

フランスの語い指導

—— 小学校（第一段教育）のばあい ——

中 西 一 弘

一 語い指導の輪郭——位置と性格

ここにとりあげる「語い指導」は、「語い」学習のために毎週時間を特設して実施している 学習指導をいう。フランスの国語教育は、「語い学習」だけではなく、すべてが、分科的に進められている。まず、「読み方」・「朗誦」が国語学習の出発点として第一に実施される。ついで、「読み方」・「朗誦」の教材^{テキスト}作品を、文の三要素である、「語い」・「文法」・「綴字法」の観点から分析し、第二の学習として、それらを、「語い」、「文法」、「綴字法」の順に進めていく。この分析的学習の成果に基づき、すべてを総合する学習として、最後に、「話し方」・「作文」がおこなわれている。「読み」に始まって、「表現」に活用され、確認されて終るのが、フランス国語教育の大きな骨組である。したがって、「語い指導」は、「読み」から「表現」への過程において、「語い」の面から右の能力を養成しよ

うとする役割をになっているのである。すなわち、作品の語句の理解（理解語い）から、それらの自由な使用（表現語い）へと導くことが、「語い指導」の位置からみて、この学習での中心課題であることが判明する。この課題に応ずるために、学習語いの選定においては、表現上重要、かつ、困難な語句が選ばれ、その語数も、一回の授業あたり、準備級・初級では3〜4語、中級・完成級では7〜8語におさえられている。指導の実際も、学習語句の指示↓語義の解説↓語義確認の練習↓表現への諸練習となっており、練習課題はいずれも文表現のかたちで提出されていて、「表現語い」化への配慮が貫かれている。

さらに、「語い指導」には、今述べたようにして習得した「語い」を、記憶化のためとともに、「語い」そのものの特性を認識させるために、その構成、意味の変遷、歴史などを考察する学習も課せられている。語形成、語族、語史を学び、思想と言語の関係を考て

いき、その結果、意識的な言語把握を可能にしようとするものである。

右の二つの課題をつねに考慮せねばならない「語い指導」にあつては、語句をたんに見て知っている程度にとどめておくわけにはいかない。表現へと高め、自覚的な意識を喚起するためには、ことば（この場合は語句）の生きた姿を児童の前に示さねばならない。そして、児童の年令、環境、興味に応じた、語の選択、語義の解説、諸練習問題を工夫し、児童の積極的な活動に導かねばならない。教師の事前の綿密な計画と周到な準備によつてはじめて可能となるものである。その点で、「語い指導」は国語科のなかにおいて最も、とくに、教師の指導力が大きな比重を占めている学習指導である。

二 指導系統

語い指導は、国語科の教育課程プログラムと一九二三年の訓令アンストリクシヨンによつて、その大要が定められている。教育課程の「語い」に関する項は次のとおりである。

準備級（小学一年に相当） 正しい発音をするよう細心の注意を払いながらおこなう、語いと話し方のごく簡単な練習。

初級（小学二・三年に相当） 誦了したテキストの語句の意味、用法、綴字法を正確にするための語いの簡単な練習。

中級（小学四・五年に相当） 文脈に即し、さらに、同義語、反意語などの比較をおこなう、語の意味についての語い練習。適当な機会を捉えて、語族を学習する。

完成級（小学六年と中学一年に相当） テキストから摘出した語句についての学習。語本来の意味と比喩の意味。同義語とみえる表現を区別するニュアンスの学習。いくつかの語族の学習。

「訓令」は、次にみられるように、教育課程に即しながら、教材、方法などの面から、いっそう具体的に、語い指導の留意点を指摘したものである。

準備級では、日常用いられている語いか、または、児童が熟知している事物を示す語いだけを取り扱う。

初級では、「読み方」学習によつて、すでに児童の世界は拡大されているので、児童の眼前に置かれたテキストの語いを対象とする。

中級からは、児童に外見は同義語のようである諸表現のあいだに、ニュアンスの相違があることを感じさせはじめる。また、語句を分類することによつて、語句間の同族関係を理解させはじめる。

上級（完成級）では、語い練習は、いっそう困難な問題——同一語の多義とその関連——に逢着する。どの授業においても考証と煩瑣に陥らないようにすべきである。教師も生徒も、辞書に頼りすぎると、既習の語族のなから、まれにしか用いられない表現や、全くすたれてしまった表現まで持ち出すことが非常に多い。いかなる場合も、現今適用していることば——それは非常に豊富であつて、さまざまな練習の素材と十分なりうる——の境を越えてはならない。語源の探索も避けよう。そこでは、あまりにも誤りをおかす場合が多いから。しかし効果があり、その上、必要だと考えられる領野に関しては、魅力ある方法によつて、児童に興味

を抱かせるよう、すべての練習を工夫するよう努めねばならぬ。表現を見だし、語義を決定し、他語と比較して、語族に分類する努力そのものは、この学齢期の児童にとって、活潑な興味を喚起するものではない。故に、これらの練習を、たゞ作爲的であつても、眞の活動に改変しうる方法を見いだすよう努力せねばならない。この状態に児童を置いてこそ、この学習は効果を發揮するものであるからである。

右の二つの規定と、それに準拠した教科書類（とくに設問）をあわせ検討すると、小学校における語い学習の指導課程は、次の表のごとく、三段階に整理されるように思われる。

の形態	低学年 (進)初年	中学年 (初)中	高学年 (中)完
学習形態	話し方学習と合体	語い学習のみ	
教材	具体的な事物・絵 ・掛図	児童むきの文章	文学作品
語い	具体的な語い	具体的な語いから 抽象的な語いへ	抽象的な語い
指導事項	一語一語の意味、 用法・綴字法	文章のなかにおける 意味——論理的 意味	文章のなかにおける 意味——感情的 知的・美的・ニホア ンス、比喩的意味
指導方法	観察(感覚)による	文脈 定義 他語との関 連	他語との関連による 語族・接尾語 接頭・接尾語 意味のグループ
		同義語・反意語	同義語・反意語

時間数は各学級とも一週、一時間ないし、四十五分である。

低学年では、語い学習の出発点として、生活語を取りあげ、具体的な事物・動作・形容との直接的な対応(直観教授法)による語い習得がめざされている。したがって、低学年の中心課題は、既知のことばの文字化と、その正しい使用方法にある。

中学年。多くの文章に接しなくてはならなくなるこの学年においては、語の意味や用法を文脈において把握する必要がある。したがって、文章—読み方・朗誦の作品—に現われた語が学習の対象となり、学習方法も、文脈の活用によるところが多い。さらに、語義の正確化に資するとともに、増加した読書に適應するために、同義語・反意語の学習が加えられ、両者あいまって、理解語いから表現語いへの学習を進めている。

高学年では、中学年で文脈・同義語・反意語による語義の理解をさらに発展させて、語がその文章のなかで發揮している表現効果やニュアンスの把握がめざされている。このような文体的特徴に注目する学習となっているから、教材も文学作品が採用されている。さらに、これら、意味の多様さの理解とともに、既習(意味も綴字法も)の語いを、その意味・形態・音韻の面から関連づけた語族(接辞も含む)の学習が新たに加えられている。これは語形成の実態を分析的に学習し、ことばを意識的、反省的に研究する作業である。また、この学習は、新しい語いの習得には役立たないが、既習語いの記憶化には有効であり、その点で、表現語いの定着に用いられている。さらに、この作業は、ことばのなりたちとはたらきを自覚させ、表現の仕方、考え方、感じ方を反省させるところから、一段と高度な知的教養を身につけさせる基礎を育成する目標をもっている。

低・中学年では、主として、理解語いから表現語いへの過程を踏んで、もっぱら、表現語いの拡充をはかっているに對して、高学年では、表現語いの確保、増大をはかると平行して、習得語いの分析的把握から、反省的学習へと歩を進め、一で述べた二つの課題を果たすよう系統づけられているのである。

三 指導法

語いの学習指導法については、前述の二つの法令とともに、一九三八年の訓令とさらに、その基盤となった一九二七年の「視学官協議会の報告」があり、これらの精神、方法に準じて、やや詳論したのに、「小学校における語い指導」(Ch. Houdiard 著、一九六一年一月、Bourelle社刊行)がある。最近でもっともまとまった理論書であるので、いま、フランスの語い指導の方法(理論と実践―後者は四に掲げる)を、この書物によってみていくことにする。

○ 「語は、それ自身では意味をもたない。それは一つの記号にすぎない。」という原理から、語い指導は、語が意味を帯び、有効に働きかける条件を考え、そこに指導法の原理を置こうとするものである。

まず語は、

- 一、語が指し示す(具象的、または、抽象的)現実。
- 二、語を含む文
- 三、思考している人の精神裡に連合されている、類似した意味を表わす諸語。

との関係においてみると、はじめて生きた姿を示すのである。

この、語が語としての機能を發揮する三条件に従って、語い指導の出発点が樹立されねばならないわけである。一と二によって、新語の提示がなされ、既習語いの分析、分類は、三の觀念連合の働きに基づいて実施されるのである。この三条件は、また学習語いの提示のみにとどまらず、語義の解説という、語い学習指導のもっとも困難な部門にも、その方法を指示するものである。すなわち、

一、具象的な語であれば、事物・性質・動作の提示により、また、抽象的な語であれば、定義による解説。

二、文脈の助けによる解説。

三、語が示す意味と関連ある、既知の諸語との関係からする解説。

○ の、三方法が考えられる。事実、次に述べるように、語いの指導法は、この三つの系列に従って考察されるのである。(一、二が、主として、低、中学年、三が、本格的に学習に利用されるのは高学年においてである。)

○ 語義の解説方法は、前述の三条件に基づいて、次の四つが考えられ、実施されている。

一、事物・性質・動作の提示による解説法

この方法は、授業の出発点を観察に置く学習のすべてに活用されているが、テキストの語句の解明のためにも大いに利用することができる。具体的な事物・性質・動作を表わす語には、すべて、この方法で意味を示しうるのである。

名詞nourie(手袋)は、品物を示すことによって完全に明らか

となる。名詞 elephant (象) は、デッサンか絵の指示によって明白となる。

具体的な意味内容の形容詞の場合は、感覚に訴えておこなう。一面はカンナをかけて磨き、他面は、自然の木肌のままにした一枚の板をもってきて、その両面を手でさわらせることによって、rugueux (ざいざいした) と lisse (なめらかな) の意味を理解させるのである。Odeur ulfureuse (硫黄くさいにおい) については、硫黄マッチを燃やすことが最良の説明となる。

具体的な意味の動詞のときは、その動作を実際にやらせるか、身振りてまねをさせるように導く。動詞 se accroupir (しがむ) の意味を定めるためには、まず、教師が、ついで、教人の児童が、この姿勢をとればよい。marcher à tâtons (手探りで歩く) を説明するためには、一人の児童を目隠しして、教室の中を進ませる。動詞を理解させるこの身振りは、次々と他の動詞を身につけさせることができる。この場合では、「私はしがむ」「私は大股で歩く」「私はまたたきをする」などの語を口にしなが、児童がこれらの動作を再現していくことによって簡単に発展的学習が可能となるのである。

この解説方法は極めて活気に満ち、完全に明晰、的確なものである。具体的な意味をもつ語すべてに対し、絶対的に優れた方法であり語義解説法の根基をなすものである。したがって、この方法が有効に、最大限に活用するためには、教室という制約をできるだけ克服する方法をいかに考察するかにかかっている。学級単位の小遠足、訪問、教室外の事物の調査、品物の持参、掛図、幻燈、映画などの実施、利用が工夫されねばならないのである。

二、文脈の助けをかりておこなう解説法

この方法は、抽象的な語に適用されるものである。抽象的な語は、それ自身独立して考えられたときには、多くの場合、正確さと適切さを欠くものである。文のなかにおいて、また、文脈に照してはじめて、厳密にして適確な意味をもつにいたるのである。さらに、文は作品全体のなかに置いてのみ、その全き意味を示すと考えられる。例えば、「その人は、よい operation (働き・活動) をした」というとき、operation はなんらの意味をもたない。が、もし、「その外科医は上手な働き (手術) をした」というときには、operation、外科医に深く関係し、それに特有の意味を借びてきて、政治家、将軍、銀行員、会計士などが主語となった場合と全く違った意味になるのである。

用語の意味を固定する文脈は、語句のすべてと、テキストの全文章を考えるだけでなく、話しことばにおいて、書きことばにさらに加えられる、場面、身振り、沈黙、イントネーションなどを包括したものを意味するのである。「彼はよい仕事をした」の文は、「彼」が、読み手に銀行員であることを示す場合、または、以前の文で銀行員について話していることが明らかなきに、明確な意味をもつのである。故に、われわれがある一語に、明確な意味を付与するのは、文(文章)全体の意味と、文(文章)を構成している全要素の意味関連によってである。

したがって、テキストの語句の解説は、全体にわたるにしろ、部分的にしろ、この文脈の助けをかりてなされねばならないのである。読み方学習においては、用語の意味は、直観的に推測されるにすぎないのであるが、語い学習においては、それを、この文脈の精査に

よって、明確化する作業が課せられているのである。語義の明確化のために、文章が利用されているのであるが、語義判明ののちは、また逆に、文章全体の理解に資するよう工夫せねばならないのは、もちろんである。ただ両者を混同することは注意せねばならない。

三、定義による解説法

児童は、定義という形で考えることは、ほとんどない。それで、教師が、満足な返答を期待するときには、決して、「恢復期にある」とは、どういふことか」と尋ねてはならない。むしろ、「どんなときのことを恢復期にある」とか、「恢復期にあるとき、その人はどのような様子をしているか」と発問すべきである。抽象化を理解しえない児童にあつては、直接的な定義よりも、対象を描写するほうが効果がある。

しかし、高学年になると、辞書の利用を教室で始めるのはよい。将来の勉強のために、学び方を学ぶのは、小学校教育の目標である。

四、他語との関連による解説と記憶化

これは、表現に際しての語句想起の実態から導き出された方法である。

語は、独立した自律的な統一体として記憶のなかに存続しているのではない。対象を正確に表出しようと努めている思考の求めに応じて、記憶の内奥から想起される語句は、いくつものグループとして浮かびあがってくるのであり、そのグループの語句のなから、表現者は、自発的にしろ、反省的にしろ、必要とする的確な語を見いだしてくるのである。

このグループ性に基づく他語との関連を考えることは、語をそのグループ全体のなかに位置づけさせることによって、その意味を解

明することを可能にする。と同時に、意味とその語のグループの働きによって、その語の想起を確固たるものにするのである。この他語との関連性は、(1)語族、(2)意味のグループ、(3)接頭語と接尾語、(4)同義語と反意語の四つに分類することができる。

(1) 語族 (famille de mots)

これはまた次の四つの型が考えられる。

第一型、意味・形態とも明瞭な関係で結合しているもの。(現在活動している語族)

Terre 土地、enterrer 埋める、terrier 穴、巢

第二型、意味のうえで関連を保っているもの。(以下、歴史的語族)

Chef 頭、長、capitaine 大将、船長、

第三型、形態のうえで関連を保っているが、意味は変化し、同族関係を消滅しているもの。

Meurtre 殺人、neutriner 傷つける、

第四型、意味、形態とも全く関連を失ったもの。

Table テーブル、table 薄板

右のうち、第一型の語族がもっとも語義の解明に有効であることは明白である。さらに、この型においては、同族語を列挙するだけにおわらず、それらに共通の意味を抽出することが大切な学習となるので、記憶化にも大いに役立ち、またその共通性から、新語への適用も可能になっている。四つのうち、教育的効果最大のものである。

第二型に属する語は、同族関係の存することを指摘するにとどめておくのがよい。音韻変化による語形変遷の説明は、児童の理解を

越えるものである。児童は類似した語のあいだに勝手に同族関係を類推する傾向をもつことが多いので、この型の学習には注意を要するのである。

第三型、第四型の語族は、小学校にあつては有害無益である。

(2) 意味のグループ

われわれが表現せんとする時、想起するのは、グループとしての語句であることは前述のとおりである。が、想起されるグループは、語源によるグループではなく、意味のうえで関連をもつグループである。したがって、語い指導（とくに表現語いの指導）においては、児童の語いを、思考の求めに即刻相応じうようないつの組織体として構成しておくことが要請される。この、意味に関連したグループの語いが確實、豊富になればなるほど、表現活動はいっそう活潑になるのである。この点から、意味のグループの学習は、語族のそれになまなつていと考えられており、このようなグループの形式を促進することが、語い指導の重要な目標の一つとなつてゐる。

この学習の準備のためには、「緑語、類語辞典」の利用が奨励されてゐる。Charles Maquet 編の辞典（ラルース社刊）から、任意の一項を抜萃して次に示す。

Aumône 施し、恵み、

Les miséreux. 悲惨な人 Mendiant, mendiante 乞食、乞食

女 Pauvre, Pauvresse 貧乏、貧乏し、女 Indigent 赤貧の人

Misérable 憐れな人 Meurt-de-faim 食うや食わずの人

Traud 無頼漢 Vagabond, 浮浪人 Besacrier 乞食坊主

Pauvre honteux 貧乏を訴えぬ貧乏人 Belitre ろくでなし

Jeux ならず者 Clochard ルンペン……

— Haillons ぼろ切れ Genettes ぼろ着 Loque ぼろ服

Taudis ぐらぐらや Besace 乞食袋 Sèble 椀

Infirmité 不具 …… Lemander l'aumône

施物を乞ふ、 Mendier 乞食する

Mendicité 乞食の境遇 Tendre la main 物を乞をする

Aller de porte en porte 家毎に歩く

Geuser 物を乞をする、 Implorer la charité. 施しを願う

La bienfaisance 慈善……

Les oeuvres 慈善事業……

Sentiments charitables 慈善の感情……

右の語句から、單元、児童の程度に応じたものを選択して、グループ形成に役立てるよう工夫するのである。

(3) 接頭語と接尾語

この学習のためには、普通次の二つの方法がとられてゐる。

a、同じ接頭語、接尾語のものを集める。

im-moblie 動かない im-possible できない im-pouvable

飲めない

ある数の語を列挙すると、それらの意味の比較から、ある共通の意味が抽出できる。接頭語、接尾語の正確な意味を把握させるのに用いる。

b、同一語幹の派生語を集める。

pré-histoire 先史 histori-en 歴史家 histori-que 歴史的

この場合は語族の学習に接近する。そして、a の方式もあわせ利用し、a の知識を確認しながら進める必要がある。派生語からさ

に發展して、合成語に及び、語形成の学習にまで至ることがある。

また、一つの接辞で多くの意味をもつ場合には、それぞれの意味に対応する語句を集め、分類して示さなくてはならない。接頭語 *entre-* を例とすると、

Entr'ouvrir 半ば開く *entrebâiller* 細目にあける *entrevoir* ちらりと見る
↓未完成の行為

Entretenir 殺しあう *s'entredecouvrir* 互に引裂く *entrechoquer* ぶつかりあう
↓相互的行為

Entrelander 挿入する *entremets* 第二コース、間狂言
↓中間に置く

のように三分類され、それぞれの意味をもつ語を蒐集して示し、帰納的に正確な意味を求めるのである。

しかし、多くの接辞は、一定した意味をもたないものも多い。接辞の微密な意味を問題とするときは、学者語系の接辞（例えば、*mono-* 単一の、*bi-* 二つの、*post-* 後、*pré-* 前など）の場合が好適である。

さて、このような語形成の学習を進めていくと、一つの注意すべきことが生じる。それは、児童に類推の感覚が強いことから、どのような語幹の語に対しても、接辞が一定の意味をもって結合しているものと思ひこむことである。勝手に新語を作り出しがちなもの、この類推からである。語族の場合と同様、この点には、とくに留意する必要がある。

以上のことを考慮すると、接辞の学習は、ただ一つの方向においてなされるべきである。すなわち、同じ型によって構成されている語句のリストから出発し、そのリストから接辞の意味を抽出する方

向である。既知の知識から演繹的に合成語の意味を推測したり、また逆に、各要素でもって、恣意的に語を作り出すことは避けねばならない。したがって、この学習では、新しい語句を導入することはできず、ただ既知の語句を再分類するのに役立てるのみである。とはいっても、この学習の結果、記憶は容易になり、語形成の姿を意識的に捉えることができるようになるのである。

(4) 同義語と反意語

a、同義語

同義語を見いださせる作業は、小学校における代表的な練習の一つである。いま、その同義語学習にとって、次のような問題点が指摘できる。

おちいりやすい危険性として、児童に、ただ他の語句と取り換えることだけを求める作業になること。そして、それらの語句が全く同一の意味をもつかのように思いこませる結果になることなどである。

これに対し、教育的に効果があり、成果も挙げうる方法としては、広く共通性をもつ語句について、そのニュアンスの相違を児童に識別させること。さらに、ある文中で、その語以外の語句は決して用いられないことのない理由を尋ねたりするやり方である。

この問題点から同義語学習の留意事項が導き出される。ニュアンスの相違が既存し、それが児童にも知覚しうる語句を学習語として選択すること。

同義語を含む表現、または、文によって実例を提示し、そこから意味の区別が判明できるようにする。

空所補充練習では、文脈によって語選択のめどが明確にわかるよ

うにしておく。短文作りの場合は、他の要素、例えば、主語、動詞、補語などを与えて選択基準を示すこと。

程度の段階によって同義語を分類させる方法も考えられる。somme (薄暗い) obscur (暗い) tenebreux (まっくらな) と、暗さの程度によって理解させる。しかし、この区別は、相対的、恣意的な点もあって、絶対的に厳密なものではないので、限度がある。

また、共通語、俗語、文学的用語、学術用語、技術用語などの分類も高学年では実施されてよい学習である。

要するに、同義語の学習は、語い数の豊富さを求めることよりも、それぞれの語句の正しい使用法を習得することに、より重点が置かれているのである。

b. 反意語

反意語の学習は、語義を裏に明確に示すことができる点で、大いに活用されるべき練習法なのである。多義の語であれば、それぞれの意味に応ずる反意語と組みあわせながら列挙することによって、容易に多義である点を示しうるのである。例えば、形容詞 sec は、vin sec et vin doux (辛口のブドウ酒と甘口のブドウ酒) 'terrain sec et terrain humide (乾燥地と湿潤地) ' légumes secs et légumes verts (乾燥野菜と新鮮な野菜) と列挙すれば、doux, humide, verts の三形容詞に対立する三つの意味をもっていることが直ちに判明するであらう。

このように、反意語の利用は、語義の正確な把握にすぐれた方法であり、わけても、抽象的な語義に有効である。対立した二語相互による語義の明示が帰結されるからである。

○

語義の解明に続いては、語句を表現語にする諸練習がくる。これは、次の三つの段階が考えられている。一、解説された語句を、その授業中に直ちに活用すること。二、授業のしめくりとして、または、宿題として課する練習問題によって。三、後日の使用、とくに、話し方と作文の授業において。

一、授業中に

まず、今までに与えた解説が児童に理解されているかどうかを確かめる練習が第一に必要である。そのためには、児童自身に学習語句を使わせるようしなければならない。もし、理解が不確かな場合は、授業を進めることなく、もう一度やりなおす必要がある。

第二には、学習語句を文の中に生かしてみようことを求める練習がくる。この場合には、文構成に必要な材料(主語、動詞、従属節その他)を与えてやるのが普通である。が、児童になんら思考が働いていないときには、いくら文を組み立てさせても、それは人工的な練習にすぎないであらう。表現行為とは、表現すべき考えがあって、それをことばでもって表象することである。この点から見れば、語い学習での文表現は、普通の表現過程の逆をおこなっているわけである。これを一般的表現作用の道筋にもとし、真に活動的な表現に導かねばならない。このためには、児童の心理を捉える一般的(共感的)なテーマを与えて、児童の思考を方向づける指導を欠かすことができない。

口頭による文表現は、自発的な面が強く、平易な課題の場合に適している。劣った児童はほとんど口を開かないから、すくなくともすぐれた文章を反復口にするように配慮する。これに対し、記述表現の場合は、より厳密な検討が可能であって、児童の反省をうなが

することが出来る。また、不正確な文の検討は、正しい用法、的確な意味などを教える絶好の機会である。

二、授業のおわりに

授業のおわりには必ず応用練習を出して、再度の学習語いの活用をおこない、語いを確実なものにする。この練習問題は空所補充の形式によることが多い。簡単、迅速に結果が判明する点からもすぐれた方法とされている。

さらに記憶化のための練習も考えられている。例えば、語族に再構成せよ。このような接辞をもつ語を文章から五つ抜き出せ。この語を用いて文を作れ。この語句を説明せよ。……などの設問によってめざされている。

三、授業ののちに

学習語いを忘却から救うためには、それらをできるだけ繰り返し返して見る必要がある。後日の活用のために、学習語いをノートか、または、カードに筆写させ、それらを整理させておくのが有効である。その場合、ただ語句の羅列におわらないように注意する。意味がすぐにあいまいになるからである。もしできれば、定義、挿絵、すぐに意味が再発見できるような正確な例文を添付するのが望ましい。一語一カードによって、アルファベット順に整理し、辞典として用いるのも大切な練習である。

話し方、作文の授業において、單元構成がなされている場合には、学習語いの使用に注意を要する。強制的な語いの使用は、児童の自発性と個性とを無視する結果になるからである。しかし、学習した語いが、思想の表現に際していかに貴重な助けになるものであるかを示したり、学習語いを最大限に使ってみようとする気持にならせることは可能であり、また、そう努力すべきである。

概して、もっとも重要な語いを、繰り返し復習させることは、語

い学習において多大の効果をもたらすことになる。リストの暗記ではなく、児童が語いを確保しているか否かを知るために、時々それらを使わせることが大切である。その結果、教師は自分の教育的効果を測定しながら、児童の可能性に一段と適応するような指導方法を見いだすことができるようになるのである。

四 学習指導案三例

以上の指導法の実践例として、前掲書「小学校における語い指導」には六つの指導案が掲げられている。次に、そのうちから、低・中・高学年にあたる三例を訳出して示す。

一、学習指導案一その一

学級

準備級（小学一年）

―挿絵にもとづく語い学習―

出発点

▲ Images de la vie 生活の絵▽シリーズ (Bourrelier社刊)のうち、農家の絵について学習。

この絵が与えるすべての材料を、一回の授業で取扱うことは論外であろう。非常に豊富で、やすやすと一ダースもの練習に供することが出来るほどである。▲生活の絵▽の補助教材（一種の指導書）である現代教育雑誌「語いと話し方」(L. pelleier, M. Loubet, L. Cogne共編著、Bourrelier社刊)は、この一つの絵だけに一五〇ほどの語を提示している。ここでは、この場面の一部分だけを学習する。農婦が家禽(volaille)に穀物を分け与えている場面を。次の五つの語が注目されよう。volaille(家禽)・picorer(鳥などが食へるものをあさぐ)・plonger(突込む)・vora e(形

がつがつ食う)、poignée (一にぎり)。この学習指導において
は、いろいろな方法で説明を与えなければならぬ。もし、児童が
理解するようになったら、これらすべての語は、綴字法の習得を確
実にするために幾度も書写される必要がある。また、多くの生徒た
ちによって、明瞭に発音されねばならない。

学 習

教師の發問に答えることによって、児童による簡略な場面描
写。

——家禽 (volaille)

多分、児童の一人ぐらひは、この描写に際して、volailleという
語を用いるであろう。もしそうでなかったら、いろいろな動物を列
挙させよう。雄鶏 (coq)、雌鶏 (poule)、ひよこ (poussin)、
あひる (canard)、鶺鴒 (oie)。これらを指摘させ、数えさせる
(何羽の雌鳥が……?)。児童がこれらの動物を知っていることを
確かめるために。飛ぶ (voler) ことのできるこれらの動物はすべ
て volaille 家禽 √ といわれる。他の家禽を挙げさせる。そのと
き、一つ挙げるたびに √ 七面鳥は家禽です √ のように、家禽の
語を含む完全な一文を言わせる。

農婦のまわりに集まった家禽を構成している。家禽 (la volaille)
は動物全体 (クラスが生徒の全体であるのと同様に) を指し示すこ
とができる。しかし、また、一羽だけの雌鶏・あひるについて、こ
れは一羽の家禽 (une volaille) である、とも言う。次の文では、
volaille の語は、一つだけの動物を指しているか、動物の集団を示
しているかを言いなさい。「農婦は une volaille の羽をむしって
いる。」すべての家禽 (toute la volaille) は、農婦が穀物を配

るときには、走ってくる。

——食べものをあさる (picorer)

いま食べものをあさっている家禽を示す。それらは、地上にある
穀物を、くちばしで取っている。穀物を √ あさっている √ と
picorer (あさる) と miettes de pain (パンくず) の語で一文
を作れ。

pigeon-vole (子供の遊戯) をしよう。私が挙げる動物が picor
er することのできるものであるときには、手をあげて下さい。兎

窟、雌鶏、豚……。

——がつがつ食う (vorace, a.)

雌鶏は、くちばしですばやくつばみ、はやくたくさん食べる。
それらは √ がつがつ vorace √ している、と言う。√ がつがつと
voracement, ad. √ 食べている。√ がつがつ食べる dévorer, v. √
とも言ふ。パイという語を用いて、がつがつ食べている犬をいい表
わす文を作れ。√ がつがつと √ と √ ジャム付パン √ の語でもって食
いしんぼうな子供をいい表わすもう一つの文を作れ。

——突込む (plonger)

農婦の身振りをまねしなさい。いつもその手は見えますか。その手
がたぐりあげられた前掛によってかくされているとき、農婦はその
手の前掛の中に √ 突込んでいる plonger √ と言います。君たちの手
をポケットに突込みなさい。ポケットの底にさわるはずです。そうし
たら、√ 私は……突込んだ √ と言いなさい。あひるのいる池を見な
さい。あひるは虫をみつけたら、どうしますか。√ 飛込 un plonge
on √ みます。√ 潜り plonger √ ます。他に水に漬かっている (plonge
) のはなんですか。以上の語を次の文で用いなさい。

おかさんは食器をもっています。彼女は………をつけます。

あひるは虫をみつめました。あひるは………。

とても寒い。私は………突込みます。

——にぎり (poigné, n. ①にぎり、握手、②取手、柄、③束)
砂 (もしくは、おがくず) を▲にぎり▼取ってきなさい。一にぎりとは、手にいっばいとかが、いっばいに握ってとかのことである。どんなときに poignée という語を口にしますか。▲ une poignée de main 握手 ▼ ▲ une poignée de porte の取手 ▼ ▲ une poignée de valise トランクの取手 ▼ これらの三つの表現を用いて三つの文を作れ。

最後の練習は学習した語を活用しながら、多くの生徒たち(よくできる者から、そうでない生徒へ)によってつぎつぎに場面を描写させることである。

二、学習指導案—その二—

学級

中級(第一学年)

教科書の文章にもとづく語い学習

出発点

教科書としては、J. Cressot, E. Royer, G. André 編の「フランス語中級」一〇六頁〜一〇七頁。

「郵便局はまもなくしまります。そして、今ほもとも混雑する時間です。アンリーはしんぼう強く待っています。彼のまわりに

は、なんとたくさん見るべきものがあることでしょう。人々は入ったり、出たりして動いています。一人の紳士は電話のボックスの戸を引っぱっています。他の人は至急電報用紙を動かしています。一人の婦人は一覽表を調べており、仕事着をきた事務員は机に備えつけられている商工年鑑をめくっています。老婦人はゆっくりと記入欄に書きこんでいますが、そのペンがインキをはねとばしました。彼女は、ペンをとりかえようとしています……が、もう一つありません。もしアンリーに決心がついていたなら、彼は自分の万年筆をさし出していたことでしょう。」

テキスト学習の前に、生徒たちによってなされた「調査報告」をさせるのが面白いであろう。この作業は、例えば、次のようにして進めることができます。

窓口や電話のボックスや機の位置を指摘させながら、郵便局の内部を確かめる。電話帳の三行を写させる。郵便局へ行った時、局の人はなにをしていましたか。為替や電報の用紙をもって来させる。また、このテーマについて、一週間、算数、話し方、作文の諸練習を集めることも容易である。

語い学習

テキストを読んだのち、子供たちに郵便局での人々の役割を割り当て、それぞれの動作のものまねをさせることもできる。(教師の机は窓口となり、その前に生徒が列をつくって並ぶ。教室の戸は電話のボックスの戸となり、辞書は商工年鑑を示すことにする。)

—— affluence (混雑↑多く集まること)
郵便局には多勢の人がいますか。どこの部分がそれを示していますか。「l'heure de la grande affluence」大勢の人で郵便局

はいっぱいです (envidie)。上げ潮 (flux) (満潮) で海岸がいっぱいになるように。みなさんが郵便局に行つたとき、とても混雑していたことがあったら、そのことを一つの文で言ってみましょう。人のすくない時のことは、「暇な時 (heures creuses)」といひます。何時ごろ地下鉄 (または、バス、電車、パン屋) はこみますか。

—— patientement (しんぼう強く)

アンリーは長い間、待たなければなりません。彼は急いでいますか。いらいらしていますか。ぶつぶついていますか。彼はしんぼう強く待っています。それは、静かに、彼の順番がくるのを待っているってことですね。これと同じことを言うのに、他の違った言い方を見つけてみましょう。Henri se montre patient (しんぼう強い態度を示す) 'Il fait preuve de patience (しんぼう強いことを証明する) ' Il sait patienter (しんぼう強いことを知っている)。(これらのすべてのことは同じ意味であることがわかります。すべて、同一の語です。patientという。そこで、これらのすべての語は同じ語族に属しているといひます。

これらのうち、どれか一つの語を使って、理髪店や歯医者さんのところで長く待たされたことを話さない。

クリスマスの朝、みなさんは、起床の時間をしんぼう強く待っていますか。そのときの気持は、どんなにいいはいいですか。impatience (じりじりして) ですね。前に挙げた語の反対語を同じように作ってみましょう。これらのすべての語もまた patientと同じ語族ですね。

(次の時間に、一つ一つをとって語幹、接頭語、接尾語の概念をわ

からせるようにする。)

もし、アンリーが急いでいたなら、彼はそのじれったさをどんなに表わしたでしょうか。誰か一人、その役をやってくれませんか。みなさんがじれったい様子を表わしたときのことを話して下さい。—— telephone (電話) ' télégramme (電報)

ここで、科学的説明に入ることは、いくら簡単にであっても、問題外であろう。電話は、離れた人と話をするものであることを思い起させば、それで十分である。電話器を描いて、どのようにそれを使うかを示すこともできよう。同様に、電信機は、電報という、書かれた文章をすぐに送り届けるものであると言っておこう。

次のことはを組み合わせてみよう。télégramme, téléphone, télévision, télés ope (望遠鏡) も加えよう。

電話をかけたたり、電報をうったりしなくてはならない場合を考えなさい。

—— urgent (至急)

手紙を書くかわりに、なぜ電報をうつのですか。すぐにも知らせなくてはならないからですね。

ジャンは、底革を取り換えなくてはならない靴を一足もっていません。靴屋さんは「急ぐのですか」(Est-ce urgent?) といひました。どういふ意味ですか。暖炉の火について、このことばを用いて表わしてみよう。

—— consulter (相談する、調べる)

みなさんは電話帳を何行か写しましたね。そこにはなにがありませんか。婦人はなにを捜していますか。情報をえるためには書物で調べます。みなさんは、どんなときに辞書で調べますか。

また、ある意見や忠告を聞くために、誰かに相談しますね。病気のときは、誰に相談しますか。

アンリーは、三〇グラムの手紙にはいくらの切手があるのか知っていません。どうすればいいでしょうか。料金を提示している貼札を調べるか、局の人に相談します。

—feuilleter (めぐる)

ここに局の人がいます(教師は、一冊の本をとってめくってみせる)。みなさんも、また、本をめくって下さい。なぜ本を一枚一枚めくるのですか。一文にまとめて答えなさい。

学年のはじめに、生徒が新しい本を手にして、彼らは………するために、はじめにそれらを………します。

練習

新しい……………を知らせるために……………を送ります。

affluence という語の意味がわからなかったので、私は辞書を……………。私はそれを開きました、そして、この語を見つげるために早く……………。

patien e の語族に属する語を四つ挙げよ。
役所が混雑するのはどんな場合か。

三、学習指導案—その三—

学級

完成級(小学校六年—中学一年)

—文学作品にもとづく語い学習—

出発点

教科書「フランス語」(Bourrelle社出版)から摘出した文学作品の抜萃。

「私の少女時代のある年は、強風に吹きおとされた十月ヒナ(vie)の二羽の燕を育てようとして、台所や牛小屋の中で、冬はめずらしいハエを生捕りする (capturer) のにすべて費やされた (se dévoua)。大きな口をもったこの飽くことをしらぬもの (ce-s insatiables) を救うべきではなかった。死んだ餌物 (proie) にはふりむきもしないのだった (dédaignant)。」

学習

—全体のイデー。

テキストを読んでその全体の意味を説明する。事実を時間的経過にしたがって整理するだけでよい。

1. 遅れたヒナ
2. 巣から落ち、子供に拾いあげられた燕。
3. 子供はいたずらに死んだ餌で育てようと試みる。
4. ハエ取り—飽くことをしらぬ動物。

—すべて費やされた (se dévoua, se dévouer à + int = 身を捧げる、没頭する、(余暇・精力を) 惜しみなく費す)

この動詞を「一年が過ぎた (passa)」という簡単な動詞に代えることができるか。《se dévouer》はもっと強い意味をもっている。すなわち、その年全部がこのハエ取りに使われた。子供は他になにもしなかった。という意味である。ここにはいくらか誇張があ

ると思わないか。作者は彼女の人生においてこの燕の占める場の大きいことを示そうとしている。

——動詞「se dévouer」の主語は、多くの場合、人間を表わす名詞である。「看護婦は病人たちにつきっきりである」「パストゥールは彼の生涯を科学に捧げた」この二例における「dévouer」の意味はどうか。彼の時間と力とをすべて与えること。自分のことは決して考えないこと。だれかのために、なにかのために自分を犠牲にする。こと。動詞「dévouer, se dévouer」を、一家の母とか、医者についての文に活用しなさい。

自分を捧げる人は、どんな特質を示すか。献身。Il est dévoué 彼は献身的(誠実・忠実)である。献身的な友人をなんとよぶか。自分については考えず、友を助けるためにすべてを尽す人。友人に献身を示すことのできる機会を捜せ。

——生捕りする(capturer) ハエをcapturerする方法はどうか。ハエは死んでいるのか生きているのか。capturerとは、だれか生きている人を捕えることである。捕えられた人は、囚人か捕虜かである。△罌留気球(un ballon captif)▽ (テッパンを板書)と いう表現のcaptifの意味を説明せよ。

動詞captiver (捕虜にする。捕える。魂を奪つ。)とcaptier (ずるい手段で手に入れる。(水を)引く。集める。盗み聞きする)は同一語根から形成されている。ここにそれらを用いた文がある。「この説書は子供の注意を引きつけた(captive)」「人々は、この町に飲料水を供給するために、この水源地から水を引いた(a captive)」captiverは、比喩的意味に用いられている。次のどちらであろうか。他のことは少しも考え及ばないほど興味をおぼえてい

ること。△捕えられて、全く自由でないこと。

captierはとくに次のような表現に用いられる。「水を引く」・「放送や通信を盗聴する」

これまでの三つの動詞を使え。その映画は観客の心を……。
われわれはブラザヴィル放送のニュースを……。遭難船のS・O・Sは海岸の局によつて……。駝鳥を……することはむずかしい。

——ヒナ(couvé)

どの動詞から、この名詞は作られているか。巢についている(couver) 雌鶏は、卵を暖かく保つために、卵を抱いたままでいる。抱かれた卵は二日すると孵化する。

△couver (雌鶏が卵を)抱く、巢につく。孵す。~des yeux (1) (人・物を)じつと見つめる。(2) (物を)欲しそうに見る▽の比喩的意味として、「子供は美しいおもちゃをじつと見ていた L'enfant couvait des yeux le beau jouet。」この動詞(couver)の意味は理解できるか。巢についての雌鶏は身動きしない。不動の姿勢で卵から気をそらさない。これと同様に、子供の目もおもちゃの上に注がれて動かない。△couver des yeux▽の表現を用いて文を作れ。

「彼は病根を宿しているにちがいない」(Il doit couvrir une maladie.) 病氣はすぐには表われない。直ちにはおこらない。ヒナがある期間たなければかえらないのと同様に。それは△incubation (①孵化、②潜伏(期))▽ (このことは書写せよ)と呼ぶ時期である。「火は灰の下でくすぶっている(Le feu couve sous la cendre.)」これまでの説明を理解した子供は、この表現について

自分自身で説明しているはずである。

——飽くこと *se rassasier* (insatiable)

第二文を繰り返し読ませる。この「大きな口の飽くことをしらぬもの」はなにであるか。ここでは「insatiable」は名詞として用いられている。普通は形容詞である。

——この語を辞書で捜し、その定義を尋せ。

Insatiable (syabl'), adj. (lat. insatiabilis).

Qui ne peut être rassasié. Qui ne peut être assouvi:

fain insatiable. (充足・満足・満腹することのできないもの。あぐことのない餌。) Fig. Qui ne peut être assouvi en parlant d'une passion: soif insatiable de l'or (比喩的に、情熱について、満足しない。黄金へのあぐことのない渴望)

(Nouveau Petit Larousse Illustré)

発音に注意しよう。どこに示されているか。(Syabl'であって、yabl'でもzyabl'でもない) 人はいじり満腹するか。insatiableな人はいじりも……。逆に、すぐに満腹する人のことをなんと云うか。

Il n'a pas d'appétit 彼は食欲がない。(食欲)

Il a un appétit léger 彼はわずかな食欲しかもたない。(軽い)

Il a un appétit d'oiseau 小鳥のような食欲しかない。(小鳥)

どんな語が rassasier に同じ意味をもっているか。

« assouvi » は、よくて比喩的意味。(assouvir sa vengeance

復讐心を満足させる)

« Repu » (たらふく食べた、飽足した) は、むしろ動物について用いられる。

« Gavé » (むりやりに餌を食べくちせる。強制飼育する) は、食

へすぎることを指す。gavé になることなしに assasié することはできない。

以上の四語を用いよ。私はほとんど食欲がない。私ははやくになる。レバは、鶯鳥の肝臓である。ライオンは.....になると、体をまるめて眠る。守銭奴は決して.....しない。

——ふりむきもしない (dédaigner 軽蔑する、侮る、(自分にふさわしくないとして) しりぞける。鼻の先であしらう) 燕は死んだ虫を食べようとはしない。なぜ。

燕は生きている餌物を燕下するのが、その習癖であるから。子供には、これらの食べ物に燕にとりあまりよいものでないことがわかった。彼女は、燕は高慢な.....であると思った。寓話のなかでこのようにふるまった動物を知っているか。私に、狸だつて

「燕はなんというであろうか。▲われわれに、死んだハエだつて」
「dédaigner」の代わりに「faire fi (軽蔑する)」ということもできる。この表現を燕に適用してみなさい。

「dédaigner」は動詞「daigner (...してやる、してくださる、遊ばされる)」から作られている。燕は死んだ餌物を食べるまでに下がることを潔しとしない (ne pas dédaigner)。もしそうしたら (dédaigner)、それらは謙虚であるといえようか。いいえ。というのは、dédaigner とは、そらすことがいじりそうふさわしいことだと考えて、喜んでそれをしようとするのであり、望んでへりくだることであるから。「王様は君の願いをお聞き遊ばされます。」

以上のことを用いて文にせよ。

軽蔑した顔つきをせよ。

——餌物 (proie)

ここでは、餌物はなにか。餌物になる鳥のことをなんと呼んでいるか。二・三挙げよ。餌物とは肉食動物が食べるために捕える動物のことである。△狼と羊▽の寓話を思い出しながら文を作れ。

次の二つの比喩の意味を説明せよ。

「数分間で建物全体が炎の餌じきになった」(灰燼に帰した)。

「病人は熱に悩まされている」(Le malade est en proie

a la fièvre.)

炎や熱は生物のように考えられている。proieの固有の意味と、比喩の意味をもった文を一文ずつ作れ。

適用練習

△私の少女時代の一年はハエを生捕りするのに費やされた▽を説明せよ。

△cover▽のいろいろな意味を説明し、それぞれの意味をもたせて、それぞれ文にせよ。

△détourner▽の語族に属する語を挙げよ。

三 まとめ

フランス小学校における語い指導は、以上みてきたように、なによりも、「理解語いから表現語いへ」の指導である。すなわち、読み方や朗読の学習に先行せず、逆に、それらの学習で習得済みの教材を利用してのこと。学習語いの選定やその語数の決定、その結果をふまえた教材の選定などもこの観点からなされていること。さら

に、既習文章を活用する語い提示法からも明らかなように、語を切り離して取り扱うのではなく、いつも、文・文章の形において語が示され、解説がほどこされていること。なかでも、学習語の練習問題は文表現によるものが圧倒的で、また、その問題数も非常に多いことなどがそれを示している。語い指導全体の傾向として、語い数の増大をはかるとともに、それ以上に、学習語の正確、適切な使用に重点が置かれていることなどもあげられる。視学官の J. Segelle 氏も、「フランス語の教育」の「語い指導」の項で、「語を知っているということは、思考が表現しようと望むとき、その思考のままにその語が活用できることをいうのである。」(60ページ)と述べている。語いの学習は、表現語いとなってはじめて成就したとするのである。

さて、この表現語いへの指導にとって、二つの要因が考えられる。それは、Segelle 氏のことばにも現われているのであるが、一つは、思考し、表現せんとする児童であり、他はそれに相応じる語そのものである。ところで、後者は、三の最初に述べたように、真にその意味を形成し、その機能を発揮する三条件に従って解説されねばならない。ことばの実態そのものから導き出された方法でなければならぬからである。

前者の表現主体としての児童はどうであろうか。表現活動が真に創造的な活潑さをもつためには、児童に十分なる思考が醸成されねばならないであろう。思考にもとづいて、その表現化をめざすとき、語に関する学力はその真価を発揮するはずである。したがって、語い指導における重要な問題点が、それも「表現語いへ」とめざす指導にあっては、とくに、いかにして児童の思考をうながすか

にあるのである。ことばの姿態に即した知識を与えつつ、それが児童の思考を進展させるような、そのような指導法を考案するのが、語い指導における方法上の中心問題なのである。

以上の語い指導を系統化の観点からみると、まず、事物(性質・動作)と語、平易な文章と語、文学作品と語と展開していることがわかる。ついで、指導法も、直視の方法から帰納(対比)法の適応へと進み、それにしたがって、未知の語いの学習から既習語いの分類、整理となり、自然な言語習得過程を経て、意識的、反省的な言語学習へと発展しているのである。これら発展段階での学習も、記憶を確実にする働きをもっていて、表現語いの永続化をはかっている点で、基礎段階での学習と軌を一にしている。しかし、表現語いの確保をめざす学習を続けながらも、発展段階(高学年)においては、その学習方法、内容の結果として、児童に語そのものの意識的把握を可能にさせるのである。文法学習においても、小学校からことばの分析的学習をおこない、論理的思考の教育に役立てようとするフランスの国語教育にあつては、語い学習においても同様に、語の形成に客観的な分析を加え、考え方、感じ方の教育に資せんとするねらいをもっている。思考と言語の関係を語いの面から考察することによって、未来の高度な教育への基盤を育成しようとするものである。表現語いの増大と、知的、反省的言語把握の二目標は、実用的知識・技能の習得と、すぐれた知的精神の養成という小学校の二大目標にそれぞれ相応じながら、語い指導の骨子を形成しているのである。

参考文献

Lebetre, M. et Vernay, L.: Programmes et instructions

commentés. Bourrellet.

Houdiard, C.: Le vocabulaire à l'école primaire, Bourrellet.

Cahiers de Pédagogie Moderne: L'enseignement du français, Bourrellet.

Savard, C.: Pages choisies de pédagogie contemporaine, Delagrave

Charrier, C. et Ozouf, R.: Pédagogie Vécue, Nathan

Encyclopédie pratique de l'éducateur en France, S.E. D.E

Dumas, Let. Collin, P.: Le Nouveau Livre Unique, Hachette

Picard, M.: mon troisième vocabulaire, Armand Collin

Cressot, J. et Roger, E.: Le Français, Bourrellet

(昭和三十八年五月二十日)

(本学大学院学生)