

モンテッソーリ教具を用いたフランス語幼児教育

— 3歳からの Lecture（読み学習）について —

市原 ひかり

Abstract

Depuis la rentrée 2019, l'abaissement à l'âge de 3 ans de l'instruction obligatoire est entré en vigueur en France. Il a longtemps fait l'objet de débats dans le système éducatif français que l'enseignement pré-élémentaire joue un rôle crucial pour réduire l'inégalité sociale et pour améliorer le niveau des connaissances des enfants, surtout en langue française. Dans cet article, nous examinons les travaux de Céline Alvarez, l'auteur de *Les lois naturelles de l'enfant* (2016) et *Une année pour tout changer et permettre à l'enfant de se révéler* (2019), qui a contribué au développement de l'apprentissage des enfants dans l'école maternelle. Alvarez a adapté certains outils pédagogiques du Docteur Maria Montessori aux spécificités de la langue française et a consacré presque dix ans à les perfectionner en pratiquant dans une classe à Gennevilliers et trois classes à Bruxelles. Dans la méthode Alvarez, les enfants apprennent tout d'abord les phonèmes dans les mots avec des lettres en capitales. Par la suite, ils ont à leur disposition les outils pédagogiques qui soutiennent l'entrée naturelle dans la lecture dès 3 ans : « Alphabet mobile », « Plateau des secrets », « Pochettes de lecture », « Liste de mots à scotcher », « Actions à effectuer ». Ces outils demandent aux enfants non seulement de lire des mots mais aussi de réaliser plusieurs activités autonomes ; toucher les lettres, chercher des objets, couper et scotcher des papiers, effectuer ce qui est écrit.

1. はじめに

1881年に誕生したフランスの保育学校（École maternelle）は、小学校と同じ「初等教育」に位置づけられ⁽¹⁾、1989年の教育基本法（ジョスパン法）で3歳以上の就学前教育が無償化されたことで、2018年時点での3歳からの就学率は97.6%といわれている。しかしながら、残りの2.4%の未就学児にも、格差なく教育を施すべきだという考えの下、マクロン大統領は2019年度より、遂に義務教育の開始年齢を6歳から3歳へ引き下げた。100%の3歳児が平等に就学前教育

(1) 小笠原 (2021) 「フランスにおける保育学校の動向 — 小学校への接続を中心として —」 『子ども学論集』 7, p. 81. フランスの保育学校と小学校の特徴として次の3点が挙げられている。「①教員は同一資格を取得し、双方への配属が可能である。②生徒の週あたりの在学時間（1日6時間、週24時間、年間36週）が同じである。③保育学校の年少時から言語や数的理解の訓練を開始し、その学習状況記録簿（le carnet de suivi des apprentissages）を定期的に作成し共有する。」

育を受けられるように定められたこの制度改正の背景には、フランス教育システムにおいて長らく議論されてきた「保育学校で獲得する学力」への期待が込められている。2006年版国立統計経済研究所『フランス社会の描写』では、「小学校における成功と小学校在学期間の長さは、社会的出自よりも保育学校で獲得した学力によるものである。(中略)小学校第5学年で実施されるフランス語及び算数の学力調査の成績は小学校入学時の学力と強く結びついている」と報告されていた。また、2007年教育高等審議会(HCE / Haut Conseil de l'Éducation)の報告書にも「小学校第1学年に必要な能力の獲得、特に話し言葉の教育こそが保育学校の根本的な使命である」と書かれており、10年以上前から、特にフランス語と算数の学力に及ぼす保育学校の役割が重視されていたことがわかる⁽²⁾。赤星(2012)は、次のように説明する。

フランスでは、「毎年10人のうち4人の生徒、すなわち30万人の生徒が小学校5年を深刻な学力不足のまま終了し」続く中学校での義務教育に耐え得る学力を持たないまま小学校を終える生徒が4割に達すると訴えた。従来、このような学力不足の問題は、中学校の教育のあり方の問題であったが、HCEは初等学校の責任を追及し、保育学校も所期の効果をあげていないと厳しく言及した。保育学校で行われる最初(第1学習期)の学習に有利な環境の家庭で育つ恵まれた子どもの方が、明らかに他の子どもより成功することが多い。落第することなく実際に何らかの資格が取得できるように学校教育を達成するチャンスは、小学校1年の時に習得しているコンピテンシーの水準と強く結びついており、保育学校は子どもの育つ家庭環境に由来する社会的格差を埋め合わせていないというのだ。⁽³⁾

このように2007年の時点で、フランスの小学校最終学年である5年生の生徒のうち4割が深刻な学力不足に陥っており、保育学校には、各々の幼児が育つ家庭の社会的格差を埋め合わせる教育が期待されてきた。多様な人種や移民が暮らすフランスでは、貧困層とそうでない子どもの家庭環境の格差は大きく、地区によっては両親がフランス語を十分に話せない家庭もある。同年、言語学者ベントリラ氏(Bentolila, A.)が「保育学校は言語的社会的不平等の最前線にある」と題して公表した報告書では、「言語学習を特に注意深く実施すること」や「義務教育を満3歳からにすることは、学校が子どもの成功への積極的な関与を表明する方法である」とすでに述べられている⁽⁴⁾。2013年の教育基本法(ペイヨン法)では、「保育学校は『学びたいという欲求と学ぶことの喜びの場所』であるべきであり、『困難を感じないで小学生になるための準備をする教育』をしなければならない」と、保育学校と小学校の連携の重要性が強調されている⁽⁵⁾。

(2) 小笠原(2021), p. 84.

(3) 赤星(2012)「フランスの保育学校をめぐる最近の論争点——早期就学の効果——」『保育学研究』50(2), p. 133.

(4) 赤星(2012), p. 133.

(5) 小笠原(2021), p. 84.

以上のように、フランスでは長らく就学前教育の役割が議論されてきた。2019年度より義務教育の開始年齢が3歳となったことで、フランスの保育学校の在り方は今後さらに注目され、教育システムにおける役割の重要性が増してくると考えられる。しかしながら、日本においてフランスの保育学校の実態、特にその教育内容や指導方法を具体的に考察している論文は極めて少ないのが現状である。

そこで本稿では、このような状況下のフランスで、2011年よりモンテッソーリ理念に基づいた幼児教育を広めている教育言語学者 Céline Alvarez の実践を取り上げる。彼女がイタリアのモンテッソーリに学び、3歳からのフランス語学習 (Lecture 「読み学習」) 用に制作、改良を重ねてきたモンテッソーリ言語教具を考察の対象とし、実際の保育学校で行われている幼児期のフランス語学習方法を検証する。

2. Céline Alvarez によるフランス語幼児教育の展開

フランスでモンテッソーリ理念に基づく幼児教育を展開している教育言語学者 Céline Alvarez は、2016年に Gennevilliers の保育学校における実践 (2011年から2014年) をまとめた *Les lois naturelles de l'enfant* を出版し、その後も各地で講演を行い、フランス国内のみならず世界各国の教員から注目を集めている⁽⁶⁾。市原 (2018) は、Céline Alvarez が多くの動画を制作し、モンテッソーリ教具による保育実践の様子を広く開示していることに注目し、フランス語学習用に制作された2つの教具 (Boîte de petits objets 「ミニチュアの箱」、Graphèmes rugueux 「砂文字板」) を紹介した⁽⁷⁾。当時から彼女のHP (<https://www.celinealvarez.org/>) には、「日常的な動作」「感覚の洗練」「地理」「幾何学」など、モンテッソーリ教具を幼児が実際に使用する様子を解説した動画が60本以上掲載されているが、「算数」と「言語」のビデオページは à venir 「近日公開」と表示されたまま、長らく情報開示がされてこなかった。2021年、教育大臣 Marie-Martine Schyns の要請によりベルギーで行われた講演会の動画 (2018年から2019年の8日間、750名の教員が参加) が新たに公開されたこと⁽⁸⁾、同年、ようやく「算数」と「言語」

(6) <https://www.celinealvarez.org/interventions> (情報取得 2021/7/28) « Accompagnement didactique des 11, 12, & 13 juillet 2016. Plus de 700 enseignants venus de toute la France et d'ailleurs : Cambodge, Vietnam, Guinée Bissau, Espagne, Portugal, Suisse, Australie, Canada, Belgique, Maroc, Algérie, Tunisie, Chine, Émirats Arabes Unis... » 2016年7月の講演会にはカンボジア、ベトナム、ギニア、スペイン、ポルトガル、スイス、オーストラリア、カナダ、ベルギー、モロッコ、アルジェリア、チュニジア、中国、アラブ首長国連邦など世界各地から700名の教員が参加している。

(7) 市原 (2018) 「日本人の「自己」を活かすホリスティックなフランス語教育——モンテッソーリの感覚教育を出発点として——」『獨協大学外国語教育研究所紀要』6, pp. 9-18.

(8) <https://www.celinealvarez.org/une-annee-pour-tout-changer> (情報取得 2021/7/28)

« Un accompagnement pédagogique a été mené en Belgique sur demande de la ministre de l'enseignement Marie-Martine Schyns, afin d'aider 750 enseignants à s'engager dans un renouveau pratique plus respectueux des besoins de l'enfant. L'accompagnement s'est déroulé sur huit journées

(« LECTURE » 「読み学習」、« SON DES LETTRES » 「アルファベットの音」) のページが追加された。彼女がこの2教科の実践開示に時間をかけたのは、保育学校での学びのうち、算数とフランス語が特に重要なものとされているためであろう。LECTURE (読み学習) のページ⁽⁹⁾ には、講演動画に加え、「Une entrée naturelle dans la lecture」(読む活動への自然な入口) と題された映像教材が4本公開されており、Céline Alvarez 監修で新しく制作されたマグネット教具、教材、絵本が紹介されている。また、2018年より情報が大幅に追加された FICHIERS (ファイル) のページ⁽¹⁰⁾ には、実際に保育学校で使用した様々な教具の詳細を確認することができる。ベルギーの講演動画には、Gennevilliers での実践 (2011年から2014年) に加え、近年、Bruxelles にて3人の教員と行った実践内容⁽¹¹⁾ が共有されており、その全容は、著作 *Une année pour tout changer et permettre à l'enfant de se révéler* (2019) にまとめられている。

ここ数年の Céline Alvarez の活動展開は目覚ましいものがあり、出版物だけでなく、Web 上での動画公開やファイルの共有によって実践や教具に関する情報を提供している。そこには、彼女が実践と講演を繰り返しながら、教具の使用方法や提示方法を試行錯誤している様子が窺える。

本稿では、Céline Alvarez が2011年より制作し、実践と改良を加えて、2021年にその全容が明らかになった「フランス語の Lecture (読み学習) に関する教具」に着目し、著作やメディアの情報を多角的に考察することで、教具とその使用方法を明らかにしていきたい。

3. モンテッソーリ教具を用いた3歳からの Lecture (読み学習)

3-1. フランス語の音の指導

Alvarez (2016) が実践するフランス語幼児教育は、まず「音素」phonème の指導から始まる。

Il s'agit de l'aider à discriminer les plus petites unités de son (appelées *phonèmes*) qui composent sa langue. Par exemple, le mot *cheval* [ʃ] [ə] [v] [a] [l] contient cinq phonèmes ; le mot *chat* [ʃ] [a] en contient deux.⁽¹²⁾

de rassemblement, d'octobre 2018 à mai 2019. » このページには、ベルギーでの講演記録 (57本の動画) が内容ごとに分類されている。

(9) <https://www.celinealvarez.org/lecture> (情報取得 2021/7/28)

(10) https://www.dropbox.com/sh/xc0k2xzxizgc6lg/AAB4a4mk9fW-uP_gk7Q09M2ha?dl=0 (情報取得 2021/7/28) ※ここで実際に使用された教具の詳細が閲覧・ダウンロードが可能となっている。

(11) Céline Alvarez (2019), *Une année pour tout changer et permettre à l'enfant de se révéler*, Les Arènes, p.50 « la classe de CP de Marie Henry, et les deux classes de 2^e année de maternelle de Vânia Caçao et de Vanessa Lo Gatto. »

(12) Céline Alvarez (2016), *Les lois naturelles de l'enfant*, Les Arènes, p.224.

例えば、フランス語で « cheval » [ʃ] [ə] [v] [a] [l] (うま) は5つの音素、« chat » [ʃ] [a] (ねこ) は2つの音素から成り立っているが、この「フランス語を構成する最も小さな単位」である「音素」をまず子どもに教え、「音素への認識」« la conscience phonémique » を育てることから始めるという。これは伝統的な保育学校における指導法とは異なる方法である。

Traditionnellement, le développement de cette conscience passe d'abord par la discrimination de syllabes : le mot « cheval » contient deux syllabes, « che-val » ; le mot « pantalon » en contient trois, « pan-ta-lon ». Les enfants de maternelle apprennent à entendre les syllabes dans les mots, et, entre autres, à les compter. Puis, progressivement, en fin de dernière année de maternelle en général, ils sont conviés à discriminer les phonèmes contenus dans les syllabes.⁽¹³⁾

伝統的な指導法においては、まず単語を「音節」 syllabe に分けることから始め、最終学年（年長）の終わり « en fin de dernière année de maternelle » になってから、「音素」 phonème の指導に移行していたと説明されている。「cheval」(うま) を例にとると、まず2つの音節 « che-val » を聞き取り、数えることができるようになってから、それを5つの音素 [ʃ] [ə] [v] [a] [l] へと分けていくことになる。しかしながら、年少・年中・年長とほぼ3年かけて「音節」を学んできた子どもたちには、「音節はそれ以上分割できないもの」という認識がすでにあるため、そこから、さらに小さい「音素」の指導に移行させるのは難しいという現状があった⁽¹⁴⁾。そこで、Alvarez (2016) は、2011年から2014年にGennevilliersの保育学校において、伝統的な「音節」の指導は行わず、初めから「音素」 phonème を指導する方法を試すことになる⁽¹⁵⁾。その結果は、次のように述べられる。

En effet, d'après l'observation que j'ai pu mener auprès de nombreux enfants, issus tant de milieux favorisés que de milieux défavorisés, francophones ou non francophones, et d'après les nombreuses expériences qui ont fait leur preuve – notamment au sein des classes Montessori en France ainsi qu'à l'étranger –, il apparaît clairement que les enfants ne semblent pas avoir besoin d'un détour par la syllabe, et qu'au contraire, celui-ci freine

(13) *loc. cit.*

(14) *ibid.*, p. 225 « Après avoir été entraînés à distinguer les syllabes dans les mots pendant presque trois années de maternelle, les enfants finissent par les considérer comme un tout indivisible et se retrouvent en difficulté lorsqu'il s'agit de les séparer en unités de sons plus petites qui vont être codées par des lettres. »

(15) *ibid.*, pp. 224-225 « Au sein de la classe maternelle de Gennevilliers, nous n'avons pas réalisé ce détour par la syllabe, et avons directement invité les enfants à discriminer les phonèmes. »

l'entrée dans le code alphabétique.⁽¹⁶⁾

フランス語圏とそうでない子どもたちへの多くの実践と観察の結果、音節の指導は必要ではないだけでなく、むしろ子どもたちが学ぶアルファベットのコード化⁽¹⁷⁾への入口「l'entrée dans le code alphabétique」を邪魔するものになっていると結論づけている。

同様に、伝統的には最初に学ばせる「アルファベット読み」« le nom de la lettre »も、幼児が単語を読む際の妨げになることが次のように説明される。

Habituellement, lorsque les lettres sont enseignées, c'est leur *nom* qui est donné (M « èm » ; R « èr » ; S « ès » ; F « èf » ; T « té », etc.). Et lorsque, à 6 ans, les enfants doivent décoder leurs premiers mots, les voilà « coincés » : ils lisent TAXI « téééaaaiiixi » ou MOTO « èèèèmotéééééé ». ⁽¹⁸⁾

例えば、最初にアルファベットの名前 M « èm » (エム)、O « o » (オ)、T « té » (テ) を覚えた後、6歳になった子どもが単語を読む段階になると、「moto」(モ・ト / オートバイ) は、「èmotèò」(エム・オ・テ・オ) と発音される。実際、Gennevilliers で他の学校ですでにアルファベットの名前を習った年中の子どもたちを受け入れた際、「mur」(かべ) を « èmuèr » とアルファベット読みで発音してしまうため、彼らは言葉の意味にたどり着くことができず読むことへの興味を失ってしまったという事例が語られている⁽¹⁹⁾。この場合、「M は « èm » ではなく [mmmmmm] です」と、子どもが一度覚えたアルファベット読みを訂正し、単語を読む際に必要な「音素」を一から教えなければならない。

このような混乱を避けるため、Alvarez (2016) の実践では、「音素」のみを指導することが徹底されている⁽²⁰⁾。文章が読めるようになるまで、アルファベットの名前を教えることはない⁽²¹⁾。

(16) *ibid.*, p. 225.

(17) *ibid.*, p. 220. アルファベットのコード化 « le code alphabétique » とは、音をそれぞれの文字に一致させる能力 « codage / à coder les sons en signes graphiques » と、文字 (単語) をみてそこから音を解読する能力 « décodage / à décoder les signes graphiques en sons » を指す。前者は、フランス語の音を学ぶ段階において、後者は、単語や文章を読む段階になって必要とされる能力である。

(18) Céline Alvarez (2019), p. 210.

(19) Céline Alvarez (2016), p. 235 « pour lire « mur », ils lisaient « èmuèr », et bien évidemment, ils n'accédaient pas au sens du mot et ne voyaient pas l'intérêt de lire. Il fallut un certain temps pour leur faire comprendre que la lettre « m » fait [mmmmmm] et non « èm ». »

(20) *ibid.*, p. 234 « Pour éviter toute confusion, nous ne donnions à l'enfant que le son des lettres. »

(21) *ibid.*, p. 235 « Lorsqu'ils savaient lire, les enfants apprenaient ensuite naturellement le nom des lettres, grâce à des comptines notamment ; mais uniquement lorsque la lecture était automatisée et qu'il n'y avait plus aucun risque de confusion. Tant que l'enfant ne lisait pas avec fluidité, nous

これらは伝統的な指導法とは異なるが、子どもが一度覚えたことを指導者側が否定するプロセスをなくすことによって、より適切な順序で « Une entrée naturelle dans la lecture » (読む活動への自然な入口)⁽²²⁾ に導くためである。

音素の種類とその学習方法は、Gennevilliers と Bruxelles の保育学校での実践を経て HP に公開された映像教材 (Donner le son des lettres (1/4) | Apprendre à lire en maternelle⁽²³⁾) に提示されており、家庭での学習も可能となっている。また、ベルギーの講演動画 (Formation Belgique (29/57) Lecture - Présenter les lettres & digrammes) では、縦軸に子どもの名前、横軸にアルファベットの書かれた表が紹介されており、どの子どもがどの音素を学習済であるかを日々記録し、共有していることがわかる。

3-2. 音素を学習するための教具

音素を学ぶ教具には、① Boîte de petits objets 「ミニチュアの箱」、② Graphèmes rugueux 「砂文字板」⁽²⁴⁾ のほかに、③ Alphabet mobile 「移動式のアルファベット」がある。この教具は、「ミニチュアの箱」と「砂文字版」でいくつかの音素を覚えた後に、発音される音素を聴きながら単語を構成していく活動(おしごと)に使用する。始めたての頃は、「cochon」(ぶた)や« vis »(くぎ)など⁽²⁵⁾、ミニチュアの箱で慣れ親しんだフィギュアを横において、音素を一音一音聞き、移動式のアルファベットを並べていく。間違えずに行うことよりも、楽しみながら行えるかが重要とされる。また、単語を構成するすべての音素を聞き取るだけでなく、文字を正しい順序で(左から右へ)並べることもこの教具の目的である⁽²⁶⁾。Alvarez (2019) は、Alphabet mobile 「移動式のアルファベット」を使用した Gennevilliers での実践を次のように振り返る。

n'évoquions jamais avec lui le nom des lettres. Ainsi, nous ne disions pas au jeune enfant : « Voici la lettre "éf" qui fait ffff », nous disons : « Voici "ffff". » »

(22) <https://www.celinealvarez.org/lecture> (情報取得 2021/8/1)

(23) <https://www.youtube.com/watch?v=4c67VGBBXDQ> (情報取得 2021/8/1)

(24) 2つの教具については、市原 (2018) 「日本人の「自己」を活かすホリスティックなフランス語教育——モンテッソーリの感覚教育を出発点として——」『獨協大学外国語教育研究所紀要』6, pp. 9-18. を参照したい。

(25) Céline Alvarez (2016), p. 240 に写真が掲載されている。

(26) *ibid.*, p. 239, Renforcer la compréhension du code « Lorsque l'enfant connaissait un certain nombre de signes, nous lui proposons de composer lui-même des mots avec *des lettres et des digrammes mobiles*. Cette activité lui permettait de s'approprier efficacement le code alphabétique en le manipulant activement – tout en étant par ailleurs libéré d'un geste graphique qu'il ne peut pas encore réaliser à cet âge. Nous l'invitions, pour commencer, à composer le mot d'un des objets qui se trouvait dans la boîte d'objets avec lesquels il était habitué à analyser les sons. », p. 240 « À ce stade, peu importe que les mots soient correctement orthographiés puisque l'enfant ne peut pas se relire. L'essentiel est qu'il puisse s'amuser à *coder*. S'il écrit « sak », il a atteint l'objectif de l'activité : il a non seulement entendu tous les sons qui composaient le mot, mais il a également su placer des lettres qui codaient ces sons, et ce, dans le bon ordre, c'est-à-dire de gauche à droite ! »

À Gennevilliers, je présentais aux enfants les 26 lettres de l'alphabet et les principaux digrammes (CH, OU, ON, AN, OL, IN, GN, AI). Ces connaissances devaient permettre aux enfants de décoder librement une grande partie des mots de leur environnement. Néanmoins, à l'époque, j'utilisais des lettres en attaché, ce qui a considérablement freiné leurs élans. En effet, lorsqu'ils essayaient de décoder lettre à lettre les mots autour d'eux – dans la rue, sur les affiches –, ils étaient gênés : autour d'eux, tout n'était que caractères d'imprimerie.⁽²⁷⁾

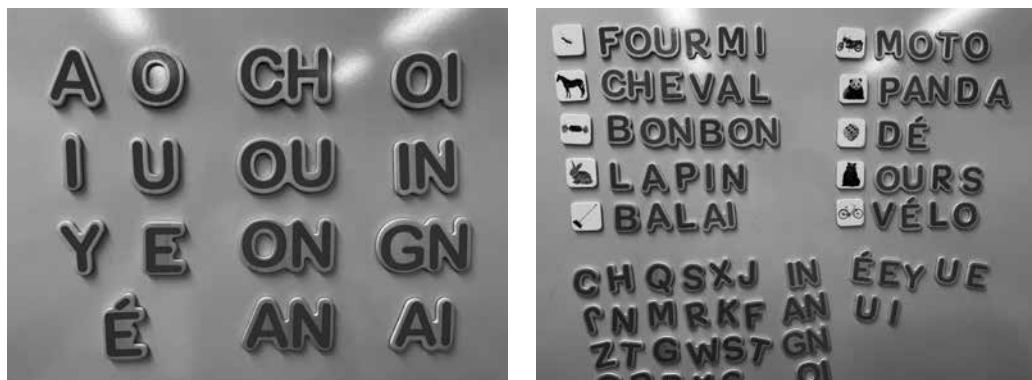
Gennevilliers の保育学校では、アルファベット 26 文字に加え、digrammes (ディグラム/2 重字) のうち、基本的な 8 つ (CH, OU, ON, AN, OL, IN, GN, AI) を教具として提示したと書かれている。フランス語学習用の Alphabet mobile には、2 文字が 1 つにつながれているこれらの digrammes が含まれていることがわかる。しかしながら、当時は「筆記体」« des lettres en attaché » の教具を使用していたが、現代の子どもたちが日々通りや広告で目にするのは印刷された文字 (大文字) であるため、「筆記体」を用いた学習は子どもたちを困惑させ、読みたいという意欲を削いでしまった事実が記されている。

Pour faciliter et soutenir une entrée naturelle dans la lecture, j'ai souhaité tester en Belgique des lettres et digrammes magnétiques en capitales d'imprimerie. Les enfants de maternelle sont culturellement très confrontés à cette graphie ; et, lorsqu'ils tentent spontanément, aux alentours de 4 ans, de lire leurs premiers mots, leurs regards se dirigent souvent vers les grandes lettres écrites en capitales sur les panneaux et les affiches.⁽²⁸⁾

そこで Alvarez (2019) は、Bruxelles の実践では「印刷された大文字のマグネット教具」« des lettres et digrammes magnétiques en capitales d'imprimerie » を新たに試作した。教具を筆記体から大文字に変えたことで、子どもたちが自発的に単語を読める年齢に至ったとき (4 歳頃)、街の至るところに掲示されている大文字に目を向けることができるようになった。保育学校の外で文字に出会ったとき、子どもたちはその大文字を見て発音を試みることができ、街中を歩いているときにも Lecture (読む活動) に親しむことが可能となったのである。ここにも、現代の環境を生きる子どもにとっての「読む活動への自然な入口」« une entrée naturelle dans la lecture » を確保するため、伝統的な指導法に捉われず、教具に工夫を凝らしていることがわかる。

(27) Céline Alvarez (2019), p.212.

(28) *loc. cit.*



以上のような実践を経て制作された大文字のマグネット教具は、使用方法が記載された冊子とともに2019年に出版され、HPの映像教材（Composer des mots (2/4) | Apprendre à lire en maternelle⁽²⁹⁾）で指導法が詳しく解説されている。フランス語特有の文字として、上記の基本的な8つのdigrammesの他に«É»が追加され、母音字（A, I, Y, O, U, E, É）は赤、digrammes（CH, OU, ON, AN, OI, IN, GN, AI）は緑、その他は青に色分けされている⁽³⁰⁾。

マグネット教具に同封されている冊子には、Alphabet mobile「移動式アルファベット」を使用して子どもたちに教える95の単語例が以下の通り提示されている。

ALPAGA	CAMÉRA	FLAN	MARIN	PLUTON
ANANAS	CANAPÉ	FOUR	MELON	POUF
ARC	CANARI	FOURMI	MICRO	PUMA
AS	CAR	IRIS	MIROIR	RADIO
BALAI	CARTON	JARDIN	MOTO	ROI
BAVOIR	CASTOR	JETON	MOUCHOIR	SAC
BÉBÉ	CLÉ	KAKI	MOUTON	SAPIN
BIDON	CHEVAL	KAYAK	MUR	SAVON
BIJOU	CHIGNON	KIWI	OS	TATOU
BLÉ	CHIPS	KOALA	OURS	TIROIR
BOL	CHOU	LAC	PANDA	TOURNESOL
BONBON	CLOU	LAMA	PANTALON	URANUS
BOUCHON	COCHON	LAPIN	PAPA	VÉLO
BOULON	DÉ	LAVABO	PARASOL	VÉNUS
BOUTON	DOMINO	LION	PARC	VIOLON
BUS	DOUDOU	LUTIN	PATIN	VIS
CACTUS	DRAGON	MAGNOLIA	PIANO	VOLCAN
CAFÉ	ÉCROU	MAMAN	PÉLICAN	YAOURT
CAMÉLÉON	FIL	MARACAS	PINGOUIN	ZÉBU

(29) <https://www.youtube.com/watch?v=Vi2uHS4GWmo&t=70s> (情報取得 2021/8/2)

(30) <https://www.celinealvarez.org/fr/lettres> (情報取得 2021/8/2) ※掲載した写真は、Alvarez (2019), *Coffret Lettres magnétiques 86 lettres, digrammes et image* のマグネット教具を筆者が撮影したもの。Alvarez (2021), *Mon imagier - niveau 1. / Mon imagier - niveau 2 avec digrammes*, Les Arènes. にも音素を学ぶための単語とそれに対応する画像が掲載され、同様に色分けされている。

使用する母音字（7つ）と digrammes（8つ）を限定し、表音文字から成る単語のみが選択されている。発音されるアルファベットを一文字ずつ手に取り、音に触れて、一音一音並べていくことで、その音が「実体」を持つように工夫されているのである。

3-3. Lecture（読み学習）の教具

3-3-1. 教具① Plateau des secrets「秘密のトレイ」

Plateau des secrets「秘密のトレイ」には、単語帳サイズに切り分けられた紙と鉛筆、digrammesを書くときのための赤ペン、ハサミ、ホッチキス、セロハンテープが一つずつ置かれている⁽³¹⁾。この教具を使う様子は次のように説明されている。ここからは「教具を実際に使用する様子」が想像できるように、本文に拙訳を載せ、該当箇所の原文を註に記載することとする。

私はこのトレイをテーブルに置いて、子どもと一緒に座りました。そして、「*mur*», « *vis* », « *lavabo* » など、簡単な表音文字からなる短い言葉を書いて、その紙を子どもに渡して、言います。「ほら、あなたに秘密を書いたよ。読んでみる？」その子は顔を輝かせて、大事そうにその紙を自分に近づけ、「vvvvvvv iiiiiiissss, vis !」と解説しようとしします。その子が理解しているかどうかを確認するために、私は言います。「そうね！では、教室の中からそれを探してきて、私が紙に書いた文字の隣に置いてくれますか？」すると、その子は嬉しそうに飛び跳ねながら教室を横断して、（音素を分析するゲームの箱 [Boîte de petits objets / ミニチュアの箱] に入っている）ネジを手に取りました。私はこれを4、5回繰り返しました。子どもは、私が書き留めた文字を読み、実物を探しに行きます。そのあと、それらの正方形の紙をホッチキスで留めて、子どもは誇らしげに家に持ち帰りました。⁽³²⁾

教師は秘密のメッセージ（子どもの興味を惹くためにこう呼んでいる）を紙に書き、子どもに発音させる。子どもが実践する様子は、Formation Belgique (33/57) Lecture - Automatisation

(31) Céline Alvarez (2016), p. 243 に写真が掲載されている。

(32) *ibid.*, pp. 242-243 « Je déposais ce plateau sur une table et m'asseyais avec l'enfant. J'écrivais alors un petit mot phonétique simple tel que *mur*, *vis*, ou *lavabo*, et lui tendais le morceau de papier en lui disant : « Tiens, je t'ai écrit un secret, est-ce que tu veux le lire ? » Le visage de l'enfant s'illuminait, il ramenait précieusement le papier près de lui, et essayait de décoder : « vvvvvv iiiiiiissss, vis ! » Pour m'assurer de sa compréhension, je lui disais : « Oui ! Tu peux aller chercher ça dans la classe pour placer ce que j'ai écrit sur le papier, à côté du papier ? » L'enfant traversait alors gaiement la classe en sautillant pour s'emparer d'une vis (qui se trouvait dans la boîte de jeu d'analyse des sons). Je recommençais quatre ou cinq fois, l'enfant lisait et se déplaçait pour aller chercher les objets dont j'écrivais le nom. J'agrafais ensuite les carrés de papier ensemble et l'enfant les emportait fièrement à la maison. »

du décodage⁽³³⁾ で確認することができるが、教師がその場で「書いた文字」がそのまま教具になるという点に興味深い。紙に書く文字としては、次のような単語が挙げられている。

紙に書く単語の例⁽³⁴⁾

MOTS PHONÉTIQUES :	BOL, FIL, VIS, SLIP, SOL, LAC, AS, COL, CANARI, LAVABO, DOMINO, PARASOL, SAC, OS, BAC, MUR, ARC, DÉ, CLÉ, VÉLO, MOTO
DIGRAMMES :	BALAI, BAVOIR, BIDON, BIJOU, BONBON, BOULON, BOUTON, CAMÉLÉON, CARTON, CHIPS, CLOU, DOUDOU, DRAGON, FOUR, LAPIN, MELON, ROI, SAPIN, SAVON

「ミニチュアの箱」や「移動式アルファベット」など音素を学ぶための教具ですすでに親しんだ単語が選ばれている。最初のうち digrammes は赤字で書いて提示される。音の「実体」を触覚で確認する学びから、「紙の上にかかれた文字」を視覚で捉える Lecture への移行が開始される教具である。

3-3-2. 教具② Pochettes de lecture 「読み学習のポシェット」

続いて、Pochettes de lecture 「読み学習のポシェット」については、次のように説明されている。

移動式のアルファベットで単語を作ったあと自発的にその単語を読み返したり、紙の切れ端にかかれた短い単語 [教具① Plateau des secrets] の恩恵を受けたりして、子どもたちが読みの学習に入ると、12 個の読み学習のポシェットを徐々に使うことができるようになります。それらの中には、1. デイグラムのない短い単語を集めた 4 つのポシェット（うち 2 つは無音文字がグレーになっている）、2. デイグラム (« on », « ou », « ch », « an », « oi », « gn », « ai », « in ») ごとのポシェットがあります。12 個のポシェットにはそれぞれ 10 枚程度の画像が入っていて、子どもはそれに対応する言葉を画像に結びつけなければなりません。⁽³⁵⁾

(33) <https://www.youtube.com/watch?v=JirpiR5zyBw&list=PLvqbC5y46a5JYjBYgBUKnmC9dmMsNxk9&index=33> (情報取得 2021/9/1)

(34) https://www.dropbox.com/sh/xc0k2xxzizgc6lg/AAB4a4mk9fW-uP_gk7Q09M2ha?dl=0, FICHER-Maternelle-Lecture-3. Petits secrets に例示されている。教具にはデイグラムが緑で記される。(情報取得 2021/9/1)

(35) Céline Alvarez (2016), p.245 «Dès lors que les enfants étaient entrés dans la lecture, soit spontanément en se relisant après avoir composé des mots avec l'alphabet mobile, soit après avoir bénéficié de petits mots écrits sur des bouts de papier, ils pouvaient utiliser progressivement une douzaine de pochettes de lecture, parmi lesquelles : 1. quatre pochettes de mots courts phonétiques sans digrammes, dont deux avec des lettres muettes grisées ; 2. une pochette par digramme (« on »,

テーマ別に分かれたポシェットには、それぞれ10枚程度の画像カードとそれに対応する単語カードが入っている。子どもたちは画像に対応する単語の読みを学んだ後、一人あるいは友だちと協力して、画像 (l'image) と単語 (le mot) を結びつける活動を行う。Gennevilliers の保育学校での実践では、上記12個のポシェットが紹介されていたが、Bruxelles の実践後はさらに精査され、「É」や無音字のポシェットが追加されている。

l'image
le mot

ポシェット名	中に入っている画像と単語一覧 ⁽³⁶⁾ ※ AI のポシェットは公開されていなかった
ON, OM :	BIBERON, CONFITURE, CONCOMBRE, MELON, VIOLON, AVION, MONTRE, BONBON, CANETON, CAMION, BALLON, LION
OU :	HIBOU, ROUE, POULE, FORMI, CLOU, OURS
CH :	NICHE, CHAT, CHOCOLAT, VACHE, CHEVAL, BICHE
AN,AM :	LAMPE, BANC, AMPOULE, TRIANGLE, AMANDE, VOLCAN, SANDALE, PÉLICAN
OI :	NOIX, OIE, BOÎTE ⁽³⁷⁾ , VOITURE, POIRE, PASSOIRE, ARMOIRE, TIROIR
GN :	MONTAGNE, CIGOGNE, LIGNE, CHAMPIGNON, POIGNÉE, CHIGNON
IN,IM :	MARIN, PATIN, PINGOUIN, MOULIN, POUSSIN, LAPIN, TIMBRE, SAPIN
É :	TÉTINE, LÉZARD, CAFÉ, BÉBÉ, CLÉ, CANAPÉ
muettes D,T :	CANARD, RAT, LIT, NID, CANOT, RADIS
muettes E :	SALADE, CRABE, PLUME, ARBRE, SUCRE, CROCODILE, CARAVANE, ROBE, JUPE, LUNE
muettes H :	HIBOU, HIPPOPOTAME, HARICOTS VERTS, HARMONICA, HERBE, HÉLICOPTÈRE
mots transparents :	PIANO, CASTOR, IRIS, BOCAL, MUR, MOTO, ANANAS, ANORAK, CABRI, COQ, VIS, FIL, SAC, KOALA

※教具にはディグラムは緑、無音字はグレーで印刷されている。区別するため本稿では無音字を下線で示す。

この教具では、これまで出てきたディグラムと「É」に加えて、フランス語に特徴的な無音字「D, T」「E」「H」の学習が始まる。印刷文字ではグレー、手書きの場合は下線を引いて、子どもたちにその音が無音であることを視覚的に提示している。子どもたちは音素を学ぶ際に、「H」が無音であることはすでに学習しているので、このポシェットでは「D, T」「E」が無音に

« ou », « ch », « an », « oi », « gn », « ai », « in »). Chacune des douze pochettes contenait une dizaine d'images, auxquelles l'enfant devait associer le mot correspondant. »

(36) https://www.dropbox.com/sh/xc0k2xzxizg6lg/AAB4a4mk9fW-uP_gk7Q09M2ha?dl=0, FICHER-Maternelle-Lecture-3. En parallèle des Petits secrets-Pochettes で閲覧できるポシェットの中身から単語のみを整理した。(情報取得 2021/9/1)

(37) 正しくは「BOÎTE」であるが、表記より音を重視したこのポシェットでは、まだ教えていない Î は I で代用しているようである。

なる単語を新しく学習することになる。ある程度、単語の読みや意味の理解が定着した後でないと、このポシェットを使って自律学習を行うことは難しいため、最初のうちは、教具① Plateau des secrets 「秘密のトレイ」と一緒に活用することもあるという。

例えば、ある女の子が、単語の中のディグラム « ch » はとても上手に読めても、« on » はうまく読めないという場合、私は「秘密のトレイ」を持ってきて、ディグラム « on » が含まれている言葉を書きます。その後、彼女はディグラム « on » のポシェットを使って、一人で « on » の学びに磨きをかけることができました。⁽³⁸⁾

苦手な音は、教具① Plateau des secrets 「秘密のトレイ」で教師ともう一度復習をしてから、ポシェットを使って自分で学習できるような仕組みになっている。FICHIER のページには、他にも Pochettes de vocabulaire⁽³⁹⁾ 「語彙のポシェット」が共有されており、動物、花、昆虫、鳥、野菜、家具、乗り物など 20 個のポシェットを使って、子どもたちが自分の興味に合わせて単語の読みを学べるようになっている。

3-3-3. 教具③ Liste de mots à scotcher 「貼るための単語リスト」

文字を実物に貼り付ける教具 Liste de mots à scotcher 「貼るための単語リスト」について、次のように説明されている。

楽しく読み学習を行うために、子ども達は、番号やテーマ（大陸、幾何学的な立体、教室にある物など）がついた引き出し付の小箱を自由に使うことができます。その引き出しの中には 10 枚程度の単語が書かれた紙を入れています。子どもは単語を読み、それを切り取り、教室の中にある対応する物に貼り付けます。⁽⁴⁰⁾

以下は、「動物」「乗り物」「教室の中にあるもの」の引き出しに入っている紙の実例である⁽⁴¹⁾。子どもはハサミを使って太字のラインを切り取り、それぞれの単語に対応する物を探して、

(38) *ibid.*, p. 247 « Par exemple, si une petite fille lisait très bien le digramme « ch » dans les mots, mais pas forcément le « on », je prenais le plateau et lui écrivais des mots avec le digramme « on ». Elle pouvait ensuite se perfectionner seule avec la pochette du digramme « on ». »

(39) https://www.dropbox.com/sh/x0k2xzxizgc6lg/AAB4a4mk9fW-uP_gk7Q09M2ha?dl=0, FICHIER-Maternelle-Lecture-1. Vocabulaire-Pochettes (Gennevilliers) (情報取得 2021/9/1)

(40) *ibid.*, p. 250 « Pour s'amuser à lire, les jeunes enfants avaient également à leur disposition un petit meuble avec des tiroirs numérotés ou thématiques (continents, solides géométriques, objets de la classe, etc.), dans lesquels étaient rangées des feuilles contenant une dizaine de mots. L'enfant lisait les mots, les découpait et les collait sur les objets correspondants dans la classe. »

(41) https://www.dropbox.com/sh/x0k2xzxizgc6lg/AAB4a4mk9fW-uP_gk7Q09M2ha?dl=0, FICHIER-

教室内の実物やフィギュアにセロハンテープで貼り付ける。文字を読むだけでなく、切る、貼るという行為も加わって幼児が活動的に学べる工夫がなされている。

O <u>URS</u>	É <u>T</u> OILE
T <u>OR</u> TUE	T <u>A</u> TOU
T <u>IG</u> RE	OK <u>A</u> PI
L <u>IO</u> N	AL <u>P</u> AGA
VO <u>I</u> TURE	M <u>O</u> TO
V <u>E</u> LO	AV <u>I</u> ON
C <u>A</u> MION	B <u>U</u> S

V <u>I</u> S	PI <u>L</u> E
F <u>I</u> L	PL <u>U</u> ME
S <u>A</u> C	M <u>U</u> R
P <u>U</u> LL	T <u>A</u> PIS
CO <u>L</u> LE	B <u>O</u> L
S <u>O</u> L	C <u>U</u> BE
T <u>A</u> BLE	CL <u>E</u>

また、「引き出しには、クラスの子どもたちの名前を書いた紙も入れていました。子どもたちは、クラスメイトの名前を切り抜いて、その子の腕や胸に貼り付けるのが大好きでした。⁽⁴²⁾」とも書かれており、この教具が子どもたちの関心を惹きつけている様子が窺える。

3-3-4. 教具④ Actions à effectuer 「実行するためのアクション」

単語の自律学習が十分に行えるようになると、Céline Alvarez は、Actions à effectuer 「実行するためのアクション」を紙に書き、子どもたちに提示した。この教具について、次のように説明されている。

子どもたちが（3音節の）単語の読みを十分に自律的に行えるようになったところで、私は彼らに短い文章を書きました。これらの文は書いて示すことが多いのですが、子どもたちにアクションを求めるため、彼らの理解度を確認することができました。⁽⁴³⁾

例えば、教師は紙に « Ris ! » 「笑って！」（無音字は下線を引いて示す）と書く。子どもはそれを読み、そのあとにニコッと笑って、書かれたことをアクションに移すのがこの教具のルールである。簡単な1語から始め、« Dis : trois ! » 「« trois ! » と言って！」 « Sonne une cloche ! » 「ベルを鳴らして！」 « Roule sur le tapis ! » 「カーペットの上で回って！」と徐々に文章を長く

Maternelle-Lecture-3. En parallèle des Petits secrets-Mots à scotcher (情報取得 2021/9/2)

(42) *loc. cit.*, « Un tiroir contenant des papiers avec les prénoms des enfants de la classe était également proposé : les enfants adoraient découper et scotcher le prénom de leurs camarades sur le bras ou le buste de l'enfant désigné. »

(43) *ibid.*, p.251 « Lorsque les enfants avaient suffisamment automatisé la lecture d'un mot (de trois syllabes), je leur écrivais des phrases courtes. Ces phrases les conviaient souvent par écrit à effectuer une action, ce qui me permettait de m'assurer de leur compréhension. »

し、最終的には « Traverse la classe, ouvre la porte et referme-la. » 「教室を横切ってドアを開けて、また閉めて！」と長文を提示していく。⁽⁴⁴⁾ ベルギーでの講演動画 (Formation Belgique (33/57) Lecture - Automatisation du décodage) には、次のような実例が紹介されている。

TOUSSE	SIFFLE
DANSE	ROULE
RIS	SOUFFLE
MARCHE	CHANTE

IMITE LE CHAT
CACHE TA FIGURE
OUVRE LA BOUCHE
DÉCOUPE UN CARRÉ
FROTTE TA JOUE
MARCHE VITE
DANSE ET CHANTE

この教具までたどり着くと、「子どもたちは、徐々に無音文字についての暗黙のルールを理解していき、もうアンダーラインを引く必要がなくなっていました。⁽⁴⁵⁾」とあり、無音文字が定着してくることがわかる。また、「このような書面での様々なリクエストは、印刷し、ラミネート加工したチケットにもなっていて、子どもたちはそれを自由に使うことができます。このようにして、子どもたちはこのチケットを手に取り、一人で、あるいは友だちと一緒に楽しむことができるのです。⁽⁴⁶⁾」とも書かれており、教師と一緒にいった後は、印字されたチケットを使って自律的に学ぶことができる仕組みとなっていることがわかる。

以上の教具は、音素の学習と同様に、子どもがどの教具を使用したかが表に記録され、繰り返しの頻度やそれぞれの子どもの苦手分野、自律学習の状況が把握されている。⁽⁴⁷⁾

4. まとめと今後の課題

本稿では3歳からの Lecture (読み学習) に関わる言語教具を考察・整理してきた⁽⁴⁸⁾。Céline

(44) *loc. cit.*

(45) *ibid.*, p. 252 « Progressivement, ils comprenaient les règles implicites des lettres muettes, il n'était plus nécessaire de les souligner. »

(46) *ibid.*, pp. 251-252 « Différentes invitations déjà écrites de ce type étaient à leur disposition sur des tickets imprimés et plastifiés. Ainsi, les enfants pouvaient, en parallèle, prendre ces tickets et s'amuser seuls ou avec un camarade. »

(47) Formation Belgique (35/57) Lecture - Tableau de suivi (https://www.youtube.com/watch?v=1KBdykt_NuY&list=PLvqbC5y46a5JYjBYgBUKnmC9dmMsNxk9&index=35) で記録表が確認できる。(情報取得 2021/9/3)

(48) 他にも、同音語を学ぶ教具 Livrets des homophones 「同音語のブックレット」があるが、保育学校でこの教具までたどり着くのは稀であるとされ、使用方法に関する情報が少ないため、本稿では考察対象から外している。

Alvarez の実践では、音節やアルファベットの指導は避け、音素の学びに重点が置かれており、教具は幼児が保育園の外で目にする多くの大文字で制作されていた。また、フランス語に特徴的な8つのディグラムと« É »が最初に提示され、表音文字から始めて徐々に無音字を組み込んでいくなど、幼児が段階的にフランス語の読みを習得できるよう工夫されていた。さらに、子どもたちが視覚だけでなく触覚も駆使して文字に親しみ、単語を読むだけでなく、それぞれの教具に「切る」「貼る」「アクションを起こす」という自発的な活動が無理なく組み込まれている点が特徴的であった。これらの教具を繰り返し用いて自律学習を行った後、子どもたちは自力で本を読むことができるようになり、4、5歳の子どもが生き生きと本を音読する様子が講演動画にも記録されていた。

日本でフランス語早期教育が必要とされるのはまだ先のことであるかもしれないが、「学びのユニバーサルデザイン」という考え方が広まりつつある今、これまで年齢や領域別に分けて考えていたものを一度フラットにし、フランス語幼児教育の方法から新しい言語教育のデザインを考えていくことも可能なのではないかと思われた。今後の課題としては、モンテッソーリ言語教具を、第二外国語としてのフランス語学習にどのように工夫して活用し、応用していけるか具体的に試案していくこと。また、複言語主義に基づき保育園・幼稚園や小学校で、英語だけでなくフランス語にも触れる活動を行うと仮定した場合、どのような提示方法が有用であるかを考えていきたい。今後も義務教育となったフランス保育学校の動向や Céline Alvarez の実践に注目していきながら、フランス語幼児教育について考察を深めていきたい。

参考文献

- 赤星まゆみ (2012) 「フランスの保育学校をめぐる最近の論争点——早期就学の効果——」日本保育学会『保育学研究』50(2).
- 赤星まゆみ (2012) 「フランス国民教育大臣への答申：「言語的社会的不平等の最前線にある保育学校」(2007年12月)(保育学校に関するベントリラ・レポート)(1)」『西九州大学子ども学部紀要』3.
- 市原ひかり (2018) 「日本人の「自己」を活かすホリスティックなフランス語教育——モンテッソーリの感覚教育を出発点として——」『獨協大学外国語教育研究所紀要』6.
- 小笠原文 (2021) 「フランスにおける保育学校の動向——小学校への接続を中心として——」広島文化学園大学大学院教育学研究科『子ども学論集』7.
- 川俣智路 (2018) 「教えるためのユニバーサルデザインから学びのユニバーサルデザインへ：同質性を強調する「授業」から多様性を認める「学び」へ」日本臨床教育学会『臨床教育学研究』6.
- クラウス・ルメール (2004) 『モンテッソーリ教育の精神』学苑社.
- トレイシー・E・ホール、アン・マイヤー、デイビッド・H・ローズ編 (2018) 『UDL 学びのユニバーサルデザイン』東洋館出版社.
- マリア・モンテッソーリ (1968) 『幼児の秘密』鼓常良訳、国土社.
- Céline Alvarez (2016), *Les lois naturelles de l'enfant*, Les Arènes.
- Céline Alvarez (2019), *Une année pour tout changer et permettre à l'enfant de se révéler*, Les Arènes.
- Céline Alvarez (2019), *The Natural Laws of Children: Why Children Thrive When We Understand How Their Brains Are Wired*, Shambhala.
- Céline Alvarez (2019), *Coffret Lettres magnétiques 86 lettres, digrammes et image/ un livret entrée*

naturelle dans la lecture, Les Arènes. [マグネット教具]

Céline Alvarez (2019), Julie Machado (Illustrations), *Le Petit Chaperon rouge - Les Lectures Naturelles*, Les Arènes.

Céline Alvarez (2020), Julie Machado (Illustrations), *Le Petit Canard - Les Lectures Naturelles*, Les Arènes.

Céline Alvarez (2020), Julie Machado (Illustrations), *Jack et le haricot - Les Lectures Naturelles*, Les Arènes.

Céline Alvarez (2021), *Mon imagier - niveau 1*, Les Arènes.

Céline Alvarez (2021), *Mon imagier - niveau 2 avec digrammes*, Les Arènes.

Charlotte Poussin (2017), *La pédagogie Montessori*, Que sais-je ?.

Francis Goullier (2019), *Les clés du Cadre - livre: Enjeux et actualité pour l'enseignement des langues aujourd'hui*, Didier.

Sylvain Wagnon (2019), *De Montessori à l'éducation positive: Tour d'horizon des pédagogies alternatives*, Mardaga.