

# Etudes didactiques du FLE au Japon

## 2013

### 第 22 号

---

活動報告 (2012 年) .....	高瀬 智子	1
Péka 例会発表要旨		
第二言語語彙の学習・指導について .....	松川 雄哉	5
我々の「新たな挑戦」:		
如何にして学習者のモチベーションを向上させるか…余語 毅憲 (編)		13
帰国生クラスの問題点 .....	岡本 尚子	34
教育実習実践報告 .....	松本 卓也	42
文学作品を読む授業:		
どのようにグループ活動を取り入れるか .....	粕谷みゆき	51
De l'approche communicative à la perspective actionnelle		
- qu'est-ce qui change dans les méthodes de FLE ? - ...KOMATSU Sachiko		55
多様な読み方を発見させる工夫:		
訳読する習慣を改善するために .....	茂木 良治	60
グループで読む: 学習言語を使って行う読解の教室活動 .....	鶴澤 恵子	65
実践報告		
「星の王子さま」の講読授業におけるグループ活動: 生徒参加型の授業を目指して .....	粕谷みゆき	72
投稿規定 .....		85

---



## 活動報告（2012年）

高瀬 智子

Péka (Pédagogie を考える kangaeru 会) は2012年も例年のように2カ月に1回のペースで2月から12月までに6回の例会を実施しました。2011年に引き続き、特定の年間テーマや発表者の担当を決めずに、随時、参加者が問題を感じているテーマについてディスカッションするスタイルをとり、各回に色々な現場の声を聞くことができました。

2月は前年からの継続テーマとして「語彙習得」が扱われ、語学学習の基本的柱の1つである語彙習得と記憶、学習言語と母語の関係などについて興味深い議論が展開されました。4・6月は、大学生、大学院生、教師がそれぞれの学び、教育の場で新年度に始めた、または始めようとしている「新たな試み」について提示し合いました。これらの多様な発表は、編者によっていくつかの報告をまとめるという形式の例会報告となりました。しかし、無理にまとめる、ということはせず、考察が膨らんだものについては、独立した報告としました（「帰国生クラスの問題点」）。また、6月には教師を目指す学部生の教育実習のフレッシュな報告もありました。9月の例会では、近年FLEの教授法で頻繁に言及される「Perspective actionnelle」について考えるアトリエ、10・12月は、「読む活動」についての色々なアイデアが提案されました。Pékaでの意見交換も取り入れながら作り上げられていった高校での「読む活動」の授業例は、「実践報告」にまとめられています。

年間テーマを決定せずに例会を行うという活動形式も2年目となり、環境の異なる場でフランス語教育に関わる参加者それぞれのよりアクチュアルな問題を共有できることの楽しさが生れて来たように感じられます。今後も、学生、教師をはじめ様々な参加者の経験と個性が生かされていく、意見交換と自己啓発の場としてPékaが機能できることを期待しています。また、そのためにも、さらに多くの方々の参加を願ってやみません。

Pékaは、フランス語教育に関心を持つ全ての人に開かれており、参加者の意思によって成立しています。メールマガジンによるニューズレター受信の登録については<http://peka-web.sakura.ne.jp/> をご参照ください。

## Rapport d'activités (Année 2012)

Tomoko TAKASE

Comme chaque année, le groupe Péka (abréviation de « Pédagogie o *kangaeru kai* » : groupe de réflexion pédagogique) s'est réuni 6 fois en 2012, au rythme d'une réunion tous les deux mois. Depuis 2011, nous avons modifié le protocole des réunions et ne fixons plus de thème annuel : nos discussions se déroulent autour du thème qui intéresse les participants de chaque réunion, ce qui nous permet d'avoir des échanges d'informations plus libres.

En février, nous avons poursuivi la discussion entamée à la fin de l'année 2012, portant sur l'acquisition du vocabulaire. Dans ce cadre, nous avons réfléchi aux liens entre apprentissage du vocabulaire et mémoire, et entre langue d'apprentissage et langue maternelle. Les réunions d'avril et juin ont été consacrées à nos perspectives et défis pour la rentrée. Le produit de ces discussions a été regroupé sous la forme d'un rapport d'ensemble, sauf pour l'un des thèmes, qui a nécessité un rapport à part du fait que la réflexion à ce sujet a pris plus d'ampleur (les classes pour les élèves issus d'écoles francophones). En juin, un étudiant nous a présenté son expérience « toute fraîche », correspondant à un stage pédagogique effectué dans un lycée. En septembre, nous avons organisé un atelier pour la réflexion sur la « perspective actionnelle » et enfin, lors des réunions d'octobre et de décembre, nous avons mis en commun un grand nombre d'idées et de pratiques concernant les activités de compréhension écrite. Dans le rapport figure la présentation d'un cours en lycée, organisé autour de la lecture du *Petit Prince*, qui a été en partie inspiré par les discussions de nos réunions.

C'est la deuxième année que nos réunions se déroulent sans thème pré-défini. Ce nouveau cadre nous a permis de mieux connaître les enjeux pédagogiques propres à des contextes très variés, et cela nous a permis des échanges enrichissants. Péka est ouvert à tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement de la langue française, et nous serions heureux d'accueillir de nouveaux participants ! Veuillez consulter notre site pour découvrir nos activités ou vous inscrire à notre newsletter : <http://peka-web.sakura.ne.jp/>

	月日	テーマ	発表者
132	12.02.18.	語彙習得について	
133	12.04.21.	新年度への展望と課題－新たなる挑戦 へ向けて－ その1	
134	12.06.16.	新年度への展望と課題－新たなる挑戦 へ向けて－ その2	
135	12.09.15.	Perspective actionnelle に基づいた授業 活動とは	小松祐子
136	12.10.20.	読む活動について その1	
137	12.12.15.	読む活動について その2	

※ 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。



	Dates	Sujets abordés	Invervenants
132	18/02/2012	Acquisition de vocabulaire	
133	21/04/2012	Perspectives et défis pour la rentrée (1)	
134	16/06/2012	Perspectives et défis pour la rentrée (2)	
135	15/09/2012	Quelles sont les activités basées sur la Perspective Actionnelle ?	Sachiko KOMATSU
136	20/10/2012	Activités de compréhension écrite (1)	
137	15/12/2012	Activités de compréhension écrite (2)	

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.

## 第二言語語彙の学習・指導について

松川 雄哉

### **Discussions sur l'apprentissage et l'enseignement du vocabulaire en langue seconde**

Le vocabulaire constitue un des piliers majeurs soutenant les habiletés langagières. Tenue en février 2012, la réunion de Péka a été centrée sur l'acquisition du vocabulaire en français. À cette occasion, nous avons discuté la façon d'apprendre et d'enseigner le vocabulaire efficacement. Le présent rapport vise à réviser quelques points pertinents soulevés lors de cette discussion. La première partie présente une réflexion sur l'acquisition du vocabulaire, une notion d'ailleurs difficile à définir et à mesurer avec précision. La deuxième partie porte ensuite sur l'apprentissage du vocabulaire par association de paires. Webb (2007) montre que ce type d'apprentissage s'est avéré plutôt efficace pour certains aspects de la connaissance lexicale. Cependant, nous avons soulevé dans la réunion plusieurs problèmes à propos de l'association des mots cibles avec la traduction correspondante en langue maternelle. La troisième partie traite de l'enseignement du vocabulaire en faisant mention de la nécessité d'inclure des activités qui familiarisent les débutants avec la prononciation et l'orthographe des mots nouveaux et qui favorisent aussi leur mémoire. Enfin, la dernière partie est consacrée à la répétition, technique indispensable pour enseigner ou apprendre le vocabulaire.

### **はじめに**

2012年2月の例会では、語彙習得をテーマに、参加者のフランス語学習経験や普段クラスで実践していることなどをそれぞれが発表し、それを基に議論がなされた。この日は、教室が満員となるほど大勢の参加者があり、非常に多くの意見が交わされた。本稿では、その中のいくつかを、語彙習得や記憶の分野の研究に触れつつ振り返りたい。まず初めに、語彙習得に関して、「ある語を知っている」とはどういうことかについて考察する。次に、例会で話題になった、単語を「armoire – タンス」といった翻訳語に対応させる学習について、また学習者に語



彙を覚えさせるために、クラス内で活用できる指導法・活動について紹介する。  
最後に、語彙学習・指導に共通して欠かせない繰り返しについて考察する。

### 「語彙を習得する」とは？：語彙知識について

そもそも語彙を習得するということは、どういうことだろうか？2012年2月の例会の入り口はこの問題だった。第二言語語彙習得の研究で知られている Paul Nation が、1995年の Norbert Schmitt のインタビューにおいて、「語彙がどのような習得段階を得て、どのように習得されるかを証明する包括的な理論はない<sup>1</sup>」と証言しているように、語彙習得を定義することが容易ではないことは明らかである。そこで Nation (2001) は、「ある語を知っている (Knowing a word) とはどういうことか？」という語彙知識の枠組みを提案している。Nation は過去のさまざまな研究を参照し<sup>2</sup>、語彙知識を形式的知識 (Form)、語彙的知識 (Meaning)、語の使用知識 (Use) の3つに分けた。さらに、それらの知識それぞれを3つに分け、全部で9つに細分化した。それから、語彙知識には受容 (Receptive) と表出 (Productive) の2つの側面があるので、9つの項目はそれぞれ2つに分けられる (後述の表1を参照)。このように、Nation の語彙知識の枠組みでは、語彙知識は全部で18の構成要素から成り立っている。ちなみに、この例会でよく話題に上がった「armoire-タンス」といった翻訳的知識は表1の「2-a. 形式と意味」に対応している。

さらに Nation は、この枠組みを基に、どのようなテストを行えば良いかという提案もしている。例えば、「1-b. 書き言葉」に関しては、受容面では、正しい綴りを選ばせたり、表出面では目標語やそれを含んだ文のディクテーションをさせることが考えられる。また、「3-a. 文法的機能」に関しては、受容面では目標語を含む文が正しいかどうかを判断させたり、表出面ではその語を使って文を書かせるようなテストが考えられる。

この語彙知識の枠組みを考慮し、Webb (2007) は実験として10種類のテストを実施した。形式と意味 (2-a.) を問う翻訳テストに加えて、書き言葉 (1-b.) や連想 (2-c.)、文法的機能 (3-a.)、コロケーション (3-b.) に関する5つの知識を受容・表出面で評価するものである。このように、語彙知識を多方面から評価することで、ある学習がどの知識に効果的かをできるだけ正確に測定しようとした。

表1 Nation (2001)による語彙知識の枠組み（翻訳は門田, 2003に基づく）

R = 受容面 (Receptive) / P = 表象面 (Productive)

1. 形式的知識 (Form)	
1-a. 話し言葉	R: その語の発音はどのように聞こえるか?
	P: その語はどう発音されるか?
1-b. 書き言葉	R: その語はどんな形をしているか?
	P: その語はどの構成要素が意味表象に必要か?
1-c. 語形式要素	R: その語はどのような構成要素に識別されるか?
	P: その語はどの構成要素が意味表象に必要か?
2. 語彙的知識 (Meaning)	
2-a. 形式と意味	R: その語形はどんな意味を表現しているか?
	P: その語の意味を表すのにどんな語形が使われているか?
2-b. 語が現す概念と指示物	R: その語にはどんな概念が含まれているか?
	P: その語の概念が表すのはどんな指示物か?
2-c. 連想	R: その語からどんな連想語が浮かぶか?
	P: その語の代わりに他のどんな語の使用が可能か?
3. 語の使用知識 (Use)	
3-a. 文法的機能	R: その語はどんな文型で出現するか?
	P: その語はどの文型で使われるか?
3-b. コロケーション	R: その語はどんな語と共に連語として生じるか?
	P: その語と共にどんな語を連語として使わなければならないか?
3-c. 語の使い方について 制約 (使用域、頻度など)	R: どのような状況下でその語に出会うか?
	P: どのような状況下でその語を使うか?



## 語彙学習について：「1対1対応」による学習

語彙学習に関して主に議論されたのは、「armoire - タンス」で覚えるといった、目標語をその第一言語の翻訳と結び付けて覚えるような学習に関してであった。この方法はおそらく多くの学習者が用いる方法である。

語彙学習研究の分野では、この「1対1対応」による学習は効果的であるという主張がある。前節で紹介した Webb (2007) の実験では、日本人大学生を対象に、英単語をその翻訳だけで学ぶグループと、単語を翻訳と例文で学ぶグループとを比較した。前項で紹介したように、彼は10種類のテストを実施した。結果は、全てのテストにおいて、成績は向上したものの、2つのグループ間に有意な差は見られなかった。従って、この実験では、「1対1対応」の学習でも例文を使った学習と同じくらい効果的であるということを証明している。ただし、いくつか指摘すべき点もある。例文を与えられたグループはタスクとして例文を読んだが、丸暗記しようとしたわけではない。その結果、2グループ間に差が出なかった可能性も考えられる。それから、この実験の参加者は英語を学習している日本人大学生なので、彼らのレベルは少なくとも中級以上である。Webb 自身も指摘しているように、初級レベルの学習者でも、同じような効果があるのだろうかという疑問は残る。

一方例会では、参加者の経験上、「1対1対応」の学習に否定的な意見が多かった。例会で挙げた翻訳の問題点としては、例えば、armoire と タンス とでは指し示すイメージが異なることである。前者は開き扉がついており、後者には引き出しがある。それでも具象名詞はイメージ化が出来る分、覚えるのにさほど問題にはならないが、イメージ化が難しい抽象名詞や動詞、形容詞、副詞はそうは行かない (Nattinger, 1988)。この点に関して、例会では、抽象的な事柄は例文や場面を提示しながら教えるのがよいという意見があった。また、『フランス語を考える 20 章』<sup>3</sup> という本が紹介されたが、これは例文を基に語彙の意味の範疇を説明している。このようなアプローチも必要になってくるだろう。このように、翻訳はその語彙の本当の意味を示しているとは限らない。そのため、抽象語や動詞など、明快でない事柄を理解し、覚えるには、翻訳だけでは不十分なことがあり、例文や場面が供給するコンテキストが重要な役割を担っている。そういった意味では、

例会で挙げた、「1対1対応」で覚えるより、目標語を含んだ例文を丸暗記するのが良いという意見はもっともであると言える。

### 語彙指導について：単語の音と綴り

クラス内での語彙指導に関しては、特に初心者向けの指導が話題になった。初心者はまだフランス語の発音に慣れておらず、発音がわからないと単語も覚えづらいので、まずは音と綴りを対応させられるような指導が大切ではないかといった意見があった。例えば「パティシエ」など、日本で使われているフランス語を挙げていき、その後で綴り字を書かせる。その際、発音の仕組みを分析させ、同時に発音矯正もする。

また、例会のある参加者からは、記憶力を促すゲームも提案された。知っている単語を順に発音して行くのだが、必ず前の人の言った単語を繰り返したのち別の単語を言わなければならない。前に出てきた単語が思い出せない場合には他の生徒が助けることもあり、授業の活性化にもつながったという報告であった。

単語の音と記憶力との関連で、Mearaは、効果的な語彙指導の1つとして、キーワード法のような記憶術を採用することを奨励している<sup>4</sup>。キーワード法とは、目標語をその発音に対応した母語の単語に結びつけ、さらにその二つの単語のイメージも組み合わせながら目標語を覚えるという方法である。Wang *et al.* (1992)の例では、*église* を覚える場合、英語の *egg* をつなげる。また2つの単語のイメージを組み合わせると「Church (Église) built of egg」といったイメージで記憶する。このイメージは多少奇抜だが、イメージは印象が強いほうが良い(門田, 2003)。このキーワード法をクラスで実践する場合は、教師と生徒が協力してキーワードとイメージを考え、共有すれば、これもクラスの活性化につながるのではないだろうか。

だがこの記憶法は、必ずしも目標語の正しい発音と綴りが身につくわけではなく、長期記憶にはあまり効果がないという研究結果もあるので注意が必要である。Wang & Thomas (1995)の実験では、キーワード法と単語を例文の中で学ぶ方法を比較したところ、事後テストでは、キーワード法のグループの方が例文学習のグループより圧倒的な数の単語を覚えられたが、2日後の遅延テストではキーワード法グループの方が点数を下回ってしまった。Wang & Thomas は、新出単語



を学び始めるときにはキーワード法は効果的だが、徐々に単語の意味に重点を置いて学習を深めさせていくことが重要であろうと述べている。このことは次節で言及する「処理の深さ」( Craik & Lockhart, 1972) に関係している。

### 繰り返しについて

例会で言及されたように、1度学んだ単語を学習者が忘れてしまうことはごく自然のことである。語彙の学習にしても、指導にしても、単語を覚え、記憶に定着させるには、繰り返しや単語に触れる回数を増やす事が不可欠である。おそらく多くのフランス語学習者が週1～2回の授業だけなので、前の授業で扱った単語を授業の初めにウォーミングアップとして復習したり、定期的にテストする事は記憶の定着にとても有益である。もちろん、前節で紹介したゲームも効果的だろう。Gains & Redman (1986) によると、前回の授業で扱った単語をヒントを与えながら思い出させたり、これまでの全ての授業で扱った単語をバラバラに提示し、意味的関連に基づいてグループ化させるのも良い。特に後者の活動は体制化と呼べば、記憶保持に効果的であると言われている (Baddeley, 1990)。

繰り返しの効果は、回数だけでなく、処理の深さにも深く関係している。Craik and Lockhart (1972)によると、繰り返しには維持リハーサルと精緻化リハーサルの2種類がある。前者は記憶を維持するために覚えたい単語や文をオウムのように単純に繰り返すことである。しかし、処理が表面的なため、記憶保持には効果が薄いようだ。反対に後者は、覚えたい単語や文に、既知知っている連想語などの情報に結び付けながら繰り返すことである。そうすることで、処理がより深くなり、記憶保持に効果があると言われている。

### まとめ

2012年2月の例会は、第二言語語彙習得について熟考する良い機会であった。語彙知識は多面的であるため、語彙習得を定義する事は難しく、よく使われている翻訳テストは、語彙習得の一部を測定しているに過ぎない。語彙リストなどで外国語の単語を日本語訳で結び付けて覚える方法は、Webb (2007) の研究によると、ある程度の語彙知識を獲得できるとされている。しかし、イメージ化が難しい語彙の本当の意味を理解し、学び、実際の場面で単語を使えるようになるには、

コンテキストが不可欠な要素となる。その一方で、発音は語彙を覚える第一歩であると言える。従って、初級クラスでは、音に慣れていない学習者の語彙学習を助けるために、まず音と綴りを対応させるような指導が大切だろう。それから、学習者の記憶の定着を助けるために繰り返しは欠かせないが、音から綴り、そして綴りから意味へと重点を移しながら、処理を深めていくことが語彙を効率よく覚えていくコツではないだろうかと考えられる。

(ラヴァル大学博士課程)

#### 注

1. Schmitt (1995, p. 5)
2. 例えば Nation は、語彙学習を形式面 (Form) と意味面 (Meaning) に区別する Ellis (1994) の研究を参考にした。それから後者に関しては、Aitchison (1994) が提案した、幼児が母語の語彙習得の際に経ると言われている3つの段階 (ラベリング、パッケージング、ネットワーク化) を参照しており、それぞれが表1の「2-a. 形式と意味」、「2-b. 語が現す概念と指示物」、「2-c. 連想」に対応している。
3. 泉邦寿 (1978) 『フランス語を考える 20 章』東京: 白水社。
4. Laufer, Meara, & Nation (2005, p. 4)

#### 参考文献

- Aitchison, J. (1994), *Words in the Mind* (2nd ed.), Oxford: Blackwell.
- Baddeley, A. (1990), *Human memory*. London: Lawrence Erlbaum.
- Bogaards, P. (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: CREDIF/Hatier.
- Craik, F.I.M., & Lockhart, R.S. (1972), Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Ellis, N. C. (1994), « Vocabulary acquisition: the implicit ins and outs of explicit cognitive mediation », in N. C. Ellis (Eds.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 211-282), London, Academic Press.
- Gairns, R., Redman, S. (1986), *Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B., Meara, P.M., & Nation, P. (2005), Ten best ideas for teaching vocabulary. *The Language*

*Teacher*, 29, 3-6.

Nation, I.S.P. (2001), *Learning vocabulary in another language*. New York: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (1995), The word on words: An interview with Paul Nation, *The Language Teacher*, 19, 5-7.

Wang, A. Y., Tomas, M.H., & Ouellette, J.A. (1992), Keyword mnemonic and retention of second-language vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 84, 520-528.

Wang, A. Y., & Thomas, M. H. (1995), The effect of keywords on long-term retention: Help or hindrance? *Journal of Educational Psychology*, 87, 468-475.

Webb, S. (2007), Learning word pairs and glossed sentences: the effects of a single context on vocabulary knowledge. *Language Teaching Research*, 11, 63-81.

泉邦寿 (1978) 『フランス語を考える 20 章』 東京：白水社。

門田修平 (編著) (2003) 『英語のメンタルレキシコン：語彙の獲得・処理・学習』 東京：松柏社。

## 我々の「新たな挑戦」

如何にして学習者のモチベーションを向上させるか

余語 毅憲 (編)

### Notre défi dans l'enseignement-apprentissage du FLE

Lors des réunions du Péka au mois d'avril et de juin 2012, nous avons abordé la question du défi suivant : comment stimuler la motivation des apprenants du français ? Certains de nos collègues ont d'ores et déjà commencé à reformuler leurs observations sur ce sujet. Il nous sera donc possible de retrouver leurs constats dans la présente rubrique des rapports de réunions à travers diverses idées-clés utiles et des études de cas efficaces.

D'abord, Monsieur Mogi explique, de manière aussi concrète que détaillée, un modèle d'enseignement pratique s'appuyant sur l'approche par les tâches, un des enseignements proposés par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR). Ensuite, j'évoquerai l'importance capitale de la motivation, et d'une bonne volonté chez les étudiants devant reprendre un cours de français qu'ils ont échoué préalablement. Monsieur Yoshizawa, quant à lui, décrit et analyse son expérience d'enseignant en FLE. Il réfléchit aussi sur les motivations parfois aussi fortes et variées des apprenants eux-mêmes. Monsieur Negishi, pour sa part, fait des propositions concernant la direction de l'apprentissage du français en se fondant sur une observation attentive des étudiants / des élèves. Enfin, Madame Iida nous initie à la pratique du cours entièrement donné en français, que la plupart des enseignants japonais ne peuvent pas aisément réaliser en salle de classe.

### 序

2012年度上半期のPékaの例会では、この「新たな挑戦」というテーマの下で、様々な発表やそれらに関する意見交換がなされた。そこで繰り広げられた議論も取り入れながら、発表者各人が本論集の為に改めてまとめ上げたものが、以下に掲載されている実践報告である。茂木氏には、CECRに基づくタスク中心教授法

の実践例とその効果を、鮮やかな切り口で分かりやすく解説して頂いた。拙生は、再履修クラスの学生たちのモチベーションに関する話をさせて頂いた。吉澤氏には、フランス語学習に対するモチベーションが著しく異なった学生たちを指導した体験を、氏の鋭い考察と目の醒めるような指摘と共に披露して頂いている。根岸氏には、学生・生徒に対する氏の精緻な観察から生まれた、フランス語の学習指導及び授業マネジメントに関する提言を頂戴している。最後に飯田氏には、我々が常にその実現を逡巡してしまう授業スタイル、フランス語のみで展開する会話の授業、を成功に導く術を明かして頂いている。何がともあれ、各執筆者の貴重な授業実践の経験に基づいた報告と提言を、まずは御一読頂きたい。

### CECR に基づくタスク中心教授法の実践案

茂木良治

筆者は国立大学で第二外国語としてフランス語を選択した2年目の学生の授業「フランス語演習」(半期)を担当している。このクラスの学生たちは、1年次に週2コマ初級の授業を受けているが、この2コマは関連性がなく、教科書や進度も授業ごとに異なっている。また、彼らの中には、履修の都合上、1年以上フランス語の学習から離れていたり、高校で数年間すでにフランス語を学んだことのある者もいる。これらの理由から、彼らのレベルは大きく異なっている。さらに、このクラスではフランス語学習へのモチベーションも大きく異なっている傾向がある。卒業単位として必要なため仕方なく履修する学生もいれば、フランス留学を希望するという積極的な理由で履修する学生もいる。以前は国内で販売されている教科書を採用していたが、レベルやモチベーションの差があるため、なかなかクラス運営が容易ではなかった。そこで2012年度から、ヨーロッパ言語参照枠(以下、CECR)のA1レベルの能力記述文に基づくことでこの授業の改善を試みた。授業をデザインする段階で、CECRのA1レベルを基準にすることにより以下の3点が可能になると考えた。

- 1年次で学習した語彙や文法事項を復習し、現実の場面でそれらを使用しながら定着させること。

- CECR で推奨されているタスクを導入することで、自由度の高い言語産出機会を創出することが可能になり、各人のレベルに合った活動が実現すること。
- CECR の能力記述文に基づくことで、学習目標が明確になり学生の学習意欲を向上させること。

### 授業の流れ

今年度のクラスは22名で構成されており、主に前年度からフランス語を学び始めた2年目の学生であったが、その他に1年間フランス語の学習から離れた学生や高校で既にフランス語を学んだことのある学生も含まれており、レベルは多岐に渡っていた。以下にこの授業の流れを記す。

まず、4月の学期の最初の授業で学生に自身のフランス語運用力を認識してもらうために、CECR・A1レベルの24項目の能力記述文を記した自己評価チェックリスト（筆者により日本語訳されたもの）を配布した。学生は、各能力記述文（ex. 「自分や家族の名前や居住地についての質問を理解できる。」「趣味など、自分が好きなことを伝えることができる。」など）に対して、①現在の段階では出来ない、②教科書や辞書を使いながらならばできる、③教科書や辞書なしでもすぐに簡単にできる、の3段階の中から自分のレベルに合うものを一つ選択する。その際に、この授業のゴールは全項目を③のレベルにすることであると伝えた。

授業においては、A1レベルの能力記述文をもとに活動やタスクを作成した。具体的には、「自分や家族の名前や居住地についての質問を理解できる。」という記述文に対して、インフォメーションギャップタスクで自己紹介・他者紹介を促した。他には、「時間の表現を使って、待ち合わせなどの約束を正確に伝えることができる。」という記述文に合うように、自分の日常生活に関する自由作文を取り入れたり、ペアで映画に行くための待ち合わせを会話で取り付けるなどの学習活動をデザインした。このように、学生ができる限り主体的に学習に取り組めるように自由度の高い活動を多く取り入れた。また、A1レベルではないが、学生からニーズの高かった複合過去形と半過去形の使い分けに関しても授業で取り扱い、ゴールデンウィークにしたことを作文してもらった。

8月の最後の授業の際に、学生たちが授業を通してどの程度フランス語が使える



ようになったか確認してもらうために、学期の最初に配布したものと同じチェックリストを使い自己評価を行なってもらった。

### 学生の自己評価の推移と授業の評価について

学期の初めと学期終了時の学生の自己評価の推移をみた。上記の自己評価に関する3段階（①現在の段階では出来ない、②教科書や辞書を使いながらならばできる、③教科書や辞書なしでもすぐに簡単にできる）を数値化し、学期最初と終了時で総和を比較した。その結果、22名の履修者のうち、ほぼ全員（1名を除く）が学期の最初よりも終了時の方が、フランス語運用能力が向上していると自己評価していた。また、項目別に見ると、ほぼすべての項目が学期最初より学期終了時の方が、数値が高かった。また、以下の項目では大幅に数値が上昇しており、学生たちはできるようになったと評価していた。

- 「自分や家族の名前や居住地についての質問を理解できる。」
- 「学業や仕事など、自分がしていることを表現できる。」
- 「趣味など、自分が好きなことを伝えることができる。」
- 「数を数え、買い物の時など物の量を示し、約束のために時間を提示できる。」
- 「申込書や申請書のプロフィールに関する項目を埋めることができる。」
- 「自分についての情報を書いて表現することができる。」
- 「時間の表現を使って、待ち合わせなどの約束を正確に伝えることができる。」

これらの項目を見ると、全体的に産出活動が中心となっている。

次に、大学指定の授業評価アンケートの結果をみる。「この授業で考え方・知識・技術などが向上したと思いますか。」という項目で平均点は3.42/4点、「総合的にこの授業に満足しましたか。」という項目では3.63/4点と評価されており、学生たちからこのタイプの授業が一定の評価を受けていることが分かる。

最後に、この授業を実施した教師の視点から感想を述べる。CECRの能力記述文に基づく活動を実施することで、フランス語で何ができるようになるとはっきりと学生に伝えることができるため、授業を運営しやすかった。各授業の学習目標と授業で実施する学習活動の連動性により学生たちの学習意欲を引き出すこと

ができたように思える。

(南山大学)

## 再履修クラスの学生たちの憂鬱

余語毅憲

昨春の例会において筆者は、自身が担当していた再履修クラスの指導状況と、そこで取り組んでいる新たな試みについて報告させて頂いた。その内容は以下の通りであったと記憶している。

まずは、クラスに一体感と活気がなかなか生まれなかった状況についてお話しした。各学部から大体三四人程度、たとえ同じ学部に所属していたとしても、初めてそこで顔を合わせたような者同士の集まりでその再履修クラスが構成されていたのだから、これは仕様のないことではあった。ただ、このことは学生の所属学部の多様性もしくはクラスの人員構成のみにその原因を求めるような問題でもない。一口に再履修の学生と言っても、フランス語に関する既得知識のレベルも違えば、授業に望む姿勢や熱意も違う。考えてみれば当然のことであるが、同じく単位を落とした学生でも、五十点台で落第してしまった者と三十点台であった者との学力差は容易に推察されるであろう。学生間のフランス語に対する知識の格差は、通常どのクラスにも見受けられるだろうが、再履修クラスに在籍する学生間に存在するその格差は予想以上に大きかった。授業中に筆者が感じた、教えた内容に対する学生側全体の理解・習熟度の把握のし難さは、この辺りにも理由があるのではないかと筆者は分析している。

次に、上記のような事態の改善策の一つとしてグループ・ワークを授業に導入した結果、クラス全体が活性化し、学生たちの学習意欲が目に見えて向上した件を報告した。このような授業スタイルに慣れていなかったせいもあってか、最初のうちは学生たちの顔にも困惑の色がありありと見て取れたが、一旦慣れてしまうと彼らは積極的に助け合い、情報を交換し合いながら、こちらが与えた課題を協力してこなしていくようになっていた。

そして最後に、教材に関する話題にも些か触れた。通年ではなく、半期しか開

講されない再履修クラスの授業を想定した教材が圧倒的に少ない件である。再履修を余儀無くされる学生の人数が極めて少ないことがその要因であることは、火を見るより明かではある。だがそれにしても、 Semester制を大学側が導入してから月日経っている割には、半期しか行われない授業に対応出来る教材自体が少ないことは否めない事実である。ただ、授業は学習者本位で進められるべきであることを鑑みれば、それほど教材に頼る必要もないのではないか、いつそのこと教材に対する全面的な依存姿勢を考え直すべきなのではないか、という有り難い提言をその時に頂戴したことも、筆者は記憶している。

以上のような報告を例会で行って凡そ半年の月日が過ぎた昨秋の半ば頃、大学から筆者のもとに大きめの茶封筒が送られてきた。その中身は、大学が受講学生たちに対して行った「授業改善の為のアンケート」の回答であった。開封した直後に目を通したきりであったこの書類を、本稿を担当するにあたりもう一度読み返してみると、そのテーマである「新たな挑戦」に取り組む為のヒントがここに眠っていることに筆者は気付いた。やはり、授業を実際に受講した学生たちの生の声から、このテーマに対する何らかの解答を見出すべきであろう。筆者なりの分析も加えながら、以下に論を進めていくことにする。

まず、授業冒頭の十数分間を使って展開していた、筆者個人のフランス生活にまつわる雑談に関心が集まっていたようである。学生側から比較的良い反応をもたらしたことそれ自体に関して、取り立てて論ずべき事柄はない。だが、筆者の関心を惹いたのは、幾つかの回答において学生が、一般的な口仏比較論や抽象的な文化論ではなく、具体的かつ実践的な日常生活レベルの話題に関心を抱いた、と回答していたことである。このような反応から、フランスやフランス語に対する学生たちの関心は意外に低くないのではないかと想像することも出来ようし、彼らがこれらに倦怠感を抱いているとすれば、それは過去に同じようなことをメディアや授業などを通じて既に聞かされ、新鮮味や知的刺激が感じられなかったからなのではなかろうか、という推測も成立し得るであろう。ともすると無駄に思えてしまう授業開始時の雑談を、フランス語学習に対する動機付けの一環として、さらには学生の異文化理解能力育成の一環として割り切ってしまう、授業の進行を妨げない限りで、より意識的に利用すべきだと、筆者は考えている。日

仏間の文化的、社会的諸事情を紹介する際に嵌まり易い典型的な陥穽、つまり抽象的議論や紋切り型の知識の披瀝に終始してしまうような展開、を出来得る限り避けつつ、今後は筆者個人の有する具体的な体験談をもう少し積極的に紹介する試みを行い、改めて学生たちの反応を観察することにしたい。

当のアンケートが筆者に示唆してくれたことは、何も上記の件だけではない。例えば、グループ・ワークを積極的に取り入れた授業スタイルを評価する学生が多かった件である。教壇上からの観察は、強ちの外れではなかったようだ。さらに興味深いのは、グループ・ワーク・スタイルの授業のお陰で、教師に指名されて皆の前で解答させられることへの恐怖感を抱くことなく、安心して受講することが出来た、という回答をした学生が数名いた、という事実である。学生たちのある種、正直とも言える反応に対する善し悪しの判断はひとまず置くとして、グループ・ワーク・スタイルの授業が産み出す、思わぬ副次的効果を彼らから指摘された思いがする。

アンケートの回答で意外に多かったのが、フランス語の綴り字の読み方や発音法をもっと教えて欲しいという声であった。全十五回の講義の終盤では、授業進度の遅れの回復に集中した為、これらを少々疎かにしてしまったことが今でも悔やまれる。確かに、時間に多少のゆとりがあった四月、五月期では、筆者の個人的な好みもあり、フランス語の綴り字の規則と発音法の教授に重きを置いた授業を展開していた。それもクラス全員での一斉復唱や、こちらから学生を指して発声、もしくは発表させるようなスタイルではなく、個々人もしくはグループ単位で発音を矯正する形を出来得る限り採っていた。正直なところ、特別に意識して行っただけに、学生からのこのような意見は筆者にとって予想外であった。第二外国語としてのフランス語の選択に、この言語特有の音声や発音への関心が少なからず影響していることを、今更ながらではあるが、再認識させられた。再履修の授業には、どこの大学においても時間等の制約が多く、教師側の思うように授業を組み立てることが叶わない現実がある。筆者が担当したクラスは二つであったが、どちらも週一コマで半期の授業であった。だからこそここは発想を切り換えて、このような条件でしか行えないような授業を次回は思い切って組んでみたい。例えば、普段は文法事項や語彙の指導に追われ、なかなか時間を割けないであろう、フランス語の綴り字の読み方や発音に重きを置いた授業を

企画、実施することも意外に有効なのではないか、と考えている。

本稿も長くなってしまうことであるし、ここで総括することにした。手元にある「授業改善の為のアンケート」を見直したことで、再履修クラスを受講せざるを得なかった学生たちの学習意欲や関心が、一般に想像されている程には低くないのではないかと筆者は考えるに至った。もし、授業に対する彼らのモチベーションが低く、クラス全体が何かしらネガティブな雰囲気覆われているように感じられるとすれば、その理由はフランス語学習そのものに対してよりも寧ろ、先年と同じ内容を同じようなアプローチでもう一度やり直すことに対する、一種の倦怠感にあるのかも知れない。もしそうであるとしたら、再履修クラスの学生たちのモチベーションを向上させるべく教師側が試みるべきは、自身のフランス語教授法に対する柔軟な発想の転換ではなからうか。学生たちが以前に受講したであろう受身的な聴講型の授業から、学生たちの積極的な参加を求める授業スタイルに切り替えただけでも、学生たちのフランス語学習に対する姿勢が目に見えて変化したことは既に述べた。今までとは異なる状況や観点から生まれるであろう新たな刺激や知的好奇心を、もしかしたら学生たちは我々教師に対して常に求めているのかも知れない。

(青山学院大学 助手)

## タイプの異なる学習者混合クラスにおける「学習イメージ」形成

吉澤英樹

### 教員と学習者の「学習イメージ」

いうまでもないことだが、およそ全てのフランス語の教員はかつて自分自身が学習者だった。慣れない発音規則に戸惑い、真新しい辞書を片手に単語の意味をあくせく探していると、ふと手がとまる。果たしてこの新しい言語がモノになるのか、そもそも今後の自分の人生に係わり合いをもつことなどありえるのか、期待と共に不安が過ぎる。日々学生に向き合い、ベダゴジーに関する理論やノウハウを学び新しい知見を取り入れながらも、教員は学習者としての自己の道のりを

反芻し、そこから学習者側の立場に寄り添う視点をどこか常に持ち合わせていないだろうか。もちろん、それは重要であろう。フランス語学習において自らがつきあたった障壁とそれをクリアする方法を教員が経験的観点から提示していくことは、学習者が自律した学習主体へと向かう過程においてかけがえのないものになるからだ。

しかしながら、教員が自己の学習者としての経験に頼ることは、目の前にいる学習者にとってのフランス語学習のアクチュアリティを取り逃がす危険と隣り合わせにあることも無視できない。たとえば、新学期の教室で電子辞書（さらには辞書機能をダウンロードしたスマートフォンやノートも兼ねたタブレット）や従来の紙媒体のどちらかを採用するか、またその他のテクノロジーの導入をめぐるそれぞれの長一短を考えながら逡巡する瞬間などにそれは意識されないだろうか。つまり、当然のことなのだが私の目の前にいる学習者は私ではない、と。

### 「学習イメージ」の世代間ギャップ

前年の例会において協働学習の実践報告をした際に、教員と学習者間の学習イメージの摺り合わせという問題が課題として浮き彫りになった<sup>1</sup>。原因の一つとして、それは上記に見られるような世代の問題があげられるだろう。学習者が置かれている状況は私たちが学生だった頃とは一変してしまっている。このことを理解し教室で学習イメージを共有していくためには、フランス語教育の現在、社会の中でのフランス語の役割、今日の社会における人間とテクノロジーとの付き合い方等々を教員は学び続けなければならない。2011年に参加したケベック・スタージュはテクノロジーと教育の問題について深く考える機会を与えてくれた。そこでの学びは、少しずつではあるが仲間たちのアイデアを借り、授業に反映させつつある。テクノロジーは一つの視点でしかないが、それでもそれは学習者の問題を例えば「ゆとり教育」に着せて突き放すのではなく、学習者にとってのフランス語教育のアクチュアリティを考えるために有効であった。

---

<sup>1</sup> 「協働学習の実践と問題点」 *EDFJ*, n° 21, 2012, pp. 51-58.



## 「学習イメージ」の学習者タイプ間のギャップ

上記のように前年度は、教員と学習者のあいだに横たわる世代間の問題いわば通時的なギャップに向き合うことが一つの目標だった。それを踏まえながら、今年度における新たなる挑戦として課題にしたことはいわば共時的ギャップに向き合うことだ。つまり、学習者とフランス語学習との関係について、それぞれの学習者間に見られる多様性のことである。それを学習者間の学習態度における温度差と捉えるならば、各人のモチベーションの問題に集約されるのかも知れないが、一概にそうともいえないことに気づき始めたからである。

前年度、ある教育機関の初級フランス語のカリキュラムを同一の教科書を使用して理系クラスおよび文系クラスをそれぞれ担当した際のことだった。年度始めは意識することはなかったが、後期から習熟度の差が始め、学習に取り組む熱意などにもその差異は反映されていた。

どちらのクラスもフランス語を専門としない第二外国語の授業として必修の単位をとる以上の制約はなく、開講時に実施しているアンケートの内容にも差異は認められなかった。つまり、学習者にフランス語学習のモチベーションを明確に意識化させるために学習目標を書いてもらっているのだが、「仏語検定試験合格」、「フランスやフランス語圏を旅行したい」、「スポーツ雑誌を読めるようになりたい」など特に理系・文系の差異を意識させるような回答は見られなかった。

しかしながら、後期に入って理系クラスの一部から「フランス語は難しい」という声が時折聞こえることがあった。確かに文系クラスにおいても、後期に入って複雑化する構文に難しさを感じる学習者は多かった。しかしそれでも、状況補語と目的語がそれぞれ先行詞である場合の関係代名詞および関係副詞の使い分け、助動詞を用いた複合文型の語順、代名動詞複合過去の性数一致など、難しさの原因は特定され、それを共有することで習熟度を上げていくことができた。一方、理系クラスの場合ではどこがわからないかわからないが難しいと思っ停止的な反応が見られることがあり、それはこれまで経験したことがなかったものだった。フランス語文法の授業というシラバス上の制約がある中、文法説明の後、グループワークを通して演習形式で基本から応用へと開いていくという可能な限り授業内で知識の定着を図るスタイルを採用しており、家庭における学習量の差が反映されているとも考えにくい。

## タイプ別「学習スタイル」の導入

今期は担当授業が変わったため、対策を同一クラスにおいて実施することはできなくなったが、例会では上記の内容を報告した。また新年度の4月から初めて担当することになった別の教育機関の（人文科学系・社会科学系・自然科学系）学部横断文系・理系混成クラスにおいて、起こりうるべき同様の問題にどのように対処するか参加者の意見を仰いだ。その結果、まず理系の学習者対策として、教材自体に工夫することが提案された。たとえば、学習者の好きそうなトピック（機材の使い方など）を用いて語彙を学ぶなどの具体策が示された。しかし、大学の学部1年の初級フランス語科目において理系学生を対象を特化した教科書類は知る限り見当たらず、なによりも専門学校などで行われている「特定目的のフランス語教育（FOS：français sur objectifs spécifiques）」のアプローチを第二外国語として履修する学習者に対して導入することにも疑問の余地は残った。そのような中、理系学部のフランス語教育を担当している参加者から、デヴィッド・コルブなどが提唱しているタイプ別「学習スタイル（LSI：Learning Style Inventory）」を意識的に授業に取り入れてはどうかという提案が出た<sup>2</sup>。たとえば、「理系の学生は教科書をまず見る人が多いなど、学習のスタイルやアプローチの仕方はそれぞれ異なるので、特徴をつかんで、どこを入口にするか工夫すると良いのではないか」、というものだった。これは、教員自身のもつ学習イメージを客体化するという意味において大変刺激的なものだった。というのも、「学び」という行為を学習者のタイプ別にわけそれぞれの傾向に応じた学習スタイルのモデルを提案するという考え方は、教員自身が学習者として経験的に実践してきた学習スタイルが汎用性のあるものではないとはっきり意識させてくれるからである。

## 多様な「学習スタイル」導入とクラス内における「学習イメージ」形成

たとえばコルブが四つのモデルに分類した「学習スタイル」という考え方を参照することがそのまま「理系であればこのうちのどれに当てはまり、セオリーに従った解決方法を導入しなければならない」ということを意味しているのではない。そもそもクラス自体が文系と理系に分かれてそれぞれのクラスにおいてある

<sup>2</sup> David A. Kolb, *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, 1984, 288p.

意味で同質の空気が支配していた前年度とは違い、専門もモチベーションも異にするさまざまなタイプの学習者からなるクラスを相手にする今年度において一つの学習スタイルのみに的を絞り実践することは物理的に不可能だ。学習者はフランス語学習に対してそれぞれ違った「学習イメージ」をもち、自身に適した「学習スタイル」を持っている。例会においても提案されたが、クラス運営の現場においては、そのことを踏まえながら、学習者も様々なアプローチに適応させていくことが必要となるだろう。つまり、それこそが、さまざまなタイプの学習者への「個別対応」と「全体のモチベーション」の落としどころを探しながら、一つの時間と場所を共有するクラスを機能させることになる。今年度は以上のようなことを念頭において、失敗もしながらもクラス全体で一つの学習イメージを形成させるべく、試行錯誤を繰り返した。その歩みについては一定の成果を実感した後に稿を改めて紹介したいと思う。

自らとはタイプの異なるさまざまな学習者を相手にするという今回の経験は、教員が経験的に育んできた「学習イメージ」が客体化されることによって相対化されるという貴重なものだった。また、その対策としてのさまざまな学習スタイルの授業への導入は、自身の学習者としての経験と、後から身に着けたペダゴジーの理論やノウハウといった学習に関するメタ言説をどのように統合させ落としどころを見つけるかという試みでもあった。というのも、それらが統合する地点において以外、おそらく教育が機能することはないからだ。

(成城大学他非常勤講師)

## 新年度の展望と課題 — 新たなる挑戦 —

根岸 純

### はじめに

「どうやって学生・生徒を引っ張って行くか?」、言い換えれば「学生・生徒のモチベーションをどのようにして持続させるか」という問いは、すべての教員にとって永遠のテーマであろう。本稿では、フランス語を教えている教員、そしてこれからフランス語を教える教員となる人たちにとってもヒントになる方法を探

ってみることにする。

## 1 教室活動で大切なこととは何か？

新年度になり、また新たな学生・生徒たちと出会ったとき、はじめに何をすれば良いのだろうか？そのひとつの例として、発音練習についての工夫を考えてみる。

初級用フランス語教材の多くは、教科書のはじめを発音に当てている。多くの先生が、ネイティブの発音を聞いてから、あるいは教員の後についてコーラスリーディングするよう促していると思われる。また、その後で近くの人と練習させているケースもあるだろう。この方法にはそれなりの効果はあるのだが、こればかり続けていると学生・生徒は次第に飽きてしまうという欠点がある。ではどうすれば良いのだろうか？ひとつの対策として、教室で行う作業をルーティンワークにしなければ、単純作業に対する抵抗感が減る可能性があることを指摘しておきたい。

たとえば、該当する課の末尾あたりに練習問題はないだろうか？練習問題があれば早速それをひとりで、あるいは近くの人とやらせてみた後、「うまく行かなくても良いから」と声をかけ、あまり時間をかけずに発表させる、もし練習問題が少なければ、あらかじめプリントを作成しておき配布してやらせる、もしくは板書して写させ指名して発表させる、など学生・生徒たちがつねに何かをしている状態を作り出せば、授業に変化が生まれるかも知れない。

## 2 教室活動か、それとも宿題か？

教室活動は大切である。それは何故だろうか？学生・生徒が初学者の場合とはくに、自分で進む方向や目的を見定めることは難しいのだから、その道筋をつけるのは教員の役割になる。そのとき自宅学習や宿題を過度に課すると、とかくさぼってしまい勝ちになるものである。ではどうすれば良いのだろうか？

はじめは、自宅学習よりも学校での教室活動に重点をおくほうが効果が上がると思われる。どのように発音したら良いのか、問題をどのように考えてどういう手順で解けば良いのか、といったことは教室で教員が机間巡視しながら質問に答えたり、共通の疑問が出てきたときには全体に説明するようにすれば解決するこ

とが多い。教室で納得できた学生・生徒たちの自信が積み重なってはじめて、教員のほうから宿題を課すことができるようになり、さらに自発的な自宅学習へと発展していくのだと思われる。

自分で発音ができる、発話ができる、簡単なフランス語を書くことができる、教員のフランス語を聞き取ることができ、さらに間違っても何とか答えることができるようになれば、学生・生徒は自ら進んで学習するようになるはずである。

### 3 どのような練習が大切なのか？

昔からよく言われている学習の喩えとして「読み書きそろばん」という言い方がある。「そろばん」というのは商売をするために欠かすことのできない儲けのための道具だったのであり、その基本が算術となったのだろう。語学の学習で大切なのはその前半の部分、「読み書き」である。

「読み」というのは音読のことであり、黙読ではない。声に出して発音し自分の耳に聞かせることが大事なのである。筆者はかつてある大学で嚙舌者にフランス語を教えたことがあるが、彼は自分の耳で自分の声を確認することができないので発音できない・あるいは発音しにくい、という事例があった<sup>1)</sup>。この例でも分かる通り、自分の発音を自分で確かめながら練習することを強くすすめたいと思う。

「書き」というのは文字通り書くということだが、大切なことは書写をすることである。同じことを何度も書くのである。誰でも小学生の頃に何度もやらされた書写のことはほとんど覚えていないだろう。しかし、五十音や漢字の練習などはいよいよながらも際限なくやらされてきたからこそ、何不自由なく日本語の読み書きができるようになっていたのである。フランスでも同様に、小学校低学年では書写や動詞の活用を何度も繰り返してやられるのだそうである。自分で何度も書くためにはある程度の忍耐を必要とするが、それは人の書いたものを読む力を養うことにもつながるのである。

### 4 書写のすすめ

つい最近のことだが、学生・生徒の学習態度を見ていて驚いたことがある。そ

これは、あるとき彼らがノートを取っていないことに気がついたからである。目視して理解できた、教員の言うことや日本語訳を教科書に書き込んだので自分は分かったのだと考えている節があるが、果たしてそうだろうか？実際に試験などで書かせてみると、そういう学生・生徒の場合には訂正しようのない惨憺たる状況であることが多い。教科書に書いてあることをわざわざノートに写す必要はないだろう、コピーすればすむことではないか、という考えなのだろう。自分で書く練習をしないのである。

そしてこのことは、教科書作りにも問題があることを考えさせてくれたのである。大いに流行っているのは空欄に答えを記入する答え方であり、これが正解万能の試験要領となってきた、〇×式全盛時代を生み出す原因になったのではないだろうか。大切なのは答えを見つけ出す過程なのであって、そのためには全文を書写して文章に慣れる必要がある。「面倒（めんど）くせ」とか、「面倒（めんど）い」という反応があってもへこたれずに書写を促すようにしたいと思う。

人がメモを取るのとはなぜだろうか？もちろん忘れないためにメモを取るのにはあるが、重要なのは、メモを取ったという行為そのこと自体を脳が記憶しているということなのである。脳はすぐれていて、メモを、あるいはノートを取っているとき、脳の中にも同じ映像が再現されていて、同じ文字を刻んでいるので覚えているのだと思われる。実際、ノート、あるいはメモを見ずに約束を覚えていた、という経験を持つ人は多いだろう。

だから書写を大いにすすめよう。何度も書いて覚えること、できれば発音しながら書くこと、紙の抵抗を手や指で感じながら書くこと、このときあなたの目はあなたが書いている文字を見ているのであり、さらにそのことを脳はしっかりと記憶し続けているのだということ、このことを学生・生徒たちに伝え<sup>2)</sup>、彼らが書いたものを提出させてはどうだろうか。

## おわりに

書かせたものを提出させ、これを丁寧に訂正するのは並大抵の作業ではないが、学生・生徒が自主的に学習する習慣をつけるためには最低限必要なことであり、これも語学教師の仕事なのだと考えている。

(明治大学)



## 注

- 1) その学生は、こちらの口の動きや身振りを見て何を言っているのか判断し、学習していたのである。努力の甲斐があつて、頑張り屋の彼はクラスで最も良くできる学生になった。
- 2) 教える *enseigner* という動詞は、*Petit Robert* では原義としてラテン語の *insignare*, *insignire* をあげており、フランス語では *signaler* 「知らせる、合図する」に当たるとしている。また、第一の語義は *faire connaître* 「あるものについてその考え、概念、像などを抱けるようにさせること」、第二の語義は *transmettre à un élève de façon qu'il comprenne et assimile certaines connaissances* 「ある知識を自分のものとし吸収できるような生徒に伝えること」としている。

## フランス語のみで行う会話の授業

飯田良子

アンスティチュ・フランセ東京（旧東京口仏学院）でフランス語のみで行う授業を長年実践して来た経験から、大学でも同じように授業をフランス語で行うことが可能ではないかとかねてから考えていた。今年度、フランス人教師の代講として大学の会話の授業を担当する機会に恵まれたので、早速それを実践した。ここでは、担当したクラスの内、1年生の授業を紹介する。

### 1. なぜフランス語で授業をするのか

新しい言語を修得する時、可能な限りその言語に接する必要があると言われていた。日本で学習する場合、教室の外ではなかなかフランス語に接する機会がないのが現状で、限られた授業時間内だけでも、できるだけフランス語に接する機会を作る配慮が必要となる。そのための一番簡単な方法はフランス語で授業をすることである。フランス語で行う授業の主な利点を上げると、

- 教師が常にフランス語で話しかけることで学習者の聞き取りの練習になる。
- 常にフランス語で話しかけられるので、*Pardon ? / Ça ne va pas.* など、

自然にフランス語で反応する習慣が身に付く。

- 分からないことがあってもいちいち日本語に置き変えて理解するのではなく、質問をし、教師のフランス語での説明を、勘を働かせて理解する訓練となる。
- 教師は日本語で授業する時、ついつい不必要な説明や言葉についての解説をしてしまうことが多い。フランス語を使用すると、学習者が理解できる範囲でしか言葉が使えないので、教師の発話は制限され、その分学習者の発話時間を多くとることができる。

などが上げられる。

## 2. クラスと学生

担当した1週間に1コマのフランス語会話の授業は、フランス語を専攻としない学生を対象としている。今年度の受講者は24名。初めてフランス語を学習する学生達で、会話の授業に登録するためには同時にフランス語文法の授業を選択しなければならない。

## 3. 目標

フランス語の学習を始めたばかりの学生を対象とする会話とは何であろう。普段担当している教師からは「何をやっても良い」と聞いていたので、独自に次のような目標を立てた。

- 正確な発音、リズム、イントネーションで話すことができるようになる。
- 教師や他の学生に対して、自然にフランス語で反応（挨拶、聞き直し、など）できるようになる。
- テーマとしては、「自分や家族、友達について話せるようになる」「天気や気候について話せるようになる」。
- フランス語を話すことは楽しいという経験をする。

## 4. 教材

[教科書]

目標に沿った内容を提示するためと学習者に無駄な予習をさせないために、当

初はプリントを配布する予定であった。しかし、普段担当している教師が使用している教科書が使いやすいものであることが分かったので、その教科書を使用した。具体的には、文法説明が全く無く、各課は会話文を中心に構成され、内容理解に役立つ絵が豊富に掲載されている教科書である。

#### [教科書の使い方]

授業中は絵を利用する以外は教科書を使用することは避け、最後にその日学習したことが教科書のどの部分に載っているのかを示した。その際、次回までに覚えるべき会話や、CDで聞くべきトラック数などをボードに記しながらフランス語で丁寧な説明を行った。

#### [プリント教材]

「発音練習のための詩と歌」と称して、童謡、comptine、詩のプリントを配布した。フランス語の横には日本語訳を載せ、詩や歌の意味が分かるようにした。

#### [プリント教材の使い方]

詩や歌のフランス語については解説をいっさいせず、意味内容を再現するような、ジェスチャーをしながら暗唱した。童謡は、暗唱から始め、最終的には合唱や輪唱をした。

リズムや韻、リフレインがある詩やcomptine、歌は発音の練習に適した教材である。普通の会話では不自然に感じられるオーバーな口の動きやジェスチャーを入れることも可能である。また、表向きは「発音の練習」としたが、詩や歌を教材として使うことには、単語や表現を覚えさせる、というもう一つの目的があった。リズムカルな文を何回もくり返しているうちに、知らず知らずに単語や表現を暗記してしまうからだ。

### 5. 授業

- 90分間フランス語だけを聞き、話すことは、かなりの集中力を要するので初心者では疲労してしまう。そこで授業の途中で5分程度の休憩を設けることにした。
- 授業の始まりには必ず日にちと天候を話題とし、その他に学生が推察できそうな事柄を話した。その中で学生に覚えてもらいたい表現や語彙は、直ぐに question-réponse 形式などで繰り返し、発音、リズム、イントネー

ションも指導した。教科書に無い事柄についてはボードに書き、学生に書き写すように指示した。

- 発音に関しては、教師の口の形を模倣させる以外にも口の断面図をボードに書いて調音の仕方を示し、必ず一人一人指導した。リズムについては手拍子、場合によっては足拍子も利用した。
- 数や曜日の名称を覚えるような単純な課題では、学生をグループに分けてゲーム感覚で覚えさせたり、学生全員がクラスを歩き回って互いに質問し合ったりするというように、身体を動かす、変化にとんだ作業形態にした。
- 教師は頻繁に教室内を移動して、同じテーマで一人一人の学生やグループ全体とやり取りをした。
- 文字と音の関係や文全体のリズムの学習などで、ボードにはたくさんの文や単語、図、絵を書いた。当初学生達は書き写そうとしたが、それを止めさせ、教師や他の学生が言っていることに集中するように指示した。毎回授業の最後に教科書を開いて、その日の学習内容が載っている箇所を示したので、学生達はボードを書き写す必要がないと納得したようで、指示に従うようになった。
- 授業の最後に教科書を見ながら、次回まで覚えて来る事柄や聞いてくるべき CD の録音箇所を確認した。
- この授業では、特に学生への接し方に注意した。学生の反応や発話をおおいに褒め、授業中や終了時に一人一人と話す機会を最大限作るようにした。無口な学生、恥ずかしがり屋の学生、友人がクラスにいない学生など、早い時点で学生の名前（この授業では prénom）とともに学生の特徴も把握したうえで、グループ分けや activités を準備した。

## 6. 評価

学期末の試験は、会話の授業なので、当然のこととして口頭で行うインタビュー形式の試験にした。時間は一人につき 3 分程度。一人ずつ教室に入ってもらい教師と簡単なやり取りをした後、プリントの詩や歌の一部分を読んでもらった。試験のやり方については事前に日本語で書いたプリントを配り、そこには一人一人の学生が教室に入ってくる時間の表と試験内容を記した。教師は評価の対象と

なる項目（発音の正確さ、文法的正確さ、発話の自然さ）を書いた表を準備し、学生とやり取りしながらそこに評価を記入した。

## 7. 学生の反応

当初、日本人の教師がフランス語でしか話さないで学生達は多に戸惑い、「いやだ」「分からない」などと、何かにつけて日本語で反応していた。しかし、学生の日本語を全く無視し続けていると、この授業ではフランス語を使うものだと思うようになったらしく、学生達は顔の表情やジェスチャー、「*Ça ne va pas.*」のような覚えたての表現でコミュニケーションをとろうとするようになった。分からなければ質問する → 質問すれば必ず分かる、という経験の繰り返して、学生の側からの質問も出るようになった。例えば（「*Je n'en ai pas.*」と言う文に対して）「*En, qu'est-ce que c'est ?*」のような文法的な質問が出たり、家族について話し合っている時に、「一人っ子」という表現を聞くために、「*Moi, j'ai ... non ... frères et sœurs. Comment dit-on ?*」のように工夫した質問も出た（この時点で否定文は、決まった表現以外では未習）。

数回授業が終わった頃には、教室外で会ったときもフランス語で挨拶交わすようになった。

## 8. 今後の課題

担当した1年生の前期の授業の場合、文法クラスの教科書は自己紹介のテーマや être 動詞の学習から始まるのが一般的なもので、その内容を会話の授業に連動させることは比較的容易である。しかし、後期になると徐々に文法と会話の内容にズレが始め、「文法＝難しい」「会話＝幼稚だ」という状況になって行く。会話の授業は、本来、学習した文法事項をうまく取り入れながら、それらが実際に使われるものだと実感できるような内容にしなければならないので、文法の授業を担当している教師との連携が必要である。しかし、授業を担当した大学では、他の多くの大学のように、文法の授業を担当している複数の教師が各自違う教科書を使っているため、連携はかなり難しい。「文法」「会話」と、区別せずに、総合的な教材を用いてフランス語で授業を行えば、このような問題は無くなるは

ずだ。

学生達は、始めて経験する会話の授業だったことが幸いして、「フランス語だけを使う」というルールに素直に従ってくれた。教師にとっては、日本語を使わない分、様々な工夫が必要とされ、肉体的にはキツイ授業であったが、学生の目に見える上達や面白い反応はそれをも忘れさせるほど楽しい刺激を与えてくれた。大学でも「フランス語のみでおこなう会話の授業」は十分可能であることが経験できたことは大きな収穫であった。

(アンスティチュ・フランセ東京、白百合女子大学)

## 跋

伝統的な語学教育のスタイル、自身の経験を踏まえて構築された教授スタイルが有効的に機能することも、場面や状況によってはあるだろう。学習者たちが納得せず、もしくは彼らからの要望でそのようなスタイルが授業において成立するのなら、それはそれで幸福なことではある。ただ、それがルーティン・ワークに堕し、今まで使用していたメソッドが機能不全を起し、その結果、フランス語学習に対する彼らの意欲や熱意が停滞ないし低下してしまうような状況が生じる可能性も、また大いにあり得る。教師としての真の資質や能力は、実は、このような事態に直面してしまった時にこそ問われるのではないか、拙生はこのように考えている。だとするのなら、一見、最悪で厄介なように見えるそのような事態も、教師は寧ろ喜んで、越えねばならない試練の一つとして受け入れる必要があろう。その上で初めて「新たな挑戦」というものがスタートするのではなかろうか。

このようなことを踏まえた上で、我々語学教師はこの危機に対して、どのように対処すれば良いのだろうか？その為のアイデア、ないしはケース・スタディーが今回掲載された各実践報告の中に散りばめられている。執筆陣の報告なり提言は、全て各人の授業実践の中から生まれているが故に、説得力がある。「新たな挑戦」を前にして、変えること、変わることに迷いを抱かれているかも知れない読者諸氏にとって、これらの報告が何かしらの糧となるようであれば、執筆者一同にとって幸甚の至りである。 (編者)



## 帰国生クラスの問題点

岡本 尚子

### **Comment organiser le cours de français pour les étudiants qui ont accompli une partie de leur scolarité aux écoles francophones?**

Le Lycée ICU (International Christian University High School), dispose d'une classe supérieure pour enseigner une deuxième langue étrangère, tel le français. Cette classe est destinée aux étudiants, ayant accompli une partie de leur scolarité aux pays non anglophones, qui rentrent au Japon. Même s'ils sont peu nombreux, certains d'entre eux souhaitent poursuivre cette seconde langue pour maintenir leur niveau. Mais en raison de la différence de leur parcours, en plus la relative rareté du niveau supérieur au Japon, des difficultés surgissent pour enseigner le français : comment assurer le cours pour des étudiants qui n'ont pas le même niveau? Quelles méthodes seraient-elles adéquates pour de tels étudiants?

国際基督教大学高等学校(以下 ICU 高校と表記)では、全生徒数の約 3 分の 2 を帰国生が占めている。大多数は英語圏からの帰国生だが、他にも少数ながら、フランス語、ドイツ語、スペイン語圏等からの帰国生が在籍しており、現地校で習得した語学を維持したい等の理由で、上級第二外国語のクラスを履修している。ある程度のレベルに達している、また帰国生という、一般の日本人のフランス語学習者とは異なる環境で学んできた高校生を指導するにあたって、適切な指導方法を考察した。

### **1. 授業運営上の問題点**

(1)ICU 高校における上級フランス語を巡る環境

#### a.上級第二外国語の履修状況

-履修者数

2012 年度各上級第二外国語の履修者数は以下の通り。

1年生：フランス語3名、ドイツ語2名

2年生：フランス語、ドイツ語、スペイン語、各1名

3年生：フランス語1名、ドイツ語3名、スペイン語3名<sup>(1)</sup>

#### -授業数

1年生、2年生：週2コマ(1コマ=50分)。但し、1、2年生の上級第二外国語の授業は、放課後(7、8時限目)に設定されており、部活動等との兼ね合いもあって、週1回2コマ連続の授業となっている。

3年生：週3コマ。通常の授業時間内にも設定可能である。

#### b.上級フランス語履修者の状況

##### -フランス語圏滞在年数

各々5～8年程度滞在。但し、フランス語圏の現地校に通った後、インターナショナルスクールに移り、学校では英語を使用していた生徒もいる。

##### -生徒のレベル

・授業開始当時に生徒が取得していた語学の資格例：

仏検1級:1名、準1級:2名、DALF C1:1名、DELFLr.B1:1名<sup>(2)</sup>

おおむねヨーロッパ言語共通参照枠B2からC1の間に相当すると思われる。

・最初の授業において、過去の大学入試センター試験の問題を使ってレベル判定の参考にした。結果は、200点満点で190点代から70点代までと、様々であった<sup>(3)</sup>。

#### (2)授業開始後発生した問題

##### a.レベルの違い

一口に帰国生といっても背景は様々である。今年度の場合、1クラス1名の学年もあり、その場合はその生徒のレベルややりたいことに合わせて授業を行うことができるが、複数の生徒が履修しているクラスにおいては、レベルに違いが見られる部分もあり、授業の運営が難しい。一例を挙げると、帰国後やや年数がたっている生徒の場合、会話力が低下していて、他の生徒が活発に会話を交わしているのに全く会話に入っていくことができず、萎縮しているように見受けられた<sup>(4)</sup>。

##### b.フランス語を「忘れた」生徒への対応

前述したように、帰国後時間が経っている何名かの生徒は、フランス語を「忘れた」状態で、この場合どのように対応するかが難しい。

### c.教材の問題

-事前準備がほぼ不可能

実際授業が始まるまで、どういう生徒が履修するのか見当がつかないため、その年履修する生徒の様子を見ながら適切な教材を探すことになる。

-中級以上の、また高校生が利用可能な教材が少ない

入門、初級の教材の量に比べて、中級以上の教材は数が少ない。特に、高校生が対象の場合、どのような教材があるかという情報を収集する必要がある。

-取り上げるべき事項の選択・バランス

フランス語受験を考えている生徒もいるので、大学入試に対応できるような準備も必要になるが、限られた時間の中で、どのような事項をどの程度取り上げるべきかを決定するのが難しい。特に、文法に関してはあやふやな生徒が多く、意外な部分を理解していないことがよくあるので、一通りチェックするのが望ましいと思われるのだが、教科書を一冊終わらせようとする、既習者にとって(正確に理解しているわけではないが)簡単な問題が出てくることもしばしばあるので、工夫する必要がある。

## 2. 問題点の解決案

このような問題点について、Péka 例会をはじめ各所で情報収集を行ったところ、以下のような解決案が挙げられた。

### (1)授業の運営方法例

一つのクラス内で、生徒のレベルに違いがある場合や、フランス語を「忘れた」状態の場合、各自のレベルで学習ができる方法を取り入れると良いのではないかと考えられる。これは、生徒のレベルがわからない時期の授業運営方法としても適している。

また、「忘れた」状態の生徒の場合、他の生徒の話の聞いたり文章を読んだりすることで思い出していく様子が見られるので、他の生徒のフランス語を参考にさせるのも有効ではないかと思われる<sup>(5)</sup>。

具体的には以下のような方法が挙げられる。

a.作文（課題作文、音を消して映像を流し、コメントを予想し作文、等）

書くことは、文法事項の確認にも役立ち有効であるし、レベルが異なっても実施可能である。また、生徒同士で交換して添削するのも良い。

b.興味がある文章（新聞記事、本等）について、口頭で要約や・意見の発表を行う

各自が読むことが可能な文章を探すことになるので、レベルが異なっても実施可能であるし、生徒間で意見交換をすることも可能である。

c.個人学習

それぞれのレベルに合った、又は興味がある課題を与えて（例：入試問題、語学検定試験の問題など）演習を行い、教師が順に指導して回る。塾の個人指導のような形式で、少人数なら可能である。

(2)中級以上及び高校生の学習者対象の教材例

教材に関する情報を収集した結果、以下のようなものが中級以上、或いは高校生に適切な教材として挙げられた。

a.講読用教材

-仏検、DELFDALF等の資格試験の対策本、過去の大学入試等、レベルや対象を定めて作成されているものは、適切と思われる。

-*Collection Les Goûters Philo* (Toulouse, Editions Milan)

子供向けの哲学読本

-Meyer, D.-C., (2010) *Clés pour la France* (Paris, Hachette)

フランスの様々な文化や歴史等が短い文章でまとめられている。

b.文法

-Miquel, C., (2007) *Grammaire en dialogues : Niveau Intermédiaire* (Pairs, CLE International) 文法事項を扱った dialogue が豊富に含まれている。

-Caquineau-Gunduz, M.-P., Delatour, Y., Girodon, J.-P., and Jennepin, D., (2007) *Les 500 exercices de grammaire niveau B2* (Paris, Hachette)

いろいろな種類の例文と、より難しい文法問題が含まれており、中級以上の文法学習に適している。

### c.語彙

以下のように、語彙を増やしていく教材がいくつか挙げられる。効率よく語彙を増やすことが可能である。

-Vallée,S., (2008) *Jeux de mots, améliorez votre français* (Montréal, Editions Les Caractère)

-Larger,N., Mimran,R., (2004) *Vocabulaire expliqué du français, niveau intermédiaire* (Paris, CLE International)

### d.インターネット利用

-TV5 Monde : 7 jours sur la planète <http://www.tv5.org/TV5Site/7-jours/>

フランス語学習者用に編集されている、ニュース番組を基にしたプログラム。レベル別の練習問題・要約・全文・辞書機能がある。

-Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD)

<http://www.ccdmd.qc.ca/fr/>

ケベックのセカンダリースクール生徒向けの教材開発センターが作成している、インターネット上のフランス語教材。ネイティブ向けであり、レベルが高い。

-ポッドキャスト *Chocolat* : <http://fr-chocolat.com/>

日仏語ポッドキャスト。インタビューの全文、レベル別練習問題がある。

### e.その他

-Dictée

教科書や、練習問題の文章の書き取りなど。

## **3. 授業運営方法の再検討とその結果**

以上のような問題点と解決案を踏まえ、授業をどのように行うか再検討した。

まず、具体的に対策が必要と思われる、大学入試や語学の資格試験について、生徒の希望を調査したところ、実際に受験するかどうかは別として、ほぼ全員が何らかの試験の受験を希望していることが解った。また、過去の大学入試問題などを解かせてみると、既に高いレベルの語学の資格を持っていても、即入試問題に対応できるわけではないことが判明した。フランス語以外の語学の教員によると、他の語学でも同じような状況であるとのことである。

従って、入試や語学の資格試験に対応することを第一目標にしつつ、それぞれの

生徒が今までに身に着けた長所を生かすことができるよう心掛け、収集した情報の中から以下のような事項を組み合わせて授業を行った。

(1)大学入試問題、仏検、DELFDALF など、試験問題を実際に解く

大学入試の問題を見て、なぜ問題文がフランス語ではないのか、問題文の意味がよくわからない等の疑問を口にする生徒もいたが、見慣れない問題は理解するのに手間取るようなので、試験の類はある程度慣れておく必要がある。また試験問題は、講読という面でも良い題材が取り上げられていることが多く、有効に活用することができるし、一回の授業でまとまった文章を読むという点でも適切である。

(2)教科書を使用して文法を一通り学習する

教材は、*Grammaire en dialogues : Niveau Intermédiaire* を使用。会話能力の高い帰国生には馴染みやすいようである。簡単な事項が出てきた場合には、クラス内で分担して問題を解き、一通り全ての問題に目を通すことにした。特に、大学入試を念頭に置くと、教科書を一冊使用することが望ましいと思われる。

(3)ディスカッション

インターネットで調べた記事によるディスカッションを中心に、クラス内での会話の時間を作る。多くの帰国生の場合、積極的に会話に参加するが、会話が苦手な生徒も、他の生徒が話しているのを聞くことによって、思い出したり、自分の発言に活用している様子だった。また、会話が得意な生徒に関しては、ディスカッションの主導権を握ったり、会話が苦手な生徒を助けることで、会話力を高めていくことができるように思われる。

(4)作文

文章作成により、文法事項、語彙など様々なことを確認することができる。また、お互いに作文を見せ合うと参考になるようである。

(5)Dictée、TV・ラジオの聞き取りなどの聞き取り

Dictée に関しては、現地校のフランス語の授業でも定番で、全員慣れているようであり、文法事項の確認にも大変効果がある。また、聞き取りの能力は高い生徒が多いので、TV、ラジオのニュース番組等から、高校生でも徐々に時事問題に親しむことができるよう心掛けた。例えば、TV5Monde: 7 jours sur la planète の同じ放送を全員で見て、いくつかの練習問題を指定し、「各自出来るところまでやる」という形にして使用した。

### 終わりに

帰国生の指導については情報が少なく、何ができて何ができないのか、どのような指導をしたらよいのか等、見当がつかないままあれこれと摸索しながら授業を行ってきた。実際、こちらが予想しないような反応が出てくるともしばしばあり、対応に苦慮したが、Péka の例会は勿論のこと、フランス語以外の語学教師の方々からも助言を戴き、その中から多くのことを授業で活用した。特に、色々なレベルに対応できる授業方法については、大変有効であった。また、比較的生徒同士の関係が良く、成績に関しても割とオープンであり、解らないところを生徒同士で教え合うこともよくあったので、それを授業に生かすことができたのは幸いであったと思われる。

中級以上の語学の授業においては、それぞれが既に理解していることと、まだ理解していないことがばらばらなので、それぞれの不足部分を正確に見極めて補完していく必要があり、またそこが大変難しいところである。その為に、できるだけ色々な材料を用意して、あらゆる対応ができるようにするのが望ましいと思われる。このことは、今後も課題の一つとして検討を重ねていく必要がある。

もう一つ今後の課題として、「読む」作業をどう行うか、という点を検討していきたい。1、2年生は授業時間が少ない上に、朝からずっと授業を受けてきた上での7、8時限目ということで、集中力を最後まで保つことが極めて難しいため、例えば長めの文学作品を読むような時間はなかなか取れない状況である。しかし、いずれ大学生になったときに、専門的な領域にアプローチするための一つのきっかけとして、現地校で習得したフランス語という彼らの個性を生かすことができるように、何か長めの文章を読むことを、検討していきたいと考えている。

(国際基督教大学高等学校)

## 注

- (1) ICU 高校では、1 名でも希望があれば上級クラスを開講している。実際、生徒の側からは、上級第二外国語が履修可能ということで ICU 高校に入学したという声も聞かれる。
- (2) 資格を複数取得している生徒もいる。尚、2012 年度終了時点で、上級フランス語を履修するすべての生徒が、仏検 2 級以上、DELF Jr. B2 以上のいずれかを取得している。
- (3) 帰国生の生徒にとっては、大学入試センター試験の問題はやや違和感があると思われ、問題の意味が解らず戸惑う生徒もいた。しかし、総じてバランスが取れた問題構成になっていて弱点が解りやすいし、基本的に同じレベルで作成されているため、何度か利用することで進歩状況の確認にも役立つと思われる。ちなみに、今年度末に再度、授業開始当初に行ったものとは別の年度の大学入試センター試験の問題を解かせたところ、全ての生徒が点数を伸ばしており、ある程度の成果を確認することができた。
- (4) 但し、それぞれに得手不得手があり、会話に難があっても、論理的な文章を書くことが得意である等、いろいろなケースがあり、レベルの見極めが非常に難しい。
- (5) 但し、生徒間の関係が良好でない場合は難しい。



# 教育実習実践報告

松本 卓也

## Rapport du stage pédagogique au lycée départemental Kanagawa Sohgo

Du 7 au 25 mai 2012, j'ai fait le stage pédagogique au lycée départemental Kanagawa Sohgo. J'ai donné 5 cours de français et 8 cours d'anglais et j'ai essayé d'appliquer à mes cours ce que j'avais appris lors des réunions de Péka. Dans ce rapport, j'expliquerai d'abord comment s'est déroulé ce stage, ensuite donnerai mes impressions sur les activités de conversation, et enfin présenterai deux outils de communication avec les élèves : le journal d'échanges et la « petite question » ; le journal d'échanges, qui nous apprend ce que les élèves pensent de nos cours, sert à répondre à leurs questions, à expliquer comment travailler et, éventuellement, à améliorer notre façon d'enseigner ; la « petite question » sur la France, ajoutée à la fin de chaque petit test, sert à faire évoluer les idées des élèves en leur donnant de nouvelles connaissances sur la culture française.

### 0. はじめに

2012年の5月7日から25日にかけて、神奈川県にある県立神奈川総合高等学校でフランス語と英語の教育実習を行った。本稿ではその際に行った工夫や感想等を記す。

### 1. 実習校について

創立18年目の比較的若い学校であり、単位制による全日制・普通科という形態をとっている。従って、英語Iや国語総合といった学年と科目の段階が比例するような科目を除けば、教室内に1年生から3年生までが日常的に混在している。

また、個性化コースと国際文化コースという2つのコースが設置されており、フランス語の授業では国際文化コースの生徒が他のクラスに比べるとやや多い印象であったが、それでも個性化コースの生徒も多く履修していた。<sup>1)</sup>

1回の授業は90分であり、多くの学習内容を盛り込む、或いは時間のかかるア

クティヴィテを行うことができるという利点があるが、その反面で高校生に 90 分間に渡って集中した状態を維持させるのは難しいものがあった。

## 2. 実習科目について

3 週間の間に授業を 13 回担当し、フランス語 I は 5 回、英語 I は 8 回担当した。また、各々の科目で研究授業を 1 回ずつ行った。

## 3. フランス語 I について

入学した 4 月からフランス語を始めたばかりの初学者のクラスであり、2 クラス開講していた。人数はクラス間で差があり、それぞれ 20 人弱と 30 人弱であった。日本人の教師が週に 2 回授業を行い、隔週でフランス人の教師が授業を行うため、4 回に 1 回はフランス人の教師が授業を行うことになる。因みに、フランス人の教師が授業を行う際は日本人の教師の補助は付かず、授業はフランス語のみで進められるが、フランス人の教師の判断により適宜日本語による補足がある。

## 4. 授業の進め方について

『Méthode de français』(駿河台出版社)を教科書として使い、Leçon 2 から順に進めていった。副教材としては『とことんフランス語』(朝日出版社)を使用し、教科書で文法事項等の説明が不足している場合に補足的に用いた。

授業の基本的な流れは、1) 既習事項の復習、2) 新出事項の説明、3) 口頭でのリポート練習、4) 口頭でのペアワーク/教科書の練習問題、5) 2~4 の繰り返し、というものであり、できる限り声に出して読む機会を多く設けるように心掛けた。

## 5. 工夫した点について

### A) アクティヴィテの実施

既習事項の総復習と更なる定着を図る為に、ワークシート(図 1)を用いて会話のアクティヴィテを最終授業で実施した。それまでに学習した国籍や職業の語彙を使い、肯定・疑問・否定文をバランスよく用いて相手のプロフィールを訊き出し、更に他人に紹介をするという簡潔なものであった。

フランス語の口頭でのやり取りができるようになることは勿論だが、何よりも

フランス語を使って会話のやりとりができるようになったという自己肯定感を生徒たちに感じてもらうことが主たる狙いであった。

実際に生徒たちの取り組みを観察してみると、日頃とは違う晴れやかな表情で会話を楽しむ生徒もいれば、自身は女性なのに敢えて男性形を使って架空の人物を演じようとする生徒もあり、教育的な効果はもとよりフランス語を話す楽しさを生徒たちは味わえたのではないかと感じた。

(図 1・表面)

## ACTIVITÉS

Nom : \_\_\_\_\_

### À propos de moi :

	exemple	1	2	3	4
Je suis...	japonais(e)				
Je suis...	professeur				
J'habite à...	Yokohama				

※français(e), japonais(e), lycéen(ne), étudiant(e)は使わない。

### Modèle 1 (en paire) :

- A) Est-ce que tu es français(e) ?  
B) Non, je ne suis pas français(e). Je suis japonais(e).
- A) Est-ce que tu es employé(e) ?  
B) Non, je ne suis pas employé(e).
- A) Qu'est-ce que tu fais comme travail ?  
B) Je suis professeur.
- A) Est-ce que tu habites à Tokyo ?  
B) Non, je n'habite pas à Tokyo.
- A) Où est-ce que tu habites ?  
B) J'habite à Yokohama.

### Modèle 2 (en groupe) :

- A) Est-ce qu'il/elle est français(c) ?  
B) Non, il/elle n'est pas français(c). Il/Elle est japonais(c).
- A) Est-ce qu'il/elle est employé(e) ?  
B) Non, il/elle n'est pas employé(e).
- A) Qu'est-ce qu'il/elle fait comme travail ?  
B) Il/Elle est professeur.
- A) Est-ce qu'il/elle habite à Tokyo ?  
B) Non, il/elle n'habite pas à Tokyo.
- A) Où est-ce qu'il/elle habite ?  
B) Il/Elle habite à Yokohama.

### Vocabulaire :

chinois(c)  
anglais(e)  
australien(ne)  
canadien(ne)  
italien(ne)  
coréen(ne)  
espagnol(c)  
américain(e)  
  
journaliste  
employé(e)  
professeur  
acteur - actrice  
musicien(ne)  
footballeur  
cinéaste  
chanteur - chanteuse  
docteur

(図1・裏面)

教育実習生(フランス語) 松本康也  
研究授業(5月24日・3限) 授業プリント

**Présentation de vos camarades :**

Nom :	1	2	3	4
Il/Elle est...				
Il/Elle est...				
Il/Elle habite à...				

Nom :	1	2	3	4
Il/Elle est...				
Il/Elle est...				
Il/Elle habite à...				

Nom :	1	2	3	4
Il/Elle est...				
Il/Elle est...				
Il/Elle habite à...				

## B) 感想表と通信欄の導入

前述の通り単位制を採用している高校なので、教育実習生は特定のクラスにつくもののクラス単位で授業を受けることがないので、生徒との交流の機会が授業だけに限られてしまっていた。そこで、感想表と通信欄という2つのツールを用いて生徒とできるだけコミュニケーションをとろうと試みた。

前者は茂木(2012)を参考にしたもので(図2)、英語のクラスでも同様に実施した。授業の最後の数分でその日の感想等を書いてもらい、次回までに教師から返事を書くというものである。当初は感想しか寄せられないだろうと想定していたが、実際は「～という文は正しいですか?」といった質問や、更には「単語の覚え方がわかりません。」といった学習上の悩みが寄せられることも多く、想定していたよりも濃密なやり取りを行うことができた。後日、全体に共有すべきだと判断した学習相談は授業冒頭で勉強方法を紹介し、積極的にクラスへ還元するよう心掛けた。また、「～の説明がよくわかりませんでした。」といった意見は次回以降の授業運営の参考にし、常に改善を行うことができた。

通信欄(図3)は授業中の小休憩になればと思い導入した。前述の通り高校1年生にとっては初めての90分授業となって間がないので、どうしても集中力が切れがちになってしまうことは、筆者自身の母校であるので気持ちが理解できた。そこで通信欄を小テストの末尾に設け、書かれた内容を授業の合間の数分で雑談に用いた。なお、通信欄の題目はフランスに関係するものにし、文化的な内容も紹介できるように配慮した。とりわけ食文化についての話題は生徒の興味を惹き、良い反応が返ってきた。フランスについての知識をあまり持たないまま学習を始めた生徒にはこのような話が好評であったので継続的に行いたかったが、授業が常に計画通りに進むとは限らず、1度しか行えなかったことが悔やまれる。こちらも感想表と同様に教師から返事を書き、生徒が「結局書いただけ」にならないようにした。

(図 2)

感想表

クラス \_\_\_\_\_ 名前 \_\_\_\_\_

今日の授業で面白かった/もっと知りたい/つまらなかった/よくわからなかった/気づいたこと・・・何でもどうぞ!

日付: 月 日
---------

日付: 月 日
---------

日付: 月 日
---------

日付: 月 日
---------

(図 3)

220

Petit Test (10/05/12)

・活用形を書きなさい。

"habiter"

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

"parler"

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

[通信欄]

※時間が余ったら記入して下さい。記入の有無は得点には一切関係ありません。授業時間が半分を過ぎた頃に匿名で内容を読み上げます。

お題: フランス語を始めた理由。

Classe \_\_\_\_ No \_\_\_\_ Nom \_\_\_\_\_



## 6. おわりに

今回の教育実習ではPÉKAの例会で学んだことや、筆者自身が学んだ環境(旧・横浜日仏学院)でよく行っていたアクティビティを反映させることができ、非常にやり甲斐のあるものになったと感じた。とりわけ、限られた時間でできるだけ多くの生徒と対話ができるようにしたことは、学習者が授業に何を感じ、考えたかを窺い知る機会となり、自身の授業改善にも大いに役立った。

本稿には記していないが、板書のやり方や知識の伝え方等、反省すべき点も数多くあり、今後の自己研鑽の必要性を強く感じた。教壇に立つ日の為に、まだまだ勉強が必要だという反省を述べ、本稿の結語としたい。

(獨協大学大学院外国語学研究科博士前期課程フランス語専攻一年)

### 注

<sup>1)</sup> 後述する通信欄でのやり取りでフランス語を始めた理由を訊いた際に、「音楽が好きだからイタリア語を学びたいけど、高校の授業として学べないからそれに近いフランス語を選んだ。」や「バレエをやっているオペラ座に憧れてる。」等の回答が寄せられ、高校生がフランス語を学び始める理由の多様性が垣間見えた。

### 参考文献

茂木良治(2012)「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」『Etudes didactiques du FLE au Japon』 Péka, Association des didacticiens japonais, pp.35-40

# 文学作品を読む授業

## どのようにグループ活動を取り入れるか

粕谷 みゆき

### Comment intégrer les activités de groupe dans un cours de lecture

Dans les cours de lecture, il est fréquent que l'enseignant s'appuie sur la méthode « grammaire-traduction », ce qui rend le cours le plus souvent monotone et inactif. Afin d'animer le cours et d'aborder plus profondément l'œuvre littéraire, nous proposons d'intégrer des activités de groupe qui permettent aux élèves de travailler sur la production à la fois écrite et orale. Nous avons exposé notre problématique lors des réunions de juin, d'octobre et de décembre 2012. En tenant compte des avis judicieux qui nous ont été donnés par les participants à ces journées d'études, nous présentons ici une méthodologie pour intégrer les activités de groupe dans un cours de lecture.

### はじめに

2012年4月の例会では、「新年度への展望と課題、新たな挑戦へ向けて」というテーマで話し合いがもたれた。このテーマは6月の例会に持ち越され、今年度初めて担当する伊奈学園総合高校の「異文化理解フランス語」という科目について発表する機会を得た。この科目は、「文学作品を読む」授業として新しい挑戦となったためである。6月の例会では、その授業の概要と問題点、10月の例会ではどのような試みを検討しているのかについて発表し、12月の例会では、10月の例会での参加者からの提案を参考に、実際に授業に取り入れた試みを報告した。本稿では、それら例会での発表、報告、質疑応答、参加者からの提案と、講読授業を実践していくプロセスについて報告する。

### 2012年6月の例会

6月の例会では、文法訳読法以外の方法を講読授業に取り入れるにはどうしたらよいか？という問いかけをした。なぜなら、講読授業では、文法訳読法で教える

ことがまず思い付いたが、そのような授業では授業は単調になりやすく、教師から生徒という一方向の授業になってしまうという懸念があったからである。また、この授業を組み立てる際、文学作品を味わえるような授業にしたいという思いがあり、文法訳読法だけの授業ではその実現がむずかしいように思えたからである。このような理由から、テキストをフランス語で読む活動のほかにも、生徒参加型の文学を味わえるような活動として講読授業の中にグループ活動を取り入れてみたいと考えていた。なぜなら、文法訳読法は文章を日本語に訳すことで、意味を理解する学習であるため、文学作品を深く読むことはむずかしい、と考えたためである。そこで、文法訳読法で作品を読み終えた後に、もう一度作品を読みながら、グループ内で話し合い、フランス語で会話や文を作る活動を通して、作品により深く触れることのできるグループ活動を取り入れることを検討していた。

例会では、このような問いかけに対し、次のような質疑もたれた。まず、「目標を明確にする」ということについてである。「異文化理解フランス語」でなぜ「星の王子さま」を扱うのか？から始まり、実際、何を授業目標とし、授業を組み立てているのか？という問いかけがあった。このことから、自分の設定する授業目標を問い直すことができた。具体的には、「星の王子さま」の内容理解とそこから発展したグループ活動を通して生徒参加型の授業にすることを第一の目標に定めた。次に、文学作品を味わえるような授業について疑問が投げられた。そもそも文学を味わわせることはできないのではないのか？ということである。そのことに対しては、文学を味わうことを強要するのではなく、文学作品に触れるきっかけになるような活動、具体的には、文学テキストをもとにした作文やロールプレイなどのグループ活動での意見交換を通して、もう一度作品を見直すことにより作品の内容理解が深まるといった活動を行い、文学を味わわせるのではなく、結果として、作品を深く読むという方向に持っていくことを目指した。その他、文法的に教える場面と、文学的に教える場面とを分けたほうがいいという意見や、読むという活動の後に、仏作文をさせる活動をいれるといいという意見などがあり、2学期以降から実施予定のグループ活動を考える際に、参考にした。

## 2012年10月の例会

10月の例会では、具体的な授業計画と実際の授業内容、2学期以降実施予定の

グループ活動の構想について発表した。作品を読み終えるまでは文法訳読法の授業を行い、その後グループ活動を導入するという計画で、具体的な活動内容としては、気に入ったフレーズを選び、理由とともにグループで話し合う活動、グループで場面をフランス語で演じる活動などを考えていた。

前者の活動については、気に入ったフレーズを選び、それについて話し合うだけでなく、そのフレーズの前/後に自作の文を添えてオリジナルの名言を作ったかどうかという意見があり、実際のグループ活動に取り入れた。後者の活動については、場面をただ演じるだけでなく、その場面をほかの状況にあてはめて新しいスキットを演じてみたらどうかという意見があり、この活動については、新しい登場人物を加えて、既存の場面から新しい場面を作り演じるというグループ活動を実践した。また、そもそも文法訳読法は、フランス語を日本語に訳すという作業になるため、日本語に注意がいきがちであり、原文のフランス語がどの日本語に対応するのかを考えるなどのプロセスのほうが、フランス語を読むという学習になるという意見があった。この指摘については、3種類の日本語翻訳を比較考察し、そこから自分たちでフランス語に訳し、それを原文のフランス語と比較考察するというグループ活動を実施した。その他、グループで朗読する、ストーリーを分解して再構成させる、挿絵と文章を組み合わせる、Vrai/Faux クイズ作成などの提案があり、その中から、本文の内容理解ができ、フランス語を書く学習になる Vrai/Faux クイズ作成をグループ活動に取り入れることにした。

## 2012年12月の例会

12月の例会では、10月の例会での提案をもとに実践した活動と3学期の授業計画について報告した。2012年11月7日、12月2日の計2回で、実施したグループ活動は、Vrai/Faux クイズ作成、目に見えるもの vs 目に見えないものについて考える、日本語に翻訳された文章を読み、グループで比較考察した上でフランス語に訳す活動などである。以降計8回のグループ活動を実施し、登場人物紹介、名言集作り、場面をフランス語で作作り、演じる活動などを実施予定の活動として報告した。

参加者からの意見としては、まず Vrai/Faux クイズ作成については、生徒の作った文をもっと吟味する必要があるという意見があった。それを受けて、次回のグ

グループ活動では、平易な文章に書きなおさせたり、本文からそのまま写した文については、主語人称代名詞などを補うなどして書きなおさせたりした。また、Vrai/Fauxの解答がはっきりしているクイズだけでなく、解釈するのに曖昧なクイズを作成することで結果として深く読めるのではないかという意見があった。日本語翻訳からフランス語に訳すという活動では、訳の練習としては選んだ部分が少し難しいのではないかと思われるという意見があったが、フランス語を日本語に訳す練習よりも、グループで話し合いながら積極的にフランス語を使っているという印象があった。

## おわりに

2013年2月の例会では、2013年1月23日ですべての授業が終わったため、実施したすべての活動について報告した。文学作品を読む活動として、最終的には、フランス語で表現する活動として、シナリオを作りそれを演じること、Vrai/Fauxクイズ作成、日本語翻訳からの仏作文、名言集作りなどの「フランス語で表現する」ためのグループ活動を実施した。また、文学作品として、「目に見えるもの vs 目に見えないもの」の本文中の例などを参考に「星の王子さま」の主要テーマについて、より深く理解するためのきっかけになるよう、グループで話し合いながら課題を解決していく活動を実施した。

今年度の例会では、授業が進行していく中で、設定する授業目標に対して、どのように授業を改善していくことが出来るのか？それをどのように実践していくのか？ということについて報告し、参加者からの提案を参考に随時実践に移し、目指していた授業作りをすることができた。

授業の詳細については、実践報告（本書72頁）をご参照ください。

（聖ウルスラ学院英智高等学校）

## De l'approche communicative à la perspective actionnelle

– qu'est-ce qui change dans les méthodes<sup>1</sup> de FLE ? –

Sachiko Komatsu

La perspective actionnelle, notion de base proposée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) pour l'enseignement/apprentissage des langues a initié en Europe et même au-delà un renouvellement de la didactique des langues qui met au centre de ses préoccupations « la tâche » et « l'acteur social ». Alors, qu'est-ce qui change par rapport à l'approche communicative, jusqu'ici courant majeur de l'enseignement ? Nous essayons de l'analyser à travers des exemples de méthodes d'apprentissage du FLE.

### 1. De l'approche communicative (AC) à la perspective actionnelle (PA)

Si l'AC correspondait aux besoins de l'époque dite de « l'internationalisation » des années 1980 où on éprouvait la nécessité de communiquer avec des étrangers de passage, la PA vient pour répondre aux besoins du 21<sup>e</sup> siècle où « la mondialisation » s'accélère et où on devient un acteur social à part entière dans une société étrangère (dans le contexte européen, la mobilité accélérée des citoyens du continent constitue la base du travail du CECR)<sup>2</sup>. L'objectif de l'enseignement des langues, suivant cette évolution des besoins de la société, se déplace de la communication : « parler avec l'autre » à l'action : « agir avec l'autre ». Les activités privilégiées dans l'AC étaient la production et la réception de l'oral et de l'écrit et on s'entraînait entre autres par les jeux de rôle et les simulations. Pour la PA, c'est l'interaction et la médiation ou même la co-action qui comptent, ce qui nous fait recourir à la pédagogie par tâches ou la pédagogie par projets. Il est aussi important de noter que l'AC mettait l'accent sur la centration sur l'apprenant, tandis que la PA la centration sur le groupe d'où la co-action.

Dans cette nouvelle perspective, l'apprentissage se fait donc par les tâches actionnelles qui ne sont pas seulement langagières. Il y a là la plus grande différence par rapport à l'AC qui s'appuyait sur les actes de parole (donc les tâches langagières). Ceci étant dit, les

tâches actionnelles comprennent toujours les tâches communicatives voire les exercices linguistiques, car sans la maîtrise des éléments linguistiques et communicatifs on ne peut pas aboutir à l'action, mais ces éléments vont être intégrés dans un but actionnel.

## 2. La PA dans les méthodes de FLE

En 2004, la méthode *Rond-Point* (publiée chez Maison des langues) a apparu comme première méthode principalement basée sur les tâches actionnelles. Depuis 2007, la plupart des méthodes de FLE publiées en France, chez Hachette, Clé International et Didier, déclarent dans leur avant-propos avoir adopté la PA. Il faut pourtant rester prudent avant de le croire sur parole car cela peut n'être qu'un changement de casquette. Par exemple, *Le Nouveau Taxi* (Hachette, 2009), méthode très utilisée au Japon, reprend presque entièrement le contenu de son ancienne version (2003) en remplaçant le « Bilan » par un « Savoir faire ». Son contenu présente un caractère éclectique, mélangeant une approche traditionnelle et communicative mais loin d'être actionnelle dans le sens de la pédagogie du projet.

## 3. Analyse de méthodes

Lors de la réunion de Péka de septembre 2012, nous avons observé et comparé quatre extraits de méthodes, tous provenant des premières pages d'une unité qui traitent du premier contact et de la présentation (dire le nom, la nationalité, la profession). Les extraits ont été pris dans les quatre méthodes suivantes : *Accord 1*, *Le Nouveau Taxi 1*, *Scénario 1* et *Mobile 1*.

*Accord* (Didier, 2000) est une méthode qui a eu des usagers dans quelques établissements au Japon. On peut la considérer comme représentative de l'AC, contenant des activités comme la création par les apprenants de dialogues à partir de « canevas » ou des jeux de rôle. Elle contient des activités qui mobilisent l'apprenant pour une tâche, par exemple, de repérage des erreurs dans des dessins par rapport au dialogue lu, mais cela n'a pas de visée actionnelle et sociale, la situation étant loin de la vie réelle des apprenants.

*Le Nouveau Taxi*, comme nous l'avons déjà remarqué plus haut, montre un exemple de solution éclectique, réaliste dans le contexte japonais où il a connu un succès commercial,

sa forme et son fond concis témoignent d'une ressemblance avec la plupart des manuels publiés à fort tirage par les éditions de ce pays. Une leçon compte deux pages et se compose de mini-dialogues comme document de départ, de tableaux récapitulatifs des éléments grammaticaux, d'exercices linguistiques (conjugaison de verbes, vocabulaire, discrimination de l'intonation descendante/montante), et d'activité orale de simulation sur un modèle donné. On trouve un peu de tout, avec certes des éléments communicatifs mais très limités, mettant surtout l'accent sur l'apprentissage des éléments linguistiques de manière traditionnelle. La partie « Savoir faire » après toutes les quatre leçons vient compléter la carence de pratique de la langue apprise.

*Scénario* (Hachette, 2008) commence sa leçon par des mini-dialogues pour apprendre les expressions clés, suivis par des activités de réception orale et de jeux de rôle. Vient ensuite une activité de réception écrite sous la forme de trois petits messages électroniques (recherche d'un correspondant), pour faire compléter des fiches. À la fin de la deuxième page, l'apprenant passe à « l'action » (c'est le terme utilisé par la méthode) par la rédaction d'un message pour se présenter et par une activité d'interaction orale en classe pour parler d'amis étrangers. On peut dire que les activités sont équilibrées, visant à la réception, la production et l'interaction. L'important est que l'apprenant est invité à utiliser les éléments appris pour une action sociale (ici la présentation de soi-même, ou celle d'un ami) qui a une dimension réelle, la recherche d'un(e) correspondant(e) pouvant être une tâche authentique pour les apprenants. Il faut savoir aussi que dans cette méthode, à la fin d'un module qui contient quatre leçons, un « projet » collectif est proposé. Il consiste à créer un scénario en réinvestissant les éléments acquis dans tout le module.

*Mobile* (Didier, 2012) dans sa première leçon fait d'abord observer des fiches de donnée de personnages fictifs avant de passer à la réception orale. À partir d'un document vidéo, l'apprenant repère les personnages et apprend des phrases pour dire le nom, la nationalité, etc. Le travail est centré sur l'oral, car la micro-tâche dans cette leçon est de laisser un message sur un répondeur pour dire le nom, la nationalité et le numéro de téléphone. À la fin d'une unité (3 leçons), une tâche finale est proposée, dans cette première unité, il s'agit de la rédaction d'un message électronique pour se présenter. Une unité est ainsi constituée par plusieurs micro-tâches contenant des activités de réception, de



production, et d'interaction, qui préparent à la tâche de la fin de l'unité. On pourrait dire qu'il y a une volonté de structurer la méthode pour réaliser un apprentissage avec un objectif actionnel.

#### 4. En guise de conclusion

Nos analyses sont certes très limitées, et il n'est pas suffisant de traiter une partie d'une méthode alors qu'elle constitue un ensemble. Par ailleurs, distinguer une tâche actionnelle d'une activité communicative n'est pas chose évidente puisque la première englobe toujours la dernière. L'important est de voir s'il y a une visée actionnelle dans les activités. Une tâche selon la PA met l'apprenant toujours en action. Selon le CECR (ch.2, p.15), une tâche actionnelle fait mobiliser de façon stratégique les compétences de l'apprenant et mène à un résultat déterminé et identifiable, ceci dans un contexte social et réaliste dans le sens où l'apprenant a la chance de se confronter à la vie réelle.

Qu'elle suffise ou pas, nous avons pu constater une évolution nette dans les méthodes récentes qui vont dans ce sens. Si les méthodes communicatives d'auparavant s'organisaient sur la base d'actes de paroles ou d'éléments notionnels-fonctionnels, celles d'aujourd'hui selon la PA s'organisent autour de tâches finales (ou de projets) qui sont par exemple « réunir des personnes selon leurs centres d'intérêt », « organiser une soirée », « créer un plan de vacances », etc. Ce ne sont rien d'autres que des usages réels de la langue dans la société. Avec la PA, l'apprentissage et l'usage d'une langue se rejoignent ainsi.

(Université de Tsukuba)

#### 注

1. Nous utilisons le terme « méthode » pour désigner une série de supports d'apprentissage du FLE organisée selon un principe et avec une progression publiée par les éditeurs, suivant la tradition dans ce secteur.
2. Nous résumons dans cette partie l'évolution didactique de l'AC à la PA bien illustrée par Rosen, É. (2009).

## 参考文献

- Berger, D. et Spicacci, N. (2000), *Accord* (niveau1), Paris : Les Éditions Didier.
- Cappelle, G et Menand, R. (2009), *Le Nouveau Taxi* (A1), Paris : Hachette Livre.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Les Éditions Didier.
- Dubois, A.-L., Lerolle, M. et les professeurs à l'Alliance française de Paris (2008), *Scénario* (1), Paris : Hachette Livre.
- Reboul, A., Boulinguez, A.-Ch. et Fouquet, G (2012), *Mobile* (A1), Paris : Les Éditions Didier.
- Rosen, É. (2009), « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », In Rosen, É. (coord.), *Le français dans le monde - Recherche et applications*, n°45 (pp.6-14), Paris : Clé International.

# 多様な読み方を発見させる工夫

訳読する習慣を改善するために

茂木 良治

## **Faire découvrir diverses techniques de lecture : Ne plus traduire mot à mot**

Dans le cours intitulé « La culture française », nous avons proposé aux étudiantes la lecture d'articles sur Internet avec pour objectif une meilleure compréhension de la culture cible. Au début, nous espérions qu'après avoir dégagé le sens global du texte proposé, elles échangent sur ladite culture. Or elles préféraient traduire mot à mot, rendant l'objectif du cours difficile à atteindre. Nous avons alors préparé des activités leur permettant de découvrir diverses techniques de lecture. Nous présentons ici deux cas : l'un porte sur la lecture d'un texte impliquant des données statistiques ; l'autre permet aux étudiantes de découvrir l'emploi des synonymes afin d'éviter la répétition de mêmes mots.

## **はじめに**

フランス語を専門とする学科の3・4年次を対象とするフランス文化の授業を担当している。シラバスを執筆する時点で、この授業の目的を「現代のフランス語圏の文化に関する理解を深めながら、文化について考察する能力を養うと共に、フランス語力の向上を目指すこと」と設定した。この目的を実現するために、比較的新しい文化的なトピックを取り扱っており、この授業を履修する学生でも読むことができる読み物として、Le Journal des enfants (<http://www.jde.fr/>) や l'jour lactu (<http://ljourlactu.com/>) のように、インターネットに公開されているフランス語圏の子ども向けに書かれた平易なニュース記事を使用した。授業では、ニュース記事をパラグラフ毎に大意を取る形で読み取り、テキスト内に記載されている文化現象について日本やアメリカなどと比較しながら考察し、異文化理解を促進するというように授業を進めていく予定であった。しかしながら、以下のような学生の読解方法に関わる問題が生じたため、当初の予定通り授業が進まなかった。

- テキストの予習を前提にしていたが、予習してくる学生はほとんどいない。

- 読解方法が固定化しており、テキストの内容を理解するというよりは、知らない単語を辞書で引くにとどまっている。また、その語の意味として辞書の最初に出てきたもののみをテキストに書き留めておくだけなので、文全体を訳しても意味が通らないことが散見される。
- 内容理解よりも訳読することに意識が向いている。授業内でも訳読しないと安心できないため、「訳を言ってください」と教師に依頼する場面がよくある。

このように「テキストを読む＝辞書を使って訳読する」という習慣が学生には浸透している。この習慣を見直し、訳読よりも内容の理解に重きを置くような読解の方法を学生に意識させるように改善を試みた。以下に、PEKAの12月例会で報告した事例を二つ紹介する。

## 読解活動の事例

### 1. 統計的データが掲載されている記事の読解

Le journal des enfants の2012年10月16日の記事「C'est (pas) du propre !」<sup>1</sup>を授業で使用した。このテキストにはフランスの衛生面に関する統計資料が掲載されていた（「フランス人の5人に1人が毎日はシャワーを浴びない」など）。ワークシートを配布し、以下の手順でテキストを読み解くように指示した。

① 最初からテキストを読むのではなく、まずテキスト内にある統計データ（「Un Français sur 5 », « Presque 9 sur 10 », « la moitié »）を抜き出し、そのデータの前後を読み取り、その数値が何を表しているのか解釈する。

この段階では、新聞記事のようなテキストでは、必ずしも最初から読むのではなく、資料の特徴を考慮する必要があることを学生に伝えた。特に、統計データを提示するテキストでは、まずデータを読み取り、全体の流れを掴むことがテキストの内容理解を助けるということを意識させた。

② 次に、ワークシートには文中で使用されている衛生に関する表現に対応した日本語が列挙しており、その日本語に当たるフランス語の表現をテキストから抜き

出す。例えば、「手を洗う」に対して、「se laver les mains」、「se nettoyer les mains」を抜き出す。

この段階ではテキストのメインテーマに関する表現を見つけることで、テキストの読解が容易になること、また、語彙を覚える際にテーマでまとめておくと覚えやすいということを伝えた。

### ③ 最後に、辞書を使わずにテキストを読み取る。

この段階では、①・②の段階を踏んだことでテキストのテーマや流れを理解することが可能になり、いきなりテキストを読み始めるよりも、テキストが読みやすくなったことを実感してもらうことを目的とした。また、テキストの流れを予測できるので、知らない単語を辞書で調べる時も、辞書に掲載されている複数の意味の中からそのコンテキストに合った適切なものを見つけることができるということをこの活動を通して強調した。

## II. 単語の置換えを意識させる読解

次に、1jour lactu の 2012 年 11 月 29 日の記事 « C'est quoi, les Restos du cœur ? »<sup>2</sup> を利用した際の読解活動を紹介する。この記事は、生活困窮者に食料を提供するボランティア団体 « Restos du cœur » を紹介した記事である。ワークシートを配布し、以下の手順でこのテキストを読み取るように指示した。

① まず、タイトル、導入のパラグラフ（3行程度）、写真（ボランティアの女性が食料を手渡している）を読み取り、どのような内容のテキストであるか考察する。

この段階では写真や導入のパラグラフを読み取り、「ボランディア (les bénévoles des Restos du cœur)」が「生活困窮者 (les personnes les plus démunies)」に「食料 (des paniers-repas)」を提供するという関係の構図を強調した。

② 次に、ワークシートを配り、フランス語のテキストでは同じ表現の繰り返しを避け、他の語で置き換えることがよくあるということを伝え、①の段階で強調した構図に従いながら、テキストのキーワードである「ボランディア (les bénévoles des Restos du cœur)」、「生活困窮者 (les personnes les plus démunies)」、「食料 (des

paniers-repas)」と同義で使用されている単語を色分けしながら、テキストから抜き出すように指示した。例えば、「les personnes les plus démunies」の同義語として「aux plus pauvres」、「aux sans-abris」、「les bénéficiaires」などを抜き出す。

「paniers-repas」であれば、「de la nourriture」、「des produits」などを抜き出す。

この作業を通して、フランス語のテキストでは繰り返しを避けるために同義語による言い換えがいかに使われているのか意識することが可能になった。また、語彙を増やす方法としても有効であるとも伝えた。

③ 最後に、①・②の段階で強調した「ボランティアが生活困窮者に食料を提供する」という関係の構図を意識しながら、なるべく辞書を使わずに各パラグラフを1行程度で要約するように伝えた。

この段階でも、あえてパラグラフ全体を訳読するのではなく、パラグラフを1行程度で自分の言葉で要約するように指示した。また、知らない単語があった場合も、上記の関係の構図を考慮し、文全体からその単語の意味を予測しながら辞書を引くように指示した。この活動では必ずしもテキストを読むということは訳すことだけではないことを強調し、大意をとるだけでも十分にテキストを理解したことになるということを意識させた。

## おわりに

この授業では学生たちに授業終了前の5分間を利用し、学習方法と文化的な気づきを促進するために双方向性のある学習日誌の記入を課している。この日誌の記述で、多くの学生がこれらの読解の方法について高く評価していた。また、これらの手法によりテキストの内容理解も促進され、文化現象によりいっそう関心が向くようになり、異文化理解も促進された。

最後に、読解指導について考察する。筆者は文法訳読法が必ずしも間違った教授法とは考えてはいない。たとえば、難解な文章を読み取る際には文法や語彙の知識を最大限に活用し、文を区切りながら理解するためには有効であるし、文学的なテキストを丁寧に翻訳する作業においても必要な指導方法といえるだろう。ただ、すべての種類のテキストの読解に適用できる万能な手法ではないことは明らかである。多くの学生はこれまでの学習経験からこの手法に慣れ親しんでおり、

すべてのテキストに適用してしまう傾向にある。そのため、学習者がテキストの種類や読解の目的に合わせて、適切な手法を選択できるように養成することが重要であると、改めて感じた。たとえば、今回の授業で扱ったような比較的平易な新聞記事を読む際に、一から訳読するよりもテキストの大意を取り、関心がある記事であればより深く読む、あまり関心がなければさっと読み流し、他の記事を読むというような多様な読み方も可能になる。このような読解の方法を身に付けることは、学生たちが多くのテキストに触れる機会を創出することに役立つのではないだろうか。

(南山大学)

#### 注

1. cf. <http://www.jde.fr/article/c-est-pas-du-propre—2590> (最終アクセス日:2013年1月30日)
2. cf. <http://ljournalactu.com/france/cest-quoi-les-restos-du-cocur/> (最終アクセス日:2013年1月30日)

## グループで読む

### 学習言語を使って行う読解の教室活動

鵜澤 恵子

#### **Compréhension écrite en groupe**

Dans un cours de français, comment lire des textes en tant qu'activité de groupe ? Nous avons rendu compte d'une activité de compréhension écrite à la réunion de décembre. Il s'agissait de la compréhension de trois textes courts dans le manuel Nouveau Rond-Point 1 (unité 6 ; activité 11) dont le déroulement était précisé dans son guide pédagogique. Nous présentons brièvement ce déroulement toutefois adapté en fonction du public visé : 12 adultes, 150 heures de français étudiées.

Chaque apprenant a choisi un des trois textes qui l'intéressait au premier abord et a formé un groupe avec deux autres membres qui avaient la même impression. Ils l'ont lu ensemble en échangeant en français ce que chacun a compris et en cherchant des mots inconnus dans le dictionnaire Robert & Clé (dictionnaire français unilingue pour les étrangers). Après cette première phase, les trois membres de ce groupe se sont séparés et ont formé un nouveau groupe avec un membre de chacun des autres groupes. Dans ce nouveau groupe formé, celui qui a lu le premier texte l'a expliqué aux autres, puis celui qui a lu le deuxième l'a fait à son tour et ainsi de suite... De cette manière, les membres du deuxième groupe ont traité les trois textes, soit en expliquant un en tant que « responsable », soit en écoutant les explications du responsable d'un autre texte ou en lui posant des questions. Après avoir compris les trois textes, chaque apprenant a dit quelle fête lui avait plu finalement et présenté la raison de son choix en utilisant le vocabulaire et les expressions vus au cours de l'activité.

Cette manière de comprendre des textes permet aux apprenants d'éviter la « préparation » à la maison, de lire en classe dans une atmosphère active et collaborative et de pratiquer tout de suite ce qu'ils ont étudié. Nous pourrions mettre en application ce procédé de lecture à la compréhension d'autres textes à condition que les apprenants aient



l'habitude de communiquer en français.

## はじめに

今年度の Péka 例会の「読む活動について」で、Nouveau Rond-Point 1 の授業での活動を紹介した。読解は個人の作業となりがちだが、フランス語での教室活動として、他者とコミュニケーションをとりながら読み進むにはどうしたらいいか。考え方の基本となっているのは、何十年も前の自分が学生だった頃の学習のしかたである。

たとえば、フランス人の友人がやっていた読解が強く印象に残っている。大学で中国語を学んでいた友人の家に友達が 2 人来て、友人と 3 人で古典を読み、内容について話し合っている。ここでは、「中国語→フランス語」と訳していたが、お互いに理解したことを述べ、吟味して、より良い訳を完成させていった。

自分の授業では訳は求めないが、「文章のフランス語→自分たちが理解できる平易なフランス語」とすることで、学習者が助け合いながら理解を共有していけば、同様の読解の課程が教室活動として成り立つのではないか。なにより、「予習として仏和辞典で調べ、辞書の訳を読む」という作業から学習者を解放できる。例会で紹介したのは、このような思いのもとに行ってきた読解の教室活動の一例である。

## 1. 例会での授業紹介

アンスティチュ・フランセ東京の夜間クラス（週一回 18:30-21:20）で行った活動について述べた。授業当日の出席者は大人が 12 名で、仕事の後に通ってくる。大半は、初心者として同校（当時の名称は「東京日仏学院」）に通い始め、既に 150 時間程度の、原則としてフランス語のみを使用した授業を経験している。CECR のレベルは A2 の最初くらいといえる。

### 1.1. 教材

今回使用したのは、Nouveau Rond-Point 1 (Maison des langues ; 2011) の Unité 6. Soirée à thème の Activité 11B. Des fêtes très françaises という文章である。タイトルの下に「伝統的な fêtes 以外にも新しいものもある」といった内容の前文がある。

その後、La Nuit Blanche / Les Journées du patrimoine / La Fête des voisins のそれぞれを紹介した 60～80 語ほどの文章と、会場やポスターの写真が掲載されている。

### 1.2. Nouveau Rond-Point 1 に設定された読解のしかた

Guide pédagogique に載っている読解のしかたを以下に簡単に説明する。

まず、記事のタイトルと前文をクラス全体で読み、単語の説明などをして、内容を理解する。

次に、3人のグループを作り、そのひとりひとりが3つの文章のうちのひとつを読む。その後、グループ内で、自分が読んだ文章について他の人に説明し、内容を共有する。全員が理解したことを確認するために、例えば、それぞれの fêtes について確認する grille をつくり、そこに情報を書き込む。

最後に、3つの fêtes についての質問をする。

### 1.3. 例会で紹介した読解のしかた

教科書の設定では、前文をまず読む事になっているが、この部分は他の文章に比べて内容が抽象的なので、読解は後に回すことにした。

口頭で、「伝統的な fêtes だけでなく、新しいものもある。」と告げた後、3つの fêtes の名前と写真を見た。クラス全体で、どんなイベントなのかを想像し、学習者のそれぞれが自由に考えを述べた。(今回のクラスは、発言に慣れている 12名のグループなので全体で話したが、グループで話した後、それぞれのグループで出た意見を発表するという事もできる。)

学習者それぞれが興味を持った fête を告げ、それにより、グループ分けをした。調整して、2グループが La Nuit Blanche を、それぞれ1グループが Les Journées du patrimoine と La Fête des voisins を読む事になった。グループのメンバーは、3名ずつ。教科書の設定とは異なり、グループ全体でひとつの文章を読む。この時、お互いに文や単語を読んで発音したり、わからない事を質問したりして、フランス語を使う。単語や文の意味で全員がわからない部分については、教師に尋ねても良いが、仏仏辞書 Robert & Clé (Clé International 刊行の学習用辞書。各グループに渡している。)を使って、自分たちで調べる事を奨励している。(仏仏辞書は NRP1 の教科書の早い段階から必要に応じて使用していて、学習者はこのような

学習に慣れている。) このとき、全員に同じ fiche (以下参照) を渡して、それぞれが、選んだ文章について、グループの3人で理解したことを書き込んでいく。

---

**Texte 1**

Comment s'appelle la fête ?

Qu'est-ce qu'on fait ?

C'est quand ?

Pourquoi fait-on cette fête ?

**Texte 2**

(同じ質問)

**Texte 3**

(同じ質問)

---

その後、グループの3人が別々に分かれ、他のグループのひとりずつと新しいグループを作る。今回は、3つの4人グループとなった。La Nuit Blanche を

グループ1 ○○○

グループ2 ●●● ⇒ グループA ○●□△

グループ3 □□□      グループB ○●□△

グループ4 △△△      グループC ○●□△

読んだ人が2人、それ以外の文章を読んだ人がひとりずつである。(全体の人数がもっと多ければ、それぞれの文章を読んだ人がひとりずつの3人グループをたくさん作れる。) 各々自分が理解した文章をもう一度声に出して読みながら、他の人に説明する。(この部分は教科書の設定と同じ。) この時、自分の fiche を見ても良い。曖昧な部分について他の人から尋ねられてうまく答えられない場合は、別のグループに入っているさっきまでの仲間に話しかけて情報を確認し(このとき、別のグループは、自分たちの話を中断する。)、さらに説明する。説明を聞いてい

る側は、わかったことを fiche に記入していく。

全員が3つの文章を読んだ事になるので、結果的にどの fête が一番気に入ったか、このような fêtes についてどう思うか、日本で同じような事をやっているか、など質問し、自由に答えてもらう (Activité 11C)。この頃には、学習者は、文章中の新出単語や表現などを身近にとらえて、使用するようになっている。

最後に各人の fiche を回収する。(添削して、後日返却。)

なお、前文の部分は、次の授業でそれぞれに fiche を返却し、学習者が前回の授業を思い出したところで、文章の朗読の練習という名目で読解をした。すなわち、グループで、イントネーションや l'enchaînement / la liaison などに注意しながら、ひとりずつ声に出して文章を読んでいく。意味のわからないところはグループ内で質問し、誰も答えられなければ教師に尋ねる。教師は自分で答えるか、少し前に同じ質問をして教師の答えを聞いた別のグループに尋ねるように促す。

## 2. 例会での質問とそれに対する答え

以下に、質疑応答の内容を示す。「 」内が質問、その後が答えである。

### 2.1. 全体での確認

「グループ活動だが、全体での確認はしないのか。」このページは、unité の中の最後の2ページで、unité の学習目標については、その前のページで完結している。語彙や表現は新出のものもあるが、言語的に何かを新しく学習するというよりは、今までに学習したことを自由に使う (使える事を確認する) 場であると考えている。Activité を通して全員が何度も同じ文章に中り、理解したはずなので、これ以上の繰り返しは不必要であると判断した。

### 2.2. Nouveau Rond-Point (Rond-Point) について

「教科書としては使いにくいのではないかという評判があるが …。」 Guide pédagogique がしっかりしているので、きちんと読んでその通りに授業を進めれば誰にでも使える。Guide pédagogique の設定どおりの授業をしないと、様々なヒントが得られる。一冊を終えたときの学習者のフランス語力を鑑みると、非常に良くできた教科書だといえる。同じ職場で使用している同僚からもしばしば

同様の意見を聞く。自分としては、もとより NRP が提示するような授業を行っているので、非常に使いやすい教科書といえる。

ただし、フランス語での授業が前提なので、学習者のフランス語力に授業が左右される。フランス語でのコミュニケーションを念頭においた授業を初心者の時点から経験した学習者でないと使えないと思う。

### 2.3. 学習者の到達度の把握

「フランス語での授業では、学習者の到達度を把握しにくいのではないか。」それぞれの unité に設定されている tâche のまとめを書く activité や、毎回の宿題 (cahier d'activités から、授業の内容に沿って選択。回収して添削する。) で、ひとりひとりの到達度が確認できる。今回の読解においては、回収した fiche を添削することによって、各学習者の理解度が把握できた。

### 2.4. 教材と活動の関係

「このような活動は他の教科書でもできるか。」紹介した読解の document は、NRP に特有のものではない。Documents や exercices をどのように使うかは、「授業のやり方」の問題なので、教師がこのような授業の考え方を理解していれば、どのような教材でも使用できる。読解の授業として、同等の言語レベルで同様の活動を行うとすると、例えば、人物（歌手など）、作品（映画など）、場所の紹介文なども使用できる。

### 2.5. 学習者の使用言語

「グループ内の会話はフランス語でおこなわれているのか。」グループワークはもとより、授業全体の使用言語がフランス語である。「学びながら使う、使いながら学ぶ」ということ。学習者にとって、授業は知識を得る場であるだけでなく、それを使って行動する場であると考え。学習者が使うフランス語は、モデルの繰り返しではなく、自身を反映した「言葉」となっている。この「言葉」を「交わす」ことにより、授業がなりたっていく。

## おわりに

フランスで学生だった頃、友人と「学習」した時には、文献だけでなく、授業のノートも、わからない事や疑問に思った部分については、お互いに自分の理解したことを言い合って確認していた。このような「読み方」は、教科書のどんな短い文章、ひいては一単語の意味を捉えるだけの事にも応用できるものである。

学習言語を使用しての教室活動に慣れていない学習者は、簡単な事を言う・尋ねるところから始め、様々な教室活動を経て、徐々に学習者同士で話し合えるようになっていく。文章を読む事においても、自分の言葉で語り合うことにより、単語や表現、結果的に内容に対しての理解がいつそう深まる。それがまた、学習者それぞれの力となっていく。

(アンスティチュ・フランセ東京)

# 「星の王子さま」の講読授業におけるグループ活動 生徒参加型の授業を目指して

粕谷 みゆき

## **Les activités en groupe dans le cours de lecture « Le Petit Prince » : comment les apprenants peuvent être « acteurs » en cours de lecture ?**

La méthode « grammaire-traduction » est fréquemment utilisée dans les cours de lecture au Japon. Ce type de méthode est efficace pour comprendre un texte à l'aide de la langue maternelle des apprenants. Il est réservé plus principalement à l'acquisition d'une compétence linguistique et d'une compétence de réception écrite. Cependant le cours devient souvent monotone et inactif. Nous avons donc introduit des activités en groupe pratiquées à partir d'un texte littéraire dans un cours de lecture pour faire participer les apprenants au cours, et nous avons essayé de faire acquérir par les élèves la compétence production écrite et orale. Dans ce but, nous avons effectué 5 activités. Le fait d'introduire ces activités en groupe dans un cours de lecture a permis aux élèves de s'appliquer à la compétence production écrite et orale. Par conséquent, nous avons pu atteindre notre but principal : apprendre en utilisant les quatre compétences : réception écrite et orale, production écrite et orale.

### はじめに

「星の王子さま」の講読授業を担当するにあたり、どのような授業にしようかと考えた時、自分が教わったように教えるということがまず思いつくことだった。それは、生徒が該当箇所を予習し、授業では指名された生徒が訳し、その都度、教師が文法と複雑な構文を説明し、重要単語や熟語が出てくれば、強調し、指示語があれば、それが何を指すのかを確認しながら進めていくというものである。いわゆる、文法訳読法（méthode “grammaire-traduction”）という教授法であるが、この教授法の最大の特徴は、まず文法規則や語形変化を暗記し、全ての文を母語に翻訳することにより、意味を理解することである。

今回の対象クラスでは、文法訳読法という従来型の授業を維持しながら、「読む活動」を発展させて実施した生徒参加型の授業を試みた。そのような生徒参加型の授業の1つの試みとして、グループ活動を導入した。導入の第1の理由は、講読授業において、ただフランス語を理解するだけでなく、自分たちで考えたり、話したり、書いたりする学習形態に移行することにより、フランス語の総合的な力の向上を目指したことにある。もう1つの理由としては、学びの対象が、単なる「教材」との対話になるばかりでなく、「他者」（仲間や教師）との対話になるような学習形態を通して、仲間と共に学ぶ楽しさを体験させることにある。高校の教育現場では、ことばを教えることのほかにも、クラスの明るい雰囲気作り、特に最終学年ではクラスの仲間との共同作業をすることによる思い出作りなど、大切なことがあるように思うからである。

本稿は、「星の王子さま」の講読授業において、「読む」授業からグループ活動を取り入れた授業へ、それと共に「聞く、読む」活動から「話す、書く」活動へと学習活動を移行させることにより、どのように発展的な学習ができるのか、2012年10月の例会で挙げられた様々な提案をもとに着想した新しい試みとその成果を報告することが目的である。

## 1. 対象クラスと授業形態

伊奈学園総合高校のフランス語学系の特色は、最大、1年次で4単位（週4時間）、2年次で6単位（週6時間）、3年次で8単位（週8時間）、フランス語を学べるようになってきていることである。該当の科目【異文化理解フランス語】は、3年次に開講された2単位（週2時間）の選択科目である。1年後の目標としては、①フランスおよびフランス語圏の文化について基本的な知識を持てる、②読解力を身に付けるとともに、文学作品を味わえるようになる、と掲げられている。内容としては、フランスおよびフランス語圏の時事問題や歴史、地理、風俗、習慣、政治などについて学ぶ「フランス事情」に1時間、文学作品の読解の授業として、「星の王子さま」の講読に1時間があてられている。「星の王子さま」は、伊奈学園総合高校のフランス語学系で、伝統的に採用されている教材であり、日本人に馴染みのあるこの作品をフランス語で読めるようになることが、フランス語選択の生徒たちにとっての憧れになっているようである。これまで、フランス事情の授業で



は、1 学期は講義形式、2、3 学期は生徒一人ひとりのエクスポゼによる発表形式の授業形態が採用されており、こちらの 1 時間については、今年度も同様の授業形態で授業を行った。一方、「星の王子さま」の講読授業は、文法訳読法の授業形態のみが採用され続けてきた背景もあり、今年度は、新しい試みを採用することにした。つまり、生徒参加型の授業を目指したグループ活動を導入する試みである。したがって、本稿で扱うのは、「星の王子さま」の講読授業において実践したグループ活動の報告である。

#### 【対象となる学習者】

伊奈学園総合高等学校 3 年生、22 名：語学系フランス語 12 名、語学系英語 4 名、人文系 5 名、生活科学系 1 名（2012 年度）

#### 【授業時間数】

年間 25 回（週 1 回×50 分、うち 4 回が定期考査にあてられた）

#### 【受講生の特徴】

それぞれの生徒は異なる学系に属しているが、1 年次からフランス語を学習している。基本的な文法事項は 2 年次までに習得済みで、うち 6 名の生徒がフランス語検定準 2 級に合格している。受講生のタイプとしては、真面目でおとなしい生徒が多い印象である。

#### 【使用テキスト】

ジュラルール・フィリップ朗読による CD と同じテキスト抜粋版 (texte abrégé) を使用する。特徴としては、地の文や場面の省略があるが、その他は原文のままで、全体的な流れとして物語が理解できるようになっている。

#### 【授業形態】

第 1 回目の授業で、この授業についての要望欄を設けたアンケートを実施した。その結果、「フランス事情」を扱うほうの 1 時間に対しては、「フランスのことにしてもっと深く知りたい」などの要望が多くみられた。一方、「星の王子さま」の講読については、「小さいころ読んだことがある/まだ読んだことがないので、楽しみ」という意見や、「星の王子さまを読めるようになって他のフランス語の本を読みたい」「フランス語の能力を伸ばしたい」などがあった。第 1 回、第 2 回の授業までに、作品・作家とその周辺（サン＝テグジュペリの生涯と「星の王子さま」

誕生の経緯など)について講義形式で、随時プリントを配布しながら説明した。以降、文法訳読法でテキストを読み進め、随時、わかりにくい抽象的な内容についてはわかりやすい例を提示しながら説明を加えた。その際、テキストを読み始める前に、該当箇所の音声を聞かせた。1学期はこの形式で、王子さまが自分の星を旅立つ直前のバラとの別れの場面まで読み進めた。夏休みには、王子さまの6つの星の旅の場面について、日本語で要約をするという課題を出した。その際、日本語で作品全体を読むように指示をした。

2学期からは、文法訳読法でのテキストの読解を続け、王子さまが地球に降り立った場面から再開し、最後の場面の直前までを2012年11月21日までに終わらせた。並行して、2学期からは、グループ活動を導入した。具体的には、2学期に3回(50分×3)、3学期に5回(50分×5)グループ活動の時間にあてることができた。

## 2. グループ活動の実践

伊奈学園総合高校の語学系フランス語の授業において、グループで学習する形態での授業は、オーラルの授業でのペア・ワークを除けば、3年間を通して、今回が初めての試みである。グループは、原則として一つの活動ごとにくじでメンバーを決め、毎回グループを変えることで、毎回異なる仲間との学習ができるよう工夫した。各グループの人数は3-4人とした。グループ活動の内容としては、1) フランス語で表現する、2) 文学作品として考えるという2つの区分により、以下のような計5つの活動を実施した。

### 1) フランス語で表現する

#### ① フランス語でシナリオを作り、場面を演じる

この活動は、グループごとに場面を選び、新しい登場人物を加えてシナリオを作り、グループごとに演じる活動である。場面は、「バラ、目覚めの場面」、「キツネ、飼いならすあとの場面」、「へび、王子との出会いの場面」、「ヒツジ、王子がヒツジを描いてと頼む場面」である。

#### 【目標】

- ・グループごとに楽しみながら、面白いシナリオを作る。

・「星の王子さま」の本文の会話の部分から、自分たちのオリジナルの新しい登場人物を加えて、新しいシナリオをフランス語で書く。

・作成したシナリオをフランス語で演じる。

#### 【実践内容】

例えば、「バラ、目覚めの場面」では、太陽（le soleil）を登場させて、以下のようシナリオを作り演じた。

Le Petit Prince : Que vous êtes belle !

La rose : N'est-ce pas. Et je suis née en même temps que le soleil...

Le soleil : C'est grâce à moi que tu es née. Ca fait 40 ans que je t'ai rencontrée.

La rose : Tu es bête ! Tu es horrible !! Ne dis pas ça !

Le Petit Prince : (à la rose) Pourquoi es-tu furieuse ?

Le soleil : Parce que j'ai dit son âge. Elle veut cacher son âge... (※下線は原文)

その他、キツネを飼いならした後の場面では、もう1匹のキツネを登場させたり、王子さまがヒツジを描いてと頼む場面では、描かれたヒツジそのものが登場したりする。また、王子さまとへビの場面では、高校3年生らしく受験生を登場させて、tomber「落ちる」という動詞を大学受験に「落ちる」(échouer)という動詞に掛けてシナリオを作り、演じた。

#### 【生徒のリアクション】

「自分たちで会話を考えたり、新しくストーリーを作ったり、フランス語で考えるのは、難しく、細かい文法で迷ったりつまづくことも多かったけど、よい勉強になった。」など、実際に、自分たちで作ってみることへの困難さを感じながらも、出来上がりの達成感も同時に味わえたようだった。

## ② ウソ・ホントクイズ (Quiz Vrai ou Faux)

この活動は、グループごとに与えられた本文の箇所について、フランス語でクイズを作る活動である。各グループが、クイズを一通り解くことによって、「星の王子さま」のあらすじがわかるように、物語のすべての場面についてクイズを作成する。

#### 【目標】

・グループで知恵を出し合いながら、必要な情報をクイズにする。

・本文からの抜粋をそのまま転記するのではなく、自分たちのフランス語で書く（平易なフランス語で書き換える）。

【実践内容】

各グループ、3～5問のクイズを作成し、全部で27問のクイズを作成した。

Q : Quand le Petit Prince est parti, la rose a pleuré. C'est vrai ou faux ?

Q : Le Petit Prince a visité sept planètes avant de tomber sur la Terre ?

Q : Le Petit Prince n'est pas responsable de sa rose. C'est vrai ou faux ?

などのように、ほとんどのクイズは、平易なフランス語で書き換えられ、ストーリーを理解するうえで必要な情報が入っていたが、以下に紹介するいくつかの例は、再検討する必要があった。まず、主語人称代名詞がそのままになっている例については、主語人称代名詞が誰を指しているのか明確にし、書きなおしをさせた。例えば、Il a dessiné un mouton quatre fois ? → L'aviateur a dessiné un mouton quatre fois pour le Petit Prince ? や、Il est venu du ciel ? → Le Petit Prince est venu du ciel ? などである。次に、本文からの抜粋をそのままクイズにした例は、平易な表現で書きなおさせ、わかりやすい文章にした。例えば、Il me fallut peu de temps pour comprendre d'où le petit prince venait. → L'aviateur a compris tout de suite d'où le petit prince venait ? や、La promesse qu'il doit faire au Petit Prince est de dessiner un mouton. C'est vrai ou faux ? → L'aviateur a promis de dessiner un mouton au Petit Prince ? などである。

このように、本文の内容からフランス語でクイズを作成する際には、主語人称代名詞を固有名詞に書き換えたり、時制を本文のままではなくクイズのために直したり、状況を添えたりと、いろいろな操作が必要になった。

【生徒のリアクション】

「本文のどの箇所をクイズにするか。」から、「どのような時制、表現にするか。」など話し合いながら、作文を進めていた。物語をしっかりと読みこめている生徒が、内容について他の生徒に助言をしたり、フランス語のよくできる生徒がイニシアティブをとったりする様子が多くみられた。

③ 日本語翻訳から仏作文

この活動は、日本語に翻訳された文章（内藤濯訳、河野万里子訳、野崎歓訳）

を見ながら、それぞれの翻訳の日本語の表現を比較・考察し、それらをもとに自分たちでフランス語に訳し、その上で、原文のフランス語がどのような表現になっているかを考察する活動である。

#### 【目標】

- ・日本語の翻訳文を読んで、それぞれの表現を考察し、グループごとに話し合い、意見を出し合う。
- ・それぞれの日本語の翻訳文を読んで、語彙、時制に注意しながら、フランス語に訳す。
- ・グループごとに話し合い、意見を出し合い、原文のフランス語を読んで、日本語の翻訳を見比べながら、それぞれの表現を考察する。

#### 【実践内容】

グループの各メンバーはそれぞれ、「星の王子さま」のラストシーンの3種類の日本語翻訳をまず黙読する。与えられた該当箇所の3種類の日本語翻訳を見比べ、表現の違いについて考察する。その上で、グループで話し合いながら、フランス語に訳していく。次の時間に、出来上がったフランス語の訳をもとに、他のグループの作成した訳と自分たちの訳とを比べる。その後、原文のフランス語を読み、それぞれの作成した訳と、3種類の日本語翻訳とを見て、グループ間で考察し、話し合い、意見をまとめる。例えば、次のような箇所の日本語翻訳、原文、作成したフランス語訳について日仏両言語の考察をした。

例1) Ah, tu es là...

内)「ああ、きみか.....」

河)「ああ！きみ.....」

野)「なんだ、きたのか.....」

ここでは、Ah, c'est toi... / Ah, tu es venu... / Ah, te voilà! のようなフランス語訳が見られた。Ah, tu es... という訳もあり、「きみがそこにいる」という意味での là を導き出すことがむずかしいようだった。

例2) Ce sera tellement amusant !

内)「ほんとにおもしろいだろうなあ！」

河)「とっても楽しそうだ！」

野)「ゆかいだろうねえ！」

ここでは、Il semble très amusant ! / Ce sera très amusant ! / Ça m'amusera ! / のようなフランス語訳が見られた。「とても」に対して、ほとんどのグループが très と訳し、tellement を導き出すことができなかった。「おもしろい」、「楽しそう」、「ゆかい」に対しては、ほとんどのグループが amusant という単語を用いた。

#### 【生徒のリアクション】

いろいろな翻訳の日本語をみることで、どのようなフランス語に訳すのか想像力を必要とする作業となったため、グループ内での話し合いが有効に行われた。3種類の翻訳により、微妙なニュアンスの違いを読み取り、「3人の訳の中でooさんの訳は私たちのイメージとは異なり、意外に感じた。」という意見や自分たちの想像通りの訳には、「ooさんの訳がいい。子供らしさと切なさが出ている。」などの意見が見られ、翻訳を見比べることで作品そのものへの興味が高まっている様子だった。また、「日本語は、“来る”ということに対して、焦点があたっているが、フランス語は“そこにいる”(Tu es là)ということに焦点があたっている。」のような意見もあり、フランス語の表現への関心も高まっているようだった。「seraは未来表現で、そのニュアンスをつかみやすい訳になっている。」のように、時制に注目した意見も見られた。

#### ④ みんなの名言集作り

この活動は、「星の王子さま」の本文から生徒それぞれが気に入っているフレーズを選び、文章を付け足してそこから新しい概念を持つもう1つの文章をフランス語で作成し、オリジナルの名言を作る活動である。

#### 【目標】

・選んだフレーズの意味を理解し、自ら作成した文を付け足して、意味の通る「名言」をフランス語で書く。

#### 【実践内容】

生徒は、それぞれに異なるフレーズを選び、日本語訳を付けて、オリジナルの名言を作成した。以下に例を挙げる。

※下線部は、生徒が付け足したフランス語の文。

Quand on est tellement triste, on aime les couchers de soleil.

C'est sûrement comme pour se coucher avec la tristesse.

(人はとても悲しい時、日没を見るのが好きだ。それはきっと、悲しさが一緒に沈むから。)

Un mouton mange tout ce qu'il rencontre, donc les soirs quand tu comptes les moutons, ils mangent ta vitalité ?, c'est pour cela que tu as envie de dormir.

(ヒツジは出会うものすべてを食べる。だから夜、ヒツジを数えると、きみの元気を食べられて、眠くなるんだよ。)

On se console toujours tant qu'on vit positivement.

(前を向いて生きていれば、悲しい気持ちは必ずやわらぐよ。)

【生徒のリアクション】

この活動は、グループで協力することによって効率的に作業が進んだ。例えば、「他の人の意見は自分には考えつかないものも多かったので楽しかった。」という意見や「表現を考えたりするのは難しかったけど、みんなで考えて様々な視点から見ることが出来たので分かりやすかったです。」などの意見が多数あり、仲間と協力して学習することの楽しさや意義をしっかりと理解できたようだった。また、はじめはよく理解できず、なかなか作業が進まない生徒が何人かいたが、他の生徒の作業を見たり、助言をもらったりしながら、フランス語で「名言」を作成することができた。

## 2) 文学作品として考える

### ⑤ 目に見えるもの vs 目に見えないもの

この活動は、「星の王子さま」の主要テーマである「大切なものは目に見えない」(L'essentiel est invisible pour les yeux.) について、より深く理解するためのきっかけになるよう、グループで話し合いながら課題を解決していく活動である。具体的には、本文中にでてきた挿絵をもとに、「目に見えるもの vs 目に見えないもの」の例について、日本語で解説し、それぞれの考える「目に見えるもの vs 目に見えないもの」について、グループで話し合いながら、自分たちの身近な例を挙げる。

【目標】

・グループごとに話し合いながら、「目に見えるもの vs 目に見えないもの」の例について、自分たちの言葉で、日本語で解説し、自分たちの身近な例に置き換えて、それらを述べる。

・一人ひとりが物語の展開と主要テーマを理解する。

#### 【実践内容】

「ボアに呑み込まれたゾウ」、「ヒツジの穴の開いた箱」、「砂漠の王子さま（ラストシーン）」のそれぞれの挿絵を見て、目に見えるものと目に見えないものを考え、その解釈をグループごとに日本語でまとめた。その上で、「目に見えるものと目に見えないもの」について話し合い、自分たちなりの身近なエピソードで例を挙げた。例えば、次のような意見が出された。

例) 同じ欲しいものでも、自分で買ったのと人からもらったものでは意味合いが違う。第三者から見れば、変わらなくてもその人にとってかけがえのないものになる。想像力しだいで人の考え方は変わる！

例) メッカには空の箱があるだけだが、人々はその中に神がいると信じているから崇拜している。大切なのは信じること！

#### 【生徒のリアクション】

「星の王子さま」の主要テーマについて、グループで話し合い、意見交換したことにより、文学作品として考えるきっかけになったようである。例えば、「読んだだけでは考えつかなかったことまで深く考えられたり、グループで話し合っただけでいろいろな意見が多数あり、グループで「考える」活動によって、読解の授業ときにはわからなかったことまで学べたようである。

### 3. グループ活動の成果

今回実践したグループ活動では、「読む」学習が中心である「講読授業」では得られないような成果を確認することができた。

#### 1) 表現する力の向上

今回実践したグループ活動は、フランス語で表現する活動である。具体的には、①シナリオを作り、それを演じること、②クイズの作成、③日本語翻訳からの仏作文、④名言集作りなどのグループ活動を実践した。これらの活動は、フランス語で「書く」こと、「話す」ことを中心とした学習である。したがって、グループ活動を導入したことにより、「聞く」、「読む」という能力だけでなく、「話す」、「書



く」という能力の運用を通して、外国語学習の4技能すべてを使って学習を進めることができた。また、文法訳読法での本文の内容理解が終わった後に、グループ活動を通して、本文の内容をもとに会話を作ったり、クイズを作ったり、作文をしたりすることで、本文内容理解の復習にもつながった。

こうした表現する力の向上という基本的な成果をもとに、発展的な成果として、以下のような効果を確認することができた。

## 2) モチベーション（学習意欲）の維持

講読授業では、教師対生徒の一方向の学習形態となるが、グループ活動を取り入れることで、多方向の学習形態が実現する。そのことにより、生徒たちは、多様な種類の活動を通して、楽しさを感じながら意欲的に学習に取り組むことができた。例えば、グループ活動の感想として、「一人ひとり違う考えを持っているから楽しかった。」、「みんなで考えて答えを導くのが楽しかった。」「今までコミュニケーションを取ったことのない人と交流ができて楽しかった。」など、楽しかったという意見が多数あった。仲間とともに学ぶ楽しさは、学習意欲の維持につながるはずである。

## 3) 意見交換による内容理解の深まり

今回、実践したすべてのグループ活動は、読解の授業を踏まえて、本文の内容をもとにした活動をするというものだった。その活動では、ある箇所について、グループで話し合い、意見を交換したりすることで、ただ本文をフランス語から日本語に訳すだけでは理解できないようなことまで理解することが出来た。例えば、「この活動を通して、内容理解も深まり、また友だちとの仲も深めることができました。」、「ひとりでやるよりも、みんなで意見が出しあえるのでよかったです。ただ読むだけよりも、「星の王子さま」の世界に深く入り込めた気がします。」などの感想があり、グループ活動をしたからこそ得られる「共に学ぶ」という経験を通して、より深く文学作品に触れることができた。

## 4) 課題解決のための助け合い

今回、実施したすべての活動は、想像力や創造性を必要とする学習であった。想像力や創造性の求められる課題に対して、ひとりよりも、仲間とともに解決していくほうが、着想を得たり、アドバイスを受けたりと効率的に作業がすすむ。そのような課題が与えられることで、生徒たちは必然的に、仲間の意見に耳を傾け、仲間がどんな文章を作っているのかを見聞きすることになる。したがって、課題解決のための助け合いのできるグループ活動が、有効な学習形態になったといえる。

#### 4. おわりに

「星の王子さま」の講読授業に、グループ活動を取り入れ、「聞く」、「読む」活動から「話す」、「書く」活動へと学習活動を移行させることにより、多様な活動を実施することができた。それらの活動では、「話す」、「書く」学習にもとづくグループ活動をしたからこそ得られる効果を確認できた。つまり「読む活動」に「グループ活動」を取り入れ、外国語学習の4技能すべてを使って学習を進めることができた。今回、講読授業の中に、グループ活動を導入したことにより、授業が活気づき、みんなで意見交換しながら、より深く作品に触れ、なによりも楽しく学習することができ、「楽しくてしかも身に付く授業」という、本来目指していた授業に一步近づくことができた。

(聖ウルスラ学院英智高等学校)

## 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係を有する分野。
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：いずれも用紙サイズ A5 版に 31 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 en format A5 de 30 lignes et 31 caractères japonais (ou 62 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 22 号**

**2013 年 5 月 27 日発行**

発行 Pêka, 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 22

## 2013

### TABLE DES MATIERES

---

Rapport d'activités (Année 2012) .....	TAKASE Tomoko	1
Interventions		
Discussions sur l'apprentissage et l'enseignement du vocabulaire en langue seconde .....	MATSUKAWA Yuya	5
Notre défi dans l'enseignement-apprentissage du FLE ...	YOGO Takenori (éd.)	13
Comment organiser le cours de français pour les étudiants qui ont accompli une partie de leur scolarité aux écoles francophones ? ...	OKAMOTO Naoko	34
Rapport du stage pédagogique au lycée départemental Kanagawa Sohgo .....	MATSUMOTO Takuya	42
Comment intégrer les activités de groupe dans un cours de lecture .....	KASUYA Miyuki	51
De l'approche communicative à la perspective actionnelle – qu'est-ce qui change dans les méthodes de FLE ? – ...	KOMATSU Sachiko	55
Faire découvrir diverses techniques de lecture : Ne plus traduire mot à mot .....	MOGI Ryoji	60
Compréhension écrite en groupe .....	UZAWA Keiko	65
Rapport d'activités de classe		
Les activités en groupe dans le cours de lecture « Le Petit Prince » : comment les apprenants peuvent être « acteurs » en cours de lecture ? .....	KASUYA Miyuki	72
Pour participer à la revue .....		85

---