

Etudes didactiques du FLE au Japon

2021

第30号

活動報告 (2020 年)	加藤 美季子	1
Péka 2020 年 例会報告		
Documents authentiques の選び方と使い方	姫田 麻利子・丸尾 リサ	5
遠隔でどのようにフランス語を教えるか	西川 葉澄・茂木 良治・小西 英則	17
遠隔授業と誤用訂正・フィードバック	余語 毅憲・澁谷 与文・小松 祐子	29
前期の授業をふり返る・後期にいかす —2020 年 9 月に私たちが考えていたこと	姫田 麻利子	38
ハイブリッド授業の経過報告 (その1)	飯田 賢穂・駒形 千夏	48
ハイブリッド授業の経過報告 (その2)	飯田 賢穂・駒形 千夏	56
論文		
日仏バイリンガル版語彙サイズテストの改良とその有用性の検証	松川 雄哉	62
投稿規定		85

活動報告（2020年）

加藤 美季子

Péka（ペダゴジーを考える会）は、外国語としてのフランス語教育について考えを深めたい者たちの集まりです。新米教師、ベテラン教師、元教師、未来の教師、といった様々な参加者が、年6回の例会で自由に意見を交わし合っています。

2020年は世界中が感染症による危機に見舞われましたが、私たちも例外ではありませんでした。そして、通常どおり行われた2月の例会を除き、残る5回の例会はオンラインで開催することを余儀なくされたのです。ところがこれらの例会は、むしろ遠隔授業を成立させるための新たな方法を練習する絶好の機会となりました。ビデオ会議システム（Zoom, Teams...）やLMS（*Learning Management System* : Moodle, manaba, Google Classroom...）といったITツールを活用しながら、それまで未知であったそれらの利点を私たちは発見すると同時に、またそれらの限界も再確認することになります。対面授業と遠隔授業を同時に成立させる、ハイブリッド授業の試みも報告されました。2020年の私たちの経験は、確かに、苦難に満ちた試練でした。しかしながら、かような状況下にあっても教育活動の持続は可能であるということをも明らかにできたと、私たちは信じます。

どなたでも Péka に参加できます。私たちの活動についてお知りになりたい方、また定期的に配信されるニューズレターをお読みにになりたい方は、Péka の HP をぜひご覧ください。（<http://peka-web.sakura.ne.jp>）

Péka の活動に関心を示してくださるすべての方、また本号の製作にあたった七月堂さまに心より感謝申し上げます。

Péka の運営はカンパで成り立っています。皆さまからのご支援を以下の両口座で承っています。どうぞよろしく願いいたします。

三菱UFJ銀行 板橋支店

普通3591136

名義：ペカタントウ ウザワケイコ

郵便振替口座

00120-1-764679

加入者名：PEKA

Rapport d'activités (année 2020)

Mikiko KATO

Péka (abréviation de *Pédagogie wo kangaeru kai*) se compose de personnes qui désirent réfléchir sur la pédagogie en FLE (français langue étrangère). Les participants, enseignants débutants ou expérimentés, anciens ou futurs professeurs, échangent librement des idées à l'occasion de six réunions organisées chaque année.

L'année 2020 a été durement touchée par la crise sanitaire dans le monde entier, notre activité n'étant pas une exception. À part la réunion de février tenue de la manière habituelle, les cinq autres réunions ont été obligées de se faire en ligne, devenant à chaque fois une belle occasion de mettre en pratique les nouvelles méthodes qui permettent de réaliser nos cours en distanciel. Dans l'exploitation des outils informatiques, comme la visioconférence (Zoom, Teams...) ou LMS (*Learning Management System* : Moodle, manaba, Google Classroom...), nous y avons découvert de nombreux avantages qui nous étaient inconnus jusqu'alors, tout en réaffirmant aussi leurs limites. En vue de l'enseignement à la fois en présentiel et en distanciel, la tentative de cours hybride a été également présentée. Notre expérience de l'année 2020 était assurément une épreuve pénible, néanmoins nous avons, croyons-nous, démontré que notre activité pédagogique est susceptible de continuer dans une telle circonstance.

Péka est ouvert à toutes les personnes qui désirent y participer. Veuillez consulter notre site Internet (<http://peka-web.sakura.ne.jp>) pour vous informer de nos activités et vous abonner à notre newsletter.

Nous tenons à remercier tous ceux qui témoignent de l'intérêt pour nos activités et la maison d'édition-imprimerie *Shichigatsu-do* qui nous a permis la réalisation de ce numéro.

回数	年月日	テーマ	発表者
180	20.02.22	Documents authentiques の選び方と使い方	姫田麻利子 丸尾リサ
181	20.04.18	遠隔でどのようにフランス語を教えるか	西川葉澄 茂木良治
182	20.06.13	遠隔授業と誤用訂正・フィードバック	澁谷与文 小松祐子
183	20.09.19	前期の授業をふり返る・後期にかすー 2020年9月に私たちが考えていたこと	
184	20.10.17	ハイブリッド授業の経過報告（その1）	飯田賢穂
185	20.12.19	ハイブリッド授業の経過報告（その2）	飯田賢穂

※ 9月例会は特定の発表者を設けずに行われました。

N°	Dates	Sujets abordés	Intervenants
180	20.02.22	Comment choisir et didactiser un document authentique ?	Mariko HIMETA Lisa MARUO
181	20.04.18	Comment enseigner le français à distance ?	Hasumi NISHIKAWA Ryoji MOGI
182	20.06.13	Comment corriger et donner un feedback des erreurs de français dans les cours à distance ?	Tomofumi SHIBUYA Sachiko KOMATSU
183	20.09.19	Témoignages sur la continuité pédagogique, recueillis en septembre 2020. Réflexions sur l'expérience du semestre de printemps et perspectives relatives au semestre d'automne.	
184	20.10.17	Cours hybride – compte rendu 1	Yoshiho IIDA
185	20.12.19	Cours hybride – compte rendu 2	Yoshiho IIDA

N.B. La réunion de septembre a été tenue sans désigner d'intervenants.

Documents authentiques の選び方と使い方

姫田 麻利子

丸尾 リサ

Comment choisir et didactiser un document authentique ?

À la suite de la réunion précédente, qui s'est tenue en décembre 2019 autour de l'emploi des documents authentiques, les discussions de février 2020 ont porté sur la difficulté à choisir ces documents et à les didactiser. Quels points faut-il noter au sujet de l'exploitation de documents authentiques ? Nous constatons qu'il est plus facile de didactiser un document déjà en notre possession pour l'adapter à un objectif d'apprentissage donné, que de partir à la recherche de quelque chose qui, d'emblée, correspond bien à l'objectif. Il convient en outre de penser non seulement à la correspondance avec notre objectif mais aussi à l'étape la plus appropriée pour introduire ce document dans le développement de l'apprentissage de cet objectif : sensibilisation, compréhension ou production. Il importe également de garder à l'esprit la fonction communicative du document dans sa propre situation sociale et de faire vivre une expérience vraisemblable aux apprenants.

1. はじめに

2019年12月に documents authentiques (以下 DA) の使い方を話し合うなかで、特定の学習項目のために DA をむやみに探しても、時間ばかりかかり適切なものが見つかることは少ないが、ふだんから *pédagogue* の感性にふれたものを収集しておき、ひとつの DA をいろいろな学習目的に合わせて didactiser (= 教材として工夫) することはできるといった意見があった (鶴澤 2020 : 47-48)。DA の使用に熟達

した人たちの声だった。一方で、このときの参加者のなかには、いつか授業で使えそうだと思って保管しているが、いっこうに使い方の思いつかない DA があると言った人もいた。

そこで 2020 年 2 月の例会では、使いたいと思ったのに didactiser でできなかった経験談を出発点に、DA の選び方と使い方の具体例について意見交換をすることにした。

2. Didactisation のむずかしさ

例会のはじめに、丸尾（筆者 2）が経験を話した。

丸尾は、子供向けのカレンダー（365 *Pourquoi des Incollables*, Play Bac, 2013）をいつか授業で使いたいと思っていた。日めくりタイプの万年カレンダーで、各ページに子供向けのクイズと答えが記載されている。これを授業で使えるのではないかと考えた理由は、以下だった。

- i. カレンダーは日常生活で誰もが利用するものであり、また装丁がかわいらしく子供向けなので、DA のなかでは、学習者にとって親しみやすいはず。
- ii. 以前、文学作品等に関する問いと答えがついている同じような形式のカレンダーをいくつか見たことがあった。このため、フランス人はこのような問いと答えがセットになった情報提示の方法を好むのではないか、このカレンダーを教材として使用すれば、フランス人の嗜好を同時に紹介できるのではないか。

しかし、結局このカレンダーを使った具体的な教案は思いつかないままだった。次の点に悩んでいたからだ。

- i. 初級者には初めて見る単語も多いから、中上級のクラスでしか使えないのではないか。
- ii. 単語や文法をどこまで説明すればいいか、どこに焦点をあてるか、この DA をどの学習項目と組み合わせるか、判断の決め手がない。

丸尾のこうした悩みは、じつは多くの教員が共有している。Rixon (2004 : 69)によれば、「DA テキストの使用についてまず言われるのは、

学習者になじみのない単語や表現の量の問題である。その量が難易度を決めると思えば、ある程度のレベル以下の学習者に対しては DA の使用をためらいがちになる」。とはいえ、Rixon は次のように続けている。

反対に、学習者がレベル以上のテキストに触れるのは有意義と見なすなら、教師はテキストでなく、課題の方を学習者のレベルに合わせればよい。比較的むずかしいテキストに、非常にやさしい課題を付けることもできる。すべての DA が同じようにむずかしいわけではない。学習者にとってなじみのない語彙や文体でも、そのテキストのなかに学習者の理解を助けるものがあると気づくことが、どのように DA を活用するかという問いへのひとつの答えになる¹。(筆者訳)

「理解を助けるもの」には、挿図や写真のほか、テキストのレイアウト、見出し、字体の種類、字体の変化等がある。社会的コミュニケーションの媒体である DA の理解には、社会経験によって学習者がそれまでに身につけているスキルも動員される。それでは、対象学習者の既得スキルを考慮して課題の方を工夫するなら、どんな DA でも使えるだろうか。Cuq (2003 : 29) は、DA を学習に用いるのは、その言語が話される社会の本物らしいコミュニケーションを学び手が体験するためと言い、DA の本来の目的や、その情報の受け手がおこなう

¹ A fundamental issue with the use of authentic texts lies in the quantity of unfamiliar language that they can put before the learner, which is often seen as a measure of difficulty. This has led in some cases to reluctance to use authentic texts with learners below a certain level of language attainment. An opposite view has been that learners can benefit from contact with texts that are considerably above their attainment level, and that the teacher should grade the task rather than the text, so that a relatively impenetrable text can be given an extremely easy task. [...] A possible resolution to the debate over how to render authentic materials accessible to learners lies in the recognition that not all authentic texts are of equal difficulty, in that there is often a balance between linguistic or discourse unfamiliarity and sources of comprehension support to be found within the same text (Rixon, 2004 : 69).

コミュニケーション行為をできるだけ再現するような課題の工夫を奨励している²。

さて、日めくりタイプの子供向け万年カレンダーには、カレンダーとしての *authenticité* はなく、クイズ本の機能が優先されている。カレンダーとして授業で活用するという選択はあまり適切でないということだ。そのために、授業で使う方法の焦点が明確にならなかったのかもしれない。授業で使えそうな DA を見つけたら、その本来の目的から離れすぎることなく、関連する学習内容や類似の授業活動を検討するようにしたい。

3. Didactisation 例

もしこのカレンダーを教材化するなら、クイズの面白さを味わってもらう方がいいだろう。例会の前に、丸尾と姫田（筆者 1）ふたりで *365 Pourquoi des Incollables* のいずれかのページを使う教案の例 (*fiche pédagogique*) を準備することにした。はじめに丸尾は写真 1 のページを選び、次のような案を考えた。

- ① 単語ひとつひとつについて、イラストを見せながら意味を教える
- ② 教師が質問と選択肢を読みあげながら « *Vrai ou faux ?* » と聞いていく
- ③ クラスメンバー同士で質問と答えを読む練習をする

² Il est donc nécessaire de mettre en place des stratégies d'exploitation qui respectent la situation de communication véhiculée par le document authentique et de tenter de restituer l'authenticité de sa réception. À noter que, même dans cette perspective, l'authentique perd de son authenticité (suppression de son contexte situationnel, détournement de l'énoncé avec une communication différée qui peut rendre caduques certaines marques de l'énoncé, etc.). Le concept perd aussi certaines de ses caractéristiques lorsque le document est modifié et didactisé. L'essentiel reste cependant que l'apprenant le perçoit comme authentique et que les démarches pédagogiques lui confèrent une vraisemblance communicative (Cuq, 2003 : 29).

Pourquoi les vaches ont des cornes ?

24 Octobre
Saint Florentin

- A. Pour tenir leur chapeau.
- B. Pour se gratter le dos.
- C. Pour se défendre.



Réponse : C. Les vaches ont des cornes solides et pointues pour se protéger contre leurs ennemis et pour se défendre, elles et leurs petits.

写真 1

しかし、これでは教師の発話時間が長い分、クラスメンバーの能動的な活動は少なくなり、また単語の提示に時間をかけるため、「Pourquoi ? – Pour + infinitif」という表現パターンに注意が向かないように思われた。そこで、このカレンダーのなかから同じく動物の生態について「Pourquoi ? – Pour + infinitif」形式のクイズを選び、複数のクイズを合わせて提示することにした。次のような *fiche* を作成した。単語の説明はできるだけせずに絵で補うことにした。

Quiz d'animaux

■ Pourquoi les caméléons changent de couleur ?

- Pour faire la fête.
- Pour se cacher.
- Pour faire joli.



■ Pourquoi les vaches ont des cornes ?

- Pour tenir leur chapeau.
- Pour se gratter le dos.
- Pour se défendre.



■ Pourquoi les mouches se frottent les pattes ?

- Pour se réchauffer.
- Pour se débarrasser de la poussière.
- Pour faire de la musique.



(365 Pourquoi des Incollables, Play Bac, 2013)

1. グループで正解を選びましょう。

2. 答えの選択肢をもう一度見ましょう。

Pour の後にあるのは、いずれも動詞の原形です。

se が付いている動詞の原形がいくつかありますね。se はどんな意味だと思いますか？ 隣の人と相談しましょう。

3. この種類の動詞（代名動詞）には、ほかにも次のようなものがあります。

se lever



se laver les mains



- Je me lève tôt demain, et vous ?

- Je me lave les mains avant de manger.
 avant de cuisiner.
 quand j'arrive chez moi.
 après avoir été aux toilettes.

4. グループで、ほかの動物についてクイズを作りましょう。

(例：犬はなぜ舌を出したままにする？ウサギの耳はなぜ長い？鯨はなぜ潮を吹くの？こうもりはなぜ逆さまで眠る？...)

この fiche について例会の参加者たちからコメントをもらった。筆者たちは代名動詞の sensibilisation としてこの fiche を導入することを考えていたが、例会参加者からは、代名動詞の例として代名詞が直接目的補語のもの (se cacher, se défendre, se réchauffer, se lever) と間接目的補語のもの (se gratter le dos, se laver les mains) が混在していてむずかし

いから、代名動詞を勉強した後に使う方がいいという指摘があった。最後のクイズを作る活動については、クイズの例はフランス語で書いておいて答えの選択肢だけを考えさせれば、よりやさしい課題になる、動物に限らずに「なぜ働かなければいけないか」等グループ内で議論できる設問や、「フランス人は～」等文化的の差異を学ぶ設問を勧めることもできるというアイデアが出た。

4. DA の例

例会ではこの後、筆者たちが別に用意した DA をもとに、参加者全員で即興で教案を考えた。本来の目的から離れることなく、単純なやりとりから実際のプロジェクトワークに発展させやすいことを考慮して、écogestes（環境保護のために個人でもできること）をテーマとする 4 種類を配布した（Doc. A-D）。Doc. A や B では、グループで Tu や Vous で質問をし合い、よくおこなわれている écogestes について発表するという活動を考えた参加者が多かった。Doc. B に関して西川葉澄さんの提案、doc. D に関して加藤美季子さんと姫田で考えた案を掲載する。



Doc. A

<p>J'INSCRIS "STOP PUB" SUR MA BOÎTE AUX LETTRES.</p>  <p>reduisonsnosdechets.fr</p>	<p>J'ACHÈTE DES ÉCO-RECHARGES.</p>  <p>reduisonsnosdechets.fr</p>	<p>JE PRENDS DE LA VAISSELLE RÉUTILISABLE POUR LES REPAS EN PLEIN AIR.</p>  <p>reduisonsnosdechets.fr</p>	<p>JE PRIVILÉGIE LES PRODUITS ÉCOLABELLISÉS.</p>  <p>reduisonsnosdechets.fr</p>	<p>J'EMPRUNTE OU JE LOUE.</p>  <p>reduisonsnosdechets.fr</p>
<p>J'ACHÈTE À LA COUPE OU EN VRAC.</p>  <p>reduisonsnosdechets.fr</p>	<p>J'UTILISE MA TASSE AU BUREAU.</p>  <p>reduisonsnosdechets.fr</p>	<p>JE LIMITE MES IMPRESSIONS PAPIER.</p>  <p>reduisonsnosdechets.fr</p>	<p>JE DONNE, JE VENDS AU LIEU DE JETER.</p>  <p>reduisonsnosdechets.fr</p>	<p>JE RAPPORTE MES OBJETS ET PRODUITS USAGÉS.</p>  <p>reduisonsnosdechets.fr</p>
<p>J'ÉVITE LE GASPILLAGE ALIMENTAIRE.</p>  <p>reduisonsnosdechets.fr</p>	<p>J'OFFRE DES CADEAUX DÉMATÉRIALISÉS.</p>  <p>reduisonsnosdechets.fr</p>	<p>JE FAIS DU COMPOST.</p>  <p>reduisonsnosdechets.fr</p>	<p>JE PRATIQUE LE PAILLAGE.</p>  <p>reduisonsnosdechets.fr</p>	<p>JE RÉPARE OU JE FAIS RÉPARER.</p>  <p>reduisonsnosdechets.fr</p>

Doc. B

活動案（西川葉澄さん）

Objectif : écocogestes の理解とフランスにおける取り組みの発見、自分への啓発
A2 ~ B1 レベル

1. 導入 : 日本語でエコ活動についてやっていることをクラス全体で少し話し合う (教員が自分のやっていることを紹介する、1分以内) → 2~3人のグループで自分のやっていることを言い合う (1分程度)。それをフランス語で écocogestes と言うとクラスに新語を導入する。
2. Doc. B の配布。フランスではこのような écocogestes が推奨されていると紹介する。1と同グループで doc. B を見る。グループでそれぞれ意味を考えてもらい (検索ツールはそれぞれ自由に使っているが、まずはツールなしで絵を見ながら想像と話し合いでなんとかする、その後ツール使用 OK 時間を設定)、各メンバーがやっている écocogestes を話し合い確認する (フランス語)。Moi, j'utilise ma tasse. など読むだけ。できれば教師が発音指導も。
3. グループごとにどんな écocogestes を実践しているかを発表する (それぞれの prénom を主語にする、あるいは on を使う。フランス語)、教員はそれを整頓する : リアル教室ならこの doc. B を拡大して教室にプロジェクタで映し、

表にグループ番号を書き入れたり、表を作ってグループごとの *écogestes* の数ができるように明示する。Écogestes の多いグループが féliciter される。

(他のグループに向けた *écogestes* の暗示的な奨励)

4. 同じグループで日本であまり実践されていないがフランスでは奨励されている、学ぶべき *écogestes* があるか話し合う。その逆も話し合う。日本でも取り入れるべきかも話し合う。(レベルによっては日本語で OK)
5. 今日の授業で知った *écogestes* について、今実践しているものを現在形で、これから実践したいものを近接未来形でそれぞれ文章にして教師に提出する。
6. 能力によっては doc. C を配布し、さらに知識を深める。

C'EST SIMPLE, TOUS LES EMBALLAGES ET PAPIERS SE TRIENT !

• DANS LE BAC JAUNE •

BIEN VIDÉS ET EN VRAC !

NOUVEAU

PAPIERS, EMBALLAGES ET BRIQUES EN CARTON

BOUTEILLES ET FLACONS EN PLASTIQUE

EMBALLAGES EN MÉTAL

TOUS LES AUTRES EMBALLAGES EN PLASTIQUE ET MÉTAL (ACIER, ALU...)

• DANS LE BAC BLANC •

BIEN VIDÉS !

BOUTEILLES, BOCAUX, POTS EN VERRE

• DANS LE BAC VERT •

CE QUI RESTE APRÈS AVOIR FAIT LE TRI

AVIS DE PAIS CITEO syctom

Doc. C



COMMUNE de FOUQ



J'aime ma ville, j'aime mon chien, je ramasse !

Des sacs sont disponibles dans la
ville ou en Mairie

Merci de les utiliser !

- Parcours de santé Sources
- Lotissement du Mulné
- Impasse de la Boissette



- Aire de jeux du Luton
- Place de la Louvière
- Angle rue des Remparts et rue Saint Germain

www.fouq.fr | communication@mairie-fouq.fr | 03.83.62.70.26



Doc. D

活動案（加藤美季子さん＋姫田）

A1~A2 レベル

ABC をうまく組みあわせ、ポスターに似た標語を作ってください。下のない文で自由に作っても結構です。標語ができればポスターも描きましょう。

A

B

C

J'aime le coca	- j'aime la mer	- je trie.
J'aime le café	- j'aime ce campus	- j'apporte mon sac.
J'aime le shopping	- j'aime le jardinage	- je fais du compost.
J'aime les légumes	- j'aime cette ville	- j'utilise ma tasse.

5. むすびにかえて

DA の教材化では、特定の学習目標（コミュニケーション表現や文法事項）に合わせ、本物らしいコミュニケーションを体験する活動を用意するだけでなく、その学習の発展のどの段階で用いるかについても考えなければならない。教科書の場合は、sensibilisation から compréhension, acquisition, production (guidée, libre)に向かう発展があらかじめ提案されているが、ふだんの教科書に加えて DA を用いるなら、どの段階で用いるかによって工夫のしかたも変わるだろう。

ところで、この例会には参加者が発言しやすいよう進め方を工夫するというもうひとつの目的があった。ふだんの例会では、教育経験豊富な人の発言が長くなる、経験が短い人が発言を控えてしまう等の傾向があるので、このときは次のようにグループ分けをした。

- i. はじめの自己紹介で教歴も言って、教歴年数順に移動して席についた（未経験から 30 年超まで多様だった）。
- ii. 上記 3 の教案に対するコメントを考えるときには、教歴年数の近い人同士で意見交換をした。
- iii. 上記 4 の DA を使う活動案を考えるときは、まずひとりでおこなった。
- iv. その後、フレッシュマン、中堅、ベテランがバランスよい配置となるようにグループを再編し、グループ内で順番に自分の案を発表した。

参加者全員が即興で教室活動案をつくって発表し合う Travaux pratiques は、スタージュ以外ではあまりおこなわれなくなっているが、教歴が短い人にとっても長い人にとっても創造性がきたえられ、また自分では思いつかない具体的なアイデアを学ぶことのできる楽しい機会だと思う。

姫田麻利子（大東文化大学）

丸尾リサ（元 Lycée Jules Garnier, Nouméa ほか）

Références

Doc. A <https://www.mairie-bailly.fr/actualite/les-ecogestes-au-quotidien-des-baillacois-temoignent/>

Doc. B <https://www.randonmargeride.fr/resolution/haute/images/PLPD/gestes.png>

Doc. C <https://www.api-site.paris.fr/mairies/public/assets/2019%2F0%2F20190102-emballages.png>

Doc. D http://www.foug.mairie54.fr/fr/campagne-dejections-canines_-n.html

Cuq, J.-P. (dir.) (2003). « Authentique », *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, p.29.

Rixon, S. (2004). “Authenticity” in Byram, M. ed. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Routledge, pp.68-69.

鵜澤恵子 (2020). 「Documents authentiques を授業に活かす」 *Études didactiques du FLE au Japon*, 29, pp.43-52.

遠隔でどのようにフランス語を教えるか

西川 葉澄
茂木 良治
小西 英則

Comment enseigner le français à distance ?

En raison de la crise sanitaire provoquée par la Covid-19, de nombreuses institutions éducatives ont décidé de proposer des cours en ligne à la place des cours en présentiel. Pour aider à faire face à cette situation sans précédent, nous avons préparé deux présentations de cours à distance dans la séance en ligne d'avril. Dans la première, Nishikawa Hasumi (Université Keio SFC) a fait une simulation de cours en mode synchrone via la plateforme Zoom, et dans la seconde, Mogi Ryoji (Université Nanzan) a exposé les modalités d'un cours en mode asynchrone via la plateforme WebClass.

1 はじめに

4 月例会は当初、都内の大学施設で通常通りの開催が予定されていた。しかし新型コロナウイルスの感染が地球規模で拡大し、3 月下旬に東京都知事による週末外出自粛要請が出されるに至り、Péka としても方針を変更することを余儀なくされた。折しも大学をはじめとする多くの教育機関では、遠隔授業の本格的な導入がいよいよ現実味を帯びてきていた。そこで急遽、4 月例会はこの緊急課題に焦点を当てることとし、例会自体も Péka 史上初となる Zoom による遠隔会議として開催することになった。今回初参加の方々に加えて、普段はなかな

か例会に出席できない遠方の方や懐かしい顔も見られ、総勢 47 名による活発な情報交換や議論が行われた。

例会は途中 20 分の休憩をはさんで前半と後半に分けられ、前半は西川葉澄（慶應義塾大学 SFC）による同期型の模擬授業が行われ、後半は LMS（Learning Management System）を活用した非同期型の授業（課題およびフィードバック）のやり方が、茂木良治（南山大学）によって紹介された。各発表後には、その内容に関する質疑応答や遠隔授業全般についてのディスカッションが行われた。しかしそれに勝るとも劣らず重要なのは、企業などで遠隔会議に用いられている Zoom という新しいツールを体験してみるということだったと言えるだろう。実際、参加者の多くはまだ Zoom の使い方に慣れておらず、基本的な諸機能と一緒に確認しながら身につけていくという所から始まった。

2 同期双方向型授業（西川葉澄）

2-1. 同期双方向型授業の模擬授業報告

例会の前半は西川が担当し、同期双方向型の模擬授業を行った。これは、Web 会議ツール（Zoom など）を活用すれば、従来の教室で行われているような授業内容が、遠隔授業においてもある程度近い形態で可能となるか検証する、ということ趣旨としていた。この模擬授業では、西川が通常担当する以下のクラスを想定した。

[対象] A1 レベルの大学生（インテンシブプログラム、90 分×週 4 コマ、通常約 20 名程度）2 学期目

[教材] « Jour 7, Rendez-vous 2, À faire » (p. 129), *Agenda 1*, Hachette, 2011.

[テーマ] 怒りを表す表現を使う

*このクラスは 4 名の教員によるティームティーチングで行われ、基本的には上記の教科書を共有し、教科書の 1. À découvrir, 2. À savoir, 3. À faire に加えて、SFC で独自に設定している 4. Réinvestissement

(応用)をそれぞれの教師が担当する。この模擬授業では *À faire* のパートを担当する設定である。

授業プランは、現実的な展開を予測して、A と B の 2 つを用意した。

まず授業プラン A を提示した。これは従来の対面授業で行ってきた形態に近い (詳細は資料 1 を参照)。

1. 復習 (全体): 世間話・生存確認等のウォーミングアップ後、先立つ 2 回分の授業内容の確認・復習
2. 復習 (グループワーク = GW、ブレイクアウトセッション = BS): 3-4 名ずつブレイクアウトルームに分かれ、その週の Dialogue に出ている「怒りを表す表現」を Zoom の画面共有機能の「ホワイトボード」に書き出す。
3. クラスでの共有・確認: 各グループからの発表を元に「怒りを表す表現」のリストを完成する。
4. 練習問題 1: 類似のテーマを扱う聴解の練習問題 (GW→クラスで答え合わせ)
5. *Activité 1* (GW、BS): テーマ「こんな彼女・彼氏はいやだ」現在 (将来) の恋人への不満を言い (日本語でも良いとする)、フランス語の「怒りを表す表現」を使う (例: 「彼女が毎回デートに遅刻するんだけど、*J'en ai marre ! Je n'aime pas ça !*)。グループを巡回する教師にも発表する。
6. *Activité 2* (GW、個人): グループの仲間と助け合いながら、個人で *Activité 1* で話したことを今度は全部フランス語で書く。授業後に教師に提出する (メール等)。

上記の教案の中から、2、3、5、6 の部分を西川が教師役、他の参加者が学生役で模擬授業をした。まず、2 の部分を始めるとすぐに様々な技術的なトラブルが生じた。授業資料として、参加者に前述の dialogue を個人で聞くための音声ファイル (mp3) を Zoom のチャットからその場で送信したが、参加者の Zoom のバージョンに

よってはファイルを受けとれない者がいたり、GW でブレイクアウトセッションを行うと、グループに入れられない者がいるという具合であった。これはおそらく 2020 年 4 月の段階において、各参加者の通信環境やデバイスの種類などが多様であり、遠隔授業環境が一定ではなく、一部の環境で正常に作動する機能が他ではうまく行かないといった事例と思われる。そして、参加者が今回の例会で初めてオンライン会議ツールに触れたなど、操作等に不慣れであり、操作ミスや勘違いによるものも含まれていた可能性も高い。また、参加人数も多かったことから、できるだけ Zoom の機能を使わない意思表示（実際に手元に白紙を持ってもらい、それを見せることで反応するなど）をさせるなどといったアナログツールを併用する工夫をしたが、チャットからのファイル送信が不可というようなことが起きるのは、想定外だった。

いずれにせよ、実際に学生を対象にして遠隔授業を行う際に、同様の現象が発生する可能性があるだろう。こうして模擬授業を行った結果、従来の教室での授業とほぼ同じ内容を、Zoom などの機能をフル活用すれば可能と思われる授業プランに変えて 90 分間で設計しても、様々な要因で授業計画が頓挫する事態になりうることが確認された。つまり、1) 授業日の回線やサーバーの状況、2) 参加者数、学生の ICT 習熟度、3) 教員・学生の使用機材のスペック等が同期双方向型の遠隔授業の成立に大きく影響を与えるということである。

なお、こうした事態は予測可能であり、サーバーへの負荷集中による不測の事態などに備えるための、より現実的と思われる授業プラン B を提示した。Web 会議ツールをフルで使用しないパターンである。

1. 非同期型（オンデマンド・個人）：学生は授業前の任意の時間に、LMS にアップロードされた講義を視聴して学習する（10 分）。

2. フィードバック（オンライン・個人）：授業前の任意の時間にビデオの内容に関する小テストをオンライン（LMS や Google フォーム等を活用）で実施・自動採点（10分）。
3. 同期双方向型（クラス全員）：挨拶と雑談（5分）。
4. 同期双方向型：事前学習の内容について確認、質問受付、必要に応じて解説（15分）。
5. 同期双方向型（クラス全員）：Activité 1 と 2 の指示、個人／グループでの作業前に、タスクについての指示（5分）。
6. 非同期型（個人／グループ）：同期型システム上の教員との接続を解除した上で、Activité 1 と 2 を個人または GW で行う。GW の場合、学生はそれぞれのグループで作業をするために選択するツール（LINE、Google ドキュメント、FaceTime 等）を利用する（45分）。教師は Web 会議ツールに接続したまま待機し、学生からの質問等に対応も可能。
7. 授業後に課題提出（メール等）。

上記のように、同期双方向型の授業であっても、オンライン授業環境が悪い場合は、非同期の部分と同期の部分の効果的に組み合わせることも可能である。Zoom 等のオンライン会議ツールを過信しすぎて授業を対面型授業と同じように設計しても、時として様々な理由で立ち行かないこともあるので、バックアッププランを用意しておいた方が慎重と言えらる。

2-2. 同期双方向型授業の例会報告後の経過・展開について

以上、4月の例会で報告した内容を記した。以下に、その後のオンライン授業の経過・展開について報告する。

勤務校の慶應 SFC では、春学期の授業は4月30日から開始されたが、オンライン授業は当初は契約の問題で Zoom ではなく、推奨されていた Webex Training を用いて行われた。操作性の容易さ等により Zoom の方が優れた点が多いと言えるが、基本的操作は Zoom と似た

部分も多い。Péka の例会での反省により、PC 操作やオンライン授業ツールに不慣れな新 1 年生が新学期の授業に無事参加できるよう、「チェックイントライアル」と題してフランス語履修予定の新 1 年生がオンライン授業のリンクから問題なくアクセスできるかを専任教員がチェックを行い、学期を通じてアクセスに問題の生じた学生を救済するための緊急メールアドレスの設置と問題への個別対応などを実施した。また、非常勤講師の方たちにも協力いただいて、ビジネス向けコミュニケーションツールの Slack を利用し、全てのフランス語科目の授業リンクを集約するチャンネルを設定して教員や TA、SA と呼ばれる大学生のアシスタントたちと共有し、トラブルの際の対応に役立てた。

模擬授業の教案では「Zoom の画面共有機能のホワイトボード」を利用と記載した部分は、実際の授業においては試行錯誤の後に Google ドキュメントの活用にシフトした。Google ドキュメントは一つのファイルを作り、そのリンクを 1 学期間にわたってクラスで共有すると学生が授業後に行う復習にも役立つ上に、共同の学習記録としても有効活用ができたと言える。そして、勤務先での契約が整い 5 月中旬にツールを Webex Training から Zoom にシフトしたが、年間を通して同期双方向型の授業を問題なく継続することができたため、プラン B で提示したようなオンデマンドビデオの視聴等を取り入れることはなかった。しかし、オンライン授業は些細なことにより授業時間を浪費してしまうことも多いため、どの学習を同期ライブ型でやるのが効果的かについてより意識的に考える必要性を感じた。また、例会の模擬授業後のコメントとして、アクティビテに先立つ指示が不十分だったという指摘をいただいたが、技術面において不測の事態が生じると、変則的な対応により本来なら注意している基本的な動作まで疎かになりがちであることを肝に銘ずる良い機会になった。そして Web 会議ツール上でマイクを通して話すために、音声のタイムラグや、ネットの受信環境等の問題で音声聞き取りにくい、ノイズなどが生じうるなど、一回話ただけで常に全員に指示が行き渡るとは限らないことなども予測

すべきであった。オンライン授業においては重要な指示は口頭だけではなく、文字によって示すなど、常にバックアップを考えた行動がより安全・確実と思われる。

そして、授業を Web 会議ツールだけで完結するのではなく、他のデジタルツールの同時活用をすることで、より効果的な授業につながった。特に Slack は各クラスのワーキングスペースを用意すれば、クラスへのアナウンスから授業中に使用する資料の配布、授業資料をアップロードして学生の復習用に役立てる、課題のリマインドをするなど、様々な用途に役立った。また課題の提出も Slack 上で行えばデジタルアーカイブとなり、ポートフォリオとしても活用でき、クラスメイトの課題を学生同士が閲覧することで切磋琢磨が可能となるだろう。

今後の課題としては、同期双方向型授業においては従来の授業とほぼ同様の内容が展開できるとはいえ、インタラクションがどうしても中心人物（多くは教師）が発言を回すような構造となり、ブレイクアウト以外では、「教師-学生」のやりとりが増えてしまいがちな面が多いので、発言がより「学生-学生」となるような仕組みを考えていきたい。そして、オンライン授業を、止むを得ず選択する一時的な代替手段と考えるのではなく、オンライン授業ならではの長所を生かした授業設計を模索していきたい。

3 非同期型授業の実践報告（茂木良治）

3-1. 例会での報告

南山大学では完全クォーター制を採用しており、各クォーターは週に 2 コマのペースで 8 週間授業が行われる。2020 年度は新型コロナウイルス感染拡大の影響で、授業開始は約 3 週間遅れ、第 1 クォーター（4 月 4 週目～6 月 1 週目）はすべてオンラインで行われることが決まった。大学からは、WebClass という LMS と Zoom の活用が推奨されたが、サーバーに負荷がかかるのをできるだけ避けるため、WebClass への音声・映像データのアップロードは禁止され、Zoom では音声のみの使用に限られるなど、教師には様々な制約が課された。

その他にも、学生のほとんどはオンラインでの授業に慣れておらず、多くの懸念材料があった。そこで、大学の正式な授業が始まる前に学生に連絡を取り、課題提示と課題に対するフィードバックを中心とした非同期型オンライン授業を試験的に開始した。その実践の様子を4月の例会で報告した。

試験的に実施した授業は、フランス学科2年生24名（A2レベル）を対象とする「中級フランス語文法 1」のクラスで、初級文法を復習しながら、その理解を深め定着を図ることを目的とする授業である。例会では、1回目の「直説法現在形」を取り扱った実践を紹介した。WebClass上に代名動詞やその活用など語彙・文法の練習問題（自動採点付き）を多数用意し、学生たちには自分のペースで、好きな時間にこれらの問題を解くように指示した。練習問題を終えた後に、最終課題として、学んだ語彙・文法を使いながら、朝起きてから寝るまでの一日の生活について自由に書く作文課題を課した。教師は主に課題の用意、課題実施状況の把握、作文など学生による成果物の添削、誤答に応じた適切なフィードバックの提示を適宜行った。これらの試験的な実践を通して、非同期学習を円滑に行うためのポイントをいくつか指摘した。

まず、教師の役割が変化することをしっかりと意識することが重要である。つまり非同期型の授業では、教師は「教える」«enseignant»という役割を担うよりも、「学生が学ぶのをサポートする」«facilitateur»として振舞うことになる。学習者が単独でも学習を進められるような教材（課題）をデザインするだけでなく、LMSに定期的にアクセスし、こまめに返答やフィードバックを行うことで、学生の学びを促進していかなければならない。また、学生たちの多くはオンライン学習に不慣れたため、課題を後回しにしがちな学生がいれば、個別に対応し、励ますなど心理的なサポートを行うことも必要となる。

また、サポートする上で教師・学生共に守らなければいけないルールを明確にし、共有することが重要である。学生たちに課題の期限の

遵守を求めるだけでなく、教師側も課題の添削の返却や質問への返答の期限を設けて、学生に伝えておくことも重要である。そうすることで学生たちが頻繁に LMS にアクセスするようになるだけでなく、信頼関係を築きやすくなる。

3-2. 4月例会後の授業経過報告

ここまで4月の例会で報告した内容を記したが、この授業のその後の経過について以下に報告する。例会で報告したように、当初は LMS (WebClass) での実践を中心に授業をデザインしていたが、サーバーへの負荷を考慮した大学からの指示で、LMS では Word ファイルや PDF ファイルの提出のみ許可され、学生のアクセスが集中しそうな自動採点付きの練習問題などの使用は禁止となった。そのため、最終的には文法の解説、練習問題、作文課題などをすべて一つの Word ファイルに盛り込んで学生に配布し、解答後に回収し、添削を返却するという形式とした。週2回の Word による課題提出と並行して、2週間に1回のペースで Zoom を開催し、課題の解説や学生たちからの質問を受け付け対応した。

授業全体としては、課題提出が少々遅れた学生は散見されたものの、大きな問題もなく、授業を運営することができた。最後の授業の際に、学生たちにオンライン授業の感想を聞いたところ、丁寧な添削やアドバイス（フィードバック）が良かったという意見が多数得られた。一方で、教師は添削と個別のフィードバックのために膨大な時間を要した。学生たちのモチベーションを維持するためにも、定期的な添削を継続しつつ、頻出するエラーについては Zoom を通してクラス全体で共有できるような形でフィードバックを提示したり、学生同士でエラー訂正をし合う活動を導入するなど、様々な添削やフィードバックの仕方を検討する必要があるだろう。その他の反省点としては、当初は教師の方が Zoom の利用について消極的であったため、この授業では学生たちの質問を受け付けるなど補足的な利用に留めていたが、学生たちが Zoom に慣れるのは想像以上に早く、ペアワークやグルー

ブワークのために積極的に利用すればよかった。課題提示と個別学習を中心に据えた非同期型授業と、コミュニケーション活動を取り入れた Zoom による同期型授業をうまく結びつけた実践を今後は検討していきたい。

4 様々な意見交換（小西英則）

参加者の中には、本格的に遠隔授業を始めているという人はまだいないようだったが、約3時間の例会を通じて様々な意見やアイデアが出され、情報が共有された。最後に、その一部をまとめて紹介しておこう。

まず実際に Zoom を通して話をしてみると、対面で直接会話するのとは違い、多少のタイムラグが生じるということが分かった。したがって Zoom で学生と会話をする際は、普段よりもゆっくり話したり、話すタイミングに気をつけたりした方がよい。また、Zoom を通して人の話を聞いていると、画面など他のことに気を取られているうちに、つい指示を聞き逃してしまいがちである。特にグループワークをさせる場合、教師は何分で何をするのかをいつも以上に明確に提示する必要がある。できれば口頭で指示するだけでなく、チャットでも指示を送信するなどして、いつでも確認できるようにしておくといいだろう。

オンライン教育で予想される発音指導の難しさについても議論された。4月の例会当時は、主に学生側の通信環境への配慮からオンデマンドを推奨する大学が多かったが、そもそもオンデマンド型の授業ではどうしても文字中心になりがちで「話す」活動自体が難しいし、同時双方向型でも授業中に学生一人一人の発音をチェックして矯正するというのは容易ではない。そうした中で、スマートフォンなどの AI 機能を活用するというアイデアが出された。それによれば、学生はフランス語の音声入力機能を使い、自分の発音が正しく認識されるように一人で練習した上で、発音を録音した音声ファイルを提出し、それを教師がチェックするのである。

LMS 上で行う学生の指導や学習管理に戸惑う声も多かった。従来の授業に加えて、いわば個々の学生の自宅での学習にまで目配りすることになるため、課題の管理やこまめなフィードバックなど、教師の負担は計り知れない。しかも複数の勤務校を持つ非常勤講師は、大学ごとの制約も多い中で、それぞれ異なるツールを使いこなさなければならない。学生側でも、温かい人間的な交流を感じにくい LMS では、ドロップアウトの危険性が高まる恐れがある。

それに対して、幾分楽観的で現実的な見解も示されて、参加者の緊張をほぐしてくれた。その見解によれば、どうせ我々にははできることしかできないのだから、それほど完璧主義に陥る必要はない。例えば従来の教室での授業でも、グループワークなどを行う時には結構時間がかかるものなので、遠隔授業でもそれほど時間のロスに神経質になる必要はないだろう、ということである。

5 おわりに

例会の最後に、ある参加者は「オンライン授業が不安だったので、誰もが同じ不安を持っていることがわかって、頑張ってみようと前向きになれました」というコメントを残している。他にも、暗中模索する教師同士が不安や悩みを分かち合うことを通して、新たな困難に立ち向かっていく勇気が湧いてきたという声が多かった。これは、正解の見えない未曾有の状況の中で開かれた今回の例会の大きな意義の一つだと言えるだろう。

西川葉澄（慶應義塾大学）

茂木良治（南山大学）

小西英則（共立女子大学）

資料 I

授業プラン A (模擬授業予定箇所を網掛け表示)

	時間	活動	詳細
1	5分	Introduction	近況報告、世間話
2	10分	Révisions 1 (全体)	<ul style="list-style-type: none"> • dialogue を聞く • À découvrir, à savoir のクラスでの表現を思い出す
3	10分	Révisions 2 (3~4名の グループ)	<ul style="list-style-type: none"> • dialogue (pp.124-125) などを頼りにリストを完成する • グループでホワイトボードに書く • 5分後に発表すると伝えておく
4	10分	Mise en commun (全体)	<p>まとめ (ホワイトボード共有+書き込み)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je n'aime pas ça. • Ça ne va pas. • C'est trop ! • Alors là, non ! • Arrêtez ... • Si ça continue, j'appelle la police !! <p>(状況に応じてさらに付け足す)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je ne suis pas content(e). • C'est mauvais ! • Ça m'énerve !
5	25分	Exercices	<p>教科書の à faire, ex 3、聴解+ ワークシート</p> <ul style="list-style-type: none"> • GW (10分) + 音声ファイルは個人に配布 • 全体で答え合わせ (10分)
6	15分	Activité 1 (oral, en groupe)	<p>テーマ「こんな彼女・彼氏はいやだ」</p> <p>現在 (将来) の恋人についての不満を自由に言う</p> <p>不満例は日本語+上記のフランス語表現を使う</p> <p>例: 「彼氏が浮気する。Alors là, non !」</p> <p>「彼女が既読無視をする。Ça ne va pas.」</p> <p>各グループを巡回する教師に発表する</p>
7	10分	Activité 2 (écrit, individuel)	<p>グループで助け合うが、成果は個人で提出</p> <p>レベルによってはヒント (語彙など) を配布する</p> <p>授業後に教員に提出 (メール等)</p>
8	5分	総括	まとめと確認

遠隔授業と誤用訂正・フィードバック

余語 毅憲
澁谷 与文
小松 祐子

Comment corriger et donner un feed-back des erreurs de français dans les cours à distance ?

Plus que dans les cours en présentiel, il est généralement difficile de donner aux apprenants un feed-back efficace et cohérent pour la correction des erreurs de français dans les cours à distance, entre autres sous l'aspect des interactions entre enseignant/e et apprenants/es. Cependant nous pouvons trouver une solution, nous semble-t-il, afin d'améliorer la qualité du feed-back dans ce type de cours, en tirant profit des technologies de l'information pour mettre en place un nouveau style de communication en classe.

Lors de la réunion du mois de juin 2020, nous avons reçu deux rapports d'activités de classe à ce sujet, dans lesquels étaient présentées de nombreuses possibilités ; non seulement divers outils en ligne, mais également l'usage de la plateforme LMS de l'université et des services proposés par Google, Microsoft, etc.

オンライン授業が始まってひと月ほどが経った6月の例会発表では、「授業活動内での誤用訂正やフィードバック」というテーマが取り上げられた。本テーマに対する参加者の関心はとても高かったようで、当日は大変活発なやり取りが時間いっぱい行われていた。本稿では例会を担当した澁谷、小松の実践報告を順に掲載し、最後に余語の報告を掲載する。

学習者の板書をスプレッドシートで代替した活動（澁谷）

まず、Zoom 上の授業では、インタラクションの取り方に注意が必要だ。遠隔授業が始まった当初の 5 月は Zoom 上で、発話が参加者の耳に伝わるまでの微かなタイムラグがとりわけ気になった。この時はおそらくサーバーの負荷が原因だったと思われる。それ以降、ラグの問題はかなり減ったが、参加者の通信環境によってはいつでも同様のことが生じ得る。このように機械の様々な原因によってラグが生じる中では、対面授業で人が言い淀んでいる時間や考えている時間も一種のタイムラグなのだと再認識させられる。つまり、対面授業においてもあった言い淀みを機械が増幅させる事態が起きる。2020 年春から続く遠隔授業のバーチャルな教室において、多くの学習者たちが無音状態に敏感になっていたという印象を持っているが、このタイムラグの増幅も理由の 1 つではないか。

また、複数人が同時に話すことで、音同士がぶつかり聞こえなくなる現象がある。それゆえ、スピーディーに数字を順番に言わせるといったテンポが速い活動は難しく、また、相手の発話に自身の発話をかぶせて話すような活動（リアクションの速さを競うゲームなど）も不向きだ。反面、ブレイクアウトに分かれて少人数でインタラクションをさせると問題は起きず、メインルームで教員と学習者、学習者と学習者による 1 対 1 の活動も可能であり、dialogue を演じさせるなどの交互に発話する活動も快適に行える。このため 5 月の時点では、比較的今まで通りのことができる口頭の活動よりも、筆記の活動において、フランス語タイピングの練習を含めた新しい措置を講ずることが急務だと感じていたことから、標題の活動を紹介しようと考えた。

ツールについて、執筆者の出講先はどこも、教員に対し LMS の脆弱性を周知する連絡を行うか、または、LMS へのアクセス集中を避ける方針を出していた。実際に、これに頻繁な障害が生じていることがあったり、学期末に大学が別のサービスに乗り換えたりすることもあった。確かに、LMS は個々人にアカウントを付与することでアクセスできる者を制限して、クローズドネットワークを作れることが大き

な利点であると思う。その反面、アクセスの集中やサイバー攻撃によってクローズドネットワークに障害が生じた時、あるいはサービスが中断・終了した時に、あらかじめその LMS 内で準備した教材などを使えなくなってしまうという点で使用の難しさがある。また、LMS で教材を作成した際には、そのプラットフォーム上でしか動作しないデータとなって汎用性がなかったり、他サービスとの連動が難しかったりする点も、個人的には懸念材料だった。特に、執筆者のように複数の大学に出講し、大学によって異なる LMS が提供されている場合、LMS 同士の互換性のなさは無視できない問題であった。

この時、他サービスとの連動という点で Google アカウントが優れていると感じた。このアカウントは Gmail に付属しており、あるいは、その他のメールアドレスでも取得できる。無料で、誰でもいくつでもアカウントを作ることができ、1つのアカウントにつき 15 ギガのストレージを持つことができる。つまり、G Suite for Education などのサブスクリプションも必要なく、Google Classroom とは別物だ。もし学生全員に Google アカウントを持つように誘導しさえすれば、Google ドキュメント、Google ドライブなどのサービス上で特定のユーザー以外に対してクローズドにして資料やビデオ、個人情報などを共有することができる。そして、Google の無料サービス（ドキュメント、スプレッドシート、スライドなど）は例えば Microsoft Office で動作するファイルとして、容易に出力できる。

外部を遮断して情報をやり取りできる環境と、自身及び学習者の利便性を考慮した結果、運用を始めた Google アカウントを用いた授業であったが、副産物があり、これを 6 月の例会で共有した。それは、Google フォームで入力・集計したものを Google スプレッドシートに出力して表示させる機能だ。例えば、学習者が教科書上書き込む形で問題を解く、続いてこれを Google フォームに入力する、教員側は Google フォームからスプレッドシートを出力し、大半の学生が入力中であったとしても、このシートのリンクを学習者に共有する。入力を終えた学習者からシートを開き、自身と同様に早い段階で入力を終えた学習

者の解答を見比べている内に、他の学習者もフォーム入力を終え、この結果がリアルタイムでシート上に追加されて行く。

この活動は、キーボード入力するという過程は必要とするものの、結果的に、教室中の解答が一望できるという利点がある。今までは教科書・ノートへの書き込みを見ながらペアやグループで相互批正した後、黒板に書く形でクラスに共有するスタイルが主流であったと思われるが、この代わりにスプレッドシートを用いると、全員を匿名にすることができ、板書より時間もかからず、教室内全ての解答サンプルを全員が見ることができる。解答を匿名で公開するには、シートのリンクの公開対象を閲覧者として設定し、フォーム入力させたメールアドレスや氏名の集計結果の列を非表示にしてからリンクを共有すればよい。その後、グループ活動では、例えば、他の学習者の正答・誤答・別解を見つつ相互批正して貰うことが可能だ。また、課題やオンデマンド授業においてフォーム入力をさせる場合、シートを公開する前に、教員が赤を入れて誤答を明確にしても良い。この点、発見型の授業においては、例えば別の色をつけて示すことで、学生に授業内で考えたり、議論したりしながら見出して欲しいポイントを強調しておくことができる。

ここには、タイピングミスのような例年になかったミスティクも混ざるが、例年通り、フランス語の綴り字記号の取り違え、句読点忘れ、語順ミス、母語の影響による語彙選択の間違い等々、手書きの際と同じエラーが観察できる。同時に、学習者は半角スペースの使い方などのフランス語タイピングの規則も、他者の解答を見つつ学ぶことができる。

最後に、オンライン授業においては、予測変換機能、Google 翻訳の利用や各種辞書・学習サイトの閲覧を始めたとしたインターネット利用者がよく使うツールや、個々人の操作の癖、普段パソコンを使用中に取りがちな行動などを理解して、どのように授業の中に回収していくかという問題がある。並びに、スマホやタブレットから授業に参加する学習者がいることに加えて、Zoom の表示一つとってもカスタマイ

ズ可能であり、教員が見ているものや見せていると思っっているものと、学習者が見ているものが同じとは限らないという問題もある。

この操作と表示の多様性という問題は、別のテーマであり、例会で十全に議論することはできなかったが、Google フォームを用いる中で、次の点を実際に試して貰った。まず、フォーム入力をする際に Wikipedia を参照しつつ解答すること、質問文の一部をコピー・アンド・ペーストしつつ解答することを試して貰い、学習者がフォーム入力の際に行いがちな操作の例として示した。また、学習者側の表示方法の例を示すために、例会参加者には発表中、複数のウィンドウ（Zoom とブラウザ）をモニター上に並べた状態で話を聞いて貰うように指示した。この点につき執筆者は、例会の当時はまだ、自身の意図するところを定式化できず、色々試して貰うまま不十分な説明をしていたと思う。それでも、全く新しい物事に挑戦する中で、何かを説明しようとしていることを汲んでくださる方がいたことで、励まされた例会であった。

オンライン授業におけるフィードバックの充実（小松）

緊急事態宣言下、不安のうちに始まったオンライン授業であるが、教育実践を見直す良い機会となり、とくに学生の活動に対するフィードバックを充実させることができている。以下に基礎フランス語（言語文化学科 1 年生対象、90 分×週 2 回）の授業例を紹介する。

今年度の授業は、勤務先の方針に従い、すべて Zoom を用いて行った（後期には一部対面授業と併用した）。最初と最後の挨拶をのぞき、学生のカメラはオフ、全員でレポートしてもらうときなどにマイクのみ使用する。授業内容自体は教科書に沿って進めており、教室での授業と同じである。異なるのは、画面共有機能を活かすため、パワーポイントで授業の流れにそったスライドを準備し、解説箇所を細かく示しながら進めていることと、学生の活動を Zoom のチャットやブレイクアウト機能を用いて実施していることである。一斉にチャットで仏作文を送ってもらう、マイクオンで答えてもらうなどの活動に学生が

機敏に反応してくれる。学生の発話が全員にクリアに届くため、きめ細かな指導が可能である（教室では発話者の声が小さく、教師が近くへ駆けつけなければならないことや、教師にだけ聞こえても他の学生には聞こえず、何を訂正されているのかがわからないことがあっただろう）。授業準備には通常授業よりも時間と手間がかかるが、学生の理解が向上したことは、成績に明確に表れている。

ブレイクアウトでの会話練習については、これを楽しみにしているという学生が少なくない模様である。前期は1課につき1回6分でモデル文に基づく会話練習を原則3人のブレイクアウトで実施していたが、後期は前期末アンケートでの学生の希望を受けて若干時間を延長した。巡回すると皆真面目にいろいろな発話を試していることがわかる（ブレイクアウト時のみビデオもオンにしている）。

またLMS（勤務先ではMoodleを使用）を全員が当たり前のようを使いこなせるようになったことの意義は大きい。練習問題やディクテ問題をMoodle上に自作し、あらかじめ授業外に解答してもらい、集めた解答をタイプ別に整理して授業中にパワーポイントで解説している。自習問題では、Moodleのフィードバック欄にあらかじめ解説を入力しておき、正誤判定後に確認してもらっている。教室授業では教科書の練習問題に順番に答えてもらい、間違いがあれば指摘するだけだったが、全員の解答にもれなくフィードバックを与えることができることが大きな利点である。（教師側のメリットとして、Moodle使用により点数の集計が簡単になったことは言うまでもない。）

Moodleでのフランス語練習問題実施に先立ち、前期3回目の授業でフランス語入力の手順の指導を行った。簡単なテキスト入力練習を宿題にし提出してもらったところ、全員が入力できるようになり、その後は問題なくMoodle上でディクテなどを行っている。アクサンの向きはもとより、句読点やスペースまで正確に入力しなくてはMoodleで撥ねられるため、紙で提出してもらっていたときよりもずっと注意深く解答するようになったように思う。

インターネット上の音声認識機能¹を試してみたこともある。授業中に簡単に紹介し、授業外に各自で教科書のディアログの読み上げを試してもらい、認識結果のログファイルを提出してもらった。結果、日本人の苦手なフランス語発音の部分が誤認識されていることがわかり（v と b の区別、je と tu の区別、je suis の suis、et vous ? の ou の発音など）、授業内の指導に活かすことができた。

アナログによる学習も疎かにしないよう、動詞活用をあえて手書きしスマホで写真撮影したものを提出してもらったこともある。これも Moodle 上でコメントをつけて即座に返却できる。

このように、Zoom や Moodle の便利な機能を活用し、きめ細かな指導を効率よく行うことができていると思う。とくに個別のフィードバックを充実させ、4 技能バランスよく練習してもらうことを心がけている。この経験は授業がオフラインに戻る場合にも生かしていきたい。

例会で得たアイデアを試してみ（余語）

6 月の例会に参加して刺激を受けた私はさっそく、そこで得たフィードバックに関するアイデアのうち、自分の授業に活かそうなものを試してみたので、以下に報告する。ちなみに授業環境は、フランス語を第 2 外国語として初めて学ぶ大学 1 年生で、人数は 15 人のクラスが 1 つ、それ以外はいずれも 30 人前後である。

まずは、授業後の小テストという形で LMS をより積極的に利用してみた。ラジオボタンによる 3 択式の計 10 問で、基本的に授業中に扱えなかった教科書の練習問題を流用し、授業内容の復習という形にした。例会で報告のあったこの方法は、オンライン授業であっても発話やコミュニケーションの練習に授業時間の多くを費やしたかったので、大変有用なものだった。ただ 3 択式を採用したのは、簡単な記述式も導入したかったが、小テストを携帯電話でも受けられるようにして欲しいという要望がどこのクラスにも意外と多く、これに対応するためであった。解答期限については、授業後 48 時間以内とし、解答

制限時間は特に設けず、全問解答後には正解が表示されるように設定した。中には小テストを忘れてしまう学生もいたが、毎回 9 割ほどの学生は解答期限内に取り組んでくれていた。フィードバックに関しては、小テストとは別に LMS 上に設けた毎回の授業アンケートに、小テストや授業内容に関する質問を書くよう指示しておいた（毎週 4、5 人がこれを利用してしてくれた）。そして、その中からクラスで共有すべき情報を選び出し、次の授業冒頭で取り上げるようにした。

また書く活動も疎かにしないように、実践報告で挙げられていた例を参考にして、授業中に Zoom や Webex のチャット機能を利用し、簡単な作文だけでなく、会話練習などで自分が発話したフランス語をタイピングしてもらっていた。Google フォームと同スプレッドシートを使った上述の実践報告とは手法が異なるものの、チャットメッセージを「パブリック」にせず、個人宛の「プライベート」メッセージとして送信してもらい、それを授業中にチェックしていた。学生数が少ないクラスでは Zoom や Webex のホワイトボード機能などを使い、学生が送信してきた解答をホワイトボードにコピー&ペーストして解答一覧を作り、クラス全員で可視化された正答と誤答を比較・分析した。もっともこのやり方は少人数クラスだからこそ有効なのであって、30 人規模のクラスで通用するかは試してみないと分からない。他方、いずれはこういったアクティビティに、例会で紹介されていた Google の一連のツールを導入してみようと考えている。

授業中の反応や授業アンケートを見る限り、これらの試みに対して学生たちは積極的ないし協力的に取り組んでくれていたようだ。自分が解答したものに対するフィードバックが目に見える形で返ってくることに手応えを感じていたのかもしれない。学習効果の面でも、学生たちがしっかりと勉強してくれていることもあるが、たとえば綴り字記号の取り違えや語順ミスなどのエラーが徐々にではあるものの、目に見えて減っていったことを、小テストやチャット作文などで実際に確認することができた。

反省すべき点としては、1つのアクティビティにかかる時間のマネージメントを挙げる。対面授業ならば、問題の指示からフィードバックまでの一連のシークエンスにそれほど時間もかからず、また学生たちの反応を観察しながら調整することも可能だった。だがオンラインでの授業だと、このシークエンス内の各工程で技術的な手間（他のアプリや外部サイトに切り替えたり、コピー&ペーストしたり／させたりする作業など）がどうしてもかかってしまう。また学生たちが作業中に見せるさまざまな反応を観察することもできないので、進行時間の調整もなかなか容易ではなかった。この問題をいかに解決するかが今後の課題である。

本例会への参加は、これまでの自分の授業スタイルを見直すよい契機になった。2021年度がどのような形態で授業が行われるかまだ分からないが、今回の実践報告例のようにいろいろチャレンジしながら、対面授業にせよオンライン授業にせよ、あるいはこれらのハイブリッドにせよ、学習効果の高い授業活動を今後も模索していきたい。

余語毅憲（青山学院大学）

澁谷与文（学習院大学）

小松祐子（お茶の水女子大学）

注

1 （小松の報告内）Speech to Text Webcam Overlay :

<https://1heisuzuki.github.io/speech-to-text-webcam-overlay/>

参考文献

澁谷の発表資料については、以下の URL を参照されたい :

<https://onl.tw/H5pFN1Z>



前期の授業をふり返る・後期にいかす —2020年9月に私たちが考えていたこと

姫田 麻利子

Témoignages sur la continuité pédagogique, recueillis en septembre 2020. Réflexions sur l'expérience du semestre de printemps et perspectives relatives au semestre d'automne.

À l'occasion de la rencontre du 19 septembre 2020, réalisée sur Zoom, nous avons partagé nos pensées et perceptions à propos du défi que représente l'enseignement à distance dans lequel nous sommes impliqués depuis avril 2020. Parmi les commentaires fréquents, notons la difficulté à élaborer des exercices sur une plateforme d'apprentissage (LMS), la passivité des étudiants vidéo-off et micro-off, les activités à proposer dans une salle de classe où la distance physique doit être maintenue, etc. Malgré un bon niveau de créativité, que nous avons mobilisée et développée tout au long de cette période d'adaptation de notre pédagogie habituelle aux activités sur un service de visioconférence ou aux tâches à proposer sur LMS, nous avons constaté notre ignorance quant à un moyen efficace de susciter la spontanéité des membres du groupe sur un service de visioconférence. C'est pourquoi, afin d'élaborer nos stratégies pédagogiques sur ce point pour le semestre suivant, nous nous étions proposé pour cette réunion de relayer la prise de parole, sans avoir recours à un animateur, en désignant l'intervenant suivant et en tenant compte du nombre maximal de locuteurs.

1. 例会の進行について

近年の Péka の例会は、話題提供者の主導で進行することはごくまれで、先に協議して決めたテーマについて、参加者が順繰りに経験を

述べ、それに対し自由なタイミングで質問やコメントをする形式をとっている。司会者はゆるやかな発言整理をうけおうが、発言順や時々おこなうグループ分けに積極的に介入することはない。毎回 20 名に届くか届かないかの参加者数で口の字形に着席するから、だれでも気持ちがあれば発話ターンを得るのはむずかしくない。

しかし、2020 年 2 月の例会をさいごに会議室や教室を借りて集まることはできなくなり、Zoom を使って例会を開くことになった。Zoom では、口の字形の会場であるような発話交代は実現できないだろうと予想して、4 月と 6 月の例会では、あらかじめ話題提供者を設けた（本号各報告頁参照）。この 2 回は、ふだんからよく参加している人だけでなく、急遽求められたオンライン授業に悩み久しぶりに顔を見せた仲間や、遠方に住む同僚たちも加わり、ふだんの倍以上の人数になったから、話題提供者の発表に多くの時間を充てたのは適切だったと思う。この形式では聞き手が自由なタイミングで発言することはできないが、情報収集の観点では充実する。Web 会議を、慣れたファシリテーターなしに、かつ参加者が発話機会と情報収集にストレスを感じないやり方で進めるのはむずかしいと、夏前までは考えていた。

とはいえ、これから Web 会議が私たちの日常の活動の場となるなら、そこでも参加者が自由に発話ターンを得られる進行の感覚をつかんでおきたい。Web 会議で、ファシリテーターの強い働きかけなしに、参加者の自発性や協働性をうながすにはどうすればよいか。これは、試行錯誤しながらやっと前期を終えた私たちが、次の学期におこなう Web 会議の授業では改善したいと感じていた問題でもあった。そこで 9 月は、ふだんの例会の進行形式を Zoom でためしてみようということになった。

できるだけ多くの人が発言機会を持てるように、じつは前もって澁谷さんと小西さんと筆者で進めかたを相談した（澁谷さんはふだんの例会でよく司会を務めている。小西さんは Zoom 例会の参加希望を集め招待リンクを送る担当である。筆者はこの例会の Zoom ホスト

だった)。その日参加者が集まったところで次のような進め方を提案して賛意を得た。

はじめに 3 人ずつのブレイクアウトルームで 15 分程度「きょうの P6ka に何を求めて参加したか」話し合ってもらった。その内容はとくに全体で共有はせず、ブレイクアウトセッション後は、司会者の澁谷さんが前期の授業をふりかえり考えていることを話し、次の発言者を指名するバトンリレー形式にした。コメントや質問は自由にはさんでよいというルールにした。参加者は 27 名だった。

2. 前期の苦勞と工夫

2-1. 評価基準の再検討

澁谷さんは、小テストとオンライン試験すべての課題を評価対象としたが、そうすることで評価基準が細分化されたのはよかったと感じている。また、ふだんとは問題形式を変えた。スマホやパソコンの入力ではフランス語は予測変換されるから、機種による予測変換機能の差が成績に直結しないように、その機能が評価にかかわるような問題はやめた。動詞の活用やつづりの正誤は評価対象としなかった。

昨年までと比べて学生たちが Web 入力する機会が増えたため、アクサンの間違いが減ったと感じていた人もいた。学生たちが Web 教材による自動採点の厳格さに順応したためか、予測変換機能のおかげかはわからない。他方、長い間 PC 画面を見ることができないう学生もいて、手書きした課題を写真に撮るかスキャンして送ってもらっているケースも紹介された。

リモートの試験では、教科書やノートを見ながら解答してよしとした参加者もいた。それに対して、教科書を見ながら正解を探すだけのテストなら、注意力を測ることはできても、学びの評価にならないという意見があった。

2-2. 自動採点の調整

飯田さんは、練習問題を Web 教材化した。とても苦勞したそう。自動採点がうまくいかなかったので、目視で数百件の採点をやりなおすことになった。OS やブラウザによって文字エンコードが異なるし、LMS (学習管理システム。Manaba や Moodle、Google Classroom 等)で作成する自動採点の小テストでは半角スペースのあるなしで不正解になることもある。Web 教材作成の際には、考えられる限り正解の幅をもたせなければならないとわかったと言う。

目視しながら教員が別の正解の可能性に気づくこともあり、そこに教員の存在意義があるという声もあがったが、なかなか正解にたどりつかないと学生のやる気が削がれるからシステムの改良は重要だという主張もあった。

2-3. 見えない学生の参加度

Web 会議システムの使用が禁止されている学校で、オンデマンド課題を作成している人もいる。オンデマンドの動画づくりは時間がかかる、反応がわからなくて心配になる、ラジオ講座のようなものを作りたかったけれど果たして動画の指示どおりに学生がリピートするのかわからないという声が聞かれた。同時双方向で教師とやりとりの練習ができなかったクラスでは、面接試験の結果が例年に比べてひどく悪かったという嘆きも漏れた。

Zoom で授業をおこなっていても、学生はビデオオフのままにいることもしばしばで受け身な態度に感じる、ブレイクアウトでも本当に活動しているかどうかかわからないという不安を感じている人もいた。他方、Zoom の授業では学生にミュートのままりPEATさせているが、教室で全員でおこなうよりも、恥ずかしがらずに真面目に練習するのて効果的だと言った人もいた。

Zoom の授業で学生に参加をうながす方法として、参加者からは次のようなアイデアが寄せられた。投票機能や反応ボタン (拍手等) を活用する、チャットの使い方を工夫する、画面共有したスライドの

絵にフランス語でアテレコしてもらい録画して動画にする、共有画面でオンラインのサイコロを使って *Jeu de l'oie* をおこなう（復習の問題を各マスに書いておき、止まったマスの問題に答える；*Jeu de l'oie* を自分たちで作らせてもよい）、絵を描きながら未完成の各段階で *Qu'est-ce que c'est ?* とたずねるゲーム、学生間で質問し合う活動等が紹介された。

3. 後期の準備

3-1. 対面授業の再開？

土屋さんは、対面授業が再開しても以前と同じ教室活動はできないだろうと感じている。人により感染対策意識の差もあるし、教室設備の消毒はどうするのか。学生同士のペア活動・グループ活動も、教室で距離を取っておこなうくらいなら、Zoom のブレイクアウトのほうがずっとやりやすいはずだ。Zoom ならマスクなしで発音指導もできる。

とはいえ、語学の教室は、大学生がはじめに友だちを作る場だったという話には多くの参加者が賛成した。Zoom の授業では、対面の授業に比べてクラスメンバー間の距離が縮まりにくかった。対面の授業なら、授業の前後に雑談をし、わからないところを隣同士で相談するうちに自然に打ちとけていく。再開する対面授業ではマスクをして身体的距離を取りつつも、クラスメンバー間の心理的距離を近づける教室活動を考えだす必要がある。鶴澤さんによる *Jeu de l'oie*（後掲）のほか、ジェスチャーゲームでグループを競わせるアイデアが紹介された。

3-2. ハイブリッド（対面とオンラインを組合せる形式）

対面授業が再開されても、登校できない学生のために授業録画やリアルタイム配信をするよう指示が出ている学校もあるが、参加者のほとんどが、録画やライブ配信による受講と教室の授業に参加するのでは、学びの質は同じにならないだろうと考えていた。また、大教室

の講義科目であればハイブリッド形式でも悩みは少ないだろうが、フランス語の口頭コミュニケーションの授業で、教師が教卓のパソコン前から動かずに教室にいる学生たちに向けて授業することは想像しづらいという参加者も多かった。教室から授業のライブ配信をおこなうハイブリッド形式でオンラインの学生から教室のようすが見えていない場合は、情報共有の方法を工夫する必要があるが、教室をブレイクアウトルームの1つと見なせばよいというアイデアが共有された。ハイブリッド授業のために教室の前後にカメラを設置した大学もあるが、機器の用意を教員まかせにしているところの方が多い。ハイブリッド授業をおこなう場合は、教材（パワーポイントや教師の声と姿）を配信し教室のスクリーンにも映すカメラ付きパソコンに加え、教室のようすを映すカメラ、教室の学生たちの声をひろうハウリングしないマイク（あるいは各自のタブレットとヘッドセット）等を勧める声があった（10月例会報告参照）。

4. むすびにかえて

自分が話し終えたら次に話す人を指名する形式では、ふだんの例会で発言頻度の高い人や、指名されなくても質問やコメントを自発的に挟む人はあまり指名されず、すべての参加者の発言機会が平等になるように自然と配慮されていたように感じた。

上記は2020年9月に私たちが感じていたことで、その秋学期からさらに新しい方法を試すなかで、この例会時とは全く違う考えを持つようになった人もいるかもしれない。「ニューノーマル」がいつまで続くかわからない。この記録を残す価値があるのか、残していつか役に立つのか少し疑う気持ちがある。この報告は、オンライン授業のアイデアの記録というより、2020年の *Continuité pédagogique** への動員と連帯感の記念と考えている。

* 2020年3月に始まったフランスの一斉休校に際し、教育省はこの標語で教員と生徒の教育的関係の維持と生徒の学びの確保を要請した。「Continuité

pédagogique という国民教育省の新しい要請にどう応えるか。まず学校長らに膨大な仕事が降りかかった。保護者への連絡、教員以外の職員の処遇、リソースのリスト化等である。その間、教員たちは、生徒の学びと教員の役割をどう維持するかひとりひとり考えなければならなかった。」 (Wagnon, S. « La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie », *Recherches & Éducatives, Hors-série, Quelle éducation avec la Covid-19*, Juillet 2020. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10451>) この標語をめぐりおこなわれたフランスの議論に比べれば、Péka の例会の話題は限られていた。上記 3-1 でふれた教室という場の機能について深めていないし、遠隔授業における教師の役割を再考する余裕さえほとんどなかった。しかし教育の質を下げないという課題は(義務感や自発性のレベルに幅があったにせよ)共有していたはずで、その意味で Continuité pédagogique への動員と連帯感と言っている。

(大東文化大学)

付録: 鶴澤恵子さんによる fiche pédagogique (3-1 で述べた活動の詳細)

« Jeu dérivé du jeu de l'oie »

2020年9月の例会では、まず Zoom の授業で学生に参加をうながす方法として Jeu de l'oie を行うという案があがった。その後、対面授業でクラスメンバー間の心理的距離を近づける教室活動を考える必要に話が及んだとき、同じ Jeu de l'oie を教室の activité として利用している例を紹介した。以下には Covid-19 以前の教室活動の手順を説明しているが、学習者はマスク着用の上一定の距離を取ってグループになる、サイコロは各自が自分の物を使う、教師は手袋をしてマスの問題を渡す(同じ問題の厚紙を何枚も用意して、一度渡した物は再度使わない)等、感染症対策を取るにより実行できると考える。

この activité について

教室（対面）授業で全員が黒板に注目しつつ、グループで競い合います。学期末や年度末の復習や各課の学習事項の確認に使えます。または休み明けに、前期または前年度の学習事項の確認とクラスの雰囲気作りとして役立ちそうです。文化や文法等、テーマを特化することもできます。

どんなゲームもそうですが、時間がかかるので、時間設定は余裕を持たせるほうがよいでしょう。

教師は場を盛り上げる、時間をコントロールする、答えの正誤を告げる（誤った答えには正解を言わないでゲームを続ける）等、animateur の役割に徹します。

なお、ゲームの間の使用言語は全ての場合においてフランス語です。

準備

1. 30-40 枚の厚紙を用意し、番号と質問を書く。

例) Conjuguez le verbe « dire » au présent. / Citez 5 légumes.

2. 通常の Jeu de l'oie を参照して、厚紙のうち数枚に例えば次のような指示を書く。Escalier : retournez à la case « départ » / Hôtel : passez un tour / Avion : allez à la case « (numéro) ».

3. 色のちがう大きめの磁石をグループの数だけ用意する (pions として使う)。

4. サイコロを用意する。イベントで使うような大きいものと教室内で良く見える (オンラインのサイコロでも)。

5. 賞品を出す場合は、それも準備しておく。

授業

1. 黒板に « départ » と « arrivée » のマスを描く。その間に厚紙の数だけマスを描き、通し番号を入れる (私は 30~40 個の○を線でつなぎながら、黒板全面に適当にぐるぐると描き、それぞれの○に番号を書きますが、Jeu de l'oie と同じような構図でもいいと思います。なお、

この時に « le départ », « l'arrivée », « la case » 等の語彙が説明抜きで導入できます。また、声に出しながらマスに番号を書く事により、聞いている学習者には数の言い方の復習になります。

2. いくつかのマスに l'oie の絵を描く（その場で学習者の注目を集めながら描いて行くほうが興味を惹きます。私は l'oie の絵をうまく描けないので、いつも使っていて素早く描ける自分の似顔絵を描きます。L'oie ではなくて、Jeu de Keiko と呼んでいます）。

3. クラスをグループに分け、グループ内でメンバーに付番する（順番を決めておく。また、グループ数は 6 つくらいまでが望ましい。あまり多いと順番が回ってくるのに時間がかかり注意が散漫になります）。

4. Pions を« départ » に置き、各グループの順番を決める。

5. ゲームの規則を説明せず、すぐに始める（規則を説明して時間を取るより、進めながら規則を理解してもらうほうがいいです）。

6. グループ 1 がサイコロを振り、出た数だけ教師がそのグループの pion を黒板上で進める。教師は止まったマスの番号の厚紙を、ひとつ前のグループ（全部で 6 グループある場合、グループ 1 に対してはグループ 6）に渡す。厚紙を渡されたグループで 1 番になっている人が、グループ 1 に向けて質問を読む。

7. グループ 1 の 1 番の人がすかさず（答え始めるまでの猶予は 10 秒と決めておく）答える（グループ内で相談して答えるという方法もあります）。

8. 答えが合っていればそのマスに留まれるが、間違ったときは元のマスに戻る。Jeu de l'oie の規則通り。

9. グループ 2 がサイコロをふり、同様に続ける。

10. 出た数が « arrivée » にぴたりと合わなければ余った数に戻るのか、数が余っても構わないのかは、全体の進行具合を見ながら途中で決める。

* 「進んだマスに l'oie がいたら、そのマスに進んだときのサイコロの目と同じ数だけ進み、止まったマスの番号の質問に答える」「止まった

マスがホテルだったら 1 回休み」といった規則は、状況が生じた時に説明します。

* 「ふり出しに戻る」だとわかった時の反応は笑えます（活気づきます）。自分たちも、他のグループも、何度も同じマスに止まる（何度も同じ質問に答える）可能性があるので、他のグループの答えをよく聞いておくように注意して、自分たちの順番でなくてもゲームに集中させるようにします。また、それを考慮して、少し難しい、ひとひねりした問題にしておく、ゲーム中に学びがあります。

* 同じカードを何回も使うので厚紙のほうがいいです。また大きい紙の方が受け渡ししが楽で失くしません（私は 100 均の色画用紙を使っています）。

* 別の機会に質問を変えて行くと、ゲームの規則は覚えているので、より質問の内容（知識）に集中することができます。

ハイブリッド授業の経過報告（その1）

飯田 賢穂
駒形 千夏

Cours hybride - compte rendu 1

Comment enseigner simultanément en présentiel et distanciel ? C'est exactement la question à laquelle le professeur a été confronté au cours de son second semestre. Après avoir défini l'enseignement hybride, il décrit en détail sa propre expérience des cours hybrides conversationnels et dirige la discussion : quel équipement utiliser, comment organiser la classe, comment gérer le travail de groupe, ainsi que l'efficacité de l'enseignement et la satisfaction de l'apprenant. Outre l'analyse des aspects techniques, le contenu pédagogique serait-il également considéré ?

はじめに

10月の例会（オンライン会議）は、多くの教育機関で後期授業が再開された後初の例会で、「ハイブリッド授業の経過報告」というテーマのもとで進められた。

対面授業再開の要望に応えるため、夏休み明けから学生を教室に入れて授業を実施する大学が現れ始めた。しかし依然として新型コロナウイルス感染症への感染リスクが懸念されていたため、そのような大学でも学生には教室の外で受講できる選択肢も残し、結果として学生が教室にも教室の外にもいる「ハイブリッド授業」が展開されることになった。

例会参加者のなかにハイブリッド授業を既実践している者(以下、「報告者」とする)がいた。10月例会はその経過報告を聞き、問題点と対策を考えた。

1. 実践報告

〈ハイブリッド授業〉とは何か

報告者は、「〈ハイブリッド授業〉とは何か」という定義を話題にして報告をはじめた。

ハイブリッド授業とは、対面とオンラインの2つの要素からなる授業形態であり、リアルタイムで授業の動画をオンライン参加の学習者のために配信する。報告者によれば、ハイブリッド授業は、①単方向講義型、②双方向講義型、③会話(ないし談話^{注1})型に三分類できる。

①**単方向講義型**では、Web会議アプリケーションを併用しながら対面型の単方向(教師→学習者)の講義を行う。PowerPointなどのデジタル教材は教室のスクリーンとWeb会議アプリケーションの共有画面に同時に映すことができ、また教師の声はPCのマイクを通じてオンライン参加者にも伝わるため、対面とオンラインの双方に無理なく講義を提供できる。

②**双方向講義型**では、視聴者がストリーミング動画にコメントを書き込むことができる動画配信サイトの生配信と同様の形式で講義をする。まず、Web会議アプリケーションの〈チャット機能〉を使い、その部分を教室のスクリーンに映写する。そして、教師の発言やスライド内容に対して、学習者はチャット欄に質問や意見など発言したいことを書き込むかたちで反応する。教師は、このチャット欄の書き込みに応答しながら授業を展開させる。さらに、Web会議アプリケーションの〈ブレイクアウトセッション機能〉を使えばグループワークも併用できる。学習者は、教師の示した課題についてグループで話し合ったことをまとめ、対面・オンラインの双方から発表することができる。教室後方に受講者視点でカメラを固定して撮影し、さらに複数

のカメラを設置してスイッチャーで撮影映像を適宜切り替えれば多様な講義参加が可能である（スイッチャー操作は教師が行う）。

③**会話（談話）型**は、授業運営が最も難しいが、学習者同士および教師と学習者の対話が確保される。語学の「会話」授業などがその典型例である。実施方法は2つ考えられる。(1) 教室での完全オンライン会話型授業、(2) 教室の Web 会議ツールを介した会話型授業の2つである。

(1) 教室で**完全オンラインの会話型授業**を行う際には、教師はかならず教室にいなければならないが、学習者は教室に来てもいいし、自宅などの教室以外の場所で受講しても構わない。また、受講場所にかかわらず、学習者には Web 会議アプリケーションに接続してもらう。全員がイヤフォンを装着し、コンピュータ内臓マイク（PC マイク）で発言する。話さないときはミュートで待機してもらい、マイクとスピーカーの関係で起こるハウリングを避ける。この方法を実施することのねらいは、第一に、学習者に教師や他の学習者と対面する機会を確保し、増やすことにある。マイクを使うことで、教室とオンライン双方の参加者の声をより明瞭に拾うことができる。特に、教室にいる参加者の声をオンライン参加者に届けるには会議用マイクスピーカーを使ったとしても難しく、各人の PC マイクを使う方が効果的である。ちなみに、会議用マイクスピーカーは、1メートル以内に話者がいないとその効果を十分に発揮しない。また、PC マイクを使うことで、大声を出さずに済み、飛沫感染のリスクを低下させる効果も期待できる。課題となるのは、端末充電器の確保、端末の運搬、および盗難・損傷リスク回避である。

(2) 教室の **Web 会議ツールを介して会話型授業**を成立させるには、教室参加の学習者には対面型授業を行い、同時に、教室外の場所から参加している学習者にはオンライン授業を行う必要がある。この方法の目的は、オンライン参加者にも教室にいるかのような臨場感を持ってもらうことで、学習者間の会話を促進し、学び合いにつなげることである。授業運営上の問題点は、まず集音設備の充実である。教室に

いる学習者（マスク着用）の発言を適切に拾ってオンライン参加の学習者に届けるマイク、その逆に、オンライン参加者の発言を教室に効果的に伝えるスピーカーの設置が求められる。また、オンライン授業独特の「間」によって引き起こされるテンポの悪さにも教師は対処する必要がある。この「間」は、例えばミュート機能を解除する、PCマイクに顔を近づける、声がうまく拾えない場合の調整などの動作によって生じるものである。また、オンライン参加者がPCカメラをオフにしている場合は、表情が見えないことにより、「間」の感覚がより長く感じられる。

以上、三形態の特徴を、報告者は次のようにまとめた。単方向講義型は機材に慣れてしまえば難しくはないものと考えられる。双方向講義型は、学習者のチャット機能を使った書き込みに教師が適宜答えられれば効果的である。この機能に慣れた学習者（例えば大学生）からの積極的な発言や質問も多い。会話型を円滑に実施するには、教師の力量（明確な指示とタイミング感覚、および機材を使いこなす能力）、学習者の参加意欲、機材（カメラ、スピーカー、マイク、スクリーン、サブモニターなど）の充実が必要であろう。

例会では、以上の実践報告の後に、報告に対する質問・コメントのかたちで議論が展開された。以下では、論点ごとにまとめて紹介する。

2. 実践報告に対する質問・コメント

使用機材

まず、音声に関して、教室にいる学習者の声がオンラインの学習者に聞こえない問題とその解決策が話し合われた。全方向型集音マイクないし会議用マイクスピーカーを購入して教室中央に設置し、机が可動式ならコの字形やロの字形に配置することで集音に役立てる。授業前の準備に機材と机の配置が加わることになる。オンライン参加者の声は、スピーカーフォンを使うと教室に届けることができる。複数の音声機材を使うときは、出力と入力に分けてハウリングを回避する。

話者がイヤフォンを付けており、さらに話す相手がミュート状態であればこのようなハウリングは起こらないが、たとえば3人以上で会話練習をする際にテンポが悪くなるといった問題が生じる。

次に、画面に何を映すかという、映像に関する話題に移った。まず、受講場所に関わらず、学習者の顔を画面上に並べて映すことができればクラスとしての一体感を増すことができるだろうとの意見が出た。しかしデジタル教材を全画面でスクリーンに提示するときには、学習者の顔を教材と一緒に映し出すことが難しいので、教材を提示するスクリーンに追加して別モニタを設置し、顔の方をモニタに映す方法が紹介された。さらに、教室内を広角で撮影して投影すると教室内の雰囲気を感じられるとの意見も出された。カメラを何台も購入するには予算がかかるが、PC用小型カメラを利用するなり、あるいは教室に備品として設置されている書画カメラを教室撮影用に転用するなりして、コストを抑える方法が提案された。だが書画カメラの機種によっては、カメラ部分を人に向けてと眩しいのではないか、というコメントもあった。スマートフォンをカメラとして使うと電力を大いに消費するのが欠点だが、オートフォーカス機能が優れている。しかし撮影する際には、学習者の発言をオンライン上でより聞き取りやすくしようとスマートフォンを学習者に近づけすぎると、学習者を緊張させてしまうので注意が必要である。

グループワーク

先述のとおり、ハイブリッドでも、Web会議アプリケーションのブレイクアウトセッション機能を使って少人数のグループワークを行うことができる。教室内外の学習者がその参加形態に関係なく同じグループになれる利点もあるが、現状ではオンライン参加者はつねにオンライン同士のグループに振り分けられる。教室にいる学習者がコンピュータを携帯していない場合も多々あり、オンライン上の学習者とのグループ活動が難しいためである。タブレット端末の利用も考

えられるが、例会参加者の経験では音質があまりよくないため積極的には勧められない。

オンライン授業の長所と短所

例会のテーマは「ハイブリッド授業」であるものの、ハイブリッドも含めたオンライン授業全般に関する長所や短所も話題にのぼった。

発音指導の上ではオンライン授業に好意的な意見が多かった。その意見によれば、学習者にとっては、自身のマイクやカメラ機能のオンオフ切り替えを自分自身で操作できるので、教師が指示した顔の動きや息遣い、自身の発音に耳を傾けるという発音練習を授業中に気軽にひとりで行きやすい。教師にとっては、学習者側のカメラ機能がオンラインになっていれば、学習者に物理的に近寄ることなく口元に注目することが容易にできるため指導がしやすい、という体験が報告された。

オンライン授業の欠点として挙げられたものには、相手の身体表現の細かい変化を読み取れないことや、学習者が教師や他の学習者の物理的な存在を感じられないことなどがある。対面授業の方が、グループワークなどで緊張感があり展開テンポも良いから、教育効果をより実感できるのではないかという意見も出た。

オンライン授業では学習者一人一人の動きに教師の目が届かないため学習者のケアが十分にできないという懸念が示されたが、それに対してケアできないことにもメリットがあるのではないかという指摘も聞かれた。つまり、新しい技術を使うことによって、学習者が教師の介入いかんに関わらず、自分で考え自分の力で問題を解決していく自律学習の姿勢を育むことに、ケアの不在が結果的に寄与している側面もあるという考えである。

なお、ブレインストーミングなど、多様な意見を出し合う活動には、オンライン授業と対面授業のどちらが適しているのか、という問題については例会では十分な議論ができなかった。

3. 学習者の反応

生まれた頃からデジタルツールが身近にある世代はこういったツールを使い慣れているのでオンライン授業に満足しているという新聞記事が紹介された。これとの関連で、次のような意見もあった。すなわち、ある例会参加者によれば、この世代の学習者は対面でのコミュニケーションもオンラインでのコミュニケーションもともに〈本物〉であると考えている。

しかし、オンライン授業に対して不満を持っている学習者がいることも確かである。それは、新年度当初からオンライン授業のみで授業が行われたため対面での人間関係が希薄になってしまったためである。また、オンライン授業では課題に取り組む時間も含めて PC 画面を集中して見続けなければならない、そのために学習者の身体的なストレスもたまりやすい。

以上のような問題に起因する不満を和らげるために、対面の要素を持つハイブリッドという授業形態が取り入れられた。事実、教室での授業に参加している学習者からは、目の疲れが減ったという感想も出ている。

だがその一方で、ハイブリッド授業（特に会話型）には次の問題に対する学習者の不満もある。すなわち、ハウリングが生む聴覚的不快感、カメラ機能オフによるコミュニケーション障害、アプリケーションの操作ミスや PC のバッテリー切れを原因とする授業テンポの悪さなどである。

おわりに

2020 年 9 月から今日にいたる時期はまさに過渡期である。将来的には、ハイブリッド授業は、完全オンライン授業や完全対面授業とは区別された独立した授業形態になるのかもしれない。10 月の例会では、ハイブリッド授業はオンライン授業・対面授業に対する「第三の道」になるのではないかという意見もあった。この意見によれば、ハイブリッド授業を、一過性の応急処置的な授業形態として扱うのではなく、

特殊固有な授業形態として発展させてゆく必要がある。現時点では、新しい授業形態に対応するために機材選択やその操作にばかり気を取られがちである。しかし、肝心なのは、技術的な可能性をふまえて授業内容の充実を図ることである。この問題提起と共に例会は終了した。

飯田賢穂（青山学院大学その他）
駒形千夏（新潟大学）

注

¹ ハイブリッド授業の実践報告者は、「会話（ないし談話）型授業」という表現を例会で使っていた。報告者は、「談話」という語を、*conversation*（ラテン語の *sermo*）の訳語を意識して使っているとのことである。*conversation* は、「演説（*discours / oratio*）」の対義語であり、さらに 2 人が対面しておもに問答を行う「対話（*dialogue*）」とも異なる特殊な言葉のやり取りのかたちである。*Conversation / sermo* を *dialogue* と区別する最大の特徴は、報告者によれば、（多くの場合親密な空間での）« *paroles échangées entre plusieurs personnes* »（Gaffiot 2016, s. v. « *sermo* »）である点で、語学授業のいわゆる「会話」の目的は、この *conversation* を学習中の言語で行うこと／行えるようになることである。

ハイブリッド授業の経過報告（その2）

飯田 賢穂
駒形 千夏

Cours hybride - compte rendu 2

La réunion (en distanciel) de décembre a été consacrée aux « techniques pour gérer la classe hybride », thème déjà traité d'une manière plutôt théorique lors de la réunion précédente. Nous avons d'abord rappelé la définition et les types de la classe hybride. Ensuite, nous avons écouté un rapport d'un participant qui pratiquait déjà l'enseignement hybride depuis début octobre. Le rapport portait notamment sur des difficultés que ce participant a rencontrées dans la classe. Puis, en nous référant à cet exemple, nous avons échangé nos réflexions autour des techniques pour mieux gérer la classe hybride. Finalement, nous avons discuté sur la classe hybride de l'après-COVID en nous inspirant du modèle « Hylex (Hyper Flexible) Course ».

はじめに

12月の例会は、当初ハイブリッド授業を会場で実践してみるアトリエ形式の予定であったが、COVID-19の影響で教室が使えなかったためオンラインによる開催になった。テーマは、10月に引き続き例会参加者（以下、報告者と呼ぶ）によるハイブリッド授業の経過報告、本誌 *EDFJ* の査読方法、そして *Péka* のメーリングリストのあり方の3つであった。本稿では、ハイブリッド授業の経過報告を扱う。

10月の例会報告では「ハイブリッド授業とはそもそも何か」「どのような形態がありうるか」といった概念的な問題や、そこで使われる

機材の問題に議論が集中した。12月の例会では、授業で使われたデジタル教材を使いながら実演がなされるなど、実践的な側面も増えた。

また、10月の例会から2ヶ月が経っており、その間に報告者の授業環境に対する見方も変わった。この変化を確認したい読者は、本稿とあわせて10月例会報告「ハイブリッド授業の経過報告（その1）」も参照いただきたい。

ハイブリッド会話型授業で生じた問題

10月の例会で報告者はハイブリッド授業を3形態（単方向講義型、双方向講義型、会話ないし談話型）¹に分類した。3形態のうち、12月の例会では、報告者が担当しているフランス語科目2クラス（以下、「授業1」と「授業2」と呼ぶ）で実施している会話型のハイブリッド授業の報告をもとに議論が行われた。

授業1は、1年生対象の初級フランス語であり1時限目（9時～）に行われる。履修者15名（数名の再履修者を含む）のうち、つねに9割方が教室で授業を受けている。感染防止のため教室では学生全員が同じ方向を向いて着席している。

ハイブリッド授業が始まってから最初の1ヶ月ほどは、授業1・授



受講者視点にカメラ固定
はそのままでは使えない
☞効果なしどころか「見えづらさ」による逆効果もある。

業2ともに、教室撮影用カメラを、教室後方の受講者視点に設置していた。その狙いは、オンライン参加者にも対面授業に臨んでいるような臨場感を持ってもらうことにあった（挿図参照）。

設置するという方法には主に2つの問題があった。

① 教室前方のホワイトボードの板書が見えづらいという指摘があった。

② オンライン参加者と対面参加者に会話練習をしてもらおうとすると、複数の対面参加者が振り返ってカメラをいっせいに覗き込むという感覚をオンライン参加者は持ち、発言に際して萎縮してしまう。報告者によれば、この感覚の原因は、会話の当事者となっている対面参加者がカメラのレンズ越しにオンライン参加者と会話しようとカメラの方に視線を向けると、その動作につられて、他の対面参加者もレンズの方に視線を向けることにある。なお、対面参加者の声をオンライン参加者に伝えるためには、会議用マイクやダイナミックマイクなどは使わず、学習者一人一人にコンピューターを携帯させ、Web 会議アプリケーションを介して発言してもらっている。

①・②以外にも、教室での対面授業（特に会話型）に一部の学習者がオンラインで参加することで生じる問題としてあげられたのは、オンライン・対面両参加者の間で会話のテンポにずれが生じることである。このずれによって、授業全体のテンポを保つことも難しくなる。ずれの原因は、通信障害が起こること、(教師・学習者ともに)アプリケーション操作でもたつくこと、たがいの表情が読み取りにくいことなどである。オンライン参加者が Web 会議アプリケーションのビデオ機能をオフにしている場合は、表情や身振りなどのコミュニケーションを支えている情報の多くが欠落するので意思疎通がより困難になる。

アプリケーション操作だけでなく、会話で使う表現を学習者が忘れていた場合や教師の指示がうまく伝わっていない場合でも、対面授業であれば、教師による細やかなサポートが可能であるし、また、学習者同士で教えあうこと（相互サポート）もできる。だが、このようなサポートも、教室の外にいるオンライン参加者に対しては難しい。このことが、会話のテンポのみならず、授業全体のテンポを狂わせる原因ともなりうる。

オンライン参加者と対面参加者を有機的に結びつけることは可能か？

以上の問題を踏まえて、報告者は、「〈語学の会話〉の授業では、教室の外にいるオンライン参加者のための臨場感を求めることは避けるべきだろう。オンライン参加者と対面参加者をあまり交流させず、たがいに完全に独立させて授業を展開することで、授業の効果を上げることができる」と結論していた。

この結論に対しては、他の例会参加者から授業方法の提案があった。それは、Web会議アプリケーションのブレイクアウトセッション機能を使ってオンライン・対面両参加者混合の小グループを作り、このグループで会話練習を行うことである。

報告者は、授業実践の例として、人称代名詞の直接・間接目的語としての用法の練習方法を紹介した。この練習では、相手に、例えば砂糖の瓶をとってもらうために「*Tu me le [=le sucre] passes, s'il te plaît ?*」と瓶を指差しながら発音し、頼まれた相手は瓶を渡す動作とともに「*Je te le passe, voilà.*」と発音する。この練習の目的は、人称代名詞の種類と位置を、動作を交えながらひとつのフレーズ（＝型）として覚えてしまうことにある。3人でのグループワークを行うと、3人称を取り入れることができる。例会では「*Tu le lui passes, s'il te plaît ?*」「*D'accord ! Je le lui passe.*」というやりとりが紹介された。

報告者が紹介したこの3人以上のグループワークを、オンライン・対面両参加者混合で行う方法が、他の例会参加者から提案された。対面参加者のグループにオンライン参加者を加え、ブレイクアウトセッション機能を使って発音練習をする、という方法である。渡す・受け取る動作はオンラインでやりとりする場合は画面に向かって手を差し伸べるようにする。教室に生じるハウリング対策やブレイクアウトセッションの設定を準備しておけば、このグループワークを実施することは可能である。

このグループワークの利点は、オンライン参加者を会話練習に有機的に結びつけ、積極的に発言できる機会をつくることにある。問題は、

オンライン参加者が、カメラ機能をオフのまま参加している場合である。教師は、カメラをオンにするよう強制することはできないので、カメラオフのオンライン参加者がいる場合の対策を用意しておく必要がある（例会ではこの対策については話し合われなかった）。

「カメラ」機能オフ問題

授業 2 は、2 限（10 時 40 分～）に実施される 2 年生向け中級フランス語の授業である。こちらは、当初は 16 人中 2、3 名が教室に来たものの、授業回数を重ねるうちに全員がオンラインで参加するようになった。「教室に来ることの利点がない。むしろ教室では授業が受けにくくなる」という学習者の意見も報告者によって紹介された。「2 年生以上の学生は 1 年生よりも対面授業へのモチベーションが低い可能性があり、そのためオンライン参加に流れやすいのではないか」との指摘も他の例会参加者からあった。オンライン参加要件に関するガイドラインを策定する大学も、今後増えてくるだろう。

報告者によれば、授業 2 では、回数を重ねるにしたがい、Web 会議アプリケーションのカメラ機能をオフにしたままの学習者が増えていった。また電車の中などで授業に参加している学習者は、発言が難しく、会話の練習に実質的に参加できない。文法学習に特化した授業ではアプリケーションのチャット機能を駆使して、双方向的な授業を行うこともできるが、production orale の授業を成立させることは難しい。

おわりに

最後にハイブリッド授業の展開形として、2017 年からおもにカナダの大学などで取り組みが始まった Hybrid (Hyper)-Flexible Course (Hyflex) が紹介された²。

Flexible という語が明示しているように、これは「多様な」参加形態を「受け入れる」授業モデルであり、ダイバーシティの観点からコロナ禍以前から構想され、一部の大学で実践されていた授業モデルでも

ある。この授業モデルの目的は、家庭的事情（育児、経済）、勤務形態（社会人学生）、宗教（例えば礼拝の時間）、健康などの理由から対面での参加が難しい学習者に、受講の機会を確保することにある。

2020年の後半は、どの大学でもハイブリッド授業を実施することが現実の課題となった年であった。ハイブリッド授業を実践している教師もまだ少なく、経験も浅い。だが、この授業形態を一過性のものとせず、10月例会で例会参加者のひとりが使った表現を借りるならば「第三の道」として発展させ、ひとつの授業形態として確立させることが重要であろう。

飯田賢穂（青山学院大学その他）
駒形千夏（新潟大学）

注

¹ ハイブリッド授業の3形態（単方向講義型、双方向講義型、会話ないし談話型）の詳細については本誌10月例会報告「ハイブリッド授業の経過報告（その1）」を参照。

² 例会では、Hyflex授業に関する文献として以下のものが紹介された。

John Belle, Sandra Sawaya, William Cain, “Synchronomodal Classes: Designing for Shared Learning Experiences Between Face-to-Face and Online Students” in *International Journal of Designs for Learning* 5-1 (2014), pp. 68-82.

Brian, J. Beatty (Ed.), *Hybrid-Flexible Course Design: Implementing Student-Directed Hybrid Classes*, EdTech Books. <https://edtechbooks.org/hyflex> (access: 27 Jan. 2021).

日仏バイリンガル版語彙サイズテストの改良 とその有用性の検証¹

松川 雄哉

Modification du test de la taille du vocabulaire en version franco-japonaise et enquête sur son utilité

Cette recherche avait pour objectif de modifier le test de la taille du vocabulaire en version franco-japonaise de Matsukawa (2020) et d'examiner son utilité. Nous avons ajouté au test les niveaux 1000 (1K) et 4000 (4K) et avons enlevé le niveau 10000 (10K). Nous avons fait passer cette nouvelle version du test (TTVmod) à 49 étudiants en troisième et quatrième année à l'Université Nanzan qui apprenaient le français comme langue seconde. L'analyse des résultats a permis de démontrer la fiabilité du TTVmod et de confirmer que les participants possédaient les connaissances lexicales nécessaires pour les niveaux 1K et 2K, mais pas pour les niveaux 3K à 5K. Aussi, le TTVmod semble plus efficace pour observer en détail quels niveaux (1K à 5K) maîtrisent les apprenants que la version proposée par Matsukawa (2020). Des recherches supplémentaires seront nécessaires pour confirmer la validité du TTVmod.

1. はじめに

語彙サイズは、言語使用者がどのくらいの単語を認識できるかという語彙知識の1つの指標であり (Harrington, 2018)、特にリーディングやリスニングといった受容能力と関係が深い (Staehr, 2008 ; Wallace & Kee, 2020, etc.)。テキストの理解には、そのテキストを構成する単語のうち何パーセントを知っているかという既知語のカバー率が関係し

ている。英語の分野では、ワードファミリー²で最も頻度の高い 3000 語があらゆるテキストの約 93%を占めている (Nation、2013)。そのため、学習者はそれらの語彙を優先して学習すべきである(中田、2019)。Milton (2009) の報告によれば、フランス語における語彙の頻度とテキストのカバー率の関係は英語に類似しているため、3000 語がフランス語語彙学習においても 1つの目標であると言える。

英語の語彙サイズの測定には、Schmitt, Schmitt & Clapham (2001) の Vocabulary Level Test (VLT) が広く使われており、最近では、Webb, Sasao & Ballance (2017) がこのテストをアップデートしている。フランス語の分野では、Batista & Horst (2016) が Schmitt, Schmitt & Clapham (2001) の Vocabulary Level Test のフォーマットを踏襲して Test de la taille du vocabulaire (以下、TTV) を作成した。図 1 のように、左に提示された 6つの単語の中から、右に提示されている 3つの定義それぞれに当てはまる単語を選ぶという形式である。

1. concours	
2. division	
3. joie	_____ grand plaisir
4. phase	_____ un moyen de transport
5. stade	_____ séparation en deux parties
6. véhicule	

図 1. TTV の問題例 (Batista, 2014 : 95)

松川 (2020) は、TTV の答えとなる単語の定義をその単語の日本語訳に置き換え、日仏バイリンガル版語彙サイズテストとした。このテストを用いて南山大学でフランス語を主専攻とする学生の語彙サイズを測定したところ、Batista & Horst (2016) の TTV で得られた研究結果に一部一致する結果が得られた。

TTV には、2000 語レベル、3000 語レベル、5000 語レベル、10000 語レベル (以下、それぞれ 2K, 3K, 5K, 10K と表記する) の 4つのセクションがある。2Kのセクションでは、Lonsdale & Le Bras (2009) の

頻度 1001～2000 位までの語彙が使われており、5K のセクションでは、頻度 4001～5000 位までの語彙が使われている。しかしながら、1～1000 位と 3001～4000 位の語彙がこのテストには含まれていない。また、TTV の作成に使われた Lonsdale & Le Bras (2009) の語彙リストには最も頻度の高い 5000 語までしかないため、10K では、Baudot (1992) の語彙リストが使われている。

本研究では、10K を取り除き、Lonsdale & Le Bras (2009) の語彙リストのみを参照して 1000 語レベル (1K) と 4000 語レベル (4K) の 2 つのセクションを追加し、1K、2K、3K、4K、5K の 5 つのセクションから成る新しい日仏バイリンガル版語彙サイズテスト (以下、TTVmod) を試作した。このテストを、フランス語を主専攻とする学生に実施した結果を分析し、このテストの有用性を検討することが本研究の目的である。

2. 1K、4K レベルの作成

Batista & Horst (2016) によると、TTV の作成には、まずそれぞれのレベルについて 12 のクラスターを作り、後述の方法論によって TTV に適切でないクラスターを 2 ずつ取り除いて完成させた (4.1.参照)。なお、このテストで対象となる品詞は名詞、動詞、形容詞であり、1 つのクラスターには、同じ品詞の単語が 6 つある。本研究では、Batista & Horst (2016) の方法論に倣い、1K と 4K レベルのクラスターを作成した。

単語の選出にあたり、その意味や品詞の判断方法について触れておきたい。Batista & Horst (2016) によると、TTV 作成に採用した大部分の単語は多義語であったため、彼女らは Lonsdale & Le Bras (2009) に掲載されている見出し語の例文を参照した。見出し語の例文を作るために、コーパスの中で最も頻度の高い意味を採用しているからである。以上の基準を基に、Lonsdale & Le Bras (2009) で掲載されている 1K と 4K の単語を品詞別に分類すると表 1 の通りになった。

表 1. 1000 語と 4000 語レベルにおける名詞、動詞、形容詞の比率

品詞	1000 語		4000 語	
	語数	比率	語数	比率
名詞	426	52.1%	558	59.7%
動詞	286	35.0%	207	22.1%
形容詞	105	12.9%	170	18.2%
合計	817	100%	935	100%

いずれのレベルにおいても名詞が半分以上を占め、次いで動詞が多い。これらの比率を考慮しつつ、1K で採用するクラスター数は、名詞は 6 (36 語)、動詞は 4 (24 語)、形容詞は 2 (12 語) とし、4K では、名詞は 7 (42 語)、動詞は 3 (18 語)、形容詞は 2 (12 語) と定めた。次に、以下の手順でそれぞれのレベルの品詞から TTVmod に採用する単語を選出し、クラスターを形成した³。

1. エクセルの「ランダム関数」を使用し、品詞別に分類した語彙を無作為に並び替え、番号を付けた。各品詞について、番号の若い順から必要な比率分の単語を採用した。
2. 採用した単語を以下の例のように 6 つずつのクラスターに分け、奇数番号の単語を正解とした。

1	province*
2	solution
3	différence*
4	compte
5	député*
6	caractère

3. Lonsdale and Le Bras (2009) で提示されている見出し語の例文を参考に答えとなる単語の意味を定め、日本で出版されている辞書を複数参照しながら和訳を決定した。

4. 上の 6 つの単語を無作為に並び替え、以下のように答えとなる単語の和訳を提示した。

1. solution	
2. compte	[] 地方
3. province	[] 違い
4. député	[] 代議士
5. caractère	
6. différence	

以上のプロセスで、1K と 4K についてそれぞれ 12 のクラスターを作成し、日仏バイリンガル版語彙サイズテストの 2K, 3K, 5K と組み合わせた暫定的な TTVmod を完成させた。次章では、このテストの実施方法について報告する。

3. TTVmod の実施

本研究の参加者は、南山大学でフランス語を主専攻とする 3 年生 27 名、4 年生 22 名の計 49 名である。本学のカリキュラムでは、3 年次までに計 405 時間のフランス語必修科目を履修し、4 年次では、フランス語必修科目がなくなる。なお 2 年次では、フランスで 1 ヶ月間の語学研修プログラムに参加する。

TTVmod の実施時期は 2021 年 9 月から 11 月であったが、新型コロナウイルス感染拡大により、学生の来学が困難であったため、図 2 のように TTVmod を Google Forms 上で受けられるようにした。

	accomplir	bloquer	dormir	encourager	mêler	ressentir	?
止める	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
元気づける	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
成し遂げる	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

図 2. Google Forms 上の TTVmod 問題例

図 3 のように、一番左の日本語に対応するフランス語をクリックする。もし対応するフランス語がわからない場合は、「?」を選択するように指示をした。なお、辞書の使用は禁止した。

	accomplir	bloquer	dormir	encourager	mêler	ressentir	?
止める	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
元気づける	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
成し遂げる	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

図 3. Google Forms 上の TTVmod 解答方法例

参加者は、都合の良い時間帯に TTVmod にアクセスし、解答した。問題数が多いため、TTVmod を以下のように前半と後半に分けた。参加協力者が疲れてしまったり、次の所用があったりする場合、後半は 1 日以上空けない程度で時間をおいてから解答するようにお願いした。解答時間は設けなかったが、前半、後半それぞれの解答が終わった後、どのくらいの時間がかかったかを同じフォーム上で報告してもらった。

前 半	①	TTVmod の解答方法・注意点について
	②	1K (3 問×12 クラスタ＝36 問)
	③	2K (3 問×10 クラスタ＝30 問)
	④	3K (3 問×10 クラスタ＝30 問)
後 半	①	4K (3 問×12 クラスタ＝36 問)
	②	5K (3 問×10 クラスタ＝30 問)
	③	フランス語学習に関するアンケート

「フランス語学習に関するアンケート」においては、学年、フランス語学習歴、フランス語圏滞在歴、各種検定試験の取得状況を尋ねる

項目を設けた。ここで得られる情報は、参加者の語彙サイズを分析する際に必要となる。さらに、TTVmod をオンライン上で受けることの機能性を検討するために、どのような機器で TTVmod を受けたか、またオンライン上で語彙サイズテストを受けてみて疲れたかどうかといった感想を任意で報告してもらった。

TTVmod 実施に関する参加者からの報告をまとめると、このテストの平均解答時間は、約 29 分であった。また解答に使用した端末は、パソコンが 28 名、スマートフォンが 19 名、タブレットが 2 名であった。TTVmod を Google Forms 上で受けた感想としては、40 名から回答があり、そのほとんどが「やりやすかった」、「疲れなかった」といった内容の証言であった。このテストの問題数は合計で 162 問と多かったが、クリックやタップでスムーズに解答できる点を参加者たちは評価していた。

4. TTVmod の確定

本章では、まず TTVmod で得られた結果を分析し、1K、4K で出題するクラスターを 12 (36 語) から 10 (30 語) に減らし、テスト項目を確定する (4.1.)。次に、確定した TTVmod の結果を基に、1K から 5K それぞれのセクションにおけるテストの信頼性と参加者の平均スコアを分析する (4.2.)。最後に、参加者の語彙サイズを、「フランス語学習に関するアンケート」で得られた情報を参照しながら分析する (4.3.)。

4.1. 1K、4K における出題項目の決定

12 あるクラスターの中から、テスト項目として適切な 10 のクラスターを選ぶため、Batista & Horst (2016) は、Fulcher (2010) が提唱する Facility index (以下、FI) と Discrimination index (以下、DI) を採用した。本調査においても、この方法論に従い、1K、4K におけるクラスターを決定した。

FI とは、あるテスト項目について正解を選んだテスト受験者数の割合である。例えば本調査では、2K の「横断する」というテスト項目について、49 人中 34 人が正しい選択肢 (traverser) を選んだ。そのため、この FI 値は $34/49=0.69$ となる。FI 値が高いほど、そのテスト項目は多くのテスト受験者にとって容易であったと言える。

DI とは、あるテスト項目が、上位グループと下位グループをどの程度区別するかを示す数値である。その算出方法は以下の通りである。

1. 参加者 49 名を、TTVmod の 1K から 5K までの合計スコアが高い順に並び替え、上位グループ (NZ01~NZ16)、中位グループ (NZ17~NZ33)、下位グループ (NZ34~NZ49) の 3 つに分ける。
2. 上位グループ (n=16) と下位グループ (n=16) における、テスト項目それぞれの FI 平均値を計算する (正解者数/16)。
3. それぞれの項目について、上位グループの FI 平均値 (FI Top) から下位グループの FI 平均値 (FI Bottom) を引く ($DI = FI \text{ Top} - FI \text{ Bottom}$)。
4. 以上のプロセスで、表 2 のようにそれぞれのクラスター内での DI 平均値を計算する。

表 2. あるクラスターにおける DI 平均値の計算結果 (2K)

項目	FI Top	FI Bottom	DI	平均
選出する (élire)	0.50	0.00	0.50	0.40
納得させる (persuader)	0.81	0.50	0.31	
要約する (résumer)	0.94	0.56	0.38	

あるクラスターについて、上位グループ、下位グループ共に平均正答率が高い、または低い場合、そのクラスターの DI 値は小さくなる。DI 値が低いテスト項目は、能力が高い学習者とそうでない学習者を区別しづらいと判断できるため、DI 値が大きいクラスターよりも優先的に除外の対象となる。Fulcher (2010) によると、DI 値が 0.3 以上であ

れば、上位グループと下位グループを十分に区別しているとみなすことができる。本調査では、1K、4K セクションで DI 値が一番低かったクラスターを 2 つずつ除外した。表 3 は、全てのセクションのテスト項目数を 30 に揃えた上で計算した各レベルにおける FI および DI 平均値を表している。

表 3. セクション毎の FI 平均値と DI 平均値

セクション	項目数	FI		DI	
		M	SD	M	SD
1K	30	0.86	0.21	0.19	0.24
2K	30	0.80	0.21	0.27	0.21
3K	30	0.55	0.31	0.35	0.19
4K	30	0.41	0.29	0.38	0.21
5K	30	0.33	0.31	0.30	0.19

FI 値は、1K から 5K とレベルが上がるにつれて減少していることがわかる。1K、2K セクションの FI 値が高く、DI 値が 0.3 を下回っている理由として、全ての参加者に 2 年以上のフランス語学習歴があり、1K および 2K の基本的な語彙をある程度習得しているためであると考えられる。3K から 5K については、DI 値が 0.3 を越えているため、成績上位グループと下位グループを十分に区別してると言える。

4.2. 確定した TTVmod の結果分析

1K、4K のクラスター数を他のセクションと同数の 10 に揃えた確定版 TTVmod の結果を本節では分析する。まず、各セクションの内的一貫性をクロンバック α 係数⁴を用いて検討し、次に各セクションの平均スコアを比較する。

表 4 が示しているように、セクション 3K~5K におけるクロンバック α 係数は、それぞれ $\alpha = .85, .88, .84$ と高い信頼性を示す数値が算出された。2K については、語学テストの信頼性を保証するのに十分な

水準 ($\alpha = .80$) にほぼ達している。1K の α 係数 ($=.72$) については、その水準に届いていないものの、信頼性を損なうほど低くはなく⁵、ある程度高いと言えるだろう。1K の α 係数が他のセクションと比べて低い要因として、スコアの分散が小さいことが挙げられる。実際、1K セクションの標準偏差 (SD)⁶ は 2.76 と、他のセクションより低い。さらに最小値は 20、最大値は 30 (満点) であることを考慮すると、本研究に参加した学習者は、能力のばらつきはあるものの、少なくとも 2 年以上のフランス語学習歴があるため、高頻度語である 1K セクションの正答率が高かったのではないかと思われる。

表 4. セクション毎の平均スコア (n=49)

セクション	最小値	最大値	M	SD	%	α 係数
1K	20	30	25.80	2.76	86.0	.716
2K	15	30	23.94	4.00	79.8	.799
3K	7	28	16.59	5.11	55.3	.847
4K	4	27	12.55	5.80	41.8	.878
5K	3	22	10.14	4.55	33.8	.838

最高得点 : 30

次に、それぞれのセクションの平均スコアをみると、語彙のレベルが上がるにつれて平均スコアは下がっていることがわかる。これらのスコアを比較するために⁷、レーベン等分散性検定を行ったところ、等分散性を認めることが出来なかった ($F(4, 240) = 4.814 ; p = .001$)。そのため、ノンパラメトリック検定であるクラスカル・ウォリス検定を行った結果、平均スコアにおいてセクション間で有意な差があることが確認できた ($H(4) = 157.70, p < .001$)。多重比較の結果、1K と 2K ($H(4) = 18.37, p > .05$)、3K と 4K ($H(4) = 35.18, p = .139$)、4K と 5K ($H(4) = 21.41, p > .05$) には有意差が見られず、隣り合うセクションの有意差は 2K と 3K の間 ($H(4) = 69.51, p < .001$) にしか見られなかった。これらの結果は、本研究に参加した学習者の語彙知識は、2K

と 3K の間に分かれ目となっていることを示唆している。つまり、参加者は 1K と 2K では多くの語彙知識を持っているが、3K 以上の語彙知識が不足していると考えられる。

4.3. どのレベルの語彙を学習者はマスターしているか

ここでは、TTVmod で得られた結果を、フランス語学習に関するアンケート結果を参照しながら分析する。1K から 5K のうちどのレベルの語彙をマスターしているか、つまりそのレベルの単語を目で見て認識できるかを検証するために、Schmitt, Schmitt & Clapham (2001) の研究の枠組みを採用する。それによると、あるレベルにおけるスコアが 30 点満点中 26 点 (約 87%) に達すると、そのレベルの語彙はマスターしているとみなす。また、分析の材料として、留学経験の有無を採用する。松川 (2020) の調査では、頻度上位 3000 語までの語彙をマスターしている大きな要因の 1 つとして留学が考えられるからである。参加者は 2 年次に 1 か月間の海外フィールドワークに参加しているため、本節では、海外フィールドワーク以外に留学を経験している参加者 (留学経験あり) とそうでない参加者 (留学経験なし) に分けて分析を行う。

表 5. 1K から 5K について 26 点に達している参加者数 (%)

留学経験	1K	2K	3K	4K	5K
なし (n=33)	15 (45.5%)	9 (27.3%)	0	0	0
あり (n=16)	14 (87.5%)	11 (68.8%)	2 (12.5%)	2 (12.5%)	0
全体 (n=49)	29 (59.2%)	20 (40.8%)	2 (4.1%)	2 (4.1%)	0

表 5 が示すように、29 名 (59.2%) の参加者が 1K をマスターしている。そのうちの 15 名は海外フィールドワーク以外に留学経験が

なく、全体 (n=33) の半数に近い割合 (45.5%) を占める。一方で、留学経験がある学生 16 名のうち、14 名 (87.5%) が 1K をマスターしている。2K についても、留学経験がある学生の方が、マスターしている割合が高い(68.8%)。なお、2K をマスターしている参加者は 1 名(NZ31)を除いて全員 1K もマスターしている。またこの表から、参加者 49 名中 20 名が 1K をマスターしていないこともわかる。

3K をマスターしている参加者数は極端に減り、留学経験がある 2 名のみで、4K についても同様である。詳しく見てみると、表 6 が示す通り、上位グループ (NZ01~NZ16) の NZ01 のみが 1K~4K をマスターしており、3K までをマスターしているのは NZ04 で、NZ02 については、3K で 26 点に僅かに届かなかったものの、4K はマスターしている。これら 3 名は 4 年生で、海外フィールドワーク以外に 5~7 ヶ月の留学経験がある。一方、NZ03 は 3 年生で、留学経験がないが 3K、4K において高いスコアを示している。

松川 (2020) の調査結果と同様に、最も頻度の高い 3000 語は、フランス語圏の留学先で見たり聞いたりする頻度が高いため、習得が自然と促進されると考えられる。だが、NZ01、NZ02、NZ04 の 3 名は、留学前に既に高度な語彙知識を保持していた可能性もあるため、留学が語彙サイズに及ぼす影響を調査するには、留学前と後で TTVmod を実施する必要があるだろう。

表 6. TTVmod の成績上位 4 名のスコアと合計語彙サイズ(網掛けは、スコアが 26 点以上を示す)

参加者	1K	2K	3K	4K	5K	語彙サイズ
NZ01	30	30	28	27	22	4567
NZ02	30	30	25	27	22	4467
NZ03	30	30	24	24	15	4100
NZ04	29	28	26	19	19	4033

最高得点 : 30

松川（2020）の調査では、仏検準1級や2級、また DELFB2 や C1 を取得している学習者が6名いた。日仏バイリンガル版語彙サイズテストの結果から、彼らが3Kまでマスターしていることはわかったが、4Kまでマスターしているかどうかまではわからなかった。一方で、2Kをマスターしていない2年生は31名いたが、彼らが1Kをマスターしていたかどうかまではわからなかった。TTVmodであれば、この問題は解消され、仏検や DELF/DALF のあるレベルに達するのに必要な語彙サイズだけでなく、到達しなければならない必要な語彙レベル（1K～5K）を検討することができるだろう。また、例えば中級クラスの学習者が1Kをマスターしていないとわかれば、基本的な語彙を補いながら授業を進めていくといった対策を取ることが可能となる。

5. 結論と今後の課題

本研究では、松川（2020）の日仏バイリンガル版語彙サイズテストから10Kを取り除き、Batista & Horst（2016）の方法論と Lonsdale & Le Bras（2009）の語彙リストに基づき、1Kと4Kを追加した。このように頻度上位5000語までの語彙サイズを1000語毎で測定できる新たな語彙サイズテスト TTVmod を試作し、オンライン上で実施した。このテストを受けた参加者の感想から、この形式による語彙サイズ測定は、十分妥当であると言える。

TTVmod の成績を分析したところ、2Kから5Kまでは、信頼性が十分に高く、1Kについてもある程度の信頼性が認められた。また各セクションの平均値を比較したところ、隣り合うセクション間では2Kと3Kの間のみに有意な差が確認できた。そのため、本調査に参加した学習者は、頻度上位2000語までの知識はあるが、3000語以降の語彙はうまく習得されていない傾向がある。実際、3Kをマスターしている参加者は49名中2名のみであった。さらに、それぞれのセクションをマスターしているかどうかの視点からデータを分析すると、20名の参加者が1Kを習得できていないことがわかった。このように、TTVmod は松川（2020）の日仏バイリンガル版語彙サイズテストよりも学習者の

さらに詳細な語彙サイズを調査でき、その結果に応じて、どのレベルの語彙を補強したらよいかを知ることができるという点において実用的である。

しかしながら、本研究は参加者が少なく、また Batista & Horst (2016) のようにレベル分けテストを行っていないため、フランス語ができる学習者ほど語彙サイズが大きいかどうかといった検証課題が残る。今後は、より人数の多い集団を対象に、TTVmod とフランス語のレベルを測定するテストを実施し、それらの成績の相関関係を調査しながら TTVmod の妥当性を検証する必要があるだろう。そうすることによって、フランス語のあるレベルに達するには、どのくらいの語彙サイズが必要か、またどのレベルの語彙をマスターしたらよいかという指標を確立したい。

(南山大学)

注

¹ 本研究は、科研費（若手研究：20K13150）の助成を受けて実施された。

² ある単語の屈折形や派生形をまとめて1語と数える。本研究でもこの方式を採用している。

³ Batista & Horst (2016) には、単語の選出方法が説明されていないため、筆者独自の метод論を考案した。

⁴ フランス語学習者のある能力を測定するとき、多くの場合テストを実施する。そこから得られた得点は、観測値と呼ばれ、その中には誤差が含まれるため、学習者の真の能力（真値）を正確に反映しているとは限らない。信頼性とは、その観測値に対する誤差の大きさを指し、誤差が低い場合、「信頼性が高い」と言える。この信頼性を測定するには、再検査法、平行検査法、内的一貫性のいずれかを検討する方法があるが、一般的には内的一貫性の検討が用いられる。これはあるテストの全ての項目が同じ概念（本研究では語彙サイズ）を測定しているかどうかを検討するものである。それには、クロンバックの α 係数が最も用いられており、SPSS のような統計ソフトで計算できる。 α 係数は、

-1.00 から+1.00 までの範囲で計測され、語学に関するテストにおいて高い信頼性を示すには、 $\alpha=.80$ 以上であることが望ましいと言われている。 α 係数が高くなる条件として、テスト項目が多い、テスト受験者が多いことが挙げられる。テスト受験者が多いと、能力がばらけるため分散が大きくなり、 α 係数が高くなる。逆に受験者の数が少なかったり、能力が均一である場合、分散が小さくなり、信頼係数は低くなる。

⁵ $\alpha=.50$ を下回ると、測定誤差が多いと判断でき、そのテストには、測定上の問題があると考えられる。

⁶ データの平均値からのばらつきを示す指標のこと。この値が大きいほどデータのばらつきが大きい。

⁷ 例えば、あるクラスのフランス語テストの平均値が他のクラスの平均値より高かったからといって、クラス間にフランス語の能力に差があるとは言いきれない。平均値を比べるには、単に数値だけでなく、学習者の得点のばらつきも考慮しながら、クラス間の平均値の違いが偶然生まれたものなのか、フランス語能力の違いからくるものかを確率的に検証する必要がある。一般的に、2 グループ間の平均値を比べるためには t 検定、3 グループ以上の平均値を比べるには、分散分析という統計的手法を使う。計算はとても複雑なため、SPSS といった統計処理ソフトを用いて分析をする。 t 検定や分散分析は、「グループ間には差がない」と言える確率を調べることができる。この確率が極端に低い場合は、逆に「グループ間には差がある」と判断する。その基準は「有意確率 (p 値)」と呼ばれ、一般的には 5% (または 1%) と定められている。つまり t 検定や分散分析で産出された p 値が 0.05 (または 0.01) より低ければ、「グループ間には差がある」と結論付けることができる。これらの統計手法は、パラメトリック検定と呼ばれ、等分散性という、グループ間の分散が、等しいことが前提となっている。等分散性を検証するには、レーベンの検定がよく使われる。この検定は、「グループ間の分散は等しい」という有意確率 (p 値) を算出し、 p 値が 5% に満たない場合は、「グループ間の分散は異なる」と判断される。その場合、パラメトリック検定は採用出来ず、ノンパラメトリック検定を採用する。本研究のように、比較するグループが 3 つ以上あり、等分散性が認められない場合は、クラスカル・ウォリス検定を採用する。

参考文献

- 天羽均・大槻鉄男・佐々木康之・多田道太郎・山田稔・Lamare, JH 編 (2015) 『クラウン仏和辞典』第7版, 三省堂.
- Batista, R. (2014). *A Receptive vocabulary knowledge test for French L2 learners with academic reading goals*. Unpublished master's thesis, Concordia University, Montreal, Québec-Canada.
- Batista, R., & Horst, M. (2016). A new receptive vocabulary size test for French. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des langues vivantes*, 72(2), 211-233.
- Baudot, J. (1992). *Les fréquences d'utilisation des mots en français écrit contemporain*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Fulcher, G. (2010). *Practical language testing*. London: Hodder Education.
- Harrington, M. (2018). *Lexical Facility: Size, recognition speed and consistency as dimensions of second language vocabulary knowledge*, UK: Macmillan.
- 倉方秀憲・東郷雄二・春木仁孝・大木充・倉方健作編 (2020) 『プチ・ロワイヤル仏和辞典』第5版, 旺文社.
- Lonsdale, D., & Le Bras, Y. (2009). *A frequency dictionary of French*. New York: Routledge.
- 中條屋進・丸山義博・Mehrenberger, G・吉川一義・天野由紀代・一戸とおる・大久保康明・大矢タカヤス・佐野泰雄・Jordy, Ph・高井道夫・田中成和・宮下志朗・吉村和明編 (2016) 『ディオ仏和辞典』新装版, 白水社.
- 中田達也 (2019) 『英単語学習の科学』研究社.
- Nation, I.S.P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 松川雄哉 (2020) 「日仏バイリンガル版語彙サイズテストによる日本人フランス語学習者の語彙サイズ測定」, 『Etudes didactiques du FLE au Japon』Péka, pp. 74-89.
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol; Buffalo: Multilingual Matters.

- Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behavior of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18(1), 55-88.
- 小学館ロベール仏和大辞典編集委員会編 (2013)『小学館ロベール仏和大辞典』物書堂.
- Staehr, L.S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *The Language Learning Journal*, 36(2), 139-152.
- 竹内理・水本篤 (2014)『外国語教育研究ハンドブック【改訂版】－研究手法のより良い理解のために』松柏社.
- Wallace, M.P., & Lee, K. (2020). Examining second language listening, vocabulary and executive functioning. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-14.
- Webb, S., Sasao, Y., & Ballance, O. (2017). The updated Vocabulary Level Test: Developing and validating two new forms of the VLT. *International Journal of Applied Linguistics*, 168(1), 33-69.

付録：改良版フランス語語彙サイズテスト（紙面版）

右の日本語に対応するフランス語の単語を左の選択肢の中から見つけ、番号を日本語訳の左隣に書いてください。

【例題】

- 1. accomplir
- 2. bloquer
- 3. dormir [] 止める
- 4. encourager [] 元気づける
- 5. mêler [] 果たす
- 6. ressentir

【解答】

- 1. accomplir
- 2. bloquer
- 3. dormir [2] 止める
- 4. encourager [4] 元気づける
- 5. mêler [1] 果たす
- 6. ressentir

【注意】

日本語訳に対応する単語が全くわからない場合、空欄のままにしておいてください。

1000 語レベル

1. acheter
2. augmenter
3. tirer
4. conclure
5. frapper
6. changer

- [] 変える
- [] まとめる
- [] 買う

1. souligner
2. exister
3. lire
4. lancer
5. noter
6. lier

- [] 実在する
- [] 関係づける
- [] 書き留める

1. fait
2. jour
3. train
4. agent
5. intérieur
6. crime

- [] 代理人
- [] 1日
- [] 電車

1. penser
2. quitter
3. assister
4. retrouver
5. empêcher
6. remarquer

- [] 気づく
- [] 思う
- [] 出席する

1. texte
2. pied
3. culture
4. vérité
5. besoin
6. juin

- [] 文化
- [] 真実
- [] 必要

1. remplir
2. rapporter
3. représenter
4. passer
5. apparaître
6. inviter

- [] 招待する
- [] 通る
- [] 返す

1. solution
2. compte
3. province
4. député
5. caractère
6. différence

- [] 地方
- [] 違い
- [] 代議士

1. peur
2. an
3. danger
4. doute
5. contrat
6. charge

- [] 恐れ
- [] 疑い
- [] 契約

1. réponse
2. emploi
3. population
4. recherche
5. victime
6. autorité

- [] 権限
- [] 犠牲者
- [] 答え

1. signe
2. commission
3. équipe
4. tête
5. violence
6. secrétaire

- [] 頭
- [] 秘書
- [] チーム

2000 語レベル

1. concours

2. division

3. joie [] 喜び

4. phase [] 乗り物

5. stade [] 分割

6. véhicule

1. autorisation

2. bonjour

3. confusion [] 混乱

4. faim [] 空腹

5. rupture [] 裁判所

6. tribunal

1. adapter

2. crier

3. distribuer [] 分配する

4. formuler [] 叫ぶ

5. procéder [] 横断する

6. traverser

1. bras

2. circuit

3. détermination [] 周囲

4. match [] 理論

5. réception [] 腕

6. théorie

1. bâtiment

2. consultation

3. essence [] 聴取

4. habitude [] 建造物

5. leçon [] 習慣

6. prestation

1. brûler

2. distinguer

3. examiner [] 夢を見る

4. mentionner [] 区別する

5. rêver [] 燃やす

6. supprimer

1. fondamental

2. global

3. moderne [] 全体的な

4. prudent [] 基本的な

5. récent [] 慎重な

6. traditionnel

1. attaque

2. contribution

3. dommage [] 教会

4. église [] 攻撃

5. incident [] 機械装置

6. mécanisme

1. actif

2. inutile

3. fier [] 在職中の

4. majeur [] 役に立たない

5. puissant [] 強力な

6. scolaire

1. dégager

2. élire

3. mériter [] 選出する

4. persuader [] 納得させる

5. résumer [] 要約する

6. soulever

3000 語レベル

- 1. ambassadeur
- 2. enfance
- 3. portrait
- 4. rayon
- 5. trouble
- 6. vœu

- [] 困惑
- [] 幼年時代
- [] 大使

- 1. aube
- 2. docteur
- 3. issue
- 4. législation
- 5. préparation
- 6. reportage

- [] 日の出
- [] 法制
- [] 現地報告

- 1. amateur
- 2. cellule
- 3. expansion
- 4. profil
- 5. sondage
- 6. terrorisme

- [] 小部屋
- [] 横顔
- [] 調査

- 1. brutal
- 2. formidable
- 3. impressionnant
- 4. mobile
- 5. obligatoire
- 6. raisonnable

- [] 乱暴な
- [] もっともな
- [] 義務的な

- 1. automobile
- 2. barre
- 3. dominant
- 4. paquet
- 5. race
- 6. tourisme

- [] 人種
- [] 棒
- [] 観光

- 1. chéri
- 2. décisif
- 3. magnifique
- 4. rigoureux
- 5. tragique
- 6. vital

- [] 厳しい
- [] 悲劇的な
- [] いとしい

- 1. douleur
- 2. minorité
- 3. permanence
- 4. rédaction
- 5. sagesse
- 6. transition

- [] 移行
- [] 作文
- [] 良識

- 1. annuler
- 2. cultiver
- 3. défaire
- 4. mentir
- 5. plaider
- 6. siéger

- [] 耕す
- [] 嘘をつく
- [] 弁論する

- 1. commenter
- 2. engendrer
- 3. promouvoir
- 4. remporter
- 5. songer
- 6. téléphoner

- [] 引き起こす
- [] 勝つ
- [] 昇進させる

- 1. avertir
- 2. blesser
- 3. caractériser
- 4. déclencher
- 5. serrer
- 6. trahir

- [] 特徴づける
- [] 知らせる
- [] 作動させる

4000 語レベル

1. poussière
2. centrale
3. roue
4. méchant
5. reconstruction
6. échelon

- [] 車輪
- [] 再建
- [] はしごの段

1. réacteur
2. noyau
3. déroulement
4. escalier
5. prédécesseur
6. diplôme

- [] 展開
- [] 種
- [] 免状

1. redresser
2. spécifier
3. harceler
4. effondrer
5. allier
6. perturber

- [] 混乱させる
- [] 繰り返し攻撃する
- [] 同盟させる

1. ajustement
2. différend
3. grille
4. querelle
5. photographe
6. imposition

- [] 口論
- [] 鉄柵の門
- [] 調整

1. intime
2. exigeant
3. hostile
4. dépendant
5. hebdomadaire
6. apparent

- [] 要求の多い
- [] 依存した
- [] 明白な

1. affaiblissement
2. estimation
3. rive
4. angoisse
5. culte
6. motivation

- [] 衰弱
- [] 不安
- [] 岸

1. barrer
2. peindre
3. apprêter
4. miner
5. comparaître
6. aspirer

- [] 出廷する
- [] 遮断する
- [] 塗る

1. fiction
2. assiette
3. colonie
4. tolérance
5. affrontement
6. surplus

- [] 対立
- [] 植民地
- [] 作り話

1. subsister
2. épouser
3. expulser
4. laver
5. gonfler
6. déchirer

- [] 膨らませる
- [] 追い出す
- [] 存続する

1. charme
2. bâton
3. enveloppe
4. fossé
5. hâte
6. blé

- [] 小麦
- [] 堀
- [] 封筒

5000 語レベル

1. cote
2. furniture [] 平均
3. goutte [] しずく
4. hépatite [] 供給品
5. juridiction
6. moyenne

1. anormal
2. convaincant [] 無感覚な
3. éminent [] 異常な
4. insensible [] 毎月の
5. mensuel
6. séparatiste

1. affection
2. chancelier
3. fouet [] 総裁
4. golfe [] 愛情
5. lance [] 資格
6. qualification

1. amusant
2. boursier [] 抜け目のない
3. irrégulier [] 不規則な
4. malin [] 証券取引の
5. naïf
6. solidaire

1. aviser
2. capter [] 通知する
3. desservir [] 逆にする
4. empresser [] 規定する
5. inverser
6. stipuler

1. analogue
2. barbare [] 類似した
3. échéant [] 無傷の
4. intact [] 驚くべき
5. philosophique
6. stupéfiant

1. brouillard
2. coïncidence [] 悪ふざけ
3. farce [] 霧
4. instituteur [] 教師
5. pneu
6. soumission

1. coffre
2. convoi
3. duc [] テント
4. inondation [] 大箱
5. nuance [] 色合い
6. tente

1. cage
2. panneau [] 悪癖
3. repli [] 檻
4. sou [] 小銭
5. traite
6. vice

1. confiner
2. énumérer [] 閉じ込める
3. imputer [] 吊るす
4. octroyer [] 列挙する
5. pendre
6. venger

投稿規定

1. 研究分野：フランス語教育およびそれと密接な関係を有する分野。
2. 種別：(1) 論文 (2) 実践報告 (3) 書評
3. 使用言語：日本語およびフランス語
4. 分量：いずれも用紙サイズ A5 版に 31 字×30 行で、(1) 及び (2) は 15 枚以内、(3) は 4 枚以内とする。
5. 要旨：(1) と (2) については、本文が日本語のときのみフランス語でレジюмеをつける。
6. 採否：編集委員会は、査読者の意見を参考にして、採否を決定する。なお、採用の条件として、執筆者に加筆修正を求められることがある。
7. 電子化：原稿は電子化されインターネット上で公開される。執筆者はこれを承諾したものとみなされる。

Pour participer à la revue

1. Domaine de recherche : pédagogie du FLE, ou un domaine étroitement lié au FLE.
2. Genres : (1) article (2) rapport d'activités de classe (3) compte rendu de livres
3. Langue à utiliser : japonais ou français.
4. Longueur : pas plus de 15 pages pour (1) et (2), et 4 pages pour (3), une page en format A5 de 30 lignes et 31 caractères japonais (ou 62 lettres alphabétiques) par ligne.
5. Résumé : joindre le résumé en français uniquement au cas où le texte de (1) ou de (2) est écrit en japonais.
6. Adoption ou rejet : le comité de rédaction adopte ou rejette l'article en tenant compte des avis du jury. Ce comité peut, néanmoins, demander à l'auteur de l'article de le retoucher ou le modifier avant l'impression.
7. Numérisation : les textes sont numérisés et diffusés sur Internet. Les auteurs en acceptent la publication en ligne.

Etudes didactiques du FLE au Japon 第 30 号

2021 年 6 月 1 日発行

発行 Péka, Association des didacticiens au Japon

<http://peka-web.sakura.ne.jp/>

連絡先 〒355-8501 埼玉県東松山市岩殿 560

大東文化大学外国語学部 姫田 麻利子

TEL. (03) 5399-3742 内線 6742

〒466-8673 愛知県名古屋市中昭和区山里町 18

南山大学外国語学部 茂木 良治

TEL. (052) 832-3111 (代表)

Etudes didactiques du FLE au Japon 30

2021

TABLE DES MATIERES

Rapport d'activités (année 2020)	KATO Mikiko	2
Comptes rendus des réunions		
Comment choisir et didactiser un document authentique ?	HIMETA Mariko, MARUO Lisa	5
Comment enseigner le français à distance ?	NISHIKAWA Hasumi, MOGI Ryoji, KONISHI Hidenori	17
Comment corriger et donner un feed-back des erreurs de français dans les cours à distance ?	YOGO Takenori, SHIBUYA Tomofumi, KOMATSU Sachiko	29
Témoignages sur la continuité pédagogique, recueillis en septembre 2020.		
Réflexions sur l'expérience du semestre de printemps et perspectives relatives au semestre d'automne.	HIMETA Mariko	38
Cours hybride - compte rendu 1	IIDA Yoshiho, KOMAGATA Chinatsu	48
Cours hybride - compte rendu 2	IIDA Yoshiho, KOMAGATA Chinatsu	56
Article		
Modification du test de la taille du vocabulaire en version franco-japonaise et enquête sur son utilité	MATSUKAWA Yuya	62
Pour participer à la revue.....		85
