

Etudes didactiques du FLE au Japon

2018

第 27 号

活動報告 (2017 年)	余語 毅憲	1
Péka 2017 年 例会報告		
授業で使うメタ言語について	飯田 賢穂	5
Méthode と教室 :		
Krashen の書評を読んでの議論と考察	澁谷 与文	16
Perspective actionnelle を考える : 理念と実践	飯田 良子・鶴澤 恵子	22
語学授業における「能動性」とは何か	飯田 賢穂	37
学習者の能動性を喚起する授業のために	西川 葉澄	46
研修 (スタージュ) 報告		
2017 年 CLA 夏季スタージュ報告		
.....	飯田 賢穂 (編) 八木橋 久実子・松本 卓也・丸尾 リサ	58
論文		
NHK テレビフランス語教育番組における出演者の役割の歴史的変遷	今中舞衣子	76
投稿規定		91

活動報告（2017年）

余語 毅憲

わたしたち*Péka*（ペダゴジーを考える会）の本年度の活動テーマは「学習者の能動性を喚起するような授業づくり」でした。目次を一読していただいてもお分かりになるように、2017年度の各例会の活動内容はバラエティーに富んだものでした。その具体的な内容については計5本の「例会報告」で確認していただきたいのですが、どのレポートにしても、外国語教育の世界で昨今流行りの「能動的学習」というコンセプトを多角的に考え直す上で、良いヒントが見つけれられるものばかりだと思われまますので、是非ともご一読くださいませ。

また今号は、2017年夏に実施されたスタージュについての大変充実した報告と、フランス語教育における時代的関心の変化とNHKフランス語教育番組の演出の歴史的変遷の相関関係を分析した論文も併せて掲載しております。ともに、フランス語教育に携わるわたしたちにとって関心をそそられるであろう話題かと思われまますので、ご期待ください。

末筆ながら、*Péka*の活動に注目してくださる方々や本誌を愛読してくださる皆さま、そして今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 2017)

Takenori YOGO

Au cours de l'année 2017, le groupe *Péka* (abréviation en japonais de *pédagogie wo kangaeru kai*), dont les membres s'intéressent à la pédagogie du FLE, s'est comme les années précédentes penché sur un sujet annuel : comment peut-on rendre les apprenants plus actifs dans l'apprentissage de la langue française ? Nos activités au cours de l'année 2017 étaient aussi riches que variés, comme vous le remarquerez à la lecture de la table des matières ; pour davantage de détails, vous pouvez consulter les résumés des interventions de réunions. Vous y trouverez notamment des réflexions intéressantes et de nombreuses suggestions sur le concept d'« active-learning », notion que l'on entend de plus en plus souvent dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères aujourd'hui au Japon.

Le présent numéro comprend d'ailleurs le rapport du stage d'été 2017 à Besançon, et l'article qui a démontré une corrélation entre l'évolution du concept principal dans l'enseignement du français et la transformation de la mise en scène des émissions télévisées de français sur NHK.

Nous exprimons, pour conclure, notre très chaleureuse gratitude auprès de tous ceux qui portent un grand intérêt aux activités de Péka, à tous les lecteurs fidèles de nos *Études didactiques du FLE au Japon*, et à la maison d'édition-imprimerie *Shichigatsu-do*, qui nous a apporté pour la réalisation de ce numéro sa précieuse contribution et ses conseils de grande valeur.

Vous pouvez en savoir plus sur nos activités et si vous le souhaitez recevoir notre *newsletter* par mél en vous inscrivant sur notre site. Veuillez donc accéder à notre site WEB [<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
162	17.02.18	授業で使うメタ言語について	
163	17.04.15	Méthode と教室： Krashen の書評を読んでの議論と考察	
164	17.06.17	Perspective actionnelle を考える： 理念と実践	
165	17.09.16	語学授業における「能動性」とは何か	
166	17.10.21	2017 年 CLA 夏季スタージュ報告 ブザンソン研修で何を学んできたか	
167	17.12.16	学習者の能動性を喚起する授業の ために	

※ 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
162	17.02.18	Métalangage dans la classe	
163	17.04.15	Méthode et classe : Argument et réflexion suite à la lecture d'un compte rendu des ouvrages de Krashen	
164	17.06.17	Réflexions sur la perspective actionnelle : principes et pratiques	
165	17.09.16	Qu'appelle-t-on '能動性' dans le cours de langue ?	
166	17.10.21	Rapport du stage d'été 2017 à CLA	
167	17.12.16	Pour des cours de français qui rendent les apprenants plus actifs	

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.

授業で使うメタ言語について

飯田 賢穂

Métalangage dans la classe

La réunion du 18 février a été consacrée au « métalangage dans la classe », employé par les apprenants, ainsi que par les enseignants. Nous avons d'abord essayé de définir le « métalangage » en général. Ensuite, nous avons examiné quelques exemples concernant l'usage du métalangage que l'on peut observer dans la vie quotidienne. Enfin, nous avons échangé nos avis sur l'usage efficace du métalangage par les enseignants.

はじめに

授業では、学習中の言語を説明するためにしばしばメタ言語が使われることがある。メタ言語は学習者の理解を促すのに効果的であるのか。もしそうであるならば、いつ、どのように、どのようなメタ言語を使うべきか。2月の例会では、「能動的な学習を喚起する授業づくり」という年間テーマとの関係で、言語学習におけるメタ言語の効果について意見交換がなされた。

1. メタ言語とは何か

「メタ言語」という概念について参加者の共通の理解がなかったため、そもそも「メタ言語とは何か」という問いについて考えることから例会は始まった。ただし、例会では「メタ言語」という論理的用語が成立した歴史的経緯については話題にならなかった¹。

まず、メタ言語が広義のメタ言語と狭義のメタ言語とに分けられた。前者は、授業で学習者が学んでいる言語（学習対象言語）に対する

言語〔活動〕全体を指す。この広義のメタ言語はさらに二種類の狭義のそれに分けられる。第一に、学習者自身が使うメタ言語（以下、メタ言語 *a* と表記）であり、具体的には、学習中の言語〔活動〕に対する学習者自身のコメントで、そこでは文法知識などが駆使される。このメタ言語 *a* を使う能力を身につけることによって、学習者は自分および他者の言語活動を評価することができるようになる。例えば、誤った表現の使用や不適切な発音などの問題点に気付き、これを指摘し、誤りを訂正できるようになる。

第二の狭義のメタ言語（以下、メタ言語 *b* と表記）は、教師が使うメタ言語である。それは、授業での教師による説明あるいは学習者の言語活動に対する評価を行う際に使われるメタ言語である。このメタ言語 *b* は、発話によって行われるだけでなく、身振りや感嘆表現などの非発話的な仕方 (*communication non-verbale*) によっても行われ得る。ちなみに、例会での議論から受けた印象としては、「メタ言語」という表現は、教師が学習対象言語を説明する際に用いる文法説明等の言語活動を指すことが多いようである。

例会では、メタ言語 *a* に焦点が当たり、「メタ言語 *a* を運用する能力を、学習者がいかに自分自身の内に形成するか」が学習者の理解を促すことに通じる、という論点を中心として意見交換がなされた。

2. 学習におけるメタ言語を考えるための例

何らかの言語〔活動〕の仕組みないしシステム²が学習者に内在化されている場合、その学習者は「メタ言語 *a* を発揮する能力を持っている」と言うことができる。

例会で話題となった次のような子どもの会話は、言語〔活動〕の仕組みの内在化とはどのようなことなのかを理解する上で参考になる事例である。

（紅茶に砂糖をいくつ入れるのかを問う場面で）

大阪出身の子ども A が、「砂糖、何ぼ？」と東京出身の子ども B に問う。

B は、戸惑いながら「……2 ぼ……？」となかば問い返すような仕方
方で、A に答える。

A は、「2 ぼ」という表現を直そうとする（エラーの訂正）。

「2 ぼ」という表現を B が選択する際、B は、相手 A の言っている
ことに規則性ないし仕組み（システム）を見出し、これを（浅い形ではあるが）
内在化している。このシステムに照らして「2 個」という表現がこの場合不適
切であると考え（cf. 学習者のメタ言語 *a*）、「2 ぼ」と言うべきと B は判断した³。
A は「2 ぼ」という表現を訂正しようとする。この時の A の方法は必ずしも文
による発話だけでなく、「戸惑い」や「目の動き」も訂正の方法となる。この
ように、身振りもメタ言語（cf. 教師のメタ言語 *b*）であると言える。

「システムの発見→内在化（メタ言語 *a* 能力の獲得）→この能力を使用
もしくは発揮すること」という一連の流れは、自然な言語運用が可能になる
ために必要な学習プロセスである。教師のメタ言語 *b* はこのプロセスが成
立することに資するものでなければならない。

3. 教師によるメタ言語 *b* の使い方について

次いで、メタ言語 *b* の使い方をめぐって一種のブレインストーミングが
行われた。ひとつの意見としては、会話練習の際に会話モデルを学習者に
いくつか提示し、そこから規則性を把握して応用・展開してもらうという
方法によって教師は学習者のメタ言語 *a* 能力に働きかけることができる。
モデルを一つ一つ提示するという行為は、それらのモデルを成立させてい
る言語システム（R・ヤコブソンの言う「コード」）に結びついている。こ
の結びつきの点で、モデルの提示という行為は、それ自体が教師による
メタ言語 *b* の使用であると言える（コードとメタ言語の関係については注
1 と注 3 を参照）。

このような授業の枠内での教師によるメタ言語 *b* の使用だけでなく、
日常的な会話の中で使われるメタ言語 *b* の例も挙げられた。

例 1) 文法に関するもの

- ・ある子どもが、「*« La lettre que j'ai écrit_ . »*」と発話する。

・父親が、「écrite!」と（特に語尾を）強く言い直す。もしくは机をたたく。父親のこのような行為によって、子どもに内在化しているメタ言語 *a* が機能し、「La lettre que j'ai écrite.」という文の文法的適切さがその子によって再確認される（言い換えるならば父親と子どもの間で共有される関係代名詞に関するコードがどのようなものであるかが再確認される）。

父親のこのような日常会話におけるメタ言語 *b* の使用が効果を発揮することもある。その一方で、「何がどうして間違いなのか」というエラーに関する説明を（父親等を含む）教師が繰り返しても効果がない場合もある。

例 2) 適切な用法に関するもの

« Un ami à moi » と « un de mes amis » の両表現を比較した場合、後者の方がより適切である。フランスでは、「un de mes amis」の方がより適切な表現とされるが、日本では、「un ami à moi」と教えられる場合が多く、フランスでも子どもが« un ami à moi » を使う傾向にある。だが、より適切な表現を学習するためにエラー（この場合は« un ami à moi » の使用）が有効に使われることもある。

例えば、「un ami à moi」と言った子どもに対して、親が« un ami à moi? » と聞き返すと、その子どもに内在化しているメタ言語 *a* が機能し、「un de mes amis」という表現を子どもが思い出すことができる。そこでは、より適切な表現を子どもが自分で効果的に学習する機会が与えられていると言える。これに対して、子どものエラーを、親が「お小言」のように訂正すると、子どもはただそれを聞き流すだけで、メタ言語 *a* を使わないこともある。

文法規則に関する詳細な説明が、学習者のメタ言語 *a* 能力の獲得につながらない場合もあり、それどころかこの能力の形成を妨げることもある。この点を意識して教師はメタ言語 *b* を使う必要がある。

4. メタ言語にまつわる二種類の機能不全

第一の機能不全は教師側のメタ言語 *b* の使い方に起因するもので、上で紹介された「お小言」がその典型例である。

例えば、いわゆる文法用語は、分析の「対象となる言語 (object language)」 (注 1 参照) である日常言語について分析的に語るための言語であり、その意味でメタ言語の典型である⁴。だが、言語教育の観点からすると、教師によるメタ言語 *b* の使い方によっては、むしろ学習者のメタ言語 *a* の形成を妨げてしまうこともある⁵。

他方で、学習者側に機能不全の要因がある場合もある。すなわち、メタ言語が学習者にある程度形成されているが、その学習者のある種の「拘り」が本人によるメタ言語 *a* の使い方にバイアスをかけてしまう場合である。例えば、発音において、「[R]は日本語にないから発音が難しい」、「これまで[R]が上手に発音できなかった」、「[R]は喉を閉めて発音する」といったメタ言語 *a* が学習者の言語使用の際に前面に来ていると、[I]の部分も[R]で発音させ、しかも喉を閉めた強い[R]の音を強調する発音癖が付いてしまうことがある。また冠詞においては、不定冠詞、定冠詞、部分冠詞といった文法用語が、言語使用の際に意識されて発話を邪魔し、これに起因する冠詞に対する苦手意識が、冠詞をまったく使わないで発話するという習慣をつけてしまうケースを生み出す。この他にも例えば、フランス語話者の友人が「これでよい」(これはメタ言語 *b* の一種である)と言っていたフランス語表現を、「これでよい」と言われた経験と深く結びつけて記憶しており、そのため適切な表現として頑なに使い続けるというケースもある。このケースでは、ネイティブの友人が使ったメタ言語 *b* を、学習者が自身の言語活動を評価するためのメタ言語 *a* として内在化させている。しかも、このメタ言語 *a* はネイティブの言葉に基づいているために、強い規範性を持っていると考えられる。

教師は、(1)自身のメタ言語 *b* に起因する問題と(2)学習者が形成したメタ言語 *a* に起因する問題の二種類のケースを分析し、双方のメタ言語が効果的に機能するよう心がける必要がある。ネイティブが苦勞

せずに理解できる自然なフランス語表現を使えるようになるためのメタ言語 *a* 能力を学習者が形成すること、これが教師の目標となる。

学習者が将来的に自然なフランス語表現を使えるようになるためには、教師は学習の最初の段階からフランス語言語活動の「全体像」を踏まえ、このイメージが伝わるようにメタ言語 *b* を使うことが肝要であろう。言い換えるならば、部分的な理解（一対一対応の単語－意味の丸暗記、特定の子音や母音をピックアップした発音練習等）を促すだけのメタ言語 *b* の使用は効果的でないどころか、むしろ逆効果にもなりうる。

5. 日本語にない概念

冠詞、関係代名詞、目的語代名詞などの日本語にない表現の場合、学習者はその表現に関するメタ言語を一から形成しなければならない。そのための効果的なメタ言語 *b* はどのようなものかという問いのもと、以下の具体例が紹介された。

・「否定の *de*」（存在否定）と「名称の相違」（同一性否定）

Avoir の否定形を学習すると、不定冠詞・部分冠詞の否定の「言い方」はひとまず使えるようになる。

« J'ai un frère. » → « Je n'ai pas de frère. »

« J'ai de l'argent. » → « Je n'ai pas d'argent. »

このとき「*avoir* の否定の場合は *de*+名詞」という説明（メタ言語 *b*）を教師がすると、*être* の否定を学習する際、学習者はメタ言語 *a* を働かせて次のような表現をする。

« Ce n'est pas d'iPad, c'est un iPhone. »⁶

このような間違いは「否定文の場合は最後に *de*+名詞が付く」というメタ言語 *a* が働くことに起因する。

これに対して例会で紹介された効果的なメタ言語 *b* は次のとおりである。

前者の場合：「存在否定の **de**」と説明する。すなわち「私の兄弟はそもそも存在しない」、「私にはそもそも金がない」ということを表す **de** である。

後者の場合：「名称の違い」と説明する。すなわち「あなたは iPhone という名称を使うべきところを、iPad という名称を使っており、両者は違うものである（名称の相違に基づく同一性否定）。だが両者とも実際に存在している」。

・ 目的語代名詞の学習

目的語代名詞の学習は日本語（と英語）しか知らない学習者にとってはまさに「日本語には存在しない概念」（新たなメタ言語）を扱う能力をみずからの内に形成する典型である。例会ではこの学習を例に、(1) 「こういう使い方をするよ」という表現の反復練習の段階（特に一回目の授業の際は重要である）と、(2) 文法用語を導入する段階、という二つの段階をどの時点で設けるかという問題について話し合った。

(1) 使い方の反復練習

Je'ai écrit mon journal. → *Je l'ai écrit.*

(2) このような簡単な表現を反復練習した後、例えば「フランス語では重たいものが（例えば目的語）が後ろに来る傾向がある」と説明する。上の例では目的語 *mon journal* が代名詞 *le* になり軽くなったため、本来の語順における目的語の位置から動詞の前に位置移動が起こった⁷。

« *Je l'ai écrit.* » との比較では、« *J'aime ça.* » という例文が例会で挙げられた。後者においては、口語的指示代名詞 *ça* の部分が話題であり、そこに表現の重心があるので代名詞 *ça* が本来の目的語の位置に来ると説明された（« *Je t'aime.* » の場合、*te* よりも *aimer* の方が重要ということになる）。

上記(1)に関して注意すべきことは、反復練習の効果が単なる自動的反応であるだけでは不十分であるという点である。自動的反応は文字どおり特定の刺激に対する固有の反応であり、一般性を欠いている。

このような自動的反応だけでは、自分の言語活動を対象とするメタ言語 *a* の形成とは言えない。

単に機械的な反復練習をさせるだけでなく、例えば語順の学習においては「エラーと訂正」に重要な役割を担わせる仕方で反復練習を行うようにするといった工夫が必要である。いずれにせよ、どのメタ言語 *a* を学習者に身につけてもらうかという点にしっかりと狙いを定め、学習者に考える機会（これがメタ言語 *a* の獲得につながる）を与えるようなメタ言語 *b* を使うことに教師は留意しなければならない。例えば、「*Il s'appelle...*」が使えるようになり（自動的反応の段階）、これを元にさらに「*Il se lève.*」の用法を学習者が自分の力で推測できるようになる、このような状況を生み出すメタ言語 *b* の選択を教師は考慮する必要がある。

おわりに——教師の引き出しの多さ

例会では、アウトプットしたフランス語表現の（エラー部分も含めた）様々な点について学習者本人が気付くことの重要性が再確認された。この流れの中で、例会終盤、「気付きのフックが学習者によって異なる」との指摘があった。

教師側は、特定の環境の中で一度効果を上げたメタ言語 *b* がどの学習者に対しても通用すると思いがちである。だが、どのようなメタ言語 *b* が有効かは特殊的個人である学習者ごとに異なる。一つの成功を一般化することは難しい。それゆえに、教師は多様な学習者に対する多様なアプローチを身に付けておく必要がある（いわゆる *différenciation* の問題）。「この学習方法は自分の場合は上手くいった」、「何でこんな簡単なことができないのか」といった考えは畏である。

同様に気を使わなければならないのは、「コミュニケーションができる力」と「メタ言語能力を活用できる力」は異なるという点である。高いコミュニケーション力を持つ学習者の表現力が一定のままで向上しない場合がある。例えば、適当な相づちで会話をつなげることもできるので、自身の表現の問題点や新しい表現の学習をしないことが

ある。学習力の核心は、コミュニケーション力よりもむしろメタ言語を活用する力にあると考えられる。後者の力を養うことも教師の重要な役割である。

(青山学院大学ほか)

注

- 1 例会では「メタ言語」という概念の起源には言及されなかった。参考までにこの概念の提唱者を紹介しておく。「メタ言語 (metalanguage)」は、アルフレッド・タルスキが 1933 年に発表した論文の中で使われた術語である。その論文でタルスキは、真偽の判断というものの中で可能になる文の特性は何か、という問題を論じており、この問題の文脈の中で、言語以外の何らかの事物について語る「対象言語 (object language)」とこの言語について語るための言語としての「メタ言語」の区別を提唱している (なお「対象言語」の形容詞「対象」とは「メタ言語の対象として語られる」という特徴を表している)。すなわち、

[...] we have to use two different languages in discussing the problem of the definition of truth and more generally, any problems in the field of semantics. The first of these languages is the language which is 'talked about' [...] The second is the language in which we 'talk about' the language, and in terms of which we wish, in particular, to construct the definition of truth for the first language. We shall refer to the first language as 'the object-language,' and to the second as 'the meta-language.' (Alfred TARSKI, "Semantic conception of truth and the foundations of semantics" in *Philosophical and Phenomenological Research*, n° 4, 1944, p. 350、下線は引用者による。飯田隆訳も参照。「真理の意味論的観点と意味論の基礎」、『現代哲学基本論文集Ⅱ』、1987年、勁草書房、68頁)

タルスキのこの区別を参照しながら、ローマン・ヤコブソンは『言語とメタ言語』の中で、メタ言語の「注解的機能」の重要性を説明している。

それは、相手（さらには自分）の発話した「対象言語」が依拠している言語的「コード」について語る機能である（Roman JAKOBSON, *The Framework of Language*, 1980, Michigan Studies of the Humanities, p. 86. ヤコブソン『言語とメタ言語』、池上嘉彦、山中桂一訳、1984、勁草書房、108頁）。例えば、相手の発話した表現の意味が分からず“what does it mean *S* ?”、“Qu’est-ce que vous voulez dire par *S* ?”（*S* は文 = sentence）と相手に問う場合、“what does it mean”と“Qu’est-ce que vous voulez dire”の部分は相手の表現が依存している言語コードを確認する機能を持っており、それゆえに両部分はメタ言語と呼ばれ得る。学習能力という観点からメタ言語が重要であるのは、本文で詳述されるように、相手そして自分の発話している「対象言語」およびその依拠するコードについて「注解すること」ができるようになる点である。メタ言語を使い慣れているということは、注解能力を発揮する習慣がついているということであり、このことは、より効果的に言語学習・習得を行う能力があるということにつながると言える。

- 2 学習者が内的に形成する言語〔活動〕の「仕組み」は、言語システムあるいは、ヤコブソンの言う言語「コード」と言い換えられるだろう（前掲注を参照）。
- 3 なかば問い返すような仕方で **B** が **A** に「……2 ぼ……？」と答えるとき、**B** の発話が持つ「間」や「声のトーン」も文の形ではないメタ言語であると言えるだろう。ヤコブソンによれば「私たちは自分の陳述のメタ言語的性格に気づかずにメタ言語を実践している。学問の領域に限らず、メタ言語の発揮は私たちの言語活動の欠かすことのできない部分なのである。送信者（addresser）そして／または受信者（addressee）が自分たちが同じコードを使っているか否かをチェックする必要があるときはつねに、発言はコードに焦点を当てており、よってこの発言はメタ言語的（ないし注釈的）機能を果たしている」（JAKOBSON, *ibid.*）。
- 4 文法用語が何らかの考察の対象となる時、文法用語もまた対象言語としてより高次のメタ言語の対象となる。タルスキによれば「『対象言語』および『メタ言語』という語句は、単に相対的な意味しかもっていない

ことに注意されたい。たとえば、もともと対象言語ではなく、そのメタ言語の文に当てはまるような真理の観念が問題となる場合には、自動的に、このメタ言語がその際の議論の対象言語となる。そして、この言語に対して真理を定義するためには、新しいメタ言語、いわばより高次のメタ言語に訴えなければならない」(TARSKI, *loc. cit.* [邦訳、68頁以下])。

- 5 例えば、初学者対象の授業で文法用語をごくわずかな例文とともにいきなり導入する場合、次のような問題がただちに想定される。(1) 日本語で書かれた教科書を使う場合、文法用語はほとんど漢字で表記されるが、この漢字表記が学習者の思考を停止させてしまう場合もある。(2) 抽象化する能力を発揮する習慣がない学習者の場合、例文から学習してもらいたい一般的規則の理解に至らない。(3) 文法用語によって何らかの表現を分析できることが、ただちにその表現を他者とのコミュニケーションツールとして使うことができることに結びつくわけではない。
- 6 例会当日に挙げられた例文の記録がないので、小石悟論文「冠詞を教えるために」(2017年)から例を引いた(「冠詞を教えるために」、『フランス語フランス文化研究』、23号、2017年、獨協大学大学院外国語研究科、7頁)。
- 7 目的語代名詞化にともなう位置移動とは異なるが、「フランス語では重いものが後ろに来る」という移動法則との関連で、鶴澤恵子報告「何を発音として教えるのか」における *la liaison* の起こり方に関する説明が連想された。同報告によれば「*la liaison* は、一般に、意味の小さい単語(機能語)から大きい単語に向かって起こる」(鶴澤恵子、「何を発音として教えるのか」、*Études didactiques du FLE au Japon*、第26号、2017年、Péka、59頁)。この現象の例として« *Vous achetez une voiture.* »(/ *vuzafteynvwtыр* /) が挙げられている。*La liaison* も含めてフランス語の文構造を考える上で、「重いものの方へ」という「方向のイメージ」は参考になる。

Méthode と教室

Krashen の書評を読んでの議論と考察

澁谷 与文

Méthode et classe – Argument et réflexion suite à la lecture d'un compte rendu des ouvrages de Krashen

Parfois, la diversité des apprenants que l'on trouve dans la classe atteste du fait qu'une méthode, en dépit de son contenu bien contextualisé, ne s'adapte guère à une partie du groupe. À ce jour, la distinction entre acquisition et apprentissage ayant un plein droit de cité, elle produit un résultat riche et positif pour les méthodes de FLE. Toutefois, une méthode doit servir à l'usage des enseignants et des apprenants. Ainsi, devrait-elle, avant d'être une méthodologie classique ou moderne, être employable pour l'enseignant, voire accessible aux apprenants aux diverses expériences et habitudes d'apprentissage.

2017 年度の「能動的な学習を喚起する授業づくり」という年間テーマの下、4 月 15 日の例会では、次回に予定される *Approche actionnelle* のアトリエに向けた準備として、例会参加者は Stephen Krashen の第二言語習得理論についての書評¹を読み、そこからの FLE の展開を概観しつつ、現在の教室について情報交換をした。

本稿では、例会での議論の一部を紹介すると同時に、この例会の議論を踏まえつつ報告者が教室で考えたことを整理する。

1. 習得と学習

Krashen の *Natural Approach* (以下、NA とする) に関して、「習得・学習の仮説 (acquisition/learning hypothesis)」や「インプット仮説 (input hypothesis)」についての話題が中心となった。Krashen (1981, 1982, 1983)

の提起した仮説や、1990年代の Rod Ellis の議論などを受けて、FLE の試みは自然な「習得」(acquisition) と意識的な「学習」(learning) との間の概念的な隔たりを埋めること、教室の外の「習得」と教室の中の「学習」の相互作用を目指して発展してきた側面がある。言い換えれば、Krashen の問題提起を念頭に、教室の中をどのように社会に近づけるかという問題意識を持ってきた。Krashen 以降、「学習」や「文法」を捉えなおす必要性が生じたが、そもそも、Krashen に対する評価は賛否両論で、限られた時間の授業の話とは関係のないものとして理解されることもある。実際、Krashen の議論には授業の否定としての側面があり、それゆえに、授業内に具体化しにくいとも言える。

子供が無意識に第一言語を「習得」するような形で教室活動をデザインすることは、確かに理想的な部分もあるが、イマージョン・プログラムのような莫大な授業時間を前提とする。その点、例会参加者が日頃接する学習者は、せいぜい 90 分の授業を週に 1・2 コマ受けている者が大多数であり、子供の言語習得に沿った授業デザインをすることも稀である。また、仮に対象が学生であるとすれば、子供とは比較にならないくらい様々な知識を持ち、高度な選択ができる。このことを無視すれば、学生のやる気が萎えることもあるだろう。このように、いかに自然な「習得」を目指すとしても、時間的制約や個々の学習者に沿って教案をアレンジし続けることが先決であろう。

インプットされにくい細部という側面について、例えば、Krashen も主張する「自然順序仮説(natural order hypothesis)」、あるいは Krashen 以前の発達順序仮説、習得順序仮説などによれば、英語の三単現の s のような学習しやすい言語規則が先に「習得」されるとは限らない²。フランス語において意味に関わるのが少ない要素は、例えば、動詞の活用語尾などがこれに当たるだろう。あるいは、もう少し学習が進めば直接目的語代名詞と過去分詞の性数一致だろうか。インプット型の「習得」を促せば、学習者は主語・動詞・目的語を通して意味を理解し、表現モデルをストックする。しかし、その反面、細部を無視する勇気を得て、全てを覚えなくても良いという環境の中で「習得」

していれば、細部のエラーはいつまでも残留してしまう懸念がある。残留したエラーは癖にまで発展することもある。したがって、形態 (forme) に注意を向けさせる別の活動が必要である。

2. Méthode と教室

教室を社会に近づける (=学習者の「習得」を重要視する) という方向性と méthode (教科書・教授法) はどのように関わるのか。一見すれば、NA 以降の méthode を用いることのみが正答のようにも見えるが、2017年4月の Péka においては、どんな méthode でも良いという考えが主流であった。

Méthode が NA を踏まえてデザインされていることで容易になる側面は間違いなくあるだろう。しかし、méthode grammaire et traduction, méthode directe, méthodologie audio-orale (militaire), SGAV など、それ以前の教授法と関連して作られた教科書を用いる教師が、必ずしも教室を社会に近づけようと思っていなかったかといえ、そんなことはないだろう。いつの世においても教師は、上記のような理論的支柱がないままにバランス感覚のようなものに従って、目の前の学生を去らせない技術を発揮する必要があったはずだ。「情意フィルター仮説 (affective filter hypothesis)」が示すような学生の不安感や否定的な態度と自然に向き合ってきたらうし、集団に向けて教えるという教育学の実践の中で、また、学生も教師自身も飽きないためにあの手この手を尽くして、より複雑な知的操作を行っていたはずだろう。即ち、どのような méthode を用いながらも、教室内環境を社会に近づけることを意識することはできたはずであるし、できるはずである。

自明なことだが、méthode の価値が高くなるか低くなるかは、結局は使用する教師による。使いにくい教科書であっても、教師が扱えさえすれば良い教材になることもある。どんな教授法であっても、教室内に作り出された学習環境を見れば、教師の良さ、教授法と教師の適合具合などが見える。Méthode そのものの良し悪しよりも、教師が使うことのできる教材を扱う方が重要だと言える。この時、méthode は

理想的な教室の雰囲気と人間関係を作り出せるかどうかに関与する。例えば、ある例会参加者は、「妙な緊張感のない、活気のある、自然な場面を作りたい」と述べていた。このように、*méthode* 以前に教師が授業に何を求め、どのような授業をしたいかも大切であろう。

3. *Méthode* と学習者

Méthode と学習者にも相性がある。例会では、*méthode* に沿って自身の勉強法を変えることのできない学習者もいるという指摘があった。この点、本稿の報告者も、初級の講座においてフランスで出版された教科書を用いて授業する際、使用教科書と相性の悪い大学1年生に出会ったことがある。この学生は、高校生の時点である学問分野の研究論文を複数提出しているという特徴があり、特定の分野では世界で唯一の研究者であるとのことだった。また、教室にはバイリンガルの学習者が多く、意味の伝達を重視した「習得」型とも言える教材に高い適正を持つ者が多かったことも、この学生にマイナスに働いた。結果として、学生の理解に何らかのブロックが働いてしまった。誤解を恐れずに言えば、学生は細部を無視すると発話できないのかもしれない。報告者は個別に面談したが、文法を教えてほしいという欲求があったので、定期的に別の教材を紹介したり、とにかく発話をするように促したりしてもみた。しかし、教科書がデザインした学習順序にこの学生を適応させるには時間が足りず、報告者は、少なくとも授業中には、この学生に必要な学習の手順を提供できなかった。

教師が授業をイメージし、*méthode* を選択し（あるいは指定された *méthode* を用い）、準備を怠らなかったとしても、馳ごっこのように、学習者の多様な個性に出会うのが常である。どの *méthode* を用いても、それと相性の良い学習者・悪い学習者は同居するものであるし、むしろ、均質化した学習者に均質化された教案を施すことは気味が悪い。それゆえ、ある *méthode* が社会的文脈を考察し、社会に応じて最適化するという視点を持って作られた部分があったとしても、これをさらに個々の教室の文脈の中でアレンジする必要はいつでもある。また、

学習者それぞれの個性に対応するには、毎週違う *méthode* を用いることすら意味のあることかもしれない。このように考えた報告者は、毎回異なる教授法を意図的に混ぜながら教案を作成したことがある。学習歴 1 年の学生に対する半年の授業の中で、参加者と話し合いながら教案を作成した結果、仏辞典を用いて概念を比較したり、アニメーションを用いて聴解・発声練習をしたり、スキットを用いて会話したり、Instagram や Tumblr に作文を公開するプロジェクトを行うなど、様々な活動を行った。結果としては、各回の教案について参加者のはっきりとした好き嫌いを聴取できたし、バリエーションの豊かさについては好評を得た。学習デザインごとの方向性についても一定の理解を得て、「どの回の教案」を再度やりたいというような欲求を引き出した部分もある。

Méthode がそれに特有の社会契約を迫るものだとすれば、前段で述べた試みは、提案式の授業デザインの下で良くも悪くもニーズに忠実に、社会契約を毎週結びなおすものであった。情報の寡占が薄れ、学習者に必要な素材が全てインターネット上において無料で閲覧できると言っても過言ではない今、学習法を学習させることへの関心も高まっている。なぜなら、フランス語の授業を受講したものがすべて自然と、フランスに出会い、フランス語に出会ったのだと思うことは到底できないからだ。フランス語を習得／学習したいという欲求に、もう一歩踏み込んだ形で学習者が出会うのを補助するためにこそ、我々がバリエーション豊かな教材を準備する価値がある。それゆえ、選択的に模倣する学習者に対し、模倣したいと思うモデルを探させることには一定の意義があったのではないかと思う。

学習者は多様な学習歴を持っている。理系の学生は教科書に対する信頼度・依存度が高いなど、文系学生と全く異なった勉強法・文化を持っていることが多い。インターナショナルスクール出身の者など、暗記型の教育を受けたことのない学習者もいる。中国語話者がいることも多い。2 年間の必修語学の 1 年目にフランス語と最悪の出会い方

をした2年生と出会うこともある。試験・受験・単位・就職というような、多くの場合自己外発的な学習動機に追われて、くたびれ果てた者と共に、1から動機を組み立てなければならないケースもある。世代の違う学習者は日々の情報の取得方法が異なり、常識や、事物の認知にすら差があって当然だ。

嬰兒が自身と父母との存在を分離するように、新しい表現が社会における認知や制度を変化させるように、概念の分別は我々の、事物をより正確に認識したいという欲求に込められている。習得／学習という言葉の再整備が、今、十分に社会に受け入れられ、その延長に様々な教材が現れていることによって、教室内での教師の選択はより繊細なものに変わっているのではなかろうか。

(学習院大学)

注

- 1 The Natural Approach: Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition
(<http://www2.vobs.at/ludescher/Ludescher/LAcquisition/language%20acquisition.htm>)
- 2 本稿における、Krashen の仮説や理論についての記述は次の書籍を参考にした。パッツィ・M. ライトバウン、ニーナ・スパダ著、『言語はどのように学ばれるか』、2014、岩波書店、pp.110-112.

Perspective actionnelle を考える : 理念と実践

飯田 良子・鶴澤 恵子

Réflexions sur la perspective actionnelle : principes et pratiques

Le thème de l'année étant « Rendre les apprenants plus actifs », nous avons examiné lors de la réunion de juin des manuels de Français Langue Étrangère susceptibles d'être utilisés dans ce but. Les manuels choisis, publiés en France, se réclament de la perspective actionnelle, et les deux animatrices les ont déjà expérimentés en cours. Avant d'échanger nos réflexions, nous avons commencé par rappeler les principes de l'« active learning » et de « la perspective actionnelle », deux termes qui prêtent souvent à confusion. L'analyse des manuels a surtout été centrée sur la nature des « tâches » (sous-tâches, tâches finales), les démarches et les moyens linguistiques et non linguistiques mis en œuvre par les apprenants pour la réalisation de ces tâches.

はじめに

6月の例会では、参加者が二人の animatrices（飯田・鶴澤）と共に perspective actionnelle の考え方を反映した2冊の教科書について検討した。Animatrices はフランスで出版された (*Nouveau*) *Rond-Point* と *Latitudes* を実際に授業で使用したことがあるが、その際に学習者が主体的に授業に関わる場面を何度となく見た。その経験が、今年度の例会の年間テーマ「学習者の能動性を喚起する授業」を考える上での一つのヒントになると考え今回の atelier を提案した。また、4月の例会では FLE において active learning をどのように捉えるか、approche actionnelle との関係はあるのか、という問題提起がなされたので、

この例会では、具体的に教科書を検討する前に **active learning** と **perspective (approche) actionnelle** についての簡単な説明を行った。

Active learning

日本で **active learning** という言葉が使われ始めたのは 2012 年 8 月の文部科学省の中央教育審議会の答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」¹ が出てからである。答申には、グローバル化の時代を迎え、それに対応するための人材を育成するには大学教育の質的変換が必要である、すなわち「学生が主体的に問題を発見し解を見出していく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である」¹ と明記されている。現在多くの大学では教員が一方的に知識を「伝達・注入」¹ し、学生がそれを受動的に受講するという授業形態がとられている。これを、学生が能動的に受講する授業形態にすべきだということである。また、その能動的学修 (**active learning**) を可能にする授業は「個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業」¹ と書かれているが、具体的にどのような授業形態を取るのかは個々の大学、教員に委ねられている。2014 年には、中央教育審議会への諮問「初等中等教育における教育課程の基準等のあり方に付いて」にもこの言葉が使われ、**active learning** は「課題の発見と解決に向けて主体的・協調的に学ぶ学習」ということで、以後大学よりもとりわけ小学校の現場で感心が高まった²。

Perspective (approche) actionnelle³

ますます人の移動が活発になったヨーロッパ連合内では、仕事面でも生活面でも、言語と文化の違う人々が互いに理解し合い、協力を強化することが必要となった。そこで欧州評議会は、コミュニケーションを円滑にすることを目標としてヨーロッパ市民の言語学習プログラムや語学試験などの統一基準を作り上げる作業に入る。その成果

が 2001 年に欧州評議会が出した「ヨーロッパ言語共通参照枠」*Cadre européen commun de référence pour les langues*（以下 CECRL と略記）であり、その中で提唱されている言語学習の新しいアプローチが *perspective (approche) actionnelle* である。

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (CECRL p.15, c'est nous qui soulignons)⁴

この文からも明らかのように、*perspective actionnelle* では *acteur social* と *tâche* がキーワードとなる。

CECRLは、言語の使用や学習は常に社会的状況 *contexte social* の中で行われる行為だと考える。従ってその行為を行う言語使用者・学習者は、一個人であると同時に社会の中で活動する *acteur social* であると定義づける。この *acteur social* という考えを導入したことこそが、*perspective actionnelle* が *approche communicative* を含む従来の語学学習と大きく異なる点である。

さて、*acteur social* が言語活動を行う時は必ず状況に応じた具体的な目的があるものである。例えば人が話す（言語を使用する）のは、情報や考え、命令を伝えたり、誰かを説得したり、あるいは単にうつぶんを晴らすためだったり、会話を楽しむためかもしれない。人は話すために話すのではなく何らかの目的のために話すのである。翻って目的遂行という視点から見ると、*acteur social* は、言語能力だけではなく、自分が持っている他の能力（知識、ノウハウ、協調性、学習力など）を絶えず向上させながら使って活動している。*Perspective actionnelle* では語学学習もまた類似のプロセスの過程で行われるべきであると考え。具体的には、個人史（育まれたその人の文化）や個性の異なる学習者が集まる教室を一つの社会と捉え、その中で *acteur social* である学習者は、多くの場合他の学習者と協力しながら

様々な能力を駆使しつつ何らかの目的のために活動し、その過程で言語の更なる能力をも獲得して行くということである。CECRLは学習者が遂行する「目的・目標・明確な務め」を *tâche* と呼び、以下のように定義している。

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. (CECRL p. 16)

ここで注目すべき点はCECRLによる *tâche* の全く新しい捉え方である。今までも語学学習において *tâche* という言葉は使われてきたが、それは *exercice* や学習した事柄を実践的に使う課題などを指していた。CECRLの言う *tâche* とは、そのようなものではなく、学習者に活動のきっかけを与え、活動させるためのいわば起爆剤のようなものである。教室での具体的流れとしては、学習者はまずいくつかの *tâches* (*sous-tâches*) を行い、そこで獲得した言語能力を含む全ての能力を結集して、最終的な *tâche* (*tâche finale*) を遂行することになる。フランス語を学習する場合、これらの *tâches* を遂行する活動の中で学習者と教師はフランス語を使用する必要がある。例えば「クラスの仲間と食事するためにレストランを選ぶ」「学級新聞を作る」などの *tâches* は、日本語を使っても現象としては遂行できるが、それでは、当然のことながらフランス語力は向上しないことになる。

Active learning と perspective actionnelle

上でも見たように、*active learning* は社会の中で主体的に考え行動することができる「人材を育成すること」を目標とするので、その対象はまだそのようなことができない学習者ということになる。他方で、

perspective actionnelle における学習者は社会の中で「主体的に行動している」人間である。前者では、教師は学習者が能動的に学習できるような環境を整備する役を担い、後者では、教師は学習者が既に持っている言語能力を含む総合的な能力を発揮、発展しながら学習することを可能にする環境を提供しつつ、同じ社会の構成員としてともに活動する役を担うことになる。「グループでの学習」や「課題の実現」など、同じような言葉が使われていても、active learning と perspective actionnelle では学習者の捉え方が根本的に違うので、区別して考える必要がある。

Perspective actionnelle における tâche

では、perspective actionnelle における tâche とはどのようなものなのか、具体的に見てみよう。例会では、perspective actionnelle の理念を反映した *Latitudes 1 (2008)*, *Nouveau Rond-Point 1 (2011)*⁵と、それよりも少し前に出版された *Festival 1 (2005)* の各課の最後にある「最終課題」の中から特徴的なものを選んで考察した。

1. *Festival 1*⁶ ; p.69 (Unité 3 – Leçon 12)

À vous !

1 Trouvez un contexte pour les expressions suivantes. Vous pouvez expliquer la situation avec des mots ou avec des gestes.

- a. Oh là là, ça ne sent pas bon !
- b. Allez, à table !
- c. Vous avez de la chance !
- d. Ça alors ! C'est extraordinaire !

2 Jeu de rôles

Quelqu'un vient vous rendre visite.
Vous le recevez, vous lui proposez quelque chose à boire ou à manger.

3 Faire au tableau le plan d'un appartement.

- a. Un élève est au tableau, il explique le plan de son appartement et en même temps il le dessine au tableau.
- b. Un peu plus difficile : un élève va au tableau. Un autre élève lui donne des informations sur son appartement pour qu'il le dessine et corrige si c'est nécessaire.

A vous !

1. *Trouvez un contexte pour les expressions suivantes. Vous pouvez expliquer la situation avec des mots ou avec des gestes.*
 - a. *Oh là là, ça ne sent pas bon ! / b. Allez, à table ! / c. Vous avez de la chance ! / d. Ça alors ! C'est extraordinaire !*
2. *Jeu de rôles*

Quelqu'un vient vous rendre visite. Vous le recevez, vous lui proposez quelque chose à boire ou à manger.
3. *Faire au tableau le plan d'un appartement.*
 - a. *Un élève est au tableau, il explique le plan de son appartement et en même temps il le dessine au tableau. / b. Un peu plus difficile : un élève va au tableau. Un autre élève lui donne des informations sur son appartement pour qu'il le dessine et corrige si c'est nécessaire.*

ここでは、学習者がそれまでに学習してきた表現をアウトプットする事に重きがおかれている。だが、この学習内容がクラスという社会において何を目標しているのかが明確ではない。

教科書冒頭にある「教科書の使い方」には Page 4（各課は4ページからなり、その4ページ目ということ）を以下のように説明している。

A vous... Travail de production orale et écrite. On invite l'apprenant à utiliser ce qu'il a appris pour réaliser une tâche : établir un programme touristique, rédiger un CV, choisir entre deux offres d'emploi... (Festival 1 p.5, c'est nous qui soulignons)

これを読むと明らかだが、*Festival 1*における *tâche* は *perspective actionnelle* のそれとは一線を画すものである。上記例を見てもわかるように、*Festival 1* の « *tâche* »では「状況を説明できる」「来客に対応できる」といった *savoir-faire* が重視されている。このような *tâche* は *perspective actionnelle* の理念が語られる以前の *approche communicative* の考えに基づいたものである。

因みに *Festival 1* の *Avant-propos* では、*Ils (les objectifs) suivent les principales recommandations du Cadre européen commun de référence...*と

は言っているが、他の二冊とは異なり、**actionnel** というキーワードは使われていない。

2. *Latitudes 1*⁶ ; p.73 (Module 2 Echanger – Unité 6)



→ **tâche finale**

→ **CADEAU !**

*Vous voulez offrir un cadeau. Discutez par groupes de cinq étudiants.
Pour qui est le cadeau ?
Pourquoi voulez-vous offrir ce cadeau (pour un anniversaire, pour remercier...)?
Combien de personnes offrent le cadeau ?
Combien d'argent vous avez ?
Quelles idées de cadeaux vous avez ? Donnez votre avis sur les idées des autres étudiants.
Choisissez votre cadeau.*

tâche finale

CADEAU !

Vous voulez offrir un cadeau. Discutez par groupes de cinq étudiants.

Pour qui est le cadeau ?

Pourquoi voulez-vous offrir ce cadeau (pour un anniversaire, pour remercier...)?

Combien de personnes offrent le cadeau ?

Combien d'argent vous avez ?

Quelles idées de cadeaux vous avez ?

Donnez votre avis sur les idées des autres étudiants.

Choisissez votre cadeau.

ここでは内容に関するかなり細かい指示があるが、まず「プレゼントを選ぶ」という明確な目標が示されている。そして目標を達成するために考えるべき事項が既習の表現を使った質問の形で表されている。これをヒントとして、一個人である自律した学習者が、言語のみならず経験や知識の上に成り立っている「自分」を総動員し考えを述べる。また、グループの他のメンバーの話聞き、それに対して意見を言う。このように他者とのコミュニケーションを通じてプレゼントを決める。第二段階として、それぞれのグループが選択したプレゼントを発表し、ここでまた他のグループのメンバーが意見を述べるという広がりも可能である。そのとき、教室はもはや伝統的なイメージ、すなわち教師が一方的に知識を伝達したり、教師の指示に従って練習が行われるといった「教わる場所、学ぶ場所」ではなく、カフェにいるようにリラックスして学習者が意見を交わす場になっている。 *Perspective actionnelle* における *tâche* とはこのような場を作り出すものなのである。

Animatrices が担当していたクラスでは、学期末に渡仏する学習者がいたが、たまたま彼が欠席の時にこの *tâche* を行った。「学期末に彼に渡すプレゼントを選ぶ」という目標を達成するためにグループで話し合い、それぞれのグループが選択したものの中からフォトフレームを選んだ。実際に買いに行く人を決め、お金を出し合った。また、全員が出席していた別の機会に皆で写真を撮り、その写真をフレームに納めて包装し直し、学期最後の授業で彼に渡したのである。プレゼントを贈られた本人は驚きながらも自分の気持ちをフランス語で友人達に示した。

一連の活動は必ずしも流暢な言語活動を伴って行われたわけではない。しかし、学習者は「他の学習者と協力しながら様々な能力を駆使しつつ何らかの目的(ここではプレゼントを贈る)のために活動し、その過程で言語のさらなる能力をも獲得」していった。

3. *Nouveau Rond-Point 1*⁶ ; p. 46/47 (Unité 4)

9. ENTRETIEN AVEC...

A. Répondez sur une feuille aux deux questionnaires proposés par cette revue.

TELLE EST LA QUESTION

Le questionnaire de Marcel Proust (qui date du XIX^e siècle) et celui du journaliste Bernard Pivot (qu'il a créé à la fin du XX^e siècle) permettent de connaître la personnalité et les goûts de quelqu'un. Voici une sélection des questions.



QUESTIONNAIRE DE MARCEL PROUST

- Le principal trait de mon caractère.
- Mon principal défaut.
- Mon occupation préférée.
- La couleur que je préfère.
- Mes héros dans la fiction.
- Mes héroïnes favorites dans la fiction.
- Mes peintres favoris.
- Mes héros dans la vie réelle.
- Mes noms favoris.

QUESTIONNAIRE DE BERNARD PIVOT

- Votre mot préféré.
- Le mot que vous détestez.
- Le son, le bruit que vous détestez.
- Votre juron ou gros mot.
- Homme ou femme pour illustrer un nouveau billet de banque.



B. Échangez vos questionnaires avec un camarade. Commentez vos réponses.

- Alors, votre mot préféré est « cacahouète » ? Pourquoi ?
↳ Je ne sais pas... c'est juste un mot sympa que j'aime bien.

tâche ciblée

(p.46)9. *Entretien avec...*

A. Répondez sur une feuille aux deux questionnaires proposés par cette revue. (雑誌の1ページの抜粋のような体裁になっているが、それぞれ Questionnaire de Marcel Proust : Le principal trait de mon

caractère. / Mon principal défaut. / Mon occupation préférée. ...
Questionnaire de Bernard Pivot : Votre mot préféré. / Le mot que vous détestez. ... というように、学習者それぞれが「Questionnaires」に答えるという形で自分が言うべき事を準備する sous-tâche である。)

B. Echangez vos questionnaires avec un camarade. Commentez vos réponses.

(Nouveau) Rond-Point の際だった特徴のひとつに、「échanges」のモデルが示されているということがある。B では A で準備した答えを使った échanges が行われるのだが、consignes の下には、次のようなモデルが書かれている。

● Alors, votre mot préféré est « cacahouète » ? Pourquoi ?

○ Je ne sais pas... c'est juste un mot sympa que j'aime bien.

言うまでもないことだが、これは学習者に échanges のイメージを与えるための例であり、必ずこの表現を使わなければならないという事ではない。

C. Maintenant, vous allez interroger votre camarade pour ensuite publier son interview. Suivez ce plan.

PLAN DE TRAVAIL

- 1. Préparation des questions**
D'abord, préparez les questions que vous voulez poser. Vous allez le tutoyer ou le vouvoyer.
- 2. Interview**
Interviewez votre camarade. Notez bien ses réponses.
- 3. Rédaction**
Rédigez l'interview :
 - Donnez un titre.
 - Présentez la personne interviewée en une ou deux phrases.
 - Réservez un espace pour une photo, une image, un dessin, etc.
 - Écrivez les questions et les réponses.
- 4. Présentation**
Affichez l'interview en classe ou publiez-la sur un réseau social.

D. Lisez les interviews. Quelles informations sur vos camarades vous semblent surprenantes ?

(p.47)C. Maintenant, vous allez interroger votre camarade pour ensuite publier son interview. Suivez ce plan.

PLAN DE TRAVAIL

1. Préparation des questions.

D'abord, préparez les questions que vous voulez poser. Vous allez le tutoyer ou le vouvoyer.

2. Interview

Interviewez votre camarade. Notez bien ses réponses.

3. Rédaction

Rédigez l'interview :

- Donnez un titre. / • Présentez la personne interviewée en une ou deux phrases. / • Réservez un espace pour une photo, une image, un dessin, etc. / • Ecrivez les questions et les réponses.

4. Présentation

Affichez l'interview en classe ou publiez-la sur un réseau social.

D. Lisez les interviews. Quelles informations sur vos camarades vous semblent surprenantes ?

47ページ上では、D の下に C のモデルが示されている。

« J'aime faire de belles maisons pour les gens »

Alex est architecte et aime l'art et le cinéma.
C'est quelqu'un d'ouvert et d'original.

Bonjour Alex. D'où venez-vous ?
Je viens de Naples, mais j'habite à Rome.
Qu'est-ce que vous faites dans la vie ?
Je suis architecte.
Aimez-vous votre métier ?
Oui, j'adore faire de belles maisons pour les gens.
Et qu'est-ce que vous faites pendant votre temps libre ?
Je dessine, je dessine, je dessine encore... et je vais au cinéma.
Quels sont vos films préférés ?
Je suis fan de Truffaut et de Woody Allen.
Mon film préféré, c'est 'Les 400 coups'.
Aimez-vous écouter de la musique ?
Oui, tout le temps, surtout quand je travaille.
Quel type de musique ?
De la musique électronique, surtout.
Trois mots pour vous décrire ?
Ouvert, curieux et exigeant.



ここでのいわゆる *tâche finale* は C と考えて良いだろう。すなわち、「友達にインタビューをして、その答えをもとにその友達を紹介する記事を書く」のが目標である。この「記事」は 4. *Présentation* にあるようにポスターとして掲示してもネット上にアップしても良い。また、コピーして「インタビュー集」のような冊子にすることもできる。学習者はモデルを参考に、工夫を凝らして文字の大きさや色を変えたり、写真や絵を使ったり、見ても楽しい物を仕上げることだろう。

ところで、(*Nouveau Rond-Point*) では、ここで終わる事はまずない。「作品を仕上げて終わり」ではなく、ここから教室という社会における学習者の活動が深まる。というのも、D のように「情報の共有」(*Lisez les interviews.*) 「意見交換」(*Quelles informations... vous semblent... ?*) という「社会」において視野を広げる *échanges* が設定されているからだ。言語学習の観点から見れば、この「社会的実践」は、語彙や表現を増やしたり、繰り返しにより表現を定着させたりするのに役立っている。つまり「言語の使用や学習は常に社会的状況 *contexte social* の中で行われる」のである。

ところで、*Plan de travail* の 1. *Préparation des questions.* に *D'abord, préparez les questions que vous voulez poser.* とあるが、この「質問」はどのように準備されるのだろうか。はたして学習者は簡単に質問を考えることができるのだろうか。*Nouveau Rond-Point* の Unité 4 には、9. *Entretien avec...* (*Tâche ciblée*) という見開きページの前に、6 ページからなる *sous-tâches* (Unité 4 では 1 から 8 まで) がある。それぞれの *sous-tâche* では、「質問」を準備するために必要な内容 (*goûts et préférences, activités quotidiennes, tutoiement/vouvoiement*) を扱っていて、これらが *documents sonores, photos, dessins*、またシンプルな *questions-réponses* 等の形で提示されている。それ以外の *présentation* に必要な情報 (*nationalités, professions, âge, caractères, famille...*) やその表し方 (*structures, grammaire...*) は、Unités 1-3 の既習事項である。例えば二人一組で、45ページまでの学習事項を駆使し、学習者

それぞれがその経験や興味に基づいてアイデアを出したりフランス語の表現を提案したりしながら質問を仕上げて行くことになる。

おわりに

これまで多くの教師から日本では *perspective actionnelle* の考えを反映した教科書は使いづらいという意見が出ている。実際、*animatrices* もそのように感じたことがある。その原因については更なる考察が必要であるが、ここでは教師側の問題を二点と学習者側の問題一点を簡単に述べておく。

Perspective actionnelle の考えに基づく教科書を使う教師は、スポーツにおけるトレーナーのように根気強く表現や発音などの定着を指導しながら、ある場面では学習者が必要な言語的・非言語的な情報や知識を提供しなければならない。さらには *groupe-classe* の活動が円滑に行われるように段取りを考え、アドバイザーや *animateur* という役割を果たさなければならない。このように多様な役割が求められているので、*perspective actionnelle* の理念を理解していても、場面に応じて的確に自然なあり方で役割を使い分ける技能が教師にないと教科書を使いこなすことは難しい⁷。また、*tâche finale* という具体的な目標が提示されていることが裏目に出て、教師は *tâche* の仕上がりに気を取られがちである。*tâche* の出来映えだけに満足するのではなく、*tâche* は学習者の言語能力を高めるためであることを常に意識しておかないと、習得事項が曖昧なまま授業が進んでしまうことになる。

次に学習者側の問題点としては、学習者がこれまでに経験して来た学習形態⁸ があげられる。各自が持っている全ての能力を出しながら展開していく授業形態では、この点が重要になる。学習レベルをはるか超える知識を有していても閉鎖的な態度を取る者がいる一方、それほど知識がなくても積極的に教室で活動し、フランス語力を獲得する学習者もいる。受動的学習をしてきた学習者は教科書が「わからない」ということを理由にスムーズに行動に移れないが、能動的に課題に取り組む授業を経験してきた学習者は自分が持っている能力をアウト

プットする習慣が身に付いているので、違和感なく行動に移ることができ、ますますフランス語力が増して行くのである。

確かに今までの日本の教育現場では *perspective actionnelle* のような視点での学習は一般的ではなく、馴染みのない授業形態に学習者がとまどうことも多々ある。従って、*perspective actionnelle* の教科書を使う教師は、学習者は *acteur social* であるということを明確に意識し、つねに学習者が活動しやすいクラス作りを心がけなければならない。同時に、*acteur social* であることを学習者に自覚してもらうため、学習の最初の段階から「学習者の能動性を喚起する授業」を行う必要がある⁹。

(元アンスティチュ・フランセ東京)

注

- 1 文部科学省 中央教育審議会 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」
2012年8月28日
- 2 2017年に告示された新小学校学習指導要綱および新中学校学習指導要綱では「アクティブ・ラーニング」という用語が削除され、かわりに「主体的・対話的で深い学び」と記されている。「アクティブ・ラーニング」が意味することが曖昧で、具体的に何を行ったら良いのかが明確でなく学習現場で混乱が起きてしまったことがこの変更の一因であると思われる。
- 3 外国語学習における用語（フランス語）としては *perspective actionnelle* および *approche actionnelle* の二種類がある。
- 4 *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg 2001.*
- 5 *Nouveau Rond-Point 1* は *Rond-Point 1* (2004) を一部改訂したものである。
- 6 *Festival 1* : CLE International/Sejer 2005
Latitudes 1 : Les éditions Didier 2008
Nouveau Rond-Point 1 : Editions Maison des langues 2011

- 7 (Nouveau) Rond-Point の Guide pédagogique は授業のやり方を丁寧に説明している。Guide を読みながら授業を準備することで教科書の使い方を会得することが可能である。
- 8 これは、「今までにどのような学習をして来たのか」という教師の問いに対する答えから得られた情報である。
- 9 ヨーロッパと違い、日本では教室を出でしまうと獲得したフランス語力を使う場がほとんどない。自分とフランス語話者との接点がイメージできない学習者の中には、「どうせ使うことはない」と、perspective actionnelle の視点に立った教科書を使用する授業を嫌がる者もいる。また、私たち教師の中にも似たような考えから、従来の文法・講読形式の授業に回帰して行く者もいる。故田島宏先生が「自分が教わったような授業はしてはいけない」とおっしゃったことを真摯に受け止め、Péka の今後の例会では、このような傾向について、ともに考えて行く必要がある。

語学授業における「能動性」とは何か

飯田 賢穂

Qu'appelle-t-on '能動性' dans le cours de langue ?

Qu'entendons-nous par l'expression japonaise « 能動性 (*noū doū sei*) » employée souvent pour décrire la manière d'être ou l'attitude des apprenants dans la classe ? Ce mot peut être traduit de plusieurs façons : « être actif », « être participatif » ou « être autonome ». Avant de traiter ce problème, les participants de la réunion ont d'abord échangé des avis autour de la question « Les apprenants sont-ils actifs lorsqu'ils font leurs devoirs ? ». Ensuite, nous avons discuté sur le rapport entre les « consignes » (de l'enseignant) et « 能動性 ». Enfin, nous avons parlé de l'efficacité des « expressions (françaises) utiles en classe » qui peuvent rendre les apprenants « actifs » dans la classe.

はじめに

2017年度の年間テーマは「能動的な学習を喚起する授業づくり」であった。この年間テーマを踏まえて、9月の例会では、そもそも「能動的な授業」とは何かという問題に関して意見交換がなされた。

授業に関して「能動的」という日本語表現が使われる場合、そこでイメージされていることは多様であり、例会では「能動的」の対義語が「受動的」なのか、あるいは「言われなくともやること」が「能動的」なのかといった疑問が出た。また、「能動的な授業」という場合、これは「le cours actif」とでも訳し得るのか、それとも active learning のことなのかといった問いも立てられた。例会では、まず *actif* というキーワードが注目され、そこから議論が展開していった。

1. 形容詞 **actif** をめぐるブレインストーミング

動詞 *agir* の形容詞形である **actif** という言葉それ自体も多義的あり、例会では例えば次のような考えが示された。まず「**actif**」という言葉は **participatif** で言い換え可能であり、「能動的な授業」とは学習者が積極的に「参加する授業」（いわゆる「参加型授業」）のことではないか、という意見があった。なお授業には「内と外」があり、授業「外」学習の代表的なものとして **devoirs**（宿題）が挙げられるが、宿題において **actif** ということが成立するのか、ということも問題になった。

ひとつの意見として、宿題やテストは「強制」の一種であり、このような強制手段を導入することなく、学習者が「自主的に」進める授業が **actif** な授業である。さらに、情報が教師から学習者へと一方通行的に伝達され、それを宿題やテストでさらに補完・補強する伝統的な授業形態に対比されるものとして「**actif** な学習」を考えることができる。

別の考え方としては、テストや宿題を課す場合であっても、適切な指示 (**consignes**) と同じように、むしろ学習者の活動 (**actions**) を促す効果を持つことがある。学習「したくなる」動機付けがあれば、授業は「能動的な」、「充実感のある」、「楽しい」ものになると考えられる。

2. 宿題と **actif**

Actif という状態を考える上で「宿題」は参考になるので、例会ではこれをヒントに **actif** について考察した。語学学校、高校、大学等での事例がそれぞれの授業を担当している教師によって紹介され、検討対象として挙げられた。

・30年前の語学学校（教科書を使った総合フランス語講座）

「**Le travail à la maison**」という表現がよく使われていた。これは自宅でやってもやらなくてもよい課題である（やってくれば教師が添削するが、成績というようなものにその結果が反映されるわけではない）。

このような課題も学習者からは「宿題」（やらなければならないもの）と見なされていた。

・現在の語学学校

Devoirs pas punir が基本である。だが、自宅で学習するための動機付けとしてクラスで答え合わせをする。この場合、devoirs をやってこなかった学習者はクラス内での解答が困難になる。他方で、やってきた学習者は fierté（充実感）を得て学習意欲が上がる。Devoirs pas punir であっても授業外学習の動機付けになり得る。

・高校（週 1 回のフランス語表現クラス、受講者数は年度による）

高校生は他の科目も含め「宿題」に慣れているので、多くは宿題をやってくる。中には「授業でどうせ答えがわかる（答え合わせをする）」と宿題をしない生徒もいる。だが、このような生徒も「提出課題なので授業中の答え合わせはない」、「正解を求める内容の課題ではない（個人の表現を重視する）」ということを理解すると段々と取り組むようになり、宿題をすることが習慣となる。

・大学（週 1 回の総合フランス語クラスなど、受講者数は 20 人程度）

成績（単位獲得）に結びつかない宿題の場合、学生 20 人中おおよそ 5 人くらいしか提出しないこともある。一方、提出を義務づける宿題は、成績評価に反映させる旨を学生に伝えることによってモチベーションを上げることができる。その際、成績全体における宿題評価の割合を明示し、提出頻度と内容をきちんと記録しておく。ただし、友人の答えを写すなど、宿題が言語学習の効果を持たず、単位獲得の手段としてしか機能しない場合がある。

3. 「枠組み」の中での活動

上で挙げられた「宿題」の例は、教師による学習者に対する「指示（consignes）」と actif という学習者の在り方の関係を考える上で参考になった。

上でも指摘したように、日本でしばしば見られる「宿題」の特徴は、その義務的性格である（時には強制的にもなる）。「宿題」は *devoirs* とも訳されるように、日本における宿題は文字どおり *devoirs*（教師の命令が背後にある義務）であり、この「命令」にきちんと従っているか否かという学習者の従順さの「評価」（成績）を判断するための手段となる場合が多い。学習者本人も（自分自身の言語的能力の向上よりもむしろ）教師に対する従順さをアピールし、評価を高めるための手段として宿題を捉えていることが多々ある¹。

他方で、宿題は学習行為の枠組みを設定する機能も持っており、これが能動性の喚起を可能にする。さらに、枠組みの設定が指示によってなされるならば、宿題の問題は指示の役割は何かという、より広い問題を考えるためのヒントにもなる²。

学習者に与えられる指示はその人に対して拘束力を発揮するので、一見、この拘束力は学習者の能動性に対する障害となるように見える。だが、モチベーションを含む学習効果の向上を考えるならば、指示の拘束力はむしろ必要なものである。無論、この場合の指示はその目的と表現とがしっかりと定められた *consignes bien ciblées* でなければならない。例会では話題にならなかったが、語学授業以外の場面でも、このような拘束力の効果を見ることができる。例えば、赤信号は歩行者に対して「停止せよ」という命令をする点で対象者に対して拘束力を持つが、だからといってこの法的枠組みの中にいる人々の活動が萎縮ないし抑圧されるわけではない。それどころか、赤信号の停止命令は人々が安心して生き活きと日常生活を送るための環境を整備している。

ところで、宿題の設問は具体的には指示によってなされる。そして宿題を授業の延長線上にあるもとして位置付けた場合、宿題は授業内外における学習全体の枠組みを構成する手段である。このような枠組みは、授業を超えても学習者であるような存在を育む。明確な指示によって構成される宿題は、授業を円滑に進めるための補助手段以上のものである。

以上のように授業内外の多様な指示を有機的に組み合わせることによって、学習者は円滑に活動することができるようになる。指示は学習全体を実現すべき目標に向かって秩序づけており、学習者がまさに「何か特定のものを学習している者」として活動するための指標となっている。

教師が意図する言語学習に学習者がまだ慣れていない、あるいは慣れていても日々の学習を続けるモチベーションにムラがある場合、教師による指示の総体（＝学習の枠組み）は、学習者がどのように活動すべきかを示すことによってその活動を円滑にし、学習者のやる気を下支えする。結果的に恒常的な学習習慣が学習者につくとするならば、教師による明確な指示は学習者の自律を促す補助となると言える。

4. 授業における公用語としての学習言語

言語運用能力の獲得を目的とする授業の場合、指示それ自体が学習中の言語で与えられた方が効果的であると考えられる。これによって未習言語で相手が話したとしてもその人が何を言いたいのかを推測する力、学習言語を翻訳せずにその言語として聴き取る力、そして学習言語を（不十分であっても）何とか駆使して反応する力等が養われることが期待できる。そして何よりも、学習言語をいわば授業における公用語として機能させることにより、その言語を授業内で用いるのが自然なこととなるような環境が成立する。無論、学習言語だけではコミュニケーションが困難な場合も多々ある。だが、その場合でも教師は原則としては学習者の母語を使わず、他の理解している学習者に「通訳」役になって説明してもらうという方法を試してみるのもよい。

ある学習者がこの「通訳」を自主的に引き受けるという行為は、「能動性」あるいは« être actif »の問題を考える上で重要である。この行為は、学習者が次の三つを持っていることを示している。すなわち、① いまクラスで何が起きているのか（教師は何を求めており、指示を与えられた学習者は何によって手間取っているのか）、② 自分の能力に関する知識（この状況下で使える手持ちの表現は何か）、そして

③ 問題を解決しようとする意志の三つである。この行為の実践を後押しするためには、例えば« *X, est-ce que vous pouvez aider Y, s.v.p ?* »あるいは簡単に« *X, vous aidez Y, s.v.p ?* »と声を掛けて実践のきっかけを作り、後押しをするというような方法が考えられる。

「通訳」の実践にも見られるように、学習言語に公用語としての機能を持たせるためには、教室内でよく使われる表現（いわゆる *expressions utiles*）を学習の早い段階から導入し、学習者にこれらの表現に徐々に慣れてもらう必要がある。例会で挙げられた表現の一部を紹介する。

« *Je ne sais pas.* »

« *Ça ne vas pas.* »

« *Je ne connais pas.* »

« *Ça s'écrit comment ?* »

« *En français, on dit...* »

« *Vous êtes d'accord avec X ?* »

大学1年生で英語を主専攻とする初学者を対象とした週1回90分の総合フランス語の授業（受講者15人程度）では、授業中に繰り返し使うことによって、学習者は上記のような表現を学習期間3ヶ月くらいで使えるようになった。これらの表現を文法的に理解していたかどうかは別として、学習言語を使って学習が成立したことになる。また、大学2年生の会話の授業（その他の条件は上記授業と同じ）での「先生、*je ne comprends pas !*」という発言も例会で取り上げられたが、この表現は教師の説明や指示の出し方が明確でない場合、学習者が手持ちのフランス語表現で授業状況の改善を求める行為であり、「能動的な」行為と捉えることができる³。

他方で、学習者間の対話（私語を含む）がフランス語にならず、学習者がフランス語によって *actif* になるのはせいぜいのところ各 *Leçon* 最後のいわゆる *tâche* の段階のみである、という意見も出た。この意見に対しては、少しでも学習者間の発言が学習言語（＝公用語）と

なるように「作業のための表現」を学習の最初から導入するという提案があった。「作業表現」の例として次のようなものが挙げられた。

« Avec moi, s'il te plaît. »

« On travaille comme ça. »（手で輪を描いてグループを示す）

« Je commence. »

« Je ne comprends pas. »

« Le prof a dit... »

このような表現を使えるようになるためには、筋肉トレーニングのように反復練習が必要である。確かに、この練習には「強制」的側面もあるが、これを通じて「能動性」が獲得されることも確かである。

また、「嫌だ」と感じながら行う作業は強制的なものであるが、同じ作業も楽しくやっていたらそこには能動性が必ずある、という意見もあった。Exercices、activitésそして tâchesを学習者にとって amusants、intéressants あるいは participatifs にすることによって、強制性のある程度解消することができる。

おわりに

以上、「能動的な授業」とは何かという問いを扱った9月の例会で議論されたことを見てきた。この議論をまとめると、「能動的」という表現が使われる際に念頭に置かれていることを4点ほど挙げるができるだろう。すなわち、

- ① 学習者は、授業という枠組みの中で活動する (agir) 存在である。
- ② 授業という枠組みは、学習目標を明確に指示すること (consignes bien ciblées) によって設定される (指示は学習者に対して拘束力を持つが、抑圧の道具ではない)。
- ③ 教師によって与えられる課題をこなすだけでは学習しているとは言えない。
- ④ 教師や他の学習者とともに授業を展開させる役割を担っているということを学習者一人一人が自覚し、その役割を実際に発揮

すること。言い換えるならば、授業において学習者は個人的に学習しているだけでなく、授業運営そのものにも携わっている。以上の4点を実現するためには、次の2点が必要である。

- ① 学習者は、教科書に出てくる様々な表現を教科書内に設定された文脈の中だけでなく、授業運営に必要な表現として応用する能力を身につける（公用語としての学習言語）。
- ② 教師は、教師⇔学習者の関係を成立させる表現だけでなく、学習者⇔学習者の関係を成立させる表現を学習の早い段階から導入する。

例会での議論に基づくならば、「能動的な授業」を作るための上記合計6つのポイントを導き出すことができる。

（青山学院大学ほか）

注

- 1 例えば、日本の小学校で行われている読書感想文の宿題は、文章を書く能力を鍛えることを目的としているのか、それとも情操教育の一環として位置づけられるのか曖昧である。読書感想文には文章構成のための「型」があるわけではなく、むしろ型に捕らわれずに「自由に個性を発揮して」書くことがよしとされる（無論その表現力は問われる）。小学校における読書感想文のもう一つの問題点は、感想内容の点で教師に高評価される文章を書くことに価値が見出されることにある。例えば、朝礼で読書感想文コンクールの優勝者が表彰されることがあるが、この表彰が生徒のどのようなモチベーションを高めるために行われるのか曖昧である（文章の組み立て方が優れている点か、内容が道徳的に優れている点か、印象が生き活きと表現されている点か等々）。この曖昧さの原因は評価の基準の主軸である文章の「型」が明確に定められていないという点にあると考えられる。評価基準が曖昧であるので、生徒側も大人の気に入ることをうまく察知して、それを自分の感想として書く傾向が強くなる。これに対してフランスの文章訓練は、文字どおり訓練（*exercice*）であり、個性や自由よりも、他者と共有可能な「型」を体得することを目的としている。Dissertation、

commentaire composé、résumé、synthèse は各型が細部に至るまで明確に定められており、型を構成する要素が欠けるに従って評価も低くなる。

2 宿題はクラス内で学習したことを定着させることを目的としているが、この他にも、教師や他の学習者がいない環境でも授業で学習したことを再現できるかを確認することも目的としている。その意味で宿題は学習者の自律の第一歩と見なすことができる。

3 「先生、je ne comprends pas !」は、学習期間約 3 ヶ月後に使われたもので、それ以前では

学習者：「先生、何言っているの？」

教師：« En français, s.v.p ! En français, ‘[教師名], je ne comprends pas !’ »
というやりとりを繰り返していた。

例会では挙げられなかったが、「À la semaine prochaine !」も使える表現である。例えばこれをベースに« La semaine prochaine, la conjugaison ‘faire’. Ok ? »という小テストの予告をすることができる（なお conjugaison は動詞 être を学習する際に導入された単語である）。

学習者の能動性を喚起する授業のために

西川 葉澄

Pour des cours de français qui rendent les apprenants plus actifs

Comment peut-on rendre les apprenants plus actifs et participatifs, éventuellement plus autonomes ? Pour répondre à cette question, des participants de la réunion Péka ont mené une discussion, en partageant leurs pratiques : systématisation du déroulement du cours, astuces pour la formation des groupes, variété des activités ludiques, etc. On rencontre également certains problèmes : comment faire participer les apprenants à des activités de groupe, notamment au niveau universitaire ? Comment améliorer la motivation ? Comment introduire efficacement la langue maternelle dans le cours ?

はじめに

「教師は学習者の能動性を喚起する授業をしているか」をテーマにした 12 月の例会には通常より多くの参加者が集まり活発な意見交換がなされ、参加者のテーマへの関心の高さが看取された。また、本稿で紹介される参加者の意見において「学習者」、「学生」の語が併記して使用されるが、「学習者」と記されているのはあらゆる環境における学習者、「学生」と記されているのは大学の授業に限定されているものと理解されたい。

1 能動性 : participatif, actif, autonome, actionnel

能動性とはそもそも何を意味するのだろうか。フランス語教育に関わる日本語話者、フランス語話者が例会に参加したが、全員による議論を円滑にするために、まず前提となるキーワードがフランス語で

共有された。フランス語で *participatif, actif, autonome, actionnel* の 4 語が出されたが、それぞれの語の定義を確認し、*participatif, actif / autonome / actionnel* と分けて考える方向で合意がなされた。

それぞれの語の日本語の意味を以下に簡潔にまとめる¹。それぞれの語は相互に類似する語感を持つが、意味的には必ずしも同義ではない。*participatif* は「(共同体の活動などに) 積極的に参加する」という意味である。*actif* は「(人が) 活動的な、行動的な」、またその行動などが「積極的な、能動的な」ことを指す。一方、*autonome* は「自主的な、自律的な」という意味である。また、*actionnel* に関しては現在普及している通常のフランス語の辞書には定義が記されていない²。欧州評議会が研究開発したヨーロッパ言語共通参照枠 (CECRL) を教育現場で適用し、教育理念を実現するために使われた概念を表す専門用語であり、*approche actionnelle* (行動中心的な取組み方)、*perspective actionnelle* (行動中心の考え方) として使用される。*actionnel* の語の中にある *action* から見てわかる通り、コミュニケーションというよりも社会においてなんらかのタスクを遂行する「行動」に主眼が置かれている。すなわち、学習者を社会の中で機能する個人として捉え、実際の社会的文脈において各自の言語能力やストラテジーを駆使して社会人としての行動や協働ができるかということを問う³。

また、*approche actionnelle* はアクティブラーニングとの共通点も多いが、相違点もある⁴。以前は「能動的学習」と訳されてきた *active learning* をあえてカタカナで「アクティブラーニング」とする溝上慎一の定義によれば、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという(受動的) 学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。」とある。すなわち「教えるから学ぶ」へのパラダイム転換である⁵。この二つの大きな違いとしては、*approche actionnelle* は外国語教育において用いられるが、アクティブラーニングは外国語教育の場に限られるものではない。

2 学習者は能動的 (participatif et actif) に学習できるのか？

学習者は participatif, actif な学習ができるのだろうか。大学のフランス語の教室を一つの社会とみなし、学生がそのルールに従って社会的に行動する者 (acteurs sociaux) として機能している成功例が報告された。

<成功例>

ルーティンから自律性 (autonomie) へ：普段の授業進行を定型化したところ、学習の進め方が習慣化され、クラスがグループでルーティンに沿って学習していくような自律的集団となり、participatif, actif な学習をするようになった。学生は教師の介入がなくても、グループ内で教え合い、相互批評、フィードバックをするようになった。グループ内での訂正も教師が示したモデル (Vous êtes d'accord avec ça? 「これでいいですか?」) などと呼びかける) が定着し、それを学生が模倣して相互訂正が習慣化された。

上記の例において、学習者は所属する社会の中 (ここでは大学のフランス語の授業) で機能する一個人として、同様に参加する他の学生と共に教室という一つの社会を構成するために、社会のルール (クラスのルーティンや決まり文句の使用) に則ることで場に順応し、最適な行動をとることで、acteurs sociaux として活動しているとみなすことができる。教師がフランス語の授業を運営するために整えた環境 (授業の手順等) に、学習者が順応しながら、その社会のルールに従って活動しているのである。

3 「積極的に参加しない学生」をどうするか？

学生はグループワーク等により自律的な集団になりうる一方で、全ての学生をグループワークに参加させることが難しいこともある。特に第二外国語の授業が必修か否か、これまでの言語学習スタイルの影響などに関係し、大学においては学習者のモチベーションや授業への取り組み方が、すべての学生において均質というわけにはいかない。

以下に大学の授業でよく目にする問題についての参加者の悩みをあげる。

<悩み>

コミュニケーションを目的にした授業で、ペアワークやグループワークを多く用いて授業を進めるが、自分は関係ないという態度の学生がいたり、学生同士が助け合わないことがある。全員に参加への自覚を持たせるにはどうしたらいいのか。また、グループワークを嫌がる学生にはどう対処したらいいのか。グループでの *activité* への学生の反応の悪さを挽回するために、クラス全体に向けてフラッシュカードを使っての語彙学習をする等、結局は教師／学習者間の1対1の問答にしてしまうことがある。

上記の問題に関して、以下のような意見が出された。

- ・ 全員が教室内を動き回れるような広さがあれば、全員が教室内を移動しないとできないタスクを与えるのはどうか（インタビューや該当者を探すミッションを遂行するゲームなど）。
- ・ 文章を読むような単調な活動でも、ペアになって体を動かして読む順番を交代するような *activité* に変換することはできる。
- ・ 必修のために履修している学生もいるが、遊びの要素のある授業 (*activités ludiques*) には参加している。
- ・ グループでの *activité* にしっかり参加させるには、ただ漫然とやらせるのではなく、各グループに多少の責任を与えることも大事かもしれない。
- ・ 事前に *activité* の目的や評価方法を学生に伝えると、彼らが納得して取り組む可能性が高まる。

上記の悩みに対する様々な参加者からの回答には、身体の移動と遊戯性という特徴が見られるだろう。また、グループワークにおいては結果にはグループとしての責任が生じることや、実施する *activité* の

目的や評価方法を事前に学生に話すことで、授業活動へのメタ認知が生まれ、ただ訳も分からず冗戯のようなことをさせられるのではなく、学生が成人として尊重されながら、*activité* の有意性を認識して学習活動をすることの重要性も示唆されている。

4 グループ分けをめぐる問題と様々な工夫

能動的な学習ということでグループワークでの *activité* が想定される中、グループ分けの方法をめぐる以下のような意見、報告が出された。

- ・ グループ分けの方法は様々あるが、あえて好きな人同士で組ませている。
- ・ 余った学習者は教師と組む。
- ・ グループ数を想定し、学生に1からグループ数まで順番に言わせて（5グループ作る予定なら1から5まで）、クラス全員に1回ずつ数字を言わせる。同じ番号を言った人でグループを作る。毎回やると習慣になる。
- ・ 4月から授業の15分前に行き、学生が教室に入ると自分でトランプのカードを取っていく仕組みを作った。学生がひいたカードの結果でグループを作る。教師は指名もグループ単位で行う。毎回新しいグループで学習することになり、結果としてクラス全員が仲良くなった。全員が打ち解けて、学生だけで自発的に勉強会や合宿をするほどの団結力が生まれた。クラスではLINEグループが活用されている。（大学、クラス人数：18～27人程度）
- ・ はじめにクラスの学生にAからZの記号を与え、そこから毎回アルファベットの組み合わせによりグループ分けをする。最初は教室内で男女が分かれて座っていたが、2-3週間後には男女の壁がなくなり、クラス全体が仲良くなった。授業前に、学生同士が自発的にフランス語で話しているのを目撃した。（大学のインテンシブクラス、15～25人）

上記のように、グループ分け一つとっても様々な実践、試みがある。クラスの雰囲気、性質、目的がそれぞれ異なるため、この方法に限るというような正解は存在しないが、毎回グループワークを取り入れる際に、ランダムなグループ分けの方法を採用し、クラス全員が知り合うチャンスが必然的に増えたために、最終的にはクラス全体の雰囲気が改善されるという事例は示唆に富んでいると言えるのではないか。こうした例においても、グループ分けのルールが教室内の社会的ルールとなり、学習者が順応しながら機能していることにも注目したい。

5 全員の参加は難しいのか

グループ分けのための教員の様々な工夫が功を奏し、グループワークが効果的に導入され、クラスの雰囲気が改善される例が報告されながらも、クラスによってはグループワーク自体が困難となることもある。なぜならクラスのよい雰囲気作りは必ずしも教員の技量だけによるものではないからである。以下にクラス全員を参加させることの難しさについての参加者の意見を列挙する。

- ・ 大学の授業において学生全員を参加させるのは難しいと諦めかけている。教師が指示を出すのは当たり前だが、どこまで介入するかが問題だ。また、クラスの雰囲気によって結果が左右されることは現実問題だ。言語に興味がある学生が多いと **participatif** になるが、**participatif** なクラスよりも、授業中にモチベーションの低そうなクラスの方が最終的には成績良好なこともあるので、**participatif** であるというだけで満足するべきではない。
- ・ モチベーションの対象がテストに対してか、授業に対してかはそれぞれ別だと思う。
- ・ 毎回の授業において小テストを実施することにより、その準備のために教室外での学習を習慣づけさせることで、学生を自律的学習に導くのも難しい。どうやって言葉に興味を持たせるかが課題である。

- ・ グループワークをするために、無理に *activité* を続けていくと中だるみする。

上記に関する考察としては、溝上が言うようにアクティブラーニングだからと言って、必ずしも授業時間全てを参加型にする必要はない⁶。それぞれのクラスに最適な「アクティブラーニング型授業」を模索して行けばいいのではないか。

6 *Activité* における学習者のモチベーション

多くの教員が、学習者のモチベーションを初級の最初の授業のテンションのまま維持したり、学習目的を失ったかのように見える学習者のモチベーションを向上させたりしたいと願うだろう。能動的な授業を運営するために、学習者のモチベーションを高めることは重要であるが、問題も多い。以下に参加者のコメントをあげる。

- ・ *Activité* は例えるなら即効性を持つ輸液等を注射するような外在的なモチベーションを与えるので、最初は学生も興味津々で取り組むし、眠気などクラスの停滞感を打破したり、クラス全体が仲良くなるという効果はあるが、そのうち指示を聞かなくなるなど暴走してしまう。クラスの自主性を学生に任せてきたのでいまさら教師からのトップダウン的な押し付けをするわけにはいかない。
- ・ *Activité* の面白さでモチベーションを与えるのではなく、むしろ内在的なモチベーションを高めたい。
- ・ ANL⁷を用いて授業をしているが、中等教育までの一般的な外国語教育とは異なるこのタイプの授業を受けているうちに、このやり方で学習を続ければ、自分も本当に外国語が使えるようになると学生自身が実感していく。このように一旦納得すれば、学生の方から自然に授業にのめり込んでくるようになるので、わざわざ学生のモチベーションを高めるための小細工をする必要はない。

こうした意見からは外国語学習に対するモチベーションは *activité* により与えられるものではないという認識が見られる。外国語の教授方法に関する教師の確信を学習者と共有し、学習者自身が習得への手応えを実感することがさらなるモチベーションの向上につながるという最後の意見は、それぞれの教師が用いるアプローチがどのようなものであれ、教師と学習者が同じ方向を見ることの重要性を示唆しているといえるだろう。

7 「日本人同士で外国語を話すのが恥ずかしい」問題

外国語習得において実践練習なしに上達することは不可能であるが、外国語の教室においては、その練習のために普段は日本語を共有している者同士なのに学習中の外国語で意思疎通を図るといふ、教室外の世界から見ると不自然な事態がどうしても発生する。この問題について以下に参加者からの意見を列挙する。

- ・ あまり教えた経験はないが、学習者目線から自分の経験を話すと、クラスメイト同士で会話練習する場面が多いとやりにくかった。日本人同士でフランス語を話すのが恥ずかしいと感じてしまう。実際ペアで話してみても、自分たちが正しく話せているのか確認がない。人数が多いと教師からのフィードバックが間に合わないと思うが、教師はこうしたやりにくさをどうしているのか知りたい。
- ・ 特に初級の学習者の声が小さい。フランス語の発音をわざとカタカナの発音にしてしまう傾向がある。
- ・ 帰国生が中高の英語の授業でネイティブライクに話すと目立っていじめにあうので、学校ではわざとカタカナ発音をすると耳にしたことがある。

外国語を話すことに対する心理的抵抗は、日本の外国語教育現場で文化的ファクターにより多く見られる現象かもしれないが、自意識に

あふれた多感な 10～20 代の若者が人前で恥ずかしい思いをしたくないと願うことは理解できるものである。以下に参加者の返答を記す。

- ・ クラスで「正しさのパターン」を共有すれば恥ずかしさはなくなるのではないか。
- ・ カタカナは教室で禁止すべき。文字の上にカタカナをふらせないために、oral が完成するまでは筆記具の使用を禁止している。学生が自分で考えないと参加できない状態で話させている。
- ・ 辞書に関しては、使わないが使用は禁止しない。前置詞などは日本語がないと説明が難しいこともある。

10～20 代の若者は、多くの教師が対象とする学習者の年齢層と重なるため、考察に値する問題である。

8 日本語をどう介在させるのか

最後に、カタカナ発音をめぐる問題から教室での母語使用問題に話題が発展した。以下に参加者からの意見を列挙する。

- ・ コミュニカティブ・アプローチ等においては母国語の使用が禁じられてきたが、現在では目標言語だけで教えるのではなく、必要に応じて学習者の母語を使ってもいいはずだ。
- ・ 主にフランス語により教えているが、フランス語で授業をしている途中にジェスチャーを伴って « entre parenthèses » (ここからはかっこ内です) や « Je peux parler japonais ? » (日本語を話していいですか) と言って、ここは日本語で解説する特別コーナーだと設定した上で、日本語による解説をしている。
- ・ フランス人教師だが、料理学校なので日本語を使う必要がある。学習者の母語を使うかどうかはクラス的能力、教えるフランス語の性質、目的による。学校からの要請にもよる。

このように学習者の能動性を喚起する授業のあり方をめぐり、話し合いは多岐の項目にわたった。限られた時間内でそれぞれの項目について議論を深めたり、結論を出すことはできなかったが、他の教師の様々な実践や考え方を知ることができ、各参加者が刺激を受けた有意義な時間となった。

おわりに

今回の議論をまとめると、学習者の能動性を喚起する授業は可能であるが、それは「さあやってみて」と呼びかけると自発的に生じるようなものではない。作業のルーティン化が学習者の自律的学習態度を生み出した成功例が紹介されたが、習慣づけが学習への心理的障壁を低くし、学習者のエネルギーを消耗させずにモチベーションを維持させているのだろう。このように、能動性を喚起する授業には、戦略的なグループ作りから学習者の自律的学習を準備する授業における作業のルーティン化、*activité* 前の学習者への事前説明といった、教師側の下準備が欠かせないものとなるだろう。

また、能動的学習のために学習の中に遊びの要素を取り入れるということに関して、示唆に富む参加者の発言を以下に紹介する。

- ・ 同じ活動ばかりを繰り返すと学生は飽きるし、疲れてしまう。しかし同じことでもやり方を変えれば学習者の気分がリフレッシュされ、単なる繰り返しではなく、他の学習活動をやっているような気分になるのではないか。子供が遊びのうちにものごとを覚えていくように、遊びの中で言葉を使う活動を取り入れれば、学習者もより言葉を覚えるのではないだろうか。

ルーティン形成の重要性に言及したが、ルーティンは単調と同義ではない。既習事項を定着させるためには同じことを繰り返し学習しなくてはならないが、学習ルーティンを作るときに、同じ手法ばかりではなく、常に発見や喜びがある授業を目指して、言語を学ぶ喜びを

学習者とともに共有していきたい。成人にとって外国語学習は幼年期の生き直しとも言われるが、それゆえに学習と遊戯性、喜びは常に分かち難いものとなるだろう。

(慶応義塾大学)

注

- 1 電子辞書『小学館ロベール仏和大辞典』(1988)を参照。
- 2 参照：『小学館ロベール仏和大辞典』(1988)、『ロワイヤル仏和中辞典』第2版(旺文社、2005年)、『プチ・ロワイヤル仏和辞典』第4版(旺文社、2010年)、*Le Nouveau Petit Robert de la langue française, Dictionnaire Le Robert, 2008 nouvelle édition*.
- 3 小松祐子、ジル・デルメール、「インターネット・タスクを中心としたフランス語授業実践と教科書 *Mission Internet* の開発」、*Revue japonaise de didactique du français, Vol.3, n.1*, 2008年、pp.205-206.
- 4 紙幅の都合上、詳細については2017年6月例会報告を参照されたい。ペカ、ニューズレター、2017年6月例会報告、および、飯田良子・鶴澤恵子「*Perspective actionnelle* を考える：理念と実践」、*Études didactiques du FLE au Japon*、第27号(本誌)、2018年、pp.20-36.
- 5 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』、2014年、東信堂、pp.7-9.
- 6 溝上慎一、「第3章 さまざまなアクティブラーニング型授業」、*ibid.*, pp.67-101.
- 7 ANLとはL'approche neurolinguistiqueの略でClaude GermainとJoan Nettenの提唱する外国語教授法。

参考文献

姫田麻利子「『欧州共通参照枠』における agent/acteur の概念について」
『リテラシーズ2：言葉・文化・社会の日本語教育へ』、2006年、くろしお出版、pp.99-111.

小松祐子、ジル・デルメール「インターネット・タスクを中心とした
フランス語授業実践と教科書 *Mission Internet* の開発」、*Revue japonaise de
didactique du français, Vol.3, n.1*, 2008 年、pp.203-211.

太治和子「ヨーロッパ共通参照枠とフランス語教育-レベル設定・自己評価
表・行動主義-」『外国語教育フォーラム』第6号、2007年、pp.53-68.

溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』、2014年、
東信堂

2017年CLA夏季スタージュ報告

飯田 賢穂（編）
八木橋 久実子・松本 卓也・丸尾 リサ（執筆）

Rapport du stage d'été 2017 à CLA

Le CLA (Centre de linguistique appliquée) a été créé en 1958 en tant que composante de l'Université de Franche-Comté. Il organise chaque été un stage pour les enseignants (futurs enseignants), ainsi que pour les formateurs du FLE. Le programme de stage est composé par plusieurs modules, ateliers et forums.

Dans ce rapport, nous décrirons des modules auxquels nous avons participé l'été dernier. Nous présenterons également nos réflexions sur chaque module en vue de dégager les points utiles, ainsi que les parties à modifier par rapport à l'enseignement envers des apprenants japonophones.

はじめに

ブザンソン（フランス）にある CLA で、フランス語教員のスキルアップおよび FLE (français langue étrangère)・FLS (français langue seconde) を特に専門とする教員の養成を目的とした夏季スタージュ（研修）が開催された。CLA はフランシュ・コンテ大学の一部を構成する言語教育研究機関である。研修期間全体（全 4 部）は 2017 年 7 月 3 日から 8 月 25 日にかけてである。八木橋久実子、丸尾リサ、松本卓也の 3 人は 7 月 31 日から 8 月 10 日の研修第 3 部に、飯田賢穂は 8 月 14 日から 25 日の最終部に参加した。

以下の順番で報告する。

①八木橋久実子

Enseigner la littérature en classe de français langue étrangère et seconde、Développer des stratégies de compréhension orale et écrite、
La société et la culture françaises aujourd'hui

②丸尾リサ

Apprendre et enseigner avec la chanson francophone

③松本卓也

Modules 報告— Pédagogie de l'oral : favoriser les interactions en classe de FLE、Motiver les adolescents à travers une pédagogie active、
Phonétique et pratiques de classe

Forums 報告— Organisation et actualité du système éducatif français、
Apprendre et enseigner avec TV5 Monde、Mieux comprendre la dyslexie

④飯田賢穂

Enseigner la phonétique par le rythme et le mouvement

1. 八木橋報告

研修者は3つの modules に登録しなければならない。これら3つの modules が1日の時間割を構成する。午前中に2コマ、昼食を挟んで午後に1コマである。数回の受講後に modules を変更することもできるので、各々の関心に合わせて modules を選択し最適な時間割を組むようにする。加えて forums (各1時間) もしくは ateliers (各3時間) に登録し、合計3時間以上受講することが求められる。毎日教室で受講する modules の他、1時間限りの活動である forums や1時間ずつ3日間の ateliers を合わせると、1日のプログラムは10時30分から17時の間に展開することとなる。

報告者は11ある forums の中から以下の3つを選択した。フランスのラジオやテレビ番組を授業で活用する方法を、番組制作者が具体的に説明するものを1つ、そしてブザンソン市内を代表する美術館を

学芸員の案内を受けながら訪問するものを2つである。Forumsの会場のひとつであった le Musée du temps de Besançon (CLA 配布資料では le Musée du temps – Palais Granvelle) は、その中庭が野外コンサートの会場に使われる場所でもあり、語学教育スタージュのプログラム中に研修者に向けてブザンソンの街や文化を紹介する目的もあることが伺われる。

報告者が参加した modules は以下のとおりである。

・ Enseigner la littérature en classe de français langue étrangère et seconde (animatrice : Audrey GELIN)

午前中1コマ目の module では、フランスの高校で習うリアリズム文学作品の講読の新しい方法、現代の自伝的小説やBD、さらには映画までをFLEに活用する方法論が紹介された。具体的なアクティビティとしては、文学作品の読者としての「自伝」を書くことや、小説のコピーを小さなピースにハサミで切り分けたものを再構成する活動などを4~5人のグループで行った。19世紀のリアリズム文学から20世紀の自伝文学への連なりと、その延長線上にある自伝的作品としての要素を多分に含んだBDや映画を素材としている。フランスの教育制度の中にある文学やその翻案とフランス語学習を関連づける方法が、北アフリカ地域を中心としたアラブ世界におけるフランス語習得の問題を意識した視点の下に示されていたように思われた。その一方で研修者に寄り添う素材選びとは別に、フランス詩が研修者に広く好まれていることがグループワーク時の会話から分かったのは報告者にとって興味深いことであった。

・ Développer des stratégies de compréhension orale et écrite (animatrice : Françoise CROCHOT)

午前中2コマ目の module は、CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) と FLE の実践とを結ぶ方法を示す内容であった。研修者はふたり1組になってアクティビティを行った。

パートナー同士で自己紹介しあった後、自分のパートナーについてクラス全員の前で紹介することや、一方に渡された絵について相手に言葉で伝えて描かせるなどのアクティビティである。また、ヨーロッパの言語の中でも研修者にとって馴染みの少ない言語のテキストを解説するアクティビティがあった。animatrice はテキストのコピーを全員に一枚ずつ同じものを配布するが、そのテキストがどの国の言葉であるかは明らかにしない。どの言語でも変化しない固有名や語末の母音のみ変化する基本的な単語からフランス語へ翻訳をして行く。別の国籍や母語の人同士でペアを組んだ場合は特に、一方が気づかない二言語間の類縁関係に他方が気づくことがある。最終的に教室内でそれぞれの成果を共有すると、テキストのうちかなりの部分が明らかになった。最後にどの言語のテキストか尋ねる質問が投げかけられ、報告者がポルトガル語であると回答した。報告者はラテン語からロマンス諸語への分化の歴史について触れたことがあり、配布テキストがポルトガル語で書かれていることを認識していたのだが、そのような状況は他の研修者には見られず、またそのような歴史言語学的なアプローチはこのアクティビティには関係がない。しかしこれはヨーロッパ域内での多言語習得の可能性を優れて示す方法である。他には、語学学習に用いるオーディオ機器の紹介としてヘッドフォンやイヤフォンの絵図の配布や、インターネット上から無料で使えるフランス語学習教材を使った授業づくりのアクティビティが行われた。音声や画像を素材にすることが学習者へのアプローチとして有効であることが示されていたのではないだろうか。報告者が登録した modules の中でもっとも忠実に FLE の理論とその実践を紹介するものであるように思われた。

・ **La société et la culture françaises aujourd'hui (animateur : Jean-Marie FRISA)**

昼食を挟んだ後の最後の module は、フランス地図（名産物、気候、交通など）や人口分布表、年間行事表（左側にフランスの祝祭日が

表示されていて、右側に自国の暦を書き入れられる形式のもの) を使って社会的な視点からフランスを考えるものである。この視点からの問題提起の後、各国からの研修者が自国との違いについて議論した。就学状況を地域ごとに色分けした地図に関して、研修者から「フランスの事情をよく知らない学習者には地図の意味していることもわからないし、コメントするフランス語力にも問題があり、難しすぎるのではないか」という指摘があった。この指摘に対する *animateur* の説明によれば、これらの資料は「フランス語ができるかどうか」「正しい知識を持っているか」を確認するものではなく、「自由に資料を使い、自国と比較、コメントしていく」ことを可能にするものである。

Module が始まる時には必ずポピュラー・ミュージックがその映像と共に流されていた。研修者同士、自然とその音楽の好き嫌いなどについての会話が始まるので、その後の議論へリラックスした雰囲気が入って行くことに役立っていた。ちなみに、このスタージュ全体を通して感じられたことは、フランス語圏の映画、音楽などをその文化的コンテンツとして紹介することも目的のひとつとしていたのではないかということである。

研修者は自分の名前と出身国を紙に書き、それを三角柱に折って名札を作り、毎回これを *animateur* が回収した。*module* の開始ごとにこの名札を各人に手渡しで戻し出席確認をし、その際名札に書かれた出身国をきっかけに、貧困と就学の問題や最近のフランス大統領選挙における投票行動などの社会学のテーマについて授業中自由に発言してもらうためのコミュニケーション・ツールとしても使った。このように、名札は単なる出席・名前確認の道具以上のものであり、研修者一人一人を異なった人格として認識していることを伝えるための重要なコミュニケーション・ツールとして機能していたように見受けられた。

(お茶の水女子大学)

2. 丸尾報告

本報告では、Nicole Poirié が担当した *Apprendre et enseigner avec la chanson francophone* に焦点を絞って報告を行いたい。ここでは、始めに module の概要を紹介した後、具体的に報告者（丸尾）のグループの教案を紹介し、その後、考察としてこの module を通じて、FLE の枠組みにおける授業作りについて学んだ点や反省点を述べる。

Module 概要：

Apprendre et enseigner avec la chanson francophone (animatrice : Nicole POIRIE)

最初に animatrice から、この授業は、シャンソンを用いて「外国語としてのフランス語」(FLE) を教えることを前提としたアトリエだという説明があった。報告者自身は特に授業でシャンソンを使用することを考えていたわけではなかったが、この説明を聞いた時、シャンソンを扱いながら FLE の授業 (compréhension orale) の進め方について、理解を深めることができるのではないかと考えて、この module を選択した。

Module は、次の 2 つの部分から構成されていた。① 講義形式で様々な歌を紹介しながら、シャンソンをどう授業で活用するかを説明する部分、② 最初に聞いた複数の歌の中から好きなものを一つ選んで、4 つのグループに分かれ、グループごとに選択した歌を使用して、FLE の枠組みの中でどういう授業を行うかを計画し発表する部分である。

① に関しては、フランスのシャンソン史を包括的に学ぶことができる側面もあり、文化史として興味深かった。② に関しては、最初に Nicole が例として 1 つの歌をモデルにしながら compréhension globale から compréhension détaillée へと質問を変えていく方法を説明し、この説明をヒントに各グループで、発表に向けて授業案を作成した。報告者のグループメンバーは、アルジェリア人の高等師範学校の学生（男性）、そして長い教暦を持つアゼルバイジャン人の小学校の教員（女性）だった。このグループが選択したシャンソンは Bénabar の« Tu peux

compter sur moi »だった。授業案準備から発表まで、グループメンバーで協力し合いながら共同作業ができたという点で、非常に良い経験だった。

教案

報告者のグループは animatrice の講義を踏まえ travaux pratiques を準備した。この TP を一部紹介する¹。

シャンソン : « Tu peux compter sur moi » de Bénabar²

グループ構成 : アルジェリア人 (高等師範学校の学生)、アゼルバイジャン人 (小学生を教えた経験が長い教員)、日本人である報告者の3人。

学習対象者 : 18歳以上～大人

レベル : A2.1 レベル

授業時間 : 1時間

学習目的 :

- ・ Vocabulaire des transports
- ・ Indicateurs de dates
- ・ Introduction au français familial

授業プロセス :

① Compréhension globale — 歌を通して聞き、学習者の関心を引くような次のような質問をする。

- ・ Comment est le rythme de la chanson ?
- ・ Est-ce que la chanson vous plaît ? Pourquoi ?
- ・ Quels mots connaissez-vous déjà ?

② Compréhension détaillée — 次に、歌詞を部分的に聞いて、答えを選択肢から選ぶ。

曲の第3節に関する質問

- ・ Quels moyens de transport sont impossibles pour lui ?

[Lexique : L'avion / le bateau / le train (en seconde classe) / la voiture]

また、部分的な聞き取りを促すような質問をする。

曲の第6節に関する質問

- En quels mois croit-il être disponible ?
- Quel jour est-ce qu'il ne fait rien ?
- Quand est-ce qu'il n'est pas trop joignable ? (s'assurer de la compréhension de l'adjectif)

[Lexique : le week-end / la semaine / en juin / dimanche (le jour)]

以上2つの質問の後に、本題となる次の質問に答えてもらう。

- Qu'est-ce que ça veut dire « compter sur quelqu'un » ?
 - Est-ce qu'on peut compter sur lui ? Pourquoi ?
- ③そして歌詞を利用し、le français familier に意識を向ける activité にも挑戦する。

• Transformer des expressions de français familier en français standard

Familier : Si t'as besoin de moi ---- Standard :

Familier : J'prends pas ----- Standard :

Familier : J'conduis pas ----- Standard :

- ④配布された歌詞カードを見ながら歌を聞く、区切りながら再生し、知らない単語があるか確認する。その後、一緒に歌う。歌のテーマ (la fausse amitié) を見つける :

- Que pensez-vous du chanteur ?
- Est-ce un vrai ami selon vous ?
- Quel est le thème de la chanson ?

※この教案を作成する際、最初の段階でわからない単語がないかどうか学習者に質問する、という方法を考えていたのだが、animatrice から、わからない単語があるかどうか聞くのは上記④の段階に来てからだ、と提案があり、こういう方法もあるのだということ学んだ。

⑤宿題

友達に、あなたが彼／彼女を本当に頼りにできることを伝えながら、次のバカンスと一緒に旅行することを提案する手紙を書く。

考察と反省

Module « Apprendre et enseigner avec la chanson francophone »は、compréhension globale から compréhension détaillée へ、oral から écrit へ、connu から inconnu へ、compréhension から production へという、FLE の授業作りの大枠を、復習しながら理解を深められたという意味で非常に有意義だった。特に、シャンソンを扱いながら教案を作成し、compréhension orale の授業における、compréhension globale から compréhension détaillée へと具体的な流れを確認できた点が有益であった。この module をベースにして、シャンソン以外の媒体、例えば文学作品の抜粋や簡単な雑誌記事などを使用して、今回の授業のバリエーションを作ることも可能ではないだろうか。

反省点としては、学習者の関心を促すための環境づくりについてあまり考えることができなかつたことである。例えば、当日の課題のシャンソンを、授業の前に BGM のように流してシャンソンに関する話題が自然に出てくるような環境を作ること、あるいはシャンソンのテーマに関わるごく軽い質問(« Parlez un peu de vos amis. Qu'est-ce que vous faites avec eux ? Pourquoi ? »など)を授業冒頭に入れることなども、時間をかけて検討すべきであった。

終わりに

確かに animatrice のおかげでグループ発表の準備をすることができ、この準備プロセスの中で外国語としてフランス語を教えるにはどういう手順が必要かという点について考察を深めることができた。だが、それ以外にも、報告者の考察を深めることを可能にしたのは、DUFLE の研修を経験して FLE の基礎知識があったこと、CLA での研修の前段階として、授業見学や国内スタージュがあったことが大きい。

フランス語を学習することは反復練習を通じてある表現を言えるようになるということ以上のものである。言語の学習には、その言語の基盤となり支えている精神や文化に触れて理解するという重要な側面がある。そしてこの精神や文化はその言語に対する興味を深め、学習

の原動力ともなる。ある日、Nicole がジョルジュ・ブラッサンスの「Le Gorille」という歌を取り上げた。「ゴリラに気をつけろ！」というリフレインの多い奇妙なこの歌が、実は死刑廃止を訴えているのだという説明を聞いた。この時、フランス人の中にある批判精神は歌の中にも息づいているということ、フランス語の背景にはフランス文化があり、両者を切り離すことは不可能なこと、フランス文化を知ることは、フランス語を教えたいという気持の原動力にもなるということに気がついた。

その一方で、言葉を教えるということは、同時に学習者の文化を学び尊重することなのだと思われ、気づかされる経験もあった。CLA の研修は、日本人だけではなく、マグレブ諸国出身者が大多数を占める。様々な国籍のフランス語教員、(教員を監督する立場の) 視学官、教員志望の学生が報告者ととともに研修に参加していた。Animatrice は module³ を始める前に、研修者一人一人と向き合いながら、それぞれの国の作家について質問やコメントをした(例えば大江健三郎の作品が取り上げられた)。ところで、日本であれば多くの場合、学習者は日本人である。このため報告者は、授業で何かを例にとって学習者に説明してもらう時にフランス人の作家、歌手あるいは俳優などの写真を使うことを想定してきた。他方で、研修中、animatrice⁴ はフランス人の作家や俳優を選ばせることは特にせず、それぞれの国で学習者が尊敬する人物を例に挙げてフランス語の学習をさせることを自然なこととして受け止めていた。

様々な面で、非常に実り多い研修だった。今後もまた、フランス文化への関心を深め、そこからヒントを得ながら、外国語としてのフランス語を教えるための授業づくりについて考察を深めたい。

(欧明社書店)

松本報告

フランシュ・コンテ大学 人文科学部キャンパスに於ける夏期教員研修の7月31日から8月10日のセッションに参加した。基本的な概要

紹介は事前の資料や過去の参加者の報告に譲るとして、以下では報告者が選択した modules とや forums について述べる。

1. 選択した module

• **Pédagogie de l'oral : favoriser les interactions en classe de FLE**

参加者同士でアクティビティを作成し、実践を通じて注意点や改善点を検証するというものであった。学習者の立場を離れて長く経つと見え難くなる点が多いことに気付かされ、日頃の実践を見つめ直す良い機会となった。

• **Motiver les adolescents à travers une pédagogie active**

学んだことを発信に繋げるという視点からの、インターネットや視聴覚メディアを用いたアクティビティの紹介が主なものであった。アウトプットの活動が中心に紹介されていたため、対象となる学習者のレベルは少なくとも A2 はないと難しいと思われる。

• **Phonétique et pratiques de classe**

フランス語音声学の基礎を確認した上で、時には参加者同士で、時には大学の留学生を招き、発音矯正を実践するというものであった。研修には 20 ヶ国以上からの参加があったため、日本人にはなかなか起こり得ないエラー（どれも母語の影響が強い）を初めて認識する機会となった。人間が音を認識するメカニズムの一端を知ることとなり、大変有益であった。

2. 選択したフォーラム

• **Organisation et actualité du système éducatif français**

内容はほぼ題目通りであったが、時事的事項よりも基本的事項の解説という印象が強かった。学部等でフランスの教育制度について学んだ人にとっては物足りないと感じるかもしれない。

• **Apprendre et enseigner avec TV5 Monde**

TV5 MONDE がインターネット上で公開している番組を用いた学習・教育方法が紹介されたが、授業というよりも自学での利用を想定

した紹介であり、加えてすでに知っている場合は物足りないと感じるだろう。

・ **Mieux comprendre la dyslexie**

講師自身の経験を交えた、難読症の症例やメカニズムの解説が主なものであった。教員としては難読症の学習者に対する学習指導上の配慮を知りたいところだったが、その点についての言及が一切なかったのが惜しいところである。

終わりに

Modules はどれも満足できる内容だった反面、forums の方は期待していた内容と実際の内容に大きな隔たりがあった。これら講義系の forums の他に、実際に手作業をするものや、地域の美術館等を訪れるものもあった。これらのフォーラムには講義系と異なり人数制限があり、かつ先着順であったため申し込みの時間帯（昼食時）に参加希望者が殺到し、その後の午後の授業に出られない、あるいは遅刻する者が多くいたのは教員研修として残念な点である。抽選制にするなど、次年度以降の運営で改善されていることを期待したい。また、その他滞在中に気付いた点等については SJDF の編集する報告書に詳細を記した。2018 年度以降の参加者にはそちらにも目を通して頂きたい。本報告とあわせて少しでも滞在の助けになれば幸いである。

(聖ウルスラ学院英智高等学校)

4. 飯田報告

Enseigner la phonétique par le rythme et le mouvement (animatrice : Régine LLORCA)

以下では、Péka の例会で取り上げた、Régine Llorca 担当の発音に関する module に絞って、参考になったことと留意すべき点を示す。

Module 紹介：表現の持つリズムを発音学習の軸とすること

この module の基調をなすのはその名称にもある通り、リズムの身体

的再現を通じて発音矯正と練習を行うという方法論である。また、一つ一つの単音 (son) を個別に発音練習するのではなく、ひとまとまりのフレーズの発音練習の中で単音の練習もするという点も重視する方法であった (l'organisation prosodique の重要性)。具体的には、ひとまとまりのフレーズが発音される時の「アクセントの位置」(Llorca は単に« accent »という表現を使っていたが、これは« accent tonique »⁵のことと考えられる)、「緩急」そして何よりも「リズム」が重視され、Llorca はこれら 3 点を « un arc accentuel »というイメージを使って説明した(挿図 1 参照)。Llorca は音声学だけでなく音声合成学(例えば Google 翻訳の発音機能はこの音声合成学に基づく成果である)の専門家でもあり、後者の見地に基づく、フレーズの発音を、(発音の仕方がひとつに決まっている)単音の単純な組合せと見なすことはできず、あくまでもひとまとまりのフレーズをベースにした上で個々の単音の発音の仕方が決まるとのことであった。

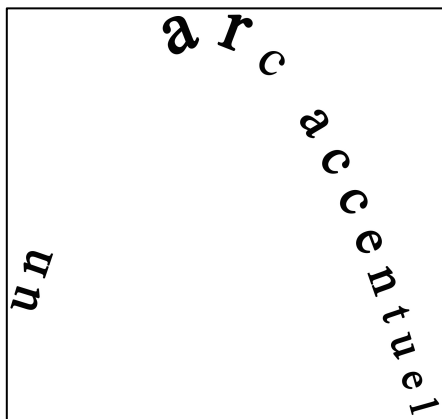


図 1 : un arc accentuel. なお文字の大きさは accent tonique の位置に、文字間隔は「緩急」とそれにあわせてリズムに対応している (Llorca の板書に基づく)。

« Un arc accentuel »は、基本の太鼓橋型から様々なバリエーション・パターンに展開される。これらのパターンにあわせて作られるアクティビティを研修者は Llorca の指導の下で実際に行ってみた。このとき、Llorca (彼女はダンサーでもある) が各パターンに合った振り付けを即興で行い、研修者はこの振り付けを身体全体で再現・反復しながら声を出して発音練習をした。

振り付けの目的は、「arc」すなわち「弧」を文字どおり身体全体で表現し、この身体的動作を支えにして発音することにある。声だけ

で発音練習をするとアクセントの位置、緩急、リズムを本人が思っているほどには再現できていない場合がしばしばある。この発音上の問題を身体全体の動作を支えにして克服しようという試みである。

以上のようなアクティヴィテを主軸にして、まずは母音[i / e / ε / α / y / ø = œ / ə / u / o / ɔ]の練習をした（母音は子音の支えとなるという理由で特に重視されていた）。このとき舌頭の位置、口の形（上下に開くか左右に広げるか等）、唇の形をやはり身体全体を使って表現した（triangle vocaliqueの身体的再現）。例えば、/i/を発音するとき、「舌を下歯の上方に押し付けるようにして、唇の両端を左右に引いて発音する」⁶が、この口の動きにあわせて両手を水平に広げる。この/i/から/y/（日本語母語話者にとっての難関）を発音するときは、水平に広げた手を正面に持っていき、これに併せて口を前に突き出す形ですぼめて/y/と発音する。この/y/のジェスチャーから、今度は正面に突き出した両手を胸へと引き込み/u/を発音する。この/u/のジェスチャーから手を少し下げながら口もわずかに上下に開けて/œ = ø/を発音する。このようなジェスチャーを伴う発音練習方法は、フランス語とはまったく異なる口の動きをして発音される日本語を母語とする初学者にとってはある意味で効果的な練習方法であろう。というのも、このような学習者の多くは、教員が口の形を口頭で指示しても、本人のイメージしている口の形と実際の形とが異なる場合が多いからである（特に[/y / ø = œ / ə / u /]の発音の場合）。例えば、/y/の発音練習をするとき「口の両端に力を入れて唇を突き出し、/i/と言って下さい」と指示しても、学習者の口の形は/e/か/i/の形になってしまうということはしばしばある。この問題に対する対策として、口の開き方を身体全体の動かし方に連動させようという試みを Llorca は提案している⁷。

次いで、母音の発音練習を鼻母音([ɔ̃ / ɑ̃ / ɛ̃])の練習に展開させた。やはり動作（今回は重いスーツケースを持ち上げて階段を上る人物の動作）を伴う発音練習である（文章では説明が難しいので次のインターネットサイトを参照のこと。Parlons français, c'est facile の

« Les sons [ɔ̃], [ɑ̃] et [ɛ̃] »のページ⁸⁾。この鼻母音練習の後に、さらに子音の練習が続いたが、ここでは母音を下支えとして子音が発音される点⁹⁾が強調された。

Module 内容で注意すべきこと：個別の学習者が持つ発音上の問題にどのように対処するのか

日本語を母語とする学習者（特に初学者）を対象とする場合、Llorca のモデルをアレンジする必要があると考えられる。三点のみ指摘する。

まず「un arc accentuel」の特徴は、太鼓橋のイメージが示すように文末に向かって声量が少なくなる点にある。やはり文末に向かって声量が減少するという日本語の発音にしばしば見られる「クセ」と「un arc accentuel」をあわせるとひとつの問題が予想される。すなわち、フランス語の文を発音したとき、全体として不明瞭で聞き取りにくい発音になるばかりか、単音が文末でごまかされて発音される（結果として発音練習にならない）という問題である。

文末の声量が少なくなるという点は、*accent tonique* の文法的説明とも齟齬を来すと考えられる。例えば *Grevisse* によれば、「dans les mots français considérés isolément, l'accent d'intensité frappe la dernière syllabe articulée (donc l'avant-dernière syllabe écrite — la pénultième — quand la finale est en -e muet)」である（「accent de groupe」についても同様）¹⁰⁾。「Un arc accentuel」の実践ではフランス語のこの特徴が再現できないとも考えられる。

単音練習上の別の問題としては、子音 /R/ を *consonne vibrante* として扱っていた点が挙げられるだろう。この場合、日本語を母語とする学習者は、喉をことさらに締めて /R/ を発音するクセがついてしまい、/R/ が不自然に強調される話し方をするようになる恐れがある（この問題の派生型としては、「*Rosalie*」を /Rosali/ ではなく /Rosari/ と発音してしまうような、つまり子音 /l/ を /R/ でおもわず発音してしまう /R/ シンドロームがある）。/R/ に関しては日本語母語話者の「クセ」を踏まえた練習方法を考える必要がある。

最後に、初学者を対象とする授業では、授業進度にあわせて教員が（例えば教科書の表現を使って）文をあらかじめ用意しておく必要がある。Llorca の module では、リズムにあわせて文法的に正確な短い文を即興で創ることがしばしば求められたが、これは初学者には難しい作業であると言える。この場合、各課の発音練習として効果的な短い文を教員側があらかじめ用意しておいた方が、特に進度が指定されている授業などは円滑に進むと考えられる。

Llorca 本人も注意を促していたように、この module はあくまで発音練習の「理論編」であり、説明も一般的なものに留めてある。彼女によれば、この説明を踏まえた上で、学習者一人一人が抱えている発音上の問題に個別的に診断を下し、発音矯正・練習のプログラムを組む必要がある。

Llorca のこの「但し書き」は、本報告で紹介された他の modules にも当てはまるものである。

（青山学院大学ほか）

注

- 1 具体的な全体の教案は、参考資料として、報告書の文末に掲載してある。
- 2 <https://www.youtube.com/watch?v=63GM14A0z5I> を参照。
- 3 ここでの animatrice は、module « Planifier et animer un cours de FLE » の Mallet Claire を指す。
- 4 Mallet Claire を指す。
- 5 « Un arc accentuel »に関する Llorca の説明を総合すると、彼女の言う « accent »は「声の大きさ」とほとんど同義であるように思われる。実際、彼女は「« un arc accentuel »の中で« arc »が最も強く (le plus fort) 発音される」と言っていた。この発言は« un appui particulier de la voix sur une des syllables d'un mot ou d'un groupe de mots »と解せる (Maurice GREVISSE, *Précis de grammaire française*, Gembloux, 1969, Éditions J. Duculot, p. 13、下線は引用者による)。
- 6 『ロベール・クレ仏和辞典』、2011、駿河台出版社、1292 頁。

- 7 « Un arc accentuel »の実践方法については次の動画が参考になる。「Salon de grammaire」(<https://www.youtube.com/watch?v=AW3wIwIqygM>)

Péka 例会では、口の形と身体全体の動きを連動させるという方法に関して疑問が呈された。例会参加者の何人かによれば、身体を使って発音を学習する方法は、これまでに複数提案されてきた。だが、どの方法にも問題がある。まず、身体感覚は万人に共通のものではない（方法を考案した本人の身体感覚が学習者と共有可能というわけではないし、学習者同士の場合も同様である）。また、他のコメントによれば、発音上の難点も母語ごとに異なるので、かならずしもネイティブの教員が考案した方法がベストとも限らない（同じ母語を話す教師だからこそ学習者が何を困難と感じているのかがわかるということもある）。

- 8 鼻母音の練習の達成目標のひとつは 3 つの鼻母音（例えば Constantin）が正確に言えることである。

次の vidéo を参照：「Les sons [ɔ̃], [ɑ̃] et [ɛ̃] - Parlons français, c'est facile !」(<http://parlons-francais.tv5monde.com/webdocumentaires-pour-apprendre-le-francais/Memos/Phonetique/p-285-lg0-Les-sons--et-.htm>)

- 9 鶴澤恵子によれば「母音の力で子音を支えることにより、その存在が明らかになる」。この発音上の特徴と学習方法については次の報告を参照。鶴澤恵子「何を発音として教えるのか」、*Études didactiques du FLE au Japon*、第 26 号、2016、Péka、51 頁以下。
- 10 GREVISSE, *op. cit.*, p. 14.

丸尾報告參考資料

Lisa, Mahari, Redefinir le FLE grâce à la chanson© 2017

Tu peux compter sur moi (2005)
Benabar

Public: adolescents
Niveau : A2.1
Objectifs :
- vocabulaire des transports
- indicateurs de dates
- introduction au français familier
Durée : 1h

Démarche :

Première étape :
1-Compréhension globale :
1-1-Dans un premier temps, faire écouter la chanson en entier.
1-2-Poser des questions pour motiver les élèves

- * comment est le rythme de la chanson ?
- * est-ce que la chanson vous plaît ? pourquoi ?
- * Quels mots connaissez-vous déjà ?

114

Lisa, Mahari, Redefinir le FLE grâce à la chanson© 2017

Deuxième étape :
2-Compréhension détaillée :
deuxième écoute : partielle (refrains concernés seulement)

- * Faire écouter le troisième paragraphe :

Quels moyens de transports sont impossibles pour lui ?
l'avion, le bateau, le train (en seconde classe) et la voiture

- * Faire écouter le sixième paragraphe :

lexique : **le week-end, la semaine, en juin, dimanche (le jour)**

- * Poser diverses questions :

Quand ça ne l'arrange pas ?
Quand il n'est pas trop joignable ? (s'assurer de la compréhension de l'adjectif)
Quel mois croit-il être disponible ?
Quel jour il ne fait rien ?
Qu'est-ce que ça veut dire "compter sur quelqu'un" ?
Est ce qu'on peut compter sur lui ? Pourquoi ?

Troisième étape :
Transformer des expressions de français familier en français standard

3-1- quatrième écoute : partielle (refrains concernés seulement)
Familier Si t'as besoin de moi
Standard

114

Lisa, Mahari, Redefinir le FLE grâce à la chanson© 2017


Familier j'yrends pas
Standard

Familier j'conduis pas
Standard

3-2- Quelles différences observez-vous ?
3-3-Transposition : demander de transposer à l'écrit les strophes 6 et 7

Quatrième étape :
1-1- Distribuer la transcription
1-2- Lire et écouter au même tempo
Nb : Il s'agit d'une écoute fractionnée, on arrête la chanson à la fin de chaque strophe et on demande s'il y a des mots non compris
1-3- Chantons tous ensemble : travail sur la phonétique et la prosodie, mémorisation du vocabulaire

Be careful who you trust...




114

Lisa, Mahari, Redefinir le FLE grâce à la chanson© 2017

2- Poser des questions :

- Que pensez-vous du chanteur ?
- Est-ce un vrai ami selon vous ?
- Quel est le thème de la chanson ? (**la fausse amitié**)

Cinquième étape :
Devoir à la maison :
Ecrivez une lettre amicale à votre meilleur ami en lui exprimant les valeurs de l'amitié, en lui expliquant qu'il peut vraiment compter sur vous et en proposant de voyager ensemble pendant vos vacances.



114

NHK テレビフランス語教育番組における 出演者の役割の歴史的変遷

今中 舞衣子

Histoire de la transformation du rôle des présentateurs dans les émissions télévisées de français NHK

Dans cet article, nous présentons une analyse des émissions télévisées de français produites par la chaîne publique japonaise NHK, qui existent depuis 1959 et sont archivées depuis 1987. Notre recherche vise surtout à comprendre quels sont les rôles des différents présentateurs dans ces émissions et comment leurs rôles se transforment depuis trente ans.

研究の目的

本研究は、NHK テレビフランス語教育番組を時系列的に整理・分析することにより、フランス語教育を目的としたメディアコンテンツにおける出演者の役割の歴史的変遷を明らかにするものである。

テレビメディアを利用した言語教育に関する先行研究は幼児や移民児童を対象としたセサミストリートの事例や NHK 英語教育番組の事例があるが、日本のフランス語教育に関するものは非常に少ない。これまでに発表された先行研究¹(渡邊 1979、丸山 1981、ブティエ 1993、橋本 2008)を見てみると、いずれも言語教育を目的として制作されたものではない映画、ドラマ、CM、ニュース番組等をいかに授業のコンテンツとして利用するか、という観点からなされたものである。

しかし、昨今のフランス語学習者をとりまく環境や動機づけの変化、また MOOC (Massive Open Online Course) によるオンライン学習や、映像による自宅学習を前提とした反転授業への注目を考えると、

メディアコンテンツを教室授業で利用するための「素材」としてのみとらえるのではなく、独立した「教授学習メディア」としての映像制作の方法論を研究することが重要となってくるのではないだろうか。

そこで本研究では、教室授業を前提としない独立した教授学習メディアとして 1959 年に放送を開始、歴史的な蓄積のある NHK フランス語教育番組を分析対象とする。現代における教育とメディアの関係について考えるにあたり、テレビメディアを研究の対象とすることはある意味で時代錯誤ととらえられるかもしれない。しかし、教授学習を媒介するものとしての映像制作について考えるとき、現時点においてはやはりテレビメディア以上の歴史的な蓄積を持つものは他に存在しないといえるであろう。本論文では特に、教授学習の媒介についての歴史的変遷を見ていく上で重要な要素と考えられる、出演者の役割に着目した分析結果を扱うこととする。出演者の役割に注目することで、独立した教授学習メディアとして番組を見た際に、教室授業における教師や学習者の役割は番組の中でどのように表象されてきたか、そしてそれは時代に応じてどのように変化してきたかを明らかにすることができると思う。

分析対象の概要と分析の方法

対象となるのは、NHK 番組アーカイブスに現存する 1987 年以降のテレビフランス語教育番組である。1986 年以前の番組は、放送局が VHS テープに繰り返し上書きする方法で番組を録画していたため、例外的に現存している 1980 年の 1 放送回を除いては消失してしまっている。なお、今回の研究では放送局の利用期間の制約上、各年度の初回放送のみを分析対象とした²。

本研究では、NHK 大阪放送局での閲覧許可を得て、時系列的に初回放送を視聴し、閲覧ノートへの概要の記述を行った。その後、出演者の役割が大きく変容していると判断できる点を同定し、当該事例のより詳細な描写とスクリプトの記述を行った。その後、日本人講師、ネイティブスピーカー、タレントのそれぞれについて、役割の変遷を

考察した。先に述べたように本研究には類似の先行研究が見つからなかったことから、以上のような仮説生成型のアプローチをとった。

分析の結果と考察

本論文では以上に述べたように、NHK フランス語テレビ番組において、出演者の役割がどのように変遷しているかを時系列的に分析した。以下、分析の結果を日本人講師、ネイティブスピーカー、タレントの順に考察する。

1. 日本人講師

まず、日本人講師についての分析結果について考察する。

1.1. 番組の主演としての日本人講師（1987～）

西永良成、小林茂、牛場暁夫など初期の頃の日本人講師は、番組の顔・主演として多くの役割を担っていた。例えば、番組の冒頭で講座の概要や学習目標について語ったり、学習者が効果的にフランス語を学べるような学習ストラテジーを伝授したり、黒板等を使った文法解説に長い時間を割いたりしていた。また、ネイティブスピーカーの台詞を視聴者のために通訳したり、簡単なフランス語のやりとりをお手本として見せたりしていた。

1.2. ネイティブスピーカーとの進行役の分担（1996～）

こうした主演、進行役としての日本人講師の役割に変化が訪れるのが、中井珠子が講師の回である。次の事例を見ると分かるように、オープニングでは日本人講師とネイティブスピーカーがほぼ対等に進行役を分担する回が現れ始める。

Michael & 中井 : Bonjour!

Michael : Bonjour, comment allez-vous? Bienvenue dans cette nouvelle émission qui s'appelle « Bonjour la France », une émission toute nouvelle

avec la cuisine française, avec les régions françaises, avec des invités de toutes les couleurs et de tous les genres, et pour commencer, bien sûr, bonjour la France!

中井：みなさんお元気ですか？この新しいシリーズでは、フランスの5つの地方をまわりながら、フランス語の簡単ですぐ使える表現を勉強していきます。旅先でのコミュニケーションにもきっと役に立ちますよ。
(1997)

1.3. 進行役からのフェードアウト（2000～）

その後、日本人講師の番組進行上の役割は、漸進的に減少していく。2000年にはネイティブスピーカーとタレントのみがオープニングに登場し、講師である大木充は「フランス語の鉄人」として次のコーナーから登場する。2004年の國枝孝弘は俳優の一員としてドラマの中に登場する形をとっており、2008年の北村亜矢子、佐藤康は番組内の1コーナーにしか登場しない。2014年はタレントが主たる進行役をつとめ、姫田麻利子は4人チームの出演者の一員としてアドバイザー的な役割を担っている。そして、2016年に開始した「旅するフランス語」においては、日本人講師は画面上から完全に姿を消してしまった。

このように、日本人講師は教えの主体として担っていた番組進行の役割を、年度を追うごとに徐々に手放していったとすることができる。

2. ネイティブスピーカー

日本人講師が手放していった役割を代替するようになっていったのがフランス人のネイティブスピーカーである。

2.1. 「フランス人」＝ゲスト（1987～）

初期の頃のネイティブスピーカーは、次に挙げる事例からも分かるように、ホスト役の日本人講師から「フランス人のゲスト」として紹介される存在だった。

西永：この番組をお手伝いいただきます、ゲストの方、ふたり、ご紹介します。(1988)

三浦：みなさんの勉強のお手伝いをしてくださる 2 人のフランス人ゲストをご紹介しましょう。(1994)

彼ら、彼女らの発する台詞は次の例にみられるように定型的な表現が多く、台本を棒読みしているような調子で、時にはカメラの横のカンペを見ているような場面もあった。

Julie : Bonjour chers amis, comment allez-vous? Je m'appelle Julie DREYFUS, et je suis très heureuse de pouvoir travailler avec vous.

Arnaud : Bonjour chers amis, comment allez-vous? Je m'appelle Arnaud ROUJOU DE BOUBÉE, et moi aussi, je suis très heureux de pouvoir travailler avec vous, et je vous souhaite, bon courage. (1988)

また、次の例に見られるように、ネイティブスピーカーと日本人講師とのやりとりは自由度の低いものが多くなっており、ネイティブスピーカーは多くの場面で単に用意された台本どおりの台詞を言わされていたことが予想できる。

講師がパイプの絵を見せ、3 択クイズを提示する。

3 人のネイティブスピーカーが次のようにそれぞれ異なる答えを言う。

- 1) C'est une pipe.
- 2) C'est un instrument de musique.
- 3) C'est une baguette magique.

西永：正解は Devina さんですね。(1987)

ここに挙げた事例では、母語話者であれば絶対に答えが分かるはずの 3 択クイズに対して 3 人のネイティブスピーカーがそれぞれ別の

選択肢を答えている。つまり、ネイティブスピーカーはクイズの回答者ではなく、発音のモデルとしての役割を担っていることが分かる。

2.2. 講師との対話による進行（1996～）

このように従来はゲストとしてお膳立てされた台詞を発話していたネイティブスピーカーだが、1996年の回では講師との対話によって進行役の一部を担い始める。次の事例を見てみてほしい。ある程度の会話の流れは決まっていると考えられるものの、講師との自然な相互作用が多くなってくる。

中井：きれいだ、っていうのはなんていうんでしょう。

Michael：きれい C'est beau.

中井：うん、美しい、それから C'est joli.

Michael：C'est joli.

中井：っていうのもありますね。じゃーえっとー。おかしなの、Fabienne が言った

Michael：C'est curieux. C'est bizarre.

中井：それから、大きいっていうのは

Michael：C'est grand.

中井：それからかわいっていうのはなんていうんでしょう。

Michael：C'est Tama.

中井：（笑）Non, c'est mignon !

Michael：Mignon. Eh, Tama, regarde. （うさぎのぬいぐるみを取り出す）

中井：Ah, c'est mignon. かわいいですよ。

Michael：C'est aussi un peu bizarre.

中井：Bizarre? C'est mignon. はい、来週は何をするんでしょう。

Michael：La semaine prochaine, nous allons chez le floriste.

中井：そうですね。来週はセーヌ河畔の花屋さんに行って、買い物の場面をじっくりと見ます。

(1996)

11 行目で Michael が「Tama」と言っているのは、日本人講師の名前（珠子）のことであり、その後の中井の反応からも、ここではネイティブスピーカーのアドリブによる自然な相互作用が生まれていることが分かる。

2.3. 視聴者と共に学ぶ学習者としてのネイティブスピーカー（1998～）

続いて、1998 年にも大きな変化が見られる。それまで主にフランス語のみを発話し日本人講師の補助の役割を担っていたネイティブスピーカーが、日本語で発話し、視聴者がフランス語を学ぶのと並走して日本語を学ぶという「学習者」のアイデンティティを付与され始めるのである。

大木：Eric、Fabienne と一緒に、フランス語を楽しみながら、勉強しましょう。

Fabienne：Je m'appelle Fabienne Haber. 私も日本語勉強しているからお互いがんばりましょう。

大木：あー、よく言えましたね。 (1998)

大木：さあ、Fabienne、Eric と一緒に、フランス語を勉強していきます。

Fabienne：こんにちは。Fabienne です。日本語の勉強をしています。どうぞよろしくお願いします。

Eric：Eric です。僕も日本語を勉強しています。お互いがんばりましょう。

大木：そして、毎回スキットや単語のコーナーで登場する楽しいゲストを今日はお迎えしています。

Patrice：Salut ! C'est Patrice. 私は日本語ぜんぜん勉強してない、だからこれから一緒に勉強しましよーね。フランス語もね。 (1999)

2.4. 進行役としての役割の定着（2000～）

その後、オープニングの進行（2000、2001）、日本人講師とのダブル司会（2002、2003、2004、2006）、ネイティブスピーカーチームでの演劇風の案内役（2005、2007、2008）、ほぼ単独での進行役（2009）とネイティブスピーカーの進行役としての役割は段階的に定着していく。

2.5. 日本語使用が標準の若手ネイティブスピーカー（2011～）

2011年以降になるとネイティブスピーカーの番組内での日本語使用は標準となり、次に挙げる例のように、かなり長い台詞であってもすべて日本語で話している。また、両言語を自在に操る若手の出演者が増え、完全に日本語だけで進行役を担う場面も増えてくる。

Mehdi : Bonjour, je suis Mehdi. 旅が大好きです。えー今はここで居候してます。フランス語が話せると、世界じゅういろんな場所で旅ができるのであとはその人々たちの暮らしの魅力を紹介したいと思います。（2011）

Margaux : それでは、さっそく始めましょう。今月のテーマは「買い物」。Claire ちゃんが案内してくれます。そして、今週は「見る」。目から入ってくる情報を中心に勉強していきますよ。

渡辺 : それでは、

Margaux & 渡辺 : VTR スタート！（2014）

3. タレント

ネイティブスピーカーが徐々に講師の役割の一端を担っていったのと同様、タレント枠の出演者も年を追うごとに大きな役割を担うようになる。タレントが番組に初めて登場したのは、2000年の放送回である。

3.1. フランス語初心者としての参入（2000～）

初期の頃のタレントは、次に挙げる例のように、フランス語の勉強を始めたばかりの初心者として番組に参入する。

浜島：みなさんはじめまして、浜島直子 23 歳、えーふだんは雑誌のモデルの仕事をしています。えーフランスの服にちょっと興味があるんですけどフランスにも行ってみたいなーと思って勉強はじめました。よろしくお願ひしまーす。 (2000)

井川：こんにちは、井川遙です。これから 1 年間、みなさんと一緒にフランス語を勉強していきます。フランス語ははじめてですが、精いっぱいがんばります。フランス語が話せるようになったら、大好きなフレンチを自分の言葉でオーダーしたいと思います。 (2001)

仲根：はじめまして仲根かすみです。今日からみなさんと、フランス語会話の勉強を始めていきたいと思います。全くの初心者なので内心どきどきしてるんですけど、みなさんと一緒にがんばっていききたいと思います。よろしくお願ひします。 (2002)

彼女らにどのような役割が付与されているかは、学習内容の導入時に挿入される次のような会話の場面からも見てとることができる。フランス語がほとんどできないタレントの浜島とネイティブスピーカーの Eric が、全くかみ合わないやりとりを展開している場面である。

浜島：La poste, s'il vous plaît.

Eric：(怪訝な顔)

浜島：La poste, s'il vous plaît.

Eric：Ah, la poste. La poste, s'il vous plaît.

浜島：La poste, s'il vous plaît.

Eric：Euh, vous êtes Japonaise?

浜島：(うなづく)

Eric：Moi, j'aime le Japon. J'aime le Japon.

浜島：はあ。はあ。

Eric：J'aime. J'aime.

浜島：La poste, s'il vous plaît.

Eric：(笑) La poste, la poste... c'est là-bas. (遠くを指さす)

浜島：セラバ。(同じ方向を指さす)

Eric：La poste, c'est là-bas.

浜島：はあ。セラバ、セラバ…

Eric：(立ち去りながら) J'aime le Japon, han?

浜島：セラバ、うーん、セラバ？ (2000)

上記の例からも分かるように、タレントたちに付与されているのは、同様にフランス語を学び始めたばかり、あるいは勉強しているがまだしっかり身につけていないレベルの視聴者のアバター(分身)という役割である。

次の事例は、ネイティブスピーカーの Patrice がタレントの井川遥に発音を教えている場面だが、最後に Patrice がテレビの前の視聴者に発音を促した後、視聴者が発音するタイミングで横の井川が口を動かすことで視聴者の発話を体現していることが分かる。

Patrice：真似してね。まずは Un café, s'il vous plaît. どうぞ。

井川：Un café, s'il vous plaît.

Patrice：もいっかい言って。Un café, s'il vous plaît. 大きな声で。

井川：Un café, s'il vous plaît.

Patrice：Bien！じょうずー。

井川：わー、やったね。

Patrice：ほんとによかった。(画面のほうを向き) みなさんも。みなさんもお願ひします、練習して。Un café, s'il vous plaît.

井川：(画面のほうを向いたまま、声を出さずに口を動かす) (2001)

3.2. 学習歴・留学歴のあるタレントの登場（2010～）

このように、視聴者のアバターとしてフランス語初心者役を担っていたタレントの役割に大きな変化が生じるのが、2010年である。この年に登場した知花くららと2012年に登場した村治香織はいずれもフランスへの留学歴があり、特に知花は番組の中でネイティブスピーカーとフランス語だけでフリートークするコーナーを担当するなど高い語学力を披露している。

知花：Quant on voyage, on est libre. Pour ça, j'adore le voyage. Et la France est très spéciale pour moi. 久々に私、フランス語を勉強しているんですが、これからもみなさんと楽しく一緒にお勉強できたいなと思っております。 (2010)

村治：こんばんは、村治香織です。これから半年間みなさんと一緒にフランス語を学ぶことになりました。フランスは私にとって、高校生のときにはじめて訪れた海外の国です。最初に行ったときからとても好きになって、でも今のほうがより好きになった気がしています。みなさんにとっても、えーフランスの新たな興味の扉を開く番組になればいいなと思っています。 (2012)

この2名は初回放送の中で自身の留学経験についても語っている。

Céline：Donc dis-moi Kurara, tu as été en France déjà, c'était une bonne expérience pour toi?

知花：Oui, tout à fait. J'ai passé presque 10 mois en France, et j'ai rencontré beaucoup de gens, ça s'est passé très bien mon séjour. Mais au début, pendant 3 mois, c'était très difficile pour moi. Je ne comprenais pas tout.

Céline：Je comprends, mais si tu avais eu quelques phrases pratiques, ça aurait été beaucoup plus facile. (2010)

「最初の 3 年はとても大変だった」と語る知花に対し、聞き役
のネイティブスピーカーは「使えるフレーズを知っていたらもっとうま
くいったのに」と返している。次の村治の例でも、タレントが留学先
で遭遇した困難についての語りに対し番組を通じたフランス語学習を
促す、という全く同じ構造の会話が繰り返されている。

Cloé：香織はパリに暮らしたことがあるよね。

村治：そうなの、高校を卒業してから留学ということで、2 年弱住み
ました。

Cloé：じゃフランス語ばっちり？

村治：いや、ばっちりと言いたいところなんだけど、そのころは、ま
だなんかそうだなー、恥ずかしいという気持ちがあって、そう、勉強
はしていたんだけど、日本人の仲間と話してる時間のほうがちょ
っと多かった。

Cloé：もったいない。もったいないです。

村治：もったいないね今思うと。

Guillaume：Et oui, si vous êtes un petit peu timide, même en France, il peut
parfois être difficile de parler avec les Français. Profitez donc maximum de
notre émission! (2012)

このように、留学歴・学習歴を持ったタレントらの語りは、彼女ら
のフランスでの生活経験のふりかえりを番組の中に組み込むことによ
って、フランス語学習の先にある世界を意識させる効果をもたらして
いる。このことは、出演するタレントにこれからフランス語を通じて
世界をひろげていく未来の自分、あるいはじゅうぶんにフランス語
学習の成果を生かすことができなかつた過去の自分を投影しながら番
組を視聴している学習者への、動機づけの役割を担っていると考える
ことができるのではないだろうか。

3.3. 進行役としての役割の増大（2010～）

同じ頃から、タレントの進行役としての役割はどんどん大きくなってきている。日本人講師がネイティブスピーカーに司会役を少しずつ譲っていったのと同じ構造が、ネイティブスピーカーとタレントの間にも見られる。次に挙げる事例ではいずれもオープニングの司会進行、他の出演者の紹介という役割が完全にタレントのものとなっている。

村治：みなさんにとっても、エーフランスの新たな興味の扉を開く番組になればいいなと思っています。それではみなさんと一緒に勉強してください。素敵な仲間たちを紹介します。（2012）

真飛：こんばんは、真飛聖です。今年、この番組でナビゲーターを務めることになりました。どうぞよろしくお願いします。（中略）今回この番組で一緒に進行を務めていただく心強いおふたりです。（2013）

渡辺：今日から始まりました「テレビでフランス語」、僕と一緒に楽しく学んでいきましょう。（中略）さあ今回はこの4人でがんばっていきたいと思います。（2014）

3.4. その後：能動的・主体的に行動する学習者へ

番組内でタレントが担う役割はその後も大きくなり続けている。2015年、渡辺豪太は卒業試験と題し、スタジオを飛び出して日本にやって来たフランス人のおもてなしロケを行った。2016年に開始した「旅するフランス語」では、日本人講師は画面から完全に姿を消し、常盤貴子がネイティブスピーカーの案内を頼りに片言のフランス語だけでフランスの街歩きを楽しんでいる。番組がタレントに体现させている学習者のモデルは、番組開始時のフランス語能力レベルに関わらず、自らスタジオ（＝教室を表象する場）から外に出て、能動的・主体的に行動する学習者へと変容してきているのではないだろうか。

結論および課題と展望

最後に、本研究の中で明らかになったことをまとめておく。

まず、日本人講師は、番組のメイン出演者として教えの主体を担っていた時代から、必要とされる場面のみのアドバイザーへと少しずつその役割を他の出演者に譲ってきたといえる。

ネイティブスピーカーはそれと反比例するように、発音・会話のモデルを担う「ゲスト」という周縁的な立ち位置から徐々に番組への参加度を高めていき、さらには自らが日本語を学び使用する学習者として視聴者と共に学ぶ存在となっていく。

年代的に遅れて登場してきたタレントは、日本人講師、あるいはネイティブスピーカーの教えの対象としてのフランス語初心者だった時代から、自らフランス語との関係・経験を語り、能動的・主体的に行動する学習者のモデルという役割を担うようになってきた。

以上のような出演者の役割の変遷は、近年の外国語教育研究における教えから学びへの関心の転換の反映のようにも見える。さらにいえば、番組を制作・監修する側の関心が、「何を学ぶか」というコンテンツから、「何ができるか」というコンピテンシーへ、そして「どうあるか」というアイデンティティの問題へと移り変わってきていることが、その教授学習に関わる出演者への役割づけにも影響を与えているのではないだろうか。

本論文は紙幅の制約上、分析の対象を出演者の役割に限定した仮説生成的なアプローチにとどまるものであった。今後は、番組の制作背景・意図について、出演者や制作関係者へのインタビューを行うことで今回の研究で提示された仮説の検証を行うとともに、スクリプトだけでなく静止画も利用した出演者間の相互作用の分析、学習を補助するメディアとしての NHK テキストの内容分析を通じて、研究成果をフランス語教育のためのメディアコンテンツ制作の方法論に直接関連づけられるようなアプローチをとりたいと考えている。

(大阪産業大学)

注

- 1 論文化されていないが、日本の外国語教育における NHK テレビ語学教育番組の役割を論じたものとして HIMETA&OHKI (2014) がある。テレビとフランス語教育に関連するその他の先行研究としては、放送翻訳を扱ったもの、テレビ会議を利用したフランス語学習を扱ったものがあるが、本論文はメディアコンテンツとしてのテレビ番組をテーマとするためここでは言及しない。
- 2 本論文は NHK 番組アーカイブス学術利用トライアル（研究課題：「外国語教育を目的としたメディアコンテンツ制作の方法論の歴史の変遷 — NHK フランス語教育番組を事例として」）による研究成果の一部である。トライアルへの採択で放送局の番組アーカイブスの閲覧許可を得ることができたが、3 か月間のトライアル期間を 3 名の研究者で配分するという利用期間の制約があった。

参考文献

- HIMETA Mariko & OHKI Mitsuru, *Les émissions d'apprentissage des langues et la représentation des langues au Japon (communication orale)*, Colloque internationale « Politique et idéologies en didactique des langues : acteurs et discours », 2014, INALCO.
- 橋本千鶴子、科学情報番組を使ったフランス語教育：テレビ番組の外国語教育利用、フランス文学論集 43、2008 年、日本フランス語フランス文学会、pp.53-64.
- ブティエ・クリスティアン、「France 2」（フランスの国営・テレビニュース）を教材とするフランス語会話の授業において、研究紀要 第四分冊 短期大学部（Ⅲ） 26、1993 年、聖徳大学、pp.89-92.
- 丸山愛子、SGAV 初級フランス語教育における映像の役割と多義性（問題提起）、成城法学教養論集 2、1981 年、成城大学、pp.47-68.
- 渡邊英夫、テレビによるフランス語視聴覚教育の可能性、香川大学一般教育研究 15、1979 年、香川大学一般教育部、pp.103-118.

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 27 号

2018 年 6 月 1 日 発行

発行 Péka, Association des didacticiens japonais

<http://peka-web.sakura.ne.jp/>

連絡先 〒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

〒466-8673 愛知県名古屋市昭和区山里町 18

南山大学外国語学部 茂木 良治

TEL. (052) 832-3111 (代表)