

**Actes du 5<sup>e</sup> Laboratoire de la *Méthode Immédiate***

**第5回 会話教育研究会論稿集**

**Proceedings of the 5th *Immediate Method*  
Autumn Workshop**

*Research Group for Teaching Conversation in Japan*  
*Groupe de Recherche sur l'Enseignement de la conversation au Japon*  
会話教育研究会

[www.almalang.com](http://www.almalang.com)  
Contact : [info@almalang.com](mailto:info@almalang.com)

2005 IM Autumn Workshop program	Research Group for Teaching Conversation in Japan	.....	1
How does the IM Work ?	Research Group for Teaching Conversation in Japan	.....	2
イミディアット・メソッド概説	池澤明子	.....	9
Classroom interactions under the Immediate Method - a case study	Tim Marchand	.....	16
In-Class Performance and Testing: Using aspects of the Immediate Method in adapting textbook activities	Benedict Rowlett	.....	32
What are the Differences between the IM and the Communicative Method? - Summary of the English Round-table Discussion	Danièle Allard	.....	37
島根県における地域日本語学習支援活動の現状とイミディアット・メソッドの導入	田中奈緒美	.....	41
「とよなかにほんご」木ひるの活動とイミディアット・メソッド	西村はるみ・和田由起子	.....	45
地域日本語学習支援活動におけるイミディアット・メソッドの可能性	池澤明子	.....	50
イミディアット・メソッドの特徴とコミュニカティブ・アプローチ	今中舞衣子	.....	61
外国語会話教育におけるイミディアット・メソッドの実践の意義	水野いずみ	.....	66
1年生のフランス語会話の授業『コンヴェルサシオン・ダン・ラ・クラス』を使って	平井知香子	.....	70
Étude de cas	Françoise Fujii	.....	76
Utiliser la méthode immédiate avec un manuel imposé - Ou...comment satisfaire tout le monde !	Nicole Massoulier-Nogami	.....	78
La Méthode Immédiate et la crédibilité de l'enseignement du français	Christophe Masdebrieu	.....	88
La méthode immédiate à l'université Ritsumeikan	Michel Drigues	.....	91
Complémentarité de la MI avec Taxi et travail en équipe	Thanh-Huong Kamimura, Marie-France Delmont-Hosaka	.....	92
Garçon, le menu s'il vous plaît !	Louis Benoit	.....	97

# How does the *Immediate Method* work?

## 1. Content

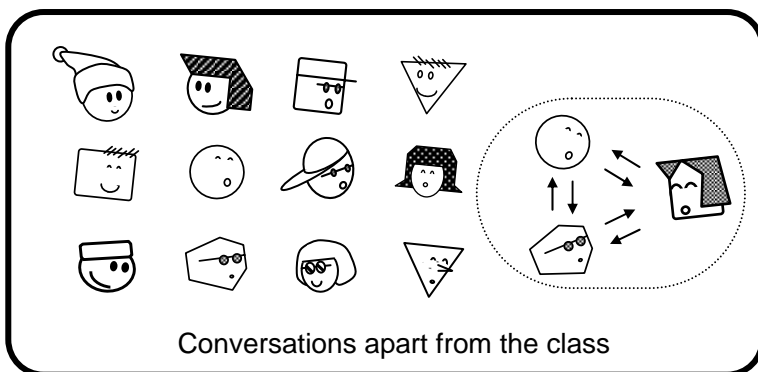
- Lessons revolve around **everyday-life topics** (“How do you come to school?”, “Who’s your favorite actor?”, etc.).
- Structures and vocabulary that can be used immediately **to speak about oneself, and one’s partner’s daily life** are introduced and practiced until they can be used with ease.
- In order to transmit the material quickly and efficiently, the teacher uses special charts, which present the sentence structures in a simple and visual way.

## 2. Regular conversation tests

Each class-time is roughly divided in two periods.

- First, new material is presented and discussed with the whole class, as a group.
- Then, the teacher has a series of 1 to 3 minutes conversations with students on a one-to-one or one-to-two basis.

During conversation time, other students study by themselves or in pairs. The students actually having a conversation thus do not feel observed and judged by the group.



- The teacher organizes a series of conversations, which include the teacher and one, two or three students. They last between 1 and 5 min.
- Students receive a mark.
- When possible, the conversation test is done away from the class-group, for example in a corner of the classroom.
- During the conversation tests, the other students do oral practice in pairs, continue studying the next lesson and do written exercises.

**The conversation test gives meaning to the whole class. A significant part of the class-time is devoted to it, so that each student gets tested often, even when the group is large.**

## 3. "Meta-communication"

Meta-communication expressions allow oral practice to proceed smoothly, and allow students to continue their conversation during test-time, even when they encounter one of the big blocking situations: (1) they have not understood something the teacher said, or (2) they have forgotten a word they want to use to say something.

Many textbooks start with “classroom English”, but experience has shown that if basic expressions such as “I don’t know” or “How do you say ~ ?” are not practiced regularly, students have a hard time using them. This is a question of cultural habits, which are deep, and largely unconscious. In the Immediate Method, *weekly oral practice is based on these expressions.*

## 4. A rewarding class management system

Students can easily succeed with the test. If they have mastered the very reasonable amount of information that makes up each lesson, they will get a good mark. There are no surprises, no tricky questions.

At the end of the test, they receive a mark on their **Progress Sheet**, providing both instant feedback and precise information of where they are in terms of getting their term credit for the class.

This is what a Progress Sheet looks like:

**The Progress Sheet**

**Personal info space:**  
the student writes down information in Japanese and in English (in romaji for her name) during the first class.

**« Dates » column:**  
During the first class, students write down the dates of all the classes of the term.


**« Exercises » column :**  
marks for scored exercises are written down here by the teacher, along with a stamp to authenticate them.

**Picture space**

**« Conversation » column:**  
The teacher gives a mark after each test and a stamp to authenticate it.  
The maximum mark is chosen by the teacher.

**« Comment » column :**  
The teacher can write a comment after the test recommending which points the student needs to be careful of.

**Fiche de présence**

	en japonais	en français ou en caractères latins	
Jour et heure		_____ heure	
Nom de famille			
Prénom			
Numéro d'étudiant			
Faculté, département			
<p>日本語を勉強する人は必ずこの表を持参してください。 Apprenez cette feuille à chaque cours SVP. 日本語を勉強する人は必ずこの表を持参してください。 Ne la perdez pas.</p>			
Date	Présence	Conversation	Note, commentaire
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			

## Resources

- Immediate Method-compatible textbooks for French, German and Japanese as a Foreign Language:  
[www.almalang.com](http://www.almalang.com)
- Immediate Method- compatible textbook for English at the university level:  
[vannieu@almalang.com](mailto:vannieu@almalang.com)
- Immediate Method- compatible textbook for English at the junior high school level:  
[www.immediate-method.com](http://www.immediate-method.com)

# FAQ

## **Isn't it hard to ask students to do a test so often?**

In itself, the conversation test is an essential piece of oral practice. Students face a teacher and have to perform. They are always a bit nervous at the beginning, but feel great (even sometimes exhilarated) after succeeding the simple task that was assigned to them: conducting a conversation, however simple, in a foreign language.

## **Does the test have an effect on class dynamic?**

The fact that the test is conducted apart from the group is very important. The main pressure on students, which makes many become mute, comes from their peers. Students who wouldn't have uttered a word in class sometimes reveal themselves to be good students. "Bad boys" who would have disturbed the class with a negative attitude cannot do so when they are facing the teacher privately. Some of them become the best students, in terms of how enjoyable the conversation becomes. After everyone has taken one test, the class is no longer a block that can use its power of inertia to disrupt the class. The class dynamic has fundamentally changed.

## **What is the pedagogical value of the Progress Sheet?**

The Progress sheet is a pedagogic tool in itself. It allows students to keep a continuous record of their progress and marks: all students keep their own Progress Sheet (inserting it into a pocket in the textbook), and bring it to class every week.

The teacher collects the Progress Sheets at the beginning of the class. She can use it to call students for conversation, exercise, or test. At the back of the Progress Sheet, she can write information she collects during conversations.

At the end of the semester, the teacher collects all the Progress Sheets, and only has to add up marks and write down the total mark on the class results sheet.

## **What do other students do when the teacher is busy conducting tests?**

- They prepare for their own test!
  - The students who are going to be tested this week usually work actively with their partner. Little by little, they realize that the more they practice before the test, the better their performance during the test will be.
  - They do written exercises. These exercises can be corrected and marked when necessary. The teacher (or the TA) can also just check that they have been done, and give the corresponding stamp (without a mark, but a missing stamp would mean points subtracted from the test mark). We believe that having written activities to prepare for oral communication is not a contradiction. The activity of writing is important for many individuals to memorize new information. In terms of class management, there is also a need to keep the students busy and quiet during the test time.

When they have finished oral practice and written exercises, most students will rest for a few minutes, talking with their friends, reading something else, etc. This is OK. If the class is of a reasonable size, for example 20 students, this "empty" time will be almost non-existent. If the group is big, for instance 45

students, we consider that it is already a success to have them study *efficiently* for 40 minutes out of 45. The challenge is to keep the class from becoming too noisy and excited, which would disturb those who want to study until the end, the teacher conducting her tests, and possibly the classroom next door. A mix of authority and psychology can do the trick here. The students know that they are experiencing something different from conventional classes. They feel they are treated like responsible beings. If the need arises, the teacher can threaten the class with additional homework.

## But students are not used to managing their own learning...

That is true. But it is also true that if they are shown the right way from the beginning of the class and given a clear and fair class system, they quickly take responsibility for their efforts.

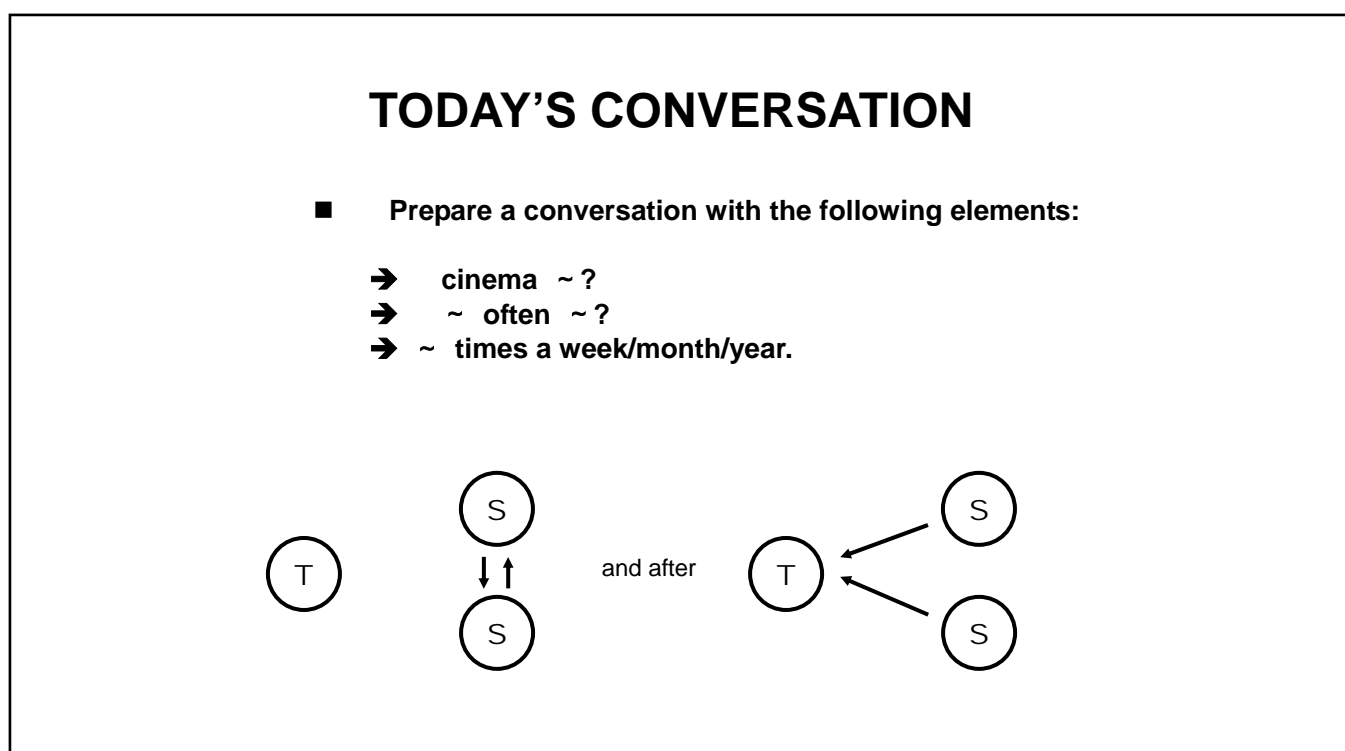
## It must be tiring for the teacher...

Well, teachers have to concentrate a little during class time, but...

- There is very little correction time. It is not normal to base the evaluation of students in a conversation class on written assignments and tests. We give oral test to our students (the test is actually a privileged time of practice), and when the testing is finished (during class-time), the marks are already on paper, ready to be added-up at the end the class term. The teacher spends energy during the class, and very little energy outside the class.
- We believe that the most tiring thing for a teacher is the frustration of spending a lot of energy without succeeding in getting a majority of her students to speak in class. When your students speak and make progress, the whole atmosphere is changed and teaching conversation becomes enjoyable.
- Also, some test types are very simple to conduct for the teacher. See for example test 5 next page.

## Conversation Test ?

There are many test types the teacher can use (see next page). It is better to make very clear, by writing it on the blackboard, what type of test will be used on this day, and what is expected. Example:



# Test types

Tests take between 2 and 3 minutes. It is faster to test pairs of students. Here are some types of tests.

**1. "Interview" test**  
The teacher asks all the questions.

**2. "Alternate interview" test**  
The teacher asks 3 questions, then the student asks one or more questions.

**3. "Questions to the teacher" test**  
The teacher doesn't ask any questions, except « how about you ? ». The student asks questions to the teacher and speaks about herself.

**4. "Prepared dialog" test**  
The students do what they have prepared.

**5. "Prepared dialog + questions" test**  
The students do what they have prepared, then ask questions to the teacher.

**6. "Three person conversation" test**  
Since the beginning of the test, students ask questions to the teacher and to each other ; the teacher participates in the conversation.

## How to grade tests?

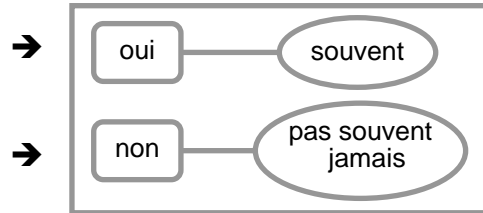
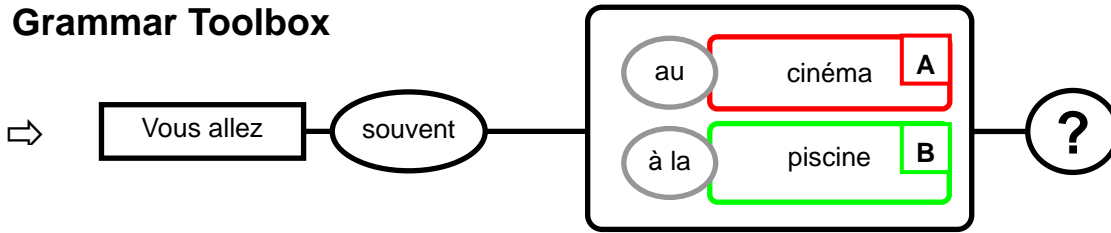
Personally, I use a very simple 0, 1, 2, 3 points system:

- 3 points for a conversation corresponding to what was expected, in terms of contents, rhythm, pronunciation etc.
- 2 points for an average performance.
- 1 point for a "could be much better" performance.
- 0 point if the student(s) do not talk at all, or just mutter a few words. 😊

# Vous allez souvent au cinéma ?

*Do you often go to the movies ?*

## Grammar Toolbox



## Examples

Vous allez souvent au cinéma ?



Oui, souvent.



Vous allez souvent à la piscine ?



Non, jamais!



## Vocabulary

cinéma	movie theater	<b>A</b>
musée	_____	
_____	restaurant	
_____	_____	
_____	_____	

piscine	swimming pool	<b>B</b>
bibliothèque	_____	
_____	bakery	
_____	_____	
_____	_____	

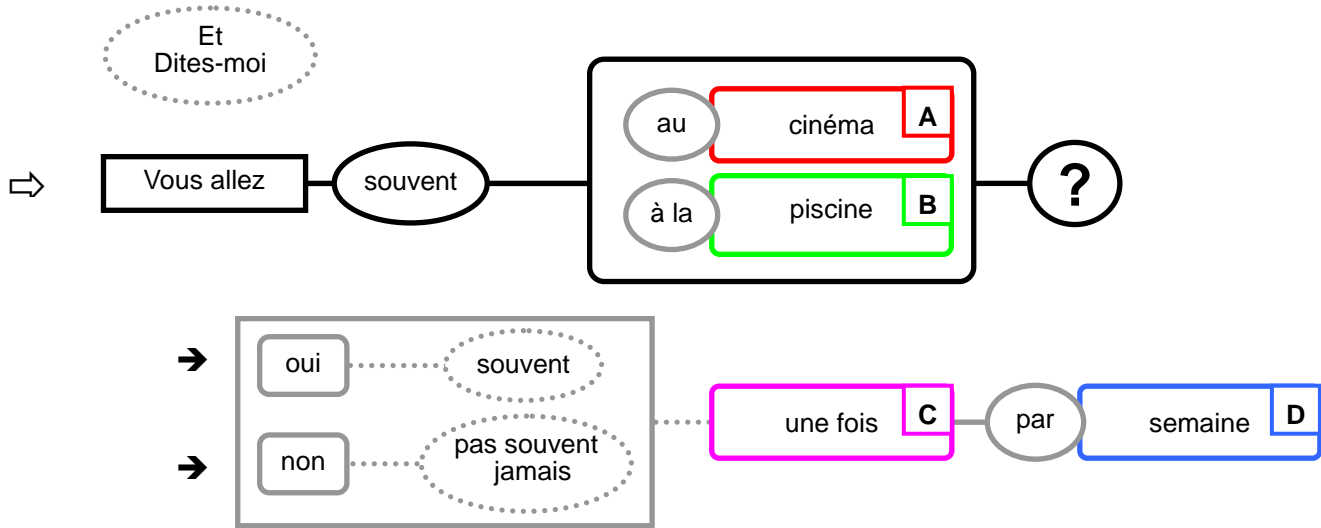
## Comparing languages

French	English
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

# J'y vais une fois par semaine

*I go there once a week.*

## Grammar Toolbox



## Examples

Et vous allez souvent à la piscine ?

Oui ! Une fois par semaine !

Dites-moi... Vous allez au ski ?

Non, pas souvent. Une fois par an.

## Vocabulary

une fois	once	<b>C</b>
deux fois	_____	
_____	three times	
_____	_____	
_____	_____	

semaine	week	<b>D</b>
mois	_____	
_____	year	

## Comparing languages

French	English
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

# イミディアット・メソッド概説<sup>1</sup>

池澤明子

## 1. イミディアット・メソッドの基本的な特徴

イミディアット・メソッドを一言で説明すると、「学習者と教師が、教室で、自分自身のアイデンティティを保持して、一対一で話すための仕掛け」であるといえます。その仕掛けの具体的なものが、「質問」「答え」「反応」を構成する会話文と系統立った語彙で構成されたチャート式の教材、および授業運営法などです。

イミディアット・メソッドは、学習者に教室以外で目標言語を使用する環境がなく、学習者の授業活動参加意欲が低い環境で考案され、様々な背景を持つ教師が、比較的容易に習得し、現場の事情に柔軟に対応させて実践して来ました。

このメソッドは会話の教育、それも主に初級を対象とするものです。中級以上にも適用できますが、イミディアット・メソッドが対応を目指す問題点は中級以上では解決していることが多いので、イミディアット・メソッドの仕掛けとそれから生み出される効果を部分的に活用するということになるでしょう。また、これ一つで目標言語の総合的な能力を養うための訓練ができるという方法ではありません。しかし、文法などの他の授業や、現在でも広く一般に行われている文法訳読法や文型積み上げ式と対立せず、組み合わせやすいという利点があります。例えば、文法の授業で扱う文型を使って「会話プリント」を作成し、それで会話訓練をするなどのことが可能です。それだけでなく、他の方法や授業活動と相補的な関係を築き得るものであり、これまでそのように実践され、普及して来ました。

理想的な教育/学習環境の条件を、学習者・教師・環境と、属するところに分類して挙げてみると、例えば、学習者は、基本的な学習能力と高い学習動機、明確で具体的な目標を持っていて、規則的・継続的に授業に出席し、自宅学習も行う。また、日常的に目標言語を使用する環境にある。教師は、いずれもが高い教育能力と目標言語運用能力を備えていて、熱意と向上心を持ち、授業準備や教育能力向上に時間をかけられる状況にある。しかも、チーム・ティーチングをする教師間に、緊密でスムーズな連携がある。環境では、豊富な物的リソース（教材、教具、パソコン、視聴覚機器など）と人的リソース（ティーチング・アシスタント、目標言語母語話者のゲストなど）に恵まれ、十分な時間数と明確なカリキュラムがあり、クラスは少人数で、学習者の既習レベルや学習能力は均質、といった条件が挙げられます。

このように、好条件が揃った理想的な現場では、理想的な授業を目指して、どんな方法でも導入でき、授業を円滑に運営することができるでしょう。しかし、このような現場は稀です。理想的な授業とは、教師なら誰しも目指すところですが、現場の条件は変えられません。授業改善は、その条件下で成立する方法を求めなければなりません。また、「理想

<sup>1</sup> 本稿は、「イミディアット・アプローチ概説」(2004)に加筆修正を行ったものである。

的な授業」の実現のために、授業方法の大きな枠組み自体を抜本的に変更することが必要な場合がありますが、それは多くの現場では非常に困難を伴うことであり、しばしば不可能なことですらあります。

イミディアット・メソッドは、先に挙げたような条件のいずれか、または殆どが欠けるような環境で、現場の授業方法の大きな枠組みを変更することなく適用できる、現実的な方法であることを目指しています。しかし、現在の授業より「マジ」であることのみを目指しているわけではなく、理想に近いものに到達することを目指しており、その可能性を充分持っていると期待されています。

## 2. イミディアット・メソッドの沿革

イミディアット・メソッドは、1995年から1999年にかけて、当時大阪大学のフランス語講師であったAzraが考案し、最初の形をまとめました。考案にあたっては、それ以前より同大学でフランス語講師を務めていたBenoitが個人的に行って来た方法と理念を参考にしました。

考案の目的は、1クラスの学習者が最高70人という大人数であることと、**学習者の授業活動参加意欲が非常に低い**という条件の中で、会話授業を円滑に運営することでした。大学の教養課程の必須科目である第二外国語でフランス語を選択した学生の多くは、実用目的ではなく、進級・卒業に必要な単位を取ることが目的で授業に出席しており、フランス語を使用する環境にもいなければ、その必要にも迫られていませんでした。加えて、日本の学校では一般的な学生の行動形態（質問をされても答えない、学生同士で会話の練習をしない、など）が、授業の運営を困難にしていました。

このため、Azraは、まずは授業を「フランス語学習の場」ではなく「**フランス語体験の場**」と位置づけ、大人数でも「体験」を可能にする仕掛けを洗練させて行きました。「体験」とは、学習者が教師と一対一（あるいは3人で）自分自身のアイデンティティを保持してフランス語で「会話」することであり、これを授業の目標としました。「体験」を成立させるために、**チャート式の質問と答えで構成されたプリント教材**を用意しました。そして、効率的に大人数の学習者と「会話」していき、同時に学習者の授業活動参加意欲を刺激していく目的で、**出席表のシステム**を考案しました。

以上の成果をAzraとVannieuwenhuysenがまとめ、イミディアット・メソッドによる最初のフランス語初級会話教科書と教師用指導書が1999年に出版されました。以後、日本のフランス語教育現場にこの方法は徐々に普及しています。

その1999年から、イミディアット・メソッドの他言語への適用も始まりました。まず、池澤が日本語教育への適用を始め、Azraと共同で作成した教材を2冊出版しています。また、大阪大学のドイツ語教師Vögelも、イミディアット・メソッドによる授業を実施、やはりAzraと共同で作成した教材をまとめて出版しています。英語教育の分野では、高等教育においてだけでなく、中等教育でも活発に適用され、2004年と2006年にそれぞれのための教材が出版されています。

教科書以外では、ニュースレターが発行され、主にフランス語教師を対象に最新の情報を無料で提供しています。また、メソッドに関する情報や授業風景の映像を公開するインターネット・サイトも運営されています。研究発表、情報交換の機会としては、2001年より毎年研究会（日本語名称は「会話教育研究会」）が開催され、技能習得の機会としては、教材作成ワークショップが日本の各地で開催されています。

実践の積み重ねと複数の言語への適用の成果を取り入れながら、メソッド自体もその提案方法も発展を続けています。

なお、メソッドのフランス語名称は考案当初より La Méthode Immédiate でしたが、日本語名称は2005年に「イミディアット・アプローチ」から「イミディアット・メソッド」に改称されました。英語では、The Immediate Method です。

### 3. イミディアット・メソッドの目的と方法

イミディアット・メソッドの目的と方法に関しては、既にいくつかの文献がありますが、適用する言語と地域が違い、情報提供の対象が異なれば、情報の内容も異なって来ます。また、メソッド自体も常に発展しています。そこで、ここでは2006年現在、筆者がイミディアット・メソッドの基本的な枠組みと考えるものを抽出して示すことにします。

まず、イミディアット・メソッドは、以下のことを目的としています。

#### <イミディアット・メソッドの目的>

初級会話授業を円滑に機能させ、学習者全員に目標言語使用体験を与えること。特に、学習者数が多い、学習者間のレベル差・能力差が大きい、学習者が教室以外で目標言語を使用する機会がない、学習目的が実用目的でない、などの条件によって、学習者の授業活動参加意欲を刺激するのが困難な環境で、それを可能にすること。

ただし、学習者が少人数で、その背景が一定であり、学習意欲も旺盛であるというような現場で、イミディアット・メソッドが機能しないというわけではありません。そのような現場でも、イミディアット・メソッドを有効に利用することはできます。ただ、イミディアット・メソッドが対応を目指す問題点が既に解決している現場では、このメソッド以外の方法でも円滑に授業が運営できるでしょう。

次に、イミディアット・メソッドがその目的のために提案する方法の特徴は以下です。

#### <イミディアット・メソッドが提案する方法の特徴>

「会話の練習」でなく、「会話の本番」の実現：学習者全員が教師と一対一で、自分自身のアイデンティティーを保持して「会話」する機会をできるだけ多く持つようにする。

イミディアット・メソッドが学習者に提供する目標言語使用体験は、学習者が自分自身のアイデンティティーを保持したままで、教室において「今ここで」の会話をするこ

す（それを以下、「会話」と表現します）。それは、ペア・ワークやグループ・ワークとして他の学習者を相手になされることもあります。特に教師を相手に一対一でなされる機会を持つことを重視しています（クラスの状況に応じて、学習者二人と教師で「会話」する場合もあります）。

メソッドは、「会話能力の育成には、会話そのものを体験することが妥当な方法である」という理念にも基づいていますが、特に教師と「会話」することを重視するのは、教師が学習者より目標言語の運用能力に優れているからだけではなく、学習者の授業活動参加意欲を刺激し、達成感を与えるためでもあります。このことは、授業の円滑な運営という結果にもつながります。

イミディアット・メソッドは具体的な内容として以下の2点を提供しています。

#### <イミディアット・メソッドが提供する具体的な内容>

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. 教材作成法</li><li>2. 授業運営法</li></ol> |
|---|

授業にあたって必要な物は、以下の3点ですが、基本的に必要なものは1のみで、2および3は現場の条件に応じて、あれば授業の円滑な機能を助けるものです。それぞれ教師の裁量で作成することもできますし、あれば既製のものを使用することもできます。

#### <イミディアット・メソッドによる授業に必要な物>

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. 会話プリント：基本的に必要</li><li>2. 語彙プリント：現場の条件に応じて、あれば授業の円滑な機能を助ける</li><li>3. 出席表：現場の条件に応じて、あれば授業の円滑な機能を助ける</li></ol> |
|---|

「会話プリント」は、チャート式の文型図で示された「質問」文と「答え」文、「答え」に対する「反応」文が主要な構成要素です。「教師も学習者も、これをたどって話せば、ひとつの話題に基づいた、短いやりとりが、自分自身のアイデンティティを保ったままできる」というように作成します。文型図には、当該の話題について話すための系統立った語彙や表現を組み込み、できるだけプリントから各自、自分の言いたいことが探せるように作ります。これにより、暗記の完成度に左右されずに「会話」することが可能となります。イミディアット・メソッドは、「暗記しなければ話せない」という完璧主義には基づいていません。

「語彙プリント」は、「会話プリント」の語彙や会話文の翻訳が主要な構成要素で、「会話プリント」の円滑な理解を助け、ひいては授業の円滑な機能を助けます。「語彙プリント」を使用しない場合とは、例えば、教師が他の学習者と「会話」している間、学習者同士で

「会話」しないため、あるいは極端な大人数クラス（例えば 30 人以上など）で教師と「会話」するまでの待ち時間が長い場合、「会話プリント」の内容理解の課題を学習者に与え、自習させるというような場合です。

いずれのプリントも片面 1 枚で完結、独立するように作ります。これは「積み上げ式」によらずに、それぞれの授業をなるべくその時のみで成立させるためです。

「出席表」の第一の目的は、授業管理です。教師が個々の学習者といつ、何度「会話」したかという情報を記入して行き、常にどの学習者と優先的に「会話」するべきかを把握するためです。第二の目的は、学習者管理です。学習者の授業活動参加意欲が低く、教育機関の制度が許す場合には、出席表のチェック項目（出席、遅刻、教師との「会話」の回数と点数、など）で平常点を出し、最終評価に加える、または最終評価とすることとします。これにより、学習者の授業活動参加意欲を刺激し、円滑な授業の運営を目指します。また、学習者の自主性を促すため、「出席表」の管理は学習者が各自で行うことを原則とします。少人数で、学習者の授業活動参加意欲がある程度保証されている現場（例えば、語学学校など）では、「出席表」は必ずしも必要ではありません。

#### <イミディアット・メソッドによる授業の構成>

- |            |                          |
|------------|--------------------------|
| 1. 「会話」の準備 | : 必要に応じて、会話で必要となる基礎事項を学ぶ |
| 2. 「会話」    | : 学習者と教師、学習者同士が一对一で話す    |

授業は大きく分けて、2部構成です。まず、1の「会話」の準備で、授業の目的である「会話」を円滑に進めるために、新出語彙や表現の意味の確認、口慣らし練習、文法や会話に関わる文化的な事柄の確認、モデル会話のデモンストレーションなどを行います。大人数クラスで、教師と「会話」するための待ち時間が長い場合などには、「会話プリント」の理解と「会話」のための準備を自習やペア・ワークによってさせることもできます。また、連携する文法の授業などで、既に文法や語彙が習得済みの場合には、この過程は省略できます。一人の教師が担当する同じ授業を、奇数回は「会話の準備」、偶数回は「会話」というように交互で運営する方法もあります。

2の「会話」では、教師は学習者と一对一（原則）で数分以上の会話を行います。その間、他の学習者は、学習者同士で「会話」をするのが基本です。時間や学習者の事情に応じて、ペアを変えさせたり、自習させたりすることもできます。

以上の行程の所要時間は、内容のレベルやクラスの数にもよりますが、基本的には 15 分から 90 分です。授業時間などに応じて、1 回の授業でこの行程を複数回繰り返すこともできます。また、授業活動の一つとして、他の活動（ドリル練習、ロールプレイ、ゲーム、タスク活動、ビデオ視聴、作文、等々）とこれを組み合わせることもできます。

「会話」は、以下の三点を原則とします。

#### <「会話」の三原則>

1. 学習者も教師も自分自身のアイデンティティを保持して話す
2. 互いの個人的情報や知識、意見の交換をする  
(インフォメーション・ギャップがある)
3. 2人または3人までで行う

以上を成立させることは、「会話プリント」作成段階からの課題でもあります。

1、2はつまり、「場面や人物を教室の外に設定したシミュレーション練習(ロールプレイ)をしない」ということです。ただし、ティーム・ティーチングの一環で、文法中心の主教材に合わせた会話の授業にイミディアット・メソッドを用いる場合などには、扱うべき文法事項や文型によって、どうしても1や2が成立させられない時が出てきます。その場合には、「イミディアット・メソッドの仕掛け(教材や授業運営法)を利用してシミュレーション練習をする」こともたまにはいいでしょう。しかし、「学習者が自分自身のアイデンティティを保持して話す」ことはぎりぎりまで守られるべき原則です。

3の「会話」の形態ですが、一対一で教師と向き合うと、却って緊張して話せない学習者の場合など、教師と学習者二人という組み合わせが有効な場合もあります。また、活動形態の変化により、授業が新鮮になるという効果もたらされることもあります。形態は、現場の条件により適宜変えることができます。

「会話」を行う際は、特に以下の4点について、教師だけでなく、学習者も充分意識して行うことが期待されています。教師は、それらを授業の初回から強調、指導し、意識化と実践を促していかなければなりません。

#### <「会話」の際、特に意識して行われるべき4点>

1. 「質問」と「答え」に終始せず、相手の「答え」に「反応」を返す。
2. 一方的に質問されるのではなく、相手にも(特に教師に)質問する。
3. コミュニケーション・ストラテジー(特に補償のストラテジー)を用いる。
4. 個々の習得レベルと興味に応じて「会話」を発展させる。

コミュニケーション・ストラテジーとは、例えば、「あいづち、言いよどみ、言い換え、代用語、ジェスチャー、聞き返し、相手への協力要請」の使用などです。そのうち「会話プリント」にまとめられるもの(「 はフランス語でどう言いますか」など)は、それを用意して、授業の初回から使用していき、あいづちなどは「会話プリント」の会話文に組み込んでいくことを提案しています。

この4点の意識化と実践は、より自然な会話を目指すためだけでなく、学習者に自由度を与え、各人が自分の習得レベルに応じた「会話」をすることを可能にし、ひいては授業活動参加意欲を刺激するとともに達成感を与えるためでもあります。運用力の低い学習者でも、「会話プリント」を目で追いながら話せば、最低限の「会話」の成立は保証されます。「会話プリント」の内容のレベルを超えている学習者にとっては、「会話プリント」は

「会話」のきっかけであり、自分のレベルに応じて、自由に話題を発展させることが期待されています。また、プリントを見ずに「会話」させるなど、具体的な負荷のかけ方も、クラスや学習者の事情に応じて調節できます。

成績評価の方法は、個々の教育現場の事情に合わせ、教師の自己裁量でできるように、原則は定めていません。しかし、「会話」に点数をつける方法や、「会話」、出席、自習の成果などに点をつけて最終評価を出す具体的な方法は提案されています。個々の活動などに点数をつける際は、出席表にそれらの点数を記入する欄を用意しておき、そこに教師が記入していきます。

イミディアット・メソッドは、適用言語を超えて、個々の教師が協力し合い、実践例と作成教材を共有することで発展して来ました。ご質問、ご提案、実践のご報告などは、いつでも歓迎されています（<http://www.almalang.com>）。

#### 参考文献

- Azra, J-L. ほか（2002）『言語文化共同研究プロジェクト 2001 外国語教授法としての“Méthode Immédiate”』大阪大学言語文化部・大阪大学大学院言語文化研究科
- Azra, J-L., M. Ikezawa, e. a.（2005）The Immediate Method, *Language learning for life: JALT2004 conference proceedings*, Tokyo: Japan Association for Language Teaching (appearing) [コンピュータファイル（光ディスク）]
- 池澤明子（2004）「イミディアット・アプローチによる日本語教育の方法研究」九州大学比較社会文化学府修士論文

# Classroom interactions under the Immediate Method

## - a case study.

Tim Marchand

Kansai Ohkura

timmarchand@gmail.com

### 1. Introduction

Over the years teaching oral communication classes to third year junior high school students at Kansai Ohkura, I have come across many challenges in conducting satisfying lessons with meaningful communicative outcomes, and so it was with great interest that I attended the Immediate Method (IM) workshop at the 2004 JALT conference in Nara (for details see Azra et al. 2005). The IM was originated in French classes at the University of Osaka to deal with specific challenges found there (especially large classes with low student motivation), and has since been adopted by teachers of German and Japanese at the university level as well. More recently IM has been developed for teaching English at the beginner level, with the textbook *Immediate Conversations 1* (Brown et al. 2004) specifically designed to be used in junior high school classes. From April 2005 Kansai Ohkura has been using the textbook for its third year junior high school classes, and this paper looks at the results so far from an action research project examining the effectiveness of the IM in five of those classes.

### 2. Classroom challenges

The immediate method was developed in response to challenges typically facing teachers in the Japanese classroom context. So before setting about evaluating the method, it is worth spending a little time looking at what those challenges are, from the specific (particular to the teaching context at Kansai Ohkura), to the general (found in many Japanese classrooms). (See table 3, column “challenges”).

One of the greatest challenges seems to be one of time. Naturally large classes delimit the opportunities that any one student may have to speak up in class, especially when it comes to interacting with the teacher. Averaging 20 students per class, the class sizes at Kansai Ohkura are not as big as some of the others that the IM has been designed to fit, but they are large enough to make meaningful conversational practice a difficult, rather than a given, outcome. Moreover, time is limited in another sense: oral communication classes at Kansai Ohkura are scheduled just once a week, and coupled with other vagaries of the school’s scheduling policies, on average there are just twenty-five 45-minute classes in a school year. That equates to less than one hour of teacher attention per student in a whole year. Not only does this affect the possible range and depth that a

course can realistically cover, but also learner retention and even motivation as well.

Another feature of the oral communication class (especially at Kansai Ohkura perhaps) was the lack of a clear purpose: the curriculum was defined by the textbook, and when I first started at Kansai Ohkura, I was expected to plug away through the units one by one, almost regardless of the students' interests in the material or their handling of it. There were to be no tests, grades or homework and in no way did students' performance in class have any affect on the rest of their school lives. In this environment, how is one to measure progress? What constitutes learner achievement? The lack of clear goals also meant it was difficult to feel the sense of accomplishment, again affecting not only student but also teacher motivation. A demotivated class can become a disruptive class, with the teacher wasting precious time on discipline rather than pedagogy. This problem of disruption may also occur when there is a disparity in skill levels, with both the students who find tasks too easy and the ones who find them too difficult becoming disengaged, or in the words of Csikszentmihalyi (1985), lacking *emergent* motivation.

However perhaps even more demotivating from a teacher's perspective is the reticence on the part of the students to participate, which has been linked to the education system itself in Japan. For example Williams (1994, p10) points out that:

“Traditionally the technique employed in most classrooms is of a lecture style, where the teacher remains standing behind a desk at the front of the class and the students receive information as the teacher lectures. Little input is ever solicited from the students, and it is instilled that a classroom is a place where one listens and learns but does not speak.”

In contrast to this, suddenly they come across a teacher asking them to not only speak up, but speak in English, and to each other! They are being required to voice their opinions and answer questions that do not have a clearly right or wrong answer. It is no understatement to call this a classroom culture shock.

Anderson (1993, p102) found that one of things that troubled Western language teachers the most in Japan was that students rarely volunteered answers:

“Most Japanese will only talk if specifically called upon, and only then if there is a clear-cut answer. But even if the answer is obvious, it may be preceded by a pause so long that the instructor is tempted to supply the answer first. This type of pause -- or even

a true silence -- does not necessarily signify an unwillingness to comply, but may simply indicate that the student is too nervous to respond, or too uncertain of the answer to risk public embarrassment.”

It is also commonly acknowledged that Japanese students tend to be very shy when speaking in front of the whole class. Doyon (2000) offers an in-depth look at the topic of shyness in Japanese classrooms, where he refers to the work of the anthropologist Takie Sugiyama Lebra. Lebra identified three interactional domains in Japanese society: ritual, anomic and intimate. The traditional classroom culture in Japan is typically a *ritual interactional domain* replete with formalities, conventional rules, and highly *guarded* behavior. On the other hand a person in the *anomic interactional domain* feels both considerable social distance, and a lack of concern for the opinion of others, sensing no need for formalities and no desire for intimacy - which may perfectly describe some of the more disruptive students who are not fully invested or integrated into the collective sense of purpose of the oral communication class.

In order to overcome shyness in the classroom, Doyon recommends moving toward the *intimate interactional domain*, a domain where more open communication and displays of spontaneity are likely to prevail. For Doyon, this means, among other things, creating intimacy between students (by revealing personal information about themselves), removing the “teacher’s mask” (becoming more friendly with the students) and moving away from the evaluation paradigm.

### **3. Immediate Method**

The actual mechanics of the IM have been dealt with in more detail elsewhere (for example this volume, or see Azra et al. (2005), Marchand (2006)), so for now I would like to just focus on the three key principles, and how they relate to the challenges mentioned above. (See table 3, column “response”).

1) Students systematically use “meta-communication” expressions - tools which aid in keeping the conversation going, even when they encounter unknown vocabulary;

2) Students are frequently interviewed in small groups or individually, and receive a score based on their oral performance;

3) Their scores are kept on a “Progress Sheet”, which they are responsible for.

The first key element is the use of meta-communication phrases (MCP’s) which are presented

early and recycled frequently to enable smooth communication to continue when situations occur that typically hinder this. For example the question recommended to be taught first is “What’s -- in English”. This allows the class members to find the vocabulary needed to answer questions, as well as encourage curiosity and spontaneity. Also the response “I don’t know” is a key phrase found in the first unit, which should give the students an acceptable way to say something when they do not know what the answer is, preferable to the silent response that seems to prevail in many classrooms.

Other MCP’s that may be introduced early on are identified in table 1. All of these are idealized examples that may occur during the presentation stage of, for example, Unit 4 of *Immediate Conversations 1* (which deals with the key phrase “How are you today / How about you?”) Typically during the presentation stage, as a class the students translate vocabulary items in vocabulary boxes, usually with the teacher fronting the activity. At this stage, and crucially during the oral interviews, the IM relies upon the teacher recycling and encouraging the use of MCP’s as much as possible.

Table 1

<p><b>T:</b> What’s <i>tsukareta</i> in English?</p> <p><b>S:</b> Pardon?</p> <p><b>T:</b> What’s <i>tsukareta</i> in English?</p> <p><b>S:</b> I don’t know.</p>	<p><b>T:</b> How do you say <i>tsukareta</i> in English?</p> <p><b>S:</b> I don’t understand the question.</p> <p><b>T:</b> What’s <i>tsukareta</i> in English?</p> <p><b>S:</b> It’s “tired”.</p>	<p><b>S:</b> What’s <i>tsukareta</i> in English?</p> <p><b>T:</b> It’s “tired”</p> <p><b>S:</b> How do you spell it?</p> <p><b>T:</b> T, I, R, E, D.</p>
<p>Example MCP’s:</p>	<p>What’s --- in English?</p> <p>Pardon?</p> <p>I don’t know</p> <p>I don’t understand</p> <p>How do you spell it?</p>	

The second key element is the oral interview, the regular in-class tests. The interviews consist of 2-3 students being tested at any one time in some corner of the classroom, away from the attention of the other class members (and subsequently a more *intimate* domain). The tests are significant in their regularity (at least once every other class), and they provide opportunity and

time for every student to interact with the teacher. In fact they can be seen to be the motor that drives the whole method, and in stark contrast to Doyon's advice to move away from an evaluation paradigm.

The third key component of the IM is the "Progress Sheet", which every student is given at the start of the year. This sheet in itself is supposed to have pedagogical value: by giving the students responsibility not to lose the progress sheet (and in fact personalize it with photographs etc.) the students are supposed to understand that they themselves are responsible for their learning and accomplishments. As a result, lost sheets are expected to be rare and the students should be sufficiently motivated to not only perform well in the tests, but practice well in pairs prior to the tests. This is important as a teacher occupied in testing small groups away from the centre of the class is not in a position to control a large part of the class for a large amount of the time

#### **4. Action research**

In order to investigate the effectiveness of the IM in my context, I started doing some action research, which at the time of writing is still in progress. To date there have been three components to the research: the research diary, lesson recordings and a mark-off sheet for MCP's occurring in the class.

In the diary, I note lesson plans before the start of each class, and write brief observations after each class – usually in the 15-20 minutes between classes. In another section I keep a journal of thoughts after periods of reflection, and when inspired by background reading.

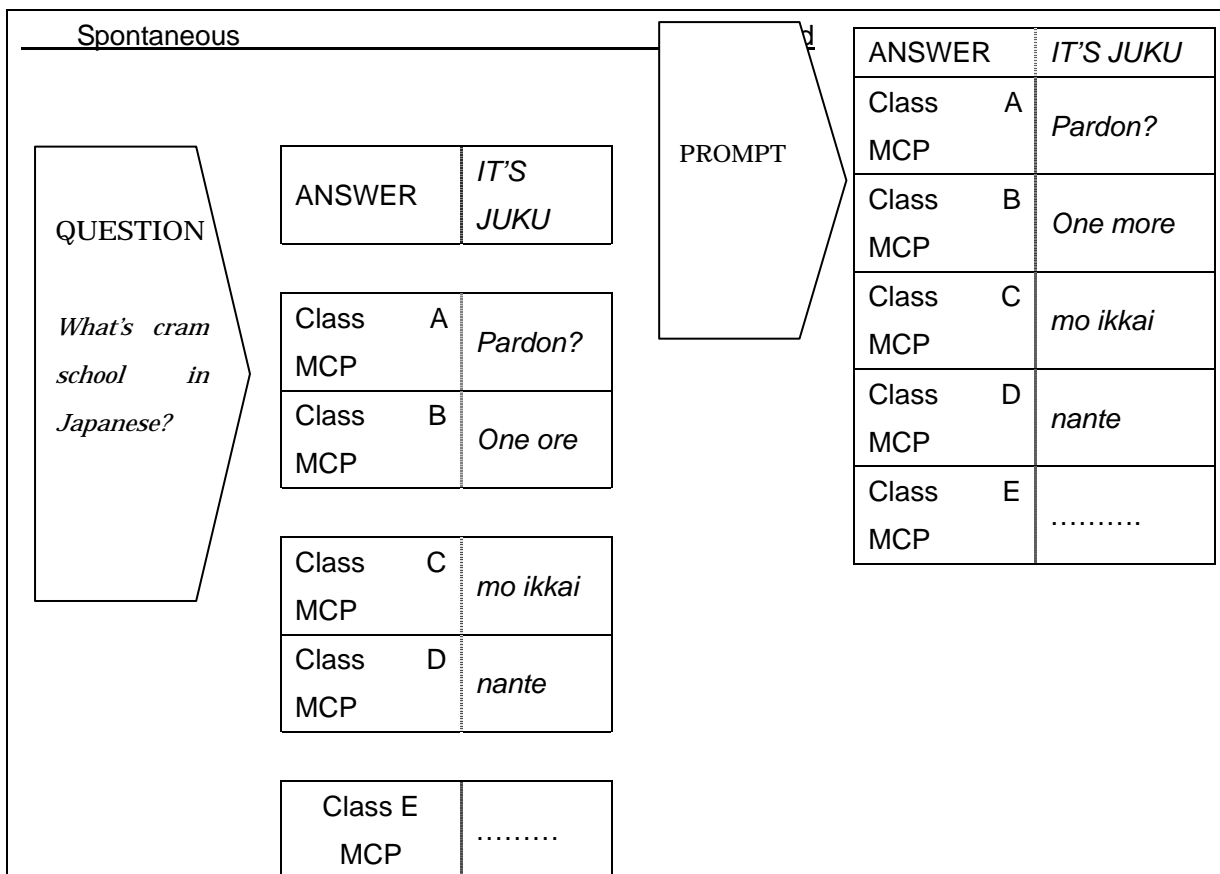
It soon became apparent that class recordings would be necessary, and these started after the third class. The lessons have been recorded on a small digital recorder which the students quickly grew to ignore. After each day of teaching I would listen to the classes again and review the notes I had made, it also helped me check the accuracy of my MCP sheet.

The MCP sheet was born out of the realization that in practice there were two types of MCP – spontaneous and prompted, and also 5 classes. (See table 2).

The 5 classes of MCP are:

- Class A – Correct *meta-communication* phrase
- Class B – Imperfect *meta-communication* phrase in English
- Class C – Response in Japanese to the teacher
- Class D – Response in Japanese to a classmate
- Class E – Silence

Table 2



Class E, D and C MCP's are often followed by a prompting from the teacher, or even a class mate to produce either an appropriate MCP in English, or an answer. I found that Class B is sometimes followed by a prompt (such as a correction) or ignored, whilst naturally Class A MCP's allow the dialogue to flow naturally.

So for example if the question "What's cram school in Japanese?" is asked and the student did not hear properly, the Class A response might be "pardon", Class B "One more" (which might be corrected or might be ignored) Class C *eh* or *nani* to the teacher, class D seeking collaboration in Japanese from another student to help negotiate the meaning of the question, and class E the silent response.

To keep track of how often these MCP's occur during class, I hold a mark-off sheet with the five main MCP's (mentioned in table 1), and record each time I perceive an MCP (of any class and type) to have occurred. At the end of the day when I listen back to the class recordings, I also check the MCP sheets.

## 5. Recordings

The transcribed recordings offer a rich look at the interactional structure of the classrooms under the IM, so it is worth taking a look at a variety of these. Extract 1 has been taken from an oral interview with three students being tested on the key phrase “How do you spell --?” At first blush, this “test” seems to have gone very smoothly. There is very little hesitation and few silent responses on the part of the students, almost no code-switching into Japanese and with good evidence for an intimate interactional domain (plenty of laughs, and note the spontaneity of line 43 when the student recalls Humpty Dumpty). There are also many MCP’s being actively used in this extract. There are 6 occurrences of “I don’t know”, 5 of at least Class A or B forms of “How do you spell --?”, 2 of “What’s – in English?” and one “Pardon?” from the students. All of the “I don’t know” MCP’s occur spontaneously, while the “What’s – in English?” MCP’s are all prompted: by the teacher’s question “Can you ask me” in line 20, and “Can you ask me a question” in line 48.

### Extract 1 (see appendix for transcript conventions)

Class 4 / “How do you spell --” test / June 3rd		
01	T:	I see. That’s good (..) And Umm:: (...) >Do you know< What’s (.) err::: (...)
02		<i>megane</i> in English
03	S1:	(1.0) It’s (..) glasses in English
04	T:	Glasses. How do you spell glasses
05	S1:	(..) I don’t know
06	T:	Okay
07		{laughing}
08	T:	How do you spell glasses
09	S2	I don’t know
10	T:	(..) Okay. Do you want to ask me?
11	S3:	(.) How:: do you (.) spell (..) glasses
12	T:	Er (.) It’s G, L, A. (..) S, S, (.) E, S
13		{writing}
14	T:	L
15	S1:	S, E {laughing}
16	T:	L, A, S, S, E, S. (..) Okay. <b>Umm</b> :: How do you say:: (.) <i>tenjou</i> in English
17	S2:	It’s (...) I don’t know {laughing}
18	T:	Okay. How do you say <i>tenjou</i> [in English
19	S1:	[I don’t know
20	S3:	(..) I don’t know
21	T:	Okay(.) Can you ask me
22	S3:	How (..) What? (.) What s:z <i>tenjo</i> in English
23	T:	In English (..) Umm:: It’s <b>ceiling</b>
24	(2.0)	
25	S3:	Pardon?
26	T:	Ceiling
27	S3:	Cei::ling
28	T:	Yes
29		{laughing}
30	T:	Okay?
31	(1.0)	
32	S1:	[How do you spell]
33	S3:	[How do you spell it

34	T:	Ahh: (..) It's C, E, I, L
35	Ss:	°C, E, I, L°
36	T:	I, N, G
37	Ss:	°I, N, G°
38	T:	That's right. Good. Ceiling
39	S1:	(xxxxxx)
40	T:	Okay. err:: (.) How do you say <i>kabe</i> in English
41	S2:	(.) I don't know
42	S3:	It's wall
43	T:	wall
44	S2:	Ah::: (..) Humpty Dumpty!
45	T:	Humpty Dumpty, that's right!
46	{laughing}	
47	T:	Um:: okay, how do you spell wall?
48	S2:	Wall, okay W, A, L, L
49	T:	That's right. Good. Okay that's good. Can you umm ask me a question
50	S1:	(2.0) What's <i>yuka</i> in English
51	T:	er it's floor
52	S2:	How do you [spell
	S1:	[How do you spell it
	T:	Ah: F, L, O, O, R

What is more interesting is that the first three occurrences of “How do you spell --?” are all prompted, at first by a direct question in line 9. The ones uttered in lines 31 and 32 take a bit more time to be prompted (lines 23-30). The first pause (line 23) encourages the “Pardon” response and it is only after the “Okay?” and another awkward pause that the students seem to realize they are expected to ask the follow-up question “How do you spell--?” But now this pattern has been set, the final utterances of that MCP (lines 51 and 52) occur quite spontaneously. It would be wrong to say that this extract is representative of most of the recordings most of the time. The students in question were usually the most motivated members of that particular class, and many of the MCP's had recently been the target phrases of previous lessons. But it offers a glimpse of what the IM is trying to achieve. The next extract reveals a more typical response at the early stages of implementing the IM.

## Extract 2

Class 4 / "How do you feel" test / June 3rd		
01	T:	Good afternoon!
02	S1:	Good after[noon]
03	T:	[Good afternoon]
04	S2:	[good afternoon=
05	T:	=Okay. No:w (.)
06		how do you feel
07		today
08	S1:	<i>eto:: eto</i> (..) <i>eto</i> I'mu feeling fine.
09	T:	You're feeling fine. Good. How about you. (1.0) How do you feel
10	S2:	(xxxxx) oh:: feel (xxxxxxx)
11	Ss:	(xxxxxxxxxxxxxxxxxx)
12	S2:	(...) I'm feeling (xxxxxx) I'm feeling (xxxxxxx)
13	T:	I feel,
14	S2:	(1.0) I (1.0) I feel <i>kekou tte nani?</i> (..) I feel
15	S3:	(xxxxxxx) <i>boku wa jibun teki wa nani nani</i> (xxxxxx)
16		<i>boku-</i> I'm feeling <i>naninani</i> (..) I feel <i>naninani</i>
17	S2:	(..) I'm feeling:::u
18	S1:	(xxxxxxxxxx)
19	S2:	<i>Ah kore</i> (xxxxxx) (1.0) I'm feeling:::u (1.0) sleepy
	T:	Sleepy. Okay. You seem to be sleepy.
Note:	Lines 17-18, S1 refers S2 to a task sheet where the students were to match feelings with pictures. "Ah kore" indicates S2's realization of what he can use to answer the question.	

Here we have an example of students helping each other in order to achieve a meaningful response to the teacher's questions. After a hesitant start, S1 is able to answer the teacher's question in line 7. It is clear though from the next exchange that S2 is not so lucky (line 9). What follows is a team effort in finding an answer, with a significant amount of code-switching (and Class D MCP's) in action. In line 13 S2 is asking for clarification of the Japanese word *kekou*, and in lines 14-15, S3 helps him out further by suggesting the form of an appropriate response ("I'm feeling *naninani*, I feel *naninani*"). It is only when S1 in line 17 refers his classmate to the task sheet they had been working on (which listed a lot of feeling adjectives), that S2 marks his enlightenment ("*ah kore*" in line 18) and proceeds to answer the question.

In extract 3 we see more collaboration by neighboring students, this time introducing an

appropriate MCP into the interaction.

### Extract 3

Class 3/ "Where do you --" presentation / June 24th		
01	T:	Oka::y (..) what's (.) go to cram school (.) in Japanese.
02	S3:	°(...) ee? (xxxxx) (..) cram school <i>tte nani</i> °
03	S4:	°(..) (xxxxxx) cram school <i>wa</i> (..) (xxxx) <i>shiranai</i> °
04	S5:	° (xxxxx) I don't know°
05	{laughing}	
06	S3:	(xxxx) (..) I (..) d[on't (..)
07	T:	[you don't=
08	S3:	=know
09	T:	(.) you don't know. (..) Okay. (..) Ask me (.) ask me
10	S3:	(2.0) What's cram school (..) in Japanese
11	T:	er: (.) <b>cram</b> school is <i>juku</i>
12	Ss:	°ehhh?°(..)
13	T:	<i>juku</i> (..) okay?

The teacher asks the students for the Japanese equivalent of the phrase "go to cram school" in line 1, which is responded to by S3 with a typical Class D MCP ("cram school *tte nani*" or "what's cram school" in a softened voice to a classmate). In line 3 S4 declares her ignorance ("*shiranai*") followed by S5 in the next line helpfully supplying the correct MCP "I don't know", which S3 duly employs in her next turn (lines 6 and 8). The teacher then prompts the student to ask using the familiar MCP "What's – in Japanese?"

In the following extract (extract 4), turning to one's classmates again seems to be the preferred response given the chance. In line 2 the teacher responds to S4 who seems to be having trouble with a vocabulary item ("eat out"). In the next line, S4 utters a Class B MCP ("what's .. in Japanese", failing to include the unknown phrase into the question pattern), however her turn is interrupted by two of her classmates (line 4 and 5)

In line 6 the teacher tries to prompt the questioner again, but now S4 instead turns to her friends with the same question in Japanese ("*nante iu n daroo*" in line 7 and "*nante iu n daroo... eato outo*" of line 9)

#### Extract 4

Class 5 / "Where do you - -" task / June 24th	
01	S4: (xxxxxx) eat out (xxxxx)
02	T: Do you have a question?
03	S4: °do (.) I have a question° (..)[what's (..) in Japanese]
04	S3: [ (xxxxxx) Sta::backsu?]
05	S5: [ (xxxxxxx) ]
06	T: Wh- Wha- (..) Ask me please.
07	S4: <i>nante iu n daroo</i>
08	S3: <i>eh?</i>
09	S4: <i>nante iu n daroo</i> (..) <i>eato</i> (..) <i>outo</i>
10	{laughing}
11	S5: <i>dakara =</i>
12	T: =What's=
13	S4: =What's (..) what iszu (...) eat out (..) in (..) in
14	Japanese.
15	T: Good. What's eat out in Japanese. Once more?
16	S4: What's mean
17	T: ° no°(.) What's eat out (..) in Japanese
18	S4: What's (..) eat out (..)
19	T: in Japanese
20	S4: in Japanese
21	T: <i>gaishoku</i>
22	S4: <i>it's gaishoku?</i>
23	T: <i>it's gaishoku, gaishoku suru. Yeah.</i>
24	(2.0)
25	T: okay? (..) Think about that,(..) concentrate on that one
27	(1.0)
28	S9: What's starbucks?
	T: Starbucks is a: <b>coffee shop</b>
Note:	The students have been given a task sheet where they have to guess where the teacher goes to do different activities, i.e. matching verbs with places (e.g. read the newspaper / in Starbucks) after which they ask me a series of yes/no questions.

The teacher then prompts the student into action again with his interjection on line 12, which finally results in two utterances of the target MCP (line 13 and lines 17-19). At the end of this extract in line 27 comes a question from another student, quite independently of the previous episode, and quite spontaneously too. This kind of willingness to ask questions out of turn marks a significant

step away from *the ritual interactional domain* previously described, and it is an encouraging sign that familiarity with using MCP's does indeed help pave the way for a more communicative classroom.

Extract 5 also contains an example of a student prepared to call out and ask the teacher a question, even if it means interrupting the flow of the lesson.

### Extract 5

Class 2 / "How do you come here" presentation / September 16th	
01	T: Oka:y (.) finally, let's have a look at the gree:n box.
02	(1.0)
03	S1: °mo ikkai yutte (xxxx)° (.) [once (.)
04	S2: [once]
05	S1: [once again, please?
06	T: Which one. The last one?
07	S1: Last (..) las-=-
08	T: = So::: (.) by train, bus and on foot.
09	S1: by trai:::n, (.)
10	S2: °train°
11	T: bus
12	S1: °bus° (..) an:::do: (..)
13	S2: bus and footo
14	S1: and (..) an:::do (.) on foot.
15	T: on foot.
16	S1: thank you::
17	T: you're welcome. (1.0) Oka::y, we're looking at the green box now
Note: The green box refers to a vocabulary box found in the text book.	

In line 1 the teacher starts giving new class directions, but S1 spontaneously interrupts the passage to the next stage of the lesson plan, by indicating that she needs to hear the last answer again. At first in line 3 she begins to do this in a soft voice in Japanese (Class C MCP), before breaking into an appropriate English phrase, with the help of her friend (lines 4-5).

As these extracts show, there are signs of increasing spontaneity in the interaction patterns during the various stages of the IM lesson. What is also marked is the relative absence of long, silent responses. Instead Class D or even Class C MCP's are preferred, and it is to be hoped that having built a level of intimacy in the classroom that permits the students to ask questions (albeit in Japanese), that in time those questions will proceed step-by-step up the Classes of MCP until most of the interaction is in English (Class B or better). For a first look to see whether this may be the case, let's briefly look at the results of the MCP mark-off sheets.

## 6. MCP usage

This is still a research project in progress, but for now we can see some preliminary findings. (Marchand *ibid.* has a more thorough review of the occurrences of MCP's).

Figure 1

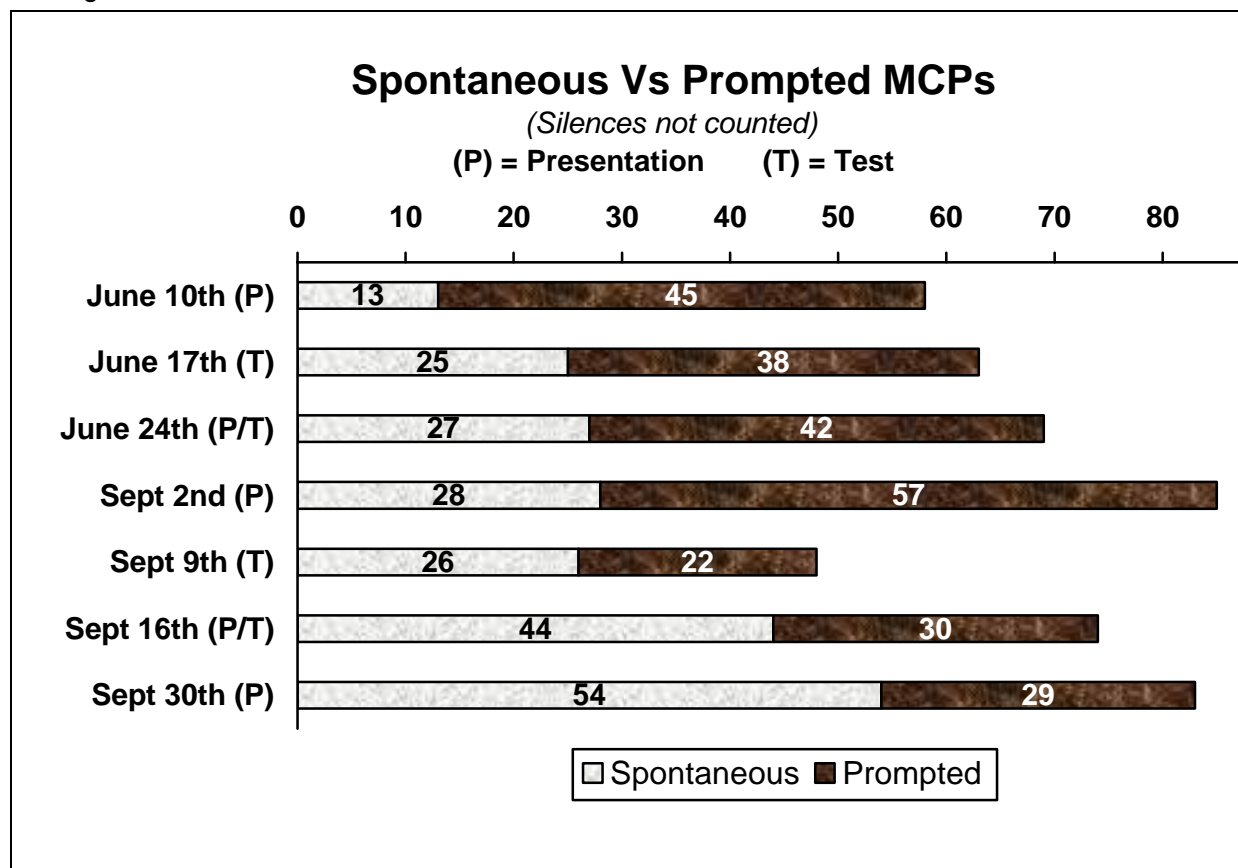


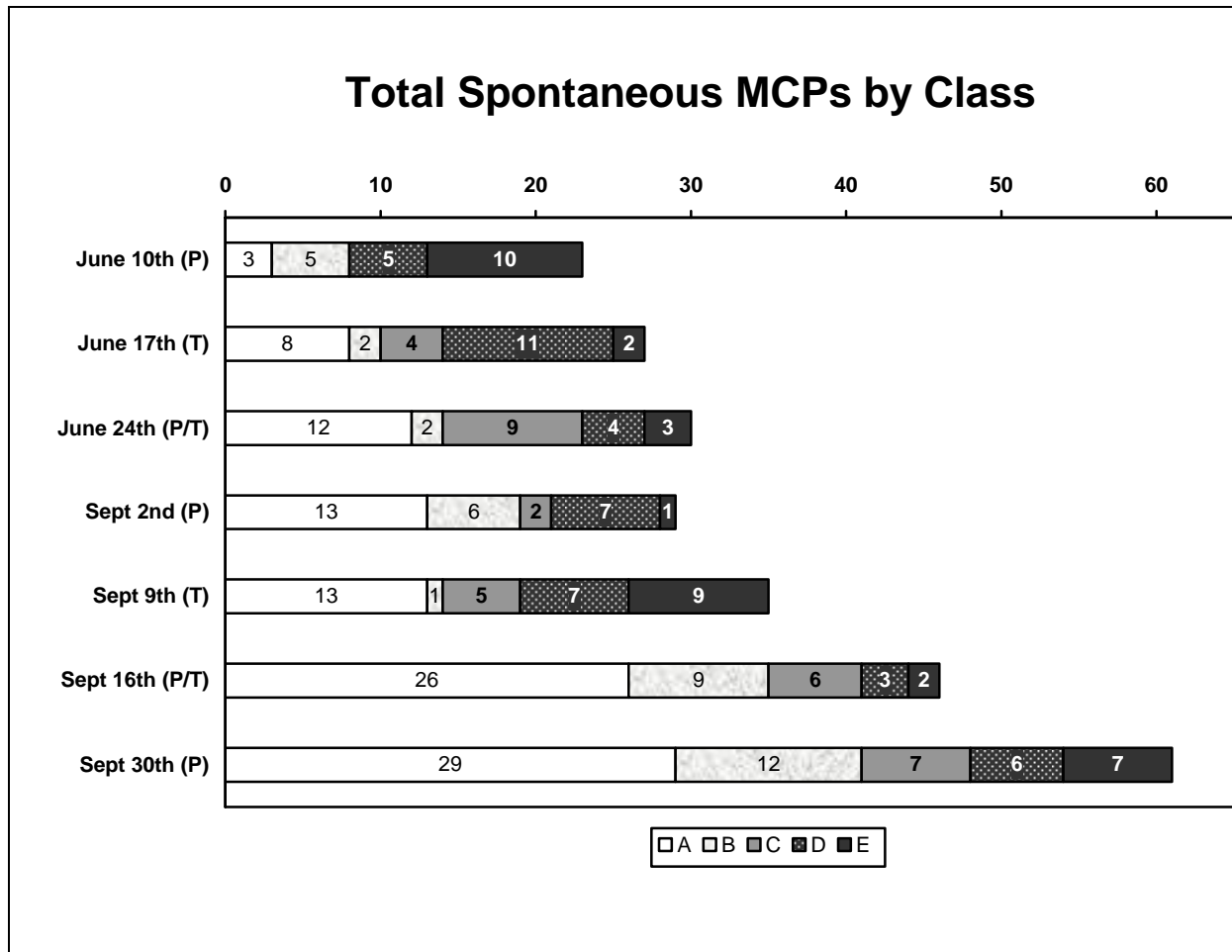
Figure 1 compares the number of spontaneous and prompted MCP's as they occurred over the period from June 10<sup>th</sup> to September 30<sup>th</sup>. As can be seen, there is a slight improvement in the ratios between the prompted and unprompted, especially in the last couple of weeks in September. The exception to this trend is the large number of prompted MCP's on September 2<sup>nd</sup>, which could be easily explained by the return to school after a lengthy summer break.

Figure 2 shows the spread of spontaneous MCP's overall as divided by Class. Again in the last two weeks of September, there was a marked shift towards class A MCP's, which in the main come from the relatively simple "I don't know" responses. This MCP is particularly prone to what could be described as a "ripple" affect, where after one student had successfully responded with an "I don't know", many others readily follow suit.

As has already been noted when examining the recordings, Class C and D responses tend to be preferred to Class E, with Japanese responses outnumbering silences in every week except June

3<sup>rd</sup>. Also as figure 2 shows, the silent responses themselves seem to come and go, and according to my research diary notes, they were especially noteworthy on hot days. Which shows that is important to remember that there may always be external factors that can affect the success of a class.

Figure 2



## 7. Conclusion

Naturally many of the time constraints remain, but with the regular oral interviews of every student there has been plenty of teacher-student interaction evenly spread among the class members.

In terms of results, the Progress Sheet has been somewhat successful in maintaining interest, and to date only 2 have been lost. However it is still too early to tell whether there has been significant progress made across all the classes – although the use of MCP's, which are increasingly both spontaneous and accurate, shows encouraging signs.

Anecdotally it would appear that this year's classes are better behaved than previous ones, and it seems that I am spending less time on disciplining the classes, and more time talking with them.

However the IM demands of isolating the teacher from the majority of the class while he or she is conducting the oral interviews means that there are still moments when the students may lose focus on the task at hand. This is especially true after they have completed the tests; this really is “dead time” which to date seems to be inadequately filled by supplementary written exercises. As has been noted, there is evidence of significant code-switching during tasks, and while this may be beneficial in the short-term to encourage more involvement and engagement in the class, its long-term effects on retention and even acquisition have to be wondered. Also the teacher-fronted presentation stage while providing a familiar framework, in which the students can become more relaxed and spontaneous, may breed a lack of engagement among some students as it becomes overly routine.

Finally the IM does seem to have made an impact on classroom culture – there are indicators of increased spontaneity in the classes and certainly less guarded behavior on behalf of the students. It is hoped that these are signs of the classroom moving towards the intimate interactional domain, and it remains to be seen whether the increasing use of MCP’s can provide the bridge towards more meaningful communicative outcomes.

Table 3

	<i>Some challenges in an oral communication class</i>	<i>The IM response</i>	<i>The IM result?</i>
Time	large class sizes / limited class time / lack of practice opportunities and T-S interaction / problems of continuity and retention	guarantee interaction with every student / each stage reinforces core phrases (MCP's)	many of the constraints remain / less time wasting / considerable T-S interaction
Results	no clearly defined course purpose / teaching “the textbook” not the “class” / no tests or grading	progress sheet to measure achievement / students given personal responsibility	2 progress sheets lost / good response to the oral tests / too early to comment on progress
Motivation	various motivation levels / various skill levels / disruptive behaviour / teacher motivation	every-day life lesson topics allow students to talk about themselves / progress sheet gives <i>goal-orientated</i> motivation	some students still disruptive during testing stage / frequent code-switching during tasks / occasional lack of engagement during presentation stage
Classroom culture	classroom experience / culture shock / the silent response / shy students / <i>Lehbra's</i> interactional domains	MCP's to overcome typical blocking situations and the silent response	more spontaneity in the class / increasing use of a limited number of MCP's

## 8. References

Anderson, F. (1993). The enigma of the college classroom: Nails that don't stick up. In P. Wadden (Ed.). *A handbook for teaching English at Japanese colleges and universities* (pp. 101-110). New York: Oxford.

Azra, J.I., et al. (2005) The Immediate Method. In Bradford-Watts, K., Ikeguchi, C. and Sawanson, M., (Eds) *JALT2004 Conference Proceedings*. Tokyo: Jalt.

Brown, S., Brewer, J., et al. (2004) *Immediate Conversations 1*. Osaka: Alma/Immediate Press

Csikszentmihalyi, M. 1985 Emergent motivation and the evolution of self. In Kleiber, D. A. and Maehr, M. L. (Eds) *Motivation and adulthood. Advances in motivation and achievement, Vol. 4:* 93-120. Greenwich: LAI Press Inc.

Doyon, P. (2000) Shyness in the Japanese EFL Class *The Language Teacher*, 24 (1), 10-11.

Jefferson, G. (1984). Transcription notation. In Atkinson, J. M. & Heritage J (Eds) (1984) *Structures of Social Action* Cambridge University Press

Lebra, T. (1976). *Japanese patterns of behavior*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Marchand, T. (2006) The Immediate Method – immediate results?. Sawanson, M.,et al. (Eds) *JALT2005Conference Proceedings*. Tokyo: Jalt. (in press)

Williams, C. (1994). Situational behavior and the EFL classroom in Japan. *The Language Teacher*, 18 (5), 10-11.

## 9. Appendix

Notation conventions (adapted from Jefferson 1984)

(xxx)	incomprehensible	(..)	pause
{ }	commentary, e.g. {laughing}	(...)	pause up to 1 second
Wha-	aborted utterance	(1.0)	timed pause
:	elongated sound, e.g. fo::r	=	fast connection, latching
°oh°	low volume	[ ]	overlapping talk
<b>cram</b>	emphasized or stressed	. (period)	falling intonation
>yup<	high tempo	, (comma)	continuing intonation
<I don't know>	low tempo	?	rising intonation
(.)	micropause	<i>shiranai</i>	code-switching, i.e. Japanese

# **In-Class Performance and Testing: Using aspects of the Immediate Method in adapting textbook activities**

Benedict Rowlett  
Kugenuma High School  
browlett@moon.odn.ne.jp

## **1. Background and Principles**

### ***1.1. Teaching background and context.***

Like many high school teaching assistants in Japan, I have, in the past, had to face classrooms of students with generally very low levels of spoken ability, little motivation to study English and an attitude to learning that can only be described in some cases as passive resistance. However, by adopting a regular schedule of testing to be done within the lesson I have found that my classes have become much more focused, as well as livelier, with more students beginning to participate more fully and engage in conversations both with myself and their peers. At the moment I am teaching both first and second grade OC (oral communication) classes of approximately thirty students each, and have the advantage of using textbooks of my choosing and setting my own syllabus and schedule. The methods of conducting in-class testing that I will describe in this paper can, however, be adapted to most communicative textbooks and high school teaching situations.

### ***1.2 Goals for each lesson.***

In common with the principles of the Immediate Method, I have tried to make sure that each lesson is conducted with the aim of fulfilling certain goals. Each lesson should enable students to communicate with the teacher and each other within the constraints of the classroom. While we have to be aware that a classroom is in itself a particular social setting that is very different from other situations where we communicate on a daily basis, we should be able to construct activities through which real communication can take place. In doing this we should attempt to personalize the content of the lesson as much as possible in order to motivate students in their communicative purpose. Any activity where students are sharing information about themselves can be said to be much more satisfying than being led through a series of constructed sentences with the sole intention of illustrating a particular grammar point. Finally, each lesson should provide the teacher with the means to assess each student as objectively as possible in their spoken performance.

## **2. Textbooks and Activities**

### ***2.1 Some common features of communicative textbooks and the problems arising from them.***

Most textbooks aimed at high school level communication classes currently on the market can be said to share certain similarities in the types of activities used in order to practice the language. These activities include:

- a) Model conversations
- b) Information gap pairwork activities
- c) Class interviews or surveys
- d) Group discussions or problem-solving tasks

In a typical class I might utilize one or two of these activities depending on the material to be covered or time constraints. However when faced with directions in the textbook such as, 'practice the conversation with your partner,' or 'discuss in groups or with a partner,' most students may be on task for the first two or three minutes but rapidly deteriorate into their own private discussions which have nothing to do with the activity they have been directed to complete; after all, the teacher can't be watching over them all the time. However, if students are asked to make some kind of report based on the activity, or perform a conversation using the target language for assessment and assuming most students have the desire to do well in terms of getting a good grade or score, they will have a real stake in getting the most out of the particular communicative activity they are engaged in.

### ***2.2 Performance***

Both Willis and Skehan (1996), in implementing classroom based communicative activities or tasks, recognize the importance of performance, with a focus on accuracy, clarity and organization. By devoting a major portion of the lesson to performing the language explored and practiced during the communicative activity we can expect our students to think carefully about the language they are using and to attempt to use that language accurately and effectively as a means of communicating their message. As each student will be assessed on their performance, there will be an opportunity for the teacher to offer valuable advice and corrections, also allowing the student to reflect upon either the success of their own performance or aspects of it they could look to improve on in the future.

## **3. In –Class Testing**

### ***3.1 Some ideas on how to implement in-class testing with text book activities.***

There are a variety of ways in which I conduct speaking tests (or performance) in my class and I continue to experiment with new ways with the hope of making the process more efficient and time-effective. Those depicted in table 1 relate to the types of text book activity I have listed

above and have proved to be effective in my classes.

Activity	Practice	Performance
Model Conversations	In pairs Personalize	In pairs in front of the teacher. Perform the conversation
Information gap	In pairs	Report the findings you have made.
Interviews or surveys	Whole class mingle	3rd partners come to the teacher and perform some of the questions and answers. Report on interesting findings
Group discussions	In groups work towards making a statement(s) of opinion.	Present opinion(s) to the class.

Table 1. text book activities and performance

### 3.2 Methods of assessment

In order to assess the students objectively and, more importantly, to give the students some aspect of the performance to work on during the practice stage, I use a set of assessment criteria. From these I pick one or two depending on the activity or the language used. These are:

- a) **Speed and Fluency** - the flow of the conversation
- b) **Accuracy** - target language e.g. correct use of past tense
- c) **Pronunciation** – no katakana English
- d) **Intonation** – stress/ rising or falling tones
- e) **Eye Contact** – either with partner or teacher
- f) **Clarity** – audible or not
- g) **Content** – relevant language, more than one word answer

An example of an activity, testing method and assessment might therefore go as follows:

Language and functions	Practice	Performance and assessment
Times 'What time does (movie) start?	Popular movies brainstorm - write on the board  Movie times from listings paper	In pairs perform the dialogue  <i>Accuracy</i> - times <i>Intonation</i> - question

Table 2. Lesson based on *English Firsthand Gold*, Unit 8 p.74-5

The students are given a copy of a movie listings page. They then practice the simple question and answer:

“What time does (movie) start?”

“At (time).”

When both partners feel they are ready, they come to the teacher who chooses two or three movies from the listings page. One student asks the questions and the other answers. They then switch roles. The points can be given simply as a number. For example, two questions with good intonation earns two points and two answers with accurate times earns two points. This makes a total of four points out of four which the student can then write on their score sheet (see Azra, Ikezawa, Rowlett, Vannieuwenhuysse, 2005 for more details on the score sheet).

### **3.3 Points for consideration**

Although the testing usually proceeds smoothly in most classes there are some points that need to be considered. The most pressing of these is time; it is sometimes not possible to test every student, especially in a fifty minute class of thirty students. Performing a conversation takes time, as opposed to a short question and answer similar to that above. The testing, in such cases, may have to be spread over two lessons but in order to compensate for this use of time, the assessment criteria could be more extensive, perhaps in the form of an end of unit test for a higher score.

There is also the problem of how to occupy the students after they have completed the test performance. This, however, can be easily overcome by assigning some homework or preparation for the next class. This also gives the students the added motivation of completing their test as quickly as possible so they don't have to do the homework at home. In my lessons I often assign some free writing on the unit topic that will be taken in and checked at the end of each unit. The time after the test is an ideal opportunity for the students to be getting on with this. Other possible projects could be compiling vocabulary notebooks or doing extensive reading.

## **4. Conclusion and to the Future**

Through regular performance and assessment of the target language and functions of the text book or syllabus and in keeping with the principles of the Immediate Method, I have been able to deal with many of the typical problems faced in the Japanese classroom: I have been able to encourage all of my students to speak and interact more fully with their classmates; something many would probably not do if left to practice by themselves. I have been able to form an objective opinion of all of our students' spoken performances over the course of the academic year or beyond, providing me with the means of continual assessment rather than relying on an end of semester written test. Most importantly however, I would hope that my students have begun to feel a real sense of success in communication in English between themselves and myself, as reflected in their performance scores.

There is plenty of opportunity for future research to be done into the effectiveness of in-class testing and also for improvement in the methods of testing. I am also very aware that there is a need for a greater variety of testing methods and criteria in my own lessons and I would be very glad to hear from other teachers who are using similar methods in their lessons and who have other ideas or suggestions as to how to adapt activities and conduct tests with large numbers of students effectively.

## **Acknowledgments**

I would like to thank the teachers of the ECP program at Kitakamakurajoshigakuen for introducing me to the benefits of regular in-class testing and criteria based assessment.

## **References**

Azra, J.-L.,Ikezawa, M., Rowlett, B., Vanniewwenhuyse, B. (2005). The Immediate Method. In K. Bradford-Watts, C. Ikeguchi, & M. Swanson (Eds.) *JALT2004 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT

Helgesen, M., Brown, S., Mandeville, T. (2004). *English Firsthand 1: Gold Edition* Hong Kong: Longman

Skehan, P. (1996). Second Language acquisition research and task-based instruction. In Willis, J. & Willis, D. (Eds.) (1996). *Challenge and Change in Language Teaching* Oxford: MacMillan

Willis, J.(1996) A flexible framework for task-based learning. In Willis, J. & Willis, D. (Eds.) (1996). *Challenge and Change in Language Teaching* Oxford: MacMillan

# **What are the Differences between the IM (the Immediate Method) and the Communicative Method?**

Summary of the English Round-table Discussion

Kyoto University, October 23, 2005

Danièle Allard  
Osaka University  
allard@ei.sanken.osaka-u.ac.jp

## **Abstract:**

An apparent agreement among participants was quickly reached in view of the proposed topic of the round-table discussion: the IM seems more of an efficient classroom management tool than a full-fledged method, and as such, it didn't seem necessary to compare it at length with the communicative method.

The discussion consequently went into other directions of interest to participants, including analysis of the IM and the status of language education in Japan.

## **The Round-table Discussion:**

### ***Comparing the IM and the Communicative Method:***

The discussion began with participants examining a handout listing various points divided into two categories. The first category listed points on which the IM concurs with the communicative method, and the second, points in which the IM differs. It was suggested that the IM, rather than a method or even a theory, seemed more of an efficient classroom management system, and as such, it did not seem necessary to compare it at length with the communicative method. Some discussion ensued, with most participants agreeing on the above.

The general discussion then took other directions, without coming back to this specific topic.

### ***Analyzing the IM:***

Participants brought forth the following points:

- the IM is an efficient classroom management system
- it promotes communication
- it enables the practice of true-to-life conversation
- it involves the four skills
- it introduces culture
- it bridges accuracy with fluency
- it teaches language in collocations and "chunks," which language research is proving to be valuable
- it promotes learning: students are progressing
- though teacher-centered, knowledge transmission is taking place
- students know what to expect
- it bridges teacher and student expectations
- it gets students motivated
- it is results oriented
- it makes a notable difference in comparison to other teaching techniques (it works!)

- it is thus of great help to teachers using it in Japan
- it allows the class to be structured
- it is adapted for Japan
- it is effective in Japan
- the testing aspect of the IM is necessary and efficient: it puts on 'healthy' pressure
- testing can be flexible: students can be tested every class, or every second class
- teachers using the IM have witnessed a significant difference:
  - with the progress of their students
  - with the classroom atmosphere
- teachers using it are encouraged:
  - it is motivating to use the IM
  - they want to keep using the IM
  - they believe it is successful

It was further suggested to produce a reference list of how the IM can contribute to language learning in Japan. There were no obvious negative comments concerning the IM.

### ***The IM in (brief) Relation to Other Techniques/Strategies:***

It had been previously suggested that the IM was not a method per se, nor a theory, but a management system that works in the context of Japan.

There was some reflection on using the IM in conjunction with task-based learning: how to introduce genuine material featuring native language, how students can work with elements they may not be familiar with, etc. Since task-based learning can be flexible, it seems it could indeed be used with the IM.

This led discussion to the use of videos with the IM, with some reflection as to whether videos should be introduced before several sentence patterns are learned (as something showing the goal to be reached), or rather as a kind of 'wrap-up' activity, once students have learned the patterns at stake. A few participants also explained how the IM had points in common with the Matsuka Phonics Institute.<sup>1</sup> The Matsuka approach is efficient for elementary levels of simple conversation, and it gets young students motivated and speaking. Moreover, some of its videos are popular with students (eg. "Dance English"). Since Matsuka Phonics also works in collaboration with the Japanese the public school system, training teachers and holding seminars, the comparison could be further investigated. A few comments followed on Berlitz. However, overall, Berlitz seems rather different than the IM in that it can be heavily teacher-centered and require much repetition of fixed patterns on the part of the student, with little room for creativity.

### ***The IM and Publishers:***

Could the IM be published through a known firm? Indeed, a publisher would likely decide upon some of the textbook content and have a say on how it should be presented, but a publisher would also remove many of the current logistic headaches (distribution, advertising, etc.). Though there is much material available in the ESL market, large publishing firms are also scouting for good material, and the IM might consider this route.

EFL Press<sup>2</sup> was said to be a good publisher for the Japanese market, unlike other large firms which do not address some of the problems specific to this context.

### ***Language Education in Japan:***

A portion of the discussion focused on the changes, and the status-quo, of the Japanese educational system with respects to language learning. It was agreed that language learning/teaching in Japan presents challenges particular to this country. Furthermore, language training in the West does generally not prepare teachers for the situation they are likely to face when working here. Language education is heavily controlled by standards set by the Ministry of Education (here called the Monbusho<sup>3</sup>). In addition, when students reach university level, their curiosity and motivation are rather low, which is perhaps related to the fact that, once accepted to university, time spent there is perhaps more about completing a rite of passage than investing oneself into serious study. This being said, there has been some improvement over the years, according to veteran teachers, and there are more changes to come: there continues to be a demand for learning English in privately-owned neighborhood schools, there are increasing numbers of native teachers entering the public system, effects of the JET program<sup>4</sup> are beginning to show (even if the JET program may not have been, according to some, the most efficient initiative), English is being introduced into elementary schools, and will soon to be compulsory at this level, etc.

It does not however seem quite clear what the reason is for requiring students to learn English as of elementary school: will it really make a difference? Rather, shouldn't problems concerning the ways English is currently being taught in high schools be addressed? It was also pointed out that students possessing a good English base when entering high school, whether from living abroad or learning it beforehand, tend in class to pretend they have never learned English, as they are subject to peer pressure: they do not want to be singled out as different from other classmates.

The fact that English is not taught as a language for communication but as something that will be tested in entrance examinations is certainly deplorable. Students are for instance asked to work on aspects of the language (certain obscure grammar points for example) that may never serve them well in the actual practice of the language. An example was given of an average student who, after coming back from a few years of high school abroad, was able to pass the entrance examination tests to some of the most prestigious universities in Japan; it is well-known that such tests can be gruesome, and take a great deal of preparation. That is to say, if an otherwise average student with a good knowledge of everyday English can pass the most difficult university entrance examination tests, undue importance is given to English in these tests. Moreover, though the English portion of exams tests knowledge disconnected with the reality of the living language, a sensible knowledge of English is good enough to get through them; this only supports the prevailing idea there are obvious problems with teaching methods in Japan as far as language is concerned. So what is the actual goal of learning English in Japan? Though it seems unlikely that what is officially stated will match what is actually being done in educational institutions, coupled to the fact that things change slowly in Japan, there were some wishful statements to the effect that perhaps the system might clearly define its position and take consequent steps.

Discussion ensued regarding the fact that Monbusho was more progressive than it sometimes appeared, and that it was often teachers within the public system who did not want changes. An example of a progressive figure in the Ministry was that of Kensaku Yoshida. It was again emphasized that change takes time in Japan, and that perhaps one should think in terms of fifteen-year cycles before some progress could be made. Certainly, foreigners were not the ones who were going to quickly implement changes in the Japanese system. The example was given of various initiatives by Hawaiian James D. Brown, who, though exhorting Japan to "move out of the XVI century," did not meet with tangible success.

It was also pointed out that the mere fact of being hired as a teacher in Japan while being a foreigner was often perceived by the Japanese administration as "being enough." In other words, foreign teachers received little support or explanation in view of a given job or how to go about this job once

hired. Nevertheless, it was pointed out how important it was to work with school administration in an effort to bring about some small changes, namely, introducing new methods and materials, such as the IM, which really can make a difference. It was also added that budgets exist to this effect, even if not necessarily apparent at first.

### **Conclusion:**

This round-table discussion, though deviating from its initial topic, allowed participants to exchange on a variety of topics of concern and further discuss the IM in terms of what it does, how it works, and how it can make a difference in the Japanese context. The dedication of those developing the IM, as well as the presence of workshop participants during weekend time, only go to show that there certainly exists a genuine desire to make language teaching/learning as effective as possible.

---

<sup>1</sup> The Matsuka Phonics Institute: see, in Japanese: <https://www.mpi-j.co.jp/>

<sup>2</sup> EFL Press: see: <http://www.eflpress.com/>

<sup>3</sup> Monbusho : The Ministry of Education, Science, Sports and Culture, Government of Japan

<sup>4</sup> The JET Program : The Japan Exchange and Teaching Program, see : <http://www.jetprogramme.org/>

# 島根県における地域日本語学習支援活動の現状と

## イミディアット・メソッドの導入

田中 奈緒美 TANAKA Naomi

(財)しまね国際センター

tanaka\_naomi@sic-info.org

### 1. 島根県の在住外国人について

#### 1.1. 概要(平成 16 年 12 月末)

島根県における外国人登録者の総人数は、平成 16 年 12 月末で 5,810 人である。国別に見ると、中国 2,158 人 フィリピン 1,146 人 韓国・朝鮮 988 人 ブラジル 723 人 インドネシア 179 人 となっている。全国平均と比べると少ないが、10 年前と比較すると 2 倍以上増えている。

#### 1.2. 日本語学習の状況(平成 12 年度)

平成 12 年度に県が行った『島根県在住外国人実態調査』の結果では、日本語を学んでいる外国人の割合は 62.0%であり、その方法としては、「独学で」が一番多く 45.5%、次に「職場で」22.3%が続く。当時、日本語ボランティアグループは都市部のみ 10 グループが活動を行っていたが、「ボランティアによる日本語グループで」という回答はわずか 14.7%にしか満たなかった。

また、この結果と同時に、「今後日本語を学びたい」という希望を持っている外国人は 74.5%にのぼり、「日本語を勉強したいが、勉強する場所がない」、あるいは、「日本語ボランティアグループの存在を知らない」という状況を表していた。

### 2. 島根県における日本語学習の場所

#### 2.1. 日本語学習ができる場所

島根県内において、外国人が日本語を学習できる機関は非常に限られている。また、その限られた場所も、全ての外国人に開かれているわけではない。主な場所は以下の通りである。

大学・・・留学生とその家族の一部

しまね国際センター(しまね国際研修館)・・・研修生、研修員、ALT(入門のみ)

日本語ボランティア・・・グループ、個人

その他・・・会社ごとに行なう日本語研修など

この状況の中で、日本語ボランティアグループは在住外国人にとって身近な存在であり、そのため、担う役割も非常に大きいものとなっている。

## 2.2. 日本語教室開設支援事業(しまね国際センター)について

学習者のニーズと、県内の状況を受け、しまね国際センターでは平成 14 年度から日本語ボランティアグループの開設支援を開始し、年に 2~5 ヶ所の立ち上げを行なっている。

教室開設は、「日本語交流活動」の理念に沿って行なわれ、日本人と外国人が同じ地域住民として、対等な立場で相互交流・相互学習することを目指している。この事業によって、平成 14 年度から 17 年度までの間に、合計 15 ヶ所のボランティアグループが立ち上がった。

### 事業が行なわれた地域

	東 部	西 部
平成 14 年度	出雲市、安来市、斐川町	浜田市、石見町(現邑南町)
平成 15 年度	出雲市、横田町(現奥出雲町)、 西郷町(現隠岐の島町)	大田市、美都町(現益田市)
平成 16 年度	三刀屋町(現雲南市)	江津市、津和野町
平成 17 年度	出雲市	美郷町
計	8 ヶ所	7 ヶ所
		<b>15 ヶ所</b>

開設支援は、次のような流れで行われる。まず、「日本語交流活動のためのボランティア講座」を行い、ボランティア活動に必要な理念や、方法、教材等について学習する。その後、仮日本語教室として実践の場を設け、実際に活動の中で浮かび上がる疑問や不安の解消に努める。そして、ボランティアグループを組織化し、本教室を開始する。教室開設後も、日本語教室コーディネーターによるアドバイスや、外部講師による講座等でフォローアップが続けて行われる。

## 2.3. 県内の日本語ボランティアグループの特徴

以前から活動している 10 グループと合わせて、現在 25 グループが県内で活動を行なっているが、その活動スタイルは、大きく分けて「教室型」と「交流型」の 2 つに区分される。

「教室型」とは、教科書を用い、文法積み上げに準じた形でクラスを運営するグループである。「教室型」の活動の利点は、教科書を用いるという特徴から、日本語文法を体系的に学ぶことができる、その日に何を勉強したかはっきり分かる、という点である。しかし、問題点として、毎回来ることができない学習者が途中から参加しにくいこと、また、個々のボランティアの教え方に差がある、という点が挙げられる。

それに対して「交流型」は、「日本語交流活動」を掲げ、1 回完結のトピック方式で教室を運営するグループで、主に『にほんご宝船』のようなトピック型テキストや、自分たちで作成したプリントを使って活動している。利点としては、1 回完結であることから、休みがちな学習者にも対応できること、また、目的が会話による交流なので、学習者のレベル差に対応できること、さらに、会話をしてお互いのことを知り合えることが楽しい、ということが挙げられる。ただ、問題点として、学習者から文法について質問されると答えられない、あるいはどう答えていいかわからないという意見や、何をテーマにしたらいいかわからない、という声が多く上がっている。

どちらのスタイルも、利点と問題点があり、それぞれに工夫しながら活動を行なっているという状況である。

### 3. イミディアット・メソッドの導入

#### 3.1. 経緯

島根県にイミディアット・メソッドが初めて導入されたのは、平成 16 年に行なわれた「日本語交流活動のためのボランティア講座(江津会場)」である。教材づくりの回に、松山東雲女子大学の新矢麻紀子先生からイミディアット・メソッドのプリントが配られた。その後、平成 17 年 7 月に、「日本語交流活動のためのボランティア講座(平田会場)」および、「しまね国際研修館スキルアップ研修」の講師として、池澤明子先生に来て頂き、特に「しまね国際研修館スキルアップ研修」では、イミディアット・メソッドのワークショップをお願いした。このことで、イミディアット・メソッドは島根県松江市近辺のボランティアグループに伝わっていくこととなった。

#### 3.2. その後の拡がり

その後、しまね国際研修館では、「平成 17 年度新規 ALT のための日本語研修」において、一部の講師がイミディアット・メソッドの「会話プリント」および「出席表」を応用して授業をし、学習者からも好評を得た。その際は、授業そのものの運営に用いられたわけではなく、授業の一環であるインタビュー活動のワークシートとして用いられた。会話プリントと出席表が一体化したもので、会話プリントに直接会話をした相手を書き込む形になっている。

また、日本語ボランティアグループ“だんだん”においては、日本語教室の交流の時間に会話プリントを使って活動をしており、さらに 12 月に行なわれる研修会で、「イミディアット・メソッドについての勉強会」を自主的に企画しているそうである。

出雲市にある日本語ボランティアグループ「日本語ではなそう！ふらっと」では、活動の際に毎回配付する「おみやげプリント」にイミディアット・メソッドの文型図を使用している。「おみやげプリント」とは、会話・ことば・ポイント(文法項目、表現など)から構成されるもので、毎回教科書の代わりに使っている。

このように、イミディアット・メソッドは非常に早いスピードで県内のさまざまな場に影響を与えている。これは、県内の日本語ボランティアが、「文法重視」から「会話重視」に移行していることも反映されていると思われるが、イミディアット・メソッドの会話プリントがただの会話だけのプリントであれば、このような拡がりは見せなかったはずである。ポイントとして、イミディアット・メソッドの会話プリントは、それ自体が文法説明の役割を果たしている、ということが大きいだろう。

### 4. 今後の展望と課題

#### 4.1. 「文法苦手意識」とイミディアット・メソッド

イミディアット・メソッドが、見てすぐにわかる、つなげれば文になる、また、その日何を勉強したかポイントを明らかにすることができる、という点で学習者にとってわかりやすいのは言うまでもない。ここで言いたいのは、日本人支援者にとっても、イミディアット・メソッドを利用することで、日本語の文法(文型)についてわかりやすく知ることができるのではないか、ということである。

会話プリント作りという作業が日本語教育の知識が少ない人でもできるということは、これまでのワークショップ等でも実証されていることであるが、知識・経験の少ない支援者にとって、会話を作り、その文型

図を自分で作ってみることは、日本語の文章構造を整理するために非常に有益である。イミディアット・メソッドにより日本語の構造を視覚的に明らかにすることで、支援者が文法に対して親しみを持つきっかけとなるのではないかと考えている。

今後の課題としては、まだ県内の一部分のボランティアにしかイミディアット・メソッドが知られていないため、その利点を分かっている人も少ないということと、実際に利用しているグループについても、体系的な学習としてではなく、「好きなテーマ」「やりやすいテーマ」のみを扱っている、ということが挙げられるが、これらの課題は、ワークショップの開催や、年間計画を立てることで解決して行けると考えられる。

イミディアット・メソッドの長所を上手く利用することで、島根県内の日本語ボランティアの間に充満している「文法苦手意識」が、解消されて行くことを期待している。

### 参考文献・資料

池澤明子「イミディアット・アプローチ概説」イミディアット・メソッドホームページ 2004年

< <http://www.almalang.com/ikezawa-immediateapproach-gaisetsu.pdf> >

(2005年10月17日アクセス)

新矢麻紀子「日本語交流活動」ってなに？～国籍を超えた学びあいの場をつくらう～」日本語交流活動のためのボランティア講座(平田会場) (財)しまね国際センター 2005年7月

春原憲一郎他『にほんご宝船いっしょに作る活動集』アスク 2004年

『島根県の国際化の現状』島根県環境生活部国際課 2005年

『島根県在住外国人実態調査報告書』島根県環境生活部国際課 2001年

『平成16年度地域の日本語教室開設支援事業報告書』(財)しまね国際センター 2005年

# 「とよなかにほんご」木ひるの活動とイミディアット・メソッド

西村 はるみ NISHIMURA Harumi・和田 由起子 WADA Yukiko

「とよなかにほんご」木ひる

toyonakakokuryu@tcct.zaq.ne.jp

## 1. 「とよなかにほんご」について

「とよなかにほんご」は、(財)とよなか国際交流協会の理念に基づいて事業の一つとして行われている市民ボランティアによる日本語交流活動です。日本語を母語としない人が日本語で自己を表現し、コミュニケーションできることをめざす場であると同時に、参加するすべての人が出会い、知り合い、学びあって交流し、豊かな人間関係を地域で築いていくことを目的としています。

活動時間帯によって、「木ひる」「木よる」「金あさ」の三つのグループがあり、それぞれのボランティアが参加するボランティアや学習者にあったスタイルで活動しています。

## 2. 「木ひる」について

### 2.1. 「木ひる」スタイルとは？

複数学習者と複数ボランティアによるグループ活動をしています。まずテーブルを囲んで学習者とボランティアが交互にすわり楽しく会話できる雰囲気を作ります。他の人の会話についていけない時や、わからないことがあった時にはいつでもマンツーマン対応ができるようにしています。

ここでの会話は外の社会で使うためのシミュレーションというわけではなく、これがすでに出会いで、ここがことばを実践する場になって交流する中で日本語を学んでいこうと考えています。「楽しくおしゃべりしている間にこんな言葉を覚えた」と思ってもらえたらいいわけです。

午後1時半から3時半までの活動を前半(45分)、後半(45分)に分けて、その間にお茶の時間(20分)を設け、お菓子やお茶をいただきながらいろいろな人とおしゃべりをします。新しく参加した学習者はこの時間にみんなの前で自己紹介をするので、日本語をはじめ勉強する人は前半の活動時に自己紹介の表現を練習します。

現在、前半は習熟度別に4グループ、後半は技能別に「ことば体験」「話しましょう」「書きましょう」「読みましょう」の4グループに分かれて活動しています。前半・後半ともに、1回完結型の内容にした「おみやげプリント」1枚をもとに、プリントを作成したボランティアが進行役となって会話を進めていき、他のボランティアはその場の雰囲気を盛り上げたり、話題を提供して、うまく進行するようサポートしていきます。

### 2.2. 参加者の背景

ボランティア： 21名(男5名、女16名)、アドバイザー2名(男1名、女1名)

学習者： 23名(男5名、女18名)

出身国は、中国、韓国、ネパール、フィリピン、タイ、台湾、カナダ、マレーシア、スリランカ  
(2005年9月末現在)

女性の半分以上は日本人との国際結婚です。ご主人と日本語で会話する機会の少ない人も多く、生活で覚えた日本語なので、なかなか型にはまった表現をするのが難しいです。保育のボランティアがあるため子ども連れで参加する主婦が多く、日本語は話せるようになりたいけれど勉強する時間がないというのが実情のようです。一方で大阪大学が近いということもあって留学生の家族も多く、この場合は学習環境があるのか勉強熱心で上達が非常に早くてびっくりさせられることも多いです。

## 2.3. 各グループの使用教材とその進め方

### 前半グループ

	グループ1	グループ2	グループ3	グループ4
対象学習者	入門、初級のはじめ	初級	初級後半、中級	中上級
使用教材	自主作成リソース 「はじめまして」 「はじめまして資料集」	「にほんごで話そう2」「初級で読めるトピック25」「新文化初級日本語」など	テーマ中心(季節に応じたもの、日常生活に役立つもの、時の話題)	新聞、日本語ジャーナル、業界冊子など
留意点	文型・文法の練習だけにとどまらず、互いに知り合う場になるような話題づくり	文型練習だけでなく、身近な話題に結び付けて自己表現ができるように、ボランティアが上手な聞き手となる	学習者も話題を提供し、語彙を増やし、さらに会話する機会を増やす	学習者とボランティアが対等に話ができる内容や話が発展する教材を選ぶ

現在、習熟度別で4グループあり、ボランティア21名が希望によってそれぞれのグループに分かれています。半年ごとにグループ見直しをしており、学習者・ボランティアのグループ変更を行っています。

### 〈自主作成リソース「はじめまして」〉

グループ1では、自主作成リソース「はじめまして」「資料集」を2004年4月から使っています。それまでは、各ボランティアがばらばらの理解のまま教材を作成しており、「何を、どんな方法で、どこまでやればよいかわからない」、また「新人ボランティアが活動に入りにくい」などの声があり、シラバスの選定、作成を急いでいたという背景がありました。2002年3月29日に大阪市教育委員会が発行した「にほんご こんにちは」をリソースとしており、2003年春にこれを紹介され、9月から初級シラバス制作を始めました。2004年4月より使用して1年半あまりで、2005年9月改訂版を出しました。これからもボランティアの意見を参考に改訂をしていきたいと考えています。

「はじめまして」は、全28課、40時間、1年間で終了する予定となっています。進み具合により現在3グループに分けており、さらにそれぞれの進み具合によりボランティアが話し合っただけで学習者のグループを変更しています。教材をもとに複数ボランティアが会話練習をやらせてみることで、学習者に理解してもらおうようにし、文法説明はしていません。日本語を教えるだけでなく、学習者の母国語も教えてもらったりしながら、教材の内容をもとに広がった自由な会話を大事にしています。

## 後半グループ

	ことば体験	話しましょう	書きましょう	読みましょう
リソース	モジュール型の18ユニット(1回完結)	進行役が自由に選択(「関西弁入門」「にほんご宝船」など)	ボランティア自身が作文し、語彙表をいれたプリント	新聞、日本語ジャーナルなどから500~800字程度のもの
特徴	ことばを使って実際にそこで、その行動を達成する	進行役が話をリードし、他のボランティアは話題提供を支援する。学習者の会話を引き出すためボランティアは上手な聞き手になる	平易な熟語や単語を用い、漢字にはルビを振り、文章が長くないようにする	日本語だけでなく、学習者の興味に基づいたリソース選び

技能別グループは現在4グループにわかれています。初級の学習者はまず、ことば体験グループにはいり、これを終えた後、学習者の希望により他の3グループに分かれます。

### (ことば体験)

初級(入門)の学習者が対象です。生活に即した身近なトピックを選んで現在18ユニットがあります。たとえば、実際に和室を使って日本人のお宅訪問を体験する「和室」、調理室で卵焼きを作って試食をする「台所」、「色と形」では折り紙を使って色の名前や形を覚えながら最後に鶴が出来上がるといったように、体験を通してことばを学ぶようにしています。実際のもので体験できない時は絵やカードを使って疑似体験をします。おみやげプリントには必要と思われる単語を多くて20個ぐらいまでを語彙表にし、併せて簡単な表現もいくつか紹介しています。学習者は全ユニットを終了すると卒業して他のグループへ移って行きます。何度も繰り返しユニットを使うことで毎回反省点や新発見があり、グループミーティングで話し合いながら工夫を重ねています。

「話しましょう」、「書きましょう」、「読みましょう」のグループの学習者は習熟度がばらばらなので、教材選択、作成に工夫をして、ボランティアがそれぞれに学習者ひとりひとりをサポートします。

### (書きましょう)

「書きましょう」ではボランティアが順番に作文を担当しています。できるだけやさしい言葉を使用し、文章はなるべく短くし、漢字にはルビをふり、語彙表をつけます。ボランティアがそれぞれ学習者についてサポートします。まず、語彙表を読み説明し、学習者は辞書なども使い、母国語が同じ学習者同士が説明しあったりして作文を理解します。それからテーマについて自由に作文します。できるかぎり文章は修正しないで、学習者の書きたいことを書くようにサポートし、必要があれば、漢字も教えます。最後に読み合わせをし、お互いに質問したりして自由会話を楽しんでいます。

滞在期間が長く、会話はある程度できるけれども読み書きができない学習者には、ひらがな、カタカナ、漢字などの練習について、特別に要望があった場合だけ、ボランティアで相談して個人指導することもあります。

## 3. イミディアット・メソッド

### 3.1. 出会い

2004年秋の会話教育研究会でイミディアット・メソッド入門のワークショップを受けた際、この方法が「自分自身で話す」「いま、ここで」話す(ワークショップ資料より)、という考え方のもとに作成されていることを知り、まさに私たちの「木ひる」スタイルであると感じられました。実際に教材作成を体験してみましたが、簡単な文型を導き出すのは大変難しく、さっそくテキストを購入して私たちの活動へ導入できないかどうか模索することになりました。テキストをあらためて見てみると、文法的な要素やバリエーションがふんだんに盛り込まれ、非常に完成されたテキストになっていて、これを参考に自分たちの活動で使える教材を作成することが予想以上に難しく感じられました。

### 3.2. 導入を試みたことでわかったこと

イミディアット・メソッドとの出会いは、あらためて「木ひる」の活動がめざす学習スタイルを再認識することになりました。

#### (「おみやげプリント」の内容)

基本的な文型だけを示すようにしていますが、それは、複雑にすると読める人は読むことに夢中になりますし、逆に文字の苦手な人はいやになってしまうからです。漢字圏の人のために漢字交じりの文章を使いますが、必ずひらがなのルビをつけ、ひらがなが読めない人のためにローマ字のルビを書き添えることもあり、できるだけシンプルにすることが要求されます。

#### (複数ボランティアの役割)

各グループに複数のボランティアがいるので、会話のモデルはボランティア同士が示すことができます。ボランティア同士の会話でわからない言葉が出た時は、学習者が「何ですか?」と聞くことから始まり、ボランティアはその場で書いて意味を説明して、必要だと感じた学習者が自分のプリントに書き込みます。学習者がふだんの生活でしている当たり前のことではありますが、時間がかかってもこの過程を大切にしたいと考えています。

#### (会話の方向性)

基本的な表現にこだわらないで、話がそれてしまったり、難しいことばが出てきても、軌道修正をすることはなく、ボランティアが上手な聞き手となることで、学習者が話したいことを話すという姿勢を大切にしています。交流型学習ですので、「教える」という姿勢を前面に出さないようにしています。

### 3.3. 今後導入するにあたっての可能性

一回完結であることは積み上げ式ではない学習に適していること、文法事項をことばで説明するのではなく図式で理解できることは初級学習者に適しています。特にトピックの取り上げ方が面白く、その中にうまく文法事項が組み込まれている点が、教材作成の上で非常に参考になるところです。

初級導入レベルの学習者向けには、図式を簡素化して、ローマ字のルビを振るスペースを設け、初級後半レベルの学習者向けには、基本文型を中心に、語彙については会話を通して複数のボランティアが示していくことができます。その日どんな学習をしたかという「おみやげプリント」としての役割だけでなく、自作作成リソース「はじめまして」を使う際の文法説明の資料としても使うことができるでしょう。

## 4. 会話教育研究会(2005)に参加して

### 4.1. 質疑応答から

#### 「木ひる」スタイルをボランティア間でどのように共有しているか

毎回学習者との活動を終わると全体でのミーティング、続いてグループミーティングをして、その日参加した学習者との活動を振り返り、グループ分けや内容が適していたかどうかを見直しています。そういう話し合いの中から自主作成のテキストが生まれました。複数ボランティアが共に活動することで、ボランティア同士が互いにサポートし合う姿勢を大切にしています。

#### 「イミディアット・メソッドがうまく導入できなかった理由は？」

ちょうどこの方法と出会った時、自主作成リソース「はじめまして」が出来上がったところでした。まずはこの「はじめまして」を使うことで、さらに内容を充実させようとしていたので、初級レベルの学習者への適用に踏み切れなかったことが大きな理由です。

また、ワークショップを受けたあと、さっそくテキストを購入したのですが、「既成のテキストにこだわったことがかえって足かせとなったのでは？」というご指摘を今回いただきました。これについてはご意見を参考にしながら私たちの活動に見合った教材作成に再度取り組みたいと考えています。

#### 「グループとしての課題は？」

学習やその後のミーティングなど、現在はボランティアが中心となって活動していますが、学習者が主体性を持って取り組めることがないかを模索しているところです。お料理会などでお国の料理を紹介してもらったり、個人的にお国のことばを教えてもらったり、ということはあるのですが、「木ひる」活動そのものの運営に関わるまでには至っていません。今後の大きな課題だと考えています。

## 5. 最後に

研究会でのお話にもありましたように、現在地域での日本語学習が、従来の「教える」「教えられる」という形ではなく、日本語での交流活動という捉え方に移行しつつあります。多様な背景を持ち、多様な目的で集まった学習者に対して、私たち市民ボランティアがいかに柔軟に対応していくか、また具体的にどのようにしていったらいいのか、常に試行錯誤を繰り返しているのが現状です。特に日本語を学びきっかけとなる教材を準備することはボランティアにとって大変な作業ですが、実際に目の前にいる学習者と常に対話していくことを通して、必要としている日本語をできるだけ提供していけるようにしたいと考えています。

最後に、このような機会を与えてくださった池澤さん、研究会に参加してくださったみなさんありがとうございました。イミディアット・メソッドのさらなる発展をお祈りいたします。

# 地域日本語学習支援活動における

## イミディアット・メソッドの可能性

池澤 明子 IKEZAWA Meiko

福岡女学院大学非常勤講師

ikezawa@almalang.com

### 1. はじめに

本稿<sup>1</sup>は、会話教育のための一活動方法である Immediate Method(イミディアット・メソッド、以下IMと略す)の地域日本語学習支援活動への適用可能性を、地域日本語学習支援の現状に鑑みて考察するものである。

IMに関しては、池澤 2004a、Azra ほか 2002 および 2005 に詳しく述べられているが、概要のみを述べれば、日本におけるフランス語教育の分野で開発され、主にそこで普及している会話教育のための一活動方法で、「学習者と教師が、教室で、自分自身のアイデンティティを保持して、一対一で話すための仕掛け」である。具体的には、「質問」・「答え」・「反応」文と系統立った語彙で構成された教材、および授業運営法を含む。この方法は、教室で実際のコミュニケーションを行うことを目的としており、クラスの学習者数や授業活動参加意欲に関わらず、目的を達成する仕掛けを備えている。日本語、フランス語、ドイツ語、英語教育において、非母語話者教師を含む様々な背景を持つ教師が、各々の能力に応じて比較的容易に習得し、現場の事情に柔軟に対応させて実践して来た。

地域日本語学習支援活動とは、以前は「ボランティア日本語教室」活動と称されることが多かったが、日本国内で地域に住む外国人の日本語学習を支援する活動である。市民が自発的に組織化してボランティアで行う活動に、自治体が場所の提供などの形で協力しているケースが多いが、まったく民間によって行われることもある。いずれにしても、そこで活動にあたるのは殆どが市民ボランティアである。このような活動は 1970 年代後半から散見されるようになったが、現在では全国的な外国人市民の増加に伴い、全国各地に広がっており、市民活動としての位置付けが強調されながらも、一つの日本語教育形態として定着している。活動の性格は現在、従来からの「日本語教育」という捉え方に加え、「日本語を通じた外国人市民と日本人市民の交流活動」という捉え方が定着しつつある。また、地域在住外国人の背景の多様化が進行するにつれて、それへの対応が主な課題となっている。日本人市民ボランティアの養成活動も 1980 年代より行われており、近年ますます活発化している。これも自治体主導あるいはその協力

---

<sup>1</sup>本稿は『比較社会文化研究』第 17 号(九州大学比較社会文化学府、2005 年)掲載の「地域日本語学習支援活動へのイミディアット・アプローチ適用の可能性」に加筆修正し、最新のデータを更新したものである。

のもとに講座やワークショップが開催されることが多い。

IMは、地域日本語学習支援活動のために開発されたものではないが、1999年に初めてそこで適用されて以来現在までに、日本国内数ヶ所での適用例がある。また、日本語教育関係者を対象とするワークショップにおいて、IMの具体的な方法がそこで有効であるとの評価を参加者から受けている(池澤2004a)。これは、IMの構造から生み出される要素、即ち、教師と学習者間の心理的垣根の低さ、正確さよりもコミュニケーションの成立を重視する点、暗記の完成度にあまり左右されずにアクティビティーに結び付けられるような仕掛け、熟練度の低い教師でも取り入れやすい点、積み上げ式でなくてもできる点、学習者が各々のレベルと興味に合わせて活動しやすい点などが、こうした支援活動にも適していることを示している。地域の日本語学習支援の場では、その他の日本国内の日本語教育現場と比較して、学習者の規則的で継続的な出席が見込めない場合が多い。また、学習者のレベルや背景が多様な場合が多く、それらに対応する教師の熟練度は低いという場合も多い。そのような条件に対して、IMがひとつの解決になり得る可能性が示されたといつてよいであろう。

本稿では、IMの地域日本語学習支援活動への適用可能性を考察する目的で、まず地域日本語学習支援の現状を述べ、続いてそこにおけるIMの可能性を概観する。最後にまとめと今後の課題を述べる。

## 2. 地域日本語学習支援活動の現状

### 2.1. 機関数、学習者数、支援者数

最新の調査によると、日本国内の日本語教育機関・施設数は約 1800 機関・施設、日本語教員数は約 3 万人、日本語学習者数は約 13 万人である。いずれもこの 10 年間で大幅に増加しており、日本語教育機関・施設数と日本語教員数は過去最高となっている。(文化庁 2004 年調べ)。

日本国内の外国人登録者数も近年増加の一途をたどっており、2004 年末で約 197 万人を超える。これは日本の総人口の 1.55%にあたり、過去最高の割合である。在留外国人の増加に伴い、地域に居住する外国人も増えており、日本語学習支援の充実が重要な課題となっている。

以下の記述は、地域日本語学習支援活動の概要を述べるために、資料をもとに筆者がまとめたものである。資料には、文化庁がホームページで公開している「平成 16 年度国内の日本語教育の概要」と「地域の日本語教室に通っている在住外国人の日本語に対する意識等について」と題する調査結果報告を用いる(いずれも資料4)。

日本国内の日本語教育機関のうち、「地域の居住者」を対象とする施設・団体数は 742 で、全体の 40.9%にあたる。そこに通う学習者数は 39,302 人で、国内の日本語学習者の 30.6%を占める。「地域の居住者」を対象とする施設・団体の教員中「ボランティア等」が占める割合は 84.1% ( 13,565 人)に上る。国内の教員全体においても「ボランティア等」はカテゴリー中最多で、51.0%を占めている。

ボランティアが関わる地域の教室であるほど実数の把握が困難なので、施設・団体数、学習者数、教員数ともに実際はより多いと考えられるが、統計で把握されたものだけでも、地域の居住者対象の施設・団体は日本語教育機関の約 4 割にあたり、国内の日本語学習者の約 3 割を集めている。また、そこの

活動にあたるボランティアは日本語教員全体の約半分を占めている。つまり、地域日本語学習支援活動は国内の日本語教育の非常に重要な位置を占めているといえる。

## 2.2. 地域日本語学習支援活動の課題

地域日本語学習支援活動の課題をまず、支援する側から見ると、2004年に文化庁がまとめた『地域日本語学習支援の充実 共に育む地域社会の構築へ向けて』には、地域日本語学習支援の抱える問題として以下が挙げられている(資料2:16-17)。

### < 地域日本語学習支援の抱える問題 >

学習者が一定しないので継続的な学習が困難である

学習者が多様なため、日本語学習の目的も多様になり、学習目標が立てにくい

日本語レベルが多様で学習内容が決めにくい

多様化した学習者に対応できる支援者が確保できない

ア) 日本語ボランティアのメンバーが一定しない

イ) 多様化した学習者の要求にあった支援者の確保が難しい

つまり、学習者が一定しないことと多様なこと、それに対応できる支援者が確保できないことが問題になっている。学習者側の条件は改善不可能なので、「学習者の多様性と一定しないことに対応できる支援者が確保できないこと」と問題は一本化されるだろう。地域日本語学習支援活動の課題は、支援者の質、それも主に現場対応能力の向上であるということになる。

上記のほかにも、課題として学習時間帯の設定や学習場所の確保、教材の作成や購入等の問題が付け加えられている。これらの問題に対しては、地域の問題として国や自治体が積極的に取り組むべきであるとの認識が一般的ではあるが、具体的な対応が全国的に十分になされているとは言い難い。

現状では、地域日本語学習支援活動の主たる支援者は市民ボランティアである。日本語教員カテゴリーの中の「ボランティア等」のうち、日本語教育能力検定試験合格者は約4.1%(622人)に過ぎず、専任、非常勤・兼任の教員に占める合格者の割合と比較して大幅に少ない。一般の日本語教員養成課程(大学等機関の日本語教員養成課程を除く)を受講した「ボランティア等」の割合も30.8%に留まっている。自治体や日本語学習活動支援グループの多くは支援者の養成講座を開催したり、自主的な勉強会を行ったりしているが、それらが学習者の多様性や一定しないことに対して対応可能なまでの熟練度を保証するものではないのは当然である。

地域日本語学習支援の場合は、そもそも支援者が専門家ではないことによって成り立っているものでありながら、支援者側に専門性が望まれる現状にある。一方、活動の理念としては「日本語を通した外国人市民と日本人市民の交流活動」という捉え方が強調されるようになり、定着するに従って、支援者が市民ボランティアであることに積極的な意味合いが持たされているようだ。

### 2.3. 支援者側の理念と方法

地域日本語学習支援活動の理念と方法は変化してきており、従来主流であった「日本語教育」を志向するものと、「交流活動」を志向するものが並存している。変化の背景には、日本社会における市民活動観の成熟とともに日本語教育自体の理念の変化がある。日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議(2000年、文化庁)は「日本語教育とは、広い意味で、コミュニケーションそのものであり、教授者と学習者が固定的な関係ではなく、相互に学び、教え合う実際的なコミュニケーション活動と考えられる」としている(資料2:163)。

新たな理念に基づいた活動例として、島根県の例が挙げられる。島根県のしまね国際センターは、2002年から日本語教室開設を支援する事業を行っており、そこでは日本語支援活動が「日本語交流活動」と称されている。支援事業の一環の「日本語ボランティア講座」で講師を務めた西口と沢田は、それぞれ講座の資料で「日本語交流活動」を以下のように定義している(資料1:92、124)。

西口:「日本語交流活動」

- a. 外国から来た人と日本人がおしゃべりを通して交流する。  
(一人の人間と一人の人間として知り合う)  
もちろん、その他の活動をするのもよい。
- b. おしゃべり(と、少しの工夫)を通して日本語が「上達」する。  
外国人は日本語が上手になる。  
日本人は、日本語があまり上手でない外国人と話すのが、また話を聞くのが上手になる。
- c. ときに、「日本語を教える」場合もある。

沢田:日本語交流活動とは

- 日々の生活の中でボランティアと学習者が新しい発見をし、思いを共有し、人間関係を築いていく活動
- 学習者は日本語でおしゃべりしながら日本語のことばや言い方を覚えていく。ボランティアは日本語を話す「場」を作り、話す手助けをする。

(下線は沢田による)

両者とも「日本語交流活動」を「日本語によるおしゃべり」と位置付けている。活動の素材として、身の回りのものやチラシなどの各種印刷物、大阪市教育委員会作成の日本語交流活動用テキスト「あいうえおで日本語」を試用することが提案されている。それらを話題や「おしゃべり」のきっかけに用いるということである。

しまね国際センターが開催する「日本語ボランティア講座」のプログラム中には日本語の文法的なことについて意識化を促す講座もあるが、殆どの時間は「日本語交流活動」や異文化間コミュニケーションにつ

いて参加型で体験して学びと気づきを得る活動に充てられている。つまり、ここではボランティアに必要だとされているのは、「日本語教育の知識や技術」ではなく、「交流する者としての心構え」である。

現在の地域日本語学習支援活動の場には、従来主流であった「日本語教室」や「日本語を勉強」というキーワードを使用しているものと、そのような言葉を使用せずに「交流」という言葉を使う後発のタイプが並存しているが、今後後者のタイプが増加して行くことが予想される。この変化の背景には、前述した日本社会における市民活動観の成熟と日本語教育自体の理念の変化があると考えられる。

## 2.4. 学習者の要望

一方、学習者側にも背景の多様化と市民としての地域への関わりの度合いの深化という変化が挙げられるが、彼らが地域に求める日本語学習支援とはどのようなものであろうか。

2001年に行われた全国12地域の16歳以上の日本語教室学習者600人を対象とした調査(資料4)では、約6割が市町村の日本語教室で学習していた。この調査における学習者の目標到達レベルであるが、約半数(45.5%)が「日本人とほぼ同様に会話と読み書きができる」レベルになることを望み、約2割(26.1%)が「日常的な事柄について会話ができ基本的な漢字の読み書きができる」レベルを目指している。約半数の希望を実現するには、教育機関側にも高度に専門的な教育プログラムとそれを実現できる教師が必要である。

学習者と日本語教室との関係を見てみると、日本語教室に「満足している」学習者は約8割(77.4%)と多い。挙げられている不満点は、交通の便や人数に関するものであり、授業の質に関するものではない。

日本語教室での成果として、最も多くが挙げるのは「日本語で話せるようになった」ことで、約6割(59.0%)が挙げている。続いて「知り合いが増えた」(55.9%)、「地域に住んでいる人と交流する(出会う)機会を得た」(36.8%)が挙げられている(選択肢の中から上限まで複数項目を選ぶ回答方式。以下同様)。「日本語会話力の向上」と「出会い・交流」が重要視されているが、外国人一般の傾向といえるほどの割合の高さではない。

「日本語教室でこれからしたいこと」の上位4つは、「日本語を話す」(71.1%)、「生活・文化の勉強」(54.2%)、「友達を増やす」(47.7%)、「みんなと話す(話し相手を見つける)」(43.7%)で、ここでも「日本語会話」と「出会い・交流」が重要視されている。「出会い・交流」の相手には、日本人だけでなく他の外国人も含まれていると考えられる。

「通っている教室への要望」の上位5つは、「通える時間帯を増やしてほしい」(33.2%)、「日本語学習の相談に乗ってほしい」(24.1%)、「生活に関する相談に乗ってほしい」(17.6%)、「もっと身近に教室を開設してほしい」(17%)、「もっと丁寧に教えてほしい」(7.7%)である。教室が提供するもの(教育や交流)の質が大きな問題になっているということはないようだ。

「行政機関(役所等)への要望」上位7位中で日本語学習支援や交流に関するものは、「日本語学習のための支援を行ってほしい」(38.9%、1位)と「自分と違う価値観(異文化)についての理解を深める場の提供」(12%、6位)のみである。約4割が、まずは日本語学習支援を求めている。日本人市民との出

会いや交流の機会の提供という要望はない。

## 2.5. 学習者と支援者の欲求のずれ 真の課題

以上で見た調査結果と管見の限りでは、地域在住外国人がどのような日本語学習支援を希望しており、現状がどれだけそれに応えているかを正確に知ることは困難である。「交流」志向の活動についても、まだ具体的な実践方法や成果の報告は十分になされていない。

富谷(2000)が地域日本語学習支援の場で行った調査では、「日本語ボランティアにおける学習者のインタレストは日本語学習と日本語を使用しての日常生活の実現であるのに対して、教師側のインタレストは自己学習・自己実現・親和体験である場合が多い」という結論が出ている。支援者側の「交流」「市民活動」志向と学習者側の「日本語学習」志向との間のずれは、前述の現状からも考えられることである。支援の場が「教室＝教育」型でも「交流」型でも、支援者に日本語教育の知識や技術が十分でない場合は、学習者の「日本語学習」という要望には応えられない。進行する学習者の多様化で、支援者の対応能力がますます要求される状況にありながら、現状は「交流」重視の流れで支援(希望)者の間口をさらに広げる傾向にある。「学習者が一定しない」ことは、地域の日本語支援の場の「問題」というよりもむしろ活動の性格から必然的に生じる「特徴」であるが、学習者の欲求に十分応えられないことがその度合いを強くしている、つまり悪循環を生んでいる可能性も考えられる。

「交流」型活動は多くの市民ボランティアを受容でき、かつ彼らの欲求をも満たすことができるシステムであるが、学習者の欲求を満足させ、そのニーズに応えるものたりえていたとは必ずしもいえない。交流が重視されればされるほど、学習者を牽引していく具体的な方法が必要とされ、それでこそより豊かな交流が生まれる可能性があるにも関わらず、現時点ではそのような方法は十分に提案されていない。学習者と支援者の双方を満足させる方法の提供こそが、地域日本語学習支援活動の課題といえないだろうか。

## 3. 地域日本語学習支援におけるイミディアット・メソッドの可能性

イミディアット・メソッド(以下IM)の基本的および周辺的な要素の多くは、地域日本語学習支援の場においても有効に機能すると考えられる。IMは、日本国内の大学のフランス語教育現場において考案されたものであるが、すでに日本語教育においても実績があり、日本語教育への適用に関する研究もなされている。大学や語学学校で日本語教育にあたっている日本語教育関係者を対象とするIMワークショップ後のアンケート調査では、IMが有効と思われる現場や条件として、それぞれ 80%が「ボランティア教室」、「日本語教育の知識の少ない教師」という項目を選択した(池澤 2004a)。1999年に初めてIMが日本語教育に適用された現場も、日本国内の地域在住外国人を対象とする無料の教室であり、担当者(筆者)にとっては、それが初めて行う教室授業であった。

本節では、地域日本語学習支援におけるIMの可能性を、活動内容、支援者、学習者の観点からに分類して述べる。

### 3.1. 活動内容の観点から

IMの教室活動は、地域日本語学習支援の場の多くで求められる活動内容に合致すると考えられる。

IMは、教室で実際のコミュニケーションを行うことを目的とし、その場を構成する全員(教師も学習者も)が自分自身のアイデンティティを保ったまま「いま、ここで」の会話を行う。しかし、準備や素材なしに、無目的に、偶発性のみ頼ってコミュニケーションを行うのではない。コミュニケーションの素材となる会話プリントと語彙プリントを用いるのだが、まずはこの内容を学ぶことで「会話の準備」を行う。「会話の準備」には、文法学習や語彙学習、発音練習などの「学び」の要素が含まれている。この「学び」の段階が、続く「会話」という「創造」的な活動を可能にするという構造になっている。あらかじめ設定された素材(話題や語彙、文型、会話文など)を会話のきっかけに用いるとはいえ、教室を構成する全員が自分自身として「いま、ここで」の会話を行うことは、「学びの共同体」(Lave & Wenger 1991)の構築であり、「交流」を実現する。

「交流」型支援の問題点は、「交流」にのみ焦点があてられ、具体的な学習活動が欠如しがちなことである。「交流」を行うことで結果的には日本語学習が行われているとしても、その成果は短期的には非常に把握が困難である。特に「教室授業」の学習形態に慣れている多くの外国人市民は、「学習」したという満足感や目に見える成果から得られる達成感を味わうことができないため、継続的参加への意欲が高まることが期待できない場合がある。支援者側は「交流」のみ行えば欲求が充足されるが、外国人市民側はやはり「学習」の要素をも求めて参加しているのであり、「交流」活動だけでは達成できないような到達目標を持って参加している場合が多いため、やはり「学び」という要素を直接的に提供していくことが必要である。

逆に、「教室」・「勉強」志向の支援活動の場には「交流」の要素が加味されると、より効果的なのではないかと思われる。熟練度の低い教師にとっては、創造的で実践的な教室活動を行うことはしばしば困難で、実際の授業でも省略されがちである(池澤 2004b)。しかし、そのような活動は、地味な練習活動の成果を発揮し、自己表現を行い、学習の成果を確認することができる。学習者の意欲を刺激するためには非常に重要な活動なのである。

IMは、地域日本語学習支援活動に望まれる「交流」と「学習」という授業活動のどちらの面を実現するためにも用いることのできる道具となり得る可能性があるのではないか。

### 3.2. 支援者の観点から

地域日本語学習支援における最大の問題が、支援者の現場対応能力であることは前節で見たとおりである。有意義な「交流」と「学習」の双方を実現させるためには、相応の能力が仕掛けのいずれかが必要であるが、市民ボランティアに高度な日本語教育能力を求めることは困難である。ボランティアであっても、日本語教育課程を修了していることや日本語教育能力試験に合格していることを条件にしている支援団体も存在する。また、経験を重ねるにつれ熟練度を高めるボランティアも多い。しかし、「交流」志向の高まりの中で、ボランティアに日本語教育に関する能力を求めない傾向に拍車がかかり、ボランティア

の間口は広がっている。この現状に対しては、日本語教育の知識や経験のない支援者でも行える方法を提供することが有用であると考えられる。

IMは、教育経験や教師としての熟練度など実践者の背景を問わずに、比較的容易に技能習得をして、実践できるという特徴を持つ。そのためもあり、日本のフランス語教育現場では急速に普及した。また、近年英語教育現場にも適用者が増加しつつある。日本語教育においても、日本語教育学を履修する大学学部生を対象にワークショップを行い、短時間で教材作成や授業運営が行えるようになるという結果が出ている(池澤 2004a)。また、本節冒頭でも述べたとおり、IMワークショップ後のアンケート調査で、大学や語学学校で日本語教育にあたっている教員の80%が、IMが有効と思われる現場や条件として「ボランティア教室」、「日本語教育の知識の少ない教師」という項目を選択した(池澤 2004a)。

熟練度の低い教師にも実践を可能にしているのは、IMが単純で分かりやすい仕掛けを提供することによる。教具は会話プリントと語彙プリントのみで、授業の構成も「会話の準備」および「会話」の二部構成とはっきりしている。会話プリントと語彙プリントは、暗記の完成度に左右されずにその場で会話を行うことを可能にするものであるが、同時に具体的な教育/学習内容が提示されたものでもあるので、学習とコミュニケーションのいずれの要素をも含む活動がこれ一枚で行える。

「交流」型活動の支援者に対して、学習者に配布する「おみやげ」作りが提唱されることがある。この「おみやげ」は「交流」の中の「学び」の部分を目に見える形にしたものであると言えるが、IMのプリントは「おみやげ」に適していると考えられる。特に語彙だけでなく、文型が図式化されて示されるので、学習者にはわかりやすく、支援者にも作りやすい、文法事項の提示がしやすいという利点がある。このことは、2004年度と2005年度に支援者対象に筆者が行ったIMのワークショップで、支援者側から指摘されたことである。

もっとも、プリント、特に会話プリントの作成にはある程度の能力と労力が要求される。前述のワークショップで実現されたように、日本語教育について学んだことのない支援者にも会話プリントの作成は可能である。しかし、ワークショップで一度教材を作成してみると、実際にボランティア活動の枠組みの中で一定期間にわたりプリントを作成し続けていくことは同じではない。現実に多くの支援者がIMを実践するためには既製のプリントの蓄積が必要であろう。ひとつの支援グループ内で一部の支援者が作成したものを共有して、他の支援者も使用するというパターンに可能性があると思われる。ちなみに、日本国内の地域日本語学習支援活動を想定したプリント集の作成は筆者も予定している。現在唯一出版されているIMによる日本語教材(池澤・アズラ 2005)は、「交流」より「学習」を重視する現場を対象に作成されたものであるので、「交流」を重視する現場では、そのまま使用するよりは、プリント作成の参考に有用であるようなプリントが多い。

IMは、地域日本語学習支援の支援者の特徴に対応できる可能性があるが、教材の作成と充実が今後の課題である。

### 3.3. 学習者の観点から

地域日本語学習支援の対象者である学習者の第一の特徴は、その多様性である。学習者は、まずそ

の属性から多様である(出身国、母語、年齢、職業、日本在住の理由など)。そのために当然、外国語学習能力、学習スタイル、学習観なども異なり、ニーズや到達目標も人それぞれということになる。岡本ほか(2000)は「学習者の多様性に対応すること」が支援活動の課題であると述べている。

学習者の特徴としては次に、その出席が一定しないということが挙げられる。これも支援活動の大きな課題となっている。地域日本語学習支援の教室の多くは一年中新しい学習者の参加を受け付けているので、毎回のように新規の学習者が参加する。ほとんど無料であり、拘束力がないので、欠席する学習者も来なくなる学習者も多い。筆者がIMのワークショップを行った前述の支援の現場でも、学習者の出入りの激しさと定着率の悪さ、規則的で継続的な出席が見込めないことが問題として挙がっていた。

鹿嶋・森(2004)は、以上のような事情と実践結果を踏まえ、地域日本語学習支援活動の教材には「モジュール性が必要」と述べているが、IMはモジュール式であり、積み上げ式によらなくともできるので、学習者の出入りの激しさや学習グループが頻繁に再編成されることに対応しやすい。会話プリントと語彙プリントは、それぞれA4紙一枚の量に抑えられてあり、一回完結式である。ここには、その回の「会話」の素材となる会話文や語彙が提供されているが、実際の「会話」は個々の学習者が各々のレベルと興味に応じてそこから発展させるので、学習者はそれぞれが自分なりに活動できる。

家根橋・二宮(1997)は、レベル差の大きいクラスで、学習者同士の相互学習の試みを行い、有効性を検証している。IMは正確さよりもコミュニケーションの成立を重視し、暗記の完成度にあまり左右されずに実際のアクティビティーに結び付けられるような仕掛けを備えているので、学習者同士の活動が行いやすい。レベルのより低い学習者はプリントをたどれば「会話」が成立する。そうする必要のない学習者も時々にはプリントを参照すれば、適切な語彙や表現を使ってより正確に「会話」することが可能になる。両者ともプリントの存在により安心感をもって「会話」に臨める。地域日本語学習支援の場は、日本人市民と外国人市民の出会いと交流の場であるだけでなく、外国人市民同士の出会いと交流の場でもある。日本人支援者の多寡に関わらず、外国人市民同士が日本語で交流することを助ける仕掛けは有用であろう。

IMの仕掛けは、地域日本語学習支援の学習者の主たる特徴に対応できる可能性を持っていると言えるだろう。

#### 4. おわりに

以上見てきたように、イミディアット・メソッド(以下IM)は、地域日本語学習支援の現状に有用な要素を備えており、その適用可能性は大きいと考えられる。有用な要素とは、まず、「交流」と「学習」の双方を有意義に実現し、支援者と学習者の双方の欲求に応えられる点、日本語教育の知識や技能のない支援者でも行いやすい点、学習者の多様性と出席が一定しないことに対応しやすい点などである。

多くの支援者による適用を実現するためには、地域日本語学習支援活動に特化したIM教材が必要である。作成にあたっては、話題、語彙、文型、会話文の選定、レイアウトなどにおいて、先行研究と現場を知悉する支援者・学習者双方の経験を参考にする必要があるだろう。IM教材の特徴である会話文の

チャートを作成するにあたっては、地域や教室、学習者などに個別の語彙の入れ替え可能性を視覚的にわかりやすく示すなどの工夫があれば、なお便利なものとなるだろう。また、日本語教育の知識や技能のない支援者に必要な配慮を同定し、教材に反映させたり、支援者用の参考書を作成することも今後の課題である。参考書には、具体的な状況別に授業運営法のバリエーションを示すと、より有用であろう。もちろん、支援者を対象とした情報提供方法や技能訓練方法も追求される必要がある。さらに、地域日本語学習支援におけるIM実践の様相を観察し、以上の作業にフィードバックさせることも重要である。

## 参考文献

1. 池澤明子(2004a)「イメージアット・アプローチによる日本語教育の方法研究」九州大学大学院比較社会文化学府修士論文
2. 池澤明子(2004b)「日本語教育実習授業における「自由会話」活動」『日本語教育学会 2004 年度第9回研究集会予稿集』日本語教育学会
3. 池澤 明子・ジャン＝リュック・アズラ(2005)『日本語で！！今すぐいっしょに話す日本語会話』アルマ出版
4. 岡本牧子他(2000)『ボランティアで日本語を教える』アルク
5. 家根橋伸子・二宮喜代子(1997)「レベル差の大きいボランティアクラスにおける相互学習の試み」『日本語教育』第95号 日本語教育学会
6. 鹿嶋恵・森陽子(2004)「地域在住外国人のための日本語コース・デザイン再考 サバイバル・ジャパニーズとしての短期集中型コースの可能性と課題」『三重大学留学生センター紀要』第6号 三重大学留学生センター
7. 仙田武司・御館久里恵・新矢麻紀子(2004)「コミュニケーションスペースとしての地域日本語活動の場の創造」『日本語教育学会 2004 年度第9回研究集会予稿集』日本語教育学会
8. 富谷玲子(2000)「地域日本語教育におけるネットワーキングの有効性と限界」『日本語教育における教授者行動ネットワークに関する調査研究 最終報告』日本語教育学会
9. 山田泉(2005)「多様な日本語教育の展開と社会的課題克服への貢献」『日本語教育』第124号 日本語教育学会
10. Azra, J-L. ほか(2002)『言語文化共同研究プロジェクト 2001 外国語教授法としての“Méthode Immédiate”』大阪大学言語文化部・大阪大学大学院言語文化研究科
11. Azra, J-L., M. Ikezawa, e. a.(2005) The Immediate Method, *Language learning for life: JALT2004 conference proceedings*, Tokyo: Japan Association for Language Teaching (appearing) [コンピュータファイル(光ディスク)]
12. Lave, J. & E. Wenger(1991) *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*, New York : Cambridge University Press.

## 資料

1. 財団法人しまね国際センター(2004)『平成15年度 地域の日本語教室開設支援事業報告書』財団法人しまね国際センター(92、124)
2. 文化庁編(2004)『地域日本語学習支援の充実 共に育む地域社会の構築へ向けて』国立印刷局(16-17、163)
3. イミディアット・メソッド URL <http://www.almalang.com/>
4. 文化庁 URL <http://www.bunka.go.jp/>

# イミディアット・メソッドの特徴とコミュニカティブ・アプローチ

今中 舞衣子 IMANAKA Maiko

大阪市立大学大学院前期博士課程

A99L020@hotmail.com

## 0. はじめに

本稿は、2005年10月に行われた第5回会話教育研究会、その中でも特に、2日目の最後に行われたラウンドテーブル「イミディアット・メソッドとコミュニカティブ・アプローチ、何がどうちがう？」に端を発した、筆者なりの、イミディアット・メソッドの特徴に関する一考察である。なお、筆者の主たる研究分野はフランス語教授法であるが、同時に日本語教師としても当該教材を使用する立場にある。よって、イミディアット・メソッドについて言及する際には、フランス語教材 (AZRA et al., 2004) および日本語教材 (池澤他, 2005) の二つを視野に入れて論じている。必要な場合に限り、言語を特定して論を進めることとする。

## 1. 形式を重視するか意味を重視するか？

言語教育の方法について考えるための枠組みのひとつとして、形式重視か意味内容重視か、という大きな二項対立がある。山岡(2004)によると、形式とは、音素、文字、形態素、句、節、文などの文法的な構造的特徴のことをいう。一方、意味とは、その形式を単位として理解されたり表出されたりするものをいう。

会話能力育成のための教育法として隆盛を極めたオーディオリンガル・アプローチに対して、コミュニカティブ・アプローチがはっきりとそのアイデンティティを示したのは、まさにこの、形と意味との対立においてであるといえよう。コミュニカティブ・アプローチでは、学習者間にインフォメーション・ギャップを持たせることによって、会話訓練という活動のうちにもコミュニケーションの必要性を余儀なくさせる。そこでは、文法的な正確さよりも、コミュニケーションが成立することが重要視されている。つまり、形よりも意味なのである。

## 2. イミディアット・メソッドは形を重視する？

さて、「イミディアット・メソッドとコミュニカティブ・アプローチ何がどうちがう？」と銘うたれたラウンドテーブルにおいて、イミディアット・メソッド考案者のお一人であるジャン＝リュック・アズラ氏が興味深い発言をされた。その概略は、以下のようなものである。

「イミディアット・メソッドでは、形式 (forme) を重視する。すなわち、意味内容 (contenu) 面での認知的負荷をさげることによって、言葉を発することへの抵抗を取り除く (débloquent la

parole)。」

形を重視する この発言だけを切り取ると、イミディアット・メソッドはオーディオ・リンガルと発想を同じくするものなのか、という考えが浮かぶ。しかし、その考えは明らかに否定される。なぜなら、その他の多くの共通要素、例えば、学習者中心の活動によって学ばせること、コミュニケーション能力の獲得を目的とすること、教師や他の学習者との相互作用など言語構造以外の要素に動機を求めること、等から考えると、イミディアット・メソッドはむしろ、コミュニケーション・アプローチの一形態であるとさえいえるからである。

### 3. コミュニカティブ・アプローチの限界とは？

前章で述べたことは、コミュニケーション・アプローチの問題点とされる部分を浮き彫りにしている。それは例えば、日常会話におけるコミュニケーションだけを望むならば、実際のところ音声言語や文字言語を学ばなくてもボディーランゲージや図示で事足りる、本当に学ぶべきは学習のための言語なのだ、といった意見である。こういった意見は、特に大学の教育現場を中心として、文法訳読式を支持するためのコミュニケーション・アプローチへの批判としても、しばしば取りざたされてきた。

一方、イミディアット・メソッドが扱うのは、旅行や生活のためのサバイバル会話ではない。教室活動として行われ、またそれぞれのフレーズが、使用する語彙さえ変えれば、より高次の会話につながっていくような形態をとっている。

例えば、質問の許可を求めたり(「すみません。今、質問してもいいですか？」池澤他, 2005, pp.194-196)、語彙の不足を補って会話を続けたり(Qu est-ce que ça veut dire « conversation »? AZRA et al., 2004, pp.20-21)するための方略を学ぶことは、生活上のさまざまな場面でも使用できるのみならず、さらに高度なレベルのコミュニケーションの中でも必要不可欠なものである。

また、教材の中では各々の文の要素がはっきりと分けて四角で囲われた形で書かれているので、その文の構造をそのまま使って別の文を作ることもできる。筆者は『日本語で!!』を使用している際、日本で生活している日本語学習者から、「もっと駅やレストランで実際使えるようなフレーズを教えてほしい」と言われたことがあったが、池澤氏とのやりとりの中で、こういった問題を解決するには、それに関連する語彙だけを加えればよいということに気づいた。なぜなら、コミュニケーション・アプローチのようにロール・プレイだけをさせても、実際の会話では全く同じ状況で会話が運ぶとは限らないが、イミディアット・アプローチで学んだ形式を元に語彙を増やして応用する力をつけさせれば、どんな状況にも対応できるようになるはずだからである。

### 4. 学習者の動機づけはどこから生まれる？

しかしながら、果たして文法知識の学習や、意味内容そのものに生徒が興味をもつような活

動をさせなくてもよいのか、という問題がある。イミディアット・メソッドによる教科書は、従来型の教科書のような文法項目の系統だった習得を奨励してはいないし、読み物として完結した題材が用いられているわけでもないため、ともすると、学習者の体系的な学習の不足の問題が生じたり、能力の高い学習者が物足りなさを感じる可能性がある。

しかしながら、研究会に参加されていたさまざまな教授経験を持つ教師の方々から、入門から初中級程度までの多くの学生が、これらの教材を使うことで他の教材を用いた場合よりもモチベーションを高めている、という数々の実践報告があった。それは、文法事項への個人学習の意欲や、当該国に対する興味・関心となって表れたり、さらなる学習の継続を促したりしているようである。本章では、こういった動機づけが、イミディアット・メソッドのこういった面から生じているのかを検討する。

#### 4.1. コミュニカティブ・アプローチとの比較

コミュニカティブ・アプローチとイミディアット・メソッドとは、学習者の動機づけに関して態度を異にしている。

コミュニカティブ・アプローチでは、前章でも述べたように、学習者が実際に生活場面において遭遇するようなシチュエーションを盛り込んでいる。つまり学習者は、それが現実場面であることを想定した一種のお芝居を演じる。こういった理由から、コミュニケーションを積極的に行わせるために、学習者間にインフォメーション・ギャップを与えることが必要なのである。このように、コミュニカティブ・アプローチでは、学習者が日常生活においてどのような場面での言語使用を必要としているか、という問題が、学習者の動機づけのポイントとなってくる。

それに対してイミディアット・メソッドでは、動機は教室外には求めない、としている(研究会におけるアズラ・池澤両氏の発言から)。1課ごと、つまり1回の授業ごとに学習する内容はそれぞれが独立しており、授業ごとにひとつのキーセンテンスとそれに付随する語彙を習得する形になっている。学習者は自分自身のことについて話したり質問したりするので、教師がわざわざインフォメーション・ギャップを与えなくてもコミュニケーションは行われる。つまり、学習者の動機づけは、外的要因よりも内的要因から生まれてくると仮定できる。

#### 4.2. コミュニケーション方略を獲得させる

イミディアット・メソッドの各教材の冒頭には、各言語におけるコミュニケーションの方略に関して、詳しい説明やアドバイスが記されている(AZRA et al., 2004, pp.9-11, 池澤他, 2005, pp.24-25)。学習者は、会話について初心者であっても、いやだからこそ、最初からこの方略を使えるように訓練される。金 & 赤堀(1997)は、方略のトレーニングは言語知識の少ない初心者にとってより有効である、という実験結果を出している。学習者はこういった方略を早い段階で身につけることによって、「単語が分からないから話せない」「言い回しに自信がないから話せない」等といった呪縛から逃れて、外国語を使ってコミュニケーションを行うことそのものに動機づけを持つことができると考えられる。

### 4.3. 学習者が学習の記録を自己管理する

また、今回の日本語によるワークショップのひとつに、出席表利用法に関するものがあったが、そこでも動機づけに関する興味深い示唆があった。

イミディアット・メソッドにおける出席表(AZRA et al., 2004, p.18, 池澤他, 2005, p.27)は、教師ではなく学習者が持ち帰り、管理する。池澤他(2005)の出席表では、「一緒に活動した人のサイン」を記入する欄があり、学習者はそれを見て毎回違う人と話す工夫をするなど自分なりに努力をする。また、AZRA et al.(2004)には«Commentaire»(コメント)という欄があり、そこに教師のフィードバックをするようになっている。学習者は自分の出席状況や教師のフィードバックをもとに、自分の学習の成果におおよその評価を下すことができる。

このように、イミディアット・メソッドにおける出席表も、学習者の自律性を促す要素を含んでいるという点で、学習者の動機づけに関して注目に値する要素のひとつである。

以上に述べてきたように、イミディアット・メソッドが学習者に与える動機づけは、授業の中での自己表現の場の獲得、コミュニケーション方略の獲得、学習における自律性の獲得、という三つの要素を含んでいると考える。

## 5. 教師に求められることは？

筆者は、すでに述べたように、以前イミディアット・メソッドで教えていた日本語学習者から、「もっとレストランや駅で使えるフレーズを教えてもらいたい」という要望を受けたことがあった。その際筆者は対応に困り、結局は別の教材を用いて授業を行ったが、メソッドの意義や方法論について深く理解していなかったことが悔やまれる。

このように、どのような教材であっても、それが作られた意図や使用法について正しく理解し準備することは教師にとって最低限必要な努力である。特にイミディアット・メソッドは、従来の教科書とは異なる点が多いので、学習者にその特徴をしっかりと説明できるようにしておくことが重要である。

さらに、研究会での報告にもあったが、クラス授業で使用する場合、教師はその日の授業でなるべく多くの学習者に発言させるために大忙しである。どの程度学習者どうしの活動にとどめるのか、アシスタントを必要とするのか、時間配分はどうするのか、等クラスの規模に合わせてフレキシブルに対応し教案を練る能力が教師に求められるだろう。

## 6. 結論

ひとつの教授法が言語教育の全ての側面をカバーすることは、不可能である。こういった考えから、本稿では、入門・初級レベルの学習者に、会話によるコミュニケーション方略を身につけさせることを目的とした場合に限り、イミディアット・メソッドの特徴を挙げてみた。

イミディアット・メソッドでは、コミュニケーションな授業形態をとりつつも、まず学習者が使える引き出し(形式)を与えることで、外国語で言葉を発することそのものへの抵抗を取り除く。しかし、ここでいう形式とは、従来定義されていたところの文法的な形式を指すのではない。それは、文化的ルールに基づいたコミュニケーション方略の形式のことである。そういった訓練によって、学習者のコミュニケーションそのものに対する動機づけを高め、もっと学びたいという意欲をひきだす。そのため、より複雑な文法事項やより高次の意味内容を持つ学習は、学習者個々の努力や、学習者によって選択された次の段階の学習の場においてなされるのである。しかしそのためにはもちろん、他の全ての教授法に言えるように、教師の努力も必要である。そういった意味で、今後は、このメソッドをより向上、普及していけるような人材育成のための活動も期待される。

コミュニケーション・アプローチにおいて言われるように、コミュニケーションを成立させるということが言語学習においてより重要であると仮定したとしても、その前段階として言葉を発するために必要な形式をすりこむイミディアット・メソッドという教授法は、教材の一形態としてのみならず、コミュニケーション・アプローチのさまざまな教授法のすきまを埋めるひとつの理論としても、今後さらに注目されるのではないだろうか。

## 参考文献

- 池澤明子、ジャン＝リュック・アズラ(2005)『日本語で!!今すぐいっしょに話す日本語会話』アルマ出版
- 金ミシン、赤堀侃司(1997)「日本語学習者を対象にしたコミュニケーション方略のトレーニング効果の分析」『日本語教育』93、pp.49-60
- 山岡俊比古(2004)「第2章 4.学習ストラテジーとコミュニケーション・ストラテジー」小池生夫他編『第二言語習得研究の現在 これからの外国語教育への視点』大修館書店、pp.35-39
- AZRA,J.-L., VANNIEUWENHUYSE,B., MASSOULIER-NOGAMI,N.(2004) : *Conversation dans la classe version avancée faux-débutants*, ALMA Éditeur

# 外国語会話教育におけるイミディアット・メソッドの実践の意義

水野いずみ MIZUNO Izumi

同志社大学

mizu\_ri@nifty.com

今回の研究会は、様々な教育機関において英語・フランス語・ドイツ語・日本語などの語学教育に携わる教員が集い、イミディアット・メソッドの実践について意見の交換を行う貴重な機会となった。本稿においては、まず、私自身が大学の第二外国語の授業においてこのメソッドをどのようなかたちで実践しているかということについて報告した上で、外国語教育の様々な場面においてこのメソッドがどのような意義を持っているのかということについて検討したい。

## 1. 大学の第二外国語のクラスにおけるイミディアット・メソッドの実践

筆者は、数年前から、同志社大学・同志社女子大学の第二外国語教育課程における初級フランス語の「演習」・「実習」という授業に、イミディアット・メソッドによる会話指導を取り入れている。<sup>(1)</sup>

基本的には、次のような方針で授業を進めている。授業の前半は、教科書のワークシートを用いて様々な会話表現を学び、文法事項の補足説明・発音練習をおこなう。授業の後半では、学生達が二人ずつペアになって(場合によっては三人で)フランス語の会話文を作成し、口頭で練習するという活動をおこなう。授業の最後には、面接形式の会話テストをおこなう。自己紹介・自分の家族・趣味・休暇の過ごし方など、自分自身に関する日常的な話題が会話の主題となる。

ここでは、まず、会話テストの形式について言及したい。基本となるのは、教師と学生が一对一で質疑応答をおこなう個人面接形式の会話テストである。限られた授業時間内に多くの学生の面接を行わなければならないというクラス運営上の制約がある場合には、教師が一度に二人(場合によっては三人)の学生の面接をおこなうことも可能である。学生のペアを対象とした面接であっても、その中に、教師と一人一人の学生との質疑応答という活動も取り入れ、それぞれの学生に対する個別指導をおこなう機会を持つようにしている。

ペア面接形式の会話テストを実施するにあたっては、まず、学生達に、あらかじめ準備してきた会話を演じさせ、そのあとで、教師がその会話の内容について、一人一人に質問をするというかたちをとっている。学生達は、自分達でいろいろ工夫して、場合によっては、ちょっとした小道具や身振りなどによる演出も交えながら楽しい会話を披露してくれる。教師から予期せぬ質問をうけて学生達がとまどう場面もあるが、その場で臨機応変に質問に答える訓練にもなるので、教師との質疑応答という活動は、毎回取り入れるようにしている。

次に、グループ活動について言及したい。各学期末には、学生数名の小グループで、既習の会話表現を用いて「フリートーク」するという活動を実施している。いつもペアを組んでいる相手だけでなく、もう少し広い範囲の学習者と会話することによって「みんなで会話している」という楽しさを味わうことができるようにと考え、小グループによる活動を取り入れている。ペア面接形式の会話テストの時のように、あらかじめ準備してきた会話を披露するのではなく、それまでに学んだ表現を自由に使ってリアルタイムで会話する時間をとることによって、フランス語で会話する楽しさを学習者に実感させる機会をつくりたいと考えている。グループの中で、リーダー格の学習者が、他の学習者達をフォローしながら会話をリードしていく場面もみられ、学習者同士の助け合いの精神が発揮されるよい機会となっている。

また、この他にも、クラス全体の活動として、「インタビューシートを用いた質問ゲーム」を実施している。いくつかの質問事項についての質問と答えの例文が記載されたインタビューシートを配布する。学生達

は、級友にフランス語で質問して、その答えをインタビューシートに記入する。一人の学習者が複数の学習者に質問をするという活動形態ならば、学習者一人一人がフランス語で会話する時間をより多くもつことができる。また、インタビューシートに書き込むという行為は、書き取りの練習にもなる。全員が参加できるゲームなので、楽しみながら会話の練習をするよい機会となっている。

以上のような学習活動を実践するようになってから、学生達に、学習に主体的に取り組もうとする姿勢が見られるようになった。従来の「教科書を学ぶ」という受身の授業形態においては、集中力が持続せず、学生が学習意欲を失ってしまうことが少なからずあったが、このメソッドを授業に取り入れることで、クラスの雰囲気も改善され、学生達に、意欲的に学習する姿勢が見られるようになった。

以上のような学生参加型の授業形態の導入によってもたらされる学習効果として、次のような点を挙げることができる。

- 1)新しい外国語を学ぶ最初の段階で、毎時間、その外国語を少しでも話す機会を持ち、その外国語の生きた発音を実践し、体験することによって、文法の学習や読み書きの学習にも意欲的に取り組もうとする姿勢が学習者に見られるようになった。このメソッドを用いてフランス語を学んだ学習者は、他のメソッドを用いてフランス語を学んだ学習者よりも、フランス語らしい発音とイントネーションを比較的早い時期に習得することができる傾向があるということを実感している。
- 2)このメソッドにおいては、毎時間、何らかのかたちで会話テストをすることが推奨されているが、そのことによって、学習者に適度な緊張感が生まれ、学習意欲が促進される傾向にある。会話テストを実施する際には、「今日学習した次のような表現を用いて会話をおこなう」など、試験の準備をする範囲を限定して準備をさせ、誰でもその時間に一生懸命やれば必ずできるような課題を与え、成功体験を積ませることによって学習意欲を高めるように配慮している。
- 3)級友とわからない点は教えあい、学びあうという経験がお互いの励みとなり、その結果、授業に積極的に参加する姿勢が生まれたと考えられる。また、たとえ、短い時間であっても、教師と会話するという経験を持つことで、教師と学生の間により近い関係を築くことができるため、一人一人の学生が集団の中で埋もれてしまうことなく、「自ら学習する」という主体性を持つことが可能になる。また、初級クラスで身につけた会話のテクニックを用いて、次年度、語学集中クラスでネイティブの先生と実際に会話してみたいと希望する学生もあり、中級クラスを選択する動機付けとなっているようである。

最近では、「実習」・「演習」・「語学集中クラス」などの授業において、「文法」・「読み」・「書き」だけでなく、「コミュニケーション」の指導をおこなうことが、日本人教師にも期待される傾向にある。フランス語を母国語としない教師であっても、このメソッドを取り入れることによって、「コミュニケーション」指導の可能性がひろがる。「コミュニケーション」活動を主体とした、様々な学習活動をおこなうことによって、授業を活性化し、教師と学生が共に学ぶ有意義な時間を実現することが可能になるのではなかろうか。

## 2. 中学校・高等学校の英語教育におけるイミディアット・メソッドの実践

さて、次に、中学校・高等学校における英語教育についても言及したい。今回、同志社大学の附属の中学校・高等学校を訪問して、英語担当の先生方に、それぞれの学校で、どのような英語教育を実施しておられるかということについて、聞き取り調査を行った。同時に、イミディアット・メソッドについてのワークショップを開催し、このメソッドを用いて作成された初級英会話の教科書についての御意見を伺う機会を持つことができた。また、同志社大学・同志社女子大学の学生達を対象として、中学校・高等学校で受けた英語教育のカリキュラムについてのアンケートも実施した。

調査の対象が限られているので、その結果を一般化することはできないが、中学校・高等学校の英語のカリキュラムには次のような傾向があることが明らかになった。ほとんどの高等学校では、「文法」「購読」「英作文」「英会話」など、それぞれの分野ごとに授業科目が設定されており、様々な技能を重点的に

学ぶことができるように配慮したカリキュラムが編成されている。中学校では、分野別に科目を設定しないで、一冊の教科書を中心に英語の学習を進めていくことが多いようである。高等学校の中にも、分野別に科目を設定しないで、共通の教科書の進度に応じて、補助教材なども併用して、様々なスキルを並行的に学ぶことができるように配慮した授業形態をとっている学校もあった。アンケートの結果から、中学校・高等学校での英語教育のカリキュラムについては、学校によってかなり差異があり、指導方針に多様性が認められるということが明らかになった。<sup>(2)</sup>

また、一方で、多くの中学校や高等学校において、「英会話」「オーラルコミュニケーション」などの授業が開設されており、ほとんどの大学生は、ネイティブの教師に会話指導を受けた経験があるということが明らかになった。ただし、その頻度については、学校によってかなり格差がある。公立の中学校においては、外国語指導助手(ALT)が期間限定で各校を巡回することになっているが、継続的な会話指導がおこなわれていないケースもある。現状では、初級の段階で、すべての学校に「会話」の授業が開設されているわけではなく、必ずしも体系的な会話指導が実施されているとはいえない状況にある。イミディアット・メソッドにおいては、初級の段階でのコミュニケーション活動の指導の方法・口答試験の実施の方法・その客観的評価の方法について、具体的な提言がなされている。外国語学習の最初の段階で、自ら話すという経験を積極的に推進することを可能にする、このメソッドの学習のシステムが広く実践されるようになれば、中学校・高等学校の英語教育にも変化がもたらされるのではなかろうか。

現在、中学校・高等学校の教育現場のみならず、大学や一般の語学学校などにおいても、イミディアット・メソッドに基づいた初級英会話の教科書が採用されている。中学校で、英語に初めて出会う時期に、英語でコミュニケーションをとることの楽しさを体験することによって、その後の英語学習により影響が認められることが期待される。また、既に英語を学んだ経験があり、「読み」「書き」についてはある程度習熟しているが、英会話を学ぶのは初めてというタイプの学習者の場合でも、このメソッドの「コミュニケーション」を主体とした学習活動を体験することによって、コミュニケーション能力を急速に高めることが可能である。また、一方で、外国語に対して既に苦手意識が形成されてしまっている学習者を対象として、視覚的にわかりやすい提示方法による教科書を用いた学習の指導を実施することは有効な教育手段であると考えられる。<sup>(3)</sup>

英語教育の目的を受験だけに限定しがちであることは現状では致し方ないことではあるが、今後、国際社会に通用する語学力を養成するためには、「読む」「書く」「聞く」「話す」という様々なスキルをバランスよく育成することが期待されているのではなかろうか。特に、日本人は、どちらかという、情報を受け取る方は得意だが、表現するということが苦手な傾向にあると言われることが多いので、今後、この方面のスキルを重点的に伸ばしていくことが期待されているのではなかろうか。このような観点からも、今後、イミディアット・メソッドによる会話教育の成果が、英語教育の分野にも様々なかたちで浸透していくことを期待している。

### 3. 日本語教育におけるイミディアット・メソッドの実践

最後に、日本語教育についても少し言及させていただきたい。外国人が日本語を学ぶにあたって、日本語の文法構造や表記法に起因する難解さにつまずきがちであるが、「すぐに話せる」このメソッドを用いることによって、様々な場面での会話表現を容易に習得できるということの意義ははかりしれない。メタ・コミュニケーションの表現を体系的に提示するなど、言語行動の文化的差異に注目した、このメソッドの会話教育の方法は、日本人が外国語を学び、異文化を体験する際のみならず、外国人が、日本人の社会行動を理解し、日本語を学ぶ際にも、有効であると考えられる。成人の学習者のみならず、帰国子女や日本に滞在している外国人の子弟の日本語学習にも役立つものであると考えている。

## おわりに

以上、外国語教育の様々な場面におけるこのメソッドの実践の意義について検討したが、今後、それぞれの分野について、詳細な研究と教育実践とが積み重ねられていくことが期待されている。会話教育研究会の特色は、様々な教育現場での実践の成果について、教育・研究の分野を超えて、グローバルな視点で交流を持つことができるという点にある。このメソッドには、「学習の対象となる外国語を問わない」・「実践する教育現場を問わない」という特性がある。

特に、日本人学習者は、「沈黙は金」「出る杭は打たれる」という諺に示されているように、「集団の中で他者と異なった行動をとること」・「自己主張をすること」に不安を感じやすく、クラスの中で積極的に発言することを避ける傾向が認められる。それゆえ、日本人を対象とした外国語の学習の指導に際しては、個人としての努力を評価することも重要であるが、同時に、小グループとしての学習活動を適度に取り入れることが効果的であると筆者は考えている。また、一方で、大学に至るまでの教育課程の中で、テストや成績評価などの明確な目標が設定されていないと、学習に積極的に取り組もうとしないという受動的な学習姿勢がすでに形成されてしまっている傾向も認められる。したがって、外国語のクラスを運営する際に、学習している言語で話すことを学習者の義務として明確に示し、教師と学生が会話する機会をできるだけ多くもつと同時に、グループワークも適宜取り入れ、「このクラスでは、学習している言語で話す努力をする」という一つの目標にみんなで取り組めるような環境設定をおこなうことは、日本人学習者の特性に配慮した指導方針であると考えている。

イミディアット・メソッドは、日本人学習者に特有の行動様式を尊重しつつ、このような特性をいかにして克服するかということを具体的な目標として示し、異文化体験を通じて、日本人学習者に特有の行動様式の意識的な変容を促進する会話教育メソッドであると筆者は考えている。イミディアット・メソッドの実践を通じて、「日本的な心性に基づいた教育の伝統」と「欧米のアイデンティティーの確立を重視した教育の伝統」とのかけはしとなる異文化間の出会いが実現されることを期待する次第である。

## 注

- 1)この「演習」・「実習」という授業は、これらの大学の第二外国語のカリキュラムの中で次のような位置づけがなされている。初修外国語のクラスとしては、学生は週に二コマの授業を受講することになっている。週一コマは「文法」のクラスで文法の基礎を学び、もう一コマの「演習」・「実習」というクラスで、文法の授業で学んだフランス語の基礎を様々なかたちで実践し、知識を定着させる機会を持つ。後者の授業は、従来の「購読」という授業とは異なり、その外国語を様々な側面から学ぶ時間として構想されている。これらの授業に使用する教科書の選定や授業の進め方については担当教員の裁量に任されている。
- 2)このような傾向は、大学の第二外国語のカリキュラムを分析しても認められることである。例えば、複数の教員が、別々の教科書を用いて、分野別に授業をおこなうタイプのカリキュラム編成(週二回の「文法」と「購読」の授業など)と、複数の教員が連携をとり、リレー方式で共通の教科書を教えるシステムのカリキュラム編成(週二回のフランス語入門の授業に共通の教科書を使用する場合など)がある。後者の授業形態においては、共通の教科書の進度に応じて、一貫性のある指導をおこなうことができるように、教師間の緊密な連携がもとめられる傾向にある。
- 3)現在、文部科学省が、普通学級における通常の学習に困難を示す児童・生徒を対象として、「特別支援教育」を推進しているが、いわゆる「学習障害」を持つ学習者にとって、視覚的にわかりやすく提示された副教材の開発は緊急の課題であり、このような分野でも、このメソッドは様々な可能性を持っていると考えている。

# 1年生のフランス語会話の授業 『コンヴェルサション・ダン・ラ・クラス バジック』を使って

平井 知香子 HIRAI Chikako

関西外国語大学

chikakox@kuzuha-tc.jp

## 1. *Conversations dans la classe* をはじめて使って

### 1.1. 新しいスタイルとの出会い

「イミディアット・メソッド」を私が知ったのは、数年前「舞子ピラ」で行われた「ランコントル」(関西フランス語教育研究会)の会場であった。『コンヴェルサション・ダン・ラ・クラス』(*Conversations dans la classe*)はその方法によるもので、日本の教科書ではこれまで見たこともない、新しいスタイルのフランス語会話のためのテキストというのがそのときの印象である。丸い顔や四角な顔のユニークなイラストと、マンガ風の吹きだし、最初の日からでもスラスラ話せそうなそのメソッドが新鮮だった。その後、大阪大学で行われた研究会にも出席した。すぐにも使用してみたかったが、一般の文法教科書のような解説がほとんどなく(その代わりに会話に必要な「文法メモ」がある)、フランス語の語彙数が多く、しかもぶ厚い本なのでためらっていた。予定のテキストがあったり、使いこなせるかどうかということも気がかりだった。ようやく2005年度に初めて大学一年生用として *Conversation dans la classe Basique* を使用する機会を得た。どのような授業であったか、この一年間を振り返ってみたい。

### 1.2. 現状 (クラスサイズなど)

このテキストを使用したのは、関西外国語大学(中宮学舎)の外国語学部(英語専攻、スペイン語専攻)の3つのクラスで一年生が中心であるが、そのうちの一つのクラスは上級生が7、8名混じっていた。いずれも、はじめてフランス語を学ぶ学生である。フランス語は第二外国語である。選択必修。通年、8単位、週2回(90分×2)、同じ教師が担当する。1クラス25名前後。週2回の授業のうち、*Conversations dans la classe* を使ったのは週1回である。

関西外大では「英語のほかにもう一つの言語」をモットーとしている。外大であるため、複数言語を学ぶことができ、フランス語はそのうちの一つとなっている。中宮学舎では大学院があるが、フランス語を専門とするコースはない。しかし学生のフランス語に対する関心は低くはない。

### 1.3. 関西外大生の特徴 モチベーション

きわめて大雑把な見方であるが、学生は比較的元気がよく、实际的、親しみやすいのが特徴である。外国語

大学であることから、学生たちは一般に外国語が好きで、外国に行きたい、外国語をうまく話せるようになりたいと思っている。事実多くの学生が外国に留学し、中にはフランス語圏であったり、あるいは留学先でもフランス語を学ぶ機会があったりする。このような学生にとってフランス語会話を身に着けることは急務である。

ところで関西外国語大学には、学生の要望に応えるため、長期、短期、さまざまな留学プログラムがある(50カ国、地域の288大学との単位互換、提携協定を結んでいる)。「一カ国、一年留学」の他に、「二カ国、二カ国留学」もある。この場合どの国に留学するかは、学生が選ぶ。一例であるが、私がフランス語を担当した二年次の学生で、この留学コースに合格した学生がいた。一年目はモロッコ、2年目はエジプトに留学。この学生は大学ではフランス語とアラブ語を学習、仏検も二年生の秋に3級合格している。

フランス語圏への留学は英語圏に比べるとまだまだ少ないが、最近フランスで二年間学ぶという「フランス語+フランス事情」留学が新たに加わった(関西外国語大学のホームページ参照)。またカナダの大学との提携が進められていて、フランス語に対する重要性も増加傾向にある。

そのほか関西外大には、日本から外国に留学するプログラムだけでなく、外国からの留学生を多く受け入れる「留学生別科」がある。毎年約600名の外国人留学生が日本文化やアジアの文化を学びに来る。したがって外国人留学生と交流する様々なシステム(スピーキングパートナーなど)も揃っている。このような恵まれた環境の中で、学生のフランス語に対する期待やモチベーションは高まっているといえることができる。したがって彼らにとって *Conversation dans la classe Basique* のような会話中心のテキストが必要だったのである。

## 2. 「コンヴェルサシオン・ダン・ラ・クラス」の特質

### 2.1. *Conversations dans la classe* の柔軟性

*Conversations dans la classe* には親切な教師用の指導書 *Livre du professeur* がついている。「出席表」の使い方や、授業の導入の仕方、全体での会話練習、会話テストの方法などがよく分かり、初めてこのテキストを使った場合でも困ることはない。私はこのテキストのほかにもう一冊、文法読本を使用していたため、*Conversations dans la classe* のほうはかなりガイドからはずれた。しかし「クラスの特徴に合わせて柔軟に対応してもよい」とも書いてあるので、勝手な使用方法でも差し支えなかったのではないだろうか。

### 2.2. 出席表

まず「出席表」について 学習者が自分の学習歴を管理、保管するためのものである。学生が自分自身の出席、会話テスト、先生のコメントなどをこの表によって確認し、積極的に授業に参加するよう促すことができる。私の場合、「出席表」を使用したのは、会話テストをするときのみだったので、2回に1度程度の使用にとどまった。点数も1回が5点満点。結果として、学生は5点満点とろうとがんばったようだ。「出席表」のシステムは今後も踏襲していきたい。

### 2.3. メタ・コミュニケーション

*Conversations dans la classe* の特質の一つは、最初に会話に必要な「メタ・コミュニケーション」から学ぶことである。

- |  |   |
|--|---|
| 1) <b>Qu est-ce que ça veut dire (conversation) ?</b><br>「Conversation」はどういう意味ですか？             | <b>Ça veut dire (会話).</b><br>「会話」という意味です。                                 |
| 2) <b>Qu est-ce que ça veut dire ( fiche de présence ) ?</b><br>「fiche de présence」はどういう意味ですか？ | <b>Je ne sais pas.</b><br>わかりません。 (あるいは)<br><b>J ai oublié.</b><br>忘れました。 |
| 3) <b>Comment on dit 「こんにちは」 en français ?</b><br>「こんにちは」はフランス語で何といいますか？                       | <b>On dit (Bonjour) .</b><br>「Bonjour」といいます。                              |

相手の言うことが分からなかった場合、黙ってしまうより、このような「メタ・コミュニケーション」を使うことにより、スムーズに会話が展開する。従来の教科書ではあまりお目にかからなかったスタイルである。

また、「くだけた会話」、「普通の会話」、「硬い会話・文章」の区別を「文法メモ」のところでたびたび学ぶので、フランス語の会話の特徴をつかみやすいことも特徴だ。たとえば「下のお名前は何ですか？」という場合、

- 1) 「くだけた会話」では、C est **quoi** votre prénom? あるいは Votre prénom c est **quoi**?
- 2) 「普通の会話」では、Votre prénom c est...?  
(文章を完全に終わらせず、相手に続けて答えてもらう形の質問)
- 3) 「硬い会話・文章」では、Quel est votre prénom?

つまり、語順に関しては「**何でもありのフランス語**」というわけである。こうした会話文における自由さを学ぶことによって、「文法どおりのきちんとした会話をしなければならない」という義務感から開放され、場合に応じて会話を使い分けることができるようになるだろう。もちろんテキストには、教室で「普通の会話」を使うようにと指示してあるのでその説明も忘れず付け加えるようにしている。このほか、次の章で述べる「会話テスト」は評価を行う際の最も重要な点となる。

### 3. 授業の実際と評価

#### 3.1. 授業の実際

- 1) まず Bonjour! Ça va? Salut! などの挨拶からはじまる。どの挨拶にするかは、日によってテキストの中から選ぶ。つぎに *Conversations dans la classe* で、前回習った表現を一通りみんなで復唱する。(3~5分)
- 2) テキストを見ながら新しい課のテープを聞き、みんなで発音。文や語彙の説明の後、質問がないか必ずたずねる。質問はけっこうある。(3~5分)
- 3) ペア練習。あるいは3、4人のグループで練習するようにという。このときイラストの吹き出しが役に立つ。吹き出し部分の会話を交互に読み合いなさいということもある。(5分)
- 4) その後、テキストの表現を使って、自分自身について自由に話しなさいという。(5分)
- 5) その間、「ハンドマイク」で、教師が一人一人にテキストどおりの質問をしたり、あるいは応用会話をするところがある。学生同士の会話をマイクで教室中に流すこともある。この場合ハンドマイクの使用で、ほかのクラスメートがどのように答えているかよく分かる。時間が無駄にならないし、全員が参加している感があるのがよい。ただし、教師は教室を歩き回りすぎると疲れる恐れがあるので注意する。教師と学生間、あるいは学生同士のやりとりにおける「時間のロス」という問題については、LL教室や、CALL教室ではすでに解決済みかもしれないが、「ハンドマイク」が教室にある場合は今のところ活用していきたい。なぜなら学生一人ひとりの表情がよくわかる上に、直接的なコミュニケーションにも役立つからである。

そのほか、「書く」練習としては、テキストには会話文の穴埋めや、自由作文などがある。学生が答えを黒板に板書することもたまにあるが、これも授業にヴァリエティをもたせるのによいのではないだろうか。

#### 3.2. 会話テスト

学生全員に質問したり、あるいは相互に話している会話をハンドマイクで全員に聞かせたりした後、会話テストを行う。2、3人ずつで教師と対面して座り、挨拶をした後、テストに入る。(結果は「出席表」に記入する。)テストの形式は *Livre du professeur* に従って、さまざまなタイプを使用した。テストは一通り目標の会話ができただけの人から行うことが多い。学生は概して並ぶのが好きである。列になって、自分の順番を待っているのも楽しそうであった。教師が文法の説明をしているときなどには退屈そうにしている学生もたまにいるが、そんな学生がこの会話テストになるとがぜん張り切ることがある。自分自身のことが話せることで、フランス語会話にアイデンティティの喜びを感じるのだろう。テストといっても、学生がリラックスして楽しめる雰囲気作りにつとめているので、緊張しすぎることはない。「学生は声が小さいですね、もっと大きな声をだしてほしい」といった教師側からの不満を聞くことがあるが、そのようなことはこのテキストを用いた場合ほとんどなかったといえる。*Conversations dans la classe* で学んだ会話テストの形式は、今後の授業でも続けたい。

授業の最後に、Au revoir. Bonne journée! あるいは A la semaine prochaine! とか A demain!、A bientôt! など別れ際の挨拶も日によって変え、全員で復唱して終わる。

## 4. 授業評価と一年の流れ

### 4.1. 学生のアンケート

関西外国語大学では、学生による授業評価のアンケートが年2回行われる。その結果は次の学期に分かるが、これによって学生のニーズを知り、授業の改善に努めることができる。それによると学生の要望としては、会話、映画、シャンソン、ビデオ、仏検、などが多い。こうした希望を踏まえ、年間の授業は次のような流れになっている。

### 4.2. 前期

前期は簡単な会話(挨拶、住んでいるところ、身分など、どの教科書にも出てくるような一般的な会話)を学ぶ。フランスに旅行する学生もいるのですぐに役立つ実用的な会話が中心になる。*Conversations dans la classe* が大いに役立つ。私が担当するクラスは、フランス人の授業を受ける機会がないので、正確な発音を習得させるために、教科書に附属のカセットテープ、CDなどはすべて使用し、その他に、NHKの「フランス語会話」を録画したものや、映画や語学用ビデオなどをよく使う。

### 4.3. 夏休みの宿題

テキスト *Conversations dans la classe* の会話を音読し、カセットテープに録音、録音した会話部分をレポート用紙に書き写したものを添え(これは発音を聞いて、注意する点や良かった点などのコメントを赤字で書き込むため)、後期の授業開始時に提出。あるいは「ふらんす・夏号」(白水社)を学習する。このいずれかの宿題をすることにより、前期に学習したことを定着させる。(最近は音声機器も様変わりし、いつまでも従来のカセットテープは使用が難しくなっているため、この点は再考しなければならないのが当面の課題である。)

### 4.4. 後期

9月になって後期が始まると、仏検対策をし、数字の聞き取りや、語彙のテスト、過去問を配布し、練習させる。これが終わった頃、少し長い講読の文章を読んだり、翻訳したりする事にも力を入れる。これが大体の一年間の大雑把な流れである。

### 4.5. *Conversations dans la classe* を使ったメリット

*Conversations dans la classe* を使ったメリットは第 4章で述べた特質のほかにもいろいろある。

- 1) まず、CDがついていることが大きなメリットである。また価格が高すぎないことが学生に薦めやすいのでよい。
- 2) 学生同士が仲良くなったこと。フランス語のコミュニケーションを通じ、お互いのことを知り、友情を育むのに役立った。

- 3) グループ活動に慣れたこと。学生のみならず、私自身が、グループ活動を指導しやすくなったことがよかった。
- 4) 1年間の授業の終わり頃に、詩の暗誦をグループで行った。もう一つの教科書にジャック・プレヴェール (Jaques Prévert) の *Déjeuner du matin* がのっていたので、この詩を暗誦することを冬休みの宿題とし、1月に授業が始まったときに、3、4人のグループで分担して練習し、その後、前に出て発表してもらった。このとき、日頃 *Conversations dans la classe* でペアや、グループでの活動を行ったことが効を奏した。発表の後で、学生に感想を聞くと、「難しかったが、楽しかった」という答えが返ってきた。
- 5) 学年末テストにおいて、*Conversations dans la classe* からは、自己紹介文を自由作文として筆記することを課した。中には今後もフランス語を続けたいという内容の長文の記述もあり、単に口頭の会話だけでなく、自分自身について語るにより作文力も身についたと確信した。

#### 4.6. *Conversations dans la classe* の改善すべき点

今回 *Conversations dans la classe* は終わりまで進めることができなかったのが残念である。(もう一冊教科書を使ったので、仕方がなかったし、もともと残りは二年次に学習の予定であった。)これは教師用ガイドを無視して勝手な使用をした結果なのであるが、もう少しページ数の少ないテキストであつたら終えることができたかもしれないという気もする。またもう少し版の小さなものであつたら携帯に便利ということも考えられる。しかし、外国で出版されている多くの教科書はこのサイズのもが多く、そうした英語やスペイン語のテキストを使用することの多い学生にとって、思いのほか *Conversations dans la classe* はなじみやすかつたのかもしれない。またこのテキストにビデオ教材がついていたらとか、動詞の活用表があつたら、とかさまざまな改良点も考えられるが、テキストとしてシンプルな分かりやすい形式であることと、それが終始一貫している点がすぐれている。あれこれやるよりも、繰り返すことにより、基本会話を身に着けることができる。またユニークなイラストが会話に役立ったことは言うまでもない。

## 結論

以上のように、*Conversations dans la classe* をはじめて使用した手ごたえは十分であつた。従来のものとはひと味もふた味も違つたこのテキストを使用したおかげで、教室の中でさまざまな試みができることが実際に身につく、大きな自信につながつた気がする。

近いうちに *Conversations dans la classe* の新版が出ると聞いているので大いに期待したい。

使用テキスト:

*Conversations dans la classe*    version 2003 BASIQUE

コンヴェルサスヨン・ダン・ラ・クラス    バジック (CD付き) 第3刷 2005年 (初版2003年)

Par Jean-Luc AZRA et Bruno VANNIEUWENHUYSE avec la participation de Bruno JACTAT,

Nicole MASSOUULIER-NOGAMI, Ingrid PROKOP, Eriko TOMOTAKE, Atsuyo URIU

# Etude de cas

Francoise Fujii

## 1-Contexte pédagogique

A l'Université de Kyoto, j'enseigne à une classe de première année. Ce sont des étudiants en physique qui ont commencé le français au mois d'avril 2005 et qui en font à raison d'une heure et demie par semaine avec moi et une heure et demie par semaine avec un professeur japonais. Je signale aussi qu'il y a deux étudiants étrangers. Ce sont des non-spécialistes qui ont choisi le français en deuxième langue étrangère. J'ai un effectif de 27 étudiants inscrits et en moyenne 22 étudiants qui assistent régulièrement au cours. J'obtiens donc pour le test de conversation 11 groupes de 2 étudiants. A chaque cours, le test de conversation dure une heure et puisque tous mes étudiants passent à chaque fois le test, je peux consacrer 5mn à chaque groupe. Les temps morts entre chaque test sont quasiment nuls et la motivation générale est plutôt bonne.

## 2-Déroulement du cours

Je respecte à peu près la méthode, à savoir que je consacre une demi-heure à la présentation de la fiche, c'est à dire à l'explication d'une phrase type qui est une question et d'une réponse type. Puis on varie certains éléments de la question et on donne un menu de réponses. Je fais répéter les étudiants qui ensuite s'entraînent à deux pendant 5 mn et en général j'enchaîne sur la pratique orale collective. Il serait intéressant d'avoir une classe équipée d'un micro de manière à ce que tout le monde puisse entendre clairement la réponse de l'étudiant. Je néglige la deuxième partie qui est la pratique orale par paires afin que tous mes étudiants puissent passer le test de conversation, cette pratique orale s'intégrant dans la première partie de mon cours et les étudiants continuant de s'entraîner par paires avant de passer le test de conversation.

Le test de conversation

Les étudiants passent le test par deux. J'ai adopté le modèle E qui permet aux étudiants de dialogue entre eux avec la forme en "tu" puis je leur pose à chacun deux ou trois questions avec la forme en "vous". Les notes qui apparaissent sur la fiche de présence varient de A à C avec la précision + et - mais je suis souvent embarrassée pour varier la note qui doit être le reflet des progrès réalisés en cours.

Durant ce temps-là, les autres étudiants continuent de s'entraîner à deux en utilisant la

fiche et lorsqu'ils ont fini le test de conversation, je leur propose les exercices du manuel dont je donne le corrigé à la fin du cours ou au début du cours suivant.

### **3-Résultats**

Pour les étudiants, le moment fort du cours est le test de conversation qui est la concrétisation de ce qu'ils viennent d'apprendre et qui leur paraît souvent très court. Les étudiants sélectionnent d'eux-mêmes le vocabulaire qui les intéresse puisque c'est le vocabulaire qu'ils utiliseront durant le test.

Je pense que cette méthode est très efficace dans la mesure où l'enseignant la maîtrise bien et respecte scrupuleusement le déroulement du cours. Du moment où les étudiants sont familiarisés à la méthode et comprennent le déroulement des activités, celles-ci s'enchaînent rapidement ce qui minimise les pertes de temps entre chaque test notamment.

Je suis séduite par la simplicité des supports qui élimine toute manipulation technique (magnétophone, vidéo, ordinateur, etc) et je suis satisfaite que la méthode réduise au minimum le travail de préparation de l'enseignant (entre autres, les examens continus ou finaux deviennent facultatifs).

Comme le montre le film, au bout de six mois d'application de la méthode, les étudiants ont encore du mal à mener ensemble (à deux), une conversation autonome; je suggère donc la question à poser et parfois les réponses avec un travail de correction de la prononciation. Avec certains étudiants, le test reste encore un exercice de répétition plutôt qu'une conversation. Les dialogues sont encore rigides, les étudiants ayant du mal à intégrer le vocabulaire appris dans les leçons précédentes mais j'espère que la fluidité des discours va s'améliorer dans le courant du semestre. Le professeur s'est trouvé lui-même dans une situation d'apprenant et peut comprendre la difficulté pour un étudiant débutant à mémoriser et à utiliser une phrase même simple avec les problèmes de prononciation qui s'y ajoutent.

Enfin, on peut se demander si la situation de communication dans la classe est une situation de communication réelle et si l'étudiant s'intéresse réellement à la réponse de son interlocuteur.

# Utiliser la méthode immédiate avec un manuel imposé

Ou...comment satisfaire tout le monde !

Nicole Massoulier-Nogami  
Université Nihon de Mishima  
Collège de Technologie de Numazu  
map@yr.tnc.ne.jp

Les enseignants n'ont pas toujours la possibilité de faire ce qu'ils veulent en matière de manuel. Dans certaines universités le manuel se trouve imposé.

Ce fut le cas pour moi en 2004 lorsque j'ai effectué un remplacement au 2ème semestre pour deux classes de conversations de 1ère année, avec des étudiants spécialisés en français.

Le manuel imposé était Campus 1 et les étudiants devaient finir les 6 premières unités à la fin de l'année de façon à enchaîner avec les 6 unités restantes en 2<sup>ème</sup> année. Contrainte de manuel, donc, ainsi que contrainte d'apprentissage très serrée.

Pour moi qui utilise la Méthode Immédiate depuis plusieurs années, cette situation était un peu comme un retour vers l'époque où je faisais faire de la "conversation" à partir de dialogues sans aucun rapport avec le vécu des étudiants.

Comment contourner ce problème des dialogues-jeux de rôles - dans lesquels il y a bien souvent des répliques ancrées dans un quotidien typiquement français pour lequel les étudiants japonais n'ont pas les références<sup>1</sup> - tout en respectant le thème de l'unité et le contenu lexical et grammatical proposé ?

## 1. Problématique

### 1.1. Le manuel

Campus est une méthode de français éditée par Clé International, comprenant un livre de l'élève, un cahier d'exercices, une vidéo, et quatre cassettes audio à utiliser en classe, sans parler des deux cassettes audio (ou du double CD audio) pour l'élève.

Le niveau 1 s'adresse aux débutants. Le manuel comporte 12 unités de 6 doubles pages.

---

<sup>1</sup> Références socio-linguistiques. Cela se traduit par une lecture-répétition avec en général une intonation "à côté » de l'intonation réellement française.

Exemples dans l'unité 4, leçon 4 :

- « oh là là, mais c'est quoi ce désordre ? »
- « et d'abord, ce cendrier, il est à qui ? »

Chaque unité aborde un “thème”, avec un objectif par double page. Une page “bilan” complète l'unité. C'est une méthode au contenu très riche, comme presque tous les manuels conçus en France, et si l'on veut vraiment tout couvrir, faire les exercices, utiliser les cassettes et/ou la vidéo, je pense qu'il faut y passer plus de 90 minutes par semaine.

### **1.2. Problématique**

Pour moi, il s'agissait de garder à l'esprit les points suivants :

- c'était avant tout un cours de conversation : je voulais donner à ces étudiants de 1<sup>ère</sup> année, accès à un matériel assez facilement assimilable et tout de suite utilisable en classe en pratique **orale**. Je voulais qu'ils parlent.
- Il fallait couvrir au moins 3 unités - sinon 4 – en 12 séances (en partant du principe que les étudiants avaient vu les 3 premières unités au premier semestre)<sup>2</sup>.
- Je voulais éviter la lecture pure et simple de dialogues : il fallait donc passer de ce qui est écrit à ce qui se dit dans une situation réelle.
- Les étudiants devaient néanmoins pouvoir savoir exactement où ils en étaient du manuel.

En ce qui me concerne, la réponse était de passer par la Méthode Immédiate, c'est à dire par des fiches de conversation qui rassembleraient l'essentiel des leçons de chaque unité.

## **2. Démarche**

Il est bien certain que si l'on peut appliquer directement une fiche de conversation de *Conversation dans la Classe*<sup>3</sup>, niveau basique ou avancé, c'est très bien. Mais avec un manuel imposé, les fiches de CdIC ne « collent » pas aux leçons. Il faut donc les fabriquer soit-même. Pas si difficile que ça, nous allons le voir.

### **2.1 Défricher l'unité**

C'est le premier travail, qui permet d'ailleurs de se familiariser à fond avec le contenu de l'unité, en vue de la création d'une fiche de conversation.

- relever d'abord le thème dominant de l'unité. C'est souvent le titre qui a été donné à celle-ci : « organiser son temps » (Campus unité 3) ; « découvrir son environnement » (Campus unité 4).
- relever ensuite pour ce thème les actes de parole utilisables pour notre classe de conversation. La question est de décider ce que l'on veut que les étudiants apprennent à dire en priorité avec ces leçons. Il va falloir faire une sélection.

### **2.2 Recenser**

---

<sup>2</sup> Contrat que je n'ai pas pu remplir.

<sup>3</sup> Conversations dans la classe, Alma éditeur, 2003 et 2004.

On se contente pour l'instant de dresser la liste de tous les mots dont nous avons besoin pour couvrir au mieux un sujet de conversation . On s'appuie sur le contenu des leçons du manuel que l'on veut utiliser.

### **2.3 Sélectionner**

On ne peut pas tout mettre sur la même fiche, il y aurait risque de surcharge et ce serait tout a fait rebutant pour les étudiants. Par exemple, dans Campus 1, il y a des leçons dont l'objectif du dialogue est essentiellement conversationnel (même si, bien sûr, il y a un peu de grammaire – qui sera d'ailleurs « intégrée » à la fiche) et d'autres où il est purement grammatical ou lexical. Ce qui m'intéressait, c'était de lier les leçons à objectif conversationnel et celles à objectif lexical. Les premières seront utiles pour construire la trame de la fiche de conversation et les secondes fourniront bien souvent des contenus lexicaux complémentaires.

### **2.4 Adapter**

Il ne reste plus qu'à adapter les actes de parole de la leçon à une situation de conversation du type M.I, c'est à dire : on échange des informations réelles ici et maintenant avec son/sa partenaire.

## **3. Application**

Prenons comme exemple l'unité 4 « Découvrir son environnement ».

### **3.1 Répartition des objectifs dans l'unité**

<b>Acte de parole principal du dialogue</b>	<b>Objectif principal</b>
Leçon 1 : s'orienter, demander/indiquer le chemin.	Conversationnel (+grammatical)
Leçon 2 : situer, localiser dans l'espace.	Lexical (indicateurs de lieu)
Leçon 3 : décrire un lieu, situer des éléments.	Lexical (idem + lexique de la maison)
Leçon 4 : exprimer la possession.	Grammatical (les possessifs)
Leçon 5 : parler de son emploi du temps.	Conversationnel (+grammatical)
Leçon 6 : interdire / reprocher / conseiller.	Conversationnel et grammatical.

Pour cette unité, j'ai choisi les leçons 1 et 2 pour une première fiche ( que je vous présente ic) et la leçon 5 pour une deuxième.

### 3.2 Recensement du lexique de l'unité 4

LEÇON 1 : dialogue p.48 et encadré page suivante	LEÇON 2: p.51 et page suivante
<p><u>1 – dialogue p.48</u></p> <p>à droite</p> <p>à gauche(un peu)</p> <p>Ce grand bâtiment</p> <p>C'est loin ?</p> <p>C'est par là</p> <p>C'est tout près d...</p> <p>En face</p> <p>Jusqu'à...</p> <p>La place...</p> <p>La première rue</p> <p>La rue ...</p> <p>Le quai...</p> <p>Vous allez</p> <p>Vous prenez...</p> <p>vous tournez... dans ...</p> <p>Vous traversez...</p> <p><u>2 – encadré p.49 (mots nouveaux)</u></p> <p>c'est à + distance</p> <p>continuer</p> <p>la deuxième rue</p> <p>la gare</p> <p>pour aller à...</p> <p>tout droit</p> <p>suivre la flèche</p> <p>traverser</p>	<p><u>1 – dialogue p.51</u></p> <p>à côté</p> <p>au-dessus de...</p> <p>au milieu des...</p> <p>autour de...</p> <p>derrière</p> <p>devant</p> <p>entre</p> <p>en face</p> <p>Le Nord</p> <p>L'Est</p> <p>l'Ouest</p> <p>le Sud</p> <p>sous</p> <p><u>2 - exercice de compréhension p.52</u></p> <p>la route</p> <p>le boulevard</p> <p>le café</p> <p>le supermarché</p>

Comme on peut le voir, les contenus lexicaux des 2 leçons se complètent. Cependant on ne peut tout utiliser dans une fiche de conversation. On y trouve:

Des lieux : la rue, la place, le quai, le boulevard, la route, le supermarché, le café, la gare.

Des verbes : aller, traverser, prendre, tourner, continuer, suivre (à la deuxième personne du pluriel ).

Des indicateurs de lieu : c'est le corpus le plus nombreux et avec des constructions diverses. Ce

sont ces mots-là qui posent problème, à cause de leur nombre mais aussi de leur combinaison avec les verbes et d'autres mots (prépositions, adverbe...).

Une partie seulement de ces éléments est utilisée et "tenue en place" dans le dialogue de la leçon 1, par le tissu conversationnel "à la manière des Français".

On sait que c'est l'aspect socio-linguistique de la conversation qui est le plus difficile à enseigner car il est directement lié aux règles sociales en usage pour ce type de conversation, en relation avec l'intonation, les petits mots sans contenu de sens lexical proprement dit mais plein de sens culturel, à la connaissance du terrain, aux personnes en présence...

Il s'agira donc de présenter notre corpus dans une structure conversationnelle que l'expérience quotidienne des étudiants leur permettra de comprendre et de manipuler de façon naturelle pour atteindre un objectif réel.

Ayant déjà travaillé sur le thème de l'invitation à sortir, aller au cinéma etc., il était facile d'enchaîner sur l'explication du chemin pour se retrouver chez l'un ou chez l'autre. Notre fiche de conversation (voir p. 9) s'intitule donc « comment on va chez toi ? » .

## 4. La fiche de conversation

### 4.1 conception de la fiche

Selon le principe des fiches de conversation de la Méthode Immédiate, la question principale, et une réponse possible, sont présentées dans une petite bande dessinée.

La différence avec les fiches de CdIC est, qu'ici, j'ai introduit tout d'abord, dans la boîte de structures, un échange permettant de faire le lien entre l'invitation / la proposition à aller ensemble quelque part (vue les cours précédents), et la demande d'indications pour aller chez l'un-e ou chez l'autre.

On retrouve ensuite, avec la seconde question, les éléments de la conversation de base de la BD, enrichis de lexique supplémentaire.

Si l'on ne peut avoir accès aux petites bandes dessinées typiques de CdIC on peut très bien en créer d'autres ou les faire à la main, de même que les différentes boîtes de contenus. Un logiciel de traitement de texte du type Word suffit pour faire les boîtes. On peut aussi les faire à la main mais la lisibilité se perd un peu si l'on y met trop de choses.

L'essentiel est que les étudiants puissent voir clairement les familles de mots (les verbes, les noms de lieu et les indicateurs de lieu) et leurs rapports entre eux, en prenant bien soin qu'il ne se trouve pas de chemins impossibles du genre « vous prenez à la première à gauche ».

On remarquera aussi que j'ai introduit des mots absents de la leçon 1, « bon », « et puis », « ensuite », « c'est là »...mais que j'en ai omis d'autres, « c'est à combien ? ».

### 4.2 Travail sur la fiche

Le processus est le même que pour toutes les fiches de conversation :

- présentation de la première question dans le titre et la BD.
- Pratique par 2 avec tous les mots.
- Pratique avec la classe.
- Travail sur la boîte de structures. Ici, cette première question se retrouve « seconde » puisqu'elle vient à la suite d'une autre question « introductrice » (cf 4.1) et du petit mot « **et** ».
- Dans la présentation de la boîte de structures : introduction du vocabulaire, répétition et remplissage des lignes. Il s'agit soit de trouver le mot manquant dans le lexique correspondant à la première question ou de le retrouver dans la liste de la même boîte, soit de mettre ses connaissances grammaticales en application en écrivant la terminaison du verbe ou le sujet, par exemple.
- Exercice d'application : un exercice à trous pour réemployer le lexique et en fixer l'usage.
- Exercice de production guidée mais avec une grande latitude puisqu'il s'agit d'expliquer le chemin pour aller chez soi (ce qui introduit une part de liberté et d'inattendu) en reprenant les structures de la fiche.

### **4.3 Et le manuel ?**

Le problème est de raccorder cette fiche aux leçons du manuel puisque celui-ci est imposé et que l'on veut que les étudiants sachent où ils en sont !

Chacun peut trouver sa solution. Pour ma part, j'ai commencé par introduire la nouvelle unité et dire ce que l'on allait étudier. J'ai annoncé que nous étudierions certaines leçons groupées et que nous allions d'abord nous entraîner avec les mots nécessaires. Puis j'ai distribué la fiche de conversation « Comment on va chez toi ? ».

Premier cours : travail sur cette fiche. Les étudiant-e-s s'exercent à parler (cf 4.2). Ils doivent ensuite faire l'exercice à trous et préparer le plan pour aller chez eux. Ils commencent aussi à préparer une conversation avec leur partenaire en vue du test de conversation la semaine suivante.

Deuxième cours : test de conversation. Pendant que deux étudiants passent le test, les autres étudiants soit se préparent à passer, soit écoutent le dialogue de la leçon 1 et font l'exercice de la page voisine « vérifiez votre compréhension ».

Troisième cours : on réécoute le dialogue de la leçon 1 ; on vérifie la compréhension de l'exercice et de manière générale je fais des commentaires sur les points qui m'ont paru faibles. On peut donner aussi des exercices supplémentaires à partir du cahier d'exercice.

En conclusion on pourrait dire qu'il est possible pour qui le veut d'adapter les leçons (ou seulement certaines d'entre elles) d'un manuel imposé à une méthode active de conversation comme la Méthode Immédiate.

Il faut cependant garder en mémoire que la force de cette méthode est le test de conversation régulier qui place les étudiants dans une situation de communication réelle dans laquelle ils parlent d'eux-même et échangent des informations vraies. Ne faire une fiche que de temps en temps risque de diminuer l'impact de ce type de travail, l'habitude du test étant un moteur important de l'apprentissage de la conversation.

À première vue, construire des fiches de conversation du type CdIC n'est pas une solution de facilité car cela demande pas mal de travail en amont; mais avec un peu d'entraînement on peut très bien construire des fiches tout à fait praticables assez rapidement. Et le résultat est satisfaisant: les étudiants parlent.

Ce pourrait être là un des objectifs du Laboratoire annuel que de permettre de se former à la construction de fiches à partir d'un manuel.

Enfin, pour rendre à César ce qui lui appartient, il ne faut pas oublier de signaler en bas des fiches ainsi créées leur filiation avec la Méthode Immédiate et les manuel de « Conversations dans la Classe » ainsi que le manuel et les leçons qui ont servi de base de départ.

On peut ainsi espérer satisfaire tout le monde !

# Comment on va chez toi ?



où — est-ce que — tu habites ?  
 vous habitez ?

j'habite — iuste —

à Machida ( \_\_\_\_\_ )  
 entre la gare de \_\_\_\_\_ et de \_\_\_\_\_  
 (pas) loin de Yokohama  
 ( \_\_\_\_\_ )  
 derrière la gare  
 devant le supermarché

et — comment — qu' — on — — toi — de —

alors — tu vas — tout droit  
 vous allez — jusqu'à la \_\_\_\_\_  
 tu continues — jusqu'au \_\_\_\_\_

après — — arrives — à une place  
 et puis — vous arrivez — à un feu rouge

et enfin — tu tourn\_ — à — la première — (à — /à droite)  
 — vous tournez — — deuxième —  
 tu prends — la tr \_\_\_\_\_

C'est là ! — tu travers\_ — la —  
 — vous travers — le boulevard  
 — place

1. A : Je peux \_\_\_\_\_ chez toi demain soir ?

B : Oui, d'accord.

2. A : Tu habites \_\_\_\_\_ de la gare ?

B : Non, j'habite entre \_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_.

3. A : Et \_\_\_\_\_ je vais chez toi ?

B : C'est facile. Tu vas \_\_\_\_\_ jusqu'à la Poste...

4. A : Oui, et \_\_\_\_\_ ? je continue \_\_\_\_\_ ?

B : Non, là, tu \_\_\_\_\_ à droite.

5. A : Et \_\_\_\_\_ ?

B : Ensuite, tu \_\_\_\_\_ devant un Seven-Eleven.

6. A : Et tu habites \_\_\_\_\_ ?

B : J'habite juste \_\_\_\_\_ .

Vous habitez où ? \_\_\_\_\_

Comment s'appelle la gare ? \_\_\_\_\_

**Faites ici le plan de votre quartier :**

**Expliquez comment on va de la gare à chez vous:**

Alors, vous (tu) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

# La Méthode Immédiate et la crédibilité de l'enseignement du français

Christophe Masdebrieu

Un collègue me suggérait qu'à l'université on enseigne des choses sérieuses comme la grammaire. Sinon quoi ? Si on ne fait que faire parler les étudiants on n'a pas le même crédit auprès des étudiants ? Il faut leur en imposer pour être un vrai prof d'université ? Les assommer de conjugaisons et de règles grammaticales pour faire bien son travail ?

La plupart de mes étudiants ne font du français que pendant un an, alors autant prendre la chose avec humilité et changer son point de vue sur les objectifs possibles. Peut-être que dans l'avenir mes étudiants iront un jour en France ou dans un pays francophone et se souviendront du peu de français qu'ils ont appris et cela leur donnera envie de s'y remettre un peu, c'est tout. Et c'est déjà pas mal de ne pas les avoir dégoutés du français !

J'utilise le manuel *Conversations* dans la classe, version Basique depuis avril dernier. La méthode m'a été conseillée par Joel Boudier, mon prédécesseur à l'Université de Shimane. J'ai huit classes, sept de premières années et une classe de niveau supérieur. J'utilise la méthode pour mes huit classes.

Les points qui me semblent importants :

1- Sur le contenu même du manuel. Il n'est pas divisé en chapitres, cela permet une grande souplesse d'utilisation, volonté sans doute des auteurs de ne pas se tenir à une progression linéaire du manuel. D'un autre côté on ne se retrouve pas très bien dans l'ensemble du manuel : quelles leçons peuvent être regroupées pour faire passer les tests ? Le manuel est très complet pour ce qui concerne la leçon, mais ne propose rien pour regrouper des leçons et en faire des thèmes de discussion. Je prend l'exemple des leçons "Vous aimez le sport ?" "Vous faites du sport ?" et "Vous en faites où ?". J'ai regroupé ces trois leçons et j'ai demandé à mes étudiants de préparer le test à partir du contenu de ces trois leçons. Je pense que le manuel pourrait proposer un tel regroupement, et peut-être même suggérer des questions-types que les étudiants peuvent formuler en utilisant ces trois leçons. Je dis cela non pas pour mâcher le travail de l'enseignant, mais parce qu'on ne pense jamais à tous les types possibles de conversations, surtout à réutiliser des automatismes appris les leçons précédentes (par exemple "Dites-moi...", "...mais je préfère...")

2- Au cours des séminaires du 5e Laboratoire j'ai appris une chose fondamentale quant à l'utilisation de la Méthode Immédiate : la phase du test, véritable clé de voûte de la Méthode Immédiate. J'avais jusque là négligé cette étape. Ce qui avait pour conséquence une sorte de fuite en avant, on apprend plein de nouvelles expressions, on les pratique un peu en classe et

c'est fini, on passe à autre chose. Le test permet à mon sens d'ancrer plus profondément les acquis. J'ai été très étonné de la réaction positive des étudiants quand je leur ai demandé se mettre par paires et de préparer un test oral. Ils se sont mis face à face, et ont joué parfaitement le jeu. C'est d'ailleurs un jeu. Pour toutes mes classes j'ai utilisé toute la séance pour ces tests, c'est-à-dire une heure et demie. Mes étudiants avaient une demi-heure de préparation écrite et d'entraînement oral. Pour les stimuler à passer rapidement je leur ai annoncé que je serais plus clément avec les premières paires, puisqu'elles disposent de moins de temps de préparation. Autre point sur lequel j'ai insisté, je les ai prévenu que je consacrais une séance entière aux tests de la classe, mais pas plus. Ceux qui ne pouvaient pas passer le jour même devaient venir me voir au autre jour. Ils ont été un peu incrédules, mais de fait, selon les classes, une ou deux paires ne pouvaient pas passer dans le cours alors je leur ai donné un rendez-vous quelques jours suivants. Je pense que, la prochaine fois, cela motivera le groupe à se dépêcher ; personne n'a envie de venir passer son test en dehors des heures de cours !

3- Le Laboratoire m'a permis d'apprécier la grande variété d'attentes des professeurs. Certains ont une approche souple du test, les étudiants ne préparent rien à l'écrit, ils relisent leurs fiches et préparent oralement la conversation. Ils ont parfois la possibilité de lire les inscriptions récapitulatives du professeur au tableau. D'autres, comme Jean-Luc Azra, demandent à leurs étudiants de préparer à l'écrit le contenu de la conversation, puis de le mémoriser avant de passer devant le professeur. C'est ce que j'ai demandé à mes étudiants. A ma grande surprise, même les étudiants les moins motivés ont préparé sérieusement le test et ont eu la volonté de bien faire. Je n'ai ressenti aucune nonchalance dans la préparation du test. Cette mise en scène de la conversation plaît aux étudiants qui ont enfin la possibilité de parler assez librement le français en situation, qu'on apprécie leurs efforts... immédiatement ! Le seul point qui me chagrine un peu reste que les étudiants qui viennent de passer leur test ne font plus rien jusqu'à ce que tous les autres aient fini leur test. C'est un peu la récréation. Mais après-tout, ils se sont concentrés une demi-heure ou une heure sur la préparation écrite et orale du test, cela vaut bien un peu de détente ensuite. Mieux vaut se concentrer une heure sur le test et se détendre une demi-heure que passer une heure et demie à rêvasser ! Toutefois, si des professeurs ont des petits trucs pour maintenir la motivation après le passage cela pourrait nous être utile.

4- Je pense que le manuel est très bien fait, mais très dense. Les professeurs, comme les étudiants, ressentent un phénomène d'usure au bout de quelques mois. Pour "alléger" les cours je pense qu'il faudrait recourir davantage au support audiovisuel. J'utilise le DVD "Conversations à Paris" avec ma classe avancée pour exercer à la répétition. Je trouve que l'audiovisuel est beaucoup plus agréable à utiliser que le simple CD, et les étudiants japonais aiment voir la France et les Français parler. C'est beaucoup plus vivant, mais aussi, cela véhicule des images culturelles absentes sur le seul support audio. Par exemple, les Français issus de l'immigration, c'est

quelque chose que les Japonais n'imaginent pas si, comme mes étudiants, ils n'ont jamais quitté le Japon. Le DVD "Conversations à Paris" a le gros avantage de laisser les interviewés s'exprimer en direct, avec les hésitations, les erreurs grammaticales, etc. Cela peut faire l'objet d'une seconde lecture, avec des classes plus avancées sur la manière dont les Français s'expriment, les tics de langage, etc. Le contenu du DVD "Conversation à Paris" est bien sûr en relation avec le manuel, mais je pense qu'on pourrait améliorer la coordination entre le manuel et le DVD. Tous les exercices présentés en fin de leçons sont à travailler à partir du support écrit, mais peut-être pourrait-il y avoir des questions qui font appel au travail d'écoute à partir du DVD.

# La méthode immédiate à l'université Ritsumeikan

Michel Drigues  
Université Ritsumeikan

J'utilise la MI depuis 3 ans avec des étudiants non spécialistes de première année pendant 2 semestres. Ce sont des étudiants des facultés de sciences, économie et commerce.

J'ai utilisé la version Basique les 2 premières années et maintenant j'utilise la version avancée. On fait 8 leçons dans un semestre.

## Déroulement d'un cours :

- Introduction : la date du jour, le temps qu'il fait ...
- Travail de prononciation sur la question principale de la leçon : travail sur l'accentuation en frappant des mains sur les syllabes
- Dialogue type écrit au tableau
- Pratique du dialogue type : prof avec quelques étudiants
- Pratique à deux et apposition du tampon du prof
- Visionner la vidéo : passage à la 3<sup>ème</sup> personne
- Enquêtes et rapports à écrire à la 3<sup>ème</sup> personne pendant le test
- 3 cours en salle d'ordinateurs où les enquêtes sont reprises dans un document PowerPoint avec la photo de chaque étudiant dont on parle

## Points particuliers :

Règles de la classe énoncées en japonais le premier jour :

- Réponse « je ne sais pas » quand on ne connaît pas la réponse à une question.
- Temps de réponse limité à 5 secondes maximum
- Utilisation systématique des questions « qu'est-ce que ça veut dire ? » et « Comment on dit ... en français ? »
- Utilisation du japonais en grande partie pendant le cours et un peu aussi pendant le test

## Déroulement du test :

Le choix des étudiants se fait par réservation sur fiche sur 4 semaines

Passage du test par 3 étudiants

A et B posent des questions à C

C pose des questions à A et B

Le prof pose des questions à A puis B fait la même chose avec C

Les étudiants posent des questions au prof

Après le test, vérification que les étudiants ont bien écrit des rapports sur leurs camarades

## Evaluation :

3 ou 4 tests dans le semestre plus un test final

Le travail écrit du document PowerPoint

La présence

Pénalités pour retard, absence et oubli de fiche de présence

## Vidéo :

Illustration des questions « qu'est-ce que ça veut dire ? » et « Comment on dit ... en français ? »

# Complémentarité de la MI avec Taxi et travail en équipe

Thanh - Huong KAMIMURA Marie-France DELMONT-HOSAKA

Université Rikkyo

quach1274@yahoo.co.jp

mfdhosak@nifty.com

Depuis déjà deux ans, nous travaillons en utilisant ces deux méthodes, avec trois professeurs : deux professeurs francophones et un professeur japonais. Nous avons constaté que cela nous permettait de faire une économie de temps et de moyens, car elles suivaient une progression grammaticale et un apprentissage des structures et du vocabulaire assez proches l'une de l'autre et particulièrement en ce qui concerne les thèmes abordés.

Nous tenons à préciser que bien que cette méthode ait été conçue à l'origine pour les non-spécialistes, nous, nous l'utilisons avec succès avec nos étudiants de littérature française.

## 1. Description du contexte pédagogique

**1.1. Nombre de cours par semaine :** au total 5 cours de 90mn chacun (5 koma) dont 1 avec la Méthode Immédiate (avec un professeur francophone : Laurence NICOLAS, ou Thanh-Huong KAMIMURA) et 2 avec Taxi 1 (avec un professeur japonais et un professeur francophone : Marie-France DELMONT-HOSAKA). Les 2 autres séances sont des cours de grammaire assumés par un même professeur japonais, en japonais, avec une méthode classique ("Grammaire", l'an dernier et "Voilà", cette année).

**1.2. Niveau académique :** 1ère année universitaire, étudiants spécialistes (section "Littérature française").

**1.3. Nombre d'étudiants :** nous avons trois classes de même type ( de 25 à 30 étudiants ). Par ailleurs, nous utilisons également cette méthode avec 3 classes de non-spécialistes (tourisme, études sociales...) en 2ème année avec 30 - 40 étudiants (seulement 1 koma, par semaine, avec 1 professeur francophone mais sans autres méthodes complémentaires). Cela nous a permis de comparer les résultats obtenus dans ces classes avec ceux de nos 1ères années spécialistes.

### **1.4. Gestion de temps dans la classe avec la MI**

- 5 à 10 mn de révision du cours précédent sans manuel.
- 10 à 20mn de présentation : la durée dépend du degré de difficulté, de la longueur de la leçon ou encore de la connaissance du vocabulaire ou des structures déjà acquises par les élèves

dans les autres cours, notamment ceux de Taxi. C'est un moment fort car les étudiants réalisent eux-mêmes qu'il y a une réelle complémentarité entre les enseignements des différents professeurs.

- 35 mn de correction des erreurs de syntaxe, de prononciation... Après une vérification rapide des acquis des élèves les plus réceptifs, les élèves plus lents ont droit à une aide plus attentive; ceci constitue le mérite de la MI puisque les étudiants les plus faibles n'ont pas le sentiment d'être "laissés pour compte".

- 30 mn de test à deux ou à trois, parfois individuel si l'étudiant le souhaite surtout quand il y a une différence nette de niveau entre les partenaires, en fait, très souvent, pour se soutenir mutuellement ils préfèrent être interrogés par paires. Les étudiants passent leur test quand ils sont prêts : ce qui est bénéfique surtout pour ceux qui sont timides et n'osent pas prendre la parole.

**1.5. Degré de motivation** : nous avons constaté que celui-ci avait nettement augmenté par rapport aux années précédentes. Les raisons en sont très diverses et c'est souvent le côté ludique qui stimule nos apprenants. Ainsi dans le cours de Taxi, ils acceptent joyeusement de participer à de petites scènes théâtrales où ils utilisent des marionnettes. Ils transposent alors dans un autre contexte et sans contrainte, ce qu'ils ont appris en classe avec nos deux méthodes.

*-photo montrant un groupe d'étudiants avec des animaux et le Père Noël*



*-production écrite non corrigée, réalisée par un autre groupe dans la même classe*

Vendredi 17 Novembre.

- Je suis un trigre .  
( - Je voudrais avoir un arbre de Noël  
- Parceque j'aime une illumination . )  
( - Je voudrais avoir nouveau lit .  
- Parceque un vieux lit ne aime pas )

De plus les étudiants ont également le sentiment sécurisant d'être encadrés par une équipe homogène de professeurs qui les connaissent bien, grâce aux conversations hebdomadaires de la Méthode Immédiate dont le bénéfice se répercute sur les autres cours. Les étudiants sont donc plus détendus car ils comprennent enfin que la langue enseignée par 4 professeurs différents est bien la même, et qu'elle est donc utilisable partout quelle que soit la façon dont elle est enseignée.

## 2. Résultats

Nous sommes finalement satisfaits des résultats, et surtout nos collègues japonais qui font partie de ce genre d'équipe semblent étonnés de l'intérêt que les étudiants manifestent, de leur spontanéité à l'oral et du gain de temps obtenu pour les explications en classe.

### 2.1. Les résultats positifs :

- **Intérêt et motivation** pour les étudiants car les thèmes traités dans les deux méthodes sont très proches. Ils sont présentés et exploités presque au même moment par les trois professeurs. Ainsi les étudiants réemploient aussitôt, ou à quelques jours près, le même vocabulaire et les mêmes structures, puisqu'un véritable système d'écho est pratiqué.

Quelques exemples : - Le thème du "cadre de vie" est abordé :

-dans la MI : Vous travaillez? (leçon 4)

Je suis serveur; je travaille dans une entreprise d'informatique; etc...

-dans Taxi : Qu'est-ce que vous faites dans la vie? (leçon 14)

Je suis serveur; je suis informaticien; etc...

- Le thème des "loisirs et des activités" est abordé :

- dans la MI : Qu'est-ce que vous faites quand vous avez du temps libre? (leçon 26)

Je dors, je lis, je fais les courses, je fais du foot, etc...

- dans Taxi : En général, qu'est-ce que vous faites le dimanche matin ? (leçon 15)

Je dors, je lis, je fais les courses, je joue au foot, etc...

Méthode Immédiate

**26. Qu'est-ce que vous faites quand vous avez du temps libre ?**

en général qu'est-ce que vous faites quand vous avez du temps libre

le plus souvent je \_\_\_\_\_

Qu'est-ce que vous faites \_\_\_\_\_ vous avez du temps libre ?

Le plus \_\_\_\_\_ je sors avec des amis.

En \_\_\_\_\_ qu'est-ce que vous faites le week-end ?

En général, je \_\_\_\_\_ les courses.

en général

qu'est-ce que vous faites quand vous avez du temps libre vous êtes fatigué

le week-end le samedi le dimanche

en général le plus souvent de temps en temps

je lis je dors

je fais

je regarde

je reste

je sors

je vais

je me promène je me repose

du shopping la cuisine le ménage les courses

la télévision une vidéo

chez moi à la maison

avec

chez

voir en ville au cinéma à \_\_\_\_\_

du foot

de la natation

de l' informatique

ou bien

ma copine mon copain ma femme mon mari mes parents des amis

un film un match de \_\_\_\_\_

www.elmaling.com — © Alma 2003. Concept et contenu : Azra / Varnieuwenhuysse

Taxi

**LEÇON 15**

**Le dimanche matin**

En général, qu'est-ce que vous faites le dimanche matin ?

1 Le dimanche matin, je fais le ménage ; après, je me lave et je m'habille. Ensuite, j'écoute de la musique, je lis ou j'écris à des amis.

2 Ah ! ma femme et moi, nous prenons le petit déjeuner vers 9 heures. Après, on va au marché. À midi, nous déjeunons avec nos enfants, chez eux ou chez nous.

3 Le dimanche matin ? Je fais d'abord un footing. Ensuite, je joue au foot ou au tennis avec des amis. Et l'après-midi, je me repose.

4 Moi, tous les samedis soir, je vais en boîte et je rentre vers 5 ou 6 heures du matin. Alors, moi, le dimanche, je dors ! Et je me lève à midi.

5 Moi, je fais les courses. Et mon mari prépare les enfants et il joue avec eux. Ou alors on part pour la journée. Et on va souvent à la campagne.

- **Économie de temps et de travail** pour les professeurs qui peuvent se référer au travail fait par leurs collègues dans une autre méthode et ainsi avancer plus vite. Nous sommes dispensés de réexpliquer en profondeur, ce que nos étudiants ont déjà appris et surtout assimilé, grâce aux explications d'un autre professeur.

- **Autonomie** des étudiants qui ont appris à se déplacer librement dans leurs manuels, oubliant enfin le système obligatoirement linéaire du parcours habituel dans une méthode. Il faut aller chercher ce que l'on n'a pas juste devant les yeux, au moment où on en a besoin... L'étudiant doit pouvoir parvenir ainsi, à palier tout seul, aux défauts ou lacunes de toutes méthodes.

- **Complicité, sympathie** grâce aux contacts personnels qui découlent de la MI, étudiants et professeurs et surtout professeurs et professeurs sont en contacts fréquents, se connaissent et parlent les uns avec les autres, et même les uns des autres, ce dont les étudiants sont bien conscients.

## **2.2. Les améliorations envisageables**

Nous souhaiterions :

- **une meilleure coordination** entre les professeurs qui devraient se consulter plus souvent afin de mieux harmoniser leur enseignement. Nous aimerions pouvoir aussi leur demander de ne pas réexpliquer ce que les étudiants ont déjà compris et assimilé dans les autres classes.

- **une meilleure connaissance des autres manuels** : il serait souhaitable que tous les enseignants concernés possèdent chacun les manuels utilisés par les autres professeurs et fassent l'effort de les consulter régulièrement. Ce qui est beaucoup plus facile, lorsqu'ils les connaissent déjà, pour les avoir utilisés dans d'autres classes.

- **une réflexion sur l'écrit**, car dans notre enseignement nous privilégions malgré tout l'expression orale. Il serait donc souhaitable de développer des exercices écrits ou de lecture, employant les mêmes structures et le même vocabulaire que ceux présentés dans la MI et Taxi.

En conclusion, nous pensons que même si notre expérience peut sembler limitée à notre seule université, elle peut aussi être adaptée à bien d'autres situations et à bien d'autres contextes. Nous restons, bien entendu, à la disposition de nos collègues qui souhaiteraient suivre le même chemin.

# Garçon, le menu s'il vous plaît !

Louis BENOIT

Université d'Osaka

benoit@lang.osaka-u.ac.jp

## 1. Mes conditions d'enseignement

J'enseigne la conversation à des non spécialistes débutants de 1<sup>ère</sup> ou de 2<sup>ème</sup> année, à raison de 90 minutes par semaine pendant un an, dans des classes de 18 à 40 étudiants. La plupart de mes classes ont un deuxième cours hebdomadaire orienté sur l'écrit et qui est assuré par un collègue japonais. Les deux cours ne sont pas coordonnés.

## 2. Un cours de conversation pour faire du sens ici et maintenant

L'étude d'une deuxième langue pour la plupart de mes étudiants est limitée à 2 ans. Il ne s'agit pas pour eux d'entreprendre l'étude systématique de la langue française en vue d'un usage tous azimuts plus tard dans leur vie professionnelle ou d'une lecture de Montaigne dans le texte.

Je me fixe pour objectif de leur donner les capacités langagières nécessaires pour faire l'expérience concrète du français dans le cadre d'une conversation interpersonnelle entre étudiants et qui prend son sens dans l'ici et maintenant de la classe ; on parle de sa vie d'étudiant et de l'avenir qu'on envisage. Pourquoi ce sujet ? Parce que centré sur les étudiants, il les motive puissamment.

Pour garder toute ma liberté, je n'utilise pas de manuel. Ni de matériel audio-visuel, inutile. En revanche un grand tableau m'est indispensable ; et les étudiants ont un cahier pour garder la trace du cours et avoir le moyen de travailler en dehors de la classe.

## 3. Des menus d'unités d'information pour parler tout de suite

Pour soutenir la motivation, il est extrêmement important que les étudiants parlent le plus tôt possible. Mais je ne leur demande pas de puiser dans une boîte à outils les mots dont ils auraient besoin et de les assembler selon un certain mode d'emploi. L'unité de base de mon approche n'est pas le mot mais **une unité d'information** déjà constituée, comme dans les exemples suivants :

- [aimer] [ ] vie d'étudiant
  1. [aimer] beaucoup [ ] études
  2. " les activités de [ ] club
  3. " [ ] job d'étudiant
  4. " la liberté
  5. [avoir] beaucoup de temps libre
- [avoir] besoin d'argent pour

1. m'acheter des fringues / des CD / des livres / des cigarettes
2. manger ici sur le campus / dans un resto-U
3. prendre le train / le bus / le monorail
4. sortir avec les copains / les copines // [ ] petit ami / [ ] petite amie
5. payer [ ] téléphone / [ ] loyer

Un menu d'unités d'information présente en quelque sorte un choix de « prêt-à-parler qui donne le moyen d'exprimer dans une langue correcte quelque chose qui a du sens.

Ces unités d'information déjà constituées évitent à l'étudiant la tentation de penser d'abord en japonais pour ensuite essayer de passer au français. Il n'a pas besoin d'écrire au préalable son intervention. Il n'a pas à se préoccuper de la composition tant lexicale (choix des mots) que syntaxique (la combinaison de mots de nature différente et qui sont soumis à une multitude de règles différentes et souvent compliquées) de son intervention.

Il n'a à se soucier que du choix de la personne des verbes et des possessifs, du temps des verbes ainsi que du genre des adjectifs liés au sexe de son partenaire ou au sien. Le menu présenté au tableau comme ci-dessus lui suffit pour s'essayer tout de suite à l'expression orale.

Autre avantage : l'unité d'information est l'unité de prononciation avec ses liaisons éventuelles et son intonation. Ce n'est pas la bonne prononciation d'unités lexicales, de syllabes ou de lettres discrètes qui font une bonne prononciation, mais la capacité de les intégrer dans un flux sonore qui contribue à les charger de sens (Plus en 5.4).

#### **4. Des menus pour une parole individualisée**

Parler de soi est motivant. Dans la conversation interpersonnelle telle que je l'entends, un étudiant est donc invité à parler en son propre nom. Fondamentalement, il parle à la première personne ; il doit donc avoir les moyens d'exprimer des sentiments ou des points de vue qui sont les siens. Il est donc souhaitable que chaque menu présente une gamme d'items dans laquelle chaque étudiant puisse trouver ce qui lui convient.

D'une manière générale, je prends l'initiative de présente les items d'un menu ; ce n'est qu'ensuite que je demande si quelqu'un souhaite ajouter quelque chose. Pour deux raisons : la première est de gagner du temps. La deuxième est de mieux contrôler le contenu syntaxique et lexical.

#### **5. Des accélérateurs**

Pour ne pas nuire à la motivation, il est important de ne pas perdre de temps à présenter un menu. Sa présentation a besoin d'accélérateurs pour le plus rapidement possible donner la parole aux étudiants à l'action.

##### **5.1. Un approvisionnement langagier réglé sur les seuls besoins du moment**

N'est présenté que ce dont ont besoin les étudiants à ce moment de la conversation. Je ne « fais » pas du vocabulaire ou de la grammaire pour eux-mêmes.

Par exemple, quand j'introduis un nouveau verbe, je ne le présente qu'au temps, au mode et aux personnes nécessaires à la conversation du jour. Je ne fais pas d'exercice de conjugaison. Je mets les verbes à conjuguer à l'infinitif entre crochets et signale un adjectif possessif par de simples crochets. J'utilise l'infinitif pour que les étudiants qui le désirent puissent retrouver ces

verbes dans le dictionnaire et aussi pour les sensibiliser au phénomène de la conjugaison. Il en est de même pour les possessifs qui varient en genre et en nombre.

Dans mes classes, j'ai des étudiants des deux sexes. Je présente les adjectifs qui les qualifient sous les deux genres uniquement quand il y a une différence de prononciation (content / contente).

## **5.2. Un approvisionnement homogénéisé**

Certes je vise à donner les moyens d'une parole individualisée ; le danger est de vouloir tailler à chacun un sur mesure lexical et syntaxique qui soit trop singulier.

Voilà pourquoi quand je présente une question, j'ai déjà en tête un menu de réponses qui, tout en étant sémantiquement varié, soit linguistiquement homogénéisé. Si un étudiant fait une demande spécifique, soit je le ramène sur un des items du menu, soit j'essaie de trouver une formulation proche de celle des items de mon menu, ce qui n'est pas toujours facile.

Ainsi dans les menus ci-dessus, tous les items sont construits sur le même modèle syntaxique : verbe + COD dans le premier et dans le second : pour + infinitif + complément.

Cette homogénéisation permet de réduire la demande d'explications.

## **5.3. Des explications au pas de course**

Les explications lexicales ou grammaticales sont réduites au minimum. Dans ce but, je m'appuie systématiquement sur les connaissances en anglais de mes étudiants ; au diable les faux amis quand il y en a tant de vrais ! C'est une manière de valoriser les connaissances qu'ils ont déjà acquises, de leur donner confiance et de les inviter à activer leurs facultés cognitives, au lieu d'attendre passivement qu'un savoir prétendument totalement nouveau leur soit transvasé comme on verse le thé d'une théière dans des tasses. J'ajoute que les explications qui font appel à des concepts grammaticaux souvent difficiles à maîtriser ne sont guère que la source de nouvelles demandes d'explication.

Prenons un exemple, leçon 1 ; on apprend à se présenter : « Je m'appelle ... ». Qui se lancerait dans un roman grammatical pour expliquer cette forme ? Loin de rassurer les étudiants, il ne ferait que les effrayer en présentant d'entrée la langue française comme quelque chose de bizarre, de totalement étranger à leur expérience.

## **5.4. Une transcription phonétique systématique**

Je procède à la transcription systématique des items d'un menu dans l'alphabet phonétique international. Sous la transcription française à la craie blanche, je donne la transcription phonétique à la craie jaune ; et je signale les liaisons à la craie rouge. Observation : si les cahiers où sont relevés les menus présentés au tableau contiennent beaucoup de fautes d'orthographe, en revanche je relève peu d'erreurs au niveau de la copie de la transcription phonétique !

L'alphabet phonétique international, voilà encore quelque chose qui souvent est déjà connu des étudiants. En tout cas, il est d'un apprentissage facile. C'est un outil d'une efficacité remarquable qui met immédiatement les étudiants en état de prononcer correctement ce qui est présenté et qui les libère pour les rendre plus réceptif aux problèmes d'intonation.

## **5.5. Le recyclage de l'acquis**

Bien entendu, on gagne du temps en recyclant, dans la présentation de nouveaux menus, du vocabulaire ou des formes syntaxiques déjà vus.

Il s'agit aussi de recycler des unités d'information. Dans ce but, on a tout intérêt à faire en sorte que les grandes questions abordées au cours du semestre ou de l'année ne soient pas indépendantes les unes des autres mais au contraire soient liées. Ce recyclage est important pour dynamiser la mémoire des étudiants et leur donner confiance en leurs moyens.

## 6. Des menus à plusieurs niveaux pour nourrir une parole abondante

On entend souvent les professeurs se plaindre du laconisme de leurs étudiants. C'est qu'il ne suffit pas de leur demander de parler plus longuement ; il faut leur en donner le moyen. Les menus sont un moyen de choix.

Soit la question de départ : [être] content de [ ] vie d'étudiant ?

### 6.1. Le premier niveau de réponse

Le menu reste général et ses items simples mais suffisamment différenciés pour offrir un vrai choix :

1. Oui, [être] très content / contente (++)
2. Oui, [être] assez ... (+)
3. Non, [être] pas très ... (-- : le « pas très » exprime ici un réel mécontentement)

Voilà donc un menu pour parler tout de suite dans une parole personnalisée. Mais évidemment on ne va pas en rester là.

### 6.2. Un deuxième niveau de réponse :

En règle générale, je veux que chaque étudiant justifie son sentiment ou son point de vue. Je présente donc un deuxième menu :

1. [aimer] beaucoup [ ] études
2. [aimer] beaucoup les activités de [ ] club
3. [aimer] beaucoup [ ] job d'étudiant
4. [aimer] beaucoup la liberté
5. [avoir] beaucoup de temps libre

Il est entendu que ce qui présenté à la forme affirmative peut être mis à la forme négative ; il suffit d'un pas pour ... passer de l'un à l'autre ! Ainsi, un étudiant pourra dire par exemple :

Oui, je suis très content ; ***j'aime beaucoup mes études.***

Oui, je suis assez content ***parce que j'aime beaucoup les activités de mon club.***

Non, ***je suis pas*** très content ; ***j'aime pas beaucoup mes études.***

Un mot sur la négation : à l'oral entre étudiants, la négation simple est parfaitement correcte. En plus elle présente le formidable avantage de sa simplicité d'emploi.

Pour développer une parole abondante, l'assemblage d'unités d'information est d'une grande simplicité d'emploi en adoptant

- la juxtaposition : **Oui, je suis très content ; j'aime beaucoup mes études.**
- la coordination avec **et** ou **mais** : J'aime beaucoup les activités de mon club ; **mais** j'aime pas beaucoup mon job.
- ou la subordination avec **parce que** : Moi j'ai pas beaucoup de temps libre **parce que** j'ai un job d'étudiant.

Évidemment, je n'emploie pas ce métalangage grammatical qui n'explique rien.

En passant je signale que la répétition est aussi un moyens très économique pour nourrir l'abondance : « Oui, **je suis très content. Je suis très content** parce que j'aime ... ».

### 6.3. Un troisième niveau de réponse

Il serait bon que chacun justifie non seulement son oui ou son non, mais les nuances entre le **oui, très** (++)), le **oui, assez** (+) ou le **non** sec (--)) de premier niveau:

Oui, je suis **très** content parce j'aime beaucoup mes études ; **et aussi** parce que j'aime beaucoup les activités de mon club.

Oui, je suis **assez** content ; j'aime beaucoup les activités de mon club ; **mais** j'aime pas beaucoup mon job d'étudiant.

Non, je suis **pas très** content. J'aime pas beaucoup mes études **et** j'ai pas beaucoup de temps libre.

D'une manière générale, je demande à mes étudiants de choisir deux items dans un menu chaque fois que c'est logiquement possible.

### 6.4. Un quatrième niveau de réponse

Un autre moyen de nourrir l'abondance en recyclant de l'acquis pour développer tel ou tel mot en donnant des précisions :

Oui, je suis assez content ; j'aime beaucoup les activités de **mon club ; je vais dans un club de théâtre.** Mais j'aime pas beaucoup **mon job d'étudiant ; j'ai pas beaucoup de temps libre.**

Voilà l'occasion d'insister sur le fait que de tels menus ont d'abord pour objet de faire du sens pour les étudiants dans l'ici et maintenant de la classe et de leur vie actuelle. Dans cette perspective, la correction grammaticale ou lexicale, toute nécessaire qu'elle soit, n'est qu'un moyen au service du sens. Du bon français pour dire des choses absurdes vaut aussi peu que quelque chose d'intéressant dans une langue incorrecte.

## 7. Des menus pour mieux entrer en conversation

La conversation le plus souvent adoptée en classe obéit au modèle A-question + B-réponse + B-question + A-réponse. Questions et réponses alternent sur un rythme, il faut l'avouer, bien mécanique. En fait une conversation naturelle n'obéit que très rarement à ce modèle, heureusement !

Mon modèle est une conversation suivie et non pas une succession de questions sans rapport les unes avec les autres. C'est aussi une conversation amicale ; son objet n'est pas donc d'extraire des informations de son partenaire mais d'en échanger avec lui. Et le meilleur moyen

d'obtenir une information est d'en offrir soi-même une comme un main tendue à son partenaire. Ainsi la conversation rompt avec le modèle de l'interrogatoire ; une séquence ne progresse plus seulement à coups répétés de questions mais, plus souplement, de fil en aiguille.

Elle est amicale aussi parce qu'elle est abondante ; et elle est abondante parce qu'en règle générale, chaque intervention est bâtie sur un modèle binaire ; elle se compose de deux parties. Et cette segmentation du discours correspond bien sûr à des unités d'information.

C'est pourquoi je demande à l'étudiant A qui ouvre une séquence avec une question d'y répondre tout d'abord brièvement pour son propre compte : ***Tu es content de ta vie d'étudiant ? Moi, je suis très content.***

L'étudiant B ne se contente pas de répondre à la question : ***Moi, je suis assez content.*** Il doit ajouter une information supplémentaire : ***J'aime beaucoup les activités de mon club.***

Et la conversation ne s'arrête pas là : l'étudiant A doit rebondir sur cette information : ***Moi, d'abord, j'aime beaucoup mes études. J'ai aussi beaucoup le temps libre.*** Les unités d'information permettent de planifier sa parole comme ici ; ***d'abord*** et ***aussi*** sont des marqueurs de planification qui introduisent chacun une unité d'information. Un étudiant libéré de la tentation de traduire et des problèmes de syntaxe peut se concentrer plus facilement pour produire une intervention riche en information et nuancée.

L'étudiant B peut rebondir sur le dernier segment de l'intervention de l'étudiant A et justifier son ***assez*** : ***Moi j'ai pas beaucoup de temps libre parce que j'ai un job.***

La conversation ne doit pas être deux monologues successifs ou parallèles ; les interventions doivent s'engrener de manière dynamique, chaque étudiant ajustant son intervention sur celle de son partenaire en conversation. C'est un moyen de vérifier que chacun écoute bien l'autre et comprend ce qu'il dit. Dans l'exemple ci-dessus, un étudiant rebondit sur le verbe ***aimer*** ; et l'autre sur l'expression ***temps libre***.

Les deux principaux modes d'engrenage sont d'une part l'expression de la similitude : ***moi aussi*** ; et d'autre part celle de la différence : ***moi, ...*** Ces ***moi*** ne sont pas l'expression d'un égocentrisme forcené mais ***des signaux d'engagement*** dans l'interaction ; ils signalent sa propre écoute et sollicitent celle de l'interlocuteur. Chargés d'affect, ils font avancer la conversation.

## 8. Conclusion

Des ***menus*** donc, mais des menus ***d'unités d'information***. Cette technique n'est sans doute pas universelle ; elle est performante en tout cas dans le cadre d'un cours de conversation alors qu'on ne dispose que de peu de temps et qu'on travaille avec des étudiants non-spécialistes à tenir motivés tout au long d'une année. Justement elle se révèle très motivante parce qu'elle permet une progression rapide, axée sur l'ici et maintenant des étudiants.

La priorité donnée au sens et à la conversation ne place pas la grammaire ni le vocabulaire au centre de l'apprentissage. Dans les approches traditionnelles, grammaire et vocabulaire sont un préalable, à l'image des briques et du ciment livrés au maçon au pied du mur à construire. Dans les approches plus récentes, on veut donner au maçon l'ambition d'être un patron de briqueterie et de cimenterie. Moi, je fais plutôt dans ces modules de construction préfabriqués sur mesure en usine et qui sont livrés en flux tendu sur le chantier à des monteurs ; ceux-ci n'ont plus guère à manier la brique et la truelle.

Mais je vous l'accorde, comparaison n'est pas raison : les mots et la syntaxe existeront toujours même si brique et truelle disparaissent des sites de construction. Ce que je proposerais donc c'est de « faire de la grammaire et du vocabulaire », non pas avant ni pendant le cours de

conversation mais après, le semestre d'après par exemple. Ce décalage dans le temps donnerait à l'étudiant la distance qu'il est nécessaire de prendre avec son objet d'étude parce que grammaire et vocabulaire ne seraient plus alors des données étrangères à l'expérience des étudiants, et de nature à les rebuter, mais son exploration et son exploitation réflexives ; une manière de les recentrer pour de bon sur l'étudiant et les **capacités de réflexion** qu'il est sensé développer à l'université.

**Alors, garçon, ce menu, c'est pour aujourd'hui ?**