

# Etudes didactiques du FLE au Japon

2020

第 29 号

---

活動報告 (2019 年) .....	加藤 美季子	1
Péka 2019 年 例会報告		
教室外学習 .....	澁谷 与文	5
教師個人々の学習 .....	白石 悠大	14
教授法の変遷 ～実践編～ .....	加藤 美季子	18
Écrit の位置付け .....	八木橋 久実子	28
書かせるアクティビティ — A1 を中心に — .....	丸尾 リサ	34
Documents authentiques を授業に活かす .....	鶴澤 恵子	43
研修 (スタージュ) 報告		
音声学と授業実践 2019 年夏季ブザンソン研修の報告 .....	井形 美代子	53
実践報告		
文学作品をどう扱うか .....	八木橋 久実子	62
論文		
日仏バイリンガル版語彙サイズテストによる日本人フランス語学習者の 語彙サイズ測定 .....	松川 雄哉	74
投稿規定 .....		91

---

# 活動報告（2019年）

加藤 美季子

Péka（ペダゴジーを考える会）は、外国語としてのフランス語教育について考えを深めたい者たちの集まりです。新米教師、ベテラン教師、元教師、未来の教師、といった様々な参加者が、年6回の例会で自由に意見を交わし合っています。

本誌 *Études didactiques du FLE au Japon*, n° 29 には、この6回の例会報告が掲載されています。初回の2月の例会は、2018年度の年間テーマ「ひろがる授業」のもとに開かれました。そして4月以降5回の例会は、2019年度の年間テーマ「成長する教師」のもとに開かれました。「成長する教師」というテーマは、学習者のみならず教師も成長を続けるはずであるという私たちの共通認識のもとに選ばれたものです。その方法を探るため、教授法の変遷、書かせるアクティビティ、*Documents authentiques* の活用法、といった議題について私たちは意見を交換しました。

本号にはまた、ブザンソンでの夏季スタージュ報告、およびFLE授業での文学作品の扱いに関する実践報告が掲載されています。さらには、日本人フランス語学習者における「語彙サイズ」について統計的に分析した論文も収録しました。

どなたでも Péka に参加できます。私たちの活動についてお知りになりたい方、また定期的に配信されるニューズレターをお読みになりたい方は、Péka の HP をぜひご覧ください。（<http://peka-web.sakura.ne.jp>）

Péka の活動に関心を示してくださるすべての方、また本号の製作にあたった七月堂さまに心より感謝申し上げます。

Péka の運営はカンパで成り立っています。皆さまからのご支援を以下の両口座で承っています。どうぞよろしく願いいたします。

三菱UFJ銀行 板橋支店

普通3591136

名義：ペカタントウ ウザワケイコ

郵便振替口座

00120-1-764679

加入者名：PEKA

# Rapport d'activités (année 2019)

Mikiko KATO

Péka (abréviation de *Pédagogie wo kangaeru kai*) se compose de personnes qui désirent réfléchir sur la pédagogie en FLE (français langue étrangère). Les participants, enseignants débutants ou expérimentés, anciens ou futurs professeurs, échangent librement des idées à l'occasion de six réunions organisées chaque année.

La présente publication, *Études didactiques du FLE au Japon n° 29*, contient le rapport de nos six réunions, dont l'une a été tenue sur le sujet de l'année scolaire 2018 « L'annulation des frontières entre intérieur et extérieur de la classe ». Les cinq autres réunions ont été organisées avec le sujet annuel 2019 « Les enseignants qui progressent » : à partir de l'idée que les enseignants, de même que les apprenants, ne doivent pas arrêter de progresser, nous avons recherché les moyens de le faire, en discutant principalement sur l'évolution des méthodes en FLE, les activités concernant l'écrit, les documents authentiques, etc.

Vous trouverez également dans ce numéro le rapport de stage d'été au CLA à Besançon, ainsi que le rapport d'activités de classe mettant en cause le traitement des textes littéraires en cours de FLE. Ce numéro présente enfin un article qui analyse statistiquement « la taille du vocabulaire » chez les apprenants japonais du français.

Péka est ouvert à toutes les personnes qui désirent y participer. Veuillez consulter notre site Internet (<http://peka-web.sakura.ne.jp>) pour vous informer de nos activités et vous abonner à notre newsletter.

Nous tenons à remercier tous ceux qui témoignent de l'intérêt pour nos activités et la maison d'édition-imprimerie *Shichigatsu-do* qui nous a permis la réalisation de ce numéro.

回数	年月日	テーマ	発表者
174	19.02.16	教室外学習	
175	19.04.20	教師個々人の学習	
176	19.06.15	教授法の変遷～実践編～	
177	19.09.14	Écrit の位置付け	
178	19.10.19	書かせるアクティビティ— A1 を中心に	
179	19.12.14	Documents authentiques を授業に活かす	

※ 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
174	19.02.16	L'apprentissage hors de la classe	
175	19.04.20	Le développement des compétences de l'enseignant	
176	19.06.15	Évolution des méthodes en FLE — la mise en pratique	
177	19.09.14	Comment se situe l'écrit ?	
178	19.10.19	Les activités concernant l'écrit de niveau A1 et autres	
179	19.12.14	Comment utiliser les documents authentiques dans nos cours de français	

**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.

# 教室外学習

澁谷 与文

## **L'apprentissage hors de la classe**

Les apprenants autonomes choisissent souvent une matière d'apprentissage dictée par leurs intérêts personnels. Par exemple, les adolescents auront tendance à poursuivre leur apprentissage à travers le sport, l'animation, la musique pop, le manga, etc. Cet auto-apprentissage peut en outre être partiellement guidé, et ainsi facilité, grâce aux conseils de l'équipe pédagogique. Cette semi-autonomie constitue une activité importante de la classe. Surtout en ce qui concerne l'oral, où la recherche de matériau est souvent plus difficile qu'à l'écrit. L'équipe pédagogique pourra ainsi mettre l'accent sur l'importance d'un français plus quotidien et utile, en motivant les apprenants dans leur apprentissage et en leur montrant la manière de pratiquer la langue-cible en dehors de la classe.

2019年2月16日の例会では、2018大学年度の「ひろがる授業」という年間テーマの下、「教室外でのフランス語学習」という例会テーマで議論した。将来的に教員を志望する高校生2名を含めた17人が参加し、学習者・教員双方からの経験談を基に、教室外の学習支援について意見交換した。

### **1、授業外の学習：自律学習と教室**

最初に、参加した高校生たちが、自分や友人がどのような教室外学習の機会を持ったか報告してくれた。海外サッカーに関する情報をインターネットやラジオで視聴する、フランス語版の『スラムダンク』を読む、歌手クレモンティーヌが日本のアニメの曲をフランス語で歌

うのを聴き自分も声に出して歌う、オドレイ・トトゥが出演する映画を全部見る、などである。

これらは、生徒たち個々人の趣味・関心に関わるものではあるが、例えばトトゥの映画については高校に DVD が揃っていたという環境要因が報告されたことからわかるように、背景に教員や学校の間接的支援があるケースもある。また、コンテンツを揃え、環境を整えるというだけではなく、楽しみながらフランス語と触れるために教員が実際にコンテンツを紹介・推薦したり、視聴の指示をしたりすることもあるだろう。さらに、海外サッカーに関する情報をインターネットやラジオで視聴する場合には、専門用語の特別な学習が必要なのではないかという意見もあった。例えば、サッカー関連の記事を読むなど、学習者が自律を目指し始めた段階では、各々の関心に合わせた授業、補助的な語彙学習を目的とした授業があつてよい。

趣味による関心だけではなく、資格試験という関心に対しても、例会に参加した教員たちは教材を指示することがある。先の高校生たちは DELF 受験に向けた授業の補習として RFI や TV5MONDE を毎日視聴することを指示されていた。彼らも毎日は見られないとのことだったので、両サイトの使い方について議論が及んだ。

RFI 及び TV5 のサイトには現在、DELF junior、DELF、TCF の学習に向けて作られた教材がある。ある参加者によれば、TV5 の大きな魅力の一つは transcription がついている点にあるが、これをそのまま使用した場合、テストをした後に模範解答をなぞるような使い方になってしまうこともあり、これを使ってどのような技能の発展を意識すべきかには注意が必要であるとのことだった。いわく、生のフランス語に近いこの教材をリスニング強化のために使うには、前提として相応の語彙力が必要となる。聴くという作業を行うだけではただ単に分かるか分からないのかのチェックにしかならない。それゆえ、この参加者は TV5 の transcription を用いて学習者個々人が自身のミスや弱点を見つけた場合、確認して改善する作業を行うことが最重要であると分析していた。

他にも映像・音声を提供するサイトについて話し合った。例えば、上智大学の Vincent Durrenberger 氏のサイト、Podcast Français Facile の教材を評価する参加者が数人いた。音声とともに transcription が準備された充実した教材を提供しているサイトであり、日本以外の学習者にも有効な優れたフランス語学習サイトだろう。また、YouTube で見ることのできる英語初心者のための会話練習ビデオは俳優の演技のクオリティの高いものがあり、フランス語でもこのようなものを誰かに準備して欲しいという意見があった。現在視聴可能な貴重なフランス語無料映像教材も、英語教材と比べれば、俳優としての訓練を積んでいない教員が出演するアマチュアらしさが目立つものが多いのではないか。俳優の自然な演技によるフランス語教材が多いとは言えない中、他言語と比べた場合見劣りするというのが現状かもしれない。とはいえ、自然な演技を重視するなら、豊富なフランス映画を教材として用いることが現状の現実的な選択だろう。この点、映画の利用法にしても工夫を凝らしている参加者がいた。音声のみの視聴、映像のみの視聴、compréhension globale、シナリオを読ませる等々、一つの素材であってもその時の目的に沿った教材化が可能であるとの主旨だった。

このように、教室外学習のための教材には授業と関連しているものと、関連していないものがあった。また、交換したアイデアの中には、言語産出活動（話す、書く、やりとり）に関する学習素材となるものもあれば、言語受容活動（聞く、読む）のためのものもあった。あるいはまた、議論の中で共有されていたテーマは自律的学習<sup>1</sup>と教室との関わり方についてであったように思われる。リスニング練習を目的に TV5 を見るのが適切な段階なのか、サッカーの実況を聞くためにどのような準備をすればよいのか等、学び方を学ぶ (apprendre à apprendre) ことを交えつつ個々人の能力を見据えつつ、自律学習の準備のために、それぞれの学習者に合わせた効果的な補助を提供したほうがよいという意識を、参加者たちは共有していた。



## 2、教室外での対面コミュニケーション

次に、例会で出ていた話題の中でも特に言語産出にテーマを絞れば、文字コミュニケーションと口頭コミュニケーションのどちらの自律学習が容易なのだろうかという問いがあった。まず、前回の例会の参加者が Twitter の教員アカウントを開設し、文法的なフィードバックをしないままに、日常を記述させているという例をふりかえり、文字を媒介としたコミュニケーションをインターネット上で行うのは今後ますます簡単になるという意見が出た。だとすれば、口頭（対面・通信）コミュニケーションの教室外学習支援を考えようという流れになった。

書く・読む・聴くに対し、話すはネットでできるのかという問題提起に対して、否定的な意見が続いた。ある参加者は大学ではなく、語学学校で教えており、そこに生徒が集まる動機は、フランス語で話したいという理由である割合が高い印象を持っていると述べた。また、そうした中、スカイプでの授業は *bonjour* と言いながら握手を交わすこともできないものであり不十分さを感じるのとのことだった。別の参加者は、自身がフランス語学習途上の頃に電話での会話に感じていた苦手意識・不安について語った。この教員はこの他にも、中国語・韓国語学習者と異なりフランス語学習者にとっては、フランスが地理的に遠いという点が、学習者が手軽に旅行する中で口頭コミュニケーションの機会を得るための大きな壁であり、日本のフランス語学習が他の言語と比べて難しい一因なのではないかと述べた。

続いて、授業外で（または街に出て）、インターネット経由ではなく、フランス語話者と接触を図るためのアイディアに話移った。日仏交流パーティーに参加する、大塚のバー *Speak Easy* に行く、JR 板橋駅前のマクドナルド（リセの親御さんが多い）に行く、図書館で日本語を勉強しているフランス人に話しかける、大きな書店の洋書売り場で *Le Monde* を立ち読みしているフランス人に話しかける、浅草に行く、電車の中でフランス語の教科書をいつも開いておき話しかけられるのを待つ、等々。都市住まいであれば比較的フランス語話者を見かける昨今、洋書売り場くらいしかフランス人を見つける方法が思い

浮かばなかったという、時代を感じる発言もあった。今では *Le Monde* の立ち読みが珍しい。ある参加者は実際に、「長期休暇中に浅草に行きフランス語話者にインタビューする」ことを宿題として指示したとのことだった。ただし、正当な目的のあるインタビューであればともかく、会話の練習相手にされることを嫌がる人もいれば、授業の延長で思わぬ危険にさらされることもあるかもしれない。それゆえ、特に社会人ではない学習者とは、事前に留意点を話し合う必要もある。

また別の参加者は、初級の3週目程度であるにも関わらずアルバイト先に来たフランス人にフランス語で応対し、3週間の学習の成果を全て披露した挙句、お茶に誘われたのをフランス語で断った学生がいたと述べたが、これは例外的なケースだろう。授業で学んだ表現を道具として意識し、実際の会話の機会に全て使ってやろうという思い切りを持てる学習者ばかりではない。先に述べた電話での会話への苦手意識は、音が聴き取り辛いことや、表情やジェスチャーからの内容・文脈・感情に対する類推が働き難いことも原因だと思われるが、これは対面でも、相手によっては起こり得る現象である。会話中に分からないことを分からないとは言い難いことがあるという発言もあったが、このような戸惑いは多くの学習者が抱えている不安に直結する問題であり、授業中に克服する機会を提供することを考えて良い。例えば、母語話者でない教員たち自身がいつもそうであるように、知っている語彙・表現だけ、限られた材料だけで目の前の相手に自分の意志を明確に伝えるという外国語会話の基本的な態度を伝え、授業でこの訓練をすることは有益だろう。

さらに、語彙学習についても考える必要があるだろう。すなわち、授業で習う表現は授業外のフランス語と同質だろうか？GPSと地図が無料でいつでも閲覧できる状況で、人に道を聞く表現にどれだけ緊急性があるだろうか？Fêteに参加するための語彙、スポーツパーで盛り上がるための語彙が教室で教えられているだろうか？参加した高校生たちが最初に挙げた自律学習テーマのように、個人の趣味・関心に関わる、友人間での生活言語に関わる語彙を教員は提示しているだろうか？

こうした点を踏まえずに授業を行なえば、口頭コミュニケーションの自律学習に向けた補助にはならない。この場合、外に出てフランス語話者と話してくることを指示しても効果は見込めないだろう。

ここでの議論は文字・口頭コミュニケーションに関する自律学習支援の優先順位の話から始まっていたことも思い起こしたい。一定のレベルに達した学習者を除いて、現在、ほとんどの日本人学習者にとっては、口頭練習のための自律学習素材を見つけることは、確かに敷居の高さを感じさせる部分がある。また、文字コミュニケーションに対してではなく、通常の授業カリキュラムに対しての優先順位としても一考の余地がある。オーラル試験の際に抱く強い緊張感が、その後のコミュニケーションの敷居を上げてしまう可能性もある。この点に対策が必要であるとすれば、授業における通常のプログラムを変更してでも、自律的な口頭練習の機会を作ることに十分な価値があるのではないか。

### 3、留学生との交流

現在、様々な大学に留学生との交流空間や、交流プログラムがある。〇〇語カフェというような名称もよく聞くところである。参加者たちが勤務する大学でも、実に様々なシステム・試行錯誤があるようだ。まずもって留学生に来て貰わなければ意味がないという中、大学によっては留学生に対してアルバイト代を支給したり、後にお礼の食事会を開いたり、単位を認定したりしているようだ。当然、中には留学生にとっての居場所作りを考えたり、ボランティア精神に訴えかけたり、一緒に何かを作り上げることでモチベーションを維持したりする場合もあるだろう。また、教員が同席して管理しなければ日本語・英語が多く混ざり、フランス語の練習になり辛いことがあるとの指摘もあった。他にも、語学学校で教鞭をとっている参加者は、大学のように留学生がいない環境なので、知り合いのフランス人が来ていたら授業に連れて行くと述べていた。大学であっても場合によってはフランス語話者の留学生がいなかったり、少なかったりする環境もある。

それでも、仮にこうした交流スペースが存在していたとしても、ここに足を踏み入れる者はクラスの中で非常に限られている。だからこそ留学生がいること、交流スペースがあることなど、恵まれた環境を学習者が生かせるかどうかには、教員たちの直接・間接的支援や、個々の教員の授業設計が影響を与える。1つの方法はプロジェクト学習だろう。留学生交流スペースの活動としてミニ演劇を制作するという大学もあるそうだ。あるいは、授業と関連づけるなら、留学生へインタビューしに行く活動を授業の中に組み入れ、下準備としての表現面の学習からインタビュー後の報告までを授業に組み入れるというアイデアもあった。

また、日本の大学とフランスの大学の日本語科との間で交渉し、両者の学生に学習目的のメール交換をさせたという報告もあった。この教員は、双方の大学で希望者を募り、40名ずつの学生の趣味を事前調査し、趣味を基準にペアリングした。その後、学生たちがメールを何度かやり取りしているうちに、一番楽なやり方として見つけた活動は、次のようなものであるとのことだった。向こうからの日本語メールを正しい日本語に直して返信する。この時、文法的説明は難しいので行わないし、分からない箇所については分からないと書く。その上で、自分が伝えたいことをフランス語で書くと、相手も同じフィードバックをしてくれる。この活動の結果、無料で仏作文の添削が行われたとのことだった。

さらに、コリブリなどを經由して学校にいる留学生と交流した高校生たちは「先生に相談しやすい環境」の重要性を指摘していた。この指摘もまた、留学生と向かい合う学習者たちの自律に関わる象徴的な発言だろう。かろうじてコミュニケーションがとれる段階の学習者が、教員による支援を要請しつつ留学生と向かい合うのならば大いに結構である。しかし、そもそも教員・教科書が、補助の必要な場面やこれに適した構文と語彙を想定していなければ、留学生とのコミュニケーション自体を避けてしまう者が増えることは十分あり得る。

#### 4、半自律学習

自律学習者を育てるという考えは、現代の教育的課題として十分に認知されているように思う。撞着的ではあるが、この課題を解決する段階では半自律的な学習があるし、あっても良いのではないだろうか。自律学習の進捗を誰か（教員）が律することになるケースもあるかもしれないが、例えば、学習プロセスの一部を代わりに行ったり、補助したりすることには意義があるように思う。例会の標題となっていた「教室外での学習」とは教室の延長線上に行われ、教室に結果を持ち帰ってくる学習のことも指している。この際、学習素材の選定の仕方にも幅を持たせること、中・高等教育を通じて学習者が得た学習習慣とは異なる教材・扱ったことのない種類の教材を一緒に行ってみること、ルーブリックなどを使用しながら自己評価基準について一緒に考えることなどは、学び方を学ぶことにつながり、学習者の自律を目指した行為であると言えるだろう。

また、場所やきっかけを準備する試みは様々な大学で行われている。自律学習者は個人であるとも限らない。クラスやグループ、クラブなどで行うフランス語を通じた活動が、日常生活での居場所になるケースもある。例えば、週4回午前中にフランス語の授業を行う大学もあれば、授業の他にもフランス語に関わる部活動で毎週集まる学生たちもいる。教員の研究室かラウンジのような場所が活動の基盤になっているケースもある。教室外の自律学習に対する教員の支援もまた、ある程度制度化されており、その結果工夫を求められている教員も多い。

第一言語だけではなく、第二言語もまた人生の伴侶となり得る。このツールは磨いたり、修理したり、継ぎ足したりといった手間なくしては維持されないものでもある。しかし、我々の知る限り、数年学んだきり、第二言語に二度と触れないという学習者が大半である。この時、例えば CEFR も、こうした現状を変えることを目指している。

第二言語学習を教室の外に、学習者の生活の中に位置づけ直すことは、教室自体の意義に関わる、喫緊の課題ではないだろうか。

(学習院大学)

## 注

- 1 本稿における「自律学習」の語義は次の書籍を参考にした。CUQ, J.-P., *Dictionnaire de didactique du français*, 2003, CLE international.

自律学習、あるいは学習者オートノミー (apprentissage autonome, apprentissage en autonomie) は独学 (autodidacte, autodidaxie) と区別される学習法である。教員の指導・支援を受けない環境での学習 (autodirigé, autodirection) を指すこともあれば、教員の指示の下で行われる学習を指すこともあり、Cuq (2003) においても複合的に捉えられている。

# 教師個々人の学習

白石 悠大

## **Le développement des compétences de l'enseignant**

Afin d'exercer son métier le plus efficacement possible dans un environnement qui ne cesse d'évoluer, il faut que l'enseignant continue d'apprendre et de développer ses compétences, non seulement en matière de techniques d'enseignement, mais également de maîtrise de la langue cible ainsi que de son domaine de spécialité. Nous avons donc décidé de traiter les deux premiers points, considérant que le troisième domaine risquait d'être vaste et parfois très pointu.

En ce qui concerne les pratiques de classe ou la gestion du cours, il y a eu plusieurs propositions intéressantes. D'abord, il serait souhaitable d'organiser des ateliers pour permettre aux participants d'essayer de mettre en pratique des méthodologies diverses. Ensuite, on pourrait également inviter à notre réunion des spécialistes des domaines liés au nôtre, tels qu'un phoniatre ou qu'un auteur d'album d'images. Enfin, on a fait remarquer qu'il était impératif, de nos jours, de tenir compte des apprenants handicapés se trouvant dans la salle de classe, et de s'informer sur leurs besoins spécifiques.

Quant au développement des compétences linguistiques de l'enseignant lui-même, il a été recommandé d'avoir des collègues ou des amis qu'il pourrait consulter à tout moment, en cas de problème ou de doute. Pour améliorer la prononciation, en outre, il est primordial de s'entourer du

français naturel de la vie quotidienne à l'aide d'Internet, par exemple. Il est aussi important de se tenir au courant de l'évolution la plus récente de la langue et dans ce but, de lire les derniers manuels publiés en France.

## はじめに

この例会では、例会テーマである「教師個々人の学習」について話し合った。この例会テーマは、年間テーマでもある「成長する教師」という考えに基づいており、「学生が勉強しているのに、なぜ教師は学習しないのか」という一つの意見から、この話題を取り扱うことに至った。前例会では、教師が学習者の授業外での学習をどのように奨励することができるかということ話し合ったが、これも一つの「教師の学習」として思い起こされ、言及された。そうして例会テーマに移行していった。

### 「教師個々人の学習」とは何を指すか

まず、この例会テーマである「学習」とは具体的に何を指すのか、様々な意見が出された。これを大別すると、自身の専門分野についてさらに理解を深めること、教授法を探求し、授業を改善すること、フランス語力の向上をめざすことの三点になった。個々人の専門分野についての研究は話題が際限なく広がってしまうため、この例会では取り上げないこととし、「フランス語を教える」という観点から、後者二つ、授業運営の方法と、教師自身のフランス語力の向上について話し合った。

### 授業運営の方法について

教授法についての知識はあっても、それを具体的にどのように授業運営に活かすことができるか、という疑問を持つ人は少なくない。それぞれの教授法に基づいて実際にどのような授業が行われたのかを知



りたいという意見もあった。これに関しては、次回以降の例会で、過去の教授法に則した教科書を使用して模擬授業を行うという、実践的な教授法の学習の機会へとつながった。

また、特殊な条件下における授業の運営方法も話題になった。ある大学での「男性と女性の区別をしないように」との決まりを遂行しつつフランス語を教えるには、どうすれば良いのかという疑問も出された。男性・女性名詞の違いについて触れることもままならない状況で、どのように対処すべきかについて、少しずつ実践的な意見も出されたが、これについては別の機会に話し合うということになった。

さらに、声の出し方や絵の描き方など、授業運営に必要な技術面での学習についても意見が出された。声に関しては、喉のケアについても言及された。また、絵を描くことに関しては、絵本作家を招聘して学ぶことができるだろうという意見が出た。昨年12月の例会では、メディアを用いる授業についての話し合いがなされたが、これも大切な技術であると言えよう。

加えて熟考すべき点として、発達障害や身体的ハンディキャップを持つ学習者のことが挙げられた。この点に関して、ある参加者は、自身が特別支援学校に勤務していた時の話や、読み込んだ専門書についてなど、実体験を話してくれた。程度の大小にかかわらず、発達障害と一括りにして、学習の機会を奪われてしまう学習者もいるという事実には私自身、心を痛めた。この件もふまえ各人に合わせた学習方法を充実させるべきだという主張がされた。そのためにも、教師個々人、発達障害や身体的ハンディキャップへの理解をさらに深めるべきであろう。この件については、いずれ例会で扱うべきであると思う。

このように、授業運営に関しては多角的な考察の必要性が論じられた。時代と共に教育現場も変わりゆくし、学習者の一人一人が置かれた状況も考慮に入れると、実に多くの学習方法の可能性が存在する。その一つ一つに臨機応変に対応できるよう、教師の「成長」が必要になると言えよう。

**フランス語力の向上について**

本例会において、教師が自身のフランス語力の不足をコンプレックスに思うケースがあるとの意見が出された。例えば、発音についての問題点は多々存在するようだ。というのも、発音についてはなかなか自覚することができないからである。発音は聞いていれば多少良くなるとの意見が出された。実際、授業や私生活で、どれだけ自然なフランス語が存在しているかを吟味することは、発音を改善する上で役に立つだろう。例えば、移動中や家での空いた時間などにラジオフランスを流しておくこともできる。スマートフォンを使えばラジオフランスのアプリケーションを入手することができるし、YouTubeでテレビ番組やその他の動画を観ることもできる。現在は誰もが容易に自然なフランス語に触れることができるのだ。フランス語力を伸ばすために、それらをふんだんに活用することが奨励された。

さらに、言葉は変化するものであるということも考慮し、常に「今のフランス語」に触れることが奨励された。これについては、フランスで出版された新しい教科書を読んでもることなどが提案された。

## おわりに

本例会にて、教師個々人がどんな問題に直面しているか、どのように変わる必要があるのかを改めて考察することができた。短い時間ではあったが、こうしたきっかけを持って、自身の姿を見直すことができたと思う。また、私自身将来の自分の教師像を描くとともに、そのために今から積み重ねていくべきことについて考える良い機会となった。

(明治大学学部生)

# 教授法の変遷～実践編～

加藤 美季子

## **Évolution des méthodes en FLE — la mise en pratique**

Nous avons des connaissances sur l'évolution des méthodes en FLE, mais nous ne savons pas comment les cours se sont réellement déroulés avec des manuels publiés dans le passé. La réunion de juin a été donc consacrée à la mise en pratique des cours avec des manuels édités principalement dans les années 1950-1970, afin de réfléchir si chaque méthode est encore valable ou non, en jouant le rôle aussi bien de l'enseignant que de l'apprenant de l'époque.

### はじめに

前回の例会で、「教授法の変遷について、スタージュ等で学んだ知識はあるが、実際の授業がどのように行われていたのかを具体的に知りたい」という意見があり、本例会のテーマが上記のように決められた。

まずは例会前にメーリングリストで呼び掛け合い、各参加者が自宅にある古い教科書を当日持参した。主に出版年が 1950 年代から 1970 年代の教科書数十冊が卓上に並べられた様子は、学習者および教師としての各人の歴史を感じさせ、なかなか壮観であった。これらの教科書を単に参照するのではなく、これらを使って実際に授業を行う、そして、この教え方は今も使える・今は使えないといったことを、教える立場からも教わる立場からも考えていこう、というのが本例会の趣旨である。

参加者は 2 人 1 組のペアになり、それぞれの教科書について 1 組ないし 2 組が模擬授業を行った。

## ***Cours de Langue et de Civilisation Françaises I, Hachette, 1953.***

通称 *Mauger bleu*。教科書付属の音声はない。

本教科書には « *Pour l'adaptation de nos leçons à la classe vivante* » と題された教師用の簡略なマニュアルのようなものがあり、模擬授業はおおむねそれに沿った形で行われた。すなわち、

- ・教科書は閉じた状態。

- ・学習者を一人ずつ指し示し、男女に応じて、*un homme, une femme, un homme...*と教師が明瞭に言う。一人の学習者を指し示し、他の学習者に *Qu'est-ce que c'est ?* と訊き、*un homme* または *une femme* を言わせる。

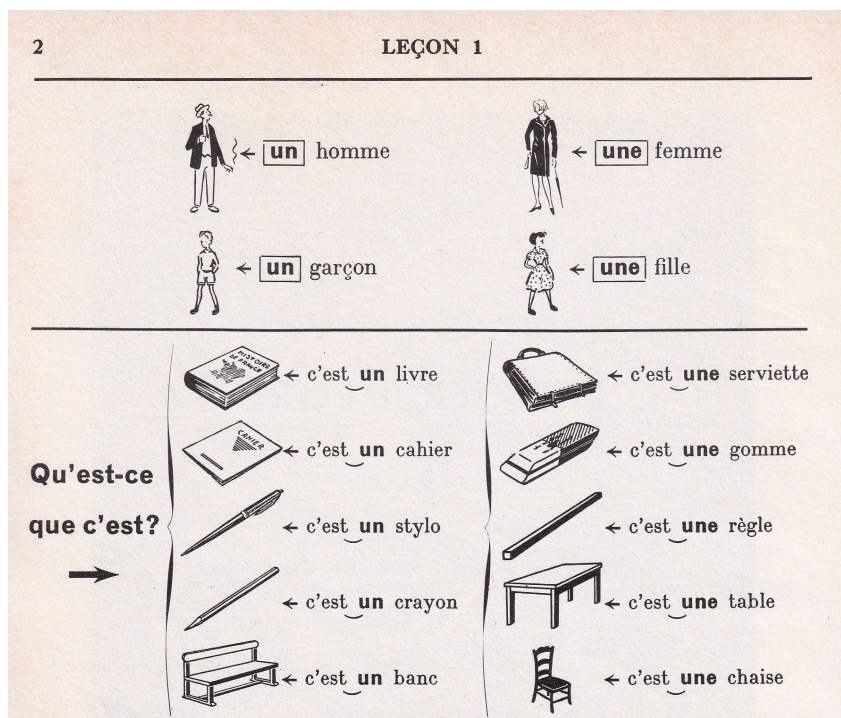
- ・学習者にペンと消しゴムを見せ、*un stylo, une gomme...*と教師が明瞭に言う。ペンまたは消しゴムを見せ、一人の学習者に *Qu'est-ce que c'est ?* と訊き、*un stylo* または *une gomme* を言わせる。

- ・教師が、*C'est / un / stylo* を区切りながら明瞭に言う。この時点では *C'est un* のリエゾンはずせずに発音。*C'est un stylo* を一息に言うるとリエゾンが生じることを、身振りなども使いながら説明。学習者に繰り返させる。

文字がない状態でリエゾンが理解できるのか、といった疑問があったが、早口で言うときには母音が続くよりも [t] が入ったほうが言いやすいということは理解できるはずだ、という意見があった。

« *Pour l'adaptation de nos leçons à la classe vivante* » には *méthode directe* をヒントにした教え方がある。1900 年前後から語学教育に取り入れられるようになった *méthode directe* とは、フランス語のみを用いて(つまり学習者の母語を用いずに)フランス語を教える方法であり、文字よりも音声・発音を重視、また文法は帰納的に導入するというものである。この方法は、子供が自然に言語を習得するときのようにまず音声から入るといった特徴を持つ。「*Pour l'adaptation de nos leçons à la classe vivante*」はこうした考えを取り入れている点で優れているという意見があった(ただし、同じ *Mauger bleu* で、学習者の母語を用いた文法・翻訳の授業を行うことも可能である)。問題点としては、

Leçon 5 あたりまで名詞がとにかくたくさん出てくる、しかも話者（話し手と話し相手）の事を話題にしないので、学習者は単調さに飽きてしまう、といったことがあげられた。また教師の視点からしても、C'est / un / stylo を繰り返すのは疲れるのではないか、という声もあった。Mauger bleu を学習者として使用したがこの教科書で話せるようにはならなかった、という経験も語られた。



Mauger bleu, Leçon 1.

**Français Premier livre BERLITZ, 1961.**

世界各国で語学学校を展開するベルリッツの教科書。今回取り上げた教科書の中で唯一、参加者の誰も（学習者としても教師としても）使用したことがない教科書だ。持参した参加者の説明では、おそらく

家族が使っていたものだろうということだった。390<sup>e</sup> édition とあり、かなり長く・広く使われた教科書であることが窺われる。

模擬授業をするペアは、強い英語訛りでフランス語を話す教師を演じて参加者の笑いを誘った（実際のベルリッツで授業を行ったのはフランス語ネイティブの教師だった可能性が高い）。教科書付属の音声はなく、教師が言うことを学習者に繰り返させるという形で模擬授業は行われた。Qu'est-ce que c'est ? C'est le livre. Le livre est rouge. / Est-ce le crayon ? Oui, c'est le crayon. Le crayon est vert. といった文が続くのだが、内容が不条理に感じられ、教師も学習者も疲れるのでは、というのが模擬授業を行った参加者の感想だった。読ませて、書かせて、練習問題を解かせて、といった学習法であれば普通に使える教科書なのではないか、という意見もあった。また学習事項の進みが速いのではという声があったが、ベルリッツに行く学習者は、フランス語がすぐに必要であり、費用をかけてでも短期で習得したいといった人が多いのではと想像された。

### ***Le français et la vie, Hachette, 1971.***

通称 *Mauger rouge*。méthode audio-visuelle の考えに添った教科書。この方法では、教科書に加えて、film fixe（フィルム状のスライド、教科書のイラストを教室に映写する）と bande magnétique（オープンリールの magnétophone で操作）を教師は使用する。

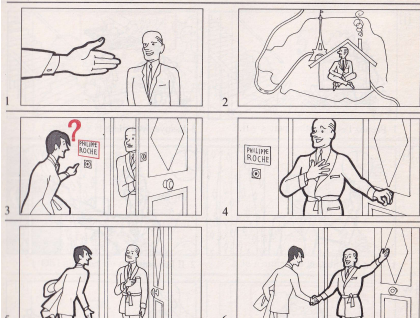
教科書を開くと、左ページに 10 のイラスト、右ページに対応する 10 の文がある。模擬授業は、学習者にイラストのみを見せた状態で、  
①手で男性を指し示すイラスト：Voilà Monsieur Roche.  
②大まかなパリの地図、その中に家があり、その家の中に男性が座っているイラスト：Monsieur Roche habite à Paris.

といった対応する文を、magnétophone の代わりに声で再現して学習者に聞かせ、それを繰り返させた。問題点としてあげられたのは、イラストだけを見て内容を理解するのは難しいから、ジェスチャーや演技を用いて教師が教える必要があるということであった。また、本来は

学習者に 10 の文の意味を理解させるのが先で、繰り返させるのはその後ではないかという指摘もあった。

教師として *Mauger rouge* を使った経験も語られた。まず、教師は自分でフランス語を話すのではなく、学習者にはテープを聞かせなくてはいけないことになっている。正しい発音を正確に学ばせるという目的があるのだろうが、教師は黙っていなくてはいけないのがストレスになるという。逆に、教師として使いやすい教科書だったという意見もあった。「聞く・繰り返す・覚える」を続けた後、テープを止めながら学習者を一人一人あてて、*Monsieur Roche habite à Paris* と言えるようになってほしい。また文法は次のページにあり、展開はその段階でやればいい。教師は授業の進め方についてあまり考える必要がなく、スライドとテープをうまく使えさえすれば授業が出来た、ということだ。

*Marco arrive à Paris*



1		Voilà Monsieur Roche. ti-a-sji
2		Monsieur Roche habite à Paris. a a a
3	Marco Boni a	Monsieur Roche, s'il vous plaît?
4	M. Roche	C'est moi. wa
5	Marco	Bonjour, Monsieur, je suis Marco Boni. ji
6	M. Roche	Ah! Bonjour Marco. a

*Mauger rouge*, Leçon 1.

### ***De vive voix*, Didier, 1972.**

CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, 1959 年創設、1996 年解散) が開発した *méthode audio-visuelle* (SGAV : *méthode structuro-globale audio-visuelle*) の教科書。前述の *Mauger rouge* とほぼ同じ時期に使用されていた。付属の *film fixe* と *bande magnétique*

が存在するが、特徴的なのは、教科書にあるのはコマ割のマンガのようなイラスト（film fixe で教室に映写可能）のみで、音声に関する文字情報がないという点である。

模擬授業では、イラストを1枚ずつ見せて、対応する音声を学習者に聞かせ、復唱させた。

- ①街中を女性が歩いているイラスト（音声なし。場面がパリであることを教師が説明する。）
- ②女性が転びそうにしているイラスト：Attention, Mademoiselle !
- ③女性が男性に話しかけるイラスト：Merci, Monsieur !
- ④男性が女性に話しかけるイラスト：Je vous en prie.



*De vive voix, Leçon 1.*



これらの文を何の説明もなしに繰り返させるだけでは、学習者はやはり戸惑ってしまう。そのため例えば *Attention* の意味をジェスチャー等で伝えようとしていた教師役のやり方が評価された。また、ただ単に繰り返させるだけではなく、学習者の声をよく聞き、発音矯正が必要であればすべきであるとの指摘もされた。

この *De vive voix* に関しても実際の教授経験が語られた。ある参加者によると、この教科書を使って教えるためには2週間の実習を受ける必要があったという。理論と実践を学ぶためにプロの教師から特訓を受けたが、このトレーニングがその後のフランス語教師としての基礎となったということだ。また当時の日仏学院でこの教科書は使われており、ネイティブの教師もテープを使って授業をしていたが、これは教師の声と教科書の音声とを分け、覚えるべき教科書の音声を明らかにするためであったという証言も聞かれた。余談ではあるが、その頃日仏の受講生であった漫画家の黒鉄ヒロシ氏が、教科書の絵をユーモラスに描きかえて楽しんでいた、などというエピソードも語られた。

### ***C'est le printemps*, CLE International, 1975.**

CLA (Centre de linguistique appliquée de Besançon, 1958 年創設、現在に至る) が開発した *méthode audio-visuelle* の教科書。

模擬授業は、教室内の参加者を指し示しながら、*il, elle* の使い分け、*japonais, japonaise, français, française* の使い分けを促す、といった形で行われた。

*C'est le printemps* に関しては、教師あるいは学習者としての使用経験が多数語られた。まずこの教科書は、前述の *De vive voix* を批判し、学習者がより自立的に学習することを目指し作成されている。教える側にとっても、*De vive voix* に比べて *C'est le printemps* はより自由だったという証言もあった。基本的には *méthode audio-visuelle* に則った教科書であるが、1980 年代に台頭してくることになる *approche communicative* の考えがすでに入ってきており、その意味で過渡期の教科書なのではないかという指摘があった。

内容についても、*De vive voix* はよかれあしかれブルジョア的な世界観に基いているのに対し、*C'est le printemps* にはマグレブ系や職探し中の人などが登場して、当時のフランス語教科書としては斬新だった、という声があった。初めて日本人が登場したフランス語教科書も *C'est le printemps* であるという。使用されている表現も、それまでの教科書にあった規範的なものではなく日常で普通に使われるような表現だったという意見や、語彙や表現が繰り返し使われていて自然に覚えられるのがよかった、教科書全体を見ると言語的な *progression* が明確だった、といった意見も聞かれた。

**Dialogue B - AU COMMISSARIAT 1**

<b>Séquence 1</b>		
Image 1	Premier agent	— <i>Qui c'est ?</i>
Image 2	Deuxième agent	— <i>Un gauchiste.</i>
Image 3	Premier agent	— <i>Il est français ?</i>
Image 4	Deuxième agent	— <i>Non, il est italien.</i>
Image 5	Premier agent	— <i>Il parle français ?</i>
Image 6	Deuxième agent	— <i>Pas du tout.</i>
<b>Séquence 2</b>		
Image 7	Premier agent	— <i>Est-ce qu'il habite à Paris ?</i>
Image 8	Deuxième agent	— <i>Ça, je ne sais pas.</i>
Image 9	Premier agent	— <i>Il travaille ?</i>
Images 10/11	Deuxième agent	— <i>Mais non : il est étudiant.</i>

*C'est le printemps*, Unité 1, dialogue B.

Transcription はイラストとは別に巻末に掲載されている。

## おわりに

例会の中で行った模擬授業は、準備時間が限られていたこともあり、教科書が想定している教え方にはならない場合もあった。

今回扱った教科書の中で *Mauger rouge, De vive voix, C'est le printemps* は *méthode audio-visuelle* の考えに基づいて作成された教科書であることは本文内でも言及した。この方法は本来、*dialogue* の *présentation, explication, répétition, mémorisation* のステップを経た後に *exploitation* へと進むことが基本となっている。そうしたことが丁寧に解説されている *guide pédagogique* を読む時間が例会内ではなかったため、*explication* の部分をしっかりと行わないまま *répétition* をさせてしまうという模擬授業が散見されることとなった。また、*C'est le printemps* の模擬授業に関して、本来この教科書が意図しているのは文法理解を前面に出した教え方ではない、という指摘も例会後に聞かれた。今後同様の例会を行う場合は、参加者に対して使用教材を資料として事前に配信する等の準備が必要かもしれない。

ともあれ、過去の教科書を用いて当時の教師や学習者を演じるのは純粋に楽しい経験であった。更に、数冊の教科書の主に冒頭部を比較したことにより、時代が下るにつれ教科書で扱われるフランス語が規範的なものからより *authentique* なものへと変化したこと、そしてフランスという国の多様な面が次第に描かれるようになっていったことなどを確認できた。

また、教授法は、それぞれの時代に開発され普及したテクノロジーの影響を受けることを実感した。それまで「本」という手段しかなかった語学学習に、スライドやオープンリールを導入するのは画期的だったのだろう。現代の私たちは CD や DVD、またパソコンを使って授業をするが、50年後にテクノロジーがどのように発達しそれが語学教育にどう生かされているか、想像もつかない。

今回扱ったのは主に 1950 年代から 1970 年代にかけて出版された教科書であるが、これらの教科書で展開されている教授法を過去のものとして一笑に付すことは出来ないだろう。例えば、*Mauger bleu* や

ベルリッツの方法は今日の FLE の観点で考えると古くさいようではあるが、現在も日本で一般的に使用されている文法教科書と同様の方法ともいえる。また、*dialogue* の *présentation, explication, répétition, mémorisation* が基本となっている *méthode audio-visuelle* は、学習者の自主性をより重んじた *approche communicative* へと 1980 年代には取って代わられていくことになるが、この方法は、あくまで一つの推論ではあるが、自発的な発言を苦手とすることの多い日本人の学習者にはむしろ適している方法といえるかもしれない。いずれにせよ、イラストや写真の提示の仕方、音声の提示の仕方、またどんなフランス語を教えるべきか（あるいは教えないべきか）等といった問題について、私たちが過去の教科書から学ぶことは少なくないはずだ。加えて、多くの先人たちが試行錯誤した結果、現在私たちが用いている教授法や教科書が存在していることに思いを馳せると、とりわけ感慨深い。

（白百合女子大学ほか非常勤講師）

# Écrit の位置付け

八木橋 久実子

## Comment se situe l'écrit ?

Comment *l'écrit* se situe-t-il dans le domaine du FLE ? L'écrit semble en général appréhendé à travers les concepts de production et de compréhension écrite. Lors de notre réunion, nous nous sommes intéressés au problème épineux de l'enseignement de l'écrit en classe de faux débutants. Nous avons pensé que de même chez les enfants où l'apprentissage de l'oral précède celui de l'écrit, il fallait privilégier l'oral dans le cadre d'une classe de FLE, même si les apprenants s'intéressaient aux textes littéraires et scientifiques. Nous avons considéré que les exercices traditionnels tels que la dictée étaient généralement efficaces mais inadaptés à un public japonais. Nous avons admis cependant que l'écrit devait occuper une place importante dans l'apprentissage, notamment parce qu'il fournit la preuve la plus tangible de la progression de l'apprenant.

## 例会のテーマについて

9月の例会では *écrit* を扱うことは事前に決まっていたが、テーマ決定には居合わせなかった参加者も含めて、そもそも「*écrit* の位置付け」という例会テーマが何を指すのか明らかにする必要があった。*Écrit* とは *production écrite* と *compréhension écrite* を指し、関心はそれらを4技能の習得を目標とするフランス語学習全体にどう位置づけるのかという問いにあることがおおよそ共有された。また教室活動として「書く」は敬遠されがちだが、どう教えるのかという問題も関連していた。次に、例会参加者の問題意識は *écrit* の学習内容と対象となる学習者のレベル、そして実際のアクティビティにあったので、各々に

とっての écrit が何なのか一人ずつ意見を述べた。発言を受け問題を整理する中で écrit の困難さが具体的に描写された。また教えづらい学習者として faux-débutant の定義を共有した。参加者からなされた定義としては、週 2 コマで 1 年の学習歴など一通りフランス語を習ったが言語としてはそれを使うことができない学習者から、以前大学で第二外国語としてフランス語を履修し定年退職後にアンスティチュ・フランセなどへ登録する学習者を含む。それら条件を総合し想定される学習者のフランス語レベルは、A1 の途中または仏検 5 級程度だが、文法知識、会話、つづり字の読み方のいずれかひとつはよくできるなど、しばしば能力に偏りもある。高校や大学の科目または習い事のいくつかの選択肢の中からフランス語を選んだ人たちで、しかもその先の学習段階及びフランス語の運用へ進むところに何らかの妨げがある学習者である。フランス語学習者の各層を俯瞰するのなら faux-débutant とは、一度フランス語を齧った人のうちでかなりの部分占める層である可能性が高い。その意味でフランス語教育に携わる者にとっては常に留意すべき問題と考えられる。この例会における後半では対象者の学習レベルを限定したアクティヴィテの実践報告へ展開したが、続く 10 月の例会テーマは「書かせるアクティヴィテ～A1 を中心に～」と設定された。

## フランス語学習における écrit のいろいろ

そもそも écrit という語の解釈は字義通りに取れば非常に広範であり、書き方練習としてアルファベットを綴ることから高度に複雑なテキストの読み書きについてまでを含んでいる。報告者にとっての écrit とはまず écrire すなわちペンを持ってアルファベットで綴ることである。習字の時間を思い出してみれば、墨を擦り筆に墨を付け文字を書く一連の動作行為と書きあがったものの両者が écrit であると考えられる。現代生活においてはもちろん様々なキーボードを使った入力行為が含まれる。しかしフランス語の綴り方、例えば大文字と小文字の使い分け、綴り字記号等々について理解するためには、実際にアル

ファベットを綴りその際に生じた間違いを正しながら書く *écrire* の行為が欠かせない。特にフランス語初学時にはアルファベットの文字と音が一致せず大抵は英語のそれと混同されるため、一文字一文字板書しながら学習者とともに発音を確認し定着させることも重要である。例えばフランス語に特有のアルファベットである ç などは、c とその下部に付属する *cédille* 「ひげ」の部分の位置の書き方について注意喚起をする際に学習者による *écrit* が求められるであろう。Conjugaison や有名な詩句を書き写す活動についても、正確に書き写すことの難しさは書くことによってその詳細を認識できることからフランス語の言語的特徴を実感させやすい *écrit* と言えるだろう。また一例として報告者は、「Joyeux Noël !」や「Bonne année !」の書き取りを課すことがあるが、板書の際には *tréma* や名詞とそれに前後する形容詞の語順や性数の一致について繰り返し注意喚起を行う。このような年中行事に関する表現を季節に合わせて学習者に提示するのは学習者の関心を引きやすいと感じる。実際にすぐに使用できる表現とわかると、文法の解説、正確な綴りの説明、スマートフォンやコンピュータで入力する技術的説明に対する関心も高くなる。

*Écrit* とはこのように最も初歩的な書き方の手ほどきについても用いられるものであるが、外国語としてのフランス語学習における *production écrite* と *compréhension écrite* について省略的に指し示す語である。語学学校の中・上級者クラスで文学作品を読んでその続きを考えて書く活動も紹介されたが、*compréhension écrite* の活動と関連させるだけでなく、後に紹介するように、*compréhension / production orale* と関連させる *production écrite* もありうる。*écrit* として、和文仏訳としての *thème*、また *dissertation*、*commentaire* も挙げることができる。例会ではむしろ *oral* が先行する *production écrite* について議論がまとめられていった。実際のアクティヴィテ例の提示と共に、10月例会へ向けてより具体的にアクティヴィテについての議論が展開した。また *écrit* でも *oral* でもないものが先行して提示される *production écrite* としては、ある *image* (絵・写真) について説明を書かせる活動もある。

## Écrit の活動

フランス語における自律的な oral とそれに後続する écrit への入りをどのように学習者へ示すのか。学生時代にフランス語を習ったけれど…と言う faux débutant に提供されなかったのは、そこまでの道案内かも知れない。実際のところは自ら辿り着くより他ないとして、学習者が écrit の支援の在り方を追求する余地はあり、有用な辞書や文法書を示すことは重要である。始めに何を書かせるのか、écrit のアクティビティとして何を提供すべきなのだろうか。以下は例会での発言である。

先行する compréhension orale から production écrite を行うものとしては以下のようなものがある。

- ・A1 途中の学習者向けに、発音しながら書くもの。その際には文字を見ることよりも聞くことを重視させて、発音と綴りを結びつける。
- ・日本で使われている元はフランス語の単語を示して、その綴りを考えるもの (ex. パティシエ pâtissier)。その際には発音の違いも伝える。

特にフランスで出版された教科書を使った事例としては以下のようなものが挙げられた。

- ・ *Interactions* (CLE International) における expression écrite。
- ・ Perspective actionnelle の教科書 *Nouveau Rond-Point 1* (Éditions Maison des langues) 中の友達を紹介するインタビュー<sup>1</sup> を使ったもので、oral-écrit と言えるもの。 *Spirale* (Hachette) が終わった学習者向け。
- ・ 同じく *Nouveau Rond-Point 1* から旅行の計画をフランス語で話し合って書くもの<sup>2</sup>。さらに tâche finale としてその内容を他のグループに説明するもの。

身近なフランス語話者の協力を得て行うインタビューとしては以下のようなものがある。



・モデルとなるインタビュー記事やテキストを提示し、学習者同士が行うインタビューの質問とそれへの答えや感想をフランス語に書き起こすもの。

・学内のネイティブ・スピーカー教員の協力を得て、その人物の性格や外見を描写し紹介するもの。ネイティブ・スピーカーにインタビューする際のアポイントメントもフランス語でメールを書くなどして行うもの。

これらとは別に **compréhension / production orale** を通じて行う **écrit** として **dictée** と **orthographe** を挙げる意見もあった。

## まとめ

授業の中にどのように書く活動を取り入れるのか、それは教師がいかに学習者のレベルやニーズそれぞれへふさわしい **écrit** の教材を提供できるかという問題のように思われる。フランス語学習における **écrit** の目標は、各レベルにおいてフランス語らしいもの、例えばメールなど短いメッセージを型通りに書くことから始めて、最終的には自分の考えを論理的にフランス語で書くことである。こうした目標への動機付けとして、フランス語で何をしたいのか、もしくは何ができるのか学習者と共に **oral** のアクティビティを通して確定する。そして学習段階にふさわしい **écrit** に取り組んでもらうことで、目の前の相手だけではなく遠くの見知らぬ相手へフランス語で伝える可能性を示すことができるだろう。授業での学習内容や学習者同士のフランス語でのやり取りを文字にすることは文法の知識が有用であることを実感させ、学習の初期段階からフランス語の4技能を総合的に統一感のある形で体験させることに繋がる。

(成城大学ほか)

## 注

1. *Nouveau Rond-Point 1*, Éditions Maison des langues, 2011, pp.46-47.  
このアクティビティについての詳細は、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、2018、Péka、pp.30-34.を参照することができる。
2. *Nouveau Rond-Point 1*, Éditions Maison des langues, 2011, pp.50-59.

# 書かせるアクティビティ

## A1 を中心に

丸尾 リサ

### **Les activités concernant l'écrit de niveau A1 et autres**

À la suite de la réunion précédente, nous avons encore traité du sujet de l'écrit, cette fois-ci en discutant des activités destinées aux faux débutants. D'abord les participants ont cité plusieurs activités concrètes réalisées en cours : les activités pour apprendre l'orthographe et celles de production écrite. Ensuite, nous avons discuté comment faire le feed-back concernant la production écrite des apprenants. À la fin nous avons réfléchi à ce que nous voudrions atteindre à travers les activités écrites en restant conscients que celles-ci et la mémorisation mécanique sont de nature différente.

### はじめに

10月の例会テーマは前回同様 écrit である。前回は広い意味での écrit について意見交換が行われたが、今回は faux-débutants (A1) を対象にした具体的なアクティビティについて議論を行った。

まず初めに、一言で écrit と言っても綴りを学ぶための活動と production écrite の二つがあるので、両者を分けて考えたほうが良い、という意見が出された。このため、それぞれの活動について様々な具体例が出され、その後、学習者が行った écrit をどのようにフィードバックさせればよいかも議題となった。例会の最後には écrit を通して目指していることについて議論が深まった。

### 1. 綴りを学ぶためのアクティビティ

最初に、綴りを学ぶためのアクティビティとして参加者から挙げられた活動例を紹介する。

- ① フランス語の単語の発音を聴かせてフランス語の綴りにできるか書かせてみる。この音はどう書くか、説明はいっさいなしに音を聴かせて書かせる。また、学習者に自分の名字や名前などを日本語の音に近い音でフランス人に読んでもらうにはどのように綴ればよいか考えさせる。様々な例を出して楽しみながら綴りの規則を考えていく。
- ② Dictée : フランス人にとっての dictée はこれまでに学んだことを書いて確認するものだが、日本人にとっての dictée は、意味が理解できないことを書くよう要求される活動となっていることがある。学習者が理解できる語彙や構文について dictée を行うべきではないか。
- ③ 学習者が理解できる内容について筆記体で書いてあるものを書き写させる。

上記①のアクティヴィテを通じて、学習者はローマ字や英語とフランス語の綴りが違うことを理解できるようになる。人名などはローマ字で記載してあるものをフランス語における綴り字の読み方の規則に従って読むと、音が変わってしまうことがある。例えば「落合」という名字はローマ字で綴ると「Ochiai」だが、「Otiaï」と書くほうが日本語の「おちあい」という音に近くなる（生活で名前を綴るときは、混乱を避けるためにヘボン式ローマ字を使用するのが望ましいだろう）。

また、音の違いを認識していないため、綴りが違うことの意味を理解していない学習者も存在する（deux と doux をカタカナ読みで「ドゥー」と一括りに捉えてしまう、など）。綴りの違いが音の違いを表していると理解させるためにも、まず音の違いを聞き取り次にそれを文字に表すという練習は有意義だと思われる。

②の Dictée に関しては、corriger の仕方も話題になった。ひとつの例として、教室全体で行う dictée が紹介された。例えば *INTERACTIONS I* (CLE International) には、各課の語彙や表現を使った短い dictée がある。これを従来の形の dictée として学習するのではなく、一文ずつ学習者が読み、別の学習者がボードに書く。他の人はボードに集中し、

気がついた誤りを指摘する。または、ボードで書いている学習者が「*Ça s'écrit comment ?*」と綴り字を尋ねたり「*C'est bien comme ça ?*」と確認したりしてもよい。ボードに書く学習者、文を読む学習者は次々と変えていく。この方法だと学習者全員が正答を共有できると同時に、フランス語特有のアクセント記号や *cédille* の間違いも全員で確認することができる。また、フランス語でコミュニケーションをとる練習にもなる。教師は綴りに関するコメントをしながらも、学習者の発音を直すことができる。

筆記体を書き写すアクティヴィテ③に関しては、文字を写すことによってフランス語の筆記体には英語とは違うものが含まれていることを理解できる。

## 2. Production écrite としてのアクティヴィテ

次に *production écrite* のアクティヴィテとしては、以下のような活動例が報告された。

① フランス語らしい文を書くために、教科書の文をモデルにして新しい文を書かせる。例えば教科書に家族を紹介する文がある場合、それを手本にして自分の家族の情報を書かせる。さらに、自分が書いた文を使って「人物当てクイズ」を作り他の人に答えてもらう。具体的には、まず自分の家族の情報を書いた添削済みの文を他の学習者に読んでもらう。次に、文の中から家族の一人を選んでその特徴を伝える（例：「*Il est étudiant et il a 20 ans.*」など）。最後に、「*Qui est-ce ?*」と質問し、他の学習者に名前を当ててもらう。クイズを通して、自分が書いたフランス語が理解可能なものであることを確認することができる。

② フランスの教科書の一部を手書きで写させる。

③ 学習中の内容に関するクイズを作って書かせる。人にクイズを出したいという気持ちがモチベーションとなり、作文の困難さが克服される。比較級と動詞 *sentir* を扱った回の授業では、学習者が作成したクイズの一例として「*Elle sent plus forte que les autres fleurs, mais le lys*」

sent plus fort qu'elle. Elle est plus utile que le pissenlit et plus chère qu'iris  
(この報告を行った教師は qu'iris を que l'iris と定冠詞を入れて学習者にフィードバックした) . Elle est plus populaire que l'orchidée.  
Qu'est-ce que c'est ? » が報告された。

④ 学習者が紹介したいと思う人物(例えば好きな芸能人)を紹介する文章を書かせる。それまで学習した事項を取り入れた質問を教師が設定し、その質問に答えるかたちで、自分の言いたいことを学習者に書いてもらう。なお、所有形容詞や数字などが実際に使えるような質問を設定するよう教師は心がける。その後、自分の書いた「答え」を暗記してスラスラ発音できるように練習し、人物紹介に関する会話を教師とする。実際に発音してもらうことで、学習者の発音上の問題点も確認できる(なお、例会当日では、授業で実際に使われているプリントが配布された)。

所有形容詞に関する授業の一例としては、紹介(話題に)したい人物(例えば芸能人)の家系図を書き、sa grande sœur、son petit frère、(兄弟がいる場合は) leurs parents など所有形容詞を実際を使ってもらう。その後、教師が« Il a des frères et sœurs ? »と質問をして、これに対して学習者が « Il a deux petits frères et une grande sœur. » « Sa grande sœur, elle s'appelle Akiko. »などをスラスラと発音して答えることができるように反復練習をする。

また、数字に関しては、誕生日(例えば« Il est né (Elle est née) en 1994. »)を発音してもらう。

なお、上記の口頭練習の際は、学習者が話したいことを話してもらうようにする。

⑤ 夏休みに何をしたか、二人で組んで複合過去を用いて口頭で相手に伝える。相手から聞いたことをメモして、その内容を再び別の相手に口頭で伝える。最後にこの時間内に得た情報を文章にする。

Production écrite (以下 PE) としてのアクティビティについては、ある程度モデルがあった方が行いやすいという見解が多かった。最初か

らすべての文を学習者に考えさせて書かせるよりも、モデルに従って書く練習をして、そこに少し自分が考えたことを書かせる。そして徐々にその部分を増やしていくようにするという段階を踏んだ方がよい。PEを行う際、学習者の中にはプライベートについて書くことに抵抗を感じる場合も少なくないので、学習者の気持ちに配慮して、PEを行う際は、必ずしも本当のことを書く必要はないと、**consigne** に付け加える。その際、あまりにも現実からかけ離れてしまうと実際に使う機会がない文になってしまうのでその点は注意する。

また、もう一つ多かった見解としては、**écrit** を単独のアクティビティとして行うよりも他技能との関連の中で行う、ということがある。CO (**compréhension orale**)、PO (**production orale**)、CE (**compréhension écrite**)、PE の四技能は、それぞれが個別に存在するというよりは、相互に関連し合っている。パターンに従いながら、言いたいことを発話できたとしてもそれをすぐに文字に起こして正確に書くことができるとは限らない。それを学習者に自覚させ、初心者の場合、言えることと書けることが同じレベルになることを目指す。

議論が進む中で、日本の教科書とフランスの教科書ではコンセプトが違うのではないか、という話題にも話が及んだ。日本の教科書での「作文（和文仏訳）」は文法的な知識など学んだことを整理するという傾向がある。これに対してフランスの教科書は、教科書内のモデルを利用しながら自己表現をするというアクティビティが多い。『ぜんぶ話して！』（白水社）は日本の教科書だが、参考になるモデルが多い教科書の一例として挙げられた。

### 3. フィードバックの問題

アクティビティについて具体例を報告し合ううちに、議論は次第に学習者が書いたものを教師としてどうフィードバックすればよいのか、という方向に進んでいった。学習者が書いたものに一つ一つ赤を入れて個別に訂正していくしかないが、そうすると個別のフィードバックになってしまうので全体のフィードバックにするにはどうした

らよいのか。1-②の dictée の部分で触れたように、ホワイトボードに書いた正答を全員で共有できるような方法も効果的だ。個別と全体、両方のフィードバックがあるとよいのではないか。また、基本的には個別に必要な箇所は全て直すのが、それだけではなく本人へのコメントが必要な場合は休憩時間に本人に説明する、何人もが同じエラーをしている時は授業中に教室全体で確認する時間をとる、という参加者もいた。あるいは二人組にして、どこが違うかお互いに考えるという方法もある。Écrit は個人的な作業だが、学習者同士の échanges があるとより効果的ではないか。

フィードバックの問題では、訂正をどのように行うかというテーマの他に、フィードバックを行う際の学習者への配慮についても議論が及んだ。自分が書いたものを人に見せたくないと感じる学習者も多いからだ。また、訂正の赤が入った作文をクラスメートに見られることが恥ずかしいと感じる者も少なくない。

訂正に関しては、文法問題ならば赤がたくさん入った答えが戻ってくると恥ずかしいと思いがちだが、作文に関しては、赤が入って当たり前、間違いが多くて当たり前、という前提をクラスで共有する。

さらに書いた内容が発表して楽しいものなら恥ずかしいという気持ちよりもクラスメートに伝えたいという気持ちが勝る。

PE のアクティビティとして先に挙げた 2-③のクイズを作って書くアクティビティなどはその一例であるが、この報告を行った教師は個人向けのフィードバックと全体向けのフィードバックの両方を行い、学習者が書いたものをクラス全体で共有する場合には、教師はあらかじめ学習者のミスを直してから共有するという配慮も行っている。授業の流れとしては、学習者が作成したクイズを Google Drive にアップロードしてから projection で見せてクラスで共有し、クイズを学習者全員で解く。宿題として翌週までにクイズの解答を全員が考えてくる。その際、教師が必要だと感じた場合は、こういうミスが多かった、という全体向けのフィードバックも行う。一方で、教師は学習者が授業中に考えたクイズを書いた紙を集め、個人向けのフィードバックも



行ってから各学習者に返却する。個人向けのフィードバックと全体向けのフィードバックの両方を行い、アップロードする際は、教師は学習者が書いたものを訂正してから Google Drive で共有するように配慮している、ということだ。

#### 4. Écrit のアクティビティで目指すこと

最後に、各参加者が PE のアクティビティを行う際に留意している点について紹介する。

- ・覚えたモデルを使用して別の場面で使えるように、教科書の中に出てきた文をできるだけ覚えさせる。
- ・書く前に、まず口頭で見ないで言えるようにさせる。書く段階になったら、辞書を使用して正確に書くことよりも、あえて辞書を使用せず、教科書を閉じて自分の持っている知識で書かせるようにする。言いたい言葉が出てこなければ Comment dit-on XXX en français ? と教師に直接質問させる。できるだけこれまでに学習したことを使って表現させる。
- ・自分が持っている知識に書く内容を近づけさせるように努める。

授業の紹介が進むうちに、各人がアクティビティを通して教師として目指している点についても議論の中で自然に言及された。ひたすら単語を覚えることや、前置詞の役割を説明するといった文法の勉強を個別に行っても、会話や作文には生きてこないのではないか。Écrit の活動は暗記ではない。もし単語と動詞の活用を一つ覚えたら、作文をする前に、覚えた単語と活用を使用したアクティビティを間に入れると効果的ではないか。このような意見がしばしば聞かれた。以下に例を挙げる。

1) 全員が立ち、一人の学習者がクラス全体に向かって Vous allez au cinéma ce week-end ? と質問し、一人一人が Oui, je vais au cinéma ce

week-end. あるいは、Non, (moi,) je ne vais pas au cinéma ce week-end. と質問に答える。答えてから場所を移動し、oui グループと non グループに分かれる。

2) oui グループと non グループで簡単なやり取りをする。先に教師が口頭で、以下の会話をモデルとして示す。

Oui グループ: Nous allons au cinéma ce week-end.

Non グループ: Ah, vous allez au cinéma ! Nous, nous n'allons pas au cinéma. (Nous, on ne va pas au cinéma.)

3) 2)のやり取りを聞いた質問者は、それぞれのグループを指し示しながら教師に報告する。

Ils vont au cinéma ce week-end. Mais eux, ils ne vont pas au cinéma.

(一人しかいないときは単数になるので、Lui, il va au cinéma ce week-end. / 中性代名詞 y を導入するなら Mais eux, ils n'y vont pas.)

4) 別の学習者が別の単語 (ex. le supermarché) を使って質問し、同じように続ける。

5) 着席し、(一人またはペア/グループで話し合いながら) 誰がどんな事を言ったかを思い出しながらまとめを書く。

6) 学習者(グループ)によって、視点もフランス語力や記憶力も違うので、まとめを提出させ、それを更にまとめてプリントとしてフィードバックをする。学習者それぞれが、新たな文章に触れる事ができる。

以上のアクティビティにおいて「書く前に試してみる(話す、聞く、考える)」ことが可能な事項としては、1) 動詞 aller の活用 (phrases affirmatives / négatives)、2) 「人称」が表す現実 (ex. tu + tu = vous, on = nous, 三人称の意味)、3) 語彙 (場所 le cinéma, le supermarché, la bibliothèque, l'université...), 4) 前置詞 à 及び場合によって定冠詞との contraction ( aller à... , aller au..., aller aux...), 5) 中性代名詞 « y », 6) 人称代名詞の強調形 (moi, nous, eux, lui, etc.), 7) « mais » を使った表現、が挙げられる。

## 5. 終わりに

例会では二度にわたって *écrit* について各人が様々なアクティビティを報告した。内容は多岐にわたり活発な議論が交わされたが、報告者には、参加者全体にアクティビティを行いながら目指している、大きな共通見解があるように感じられた。すなわち、*écrit* のアクティビティは単独に暗記として行うのではなく、CO、PO、CE との関わりの中で実施すると効果的だという点である。

(元ラペルーズ高校、ジュール・ガルニエ高校〔ヌーメア市、  
ニューカレドニア〕日本語講師)

# Documents authentiques を授業に活かす

鵜澤 恵子

## **Comment utiliser les documents authentiques dans nos cours de français**

Cela fait près d'un demi-siècle que l'on utilise des documents authentiques dans les cours de langues. Tout le monde peut aujourd'hui avoir l'accès facile à cet « outil pédagogique » grâce au développement des médias, notamment les médias numériques.

Néanmoins, il est vrai que son utilisation demande une certaine réflexion aux enseignants du fait de sa complexité langagière et culturelle ainsi que la question de sa cohérence par rapport aux objectifs didactiques.

A la réunion, après avoir révisé la définition de ce terme, c'est-à-dire que le document authentique n'est jamais pédagogique à son origine, nous avons à tour de rôles présenté nos documents authentiques choisis et utilisés en fonction de nos cours. En même temps, nous avons discuté de leurs qualités et des fruits qu'ils peuvent apporter à chacun de nos apprenants malgré les difficultés que nous rencontrons lors de la préparation du cours et de sa mise en application.

### はじめに

FLE の授業において document authentique (以下 DA と記す) が使用されるようになってから半世紀近くが経った。当初はフランス語圏にいない教師が DA を探すのはかなり困難なことであった。しかし、昨今はインターネットの発展や流通の充実により、DA は様々なメディアを媒介として容易に入手できる。

では、現在教室で DA はどのように使われているのだろうか。例会では参加者による DA の使用例の紹介を聞く一方で、その都度この学習ツールそのものについての意見交換がなされた。本稿はそれらをまとめたものである。

## 1. DA とは何か

DA とは、もともとは言語の学習を目的としない全ての documents のことである。これに関しては、以下のような定義がある。

*« En didactique des langues, se dit de tout document sonore ou écrit qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle. Un extrait de conversation enregistrée, un article de journal, une page de Balzac, un poème, un communiqué de presse, un tract politique, une réclame, un mode d'emploi, un panneau publicitaire, sont des documents authentiques. Authentique s'oppose à « fabriqué pour la classe », mais ne signifie pas nécessairement naturel ou spontané. » (Dictionnaire de didactique des langues, R. Galisson et D. Coste, p.59 ; Hachette1976)*

教師が授業でDAを使う場合は、DAをそのまま用いて、それに対応した課題（questions simples, exercices, activités）を準備することとなる。

一方、「authentique」と呼ばないdocuments、上記の定義中の表現を使えば「document fabriqué pour la classe」もFLEの授業では使われる。この中の多くは、言語習得の目的で最初から作成されたdocumentsである。例えば、平易な単語だけを使用したメールや、日常にありそうな会話文の録音やスケッチの映像が挙げられる。それ以外に、目的に従って既存のDAを加工したものもある。これは、DA中の単語を既習のものに置き換えたり、録音のスピードを変えたりしたものである。

以下に « authentique » と « fabriqué », それぞれの例を挙げる。

PROGRAMME TV						VOTRE BOUQUET DI			
MER 26 FÉV.		JEU 27 FÉV.		VEN 28 FÉV.		SAM 29 FÉV.	DIM 01 MARS	LU	
Ce soir	En ce moment	05h-08h	08h-12h	12h-16h	16h-20h				
TF1		.2		.3		CANAL+	.5		M6
20h00 <i>Journal Journal</i>	20h00 <i>Journal Journal 20h00</i>	20h00 <i>Divertissement Vu</i>	19h55 <i>Magazine d'actualité Cliqué</i>	20h00 <i>Talk-show C à vous la suite</i>	19h45 <i>Journal Le 19.45</i>				
20h35 <i>Magazine d'information Le 20h le mag</i>	20h35 <i>Météo Météo 2</i>	20h10 <i>Météo Météo régionale</i>	21h05 <i>Drame Une intime conviction</i>	20h20 <i>Magazine culturel Passage des arts</i>	20h10 <i>Météo Météo</i>				
20h45 <i>Loterie Tirage du Loto</i>	20h39 <i>Magazine de services Laisse entrer la nature</i>	20h20 <i>Feuilleton réaliste Plus belle la vie</i>	777 <i>Inédit</i>	20h45 <i>Magazine de services Laisse entrer la nature</i>	20h25 <i>Série humoristique Scènes de ménages</i>				
20h55									

DA の例 (<https://www.programme-television.org/>)

Mercredi 19 mai - À la télé			
<b>2tv</b> 20.00 <i>Journal</i> 20.25 <i>Tirage du Loto</i>  20.30 <i>Météo</i> 20.35 <i>En toutes lettres Jeu</i> 22.05 <i>Complément d'enquête</i>	<b>3tv</b> 20.00 <i>Tout le sport</i> 20.10 <i>Plus belle la vie</i> Série française 20.35 <i>Hors-série Magazine</i> 22.25 <i>Météo</i>  22.55 <i>Ce soir (ou jamais !)</i>	<b>5tv</b> 19.55 <i>Les report-Terre</i> Série documentaire  20.25 <i>C'est-à-dire Magazine</i> 20.35 <i>Désobéir</i> Film 22.35 <i>C'est dans l'air</i>	<b>6tv</b> 20.05 <i>Un gars, une fille</i> Série française 20.40 <i>Nouvelle star</i> Divertissement  23.05 <i>Enquêtes extraordinaires</i>

Document fabriqué pour la classe の例<sup>1</sup> (NOUVEAU ROND-POINT PAS À PAS A1, p.11 ; Editions Maison des langues 2010)

DA か document fabriqué pour la classe か、どちらを選ぶかは学習の目的によって異なる。例会ではこの点を確認した後、上述の定義に基づいて DA に関する意見交換が行われた。

## 2. DA を使う意味

フランス語の授業において DA が使われるのはなぜだろうか。例会で挙げた理由は以下の 4 点にまとめられる。

### 2.1. 現実の提示

教科書の内容は「勉強」のために用意されたものであるが、DA は普通に社会に存在するものである。DA を使った授業では学習者が退屈しないように見えるが、これは教科書とは違う「本物」に学習者の興味が刺激されたからだと思われる、という報告がなされた。フランス語話者が普通に使っているものを自分も使う、またそれをたとえ部分的にであっても理解できるという意識が学習意欲を喚起する場合は確かにある。

### 2.2. 学習習慣の転換

DA の内容に関し、言語や文化について知らない事や理解が不十分な事を調べたり質問したりして明らかにしていく。この行為を繰り返すうち、勉強しているという意識を持つことなくおのずとさまざまな能力がついていく。従来の外国語学習では、文法、語彙や表現といった細部を学習した後でそれを応用すること (réemploi) が一般的である。DA を用いた授業では、上記のように DA を réemploi として利用することもできる一方で、まず社会や日常といった現実に向き合い、そこから文法、語彙、表現などに着目することにより、言語に対する理解を深める、文化や習慣についての知識を得る、情報に関する発見をする、といったことも可能である。

### 2.3. 教科書の内容の補足

教科書中には、フランス (語圏) を良く知っている人にとっては明らかでも、学習者にはイメージしにくい事項がある。例えば教科書に文化的な事柄に関する記述があった時、それに関する映像や記事を

使って対象への理解を深める事ができる。具体的には、歴史的建造物に関する動画を見たり、地図上にその位置を探して確認したりするといったことが考えられる。

また、会話文を学習した際に、似ている内容の録音や映像を利用して、イントネーションやスピード、身振りなどをまねて自分の話し方との違いを認識し、より現実味のある話し方を練習することも可能である。

#### **2.4. 提示の多様性**

DA の特徴として、提示のしかたがバラエティに富んでいるという側面がある。デザインが美しいもの、表などが学術的なもの、映像がしゃれているもの、会話の奥に雑音が入っているものなど、その都度違った視点から興味を引き出すことが可能となる。教科書は各課のページ数や構成が決まっていて、会話文や語彙、文法といった学習項目が同じパターンで提示されていることが多い。これに対して DA は、その内容や出典の特徴に起因して、より自由な提示になっている。

### **3. 教師にとっての DA**

DA が学習に与える好影響に鑑み、教師は積極的にこれを使おうとする。なにより、教師自身が DA の内容に触発されたり、その使用に喜びを見出したりするのである。

#### **3.1. DA の選択**

教師がまず考えることは、どのような DA を選ぶのかということだ。トピックに沿ったものを探す、文法の進度に合っているものにする、会話のモデルとなるよう *acte de parole* を重視するなど、目的は様々であるが、それに合致する DA を探し当てるのは難しい。教師の仕事は学習教材の作成だけではないので、DA の選出とその使用方法の検討、また場合によってはそれに伴ったワークシートの作成などに仕事時間の全てを費やすわけにはいかない。普段から「これに使える？あれに使える？」とアンテナをはっておくのは悪い事ではないが、この状態が恒常化し自ら疲弊してしまう状況は避けたい。言い換えると、DA を



使うことに固執せずに、適当なものが見当たらない場合は別の学習を提案することも視野に入れておく必要がある。

### 3.2. DA の活用

目的に合った DA を見つけるのが難しい一方で、一つの DA を様々な目的に使用できるのも事実である。ある授業で既に使ったものを別の授業の学習目標に合わせて使うことも考えられる。ワークシートを作り替えたり、フォーカスする部分を選択しなおしたりして、学習者のレベルに合わせた授業を提案することが可能である。以下に例会で紹介された例を挙げる。

#### 「フランス文化」の授業（中級）

フランスの各時代における家具の様式を説明した DA を使用し、文章を読むストラテジーを学習した。まず、一つの様式を説明した単元をクラス全体で詳細に検討した。次にグループで他の様式を説明した単元を読んだ。それぞれの単元の構成が似ているため、読み込み方が類推でき、理解が容易になった。

#### 「フランス文化」の授業（初級）

上記と同じ DA を使用し、オーラル表現の練習をした。写真だけを話題にし、各様式の家具を描写したり、自分の好みや感想を述べたりした。

## 4. 教師の心構え

例会で何度も繰り返し言われた事は、DA の使用を決めるにあたって教師はその使用における意図を明白にし、準備の大変さや教室での学習者への対応といった困難を乗り越える覚悟をしておかなければならない、ということである。自分は何を伝えたいのか、何を教えたいのか、学習者は何を学ぶのか、何のために学んでいるのか、といったことを自覚しておかなければならない。

### 4.1. 学習者の混乱

初級・中級レベルで DA を使うと、難解に見え、学生が混乱するという意見があった。それまでの学習とのギャップの大きさに、教科書を通して積み上げてきた自信が学生の中で崩壊するのがわかる事があるというのだ。これに対しては、情報抽出の力をつける（文章の全て

を理解しなくてもよい) という意図を明確にする事が奨励された。また、一見難しそうな文章でも、*consigne* の出し方でわかりやすくなるといった指摘もあった。内容理解を進めるための問いに対する答えのみを見つけるにはどのような点に注目すれば良いかなど、最初は教師のサポートが重要になる。教師と共に丁寧に学習していくことにより全体の(おおまかな)内容を把握できるとわかると、学習者は安心して課題に取り組める。

#### 4.2. DA に関連した教師の仕事

教師が DA を使って何を学習させたいのかが明らかになった時には、*activité* のワークシートとは別に学習内容(語彙や表現、文法など)をまとめたプリントを作るか、学習言語のみを使用した授業にするか、使用した DA に関連した宿題を用意するかといった問題にもおのずと答えが見つかるはずである。

また、教科書中に DA が使用されている場合も、その内容が古く現状に即さない場合(例えば *Vélib'* の使い方)は新しいものに差し替える必要が出てくる。

さらに、今日学習者は DA に簡単にアクセスできる環境にある。学習者に対し、自分で興味ある分野の DA を探して授業で得たストラテジーを利用しつつ内容を検討し、余暇の充実を図ってはどうか、という提案も可能である。

#### 4.3. DA と学習効率

DA を使った授業は時間がかかるばかりで学習効率が悪いのではないか、という懸念もよく聞かれる。これに対して、「ただ覚えなさいと言っても覚えない、覚えてもそれを運用する力がない、運用のモデルがない、使わないのですぐに忘れる」といった問題には DA を使った学習のほうが対処できる、という意見を持つ教師も多い。活用の暗記などのように即時の学習効果が見られなくても、同じ DA を何度もなぞったり、ワークシートに記入する表現を考えたりしていくうちに、学習者が徐々に力をつけていくことが実践を通して確認されるからである。

## 5. DA を使用した授業の例

DA はどのように授業に取り入れられているのか。参加者から紹介された例を以下に簡潔にまとめる。

### **Programme télé**

日付や時刻の言い方の練習に使う、チャンネルの紹介や番組内容など文化的な話題に使う、番組内容を細かく読んで語彙を増やすなど、学習者のレベルに合わせて使える。

### **Le Guide Vert (Michelin)**

Nice の美術館の紹介をいくつか切り貼りした DA を用いて、「週末どこに行く?」という会話文をつくる。ガイドブックが太字にしている重要な情報に目が行きやすく、「DA から情報を得る」という経験が期待できる。辞書は使わない。各人または各グループが情報やそれに基づいた自分の希望をまとめて発表し、それに対するの質問にも答える。

### **Recette (Moussaka)**

教室環境により、動画やパワーポイントなどを使う。レシピはインターネット上で探せる。食材の写真などを見せ、何をかうか考える。(Qu'est-ce qu'il faut acheter?) 動詞の命令法 (achetez..., préparez...) を使う。レシピを読んで、手順通りに絵を描く。

### **Le Petit Prince**

小説中の « Dessine-moi un mouton. » という文を Tu pourrais... ?/..., s'il te plaît. というふうに展開し、様々な依頼の表現を学ぶ。文化的知識として小説の内容や作者の紹介をする。

### **Calendrier**

フランスのカレンダーをインターネットで探し、コピーして学習者に渡しておく。月や曜日の名前、祝日、学校の *vacances* の期間<sup>2</sup>、聖人の名前<sup>3</sup>などを授業で話題にする度に DA として活用する。

### **Plan de Paris**

最近インターネット上でも地図が見られるが、手元にそれなりの大きさのものがあるほうがグループ内でのコミュニケーションも活発になる。パリ観光局などで配布しているものをストックしておく。建造物、通りの名前 (*rues*,

avenues, quais...)、区、駅(gares SNCF, stations de métro/RER)など、綴りの読み方の練習や道順の説明、施設が話題になったときの場所の確認など、折に触れて利用する。

### **Le Tour de France**

このスポーツイベントがフランスやそれ以外の国でどのように取りあげられているのかを紹介する。選手の名前を読んで、綴りと発音の関係を学ぶ。Etapes に従って、地理的な語彙（都市、山、川など）を学ぶ。映像や写真でフランスの地方を紹介する。

### **Site Picard**

学習者が商品の分類(entrée, plat, dessert)に従って menu を作り、それを説明する。他の人(グループ)の menu も聞いて、感想を述べ合う。

### **Carte de restaurant/café**

フランスに行ったときにレストランやカフェで使っている carte を手に入れる。(頼んで一部もらう。写真を撮らせてもらう。)食事に関すること(le déjeuner, le menu, le plat du jour...)や食材、料理の名前を話題にする。レストランの場面の jeu de rôle で使う。

### **雑誌の記事(Les chiens de l'Élysée, le Point)**

歴代の大統領が飼っていた犬の記事で、文章はやや難解である。固有名詞(大文字で始まるのでわかる)を人名、地名、犬の名前であると想像して、ワークシートの表に書き込んでいく。それぞれの関係がわかった後で他の語彙や表現も学びながら文章を読んでいくとおおまかな内容が把握できる。

## **6. DA を探すには**

ここまで述べて来たように、インターネット上には多くの DA が存在する。テキスト、動画、録音音声、写真など、メディアとしての形も様々である。その他にも、新聞、小説、ガイドブック、チラシ、テレビ、ラジオ、公共の場でのアナウンスなど、利用できるものは多い。例会参加者からは、FLE の授業に使い易い DA を探すときに照会するものの例として、*Ça m'intéresse*. (月刊誌、インターネット上にも)と *CNews* (フリーペーパー) が挙げられた。また、DA を使った教材例と

して「資料で読み解くフランス語 *Je lis, tu lis... et j'écris.*」(M. Carton, Y. Nishi ; 第三書房 2003) と「やさしいフランス語教材 *Documents authentiques pour la classe de français Niveau 1*」(H. Tajima, A. Disson ; 第三書房 1981) が紹介された。

## おわりに

DA を使った授業は学習者にも教師にも高揚感や充実感をもたらすが、そのためには教師は準備と実践の両方に細心の注意を払う必要がある。この困難さを懸念してその使用を躊躇するのではなく、むしろ積極的に授業に取り入れ、学習者のフランス語能力やフランス語圏の文化理解の充実を図っていききたいものである。

(元アンスティチュ・フランセ東京)

## 注

- 1 初学者が綴りを見て発音できそうな語や意味がわかりそうな語、またわからなくても説明しやすい語や後のページで学習する語を使用している。理解を助けるような写真を入れている。
- 2 Académie 毎に期間が違うので、都市や地方の学習になる。また、「vacances 中の移動が集中しないように」という文化的背景もある。
- 3 フランス語圏の人々の *prénoms* となっていることが多い。

# 音声学と授業実践

## 2019年夏季ブザンソン研修の報告

井形 美代子

### **Phonétique et pratique de classe : Rapport de stage d'été - Centre de linguistique appliquée, Université de Franche-Comté, 2019**

En tant que boursière de l'ambassade de France au Japon, j'ai participé au stage d'été pour les enseignants de français langue étrangère (FLE), qui s'est déroulé du 22 juillet au 1<sup>er</sup> août au Centre de linguistique appliquée (CLA) de l'Université de Franche-Comté, à Besançon. Ce stage permet à des participants venus du monde entier de découvrir des méthodes, des techniques et des outils efficaces pour enseigner le français. Parmi les trois modules que j'ai pu suivre, je rapporte ici celui portant sur les bonnes pratiques à adopter en classe en matière de phonétique.

#### はじめに

2019年7月22日から8月1日までの2週間、ブザンソンに位置するフランシュ・コンテ大学内の応用言語センター（CLA）においてFLEの夏季研修に参加した。この研修には、フランス語を効果的に教えるための方法や技術を学ぶために世界中からフランス語の教員が参加していた。本稿では、筆者が受講した3つのモジュールのうち、「音声学と授業実践」に焦点を当て具体的に報告することとする。

#### **「音声学と授業実践」 Phonétique et pratique de classe**

このモジュールの目的は、音声学の基本的な概念を理解し、学習者及び教師自身の発音を矯正する方法を習得することにある。初回の授業は、研修生全員が机の前に輪を作るように集められ、起立したまま担当教師の発する音を真似ることから始まった。教師が手を左斜め下

方から右斜め上方にゆるやかに振り上げながら「dadada dadadadada dadadada」という音を発し、我々は身振りも含めてそれを真似るよう求められた。手の動きが音の抑揚、つまりイントネーションを表していることはすぐに理解できたものの、アクセント、リズムはなかなかうまく真似ることができない。とりわけ最後の「da」にはアクセントを置かなくてはならないことを指示される。つまりフランス語は最後にアクセントを置く言語であることを、身振りを交えながら体得していったのである。

## 韻律 Prosodie

韻律にはアクセント、リズム、イントネーションがあり、フランス語においてこれら3つの要素は密接に関連し合っている。これらの要素を通じて言語の音楽性と正しい発音を指導することは効果的な方法であるということで、その例がいくつか紹介された。

### 1) アクセント Accent

まずは、次のフランス語の文の最後の音節にアクセントを置き、これを長く伸ばす練習をした。文の最後に単語を加えていくことで、常に最後の音節にアクセントを置くという意識を持つ訓練になる。

Tu viens ?

Tu viens demain ?

Tu viens demain matin ?

Tu viens demain matin en train ?

Tu viens demain matin en train avec Lucien ?

続いて、次のフランス語の文では、スラッシュで区切られた意味グループの最終音節にアクセントを置く練習を行った。意味内容に合うように文が区切られている。

Ce matin

Ce matin / t'as appelé.

Ce matin / à 8 heures / t'as appelé.

Ce matin / quel bonheur / à 8 heures / t'as appelé.

## 2) リズム

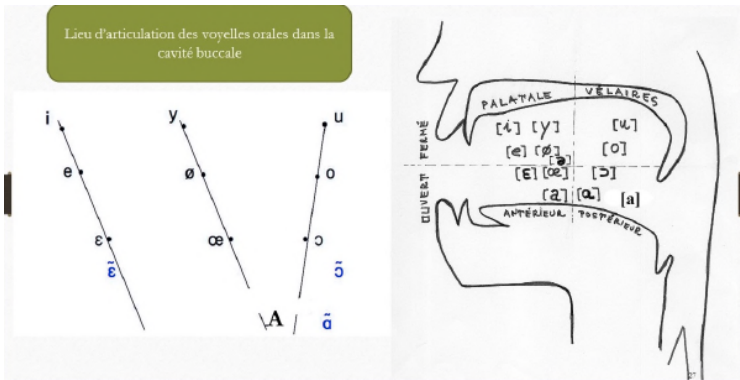
フランス語のリズムには、各音節は同じ長さを持ち規則的であるという特徴がある。次のような無意味音節 *logatomes* (ある言語の音韻体系に従ってはいるが意味を構成しない音の連続) を用いたリズムグループの練習方法の例が紹介された。

da                    Viens !  
dada                Bonne nuit ! / à demain !  
dadada            Tu vas bien ? / Pas vraiment !  
dadadada        Reste avec moi.  
dadadadada     Il m'a embrassé.  
dadadadadada   Comment l'as-tu trouvé ?

ここで、初回の授業で行われた、教師の発する音「dadada dadadadada dadadada」の種明かしがされたわけである。意味を持たない「da」は一つの音節をあらわし、連続する「da」によって各音節が同じ長さを持ち規則的であることを習得したのだ。まるでヘレン・ケラーになった気分だった。

## 調音による母音の発音矯正

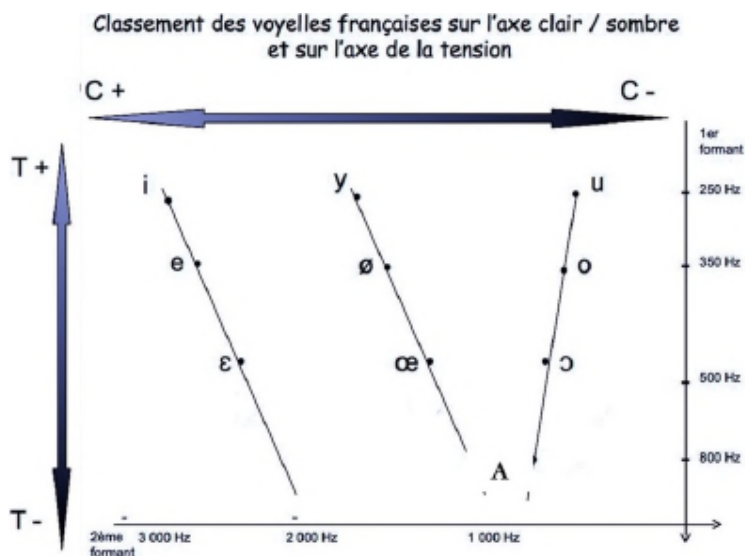
学習者の発音を矯正する際、調音の知識も欠かせない。まずは口腔における母音の調音点を確認したい。なお以下の挿図は、授業で実際に配られた資料である<sup>1)</sup>。





右の図では、人間の口の断面図に口腔母音の調音点が表示されている。唇の前には開口度 *ouvert / fermé*、口腔の上方には硬口蓋 *palatale* と軟口蓋 *vélaire*、下方には前舌 *antérieur* と後舌 *postérieur*、その間に口腔母音が表示されている。左の図は、右の図を母音梯形に簡略化したものではあるが、3つの鼻母音が追加され、[a]と[ɑ]を中和した原音素 *archiphonème* [A]が[a]と[ɑ]に取って代わられている。この図には、実際に話されているフランス語の全ての母音が記載されている。

上記の母音梯形に、明るい *clair / 暗い sombre* という横軸（C+からC-）と、緊張 *tension / 弛緩 détente* という縦軸（T+からT-）の母音の分類を重ねると下記の図になる。これが今回の発音矯正のポイントとなる。



この図では、C+からC-に向かうと「明るい」音から「暗い」音への移行を示す。例えば、開口度の低い3つの母音を取り上げてみると、[i] → [y] → [u]への移行は「明るい」音から「暗い」音への移行となるのである。一方、縦軸のT+からT-に向かうと「緊張」から「弛緩」への

移行となる。例えば、後舌母音列を取り上げた場合、[u] → [o] → [ɔ] → [A]の移行は「緊張」の度合いが低くなる、つまり緊張が次第に緩んでいくということになる。

それではこの分類を用いた母音の発音矯正の手順を見ていこう。

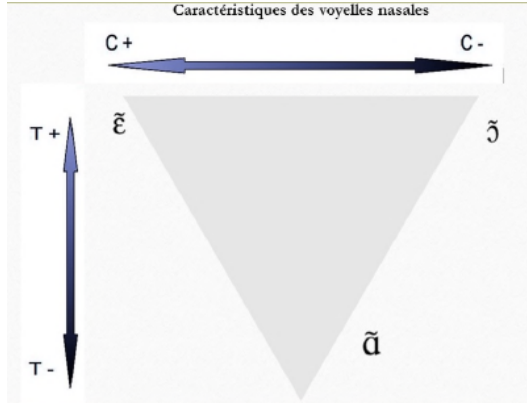
1、学習者の発音を聞く。

2、教師は学習者の発する母音について、CとTの度合いによって診断を行う。例えば、Cに関して「明るすぎる」*trop clair*、「とても暗い」*très sombre*といった診断、Tに関して「緩み過ぎる」*trop relâché*、「緊張し過ぎる」*trop tendu*といった診断である。

3、教師は母音梯形上に問題となる発音を位置付け、学習者が知覚していない母音の要素を強調することで発音矯正を施す。その際、音の「明るい」/「暗い」、「緊張」/「弛緩」をリズムやメロディ、身体の動きを取り入れながら学習者に理解させる。音を明るくし緊張の度合いを高めたい時には音程と速度を上げながら腕・頭・上半身を斜め右上に上げていき、音を暗くし弛緩させたい時には逆に音程と速度を下げながら腕・頭・上半身も斜め下に下げていく。

例えば、*une* や *Russe* のような単語に関して、目標母音が[y]なのに対し学習者の発音が[u]であったとする。これら2つの母音を比べた時、縦軸のTは同じ緊張の度合いなので考慮には入れず、音の明るさCのみを調節する。学習者の発音が[u]ということは、目標母音の[y]に対して暗すぎる為、[y]よりもさらに明るい[i]を発音しながら腕を斜め上に上げていくと同時にイントネーションも上げていく。つまり、*une* [yn] や *Russe* [rys]と発音させるために、故意に[in]や[ris]と発音させてみるのである。すると、学習者の発音が[u]から目標母音の[y]に矯正されていくのである。

次の図のように、鼻母音についても同様の分類となる。



最初に紹介した母音梯形に示されていたように、鼻母音は口腔母音と比べると C-、T-、つまり音色が暗めで緊張度が低いことに留意したい。鼻母音の発音でよく見受けられる誤りには、口腔母音[A]、[ε]、[ɔ]に鼻子音[n]を伴ってしまうことがある。この場合の矯正の方法を見ていこう。例えば、学習者が *maison* [mezδ] という単語の最後の母音を [δ]ではなく [ɔn]と発音してしまったとする。この場合、口腔母音[ɔ]の後に鼻子音[n]が伴われてしまっているので、この余計な[n]を取り除き、口腔母音[ɔ]を鼻母音化する必要がある。この発音矯正としては、腕を斜め下に下げると同時にイントネーションも下げていくことで弛緩させる。その際、[n]を発音するのに十分な息が残らなくなるまで子音[z]を長めに伸ばすと、最後に[δ]と発音できるようになる。

続いて、緊張の度合い軸に関する子音の分類も紹介しよう。



よる矯正に加えて、子音を利用して母音の矯正を行うことも可能である。すなわち、[v]よりもかなり明るい子音[s]、[z]、[t]に替えて、「*J'ai su Marie.* 」、*« J'ai zu Marie. »*、*« J'ai tu Marie. »*と発音させてみるのである。続いて、明るさの度合いが中程度の[j]、[k]、[g]に替え、次第に元の子音[v]に近づけていく。すると、学習者の発音が[u]から目標母音の[y]に矯正されていくのである。

以上見てきたように、音の明るさや緊張の度合いによる母音や子音の分類によって発音矯正が可能となるが、その際、身体の動きを伴わせることも重要なポイントとなる。これは、「パロールは動きである」(*La parole, c'est du mouvement.*)というヴェルボトナル法の、身体と発音に関する基本理念に基づいている。我々は聞こえた音しか再現できない。しかし、呼吸と身体の新たな習慣を獲得することによって、知覚の再編成を促すことが可能となるのである。

## 終わりに

普段授業をしている時、生徒たちから一番よく言われるのは、フランス語の発音が難しいということだ。美しい音の響きがこの言語を学ぶ動機になっていることもある反面、発音の難しさが学習する上での障害にもなりうる。この度の研修では、「音声学と授業実践」というモジュールを通じて、どのように学習者に発音を矯正するのが効果的なのかを具体的に身体を使って学ぶ貴重な経験となった。

(東京造形大学非常勤講師)

## 注

1 このモジュールを担当した Jean-Christophe DELBENDE 先生には、資料の使用許可をいただいたことを付言する。

## 参考文献

- Monique et Pierre LEON, *La prononciation du français*, 2009, Armand Colin.
- Dominique ABRY, *La Phonétique*, 2007, CLE International.

- Pietro INTRAVAIA, *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective, Le système verbo-tonal*, 2007, CIPA.

- Cidalia MARTINS, Jean-Jacques MABILAT, *Sons et Intonation*, 2004, Didier.

- Les méthodes de correction phonétique, Université de Léon, FLENET (page visitée le 10/03/2020).

<http://flenet.unileon.es/phon/phoncours3.html>

- Télécharger les polices de phonétique (page visitée le 10/03/2020).

<http://www.jjhochart.net/Polices/Les-polices-de-phonetique.htm>

# 文学作品をどう扱うか

八木橋 久実子

## Comment traiter les textes littéraires ?

Comment traiter les textes littéraires ? Concrètement, comment les sélectionner et les présenter aux apprenants ? D'abord, il faut sélectionner des textes favorisant les échanges culturels et permettant à chaque apprenant d'émettre une opinion en français. Nous choisissons les trois textes ci-dessous : *Le conte du coupeur de bambous*, traduit par René Sieffert, un texte sur le théâtre extrait de *Mon cœur mis à nu* de Baudelaire et *L'Empire des signes* de Roland Barthes. Avant de les exploiter, nous devons nous demander comment présenter ces textes aux apprenants. À notre avis, il faut recourir à l'écriture au tableau, expliquer les points de grammaire et le vocabulaire nécessaires à la bonne compréhension du document, et mettre le texte en voix.

## はじめに

外国語と学習者の距離は、当該言語が話されている地域での滞在歴など学習の外部に拠るところが大きいものであるが、語学学習に関わる文化的嗜好もまた学習者の家庭を含めた学習歴全般によってまちまちである。フランス語に関しては初学であっても、フランス語話者として自立するための材料を予め持っていることがある。一見したところ初学のフランス語学習者に向け離れたように思われるものが学習者とフランス語を親しくすることがあり、注意深くまた先入観をできるだけ排して学習者にふさわしい話題や教材を提供することがフランス語学習とその後のフランス語使用に効果的であると考えられる。

外国語教育の理論的実践において、文学作品とその講読はやや嫌われ者の役としてあるのではないかという印象を持っているが、それはつまり文学作品の講読が従来型の授業手法への回帰の可能性を含んだ活動であると捉えられているからだろう。しかし文学作品を適切に取り扱えば、言語的にも文化的にも優れた語学教材となる可能性があると考え。報告者は、2017年ブザンソン CLAでの教員研修で文学作品の利用についての module (Enseigner la littérature en classe de français langue étrangère et seconde, animatrice :Audrey GELIN)に参加し、文学作品のテキストに対して直接講読を行わない方法に接した。すなわちテキストのコピーから小さなピースにハサミで切り分けたものをグループで協力して正しい叙述の順番に再構成する活動などである。その体験を前提として、ここでは報告者が関わる三つの場、フランス語の授業、大学が設置運営しているフランス語カフェ、報告者の個人研究という三つの観点から考え、実践したことについて論じたい。

実際に報告者が使用した文学作品は René Sieffert 版「竹取物語」 *Le conte du coupeur de bambous*、Baudelaire の手稿 *Mon cœur mis à nu* より演劇論、Roland Barthes の *L'Empire des signes* から人形浄瑠璃論を中心とした比較文化論の箇所である。報告者は様々な条件と制約の中で、この三点をフランス語学習の教材として使用した。そこでの文学作品の選択基準は学習者に提示すると直ちに日本人とフランス語話者の文化的交流のきっかけとなり得るテキストであること、すなわち年齢・性別・フランス語のレベルが異なるフランス語話者が混在する場で話題にすることができる内容であること、もしくは文化的交流を跡づけ今後進展させ得る好例であることであった。そして報告者との活動において学習者はそれを読解しない。読み物としてのそれとの向き合い方を提示されるに留まる。さしあたりの問題は、どのように文学作品を提示するのかということになる。



## フランス語版で読む日本の古典文学

報告者は初学者向けのフランス語カフェにて René Sieffert 版「竹取物語」*Le conte du coupeur de bambous* について数行扱った。それは上級者向けフランス語カフェで日本の古典文学を専攻するフランス人留学生担当者が使用していたテキストを引き継ぐ形での活動であった。テキスト自体は学習者にとって未知のものであるが、原典は日本の古文であり中等教育での知識を教養として活用できるため、恐怖心なく向き合うことができる。報告者が運営に関わるフランス語カフェは、大学内の外国語教育センターに設置された昼休みの活動であり、担当のセンタースタッフと各言語を母語とする留学生が配置されている。そこでは教員と学生双方の有志がフランス語会話を練習する場として活動している。年度内に参加者の入れ替わりがあるものの、参加者は固定していて、初心者グループは学部の一年生が中心であった。同じ教室内で同時に行われる上級者グループはフランス人留学生が *animatrice* を担当し、二年生以上が参加していた。カフェへの参加は自由なので初学者が上級者グループに入ることも可能である。語学カフェの運営上の問題点として、留学経験のある日本人学生だけが母語話者である留学生との会話を進めてしまうということがある。そのため報告者がそうであるように初心者グループに日本人スタッフの *animatrice* を配置するという運営が行われた。実際初心者グループに参加する学生は、フランス語母語話者である留学生との対話へ入るのを躊躇いがちである。初心者グループの活動内容としては、会話練習と講読の希望が多く、参加者の要望に応じる形での運営を行なった。会話を練習する活動に関しては、放送中の NHK ラジオ講座のテキストや日仏で出版された教科書などから抜粋して話題を提供した。そうした会話練習と同時に行う講読の教材を何にするのかという問題があった。なぜならば当初絵本や雑誌記事の希望などがあり、選択肢は多かったからである。スケジュールの関係で上級者グループの活動を一時休止する際、その活動を初級者グループに合同したので、上級グループのテキストであった René Sieffert 版「竹取物語」*Le conte*

*du coupeur de bambous* より、かぐや姫名付けの場面以下の7行を使用した。

Le vieillard, pour un temps, continua à couper des bambous. Il était devenu un personnage puissant et prospère. Quand l'enfant eut atteint une belle taille, on fit venir Imbé no Akita de Mimuroda pour lui imposer un nom. Akita la nomma donc Nayotaké no Kaguyahimé, « Claire Demoiselle des Bambous Graciles ». À cette occasion, trois jours durant l'on festoya et l'on se livra à mille jeux. Tous les hommes dignes de ce nom avaient été invités, sans en omettre un seul, et l'on se divertit grandement.<sup>1</sup>

翁、竹を取る事久しくなりぬ。行きおひ猛の者に成りけり。この子いと大きに成りぬれば、名を、三室戸齋部のあきたをよびて、つけさす。あきた、なよ竹のかぐや姫と、つけつ。この程三日うちあげ遊ぶ。よろづの遊びをぞしける。男はうけきはらず呼び集いて、いとかしこく遊ぶ。<sup>2</sup>

このテキストの利点は、何より「竹取物語」のフランス語版が存在しているということそのものが、学習者の興味を引くところにある。また翻訳の必要がない。原文の古文は研究及び校訂によって確定したものである。文意を取るために岩波文庫版『竹取物語』を用意し古文の原文も参照しながら、同部分を古文が好きな参加者が皆の前で音読してそれから日本語で注釈しあった。これは学習対象であるフランス語について自由に発言できる機会ではなかったかと考える。「なよ竹のかぐや姫」は「Nayotaké no kaguyahime」と日本語の音そのままローマ字式にアルファベットへ移された上で「Claire Demoiselle des Bambous Graciles」とフランス語に翻訳されている。語彙は一つずつ単語単位で拾い、参加者との対話の中で語義と解釈の幅を確認する。その際には既習のフランス語語彙や英語の綴りから類推する技術を身につけてもらえるように促す。「Claire」、「Demoiselle」、「des Bambous」、「Graciles」などと区切って、*Qu'est-ce que c'est?* もしくは

Ça veut dire quoi ?、などと学習者に尋ねる。類推するのが難しそうな語、ここは« Graciles »に限って辞書の使用を促したり、口頭で説明を行ったりする。その際にどんな辞書を使っているのか、今後そうすべきなのか、スマートフォンの利用も見られるのでその場で話題にする。テキストを文字として提示すること、主だった語彙の解説、場合によっては音読、ここまでが導入である。

Sieffert によるこの翻訳には、単純過去形と前過去形の時制が使用されている。一般の会話では決して使うことのない時制が日本文学の古文の翻訳に採用されていることについて、初心者には不要の文法知識ではなく、フランス語には書き言葉にだけ使われる時制があるという特徴を解説する。そして学習者が授業で使用している教科書や辞書の巻末にある動詞の活用表の実用方法を示す機会にする。2行目の« fit 」、これは「する・作る」を意味する動詞 « faire »の単純過去形で主語人称代名詞としては il に対応する形であることを活用表で示す。動詞の活用表に関しては会話練習時にもしばしば複数の学習者を指名して板書してもらい、間違いがあれば指摘し参加者全員で共有する。誤りやすい箇所はおおよそ共通であるので、この活動を繰り返すことで正確な活用表を覚えることができる。最初期に行う会話表現 « Comment allez-vous ? » « Je vais bien merci. » や « Comment vous appelez-vous ? » « Je m'appelle... » を構成する動詞 « aller »、« s'appeler » などは活用表の綴りと音を正確に認識することで、フランス語の言語システムの理解へつながるという点から繰り返し板書してもらおう。また語学カフェにはセンターで取り決めたフランス語母語話者である留学生が参加しているが、その板書は参加者にとって解読し難いものである。その意味で動詞の活用表であったとしても数人で書き比べる活動にはペンを持って綴るという言語の行動的側面に学習者の注意を向ける効果があるだろう。

報告者はこのような方法で「竹取物語」を語学カフェで扱った。参加者である日本人学生はこの物語について良く知っているので、内容について説明する必要がなく、フランス語における叙述の特徴に焦点

を合わせて講読することができる。Sieffert の古典翻訳には「源氏物語」などもあり、状況に合わせて教材にすることが可能であろう。René Sieffert は日本学者として在日フランス人研究者に広く知られたものであり、そのテキストを紹介することは日本でフランス語を学ぶ学習者にとって身近に過ごしているフランス人と共有できる話題を提供する面がある。<sup>3</sup>

### フランス詩人の散文作品

二つ目は詩人 Baudelaire の手稿集の中にある演劇論である。演劇論といっても、ここで述べられている内容は劇場のシャンデリアを劇場で最も美しいものとして、想像上の演劇のあり方を追求している。「竹取物語」の時と同様にテキストはまず板書として提示され、既習の語彙や英語の単語から語形を分析される。そうして語意を類推できるような解説が試みられるために、学習者はすべての語について辞書を引く必要がない。「お話の時間」として楽しみながら聞いていて、時折投げかけられる質問に深く考えずに答えれば良い。その中で様々なフランス語の言語的文化的特徴に触れられるように、文学作品は文字を書く動作と書かれた文字として提示される。全体としてはやさしい構文から成る叙述の中に、主節の条件法との時制の一致で、接続法半過去形を未来形として使う文語的な用法が見られるので、その点については現代の読者から見れば古風な書き言葉の時制であることを解説する。話し言葉と書き言葉の時制はフランス語の時制体系において別の範疇にあるという認識についても触れる。

Mes opinions sur le théâtre. Ce que j'ai toujours trouvé de plus beau dans un théâtre, dans mon enfance et encore maintenant, c'est *le lustre* – un bel objet lumineux, cristallin, compliqué, circulaire et symétrique.

Cependant, je ne nie pas absolument la valeur de la littérature dramatique. Seulement, je voudrais que les comédiens fussent montés sur des patins très hauts, portassent des masques plus expressifs que le visage humain, et parlassent à

travers des porte-voix ; enfin que les rôles de femmes fussent joués par des hommes.

Après tout, le lustre m'a toujours paru l'acteur principal, vu à travers le gros bout ou le petit bout de la lorgnette.<sup>4</sup>

講読の方法としては、板書で示したのち、声に出して読み、単語の意味を確認し、時制を中心に文法の説明をする。動詞に関しては教科書や辞書の巻末にある動詞の活用表を示しながら、表の使い方を提示する。内容の説明と理解が一通り終わったのち、活字として印刷された原書のコピーを配布する。日本人にとってヨーロッパ風であり、フランスらしいと捉えられている文物について直接触れることは語学学習の助けになるのではないだろうか。Baudelaire は断章の終わりで、オペラグラスを逆さまに使う遊びについて書いている。報告者は時折洋書のほか硬貨や紙幣、フランス製ガレットやショコラの外箱などを学習者に提示することがあるが、それと同様にこの時は小型のオペラグラスを持ち込んだ。このテキストの教材使用は主に語彙と内容の提示に重きを置いたものである。きらきらしたもの、小さく見えるものへの愛好心を肯定的に記したこの断章に見られる詩人の意見は権威的でないために、フランス語の初学者または専門でない学生にとって敷居の低いものとなる。一方で、20世紀を代表する映像論者である、André Bazin, Roland Barthes はその著作の中でこの箇所の価値観を明示的に継承しているので、教室で時間を割く価値があると考えた。この演劇論にはいわゆる女形、面への好みが記されていて日本の各伝統芸能のあり方に重なる部分が多く、比較文化論として学習者にこれについて意見を求めることができる。学習者は初見ではこの内容の煙に巻かれることが多いようである。しかし何度か扱ううちに、「確かにシャンデリアの美しさは誰もの目を奪うものがある」とか、「劇場で最も美しいのは女優である」など、賛成と反対どちらかで自分の意見をはっきりと持っていた。Mes opinions で始まる一節であるために、読解の後にはそのまま « Je pense que... »などで始まる意見の陳述へ導く

ことができるからである。報告者が見た例では、まずは日本語で自分の意見を言ったり、書いたりすれば、同じことをフランス語で行うことができる。また学習者によっては日本語での段階を必要としないこともあり得ると考える。実際には、「*Je pense que...*」などで始めて自分の意見をフランス語で述べることまで、特に成人年齢前後の学習者を導くことには様々な配慮と工夫が必要であろう。報告者は「*je pense que*」への導入として以下のようなこと試みた。パリの風景を映した映画の一部などを鑑賞し、感想となる形容詞「*chic*」や「*moche*」などを学習者が選択できるように提示し、「*Qu'en penses-tu ?*」などと尋ね答えさせるように話しかける。また教科書の文化ページを使用する形で「*Je pense donc je suis*」「我思う、故に我あり」や、「*L'homme n'est qu'un roseau, le plus faible de la nature, mais c'est un roseau pensant.*」「人間は一本の葦に過ぎない …。」についてまず初級文法の復習や例文として提示した。文法的には練習問題の例文のようにやさしいために、その内容の意味するところについて学習者が目を向ける好例のように思われる。なぜ葦なのか、どうして葦は自然の中で最も弱いのか、考える葦とはどういうことなのかなど、そのようなことへの関心は言語としてのフランス語への関心の強さに関わりなく学習者の中にあるようである。

### フランス人批評家による日本滞在記

三つ目は Roland Barthes による日本論である。そのうち一箇所は日本の事物が小さく見えるということについての一節であり、もう一箇所は人形浄瑠璃論の書き出しである。そしてどちらも後続する西欧演劇と日本演劇の比較文化論の前置きに当たる部分からの抜粋である。日本滞在に際して批評家が見聞きした様々な事物についての記述から成っている。一般的な意見とは言い難くともフランス人の見た日本についてフランス語学習者に紹介する好著であるので、学習者に合わせて抜粋箇所を選ぶことができるのではないかと思われる。報告者は抜粋として切り取れる長さや、語彙の種類、構文がやさしいこと、内容

がフランス語やフランス文化を理解する一助になることを基準にこれらの箇所を選択した。報告者は Sieffert や Baudelaire の時と同様の講読手法で学習者に提示した。

Si les bouquets, les objets, les arbres, les visages, les jardins et les textes, si les choses et les manières japonaises nous paraissent petites (notre mythologie exalte le grand, le vaste, le large, l'ouvert), ce n'est pas en raison de leur taille, c'est parce que tout objet, tout geste, même le plus libre, le plus mobile, paraît encadré. La miniature ne vient pas de la taille, mais d'une sorte de précision que la chose met à se délimiter, à s'arrêter, à finir.<sup>5</sup>

次の抜粋では「*Bunraku*」についてであることがテキストの最初に明示されている。フランス語による文楽、人形浄瑠璃論である。より日常的な話題である日本料理（天ぷらやすき焼きについての箇所）や池袋や上野といった東京を代表するターミナル駅の都市における機能についての箇所、もしくは禅寺の枯山水についての箇所などを選択する案が当初先行していた。もしくは他のより読みやすいと考えられている著作から抜粋することを予定していた。このテキストについては大学のフランス語カフェでのみ紹介したのであるが、語学カフェを設置運営する外国語教育センターでは年間を通じて伝統芸能鑑賞会が有志によって催されている。教職員や留学生に一般の学生を交えた観劇会である。一方、昨今の中等教育までの観劇および伝統芸能体験教室の内容は多岐にわたっているようである。ミュージカルもあれば、能・狂言が学校に来ることもあるが、報告者の聞き及ぶ範囲で文楽の教室はなかった。そこで東京の国立劇場についてのフランス語版パンフレットを、そのほかのフランス語の入ったお店の案内パンフレットと合わせて「東京にあるフランス語」として教材にした。所在地や営業時間、売り物の種類などを読んで、この文楽論への導入とした。実際に講読したのは以下の5行である。構文はやさしいので、解説の対象は主に語彙である。人形浄瑠璃では人形の口が動くこと、そして人形

遣いが西欧の人形劇のように幕の後ろに隠れるのではなく、自らの姿を観客に見せる形で人形を遣うことをカフェの参加者たちがフランスの批評家に習ったのは思いがけないことであった。

Les poupées du *Bunraku* ont de un à deux mètres de hauteur. Ce sont de petits hommes ou de petites femmes, aux membres, aux mains et à la bouche mobiles ; chaque poupée est mue par trois hommes visibles, qui l'entourent, la soutiennent, l'accompagnent [...].<sup>6</sup>

良く知られた著作を教材にした場合はその書名や逸話が、そのままフランス語での会話の話題になる可能性がある。知日のフランス人によるテキストは、日本人にとって何気ないものに対する全く別の言語世界を学習者に見せる。フランス語による叙述の読解が難しいものだったとしても、その対象自体には親しいために解説で補うことができれば、教材として機能する。Barthesはその演劇関係の重要な論考において多く Baudelaire から語彙を借用した批評家であり、前者の引用部の直後にはそのことについての言及がある。第二章で示した手稿の一節ではオペラグラスを逆さまに使った際に見られる小さな世界が記述されていた。Barthes が文案に代表される日本の事物に見たのはまさに輪郭が際立つ細密な世界であり、それは Baudelaire が劇場体験と薬物摂取の効果として度々記述している陶酔的な景色に典拠が求められるものである。こうしたことを学習者に講義することはないし、またフランス語の学習にも関わりがないようであるが、このような体験は今なお劇場で遭遇し得るものであり、そうした語彙なしにフランス語でそれを語ることはできないものである。教える側が持っているフランス語に対する見方を学習者と共有するということは、教師と学生としてではあるが教室で対話する相手としての関係を構築するという点から言えば、疎かにできないように思われる。



## まとめに代えて

ここまで古典文学のフランス語版、フランス詩人の散文作品、フランス人批評家の日本滞在記の教材使用について見てきた。日本と日本の文物に関心を寄せた研究者・詩人・批評家その人についてもそのテキストと合わせて学習者に紹介することができるのかも知れない。一般的にフランス語の学習者がフランス語による対話にたどり着くのは至難である。そうであるがゆえに教室や語学カフェという制度の中に構築された場で、フランス語話者と対等とまでも行かなくとも友達同士のような雰囲気 で文化交流の点を示すことが重要である。また語学的なコミュニケーションスキルの上達と同時に、異言語・異文化間で運用可能な話題を模索することも同様である。初学者はフランス語の言語システムとフランス語圏の社会や文化のあり方に対して絶えずカルチャーショックの状態にあり、またそうであるべきである。文化と文化の接点を提示することは、学習者にとって語学学習と同時進行または後続すべきフランス語話者としての振る舞い方を習得するきっかけになるであろう。

日本とフランスの場合、文明思想を代表する科学技術や歴史哲学、それに関わる文学作品、シャンソンや映画、このところではマンガやアニメ作品などの話題に学習者の関心が寄せられている。特に第二外国語としてフランス語を学習している場合には、専門としてフランス語学学習へ強い動機づけのある学習者の関心事に加えて、フランス語そのものへの関心を喚起することが必要である。そうした観点からはとりわけフランス語の言語的可能性を追求した活動そのものである文学作品の使用について再考される価値があるように感じられた。2019年度の Péka 年間テーマは「成長する教師」であった。教える者の日常にフランス語による国際的な文化交流の一端があり、そこに教室の外で直ちにコミュニケーションが始まるフランス語とフランス語に関わ

る内容があること、学習者の前でそのことが絶えず問われているように思われる。

(成城大学ほか)

## 注

1. *Le conte du coupeur de bambous*, traduit par René Sieffert, 1992, Édition POF, pp.10-11.
2. 『竹取物語』(岩波文庫) 阪倉篤義校訂、1970年、岩波書店、10頁。
3. *Histoire des spectacles*, sous la direction de Guy Dumur, coll. « Encyclopédie de la Pléiade », 1965, Gallimard. には Sieffert が執筆した日本演劇についての項目があり、能・狂言、人形浄瑠璃、歌舞伎等が網羅されている。留学生等を対象にした古典芸能鑑賞会の資料としての利用も可能と思われる。
4. Charles Baudelaire, *Œuvres complètes I*, texte établi, présenté et annoté par Claude Pichois, 1975, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », Gallimard, p.682.
5. Roland Barthes, *L'empire des signes*, 2005 (la première édition de cet ouvrage a été publiée en 1970 par les Éditions d'Art Albert Skira), Édition du Seuil, p.61.
6. *Ibid.*, p.67.

# 日仏バイリンガル版語彙サイズテストによる 日本人フランス語学習者の語彙サイズ測定<sup>1</sup>

松川 雄哉

## **Mesure de la taille du vocabulaire chez les apprenants japonais du français à l'aide du test de la taille du vocabulaire en version bilingue franco-japonaise**

L'objectif de la présente recherche était de mesurer la taille du vocabulaire chez les apprenants japonais du français à l'aide de la version modifiée du « Test de la taille du vocabulaire », présenté par Batista et Horst (2016). Nous avons fait passer ce test à 118 étudiants de la deuxième à la quatrième année de l'Université Nanzan qui ont le français comme spécialité. Après le test, ils ont répondu à un questionnaire lié à l'apprentissage du français.

Nous avons obtenu des résultats similaires à ceux obtenus par Batista & Horst (2016). Moins les mots utilisés dans le test étaient fréquents et plus le score moyen des étudiants baissait. Les résultats ont aussi révélé que la taille du vocabulaire des étudiants de troisième année était significativement plus importante que celle des étudiants de deuxième année. Dans une certaine mesure, ces résultats nous ont permis de confirmer la validité du test. De plus, l'analyse de leur taille du vocabulaire a révélé que plus de 50% ont maîtrisé 2000 mots et que seulement six étudiants ont maîtrisé 3000 mots. En se basant sur les constats de notre recherche, nous discuterons des retombées pédagogiques sur l'apprentissage du vocabulaire en français et des possibles études futures dans ce domaine, toujours en lien avec notre version modifiée du « Test de la taille du vocabulaire ».

## 1. はじめに

語彙知識は、外国語あるいは第二言語の運用能力を適切に示す1つの指標であり、特に語彙サイズは学習者のコミュニケーション能力において重要な役割を果たす (Staehr, 2008)。語彙サイズとは、学習者が知っている、または認識できる単語の総数のことである (Nation, 2013)。

日本人英語学習者を対象とした語彙サイズ研究は盛んに行われているが、日本人フランス語学習者の語彙サイズを調査した研究は、筆者が知る限りではこれまで行われていない。だが、Batista & Horst (2016) がフランス語学習者の語彙サイズを測定するためのテストを開発したことにより、今後フランス語教育における語彙学習研究が発展すると思われる。

本研究では、そのテストを日本人フランス語学習者向けに改良し、実際にフランス語学習者の語彙サイズを測定した。そしてこのテストで得られた結果を分析し、改良した語彙サイズテストの有用性やフランス語語彙学習における教育的示唆を検討する。

## 2. 先行研究

### 2.1. 語彙サイズの測定と語彙学習の目標

英語教育の分野には様々な語彙サイズテストが存在するが、中でも Nation (1990) が開発した « Vocabulary Level Test (以下、VLT) » が有名である。このテストはその後 Schmitt et al. (2001) によって改良され、様々な研究で使用されている。このテストには、語彙の頻度別に 2000 語、3000 語、5000 語、10000 語レベルとアカデミックの 5 つのセクションがあり、それぞれについて図 1 のような形式の問題がある。右に提示された 3 つの定義について、それぞれに対応する単語を左の選択肢から 1 つ選ぶ。

このような問題が各レベルで 10 個あるため、30 問中何% 正解だったかによって、各レベルでおおよそ何語知っているかを算出できる。このような方法で全てのセクションで算出される語彙数を合算する

ことで、全体的な語彙サイズを測定できる。また、もう一つの評価方法として Schmitt et al. (2001) は、それぞれのセクションで 30 問中 26 問 (約 87%) 正解であれば、そのレベルをマスターしている、つまり「単語を目で見て認識できる」と定めている。

1	business	
2	clock	_____ part of a house
3	horse	_____ animal with four legs
4	pencil	_____ something used for writing
5	shoe	
6	wall	

図 1. VLT の問題例 (Schmitt et al., 2001 : 83)

このテストの枠組みでは、ある単語の屈折や派生形を同一とみなす「ワードファミリー方式」を採用している。例えば、*observer*, *observation*, *observable*, *observant*, *observateur* などは 1 つのワードファミリーとしてみなされる。

これまでの研究で、語彙サイズは言語技能と深いかわりがあることがわかっている。このことは、ある文章の中で知っている単語数が何割を占めるかという「既知語の占有率」が関係している。Nation (2013) の報告によると、固有名詞を含めれば世の中で使われている英語の約 81% は最も頻度の高い 1000 語の語彙である。2000 語では占有率は約 89% に達し、さらに 3000 語では、占有率は約 93% になる。Nation は 1000 語から 3000 語レベルの語彙を「高頻度語」として定めている。高頻度語は語彙使用の大部分を占めているため、低頻度の語彙よりも優先して学ばれるべきである。

Milton (2009) によると、フランス語においても英語に類似した語彙占有率の傾向が見られる。そのため、いかにして最も頻度の高い 2000 語、さらには 3000 語を習得するかがフランス語学習の目標であると言える。

## 2.2. 英語指導と語彙サイズの成長

では言語教育は、高頻度語の習得に貢献しているのだろうか。Webb & Chang (2012) の研究では、台湾人英語学習者 166 名を対象に、4 年間の英語教育でどの頻度の語彙をどれだけ学んだかを調査した。語彙サイズの測定には、VLT を採用したが、いくつかの改良を加えた。まず、3000 語、5000 語レベルとアカデミックレベルのみを採用し、定義の部分を答えとなる単語の中国語訳に置き換え、「英中バイリンガル版」の VLT に改良した。さらに、3000 語以下のレベルについては、Paul Nation と Wang Karen が開発したバイリンガル版の 1000 語、2000 語レベルを加えた<sup>2</sup>。従来の VLT (モノリンガル版) では、定義を当該レベル以下の単語を使って表す必要がある。そのため、1000 語レベルの単語の定義を、そのレベル以下の単語を使って表すことは不可能である。だが、学習者の母語訳が使えるバイリンガル版では、この問題は解消されるため、1000 語レベルの開発が可能となる。

この調査では、各レベルにおいて 30 点満点中 26 点 (約 87%) に達している場合、そのレベルはマスターしているという Schmitt et al. (2001) の基準を採用し、1000 語レベルおよび 2000 語レベルをマスターした学習者がどれだけいるのかを調べた。調査の結果、9 年間 (小学校～大学 1 年次) の英語教育にもかかわらず、2000 語レベルの語彙をマスターしている学習者は少ないことが明らかになった。英語の学習が進むにつれて、授業で扱う語彙の頻度が徐々に低くなるが、高頻度語をマスターしていない学習者に、そのようなレベルの英語指導は有益なのだろうか。高頻度の語彙は、クラスの学習活動で常に必要になるため、このレベルの語彙に焦点を当てた指導が必要ではないかと Webb & Chang は考察している。

## 2.3. フランス語学習者の語彙サイズ測定

語彙サイズ研究は主に英語教育の分野で行なわれてきたが、Batista & Horst (2016) は、Lonsdale & Le Bras (2009) と Baudot (1992) のコーパスから単語を選定し、VLT のフランス語版である « Test de la

taille du vocabulaire (以下、TTV) » を開発した。このテストには、アカデミックセクションを除いた 2000 語、3000 語、5000 語、10000 語レベルの問題がある。

このテストをモンリオール在住のフランス語学習者 175 名を対象に実施した結果、各レベルにおける学習者全体の平均スコアについて、全てのセクション間に統計的有意差が確認された。つまり、2000 語から 10000 語へとレベルが上がるにつれて学習者のスコアは有意に小さくなっていた。次に、レベル分けテストの成績で形成した 4 つのグループ（初級～上級）の平均語彙サイズを比較したところ、全てのグループ間において統計的有意差が確認された。したがって、TTV が学習者の語彙習得度を測定するものとして妥当であると結論付けている。

本研究では、Batista & Horst (2016) の TTV を採用し、Webb & Chang (2012) の研究に倣い、定義のフランス語を答えとなる単語の日本語訳に置き換え、「日仏バイリンガル版語彙サイズテスト」に改良した。その理由は、学習者の母語を使うことにより、学習者のレベルにかかわらず、答えとなる単語の定義の理解度を一定にできるという利点があるからである。実際、Nation & Webb (2011) の報告によると、レベルが低い学習者においては、バイリンガル版の成績はモノリンガル版の成績より 10% 高い傾向にある。

### 3. 研究課題

本研究では、日仏バイリンガル版語彙サイズテストを、フランス語を主専攻とする学生を対象に実施し、語彙サイズを測定した。そして、得られたデータを基に、以下の研究課題を検証する。

1. 2000 語レベルのスコアが一番高く、次いで 3000 語レベル、5000 語レベル、10000 語レベルの順にスコアが小さくなるか。
2. 日本の大学でフランス語を主専攻とする学生について、学年間で語彙サイズに差があるか。

3. 高頻度の語彙（2000 語および 3000 語）をマスターしている学習者がどれくらいいるか。
4. 3000 語までをマスターしている学習者は、どのようなフランス語学習歴を持っているか。

研究課題 1 と 2 は、Batista & Horst (2016) の研究に関連している。これらの研究課題を検証することで、日仏バイリンガル版語彙サイズが日本人学習者のフランス語能力を表すのに有用かどうかを検討する。また研究課題 3 と 4 は、Webb & Chang (2012) の研究結果から構想を得ている。外国語学習において、2000 語から 3000 語レベルの語彙の重要性は先行研究から明らかであるが、大学カリキュラム上で授業のレベルが上がり、その結果語彙が増えたとしても、高頻度の語彙をマスターしているとは限らない。反対に、3000 語レベルに達していると判断された学習者のフランス語学習歴を分析することによって、今後のフランス語語彙教育における課題を検討したい。次章では、本研究で実施された調査の方法論を説明する。

## 4. 調査

### 4.1. 参加者

本調査には、南山大学でフランス語を主専攻とする 2 年生から 4 年生 118 名 (NZ001~NZ118) が参加した。本学のカリキュラムでは、フランス語必修科目は、1 年次では計 225 時間あり、A2 レベルの教科書を終える。そして、1 年次終了後に海外フィールドワークとして、本学と提携しているフランスの大学で約 1 ヶ月間の語学留学を体験する。2 年次では計 180 時間のフランス語必修科目を履修するが、3 年次の必修科目は計 45 時間に減る。そして 4 年次には、フランス語必修科目がなくなる。

### 4.2. 実験器具

参加者は、まず日仏バイリンガル版語彙サイズテストを受け、次にフランス語学習に関するアンケートを受けた。アンケートには、氏名、



性別、年齢、学年といった基本情報に加えて、フランス語圏での滞在歴やこれまでに受験した各種検定試験での取得資格を尋ねる項目がある。

日仏バイリンガル版語彙サイズテストについては、図2と図3が示すように、TTVの定義を、その答えとなる単語の日本語訳とした。日本語訳の選定には、アプリ版の『小学館ロベール仏和大辞典(2013)』を参考にした。一つの見出し語に複数の和訳が提示されている場合、日本人フランス語学習者が一番目にしやすいと思われる、見出し語の一番近くに配置されている和訳を選ぶようにした。また、調査を実施した大学のフランス語教員に日本語訳の確認を依頼した。

1. concours	
2. division	
3. joie	_____ grand plaisir
4. phase	_____ un moyen de transport
5. stade	_____ séparation en deux parties
6. véhicule	

図2. TTVの2000語レベルの問題例 (Batista, 2014, 95)

1. concours	_____ 喜び
2. division	_____ 喜び
3. joie	_____ 乗り物
4. phrase	_____ 喜び
5. stade	_____ 分割
6. véhicule	

図3. 日仏バイリンガル版語彙サイズテストの2000語レベル問題例

このテストは選択問題であるため、勘による解答はある程度の確率で正解となる。そうすると、学習者の真の語彙サイズがわからなくなってしまったため、このテストを受ける際の注意として、日本語訳に対応する語彙がわからない場合は、勘で答えずに空欄のままにしておくことを指示した。

### 4.3. データ分析

本研究の検証課題に取り組むために、参加者が受けた語彙サイズテストから以下の2種類のデータを抽出する。

- a. 各レベルの30点満点中のスコア
- b. 各レベルのスコアを基に算出した参加者の語彙サイズ

aのデータは、研究課題1に関係している。Batista & Horst (2016)の研究結果のように、日仏バイリンガル版語彙サイズテストのレベルが上がるにつれて（語彙の頻度が下がるにつれて）、各レベルにおける平均スコアが、統計的に有意に下がっているかどうかを検証する。次にbのデータは、研究課題2を検証するために必要である。学年毎の平均語彙サイズについて、グループ間比較を行うことによって、学年が上がると（フランス語の学習歴が長くなると）、語彙サイズも有意に増えるかどうかを検証する。これらの検証を通して、この語彙サイズテストが日本人フランス語学習者のフランス語のレベルを反映するものかどうかを検討する。

語彙サイズの産出方法は次の通りである。まず、各レベルの正答率を計算する。例えば、2000語レベルで30問中24問正解だった場合、1～2000語までの語彙を80%知っているとは推定されるため、このレベルで算出される語彙サイズは、 $2000 \text{ 語} \times 0.8 = 1600 \text{ 語}$ となる。同様に、3000語レベルで30問中15問正解だった場合、2001語～3000語までの語彙を50%知っているとは推定されるため、このレベルにおける語彙サイズは $1000 \text{ 語} \times 0.5 = 500 \text{ 語}$ と算出される。このように、全てのレベルにおいて算出された語数を合計した数値が語彙サイズとなる。

また研究課題3、4について、Webb & Chang (2012)の研究と同様に、あるレベルの語彙をマスターしているかどうかを判断するためにSchmitt et al. (2001)の評価基準を採用した。この基準により、フランス語を主専攻とする学生118名のうち何名が高頻度の語彙をマスターしているかを調べる。さらに、フランス語学習に関するアンケートの

結果と照らし合わせ、どのような学習者が 3000 語の語彙をマスターしているのかを分析する。

## 5. 結果と考察

### 5.1. 日仏バイリンガル版語彙サイズテストの有用性

まず、研究課題 1 について、このテストのそれぞれのレベルにおける平均スコアを比較した。表 1 を見ると、レベルが 2000 語から 10000 語へと上がるにつれて、平均値は下がっていることがわかる。等分散性を検定したところ、レベル間の等分散が成り立っていなかったため ( $F(3, 468) = 7.349 ; p < .000$ )、ノンパラメトリック検定でグループ間比較を採用した。クラスカル・ウォリス検定を行なった結果、レベル間で有意な差があることが確認できた ( $H(2) = 11.99, p = .002$ )。また多重比較の結果、全てのレベル間の平均スコアで有意な差が見られた ( $p < .000$ )。

表 1. 各レベルにおける平均スコア (n = 118)

レベル	平均値	標準偏差	%
2000 語	24.03	4.48	80.1
3000 語	17.75	5.21	59.2
5000 語	10.80	5.11	36
10000 語	3.38	3.56	11.9

各レベルの最高値 : 30

次に研究課題 2 を検証するために、参加者が受けた日仏バイリンガル版語彙サイズテストの結果から、学年の平均語彙サイズを算出し、比較した。表 2 は、学年別の平均語彙サイズに関する統計記述である。

等分散性を検定した結果、グループ間の等分散が成り立っていなかったため ( $F(2, 110) = .971 ; p = .003$ )、クラスカル・ウォリス検定を行った。その結果、グループ間に有意な差があることが分かった ( $H(2) = 11.99, p = .002$ )。さらに多重比較を行った結果、2 年生と

3 年生の間 ( $H(2) = -21.99, p = .004$ ) と 2 年生と 4 年生の間 ( $H(2) = -23.23, p = .002$ ) に統計的有意差が確認された。だが、3 年生と 4 年生の語彙サイズの差は、統計的に有意ではなかった ( $H(2) = -1.25, p = .874$ )。

表 2. 学年別平均語彙サイズ

学年	最小値	最大値	平均値	標準偏差
2 (n=43)	927	6033	3011.33	1225.87
3 (n=36)	2267	5431	3667.91	704.87
4 (n=39)	1633	7800	3911.92	1434.57

以上の結果をまとめると、日仏バイリンガル版語彙サイズテストは、全体としてフランス語学習時間の違いによる学生のフランス語のレベルを反映していると言える。実際、語彙サイズによる学年間の比較から、フランス語の必修科目時間数が多い 2 年次から、3 年次にかけては語彙サイズが有意に成長すると考えられる。3 年生と 4 年生のグループ間で有意な差が見られなかったのは、4 年次でフランス語の必修科目がなくなることでフランス語に触れる機会が極端に減り、語彙サイズの成長が停滞あるいは衰退するためであると推測できる。それでも 3 年生よりも 4 年生の平均語彙サイズの方が高かったのは、留学帰りの学生がこのグループに混ざっていたためである。実際、4 年生の標準偏差の値 (1434.57) を見ると、このグループ内のばらつきが大きいことがわかる。また学年全体で、2000 語から 10000 語へとレベルが上がるにつれて、平均スコアが有意に下がった。このことは、学習者は学習の過程で頻度の高い語彙から習得しているという実情を表していると思われる。

これらの結果は、多くの部分が Batista & Horst (2016) の研究結果に一致している。したがって、日仏バイリンガル版語彙サイズテストは、日本人フランス語学習者の語彙サイズを測定するのにある程度は有効な手段であると言える。

## 5.2. 高頻度の語彙をマスターしているか

2000 語から 10000 語レベルのスコアから算出した合計の語彙サイズが 3000 語を超えていたとしても、最も頻度の高い 3000 語をマスターしているとは限らない。Schmitt et al. (2001) の「各レベルをマスターしているか」の基準に従うと、例えば表 3 の参加者 NZ092 のように、たとえ合計語彙サイズが 4900 語あったとしても、2000 語および 3000 語のスコアは 26 点に達していない。つまり、高頻度の語彙をマスターしていないということがわかる。

**表3. 合計語彙サイズが 3000 語を超えている学習者のスコア**

参加者 (語彙サイズ)	2000 語	3000 語	5000 語	10000 語
NZ011 (3434)	22	15	12	4
NZ074 (4276)	24	21	12	7
NZ079 (3923)	25	20	19	2
NZ092 (4900)	24	20	17	9

表 4 が示すように、2000 語レベルをマスターしている学習者は全体で 53 名 (45%) いる。そのうち、2 年生は 12 名 (28%) とその数は少ない一方、3 年生、4 年生では、それぞれ 20 名 (56%)、21 名 (54%) おり、半分以上の学生が 2000 語をマスターしている。

**表4. 各学年における 2000 語と 3000 語をマスターしている学生の人数**

学年	2000 語	3000 語
2 (n=43)	12 (28%)	0
3 (n=36)	20 (56%)	1 (3%)
4 (n=39)	21 (54%)	5 (13%)
全体	53 (45%)	6 (5%)

他方、3000 語レベルをマスターしている学習者は全体で 6 名 (5%) であった。これらの学生はいずれも 2000 語をマスターしている。この 6 名のフランス語学習に関するアンケート結果を分析してみると、表 5 が示すように、1 名が 3 年生であり、小学校 5 年生から高校 1 年生までフランス語圏に滞在した経験があった。残りの 5 名は 4 年生であり、そのうち 4 名は海外フィールドワーク以外に 3 か月から 2 年間の語学留学を経験している。海外フィールドワーク以外の留学経験をせずに高頻度の語彙をマスターしている学習者は 1 名のみであった。今回最も成績が良かった学習者は、2 年間の留学経験があり、DALF の C1 をすでに取得していた。また、2000 語レベルと 3000 語レベルのスコアは満点であった。

**表5. 2000 語と 3000 語をマスターしている学習者の海外フィールドワークを除いたフランス語圏滞在歴とフランス語のレベル**

参加者 (語彙サイズ)	学年	フランス語圏滞在歴 (期間)	フランス語のレベルを 示す証明 (取得時期)
NZ044 (4966)	3	小 5～高 1 まで (1996 年～2000 年)	仏検 2 級 (2013 年秋) DELF B1 (2011 年 5 月)
NZ085 (6867)	4	Orléans (9 ヶ月)	仏検準 1 級 (2017 年秋) DELF B2 (2016 年 9 月)
NZ090 (4567)	4	Quimper (3 ヶ月)	仏検 2 級 (2016 年秋) TCF B1 (2016 年 6 月)
NZ102 (7800)	4	Aix-en-Provence(2年)	仏検準 1 級 (不明) DALF C1 (2017 年 1 月) DALFC2 を受験中
NZ106 (4200)	4	なし	仏検 2 級 (不明)
NZ117 (5434)	4	フランス (10 ヶ月)	仏検準 1 級 (2016 年秋) DELF B2(2016 年 12 月)

これらの結果は、Webb & Chang (2012) の考察に関連している。日本でフランス語を学ぶという文脈において、学習者は多くの場合フランス語の授業で出会う語彙を覚える。初級の授業では頻度の高い語彙を扱うが、レベルが中級、上級へと上がるにつれて扱われる語彙の頻度が下がる。大学の授業であれば、定期試験のために学習者は低い頻度でも新出単語は覚えようとするため、高頻度の語彙を学び続けることなく、比較的専門性の高いテキストなどに登場する低頻度の語彙サイズが成長する傾向にあるのではないだろうか。

その一方で、フランス語圏に滞在していた、あるいは留学していた学生が 3000 語レベルに達している傾向がある理由の 1 つとして、フランス語圏にある程度長く語学留学をすると、高頻度の語彙をクラス内外で繰り返し見たり聞いたりする機会が多くなるということが挙げられる。留学せずに最も頻度の高い 3000 語をマスターするには、日常的に頻度の高い語彙を大量にインプット出来るような環境を作り出すことが重要だろう。その 1 つの方法として多読が挙げられる。頻度が高い語彙で書かれた簡単なテキストをたくさん読むことによって高頻度語彙の不足を補うことが出来ると考えられる。

## 6. 結論と今後の課題

本研究では、Batista & Horst (2016) が発表した TTV の一部を日本人フランス語学習者向けに改良した日仏バイリンガル版語彙サイズテストを、フランス語を主専攻とする日本人学生に実施したところ、Batista & Horst の研究結果に一致する結果が得られた。さらに、学年毎の平均語彙サイズは、学生のフランス語学習歴を反映していることを示唆する結果が得られた。そのため、この改良版の語彙サイズテストは、日本人フランス語学習者の語彙サイズを測定するのにある程度有効であると考えられる。だが本研究では、Batista & Horst のようにフランス語のレベル分けテストによるグループ比較を行っていないため、今後もこのテストの妥当性を検証する必要がある。

次に、学習者が高頻度語をマスターしているかを調べたところ、3000語までマスターしている学習者は少ない。ちなみに、マスターしている学習者のほとんどがある程度の期間、フランス語圏に滞在歴があった。当然のことながら、高頻度の語彙はフランス語圏の社会でよく使われている。留学先で3000語レベルの語彙を身に着けるよりも、日本にいるうちに3000語レベルをマスターできれば、留学はより有意義になるのではないだろうか。そのため、いかに効率的に3000語レベルに達するかが外国語学習における1つの重要な課題である。

学習者の高頻度語の学習を促進するために、語彙サイズテストは有効である。Webb & Chang (2012) が提案しているように、語彙サイズテストを実施することによって教師は生徒達の語彙サイズの成長を把握でき、それに応じた語彙指導の目標を設定できる。そして、語彙サイズテストの結果を生徒達にフィードバックすることによって、彼らの語彙学習の目標を意識化させることができる。彼らが高頻度語の重要性を意識し、簡単な多読や多聴などを通して日頃からできるだけ多くのインプット量を確保することができれば理想的である。このように、語彙サイズテストは言語教育プログラムに組み込む価値はあるだろう。

今後の展望として早急にすべきことは、日仏バイリンガル版語彙サイズテストに1000語レベルのテストを加えることである。そうすることで、より詳細な語彙サイズを測定することができる。そして、同じ学習者に1年おきに1000語レベルを含めた語彙サイズテストを実施し、長期的に語彙サイズの成長を観察し、1年毎の学習でどのレベルの語彙が成長したのかを調査するつもりである。また、実用フランス語能力検定試験(仏検)やTCFなどの試験の成績と語彙サイズの閾値を検証する。例えば、仏検2級に合格するのに、あるいはTCFのA2レベルに達するのにどの程度の語彙サイズが必要か、またどのレベルをマスターしている必要があるかといった閾値を調査することで、日本人フランス語学習者における語彙学習の指標を提案出来るだろう。



今後、フランス語学習の様々な側面を語彙サイズという観点から検証し、この分野の発展を図りたい。

(南山大学)

## 謝辞

本研究の実施には、語彙サイズテストの実施に快くご協力いただいた南山大学外国語学部フランス学科の先生方と学生達の協力が不可欠であった。この場を借りて心から感謝の意を表したい。

## 注

<sup>1</sup> 本研究は、南山大学 2017 年度パツへ研究奨励金 1-A-2 の助成を受けて実施された。

<sup>2</sup> Webb & Chang (2012) の論文には、Paul Nation と Karen Wang が開発した 1000 語、2000 語レベルのテストの詳細が言及されていない。

## 参考文献

- Batista, R. (2014). *A Receptive vocabulary knowledge test for French L2 learners with academic reading goals*. Unpublished master's thesis, Concordia University, Montreal, Québec-Canada.
- Batista, R., & Horst, M. (2016). A new receptive vocabulary size test for French. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des langues vivantes*, 72(2), 211-233.
- Baudot, J. (1992). *Les fréquences d'utilisation des mots en français écrit contemporain*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension & In P. J. L. Arnaud and H. Béjoint (eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics*, pp. 126-132. London: Macmillan.
- Lonsdale, D., & Le Bras, Y. (2009). *A frequency dictionary of French*. New York: Routledge.

- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol; Buffalo: Multilingual Matters.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.
- Nation, I.S.P., & Webb, S. (2011). *Researching and analyzing vocabulary*. Boston: Heinle, Cengage Learning.
- Nation, I.S.P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behavior of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18(1), 55-88.
- 小学館ロベール仏和大辞典編集委員会編 (2013) 『小学館ロベール仏和大辞典』 物書堂.
- Staehr, L.S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *The Language Learning Journal*, 36(2), 139-152.
- van Zeeland, H., & Schmitt, N. (2012). Lexical coverage in L1 and L2 listening comprehension: The same or different from reading comprehension? *Applied Linguistics* 34(4), 457-479.
- Webb, S., & Chang, A.C-S. (2012). Second language vocabulary growth. *RELC Journal*, 43(1), 113-126.



## 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 29 号**

**2020 年 6 月 12 日発行**

発行 Péka, Association des didacticiens au Japon

<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 愛知県名古屋市中昭和区山里町 18

南山大学外国語学部 茂木 良治

TEL. (052) 832-3111 (代表)