

Etudes didactiques du FLE au Japon

2016

第 25 号

活動報告 (2015 年)	余語 毅憲	1
Péka 2015 年 例会報告		
ミニ・アトリエーいくつかの試みー	根岸 純	7
それぞれの授業での課題 年間テーマへ	高瀬 智子	10
教科書をどう活用するか?	千葉 淑子	14
文法かコミュニケーションか? ~ 教室活動の紹介 ~	松本 卓也	21
第二言語によるリーディングについて	松川 雄哉	36
学習者の口頭による産出における文法エラーへの 教師の介入に関する考察	野澤 督	44
研修 (スタージュ) 報告		
神経言語学的アプローチ (ANL) 研修報告	小西 英則	52
論文		
言語ポートレート活動について	姫田麻利子	62
投稿規定		79

活動報告（2015年）

余語 毅憲

2015年は、1月のシャルリ・エブド編集部襲撃事件に11月のパリ同時多発テロ事件と、衝撃的かつ悲劇的な出来事が起こり、様々な問題が複雑に絡み合う今日のフランスというものを、学習者たちに授業を通じてどう伝えるか、改めて考えさせられた1年だったように思います。このことについて、我々«Péka»（「ペダゴジーを考える会」の通称）も実際に2月の例会において様々な意見や体験談などを交換しました。

このような年ではありましたが、Pékaは2015年度の年間の活動テーマを「授業活動や教材における『文法』の位置づけ」とし、授業活動においてどのタイミングで文法規則を教えるか、文法的知識の習得に偏重した一般的な教科書をどのように扱うべきか、また文法的エラーをどう修正したら効果的かといったことについて、計6回開かれた例会で活発に話し合い、お互いの理解を深めました。

今号では、これら例会の詳細な報告に加えて、2015年3月に東京で行われた神経言語学的アプローチの研修報告や、言語ポートレートと学習者の関係を論じた論文などが収録されていますので、これらもどうぞご期待ください。

他方、今年度の例会では本誌*Études didactiques du FLE au Japon*（略称«EDFJ»）の電子化について多くの議論が交わされたことも、ここに申し添えておかねばなりません。過去に掲載された論文のアーカイブ化に対して快諾して頂いた執筆者の方々に、この場を借りて厚く御礼を申し上げます。

末筆ながら、Pékaの活動に注目してくださる方々やEDFJを愛読してくださる皆さま、そして本誌第25号の編集や製本に貴重な助言と支援を頂いた七月堂さまに深謝いたします。

なお、Pékaはニューズレターをメールにて定期的に配信し、例会報告や次回開催についての告知を行っています。受信登録の詳細は、当研究会のHP [<http://peka-web.sakura.ne.jp/>] をご覧ください。

Rapport d'activités (année 2015)

Takenori YOGO

L'année 2015 est une année sans précédent, car nous avons connu les attentats terroristes de Charlie Hebdo et du 13 novembre à Paris. Ils nous ont donné à réfléchir : comment expliquer dans une classe de langue la situation actuelle en France, en essayant de rester le plus objectif possible, comment aborder ces problèmes complexes ? Au sein de notre groupe qui s'intéresse à la pédagogie du FLE, *Péka* (abréviation de *pédagogie wo kangaeru kai*), on a effectivement échangé avis et expériences vécues sur ce sujet lors de la réunion de février.

Malgré une telle année 2015, nous avons activement travaillé au cours de six réunions au total, avec comme sujet principal la position de l'enseignement de la *grammaire* dans la séquence du cours de français. Nous avons en particulier abordé la manière d'enseigner la règle grammaticale dans les activités pédagogiques, l'exploitation des manuels rédigés avec la méthodologie de grammaire normative et prescriptive, ainsi qu'une réflexion sur la correction avec efficacité des erreurs grammaticales que les apprenants ont commises lors de la production orale.

Dans ce numéro 25 des *Études didactiques du FLE au Japon*, en plus des résumés des interventions lors des réunions de cette année, nous présentons le rapport de la première formation à l'ANL, *Approche neurolinguistique*, ayant été organisée à Tokyo en mars 2015, ainsi qu'un article présentant des expérimentations et des analyses sur la tendance des portraits de langues réalisés par des apprenants japonais au cours de l'activité langagière.

Cette année a également permis d'avoir une discussion approfondie afin d'archiver sur le web les numéros des *EDFJ* comme base de données. On n'aurait jamais réalisé ce projet sans l'aimable consentement donné par toutes les personnes qui ont jadis collaboré aux anciens numéros. À ces anciens auteurs généreux, nous exprimons notre très vive gratitude.

Notre reconnaissance va également à tous ceux qui portent un grand intérêt aux activités de Péka, à tous nos lecteurs fidèles, et à la maison d'édition-imprimerie *Shichigatsu-do*, qui nous a apporté pour la réalisation de ce numéro sa contribution remarquable et ses conseils de qualité.

Pour conclure, vous pouvez en savoir plus sur nos activités et recevoir notre *newsletter* par mail en vous inscrivant sur notre site. Pour y accéder, allez sur [<http://peka-web.sakura.ne.jp/>] où vous trouverez également le compte rendu des réunions précédentes ainsi que certaines informations sur la prochaine réunion.

回数	年月日	テーマ	発表者
150	15.02.14	ミニ・アトリエ ― いくつかの試み ―	
151	15.04.18	それぞれの授業での課題 年間テーマへ	
152	15.06.20	教科書をどう活用するか？	
153	15.09.19	文法かコミュニケーションか？ ～ 教室活動の紹介 ～	
154	15.10.17	第二言語によるリーディングについて	
155	15.12.19	学習者の口頭による産出における 文法エラーへの教師の介入に関する考察	

※ 2011年2月より例会では個人発表の希望がない限りは、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。

N°	Dates	Sujets abordés	Intervenants
150	15.02.14	Mini-atelier — Quelques épreuves —	
151	15.04.18	Nos problématiques en classe — pour trouver notre orientation annuelle	
152	15.06.20	Pour un meilleur emploi du manuel de français en classe de langue	
153	15.09.19	« Grammaire ou communication ? » : présentation des activités en classe	
154	15.10.17	Lecture en langue seconde	
155	15.12.19	Intervenir sur les erreurs grammaticales de l'apprenant dans les activités de production orale en classe de FLE	

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.

ミニ・アトリエ

— いくつかの試み —

根岸 純

Mini-atelier

— Quelques essais —

Lors de la réunion de février 2015, nous avons reçu 4 animateurs. Ils ont présenté leurs façons de faire la classe : le premier utilise l'écran pour montrer des caricatures de *Charlie Hebdo*, le deuxième développe les événements actuels, le troisième présente une émission télévisée sur les vingt arrondissements de Paris et le quatrième prend un livre d'images en mentionnant l'utilisation du passé simple.

はじめに

2月の例会では、主に4人の方が授業で実践していることをミニ・アトリエ形式で発表し、意見交換した。

2015年はショッキングな事件で幕を開けた。1月7日パリにある週刊新聞「シャルリ・エブド *Charlie Hebdo*」の事務所へ自動小銃を持った男たちが乱入し、編集会議中の同紙編集長と編集関係者、風刺画家、そして警官2人の計12人が殺害され、約20人が負傷した。

発表者のうち2人は、担当している授業で早速この事件に触れた模様を話してくれた。

授業報告 1

発表者は大学1年生の第2外国語クラス（フランス人の先生との Team Teaching）では、CH（*Charlie Hebdo* の略記。以下同じ）の事件や日本を題材にした風刺画を紹介しながらの授業を、モニターを見せながら説明した。CH の風刺画を見せて学生たちに感想を訊き、フランス人の先生に意見を求め、これを日本語に通訳する、というスタイルであった。学生たちは初学者なのでフ

ランス語の学習目標を過度に意識させず、文化事項の導入として、つまり授業に入る前のウォーミング・アップとして準備しているということだった。

時事問題については、いつ使うか、材料が出揃ってからが良いのかという質問があり、今回に限らず現在進行形の時事を扱う場合の悩みとして挙げられた。

授業報告 2

発表者は大学 1～2 年生の様々な学部で、*CH* 事件を含め比較的新しい時事ネタを紹介して考えさせる授業を実践しているとのことであった。これはフランス語を使って何かをするというアクティビティではなく、あくまでも考える素材・きっかけにしておき、試験でも日本語での記述をさせるときには、*introduction* (導入)、*thèse* (命題)、*antithèse* (反対命題)、*synthèse* (総括)、*conclusion* (結論) を満たす答案を求め、一貫性とオリジナリティがある上に、*justifier* (理由を説明すること) ができるかどうかを重要視している。これは試験が終わった後、つぎの学期への準備ができているかを問うものでもある。

授業報告 3

発表者は初級の授業で使っている *Karambolage* (<http://www.arte.tv/magazine/karambolage/fr>) という仏独合作のテレビ番組を紹介した。今回はパリ二十区の変遷と各区の主な特徴をコラージュ風楽しく解説しているものであった。

参加者からは、「20までの基本数と順序数を学習、あるいは確認できる」、「映像があるからフランス語が分かった気分が経験できる」、「20区それぞれの特徴を分担して調べさせる課題ができる」、などの意見や提案が出た。リンクにあるとおり、テレビ局のサイトでは動画のほかにナレーションの脚本 (*transcription*) も見るので様々な使い方が可能である (しかし YouTube にアップロードされている動画は公式版ではないので、授業で使う場合には著作権の問題にも配慮が必要である)。そのほかに時事問題などを扱うサイトの例として、*Journal des enfants*、(France TV の) *1 jour, 1 question* が挙げられた。

授業報告 4

発表者は *Caca Boudin* (うんちっち) という3歳から5歳までの幼児が読む絵本を題材に、フランス語中級へ向けての試みを紹介した。初級文法では複合過去と半過去を対比させて説明することが多いが、幼児用の絵本では単純過去と半過去の併用が多用されていると指摘し、これは単純過去の形と音が原形に近いため、幼児が親たちに読んでもらったとき聞き取りやすいからではないか、という推測も含めた紹介であった。

おわりに

2015年11月13日にはパリ市内と郊外のサン・ドニにある複数の商業施設でイスラム国の戦闘員グループによる同時多発テロが発生し、死者は130名、負傷者も300名以上に及んだ。

(明治大学)

それぞれの授業での課題

年間テーマへ

高瀬 智子

Nos problématiques en classe — pour trouver notre orientation annuelle

En ce début de l'année, nous avons échangé des informations sur ce que nous tentons de réaliser dans le contexte de chacun afin de trouver notre thème transversal pour l'année 2015. À travers nos discussions, nous avons trouvé quelques sujets communs comme centres d'intérêt : « comment utiliser le manuel avec efficacité ? » ; « comment organiser le cours de lecture ? », etc. Et nous sommes parvenus à choisir notre thème annuel : comment situer la grammaire dans le processus d'apprentissage ?

はじめに

年度初めの例会であったため、前年にそれぞれの教室で実行した試み、または試行錯誤中のこと、および今後の課題とするところを話し合い、それについての意見交換を行った。問題は多岐にわたったが、最終的には共通項が見出され、今年度のテーマ選択の糸口をつかむことができた。以下に例会参加者各々の試みを紹介する。

それぞれの試み

発言者 A

昨年度から「書かせる作業」を授業にとり入れている。この試み自体からは学習者の到達度に関しての目に見える成果を得るには至らなかったが、教師側で、学習者の間違いやすい点を把握できた。

今後は教室でのグループ作業についてさらに工夫し、さらに ALT とのチームティーチングをどう活用するかを考えたい。また、学習者の自律性を高めるというポートフォリオも活用したい。

選択者の大半が調理コースの生徒なので、学習目標もそこに合わせたものにしてみるという視点も導入していきたい。

この報告に関して、参加者から「書く」学習をより充実させる工夫として次のような提案があった。

- パソコンでの仏語入力の練習を加えれば、実用性に結びつくのではないか。
- 「発音」してから書くことで、綴りと発音の関係を意識する機会として「書く」活動が利用可能なのではないか。
- 調理コースの生徒が対象であれば、ALT をお茶会に招待する、というようなシチュエーションを作ることで、フランス語を使う色々な場面：招待状を出す、メニューを作る、食べ物の紹介プレゼンをするなどといった「書く」活動を用いたプロジェクト学習を提供できるのではないか。

発言者 B

「読む」活動を鍛えるための授業構成を今年は考えたい。

発言者 C

初学者の4月の1回目の授業で、挨拶と自己紹介の表現を習得するための教室活動で、最後にクラスを歩き回りながら6人の相手と挨拶してみる、という提案をすると、どうしても男女が2つに分かれてしまう。男子と女子の学生が混ざり合える *activité* を考えてみたい。

これに関しては参加者から、握手など、身体的接触を含む活動は、大学生にとってはハードルが高いのではないかという指摘があった。

発言者 D

2015年3月に東京で開催された「神経言語学的アプローチ (ANL) 研修」に参加した。そこで学んだことを、どのようにして日本の教室の現場に適合させながら実践できるかを模索したい。これは「知識を練習によって実践に移す」

という従来の学習の順番に関する発想を転換し、学習者が ① まず母語や文法知識に頼らずに、実際に学習言語を使ってコミュニケーションを行うことを通し、その表現が自分でも自然に正しく使えるようになる、② 次に同一の表現を使って書かれた文章を正しく読んだり、自分で書いたりできるようになる、といったプロセスで学習を進める手法である。人間の脳の仕組みに着目したこの新しい学習法が、カナダの小学校や中国の大学でも成果を挙げている。

発言者 E

モチベーションをどうアップするかが大きな課題。自主的に復習をする学習者、しない学習者の差をどう扱うかが難しい。

発言者 F

学習の順番としては、会話のパターン練習から入り、その後文法、「書く」活動へと向かう。現在、学習者は書く活動まで頑張れているので、継続の方向。

発言者 G

今年度はサバティカル・イヤーに相当するため、教室活動という視点ではないが、不可算名詞についての研究を行う予定。例えば、不可算名詞の代表的なものとして教えられる *eau* や *sable* がなぜ *les eaux dormantes*, *les sables mouvants* のように複数になるのか、等。

発言者 H (大学院生)

研究面では「フランスに移住した日本人」がその経験をフランス語でどう語るか、をテーマに修士論文を作成した。フランス語の学習の有効性を問われたら答えに困るが、フランス語を話している時には、自分が「違う自分になる」という現象があることを伝えたい。

授業をすると仮定するなら、文法の位置の復権を目指したい。文法は語学習得の上で大きなヒントになると考えているから。

発言者 I

年度初めの授業をどうスタートさせるか、教科書とどう付き合っていくかが課題。学習者が教室で共有できる時間を大事にする、という意味で教師と学習者の役割を反転させた授業（学習者が教える活動、またテストの作成などに取り組むことで授業のポイントを別の視点から理解）に興味がある。一方、教科書なしでの授業の構成も試みたい。制約のある中で学習者のモチベーションを保つ方法を試行錯誤中。

発言者 J

初学者のクラスを担当して気を遣った。結果として授業について来られない学習者がいることが判明。極端に評価点の低い学習者を出さないようにするにはどうしたらいいかが課題。

「書く」学習は継続すると効果がある。特に、モデル表現にプラスアルファを加えると効果的。『星の王子さま』の内容理解のための設問つきのテキストを作成したので、授業で利用。

教師が学習内容についての説明をしすぎる傾向があると気づいた。学習者が教室でフランス語を使う時間を多くとることが今後の課題。

以上 10 人の参加者の試みは様々で、そのコメントには色々な要素が混在していたが、ここで全体を通して

- ・ 授業における「文法」の位置づけ
- ・ 教科書の活用法・教材を用いてどう文法を教えるか
- ・ 講読の授業の組み立て

などが、共有できそうなテーマとして挙げられ、年間の共通テーマとしては、「文法の位置づけ」という方向性が見出された。それぞれの試みは年間を通じて当然変化したものと思われる。次回の意見交換の機会を楽しみにしたい。

(明治大学)

教科書をどう活用するか？

千葉 淑子

Pour un meilleur emploi du manuel de français en classe de langue

Nous, les enseignants, employons divers outils en classe : des documents authentiques tant écrits que sonores, des *flash cards*, des photos, ou encore des jeux... Parmi les outils employés en classe, le manuel occupe incontestablement un rôle prédominant. Nous nous y référons pour élaborer nos programmes annuels de cours ainsi que nos plans, leçon par leçon.

Lors de la réunion du mois de juin, nous avons discuté de l'emploi des manuels en classe. D'abord, nous avons commencé en échangeant nos impressions au sujet des manuels utilisés par chacun des participants ; nous avons comparé leurs avantages tout comme leurs inconvénients. Ensuite, nous avons discuté des problèmes rencontrés lors du choix des manuels quelles que soient les méthodes et les approches retenues. Enfin, nous avons évoqué le cas d'un participant utilisant principalement un manuel de type grammaire / exercices. Nous avons partagé des idées sur les moyens de diversifier les cours.

はじめに

教師は教材としてさまざまなものを使う。その中で教科書は、使用割合や使用法は人それぞれであっても、たいていの教師が使用しているアイテムであろう。年間授業計画、日々の教案作成においても利用され、授業のアイテムとしては大きなウェイトを占めていると思われる。

6月の例会では、年間テーマの「文法の位置づけ」とも関連づけながら、教科書の活用法について話し合った。まずは参加者各自が使用教科書について簡単に情報提供し、その後、前半では、教科書と授業について自由に発言し、後半では、参加者の一人が使用している教科書について、不足分を補い、より良

い授業を行うためにはどのような工夫が必要か具体的な案も考えながら意見を交換した。

6月例会には、今回が初めての参加者が3名いた。それぞれ、「フランス語はまだ教えた経験がないが、教えている方の話を聞きたい」「初めて教授法を勉強する。教授法のスタージュに参加して Peka のことを知った。他の方がどのようにしているのか知りたい。とくにクラスの盛り上げ方について知りたい」「教科書に依存しているので、むしろどのようにして教科書を使わない授業をするか」ということを今回の例会に期待していた。これらの点に十分に答えられたかどうかはさておき、教科書の内容にもとづきながら追加できるアクティヴィテの案、教科書以外での授業の工夫についても活発に意見が出された会となった。

I 教科書と授業：教科書選択の際の留意事項、問題点など

各参加者から使用教科書について情報提供ののち、例会前半では、教科書と授業について自由に発言がなされた。いくつかに分けて整理する。

I-1 勤務校の制度上の問題

「総合フランス語」「文法」「コミュニケーション」のように開講科目が異なる場合、制度上、同じ教科書が使用できない場合があるとの例が紹介された。同じ教科書を使用して連携しながら授業を行いたくても不可能という例である。逆に、共通教科書として指定されており、教師には選択権がないという例もあった。

I-2 文法 vs コミュニケーション？

「文法の教科書は、2年次にまとめ用として使用するのにはよいのではないか」という意見があった。別の参加者からも、「最初はオーラルで始め、2年目で文法の面白さがわかればよいと思う」「文法は、フランス語を少しやってみてからでないとわからない。レベルが上がると文法的な説明が増える。例えば、精読の際は、動詞の時制を考えることが必要」等の意見があった。

また、授業をコミュニケーションベースでやると、言語の学習を文法の学習と同一視している学習者が多いことがわかるという報告もあった。「英語の授業で説明してもらったようには文法がわからない」と言われ、「では、英語の授業では文法がわかったのですね。英語は話せますか」と訊くと「いいえ」という答え。「それはフランス語でも同じです。あなたはフランス語が話せるようになりたいのではありませんでしたか」と言うと、納得したようだった、という例も紹介された。ここで、「コミュニケーション重視ということが何を意味するのか」という疑問も出された。コミュニケーション重視の授業でも、コミュニケーションを通して文法を学べるからである。

I-3 コースデザイン

文法かコミュニケーションかという「対立」については、「コースデザインにもよるのではないか。学習者の学習時間にもよる」との意見が出された。「専門課程では時間数も多く、科目として『コミュニケーション』も『文法』も開講されているのでやりやすい。第二外国語だと中途半端になりやすい」、「学校からコミュニケーション重視でと言われた場合、文法の知識をどのようにして定着させるかが難しい」といった意見も挙がった。

コミュニケーション重視の授業を行っている参加者からは、「このような授業でのフランス語力のワンステップアップには 150～200 時間が必要だという印象がある」との発言があった。大学の年間授業数にあてはめてみると、週 2 コマ 2 年間で保証されていればよいが、社会人学習者の場合は、100 時間に満たないうちにやめる場合があり、中途半端な感が否めないという。「学習者が専門課程の学生の場合のもとより、第二外国語としての選択者または社会人の場合も、教師が計画を立てる際には、限られた学習時間での到達点を念頭におく必要がある」との指摘がなされた。

II 具体例に即して：ある参加者の例より

後半は、参加者の一人が使用している教科書について、より良い授業にするための具体的な検討を行った。年間テーマである「文法の位置づけ」とも絡めた意見交換が行われた。

11-1 具体案の検討

使用教科書は『ル・フランセ』（白水社）¹⁾である。各課の構成は、左ページが文法項目、右ページが練習問題となっている。使用者は、文法項目をもっと絞り、授業内容にヴァリエーションをもたせたい、できるだけ記憶の定着の手助けをしたいと思っている、とのことであった。例会参加者からは、教科書の練習問題をアレンジする案をはじめ、さまざまなアクティビティ案が出された。

例えば、当該レッスンでの習得事項が、「être、avoir の活用／否定文／疑問文／指示形容詞」の場合

- 案 1) être を使う練習として、背中に、例えば職業を書いた紙を貼り、自分について、Je suis chanteur ? Je suis professeur ? と尋ね、相手が応答する。
- 案 2) まず、je ... を言う。次の人は、je ... tu ... を言う。その次は、3つ、そして 6 つの活用を言うようにまわしていく。自分の前の人が言ったものを記憶して繰り返し、さらに自分が別のものを加えて言うという練習である。
- 案 3) 活用だけなら、メロディーをつけて歌わせる。どちらが早く言えるか競わせることもできる。ゲームをしながら覚えることも可能。参考になる書籍が出版されているはずである。

また、その他の授業での工夫として以下の例が挙げられた²⁾。

- ・ 会話文を学習し、翌週までに覚えてくるように言うと、結構覚えてくる。
- ・ 中途半端にその課を終えて、次の授業に続ける。前の週に説明して翌週に練習するなど。語彙や文法事項などは、2 週にわたって扱うことにより、一度忘れてもまた思い出すきっかけになるし、新出事項については、前後の授業のあいだに自分で考える時間が取れる。
- ・ 教師が規則を説明するのではなく、学習者それぞれが考えた規則をボードに貼り、全員で考察して正解にたどりつくようにする。
- ・ 協同学習の方法が参考になるのではないか。

- ・ グループで、ペアで、と練習形態を変える。
- ・ 文法規則をコミュニケーションの授業で振り返らせる。準備する時間は学生にとっては文法規則を再確認する機会になる。
- ・ 習った文をモデルにして自分の言いたいことを書かせる。正しい文を参考にすることによって、かなり正確な **production** が期待できる。
- ・ タスクを導入する。プレタスクとして、タスクで扱うトピックを導入し、トピックに関連した語彙や表現を確認できる活動を行う。「タスク自体、あまり大きくないものをやる、プレタスクがないものがよい」という意見も出された。

11-2 「文法」について

ここで検討に付された教科書は、主として文法の習得を目的とした教科書である。そこで文法については、次の意見が出された。

- ・ 文法がわかるとはいろいろなレベルがあるが、この教科書だと、本当にわかっているのかどうかかわからない。教科書外での工夫が必要である。
- ・ 文法説明がある左のページを隠して、右の練習問題をやらせる。左ページの内容を写しただけではわかったことにならない。
- ・ 文法書(文法説明を主とした教科書)にはあまり説明がない場合がある。教師の力量が問われる。
- ・ 書かせる作業がじつは文法に一番向いているかもしれない。仏訳ではなくフランス語での作文をやらせる。

文法事項習得後についても話が及んだ。文法事項習得の確認のための練習問題には往々にして機械的な置き換え問題が見られる。文法習得後、**production**に移る際に留意する必要がある意見として、「従来よく行われているようなパーツとパーツとを組み合わせる文を作らせるやり方では感情が入らない」、「自分がこれを言いたいから言う」という方向に持っていきたい」という発言があった。

年間テーマは「文法の位置づけ」である。文法が問題になるのはどのような場合か。最後にこの点についての発言を整理する。文法は、**production** になったときに問われる。習った事項はわかるので、その知識を使って何か他のことを表現する際に問われる。また、今、学ぼうとしている文法事項のみならず、過去に学んだ知識も思い起こさせる必要がある。新しい文法事項を学習したとき、その場ではわかったつもりで実際に自分が言いたいことを言おうとすると、モデル文の単語を単に置き換えたのでは不十分で、文法的に正しい表現にならない場合がある。例えば、モデル文では男性形が使われていたのに、自分にあてはめると女性形にしなければならなかったことを忘れていた場合などである。正しい表現ができるようにするには、これまでに習ってきた文法知識も振り返らなければならない。

おわりに

各人が選択した教科書は、文法重視のもの、会話文重視のもの、フランスで出版されている総合的な教科書とさまざまであった。多くの教科書が出版されているが、どんなに優れた網羅的な総合教科書であっても、全員にとって「オール・イン・ワン」である教科書は存在しない。選定時には勤務校の制約がある場合もあることが参加者の発言からわかる。本例会前半の意見交換からはコースデザインの大切さが明らかになり、後半の具体案の検討では、教科書外でのさまざまな工夫が共有された。教科書は授業の方向付けをするという点で無論、大切である。しかしそれ以上に、授業で学習者に何を身につけてほしいのかを常に意識し、そのために必要なものを見極め、それに応じてアクティビティを取捨選択、場合によっては追加するといった、教師の力量が重要であると感じられた。

(埼玉県立新座総合技術高等学校 非常勤講師)

注

- 1) 斎藤昌三『《新版》ル・フランセ』白水社、2001年。

2) なお、本例会では教科書に焦点を当てているが、授業で用いることのできる教科書以外のアイテムについては、2014年度の例会で取り上げている。立花史「授業で何をを使うか? : さまざまなアイテム」(Péka 2014年例会報告)、*Etudes didactiques du FLE au Japon*、第24号、Péka, Association des didacticiens japonais、2015年、pp. 43-49 参照。

文法かコミュニケーションか？

～ 教室活動の紹介 ～

松本 卓也

« Grammaire ou communication ? » : présentation des activités en classe

Lors d'une réunion au mois de septembre sous le thème annuel « la position de l'enseignement de la *grammaire* dans la séquence du cours de français », nous nous sommes montré des activités à l'intérieur de la classe.

Shukuko CHIBA a montré une activité où les apprenants (niveau débutant) utilisent des cartes sur lesquelles des mots français sont écrits. Le but de cette activité est de leur faire comprendre qu'en français on conjugue les verbes et de leur faire choisir la bonne combinaison entre les sujets et les flexions.

Takuya MATSUMOTO a montré une activité d'une production non seulement orale mais aussi écrite. Le but de cette activité est d'élargir les compétences des apprenants en ces deux domaines, et surtout celle d'écriture en donnant des exercices et des occasions où ils peuvent s'exprimer librement en français.

Outre la présentation des activités, nous avons discuté des problèmes divers liés à l'enseignement du français au Japon : la coopération entre les professeurs de français aux universités, les compétences de lecture et de grammaire pour les étudiants universitaires qui veulent faire leurs recherches en français, et l'importance de l'exploitation précise des connaissances de la grammaire dans une certaine situation.

1. はじめに

2015年度の年間テーマとして挙げた「文法の位置づけ」とも関連付けながら教科書の活用法について話し合った六月例会に続き、九月例会ではより具体的にどのような教室活動を行っているのかを共有した。二つの実践例の後に、交わされた議論を紹介する形式で本稿をまとめていきたい。

2. 実践例 A（実践者による寄稿）

千葉 淑子

（埼玉県立新座総合技術高等学校 非常勤講師）

以下では、コミュニケーションベースの授業において、文法面を補強するために行ったアクティビティ「単語カードの並べ替え」を紹介する。

2.1. 普段の授業内容

筆者が担当するクラスは、高校三年生が一年間（100時間程度）のみフランス語を履修する、三十名弱の選択クラスである。教科書は *Méthode de français (nouvelle édition)*（駿河台出版社）を使用している。コミュニケーションをしながら文法も学ぶスタイルの教科書である。

語学学習において、習得しようとしている表現を記憶に定着させるにはさまざまな方法がある。担当クラスでは、「話す」活動をなるべく多くすることで定着を図りたいと思っている。習い始めである一年の前半はとくに意識的に多くの口頭練習の機会を設けるようにしており、教師と生徒のあいだでの質問と応答、生徒同士ペアでの会話練習、またはクラス全体でインタビューなどを行っている。

2.2. 補強すべき内容

「話す」機会を多く設けることで、そのとき使った個々の文例は記憶に残りやすくなっている。しかし個別の文例をそのまま覚えるのみでは他のものに応用がきかない。文法を整理する必要が出てくる。この場合、改めて文法事項をまとめて説明し、練習問題を解くという時間を設けることも一手である。だが、文法イコール退屈なものと感じる生徒もいる。できればより主体的に取り組んでほしいし、そのため、楽しみながら各自が考えて学べるようにと作ったのが単語カードの並べ替えである。

2.3. 教室活動の紹介

準備：

○教師の事前準備

・単語カードを準備しておく。当該時までには授業で習った文例の構成要素（単語）を一マスに一つずつ配したものを準備する。例えば担当クラスでは、人称代名詞（je / tu / il / elle / vous）、動詞の活用形（être と er 動詞をいくつか）、否定の表現（ne ... pas）、国籍を表す形容詞の男性形・女性形（※男性形は、男性名詞として言語を表す可能性あり）などを入れている。⇒資料一

○教室にて

・二～三人のグループを作る。

グループにすることにより、ゲーム形式でも取り組める。一グループの人数は三人程度だと全員がかかわることができる。あらかじめ設定はしなかったが、グループ内で役割分担（例：切り離す人 / 考える人 / 貼る人 など）をすることも可能である。

・単語カード（A4に印刷したもの）と白紙を配る。

単語カードは切り離してもらおう。白紙は単語カードを並べ替えて貼り付けてもらうためのものである。したがって、はさみかカッター、糊かテープが必要となる。

活動の目的と内容：

フランス語の動詞は主語にあわせて語尾変化する（活用する）ということを学ぶ。正しい組み合わせができるようになることがこのアクティビティの目的である。ゲームの雰囲気を前面に出す場合、ゲームの目的としては、正しいフランス語の文章をより多く作ることが目的になる。時間を競わせるとよりゲームらしい雰囲気が出る。

担当クラスでは、この時点で表現できる事柄はさほどなかった。主語人称代名詞としては、je / tu / il / elle / vous しか習っておらず、既習の動詞も、être と、er 動詞三つ程度である。他に文法項目としては、否定表現、élision が含まれている。性の一致が必要な場合もある。主語と動詞のかたちの正しい組み合わせをメインとして、補語を付けることができる表現が見つかれば付けてもらい、残りのカードが少なくなって主語と動詞の組み合わせしか作ることができなければ、それでよしとした。どうしても組み合わせることができなければ、余りとしてまとめて端に貼付してもらった。⇒資料二

ヒント：

まずは何も言わず、カードの並べ替えをしてもらおう。並べる作業がなかなか進められないグループには、何に注目して組み立てればよいか、ヒントを与える。例えば、「主語をまず並べてみよう」などである。着実に進められているようでも、ミスが多く見られる場合は、再考を促すアドバイスを適宜与える。

間違いの例 (*付きイタリック体は、間違いであることを示す。)

Il **es* français.

(活用の間違い。音のみの学習では活用語尾が異なっていることに気づきにくい。)

Il **est* parle français. (動詞を二つ並べている。)

Elle est **français*. (性の一致がなされていない。)

Elle parle **française*.

(話す主体が女性であることから、言語も性の一致を行い、女性形になると勘違いしている。)

Tu **ne* es pas italien. (élision が必要。)

Tu **n* parles pas italien. (élision が不要な箇所で élision。)

また、例えば、

Je suis anglais.

Il est **anglaise*.

のような文章が見られた場合、「anglais」と「anglaise」を入れ替えると両方とも正しい文章になることに気づかせる。つまり、前者「私は～である」では、je が男性の場合は anglais、je が女性の場合は anglaise と性を一致させ、「Je suis anglais.」、「Je suis anglaise.」の両方が可能であるが、後者の場合は、il と性を一致させて anglais としなければならないことに気づかせる。

「余り」をかなり残して「終了」を表明したグループがある場合も、カードを一枚入れ替えるだけでも正しい組み合わせができることがあるので、作成した文章をよく見比べて再考してみるよう促す。

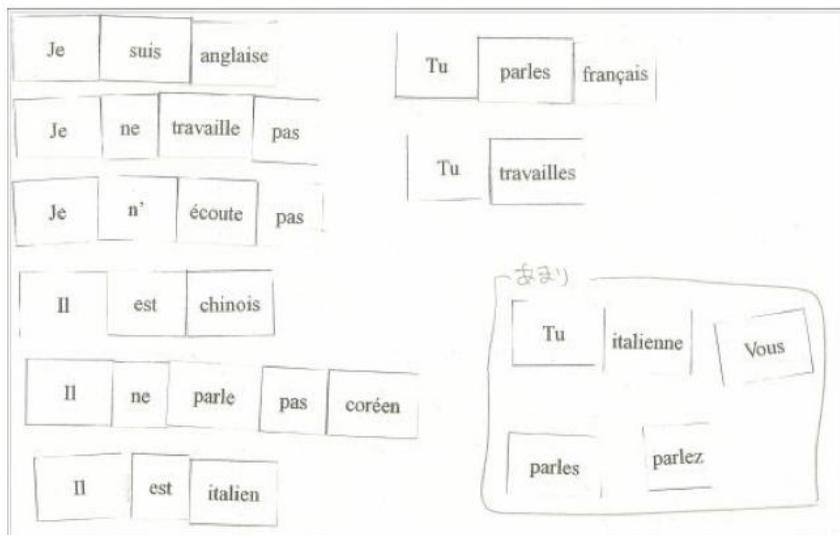
生徒へのフィードバック：

単語カードを並べ替えて貼り付けてもらった紙を集め、添削し、返却する。
 クラス全体に共通する事項があれば、返却時の授業で取り上げ、復習する。

[資料一]

Je	Tu	Elle	Vous	n'	ne	pas	parle
Je	Tu	Elle	Vous	n'	ne	pas	parle
Je	Tu	Il	Vous	n'	ne	pas	parles
anglais	Tu	Il	coréen	écoute	est	pas	parles
anglaise	Tu	Il	coréenne	écoutes	est	pas	travaille
chinois	acteur	italien	suis	écoutez	êtes	pas	travailles
chinoise	français	italienne	es	est	Vous	parlez	travaillez

[資料二]



3. 実践例 B

3.1. 実践校について

本例は筆者が勤務していた高校で行ったものである。当該の高校ではフランス語が第二外国語として一コマ四十五分、週あたり計三コマが実施されており、うち二コマが連続で行われている。一クラスあたりの人数は二十人程度で、連続コマの場合はフランス人の ALT が必ずその場におり、単独コマの場合は日本人教員のみとなる。使用教科書は『なびふらんせ』（長崎出版）であり、一冊を二年間かけて終わらせるという、非常にゆっくりとした進度である。

ゆっくりとした進度には大きな理由が二つある。一つはフランス語を大学受験の科目として使用する生徒が存在しないことから、高校の三年間で高いレベルまで急いで学習する必要が無いことと、もう一つは口頭演習の時間を多く設けることで話す能力も同時に鍛えたいということである。

但し、「フランス語を大学受験の科目として使用する生徒が存在しない」とはいえ、大学のフランス文学・語学系の学部への進学者、各種高校生向けのフランス語コンクール（東日本高校フランス語スケッチコンクール・東日本高校生フランス語暗唱コンクール 等々）への入賞者、そして学習歴三年目での実用フランス語技能検定試験・春季試験で準二級を取得する者が毎年相当数存在することは付け加えておきたい。

3.2. 実践内容について

本実践例は二年生に対し、十月頃に行われたものである。内容としては準動詞（vouloir / pouvoir / devoir）の活用と基本的な意味や用法を学習した後に、資料三のワークシートを用いて三つの準動詞をバランスよく使用するミニ会話を

させ、資料四のワークシートにミニ会話の内容とほぼ同じものを書く宿題を課すというものである。こうすることで書く能力と話す能力の両方を伸ばすことができるため、当該の高校ではこのサイクルを基本としてフランス語の授業を進めている。

資料三のワークシートの使い方を細かく示したものが以下の手順である。

a. 横の行が四マスあるうち、一つに丸印をランダムに記入させる。それを四行分記入させる。(例・« sortir (terminer ses devoirs) » の行に丸印が一つ、« aller boire (conduire) » の行に丸印が一つあり、残りの二行も同様。)

b. ペア同士で縦の列で指定された人称を用い、好きな横の行の表現を用いた質問のやりとりをさせる。この際にどの列の人称、どの行の表現を用いるかは生徒に任せるが、できる限りランダムに選ぶよう促す。

c. 質問を受ける側の生徒は、自身の紙に丸印が記入されている場合、相手の質問に対して必ず « Oui. » で答えなければならない。何も記入されていない場合は « Non. » で答える。

d. b と c のやり取りを交互に繰り返す。

即ち、最上段左のマスの丸印が記入してあり、最下段右のマスが空欄であった場合、以下の様なやり取りが行われることになる。

・最上段左のマスに丸印が記入してあった場合

生徒 A : Tu veux sortir ?

生徒 B : Oui, je veux sortir.

・最下段右のマスが空欄の場合

生徒 A : Ils veulent partir en vacances ?

生徒 B : Non, ils ne peuvent pas partir en vacances.

生徒 A : Pourquoi ?

生徒 B : Parce qu'ils doivent rester chez eux.

生徒 A : Tant pis ! / C'est dommage ! / Pas de chance ! / Alors, une autre fois.

3.3. 作成・活用上の注意点

ワークシートを作成・活用する際に注意しているのは以下の四点である。

a. 全ての人称を使用し、且つ既習語彙や表現（partir en vacances、所有形容詞、強勢形 等々）をもう一度使わせる。

準動詞を使う練習であるため、できるだけ全ての人称の活用を発話させるのが目的であるのと言うまでもないが、一年生の時に習った所有形容詞、更には直近で習った強勢形などを忘れてしまっている場合が多いので、再度使用させることで思い出させるという副次的な狙いもある。教科書に載っているので参照させれば済む話ではあるが、会話をしながらページをめくってはテンポが遅くなってしまう。そこで、上記の既習内容 (mes, tes, ... leurs / moi, toi, ... elles)

をクラス全体で確認しながら書き出せば、わざわざページを捲って確認する必要もなく、また黒板を見るために顔も上がるので、ペア同士のコミュニケーションが円滑に進み易くなる。

b. ALT が話し、生徒が内容をおおまかに把握する機会をなるべく多く設ける。

例えば « pique-niquer » のような単語の場合、ALT に日本人の抱く「ピクニック」のイメージとの違いを平易な語彙を使用して説明させ、生徒に単語レベルでも構わないので説明内容を理解させるといったことも可能である。

c. 「話す活動」だけではなく「書く活動」にまで題材を利用する。

教室内の活動だけでは口頭演習で終わってしまうため、更にワークシート(資料四)を用意し、発話内容を文字化したあとで宿題として提出させている。こうすることにより、口頭演習で間違っていた箇所(例・« qu'eux » を « *que eux » のように発音してしまう 等々)が浮き彫りになるため、発音面のみならず文法面での知識の再確認につながる。

d. 生徒が「フランス語で自由に書いて表現する」ことを促す。

上記のワークシート(資料四)に任意の自由記述欄(資料四の五番)を配し、発話していない内容を創作させたり、授業内容とは全く関係ない内容をフランス語で書かせ、表現の幅が広げられるように工夫している。これは、日頃から宿題をするついでにフランス語で自由に身の回りの事を表現するように教師が促しても、生徒からの反応があまり得られないため、記入欄を配することで書く機会を与えるようにしたものである。基本的には四番までの内容と似たやり

取りを、人称や表現を入れ替えただけの記述が主であるが、ごく稀に学習内容とは無関係の作文を書く生徒も存在した。継続的に自由記述欄を設けていけば、生徒のフランス語の知識が増えていくにつれ、自由な記述が増えていくと思われる。

4. その他

ここからは例会で交わされた議論を紹介していく。

a. 大学での授業においては、「文法」科目の担当者と、「会話（時に「コミュニケーション」と表記される）」科目の担当者間での連携を上手く行うことなしに、学習者の両方の能力の伸びは期待できない。フランス語を専門として学ぶ学部・学科であっても、初学の段階でのフランス語は非常勤講師に任されていることが多い。その場合、特にフランス語科目の共通教科書としてコミュニケーション重視のものを採用した場合、「文法」担当者が教科書の選定・制作意図を無視して古典的な文法訳読法の授業（例・transcription の和訳）で進めていた、或いは教科書内容を補うために自主作成プリントを使用していたという話もよく聞かれる。担当教員同士の出講日が重複していない場合は難しいが、それでも教科書の使い方や補助教材について互いに確認し、指導内容の分担を行うなどして、相互の授業に密接な連携がうまれない限り、学習者の「書く・話す」能力をバランス良く伸ばし、教科書を最も効果的に使用することは望めない。

b. 近年の「外国語は会話ができればいい」という風潮に傾倒し過ぎるあまり、教育機関そのものが文法教育をおろそかにしている事例もある。例えば大学でのいわゆる一般教養科目としてのフランス語の場合、この流れを全面的に取り入れて地道な文法演習や講読といった科目を会話系の科目に切り替え過ぎた

あまり、フランス語を専門としない学部生が各々の専門分野の調べ物をする際に、フランス語の資料をしっかりと読み込む能力が育たないという危惧がある。フランス語系の学部・学科でなくてもフランス語「で」学ぶ段階を目指したい学習者のニーズに応える科目の設置が望まれる。

c. 文法とコミュニケーションは対立するものではない。しばしば「コミュニケーション＝話す」「文法＝書く」といった見方をすることがあるが、例えばメールのように書くことによってコミュニケーションを図ることもある。このように考えると、たとえ文法の授業であっても「知識の習得」に留まらず「知識の運用」を実践できる授業が望まれるところだ。具体的にはコンテキストを与えることで言葉が使われる場面を具体化し、文法事項をより正確に、状況に応じて適切に使用する練習の場を教師は設けるべきである。

d. 授業のテーマ（文法、会話 等々）に関わらず、その到達点を決める際に、教師は何を目的に授業をするのか、学習者は何を目的に授業を受けるのかという視点を持つべきではないか。また、学習者が学ぶべき必要な事項に気付く「枠（cadre）」、即ち練習問題やアクティビティの設定に留意した上で、彼らの学習における不安が解消されるように手伝う、或いは授業を進めて行く必要がある。

5. おわりに

「文法の位置づけ」という年間テーマのもとで、相反する要素に思われる傾向にある「コミュニケーション」をどのように扱うべきかを話し合う為に設定された今回の例会の議題であったが、やはりどの参加者からも（口頭表現という意味での）コミュニケーションの実践を授業内で行いつつ、文法教育を疎かにしない為に両者をバランス良く取り入れる授業姿勢が伺えた。「その他」の

項にもあるように、近年は「コミュニケーション=会話」という単純な図式が広く流布していることもあり、ただ会話をして外国語ができる気分になってしまう学習者、或いはそれが現代の学習者の主たるニーズであるという過度な認識から、大きく方向転換し過ぎてしまう教育機関が存在しているのも事実である。確かに学習者の立場からすれば、限られた授業回数の中で学習言語を出来るだけたくさん発話し、やり取りが成立することほど楽しいことはなく、また教える側からしても学習者が楽しそうに会話をしている様子を見るのは実に心地の良いものである。しかし、世の中のそうした短絡的な流れに乗ってしまって学習者の各能力をバランス良く伸ばしきれないのは教える側の怠慢であり、学習者のことを考えるのならば「楽しい」だけでない学習事項も取り入れるべきであろう。

PÉKA では会話と文法を別物として扱うことなく、巧みに両者を取り入れた活動の報告が数多くなされてきた。それらの報告はこうして本論集にまとめて公開されてきたが、近日中に本論集のバックナンバーが公開される予定である。詳しくは PÉKA のホームページで告知が出されるので、公開の暁には是非とも実践例の宝庫をご覧頂きたい。

(獨協大学 大学院 外国語学研究科 博士前期課程 フランス語学専攻 二年)

[Français II]

vouloir / pouvoir / devoir

?	Tu ... ? - Je ...	Elle ... ? - Elle ...	Vous ... ? - Nous ...	Ils ... ? - Ils ...
sortir (terminer ses devoirs)				
aller boire (conduire)				
pique-niquer (aller chez le médecin)				
partir en vacances (rester chez soi)				

- Tu **veux** sortir ?
- Oui, je **veux** sortir.

- - -

- Ils **veulent** sortir ?
- Non, ils ne **peuvent** pas sortir.
- Pourquoi ?
- Parce qu'ils **doivent** terminer **leurs** devoirs.
- Tant pis ! / C'est dommage ! / Pas de chance ! / Alors, une autre fois.

[Français II]

devoirs

CR : ____ N° : ____ Nom et prénom : _____

1. Tu - Je : _____ ? - Non, _____ . - Pourquoi ?

_____ .

2. Elle - Elle : _____ ? - Non, _____ . - Pourquoi ?

_____ .

3. Vous - Nous : _____ ? - Non, _____ . - Pourquoi ?

_____ .

4. Ils - Ils : _____ ? - Non, _____ . - Pourquoi ?

_____ .

5. _____

第二言語によるリーディングについて

松川 雄哉

Lecture en langue seconde

La réflexion du mois d'octobre s'est penchée sur l'organisation du cours de lecture. On a discuté quels types de textes à lire et comment les faire lire à des apprenants en classe. Le présent article est destiné à mieux comprendre d'un côté la relation entre la compréhension écrite et la taille lexicale et, de l'autre côté, quels sont les différents types de lectures. Afin d'assurer une compréhension minimum d'un texte académique, la connaissance de 4000 à 5000 familles de mots serait requise. Concernant les diverses manières de lire, la lecture extensive, procurant une grande quantité d'input, permet d'enrichir le vocabulaire des apprenants. Puis, la lecture à haute voix et le *shadowing* sont susceptibles de favoriser la mémoire phonologique et donc d'améliorer les capacités à lire et à écouter. Pour appliquer ces trois types de lectures en classe, l'enseignant devrait choisir un texte adéquat du niveau des apprenants.

はじめに

2015年10月19日の例会のテーマは、「講読の授業の組み立て」についてであった。筆者の経験上、講読の授業というと、文学作品などを読み、教師に指名された学生が日本語訳を言うだけの、いわゆる訳読のイメージしかなかった。しかし中村・長谷川（1995）は、「読む」という活動は、他の言語運用能力に関連付けて展開することも必要であると述べている。この日の例会では、読むテキストの選択や読む活動に関して、音声を取り入れる重要性が強調されていた印象があった。例えばTV5の7 jours sur la planète というサイトにあるスク립ト付の短いニュース映像を使うこともできるし、クラスで音読を取り入れても良いという報告があった。講読の授業の組み立ては、「テキストを読む」という活動を通して、学習者のどんなフランス語能力を伸ばしたいかに依るのだとい

うことをこの例会で学んだ。それから、学習者の基礎的な文法力や語彙知識の欠如がリーディングを妨げる要因として挙げられた。実際、リーディングにはテキストの既知語の割合が密接に関わっていると言われている。

このように、講読の授業を組み立てる際にはテキスト選びから読み方まで、知っておくべき点がいくつかある。そこで本稿では、第二言語で書かれたテキストを読むということについて、例会で議論された事柄を掘り下げたい。まず、リーディングと語彙サイズの関係について、それから例会で挙げた多読、音読、シャドーイングについて、過去のいくつかの研究を参考に理解を深めていきたい。

リーディングと語彙サイズの関係

リーディングにおける語彙知識の影響は大きい。これら二つの関係は、「既知語の占有率」と「語彙サイズ」の二つの観点から検討される(島本、2003)。前者は、あるテキストを構成する総語数のうち、読み手が知っている単語の割合を指す。後者は、学習者がワードファミリー¹で何語知っているかを示すものである。学習者の語彙サイズが大きくなるほど、テキストの占有率も上がり、結果としてテキストの理解度も上がると考えられる。Nation (2001) は、学習者がテキストを最低限理解するには、少なくとも 95% の占有率が必要であり、ほぼ全ての学習者がテキストを適切に理解するためには、98% の占有率が必要であると述べている。では、学習者がテキストを適切に理解するためには、どのくらいの語彙サイズが必要なのだろうか。

Laufer & Ravenhorst-Kalowski (2010) は、英語学習者 745 人を対象に、アカデミックリーディングの成績、テキストの既知語の占有率、学習者の語彙サイズを調査した。彼らの検証目的は、アカデミックなテキストの理解に必要な語彙サイズの閾値を見つけることであった。

読解力の測定には、イスラエルで開発された Psychometric University Entrance Test の英語部門が採用された。このテストは大学に必要な英語力を測定するもので、最高点は 150 点である。実験参加者の語彙サイズの測定には、Vocabulary Levels Test (Schmitt, Schmitt & Clapham, 2001) が使用された。このテストの成績によって、実験参加者をワードファミリーで 1000 語レベル毎 (1000~8000 語)

に分類した。既知語の占有率の分析には、まず Paul Nation や Tom Cobb のサイトにある Lexical Profile を使って、あるレベルの語彙がテキストでどのくらいの割合を占めているかを調べた。それから、実験参加者の語彙サイズと照らし合わせ、彼らの既知語の占有率を割り出そうとした。

Laufer & Ravenhorst-Kalowski によると、このテストで 116～133 点（約 77～89%）を取った学生は、英語のクラスを 1 セミスター受講すると、自立してアカデミックなテキストを読めるようになるとされている。そして、134 点以上取った学生は、英語の授業が免除される。そこで彼らの研究の枠組みでは、116 点と 134 点の 2 つを適切なテキスト理解のラインと定め、語彙の閾値を産出した。

分析の結果、このテストで使われている固有名詞の割合は全体の 2.1% であった。実験参加者が固有名詞を知っていたとして、このテストの既知語の占有率が 95% であるためには最低でも 4000 語（占有率 92.81% + 2.1%）～5000 語（占有率 94% + 2.1%）必要である。このレベルに達した実験参加者のテストの平均スコアは 111～122 点であった。従って、Laufer & Ravenhorst-Kalowski は 4000～5000 語レベル（+固有名詞）を 1 つ目の閾値として定義づけた。一方で占有率が 98% になるには、8000 語レベル（占有率 96.3% + 2.1%）に達している必要があることが分かった。しかし、この実験では、6000 語レベルと 8000 語レベルに分類された実験参加者は 1 人もおらず、7000 語レベルにわずか 10 名いただけであった。彼らの平均スコアは 138 点（92%）であったため、テキストの十分な理解には 7000 語で十分だと思われるが、このレベルにおける人数の少なさと 98% の占有率を考慮し、2 つ目の閾値は 8000 語レベル（+固有名詞）と定めた。

多読

多読とは、楽しんでたくさんのテキストを読むことであり、この活動の中心はテキストの内容理解である（Nation, 2001）。テキストの理解度は 7～9 割程度で良しとし、わからなかったら後に回し、つまらなくなったらやめて後でまた読むというのが基本姿勢である（門田、2014）。Pellicer-Sánchez (2013) によると、多読の利点は、特定の単語に何度も出会うことで、その単語の知識を強

化できるところにある。またこの著者は、もし学習者のレベルがまだ十分に高くないのであれば、同じテーマの様々な短いテキストを集中的に多く読ませる **Narrow reading** が効果的であると述べている。そうすることで、学習者が対象言語でそのテーマの内容に慣れるだけでなく、テーマに沿った語彙の習得にも貢献する。扱うテーマが学習者にとって興味深いものならば、彼らのモチベーションにも良い影響があるだろう。多読による言語学習へ効果は大量の「理解できるインプット（門田、2014）」によって支えられている。そのため、学習者に読ませるテキストの既知語の占有率には気を付けたい。

音声とリーディング

例会では、講読の授業に音声を取り入れる重要性が強調され、音読やシャドーイングが話題に挙がった。また音読をすると、語彙や表現が頭に残りやすくなるという報告があった。だが音読やシャドーイングは、語彙学習だけでなく言語能力の向上にも良い影響がある。そこで本節では、これら2つの活動がもたらす効果について、第二言語習得の専門家である門田（2014、2015）の研究を参考に説明する。そのために、まずはこれらの活動を支える音韻ループについて取り上げたい。

・音韻ループ

私たちが読んだり聞いたりした情報は、ワーキングメモリ（短期記憶）に送られ、そこで十分に深い処理を受けた情報が長期記憶に転送される。ワーキングメモリはいくつかのサブシステムとそれらを統括する中央実行系から構成されているのだが、その中で特に言語学習に密接に関わるのが「音韻ループ」と呼ばれるサブシステムである。その役割は、目や耳からの入った情報を言語音声として一時的に保持し、長期記憶から必要な情報を検索し、処理することである（門田、2015）。

音韻ループは「音韻性短期ストア」と「サブボーカル・リハーサル」から構成されている。音韻性短期ストアは音韻ループに取り込んだ音声情報を一時的に保持するのだが、その時間はわずか数秒である。ここで何もしなければ、この情報はすぐに消失してしまう。一方で、サブボーカル・リハーサルは、音韻性短期ストア内の音声情報を復唱（リハーサル）するシステムである。これを

することで、音韻性短期ストア内の情報を維持することができる。リスニングの際耳から入った音声情報は、直接音韻性短期ストアに送られる。一方で、リーディングの最中に目から入った文字情報は、まずサブボーカル・リハーサルに入り、そこで音声化された後、音韻性短期ストアに送られる。

短期記憶に入った情報が長期記憶に送られ、知識として定着するかどうかは、リハーサルの質が決め手となる。例えば、口で言われた電話番号を忘れないようにメモに書き留める場合は、番号を繰り返し口ずさむなどして一時的にその情報を音韻ループに保持すれば良い。これを維持リハーサルという。その一方で、メモなしでその番号を覚えなければならない場合は、語呂合わせをすると忘れにくい。これを精緻化リハーサルといい、長期記憶内に蓄えられた情報と結びつくことによって音韻ループ内の情報が内在化し、知識として定着しやすくなると考えられている（門田、2014）。

・音読の効果

門田（2015）は音読がもたらすリーディングへの効果を説明するために、個々の単語の理解と音声化からテキストの理解へと至るボトムアップ処理の立場を取っている。それによると、リーディングのプロセスはディコーディングと理解の2段階になっており、前者の自動化がリーディング力向上の秘訣である。ネイティブスピーカーや熟練した第二言語使用者は、このディコーディングを苦労なく無意識に行い、その分テキストの内容理解に認知資源を注ぐことができる。一方で、このレベルに達していない読み手は、ディコーディングに認知資源を割いてしまい、テキストの理解に集中できない。

門田（2015）によると、ディコーディングのプロセスは3段階ある。まず書かれた単語やチャンク²を目で知覚し、その文字情報を長期記憶内の知識から割り出し（語彙アクセス）、その単語を音声化し音韻ループに入力する（音韻符号化）。音読がもたらす恩恵とは、このプロセスの効率化である。まず、音読練習を積むことによって文字と発音のつながりが強くなり、そのことが音読の高速化をもたらす。テキストを速く読めるようになると、次は音韻ループ内のリハーサル能力が向上する。すでに述べたように、音韻ループ内の音韻性短期ストアで情報を保持できる時間は、ほんの数秒であるが、音読練習で音読が高速化すると、その短い間によりたくさんの音声情報を取り込み、リハーサルする

ことができる。例えば、早く読める人は「*Quand le chat n'est pas là, les souris dansent.*」という文を一挙に音韻ループで処理することができるが、読みが遅い人は、例えば「*Quand le chat n'est...*」までしか処理できないということになる。音読の高速化の段階まで来ると、情報の音韻符号化、さらには語彙アクセスが効率よくできるようになる。結果として、ディコーディングが難なく行われ、テキストの意味処理に認知資源を注ぐことができると考えられる。

・シャドーイングの効果

書かれたテキストを声に出して読む音読に対して、聞こえた音声の後を追って声に出して繰り返すのがシャドーイングである。この活動は、文字を「読む」という枠組みからは外れてしまうが、音読と組み合わせることにより、リーディングからリスニング能力の向上へと広げることができる。

門田（2015）によると、リスニングのプロセスは、音声知覚と理解である。音声知覚とは、耳から聞こえた音声を分析し、音韻ループ内で表象することである。ネイティブスピーカーや優れた第二言語使用者は、この処理を自動（無意識）で行い、その分内容の理解に集中している。その一方で、まだ経験の浅い第二言語学習者は、音声知覚と理解を同時に行っているため、内容の理解に十分な注意を払うことがなかなかできない。シャドーイングの効果とは、この音声知覚の自動化である。従って練習の際は、ひたすら音韻ループに音声テキストを取り込み、音声情報のリハーサルに集中することになる。とはいえ、学習者の立場からすると、「テキストの意味を理解しなければならない」という心理が働き、テキストの構造や意味が分からないままシャドーイングをするのは苦痛かもしれない。実際例会では、シャドーイングの前に文法を解説してほしいという学生からの要望があったという報告があった。それに対してシャドーイングをさせる前にテキストの訳を与えるのはどうかという提案があった。「テキストの理解」という認知的負荷を軽減し、音声知覚に集中させるという点ではとても効果的であると言える。

まとめ

本稿で紹介した様々な活動は、学習者の読む能力だけでなく、それ以外の言語運用能力や語彙力を向上させることができる。そうすれば、学習者のモチ

ベーションも上がり、講読の授業は学習者にとってとても魅力的な時間になるかもしれない。

多読のように、テキストを読んでいて楽しいと感じるというのは、テキストの内容が面白いということだけではなく、テキストをリズムよく流暢に読めていると実感できる瞬間も含まれるのではないだろうか。そうだとしたら、クラスで音読やシャドーイングをさせる際も同様に、「理解できる」または「既に理解した」テキストを発音させる方が、学習者は心地よく感じるだろう。従って、講読の授業が難しいテキストの精読を中心に組み立てられている場合は、一度理解させたテキストを学習者に音読させることは有益である。その際、例会で奨励されたように、音読の上手さを競わせたり、対話文はペアで音読させるなどをすると良い刺激になる。一方、講読の授業で多読や音読、シャドーイングに集中する場合、教師は学習者の語彙レベルとテキストの既知語の占有率95～98%を目安に、未知語がありながらも学習者が比較的容易に理解できるテキストを選ぶように心がけたい。

(白百合女子大学非常勤講師)

注

1. 例えば、enseigner, enseignable, enseignant, enseignement などは1つのワードファミリーとして数える。
2. リーディングの際音韻ループで処理できる、いくつかの語で形成された意味の塊のこと。

参考文献

- 門田修平 2014. 『英語上達 12 のポイント』 東京：コスモピア
- 門田修平 2015. 『シャドーイングと音読の科学』 東京：コスモピア
- Lauffer, B., & Ravenhorst-Kalovski, G.C. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22, 15-30.
- 中村啓佑、長谷川富子 1995. 『フランス語をどのように教えるか』 東京：駿河台出版

- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. New York: Cambridge University Press.
- Pellicer-Sánchez, A. (2013). Vocabulary and reading. In C. Chappelle (Ed.) *Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 6127-6133). Wiley-Blackwell.
- Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behavior of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18, 55-88.
- 島本たい子 2003. 「英語の語彙知識と言語運用」門田修平（編著）『英語のメンタルレキシコン：語彙の獲得・処理・学習』、pp.123-150. 東京：松柏社

学習者の口頭による産出における 文法エラーへの教師の介入に関する考察

野澤 督

Intervenir sur les erreurs grammaticales de l'apprenant dans les activités de production orale en classe de FLE

Le présent article porte sur les modalités d'intervention de l'enseignant de FLE en cas d'erreurs grammaticales de l'apprenant-débutant dans la production orale. Nous allons présenter de principales idées qui nous sont apparues suite à la réunion du mois de décembre. En classe, l'enseignant fait face aux erreurs de l'apprenant. Son intervention joue un rôle fondamental dans l'enseignement. Il conviendrait de la remettre en perspective : comment, quand, et pour quelles raisons s'opère-t-elle ? Car si elle sert effectivement à encourager son apprenant à communiquer « correctement », l'intervention de l'enseignant touche à l'autonomie de l'apprentissage chez l'apprenant. Elle relève en tout cas de la communication et exige une grande confiance réciproque.

はじめに

教師は学習者の誤りに介入して訂正を加える。介入の仕方を工夫して学習者に直接働きかけることができれば教育的効果を高めることができる。反対に、介入の仕方が適切でなければ逆効果になることもある。教師の介入は頻繁に行われるごく自然な教育行為だけに、その有用性を考察することは有意義なことである。教師の介入方法は様々である。誤りに介入し、フィードバックを与えることで学習者が着実に理解へと向かうことを教師は期待する。介入すべき誤りとは何か、いかに誤りを訂正するのか、どのようなタイミングで介入するのか、なぜ介入するのか。2015年12月に開催された例会では、年間テーマ「初学者に文法をどのように教えるか」に則して、初級レベルの学習者の産出に文法的な誤りが含まれている場合の教師の介入について議論された。本稿では例会の

議論内容を概括しながら、フランス語教師の学習者の誤りに対する介入のあり方を考察する。

1. 介入すべき誤り

当初の例会テーマは「初学者の産出に文法的な誤りがある場合、教師がいかにフィードバックを与えれば良いのか」であったが、即座に曖昧な点が認められて修正された。介入の仕方に差があるため、筆記による産出と口頭による産出は区別すべきであり、口頭による産出に限定された。例会冒頭でのこの修正は教師の介入がクラス環境に応じて多種多様であることを端的に表している。例えば、学習目標、学習者のレベル、クラス規模に応じて介入方法やその頻度は変わってくる。初級クラスと中級クラスではそれぞれ学習者に適した介入方法の使い分けが必要だ。教師は設定した学習到達目標の達成のために有効な介入方法を取り入れる。また授業の目的によっても介入方法は変わる。文法クラスにおける文法的な誤りへの介入の仕方と、会話クラスにおけるそれは畢竟異質なものである。コミュニケーション能力を養成するのであれば、**Germain** と **Netten** (2010) が言うように、誤りに対しても文法教育より誤り訂正の方が学習において有効であろう。

初級クラスでは文法的な誤りと発音や語彙選択の誤りとを区別することは概して困難である。初級レベルで発音の誤りを徹底的に訂正する方が好ましいとする教師もいれば、文法的に正確な文を作れるように文法的な誤りに積極的に介入する教師もいる。教室では介入すべき誤りは各教師の考え方に委ねられていることが多い。同様に、認められたエラー全てを訂正するのか、学習事項に限って訂正するのかについても教師によって意見が分かれる。あらゆる面で正しい文をインプットすることが正確なアウトプットを行なうのに有用であるという考えがある一方で、新出の文法に生じた誤りに対して重点的に介入し、新出の学習事項の定着を優先するという考えもある。

さらに、介入相手である学習者の反応に気を配っておかなくてはならない。誤りを訂正することで学習者の意欲が向上することもあれば、介入が学習者の意欲を減退させることもある。介入されることを苦手とする学習者は教室に一定数存在するため、あらかじめ介入の意図を教室全体で共有しておくことが望

ましい。学習者が訂正されることを期待する関係を築くことも教師の仕事である。

2. 介入のタイミング

教師は教育的効果を思案して学習者の誤りに介入する。したがって教育的効果が認められないような介入の仕方はせずに、学習者を萎縮させないように用心して、教育に適った介入の仕方を教師は模索している。それ故、介入のタイミングは教師が何を重視するかによって左右される。正しいテキストの産出を重視すれば介入の回数は増加し、メッセージの疎通を重視すれば、理解不能な箇所のみ介入することとなる。この場合は誤りが認められてもコミュニケーションに支障がない限り介入しないため、介入の回数は減り、介入方法も質問で誘導するなど相互作用的な方法を取れる利点がある。その反面、介入しない誤りを取り残すことになる。

初級クラスで誤りを放置すると看過できない問題が生じる。初級レベルで誤りを訂正することはさほど難しくないが、一度定着してしまった誤りを修正することは難しい。語彙や発音に関しても同じことが言える。初學者には文法的に正しいフランス語を教えることに異論はないだろう。初級レベルから言語使用における正確さを極力要求することはその後の学習成果に良い影響を及ぼすと考えられる。

ひるがえって、コミュニケーション能力の獲得を目標に掲げている時、学習目標は正しいテキストの産出にとどまらないのも事実である。教師はコミュニケーション活動を可能な限り妨げないように努力する。誤りを見出した時に間髪入れずに介入するのか、産出が終了した時に介入するのか、あるいはまた活動の最後にクラス全体で誤りを共有するのか、状況に応じた誤り訂正の仕方が求められる。

正確さの獲得とコミュニケーション活動を両立させるのか、それぞれを別個の活動と考えるのかは授業計画によっても変わってくる。中村と長谷川(1995)が述べるように¹、コミュニケーション活動を行なうことは正確にフランス語を話すことに還元されるわけではないが、両者は必ずしも相容れない関係でもない。ただし、口頭による産出 (production) と口頭による練習 (exercices) と

の区別は必要である。学習者がより自然な形で産出できるようになるための練習では介入が不可欠であるのに対して、擬似的ではあるものの、より現実のコミュニケーションを行なうための活動においては、介入は最小限にとどめ、活動を行なうのにふさわしい授業環境を準備することに教師は努めなくてはならない。

3. 介入の目的

学習者の誤りが自然と訂正されることは期待できない。むしろ学習者は教師の手助けを期待していると考えられる。だからこそ教師は学習者の誤りを正す役割を果たす。しかし、文法の誤り以外にも教師の介入が必要とされることがある。例えば、質問に *Oui* か *Non*、もしくは単語でしか答えない学習者がいる場合には、文で答えさせるように発話の仕方に介入することが大切である。

教師は正しいフランス語の文を学習モデルとして学習者に提示する立場ではあるが、学習者はそれを待つだけの受動的な存在ではない。学習者は提示されたモデルから言葉の使い方を覚え、練習を通じてその定着を図る。教師と学習者の関係は教える者と教わる者という主従関係ではなく、対等なコミュニケーションを持つ関係である。旧態依然な教育モデルは、過去の学習・教育経験を通して、根強く教師や学習者に刷り込まれているし、誤りを訂正する行為はややもすると一方的な関係になり得る。こうした関係に陥ることを忌避し、教師と学習者の間にも意味あるコミュニケーションを作り出すことが肝要である。授業を通して、コミュニケーションを断ち切らないことや、やりとりを継続することの大切さを教えることも外国語教師の役目である。

コミュニケーション能力を向上させるために教師は学習者に単語ではなく文で発話させることを促すことと並行して、特に初学者であれば、間違えることに弱腰にさせず、積極的に発言するように勇気づけるように介入していく。授業参加への習慣づけや授業内の基本ルールを一回目の授業で取り決めることは、授業における教師の役割を学習者と共有する有効な手段である。

また、学習者が発言しやすいように授業内容を構成することも良策である。簡潔な文を会話形式で導入したり、簡潔な文をまずは口頭で産出させながらフランス語で話すことを「体が覚えている状態」にしたりする学習例が紹介さ

れた。また、動詞の活用学習であれば、例えば *prendre* の単数の活用のように初学者が音だけで判別可能な活用から導入するというアイデアや、直説法現在の活用形から未来の活用を学ぶように既習の活用形から新しい活用形を導入するアイデアが紹介された。人称の導入についても必要性が高い一・二人称から教えたり、*tu* と *vous* の区別を円滑に学ばせるため *vous* から導入したりする工夫が紹介された。教師の仕事は学習者に与える情報を選び分けて、学習者が容易に学習内容を理解できるように授業を準備することである。産出への抵抗や負担を減らす工夫によって学習者の発話の機会が増加すれば、誤りへの教師の介入が学習者の言語運用能力の向上へと結びついていく。

教師の介入において産出と練習を峻別するか否かは興味深い議論である。教師が誤りに訂正を施すとしても、その産出は本物のコミュニケーション (*communication authentique*) であるという意見があった。確かに応答があることはやりとりの成立を意味する。その一方で、藤井 (2010) が例示したように、練習による産出 (タスク・フォーカスト・トーク) と自然なコミュニケーションによる産出 (レス・タスク・フォーカスト・トーク) は同質な産出ではないという意見もある。前者と後者の相違は言語学習を対象としているか、相互作用を対象としているかに由来するものと言えるだろう。テキストの正確さを獲得させるために教師が介入することは、特定の言語形式のインプットや反復練習の場で行なわれるものあり、コミュニケーションを行なうための準備として誤りの訂正は欠かせない。それに対してコミュニケーション活動では相互作用を尊重し、より自然なやりとりを試す場である。この場合のフィードバックは一連の活動後に行なわれる方が好ましいだろう。初級クラスでは文法的な正確さを重視しながらも、レベルの上昇に応じて細かいエラーより産出の量を重視するといったように、介入の仕方は一様ではないこともある。大切なことは、目的に見合った介入が行なわれているかを教師がたえず自問することである。

4. 介入される学習者への期待

教室は言語活動を行なう上では特殊な空間である。授業活動は厳密には現実の言語活動を行なうための練習である。教育とはその性質上、教育機関、教師、

もしくは使用する教材の教育的意図によってすでにある種の方向づけがなされている。教師の介入も含めて、初学者クラスでは教育がある程度は一方的な知識・技術の伝達になる性向は否めないが、やり方によっては学習者の自立を促しながら学習者主体の学習へと移行させることは可能であり、初学者の段階から自立した学習者の育成を開始することが好適である。

学習者の自立を促すためには、学習者の誤りに介入する際に正答を与えるのではなく、学習者の気づきや、学習者自身が注意を払って理解するという認知活動を活用することができる。総じて教師は教えたがる。誤りを伝え、正答を告げて間違いを説明することも介入方法の一つではあるが、この方法では学習者の気づきは発動しない。学習者の気づきを活用する介入方法として、**recast** (= reformulation) が挙げられた。この方法は学習者の発言に訂正を加えて言い直すものである。ただし、言い直す時に教師は誤りがあることを学習者に明示的に伝えない。自分の発言が変更されて繰り返されることにより、学習者が自身の発言に注意を払い、変更された誤りに気づく必要がある。**recast** の文法学習効果は実験研究でも報告されているように、有用な誤り訂正方法の一つである (名部井 [2005])。

recast のような暗示的フィードバックは授業内容を自己訂正によって理解させ、相互作用を活発化させるという利点も確かに指摘できるが、この手法を用いる際には学習者の気づきの度合いの差を意識しておかなければならない。また、自己訂正ができる時もあれば、教師の介入の後の学習者の発言が教師の発言の繰り返し (**répétition**) なのか、**recast** による自己訂正なのかを判定することが難しい時もある。さらに言い換えによる繰り返しの連続は、自然な言語使用とは異質なものであることは否定できない。

原田 (2000) がまとめているように、誤りへの介入方法は様々である。**recast** が有用な場面もあれば、文法説明が有用な場面もある。誤りの存在だけを指摘して学習者に気づかせる手法にしても、学習者の発話をそのまま繰り返す手法にしても、誤りの場所やその種類のみ指摘する手法にしても、重要なことは誤りを自発的に訂正する意識を学習者に持たせることである。学習者は訂正されることを期待すると上述したが、誤りを正すことを学習者自身が経験すること

で学習者の自立性が促進されることも確かである。初学者が学ぶ意欲を維持して学習を継続するために、教師は様々な方策を用いて学習者を支援すべきだ。

さらに言えば、自主性を促すことは教室での活動に限定されない。時間的制限がある授業で全ての誤りに介入することは不可能である。また口頭による産出の場合、授業外での介入に多くを期待することは非現実的である。自己訂正や学習者間の相互訂正を行なう習慣を学習者に身につけさせることも、教師が検討すべき課題として残っている。

おわりに

例会への参加と本稿の執筆は執筆者にとって学習者の誤りへの介入を省みる契機となり、自身の介入パターンの乏しさを自覚した。

「初学者」の「口頭」による「産出」における「文法的な誤り」への介入というように限定の多いテーマであった。その限定された要素それぞれに議論が必要であったのが印象的である。また、初学者ゆえの特別な配慮が教師に求められることに気づかされた。教師の立場から見れば、フランス語学習を継続させるには学習内容の定着を目指すとともに、自立した学習者の育成を目指すことが重要である。そのためには教師と学習者の信頼関係を築いておくことを怠ってはならない。

最後に、参加者たちの間で外国語学習における文法学習の位置づけについては一定の意見の一致を見ることができたが、産出の定義や介入すべき誤りや介入のタイミングなどは参加者の間でも随分と異なっていることがわかった。共通認識を一つ持とうとするよりも、色々な介入方法を交換することや介入に対する認識の違いを理解する方が、参加者各々の授業運営に役立つことだろう。

(慶應義塾大学総合政策学部)

注

1 「いずれにしても、教室の中だけできれいに発音したり、意味を理解したりするのではなく、現実における状況の中で切り抜ける方法を身につけながら、フランス語を学んでいくことが大事なのです。」(中村・長谷川、p. 89)

参考文献

- Claude Germain, Joan Netten, « La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique », *LINGUARVM ARENA*, vol. 1, n° 1, 2010, pp. 9-24.
- 中村啓佑、長谷川富子、『フランス語をどのように教えるか』、駿河台出版社、東京、1995.
- 名部井敏代、「リキャスト — その特徴と第二言語教育における役割 —」、『外国語教育研究』、第 10 号、2005、pp.9-22.
- 原田早苗、「誤用訂正におけるヒントの出し方」、*EDFJ*, n° 9, 2000, pp. 30-38.
- 藤井里美、「教室内インタラクションを通して学習される英語」、*Arcle Review*, n° 5, 2010, pp. 27-36.

神経言語学的アプローチ（ANL）研修報告

小西 英則

Compte rendu de la première formation à l'approche neurolinguistique (ANL) au Japon

Reposant sur les recherches récentes en neurosciences, l'ANL a été conçue au Canada en 1998 par Claude Germain et Joan Netten. Implantée à l'Université en Chine depuis 2010, elle s'avère efficace non seulement auprès des élèves canadiens anglophones, mais également, désormais, des étudiants chinois. Le succès en milieu exolingue, notamment, de cette nouvelle approche qui réclame un changement de paradigme dans l'enseignement des langues secondes ou étrangères, a suscité de l'engouement parmi les professeurs de français au Japon.

C'est ainsi que la première formation à l'ANL a été organisée à Tokyo du 20 au 22 mars 2015 sous la direction de Claude Germain. Trente enseignants de français aux profils divers y ont participé en compagnie de deux formateurs chevronnés de l'ANL, invités du Canada, ainsi que de trois formateurs français appliquant l'ANL en milieu universitaire chinois.

Claude Germain s'est chargé des explications théoriques de l'ANL, illustrées par les démonstrations de l'enseignement de l'oral, de la lecture et de l'écriture par les formateurs. Pour les exercices pratiques, les participants ont été divisés en cinq groupes de six personnes, chaque groupe étant encadré par un formateur. Au bout de trois journées intensives (8 heures par jour) de formation, chaque participant a obtenu un certificat attestant qu'il est habilité à enseigner en recourant à l'ANL pour l'apprentissage des langues secondes ou étrangères.

2015年3月20日から3月22日にかけて、日本で初めてとなる「神経言語学的アプローチ研修」が東京で開催された。筆者はその組織委員会に参加して研修を修了した者として、開催までの経緯および研修内容とその結果について報告する¹。

開催に向けて

神経言語学的アプローチ (approche neurolinguistique : 以下 ANL と略記)²は、カナダのクロード・ジェルマン (Claude Germain : ケベック大学モントリオール校名誉教授) とジョン・ネッテン (Joan Netten : ニューファンドランド・メモリアル大学名誉教授) によって考案された第二言語および外国語習得のための新しい教授法である。近年神経科学はめざましい発達をとげ³、人間の脳とことばの関係についても新たな科学的知見をもたらしている。それを教育の分野に応用しようという動きが広がりを見せており、ANL もその中に位置づけることができる (Huc & Vincent Smith, 2008 ; Netten & Germain, 2012 ; Germain & Netten, 2013a)。

そもそも ANL は、主に英語を母語とするカナダの子供たちが、フランス語できちんとコミュニケーションが取れるようになるための効果的な教授法として開発された (大木他, 2015)。1998 年から一部の州で導入され始め、現在ではその有効性が認められて、カナダのほぼ全土で実施されている。さらに 2010 年からは、中国広東省の華南師範大学で ANL を用いたフランス語教育が正式に採用されており、こちらからも明らかな成果が報告されている (Gal Bailly, 2011 ;

¹ 本稿は、関西フランス語教育研究会の4月例会で行った口頭発表 (小西, 2015a) を発展させたものである。

² <<http://francaisintensif.ca/index.html>> (2016年2月27日参照)。この公式ホームページでは、ANL の考え方や最新の動向が分かりやすく紹介されており、様々な論文や資料もここで入手できる。なお「Informations générales」では、日本で行われた研修の様子も写真入りで紹介されている。

³ これは主として、MRI (核磁気共鳴映像法) をはじめとする技術革新によるところが大きい。これまで人間の脳の働きについては外から想像するしかなかったが、今日ではこうした技術のおかげで、直接観察したり実験で確かめたりできるようになってきている。

Ricordel, 2012 ; Germain & Netten, 2014 ; Germain, Liang & Ricordel, 2015)⁴。こうした中で、我が国でも ANL に対する関心が次第に高まってきた (Germain, 2012a, 2012b ; Germain & Netten, 2013a ; 大木, 2014 ; 小西, 2014a, 2014b, 2015b)。

日本で早くから ANL に注目していた人の一人がオリヴィエ・マセ (Olivier Massé : アンスティチュ・フランセ東京専任講師) である。実は 2008 年から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、フランス語教師養成講座「DUFLE Japon」(以下デュフルと略記) を毎年東京で開催している (野澤, 2014 ; 中村, 2015)。マセはその創設当初から言わば牽引役を果たしており、筆者は 2012 年度のデュフルに参加して、彼の薫陶を受けた。

ところで、デュフル修了者の間の情報交換や交流促進を目的とした「DUFLE Japon Alumni」⁵ (以下アラムナイと略記) という団体がある。その中には、マセを中心として ANL に強い関心を寄せる者が少なくない。そこから日本でも是非 ANL 研修を開催したいという声が上がリ、2014 年秋から有志が組織委員会を立ち上げて、アラムナイが主催する形で研修の実現へと動き出した。

当初の予想を大きく上回り、最終的には多彩なプロフィールを持つ 30 名が研修に参加した⁶。講師としては、ANL 考案者の一人クロード・ジェルマンをはじめ、カナダで ANL の普及発展に尽力してきたリーン・J・モンシオン

⁴ フランス語とは言語体系が全く異なる母語を持ち、かつ教育文化もかなり違うアジア文化圏の成人に対しても、ANL は有効であるというこれらの研究や報告は、日本のフランス語教育界にとっても極めて大きな意味を持つ。アジアではこの他にも、2014 年から中国の高校 (華南師範大学附属中学南海実験高級中学) で、2015 年からは台湾の大葉大学 (Chang, 2015) で、ANL によるフランス語教育が実施されている。

⁵ 普段は主にフェイスブックの公開グループ「DUFLE Japon Alumni」<<https://www.facebook.com/groups/147903431928081/>> (2016 年 2 月 27 日参照) を通して、FLE に関する情報交換を行っている。それ以外には、毎年デュフル初日に修了者の立場から挨拶をして研修生を激励したり、これまでに二度の *dîner pédagogique* (勉強会兼夕食会) を開催したりしている。

⁶ そのうち日本人は 7 名。それ以外には多くはフランス人だが、他にもカナダ、ベルギー、モロッコ、アルジェリア、ペルーなどの国籍の人も参加していた。首都圏以外からの参加者も 10 名を越えた。ちなみに研修参加費用は一人 3 万 4 千円。他に財源は無かったので、必要経費 (合計 6 名の講師の飛行機代および滞在費用、配布教材代 etc.) はすべて参加費でまかされた。

(Lyne J. Montsion : ニューブランズウィック州教育省フランス語プログラム責任者) とパスカル・サン＝ローラン (Pascal St-Laurent : ユーコン準州教育顧問、第二言語としてのフランス語教育プログラム担当)、そして中国からは華南師範大学で ANL を実践しているイネス・リコーデル (Inès Ricordel : 華南師範大学研究開発主任教授)、ヴィ＝トリ・トリュオン (Vi-Tri Truong : 華南師範大学教授)、サンディ・ベルジュロン (Sandy Bergeron : 華南師範大学教授) が来日した。

本来カナダで ANL 研修を開催する場合、1 日 6 時間の研修を 5 日間 (合計 30 時間) かけて行う。しかし今回日本では様々な制約があることを考慮して、1 日 8 時間の研修を 3 日間 (合計 24 時間) 行うこととし、研修時間の不足分は、事前に配布資料⁷を読むことによって補うこととなった。また研修全体を通して、参加者全員を集めて行われる解説はジェルマンが担当し、講師による実演が行われた後、グループ⁸に分かれて行われる実践練習では、ジェルマンはそれぞれのグループの教室を回り、適宜アドバイスを行った。

研修初日

初日の午前はジェルマンによって、ANL の考え方及び特徴が丁寧に説明された。その内容を詳細に伝えるのは本稿の目的ではないが、パラディの神経科学における研究 (Paradis, 1994, 2004, 2009) によって明らかにされた事実は、次のように要約できる：意識的に学習して身につけた知識 (宣言的記憶) と無意識的にできる能力 (手続き記憶) の間に直接的な結びつきはなく、(従来漠然と考えられてきたように) 一方が他方に

⁷ 研修前に読んでおくように指示された論文は次の 7 点である: Germain, Liang & Ricordel (2015), Germain & Netten (2010, 2011, 2012, 2013a, 2013b), Netten & Germain (2012)。なお、これらを含めてジェルマンの ANL 関連の論文は <<http://uqam1.academia.edu/ClaudeGermain>> (2016 年 2 月 27 日参照) で公開されている。

⁸ 30 名の参加者は 6 名ずつのグループに分けられ、各グループは 5 名の講師がそれぞれ担当した。このグループと講師の組み合わせは、研修期間中維持された。

変化するというのではない⁹。ANL ではその科学的な認識を踏まえて、宣言的記憶と手続き記憶という性質の全く異なる二種類の記憶を、常に峻別する。そしてまず話すのに不可欠な手続き記憶をしっかり発達させ、次に同じテーマについて、読み書きに必要な宣言的記憶を身につけさせるという手順を取る。また、ANL には従来のような「教科書」はなく、教師は常に目標言語であるフランス語を話す。

初日の午後には、研修生を生徒に見立てて、リコーデルによるオーラル教育の実演が行われ、その後各グループに分かれて実践練習が行われた。オーラル教育では、まず教師が自らの現実に即したモデル文を口頭で伝え、その意味を理解させる。次に教師が何人かの学習者に質問をし、彼らはモデル文を自らの状況に合うように変形しながら答える。さらにクラス全体が見守る中で数組の学習者に同様のやり取りをさせた上で、全員を二人組にしてそれぞれ質問と答えをやり取りさせる。最後に教師は何人かの学習者に対して、パートナーの答えた内容について質問をして答えさせる。

教師は学習者に常に完全な文の形で話させるということと、間違いがあれば必ず訂正した上で、本人に正しい言い方でもう一度言い直させるということを徹底しなければならない。また ANL では教師も学習者も常に実際の状況に即した事実を語る。そしてできるだけ自然に会話が発展していくように導くことも、教師の大切な役割である。

新しいモデル文を手続き記憶にしっかり定着させるためには、それを実際に何度も繰り返して使う必要がある。しかも、現実の文脈から切り離された例文を機械的に繰り返すのとは違い、ANL におけるモデル文は常に現実の意味を持ち、しかもそれぞれの具体的な状況に合うように形を変えながら用いられるので、いつでも自然に口から出てくる本物の表現として習得されるのである。

⁹ いくら文法や単語を暗記したり練習問題を解いたり（宣言的記憶）しても、外国語が自由に話せる（手続き記憶）ようにはならない。日本語にも「暈水練」という言葉があるように、経験的に広く知られているこの事実を、パラディは二種類の記憶のメカニズムの根本的な違いによって鮮やかに説明する。詳しくは、大木 (2014)、大木他 (2015) や小西 (2014a, 2015b) を参照のこと。

研修二日目

研修の二日目は、主に読解教育に当てられた。ANLでは、ストーリーのある「物語文」と客観的な事実を述べる「説明文」を区別し、文章を読み始める前の準備段階における手順を、別々に用意している。午前にはサン＝ローランによる物語文を使った読解教育の実演があり、午後にはトリュオンによる説明文の実演が行われた。

どちらも最初は口頭で、これから扱うテーマに関して学習者が知っていることや経験していることを、教師が質問をしながら会話を通して聞き出していく。その際教師はテキストの中に出てくる新しい表現や単語などを、さりげなく会話の中に織り交ぜながら、学習者が自然にその意味を理解するように導いていく。

次に本を取り出して、物語文なら表紙やイラストなどを見せながら、学習者に質問をして話の展開を予想させる。説明文の場合は、本のタイトルや目次などを示しながら、そのテーマについてすでに知っていることや、本を読むことによって知りたいことを言わせる。あらかじめこのような準備作業を丁寧にしておくことにより、実際に文章を読む際に、学習者は全体的な意味がはるかに理解しやすくなるのだ。

それから教師はテキスト全体を切らずに音読し、学習者はそれを聞きながら文字を目で追う。その後で教師はいくつか質問をして、学習者が全体的な意味を理解していることを確認する。次に教師は文章単位で音読し、学習者に同じ部分を音読させる¹⁰。それが終わると、物語文なら彼らの予想が正しかったか、説明文なら知りたかったことが分かったかどうか学習者に尋ねる。

その後、綴りと発音の関係やフランス語の読み方（イントネーション、リエゾン etc.）に関して、教師が一点だけ指摘し、学習者はそれと同じケースを

¹⁰ ANLでは、同じテーマについて「話す・読む・書く」を続けて行う。したがって、この「読解」の段階で目にする表現の多くは、実はその前の「オーラル」の段階で何度も繰り返して使っている表現である。すでに会話で自由に使えるようになっている表現なのだから、教師のモデルに続いて正しく音読するのはそれほど難しいことはない。

文章中から探し出す。次に文法事項に関しても教師が一点だけ指摘し、各自が同様の例を見つけ出す (Germain, 2012b) ¹¹。

研修三日目

三日目にはベルジュロンによる筆記教育の実演があり、その後各グループでの実践練習があった。ここでも教師はまず、これまでのオーラルと読解で扱ってきたのと同じテーマについて、学習者と会話を行う。次に、その中から誰か一人の発言内容を取り上げて、それを板書する。しかしそれは教師が一人で書くのではなく、クラス全員でフランス語の文章を言わせて、それを教師が書き取るという形式を取る。それも箇条書きのようなスタイルではなく、適切な接続詞を使って文と文をきちんとつなぐ。さらに、たとえ短くても導入部や結論部をつけ、全員でふさわしいタイトルも考えて、一つのまとまりを持ったメッセージに仕上げる。そしてそれをモデルにして、今度は学習者一人一人が自分の文章をノートに書く。その際、正しく書くために必要な文法や綴りの注意点を想起させると効果的だ。

研修では実際に行う時間はなかったが、実は ANL ではそれで終わりではない。そこからさらに、学習者が書いたテキストを学習者同士で交換させ、それを各自が声に出して読んで内容を理解し、その内容について口頭で質問したり答えたりする。そして最後に、教師が質問をして挙手させるなどして、クラス全体ですべてを総括する活動を行う。こうして、同じテーマについて「話す→読む→書く→読む→話す」という一連の学習活動が完結することになるのだ。

最終日の午後には質疑応答の時間が設けられ、参加者からの多岐に渡る率直な質問に対して、ジェルマンが丁寧に答えてくれた。そして研修の最後には、ANL を用いて教える資格を認定する修了証が参加者全員に授与された。

¹¹ 音読にしても文法にしても、教師が最初から「ルール」として教えるのではなく、一つの具体的な「現象」として指摘するとどめる。あるいは、学習者に気付いたことを指摘させてもよい。学習者はそれと同じ現象を文中から見つけて、各自の「音読ノート」と「文法ノート」に自分の言葉で記録していく。

その後

ANL 研修で本当に大切なのは、いうまでもなくそこで学んだことを実践にどう活かすかである。日本では現在の所、ANL をフランス語教育法として正式に採用する教育機関はまだない¹²。それどころか、今なお旧態依然とした文法訳読法で教えることが求められる職場環境は決して少なくない。そうした中で、研修参加者の半数近くが、研修で学んだことを今できる範囲で授業に取り入れていると、2015 年 10 月に行ったアンケートに回答している。その手応えや成果はすでに学会で発表され始めているが (Heuré, 2015 ; Takeuchi & Konishi, 2015)、さらに国際的な連携も強めながら、ANL が今後日本にもしっかりと根付き、フランス語教育全体を活性化していくことが期待される。

(共立女子大学)

参考文献

- Chang C. (2015). *Pourquoi implanter l'approche neurolinguistique (ANL) ?*, Congrès international conjoint SJDF-CELLF-APFT Fukuoka 2015 発表.
- Gal Bailly T. (2011). *Mise en place d'une méthode francophone contemporaine d'enseignement du français langue étrangère en milieu universitaire chinois. Étude comparée entre la méthode traditionnelle chinoise et l'approche neurolinguistique dans un cadre pré-expérimental*. Mémoire professionnel (Master 2 Sciences Humaines et Sciences Sociales), Université de Rouen.
- Germain C. (2012a). *Grammaire implicite et/ou explicite*, 日本フランス語教育学会春季大会 特別講演.
- Germain C. (2012b). *La grammaire en contexte : l'observation grammaticale en lecture*, 日本フランス語教育学会春季大会アトリエ.

¹² カナダの小学校 (11~12 歳) や中国の華南師範大学で ANL を実践する際は、学習の初期の段階で、フランス語をある程度集中的に学ぶ期間を設けている。そうした理想的な環境を日本でも実現するためには、カリキュラムの調整が必要であり、教育機関の全面的な理解と協力が欠かせない。

- Germain C., Liang M. & Ricordel I. (2015). Évaluation de l'approche neurolinguistique (ANL) auprès d'apprenants chinois de français en première et en deuxième année d'université. *Recherches en Didactique des langues/cultures — Les Cahiers de l'ACEDLE* 12 (1) : 55-81.
- Germain C. & Netten J. (2010). La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. *Linguarum Arena* 1 (1) : 9-24
- Germain C. & Netten J. (2011). Impact de la conception d'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement. *Synergies Chine* 6 : 25-36.
- Germain C. & Netten J. (2012). Une pédagogie de la littérature spécifique à la L2. *Réflexions* 31 (1) : 17-18.
- Germain C. & Netten J. (2013a). Pour une nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire en classe de langues — Grammaire et approche neurolinguistique. *Revue japonaise de didactique du français* 8 (1) : 172-187.
- Germain C. & Netten J. (2013b). Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL). *Synergie Mexique* 3 : 15-29.
- Germain C. & Netten J. (2014). Comment enseigner à communiquer oralement dans une L2/LÉ ? In De Serres L., Ghillebaert F., Mather P. & Bosch A. (éds), *Aspects culturels, linguistiques et didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français à un public non francophone*. Québec : l'Association internationale des études québécoises (AIEQ), 19-33.
- Heuré P. (2015). *Une application de l'ANL dans un cours intensif pour adultes*, 日本フランス語教育学会春季大会発表.
- Huc P. & Vincent Smith B. (2008). Naissance de la neurodidactique. *Le français dans le monde* 357 : 30-31.
- 小西英則 (2014a). 「外国語教育の挑戦：「文字・文法・訳読」よりも、まずは「ヌヌス & 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』60 : 59-81.
- Konishi H. (2014b). *Défi à relever pour un enseignant non-natif : commencer en parlant français avec les débutants à l'aide de marionnettes*, 28^e Journée Pédagogique de Dokkyo アトリエ (その報告は以下に収録されている。獨協大学外国語学部フランス語学科 [2015] 『第28回獨協大学フランス語教授法研究会報告』 : 38-40) .
- 小西英則 (2015a). 「神経言語学的アプローチ (ANL) 研修報告」、関西フランス語教育研究会 4 月例会発表.

- 小西英則 (2015b). 「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」、*Etudes didactiques du FLE au Japon* 24 : 69-84.
- 中村ひろみ (2015). 「2014 年度 DUFLE Japon 講座報告」、*Etudes didactiques du FLE au Japon* 24 : 60-68.
- Netten J. & Germain C. (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language : The neurolinguistic approach. *Neuroeducation* 1 (1) : 85-114.
- 野澤督 (2014). 「2013 年度 DUFLE 講座報告」、*Etudes didactiques du FLE au Japon* 23 : 57-65.
- 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 : 36-37.
- 大木充他 (2015). 「カナダにおける早期言語教育—イマージョンと ANL」、西山教行、大木充 (編) 『世界と日本の小学校の英語教育—早期外国語教育は必要か』: 125-151. 東京 : 明石書店.
- Paradis M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory : implications for bilingualism. In Ellis N. (éd.), *Implicit and Explicit Learning of Second Languages*. London : Academic Press, 393-419.
- Paradis M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins.
- Paradis M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins.
- Ricordel I. (2012). Application de l'Approche neurolinguistique en milieu exolingue. *Le français à l'université* 17 (1) : 1-14.
- Takeuchi E. & Konishi H. (2015). *Application de l'approche neurolinguistique (ANL) en milieu asiatique*, Congrès international conjoint SJDF-SCLELLF-APFT Fukuoka 2015 発表.

言語ポートレート活動について

姫田 麻利子

Représentations apparues sur le portrait de langues d'étudiants japonais

Le portrait de langues est une activité au cours de laquelle l'individu utilise le dessin pour représenter la relation entre soi-même et un certain nombre de langues et de cultures. En Europe, le portrait de langues est proposé à des enfants de familles issues des migrations ou des minorités linguistiques, qui ont tendance à sous-estimer la valeur des langues parlées à la maison : l'objectif est de leur permettre ainsi de la redécouvrir. Cet article présente des portraits de langues réalisés par des étudiants japonais dans le cadre de nos expérimentations, et souligne les bénéfices qu'ils ont pu en retirer : cet exercice leur a en effet permis de prendre conscience de leur tendance à se comporter en apprenants avant tout désireux de répondre aux attentes scolaires ou sociales.

はじめに

言語ポートレートは、自分といろいろな言語の関係を表現する描画活動である。ヨーロッパでは移民の子どもを対象に、社会への適応の中でふだんは表現されない個人的な言語イメージのふりかえりのために活用されている。本稿では、言語ポートレート調査を日本の大学生に対して実施した結果を紹介し、彼らのポートレートの特徴とこの活動を導入する利点を検討する。

1. 言語レパトリの描かれた自画像

Krumm(2008)によれば、移民の子どもが多くが、新しい社会や学校ではそれまでに自分の獲得した言語の使用が評価されないことを早いうちに感じとる。入学時の申告書類でも家庭の言語は隠されていることがあるという。言語ポートレートは、子ども達が、これまでの体験と現在の使用状況等、自分の言語世

界を安心して表現できるための取組みとして提案された。体の形の図を配り、フェルトペンを使って、いろいろな言語との関係を表す自分の姿を描いてもらう。髪、服や靴を加えてもいい。描いた後、子ども達は自分のポートレートについて説明する。Krumm(2008)は、次のような例を紹介している。

Martin (12 才) : 英語は頭にあります。この言葉のために考えないといけないから。ドイツ語は腕。母語だから、とても簡単。

Joyce (11 才、ナイジェリア生まれ) : ドイツ語は手にあります。ドイツ語では一番自分のことを一番うまく言える。ヨルバ語は体。体のことは聞こえないし、ヨルバ語はよくわからないから。英語は頭。時々、ことばを覚えるために集中しないといけないから。フランス語は脚にある。覚えたいのに、なかなかちゃん覚えられない。先に行くには、脚が必要でしょ。

Milica (16 才、セルビア／モンテネグロ生まれ) : 心臓：ピンク／英語、脳：黒／セルビア語、口：紫／ドイツ語。セルビア語が黒なのは、セルビア語はだんだん忘れてきて、ドイツ語の方がうまく話せるから。でも忘れないように毎日話してるし、考える時はセルビア語で考えてます。英語が赤なのは、一番好きなことばだから。小学校の時から英語はよくできるの。紫は、一番好きな色で、ドイツ語を紫にしたのは、ドイツ語で話したり書いたりが好きだから。フランス語は英語より好きじゃない。スペイン語を勉強するのは好き。(Krumm : 110 ; 拙訳)

ヴィゴツキーは、「子どもが絵を描いているときは、描いている対象について話して語るのと同じように、絵の事物について考えている(2002 : 137)」と言ったが、言語ポートレートにおいても、描画は思考の表現化であると同時に、思考をうながすものである。描く活動と、描いたものを説明する活動の二段階構成により、ふりかえりがうながされる。まず思考の断片を集め、説明の中でそれらは有機的につなげられる。臨床心理の領域でも描画は、とくに言語表現のつたない子どもの内的世界を知るために活用されることがあるが(Vinay 2014 : 8)、それとは異なり、言語ポートレートの解釈は、調査者ではなく、描いた者が自

身で語る。語っている間にも、ふりかえりが進むことがある(Castellotti et Moore, 2009 : 52-54)。

上の例からわかるとおり、自画像の中に描きこまれる言語イメージは、単に周囲で共有されるイメージの言い換えとはならず、学習の経緯や使用における態度、能力自己評価、将来の活用等、多くの要素を反映する。適応目的で隠されている言語レパートリーも表われる。

言語イメージ調査は、日本の大学でも、とくに選択外国語の教室ではよく行われる。茂木(2010)によれば、たとえばフランス語教員は、学期のはじめやおわりに、授業の立案と改善の目的でアンケートを行なうことが多く、その質問として頻度が高いのは、選択理由、フランス語やフランス文化のイメージ、学習歴である。一方、教歴を重ねるにつれ、目新しさのない回答に飽きる、新しい回答がなければ、新しい授業改善を生まないからアンケートをやめるという状況も見られるという。たしかに、「フランス語について想起するものは何か」といった質問の場合、クラスメンバーの出身環境や年齢、あるいは国際情勢が大きく変わらない限り、集まる回答は毎年似たものになるだろう。言語ポートレートは、複数言語の相対化により、また自分との関係に特化することにより、従来の単一言語イメージ調査とは違った要素を得られる可能性がある。この活動を日本の大学生にも導入する意義は、まずその点に見いだすことができる。

2. 大学生の言語ポートレート

次に紹介するのは、第二外国語としてフランス語あるいはドイツ語を履修する日本の大学生を対象に、試験的に行った言語ポートレート調査から得られた記述である¹。調査では、Krumm が報告している例を見せてから体の形の図を配り、「あなたといろいろな言語の関係を、自画像として表現してください」という指示をした。子どもの場合は、絵の説明を引き出す質問を調査者が行なうが、この時は、口頭でなく、説明も合わせて記入してもらった。

E1 (p.14 図1)

英語は常にうまくなりたいと思ってる。できる限り英語で話そうと大抵の時頭で考えてる。フランス語は耳から入れて、慣れようとしてる。英語も意識して聞こうとして

る。今の段階で話したりよく口から出るのは日本語と英語。フランス語は口の奥をうろろうしてる。やっと出そうと思って出せるけど続かない。フランス語は手袋とか靴下。あればかっこいいけど、話せなくてもいいし、意識的に話そうとしなければ話す時がないから。あれば冬あったかいけど、手袋はなくてもいいし、靴下も意識的にはこうしなければいけないから。日本語はとにかく全身にもとからあるもの。考えなくても動くもの。反射的に出てくるのは日本語だし、簡単。

E2 (p.14 図 2)

(頭：英仏中) 実際に今一番勉強しているのは仏語。英語は勉強したいけどだんだん自分の中での存在は小さくなってきている。中国語は少しの興味。(心臓：日本語) 日本語は母語だし、一番話せるし、一番大事にしたい軸だから心臓。(両腕：英語) 英語は日本語と同じくらい使いこなしたい道具みたいなもの。(手：中国語、仏語) 中国語、仏語は英語が十分にできた上で、器用に使いこなしたい部分。

E3

足が日本語なのは、人間は足がないと動けなくて、足は土台みたいなもので、日本語が出来なかつたら、他言語を学ぶこともできないと思うから。手が英語、フランス語なのは、自分で学びたい言語を選んで得ることができるから。でも体にはないのは、まだちゃんと話せないし、まだ手に持ってるくらいだから。これからだんだん体に入ってくると思う。頭は何を考えるのもまず日本語だから。だけど、英語、フランス語を使いたいという意識はあるものの、体には入って来ない。

E4

日本語は核となる胸、心臓。常に動いている感じ。フランス語は手足。出来の良し悪しは別として、使っていて楽しい感じ。勉強する時やしゃべる時、楽しいと感じる。英語は脳。使う時すぐ考えて使う。

E5

日本語：常に使う言葉だから頭や体の中心部にある。英語：一番興味があり、伸ばしていききたい言葉だから、常に頭の中にあり、脚にある。中国語：高校3年間で学んだ

ことをこれからも活かしていきたいと考えつつ、TVなどのニュースやちょっとした会話であれば引き出せるものとなってきているので腕から手にかけてある。フランス語：まだ習い始めたばかりで分からないことだらけで、文字的には小さいが、伸ばしたいという気持ちから体に散りばめ、脚にも書いた。

E6

日本語は私の中心。だから心臓にある。血液と一緒に全身へ。ドイツ語は口と手。趣味みたいなもの。できなくても学んでいる事に満足感。口にある理由は学んだ単語はすぐに話してみたいから。手にある理由は手で何でも自由に学べるから。英語は脳内にいっぱい詰め込んでいる感じ。英語が好きだけど、好きだから学んでいる気持ちの反面、やらなきゃいけないという焦りみたいなものもある。何がなんでも覚えるというイメージがあるから頭に英語を置いた。脚にも置いたのはそれを自分のスキルとして歩む材料にしたいから。

E7

口と心臓：沖縄の方言は、考えるよりも先にパッと口から出てくるし、心臓と同じくらい大切な言語だから。手：スペイン語は高校の時少しだけ習っていて、韓国語は最近興味が出てきて今から手をつけてみたい、勉強してみたい言語だから。脳：バイトを始めてから、間違った日本語を使わないように考えることが増えたから。埼玉の友達と話す時に方言が混じらないように少し頭を使うから。足：私は走るのが苦手で遅く、ドイツ語も苦手で覚えるのも遅いから。おへそ：将来自分の言語の中心として、職業で英語を活用したいから。

E8

(頭：英語) はじめに文法知識から入ってるせいからか、いざ使おうと思っても、頭で考えてしまう。きちんとした形で話さないといけないと思ってしまう。ちょっと英語に縛られている感じがする。(胴体：イタリア語) 学習し始めたばかりだが、日常の中でイタリア語を時々見かけたりするし、他の外国語よりもとても親近感があってほっとする。頭ではあまり理解できなくても、感覚で理解している感じ。(腕：ドイツ語) 全く得意ではないし、まだ始めたばかりで、手探り状態。でも、英語のように頭

できちんとした形を考えないでも、歌や会話でふれあっている感じがする。(脚：日本語) 何語を使うにしても、まず日本語で考えてから直す。土台的な感じで、これがないと何をするにもとても不自由だし落ち着かない。

この調査ではフェルトペンの代わりに鉛筆を使用した。作業中、学生たちは、体の図に言語の名前を描き入れてから説明を書いてみて、そこで説明がうまく行かず、一旦描いたものを消して描き直すこともあった。描きながら、ふりかえりが深まることが見てとれた。

Krumm によれば、多くの子どものポートレートで、第一言語が心臓に近い広い部分を占めるといえる(2008: 111)、上で紹介した学生8名のうち、日本語を胴体に大きく描いているのは3名、心臓は2名で (E4 は胴と心臓の両方)、足に置いている学生も2名いた。E7 は、日本語を頭に置き、心臓部のハート形の中には「うちなーぐち」と記した。学生達による体の各部位の意味づけについては、大よそ次のように整理できる。

胴体	中心、常に使う、考えない、親近感
心臓	大切、常に動いている、全身との連絡
脚(足)	土台、将来活用したい、能力を伸ばしたい
手	使い慣れている、興味
左手	更なる可能性、弱い力、なくてもいいもの、
頭	注力、考える
口、耳	学習方法、使用方法

外国語に関しては、話せない、できない、苦手、頭を使う、勉強している、勉強したい、伸ばしたい、といった表現があがった。情緒的なものよりも機能に関するものが多い。情緒的表現と言えるものには、第一言語について「大切な言語」「大事にしたい」、外国語について「あればかっこいいけど(、話せなくてもいいし)」「使っていて楽しい」「できなくても学んでいる事に満足感」「好きだけど[...] (やらなきゃいけないという焦り)」「親近感があってほっとする」があがったが、学生達と外国語との関係はほとんど、能力評価、学習意欲、学習

義務感で構成されている。将来における活用は表現されているが具体性はなく、職業的か私的領域かの区別もされていない。実際の使用描写は中国語に関する1例のみ(E5)だった。実践経験の少ない言語との関係では、学生達は、学校内価値観への適応を優先し、個人的な情緒を認めにくいようだ。新しく始めた言語への関心の一方で、英語の義務感でそれを抑圧しているという証言もあった(E6)。

単一言語イメージ調査では文化領域が想起された回答(ファッション、料理、スポーツ、音楽等)も得られるが(Himeta 2008)、ポートレート上には表れなかった。ただし、Himeta(2008)の調査では、英語とそれぞれの第二外国語から想起するものをたずねたが、第二外国語については関連文化イメージにも多様性があったのに対し、英語に関する回答は世界的有用性と国名で占められた。その結果から、英語の価値を自明とする制度の中で、学生達はかえって英語と固有の関係を築きにくいのではないかと分析したが(Ibid: 6)、E6やE8のポートレート上の記述を見ると、たしかに英語との関係よりも、他の外国語との関係の方が自律的である。

E3は、自画像完成後の感想として、「英語がぜんぜん体に入ってなくて、好きじゃないんだとわかって、残念になりました」と書いていた。言語との関係を運用機能に限って描いたので情緒が表現されなかったわけだが、Krumm(2008)が紹介した子どものポートレートでは、運用機能が低くても親密な感情が表現されていた。言語との関係の中で運用機能を優先する思考自体を対象に、ふりかえりを進めるガイドの工夫は、今後大学生に言語ポートレート活動を提案する場合の課題のひとつとしたい。もちろん、こうした記述を生む環境の問題については、教員として共にふりかえるべきで、そのふりかえりを授業実践や評価方法改善につなげることもできるはずだ。

3. 固有の言語価値と複数言語使用

ポートレート完成後の感想の中には、それまで気づかなかったことが作業中に意識化されたことへの動揺の証言もあった。

E2

英語はしっかりと話せるようになりたいと思っていたのに、自分の中での英語の存在が小さくなっていることを実感し、少し焦りみたいなものを感じた。

E6

日本語、ドイツ語、英語、それぞれ皆同じように平等な気持ちで見えていたつもりでいたけど、図にしてみたら、全然平等なんかじゃなかった。とくに自分で書いているのに不思議だったのが、英語。最初は頭に大きく一つだけ英語と書いたけど、それじゃ、あんまりしっくりこなくて、最終的に今の形になった。好きだけど、やらなきゃだめという意識もあって、なんか変なポジションに英語がいる気がする。

こうした居心地の悪さは、ソビエゼク(1995)によるセルフポートレート写真の三分類、描写、夢、自己の複層性を想起させる。自画像は他の芸術ジャンルにもあらわれる主題だが、写真史のそれは、カメラは嘘をつかない、自己表現というより客観的描写であるという前提から出発している点で興味深い。19世紀末、高級な室内装飾を背景に着飾った肖像写真が、経済的地位の誇示のために機能したのは、それを演出のないありのままだと見る約束があったからである。しだいにその前提の信用度は下がり、技術の発達とともに虚像を作り出す歪曲の多様なアイディアが生まれた。夢や内心の動揺を表すパフォーマンスになった。その擬装の先で、社会的期待どおりの自分と、それに居心地の悪さを感じる自分、自分の中の複層性が見つめられるようになる。これは写真史上の変遷だが、ほとんどのセルフポートレートが三分類のどれかにあてはまるとソビエゼクは言う(p.25)。

学生のポートレートも、この三分類に当てはめることができそうだ。実際の学習や使用状況を描写しているものが多いが、そこに夢の領域を加えているものもある。とはいえ、自己の複層性にたどり着くのは少数で、E2とE6の気づきがそれだと思う。E2とE6は、周囲の価値観への適応義務感と独自の価値観の間で葛藤している。

ところで、学校的母語話者基準に照らした能力評価を受け止めた上で、場面に応じて言語レパトリーを使い分けるための独自の価値観に至るのは、複数

言語使用者に共通する経験と言えないか。たとえば、川上(2010)は、「移動する子ども」の言語習得研究の一環で、言語形成期を日本国外で過ごし日本にやってきた人や、日本で幼少期から複数の言語に触れて暮らしてきた人のインタビューを行っているが、その中に以下のような証言がある。

話すのはどっちもどっちなんですけれども、物を文に起こして書くってことになってくると、英語の方が気持ちいいです。日本語は、やっぱり苦手っていうのが、どっかに、どっかにあるんですよね。(中略)日本語は僕にとっての商売道具でもあるわけですから、それはやっぱり大事にしていきたいと思いますし、英語ももちろんそうですね。英語は、自分の深いところで自分のアイデンティティでもあるし、日本語もそうですね。(セイン・カミュ：マルチ・タレント) (川上 2010 : 32)

日本語の場合ですね、自分はたぶん、ちゃんと話ができるわけじゃないんですけども、その、書くのは別として、お話しするという感覚では、六〇点から六五点ぐらいかな。で、ポルトガル語の場合は、三〇点いけばいい方じゃないかな (中略) とりあえず、自分がやる仕事の範囲では、全然、話是可以るんじゃないかと。(響彬斗：大衆演劇一座座長) (*Ibid* : 110-112)

川上(2010) は響のインタビューの解説で、「バイリンガルというのは、決して複数の言語を高度なレベルまで引き上げることが目標ではなく、自分の中にある<言葉という資源>とどう向き合い、どう生かしながら生きていくかという<生き方>」(p.118)であることを示唆している。

また、Coste, Moore et Zarate (2009)も、巻末資料として複数言語使用者のインタビュー要旨を載せていて、そこにも似た証言が見つかる。

彼女はもう「日本人になる」ことは諦めた。でもそれは「一つの段階を乗り越えた」ということだと彼女は言う。「しかたないです、私はフランス人なんだから。フランス人でいつづけます。できるだけ外国人らしい間違いはしないようにしていますけど、いつも同じ間違いをする私を叱る娘もたいへん。私の母もフランス語が完璧でなくて、

母が接続法を覚えなことを私はいつも責めていました(笑)。今は母の状況が理解できます。(Martine) (Coste, Moore et Zarate 2009 : 38, 拙訳)

Coste, Moore et Zarate (2009)は、複言語主義の視野においてコミュニケーション能力を再定義した論考である。そこで提案された「複言語複文化能力」とは、母語話者基準から見れば断片的な言語リソース、文化リソースの寄せ集めレパートリーの中から、相手しだい、状況しだいで、アイデンティティの利益となるものを選び出し、コミュニケーション方法を工夫する力のことだ。川上(2010)が帰納的に導きだした複数言語使用者の「生き方」に重なる着眼である。Coste, Moore et Zarate (2009)の方は、これからの外国語教育は、この力の育成に積極的になる必要があると提案した後に、複言語使用者のインタビューを紹介している。個人間で、言語文化レパートリー構築の道程や断片的リソースの活用方法には多様性が見られるにしても、複言語複文化能力とは、グローバル化した今日では誰もが行使しているありふれた力であることを、読者に実感させるための巻末資料である。

外国語教員にとってはとくに、複言語複文化能力は日常的なものにちがいない。他方、教室においてその力を明示的に目標化せず、母語話者基準を採用するなら、学生達は、その基準から見て断片的なリソースを過少評価するだろう。断片的能力の戦略的活用も「使いこなせる」の範囲であることを学ぶのは、教室外のそれぞれの経験にまかされている。教室外の使用経験が少ない学生達は、移民の子どもと同じく、学校で自明とされる価値観の中で、固有の言語の価値を認められないでいる。

しかし、上で引用した複言語使用者達の証言を参考にするなら、不完全な言語文化リソースの戦略的な活用は、自分の持つ言語文化レパートリーについて、周囲で一般的な価値観を知った上で、それを超え、固有の価値を見つけることにより、推進される。もし、周囲の認める価値と、自分にとっての価値がいつも同じでないことを認めることが、複数言語使用の条件だとすれば、レパートリーに関する固有の価値の発見をうながす言語ポートレート活動は、学生たちを積極的な複数言語使用に誘う装置となる可能性もある。レパートリーの主観

的価値のふりかえりは、ヨーロッパの移民の子どもに限らず、外国語教育の範囲の重要な活動だと考える。

付け加えるなら、川上(2010)や Coste, Moore et Zarate (2009)のインタビューに答えた複数言語使用者達も、周囲で一般的な価値観にしたがい自分のレポーターの一部を否定した経験を、共通して持っている。

4. 短期留学によるポートレートの変化

実は、E1 と E2 には、二年後に新しいポートレートを描いてもらった。1年時にフランス語を手袋として描いた E1 は、フランス短期留学後の3年時にはフランス語を腕に描いた。1年時に英語が小さくなってきていると言った E5 は、英語圏短期留学を経た3年時には頭の中の英語の領域を増やし、また空欄だった脚にも英語を置いた。

E1 (p.14 図3)

前はフランス語を勉強するのは趣味で、話せればおしゃれだと思っていたんだと思うけど、今はもっとフランス語を使っているいろいろなことをしてみたいと思うようになって、自分の中でのフランス語に対する考え方が変わったんだなあと思った。英語に対する考え方も大きく変わった。前は、英語が1番で、英語が話せなきゃ何もできないし英語ばかり意識的に使おうとしていたけど、今は英語の方が自分の体の中の隅の方に追いやられていってるような気がする。きっと昔は英語しかやってこなかったから、英語が何より大事というイメージが強かったんだと思う。フランス語を勉強してよかった。

E2 (p.14 図4)

英語は日本語の次に話せる道具。第二言語で、一番頭にある。また一番話せるようになりたい言語。その次に興味があり、話せるようになりたいのが仏語。道具として使うにはまだまだなので小さめ。中国語は2年でやめた。今はほとんど興味ない。英語が使えることで海外へ行ける範囲が増えた。

1年時の「うまくなりたい」「勉強している」「勉強したい」という表現が、短期留学経験後には「使っているいろいろなことをしてみたい」「話せる」という表現に替わっている。1年時には「学習者」としての自画像だったが、新しい自画像は、部分的能力を活用して行動する「社会的行為者」のものになっている。学校的価値観から独立し、現在の自分と言語との関係を積極的に認めているように見える。

E1 は、1年時に、「何年か経ってまたこれを書いてみて見比べたら面白そうだなあと考えた」と書いていた。学習による変化は、もちろん母語話者基準の評価方法でも測ることができるし、その基準上の進展も E4 が期待したものであろうが、言語ポートレートは、そうした評価方法では汲み取れない価値観の変化、たとえば「フランス語を勉強してよかった」という言葉を引き出すことができる。

留学を経験しなかった学生からは、その後のポートレートは得られなかったが、実践経験のないまま学習が進んだ場合に、ポートレートにはどのような変化が表れるか調査することで、言語イメージの変化の分析を深めなければならないと考えている。ちなみに、単一言語イメージをたずねる「フランス語について想起するものは何か」といった質問では、学習前後の変化が得られにくいと指摘されている (Commission française pour l'Unesco, 1995 : 310)。

自分の言語文化レパトリーの価値を、周囲で一般的な価値観とは独立したものとして認めることが、複言語複文化能力、すなわち断片的な言語文化リソースの戦略的な活用の土台であるという仮説は、今後、とくに日本語とフランス語を様々な領域で使い分ける人たちを対象に、独自のインタビュー調査を進めながら検証したい。その調査においては、言語ポートレートも活用し、彼らの戦略的使用や固有の価値観がポートレート上にどのように表現されるのか分析するつもりである。まだ収集を始めたばかりだが、複言語使用者のポートレートでは、背景が描かれる場合が多い印象がある。上で紹介した学生のポートレートに、背景は見られなかった。

まとめ

言語ポートレート活動は、言語選択理由や言語イメージアンケートに代えて、教室に導入しやすく、複数言語の相対化と、自分との関係への特化により、従来の単一言語イメージ調査とは異なる要素を得られる点、テストには表れない発展を見られる点で優れている。また言語ポートレートは、周囲の価値観から自由な、固有の言語文化価値観の発見をうながす教材であり、複言語複文化能力育成に向けた足がかりとなる。

ただし、ここで紹介した調査結果によれば、自己の複層性の葛藤に至った学生は少数だったから、指示を工夫する必要はあるだろう。現在は改訂を加え、最後の頁につけた様式を、調査や教室活動に使用している。

言語ポートレートは、外国語教育研究における言語間連携のためのテーマを提供するツールでもあると思う。

(大東文化大学)

注

- 1) 埼玉県内の私立大学に通う1年生を対象に、2011年10月(第2外国語入門から半年後)に実施。記述の引用に先立つE1~E8は、調査対象者匿名化のための付番。

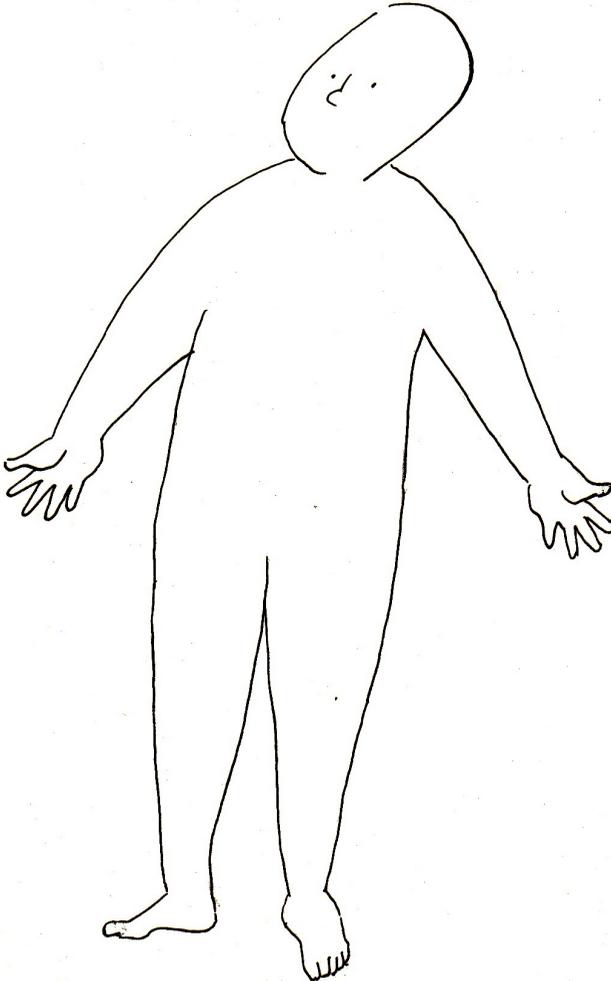
参考文献

- ヴィゴツキー, L. S. (2002). 『子どもの想像力と創造 (新訳版)』東京: 新読書社.
- 川上郁雄(2010). 『私も「移動する子ども」だった』東京: くろしお出版.
- ソビエゼク, R. A. (1995). 「セルフポートレートの中のもうひとりの私」『カメラアイー写真家たちのセルフポートレート』京都: 淡交社, pp.20-32.
- 茂木良治(2010). 「学習者のことを知るためのアンケート」 *Etudes didactiques du FLE au Japon* (Péka, Association des didacticiens japonais) No.19, pp.14-21.
- Castellotti, V., Moore, D. (2009). « Dans les dessins de jeunes enfants, les langues sont des images », in Molinié, M. (dir.), *Le dessin réflexif*, Université de Cergy-Pontoise, pp.45-85.
- Commission française pour l'Unesco (éd.)(1995), *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, Paris, Commission française pour l'Unesco.

- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009 ; parution initiale : 1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Krumm, H.-J. (2008). « Plurilinguisme et subjectivité : “portraits de langues”, par les enfants plurilingues », Zarate, G., Lévy, D., Kramersch, C. (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp.109-112.
- Himeta, M. (2008). « Représentations de l'anglais et d'autres langues étrangères chez les étudiants japonais », in Alao, G. *et al.* (éds). *Grandes et petites langues*, Berne, Peter Lang, pp.137-148.
- Vinay, A. (2014). *Le dessin dans l'examen psychologique*, Paris, Dunod.

言語ポートレートを描いてみよう

あなたといろいろな言語との関係を、自画像として表現してください。それぞれの言語は、体のどの部分にどんな風にありますか。休眠中の言語や、夢の言語も描きこむこともできます。形や色でたとえたり、髪や服、靴、背景を加えたり、自由な発想で楽しみながら描きましょう。それぞれの言語について、周囲で一般的なイメージとは異なる自分にとっての価値に気づくことで、新しい目標が見えてくるかもしれません。



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 25 号

2016 年 5 月 27 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