

# Etudes didactiques du FLE au Japon

## 2015

### 第 24 号

---

活動報告 (2014 年) .....	松本 卓也	1
Péka 2014 年例会報告		
フランス語で行う授業 .....	森内悠佳子	7
初学者の頃を振り返る .....	千葉 淑子	12
「上級講読」授業の可能性について : 演劇作品を教室で「読む」 .....	白井 春人	19
初学者の会話クラスをどのように構成するか .....	松本 卓也	29
初学者のコミュニケーション能力をどう評価するか .....	高瀬 智子	35
授業で何を使うか? : さまざまなアイテム .....	立花 史	43
スタージュ報告		
2014 年夏季 ケベックスタージュ .....	野澤 督・松村 悠子	50
2014 年度 DUFLE Japon 講座報告 .....	中村ひろみ	60
実践報告		
非母語話者教師がどのようにすれば初学者の会話能力を 伸ばすことができるのか : 神経言語学的アプローチ (ANL) を取り入れながら .....	小西 英則	69
高校におけるプロジェクト型学習の試み : 学校案内パンフレットの作成 .....	森内悠佳子	85
投稿規定 .....		95

---

# 活動報告（2014年）

松本 卓也

ペカ（PÉKA：Pédagogie を考える [KAngaeru] 会）は2014年も例年のように約2ヶ月に1回のペースで2月から12月までに計6回の例会を実施しました。2011年度以降、特定の年間テーマや発表者の担当を決めずに、参加者が問題に感じているテーマを事前に共有した上でディスカッションするスタイルをとっており、各回に色々な現場の声を聞くことができるようになっていました。

ですが、2014年6月の例会後に「現在の自由なディスカッションスタイルに加えて、年間テーマを設定し、そのもとで話し合う時間も設けたほうがいいのか」という意見が出されたことと、時を同じくして、例会の議論が会話の授業の作り方に及んでおり、「初学者の会話の授業ではどのように学習者にアプローチすればいいのか」や「初学者の発話を促すためにはどうすればいいのか」といった問題が提起されたことから、「初学者のコミュニケーション能力をいかに引き出すか」という年間テーマが設定されました。こうすることにより毎回の例会に流れのようなものができるようになり、同年12月の例会では初学者のコミュニケーション活動を促すために活用しているアイテムの紹介を行い、翌年2月の例会ではミニ・アトリエ形式で実際の授業の様子を見せ合うことができました。

常に自己研鑽を積むことで変化し続けている我々教員のように、PÉKAの例会自体もより良い議論ができるように少しずつ変化しています。PÉKAは確かに言語教育に関心を持つ人に開かれた意見交換・自己啓発の場ではありますが、参加者の専門は言語学、文学や演劇など十人十色です。ある参加者の言葉を借りるならば、「『フランス語』という食材を各々の調理法で学習者に供し、食材を扱う技術・道具の良し

悪しの吟味や、接客の方法、客に関する悩みや、はたまた提供の場であるレストランの経営などの情報交換をしている」のが PÉKA という「料理人」の集まりであると例えることができるでしょう。

PÉKA では毎回の例会報告を主としたニュースレターを配信しています。受信の登録については <http://peka-web.sakura.ne.jp/> をご参照ください。末筆となりましたが、本誌 « Études didactiques du FLE au Japon 24 号 » は七月堂さんのご支援により今年も無事発行となりました。心より感謝申し上げます。

# Rapport d'activités (année 2014)

Takuya MATSUMOTO

Le groupe PÉKA (abréviation de « *PÉdagogie wo KAngaeru kai* » : groupe de réflexion pédagogique) a eu lieu presque tous les deux mois, de février à décembre 2014. Depuis 2011, sans définir ni le thème annuel ni l'organisateur principal de chaque réunion, nous discutons librement des questions et des problèmes que soulève chaque participant. Ce genre de débat ouvert permet à chacun d'exprimer son avis et de recueillir celui des autres.

Après la réunion de juin, un certain participant a suggéré que l'on définisse un thème annuel qui sert de fil conducteur aux discussions hétéroclites que nous avons. Par exemple, comme la discussion portait sur la façon d'organiser des cours de conversation, le thème de l'année 2014 était « comment renforcer la capacité de communication des débutants ». Le but de cette démarche est d'établir une certaine continuité entre les réunions. Ainsi, en décembre, chaque participant a présenté aux autres les outils qu'il utilisait pendant ses cours et en février, nous nous sommes montré, en forme de petit atelier, comment se déroulent nos cours. Ce genre d'évènement permet à chaque participant de faire murir sa réflexion vis-à-vis de son propre enseignement.

La réunion, à l'image des enseignants, se transforme elle aussi pour répondre aux problèmes concrets que pose notre profession. PÉKA est une association ouverte à tous ceux qui partagent la même passion pour l'enseignement des langues étrangères, mais de l'autre côté, la spécialité de chaque participant est assez diverse ; le point commun « enseigner le français » semble réunir les enseignants des domaines diverses. Pour conclure, en citant un certain participant, nous aimons voir notre

organisation comme un rassemblement des cuisiniers où chacun discute de nouvelles recettes qu'il a inventées, de sa façon d'assaisonner les plats, de communiquer avec les clients (les apprenants), ou les difficultés qu'il rencontre pour gérer son restaurant (la salle de classe).

Enfin, si vous êtes intéressés, veuillez consulter notre site pour découvrir nos activités ou vous inscrire à notre newsletter : <http://peka-web.sakura.ne.jp/> Nous tenons à remercier l'imprimerie *Shichigatsudo* de son soutien, qui nous a permis de réaliser le N°24 des Études didactiques du FLE au Japon.

	月日	テーマ	発表者
144	14.02.16	フランス語で行う授業	
145	14.04.19	初学者の頃を振り返る	
146	14.06.21.	1. 大学生のためのフランス語特別短期研修について 2. 4月からの試みについて	
147	14.09.20	初学者の会話クラスをどのように構成するか。	
148	14.10.18	初学者のコミュニケーション能力をどう評価するか？	
149	14.12.20	1. ケベックスタージュ報告 2. アイテム活用法の研究	

※ 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	Intervenants
144	16/02/2014	Cours se déroulant intégralement en français	
145	19/04/2014	Vous souvenez-vous de vos premières leçons de français ?	
146	21/06/2014	1. Présentation du stage « immersion » pour les étudiants d'université 2. Défis depuis avril	
147	20/09/2014	Comment organiser le cours de conversation pour les débutants ?	
148	18/10/2014	Comment évaluer la compétence de communication des débutants ?	
149	20/12/2014	1. Rapport du stage au Québec 2. Coffre à outils pour favoriser la communication en classe de langue	

**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.

# フランス語で行う授業

森内 悠佳子

## **Cours se déroulant intégralement en français**

La nouvelle directive sur les programmes d'anglais pour le lycée, publiée par le Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie, propose de diriger les cours intégralement en anglais. Ceci afin que les apprenants soient exposés au maximum à la langue cible et que la salle de classe elle-même se transforme en lieu de la communication authentique. L'anglais n'est pas privilégié dans cette tentative. Or, tout en comprenant les avantages de la pratique, les enseignants en ressentent très souvent de l'inquiétude dans plusieurs sens. Voici les solutions proposées au cours de la réunion du Péka.

## **はじめに**

2014年2月の例会は、「フランス語で行う授業」についてであった。平成25年度より施行されている高校の新学習指導要領には、「授業は英語で行うことを基本とする」とある。様々な制約や条件により、現場のすべての授業がこの通りではないことは容易に想像がつく。しかしながら、英語による授業の目的が「生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため」であることに対する異論はない。そしてこの見解は無論、他の外国語学習にも当てはまる。Pékaでは以前にも同様の議論がされている。飯田(2013)は、フランス語で行う授業の主な利点として、「聞き取りの練習」「フランス語での反応の習慣化」「教師の説明を勘を働かせて理解する訓練」「教師の説明の簡素化による学習者の発話時間の増加」を挙げている。



前日からの大雪の影響で交通機関が乱れ、参加者は10名以下と少なく、本例会では具体的な実践報告があったわけではない。しかし、参加者の経験や、フランス語のみで授業を行う際のテクニックや留意点について、活発な話し合いが行われた。以下、参加者の発言を中心に報告する。

## 問題点と対処法

フランス語のみで行う授業の利点を十分に熟知していても、実際は理想通りに進まないことも少なくない。フランス語による授業を徹底している参加者もいるが、簡単な指示以外の説明は日本語を使用している場合が多い。確かに、授業の目的によってはフランス語のみで展開することは適切ではないかもしれない。教育機関の性質やークラスの人数などの学習環境と学習者の特性が、日本語に頼らざるを得ない理由であることもある。しかしながら、学習者の理解度に対する教師側の不安や、学習者に対する先入観が、フランス語による授業を敬遠することに繋がっている現状もある。こうした状況への対処法として例会中に挙げられたものを、項目に分けて述べる。

### 1) 指示・説明の方法

#### ・簡素化

日本語でするような説明や指示を全てフランス語に置き換える必要はない。特に初学者のクラスでは、表現をできるだけシンプルにする。練習問題は、指示を完全に理解する必要はなく、解き方が分かれば良いのである。日本人学習者の中には、細部に拘り過ぎたり、文法の明示的説明を求めたりするものもいるが、タイミングや授業の性質上その必要がない場合は、あくまでも簡単な説明で済ませるか、授業後に対応するなどして対処する。

#### ・言葉以外の手段

絵や図、大げさなジェスチャーで示して理解させることもできる。

説明すると複雑になる *activités* は特に、教師がモデルとなったり、先に理解した学習者にモデルになってもらい見せることにより、その手順を把握させる方法もある。

## 2) 教師の態度

### ・方針の表明

教師は毅然とした態度を保たなければならない。外国語の学習中は常時その内容を完璧に理解できるわけではない。学習段階が進むにつれて、それまでわからなかった点が理解できるようになるものである。よって、学習者の不安な表情はある程度無視しても構わない。ただし、不安感が学習の障害にならないよう、適宜励まし、個別に声を掛けるなどフォローはすべきである。

また、フランス語のみの授業を目指すならば、日本語の使用は徹底して避けるべきである。教師が一度でも日本語を使い、または日本語に反応する素振りを見せると、学習者もそれに甘えてしまう。初回の授業から全く日本語を介さないことが非常に重要である。評価方法など、確実に伝達しなければならないことはプリントを配布すれば良く、これに関しても教師が声に出して読んではいけない。あくまでも日本語がわからない振りをし、本当にフランス語だけで授業を進める気が教師にあることを学習者に悟らせるのである。

## 3) サポートアイテム

### ・便利な表現の導入

教師にとっても、また学習者たちにとっても、日本語を介する方が時間もかからず手っ取り早いことをフランス語でやり取りするのは、相当な忍耐力や労力を要する。学習の初期段階で、意思表示の表現や質問の仕方、教師が頻繁に使用する表現を、実際に使用しながら教えておくと良い。例えば « *Je ne comprends pas.* » « *Je ne sais pas.* » « *J'ai oublié.* » « *C'est difficile.* » « *Comme ça ?* » « *Comment*

*dit-on ~ en français ?* » « *Qu'est-ce que c'est ?* »などである。この際、否定の *ne* を省くなど、砕けた表現は避けるべきである。

- ・ 指示文のリスト

学習者が指示を理解できているかどうかは、表情や活動を観察すれば、ある程度把握できる。教師が指示文の役割をどのように位置付けるかによるが、その後の活動を導くためだけのものではなく、指示文中の詳細まで理解させたい場合があるとすれば、頻出の指示文のリストを予め配布する方法もある。しかしこれに対しては前述のように、最初は理解できなくても聞き続け、そのうち理解できれば良いので必要ないとの反対意見もある。

- ・ 仏仏辞典

授業の準備段階で教師が参考にできるものとして、『ルールズやさしい仏仏辞典』（1994, 駿河台出版社）<sup>1</sup>がある。これには、フランス語での指示を簡単に言い換えるためのヒントが詰まっている。

#### 4) 留意点

簡単な指示文は、何度も使用するうちに学習者は自然に覚え、適切な反応ができるようになる。しかし、一旦それに慣れてしまうと、今度は指示に対してそれほど注意を払わなくなってしまうこともある。ある程度慣れてきた段階で、指示文を多様化させると、聞き取りの練習にもなる。

また、フランス語のみで行う授業は単調になりがちである。10～15分に一回ほど、*exercices* や *activités* の種類を変えて、リズム良く展開すると良い。

### おわりに

目標言語によるコミュニケーションを重視し、母語の使用を極力排除する教育が推奨される一方、目標言語と母語による言語横断的な

教育を行うことで言語意識を高め、言語能力全体の向上を図る手法もある。いずれにしても、学習環境や授業の目的を熟知し、それぞれの利点を考慮した上で、方針を定めることが重要である。目標言語のみによる授業実践は、すべてを理解させなければいけないという強迫観念を取り払い、日本語を介さないという毅然とした姿勢を心がけるなど、教師側の意識改革を始めとして、綿密な事前準備が不可欠である。また、日本人学習者の特徴を考慮すると、完璧な理解に拘らず柔軟に対応することに慣れさせ、間違いを容認し合えるクラス作りをすることが、このような授業実践の成功の一助となるであろう。

(埼玉県立伊奈学園総合高等学校)

## 注

1) Niveau 2 は絶版であり、現在販売されているのは Niveau 1 のみ。

## 参考文献

飯田良子 (2013) 「フランス語のみで行う会話の授業」, *Études didactiques du FLE au Japon*, n° 22, Péka, Association des didacticiens japonais, pp. 28-33.

文部科学省 (2010) 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』 東京 : 開隆堂.

# 初学者の頃を振り返る

千葉 淑子

## **Vous souvenez-vous de vos premières leçons de français ?**

« Vous souvenez-vous de l'époque où vous veniez de commencer le français ? » Tel était le sujet de notre réunion d'avril 2014. Avant de commencer la discussion, chaque participant a présenté la manière dont il avait appris la langue française. L'objectif de cette démarche était de partager nos expériences afin de faciliter la discussion qui s'en suivrait. Nous avons ensuite évoqué des problèmes rencontrés en classe d'expression orale, enfin nous avons cherché quelques moyens d'améliorer nos pratiques de classe.

## **はじめに**

2月の例会では、フランス語のみで授業を行う場合の注意点、工夫すべき点について議論がなされた。その中で聞かれたのが、初学者向けの授業では難しいのではないかと躊躇する声であったが、「教師自身、まったくゼロの段階からフランス人教師によってフランス語のみで展開される授業を受けたのではなかったか」「不可能ではない」「簡単な表現を選べば…」などと、各自が初学者の頃に思いを馳せながら話し合いが行われ、そこで4月例会のテーマ「初学者の頃を振り返る」が決定した。

授業を担当し始めた頃は、経験が少なく、自らの体験をもとに教えられたとおりに教えることしかできないかもしれない。一方、自分が教えられたように教えてはいけないとも言われる。たしかに、本人がその教育効果を実感してその教授法を採用するのであれば問題はないが、確信がないままいつまでも習ったままの教授法を採用し続けることには意味がない。各自の初学者体験を共有し、そこから引き出され

る良い点と悪い点をこれからの授業の参考にしていきたいというのが今回の例会の趣旨であった。前半では各自の初学者体験の紹介を行い、後半は会話のクラスでの問題点とその改善策に焦点を当てて話し合った。

## 初学者の頃

学習開始時期や教授法も十人十色な体験は、普段は聞くことが稀なものであり、他の人がどのようにフランス語を学んできたのかを知るよい機会となった。これらの学習体験には、フランス語専攻であるかフランス文学専攻かといった専攻にもとづく学部の専門科目による違いもあるはずだが、時代のニーズの違いと思われるものや、教授法が意識されていなかった時代から意識されるようになった時代への移り変わり、さらには教授法自体の変遷など、時代の流れが反映されているようにも見える。参加者から語られた経験は次のとおりである。

**Expérience 1 :** 仏文で大学1年から始めた。文法の授業では3つの動詞の活用をすべての法と時制で覚えてくるようにという宿題が課された(発音は不明でもとにかく覚えてくるというやり方)。これは文法の教師が、その恩師から受けた授業に倣ったものであったことを、後年、本人から伺って知った。

**Expérience 2 :** 大学の第2外国語として。1年生の前期で文法説明が接続法半過去まですべて終わり、後期には19世紀のフランス小説を原語で講読。2年生では、人文系のテキストはこれから当然読むことになるので、理系の文を読む、というコンセプトの授業。3年生ではフランス人教師からロンサルなどのフランスの詩についての講義をフランス語で受けた。学生が理解できるかどうかはまったく考慮していない授業であった。会話は大学で教えるべきものではないと見做されていて、会話の授業はまったくなかった。

現在は、第2外国語でも *Approche communicative* が主流の学習法に転換されたために全体的に進度が遅くなり、かつてのような「話せないけれども大学院レベルでの研究書は読むことはできる」という学生はいなくなった。

**Expérience 3 :** 高校の第2外国語でフランス語を選択した。選んだ理由は、他の言語と比べて「かっこいいと言われそうだから」。日仏学院にも並行して通った。フランス人教師が憧れの対象になった。高校の授業は週に90分×2回で、4回に1回はネイティブ・スピーカーの授業。モチベーションは曖昧であったが、教師が会話中心の授業を展開してくれたので授業の中でフランス語を話す機会が多かった（学習内容に関するスケッチを演じる、など）。前期の成績は10段階の2か3と振るわなかったが、英語との比較をする学び方をみつけて目覚め、英文法の参考書の例文を仏訳し、教師に添削してもらう方法で成績改善に成功。2年生の終わりにはフランス滞在中も経験。大学では既習者クラスに入った。

**Expérience 4 :** 学科の専門科目として大学に入ってから始めた。1年次は「基礎フランス語」の授業として日本人教師による授業（4コマ）、フランス人教師による授業（2コマ）があった。日本人教師の授業は、文法の説明と練習問題がメインで、印象としては高校までと変わらないような授業であった。動詞の活用の小テストがあったのが印象に残っている。フランス人教師の授業は最初からすべてフランス語で行われた。並行して日本人教師の授業を受けているとは言え、当初は指示がわからないことがあり、憂鬱に感じたこともあった。初級文法を終えるとその後は会話、作文、講読の授業があったが、記憶に残るような授業はなかった。発音指導はあまりなかった。

3年生の夏から約1年間、大学の提携先に派遣留学。はじめは文法の知識はあっても話すことは難しかったが、1年間の滞在中で話せるようになった。留学先の大学ではパソコン学習プログラムなども利用

することができ、文法知識の定着もはかることができた。あいている時間には読書もし、読む力もつけた。

**Expérience 5 :** 高校 1 年から第 1 外国語として学んだ。週 3 コマの初級文法は日本人、週 1 回の総合フランス語はフランス人教師（マルセイユ出身、日本滞在歴 40 年のシスター）であったが、時々日本語で叱られたこと以外あまり記憶がない。大学では既習者クラスは開講されておらず、1 年次は 2 年生のクラスの片隅で授業を受けた。大学の日本人教師のフランス語の発音が各々異なり、フランス語の音のイメージがつかめなかった。3・4 年はフランス語の文学作品や批評文の和訳を演習形式で行う授業が大部分を占めた。時事フランス語の授業は、フランスのニュース番組を視聴した後、関連する雑誌記事を読むという内容で、最も興味をひかれた。わからないなりに本物に触れている気がしていた。担当教員は大学の専任ではなく NHK の報道番組ディレクターだったと記憶している。

**Expérience 6 :** モードやアートなどのフランス文化がメディアで取り上げられることが多く、大学進学以前からフランス文化やフランス語に漠然とした興味を抱いていた。またユゴー、デュマ、ボードレールを耽読していたこともあり、大学入学時に第 1 外国語としてフランス語を学習し始めた。入学当初からフランス語で文芸作品を読むことに関心があり、2 年生から選択できた文学講読は訳読ではあったが個人的には満足がいく授業であった。

1 年目の初学者クラスでは、日本人教師とネイティブ教師からフランス語を教わった。ネイティブ教師が会話の授業を担当、日本人教師が文法、講読、LL を担当していた。日本語で書かれた教科書を使って初級文法を前期で学び、後期 1 回目の授業で文法の試験を課せられたのが印象的であった。文法学習のかたわら、ロールプレイを行っていたことがこの授業の特徴であった。年齢のみ事前に決め、氏名・職業・住所などを各自で設定し、クラスメートに設定した自分や家族



を紹介する活動や、住んでいる地区の地図を作成していく活動など、教室内で共に考えながら自分たちが創造していく役を演じるという授業内容であった。皆も積極的に参加していたと記憶している。*L'Immeuble* (Hachette) のメソッドを応用したものであろう。さらにこの授業では映画の1シーンや天気予報、スポーツニュース等を基に教師が独自に作成した学習教材を使っていた。聞き取りの練習を数多く行ったことを覚えている。初学者には困難であったが、インターネットが普及する以前は、生のフランス語に触れられる貴重な機会であった。

学習が進むにつれて、コミュニケーション能力の訓練のために休み時間にネイティブ教師と話をするように心掛けた。また興味ある文学作品は独自で原書を講読し、分からない点は教師に質問するという形で精読を継続した。1学生の素朴な質問に親身に応じてくれた先生方に感謝している。3年生の学習を経て、1年間フランスへ語学留学した。

## 会話の授業の作り方

以上のような例会参加者の学習者としての体験を共有した後、会話の授業の問題点として、クラス規模による問題と会話の内容について焦点を当てて議論がなされた。クラスの人数については、大学の会話のクラスは人数が多く、あまり効果的ではなかったとの意見が出された。大学にかぎらず、人数が多い場合は、発言しない学生が必ず出てきてしまうことも指摘された。会話の内容については、話す中身がない、つまり、学生側に話したい内容がない場合があり、外国人と交流するにしても、ごく身近な内容以外に話題が出てこないケースがあるということが報告された。「○○について話しましょう」といった促し方では、学生が話しにくいという指摘があった。

発言を容易にする工夫が教師に求められるが、次のような案が挙げられた。

- 1) ディベート：学生には、賛成か反対か、自分自身の意見を言うことへのためらいがある場合があるので、教師があらかじめ学生を

*pour / contre* の二手に分けて考えさせる。ディベートの後に最終的に自分の意見を書かせると、作文の練習の機会にもなる。

- 2) クイズ形式：全部がわからなくてもポイントを押さえればわかるという感覚をもつための *activité* の 1 つである。例) ゲスト 1 人に対して聞き手 2 人がインタビューをしていくという設定でインタビュー番組を作る。インタビューを聞いていくと、インタビューされている人物が誰であるか視聴者（この場合、クラスの学生）にわかるという形式の対話を作らせる。準備過程の留意点は、誰でも知っている人物を答えに設定させる（アニメやマンガのキャラクター等、実在の人間でなくてもよい）こと、インタビューの最後の質問には、そのやりとりを聞くと、インタビュー対象が誰であるか必ず明らかになる質問を入れさせることである。またこれらは、グループで準備をさせるとよい。すべてを 1 人で作らなくてよいという安心感が得られるし、グループ内で協力し合うことで、作業に参加しない者を出さず、学生全員の作業への参加が期待できる。
- 3) アリانس・フランセーズやアンスティチュ・フランセ等の語学学校では、例文や会話の 1 シーンの模倣や再生のみではなく、学習者が自ら調べたことを話す授業が行われているとの例が紹介された。

## おわりに

4 月例会は参加人数が少なく、明確な結論や合意を導き出すには至らなかったが、少人数だからこそ、ざっくばらんに自由な発言が可能になった会であった。

4 月例会の討論をとおして明らかになったことは、次の点である。

授業だけで学習が進むわけではなく、授業外での学習者自身の努力が必要なのは言うまでもない。しかしそのためにも、学習者の意欲を引き出す授業づくりが必要である。学習者のやる気をくじくような授業ではいけない。既習者と初学者が混在せざるを得ないクラスでは両者を巻き込む工夫が必要であろう。

フランス語学習者には、漠然とした憧れからフランス語を選ぶ者も多いが、その「憧れる気持ち」をうまく利用した授業づくりができる  
とよいのではないか。教師自身が学習者の憧れの対象となることができ  
ればそれも学習者の学習意欲につながるかもしれない。

学び始めて間もない頃は不慣れな外国語の音声を口に出すことに抵抗  
がある場合がある。適当な人数でのグループ分けを行うなど発話させ  
やすい環境をつくる必要がある。さらに、話を続けやすい  
テーマ設定、状況設定、oui / non だけでは終わらせない工夫などが教  
師の側に求められるであろう。以上のように、会話のクラスでは、教  
師が学習者をよく観察し、クラスの実情に合わせて臨機応変に「話さ  
せる」ための工夫をすることが大切だと言える。

(埼玉県立新座総合技術高等学校 非常勤講師)

# 「上級講読」授業の可能性について

## 演劇作品を教室で「読む」<sup>1</sup>

白井 春人

### **Lire du théâtre en classe de lecture de FLE (niveau avancé)**

#### 0. Avant-propos

1. Eugène Ionesco : *La Cantatrice Chauve*, (Université Daito-Bunka, 2010)
2. Molière : *Le Médecin malgré lui*, (Université Daito-Bunka, 2011)
3. Marivaux : *Le Jeu de l'amour et du hasard*, (Université Seijo, 2014)
4. Conclusion

Pour lire une pièce de théâtre dans la classe de FLE, il est très utile de visionner plusieurs fois des DVD de représentations théâtrales de cette pièce pendant la classe. Au début de l'année, le professeur fournit aux étudiants le texte d'une version japonaise publiée de la pièce. En consultant des dictionnaires, les notes du texte original et cette traduction, les étudiants doivent préparer chez eux leur propre traduction en japonais. Grâce à leurs efforts, ils finissent par comprendre le théâtre français classique.

### **0. はじめに**

今日においても、大学におけるフランス語上級講読の授業においては、小説作品や、もしくは新聞等の時事的な文章を扱うことが一般的であろう。そこで本稿ではそれ以外の可能性、すなわち演劇作品の戯曲を素材とした授業運営の可能性について、考察を加えてみたい。

これまで教室内で「読んだ」戯曲、年度、大学・学部名は、次の通りである。

1. イヨネスコ『禿げの女歌手』（2010年度 大東文化大学外国語学部）<sup>2</sup>

2. モリエール『いやいやながら医者にされ』（2011年度 大東文化大学文学部）<sup>3</sup>
3. マリヴォー『愛と偶然の戯れ』（2014年度 成城大学文芸学部）<sup>4</sup>

これらの実践例を踏まえ、「上級講読」の授業の可能性について検証していこう。

## 1. イヨネスコ『禿げの女歌手』

大東文化大学では、2006年度より外国語学部英語学科のなかにヨーロッパ2言語コース（英独系・英仏系）を設置し、英語のほかにドイツ語またはフランス語を9コマ18単位取得する2言語を併行履修するクラスを設けている。

このコースの1年次には『身体の技法』という必修科目がある。この半期の授業では、コミュニケーションについて体を動かしながら考え、最終回の授業では、イヨネスコ作『授業』のエクストレ（日本語）を3人1組で演じる。この授業の詳細については、白井（2011）<sup>5</sup>を参照されたいが、このような「体験」を過去にしている3年次の学生にとっては、イヨネスコはきわめてなじみの深い作家であると言える。また、不条理演劇の深層解釈は別として、フランス語に関してはきわめて平易であることから、この作品を選択した。

テキストは、プレイヤッド版<sup>6</sup>を用い、既存翻訳<sup>7</sup>もあらかじめ学生に提示した。

授業形式は、演習形式ではありながらも、前もって担当箇所を分担し、和訳を用意し授業で発表するとの方式はとらず、全員が予習してのぞむことを前提とし、その場で発表者を決める形態を取った。授業の進め方は、次の通りである。

- 1) その日学習する範囲について、上演を収録したDVD<sup>8</sup>を視聴する。
- 2) 20行程度のセリフを、学生が役に分かれてフランス語で音読。
- 3) 別の学生が、その部分を和訳する。

- 4) 文法的な事項や内容理解について、教員が学生に質問する。
- 5) 教員が、当該箇所のを和訳をまとめる。
- 6) もう一度、DVD を視聴する。
- 7) 演出上、気づいた点を話し合う。

このようにして、演劇作品を原典で「読む」ことにより、学生は多様なフランス語表現を理解するとともに、作品構造も把握できるようになった。つまり戯曲をテキストだけで読んだ場合、わかりづらかったりする箇所も、DVD を視聴することで、その多くは解明されたからだ。また、プレイヤッド版には詳細な注のほかに複数の劇評もついており、それらを読むことで散文表現にも触れることができ、また演劇作品として総合的な理解にも役立てることができた。

## 2. モリエール『いやいやながら医者にされ』

受講者の約半分が前年度授業からの継続履修の学生であったこともあり、古典劇を「読む」ことに挑戦した。

テキストは、ふんだんに注がついたアシェットのビブリオ・コレージュ版<sup>9</sup>を用い、既存訳としては岩波文庫版<sup>10</sup>を指定した。また DVD はコメディ・フランセーズ版<sup>11</sup>を使用した。なおこの DVD は日本で販売されているものなので、日本語の字幕がついている。

授業は演習形式で行う。この年度はテキストが古典劇ということもあり、事前に 20～30 行程度を指定し、和訳をあらかじめ準備する分担発表形式とした。景ごとに 1 頁程度ある内容把握等の質問に関しては、その都度、全員の学生を対象に行った。授業の進め方は、次の通りである。

- 1) その日学習する範囲の景全体の DVD を、日本語字幕なしで視聴する。
- 2) 発表担当の学生により、分担箇所のセリフをフランス語で音読する。もし学生の発音に誤りがあれば、その都度教員が指摘修正する。

- 3) 同・学生によりあらかじめ準備した和訳を、1 セリフごとに発表。もしあまりにも誤訳がある場合には、教員が指摘修正する。
- 4) 当該箇所の文法事項等を、教員が学生に質問する。
- 5) 教員が、当該箇所の和訳をまとめる。その際、既存訳<sup>12</sup>との比較も行う。
- 6) 当該箇所の DVD を、今度は日本語字幕付きで視聴する。
- 7) (2～6 の過程を繰り返す。)
- 8) 景ごとの内容把握等の質問を行う。
- 9) その日に学習した範囲を、もう一度通して、字幕なしで視聴する。
- 10) 演出上、気づいた点を話し合う。

このような過程を踏むことで、3・4年次の学生にとってはハードルが高いように思われるモリエールの古典劇も教室内で「読む」ことができた。授業進度は、1回の授業あたり60行～80行程度、発表学生は2～3名であった。授業がすすむなかで、学生は単なる既存訳をなぞるのでなく、自分で原文を理解し自分の言葉で日本語に置き換えることができるようになっていった。また、上記8)の過程で、フランス語での質疑応答を教室内活動として導入することも可能となった。

### 3. マリヴォー『愛と偶然の戯れ』

いわゆるフランス語、フランス文化が専門の学科の学生が中心の「上級講読」のクラスでの実践である。この前年度同クラスでは、エリック・ロメールの映画『冬物語』のシナリオ<sup>13</sup>を教材として用いたことも、次にマリヴォーの代表的戯曲を「読む」きっかけとなった。

この授業に於いても、テキストはクラシック・アシェット版<sup>14</sup>を用い、既存訳は白水社版<sup>15</sup>を指定した。また映像資料としては、コメディ・フランセーズの新旧2つの演出の映像を入手<sup>16</sup>し、これを視聴比較することが出来た。むろんどちらにも、日本語の字幕は付いていない。

授業は演習形式。登場人物たちの微妙な心理の動きがあらわれる独特なセリフ回し（マリヴォダージュ）が特徴のこの戯曲を「読む」ためには、やはり事前に 30 行程度を指定し、和訳をあらかじめ準備する分担発表形式を採用した。景ごとに 1 頁程度ある内容把握等の質問に関しては、問題を取捨選択して、出席学生全員を対象に行った。授業の基本的な進め方は、次の通りである。

- 1) 前回の内容を、2012 年度版の映像で視聴し、復習する。
- 2) 今回学習する範囲を、1976 年度版の映像を視聴する。
- 3) 発表担当の学生により、分担箇所のセリフをフランス語で音読する。もし学生の発音に誤りがあれば、その都度教員が指摘修正する。
- 4) 同・学生によりあらかじめ準備した和訳を、1 文ずつ発表。もしあまりにも誤訳がある場合には、教員が指摘修正する。
- 5) 当該文における語彙、文法事項等を、教員が学生に質問する。
- 6) セリフ 1 つごとに教員が和訳をまとめる。その際既存訳<sup>17</sup>との比較も行う。
- 7) 1 人分の発表が終わった時点で、当該箇所の 2 つの映像を、比較視聴する。
- 8) 演出上の差異などについて、意見を交換する。
- 9) （3～8 の過程を繰り返す。）
- 10) 景ごとの内容把握等の質問をフランス語で行う。
- 11) その日に学習した範囲の映像を、もう一度通して視聴する。

このような段階を踏むことによって、フランス語・フランス文化を専攻する 3・4 年次の学生にとっても難解な作品のように思われてきたマリヴォー劇を教室内で「読む」ことが可能となった。1 回の授業あたりの進度は、80 行～100 行程度、発表学生はおおよそ 3 名ずつであった。1 年間実質 27 回の授業回数で、この 3 幕の喜劇を「読み終える」ことができた。

この授業における成績評価の対象は、発表内容のほかに、前期・後期末ともに、「自分が発表した箇所の和訳を、授業での指摘を受け修正



完成させた形で提出すること」という課題もくわえた。また、後期には「この作品における jeu とは何か」というテーマでレポート（2000字以上）も課した。

学生から提出されたこの和訳を、教員が編集し小冊子にまとめ、履修した学生に配布した。まさに自分たちで作った「新しい翻訳」である。

この授業を通して、学生はフランス語上級レベルのテキストを適切に音読でき、音読する過程で概要が理解でき、それに対応する読みやすい日本語を翻訳として発表できるようになった。また演出家により異なる「舞台」が広がることを体験したわけで、「語学」としてのフランス語の授業から、「文学研究（演劇研究）」への橋渡しが出来たのではないだろうか。

#### 4. まとめにかえて

これまでの実践例を通じて、演劇作品の戯曲を素材とした「上級講読」の授業運営は可能であることが判明した。この授業で使用するテキストとしては、リセなどで使われている Larousse 版や Hachette 版など、注や各種の質問が豊富についた教科書版が有益であることもわかった。

演劇作品を教室で「読む」ときに、上演 DVD を反復視聴することが、作品の内容理解を促進し、大変有益であることも認知されたと言えるだろう。また既存翻訳を比較することの有効性については、Pierre-Yves Roux 氏の指摘<sup>18</sup>にも通じるものである。その反面、演劇はライブであり一過性の芸術である。2度と同じ舞台は存在しない。しかし、舞台を複数のカメラで撮影した DVD 等の映像は、たえず同一状態で再生が可能なものであり、似て非なるものである。このことも舞台映像を利用するには、認識していなければならない。また、戯曲が刊本戯曲でない限り、「演じる」ために書かれたものであり「読む」ことを最終目的とはしていない。

以上のことから、真に演劇作品として戯曲を理解するためには、これまで論じてきたような教室内の活動：精緻な「読み」をへて、最終的には「上演」を試みることではないだろうか。それには膨大な時間と労力が必要になるのだが、演劇作品の戯曲を使用した「上級講読」の究極の目標は、きっとそこにあるはずだ。今後は、この究極の目標実現のための方策について検討をくわえていきたい。

(大東文化大学)

## 注

- 1 Péká 2014 年 6 月例会「4 月からの試み」（6 月 21 日、明治大学）では、参加者から数多くの提案・発表がなされた。本稿はこの例会における私の発表に、加筆修正を大幅に加えたものである。
- 2 授業名：「フランス語圏文化と社会 2」、学生数：13 名（外国語学部英語学科ヨーロッパ 2 言語コース英仏系）
- 3 授業名：「フランス語上級 1 A・B」、学生数：12 名（文学部 英米文学科 3 名、日本文学科 1 名、教育学科 1 名、外国語学部英語学科 6 名、経営学部 経営学科 1 名）
- 4 授業名：「仏語上級 b」、学生数 9 名（ヨーロッパ文化学科 7 名、英文学科 1 名、芸術学科 1 名）
- 5 白井春人「コミュニケーション能力を養うために — 「身体の技法」が目指すもの」、『語学教育フォーラム 第 21 号』、（大東文化大学語学教育研究所、2011 年 3 月）、pp. 67-80.
- 6 Eugène Ionesco : *La Cantatrice Chauve*, « Théâtre Complet », Bibliothèque de la Pléiade, (Gallimard, 1990), pp. 7-42, pp. 1461-1492.
- 7 イヨネスコ著、諏訪正訳「禿げの女歌手」『イヨネスコ戯曲全集』第 1 巻、（白水社、1969 年）、pp. 7-45.
- 8 Eugène IONESCO : *La Cantatrice Chauve*, Athénée théâtre Louis-Jouvet (Paris), Mise en Scène : Jean-Luc LAGARCE, (arte VIDEO, 90 min).
- 9 Molière : *Le Médecin malgré lui*, biblio collège, (Hachette, 2010), 128 p.

- 10 モリエール著、鈴木力衛訳『いやいやながら医者にされ』、(岩波文庫、1962)、112 p.
- 11 Molière : *Le Médecin malgré lui*, Comédie Française, Collection Molière, Mise en Scène : Dario Fo 1990年7月9日収録、日本語字幕・田辺保子(IVC、1992年、77分)
- 12 その際、鈴木力衛訳の他に、廣田昌義・秋山伸子訳『モリエール全集』第5巻、(臨川書店、2000年)も比較参照した。
- 13 Eric ROHMER : *Conte d'hiver*, L'Avant-Scène Cinéma, N° 414, (1992.7), 75 p. には、シナリオのほか、Jacques Lassalle の論文 *De Marivaux à Rohmer, la Quête du Graal* が掲載されている。シナリオを「読む」うえで、教室に於いて映像を視聴したことは言うまでもないが、今回のテーマとは外れるので、その詳細についてはまた別の機会にゆずりたい。
- 14 Marivaux : *Le Jeu de l'amour et du hasard*, Classiques Hachette, (Hachette, 1993), 160 p.
- 15 マリヴォー著、鈴木康司訳「愛と偶然の戯れ」、『マリヴォー・ポーメルシエ名作集』、(白水社、1977年) pp. 67-122.
- 16 1) Marivaux : *Le Jeu de l'amour et du hasard*, Comédie Française, Mise en Scène : Jean-Paul Roussillon, Réalisation : Pierre Badel, (Edition Montparnasse, 1976), 104 min.
- 2) Marivaux : *Le Jeu de l'amour et du hasard*, Comédie Française, Mise en Scène : Galin Stoev, Réalisation : Dominique Thiel, (francetélévisions, 2012), 127 min.
- 年度末には、スイスの劇場で収録された DVD も入手したが、教室ではほとんど視聴する時間がなかった。Marivaux : *Le Jeu de l'amour et du hasard*, Théâtre de Carouge-Atelier de Genève (Suisse), Mise en Scène : Jean Liermier, Réalisation : Nicolas Pallay, Collection COPAT, (Télévision Suisse Romande, 2008), 106 min.
- 17 その際、鈴木康司訳の他に、それよりも古い進藤誠一訳『愛と偶然の戯れ』、(岩波文庫、1935年、1977年改版)も比較参照した。

18 Conférences de Pierre-Yves Roux (Centre international d'études pédagogiques de Sèvres), *Enseigner le FLE à partir de textes littéraires*, (le 25 mars 2015, Institut français du Japon) において、文学作品を FLE の授業で用いることは、学習者がどのレベルでも可能であり、作品理解をするうえで、複数の既存翻訳の比較は有益であると述べている。また文学作品本来の価値を損なうので、少ない語彙数に書き換えられたものを使うべきではなく、あくまでも原典のテキストにあたるのが肝心であるとも述べている。

### 参考文献

- マリヴォー著、進藤誠一訳『愛と偶然の戯れ』、(岩波文庫、1935年、1977年改版)
- モリエール著、鈴木力衛訳『いやいやながら医者にされ』、(岩波文庫、1962)
- イヨネスコ著、諏訪正訳「禿げの女歌手」、『イヨネスコ戯曲全集』第1巻、(白水社、1969年)
- 小場瀬卓三編『マリヴォー・ボーマルシェ名作集』、(白水社、1977年)
- 白井春人「中級講読授業の可能性について」 *Etudes didactiques du FLE au Japon*, 第2号、(Péka, 1993)
- 白井春人「高校生によるフランス語劇の準備 — 仏語劇『町人貴族が出来るまで』」 *Etudes didactiques du FLE au Japon*, 第5号、(Péka, 1996)
- 廣田昌義・秋山伸子編『モリエール全集』第5巻、(臨川書店、2000年)
- 白井春人「コミュニケーション能力を養うために — 「身体の技法」が目指すもの」、『語学教育フォーラム 第21号』、(大東文化大学語学教育研究所、2011年3月)
- 間瀬幸江「小さく読んで大きくつかむ — フランス教授法を応用して行う戯曲読解の授業の試み」、『第25回獨協大学フランス語教授法研究会報告』、(獨協大学、2011年12月)

Eugène Ionesco : *La Cantatrice Chauve*, « Théâtre Complet », Bibliothèque de la Pléiade, (Gallimard, 1990).

Marivaux : *Le Jeu de l'amour et du hasard*, Classiques Hachette, (Hachette,1993).  
Haruto Shirai : *Le Bourgeois gentilhomme sur la scène japonaise*, « Le Français dans le monde », N° 299, (Hachette,1998).  
Molière : *Le Médecin malgré lui*, biblio collège, (Hachette, 2010).  
Andrien Payet : *Activités théâtrales en classe de langue*, (CLE international, 2010).

# 初学者の会話クラスをどのように構成するか

松本 卓也

## **Comment organiser le cours de conversation pour les débutants ?**

Pour les apprenants du niveau B1, ils savent continuer leur apprentissage d'une manière autonome en profitant des occasions d'apprendre ou d'utiliser le français par eux-mêmes. C'est le même cas pour le cours, c'est-à-dire que les professeurs peuvent donner aux apprenants des activités avec lesquelles ils peuvent exploiter leur autonomie. Cependant, pour les vrais débutants, il est assez difficile de leur donner les activités. Nous avons donc décidé de discuter des façons d'organiser le cours de conversation pour les débutants. Lors d'une réunion au mois de septembre, chaque participant a présenté ce qu'il / qu'elle fait dans son cours, et après, nous avons échangé nos idées.

Quand nous résumons ce que nous avons discuté, pour les professeurs, nous pouvons d'abord dire qu'il n'est pas facile de former le cours de conversation pour les débutants qui n'ont pas encore beaucoup de moyens pour s'exprimer. Mais en fait, comme ils apprennent le français, ils ont envie de le parler. Pour cette raison, quelques participants essaient de satisfaire ces envies en introduisant des éléments culturels dans leur cours. Ensuite, nous avons aussi parlé de l'importance d'enseigner les expressions d'interjection et les façons de poser des questions, puisque la conversation ne se limite pas qu'au bavardage, mais comprend aussi tout ce qui sert à la communication ou l'interaction parmi les interlocuteurs. Enfin, comme ils ont de la peine à se faire comprendre s'ils prononcent mal ou parlent à voix basse, nous avons vu quelques exemples d'exercices oraux.

## 1. はじめに

### 1.1. テーマ設定の経緯

2011年2月より例会では特定の年間テーマや発表者の担当を決めずに、参加者が問題に感じているテーマを事前に共有した上でディスカッションするスタイルをとっており、各回に色々な現場の声を聞くことができるようになってきている。だが、2014年6月の例会後に「現在の自由なディスカッションスタイルに加えて、年間テーマを設定し、そのもとで話し合う時間も設けたほうがいいのではないか」という意見が出された。時を同じくして、例会の議論が会話の授業の作り方に及んでおり、「初学者の会話の授業ではどのように学習者にアプローチすればいいのか」や「初学者の発話を促すためにはどうすればいいのか」といった問題が提起されたことから、「初学者のコミュニケーション能力をいかに引き出すか」という年間テーマが設定された。

### 1.2. 学習者の自律性

6月の例会では「ウェブ上に数多のフランス語学習用のサイトや情報が公開されているのでまとめてみてはどうか」という提案があった。その提案に対して、「ある程度フランス語を学習した者であれば自発的にそういうサイトを見つけて、自分の学習に役立てていたり、フランス語で公開されているメディアを自主的に活用して、情報収集している」という意見があった。B1レベル相当の学習者の場合、学習者自身が既習事項を活用して自発的にインプットやアウトプットの機会を見つけてくるなど、学習者が自分に必要な学習事項を考慮して少しずつ学習をデザインできるようになり、自律的な学習を継続していける者がいるということである。

授業についても同様で、自律性を獲得しつつある学習者を対象とする場合は、教員も彼らの自発的態度を活用した活動を提案できる。

しかし、このような学習態度やフランス語運用能力を獲得していない初学者を対象とする場合、その様な活動を提案するのは容易ではない。そこで、「初学者に対して何ができるか考えてみよう」という問題提起がなされ、今回の例会テーマが設定された。

## 2. 各参加者の取り組み

以上の経緯を踏まえ、例会は先ず各参加者が自身の授業の活動内容を報告し、次いで各々の報告について議論を交わすといった形式で進んでいった。以下に各発言とそれに関連した議論を含めてまとめて記す。なお、必ずしも例会テーマに沿った意見ばかりではないという点を承知頂きたい。

### 2.1. 参加者 A

栄養学系の女子大にて選択外国語のフランス語（1年半で完結）を教えている。1年目の学生が30人程おり、授業の雰囲気は活発な方である。現在は音に慣れるためにディクテを行っているが、今後は聴き取りに加え、まとまった文章を書けるようにさせたい。なぜならば栄養学系という大学の特性上、フランスで飲食関係の出店を夢見ている学生もおり、その際の事務的なやり取りを想定すると、書くための文法知識が必要とされるからである。しかし、学生からは会話の授業をして欲しいという要望が強く、教師としても実践的な会話能力を身に付けさせたいという気持ちもあり、上手に文法と会話の授業を両立させたいと思っている。

会話だけではない授業を構成するアイデアとして、フランス料理のレシピやフランスで売られている商品のラベルを題材として扱うというものが挙がった。こうした *documents authentiques* を授業で用いると、文化的な側面も同時に教えられ、且つ学生の興味にあわせられるので、



会話の授業に対する要望が強い学生にとっても別の興味の観点から満足のいくように授業を工夫できる。

## 2.2. 参加者 B

高校で第2外国語として教えている。学校のカリキュラムの特性上、フランス語が必修であるため、「仕方なくフランス語をやっている」生徒が少なからず存在する。そこでその様な生徒の興味・関心を刺激するために、夏季休業中の課題としてフランスの各地方の調べ学習を行わせている。これにより、生徒にフランスに旅行に行きたいという動機や、調べ学習に対するやり甲斐を与えられる。また、課題をクラス内のコンテストで競わせ、ゲーム性を持たせることも可能である。今後は冬季休業中の課題として、フランコフォニーに加盟している国々の調べ学習を計画している。

調べ学習について他の参加者からも肯定的な意見が出され、好みに合致した課題が出されるとスポンジのように知識を吸収するという、人間の性質を上手に利用すると学習効果が高いという意見が挙がった。また、学習者自身が興味を持たなければ知識は役に立つものにはならないという指摘もあった。

## 2.3. 参加者 C

会話のためのフランス語の様々な言い回しを教えることも大切だが、コミュニケーションをとろうとする姿勢（例：相手の目を見る、相手に身体を向ける、会話のキャッチボールをできる限り続ける、声の大きさに注意する等々）、即ちコミュニケーションの方法も教える必要がある学生が増えてきていると感じている。コミュニケーションの方法としては、相槌の表現や「相手の発言に対する質問」といった、

会話を途切れさせない工夫が挙げられる。例会のテーマに「初学者の会話クラス」とあるが、そもそもフランス語の語彙や表現が乏しい初学者に会話をさせるというのも難しいものがある。そこで、アニメやドラマを途中まで見せ、その続きの会話を作らせるという手法がある。この場合、場面が既に定まっているのでその後の流れが想像し易く、言うべきこともある程度わかっているのでアイデアが出易い。

## 2.4. 参加者 D

コミュニケーションの成立のためには、先ず以て言いたいことが伝わらなければならないので、発音指導を軽視してはいけない。とりわけ、個々の音だけでなくリズムや、語尾を強く発音するといった規則もしっかりと教えなければならない。そのために、フランス語からの借用語だと思われる日本語表現をカタカナで書き、フランス語で発音した際の両言語間のリズムの違いや綴りと音の関係を意識させるといい。また、教室での学習者の配置を変えることで大きな声を出す訓練ができる。例えば教室の端と端にペアを配置し、その状態で会話をさせると声を大きく出させることができる。

## 3. おわりに

以上のように、初学者の会話の授業を構成するための様々な意見が各参加者の間で話し合われた。それぞれの発言には初学者の会話の授業を構成するための示唆となるものが多い。会話の授業では、語彙・表現・発音・文法という様々な要素を考慮する必要があり、組み立てるのがとても難しいのは言うまでもないが、加えて「初学者の」という条件が付くとより一層難しさが増すのは明らかである。だが、学習を始めたばかりだからこそ「早くフランス語を話せるようになりたい」という欲求が高いのも事実である。教師がその欲求を消さないような

授業を展開しつつ、どのように学習者のモチベーションを高い状態で維持させるのか…難しい課題ではあるが、初学者だからこそ軽視してはならないのは間違いない。

(伊奈学園総合高等学校・横浜国際高等学校非常勤講師)

# 初学者のコミュニケーション能力を どう評価するか

高瀬智子

## **Comment évaluer la compétence de communication chez les débutants ?**

Comment peut-on évaluer la compétence de communication chez les apprenants qui viennent de commencer l'apprentissage du français ? Nous avons échangé des idées d'activités en classe visant à évaluer la production orale des débutants. Formuler cette question de l'évaluation nous amène à réexaminer la structure de nos cours, lesquels devraient permettre aux apprenants de pouvoir s'exprimer au-delà de la simple acquisition d'une expression modèle. Nous avons également compris l'importance de l'évaluation formative qui doit aider nos apprenants à acquérir un regard objectif, et à devenir ainsi plus autonomes dans leur apprentissage.

## **はじめに**

2014年6月からの共通テーマ「初学者のコミュニケーション能力をどう引き出すか」の一側面として、10月の例会では「評価」という視点からの意見交換が行われた。話し合いは、9月の例会の参加者からの提案があった以下、3点を中心に進められた。

- 1) 会話モデル文の再生のみではないことを初学者が言えるようにするには？
- 2) 大学での30人を超えるクラスでは、個人を評価する時間がとれないという問題がある。どう対処するか？
- 3) 授業時間内に「平常点」として評価することのメリットは？  
(例えば、テストの機会のみでない恒常的な評価が可能か？)

以下、この3点に関して参加者から提案された意見、および教室での実践例を報告する。

## 1) 会話モデル文の再生のみではないことを言えるようになるには？

初学者にはモデルとなる表現の提示は必要だが、モデル文の「再生」のみでは表現が身についたとは言えない。また、モデル文はあくまで他人のことなので、自分の伝えたいことを言えるようになるのが重要な点だ、そうでなければ「コミュニケーション能力を評価する」には至らない、ということが話し合いのベースとして提示された。これを足場に、モデル表現を用いた単純な *activité* の例と学習者の反応、モデル表現の提示の仕方、さらにコミュニケーションを中心とする授業での評価の形式の例へと話は進んだ。

### ● *activité* 実践例 (ある高校での授業から)

学習済みのモデル表現 « *Il fait du tennis. / Elle fait de la natation.* » をもとに「自分のするスポーツ」について言うという *activité* をした。その過程で、学習者から、教科書に提示された表現以外のスポーツや、楽器に関してはどう言うのか、という質問があった。モデル表現と、「自分」の接点が見つけられるような *activité* によって、実際の *situations de communication* に近づくことができるのでは？

### ● コミュニケーション能力を引き出すモデル文提示の例

文法の説明をするよりは、表現そのものを使う。例えば過去にしていたことを話すには « *Je faisais...* » を用いて、口頭でまず言ってみるところから始める。次に部分的に語句を入れ替えるなどして、同様のモデル文を複数提示することで、学習者が規則性を意識できるように促す。なぜなら、発話よりも先に文字を見てしまうと、特に初学者の場合、発音と文字の関係がうまくつかめない場合があるからである。

● モデル表現を「使って」話すための評価法の例 その1

学習した表現に対応する具体的なテーマ（自己紹介と家族の紹介、または、週末に何をするか等、少し自由度の広がるものでもよい）をもとに質問に答える、というインタビュー形式。基本形としては学習者と教師が1対1で行う。その際の確認のポイントは、

- 1 質問の内容が理解できているか？
- 2 会話として通じる発音ができているか？
- 3 基本的な文法がつかめているか？
- 4 フランス語を話す際に相応しい態度をとれているか？  
（例えば、きちんと相手の目を見て話そうとしているか、等）
- 5 相手に自分の意志を伝えられるか？（イントネーション、身振り、等）

なお、この方法を評価として用いる際には、前提となる授業構成の基本を踏まえていることが大切とのコメントが添えられた。学習言語の表現を身に着けるための基本形：imitation / exploitation / fixation / expressions libres の4つの最終段階、expressions libres に至らないと評価はできないことを自覚して授業構成と評価のタイミングを確認することも不可欠だろう。

● モデル表現を「使って」話すための評価法の例 その2

学習者と教師の個別インタビューの他にも、学習者間でモデル表現を「自由に使う」という形式も提案された（女子大での実践例）。

2人の学習者が円の中心に座り、この2人の会話をクラス全員が聞く。会話の中で、モデル表現を用いた文が理解できる発音で使われていれば、ポイントがプラスされる。

この評価法の興味深い点は、加点方式をとる点ではないかと筆者は考えたが、いくつかの問題点も指摘された。例えば、会話をする2人組は、順番が後になるほど、前の会話で表現を聞く時間が長くなり、

より有利になってしまうのではないか、また、2人組のパートナーによって積極的に発言できる／できないという不公平感も生じるのではないかという点である。これを補完する評価の形式としては、レポートなども併用するという案が出された。

また、参加者の中から、モデル表現を覚えたかどうかを確認するタイプの評価を期末テストで行っている（モデル文の記憶と発話が最終目標）という現状の報告もあった。モデル文を提示し、口頭での発話練習、また簡単な置き換えによる定着目的の練習、そして、いよいよ自分について話してみる、*expressions libres* の段階に至るには、段階と時間が必要である。モデル文の提示の方法として「文法を教師が説明する代わりに例文の数を増やして学習者自身が規則性を見つける機会とする」という例の提示があったが、これは、短い授業時間を教師がどう使っているかをあらためて考えさせてくれた。「学習者が考え、発言する時間」を十分に取る意識があるか、それとも、「教師が説明する時間」が知らぬ間に多くなっているかは、どのような評価の形式をとるにしても、再確認する価値のある点であるように思う。

## **2) 30人以上のクラスで授業中の「評価」の機会・時間をどうとるか？**

話し合いの中では、クラスの人数そのものが日常的な評価の障壁になるということは特になく、という認識であった。むしろ、何をいつどう評価していくか、学習の過程に評価を導入するタイミングとその方法に意見交換の中心は移動していった。

## **3) 授業時間内に「平常点」として評価することのメリットは？**

まず、「初学者のコミュニケーション能力を引き出す」という観点を踏まえる場合には、「評価」は教師が点数をつけること、というよりは、学習者が個人として力をつけたかに焦点が絞られるであろうことが確認された。

そこから、例会の参加者が授業中に実践している評価の機会とその方法について意見が交わされた。

- 日常的な評価について、予告はするか？

ある高校での実践例として、高校生たちは「評価」を予告すると、「間違えることを怖がる」傾向にあるため、予告はせず、コミュニケーションのクラスでは通常のグループワークの過程を観察することで、自然と理解度が評価できる、との報告があった。また、高校以外の現場でも、授業中の評価に関しては、学習者が「特別な機会＝テスト」という認識を持たない状態で理解度の確認を行っている場合が多いことがわかった。

- 評価の方法と学習者の反応

別の実践例としては、評価の際、学習者に持ち点を与えて、間違えたら減点するという方法をとったところ、必然的に簡単な文しか言わない、という結果につながってしまった。これを踏まえ「減点」という方法とは別に、自分のレベル以上のことを言おうとする場合は「加点」する、という基準も必要であるということが判明したという。

- 授業中の評価での留意点

さらに、評価を行う教師が複数いる、チームティーチングのようなコンテキストでは、教師間で事前のコンセンサスがないと困難を招くことになるとの指摘もなされた。その場合、詳細を点数化するのは難しいので、ABCによる評価法を用いるのが妥当ではないかとの案も出された。

- 自己評価の位置

また、自己評価を採点に含めるかどうか、ポートフォリオを評価に利用できないか、という提案があった。これに関しては、ポートフォリオは学習者が自分で学習をコーディネートするためのものなので、



評価にそのまま転用するものとは性格が異なるのではないか？あるいは「学生の性善説を信ずるべきではない」（単位取得がかかってくる大学生たちのとる様々な手段を想起させる指摘）などの意見があった一方で、自己評価をさせた上で「なぜその評価なのか」を学習者自身に説明させる、という利用法も提案された。また、ポートフォリオとは別に、授業の感想を書く機会も、学生にとっては自己評価につながる学習の見直しとして機能する場合もある、との経験も語られた。

この自己評価の話題から、評価においては、学習者が「自分は〇〇ができる」と感じる事が大切ではないか、そもそも点数をつけるのは *institution* の問題があるからで、本来は、学習者本人がどのくらい伸びたかを見極める手段が評価ではないか、というスタート地点で大事だと私たちが考えていたところに議論は帰った。

#### ● 何をどう評価するか *communication* と *attitude / comportement*

伝わる発音、文法的な理解を伴う語句の運用、質問内容の理解度…など、評価に関わる観点は複数ある。これらの評価の観点に、「フランス語を話す場合の *attitude*」が含まれるか、という点について「少々抵抗感がある」という意見も述べられた。この点に関して、

- ・相手の目を見て話すことや、聞きのがした内容について「*Pardon ?*」と聞き返すという点もフランス語話者とのコミュニケーションを前提にするときに大切なところだと思う
- ・3人で話す、という状況設定をすると、自ずと話しかける相手によりクリアになり、内容理解の助けにもなる
- ・コミュニケーションを行う際の態度のスタンダードが複数あるのだと意識することも大切ではないか
- ・*Attitude* の評価は人格の評価にはつながらない

といった意見が交わされた。

コミュニケーションの中に *attitude, comportement* を含めて考えるかどうか、によって「評価」の観点も異なってくるといえよう。

## 終わりに

上記の議論から「初学者のコミュニケーション能力を評価する」際に私たちが意識すべきことの1つは、自分の理解していること、できること、できないことをつかむための客観的視点を提供するものとして学習者が「評価」を認識できるような教室活動を提供していくことだといえるだろう。「評価」はその場合、初学者がその後の学習でより自律的な姿勢を得ることにつながっていくのではないか。

これを実現するにあたって、例会参加者のコメントにあるような「間違えることを怖がる」傾向を持つ学習者に「ポジティブな面」「チャレンジに関する加点」などの機会を提供するのは非常に重要だと思う。

自らが学習者として経験してきた「評価」は少なからず現在の教室活動の枠組設定の一種のバイアスになっていることは否めないだろう。この例会を機に「評価」について考えてみたところ、筆者の学習者としての経験の中では、その枠組みは言語的側面（文法事項の暗記と例文の母語への転換とも言い換えられる）の「理解」が中心になっており、「発話」に伴う発音、イントネーション、そして議論の終わりに挙げられた *attitude* などは、実はそれほど重視していなかったこと、評価の基本は「間違えを数え上げる」ことであつたのに気づかされた。今後は、これまで設定してきた評価の観点の偏りについて見直す必要があると感じた。その後読み返した授業を組み立てる際の参考書籍の1節をこの例会報告の結びに代えて引用したい。

« En effet, si on ne s'en tient qu'aux fautes, on néglige l'aspect positif de la performance. Le même étudiant peut faire des fautes grammaticales, des fautes de registre, mais il peut aussi avoir un lexique varié, utiliser des images, assembler des mots de manière créative, avoir une bonne prononciation. Il peut marquer des pauses en parlant et des accents d'insistance qui rendent la parole plus compréhensible, malgré les fautes de grammaire. Il ne serait donc pas juste de ne comptabiliser que les fautes.

C'est pourquoi on doit considérer séparément les différents aspects de la production et évaluer chacun d'entre eux<sup>1</sup>. »

(明治大学)

## 注

1 Janin Courtillon (2003), *Elaborer un cours de FLE*, p. 48.

## 参考文献

Courtillon, J. (2003), *Élaborer un cours de FLE*, Hachette.

Nunziati, G. (1990), « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », *Cahiers pédagogiques*, n° 280, pp. 47-64.

Tagliante, C. (2005), *L'évaluation et le Cadre européen commun*, CLE International.

# 授業で何を使うか？

## さまざまなアイテム

立花 史

### **Coffre à outils pour favoriser la communication en classe de langue**

Quel est le coffre à outils des enseignants ? La réunion de décembre a pour but d'exposer différents outils, documents et trucs dont nous nous servons habituellement dans notre classe, ainsi que de discuter du mode d'emploi de ces objets, des difficultés éventuelles de leur mise en pratique et des solutions à aider. La plupart de ces derniers supposent des activités plus ou moins ludiques, mais clairement distinctes de celles que l'on appelle actuellement « gamification (ludification) » au sens d'une application des mécanismes du jeu à d'autres domaines, comme des sites webs, des situations de travail ou d'apprentissage.

#### はじめに

2014年度は、一年を通じた例会活動のなかで、初学者との向き合い方を検討してきた。前半の2月、4月、6月は、教育者の側の心構えにまで立ち戻って話し合った一方で、後半の9月、10月は、より実践的なテーマを設定して、初学者を対象とするフランス語コミュニケーションのための授業の運営と学習者の評価について意見交換を重ねた。

12月の例会もその一環であり、日ごろの授業で活用している道具・資料・コツなど、要するに「具体的なアイテム」を持ち寄って、提案者にその紹介と使い方を説明してもらい、質疑や議論をおこなった(出席者総数は15人程度)。集まったアイテムに関する意見交換は、予想以上に活発なものとなった。そのため、当初予定されていた(実際にアイテムを用いた)ミニ・アトリエは、次回の例会に延期することに

決まったとはいえ、本例会も、アイテムの紹介にとどまらず実践的な内容を豊富に含むものとなった。

本報告では、まず当日出たアイテムをまとめて提示し、次に使い方に関する問題提起と意見を確認し、最後に報告者自身のまとめを添えることにしたい。

## 第1節 持ち寄った主なアイテム

コミュニケーションの授業で、初学者が集中力を失わずに楽しく参加できるアクティビティを考えた場合、ゲーム的な演出やゲームの導入が、一つのパターンとして思い浮かぶ。また例会のテーマにあった「具体的なアイテム」という言葉の喚起力も関係したかもしれない。アイテムの多くは、なんらかのゲームを構成する道具となった<sup>(1)</sup>。

なお前半の三つのアイテムが例会の序盤に、後半の三つのアイテムが例会の終盤に提案されたが、本報告の都合上、アイテムを一括で提示しておく。

### ◆ Trivial pursuit (英語名)

一般的な知識や文化的な情報についてのクイズで勝敗を競い合う市販のボードゲームで、子供向けから大人向けまである(最難関は *pour un champion*)。ジャンル別でフランスの歴史、スポーツ、TV番組などから出題される。

ただしフランスで生活していないとわからないものも多いので、日本で使うなら、自分たちで作ってみればよいのではという提案があったが、出席者からは「自作は大変かもしれない」「日本のことをフランス語で話し合っても」という点が指摘され、後者に対しては、日本で使える範囲でフランスの文化を問うものを作るという手もあるという返答が提案者からなされた。

### ◆ ダイス

フランス語で、un から six まで書かれたものと、sept から douze

まで書かれたもの、さらには un から dix まで書かれた十面体のダイスもある。フランス語ダイスは、ネット通販などで入手可能とのこと。

基本的な使い方は、出た目を発音させる。もしくは二つ以上を用いて足し算して発音させる。その他さまざまな応用可能性がある（とくに次項を参照）。

#### ◆ Jeu de l'oie

要は双六。二つのダイスを振って出た目だけ駒を進める。マスに単語や動詞の活用を言わせる指示や、フランス語で答えさせるためのフランス語の質問を書き込んでおくとフランス語のアクティビティになる。

出席者から、簡単なものであれば、教科書 *Méthode de français* に収められているという指摘があった<sup>(2)</sup>。

#### ◆ ストーリーキューブス

6面にそれぞれ簡単な絵が描かれたキューブを9種類用いる。例えば、学習者が順に、キューブをサイコロのように振って、偶然現れたいくつかの絵をつなげて即興でお話を作ってゆく。

#### ◆ カード教材

各カードに、カード内のフランス語の単語やイラストを用いたゲームの指示が書かれている。二つほど既製品の名前が挙がった<sup>(3)</sup>。

#### ◆ カレンダー

比較的コンパクトで情報量が多いカレンダーを用いる。数字、(日出や日没の) 時間表現、月の名前、曜日を覚えたり、誕生日を言い合ったり、祭日、聖人の祝日などの文化的な事柄を話題にしたりと、幅広い使い方ができる<sup>(4)</sup>。

## 第2節 インプットとアウトプット

例会の前半で、学習内容をアウトプットするためのゲームが多く挙げられたので、次に、語彙や活用のインプットを目的としたゲームにどのようなものがあるかというところに話題が移った。

### ◆提案(1)

料理の勉強をするクラスであれば、例えば魚の名前などジャンルを決め、学習者にあらかじめ和仏で調べさせてフランス語の語彙を準備させておいてから、チーム対抗でフランス語名を出題し、相手チームに意味を答えさせる。

出席者からは「覚えるだけでなく自分で調べる作業も入っている点がよいと思う」という意見が寄せられた。

### ◆提案(2)

次の課のテーマに関連する自分に必要な語彙を、学習者たちにあらかじめ黒板(ホワイトボード)に書かせ、講師がそれを写真に撮っておいて次週までにリストにして学習者に配布したあと、リストの語彙を用いて学習者に自己表現をおこなわせる。

出席者 A が、「リストの語彙を覚えさせる際にも工夫をしているのかどうか興味がある」という意見を述べたところ、提案者からは、リスト配布の翌週、リストの語彙に関する小テストをおこなっており、その際、日本語との一対一対応にしないよう、画像を見せて質問している」という返答があった。

出席者 B から「画像を見せるところまで工夫をしているのなら、筆記だけで答えさせるのは少しもったいないので、発音もさせるような形にすればどうか」という助言が得られた。

提案者自身の注意点として、マニアックな単語を選んでくる学習者がたまにいるが、テストの際には出題せず、講師の側で適度に選別しているとのことである。

### ◆ 提案（3）

学習者のレベルが中級以上であれば、特定の社会問題（例えばタバコによる健康被害 *tabagisme*）などをテーマに選んで、それにかかわる語彙をあらかじめ各自で調べておいてもらった上で、そのテーマに関する文章を授業で読む。授業中に語彙を共有してゆけば、一人で調べるのとは違って広い範囲の語彙をカバーできるので、初見の文章でもスムーズに読み進めることができる。

## 第3節 ゲーム的なアクティビティの注意点

### 問題と対策（1）

「各課でゲームを取り入れると学習者の方が飽きてくると思われるが、どのようなペースでゲームを取り入れているか。」という問題提起に対して、出席者から「同じようなアクティビティを使い回さずに、各課でヴァリエーションをつけてゆけばよい」という返答があり、ヒントとして以下のアクティビティが提案された。

### ◆ 提案①

まず、ある課の語彙を一通り覚えてもらい、授業で一人一つずつ言ってもらう。その際、自分の前の人と言った単語を自分も反復して言った上で新しい単語を一つ付け加えてもらう。

### ◆ 提案②

動詞表現であれば、発音するときにジェスチャーをつけて答えさせる。あるいは逆に、一人の学習者のジェスチャーをみんなに見せて、それに妥当する動詞表現を当てさせる。

### 問題と対策（2）

「脱落者は出ないのか。数回ごとに来る、もしくは暗記してくる日に予備知識なく来た場合、アクティビティによってはその学習者が蚊帳の外に置かれかねない。前回欠席した学習者がスムーズに加わるような工夫をしているか。」という問題提起に対しては、さまざまな意見が出た。



提起者自身は、「必要とあれば、大学のサイトのなかの当該授業のページに、ハンドアウトのファイルを置いておく」という案を出した。出席者 C は「そこまでする必要はない」という立場である。出席者 D は「授業中にグループ内でフォローさせる」という対処をおこなう。出席者 A からは「やむを得ぬ事情で欠席する学習者については、その学習者のフォローを口実に、授業の最初にみんなで復習する」という意見が出た。

## まとめ

本例会では、学習活動に補助線を引くさまざまな方策を検討した。アイテムをうまく活用することで、フランス語コミュニケーションのアクティビティにめりはりと多様性をあたえ、学習動機を持続や強化をはかることができそうである。

ただし同時に、アクティビティにゲーム性を与える際の難点も、はっきりしたように思われる。第 3 節では、ゲーム的なアクティビティのマンネリ化が議題に上がった。ここでは、アクティビティを提供する教師と学習者の目的のずれが浮き彫りになった。教師は、娯楽の提供ではなく学習やアクションの喚起を目的としているのだが、学習者の方はアクティビティに楽しみが見いだせないために消極的になっている。こうしたずれは、エンターテインメントを目的としないアクティビティにはしばしばつきまとう。とりわけコミュニケーションの授業におけるゲーム性は、クラスの性格や学習目標に応じた綿密な調整を要する、文脈依存のかつ局所的なものであることがあらためて痛感された。

その意味で、対処案の方も示唆的である。第 3 節では主にアクティビティのヴァリエーションの部分を取り上げたが、同時に度合いとタイミングについての発言があった。「アクティビティのゲーム性にも度合いがあって、娯楽性の強いアクティビティを導入するのはせいぜい学期末など節目の時期だけでよいのではないか」(出席者 A) といった内容である。

アクティビティの過度なゲーム化は、目的面で教師と学習者のミスマッチのリスクを高める。娯楽性が強まれば学習目的から逸脱しやすい一方で、単調になれば、ゲームの強制という印象を与え、本末転倒となる。その意味で、学習活動においてゲーム性を強調しすぎないこと、つまりゲーム性の導入と同じくらいゲーム性の抑制もまた学習の動機付けにおいて重要であろう。コミュニケーションが必ずしもゲーム性を帯びたものではない以上、これは当然のことかもしれない。

(早稲田大学)

## 注

- (1) ただし本例会が扱うアクティビティは、いわゆる「ゲーミフィケーション」を目指すものではないことをあらかじめ断っておく。たしかに日常の活動のなかに埋もれているゲーム性を掘り起こして形を与え、内発的動機を活用して活動の持続を簡易化するという点で共通しているものの、ゲーミフィケーションは、「SNSとスマートフォン、そして一人で遊んでもフィードバックがあるというコンピュータ・ゲームのノウハウ」に負うところが大きい。つまりゲーミフィケーションの根幹には、コンピュータの使用如何にかかわらず、計量化のフィードバックがある（その点でむしろeラーニングの発想と親和性がある）。Cf. 井上明人『ゲーミフィケーション』、NHK出版、2012年、141頁。
- (2) *Méthode de français*、駿河台出版社、2012年、126頁。
- (3) *80 Fiches pour la production orale en classe de FLE*, Paris, Didier scolaire, 2004 : *120 fiches pour aider l'élève à développer ses compétences langagières*, Paris, Retz, 2011.
- (4) 提案者はExacomptaの手帳Agenda Semainier Horizonsシリーズに付属のものを用いている。

# 2014 年夏季 ケベックスターージュ

野澤 督  
松村 悠子

## Rapport du stage 2014 au Québec

Cette année, le stage en didactique du français langue étrangère, culture et société québécoises a eu lieu du 4 au 22 août. Organisé par le gouvernement québécois, le stage est composé de deux programmes étroitement liés l'un à l'autre : celui de la didactique du français langue seconde-étrangère telle que pratiquée au Québec d'une part, et celui de conférences et d'activités concernant la culture et la société québécoises de l'autre. L'objet principal du cours en didactique consiste à perfectionner la méthode de création d'activités qui encourageraient la participation des apprenants. Dans ce cadre, nous avons chacun effectué deux travaux à la maison que nous présenterons à la fin du présent rapport.

## はじめに

2014 年、第 35 回ケベックスターージュ「外国語としてのフランス語教授法・ケベック文化と社会」について報告する。松村が研修の概要、松村・野澤が研修中に作成した課題の報告を担当する。

## I. 研修の概要

主催：カナダ、ケベック州国際関係省

期間：2014 年 8 月 4 日（月）～ 8 月 22 日（金）の 3 週間

場所：モンREAL 大学

この研修は、アジア太平洋地区のフランス語教員向けに、毎年ケベック州で開催されている。日本からの研修生は、日本フランス語

教育学会の推薦を受けて参加する。奨学金が給付されるなど、研修生の待遇は手厚い。3週間にわたり、月～金で、午前はフランス語教授法の授業が行われ、午後はケベック文化と社会についての授業、課外授業、研修生が課題に取り組む時間に充てられる。主催者によれば、研修の目的は「ケベックで実践されている第2言語・外国語としてのフランス語教授法」への関心、そしてケベック文化・社会についての授業を通して、現代ケベックへの関心を喚起することである<sup>1)</sup>。この2つの目的は、実は密接に結びついており、州の利益に直結している。研修はケベックの言語・文化・社会を、研修生を通じて世界各地に広めるのに有用である。なお、我々が参加したクラスの構成は、日本人6人、韓国人6人、スイス人1人で全員が高校か大学のフランス語教員であった<sup>2)</sup>。

## 1.1 フランス語教授法

授業では、いかにアクティビティを構築し実践するかに主眼が置かれる。この授業自体が、その日に主題となるメソッドを用いて構成されており、そのため研修生は、メソッドを学習者の立場で実際に体験しながら学ぶことができる。主な学習内容は以下の通りである。

- ・学習者が学習方略 (stratégies) を立てて、自分に合った方法で効率よく学習できるように自ら工夫すること。そのために、教員は授業やアクティビティの目的を、早い段階で学習者に伝えることが望ましい。
- ・様々な方法で学習者を組み合わせてグループ学習を提供し、また学習者が他のグループとも交流する機会を設けること。
- ・Documents authentiques を用いること。その際、教材の教育的射程を計り (年齢、フランス語レベル等に鑑みて、どのような学習者にふさわしいか)、教材を読む／視聴する前、間、後の各段階の教育効果を考慮すること。

- ・聞き取り能力を高める方法。聴く前、間、後の各段階の教育効果を考慮すること。学習者の反応として、よくあるものについてのケーススタディ。
- ・作文学習を、学習者の想像力を活用して進めるための方法。既存の文学作品やバンド・デシネの文章の一部を空白にして提供し、そこに学習者が想像したことを随意に書く。
- ・同じ表現を6回別の文脈で用いると記憶しやすいという記憶法の活用。

その他、協働学習（*approche collaborative*）についても学んだが、これは私にとって特に興味深かった。これは、学習者間の競争関係ではなく、1人1人が役割を持ち、1人でも欠けると成立しないような協働作業によって、学習を進める方法である。1つの作業をいくつかのパートに分けてばらばらに学習した後、全てのパートを組み合わせて全員で1つの作業を完成させるという過程を経る。学習者の能力の特性（視覚的、聴覚的、身体的、論理的）に基づいて役割分担を決める時があれば、グループ内での話し合いの際には、ノートを取る、時間を計る、先生と話す係などを決めることもある。協働学習によって、各学習者の責任感が強まり、授業に主体的に参加できるようになることを、私自身学習者の立場でこの学習法を体験して実感した。

## 1.2 ケベック文化・社会とフランス語教育

ケベック文化と社会についての授業、課外授業のタイトルは、2013年のものとはほぼ同じである<sup>3)</sup>。

先述したように、ケベック文化・社会の学習と、フランス語教授法は密接な関係にある。ケベック州にフランス人が入植したのは17世紀である。同州は、18世紀に英国領となり、英語による支配的状况に置かれることになるが、1970年代の言語法制定によりこの状況を脱して、フランス語社会を築きあげてきた。しかし、英国女王を宗主に戴き、強大なアメリカ合衆国に隣接するカナダ連邦13州・準州の内、フランス語だけを公用語としている唯一の州である上に、州内でも英語への

志向は強い。このような状況で、ケベック文化・社会とフランス語を擁護することは、ケベック州にとって重要な政治的課題なのだ。

また、カナダは国策として移民を受け入れており、ケベック州では、公用語であるフランス語での移民統合を果たすため、フランス語教育が重要な課題となっている。したがって同州は、フランス語を第2言語として必要とする学習者を常に多数抱えている。フランス語教育がFLEではなく、FL2 (le français langue seconde) として行われるゆえんである。このような背景は、当然フランス語教授法にも影響する。学習者たちが様々な言語を第1言語としているので、授業をフランス語以外で行うことはとても困難であるらしい。ケベックの documents authentiques を使用する教授法も、資料が学習者を実際に取り巻く文化・社会に属するものであれば、一層効果的だろう。ちなみに、研修におけるフランス語教授法の授業では、毎日ケベックの documents authentiques が用いられ、我々研修生は、この授業の中でもケベックの文化・社会について学ぶことができた。

## **II. 研修中の課題：個人で行う課題とグループ課題**

### **2.1 個人で行う課題**

ケベックの documents authentiques を用い、資料を理解するためのアクティビティを考案し、研修第1週目の木曜日にレポートを提出する。以下の要領で作成し、その到達度により課題の採点が行われる。

- a) 学習者の属性を設定する。
- b) アクティビティの目的を決める。
- c) 資料読解／視聴の前、中、後の各段階における教育効果を考慮し、目的や時間を設定する。
- d) 理解度を確認する練習問題とその解答を用意する。

### **松村からの報告**

私は、モンレアル市内のマイクロ・ブラッスリー（店内でビールを醸造しているタイプの飲食店、ケベック州の名物）で使われている

メニュー表を用いた。授業時間は 90 分、日本で行われ、使用言語はフランス語のみと設定した。

- a) 対象となる学習者は、レベル A2、飲酒ができる 20 歳以上。
- b) アクティビティの目的は、モンレアルの文化に親しむこと、飲食物の語彙を学ぶこと、ビールや料理を注文できるようになること、日本の学習者がフランス語で会話する機会を得ることである。
- c) 資料読解前 (20 分) :

学習者を 3 人ずつのグループに分け、メニューを各グループに配布する。マイクロ・ブラッスリー、ケベックの名物料理、料理の基本的なジャンルについて手短かに知識を共有し、学習者がすでに知っている語彙に注意を向けることで、テキストの概要を理解できるようにする。

資料読解中 (35 分) :

メニュー表の中で料理名の下に書かれている材料の写真を私が用意し、材料名を 3 つのカテゴリーに分類する。各学習者がカテゴリーを 1 つずつ担当し、どの単語がどの写真を表しているか考えた後、グループの他のメンバーに説明する。

資料読解後 (30 分) :

各グループで、1 人がマイクロ・ブラッスリーの店員、2 人が客の役を演じて、実際にビールと食べ物を注文するシーンをシミュレーションする。そのためにも、練習問題形式で、モデルとなる会話文を作る。

## 野澤からの報告

« Regardons la télévision québécoise ! » と題した授業案を作成した。ケベックのタブロイド紙 *Le Journal de Montréal* のテレビ番組紹介冊子 (一週間分のテレビ欄) と *La Presse* のインターネットサイトからダウンロードしたテレビ局一覧を使った会話の授業を提案した。学習到達目標を「口頭で好みのテレビ番組を紹介する」と設定した。また

document authentique を用いる授業では文化学習がフランス語学習と同等に重要であると考え、テレビ欄を利用したフランス語学習を介して、カナダのバイリンガリズムとケベック・フランス語について、そしてケベック州におけるフランス語メディアについて考察するように授業をデザインした。

- a) 日本の大学において授業 4 回分（一コマ 90 分、計 6 時間）で実践する授業計画である。対象となる学習者は 20～22 歳の日本人学生で、日本語話者のみのクラスである。日本人教員とフランス語話者教員による授業を週 2 回、2 年間受講した学生を想定した。レベルは B1、クラスの人数は 20 名、授業で使用する言語は原則フランス語としたが、文化事象の考察や分析においては母語の使用を認める。また授業実践に必要な機材や設備は各学習者用に確保されている。
- b) 言語領域の目標はテレビに関連した語彙の習得とともに、自分の意見の根拠や理由を説明する語句や表現の習得と設定した。言語運用能力領域では、簡潔に自分の意見を述べるができることと、自分の意見を説明できることを目標に据えた。そして社会・文化領域および異文化能力領域としては、カナダのバイリンガル社会への気づき、ケベック州のフランス語メディアの発見、日本のメディアとの異同の観察・分析を通じたケベック州のメディア文化への関心の喚起という 3 点を目標に設定した。
- c) 資料読解前：

授業活動に関心を持たせるグループ活動を行なう。ケベックのテレビ欄を配布する前に、日本のテレビ局、放送、番組について教員がフランス語で教室全体に問いかけ、グループ間で質疑応答を行なう。その後、各グループが話したことを発表する。また学習者がインターネットや書籍を参照しながらケベック州やそこでの生活について調査し、その調査報告をフランス語で行なう。この「調べ学習」においては日本語の使用を許可



するが、ケベック社会を知るために有用なフランス語のインターネットサイトや新聞や雑誌の記事等、学生がフランス語で情報収集できるように教員が指示、準備する。この段階で、フランス語で書かれたテレビ欄を理解するために必要となる基本的な語彙や文法を確認、導入しておく。

資料読解中：

主にグループ学習で行なう。テレビ局一覧とテレビ欄を配布し、第一段階では全体的な理解（新聞名、局数、紹介されている番組のジャンルや時間など）を図る。また学習者はテレビ局のインターネットサイトでテレビ番組の情報を調べて、簡単な説明を口頭で行なう。次の段階では学習者各自が好みの番組を選び、グループ内で各自が選択した番組の紹介（曜日、時間、タイトル、ジャンル等）と、番組の内容や選んだ理由の説明を行なう。

資料読解後：

まず学習者の好みの番組とその理由をグループ内で発表し、テレビ欄に掲載されている紹介記事を参考にして、選んだ番組に関する短い紹介記事をフランス語で作成する。さらに日本のテレビ番組紹介欄との異同について考察し、グループによる発表をフランス語で行なう。ここまでの一連の作業が終了した後に、オーラルの最終課題を実施する。学習者が各自でケベックのテレビ欄を探し、最終日に発表を行なう。最終課題を2例示した。

— « Si vous étiez au Québec, quelle émission aimeriez-vous regarder à la télévision ce soir ? Trouvez le dernier programme de télévision et présentez votre émission préférée. »

— « Observez les programmes de télévision québécois et choisissez une émission que vous aimez regarder au Japon et justifiez votre choix en présentant l'émission choisie. »

## 2.2 グループ課題

4、5人のグループでアクティビティを創作し、研修最終週の木曜日にレポート提出と模擬授業を行う。使用する資料はケベック州のものでなくてもよい。

模擬授業の際、発表中のグループ以外の研修生は、学習者の役を演じる。アクティビティの準備と、模擬授業の運営の中で、研修生が協働学習方法に基づいて行動しているか、アクティビティにより協働学習を学習者に提供できているか、が問われる課題である。

### 松村からの報告

私たちのグループは4人(韓国人1人、日本人2人、スイス人1人)で、カップ・ソングという、フランス語の歌を歌いながらプラスチックコップを一定の手順で操作する遊びを扱った。4人の教員がそれぞれ、歌の前半、後半、プラスチックコップ操作の前半、後半のいずれかを担当し、指導に当たった。私の担当は、歌の前半であった。学習者グループは2つに分かれ、一方が歌、他方がプラスチックコップ操作を学習した。最後に、クラス全員でカップ・ソングを実現した。

### 野澤からの報告

韓国人3人と日本人2人で構成された私たちのグループは、初学者を対象とした会話の授業の実践を企画した。モンレアルの生活に関する教材を自分たちで作成し、模擬授業を行なった。まず単元目標を「モンレアルの Jean-Talon 食品市場で買い物することができる」と設定し、模擬授業では協働的な学習活動を通して買い物をする場面のロールプレイを行なうことにした。使用教材を準備するために、グループのメンバーが役割を分担して市場へ出向き、授業活動で使用する食料品とその名称、価格表を写真撮影し、市場の協力を得て買い物する会話の録音、買い物する場面のビデオ撮影を行なった。なおメンバー全員が役者としてビデオに登場している。これらを編集して教材を作成、90分の授業プランを立てた。

授業は学習者 3 人によるグループ活動で構成されている。まずビデオや録音で会話表現を学習する者、写真で語彙を学習する者、ケベック特産品の名称や表現を調べる者に分かれて、それぞれ学習する。そしてグループのメンバーが再結集し、お互い学習したことを総括し、買い物の場面のロールプレイを作成、クラスで実演する活動である。模擬授業では時間が制限されていたため、写真で語彙を学習する授業活動のみの発表にとどめた。

(慶應義塾大学  
早稲田大学)

## 注

- 1) 主催者からの案内を原文のまま引用する。« L'objectif principal est de sensibiliser les participants à la didactique du français langue seconde-étrangère telle que pratiquée au Québec. [...] Parallèlement, le programme de conférences a été déterminé selon des composantes culturelles et historiques dans le but de créer un plan de représentation, de références et de valeurs du Québec contemporain. » なお、フランス語教授法クラスは、シャンタル・ジルーさんというフランス語教育の専門家が担当した。ケベック文化・社会についての授業は 6 回あり、全て別の講師が担当した。
- 2) 先述の通り、本スタージュはアジア太平洋地区のフランス語教員を対象としているので、スイス人の参加は例外的である。また、本来のスタージュ期間は 7 月であるが、日本では学期中で参加が不可能なため、8 月にもう 1 セッション開催されている。8 月の参加者の国籍に偏りがあるのはそのためである。
- 3) 粕谷みゆき、森内悠佳子、一條由紀、「2013 年夏季 ケベックスタージュ」、*Études didactiques du FLE au Japon*, 第 23 号、Péka, 2014 年、49-56 頁。2014 年に行われたケベック文化・社会についての授業名は、「ケベックで話されるフランス語 *Le français parlé au Québec*」、「ケベックの文化的ダイナミズム *Le dynamisme culturel du Québec*」、「ケベックの歴史 *Histoire du Québec*」、「フランス語教育のためのテクノロジー *Les technologies de*

l'éducation au service de l'enseignement du FLS/FLE」(2013年夏季にはなかった)、「ケベックの間文化主義と社会的な重要課題 Interculturalisme et enjeux sociaux du Québec」、「ケベックのおとぎ話と伝説 Contes et légendes du Québec」である。課外授業では、植物園(Jardin botanique de Montréal)、専門書店、ポワントカリエール考古学博物館(Pointe-à-Callière, musée d'archéologie et d'histoire de Montréal)を訪れた。ケベックシティへの日帰り旅行も研修の一環として行われた。

# 2014 年度 DUFLE Japon 講座報告

中村 ひろみ

## **Rapport de la formation du DUFLE 2014-2015**

Du 25 août 2014 au 9 janvier 2015, je me suis inscrite à la formation du DUFLE 2014-2015 à l'Institut français de Tokyo. Le DUFLE, coorganisé par l'Institut français du Japon-Tokyo et l'Université du Maine, est un programme de formation destiné aux enseignants de FLE.

Le DUFLE se compose de trois parties principales : 1) trois semaines de formation en présentiel à l'Institut français de Tokyo ; 2) le cours à distance proposé par l'Université du Maine ; 3) la réflexion personnelle (élaboration d'un dossier de 35 pages) portant sur un sujet concernant la didactique du français. Vu que c'est une formation intensive de quatre mois et demi qui exige beaucoup de devoirs et de travail en collaboration avec les participants, il faut bien élaborer sa stratégie et planifier son calendrier afin de parvenir à obtenir son diplôme.

## **I. 2014 年度 DUFLE はじまる**

DUFLE (Diplôme Universitaire de Français Langue Étrangère) は、フランスのメヌ大学とアンスティチュ・フランセ東京が共同で7年前から毎年開催しているフランス語教師を養成することを目的とした集中講座である。受講者は、8月25日の集中講座から始まり、翌年の1月9日の論文提出まで、約4ヶ月半、日々、フランス語教授法について頭を巡らすこととなる。具体的に、3週間の集中講座の参加、通信講座、筆記試験、論文執筆が課され、その間に実践分野から、メールにて宿題提出も求められる。

ついに、8月25日、2014年度 DUFLE Japon 講座がはじまる。開始10日前からアンスティチュ・フランセ東京の実践分野の講師から全受講生に一斉メールで予習の課題が送られてきてから、すでに報告者は緊張していた。開催地は、東京の都心部、飯田橋に位置するアンスティチュ・フランセ東京。初日は、2時間にわたる講座のオリエンテーションだった。ぐるとみわたすと受講者は、17人。フランス語を母語とする者9名、英語を母国語とする者1名、日本人受講者7名の構成だった。

オリエンテーションでは、DUFLE Japon 講座の修了証書が、FLE（外国語としてのフランス語教授法）の学士資格に相当し、DUFLE を取得するとすでに学士号を持っている人が FLE の Master 1 への進学が可能であることの説明を受けた。後の自己紹介の際に、受講生全員がフランス語教育に従事しているわけではないことを知った。考古学を専門としていた者や、香港でマーケティングをしていた者など、フランス語教員以外で活躍していた者が、半数程占めていた。それぞれの興味やバックグラウンドが異なっても、皆共通して、フランス語教授法を学びたいというモチベーションの高い仲間であることに変わらない。

## II. 3 週間の集中講義

DUFLE 講座は、日本において FLE を本格的に学ぶことができる大変貴重な講座だけあって、週末をのぞく3週間の講義は、密度の濃い内容になっている。午前の部（朝9時15分～12時15分）と午後の部（13時15分～18時）の構成であるが、実際は、その間の昼食の休憩も授業が延長されたり、仲間とグループワークの話し合いをしたりと、報告者はおにぎりすら口にすることができないくらい、常に何かと慌ただしかった。

授業は理論（FLE）、文化（Culture）、実践（Pratique）の3分野で主に構成されており、計7名の講師が指導を行なう。実践分野に含まれる模擬授業には、グループごとに1名のチューターがつく。どの分野

でも毎回大量の教材のコピーや資料が配られ、即座に分析し、意見を述べなければならないことが多い。また、積極的な授業参加はもちろんのこと、グループ形式で話し合い、意見をまとめ発表する機会が頻繁にあった。報告者は、口頭発表や、フランス語を母語とする仲間たちと率直な意見交換をグループワークで行なうこと自体不慣れだったため、当初は、他の意見に圧倒されてばかりいたが、徐々に、言葉足らずとも自分の意見を通せるようになるまで成長できた。それはどんな意見でも相手を尊重して聞こうとする仲間の姿勢に感銘を受けたからかもしれない。それぞれの経験談や価値判断の基準が聞けたのも、大いに刺激になった。講師として未熟者である報告者が、こうして様々なプロ意識の琴線にふれることができ、授業も含め、実り豊かな時間を過ごした。さて、3分野の講義概要は以下のとおりである。

#### 「理論（FLE）全12回」

- 1-2) FLE. Théorie de l'apprentissage et courants méthodologiques
- 3) CECR et perspective actionnelle
- 4) Certifications françaises DELF / DALF / TCF
- 5) Apprentissage par tâche
- 6) Réflexion autour de l'élaboration d'un cours
- 7) Evaluation
- 8-9) Les activités langagières
- 10) Pratique sur les manuels de FLE : analyse
- 11-12) Pratique sur les manuels de FLE : présentation d'un cours

#### 「文化（Culture）全6回」

- 1) Qu'est-ce que la compétence interculturelle et pourquoi est-ce important ?
- 2) Dimensions culturelles du cours de FLE et compétences interculturelles, un exemple détaillé : les conventions de la conversation (dans une perspective comparative et contrastive).

- 3) Reprise de la problématique initiale / Vers une classification des compétences interculturelles / Quand et comment enseigner la compétence interculturelle ?
- 4) La « francophonie » en cours de FLE : quels enrichissements peuvent apporter au cours de FLE cette notion et cet univers culturel ?
- 5) Vers une classification des compétences interculturelles : Le socio-comportemental et les représentations culturelles / quand et comment enseigner la compétence interculturelle ?
- 6) Vers une classification des compétences interculturelles : quand et comment enseigner la compétence interculturelle ? / comment évaluer la compétence interculturelle ?

#### « 実践 (Pratique) 全 6 回 »

- 1) Image de soi et critères pédagogiques (Un fil conducteur : la recherche de l'efficacité. Un outil : la carte heuristique / mentale).
- 2) Le groupe classe, l'espace classe, le contrat d'apprentissage, le pilotage d'une séquence (analyses des *interactions*, de l'*environnement* et des *étapes* dans l'apprentissage).
- 3) Image de médiateurs et autoscopie (analyse de vidéo de classes).
- 4) Les interactions pédagogiques dans un cours FLE et l'exploitation des manuels (analyses de l'introduction d'un *acte de parole* et des *étapes* de l'exploitation des *activités* pour développer des compétences).
- 5) Les problèmes récurrents de la classe de langue (analyses d'*exemples* et de *situations* où émergent ces problèmes).
- 6) Situations de crise vécues en classe de langue (*étude de cas pratiques*).

実践分野は、この 6 講義に加え、模擬授業実践のための授業が 7 回組み込まれる。最初に受講者 4 名、もしくは 5 名のチームが 4 組とそれぞれの担当のチューターが発表される。打ち合せ、授業見学、授業分析の発表、模擬授業の計画案、準備とシミュレーション、模擬授業、



報告会といった流れである。その際、チューターの的確なアドバイスで、それぞれの教え方や準備に創意工夫がほどこされていった。報告者のチーム4名は、アンスティチュ・フランセ東京のA1レベルの夏期集中講座を受講している8名の生徒を対象に1人20分を目安にリレー形式で授業を行なった。度胸しか取り柄のない報告者は、トップバッター。場の空気のほぐし役として発音を担当したのだが、何よりも憧れのアンスティチュ・フランセ東京でこのような貴重な機会を頂いて舞い上がるような思いだった。

他にも、実践分野では、集中講義前中後に予習や宿題を数多くこなさなければならない。トータルで7つの課題提出が要求される。例えば、10の問題案から1つを選んでグループで議論した後、各自で3ページ以内にレポートをまとめる課題。グループで授業プランをWikiIF（フランス語教師たちが、授業で有効な教材や専門用語などを共有・利用できるサイト）で作成する課題などだ。メールやスカイプなどで、それぞれ結成した仲間と締め切り前に積極的にやりとりをしなければならない。一方、集中講義で録画された自分の映像を分析する自己分析レポートにはとりかかるまで心理的抵抗があったが、いざ向き合ってみるとなかなか興味深かった。しかし、総じてどの課題も自分が苦手と思っていることや、難題と思われることをひとつひとつ乗り越えられたことは自信につながった。

講義のほとんどは理解や口頭での発言が重視されているので、丁寧にノートに写す時間などないに等しい。よって、授業内容や参考資料は、ほとんどの場合、帰宅後インターネットで、各自ダウンロードして閲覧することが前提となっている。課題を電子メールで提出しなければならないので、ネット環境が整っていないまま参加することは不利な状況に見舞われることが多いように思われた。遠方からの参加者には、紙媒体で資料を直接手渡しするなど、状況を配慮してくれる講師もいたが、自分で膨大な参考資料の中から必要書類をプリントアウトして、集中講義期間中に目を通せるほうが、やはりストレスは少な

いし、モチベーションも維持できる。今後、特に遠方からの受講者は、ネット環境もよく考慮して滞在場所を確保した方がいいだろう。

### Ⅲ. 授業で活用できる内容の通信講座

集中講座の最終日には、通信講座の担当の講師からサイトのアクセスや、資料のダウンロード、課題の提出方法や期日などについて説明をうける。以下、フランス語教授法と関連した言語学の分野から3領域の構成のプログラムである。

#### I. Le système phonologique du français

#### II. L'enseignement de l'orthographe

#### III. L'introduction aux faits énonciatifs

11月半ばの筆記試験でも学習内容を問われるため、一部が終わるごとに課題をメールで提出し、資料を丁寧に読み込んで理解する必要がある。一方で、インターネットの情報を駆使して、自身の興味を積極的に深める受講生や、「直接、集中講義中で学びたかった。良い内容なのに通信講座だなんて。」と残念がる受講生もいた。報告者も同感である。課題提出のためだけの表面的な理解ではもったいないと思ったので、今後、少しでも教授スキルの向上に役立てばよいと考えて、特別に専門用語や図をちりばめたノートを作成した。

### Ⅳ. 筆記試験と対策

2014年11月16日にアンスティチュ・フランセ東京で、筆記試験が行われた。朝9時から通信講座で学んだ言語学の試験が3時間、午後は理論が2時間、文化が1時間の構成で、論述形式の問題ばかりだったので、終了時の夕方には手や腰が痛くなった。幸い、仏和辞典と仏仏辞典の持ち込みは許可されている。(ただし電子辞書は不可)

報告者が、本格的に試験勉強を始めたのは、恥ずかしながら1週間前である。その時に参考になったのは、3週間の集中講義期間、授業後の当日中に、自分なりにノートの片隅にまとめておいた簡単な要点とコメント欄であった。先述したとおり、毎回、大量の資料が配布

され、グループワークもさかんに行なわれるので、何が重要なことが把握できないまま授業が終わってしまうことが多かった。また、ただ試験用に勉強するのでは意味がないと考え、論文のことも念頭におき、自分の興味にひきつけて丁寧に資料やノートを見直すことを心がけた。試験終了後、スムーズに論文執筆の参考資料となり、大いに助かった。

一方、頻繁に仲間同士で情報交換をしていた旧受講生と比べて、今年の受講生は、各々の仕事の合間に課題提出作業や試験勉強を行っていたようである。集中講座後の、活発な交流や勉強会によって、試験対策や習熟度に多いに役立ったという意見も聞いていたのに、個の世界に埋没してしまった自分に後悔している。フランス語を母語とする者と、フランス語を客観的に理解できる日本人受講者の交流はお互いにとって何かしら有益であるので、今後の受講生は、臆せず勉強会を企画し、可能な限り仲間との関係性を維持することをおすすめしたい。

## V. 円滑に論文執筆をするために

受講者は、集中講義中に渡されたリストの 27 の題目中（理論は 9 つ、実践は 10、文化から 6 つ、言語学から 2 つという配分）から、自分のテーマを 1 つ選び出し、講義が終了した 10 日程後、その題目を担当者に申し伝える必要がある。報告者の場合、集中講義中に実践分野からテーマをいくつか選びだし、集中講義期間に、講師と相談する機会を得た。後も、何度かプランを見てもらい、率直な意見やアドバイスを伺うこともできた。論文作成に関する詳細な便覧が配布されたので、フォーマットに関することはすべて参考になった。個人的には、選んだ題目から、自分自身の研究テーマがすっきり絞れず、いくら書いても悶々とした日々が続いた。その間、受講生仲間から授業見学の誘いで、大学での講義やアンスティチュ・フランセ東京の講座を見学させて頂く機会があり、論文を執筆する際のインスピレーション源となるだけにとどまらず、現場での具体的な技術や考え方を学びとることができた。集中講座後も、一步飛び出して、受講生としての特権を

思う存分に活かし、生きた教授法を吸収できたことは大きな収穫だった。今年度の提出期限は 2015 年 1 月 9 日。指定のメールアドレス宛に PDF ファイルで送付することと、さらに、アンスティチュ・フランセ東京に印刷した論文も提出しなければならない。参考資料をのぞき、表紙から参考文献まで 25 枚から 35 枚で内容をおさめるのが規定だ。

DUFLE の講師たちは、それぞれとても個性的で有能な方々ばかり。3 週間の講義の間は、彼らが属するアンスティチュ・フランセ東京の授業が夏期休暇中ということもあり、授業の合間などに個人的に話すチャンスはあるのだが、それを過ぎると、皆多忙な日々に戻ってしまう。いくら先生方が親切でも、直接コンタクトをとるのはなかなか難しい。論文を書き終えるまで 4 ヶ月半しかない。一方、このプログラムには論文指導してくれるチューターはいないので、3 週間の間に、自分の論文のテーマに関連のありそうな講師に積極的に質問や話しをしておくのは大切なことだと思う。

## VI. 時間との戦い

先述したとおり、約 4 ヶ月半で FLE 学士相当の資格（すでに大学の学士号を持っている者）が取得可能と想定されたプログラムであるわけだが、その道のりは時間の制約のプレッシャーの中で、容易ではないことを強調しておこう。幸いにも、報告者は開催地の近くに住み、旧受講者の知り合いがいて、あらかじめ情報や概要を知る機会が多くあった。フランス人の旧受講者からは、「集中講座の時は、ほとんど 3 時間睡眠よ。論文執筆のときは、もちろんお正月もおせちもなしの気合いだったわ。でもほらこうしてちゃんと生きていますよね？」と苦労談を聞かされていたので、あらかじめ覚悟はしていたけれど、仕事、育児、家事、DUFLE と目が回るような毎日だった。家族に負担をかけてしまったと思う。とにかく、多くの協力のおかげで、なんとか論文提出まで漕ぎ着けたという感じだ。いつも最悪のことを想定して行動していたので、締め切り 10 日程前に、論文作成できた。残りの日数は、十分に推敲を行なったり、ネイティブチェックの時間に割り

当てたりした。受講するにあたって可能ならば、旧受講生から話しを積極的に聞き、全体の見通しをたてておけば、精神的負担が少なくなるだろう。つまり、迷いの時間をなるべくなくし、大量の必要資料に早めに向き合い理解を深めておくこと、多忙な日々であっても課題をこなす時間を少しでも捻出する姿勢が DUFLE 講座を無事に成功させる鍵ではないかと思う。

(アンスティチュ・フランセ東京 非常勤講師)

非母語話者教師がどのようにすれば  
初学者の会話能力を伸ばすことができるのか  
神経言語学的アプローチ（ANL）を取り入れながら

小西 英則

**Comment un enseignant non-natif de FLE peut-il développer la  
compétence orale des débutants ?**

**— En s’inspirant de l’approche neurolinguistique —**

D’après l’approche neurolinguistique qui s’avère efficace non seulement au Canada mais également en Chine, il faut clairement distinguer le savoir explicite (comme les règles de la grammaire et le vocabulaire) qui relève de la mémoire déclarative et la compétence implicite (c’est-à-dire l’habileté à utiliser spontanément la langue cible) qui, elle, relève de la mémoire procédurale. En effet, les recherches les plus récentes montreraient qu’il n’y a pas de connexion directe entre ces deux composantes et que l’une ne peut pas se transformer en l’autre. Il faut tout d’abord développer la compétence implicite, uniquement à l’oral, avant de recourir au savoir explicite qui se manifeste dans les activités de lecture et d’écriture.

Or, la plupart des enseignants japonais de FLE enseignent le français en ayant sans cesse recours à l’écrit, à la traduction et à la grammaire explicite, ce qui est contraire à ce que préconise l’ANL. C’est pourquoi les débutants japonais, en règle générale, n’arrivent pas à parler français avec aisance. Dans cet article, je me propose d’essayer de montrer, d’une part, comment on peut se passer de l’écrit, de la traduction et de la grammaire pour faire acquérir de nouvelles expressions françaises directement, d’autre part, de convaincre les enseignants non-natifs qu’en utilisant cette

approche, même si eux-mêmes ne se sentent pas parfaitement bilingues, les débutants parviendront à apprendre à parler français avec une grande spontanéité.

## はじめに

「神経言語学的アプローチ (l'approche neurolinguistique)」(以下「ANL」と略記)は、カナダのジェルマンとネッテンによって考案された<sup>1</sup>。1998年にカナダの一部の州で導入されて以来、その効果が認められて現在ではカナダのほとんど全土に広まっている。また2010年からは中国の華南師範大学でもANLに基づいたフランス語教育が行われており、西洋語を母語としない学生に対しても成果を挙げていることが報告され始めている(ガル＝バイイ：2011、リコーデル：2012、ジェルマン：2014)。日本でも2014年4月から9月までのNHKラジオ講座「まいにちフランス語(入門編)」でANLの考え方が大きく取り上げられた(大木：2014)。

そもそも人の長期記憶には「宣言的記憶」と「手続き記憶」があることが以前から知られている(小池：2003：527-528)。前者は物事についての記憶で、自分が知っているとはっきり意識することができ、また必要があれば他人に言葉でそれを説明することができる。一方後者は、自転車の乗り方や靴ひもの結び方といったような「やり方」についての記憶である。こちらは本人が特に意識しなくてもほとんど自動的にできる技能であり、具体的な行動として示すことはできるが、逆に言葉で説明することは必ずしも容易ではない。

---

<sup>1</sup> 2012年に日本フランス語教育学会春季大会で行われたANLについてのジェルマンの講演は、ジェルマン(2013)に収録されている。ジェルマン(2012、2014)も参照のこと。なおANLには公式サイト(<http://françaisintensif.ca/>)があり、一般向けの分かりやすい解説とともに主要論文のリンクなどもまとめられている。

脳と言語の関係を科学的に研究する神経言語学によると、外国語で正しく読み書きをするために必要な明示的知識（本人が意識することのできる文法や語彙についての知識）は宣言的知識であり、自然に話すために不可欠な暗示的能力（特に考えなくてもすらすらと話せる能力）は手続き記憶に属する。しかもパラディ（2004、2009）の最近の研究によって、実は両者の間に直接的なつながりはなく、一方が他方に変化することもないということが報告されている。もしそれが事実だとすれば、明示的知識をいくら増やそうと、それだけでは外国語は自然に話せるようにはならないということになる。ジェルマン（2014：16）も指摘しているように、「第2言語または外国語の規則を知らなくてもそれを話すことは可能（読み書きはできないけれども2つ以上の言語が話せる大人）だし、逆に、言語の規則は知っている（試験でいい点を取る）が話すことはできないということもある」という誰もが経験的に知っている事実が、これで説明がつく。会話に不可欠な暗示的能力は、本人がそれを意識することなしに、本当のコミュニケーション状況の中で実際に外国語を繰り返し使うことによってしか習得することはできないのである。

ANLは、こうした神経言語学の科学的な研究結果に基づいて、より効果的な外国語教育法を作り出そうとして考案されたものである。その大きな特徴は、従来混同して考えられてきた明示的知識と暗示的能力をはっきり区別して扱うという点にある。しかも学習の順序は、まず会話のための暗示的能力をしっかり身につけさせた後で、読み書きに必要な明示的知識を育成するというものだ。その主な理由は、暗示的能力が手続き記憶として効率的に習得されるためには、学習者の意識が言葉そのものに向けられることをできるだけ避ける必要があり、明示的能力を先に身につけてしまうとそれがうまく行かなくなるからだ。

もう少し具体的に言うと、ANLによる学習の手順は大体次のようになる：



1. 暗示的能力の習得：学習者は、教師が実際に目の前でフランス語を話すのを聞いて、その意味を理解し、教師の質問に答えられるようになり、学習者同士で質問と答えがやりとりできるようになる。その際、教師は文字は使わず、母語に訳さず、文法的な説明も行わない。
2. 明示的知識の習得：1で口頭で使えるようになった表現を元にして、まずそれを書いたものが読めるようになり、次に自分でも同様の文章が書けるようになる。その際も、教師の方からすぐに正解を与えるのではなく、できるだけ学習者自身にフランス語を観察させて、自分たちでルールを見つけ出すように導く。

ここからヒントを得て、筆者は 2012 年度後期以降、初級のフランス語の授業の中に ANL のやり方を徐々に取り入れていった<sup>2</sup>。実は筆者もそれまではずっと、わが国で今なお広く行われている文字・翻訳・文法に基づいた従来の教え方を実践してきたのだが、こうして教え方を 180 度転換することによって、これまでには考えられなかった次のような変化を目の当たりにしている（小西：2014）：

- この方法で新しいフランス語の表現を習得すると、全員がそれを使って本当にすらすら話せる（聞いた瞬間に意味が分かり、考えなくても口からすっと出てくる）ようになる。その

---

<sup>2</sup> 筆者は本稿執筆時点（2015 年 2 月）で、ANL については講演や論文、インターネット上のサイト等から情報を得ているに過ぎず、ANL の研修を直接受けている訳ではないことをお断りしておく。ちなみに日本で初めてとなる正式な ANL 研修会が 2015 年 3 月下旬に東京で開催されることになっており、それには参加を予定している。

ことにまず学習者自身が驚くし、喜びを感じる。

- フランス語学習に対する学習者の取り組み方が変化する。黙って教師の説明を聞き、それを書いて覚えるという受動的態度から、自分たちで考えながら実際にフランス語を使って会話をし、生き生きと主体的に学ぶようになる。
- ANL と相性のいい「協同学習」(ラヴェルニュ：1996、岩田：2011) のやり方を取り入れると、クラス全体の雰囲気はよくなり授業が楽しくなる。それによって、1年を通して高いモチベーションが維持される。

ところで、2014年12月7日に開催された「第28回獨協大学フランス語教授法研究会」(以下「JP2014」と略記)に参加し、筆者が担当するアトリエでそのような ANL を取り入れた取り組みについて紹介したところ、出席していた日本人教師の共通した反応はおおよそ次のようなものだった。「ANL の考え方は一応理解したし、ある程度納得もした。しかしこれまでずっと文字・翻訳・文法に頼って教えてきた自分が、それらを使わずに一体どうやってフランス語を教えればいいのか。しかも自分は母語話者ではないので、日本語を話すのと全く同じようにフランス語が話せる訳ではない。それで果たしてフランス語でフランス語を教えることなどできるのか。」

筆者自身も経験したことなので、こうした非母語話者教師の戸惑いはとてもよく理解できる。特に上記の ANL の手順の前半「1. 暗示的能力の習得」の記述を読むと、当惑するのも無理はないだろう。そこで本稿ではそのような疑問に答えるために、日本人教師には特に難しいと思われるような ANL の前半部分に話を限定して、具体的な授業の場面を取り上げて解説したい<sup>3</sup>。この方法を実践するためには完璧な

---

<sup>3</sup> 小西(2014)では、初学者のクラスの最初の授業で、名前の言い方や尋ね方を伝える場面が再現されている。また、読み書きを習得する ANL の後半

バイリンガルである必要はなく、あらかじめ準備しておけば、フランス語教師なら誰にでも十分に可能だということが納得できるはずだ。

## 伝えるための要点

予備知識を持たない学習者に対して、文字を使わず、母語に訳さず、文法的な説明をすることなしに、新しいフランス語の表現を正しく伝えるとは、一体どういうことなのだろうか。学習者はフランス語を聞くだけで、どうやってその意味を理解し、お互いにそれを使って正しくコミュニケーションが行えるまでになるのか。またその際教師はどのような点に留意する必要があるのだろうか。

それについて現時点で筆者が意識している要点や気をつけているポイントを、以下に箇条書きにしてまとめておこう。

### ANL の説明の補足<sup>4</sup>：

- 学習者同士のインタラクション（実際にフランス語を使ってコミュニケーションを行うこと）を重視する。それに応じて暗示的能力が身についていく。
- 本当のコミュニケーションを重視する。ロール・プレイングのように既成の会話を真似たり、自分に関係のない例文を言わされたりするのではなく、新しい表現を使いながら自分の実際の状況に沿った内容を自由に表現する。
- 文の一部ではなく、常に「完全な文章の形」で答えさせる。また、学習者の言葉の中に間違いがあれば、すぐに正しい言い方を示して、その場で正しい文章を言い直させる。これが

---

部分も簡単に紹介されているので参照されたい。

<sup>4</sup> 例えばこれ以外にも、ANL の特徴の一つに「プロジェクト型教授法」がある。これを有効に授業の中に組み込んでいくのが、筆者にとっての今後の課題である。

言わば文法的説明の代用となり、それによって文法的に正しい文章が言える能力が身につく。

単語を伝える：

- 自分の体（声、抑揚、イントネーション、間の取り方、リアクション、表情、身振り、物まね、イラスト etc.）を使って表現する。さらに教室内で使える物は何でも使う。
- フランス語に限らず、学習者の持っている予備知識をフル活用する。
- 同じ共通項を持つ具体例を列挙すれば、その共通項の意味が伝わる。

言葉のしくみを伝える：

- 一つだけでは取っ掛かりがなくてよく分からなくても、全く同じタイプの例文が二つ並べられると、両者を比較してその中にある共通点や相違点に気付き、そこから仮説を立てることができる。そして三つ目の例文がその仮説を裏付けた時に、それが理解へと変わる。
- 言葉で説明するのではなく、できるだけ豊富な実例（10 個から 20 個以上）を示すように心掛ける。文字を使わなければ、実はそれほど時間はかからない。このようにして適切な取っ掛かりさえ与えれば、学習者は自然に自分で考え始めるし、十分な数の例文があればそこからルールを導き出すのは難しいことではない。
- 学習者はすぐに意味が分からなくても、音が変わる部分と変わらない部分を聞き分けることはできる。そしてそれぞれの使われる状況から、その意味の違いを推測する。
- 学習者に質問をする前に、必ず答え方をこちらの言葉の中に入れておく。するとすぐに答えが分からなくても、学習者はこちらの繰り返す言葉をよく聞くだけで、どう答えたらいい

かが分かる。

- 新しいしくみを理解させる時は、一度に伝える内容を最小限に絞り込む。

全般的に：

- 初めて学ぶ学習者の視点に立って、提示の仕方に分かりにくい箇所がないかをあらかじめ点検しておく。もし学習者がこちらの意図をうまく理解できないならば、それは彼らのせいではなく、必ず提示の仕方に問題があるのだ。
- 細かい表現は別にしても、要するに教師が何が言いたいのかは見ていれば分かる、という範囲を超えないように気をつける。少しでも分からないフランス語が続くと、学習者はそれを理解しようとする姿勢をすぐに放棄してしまうものだ。
- 協同学習のやり方を積極的に取り入れる。いつでも学習者同士で相談し合うことを推奨する。
- 机の配置は、協同学習やインタラクションのために、4人ずつでグループになって向かい合わせになるように座らせる。教師は黒板を離れ、グループの間を歩き回って一人一人の話すフランス語を耳で確認しながら、気軽に声をかけていく。こうして前半は「文字」を使わないことによって、従来の様々な束縛から自由になることができる。
- 学習者は、文字に頼らず、音の塊をそのまま耳と口で覚え切る。その時点では、単語の切れ目さえ分からなくて構わない。
- 一回の授業で練習しただけで、それを終わったことにしない。続く授業で四回ぐらい繰り返して復習すると、手続き記憶としてしっかりと定着し、時間がたっても忘れにくくなる。
- 学習者が自然にフランス語が話せるようになるためには、母語話者を相手に練習する必要はなく、教師の指導のもとで学習者同士で練習すれば十分である。ちょうどサッカーやバスケットボールの初心者が、パスの基本的な技術を身につける

ためには、プロ・レベルの選手を相手に練習をする必要はなく、指導者の指示を守りながら初心者同士でパスを回せば十分であるのと同じように。ちなみに外国語の会話とスポーツは、どちらも手続き記憶に属する能力なので、その習得の仕方において共通点が多い。

- 最後の手段として、クラスの牽引役となるような学生を利用する。伝えたい内容がなかなか分かりにくい場合は、まず勘のいい一部の学生に理解させ、それをクラス全体に広めるというやり方がある。

## 実践例（一）

それではまず、すぐにも授業で使える分かりやすい表現<sup>5</sup>を取り上げながら、授業の様子を紹介していこう。

Enseignant（以下「E」と略記）：

Comment dit-on “thank you” en japonais ? On dit “ありがとう”.

Comment dit-on “good morning” en japonais ? On dit “おはよう”.

Comment dit-on “good evening” en japonais ? On dit “こんばんは”.

当然学習者は、初めて耳にするフランス語表現の意味がすぐには理解できない。しかしそれは、何も分からないということではない。なぜなら彼らは少なくともそこには3対のやりとりがあることを理解し、

---

<sup>5</sup> 学習者がこれまで慣れ親しんできた外国語学習の仕方とはかなり違った授業の進め方をする以上、彼らがその意味を理解して授業を受け入れる態勢を整えることが不可欠である。そのためには説明するだけではなく、実際に彼らに新しいやり方を体験した上で納得してもらう必要がある。ここで紹介する簡単な表現は分かりやすい上に汎用性も高いので、そのような導入として用いるのに最適だと思われる。

しかもその中で同じ音が繰り返されていることを聞き取っているからである。その上で、英語と日本語の予備知識で理解できる部分の対応関係を見比べてみると、何が言いたいのかについてはほとんど疑問の余地を残さないだろう。さらに勘のいい学習者なら、日本語表現が使われているという事実と音の響きから、「en japonais」の意味をある程度推測できるかもしれない。次にこちらから直接フランス語で質問してみると、誰でも正しく答えられることが確認できる。

E : Comment dit-on “three” en japonais ? On dit “3”.

Comment dit-on “five” en japonais ? On dit “5”.

Alors, Comment dit-on “seven” en japonais ?

Apprenant (以下「A」と略記) : “7”.

E : On dit...

A : On dit “7”.

E : Très bien !

数字から始めて曜日や月などに変化させ、同じタイプの簡単な質問を投げかけながら、何人かの学習者とやり取りして見ればよい。それは質問に答える学生だけでなく、それを見ている周囲の学生にとってもすべてが本物の例文であり、理解を深め記憶を定着させるのに効果がある。

フランス語の音から学ぶというこの新しい学習方法に学習者がまだ慣れていない場合は、ここでいったん区切って、グループ内で練習する短い時間を設けるといいだろう。今の表現を使いながら、好きな単語を自由に選んで学習者同士で会話をさせるのだ。ただし、この時点で即座にそれができる訳ではない。なぜならまだ一部の人が「On dit」を使って答えただけで、誰も質問を口から発していないからだ。つまり彼らは耳で聞いて質問の意味が分かるようにはなっているが、まだその音をきちんと覚えていないので、自分の口から正しく発音することはできない。だから全員で音を確かめながら「Comment dit-on」

「en japonais」「On dit」を何度も繰り返し、頭ではなく耳と口で音を完全に覚え切るようにしなければならない。

E : Maintenant, comment dit-on “日曜日” en anglais ? On dit “Sunday”.  
Comment dit-on “金曜日” en anglais ? On dit “Friday”. D’accord ?

初めて耳にする細かい表現は別にして、さきほど練習して使えるようになった表現の一部が、聞き慣れない音に変わっていることを学習者は聞き逃しはしない。そしてそれに応じて日本語と英語の使い方が入れ替わっているのを見れば「en anglais」の意味は誰の目にも明らかだ。それと同時に、先ほどの「en japonais」の意味も霧が晴れるようにはっきりしてくる。

E : Comment dit-on “土曜日” en anglais ?

A : On dit “Saturday”.

E : Comment dit-on “10” en anglais ?

A2 : On dit “ten”.

E : Comment dit-on “1 月” en anglais ?

A3 : On dit “January”.

E : Comment dit-on “August” en japonais ?

A4 : On dit “8 月”.

ここからいよいよ、グループ内での本格的なインタラクションに移るとよい。グループ練習で特に注意したいのは、一度質問と答えをやり取りしただけで、すぐに練習を終わりにしないということだ。筆者は学生にもイメージしやすいように、サッカーやバスケットボールなどの球技の練習の例えを用いて、合図があるまでグループの中で「フランス語のパス回し」を続けるようにと指示している。これによって、比較的短時間の間に集中してクラス全員が質の高いやり取りを行うことができ、その結果こうしてしっかり身につけた表現に関し



ては、考えなくても聞いた瞬間に意味が分かり、自然に口からすつと言葉が出てくるような状態になるのである。

十分に練習ができたのを確認すると、今度はクラス全体が見守る中で、学習者を当てて別のグループの学習者に質問をさせてみる。グループ内でのリラックスした雰囲気とはまた違って、クラス全員に見つめられている緊張感の中でも、正しい表現を使ってお互いに質問と答えができることを見届けるとよい。

この時点で、クラスの全員が「Comment dit-on ... en japonais / en anglais ?」「On dit ...」の表現が完全に使いこなせるようになっている。そして彼らがこれらの新しいフランス語表現をマスターするために、教師は文字を使わず、それらの表現を日本語に訳さず、文法的な説明も一切していないことを確認しておこう。このように、新しい表現を口頭で使いこなせるようになるために必要なことは、使われている状況からその意味を理解し、表現を音の塊としてそのまま覚えて、それを使って自分の言いたいことを様々に表現しながら、学習者同士で十分にやり取りを行うことなのだ。

もちろんここまで見てきた表現は最もシンプルで伝えやすいものの一つだが、そこで働いている習得の原理そのものは、一般的にはより複雑だと考えられているような表現にも同じように通用する。

## 実践例（二）

教師が文法を言葉で説明することさえ放棄してしまえば、従来の文法配列では「難しい」と考えられてカリキュラムの後方に回されていたような表現も、実は学習者はもっと早い段階で何の苦もなく使いこなせるようになることが分かる。

例えば筆者は複合過去<sup>6</sup>を使った表現を、夏休み明けの最初の授業で

---

<sup>6</sup> ANL の後半の読み書きの練習の際に、例えば 10 個以上の例文を黒板に並べて書けば、主語と過去分詞の性数一致の規則などは、必ず誰かがすぐに気が

導入することになっている。タイミングとして過去の話題が取り上げやすいくということと、早めに複合過去の使い方をマスターすると、学習者自身が本当に語りた日常の身近な話題が自由に話せるようになるからだ。

前述の JP2014 で筆者の担当したアトリエの中では、共立女子大学における 2014 年度後期の第 1 回目の授業の様子を撮影した映像を紹介したが、それを元にして再構成したやり取りを以下に書き留めておく。1 年生の学生に対して教師が初めて複合過去を使って自分のことを話し、学生が状況からその意味を理解し、教師の質問に対しても、自分のことをフランス語で正しく語れるようになっていく場面である。

これまで紹介してきた要点の中で、どれが使われているだろうか。また、もし途中で学習者が「分からない」という素振りを見せたとすれば、どのような工夫をすればうまく伝えられるだろうか。

E : Pendant les vacances, vous êtes allées où ? Moi, je suis allé à Kyoto, et je suis allé à Shizuoka aussi pendant les vacances.

Nina<sup>7</sup> : Je ne suis pas allée à Kyoto, je ne suis pas allée à Shizuoka pendant les vacances. Mais je suis allée à Paris et j'ai vu la Tour Eiffel.

---

付くものだ。そして学習者は自分たちで見つけた規則性を、簡単に忘れてはしない。実際に授業をやってみてこの感触がつかめると、「教師はもっと学習者の知性を信頼していい」という筆者の率直な感想に賛同してもらえるのではないだろうか。

<sup>7</sup> 筆者は「Nounours & Nina」というクマの兄妹の人形を授業に取り入れている。そこには多くの利点があるのだが、そのうちの一つがここに見られるように、無理なく様々な形の文章を提示することができるという点だ。詳しくは小西（2014）を参照のこと。

Nounours : Pendant les vacances, je ne suis pas allé à Kyoto, je ne suis pas allé à Shizuoka, je ne suis pas allé à Paris non plus. Je suis resté chez moi pendant les vacances.

E : Je ne suis pas allé à Paris, je ne suis pas allé à Nagoya, je ne suis pas allé à Fukuoka. Je suis allé à Kyoto et je suis allé à Shizuoka pendant les vacances. Et vous, vous êtes allée à Kyoto ?

A : Non, je ne suis pas allée à Kyoto.

E : Vous êtes allée à Shizuoka ?

A : Non, je ne suis pas allée à Shizuoka.

E : Vous êtes allée où pendant les vacances ?

A : Je suis allée à Nagano pendant les vacances.

E : Ah, vous êtes allée à Nagano ! Très bien.

Et vous, vous êtes allée à Nagano pendant les vacances ?

A2 : Non, je ne suis pas allée à Nagano.

E : Vous êtes allée à l'étranger ? L'étranger, par exemple, Paris, New York, Hongkong...

A2 : Non, je ne suis pas allée à l'étranger.

E : Vous êtes allée où pendant les vacances ?

A2 : Je suis restée chez moi.

E : D'accord.

## おわりに

本稿で具体的に紹介したのは ANL の前半部分「1. 暗示的能力の習得」のみだが、ANL では後半部分「2. 明示的知識の習得」において、前半で習得した表現を利用しながら、読み書きも練習してきちんと身につけることになっていることを改めて強調しておきたい。実際に会話と読み書きの両方で正しくコミュニケーションが取れる能力を養うためにこそ、最初に会話だけに集中して、新しい表現を暗示的能力として習得するのである。明示的知識は正確に読み書きをするため

にこそ必要なのであり、文法規則などがはっきりと問題になるのはその段階になってからのことである。

初学者の会話能力を伸ばすためには、特別な環境は必要ない。非母語話者教師が分かりやすいように工夫しながらフランス語の表現を使って語りかけ、学習者は言葉の使われている状況からその意味を理解しようと努め、教師とのやり取りを通して質問に正しく答えられるようになる。後は音の塊をそのまま耳と口で覚え、それを使って学習者同士でフランス語のパスを回すように、自分の言いたいことを伝え合って本当のコミュニケーションを行う。こうして身についた表現は、学習者が聞いた瞬間にその意味が分かり、考えなくても口からすっと出てくるようになる。つまり、神経言語学の用語を使うなら、明示的知識（宣言的記憶）ではなく暗示的能力（手続き記憶）として習得されているのである。しかも、手続き記憶は繰り返し使われることで少しずつ定着し、一度覚えるとなかなか忘れないという特徴があることも指摘しておこう。

（共立女子大学）

## 参考文献

GAL-BAILLY Thierry (2011), *Mise en place d'une méthode francophone contemporaine d'enseignement du français langue étrangère en milieu universitaire chinois — Étude comparative entre la méthode traditionnelle chinoise et l'approche neurolinguistique dans un cadre pré-expérimental* (Master 2 professionnel, inédit), Université de Rouen.

GERMAIN Claude & NETTEN Joan (2012), « A new paradigm for the learning of a second or foreign language : The neurolinguistic approach », in *Neuroeducation* 1(1), p. 85-114.

GERMAIN Claude & NETTEN Joan (2013), « Pour une nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire en classe de langue — Grammaire et

- approche neurolinguistique (ANL) », in *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 8, n° 1, p. 172-187.
- GERMAIN Claude & NETTEN Joan (2014), « Comment enseigner à communiquer oralement dans une L2/LÉ ? », in DE SERRES Linda, GHILLEBAERT Françoise, MATHER Patrick-André et BOSCH Agnes (éds), *Aspects culturels, linguistiques et didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français à un public non francophone*, l'Association internationale des études québécoises, p. 14-28.
- 岩田好司 (2011) 「フランス語教育と「協同学習」 — 「学びの共同体」づくり —」 in *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 6, n° 1, p. 57-72.
- 小池生夫他編 (2003) 『応用言語学事典』 研究社。
- 小西英則 (2014) 「外国語教育の挑戦：「文字・文法・訳読」よりも、まずは「ヌヌース&ニーナ」とフランス語で話そう！」 『共立女子大学文芸学部紀要』 第 60 集、p. 59-81。
- 右のアドレスからダウンロード可能：<http://id.nii.ac.jp/1087/00002957/>
- LAVERGNE Nicole (1996), « L'apprentissage coopératif », in *Québec français*, n° 103, p. 26-29.
- 大木充 (2014) 「フランス語を話せるようになるために ANL 教授法と効果的な学習法」 『ふらんす』 (2014 年 4 月号)、p. 36-37。
- PARADIS Michel (2004), *A neurolinguistic theory of bilingualism*, John Benjamins.
- PARADIS Michel (2009), *Declarative and Procedural Determinants of Second Language*, John Benjamins.
- RICORDEL Inès (2012), « Application de l'Approche neurolinguistique en milieu exolingue », in *Le français à l'université*, 17(1), p. 1-14.

# 高校におけるプロジェクト型学習の試み

## 学校案内パンフレットの作成

森内 悠佳子

### **Expérience d'une pédagogie du projet auprès d'un public lycéen : réalisation d'une brochure de l'école**

Les apprenants connaissent-ils différentes façons d'apprendre une langue étrangère et leurs apports ? Basée sur la perspective actionnelle, la pédagogie du projet se charge, en plus des compétences langagières, du développement de la sociabilité dans plusieurs de ses aspects : l'autonomie, l'attitude coopérative et la responsabilité, etc. La tâche autour de laquelle s'articule le projet y joue le rôle à la fois d'objectif et de lieu d'apprentissage. Nous présenterons ici une tentative de pédagogie du projet auprès de lycéens afin de réaliser une brochure de l'école. Après avoir vu l'esquisse de cette pédagogie actionnelle, nous montrerons toute une série d'activités effectuées et les résultats obtenus à la lumière de l'auto-évaluation des apprenants.

### **はじめに**

学習者の興味関心に沿った学習者主体型の授業は、多くの教師、そして学習者が望む学習形態であろう。しかしながら高校の場合は、教師・学習者とも、定期試験や大学受験に追われ、文法や語彙などの知識を身に付けるための学習方法に重きを置き過ぎており、プロジェクト型学習や協同学習など学習者主体型の授業など多様な学習方法を知る機会が少ない。こうした現状に加え、筆者の担当するクラスが、フランス語との関わり方や習熟度が様々である学習者の集まりであったため、協同学習を基盤として明確な課題の達成を目的とするプロジェクト型学習を行うことで、モチベーションの向上や学び合いを図る

ことにした。課題は学習者の性質と学習環境を考慮し、学校案内のパンフレットとした。本稿では、まず始めに、プロジェクト型学習について簡潔にまとめる。そして、当プロジェクトの目的や一連の活動、学習者の自己評価の結果を報告する。

## 1. プロジェクト型学習

ヨーロッパ言語共通参照枠（2001, 以後 CECR）は、学習者を課題を遂行・完成する社会的行為者とみなす行動中心主義に基づいた外国語学習を提唱している。その具体的な授業形態の一つにプロジェクト型学習があり、以下のように定義されている（PBL 教材洗練 WG, 2011、當作・中野, 2013）。

1. 具体的な成果物に到達すること
2. 協同学習を通して、相互協力によって目標を達成すること
3. 学習者の自主性・自律性を重んじること
4. 教室外の社会と繋がりをもつこと

教師の役割は、グループ活動のファシリテーターである。プロジェクトが円滑に進むよう、ある程度統制しながらも、終始学習者主体の活動とする。

プロジェクト型学習の理論化の始まりは、19 世紀後半である。その先駆者であるアメリカの Dewey (1859-1952) に続き、「*Project method*」を考案したのが Kilpatrick (1871-1965) である。彼は、学習者が自ら学ぶ力を身につけるための目的の重要性を説いた（苫野, 2014）。二人は学習者の興味関心を重視し、また協同学習を通して、学習者を学習の主役に位置づけた。

フランス語教育においては、1980 年代のコミュニカティブ・アプローチにより、*actes de parole* に基づく言語中心のタスクが目立つようになる。CECR が発表されて以降は、行動中心のタスクやプロジェクトを扱う教材<sup>1</sup>が見られるようになり、実践報告<sup>2</sup>も増えている。

プロジェクトの種類は大きく 3 つに分けられる。インタビュー形式の「出会いプロジェクト」、手紙や e メール、インターネットを利用

した「通信プロジェクト」、新聞や物語、詩を作成するなど創作的な「テキストプロジェクト」である（玉木, 2009）。

プロジェクト学習には次のような利点があるとされている。

1. 具体的な成果物に到達することで、学習者の達成感や学習に対するモチベーションの維持が期待できる
2. 協同学習と自律学習により、言語の習得のみならず、協調性や自律性、責任感などの社会性の育成を促すことができる
3. 成果物を発表するなど、他者に伝達することで、社会的役割を果たすことができる
4. 一連の活動を通して、学習者同士で交渉したり、計画したり、計画を管理したり、ストラテジーを考えたり、行動したり、反省することで、プロジェクト自体がその過程も含めて、学習の場となる

## 2. 活動の経緯

今回の学校案内パンフレット作成のプロジェクト型学習を導入した目的は、以下の通りである。

1. 受験以外の学習の動機付け
2. 協同学習による学習者間の学び合いの促進
3. フランス語で学校紹介
4. フランス語版学校案内パンフレットの新規開発
5. フランスの交流校日本語科への貢献

1 の受験以外の学習の動機付けを目的とした理由は、大学受験のフランス語受験者と英語受験者が混在しているという当該クラスの特徴にある。授業では、フランス語受験を考慮した活動が中心となるが、外国語学習のモチベーションが受験に偏重することは避けたかった。また、英語受験組のフランス語学習へのモチベーション維持を図る活動を行う必要性も感じていた。課題の完成時に達成感を得ることで、自己の外国語学習の在り方を振り返らせることをねらった。



2 に関しては、上記の理由から学習者間のフランス語力の差を感じていたからである。学習者はグループ活動に慣れている上、協力によってのみ解決が可能な課題への取り組みは、学び合いを導くと考えた。

3 から 5 は、成果物を学校案内パンフレットとした理由である。当高校は、多くの制度が他校とは異なる。留学生の受け入れと、語学研修への参加により、フランス語圏の高校生と接触する機会も多い。よって、学校について説明できる必要があった。既に学校が作成した日本語版と英語版のパンフレットは存在していたが、フランス語版はなかったことも拍車を掛けた。また、当該授業の目的が作文対策でもあったため、パンフレットという課題は適切であった。さらに、フランスの交流校の先生から、日本語学習者と日本への留学希望者が減少しているという話を聞いていた。パンフレットを配布し、少しでも貢献することを意図した。活動が教室外に繋がり、他人の役に立つかもしれないという期待は、学習者のモチベーションにも作用すると考えた。

### 3. 対象クラスの概要

〈対象学習者〉

フランス語学習歴 3 年目の高校生 40 名

フランス語の授業時間数は学習者により週 4～8 時間と異なる

〈授業構成〉

50 分×2 を週 2 回

〈授業の目的〉

受験対策、検定の作文対策、フランス語圏文化の学習

〈プロジェクトの実施期間〉

月に 50 分×1 または 50 分×2 を 8 ヶ月間

その他、適宜授業外で活動

## 4. 授業内の活動

プロジェクト型学習は通常、導入・計画・遂行・発表・完成・省察の段階的活動に基づく（玉木, 2009）。当該授業でもこれに従った。

### I. 導入

学習者に必要事項を提示した。テーマ、目的、ループリック式の評価基準<sup>3</sup>、一連の活動の流れ、各グループの提出原稿の分量（A4×2）、提出物（下書き・清書・使用する学校関係の語彙リスト）である。リストは、巻末にアルファベ順とあいうえお順の語彙集を掲載するためである。また、二度の留学生の来校時の活動についての説明をした。この段階で学習者たちは、課題が学校案内パンフレットであるという理由で強い関心を示したので、積極的な参加が期待できると判断した。

### II. 計画

以下の順に活動を進める。できるだけ多くのことを学習者に決定させることで、自主・自律学習を促す。

1	内容考察①	扱う項目について即席のグループでブレインストーミングをする。高校生目線のパンフレットであることと、読者は外国人であることに注意を促す。
2	内容決定	1 の内容をクラス全体でまとめる。一般的な学校案内パンフレットの内容の他に、購買のおススメ品、校則、近所のお店、県の概要、当該高校特有の用語など、高校生目線のオリジナリティのあるものが挙がった。
3	グループ作成	1 グループの構成人数は3人。能力や性格を考慮して、教師が決める。各グループのリーダーと、クラス全体の編集委員は立候補制で決定。
4	担当項目決定	グループによる希望制とする。第3希望まで決め、他のグループと重なれば交渉する。全14項目 <sup>4</sup> 。

5	内容考察②	グループ内で役割分担をする。詳しい内容と、必要となる写真などの材料や調査方法を話し合う。学校について調査するために、長年勤務する教師へ質問したり、通学手段などについて全校生徒にアンケートをとり、統計を出したいなどの意見が挙がった。
---	-------	---

### Ⅲ. 遂行

授業内では活発な話し合いが見られた。教師は適宜質問に答え、円滑なグループ活動の一助となるようにした。グループ内での様々な交渉も印象的であった。例えば、フランス語があまり得意でない学習者が、絵で貢献することを宣言した。語学力の向上や他のメンバーの負担を考えると、肯定できないところもあるが、自分の役割を認識し、責任感が芽生えたことは、この学習者の評価すべきところである。

この間、一度目の留学生が来校した。グループ毎に話し合った後、フランスの教育制度や高校生活についての質問をした。日本との相違点や留学生が知りたいことを探り、パンフレットの中身に活かすことが目的であった。学習者から挙がった質問は、生徒数、部活の有無、学校行事、昼食、卒業シーズンのシンボル、履修可能な外国語についてなどである。

### Ⅳ. 発表

1	クラス内	下書きの段階で、各グループの具体的な情報や写真、絵を発表し、意見交換会を行った。重複部分を調整する他、全員で一つのものを作成するという意識付けもできる。その後、目次用タイトルを含んだ下書きと語彙リストを提出し、教師がチェックした。ここで、共通で使用する用語の統一をはかった（例えば、校長先生、学校行事、学系や科目の言い方など）。編集委員は、表紙と目次、作成者リストの制作を開始した。
---	------	---

2	留学生向け	清書の完成直後に二度目の留学生が来校し、グループ毎に発表した。留学生の反応に直面し、学習者たちはやりがいを感じた様子であった。写真をテレビを通して見せるなど、発表方法にも工夫が見られた。
---	-------	---

## V. 完成

完成品は40ページに及んだ。製本は学習者が行った。その後、自己評価を行う前に、完成品を一通り観察する時間を与えた。他のグループの担当部分を見て歓声を上げていた。この様子から、課題の取り組み方を照らし合わせてみることで、より深い振り返りに繋がったように感じた。

完成品の中には、フランス語の間違いも残っている。しかし、完成品が完璧であることは無論、目的としていない。特に、校訓や当該高校特有のシステム、日常的に学習者間で使用している言葉をフランス語にすることには、非常に苦勞していた。その分、学習者からは、学校関係の単語や表現の知識は確実に増えたとの反応があった。その他にも、校則などを列挙する場合は動詞の原形を使用できることや、複雑なことをパラフレーズしていかに簡単に説明するか、絵や図を利用すれば言葉を簡素化できることなどを学習する機会となった。

また、留学生には完成品をお土産として渡した。フランスの交流校にもアンケートを添えて郵送し、フィードバックを待っているところである。

## 5. 自己評価の結果

評価は、4段階の選択式と自由記述式のを設けた。選択式の評価項目は、課題の仕上がりへの満足度、フランス語の知識の変化、フランス語学習へのモチベーションの変化、協同学習における協調性や責任感、計画性についてである。全項目に対して、9割以上の学習者が肯定的な態度を示している。モチベーションの変化に関しては、フランス語受験組と英語受験組に分類して観察した。いずれの学習者に

においても、モチベーションの向上や維持に繋がったという回答が9割を超える。

続いて「活動を通して学んだこと」に対する自由記述式の回答をカテゴリー化した。以下、括弧内は回答者数を示す。「身の回りのことをフランス語で表現することの難しさ(3)」「身の回りのことを表現すること(8)」「学校についての知識(6)」「説明能力(5)」「読み手への配慮(6)」「スムーズなグループ活動方法(10)」「グループ活動の大変さ(2)」「グループ活動の楽しさ(2)」「責任感(2)」を学んだと捉えていることがわかった。フランス語の知識に関するだけでなく、課題に取り組む姿勢にも言及している。中でも「読み手への配慮」は、伝えるための外国語という意識と、自己の活動を客体化する姿勢の表れであり、今回の課題の副次的効果となった。

これらの結果は、プロジェクト型学習の利点を活かし、本プロジェクトの目的もある程度達成することができたと判断できる材料である。

## 6. 考察と課題

プロジェクト型学習では、当該高校のように、卒業後の進路も含め、学習者間の目標言語との付き合い方に個人差がある複雑な環境でも、モチベーションの維持と達成感に繋げることができることがわかった。その要因は、具体的な課題に向けて取り組むことや、学習者に適したテーマを選択することにある。同時に、協調性や集団の中で適切な態度をとる力と、自分に役割を与え互恵的な相互依存によってのみ目標の達成が可能となることで責任感を育むこともできた。課題の完成品を交流校に送るなど教室外の人に示すことは、モチベーション・責任感のどちらにも肯定的に作用していると考えられる。また、学習者が自主的且つ計画的に活動するための思考能力を養う機会にもなった。実際、学習者たちは活発に意見を交換し、妥協点にたどり着くための交渉を繰り返していた。しかし学習者からは「もっと早くから取り組みれば良かった」や「もう少し時間をかけて、よく練って作成したかった」などの意見も挙がった。原因の一つとして、時間的余裕を錯覚さ

せてしまう長期型プロジェクトのデメリットが考えられるのかもしれない。テーマにもよるが、もっとコンパクトな短期集中型のプロジェクトも可能である。また、原稿の提出期限の厳守を評価基準に示していたにも関わらず、守らなかったグループもあった。こういった時間の管理に関する問題には、教師側のグループ活動の統制の仕方をさらに工夫して対処したい。

評価に関しては課題が残る。協同学習となるため、個々人を評価することは困難である。成果物を成績の一部とすることで解決したが、毎回のグループ活動を省察する機会や、それを評価する方法を考える必要がある。

## 7. おわりに

本稿では、プロジェクト型学習の一連の活動内容と、学習者の自己評価の結果から考察した学習の効果について報告した。教師の不安をよそに、学習者の楽しそうな様子や完成時の充実した表情がとても印象的であった。協同学習となるプロジェクトを通して、学習者一人一人の学習も広がり、そして深まったと考えている。

また、こういった活動を高校で取り入れることに、とても意義があると感じている。中等教育では、外国語教育を通じた心の教育が重視される。学習者主体の協同学習は、外国語を身につけるだけでなく、自律性や協調性、責任感などの社会性や、学習に立ち向かう基本的姿勢や能力を高めることができる。これは、大学での高度な学問に対する学びの姿勢を育むだけではなく、社会人、職業人としての生き方を身につけることにも繋がるのではないかと思う。

(埼玉県立伊奈学園総合高等学校)

## 注

1) *Rond-Point* (2004, Maison des langues), *Le Nouveau Taxi* (2009, Hachette) など。

詳細な分析は Komatsu (2013) 参照。

2) Mavromara-Lazaridou, C. (2006) など。

- 3) 語彙・表現・文法、内容、レイアウト、信頼性の4項目を4段階で評価。  
4) 以下、目次を記す。

1. Aperçu de l'école / 2. Règlement de l'école / 3. Système des Houses
4. Filières d'apprentissage / 5. Cours
6. Emploi du temps et déjeuner de l'école / 7. Section de français
8. Échanges internationaux et nos ALT / 9. Calendrier de l'école
10. Événements scolaires / 11. Clubs et accès à l'école 12. Plan de l'école
13. Plan du quartier / 14. Vocabulaire de l'école / 15. Lexique
16. Liste des créateurs

### 参考文献

- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.
- KOMATSU, S. (2013), De l'approche communicative à la perspective actionnelle — qu'est-ce qui change dans les méthodes de FLE ? —, *Études didactiques du FLE au Japon*, n° 22, pp. 55-59.
- MAVROMARA-LAZARIDOU, C. (2006), *La pédagogie de projet pratiquée en FLE (français langue étrangère) dans les deux premières classes du collège public grec*, Thèse d'université pour le Doctorat de Lettres modernes de l'École Supérieure de Pédagogie de Karlsruhe (Allemagne).

先導的 IT スペシャリスト育成推進プログラム拠点間教材等洗練事業 PBL 教材洗練 WG 『PBL (Project Based Learning) 型授業実施におけるノウハウ集 (2011年7月改定案)』.

玉木佳代子 (2009) 「外国語学習におけるプロジェクト授業 — その理論と実践 —」 『立命館言語文化研究』 21巻 2号 pp. 231-246.

當作靖彦, 中野佳代子 (2013) 『外国語学習のめやす 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』東京 : 公益財団法人国際文化フォーラム.

苫野一徳 (2014) 『教育の力』東京 : 講談社.

## 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) 及び (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 24 号**

**2015 年 5 月 25 日 発行**

発 行 Péká, 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