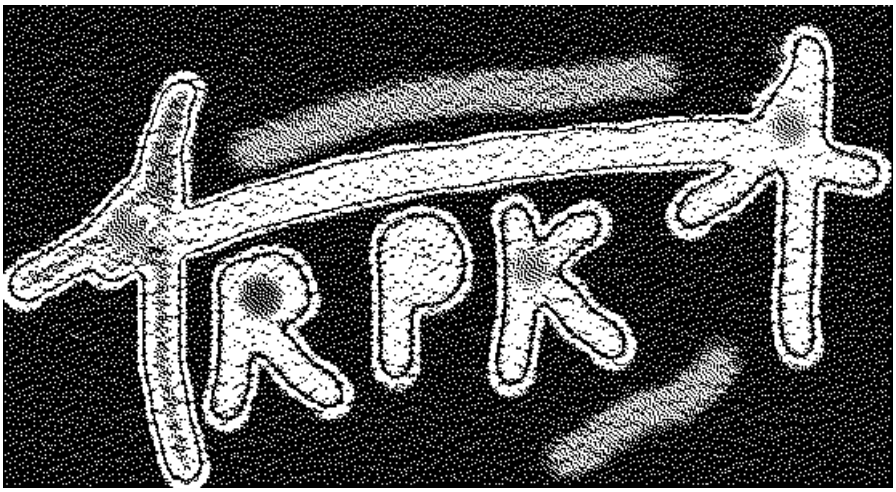
RENCONTRES
35

Thème 1 : **L'enseignement en ligne des langues étrangères**
オンラインで行う外国語教育

Thème 2 : **Créativité et créations artistiques dans l'enseignement du FLE**
フランス語教育における芸術活動と創造性



関西フランス語教育研究会

Rencontres Pédagogiques du Kansaï

2021

Illustration de la page de couverture : Christian Pelissero

Sommaire　目次

Avant-propos 3

Présentation des thèmes 4

« Conférence »

SUZUKI Elli
Vivre la didactique du plurilinguisme en 2021, s'agit-il d'une conception idéalisée ? 6

« Article Thème 1 »

DELBES Sébastien
Simulation globale en ligne « Un an à Orléans » : compte-rendu d'expérience 15

廣田 大地 **(HIROTA Daichi)**
オンデマンド方式によるフランス語の綴りと発音の自律学習における単語ごとの習得難易度について 20

福島 祥行、中條 健志、大山 大樹
(FUKUSHIMA Yoshiyuki, CHUJO Takeshi, OYAMA Daiki)
遠隔授業における「アクティヴ」「学び手としての教師」 25

石丸 久美子 **(ISHIMARU Kumiko)**
理想の講読授業を目指して ―オンライン授業実践を踏まえた実例紹介― 30

Mailleux Coline
Idées d'activités pour favoriser la motivation chez les apprenants de FLE dans le cadre d'un enseignement en ligne 35

BELEC Cédric
Les modules e-learning, un outil complémentaire au cours pour le renforcement des acquis à l'université 40

小松 祐子 **(KOMATSU Sachiko)**
オンラインでのフランス語授業でいかに学習モティベーションを保つか 45

西川 葉澄 **(NISHIKAWA Hasumi)**
オンラインの授業と学びのコミュニティ：「快」の記憶と仲間作り 50

有富 智世、喜久川 功、内田 智秀、服部 悦子
(ARITOMI Chise, KIKUKAWA Isao, UCHIDA Tomohide, HATTORI Etsuko)
オンライン授業とデジタル教材 ―授業実践報告と展望― 55

« Articles Thème 2 »

シルヴァ ソニア **(SILVA Sonia)**
スケッチの作成を通じた慣用表現の習得 60

渡邉 佳奈 **(WATANABE Kana)**
フランス語教育と演劇 65

« Articles hors thème »

DELOLME-SABATIER Victoria
Introduction à la pédagogie différenciée : L'exemple du plan de travail 70

平嶋 里珂 (HIRASHIMA Rika)
知っておくと便利な言語学の知識と FLE の教育への活用 －複合過去形と半過去形の違いは「出来事 VS 状況」「完了 VS 未完了」だけではありませんー 75

粕谷 祐己 (KASUYA Yuichi)
フランス語と複言語主義の未来 80

中山 智子 (NAKAYAMA Tomoko)
コロナ禍でフランス文学を読む －オンライン授業で文学を学ぶということー 85

熊野 真規子 (KUMANO Makiko)
2020 年度「弘前×フランス」プロジェクト －学生はコロナ禍をどう乗り越えようとしたか 90

川島 浩一郎 (KAWASHIMA Koichiro)
フランス語の定冠詞の教授法における日本語の名詞 95

野澤 督、武井 由紀、茂木 良治、山田 仁、菅沼 浩子、松川 雄哉、中野 茂
(NOZAWA Atsushi, TAKEI Yuki, MOGI Ryoji, YAMADA Hitoshi, SUGANUMA Hiroko, MATSUKAWA Yuya, NAKANO Shigeru)
『フランス語の学習指針』のホームページ紹介とその活用法 100

安藤 博文、志水 じゅん (ANDO Hirofumi, SHIMIZU Jun)
知名度の低いリエゾン －どこまで教えるのか、または教えないのかー 105

松木 瑶子 (MATSUKI Yoko)
高校でのフランス語学習経験と学習者の自己変容 －学習者のライフステージに着目してー 110

Programme des Rencontres Pédagogiques du Kansaï 2021 115

Écrire dans le bulletin des Rencontres 120

Feuille de style Article 121

Calendrier des RPK mensuelles 2021 123

Postface 124

Remerciements 125

AVANT-PROPOS

Covid-19 による大会中止から一年間の時を経て、2021 年 3 月 27 日、28 日に第 35 回関西フランス語教育研究会（RPK2021）をオンラインで開催することができました。当会創設より初となる大会中止を乗り越え、再び議論と出会いの場を設けることができましたこと、運営委員一同、心より嬉しく思っております。

RPK2021 は、現地開催こそ叶いませんでしたが、オンライン開催の利点を活かし、全国からたくさんの方をお招きすることができました。我々が掲げた二つのテーマ「オンラインで行う外国語教育」「フランス語教育における芸術活動と創造性」の他に、様々な視点で企画された全 19 のアトリエは、どれも非常に示唆に富むものだったと思っております。また Table Ronde「オンライン授業で得たものを、今後の授業にどう活かすか：ポストコロナ時代における授業の可能性」は、2020 年度の総括にとどまらず、Covid-19 が偶発的に発生させた教育手法を未来に繋げるための重要な議論だったと言えるでしょう。そしてオンラインによってフランスから Elli Suzuki 先生のご講演をお届けできたことは望外の喜びでした。

大会を経て、20 本の論考を収録した論集『Rencontres 35』をお送りいたします。ご投稿いただいた方はもちろん、大会 RPK2021 を支えてくださった報告者の皆様、出版社の皆様、参加者の皆様、協賛者の皆様に厚く御礼を申し上げます。

RPK では刺激と発見に満ち溢れた出会いの場としての年次大会を皆様に提供すべく、一層の努力をしていく所存です。RPK の最新情報や過去の論考・情報に関しては、ホームページ（rpkansai.com）や Facebook でご確認いただけます。また現在、RPK では会の運営に関わっていただける方を募集しております。興味を持たれた方の連絡をお待ちしております。

RPK2022 では、Covid-19 が収束し、皆様と会場にて再びお目にかかれますよう、心より願っております。

第 35 回関西フランス教育研究会　事務局長
高橋　梓（TAKAHASHI Azusa）

PRÉSENTATION DES THÈMES

Thème 1 : L'enseignement en ligne des langues étrangères
オンラインで行う外国語教育

Cela fait déjà un certain temps que les TIC et l'apprentissage en ligne sont promus dans l'enseignement des langues étrangères, mais les cours en ligne sont désormais devenus une réalité dans de nombreux établissements en raison de l'épidémie de Covid19 qui a durement frappé le monde en 2020. Nous, enseignants de langue étrangère, nous trouvons directement concernés. L'enseignement « en ligne » recouvre divers formats et, suivant les établissements, on est souvent amené à adopter plusieurs systèmes : gestion des devoirs via un LMS (learning management system), mise en ligne de leçons en vidéo, cours en temps réel, format hybride avec des cours en face à face, etc. La mise en œuvre des cours recèle des difficultés variées allant des problèmes techniques à l'enseignement de la prononciation aux niveaux initiaux en passant par la réponse au flot de sollicitations venant des étudiants. Dans une telle situation de crise, les enseignants sur le terrain ont plusieurs fois échangé des informations pratiques au cours de sessions de formation en ligne, et ont pu aussi, entre autres soutiens spontanés, profiter d'un matériel pédagogique mis gratuitement à disposition. C'est en mettant ces efforts en commun que le monde de l'enseignement des langues étrangères est parvenu à traverser cette difficile période. Or, suivant l'évolution de l'épidémie, il est possible que les cours en ligne continuent l'année prochaine. Ainsi, dans la perspective d'améliorer la maîtrise des systèmes d'enseignement de langues étrangères en ligne, ce thème vous invite à dresser un bilan de vos expériences durant l'année 2020 et à livrer les réflexions qu'elles ont suscitées. On espère de nombreux comptes rendus et suggestions !

これまでにも外国語教育の分野でＥラーニングやICTを活用した教育は推進されてきましたが、2020年全世界を襲ったコロナ禍のために、多くの教育機関でオンラインによる授業が実施されることになり、外国語を教える私たちはオンライン教育に直面することになりました。「オンライン」といっても授業形態は様々です。LMSを使った課題配信型、授業の動画配信型、リアルタイム型、対面授業とのハイブリッド型等々、勤務する教育機関に合わせて複数の授業形態を実施している方も少なくないでしょう。授業の実施に当たっても、システムを使う技術的な問題を始めとして、初級外国語の発音教育、殺到する学生の問い合わせへの対応等、さまざまな問題を抱えました。このような危機的状況にあっても、現場に立つ教員はオンラインミーティングで何度も情報交換や勉強会を行い、さらに、オンライン教材の無償使用等諸方面からの支援も受けて、外国語教育に携わる者の総力によって何とかこの難局を乗り切ろうとしています。コロナ禍の情勢によって次年度以降もオンライン授業は継続する可能性があります。今

後の外国語教育によりよくオンラインシステムを活用するためにも、2020 年の外国語のオンライン授業の現状を総括し問題点を一緒に考えてみませんか？いろいろな授業現場からの報告、提案をお待ちしています！

Thème 2 : Créativité et créations artistiques dans l'enseignement du FLE
フランス語教育における芸術活動と創造性

Dans l'enseignement du FLE, la lecture d'œuvres littéraires, l'utilisation de films ou de musique ont été largement mises en pratique. Aujourd'hui, les étudiants travaillent avec ces œuvres d'art non seulement comme matériel de classe, mais ils sont aussi de plus en plus encouragés à utiliser leur propre créativité : faire des dessins et des photographies pour exprimer leurs idées, à présenter leurs réalisations en vidéo en chantant ou en jouant des spectacles en groupe. (On pourrait dire que ce genre de pratique est soutenu par la diversification des médias mis à la disposition des étudiants pour leur propre travail créatif, et par la transformation d'une vision de l'éducation qui met l'accent sur l'expression personnelle de chaque étudiant plutôt que sur la forme de la langue.) Pour ce thème, nous vous invitons à rendre compte d'activités qui mettent en jeu la créativité des apprenants et à présenter des pratiques qui joignent l'enseignement du français à divers arts tels que la musique, la danse, le théâtre, le cinéma, la peinture, la littérature, les bandes dessinées ou les arts traditionnels.

フランス語教育においてはこれまで、小説や詩などの文学作品を読む授業、映画などの映像作品の一部を利用した授業、シャンソンからラップまで音楽を題材とした授業などが広く実践されてきました。また今日では、授業の素材としてこうした芸術作品を扱うにとどまらず、絵や写真と組み合わせてフランス語で伝えたいことを表現したり、グループで歌や演技に取り組みその成果を動画で公開したりと、学生自身が創造性を発揮するような活動も増えてきています。(学生が自らの創作に利用できるメディアの多様化や、言語の形式だけに着目するのではなく学び手の自己表現を重視するという教育観の変化もこうした実践を後押ししているといえるでしょう。) 本テーマでは、音楽、ダンス、演劇、映画、絵画、文芸、バンドデシネ、伝統芸能などのさまざまな芸術とフランス語教育をつなげる実践、学び手の創造性を喚起するような授業活動のご報告、ご提案を募集します。

Conférence

Vivre la didactique du plurilinguisme en 2021, s'agit-il d'une conception idéalisée ?

SUZUKI Elli
Université Bordeaux Montaigne, France
ellisuz(at)gmail.com

Introduction

Depuis un an et demi, la pandémie de Covid a littéralement envahi le monde entier, et l'espace éducatif qui nous concerne s'est trouvé du jour au lendemain dans l'obligation de dispenser des cours 100% à distance.

Pendant ces périodes de restriction des activités en dehors de chez soi, l'existence d'internet a été ô combien appréciée. Le développement de tous ces outils de communication que sont les réseaux sociaux, les applications Skype et Zoom, nous a permis de pouvoir rester en contact avec d'autres personnes, quelle que soit la distance qui nous séparait, et également de découvrir des langues et cultures que nous n'aurions peut-être pas eu l'occasion de connaître sans ces outils. Avant la crise, la mobilité estudiantine et professionnelle, comme les voyages touristiques, était fortement encouragée, notamment grâce à la baisse des frais de voyage. Sachant que la découverte virtuelle d'une nouvelle langue et culture ne remplace jamais un séjour dans un pays où la langue cible est parlée, le développement de ces outils de communication a néanmoins facilité le contact avec d'autres langues et cultures et a permis aux gens de s'intéresser à la diversité des langues et des cultures.

Afin de contextualiser le sujet, cet article commence par présenter l'arrière-plan et les raisons pour lesquelles l'Union européenne a été amenée à divulguer le plurilinguisme et le pluriculturalisme en son sein. Par la suite, j'expliquerai quels sont les impacts du CECRL dans l'espace éducatif, au sein de l'Union européenne, notamment en France, et en dehors, au Japon. Troisièmement, je présenterai l'une des émanations de la mondialisation, observable en Europe comme au Japon, à savoir l'hégémonie de l'anglais, et notamment combien ce phénomène est dévastateur dans l'enseignement et la recherche en didactique des langues et des cultures.

1. Mondialisation et plurilinguisme : le contexte européen

En pleine expansion de la mondialisation, en 2001, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) a été publié par le Conseil de l'Europe. L'Union européenne (UE) a été établie le 1er novembre 1993 après la signature du traité de Maastricht.

Au moment du démarrage, il n'y avait que six pays cosignataires : la France, l'Allemagne, l'Italie, la Belgique, les Pays-Bas et le Luxembourg. Puis le nombre de pays signataires a augmenté très rapidement, pour atteindre 28 en 2013, et plus que 27 en 2020, à cause du « Brexit ».

L'UE est une entité politico-économique. Au sein de l'Europe, certaines nations sont très puissantes de ce point de vue : la France, l'Allemagne et l'Angleterre. D'autres le sont moins. Au début de sa constitution, elle avait besoin d'un traitement d'égalité entre les États membres pour que cette union fonctionne. L'un des critères importants de ce traitement égalitaire est représenté par l'usage des langues au sein de l'Union. L'histoire nous a enseigné que l'utilisation de la langue par telle ou telle nation pouvait être considérée comme une stratégie politique. Pendant la période de la conquête du monde par certaines nations européennes, les langues qui occupaient la place en haut de l'échelle hiérarchique étaient bien entendu celles des colons. La langue comme la culture peuvent devenir des armes extrêmement dangereuses, capables d'éteindre un peuple lorsqu'on tente de remplacer les leurs par d'autres. Si depuis cette époque, les critères de puissance sont également d'ordre politico-économique, il semblerait qu'au XXI ème siècle rien n'ait changé. Cependant, au sein de l'UE, il ne s'agit plus de conquête, mais de maintenir la paix et la coopération entre les États membres. C'est donc dans le but d'un traitement égalitaire de toutes les langues-cultures que le Conseil de l'Europe a décidé d'élaborer le CECRL.

Voici deux des trois principes énoncés dans le préambule de la *Recommandation* R (82) 18 du Comité des ministres du Conseil de l'Europe[1] qui considèrent que :

– « **Le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer**[2] et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation **afin que cette diversité**, au lieu d'être un obstacle à la communication, **devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques**. »

– « C'est seulement **par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente** et, partant, **à favoriser la mobilité**, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et **à éliminer les préjugés et la discrimination**. »

2. Impacts de l'idéologie du « plurilinguisme » sur l'espace éducatif

Le contexte européen

Cette idéologie du « plurilinguisme » est ainsi devenue un mot d'ordre en Europe, et un grand nombre d'ouvrages et d'articles ont été publiés dans les domaines de la sociolinguistique et de la didactique des langues-cultures, et également en sciences de l'éducation, pour n'en citer que quelques-uns (Coste, Moore, Zarate, 1997/2009 ; Castellotti, 2001 ; Zarate, Lévy, Kramsch, 2008 ; Alao et al., 2014 ; Derivry-Plard, 2015 ; Suzuki, Potolia, Cambrone-Lasne, 2018).

Le CECRL est devenu un document de référence pour tous les acteurs de l'éducation et

[1] CECRL (2001) page 10. Le volume complémentaire a été publié en 2018, mais il n'est pas traité ici.
[2] Mise en gras par l'auteure.

de l'enseignement/apprentissage des langues. Partout en Europe, ce référentiel a été massivement adopté, avec notamment les niveaux communs de références qui ont été appliqués aux tests de compétence en langues. En France, en enseignement secondaire, c'est le ministère de l'Éducation nationale du début des années 2000 qui a pris l'initiative d'intégrer ces niveaux communs de références dans les évaluations des compétences en LVE[3], y compris pour le chinois et le japonais[4].

Dans le domaine de l'enseignement supérieur, au contraire, excepté pour le CLES[5] qui l'a intégré rapidement, nous étions les plus réticents de toute l'Europe, me semble-t-il, à l'idée d'intégrer les niveaux communs de références dans nos propres évaluations universitaires. En définitive ils sont maintenant référencés, même si chaque enseignant continue à évaluer la compétence de ses étudiants comme il le souhaite. Bien entendu, la recherche sur des thématiques telles que « les représentations sociales » (Zarate, 1993 ; Candelier, 1997 ; Billiez & Millet, 2001 ; Castellotti & Moore, 2002, Jodelet, 2003 ; Himeta, 2006), « l'intercompréhension » (Escudé, 2010 ; Carrasco, 2010) et « les médiations interculturelles » (Zarate *et al*., 2003 ; Liddicoat & Scarino, 2013) a aussi été exploitée par de nombreux chercheurs de ces domaines.

Implication du plurilinguisme sur le terrain de la recherche en didactique des langues-cultures

Prenons l'exemple des médiations (inter-)culturelles. Ce thème évoque différents domaines, notamment celui de la résolution des conflits politiques, sociaux, culturels et/ou celui de la communication au sein des entreprises. Celles qui nous concernent ici se trouvent bien entendu dans le domaine de la didactique des langues-cultures et du plurilinguisme. Je travaille depuis 2014 sur les médiations interculturelles au sein d'un groupe[6].

La particularité des modalités de travail de ce groupe est le bi-/pluri-linguisme. Une règle imposant que notre travail devrait être poursuivi en bilingue anglais/français, a été établie dès le début. Chacun doit se débrouiller pour que son discours puisse être entendu dans les deux langues. Cette politique bi-/pluri-lingue est un signe de notre protestation envers la politique linguistique de cette association d'utiliser une seule langue : l'anglais. Au symposium du congrès de Rio de Janeiro en 2017, un des sous-groupes de cette collaboration a présenté son travail en trilingue (anglais, espagnol et portugais), en profitant du fait que le congrès avait eu lieu au Brésil. En travaillant sur les médiations interculturelles en didactique du plurilinguisme, c'est notre engagement de pratiquer nous-même le plurilinguisme comme modalité d'échanges.

---

[3] Langues vivantes étrangères.

[4] https://eduscol.education.fr/166/langues-vivantes-cycles-23-et-4-socle-commun Il y a eu quelques adaptations des descripteurs du CECRL suivant la nature de chaque langue.

[5] Il s'agit du « Certificat des langues d'enseignement supérieur », https://www.certification-cles.fr/

[6] Nommé « ReN » : Research Network, constitué d'une vingtaine de chercheurs qui se trouvent dans les pays suivants : France, Allemagne, Angleterre, Tunisie, Australie, Japon, Singapour. En 2014, à Brisbane en Australie, puis en 2017, à Rio de Janeiro au Brésil, les résultats de notre recherche collaborative ont été présentés sous forme d'un symposium aux congrès de l'AILA (Association internationale de linguistique appliquée), et la publication d'un ouvrage collectif est prévue cette année, juste après le symposium du congrès organisé à distance, depuis Groningen aux Pays Bas, du 15 au 21 août 2021. https://aila.info/events/aila-world-congresses/

Circulation internationale des idées en didactique des langues vers le contexte extra-européen

G. Zarate & A. Liddicoat ont fait le point sur « la circulation internationale des idées en didactique des langues » dans une publication en 2009. Dans la partie « diffusion des idées à partir des langues européennes vers d'autres langues du monde », des chercheurs de pays tels que la Chine, la Corée du Sud, le Japon et la Tunisie décrivent comment des idées et des concepts en didactique des langues-cultures, conçus en Europe, ont été adoptés dans les contextes locaux. L'élaboration du CECRL, en 2001, a été accueillie avec enthousiasme, et sa traduction dans les langues locales (en japonais et en chinois) a été entreprise, avec un ajustement partiel lié au contexte local, concernant notamment les politiques linguistiques et les cultures éducatives locales (Xu, 2014 ; Ishikawa, 2014).

Il semblerait que l'enthousiasme des enseignants de japonais concernant l'accueil de la traduction du CECRL, ainsi que son adaptabilité partielle aux « *cultures éducatives des institutions endogènes extra-européennes* » (Ishikawa, 2014 : 150) aient permis à la Fondation du Japon d'initier un projet d'élaboration de leur propre document de référence, intitulé « JF Standard »[7]. Il s'est largement inspiré du CECRL (Suzuki & Togashi, 2010 ; Hosokawa, 2010), même si demeure le problème d'appliquer ses principes à travers une seule langue, la langue japonaise (Suzuki & Togashi, 2010 ; Yamamoto, 2014), car cette vision même est à l'opposé de ce qui est illustré par les principes du plurilinguisme diffusés par le CECRL[8].

Plurilinguisme et pluriculturalisme en contexte japonais

Depuis deux décennies, les chercheurs – aussi bien dans le domaine de la didactique des langues que dans celui de la didactique du japonais – multiplient l'organisation d'événements ainsi que la publication de leurs travaux afin d'attirer l'attention des autorités compétentes, d'une part sur l'importance de former la jeune génération à l'éducation plurilingue, d'autre part sur la gravité des situations d'immigration, et ses conséquences sur cette population. Ici, je vais me concentrer sur le deuxième sujet, qui est l'enseignement du japonais langue étrangère pour la population migrante.

La création, en 1989, d'un visa spécifique qui permettait aux *nikkeijin* 日系人[9] de s'installer et de travailler librement au Japon, a bien entendu provoqué le début d'une immigration massive, qu'on peut qualifier de « retour aux racines »[10] (Suzuki, 2016). Jusque-là, le Japon n'était pas habitué à accueillir autant d'étrangers sur son territoire, alors il a fallu très rapidement mettre en place des structures d'accueil pour cette population.

Dans le domaine du japonais langue étrangère (JLE) au Japon (Ozaki, 2010), il y a autant

[7] JF signifie « Japan Foundation ».

[8] Un autre point à évoquer concernant le *JF Standard* est la suppression dans la version publiée en 2010 de la partie théorique, le fondement même du CECRL, maintes fois discutée au cours de l'élaboration du *JF Standard* et intégrée dans la version préparatoire de 2009. Dans la version actuelle, seul l'aspect pratique tel que le niveau commun de référence et les descripteurs de niveaux de compétence sont mentionnés, certes ils sont bien développés, comparés au CECRL, mais sans les théories qui les étayent.

[9] Il s'agit d'une appellation désignant des personnes d'origine japonaise. Parmi eux, les Brésiliens sont les plus nombreux, suivis des Péruviens et des Argentins.

[10] Les Brésiliens (300,000 habitants) constituent la troisième communauté étrangère au Japon, derrière les Coréens (du nord et du sud confondus) avec 600,000 résidents et les Chinois avec 520,000 habitants.

de ministères que d'organismes publics dont une partie des activités concerne l'enseignement du japonais langue étrangère. Le problème ici est qu'il n'existe pas une seule structure qui gère ou qui supervise toutes ces activités d'enseignement en coordination avec d'autres organismes. Par conséquent, chaque entité tend à s'occuper d'une partie de la population migrante en mettant en place, selon ses intérêts, des mesures ponctuelles qui lui sont destinées.

Pendant de longues années (Watado, 2017), ce sont des associations locales en coordination avec la mairie des localités concernées qui donnaient des cours de japonais bénévolement et venaient en aide à ces immigrés et leurs familles. Toutefois, il y a des problèmes majeurs qui mettent en péril ce fonctionnement. Comme cela a été évoqué plus haut, il n'y a aucune directive provenant des autorités nationales ni des structures officielles permanentes, toutes les initiatives sont laissées à l'appréciation des travailleurs bénévoles locaux. De plus, la plupart de ces personnes n'ont aucune formation en didactique du JLE, et la majorité de ces bénévoles sont des retraités qui n'ont pas la possibilité d'être relayés par les jeunes générations.

Parallèlement, il existe aussi la question de l'éducation des enfants de la population migrante, en âge d'être scolarisés. Ces enfants ont changé de pays, de langue et de culture du jour au lendemain, et doivent s'adapter à un nouvel environnement, totalement dépaysant. De plus, étant donné l'absence de structures d'accueil des enfants migrants comme l'UPE2A[11] en France, ils sont souvent placés dans une classe ordinaire avec des enfants japonais, avec quelques heures de cours de soutien scolaire dispensé par un enseignant titulaire de l'établissement qui n'est pas formé pour encadrer des enfants migrants. Selon les établissements, le nombre d'enfants allophones varie, mais à partir du moment où le nombre dépasse un certain seuil, il est possible de créer ce que l'on appelle « une classe internationale », où ils apprennent le japonais langue seconde et étrangère auprès d'un enseignant formé (Hirataka, 2005). Cette absence d'organisations adaptées met en péril l'éducation de ces enfants allophones, par conséquent, il y a eu pas mal d'échecs scolaires. Ce qui est plus grave, c'est que les établissements concernés étaient livrés à eux-mêmes, sans aucune aide extérieure.

Confrontés à l'immobilisme des autorités compétentes face à la recrudescence de la population migrante, avec tous les problèmes liés à la question de l'éducation de ces enfants, les chercheurs ont tiré le signal d'alarme pour demander des mesures, non seulement dans l'enseignement du JLE, mais aussi dans celui de la langue d'héritage des « enfants qui se déplacent[12] » (terme emprunté à I. Kawakami, 2013) (Tanaka, Kimura & Miyazaki, 2009 ; Suzuki, 2016 ; Miyazaki et Sugino, 2017).

3. Mondialisation et hégémonie de l'anglais, outil international de communication

Alors qu'au sein de l'Europe, et même en dehors, le principe du plurilinguisme a été diffusé et pratiqué dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures, depuis quelque temps, au sein de l'Union européenne, il y a de plus en plus de voix qui

[11] Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants.
[12] 「移動する子供」en langue japonaise.

s'élèvent pour favoriser un protectionnisme national plutôt qu'une ouverture vers l'altérité. Ceci est dû en partie aux discordes politiques entre les décisions de l'UE et celles prises au sein de chaque État-nation, concernant l'accueil des immigrés venant principalement de pays en guerre. Cette crise de gestion de la migration a rendu certains États-membres de l'Union enclins à une forme de repli nationaliste. Par la suite, arrive la sortie de la Grande-Bretagne en 2020.

L'accélération de la mondialisation a certes contribué à la diffusion du plurilinguisme, mais également à la montée de l'hégémonie de la langue anglaise comme unique outil de communication : une forme de monolinguisme, ce qui est tout à fait opposé à l'idéologie du plurilinguisme proclamé par le Conseil de l'Europe.

Cette tendance est d'ailleurs apparue dans plusieurs de ses pays, mais je me contraindrai ici à la présentation d'un seul exemple.

F. Le Lièvre (2018 : 76) affirme que « *la reconnaissance au plan international est devenue l'une des préoccupations majeures des universités* » et que l'une des solutions pour être compétitif est de proposer des formations entièrement en anglais. Selon l'auteure, utiliser ladite langue comme *lingua franca* dans l'enseignement supérieur a déjà débuté dans les années 1990 dans le nord de l'Europe. Cette pratique s'est rapidement généralisée sur tout le continent. En 2001, la totalité des universités allemandes ont introduit des diplômes « anglophones » dans leur offre de formation. Dix ans plus tard, le bilan présenté lors d'une conférence des présidents d'université était assez négatif. La qualité de la formation dispensée en anglais était médiocre. Il n'y avait pas beaucoup d'interactions et les étudiants étaient très passifs. De plus, d'un point de vue didactique, ce genre de cours ne présentait pas d'intérêt particulier, car l'anglais était juste introduit comme un outil de communication, il n'y avait donc aucune transmission de la culture anglophone en termes de gestes et rituels, ou de culture éducative. Ce qui est davantage regrettable est que ces étudiants ne manifestaient aucun intérêt pour la langue et la culture de ce pays puisqu'ils n'y sont pas venus par intérêt pour elles. Par conséquent, les retombées économiques sur les localités étaient quasiment nulles. Les Pays-Bas, comme la Suède, qui ont déjà connu ce genre de phénomène, pointent du doigt cet enseignement « monolingue » qui élimine toutes les autres langues existantes localement.

En France, le gouvernement d'Emmanuel Macron a récemment promulgué une loi de « programmation pluriannuelle de la recherche » (PPR), par laquelle il essaie de modifier profondément l'enseignement supérieur en France. Par exemple, le rôle du CNU[13] se trouve affaibli : des recrutements d'enseignants-chercheurs sont proposés sans passer par lui et les présidents des universités se voient donner plus de pouvoir. Le gouvernement a aussi introduit l'obligation pour les étudiants de passer des tests d'évaluations en anglais, par des organismes privés, afin d'obtenir une licence. Les enseignants-chercheurs en France se sont massivement mis en grève et publient souvent des messages de contestation face à ce gouvernement qui essaie de saper l'éducation démocratique de l'enseignement public en France.

[13] Conseil National des Universités.

4. Impacts de ce phénomène dans l'espace éducatif au Japon

Revenons maintenant au Japon, où nous observons des phénomènes semblables. Après-guerre, le gouvernement japonais a toujours privilégié l'anglais comme unique langue étrangère dans le secondaire, alors qu'auparavant, dans la plupart des universités il y avait un choix de langues étrangères dès lors qu'on arrivait à l'université. Cependant, un décret de 1991 a éliminé ce choix qui existait, en rendant l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère non obligatoire, justement pendant la période où l'idéologie du plurilinguisme était en train de naître en Europe.

Le projet intitulé « projet de soutien pour la création d'universités super globales[14] »「スーパーグローバル大学創成支援事業」[15] élaboré par le ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie (MEXT) et géré par la « Société japonaise pour la promotion des sciences (日本学術振興会) » a encouragé une trentaine d'universités sélectionnées à former des étudiants capables de maîtriser les langues étrangères, en réalité l'anglais, qui soient capables de prendre une part active dans un projet international, et qui fassent preuve d'ouverture d'esprit, tout en gardant leur identité japonaise. Dans le cadre de ce projet, beaucoup d'universités japonaises ont mis en place des cursus entièrement dispensés en anglais, sous prétexte d'attirer l'élite des étudiants internationaux, exactement comme cela a déjà été fait en Europe.

Prenons l'exemple de cet établissement qui a lancé en 2017 un cursus intitulé « Global Discovery Program ». L'idée de départ était de recruter une trentaine d'étudiants japonais et une autre trentaine d'étudiants étrangers, toutes nationalités confondues, par cursus, et de les former pendant quatre ans au bilinguisme : japonais et anglais. À la fin du cursus ils devaient être « capables de contribuer à la construction d'une société *globale* durable dans le domaine des sciences et de la technologie de pointe, ainsi que dans celui de secteurs internationaux »[16]. L'objectif était de former des étudiants principalement en langues et en culture générale en première année, pour ensuite leur dispenser progressivement des cours spécialisés dans tel ou tel domaine. Bien qu'il était écrit que ce programme était ouvert à tous les étudiants souhaitant l'intégrer, l'on ne peut s'empêcher de penser qu'il s'adressait à des étudiants amplement au-dessus de la moyenne. Un autre point qui m'a frappée, c'est que les porteurs de ce projet ne se préoccupaient absolument pas de la formation linguistique des étudiants. Comme si un étudiant non-japonisant pouvait, en un an ou deux, acquérir les compétences suffisantes en japonais qui lui permettraient d'assister aux cours de spécialisation dispensés entièrement en japonais. De plus, faudrait-il considérer la formation linguistique comme celle qui permet d'acquérir uniquement les savoirs et les techniques d'apprentissage, sans se préoccuper de l'aspect culturel ? Que peut-on faire des compétences du savoir-faire, du savoir-apprendre et du savoir-être (Coste, Moore, Zarate, 2009), qui sont aussi importantes

[14] Le terme « global » utilisé dans ce contexte pose des problèmes de compréhension pour quelqu'un qui vient d'ailleurs. Il indique une formation des jeunes générations sachant communiquer en anglais, capables de s'ouvrir à l'altérité. Cependant ce terme a été gardé tel qu'il est pour une représentation symbolique par l'auteure.

[15] https://www.jsps.go.jp/j-gjinzai/gaiyou.html

[16] Ce qui est marqué sur la première page du document du cursus concerné.

quand on est face à un interlocuteur qui ne partage ni notre langue ni notre culture, notamment lorsque l'on est censé travailler en négociation avec une personne qui a une vision totalement différente de la nôtre ?

En guise de conclusion

Face à cette situation alarmante, les chercheurs anglo-saxons eux-mêmes nous alertent sur l'appauvrissement de la vision des langues et des cultures. Yamamoto T. (2016) insiste également sur le fait que l'utilisation exclusive de la *lingua franca* favoriserait « l'impérialisme anglais », et qu'en même temps l'on aurait tendance à mépriser d'autres langues. Il ajoute également que si l'on enseigne uniquement l'anglais aux enfants, ils risqueront d'être totalement désintéressés des autres langues et cultures qu'ils ne connaissent pas. L'auteur va plus loin : selon lui, l'échelle hiérarchique des langues sera installée dans l'esprit des gens, qui vont pratiquer la discrimination envers les personnes qui ne parlent pas ou parlent mal la langue des plus forts : l'anglais.

Nous ne pouvons pas nous empêcher de poser les questions suivantes : le plurilinguisme, s'agit-il d'une conception idéalisée dans ce monde envahi par cette tendance monolingue, ou bien est-ce notre avenir ? Que peut-on faire en tant que chercheurs en didactique des langues-cultures et enseignants des langues afin de sauvegarder la diversité linguistique et culturelle ?

Références bibliographiques

Alao G., Derivry M, Suzuki E., Yun-Roger S. (dir.) (2012). *Didactique plurilingue et pluricultuelle : l'acteur en contexte mondialisé*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

Billiez J., Millet A. (2001). « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques » in Moore D. (coord.), Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes, Paris, Didier, pp. 32-49.

Candelier M. (1997). « Catégoriser les représentations » dans *Notions en questions. Les représentations en didactique des langues et cultures*, Journée co-organisée par Zarate G. et Candelier M.

Carrasco E. (2010). *Intercompréhension(s) : repères, questions et perspectives*. Synergies Europe, 5.

Castellotti V. & Moore D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Castellotti, V. (2001). « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues », in Castellotti V. (dir.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Presse universitaire de Rouen (DYALANG), pp. 9-37.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.

Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1997/2009). *Compétences plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg.

Derivry-Plard M. (2015). *Les enseignants de langues dans la mondialisation La guerre des représentations dans le champs linguistique de lenseignement*. Collection PLID, Paris, Éditions des archives contemporaines.

Escudé P. (2010). *L'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris, CLE International.

Himeta M. (2006). *Le paradoxe de la francophilie japonaise. Représentations des enseignants et des étudiants de français au Japon.* Thèse : Paris 3, la Sorbonne Nouvelle.

Ishikawa F. (2014). « Enjeux de la contextualisation du CECRL dans un pays extra-européen : le cas de l'enseignement du FLE au Japon », in Derivry M. , Alao G., Yun-Roger S., Suzuki E. (dir.). *Dispositifs éducatifs en contexte mondialisé et didactique plurilingue et pluriculturelle*, Bern, Peter Lang, pp. 149-164.

Jodelet D. (1989). *Les représentations sociales*, Paris, PUF.

Liddicoat, A. & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*, Oxford, Wyley-Blackwell.

Suzuki. E., Potolia A., Cambrone-Lasn S. et *al*. (dir.). (2018). *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations : idéologies, politiques, dispositifs*, Rennes, Presse Universitaires de Rennes.

Suzuki E., (2016). « Le 'retour aux racines' ? Les immigrés brésiliens d'origine japonaise au Japon » in Gohard-Radenkovic, A. et Veillette, J. (2016). « Nouveaux espaces dans de nouvelles logiques migratoires ? Entre mobilités et immobilités des acteurs », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, Vol. 9. Paris, L'Harmattan, pp. 123-150.

Suzuki E., Togashi Y. (2012). « Le 'JF Standard ', copie conforme du CECRL ? Enjeu politique de son élaboration et implication didactique en matière d'écriture » in Bellassen, J., Lecocq H., Ouvrard L. (dir.). *Écritures, politiques linguistiques et didactique des langues*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp. 77-91.

Xu Y. (2014). « Le CECRL de la culture éducative en Chine : confrontation ou convergence ? » in Derivry M. , Alao G., Yun-Roger S., Suzuki E. (dir.). *Dispositifs éducatifs en contexte mondialisé et didactique plurilingue et pluriculturelle*, Bern, Peter Lang, pp. 183-203.

Yamamoto S. (2014). « Étude comparative du 'CECRL' et du 'JF Standard d'Enseignement de la langue japonaise' : question d'interprétations » in Derivry M. , Alao G., Yun-Roger S., Suzuki E. (dir.). *Dispositifs éducatifs en contexte mondialisé et didactique plurilingue et pluriculturelle*, Bern, Peter Lang, pp. 165-181.

Zarate, G. & Liddicoat, A. (dir). (2009). *Le français dans le monde recherches et applications . La circulation internationale des idées en didactique des langues*, N° 46. Paris, CLE International.

Zarate, G., Lévy, D. Et Kramsch, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

Zarate G. et *al.* (2003). *Médiations culturelles et didactique des langues*. Strasbourg. Conseil de l'Europe.

Zarate G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier-CREDIF.

尾崎明人（2010)「日本語教育のオールジャパン体制と日本語教育学会」in 21 世紀の『日本語教育』を共に考える集い　予稿集、東京(法) 日本語教育学会

川上郁夫(編) （2013）「移動する子供」という記憶と力　東京　くろしお出版

田中慎也·木村哲也·宮崎里司(編) （2009）移民時代の言語教育　言語政策のフロンティア１　ココ出版

平高史也「藤沢市における外国籍児童生徒の学習支援」in 多言語社会と外国人の学習支援　東京　慶応義塾大学出版会　pp.127-150

細川英雄·西山教行(編)（2010）複言語·複文化主義とは何か ヨーロッパの理念·状況から日本における受容·文脈化へ　東京　くろしお出版

宮崎里司·杉野俊子(編)　グローバル化と言語政策　サスティナブルな共生社会·言語教育の構築に向けて　東京　明石書店

山本忠行（2016）創造的日本語教育と価値観　通信教育部論集(第 18 号)

渡戸一郎（2017）「自治体の外国人移民対策と言語問題」in 宮崎里司·杉野俊子(編)　グローバル化と言語政策　サスティナブルな共生社会·言語教育の構築に向けて　東京　明石書店 pp.15-28

Thème 1

Simulation globale en ligne « Un an à Orléans » : compte-rendu d'expérience

DELBES Sébastien
Université d'Osaka
delbes(at)lang.osaka-u.ac.jp

1. Introduction

L'université municipale de langues étrangères de Kobe et l'université d'Orléans ont conclu en 2020 un partenariat relatif à la création d'un programme d'échange d'étudiants, qui débutera en septembre 2021. De là est née notre idée de développer une formation qui prendrait la forme d'une simulation globale hybride, durant laquelle les apprenants japonais simuleraient leur vie d'étudiant en échange universitaire dans le Loiret.

Ce cours nourrit un triple objectif : d'une part, grâce au scénario de la simulation globale qui interrelie des tâches réalistes, nous pensons apporter plus de cohérence et de cohésion à la formation. Nous espérons ainsi amener les étudiants à s'impliquer davantage dans leur apprentissage. D'autre part, l'hybridation du cours devrait favoriser la communication hors classe par le biais des échanges en ligne, et donc permettre d'augmenter les contacts des apprenants avec la langue-culture. Enfin, à défaut du saut dans le grand bain que représente un séjour en immersion, nous visons, avec cette « pataugeoire » linguistique et culturelle, à encourager et rassurer les candidats au départ.

Dans cet article, nous présenterons d'abord les grandes lignes de notre dispositif. Nous montrerons ensuite quelques exemples de réalisation d'activités en ligne. Finalement, nous exposerons et tenterons d'analyser les résultats d'une enquête sur le ressenti des étudiants à l'issue de la formation.

2. Présentation du dispositif

Tout d'abord, il convient de préciser qu'à l'origine, il s'agissait d'un projet de formation hybride : séances hebdomadaires de 90 minutes en présentiel étalées sur 32 semaines, articulées avec 25 cybertâches à effectuer hors classe. Toutefois, à la suite des restrictions liées à l'épidémie de Covid-19, la formation s'est déroulée intégralement à distance. Les cours en présentiel ont été remplacés par des séances en ligne synchrones de durée identique.

2.1 Les participants

La simulation globale « Un an à Orléans » regroupait 23 étudiants japonais de deuxième année, spécialistes de relations internationales, ayant le français comme LV2 obligatoire sur

deux ans, et un enseignant français (l'auteur de ces lignes) qui assurait aussi les rôles de concepteur de la formation et de tuteur en ligne.

2.2 Les outils

Les apprenants disposaient d'un ordinateur, d'un *smartphone* et/ou d'une tablette, et de la méthode *Communication progressive du français - Niveau débutant, deuxième édition* (Clé International, 2018). Je dispensais les cours sur le logiciel *Zoom*. Nous utilisions l'option *Open Chat* de l'application *Line* pour la communication technique et administrative (rappel des échéances, résolution de pépins techniques, réponses aux questions des étudiants, etc.). Enfin, un forum baptisé 'Kolybris' constituait la colonne vertébrale du dispositif. Il était structuré en trois blocs principaux :

- le bloc 'Projets', où les étudiants communiquaient par écrit en binômes ou en petits groupes pour réaliser des tâches telles que « meubler un appartement », « organiser un week-end à la campagne », etc.
- le bloc 'Ma classe', où je postais chaque semaine, sous forme d'articles de blog, le contenu de ce que j'avais écrit lors du cours hebdomadaire sur *Zoom*.
- le bloc 'Koly's Café', qui avait deux fonctions : proposer des activités ludiques facultatives auxquelles tout le monde pouvait participer (la simulation globale ne concernait qu'une classe, mais les étudiants de deux autres classes de première année étaient aussi inscrits au forum). C'est également à cet endroit que les apprenants venaient déposer leurs productions écrites sur des thèmes relatifs à chaque leçon : « Quels cadeaux offrir à une famille d'accueil française ? », « Présentez votre restaurant préféré. », etc.

Ajoutons, pour clore cette revue des outils, que plusieurs tutoriels vidéo sur la manière d'utiliser le forum ont été réalisés avec l'extension *Screencastify* du navigateur *Chrome*.

2.3 Le scénario de la simulation globale et les tâches associées

La simulation débute avec la réception de l'étudiant japonais par sa famille d'accueil à l'aéroport de Roissy. S'en suivent les péripéties habituelles d'un étudiant étranger en France : recherche d'un appartement en colocation, d'un petit boulot, voyages, sorties shopping, et problèmes divers (vol de sac, souci de santé...). L'histoire se termine avec l'organisation d'une grande fête pour le retour au Japon de l'étudiant.

Chaque chapitre de la simulation était traité sur deux semaines et comportait plusieurs sous-tâches. Par exemple, la leçon sur la recherche d'un appartement comprenait les sous-tâches suivantes :

- deux discussions libres (hors simulation) : « C'est comment chez toi ? » et « Qu'est-ce que tu aimes faire chez toi ? », (oral synchrone sur Zoom, en binômes).
- activités du manuel (oral synchrone sur *Zoom* et devoirs) : compréhension orale, lecture et étude du dialogue, exercices de grammaire et de vocabulaire, jeu de rôle « se renseigner par téléphone sur un appartement à louer ».
- deux cybertâches (*webquest* et interactions écrites asynchrones en binômes sur le forum) : « Cherchez un appartement à Orléans sur le site *leboncoin.fr*. » et « Qu'est-ce que tu voudrais faire dans l'appartement ? ».

3. Exemples d'activités en ligne et analyse

Comme mentionné précédemment, les étudiants ont dû réaliser 25 cybertâches sur le forum durant l'année, comptant chacune pour 2 points dans la note finale, soit 50 % du total. J'ai évalué le respect de la consigne mais pas la qualité linguistique des productions.

3.1 Sous-tâche « Quels souvenirs aimeriez-vous rapporter de France ? »

Nous proposons d'analyser cette tâche de production écrite tout à fait ordinaire, car cela nous permet de pointer les différences entre deux approches. La première, classique, consiste à donner l'activité en devoir à rendre sur feuille. Les étudiants rédigent donc leur production, qu'ils remettent individuellement au professeur la semaine suivante, qui, à son tour, rend les copies corrigées individuellement la semaine d'après. La deuxième approche, celle retenue pour la formation, propose exactement la même activité, mais à réaliser sur le forum pour tirer profit de ses spécificités. En effet, même si aucune interaction entre pairs n'est requise, il peut être avantageux de proposer ce genre de tâche sur un forum, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les étudiants savent que leurs messages pourront être lus non seulement par l'enseignant mais aussi par leurs pairs, ce qui peut provoquer un regain de motivation. De plus, les *feedback* de l'enseignant, eux aussi publics, profitent non plus à un seul apprenant mais à toute la communauté. Au lieu de corriger chaque message individuellement, j'ai choisi de compiler et corriger les erreurs principales du groupe-classe dans un message unique posté à la fin du fil de discussion sous la forme suivante :

❌ *Je et Mes parents adorent les sucreries.*

✅ *Moi et mes parents adorons les sucreries.*

❌ *Je pense que ma famille est content.*

✅ *Je pense que ma famille sera contente.*

Chaque tâche de ce type respectait donc le même format sur le forum : premier message-consigne de ma part, puis messages successifs des étudiants jusqu'à échéance, puis résumé des principaux énoncés fautifs et leur correction, conclu par un petit mot d'encouragement.

3.2 Cybertâche « Organiser une fête de départ »

Les étudiants étaient regroupés par 3 ou 4 à la manière d'un *group chat*, et devaient collaborer pour organiser leur fête de départ en réfléchissant ensemble à tous les détails : type de fête, lieu (il leur fallait choisir un véritable endroit à Orléans), date, invités, etc. L'idée était ici de faire pratiquer aux apprenants une forme de discours quasiment absente des formations classiques alors qu'utilisée fréquemment voire frénétiquement dans nos sociétés modernes : la communication par interactions écrites asynchrones ou quasi-synchrones (ex : *Line*, *Whatsapp*, *Messenger*...). Pour lutter contre l'utilisation abusive d'outils tels que *Google Translate* (qui a tendance à suggérer des traductions en langage soutenu), mais aussi par souci de réalisme vis-à-vis de la tâche à réaliser, les apprenants devaient employer les formes familières du discours : pronom personnel « on » au lieu de « nous » et non-inversion sujet/verbe pour les propositions interrogatives. Cette tâche, la dernière de l'année, comptait pour 10 % de la note finale. Les étudiants étaient évalués

individuellement sur leur contribution aux échanges et sur la qualité linguistique de leurs messages, et collectivement sur le degré d'accomplissement de la tâche.

3.3 Fil de discussion « Un jour, une phrase »

Il s'agissait ici d'encourager les étudiants à poster un court message, sinon quotidiennement, au moins régulièrement. Malgré une participation facultative, le fil de discussion lancé sur le bloc 'Koly's Café' a recueilli 416 messages sur l'année. J'en ai posté 10, soit seulement 2,4 % du total, 34 étudiants des trois classes inscrites au forum (dont 20 étudiants du dispositif sur 23) ayant posté les 406 autres. Plusieurs facteurs sont susceptibles d'expliquer l'enthousiasme pour cette activité. D'abord, la manière de communiquer « tous à tous » des forums permet de construire un sentiment d'appartenance (Mangenot, 2017 : 42). Les jeunes générations y sont d'ailleurs habituées avec les réseaux sociaux de type *Twitter*. L'isolement subi des étudiants les a ainsi probablement encouragés à partager leur quotidien ou leurs états d'âme avec la communauté : « Récemment, j'ai pensé où je veux aller quand je pourrai sortir un jour. », « Chaque jour est #StayHome. Quel jour sommes-nous ? », « Les cigales sont bruyantes et ennuyeuses. » ... De plus, les étudiants ayant écrit au moins un message dans cette rubrique y étaient par la suite abonnés automatiquement, c'est-à-dire qu'ils recevaient un courriel lorsqu'un nouveau message était posté. Ces notifications les ont certainement incités à se rendre sur le forum et à s'y montrer actifs.

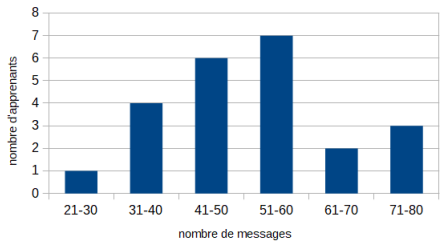
4. Analyse des résultats de l'enquête

L'enquête, réalisée en ligne à la fin de la formation, comportait 13 questions en japonais, dont 9 à choix multiples et 4 questions ouvertes. 12 étudiants sur 23 (52%) y ont répondu. La comparaison de ce chiffre avec celui obtenu lors d'une future formation qui se déroulera dans de meilleures conditions sera certainement riche d'enseignements. En effet, le « tout en ligne » de cette année n'a pas favorisé la dimension socio-affective de la formation. Les étudiants n'ont, en outre, jamais allumé leur caméra sur *Zoom*.

La première question portait sur leur désir d'effectuer des études à l'étranger. 91,7 % ont répondu par l'affirmative, ce qui semble confirmer que le scénario de notre simulation répondait à leurs attentes et besoins.

Concernant la fréquence d'utilisation du forum, 2/3 des répondants s'y connectaient plusieurs fois par semaine, et 16,7 % une fois par jour. 58,3 % lisaient souvent les messages de leurs pairs, 33,3 % de temps en temps. En ce qui concerne les *feedback* de l'enseignant, 16,7 % les lisaient toujours, et 66,7 % souvent.

Figure 1 – nombre de messages des apprenants



Les statistiques sur le nombre de messages postés (figure 1) confirment cet engagement : 12 étudiants ont écrit plus de 50 messages, dont 3 plus de 70. Seul un étudiant a limité ses contributions aux seules tâches obligatoires. On peut donc raisonnablement avancer que le dispositif a permis aux apprenants d'augmenter la fréquence de leurs contacts avec la langue-culture.

Ensuite, sur la motivation engendrée par ce format de cours, 91,7 % l'ont trouvé plus motivant qu'un cours classique, dont 25 % beaucoup plus motivant. De même, le ressenti des apprenants vis-à-vis des progrès effectués apparaît globalement positif, puisque 75 % ont le sentiment d'avoir un peu progressé, et 25 % beaucoup progressé.

Ils semblent avoir apprécié les activités ludiques facultatives (「ゲームが色々あって楽しいこと」,「1 日 1 文のコーナーで、Twitter 感覚で日記を投稿できるところ」,「宿題を投稿するフォーラムの他に、自由に参加できるテーマが設定されてあったところ」,「Koly's Cafe のように自分の好きな質問に答えることが出来る点」), ainsi que le fait de pouvoir lire les messages des pairs (「皆の回答が見れる点」,「他の人の投稿が見ることができること」,「みんなの書いたところも見ることが出来て、新たな書き方を学ぶことが出来る」), ou encore le côté réaliste des échanges (「実際にどういう風にフランス語を使って会話するのかを、焦らずに自分のペースで学べるところ」). Les critiques négatives portaient sur les aspects purement techniques, notamment liés à la connexion (「ログインの過程が少し手間」,「たまに自動的にログアウトになっていた点」), ou sur la difficulté à poster des images et vidéos (「画像や動画の貼り付けが分かりにくかったところ」). Ces problèmes peuvent aisément être résolus ; ils proviennent essentiellement d'un déficit d'explications de ma part.

5. Conclusion et perspectives

Si l'on considère que c'est en pratiquant la L2 qu'on apprend à communiquer en L2, il nous revient d'optimiser les chances pour nos étudiants d'entrer en contact avec elle. Or, de ce point de vue-là, les statistiques (1187 messages postés par les 23 étudiants, soit une moyenne individuelle de 51,6 messages) et les retours – même partiels – de l'enquête, semblent indiquer que notre dispositif a atteint cet objectif. Néanmoins, n'étant pas en mesure d'évaluer scientifiquement sa validité quant aux progrès réalisés par les apprenants (absence de groupe témoin notamment), nous nous garderons bien de tirer des conclusions sur son efficacité. Ces résultats somme toute encourageants nous invitent à persévérer dans notre démarche, et nous espérons bientôt expérimenter le dispositif dans sa formule hybride d'origine. Nous envisageons aussi de muscler la dimension interculturelle de la formation en invitant des étudiants orléanais à prendre part aux échanges.

Référence

MANGENOT, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*, Paris, Hachette.

Thème 1

オンデマンド方式によるフランス語の綴りと発音の自律学習における単語ごとの習得難易度について

廣田　大地
HIROTA Daichi
神戸大学
hirotadaichi(at)ruby.kobe-u.ac.jp

１．はじめに

フランス語が「難しい」と言われる理由の一つには、発音習得の問題があるだろう。外国語としては英語のみを学習してきた日本人が、大学の第二外国語などではじめてフランス語に触れたとき、日本語にも英語にも存在しないフランス語独特の発音に戸惑い、その習得に苦労することとなる。また、多くの日本人にとって、アルファベットには英語読みかローマ字読みしかないという固定観念があるため、そこに第 3 の読みかたとしてフランス語式の綴りと発音の対応関係を定着させることにも困難がともなう。とはいえ、発音を習得せずに外国語の運用能力を身に付けることはほぼ不可能であり、多くのフランス語学習者と教師の双方にとって、発音習得が悩みの種となっていることは、安藤・志水(2017・2018)などでも報告されている。

２．先行研究

そのような問題を解決するべく、日本のフランス語教育関係者によってこれまでにも様々な取り組みがなされてきた。一般書として知られているものとしては、阿南(2006)、菊地・山根(2010)、菊池(2014)などがあり、発音指導法に関する論考としては、上述の安藤・志水によるものに加えて、菊池(2013a・2013b)や Sauzedde (2014)、田口(2018)などを挙げることができる。そのような取り組みの恩恵もあり、日本のフランス語教師の発音指導能力は着実に向上しているように思われるが、大学などの大人数クラスでは、授業を進めるなかで学習者間での差が開いてしまい、大多数が一年間で正しいフランス語の発音をほぼ習得できたとしても、一部の学習者はほとんど習得できていないという状況が生じることがしばしばあるだろう。

そこで筆者が注目したのが、オンデマンド方式の自律学習によるフランス語の綴りと発音の学習プログラムの開発である。フランス語の発音を習得できない学習者は、「語末の e は読まない」といったごく基本的な規則を理解していないことが少なくない。そもそも正しい発音の音色や綴りと発音の対応関係の規則性についても無関心であり、自身の発音が正しいのかどうか客観的に考えてもいないことがあるように思われる。井上(2014)が指摘するように、発音習得においては学習者が自らの発音に意識的になることが重要であるだろう。さらには、余語(2017)が指摘するように、自分の発音の誤りについての「気づき」を得ることが、正しい綴りと発音の対応関係を習得する上で不可欠であると言えるだろう。

そのためにも、筆者は廣田(2021)にまとめたように、学習者ひとりひとりが自分の発音を録音して、それを自分の耳で模範音声と聞き比べ、正しい発音に改善するために必要な綴りと発音の規則を探すという学習プログラムを開発し、その効果の検証をおこなった。詳細については拙論（http://www.lib.kobe-u.ac.jp/infolib/meta_pub/G0000003kernel_81012586 からダウンロード可能）を参照いただきたいが、主な工程を記した表を下記に引用する。

自律学習プログラムの工程案

工程 1	指定された一定数のフランス語単語を発音し，それを録音する。
工程 2	録音した自分の音声と模範音声を聴き比べる。
工程 3	自分のフランス語発音を「○・△・×」の 3 段階で自己評価する。
工程 4	単語の綴り字のうち，自分が間違えて発音していたと思われる部分に印を付ける。
工程 5	正しく発音するために必要な綴りと発音の規則を探し，その番号を記入する。
工程 6	自己分析した結果をもとにもう一度同じフランス語の単語を発音し，録音する。

この自律学習プログラムをオンデマンド方式の学習課題として、2020 年度前期に筆者が担当したフランス語初級クラスを履修する国立大学学部 1 年生の学習者 129 名に実施してもらい、そのうち研究への利用承諾が得られた 107 名の課題提出結果を対象として分析をおこなったところ、工程 4・5 の自己評価をより多くおこなった学習者ほど、1 回目と比較した 2 回目の発音が向上している傾向にあることが確認できた。プログラムの工程についてはさらに検討の余地があるものの、本稿において問題としたいのは、このような自律学習プログラムが、フランス語の綴りと発音を学習する上で、すべての単語、すべての規則に対して同じように有効であるかどうかという点である。

３．リサーチデザイン

上述のデータを利用し､各学習者の各単語の発音について次の 4 項目のデータを抽出する。

分析の指標とする 4 項目

発音 1	工程 1 で学習者が発音した音声を担当教員である筆者が 3 段階評価したもの
自己評価	工程 2・3 で学習者が自分の音声を模範音声と聞き比べ 3 段階評価したもの
自己分析	工程 4・5 で学習者が自分の発音の誤っている点について分析したもの。（記入無し＝1 点、工程 4・5 のどちらかだけ記入有り＝2 点、両方とも記入有り＝3 点として、他の項目と合わせた 3 段階評価とした。学生の主体的な自己分析の度合いを調査するため、記入内容が適切であるかは評価対象としていない。）
発音 2	工程 6 で学習者が発音した音声を担当教員である筆者が 3 段階評価したもの

発音対象とする単語は、フランス語の初級レベルの教科書で頻出する一音節の単語から、「fils」などの綴りと発音の対応関係における例外を含んだ単語を除き、全 50 単語を 10 単語ごとの 5 セットに分けた。自律学習プログラムを実施する際には、各セットごとにすべての工程を終わらせてから次の工程に進むよう、学習者に指示を出してある。

データを集計した結果、各単語の 4 項目についての学習者 107 名の平均値は次のページのようになった。以下、この表にもとづき、どのような単語の発音が本自律学習プログラムの実施によって向上し、また逆に、どのような単語の発音が向上しにくいのかを詳しく分析することとする。

４．分析

1	発音1	自己評価	自己分析	発音2
âge	2.31	2.54	1.58	2.85
chance	2.07	2.00	2.10	2.85
gauche	1.90	1.80	2.24	2.21
lait	2.34	2.55	1.53	2.79
lit	2.67	2.65	1.41	2.98
main	1.46	1.58	2.40	2.51
mère	2.36	2.72	1.29	2.71
pied	1.54	2.13	1.93	1.72
soif	1.79	2.10	1.97	2.69
thé	2.39	2.30	1.76	2.39
平均	2.08	2.24	1.82	2.57

2	発音1	自己評価	自己分析	発音2
carte	2.45	2.64	1.49	2.56
fleur	2.50	2.26	1.90	2.58
gare	2.43	2.22	1.88	2.68
jambe	2.62	2.09	2.15	2.82
jour	2.23	2.18	1.87	2.61
mer	2.57	2.65	1.43	2.83
mot	2.79	2.62	1.43	2.92
nom	2.85	2.25	1.89	2.78
pain	2.37	2.18	1.82	2.95
tête	2.64	2.62	1.40	2.92
平均	2.54	2.37	1.73	2.76

3	発音1	自己評価	自己分析	発音2
chose	2.10	2.17	1.89	2.89
eau	2.33	2.41	1.59	2.76
lune	1.92	2.34	1.74	2.48
monde	2.77	2.36	1.81	2.79
neige	2.23	2.21	1.83	2.89
père	2.50	2.72	1.33	2.72
porte	2.52	2.76	1.28	2.70
sac	2.68	2.60	1.40	2.97
soir	2.12	2.31	1.74	2.50
temps	1.30	1.35	2.44	2.62
平均	2.25	2.32	1.70	2.73

4	発音1	自己評価	自己分析	発音2
an	2.78	2.53	1.60	2.92
chat	2.24	2.32	1.69	2.89
mai	2.41	2.57	1.50	2.77
mois	2.24	2.31	1.72	2.89
nord	2.38	2.34	1.76	2.65
pomme	2.84	2.62	1.56	2.93
salle	2.39	2.45	1.55	2.90
soeur	2.36	2.36	1.68	2.63
table	2.45	2.53	1.52	2.84
vin	2.20	2.17	1.86	2.88
平均	2.43	2.42	1.64	2.83

5	発音1	自己評価	自己分析	発音2
chaise	2.00	2.03	2.04	2.78
dame	2.64	2.60	1.46	2.94
faim	1.91	1.54	2.40	2.71
fille	2.59	2.75	1.33	2.92
heure	2.01	1.52	2.40	2.43
jupe	2.75	2.38	1.63	2.77
nuit	2.30	1.98	2.03	2.48
poste	2.88	2.93	1.08	2.96
sport	2.64	2.70	1.39	2.93
vent	2.01	1.56	2.41	2.56
平均	2.37	2.20	1.82	2.75

それぞれのシートごとの平均点に注目すると、シート 1 での発音 1 の平均点が特に低くなっている。シート 3 での発音 3 の平均点も 2.25 とやや低いが、これは全 50 単語の中でももっとも発音 1 の点数が低かった「temps」の 1.30 が大きく影響しており、これを除けばシート 3 での発音 1 の平均点も 2.34 とそこまで低くはなっていない。それ以外の「自己評価」「自己分析」「発音 2」の平均点に関しては 5 つのシート間でほとんど変化が無く、おおむね同じような結果を示している。そのため、以下の分析では、シート 1 での発音 1 のみ、この学習プログラムに取り組むのが初めてであったために点数が低くなったと仮定し、それ以外の項目に関して

は、学習プログラムを繰り返す中で特に学習者の状況に変化はなかったと仮定する。

まず、以下に「発音 1」の平均点がもっとも低かった 10 単語のリストを提示する。

1 回目の発音スコア平均の最下位 10 単語

temps	main	pied	soif	gauche	faim	lune	chaise	heure	vent
1.30	1.46	1.54	1.79	1.90	1.91	1.92	2.00	2.01	2.01

フランス語初級・中級を担当したことがある教師であればおそらく馴染み深いであろう、日本人フランス語学習者が発音を苦手とする単語が並んでいる。主に鼻母音と複合母音を含む単語だが、「pied」と「lune」のみ異なる。2 つの単語の学習者による録音を確認したところ、「lune」は/y/の発音を習得していないことが関係すると推測でき、「pied」に関しては、「語末の e は読まない」という規則を誤って適応させてしまったり、英語のように「-ie」を複合母音とみなして/pi:/（あるいは/pi:t/）と読んでしまったことが起因しているようである。また、最下位の「temps」は、/temps/、/temp/、/tãps/、/tãp/などの録音が確認でき、鼻母音の発音に加えて、読まない語末の子音が 2 文字あることが難易度を上げていたようである。

ただし、1 回目の発音スコアが低くても、学習者の多くは自分の録音と模範音声を聴き比べ、つづりと発音の規則を確認する中で正しい発音に関する「気づき」を得て、多くの場合、２回目のスコアが大きく上昇している。しかし 2 回目でもそこまで発音スコアが高くならない単語もあるため、その最下位 10 単語を以下の表に記す。

2 回目の発音スコア平均の最下位 10 単語の 1 回目＆2 回目スコア平均

	pied	gauche	thé	heure	lune	nuit	soir	main	vent	carte
1 回目	1.54	1.90	2.39	2.01	1.92	2.30	2.12	1.46	2.01	2.45
2 回目	1.72	2.21	2.39	2.43	2.48	2.48	2.50	2.51	2.56	2.56

上記の単語には、フランス語教師が学習者に発音を指導する際に、特に注意を払わねばならないと言えるだろう。多くは複合母音と鼻母音に関わるものであるが、前述の「pied」と「lune」に加え、/y/と類似した半母音の/ɥ/を用いる「nuit」も挙がっている。興味深いのは「thé」であり、録音データを調べたところ、/tə/のように読んでいる学習者がおり、おそらく「語末の e は読まない」という規則を誤って適応させてしまったものと考えられる。

最後に、「発音 1」から「発音 2」への発音スコアの増加がもっとも乏しかった 10 単語を以下の表に記す。

1 回目から 2 回目にかけての発音スコアの平均変化値の最下位 10 単語

	nom	thé	jupe	monde	fleur	poste	pomme	carte	mot	an
1 回目	2.85	2.39	2.75	2.77	2.50	2.88	2.84	2.45	2.79	2.78
2 回目	2.78	2.39	2.77	2.79	2.58	2.96	2.93	2.56	2.92	2.92
変化値	-0.07	0.00	0.02	0.02	0.08	0.08	0.09	0.11	0.12	0.14

増加値の乏しかった単語の多くは、1 回目から発音スコアが高かったものであり、裏を返せば、1 回目の発音スコアが低かった単語は、すべて 2 回目に発音スコアを 0.1 以上高めていることが分かる。上述の「thé」に加えて、「fleur」と「carte」が 1 回目に 2.50 と 2.45 でそれほどスコアが高くなかったにもかかわらず 2 回目にもあまり上昇していない。録音を確認したとこ

ろ、母音に続く子音の「r」を、英語の/r/、あるいは長音化の記号として読んでしまっていたことが起因しているようである。あらためて指摘するまでもないかもしれないが、「r」を含む単語の発音に関しては、英語に同義かつ綴りがよく似た単語がある際、特に注意が必要である。

５．まとめ

上述の表とともに指摘したいくつかの単語に関しては、本学習プログラムの使用時に注意が必要であり、フランス語初級クラスにおいて同じような課題を出す場合には、教員の方で課題提出後のさらに深い学習として補足の解説をしておく必要があるだろう。とはいえ、大多数の単語に関して、学習者の発音に大幅な改善が見られたことは注目に値する。プログラム工程にはまだまだ改善の余地が多々あり、また複数音節の発音の練習方法も開発していく必要があるが、自律学習プログラムとして一定の学習効果が表れていることが確認できたのではないだろうか。また、このようにして、綴りと発音の規則を自律学習により定着させることで、教室における授業においては、より難易度の高い/y/や/u/などの発音練習に時間が割けるため、限られた授業時間をより有効に活用できるようになることが期待される。

引用文献

阿南婦美代(2006)『コミュニケーションのためのフランス語発音法 発音の規則と練習』駿河台出版社.

安藤博文・志水じゅん(2018)「Maintenant, vous avez dit : « Maintenant » ? ― 教師も知りたい母音字 e の発音と「同化」のはなし ―」*Rencontres* (関西フランス語教育研究会) *32*, 80-84.

安藤博文・志水じゅん(2019)「フランス語発音 ― フランス語教師が持つ疑問・悩みとその解決策を考える」*Rencontres* (関西フランス語教育研究会) *33*, 97-101.

井上美穂(2014)「フランス語の発音上達のための発音学習ストラテジー」*Revue japonaise de didactique du français* (日本フランス語教育学会) *9*(1-2), 39-59.

菊地歌子・山根祐佳(2010)『フランス語発音トレーニング』白水社.

菊地歌子(2013a)「母音梯形と母音三角形 ― 発音指導と評価」『外国語学部紀要』(関西大学) *8*, 23-42.

菊地歌子(2013b)「フランス語の母音：音韻体係の理論と実践」*Rencontres* (関西フランス語教育研究会)*27*, 88-92.

菊地歌子(2014)『フランス語発音指導法入門』関大出版.

ソゼッド, ベルトラン(SAUZEDDE Bertrand) (2014) Difficulté des phonèmes vocaliques du francais auprès des étudiants japonais. *Revue japonaise de didactique du français* (日本フランス語教育学会) *9*(1-2), 97-112.

田口亜紀(2018)「フランス語初学者を対象とした発音指導」『共立女子大学・共立女子短期大学総合文化研究所紀要』*24,* 41-51.

廣田大地(2021)「フランス語の綴りと発音への気づきを促す自律学習プログラムのデザインとその効果について」『神戸大学国際コミュニケーションセンター論集』*17*, 75-84.

余語毅憲(2017)「フランス語の発音の理解をどのように促すか」*Etudes didactiques du FLE au Japon* (Péka：Pédagogie を考える会) *26,* 10-16.

Thème 1

遠隔授業における「アクティヴ」「学び手としての教師」

福島　祥行
FUKUSHIMA Yoshiyuki
大阪市立大学
fukushim(at)lit.osaka-cu.ac.jp

中條　健志
CHUJO Takeshi
東海大学
takeshijo(at)tsc.u-tokai.ac.jp

大山　大樹
OYAMA Daiki
大阪市立大学
daikioyama(at)gmail.com

0. これまでの主張と遠隔化（福島）

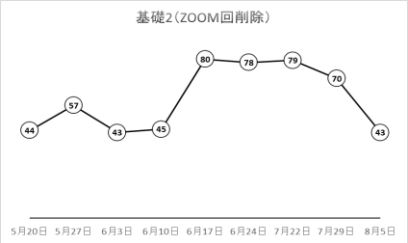
われわれは、これまで、「学習－教育」は、他者（外界）の存在を前提とするなかで、その他者（外界）に身をゆだね、同時に他者（外界）からゆだねられる状態、すなわち他者（外界）との相互行為によって惹起される状態（inter-active）という観点から、①「アクティヴ」相互行為的に達成される（福島・中條・有田・大山 2017）、②《他者》の必要性（福島・中條・大山 2018）、③教師＝学び手（福島・中條・大山 2020）を主張してきたが、これらの研究・実践は、対面授業下での協働的 collaboratif（目標の異同を問わず協力しあう）・協調的 coopératif（同一の目標のために協力しあう）学習についてのものであった。対面授業は、直接性、同時性、動作の可視性、即時的情報共有可能性（cf. 対面下では、脳波および筋肉が同調）などの特徴をもつが、われわれの主張は、それらを失った遠隔授業下においても有効なのであろうか。本小論においては、Covid-19 感染症蔓延防止にともない実施された遠隔授業化における実践を紹介しつつ、上の問いについて検証する。

1. チャットのログ分析から見る「アクティヴ」「学び手としての教師」（福島）

遠隔化が実施された 2020 年度は、全学における教務方針策定の責任者のひとりという立場であったため、先行事例や他大学の情報を蒐集しつつ、ネットワークの帯域の消費、家族間での PC 共有、個室を持たない環境などに留意し、平等な学びへの参加権利を保障すべく、学生の受講環境に極力配慮した形式を推進、みずからもとることとなった。具体的には、動画による双方向同時授業をとらず、オンデマンドの教材を配信するとともに、とはいえグループワーク（以下 GW）は外しがたいという観点から、LINE のような文字によるチャットを導入した。受講生たちは、ランダムに組まれた 3～4 名のグループごと指定のチャットルームに入室し、文字ベースでの GW をおこなう。文字ベースであるため、スマホひとつあれば、どんな場所にいても授業に参加可能である。なお、グループチャットのためには、フリーの Web サービスである Slido（https://www.sli.do/）をもちいた。ちなみに、この形式について、受講生からは、「チャットによる GW が印象的」「チャットの GW にさいしょは慣れなかったが、慣れればスムーズにできた」などのコメントをもらっている。なお、「Zoom の方がやりやすい」との意見もすくなからずあり、受講環境的にも問題が少ないと判断されたため、前期においてもクイズの回は Zoom とし、後期では３回に 1 回を Zoom 回とすることにした。

さて、対面 GW の代替物として導入された文字チャットは、発話ログとしてのこる。そこで、GW が順調におこなわれたかを検証すべく、①GW を重ねるにつれ、慣れによって心理的

敷居が低くなり、発話が量的に増加するのではないか、②GW を重ねるにつれ、発話内が質的に変化するのではないかというふたつの問いをたて、ログを分析した（発話の単位は、句点による「文」ではなく、話者交替による「ターン」とした）。



(1) グループ単位の平均発話数

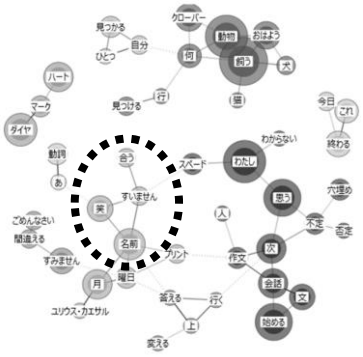
分析対象としたのは、初修者むけ 3 クラス（前期 1、後期 2）である。分析の結果、①の予想は否定された。(1)は、前期のクラスにおけるグループ単位の平均発話数の変化であるが（Zoom 回で文字チャットのなかった日は除いてある）、発話の回数と授業経験は相関していない。紙幅の都合上、グラフは前期におこなった 1 クラス（24 名）ぶんのみしか示せないが、他クラスも同様であった。発話回数が比較的おおい回は、自由度の高い会話の作文や、人名あてクイズのための仏文問題作成など、グループ内で相談をしなければならない内容の回であり、このことから、発話数の多寡は、授業経験ではなく、授業内容に依存するという、考えてみれば当然のことが確認された。

つづいて、前期と後期で質的な変化が見られるかを検討した（平均発話数は、後期の方が減少）。なお、条件を近似させるべく、前期、後期ともに「クイズ準備の回」のデータで、かつ前後期ともに参加している受講生のデータを抽出している。フリーのテクストマイニングソフト KH Coder をもちいて、頻出語彙と共起ネットワーク（同一発話内にもちいられやすい語彙のとりだし）を調べた。その結果、上位の頻出語彙については、前期と後期において有意な差は見られなかった。すなわち、用いられる語彙自体は変化していないということになる（出現頻度の高い語彙は、前後期ともに、アイスブレイクとして課している会話文作成タスクにかかわるもの。前後期で会話文の内容が異なるため、頻出語彙も異なる）。

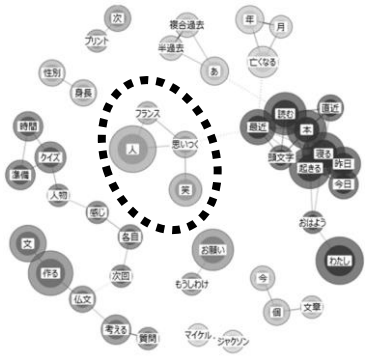
前期	飼う	ありがとう	わたし	動物	始める	思う	ダイヤ	お願い	名前	ハート	会話
	22	20	17	17	13	13	10	9	9	8	8
	月	次	おはよう	クローバー	大丈夫	すみません	終わる	**笑**	文		
	8	8	7	7	7	6	6	6	6		
後期	思う	わたし	人	作る	寝る	読む	お願い	起きる	ありがとう	本	文
	39	24	23	21	19	19	18	18	16	16	14
	最近	昨日	**笑**	クイズ	亡くなる	考える	今日	時間	準備	大丈夫	了解
	13	12	11	10	10	9	9	9	9	9	9

(2) 頻度順語彙表（数字は出現回数）

そこで、つぎに、感情を示す「笑」という語彙に注目した（(2) 網掛け）。共起ネットワークを分析すると、「笑」は、前期では「すいません」「名前」と関連し、後期では「思いつく」と関連していることが示された（(3)(4)の破線円内。なお、この傾向はデータを絞りこまないデータでも同じであった）。じっさいの発話を見ても、前期は「見つけられない」や「すみません」ともちいられており、これが「謝罪」とともにあらわれ、対他関係をなごます記号であるのにたいし、後期は「思いつかない」ともちいられ、たんに、自虐的な記号となっていることが読みとれる。このことは、GW を重ねるなかで、この形式に慣れると同時に、対他的態度や方略も変化したことをうかがわせる。すなわち、「謝罪」という、能力をみずからのみに限定し、その力不足をみずからにのみ引きうけ、相手にたいして心理的劣位に身を置く



(3) 前期の共起ネットワーク



(4) 後期の共起ネットワーク

あり方ではなく、みずからの「弱さ」を積極的に提示することで、相手の行為を誘発し、能力を他者との協働のうちに発現させることで、相互行為的達成をめざす記号となっている。そして、これは、さいしょの②の予想を肯定するものであろう。

以上の簡易分析から、リアルタイム対面と異なる遠隔化の GW 環境にあっても、相互行為をくりかえし経験することにより、対面化とおなじ「アクティヴの相互行為的達成」と「他者の必要性」があきらかとなった。このことは、学びの「本質」について、われわれの主張の正しさを裏づける一方、そこに到るプロセスの再検討を促すものであるといえよう。また、今回もちいたデータにかんする相互行為分析など、より詳細な分析、および「教師＝学び手」の検証については、別稿を期したい。

2. 遠隔授業で「アクティヴ」を達成する。（中條）

本節では、学習者に「アクティヴ」な学びを促すための筆者の実践（中條 2016、福島・中條・有田・大山 2017、福島・中條・大山 2018）を、遠隔授業のなかでどのように応用したのかについて述べる。

考察の対象とする授業は全 6 クラス（前期 3 クラス、後期 3 クラス）で、いずれも入門レヴェルである。受講者数は一番少ないクラスで 6 名、多いクラスで 35 名であった。授業形態はオンライン（ビデオ通話への参加）とオンデマンド（課題提出）を組み合わせたもので、前者には Zoom ミーティングを利用した。教科書は、2 クラスで『ラケット：フランス語基本文法と表現』（惟村宣明著、駿河台出版社、2017 年）、4 クラスで『政宗伝――RPG（ロールプレイングゲーム）で学ぶフランス語』（惟村宣明・深井陽介・中條健志・ブルーノ・ティノ著、三修社、2020 年）を使用した。

これまでの実践を要約すれば、学習者間の協働を通じて「アクティヴ」な学びを促すためには、何を教えるか（＝コンテンツ）以前に、まずどう教えるか、とりわけどう伝えるか（＝コンシーニュ）を考えることが重要、ということになる。ここでの「協働」が想定しているのはグループワークの質であり、Zoom ミーティングを用いた遠隔授業では、ブレイクアウトルームでの活動の質ということになる。

筆者が、遠隔授業における「アクティヴ」の達成を課題とみなすようになったのは、ブレイクアウトルームでの活動を経たあとの、メインルームにおける受講者の発表のパフォーマンスが低い、と感じたからである。ブレイクアウトルームでの発表準備として、受講者同士の会話、教科書の会話文をもとにしたロールプレイ、例文の発音、作文の発表、文法解説などの練習を課したものの、実際には（ほぼ）何も準備していなかったり、教師の指示とは異なる活動をしていたり、ということがしばしばみられた。このことは、勤務先での会議や FD 研究会でもたびたび指摘され、遠隔授業を実施するさいの問題点として、他の外国語を担当する教員とのあいだでも共有されていた。

これまでの実践から、グループワークの指示を見直すことが根本的な対応であることは予想できた。学習者の主体性、自律性を養うために、指示は最低限に留め、各グループの様子を見ながら、必要な場合にのみ教師が事後的に介入するという方法を教室では採用していたが、ビデオ通話ではそれが困難だったため――もちろん、この点については検討の余地がある――、受講者をブレイクアウトルームに参加させる前に、より具体的にアイスブレイキングとタスクの手順を説明する必要があると考えた。なお、筆者の授業では、ブレイクアウトルームを常にランダムで作成し、1 グループの人数は 3～4 人に設定した。

まず、アイスブレイキングについて述べる。対面授業でも、受講者間の関係性を深めるために、グループワーク冒頭での「雑談」の時間を設けたが、遠隔授業においても同じ形で実施し

た。例えば、「今住んでいるところ」というテーマを与え、教師が指定した条件――たとえば、キャンパスからもっとも遠くに住んでいる人、など――にしたがって話し合いをしながらリーダーを決め、その日のグループでの活動を取りまとめる係を選出させる。一方で、遠隔授業では、一言で答えられない、あるいは発言時間が長くなってしまう問いは避け、シンプルなテーマを与えた。というのも、ビデオ通話に参加するためのネット環境や使用機器が受講者ごとに多様だったため、スムーズにやりとりできないケースが頻繁にみられたからである。

次にタスクの指示について述べる。教室での授業に比べ、学生の表情や目線が確認しにくいこともあり――カメラの使用を任意としたため、そもそも「顔出し」のないケースもあった――、教師が言及する教科書のページや文言を受講者が見ているのかが分からず、後になってから、お互いに別の個所を読んでいた、ということがしばしばみられたため、該当箇所を繰り返し説明したり、教科書の文言を分かりやすく言いかえたり、各ブレイクアウトルームに「メッセージ」を送信するなどしてフォローした。また活動時間にかんしても、教師が「教室の様子を見渡す」ことができないため、「○時○分までに□□をしてください」、「□□を○○分で準備してください」といった形で伝え、学習者が自発的に時間配分を管理できるように気をつけた。

結論からいえば、こうした対応策を採り入れたことで、上に挙げた問題点はほぼ解決したといってよい。最後に、ここでの経験から導き出された考察を 4 点挙げたい。遠隔授業のなかで協働を通じて「アクティヴ」を達成するためのポイントは、まず、メインルームにいる教師とグループとの「距離」を考慮し、グループ内での人間関係づくりにより力を入れること。次に、活動の手順をより具体的に示すこと。そして、教師と各受講者の教材への「目線」が同じかどうかを念頭におくこと。最後に、これら 3 つが授業参加および学習効果のために重要であることを意識づけるために、教師と受講者との相互性を担保すること、である。紙幅の都合上、4 点目については別の機会に論じたい。

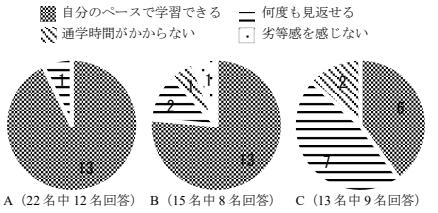
3. アンケート結果から考える非同期型オンライン授業の課題（大山）

前節までリアルタイムでのオンライン授業の実践について述べてきた。対して、本節では非同期型授業について、アンケート調査の結果からその課題を考察する。なお、非同期型授業とは、学習者が配布された講義資料に従って自分のペースで学習する形式を指すこととする。あらかじめ結論を述べておくと、今回のアンケート調査に基づくならば、非同期型授業の最大の課題は学習者の学習習慣の構築・維持をどのようにサポートするのかである。以下、まず実践の概要を述べ、次にアンケート調査の結果を検討する。

教材は学習の手順などが書かれた PDF ファイルであり、授業日の午前 0 時にオンライン授業システムに公開された。量は対面授業の時とほぼ同じあり、半期を通して小テスト 2 回と期末テストを実施した。質問はオンライン授業システムの掲示板やメールで受け付けた。

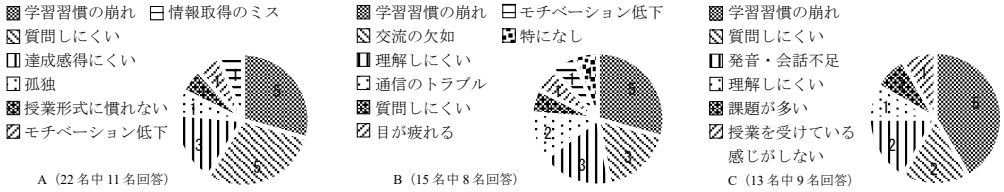
アンケートは、後期の終盤に、オンライン授業システムのアンケート機能を使って 3 つのフランス語初修者向けクラス（A、B、C）で実施した。クラス B と C は同じ大学の別のクラスである。クラス A は 22 名で週 3 コマのうちの 1 コマ、クラス B は 15 名で週 2 コマのうちの 1 コマ、クラス C は 13 名で週 1 コマのクラスであった。質問は自由記述の 4 問（良い点、問題点、同期型との違い、その他）を尋ねるものであった。

以下の(5)(6)は、クラスごとに回答を内容別にグループ分けし、コード化したあと、グラフにしたものである。1 人が複数の回答をした場合、それぞれ 1 つの回答として数えた。まず、(5)から明らかなように、「自分のペースで学習できる」が良い点として最も多かった。具体的に「自分の好きな時間に受けることができる」「自分のペースで落ち着いて取り組むことができる」「学習環境を選ばない」などの回答があった。



(5)　質問①「非同期型オンライン授業の良い点は何ですか？」

しかし、「自分のペースで学習できる」は、非同期型の最も悪い点としても指摘された。(6)は悪い点についての回答をまとめたものである。「学習習慣の崩れ」が 3 つのクラス全てで最も多かった。これは、自分のペースで学習が進められることにより、後回しになり、徐々に学習習慣が崩れてく、または学習者たちがそのように危惧したと考えられる。また、2 つのクラスで指摘されたものに「理解しにくい」「モチベーションの低下」があった。



(6)　質問②「非同期型オンライン授業の問題点は何ですか？」

3 問目の同期型との違い（「Zoom 等による同期型オンライン授業との違いは何ですか？」）については「自分のペースで勉強できる・できない」「交流がある・ない」など(5)(6)で見た内容と同じであった（A で 11 名、B で 8 名、C で 9 名が回答）。クラスメイトとの交流について「グループ活動で少し余った時間で雑談するのが、本当に至福の時間です」「他人と話すことで、「大学生」だということが実感でき、視点も広がる」など新たな意見があった。これは、クラスメイトとの雑談や会話がより良い学習環境を作る重要な要素であることを示唆している。

4 問目のその他の意見（「非同期型、同期型に関わらず、オンライン授業について思うことがあれば、なんでも自由に教えて下さい」）については、「同期型がいい」「非同期型いい」など両方の意見があり、どちらの授業方法が良いのかは一概には言えないことが分かった（A で 4 名、B で 8 名、C で 9 名が回答）。また、「顔が見える機会がある方が、心細さが軽減される」「授業前に友だちと教え合うということがなかなかできないのは少し不自由に感じる」など、質問③でも見られたクラスメイトとの交流の重要性を示唆するコメントがあった。

以上のアンケート結果から、非同期型授業の最大の課題は、学習習慣の構築・維持のサポートであることが分かった。自分のペースで勉強できてしまうからこそ、徐々に学習環境が崩れていくことは十分に予想できる。そのため、非同期型であっても資料閲覧の時間や提出課題の期限をルーティーン化するなど、学習習慣の構築・維持をサポートする工夫が必要である。

参考文献

中條健志(2016)「大規模クラスにおけるアクティヴ・ラーニング」『第 29 回獨協大学フランス語教授法研究会報告』獨協大学フランス語教授法研究会: 7-9.

福島祥行・中條健志・有田豊・大山大樹(2017)「「アクティブ」とはなにか？――理論と実践――」『RENCONTRES』31、関西フランス語教育研究会: 21-25.

福島祥行・中條健志・大山大樹(2018)「《他者》をむかえいれる／つくりだす」『RENCONTRES』32、関西フランス語教育研究会: 50-54.

福島祥行・中條健志・大山大樹(2020)「教師は学び手でなければならない」『RENCONTRES』34、関西フランス語教育研究会: 26-30.

Thème 1

理想の講読授業を目指して
—オンライン授業実践を踏まえた実例紹介—

石丸　久美子
ISHIMARU Kumiko
京都外国語大学
k_ishimaru(at)kufs.ac.jp

1. はじめに

単調になりがちな講読授業をどのように魅力あるものとするか。オンライン遠隔授業でどのように効果的・効率的な授業運営を実践するか。本稿では、これらをテーマに扱いたい。

2018 年には日仏友好 160 周年記念として、フランスで「ジャポニスム 2018」が開催された。また、今後も、東京オリンピック、2025 年には大阪万博開催が予定されている。このような時流の中、フランス文化についての知識を増やすのはもちろん、日本文化についてフランス語で自分なりに説明できることを目指すべきではないか。また、フランス語を学びながら、日本文化の奥深さ、魅力をあらためて発見することも意義があるのではないか。

筆者の担当授業は、フランス語専攻 3 年生の必修授業であることから、中級（CEFR A2/B1）レベルのフランス語長文を数ページであれば気負わずに読みこなせることを目標とした。

過去 5 年間の授業実践を、2020 年度のオンライン遠隔授業での試行錯誤・改善点を踏まえながら、実例としてご紹介したい。

2. 授業例

2. 1. 概要

- 京都外国語大学フランス語学科 3 年次生対象の必修科目 COMPREHENSION ECRITE I/II。中級（CEFR A2/B1）レベル。
- 週 1 回 100 分 14 週の授業。2020 年度は Microsoft Teams を用いての授業。
- 受講生数：習熟度別 2 レベルのクラス（ab クラス 27 名、cd クラス 22 名）構成
- 使用教科書：芳野まい（2013）『心ときめきするもの（Choses qui font battre le cœur）』弘学社
- 扱ったテーマ：春学期：和菓子、映画、アニメ、しょうゆ、照明
  秋学期：日本のデザイン、香の文化、日本のマンガ、現代美術、折形
- 評価方法：オンライン授業<u>以前</u>は中間・期末試験と語彙小テスト
  オンライン授業<u>以後</u>は、仏文和訳提出と語彙小テスト

2.2. 活動

2.2.1. 授業前

予習としては、各課を 2、3 回で扱うため、毎回、仏文和訳として A4 判 1 ページの文章のうち、3 分の 1 から 2 分の 1 ページほどを提出してもらった（オンライン授業では Microsoft Forms より課題提出）。毎週の課題であることからも、長すぎない分量を心がけた。

なお、学生には以下の予習方法を紹介した。全て実践するのは難しいが、中級以上の学生では、類推力を鍛えることを意識するよう促すことが重要であると考える。

● おすすめの予習方法

心がけてほしいこと: これまでは予習というと、すぐに辞書を引いていたかと思います。三年生からは、ぜひそれをやめ、類推力を鍛えていきましょう。まずは辞書なしで 2〜3 回読んでみましょう。

手順

A) 音声を聞く。（2〜3 回聞いてみましょう）
弘学社サイト（スマホからでも聞けます）:
http://kohgaku.sakura.ne.jp/ChosesQuiFontBattreLeCoeur.html
予習する課の音声を聞きましょう。内容をどれくらい理解できましたか。テーマは何でしょうか。どんな単語が聞こえてきましたか。話し手がどこで区切って話しているかを意識すると、文の構造が見えてきます。

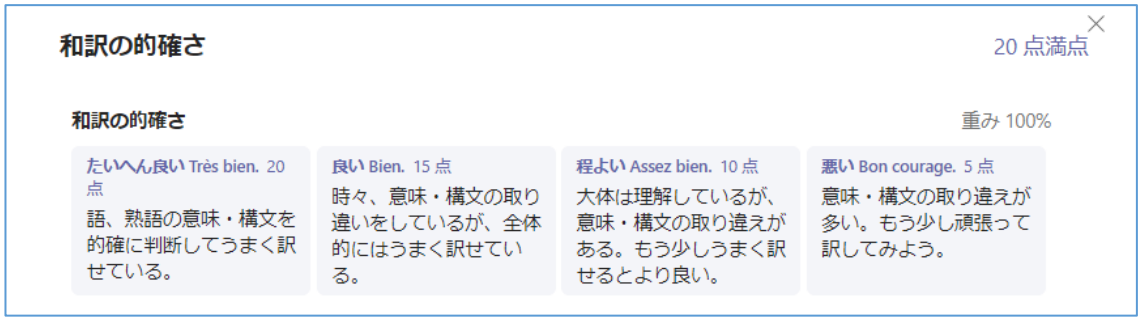
B) 辞書なしでテキストを読む。（1〜2 回読んでみましょう）

C) 重要そうな単語を調べ、もう一度読んでみましょう。

D) 辞書で単語・熟語などを丁寧に調べ、読んでみましょう。
おすすめ: 辞書を引く時には、「動詞を調べたら名詞」、「名詞を調べたら動詞」も調べましょう。「反対語」「類義語（同義語）」を調べるのも語彙力向上に役立ちます。

E) もう一度（できれば何度でも）音声を聞いてみましょう。
はじめて聞いた時と比べ、どれくらい理解できるようになりましたか。

課題の仏文和訳の評価にあたっては、公平に評価をするために、Microsoft Forms 課題提出のルーブリックを利用した。これは、簡単にルーブリックが作成できるようになっており、点数とどのような基準で評価するかを入力する仕組みになっている。



つぎに、課題にフィードバックをするにあたり、育児法についての書籍からヒントを得て、コメントの返し方に留意した。これは、ベストセラーになっている島村（2020）の著書に、上司が部下に教えるときの例が載っており、それが学生にも役立つと考えたことによる。意識したのは、「具体的にどんなところがよかったのかを示す」（「具体的なフィードバックをもらった場合のほうが、次のパフォーマンスに向けてモチベーションが自然と上がります」島村（2020、p. 60））こと、（まずまず）上手に訳せていた時は、ダックワース（2016）がいう GRIT=「やりぬく力」（持続力）を期待して、「この調子で！」や「全体的には上手に訳せていました。あともう一歩！」などと伝えることである。

また、講読授業では、Google 翻訳をはじめとする、機械翻訳にどう対処するかという問題がある。これについては、「『Google 先生』（筆者勤務校の学内 FD での同僚の表現）で訳したものは大体分かりますよ。」と学生に伝え、自らの良心に問いかけるとともに、外大生として、機械に負けない気持ちを持ってくれるよう伝えることにしている。筆者自ら事前に機械翻訳での訳を確認したり、カタカナ語が多い違和感のある翻訳に注意したりしながら、学生が機械翻訳を利用する可能性があるという前提で採点を行った。これについては、今後、他の対処法もあるかもしれない[1]。

2.2.2. 授業中の活動

授業の進め方としては、教科書の音声を聞いてもらった後、4～5 名でのグループ活動として、和訳の検討をしてもらい、最後に、学生訳の提示、教員による解説・試訳を行った。

グループ活動（約 20 分間）は、キャンパスでの授業でも行っていたが、Teams 授業ではチャネルという部屋に分かれてもらい、筆者が順番にグループをまわる形をとった。

オンライン授業では、会話授業ではないため、必ずしも必要ではないと考え、カメラ ON は強制しないこととした。開始当初は、通信状況が許す人はグループ活動ではカメラ ON にしてくださいとお願いしていたが、結果的には、音声だけでも通信状況が良くない学生もおり、次の学期には、教員の側も含め、ほぼ全員が OFF となった。小針（2018、p. 239）がアクティブラーニングについて、「能動的な参加ということは、学習者自らが積極的に参加し、他者と関わらないかぎりは、対話的な学習がはじまりません。しかし、そうであるならば『参加しない自由』が担保されなければならないのではないでしょうか。」と述べるように、カメラを ON にするかどうかも、基本的には学生の自主性に任せるべきかもしれない。

また、グループ活動の際には、投稿／チャット欄も使用してよいとしたところ、学生は、マイクが使えない場合や、口頭だけでは伝わりにくい場合など、上手に活用していた。

その他、筆者が留意したこととして次の 3 点が挙げられる。一つ目は、会話が続くように、「難しかったところ、訳しにくかったところはどこでしたか。」「今回のところは訳しながらどのように思いましたか。」など、なるべくオープンクエスチョン（自由回答形式）の質問を心がけた。二つ目として、学生同士での話し合いを妨げないよう、学生から質問があった場合、ヒントを出すが、すぐに答えは言わず、皆で話し合うよう促した。そして三つ目として、その日の考えてほしいポイントを決めておき、グループで考えてもらうようにした。

以上のグループ活動の後に、全体に向けて、数名の学生訳を提示し、問題点・改善点をマーカーで示して指摘した。これは学生にも大変好評であった。

そして最後に、教員の試訳を言うとともに、細かい文法・語彙説明などの解説を行った。この際、解説の資料は学生に配布したが、試訳はあくまでも試訳であり、翻訳というのは何通りにも訳せることからも訳を配布することはあえてしないこととした。また、評価の際には、原語に対して、翻訳としての許容範囲を教員側で定めて評価していると説明している。

解説にあたっては、「フランス語学習のコツ」「日本文化の説明」「フランス（語圏）における日本文化」を意識して説明するようにした。

「フランス語学習のコツ」では、フランス語の文章構造・特徴説明に力を入れた。フランス語はまず初めに重要なことを述べる、つまり、第 1 段落が重要であることが多い、通常は、トピックセンテンスが段落はじめに来るなどである。また、仏検にも応用できる読み方として、

[1] 第 35 回関西フランス語教育研究会のアトリエでは、学生にあえて機械翻訳を使ってもらい、その訳を利用したり、添削させる授業も可能ではないかというご意見も頂戴した。

誰が書いたか、インタビューされているのか、出典や注釈も理解のヒントになることを教えた。次に、フランス語は繰り返しを嫌がる言語であることを説明し、類義語を覚えることが大切で、dictionnaire des synonymes がフランスでは必須であることを強調した。また、単語を調べるには、派生語（動詞→名詞、名詞→動詞など）、反意語を調べるよう勧め、接続詞などの説明も行った。単語の説明には、仏仏辞典の定義を提示し、仏仏辞典を身近に感じさせるよう努めた。また、すぐに知らない単語とは思わず、単語を切って考えてみると知っている単語である可能性もあること、接頭辞・接尾辞を意識する重要性も強調した。その他、短く、覚えやすい例文の紹介も心がけた。

「日本文化を知る」ということも、本授業では大きなポイントとした。例えば、有名な日本映画の名前を挙げられるかどうか、世界的に有名な黒澤明、溝口健二、大島渚とは誰か、香道、民藝、折形を説明できるかどうかなど、学生に日本文化を再認識させる機会となることを意識した。そして、授業ではなるべく、画像・映像やサイトを多用しながら説明するよう心がけた。例えば、折形の説明では、水引や小笠原流礼法を紹介するサイトを提示した[2]。

また、「フランス（語圏）における日本文化」として、フランス語（圏）ではどのような日本文化が知られているか、日本文化をどのように受容した／しているかなどについても言及するようにした。教科書内容以外にも、パリの日本食レストランや菓子店について話すことで（「最近、パリにどら焼き屋さんができていました」など）、身近に感じてくれるようだ。

2.2.3. 授業後

授業後には、語彙力を鍛える必要性を感じてもらうためにも、毎回、語彙小テストを行った。

2.3. 授業感想

大学実施の授業アンケートの「この授業に対するあなたの満足度はどのくらいですか？」という質問では、5 ポイント中、上のレベルの ab クラスでは、春学期 4.3、秋学期 4.7、下のレベルの cd クラスでは春 4.5、秋 4.3 という結果で、全体的には好意的な評価を得られた。

また、最終回の授業でもアンケート調査を行った。（ab クラス 20 名、cd クラス 18 名が回答。以下、下線強調は全て発表者による。）

教科書については、とても良かった 19 件（ab10 件、cd9 件）、良かった 10 件（ab9 件、cd1 件）、どちらでもない 9 件（ab1 件、cd8 件）、あまり良くなかった 0 件、良くなかった 0 件という結果が得られ、評価は高かった。具体的な意見としては、「日本人の私でも知らない日本の文化を知ることが出来たから。」「日本の伝統文化や海外で流行っている日本の文化などを知ることができ、日本人でありながらも新たな発見が多かったから。」「フランスで日本文化を紹介するときの表現とか（原文ママ）分かり、役に立ちそうだなと感じました。」と、知らなかった日本文化を知れたという意見が多かった。また、「文化や背景も知っていないと上手く訳せないところが翻訳の深さというものを教えてくれる良い教材だと感じました。」という意見もあった。そして、「日本についてフランス語で学べ、新しい語彙なども出てくる。」「フランス語を学びながらも、日本の文化も同時に学ぶことができたから。」「色々なトピックを扱えて、フランス語以外に知識を得ることができたから。」という意見からも、日本文化について学べる＋フランス語学習というお得感があったようだ。

[2] 家庭画報のサイト「大人検定 365 結婚披露宴の祝儀袋、避けたほうがよい水引の結びはどれでしょうか？」https://www.kateigaho.com/migaku/21747/、小笠原流礼法のサイト https://ogasawararyu-reihou.com/lessons.html（2021 年 5 月 2 日アクセス）

もう一つの質問、自身の頑張り度については、とても頑張った 6 件（ab4 件、cd2 件）、頑張った 24 件（ab13 件、cd11 件）、どちらでもない 6 件（ab2 件、cd4 件）、あまり頑張らなかった 2 件（ab1 件、cd1 件）、頑張らなかった 0 件という結果で、全体的に授業に積極的に取り組めていた。

授業感想では、3 つの意見が多く見られた。一つ目は、グループ活動が良かったという意見で、「グループのみんなと協力しながら訳を考えることができた」「オンラインでクラスの人と話す機会が少ない中、この授業ではいろんな人と話せて楽しかったです！」など、孤独を感じやすいオンライン授業で貴重な時間であったようだ。二つ目は、学生訳の提示が良かったという意見で、「他の方の添削が自分と同じだとか、こういう風な訳し方もあるのかと、とてもほっとしたり参考になったりしました。」「皆の訳を見れることで人によっていろんな訳の仕方があると分かったし、自分のものが提示されてどこが間違っているのかが知れて勉強になりました。きれいに訳せていると言われた時はうれしかったです。」という声があった。三つ目は、「今回やった水引や折形などは今後生きて行く上でも参考になるし、誰かに教えてあげたいなと思いました。」と、今後に活かしたいという意見が見られた。

その他、残念ではあるが、一名の学生から、「。。。あんまり。。。言いたくないけど。。。 自分はよく『どうせ録画ある』と思いながら寝坊する。。。」[3]という声もあった。これは、オンライン遠隔授業に対しての、学生の正直な一意見であるともいえる。

3. おわりに

以上のように、筆者の授業では、学生たちが必ずしも知らない、しかしながら、知っておくべき日本文化、例えば、世界的に有名な日本映画や香道、民藝、折形などをフランス語で学ぶことを目指した。その結果、フランス語学習はもちろんのこと、自国の文化への気づきを付加することで、学習動機や意欲を高めるとともに、学生自身の知識や視野を広げる可能性につながることが確認できた。

また、仏文和訳の検討をグループワークで行うことにより、学生によるが、全体的に課題提出が割ときちんとなされていたことからも、予習への意欲向上に効果があり、仏文和訳を孤独な作業ではなく、多少とも楽しい作業と考えることにもつながったのではないか。

今後は一年間のオンライン遠隔授業の経験を踏まえながら、さらなる改善を図りたい。

参考文献

小針誠（2018）『アクティブラーニング　学校教育の理想と現実』講談社現代新書。

島村華子（2020）『モンテッソーリ教育・レッジョ・エミリア教育を知り尽くしたオックスフォード児童発達学博士が語る 自分でできる子に育つ ほめ方 叱り方』ディスカヴァー・トゥエンティワン。

ダックワース、アンジェラ（2016）『やり抜く力 GRIT（グリット）―人生のあらゆる成功を決める「究極の能力」を身につける』ダイヤモンド社。

中村啓佑・長谷川富子（1995）『フランス語をどのように教えるか』駿河台出版社。

中山芳一（2018）『学力テストで測れない非認知能力が子どもを伸ばす』東京書籍。

[3] 2020 年度は、通信状況が悪い学生のために、授業を録画して見られるようにしておくという大学方針により、録画を残しておいたことによる悪影響とも言える。

Thème 1

Idées d'activités pour favoriser la motivation chez les apprenants de FLE dans le cadre d'un enseignement en ligne

Mailleux Coline
Université Sophia
c-mailleux-1x0(at)sophia.ac.jp

1. Introduction

Nous avons souhaité dans cet article faire le point sur quelques activités et applications afin de voir si leur utilisation dans le cadre d'un cours en ligne pourrait permettre la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux de laquelle, selon Deci et Ryan (2000), découlerait une motivation accrue chez les individus. Pour commencer, nous reviendrons sur le concept de motivation tel qu'il est perçu par ces deux chercheurs. Nous procéderons ensuite à la présentation de ces activités et réfléchirons à la possible satisfaction de ces trois besoins chez les apprenants au cours de leur utilisation.

2. Le concept de motivation chez Deci et Ryan

Deci et Ryan (1985) distinguent la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Les deux ne s'opposent pas mais sont considérées dans un continuum avec différents niveaux. Avec la première, l'individu exercera une activité pour le plaisir que cela lui procure et avec la deuxième il y sera poussé par des éléments extérieurs.

Dans leur théorie de l'autodétermination (2000), Deci et Ryan identifient trois besoins psychologiques fondamentaux à combler afin de maintenir la motivation chez les individus : celui d'autonomie, celui d'affiliation sociale et celui de compétence. La satisfaction de ces besoins fondamentaux devrait mener à une sensation de bien-être et augmenterait chez les individus leur degré d'autodétermination et donc de motivation intrinsèque. Selon eux, en fonction de la situation initiale de la motivation de l'apprenant, il conviendrait d'accorder plus d'importance à ce que certains besoins différents soient comblés. Pour les apprenants motivés extrinsèquement ou peu motivés au départ, il serait important que leurs besoins de compétence et d'affiliation sociale soient comblés. En revanche, pour les apprenants plutôt motivés intrinsèquement, il serait plus utile, pour garder leur motivation, que leurs besoins de compétence et d'autonomie soient satisfaits. Nous pouvons remarquer que, dans les deux cas, le besoin de compétence a intérêt à être comblé. Étant donné que l'enseignant ne connaît

pas toujours la forme de motivation qui anime ses apprenants, nous avons souhaité nous concentrer de manière égalitaire sur la satisfaction de ces trois besoins psychologiques fondamentaux et vérifier si celle-ci pourrait être atteinte grâce à certaines activités applicables en ligne. Mais revenons d'abord sur les différents besoins présentés par Deci et Ryan.

Le besoin de compétence se réfère principalement, pour l'individu, à un sentiment d'efficacité sur son environnement (Deci, 1975 ; White, 1959). L'individu se sent capable d'effectuer des tâches de difficultés différentes et perçoit qu'il a de l'emprise sur sa réussite. On peut néanmoins imaginer qu'il est difficile de sentir ce besoin complètement comblé sans confirmation venant de l'extérieur. Celle-ci pouvant venir, dans le cas de la motivation scolaire, de l'enseignant ou même de ses pairs. Le besoin d'affiliation est quant à lui lié au sentiment d'appartenance à une communauté, de se sentir connecté aux autres, accepté par eux et d'être attentif à autrui (Deci et Ryan, 2000). Le dernier de ces trois besoins, celui d'autonomie, est le besoin de se sentir à l'origine ou à la source de ses actions. Celles-ci sont en conformité avec ses valeurs. On agit par intérêt pour l'activité (Deci et Ryan, 2000), on ressent une certaine liberté, on a des choix. Afin que le sentiment d'autonomie soit assuré, Deci et Ryan accordent aussi une place importante à l'écoute et à la sécurité psychologique. Nous pensons donc qu'il serait adéquat d'instaurer un climat convivial et respectueux dans la classe afin que les apprenants se sentent à l'aise d'être eux-mêmes et sans jugement. Nous allons à présent procéder à la présentation de différentes activités pouvant être mises en place lors d'un cours en ligne afin de vérifier s'il serait possible lors de ces activités de prendre en compte ces trois besoins pour agir sur la motivation des apprenants. Nous les présenterons sous la forme d'un plan de cours bien que l'ordre de celles-ci, excepté pour l'activité des salutations, puisse être interchangé.

3. Les activités proposées

Le commencement du cours en ligne : les salutations

Afin de créer du lien et d'instaurer un climat convivial dès le commencement du cours, la routine des salutations de tous les apprenants un par un peut être instaurée. Nous proposons deux sortes de salutations différentes. La première consistera en une question concernant l'état physique ou moral des apprenants. Il peut s'agir d'une routine courte pour mobiliser les connaissances des apprenants en lien avec les salutations. La deuxième consistera en une question de révision permettant aux apprenants de se remémorer un point précis du cours. Cela peut être un point de grammaire, la réutilisation d'une question vue en classe, telle quelle ou avec des variations. L'enseignant peut lors de cette activité faire une rétroaction positive de la réponse de l'apprenant en confirmant celle-ci pour lui donner confiance ou le corriger gentiment afin de renforcer son sentiment de compétence. Cette activité de salutations a également l'avantage de pouvoir créer un lien de communauté entre l'enseignant et chaque élève individuellement ainsi qu'entre les apprenants car ils entendent comment vont leurs pairs et apprennent de nouvelles informations à leur sujet. La satisfaction du besoin d'appartenance peut ainsi être développée. Il est aussi possible d'aller plus loin avec les apprenants qui le désirent en leur permettant de développer des réponses

plus complexes sur ce qu'ils souhaitent exprimer. Cette permission de dépasser le contexte du cours et cette écoute peuvent aider à satisfaire leur besoin d'autonomie en leur laissant une marge de liberté.

Après cette entrée en matière et après avoir assimilé la nouvelle grammaire, le nouveau vocabulaire et s'être exercés à se poser des questions dans la salle principale avec l'enseignant, les apprenants peuvent se retrouver entre pairs dans de petites salles, appelées aussi Breakout Rooms dans l'application Zoom, afin de pratiquer ces mêmes questions. Soit ils pratiqueront leurs réponses oralement grâce à un PowerPoint ou un document Google Docs commun partagé par l'enseignant, soit ils effectueront un travail d'écriture collaborative de réponse aux questions via ce même document Google Docs.

Les petites salles : les Breakout Rooms de Zoom

Les apprenants se retrouvent entre eux dans un climat où ils ne se sentent pas contrôlés. Ils peuvent s'exercer sans craindre de se tromper. On peut supposer que cette activité aide à combler le besoin d'affiliation sociale. Ils font partie d'une communauté : celle qui s'entraîne dans les Breakout Rooms. L'enseignant s'y rend de temps en temps pour s'assurer que tout s'y passe bien et pour vérifier si les apprenants ont des questions. Cette écoute de l'enseignant qui assure une sécurité peut aider à combler le besoin d'autonomie. L'enseignant peut confirmer ou corriger l'exactitude de la réalisation de la tâche et les apprenants corrigés peuvent ressentir un sentiment d'efficacité sur la tâche effectuée, ce qui aidera à combler leur besoin de compétence soit en étant corrigés et en ajustant leur réalisation de la tâche soit en étant confirmés dans sa bonne réalisation. Les erreurs sont corrigées en petit comité, ce qui est supposé être moins inhibiteur. L'enseignant peut aussi favoriser la créativité des apprenants dans la réalisation de la tâche. Ils ont des questions à se poser et auxquelles répondre mais ils sont libres d'adapter leurs réponses à leur situation personnelle ou de parler de manière fictionnelle. L'enseignant donne un cadre duquel les apprenants sont autorisés à s'écarter. Il y a un modèle pour aider mais sa transgression est recommandée. Le sentiment d'autonomie est renforcé. Si on ne sait pas répondre, on cherche les moyens de dire ce qu'on veut dire d'abord seul ou entre pairs, on prend confiance.

Le retour dans la salle principale

De retour dans la salle principale, l'enseignant peut à nouveau utiliser les questions des Breakout Rooms comme révision. Les apprenants sont plus confiants car ils ont été corrigés ou confirmés dans leurs réponses ou dans leur réalisation de la tâche. Ils peuvent maintenant pratiquer plus aisément devant les autres. On arrive à répondre correctement devant ses pairs et sous le contrôle bienveillant de l'enseignant. La satisfaction du besoin de compétence est renforcée. Il est possible à présent de réutiliser ses connaissances dans un contexte différent, celui de la salle principale, et avec d'autres partenaires de conversation : ceux choisis par l'enseignant ou ceux que les apprenants désigneront eux-mêmes. Ici aussi on peut varier les scénarios pour casser la routine et on peut laisser la liberté aux apprenants de choisir leurs partenaires pour satisfaire leur besoin d'autonomie. Cet aller-retour entre la salle principale et les petites salles peut s'effectuer plusieurs fois au long du même cours. Ces échanges effectués dans une bonne ambiance peuvent renforcer les liens avec la communauté du groupe-classe qui participe à un "challenge" en commun, celui de répondre correctement

aux questions préparées dans les petites salles. D'où un sentiment d'affiliation renforcé.

La mobilisation des connaissances en s'amusant : l'application Kahoot!

Il s'agit ici de mobiliser ses connaissances afin de participer à une compétition à titre individuel. Les apprenants peuvent avoir du vocabulaire à mémoriser en amont. Ils sont libres de le faire ou pas car ce "challenge" n'est pas compté dans la note finale. Cela peut satisfaire leur besoin d'autonomie. La pratique de cette activité à la fin du cours permet de le terminer en s'amusant et de garder le souvenir d'un moment agréable après avoir quitté la session. Les micros sont activés et les apprenants peuvent faire montre de leurs états d'âme tout en jouant. Il s'agit ici d'une compétition face à soi-même et face aux autres. Les apprenants se prennent au jeu et s'affrontent de manière conviviale. On renforce son lien avec la communauté de la classe. Le besoin d'affiliation est comblé. Seuls les bons résultats sont rendus publics. Et si on en obtient de bons, le besoin de compétence est également assouvi. Si les résultats ne sont pas bons, on pourra s'améliorer par la suite mais on ne se sent pas gêné parce qu'ils ne seront pas dévoilés aux autres participants. Ils ne s'affichent que sur le portable personnel des apprenants. Des cartes de vocabulaire (Quizlet, …) mises à la disposition des apprenants leur permettent de combler leurs lacunes en révisant après le cours. Ils ont la liberté de le faire par eux-mêmes ou pas sans contrôle de l'enseignant. Le besoin d'autonomie peut aussi être satisfait de cette manière.

Pour terminer le cours, il est aussi possible d'utiliser l'application Quizlet afin de faire des variations et de casser la routine.

Une variation de Kahoot!: l'application Quizlet

Cette application permet de proposer des cartes de vocabulaire liées à des jeux afin de le mémoriser en amont du cours ou de le réviser après celui-ci. Cette étude du vocabulaire est aussi laissée libre aux apprenants afin de satisfaire leur besoin d'autonomie. Plusieurs jeux sont disponibles et les apprenants peuvent varier leur apprentissage. Cette même application est utilisée afin de jouer en classe mais il s'agit cette fois-ci d'une compétition non pas individuelle mais collective. Des groupes sont formés de manière aléatoire ou par l'enseignant et le jeu peut commencer. Tous les membres ont accès à la question mais seul un des membres à accès à la réponse sur son portable. Il s'agit donc ici d'un véritable jeu de collaboration. Les apprenants se prennent aussi au jeu et du succès des gagnants découle un besoin de compétence comblé. Le lien entre les participants du même groupe est aussi renforcé et le besoin d'affiliation est satisfait. On partage un moment convivial entre membres et en cas de victoire, on partage le succès.

Les devoirs : l'application Quizizz et les Google Slides personnels

L'application Quizizz permet de programmer des devoirs interactifs. Les apprenants les réaliseront seuls mais seront encouragés tout au long de l'activité par des messages provenant du logiciel en fonction de leurs réponses. Face à eux-mêmes, les apprenants sont face à eux-mêmes et peuvent recommencer autant de fois qu'ils veulent ce devoir-défi. Il s'agit de dépasser ses limites personnelles. Ils ont néanmoins accès au classement général de la classe, ce qui peut les pousser à refaire le devoir jusqu'à ce qu'ils aient les résultats qu'ils souhaitent obtenir. Ils sont libres de le refaire ou pas d'où un sentiment d'autonomie renforcé. Certains se contenteront de leur premier résultat et d'autres pousseront leurs limites

au maximum. La non-limite du nombre d'essais peut les aider à satisfaire leur besoin de compétence car ils peuvent refaire le devoir jusqu'à ce qu'ils se sentent capables d'atteindre un bon résultat. Et la comparaison équitable de leurs résultats avec ceux des autres apprenants peut les aider à se sentir affiliés au groupe-classe. Une autre possibilité pour les devoirs consiste en la création de Google Slides.

L'enseignant peut également partager un Google Slides individuel avec chaque apprenant. Cet espace permet à l'enseignant de vérifier différentes sortes de devoirs compilés par l'apprenant (vidéos, textes écrits à la main et pris en photo, réponses à des questions vues pendant le cours, etc). Ce dernier peut, via ce lieu d'échange, poser des questions à l'enseignant afin de vérifier ses réponses et recevoir une vérification personnalisée agrémentée de conseils lui permettant de s'améliorer, d'où un sentiment de compétence renforcé. Cette application peut renforcer le lien entre ces deux protagonistes d'où un sentiment d'affiliation au cours renforcé. La compétence peut être valorisée par des encouragements en cas d'erreur ou par des félicitations en cas de travail satisfaisant. En donnant la liberté de faire sien cet espace personnel et en valorisant la créativité personnelle, l'enseignant peut également jouer sur le besoin d'autonomie de l'apprenant.

4. Conclusion et limites

D'après notre analyse, il semble qu'il soit possible grâce à ces activités et applications de satisfaire les trois besoins psychologiques fondamentaux des apprenants de FLE et donc d'accroître leur motivation dans le cadre des cours en ligne. Le contexte du cours, la personnalité de l'enseignant et des apprenants ainsi que de nombreux éléments extérieurs méritent cependant d'être pris en considération pour la réussite de ces activités. Il serait également intéressant de mettre en place des enquêtes avec des questions précises afin de déterminer jusqu'à quel niveau la motivation des apprenants peut effectivement être accrue par leur utilisation. Ces derniers points mériteraient d'être approfondis lors de travaux ultérieurs.

Références bibliographiques

Chekour M., Chaali R., Laafou M. & Janati-idrissi R. (2015), Impact des théories de la motivation sur l'apprentissage dans le contexte scolaire, *EpiNet*, 174. Repéré sur le site epi.aso.fr : http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1504c.htm

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation.* Plenum Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.

Hori S. (2008), Application de la théorie de l'autodétermination à l'enseignement du FLE : corrélation entre le degré d'autodétermination et la performance, *Revue japonaise de didactique du français,* Vol. 3, 84-99.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 54-67.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*(5), 297-333.

Thème 1

Les modules e-learning, un outil complémentaire au cours pour le renforcement des acquis à l'université

BELEC Cédric
Université de Kobe
shiva_b_c(at)yahoo.co.jp

1. Contexte, nécessités et limites de l'enseignement du FLE à l'université

1.1 Contexte

Dans la plupart des universités japonaises, les étudiants non-spécialistes suivent deux séances de français par semaine. La première prend la forme d'un cours de grammaire s'étalant sur quarante-cinq heures annuelles qui couvre les bases du système linguistique du français. Cet enseignement est en général assuré dans la langue maternelle des étudiants. Il est associé à un second — orienté sur la communication — supposé mettre en application les structures abordées dans le premier. Mais d'ordinaire, ces deux cours fonctionnent de façon indépendante. La poursuite en deuxième année étant souvent optionnelle, l'étude de cette seconde langue n'engendre pas toujours l'enthousiasme des étudiants. Dans ce contexte, cet apprentissage est essentiellement motivé par l'obtention de l'unité en fin d'année.

1.2 Nécessité d'optimiser l'enseignement dispensé

Compte tenu d'un cadre horaire restreint, limitant de fait les possibilités langagières des étudiants, optimiser le temps de classe favoriserait le développement des capacités d'expression de nos apprenants et donnerait ainsi davantage de sens à l'enseignement du français. Cela suppose de laisser de côté ce qui ne s'avère pas indispensable pour l'expression personnelle. Dans cette perspective, pour concevoir leur progression, les enseignants s'appuient très souvent sur un manuel qu'ils complètent lorsque celui-ci souffre de lacunes ou tout au moins quand il nécessite un complément. Parmi les choix possibles, l'enseignant peut utiliser un manuel généraliste ou préférer un ouvrage conçu au Japon et adapté à ce public spécifique. Chacun offre des avantages et des inconvénients qui leur sont propres. Étudions en détail ces deux possibilités.

a) Option d'un manuel généraliste :

Avantages : ces manuels développent les 4 activités langagières de façon équilibrée. Par ailleurs, leur contenu suit globalement les recommandations du Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECRL). Enfin, sur le plan interculturel, ils constituent une porte d'entrée dans la richesse et la diversité de la culture française.

Désavantages : les 45 heures annuelles ne permettent qu'une assimilation très partielle de leur contenu. La progression grammaticale de ces manuels, conforme à chacun des niveaux du CECRL, crée inévitablement un décalage entre les cours de grammaire et de communication. De sorte que la majorité des structures langagières abordées dans le premier ne peuvent être fixées et intégrées par les apprenants.

b) Option d'un manuel japonais destiné à l'université

Avantages : la limitation du lexique des manuels élaborés au Japon alliée à une progression grammaticale plus ambitieuse offre davantage de cohérence entre les cours de grammaire et de communication. Cette conception se révèle ainsi plus « rentable » sur le plan de l'acquisition de la langue.

Désavantages : la focalisation de ces manuels sur la langue laisse souvent de côté la dimension interculturelle, qui est forcément moins prégnante qu'avec un ouvrage généraliste. Il revient alors au professeur d'apporter des documents complémentaires, d'utiliser les ressources disponibles en ligne pour relier le cours à un supplément culturel.

Au regard de ces comparaisons, même si les ouvrages conçus au Japon ne sont pas exempts de défauts, force est de constater que, dans une configuration où les séances de grammaire et de communication fonctionnent rarement en synergie, s'appuyer sur un manuel européen dans le cours de communication ne constitue peut-être pas le meilleur choix.

1.3 Note sur le traitement de la compréhension orale des manuels élaborés au Japon

Si dans ce cadre limité des 45 heures annuelles, l'utilisation d'un manuel conçu au Japon s'avère vraisemblablement plus rentable en matière d'acquisition et de capacités d'expression qu'un ouvrage généraliste, on peut toutefois déplorer leur traitement de la compréhension orale. À ce propos, Menant observe que la majorité de ces ouvrages n'accompagnent pas leurs documents déclencheurs de consigne explicite qui, lorsqu'elle est présente, se limite dans la moitié des cas à « écouter et répéter » (Menant, 2017). Ce n'est donc pas la compréhension des documents qui semble visée, mais leur seule dimension phonétique. Menant relève également la présence de sous-titres incrustés dans l'image sur de nombreux DVD lorsque les dialogues ne sont pas transcrits dans les manuels. On se place donc davantage dans de la compréhension écrite. En outre, par rapport à des ouvrages conçus en Europe, Menant fait remarquer que le débit moyen des ouvrages japonais se situe dans une moyenne de 94 mots par minute contre 127 mots pour un manuel européen. Ceci s'inscrit plus dans une logique de répétition ou de dictée que dans celle d'une activité de compréhension orale. Au final, il semble que le traitement des documents audio dans les manuels élaborés au Japon cible davantage la perception à la compréhension.

Après cette brève présentation du contexte universitaire japonais et des options possibles de supports de cours, voyons comment favoriser les capacités d'expression des étudiants tout en palliant le déficit de traitement de la compréhension orale à l'université avec le e-learning.

2 Renforcer les acquis du cours et développer la compréhension orale par le e-learning

2.1 Développer le passage de l'écrit à l'oral

Selon Agnès Disson, l'enseignement de la grammaire tel qu'il est dispensé dans une perspective traditionnelle, s'assimile à une « approche atomiste [qui] est aussi, de façon contradictoire, synthétique : on suppose en effet qu'arrivé en fin de cursus l'apprenant sera capable, par un saut qualitatif qui n'est pas expliqué, de faire la synthèse et de rétablir la langue dans sa diversité structurale » (1996 : p.57). Michel Paradis a, de son côté, mis en évidence l'absence de connexion directe entre la mémoire déclarative, celle des savoirs (grammaire, conjugaison), et la mémoire procédurale, celle de l'habileté à communiquer (Paradis, 1994). C'est la raison pour laquelle certains de nos apprenants peuvent, sur le papier, appliquer correctement les règles grammaticales qu'ils ont apprises sans pour autant être capables de les utiliser lorsqu'ils s'expriment à l'oral. Il est donc important de développer à la fois une grammaire de l'écrit, qui autorise la réflexion et une autre, qui s'exécute dans le temps de la communication orale et qui permet plus difficilement une activité réflexive. Cette grammaire de l'oral se met notamment en place lors d'activités orales assez dirigées qui promeuvent l'acquisition de réflexes. Afin de favoriser le passage des contenus (règles grammaticales, phonétiques, etc.) en savoir-faire, il est nécessaire de les faire pratiquer et de « multiplier autant que possible les occasions de mettre ces différents contenus en contact les uns avec les autres » (Lorrillard, 2016 : 52). Dans cette perspective, voyons comment le e-learning peut participer à renforcer ces compétences en construction.

2.2 Réactivation et fixation des acquis par le e-learning

De nos jours, le e-learning concerne essentiellement la transmission de connaissances et de compétences sur Internet. Les modules e-learning s'apparentent, quant à eux, à des présentations multimédias en ligne interactives auxquelles on peut accéder sur les sites web des universités (Learning Management System, désormais LMS). Les modules peuvent contenir des éléments de formation et d'explication avec des exercices de mise en pratique sous forme de quiz autocorrectifs (réponses courtes, vrai/faux, associations de mots et images, glisser/déposer, textes à trous, etc.). Pour la conception de supports e-learning, il existe des solutions gratuites comme le logiciel Opale (OPen Academic LEarning) ou payantes telles qu'Adobe Captivate ou Articulate Storyline.

Intéressons-nous aux apports du e-learning. Par rapport aux exercices traditionnels, le e-learning présente plusieurs avantages. Tout d'abord, l'enseignant peut agir sur un certain nombre de paramètres comme le nombre d'essais autorisé, le temps d'exécution, les conseils de réalisation ainsi que les indices et les feedbacks en fonction de la réussite ou de l'échec des apprenants. Les corrections sont, par ailleurs, automatisées, et toutes les données de temps, de réussite ou d'échec sont accessibles à l'enseignant. Le temps de correction des devoirs traditionnels est ainsi évacué au profit de l'expression en classe. Enfin, même si leur conception prend du temps, ces modules sont réutilisables d'une année sur l'autre de sorte que l'investissement de l'enseignant est peu à peu rentabilisé.

Voyons maintenant la logique d'un module e-learning dans notre cours. Chaque module s'appuie sur une activité de classe ayant mobilisé un lexique particulier, la pratique d'un point de grammaire, des organisateurs de discours, etc. Le début du module peut rappeler ce qui a été vu, voire l'approfondir (conditions d'utilisation d'un pronom, d'un temps, association de vocabulaire à des illustrations, etc.). Une activité autorisant la réflexion est souvent proposée (choix de mots, de pronoms, de connecteurs, de formes verbales, etc.) pour s'assurer que cognitivement, le point est bien maitrisé. Ensuite, il est possible d'introduire de courts énoncés oraux qui appellent une réponse à choisir, à construire ou à écrire. Le but étant non pas de refaire l'activité pratiquée en amont en classe mais de la développer dans une perspective spiralaire (une difficulté est ajoutée à chaque « tour ») et non pas circulaire (simple révision sans difficulté supplémentaire). Cette nouvelle activité, puisée dans le cours précédent et développée dans le module, servira ensuite, à la séance suivante, en production en interaction. Il y a ainsi aller et retour entre les activités de classe et celles développées en e-learning. Étudions un exemple concret, celui des pronoms neutres et COD. En classe, des échanges ciblés à l'oral visant leur manipulation et leur appropriation peuvent prendre la forme de questions/réponses sur les habitudes quotidiennes des apprenants (« Tu regardes souvent la télé ? Oui je **la** regarde souvent. » / « Tu écoutes souvent du jazz ? Non je n'**en** écoute jamais parce que… » etc.). Il est possible de développer cette activité en e-learning avec des devinettes dans lesquelles des objets sont décrits, à l'oral, par le biais de pronoms. Les apprenants développent à la fois leur écoute et leur connaissance des pronoms pour identifier des objets présentés à l'écran (ex : « On **en** lit dans le train » pour des romans/ « On **le** lit parfois à la maison » pour le journal). Cette activité, amorcée par le e-learning, est ensuite réinvestie dans le cours suivant à travers une pratique où les apprenants conçoivent eux-mêmes leurs devinettes à l'intention de leurs camarades. Dans cette configuration, le e-learning est un moyen de révision des structures abordées en classe, mais aussi de développement, qui conforte ainsi le renforcement des acquis.

2.3 Développement de la compréhension orale

S'il peut être utile, dans les modules, de s'appuyer sur de courtes activités de compréhension orale pour réactiver le lexique ou la grammaire pratiqués en classe, le développement de la compétence de compréhension orale en tant que telle est, de notre point de vue, nécessaire au regard du traitement qui en est fait dans les manuels élaborés au Japon.

Dans cette optique, il convient d'amener les apprenants à développer des stratégies de

compréhension et d'inférence du sens (stratégies cognitives) ainsi que d'autres incitant les étudiants à réfléchir sur leur façon d'apprendre (métacognition) et enfin des stratégies affectives (favorisant la confiance en soi et la motivation). Ceci est possible en dispensant des conseils avant les exercices (stratégies cognitives) ou après (réflexion sur leurs pratiques). Des activités préparatoires à l'écoute (association image/mot pour le lexique, focalisation sur une difficulté spécifique) sont également souhaitables pour la faciliter.

S'agissant du matériel sonore qui servira de support au traitement de la compréhension orale au sein des modules multimédias, il est préférable de le concevoir soi-même. Pour cela, dans l'élaboration des monologues (annonces, présentations personnelles) ou des dialogues, nous recommandons de partir du vocabulaire et des expressions travaillées en classe pour limiter la difficulté. Une fois les textes écrits, on peut les enregistrer et exporter les fichiers audio en vue de les utiliser dans des modules multimédias. Pour plus de réalisme et prétendre à des documents semi-authentiques, l'ajout de fonds sonores est le bienvenu (bruits ambiants, musique de fond, annonces, etc.). Le logiciel Audacity (ou tout autre équivalent) permet de réaliser le mixage. Concernant le traitement de la compréhension, plusieurs choix s'offrent à nous. Il est possible de placer les apprenants dans des situations proches du réel dans lesquelles l'écoute leur permet de prendre des décisions et d'agir. Une consigne leur signifie le contexte et l'objectif de l'écoute. L'apprenant effectue celle-ci dans un but précis (aider virtuellement un(e) collègue à entrer des informations d'inscription dans un ordinateur, déterminer la voie à laquelle se rendre à la gare, saisir les formulations nécessaires lors d'un achat, etc.). On peut également opter pour un traitement plus traditionnel avec une compréhension globale permettant de circonscrire la situation, suivie d'une compréhension plus fine.

2.4 Le e-learning, une aide à la remédiation

Un des avantages de l'utilisation de modules e-learning via une plateforme LMS réside dans la communication des résultats à cette dernière. C'est, d'une part, un moyen d'inciter les étudiants à effectuer les modules en intégrant leur score dans la notation et, d'autre part, une source d'informations sur les difficultés rencontrées. Les pourcentages d'échec ou de réussite pour chacune des questions indiquent en effet clairement au professeur les points maîtrisés et ceux qui méritent un approfondissement. Ainsi l'enseignant peut proposer, dans les cours suivants, des activités de remédiation.

Conclusion

Nous avons vu que dans le contexte universitaire japonais, l'utilisation d'un manuel conçu au Japon associé à des modules de e-learning peut constituer une solution séduisante en ce qu'elle renforce les acquis, autorise le suivi des étudiants et optimise le temps de classe pour l'expression sans omettre la compréhension orale. Un prochain article mettra en évidence, de façon détaillée, les apports positifs des modules e-learning dans le traitement de la compréhension orale pour des étudiants de première année.

Références

Disson A. (1996) : *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon*, Presses universitaires d'Osaka.

Lorrillard O. (2016) : *Soigner la progression : une clé pour entretenir la motivation dans l'apprentissage du FLE en milieu universitaire*, in *The Hiroshima University Studies*, Hiroshima University, Graduate School of Letters, vol.76, p.41-64.

Menant J. (2017). *Traitement de la compréhension orale dans les manuels de FLE élaborés au Japon*. *Human Environmental Studies, 16*, 25-47.

Paradis M. (1994). *Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism*. In N. Ellis (éd.), *Implicit and explicit learning of Second Languages*. London : Academic Press. 393-419.

Thème 1

オンラインでのフランス語授業でいかに学習モティベーションを保つか

小松　祐子
KOMATSU Sachiko
お茶の水女子大学
komatsu.sachiko(at)ocha.ac.jp

2021 年関西フランス語教育研究会のアトリエでは、オンライン（ZOOM + Moodle）で実施した基礎フランス語授業の実践例と、前・後期末試験時に実施した学生アンケートの結果をもとに、オンラインでのフランス語授業でいかに学習モティベーションを保つかについて検討した。新型感染症感染拡大により余儀なくされたオンライン授業において、もっとも懸念された問題の一つが、学生の学ぶ意欲に関するものであると思われたからである。

オンライン授業における学習意欲

オンライン授業の功罪についてはさまざまな報道がなされているが、対面授業と比較して学習意欲の維持が難しいという指摘が見られる（ex.「学生のやる気、オンラインで低下？　朝日新聞・河合塾共同調査」2021 年 1 月 24 日、朝日新聞）。この記事は、大学を対象に実施した調査をもとに、オンラインでやる気が起きない者や途中で集中力が切れる者があり、学生の学習意欲を保つためのケアが必要であることを指摘している。

しかし他方で、高校生・大学生を対象に実施した調査では異なる結果が示されている。内閣府が発表した「第 2 回 新型コロナウイルス感染症の影響下における生活意識・行動の変化に関する調査」（令和 2 年 12 月 24 日、https://www5.cao.go.jp/keizai2/keizai-syakai/future2/20210119/shiryou3-1.pdf）の「4. 学び」では、コロナ禍のために学ぶ意欲が減退している学生が約 28.6%であるのに対し、意欲が増加したと答えた学生が 32.1%に上っている（「変わらない」が 36.5%、「わからない」が 2.8%）。注目すべきは、オンライン授業を受講した学生としていない学生との比較において、受講した学生のほうに学習意欲の増加が多く見られることである（オンライン授業を受講した学生の 32.8%が学習意欲が増加したと答えているのに対して、受講していない学生では 23.4%）。また、オンライン授業を希望する学生は意外に多いことも明らかとなっており（37.4%が「できる限りオンライン授業」、23.9%が「オンライン中心に対面を併用」、14.1%が「対面中心でオンラインを併用」を希望している）、対面にこだわる者が 20%ほどいるものの、他の学生はオンラインの効率のよさを理解し、オンラインと対面をうまく使い分けたいと考えていることがわかる。教師としても、今後は感染症の状況にかかわらず、オンラインと対面の両方に対応できるようにしていくことが必要であると思われる。

フランス語授業実践の紹介

筆者が毎年担当しているフランス語授業は、言語文化学科 1 年生の「基礎フランス語」（90 分×週 2 回）である。2020 年度は 30 名が履修し、うち 12 名が仏文コースに進学した（ほぼ例年通りの進学率である）。このクラスの学生は外国語や文化に関心があり、真面目で呑み込みのよい学生が多いため、非常に教えやすいクラスであることを指摘しておく必要があるだろう。

2020 年度の授業は全面オンラインとなり（後期には大学が指定する対面授業の週に 2 回だけハイブリッド授業を実施した）、大学が推奨する Zoom での同期型授業を行い、LMS として Moodle を使用した。オンライン授業となり、使用教科書や学生の質は変わらないが、授業の進め方が大きく変わった。従来は、教科書に基づき板書による解説や練習を行い、会話練習もその場で 2～3 人組で行っていた。オンライン授業では、教科書のほかにパワーポイントを準備し、授業の流れを示すとともに、板書のかわりに解説や練習問題の答えを提示することにも使用した。パワーポイントは授業後に Moodle からダウンロードできるようにした。また、従来は毎回の授業のはじめにディクテや活用の小テストを紙媒体で行っていたが、すべて授業外に Moodle で実施するようになり、宿題も Moodle で提出してもらい、小テストや宿題の結果をまとめて授業の最初に解説した。授業内の会話練習は Zoom のチャットやブレイクアウト機能を用いて行った。学習内容が複雑になってきた後期には、授業の解説部分を Zoom 上で録画し、Moodle で視聴し復習できるようにした（1 週間期間限定）。このような新しい授業形態に対応するため、準備にはかなりの時間と労力を要したが、授業運営を見直す良い機会になったと思う。

他に工夫したポイントとして、学生の気持ちを和らげ、フランス語学習への関心を高めるために、授業前の待ち時間にシャンソンを流し授業開始時に簡単に説明したり、授業の合間に動画を紹介することも試みた。前期末のアンケートでシャンソンが好評であったため、後期には学習する文法項目に合わせてシャンソンの歌詞を使った教材を自作し使用した。

何が学生の意欲を高めるか？～学生アンケートより～

オンライン授業について学生がどのように思っているかを知り、授業改善に活かすことを目的として、期末試験後に Moodle でのアンケートを実施した。結果、授業の理解度についての学生の自己評価が高いことが確認された。

自由回答で述べてもらった授業の感想を分析すると、学生が評価してくれている授業のポイントは主に以下の３つに集約できることがわかった。1.ブレイクアウトでの会話練習（人との交流）、2.文化、シャンソン、映画などの紹介（知識の広がり）、3.小テストや練習問題の解説、パワーポイントでのまとめ（学びの充実と達成感）である。以下にこれら 3 点にかかわるアンケート回答の抜粋を掲載する。

＜アンケート自由回答より抜粋＞

1. ブレイクアウトでの会話練習

（前期）ブレイクアウトルームで会話ができて楽しかったです。／合間に先生のフランスに住んでいたときのお話をしてくださったり、ブレイクアウトセッションで他の受講生とお話をしたりすることが、ちょっとした息抜きにもなって楽しかったです。／みんなと交流する場があったり、毎回小テストを出してくださったりしたおかげで最後まで諦めずに頑張ることが出来ました。／グループセッションでは、学んだフランス語を実際に使いながら、クラスメイトと交流をすることができました。／ブレイクアウトルームで会話練習に加え、

友達と交流できたのも、とても有意義でした。／ブレイクアウトルームでの会話練習ができたことも非常に良かったと思っています。／画面を通して他の学生と会話練習をしたり、挨拶を交わしたり、少しでも交流ができたのはzoomでの同期授業のおかげだなと思いました。（後期）会話練習で他の学生さんと話す機会があったのが嬉しかったです。／学習している言語で会話ができることの楽しさを改めて実感することができた。／みんなもとてもやさしく、ブレイクアウトでわからないところを教えてくれたりしたので楽しく勉強できました。／グループワークでも積極的に発言し、フランス語を使ったコミュニケーションを取ることができました。／大学の友達と関わることのできる数少ない機会でもある会話練習は、とても有意義で楽しかったです。／他の方とフランス語で会話する機会もあり、まるで対面授業をしているかのような雰囲気で楽しみながら学ぶことができました。／グループセッションを交えながら楽しく授業を受けることができました。

2. 文化、シャンソン、映画などの紹介

（前期）フランスの文化について先生がたくさんお話してくださり、フランスに行ってみたい!!という気持ちが高まりました。そしてその気持ちは、勉強のモチベーションになりました。／文法だけでなくフランスの文化についても知れて面白かったです。／先生が授業の開始前に準備してくださるシャンソンをいつも楽しみにしていました。フランスの音楽や映画などの文化を知る機会をいただけてよかったです。／フランスの文化や、歌も知ることができて、とても面白かったです。／シャンソンやビデオ視聴など、フランスの文化について触れる機会が多かったことも嬉しかった。／フランス語だけではなく、フランスの文化や歌についても知ることができ、とても楽しかったです。／授業の始めに流してくださるchansonを聴くのが毎回楽しみでした。／音楽や文化についても学ぶことが出来て、フランスについてますます好きになりました。／授業前に音楽を流してくれたり、映画を紹介してくれたり、フランス語に親しみやすくて楽しい授業でした。

（後期）教科書に載っていること以外のことも教えていただきありがとうございました。／フランスの文化にも触れることができて、とても楽しかったです。／フランス語だけでなくフランスの料理や観光地についてもたくさん習いましたが、特に料理が美味しそうなものばかりで、さらにフランスに行きたくなりました。／歌を聞きながら、文法を学習することが楽しかったです。／フランスの文化についても触れることが出来て毎回楽しかったです。

3. 小テストや練習問題の解説、パワーポイントでのまとめ

（前期）文法や小テストの解説を詳しくしてくださったおかげで、最初は理解しきれなくても自然とだんだん覚えることができるようになっていったのでよかったです。／毎回小テストがあって最低限復習する機会が作られていたのが個人的にはありがたかったです。／スライドを毎回作成してくださった分、教科書とスライドの二つから情報を得ることができて分かりやすかったです。／パワーポイントを見返すことができたのでとても復習しやすかったです。／みんなと交流する場があったり、毎回小テストを出してくださったりしたおかげで最後まで諦めずに頑張ることが出来ました。／授業のスライドをmoodle で確認できて助かりました。／スライドもわかりやすく、授業後にはmoodle上に掲載してくださったので、復習にも活用することができたことが、個人的にはとても嬉しかったです。／小テストが毎回設けられていることでこまめに復習する時間が取れ、だんだん慣れることができたと思います。／毎回授業後に小テストがあるのである程度緊張感を持って続けられていると思います。／小テストやExercicesの解説を丁寧にしてくださったのが有難かったです。／小テストの解説が毎回詳しく、フランス語に触れたことがあまりなかった私にもとて

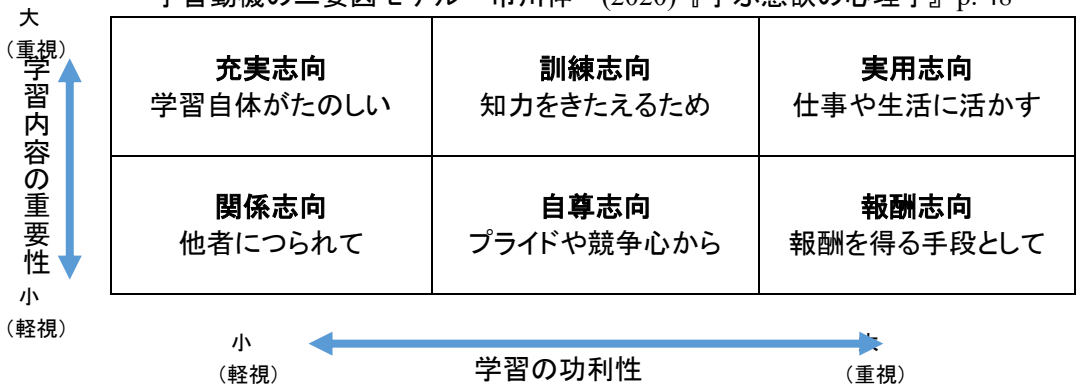
も分かりやすい授業でした。

（後期）毎回課題を設定していただいたので授業を聞いているだけで何も身につかない、ということにならずに楽しくフランス語を学ぶことができました。／説明を聞いて小テストなどを受ければほとんど理解することができました。授業中に小テストの解説をしてくださったのがとてもよかったです。／授業後にパワーポイントを残していただけたのがとても助かりました。／授業が終わった後に Moodle に掲載されたスライドを使って、じっくり復習することもでき、オンライン授業でも学習しやすい環境を先生が作ってくださったので、頑張って学習に取り組むことができました。／授業で聞いたときにはわかったつもりでもただ聞いて納得しただけで全然自分のものに落とし込めていないということがエクササイズやテストを通してわかったのでパワーポイントや映像が記録されていたのもありがたかったです。／復習、文法、対話、問題の順番で分かりやすい授業でした。／毎回の小テストで授業の復習ができ、良かったと思います。／毎回小テストや課題も出るので、復習しながら学習を進めることができました。

「学習動機の二要因モデル」との比較

モティベーションについては、内発的／外発的動機付けの理論(Deci & Ryan,1985)がよく知られているが、ここでは教育心理学者の市川伸一が提唱する「学習動機の二要因モデル」（下図）を参照する。市川は「学習内容の重要性」と「学習の功利性」という二つの要素の組み合わせにより 6 種類の動機付けをモデル化しており、学習者の多様な動機付けを説明することができるとしている。

学習動機の二要因モデル　市川伸一(2020)『学ぶ意欲の心理学』p. 48



フランス語のオンライン授業について考えると、1 年生の場合、フランス語を使う仕事や将来を具体的に考えられる段階ではないと思われるため、実用志向による動機付けは少ないものと考えられる。また報酬志向に関しては、単位取得（できるだけ良い成績を修めたい）という動機は共通であまり差がないだろう。したがって個人差がでてくるのは、左側の 4 種の動機づけについてとなると思われる。先に紹介した筆者の授業アンケートでは、「人との交流」「知識の広がり」「学びの充実と達成感」の 3 つのポイントが評価されていることを確認できた。これらはこの表では、左側に位置する関係志向、充実志向、訓練志向という動機づけに相当するものと思われる。つまり「学習の功利性」よりも、「学習内容」のほうに学生の関心は向いており、学習が充実することと、他者との交流があることが学生のモティベーションを高めることにつながると考えられるのである。動機づけに学生による個人差があることは当然であるが、

動機づけにかかわる要素を意識して授業に臨むことは教師にとって大切であろう。「学習内容」については教師が大きく関与できる部分であるため、充実志向、訓練志向を強化する努力をするならば、学生のモティベーションの向上に寄与するものと考えられる。また関係志向に配慮した授業運営を心掛けることも重要であるだろう。

シャンソンの活用例

最後にシャンソン活用例を紹介したい。これはすでに述べたように、前期末アンケートでシャンソンが好評だったために、文法学習に活かすことを考え、週ごとに学習内容に合わせた選曲をし、授業前の待機時間に流すとともに、歌詞の一部を学習教材として授業内に扱った。今回のアトリエで紹介したのは以下の 4 曲である（後期の授業では計 13 曲を扱った）。

1) 複合過去と半過去：CLIO – T’as vu
2) 関係代名詞：Sheryfa Luna - D'ici et d’ailleurs
3) 条件法現在：Édith Piaf - Hymne à l’amour
4) 接続法現在：Céline Dion - Pour que tu m’aimes encore

授業ではこれらの曲の歌詞の一部をパワーポイントのスライド 1 枚に掲載し、過去形の動詞や関係代名詞などを探してもらうという簡単な練習を行うとともに、内容を解説した。実際に授業内に扱う時間は、週 2 回の授業につき 5 分程度とごくわずかであった（授業進度の関係からそれ以上の時間をとる余裕はないのが実情である）。

これらのシャンソンは、言語要素だけでなく、文化的にも多様な要素を含んでいることを指摘しておきたい。1)では若い現代フランス人女性の生活や恋愛、2)では移民出身の女性のアイデンティティの問題が歌われている。また 3)はフランスの定番シャンソン（日本でも知られている曲）、4)はケベック出身で国際的に活躍する歌手の曲である。このように、時代や地域の異なる曲を紹介し、フランス語の多彩な側面に触れてもらうことによって、学習意欲と関心を高めることを目指している。フランス語の口語表現の特徴や発音についても学ぶ機会となる。オンライン授業では簡単な操作で動画を画面共有し視聴可能であるため、言語と文化をあわせて効率よく学ぶことができる。

しかし、授業アンケートでは後期末には前期末ほどシャンソンへの言及がなかったのが筆者にとっては残念な結果であった。授業でのシャンソンの使用に学生が慣れてしまったことも原因の一つかもしれない。また文法学習と関連付けて扱ったために、シャンソンを純粋に楽しむ喜びが損なわれた恐れもある。

おわりに

今回のアトリエでの検討を通じ、オンライン授業がほとんどの学生にとって学習意欲の減退にはつながらないことが確認できた。ただし一部には対面を好みオンラインに拒否感をもつ学生がいる可能性があるため、注意が必要である。授業アンケートの結果からは、オンラインであっても、ブレイクアウト機能を活用して学生間の交流の時間をとり、文化的な話題を提供することによって、学生はフランス語学習を楽しいと感じ、学ぶ意欲を保っていることがわかった。また、LMS を利用した小テストやパワーポイント配布によって、学生は学びの充実と満足を感じていることも確認できた。このように、フランス語のオンライン授業においても、教師が学習内容充実と関係性構築への配慮を心掛けることにより、市川の「学習動機の二要因モデル」における充実志向、訓練志向、関係志向に相当する動機づけを強化することができるのではないかと考えられる。今後の授業実践に活かしていきたい。

Thème 1

オンラインの授業と学びのコミュニティ：「快」の記憶と仲間作り

西川　葉澄
NISHIKAWA Hasumi
慶應義塾大学
nhasumi(at)sfc.keio.ac.jp

はじめに

2020 年春より多くの大学において授業がオンラインで行われるようになった。外国語の授業も例外ではない。以来、一年の間に様々な教育機関でのアンケート調査や研究会での報告が実施されるなど、オンラインでの外国語の授業についての経験知やコメントが教員・学生より広く集められ共有されてきている。筆者の印象でも、Zoom 等の Web 会議ツールを用いた同期双方向型のオンライン授業では、20 人程度の少人数クラスであれば、外国語の授業においても従来のキャンパスでの授業スタイルにかなり近づいた授業運営が可能だという実感はあるが、アンケート調査結果等において目につくのが、学生たちの孤独感とクラスのコミュニティとしての機能不全である。

学生の学習環境やインターネット環境、またいわゆるカメラオン・オフ是非などの諸問題のために一般化は難しいが、筆者の同期双方向型のオンライン授業の改善を目指して、2020 年度春学期に担当したフランス語の授業における反省やオンライン授業をめぐる調査・報告等を元に、同年度秋学期の担当授業において、オンライン授業の特性や長所を保持しながら、いかに学生の孤独感を和らげ、「快」の感情・情動を増やすことができるかを目標にいくつかの実践を試みた。またそうした活動により、クラス単位のコミュニティ形成が容易になることを目指した。上記の実践報告が本稿の目的である。

2020 年度春学期のふりかえり

2020 年度春学期は以下の二つのクラスを担当した。いずれも 4 名の教員（日本人教員 2 名＋フランス語圏出身教員 2 名）によるティームティーチングで行われた。以下がその概要である。

① インテンシブプログラム（第 2 学期目）、90 分×週 4 回、学生数 5 名、教材は *Agenda 1* (Hachette, 2011)の Jour 6-9 を使用、文法説明を担当。

② インテンシブプログラム（第 3 学期目）、90 分×週 4 回、学生数 19 名、教材は オリジナル教材（短いビデオおよび短いテクスト）を使用、教材の理解及び文法説明を担当。

勤務校において新学期に使用を推奨された WebEx Training は操作が Zoom のように容易ではない上に、参加者全員がカメラオンにすると負荷がかかり接続が不安定になるなどの事象が見られたため、学生にビデオオフを依頼することが多く、そのため常時ビデオオフにする習慣が定

着してしまった。また当時は、WebEx Training の諸機能をフル活用して、それのみで授業を運営しようとしていた。その後 5 月中旬より勤務校で契約が整った Zoom に切り替えた。様々な試行錯誤の末に、Zoom 以外にも学生との連絡用に LINE、授業資料配布用に勤務校 LMS (SFC-SFS)と Dropbox、連絡・資料配布・成果物のデジタルアーカイブ用に Slack、小テスト用に Google フォーム、授業中に使用するホワイトボードとして Google ドキュメントをそれぞれ使用した。①のクラスにおいては、WebEx Training から Zoom に変更後も、最初に使用した WebEx Training の影響により、ビデオオンによる顔出しの習慣が定着しなかったため、終始学生側がビデオオフの黒い画面のままで登場し、クラスメイトがそれぞれの顔を見ることがなく、クラスが打ち解けた雰囲気になることはなかった。また教員の方も、学生の顔を見なかったため、彼らの名前をなかなか覚えることができなかった。一方、②のクラスにおいては、チームの同僚の尽力によりほぼ全員がビデオオンで顔出しをすることに躊躇がない雰囲気が作られたことが大きいが、多くの学生がビデオオンで参加し、積極的な参加が目立った。その他にも Slack のデジタルアーカイブ、ポートフォリオ、連絡手段としての活用が成功し、学生が課題において創造性を積極的に発揮することが可能になった。その成果は勤務校の 2020 年度春学期オンライン授業（言語）の Good Practices の一つとして紹介された[1]。

春学期の実践と自己評価

以下に、2020 年度春学期に担当授業で実施したこと及びその自己評価を記す。

① 同期双方向型のオンライン授業（Zoom 等）: 従来の授業スタイルにかなり近い授業運営ができた。以前からクラス単位で復習用のノートのシェア、項目説明にパワーポイント(PPT)の活用、語彙学習には Google イメージ検索の活用をしていたため、今学期の新しい技術的課題としては Web 会議ツールの習熟のみだったことで負担はそれほど大きくなかった。

② Zoom 以外のデジタルツールの並行利用：当初は Web 会議ツールの諸機能をフル活用して授業を運営しようとしていたが、操作性に限界を感じ、他のデジタルツール（LINE、勤務校 LMS (SFC-SFS)、Dropbox、Slack、Google フォーム、Google ドキュメント）を並行利用することでよりスムーズな活動展開が可能になった。

③ オンラインの特性を生かした課題の模索（第 3 学期目のクラスのみ）: 文法を担当することが多いので、内容が単調にならないように通常から創意工夫をしてきた。学生・教員双方により身近になったことから、積極的にデジタルツールの活用を模索した。

A) オンライン練習問題の活用：インターネットにはすでに様々な優れた練習問題が一般に無料公開されている。自動回答機能でフィードバックも早く、教員がチェックする労力を省ける上に、優れたオンライン教材のリンクを提示することで学生たちに自律的な学習機会を提示することができる。オンライン授業ではリンク共有のやりとりが日常的になったため、学生の反応も早い。学習した新規文法項目に合致する練習問題を課題として指定するだけでなく、その学習サイトのレビューまでを課題とした。これにより、学生がより主体的に練習問題に取組み、批評的視点を持つ意識も与えた。

B) デジタル紙芝居作成によるテクスト理解：教材（ビデオ及びテクスト）の意味理解の際に、日本語訳を強く介在させない方法として、物語の内容を PPT のスライドに画像をコラージュして場面ごとに示す紙芝居を作成させた。この方法により、全体の意味がよくわからないまま闇雲に辞書を調べて日本語を羅列するような支離滅裂な和訳

[1] https://www.sfc.keio.ac.jp/campuslife/online2020_spring/g-practices/language/french.html

を作るのではなく、画像利用によりテクストの真の内容理解に直感的に接近することを狙った。コラージュに用いる素材にはインターネット上で容易に利用できる無料素材（「いらすとや」など）の使用を推奨し、それぞれのスライドに和訳ではなく、フランス語のテクストを併置させた。

C) 朗読ビデオ作成によるテクストの体感：教材（フランス語で書かれた短い物語）を演じながら朗読するビデオを作成させた。現代ではスマートフォンを使って動画撮影をすることは学生たちの日常でもあり、容易な行為である。課題をビデオ作品にすることで、教員にとっては発音のチェックが容易になり、学生もテクストの内容を演じ、朗読することでフランス語のテクストを自分の体で感じ、理解することができるのではないかという狙いがある。単にテクストの朗読であっても、学生は納得がいくまで撮影を繰り返し、編集するなど、ビデオを作るまでには自ずと数回は練習し、自分の話すフランス語を聞くと想定されるので、自己チェックの機会にもなるだろう。

上記の課題の提出先をいずれも Slack に設定した課題用のチャンネルにしたことで、学生相互間の課題鑑賞を可能にし、刺激を受け合いながら切磋琢磨することを狙った。全体的に課題数が若干多すぎてしまったことが反省点である。

このように、既に様々な活動に挑戦したが、いくつかの課題が残った。最も深刻だったのが、クラスの雰囲気作りでの失敗である。一つのクラスでは、様々な要素によりクラスの雰囲気が積極的だったが、もう一つのクラスではそうではなかった。前述したように、オンライン授業ではクラスの雰囲気がネット環境やツール等に左右される。カメラオン・オフ問題にも関連するが、学生全員が同じ学びの場を共有して主体的に活動できるか、あるいは自己をスクリーンの向こう側と切り離し、受動的なまま参加するかで、クラスの雰囲気が大きく変わるだろう。様々な偶然的な幸運に頼らずに、オンラインでの友好的な学びのコミュニティ作りを円滑に確保するにはどのようにすれば良いのだろうか。

そのヒントを探すため勤務校で春学期末に行われた学生へのアンケート調査結果を参照した[2]。自由記述コメントとして「教員、授業のやり方への不満」に「一方的に話すだけならオンデマンドにしてほしい」、「教員の ICT スキルによって内容の充実度が異なる」、「課題が増えた」などが見られた。その他には、「モチベーション、集中力が続かない」、「心身への負担（友人に会えず精神的に辛い）」、「授業とプライベートの区別がない」などと続く。また、オンライン授業に関するセミナー等に出席し情報収集に役立てた[3]。

2020 年度秋学期の概要

春学期の反省と、アンケート調査結果やセミナーなどで得た情報を生かし、秋学期は担当した以下の二つのクラスでさらなる授業改善を試みた。担当クラスの概要を以下に示す。

① インテンシブプログラム（第 1 学期目）、90 分×週 4 回、学生数 9 名、教材は *Agenda 1* (Hachette, 2011)の Jour 1-5 を使用、文法説明を担当。

② インテンシブプログラム（第 2 学期目）、90 分×週 4 回、学生数 15 名、教材は *Agenda 1* (Hachette, 2011)の Jour 6-9 を使用、文法説明を担当。

Zoom 以外の授業ツールには、学生との連絡・資料配布・課題提出先として Slack、小テスト用

[2] https://www.sfc.keio.ac.jp/campuslife/online2020_spring/summary.html

[3] 井庭崇（慶應義塾大学総合政策学部教授）の「魅力的なオンライン授業づくりの工夫・コツを語るオンラインセミナー」に参加した。

に Google フォーム、授業中にホワイトボードとして使用する Google ドキュメントをそれぞれ使用した。春学期の反省から、初日より可能ならビデオオンでの顔出しを要請し、バーチャル背景を活用してビデオオンに対する抵抗が減少するよう模索した。またデジタルツールの種類を固定化・ルーティン化したが、Slack と Google 諸機能（ドキュメントなど）は、学生の積極的な授業参加を可能にするためのツールとして不可欠であった。そして、授業に参加することが純粋に楽しいと思えるような「楽しさ」「快」の感情の増大を追求した。オンライン授業という制約を前提に、以下の 6 点を目標にした。

1　フランス語を始めとする外国語学習を学生に嫌いにさせない。
2　フランス語クラスの良い思い出を作る。
3　外国語学習が自己拡張であり、自己を豊かにする活動だということを確認する。
4　学生が新学期に抱くポジティブな情動を維持する。
5　個人の学びと学習の継続を励ます。
6　教員自身も楽しむ。

新たな試み

以下に、2020 年度秋学期に担当の授業で実施した新たな試みを紹介する。

① 授業パターンの固定化 : 授業展開をある程度パターン化し、学習がルーティーンに従って進むことで、学生が安心して参加できるように狙った。また、オンライン授業は通常よりも飽きやすいのでそれぞれの活動時間を短く、メリハリをつけるように心がけ、授業中に他のことをさせない工夫をした。スムーズな進行のため、使用ツールも同時に固定化・パターン化した。授業は毎回以下の図のように進めた。

	1	2	3	4	5	6	7
活動	フランス語圏クイズ	優れた宿題の表彰とコメント、答え合わせ	小テスト	前回までの復習	新しい学習項目	新しい学習項目の練習とまとめ	次回小テスト・宿題予告
ツール	教員のバーチャル背景に提示する画像	Slack 、Google ドキュメント	Google フォーム	PPT など	PPT など	Zoom（全体とブレイクアウトセッション）、Google ドキュメント	

② 学生による自己評価：このクラスでは各教員が 25%の評価点を持つが、筆者は持ち点の評価基準を再考し、5%を学生の自己評価点にした。学生が授業活動と個人の目標を少しでも関連づけ、主体的な学習につなげることを狙った。新学期に 5 項目の目標を個人で記入した用紙を提出させ、中間と最終の 2 回のチェックを設けた。最終チェック時に目標の達成が自己評価できれば 1%獲得するシステムである。フランス語学習に関連すればどんな目標でも良いとしたが、目安とすべき目標例を複数提示した。提示例から目標が選ばれる傾向があるので、例はよく考慮すべきである。目標が適切かどうかは教員が確認をした。中間チェックは 12 月末の最終授業日に、最終チェックは冬休みまで学習を継続させるためにあえて休み明けの 1 月上旬とした。

③ クラスで共有する Google ドキュメント：クラスで 1 学期を通して同一の Google ドキュメントを共有し、授業中の活動や宿題の答え合わせに利用した。学生は必要な時にいつでもアクセスし、復習に役立てることができた。また、ブレイクアウトセッションを用いたグ

ループワーク(GW)中に、これを同時使用することで GW 中にブレイクアウトルームに行かなくても、Google ドキュメント上の動きからそれぞれの活動を把握できる利点がある。学生が必要とするまでブレイクアウトルームを訪問することがなくなり、結果として学生の自主性・主体性を尊重することができた。

④ 教員の期待のパターン化：練習問題では学生の創造性に訴え、余力があればごくシンプルな練習問題に過剰に妄想を生かした答え方をしていいと指示した（例：人物を描写する課題において、人物の内面を想像で補って描写するなど）。こうすることで、この授業では「ボケていい」、フランス語学習に加えて創造性を発揮すると喜ばれるということがパターンとして示された。また、課題提出用にも利用した Slack だが、課題のフィードバックのスケジュールをパターン化し、学生へのコメントが遅くなっても通常何曜日ごろにフィードバックが来るはずだということが学生から予測できるように心がけた。

⑤ 学習事項チェックの祝祭化：評価を期末試験ではなく、毎回出題する小テストと宿題（各 1%×10 回）、及び自己評価点（5%）とし、外国語学習の評価を 1 回の期末試験ではなく日常的に積み上げていくものにすることで、試験のために勉強するという考え方からの脱却を図った。その代わりに授業最終日には総復習のためのクイズパーティーを実施した。以下がその概要である。

A) 家から参加するオンライン授業の特性を生かし、仮装を奨励した（仮装で参加するとクイズ得点に 1 点加点）。

B) 1 つのクラスでは、同僚の教員も 1 名参加して、それぞれクリスマスツリーとサンタクロースに仮装しながら、進行係と得点記録係を担当した。総復習クイズの構成・作成は 2 名の教員が協力してあたり、学生が出題を担当できるテーマを決定した。

C) クイズはペア対抗として、事前に学生のペアを作り、さらにクイズの出題を各ペアに担当させた。問題はどれも既習事項を再利用する内容とした。

D) 学生に出題を依頼することでクイズ問題の集約・再加工の手間を必要としたが、学生をより積極的に参加させることができた。

E) 賞品としてプリペイドカード、e テレの『旅するためのフランス語』テキストの他に、Rhodia のメモパッドや Bic のボールペンなど、日本で安価に手に入るフランス製品を用意した（賞品は後日郵送）。学生からのフィードバックも概ね好評であった。

F) クイズには音楽なども使用し、全体を通して学生の笑顔が多く見られた。

このように秋学期は 2 つの授業において改善を重ねる中で、授業の各活動をパターン化することで学習にリズムを与え、地味で小さな作業（語彙や動詞活用の習得など）の積み重ねと継続の重要性を喚起し、習得した事項を再利用することの祝祭性を盛り込んだ。適切な初動、良い習慣づけ、継続の奨励、空間の提供の重要性を実感した。

おわりに

外国語学習はゲーム的な楽しさだけで継続することはできないが、学生たちに「オンライン疲れ」や「孤独」等のネガティブな感情だけではなく、授業に対して「楽しかった」という思い出が少しでも残り、フランス語の授業を日常とは異なる「クラスメイトたちと共有する楽しい場」として感じることで、外国語学習と「快」をつなぐ回路が生まれることを願った。

キャンパスで実際の出会いが実現するまでは、今後もフランス語のオンライン授業において、学生がフランス語の「学びのコミュニティ」の仲間作りのきっかけとできるような可能性を今後の課題として模索していきたい。

Thème 1

オンライン授業とデジタル教材
—授業実践報告と展望—

有富　智世
ARITOMI Chise
Université Tokoha
aritomi(at)sz.tokoha-u.ac.jp

喜久川　功
KIKUKAWA Isao
Université Tokoha
kikukawa(at)sz.tokoha-u.ac.jp

内田　智秀
UCHIDA Tomohide
Université Meijo
uchida.tomo(at)gmail.com

服部　悦子
HATTORI Etsuko
Université Kinki
etoileo(at)hotmail.com

１．はじめに

語学教育における ICT 活用の有効性からフランス語学習支援「デジタル教材の開発」に取り組んできた[1]。これまで本研究会では、学習環境の整備、対面授業における授業実践報告、授業内外でのデジタル教材の活用、e ポートフォリオと評価等について発表も行ってきた次第である[2]。2020 年度、コロナ禍での対応に際し、常葉大学における初修フランス語の授業では、教科書『なびふらんせ』[3]と学習支援デジタル教材：Web＜なびふらんせ＞の双方を活用して、オンライン授業を試みるに至った。本デジタル教材は、授業内外での使用に配慮して開発した教材だが、そもそも対面授業における質的向上と改善をベースに設計したものである。コロナ禍における初修外国語学習をオンラインで実施し、学士教育における質も確保するには、教科書とデジタル教材をどのように繋げて学習させることが有効か、教員にはどのような工夫が求められるのかの検討に迫られた。したがって、オンライン授業に適合させた教科書・教材の活用方法や提供方法、既存の情報システムツールも用いた方策など、様々に模索することとなった。

そこで、本稿では常葉大学における指定教科書とデジタル教材の併用で実施したオンライン

---

[1] フランス語学習支援デジタル教材：Web〈なびふらんせ〉, http://navifr.sz.tokoha-u.ac.jp/ (2012－現在に至る),
本研究は JSPS 科研費 26370678 の助成を受けた.

[2] 有富智世/喜久川功：教科書連動型デジタル教材に搭載の e ポートフォリオを取り入れた評価の試み, 関西フランス語教育研究会, RENCONTRES 28, pp. 5-9, 2014.
有富智世/喜久川功/服部悦子/山田敏之：フランス語教育の可能性 －教科書『なびふらんせ 1』とデジタル教材「Web〈なびふらんせ-1〉」－, 関西フランス語教育研究会, RENCONTRES 30, pp. 10-14, 2016.
有富智世/喜久川功/安藤博文/内田智秀/服部悦子/山田敏之：フランス語教育とデジタル教科書, 関西フランス語教育研究会, RENCONTRES 31, pp. 57-61, 2017.
有富智世/喜久川功/安藤博文/内田智秀/服部悦子/山田敏之：授業内学習と自主学習を活性化する学習支援ツールの一体化 －デジタル教科書・デジタル教材・e ポートフォリオ・教材ダウンロード－, 関西フランス語教育研究会, RENCONTRES 32-2, pp.11-15, 2018.
有富智世/喜久川功/安藤博文/内田智秀/服部悦子/山田敏之：フランス語教育におけるデジタル教材の活用 -授業実践報告と展望-, 関西フランス語教育研究会, RENCONTRES 33, pp. 57-61, 2019.

[3] 有富智世/喜久川功/黒田恵梨子/田母神須美子/服部悦子：『なびふらんせ 1』, 株式会社朝日出版社, 2016.
有富智世/喜久川功/安藤博文/内田智秀/服部悦子：『なびふらんせ 2』, 株式会社朝日出版社, 2019.

授業の実践報告を行う。主に、『なびふらんせ１』と Web＜なびふらんせ１＞を用いた報告となるが、本教科書・教材に限定した呈示を意図するものではない。「With コロナ」段階から「ポストコロナ」段階へと推移したとしても、今後の教育のあり方において、対面指導とオンライン教育がハイブリット化した形で協働的学びが展開すると想定される。既存の何らかの教科書、また、既存のデジタル教材（Web 教材）を使用して、対面授業、オンライン授業、ハイブリット型などの授業を考慮していく上で、本実践報告が一例となればと考える。

２．授業実践報告（2020 年度・常葉大学）

常葉大学・フランス語入門クラス：「フランス語 I a/b」（合計 11 クラス）は、共通シラバスおよび共通教科書（『なびふらんせ１』）で運営している。以下、入門クラスで実施した教材配信型の基本実施例、教材配信型に組み込んだ動画配信における工夫等について報告する。

1）教材配信型の基本実施例

遠隔授業に当たり、常葉大学の方針は「大学 LMS を基本に教材配信型で実施する」というものであった。そこで、オンライン授業を対面授業と同質のレベルで行うために、配信する教材について、以下のような基本方針を立てた。

●指定教科書とデジタル教材を実際的に繋げる「学習指導教材（学習ガイド）」を配信する
●「学習指導教材」は遠隔授業を反転授業スタイルで運営するためのガイドとして作成する
●「学習指導教材」1 回分は A4 用紙 6 枚（両面印刷で A4 用紙 3 枚）程度とする
●「学習指導教材」は閲覧や印刷に配慮して PDF ファイルで提供する

（以下、「学習指導教材」に関する補足事項）

・学習の順序は「番号」で明示する
・文法解説や学習箇所の指示では教科書の図などをスクリーンショットで編成する
・デジタル教材の画像を取り込み、教材のどこを使って学べばよいかを明示する
・音声学習が円滑に行われるようデジタル教材の音声ファイルをリンクで配置する
・課題（提出期限と提出先）を指示する
・教員からのメッセージおよびフィードバックを含める
・質問受付のためのメールアドレスを明記する

対面授業における「反転授業」スタイルは、クラス運営において、受講者の学習への取り組みを揃えるなど、難しいケースが散見される。しかし、教材配信型のオンライン授業では、学習者が自ら考えて探りながら解を導けるような「学習指導教材」を提供した結果、対面授業で反転授業を試みるよりも有効性がみとめられた。各回の課題結果やデジタル教材の e ポートフォリオ（各課テストの記録・受講者の学習過程に関する記述）から総じて学習効果を見出せた。「配信教材を読む」ことから学習が始まる教材配信型のオンライン授業では、「反転授業」スタイルを基軸に実施することが望ましいといえるかもしれない。

また、教科書と連動させて学べるよう、デジタル教材のどのコンテンツ（7 種類）を使い、何をどこまで学ぶ必要があるのかを「学習指導教材」に明示したことで、自主学習も促進された。e ポートフォリオの学習記録からも明らかであり、また「反転授業」スタイルとの相乗効果も相俟って、結果的に対面授業時よりも学習理解度の向上が見られたと認識している。これらは、授業後のアンケート調査結果においても確認することができた。アンケート調査では、「学習指導教材」をクリック（タップ）すれば、デジタル教材へリンクで飛び、語彙一覧を見

ながら音声確認や反復練習ができて良かった、「学習指導教材」を中心に「教科書」と「デジタル教材」をスムーズに行き来することができて学び易かった、という回答が多かった。

オンライン授業における個別対応策としてメールでの質問受付を行ったが、質問内容によっては、回答をクラス全体に還元する形を取った。これは、「学習指導教材」に記載するフィードバックの一部に含めて実施した。その結果、他の学習者の状況が見えにくいオンライン授業にあって、閉鎖感や孤立感も和らいだようで、一人で学んでいないという実感が嬉しかった、という回答が受講者から多く寄せられた（メールによる質問も大幅に増加した）。

補足になるが、配信済みの「学習指導教材」は「共有フォルダ」にまとめて保存し、新たに配信する「学習指導教材」の最後に、「共有フォルダ」へのリンク先を必ず配置するようにした（QR コードも添付）。

「共有フォルダ」は、当初 OneDrive を使用したが、Microsoft のセキュリティーが高く、何度もサインインを求められる点が煩わしさを生むと受講者から苦情があった。そこで、携帯からでも気軽に「ふり返り学習」を行えるよう、フリーの GoogleDrive にも「共有フォルダ」を設ける工夫をした。アンケート調査では、携帯（Android / iPhone）から容易にアクセスができて復習に便利だった、と好評を得た。

2）教材配信型に組み込んだ動画配信における工夫

ここで述べる動画配信は、Zoom 等を活用したリアルタイム型ではなく、全ての受講者がフランス語を確実に学べるようオンデマンド型での配信である。

（オンデマンド型で実施した理由は以下の通り）

・パソコンを持っていない学生が少なからずいた
・リアルタイム型で参加できないケースが懸念された
・スマートフォンのみでも学べる学習環境に配慮した

動画配信先は受講者が簡易にアクセスできるよう、「学習指導教材」内にリンクで設置した。動画は主に PowerPoint で作成し、例えば文法の重要な点や間違えやすい点などは、教科書の図や教員の補足に加え、アニメーションを使って視覚的に説明するなど工夫した。

また、対面授業と異なり、動画配信では受講者の書く速度まで配慮できない。動画を視聴しながらのノートテイキングは、受講における負荷を伴わせることが懸念された。そこで、「学習指導教材」に動画を組み入れる際は、動画内容のアウトラインを載せ、教材の一部を「穴埋め式」で提供した。動画を見ながら文法の重要事項やフランス語を書き込み、学習教材を完成させる。受講者はオンデマンド型の動画配信を中断せずに視聴し、対面で受講している感覚も得られる。さらに、前期と後期の授業を通して、一冊の受講ノートが無理なく完成する仕組みを成す。補足になるが、文法の動画は必要事項だけを説明し、『なびふらんせ１』以外の教科書でも応用可能な内容で作成した。これは、今後のオンライン授業への対処も兼ね、合理化を図りつつ教材の有効性や精査に繋げるためである。『なびふらんせ１』に特化した内容については、動画を分けて提供した。

音声に関しても動画の配信を有用した。動詞活用、語彙や表現に関する音声は、デジタル教材で聴くことができる。しかし、教科書の全例文の音声が収録されている訳ではない。対面授業では教員が発声して補うことが可能だが、配信型のオンライン授業では対策が必要となる。そこで、無料の音声サイトを使用し、動画にまとめて提供した。また、動画を活用した聞き取り問題を解かせる場合は、再生回数を増やす配慮をした。

動画を復習に活用することも想定し、過去に配信した動画へ簡易にアクセスできるよう、「学習指導教材」にリンクを設定した（QR コードも添付）。

質問は基本的にメールでの問い合わせとしていたが、同じ内容の質問が複数あった場合は、動画による一斉回答で対応した。動画による教員メッセージの配信は、短いものであっても、受講者の反応は良いようである。

3）ハイブリッド型（教材配信型＋リアルタイム型）の試み

ここで、教材配信型とリアルタイム型の混在で実施したハイブリッド型オンライン授業について追記しておきたい。

対象クラスは、「フランス語Ⅱa/b」の応用クラス（受講者数 10 名）で、教科書『なびふらんせ２』と Web＜なびふらんせ２＞を基本教材とし、Microsoft（Teams/Class Notebook）を活用した。ハイブリッド型での実施を選択した理由は、少人数の応用クラスでは、「反転授業」スタイルの教材配信とリアルタイム型の双方の特性を活かして授業を行った方が有効ではないかと考えたためである。

まず、Teams で「クラス」を作成した（メールアドレスで管理）。学習指導教材や課題等の配信ファイルは、大学 LMS を使用せず、「クラス」内のフォルダに分類保存で提供した。課題は Forms も利用し、記録の集約とフィードバックにおいて合理化を図った。受講者との質疑ではチャットも活用し、個別対応やクラス全体へのメッセージ配信に使用した。さらに、Zoom ミーティング機能で、ライヴ授業や質疑応答等も行えた。

教材配信、課題の添削、学習状況の確認では、Class Notebook を活用した。Class Notebook は、Teams の「クラス」から利用でき、各授業回の学習教材や課題を Class Notebook にもアップロードできる。受講者は Class Notebook の各自のページで問題を解き、解答を書き込む。授業者は、各受講者の課題の添削、メッセージやフィードバックの記載も自由なスタイルで行える。さらに、様々なファイルのアップロードが可能なため、聴き取り問題などにも有効使用が見込める。例えば、受講者に発音（音声）をスマホで録音して Class Notebook にアップロードするよう指示し、発音指導に利用することもできる。

Class Notebook はホワイトボードに描くように自由なレイアウトと書き込みが可能で、添削や質問への回答には最適といえる。メール文書で補足説明等を行うよりも、図や記号等を使った説明の方が明解なケースもある。ライヴ授業においても合理性と利便性に長けている。

利用における問題点を挙げるとすれば、1 クラス 50 人以上の受講人数の場合は、教材のアップロードやダウンロードに時間を要するため不向きかもしれない。本年度、少人数の応用クラスでの使用では有用性が確認でき、受講生からも好評を得た。

4）教材配信型オンライン授業における「課題と評価」について

教材配信型オンライン授業での「課題と評価」について、以下にまとめておく。

2020 年度、常葉大学では、対面による定期試験を実施できなかった。そこで、各課題結果の点数化を図り、総じて成績評価を行った。主な課題は、教科書の練習問題、デジタル教材の各課テストを中心に作成した。また、常葉大学では仏検受験を推奨しているため、フランス語教育振興協会より提供を受けた「実用フランス語技能検定試験（過去問題）」も活用した。

その結果、各授業回の課題、小テスト（追加課題）、デジタル教材「総合問題」、e ポートフォリオ（デジタル教材の各課テストの記録・受講者の学習過程に関する記述）を総合して成績評価を行った次第である。なお、応用クラスではこれらに加え、Class Notebook や Forms で解

答回収した仏作文や仏文和訳なども評価に加えた。適切な課題の実施とその結果から総合的に評価すれば、対面における試験実施を行えずとも、成績評価は可能と見なしている。

３．授業実践から今後の展望へ

大学等における本年度のオンライン授業では、概ね次のようなツールが用いられた。

●クラウド上のストレージサービス：OneDrive・GoogleDrive・Dropbox
●動画コンテンツ共有サービス：Youtube・Stream
●オンライン会議ツール：Zoom・Teams・Google Meet
●オンラインで小テスト等を実施するためのサービス：Microsoft Forms・Google フォーム
●情報整理＆共有ツール：OneNote・Scrapbox・Stock
●LMS 他（例：Google Classroom・大学側で用意された LMS・ポータルサイトなど）

以上のように、様々なツール・サービス・環境が広く活用されるようになり、教育機関における情報機器使用の基底は、これまでの想定とは異なるスタンダードがにわかに成立したといえる。したがって、これからは対面授業・オンライン授業・ハイブリッド型・ハイフレックス型等、どのような授業形態でも効果的使用が見込める教材・教具・環境等が求められる時代となる。そして、教育効果のさらなる向上を目指した授業実践や取り組み等が行われると予想される。そこで、本年度の授業実践から得られた知見を現在開発中の科研費課題に融合し、既存の「デジタル教科書＋デジタル教材＋e ポートフォリオ」の三位一体型教材に、新たに「学習ガイド機能」を追加する構想案を立てた。

具体的には、既存のデジタル教科書やデジタル教材に、「学習ガイド機能」を組み込み、授業者各自のオリジナリティを反映した媒体にするという発想である。本機能における「学習ガイド」とは、Microsoft 等が提供する「Web ベースの学習支援ツール」との紐づけを可能にし、「紐づけられたツールを用いてどのように学べばよいか」を学習者に明示する Web ページのイメージである。例えば、OneDrive 上のファイルやフォルダ、Stream 上で公開されている動画コンテンツ、Forms で作成した設問、Teams にセットした Web 会議やチャネル、Class Notebook 内のノート等は、「リンク」によるアクセスが可能なため、授業者は必要に応じてこれらの「リンク」を「学習ガイド」内に配置する。学び方の解説も記載でき、学習支援ツールの繋がりを学習者へ明示できるものである。

以上、構想案を概略したが、今後に求められる教材の開発において、本年度の授業実践から多くのヒントが得られたことは確かである。本構想については、稿を改めて論じたい。

４．おわりに

本稿では、オンライン授業における授業実践を中心に報告を行った。授業実践を経て、教材間の繋がりを明瞭にする「学習指導教材」の重要性、遠隔授業における「反転授業」の有効性、フィードバックの大切さ、e ポートフォリオの有用性も再確認することができた。今後、コロナウイルスへの懸念が払拭されたとしても、語学教育では ICT 活用がさらに促進され、様々な授業形態に対応可能な教材が求められていく。情報機器の進化に順応し、語学教育においてどのように ICT を活用していくのか、どのような教材を開発していくべきか、様々な授業実践を行い、検証を継続していきたい。

Thème 2

スケッチの作成を通じた慣用表現の習得

シルヴァ　ソニア
SILVA Sonia
東京都立大学・埼玉県立伊奈学園総合高等学校
sandrasoso(at)hotmail.fr

1. はじめに

本報告書では、スケッチ[1]の作成を通じて、フランス語の慣用表現の習得を目的にするアクティビティについて紹介する。フランス語の授業では、スケッチを実行することで、学習者の表現力と発音を訓練することが出来る。また、スケッチのセリフを学習者に準備させることで、それらの作成に要する創造力・想像力を、学習者に活用させることも可能である。

2. アクティビティのメリット

2.1. フランス語の授業でのスケッチの制作について

ジャン・ピエール・キュック(Jean-Pierre Cuq)が監修を務めた *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde* の中で、次のように述べられている。

> 「外国語としてのフランス語の教室における演劇は、母語での演劇の古典的な利点を提供する。たとえば、テキストの学習と暗記、発声法、朗読法、発音、体また人との関係の演劇による感情や状況の表現、舞台や公共の経験、グループとしての意識の経験やパートナーの話を聞くこと、俳優/キャラクター、存在/出現、マスク/ロールの問題へのアプローチなどである。[2]」(Cuq (dir.), 2006)

つまり、演劇というのは学習者にコミュニケーション・スキルを活用させるアクティビティだというのである。確かに、スケッチは演劇と似ている、というのも、スケッチをするときにも、演劇においてそうであるのと同様に、学習者は前もって書いた文章を暗記し、発言力やジェスチャーなどに気を付けながら、あるキャラクターを演ずる必要があるからだ。また、スケッチのアクティビティでは、学習者の発音力と言葉の流暢さを改善することが出来るだけでなく、聞き手の学習者も、仲間の演劇を理解するように頑張っているため、それに要する集中力、観察力、または聴解力を高める効果が期待できる。さらに、学習者同士の間では、グループのダイナミックな協力関係が生まれ、より深い関係が作られる。その結果として、学習者のモティベーションや自信を高めることも出来る。他方で、スケッチをすることで、学習者は、スケッチという活動に内包されている遊戯活動という側面に影響されて、無意識にフランス語のセリフを暗記する。(Ariès, 2016)

他にも、言語の授業でスケッチを実施することでいくつかのいい効果がある。まず、演じることで、恥ずかしがりで、発言するのが苦手な学習者は、より自由に発言ができるようになる。

というのも、自分が発言するのではなくて、自分が演じる人物が発言するので、普段より気負わずに発言できるようになるからである。

次に、往々にして学習者はコミュニケーションが言葉だけではなく非言語的ジェスチャーなどを含むことを忘れがちであるが、それらのジェスチャーなどを使ったコミュニケーション・スキルは、スケッチを用いて訓練することができる。付言すれば、これらのスキルは、特に交換留学パートナーとの交流のときなどに特に重要である。授業内でスケッチをすると、これらのジェスチャーなどの非言語的コミュニケーションの価値にも気付けるのである。(Berdal-Masuy et Renard, 2015)

加えて、ジェスチャーは各国の文化に影響されており、それゆえ国によって異なっている。誤解を避けるために、ジェスチャーは国によって変わるということを理解し、学習する言語でのジェスチャーを適切に習得する必要がある。それは、スケッチの活動で可能になる。(Tellier et Cadet, 2013)

2.2. 慣用表現

フランス語の教科書で慣用表現はあまり紹介されていない。ところが、教科書的なフランス語と自然なフランス語の違いの一つが慣用表現を使えることで生まれる。マリア・ナヴァロー・パコ(Maria Navarro Paco)によると、「固定表現 [=慣用表現]を教えることで、学習する言語への文化的なアプローチが可能になることが多い。言語の固定表現を使えないと、学習者であるという状態がばれてしまうるし、これらの表現を知らないことで誤解が生まれ、他言語話者を困難に陥れることになる。[3]」(Navarro, 2018)　また、慣用表現には意外な意味があり、学習者のあいだで人気がある。

3. アクティビティの実行方法

3.1. 第１段階：慣用表現の分析

本報告書で紹介するアクティビティには3つの段階がある。まず、学習者にパトリス・ルロワと國枝孝弘による『気持ちが伝わる! フランス語リアルフレーズBook』の中から一つの抜粋を配る。その抜粋には、学習者が理解できるようにフランス語の慣用表現の日本語翻訳や使い方の例が書かれており、場合によっては補足説明が為される。第１段階では、学習者が配られた抜粋の内容を理解し、その慣用表現を使える場面についてグループで考える。グループで分かれて作業することで、グループごとに違う慣用表現を配ることも出来るし、グループの中で学習者が助け合うことができて、慣用表現の意味と使い方について考えることが出来る。

3.2. 第２段階：スケッチの原稿作成

第２段階で、学習者は、自分のグループに与えられた慣用表現を使って、スケッチの原稿を作成することを課される。その目的は、違う慣用表現を与えられたグループに、自分のグループの慣用表現の意味を伝えることである。そのために、学習者は比較的簡単で分かりやすいシチュエーションを考えなければならない。というのも、複雑なシチュエーションを考えると、会話が長くなるし、語彙もある程度に難しくなり、クラスの他の人に理解されない可能性があるからである。この第２段階では、学習者がグループで、お互いに助け合いながら原稿を作る。教員はグループが助けを求めている場合には補助をし、グループが創造・想像した場面は適切かどうかを確認する。

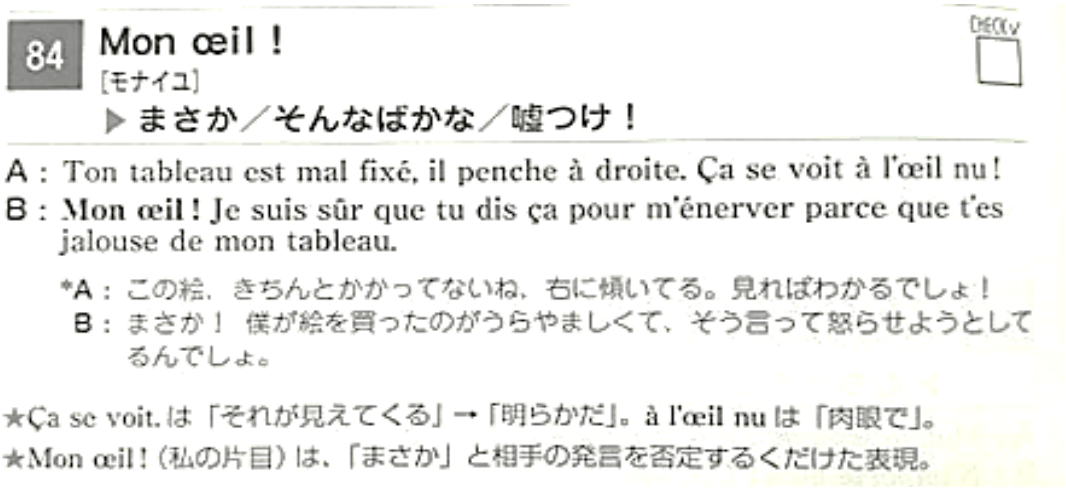
3.3. 第３段階：スケッチの実行

第３段階では、グループで準備したスケッチをクラス皆の前で演じる。クラスのめいめいには、スケッチの内容を分かり、特に、慣用表現の意味を理解することが課される。スケッチはグループワークの結果である。教員はスケッチ実行の際の、学習者の発声法、朗読法と発音を評価・確認できる。同時に、学習者はこのアクティビティ実行の際、イントネーションとジェスチャーの重要さを理解し、それを意識しながら発言するようになる。イントネーションとジェスチャーというのは、非言語的コミュニケーションのスキルであり、DELF A2/B1のロールプレイのときに役に立つ。

スケッチを見ることは、聞き手の学習者にとっては、聴解力の練習になる。特に日本人の学習者には、教員を満足させたいという気持ちがあり、何かを非母語で作成するときに難しい語彙、または言い回しを使いがちであるが、このアクティビティでの聞き手は、教員よりも、むしろクラスメートであり、彼らの理解度を考えて原稿を書かなければならない。さらに、通常の発表などのときに、理解しようとあまり意識していない学習者も、このアクティビティでは、理解することが目的になっているために、より積極的にスケッチを見て、理解しようとする。

4. アクティビティ実行の具体例

これから、アクティビティを実行したときの一つのグループの例を紹介する。このグループには、*Mon œil* という慣用表現の抜粋が配られた。次の画像から分かる通り、『気持ちが伝わる! フランス語リアルフレーズBook』で紹介されている慣用表現は、いつも使い方の具体例と共にあり、慣用表現とその例が日本語に翻訳されている。


84 Mon œil !
[モナイユ]
▶ まさか／そんなばかな／嘘つけ！

A : Ton tableau est mal fixé, il penche à droite. Ça se voit à l'œil nu !
B : Mon œil ! Je suis sûr que tu dis ça pour m'énerver parce que t'es jalouse de mon tableau.

*A : この絵、きちんとかかってないね、右に傾いてる。見ればわかるでしょ！
B : まさか！ 僕が絵を買ったのがうらやましくて、そう言って怒らせようとしてるんでしょ。

★Ça se voit. は「それが見えてくる」→「明らかだ」。à l'œil nu は「肉眼で」。
★Mon œil ! (私の片目) は、「まさか」と相手の発言を否定するくだけた表現。

(『気持ちが伝わる ！ フランス語リアルフレーズBook』p. 38 より)

慣用表現は、しばしば独特のイメージや含蓄のある表現で、各単語の意味を理解してもその表現を理解できるとは限らない。例えば、*Mon œil* という表現を直訳すると「私の片目」となるが、慣用表現としての実際の意味は「まさか/そんなばかな/嘘つけ」である。このアクティビティが実行されたのは、A2レベルのクラスなので、フランス語のみを与えた場合、学習者は理解するのに苦労したと思われる。(上級のレベルのクラスだと、学習者に仮説を立てさせた上で、意味を確認する作業課すことも可能かも知れない。)

次に、このアクティビティでは、先に述べたとおり、その第２段階として、与えられた慣用表現を分析・理解した上で、各グループが自分の慣用表現を他のグループに理解してもらえる

ようなスケッチを書くことを課した。そのために、学習者は各グループで話し合ってシチュエーションを考えることになる。ただし、記載されている例文と同形なシチュエーションをスケッチですることは許容されない。この段階で、教員は、各グループが考えたシチュエーションは、例文とは違うシチュエーションかどうか、並びに、慣用表現をちゃんと使えているかどうかを確認した。それに加えて、グループの進行度によって、教員は新しい言い回しや、より自然な表現を投入した。

他方で、フランス人は *Mon œil* と聞いたら、必ずあるジェスチャーを思い浮かべることができる(相手に向かって下まぶたを引き下げるので、日本語圏で言ういわゆる「あかんべえ」にも近いが、舌は外に出さない動作)ので、そのジェスチャーの説明も行った。

***Mon œil* を使ったグループのスケッチ**

(B Regarde la télévision)
A : Qu'est-ce que tu fais ?
B : Je m'ennuie …
A : Mais demain, tu as trois examens, non ?
B : Non, ils ont été reportés à la semaine prochaine.
A : Mon œil ! Va étudier !

スケッチは短いので、メモが禁止され、学習者は必ずセリフを暗記する必要があった。また、グループによって、演じ方やイントネーションなどは異なった。このアクティビティを繰り返すほど、学習者が発音・イントネーション・ジェスチャーなどの重要性を理解し、ますます大げさに演じるようになった。

「Mon œil 」を扱ったグループが実際にスケッチを演じたときに、聞き手の学習者はちゃんと「Mon œil」を使う場面を理解したが、なぜその時に直訳が「私の片目」なのだろうかという疑問が出た。このアクティビティの際には、各慣用表現の由来説明を行ってはいないが、それはこのアクティビティを今後改善していく方法の一つである。

各グループが演じた後、聞き手の学習者が理解したことを述べた。このやり方で、聞き手の学習者は自分が理解しないといけないと動機づけられ、より積極的にスケッチを理解できるように努力していた。または、聞き手の役を理解した学習者は自分がスケッチを演じる側になると、聞き手のことを考えて、よりよく使う単語や表現をクラスのレベルに合わせていた。

配られた慣用表現の難しさによっては、慣用表現を黒板に書く場合があった。特に、独特のイメージや含蓄のある表現の場合である。スケッチの後の解釈に要する時間は、慣用表現によって違った。稀に、スケッチのセリフを一つずつ解釈する必要があった。その場合、慣用表現の意味が分かるように、各セリフを確認しながら、スケッチの全体の意味を明らかにしていた。

5. 結論として

本報告書で紹介されているアクティビティは、読解・文章作成・口頭表現・聴解の4つのコミュニケーション・スキルを活用させるアクティビティである。第１段階では、自分のグループに与えられた慣用表現を読んで理解する作業が行われる。配られる慣用表現の抜粋には、日本語の訳が記載されているが、学習者はきちんとフランス語の例の語彙・文法などを理解しようとするので、「読解」のスキルを活用するのである。次に、「文章作成」のスキルは学習者が

自分のスケッチの原稿を書くときに活用される。そして、そのスケッチを実際に演ずる際、演じる側は「口頭表現」のスキルを活用しており、スケッチを見る・聞く側は「聴解」のスキルを活用するのである。

加えて、このアクティビティでは、イントネーションとジェスチャーの重要性を示すと同時に、学習者の創造力・想像力をも発揮させる。慣用表現は、なかなかフランス語の教科書には載っていないのに、ネイティブとの会話ではそれらが重要である。最後に付言しておくと、フランス語圏によって、使う慣用表現が異なるので、フランコフォニーにアプローチする方法にもなる。

6. 参考文献

ARIES L., 2016, « Les activités théâtrales dans la classe de Français Langue Etrangère », 研究論叢, 86, pp. 59-64.

BERDAL-MASUY F., RENARD C., 2015, « Comment évaluer l'impact des pratiques théâtrales sur les progrès en langue cible ? Vers un nouveau dispositif d'évaluation de l'oral en FLE », *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 52, pp. 153-174.

CUQ, J.-P. (dir.), 2006, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Impr, Paris, CLE International, p. 303.

NAVARRO M., 2018, « Les compétences communicative et interculturelle en FLE: les expressions idiomatiques, peuvent-elles aider? », *Anales de Filología Francesa*, 26, pp. 219-235.

TELLIER M., CADET L., 2013, « Dans la peau d'un natif : État des lieux sur l'enseignement des gestes culturels en classe de FLE », *Raisons, comparaisons, éducations : la revue française d'éducation comparée*, 9, pp. 111-140.

パトリス・ルロワ, 國枝孝弘, 2014, 『気持ちが伝わる!フランス語リアルフレーズ BOOK』, 東京, 研究社, p. 213.

---

[1] スケッチは外国語教育の場面で、学習者の語学力向上を目的に、学習対象言語を用いて比較的短時間で実施される演劇の一種である。

[2] Citation originale : « Le théâtre dans la classe de FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle : apprentissage et mémorisation du texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression de sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des partenaires, approche de la problématique acteur/ personnage, être/ paraître, masque/ rôle. »

[3] Citation originale : « Souvent l'enseignement des expressions figées permet une approche culturelle de la langue à apprendre, que ne pas maîtriser les expressions figées d'une langue trahit la condition d'apprenant et que la méconnaissance de ces éléments entraîne des malentendus qui peuvent mettre en difficulté le locuteur d'une langue étrangère. »

Thème 2

フランス語教育と演劇

渡邉　佳奈
WATANABE Kana
福岡大学
fbkana(at)yahoo.co.jp

1. はじめに

本稿の目的は、主として、外国語としてのフランス語習得において、演劇という芸術活動がどのようなステイタスをもつかを考察することである。演劇を通してのフランス語習得は、能動的な体験を通しての学習である。つまり、帰納的な言語習得となる可能性がある。

帰納的言語習得は、現在、外国語教育において求められる傾向にある学習形態である。筆者は、高校と大学でフランス語の授業を担当している。高校では教科の選択科目としてのフランス語教育、大学では教養としてのフランス語教育に携わっている。筆者がフランス語の授業を担当する高校では、学年末（1 月）に 800 名収容可能な地域の文化センターの大ホールを借り、開講されている多様な科目の学習成果を発表する機会を設けている。

高校の学習成果発表会において、フランス語は寸劇を会場で披露する場合が多い。しかしながら、2020 年度はコロナ禍のために、状況が変わった。会場で発表を行う生徒たちの密を避けるため、一部の科目を除き、事前に準備した映像を使って発表する方策がとられることとなった。外国語系の授業は事前に撮影を行い、大ホールで映像を流す形での発表となった。

以下、舞台上で行う演劇と映像に残す形式での演劇との違いを考察する。また、日々の授業にどのように組み入れることができるのかという観点から、フランス語教育における演劇の可能性を検討する。

2. 外国語教育周辺のキーワード

2.1 コミュニケーション能力

現在の外国語教育では、「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」の 4 技能を統合的に活用できるコミュニケーション能力を育成することが求められている。コミュニケーション能力は、Canale (1983) によれば、文法能力、談話能力、社会言語能力、方略的能力の 4 能力で構成される。

文法能力とは、文レベルの発話の理解や表出に必要な言語記号に、直接関係する能力のことである。具体的には、文法や語彙、音韻や語の綴り方に関する知識や技能を指す。

談話能力とは、適切に文法や意味を結び付け、談話を構成したり、理解したりする能力である。談話を適正に機能させるには、文と文の間に、結束性や意味的一貫性が必要である。結束性とは、代名詞や接続詞などによる明示的な結びつきのことである。意味的一貫性という用語は、それぞれの発話には結束性は見られないが、意味的には対話が成立していることを指す。

社会言語能力とは、自分や相手の立場や目的、規範や慣習などのコンテクストに応じて適切に言語を使用できる能力のことである。コミュニケーションを行う場合、文法的に正しいということだけではなく、その場面や状況に適しているかを考察し、表現を選択する必要がある。

方略的能力とは、自分が伝えたいことを相手に伝えられなかったり、相手の話していることがよく理解できなかった場合にそれを補う能力のことを言う。たとえば、別の表現を使用したり、言葉の代わりに身振り手振りを用いたり、聞き返すなども方略的能力に該当する。

2.2 思考力、判断力、表現力

基礎的な知識や技能を活用して課題を解決するためには、思考力、判断力そして表現力が必要である。思考力、判断力、表現力は、学習指導要領では、未知の状況にも対応できる力であるとされる。

思考力とは、自ら学び自分の考えを持ち、他者や自分とは異なる考えを比較検討し、よりよい考えや新しい考えを発見する能力である。たとえば、目標を設定し、目標の達成に向け情報を収集する活動には思考力が必要となる。また、収集した情報を比較、分類し、他の知識や情報と関係づけ、新しい価値を見出す際にも思考力は不可欠である。

判断力とは、物事を正しく認識し評価することができる能力である。たとえば、設定した目標を達成するために、どれくらいの時間をかけ、どのような方法をとるかを計画するには判断力が要る。また、どの情報が必要でどの情報が不必要なのかを選択する際にも判断力が使われる。

表現力とは、意見や感情や情報を適切な形で伝える能力である。たとえば、思考の過程において他者と情報を共有するためには、表現力が使われる。また、判断を下した理由や新たな価値を伝える際にも、表現力が必要となる。

2.3 帰納的言語習得

帰納的言語習得は、演繹的言語習得の対義語である。演繹的言語習得では、法則を事実に照らし、その妥当性を確認する。演繹は、前提となる定義や仮定から論理展開を行う推論である。代表的な演繹的学問としては、数学があげられる。

帰納的言語習得では、言語事実から自分で法則を導き出す。帰納は、個々の具体的な事実から一般法則を導く推論である。帰納には、事実の集合体であるデータが必要不可欠である。

帰納的言語習得において、「聞くこと」「話すこと」には共時性があり、空間的関係の調整が可能であるという点で、経済性の高い言語活動である。「経済性が高い」というのは、時間的経済性が高いことと、設備投資の必要がなくシンプルだということを意味する。

3. 演劇

3.1 演劇とは

一般的に演劇を上演するためには、テーマや脚本を考え、配役を分担し、舞台や舞台セットについて熟知し、繰り返しのリハーサルや演出が行われる。すなわち、演劇は、豊かで活発な創作活動であると言ってよい。

作品は何もない所からの創作活動つまり新作であることもあれば、十八番の作品であることもある。一夜限りのための作品であることもあれば、千秋楽を迎えるような一定の期間上演するための作品であることもある。テーマはあるが脚本はないような即興劇かもしれない。

演者は舞台にあがるために演技を学ぶ。演技者としての筋力をつけることも必要である。舞台上での発話は、家族や友人たちなどとの間に構築されるような親密言語ではなく、不特定多数の人に開かれた領域に展開する公共言語だからである。演技者としての筋力がなければ、声

は観客には届かず、猫背で颯爽と歩く人を演じることは難しい。また、アクションやジェスチャーについても学ぶ必要がある。1 つのアクションやジェスチャーがどのような意味をもち、観客にどのように映るのかを推察しなければならない。そして、脚本や登場人物を理解する読解力や想像力も必要である。演者は、記号の総体である脚本を理解し、場面や時間などの言語外現実からなる背景である言語外コンテクストなどから人物像を構築しなければならない。

3.2 西洋演劇の歴史

古代ギリシアで紀元前 534 年にペイシストラトスが祭式として催したことが、演劇の歴史として残っている。この当時の演劇は、国民の祝賀行事と結びつけられた宗教的なものであり、都市国家の権勢や統一性を示すものであった。古代ギリシア喜劇は、古代ギリシア悲劇の後に確立された。

古代ローマ演劇は、征服した文明の演劇とくにギリシア演劇を吸収し、紀元前 4 世紀半ばから西暦 5 世紀まで続く。ギリシア演劇と同様に市民にひらかれたものであったが、古代ローマ演劇は娯楽性が高い。古代ローマ喜劇にはローマ社会への風刺が描かれ、悲劇には当時の市民の現実とはかけ離れた暴力的な内容が描かれた。

中世演劇は 6 世紀から 15 世紀の間の演劇だが、6 世紀から 10 世紀までの記録がない。キリスト教は中世に入り、娯楽性や異教をもてはやす演劇を弾圧した。しかし、10 世紀頃からローマ・カトリック教会が布教に演劇を取り入れるようになった。中世演劇は、敬虔なキリスト教信者と繋がっている。

ルネサンス期の演劇には、建築技術や印刷技術の発展により大きな変化がもたらされた。イタリアでは初の演劇専用の舞台が建築され、フランスでは印刷技術が見るための劇作品が読むための劇作品でもありえることが証明され始めた。しかし、16 世紀末頃の演劇はフランスでよりも、カルデロンやロペ・デ・ベーガらによる「黄金世紀」を迎えたスペインやベン・ジョンソンらによる「仮面劇」が盛んであったイングランドで活発であった。

17 世紀になると、フランスでは技法の確立にも尽力したコルネイユ、悲劇的な内面の葛藤を描写するラシーヌ、モリエールが現れ、演劇が本格化する。低俗とされていた喜劇も認められ、俳優兼喜劇作家のモリエールは劇団をつくる。後に、モリエールの劇団を中心としてルイ 14 世はコメディ・フランセーズを創設する。

コメディ・フランセーズは、当時から継続してきた劇団としては現代において最も古い。体制に支持された劇団や劇場は資金を手にすることができるが、教育に役立つスペクタクルを行うという義務も負う。演劇専門の学科を擁する大学もあり、リセやコレージュのカリキュラムにも演劇が組み込まれているのがフランスの現状である。

4. 言語教育における演劇の報告と演劇の可能性

4.1 舞台上にて行う演劇発表

筆者の授業 (高校) では、2020 年度の演劇発表の目標を「興味のある仕事や事象に関してフランスでの状況を調べ、観客にとっても有益な情報を織り込みながら、フランス語劇を披露する」こととした。発表までの期間は休みの期間も含め、通常およそ 10 ヶ月である。しかしコロナ禍の影響で、授業が開始したのは実質 6 月 2 日からであった。したがって、準備期間は 8 ケ月程度となった。勿論、通常の授業をやりながらであり、定期試験や学校行事で授業がなくなることも少なくない。加えて、発表する生徒たちは高校 3 年生で専門学校や大学または就職への準備もある。その状況を確認した後、目標達成への見通しを生徒たちに考えてもらった。

授業は週 1 日で、50 分の授業が二つ連続して行われる。二つの授業のうち 1 限目は、テキス

トを用いた通常の学習にあてる。2 限目は情報室へ移動し、基本的には、学習成果発表会の準備を行う。具体的には、授業開始日に実施した「将来就きたい職業や好きなこと」などを含むアンケートの結果をもとに、教員の問いかけを契機にしながら生徒同士で情報共有を行う。

情報共有の後、配役や役割を、生徒たちの話し合いにより決めるように指示した。希望する配役や役割が重複または希望する者がいない場合は、理由を述べ互いを説得、交渉するよう付け加えた。役割には、リーダーと副リーダーがある。リーダーとしての主な任務は、学習成果発表会執行委員会との進捗状況報告や委員会からの指示を伝えることである。また、教員と生徒間の連絡も行う。副リーダーは、リーダーが不在の場合に、リーダーの代行を担う。

生徒たちの話し合いの結果、2020 年度の配役は警察官、銀行員、バーテンダー、パティシエール、キュイジニエール、バレエダンサーとなった。他に、パワーポイントを操作しながら進行役を務める司会もいる。シチュエーションは次のように決まった。23 歳のバレエダンサーのパリの自宅に、昔の同級生たちが集まる。彼らはそれぞれ別々の職業に就いている。そして高校時代に付き合っていたバレエダンサーとバーテンダーの間で、殺人未遂事件がおこる。

配役の台詞のアウトライン：ワインを持ってきたバーテンダーは、ワインの説明や MOF Barmen 資格取得について話す。フランスの郷土料理をバレエダンサーの家で作ったパティシエールやキュイジニエールは、その作り方を説明する。銀行員は仕事の大変さを話す。警察官は殺人が未遂で済んだ理由を推理する。

このアウトラインは夏休みに入る前に決め、生徒自身が脚本を、日本語またはフランス語で書くことを夏休みの課題とした。脚本を 3 部に分け、1 部は司会担当の生徒、2 部はパティシエール役、キュイジニエール役の生徒、3 部は警察官役、銀行員役、バーテンダー役の生徒が担当した。

夏休み明けに、課題として提出された脚本を添削修正した。フランス語で書いた生徒は 2 名、残りの生徒は日本語で担当部分の脚本を書いた。添削した脚本をもとに全員で話し合い、ICT で情報を収集しながら脚本の改良を続けた。また並行して、台詞に動きを加え、演劇の練習も始めた。司会担当の生徒は、観客に見せる和訳のパワーポイントを作り始めた。

11 月になって、会場や出演者控室の密を避けるため、外国語講座の発表は事前に撮影し、動画を会場で流すようになったことが伝えられた。

4.2 映像に残す形式での演劇発表

映像に残す形式でのフランス語の演劇発表は初の試みとなった。急遽、動画の撮影担当と編集担当はだれが適任かを生徒自身で協議、決定するように伝えた。意外なことに、これは、生徒たちの話し合いですぐに決まった。理由は、動画の提出締め切りが冬休み前と早く設定されていたため、「とにかく動画を日頃から作り慣れている人」というものだった。日頃からの生徒間のコミュニケーション、情報共有が上手くいっていたのだろうと推測される。

4.3 演劇の可能性

舞台上にて行う演劇と映像に残す形式での演劇との相違点は、偶然性である。映像に残す形式での制作過程においては、フランス語の台詞や演出上の動きを制作側が納得するまで繰り返し撮り直すことができる。また、発表会当日に出演者が欠席するという恐れもない。反対に、舞台上で行う演劇は、一度きりである。舞台上で起きるハプニングにどう対応するか、失態で終わらせるのか、うまく誤魔化すのか、むしろ、よりいいものに変えてしまうのか、まさに、一瞬にして、思考力、判断力、表現力、演者同士のコミュニケーション能力を駆使する状況が作られる。コミュニケーション能力を鍛えるという観点では、映像に残す形式での演劇より舞台上にて行う演劇の方が優れているといえる。

偶然性の訓練として、即興劇が考えられる。たとえば、教科書のダイアローグの続きを即興的に演劇していくことは、授業で簡単に取り入れられる。最初は言葉が出てこない場合もあるが、方略的能力やジェスチャーを取り入れることを助言することで、ある程度成立する。

脚本がない演劇というのは、現実のコミュニケーションに近い。すなわち、具体的な事実を獲得できる状況をつくりだせると言ってよい。

5. まとめ

経験によるデータが必要な帰納的言語習得法を使い、思考力、表現力、判断力を磨きコミュニケーション能力を育成するには、授業での「演劇［発表］」という実践が有効である。「演劇［発表］」という言語活動には、4.でレポートしたように、思考力、表現力、判断力を培うようなプロセスがすべて含まれているからだ。「演劇［発表］」には、まず、思考力が必要である。発表の目標を設定し関連する情報を収集するには、思考力がなければならない。また集めた情報を比較し分類するには、抽象概念を事実に適用するという言語的な思考力が必要である。このような分析は、現実世界に新しい意味を与えることにほかならない。次に「演劇［発表］」には、表現力も必要とされる。既得の体験や事実、または収集した情報などを誤解が生じないよう正確に伝えるには、表現力がなければならない。また、演劇の役割の分担や脚本の作成では、相手を説得するレトリックの能力が不可欠である。これはまさにディベートの行程でもある。そして「演劇［発表］」には、判断力も関わっている。設定した目標に見通しをもち、発表を行うまでの予定をたてるためには、判断力がなければならない。実際どのような方法でどのような情報を取得するのかを決めるには、判断力が必要である。

以上のように、演劇を目標とした授業では、思考力、表現力、判断力を養い、コミュニケーション能力を伸ばす語学授業をデザインすることができる。また、演劇の架空世界または疑似的現実において、実体験として言語データを獲得する機会にもなり得ると言える。

[参考文献]

アラン・ヴィアラ著・高橋信良訳(2008)『演劇歴史』白水社.

酒井英樹・廣守友人・吉田達弘他(2018)『「学ぶ・教える・考える」ための実践的英語科教育法』大修館書店.

髭郁彦・川島浩一郎・渡邊淳也他(2011)『フランス語小事典』駿河台出版社.

樋口忠彦・並松義秋・泉惠美子(2012)『英語授業改善への提言』教育出版.

渡邉佳奈(2009)「フランス語における現在形のステイタス　—有標の項の結束点としての無標の現在形—」『九州フランス語文学会フランス文学論集』 第 44 号.

渡邉佳奈(2010)「単純未来における多義性　—選択時に発生する話者の意志—」『九州フランス語文学会フランス文学論集』 第 45 号.

渡邉佳奈(2013)「学習成果を発表する機会のデザイン」『RENCONTRES』第 27 号.

渡邉佳奈(2019)「言語研究とフランス語教育　—フランス語教育に言語研究は必要？—」『RENCONTRES』第 33 号.

渡邉佳奈(2020)「帰納的言語習得とフランス語を「聞く」「話す」」『RENCONTRES』第 34 号.

Canale, M. (1983) From communicative competence to language pedagogy, In J. Richards & J. Schmidt (Eds.), Language and Communication. Harlow: Longman.

Hors thème

Introduction à la pédagogie différenciée : L'exemple du plan de travail

DELOLME-SABATIER Victoria
Académie de La Langue Française - Tokyo
victoria.delolme(at)gmail.com

Résumé :

Dans cet article nous présentons un des exemples de différenciation pédagogique que nous avons mis en place à l'Institut Français de Hanoï auprès d'un public d'adolescents. Nous avons choisi de privilégier l'entrée par le plan de travail dans lequel sont présentes les différenciations d'activités, de tâches et de niveaux de difficulté. Nous montrons ici l'intérêt que peut avoir la différenciation lors d'activités de révision, mais également comment elle peut aider les apprenants à progresser et à acquérir une certaine autonomie. Nous nous concentrons essentiellement sur l'aspect pratique de la pédagogie différenciée afin de donner un exemple de ce qui peut être repris et adapté à d'autres publics.

Mots-clés : pédagogie, différenciation, autonomisation, plan de travail

Introduction à la pédagogie différenciée et au plan de travail

La pédagogie différenciée s'est développée avec le mouvement de l'éducation nouvelle au XXe siècle. Elle est définie comme suit par C. Puren (2001) :

> Il y a différenciation en classe lorsque des élèves différents ou des groupes différents d'élèves réalisent à un moment donné des activités différentes quant à une ou plusieurs des caractéristiques suivantes : les objectifs, les dispositifs, les contenus, les supports, les aides et guidages, les tâches, les méthodes. (p. 275-276)

L'objectif de cette pédagogie est donc de proposer un enseignement non pas égal pour tous mais qui mette en valeur les différences de chacun. L'accent n'est plus mis sur le contenu enseigné mais sur la technique de travail. Il s'agit donc de proposer aux apprenants différents outils d'apprentissage afin qu'ils puissent choisir, au cours de leur apprentissage, les outils et techniques adaptés à leur profil mais également à la situation dans laquelle ils se trouvent. Cette pédagogie est actuellement utilisée en grande majorité dans les classes multi-niveaux où la nécessité de s'adapter aux besoins de chacun est d'autant plus visible. Elle peut

cependant être utilisée dans des classes dites homogènes. En effet une classe de niveau homogène ne signifie pas une classe où les apprenants sont identiques.

C'est donc dans une classe dite de niveau homogène que nous avons utilisé le plan de travail comme support à la différenciation. Le plan de travail est un outil développé dans les années 30 par le pédagogue C. Freinet, qui permet aux enfants d'avoir une vision d'ensemble des objectifs à atteindre et des activités à réaliser. Ils peuvent alors choisir les activités et l'ordre dans lequel ils veulent les réaliser. Ce système leur permet de juger de leur progression et du chemin qui leur reste à parcourir. Il s'agit d'un outil de gestion pour l'enseignant qui va pouvoir suivre la progression de ses apprenants en regardant, en fonction du type de plan de travail choisi, les cases cochées, les activités surlignées ou les schémas de progression. Il pourra alors adapter la suite de son cours en fonction de ce plan. Le plan de travail n'est pas un outil immuable, il peut être modifié en fonction des besoins identifiés au cours des séances. Il est possible de proposer un plan de travail identique pour toute la classe : dans ce cas l'apprenant se servira de cet outil pour avancer à son rythme et atteindre les mêmes objectifs que les autres. Il est également possible de proposer des plans de travail différents en créant plusieurs groupes de besoin axés sur des objectifs différents ou des points identifiés avant ou pendant les séances. Une fois le plan de travail maîtrisé par l'apprenant, en négocier le contenu et le rédiger ensemble peut également être un pas supplémentaire vers l'autonomie.

Mise en place du plan de travail dans une classe vietnamienne

Nous avons donc adapté le principe de plan de travail à une classe de cinq adolescents de niveau A1.2. ayant cours trois fois par semaine pendant une heure trente. La troisième séance comportait une évaluation de fin d'unité autour du thème du sport. Pour les préparer à celle-ci, nous avons réalisé une séance et demie de révisions en autonomie fondée sur l'utilisation d'un plan de travail (présenté en annexe). Afin de le réaliser, nous avons observé d'autres plans de travail et relevé les points qui nous semblaient essentiels : la catégorisation des tâches, les niveaux de difficulté variables et les différentes activités langagières à travailler. Nous avons ensuite rassemblé les éléments appris lors des séances précédentes dans un tableau à trois entrées : lexique, grammaire et conjugaison, puis nous avons emprunté et créé des exercices pour chaque entrée, que nous avons finalement classés par ordre de difficulté (+ facile, ++ normal, +++ qui demande plus d'investissement). Nous avons également adopté un code pour les types d'activité travaillés (travail à l'écrit, objet à manipuler/jeu, travail avec un support audio, travail à l'oral). Les exercices proposés provenaient de différentes sources : manuels, ressources en ligne et créations personnelles. Il y avait des exercices classiques mais aussi des activités ludiques, du travail seul mais aussi en binôme.

Avant la distribution du plan de travail, les apprenants ont présenté l'affiche d'une journée de sports qu'ils devaient préparer pour la séance suivante. Les apprenants avaient ainsi une première correction de leur travail. Puis, afin que tout le monde révise sur une base commune

et travaille la compréhension orale, nous avons proposé une activité en classe entière, provenant d'un document de TV5Monde. Suite à cette activité nous avons distribué aux apprenants le plan de travail et nous leur avons expliqué son fonctionnement. Plus les niveaux sont bas, plus il faut faire attention à la clarté du plan de travail. Pour cela, il ne faut pas hésiter à diviser les objectifs en deux tableaux ou bien à ajouter des émoticônes, pour permettre une meilleure vision des différents types d'activité. Le plan de travail doit être un outil visuel. Toutes les activités disponibles étaient disposées sur les tables en face des apprenants. Pour plus de facilité d'accès, il conviendra de les classer dans un ordre identique à celui du plan de travail. Du fait de leur niveau de langue et de l'habitude qu'ont les apprenants d'être entièrement dirigé par l'enseignant, la mise en route et le temps d'adaptation à cette nouvelle méthode de travail ont été un peu longs mais, une fois les premières activités réalisées, les apprenants ont compris ce qu'ils devaient faire. Dix minutes avant la fin du premier cours de révision, afin de sauvegarder la cohésion de classe et d'offrir aux élèves une nouvelle opportunité de travailler les différents points de l'unité, nous les avons fait participer à un quiz Kahoot! que nous avons créé nous-mêmes. Lors de la deuxième séance, qui devait finir par l'examen, nous les avons invités à commencer dès le début du cours les activités de différenciation pendant quarante minutes. Ayant compris le fonctionnement au cours précédent, les apprenants n'ont pas eu de difficulté à reprendre leur plan de travail. Une fois l'examen terminé nous avons réalisé un jeu sur le vocabulaire tous ensemble afin de finir sur une touche plus légère.

Conclusion

Nous avons pu observer des résultats positifs pendant et après cette séance. Pendant cette séance, l'élève qui présentait le plus de difficultés et qui manquait le plus de motivation et de concentration a réalisé les activités librement. Son rythme était alors identique à celui des autres, parfois même il s'est montré plus rapide et plus enthousiaste. Les notes aux examens ont également augmenté drastiquement : la note la plus basse est passée de 12.5/30 à 22.5/30.

La différenciation par le plan de travail rassemble en effet plusieurs éléments contribuant à l'augmentation de la motivation des élèves. Ils ont accès aux objectifs qu'ils doivent atteindre, ils peuvent choisir de réaliser les activités qui les intéressent le plus, ou dont ils ont le plus besoin. Ils peuvent avancer à leur rythme et, s'il le faut, travailler en dehors de la classe. Cette méthode leur fournit à la fois un outil pour se lancer un défi personnel, puisqu'ils peuvent choisir entre plusieurs niveaux de difficultés, mais également une chance de se mesurer aux autres via le quiz en classe entière. La répétition de cette méthode au cours d'une année créera une habitude chez l'apprenant qui apprendra petit à petit à choisir les méthodes, les exercices à réaliser pour se créer sa propre progression, et ainsi identifier ses besoins de manière plus clairvoyante. Afin de pousser plus loin l'autonomie des apprenants, il est également possible de leur proposer en fin de séance de remplir une grille d'auto-évaluation afin qu'ils puissent petit à petit se constituer un portfolio et apprécier le chemin parcouru jusqu'alors.

L'utilisation du plan de travail a permis aux apprenants de réviser de manière autonome pour l'examen sans pour autant être complètement livrés à eux-mêmes puisqu'ils avaient une ligne directrice à suivre. Cette autonomie ne rompait en rien la dynamique de groupe au sein de la classe puisque les élèves étaient amenés à travailler en binômes dans les activités du plan de travail, mais également grâce aux activités en classe entière en début et en fin de séance. Ici, nous avons laissé une totale liberté quant au nombre d'activités à réaliser, car l'objectif était la révision, les éléments sont donc censés être déjà partiellement acquis. En revanche, il est possible d'être plus directif si l'on désire utiliser la différenciation pendant la phase d'appropriation afin de s'assurer que tous les apprenants aient à la fin d'une période donnée les mêmes acquis. Cette méthode d'apprentissage nécessite cependant un temps d'adaptation pour que les apprenants soient de plus en plus autonomes. Nous conseillons donc de fonctionner par étapes en étant dans un premier temps très directif, par exemple en donnant un nombre minimum d'activités à réaliser.

L'enseignant sera souvent sollicité soit pour valider les activités des apprenants, soit pour répondre à d'éventuelles questions. Si le travail de préparation demande un certain temps, l'enseignant aura une charge moins importante pendant le cours, où il pourra se concentrer d'autant plus sur les difficultés de chacun ou prendre en note des éléments qui sembleraient n'avoir pas été bien compris par une grande partie de la classe. Cette méthode donne une certaine liberté à l'apprenant mais l'enseignant obtient également une liberté pédagogique plus importante lui permettant de faire appel à différents dispositifs, supports, etc. L'enseignant se transformera alors petit à petit en guide et personne ressource.

Bibliographie :

KAHN, S. (2010) *Pédagogie différenciée : guide pédagogique* (Le point sur… Pédagogie) Bruxelles Editions : De Boeck

PRZESMYCKI, H. (2004) *Pédagogie différenciée,* Paris Hachette Éducation

PUREN, C. (2001) *Former à la pédagogie différenciée en didactique des langues*, livre du formateur, Paris, APVL

ROBBES, B. (2009) *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre,* synthèse de conférence, académie de Paris.

FREINET, C. (1948). Plans de travail. *Bibliothèque de l'école moderne*, 40, 1-21 consulté à l'adresse : https://www.icem-pedagogie-freinet.org/benp-40-plans-de-travail

ANNEXE :

PLAN DE TRAVAIL ETAPE 4 :

LEXIQUE	GRAMMAIRE	CONJUGAISON
Les sports - Ex 1 p.33 (CA) +✐ ❒ - Flashcard/memory des sports +✋❒ - 2 p.60 (à l'écrit seul ou à l'oral par deux) ++ ✐ 👄❒ - Compréhension orale : 1 p. 61 +++ 🎧❒	*Qu'est-ce que* *Est-ce que* - Compléter avec qu'est-ce que/est-ce que + ✐❒ - 3 p.34 (CA) ++ ✐❒ - 3 p.60 +++ ✐❒	*Faire* - Associer Sujet Verbe + ✐❒ - Compléter la terminaison ++✐❒ - Compléter un texte +++✐❒
Le corps : - Dessin du corps à compléter (avec ou sans les mots donnés) + ✐❒ - 2 p. 58 (par deux) ++ 👄❒ - 10 p.59 (à l'écrit) +++ ✐❒	*Faire VS Jouer* - Faire, Jouer, les deux ++✋❒ - Compléter avec du de la des à au ++✐❒	*Les verbes en -ER* - Associer Sujet Verbe + ✐❒ - Compléter la terminaison ++✐❒ - Compléter un texte +++✐❒ - La bataille navale des verbes ++++ 👄❒(par deux)
La fréquence - Reclasser les jours de la semaine + ✋ ❒ - Exercice 1 p.60 (audio) ++ 🎧❒ - Ex 2 p.33 CA +++ 🎧❒	*C'est VS Il est* - 13 p.59 (à l'écrit) ++ ✐❒	*Être* - Associer Sujet Verbe +✐❒ - Compléter la terminaison ++✐❒ - Compléter un texte +++✐❒
La description - 4 p. 60 ++✐❒ - Exercice 2 p.61 (CE) ++ ✐❒ - Complétez une description à trou 🎧✐❒ - 14 p.59 (à l'écrit) +++ ✐❒ - Qui est-ce (par deux à l'oral) +++ 👄❒ - Exercice 3 p.62 +++✐❒ - Ex 4 p.34 (ca) +++ ✐❒		*Avoir :* - Associer Sujet Verbe + ✐❒ - Compléter la terminaison ++✐❒ - Compléter un texte +++ ✐❒

Hors thème

知っておくと便利な言語学の知識と FLE の教育への活用 ー複合過去形と半過去形の違いは「出来事VS状況」「完了VS未完了」だけではありませんー

平嶋　里珂
HIRASHIMA Rika
Université Kansai
rika3(at)kansai-u.ac.jp

1. はじめに

直説法複合過去形（以下 PC）と半過去形（以下 IMP）は現在形と共に初級の FLE における動詞時制形学習の要となっている。二つの時制形はいわゆる過去時で競合して使用され、両者の使い分けは過去の出来事を効果的に述べるために必要不可欠な学習内容となっている。この二つの時制形の学習については誤用分析も盛んで、FLE の教材には両者を使い分けるための文法説明や練習問題、アクティビティも豊富に提供されている。この小稿ではこの二つの時制形の文法説明の前提となる言語学情報を整理し、混同されがちな概念の違いを明らかにすること、さらに FLE の教材にはあまり紹介されない言語学情報を紹介し、PC と IMP の文法学習の手段を充実させることを目的としている。なお、紙面の都合上、以後記述する動詞時制形は PC、IMP 以外についても略号で表す。

2. FLE の初級教科書に記載される PC・IMP と言語学情報

初級の FLE の教科書では PC と IMP は次のような順番で記載されることが多い：

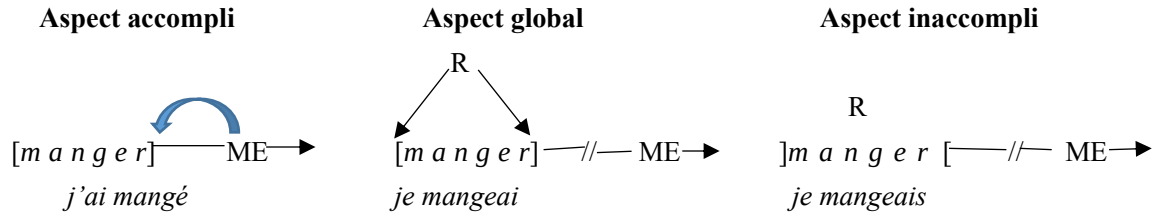
①PC：過去にしたこと　ex. *Samedi dernier, je suis allé au ciné avec des amis*.
②IMP：過去の習慣・状態
　　ex. *En 2018, Marianne habitait à Grenoble. Elle était étudiante à l'Université Stendhal.*
③PC vs IMP：過去の話の出来事 vs 状況
　　ex. *Dimanche après-midi, j'ai fait des courses à Umeda. Il faisait beau et assez chaud. Il y avait pas mal de monde.*。

このように PC と IMP を記載する場合、二つの時制形の役割の説明はほぼそのまま記載される課のコミュニケーションのテーマと重なる（ex.「過去の出来事とその背景を語る」）。PC vs IMP の対立は事柄そのものの表し方をフォーカスして、完了（または完結）vs 展開中（継続中）として表されることもある（ex. *Hier soir, j'ai dîné à 7 heures. Hier soir, à 7 heures, je dînais.*）。PC の文は昨夜 7 時に夕食を取ったことを意味しており、IMP の文は夕食が 7 時前に始まっており 7 時には食事を継続していたことを表している。この場合、7 時に事柄が終了しているか否かが二つの時制形を使い分ける決め手となる。

FLE の教授法では周知の事項だが、このような PC と IMP の文中あるいは文章中の役割の説明には言語学からもたらされた情報が活用されている。PC vs IMP を出来事 vs 状況（背景）で説明する方法は Weinrich の時制論（*Le Temps*, Seuil, 1973）あるいはテクスト文法（*Grammaire textuelle du français*, Didier, 1989）の理論を援用したものである。過去の物語の中で PS が筋を進

め IMP が物語の背景を表すの役割を担っていることから、Weinrich は PS vs IMP の役割を前景 vs 後景と定義した。前景は登場人物の行動や話の展開で起こってくる出来事を表す一方で、後景には物語の情景描写、状況説明、天候気候、人物描写、感情描写など様々な内容が含まれる。現在のフランス語では日常的に PC が PS の代用として使われるため、コミュニカティヴ・アプローチ以降の FLE の文法学習では、前景 vs 後景に関する言語学情報が過去の事柄を語るテクストにおける PC と IMP の機能の区別の説明に使われている。

PC vs IMP を完了（完結）vs 展開中（継続中）で表すのはアスペクト理論を援用した説明である。アスペクトは動詞（＋補語）の開始、進行中、終了など展開局面に関する情報を表す。完了（完結）は事柄の終点から捉えて表し、「展開中」「継続中」は事柄が展開の終点に達していない未完了として表す。ここで注意しなければならないのは、アスペクト理論で完了（=accompli）と呼ばれる概念は事柄を終了点から捉えるだけでなく、その事柄を終了点以後にある基準点から振り返って捉えるという二つの特徴を備えたものとして定義していることである。現在完了としての PC（ex. *Je n'ai jamais été en Angleterre.*）はアスペクト理論的な意味の「完了」を表すが、過去において PS あるいは PS の代用としての PC のアスペクト的性質は完了ではなく「全体的（＝global）」あるいは「アオリスト（=aoriste）」という用語で表される。以前の文法書などでは点的という比喩で説明された性質である。事柄を途中で中断できないまとまった単位として表すという意味であり、事柄の終了だけでなく動詞との組み合わせによっては事柄の開始も表すことがある。以上 3 種類のアスペクトを図に表すと次のようになる。



・ME=発話時点、R は事行を捉える基準点　　・[　]は閉じられた事行、]　[は開いた事行
・// は事行の時点と発話時点との間に断絶があることを示す

global や aoriste という用語は日本語に訳しにくいのだが、『中級フランス語　よみとく文法』（西村牧夫著、白水社、2011 年）の「出来事・状態を 1 つのまとまりとして視野に入れる」（p.162）という説明は PC（PS）で表された事柄の性質を分かりやすく表した例と言える。

なお、完了（完結）vs 未完了という概念は PC と IMP の違いを際立たせる際に使われることが多いが、PC の「過去の出来事」や IMP の「出来事の状況」「過去の習慣・状態」もアスペクト的見地から補足説明することは可能で、PC が表す出来事は完結した事柄、IMP が表す出来事の状況、過去の習慣・状態は終点が明確に表されない事柄と解釈される。

3. 動詞時制形の解釈に影響を与える要素

PC・IMP を含めた動詞時制形の用法を理解する際に重要な補足情報を与えてくれる要素がいくつかある。一般的な文法説明で動詞時制形の用法を説明しようとすれば「PC は過去の出来事を表す」「IMP は過去の習慣を表す」という表現になるだろうが、実際の文の中では動詞と時制形が組み合わされて人称に応じて活用し、さらに目的補語や状況補語が組み合わされ、特定の文脈におかれたものが発話である。動詞時制形以外の要素も発話の意味に関与するのだ。発話中の要素の中でも「事行」と呼ばれる動詞（＋補語）の性質と時間の状況補語や副詞の役割は重要である。事行はその意味内容が行為の終了点を含むか否かを基準に「完了（＝perfectif）」と「未完了（=imperfectif）」に二分することができる[1]。「完了（=perfectif）」に分類される事行は *partir*, *arriver*, *manger une pomme* など一旦行為が終了すれば再び同じ内容を繰り返すことができない。一方「未完了」に分類される *chanter*, *manger*, *marcher* などの事行は理論的には無制

[1] 日本語にすると同じ漢字になるが、PC や PQP など動詞の複合形が表す完了アスペクト（aspect d'accompli）と事柄の終了点を表す事行の完了（perfectif）が表す内容はまったく別である。

限に行為を継続することが可能である。終了点の有無を設定する前に、動詞に活動性があるか否かで事行を「状態」「動態」に二分することも多い。「状態」のグループには *être* + 属詞や *ressembler à* など物事や人と人との関係を表す事行が含まれる。

特定のタイプの事行は動詞時制形と組み合わされることにより、微妙なニュアンスを表すことがある。事柄を展開中として表す IMP が「完了（=perfectif）」タイプの事行と組み合わされると、実際の行為が開始される前の状況を表すことができる（ex. *Je sortais de mon appartement, quand le téléphone a sonné.*）。この文では行為の主体はアパートのドアをすでに開けていたのかもしれないし、または外出する準備をしていたところだったのかもしれない。この文は迂言表現 *être sur le point de ...*のように主語の現実の行動を分析的に示してはいないが、IMP を使うことで主語が心理的にはすでに *sortir* という行為を開始していたことを表している。一方、事柄を完結したものとして表す PC が「未完了（=imperfectif）」の事行と組み合わされると行為の開始を示すことがある（ex. *Hier soir j'étais fatigué. J'ai dormi à 10 heures.*）。*dormir* という動詞は通常眠っている状態を表すが、PC と組み合わされると文脈によって「眠りに入る」行為を表すことがある。未完了動詞と組み合わされた PS が行為の開始を表すことはよく知られているが、PS の代用として使われる PC も同じニュアンスを表すことができるのだ。

日本製の教科書ではさほど多くないが、フランス製の教材では時の表現や副詞は動詞時制形との組み合わせの指標として文法学習に組み込まれる。しばしば取り上げられるのが *en* +継続時間、(*pendant* +) 継続時間である。前者は事柄を遂行するための所要時間を示す表現で、必然的に事柄は終了したものとして表される（ex. *J'ai rédigé le rapport en trois jours.*）。後者は事柄が一定時間継続したことを示す表現である（ex. *Elle a lu 2 heures.*）。上記の時間表現はどちらも PC と共に使うことができるが、同じコンテクストで IMP を使うことはできない。継続時間が示されることは事柄の終了を意味することになるため、事行の終点を示さない未完了のアスペクトの性質と矛盾するからだ。継続時間が表されることによって事柄の長さが強調されたように感じると、FLE の学習者は上記の時間表現を伴う文に IMP を組み合わせる誤用を起こしやすくなる（ex. **Elle lisait 2 heures.*）ので、文法書では IMP が継続時間を示す時間表現とともに使えないと記述されることが多い。しかし、事柄の継続時間と IMP は絶対に一緒に用いることができないわけではない。これらの時間表現が過去の習慣を表す文章中に組み込まれている場合は、IMP と共に使うことができる（ex. *Quand elle était étudiante, elle adorait lire. Chaque jour, elle lisait au moins 2 heures.*）。（*lire 2 heures*）は学生時代に不特定回数繰り返して行われた事柄であり、繰り返された事行の終点は明示されていないと解釈されるためである。

4. PC と IMP の本質的な性質に関わる問題

4.1. PC の本質的価値

ここまではいわゆる過去時制としての PC と IMP についてアスペクト的およびテクスト的性質を表してきた。FLE および FLM の文法教育における二つの時制形についての一般的な理解は「過去時制」なのだが、フランス語の動詞時制形の相互の関係を見ていくと、実はこの二つの時制形を純粋な過去時制として定義するのは難しいことが分かる。まず PC はフランス語動詞に共通する複合形（*avoir*/*être* +過去分詞）の一つであり、その本質的な意味は完了アスペクトの表現である。すでに述べたように完了アスペクトは事柄をその展開局面の終点から捉え、さらに事柄以後にある基準点から振り返ってみるという二重の特徴を持っている。終点から捉えた事柄は過去分詞が表し、事柄を振り返る基準点は助動詞の法と時制によって決まる。PC の場合助動詞は直説法現在（＝以後 PR）に活用しているので、PC で表される事柄そのものは過去時に起こったことでも現在時から捉えられ、英語の現在完了の意味を表すことができる：

①発話時点から終わったことを捉えて述べる「完了」ex. [ロトを当てた人が] J'ai gagné !
②起こった事柄の現在時への影響を述べる「結果の状態」
ex. Je n'ai pas vu Sophie depuis une semaine.
③事柄が起こったか否かを発話時から確認する「経験」ex. Vous avez déjà été en Irlande ?
④発話時まで続いた事柄を述べる「継続」
ex. Nous avons toujours gardé un bon souvenir de notre séjour à Paris.

このように PC を含む文の表面的な意味は様々だが、事柄が終点から捉えられ、現在の基準点

から振り返って確認されるという 2 点はすべての PC を含む発話に共通する特徴である。

4.2. IMP の本質的価値

IMP の本質的な価値については複数の説があるが、この時制形の様々な用法を包括的に説明できるのは、IMP が事柄に対する発話者の態度を表す叙法的な意味を表すとする説だろうと思われる[2]。この説では IMP が事柄の内容を否定ないしは弱める役割を持っているとし、その性質は事柄の内容をそのまま表す PR の actuel に対して inactuel という言葉で定義されることが多い。IMP には語調緩和や非現実の条件の表明など叙法的な意味があることは周知されているが、inactuel 説にそって考えると次の情報的用法は統一的に説明がつくように思われる：

a. Si j'étais à ta place, je n'agirais jamais comme ça.

b. Je voulais vous demander un service.

c. Demain, on avait le cours de japonais, mais on ne peut pas venir. [個人授業のキャンセル電話]

a の IMP は非現実の条件の表明で条件節の中で述べられる事柄（*être à ta place*）が実際にはあり得ないことを含意している。b は語調緩和の用法で、IMP を使うことで相手に対する要求（*vouloir vous demander un service*）をやんわりと伝えることができる。c のような例文は IMP の用法として目にすることはあまりないが、実際には日常的によく使われており、話者が授業をキャンセルすれば明日の授業は成立しなくなることを IMP の使用で暗に伝えている。この３つの例文に共通するのは、PR を使って述べればストレートに内容を表す事柄の意味を IMP は弱めて伝える働きがあるということである。

では過去時におけるアスペクト表現あるいは物語の後景を描く役割を持つ IMP と叙法的役割を持つ IMP は inactuel 説でどのように両立するのだろうか？IMP が強い叙法的性質を表す時、IMP で語られる事柄は発話時から捉えられている。一方、アスペクト表現あるいは後景の IMP は発話時から切り離された過去時において可能となる。発話時から離れた次元に IMP の発話状況が設定されていることで PR の actuel との対立が弱められ、IMP の事行の終点をマークしないアスペクト的性質が前面に感じられるということのようである。

PR と IMP の関係は両者が事柄を表す 2 種類の基盤の役割を果たしていることから表すこともできるだろう。直説法の動詞時制形の中で PR と IMP だけが事柄の開始前の状況、事柄の進行中、事柄の終了後の状況を表す動詞表現を受け入れることができる（ex. *Je suis / étais sur le point de manger. Je suis / étais en train de manger. Je viens / venais de manger.*）。この二つの動詞活用形を中心として事柄の完了表現を複合形の PC と PQP が、事柄に対する推量および未来の表現を FUT と CP が表すと考えられる：

PC ————	**PR** ----------	**FUT**
J'ai fait	*Je fais*	*Je ferai*
PQP ————	**IMP** ----------	**CP**
J'avais fait	*Je faisais*	*Je ferais*

このように PR と IMP はパラレルな世界の中心を成しているが、後述するようにこの二つが交わることはないのである。

[2] IMP の本質的価値に関する主要な説については『フランス語における複合時制の文法』（田中善英著、早美出版社、2006 年）にコンパクトまとめられているので参照されたい。

4.3. PC と IMP を改めて比較する

4.1 と 4.2 で述べた PC と IMP の性質をまとめてみよう：

【PC】　・単数形の PR に対する複合形で PR の世界につながる
　　・完了（accompli）アスペクトを表す
【IMP】　・PR と平行した次元を形成する
　　・事柄の内容を弱めて表す

このように見ていくと、PC と IMP は本質的に異なった性質を持っており、実は FLE の文法で教えているように過去時の時制形として直接対立する関係にあるわけではないことが分かる。このことは PR との関係を焦点とすることでクローズアップされる：

d. Je regarde cette émission depuis son début.
e. J'ai toujours regardé cette émission.
f. Mais je regardais !

d はあるテレビ番組の放送開始から継続して現在も視聴していることを表している。e はそのテレビ番組をこれまで視聴し続けたことを述べる文、f.は番組を見ていたらいきなりチャンネルを変えられた直後に発した文である。PC で述べられた e の内容は発話時で一旦区切られているがその内容は今でも真であると考えられるが、IMP で述べた f は現在時の直前に終了している。もちろん話者が意識的に事柄を終了させたわけでなく、外部からの影響によって中断された事柄を述べる。電話をかけてきた相手に *Je lisais* と答える、ある事実を知って *Je ne savais pas !*と言うのも同じ用法で「中断の IMP」または「断絶の用法」と呼ばれる。e も f も発話時を基準として、一定の時間継続している事柄を述べたものだが、PC と IMP で語られる状況は「現在の状況につながる継続 vs 現在の状況と断絶した継続」という二項対立で表せるほど異なっている。このような IMP の性質は前述の『中級フランス語　よみとく文法』、『コレクションフランス語 3　文法　改訂版』（西村牧夫・曽我佑典著、田島宏編、白水社、2003 年）、『中級フランス語　つたえる文法』（曽我佑典、白水社、2011 年）で紹介されているが、ほとんどの総合参考書では IMP の主機能として記述の対象になっていない。

5. おわりに

以上、現在の FLE の文法学習で PC と IMP の文法記述に関わる言語学情報を紹介した。これらの情報は PC と IMP に関わる文法記述の補充だけでなく、二つの時制形の働きの概念化練習を行うための例文作りの参考資料、誤用分析の補助資料として活用可能である。日本語を母語とするフランス語学習者の中間言語には IMP を「過去から現在まで続く事柄の表現」とみなす誤用がしばしば観察される。これには IMP が過去において「過去の習慣・状況」「終点を示さない事柄を表す」とだけ記述され、発話時点との関係が明示されていないことも無関係ではないだろう。動詞時制形が表す事柄は発話状況において様々に変化する。過去時における PC と IMP の働きに加えて、現在時とのつながりにおける PC と IMP の区別を設定することも、これらの動詞時制形の文法学習の改善につながるのではないだろうか。

Hors thème

フランス語と複言語主義の未来

粕谷　祐己
KASUYA Yuichi
金沢大学
yuichikasuya(at)gmail.com

21 世紀初頭の日本において、また世界において、フランス語教育の勝利とはなんでしょうか。「フランスの本がよく売れること」ではないと思います。

2021 年現在、老年期を迎える意識のある筆者のような世代は、世界のどこにあっても、知的活動をめぐる環境の激変をいちばん切実に経験した世代と言えるように思えます。コピー機、コンピュータ、インターネットの出現、およびそれらの急激な発達、社会のシステム化のおかげで、知的活動に従事する者は仕事の飛躍的な効率化を達成することができましたが、その反面、それまで慣れ親しんだ方法論、ツールを否応なしに変更、放棄させられたという潜在的な喪失感に強くさいなまれているはずです。放棄とはならないまでもそのステイタスが大きく変わった最重要のものは、「本」でしょう。

この技術革新の嵐の時代以前、パピルスの昔からとまでは言わなくとも、少なくとも活版印刷発明以降、多数の、しかし限られた数が流布する書籍の持っていた「知」そのものが、物理的に存在しているかのような感覚を抱かせる「本」の威光は日に日に失われつつあります。かつて大量の本をモノとして所有していることは、知識人を自負する者として「美徳」であり、たとえその所有者がすべてを読んでいるわけではないとしても、すべての内容を有機的に活用できる状態にないとしても、それらの本の可視的な存在自体が表現する知の量、情報の量の威圧感は、世人が直感的に自らの知性、自らの人生の長さと比して本能的に覚える畏怖の感情を形成するのに十分でした。そして本の値打ちはその価格、金銭との交換価値の高さにも裏打ちされていました。しかし変化の時代が、本の中の価値の中核であるものをその基底材である紙のかたまりから決定的に引きはがしたとき、本は空間を占領する厄介もの、邪魔ものと見え始め、同時に金銭的価値も急落していったのです。

いまや紙媒体の本は、買わずもがなのものとなっています。それが含んでいる「知」「情報」が正当に得られるならば、基本的にモノとして所有したくないものになっています。またそういう本のあり方はたとえば、著作権というものへの顧慮が形骸化したといえる領域で一般化した複写利用や、図書館の充実、コピーや現物の貸借がスムーズに行えるシステムの発達などを促進し、その中で定着していきます。なかでも事態の本質的変化を感じさせるのは、google の試みが代表するインターネットにおけるテキストの拡散です。この試みはもはや紙媒体だけでなく電子書籍のような形態さえも乗り越えて、対価なしで文字テキストを一瞬にして利用者がアクセスできる状況に置いていきます。既に紙媒体の本は google の提供するテキストの「担保」のようなもの、インターネットという改竄されやすいメディアの弱点を補う、「元の、不動

のテキスト」として図書館の奥深くに保管され必要なときだけ参照できればよいものになりつつあると言って過言ではないでしょう。新しい学術論文などは既にほとんどそうなっていますし、古い論文や本も遡行して随時ネットに大事なものから載せていくでしょう。

以上のことは、あらゆる言語について共通に起こっている不可避的で必然的な現象です。

いわゆる「新刊書」が変わらず紙媒体のものとして本屋で扱われるのは、その「知」「情報」を世に存在させ始めるシステムとして、ある特定の地域で支配的な言語によって表現された本を売り買いするという従来のプロセスが有効なためでしょう。しかし「新刊書」というのは本という存在の特殊な、一時的なあり方でしかないのです。

ひとことで言って、本は全般的に「売れない」ものになっていきます。

それはどういう言語で書かれていても同じことです。

したがって「いま、フランス語の本が日本で売れない」というのが事実であっても、それだけでは世を憂う理由はなりません。本は所有されることも避けられるし、必要なら「本を買う」以外の様態で利用されるようになったのですから。フランス語の誇る古典は、google がきれいな誤植もないデジタルテキストとしてどんどん wikisource に載せ、買わなくてもいつでも無料で利用できるものになっています。高い洋書を受講生が教科書として購入することを強制される授業はどんどん支持を失っていきます。本が売れないことはフランス語の伝える「知」、「情報」に対する興味の低下と直結するものではありません。それをもってフランス語を教育する側が「フランス語はもうだめだ」的な、短絡的で黙示録的な言辞を弄する理由にはならないのです。

むろん日本においてフランス語教育が心配すべきことがないわけではありません。それどころか問題は山積しています。しかし求められているのは悲観論的な決定論の世界を指し示すことではなく、人間の変え得る世界を提示して、望ましい変化に導くことではないでしょうか。時代の変化に対応して、新しい状況で求められるものは何かを見定め、それをアピールすることが必要ではないでしょうか。

そしてその新しい状況で求められているものは、あえて言えば諸々の言語教育の中でとくにフランス語教育に求められるものは複言語主義的なものであって、教育言語として既得権をもつ特定の言語教育の寡頭制を恒久化しようとするものではないということを、よく心にとめたいと思います。フランス語教育はフランス語の性質、あえて「良いところ」と端的に言ってしまいたい、ある普遍的な平等志向に沿うべきなのです。

たとえば、語学教育の選択肢が増えることは語学同士のシェアの奪い合いになるという発想は、気づかぬうちに最悪の資本主義的発想に陥る愚を犯していることになります。全語学の「パイ」が一定でけっして増えないものという前提などおくことなく、やり方次第でパイは大きくなると考えればいいのですし、実際大きくなるのです。真に複言語主義を標榜する方なら、これは自然に納得できるのではないでしょうか。

それは望ましいかもしれないが現状はその逆で、英語一極集中が進むばかりではないかという反論はあろうかと思います。たしかにそういうところはありますが、800 年来、「武」に頼り、対外的コミュニケーション力に長けた者を警戒するのが日本の指導層の基本姿勢と考えられますから、語学教育は英語に集中しながらその英語力も国民全体的に低いレベルでとどめるというのが利となるはずと考えるなら、とくに英語一極集中が望ましくない局面を見定めること、人工的な英語重視姿勢にはのらないようにすることが、これからこの国で育つ若いひとたちのためを本当に気遣うことになるのではないでしょうか。

フランス語教育に関する現行の悲観的な言辞は、既存の価値観への望みのない固執に端を発しているように見えます。まさしく「本」という既存の価値観が捨てられず固執してしまうのと同様に、その「本」の含んでいる中味、「知」と「情報」についても、そろそろ過ぎ去ろうとする世代が拠って立っていたもののそのままの姿に固執が残ることに最大の問題があるように見えるのです。そういうとき、教える立場にある人はそれを利用して、若い世代に自分たちの価値観をうまく刷り込んで、それが旧弊なものでないことを証明したい誘惑にかられることがあると思います。どうしても新しい価値観がある特定の「言語」では代表できないと感じたとき、余計ひとはそういう業に手を染めてしまうように思われます。言うまでもなくそれは卑劣なことであり、自分だけではなくまだ知的に幼いひとたちを、日本の男性の心の古層にある若者組的なメンタリティに寄りかかって逃げられないサークルの中に置こうとするのは罪深いことであるだけでなく、冗談と思われるのを覚悟で申せば、2021 年時点の自由民主党の老幹部さえもはやあきらめかかっていると見える方法論だと考えます。

幸いにしてフランス語教育は、そのような出口のない状況にはいません。フランス語教育にも滓のようにこびりついた旧弊なものが厳然としてたくさんあるわけですが、未来に向かっていく道にも必ず開口しているのです。

では本の売り上げのことはともかく、現時点でフランス語教育の報いは、勝利はどこに求めるべきでしょうか。

芸術諸分野で強いフランス語ですが、造形芸術や映画等の領域でのフランス語の存在感、学習者を惹きつける力の養成等々、そしてそこから得られる経済的、政治的利益に関してはマルロー以来のフランスの文化行政にまかせることにして、ここでは文学と音楽という、フランスから日本の状況の実態がよく見えているとは思えない領域において考えてみたいと思います。

伝統的にフランス語が強い分野である文学は、先述の「本」というものにいちばん密接に繋がっているジャンルと言えますが、フランス語教育としてはやはり引き続き大事にしていくべきものです。なぜなら、同時代のスター的なフランス作家が乏しくなったのは残念ですが、文学を文学として、世界の諸文学、大昔から現代にいたる全ての文学を複言語による「文学」としてアピールするならば、その中でフランス語文学の存在は絶対に無視できるものにはならないはずだからです。繰り返しますが、フランス文学ではなくて文学をアピールする、その内側でフランス（語）文学をアピールするということです。自分だけよかれ、というのでは絶対に一般社会の支持は得られません。それでは植民地主義時代と同じであり、悪しき資本主義の論理、市場論理を振り回すことになります。

文学を越えた領域においてもフランス語教育は、言語政策の面で複言語主義的姿勢をとるべきです。複言語主義の理念をのべるだけでなく、それが具体化する状況自体を作るべきです。そういうあり方のほうが真っ当なあり方、心ある人々の支持を集めるやり方です。普遍を志向しているということがフランス語の強みです。だからこそフランス語は存続の労をとるに値するのであり、将来を悲観して自らを滅ぼすようなことはするべきでない世界的責任を持っているのです。

世界の文学の研究法について言えば、たしかにフランスにはフランス固有の弊害があります。しかし、あえて言ってしまえば自文化中心主義の弊害はアングロ＝サクソン系の文学と批評により当てはまることであり、フランス系はどこよりも普遍志向、つまり研究において「自国文化」最優先にしないという利点をもっているのです。

もうひとつ、音楽のジャンルについて考察します。

だいたい 1970 年を境にしてフランスの大衆歌曲は、他の文化のジャンル同様、米英文化の伝播力、音楽では米英のロックの圧倒的伝播力に屈することになりました。植民地で運を試せる時代が終わって行き場を失い angry young men となっていたイギリスの若年層が大衆音楽の領域でなら世界を制覇でき、巨万の富を積むことができるという夢を抱く時代になりました。そしてフランス歌曲は、のちにできた「ワールドミュージック」というカテゴリーの片隅の一ジャンルとして分類されることになりました。端的に言ってフランス歌曲は音楽としては弱いところがあり、世界の諸ジャンルの中で特権的地位を占めなければならないという理由は存在しないのですからこれ自体は残念なこととも言い難いと思います。歌詞の文学性に依存しがちで純粋に音楽的な魅力作りにいまひとつ消極的な印象を与えるのがフランス歌謡界の特質でした。

現在は、長らく続いた米英大衆歌曲の世界支配に陰りが見えているように思われます。アメリカ合衆国の歌謡界は、気が付いてみるとラテン系歌手のオンパレードという状況になっています。アメリカ音楽のパワーの源泉となっていた black music がついに行き詰まりをみせているということではないかと思います。ならば、今なら北米英語圏の外からスターを出すことも、努力して工夫を重ねれば可能かもしれません。少なくともフランス語圏の歌謡に日本で支持を集めるくらいのことはできそうです。ただフランスの音楽業界は日本のリスナーが本当は何を求めているのかを理解することに明らかに成功していませんから最初の工夫、最初の努力は日本側が独自にする必要があります。

そもそも音楽の分野ではレコードや CD という基底材の存在が不可欠ではなくなったのと同時に超弩級の大富豪スターというのが出ない時代に入っています。どうやっても中程度スターくらいが望みうる最高のものと割り切るならば、たとえば大学などで受講生を何人かかかえる先生が複数で協力して、フランス現地の業界関係者と連携し、特定のアーチストを共同でアピールして、好印象を受けた学生さんにそれをネット上でアピールしてもらうように促す、ということができればいいし、またそれは現時点で十分可能なことではないでしょうか。フランス語の場合、フランス語圏という大きな文化的多様性をもった広大な領域を持っているのですから、言語の統一性が西洋文化偏重に見えたりしないことは大きな強みのはずです。むしろ諸々の文化を横断する形でフランス語が存在感をもっていることが、この言葉の逞しさを若者に印象付け、学習意欲を喚起させることが期待できるでしょう。こういう試みがある程度大きな規模で実施されれば、どうでしょうか。フランス語の本は売れなくても、フランス語歌曲がヒットして大量にダウンロードされる状況が到来すればどうでしょうか。

ちなみに複言語主義ということからは、フランス語がとくに英語と密接な関係にある言語であることを前面に出してフランス語教育支持へのアピールをさまざまな手段で試みるという発想も生まれます。その試みの多様さについてはここでは触れないことにしますが、ただこの種の試みに関しては、英語が伝統的に持っているフランス語への警戒心のことを常に念頭におかなければならないことだけは指摘しておきたいと思います。現代では英語話者、英語教育関係者の大部分は、英語がフランス語に大きな影響を受けた過去、フランス語に後れをとっていた過去のことは触れたくないということをしっかり念頭に置かねばなりません。

だからそれだけ、フランス語教育はへりくだり過去の、あるいは現在のメジャーな言語、およびマイナーな言語と自らを同列におく複言語主義を標榜すべきなのです。

複言語主義は、経済的な見返りには直結しないもの、させない方がよいものです。わざわざ資本主義の悪弊に跳びこんでいくことはないと思います。中途半端な金銭的利益、政治的利益等は考えない方が身のためです。

複言語主義の大義は、世界のひととの心の繋がりだと考えられます。

観光の領域における外国語教育について、筆者は以下のように書いたことがあります。

「ある外国人観光客に向かって、その人の言葉を学習者、ガイドが発声するならば、そのガイドは限りある人生の一期間を自分とのコミュニケーション能力を培うためにささげたのだということを観光客は即座に理解します。そこにこそ『おもてなし』の原点があります。自らの身体性を意識し、行為としての芸術を実践するアーチストと同様に、観光するひとびとに接するもてなし側のひとは、自らの存在そのものをもって『あなたのことを思っています。わたしが楽しく思うことをあなたに伝えます』というメッセージを発しているのです」*

人間の繋がりを作る仕事を AI がどんどん肩代わりしていくならば、複言語をあやつるひととして自らを形成する活動そのものが最高のおもてなし、ひとの繋がりを作る営みとして最上のものとなるでしょう。そして文学も音楽も、芸術家と読者群、観衆との人間的繋がり作りの営みなのです。

フランス語教育の「勝利」はこの繋がりの形成で十分のように思われます。

経済的、政治的等々、「利益」が発生してくるとしたら、この「勝利」から、一番大事な「ひとの繋がり」から、自然に発生してくるはずです。

*粕谷雄一「複言語主義的教育の現代的意義」、『国際学への扉　三訂版』所収、鹿島・倉田・古畑編、風行社、2020 年、p.37.

Hors thème

コロナ禍でフランス文学を読む
–オンライン授業で文学を学ぶということ–

中山　智子
NAKAYAMA Tomoko
京都外国語大学
t_nakayama (at)kufs.ac.jp

コロナ禍は、外国語を学ぶ学生たちから、海外渡航や留学など、未知の世界との接触の機会を奪うこととなった。他者との生身の交流が大きく制限された状況下で、フランス文学を学ぶことはどのような意味を持つだろうか。コロナ禍という特殊な状況において、学生たちがどのようにフランス文学を読んだのかを紹介しつつ、オンラインを介し、学生と共にフランス文学を読む意義を考察する。

1. オンライン授業での変更点と「問い」

筆者が 2020 年度担当したフランス文学関連の授業は以下の 2 つである。

1）フランス文学史 I、II（選択科目、通年開講、受講人数：春 44 名、秋 25 名）

2）フランス文学の基礎知識（フランス語学科必修科目、秋学期開講、受講人数：63 名）

オンライン授業の方式については、勤務校の方針で Microsoft Teams を使用するリアルタイム双方向型で行った。筆者は 2018 年度よりフランス語圏文学のアクティブ・ラーニング型授業を行っており[1]、オンライン授業も基本的に前年度までの対面授業と同じ手法をとった。

授業の流れ（下線がオンライン授業で新たに行ったこと）

0. <u>授業前に Teams に配布資料を投稿（課題作品の抜粋と解説プリント）</u>
1. 前回の授業の「問い」への回答紹介と解説、学生のコメント・質問の紹介
2. <u>作品に関連する予備的な「問い」を出題、学生が個人で回答</u>
3. <u>予備的な「問い」への学生の回答を紹介</u>
4. 時代背景、作家、作品について教師が解説
5. 課題作品に関連する「問い」の出題
6. 課題作品の抜粋の音読
7. 「問い」への回答記入　グループ（4 名程度）でディスカッション後、グループごとに回答をまとめて記入

[1] 対面での授業の実践報告については次の論考を参照いただきたい。中山智子、原野葉子（2019）「アクティブ・ラーニングで学ぶフランス文学」『RENCONTRES』第 33 号，関西フランス語教育研究会，pp. 122-126.

予備的「問い」はオンライン授業で新たに導入したものだ。オンラインの場合、教師が画面に向かって話す一方通行になりがちであるため、学生の集中力や興味が途切れないよう授業の前半でも学生が主体的に考えるワークを取り入れた。予備的「問い」の条件として、①作品の内容に関連するもの、②学生の日常にも関連するもの、③質問されなければ考える機会がないような意外性のあるもの、④他の人の答えが気になるもの、を念頭においた。予備的「問い」は学生が作品について考えるための補助線となる。彼らの日常とのつながりを作り、作品を自分たちの物語だと意識してもらう役割である。「問い」については、①作品の本質につながるもの、②予備知識なく考えられるもの、③多様な答えが想定されるもの、④一人で考えるには少し難しいもの、を意識して出題した。

作品と「問い」の例

・モンテスキュー『法の精神』第 5 章「黒人の奴隷制について」

予備的「問い」: 現在の日常生活にある人種差別や外国人差別について、具体的な例を教えてください。「これはひょっとしたら人種差別ではないか？」と思う表現などはありますか？

「問い」: 皮肉を感じる表現を抜き出してください。また、奴隷制度を正義の観点から批判することに比べて、皮肉はどのような効果を持つと思いますか。

・コレット『シェリ』

予備的「問い」: 恋愛と歳の差は関係ありますか？

「問い」:『シェリ』における逆転または対比の構図を挙げてください。また、それはどのような効果をもたらしていますか？

学生の回答は匿名で表示し、教員が感想や解説を加えながら読み上げ、クラスで共有する。他者の回答を知って、一人では思いもつかない意見を知り、触発され、さらに思考を深めることが狙いである。一方で、オンラインツールは授業に思わぬ効果をもたらした。紙のコメントシートと違ってコメントの集計が一瞬でできるため、即座に回答をクラスに示すことができるのだ。学生の解釈（interprétation）を紹介するうち、私は同じ楽譜でも演奏家（interprète）によって演奏が異なることをイメージするようになった。クラスがオーケストラで、教師が指揮者となって、1 つの楽譜から同時に多彩な音を引き出す、そのような授業をイメージした。異なる音があるから作品の世界が豊かに膨らむ、そんな授業にしたい。授業を、その時間、そのクラスでなければ経験できないようなものにしたい、他者から刺激を受け合う空間にしたいと願いつつ授業を進めていった。コロナ禍でオンライン授業を重ねるうち、授業の活動に与える意味合いも変化した。以前はグループディスカッションを個人の思考を深めるための手段だととらえていたが、コロナの閉塞的状況の中で 1 日の何分間かだけでも日常の苦しさを忘れ、級友と話し笑い合う空間になれば、さらにそれが文学作品を介してならば、それ自体が文学の授業の目的を充分果たしているのではと考えるようになった。学期末に授業についてアンケートを行った時、グループワークについて学生からは以下の感想が寄せられた。

「赤ずきんちゃんのワークの時に、「赤ずきんちゃんガレットなんておしゃれなもん食べてんな」とみんなで笑ってしまいました。そのワークはとても楽しかったです。」

「『ゴドーを待ちながら』のグループワークをやっている時に、どこに滑稽さを感じますかという質問の時に、大喜利大会みたいになっていたのがすごく印象的かつ自分もそれに参加して、凄く楽しめたのを覚えています。」

「ゴドーは全員苦戦していた。途中から始めたグループ内のアイスブレークは、意見・解釈の違い含めて面白かった。一回、グループワーク内で意見が対立した事があり、それが最も討議的で面白かった。」

「どのワークか忘れてしまったのですが、何かのワークで、私は全然思い付かなかった内容も、1 人の男の子が何個も思い付き発表してくれてすごいなと思いました。自分の好きなものだけじゃなく色んなものに触れてみるべきだなと感じました。」

2. コロナ禍で『ペスト』を読む

2020 年度の授業はコロナの流行で授業開始が 1 ヶ月遅れた。学期が始まる前からすでに、カミュの『ペスト』(1947) が日本でもベストセラーになり話題となっていた。文学史の初回の授業（2020 年 5 月）では導入として『ペスト』を紹介し、『ペスト』が世界的に再読されている理由について学生に質問したところ、次のような回答が出された。「コロナがまさにそうだから。はじめは、危機感が薄かったと思う。今になって自粛とか緊急事態宣言が出てるから、医療崩壊寸前になったり授業が遠隔授業になっていると思った」「今世界中コロナというウイルスが流行していてこのウイルスをペストと重ねて考える人が多いと思う。このペストから学ぶことのできる考えが多くあるからだと考える」「今のような状況は長い間続くかもしれないが、天災から逃げられるわけではないので、自分自身はどのように過ごせばいいのか考えなおすきっかけになるから」。

学生は非常に素直に、作品を受け止めていることが伺える。しかし 2020 年 5 月の時点でのこれらのコメントは、コロナ禍という自体をどこか客観的に見ているようにも感じられ、この後長く続く事態への不安感はまだなかった。

秋学期の 12 月の授業で、再度『ペスト』を取り上げた。ゲストとして、光文社古典新訳文庫創刊編集長の駒井稔さんにオンラインで参加してもらい、作品解説と「問い」の発案をお願いした[2]。「問い」に対し、学生からは以下のような回答があった。

「平凡な公務員でありながらとあるが、現在の世界において考えてみると、このコロナ禍で自分も平凡な学生であるのに、グランと違い闘ってはいないなと考え、家でおとなしくしているのではなく、周りの人の役に立とうとしているグランは決して平凡ではないと思う」「誠実さという言葉はコロナ禍の今だからこそ深く刺さりました。シーシュポスの神話の様に、たとえ、その行為が無駄になる可能性があっても行動することこそが誠実さだと感じました」「今の私たちのコロナ第 3 波が来てる状況で、リウーの考え方が身に染みるほど共感出来ます。一人一人が自分に何が出来るか、そのまず第 1 としてマスク着用はもちろんのこと不要外出は控えることもこの「誠実さ」に繋がるんではないかなと思います」。

2020 年 5 月のものと比べると、12 月の学生たちのコメントはより切実さを滲ませる。コロナ禍の社会のあり様を俯瞰するためだけではなく、『ペスト』の登場人物に自分たちの生き方を重ね、災禍の中で個人としてどう生き、行動すべきか模索しているように感じられる。

3. コロナ禍と呼応するフィクション

[2] 駒井さんが進行役を務められている京都フランス文学読書会に筆者が参加した関係から、授業への参加をお願いした。駒井さんからは次の「問い」を出題いただいた：1.『ペスト』抜粋 1 （pp. 196-197）を読んでください。平凡な公務員でありながら、粘り強くペストと闘うグランという人物をあなたはどう評価しますか 2. 抜粋２（pp. 244-246）を読んでください。リウーが新聞記者のランベールにペストと闘う唯一の方法は「誠実さ」だと言いますがこの言葉からどういう印象を受けましたか。（ページ番号はアルベール・カミュ『ペスト』（宮崎嶺雄訳）、新潮文庫、2020 年のもの。）

2021 年 1 月にベケットの『ゴドーを待ちながら』を紹介したところ、1 人の学生から「ゴドーがすごく面白かったのですが、先生の他のおすすめはありますか？」とチャットが送られた。授業後にこのようなリクエストを受けること自体が初めてで、しかも難解だと思われがちな不条理劇だったので、とても意外だった。コロナ禍の現在に読むと、『ゴドー』の、どこに進むのかわからない閉塞的状況がとてもリアルに感じられたのかもしれない。同月にダイ・シージエ『バルザックと小さな中国のお針子』（2000）を扱った。『中国のお針子』は 17 歳の青年が文化大革命により「再教育」を受ける名目で山奥に送られ、大学にも行けず、肉体労働に従事する青春の日々を描いた小説である。本が禁止された社会の中で、青年は唯一入手したバルザックの小説『ユルシュール・ミルエ』を心の慰めとする。作者シージエは、パリに留学し映画を学び、フランス語で創作する中国人作家である。この作品はフランス語圏文学の多様性を示す目的で前年度にも紹介したが、2021 年 1 月の授業で紹介した時、突然感じるものがあった。文化大革命下の学生とコロナ禍の学生は、ある意味、共通しているかも知れない。大学に通えず、好きなところに行ける行動の自由がない…「僕」がバルザックの小説で夢遊状態のヒロインが旅をする場面を読んで、「彼女のようになりたい」と願ったように、コロナ禍の学生も、長く帰省できない実家の家族と食卓を囲みたい、留学するはずだった土地を見物したいと夢想したことがあるだろう。コロナ禍の学生生活は不自由で辛い体験だが、だからこそ、コロナ以前には自分たちの社会とは遠いと思われた設定を自分ごととして読める、そのような体験を得たのではないかと思いたい。

4. 実用を前提とせず外国語を学ぶ意義とは

コロナ禍で海外留学ができなくなり、授業の中でフランス語やフランスの文化を教えながらも次第に後ろめたさを感じるようになった。留学したい、海外を放浪したいと思う学生が、在学中のみならず、一生のうちに行ける機会はあるのか。実際に使う機会を前提としないで外国語を学ぶ意義はあるのかと自問しつつ授業を行った。シージエをはじめ母語でない言語で創作する作家たちの作品を読むうち、その一つの解が見えてくるように思った。2020 年度の最後の授業でアキ・シマザキの『椿』（1999）を紹介した。アキ・シマザキはケベック・モントリオールに在住し、40 歳から学び始めたフランス語で小説を執筆する日本人作家である。『椿』はカナダに暮らす日本人女性が、故郷長崎での被爆体験や戦時下での家族の秘密を娘に打ち明ける構成を持つ。日本人が日本での思い出を身内に語る小説がフランス語で書かれる必然性はあるのか。授業では言語と自己表現の関係について考察する問いを出題した後[3]、母語でない言語で自分について語ることの意味として、私たちは性別、年齢、社会的立場など、知らず知らずに言語によって自分が規制されており、他者の言葉（外国語）で自分を語ることにより、自己を解放し、母語では表現しえない自分の気持ちに光をあてることができ、自分を世界の中に位置付けことができると解説した。

学期末に学生が書いた授業への感想について特に印象に残ったものを引用する。

「今まで文学には全く興味がなく、つまらないものだとまで思っていたのですがその考え方が授業を受け終わって全く変わりました。理由は何故なんだろうと考えるとおそらく、今まで文学は個人で鑑賞するものと考えていたのが、この授業の特徴であるグループワークを通すこ

[3] 授業での問い「日本語を母語とするアキ・シマザキはなぜフランス語で書いたのでしょうか。日本語や英語で書いた場合との違いも考えてみましょう」へ、例えば「日本を舞台にしてるけど、フランス人や世界の多くの人にも知ってほしいと思ったから。言語が変わると、読み手が変わるから、読み手の中で繰り広げられる世界観も変わると思う。英語と日本語で、アメリカと日本だからどうしても加害・被害者意識は出てしまうから攻撃的になるかも。フランス語で書くことでより客観的になる」などの学生の回答があった。

と、また先生の各グループ意見の紹介を行うことによって自分の本の読み解き方は正解なのかどうかや読み間違えがないのかなどを色んな意見を通して確かめることができたからだと思います。恐らく先生がこの授業を通して伝えたかったであろう『文学の在り方』のようなものがわかった気がしました。文学は素晴らしいです、人間の遺産だと思います」。

「授業を受ける前は「フランス文学とはドロドロの恋愛小説である」というイメージでした。しかし、授業を終えた今は「フランス文学とは、フランスのその時代の状態を踏まえて、その時の国民の心情を代弁してくれているもの」へと変わりました。フランス文学は、昔の人々が時代を超えて、今の世代の人々に伝えてくれているメッセージのようなものだと思います。いろんな時代のフランス文学を読めば、きっと今の日本に必要な思いに出会えると思います。これからももっとたくさんのフランス文学に触れて、たくさんの感情や思いに出会い、今後自分が社会に出て何ができるのかについて深く考えたいと思います。オンラインという形になってしまい、ほかの人の意見に触れる機会は少なくなってしまったけれど、逆にオンラインだからこそ、自分自身の考えを深めることができました。毎回の授業で、フランス文学を通して、「自分」をもっと知れたと思います。考えを深めることの大切さを全力で教えてくださり、ありがとうございました」。

最後に、イラン出身の英文学者であるアーザル・ナフィーシーの自伝的小説『テヘランでロリータを読む』(2003）の一節を引用したい。小説の終盤、英米文学を教える大学教員の「わたし」はイスラーム革命後、抑圧される日常生活や思想的弾圧に耐えきれずイラン出国を決意する。相談相手として慕ってきた隠遁生活を送る R 教授に出国前に最後に会った時、次のような言葉を投げかけられる。

「オースティンについて書くとしたら、僕らのことも、きみがオースティンを再発見したこの場所についても書かないわけにはいかないよ。（中略）きみの知っているオースティンはこの場所、この土地、この木々と分かちがたく結びついている。きみが昔フレンチ先生とーフレンチ先生だっけ？ー読んだオースティンとはちがうだろう？それはここで読んだオースティンなんだ」[4]。

2020 年度の授業で再読した『ペスト』も『バルザックと中国の小さなお針子』も、コロナ禍の経験と分かちがたく結びついている。コロナ以前に読んだ同じ作品とは決定的に違う意味を持つ。私にとってそれは、オンライン授業で学生と作品を読む、不自由ながらも唯一無二の空間で得られた文学の意味である[5]。

[4] アーザル・ナフィーシー『テヘランでロリータを読む（新装版)』（市川恵理訳）、白水社、2017、pp. 465-466. なお、非常時における大学での文学の授業の役割について同書から大きな示唆を受けた。本論考のタイトルも同書に触発されたものである。

[5] 本研究については京都外国語大学学内共同研究（2020）「フランス文学のアクティブ・ラーニング授業モデルの構築と教材開発」（研究代表者：中山智子、研究分担者：原野葉子、三枝大修）の助成を受け行った。

Hors thème

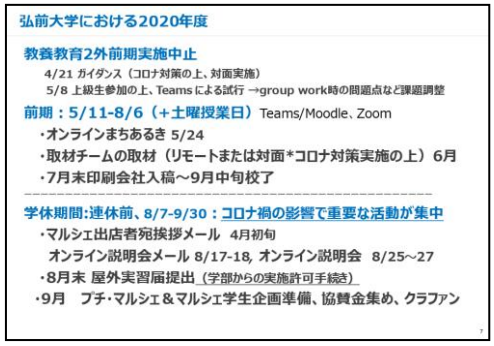
2020 年度「弘前×フランス」プロジェクト —学生はコロナ禍をどう乗り越えようとしたか

熊野　真規子
KUMANO Makiko
弘前大学
kumano(at)hirosaki-u.ac.jp

昨年の論考で、マイナスの経験も含めた 12 年間の活動の経験知の総体、プロジェクトの「アイデンティティ」とでもいうものに言及した[1]。しかしながら、コロナ禍のこの一年で生じた未経験の出来事の連鎖、とりわけ教育研究プロジェクトに対して大学学部の半ばトップダウン的な介入があったことによって、2021 年度以降の授業シラバスは大幅な見直しを迫られることになった。プロジェクトの学生主体活動（「弘前グローカル・アクション」）と授業との完全な切り離し、授業の継続履修生が途切れたことなどを含め[2]、プロジェクトの授業プログラムの検証および「アイデンティティ」の変容の観察は、2021 年度から新たな段階のものとなるだろう。本稿で取り上げる 2020 年度「弘前×フランス」プロジェクトは、サービスラーニング、ジェネリックスキル、グローカル市民育成など、地方大学ならではの使命を盛り込み 2 年で回してきた授業プログラムとしての最後の実践報告となる。

2020 年度プロジェクトとコロナ禍

新型コロナへの対応は、地域の感染状況や大学の規模によってさまざまである。弘前大学の 2020 年度は、土曜を全日授業日とした上で 5/11 から 8/6 までを前期とすること、全授業をメディア授業（Teams/Moodle を主とするオンライン）による実施とすることが 4/23 に確定した。



また英語授業の実施が優先され、教養教育の第二外国語は前期実施が中止、後期からスタートしたため 2021 年度にもカリキュラム上のしわ寄せが生じている。10 月からの後期は原則的に対面授業でスタートし、10 月後半（市内クラスター発生時）および 1 月（センター入試前）に一部オンライン実施となった。

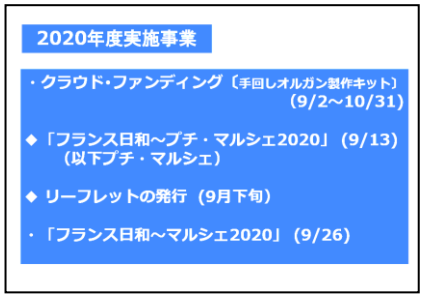
プロジェクト関連では、前期開始直前の 5/8 にプロジェクトの授業の上級生である「地域と世界をつなぐ

[1] 『RENCONTRES』34, p. 66.

[2] 授業と学生主体活動の切り離しが一因であるかどうか執筆現在は調査できていない。また同じくそのことが引き金になっているかどうか現在不明であるが、「弘前グローカル・アクション」の幹部学年が一名の脱退をきっかけにほぼ総辞職・脱退したことで活動が止まっており、プロジェクトの学生主体活動の今後については未知数となっている。

IIA」履修生参加の上 Teams による試行を行い、特にグループワーク時の問題点などを確認したのちにスタートし[3]、初回アイスブレイク・チームビルディングほか 3 年生 IIA と 2 年生 IA の協働作業になる授業（全体の 6 割ほど）は、上級生の進行によって実施した。例年実施してきた IA の授業内容の一部（地域交流入門としてのペタンクやイベント研修）が中止となったが、フィールドワーク入門としての位置づけにあって取材活動へのモチベーションにもつながる 5 月の「まちあるき」は、「地域文化への目覚め」として欠かせないものであることから、学生が使い慣れているという LINE のライブ動画配信とチャットによる質問・コメントによって「オンラインまちあるき」を実施した[4]。なお取材チームの取材は、リモートまたはコロナ対策実施の上での対面を指示し、結果的に全チームが対面で実施している。

IIA のみの授業は、ほとんどの時間を「マルシェ」実施[5]に向けた全体会議および情報共有、またはユニット（リーフレット班、プチ・マルシェ班、クラウド・ファンディング班）ごとのミーティング等の主体的活動にあてられた。クラウド・ファンディング実施時期、プチ・マルシェの規模縮小と日程変更を除けば、コロナ禍に負けずに前年度末計画どおりの事業実施に漕ぎつけたことになるが[6]、事業にとって重要な準備や対面での協働などの活動が夏季休暇中に集中した上、屋外イベントの実施については学部の許可を得られたのがイベント前 1 ヶ月を切った 8 月下旬であるなど、学生には大きな負担となった。後期授業については、6 割ほどが 3 年生 IIB のリーダーシップのもとでの 2 年生 IB との協働のリフレクション（「マルシェ」およびユニットごとの）にあてられた。



アンケートから

本節では、2020 年度実施事業を紹介しつつ、2 年間の履修を終えた 3 年生を対象に後期末に実施したアンケートから、「2 年間のプロジェクトをやってみて、自分はどのように社会に貢献できたと思うか」への回答を活動への言及部分ごとに分類して取り上げ[7]、どのような活動が学生にとって学びとして意識されたのか、あるいは特に学びとしての意識はなくともどのような傾向が見られるかをまとめてみたい。同一番号は同一学生である。

リーフレット発行（Tu sais, j'ai trouvé ! Vol. 10）[8]

取材経験者である上級生のサポートはこれまで組織的には行われてこなかったが、2020 年度 3 年生は 2 年生時（IA）での履修生数が 18 名と多く、また履修継続希望者も 16 名と多かった

[3] グループワークの進行についてはチャンネルの作り方、チャンネルごとの資料共有のしかた、ホワイトボードアプリの使用などの技術面でクリアできるが、オンラインならではの問題として、教室のようにグループワーク全体を見渡せる参与観察ができず各グループチャンネルに教員が出入りするしかない点、履修生ごとのネット環境のばらつきにより全員がカメラ ON にできる時間を制限せざるを得ない点は、対面授業と等価にならない難点と感じられた。

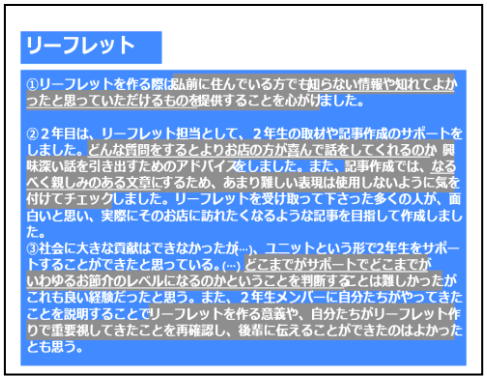
[4] 動画配信慣れした人なら 1～2 人で可能だろうが、授業としての実施のため、9 名の履修生を対象に、5 名（まちあるきガイド、教員を含め予備撮影スタッフ・配信スタッフなど）で対応し配信トラブルのリスクに備えることになった。オンライン実施が成立したこと自体は、市のまちあるき観光にとってプラス思考の経験となったとのことである。

[5] 新型コロナの予測不能な状況を受けて 2019 年度 3 月段階で「マルシェ 2020」の実施を断念した幹部らは、感染状況のフェーズに応じた新しいマルシェ案を考えてみるよう示唆した結果、対面実施の場合のコロナ対策からオンライン企画までの計画案に着手し、なんらかの方法での実施に向けての決意をかためて 2020 年度を迎えた。

[6] 左図の◇マークの事業は、学生らが 2020 年 3 月のプレゼン審査を経て弘前市市民参加型まちづくり 1%システム補助金を獲得した事業。主たるイベントである「マルシェ 2020」はおもに広告協賛金等による自立運営事業である。

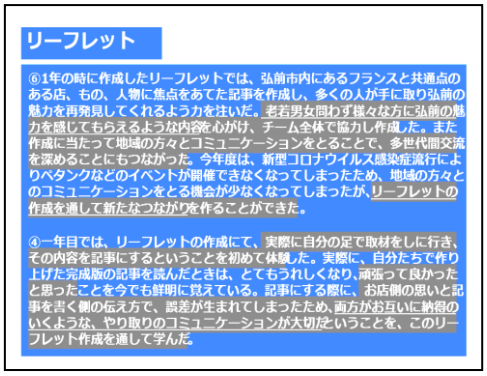
[7] アンケートは冬休みの課題として送信し当該授業を担当する同僚（英語教員）宛に無記名で提出の上、番号を付して私宛に送信してもらったもの。ほかには、プロジェクト概史とプロジェクト OG によるプレゼンで構成した授業回についてのコメントほか、授業形態や授業時間帯などについての質問項目を含む。

[8] http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/french/pdf/20201105_1.pdf 表面
http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/french/pdf/20201105_2.pdf 中面


リーフレット

①リーフレットを作る際に弘前に住んでいる方でも知らない情報や知れてよかったと思っていただけるものを提供することを心がけました。

②２年目は、リーフレット担当として、２年生の取材や記事作成のサポートをしました。どんな質問をするとよりお店の方が喜んで話をしてくれるのか 興味深い話を引き出すためのアドバイスをしました。また、記事作成では、なるべく親しみのある文章にするため、あまり難しい表現は使用しないように気を付けてチェックしました。リーフレットを受け取って下さった多くの人が、面白いと思い、実際にそのお店に訪れたくなるような記事を目指して作成しました。
③社会に大きな貢献はできなかったが…)、ユニットという形で2年生をサポートすることができたと思っている。(…) どこまでがサポートでどこまでがいわゆるお節介のレベルになるのかということを判断することは難しかったがこれも良い経験だったと思う。また、２年生メンバーに自分たちがやってきたことを説明することでリーフレットを作る意義や、自分たちがリーフレット作りで重要視してきたことを再確認し、後輩に伝えることができたのはよかったとも思う。


リーフレット

⑥1年の時に作成したリーフレットでは、弘前市内にあるフランスと共通点のある店、もの、人物に焦点をあてた記事を作成し、多くの人が手に取り弘前の魅力を再発見してくれるよう力を注いだ。老若男女問わず様々な方に弘前の魅力を感じてもらえるような内容を心がけ、チーム全体で協力し作成した。また作成に当たって地域の方々とコミュニケーションをとることで、多世代間交流を深めることにもつながった。今年度は、新型コロナウイルス感染症流行によりベタンクなどのイベントが開催できなくなってしまったため、地域の方々とのコミュニケーションをとる機会が少なくなってしまったが、リーフレットの作成を通して新たなつながりを作ることができた。

④一年目では、リーフレットの作成にて、実際に自分の足で取材をしに行き、その内容を記事にするということを初めて体験した。実際に、自分たちで作り上げた完成版の記事を読んだときは、とてもうれしくなり、頑張って良かったと思ったことを今でも鮮明に覚えている。記事にする際に、お店側の思いと記事を書く側の伝え方で、誤差が生まれてしまったため、両方がお互いに納得のいくような、やり取りのコミュニケーションが大切だということを、このリーフレット作成を通して学んだ。

ため、IIA での授業目標に含まれる「リーダーシップ」をより多く体験できるよう、幹部学年である 3 年生について初めてユニット制が取られた。もとは前年度代表の提案によるものであるが、どのような活動のユニットを組織するかは当該学年の意思に委ねられ、結果的にリーフレット班も組織された。リーフレットに言及する学生①②③のマーカー部分では「～してもらえるように」「どうすれば～してくれるのか」など他者目線の意識が、学生⑥④には、他者の目線に加えて、「コミュニケーション」「つながりの構築」についての学びの言及が見られる。

「プチ・マルシェ 2020」[9]

ユニットのプチ・マルシェ班は実は前年度と同様規模の「かみどて朝市」との協働イベントでのコンテンツ提供を目指していた。コロナ禍により実施可能性が何度かずれ、12 月初旬実施の可能性が流れるまで望みをかけてきたが、決算報告期になったこともあり、結果的に 9/13 の「プチ・マルシェ」実施のみで終わった。実施された「プチ・マルシェ」は、通常の「かみどて朝市」（毎日曜早朝 6:00～8:00）の枠内でブース出展として実施された。小規模とはいえ、2 年生と 3 年生とのはじめての対面での協働イベントとして、また前期に弘前城リレー・マラソンのボランティアをつうじたイベントスタッフ研修の経験をできなかった 2 年生にとって、2 週間後に迫った「マルシェ」のワークショップの部分的予行演習としても重要な意味があったようである。プチ・マルシェを含む活動については、学生⑨が「地域の方とメンバーとのパイプ役として社会に貢献できた」と感じ、総合的にふりかえっている[10]。

「マルシェ 2020」[11]

8 月末に学部から屋外イベント（対面実施）の許可が下りたが、感染状況のフェーズごとの企画案を考えてきたことから、学生らは、オンライン企画など準備してきたすべてを盛り込んだマルシェとして実施した。新型コロナウイルス感染症対策としては、ディスタンシングのために出店数を減らし、入場の際の手指消毒や検温、マスクの着用を徹底するなど。オンライン企画としては、マルシェからの Instagram 配信[12]、弘前市地域おこし協力隊として J ターンしたプロジェクト OG の協力を仰いだ「おうちでフランス日和～マルシェ 2020 セット」[13]ネット販売の実施ほか、例年「弘前×フランス」プロジェクトとして実施してきたゲスト教員によるトークセッション「弘前と地域文化―台湾、フランスとの繋がりを考える」もオンライン企画と

---

9 http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/french/pdf/20201204_5.pdf　ポスター

10「社会の方との関わりが、授業だけでの関係でおわらずに、関係を持っていられる事ができたのはとても良い経験になったと感じる。このコロナ禍の中でもイベントを何事なく 2 つ行うことができたのは大きな自信につながる。ここの面においてもパイプ役の重要さが体験してみてよく分かる。パイプ役が機能しなければ、全体に大きく影響すること、しっかり機能すると物事がかなり円滑に進むことを知った」

11 http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/french/pdf/20201204_4.pdf　ポスター
http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/french/pdf/20201204.pdf　マルシェ当日アンケート報告書

12 マルシェの様子のリポート（10:30～11:00 店紹介 11:30～12:00 学生企画紹介 13:00～13:30 ご飯＋リーフレット紹介 14:30～15:00 謝辞＋クラウド・ファンディング紹介）https://instagram.com/hirosakiga?igshid=10f72gs6draia

13 マルシェ出店者ほか、取材等で連携歴のある地元の店の商品などの詰め合わせと購入者とのオンライン交流（詰め合わせ商品の紹介などをブースから配信）の企画販売　https://heba.theshop.jp/items/33305784

して組み込まれ[14]、スクリーンとプロジェクターにより会場でも楽しめる工夫がなされた。

なお、展示ブース「新型コロナとフランス」（フランスにおける感染対策 GESTES BARRIERES コロナ関連新語彙など）、マルシェ会場の感染対策看板・ディスタンシングシール（フランス語）の設置、オリジナルの感染対策シール作成（フランス語）とアンケート回収時の配布など、教育プロジェクト側で準備したものも「マルシェ」に組み込んでもらった。〔会場の様子など概要は大学ホームページ TOPICS ページに掲載された記事がコンパクトにまとまっている→**https://www.hirosaki-u.ac.jp/51651.html?fbclid=IwAR1ZiF4hpNyyRRCLRsjHEDxWvo0GKFPiMA2C34jlZX8X9Q73q1JejEiViMk**〕

フランス日和～マルシェ2020

フランス日和～マルシェ2020 - hirosakiglocalaction ページ！ (jimdofree.com)

①まるでフランスにいるかのような雰囲気というよりも弘前でしか開催することのできないマルシェができていたと思います。それは地域の方々の協力もあってできたことですが、みんなで手分けして準備を進められたことでより弘前大学生が開催するイベントとして意味のあるものになったと思います。このプロジェクトに参加していなかったら、地域の方とここまで関わることは絶対にありませんでしたし、イベントに参加することもなかったと思います。そんな自分が地域活性化の手伝いができたことがすごく嬉しく思います。

⑤昨年はコロナ禍の中でも、マルシェを開催することができました。それも市民のみなさまが私たちの活動に理解があるためだと思います。そしてライブ配信やZOOMを使い、物理的距離があったとしても弘前のマルシェに参加できるということを証明できました。今後いつまで続くかわからないコロナ禍の中で自分たちにできることを模索して成功できたのも、市民のみなさまや社会を元気づけることができたのではないかと思います。

フランス日和～マルシェ2020

⑥このプロジェクトの要となるマルシェでは、今の状況にあった形を何度も考えた。新型コロナウィルス感染者の影響で、弘前市では沢山のイベントが中止や延期となっていたため、市民の楽しみや気分転換の機会は減っていたと考えられる。そんな状況であったからこそ、今回のマルシェは地域の方々の様々な思いや、行き場のない思いを解放してくれる良い機会になったのではないだろうか。

⑦ (...) 中でも私は、やはりマルシェの開催、そして成功が一番印象にあり、社会貢献になったのではないかと思います。手回しオルガンのブック(...) 特にオー・シャンゼリゼがマルシェのフランス感を高めてくれていて、手回しオルガンを使った歌・ダンスの企画などの効果もあり、マルシェの明るい雰囲気づくりができていたと思いました。また、今年は新型コロナウイルスの影響もあり、社会的に大きな影響がありました。マルシェの開催にあたり、今まで経験したことのない状況の中でどうしたらよいかわからずに苦労することもかなり多かったです。しかし、(...) 生の感想をたくさん聞くことができ、自分たちの活動がちゃんと結果としてでていて微力だとしても社会貢献になっているのだなと実感することができました。

広報活動・情報発信

⑤経済効果をこんなにもたらしたなどの具体的な貢献度を、市民のみなさまに図ることは難しいと思いますが、私たちのプロジェクトを通じて市民のみなさまに弘前という街に対して何かしらの発見や関心を促せたと感じています。

⑩地域の方へ、異文化知識や自分たちのやっていることの情報発信に非常に力を入れることで、地域に新しい風を吹き込むことができ その点で社会に貢献できたと考えています。特に三年次になってからは、自ら積極的に情報発信することができたと思います。地域の方々に情報発信するうえで、グループ内でどうすれば人の興味を引けるか、どんな情報を求めているかといった視点を中心に、何度もアイデアを練ったことが社会貢献の一歩に繋がったと考えています。何事も主体性をもって取り組んだことも、貢献における利点だったと感じています。また、実際に地域の方々からの声援を多くいただいたり、また来年も応援したいと継続して見守ってくださる方が多かったことは、れっきとした自分たちの成果だと感じております。

アンケートで「マルシェ」に言及した学生（①⑤⑥⑦）は、独自のものをつくりあげた自負、挑戦への手ごたえ、自身の努力と成果の実感などを言葉にし、「ボトムアップ」によって獲得した「自信」をうかがわせている。⑦の学生は、フランスのウェブサイトにアクセスし、手回しオルガンの楽譜にあたるブック（Carton）の選曲について仕切った学生であることが文面から推察される。左の引用では中略したが、市補助金を獲得し、はじめて自分たちで購入した「オー・シャンゼリゼ」のお披露目として企画した歌とダンス[15]など「マルシェ」の具体的内容に長文でふれているのが特徴で、2020 年度の 3 年生 16 名の大半が中国語履修者であったこと、フランス語履修者 4 名のうち幹部役職として（ユニットには属さずに）マルシェの実現に責任をもつメンバーが本人ひとりであったことと関係すると考えられる。なお「歌とダンス」企画の中国語・ドイツ語履修者らも、夏季休暇中にフランス語歌詞の翻訳と解説、フランス語での歌唱などに取り組み、参加型の休憩スペース企画として集まった市民を盛り上げた（上記大学 HP 記事ほか、地元新聞記事掲載など）。

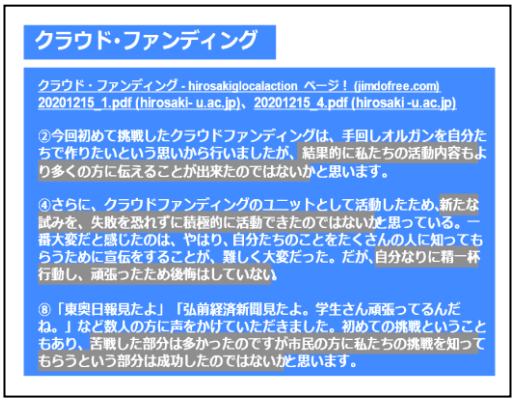
広報活動・情報発信など

⑤の学生は「マルシェ」のほか、市民に対するプロジェクト全体をつうじた発信に言及し、その手応えの感覚を言葉にしている。⑩の学生は「情報発信」に力を注いだ広報担当の学生のひとりと推察される。情報発信する上での他者の視点、ボトムアップの努力、その成果の実感から生まれる「れっきとした自分

[14] 高橋梓（近畿大）・松井真之介（宮崎大）・藤田賀久（多摩大）https://youtu.be/3WSf8uZEstU

[15] 休憩スペース企画「フランス語でオー・シャンゼリゼを歌って踊ろう♪」：新規購入ブック（オー・シャンゼリゼ）演奏による歌とバロック・ダンスの市民参加型企画。2016 年 12 月の宮城学院女子大学クリスマスマーケットでの三大学交流（宮学・弘大・慶応 SFC）をきっかけに、翌年から「マルシェ」での手回しオルガン演奏を実現し、市民に人気の恒例企画となっているが、手回しオルガンのレンタルとあわせてブックも借用させていただくばかりという背景がある。市補助金を獲得し、市民のための 1 曲を購入する考えは、後述の手回しオルガン製作キットの「クラウド・ファンディング」に挑戦するユニットの活動とも連動するものだった。

たちの成果」など自信にあふれる表現を言葉にし、上述の項でも触れた傾向を同様に読み取ることができる。


クラウド・ファンディング

クラウド・ファンディング - hirosakiglocalaction ページ！ (jimdofree.com)
20201215_1.pdf (hirosaki- u.ac.jp)、20201215_4.pdf (hirosaki -u.ac.jp)

②今回初めて挑戦したクラウドファンディングは、手回しオルガンを自分たちで作りたいという思いから行いましたが、結果的に私たちの活動内容もより多くの方に伝えることが出来たのではないかと思います。

④さらに、クラウドファンディングのユニットとして活動したため,新たな試みを、失敗を恐れずに積極的に活動できたのではないかと思っている。一番大変だと感じたのは、やはり、自分たちのことをたくさんの人に知ってもらうために宣伝をすることが、難しく大変だった。だが,自分なりに精一杯行動し、頑張ったため後悔はしていない

⑧「東奥日報見たよ」「弘前経済新聞見たよ。学生さん頑張ってるんだね。」など数人の方に声をかけていただきました。初めての挑戦ということもあり、苦戦した部分は多かったのですが市民の方に私たちの挑戦を知ってもらうという部分は成功したのではないかと思います。

クラウド・ファンディング[16]

2020 年度後期末の授業内でユニットの一つとしてクラファン班が生まれた時、金額の規模や大学との関係などから授業との明確な線引きの必要性を感じた。そのため、学生活動団体「弘前グローカル・アクション」事業[17]として「授業外活動として実施する」こと、「授業としての教員による指導はできない」ことを伝えた上での事業となった。学生らは all in 方式を考えていたが、下級生の今後の活動に影響を及ぼさぬよう、また団体の資金集めが目的だと受け取られないために all or nothing 方式で行うようにという指導は、教育プロジェクト代表として行った。同様に、プラットフォーム上での公開前の最終段階では、「弘前×フランス」プロジェクト関連のあゆみやコンセプトの誤りなどについて文言修正の添削は行った[18]。教員の支援がなかったこと、不成立に終わったことから、取り組んだ学生に消耗感だけが残らないか危惧したが、②④⑧の学生の言葉は、いずれも後ろ向きでなくポジティブ思考ができたことを示しており、2 年間の成長を感じさせた。

2020 年度模索のリフレクション

最後は、前年度授業プログラムの改善策として試みた項目についてまとめておきたい。

紙面も尽きるのでアンケート回答事例と参与観察の詳細を紹介できないが、学生のふりかえりにあたって「対課題・対人生・対他者」より「対人生・対他者」を強化・意識化させるにあたっては、プロジェクト OB・OG のロールモデル経由の方が積極的な学びの態度が見られ、アンケートからも、気づきを得たうえでしっかりと自分の言葉で言語化できていることがわかった。また「面白いオトナとの出逢い」を例年以上に用意したが、授業カリキュラム全体の時間を圧迫する問題も生じたため、OB・OG に絞り込むのがより効果的ではないかと考える。

コロナ禍の長期化による環境の変化やメンタルの問題、多人数幹部（ユニット組織）に起因する統率の難しさ、代表・副代表らのタイプ[19]の影響など、2020 年度は知見のない要素が複合的に絡んでいた。そのため授業・事業実施結果の判断には一定時間経過後の調査（インタビュー・アンケート）の必要を感じるが、「個人面談・グループ指導の時間」を増やし意識的に丁寧に対応したことは、多人数のため膨大な時間を要したにも関わらず学生へのプレッシャーになった可能性があり、改善策にはなりえないと感じた。ファシリテーション力を向上させるために「質問の工夫」も心掛けたが、時間を要する個人差の問題、アンケートから伺える「もっと直接的な答えが欲しい」学生にどう授業デザインで応えるかなどは、今後の検証課題である。

---

16 CAMPFIRE (キャンプファイヤー)「【コロナに負けない】学生と市民で手回しオルガンを制作し、弘前の街を盛り上げたい！」https://camp-fire.jp/projects/view/292056?list=search_result_projects_popular

17 メディアの記事にたびたび「弘前大学の学生団体」と書かれるため誤解を生んでいるが「弘前グローカル・アクション」も、その前身の「フランス語サークル Cercle Francophone」も弘前大学の課外活動団体にはなっていない。

18 当初予期していなかったコロナ禍によって、深刻で緊急性のある多数のプロジェクトがクラファンサイト上に次々と掲載されていく中、学生らは、クラファン経験のある地域の社会人に協力を求め助言・添削を受けていくことによって「自分たちの思い」を再確認しているように見受けられた。文面の書き直しの繰り返し、周知のための地元紙への働きかけ、学長との大学 HP での告知掲載交渉など主体的努力を重ね、「マルシェ」会場でのチラシ配布、直接の寄付募集も行った。

19 代表らは「自分を変えたい」という動機で立候補し確定。前号で取り上げた K は、「代表には『適性』は重要と考えていて、PJ が回せないのではという危惧から履修を決めサポートした」と継続理由を明らかにした（インタビュー 2020.11.27）。

Hors thème

フランス語の定冠詞の教授法における日本語の名詞

川島　浩一郎
KAWASHIMA Koichiro
福岡大学
k-kawa(at)cis.fukuoka-u.ac.jp

1. はじめに ： 定冠詞記号素の教授法における日本語の名詞記号素の利用

冠詞を実現形とする記号素を、冠詞記号素と総称する。冠詞記号素には、定冠詞記号素や不定冠詞記号素がある。記号素は最小の表意単位である。表意単位は、意味を表すための言語単位である。実現形という用語は、個々の言語単位の具体的な (音声や文字のような) 出現形態を意味する。たとえば定冠詞記号素は、le や la、l' などを実現形とする冠詞記号素である。

定冠詞記号素の用法の説明は、特定指示、総称、唯一性という 3 用法に限られる傾向がある。2010 年から 2017 年の間に刊行された初級教科書から無作為に選んだ 51 冊において、定冠詞記号素の用法として、この 3 用法以外の用法に明確に言及した教科書は 1 冊もなかった。

しかし、少なくとも中級以降の学習にあっては、この 3 用法では理解がしにくい用例が頻繁に現れる。定冠詞記号素の用法の包括的な解説に学習者が触れる機会がほとんどないという実情は、第一外国語としての学習であっても第二外国語としての学習であっても同様である。

(1) Il doit frôler *le* mètre quatre-vingts, [...]. (A. Abécassis, *Toubib or not toubib*)

(2) *Le* plus important, ce sont d'abord les pieds. (F. Vargas, *Un lieu incertain*)

(3) Tu parles *l'*allemand ? (M. Levy, *Toutes ces choses qu'on ne s'est pas dites*)

(4) Tu parles allemand ? (A. Nothomb, *Antéchrista*)

実際、定冠詞記号素の用法には、ある種の多様性や不均質性が感じられる。(1) の le mètre は un mètre とほぼ同義である。(2) の冒頭の le は、最上級形容詞の一部であると同時に、plus important の名詞化も担う。(3) の l'allemand と (4) の allemand の意味的な相違については、複数の解釈がありうる。これらの用法は「特定指示」でも「総称」でも「唯一性」でもない。

この多様性、不均質性に対して、学習者が違和感や不合理を感じることも珍しいことではない。それは、定冠詞記号素の用法説明がえてして非統一的かつ不十分であることに由来する違和感であり、また、多様かつ不均質な用法を受動的に受け入れざるをえないことに由来する不合理感である。定冠詞記号素が何のためにある表意単位であるのかも、明確とは言えない。

定冠詞記号素の用法の多様性、不均質性は、定冠詞記号素が備えた無標性に由来する。定冠詞記号素は、無標の冠詞記号素 (つまり、すべての冠詞記号素の機能的な共通部分) である。

日本語の名詞記号素の用法には、フランス語の定冠詞記号素を限定項 (つまり冠詞記号素) とする名詞句の用法に類似した側面がある。よって日本語の名詞記号素と照らし合わせることは、フランス語の定冠詞記号素の用法にみられる無標性、多様性、不均質性を (日本語を母語とする学習者が) 理解するために有効だと考えられる。本稿では、とくに、このことを示す。

2. 部分冠詞を実現形とする表意単位と不定冠詞記号素

2.1 部分冠詞を実現形とする表意単位とその使用条件

2.1.1 部分冠詞を実現形とする表意単位

部分冠詞と呼ばれる表意単位がある。この表意単位は、du、de la、de l' を実現形とする。

(5) Je veux *de la* vérité, maintenant. (*Elle*, 25 avril 2005)

(6) Elle a *de* ces expressions. (F. Beigbeder, *L'Égoïste romantique*)

部分冠詞を実現形とする表意単位は、本質的に、部分形容詞記号素と定冠詞記号素の複合体だと考えられる。たとえば (5) の de la には、定冠詞記号素の実現形である la が含まれる。この de la における de は、(6) の de ces expressions の de と同様、部分性を表す形容詞である。

2.1.2 部分冠詞の使用条件

被限定項 (冠詞による修飾対象) が不可算な対象を表すことは、部分冠詞使用の必要条件である。部分冠詞を限定項とする名詞句は、(7) の du whisky のように、不可算な対象を表す。

(7) Il boit toujours *du* whisky, n'est-ce pas ? (M. Chattam, *Le sang du temps*)

被限定項が表すことができる対象全体 (総称) の部分を表現することは、部分冠詞使用の必要条件である。実際 (7) の du whisky は、whisky が表す対象全体の一部分を表現する。

被限定項による言及対象に何らかの不定性 (不特定性、新情報性、任意性等) があることは、部分冠詞を使うための必要条件である。実際 (7) の du whisky は、不定の whisky である。

以上より、部分冠詞は、可算と不可算の区別、全体と部分の区別、定と不定の区別を含意すると考えられる。部分冠詞が担う意味機能は、これらの区別の存在に立脚する。

2.2 不定冠詞記号素の実現形とその使用条件

2.2.1 不定冠詞記号素の実現形

不定冠詞を実現形とする表意単位を、不定冠詞記号素と呼ぶ。不定冠詞記号素は un、une、「des (形容詞記号素の実現形の前では de、d') の一部分」を実現形とする表意単位である。

(8) Y a *des* filles dans le coin ! (P. Siniac, *Femmes blafardes*)

不定冠詞と呼ばれる des や de (d') は、不定冠詞記号素の実現形と複数記号素の実現形の複合体だと考えられる。つまり不定冠詞としての des や de (d') には、不定冠詞記号素だけでなく、複数記号素の実現形も含まれる。複数記号素は、複数性を表す表意単位である。たとえば (8) の des filles は、une fille に複数性 (複数記号素の実現形) を加えたものと考えてよい。

不定冠詞と呼ばれる des や de (d') は、部分形容詞記号素の実現形、定冠詞記号素の実現形、複数記号素の実現形の複合体だと考えることもできる。不定冠詞と呼ばれる des や de (d') には、les と部分形容詞記号素の実現形である de が含まれるとみなしてよい。そして、この les には、定冠詞記号素の実現形と複数記号素の実現形が含まれるとみなしてよい (3.1 を参照)。

2.2.2 不定冠詞記号素の使用条件

被限定項が可算な対象を表現していることは、不定冠詞記号素を使うための必要条件である。たとえば (9) の une bière のような名詞句は、可算な対象を表現する名詞句である。

(9) Tu veux *une* bière ? (M. Levy, *Toutes ces choses qu'on ne s'est pas dites*)

被限定項が表すことができる対象全体の一部分を表現することは、不定冠詞記号素使用の必要条件である。実際 (9) の une bière は、bière が表せる対象全体の一部分を表現する。

被限定項による言及対象に何らかの不定性 (不特定性、新情報性、任意性等) があることは、不定冠詞記号素を使うための必要条件である。実際 (9) の une bière は不定の bière である。

以上より、不定冠詞記号素は、可算と不可算の区別、全体と部分の区別、定と不定の区別を

含意する表意単位だと考えられる。不定冠詞記号素の意味機能は、これらの区別に基づく。

3. 定冠詞記号素 (無標の冠詞記号素) の実現形と用法

3.1 定冠詞記号素の実現形

定冠詞を実現形とする表意単位を、定冠詞記号素と呼ぶ。定冠詞記号素は le、la、l' そして「les の一部分」を実現形とする。たとえば (10) には、la および le という形態がみられる。

(10) *La* solution, c'est *le* silence. (A. Nothomb, *Acide sulfurique*)

(11) C'est *les* farces ! (S. Testud, *Gamines*)

(12) C'est *de la* bombe ! (G. Musso, *Que serais-je sans toi ?*)

(13) [...], c'est *des* jumeaux. (M. Chattam, *L'âme du mal*)

一般に定冠詞と呼ばれる les は、定冠詞記号素の実現形と複数記号素の実現形の複合体である。たとえば (11) の les farces は、la farce に複数性を加えたものと考えてよい。

定冠詞記号素の実現形は、部分冠詞の一部分として現れることもある。たとえば (12) の de la bombe における la は、定冠詞記号素の実現形だと考えられる (2.1.1 を参照)。

定冠詞記号素の実現形は、不定冠詞と呼ばれる des の一部分として現れることもある。たとえば (13) の des jumeaux における des には、les と部分形容詞記号素の実現形が含まれる (2.2.1 を参照)。そして、この les には定冠詞記号素の実現形 (と複数記号素の実現形) が含まれる。

3.2 定冠詞記号素における意味的な区別の欠如

3.2.1 定冠詞記号素における可算と不可算の区別の欠如

定冠詞記号素の実現形を限定項とする名詞句は、可算な対象を表現することがある。たとえば (14) の la voiture は、une 2CV の存在が示唆するように、可算な対象である。

(14) *La* voiture, une 2CV, s'arrêta. (P. Siniac, *Femmes blafardes*)

(15) Je crois que je préfère *la* quantité à *la* qualité. (T. Benacquista, *Quelqu'un d'autre*)

定冠詞記号素の実現形を限定項とする名詞句は、不可算な対象を表現することもある。実際 (15) の la quantité や la qualité は、抽象名詞という不可算な対象を表現している。

したがって定冠詞記号素の実現形を限定項とする名詞句は、それ自体に、可算と不可算の区別をもたない名詞句である。つまり定冠詞記号素は、可算と不可算の区別を含意しない。

3.2.2 定冠詞記号素における全体と部分の区別の欠如

定冠詞記号素の実現形を限定項とする名詞句は、被限定項が表すことができる対象全体を表現することがある。(16) の la banlieue では、banlieue が表せる対象全体が表現されている。

(16) Je hais *la* banlieue. (K. Pancol, *Les yeux jaunes des crocodiles*)

(17) L'enterrement avait lieu dans *la* banlieue, [...]. (P. Leconte, *Les Femmes aux cheveux courts*)

定冠詞記号素の実現形を限定項とする名詞句は、被限定項が表せる対象全体の一部を表現することもある。(17) の la banlieue では、banlieue が表す対象全体の一部が表現されている。

したがって定冠詞記号素の実現形を限定項とする名詞句は、それ自体に、全体と部分の区別をもたない名詞句である。つまり定冠詞記号素は、全体と部分の区別を含意しない。

3.2.3 定冠詞記号素における定と不定の区別の欠如

定冠詞記号素の実現形を限定項とする名詞句は、定の対象を表現することがある。たとえば (18) の le musicien は、特定の対象 (Mozart) を表現する定名詞句であると言ってよい。

(18) Il s'appelait Mozart, comme *le* musicien. (S. Japrisot, *Adieu l'ami*)

(19) L'air brûle comme *le* fer mais le ciel est sans nuage. (G. Musso, *Sauve-moi*)

定冠詞記号素の実現形を限定項とする名詞句は、不定の対象を表現することもある。実際

(19) の le fer は、不定の対象を表現するという点では、不定名詞句とみなすことができる。

したがって定冠詞記号素の実現形を限定項とする名詞句は、それ自体に、定と不定の区別をもたない名詞句である。つまり定冠詞記号素は、定と不定の区別を含意しない。

3.3 無標の冠詞記号素 (すべての冠詞記号素の機能的共通部分) である定冠詞記号素

部分冠詞を実現形とする表意単位には、定冠詞記号素が含まれる。部分冠詞を実現形とする表意単位は、部分形容詞記号素と定冠詞記号素の複合体だからである (2.1.1 を参照)。

不定冠詞と呼ばれる des や de (d') を限定項とする名詞句には、名詞記号素の実現形、不定冠詞記号素の実現形、複数記号素の実現形が含まれると考えてよい。たとえば des filles は、une fille に複数性 (複数記号素の実現形) を加えたものとみなすことができる (2.2.1 を参照)。

不定冠詞と呼ばれる des や de (d') を限定項とする名詞句には、名詞記号素の実現形、部分形容詞記号素の実現形、定冠詞記号素の実現形、複数記号素の実現形が含まれると考えることもできる。たとえば des filles は、la fille に複数性 (複数記号素の実現形) と部分性 (部分形容詞記号素の実現形) を加えたものとみなすことができる (2.2.1 と 3.1 を参照)。

よって「名詞記号素の実現形、不定冠詞記号素の実現形、複数記号素の実現形の複合体」と「名詞記号素の実現形、部分形容詞記号素の実現形、定冠詞記号素の実現形、複数記号素の実現形の複合体」は、等価である。この二つの複合体は、同じ対象 (des + 名詞) を表現する。

この観察は「不定冠詞記号素の実現形」と「部分形容詞記号素の実現形と定冠詞記号素の実現形の複合体」が等価であることを示す。名詞記号素の実現形と複数記号素の実現形は、上記の複合体の共通部分だからである。つまり、不定冠詞記号素にも定冠詞記号素が含まれる。

したがって定冠詞記号素は、無標の冠詞記号素だと言える。定冠詞記号素は、部分冠詞を実現形とする表意単位と不定冠詞記号素の機能的な共通部分にほかならないからである。

4. 日本語の名詞における意味的な区別の欠如

4.1 日本語の名詞における可算と不可算の区別の欠如

日本語の名詞記号素の実現形は、可算な対象を表現することもあれば、不可算な対象を表現することもある。たとえば (20) の「子供」は、可算な対象を表現している。一方 (21) の「子ども」は、不可算な対象を表現している。

(20) 子供はふたり。(池井戸潤『アキラとあきら』)

(21) さて、大人というのはどのくらい子どもなんだろう。(角田光代『Presents』)

したがって日本語の名詞記号素は、可算と不可算の区別をもたない表意単位である。つまり、可算と不可算の区別を表現しない。よって、そこには単数と複数の区別もない。

4.2 日本語の名詞における全体と部分の区別の欠如

日本語の名詞記号素の実現形は、表すことのできる対象全体を表現することもあれば、その一部を表現することもある。たとえば (22) の「子供」では、表意単位が表せる対象全体が表現されている。一方 (23) の「子供」では、表意単位が表せる対象の一部が表現されている。

(22) 子供は大人になる。(野崎まど『know』)

(23) 振り向くと子供がいた。(京極夏彦『オジいサン』)

したがって日本語の名詞記号素は、全体と部分の区別をもたない表意単位だと言える。つまり日本語の名詞記号素は、それ自体では、全体と部分の区別を表現しない表意単位である。

4.3 日本語の名詞における定と不定の区別の欠如

日本語の名詞記号素の実現形は、定の対象を表現することもあれば、不定の対象を表現することもある。たとえば (24) の「子供」は、特定の対象を表現している。一方 (25) の「子供」

は、不定の対象を表現している。

(24)　僕がそう言うと、子供は頷いた。(中村文則『掏摸』)

(25)　彼には子供はいない。(小泉喜美子『血の季節』)

したがって日本語の名詞記号素は、それ自体では、定と不定の区別をもたない表意単位だと言ってよい。日本語の名詞記号素の実現形は、定名詞句でもなければ不定名詞句でもない。

5. おわりに ： 定冠詞記号素の用法に関する教授法的な観点から

フランス語の定冠詞記号素は、無標の冠詞記号素である。定冠詞記号素は、冠詞 (定冠詞、不定冠詞、部分冠詞) を実現形とする表意単位の機能的な共通部分である (3.3 を参照)。

定冠詞記号素の用法に感じられる多様性、不均質性は、定冠詞記号素の無標性に由来する。定冠詞記号素の用法が多様かつ不均質なのは、定冠詞記号素が、部分冠詞を実現形とする表意単位や不定冠詞記号素が含意するような意味的な区別を備えていないからである (3.2 を参照)。つまり定冠詞記号素は、不定冠詞記号素や部分冠詞が従っているような意味的な制約を受けない。多様かつ不均質な用法に対応できるのは、この制約がないからにほかならない。

よって定冠詞記号素の用法を本質的に理解するためには、定冠詞記号素が無標の冠詞記号素であることを理解することが有効だと思われる。多様性、不均質性の理解にも繋がる。

しかし「無標の冠詞記号素であること」がどのような事態であるのかを実感することは、初級の学習者には難しいことが多い。中級や上級の学習者にとっても、容易いとは言えない。

教授法的な観点から、日本語の名詞記号素の用法が、フランス語の定冠詞記号素を限定項とする名詞句の用法に類似することに着目しよう。日本語の名詞記号素は、部分冠詞を実現形とする表意単位や不定冠詞記号素が含意するような意味的な区別を備えていない (4.を参照)。つまり日本語の名詞記号素は、定冠詞記号素と同様、不定冠詞記号素や部分冠詞が従っているような意味的な制約を受けない。日本語の名詞記号素の用法もまた、この制約に縛られない。

日本語の名詞記号素が備えた (上記の) 性質を確認することは、フランス語の定冠詞記号素の用法にみられる無標性、多様性、不均質性を (日本語を母語とする学習者が) 理解するために有効だと思われる。日本語の名詞記号素の用法は、不定冠詞記号素や部分冠詞が従っているような意味的な制約の外側にある。このことが実感できれば、実質的に、定冠詞記号素の無標性がほぼ理解できたことになる。不定冠詞記号素や部分冠詞が従っているような意味的な制約の外側にあることが、定冠詞記号素が備えた無標性にほかならないからである。そして定冠詞記号素の用法にみられる多様性や不均質性は、この無標性に由来すると言ってよい。

(26)　*La tête*, ils n'en ont pas. (S. Japrisot, *Compartiment tueurs*)

(27)　Tu peux partir *la tête haute*, [...]. (S. Brussolo, *La nuit du venin*)

(28)　Elle marche, *tête haute*, [...]. (M. Levy, *Les enfants de la liberté*)

実際、日本語の名詞句と比べることで、フランス語の定冠詞記号素の用法の多様性、不均質性に対して (日本語を母語とする) 学習者が抱く違和感、不合理感が緩和することがある。定冠詞記号素の無標性が、母語において既知のものであることを理解するからである。定冠詞記号素を用いた名詞句の解釈は、日本語の名詞句の解釈と同等に扱えることが少なくない。(26) や (27) の la tête それ自体には (tête の意味さえ分かれば) 日本語の「頭」の場合と同様に、可算と不可算の区別、全体と部分の区別、定と不定の区別などの意味的な区別についての解釈は必要ない。それが必要であれば、文脈や状況に応じた解釈でよい。この実感があれば、(27) の la tête haute と (28) の tête haute が実質等価であることも納得ができる。定冠詞を用いた名詞句が無冠詞名詞句 (たとえば日本語の名詞句) と等価となることがあっても、不思議ではない。

Hors thème

『フランス語の学習指針』の ホームページ紹介とその活用法

野澤　督
NOZAWA Atsushi
大東文化大学
nozawa(at)ic.daito.ac.jp

武井　由紀
TAKEI Yuki
名古屋外国語大学
yuki(at)nufs.ac.jp

茂木　良治
MOGI Ryoji
南山大学
mogi(at)nanzan-u.ac.jp

山田　仁
YAMADA Hitoshi
アシェット・ジャポン
jinyamada(at)hachette-japon.jp

菅沼　浩子
SUGANUMA Hiroko
アサンプション国際高等学校
hhkk121suga(at)tcct.zaq.ne.jp

松川　雄哉
MATSUKAWA Yuya
早稲田大学
matsukawa(at)waseda.jp

中野　茂
NAKANO Shigeru
早稲田大学高等学院
nakano(at)waseda.jp

- はじめに：授業づくりの材料としての教案

本アトリエのファシリテーターを務める 7 名は、「フランス語の学習指針」策定研究会（以下、策定研究会と省略）を組織し、日本のフランス語教育における具体的な教育内容や到達目標、評価方法等の指針となる『フランス語の学習指針』（以下、『指針』と省略）を策定するために活動している。この活動は 2017 年度から、文部科学省外国語教育に関連する事業の委託を受けて行なっており（2020 年度は中止）、その成果として、『指針』ver .0.1 を 2018 年に、改訂版となる ver.1.0 を 2019 年に刊行した。まず、2017 年度は、やりとりを中心とした総合的なフランス語授業づくりの目安となるコミュニケーション能力指標を設定した。2018 年度は異文化理解を促す言語活動を実践するためにフランス語圏の社会や文化に関連づけた授業活動案を提案した。そして、2019 年度は、学習者の主体的な学びを促す語彙・文法学習モデルの構築に努め、現在、『指針』改訂に向けた取り組みを継続している。

『指針』の策定および改訂のために、東京、大阪、仙台の高等学校に協力を依頼し、研究授業担当の先生たちと共同して学習指導案を準備して、研究授業を行なっている。そして、策定研究会が保有している研究授業の学習指導案や実際に使用した授業資料を、フランス語教師の授業準備に役立たせることができないかを確認するために、2020 年度の Journée pédagogique de

la langue française では、これらの学習指導案から新たな授業活動案を考えるワークショップを実施した。その結果、他の教師が作成した学習指導案が、異なる教育環境の授業づくりの参考になり、教師の授業準備の負担を軽減する可能性があることがわかった。

そこで、策定研究会のウェブサイト（https://www.ref-francais.org）を開設し（図 1）、12 の学習指導案や冊子『指針』の主要ページが無料でダウンロードできるようにした。今回のアトリエでは、実際にホームページを使用していただき、ホームページの活用法や有用性、その操作性や改善点、さらには、ホームページへの要望について意見交換を行なった。

図 1「フランス語の学習指針」トップページ

● 個人ワーク：研究授業の授業づくりの材料としての教案

アトリエ前半は個人ワークに当てて、後半に参加者全員による意見交換の機会を設けることとした。まず、サイトの学習指導案が公開されているページ（図 2）へアクセスしていただいた。そのページにある一覧から参加者が気になるテーマを二つ選んでいただき、学習指導案をダウンロードするように指示した。学習指導案のダウンロードについて特に質問や指摘がなかったことから、操作性に大きな問題はないことがわかった。次に、ダウンロードした学習指導案に目を通し、以下の四点について検討していただいた。

図 2：学習指導案がダウンロードできるページ

(1) なぜその学習指導案を選んだのか。実際に授業でこの学習指導案を使ってみたいと思ったか。
(2) その学習指導案を参考にして、参加者自身が担当する授業活動を作れると思うか。
(3) 現在ホームページで公開されている 12 のテーマ以外に、どういうテーマについての学習指導案や授業活動例がほしいか。
(4) 今回ご覧いただいた学習指導案に対する感想や質問を考える。

● ディスカッション：情報共有と問題の整理

意見交換のために、各参加者から上記の点に関するコメントや意見、質問をいただいた。以下に匿名の形で掲載する。

（1）なぜその学習指導案を選んだのか。実際に授業でこの学習指導案を使ってみたいと思ったか。

参加者（1）

「交通：フランス語で道案内してみよう」

授業の道筋などを見出しやすい。散歩が好きなためこのテーマを選んだ。

「食：お昼ごはんに何食べる？」

冠詞の使い方を身に付ける。100 分という授業実施時間がちょうどいい。食というテーマは誰もが興味のあるテーマであるため。

参加者（2）

「季節・天候：フランス語で天気予報番組を作成しよう」

faire や非人称文法などの学習項目がでてくるが、文法が面白くならない。また、学生に話させるにしても単調になってしまう。天気予報番組を作るという発想が面白い。また、文化的な違いを深く掘り下げていて興味深かった。

「時間割：フランス語で時間割を紹介しよう」

時間割を紹介する授業活動は実際に行なったことがあるが、大学の授業名をフランス語にするのが非常に難しい。大学では難しかったが、中学校や高等学校では実践可能かもしれない。

参加者（3）

「旅行・ヴァカンス：フランス人高校生に観光情報を伝えよう」

授業活動で作成したものを動画にして、フランスの高校生に送ったりすることができるかもしれない。

「フランス語を使い SMS でやりとりしよう」

SNS と見間違えた。オンライン授業ではチャットを使う機会があるので、授業に応用しやすい。

（2）その学習指導案を参考にして、参加者自身が担当する授業活動を作れると思うか。

参加者（4）

「食：お昼ごはんに何食べる？」

大学の講義 1 回分で実施できるのがよい。学食やパン屋等のテーマと組み合わせることもできるのではないか。

「フランス語を使い SMS でやりとりしよう」

SNS と組み合わせて授業ができるかもしれない。

参加者（5）

「地域社会と世界：フランス人旅行者と交流しよう」

テーマの面白さで選んだ。文化的側面に興味をもたせると、学生たちは自分たちでアクティブに活動へ入っていくことができる。地方にある大学は地域志向が強くなっている。難易度を調整しながら活用できると思う。とても参考になる。

参加者（6）

「食：お昼ごはんに何食べる？」「買い物：パンを買おう」

留学を控える学生を対象とした会話の授業を担当している。このような授業活動は以前実施したことがある。テーマを融合して使える。またパン屋をレストランにするなど、状況設定を変えていくと幅広く使えそう。

参加者（7）

「交通：フランス語で道案内してみよう」

普段の授業で類似のテーマを扱っているため、これらの教案を選んだ。道案内をすること自体の難易度が高い。prendre や tourner の使い分けは日本語だと「曲がる」と同じ動詞になるので教えることは難しい。現在はスマートフォンで経路を検索してしまうので、学生の関心は低くなるのではないか。

「買い物：パンを買おう」

パン以外の語彙を用いれば、活動を応用することができる。

参加者（8）（非フランス語教師）

「食：お昼ごはんに何食べる？」「買い物：パンを買おう」

細かく考えられて構成されている印象を受けた。目標とする言語項目と社会文化項目が明確化されているが、この項目のバランスはどう考えているのかを伺いたい。→（アトリエ担当者による回答）授業の導入に社会文化項目を用いるように設計しているが、明確な割合は示していない。これは学習評価に関係する重要な指摘である。文化学習の評価方法や、評価の必要性もふくめて考えていくことが求められる。

（3）現在ホームページで公開されている 12 のテーマ以外に、どういうテーマについての学習指導案や授業活動例がほしいか。

参加者（9）

電車の運行時間を調べるために、SNCF のサイトを活用した授業活動を別の場所で見たことがある。インターネットを活用した活動、テーマがあると面白いのではないか。

参加者（10）

「交通：フランス語で道案内してみよう」「旅行・ヴァカンス：フランス人高校生に観光情報を伝えよう」

複数のテーマを組み合わせると、より広範囲で授業を展開できる。授業ではどのように生徒に発話させるかを考えている。学習者がフランス人の立場と日本人の立場に立つというアイデアはとてもいい。

参加者（11）

「趣味・嗜好：Bon voyage」「学校生活：フランス語で時間割を紹介しよう」

自分が教員免許を取得した時と比べると学習指導案自体が変化していると感じた。普段行なっている授業活動とは異なるものであった。この二つのテーマは、プレゼンテーションを行なっている感じがする。普段の日常会話の状況を設定して、会話をさせる活動や指導案があった方がいい。

（4）今回ご覧いただいた学習指導案に対する感想や質問

参加者（12）

「交通：フランス語で道案内してみよう」「旅行・ヴァカンス：フランス人高校生に観光情報を伝えよう」

文化事象を多く扱っている。どのようにフランスと日本を比較するのかを学べた。授業でど

ういう資料を使うべきかわかるといい。資料づくりに時間を費やさないといけないか。→（アトリエ担当者による回答）研究授業で実際に使用した資料も可能な限りダウンロードできるように準備している。

参加者（13）

「日常生活：様々な人の一日を発見しよう」

テーマが明確で、これを学んでほしいという目標がはっきりしているため選んだ。何を基準に 16 のテーマを選定したのか。これからどのように学習指導案を増やしていくつもりか。→（アトリエ担当者による回答）テーマの選定には、既存の外国語学習の指針を主に参照した。現在は研究授業の学習指導案だけだが、通常授業のために作成した学習指導案を追加していくこともできる。また、こうした活動に賛同いただける教師から提供を受けて、学習指導案を共有していくことも可能だと思う。

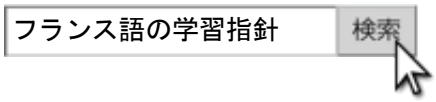
参加者（14）

使用している教科書のプログラムとどのように関連づけているかを知りたい。また、他の言語の先生たちとの関係について知りたい。→（アトリエ担当者による回答）教科書の学習内容に応じて、学習指導案を選ぶことができる。また導入や授業活動だけを参考にすることもできる。周囲の先生の理解を得ることは大切である。その上でうまく連携を図れることが好ましいのではないか。

- まとめとして

本アトリエを通じて、ホームページの操作性には大きな問題は見受けられないこと、また、公開されている指導案や活動例を授業準備等に活用していただける可能性も確認された。一方で、指導案をさらに増やし、テーマ横断的な内容や多様な活動例をより充実させる必要性が、今後の改善点として見出すことができた。

策定研究会のウェブサイトには、私たちがこれまで作成してきた学習指導案が公開されている。今回紹介した学習指導案は、ホームページに登録（無料）いただければ、検索、閲覧することができ、ダウンロードすることができる。現在公開されている学習指導案の数はまだ限られているが、研究指導案の充実を図りながら、フランス語の授業づくりに役立つアイデアを共有できる場を提供していきたい。またウェブサイトでは、アトリエ、学会発表、ワークショップ等、策定研究会の活動案内を行なっている。さらに、『指針』ver.1.0 の主要ページ（PDF 版）の公開も始めた。関心がある方はぜひウェブサイトにアクセスしていただきたい。



最後に、本アトリエに参加いただいた皆様と、RPK 開催に尽力いただいた運営委員会の皆様に感謝を申し上げる。

Hors thème

知名度の低いリエゾン
―どこまで教えるのか、または教えないのか―

安藤　博文
ANDO Hirofumi
静岡大学
hirofumi.ando0709(at)gmail.com

志水　じゅん
SHIMIZU Jun
le Ciel フランス語教室
jun(at)france-go.net

1. はじめに

「リエゾン liaison」はフランス語に見られる特徴的な音声現象である。教科書の冒頭で触れられるため、その用語を聞いたことのない者はいないであろう。我々教師も基礎的なことは習うが、実は奥が深く、学習者からの質問があった時などに戸惑ってしまうことがある。例えば、同時に導入される「アンシェヌマン enchaînement」との違いで戸惑いを覚える学習者も多く見受けられる。これらは同じように「くっつく」「つなげて発音する」という現象だが、どこが違うのであろうか。また、リエゾンの場合は、「しなければならない」「してはならない」「してもしなくてもよい」という 3 パターンが存在する。これを明確にするのは非常に難しく、教師であってもしっかりとした形で習ったことのある者は少ないのではないだろうか。また現象としてはよく耳にするが、学生から質問されると、音の構成のロジックの説明に窮したことはないだろうか。母語話者であっても戸惑いを感じるような稀なものもある。本論考では、まずアンシェヌマンとリエゾンの特徴を音から捉えなおし、リエゾンの特徴を明確にする。次に、多岐にわたるリエゾンの特徴を、ネイティブに対する予備的調査から得たデータも援用しながら整理し、教育場面に生かすための提案を行いたい。

2. 音から捉えなおすリエゾン―アンシェヌマンとの違いも含めて

リエゾンとアンシェヌマンは、どちらも単語間で音が「つながる」現象であることは、教師も説明できるであろう。しかし従来は、リエゾンは「語末の子音が、後続の母音または無音の h で始まる語とつながって発音される」というように捉えられ、そしてアンシェヌマンとの明確な違いが説明されない場合が多かったように思われる。そこで筆者らは 2010 年代以降に日本で出版された教科書を 20 冊ほど眺めてみたところ、多くの場合リエゾンは「語末の子音字が、後続の母音または無音の h で始まる語とつながって発音される」とされるように

vous‿avez
[CV]　V][CV]
↑
[C

1 語のときには発音されていなかった新しい子音がさしはさまれて音節を作る。母音の連続が避けられる。

図 1　リエゾン

il a
[V**C**][V]
⇓
[V][**C**V]

前の語の子音と後ろの語の母音をつなげて音節を作り、切らずになめらかに発音する。

図 2　アンシェヌマン

なっており、それにより、現在ではリエゾンとアンシェヌマンの区別は教科書上では改善されたように思われる。しかしながら、それを使用する教師の側では、母音と母音字、子音と子音字の区別を行わずに説明を行うケースが継続して見られる。つづり字をベースにアンシェヌマンとリエゾンを区別しようとすると、このような取違いが生じることとなる。

そこで、つづりではなく、発音から捉えなおしてみると、リエゾンとアンシェヌマンの違いが分かりやすくなるであろう。リエゾンとアンシェヌマンは、どちらも、[子音+母音]の音節を作ることによって、母音連続を避けるための操作が行われているという点において共通しているが、そのプロセスが異なる。まず、リエゾンは、図 1 で示されているように、先行語と母音で始まる後続語の間に、一語の時には存在しなかった子音をさしはさむことで音節が作られる。それに対して、アンシェヌマンは、図 2 で示されているように、先行語が子音で終わっており、後続語が母音で始まっているときに、[子音＋母音]で音節を形成して切らずに滑らかに発音するものである。

このように違いを見ると、数詞 neuf の後続語として ans や heures が来たときには新しい子音[v]がはさまれることによってリエゾンが起こっており、それ以外の母音で始まる語（例 : enfants など）が続く場合には発音されている単音群の音節構造を再構成するというアンシェヌマンであるということが明確に区別できるようになる。フランス語圏で出版されている教科書においては、このように音を中心とした解説がなされており、日本でなされているような「語末の発音されていなかった子音字を読むようになる」というような文字ベースでの説明はあまり目にしない。このように音をベースにして考えれば、リエゾンとアンシェヌマンを混同することもなくなり、また、リエゾンに比べて意識されにくいアンシェヌマンをより意識することができるようにもなるであろう。

しかし、学習する際に、つづり字を無視する必要はなく、補助的に用いることができるであろう。リエゾンで新たに挿入される子音は恣意的なわけではなく、語源に即して決まっており、それをつづりから予想をすることができる（例 : -s や-z は[z]、-t や-d は[t]、など）。ただし、つづり字を読もうとすると、単語間のスペースに囚われて、リエゾンを忘れてしまう場合が多い。やはり音ベースに考え、つづりは補助的にとらえるのが良い。学習の際には、二語以上の表現に口頭で多く当たっていきながら、つづり字で確認していく、という順番がよいであろう。リエゾンやアンシェヌマンを a priori に音の現象としてとらえることによって、得られるものは大きい。

3. 予想のつきにくい珍しいリエゾン

リエゾンには「しなければならないもの（liaison obligatoire）」、「してはならないもの（liaison interdite）」、「してもしなくてもよいもの（liaison facultative）」がある。どのような時にどれが選ばれるのか、ということは、例えば佐藤ら（1991）などの言語学書、文法書などでコンパクトに整理されているため、そちらに譲るが、傾向としては、語同士の結びつきが強い場合にはどちらでもよい場合であってもリエゾンが生起しやすくなる、もしくはほぼ義務的になる。そのようなものの中で、次のような名詞句は、つづりからリエゾンの発音の予想がつきにくい。

(1) a. le proch**ain a**rrêt [ləpʀoʃ**ɛn**aʀɛ] ← [pʀoʃ**ɛ̃**]
b. le Moy**en Â**ge [ləmwaj**ɛn**aʒ] ← [mwaj**ɛ̃**]
c. mon anc**ien é**lève [mõnãsj**ɛn**elɛv] ← [ãsj**ɛ̃**]
d. en pl**ein ai**r [ãpl**ɛn**ɛʀ] ← [pl**ɛ̃**]

(1)において共通しているのは、一語のときには鼻母音[ɛ̃]で終わっているのだが（矢印の右側）、後ろに母音で始まる語が続くと[ɛ]＋[n]に分解され、その新しく出てきた子音[n]と後ろに続く母音で音節を作りだしている（矢印の左側）というものである。このようなものは、一見してつづり字からの予想がつきにくいため、表現を学習する際に、音声を用いながらつぶさに当たっていく必要があるだろう。

4. リエゾンはいつ生起するのか、しないのか―予備的調査のデータから

4.1 調査にあたって

前節で述べられた通り、様々な文献にリエゾンの生起方法がまとめられているが、その中に、「[程度・比較の副詞（très, plus, tout など）＋形容詞]の中（例：trè**s** important, plu**s** ouvert, tou**t** entier）」ではリエゾンが義務的であるという記述が見られた。ただ、最近では très はリエゾンしないケースも耳にする。では、本当に義務的なリエゾンと思われているものは本当に義務的なのか、また、語の結びつきが緊密なものは常にリエゾンが生起するのか、ということが問題となってくる。語の結びつき以外にも、時代によって、または話者によってしたり、しなかったりという違いが表れてくるのではないか、というように予想される。そこで、筆者らは母語話者 5 人に対して、リエゾンが生起すると予想される表現を発音してもらい、母語話者がどのように取り扱っているのかを調べる予備的調査を行った。

4.2 方法

インフォーマントは表 2 に示されているように、北フランスを中心として様々な地方を出身とする、30 代から 50 代の 5 名の男女で、日本において FLE の教師である。

インフォーマント	男女、年齢層	出身地
C	女　50 代	Sachaux (Doubs 県)
Lt	男　50 代	Caen
P	男　40 代	Strasbourg
J	女　30 代	Paris 15e
Lu	男　40 代	Grenoble

表 2　インフォーマントの構成

N°		*	N°		*
1	Il s'est mi**s à** pleurer.	4	14	Tu e**s a**llé à la mer ?	2
2	Il est prê**t à** partir.	3	15	Tu a**s en**tendu le bruit ?	0
3	les langue**s é**trangères	5	16	Vous ête**s a**llé à la campagne ?	3
4	les homme**s a**nglais	0	17	Vous ête**s a**llés à la campagne ?	4
5	les écrivain**s a**nglais	0	18	9 hommes (neu**f**)	0
6	des jour**s heu**reux	5	19	9 euros (neu**f**)	0
7	des jour**s in**téressants	1	20	10 euros (di**x**)	5
8	Bour**g-e**n-Bresse	2	21	20 euros (ving**t**)	5
9	un lon**g a**rticle	0	22	80 euros (quatre-ving**ts**)	2
10	un san**g im**pur	0	23	100 euros (cen**t**)	1
11	le moulin **à** vent	0	24	200 euros (deux cent**s**)	4
12	le magasin de fruit**s e**t légumes	2	25	tro**p ai**mable	5
13	Vous avez des frère**s e**t sœur ?	0	26	J'ai beaucou**p ai**mé.	3

表 3　提示された語句や文（*はリエゾンが行われた数、太字部分はリエゾンの対象）

表 3 にある 26 の語句または文を提示して、インフォーマントに発音してもらい、それを録音し、分析した。そして、迷った部分については、後から内省を表明してもらうように依頼した。

4.3 結果

表 3 の番号と対照させながら見ていきたい。まず、[動詞や形容詞＋前置詞]の慣用表現である 1 と 2 の文であるが、それぞれ 5 人中 4 人と 3 人によってリエゾンが行われていた。慣用表現としてリエゾンが行われそうなものであるが、それぞれしないケースも見られた。

次に、[複数形の名詞＋形容詞]であるが、慣用的かそうであるかによって判断が別れた。語の結びつきが緊密で慣用的である 3 と 6 については全員がリエゾンを行っているが、4, 5, 7 はリエゾンが行われていない。名詞＋形容詞がそれほど緊密に結びついていないと考えられるからか。

8, 9, 10 は、語末の g の文字部分がリエゾンによって[k]と発音される可能性のあるものである。9, 10 についてはリエゾンが行われていない。それに対して、8 番は Région Auvergne-Rhône-Alpes にある Ain 県の県庁所在地であり、正式には[k]を挿入してリエゾンする。しかし、興味深いことに近隣出身の 2 人（C と Lu）はリエゾンをしたが、遠隔地に住んでいる他の 3 人はリエゾンしなかった。地理的に、聞く頻度が多いか少ないかでも変わってくるのかもしれない。

11 から 13 はよく見る名詞句の表現内であるが、リエゾンの生起頻度は少なかった。特に 13 番などは教科書の録音ではリエゾンするようになっているが、実際の発話ではリエゾンが行われないようである。

14 から 18 は複合過去における[助動詞＋過去分詞]の中におけるリエゾンである。tutoyer のときにはリエゾンをしないことが多いものの、14 では起こしているケースが 2 例見られた。16 と 17 では、一人の判断が異なっている。内省を尋ねたところ、17 では複数形の-s を感じたためにリエゾンを起こすのではないか、と考えたという。

数字に関するものが、18 から 24 である。興味深いのは、18 では、neuf の語末を[f]で発音し、本来はアンシェヌマンになるところであるが、2 名が[v]でリエゾンしてから、もう一度言い直したことである。歴史的に見ると、heures と ans 以外の語でも[v]でリエゾンしていたという記述が見られるため、これらの名残があるのだろうか。

25 と 26 は副詞が-p で終わる場合、その後続の語とリエゾンするかどうかを調査しようとし

たものである。インフォーマントにおいてはそれぞれリエゾンが行われており、特に trop に関しては実際の発話でも多く耳にすると思われる。

4.4 考察

リエゾンには、「しなければならないもの」「してはならないもの」「してもしなくてもよいもの」という 3 種類があり、[代名詞+動詞]の間では義務的、接続詞 et の後では禁止、などといった基礎的で確固たる規則は確かにある。しかしながら、その確固たるものを外れたときに、しなければならないものと、してもしなくてもよいものの境界線は意外と曖昧なのかもしれない。それは、慣用的であるかないかにもよるであろうし、言いやすさ、地域差、年代差なども影響してくるであろうことが、この小さな予備的調査からも見て取ることができるだろう。

5. いつ、どこまで教えるのか―まとめに代えて

第 3 節で見た珍しいリエゾンの存在や、第 4 節で見た予備的調査からもわかる通り、リエゾンは非常に多岐にわたるものであり、その全貌を見るのは教師であっても難しい。そうなると、学習者にとっては途方もないものとなってしまうであろう。しかしながら、学習段階ごとに確固たる基礎的な部分を押さえることで、学習者の負担を減らすことができると思われる。筆者らが考える学習段階は次のようなものである。

まず、学習初期においては、しなければならない、してはならない、してもしなくてもよい、という 3 カテゴリーがあることを、簡単な例とともに導入したい（しなければならない : [主語代名詞＋動詞]、してはならない : et の後、してもしなくてもよい : C’est un…のように）。この際に気を付けることは、音で覚えてもらい、つづりは参考程度にすることである。もし文字からリエゾンを導入して読もうとすると、スペースの存在からリエゾンやアンシェヌマンがおろそかになってしまい、流暢性に欠ける発話となる恐れがある。

やはり初期段階において数詞を導入する際に、名詞との組み合わせでリエゾン・アンシェヌマンをふんだんに導入することができる。ここでも口慣らしをしっかりとする必要がある。つづりベースであると、文字が干渉し、数詞の場合はリエゾンだけではなく語そのものの発音も間違えて覚えてしまう場合があるためである。それ以降は、様々な例に音声的に触れながら、継続的にリエゾンが起こっていることを意識させる必要がある。

どのようなときにリエゾンが義務的なのか、禁止なのか、という体系的な説明は中～上級レベルで慣れてきたころに行うとよいだろう。また、してもしなくてもよいリエゾンや珍しいリエゾンに関しては、慣用、時代、話者、その他の語用論的要素によって変わってくることから、体系的には説明が難しい。これはその都度、音声に触れながら癖をつけていきたい。

参考文献

安藤博文, 志水じゅん (2021)「音から考えるリエゾン･アンシェヌマン･エリズィオン攻略！」『ふらんす』2021 年 4 月～9 月．白水社.

佐藤房吉，大木健，佐藤正明 (1991)『詳解フランス文典』，駿河台出版社.

Pierre R. Léon (2004) *Phonétisme et prononciations du français*. Nathan.

Pierre R. Léon (1993) *Précis de phonostilystique : parole et expressivité*. Nathan.

Hors thème

高校でのフランス語学習経験と学習者の自己変容
―学習者のライフステージに着目して―

松木　瑶子
MATSUKI Yoko
慶應義塾大学大学院
matsuki.ym(at)keio.jp

1. 近年のフランス語教育をめぐる状況

中等教育課程におけるフランス語教育は、近年、厳しい状況に置かれている。文部科学省がおよそ 2 年に一度実施している調査によれば、フランス語科目を設置している高校は、平成 19 年度の 268 校を境に減少に転じ、平成 30 年度には 201 校となった。学習者数に関しても、平成 19 年度は 10,059 人と 1 万人を超えていたが、平成 28 年度には 8 千人を下回る 7,912 人となり、平成 30 年度には 7 千人を下回る 6,782 人にまで減少した。少子化が進んでいるとはいえ、ここ最近の学習者数の減少幅は著しい（表 1[1]）。

	H11	H13	H15	H17	H19	H21	H24	H26	H28	H30
校数	206	215	235	248	268	246	222	223	209	201
人数	-	8,621	8,081	9,427	10,059	8,954	8,959	9,214	7,912	6,782

表 1　フランス語科目を設置する高校の数、およびフランス語を学ぶ高校生の数

大学	学部	変更時期	大学	学部	変更時期
名古屋大学	全学部	2021 年度	慶應義塾大学	法学部	2022 年度
一橋大学	全学部	2018 年度	上智大学	外国語学部	2021 年度
東京外国語大学	全学部	2021 年度	中央大学	文学部	2017 年度

表 2　一般入試からフランス語科目を廃止・変更した大学の例

加えて、高大接続の問題もある。とりわけ、近年の大学入試改革の影響で、フランス語を第一外国語として学ぶ学習者たちの進路選択の幅が狭まっている。表 2 は、2017 年度から 2022 年度までの間に、一般入試からフランス語科目を廃止・変更した大学の一部を示したものである[2]。この 6 大学のうち上智大学を除く 5 大学では、一般入試でフランス語科目を廃止し、代わりに推薦入試や AO 入試での評価に移行するとしている。このように、フランス語受験できる大学は年々少なくなっており、学習者たちは限られた選択肢の中から進学先を選ばなければな

[1] 文部科学省「高校生の留学生交流・国際交流等に関する調査研究等」のうち、平成 12 年度から平成 29 年度の資料をもとに筆者が作成した。平成 11 年の学習者数については確認できなかった。
[2] 各大学の HP に記載されている入試情報等をもとに筆者が作成した。

らない状況にある。そのうえ、大学によっては既習者クラスを設置していないところもあり、第二外国語としての学習者等も含めて、せっかく高校でフランス語を学んでも、大学進学後に適切なレベルで学習を継続できないという問題もある。

こうした問題の背景には、国のいくつかの文書が深くかかわっているとみられ、それらを参照すると、この問題が外国語教育のあり方の根本を揺るがすものであることがうかがえる。たとえば、2016 年の教育再生実行会議・第九次提言では、「多様な個性が長所として肯定され生かされる教育」を実現すべく、「大学等の入学者選抜においても、生徒の得意分野への取組状況や成果が評価される機会が開かれていることが重要」だと指摘している[3]。また、2019 年の中央教育審議会・諮問書でも、高等学校の教育のあり方として、「特定分野に特異な才能を持つ者（中略）に対する指導及び支援の在り方」の検討を求めている[4]。こうした文言が大学入試改革にも色濃く反映されたと考えられ、たとえば、東京外国語大学では、推薦入試の募集要項に、「高等学校等で英語以外の多様な外国語を学び、その学習成果を上げている生徒を積極的に評価し受け入れていく」と記載している[5]。同様に、慶應義塾大学法学部も FIT 入試（いわゆる AO 入試）への移行にあたり、「様々な個性や特色を持った学生を受け入れ」るべく、「『優れた実績』を判断する材料の一つとして新たに、卓越した外国語能力・多言語能力を証明できる（中略）受験生に、加点評価を与える」としている[6]。

このように、フランス語をはじめとした英語以外の言語の学習者を「異質な者」とみなし、学習者に成果を求めることは、外国語を「英語」と「英語以外」にますます二分することになり、CEFR の理念である「複言語・複文化主義」とも大きく乖離する。加えて、多様性が求められる時代の流れに逆行していると言わざるを得ない。

とりわけ、青年期中期にあたる高校生は、自己を形成・確立していく時期にある。したがって、この時期の多言語学習体験は、学習者の自己形成や自己確立に影響を与え、その後の人生にも深くかかわってくる可能性がある。外国語の学習は、学習者が自身の異文化観や人生観を変容させる場、あるいは自身のルーツを見つめ直し、将来につなげていく場になりうることから、英語以外の外国語教育に関しても、成果の要求だけでなく、学習者の意識や内面の変化にも焦点を当ててその意義を検討していくべきではないだろうか。

2. 高校でフランス語教育を受けた学習者たちの意識：高校生編

文部科学省の調査によれば[7]、日本で英語以外の言語を学ぶ高校生は、2018 年現在、約 4 万 5 千人いるという。このうちフランス語学習者は 6,782 人で、これは多言語学習者全体の約 15%にあたる。そこで、本稿では、この多言語学習者の 15%に該当するフランス語学習者を対象に、学習経験が学習者の内面や自己形成に及ぼす影響を検討することとした。

具体的には、高校でフランス語を学んでいる高校生、および高校でフランス語を学んだ経験

[3] 教育再生実行会議（2016）「全ての子供たちの能力を伸ばし可能性を開花させる教育へ（第九次提言）（平成 28 年 5 月 20 日）」< https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai9_2.pdf >。下線は筆者による（以降同様）。

[4] 文部科学省中央教育審議会（2019）「新しい時代の初等中等教育の在り方について（諮問）」< http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2019/04/18/1415875_1_1.pdf >。

[5] 東京外国語大学「2021 年度（平成 33 年度）の推薦入試、前期日程試験及び後期日程試験について」< http://www.tufs.ac.jp/admission/navi/exam/guidelines/202133.html >。

[6] 慶應義塾大学法学部「2022 年度法学部一般入試における一部科目の廃止および 2022 年度法学部 FIT 入試における変更点について（予告）」< https://www.keio.ac.jp/ja/admissions/news/files/2019/6/14/20190614_law.pdf >。

[7] 文部科学省（2019）「平成 29 年度 高校生の留学生交流・国際交流等に関する調査研究等」< https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/koukousei/__icsFiles/afieldfile/2019/09/19/1323946_001_1.pdf >。

を持つ大学生と社会人を対象にアンケート調査を実施して分析と考察を行っていく。調査は2020年12月下旬に開始し現在も継続中だが、ここでは2021年3月27日までに得た回答をもとに主な結果をまとめることとする。有効回答数は、高校生が113件、大学生が68件、社会人が66件である。分析方法についてはアフターコーディング法を採用した。本アンケート調査では自由記述回答欄を多数設置しており、アフターコーディングであれば、類似した記述同士を集めて学習者の内面変化の全体傾向をたどることができると考えたからだ。

それでは、まずは高校生の調査結果から見ていこう。高校生がフランス語を選んだ理由として挙げた回答をコード化したところ、上位5位までには、「必修科目」（54件）、「言語・文化への興味関心」（23件）、「英語との比較」（12件）、「将来性」（9件）、「話したい」（6件）が並んだ。「必修科目」がもっとも多くなったのは、調査した学校数が限られたうえに、各学校の学習者数に偏りがあったことに起因する。2位の「言語・文化への興味関心」では、「フランス語の音に惹かれたから」のようなフランス語の特有性が学習動機につながっていた。また、3位の「英語との比較」には、「英語と違う発音で面白い」のように言語的な違いを挙げる者もいれば、「英語以外の言語に触れてみたかったから」と、英語以外の言語を学ぶ機会を求めている者も見られた。一方、4位の「将来性」の中には、フランス語が「世界で多く話されている言語だから」をはじめ、今後の有用性を挙げる者が多くいた。それに対し、5位の「話したい」では、「話せたらかっこいい」、「フランスはオシャレな国なので喋れたらかっこいいと思った」など、フランス語・フランス文化に対する憧れやイメージが選択動機となっていた。特徴的だったのは、文学作品や芸術作品への興味関心を挙げた者が一人もいなかったことである。

つづいて、その言語を選んでよかったことや、その言語の学習者としてのコメントを尋ねたところ、上位5位までのコードは、「社会・文化的理解」（43件）、「視野や学びの広がり」（32件）、「実践」（29件）、「充実感」（24件）、「言語間の気づき」（22件）となった。このうち、1位の「社会・文化的理解」では、「文化や社会問題を学ぶことができた」や「価値観について学ぶ事ができた」という記述が多く見られた。学習者にとって、授業で学んだことが強く印象に残っているようだ。また、2位の「視野や学びの広がり」では、「新たな関心が広がった」や「自分の考え方が変わった」といった回答が寄せられた。こうした回答からは、フランス語の学習を通して学習者自身の思考や内面に変化が起きていることがうかがえる。3位の「実践」には、「日常生活で意外と活用できる」というコメントが挙がっており、店の名前や商品の名前などでフランス語だと気づく機会が増えたようだ。4位の「充実感」は、学習そのものに対する感想である。具体的には、「大変だけれど、やりがいもある」や「理解できると楽しくもっと勉強したい」といったものが見られた。5位の「言語間の気づき」は、「単語の英語との繋がりに気づいて英単語の知識が増えた」や「英語よりも構造が複雑で難しい」のように、英語との類似点や相違点を挙げる者が多かったが、中には日本語と比較する者もいた。このほか、少数意見ではあったものの、学習内容や担当教師との関係も、学習者に少なからず影響を与えているようだった。この点は今後注目していくべき事柄である。

3. 高校でフランス語教育を受けた学習者たちの意識：大学生編

それでは次に、高校でフランス語を学んだことのある大学生たちの意識に迫ろう。回答者68名のうち、大学進学後もフランス語の学習を続けた人は62名、続けなかった人は6名いた。

このうち、学習継続者の継続理由をコード化すると、上位には、「言語・文化との関係強化」（18件）、「言語・文化との関係維持」（17件）、「言語・文化との緩やかな関係づけ」および「言語・文化圏への移入」（各12件）、「言語・文化の内在化」および「必要性」（各9件）が並ん

だ。もっとも多かった「言語・文化との関係強化」には、たとえば、「フランス語をさらに極めたい」や「より専門的に学びを深めていきたい」のような、言語能力の向上や社会・文化的な知見の深化を望む声が上がっていた。2 番目に多かった「言語・文化との関係維持」には、「忘れてしまうのが惜しい」、「衰えたらもったいない」のように、「惜しい」、「もったいない」、「せっかく学んだので」といった表現が非常に多く見られた。こうした表現は、学びを深めるとまではいかずとも、これまで通りフランス語とかかわっていきたいという意向のあらわれだと考えられる。一方、「言語・文化との緩やかな関係づけ」には、「フランス語で交流することが楽しい」、「理解が少し進むだけでもとても楽しい」といった記述が見られた。こちらは、言語能力の維持・向上を目的としているというよりは、フランス語に触れる喜びを求めているものと考えられる。それに対し、「言語・文化圏への移入」には、「留学等でフランス語力をさらに高めたい」のように、学ぶからには現地で直接吸収したいという強い意欲が示されていた。さらに、そこから一歩進んだものが「言語・文化の内在化」である。こちらには、「自分の強みにしていきたかった」、「仕事でフランス語を使いたい」のように、フランス語を自分の特徴の一つとして取り込みたいという意気込みが認められた。最後の「必要性」は、仏文学科等に進んだ学生による回答である。こうした学習の継続理由をフランス語とのかかわり方の度合いから並べ直すと、「言語・文化との緩やかな関係づけ」→「言語・文化との関係維持」→「言語・文化との関係強化」→「言語・文化圏への移入」→「言語・文化の内在化」の順に強固になっていくといえるだろう。

つづいて、高校時代にフランス語を学んでよかったことや学習経験者としてのコメントを尋ねたところ、「社会における自分の価値」（26 件）、「視野の広がり」（19 件）、「学びの深化」（18 件）、「実践」（16 件）、「言語の広がり」（13 件）が上位 5 位までのコードとなった。このうち 1 位の「社会における自分の価値」は、「自分の強みになる」や「自己アピールポイントが増える」のような他者との差異化を図る特性として位置づいており、高校生にはなかった視点である。2 位の「視野の広がり」には、「自分の思考パターンが増えた」、「多くの知見を広めることができる」などの記述が寄せられた。3 位の「学びの深化」では、「知りたかった美術分野の知識がついた」、「日仏の文化交流について学べた」など、フランス語学習をきっかけに自ら学びを広げている点が、高校生との違いとしてあらわれた。4 位の「実践」も、高校生が「聞いてわかる」、「見てわかる」という言語の発見にとどまったのに対し、大学生の場合は、「フランス語圏の方とも臆せず話せるようになった」、「フランス語の文献を読める」のように具体的な実践例が挙げられていた。同様に、5 位の「言語の広がり」についても、「他言語に触れて楽しさを知れた」、「ラテン系の言語学習に活きた」と、実際に他言語の学習を始めた者が一定数いた。

さらに、少数ではあったものの、興味深い回答も見られた。それは、学習者の自己形成や自己確立に関する記述である。「英語以外の外国語を学ぶことの楽しさだけでなく、大切さや必要性に気づくことができた」のほか、「中学高校時代に触れる機会があったからこそ今の自分がある と思う」、「私にとってフランス語は人生を変えてくれたもの だ」という声が主な回答だ。こうした学習者の場合、先生や仲間、授業で学んだことなどが大きく影響しているようで、学習者の内面変化には、学習環境や学習内容が深くかかわっていることを示唆していた。

一方、学習を継続しなかった人にその理由を尋ねたところ、こちらには大きく二つの傾向が認められた。一つは「物理的な事情」で、進学先にフランス語科目がなかったり、必修科目と被って履修できなかったりした例である。もう一つは、「興味の広がり」で、もともと大学進学後には他の言語の学習をすると決めていた人や、他のことに興味を持ったため継続しなかった人である。ただし、こうした人の中にも独学で学習を継続している人がいた点は見逃せない。

また、こうした非学習継続者も、高校時代にフランス語を学んでよかったこと、あるいは学習経験者としてのコメントとして、前向きな記述を残している。具体的には、「好きな気持ちがあるのなら、積極的に飛び込んでみてほしい」、「比較対象が増えたことで、新たな視点があることや、語学を学ぶということの意義を体験を持って実感することができ、異文化を学ぶことに対し意欲的になれている」などがある。特に、2 番目の回答者は、「大学生活やその後に対する幅が広がっている」とも書いており、大学進学後の学習継続の有無にかかわらず、高校時代のフランス語学習経験が学習者のその後の人生に深く影響を及ぼしていることがうかがえる。

4. 高校でフランス語教育を受けた学習者たちの意識：社会人編

それでは最後に、高校でフランス語を学んだ経験を持つ社会人たちにはいかなる内面変化が起きているのだろうか。フランス語を学習してよかったことやそのコメントを問うたところ、上位には次のようなコードが並んだ。それは、「視野や関心の広がり」（24 件）、「社会における自分の価値」（21 件）、「自己の形成・確立」（18 件）、「現在の外国語教育への批判」（13 件）、「充実」（10 件）である。このうち、もっとも多かった「視野や関心の広がり」には、「世界を見る角度が大きく変わる」、「異文化にふれられたこと。そこから常識にたいする考え方や視野が広がった」など、社会人を経験しているからこそ、高校生や大学生よりもより広い視点での記述が目立った。次いで多かった「社会における自分の価値」でも、「人とは違う経験は社会人になるととても大切だと感じました」、「どんな道に進んでも特技になる」といった社会人ならではの回答が多く寄せられた。一方、3 番目に多かった「自己の形成・確立」では、「周囲の知らない言語がわかるということを 1 つのアイデンティティのように」感じている人や、「公私ともに今の自分があるのはフランス語を勉強したおかげ」と考えている人がおり、これは大学生の意見と共通していた。4 位の「現在の外国語教育への批判」は、高校生や大学生にはほとんど見られなかった回答で、たとえば、「グローバル人材＝英語力、のみではない」や「『英語第一主義』から脱却できた」といった踏み込んだ記述が認められた。そして、5 位の「充実」では、「異文化に接する楽しさを学べた」や「若い頃から面白い体験ができました」のように、高校時代の学習経験をポジティヴにとらえている記述が見受けられた。

5. まとめと今後の展望

ここまで、高校で英語以外の言語を学んでいる高校生、および学んだ経験を持つ大学生と社会人を対象に行ったアンケート調査の結果を見てきた。質問事項は、基本的には高校生・大学生・社会人ともに同じであったが、高校生の場合は授業を通して得られたことやできるようになったことを書く者が多かったのに対し、大学生の場合は、高校での学習で得たことから、自分なりにさらなる課題や目標を設定して行動していく傾向が認められた。さらに、社会人になると、今度は自身の変化をより分析的に記したり、高校時代に多言語を学ぶことの意義を、自身の社会経験や社会生活を踏まえて考察したりする傾向が強くあらわれた。

今後は、アンケート調査だけでなくインタビュー調査を実施することで、学習者一人ひとりの内面変化の機微に迫っていく予定である。あわせて、回答者の在籍校や出身校での授業観察や教師へのインタビュー調査を行うことで、教師の指導観や教師観が学習者にいかに作用しているのかも確認していきたい。そのうえで、多言語教育が、知識・技能の伝授とその成果だけを目的とするのではなく、教育の本来の目的の一つである「人間性の涵養」や、「人」としての成長としてその意義を見出されるように、本研究をさらに進めていきたいと考えている。

RPK 2021　Le samedi 27 mars

Atelier pédagogique et Ateliers des éditeurs = 55 minutes ; Table Ronde = 85 minutes ; Conférence = 90 minutes　　JP : japonais ; FR : français ; JP-FR : japonais et français

	Zoom Salle 1	Zoom Salle 2	Zoom Salle 3
10:15-10:30	**Ouverture**		
10:30-11:55	**Table Ronde JP** オンライン授業で得たものを、今後の授業にどのように活かすか：ポストコロナ時代における授業の可能性 **MATSUI Shinnosuke**		
12:00-12:55	**Ateliers des éditeurs 1** 三修社、公益財団法人フランス語教育振興協会、白水社、駿河台出版社		
13:00-13:55	**Salon**	Thème 1 / JP 遠隔授業における「アクティヴ」「学び手としての教師」 **CHUJO Takeshi, OYAMA Daiki, FUKUSHIMA Yoshiyuki**	Thème 1 / JP 理想の講読授業を目指して ―オンライン授業実践を踏まえた実例紹介 **ISHIMARU Kumiko**
14:00-14:55		Hors thème / JP 知名度の低いリエゾンを探る ―どのレベルでどこまで教える、教えない？ **ANDO Hirofumi, SHIMIZU Jun**	Hors thème / JP-FR フランス語は、複言語はこれからですよ／ **Plein d'espoir pour le français et l'éducation plurilingue** **KASUYA Yuichi**
15:00-15:55		Thème 1 / JP オンラインでのフランス語授業でいかに学習モティベーションを保つか **KOMATSU Sachiko**	Thème 1 / FR **Simulation globale en ligne « Un an à Orléans » : compte-rendu d'expérience** **DELBES Sébastien**
16:00-16:55		Hors thème / JP 2020 年度「弘前×フランス」プロジェクト ―学生はコロナ禍をどう乗り越えようとしたか **KUMANO Makiko, TAKAHASHI Azusa**	Thème 2 / FR **Introduire la bande dessinée en classe de FLE** **AGAËSSE Julien**
17:00-17:55	**Ateliers des éditeurs 2** 朝日出版社、**Editions Didier FLE**、**Myosotis Presse**、**Hachette Japon**		
18:00-19:20	**Conférence** **Vivre la didactique du plurilinguisme en 2021, s'agit-il d'une conception idéalisée ?** **SUZUKI Elli / Modérateur : RENOUD Loïc**		

RPK 2021　Le dimanche 28 mars

Atelier pédagogique = 55 minutes　　JP : japonais ; FR : français ; JP-FR : japonais et français

	Zoom Salle 1	Zoom Salle 2	Zoom Salle 3
12:00-12:55	Salon	Hors thème / JP 『フランス語の学習指針』のホームページ紹介と その活用法 **NOZAWA Atsushi, YAMADA Hitoshi, TAKEI Yuki, MOGI Ryoji, MATSUKAWA Yuya, SUGANUMA Hiroko, NAKANO Shigeru**	Thème 1 / JP-FR **Comment rendre interactifs et motivants les cours en ligne de langues étrangères pour les étudiants de niveaux débutant à intermédiaire ?** 入門～中級レベルのオンライン語学授業にて 学生のモチベーションを高める方法 **MAILLEUX Coline**
13:00-13:55		Thème 1 / JP オンライン授業とデジタル教材 ―授業実践報告と展望― **ARITOMI Chise, KIKUKAWA Isao, UCHIDA Tomohide, HATTORI Etsuko**	Hors thème / JP フランス語学習の継続について ―高大接続と学習者の意識から― **MATSUKI Yoko**
14:00-14:55		Hors thème / JP コロナ禍でフランス文学を読む ―オンライン授業で文学を学ぶということ― **NAKAYAMA Tomoko**	Thème 1 / FR **Élaborer un complément de cours à l'aide de modules e-learning** **BELEC Cédric**
15:00 - 15:55		Thème 1 / JP オンラインの授業と学びのコミュニティ： 「快」の記憶と仲間作り **NISHIKAWA Hasumi**	Thème 1 / FR **La Méthode Immédiate en ligne : des besoins pédagogiques aux outils techniques** **VANNIEU Bruno, JACTAT Bruno**
16:00-16:55		Thème 1 / JP オンライン授業で行うテスト **SHIBUYA Tomofumi**	Hors thème / FR **Application de la pédagogie différenciée : l'exemple du Vietnam Comparaison avec le Japon** **DELOLME-SABATIER Victoria**
17:00-17:55			Thème 1 / FR **Pourquoi il faut enseigner la lecture en langue étrangère ? Comment l'enseigner ? Les propositions pédagogiques de l'ANL – en classe et à distance** **MASSÉ Olivier, MERCIER Steeve**
18:00-19:30	**Soirée amicale**		

CONFÉRENCE

Conférencière	Titre	LG
SUZUKI Elli	**Vivre la didactique du plurilinguisme en 2021, s'agit-il d'une conception idéalisée ?**	FR

TABLE RONDE

Intervenant	Titre	LG
MATSUI Shinnosuke	オンライン授業で得たものを、今後の授業にどのように活かすか：ポストコロナ時代における授業の可能性	JP

LISTE DES ATELIERS

Thème 1 : L'enseignement en ligne des langues étrangères
テーマ 1：オンラインで行う外国語教育

Animateur(s) / Animatrice(s)	Titre de l'atelier	LG
CHUJO Takeshi, OYAMA Daiki, FUKUSHIMA Yoshiyuki	遠隔授業における「アクティヴ」「学び手としての教師」	JP
ISHIMARU Kumiko	理想の講読授業を目指して ―オンライン授業実践を踏まえた実例紹介	JP
KOMATSU Sachiko	オンラインでのフランス語授業でいかに学習モティベーションを保つか	JP
DELBES Sébastien	**Simulation globale en ligne « Un an à Orléans » : compte rendu d'expérience**	FR
MAILLEUX Coline	**Comment rendre interactifs et motivants les cours en ligne de langues étrangères pour les étudiants de niveaux débutant à intermédiaire ?** 入門～中級レベルのオンライン語学授業にて学生のモチベーションを高める方法	JP/FR
ARITOMI Chise, KIKUKAWA Isao, UCHIDA Tomohide, HATTORI Etsuko	オンライン授業とデジタル教材 ―授業実践報告と展望―	JP

SHIBUYA Tomofumi	オンライン授業で行うテスト	JP
NISHIKAWA Hasumi	オンラインの授業と学びのコミュニティ： 「快」の記憶と仲間作り	JP
VANNIEU Bruno, JACTAT Bruno	**La Méthode Immédiate en ligne : des besoins pédagogiques aux outils techniques**	FR
BELEC Cédric	**Élaborer un complément de cours à l'aide de modules e-learning**	FR
MASSÉ Olivier, MERCIER Steeve	**Pourquoi il faut enseigner la lecture en langue étrangère ? Comment l'enseigner ? Les propositions pédagogiques de l'ANL – en classe et à distance.**	FR

Thème 2 : Créativité et créations artistiques dans l'enseignement du FLE
テーマ 2：フランス語教育における芸術活動と創造性

Animateur(s) / Animatrice(s)	Titre de l'atelier	LG
AGAËSSE Julien	**Introduire la bande dessinée en classe de FLE**	FR

Hors themes

Animateur(s) / Animatrice(s)	Titre de l'atelier	LG
ANDO Hirofumi, SHIMIZU Jun	知名度の低いリエゾンを探る ―どのレベルでどこまで教える、教えない？	JP
KASUYA Yuichi	フランス語は、複言語はこれからですよ／ **Plein d'espoir pour le français et l'éducation plurilingue**	JP/FR
KUMANO Makiko TAKAHASHI Azusa	**2020** 年度「弘前×フランス」プロジェクト ―学生はコロナ禍をどう乗り越えようとしたか	JP

MATSUKI Yoko	フランス語学習の継続について ー高大接続と学習者の意識からー	JP
DELOLME-SABATIER Victoria	**Application de la pédagogie différenciée : l'exemple du Vietnam. Comparaison avec le Japon**	FR
NOZAWA Atsushi, YAMADA Hitoshi, TAKEI Yuki, MOGI Ryoji, MATSUKAWA Yuya, SUGANUMA Hiroko, NAKANO Shigeru	『フランス語の学習指針』のホームページ紹介と その活用法	JP
NAKAYAMA Tomoko	コロナ禍でフランス文学を読む ーオンライン授業で文学を学ぶということー	JP

ATELIERS DES ÉDITEURS-LIBRAIRES

三修社
公益財団法人フランス語教育振興協会
白水社
駿河台出版社
朝日出版社
Éditions Didier FLE
Myosotis Presse
Hachette Japon

ÉCRIRE DANS LE BULLETIN DES RENCONTRES

1. Tous les participants, qu'ils aient ou non animé un atelier, peuvent proposer un article pour le Bulletin des Rencontres.

2. Chaque année, l'appel à rédaction d'article est lancé dans le courant de novembre. La date limite de l'inscription pour écrire un article est le **10 avril**. L'inscription se fait en ligne sur notre site.

3. La date limite d'envoi de l'article est fixée au **10 mai** de l'année en cours. Tous les articles soumis doivent être écrits en utilisant le document « Feuille de style Article » en ligne sur notre site, et envoyés par courriel à l'adresse <contact2021(at)rpkansai.com>. Les informations de formatage à suivre sont indiquées sur ce document (voir aussi page suivante).

4. La problématique de l'article s'inscrit de préférence dans le champ de réflexion ouvert par l'un des deux thèmes fédérateurs de l'année. Mais, les propositions concernant la catégorie « hors thème », traitées dans le cadre d'un atelier, seront aussi examinées.

5. La taille de l'article ne doit pas excéder cinq pages de format A4, documents compris.

6. Le Comité d'organisation des Rencontres invite tous les rédacteurs d'articles à faire relire leur texte par un tiers avant soumission définitive. **Si la langue utilisée n'est pas votre langue maternelle, veuillez faire relire votre texte par un locuteur natif avant son envoi.**

7. Les articles proposés pour publication sont relus par un ou plusieurs membres du Comité d'organisation des Rencontres. **Certaines corrections orthographiques ou de mise en page peuvent être apportées par le comité.** Si nécessaire, des corrections seront demandées aux auteurs.

8. **Le Comité d'organisation des Rencontres se réserve le droit de ne pas publier un article dont le contenu ne serait pas conforme à l'esprit et à l'orientation du Bulletin : qualités rédactionnelles, dimension scientifique, respect de l'autre.**

9. Tout refus de publication par le Comité d'organisation des Rencontres sera motivé et notifié à son auteur.

10. Si le Comité d'organisation des Rencontres entend défendre la conception d'un Bulletin de qualité, les auteurs restent responsables de la teneur de leur article.

11. Notre revue n'accepte que les articles originaux, qui ne doivent pas avoir déjà fait l'objet d'une publication, ni d'une diffusion sur Internet.

Pour toute question concernant la rédaction d'un article dans le Bulletin des Rencontres, n'hésitez pas à contacter le Comité d'organisation.

Thème 1 **Thème 2** **Hors thème** (choisir ; 12 points, gras, aligné en haut à gauche)

Feuille de style Article

(titre : 1 ligne plus bas, 18 points, centré, gras)

(2 lignes plus bas que le titre, 14 points, gras, aligné à droite) **ERPEKA Jiro**
(en dessous, 12 points, gras, aligné à droite) **Université d'Osaka**
(idem) **contact2021(at)rpkansai.com**

● Pour l'article (à envoyer avant **le 10 mai 2021**) :
Cinq pages maximum de format A4, documents compris.

Indications générales de mise en page et de polices :
Logiciel de traitement de texte à utiliser : Word, de Microsoft
Marges : gauche : 3cm autres : 2,5cm (ne changez pas les marges)
Caractères à utiliser en japonais : MS明朝
Caractères à utiliser en français : Times New Roman
Corps de l'article : 3 lignes plus bas que l'adresse, 12 points
Indentation en début de paragraphe : 0,5cm
Intertitres : 12 points, caractères gras
Interligne : simple
Texte : justifié

Utilisation de la feuille de style :
Collez votre texte directement sur ce document, et conformez-le aux indications ci-dessus.

Expédition :
En document attaché à l'adresse <contact2021(at)rpkansai.com>.

Pour toute information supplémentaire, n'hésitez pas à nous contacter à l'adresse <contact2021(at)rpkansai.com>. Merci de votre participation !

Thème 1　Thème 2　Hors thème（の内どれかを選ぶ、上左寄せ12ポイント太字）

論考用スタイルシート

（題名は **Thème** から 1 行下げ、中央寄せ 18 ポイント太字、題名のみ MS ゴシック）

（氏名：題名より 2 行下げ、右寄せ 12 ポイント太字、）エルペカ　次郎
（ローマ字表記は 14 ポイント太字）**ERPEKA Jiro**
（所属：欧文右寄せ 12 ポイント太字）大阪大学
（電子メールアドレス：欧文右寄せ 12 ポイント太字）**contact2021(at)rpkansai.com**

- **RENCONTRES** 用論考（2021 年 5 月 10 日必着）

A4 用紙最大 5 ページ（図や資料を含む）を超えないようにご配慮ください。

フォントなど原稿の体裁について
使用ソフト ： Microsoft Word
余白 ： 左余白 ： 3 cm 他の余白 ： 2,5 cm
（余白を変更しないでください。）
日本語フォント：MS 明朝
欧文フォント：Times New Roman
執筆者メールアドレスから 3 行空けて本文を開始（10,5 ポイント）
段落の最初は 0,5cm のインデントを取る
小見出し：10,5 ポイント太字
行間は 1 行（通常の行間）
日仏両言語共に左右揃え

スタイルシートの使い方 ：
上記の指示通りにご作成くださったご論考を直接スタイルシートにお貼り付けください。

原稿送付 ：
電子メールの添付ファイルで〈contact2021(at)rpkansai.com〉宛ご送付ください。

詳細につきましては、〈contact2021(at)rpkansai.com〉にご連絡ください。
ご参加ありがとうございます。

Calendrier des RPK mensuelles 2021

Fois	Dates et Lieux	Ateliers et Modérateurs
44	Le samedi 15 mai 2021 15：00〜17：00 Zoom	知っておくと便利な言語学の知識とFLEの教育への活用―直説法複合過去形と半過去形について― 平嶋里珂 HIRASHIMA Rika（関西大学）
45	Le samedi 24 juillet 2021 15：30〜17：00 Zoom	ランコントル月例会のふりかえり＆今後の企画 進行：今中舞衣子 IMANAKA Maiko（大阪産業大学） ミーティングホスト：中條健志 CHUJO Takeshi（東海大学）
46		À vous de proposer !!

ランコントル月例会は現在、メーリングリストに参加しているメンバーからの自主的な企画に応じて開催されています。他のフランス語教員／大学院生と共有したい教育実践、意見交換をしたいテーマなど、ぜひご提案ください。参加は無料で、興味のある回だけ参加することができます。メーリングリストへの参加を希望される方は、下記よりご登録下さい。

Comment y participer ?
La participation est gratuite.
Si vous souhaitez participer à la liste de diffusion des RPK mensuelles, merci de vous inscrire sur ce lien : http://rpkansai.com/monthly

Comment connaître le calendrier des prochaines rencontres ?
Consultez le blog des RPK mensuelles (http://rpmensuels.blog.fc2.com/)
ou notre page Facebook (https://www.facebook.com/RencontresKansai).

Postface

Malheureusement, l'optimisme de ma préface de l'année passée n'a pas été récompensé. Le Covid-19 est toujours là et bien là, mais nous avons réussi à organiser nos rencontres en ligne, grâce à la générosité et l'enthousiasme d'Elli Suzuki, des animatrices et animateurs d'atelier, des représentantes et représentants des éditeurs et, surtout, de la curiosité et du désir d'apprendre de nos participants. Un tout grand merci à toutes et tous.

Nos Rencontres ont pu bénéficier de l'expérience accumulée cette année par tous les professeurs lors de leurs cours en ligne et elles ont brillamment démontré, si besoin en était, qu'il est possible d'enseigner avec passion et efficacité à distance, mais qu'il faut absolument s'y préparer et réfléchir à la pédagogie de ses leçons avant d'allumer sa caméra ou d'ouvrir sa plateforme électronique.

En ce qui me concerne, j'espère qu'on me pardonnera ce moment d'auto-pédagogie, je dois avouer que la grande leçon que je retire des RPK 2021, c'est que je me suis trouvé à la place de mes étudiants, à passer deux journées à sauter d'une présentation à l'autre, d'une professeure à un autre présentateur, d'un public à une autre atmosphère de classe. Ces changements sont abrupts et sont des moments de solitude et d'indécision que je n'imaginais pas. J'ai l'impression que, contrairement aux cours en face-à-face, peu de professeurs ont fait eux-mêmes en tant qu'apprenants l'expérience de journées de cours en ligne et que cela affecte nos réalisations pédagogiques. Ces sentiments ont rendu encore plus précieux et mémorable le « pot en ligne » ; je chéris les brèves discussions que j'ai eues alors.

Enfin, je suis reconnaissant aux différents ateliers que j'ai suivis pour leur présentation de logiciels, plateformes et jeux pédagogiques en ligne, que je mets déjà à profit dans mes classes ce semestre de printemps 2021, mais ne peux m'empêcher de penser avec inquiétude aux données et informations privées que nous, professeur.e.s et apprenant.e.s, laissons traîner sur internet dans des serveurs situés en Norvège, en Chine ou je ne sais où. Que devient la notion de communauté pédagogique dans ces circonstances, renforcement du sentiment de flottement mal contrôlé exprimé au paragraphe précédent ?

Tout cela pour dire que c'est vraiment avec beaucoup d'impatience que j'espère des RPK en présentiel l'année prochaine, des retrouvailles au Kansai, chaleureuses, conviviales et pour cela encore plus fructueuses que ces bonnes et intéressantes RPK 2021.

D'Hautcourt Alexis
(Co-secrétaire adjoint des 34èmes Rencontres Pédagogiques du Kansaï)

REMERCIEMENTS

Nous remercions les personnes et organisations suivantes qui nous ont apporté leur soutien :

APEF（公益財団法人フランス語教育振興協会）
Éditions Asahi（朝日出版社）
Editions Didier FLE
Éditions Surugadai（駿河台出版社）
Daisan Shobo（第三書房）
Hachette Japon（アシェット・ジャポン）
Hakusuisha（白水社）
Myosotis Presse
Sanshusha（三修社）
Société Japonaise de Didactique du Français（日本フランス語教育学会）

LE COMITÉ D'ORGANISATION DES RPK 2021

Julien BOGAERS (Préactes/Bulletin), Takeshi CHUJO (Responsable du site/ Vérificateur), Alexis D'HAUTCOURT (Secrétaire adjoint), Rika HIRASHIMA, Maiko IMANAKA (Préactes/Bulletin/Trésorière), Shinnosuke MATSUI (Secrétaire adjoint/ Responsable du site), Rena MIYAWAKI (Préactes/Bulletin), Sylvain MOKHTARI, Loïc RENOUD (Responsable du site), Kaori SASAKI, Kota SASAKI, Bertrand SAUZEDDE, Naoki SHIBUYA, Azusa TAKAHASHI (Secrétaire générale), Eriko TANIGUCHI (Préactes/Bulletin), Seitaro YAMAKAWA (Responsable du site).

RENCONTRES 35

date de publication : 7 juillet 2021

Rencontres Pédagogiques du Kansaï

contact2021(at)rpkansai.com

http://www.rpkansai.com/

RPK

ISSN 1347–0507