姿勢が問われることになる。

Travail individuel :

個人の課題はケベックの文化を紹介する documents authentiques を用いて compréhension de texte のための授業を組み立て、その教案を作成するというものだが、単なる訳読ではなくコミュニケーションを重視した授業にするという条件が付いている。私はケベックのクランベリーに関する記事を用いて、日本の第2外国語2年生程度のクラスで、色や果物の語彙および最上級とそれに準ずる表現の復習とケベック文化の理解を目的とする90分の授業を組み立てた。2週目の後半に課題を提出し、講師のコメントに従って必要な場合には修正を加えて最終的な教案を完成させた。

Travail en groupe :

グループの課題はやはりケベックの文化と関係のある documents authentiques を用いてフランス語を学ぶ授業、こちらもコミュニケーションを目的とした

activité を取り入れて compréhension de texte のための授業を作るというもの。私たちは4名ずつ2つのグループに別れて教案を作成する。授業時間は全体で50分、各自が10～15分の activité を担当するという構成である。これを参加者全員の前で模擬授業として行い、その教案を提出する。私たち（日本3＋コロンビア1）は、ケベックの伝統的な食文化をテーマとし、観光ガイドをテキストに、18歳以上の学習者を対象とした中級クラスの授業を、クイズ、テキスト理解、表現練習、ロールプレイ、意見交換などを取り入れて組み立てた。コロンビア人の同僚はパワーポイントを使った教材作成力に秀でており、食べ物の写真を見事にレイアウトし、効果音まで入れてくれた。もうひとつのグループ（日本人2、イラン1、ルーマニア1）はモントリオールのジャズフェスティバルを紹介する YouTube の動画を使って聞き取り、読み取り、作文とディスカッションを盛り込んだ密度の濃いプログラムを組み立てた。このグループ作業は、目的のために皆がアイデアを出し合い、計画を立て、考え、助け合いながら作業を進めるという協同学習の理念の実践であり、グループのみならず参加者全員の連帯感を大いに強めた。

その他：

このスタージュに関してはすでに中村公子、小松祐子、西陽子3氏による報告（2002年、2005年に参加）がある。読み返してみると、現在と同じ形式でスタージュが行われているのがわかる。それだけ安定したスタージュだと言えるかも知れない。ただ、いずれの場合も参加者は30名前後あった。今年の場合も7月前半の同じスタージュでは、60名が参加したため、運営も授業も大変苦労したという感想を担当講師から聞いた。我々の場合、参加者の人数は少なかったが、それだけに全員で授業時間も昼休みも大変親密に話し合うことができる落ち着いた研修であった。初日の朝食会から始まり、最終日の修了証授与式はモントリオール市内のレストランに席が設けられ、研修は終始和やかな雰囲気の中で行われた。

最後に

私にとって、ヨーロッパ大陸以外フランス語圏を訪れたのは初めての経験だ

った。最初の印象は、国土の広さと人々の気質への違和感であり、そのフランス語の音声と語彙、両面での違いに対する戸惑いであったが、3週間の研修の中で、その違和感はむしろ多様な文化を包み込むフランス語の可能性として理解できるものとなり、ケベックをまた訪れたいと思うようになった。これも研修の成果であろう。この研修は日本フランス語教育学会が応募窓口となって行われているが、フランコフォニーの理解の上で欠かせぬものとして、今後も日本から多くの教員が参加されることを願ってやまない。

(津田塾大学)

Étude pilote pour examiner l'efficacité de l'association lexicale comme moyen d'apprentissage du vocabulaire en L2

Yuya MATSUKAWA

1. Introduction

Les humains possèdent tous un lexique mental, un système mémoriel dans lequel une multitude de mots sont emmagasinés. Ces mots, liés l'un à l'autre, constituent un réseau sémantique. Les chercheurs (Wolter, 2001 ; Nissen et Henriksen 2006, etc.) s'engageant dans des études portant sur l'association lexicale ont soumis des participants à un test d'association dans le but de clarifier la structure de leur lexique mental, en L1 ou en L2, et aussi son développement. À travers le travail de ces chercheurs, on peut constater que le test d'association lexicale est utilisé pour faciliter l'observation de l'acquisition lexicale chez les apprenants de différents niveaux.

Nous nous demandons si l'association lexicale pourrait aussi être employée pour favoriser l'apprentissage du vocabulaire en L2. Cependant, nous avons constaté que peu d'études ont été réalisées à ce sujet. Nous avons aussi recherché les travaux scientifiques concernant la récupération, un processus de rappel renforçant les traces d'accès aux informations mémorisées dans le lexique mental. Dans le domaine de la psychologie, les chercheurs (Baddeley, 1990 ; Anderson, 2009) étudient toujours cette technique mémorielle en l'accompagnant d'un ou plusieurs indices (stimuli). Dans le cadre de l'apprentissage du vocabulaire en L2, deux études (Folse, 2006 ; Barcroft, 2007) ont pu confirmer que la récupération a une influence bénéfique sur la rétention des mots. Notre recherche aborde la possibilité d'employer l'association lexicale comme outil de récupération. Serait-il avantageux de récupérer les mots cibles par le biais de l'association lexicale pour les retenir?

Dans la suite du présent article, quatre thèmes importants seront abordés. La section 2 sera consacrée à introduire les aspects conceptuels étayant la méthodologie de notre étude pilote. Cette méthodologie sera expliquée, par la suite, dans la troisième partie. Puis dans la section 4, nous présenterons les résultats de l'analyse de données

pour finalement observer dans la dernière partie les problèmes qui auront surgi à travers l'expérience.

2. Aspects conceptuels

Cette section est destinée à présenter les études antérieures sur lesquelles se basent nos recherches. Nous allons tout d'abord passer en revue les études portant sur l'association lexicale et, par la suite, celles qui se penchent sur la récupération.

2.1. Association lexicale

Dans le cadre de l'acquisition lexicale en L1 ou en L2, les chercheurs ont tenté d'observer la structure du réseau lexical au moyen du test d'association. Dans ce test, les participants doivent écrire ou dire un ou des mots qu'ils associent aux mots stimuli proposés. Traditionnellement, les chercheurs classent les réponses données par les participants dans trois catégories distinctes en fonction de leur relation avec les mots stimuli. En général, quand le mot stimulus et la réponse appartiennent à la même classe lexicale (Chien – Chat), leur association est appelée paradigmatique. Par contre, dans le cas où le mot stimulus et la réponse ne proviennent pas de la même classe lexicale (Chien – Aboyer), leur association est sous la catégorie syntagmatique. Selon le travail d'Aitchison (2003), quand des adultes subissent le test d'association, ils ont tendance à associer les mots stimuli, « Table », « Sombre », « Envoyer » et « Profond », aux mots « Chaise », « Claire », « Recevoir » et « Superficiel ». Il s'agit de l'association paradigmatique. Les enfants, quant à eux, créent habituellement des associations syntagmatiques en donnant des réponses telles « Manger », « Nuit », « Lettre » et « Trou » aux mêmes stimuli. Ces deux tendances montrent tout d'abord que les enfants, dont la L1 est en voie de développement, élaborent un réseau lexical syntagmatique, puis que ce réseau initial devient paradigmatique au fur et à mesure qu'ils grandissent.

Ce modèle de développement du lexique mental, c'est-à-dire le changement du réseau syntagmatique en réseau paradigmatique, est souvent discuté dans les études portant sur l'association lexicale en L2. Les chercheurs qui tentent d'approfondir ce

sujet se demandent si le même développement du lexique mental pourrait s'observer également chez des apprenants en L2. Ils abordent cette question en faisant la comparaison soit entre les associations produites (dans une langue donnée) par des locuteurs natifs (LN) et par des locuteurs non-natifs (LNN), soit entre les associations fournies par les LNN de différents niveaux.

Ayant réalisé le test d'association en anglais auprès de 13 Japonais (LNN) et 9 Anglophones (LN), Wolter (2001) a pu observer que, contrairement à la supériorité paradigmatique chez les LN, les LNN avaient tendance à créer davantage d'associations syntagmatiques en réponse à des mots stimuli bien connus. Cette observation lui a permis de constater que les connexions syntagmatiques sont essentielles pour la constitution du lexique mental en L2 même chez les LNN du niveau élevé.

Nissen et Henriksen (2006) ont soumis 25 lycéens danois au test d'association en danois (L1) ainsi qu'en anglais (L2). Le test comprenait 20 noms, 20 adjectifs et 20 verbes. Ce faisant, ils ont tenté de vérifier si la classe lexicale influence les associations des participants. Les résultats montrent que les noms ont tendance à provoquer plus d'associations paradigmatiques que les verbes ou les adjectifs, ce qui signifie que la classe grammaticale des mots stimuli aurait un impact sur le type d'association en L1 et en L2.

Dans le test d'association de Zareva (2007), les participants de trois groupes différents (intermédiaire, avancé et LN) ont eu la liberté de donner jusqu'à trois réponses par mots stimuli. La chercheuse a comparé leurs associations au niveau de la quantité (le nombre d'association) et de la qualité (la proportion des types d'association). Comme on pouvait s'y attendre, la quantité d'associations du groupe intermédiaire était inférieure à celle des deux autres groupes. Puis, il n'y avait pas de différence significative entre le groupe des LNN et celui des LN. Par ailleurs, Zareva a remarqué la présence d'une plus grande proportion d'association paradigmatique pour tous les groupes. Par conséquent, la chercheuse affirme que l'organisation du lexique mental des LNN avancés et intermédiaires ne diffère pas de celle des LN au niveau de la qualité.

En résumé, les chercheurs explorant le développement du réseau lexical chez les apprenants de L2 ont obtenu différents résultats. Wolter (2001) a révélé que la structure du lexique mental en L2 différait de celle du lexique mental en L1. Par ailleurs, Nissen et Henriksen (2006) ont découvert que la classe lexicale des mots stimuli avait de l'influence sur la production des associations. De plus, en soulignant que le nom, l'adjectif et le verbe s'apprennent différemment, les mêmes chercheurs mentionnent l'implication du développement du réseau lexical en relation avec la didactique des langues. Ils suggèrent de prêter attention à l'établissement du réseau lexical en reliant de nouveaux mots aux mots déjà connus lors de l'apprentissage. De cette façon, on pourrait réorganiser, réajuster et développer le réseau lexical. Cependant, dans quelles mesures pourrait-on réaliser cela? À l'aide d'un autre concept appelé récupération, concept que nous allons éclaircir dans le point suivant, la concrétisation de cet objectif serait envisageable.

2.2. Récupération

La récupération, terme relatif à la mémoire, est étudiée traditionnellement sous le point de vue psychologique. Selon Anderson (2009), la récupération se traduit par « the process of recovering a target memory based on one or more cues, subsequently bringing that target into awareness (p. 165) ». Pour réussir la récupération, il faut un ou des indices de récupération, bribes de souvenirs permettant d'accéder à un item emmagasiné dans la mémoire. En citant le travail de Landauer et Bjork (1978), Baddeley (1990) présente l'effet de la pratique de la récupération en se basant sur le principe que la réussite du rappel d'un item favorise la capacité de s'en souvenir plus facilement ultérieurement. Cela est possible car la trace de la mémoire de cet item est soulignée et donc renforcée. De ce fait, Baddeley constate que tester les sujets pendant qu'ils se souviennent encore d'un item favorise leur apprentissage. Dans le cadre de l'apprentissage du vocabulaire en L2, Nation (2001) mentionne au sujet de la récupération :

A word may be noticed and its meaning comprehended in the textual input in the task, through teacher explanation or dictionary use. If that word is subsequently

retrieved during the task the memory of that word will be strengthened. (p. 63)

Folse (2006) a comparé deux types d'exercices dans son étude, l'exercice à trous et le copiage de la phrase. Folse a réparti 15 mots cible en trois groupes (A, B et C) et créé trois conditions d'apprentissage, soit un exercice à trous (condition 1), trois exercices à trous (condition 2) et le copiage d'une phrase (condition 3). Chaque groupe de mots cibles a été assigné à l'une de ces trois conditions d'apprentissage. Par exemple, un participant a étudié le groupe A dans une condition 1, le groupe B dans une condition 2 et le groupe C dans une condition 3, alors que pour un autre participant, le groupe A a été appris avec la condition 2, le groupe B avec la condition 3 et le groupe C avec la condition 1.

Les résultats du post test montrent que les participants ont retenu plus de mots en apprenant selon la condition 2 (trois exercices à trous). La différence entre cette condition et les deux autres était significative. Folse n'a cependant pas trouvé de différences significatives entre les conditions 1 et 3.

Pour interpréter ses résultats, Folse réfère aux niveaux de traitement (levels of processing) étudiés par Hulstijn et Laufer (2001). Selon eux, l'exercice à trous provoque moins de traitement dans la tâche que le copiage de phrases. Cependant, d'après Folse, l'exécution de l'exercice à trous nécessite de deviner le mot à combler dans le trou en ayant recours aux informations autour du trou. Folse se demande si ce traitement est assez exigeant. Ceci expliquerait en partie pourquoi il n'y avait pas de différence notable entre les conditions 1 et 3. Folse constate également que l'exercice à trous permet de récupérer les mots cibles. Donc, la condition 2 a permis aux participants trois fois plus d'occasions de récupération de mots que la condition 1, ce qui soutient que la différence entre les conditions 1 et 2 était significative.

Folse en conclut que la tâche permettant la récupération multiple facilite et renforce mieux l'apprentissage du vocabulaire en L2, quelle que soit la profondeur du traitement.

Par ailleurs, l'étude de Barcroft (2007) a examiné l'efficacité de la récupération sur la rétention des mots lorsqu'elle est effectuée au cours de l'apprentissage du vocabulaire en L2. Les participants, apprenants anglophones en espagnol, ont appris 24

mots cible. Pour chaque mot cible, Barcroft a préparé deux types de carte-éclair : celles qui contiennent une image et un mot cible correspondant (carte-éclair A) et celles qui ne montrent que l'image (carte-éclair B). Les participants ont été répartis en deux groupes. Chaque groupe a appris les mots cibles en deux parties, la moitié des mots cibles a été apprise dans une condition axée sur la récupération et l'autre moitié dans une condition sans récupération. Il y a trois étapes dans cette intervention :

Étape 1. Barcroft a montré toutes les carte-éclair A, projetées sur l'écran de la salle de classe. Chaque carte-éclair a été présentée pendant trois secondes.

Étape 2. Pour les 12 premiers mots (mot 1 à 12), un groupe a regardé chaque carte-éclair A pendant 12 secondes, deux fois.

Étape 3. Pour les derniers 12 mots (mot 13 à 24), le chercheur a montré chaque carte-éclair B, qui ne comportait que l'image, pendant six secondes et, par la suite, la carte-éclair A correspondante pendant six secondes. Le chercheur leur avait donné la consigne de penser au mot correspondant à l'image lorsqu'ils regarderaient les carte-éclair B. Les participants ont bien suivi cette recommandation.

En bref, dans l'étape 2, le groupe a étudié les premiers 12 mots dans la condition sans récupération des mots, tandis qu'il a eu l'occasion de récupérer les 12 derniers mots en regardant les carte-éclair B dans l'étape 3. Conjointement, l'autre groupe a étudié les 12 derniers mots dans l'étape 2 (condition sans récupération), puis les 12 premiers mots dans l'étape 3 (condition axée sur la récupération).

Après l'intervention, tous les participants ont passé le post test immédiat, dans lequel ils devaient écrire les mots cibles pour chaque image qu'ils avaient regardée pendant l'intervention. Barcroft a administré le même test au bout de deux jours, puis au bout d'une semaine.

Les résultats ont montré que les participants avec la condition de récupération se sont rappelés significativement plus de mots cibles que les autres et qu'en plus, cet effet positif était durable. Barcroft a donc déduit que d'offrir l'occasion de récupérer les mots cibles pendant les tâches avait des effets bénéfiques sur la rétention des mots. Ces deux recherches montrent l'efficacité de la récupération pour la rétention des mots

en L2, ce qui soutient le constat de Nation (2001) présenté plus haut. On peut voir que, dans l'étude de Folse (2006) ainsi que dans celle de Barcroft (2007), les informations qu'on peut recevoir autour du trou dans l'exercice à trous et l'image sur la carte-éclair jouent un rôle d'indice de récupération, lequel aide à accéder au mot cible. Ces observations nous ont amené à nous questionner sur la possibilité de traiter les associations lexicales comme des indices de récupération et donc celle d'appliquer les associations dans l'apprentissage du vocabulaire. En se basant sur ce questionnement, nous avons organisé une expérience enfin de vérifier si la méthodologie de celle-ci pouvait confirmer que l'association lexicale est positivement efficace pour l'apprentissage du vocabulaire en L2. Voici donc les objectifs de l'étude pilote que nous avons menée à terme :

1. Vérifier si l'application de l'association lexicale, telle que réalisée dans l'expérience, est efficace pour l'acquisition lexicale en L2.
2. Examiner quel type d'association lexicale, syntagmatique ou paradigmaticque, favorise mieux la récupération et, par conséquent, l'apprentissage du vocabulaire en L2.
3. Identifier des problèmes méthodologiques qui pourraient causer des difficultés dans la vérification de l'efficacité de l'association lexicale sur l'apprentissage du vocabulaire en L2.

3. Méthodologie

Dans cette section, nous allons revoir en détail la méthodologie de l'expérience que nous avons réalisée en la décomposant en quatre catégories : les participants (3.1), le plan expérimental (3.2), les instruments (3.3) et la procédure expliquant le déroulement de l'expérience (3.4).

3.1. Participants

38 étudiants de l'Université Dokkyo et 13 étudiants de l'Université nationale de Yokohama ont signé un consentement pour la participation à l'étude pilote. Ils

apprennent tous le français. Étant donné que certains étudiants connaissaient déjà plusieurs mots cibles et que d'autres aussi n'ont pas complété toutes les étapes de l'expérience, nous avons dû éliminer ces étudiants qui ne remplissaient pas tous les critères et finalement ne retenir que les données de 37 participants.

3.2. Plan expérimental

Les participants ont été répartis en trois groupes suivants : deux groupes expérimentaux, syntagmatique (11 étudiants de l'Université Dokkyo et de l'Université nationale de Yokohama) et paradigmatique (douze étudiants provenant des deux mêmes universités) et un groupe témoin (14 étudiants de l'Université Dokkyo). Les groupes expérimentaux ont essayé de mémoriser les mots cibles en exécutant deux types de tâches basées sur l'association lexicale, alors que le groupe témoin a copié des phrases comprenant les mots cibles pour les mémoriser.

3.3. Instruments

Dans cette expérience, les participants ont appris 15 mots cibles. Pour s'assurer qu'ils n'en connaissent aucun, nous avons consulté le dictionnaire de 5000 mots les plus fréquents, *A frequency dictionary of French: Core vocabulary for learners* (Lonsdale et Le Bras, 2009). D'après le travail de Milton (2009), les apprenants en FLE doivent apprendre au moins 2000 mots parmi les plus fréquents pour passer du niveau A1 (débutant) au niveau B1 (intermédiaire). Il était donc pertinent de choisir les mots qui se trouvaient au-delà des 2000 premiers mots du dictionnaire de Lonsdale et Le Bras (2009). Aussi, nous n'avons pas conservé les mots ressemblant à ceux en anglais du point de vue orthographique. C'est ainsi que nous avons retenu les 15 mots cibles suivant : *abbaye, armoire, banlieue, chagrin, corbeau, drapeau, estrade, fichier, grillon, guépard, nombril, mensonge, parterre, tisane et volant*. Chaque mot est accompagné d'un mot servant de stimulus (mot stimulus) qui s'y associe de façon syntagmatique (armoire - ouvrir) et aussi d'un autre qui s'y associe de façon paradigmatique (armoire - table).

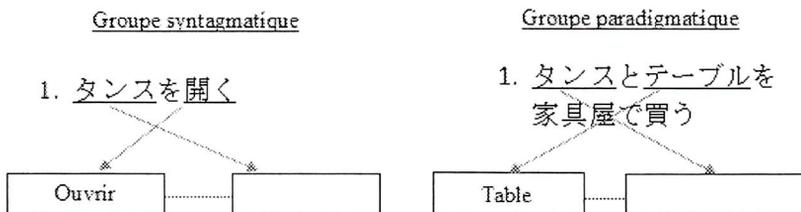
À partir de ces mots retenus, nous avons créé les instruments suivants : la liste de

mots bilingue, deux types de tâches basées sur l'association lexicale, la liste de phrases à copier, le pré-test et les post tests.

Liste de mots bilingue. À la première étape de l'intervention, les participants ont pris connaissance des mots cibles à l'aide de la liste de mots bilingues. La liste se présente en deux colonnes. Dans celle de gauche figurent les mots cibles (en L2 : français) en ordre alphabétique. Leur traduction (en L1 : japonais) est écrite dans la colonne de droite.

Tâches basées sur l'association lexicale. Après avoir pris connaissance des mots cibles, les participants des deux groupes expérimentaux ont exécuté deux tâches. Ils devaient, premièrement, essayer de mémoriser les mots en ayant recours à l'association lexicale. Comme le montre l'exemple dans le Document 1, les participants devaient lire une petite phrase en japonais et, par la suite, écrire le mot cible correspondant dans une case en regardant la liste de mots bilingues.

Document 1. Tâche basée sur l'association lexicale 1



Ensuite, les participants ont passé à la deuxième tâche dans laquelle ils devaient se rappeler le mot cible et sa traduction en japonais à partir du mot stimulus présenté (Document 2). Cet exercice leur donnait ainsi l'occasion de récupérer les mots cibles. Après avoir écrit leur réponse, ils ont vérifié avec le corrigé si leur récupération était correcte.

Self-report categories	
I.	I don't remember having seen this word before.
II.	I have seen this word before, but I don't know what it means.
III.	I have seen this word before, and I think it means _____. (synonym or translation)
IV.	I know this word. It means _____. (synonym or translation)
V.	I can use this word in a sentence: _____. (If you do this section, please also do Section IV.)

Document 4. « Vocabulary knowledge scale (Paribakht et Wesche, 1993) »

Pour le bien de notre étude, il était seulement nécessaire de vérifier si les participants connaissaient les mots cibles donc nous avons conservé, traduit et légèrement modifié les choix I, III et IV. Les participants devaient entourer une des trois options pour chaque mot à apprendre. S'ils choisissaient les options II ou III, ils devaient également écrire la traduction du mot en question.

1. Armoire	
I.	全く知らない。
II.	前に見たことがある。確か意味は： _____
III.	知っている。意味は： _____

Document 5. Exemple du Pré-test

Post tests. Après l'intervention, deux types de post tests ont été administrés. Dans le premier test intitulé : « test de rappel productif (test productif) », les participants devaient écrire l'orthographe en français de chaque mot cible présenté en japonais. En ce qui concerne la notation de cet exercice, le score est accordé en fonction du pourcentage de production correcte suivant le modèle utilisé par Barcroft en 2007.

タンス

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Pour ce qui est du deuxième post test, intitulé « test de rappel réceptif (test réceptif) », les participants devaient écrire la traduction en japonais pour chaque mot cible inscrit en français.

Armoire _____

Dans cette deuxième évaluation, 1 point a été accordé aux apprenants ayant fourni une réponse entièrement correcte et aucun point à ceux ayant donné une réponse incorrecte et/ou incomplète.

3.4. Procédure

L'expérience a été effectuée en trois séances. Nous avons laissé passer une semaine entre la première (étape 1) et la deuxième (étapes 2 à 5), puis deux semaines entre la deuxième et la troisième (étape 6). Voici la procédure pour les groupes expérimentaux :

Séance 1 Étape 1. Pré-test

Séance 2 Étape 2. Apprentissage avec la liste de mots bilingue 2 min

Étape 3. Tâche basée sur l'association lexicale 1 5 min

Étape 4. Tâche basée sur l'association lexicale 2 7 min

Étape 5. Post tests immédiats :

1. Test de rappel productif (Français → Japonais) 5 min

2. Test de rappel réceptif (Japonais → Français) 4 min

Séance 3 Étape 6. Post tests différés :

1. Test de rappel productif (Français → Japonais) 5 min

2. Test de rappel réceptif (Japonais → Français) 4 min

Le groupe témoin, de son côté, a suivi la même procédure à l'exception des étapes 3 et 4 durant lesquelles les participants ont exécuté le copiage des phrases (12 minutes).

4. Résultats

Les types de conditions d'apprentissage (conditions centrées sur l'association syntagmatique, l'association paradigmatique et le copiage d'une phrase pour chaque mot) sont considérés comme des variables indépendantes, alors que les scores obtenus à la deuxième tâche basée sur l'association lexicale et aux post tests correspondent aux variables dépendantes. Le document 6, affiché plus bas, présente le score moyen (*M*) et l'écart type (*SD*) des trois groupes pour chaque test.

Document 6. Score moyen et écart type basées sur les groupes dans les post tests immédiats et différés

Test	Groupe	<i>M</i>	<i>SD</i>
Rappel immédiat productif (Traduction L1 → L2)	Syntagmatique (n=11)	9.89	3.24
	Paradigmatique (n=12)	7.40	2.40
	Témoin (n=14)	8.25	4.10
Rappel immédiat réceptif (Traduction L2 → L1)	Syntagmatique	13.00	2.10
	Paradigmatique	12.42	2.78
	Témoin	12.00	3.80
Rappel différé productif (Traduction L1 → L2)	Syntagmatique	3.95	2.18
	Paradigmatique	2.71	1.08
	Témoin	2.14	1.00
Rappel différé réceptif (Traduction L2 → L1)	Syntagmatique	10.55	3.45
	Paradigmatique	9.25	2.96
	Témoin	9.36	3.65

Syntagmatique : n=11 / Paradigmatique : n=12 / Témoin : n=14

Premièrement, ANOVA (l'analyse de la variance) a été effectuée pour comparer les scores obtenus par les trois groupes dans les post tests immédiats productif et réceptif ainsi que les post tests différés productif et réceptif. Cette analyse a été faite afin de vérifier l'efficacité de l'association lexicale sur la rétention des mots en L2. Dans le post test immédiat productif, il n'y a aucune différence entre les trois groupes ($F=2.72$, $df=2,34$, $p=0.08$) ni d'interaction entre les groupes et les temps de mesure ($F=1.09$, $df=2,34$, $p=0.35$). Cela signifie que les groupes s'équivalent tous, et ce peu importe le temps de mesure (immédiat ou différé). Il en va de même pour les post test immédiat et différé réceptif : pas de différence entre les trois groupes ($F=0.44$, $df=2,34$, $p=0.65$) ni d'interaction entre les groupes et les temps de mesure ($F=0.42$, $df=2,34$, $p=0.66$).

Deuxièmement, les deux groupes expérimentaux ont été comparés au niveau des scores obtenus dans « la tâche basée sur l'association lexicale 2 » pour examiner quel type d'association, syntagmatique ou paradigmatique, serait la plus efficace pour la récupération. Le score moyen et l'écart type de ces deux groupes apparaissent dans le document 7. Le test t indique qu'il n'y a aucune différence entre les deux groupes pour la récupération en L2 ($t=0.65$, $df=21$, $p=0.52$); ainsi que pour la récupération en L1 ($t=-1.53$, $df=21$, $p=0.14$); aucune non plus entre les deux groupes en ce qui concerne la récupération productive et réceptive ($t=-0.43$, $df=21$, $p=0.67$).

Document 7. Score moyen et écart type basées sur les groupes expérimentaux dans la tâche basée sur l'association lexicale

Tâche basé sur l'association lexicale	Groupe	<i>M</i>	<i>SD</i>
Récupération productive (Récupération en L2)	Syntagmatique	6.48	3.31
	Paradigmatique	5.63	2.96
Récupération réceptive (Récupération en L1)	Syntagmatique	9.55	3.23
	Paradigmatique	11.33	2.35
Récupération productive + réceptive	Syntagmatique	16.96	6.08
	Paradigmatique	16.02	4.3

Syntagmatique : n=11 / Paradigmatique : n=12

Il ressort des résultats présentés plus haut que l'association lexicale, syntagmatique ou paradigmatique, n'a pas eu un effet plus favorable sur l'apprentissage du vocabulaire en L2 que le simple copiage des phrase, n'exigeant ni l'association lexicale ni la récupération des mots cibles. De plus, la deuxième comparaison a démontré que le type d'association importe peu pour faciliter la récupération des mots. Cependant, nous ne sommes pas certains que ces résultats prouvent d'une manière incontestable que l'association lexicale n'est pas réellement efficace pour l'apprentissage du vocabulaire en L2 car plusieurs problématiques ont été décelés dans la méthodologie de cette étude pilote. Ces problématiques seront discutées plus en profondeur dans la partie suivante.

5. Questions soulevées

En révisant cette étude pilote, nous avons décelé quelques problèmes méthodologiques. Plus précisément, nous avons identifié ces problèmes comme étant la pertinence des tâches attribuées aux différents groupes ainsi que la validité du test de rappel. Dans les deux parties qui suivent, nous allons discuter ces problèmes et chercher des solutions qui, par la suite, nous aideront à améliorer la méthodologie en vue de l'étude principale.

5.1. À propos des tâches attribuées aux différents groupes

Dans cette étude, l'objectif principal des tâches basées sur l'association lexicale est d'établir le lien entre le nouveau mot et le mot stimulus dans le réseau lexical des apprenants en L2. Par exemple, idéalement, ces tâches doivent rendre les participants capables de se rappeler le mot cible « guépard » à l'écoute ou à la lecture du mot stimulus « chat », ou l'inverse. Cependant, si on réexamine les tâches basées sur l'association lexicale, il est difficile de voir si l'association lexicale a vraiment eu un effet positif sur les résultats des post tests. D'une part, les mots stimuli et les mots cibles étaient toujours accompagnés de leur traduction en japonais lors de la première tâche. D'autre part, la deuxième tâche exigeait de se rappeler non seulement le mot

cible mais aussi sa traduction à l'aide du mot stimulus. C'est ainsi que l'attention des participants des groupes expérimentaux était portée aussi bien sur le lien entre la forme du mot cible et sa traduction en japonais que sur l'association lexicale en L2.

Par ailleurs, on peut aussi se demander si la condition d'apprentissage du groupe expérimental était réellement comparable à celle du groupe témoin. En effet, les participants des groupes expérimentaux avaient la possibilité d'écrire chaque mot cible deux fois dans les tâches basées sur l'association lexicale 1 et 2⁽¹⁾ tandis que les étudiants du groupe témoin avaient seulement l'occasion d'écrire les mots cibles une seule fois lors du copiage des phrases⁽²⁾. Ainsi, les groupes expérimentaux semblaient plus privilégiés comparés au groupe témoin. Donc, il faudrait probablement que la même condition d'apprentissage demeure dans chaque tâche pour être en mesure d'en évaluer avec exactitude l'influence sur la rétention des mots cibles.

5.2. À propos de la validité du test de rappel

Notre recherche avait pour but d'intégrer l'association lexicale dans l'apprentissage du vocabulaire en L2. À cette fin, les post tests ont été administrés afin de vérifier si l'association lexicale était bénéfique pour l'apprentissage du vocabulaire en L2. Pourtant, après révision, la validité du test de rappel réceptif s'avère discutable.

Dans le post test immédiat réceptif, il y a eu plusieurs participants qui ont obtenu la note maximale. Nous pensons que ces résultats seraient en partie causés par le post test productif qui précédait le test réceptif. Par exemple, lors du test productif, nous avons demandé aux participants de traduire en français le mot « チーター » mais ce mot était aussi requis pour traduire « guépard » dans le test réceptif. Il est donc essentiel de prendre en compte « l'effet du test » sur la performance des participants.

Aussi, bien que les participants des groupes expérimentaux aient appris les mots cibles en établissant un lien associatif avec les autres mots, leur connaissance sur l'association lexicale n'a pas été mesurée dans notre étude. D'après Nation (2001), la connaissance lexicale se divise en trois parties: la forme, le sens et l'usage. Puis, chacune d'elles se subdivise encore en trois composantes. Chacune de ces neuf subdivisions comprend aussi deux aspects, soit productif et réceptif. Nation propose

ainsi que le fait de connaître un mot est composé de 18 éléments, y compris les connaissances sur l'association lexicale. En tenant compte des théories de Nation, Webb (2007) a constitué deux types de tests. Dans le premier, il a demandé aux participants d'écrire des mots qui s'associaient de façon syntagmatique aux mots cibles présentés comme stimuli. Puis, dans le deuxième test, il leur a donné la consigne d'inscrire des mots s'associant plutôt de façon paradigmatique aux mêmes mots stimuli. Nous croyons donc que l'application de ces tests dans notre étude serait un ajout bénéfique.

6. Conclusion

En résumé, l'association lexicale sert avant tout à observer l'organisation du lexique mental dans le processus d'acquisition des langues. La récupération, quant à elle, désigne l'acte d'accéder, à l'aide d'un ou de plusieurs indices, à des informations emmagasinées dans la mémoire. Son effet positif sur l'apprentissage du vocabulaire en L2 a été prouvé dans les recherches antérieures comme celles de Folse (2006) et de Barcroft (2007). Dans notre étude, l'association lexicale a été traitée comme indice de récupération.

Étant donné les résultats obtenus dans cette étude pilote, nous n'avons pas pu vérifier clairement l'impact de l'association lexicale en tant qu'indice de récupération sur l'apprentissage du vocabulaire en L2. Par ailleurs, au cours de la réalisation de cette expérimentation, quelques problèmes ont été détectés dans la méthodologie. Par conséquent, nous nous sommes interrogés sur la véritable efficacité de l'apprentissage effectué à l'aide de l'association lexicale et sur son influence sur les différents types de connaissances lexicales. Ce questionnement a donné naissance à plusieurs idées et ébauches de solutions qui pourraient éventuellement favoriser le perfectionnement de la méthodologie. En ce sens, cette étude pilote a été sans aucune doute utile et fructueuse. Donc, afin d'améliorer le déroulement de notre étude principale, notre objectif est de finaliser la méthodologie en modifiant les points suivants :

- Modifier les tâches des groupes expérimentaux, en sorte que les participants les exécutent sans avoir recours à leur L1 et qu'elles soient comparables avec la tâche assignée au groupe témoin au niveau des conditions d'apprentissage.
- Augmenter le nombre de mots cibles pour être en mesure de créer deux groupes de mots différents pour chacun des deux tests (productif et réceptif).
- Envisager l'utilisation du test mesurant la connaissance sur l'association lexicale, tel qu'employé dans l'étude de Webb (2007).

Pour finir, nous souhaitons remercier fortement tous les professeurs qui nous ont accordé l'accès à leur classe de français pour notre étude pilote et aussi les participants de Péka qui nous ont indiqué plusieurs points à améliorer dans la méthodologie. Leur collaboration nous a permis de faire progresser et perfectionner notre étude.

(Université Laval)

Note

- (1) Cf. Document 1 (p.73) et Document 2 (p.74)
 (2) Cf. Document 3 (p.74)

Références

- Aitchison, J. (2003). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon (3rd Ed.)*. London: Blackwell.
- Anderson, M.C. (2009), Retrieval. In A. Baddeley, M.W. Eysenck & M.C. Anderson (Eds.), *Memory* (pp. 163-189). Hove and New York: Psychology Press.
- Baddeley, A. (1990). *Human memory*. London: Lawrence Erlbaum.
- Baddeley, A., Eysenck, M.W., & Anderson, M.C. (2009). *Memory*. Hove and New York: Psychology Press.
- Barcroft, J. (2007). Effects of opportunities for word retrieval during second language vocabulary learning. *Language Learning*, 57, 35-56.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Credif/Hatier.
- Folse, K. (2006). The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention. *TESOL*

- Quarterly*, 40, 273-293.
- Gass, S. (1988). Second language vocabulary acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 92-106.
- Gairns, R. (1986). *Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J. & Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51, 539-558.
- Hummel, K.M. (2010). Translation and short-term L2 vocabulary retention: Hindrance or help? *Language Teaching Research*, 14, 61-74.
- Landauer, T. K., & Bjork, R. A. (1978). Optimum rehearsal patterns and name learning. In M. M. Gruneberg, P. E. Morris, & R. N. Sykes (Eds.), *Practical aspects of memory* (pp. 625-632). London: Academic Press.
- Lonsdale, D., & Le Bras, Y. (2009). *A frequency dictionary of French: Core vocabulary for learners*. London; Routledge.
- Meara, P. M. (2009). *Connected words: Word associations and second language vocabulary acquisition*. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol; Buffalo: Multilingual Matters.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. New York: Cambridge University Press.
- Nissen, B.H., & Henriksen, B. (2006). Word class influence on word association test results. *International Journal of Applied Linguistics*, 16, 390-407.
- Paribakht, T.S., & Wesche, M.B. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL CANADA JOURNAL/REVUE TESL DU CANADA*, 11, 9-29.
- Webb, S. (2007). The effects of synonymy on second-language vocabulary learning. *Reading in a Foreign Language*, 19, 120-136.
- Wolter, B. (2001). Comparing the L1 and L2 mental lexicon: A depth of individual word knowledge model. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 41-69.
- Zareva, A. (2007). Structure of the second language mental lexicon: How does it compare to native speakers' lexical organization? *Second Language Research*, 23, 123-153.

日仏両国で出版された教科書における 音声教育部分の比較

井上美穂

Approche de la phonétique dans les méthodes de français publiées au Japon et en France

Choisir une méthode est un des éléments cruciaux pour la bonne organisation de cours. Lorsque nous avons le choix entre une méthode publiée au Japon et une autre publiée en France, il est important de bien cerner là où elles diffèrent.

Pour notre recherche, nous avons observé la part accordée à la phonétique dans les manuels français et japonais. La proportion consacrée à la phonétique par rapport aux autres éléments est sensiblement la même, de 2 à 3 %. Pourtant, comme les méthodes françaises sont plus longues et plus épaisses, la quantité des exercices phonétiques y est plus volumineuse, 209 lignes en moyenne contre 67 lignes pour les méthodes japonaises. La recherche a également révélé que les méthodes japonaises attachent plus d'importance à la relation entre orthographe et lecture alors que les méthodes françaises proposent bon nombre d'exercices concernant les éléments prosodiques ou encore l'opposition entre certains sons tels que [s]/[z] ou [k]/[g], par exemple.

1. 研究の目的

語学教育において、教科書選びは重要な要素のひとつである。その教科書選びに関する考慮点のひとつとして、日本で出版された教科書を使うのか、それともフランスで出版された教科書を使うのかという選択肢があげられる。以前は第二外国語においてフランスで出版された教科書が使われることは少なかったように思われる¹⁾。しかし、最近では第二外国語においても学習1年目と2年目、あるいは3年目までを通して共通の教科書を使う大学が増えており、2

年間あるいはそれ以上使い続けられる教科書としてよく選ばれるのが、フランスで出版された教科書である。その理由は、*Champion*, *Taxi !*, *Initial* などに見られるように、フランスで出版された教科書には第 1 巻と第 2 巻が存在する場合があります、複数年間の利用に足る分量の教材を提供してくれるからだ⁽²⁾。ただしフランスで出版された教科書は、その学習者として世界各国の人たちを対象としており、この点をよく理解した上で利用する必要がある。

これ等の教科書を授業で使っていて、日本人向きではないと感じられる点のひとつが、音声教育部分である。例えば[p]と[b]、[s]と[z]などの有声・無声の対立を学習する練習問題がよく見られるが、この対立は日本語にも存在しており、日本人学習者には必要性の低い練習問題である⁽³⁾。今回の研究は、日本とフランスで出版された教科書の音声教育部分を比較することにより、専門科目に限らず第二外国語でも広く利用されるようになってきたフランス出版の教科書と、日本で出版された教科書の音声教育の違いを明らかにすることが目的である。

2. 分析対象となった教材

分析対象となった日本の教科書は、フランス語教育に関する日本の主要出版社から 2010 年 4 月の新学期に間に合うように 2009 年度中に出版または改訂出版された 27 冊の教科書である⁽⁴⁾。一方、フランスで出版された教科書については 2009 年に限定すると冊数が少なくなってしまう、日本出版の教科書との適正な比較が行えない可能性があったため、分析対象冊数確保のために 2006 年～2009 年に出版または改訂出版され、日本で取り扱い販売が行われている 7 冊が分析対象となった⁽⁵⁾。

3. 分析 1：音声教育が教科書に占める割合

3.1. 分析 1 の方法

日仏両教科書について、同じ方法で分析を行った。その手順は以下のとおりである。

- (1) 教科書の総ページ数を数える。
- (2) その教科書の各ページで使われている行数について、もっとも典型的な行

数を持つと思われるページを選び出し、そのページの行数を数える⁽⁶⁾。

- (3) 上記(1)と(2)の数値を掛け合わせて、その教科書に含まれる総行数とする。
- (4) その教科書の中にある音声教育の説明や問題の行数を数える。つづり字の読み方は、つづり字と音声の関係についての教育なので、音声教育の行数に含めた⁽⁷⁾。
 - (4a) 表が使われている場合は、表の行数も数える。
 - (4b) 母音台形図などの図は、行数には含めない。
 - (4c) 挿絵や写真などにより、1行の横の長さの半分しか音声教育に使われていない場合は0.5行とし、0.5行が2つで1行として数えた。ただし、その行数の合計には0.5の端数が出ないように分析実行者が判断を行い、最終的に整数の行数になるように調整を行った。
- (5) 上記「(4) 音声教育の行数」を「(3) 教科書の総行数」で割り、パーセンテージを出す。

3.2. 最低値・最高値・最頻値・平均の比較

表1は、日本で出版された27冊の教科書について、その総行数(上記3番の数値)・音声教育に使われている行数(上記4番の数値)・音声教育が総行数に占めるパーセンテージ(上記5番の数値)を表す。教科書には番号を1から27までふった。多いものでは5.8%(日本出版1)、少ないものでは0.5%(日本出版24)の紙面が音声教育に割かれている。パーセンテージの中央値は3.1%(日本出版14)である。パーセンテージごとにまとめた表2を見ると、最頻値は3.0～3.9%で、紙面の3%台を音声教育に割く教科書が多い(7冊)ことがわかる。

表3は、表1と同じ分析をフランス出版の教科書について行った結果である。音声教育を取り入れている教科書でもっともパーセンテージが高かったのが仏出版1の5.5%、もっとも低かったのが仏出版6の2.4%だった。5.5%(仏出版1)という数値は、日本で出版された教科書の最高値5.8%(日本出版1)に近く、教科書作成にあたり音声教育を重視する場合は紙面の5～6%をそれに割くという共通の傾向が日仏両国にあるように思われる。表4を見る

教科書名	教科書の 総行数	音声教育 に使われ ている行 数	音声教育 が総行数 に占め る%
日本出版 1	3645	213	5.8
日本出版 2	3128	161	5.1
日本出版 3	2700	131	4.9
日本出版 4	1656	77	4.6
日本出版 5	2604	116	4.5
日本出版 6	1479	59	4
日本出版 7	1518	61	4
日本出版 8	2211	83	3.8
日本出版 9	2170	78	3.6
日本出版 10	2905	103	3.5
日本出版 11	2656	91	3.4
日本出版 12	1380	45	3.3
日本出版 13	2997	99	3.3
日本出版 14	3885	119	3.1
日本出版 15	3354	84	2.5
日本出版 16	2484	52	2.1
日本出版 17	2241	47	2.1
日本出版 18	2760	54	2
日本出版 19	2178	37	1.7
日本出版 20	4400	44	1
日本出版 21	3045	31	1
日本出版 22	2079	16	0.8
日本出版 23	3937	25	0.6
日本出版 24	1998	10	0.5
日本出版 25	1917	0	0
日本出版 26	3045	0	0
日本出版 27	1440	0	0
平均	2586	68	2.6

表 1: 日本で出版された 27 冊の教科書の総行数と
音声教育部分の行数

音声教育が 総行数に占 める%	教科書 数(冊)
0%	3
0.1～0.9%	3
1.0～1.9%	3
2.0～2.9%	4
3.0～3.9%	7
4.0～4.9%	5
5.0～5.9%	2

表 2: 音声教育のパー
センテージと教科書数
(日本出版の教科書)

と、フランスで出版された教科書が持つ音声教育のパーセンテージは 2% 台がもっとも多く (3 冊)、表 2 の日本出版の場合の 3% 台よりも低い。

教科書名	教科書の総行数	音声教育に使われている行数	音声教育が総行数に占める%
仏出版 1	6525	356	5.5
仏出版 2	8427	375	4.4
仏出版 3	8064	255	3.2
仏出版 4	6240	162	2.6
仏出版 5	7258	189	2.6
仏出版 6	5328	127	2.4
仏出版 7	8064	0	0
平均	7129	209	3.0

表 3: フランスで出版された 7 冊の教科書の総行数と音声教育部分の行数

音声教育が総行数に占める%	教科書数(冊)
0%	1
0.1~0.9%	0
1.0~1.9%	0
2.0~2.9%	3
3.0~3.9%	1
4.0~4.9%	1
5.0~5.9%	1

表 4: 音声教育のパーセンテージと教科書数 (仏出版の教科書)

表 5 において、日本で出版された教科書で音声教育に割かれた行数の平均値は 68 行、パーセンテージにして 2.6% となっている。一方表 6 において、フランスで出版された教科書で音声教育に割かれている行数の平均値は 209 行、パーセンテージにして 3.0% となっている。フランス出版の教科書の方が大判でしかも厚いので、行数という絶対数で表すと平均 209 行となり、日本出版の教科書の平均行数 68 をはるかに上回る。したがって、フランス出版の教科書を 1 冊使って学習する場合と、日本出版の教科書を 1 冊使って学習する場合を比べると、使える音声教育の紙面の量は前者の方が多く、後者の約 3 倍となることがわかった⁽⁸⁾。

3.3. 分析 1 の結果

日本とフランスで出版された教科書を比較すると、どちらの場合も平均的には 2~3% の行数を音声教育に割いていることがわかった。そして音声教育に

音声教育に関する説明・練習に割かれた行数の平均値(%)	68 行 (2.6 %)
音声教育以外のことに割かれた行数の平均値(%)	2518 行 (97.4 %)
教科書で使われている総行数の平均値(%)	2586 行 (100%)

音声教育に関する説明・練習に割かれた行数の平均値(%)	209 行 (3.0 %)
音声教育以外のことに割かれた行数の平均値(%)	6765 行 (97.0 %)
教科書で使われている総行数の平均値(%)	6974 行 (100%)

より多くの紙面を割く教科書では、日本でもフランスでも 5～6% までその割合が上げられている。ただし絶対的な量の行数に関しては、フランスの教科書の方が大きく厚いため、1 冊の教科書の中には日本の約 3 倍の量の音声教育の部分があることが判明した⁽⁹⁾。

4. 分析 2：音声教育の内訳の比較

4.1. 分析 2 の方法

分析 1 は音声教育の全体量に関して行われた。分析 2 は音声教育の内訳についての比較である。日仏の各教科書について、音声教育の内訳を次の 7 項目に分類した。

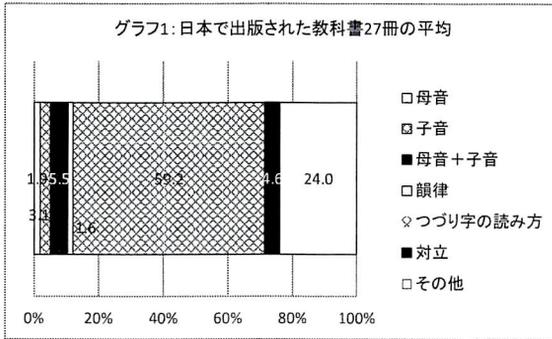
- (1) 母音の発音に関する練習
- (2) 子音の発音に関する練習
- (3) 「母音＋子音」の発音に関する練習
- (4) 韻律に関する練習
- (5) つづり字の読み方の練習⁽¹⁰⁾
- (6) 対立の練習⁽¹¹⁾
- (7) その他⁽¹²⁾

そして、その教科書の音声教育の総行数を 100% とした場合の (1)～(7) のパーセンテージを計算した。

4.2. 分析 2 の結果

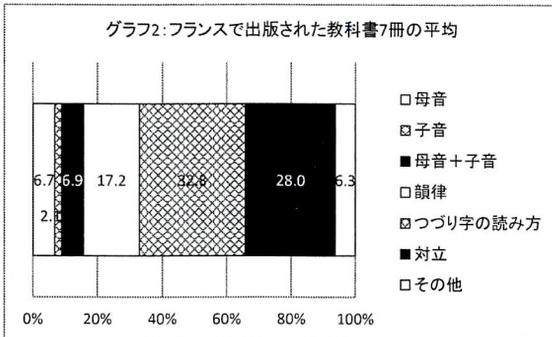
グラフ 1 と表 7 は、日本で出版された教科書の音声教育部分の内訳を表す⁽¹³⁾。

グラフ 2 と表 8 は、フランスで出版された教科書の音声教育部分の内訳を表す。



母音	1.9%
子音	3.1%
母音+子音	5.5%
韻律	1.6%
つづり字の読み方	59.2%
対立	4.6%
その他	24.0%

表 7: グラフ 1 の内訳の数値



母音	6.7%
子音	2.1%
母音+子音	6.9%
韻律	17.2%
つづり字の読み方	32.8%
対立	28.0%
その他	6.3%

表 8: グラフ 2 の内訳の数値

両者を比較すると、日本の教科書ではその6割(59.2%)をつづり字の読み方に割いているのに対し、フランスの教科書ではそれは3割程度(32.8%)の扱いに止まっていることがわかる。そのかわりにフランスの教科書では韻律(17.2%)と対立(28%)の教育に多くの行数が割かれている。フランス出版の教科書を使っていると、「質問かどうかを聞き分けましょう」という設問があり、上昇イントネーションを聞き分ける設問をよく見かけるが、日本の教科書ではこの設問はほとんど見かけない⁽¹⁴⁾。これが日仏教科書で扱われている韻律の量的な差の一因だと思われる。また対立に関しては、1章でも述べたように[k||g]などの有声無声の対立を聞き分ける設問がフランスの教科書には多く存在する。しかし、有声無声の対立は日本語にも存在し、日本人にとってはその差異を学習する必要性が低いことから、日本で出版された教科書での扱いの度合いが少ないのだと思われる⁽¹⁵⁾。

5. まとめ

日本とフランスで出版された教科書について、その音声教育部分を「全体量」と「内訳」の観点から分析した。全体量の分析(分析1)は、教科書の総行数に対して音声教育部分の行数が占めるパーセンテージを計算することによって行われた。その結果、パーセンテージに関しては日仏が近い値を持つことが判明した。ただし、絶対量としての行数は、フランス出版の教科書が大判で厚いために、日本の約3倍の行数が音声教育に使われていることがわかった。音声教育の内訳の分析(分析2)は、日仏の両教科書に関し、音声教育を7項目に分類することによって実行された。その結果、つづり字の読み方に関しては、日本の教科書がそれを重視し、フランスの教科書はさほどではないことが判明した。一方、韻律と対立の教育に関しては、フランスの教科書が日本の教科書よりこれらを重視していることがわかった。

冒頭でも述べたように、教科書選びは語学教育にとって重要な要素のひとつである。教科書を選ぶ際には、今回の研究で明らかになった音声教育に関する日仏の差異も考慮点のひとつに入れる必要があると考える。また、教科書が指定されている場合は、日仏の差異を念頭に入れて音声教育に臨むことが大切である。

謝辞

本研究は科研費（21520593）の助成を受けたものである。

注

- (1) これに対し専門科目フランス語では、以前から複数名の教員が2～3年をかけてフランスで出版された教科書を共通教科書として使うことは稀ではなかったように思われる。
- (2) Capelle, G., Menand, R. (2008), *Le Nouveau Taxi ! 1 Livre de l'élève*, Hachette. Menand, R., Hutchings, L., Hirschprung, N. (2009), *Le Nouveau Taxi ! 2 Livre de l'élève*, Hachette. Monnerie-Goarin, A., Kempf, M.-C., Sirejols, E. (2001), *Champion 1 nouvelle édition Livre de l'élève*, Clé International. Monnerie-Goarin, A., Kempf, M.-C., Sirejols, E. (2001), *Champion 2 nouvelle édition Livre de l'élève*, Clé International. Poisson-Quinton, S., Sala, M. (2004), *Initial 1 Version Euros Livre de l'élève*, Clé International. Poisson-Quinton, S., Sala, M. (2000), *Initial 2 Livre de l'élève*, Clé International.
- (3) 必要性が低だけでなく、日本人学習者の立場からすると「[s]と[z]が異なる音であるのは当たり前で、なぜその聞き分けを行わなければならないのか」という疑問がわき、学習意欲の低下につながる。したがってその日の授業の担当範囲に[s][z]の聞き分け練習が入っている場合は、その問題指示文のままに練習を行うのではなく、そこに教師の工夫を加える必要が生じる。
- (4) 今回の研究調査を行ったのが2010年度であったため、その直前の2009年度に出版社から届けられた新刊教科書が調査対象となった。これらの27冊は、まとめて文末に提示した。フランスで出版された7冊についても、まとめて文末に提示した。
- (5) 日本で業者による取り扱い販売が行われている教科書に限定した理由は、今回の研究が、日本の学校の授業で使われる可能性のある教科書を対象としているからだ。
- (6) 教科書において、1ページ目から最終ページまでの全てのページの行数が同じということはあり得ない。さまざまなレイアウトのページが存在する。そのすべてのページの行数を、日仏合わせて34冊の教科書について逐一数えるのは無駄な労力であると判断し、各教科書についてもっとも行数が典型的であると思われるページを分析者の判断で選び出した。
- (7) 「アルファベをCDについてリピートしましょう」「次の単語をCDについてリピートしましょう」という練習は、そこに音声に関する教育(例えばつづり字との関係)が入っていない場合は、音声の教育とは見なさなかった。

- (8) もちろん、音声教育教材をどのように使うかという取捨選択は担当教員に任されるので、授業での音声教育が直ちに3倍になるわけではない。第1章で述べたようにフランス出版の教科書には、[p][b]などの日本人にとっては必要性の低い有声無声の対立練習が多く含まれており、教員の判断でそれらの練習が飛ばされることもよくある。
- (9) 今回の分析は教科書の紙面に関して行われたものであり、CDなどの付属の音声教材には分析が及んでいない。
- (10) (1)～(7)への分類には、分類実行者の判断が入っている。例えば“*Soulignez les mots avec le son [e].*” (Alors ?, p.31)が(1)に分類され、「母音字が2つ(または3つ)のとき:ままとって1つの音になります。ai, ei [e]」(カフェ・フランセ, p.2)が(5)に分類されることはかなり明白である。しかし、“*Soulignez les mots avec le son [e] noté par la lettre é.*” (Alors ?, p.31)となるとどちらにも分類可能であるが、つづり字への注意喚起が中心であるという分類実行者の判断から(5)に分類された。
- (11) [s][z], [e][ɛ]などの対立に関する学習は、この項目に分類した。
- (12) リエゾンとアンシェヌマンの練習は、その他に分類した。
- (13) 表7のすべてのパーセンテージを合計しても99.9%にしかならないが、これは各項目のパーセンテージを小数点第1位までの表示にそろえるために四捨五入を行ったせいである。
- (14) 日本人学習者が自分の答に自信がない時に、断定文であるにもかかわらず、よく上昇イントネーションをつけて発音する。この現象は頻繁に見られるので矯正する必要があるが、質問文かどうかの聞き分け練習とは異なる練習である。
- (15) 例えば *poisson* と *poison* の [s][z] の差異は日本人にとって重要であるが、これは有声無声の対立として教えるのではなく、「母音字 + ss + 母音字」と「母音字 + s + 母音字」というつづり字の一環として教えるのが通常であると思われる。

分析対象となった教科書リスト (日本で出版されたもの)

明石伸子, ロランス・ニコラ (2010), 『アメリカとケンゾー (パリから南への旅)』, 朝日出版社.

足立和彦, 岩津航, 木元豊, 中畑寛之 (2010), 『パルトン! パルロン!』, 第三書房.

石野好一, 大久保政憲, 山崎吉朗 (2009), 『朝日フランス語文法』, 朝日出版社.

伊勢晃, 谷口千賀子 (2010), 『ヴワラ!』, 早美出版社.

稲田晴年 (2009), 『ゼロから始めるフランス文法』, 第三書房.

井上美穂, ルーセル・フランソワ (2009), 『パリのともだち』, ビアソン・エデュケーション.

江島泰子 (2009), 『ラルカンスィエル』, 第三書房.

- 大木充, Laloz, J., Barthonet, M.-C. (2009), 『La Grammaire Active du Français』, 朝日出版社.
- 小笠原洋子 (2010), 『ピエールとユゴー』, 白水社.
- 小倉博史, 間野嘉津子, 兼山美幸, 山川清太郎 (2010), 『クリスタル』, 駿河台出版社.
- ガイヤール・ニコラ, 加藤豊子, 中川高行, シュドル・フロランス-ヨーコ, 柳嶋周 (2009), 『カフェ・フランセ』, 朝日出版社.
- 黒田恵理子, 小溝佳代子, 平山弓月 (2009), 『ヌーヴォー・ユビー!』, 朝日出版社.
- 小松祐子, デルメール・G (2009), 『フランコフォニーへの旅』, 駿河台出版社.
- 小石悟, ガボリオ・マリ (2010), 『グラメール・オ・コティディアン』, 第三書房.
- サントニ・ジャン=ガブリエル, 平手友彦, レヴィアルヴァレス・クロード (2010), 『アミティエ』, 白水社.
- 関未玲, 高橋愛, 玉田敦子 (2009), 『カトリーヌとパリの四季』, 駿河台出版社.
- 太原孝英, 大場静枝, 佐藤淳一, 塚越敦子 (2009), 『ケンとジュリー』, 駿河台出版社.
- 照木健, 西陽子 (2010), 『フランス語 七つの星』, 駿河台出版社.
- 照木健, 松井美智子, 西陽子 (2009), 『はじめてのバリ 新・改訂版』, 朝日出版社.
- 中島万紀子, 一條由紀 (2010), 『ヴィルジニー!』, 早美出版社.
- 野村二郎 (2010), 『フランス, 言葉と文化の旅』, 第三書房.
- 藤田尊潮 (2010), 『コクリコ』, 白水社.
- 村松マリ=エマニュエル (2009), 『パタシユ 1』, 朝日出版社.
- 村松マリ=エマニュエル (2009), 『パタシユ 2』, 朝日出版社.
- ルーセル・フランソワ, 丸川誠司 (2010), 『トーム・アン』, 第三書房.
- Durrenberger, Vincent (2009), 『Méthode de français communication et grammaire de base』, 駿河台出版社.

分析対象となった教科書リスト (フランスで出版されたもの)

- Beacco, J., Di Giura, M. (2007), *Alors ? 1*, Didier.
- Capelle, G., Menand, R. (2008), *Le nouveau taxi 1 Livre de l'élève*, Hachette.
- Dubois, A.-L., Lerolle, M., Gallon, F., Culioli M., Turbide, E. (2008), *Scénario 1 Livre de l'élève*, Hachette.
- Girardet, J., Pécheur, J. (2010), *Écho A1 Livre de l'élève*, Clé International.
- Mérieux, R., Loiseau, Y. (2008), *Latitudes 1*, Didier.
- Miguel, C. (2010), *Vite et bien*, Clé International.
- Monnerie-Goarin, A., Saintenoy, S., Schmitt, S., Szarvas, B. (2006), *Métro Saint-Michel 1*, Clé International.

投稿規定

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

Pour participer à la revue

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

Etudes didactiques du FLE au Japon 第 21 号

2012 年 5 月 25 日 発行

発 行 Peka, Association des didacticiens japonais

<http://peka-web.sakura.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 21

2012

TABLE DES MATIERES

Rapport d'activités (Année 2011)	MOGI Ryoji	1
Interventions		
Textes littéraires en classe de FLE : comment enseigner la littérature en cours	NISHIKAWA Hasumi	5
Motivation des apprenants : l'introduction d'une activité « mini-conversation » et ses effets.....	KASUYA Miyuki	24
L'exploitation du journal d'échanges pour soutenir la motivation des apprenants	MOGI Ryoji	35
Comment peut-on apprendre la « grammaire » avec « plaisir » ?	TAKASE Tomoko	41
Application de « l'apprentissage coopératif » dans la classe de FLE au Japon : pratique et problèmes	YOSHIZAWA Hideki	51
Rapport de stage pédagogique Rapport du stage 2011 au Québec.....	TSUCHIYA Ryoji	59
Article		
Étude pilote pour examiner l'efficacité de l'association lexicale comme moyen d'apprentissage du vocabulaire en L2	MATSUKAWA Yuya	65
Dossier		
Approche de la phonétique dans les méthodes de français publiées au Japon et en France	INOUE Miho	84
Pour participer à la revue		95
