

Title	フランスゴ キョウイク ト アソビ 1 アソビ ノ イ ロイロ
Author(s)	ナカムラ, ケイスケ
Citation	Gallia. 31 p22-p.31
Issue Date	1992-03-25
oaire:version	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/11969
DOI	
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

フランス語教育と遊び

(1) 遊びのいろいろ

中 村 啓 佑

はじめに

「遊び」は大学教育にはなじまないかのように思える。いや、大学のフランス語教育からもっとも遠い概念であるようにさえ思われる。実際、わたしたちの受けてきたことばの教育は、それほどに真面目であった。理由はいくつか考えられるが、教育が教師から学習者への、いわば縦の関係だけで成り立っていたこと、また、外国語学習が専ら読書という個人的営みを目的としていたことが、おもな理由ではないだろうか。

しかし、教育の目的が変わるとき、内容が変わる。すなわち、方法が変わり、教材が変わり、人間関係が変わる。ここでは、コミュニケーションという目的のもとで「どうすれば言語教育に喜びや楽しみを導入できるか」、また、「どうすれば学習者どうしを結ぶ横の関係を形成することによって授業を活性化できるか」を、具体的に、教室での実例を中心に考えてみたい。

「遊び」を厳密に定義することは、事実から出発しようとする本論の性質にそぐわない。むしろ、ゆるやかな基準で広範囲に事実を集め、教室における具体的な活動と関連づけながら論じてゆきたい。すなわち、説明型、訓練型の伝統的方法に比較して、より自由度の大きい、何となく遊びらしい性質を含んでいると思われる授業形態、授業の方法や技術、クラス全体に楽しさを導入することを目的とした一切の試みは、いちおう考察の対象とする。正確に言えば、「遊びの要素を含んだもの」すべてを論じるということになるだろうか。しかし、「遊びの要素を含んだもの」と言っても非常に複雑多様であるから、「小さな学習項目から大きな学習項目へ」、「言語の小さな構成要素から、大きな構成要素へ」という順序で話を進めたい。それはまた、とりもなおさず「遊びの要素の少ないものから多いものへ」という順序に対応している。

1. 音を遊ぶ

フランス語を導入する 初めての授業における学習者の期待感はきわめて大きい。期待感が意欲へと高まるか失望に変色するかは、初回の、あるいは最初の数回の授業で決まってしまうといっても過言ではない。「フランス語ってどんなものだろう」という好奇のまなざしを前に、「フランス語の音韻的特色について」長口舌を聞かせるよりも、むしろ音を聞かせ、実際に発音させ、その印象を話し合う方が効果的である。実際、教材の変化とともに、フランス語を導入する方法も多様化しつつある。いろいろな状況でのパロール（例えばスポーツの実況、大学の講義など）を聞かせてその状況を表す絵と対応させるのも一つだし¹⁾、いろいろの言語で「こんにちは」の挨拶を聞かせ、その中から、どれがフランス語であるか判断させるのも一つのやり方である²⁾。

いずれにしても、具体的なフランス語を知らなくても判断できるような設問の形態である。前者では母語での経験から状況と表現（イントネーションや話し方を含め）の関係を推測できるからであり、後者では、フランス語やそれ以外の言語に対して漠然ともっている音のイメージから、答が出せるからである。既知の概念や知識を利用して未知の状況や言語を推測し選択する、すなわち「あてもの」の面白さであり、クイズの面白さである。二者択一であれ、三択であれ、選ぶことは勝負ごとのスリルと無関係ではない。

もう一つの導入方法として、筆者のよくやる方法だが、最初の課のディアログを聞かせ音をとらえさせるという方法がある³⁾。とらえるのは、どんな

1) 『フランス語 '90』. 1の Ex. 1には、「カセットで1～6を聞いて、それぞれが対応する絵の()に数字を書き入れなさい。(3人のグループで)」という指示があり、a. ラジオのニュース、b. スポーツ中継、c. 小学校の授業、d. 講義、e. 子供の朗読、f. 店の呼び声というタイトルのついた絵が6枚ある。

『フランス語 '90』は、教科書にグループ活動と遊びを本格的にとり入れた我国初めての教科書として、その意義は大きい。この教科書の理論的背景については、以下を見よ。

柏岡珠子 「フランス語教授プログラム開発研究(中間報告)」『フランス語教育』No. 13, 1985. pp. 17-23.

同上 「フランス語教授プログラム開発研究(86年度版試作教材)」『フランス語教育』No. 15, 1987. pp. 18-23.

なお「フランス語教育を考えるつどい」の記録 No. 13に柏岡珠子、北村卓、熊野真規子、中村啓佑による授業報告がある。

2) *Allô France* の Unité 1 は、次のような設問から始まる。

《Ecoutez la cassette. Combien y a-t-il de langues différentes? Mettez une croix dans la grille chaque fois que vous entendez du français.》

3) 中村啓佑 「音はどのように意味にかかわるか—フランス語教育における音の問題(4)—」, 第2章 音から文字へ, 『追手門学院大学文学部紀要』1990. No. 24, pp. 324-326 に詳しい。

小さな音の断片でもかまわない。語よりも小さな単位でもかまわない。とにかく文字はまったく見ないでフランス語を聞き、学習者の耳に残った音を、彼自身が聞こえたように繰り返させるのだ。ここには、先の場合と違って、自分で繰り返すという、もう少し積極的な姿勢が要求される。しかしそれだけに、未知の音をとらえる、いわば「音を狩る」面白さに「まねる面白さ」が加わる。「まねること」は未知の言語を獲得するための前提であり、後に触れる「演じること」、「表現すること」へとつながってゆく。

発音練習を遊ぶ もちろん、選んだり音を聞き取ったりすることは特に目新しいものではない。これに対して、より積極的なかたちで遊びを導入しようとした発音練習用教材として、*Plaisir des sons*⁴⁾があり、タイトルの示すように楽しい試みがそろっている。例えば、《IMAGE》というコーナーでは、その課で練習するいくつかの音をわかりやすくするために漫画が添えられ、横に簡単な説明が付いている。が、単なる音声学的説明ではなく、感覚的であり想像力に訴えようとしている。[i] / [y] / [u] の比較練習の課では「額の真ん中に、まんまるくした唇があると想像してごらん。そこから、キッスやシャボン玉のように軽く、軽く [y] の音が出て来ます」と言う具合である。音のイメージをつかむために、クラスを [i] / [y] / [u] の3つのグループに分け、グループ別々に発音させたり、2つのグループ、3つのグループを同時に発音させたりする《Chorale》や、大きな港を想像して [u] のグループには汽笛を、[y] には金属のはしごのすれる音を、[i] にはかもめをまねさせる《Théâtre de sons》のような試みもある⁵⁾。

後に続く《GAMME》⁶⁾というコーナーでは、発音練習は dialogue の形をとっており、各練習のグループは、ある一定の感情や態度でまとめられ、《Curieux》、とか《Surprenant》とかのタイトルが付けられている。従って、個々の音と同時に、感情や態度と密接に結び付いたイントネーションを学べるようになっている。が、遊びの要素がいちばん明瞭に現れるのは、文字通り《RECREATION》⁷⁾のコーナーである。ここには、《Devinette》、《Jeu de

4) Massia KANEMAN-POUGATCH et Elisabeth PEDOYA-GUIMIERTIERE: *Plaisir des sons Enseignement des sons du français*. ALLIANCE FRANÇAISE. HATIER / DIDIER 1989.

この教材については、小石悟から第4回の Rencontres pédagogiques du Kansai (関西フランス語教育研究会) で紹介があった。Bulletin に簡単なレジュメがある。Satoru KOISHI 《Le Plaisir des sons》, in *Rencontres*, No. 4. 1990, p. 29.

5) 前掲書 pp. 16~17.

6) 前掲書 pp. 18~20.

7) 前掲書 pp. 21~24.

téléphone》など、実に多くの遊びが用意されている。もちろん、ある程度のフランス語力がないとできない練習も多いが、[y]と[u]の2グループに分けておき、《POUR》がでると[u]のグループが手をあげ、《PUR》だと[y]が手をあげる、などの練習は初心者にも可能である。

このように、遊びの要素をさまざまな度合で組合せ、発音練習特有の退屈さをさけることができる。といっても、発音練習そのものが退屈なのではなく、機械的の反復練習が嫌気をおこすのだ。初心者の授業でよく経験することだが、音はそれだけで笑いを誘うことがある。[r]の音だとか、鼻母音だとか、日本語にない音を聞いたり発音させたりすると学習者がドッと笑うのだ。感覚が慣れていないものに出会うと、わたしたちの精神は笑いへと誘われるのだろうか。いずれにしても、変化をもたせ、遊びの感覚で発音練習をさしはさめば、授業全体が活気あるものになるだろう。注意すべきは、大きな声で、体全体で表情豊かに発音すること。音を状況と身体に結び付けて練習しない限り、実践において声は本来の役割をはたせないであろう。学習における遊びは、遊びとして完結するのではなく、具体的な目的をもって現実へとつながっている。

2. ディアローグを遊ぶ

挨拶を遊ぶ 教室の中に実践に近い状況をつくることは決して難しくない。が、視点を変える必要はある。すなわち、教壇の上から知識を与える教師と、下でそれを受け取る学習者という図式をこわし、教室空間を一杯に使ってコミュニケーションの場に変える必要がある。あるクラスでゲストに招いたフランス人がやって見せてくれた方法は、まさに、ことば、身体、状況の結びつきをフルに利用したものとして印象的であった⁸⁾。一つは、二人が互いに《Bonjour》を言い合うという極めて簡単なものである。まず全員が輪になる。選ばれた対面の二人は両側から歩いてきて、真ん中で互いの存在に気付く。大きな声で《Bonjour!》を交わし互いに去ってゆく。これだけのことだが、ぎこちなさやタイミングの悪さに笑いがおこる。ことばが状況や身体の動きとどれほど密接に結び付いているか、また身体や表情をともなった方がどれほど表現性が増すか、百万言を費やして説明するよりもよくわかる。もちろん、学習者のレベルによっては、挨拶の内容をもっと複雑にすることもできよう。

二つめは、やはり対面の二人を選び挨拶させるのだが、大きな声を出す練習

8) NHK 大阪文化センターの、いわゆる成年クラス約20名。ゲストとして遊びを見せてくれたのは Jean-Paul HONORE 氏である。

を兼ねている。一方は、まず小さな声で《Bonjour!》を言う。相手は聞こえないふりをする。2度目は普通の声で言うが、それでも聞こえない。3度目は、これ以上無理だと思われるくらい大きな声をだすと、相手が気付くという段取りで、《Ah, bonjour!》と答える。別に3度に限ることはないので、相手の声が十分大きいと思ったら答えるようにしてもいいだろう。これのヴァリエーションとして筆者が考えたのは、例えば、教室の両端を広い道の両側の歩道に見立て、相手を呼ぶやり方である。二人の間を車が一杯走っていると思えば相当大きな声を出す必要があるだろう。《Bonjour!》と何度か呼び掛け、《Ah, c'est toi! Bonjour!》と答える。

もう一つは、挨拶する二人の社会的関係をいくつか設定して黒板に書き（例えば友達どうし、年配の婦人と若者、上司と部下など⁹⁾。つぎに、それらの一つを誰か二人に指示し、関係にふさわしい挨拶をさせるというものである。tuで呼び掛けるか、vousを使うかなど、niveau de langue についての知識を必要とするだけ最初のものよりは複雑である。説明ではわかりにくい niveau de langue も役割を演じた後、どこがおかしいかを指摘されて、身をもってわかるであろう。こうした、言語行為の Exercices は、*Guide pratique de la communication* の *Cahier d'activités*¹⁰⁾ にふんだんに用意されているから利用できよう。

ディアローグを遊ぶ　もう少し長いディアローグで遊ぼうと思えば、日ごろ使っている教科書にいくらでも材料を求めることができるし、それを利用してディアローグの暗唱コンクールなども面白い。筆者がほとんどのクラスで年1回行っているコンクールは次のとおりである。まず、ある課のディアローグを選び、読めるようにしておく。次に、同じ番号が2枚ずつあるくじを引いて、パートナーを決める。優勝できるかどうかは相手次第であるから、偶然性の役割を大きくして公平を期すためである。と同時に引いた番号が、演じる順番である。これで準備段階が終り、各自、あるいは各ペアーは次回に備える。

次の時間はリハーサルで始まる。リハーサルの時間を設けるのは、心理的余裕を与えるためと、覚えていない者や前回欠席した者にも参加のチャンスを与えるためである。この間に全員に投票用紙を配り、投票しやすくするために順番と名前を黒板に書いておく。次に各ペアーに前へ出て演じてもらう。40名のクラスで20組だから、数行のディアローグだと、それほど時間はかからない。

9) 初心者にとって、この問題は私達が考えている以上に難しい。

10) Alan CHAMBERLAIN et Ross STEELE: *Cahier d'activités du 《Guide pratique de la communication》 Plus de 100 exercices ou mises en situation*. DIDIER, 1988.

終わると、いちばん良いと思ったチームの番号を書いて投票する。筆者も一票を投じる。開票して優勝チームが決まれば、優勝チームをはじめ得票の多かったチームについて、どこが良かったかを含めて総評した後、ちょっとした賞品があれば渡して祝福する。その後優勝チームにもう一回やってもらって、うまさをみんなで確認する。

こうした即興劇場でどれほど教室がわくか詳述したいが紙幅が足りない。日本人はパフォーマンスを厭がるとよく言われるが、それは、わたしたちの世代のことであって、現代の若者は非常に「のりがいい」。といっても、注意すべき点はいくつかある。まず、厭がる学習者に強制しないこと¹¹⁾。次に、「忘れることを気にしないでノビノビ発音するよう」指示する¹²⁾。数行でも初心者にとってはかなりの負担になるから、ディアローグの量に注意すること。最後に、もっとも大事なものは、教師自身も参加できるぐらいの遊びごころをもって楽しくやることである。この日は、いわば日常の授業にさしはさまれた祝祭なのだから。

出来合いのディアローグから自作へ 初心者の暗唱コンクールでは、得票の多かったチームは別としても、多くの学習者はセリフを間違いなくいうことでせい一杯である。それに対して、2年生以上で少人数のクラスだと、必要に応じて寸劇を演じてもらえるから、次第に度胸もつき、小道具を持ち出すなど文字どおり芝居気が出て来る。ディアローグをそのまま覚えるのではなく、ヴァリエーションを作って演じてもらおうと面白さはさらに倍加する。

各グループがディアローグを作っているとき、教師は回って行って、語彙や文法などの相談に乗る。もとのディアローグとほとんど変わらない慎重派から、大きく変えて笑いまでとろうとする大胆派まで、チームの雰囲気と語学力次第でいろいろである。あるクラスで¹³⁾、カフェの *garçon* と *client* のヴァリエーションに挑戦してもらったところ、二つの対象的なペアがあった。一方は、発想は非常に面白いが笑いは起こらなかった。お客のドラキュラが、トマトジュースならぬ若い女性の血を注文するというものだが、なにしろ語彙がむつかしくて他の学生たちにわからなかったのである。もう一方は、和風喫茶を設定して、外国人が隣の人の飲んでる抹茶について *garçon* にたずね、それを

11) これは、非常に大事な点である。人前で演技をしたり発音したり歌を歌ったりすることに恐怖や嫌悪を感じる人がある。こういう人に強制するのは、ある種の教育拷問であるから、前もって「どうしても厭な人は申し出るよう」に言う。更に、「成績に関係しない」ことも言うておく方がいい。

12) プレイ中に忘れてたら、教師がプロンプターの役割をすればよい。

13) 大阪教育大学2回生の自由選択クラスで、学生数は20名前後。

注文するのだが、これは大いに受けた。まず《C'est du matcha》と見物人にわからせておいたのと、その説明が簡単であったのが成功の原因である。

チームの、すなわち演者の組合せをいろいろ変えると、それぞれ独自の雰囲気生まれ新たな可能性が引き出されよう。状況説明と同時にスライドやビデオを見せれば、異文化学習への道が開ける。作ったディアローグを後で清書して提出させ、返却時にコメントすれば、書くことへの一歩ともなる。これ以上説明するまでもなく、部分的に手を加えたディアローグからオリジナルのディアローグづくりへの道はそれほど遠いものではない。

こうしたロール・プレイが成功するかどうかは、学習者の意欲もさることながら、何よりも教師の準備と気配りがいることを強調しておきたい。要はどこまでサーヴィス精神が発揮できるか、どこまでエンターテナーとして振る舞えるかなのだが、こうした能力は私達が受けてきた教育とはおよそ無縁のものである。大学の語学教員養成についても、従来と違った方法が必要とされる所以である。

3. トータルに遊ぶ

Simulation globale 先に見た挨拶にしろ、いまの寸劇にしろ、作者—演者／見物人が代わるがわる役割を交替して楽しむという演劇的要素に加えて、演ずることがシュミレーションの役割を兼ねていることを忘れてはならない。すなわち、それは、なかばフィクションでありながら、同様の状況でスムーズに反応できるようになるための、現実を想定した訓練でもある。ただ、こうした活動が授業の一部にすぎないのに対して、授業全体(教材と方法全体)をシュミレーション化してしまう試みが最近開発されており、脚光をあびている。筆者はまだ使っていないが、教材を見た印象に加え、使った人達の意見、印象を手掛かりに手短かに紹介したい。

*Immeuble, Iles, Le Cirque*¹⁴⁾など《Simulation globale》と呼ばれる一連の教材は従来の意味のメソッドではなく補足的役割をもつものである。すなわち、文章やディアローグ、文法、練習問題を備えた伝統的メソッドではないし、かといって、さまざまな言語行為を必要性の大きいものから順に並べて表現力を養うタイプのメソッドでもない。だから、これだけで表現力や読解力の養成は

14) Francis DEBYSER : *L'Immeuble*, HACHETTE / BELC 1986.

Jean-Marc CARÉ : *Iles*, HACHETTE / BELC 1980.

Jean-Marc CARÉ et Carmen Mata BARREIRO : *Le Cirque*, HACHETTE / BELC 1986.

期待できないから、他の授業と併用・連結して使うように勧められている¹⁵⁾。最大の特徴は、教材（一冊の本）自体が一つの状況、一つのマイクロコスモスを想定しており、その小社会における人間関係が要請するさまざまなコミュニケーションを、学習者自身が実践してゆくというものである¹⁶⁾。

Immeuble を例にとると、まず建物の絵を添えた構造上の簡単な説明がついており、何階建てで、アパートマンがいくつ、ステュディオがいくつ、店舗がいくつ、住民は何人ぐらいと、ある程度の条件は設定されている。が、具体的ロケーション、住人の国籍、性別、年齢、職業、名前、住民相互の関係などは学習者が自分達で決定する。そして、グループを作って、みんなワイワイ言いながら決めてゆくことがすでに具体的作業なのだ。住民の名前をつけるためには、電話番号帳の一部を例示してフランス人らしい姓の特徴を説明してあるし、暦を示してフランス的な名前を例示するなど *documents authentiques* がうまく配材されている¹⁷⁾。このようにして住民が設定・配分されると、今度は学習者みずからが想定した住民となり、生活上必要なコミュニケーションに対応してゆく。廊下や階段での住民どうしの挨拶や立ち話をつくって演ずるなど、第2章の練習と相通じるものがある。この他にも、用事を頼んだり、メモや簡単なメッセージを書いたりなど、話しことばと書きことば両方のコミュニケーションが全体を構成している。現実にならないながら一つの世界を形成してゆく、いわば《現実と想像》の間の面白さがあるといえよう¹⁸⁾。

遊びを越えて 「ごっこ」など、大学生を相手にできるものかと考えている人達に言うておくが、遊びの中にも深い認識にいたる素材はいっぱいある。*Immeuble* を遊びながら、姓と名について、人の名前、家畜の名前、モノの名前について考えをめぐらすこともできよう。日ごろ出会ったとき私達は一体何を話しているのか、相手もすでに知っている「天気がいい」ことは果して情報なのか、なぜ私達は挨拶するのか、などなど、ふだん見過ごしている言語生活の不思議に反省的認識を加えることができるだろう。それが個人であれグルー

15) 上記の教材のマニュアルであり、作成の理論的背景を説明しているのが、Jean-Marc CARÉ et Francis DEBYSER, *Simulation globales*, 1984, BELC である。

《Projet collectif, la simulation globale est un support méthodologique qui peut être intégré à plusieurs types d'enseignements et associés à d'autres matériels didactiques (manuels, méthodes). p. 1.

16) 《La situation globale est une tentative de reconstruction d'une partie du monde, d'un pan entier de réalité》*Simulation globales*, p. 3.

17) *L'Immeuble*, pp. 16~17.

18) 《La simulation globale : entre réel et imaginaire》という小見出しがついている。*Simulation globales*, p. 3.

プであれ、あるいは教室全体であれ、唐突にテーマを与えられて考えるのと、シュミレーションの中で想像力を発揮しつつ考えるのとでは少し違うのである。

また、難しいものを読むことだけが、「考えを深め、考える力をつける」と思っている人もいるが、他者の書いたものを読む（むしろ必死で訳す）のと、自分が住民になったつもりで生活の中から考えるのとでは、どちらの方が思考内容に現実性があるだろうか。ここでは詳しく触れないが、難破して漂着した人達が無人島で生活する状況を設定する《Iles》では、社会の仕組みについて、その起源をたどることもできるはずである。どのようにして、なぜ規則が必要となったか。なぜ、代表者を選ぶ必要がおこったか。日ごろ考えることのない、食物と人間の関係、食物を得る方法、自然と付き合う方法など、思えば社会の起源から現代の環境問題にまで歴史の中を自由に逍遙できる。

語学教育は、その中心に語学力の養成という核をもっている。と同時に、その周りに、その核を含みつつ、一方で、異文化に対する知識という輪を、また一方で、それに重なりつつ、考える力の養成という大きな輪、縁のぼやけた輪をもっている。しかし、日本の教科書において、「考えること」を促すものはきわめて少ない。「学習者はフランス語について何も知らないし、時間はきわめて少ないのに、そんなゆとりがあるものか」という批判を受けるかもしれない。しかし、それを口実に、わたしたちは考えるヒントを与えるような方法と教材の創造を放棄してはいないだろうか。遊びは創造につながり、考えることにつながり、精神の自由につながる。

おわりに

わたしたちは部分的な遊びから全体的な遊びへと考察を進めてきた。それは、あてる遊びから、まねる遊びへ、まねる遊びからつくる遊びへの道筋であったし、また別の角度から見れば、発声器官だけのものから、からだ全体を使う行動への展開であった。そしてさらには、一人ひとりの遊びから、相手を必要とする遊び、複数の人間で行う遊びへの広がりでもあった。確かに、ここでは、遊びの語を広く解釈しすぎたにせよ、こうした一連の学習行動の中には、伝統的、団体行動的語学教育には見られない遊びの精神が含まれていたことは確かであろう。

ただ、ここにあるのは簡略な授業報告、研究会報告にすぎない。いわば研究の出発点であって、対象とする領域の点でも、理論的考察の点でも、今後に残された問題は山積している。一つは、紙幅の関係から文字、および書きことばにおける遊びの問題を扱えなかった。今後話しことばと書きことばをどのよう

につないでゆくかを主題とした「書きことばと遊び」(仮題)の中で発展させることになろう¹⁹⁾。もうひとつは、事実を集めるのに追われ、遊びの教育的役割について理論を深められなかったことである。これについては、「言語教育における遊びの役割」(仮題)に着手しつつある。

とはいえ、本論における遊びの要素を含んだ行動を通じて、すくなくとも、次のことは確認できるであろう。言語の側面からいうならば、まず、学習者は言語と身体の関係性を体得する。第二には、想像の力で自分のある状況におくことによって、コミュニケーションの内容がいかにか状況に左右されるか、すなわち、言語がいかにか状況と結び付いているかを実践的に理解する。最後に、他者を相手に、他者と共にセリフを作ってゆく過程で、次々と生み出されることばがいかにか刻々とコンテキストを変化させ、ことばの意味は、その変化するコンテキストに従って変わってゆくかを感じとる。

しかし、遊びのもたらすものは、そうした言語的側面だけではない。教師と学習者という縦の関係が、遊びを契機に縦横の、ダイナミックな関係へと変わってゆくのである。すなわち、学習者どうしの結びつきを生み出し、教師を加えた新たな精神共同体を生み出す可能性をはらんでいる。賑やかな、エネルギー溢れる活動の中で、学習者は学ぶことの面白さを、あるいは発見し、あるいは思い出すかもしれない。遊びの要素が入ると、学習者一人ひとりが主人公になる。「ただ聞いている。ただそこにいる」のではなく、授業に参加していることを実感する。こうした状況の中で、わたしたち教師もまた、教室空間とは何か、教室における集団教育は個人相手の教育や、講義型の集団教育とどう違うのかを考えるきっかけをもつであろう。遊びは学習者だけでなく教師をも育てるのだ。

遊びの問題に目を開かせて下さったのは Agnès DISSON 氏、演劇的遊びの面白さを教えて下さったのは Patrice JULIEN 氏、資料提供と本論について助言をいただいたのは Jean-Paul HONORE 氏である。この場を借りて厚く感謝する。

(M. 1967 追手門学院大学教授)

19) 簡単にできる遊び一般については、Patrice JULIEN, *Activités ludiques*. CLE international, 1988 がある。