

Etudes didactiques du FLE au Japon

2000

第9号

活動報告(1999年)	姫田麻利子	1
Péka例会発表要旨 「植民地教育を考える」	西山 教行	6
年間テーマ「授業のかたち」とは?	鶴澤 恵子	14
指示の出し方・指名の仕方	土屋 良二	21
誤用訂正におけるヒントの出し方	原田 早苗	30
効果的なアンケートの取り方と“アンケート「余談」99”の解析	西尾 治子	39
授業評価を考える～アメリカの大学での体験から～	林 精子	54
1999年度フランス語セミナー報告	小石 悟	63
研究ノート 外国語教育における言語観とその歴史が教えるもの	木田 剛	71
投稿規定		88

活動報告(1999年)

姫 田 麻利子

Péka(Pédagogie を考える =Kangaeru 会)は、1999年度の年間テーマに「授業のかたち」を選びました。発足以来、さまざまな実践報告・研究発表を通して積み重ねてきた議論の中から、学習「内容」についてのコンセンサスは充分見えてきたような気がします。メンバーの手による教材・教科書の出版も増えています。そこで、今年度は「何を」から「どのように」に視点を移してみることにしました。四月に「授業のかたち」とは何か、各例会で掲げる下位テーマをどうするか話し合ったところ、空間デザイン、短期・長期的時間デザイン、activitésの多様性、学習者と教員の心理的関わりなど多くの項目が挙がりましたが、最終的には次ページの表にあるようなテーマに決定しました。できるだけ具体的な、一見小さい事柄のようにも見える問題から扱うことで、各問題どうしの繋がりについても探り、また将来的に Pékaから「授業のかたち」アイディア集を発信できれば、と考えました。

今年の例会はしたがって、例年に比べ実践報告や研究発表よりも、参加者全員でアイディアを出しあうワークショップ形式が多くなりました。「指示・指名」「ヒント」「息抜き」「アンケート・授業評価」「引き継ぎ」といったテーマは、その意味や目的を考える段階ですでにディスカッションを白熱させました。アイディアを出すところまで到達できなかった回もありました。こういった問題こそ、隣接分野との知見・理論の交換や、異分野で活躍するゲストを招待することで、また違った観点に議論を開くことができたのかもしれませんが、今年は残念ながらその機会は得られませんでした。ほぼ二ヶ月ごと計6回行われた例会の参加者は、平均して毎回約15名。発言者が固定化している印象がないではありませんが、「フランス語教育セミナー(東京)」(フランス大使館・日本フランス語教育学会と共催。Pékaのメンバーがanimateursとして、また運営にも積極的に関わっている)から引き続き集まる新メンバーも続々増えて、例会に参加する顔ぶれは変わり始めています。Pékaは2000年、発足10年目を迎えます。新たな方向性を模索しているところと言えるでしょう。

Pékaには特別な入会手続きはありません。カンパによって運営されており、会費もありません。現在、全国で120名が毎回の例会のようすをレポートしたニューズレターを受け取っています。2000年度の活動日程などについては、<http://www.call.sophia.ac.jp/~s-tanaka/peka/>を参照いただくか、ニューズレター送付希望の旨を himory@attglobal.net までお送りください。フランス語教育に関心のあるすべての方の参加をお待ちしています。

最後になりましたが、フランス大使館文化部の財政援助に対し、心からお礼を申し上げます。

(立教大学ランゲージセンター)

Rapport d'activités (Année 1999)

Mariko HIMETA

«Jugyo no katachi» était le thème choisi pour l'année 1999 par le Péka (Pédagogie wo Kangaeru kai). Au travers des discussions qui ont eu lieu jusqu'à ce jour, nous pouvons percevoir aujourd'hui un certain consensus à propos des contenus de l'enseignement /apprentissage qui transparaît dans les manuels, de plus en plus nombreux, édités par des membres du Péka. C'est pourquoi, cette année, nous avons souhaité privilégier la question: «**Comment** enseigne-t-on dans la classe?», plutôt que «**Qu'est-ce qu'**on enseigne dans la classe?». Parmi les divers sous-sujets rassemblés sous ce thème, (désign spatial, désign temporel, genres d'activités, problèmes psychologiques entre apprenants et enseignants, ...), nous en avons sélectionné quelques-uns, d'ampleur relativement limitée en apparence, mais de nature plus concrète que d'autres, l'objectif étant de mieux cerner les liens entre les différents problèmes et de proposer une «boîte à outils» débordante d'idées pour la gestion de la classe. Ces sujets sont traités dans les pages suivantes.

Du fait du thème choisi, les six réunions de cette année ont généralement été organisées sous la forme d'ateliers, plutôt que d'interventions ou de rapports de

pratique de classe. Nous avons souvent (trop souvent peut-être) été amenés à débattre sur la définition même des problèmes examinés, si bien qu'il nous a parfois été difficile de rassembler des idées originales. Il aurait fallu — même, ou plutôt surtout, pour des sujets de ce genre — solliciter la participation d'intervenants travaillant dans d'autres domaines, ce qui aurait favorisé les échanges de connaissances pratiques et théoriques, et aurait apporté un peu d'air frais à nos discussions.

Chacune de nos rencontres, qui ont eu lieu environ tous les deux mois, a réuni une quinzaine de personnes. Si l'on peut regretter le manque de renouvellement parmi les animateurs ou preneurs de parole, il faut cependant noter l'arrivée régulière de nouveaux membres, qui se sont en majorité joints à nous après le séminaire de didactique du FLE (organisé et animé par les membres du Péka en collaboration avec le Service Culturel de l'Ambassade de France et la Société Japonaise de Didactique du Français). Le Péka, qui entre en l'an 2000 dans sa 10ème année d'activité doit maintenant se donner de nouvelles perspectives.

Les réunions du Péka sont toujours d'accès libre. Pour tout renseignement sur nos prochaines activités, référez-vous au site <http://www.call.sophia.ac.jp/~s-tanaka/peka/>. Pour recevoir le bulletin d'information, compte-rendu édité après chaque réunion et aujourd'hui reçu par 120 abonnés, contactez himory@attglobal.net.

Enfin, nous adressons nos plus sincères remerciements au Service Culturel de l'Ambassade de France au Japon pour son soutien financier.

(Université Rikkyo)

	月日	テーマ	発表者
55	99.2.20.	映画を使った授業の可能性について 植民地教育を考える	白井春人 西山教行
56	99.4.24.	年間のプログラムづくり 「授業のかたちを考える」	全員 司会：鶴澤恵子
57	99.6.19.	「授業のかたちを考える」(1) クラスに指揮者はいない？ —— 指示の出し方・指名の仕方について ——	全員 司会：土屋良二
58	99.9.25.	「授業のかたちを考える」(2) ヒントの与え方・訂正の仕方	全員 司会：鶴澤恵子 まとめ：原田早苗
59	99.10.23.	「授業のかたちを考える」(3) 息抜きの仕方	司会：左合桜子 西村亜子
60	99.12.11.	「授業のかたちを考える」(4) 授業アンケート・授業評価について	西尾治子 林精子

	Dates	Sujets abordés	Animateurs
55	99/02/20	Utilisation de séquences de films Reflexion sur l'enseignement colonial et/ou des indigènes	Haruto SHIRAI Noriyuki NISHIYAMA
56	99/04/24	Discussion autour du thème de l'année 99: <i>Comment créer des cours ?</i> "Jugyoo no Katachi"	tous les participants Animatrice: Keiko UZAWA
57	99/06/19	"Jugyoo no Katachi" Atelier 1 : Donner des consignes	Ryoji TSUCHIYA
58	99/09/25	"Jugyoo no Katachi" Atelier 2 : Corriger des erreurs et donner des suggestions	Keiko UZAWA Sanae HARADA
59	99/10/23	"Jugyoo no Katachi" Atelier 3 : Des moments de relaxation dans une classe	Sakurako SAGO Ako NISHIMURA
60	99/12/11	"Jugyoo no Katachi" Atelier 4 : Evaluer des classes et se faire évaluer par les étudiants	Haruko NISHIO Seiko HAYASHI

「植民地教育を考える」⁽¹⁾

西山 教行

“Réflexion sur l’enseignement colonial et/ou des indigènes”

Le gouvernement français a pratiqué de 1815 à 1962, une politique linguistique d’assimilation auprès des « indigènes » dans son Empire colonial, afin de créer des Français au moyen du français, langue de civilisation. Contrairement à la doctrine officielle, cette pratique a connu une diversité importante en termes de degré de diffusion des langues, pour des raisons géopolitiques, historiques ou culturelles.

Or la réflexion sur l’enseignement colonial et/ou des indigènes nous conduit à révéler « l’idéologie française » (Balibar), inhérente à l’enseignement / apprentissage de la langue, selon laquelle la France a une vocation d’éclairer et d’éduquer l’humanité. A titre d’enseignant-chercheur en FLE, nous sommes invités à nous interroger sur la déontologie du professeur de FLE, susceptible de nous transformer en diffuseur de cette idéologie de la supériorité comme l’a vécu l’enseignement colonial en faveur du nationalisme et du patriotisme.

0. はじめに

フランス語の分類法にはさまざまなものがある。フランス語がその社会の中で、また個人にとってどのように使用されているか、このような規準に従って分類するならば、「母語としてのフランス語」(français langue maternelle)、「第二言語としてのフランス語」(français langue seconde)、「外国語としてのフランス語」(français langue étrangère)に区分することができる。この中でも「第二言語としてのフランス語」は、現在も世界各地で、とりわけアフリカを中心として使用されており、その実践の程度にもさまざまな差がみられる。そしてその使用範囲はかつてのフランス植民地帝国の版図と重なるところが大きい。

フランス植民地帝国ではどのようにフランス語教育が実践されてきたのだろうか。解明すべき点は膨大だが、課題の大きさに比べると、この点に関する研究の進展は必ずしもそれに対応していない。これにはさまざまな原因がある。植民地

帝国の解体にあたり、フランスでは植民地で行われてきた事業すべてが忌まわしい失敗として否定される傾向にあったこと。これは凄惨な戦争を体験したアルジェリアに関してとりわけ顕著である。これに加えて60年代以降の旧植民地におけるフランス語教育は過去との断絶の上に成立しているような扱いを受け、現在のフランス語教育の実践を歴史的にとらえようとの気運に乏しかったこともその原因にあげられるだろう。ところが、脱植民地化という政治、社会、文化の大変動にもかかわらず、脱植民地期の言語政策や教育制度は植民地時代の遺産をほぼそのまま受け継いだもので、そこに政治変動などと同じレベルでの変化は認められなかった¹⁾。

このような状況の中で、旧植民地下での就学状況などに関する、教育学や社会学の立場からの研究は多少進んでいるようだが、フランス語教育の実状に関する研究は端緒を開いたばかりといっても過言ではない。

研究対象に「第二言語としてのフランス語」をも掲げている「外国語ならびに第二言語としてのフランス語史国際学会」Société Internationale de l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde (S.I.H.F.L.E.S.)は1998年12月11日にフォントネー/サン・クルー高等師範学校で「フランス植民地帝国におけるフランス語普及と教育、1815年から1962年まで」と題する研究集会を開いた。この時代区分は、フランスの国境を1792年のものに復した1814年のパリ条約から、1962年のアルジェリア独立までの時代に対応している。植民地帝国のフランス語普及・教育を論じることはこの領域の学会として初めての試みで、当日はおよそ二十人の参加者を迎えて、五人の研究発表が行われた。本稿はこの研究集会の報告であり、その発表の概要をたどりつつ、植民地帝国のフランス語普及・教育の問題点のいくつかを整理してみようと思う。その上で、日本においてフランス語教育の実践に携わるものにとって、「植民地教育を考える」とは何を意味するのか、若干の原理的な考察を試みたい。

1. 植民地帝国におけるフランス語普及と教育

研究発表は植民地帝国の版図に対応して、黒アフリカ、チュニジア、インドシナ、ニュー・カレドニアと広大な領域に及んだ。イギリス人研究者のウェイクリー(WAKELY)は、間接支配を特徴とするイギリス植民地主義と、同化主義に特徴づ

けられるフランス植民地主義の比較検討を行った。フランス植民地帝国の方針の一つは、植民地人にフランス語を教え、フランス語による教育を施し、フランス市民を創出することにある。言語によるフランスへの同化主義は、大英帝国が植民地において特定の言語政策を持たなかった点と著しい対照をなしている。さらに英仏の相違点は植民地人に対する人種主義にもみられる。イギリス人は、アフリカ人などの植民地人を人種的に劣等とみる傾向が強かったが、フランス人は植民地支配の論理に「文明」の視点を導入し、「文明」の有無を人種の優劣として解釈し、人種主義の根拠とした。

旧植民地からの発表も議論の多角化に貢献した。チュニジア人社会学者スライエブ¹⁹⁾(SRAÏEB)は十九世紀から二十世紀にかけてのチュニジアにおけるフランス語普及と教育の課題を取り上げ、地政学的観点からの検討を試みた。十九世紀のチュニジアは宗主国のオスマントルコ、対岸のイタリアやフランスといった勢力が拮抗する磁場となっており、それぞれが自国の権益の拡大を策動していた。その一方でチュニジア人は西欧列強の「文明」を利用し、近代化の推進を国益と考えていた。この意味で、フランスの保護領となって以降のチュニジアにおけるフランス語教育・学習は、フランスによる言語同化政策という側面だけでなく、植民地下での国運を模索していたチュニジア人にとって、国益の追求にも役立つ一要因ともなった。ここには、植民地支配における言語普及が、植民地支配の強化や安定を意味するだけでなく、近代化の道具として有利に働くといった両義性があらわれている。

ベトナム出身で現在ニュー・カレドニアにて教鞭を執る社会言語学者トラン²⁰⁾(TRAN)の発表は、ニュー・カレドニアにおける植民地支配とフランス語普及およびキリスト教宣教の相関性を厳しく問う内容だった。布教地としてのニュー・カレドニアをめぐるカトリックとプロテスタントの争いは、英仏間の植民地争奪戦の様相を呈しており、さらにどの言語で宣教を行うのかといった言語政策の相違も顕在化していた。プロテスタントのイギリス人宣教師は現地語を用いてメラネシア人への宣教を試みたが、カトリックのフランス人宣教師はフランス語による福音宣教を実施した。その後、島嶼の覇権を制したフランス人は植民地時代を通じて、イギリス人宣教師とは対照的に、現地語の文字化へ関心を示さなかった。これは現地の民族文化を尊重しない姿勢として、メラネシア人の民族文化アイデン

ティティの否定と受け止められた。アイデンティティの承認をめぐるこの歴史は、現在でもフランスやフランス語への敵視としてメラネシア人のうちに記憶されているという。これが災いしたためか、ニュー・カレドニアにおいてフランス語教育・学習は依然として困難を極めている。海外領土(T.O.M.)としてすでにフランス共和国に統合されていた1962年の段階でも、メラネシア人にはバカロレアの合格者がいなかった。これはメラネシア人に対するフランス語普及に植民地時代の負の遺産が重くのしかかり、フランス語普及が十分に浸透していないことを伝えている。それと同時に、植民地支配に抗するメラネシア人の根強い姿勢のあらわれとも考えられる。

フランス系イスラエル人のスペート⁶⁾(SPAËTH)は十九世紀のフランス領西アフリカ(A.O.F.)における学校の設立を植民地支配との関連から考察した。アフリカにおける学校事業は、主にキリスト教宣教団体、植民地当局ならびに軍隊が取り組んだものだが、中でもスペートはカトリック宣教会・修道会の運営した教育事業の問題点を採り上げた。カトリック教会を中心とした宗教団体はアフリカでの福音宣教の一環として教育事業を展開したが、そこでの教育言語や教授法に関しては特定の方針が定められず、多くは現場の恣意的な決定にまかされたままだった。宣教の一環としての言語教育は現地人の生活の向上を図ることをめざすのではなく、植民地体制に奉仕する植民地人の養成に向けられていたことも珍しくなかった。また派遣された宣教師は母国を代表するのではなく、あくまでもローマ・カトリック教会の代表として働くべきであったが、実際のところは祖国フランスの代表として振る舞い、フランスへの忠誠心や愛国心を植え付け、自らを植民地支配の構造に位置づけることが多かった。

さらにフランス領西アフリカでの教育に関する初めての博士論文を著したブッシュ⁶⁾(BOUCHE)は、共和国政府が植民地帝国の教育をどの程度統制していたかを検証した。結論として、植民地帝国はあまりに広大であり、文化や歴史、経済などあらゆる領域での地域差が甚だしかったために、統合した言語政策を策定することが困難だったことが確認された。同一の植民地官僚が各地を赴任することにより、ある程度均質で整合性のとれた言語政策を実施することが可能だったかもしれない。しかしそれぞれの植民地は教育に関してかなりの自由裁量権を持っていたために、多くは現場の判断に任せられ、体系的な政策を展開するにいたらなか

った。そもそも共和国政府は原住民をどれほど真剣に教化するつもりだったのか、その政策意志も曖昧なままである。このような点でブッシュの発表はこれまで均一とみなされていた言語同化主義に疑問を投げかけ、研究の地平の再検討を促すものだった。

ではいったい植民地当局はどの程度フランス語普及を制度的に推進しようと考えていたのだろうか。今回の発表や議論から考える限り、この疑問はこれまで考えられていたほど明確なものではない。特定の政策を遂行するには関係機関があまりにも多く、利害の一致が容易ではなかったことがその原因の一つかもしれない。その意味で今後の課題は、相互作用に開かれた、いわば複雑系としての植民地をそのダイナミズムにおいて把握することにあるだろう。

2. 「植民地教育を考える」とは何か

はじめに「植民地教育」の語義を明らかにしよう。一般に「植民地教育」は二つの意味に解される。第一に、植民地政策を推進する国家が、教育制度を含めた公権力やジャーナリズム等の権力装置によって、自国民に植民地政策の正当性やその拡大を訴えるものであり、植民地政策の遂行を有利にする情報のプロパガンダとしての国民教育があげられる。フランス第三共和政下のプロパガンダとしての植民地教育の実態に関してはアジュロン⁷⁾(AGERON)の研究がある。植民地主義の正当性と推進が「植民地党」を名乗る一連の利益集団によってどのように行われてきたのか、アジュロンは詳細に考証を進めている。そしてその集団の一つにフランス語普及機関があったことは見逃してはならない⁸⁾。国外におけるフランス語普及は共和国政府の対外膨張政策と並行して進められており、植民地の拡大はフランス語普及の拡大を含意したので、アリアンス・フランセーズなどの言語普及機関はフランス国内において植民地主義の推進を世論に訴え、組織の拡大発展を図ったのである。

しかし、研究集会におけるテーマとなり、私がここで考察の対象としているものは、もうひとつの意味での「植民地教育」であり、それは「原住民教育」(enseignement des indigènes)とも呼ばれる。これは、ある国家が植民地として獲得した国や地域において、宗主国としての立場から、植民地人に向けて実施する教育を意味し、とりわけ第三共和政以降のフランス植民地帝国において実践された

フランス語教育がここでは考察の対象とされる。

では「植民地教育を考える」とは何を意味するのか。私は植民地主義に関して、冷戦構造の崩壊後に頻発する民族紛争がこれまでの植民地主義の刻印の表面化に他ならないという時代認識を共有する⁹⁰。とりわけ旧フランス領アフリカの各地では依然として民族紛争などが多発しており、安定した国づくりの道が不透明なままである。そのような国においてフランス語は公用語として国家運営の道具となっていることが多い。ところが、国の発展の道具ともなるフランス語は、かつての支配者が同化主義の実現に用いた武器でもあり、その意味で植民地支配の負の遺産をも担っている。開発や近代化のためにフランス語は必要だろうが、フランス語が植民地主義の刻印を刻み込んだものであることは否定できない事実である。そこではフランス語に対して好悪の入り交じった言語感情が発生しやすい。

ところがフランスとは主権国家間の支配や被支配の関係を経験したことのない日本にあって、フランスが歴史的に実践した植民地教育を考察することはいかなる意義があるのだろうか。これはかつての植民地人の陥りがちな告発型の植民地批判とも異なるし、フランス人が自国の歴史を擁護し、正当化するために繰り広げた植民地叙事詩的言説⁹¹でもない。そこで日本人として、あらゆる利害関係を退けた知的好奇心や真理の追究といった態度を貫いたり、学問の廉直さを訴えることもできよう。しかし、外国語としてのフランス語教育学が植民地主義の文脈のなかで発生し、制度化されてきた歴史を多少なりとも踏まえるのならば、学問的な誠実さだけに満足してよいものか、はなはだ疑問である。そこにはフランス語教師としての職業倫理が関与してくると考える。

支配と被支配の構造が不可逆的な植民地社会において、フランス語教育・学習の形態はきわめて特殊なものだった。というのも、教育の場そのものが支配と被支配の構造に組み入れられていたからだ。そして、支配者の立場に立つ教師にとって、言語教育の目的は言語による植民地人の同化であり、これは植民地支配の強化と安定を目的とする。そこでは、ごくわずかの教育者を除いて⁹²、フランス人フランス語教師はフランス「文明」のもとに植民地人の言語や文化を否定し、フランスの優位を説いてきた。少なからずのフランス人フランス語教師は「文明」と「進歩」を信じ、「救世主国家フランス」⁹³のために植民地においてフランス語教育に邁進してきた。このような歴史的イデオロギイ的文脈において、彼らは植民地

主義に奉仕し、植民地主義の媒体ともなった。彼らの何人かは愛国心からこの役割を意図的に担い、またある人々は国威の発揚に陶醉するあまり、植民地体制を無意識的に支援したものもあるだろう。またフランス人宣教師もキリスト教の普遍性や他宗教に対する優越性に全幅の信頼を置き、キリスト教布教により「未開人」を「野蛮」から「文明の」状態に引き上げる努力を払ってきた。この過程で自らの母国であるフランスへの愛国心を植民地人に注入することもあった。これはバリバル(BALIBAR)の唱える「フランス・イデオロギー」の発現の一形態といえる。バリバルによれば、「フランス・イデオロギーは、『人権の国』の文化による人類の教化を普遍的な任務と考えること」にあり⁽¹⁾、教育はこのイデオロギー実現の重要な装置となる。

ところが非フランス人という資格でフランス語普及・教育にかかわることは、たとえそれが植民地体制の外にあっても、ともすれば自らを植民地主義的文脈へと還元し、フランス・イデオロギーの媒体となりやすい営みを意味する。そのためフランス・イデオロギーの普及者や媒体となる「誘惑」を克服し、それから自由になることは、職業倫理の次元に通じると考える。そこで「植民地教育を考える」ことは自らの職業の意義を省察し、職業倫理の覚醒に少なからず役立つ。なぜならば、この考察はフランス語普及・教育に内在するイデオロギーを否応なく喚起するからである。もちろんフランス語教育に内在するフランス・イデオロギーへの目覚めがただちにその克服に直結するとは限らないが、少なくともイデオロギーの認識こそがその克服や、イデオロギーに奉仕することなく、イデオロギーから自由になる第一歩であることは間違いない。

3. 最後に

本稿は「フランス植民地帝国におけるフランス語普及と教育、1815年から1962年まで」の研究集会の報告であるとともに、一連の発表に触発されて、「植民地教育を考える」とは何を意味するのか、この課題を批判的に検討した方法論的考察の試みである。同化主義の実践としての植民地教育はフランス語普及・教育に内在するイデオロギーを典型的に映し出す。その意味で、「植民地教育を考える」ことは、フランス語教育の実践にあって、フランス・イデオロギーを認識し、それから自由になるための方策の一つであると考えられる。

このような試論がフランス語教育に内在するフランス・イデオロギーの克服のためのさまざまな議論のたたき台となることを願ってやまない。

(新潟大学経済学部)

注

- (1) 本稿は「ペダゴジーを考える会」(1999年2月20日、上智大学)における報告をもとに加筆修正を施したものである。
- (2) cf. Gérard Vigner, « Compte rendu de la Journée d'études », in *La lettre de la SIHFLES*, n. 39, 1999.
- (3) cf. Nouredine Sraïeb, *Le collège Sadide de Tunis : 1875 - 1956, enseignement et nationalisme*, Paris : Editions du CRRS, 1995, 346 p.
- (4) cf. Anh Tran Ngoc, « Français langue seconde et identité biculturelle en Nouvelle - Calédonie », *Études de linguistique appliquée*, n. 88, 1992.
- (5) cf. Valérie Spaëth, *Généalogie de la didactique du français langue étrangère ; l'enjeu africain*, Paris : Didier Erudition, 1998, 210 p.
- (6) cf. Denise Bouche, *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920*, tome 1 & 2, Lille : Service de reproduction des thèses, Université Lille III, 1975, 947 p.
- (7) cf. Charles-Robert Ageron, *France coloniale ou parti colonial ?*, Paris : Presses Universitaires de France, 1978, 302 p.
- (8) 拙論、『植民地党』としてのアリアンス・フランセーズ：植民地主義における言語普及』、『新潟大学経済学年報』、第24号、2000.
- (9) 伊豫谷登志翁、「開発：地球化とナショナリズム」、川田順造・上村忠夫編、『文化の未来：開発と地球化の中で考える』、東京：未来社、1997、282 p.
- (10) 1930年代に多くみられた植民地支配を正当化する言説で、エキゾティズムを特色とした。
- (11) アフリカにおいて現地語を用いた教育を考えた者もいた。セネガルの現地語による教育の先駆者ダールについては次の論文を参照。砂野幸稔、「セネガルにおけるフランス語使用：その歴史Iフェデルブ以前」、『熊本女子大学学術紀要』第46巻、第1号、1994.
- (12) cf. Albert Salon, *L'action culturelle de la France dans le monde*, Paris : Fernand Nathan, 1983, 160 p.
- (13) E.バリバル、I.ウォーラースタイン、若森章孝他訳、『人種・国民・階級：揺らぐアイデンティティ』、東京：大村書店、1997、438 p + vii、参照 p. 43.(Etienne Balibar, Immanuel Wallerstein, *Race, nation, classe : les identités ambiguës*)

年間テーマ「授業のかたち」とは？

鶴澤 恵子

A propos du thème de l'année

— Discussions et ce qu'elles nous ont apporté —

A la dernière séance de la Péka 1998-99, nous avons choisi comme thème pour l'année 1999-2000 "JUGYO NO KATACHI".

Qu'entendons-nous par "JUGYO NO KATACHI"? Si la notion de "JUGYO" (cours) est relativement claire, celle plus abstraite de "KATACHI" (forme, image, aspect, apparence, etc.) peut recevoir diverses interprétations. C'est pour cette raison que nous avons consacré notre première réunion de l'année à l'échange d'idées entre les participants, autour du terme "KATACHI".

Dans ces discussions, nous avons essayé d'observer nos cours de plus près et nous avons constaté que le "KATACHI" provenait de tous les éléments composant le cours: système institutionnel, apprenants, enseignants, matériels, lieu, espace et son occupation, temps, rythmes, etc.

Parmi ces éléments du cours, nous nous sommes plus particulièrement intéressés à un élément susceptible de changer à tout moment. Cet élément, c'est les apprenants et les enseignants.

Compte tenu des discussions, nous avons choisi les sujets des 5 réunions suivantes. Ces sujets sont tous liés à la problématique des relations apprenants/enseignants qui peuvent influencer le fonctionnement du cours.

1. はじめに

1999年度のPékaは、年間テーマを「授業のかたち」とした。「かたち」とは漠然とした言葉であるが、それ故いろいろなもの・ことを包括させようとした言葉でもある。

根本的な考えとしては、「私たちの仕事の現場・状況をもっと注視してみよう。」ということである。一口に「授業」というが、実はそれは多くの要素が絡み合っ

た非常に複雑なものだ。そこでは実にいろいろなことが起こる。例えば、授業の準備として教材研究をするのは当然だが、教材を把握できただけでは「授業」にはならないことを私たちは知っている。「授業」の現場において留意すべき点とは何なのか。「授業」を様々な視点で見ることにより、立体的なその「かたち」を求めようとした。

2. 4月24日の Péka 例会において

1999年度第一回目の例会は、気持ちも新たに多数の参加者を得て行なわれた。この日は、年間テーマに沿い第二回以降の例会でどんな事を扱っていくかという話し合いがなされた。「かたち」を独自の視点から参加者ひとりひとりが語り、それぞれの興味の範疇が浮き彫りにされる活発な議論となった。

以下に、その内容を報告する。尚、これは当日の書記⁽¹⁾がまとめ、Péka News Letter No.56に掲載されたものに筆者が加筆したものである。⁽²⁾

2.1. 話し合い1.

まず、日頃考えていることに基づき「授業のかたち」をどのように捉えるかということについて、4つのグループに分かれて話し合い、その後それぞれ発表した。以下、その内容を各グループの発表を中心に紹介する。発表順の遅いグループについては、重複する点は記述を省略する。

グループ1:

まず、「かたち」とは何か?それは、時間、(授業の)流れ、内容、方法、手段(教材)、到達目標である。「流れ」には、時間配分(1コマの授業をどのように区切るかという問題)とペース(1課を何時間で行なうかという問題)が挙げられる。

次に、学習者の視点から見た望ましい授業とはどのようなものだろうか。(グループ内に院生がいたため、自然にこの発想に移行した。)これは、1)学習者が自発的に発言したくなる授業、2)学習者の能力に合わせた導き方ができる授業である。

ここで、教える側には学習者との人間関係という視点が問題となる。学習者のタイプを見た上で授業展開を調整する(自分の作ったプログラムにとらわれない)

ということを前提にし、その上で次の3点が課題となる。

- どのようにして学習者を授業に参加させるか？

具体的な作業 (activités) のイメージ化、時間や空間の使い方を考慮する、グループの作り方と配置、指名方法、息抜きの仕方、板書法などがポイントとなる。

- 新しいクラスグループでは初期段階での雰囲気作りが大切である。

質問しやすい環境や多重なコミュニケーションラインの確立、一緒に学ぶ姿勢などは、親しみの持てる人間関係やリラックスしたクラスの雰囲気において可能となる。⁴⁾

- 流れの読み方、流れの変え方に留意する必要がある。

学習者の作業の進捗、集中の度合い、疑問や困難を抱えていないか等を考慮し、指示やヒントを出していく。

グループ2:

- ① 授業では多様な activités を準備することが重要である。最近の一般的な傾向とされる「学習者の集中力の低下」への対応策としても activités の多様化の必要性は高まっている。
- ② 一般に、学習者の個人的学習に対する教える側の要求には次のようなものがある。予習、復習、宿題、試験への準備。(筆者注: これらが全て常に要求されるものではない。学習者が予習をしてこないことが授業での「発見」につながったり、宿題をすることが復習になっていたりすることもある。)
- ③ 学習の継続性について。違った方法で学んできた学習者をどのようにまとめていくのか。また、自分が担当する期間が終了した後、学習者はどのようにフランス語学習を続けるのか。(例えば、学習が一旦終了してしまうような場合でも、将来もし再開することがあったとき役立つように配慮した授業内容とは?)
- ④ 学習項目についての合意は得られているか? これは評価や到達目標を考える上で重要なポイントである。
- ⑤ 大人数クラスでの授業をどのように行なうか? 一方通行になりがちな授業を避けるにはどうすればよいか? 更には、人数に見合った授業はどのように可

能であるか？

- ⑥ (高校でフランス語を教えている立場から)大学受験にどのように対応したらよいか？

グループ3:

- ① 文法にこだわる学習者にどのように対処したらよいか？

フランス語以前に体験した外国語(多くは英語)学習の方法がフランス語の学習にも反映されるが、これは必ずしも望ましいわけではない。

- ② 学習者への指示の出し方

簡単な activité の指示が複雑でその説明に時間がかかり過ぎたり、指示の出し方が不適切なため学習者が activité に対する興味を失ったりすることがある。

- ③ 時間の節約の仕方(ムダの省き方)

教科書の練習問題などは学習者の必要に合わせて省略できることもある。いくつかの練習問題を組み合わせることもできる。

- ④ 体力の節約の仕方(動線、声の大きさなど)

例えば、不必要に大きい教室に学習者がばらばらに座っている場合、教師はグループ作業に対応するために歩く距離が長くなり時間もかかる。/大きい声と相手に届く声とは違う。教師が一生懸命声を張り上げても、学習者には騒音としてしかとらえられず、お互いに疲弊することがある。

グループ4:

学習者を対象に授業についてのアンケートを行ない、その結果をフィードバックすることが大切である。

2.2. 話し合い2.

2.1.項は各グループの発表のまとめであるが、実際はもっと細かい項目が挙がった。これを順次板書したものをしながら、全員で再検討を行なった。その結果浮かび上がった共通項目は次のようなものである。

- ① 授業のデザイン(時間、空間デザインを含む。)

•activitésの多様性

- グループの作り方
- 人数に合った授業
- 配置(教室内の設備の、学生の)
- 指示の出し方
- 節約の仕方(時間、体力)

② 実際の授業

- 指名の仕方
- 息抜きの仕方
- 集中の仕方
- 板書の仕方

③ 一対一の人間関係

- オリエンテーション
- アドバイス
- 評価
- アンケート

2.3. 話し合い3.

全員で話し合ってまとめた共通項目をどのように組み合わせ、第二回から第六回の例会で扱っていくのかをグループに分かれて討議した。その結果は次のとおり。

グループ1:

- ① 学習者中心の視点に立って考える。
- ② activitésを中心に考える。
- ③ 教師の立場を中心に考える。
- ④ 空間、時間のデザイン
- ⑤ 授業外に行なうこと

グループ 2:

- ① 空間、時間のデザイン
- ② グループとしての学習者について
- ③ 個としての学習者について

グループ 3:

- ① 心理的な問題
- ② 1時間の授業のデザインをどのようにするか?
- ③ 長期的に見た場合の授業のデザインをどのようにするか?

グループ 4:

毎回のテーマを、具体的で小さいものにした方がよい。

2.4. 話し合い 4.

前述のグループ 4 の意見は説得力のあるものであった。「私たちの仕事の現場・状況を注視しよう。」という目的にも合致するし、授業の「絡み合った要素」をばらばらにする — わかりやすくする — という点においても意味がある。そこで、2.2. 項にまとめた項目の中から何点かをピックアップすることとした。

以上の過程を経て、第二回以降のテーマは次のように決まった。

第 2 回(6月 19 日): 指示の出し方・指名の仕方
(もとのデザインと流れの変え方)

第 3 回(9月 25 日): ヒントの与え方・訂正の仕方
(反応に対しての流れの変え方)

第 4 回(10月 23 日): 息抜きの仕方(1時間、1年間の流れの中で)

第 5 回(12月 11 日): 引継ぎとアンケート⁴⁾
(長いスパンでのデザイン)

第 6 回(2月 19 日): 総まとめ

3. まとめ

私たち教師は、より良い教材を求めたり(結果として自分で教材を開発したり)、

より良い授業環境を求めたり(結果として—可能であれば—職場のシステムを改善したり)することにエネルギーを使っている。しかし、それでも尚、授業において自分のイメージした結果が得られないことがあるのはなぜだろう。答えは明白である。それは、「授業」においては「人間」が常に重要な要素であるからだ。「教える・学ぶ」ということは人間の営みであり、「言語の習得」は本来人との関わりのなかでなされるものである。「授業のかたち」はすなわち、その授業に参加する人間(学習者、教師、時には見学者)によって大きく左右される。そして「人間」は多種多様である。また、同じひとり人間でも時と場合によって授業への臨み方は異なる。自分を含めたこの多様な「授業の構成要素」—「人間」—に対応するということは、私たちの仕事の中で重要な位置を占めている。各例会のテーマはこれをよく反映したものとなった。

(東京日仏学院)

注

- (1) 当日、書記の労を取ってくださったのは、参加者の井形和正さんである。この場をかりて御礼申し上げる。
- (2) 当日のノートを貸してくださった土屋良二さん、飯田良子さんに感謝申し上げます。
- (3) Noike H. & Uzawa K. “Leçon 0- Pour le bon fonctionnement de l'apprentissage - “Etudes didactiques du FLE au Japon 5 (1996), p.41-48
- (4) 実際の日程は、第5回:アンケート、第6回:引継ぎとなった。

指示の出し方・指名の仕方

— 授業に指揮者は不要か —

土 屋 良 二

Comment donner des consignes

Le cours de langue étrangère consiste en différents exercices : lire, écrire, écouter ou parler. Pour accomplir chaque exercice, l'enseignant explique le sujet, pose des questions, corrige la réponse et résout les difficultés. Toutes ces activités de communication commencent par un signe, un consigne ou un appel. En se servant de telles actions, l'enseignant cherche attirer l'attention des apprenants sur le travail en classe. Mais sont-elles toujours efficaces pour l'enseignement?

Au point de vue communicatif, nous réfléchissons ici sur la façon de commencer les activités dans lesquelles les apprenants sont amenés à l'apprentissage plus spontané. La possibilité de communiquer plus aisément entre les apprenants et celle de trouver le plaisir de s'exprimer en langue étrangère dépend de la qualité de soutien de l'enseignant.

1. はじめに

年々、学生の質が落ちている、授業が進まなくなった、コミュニケーションが成り立たない、といった声をよく聞くようになった。現在、小学校で問題となっている学級崩壊は、まもなく全入時代を迎えようという大学にも忍び寄っているのかも知れない。今まで通りのやり方でこれからも授業は進んでいくのだろうか。今一度、授業の組立て方を見直しておく必要があるのではないだろうか。外国語のような演習形式の授業は、講義と違い、教師の話と質疑応答といった簡単なかたちでは進行しない。学習者は「読む・書く・聞く・話す」など様々な角度から課題に取り組み、教師は、解説し、質問し、時に誘導し、訂正する、といった臨機応変の対応を求められる。「授業のかたち」について考える今回の例会では、こうした授業の流れの中から「指示する」行為と「指名する」行為を取り上げた。というのも、この二つの行為は、活動の出発点という意味で、一般に授業の進行上

不可欠と思われるからである。ここでは例会参加者の意見から、「指示」・「指名」の意義と問題点をまとめ、具体例を見ながら、より円滑な授業の進め方のヒントを探りたい。「指示」・「指名」は必要なのだろうか。必要だとすればどういう形を取ることが授業の活性化につながるのだろうか。

2. 指示と指名

2-1. 定義

最初に、ここで扱う「指示」と「指名」とはどんな行為を示すのか明確にしておく必要がある。

当然のことながら、指示と指名は同じ行為ではない。指示とは文字どおりには指さし示すこと、あるいは指図することを表すが、指名とは人物を特定して指すことである。指示ではその意図や内容が関心をひくのに対し、指名ではその対象となる人物に視線が集中する。教室内では、どういうときに教師が学習者に「指示」するのだろうか。まず考えられるのは、活動の始まりや終わりといった「時」を表す場合である。「これをやりましょう」といった一言がなければクラスの学習活動は始まらない。そして、何らかの課題と取り組む学習活動では、教師は「何をしたいのか」という達成目標を示し、そのために「どのように」作業を進めるのかその手順も明確にする必要がある。これも教師は「指示」しなければならない。また、学習とは直接関係がない指示だが、「おしゃべりはしないこと」「携帯は切りなさい」といった直接的・間接的の命令もしなければならないことがある。したがって、教室内の「指示」とは「教師が学習者に対して、何らかの学習の開始、作業の転換あるいは終了のために与える合図 (signe) あるいは命令 (consigne)」と考えることができるだろう。

一方、教室内で教師が学習者を「指名」するもっとも一般的な例は、「次は……君」というように、練習問題などの作業をするために「あてる」場合だろう。クラス全体に対するのではない点に特徴がある。何らかの指示すべきことを前提として、そのために対象を限定する行為である。つまり、教室内の「指名」とは「教師が何らかの活動(発話・筆記など)を促すために特定あるいは不特定の学習者を全体から区別する行為」と定義することができるだろう。また、その方法は、直接名前を呼ぶ(appeler)、「次の人」などと指さす(désigner)といった単純なものか

ら、「これはどうなるのかな？」などと問いかける (poser une question)、「やってみましょう」などと促す (inciter) のように、指示と複合したやり方まで様々あり、対象も一人だけでなく、複数の場合も考えられる。

このように、学習の場での「指示」と「指名」はともに活動の契機として重要な役割を担うものだが、「指示」が合図として一方的であるのに対し、「指名」は指名された者の反応と関係する相互的な行為だと考えられる。

2-2. 目的・意義

それでは、「指示」および「指名」をすることは授業全体から見て、どのような点で有効だと考えられるのだろうか。また、意に反して「指示」や「指名」がうまく機能しないことがあるとすれば、何が原因なのだろうか。例会参加者の指摘から「指示」と「指名」の意義をまとめてみると次のようなことがわかる。

2-2-1) 指示をする目的は何か

- 授業の流れを決める : クラスを構成するための骨組みの役割を果たす。
- 学習の目標を示し、手順を明確にすることで学習者の理解の手助けをする : 個々の作業の中で見取り図を示す。
- 学習ルールを提示する : 授業を円滑に進めるために集団生活の決まりを示す。

先の定義を繰り返すようだが、指示は、学習環境を整備するための手段として重要な意味を持っている。学習の枠組を定め、考え方のアドバイスをし、必要ならば学習姿勢そのものも問い直す。こうした教師の行動はすべて何らかの指示から始まる。

しかし、指示は一方的に学習者に向けられるものであるため、受け手の能力を見誤ると失敗する。教師の意に反して指示がうまく行かないケース、陥りやすい失敗として、次のような例が挙げられた。

- わかりやすく指示しないと教師の意図が伝わらない : 段階を追って指示を出さないと、学習者が混乱する。時間の都合で指示を急いだり、学習者が了解済みと早合点してひとつ先まで指示したりすると、理解されず、もう一度や

り直しという事態になる。

- 説明しすぎる指示、アイデアを出しすぎる指示は作業自体をつまらなくする：学習の場では指示はヒントとも重なる場合がある。複雑すぎるものもだめだが、指示が丁寧すぎても学習者から考える喜びを奪ってしまう。また、学習者それぞれの理解度に差があるときは、詳しい指示を繰り返すとわかっている学習者が退屈する。

いずれも指示と作業の均衡が保たれていない場合に生じる不都合だろう。どうかたちの授業形態をとるか、教師の意図および作業の性質にもよるが、指示が細くなるほど、あるいは約束事が多くなるほど作業は機械的・管理的なものになり、学習者の創意を活かせなくなってしまう。適切な指示がなくて学習者が何をやっていいかわからないのは論外だが、指示しすぎると学習者は自発性を妨げられて受動的になり、指示されねば何もしないという事態に陥るおそれもある。指示は学習の道筋を示すものである。その意味では指示はまず「何」を学ぶのかを示している。しかし、教師は animateur の役割を果たすものとするなら⁴⁾、指示は「学ぶ目標」以上に、学習者の主体的な「学ぶ姿勢」を喚起するものではないだろうか。

このように、授業の流れを作り出す「指示」は、学習者を達成目標に向かわせるための戦略的手段と考えられる。それでは、指名された者を全体から切り離す「指名」は、学習そのものとどのように関わってくるのだろうか。

2-2-2) 指名する目的は何か

- 説明の一段階：反応を引き出して発展させるためのものとして、授業の流れの中に位置づけるならば、指名は間接的な指示でもある。
- 時間の節約：クラスの状態にもよるが、指名したほうが自発的な発言を待つより授業の進行が早い場合もある。一種の誘導。
- 学習者の理解度のチェック：クラス全体からサンプルを抽出して学習の目標達成度を確認する作業。
- 自発性の習慣づけ：授業に参加しているという意識を持たせるためのもの。いずれ指名せずとも学習者が自発的に発言するようになることを期待してい

る。

- 緊張感を与える、おしゃべりを止めさせる:クラス全体から注目されるので、指名された者は課題に集中せざるを得ない。二義的な意味での指名。

以上の例は教室管理者としての教師から見たものと言えよう。個々の学習を完成させる戦術の一環として指名が用いられている。多少強引な進行も可能で、このようなかたちの指名によって意識されるのは教師対学習者という構図である。しかし、視点を学習者の側に移すと指名の意味も異なってくる。

- 発表の場を与えるもの:質問や呼びかけに答えるという意味で、その内容はともかく、学習者にとって指名は自己表現の機会を与えてくれるものである。
- 指名されることによって目立たずに発言できる:一見矛盾しているようにも思われるが、最近の学生は、自分から積極的に発言して目立ち、クラスメートの反感を買うのを恐れる傾向があるため、教師から指名されるのを待っているケースがある。
- 指名しないと自己主張の強い目立つ学習者だけが発言する:正反対の例だが積極的な学習者が多い環境では、一部を独走させず、クラス全体の意識を高めるために、陰に隠れやすい学習者を教師が指名によって助けることもある。

これらの指摘では、指名された者の意識は、教師との関係よりもむしろ学習者間の関係に向いていると思われる。周囲からどう見えるか、最近の学生たちは想像以上に自意識過剰のところがあるようだ。以前、担当するクラスでアンケートをとったことがある。指名に関して尋ねたところ、「わからないところや予習していないところに限ってあてられるから嫌いだ」とか「これなら答えられるのになぜ自分にあててくれないのかと思うことがある」といった答を書く者が少なくなかった。これらの声から、学生たちが指名を、人前でフランス語を使うチャンスと位置づけていると考えるのは無理だろうか。指名は個人を際立たせるものというよりも、学習の場所と時間をクラス全体が共有しているのだという意識を持た

せる契機と考えるべきではないだろうか。実際、名前を呼ぶことは教師と学習者、学習者同士の親近感・一体感を高める一因になる。

しかし、そのような意図で指名しても、やはり現実にはうまくいかない場合がある。例会で指摘された授業進行や学習姿勢の形成の失敗例を挙げてみよう。

- 指名した学習者が答えられない場合、説明が重複して時間が無駄になる
- 指名しやすい、できる同じ学生ばかり当ててしまう
- 大人数クラスでは全員を均等に指名できない

教師が、授業進行の手段として、指名に頼りすぎるとこのような無理が生じる。できるだけ多くの者に発言させようとする指名は時として、「問いかけ」というよりも「強制」になってしまう。そうした歪みは学習者のほうでも敏感に感じとるもので、次のように指名が逆効果となることがある。

- 指名によって学習者が受身になる、あたらないと考えない、あたる部分しか勉強しない、一回あると安心してしまう、他人の話を聞かない、あたっていない者が休む

こうした歯がゆさは誰も経験のあることではないだろうか。学習者全員が考え、その代表として指名された者が答える、という図式を期待している教師の思惑とは裏腹に、クラスが思考停止に陥っている。本来クラス全体に広がるべき意識が、教師と指名された者との一対一の関係に集約されてしまった結果、指名された者が孤立した状態になる。これは指名の意義に対する誤解、あるいは教師の怠慢により、指名がパターン化し、緊張感が欠如したために起こるものと思われる。とはいえ、答を要求する教師の態度如何によっては、指名が逆に学習者を萎縮させてしまい、「いつあたるかと学習者がびくびくしている」こともあり、過度の緊張は無用である。学習者が怯えるのは解答しなければいけないという責任を一身に背負い込んでしまうからで、クラス全体で考えてゆく過程の一段階として指名を解釈することができれば、指名による心理的な負担も減るだろう。

以上のことから、「指示」が、「何を」学ぶのか、その目標を明示するのに対し

て、「指名」は、「誰が」「どこで」「誰と」学んでいるのか、すなわち学習者の集合体としてのクラスを意識させるものと考えられる。「指名」は個々の学習項目の達成よりも、外国語によってコミュニケーションをとるという外国語学習そのものの目的と関わってくる。教師の一方的な説明で終わらぬようにと考え、学習者からの反応を期待して行う指名が、結果としてクラスのまとまりを失わせてしまったのでは元も子もない。

3. 具体策

上記のような失敗に陥らないためには、授業の中でどのように「指示」や「指名」を活用して行けばいいのだろうか。例会では、話し合った内容を踏まえ、実際に教材を使って、40~50名のクラスでできるだけ多くの学習者に発言の機会を与えるための具体的な「指示」や「指名」の仕方を参加者に尋ねた。教材は文法の教科書⁹⁾を選んだ。というのも、文法の授業は「指示」や「指名」が画一化しやすいものだと思われるからである。そこで示されたアイデアを次にまとめてみる。

- (1) まず指名の方法については、全体に目を配る方法として、個人に対する指名をせずグループを指名する方法が提案された。最初に学習者をいくつかのグループに分け、グループ単位で指名する方法である。これは大人数クラスで特に有効と思われる。個人に対する負担が減り、学習者が無駄な緊張をせずに済む。ただし、こうしたグループ分けについては、最初の授業の時に「グループに分かれ、協力し合って考える授業である」旨を方針として説明し、学習者の合意を得ておく必要がある。授業の途中で突然グループ分けをすると学生が戸惑い、有効に機能しないことが多い。また「発音を分担して練習するからグループに分かれる」といったように、グループに分かれて何をどのように学習するのかそのルールも予め指示しておくことで授業の進行が容易になる。
- (2) 指名は教師がするものとは限らない。学習者が相互に指名するやり方も提案された。たとえば、主語と動詞の活用語尾を結ぶ練習では、主語のカード、動詞のカードのいずれか一枚を各自が持ち、自分のカードと対応する主語または動詞のカードを持つ相手を探す。あるいは、穴埋めの練習問題では、解

答者が次の解答者を指名するといったやり方である。カード合わせは教室内を歩き回ることで、クラス全体で親近感が増す。学習者同士が指名しあう場合も、隣ではなく広い範囲に目を向けさせる必要があるが、教師が指名するよりも学習者間のコミュニケーションを容易にする契機になる。

- (3) 指名は口頭の間答とは限らない。板書するよう指名する場合もあるが、そのときには、一つの問題の解答を一人ではなく複数の学習者に板書させる方法がある。答が同一でなければ、クラス全体で答を比較して考える機会になる。また、答合わせに際して、板書した学習者と別の学習者に読ませることも、作業を分担させるとともに筆記と発音の両方の練習にもなる点で有効である。
- (4) 一切指名しない方法もある。問題を解くという始まりの指示をするだけで、指名はしない。指示を受けて学習者各自で、またはグループで問題を解き、ノートに答を書いてゆく。学習者が考えている間、教師は教室を回り、質問を受ける。正解と間違いの例を教師が板書。学習者はできた者から黒板の正解を見て自分の解答を確認、訂正。その後、教師が解説とともに発音練習をするというもの。ただし、前提として、黒板の正解は自分の答が出るまで見ないことが学習者の了解事項となっていなければならない。学習者が皆で同じ課題に取り組む一体感が持てるのであればこれも一つの方法であろう。
- (5) 指示の仕方に関しては、日本語の指示だけではなく、簡単な命令はできるだけフランス語で指示し、その際に口だけではなく身振りを併用する方法、練習にゲームやディクテを取り入れて教科書通りには授業が進まないことを学習者に伝え、指示に意外性を持たせる方法など、授業の緊張感を持続させるための工夫が出された。

4. まとめにかえて

以上のことから、改めて学習の場での「指示」と「指名」について考えてみると、「指示」の目的は「学び方」を教えることにある。すなわち教材に盛り込まれた内容をいかに学習者自身が引き出すか、その手がかりを示すのが指示の役割だろう。指示次第で学習の可能性が大きく広がるため、教師の責任も大きい。それゆえ、指示は学習者を混乱させぬよう最初に全体を見通せるものから始め、状況

に応じて適宜指示の量と質を調節しなければならない。

他方、「指名」の目的は教室内のコミュニケーションを取ることにある。学習者一人に対する問いかけであっても、それはクラス全体をも見渡してのものであることを教師は忘れてはならない。なるべく多くの学習者をそれぞれの作業に参加させる意味でも、教師と学習者が一対一に固定されぬかたちで指名を工夫する必要がある。理想はクラスが一体となって考えることで、指名はそのための必要条件ではない。教室は教師と学習者が対決するところではなく、学習者が協力し合ってフランス語と取り組み、教師がそれを支える学習の場である。そのためにも責任を分担し、時間を有効に活用できる指名の方法を考えて行かねばならない。語学の授業において、教師は教室のまとめ役だが、絶対的な権力者ではない。如何にして学習者を舞台の前面に立たせ、自分自身は補佐役に徹するか、その成否は「指示」と「指名」にかかっているのではないだろうか。

(津田塾大学非常勤講師)

注

- (1) 田中幸子・高木敬二「グループを知る・動かす、内田純平氏(日本・精神技術研究所)ワークショップ報告」、EDFJ 第6号(1997年)、pp.38-48、参照。
- (2) 小石悟・Marie GABORIAUD著、*Grammaire au quotidien*、第三書房、1999年。取り上げた部分は第2課「第一群規則動詞・否定形」(pp.8-9)で、左頁に文法の解説、右頁が練習問題 という構成になっている。

誤用訂正におけるヒントの出し方

原 田 早 苗

Les suggestions fournies lors de la correction des erreurs

Parmi les différents procédés pour corriger les erreurs, nous traiterons dans cet article, les suggestions que donne l'enseignant à l'apprenant afin de l'aider à trouver la bonne réponse. Le dialogue qui s'instaure entre l'enseignant et l'apprenant à propos d'une erreur est souvent fructueux car il permet de mieux discerner les points incompris que lorsque la réponse correcte est donnée d'emblée par l'enseignant. A partir des transcriptions de cours, nous tenterons de faire une classification des divers types de suggestions.

1 はじめに

本稿では、誤用訂正の際にどのようなヒントを教師が出しているかについて考えてみたいと思う⁽¹⁾。本論に入るまえに、誤用訂正に関わる様々な要因を簡単にまとめておくことにする。学習者の間違いに対して、教師がフィードバックを与えるまでにどのような判断を下しているかについて Long のフローチャートでみてみよう。(表 1)

この図を左からみていくと、まず学習者が間違いをおかした場合に、「教師が間違いに気づく・気づかない」という選択肢がある。特に、教師が目標言語のネイティブ・スピーカーではない場合、間違いに気づかないこともあるだろう。

次の選択肢は「間違いを取り上げる・取り上げない」である。その際の判断基準として、様々のことがあるだろう。例えば、間違えた構文あるいは語彙がすでに習ったものであるかどうか、今やっているタスクの目的に照らし合わせて訂正する必要があるかどうかなどである。文法の定着をはかるタスクでは細かい文法の誤りを訂正するであろうし、コミュニケーションを中心としたタスクでは意味が伝われば特に訂正しないであろう。実際、次のような意見もよく聞かれる：
«Quand les élèves parlent pour dire quelque chose, j'ai tendance à laisser dire même s'il y a des fautes, du moment qu'ils parlent.»⁽²⁾ また、「取り上げる・取り上げない」

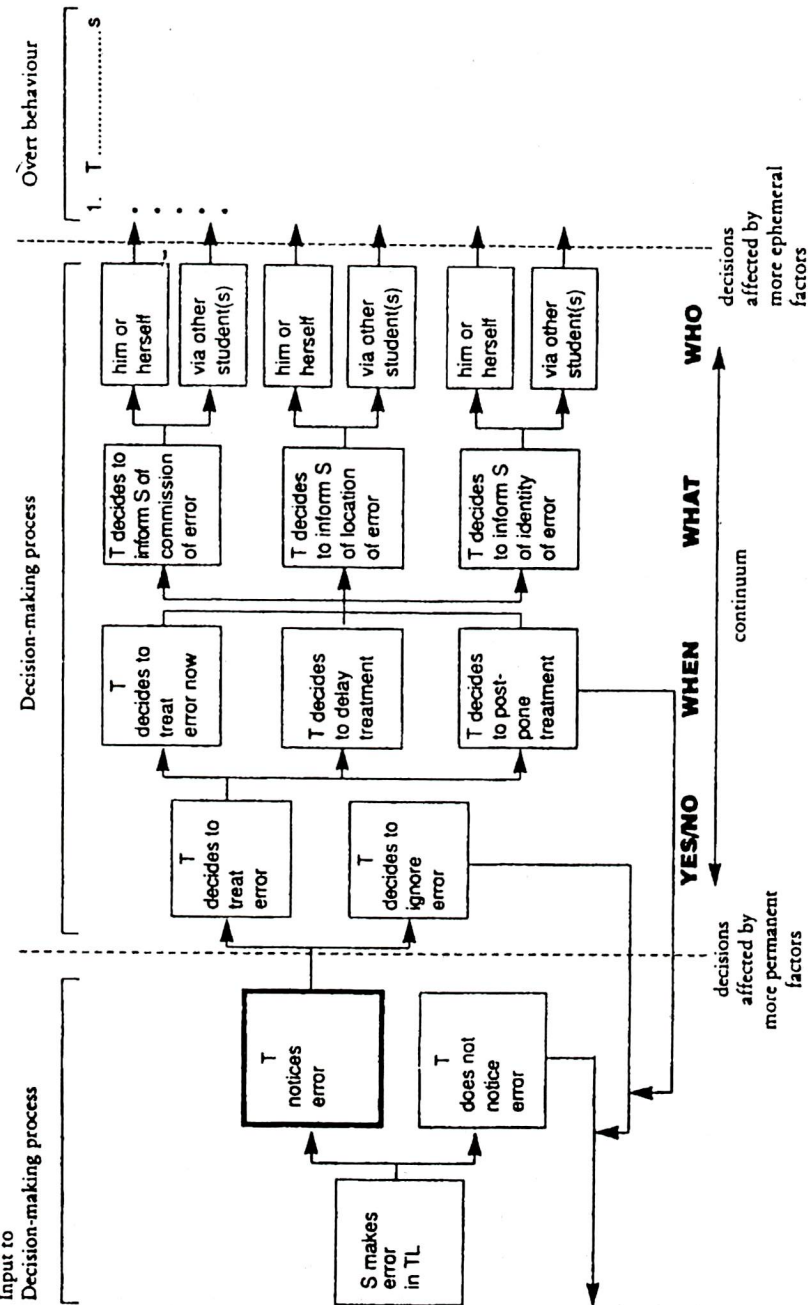


表 1 : 教師のフィードバックに関する Long のモデル (Allwright & Bailey (1991) より抜粋)

の判断をする際、ほかの学習者への配慮も働く。間違いを取り上げなかった場合、誤った形が正しいと思われるでは困ることもある。さらに、教師が目標言語のネイティブ・スピーカーであるかどうかによっても訂正の頻度および訂正箇所が異なる。ノン・ネイティブの教員のほうがネイティブの教員よりも多く訂正する傾向や、意味よりも形を基準に訂正する傾向があるようだ。⁹⁾

次の選択肢は「いつ訂正するか」である。学習者の発話を中断してすぐ訂正するか、言い終わるのを待って訂正するか、さらにはその授業時間内では訂正せずに、別の機会にほかの類似する間違いをまとめて訂正、解説するか、という判断をしなくてはならない。

フローチャートでの次の選択肢は「何をするか」つまり「どのように訂正するか」であるが、これについてはヒントを中心に次のセクションでみることにする。

最後に「誰が訂正するか」についてであるが、多くの場合は教師であろう。しかし、間違いをした学習者本人以外の学習者も間違いを指摘、訂正する役割を担うことができる。これは、グループ・ワークの際によくみられることである。ほかにも例えば、ディクテーションの答え合わせに入る前に隣同士で相手のノートをチェックするという場合もそうである。表には載っていないが、間違いをした学習者が自らを訂正することもある。教師に間違いがあることを指摘されただけで自分から訂正したり、あるいは、教師からの指摘を待たずに、自ら教師に確認し、訂正する学生もいる。

以上、誤用訂正に関わる要因を概観したが、ほかにも、時間の制約、誤りをおかした学習者の性格、実力、年齢、ほかの学習者への影響なども考慮しなくてはならず、教師は多くの場合、これだけの要因を一瞬で判断してフィードバックを与えていることになる。

2 ヒントの種類

訂正方法は多種多様であるが、その分類を試みた研究として、例えば Chaudron(1977)がある。ここでは、ヒントを「学習者が間違った場合あるいは答えられない場合に、正解を与えずに、理解を助け、正しい答えに導くもの」と定義し、そのようなヒントの出し方に的を絞ることにする。(このようなヒントをすべての授業で出している訳ではなく、時間的余裕のない授業の場合や試験の際には

ヒントを出す機会はないであろう。)

以下でヒントの種類を具体例とともにみていくが⁴⁾、ヒントの表現手段は様々である。言葉によるヒント、非言語的要素(イントネーション、表情、ジェスチャー)に頼るヒント、図や絵を描く、下線を引くなどの視覚的手段に頼るヒントがあり、以下にみるヒントはこれらのいずれかの手段で表現される。

① 誤りがあることを指摘

「ちがうよ」などの言葉で注意する、あるいは表情やジェスチャーで間違いがあることを教える。

Professeur (以下 P) : Il y a combien d'étudiants dans la classe?

Etudiant (以下 E) : Quatorze

P : Quatorze, c'est bizarre.

E : Un, deux... quinze!

P : Oui, c'est ça.

間違いを指摘する方法として、ほかにも学習者の発話を教師がただ繰り返すだけで再考を促すということもある。その場合、間違いの箇所を強調しながら言わないと(②の「間違いの場所を指摘」に相当)学生は再考を促されていることに気づかないことがよくある。

E : La film est bien.

P : La film est bien?

E : La film est bien.

P : La (強調) film est bien?

E : Ah, le film est bien.

「もう一度言ってみて」と教師が言うことによって、間違いがあることを示し、もう一度学習者に発話を繰り返させることで自発的に間違いに気づくことを期待する方法もある。しかし、これもまた、その意図にすぐ気づいてもらえないことがある。

E : Il fait...(テキストは faisait)

P : Pardon?

E : Il fait...

P : Pardon? Regardez bien.

E : Il faisait...

② 間違いの場所を指摘

「動詞のあとが違う」«C'est par là» «Il y a un problème dans ce mot» のような言葉あるいは動作で間違いの箇所を教える。誤りの部分を空白にして文全体を板書するという方法もある。

③ 間違いの種類を指摘

「発音に気をつけて」「動詞の活用に注意して」のように、何に注意したらいいのかを教える。

④ 参照箇所を示す

テキスト、テープ中の注目箇所を明示する方法である。チームティーチングの場合は、ほかの教員の授業内容を思い出させることもできる。

(LLでテープを聞きながらの穴埋め作業の際。Les Lemoine () une fille à ontを入れるのが正解)

E : nom

P : 動詞が入ります。

E : a

P : a une fille って聞こえる？

E : それしか知らないから。

P : 活用表をみて！その動詞は xx 先生の授業でももう見たはずよ。

⑤ 考える道筋をつける

例えば、訳読の際に間違った場合、SVOを明らかにするだけで正しく訳すことができることがある。

次の例では、性の一致に注意を引き、(かつ間違いの場所も示して)正解に導いている。

P : une salade vert おかしくない? Une salade だから？

E : verte!

P : Oui, une salade verte.

次は発音に関する例である。

P : Une の «u» は、唇はこうだよ。(唇の形をみせる)

E : Une, une (うまく言えない)

P : 唇の形はいいけど、xx先生も言っていたでしょ、舌の先に力を入れて、
もっと前に押し付ける。

相手の意図を確認しながら誘導していくこともある。

(LLでテープを聞きながらの穴埋め作業の際。() préféréに ton film を入れるのが正解)

E : ton fille et mère

P : ここは映画の話をしているから。映画って何？

E : cinéma

P : うん、でも fi って聞こえたから fille って書いているのでしょ？

E : film?

P : そう。

⑥ 選択肢を与える

学習者が答えられない場合に、あるいは見当違いな答えをした場合に選択肢を列挙することで助けることができる。

P : Martine, comment elle va à la foire exposition?

E : (答えない)

P : En voiture? En taxi? A pied?

ほかにも、

P : Vous rangez votre chambre quand?

E : (答えない)

P : Le week-end? Le samedi? Le dimanche?

E : Le dimanche!

選択肢ではなくても、答え方の例を挙げることもできる。

P : Vous aimez quelles revues?

E:(答えない)

P: Moi, j'aime lire ELLE.Et vous?

⑦ 正解の最初の部分・導入部を与える

この場合は上昇イントネーションを伴うことが多い。

P: Connaissez-vous un autre mot qui désigne un objet qui ressemble à un sabre?

E:(答えない)

P: Un autre mot?

E:(答えない)

P: Une...?(上昇イントネーション)

E: Une épée.

⑧ 質問の仕方を変える

質問の構文や表現を変えてみる方法である。

P: Où est-ce? Est-ce que c'est chez vous?

⑨ 使用言語を変える

まずは、フランス語から日本語に切り替える例である。

P: Est-ce que c'est chez vous? あなたの家?

ほかに、英語を参照することもある。

P: 「これって誰?」って何っていうんでしたっけ?

E:(答えない)

P: 英語の who にあたるのは何ですか?

E: qui

さらに、非言語化された手段(ジェスチャー)に切り替えることもある。

P: Aujourd'hui, il fait chaud. Et hier, il faisait aussi chaud?

E:(答えない)

P: Vous avez oublié? Il faisait chaud? (汗をふく動作をする)

E: Ah, un peu chaud et...humide

3 まとめ

以上、ヒントの種類をみてきたが、実際には、複数の方法を組み合わせてヒントを出していることが多い。ヒントを出す余裕のない授業もあるだろうが、間違いがあった場合に教師がいきなり正解を与えてしまうのではなく、学習者を誘導して正解に導いていくのが理想であると考え。ヒントなしに正解を与えた場合とヒントで誘導した場合の学習効果に関してはまだ今後の研究成果を待たなくてはならないが、少なくとも教師と学習者が間違いをめぐってやりとりをすることによって、理解していない箇所をお互いに把握する助けになるのは確実であろう。また、教師が想像もしない発想を学習者がしていることがわかることもある。

最後に、教師によるヒントののち、学習者が再び回答を試みて、正解に至る場合と正解に至らない場合があるが、今後どういうヒントが効果的かということについての研究も必要になってくるであろう。特に、パソコンを使った外国語教育が普及し、自習の機会が増えると、教師のように臨機応変なヒントを出すのは無理にしても、ある程度学習者を誘導してくれる効果的なシステムを組み込むのが必須になってくるであろう。

(上智大学外国語学部)

註

- (1) 本稿は1999年9月25日に行われた Pékaの例会で議論された内容をまとめ、加筆したものである。
- (2) 例会での F. Roussel さんの発言をそのまま引用。
- (3) Eisenstein(1983)、原田(1989)参照。
- (4) 例会のテーマに合わせて、次の方々が自分の授業の記録を取って討論の材料として提供して下さった：飯田良子さん、井上美穂さん、西村亜子さん、竹内京子さん、Francois ROUSSELさん。この場をかりて、お礼を申し上げたい。

参考文献

Allwright, D. & Bailey, K.M. *Focus on the Language Classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge University Press, 1991.

- Chaudron, C. "A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors."
Language Learning, 27/1 (1977), 38- 39.
- Eisenstein, Miriam. "Native reactions to non-native speech: a review of empirical research."
Studies in Second Language Acquisition, 5, No. 2(1983), 160- 176.
- 原田早苗「伝達上の効果からみた日本人フランス語学習者の誤り」『フランス語教育』
(1989), 32- 41.

効果的なアンケートの取り方と “アンケート「余談」99”の解析

西尾 治子

Comment faire une enquête et l'analyse de l'enquête sur la digression

Il n'est pas toujours évident d'effectuer une enquête dont le résultat est satisfaisant. Il existe pourtant plusieurs techniques avec lesquelles on arrive à révéler les intentions des personnes interrogées. Dans cette communication, nous avons tenté, en premier lieu, d'éclairer la procédure du bon questionnaire et de souligner les précautions à prendre. Ensuite nous avons analysé et comparé les deux enquêtes menées auprès des étudiants et des professeurs au sujet de la digression. Cette étude nous a fait découvrir que la digression, tout en se plaçant dans la marge des objectifs directs de l'enseignement du français, joue un rôle primordial sur les trois points suivants : (1) créer une ambiance plus agréable dans la classe (2) faciliter la communication entre l'enseignant et les étudiants (3) sensibiliser les étudiants à l'apprentissage du français et de sa culture. La digression sera plus souhaitable quand elle met l'accent sur la différence culturelle comme celle qui invite l'apprenant à réfléchir sur la question des femmes, sur ce qui signifie l'apprentissage des langues autres que l'anglais ou sur la propre identité de l'apprenant.

学生たちは第二外国語としてのフランス語を学ぶことについてどのように考えているのか、またそれに対して教師の側からはどのようなフランス語教育を与えるのか、こうした問題を探る身近な方法にアンケート調査がある。回答者の本音を聞き出すことのできるアンケートの質問文を作るには、どのような点に留意すべきであろうか。このような具体的な疑問点については、これまで深く考えることなく、新学期や学期末に様々なアンケートを実施してきたが、今回のペカでの発表を機会に、アンケートの効果的な取り方について考察するとともに、実例“アンケート「余談」99”を紹介し、その内容を分析してみたい。

(I) 効果的なアンケートの取り方

アンケート対象者数を何千人単位、あるいは、それ以上とする大規模なアンケート調査もあるが、ここでは教師が自分の担当するクラスに向けて実施した、個人的な小規模なアンケートに限定して考えてみたいと思う。

1. 回答形式

具体的な調査方法としては、アンケート対象者を選ぶ場合、母集団を作ってそこからランダムサンプリング(無作為抽出)をおこない、標本選びをするという方法がある。しかし、教師が教育現場で学生を対象として実施する小規模のアンケート調査では時間的・空間的な制約があるため、この点は考慮に入れず、自分の担当するクラスの授業出席者を、じかに調査対象者とすることになる。

回答形式には、大きく分類して、回答者に数字や文字を記入させる「自由回答法」と、予想される回答内容を予め用意し、回答選択肢に符号(コード)をつけて回答者に選択させる「プリコード回答法」がある。(表参照)

回 答 形 式		
自 由 回 答 法	リッカート法式	(数値記入回答方式)
	SD法式	(文字記入回答方式)
プリコード回答法	選択回答方式	二項選択
		多項選択
		無制限選択
		制限選択
	順位回答方式	完全順位付方式
		部分順位付方式

「自由回答法」と「プリコード回答法」には、どちらにも一長一短があり、この質問項目にはこの回答法がよいといった定石はないといわれている。「自由回答法」では、予期しないような思いがけない回答が得られたり、回答者の自由な考えが読みとられる反面、データ集積に時間と手間がかかること、また無回答が多

くなるために、調査結果の信頼性が低くなるという欠点がある。こうしたことから、実際には提示された選択肢の範囲内でしか回答できない欠点をもつ、「ブリーコード回答法」が多用されがちである。が、学生から最も本音に近い回答を引き出すためには、教師側が場合に依じて最も適切と思われる方式を選択し、これらの回答形式を組み合わせた複合的な回答形式を使用することが望ましいと思われる。

2. 質問項目の作り方

アンケートの質問文を作成するときに調査担当者が注意をしなければならないことを列挙してみると、およそ以下のようなことが考えられる。

A 質問項目の形式

- * グローバルな質問から始め、徐々に細部を問う質問に移る
- * 最初は簡単な質問から、次第に難しい質問へと移行させる
- * 一つの質問に二つ以上の論点を入れない
- * キャリーオーバー効果(前の質問が後の質問に影響を与えること)を考え、質問文の順序に問題がないことを確認する
- * 濾過的質問を活用する — フィルターを通して回答者を濾過していく
- * 質問文を親の質問から子の質問へと濾過する
- * コンピューター入力時の効率を考え記号や符号を避けなるべく数字を使う

B 回答選択肢の作り方

- * 選択肢の数は多すぎないこと
- * 回答可能なすべてのカテゴリーを重複することなく網羅する - 「その他」や「わからない」を項目に加える

C 質問文の表現の上で気をつけるべきこと

- * 回答者になじみのない専門用語や略語は使用しない
- * 非礼な語句は使わない - 敬語や丁寧な表現を多用すると不自然になる
- * 形容詞、副詞、動詞の使い方に注意する
強い修飾語を使うとその言葉を含む選択肢は選ばれない傾向がある
- * 質問文に否定文を使うのは避けたほうがよい
- * 威光効果のあるイメージ(社会的影響力の強い個人名や職業など回答者を賛成あるいは反対へと誘導する効果をもつ)を登場させない

- * 特定の価値観を含んだ言葉がないかチェックする
- * 回答者に反感やひがみを起こさせるような用語や表現に注意する
- * 性や人種差別に関する社会的抑圧のかかった用語は使用しない
- * 回答者の想像を必要とする質問、長期の見通しを問う質問は避ける

これまでアンケートの質問事項作成時における留意点についてみてきたが、つぎに実際に行ったアンケートを分析し、そこから抽出されるフランス語教育に関連する問題点について考察を試みてみたいと思う。

(II) "アンケート「余談」99"の解析

0. はじめに

教師が授業中に行う余談あるいは脱線が、学生にとってフランス語学習の意欲を促す一要因となっているのではないだろうか。学生たちに対し、昨年おこなったモチベーションに関するアンケート結果を分析したところ、このような疑問が生まれたため、今年は教師と学生の両サイドに対し、余談について教育現場における現実をより詳しく知ることを目的とするアンケート項目を作成し、その調査を実施してみました。

1. アンケートの全般的傾向

教師用アンケートは、1999年11月初旬から中旬にかけて外国語を教える大学教員を対象としておこなわれた。回収率は期待通りのものではなかったが、フランス語13名(内ネイティブ1名)、英語6名、ドイツ語3名の計22名からの回答をいただいた。男女の比率は、女性教員14名、男性8名であり、教員歴は、5年から30年である。20~30代・40~50代・60代以上の比率は、およそ1:2:1の割合であった。ベテラン教師ほど若手講師に比べ、余談を多くおこない、余談には学生たちに学習意欲を与える効果があると考えている傾向がみられた。また、その日の学習目標が厳しく決められているため、余談をしたいが全然できないという回答者も3名いた。学生用アンケートは、教師用アンケートより後に作成され、調査実施時期は同年の11月下旬から12月中旬である。対象学生は、フランス文学や文化、言語学を専門とする学生(約3割)の他、第二外国語としてのフランス語を学ぶ学生を

過半数とする一年生から三年生までの男女学生 140名(女子 92名:男子 48名)である。フランス語学習歴については、大多数の初心者(1年 67%、2年 21%)から小、中学校ですでに学習経験があり、4年から10年以上の学習歴をもつレベルの学生(慶應大法学部インテンシヴコース、玉川大外国語学科フランス語コース等)の既習者 8名(5%)が含まれている。アンケート結果から、学習歴の多い者ほど教師にたいし対象言語や国に関する余談をしてもらいたい、と考えていることが明らかになった。また第二外国語としてのフランス語学習者一・二年生(未習者)のうちの16%は、余談は学習意欲をそそるモーターとはならないと醒めた意識で眺めている。

2. フランス語教育における余談の積極的意味

つぎにアンケートの結果から読みとれる、余談における積極的意味と消極的意味を学習者と教師また学習環境の面から考察してみたい。

(A) 学習者と教師の関係

< 学習者が教師に親近感をいだく場合 >

- * 一般に教師対学習者の関係が友好的になり、両者のモチベーションにプラスの作用をする。この結果、学習目標に関するコミュニケーションが両者の間で円滑化し、授業が活性化される。
- * 日頃はヴァーチャルなだけの教師の個性と人格がより具体性をもって迫ることにより、教師の存在が学習者にとって身近な存在となる。
- * 教師のフランス語圏滞在経験やフランス語でのコミュニケーションが苦労話である場合に、特に余談の積極的意味が顕在化する。
- * 教師のものごとの考え方や見方が学習者にとって納得できる場合、学習者は教師の広範な知識や経験にあこがれの念をいだき、一種の師弟愛が生まれる。「試験の結果が悪くてすみません」という言葉や、授業のあとにお礼を述べていく学生がいるなどの現象が示すように、教師に対して学習の成果で恩を返そうという心理作用が働くものと思われる。

< 学習者が教師に反感を抱く場合 >

- * 教師が対象言語やその国に対し思い入れが強すぎる場合
- * 教師が自国の社会にたいして批判的すぎる場合——日本がよその国より優れ

ていると信じ込んでいる学生は学習歴の長短を問わず予想以上に多い。

- * 話し方が下手、長すぎる、内容に興味がもてない話題であるとき
- * 学習到達目標に滞りがあり学習者が試験のことが心配になるとき
- * 教師が学習者を一個人として扱わないとき — 初心者だからと子供扱いにされると学習者はひどく傷つく。

以上のような状況のとき、せっかくの余談は水泡に期すことを学生アンケートは語っている。

(B) 学習者

- * 学習者にとって余談は息抜きとなる。
- * 84%の学生が余談はフランス語を学ぶモチベーションを与える、と肯定的。
- * 余談の種類によっては、語学研修旅行参加者や仏検受験者数の増加などに検証されるように、学習意欲が刺激され、より勉強したいと思うようになる。
- * 消極的行動として教師に余談を要求し、学習目標の到達を阻もうとする学習者もなかにはいるので注意を要する。

(C) 学習環境

- * 教師と学生のアンケートは、余談により学習環境が好転するという結果を示している。教師と学生との間のコミュニケーションがスムーズになった、授業に活気が出た、とする教師は62%、学生側は51%と教師側に過大評価が認められるものの、学生側も50%を超える数字を獲得している事実から、両者ともほぼ同じように、余談の効用を認めているといえるだろう。参考書や辞書を買求め、検定試験を受験してみたいと思うようになると評価する者は、学生12%に対し教師側は10%と学生の方が教師より微妙に多い。教師側はもっと勉強したいと思っている学生がいることを意識化し、参考書や仏検の紹介を積極的に行なっていくことが望まれるのではないだろうか。
- * 直接的な学習目標ではない、異質の知識や感情を共有したことによる一種の連帯感が創出され、学習者は共同作業、グループ学習に対し、より積極的になる傾向が認められる。一般的に大学では、高校までの授業形態や状況とは異なる学習環境に囲まれ、特に一年生は孤独である。学習者どうしのつながりを積極的にもてない、もとうとしない若者も多い。あきらめと

孤独感と、どうでもいい主義に陥っている。そうでない者はサークル活動、バイト、恋愛に忙しく、多くは99年度関西ランコントロールでも中心的话题の一つとなった「今、ここで」(今ここでしか勉強しない)論理のみが通用する語学学習状況に自らを置いている。余談は、このような学習の場をさめた緊張状態から解放し、和やかな雰囲気での学習環境を作りだし、学習者にコミュニケーション論でいう「自己開示」しやすい状況を提供するという効用があるといえよう。余談は教師の一種の自己開示でもあるが、そのことが学習者の自己開示を促し、特に日本人の学習者で構成される会話クラスでよく問題となる、沈黙のクラスを反応あるクラスへと変化させるための一解決策となりうるのではないだろうか。

一方、Journée Pédagogiqueで筆者が余談に関する発表を行った際のアトリエでは、帰国子女の意見として、フランスでは授業中に余談がいっさいなかったが、日本では余談があるので授業が楽しく勉強する気になるという学生の意見が紹介された。ネイティブ教師側からも、このような日仏間における余談の相違について、学生の意見を肯定する見解が出された。また、女子学生は日仏女性の現代事情と相異に関する余談には、特に興味を示し反応があるので、意図的にこの種の余談を授業に取り入れている、という女性教師の発言があったことを強調しておきたい。

このように学習環境と学習意欲の関係を考察すると、日本の大学の授業の特徴である教師が授業中に差し挟む余談は、教師にとっても学習者にとっても肯定される積極的な意味をもっているといえよう。

3. 「余談」の定義と種類

どこまでを余談とすべきか、また余談の定義については、様々な異論があると思われるが、ここでは、教師が学習者に向けて、教育の場で、意図的あるいは恣意的に行う口頭手段を用いた、直接的学習目標を迂回する言説、と定義したい。

では、どのような種類の余談が学習者の学習意欲をかき立てる余談なのだろうか。余談の種類には、余談も一つの学習であるという観点から、対象とする言語や言語圏の文化に直結した学習的余談と、それ以外の余談に大別される。学習的余談には(1)日常文化(生活習慣、ファッション、食文化、観光など)(2)教養文化

(芸術・文学・思想・歴史など)(3)言語文化(対象言語そのものについて)(4)社会的文化(現代日本と対象言語圏との社会現象の比較など)に関する話題が含まれ(5)それ以外の余談=脱線には、(a)教室の雰囲気や和らげる効果を目的とする、直接的な学習目標からは逸脱した、純粋なギャグやユーモア・冗談、および(b)予想に反して学生の多くが興味をもっている、教師個人に関する話題が含まれるものとする。二つのアンケートの比較から、教師側は日常文化に関する余談を多くおこない、学生側も最も聞きたい余談であることが理解される。また、教師側は現代日本との比較について語りたいと思っているのに対し、学生側は教養文化や言語文化により興味を示し(特に既習者に多い)、社会事象の比較より脱線の方が好ましいと思っている、というデータが読みとられる。二つの言語圏の社会上の差異・比較を通して、学習者の学習意欲に刺激を与えうる、と考えている教師にとっては意表をつかれる結果といえよう(注:日常文化、教養文化の分類については、Henri BESSE の論文から *culture ordinaire* と *culture cultivée* の用語を参照した)。このほか、余談の種類によっては、仏語圏で生活経験をしたことのある教師にとって当たり前のことが、学習者にとっては、新鮮な驚きであることが多いので、教師の最初の留学の思い出は大切にとっておき、いつでも引き出せるようにしておくことが望まれる。

4. おわりに

フランス語運用能力の養成という観点からみると、「余談」はマージナルな位置を占めているにすぎない。とはいえ「余談」が、教師個人の資質と人格において、授業のなかでより適切な形で活用されるとき、間接的ながら、学習者に自発的な学習を促す起爆剤となりうるのではないか。

語学学習目標に学習者が到達できるよう指導することは、外国語教育のひとつの理想である。フランコフォンの国々で教えられている、第二言語としてのフランス語 (*français langue seconde*) ではないフランス語、すなわち、大学における第二外国語としてのフランス語 (*français deuxième langue étrangère*) 教育に携わっている教師にとって、まず第一に重要なことは、実際に役に立つフランス語をきちんと教えることである。先に検討したように、「余談」は、この意味で、以下の三点において語学養成の実践的な役割の一端を担っている。すなわち、(1)学習の場を

学習にとってより効果的な環境に変化させ、(2)学習者と教師との間のコミュニケーションの円滑化をはかり、なによりも(3)学習者のモチベーションにプラスの作用を及ぼす、という点である。第二に、教養としての語学教育という観点からは、語学だけではないプラスαの教育が要請される。この意味において、「余談」が、外国語教育の活性化のために役立っているとすれば、それはおもに、

- ① 「余談」という 手段を使って、母文化との差異に目を開かせ、フランス語圏の国々から学びとることのできる事象を学習者とともに模索し、
- ② 異文化間に共通の問題を探りあてること、例えば、フランスにおけるパリテやパックス法案に代表される女性の問題など、様々な差異の発見と驚きを通して学生自身のアイデンティティについて考えさせること、
- ③ 英語とは違うフランス語のおもしろさ、楽しさを発見させ、一言語集中主義に陥ることなく、複数言語を学ぶことの意味を、学習者自身がアイデンティティの問題として捉えられるようにすること、

以上の3点に収斂されるのではないだろうか。

アンケート調査の標本数において、教師と学生との間に大きな開きがあったために、特に教師のアンケートからは概観としてのデータしか得られなかったこと、質問事項に工夫を凝らす余地が残されていること、結果をフランス語既習者と未習者に、また女子学生と男子学生に分類して解析すべきだったことなどを次回の検討課題にしていきたいと思う。

(慶應義塾大学非常勤講師)

(注)本稿は、1999年秋の *Journée Pédagogique* (獨協大学・日本フランス語教育学会・フランス大使館主催)での筆者の発表「学生アンケートが語ること——教師の余談」に加筆修正を加えたものである。

(参考文献)

『アンケート調査の方法』	辻新六・有馬昌宏	朝倉書店	1987
『すぐわかる EXCELによるアンケートの調査・集計・解析』	内田治	東京図書株式会社	1997
『文化系のやさしいデータ分析』	富樫光隆・上田泰	有斐閣	1994
『アイデンティティ』E.H.エリクソン	岩瀬備理訳	金沢文庫	1982
『<複数文化>のために』	網野善彦ほか	人文書院	1998

(資料1) 学生用アンケート余談 99

調査実施時期: 1999年11月下旬から12月中旬

対象者 140名: 大学1、2、3年生(女子学生⇒92名: 男子学生⇒48名)

(フランス語を第二外国語とする学習者⇒93名: 既習者またはフランス語
関連コース・学科を専攻する学習者⇒47名)

(1) あなたは学部の何年生ですか / (2) 性別を教えてください

	男	女	合計	
1年	38	60	98	70%
2年	8	25	33	24%
3年	2	7	9	6%
	48	92	140	

(3) フランス語を習うのは初めてですか

	男	女	合計	
初めて	35	59	94	67%
2年目	6	23	29	21%
3年目	2	7	9	6%
4年目	2	0	2	1%
5年目以上	2	4	6	4%
	47	93	140	

(4) あなたは先生のどんな余談に関心をもちますか - 順位をつけてください

関心度の高い順(順位点)によるソート結果(1位=7点, 2位=6点, 以下, 6位=2点, 7位=1点とする)

	1	2	3	4	5	6	7	3位まで	7位まで		
1. フランス語圏の生活習慣・食文化の紹介	31	33	19	3	9	5	7	510	23%	606	18%
2. フランス語圏の芸術・文化・スポーツ	28	30	24	16	10	10	3	496	22%	613	18%
3. 冗談や笑い話	36	14	9	13	16	19	10	381	17%	529	16%
4. 教師の個人的な趣味や生活など	19	20	12	12	18	15	20	313	14%	465	14%
5. フランス語そのものにまつわる興味深い話	14	10	29	18	21	9	11	303	13%	467	14%
6. 現代日本の社会諸相とフランス語圏の比較	10	5	13	32	15	23	15	165	7%	399	12%
7. 現代日本と比較した日本の過去の話	4	3	8	7	18	28	43	86	4%	267	8%
								2254		3346	

(5) 先生の話すフランス語圏に関する話を聞いてどのような感じを受けましたか

	男	女	合計	
1.言葉や文化・社会の差異を面白いと思った	8	37	45	31%
2.フランス語が話される国々にあこがれを感じた	9	31	40	28%
3.特になにも感じなかった	14	8	22	15%
4.自分自身のアイデンティティについて考えた	6	7	13	9%
5.日本人であるということの意味について考えた	4	8	12	8%
6.言葉や文化・社会の相違に驚きを感じた	4	7	11	8%
7.特になし	2	0	2	1%
	47	98	145	

(6) 異文化に関する先生の話のなかで感銘を受けた話があったら書いてください

(7) 先生の余談や脱線によってあなたの教師に対する印象は変わりましたか

1 良い印象が変わった	22	44%
2 特になにも変わらない	21	42%
3 印象が悪くなった	7	14%

50

(8) どのような良い印象が変わりましたか

1 先生に親近感を抱くようになった	55	85%
2 先生のものごとに対する考え方に共鳴した	10	15%

(9) どのような悪い印象が変わりましたか

1 先生の考え方に違和感をおぼえた	3	60%
2 先生が嫌いになったり反発を感じた	2	40%

5

(10) 先生の一般的な余談や脱線のなかで感銘を受けた話があったら以下に書いてください

(11) 先生の余談や脱線はフランス語を勉強したいという気持ちを起こさせる効果があると思いますか

1 多少ある	87	68%
2 全然ない	21	16%
3 かなり効果がある	14	11%
4 非常に効果がある	6	5%

128

(12) (11) の答えが肯定的だった人に。どんな効果があると思いますか(複数回答可)

1 フランス語圏に観光旅行や語学研修・滞在などをしてみたい	61	37%
2 クラスや授業に活気が出た	45	27%
3 先生との間のコミュニケーションがスムーズになった	35	21%
4 フランス語の検定試験を受けてみたいと思うようになった	11	7%

5 積極的に参考書や辞書を買って勉強する気になった	8	5%
6 学生同志の間でフランス語についての会話が増えた	3	2%
7 遅刻や欠席者が減った	1	1%

164

(13) 一般に教師の余談のなかであなたがしてもらいたくないと思う話があったら書いてください

(6) (10) (13) の問いについて学生達を書いたこと

<学生たちが感銘を受けた教師の余談>

- * ルルドの神秘的な話 * シャンゼリゼの道幅が100メートル
- * カトリック宗教についての話 * フランス女流作家の話
- * フランスの雑誌・新聞について * 異文化社会の話
- * 先生が勉強で苦勞した話 * 日本と違う個人主義
- * 先生のパリの友達の話 * 忘れた * 教師の余談には何も期待しない

<余談によって変化した教師の印象>

= 良い印象に変わった

- * ネットが豊富 * おもしろい * ユーモアのある先生だと思った
- * 先生がどんな人だかわかるから * 先生の個人的な一面に触られた
- * 先生が学生時代の努力についてほのかに話されたとき
- * 先生の知識の深さ幅広さに敬意をもてるようになった
- * 教育とは勉強だけではないから

= 悪い印象に変わった

- * 自分(学生)のフランス語能力をコケにされたとき
- * フランス語やフランス語圏とは関係のない話をされるとき
- * 余談をいつまでもして時間通りに終わらないとき

= その他

- * 良いか悪いかは人と場合による

<してほしくない余談>

- * カタイ話 * 説教 * 自慢話 * つまらない話 * つまらない親父ギャグ
- * 余談は簡単に長いといやだ * ステレオタイプの話 * インテリぶった話
- * 自分よがりな話 * 他の教師についての批判 * 先生の真剣な悩み話

<その他>

- * 話だけでは驚いたりしない(文化の差異について)
- * 日本を見直すいい機会になった
- * そういうものだと思った * 個人主義がうらやましい

(資料2)教師用アンケート

調査実施時期:1999年11月初旬~中旬

対象者:大学教員(語学担当、大部分が非常勤講師)男女22名

A. 授業中に余談や脱線をなさいますか?

1 時々する	15	60%
2 よくする	7	28%
3 全然しない(できない)	3	12%

B. どのような時にしますか

1 アットランダムに	11	50%
2 授業の途中	8	36%
3 授業のはじめ	3	14%
4 授業の終わり	0	0%

C. どのような場合が多いですか(複数回答可)

1 対象言語の国(国々)で事件やニュースが起きたとき	15	31%
2 余談や脱線を誘う言葉やイメージを教材に見つけたとき	15	31%
3 学習者に学習意欲がみられないとき	6	13%
4 複数の学習目標の合間の息抜きに	6	13%
5 その日の学習目的が達成されたと思われるとき	5	10%
6 その他(学生がとんでもない答えをしたとき)	1	2%

D. どのような内容の余談が多いでしょうか(複数回答可)

1 対象言語の話される国の暮らし(食べ物、生活習慣など)の紹介	20	25%
2 現代日本の社会諸相と対象言語の話される国との比較	16	20%
3 対象言語の話される国の芸術・文学・文化・スポーツなどについて	16	20%
4 対象言語そのものにまつわる興味深い話	15	19%
5 趣味や生活など教師の個人的な話	8	10%
6 冗談や笑い話	5	6%
7 その他(説教)	1	1%

E. 余談や脱線をおこなう目的は何でしょうか(複数回答可)

1 学習者に対象言語の話されるに国対し関心と親近感をもたせる	19	28%
2 学習者に日本と対象言語の話される国との差異を理解させる	15	22%
3 学習者の対象言語自体に対する興味を喚起する	14	21%
4 クラスの雰囲気をややかにする	11	16%
5 学習者に複数言語を学ぶ意味を考えさせる	7	10%
6 その他(学習者の注意を集中させるため)	1	1%

F.余談には学習者にモチベーションを与える効果があると思いますか

1かなり効果がある	12	55%
2多少ある	7	32%
3非常に効果がある	2	9%
4無回答	1	5%
5全然ない	0	0%

G.2、3、4と答えられた方に。具体的にどのような結果として表れましたか(複数回答可)

1教師と学習者との間のコミュニケーションがスムーズになった	17	33%
2クラスや授業に活気が出た	12	23%
3観光旅行や語学研修滞在などをとする者が増えた	10	19%
4学習者間での対象国や言語についてのコミュニケーションが増えた	5	10%
5対象言語の検定試験を受ける者が増えた	4	8%
6遅刻や欠席者が減った	3	6%
7積極的に参考書や辞書を買って勉強する者が増えた	1	2%

(資料3)二つのアンケートの比較

アンケート(1) 調査対象者:教師&学生

	教 師	学 生
専門・専攻	仏語13；英語6；独語3	法・経・外国語・文
性別	女性14：男性8	女子92：男子48
教歴・仏語学習歴	5～30年	1～10年

アンケート(2) 余談とモチベーション

	教師のする余談の内容	学生が好む余談
生活習慣・食文化などの紹介	20 (25%)	510 (23%)
現代日本社会との比較	16 (20%)	165 (7%)
芸術・文学・歴史・哲学など	16 (20%)	496 (22%)
言語そのものにまつわる話	15 (19%)	303 (13%)
教師の趣味など個人的な話	8 (10%)	313 (14%)
冗談や笑い話	5 (6%)	381 (17%)

アンケート (3) 余談が学習意欲に与える効果

	教師	学生
非常に効果あり	2 (9%)	6 (5%)
かなりある	12 (55%)	14 (11%)
多少ある	7 (32%)	87 (68%)
全然ない	0 (0%)	21 (16%)

アンケート (4) 余談の効用

	教師	学生
教師&学生間のコミュニケーションの円滑化	17 (33%)	35 (21%)
クラスや授業に活気が出た	12 (23%)	45 (27%)
観光旅行や語学研修滞在希望者の増加	10 (19%)	61 (37%)
学生間での語学に関する話題が増えた	5 (10%)	3 (2%)
検定試験の受験者の増加	4 (8%)	11 (7%)
遅刻・欠席者の減少	3 (6%)	1 (1%)
参考書や辞書の購買者の増加	1 (2%)	8 (5%)

授業評価を考える

— アメリカの大学での体験から —

林 精 子

Évaluation des cours et des professeurs d'université par les étudiants aux États-Unis

J'ai enseigné le japonais dans des universités aux États-unis de 1992 à 1996. Pendant ces quatre ans, j'ai été évaluée par mes étudiants sur l'efficacité de mon enseignement ainsi que sur mes qualités personnelles et relationnelles. Cette évaluation est organisée tout à fait officiellement dans la plupart des universités américaines.

Cet article est une analyse de l'expérience concrète que j'ai eue de cette évaluation. Elle montre que cette pratique a entraîné une modification de mon comportement et de mes attitudes.

Il comprend également quelques réflexions sur l'introduction de ce système aux universités japonaises.

Vous trouverez, à la fin, un aperçu des conclusions auxquelles nous sommes parvenus avec les membres du Péka au cours de notre réunion du 11 décembre 1999.

1. はじめに

1992年度から96年度にかけてアメリカに滞在し、日本語を教える機会を得た。主として、州立、私立の四年制大学で、初級、中級、上級を担当した。その他、コミュニティカレッジ、市の成人講座、日本語学校の外国人のための日本語クラスでも教えた。それぞれ教育対象も目標も異なっている場であった。

しかし、共通していたのは、いずれの教育機関においても、必ず学生による公けの授業評価がなされたということである。悩み多かったこの初めての体験を分析しながら、ペカ例会参加者と分かち合いたい。日本における授業評価についても考察したいと思う。

2. 評価の仕方

2-1 誰が行うか

- (1) 教師が一人で 自分のクラスの学生に配布、回収する。
- (2) 教師が評価表を自分のクラスの学生に配布、記入の仕方などを説明し、退出する。学生の一人が評価評を集めて大学事務に届ける。
- (3) 大学側の係員が教室にきて、教師抜きですべてをおこなう。

2-2 いつ行うか

2-1(1)、(2)については、最終授業の1~2週間前に行うように指示されたところが多く、最後のクラスで行うことはなかった。

3. 評価表の内容⁽¹⁾

筆者が教えたすべての教育機関と *Teaching Language in Context*⁽²⁾によれば、スケール評価と自由記入の両方が使われている。いずれも無記名で行われる。

3-1. 1から5あるいは7のスケールで答えさせる質問

- (1) 授業に対する項目では、どれだけ授業がよく準備されオーガナイズされていたかと言う点がいずれも第一に問われており、次に知的好奇心の喚起、授業の効果が問われている。
- (2) 教師に対するものでは、知識、熱意、説明の仕方、学生とのコミュニケーション、成績の公平さが挙げられている。
- (3) 学生自身への問いでは、学習していることへの興味、満足度、達成感を尋ねている。
- (4) 総合的授業評価では授業全体をどう受け止めているか、コース始めと現在では印象が変化しているかなどの項目がある。

3-2. 記入式の欄では、以下が問われている。

- (1) 授業で一番よかった点
- (2) もしこのコースを教えたとすれば自分ならどのようにするか
- (3) 授業への提案

あるいは、特に質問の項目を設けず自由にコメントを書かせるところもある。

STUDENT INSTRUCTIONAL RATING FORM

INSTRUCTOR'S NAME: _____ COURSE TITLE: _____

Part A: UNIVERSITY-WIDE QUESTIONS:	Strongly Disagree		Neutral		Strongly Agree
1. The instructor was prepared for class and presented material in an organized manner.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. The instructor responded effectively to student comments and questions.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. The instructor generated interest in the course material.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. The instructor had a positive attitude toward assisting all students in understanding the course material.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. The instructor assigned grades fairly. (leave blank if no grades assigned to date)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. The instructional methods encourages student learning.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. I learned a great deal in this course.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. I had a strong prior interest in the subject matter and wanted to take this course.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Poor				Excellent
9. I rate the teaching effectiveness of the instructor as:	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. I rate the overall quality of the course as:	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Part B: QUESTIONS ADDED BY DEPARTMENT OR INSTRUCTOR:	Strongly Disagree		Neutral		Strongly Agree
11. _____	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. _____	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. _____	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. _____	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. _____	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Low		Moderate		High
16. _____	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. _____	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. _____	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Poor				Exw
19. _____	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Part C: COMMENTS
It's very useful to receive your comments and suggestions concerning the course and instructor. This information is intended to be used by the instructor to modify or improve the course.
20. What do you like best about this course?
21. If you were teaching this course, what would you do differently?
22. In what ways, if any, has this course or the instructor encouraged your intellectual growth and progress?
23. Other comments or suggestions.

Thank you for participating in the course and instructor rating process.

資料2 初級日本語 (部分)

UNIVERSITY STUDENT INSTRUCTIONAL RATING FORM FALL 94

CLASS 101 / HAYASHI
ENROLL = 024 RESP = 16

Part A: UNIVERSITY-WIDE QUESTIONS:	Strongly Disagree		Neutral		Strongly Agree		# of No Responses	Mean Of Section	Mean Of Dept	STD Of Dept	Mean Of 100 Level
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)						
1. The instructor was prepared for class and presented material in an organized manner.	0	0	1	1	14	0	4.81	4.51	0.89	4.55	
2. The instructor responded effectively to student comments and questions.	0	0	1	3	12	0	4.69	4.31	0.98	4.33	
3. The instructor generated interest in the course material.	0	0	0	4	12	0	4.75	4.52	0.80	4.56	
4. The instructor had a positive attitude toward assisting all students in understanding the course material.	0	0	0	2	14	0	4.87	4.53	0.89	4.55	
5. The instructor assigned grades fairly.	0	0	0	0	15	1	5.00	4.48	0.85	4.47	
6. The instructional methods encourages student learning.	0	0	0	3	12	1	4.80	4.34	0.92	4.37	
7. I learned a great deal in this course.	0	0	0	3	13	0	4.81	4.42	0.92	4.50	
8. I had a strong prior interest in the subject matter and wanted to take this course.	0	0	0	4	12	0	4.75	4.39	0.86	4.38	
9. I rate the teaching effectiveness of the instructor as:	0	0	0	3	13	0	4.81	4.47	0.75	4.52	
10. I rate the overall quality of the course as:	0	0	0	5	11	0	4.69	4.44	0.72	4.50	

資料3 上級日本語 (部分)

UNIVERSITY STUDENT INSTRUCTIONAL RATING FORM FALL 94

CLASS 301 / HAYASHI
ENROLL = 025 RESP = 22

Part A: UNIVERSITY-WIDE QUESTIONS:	Strongly Disagree		Neutral		Strongly Agree		# of No Responses	Mean Of Section	Mean Of Dept	STD Of Dept	Mean Of 100 Level
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)						
1. The instructor was prepared for class and presented material in an organized manner.	1	1	4	6	10	0	4.05	4.51	0.89	4.30	
2. The instructor responded effectively to student comments and questions.	1	1	4	8	8	0	3.95	4.31	0.98	4.23	
3. The instructor generated interest in the course material.	0	1	3	9	9	0	4.18	4.52	0.80	4.33	
4. The instructor had a positive attitude toward assisting all students in understanding the course material.	0	2	3	4	13	0	4.27	4.53	0.89	4.43	
5. The instructor assigned grades fairly.	0	0	1	8	11	2	4.50	4.48	0.85	4.54	
6. The instructional methods encourages student learning.	0	1	6	6	9	0	4.05	4.34	0.92	4.20	
7. I learned a great deal in this course.	0	3	6	7	6	0	3.73	4.42	0.92	4.03	
8. I had a strong prior interest in the subject matter and wanted to take this course.	0	0	2	7	13	0	4.50	4.39	0.86	4.47	
9. I rate the teaching effectiveness of the instructor as:	0	2	4	9	7	0	3.95	4.47	0.75	4.23	
10. I rate the overall quality of the course as:	0	1	6	8	7	0	3.95	4.44	0.72	4.17	

4. 評価の結果⁽³⁾

4-1. 上記3-1のスケール評価

大学側のコンピューターで処理され、大学全体、学部、学科、同じコースを教える教師の平均値と本人の数値が示される⁽⁴⁾。この結果は学部長、学科主任を経て回ってくるが、決められた期間内に目を通して返却することになっていた。本人の元には、データ表と学生達が記入した評価表全部が渡される。

いくつかのコースで何回か評価を受けるうちに、次の傾向が見られることに気づいた。

初級⁽⁵⁾では、いい数値が出やすい。ほとんどの学習者にとって、初めての日本語のクラスであり、比較できる日本語学習の経験がないこと、学習内容が容易で学習上のストレスが少ないなどの理由によるのかも知れない。

中、上級クラス⁽⁶⁾では、すでに日本語学習経験があるので他の教師、クラスと比較され、学習内容も難しくなるのでストレスを感じる学生も増え、評価の数値は厳しくなる。しかし、同じクラスを引き続き教える時はいい結果になるようだ。数値に関しては、一学期の一つのクラスの評価だけではなく、別のクラスや他の学期の評価と比較しながら、客観的に評価の結果を受け止めたほうがよい。

4-2. 上記3-2の自由記入式の項目

授業で一番よかった点では、グループプロジェクトなど、学生が活発に参加したものをあげる学生が多かった。また、生のビデオを使った練習、授業がインタラクティブであったことなどがあがっている。

一方、否定的な点として、ペア練習やグループ作業が苦痛であったという意見も出ていた。教師から学生への期待度が低いと感じた失望、教師の英語力の不足、名前を正確に呼んでもらえない不満などもあがっている。

5. 評価の長所と短所

長所は、客観的に自分の授業を見直し、反省することができることだ。学生の提案は、次回に生かすことができる。また、教師が個人的に行うアンケートなどと異なり、教師の介在なしで行われる場合が多いので、学生は正直に書けるだろう。

短所として、筆者が評価される事に慣れていない最初のころは、結果が気にな

り学生に対してきっぱりした態度がとりにくかった。結果に悪い数字が出たときは落ち込んでしまうなど、心理的な影響を受けやすい。

6. 授業評価の必要性

自分が一介の労働者であることをしみじみと実感させられる授業評価であったが、やはり、学生に授業への意見を言ってもらう機会は、教師学生双方に必要であろう。授業は教師と学生の相互性から成り立っていることを確認し、お互いに学期間を振り返って、授業を内在化することができるからだ。特に教師は、結果を次回に生かすことができる。自分が完全な人間ではないことを思い知らされ、思慮深くなる。

7. 評価後の変化

学生達に十分に学んだという満足感、達成感を与え、授業の効果を実感してもらえるよう、第一回目の授業に配るシラバスをより具体的なものにした。学期の到達目標を明示するようにし、グループプロジェクトを行うときにもその都度、活動の目的、準備の仕方、日程などを明確にしたプリントを出すようにしていった。

学期最後の評価で一気にそれまでの不満を表明されても、取り返しがつかないことに気づいてからは、学期半ばで個人的にアンケートを実施し、軌道修正を行うことにした。また、オフィスアワー⁹⁾を使って、積極的に学生達、特に問題のありそうな学生とコミュニケーションをはかるよう努めた。

最初は評価の数値を高めることを意識してしまったが、時間の経過とともに、学生達とよい授業を生み出していくための自分自身への問いかけになっていった。評価を積極的に受け入れ、成長の機会にしたいと思うようになった。

帰国後も半期ごとに簡単なシラバス¹⁰⁾や、授業に対するアンケート¹¹⁾を個人的に続けている。教師にも学生にも授業内容が明確になり、よい結果になっていると思う。

8. 日本の大学での授業評価

すでに授業評価が導入されている大学もあり、議論が高まってきている。海外留学経験のある日本人学生、教師、海外からの留学生、外国人教師も増えている。

資料4

1999 年度 後期フランス語会話(1) 林(shayashi@twics.com) 火曜日 4時限 C 225

この会話のクラスでは、前期から引き続きフランス語でのコミュニケーションの基礎を学びます。後期には、テキスト“TEMPO” UNITÉ 4~ UNITÉ 7 を勉強する予定です。地域と気候、身近な物(人)の位置、道を尋ねる事など、空間的に位置づけながら語ることを勉強します。また、過去について複合過去形、半過去形を使い分けながら話すことを習得していきます。

ビデオ、聞き取り、発音練習なども随時取り入れていきますので、クラスへの出席参加が大切です。

A) 成績	1) 出席、授業参加	60%
	2) 宿題、小テスト	20%
	3) 期末試験	20%
B) 日程(予定)	9月28日 (1) UNITÉ 4	復習、複合過去形を使って話す
	10月 5日 (2) UNITÉ 4	
	12日 (3) UNITÉ 4	
	19日 (4) UNITÉ 5	
	26日 (5) UNITÉ 5	
	11月 9日 (6) UNITÉ 5	中間試験
	30日 (7) UNITÉ 6	
	12月 7日 (8) UNITÉ 6	
	14日 (9) UNITÉ 7	
	21日 (10) UNITÉ 7	
	1月11日 (11) 期末試験	

資料5

98年度 Conversation (I) アンケート

1. 会話のクラスで勉強して、効果がありましたか。
 - a) はい: どういう点がよくなりましたか
 - b) まあまあ
 - c) いいえ: どういう点が難しいですか
2. 会話のクラスの良かったところ
3. 会話のクラスの良くなかったところ
4. 会話のクラスへの提案

学生達からの要望があるともいわれている⁽¹⁰⁾。

しかし、多くの大学でまだ授業評価が導入されていないので、学生が準備室に来て、授業や教師に漠然とした不満を述べたり、話しやすい教師に別のクラスの相談をしたりする姿を見かける。何らかの形で、学生が授業に対する建設的意見を言える場を提供すべきだと思う。

授業評価については、アメリカの大学方式がとりあげられる傾向があるようだが、そのまま日本の大学に適用できるとは思えない。

たとえば、コースの始めにシラバスを配布する習慣が無く、到達目標なども示されていない日本の大学の場合、学生への達成感は問にくいだろう。また、アメリカの大学のコースは、15週程度⁽¹¹⁾で完結するので全体を振り返るのが容易である。日本の大学では、年間の授業がほとんどなので、二ヶ月に及ぶ夏休みを含む一年間を最後に思い起こしてもらうのは大変かもしれない。大学の構造、社会文化が異なる日本には、それに適した評価方法が考えられていくべきだろう。

9. ペカ例会での話し合いから

- (1) 大学の授業評価をすでに受けた経験がある参加者もいたが、結果は知らされないということだった。
- (2) 大学側から評価を受けることに違和感を覚えるので、教師が個人的にクラスでアンケートを行う方が好ましいという意見もあった。
- (3) 管理職にある参加者は、教師が個人的に行う授業アンケートでは、何人もの教師が同じコースを教えている場合、コース全体が把握できないと指摘した。管理される立場の教師と管理する側では、意見が異なった。
- (4) 学年末ではなく、後期の始めに、これからの授業に対する希望を自由に書いてもらい、参考にする。
- (5) さらに、客観的に自己評価をする必要についても話し合い、そのためのチェックリスト作成の試みを紹介した⁽¹²⁾。

10. 最後に

1989年の第一回教授法セミナー、そしてブザンソン CLA フランス語教師夏季講

座参加を出発点に、その後稔り多い十年間を過ごすことができた。改めて関係者に感謝したい。

この度、久し振りに帰国してペカ例会に出席できたことを嬉しく思っている。例会に集うフランス語教師仲間からは、いつも、教えることへの情熱と努力を教えられる。今後も純粋な集いであってほしい。

日本で大学授業評価が注目されている今日、このささやかな報告が何かの役にたてば幸いである。

(青山学院大学非常勤講師)

注

- (1) 資料1を参照
- (2) Hadley, Alice Omaggio (1993) Heinle & Heinle. 筆者が参加した、1995年度コロンビア大学夏季日本語教授法コースの主要テキスト。
- (3) ここでは主にニュージャージー州立大学の評価結果を扱う。
- (4) 資料2、3を参照。筆者が勤務した大学は、いずれも同じような形式をとっていた。大学以外ではこのような処理は行われず、記入済みの評価表が講座責任者のチェックを受けた後、そのまま送られてきた。
- (5) 資料2を参照。
- (6) 資料3を参照。
- (7) 非常勤講師にも1コースにつき、週1回1時間程度、自分のオフィスを学生に開放し、質問や個別指導にあてることが義務づけられている。
- (8) 資料4を参照
- (9) 資料5を参照
- (10) 安岡高志、三田誠広他(1999)『授業を変えれば大学は変わる』プレジデント社
- (11) 一学期15週程度だが、日本語クラスは一回80分のクラスが週に3回あった。
- (12) 浜野祥子(1996)「日本語教育における自己評価の試み」*The Fourth Princeton Japanese Pedagogy Workshop Proceedings*

Rapport du 8ème cycle de séminaire de didactique du FLE

Satoru KOISHI

Du 3 décembre 1999 au 30 janvier 2000 s'est déroulée à l'Institut Franco-Japonais de Tokyo la huitième série de séminaires organisée par la SJDF (la Société Japonaise des Didacticiens du Français), le Service Culturel de l'Ambassade de France, l'Institut Franco-Japonais de Tokyo et le Péka.

Comme pour les années précédentes, l'équipe d'animation a choisi de consacrer la partie centrale des séminaires à l'aspect pratique de l'enseignement pour faciliter aux participants de mettre facilement en pratique les connaissances acquises. Cela ne veut pas dire que l'aspect théorique ait été négligé. Cependant, le nombre des séances étant limité, il était difficile de concilier ces deux aspects et de satisfaire aux demandes de tous les participants.

Il y avait 9 participants cette année : 3 d'entre eux enseignent dans une université, 4 dans un lycée ou un collège, 1 une école de langue et 1 est étudiante de maîtrise. Même dans ce petit groupe, l'expérience d'enseignement varie de 30 ans à zéro. Une des tâches de l'équipe d'animation consistait donc à fournir de nouvelles connaissances et des terrains de réflexions qui ne sont pas uniquement basés sur l'expérience. D'après l'enquête effectuée après le séminaire, le programme a été accueilli favorablement dans son ensemble

Programme du cycle de séminaires 1999/2000

1) dimanche 3/10/99

le matin : présentation interpersonnelle des participants et des animateurs ;
classifications des problèmes rencontrés dans les activités de
l'enseignement. (l'équipe d'animation)

L'après-midi : histoire de la méthodologie de l'enseignement de langue (Ryoko

IIDA)

2) dimanche 17/10/99

le matin : repenser ses propres classes

l'après-midi : analyse des méthodes (l'équipe d'animation)

3) dimanche 31/10/99

le matin : préparation à l'observation de classes ; élaboration de la grille d'observation (Sachiko TANAKA, Ako NISHIMURA, Haruto SHIRAI)

l'après-midi : approche communicative et utilisation de documents authentiques (Agnès DISSON)

4) dimanche 14/11/99

le matin : apprentissage et correction phonétique (Keiko UZAWA)

l'après-midi : évaluation de l'apprentissage (Sanae HARADA)

3) le dimanche 5/12/99

le matin : évaluation (Claude BOURGEOIS)

l'après-midi : écrit comme pratique de classe (Tamako NAKAI)

4) le dimanche 16/1/00

le matin : travaux pratiques : préparation du plan d'un cours *

l'après-midi : simulation d'un mini-cours (l'équipe d'animation)

5) le dimanche 30/1/00

le matin : bilan de l'observation des classes et discussion (l'équipe d'animation)

l'après-midi : repas et clôture

* Nous avons mis ci-après le plan de cours de Mme Tomoko MORITA.

フランス語学習指導案

日 時：1999年11月20日(木)3時限(50分)

授業担当者：森田 朋子(専任)

年間計画

- I 学習目標 : 1年間で複合過去形まで説明する
- II 指導方針 : とにかく大きな声で繰り返し発音。基礎文法を理解する。
- III 教材 : 『新・東京ーパリ、初飛行』、藤田裕二・藤田知子・Sylvie GILLET 著、駿河台出版社、1999年。
- IV 教室設備 : 普通教室(机と椅子の可動可。)
- V 時間数 : 週50分×4回
- VI 副教材 : そのつどプリント(練習問題、文法解説など)を用意する。
- VII 対象クラス: 高校、第1・2外国語混合1年生25名(男7名、女18名)

学習活動のいろいろなことを考える

今回のセミナーでは『新・東京ーパリ、初飛行』を使用して、模擬授業の教案を作成するよう指示された。この教材を使って実際に自分の目指す授業を行うためには、何をどう取捨選択および補充したらよいのか。それを考えるのがセミナーで出された課題であった。そこで私は教えるクラスの年間計画を上記のように想定した。生徒の中には、2年生でフランス語を第1外国語として選択する生徒と選択しない生徒が混合しているものとする。私の授業のテーマは、2年生でも続ける生徒(3年間の勉強で大学入試を目指す)にしっかり文法の基礎を学ばせ、1年間でやめてしまう生徒を飽きさせないようにすることである。

1年間で複合過去形まで説明することを目標にしたのは、せめて複合過去形まで理解していれば、1年間しか勉強しなかった生徒でも、自分で勉強して仏検4級がうけられるだろうと考えたからである。

この教材は、それぞれの課に“Objectifs grammaticaux”と“Objectifs communicatifs”が掲げられている。この教案では、“Objectifs grammaticaux”が身に付くことのほうに重点を置いているが、その課程で発音回数を増やし、座って聞くだけにならないよう配慮した。細案は以下のとおりである。

- 1. 単元名 : Leçon 8

2. 単元設定の理由: aller, venir の活用を身につける。冠詞の縮約を学ぶ。

3. 単元の内容 : 1. 近接未来、近接過去

2. 前置詞 à, de のあとの定冠詞の縮約

3. 中性代名詞 y

4. 動詞 aller, venir

4. 単元の指導計画(6時間)と目標

(1時限目)

① aller, venir の活用。教材には出てこないが、冠詞の縮約を教える際に必要になるので、aller, venir の本来の意味(「行く」・「来る」)も付け加えて説明する。

② 近接未来・近接過去の説明。パターンを身につけるためには、練習問題が不十分と思われるので、教材とは別に近接未来・近接過去の練習問題のプリントを用意する。プリントを作成する際は、生徒が日常生活で使うような表現を用いて例文を作るように留意する。

(2時限目)

① aller, venir の活用の復習。近接未来・近接過去を用いた文章の口頭練習。

② 冠詞の縮約の説明。使用する動詞は aller (à+場所)、venir(de+場所)のみに限定する。その他の使用例(pensser à, avoir mal à, près deなど)は教材で使用されていても、ここでは教えない。まずは、aller à+場所、venir de+場所のパターンだけを使用して、縮約の形を覚えることに焦点をあてる。

(3時限目)

① aller, venir の活用の復習。近接未来・近接過去を用いた文章の口頭練習。文法を定着させるのが目的だが、口頭でも言えるようにする。

② 2時限目に教えた冠詞の縮約の復習。定着をはかるために、別に練習問題のプリントを用意する。

(4時限目)

① 冠詞の縮約の口頭練習。2時間かけて頭で理解した冠詞の縮約を、口頭で反射的に使えるようにする。

② 中性代名詞 y の説明。説明に使用する例文は、本課で学んだ aller à+場所のみに限定する(J'y pense. はやらない)。

(5時限目)

- ① テキスト中の Dialogue の解説(文法・意味・文化的な事柄)・発音。
- ② ペアで暗記練習。暗記発表のために繰り返し練習し、フランス語のイントネーションを身につける。各ペアを回って、個々の生徒の発音を指導する。

(6時限目)

- ① Dialogue の暗記発表。全員の発表を聞く。
- ② 近接過去・近接未来を使って各自文章を作り、発表する。
- ③ 8課のまとめ。

5. 本時の位置 : 6時間中の4時間目。

6. 本時の学習活動

- (1) ① aller, venir の活用を文字を見ずに言えるようにする。
- ② 冠詞の縮約を aller, venir と組み合わせて、正しく使えるようにする(冠詞の縮約は2時間目に説明)。
- ③ 中性代名詞 y の使い方を理解する。

(2)学習課程

課程	時間	学習目標	学習活動	形態	留意点
導入	2分	aller,venir の活用を暗記	動詞の活用を発音	・一斉に ・一人一つずつ	・主語だけを黒板に書く(仏語で)。
復習	2分	名詞の性を身につける	名詞に定冠詞をつけて発音 restaurant,gare, école, Etats- Unis, café, toilettes, poste, Japon	・T→S 一斉に1回	・名詞の性を確認。 ・黒板に発音する名詞の絵を描く。
展開 ① 口頭練習	6分	allerと組み合わせて、冠詞の縮約を正しく使う	文字を見ないで、前出の名詞をallerの活用とともに、「～へ行く」という表現で発音する。	・T→S 一斉に2回 ・生徒を一人ずつさす(12名)	・大きな声で発音させる。 ・名詞の順番をばらばらにする。 ・絵を差し示し、主語を仏語で指定する。
展開 ② 口頭練習	6分	venirと組み合わせて、冠詞の縮約を正しく使う	文字を見ないで、前出の名詞をvenirの活用とともに、「～から来る」という表現で発音する。	・T→S 一斉に2回 ・生徒を一人ずつさす(13名)	・大きな声で発音させる。 ・名詞の順番をばらばらにする。 ・絵を差し示し、主語を仏語で指定する。

展開 ③ 和文仏訳	15分	冠詞の縮約を使った文章を書く	和文仏訳3題 (プリントを用意) ①彼らはアメリカから来ます。 ②私たちは毎日学校に行きます。 ③私は駅に行きたい。	•各自解けたらTへ見せに行く	•発音だけでなく、綴りも書けるか確認する。 •各自に誤りを指摘する。 •10分後に全体で答え合わせ
展開 ④ 文法	5分	中性代名詞 y の説明	プリントの穴を埋める(プリントを用意)		•例文は aller à+場所のみに限定する
展開 ⑤	10分	à+名詞を y に変える(yを使って各質問に答える)	練習問題5題 (プリントを用意) ① Tu vas à Paris? ② Vous allez aux Etats-Unis? ③ On va à la gare? ④ On va à l'école? ⑤ On va au café?	•各自 •S→黒板に書く •全体で答え合わせ	•解く前に On の意味を説明する。 •y と一緒に日常よく使う主語、On, Je で答えさせる。
まとめ	4分	yを使った文章を発音する	発音。	•T→S 一斉に2回	•リエゾンに注意して、口で覚えさせる。

7. 評価 :① aller à+冠詞、venir de+冠詞が正しく身についたか。
② à+名詞が y になることを理解できたか。



Leçon 8

近い未来, 近い過去のことを語る

Dialogue

Laurent: Qu'est-ce qu'on va faire ce week-end?
On va au concert?

Sophie: Ah non! Je viens de finir mes examens,
alors j'ai très envie de passer le week-end
à la campagne.

Laurent: Tiens, il y a* un endroit très reposant à
côté du lac des Sellons. On y va?

Sophie: D'accord. C'est une bonne idée.



* il y a ~ 「~がある」 (→ p. 24)

Grammaire

1. 近接未来, 近接過去

aller +不定法(近接未来) Je *vais voyager* en France en juillet.
venir de+不定法(近接過去) Je *viens de rentrer* chez moi.

2. 前置詞 à, de の後の定冠詞の縮約

à +le → au Il va *au* concert.
à +les → aux Il va *aux* Etats-Unis.
de+le → du Il habite près *du* métro.
de+les → des Le téléphone est à côté *des* toilettes.

N.B. à+la (l'), de+la (l') は変わらない。 Je *vais à* la gare.
Il *rentre de* l'école.

3. 中性代名詞 y

前置詞 à+名詞(場所・事柄)に代わる。動詞の直前に置く。

Vous allez à Paris? — Oui, j'y vais cet été.
Vous pensez à votre mariage? — Oui, j'y pense souvent.

直説法現在

aller			venir		
je	vais	nous allons	je	viens	nous venons
tu	vas	vous allez	tu	viens	vous venez
il	va	ils vont	il	vient	ils viennent



Exercices

1. それぞれの語群を結んで最も適当な文にしてください。

- | | | | |
|-------------------------------------|---|---------|---------------|
| 1) A midi, les gens vont | • | • de l' | • bureau. |
| 2) Cet employé vient de sortir | • | • au | • fleurs. |
| 3) Aujourd'hui, cet élève ne va pas | • | • aux | • dents. |
| 4) J'ai mal | • | • à l' | • université. |
| 5) J'aime le parfum | • | • du | • école. |
| 6) Cet étudiant vient de rentrer | • | • des | • restaurant. |

N.B. avoir mal à ~ 「～が痛い」

2. 次の文を近接未来、近接過去の文にしてください。

例) Elle joue au tennis.

→ Elle va jouer au tennis.

Elle vient de jouer au tennis.

1) Je téléphone à Sophie.

→

.....

2) Il a vingt-cinq ans.

→

.....

3) Nous faisons des courses.

→

.....

4) Ils partent pour les Etats-Unis.

→

.....

3. テープを聞いて文を書き取り、その文に合うものを下の絵の中から選びなさい。 

1) ()

2) ()

3) ()

4) ()

a



b



c



d



外国語教育における言語観とその歴史が教えるもの

木 田 剛

Conceptions du langage et didactique des langues étrangères. Une approche historique

Le présent article a pour but de tracer l'itinéraire de la conception du langage qui a traversé l'histoire des théories de la linguistique appliquée. Les méthodologies AL et AV ont présenté une vision restreinte du langage sous l'emprise du structuralisme et du behaviorisme. Avec la montée de la pragmatique, de l'analyse du discours et de la sociolinguistique, cette vision s'est progressivement ouverte au travers de l'approche fonctionnelle et de l'analyse des besoins langagiers, jusqu' à ce qu' elle s'émancipe avec la notion de compétence de communication. Or, l'interactionnisme donne lieu à une conception à la fois ouverte et fermée du langage, une vision réaliste où le retour du sujet d'apprenant se conceptualise dans la didactique des langues étrangères. Comme conséquence, la diversification du contenu pédagogique et l'enrichissement de la qualité d'enseignement sont à l'ordre du jour dans l'enseignement du FLE au Japon.

はじめに

世の中には5000から6000の言語が存在すると謂われている。この数字の誤差の原因は、一つにはまだ記述されていないものがある事と、もう一つには言語と定義する為の明確な規準が無い事である。一般に二人の話者のことばにおいて特に相互理解を阻むものが無ければ、そのことばは一つの言語体系と定義され得ると言われているが、この定義は曖昧なものを残す。翻って今世紀前半の構造主義言語学は統辞や音素等のある限定された基準でもって各言語を分析し体系化を図った。これに続く普遍文法理論は人間の生得的な能力として更に限られた原理言語の探究を行った。しかし、これらの言語学派は意図的に想定された言語体系内からいくつかの単位を規定してそれを支えるいくつかの法則を導きだす、というこ

とばの使用者の存在を無視した理論を展開した。人類のことばについて考える言語学としては、かなり狭いことばへのアプローチである。では、更に広範な正面からのことばへのアプローチには、「言語は何であるか」と謂う問いよりも寧ろ「ことばが人間の社会生活の中でどの様に機能しているか」と謂う問題が前提となりそうだ。ことばを研究対象にするのが広い意味での言語学であるが、ことばを閉鎖体系として捉えるか逆に開かれた体系と看做すかによって学問対象の定義限定を異にするようである¹⁾。

戦後アメリカ応用言語学における言語観

言語学と関係の深い外国語教育研究についてはどうだろうか。最も古い史実は、紀元前401年のクセノフォンの古代ギリシャ海外遠征隊がいかに原住民とコミュニケーションをするかと謂う記述であろう (Streek 1993 : 277)。布教目的で渡来する宣教師が外国語教育に関わる事は多々あった (中には長じて言語学者になった者もいる)。アリアンス・フランセーズは文化的権威を政治経済の影響力に置換する装置であった (西山 1999)。武力、宗教或いは文化的優位による征服支配の歴史が外国語教育の歴史と関係が深い事は応用言語学の成立背景にも窺える。

応用言語学の確立は50年代を中心とした第二次世界大戦後である。フランス教育科学文化委員会の提言で1951年に設立された「Centre d'Étude du Français Élémentaire (CEFE、現在のCREDIF)」にせよ、1959年にアメリカで国内の科学と教育を推進する為に可決された法律「National Defense Education Act」により設立された「ワシントン応用言語学センター」にせよ、軍事政治的要請に基づく。以来、一連の学術機関が創設される中で応用言語学が確立していった²⁾。

アメリカにおいては、当時の理論言語学と学習心理学が外国語教育研究の確立に果たした役割は大きかった。ワシントン応用言語学センターで軍隊式外国語教授法 (Army Specialised Training Method) を土台に研究開発された「オーディオ・リンガル教授法 (以後AL法)」 (Rivers 1964, van Passel 1970) では、Skinnerの行動主義 (behaviorisme) と Bloomfield、Zellig、Harisらの分布言語学 (distributionnalisme) や、Fries(1945)、Lado(1957)の対照分析の言語理論が基底にあった。

軍隊式教授法は対話文が暗記を目的としたのに対して、AL法においては目標言語の模範構文 (phrases-modèles) がその対象となった。それがSkinnerの学習理論の

影響下で模倣と反復を学習行程の中心に据えた⁹⁾。従ってヒアリングとオーラルが実際の訓練となる。分布言語学からはその言語理論に基づいて学習内容の「選別」、「表示」そして「学習展開」がなされた。選別は頻度の高い語彙と基本的な文法構造を決定し、目標言語の基本構造を選び出す。また表示や学習展開はドリル訓練によって言語構造の理解を助長するためのもので、構文の中からある一つの単位の範列軸に沿って互換性のある単位をいくつか並べる置換表で「置き換え学習」や、連辞軸に沿って行う「書き換え学習」が主となる。この教授法では、少なくとも初歩の段階では対話文よりも構文の構造が学習の対象となり、言語機能のある一部が学習超過 (sur-apprentissage) に陥りがちである。

そして、暗記を目的とする模範構文の口頭反復と、反射的発話 (automatisation) の為の構文構造の「口頭操作」が強化訓練される。学習項目の限定は暗記の対象を必要最小限にとどめるのに貢献する事から考えると、行動主義と分布主義は相互依存の関係にある。学習進行も同様で、学習者の誤用を最大限に避ける為に、文法の難易度に沿って厳密にプログラム化される「ステップ・バイ・ステップ」からカリキュラムが作成された。また対照分析によって示されるある母語学習者特有の難易領域も考慮した。更にラボの使用で口頭反復による暗記を補助するようになっていた。

しかし、詰め込み教育のせいで学習者は自由表現のレベルにまで辿り着くのは得てして困難であった。ドリル練習は学習者のやる気を挫き、会話練習は実践困難で、ステップ・バイ・ステップでは学習者の誤用を防げなかった。また、対照分析が予想する難易領域は不完全であるだけでなく、説明ができない誤用も認められた。その他の問題としては、読解や作文、語彙の拡充だけでなく、文学を含めた文化教養教育に触れられてない事であろう。従ってこの教授法は、初歩の段階では一定の成果が得られるものの、中上級者の外国語教育には全く不向きであると指摘された。伝統的教授法よりも教育成果が上がらないと報告され、Chomsky(1959)による行動主義批判と認知主義が高まるなか、AL法は直接教授法に比べて極めて短命に60年代半ば幕を閉じた。

このように、応用言語学は外国語教育研究を中心に確立していった。しかし、当時の言語学理論を外国語教育に応用することに終始するにとどまり、これも行動主義と密接に結び付けられていた。構文構造を学習の中心に据えた分布主義言語

学はそれ以上のことばの仕組みに触れなかった。同様に対照分析も、干渉を予め避ける為の学習者の母語と目標言語における比較文法論に過ぎない⁴⁾。従って、この時代は、構造主義言語学が示すことばを閉鎖体系と見る言語観の問題点が外国語教育に直接反映された形になる。

復興期のフランス外国語教育の言語観

フランス応用言語学はアメリカのそれと様相を異にする。AL法はフランスに浸透しなかった。CREDIFの前身である CEFE で外国語教育用の基本的な語彙「基礎フランス語 (Français fondamental)」が 1954年に考案されるのがその始まりである。そこでは Benveniste の名も覗える。この研究を土台に独自の教授法、「オーディオ・ビジュアル教授法 (以後 AV 法)」の開発研究が進められた。

AV 法とは、音声と静止画像の媒体の同時使用に基いて進められる教授法を指す。この手法により「言語獲得の自然な条件」の整備を行ない、これに伴う対話文の「ドラマ化 (dramatisation)」または「演劇化 (théâtralisation)」による「教材人物との同化 (identification au personnage)」を促すことで「外国語で直接考える」ように仕向けられる。つまり文法や語彙を外国語で直接理解させるという「学習の手段 (moyens) と目的 (fin) の一致」を信条にした。その為母語による文法説明や翻訳は一切使われず、「基本対話文」の暗記で文法や語彙の「本能的な理解」を目指した。文法規則の学習が「類推」から「考察」や「説明」に移行する直接教授法よりもある意味で「さらに直接的」といえよう。

基本対話文の作成に当っては、学習者によって教材を変えない普遍的教授法の模索という見地から対照分析は一部を除いて用いられず、日常会話から統計に基づいた語彙の限定である基礎フランス語研究を基調にされた。場面における言葉の言語学である言表言語学 (linguistique de l'énonciation) や機能主義言語学に影響されて、口語や音声コミュニケーションが重視された。従って、基本文の作成は現実の状況 (situations authentiques) を下地にした。また、段階的な学習進行であるステップ・バイ・ステップは見られず、対話文が言語形態を導入する建て前としてしか認識されなかった。

AV 法には構造全体主義という学習心理学が通底する。これは、形態心理学と Piaget の構成主義心理学 (constructivisme) を継承した学習心理学で、音声コミュニ

ケーションにおける意味作用と理解の一理論である。名前の由来は、音声コミュニケーションに現れる要素の「全体」と言語によって脳が行う「構造化(structuration)」または「構造化活動(activité structurante)」を取扱う事であった。ここで指す「構造」は、AL法の学習の中心であった語形統辞の様な言語構造(structure)ではなく、むしろ意味語用のそれである。これによりある項目の学習超過は避けられるとした。

適正な構造化活動は、幅広い状況の中から適正な情報の「選択活動」を前提とし、そのため「知覚」が学習の問題とされた。そのなかには、リズム、抑揚などの非言語的な要素も含まれる。しかしこの全体構造化活動の多くは、場面に則してはいるものの、構文構造に限られ、それ以上の構文と構文の繋がりレベル、「言連レベル(discours)⁶⁹」まではいかなかった。

「革命的」という歌い文句で導入されたAV法だが、嘗ての直接教授法の影響は否めない。既に述べたように、直接的教育であり、書き言葉を避ける口語教育であり、文法学習に類推を重視する点では本能的教育の所産である。AL法からの直接的痕跡といえ、主に次の三点であろう。第一に対話文の暗記と舞台化のセットで、遡れば軍隊式教授法に由来する。第二にドリル練習が随所に見られる。第三に明らかに行動主義である事で、反射的発話の養成のために機械的な反復強化練習が行われたし、映像も基本構文の記憶の為の補助に過ぎなかったと取れないこともない。もともと構造全体主義は行動主義とは学習哲学が異なる構成主義が基底にあったにも関わらず、いざ教育実践の段階に入ると行動主義に陥るとするのは皮肉な事である。

その他の問題点として、意味語用構造の体系的な記述は可能かという疑問が上がり(Besse 1985)、教材が在り来りのテーマや状況、心理的奥行きのない登場人物の枠を超えられなかった。その結果、学習者はあまりにも教育的な対話文に退屈し、人物との同化が困難であった。また画像が音声言語の理解を実際助けるとは必ずしもいえなかった。なぜなら、音声と同様、画像に含まれる文化的側面も学習の対象になり得るからである。

さて、AV法は50年代の黎明期から、60年代の最盛期、70年代前半の反省改良期、70年代末期から80年代前半の衰退期に到るまで様々な言語観の推移が見られる。AV法の黎明期には Benveniste の関わりから、言表言語学の影響を仮定でき

る。ここで言表言語学について少々触れよう。

Saussure以後の構造言語学は言語の記号学であり、言語記号という単位を設定して構文での言語記号と意味の関係、「記号性(sémiotique)」を上位に据えた研究であった。ここでは、「言語(langue)」は閉鎖体系と看做される。これに対して Benveniste は、発話される言葉の中に見出されるのは社会活動としての意味行為で、「ことば(langage)」を研究する一般言語学の第一の視点は言表行為(énonciation)の中の「意味性(sémantique)」であるとした。

しかし、Benvenisteの言語観が当時の外国語教育研究に影響を与えた確率は低い。何故なら言表行為についての一連の論文が発表されたのは60年代後半であるが(Benveniste 1974)、Martinetの*Éléments de linguistique générale*が1960年に刊行されて、外国語教育研究者はMartinetが提唱する「機能主義」の方に注意が向いていたからである。ここでは言語の「伝達機能」が重視される。この為AV法では、言語が対人関係あるいは相互理解を築く最良の「道具」と看做された。言語は表現・伝達手段の一部でしかなく、態度、身振り手ぶり、顔の表情、抑揚、リズム等の機能性が認識された。フランスの60年代初頭は、アメリカからの分布言語学の到来、Jakobsonの伝達図式の仏訳(1963)が重なり、Benvenisteの言語観は等閑にされてしまった。

しかし、伝達機能を強調するあまり、ことばが伴う社会的な機能が軽視された。また、Benvenisteが強調した「主観性(subjectivité)」や「間主観性(inter-subjectivité)」についても同様であった。つまり、Martinetの機能主義言語学は構造主義の分析領域を非言語体系にまで拡張したが、それは所詮考慮すべき単位基準が拡張しただけで、記号と意味の関係は構造主義と同様の静的である。これは、動的な記号性を目指したBenvenisteの言語観である「意味の多様性」と「記号の多機能性」とは相容れない。Benvenisteのような開かれた言語観が外国語教育研究に取り入れられるには、80年代を待たねばならなかった。

高度成長期の外国語教育の言語観

70年代に入ると中級レベル(niveau 2)の学習者の問題が表面化する(Coste 1970; Debyser 1970)。ここで最大の問題は文化文明教育である。このレベルの外国語学習は目標言語の文化的側面の理解が必要になり、逆に文化の理解はこのレベルの

言語使用が十分条件となる。これは教育実践上次のような現実問題となって現れた。第一に言語レベルの上昇に伴って画像の複雑化が不可欠になった。第二に語彙や文法の段階的進歩が困難になり、言葉の種類やジャンルの多様化が求められた。第三にドリル練習に代表される類推アプローチが言語構造の複雑化に対応できなくなり、明確な文法説明が必要になった。第四に事実に基づく教材の使用のため、音声画像媒体が常に成立しなくなり、音声よりも書き言葉が重要になってきた。これらの点の再検討により、「niveau 1」の概念やAV法自体だけでなく、学習目標や学習者の位置付け、自由表現の中でのことばの創造性と多様性の重視、構造主義や行動主義からの脱皮、教え方の多様化といった外国語教育全体の新しい方向付けが提案される契機となった (Debyser 1977)。

他方、AV法が普遍的な教授法を目指したのに対し、70年代に入ると外国語教育は、目標言語やその文学文明を専攻する学生以外の学習者が望む「特殊な目的 (objectifs spécifiques)」に対応することが要求されていた。この種の学習者は一般に、生産よりも理解に長け、口語よりも書き言葉に慣れていて、自分の専門分野についてはかなり高度な語彙を持ち理解も速いが、話の組み立て方に問題がある。そこで、「道具としてのフランス語 (français instrumental)」という概念が産み出され、構文 (phrase) ではない口語表現を中心に語彙の漸次的な学習がなされた。

後に、より多様な学習者を対象とする目的で「機能的なフランス語 (français fonctionnel)」が考案された。機能的な外国語教育では、学習内容や教授法を個々の学習者グループの「ことばの必要項目 (besoins langagiers)」に合わせる事に注意が払われる (Lehmann 1980, Vigner 1980)。その結果70年代において「必要項目分析 (analyse des besoins)」が隆盛となった。これは、言語の目標領域を予め設定して必要な語彙、表現を選別し、集中的にこれを学習する事である⁶⁾。

しかし、語用論的に取り扱う状況が偏狭である、母国語の言連操作 (stratégies discursives) やコミュニケーション操作 (stratégies de communication) の見直しを促さない直訳に陥る等の幾つかの問題点も指摘された (Galissou 1980, Besse 1981)。また80年代に入ると、この概念の曖昧さ (Coste 1977, Richterich 1979, Galissou 1980) や行動主義への回帰の危険性 (Porcher 1977, Lehmann 1980) が指摘され急速に勢いを失った。

ポストモダンの外国語教育

語用論に基いた必要項目分析にせよ、機械に頼る AV 法にせよ、80年代においては最早批判の対象にしかならなかった¹⁷⁾。また機能的外国語教育には、70年代後半に応用言語学に入ってきた言連分析 (analyse du discours) の影響を垣間見る。AV 法までの教授法では構文構造や語彙の学習に重きが置かれたが、言表 (énoncé) 内の言連規則 (règles discursives) を無視しては円滑なコミュニケーションも望めないし、一貫性のある文章も書けない。この点も考慮した外国語学習・教育の必要性が認識された (Khan 1977, Moirand 1979)。この議論は社会言語学の主たる概念「伝達能力 (compétence de communication)」の中でも続けられる。

1964年に始まる社会言語学は広大な領域を網羅するが (Bachman et al. 1981 : 29-31)、外国語教育ではその中で特に伝達能力が取り沙汰された。この概念が外国語教育に反映され始めるのは70年代後半であろう¹⁸⁾。要約すれば、「メッセージを伝達するあらゆる手段 (音声や非音声、言語や非言語手段) の使用規則を、社会的に置かれた状況に適用させる能力」で、Martinet の伝達機能に社会的な側面を考慮に入れた言語理論といえる。この能力は既存の言語能力より更に広い為、構文一辺倒だった外国語教育に反省を促すのに大きな役割を果たしたのは確かである。しかし、これをどのように外国語教育に応用するかという実践的な問題は解決されず、逆に外国語教育を混乱させたように見受けられる。

例えば伝達能力が「音声コミュニケーション能力」と誤って解釈されることが多々あった。例えば Rivers (1973) や Savignon (1972) のように「対面状況における口語交換を効果的に管理する能力」と誤解されている節がある (cf. Coste 1978a, Paulston 1974)。確かに日本語にせよフランス語にせよ「コミュニケーション」は一般的に「口語」というコノテーションを含むが、Hymes の定義は書き言葉も含む、より広い「メッセージ伝達の機能」を指した (Widdowson 1978, Moirand 1982)。「話せる外国語」のための外国語教育が当時切望されていたことを鑑みてこの誤解は無理からぬことであろう¹⁹⁾。また、言語能力と伝達能力が分けて考えられ (Gschwind-Holtzer 1981)、「構造主義的教育は前者を、コミュニケーションアプローチは後者を強調し、先に口語コミュニケーションを学習すれば残りは付いてくる」と思われたりもしている (Galissou 1980)。しかし、「利用規則 (règles d'emploi)」と「体系規則 (règles du système)」は補完関係にあり、認知、情緒、社

会学的要因が両者の規則の獲得に密接に関わる。子供の言語習得を考えればそれらは同時行程であることは想像に難くない。

具体的に意味形成行為としてコミュニケーションを捉える時、どのような言語形態を創出できるかという点がまず思い浮かぶ。場面にふさわしい形態は無論幾通りもあり、様々な組合せ (combinaison) が統辞レベルですら可能である。例えば、“où est Pierre aujourd’hui ?” という質問に対して、“Pierre est chez lui” と “Pierre, il est chez lui” と “chez lui” ともいえる。談話では更に非言語形態が介入してくるので事はより複雑になる。また対人コミュニケーションでは相手の発言も考慮して上記の様々な規則に臨むことになる。自分の言葉を挟むとき、相手の発言の直後か、間を置くのか、逆に遮るのかなど、ことばが使われている文化圏や社会状況により価値観が異なる (Markel 1975)。

また、言語形態だけでなく機能面での組合せが可能である。例えば、“où est Pierre aujourd’hui ?” - “il est malade” という構文の連続体を見ると、一貫性は統辞レベルでない言外に隠された意味に位置する。つまりこの質問は Pierre の居場所ではなく、居ない理由を尋ねている。このように語用レベルで言連を分析するとき、交渉相手の予想 (croyances)、態度、価値観、また共通知識等の「外言語的側面 (aspects épilinguistiques)」を考慮しつつ言語形態を作る必要がある。このように語用上の言連関係は相手の類推能力を推し量ることでもある (Widdowson 1978 : 47)。従って、伝達能力は、情報認識力のもとより社会文化的かつ心理的な側面を兼ね備える (Moirand 1982 : 15-16)。

これらを考慮して、ある一般個人の音声による伝達行為を観察すると、ある一定の規則性に気が付く。あるいは「話し方 (façons de parler)」とでもいいかもしれない (書き言葉では書き方)。ある個人には独自の話し方があるし、ある地域集団に適應すれば話し方の地域性があるし、ある言語に特定すればその言語特有の話し方に帰着する。英語を例に採れば、オーストラリアとアメリカとイスラエルの話し方はかなり異なる (鈴木 1978, Wierzbicka 1991)。

このように Hymes が定義する伝達能力は、単なる「はなす能力」以上にかなり厳密かつ理論的な枠付けがなされた。ところで、これをいかに外国語教育学習に反映させる事が可能であろうか。伝達能力の養成がコミュニケーションアプローチの目標となるが、伝達能力は言語能力と違って、文法と呼び得る「明示的な項

目 (connaissances déclaratives)」が体系的には存在せず、教育実践上注意を要する。伝達能力の養成を目指すのであれば、いくつかのコミュニケーション操作の例を帰納的に理解するか (apprentissage inductif)、伝達行為の実践によって体得するかのどちらかであろう。いずれの場合にせよ「ことばの体験 (expérience linguistique)」(Widdowson 1981 : 65) 或いは「社会的対人交渉 (interaction sociale)」が外国語習得の鍵を握る (Hymes 1984 : 74, Labov 1996)。これはインタラクシオンアプローチの到来を予告する。

現代の外国語教育研究

機能的アプローチ (Vigner 1980, Besse 1980) は言連レベルや言表レベルの操作あるいは発話行為の分析研究が進むにつれ、外言語的かつ言語的要素を取り込んだ言葉の活動を考慮した。読解 (Moirand 1979) や Hymes 的な伝達能力の養成が目指されるのが 80 年代の特徴であった。

伝達能力の獲得にとっては言語活動の種類が重要な役割を果たす (Porquier 1979, Gaonac'h 1987 : 147)。第二言語獲得の研究が進み心理言語学的な側面が解明され始めると、場面に則したコミュニケーション操作の実体験が伝達能力の学習に必要不可欠だと主張された。またナチュラルアプローチの必要性と同時に、今までの教育の弊害も確認された。例えば、学内的状況は「待避操作 (stratégie d'évitement)」を身に付けるコミュニケーション上の悪影響も指摘された (ibid)。伝達能力が多面的である以上、言語経験や伝達行為の多様性が必要不可欠である。この動きは今世紀初頭における直接教授法への回帰に等しい。ナチュラルアプローチや伝達能力ではことばが最も開かれた体系と看做された。

この理念を外国語教育に直接適用した例としてカナダで行われた「イマージョンプログラム」がある (詳細は Genesee 1987)。ところが、このプログラムを受けた学習者は、伝達能力の習得で一応の成功を修めたが、文法的な側面で化石化していることが判明した (Hammerley 1989)。確かに Hymes やその他の研究者が言うように、伝達能力と言語能力は峻別して考える事が出来ないが、思春期以降の成人の外国語習得は子供の言語獲得とは明らかに異なる。このように伝達能力の概念は従来の偏狭な言語観を確かに是正したが、外国語学習者が特異な言語使用者である事を示している。

コミュニケーションアプローチの研究がHymesの言語理論の応用段階で行き詰まりを見せるなか、80年代後半より社会的状況として外国語教室が考察された。マイクロ社会である外国語教室の中で学習者や教師を社会的地位として看做し、外国語教育・学習を民族学的方法論と位置付けた(ethnométhodologie)。人類学からはコミュニケーションを民族誌学として記述する手法が社会的対人交渉にまで及び「対人交渉論(interactionnisme)¹⁰⁰」として社会言語学に導入された。また、理論言語学から言表言語学の間主体性や言連分析理論の会話への応用、更に語用論における発話行為の領域拡大などが「会話分析」に結実していった。これらの動きに触発されて外国語教育研究は「インターアクション・アプローチ (approche interactive)」という新しい方法論が模索された。

さて、このアプローチでは外国語教育・学習を一つの社会活動と看做して、その中で行われる目標言語での対人交渉自体が言語学習の素材となる。その為には教師は様々な討論のテーマを準備する。学習者はそれに対して自分の意見を述べたり、他の参加者に反応したり、討論の動きを変えたりして積極的に会話に参加する。会話が首尾よく展開する為に教師や学習者を含めた参加者はお互い協調関係を保たなければならない。この種の社会契約に束縛されて教師は従来のような「教師面」をして知識を詰め込むことはできないし、学習者に対して強圧専制的な態度も取ることはできない。一方、学習者も従来の受け身の聴衆であったり、部外者のように「知らん顔」するのは契約違反となる。教師にとって重要なのは参加者全員が興味を持てるテーマを用意する事である。

しかし目標言語が使用言語である以上、時には文法項目の説明が必要になる。学習者が説明を求めれば教師はそれに応える義務があるし(「séquence analytique」、Krafft & Dausendschön-Gay 1993)、学習者が過ちを犯せば教師はそれを正す権利がある(「séquence potentiellement acquisitionnelle」、De Pitro, Matthey & Py 1989 ; 「putsch énonciatif」、Veronique 1992)。これらの教育的挿話(séquence d'apprentissage)は学習者と教師の間に結ばれる「教育契約(contrat didactique)」が成立条件で、外国語教育・学習の状況だけでなく一般の異言語コミュニケーション(communication exolingue)にも現れる。

このように外国語教育・学習の状況では注意が払われる対象が会話テーマや言語的テーマであるという「二重焦点(bi-focalisation)」(Bange 1992)が起る。この二

つの焦点は異言語コミュニケーションでは文法項目のように静的なものではなく、言語的他性 (*altérité linguistique*) が対人交渉の安定性を常に脅かす危険を孕むのである (Faraco & Kida 1999)。従って、インターアクション・アプローチで望む教師は文法項目の取り扱いに慎重に対処しなければならない。

結 語

戦後の外国語教育を概観すると様々な言語観と教育哲学が密接な関係にあることがわかる。その中で言語観を提供し続けた言語学は外国語教師にとって大きな比重を占めるし、言語学者もまたことばの理論的記述の為に言語教育実践を無視できない。言語学者がそうであるように、語学教師は「正しい言語観を持つことが大切である」(島岡、芳賀 1986:154)。何故なら「何を教えるということが言語観および教育哲学から生まれてくる」(ibid)。最新の言語観及び教育哲学は、ことばを対人交渉の中に見出し、ことばによる対人交渉がその習得を可能にする唯一の手段である事に基づく。ここでの前提は学習環境の整備で、教師や学習者による目標言語の使用や社会文化的側面との心理的接近が条件になる。確かに実情の異なる日本では外国語教育は第二言語教育と区別されるべきである(西山 1997)。しかし、ここに隠されている「学習者主体の復権」という命題は普遍的でありこれをいかに適用するかが今後の課題である。日本での外国語教育は様々な意味で岐路に立たされている。外国語教育のニーズは減少しているそうだが、同時に外国語の使用状況や学習者は多様化していると思われる。多文化社会の到来で日本人の語学レベルの上昇、高レベルの翻訳家の必要性、外国語を必要とする研究者や留学生の数は10年前に比べて明らかに増大した。従って外国語教育の専門化と多様化が必要であるし、新たな専門講座の増設や様々な人材の育成は当然の帰着である。日本における外国語教育研究を含める応用言語学の契機でもある。従って、応用言語学に携わる研究者や教育者はこれから理論研究や実践研究の更なる体系化を推進していかなければならない。

(プロバンス大学人文学部言語科学科博士課程)

注

- (1) 前者を「monotetic approach」、そして後者を「hermeneutic approach」と呼ぶ(Ochsner 1979)。
- (2) フランス応用言語学の確立は以下の通りである。1959年にÉcole Normale Supérieure de Saint-CloudへCREDIFの統合、「BEL(Bureau d'Etude et de Liaison pour l'enseignement du français dans le monde 現在のBELC(Bureau pour l'Enseignement de la Langue et la Civilisation françaises à l'étranger)」の設立、1961年に「Centre de Linguistique Appliquée de Besançon (CLAB)」の創立。1961年にはBELの主催で第一回フランス応用言語学会議や1962年にはCLABでヨーロッパレベルの会合の開催。1964年にはナンシーで応用言語学国際会議の第一回が催され、そこで国際応用言語学学会「Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA)」とフランス応用言語学学会「Association Française de Linguistique Appliquée (AFLA)」が相次いで結成された。
- (3) 行動主義理論を直接応用した外国語教授法は存在しなかった(Gaonac'h 1991:11)。何故なら行動主義はstimuli-réponse-renforcementの行動獲得を基調としているのに対して、多くの外国語教授法はstimuli-réponseのレベルに留まる。従ってAL法は行動主義に学習理論のヒントを得たにすぎない。
- (4) 問題なのは対照分析の手法ではなくその言語観である。Labov(1996)によると、対照分析は外国語学習研究にとって依然として有効な手法の一つであるとする。彼の主旨は文法を超えたことばの機能を対照的に分析すべきだ、という事である。
- (5) 「談話分析」は「analyse du discours」の訳語として適切とは思えない。何故なら「discours」は、構文(phrase)より上位の言表(énoncé)の中で、構文群の意味統辞の連鎖関係(cohésion)または語用上の意味の連続性(cohérence)を司る規則の事で、「談話」が一般に想起させる話し言葉に限定されないからである。話し言葉同様、連続連鎖関係は書き言葉にも当然現れる。「言連」という造語にした理由は、研究対象である連続連鎖規則の中に「連」という文字が出てくる事、そして「énoncé」の訳語である「言表」とつりあいが取れる事、である。
- (6) この必要項目分析で生まれた主なものには、英語の「Threshold level」(Van Ek 1975)とフランス語の「Niveau-seuil」(Coste et al. 1976, Coste 1978b)があり、ヨーロッパにおける一般の外国語教育の150時間授業で達するレベルに相当する。
- (7) 「(...)私の心配するところは、教授法を近代的に改めたり、ラボと称する電子工学の粋を集めた視聴覚教室を作ったり、会話や実用英語の時間をふやしたりすることで、はたして日本の学生の英語力が、従来と比べて飛躍的に上昇するだろうかという点である。私にはどうも事態はあまり楽観を許さないように思えてならない。」(鈴木 1975: 210)。同様の批判はPelfrène (1982)やPuren (1988: 327): «(il est étonnant - voire scandaleux -) que l'on puisse parler de "véritable dialogue" entre un élève et un magnétophone ! Il y a là une sorte de fascination ingénue devant la technique

très fréquente dans les débuts de la MAV, et que l'on retrouve actuellement chez certains utilisateurs de l'EAO »。

- (8) この概念は1970年前後に生まれ、1972年の論文が最も影響を与えた(Hymes 1984: 122)。1984年の仏訳は1973年の最も完成された未発表論文である。
- (9) 伝達能力の用語の起源について、社会言語学と応用言語学では別々に提唱された(Hymes 1982:123)。応用言語学ではすでにSlobin(1967)がこのテーマに触れていて自由に喋れる外国語の能力を指すが、社会言語学ではChomskyの言語能力(compétence linguistique)の批判継承がもとになっている。
- (10) 「interaction」はしばしば「相互作用」と訳されるが、対人コミュニケーションに相応しい訳語と思えないので「交渉(négociation)」という用語から試訳した。理由は、日本語の「交渉」の中には「相互」と「作用」という意味が既に隠されているし、また人間の行為として相応しいからである。

参考文献

- BACHMAN C., LINDENFELD J. & SIMONIN J. (1981) *Langage et communications sociales*. Paris, Hatier-Didier.
- BANGE P. (1992) «A propos de la communication et de l'apprentissage en L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)», *AILE*, 1 : 53- 85.
- BENVENISTE E. (1974) *Problèmes de linguistique générale* I. Paris, Gallimard.
- BESSE H. (1980) «La question fonctionnelle», in H. Besse & R. Galisson (Eds), *Polémique en didactique. Du renouveau en question*. Paris, CLE International : 30- 118.
- BESSE H. (1981) «Pour une didactique des différences communicatives», *Revue de Phonétique appliquée*, 59/60 : 269- 292.
- BESSE H. (1985) *Méthode et pratiques des manuels de langues*. Paris, Didier.
- CHOMSKY N. (1959) «A review of B.F. Skinner's *Verbal Behavior* », *Language*, 35 : 26- 58.
- COSTE D. (1970) «Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère. Remarque sur les années 1955- 1970», *Langue française*, 8 : 7- 23.
- COSTE D. (1977) «Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes. A propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques», *ELA*, 27 : 51- 77.
- COSTE D. (1978a) «Lecture et compétence de communication», *Le français dans le monde*, 141 : 25- 34.
- COSTE D. (1978b) «Un niveau-seuil», *Le français dans le monde*, 126 : 17- 22.
- COSTE D., COURTILLON J., FERENCZI V., MARTIN-BALTAR M., PAPO E. & ROULET E. (1976) *Un niveau-seuil*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. (Paris, Hatier に再版、1981)

- DE PIETRO J. - F., MATTHEY M. & PY B. (1989) «Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue», in D. Weil & H. Fugier (Eds.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg, Université de Louis Pasteur : 99- 124.
- DEBYSER F. (1970) «L'enseignement du français langue étrangère au niveau 2», *Le français dans le monde*, 100 : 6- 14.
- DEBYSER F. (1977) «Le choc en retour du niveau 2», *Le français dans le monde*, 133 : 38- 42.
- FARACO M. & KIDA T. (1999) «Acquisition de L2 et séquences d'apprentissage : degré de stabilité interactive», *IRAL*, 37(3) : 215- 230.
- FRIES C.C. (1945) *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- GALISSON R. (1980) *D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères*. Paris, CLE International.
- GAONAC'H D. (1991) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Hatier- Didier.
- GENESE F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge (MA), Newbury House.
- GSCHWIND - HOLTZER Gisèle (1981) *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique. Application à un cours de langue : De Vive Voix*. Paris, Hatier.
- HAMMERLEY H. (1989) *French immersion: Myths and reality*. Calgary (Alberta), Detselig Enterprises.
- HYMES D.H. (1972) «On communicative competence», in J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. London, Penguin : 269- 293.
- HYMES D.H. (1984) *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier/Didier.
- JAKOBSON R. (1963) *Essais de linguistique générale*. Paris, Minuit.
- KHAN G. (1977) «Pédagogie des langues étrangères et théories linguistiques. Quelques réflexions», *ELA*, 25 : 54- 66.
- KRAFFT U. & DAUSENDSCHON - GAY U. (1993) «Séquence analytique», *Bulletin CILA*, 57 : 137- 157.
- LABOV W. (1996) «Some notes on the role of misperception in language learning», in R. Bayley & D.R. Preston (Eds.), *Second language acquisition and linguistic variation*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins : 245- 252.
- LADO R. (1957) *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, University of Michigan Press Ann Arbor, University of Michigan Press.
- LEHMANN D. (1980) «Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français», in E. Bautier et al., *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*. Paris, CLE International, 115- 143.
- MARKEL N.N. (1975) «Coverbal behavior associated with conversational turns», in A.

- Kendon, R.M Harris & M.R. Key (Eds.), *Organization of behavior in face-to-face interaction*. The Hague/Paris, Mouton.
- MARTINET A. (1960) *Eléments de linguistique générale*. Paris, Armand Colin.
- MOIRAND S. (1979) *Situations d'écrit. Compréhension/production en français langue étrangère*. Paris, CLE International.
- MOIRAND S. (1982) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- OCHSNER R. (1979) «Poetics of second-language acquisition», *Language Learning*, 29(1) : 53 - 80.
- PELFRENE A. (1982) «Informatique et D.L.E. : une rencontre mal engagée», in R. Galisson (Ed.), *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris, Hatier.
- PORCHER L. (1977) «Une notion ambiguë : les "besoins langagiers" (linguistique, sociologique, pédagogique)», *Les cahiers du CRELEF*, 3 : 1 - 12.
- PORQUIER R. (1979) «Stratégies de communication en langue non maternelle», *Travaux du Centre de recherches sémiologique*, 33 : 39 - 52.
- PUREN Christian (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseinemet des langues*. Nathan - CLE international.
- RICHTERICH R. (1979) «L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique», *Le français dans le monde*, 149 : 54 - 58.
- RIVERS W.M. (1964) *The psychologist and the foreign language teacher*. Chicago, University of Chicago Press.
- RIVERS W.M. (1973) «From linguistic competence to communicative competence», *TESOL Quartely*, 7 : 25 - 34.
- SAVIGNON S.J. (1972) *Communicative competence: An experience in foreign - language learning*. Philadelphia, Center for Curriculum Development.
- SLOBIN D. (Ed.)(1967) *A field manual for the cross-cultural study of the acquisition of communicative competence*. Berkeley, University of California.
- STREEK J. (1993) «Gesture as communication I: Its coordination with gaze and speech», *Communication monographs*, 60, 275 - 299.
- VAN EK J.A. (1975) *The Threshold level for modern laguage learning in schools*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. (Oxford, Pergamon に再版、1980)
- VAN PASSEL F. (1970) *Enseignement des langues aux adultes*. Bruxelles/Paris, Labor-Nathan.
- VERONIQUE D. (1992) «Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives», *AILE*, 1 : 5 - 35.
- VIGNER G. (1980) *Didactique fonctionnelle du français*. Paris, Hachette.
- WIDDOWSON H.G. (1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris, Hatier.
- WIERZBICKA A. (1991) *Cross-cultural pragmatics*. Berlin/New York, Mouton de Gruyter.
- 西山教行 (1997) 『フランス語教育・学習におけるふたつの「なぜ」』, *EDFJ*, 6: 5 - 13.

西山教行(1999)『アリアンス・フランセーズ成立についてのイデオロギー的考察』,
EDFJ, 8: 73-94.

鈴木孝夫(1975)「閉された言語・日本語の世界」、新潮選書。

芳賀純、島岡丘(1986)『英語科教育と応用言語学——一つの出发点として——』、in 芳
賀純、島岡丘(監訳注)「応用言語学入門」、研究社出版(Kaplan 1980の和訳)

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連を有する分野。
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 36 字× 30 行で、(1)および(2)は 15 枚以内、(3)は 4 枚以内とする。
5. 要 旨 : (1)と(2)については、本文が日本語のときのみフランス語でレジюме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 de 30 lignes et 36 caractères japonais (ou 72 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9号

2000年5月15日 発行

発行 Pêka, Association des didacticiens japonais

連絡先 〒340-0042 埼玉県草加市学園町1番1号

獨協大学外国語学部 小石 悟

TEL. (0489) 42-1111

〒102-0094 東京都千代田区紀尾井町7番1号

上智大学外国語学部 田中幸子

TEL. (03)3238-3742

Etudes didactiques du FLE au Japon 9

2000

TABLE DES MATIÈRES

Rapport d'activités (Année 1999)	HIMETA Mariko	1
Interventions		
"Réflexion sur l'enseignement colonial et/ou des indigènes"	NISHIYAMA Noriyuki	6
A propos du thème de l'année—Discussions et ce qu'elles nous ont apporté—	UZAWA Keiko	14
Comment donner des consignes	TSUCHIYA Ryoji	21
Les suggestions fournies lors de la correction des erreurs	HARADA Sanae	30
Comment faire une enquête et l'analyse de l'enquête sur la digression	NISHIO Haruko	39
Évaluation des cours et des professeurs d'université par les étudiants aux États-Unis	HAYASHI Seiko	54
Rapport du 8ème cycle de séminaire de didactique du FLE	KOISHI Satoru	63
Dossier		
Conceptions du langage et didactique des langues étrangères. Une approche historique	KIDA Tsuyoshi	71
Pour participer à la revue		88
