

# Etudes didactiques du FLE au Japon

2025

第 34 号

---

活動報告（2024 年）	濫谷 与文	1
--------------	-------	---

Péka 2024 年 例会報告

2 年目の授業をどうするか	加藤 美季子	6
教師の引き出しを整理する・増やす	西川 葉澄	14
語彙をどう学ぶか、教えるか	松川 雄哉	20
説明のことばとアプローチを見直すヒント	姫田 麻利子	28
FLE の発音に影響を与える様々な事柄		
— 発音教育における留意点 —	鵜澤 恵子	38
作文の授業	加藤 美季子	51

研修（スタージュ）報告

フランス語学習におけるデジタルツールの活用		
2024 年夏期 CLA スタージュ報告	梶原 久梨子	60
2024 年夏期 CLA スタージュ報告		
身体的動きと語彙の提示方法について	小山 美穂	69
フランス語作文練習における文学作品の利用		
2024 年 CLA 夏季スタージュ報告	宮崎 茜	76

投稿規定	85
------	----

# 活動報告（2024年）

瀧谷 与文

2024年度の Péka は、「教師の引き出しを整理して増やす」という年間テーマのもと行われ、この例会報告を収めた EDFJ34 も授業を豊かにする実践的な道具の宝庫となっている。学習者が教師の授業形式に慣れてきた頃、春学期後半や秋学期からの授業に彩りを加える目的でご一読願いたい。

例会報告は、学習歴2年目の学生に提供する授業内容、引き出しの整理とアップデート、語彙学習のストラテジー、解説時に用いるアプローチ、発音指導の留意点、作文の授業など、語学教員にとっては一般的で誰もが知りたい内容を、専門的になりすぎず読みやすい形で提示している。

また、ブザンソンの CLA におけるスタージュの内容が、梶原久梨子、小山美穂、宮崎茜氏らによって報告されている。デジタルツール、演劇とジェスチャー、文学作品の利用をそれぞれテーマとして取り扱っていて、すぐに大学の語学の授業に取り入れられるアイディアを提供している。

最後に、内田樹氏がどこかで仰っていたように、教師がその場で考えながら言葉を紡いでいないと、眼前的生徒にもそのことが伝わってしまうものである。教室で行われることはよもや事前準備の開陳ではあるまい。したがって、教員本人が楽しみ自由に考えながら、本誌に収められた新旧様々なアイディアを実際の場に問いつつ、場の持つ自発性と対話しながら、アレンジして行きたいものだ。

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ス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 の活動に关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。どうぞよろしくお願ひいたします。

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 2024)

SHIBUYA Tomofumi

En 2024, Péka s'était donné pour thème annuel « Organiser et élargir le répertoire des enseignants ». L'EDFJ34 recense les comptes rendus de nos rencontres et abonde d'idées pratiques pouvant enrichir la boîte à outils du professeur. Nous espérons que ce bulletin permettra à ses lecteurs d'étoffer leurs pratiques pédagogiques, notamment à l'occasion du 2e semestre après que les apprenants se sont habitués au format d'enseignement de leur enseignant.

Ces comptes rendus constituent une base de données précieuse pouvant profiter à tout enseignant de langues, sans être trop académique le format est facile à lire, vous y trouverez des contenus de cours dispensés à des étudiants de deuxième année, l'organisation et la mise à jour de notre répertoire, des stratégies d'apprentissage du vocabulaire, les approches utiles en phase de remédiation de l'information, l'enseignement de la prononciation, des idées de thème ou des sujets de production écrite.

Vous pourrez également y trouver les rapports de stages de KAJIWARA Kuriko, KOYAMA Miho, MIYAZAKI Akane rédigés suite à leur séjour au CLA de Besançon. Y sont abordés la pratique d'outils numériques, la place du théâtre et de la gestualité, mais aussi l'utilisation d'œuvres littéraires. Autant de pistes pouvant immédiatement être adaptées et essayées en classe de langue dans un cadre universitaire.

Enfin, comme UCHIDA Tatsuru l'a dit quelque part, quand l'enseignant ne réfléchit pas à sa pratique, ses élèves le voient et le ressentent tout de suite. Enseigner ne se limite pas à fournir et livrer en classe des contenus pré-mâchés. Le présent bulletin ne prétend pas donner des solutions prêtes à l'emploi, vous trouverez dans ces pages des idées nouvelles et anciennes

à adapter et retravailler selon vos publics et vos terrains, puisse l'enseignement des langues rester une chance de s'amuser, s'ouvrir l'esprit et réfléchir différemment, mais tout en laissant la place à la spontanéité.

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
204	24.02.17	2年目の授業をどうするか	
205	24.04.20	教師の引き出しを整理する・増やす	
206	24.06.15	語彙をどう学ぶか、教えるか	
207	24.09.21	説明のことばとアプローチを見直す ヒント（文法）	
208	24.10.26	FLE の発音に影響を与える様々な事柄 — 発音教育における留意点 —	
209	24.12.21	作文の授業	

※ 2024 年の例会は特定の発表者を設けずに行われました。

N°	Dates	Sujets abordés	Intervenants
204	24.02.17	Comment gérer une classe de deuxième année universitaire ?	
205	24.04.20	L'organisation et le développement des ressources chez les enseignants	
206	24.06.15	Comment apprendre et enseigner le vocabulaire en langue seconde ?	
207	24.09.21	Quels autres tours dans notre sac pour enseigner la grammaire ?	
208	24.10.26	Les différents éléments à considérer pour enseigner la prononciation : qu'est-ce qui influence l'apprentissage de la prononciation ?	
209	24.12.21	Enseigner l'écrit dans les cours de FLE	

**N.B.** En 2024, les réunions ont été tenues sans désigner d'intervenants.

# 2年目の授業をどうするか

加藤 美季子

## Comment gérer une classe de deuxième année universitaire ?

La difficulté de gestion des classes de deuxième année universitaire provient de causes complexes : la différence de niveau linguistique de chaque étudiant, la baisse de motivation, la multiplicité de ce que l'on doit apprendre, etc., alors que les étudiants découvrent de plus en plus d'activités intéressantes à l'extérieur de l'université. Pour retenir l'attention pendant les cours de FLE et gérer la classe plus efficacement, quelles recettes les enseignants peuvent-ils essayer ?

### はじめに

今回のテーマを提案した参加者から次の現状報告があった。「フランス語やフランス文学を専門としていない、いわゆる第2外国語としてフランス語を学んでいる大学2年生の授業の運営が難しい。1年では週2コマ、2年では週1コマをそれぞれ必修科目として履修しているというのが主なパターンである。1年生のときには、入学後の高揚感や新しい言語を学ぶ新鮮さ等が学生側にあるためか、比較的うまく授業を運営できる。しかし2年生になると、各学生間のフランス語力の違い、モチベーションの違いなどが顕著になってくる。2年生になると大学生活にも慣れアルバイトなどで忙しくなる学生がいる一方、きちんとフランス語を学びたいという学生もいて、バランスを取るのが難しい。どのように授業を運営すればいいのか悩んでいる。」

この参加者の悩みに対し、多くの反応があった。

## 制度の問題

多くの大学で、1年次では初級者用の教科書、2年次では同じ教科書の中級者用の続編を学習する、という形が採用されている。しかし実際には、初級編から中級編への移行が強引である、中級編で内容がつまらなくなる、といった事例がしばしば見受けられる。初級から中級への内容の連続性、また収めるべき内容とページ数の兼ね合いなど、教科書作成には難しい面もあり、中級者用の続編を作成するのには著者達も苦労しているのではないかという指摘があった。

そもそも、2年になったら1年の教科書の続きを扱うという設定自体に問題があるのではないかという疑問があがった。こうした設定は、学習事項が直線的に発展していくことを前提としている。しかし実際の外国語学習とは、同じ項目を横に広げていったり、あるいは後ろに戻ったりしながら螺旋状に続していくものではないだろうか。語学は、たとえばスポーツなどと同様、知識の積み重ねではどうにもならず、多くの練習・実践を繰り返すことにより身につき使えるようになっていくというところがある。にもかかわらず制度的には、言語学習とは直線的に発展していくものとみなされている。また、教員も学生も、教科書を使用するのならそれをすべて終えなければいけないと思い込み、内容をきちんと身につけないままとにかく先に進めようとする、というケースがよくあるようだ。膨大な時間をかけて英語を勉強しても実際のコミュニケーションの道具として使える人が少ない、ということはずっと以前から言われているのに、そこに対する反省が教員にも学習者にも足りないのでないかという批判があった。

単純なコマ数の問題で、1年のときは週2コマだったのが2年になると週1コマになる、という点に関して、教師の立場から「学生は前の週にやったことをすべて忘れてしまうので、毎回またゼロから始める、の繰り返しになってしまう」という嘆きの声があった。学生の立場から考えても、週1回の授業だとクラスメートと仲良くなりにくい、授業内容への純粋な興味関心よりも友人に会うために授業に出

席するという側面も学生にはあるだろうから、出席への意欲は減るのではないか、という指摘があった。

また、長期休暇も学習意欲が薄れる大きな原因の一つではないかという声があった。春休みや夏休みの間、ほとんどの学生はフランス語に触れないで、そうすると好き嫌いの問題以前に忘れてしまう。1年次の教員と2年次の教員の連携も、実施されている例はあまりないのではないか。しかし、では長期休暇中に大学側が制度としてなんらかの学習を学生に課すかといつても、教師も学生も実際問題としてそこまでは出来ない。

### モチベーションの問題

一般的に言って、新しい言語の学び始めはとても楽しい。新しい表現を覚えて実際にそれを使ってみたり、英語とは異なる文法に出会って新鮮な気持ちを味わったりするなど、毎回の授業で新たな発見に出会うことが出来る。しかしそれが、ある時点でつまらなくなってしまう。それはなぜなのだろうか。

単純に、内容が難しくなってくると嫌になることはあるだろう。文法が複雑になったり、暗記事項が増えたりすると、課題やテストへ対応するのも負担になってくる。また、最近の学生はコストパフォーマンスの重視という観念にとらわれている。語学とは元来多くを投資しないと身につかないものだが、将来使えるようにならないものに時間を割くことに意味が見出せない、多大な時間を使っても自分が得られるものは単位しかない、と思うと学習意欲は下がるだろう。

これはフランス語に限った問題ではない。入学後半年ほど経過すると環境にも慣れ、大学自体がつまらなくなっている学生は少なくないと考えられる。またアルバイト等で忙しくなる一方、取得するべき科目はたくさんあり、その中で、多くの学生にとってフランス語の重要度は高くない。フランス語学習コミュニティに自発的に参加した学生によると、2年生のクラスでの学生間の温度差は甚だしく、フランス

語好きは数人しかいないらしい。だからそうしたコミュニティに参加すると、フランス語好きがたくさんいて感動する、とのことである。

学習者がモチベーションを保つためにはどうしたらよいのだろうか。例えば仮想3級合格を目標にしたとしても、合格して目標を達成してしまうとその後が続かないというケースがある。それは、分かりやすい外発的モチベーションで頑張ったが、続けるための内発的モチベーションを見つけることが出来なかつたからではないだろうか。大学の単位も、一時的な外発的モチベーションに過ぎない。特別な事情のない一般的な日本人にとって、フランス語学習への内発的動機付けは生まれにくいのではないか、という声があった。

こうした意見に対し、「単位のためもあるが、受動的態度を必ずしも否定すべきではない。制度の中で強制されてやっているが、その中でだんだんと好きになっていくという経験もあるのでは」という声もあった。この参加者は、「大学での学習が終わり、しばらくたってから興味を持つということも起こりうる。卒業して3年たってフランス人のパートナーが見つかるかもしれない、そのとき後悔しないように、勉強というのはいつ役に立つか分からぬから出来るときにしておくべきだ」と学生に伝えるということだ。

また別の参加者は、「毎回の授業で、間違いなく自分のフランス語力が上がったという実感が得られていないのでは」という意見を述べた。その参加者によると、1つのやりとりを2~3回ロールプレイングするだけでは定着しない、15~30分かけてクラス全員で言ったり聞いたりを繰り返し音として忘れないようにする、そうすればしっかり身につき、今日の90分でこれは絶対に言えるようになったと実感できる。こういった実感が、学習継続のモチベーションにつながるのではないか、ということだ。

学生のモチベーションというのは非常に繊細な問題であるという証言もあった。ある大学の英語学科でのアンケートによると、小さいときから英会話教室に通い英語には自信を持っていたが、大学に入ると自分よりずっと出来る学生がたくさん存在しているのを知り、劣等感

を抱くようになり英語学習をやめてしまった、という学生もいれば、教室内の教師の些細な一言でやる気を失ったという学生もいる。英語が嫌になった時点で第2外国語のフランス語や中国語に救われる学生もいれば、日本語と英語の両方が使えるところで自分の場所を見つけていくしかない、との認識に達する学生もいる。これらの証言は学生がアンケートに答えてくれて得られたものだが、普通こういったことはクラスの中で話さないので、教師がそうした点に授業の場だけで気がつくのは難しい、教室の中では一定の価値基準で評価するしかない、とアンケートを実施した参加者は述べた。

これに対し、「大学には大学の役割があるので、教師の方針についてこられる学生だけを育てればいい、去る者を追う必要はなく、残った少数を厳しく育てればいい」という考え方を述べた参加者がいた。一方、「出来ない学生でも、こちらのやりようでやる気を見せる場合がある。フランス語が好きな学生とそうでもない学生がいるが、フランス語が好きな学生たちだけを相手にするのが我々の仕事ではない」という意見もあった。

### いくつかの解決法

こうした議論をもとに、2年生のクラスを運営するための具体的なアイディアがいくつか挙げられた。

- ・直線的な発展を前提とした言語習得を求める。1年次で学習したこと、別の形のアクティヴィティとして提示する。終わってから、「教科書の何ページを見ると今やったことが載ってるよ、思い出した?」と促す。また、文法事項やトピックが同じであっても、この間は会話をやったけれど今度は読解をやる、のようにすると学生達は同じことを繰り返しているとは感じない。結果的に、縦ではなく横に広がり、4技能を伸ばしていくことが出来る。

- ・初級を深める。例えば *penser* と *croire* の違い、*examen* と *épreuve* の違い、*comme* の使い方、*certain(e)*, *quelque*, *chacun(e)* や *chaque* の使い方等、基本的なことのはずだが1年目の教科書に載っていないこと

がたくさんある。

- ・接続法等の複雑な文法は扱わず、単語を増やしていく。
- ・2年生の授業の初回に、既習事項で構成した自作のすごろくゲームをする。内容は1年で学習した簡単なこと（avoirの活用、1~10まで言う、等）。賑やかにゲームをしながら、各学生が何を忘れているか、分かっていないかを学生自身も教師もチェック出来る。
- ・Duolingoを毎日やることを奨励し、一定期間（60日以上など）連続した学習を達成すれば評価の一部にすると公言して、学習習慣の定着を図る。
- ・英語との比較をする（英語学科の例）。
- ・必ずリエゾンをする場合、リエゾンをしてはならない場合、リエゾン任意の場合（liaisons obligatoires, interdites, facultatives）の問題と絡め、言語使用域（registre）の話をする。
- ・言いよどむときに使う表現を教える。会話中に言葉が出てこないとき、黙ってしまうと相手のフランス人が話し始めてしまうが、euh...と言つておけば相手は待ってくれる。これを使うためには euh の発音が出来なくてはいけないから、その練習をする。また、常にきちんとした文を使ってコミュニケーションをしているわけではなく、考えながら話したりするわけだが、フランス語話者は途中で考えがまとまらないときに、動詞で止めずに冠詞まで持つて行く。そこで、どの単語がいいかと考えて、さっき un と言つたけれどこれは une だと思ったら戻つて une と言つて直す。これを真似して練習してみる。
- ・ネットニュースを読む。例えばリサイクルについて日本の制度、フランスの制度、ケベックの制度を比較して違いを学ぼう、など。政治の勉強をしている学生が「これ知つてる」と反応することもある。また、言語学習用に書かれたテクストではなく、フランス語話者も読む「本物」のテクストに触れることにより、学習者に刺激を与えるという効果も期待できる。
- ・教師も初めて読むような内容の文章を提示し、学生達に「あなたたちは知つてる？ 分かれば教えて」などと逆に教えを請う。

- ・宿題にしなくとも、駅まで歩く間に 10 回言ってみて、とか、あちらの教室からこちらの教室に移動する間にフランス語思い出して、とか、何度も繰り返すように言う。しつこくやらないと身につかないものだとわかつてもらう。もともと語学が得意な人たちというのは、こちらが言わなくてもそうしている。
- ・自分がフランス語で俳句を書くことを学び、学生にも俳句を書きましょうと提案する。
- ・1 年のときに覚えた表現を使って、1 文ではなく、まとまりのある内容になるよう書かせる。テーマを決めて、一貫性のあるひとまとまりの文章にさせる。
- ・世の中にはないがあつたら便利なもの（読みたい本を出してくれる本棚、etc.）を考える。それぞれが発表し質問し合う。

2 年生になるとクラスの学生のレベルが均等ではなくなり、しかも 30~40 人の規模のクラスになると、どのレベルに照準を合わせるかを決めるのは難しい。こうした状況への対処法として、毎回一人一人に合わせるというのは出来ないが、例えばグループ分けのときにある回は出来る人と出来ない人を同じグループにする、別の回は出来る人・出来ない人で固める、そして今回はあちらは放っておいてこちらのグループをしっかり見る、対応できないグループには「すみません、今度の授業でしっかり見ますね」というようなことを毎回積み上げていくと、学生達も理解してあまり問題にならなかった、という経験が語られた。

2 年生はゲーム的要素のあることをずっとするのでいいのでは、ゲームにしていかに勉強っぽくしないかが重要では、という意見がある一方、そればかりだと学習事項が学生に定着しない可能性を指摘する声もあった。

また、作文の活動をただ単にやらせると学生は Google 翻訳や DeepL にすぐ頼ってしまう。そうさせないために、あらかじめ文のひな形や使用する語彙を提示するなど、教師側の準備を求める声があった。

また、学生本人が書いたものかどうかを確かめるためには文を音読させるのも一つの方法との指摘があった。

近年では AI 翻訳の技術進歩がめざましい。学生は授業中に、もう文字を打ち込む必要もなく、テキストの上にスマートフォンをかざすだけで翻訳文を手にすることが出来る。確かに実用的な内容（買い物をする、タクシーに乗る、ホテルの予約をする…）を伝えるために AI 翻訳は便利であり、その存在を否定することはできない。しかし、AI 翻訳で例えば友人関係を構築することは可能だろうか。これまでのフランス語教育では、海外旅行に行ったときに役立つ表現のようなことを教えてきたが、それは AI があればいい、ということになってしまふ。そうではなく、実用を超えた部分で外国語が必要になるということを学生に伝えるのも教師の役目ではないか、との議論があった。

### おわりに

これまでの Péka の例会で、「2 年生」「中級」「A1 から A2 へ」など呼び方は異なるが、同様の問題を何度も扱ってきた。初心者への対応の仕方、初級のモデルは各教師がだいたいすでに持っている。その先のモデルがなく、各自が模索しているのではないだろうか。実際に、現場におけるクラスや学習者の状況はさまざまであり、さらに時代の変遷により以前と現在では事情が大きく異なることもある。決定的な解決法というものは存在せず、それぞれのケースに対応していく努力や工夫が教師に求められるのだろう。今後の Péka 例会でも、2 年目をどうするかは一つの大きなテーマとなり得るのではないか。

(白百合女子大学ほか)

# 教師の引き出しを整理する・増やす

西川 葉澄

## **L'organisation et le développement des ressources chez les enseignants**

À l'occasion de la réunion d'avril, les participants se sont concertés pour choisir la thématique de la Péka 2024. Ils ont décidé de faire porter la réflexion sur « l'organisation et le développement des ressources chez les enseignants ». Le choix de ce thème avait pour objectif d'aider les enseignants à repenser leur « boîte à outils » de professeur de langue, ainsi que d'échanger des informations avec d'autres enseignants dans la perspective d'améliorer la qualité de leurs cours. Une autre idée fut celle d'encourager les participants à se souvenir de leur perspective du temps où ils étaient eux-mêmes apprenants.

### はじめに

2024年4月の例会は、対面とZoomを組み合わせたハイフレックス形式で実施された。ここ数年の慣例通り 2024年度の年間テーマを決定するための話し合いが行われた。

### 1. 教師の引き出し

年間テーマを決めるにあたって話し合いがされた結果、「教師の引き出しを整理する・増やす」というテーマが選ばれた。「教師の引き出し」という表現はもちろん比喩であり、フランス語を教えるにあたり各教師が持つ様々な知識、ノウハウ、経験の蓄積を指している。Pékaの参加者の多くは、フランス語を教える教職に就いてからすでに10年以上の経験を有しているため、隨時新しい試みを導入することがあるにせよ、その一方で、経験に基づく実践的なノウハウにより授業の基礎

となる部分を独自に最適化していることが考えられる。しかしここで「フランス語を教える」ことを構成するさまざまな項目について各々が持つ蓄積を一旦見直して、共有し、点検しあうことを試みることで、それぞれの「教師の引き出し」の傾向に気づき、また他者と「引き出し」を共有することで、新たな「引き出し」を作る機会を得るという意図がある。

運営方法としては、年間5回の例会においてあらかじめ一つのテーマを決定することで合意がなされた。4月の例会の段階では、語彙と読解に関する「引き出し」(6月例会)、教えにくい文法項目に関する「引き出し」(9月例会)、発音に関する「引き出し」(10月例会)について扱うことがまずは決定された。12月の例会では、作文に関する「引き出し」について扱うことが後に決定された。

まず6月に扱う語彙習得と読解に関して、具体的には以下のような展開案が共有された。参加者が教師としてどのように語彙や読解を教えているかを共有するだけでなく、参加者自身が学習者時代にどのように語彙習得などをしてきたかという体験も共有する。そしてこの共有を通して、効果的な提示方法や自習指示、定着のさせ方、綴り字の読み方がわからない間に覚えることの難しさ、といった問題の答えを探る、というものである。このように教師としての実践的知識に加えて、学習者としての自らの体験や学習ストラテジーについても共有し、教師側と学習者側の双方の視点からともに意見を出し合い、議論することで、教師の「引き出し」の整理と増設を目指すことが確認された。

## 2. 引き出しを整理する

比喩ではなく、われわれの日常生活において、家や仕事場にあるさまざまな引き出しの中には実際に中に何が入っているのか、もはやブラックボックスのようになっているものもあるだろう。村上春樹の作品にしばしば登場する、衣服が整然と美しく収納された引き出しといったものはファンタジーの一部としては存在するかもしれないが、現実にはミニマリストでない限りかなり難しいだろう。普通に仕事を

しているだけでも、資料や書類は経年とともに確実に蓄積され、整理整頓の習慣やそのために費やす時間がなければ、意識の外に容易に溢れ出てしまう。何がどこにあるのか一目でわかるような収納を心がけ、いつ必要になるか分からないものも含め、所持品の在処を把握することは理想的だが、仕事や時間に追われる日常では多くの人にとって収納システムを維持し、ものの所在を把握し続けるのは難しい。何年も整理していない（あるいは開けてすらいない）引き出しやファイルは誰にもあるのではないだろうか。また、蔵書が増えすぎると把握できなくなるというのはよく聞く話であり、同じ本を2冊買ってしまうことは誰もが経験するだろう。フランス語を教えるという具体的な話に戻せば、授業に役立った *documents authentiques* や、参考教材・教科書、問題集の整理なども同様である。

「教師の引き出し」という比喩に戻ろう。実生活と同様に、比喩の世界でも似たようなことが起こっている可能性がある。「教師の引き出し」に入れておいたと思っていたものが見つからなかったり、そもそも最初から持っていないかったものを持っていると勘違いしていたり、中にものが多すぎて引き出しを開けられない場合もあるだろう。また、開けてみたら古すぎて時代遅れになっていたものもあるかもしれない。一方で、まだ通用するのに忘れていたものもあるだろう。

2024年度は、こうした視点から、言語教育において必ず教える項目である語彙、文法、発音などについて、自分が教師としてどのような提示の仕方をしているのか、学生にどのように自習を指示し、既習事項をどう定着させているのかを確認することで「教師の引き出し」を整頓すると同時に、自分が学習者としてはどのようなやり方を好み、嫌い、どのような学習ストラテジーがうまくいったかなどを振り返ることで、学習者の視点も取り入れた「引き出し」の整理となるだろう。引き出しにものが多く入っていても、それをうまく活用できなければ意味がない。時代に合わないものにはアップデートが必要であり、定期的な見直しが求められる。そして、他の参加者と「引き出し」を

共有することで、自分にはなかった新しい「引き出し」に気づき、必要であれば追加することもできるだろう。

### 3. 学習者としての視点

Péka の HP<sup>1</sup>には過去に発行されたニュースレターのデータベースがある。その検索機能を使用してこれまでの例会で出たトピックを調べたところ、Péka の例会では教師として直面するさまざまな問題が扱われ、通常は教師から見た問題が共有されるが、学習者については学習者側からの視点といったものは取り上げられず、教師から見た観察と分析が主であった。つまり、フランス語教員の研究会である性質上当然のことではあるが、Péka の例会において「自分ごと」として扱われてきたのは教師としての経験であり、教師自身の学習者としての（または学習者時代の）視点から言語学習に関する経験が扱われたことはなかった。

教師個人の学習者としての経験は、教える内容、指示方法、課題内容を含む教え方全体に影響を与えると言っても過言ではない。そのため、教師一人一人はそのことに留意し、普段は意識的に個人的学習経験から距離を置くことが多いかもしれない。しかし、学習の成功には様々な要素が関係するとして（成功の定義も多様であるが）、教師個人の体験を一般化してはいけないというなら、逆に教師の成功体験が生きる場面もあり得るだろう。学習者としての成功体験を別の教師に共有して、後者の現場でそれが活用されることもあるだろう。

そして教師も学習者と同様に成長する存在であり、フランス語学習を継続しているのはもちろんのこと、フランス語教師だからと言ってフランス語だけを習得しているわけではない。複言語話者は珍しくない時代だが、言語への興味が高じてマニアックに言語習得を趣味とする者もいれば、初学者の気持ちを忘れないためにもあえて新しい言語学習を自らに課す者もいる。他の言語習得を通してフランス語の構造

---

<sup>1</sup> Péka ホームページ <https://peka-web.sakura.ne.jp/index.html>

との違いに意識的になり、フランス語への理解を深めることにつながるのは間違いないだろう。自らの学びに意識的で、言語学習ストラテジーに敏感な良い学習者こそが、良い教師になれるのではないだろうか。

#### 4. 引き出しを増やす

Péka は HP 冒頭の概要にも書かれているように、「言語教育に関わる多くの人たちと体験や意見を交換する場」である。さまざまな場所でフランス語を教える教師が集まり、自由に意見を交換することで、異なる考え方や教え方に出会うことができる。つまり、他の参加者の話からは、自分一人では気づけなかった角度からの情報や新たな視点を取り入れることができる。他の教師との「引き出し」の共有も同様に自分が持っていない新たな「引き出し」に気がつききっかけとなるだろう。

また、教師の経験の中でも学習・教育に關係しないように見えたことが、教える工夫をする際に意外な形で役に立つことがある。例えば、時事に関してニュースや新聞で知り得たことが授業準備に役立った、ラテン語を学んでいたことを語源の説明に活かすことができた、あるいはギリシャ語をもっと学んでおけばよかったといった反省など、さまざまな体験があるに違いないが、それらすべてが、私たち教師の授業を豊かにするだろう。

そして教職経験の浅い参加者にとっては、こうした実践の積み重ねから生じる経験則には参考になる部分を多く見ることができるだろう。参加者がそれぞれの「引き出し」による優劣を競い合うのではなく、それぞれにとって互恵的な「引き出し」の整理と見直しが理想的となる<sup>2</sup>。

---

<sup>2</sup> この報告は 2024 年 6 月 2 日付で発行されたニュースレター N.206 において掲載された 4 月の例会報告を大幅に参照して書かれた。例会報告の著者である姫田麻莉子さんにこの場を借りて感謝の意を表したい。

## おわりに

こうして 2024 年度は「教師の引き出しを整理する・増やす」という年間テーマを通じて、教師としての実践的な知識や体験を整理・共有し、さらに新たな視点の獲得やキャパシティの増強を目指すことになった。こうした知識やノウハウの見直しは、教師としての成長を目指す過程の中で今後も定期的に必要となるだろう。

(慶應義塾大学)

# 語彙をどう学ぶか、教えるか

松川 雄哉

## Comment apprendre et enseigner le vocabulaire en langue seconde ?

Lors de la séance de Péka de juin 2024, les participants ont réfléchi à la manière de mieux enseigner le vocabulaire en langue seconde. Pour ce faire, nous avons commencé par partager notre vécu d'apprenant qui a fait l'objet ensuite d'une discussion puis nous avons présenté nos propres « expérimentations pédagogiques ». Le présent compte rendu vise à approfondir les éléments abordés lors de cette séance et décrire quelques-uns de ceux qui permettent une meilleure acquisition du vocabulaire en langue seconde : l'apprentissage intentionnel, l'apprentissage incident, l'élaboration et la récupération. Nous discuterons également des moyens d'intégrer ces éléments en classe de langue.

### はじめに

本例会のテーマは「語彙習得と読解：どう学んできたか、どう教えるか」であった。参加者それぞれが学習者だった頃の語彙学習体験を共有し、その内容について自由に話し合った。時間の都合上、読解の議論にまでは至らなかった。だが一般的に、言語の理解には、どのくらいの量の単語を認識できるかという「語彙の広さ」とそれぞれの単語について何を知っているかという「語彙の深さ」が大きく影響する。このように、語彙は言語活動を支える重要な要素であるため、語彙の学習は欠かせないように思われる。そこで本稿では、例会での議論において話題になった語彙の学習・指導に必要な要素を発展させ、教師がクラス内でどのような語彙指導が可能かを検討したい。

## 1. 意図的学習と偶発的学習

単語リストや単語カードなどによって機械的に単語を覚える学習方法は、「単語を覚える」という明確な目的を持って行う活動(鈴木, 2024: 29)」で、意図的学習と呼ばれている。例会では、単語を文脈から切り離した学習方法は、参加者の経験から長期的な語彙の定着には効果がないといった点が指摘された。だが語彙学習の分野では、この学習形態は短期間でたくさんの単語を覚えることができるため、むしろ奨励されている。英語学習の分野では、最も使用頻度の高い3000語を知つていれば、話し言葉や書き言葉で使われている大部分の語彙をカバーできると言われている(鈴木, 2024)。フランス語学習においても似た傾向があるため、学習初期の段階では意図的学習によってできるだけ早くこの3000語の語彙を認識できるようになることが1つの目標と言えるだろう。

一方で、フランス語を使う活動の中で「単語を覚える」という意図なく自然と習得されることを偶発的学習という。様々な文脈で使われる同じ単語に触れる中で、その単語の様々な側面を徐々に習得するため、記憶保持は意図的学習より高いと言われている<sup>1</sup>。その代わり、習得に時間がかかるため、語彙の量という面では必ずしも効率は良いとは言えない。特に初級の段階では、そもそも語彙を文脈から学ぶための語彙量がないため、理想的な学習活動とは言い難い。反対に熟達した学習者であれば、多読・多聴などによって比較的短い時間で大量のフランス語を処理できるため、偶発的学習が向いていると言えるだろう。もちろん、これら2つの学習方法を組み合わせることも有益であると言われている。

## 2. 精緻化

語彙リストや単語カードなどによって語彙を学ぶ際、多くの場合、目標言語の語形と和訳を結び付けることになる。このタイプの知識は「語形と意味のマッピング(鈴木, 2024)」と呼ばれている。Nation(2013)の理論的枠組みでは、語彙知識は多面的であり、この「語形と意味の

「マッピング」は数ある要素の1つでしかない。ある単語を使いこなすには、これだけでは不十分だろう。

例会では、語彙学習を深め、さらに記憶保持を高める方法として、「精緻化」が紹介された。精緻化とは、「記録情報に対して情報が付加されること（豊田, 2013: 146）」である。例えば、「renard—キツネ」という情報を反復するよりも、renardの絵を描いてみたり、すでに知っている関連語は何か考えてみたりする方が記憶保持に効果的である<sup>2</sup>。

表 1. renardを覚えるための精緻化情報の例

目標語	精緻化情報	
	種類	例
renard   キツネ	a. イメージ	
	b. 連想	nord, neige, udon, etc.
	上位語	animal
	下位語	chat, chien, éléphant, etc.
	一緒に使える動詞	glapir, apprivoiser, etc.
	一緒に使える形容詞	roux, gris, malin
	c. 似た形式	<u>épinard</u> , <u>canard</u>
	d. 個人的な思い出	北海道旅行
	e. 個人的な印象	かわいい

精緻化の情報は多いほど記憶保持に効果的である（豊田, 2013）。これは、次節の「検索」のための手がかりが増えるためである。表1は、「renard—キツネ」に付加できる精緻化情報の例であるが、外国語教育の分野では、bの精緻化はセマンティック・マッピングといった形で以前から実践されている。cの精緻化は、つづりを覚えるのに役に立つが、意味（キツネ）の習得においては効果が薄い。そのため、épinard（ほうれん草）、canard（カモ）、renardを使って短いストーリー

や場面を学習者に考えさせると記憶に残りやすくなる。ストーリーは奇抜なほど頭に残りやすい<sup>3</sup>。またそのストーリーのイメージを生成AIによって作成し、クラスで共有するのもいいだろう。図1は、「épinardを背負った canardを renardが追いかけている」という場面のイメージを生成AIで作成したものである。



図 1. DALL-E によって生成された画像

例会では、「教材は語彙が使われている状況が分かる構造になっている方が望ましい」という意見が挙がったが、これは精緻化が起こりやすい仕掛けが施してある教材が語彙学習に有益であると言い換えられるだろう。

### 3. 検索と単語テスト

語彙の定着を促すもう一つの重要な要素である「検索」とは、一度記憶内に貯蔵した情報を取り出すことである（林, 2013）。記憶は思い出すことによって記憶痕跡が強くなり、忘れにくくなる。例えば、単語帳で単語を覚える場合、あるページをずっと眺めたり読んだりするよりは、一度単語帳を開じて、そのページに何が書いてあったか思い出してみる方が記憶の強化につながるだろう。

この検索という活動は、テスト効果と関わりがある。テスト効果とは、「テストの実施により記憶の貯蔵が促されること（林, 2013）」である。クラス内では、教師が実施する単語テストによって、学習者

の語彙学習を促進することができる。単語テストというと、以下のような形式が最も一般的ではないだろうか。

pluie \_\_\_\_\_ 答え) 雨

雨 \_\_\_\_\_ 答え) pluie

しかし、テストの形式を少し変えることによって、「pluie—雨」以外の語彙知識を身に着けさせることができると期待できる。以下の形式では、学習者は、音声 [pluie] (=pluie) を聞いてその和訳を書く。

[pluie] \_\_\_\_\_ 答え) 雨

筆者が担当する初級フランス語のクラスでは、仮想 4 級対策として提示された語形の和訳を書かせる単語テストを実施していたが、この音声を聞く形式の問題を加えたことによって、履修者はインターネットやアプリケーション、電子辞書などで単語の音声を調べてくるようになった。また、音声に対応するつづりも書けた場合は加点することにしたところ、つづりも覚えてくるようになった。例会では、仲間外れ (intrus) を探させる形式が紹介された。筆者も以下のような形式の問題を採用している。

指示文：次の単語の中から、仲間外れを 1 つ丸で囲ってください。  
さらにその答えを選んだ理由を書いてください。

la pluie / la mer / la soif / la nuit

仲間外れの理由 :

この問題に取り組むには、単語の意味を思い出す (=検索する) 必要があるためこちらも記憶の定着に効果があると思われる。仲間外

れの理由を書かせることによって、学習者は提示された単語についてよく考えることになる。そうしながら、覚えたフランス語の単語同士がなんらかの情報によって長期記憶内でつながり、語彙ネットワークの形成を促進すると考えられる。また教師の方も、学習者が単語と単語の間にどのようなつながりを発見したのか、またどのようなつながりを作る傾向にあるのかを把握することができる。

筆者が担当するクラスでは、多くの学習者が *la nuit* を選択し、その理由として「ほかの単語は、水に関係がある」といった内容を書いていた。これは、提示された単語の意味的側面を考慮した結果である。だが中には、*la pluie* を丸で囲い、「ほかの単語は、子音字で終わっている」という語彙の形式面に関わる解答も若干あった。この解答も語彙の1つの側面に注意した結果であると評価できるため、正解とした。また、解答例をクラスで共有すれば、語彙の様々な側面を発見する機会になる。このように、単語テストのフォーマットを多様化することによって、学習者が単語を覚える際の精緻化を可能にする。

## まとめ

例会において、「単語は学習とともに自然に増えていくものであり、人生の歩みの中で増えていく」という意見があったように、語彙の学習について議論する際には、語彙学習をどのくらいのスパンで捉えるかを明確にすることが重要だろう。単語帳や単語カードによる機械的な学習は、短い時間でたくさんの単語を覚えられるため、初学者には有効である。長期的に定着しづらいという特徴から批判の対象になることはあるが、語彙の学習を「語形と意味のマッピング」で終わりと捉えず、覚えた語彙を様々な文脈で目にしたり、聞いたり、使ったりすれば当然のことながら定着する。それを可能にする仕掛けをどのように作るかが教師の役割である。

また、語彙の学習方法は、学習者のレベルによっても変わってくる。初級から中級にかけては、高頻度の語彙をできるだけ早く身に着けるために意図的学習の比率が大きくなるが、中級以降は徐々に偶発的学

習の機会を増やし、それを補完する目的で意図的な学習活動を取り入れるのが効果的ではないかと考えられる。

(早稲田大学)

## 注

<sup>1</sup> 鈴木(2024)が自身の著書で引用している Webb, Yanagisawa & Uchihara(2020)のメタ分析の結果による。

<sup>2</sup> Craik & Tulving (1975) は、ある情報を覚えるための認知的処理には「深さ」があり、処理が深いほど記憶が向上するという処理水準説を提案している。この説によると、記録語（renard）に対する意味的な処理（例. renardの関連語を挙げてみる）が「深い処理」とされ、記憶が強化される。反対に「浅い処理」とは、renardを繰り返し発音するといった形式的な処理を指す。

<sup>3</sup> 認知心理学の分野では、「奇異性効果（豊田, 2013）」と呼ばれている。

## 参考文献

### 和文

乾敏郎 (2013) . 「認知心理学の歴史」 日本認知心理学会（編）『認知心理学ハンドブック』（pp.2-5）. 有斐閣ブックス.

鈴木祐一 (2024) . 『あたらしい第二言語習得論－英語指導の思い込みを変える』. 研究社.

豊田弘司 (2013) . 「符号化」 日本認知心理学会（編）『認知心理学ハンドブック』（pp.146-147）. 有斐閣ブックス.

豊田弘司 (2016) . 「学習と記憶実験－精緻化を中心にして」 太田信夫・佐久間康之（編著）『英語教育学と認知心理学のクロスポイント－小学校から大学までの英語学習を考える－』（pp.23-36）. 北大路書房.

林美都子 (2013) . 「検索」 日本認知心理学会（編）『認知心理学ハンドブック』（pp.148-149）. 有斐閣ブックス.

堀田千絵 (2013) . 「記憶の方略」 日本認知心理学会（編）『認知心理学ハンドブック』（pp.152-153）. 有斐閣ブックス.

欧文

- Craik, F.I.M., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 268-294.
- Nation, I.S.P. (2013). *Learning vocabulary in another language (2<sup>nd</sup> ed)*. Cambridge University Press.
- Webb, S., Yanagisawa, A., & Uchihara, T. (2020). How effective are intentional vocabulary learning activities? A meta-analysis. *Language Learning*, 56, 161-180.

# 説明のことばとアプローチを見直すヒント

姫田 麻利子

## **Quels autres tours dans notre sac pour enseigner la grammaire ?**

En 2024, l'objectif de Péka était de dresser un inventaire des activités et méthodes à notre disposition en tant qu'enseignants de français. Les participants aux réunions ont partagé les difficultés rencontrées au cours de leur expérience d'enseignement et d'apprentissage, et échangé des idées pour les résoudre. En septembre, la discussion s'est particulièrement focalisée sur la grammaire, avec pour principaux sujets de réflexion : le manque de clarté pour les apprenants des explications des manuels traditionnels, et la mise en parallèle avec la grammaire anglaise. Ces échanges ont abouti à la validation d'explications données par les enseignants avec leurs propres mots et à partir de leur propre expérience d'apprentissage, et de l'intégration d'activités permettant aux apprenants d'élaborer leurs propres formulations explicatives. Quant aux données contrastives entre anglais et français, si elles peuvent contribuer au développement de l'apprentissage, certains craignent qu'elles ne retardent la compréhension d'un système linguistique différent de celui de l'anglais. Par ailleurs, une ancienne dichotomie a également refait surface : des participants notent en effet que certains collègues refusent d'adopter un syllabus communicatif et s'attachent à un syllabus grammatical, une approche traditionnelle que le tableau de correspondance entre CECRL et DAPF leur permet de perpétuer en la légitimant.

## はじめに

Péka の 2024 年度の目標は、フランス語教師としてのリソースを見直し、引き出しを増やすことだった。例会の参加者たちは、それぞれの教師経験と学習経験における困難を語り、問題解決のヒントを交換した。9月には、とくに文法について話した。主な話題は、既存の教科書にない説明のしかた、学びのプロセス、方法論による能力観のちがいだった。以下はその詳細である。例会でのやりとりの一部の再現と、例会の後に筆者が参照した関連テーマの文献の紹介を交えて報告する。

### 1. 教科書通りではない説明

解説が難しい文法項目として、複合過去と半過去の使い分けがあがった。文脈のない短い文がいくつか提示され、動詞は不定詞になつていて「どちらの時制が適切か考えて活用しなさい」という練習問題はよくある。そこで、一定期間続いた事を表す文の正解が複合過去でも、半過去を入れる学生はいる。「文脈により、それが正解になることもある」と言うだけでは混乱を招く。どのように区別を説明すればいいだろう。次のようなやりとりがあった。

「夜の天気予報で『きょうはよい天気でしたね』と言うなら « Il a fait beau. 」  
だけど、この日本語を « Il faisait beau. 」と訳しちゃう学生は多いと思う」

「複合過去は点、半過去は線みたいな説明はわかりにくいと思うんです。  
長い時間だって複合過去のこともある。Accompli か、そうじゃないか、と  
私は言うかな」

「« J'ai été chez Mariko. 」と « J'étais chez Mariko. 」のちがいで言うと、  
« J'étais chez Mariko. 」は、その前後で言われることのただの背景。メイン  
情報なら « J'ai été... 」でしょう？」

「私の大学の時の先生は、フォーカスするアクションや主役の動きが複合過去で、バックグラウンド情報は全部半過去だと言った」

2021年10月の例会報告に、Pékaでは授業の展開方法に焦点をあてることが多く、文法項目を説明することば自体が議論されることはあまりないとあるが(加藤・姫田2022)、この時はめずらしく説明のことばに関する意見を交換する場となった。

Goes (2015) は、FLE教師養成の参加者が授業準備に使う文法書の種類を調査している。フランス語を母語とする教師も非母語話者の教師も、Riegel et al. (1994) や Grevisse などの FLM (*français langue maternelle*) の文法書と、De Salins (1996) などの FLE の文法書の両方を利用するほか、インターネットもよく見ている。ただし、非母語話者のほうがより伝統的な Grevisse や Bescherelleなどを好み、また各国で作られている FLE の文法書は、フランスで出版されるものに比べ、新しい言語学の成果を取り入れない傾向があると言う。Goes (2015) は結論のなかで、教師は、教科書通りの文法を再生産するのではなく、批判的議論や能動的な発見を通して自ら言い換える力をつけた方がいいと述べている。

## 2. 言語間対照

フランス語の文法を英語の文法に照らして解説することについては、積極的な人と否定的な人がいて、参加者の態度が別れた。

「いちいち英語を引き合いに出さないで、フランス語はこういう言語ですと言ったほうがわかりやすいでしょう？ 例えば所有形容詞なんか、全然システムが違うじゃないですか」

「英語とフランス語を関連づけて教えたほうが理解が進むところもあるし、英語の知識を使ってそこにフランス語の知識を乗っけた方が効率的なところもあると思う。ただ間接目的補語はうまくいかない」

「部分冠詞と複数の *des* を付けない間違いが多いのは、英語では同じ意味の時、*some* を付けるか、何も付けなくてもいいから。英語と比べることによって彼らの間違いを避けることができるんです」

「英語はこうなのに何故フランス語はこうですかという質問の背景に、英語が最も優れた言語で世界標準言語、英語が中心という発想があるとしたら、それはやはり解体すべきだと思いますね」

「今、スペイン語を勉強してるんですけど、フランス語と似てるのは助かる。けど、細かいことが全然ちがってイライラすることもあります、やっぱり」

この話題は、誰かが「対象となる学習者しだい」と言って締めくくられた。

付け加えておくと、*CECRL (Conseil de l'Europe 2001)* には「言語間対照データは、学習者の負担を見積る上で、延いては進度の効率においても非常に重要 (6.4.7.5)」と書かれていて、「言語の教育と学習における対照文法の役割」と「学習者が母語と目標言語それぞれの文法および、その対照関係をどの程度意識すべきか」について検討することが推奨されている (6.4.7.6)。Bérard (2019: 21) によれば、言語間対照データの考察は、翻訳や文法比較をするためではなく、学習者自身にすでに習ったいろいろな言語の知識を活用するように促すために必要である。

### 3. 学びのプロセス

話題は、間違うことを嫌がる態度に移った。正解が 2 つあり得る練習問題について先に述べたが、ある参加者は、正解が 1 つでないことを嫌う学習者が多いと感じていた。

「大学の時、私が大好きだった先生は、みんな [=他の学生たち] からは嫌わ  
れてたんだけど、その人は、空欄を埋めるテストで、可能性がある答えな  
らすべて認める人だった。みんなは、1つしか入れられないような文にし  
てほしいという感覚だったから、納得してなかったんだよね」

「考えるプロセスより、丸暗記して 100 点取りたい人はいる。ササッとで  
きて 100 点取れるような問題しか出さない先生がいい先生と思っていたり。  
間違ったっていいじゃんと思うんですけど、私 80 点、嫌だ恥ずかしいとか  
言う」

このほかに、コミュニケーション練習をしながら文法を発見して身  
につけていくより、説明を聞くだけを好む学習者や、直説法現在の活  
用形を練習するより、他の時制の説明を聞きたい学習者がいるという  
発言もあった。

学習者自身で目標言語のしくみを考察し、仮説を立てるアプローチ  
は、*Voix et Images* の時代から提案されている (Besse 1974 ; cité par  
Starosciak 2018 : 2)。このアプローチは、中間言語 (interlangue) の概  
念<sup>1</sup>と、自分で発見した方が身につきやすいという考えに基づいてい  
る (Bérard 2019 : 26)。日本で出版されたフランス語の教科書の中にも、  
これを簡易な形で取り入れたものはある。しかし、考えるプロセスを  
軽視する学生が多いと感じたら、学生自身でコーパスから作ったり、  
文法を説明するための独自のことばを考案したりする活動を、より積  
極的に教室に取り入れていきたい。Goes (2015) も、厳密さにはこだわ  
らず学習者にとって明確であることを優先して、説明のことばを再検  
討するように勧めている。本誌 31 号に掲載された Renoud (2022) は参  
考になるだろう。日本の大学の入門クラスで近接未来と単純未来の使  
い分けを説明することばを探すペアワークが紹介されている。

#### 4. 再生産

CECRL では、コミュニケーションにおける文法学習の意義を考慮すべきとされる。2年間勉強しても過去の出来事が語れないような進度は、適切ではないと言う (6.4.7.5)。Bérard は、これに応じて、次のように提案している。

複合過去における過去分詞の一致を教える有用性とタイミングを再考しよう。とくに助動詞 *avoir* の場合である。規範を重視するなら教えたいが、メディアでの発話を聞くと一致していないことが多い (2019 : 21 ; 拙訳)。

教える、教えない、いつ教えるかという感覚をいつも同僚と共有できるなら幸運だと思う。コミュニケーションシラバスと文法シラバスの調整には、どの職場でもある程度時間をかけているのではないか。例会で聞いたところ、表向きは、開講されている外国語共通で1年目の目標に CECRL の A1 を採用しているように見えて、実際には CECRL と各資格・検定試験の対照表を根拠に、伝統的な文法シラバスが維持されている場合がある。仏検3級が A1 に対応するとされる<sup>2</sup>。このことをめぐり次のような発言があった。

「週2回で1年しか勉強しないのに、前未来とか条件法過去とか必要なのかな。複合過去までにして、定着のための活動を増やして、文化的なことを追加したいんです。急いで先まで勉強しても何も残らない」

「手紙を書くという課題を出そうとしたら、他の先生たちがそれは教科書にないから難しいだろうと言うんだよね。それまでに教科書に出てきた表現を工夫すれば書けるはずだけど」

「文法中心にやってる人たちは、コミュニケーションティプとかアクションnelとかそういうものは堕落で、知ろうとしないし、近寄る気がない感じがします、『チーチーパッパ』は教えたくないという感じ」

「自分たちが習ったように教えるのはなんと言っても楽なんですよ」

「2年生になった時に、辞書をひいて文法書を見直せば、フランス語の文章を一応日本語に置き換えられる、それを目標にするというのは、自分たちがそうやってきたからでしょうね。世代を超えて受け継がれている。それに効率がいいんですよ。2年目から生き生きとしたフランス語の文章に触れられる<sup>3</sup>」

各資格・検定試験と *CEFR* (=CECRL) の対照表は、大学入学共通テストに英語民間試験を導入する目的で、2018年に文科省が公表した<sup>4</sup>。各試験のスコアと A1 から C2 の対応を決めたのは、試験の実施団体だと言う。羽藤（2018）は「CEFR 対照表の欺瞞」と批判している。

問題の根本は、人の選抜や順位づけに、内容の異なるテストを用いることにある [...] テストはどれも独自の目標のために、測定対象とする能力を想定してデザインされている。広範囲にわたる「英語能力」を一つのテストでまんべんなく測ることはできない。 [...] 各々のテストが測るものに重なりもあるが、異なる部分も小さくない（羽藤 2018: 43）。

文科省は 2021 年、共通テストへの英語民間試験の導入見送りを決めたが、全国の 3 割程度の大学が、2022 年度入学試験に英語資格・検定試験の結果を活用した<sup>5</sup>。英語以外の外国語の資格試験の結果も、主に総合型（AO）や学校推薦型の選抜で活用されている<sup>6</sup>。仏検と CECRL 対照表も、大学入試での活用を念頭に作られたとすれば、これまでの大学入学共通テストのレベルと、A2 や B1 を求める大学が多いことから、準 2 級が A2、3 級が A1 となったのだろうと想像する。

他方、大学のフランス語の授業で、対照表を盾に伝統的な文法シラバスを守るのは、「楽」だからなのか、「堕落」への抵抗か。寺沢（2017）

は、教育社会学の立場から教育格差の解決を示唆する文脈で、次のように述べていた。

文化資本を豊富に持った教師は、そもそも教養主義的・コスモポリタン的な観点から語学を眼差すように訓練されており、実利的・即物的な学習観と対立しやすい。 [...] 教員自身が「文化資本の多い階層の出身者=教養的=好ましい VS. 文化資本の少ない階層の出身者=無教養=好ましくない」という構図の再生産に加担していることになる（寺沢 2017: 9）。

この通りなら、*CECRL* の能力記述文を文法シラバス派に説明しても、二項対立は深まるだけかもしれない。伝統的な文法シラバスを維持するのは、それがフランス語教育の正統に見えているからで、正統なグループの一員であろうとしてそれを維持する。そのグループが、1970年代に始まる学際的な仮説にもとづく方法論を俗流とみなすなら、近寄ることはないだろう。

### おわりに

例会の最後に、「日本の大学生に DELF の受験を一般化するのは難しいのか」という問い合わせがあった。それに対して次のような反応があった。

「仮検 2 級をめざすのと、DELF の A2 をめざすのでは、同じくらいの学習時間がかかるとしても後者はレベルが低いと思われるんじゃないですか。読解 (compréhension écrite) だけ見れば、A2 は仮検 2 級よりやさしい」

「でも A2 の力があればフランスで生活できる一方、仮検 2 級の力があつても留学したら苦労するよ」

「DELF が 4 技能べつべつに受験できるようになればいいよね。réception は B2 で、production は A2 とか。CECRL にはその発想があるのに」

この最後の意見には参加者の多くが賛成した。

今回は、文法の教育／学習観におけるいくつかの論点が整理された。権威的説明に忠実であるか、独自の説明を考案するか。英語とフランス語の対照を活用するか、しないか。一方通行の知識伝達か、能動的に考えるプロセスか。文法中心シラバスか、コミュニケーション中心シラバスか。後の2点はすでに古いテーマだが、先の2点はさらに各々が深め、また持ち寄せたらいいと思う。

(大東文化大学)

## 注

1. 中間言語とは、母語や他に学習した言語と、新しい言語の接触のなかで作る内的体系で、誤用はその形成過程の反映とみなされる。(Cuq 2003 ; CECRL 6.5.2)
2. <https://apefdapf.org/dapf/presentation/niveaux> [2024年2月1日閲覧]
3. この発言者が2年目のクラスで読んでいるのは <https://www.1jour1actu.com>
4. [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/091/gijiroku/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2018/07/27/1407616\\_003.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/091/gijiroku/__icsFiles/afieldfile/2018/07/27/1407616_003.pdf) [2024年2月1日閲覧]
5. [https://www.mext.go.jp/content/20230808-mxt\\_daigakuc02-000031334\\_19.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230808-mxt_daigakuc02-000031334_19.pdf) [2024年2月1日閲覧]
6. 同上

## 参考文献

- Bérard, E. (2019). Des pratiques grammaticales. *Synergies France*, no.13, 19-29.
- Bescherelle (1997). *La grammaire pour tous*. Hatier.
- Besse, H. (1974). Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2. *Voix et images* du Crédif. 38-44.

- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.*
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français.* CLE International.
- De Salins, G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE.* Didier/Hatier.
- Goes, J. (2015). Comment sortir du Bled ? De la difficulté des natifs et des non-natifs à se distancier de la tradition grammaticale. *Recherches et applications*, no.57, 59-69.
- Grevisse, M. (1990). *Précis de grammaire française.* Duculot.
- Renoud, L. (2022). Futur proche vs. futur simple : du matériel pédagogique au discours métalinguistique apprenant. *Études didactiques du FLE au Japon*, no.31, 76-85.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français.* PUF.
- Starosciak, K. (2018). Les activités grammaticales réflexives comme facteur d'optimisation de l'efficacité du métadiscours pédagogique. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 15-1, 1-14.
- 加藤美季子・姫田麻利子 (2022). 教科書と教師のメタ言語 *Études didactiques du FLE au Japon*, no.31, 45-58.
- 寺沢拓敬 (2017). 文化資本と英語教育機会『新英語教育』578号, 7-9.
- 羽藤由美(2018). 民間試験の何が問題なのか『検証 迷走する英語入試』岩波書店. 41-68.

# FLE の発音に影響を与える様々な事柄

## —発音教育における留意点—

鵜澤 恵子

### **Les différents éléments à considérer pour enseigner la prononciation : qu'est-ce qui influence l'apprentissage de la prononciation ?**

Dans leur apprentissage du français, nos apprenants sont parfois bloqués à cause de la prononciation dont le système peut leur sembler ambigu. Nous avons essayé de clarifier leurs problèmes en comparant certains points phonétiques entre le français et leur langue maternelle. Nous avons aussi examiné leurs préoccupations et comportements envers l'apprentissage de la prononciation qui risquent de freiner celui-ci.

Il nous a également semblé important de considérer le rôle de la prononciation par rapport aux exigences de la société dans laquelle nos apprenants utilisent cette langue comme outil de communication.

Tous ces éléments nous ont rappelé que nous devons être attentifs à la prononciation de chaque apprenant, faire ressortir ses problèmes, lui présenter la manière d'y remédier et continuer à veiller à sa progression.

### はじめに

9月の例会で、個々人の発音が社会において人間関係に影響を及ぼしている現実を踏まえ、どのような発音教育をすれば良いかという問題提起があった。これに関して、10月の例会では Ramjattan (2024) の論文を軸に話し合いを進めたいという提案があった。しかし、例会の初めに参加者の一人から本人が使用中の教科書に記載されている発音のしかたについて質問があり、これについて話し合った後に Ramjattan の論文を読んでの意見交換が行われた。

本稿では、例会での話し合い<sup>1</sup>を踏まえて、フランス語の発音教育において考慮されるべき点についてまとめる。すなわち、学習者の母

語や学習感、さらには発音と社会との関わりについてである。

## 1. 学習の初めに確認したいこと

日本語を母語としている場合、子音と母音からなる音節を一音と数える五十音の影響が大きく<sup>2</sup>、フランス語における子音と母音がどのようなものであるか実はよくわかつていないことがある。

筆者が担当してきた発音に特化した授業では、母音と子音の発音のしかたを学ぶ前に、フランス語の母音と子音それぞれの数を伝え、日本語の母音と子音の数についても尋ねた。母音の多さはともかく、フランス語は子音の数も多いと驚いていた学習者が、母語で使用している子音の数もほぼ同じであるとわかると、驚くと同時に安堵していたことが印象に残っている。また、「わたし」の「た」はいくつ音を発音していますかと問うと、「一つ」と答えが来る。（五十音の発想であれば間違いではない。）この問答は以下のように続く。「では、アイを反対から言うと？」「イア」「そうですね。それでは *ta*（た）を反対から言うと？」「……。」間があって、数人が[at]と答える。英単語としては知っている音の連なりである。ここで、*ta*には子音と母音が一つずつあることに気づく<sup>3</sup>。

発話における発音とは体を動かして出る音（子音、母音など）を繋げていくことだという事を明確に認識している人は少ない。この認識を持つ事が発音学習のスタートラインとなる。

### 1.1. フランス語にはフランス語の発音のしかたがある

多くのフランス語の教科書には発音練習があり、そのページの説明や挿絵また *exercices* を見て、学習者は「発音を学ぶのだな」と理解する。筆者の授業では、*dialogues* を学習するときはある程度似た言い方ができていれば良しとしていたが、発音の学習としてはフランス語の音の部分を体系的に扱っていた。いずれ聞き取りや読み書きに役立つことがわかつっていたからである。その最初に *madame* のような単語で[a]を教える。フランス語の[a]と日本語の「あ」は違うと言うと、「え？」というリアクションがあるが、英語にも「あ」のような音がいくつか

あると述べると、それを習った記憶があるのか納得してもらえる。次に、madame には [a] が二つあるが後ろの [a] を伸ばす、これは最後に言う母音を伸ばすのがフランス語的であるからだ、と説明する。英語からの発想で、「どこにアクセントがあるのですか。」という質問があればしめたものだ。「フランス語には英語のようなアクセントはありません。強いて言えば、最後の母音が長いのがアクセント。アクセントとは特徴づけるということです。」と言及することができる。

## 1. 2. 口の形

日本語の母音を発音する時の口の形を国語の授業で習った人は多いだろう。しかし、それは音声学的に一般化された口の形をそのまま教科書に載せているのではないか、つまり日本人が母音を発音した時の口の形を分析しているわけではないのではないか、と考えてきた。日本語の日常会話では、口は平たく少し開いたままで、顎<sup>4</sup>をあまり上下させずに話す。唇は「お」の時だけ若干形が変わる、すなわち、口角の筋肉を使ってやや唇がすぼまるが、円唇になっているというほどではない。

フランス語では口角の動きが大きい。口角が口の中央部に寄せられると円唇母音 *les voyelles arrondies* の形になるが、この時唇は閉じていってはいけない。声が出るためには「小さく丸い口」<sup>5</sup> になっても唇は閉じている必要がある。唇に余分な力が入って「丸」が閉じてしまうと、息が出にくく明瞭な音にならない。

日本語を母語としている学習者は円唇の感覚を掴みにくい。「口笛を吹くような口の形」と説明してきた。しかし、口笛を吹けない人がかなりいるという事がわかったので、次のような方法をとった。唇を少し開けたまま両方の人差し指の腹を右左それぞれの口角に当ててから指を唇の中心部に寄せながら前方にやや押していく。唇の力を抜いておくと唇を突き出したような形になる。同時に口角の筋肉に力が入ると円唇として機能する。フランス語では円唇で発音する母音の数が多いが、それ以外の母音も口角を寄せたまま発音が可能である。そこで、「フランス語は基本的に丸い口で発音しましょう。」と繰り返し

注意を促した<sup>6</sup>。例えば、[i]という時は口角を顔の横側にやや引くが、この時も口角を目一杯横に引っ張って「イー」と言っているわけではない。もしそのような動きをするとしたら、例えば *Merci!* と言う際にあえて（気持ちを込めて）にっこりするというような時だ。

### 1. 3. 舌の使い方

フランス語の発音には力（エネルギー）が必要である<sup>7</sup>。この力により、フランス語の音は明瞭であるという印象を与える。

音の明瞭さをもたらす力を得るために「舌先は顎（下の歯を含む）のどこかについている」と説明してきた。前出の「あ」を言った時に舌先はどこにあるかを尋ねると宙に浮いているといった答えが多い。日本語の母音は舌根に近い方に力が入るので舌先が浮いても発音できる。一方で、フランス語の母音では、舌先を顎につけることによってそこに力を集中させ、喉に力を入れずに調音点を前の方に持ってくる事ができる。舌先が顎に引っ掛かるようになるため、舌の形は前から見ると蒲鉾のように中央部分が上がっている。

### 1. 4. 喉の力が抜けている

舌先に力を集中させるので、その反対側である喉の力は抜けている。日本語の母音の発音で喉の方に力が入って舌先が浮く（舌先が意識されない）のとは逆である。前述の「あ」と[a]の違いである。「あ」では喉が意識されるが、[a]では口先が意識されるといったところだろうか。「またね」と *madame* をそれぞれ自然な感じで言ってみると違いがわかる。

また、喉に力が入らないので[R]の発音が容易になる。[R]は喉を息が通る時の口蓋垂の振動の音と考えている。口の開き方が狭い母音([i][y]など)の隣では、舌根が口蓋垂に近づいて息の通り道が狭くなるため強く聞こえるし、「... à la mer.」のような文末では弱く聞こえるが、[R]の発音として特に違うことをやっているわけではない。

喉の力が抜けていることにより、舌が自由に動くので、舌を使って発音する子音([t][z]など)から母音への移行が速くできる<sup>8</sup>。その結果、より流暢な発話が可能となる。

## 1. 5. 頸の使い方

フランス語は基本的に丸い口で発音するが、この「丸」の大きさは母音によって異なる。円唇が苦手な人も、実はそれほど丸くはない[i]と[a]を比べてみると、[a]の方が頸が下がっている事がわかるだろう。フランス語の発話では、使う母音によって頸を上下させる動きが頻繁になるが、円唇を意識する事は頸の動きを容易にするという事においても利点がある。日本語のように口角を引っ張って頸を張り喉に力が入った場合、開口度を変えるためには大きな力が必要になる。これはつまり頸の動きが遅くなるということだ。（ただし、日本語の発話では開口度の変化は小さく、頸の動きはあまり問題にならない。）

頸の動きは子音の発音にも作用する。例えは「*de temps en temps*」と言う時[ã]を3回続けて発音するが、この時頸は[ã]に合わせてずっと下がっているわけではない。頸を下げたまま[t][z]を発音するのは困難であるので、子音に合わせて頸が上がる。*temps en temps*では「頸が上がっている→頸が下がる」動きを3度することになる。

## 1. 6. 発話における力の使い方

フランス語の学習がある程度進んだ学習者は新たな「問題」を抱える。これは、「相手の話の出だしが聞き取れず考えている間に話が進んでしまい会話についていけない、ネイティブ<sup>9</sup>が自然にやっているようには*l'enchaînement* ができない、[R]の発音はマスターしたはずなのに上手く言えない時がある、文章を流暢に朗読したいのだが息が続かない」などである。

フランス語の平叙文のイントネーションは「低い音から始まり、だんだんと音が上がっていく。文の最後ではストンと音が下がる。」であるが、「低い音から始まり、だんだんと…」というのは、「小さな（息の）力から、だんだんと強く…」と言い換える事ができる。イントネーションとしては最後が下がる平叙文でも、力は最後が一番強い。これは最後の母音が伸びていることでわかる。

日本語は発話の最初に大きな力を使う言語だ。この力の使い方をそのままフランス語に移行させていた場合、ネイティブの発話の最初は

自分が思っているよりも音が小さいことになる。すなわち、強く聞こえたところは既に話の途中になっているので「聞き逃した」、しかもフランス語では大事なことは最初に述べるので「何の話かわからない」ということになる<sup>10</sup>。

フランス語の「音が繋がっている感じ」は、上に述べた力の使い方によるものである。最初に大きな力を使うと *l'enchaînement* のような自然な繋がりが起こりにくくなる上、フランス語の特徴である最終母音まで息の力を保てないことになる。このような音の自然な繋がりにに関しては、単語においても同じことが言える。例えば *très* と言う時、*tr* の部分をフランス語の発音のしかた通りに [tR] と言ったとしても、[t] に力を込めてしまうと [Rε] にうまく繋がらず、言いにくくなる。最後の母音が長いというフランス語の特徴に則り、最初は力を入れずに [ε] の方に力が入るように言うと楽に発音できる。

## 2. どのような発音を目指すのか

フランス語の発音と日本語の発音との相違において留意すべき点は概ね以上で述べたような事である。教師にはこれらの点を考慮して学習者の発音に対応することが望まれる<sup>11</sup>。

それでは、学習者はどのような発音を目指しているのか。発音の美しさに憧れてフランス語学習を志したという声も聞かれるが、多くは特にフランス語の発音のイメージはあまりなく、別の理由でこの言語の学習を選択したのではないだろうか。

### 2. 1. 発音とは文字の読み方の事ではない

日本語は文字で書いた「あいうえお」がそのまま母音を表しているので、「母音はあいうえお」と言った時、音の話なのか文字の事なのかは曖昧である。このようなバックグラウンドがあるため、フランス語の学習で最初から「母音」と「母音字」の違いを意識できる学習者は少ない<sup>12</sup>。

また、フランス語では母音字を組み合わせて一つの母音を表す事が多々あるが、このような場合も例えば *ou* を「オウではなくウと読む」

といった事を発音の学習だと思っている人がいる。しかし、発音の学習では文字に関係なくまずは純粹に音の部分（単音や la prosodie）を扱う。例えば、フランス語ではどのような単音が使われていて、それはどのようにすると言えるのかということが学習の対象である。これは学習者に対して強調しておきたい事だ。なお、単音の発音がわかつた時にそれに対応する綴りを教えることは文字の読み方や綴り方を学ぶ上で大きな効果がある。

## 2. 2. ネイティブ信仰

ネイティブのように話したいといった憧れを持つ学習者もいるだろう。しかし、この「ネイティブ」が話すフランス語とはどのようなものだろうか。フランス人のルーツは歴史的にも地理的にも多様であり、各人の母語であるフランス語の発音も様々である。また、フランス語を母語とする国はフランス以外にもある。

フランス語圏出版の教科書では、特定の地域や世代の発音であると明示して音声を聞かせることがある。これは、多様性を念頭に、発音だけでなく話し方にも関わっていて、あえて言えば「ネイティブであっても発音は一人一人違う」ということになる。学習者がこのような視点を持つのはむしろ好ましい事だ。しかし、学習者本人はどのように発音すれば良いのかという点においては明確なメッセージが必要となる。

## 2. 3. 「通じれば良い」

日本人がフランス語を話すときの対話者はネイティブであることが多いので、多少発音が違っていても理解してくれるのではないかという考えがある。発音を学ぶのはコミュニケーションを取るのに必要なためであり、コミュニケーションが成り立つのであればどんな発音をするかはあまり問題ではないような気もする。

これに対し、例会では、「通じれば *bien* シュ（ル）\*」でも良いのかという意見があった。状況的に理解されたとしても、別の場面で *sûr/sur*[syR]を「シュ（ル）」と言ったら理解に支障をきたすかもしれない<sup>13</sup>。

また、本人の発音が曖昧であることの最大の難点は、聞き取りに問題が生じるということである。1.6. 項でも少し触れたが、聞き取りは自分の発音を基準にして行われるので、たとえ器官としての耳がネイティブの発音の音をそのままキャッチしたとしてもそれを脳が判断する段階で混乱が起こる。

なお、「音が聞き取れる」と「内容が理解できる」は同じ事ではない。音が全て聞き取れる（例えば、聞こえた音を全て発音記号で正確に書ける）としても、音が意味のイメージを喚起しなければ話の内容は理解できない。一方で、状況などの助けにより、断片的に聞き取れている音から推測して内容を把握している（つもりになっている）場合もある。

## 2. 4. スタンダードな発音 « la pronunciation standard » の利点

それではどのような発音を目指せば良いのか。例会では、発音の学習は、オールマイティな発音体系である *la pronunciation standard* を身につけることを目標にするのがいいだろう、というところに落ち着いた。*La pronunciation standard* は理論上の発音であり、その通りに話している人はいないという意見もある。しかし、フランス語圏のどの発音からもかけ離れていないので理解されやすい。また、応用が利くという点においても価値がある。身につけた自分の発音と比較することにより相手の発音の特徴を見極める事ができるので、会話の内容理解が容易になる。言語も発音も時代によって変わるが、それに対応するためにも一般に受け入れられる発音を教えるのが良いだろうと意見の一一致を見た。

## 3. 発音を社会的にとらえる

言語は社会における意思疎通のためのツールであるので、発音も社会の有り様の影響を受ける。まず、Ramjattan (2024) で提起されている「発音による差別」は社会的な問題であり、言語教育の問題とは視点が違うことを確認した。

特に英語圏では発音と階級が結びついているため、たとえ話の内容

が優れても発音による差別が生じやすいのではないだろうかという指摘があった。教師としての立場では、学習者が日常生活において支障のない程度の発音を身に付けることをまず目指す。だが、目標言語が話されている社会で発音が差別の対象になってしまふのであれば、より発音矯正に時間と労力を費やす必要があるだろう。

### 3. 1. 発話者の外見

話し手の外見が聞き手に与える影響もある。例えば、英語のネイティブスピーカーといつても、白人が話す発音の方がきれいだという印象を与えやすいという意見もあった。

フランスでは「コミュニケーションできるか否か」にはこだわるが、発音の癖に対しての差別意識はあまり無いように思う。ただし、発話者の外見に何かしらの先入観を持つことはあるようだ。筆者はアジア人の外見だが、レストランやブティックに入った時に「私はフランス語でコミュニケーションできますよ」と示すことにしている。こちらから積極的に話しかけると相手の態度が一変する事がある。

### 3. 2. 話し方による区別

フランス語の発話においても話し方による区別は存在する。単音の発音はもとより、イントネーションにも発話者の特徴が現れる。他にも、リエゾンの数が多い、一文が長い、濁みなく話す、など様々である。話し方の特徴により「南の地方の出身者、パリ郊外の住人、良い家柄の人、インテリ」などのカテゴリーに区別しようとする。しかし、同様の事は日本語においてもよくあることだ。現代においては、このような区別は多様性の認識の一部であり、差別意識に直結しているという感覚は薄れつつあるように思える。

### 3. 3. 学習者側の問題

学習者は発音に関して差別意識を持っている可能性がある。英語でもフランス語でも、学習者は発音に「ネイティブスピーカー信仰」を抱いてしまいがちである。良い発音を身につけるにはネイティブの先生の発音を聞いていればいいと思っている学習者はいる。しかし、現実には聞いているだけよりはきちんと教えてもらう方が学習効果は

上がる。ネイティブか否かにかかわらず、そこで問われるのは教師の力量である。

また、学習者自身が自分を卑下している事がある。ネイティブのように発音できないという思いが強く、コミュニケーションを恐れてしまうことがある。日本人はできないことにこだわる傾向があり、「私はフランス語が下手だから相手に理解されないだろう」と考えてしまう人は割合多いのではないだろうか。これは謙遜や自信の無さからくる思考であると思われるが、逆に相手に偏見を持っているとも言える。何度も聞き返されるとコミュニケーションを諦めてしまう人がいるが、聞き返されるのはただ声が小さくて聞き取れなかつたからかもしれない。多くのフランス語話者は、興味深い話題であれば多少発音が悪くても熱心に聞こうとするし、よくわからないところは聞き返す。聞き返されたからといって意気消沈するのではなく、むしろあらゆる手段を使ってコミュニケーションを取ろうとすることが大事だ。

### 3. 4. 理解力は慣れ

ある人が話すフランス語の発音に癖がある場合、その理解を左右するのは聞き手の経験である。聞き手が過去に同様の癖がある人とコミュニケーションを取ったことがある場合は理解が容易になる。

「授業では通じていたのに、フランス旅行中は自分のフランス語を理解してもらうのが大変だった。」と学習者が言っているのを耳にした事がある。担当の教師は長年日本で教鞭を取っていて、日本人の発音や話し方の癖に慣れていたため、学習者の癖に対応できたのに違いない。教師は、コミュニケーションが取れる学習者であっても、その発音の不備については折に触れ指摘して改善を促す必要がある。

### 3. 5. 理解への歩み寄り

例会では、話し手の努力（伝わりづらい発音は言い直す、ジェスチャーをつける、など）<sup>14</sup> や聞き手側の理解しようとする態度がコミュニケーションを促すという点が共有された。

流暢でない発話や癖がある発音を聞き取るのがもどかしいと思う人もいれば、「外国人だから、学生だから」と大目に見てくれる人も

いる。ただ、「どのような発音に対しても寛大な社会」であったとしても、お互いに発音を気にしないでコミュニケーションが取れる方が望ましい。対話の内容に集中できるからである。

### 終わりに

母語でのコミュニケーションにおいても対話をすることにより相手からもたらされるものは多い。外国語学習の理由は人それぞれであるが、外国語を使うと、より多様なバックグラウンドがある人の考え方や経験に触れることが可能になる。

学習者にとってフランス語がどの程度必要なのか、どのような実力を目指しているのか、いつまで学習を継続する予定があるのか、などを考慮して、教え方や内容を変える必要がある。とはいっても、本稿で見てきた様々な理由により、発音が良いのに越したことはない。筆者は学習者の発音の正確さやエラーについて、「今はこれでいい」という対応をしてきた。「前回よりもここが良くなつたけれど、まだまだ上手くなる可能性はある。それを目指そう。」という視点である。

言語そのものの学習でも言えることだが、発音においても、その習得には個人差がある。教師の仕事は、学習者それぞれの現状を把握し適切な対応をすることだ。そのためには、教師がフランス語の発音の特徴を良く理解し、学習者の母語や既習言語のそれとの違いを説明できることが求められる。また、学習者の発音を聞いてその癖を指摘し、改善のしかたを提示し、学習が継続されていることを見守っていくことが大切である。

(元東京日仏学院)

### 注

1. Péka News Letter No.209(2024年12月配信)に詳しい。PékaのHPで閲覧可能。<http://peka-web.sakura.ne.jp/>
2. 例として「た」について尋ねてみた。「た」はローマ字でtaと書くにも関わらず、tとaを同時に発音していると思っている人がいる。まずtを発音し

て次に a を発音していると説明すると納得がいかないという顔をする。そもそも「た」と言うときは顎（下顎）が動く。顎が上がっているときに t を発音し、顎が下がったときに a を発音している。（「発音する」とは「体の動きがある（口、舌、息など）」ということである。）どちらか片方の動きでは「た」と言えない。「たー」と伸ばすと、「あー」しか残らないのは、「あ」を後から言っているからだ。筆者は小学校でローマ字を習った時に、「た」が ta とアルファベット二文字で表される理由と五十音は最初のあいうえお以外は子音と母音が組み合わさっているということを学んだ。

3. 若者はどのような認識なのか興味があり、2025年1月に高校3年生に尋ねてみた。4月から国際関係を学ぶ大学では、授業は全て英語で行われるということである。高校2年次に英語圏に短期留学もした生徒である。以下のやり取りがなされた。「クリスマスと言う時、いくつ音を言っていますか。」「えーと、5音です。」「では、英語で Christmas と言うと？」「えー、2音かな。」「2音は何ですか。」「Christ-mas」「それは、何が2音？」「あ、そうか、母音が2音ですね。あとは、子音。」「子音はいくつありますか。」「えーと、c-h-r-s-t-m-s で七つ。」「その t は言っているのですか。」「いや、Christ と言う時は発音するけど、Christmas では発音しません。」「では、Christmas には t という音はないということですね。c-h は？」「ああ、音は k と同じですね。ということは、子音は五つ発音しています。」「元に戻って、クリスマスと言うと、子音と母音はいくつ言っていますか。」「えーと、母音はイとア…いや、クは、ウがある？…母音は五つですね。それで、子音も五つ。」この会話からわかるように、以前に比べて英語が身边にあるはずの現代の若者であっても、発音における「子音/母音」という概念はそれほど明確ではない。

4.「顎」は「上顎」と「下顎」に分かれるが、本稿では「下顎」を「顎」と記す。

5. 学習者にはこのようなわかりやすい表現を使う。

6. 現実には唇の形が丸くなっているかどうかよりも口角の筋肉の使い方が母音の発音に大きく関わっている。

7. « Tension musculaire : le français est une langue à articulation tendue par rapport à des langues comme l'anglais où les syllabes inaccentuées se réduisent souvent à

une voyelle moyenne indistincte, proche du timbre du E caduc français. » (Léon, 2000 : 90)

8. 以上を忠実に再現すると、très のような単語を楽に言える。
9. 「フランス語を L1 とする人」を本稿では便宜的に「ネイティブ」と記す。
10. 東京日仏学院（アンスティチュ・フランセ東京）で通信講座の「お悩み相談」に答えていた。短い期間であったが、フランス語を使って仕事をしているレベルの人から「会話の最初が聞き取れないのはどうすればいいですか。」という質問が 2 件あった。「ご自分の話し方を鑑みて、発話の最初を強く言つていませんか。」といったやり取りの後、会話文や文章を小さい力で始めて読む練習を勧めた。短期間に良いフィードバックがあった。
11. 学習者の母語が日本語でない場合もある。その時は学習者の発音の特徴を見極めてフランス語本来の特徴と対応させて考える必要がある。
12. フランス語では母音[i]を表す母音字は i と y である。
13. 筆者がフランス語の初心者の頃、パリの小さな食料品店で砂糖を買おうとした。筆者が繰り返す発音を聞いて、店主は様々な物を見せてくれたが、どれも違うので、「白くて、コーヒーに入れる」というような言い換えをしたら、Ah ! Du sucre ! と棚を示してくれた。相手がネイティブであっても通じない発音はある。
14. 絵が上手な人が外国旅行中にコミュニケーションの手段として絵を描くという話を聞くことがあるが、フランス語の授業においても単語や表現の理解に絵を使うことは良くある。また、フランス語の表現に結びついたジェスチャーを教えておけば、実際の場面で発話をしなくともジェスチャーで理解してもらえる可能性がある。もちろん、表情もコミュニケーションを助ける。

## 参考文献

Ramjattan, V.A.(2024) *Imagining an anti-racist pronunciation pedagogy*.

*ELT journal* 78(3), 318-325

Léon, P.R.(2000) *Phonétisme et prononciations du français. 4<sup>e</sup> édition*.

Paris : Nathan

# 作文の授業

加藤 美季子

## Enseigner l'écrit dans les cours de FLE

Enseigner l'écrit dans les cours de FLE n'est pas une affaire simple. S'agit-il des thèmes ou bien de l'expression écrite ? Faut-il amener les apprenants à s'exprimer librement ou à « calquer » les modèles proposés ? Les enseignants de français considèrent-ils les rédactions de la même manière que les enseignants de japonais ? Quels sont les critères de l'évaluation ? Et comment les apprenants peuvent-ils éprouver du plaisir en écrivant dans une langue qui n'est pas la leur ?

### はじめに

2024 年度の Péka は、年間テーマを「教師の引き出しを整理する・増やす」と定めた上で、それぞれの例会では「語彙」「文法」「発音」と個別のテーマを絞り、意見交換を続けてきた。12 月のテーマは「作文」である。

### 作文の授業をどう組み立てるか：教科書の例

参加者の一人から、以下のような発言があった。「来年度より、仏作文の授業を担当することとなった。大学の仏文学科 2 年生が対象のクラスである。これまでに作文に特化した授業を担当したことなく、どのように授業を組み立てていくか思案している」。そしてこの参加者は、既刊の作文に関する教科書・参考書を 3 つのタイプに分けて紹介した。

①文法・構文型：「動詞 être」「形容詞の用法」等で章立てがされている。もっとも古典的かつ体系的な形である。学習者にとって説明

が単調であり、飽きてしまう可能性が大きい。

②「言いたいこと」型：「依頼する」「人を誘う」等、状況に応じた表現を提示している。内容的に類似した表現の異なるニュアンスを理解するのに役に立つ。条件法・接続法を含めた文法をひととおり学んでいることが前提となる。

③Calque（模倣）型：自己紹介文・メール文等、モデルとなる文章が提示され、それを真似て作文をする。形式は真似をするが内容は自分たちで自由に考えるため、学習者が楽しんで取り組むことが出来る。ただし、言いたいことが先行して自らのフランス語力を超えたことを書きたくなり、翻訳ツールに頼りがちになるため、教師の持続的な注意喚起が必要となる。

### **Thème なのか expression écrite なのか：日本の作文教育との関連性**

これを受け、「フランス語授業での『作文』の話をする場合、まず thème 和文仮訳なのか、あるいは expression écrite なのかを明確にしなくてはいけない」という意見が出た。多くの日本人は、中学・高校の英語の授業でいわゆる和文英訳を「作文」として学んできている。その延長線上のことを大学のフランス語の授業であるのか、あるいは自由に考えたことをフランス語で書かせるのか、授業設計にあたりまずそこを考えるべきである。①の教科書を使用した場合、これまで学習した文法をフランス語に投影させる、いわゆる和文仮訳に終始することになるのではないか。

これに対し、「大学の作文の授業で求められているのは、これまで学んだ文法を定着させ使えるようにすること。そうであれば、和文仮訳もやり、自由表現もやり、でいいのではないか」という発言があった。一般的な大学2年生であれば、1年次の学習事項は春休み中にほぼ忘れてしまっている。初めは文法事項の復習から入り、そこから並べ替え作文、そして和文仮訳へと移行していくのは自然な学習の流れと言えるだろう。

またある参加者は、日本の教育で作文というと、遠足の感想文・読書感想文といった感想文のようなものが想起されることを指摘した。その結果、日本では、思ったことを自由に書けばそれで作文になると想い込んでいる学習者が多い。この参加者によると、「フランス語で日記を書いたから添削して欲しい」と学習者が持ってくることがしばしばある。「今日はこれをした、あれをした」といった内容を辞書を頼りに書いているが、主語と動詞の並び、文と文のつなぎ方等が滅茶苦茶である。おそらく、言いたいことをまず日本語で考え、それをフランス語にしようとして意味不明な文になってしまうのではないか。フランス語で書くとはどういうことかを知るために、まずは型から入らなくてはならない。その意味で、③の Calque 型、モデルの文章がありそれを真似て書くというのはとても大切である、そうすることによって構造的に間違っていない文章を書くことが出来る、自由に書くのはもっと後でいい、と主張した。

## 日本の作文教育の弊害

日本では、思ったことや感想を自由に述べればそれが作文になると思い込んでいる学習者が多い、との指摘は、フランスでは、書くことや話すことは、すなわち相手を説得することであるのだが、その視点が日本人には欠けているのではないか、との問い合わせにつながった。そしてこういった議論に関しては、渡邊雅子『論理的思考とは何か<sup>1</sup>』に詳しいと紹介された。この本の筆者は、アメリカ・フランス・イラン・日本の学校で教える作文の型から、各国が考える「論理的思考法」の型がそれぞれ異なることを（各国間に優劣をつけることなく）論じている。

また日本の国語教育は道徳・倫理といったものと分かちがたく結びついており、それが作文にも影響しているという指摘があった。「…を見習いたいと思いました」「…は悲しいことだと思いました」などと書くと先生に褒められる、逆に「運動会は大嫌いです」と書くと書き直しを求められる、そういった環境で多くの日本人は作文というものを

書いてきている。その結果、作文とは自分の意見や考えを書くものではなく、多くの人に受け入れられやすい感想や感情を書くものだと捉えている。フランスにおける作文とはそうではなく、自分の意見を率直に、筋道を立てて述べるものなのだが、それを学習者に理解してもらうには、いろいろな実例を少しづつ提示するなどの必要があるだろう。フランス語を学ぶ目的が、フランス語を用いてフランス人とやりとりすることにあるのならば、そういった文化を教師が学習者に伝えることも大切だ、との意見があった。

ただしフランスの学校にも、作文と言えばラテン語の *version* や *thème* といった翻訳練習を思い浮かべる人たちがいて、自らが受けた昔ながらの教育法の優位性を唱える向きが存在するのは事実である。また、日本の大学入試では小論文が求められることがあるが、この書き方を高校で教えることはあまりなく、受験生は予備校でこれを学ぶということである。一般に高校の先生は大変忙しく、例えば 40 人分の小論文をすべて添削するのは難しいようで、これは教育の構造的問題とも言える。作文は、日本でもフランスでも現場の教師たちが抱える厄介な問題の一つなのかもしれない。

## Expression écrite の導入

日本の作文教育に慣れた学習者たちに、フランス的な *expression écrite* を理解してもらえるようにするには、どうしたらよいのだろうか。外国語の授業で「さあ、作文を書きなさい」と言われても、多くの学習者はその唐突さに困惑するだろう。そこで、参加者の 1 人がアクティヴィティの例を示した。

例えば、「週末にしたこと作文にしなさい」と指示されて、すぐ書き始められる学習者はいないだろう。まずは事前に教師が質問票を用意する。これを元に、*Est-ce que tu es sorti(e) ? Est-ce que tu as regardé la télé ?* といった、これまでの学習事項で無理なく理解できる質疑応答をペアでさせ合い、相手の答えをメモさせる。そのときのメモは完全な文でなくてもよい。そのメモを答えた本人に渡し、そのメモを見

ながら文を書いてもらう。自分の言ったことなのでメモから文にするのは難しくない。次に、個々の文を見ていると、この中でこれとこれを言いたい、この順番で言いたい、もっと別のこれも言いたい、ここに説明を加えたい、という考えが出てくるので、それらを補いながら文をつなげ、まとまりのある文章に近づけていく。そして、次第にもとの質問票から離れた、本人が言いたい内容へと広がっていく。それを音読させたり、他の学習者の音読を聴いて分からることは質問させたり、そうやって繰り返すことで、フランス語の表現が定着していく。この活動例は、「ふだん週末に何をしますか」であれば動詞の現在形で、「今度の週末に何をしますか」であれば未来形にアレンジすることが出来るだろう。

大切なのは、まずは教科書の会話などを元として、出来る限り多くの正しい文を学習者が自分のものにすることだろう。自分のものにすることは、読んで意味が分かるだけではなく、音のみで聴いても分かる、そして正しい形で再現できるレベルまでを指す。こうした文をたくさん持つていれば、次の段階としてそれをどのようにつなげていくか、どのような順番で並べていくか、といった練習をすることにより、*expression écrite* の文章に近づいていくのではないだろうか。

### 他のアクティヴィティの例

前章で紹介した実践例以外にも、具体的なアクティヴィティの例が多数挙げられた。

- まずは正しいフランス語の文を手書きで写させる。書かせると、アクサンの有無や向きなど、正確に書くことの出来ない学習者は少なくない。発音しないがここに e がある、s がある、というのは実際に手で書くことで明確になる。また、きちんと写すことにより、つづりと発音の関係がわかってくる。

- 友人に絵葉書を書く：実際の絵葉書を用意し、手書きで書かせる。最近の若者達は手書きに慣れておらず、新鮮だと言って楽しむ。

- Paul Éluard の詩 « Dans Paris » を読み、真似をして詩を書く (Dans Paris, il y a une rue / Dans cette rue, il y a une maison [...])。Calque の一種である。身のまわりのものを表す名詞と位置の表現があれば出来るので難しくない。

- Cadavre exquis<sup>2</sup>：主語・動詞・直接目的補語等、あらかじめ用意をした上でゲームをさせる。文法の復習にもなる。

- ウリボ<sup>3</sup>的な遊びだが、d から始まる単語、または -ier で終わる単語等の条件を指定して、出来る限り多く集めさせる。集めた単語から出来る限り多くの単語を使って文を作らせる。制約がある中で創造性を求められ、学習者は集中する<sup>4</sup>。

- 自分の部屋を想像し、そこに何らかの分野の単語を置いていく。例えば動物に関する単語であれば、Il y a un éléphant sur le lit. 等。そして、その象は何を見ているか考える。L'éléphant regarde la souris danser. こうして知覚動詞の使い方も確認する。これは語彙習得の方法の一つだが、奇異性効果といって奇抜なイメージほど頭に残る。

- 出会い系サイトに載せる自己紹介文（ポジティブな面ばかりを強調）を想像して書く。書いたものを交換して C'est qui ? と誰が書いたものかをあてる。

- Michel Tournier, *Vendredi ou la Vie sauvage* (1971) に、登場人物が自分の犬を様々なものに例えて « Si c'était un arbre, ce serait un palmier à cause des poils fauvés [...]<sup>5</sup> » という描写が続く一節がある。この文章を模倣して、何らかの動物や人物を描写する文を書く。Calque の一種だが、「何・誰」を描写している文なのかクイズにしてグループ同士で当ててもらうゲームにする。シンプルだが学習者は楽しく学べる。

- Éric Rohmer の映画を鑑賞後、真似をしてシナリオを書く。「偶然の出会い」という縛りをつける。自己紹介をする簡単な会話を作ることが出来る。それを、スマートフォンを用いて動画にする。

- Martin Margiela が Hermès のデザイナーに就任したときの広告で、女性が登場するのに合わせて « Tu es aimable, tu es amoureuse... » とナレーションがつぶやく動画がある<sup>6</sup>。これを利用し、まず穴埋めのテク

ストを用意して聞き取りをさせる（難しそうな単語はあらかじめ出しておく）。こうして形容詞の復習をし、新出単語は意味を調べさせ導入、また発音の練習もさせる。最後に、もとのテクストを真似て、自分たちの大学の人はこんな人、と新入生に紹介するための作文を書かせ、それをもとに動画を作らせる。学生達は面白がって、とても盛り上がった。

- 「伝える内容」というよりは「伝え方＝表現のしかた」に注目する。例えば、学生が書いた作文をお互いに鑑賞させ、*C'est beau. C'est bien écrit. / J'aime bien cette phrase. / Moi, je ne pourrai jamais écrire comme ça. / Cette phrase est trop longue, non ?*などと感想を述べ合わせる。同じ内容であっても、それをどのように表現するかは各人の語学的実力とセンスにかかっており、自分が考えつかない伝え方を他の人がする可能性がある。その表現のしかたの違いを楽しむ。

## 評価の問題

こうして学生達に作文を書いてもらったとして、大学の授業である以上、評価の問題は避けて通れない。長く書いて情報量が多いが文法やつづりの間違いが多いもの、文法・つづりの間違いは少ないが短いもの、どちらを高く評価するのかは難しい問題である。ある参加者は、作文である以上なんらかの情報を与えるものであるべきで、また独創性が重要ではないか、と主張した。長く書いていても、同じ構文を繰り返しているのであれば高く評価することは出来ない。間違いを恐れずに、勇気を持って書いている態度を評価するような基準が必要ではないか。

一つの解決策として、DELF等での採点法が紹介された。*Orthographe, grammaire, originalité*といったいくつかの項目があり、それぞれに1～5の評価をつけることが出来る。あらかじめ学習者にこの *barème*（配点表）を渡しておけば、どこを評価されるのかが分かり、努力の方向性を定めることが出来るのではないか。あるいは、「今回は時制を学習したから時制を正確に書けていれば評価する」というようにピンポ

イントで評価する箇所をあらかじめ指定しておくという方法もあるだろう。

長さに関しては、短すぎるのも長すぎるのも問題になる。答案用紙の解答欄に線を引き、「ここまで必ず書くこと」「解答欄をはみ出さないこと」などと指定しておくのも一つの方法だろう。また、「授業で学習したこれこれの構文を必ず使うこと」「シチュエーションを決めて、これこれの内容を必ず入れること（夏休みにホームステイに行った家庭に手紙を書く、忘れ物をしたので送ってくれるようお願いする、等）」といった縛りを設定することも提案された。縛りがあることにより、書く側の創造性が刺激されることも期待できるのではないか。

### おわりに

作文の授業は、学習者にとっても教師にとっても厄介なものである。学習者は、黙って教師の言ふことを聞いているだけでは済まず、何かを書かなくてはならない。そして書く内容によっては自分の学習レベルやごまかしをすべてさらけ出すことになり、多大なストレスを感じるだろう。教師は、課題設定を誤ると、学習者にただ苦痛の時間を過ごすことを強いた挙げ句、意味不明の提出物を添削しなければならない羽目になる。

そもそも「書く」という行為は、何かを表現するためのものだ。本例会の最中に、参加者の1人が、「人が知らないことを伝えたい」という気持ちが表現する行為を促す」という趣旨の発言をした。「語学の授業をしなくては」「作文の授業をしなくては」という義務感が先に立ち、表現をするという行為の根本にある当然の前提を忘れてはならないだろう。書くことで他人の知らない何かを伝えることは、本来楽しいことであるはずだ。その楽しさを学習途中の外国語でも体験できるような、そんな授業の形を探していきたい。

（白百合女子大学その他）

## 注

1. 渡邊雅子（2024）『論理的思考とは何か』岩波新書。
2. *Cadavre exquis* 「優美な屍骸」はシュルレアリスト達が行った詩的・絵画的遊戯の一つ。複数人が（文であれば主語・動詞・目的語のように）担当のパートを決めた上で、互いに何を書いているのかを知らないままに共同で文やデッサンを創作し、偶然の上に完成した作品の意外性を楽しむ。
3. ウリボ Oulipo は *Ouvroir de littérature potentielle* の略。1960 年に数学者フランソワ・ル・リヨネと作家レーモン・クノー等が中心となって始まった文学活動。数学的操作や何らかの制約を置くことにより、言語や文学作品の潜在的な力を見出すことを試みた。
4. このアクティヴィティを紹介した参加者が、例会後にさらに詳しいアクティヴィティの進め方を説明し、また新しいアイディアを追加してくれた。①d で始まる単語をクラスで挙げていく。教師はそれを板書する。②挙がった単語を用いてグループで文を書いてみる。事前には挙がらなかった d で始まる単語を使ってもよいこととする。③出来上がった文を元に、生成 AI を用いて画像を作成し、クラスで共有する。④他のグループの画像を見て、どんな文を書いたのか推測する。例えば、d で始まる単語から作った *Le dragon a demandé aux daurades de le décorer avec des dés.* という文から以下のような画像が出来上がる。



DALL-E により生成

5. Michel Tournier, *Vendredi ou la Vie sauvage*, Gallimard, 1971, chapitre 26.
6. <https://www.youtube.com/watch?v=yhWvEbygEdc> (最終閲覧 2025 年 2 月 4 日)

# フランス語学習におけるデジタルツールの活用

## 2024年夏期 CLA スタージュ報告

梶原 久梨子

### **L'utilisation des outils numériques dans l'apprentissage du français :**

#### **Rapport de stage CLA – Été 2024**

Ce rapport présente une partie des apprentissages réalisés lors du stage de formation pour enseignants de français organisé par le Centre de Linguistique Appliquée (CLA) de l'Université de Franche-Comté, auquel j'ai participé du 5 au 16 août 2024. J'ai suivi le parcours *Innover avec le numérique* ainsi que le module *Motiver les adolescents*. Ce document se propose d'examiner les applications, sites web et outils d'intelligence artificielle générative abordés au cours du stage, en mettant en avant leur utilité pour l'enseignement et l'apprentissage du français.

#### **はじめに**

本報告は、筆者が 2024 年 8 月 5 日から 16 日の間に参加した、フランス＝コンテ大学付属応用言語センター（CLA）主催のフランス語教員研修で学んだ内容の一部を記すものである。筆者は parcours には Innover avec le numérique を、module に Motiver les adolescents を選択した。以下では、スタージュで扱われたフランス語学習に役立つアプリケーションやウェブサイトおよび生成 AI を紹介する。

#### **1. アプリケーションおよびウェブサイト**

本節では、主に Innover avec le numérique で学んだフランス語学習に役立つアプリケーションやウェブサイトを紹介する。

## 1.1. 学習者の産出活動に利用できるツール

- **BDnF** (<https://bdnf.bnfr.fr/fr>) アプリダウンロードが必要

Bibliothèque nationale de France による、漫画を作成するアプリ。素材を選び、本格的な漫画を作成することができる。スタージュ最終日、数人のグループでアプリを使った教材や授業のアイデアを発表した際、筆者のグループは BDnF を用いて右下の漫画を作成した（3.で詳述）。



（左：BDnF アプリ紹介ページから 右：スタージュにて作成）

- **Book Creator** (<https://bookcreator.com/>)

テキスト、画像、音声、動画、イラストなどを組み合わせ、デジタルで本を作ることができる。教員が教材や資料を作成するほか、学生がフランス語を使い作品を作ったり、学習した内容を整理したりするという使用方法が紹介された。

- **Vocaroo** (<https://vocaroo.com/>)

音声録音ツール。ブラウザ上で音声を録音し、リンクを生成して共有することができる。アカウント登録が不要で、手軽に音声を録音・ダウンロードでき、シンプルな操作方法なので、授業で使用しやすい。学習者自身が自分の発音をチェックするほか、リンクを送ってもらい教員が発音をチェックする際にも活用すると感じた。

## 1.2. 学習に役立つゲームや教材を利用できるウェブサイト

- **Lyricstraining** (<https://lyricstraining.com/fr>)

楽曲を使ってリスニングを強化するとともに、語彙を増やすことができる。カラオケのように音楽が流れると同時に、歌詞が画面下に表示される。ところどころ画面が停止し、穴埋めで歌詞を入力する。学習者が単語を入力し正解すると、スコアを獲得することができる。Beginner, Intermediate, Advanced, Expert からレベルを選択することができる。



(Cobalt の楽曲を使用した Beginner レベル)

- LearningApps.org (<https://learningapps.org/>)

フランス語学習に役立つミニゲームが多数ある。Alphabet や lexique, verbe といった初級学習者でも利用できるものから、culture, poésie, littérature など、多彩なカテゴリーがある。数が多いため目的に合ったゲームを探すのに時間がかかる可能性はあるが、授業内で学生に実際に取り組んでもらうほか、教材作りのヒントを得ることができる。



### (Les frits (Le/La/L'))

## • Les Zexperts FLE (<https://leszexpertsfle.com/>)

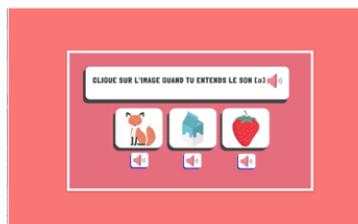
レベルによって教材を選択することが可能 (A0 から C2 まで)。教材ごとに 1.5 ユーロから 5 ユーロ程度の支払いが必要であるものが多いが、無料で使用できるものもある。



(Poster 10 expressions avec des légumes)

## • Clic FLE (<https://clicfle.com/index.php/phonetique/>)

Générateurs d'exercices, Vocabulaire, Phonétique, Exercices のカテゴリーがあり、さまざまなゲームを利用できる。初級学習者向けの易しいレベルのものも多数ある。単語学習などに役立ちそうな PDF の教材をダウロードすることができる。



([ə]の音が含まれる単語を選択するゲーム)

## • Les fées du FLE (<https://www.lesfeesdufle.com/>)

A1 から A2 と、B1 から B2 のレベルから教材を選択することができる。各レベルでは、achats, cuisine, études, famille, travail など、文化的テーマにまつわる教材を利用することができる。教材は jeu, vidéo, quiz などがあり、PDF でダウロードすることができるものもある。デザインが優れており、授業で補助教材として取り入れやすそうなものが多くある。また quiz では「フランスでは何歳から結婚でき

(familleのA1 レベルのquiz)

るか？」など、文化的、社会的な知識を問う問題が含まれており、フランス語能力の向上だけでなくさまざまな使い方ができそうだ。

#### ・ MOddou FLE (<https://www.estudiodefrances.com/>)

登録不要で手軽にできるゲームやオンラインで取り組める教材が豊富。語彙やリスニング、活用といったテーマごとに分かれており探しやすい。語彙を増やしたり、動詞の活用を学んだり、初級学習者に役立つものも多い。



(conjugaisonの時制を見分けるゲーム)

### 1.3. インタラクティブ学習ツール

単語の暗記やミニテスト、アンケートなど、授業内での活動に役立つツールとして、以下のものが紹介された。紙幅の都合上詳しい紹介は省くが、いずれも授業内で単語のクイズや問題の回答などに簡単に取り入れができる。

- Wooclap (<https://www.wooclap.com/fr/>)
- Kahoot! (<https://kahoot.com/>)
- Plickers (<https://get.plickers.com/>)
- Quizlet (<https://quizlet.com/jp>)
- Wizer me (<https://app.wizer.me/>)

### 1.4. 生成 AI

スタージュでは、生成 AI を教材作りに利活用することを目的とし、実際に試す場面もあった。教員が ChatGPT で教材を作る際のプロンプトとして、次のような例が出された。

1. Tu es un enseignant, professeur du français.
2. Tu souhaites créer un dialogue court s'adressant à des étudiants de niveau A2 en français entre un client et un vendeur.

ChatGPT の他、音楽や動画、画像といったジャンルごとに、次の生成 AI が紹介された。

音楽系生成 AI : Loudly / Mubert / Suno / Soundraw

動画系生成 AI : Runway / Synthesia / Invideo AI / Pictory

画像系生成 AI : Midjourney / Copilot / Stable Diffusion / Leonardo AI

そして、目的に合った AI ツールを探すため、Futurepedia (<https://www.futurepedia.io/>) を活用することが提案された。Futurepedia で関心のあるキーワードを検索すると、それに合ったソフトウェアや AI の検索結果が表示される。日々更新されていくデジタルツールを見つけるために用いると良いだろう。

## 2. YouTube

本節では、Motiver les adolescents の授業で取り上げられたアーティストや YouTuber を紹介する。

比較的年齢が若い学習者（中学生から大学生程度）に対しては、YouTube の視聴や学習者間でのショート動画作りなど、動画を視聴したり実際に作ったりすることが提案された。視聴する楽曲のテーマは学習者の日常的関心に近いもの（SNS や思春期特有の悩みなど）が勧められ、授業内で紹介されたのは Soprano（マルセイユ出身の歌手、ラッパー）の *Le Coach*, *Mon précieux*, *Fragile* などであった。例えば *Mon précieux* は、SNS に囚われる心情をテーマにした楽曲である。



(Sopranoの*Mon précieux*のMV)

その他、Squeezie, HugoDécrypte, Camille et Justine, Bigflo et Oli など、学習者の年齢に近い YouTuber なども紹介された。

### 3. デジタルツールを用いた授業

本節では、これまでに紹介したデジタルツールを具体的にどのように活用するかと、実際に使用して感じた利点や注意点を述べる。

授業前には、*Les fées du FLE* や *Les Zexperts FLE* で授業の補助教材となりそうなものを用意する。授業中は、*Clic FLE* や *LearningApps*、*MOddou FLE* を用い、学習した内容をゲームで定着させる。授業はじめの 5 分間の復習や、集中力を持続させるための気分転換としての活動として取り入れることで授業にメリハリがつく。*Lyricstraining* も学習段階が進んできたら取り入れることができるだろう。*Vocaroo* は授業時間外に音声課題を提出する際に役立つ。筆者は非常勤講師として勤める大学の授業で音声課題を出した際、音声ファイルのトラブルがごくたまにあった。*Vocaroo* はシンプルな操作で、URL で音声を共有することができるため、トラブルが生じにくく感じた。

こうしたツールは、環境さえあればすぐに取り入れることができる。しかしこれで、1.1.で紹介した学習者の産出活動に利用できるツールは、限られた授業の時間内に取り入れる際、工夫が必要である。スタージュの最終日にデジタルツールを用いた授業案の発表を行い、筆者のグループは *BDnF* を使用した。さほど複雑ではないとはいえ、慣れない操作にはある程度の時間がかかりすぎてしまい、フランス語学習という本来の目的には直結しない時間の使い方になってしまい可能性もある。筆者たちのグループは、フランスの子どもと教員のステレオタイプ的なやりとりを漫画として描き、フランス語と文化を知つてもらうことをテーマにした。しかし振り返ってみると、それは教員が作成して学生に提示するためのものであり、自分で手軽に漫画を作成することができるというツールの特性を活かしていなかつたと感じる。全てのアクティブラーニングに共通することではあるが、学生

に身につけてもらいたいことや、考えて欲しい内容を教員側がしっかりとイメージし、テーマやツールの選定を行わなければならない。一口にフランス語や文化の学習といっても何を目的に据え何を行うのか、より綿密なデザインが必要であろう。今後授業で取り入れるならば、こうした産出活動のツールは授業時間外の課題として使用したいと考えている。具体的には、文化を紹介したり、文法に重きを置く授業であれば学習した文法事項を Book Creator で各個人がまとめたり、会話表現の授業であれば BDnF でテーマに従って漫画を作ったりすることを想定している。そして Padlet などで共有し、受講生や教員が互いにフランス語で感想や質問を書き、交流を促す。

短時間で比較的手軽に授業内でデジタルツールを取り入れる場合は、生成 AI も役立つと考える。生成 AI は 1.4. で紹介したように教員が授業準備の補助として用いるほか、学生自身がフランス語でプロンプトを書いて画像生成するなどの使い方もできるだろう。教員が最初に見本の絵を提示し、学生は見本に近い絵になるよう生成 AI に指示を繰り返せば、語彙力の強化になる。他にも、音声から文字起こしする Notta (<https://www.notta.ai/fr>) を用いて、学生が自分の発音が正確に認識されるかを試してみるなど、目的に応じてツールを適切に使い分けたい。

## おわりに

筆者は大阪大学でプレ FD プログラムを修了し、FD 研修などに参加をする中でデジタルツールや生成 AI の利活用について学んできた。今回参加したスタージュでは、日本で受けた FD 研修では取り上げられていない、日本ではまだあまり知られていない多彩なデジタルツールを知ることができた。その中には教員の工夫次第で授業の学びを深め、補助教材となりうるものがたくさんある。授業の位置付けや目的、学生の関心を考慮したツールの選定と指示をすることの重要性を感じたと同時に、オンラインにある無数のツールに触れたことで、授業や教材作りをするまでの刺激になった。

今後もスタージュでの学びを活かし、担当するフランス語の授業をより学びあるものにできるよう、研鑽を重ねていきたい。

(大阪大学大学院博士後期課程/日本学術振興会特別研究員 DC2)

#### 注

本報告で取り上げたアプリケーションおよびウェブサイトは、すべて 2025 年 1 月 31 日が最終閲覧日である。

# 2024 年夏期 CLA スタージュ報告

## 身体的動きと語彙の提示方法について

小山 美穂

### **Mouvement physique et enrichissement du vocabulaire**

#### **Rapport du stage d'été 2024 au CLA**

J'ai participé au stage destiné aux professeurs de français organisé par le Centre de linguistique appliquée (CLA) en été 2024. Dans ce rapport, j'aimerais présenter le module que j'ai suivi : « Enseigner avec le théâtre, le mouvement et la gestualité ». Je voudrais également montrer comment j'ai intégré dans mes cours de français, les techniques pédagogiques apprises en vue notamment d'enrichir le vocabulaire.

#### **1. はじめに**

2024 年 8 月 5 日から 8 月 16 日までの 2 週間、ブザンソンにあるフランシュ＝コンテ大学付属応用言語センター (Centre de linguistique appliquée, 以下 CLA と略記する) が実施するフランス語教員スタージュに参加した。このスタージュでは、様々な教授法を学び、大変勉強になった。だが、提案される活動の多くが、ある程度の語彙力があることを前提としたものであった。筆者は主に中学生の初級の授業を担当しているが、フランス語を使ったアクティビティをするための前段階として、授業内で新しい語彙を導入し語彙を増やす必要があると感じている。なぜなら、フランス語の語彙を覚えるものと認識していない生徒が一定数存在するからだ。試験前になると、実際にそうした生徒から「単語は覚えた方がいいですか？」と聞かれることは少なくない。こうした生徒がいるクラスでフランス語を使った活動をするた

めには、授業内に語彙を提示するだけでなく、ある程度身に付けさせる必要があると筆者は考えている。筆者が受講した主なモジュールは、「演劇や身体的動き、ジェスチャーを使って教える」「遊戯的活動を導入する」「書く練習を活性化する」である。本稿では、筆者が受講したモジュールの中で、とりわけ語彙の提示及び学習に活用できると感じた、「身体的動き」に焦点を当て、詳細に紹介するとともに、日本人学習者向けの実践方法について考察する。

## 2. 演劇・動き・ジェスチャーの有用性

本章では、Lydia DIAGANA 氏によるモジュール « Enseigner avec le théâtre, le mouvement et la gestualité »について報告する。このモジュールでは、演劇やジェスチャーを用いモジュール活動が紹介された。研修生も実際に身体を使いながら、全員で輪になったり、5～6人のグループになったりして活動に取り組んだ。

多数のアクティビティの中から、筆者が自分の授業で導入できそうだと感じたものを2つ紹介する。

### ① オノマトペを使ったアクティビティ

このアクティビティでは、研修生は何も持たずに輪になって立ち、1人ずつ知っているフランス語のオノマトペを挙げていく。1周したら、それぞれのオノマトペに合うジェスチャーをつける。その後、スタート地点を変えて、1番目に挙げられたオノマトペから順番にジェスチャー付きで言っていく。つまりオノマトペが挙げられた順番を覚えている必要がある。これを反時計回りにして向きを変えたり、繰り返したりすることで記憶に定着させるゲームである。実際に研修生で行った際に出たオノマトペは以下のようなものがあった。

- Atchoum (ハクション)
- Aïe (いたつ)
- Blablabla (ベラベラと)

- Chut (しっ)
- Miam miam (もぐもぐ)
- Oups (おっと)
- Oh là là (あーあ)
- Pfff (はあ)
- Wow (わー)
- Zut (ちえつ)

講師は、ジェスチャーを大げさにやるように指示し、手の動きだけでなく、表情や声の高さや抑揚なども意識するように話していた。さらに講師は細かく発音も指導していた。他の創意的な活動では、講師が研修生の文法の間違いや発音をあまり細かく指導しないことが多かった。

この活動では発音にも重点が置かれており、新鮮に感じた。特に音として発するだけでなく、表情やジェスチャーを交えて表現することで、言葉の持つ感覚的なニュアンスが深く理解でき、記憶の定着にも効果的であると感じた。とても単純なゲームなのだが、全員が上手く表現できないとまた一からやり直しになるため、他の人の挙げたオノマトペも覚えなくてはならず記憶力も必要だった。しかし必ず自分の番が来て、オノマトペを表現しなくてはならないという強制は語彙の学習に効果があると実感した。

実際にやってみて、まずフランス語でオノマトペを挙げるのが大変だった。同じやり方でそのまま日本でやるのは困難だが、オノマトペは音の印象や動きがあることで感覚的に理解しやすいため、フランス語の語彙の理解を助けることができるのではないかと考えている。例えば « miam miam » というオノマトペは日本語で「もぐもぐ」だが、両者とも m 音で始まり、同じ語を繰り返すという点は共通である。« manger » という動詞から、日本語の「食べる」を結びつけるよりも、« miam miam » から「もぐもぐ」を繋げる方が学習者にとっては容易なのではないだろうか。ただ « manger » は「食べる」という意味だと

提示するよりも、「miam miam」の前後に「Je mange une pomme.」といった文を足すことで、教員が一方的に語彙を提示するのではなく、学習者が文の意味を連想することができる。このようにオノマトペを知ることで前後の文脈の理解も促すことができると期待しているため、次年度の授業ではやり方を工夫して実践を試みたい。今年度 A1～A2 レベルの高校 1 年生のクラスで「バンド・デシネを書こう！」という活動を行ったのだが、生徒はかなり楽しそうに活動していた。今年度は書くことにしか焦点を当てられなかつたが、そこに次年度はオノマトペを導入することで、もっと豊かな表現ができるようにしたい。また最終的に生徒が自分たちで作ったバンド・デシネの 1 ページを実演するところをゴールとしたいと考えている。母国語である日本語を使うように、感情や動きをつけてフランス語を使えるようになることを目的とし、そのための活動にしたい。オノマトペは動きをつけやすいので、フランス語で表現することに慣れていない生徒にとって、比較的取り組みやすく、「書く・話す」そして、他人のフランス語の発表を「聞く」ことで、複数の観点からフランス語を学ぶ機会としたい。

## ② 歩き方のゲーム

歩き方のゲームでは、1 回目は事前に講師が作成した歩き方が書かれた紙が研修生に 1 人 1 枚ずつ配布された。2 回目は研修生たちが 1 人 1 つずつ考えた歩き方を紙に書いて採用した。

### i. 全員で歩き回る

1 つずつ紙に書かれた表現の意味を講師が研修生に問いかけ、研修生が実際に動いて答える。全ての紙の意味と動きの確認が終わったら、全員が手元にある指示に従って教室内を歩き回る。合図があったら、そのときすれ違った人と紙を交換して、交換した紙の指示に従ってまた歩く。これを複数回繰り返す。

### ii. お題に合わせて全員で同じ歩き方をする

代表者がお題を読み上げ、代表者以外は指示に従って歩く。研修生全員が 1 回は代表者になる。挙手で立候補した順に代表者になる。

### iii. お題を当てる

代表者 1 人が一か所に集められた中からくじ引きのようにお題を引き、その歩き方を全員の前で行う。代表者以外はお題を当てる。

#### 実際に使った歩き方の例

- marcher à petits pas (小さな歩幅で歩く)
- marcher lentement (ゆっくり歩く)
- marcher comme un cheval (馬のように歩く ×馬に乗って)
- marcher comme une reine (女王のように歩く)
- sauter à cloche-pied (片足跳びで歩く)
- marcher joyeusement (楽しそうに歩く)

複数回同じ紙を使用することで、自然に反復練習することができた。この活動では、歩くという動詞を使う点が特に良かったと感じた。基本動作が単純で、全身を用いることができ、様々な修飾表現をつけることができるからである。感情を表す表現や副詞だけでなく、名詞も使える点が良かった。実際にやってみて、自分たちでお題を考えるのもなかなか楽しかった。筆者は「片足跳びで」を思いついたが、フランス語での言い方を知らず、講師に教えてもらった。歩くという単純な動作だからこそ、修飾がしやすく、新たな語彙の習得に繋がりやすい。前提知識がなかったとしても、動きから入ることで、元々知っている動作に名前が結び付くので、定着しやすい。

普段の授業でも意識していることだが、新たなものを学ぶとき、全くの 0 から学ぶのは難しい。そこで学習者があらかじめ持っている知識と結びつけるような形で、新しい知識を導入しようとしているのだが、学習者が既に身につけているものとして、「動き」を活用するのはとても有用であると気付くことができた。

またこのアクティビティ以外でも、「歩き回る」ことが多かったが、得てして無味乾燥になりがちなやりとりも、歩き回って身体を動かすことで、遊びのように楽しむことができる。筆者も、教室内を歩き回

りながら学習者同士で質問する活動を授業に取りいれている。4月の最初の授業で、自己紹介（質問は名前、兄弟構成、好きなものなど、レベルに合わせる）をすると、新しいクラスで緊張していた生徒たちの緊張がほぐれ、雰囲気が明るくなる。

### 3. 日本での実践

このモジュールでは、モリエールの演劇作品、一場面を演じるという活動もあった。しかし、筆者が主に教えている中学生には、演劇作品をそのまま取り入れるのは少し難しいと感じた。一方で、演じること自体は、新しい表現を学ぶ手段として有効であると考えた。オノマトペを使った活動も、広い意味では演技の一種である。何かを演じるという行為には、音、意味、感情、動き、状況など、複数の要素が絡んでいる。この点を活かし、新しい表現の導入および語彙の定着を目的に、以下の活動を実践した。

#### 〈好き・嫌いの表現の導入〉

中学1年生を対象にした授業である。この単元では *er* 動詞の活用と否定形を学ぶが、それに先立ち、すでに « *j'aime* » の表現は教えており、生徒はその意味も理解していた。授業では、まず生徒に5つの表現を提示する：

1. *Tu aimes le dessin ?*
2. *Oui, j'adore ça.*
3. *Oui, j'aime bien ça.*
4. *Non, je n'aime pas ça.*
5. *Non, je déteste ça.*

2から5の表現は、まず教師が感情を込め、表情や身振りをつけながら言い、生徒に意味を考えさせる。その後、1の質問文の単語を変えながら、学習者同士で互いに質問させる。実際にやってみて、生徒は楽しそうに活動していた。特に « 5. *Non, je déteste ça.* » はインパクトが強かったようで、次の週に復習した際もよく覚えていた。次回は、

さらに効果を高めるために、同じ質問に対して4種類の回答が集まるように教室内を歩き回って質問するなど、やり方を工夫したい。

#### 4. おわりに

CLAでの研修を通して、フランス語を使ったアクティビティを多く学ぶことができ、とても刺激を受けた。ただ同時にフランス語を使った活動をするためには、一定レベルの語彙力が必要であり、日本語話者一とりわけフランス語初学者一にとって、語彙のインプットが課題であることも再認識した。筆者は中学生を中心に教えているため、まずは授業ができる範囲で、フランス語に親しみ、楽しんでもらうことが重要であると考えている。授業内でフランス語を使った活動をするためには、まずそれに必要な語彙を導入する必要があり、ややもするとそれが退屈で面白みのない作業になりがちなことに課題を感じていた。今回の演劇やジェスチャーを用いた教授法は、フランス語を使う観点からだけでなく、新しいフランス語の語彙を覚えるという観点からも活用できると発見できたのは大きな収穫であった。また今回の研修では、自分が教員としてではなく、一学習者として活動に参加できたことで、学習者の立場に立って考えることができた。CLAで学んだ知識を最大限今後の授業に活かしていきたい。

(カリタス女子中学高等学校)

# フランス語作文練習における文学作品の利用

## 2024 年 CLA 夏季スタージュ報告

宮崎 茜

### **L'utilisation d'œuvres littéraires dans les pratiques de l'écrit : rapport sur le stage d'été 2024 au CLA**

Du 5 au 16 août 2024, un stage d'été pour professeurs de français s'est déroulé au Centre de linguistique appliquée (CLA) rattaché à l'université Franche-Comté de Besançon. Ce rapport se concentre sur l'un des modules que j'ai suivis, intitulé « Dynamiser les pratiques de l'écrit ». L'utilisation par l'enseignant d'œuvres littéraires pour l'apprentissage du français, et en particulier pour la pratique de l'écrit, y a été encouragée à plusieurs reprises. Je décris les activités présentées et analyse leur utilité.

#### はじめに

筆者は、2024 年 8 月 5 日から 16 日にかけて、ブザンソンのフランシュ＝コンテ大学付属応用言語センター（CLA）で開催されたフランス語教員研修に参加した。研修生はモジュールと呼ばれる必修の講座を 40 時間、そして 1 コマ 2 時間のフォーラムと呼ばれる選択の講座 5 つの 10 時間を合わせた、計 50 時間分を受講する必要があった<sup>1</sup>。

本稿では、筆者が受講したモジュールコースに含まれる講座のうち、« Dynamiser les pratiques de l'écrit » を取り上げる。そこではフランス語学習、とりわけ作文の授業において、文学作品を利用するすることが繰り返しすすめられた。講座内で実際に紹介されたアクティビティを取り上げながら、そこで説かれたその有用性について報告したい。

## 作文強化のために文学作品を使うこと—Abécédaire を例として

全 40 時間分受講しなければならないモジュールは、1 つ 10 時間の講座 4 つで構成され、研修生は、講座 3 つが含まれているコースを 1 つ、そして複数の選択肢から選べる自由モジュールと呼ばれる講座を 1 つ、渡仏前に選択した。本稿で取り上げる講座は、« *Enrichir ses pratiques de classe* » というモジュールコースに含まれていた。このコースは Lydia Diagana 氏による « *Enseigner avec le théâtre, le mouvement et la gestualité* » という講座と、Francine Beissel 氏による « *Introduire des activités ludiques et créatives en classe* » および « *Dynamiser les pratiques de l’écrit* » の 3 つによって構成されていた。これらのタイトルからわかる通り、このコースでは、フランス語の授業に遊びや動作を取り入れることによって、学習者の想像力・創造力を刺激しながら学ばせるための様々な工夫が紹介されていた。どちらの講師も、学習者間のコミュニケーションを促進させつつ、単語から文章に至るまで実践を通してフランス語に馴染んでもらうための様々なゲームを研修生たちに体験させながら紹介するという手法を探っていた。ただし Diagana 氏は演劇、Beissel 氏は文学作品その他の取り入れ方を紹介するというように、大まかな役割分担があったようである。

演劇も文学作品も、ともすれば文法事項を学び終えてから、読解など次の学習ステップのための教材として扱われることが多いように思われるが、とりわけ Beissel 氏の講座では、学習者のレベルを問わず、文学作品を恐れずに取り入れることの言語学習上さらには文化理解上の有用性が説かれていたことが印象に残った。彼女の講座では初心者向けのゲームから上級者向けの実践練習まで、かなりの数のアクティビティが紹介されたが、本稿ではそれらの中でも文学作品を取り入れた活動について紹介したい<sup>2</sup>。

« *Dynamiser les pratiques de l’écrit* » を担当した Beissel 氏によれば、作文練習は、与えられた母語をフランス語に直させるなどする場合、授業が特に単調になりやすい。だが遊びの要素を含む様々なアクティ

ビティを取り入れることで、教室内を活性化させることができるのだという。

講座内で紹介されたアクティビティは、初心者（A1・A2）レベルから上級者（C1程度）まで対応できるよう、かなり多岐に渡るものだった。ただしそれらのレベルが、使われる文学テクストのレベルに必ずしも対応していないというのも印象的だった。たとえば文字を学ぶための入門書、「abécédaire」と呼ばれるものであっても、その種類は多様である。子供が使うような、簡単な単語や文章が並べられた本から、作家たちが言語的探究心のもと書き上げた難解な作品まで存在するからだ。そしてフランス語学習において初心者は前者、上級者は後者と単純に当てはめるのではなく、どんなレベルであっても両方授業に取り入れられるというのが Beissel 氏の主張だった。

彼女が具体的に挙げた書名としては、例えば前者の例としては *Livre de français* (1986) である。これはある男が子供たちにフランス語を教える物語で、アルファベから順に、本のタイトル通り駄洒落の効いた表現を使って授業をすすめる様子が描かれる。そのため読み物としてはかなりのフランス語の知識が必要になるかもしれないが、短文で構成されたページが多く、作文用の見本としても使いやすそうであった。例えば動詞の活用を、物語の教師役は次のような文章を使って子供たちに教える (*Livre de français*, 1986 : 29-30) :

**Verbe rouler :**

je roule,  
tu roules,  
il roule,  
nous roulons,  
vous roulez,  
ils n'ont plus d'essence.

**Verbe fumer :**

je fume,  
tu fumes,  
il tousse,  
nous toussons,  
vous tousssez,  
ils s'arrêtent de fumer.

このような子供向けの読み物も広義の文学であり、挿絵もついているので内容を想像しやすく、初学者には助けになる。Beissel 氏は、こうした簡単な文章を学習者たちに真似て書かせるなどすれば、動詞の活用復習をさせつつ、作文の作業に創造的側面が付け加えられるなど、使用法の例を挙げていた。前もって単語のリストを与えたりすれば、難易度は教師の指示次第でいかようにも変えられる上、創造的な面を重視する場合は上級者にも応用可能だと感じた。

Beissel 氏が挙げた、より難易度が高いように思われる作家の例としては、20世紀に活躍したジョルジュ・ペレック (Georges Perec) やレイモン・クノー (Raymond Queneau) がいる。フランス語学習に「遊び」を取り入れる、というモジュールのテーマに相応しいこともあり、言語の遊戯性にこだわった文学グループ「ウリポ (Oulipo : Ouvroir de littérature potentielle)」についての紹介は、他の講座でも度々行わされた。中でも先ほどの子供向けの本より文学的で、かつアルファベに意識的な作品といえば、ペレックの詩集『アルファベ』*Alphabets* (1976) や、「e」の綴り字を避けて書かれた小説『煙滅』*La Disparition* (1969) などがあるだろう。研修生たちは、後者の説明を受けた後、C1 レベルの作文実践例として、グループになって「e」抜きの短い物語を考える体験も行った。これにはかなり高い語彙力が求められ、普段教師をしている研修者たちも辞書を使わざるを得なかった。ただ辞書を使った単語探しというゲーム性が生まれ、楽しさを感じてすすめられた。報告者のグループは « Un jour, un garçon du nom d'Alain organisa un pot d'amis. Ainsi, ils ont bu du vin blanc. Saouls, aucun n'a pas pu dormir. » という文章を作った。このようにグループごとにからうじて出来上がった文章を Beissel 氏はほとんど直さず（おすすめの単語やその意味などヒントをくれることは多々あった）、学生側の話を楽しそうに聞いてくれ、アイデアを言いやすい雰囲気を作ることを優先していたようだった。完成後はどんなに短くても、クラス内で読み上げて発表を行った。彼女がこの講座で一貫して強調していたことには、出来上がったフランス語の文は必ずクラスで共有する、というものもあった。学生と教

師間の添削のみにとどまらず、クラスで共有し、時には修正や調整についてみんなで話し合う場を作るというのは、日本の教室でも取り入れやすいステップであろう。「e」抜きの文章をそのまま書かせるのはかなり難しいが、例えば一つずつ単語を持ち寄らせるか、あるいはリストとして準備した「e」抜きの単語をみんなで並び替えて文を作り、最後にその特徴に気づかせて『煙滅』という作品を紹介する、など、必ずしも小説を読まずとも、文章全体を書かせずとも、作文の授業になりうるという点が面白かった。並び替えという方法は、演劇を担当した Diagana 氏もよく使っており、彼女の提案するゲームではよく台詞や文章の一節が書かれた小さな紙が一枚ずつ各人に配られ、意味が通るよう話し合いながら整列するなどのゲームを行った。こうした並び替えは、読解だけではなく十分作文の練習になっており、日本でも取り入れやすそうだと感じた。

### 多様な文学形式を使うこと—リスト、手紙、詩

もう一つ実際に体験した、ペレックの作品が使われていたアクティビティとしては、彼の『死ぬまでにしておきたい 25 のこと』*25 choses à faire avant de mourir* (1981) を元にしたものがあった。ラジオがもとになったこのテクストを、Beissel 氏はまず教室のスクリーンに音声付きで映し出した。学習者はそれを参考に、自分がしたいことを考える。文章ではなくリストを書かせることも作文練習になるという例であった。レベルに応じて、数を少なくして書かせてみる、テーマをさらに絞る、名詞や動詞のみを書かせ、それを少しづつ長くするなど、教員の指示を具体的にすることで様々な難易度を設定しうるということが説明された。Beissel 氏の作文の授業では、どんなに初步的なレベルであっても無味乾燥な文章ではなく言語的・文化的に面白い文章を手本にすること、その真似をして書かせること、さらにそれに創造性を加えさせるということが必ずセットで進められていたのが興味深かった。

Beissel 氏はこのように文学を授業に取り入れるための参考になる教本として、*Si tu t'imagines... : Atelier de littérature, lecture, écriture*

(1994) の名前を挙げることが多かった。これは文学作品の抜粋と共に、それをもとにした作文練習のアイデアが多く詰め込まれた教本である。古典的な作品から現代のものまで網羅されており、研修を通してこうした本に出会えたことは大きな幸せだった。例えばその第 1 課には、再びペレックの作品が引用されている。今度は『並 = 以下のもの』*L'Infra-ordinaire* からとられた、ポストカードの内容が羅列されている章の一部である（章の原題は « Deux cent quarante-trois cartes postales en couleurs véritables »）。ペレックはここで、ありきたりな表現を組み合わせ、嘘のポストカード、つまり架空の旅の様子を書いている。Beissel 氏はこれに倣って、研修生たちにも「別れの手紙」「旅先からの手紙」などを、できるだけドラマチックに書かせるアクティビティを提案した。よくありそうな内容を書くことは、使う頻度も高いであろうフランス語を書く良い練習に繋がりつつも、ペレックのように言葉で遊ぶことにもなり、とても楽しかった。出来上がった手紙をグループごとに発表したが、感情を込めて読み上げてゆき、大変盛り上がった授業だった。手紙 1 通を完成させることはもちろん上級者向けの練習だが、一文ずつを担当させるなど、学習者側の負担を軽くする方法は多様にある。架空の手紙を書くという設定は、日本でも取り入れやすい授業だと思われた。

また、上に挙げた教本には、詩も多く掲載されている。ポストカード同様、短い形式のものが多いという点で、教材として使いやすいのだと思われる。今回の研修で Beissel 氏が選んだのは、文学作品の中でも、フランスの子供たちが実際に学校で習うものだった。いくつか詩を紹介し、学習者のグループにどれか一つを選ばせる。そして指示した部分の単語を変えて、オリジナルの詩を作るよう指示が出た。報告者のグループは、モーリス・カレーム (Maurice Carême) の「エッフェル塔」« La Tour Eiffel (2018 : 65) » を選択した。以下は原文の冒頭部分であるが、その上 4 行を使用し、下線部を変えるよう指示された：

Mais oui, je suis une girafe,  
M'a raconté la tour Eiffel,  
Et si ma tête est dans le ciel,  
C'est pour mieux brouter les nuages,  
Car ils me rendent éternelle.

このアクティビティは C1 レベルの上級者のための « écrit créatif » であると前もって説明されたが、たとえば 1 行だけを担当させたり、使える単語のリストを与えること、難易度を下げるなども可能だという。脚韻まで揃えた傑作を作ったグループもあったが、単語の発音にも意識的になれるという点が興味深かった。

またこのように遊び、共同で創造しながら学ばせるためには、*Jouer, communiquer, apprendre* (2002) という教本も参考になると紹介された。詩は他の選択モジュール、たとえば Fatiha Harrab 氏の « Enseigner la grammaire autrement » という講座でも使われており、その際はテクストを眺めてその特徴に気付かせた後、文法解説に繋げるなどの使い方が示された。文法を学ぶためにも能動的な学習環境が求められる昨今において、作文練習でも言葉の文化、つまり文学作品を頼りにしながらそれを真似て遊ぶということがフランスの教育現場でも活発に試されている様子が伺えた。初学者にとっては難解に思われる詩作品も作文の授業に使えるというのが報告者には新鮮で、文化紹介としてぜひ取り入れたいと感じた。

### おわりに

フランス語の作文練習において積極的に文学作品を利用すること、それはなによりもまず、学習者が新しく学ぶ言葉でできた文化に触れられる機会を増やすことになる。さらにフランスの学習現場で実際に使われているような作品には、音声・音楽・映像などが付けられているものも多く、聞き取りや会話の練習を兼ねることさえ可能だろう。また、作品を真似て書いてみると、これもすでに新しい文学のはじ

まりだというのが Beissel 氏の主張であり、学習者の書いたものをいつも面白がってくれる彼女の手柄には、常に言葉や人に対する敬意のようなものさえ感じ、学ぶところが多かった。文学といってもその幅は広く、教師としてはいわゆる伝統的な文学史に載っているような作品だけではなく、フランスの子供たちが言葉を学ぶ上で触れているような小さな作品に関する知識をもっと増やす必要性を感じた。今回のスタージュで教わったアクティビティや文献を参考に、今後の授業運営に励んでゆきたい。

(日本学術振興会特別研究員 PD)

## 注

- 1 全講座の概要については、日本フランス語教育学会および日本フランス語フランス文学会のサイトに掲載されている海外スタージュ報告書参照のこと：宮崎茜「2024年ブザンソン CLA 夏季スタージュ報告書」、『2024年海外スタージュ報告書 (Rapport du stage de formation professionnelle 2024)』、フランス語教育国内スタージュ運営委員会編、2024年（<https://sjdf.org/formation/stage>、最終閲覧日 2025年1月29日）。
- 2 Beissel 氏の紹介した、語彙を増やしたり発話を促したりするための他のアクティビティは、たとえば過去3年ほどの本誌掲載のスタージュ報告書の中で詳細に紹介されている。

## 参考文献

- CARÈME, Maurice, *Nonante-neuf poèmes*, 2018, Espace Nord.
- DOUËNEL, Lysane, et al., *Si tu t'imagines... Atelier de littérature, lecture, écriture*, 1994, Les Éditions Didier.
- Pef [Pierre Élie FERRIER], *L'ivre de français*, 1986, Gallimard Jeunesse.
- PEREC, Georges, *La Disparition*, 1969, Denoël.
- *Alphabets*, 1976, Galilée.
- *L'Infra-ordinaire*, 1989, Éditions du Seuil.

— « 25 choses à faire avant de mourir, selon Georges Perec », 1981, France Culture

(<https://dai.ly/x7sy0eh>、最終閲覧日 2025 年 1 月 29 日) .

WEISS, François, *Jouer, communiquer, apprendre*, 2002, Hachette.

## 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：いざれも用紙サイズ 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。
7. 電 子 化：原稿は電子化されインターネット上で公開される。執筆者はこれを承諾したものとみなされる。

## 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.
7. Numérisation : les textes sont numérisés et diffusés sur Internet. Les auteurs en acceptent la publication en ligne.

**Etudes didactiques du FLE au Japon 第 34 号**

**2025 年 5 月 17 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)

# Etudes didactiques du FLE au Japon 34

2025

## TABLE DES MATIERES

---

Rapport d'activités (année 2024) .....	SHIBUYA Tomofumi	2
Comptes rendus des réunions		
Comment gérer une classe de deuxième année universitaire ? .....	KATO Mikiko	6
L'organisation et le développement des ressources chez les enseignants .....	NISHIKAWA Hasumi	14
Comment apprendre et enseigner le vocabulaire en langue seconde ? .....	MATSUKAWA Yuya	20
Quels autres tours dans notre sac pour enseigner la grammaire ? .....	HIMETA Mariko	28
Les différents éléments à considérer pour enseigner la prononciation : qu'est-ce qui influence l'apprentissage de la prononciation ? .....	UZAWA Keiko	38
Enseigner l'écrit dans les cours de FLE .....	KATO Mikiko	51
Rapports de stage pédagogique		
L'utilisation des outils numériques dans l'apprentissage du français : Rapport de stage CLA – Été 2024 .....	KAJIWARA Kuriko	60
Mouvement physique et enrichissement du vocabulaire		
Rapport du stage d'été 2024 au CLA .....	KOYAMA Miho	69
L'utilisation d'œuvres littéraires dans les pratiques de l'écrit : rapport sur le stage d'été 2024 au CLA .....	MIYAZAKI Akane	76
Pour participer à la revue .....		85

---