

Etudes didactiques du FLE au Japon

2023

第 32 号

活動報告 (2022 年)	加藤 美季子	1
Péka 2022 年 例会報告		
語彙を増やす	鵜澤 恵子	5
個人的振り返りの共有から年間計画の立案へ	西川 葉澄	14
授業外でもできること 授業だからこそできること:		
文法訳読法を ANL で補う試み	小西 英則	23
授業形式の多様性について考える	澁谷 与文・VIATTE Chloé	37
Le genre en question	加藤 美季子	54
文法教育を考える	SILVA Sonia	62
研修 (スタージュ) 報告		
相互交流の促進とオンラインツールの活用		
2022 年夏季 CLA スタージュおよび授業実践報告	石井 咲	70
CLA スタージュ報告 — Enseigner la grammaire autrement —	メランベルジェ 愛エメ	82
実践報告		
オンライン交流授業 — デザインと摩擦	姫田 麻利子・高橋 希実	93
投稿規定		109

活動報告（2022 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。

感染症のため大きく混乱した 2 年間を経て、2022 年度には多くの教育機関で対面授業が再開されました。2 年間はオンラインで開かれていた私たちの例会も、6 月以降はハイフレックスで実施しており、遠隔でも対面でも参加できるようになりました。2022 年の年間テーマ「多様性にどう対応するか」をもとに、私たちは様々な授業形態について話し合いました。IT ツールの発達や感染危機により以前とは異なる授業形式が出てきましたが、それにより教育のあり方も見直すきっかけとなっているためです。また私たちの議論は、個人情報やジェンダー平等などに関する若い学習者たちのメンタリティの変化についても及びました。

本号には、私たちの例会報告に加え、ブザンソンでのスタージュに関する 2 つの報告、また「オンライン交流活動」に関する実践報告を収録しています。

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 2022)

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.

Après deux années fortement perturbées par la pandémie, durant l'année scolaire 2022, les cours en salle de classe ont repris dans beaucoup d'établissements éducatifs. Nos réunions aussi, qui se faisaient en ligne depuis deux ans, se tiennent à partir de juin en HyFlex, c'est-à-dire à la fois en présentiel et en distanciel. Autour du sujet annuel 2022 « En face de la diversité », nous avons discuté notamment sur différentes modalités de cours, permises par le développement des outils informatiques et révélées par la crise sanitaire, qui remettent en cause notre dispositif pédagogique. Nos réflexions ont porté également sur un certain changement de mentalité chez les jeunes apprenants, relatif aux données personnelles ou à l'égalité des genres, etc.

Le présent numéro contient, outre les comptes rendus de nos réunions, deux rapports de stage pédagogique à Besançon, ainsi qu'un rapport d'activités de classe sur la « télécollaboration ».

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
192	22.02.19	語彙を増やすには	
193	22.04.16	・年間計画を決める ・2021年度にうまくいったこと・ いかなかったこと、楽しかったこ と・悩んでいること、チャレンジ したこと・これからしたいこと	
194	22.06.18	教室での学習とオンラインでの学 習：授業外でもできること、授業 だからこそできること	小西英則
195	22.09.17	授業形式の多様性について考える	澁谷与文 Chloé VIATTE
196	22.10.15	Le genre en question	
197	22.12.17	文法教育を考える	

※ 6月と9月の例会以外は特定の発表者を設けずに行われました。

N°	Dates	Sujets abordés	Intervenants
192	22.02.19	L'apprentissage du vocabulaire, comment se fait-il ?	
193	22.04.16	De l'échange à propos d'expériences personnelles à l'élaboration de thèmes pour la Péka 2022	
194	22.06.18	L'apprentissage en classe et l'apprentissage en ligne : ce que l'on peut faire même en dehors de la classe, ce que l'on peut faire justement parce qu'on est en classe	Hidenori KONISHI
195	22.09.17	- Enseigner à l'heure de la comodalité - Covidio ergo zoom, et après. Que faire de la comodalité ?	Tomofumi SHIBUYA Chloé VIATTE
196	22.10.15	Le genre en question	
197	22.12.17	Réflexion sur l'enseignement de la grammaire	

N.B. À part en juin et en septembre, les réunions ont été tenues sans désigner d'intervenants.

語彙を増やす

鵜澤 恵子

L'apprentissage du vocabulaire, comment se fait-il ?

Le niveau d'apprentissage d'une langue détermine chez l'apprenant le vocabulaire qu'il doit posséder. Toutefois, celui-ci varie en quantité selon l'intérêt de l'apprenant : il sélectionne inconsciemment les mots qu'il va retenir. Tout en acceptant cette réalité, l'enseignant essaie, dans un premier temps, de lui faire assimiler le vocabulaire de base utile à communiquer et aussi à poursuivre son apprentissage. Puis, au fur et à mesure que son niveau avance, il est demandé à l'apprenant d'enrichir son propre vocabulaire et à l'enseignant de l'aider dans ce but.

Autour du thème ci-dessus, nous avons apporté des réflexions sur l'apprentissage du vocabulaire. En le faisant, nous avons présenté différentes activités expérimentées dans nos cours. Nous avons également considéré le vocabulaire traité dans les manuels, outils sur lesquels nous comptons beaucoup pour notre travail. Nous avons enfin cherché des idées pouvant être utilisées afin d'enrichir le vocabulaire de chaque apprenant. Il nous est apparu plus clairement, après toutes ces réflexions et discussions, que l'apprentissage du vocabulaire n'est jamais à part dans l'apprentissage d'une langue mais qu'il se fait, au contraire, au cours de la pratique de cette langue.

はじめに

フランス語学習において語彙を増やすということは、フランス語の語彙を自らのフランス語力として定着させていくということに他ならない。

語彙が豊富だということは、フランス語を正しく使うための判断力、思考力、表現力に関わる。初級（CECRL-A1/2）までは大まかな理解と簡便な表現を可能にする語彙が必要となる。一方で、中級以上（CECRL-B1 以上）ではより深い理解や正確な表現が求められるため、語彙の広がりが必要である。

1. フランス語を学習するときの語彙の範囲と量

語彙とは、ある特定の範囲で使われる単語の総体である。ある文学作品の語彙であればその作品中に使われている単語の総量を指す。6 歳児の語彙量は、その年齢の子供が使う単語の数で表される。では、フランス語を学習する上で、その語彙としてどれほどの単語を学べば良いのだろうか。

例会の参加者は単語数に関して明確な数的目標は掲げていなかった。明確な単語数を学習の指針として考慮していないということである。具体的な単語数の言及に関しては、自分が学習者であった時に「5000 語辞典」の単語を順番に覚えるためのテストがありそれがとても嫌だった、という意見にそれぞれが頷くという場面が見られた程度である。では、参加者はフランス語学習において語彙をどのように位置付けているのか。

1.1. 学習言語であるフランス語の語彙に対する基本的な考え方

フランス語の学習を念頭においた語彙はどのように決まっていくのだろうか。

一致した意見は、「フランス語学習の段階に応じた語彙を学ぶ」ということだ。例えば、初学者の段階では *Je fais du sport.* と言えば充分だが、学習が進むとスポーツの種類を述べたり（*Je fais du basket.*）、別の動詞を使用して *Je pratique le basket.* と、違う表現が可能になったりする。同様に、*J'aime les chiens.* と最初に使ったとしても、次の段階では *J'aime les chiens, surtout les bouledogues français. / J'aime les chiens et j'adore mon bouledogue français.* と自分の好みなどについての言及がより詳しくなる。このように、どの学習レベルでどの程度の語彙を

意識しているかということは、検定試験に対応できるかどうかという目安でもある。また、学習すべき表現（自己紹介をする、好きな物・事について述べる、1日の行動を説明する、など）により自ずと語彙が決まるという意見もあった。

学習者によっても語彙は異なる。高校生であれば、その生活に密着した文化祭や部活に関する語彙の導入が必要になる。社会人には自分の職業や仕事に関わる語彙は身近なものとして感じられるに違いない。教材にこのような語彙が見られない時は、教師が導入することになるが、この場合も学習者が語彙を必要としているかどうかを見極めるの対応となる。

現実には話題になっている事柄（災害、疫病、大統領選挙など）を授業で取り上げる時もある。中級以上であれば語彙の選択は容易であるが、初心者であっても、例えば選挙の話題として *être pour/contre* という表現を使うことは難しいことではない。ただ、このような話題に使う語彙は、しばしば学習者のレベルに合わないことがあり、そのような場合は前述の「フランス語学習の段階に応じた語彙を学ぶ」とは相容れない。しかし、身近な話題が学習者の興味の対象となりやすいということを私たちは経験的に知っている。うまく提示すれば多少難しくても学習者は受け止めてくれる。

1.2. 教科書の語彙

語彙は教科書選定に影響を及ぼすか、という問いかけがあったので、教科書の語彙について話し合った。

教科書の紹介として学習レベルと使用単語数を明記してあると選定のおおよその目安になるという意見があった。同じレベルでも単語数は教科書によって異なるものである。単語数が少ない教科書を選ぶ場合は必要に応じて補うこととなり、教師の負担が増すが、その自由度が良いと思う教師もいる。多い場合は、教科書にある単語の中から必要なものを選択して使うこととなるが、この方が学習者それぞれがニーズに合った単語を見つけられるので使いやすいという意見もある。

教科書中の各課に注目してみると、各課の内容に沿った語彙のリストがある場合は、教師にも学習者にも使いやすいようだ。ここで、リストにある単語は全て覚えるべきかどうかということが話題となった。覚えるのに越したことはないが、単語数が多すぎると全部は覚えきれないし、覚えきれ数であっても、使っていなければいずれ忘れてしまうので学習効果の面からは推奨されないという意見が大半であった。

また、教科書の単語は、数だけでなくフランス語学習における重要性を考慮すべきだ、という発言があった。これを述べた参加者が使っている教科書の語彙にはフランス語圏でない国名があるが、それよりはまず *la Tunisie*、*Madagascar* など、フランス語が使われる国の名前がある方が有益であるという意見だ。何かの折にこのような国名が繰り返し使用される可能性があるからだ。

参加者は、教科書の語彙の範囲と数は著者によって左右されるという印象を持っている。どのような話題にするかは著者が選ぶが、大抵の場合著者が身近に感じている事柄が選択され、ある意味著者の人生を反映しているからである。

教科書の目的によって語彙の範囲や数が決まることも必然である。同じ初級でも、コミュニケーション重視の教科書では日常生活に必要な語彙が選択されるが、文法の教科書では、同じ単語を使用する方が文の仕組みの違いを明示できるので、単語数は前者よりも少なくなる。ただし、いずれの場合も、語彙が少なすぎると話題として同じ事を繰り返している印象になり、学習者のモチベーションに支障をきたすようだ。

教科書の語彙に関しては、日本で出版された教科書の語彙は時代に合っていないように思うという指摘がなされた。例として、*des lunettes* は大抵の教科書にあるが *des lentilles* は無い場合が多いという事が挙げられた。それ以外にも、ネット用語など、現代の学習者が日本語では日常的に使用している語彙が不足しているが、社会の変化に応じて教科書の語彙も見直すべきだとのコンセンサスを得た。また、日本で

出版された教科書はそもそも語彙が足りないので、フランス語の一般的な語彙を補うために、フランス語圏で出版された教科書や Delf /Dalf 受験用の教材を参考にしたり、フランス語圏出身の教師の意見を求めたりしているという発言があった。

2. 語彙の定着

習った単語や表現が定着するのにはそれなりの時間がかかる。学習者がある単語を見聞きした時に「これは習った！意味がわかる！」と思えるようになるには段階がある。現役の大学生である参加者は、新出単語について、最初はフランス語から日本語に置き換えているが、使っているうちにフランス語をそのまま受け止めて理解するようになっていくと自分の経験を分析していた。また、既習語の派生語はフランス語のままで最初から理解しているということだ。

学習した語彙がどれほど定着しているか、教師の側からどのように確かめるのかという問いかけもあったが、多くの参加者は、新出時ではなく別の場面で使った時に学習者が理解していれば定着していると判断している。学習の面から考えると、日本語に対応させるテストは退屈だしすぐに忘れるので、語彙の定着にはあまり役立たない。それよりも、学習者がイメージを持てるように語彙に向き合う時間を作ることが必要だ、と様々な例が挙げられた。これについては以降に記す。

3. 語彙を定着させるための学習活動

語彙の定着を促すためには、学んだことを能動的に使う活動を提案することが求められる。その活動において、既習単語に関しては、学習者自らが既習であるという認識を持つことが重要だ。どこで習いどのように使ったのかという記憶から単語のイメージが喚起され、日本語化する必要がなくなるというのが参加者の共通意見である。できるだけ日本語を介さないことで理解は簡便になる。日本語で覚えるということは、「フランス語の発音（綴り）に対応する日本語とそこから喚起されるイメージ」を覚えるということだ。それよりも、

「フランス語の発音（綴り）から喚起されるイメージ」を考える方が、その単語が使われた表現の理解に回り道をする必要がなくなるだけでなく、単語の表す範囲への理解を深めていくことができる。例えば、**Je prends le train.** を「電車で乗る」と覚えた場合、**Je prends le petit déjeuner.** や **Tu prends mon sac ?** は（日本語で）理解し難いが、フランス語の表現として考えた時には、それぞれの文を学ぶごとに **prendre** という単語が持つ概念に近づくことになる。

3.1. 授業における学習活動

学習者は個人的に仏和辞典で単語の意味を調べることもあるはずだが、授業中の経験を経て日本語を介さずに理解する習慣をつけてほしい、と多くの参加者は考えている。そのための学習活動として、以下のような実践が報告された。

- ・新出単語は音（発音）とイメージが一致するように提示する。教科書にイラストや写真があると良いが、そうでない場合にも資料やカードを用意する。例えば、国名を学習するのであれば、その名前の発音と綴りと共に国旗が示されている場合が多々あるが、それ以外にもその国を象徴するような画像があるとより印象付けられる。ただし、具体的な事柄を表す単語にはイラストや画像は用意しやすいが、抽象的な事柄を表す単語には難しく、教師が頭を痛めるところである。

- ・日本人にとって身近でないものや使い方が違うものを表す単語は、現地の事として教える。例として、**gare / station** の違いを教えるときは、フランスの写真を利用するということが挙げられた。

- ・学習者が間違いやすい単語は、まず発音をはっきりさせる。**ex. la gare / la guerre, les yeux / les joues**

- ・他の要素の影響を受けるため学習者が覚えにくい単語があれば、違いが明らかになるような **activités** を考える。例えば、英語の影響で、**la bibliothèque** を使うべきところを **la librairie** を使う学習者が顕著なときは、**Qu'est-ce qu'on peut faire à la bibliothèque ?** という質問を投げかける。答えの中に **On peut dormir.** が出てくれば、**la librairie** との違いを明確にできる。

- ・上の2点に関連して、意図的に間違えて使うという発言もあった。
- ・学習者がグループごとに単語のクイズを作り、他のグループに出題する。綴り字違いを見つけるクイズ、仲間外れを見つけるクイズ (ex. manger, partir, boire)、品詞の違いを考えるクイズ (ex. marcher / la marche, étudier / l'étude) が紹介された。
- ・ある程度のレベルに達したら、仏仏辞典で意味を調べる活動もできる。ある単語を調べるときに、その説明をフランス語で読むことは、既習事項の確認にもなる。FLE の学習者や教師向けの仏仏辞典 *Le dictionnaire du français* (Le Robert et CLE international) が紹介された。
- ・フランス語で文章を書くという提案もあった。学習者は、名詞と動詞の関係を考えたり使用単語の取捨選択を意識的行ったりする上、教師の添削や助言も加わって、単語に対する認識が深まるという意見だ。個人でもグループでも可能な *activité* であるが、グループで行うのであれば、写真の描写や学習中の *dialogue* の登場人物の行動についてなど、メンバーが情報を共有できる題材にすると良い。

以上をまとめると、様々な情報と関連付ける、比較しながら印象付ける、既習事項と照らし合わせる、ということだろうか。どの場合も、「学習者がフランス語の単語と真摯に向き合う時間を長くする」ということにおいて一致している。

3.2. 興味との関係

授業で使う資料には多くの単語があり、学習者にとっては授業毎に知らない単語が出てくる。授業では一通り学習するが、どの単語を獲得するかは学習者によって異なる。それぞれの興味により、注意が向く単語が異なるからだ。時間をかけて学習した後に全員が全てを覚えるとしても、その順番は異なる。途中の段階で、ある学習者が知っている単語を別の学習者は覚えていないということは多々あるし、最後までそのままの可能性もある。私たちは、これはむしろ当然のことであり、学習者がその興味に従って単語を使うことは好ましいと考える。例えば、次のような *activités* がある。

- ・好きなこと・好きなものを学習者個人のトピックとして表現（簡単な会話、口頭発表や作文）する。自分に関わりが深いことなので、使った語彙が記憶に残りやすい。

- ・連想ゲームのように単語を繋げていく。用紙の中央に最初の単語を書き、グループのメンバーが順番に関連する意味の単語を加えていく。繋げるのは自分の前に書かれているどの単語でも良い。自分が覚えている単語を自由に使っていくことができる。

授業では一緒に学ぶ友人の存在が大きい。授業中の **production** では、上記のような **activités** において学習者が自分の語彙を使って表現する。その学習者の友人達にとって、これは普段使わない単語に触れる良い機会である。友人が使ったということが興味そのものとなり、それまでは気に留めていなかった単語を意識するようになる可能性もある。

自由な表現によって使われた語彙は、以前は教師がメモして板書していたであろうが、現在ではテクノロジーの進歩により簡単にアップできるようになった。お互いの興味を通して語彙を増やすことに一役かっている。

自分の興味に対応する語彙だけがあればいいのか、「最大公約数の一般的な単語」を習得しなければいけないのではないか、という疑問も呈されたが、ここまで述べてきたような学習を経ることによりその点には対応できるのではないだろうか。

3.3. 語彙の広がり

興味によりある程度楽に獲得した語彙は使うのも困難ではない。ただ、それを超えて学習者の語彙が広がるためには、この目的を意識した学習活動をしなければならない。これについては次のような実践例が紹介された。努力や根気が求められる活動である。

- ・日本語になっている単語を探す。 ex. パティシエ、クーデター
- ・内容がわかっている文章を声に出して読む。興味がないジャンルからも選ぶ。 ex. 『三匹の子豚』を繰り返し朗読
- ・具体的な事柄を一つ決めて、それについて調べる。フランス語でネット検索をすることにより、フランス語で情報を得ることができる。

ex. Recettes を学ぶ

・メディアの利用 ex.TV5（わからない単語を調べ、番組を見直す）、Twitter（企業の公式ページを読む）、Franceinfo（知っている単語や何度も繰り返される単語を聞き取る）

・ニュースを読む ex. *Le P'tit Libé* など、フランス語が簡単な新聞

・4コママンガの仏訳をする。短いセリフに最適な表現を考える。

・マンガの日本語版とフランス語版を対照させ、フランス語の語彙を調べる。すぐに試してみる。ex. 『スラムダンク』（バスケット用語、interjections)

・様々な文章をたくさん読む。筆者の好きな単語が繰り返されているので（自然に）覚える。

・専門分野について、少し難しい本を読む。知っていることについて新たな語彙を獲得できる。

・chansons を聴き、覚えて歌う。

・映画を繰り返し観て、自分が使えるような表現を覚える。

・授業の復習をする。資料やノートを見て、授業を振り返る。音源や動画があれば、それも利用する。宿題をする。これらにより、授業のテーマに沿った語彙が繰り返されるので、記憶に定着する。

おわりに

ここまで見てくると、語彙を増やすための学習と言っても、語彙だけに限定した活動ではないということがわかる。単語だけを扱っていると、その単語の使用者の意志が反映されていたり、発音を考えたり、友人と確認し合ったりする。これは一種の言語活動であり、単語帳の単語を順番に覚えるのとは一線を画す。はじめに述べたように、このような語彙の学習は、フランス語力そのものを向上させる学習であるとも言える。

（元東京日仏学院）

個人的振り返りの共有から年間計画の立案へ

西川 葉澄

De l'échange à propos d'expériences personnelles à l'élaboration de thèmes pour la Péka 2022

À l'occasion de la réunion du 16 avril 2022, réalisée sur Zoom, nous avons commencé par partager des réflexions sur nos expériences personnelles durant l'année scolaire venant de s'écouler dans l'objectif de choisir une thématique pour la Péka 2022. Les discussions ont porté sur différents sujets, notamment sur les questions liées au changement de format de l'enseignement (en présentiel / en ligne), sur l'évolution des concepts relatifs aux données personnelles, ou encore sur les difficultés rencontrées lors d'un projet du co-apprentissage interculturel.

はじめに

2022年4月の例会は、1.「2021年度にうまく行ったこと・いかなかったこと・楽しかったこと・悩んでいること・チャレンジしたこと・これからしたいこと等を共有する」と称した2021年度の振り返り、2. 2022年度の年間計画を決める、の二項目をテーマにして行われた。例会開始時の参加者は5名で、最終的に9名が参加した。オンライン開催によって以前より参加者が増えたPékaの例会であったが、今回の参加者は非常に少なかった。参加者の減少理由についてさまざまな推測がなされた。おそらく多くの参加者が4月は新学期で多忙であるということに加え、年間計画などのテーマが即座に明日の授業に役に立つものではないため興味をあまりひかれない、あるいはオンライン授業に関する悩みが解消されてきたので参加へのニーズを感じない等の可能性があるだろう。そのように仮定すると、オンライン授業対応で教員

たちが未曾有の事態に右往左往していた時期のPékaへの参加者数の急増は、Pékaにそのような緊急対応へのなんらかのヒントを求めた参加者によるものであり、多くの参加者が求めているものは明日すぐ使える授業のレシピである、ともいえる。また、逆に考えると、今回の例会の出席者が望んでいたことは、前年度の反省と年間テーマといった、より自発的に自身の活動を振り返り、これから1年間のPékaの活動計画を他の参加者と共に立てることであり、彼らは年間を通した継続的な参加や関与の見通しを持つ、積極的で能動的な参加者だったということができるだろう。

例会では、まず2021年度の取り組みに関するそれぞれの個人的な振り返りから始め、その後に2022年度の年間計画について話し合いをする順番とした。参加人数が少ないため特定の司会者は設定せず、それぞれが順に振り返りをし、必要に応じて各自がコメントするという自由な形式で例会を進めることになった。

2021年度の振り返り：オンラインから対面へ

まず、各自が2021年度に問題だと感じたことについて報告がされた。以下に、発言者を匿名にしてその内容を記す。

Aさん：教員の仕事が一段落して時間的な余裕ができたので、在職時代にためていた書類や書籍を読み返しているが、フランス語教育に関する20年前の言説が今でも非常に充実していて興味深い。ICT技術の長足の進歩の一方で、教育に関する基本的な考え方は不変だということを再確認でき、過去の資料を見返すことは非常に重要だという気づきを得た。その一方で、社会の変化に伴う学習者や学習観の変化も重大だと感じた。

Bさん：オンライン授業は非常にうまく行うことができ、問題に感じることは何もないと思っていたが、今年の4月から対面授業に戻った時に、フランス語を継続する学生数が大きく減少したことにショックを受けた。昨年度に担当したクラスにおいて、学期末に学生全員の発音の悪さが気になったため、授業外でZoomを用いて個別に発音指

導したことがやりすぎだった可能性に思い至り、学生がニーズを感じていないことに関する厳しい指導をしてしまったかもしれないと反省した。しかし、この継続履修者の減少（履修者が次のレベルでの学習継続を選択しないこと）はこうした事例が原因なのか、またはオンラインで行われていた授業が対面実施に戻った際に、フランス語学習への時間・労力的コストが高いように思われ、学習の継続を見合わせるという一般的な現象なのか、他の大学における事例があれば知りたいと思った。

C さん：去年については反省することは特にはない。今年度はオンラインから対面に学習環境が変わったため、今はその対応で頭がいっぱいだが、ポジティブな反応しか感じていない。オンラインでも困ったことはない。

Aさんの報告を聞いて、現任教員の多忙な日常ではこうした確認をする時間を作ることは難しい傾向にあるため、意識的に過去の研究等を検証することは大事だという気づきを与えてくれた。また、Bさんの他大学の傾向も同じかという質問に対して、他大学でもその傾向があるというコメントが寄せられた。

個人情報に関する考え方の変化

次の D さんからも同様に大学でのオンライン授業の問題が話された。

D さん：授業形態がオンラインになって以来、クラス人数が以前の約 2 倍の 30 人まで増えた。そうするとペアワークをする際に、ペア数が多くなってしまい、授業運営が難しい。去年は対面とオンラインの両方の形態で授業をしたが、オンライン授業での「ビデオ顔出し問題（学生が Zoom のビデオをオフにするため顔が見えず、学生が本当に参加しているのかがつかみにくい。教師は学生の顔を覚えられない等の様々な問題）」に悩んだ。2022 年度に実施しているハイブリッド授業でも、会話練習が困難と感じる。

この「ビデオ顔出し問題」を受け、議論は現代の学生の個人情報に関する考え方の変化に及んだ。ここ数年で急速に個人情報の概念が変化し、授業でプライベートについて話すことに疑問を持つ者さえいるという報告も出た。従来は教室で問題なくなされていた「自分について話す」ためのアクティビティに、昨今の個人情報に関する考え方の変化が影響を及ぼしているという。自分の個人情報（名前、住んでいる場所、性別、年齢など）を出したくない、オンライン授業では顔を出したくない、個人的な嗜好（何が好きで嫌いか、どんなスポーツをするかなど）も人に話したくないなど、クラスの中で自分についての情報を開示することに嫌悪感を示すという。A1 レベルで学習される事項は「自己紹介したり、人を紹介することができる。相手に、住んでいる場所、人間関係、持ち物などについて質問をして、答えることができる」ようになるためのものであるが、こうした自分についての情報開示をしたくないという傾向が進むと、A1 レベルの学習事項はこれまでの素朴なやり方では難しくなるだろう。多様性も考慮してどこまで本当の話をするのか、架空の設定でなら実施可能か、個人情報に関してデリケートな配慮をしても以前のようなやり方では通用しなくなりつつある、などの意見も出た。

これに関して Cさんは、授業では学生が自分達の本当の話をすることを基本にしているため、初回授業で教師は授業で知り得た学生のプライバシーに関する守秘義務は守るという文書を学生に配布し、個人情報を守られていることを示すと同時に、意図的な環境づくりをして自分について気軽に語れるように配慮をしているという。また、学生がそれでもどうしても言いたくないことには、「秘密です。C'est un secret.」という表現を教えておき、それを使ってもらうという。

議論はさらに、学生のモチベーション自体への疑念へと移行し、試験対策だけを勉強と考える傾向について参加者の議論が発展した。

次の Eさんは、フランス語に対する学生の興味とモチベーションの低下を以下のように憂いた。

E さん：昨年の失敗は特にない。学習観の変化については、フランス語学習に対する学生から見た価値の「暴落」、大学における語学学習の意義の無効化（語学は一斉授業ではなく、個人的に YouTube 視聴することでも学習できるという認識）と関係があるのではないか。語学の授業をオンラインで履修することへの敷居が下がった反面、対面での履修のコストが高く感じられ、継続履修者減少となったのだろう。その一方、インターネットで知り合ったフランス人の友達とやりとりするためにフランス語を勉強したいという新しいモチベーションも出てきた。また、対面でも学生が各自のデバイス（PC やスマートフォン）を用意して参加することが当たり前になった。授業の ICT 化の利点は多人数への対応ができるほかにも、できるだけ教員が関わらない自律した学習を中心にした授業運営ができることにある。教員／学生の関係性よりも学生／学生の関係性を作り、クラス外で学習するような関係につなげたい。

グループワーク運営問題

上記の E さんからの報告を受け、議論はグループワーク運営問題に及んだ。その中でグループワークに関連する様々な問題が出された。学生がグループ活動に取り組んだフリをして実際は遊んでしまう、教師がグループワークやペアワークでお互いの間違いを指摘し、グループ内で訂正し合うよう指示するが、現代の学生にはそうした「他の人を批判する」という行動が心理的に難しく、実際には実行されにくい、などである。グループワークの運営にはグループ間競争の導入、時間制限を設けてタイムコントロールをすることで緊張を持続させる、グループ替えをするなど学生をサボらせない対策は多いが、これらが必ずしも時代に即した有効性を持つものではなくなっている。特に、現代の若者は競い合うことをひと昔前の若者よりも好まなくなっている、という報告もなされた。

次の 2 名はオンライン授業の問題点を以下のように語った。

F さん：以前は学生が自己解決していたようなこと（プリントを無くした、忘れものをしたなど）を教師に直接要求する傾向があるが、クラスメイト同士で解決するように言っている。語学の授業は大学での人間関係を作る場所としても機能するので、グループワークでの無駄話は 3 割程度なら許容している。去年は対面とオンラインで対応した。学校によってコロナ対策が違うが、対面授業前の消毒作業などが大変だった。教室内で自由に移動することも難しくなったが、やはり対面の方が良いと感じる。一方、学生にはオンライン授業の方が人気で、オンラインで 100 人以上のクラスを担当し、仏検対策をラジオ講座のようにやっている。仏検対策 4 級までの容易さに対し、3 級は難易度が上がる。全員のレベルをどう向上できるか悩んでいる。

これを受け、他の参加者とはオンデマンドに関する議論に及んだ。

G さん：Zoom を使う授業では様々な問題（カメラオフ問題、指示が理解されずブレイクアウトルームでの活動が機能しない、インターアクションに時間がかかる等）がありコミュニケーションをとるのが大変だった。2 つの同じレベルの授業で同じ教科書を用いたが、人数・適性・モチベーションなど全ての面で対照的で、履修者 27 人のクラスは運営が困難だった。スポーツ専攻学生のクラスで、教室には来るが参加しない学生が多い。毎回ゼロから始める感じで、既習事項が定着しない。このタイプの学生には対面の方がやりやすかった。

これらは授業や活動内容、学生のタイプによって、最適な授業形態があるのではないかという示唆が得られるようなコメントだった。

オンライン交流授業について

最後に H さんはオンライン交流授業についての体験を語った。

H さん：フランス語を学ぶ日本の大学生と日本語を学ぶフランスの大学生とで日仏ミックスのグループを形成し、協働作業で研究発表をするプロジェクトを実践した。グループ形成の方法は学生がやりたいテーマを Padlet 上に提示して募集・応募を自主的にさせるという形にした。学生間の連絡手段も各グループでの自主性に任せ、教師は関与

しなかった。ところが、学生間のコミュニケーションが実際にはうまくいっていなかったことが発表の当日に発覚した。教師側はこのプロジェクトにおいて、日仏の学生がグループごとに発表を見せ合って感想を言うような平和的な展開を予想していたが、思いがけないトラブルだった。このことから、日仏のグループ活動でどんなことが文化的ギャップになるかが浮き彫りになった。それぞれの語学のレベルの差はあったが、スケジュール管理、グループ内のフリーライダー（参加しない学生）に対する意識の違い、プロジェクト活動に対する個人参加のリズム、反論への対応（日本人は反論を嫌がり、フランス人は反論を含めて反応することをよしとするなど）、お互いをどんなふうに呼ぶかという呼び名問題など、文化的なことを原因とする衝突が大きいように感じられた。このプロジェクトで日仏双方の学生がお互いに嫌悪の感情を持って活動を終了したのではないかと危惧したという。

これに関して参加者からは、今回の活動が失敗に終わったように見えても、異文化間での協働において良好な関係を阻害する要因がわかる有意義な活動だったとも言え、今回のことを踏まえた改善点を考えてまたやるべきだという意見が出た。

このように、昨年度の体験をそれぞれが語り合い、出されたトピックに関して反応する形で、個人の経験をグループで共有し、考察し合う集団的な振り返りの時間となった。

2022 年度の年間計画

2021 年度の振り返りに大きく時間を割いたため、2022 年度の年間計画には 30 分程度の時間を使うことになった。時間の節約と参加者の公平な参加を奨励するため、2021 年の 4 月の例会と同様に Google Jamboard を使用して、参加者それぞれが付箋にアイデアを書き、ボードに集約し、それを見ながら全員による議論がされた。時間的制限のため、年間テーマ、6 月と 9 月の例会のテーマのみが決定された。10 月以降の例会のテーマに関しては、候補は挙げられたがメーリングリスト上での協議で決定されることになった。

年間テーマは「多様性に対応するか」に決定された。これは、2021年度の振り返りの中で出た、個人情報についての新しい感受性に対する問題意識が反映されていたと言える。各例会のテーマは以下のように提案・決定された。

6月：教室での学習とオンラインでの学習（担当：小西さん）

9月：授業形式の多様性について考える（担当：澁谷さん）

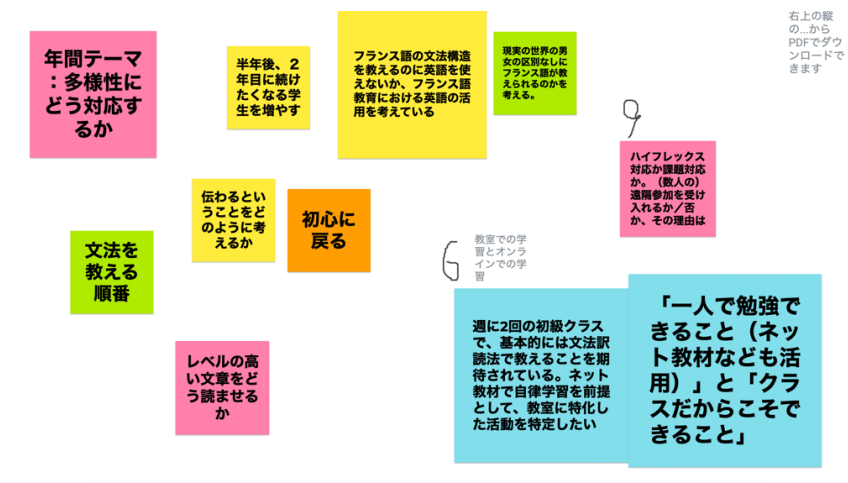
10月以降のテーマ候補（未決定・順不同）：

- 継続履修を希望する（半年後、2年目に続けたい）学生を増やす
- 文法を教える順番について再考する
- 文法構造を教える際に学生の持つ英語文法の知識をどう活用するか
- 現実世界の男女の区別なしにフランス語が教えられるのかを考える
- 初心に戻る
- 伝わるということをどのように考えるか
- レベルの高い文章をどう読ませるか（読解のレベルアップをどう測るか）

おわりに

4月の例会は、年度始めの時期に行われ、参加者数が少なかったが、能動的な参加者による前年度の活動に対する振り返りとそれに立脚したコメントに基づく話し合いにより、参加者の集中力を2022年度の年間計画にスムーズに結びつけることができた。昨年度の個人的振り返りから始めるという回り道に思える手続きだったが、結局は地に足のついた議論の準備となり、よいフィードバックになったと言えるだろう。

Pékaの年間計画を立てるのは毎年大変であり、年間計画を立てる回には、多くの人が興味を持ちにくいかもしれない。しかし、普段悩みのある参加者こそ、あえて4月の例会に参加して自らの興味や心配事について自由に発言することで、それが全体への問題提起へとつながり、自分が直接的に興味を抱いていることや必要としていることが今後の例会のテーマとして選ばれることに直結するだろう。何かの問題に対して、意見やアイデアを得たいと思うのであれば、年間計画を立てる例会にこそ積極的に参加をすることが非常に重要かつ有効であるだろう。



(資料：例会での Google Jamboard の記録)

(慶應義塾大学)

授業外でもできること 授業だからこそできること :

文法訳読法を ANL で補う試み

小西 英則

Ce que l'on peut faire même en dehors de la classe, ce que l'on peut faire justement parce qu'on est en classe : tentative de suppléer par l'ANL aux manques de la méthode grammaire-traduction

Dans toutes les autres classes similaires de l'Université nationale où l'auteur donne cours en tant que vacataire, le français semble toujours enseigné aux débutants avec la fameuse méthode traditionnelle dite « grammaire-traduction ». Bien que l'auteur ait choisi pour sa classe un manuel intitulé *La grammaire active du français*, approprié à cette méthode, il en fait un usage un peu différent. En effet, ce manuel a pour particularité d'être accompagné d'un livret supplémentaire, accessible en ligne, dans lequel les apprenants peuvent trouver en autonomie tout ce qui est nécessaire pour comprendre en détail un point de grammaire. Autrement dit, si les apprenants acceptent de lire ce guide numérique en amont du cours, les enseignants pourront se contenter, dans un premier temps, de répondre aux questions des apprenants avant de se focaliser, dans un deuxième temps, sur des activités plus interactives mettant à profit le cadre privilégié qu'est la classe en présentiel. Ainsi, l'auteur a essayé de suppléer les limites de la méthode grammaire-traduction basée principalement sur l'écrit, par l'ANL, qui met la priorité sur la communication authentique à l'oral, afin de développer les compétences des apprenants de manière plus équilibrée.

はじめに

近年の ICT の目覚ましい発展と普及に伴い、外国語教育を取り巻く環境は大きく様変わりしている。特にインターネット上で無料で提供されている学習リソース（学習支援サイトや自習用アプリ等）は増加の一途を辿り、**YouTube** でも外国語学習者向けの多種多様な動画をいくらかでも見るができる。その充実ぶりを前にすると、今日の大学の教室で従来通りフランス語を教える意義や必然性について、改めて問い直す声が聞こえてきても不思議ではないほどである。

それに加えて、コロナ禍によって 2020 年度から我々が経験することを余儀なくされた対面授業以外の様々な授業形態は、従来の授業のイメージを相対化するのに役立ったと言えるだろう。学校に通って授業を受けると言っても、実は様々な形態が可能であり、全員が同じ教室に集まって行われる対面授業は多様な選択肢の中の一つにすぎないという認識が、それ以降広く社会で共有されたように思われる。

こうした状況の中、6 月の例会では「授業外でもできること 授業だからこそできること」と題して、国立大学 1 年生（理系）の選択必修科目「フランス語初修」における 2022 年度の試みについて報告した。

授業の目標設定

この授業の履修者は 33 名で、ほぼ全員が初学者である。前期は週 2 回、後期は週 1 回の授業があり、それをすべて非常勤講師として勤務する筆者が担当する。授業を計画するに当たり、大学側から特に具体的な指示はなかったが、前年度の同種の授業のシラバスを見ると、すべての授業で共通の文言が使われていることが確認された。ここでは、授業の目的は「文法および講読の基礎を固める」と明記され、授業計画としては、30 の文法項目を挙げた上でそれらを指導すると書かれている。教科書は授業担当者の裁量に任されているが、前年度使用された教科書はどれも文法項目に沿って構成された厚めのもので、文法解説の後には豊富な練習問題がついている。以上のことから、

この「フランス語初修」では、我が国で連綿と行われてきた文法訳読法¹でフランス語を教えることが想定されていると考えられる。

文法訳読法の最大のメリットは、比較的短期間でフランス語の文法体系を一通り把握できることにあると言えるだろう。それによって、フランス語の文章を目にした時に、動詞の時制を特定したり各語の文法的な働きを理解したりすることができ、辞書を駆使して日本語に訳すことによって、その意味を理解することが可能になる。

一方、この伝統的な学習法が主に取り扱うのは、あくまで文字に書き留められたフランス語であるという点を忘れてはならない。確かにフランス語の文章が目の前にあれば、その文法構造を分析するのにいくらかでも時間をかけることができるし、辞書を引きながら日本語に置き換えてその意味を考えることもできよう。しかし言うまでもなくそれは、言語活動全体の中の限定された一側面に過ぎない。そもそも言葉はまず声を媒介として伝えられるので、本来（文字によって書き留められない限り）その場ですぐに消え去るはずのものである。自然なスピードで話されるフランス語を聞いて理解し、それに即座に反応するためには、時間的猶予は許されない。文法訳読法によって身につく能力は、十分な時間があればその真価を発揮できるが、その余裕のない話し言葉では、ほとんど実際の役には立たないのである。

その上、人々の間で言葉が交わされる場面では、声の抑揚やスピードの強弱といった動的な要素が重要な働きをするが、それらを通常の文章でそのまま再現することは不可能である。文法訳読法で授業を行っている教室で、たとえ教科書付属の録音資料を何度か聞いて発音したとしても、生きたフランス語が持つこれらの動的要素を獲得するのは難しいだろう。以上のことを一言で言えば、要するに文法訳読法でフランス語の初歩を勉強しても、読めるようにはなるがなかなか話せるようにはならないということである。

ところで、筆者は ANL (Approche neurolinguistique : 神経言語学的アプローチ)²の教授資格を有し、ここ 10 年近くにわたって日本の大学で ANL を実践してきた経験を持つ³。文法訳読法の対極に位置すると

も言えるこの教授法では、日本語も文法説明も文字も使わずに⁴、直接フランス語で話すことから始める。手順としてはまず一つのテーマについて、いくつかの表現パターンを使って学生が自分達のことを話せるようになる⁵。次に同じテーマについて書かれた文章が読める⁶ようになり、それを元にして自分の文章が書けるようになる。最後に、誰かに自分の作文を朗読してもらい、その聞き取った内容について、様々な形で皆でディスカッションをする。これらのすべての過程⁷を通して、参加者全員が正しいフランス語⁸でオーラル・コミュニケーションを行うことを重視する ANL は、文法訳読法では身につけられない口頭表現の実践的運用能力を養成するには非常に有効である。

以上のことを踏まえて、筆者は授業の目標を次の2点に設定した。まず、他の同様のクラスで文法訳読法によって培われる能力は、自分のクラスの学生にも同じ様に身につけさせる。その上で、文法訳読法だけではなかなか養成できないオーラル・コミュニケーションを中心とした能力も、ANL のテクニックを使ってできるだけ発達させる。このようにして初学者が1年で、文章を読んで訳せるだけでなく、フランス語話者とある程度自信を持って会話ができ、お互いについての基本的な情報交換ができるようになることを目指すのである。

充実したネット教材

残る課題は、授業時間内に ANL を実践する時間をできるだけ確保するために、なるべく時間をかけずに文法訳読法の成果を挙げるための方法を探ることだ。そこですぐに思い当たったのが『三訂版 グラメール アクティヴ ―文法で複言語・複文化―』⁹である。副題が示すように複言語・複文化という一貫したテーマがあり、各課の末尾には「言語への目覚めクイズ」や短い対話例を載せる等の工夫は見られるものの、根本的な教授法としては従来通りの文法訳読法に依拠していることは、「はじめに」に見られる次の説明からも明らかである。「全体は20課からなっております。各課は、冒頭の複言語・複文化に関係している「テキスト」と文法事項の説明と練習問題で構成されて

います。」実際、各課の内容は文法項目に従って配列されており、この教科書一冊で基本的な文法体系が一通り学べるようになっている。

実はこの教科書には、筆者が知る限り他に類を見ない大きな特徴がある。それは、通常の紙媒体の教科書に加えて、それに完全に対応した自律学習用のネット教材¹⁰が公開されているということである。そのネット教材では、学習者の視点に立って分かりやすく丁寧に文法事項が解説されている上に、学生が練習問題の答えを入力すれば、それが正しいかどうかを確認できるようになっている。著者たちの教室での長年の経験を活かし、まさに痒い所に手が届くような細かい配慮が随所に見られ、ネット教材を読んでいくだけで、まるでライブ授業に参加しているかのような錯覚に陥るほどである。これがあれば、授業時間を使って教師がわざわざ文法項目を一つ一つ解説する必要はなくなるだろう。

ちなみに筆者は何かの学会か研究会の席で、ある参加者がこのネット教材に関して、その著者に直接抗議をしたと発言するのを聞いたことがある。その参加者曰く、こんなものを作られたら困る、フランス語教師の職がなくなってしまうじゃないか、と。筆者自身は必ずしもこの発言の趣旨に賛同する訳ではないが、そこには今日の我が国におけるフランス語教育をめぐるいくつかの重要な問題が含まれているように思われて、強く印象に残った。

話を元に戻すと、筆者は概ね次のような形式で授業を進めることとした。授業の前にあらかじめ教科書の範囲を指定しておき、学生はネット教材や辞書を用いてその範囲をしっかりと予習してくる。授業の前半は、学生同士で予習内容について話し合わせ、そこから出てくる質問やコメントに教師が答える。必要に応じて教師が説明を補足したり、学生の予習状況や理解度を確認したりする。後半は残った時間をANLに当て、学生と実際にフランス語で会話しながら、口頭表現の定着を図る。なおANLで扱うテーマや表現は、前半の教科書の内容とリンクしていてもいいし、特に関連がなくても構わないこととする。

授業の経過

筆者はこの教科書を授業で扱うのも、この大学でこのようなクラスを担当するのも初めてだったため、実際に授業が始まってからは学生の様子を注意深く観察し、授業のやり方についても学生との対話を重ねて最適な形を模索した。その結果、当初の予定に多少変更を加えて、予習の重点をネット教材から教科書へ移したり、教科書の一部を後期試験の範囲とすることによって前期試験の負担を軽くしたり、学生の要望にこたえて模擬試験を行ったりした。

前期の中頃になると、ようやくクラスのリズムが安定してきたように思われた。週 2 回の授業で前期末には教科書のほぼ 9 割を終える進行ペースが確立し、アトラダムに学生を当てても、きちんと予習をしていないと思われる学生はほとんど見当たらなくなった。ANL に関しては、毎回の授業時間の中で ANL に当てられる時間は限られているので、授業中は「①話す」活動（注 7 参照）に集中することにした。会話で扱った内容¹¹は、授業後に Google ドキュメントで文章と音声ファイルをクラス全体で共有し、学生が後で会話の内容を文字で確認したり、発音練習をしたりできるようにした。そして前期末のレポートとして、授業で扱ったのと同じテーマについて、学生に自分の作文とその朗読（音声ファイル）を提出してもらった。これらの授業外の活動によって、ANL で本来なら行われるはずの「②読む・③書く」プロセスの簡単な代用とした。残念ながら時間の制約上、書いた作文を元にして皆で「④議論する」¹²機会を設けることはできなかった。

後期は週 1 回となり、合計 13 回の授業が行われた。最初の 3 回で教科書をすべて終え、残りは 1jourlactu¹³の中から学生が選んだ記事の抜粋を一緒に読むことにした。全員に 1 回ずつ担当してもらいとし、担当者には授業前日までに訳文を提示してもらい¹⁴ことによって、授業中にすべての文章を読んで訳すという手間を省いた。教室では、担当者が正しく理解できていないと思われる箇所や文法的に説明を要する箇所を中心にこちらから問いを投げかけ、まず学生同士で

ペアになって考えてもらい、その後全員で正しい理解を共有するようにした。

このようにして、学生達が自ら選んだ多種多様な 30 程度の最新の話題に触れることができ、しかも教科書の味気ない例文とは違い、生き生きとした本物の記事の中で様々な文法事項が実際に使われているのを確認することができた。学生達はこれらの読解を通じて、その気になればこのレベルの文章なら、この先一人で読んで行くことができるという手応えを感じているはずである。そういう意味では、文法訳読法で到達すべき目標は、十分に達成されたと言えるのではないだろうか。

その一方で、扱う文章の分量がある程度多かったためか、的を絞った文法や内容の確認作業だけでも、予想以上に時間がかかった。その結果、実は ANL に割く時間が全く取れない回も結構あった。思うような学習リズムが作り出せないまま時が経ち、結局後期に ANL の会話で扱えたテーマは「家族」と「好きなこと・嫌いなこと」の 2 つにとどまった。

課題とその対策

例会の参加者からは、このやり方だと学習者の負担が大き過ぎないかという質問があった。確かに、全員がネット教材を使って教科書を予習していることを前提にして授業を進めると、学習者の負担はある程度大きくなるし、もしかしたらどの環境でも同じように通用するやり方ではないのかもしれない。筆者は、自分が担当する学生達の属性を考えてそれが可能だと判断し、前述したように学生の様子を観察したり彼らの意見に耳を傾けたりすることによって、微調整を繰り返しながら実現可能な最善の形を模索した。

その上、予習が必要なのは ANL の時間を確保するためののだということを、学生にしっかり理解してもらうよう心掛けた。実際、ANL のようなやり方で外国語を学ぶのは彼らも初めてであり、そこでいきなり出会うフランス語の音や表現、そして何よりも ANL の学習効果

に興味津々で、毎回目を輝かせて参加してくれている学生が少なからずいた。

こちらが予期していなかった問題としては、予習してよく分からなかった箇所について、学生の方からなかなか質問が出て来ないという事態に直面した。できるだけクラスの雰囲気をリラックスさせ、最初にペアで難しかった点を話し合わせ、学生の間を歩き回りながら聴こえてくる声に耳を澄ませ、時には個別に学生に話しかけて意見を聞く、といったような考えられる手を使って、何とか学生の声を引き出そうと試みた。次第にクラスが馴染んでお互いの気心が知れるにつれて、状況は少しずつ改善されていったが、対策を考えておくべき課題の一つであろう。

1 年間を振り返って最も悔いが残るのが、後期の授業の時間配分についてである。ljourlactu の読解や文法事項の確認にける時間は最初から 45 分と決めておき、その時間内で必ず終わらせるべきだったと思う¹⁵。そうすれば毎回 45 分を ANL に当てることができ、もっと授業を活性化して、学生のモチベーションを高めることができたろう。そして話題の幅を広げながら、彼らの会話能力をさらに伸ばすことができたはずである。

おわりに

冒頭にも述べたように、学習者を取り巻く環境は大きく様変わりしており、インターネットさえあればいつでもアクセスできる無料の学習リソースは、今後ますます便利かつ多様になっていくことだろう。これらを授業にうまく取り込むことができれば、これまでは授業時間を割いて教室の中でやらざるを得なかったもののうちで、実は教室外で学生が一人でもできることが増えていくことが期待される。逆に言えば、もし教室で行われる授業の中で、オンラインの学習リソース等によって容易に代替され得ることしかやっていないのであれば、そのような授業は時代の流れとともに淘汰されていくのもやむを得ないのかもしれない。

一方、一人でパソコンの画面に向かっているだけではなかなかできないこともある。授業の中でこそ生じる様々なレベルのインタラクションは、その最たるものだろう。同じ教室で一緒に学ぶ仲間がいて、信頼できる教師がいれば、誰とでも自由に交流することが可能だ。学習者同士で考えながら助け合うのもいいし、必要があればいつでも教師に相談できる。言うまでもなく、学習者自身が主体的に考えながら学びを深めていくには、こうした環境は極めて重要である。そしてフランス語の授業に関して言えば、例会の参加者の一人も指摘していたように、教室内で生じるこれらの本物のインタラクションを、目標言語であるフランス語で直接行う¹⁶比率を少しでも高めることができれば、学習効果は何倍にもなるに違いない。

時代の変化の波を単なる脅威として捉えるのではなく、授業の本質について考え直すきっかけにしよう。これまで授業の中で行ってきたことの中で、実は新しいツールなどをうまく利用すれば、一人で「授業外でもできること」はないだろうか？ 学習者に過度の負担をかけることなく、それを授業外でももらうためには、どのような工夫をすればいいだろうか？ そのようにして、もし授業時間に少しでも余裕ができれば、それを活かしてどのような「授業だからこそできること」を取り入れていけばいいだろうか？

(共立女子大学)

注

¹ 小池他編（2003）『応用言語学事典』では、文法訳読法は次のように説明されている。「時に激しく批判されながらも、外国語教授法の典型として、現在なお最もポピュラーな教授法である。[中略]その特徴は、文法・構文解析を駆使して、生徒の母語への翻訳を徹底的に実行することにある。」本稿では特に1年生向けの初級の授業を考察の対象とするので、「文法訳読法の授業」というものを広義に解し、上記のような授業が行えるようにするための準備として、まず基本的な文法体系を一通り教えることを主要な目的の一つとする

授業全般を指すこととしたい。なぜならそこに共通して見られるのは、「文字」によって固定されたフランス語に対して、「文法」の概念を駆使してその構造を把握し、仏和辞典等を用いて「日本語」に置き換えながらその意味を理解しようとする、文法訳読法の根幹をなす姿勢だからである。より具体的に言えば、それらの授業の特徴としては、文法項目を軸にして構成された教科書を使い、文法用語を用いて文法の仕組みを説明し、教科書の例文や練習問題等を通して学習者にそれを理解・定着させるといった点を挙げることができるだろう。もちろん今日では、コミュニケーション能力の重要性が叫ばれて久しいので、それらの教科書の中にも会話的な要素が取り入れられているのがむしろ普通である。例文は対話の形を取ることが多いだろうし、ある程度発展的な内容として、学習者に対話を演じさせたり少し会話をさせたりすることもあるだろう。しかしそれらのアクティビティでさえ、実はほとんどの場合、学習者はあらかじめ文字・文法・日本語に頼って会話表現の意味を理解した上で、それを口に出しているに過ぎず、それは本来の意味での会話とは本質的に異なるものである。なぜなら自然な会話ではそのような時間的猶予はなく、通常は相手の出方が予測できない中で、相手が話すのと同時にこちらはその意味を理解し、即座にそれにフランス語で応じることが求められるからだ。したがって、教科書の中にそうした一見会話的な要素があろうとなかろうと、上記のような特徴を備え、まず文法体系を一通り教え込もうとする教授法の根底には、フランス語に対する文法訳読法の基本的姿勢が一貫して認められるのである。

² Germain (2017).

³ 小西 (2014, 2015, 2016) 及び Takeuchi & Konishi (2018) を参照のこと。

⁴ ANL では教師も学習者も基本的に日本語は使わず、授業中のやり取りはフランス語で行う。文法に関しては、教師が文法用語を用いて演繹的に文法の規則を説明することはないが、後述する注 7 の「②読む」プロセスの中で、実際に文中で使われている表現の中から、学習者に考えさせて共通点や規則性を帰納的に見つけ出させる。文字について言えば、注 7 の「①話す」段階では一切使われることはなく、「②読む」プロセスで初めて導入される。

⁵ ANL に則って行われる授業を見たことがない人にとっては、この過程を想像するのは難しいかもしれない。実際にやってみると分かるのだが、学習者が新しいフランス語の表現を理解し、自分でもそれを正しく使えるようになるために、文法用語を用いた説明などは必要ない。目の前の具体的な状況や皆が持っている予備知識などから、教師が語るフランス語表現（＝モデル）の意味を徐々に理解し、そのどの部分をどう変えればいいのか分かれば、学習者はその表現を使って自分の言いたいことが言えるようになる。もちろん最初からうまくいかない場合は、学習者本人に間違いを気づかせるように教師が導くテクニック等が存在する。いずれにせよ ANL における産出は、学習者が文法の規則や単語リストから自分で文を作り出すのではなく、常に「既存のモデルを変形する」という形を取ることを指摘しておきたい。前者のやり方だと、必然的に学習者の母語の影響を強く受けるため、様々なエラーが生じる可能性が高くなる（例えば冠詞のない日本語の母語話者が産出するフランス語には、冠詞にまつわるエラーが生じやすい）。それに対して後者の場合は、目の前にあるモデル文を、自分が表現したい内容に合うように変形すればいいだけなので、まず産出自体のハードルが低くなるし、余計なエラーが生じるリスクを事前にある程度抑えることが可能になるのだ。

⁶ ここで「読める」と言うのは、読んで意味が分かるということと、正しく発音できるということの二つを意味している。

⁷ 少し整理しておくと、ANL では、何か一つのテーマについて「①話す」、文章を「②読む」、各自が作文を「③書く」、そして皆で総合的に「④議論する」という4つのプロセスを経て、一つのサイクルが完結することになっている。

⁸ 注4でも述べたように、ANL では文法用語を用いた演繹的な文法説明は行わないが、だからといって決して文法を軽視している訳ではないことに留意しておきたい。なぜなら ANL では、学習者の話すフランス語に文法的な誤りが含まれていると、その場で必ず正しい言い方で言い直せるように学習者を導くからである。つまり何が文法的に正しいかを学習者が知っている（＝宣言的記憶）かどうかではなく、実際に正しい言い方で話せる（＝手続き記憶。宣言的記憶とともに人間の長期記憶を構成しているが、両者は全く性質が異なる。詳しくは小西（2014：60-61）を参照のこと）ことを重視しているので

ある。同様に、コミュニケーションに支障をきたすようなプロゾディや発音上の問題点がある場合にも、それを見過ごさずに、本人が自分で気づいてその場で直せるよう手助けする。そういう意味で、教師は学習者が話すフランス語の中に、文法的にも音声的にも間違いがない状態を常に保つように注意しながら、クラス全体のコミュニケーションを導いていくのである。

⁹ 大木充・西山教行・Graziani, J.-F. (2020)『三訂版 グラメール アクティヴ ―文法で複言語・複文化―』朝日出版社。

¹⁰ https://text.asahipress.com/text-web/france/active_call/gaf3/menu.html (2023 年 2 月 23 日閲覧)。このネット教材はコロナ禍以前から存在していたものだが、コロナ禍で対面授業が行えない時期には学生がこれでフランス語を自習し、大いに効果を発揮したと言われている。そういう意味では、時代を先取りした教科書だと言えるのかもしれない。

¹¹ 具体的に前期に扱った話題を列挙しておく：名前、スペルを言う・書き取る、住んでいる町、出身地、他言語での言い方、国籍、数字、年齢・生まれた年（西暦）、誕生日、話せる言語、人に物を渡す（人称代名詞の直接目的語と間接目的語の併用）、ペット、日付、時刻、今朝何をしたか、外国籍の友人。

¹² 注 7 で述べた ANL の 4 つのプロセスの中で、実はこの「④議論する」プロセスこそが、やり取りされる情報の豊かさという点においても、それが学習者にもたらす学習効果という観点からも、最も意義深いものである。筆者は他校で ANL を完全な形で実践する中で、年々その思いを強くしている。

¹³ <https://www.ljourlactu.com/> (2023 年 2 月 23 日閲覧)。8 歳から 12 歳向けのフランス語の子供新聞。紙媒体は毎週発行されているが、インターネット上でも記事や動画等が無料で公開されている。最新の時事問題が比較的読みやすいフランス語（難易度は B1-B2 程度、仏検で言えば大体 2 級～準 1 級に相当）で説明されている上に、過去に遡って記事が閲覧できるので、初級文法を終えた意欲的な学生が、興味のある記事を探して読むには最適な学習素材の一つだと言えよう。

¹⁴ 学生の意見を聞いた上で、公平性の観点から全員が 1 回ずつ担当することにした。その結果、担当者の数は平均して毎回 3 人、多い時で 6 人に上った。

授業は毎週月曜日に行われたので、次回の授業の担当者は水曜日までに、読みたい記事の一つを選び、その中から 1～2 段落を選んで Google ドキュメントに記事のリンクと抜粋を共有することとした。そうすれば、他の学生も余裕を持ってそれを予習できるからである。担当者は日曜日までに訳文等を共有し、筆者はそれをチェックした上で授業に臨んだ。

¹⁵ 大切なポイントや時間内に説明しきれないことは、後から教師が Google ドキュメントにまとめて、それを各自読んでもらうようにすればいいはずだ。これらはまさに「授業外でもできること」である。

¹⁶ ANL のもう一つの特徴として「本当のコミュニケーション」が挙げられることを、ここで付け加えておこう。ANL では、文法教科書の例文や練習問題に見られるような現実に基づかない空虚な文は扱わないだけでなく、ロールプレイングのような一時的な架空の設定に基づいたやり取りも行わない。教師は教室の中で必ず自分の本当のことをフランス語で話すし、学習者にも現実に基づいた本当の話をしてもらう。我々は母語で話すのと同じようにフランス語で自分たちのことを語るのであり、それによってお互いのことをよりよく知り、人間関係を深めていくのだ。もし現実とは無関係な架空の内容をフランス語で話すと、皆の関心はどうしても、そこで使われるフランス語が文法的に正しいかどうかといった形式的側面に向けられてしまいがちである。それに対して、ANL のように皆が本当の話をすると、語られる一つ一つの内容が重みを持つので、関心は自然にそちらに向かうようになる。そうやってこそ一人一人の学習者の中に、自分が話す時も聞く時も、コミュニケーションに対する深いモチベーションが生まれるのである。もちろんそれが可能になるためには、お互いの信頼関係が極めて重要である。個人情報扱いに関して細心の注意を払う必要があるだけでなく、学習者が言いたくないことや触れたくない話題については「C'est un secret.」と言って話さない権利を保障するなど、誰もが安心して参加できるように十分な配慮をすることは言うまでもない。

参考文献

- Germain, C. (2017). *L'approche neurolinguistique (ANL) : Foire aux questions*. Longueuil (Canada) : Myosotis Presse.
- 小池生夫他編 (2003) 『応用言語学事典』研究社。
- 小西英則 (2014) 「外国語教育の挑戦：「文字・文法・訳読」よりも、まずは「ヌヌース&ニーナ」とフランス語で話そう！」『共立女子大学文芸学部紀要』第 60 集、p. 59-81.
<http://id.nii.ac.jp/1087/00002957/>
- 小西英則 (2015) 「非母語話者教師がどのようにすれば初学者の会話能力を伸ばすことができるのか：神経言語学的アプローチ (ANL) を取り入れながら」『Etudes didactiques du FLE au Japon』第 24 号、p. 69-84.
- 小西英則 (2016) 「神経言語学的アプローチ (ANL) 研修報告」『Etudes didactiques du FLE au Japon』第 25 号、p. 52-61.
- 大木充・西山教行・Graziani, J.-F. (2020) 『三訂版 グラメール アクティヴ ―文法で複言語・複文化―』朝日出版社。
- TAKEUCHI, E. & KONISHI, H. (2018). Application de l'Approche neurolinguistique (ANL) en milieu asiatique. *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 13, n^{os} 1-2, p. 259-273.
https://www.jstage.jst.go.jp/article/rjdf/13/1-2/13_259/_article

授業形式の多様性について考える

澁谷 与文、Chloé VIATTE

Enseigner à l'heure de la comodalité

Les cours en HyFlex ont été progressivement mis en place au Japon durant le semestre d'automne 2020 et l'année universitaire 2021. En effet, les cours en présentiel n'ayant pas encore complètement repris et une grande partie des participants suivaient leurs cours à distance, les cours en HyFlex se sont imposés et sont restés depuis une constante. À la rentrée universitaire de 2022, nous avons voulu proposer une nouvelle forme de cours en HyFlex, qui nous a conduits à concevoir un environnement aménagé, notamment sonore avec l'usage de speakerphones.

Covido ergo zoom, et après. Que faire de la comodalité ?

Les années précédentes nous avons déjà eu à intégrer les outils numériques afin de profiter du potentiel qu'offrent Internet et les téléphones intelligents. Après les chocs des technologies informatiques, nos classes ont dû se mettre à l'heure du distanciel. À la rentrée 2020, la pandémie du Covid-19 plonge enseignants comme apprenants dans une nouvelle phase pédagogique sous l'égide plus ou moins bienveillante des institutions de tutelle. Nous avons dû nous adapter à de nouvelles modalités d'enseignement, transformer nos contenus et nos approches. Près de trois années se sont écoulées depuis, et la nouvelle norme semble digérée. Ces changements ont été beaucoup de contraintes mais ils ont ouvert la porte à de nouvelles pratiques, et nous voudrions dans ces lignes explorer une partie de ce potentiel.

Le HyFlex en 2023, un outil pour quoi faire ? Deux pistes sont

envisagées, l'inclusivité des publics empêchés ainsi que l'ouverture de la classe. Le HyFlex, un filet pour élaborer du lien.

1. はじめに

2022 年 9 月の例会では本報告の著者 2 名が、同タイトルで話題提供をした。30 分の話題提供が 2 回あり、それぞれにつき 1 時間弱の議論が行われた。また、この例会をきっかけとして Péka は、20 年 4 月以来 2 年半に渡る遠隔型を経て、ハイフレックス型に移行した。テーマもこれにふさわしいものが選ばれ、話題提供者 2 名を含む 7 名の対面参加があった。この例会の後もハイフレックス型が定着しつつあるが、対面・遠隔参加はおよそ半々であり、初めての人にとっても遠方の人にとっても参加がし易くなった。

本報告は 2～4 章において、ハイフレックス型の多様な実態について整理し、22 年度に著者が取り組んだスピーカーフォンを用いた実践を報告する。

続く 5～7 章では、コロナ禍以降に一般的なものになった、ハイブリッドやハイフレックスといった形で多様な授業参加型を並存させること (co-modality) の価値を 2 つの側面から考える。1 点目として、そもそもコロナ禍以前から、ハイフレックス型や MOOC (大規模公開オンライン講座) を利用した学びは教育を全ての者に届けること (inclusivité) を目標として開発されたものであったという側面からである。また、2 点目として、COIL (オンライン共同国際学習) や ITC (国際共修) といった複数の教育機関の連携を伴う新たな教育実践においても、かねてより複数の参加形態を併用した実践が行われていたという側面からである。こうした整理の下、22 年に著者が行った COIL の実践を報告する¹。

2. 2022 年度どのようにしてハイフレックス授業が生じたか

授業の対面型と遠隔型に加えて、ハイブリッド型(ブレンディッド・ラーニング)とハイフレックス型という言葉²も、様々な学問分野で

十分に定着してきている。すなわち、対面授業と遠隔授業を交互に行うことによってある回の授業に受講者が参加するあり方を統一するハイブリッド型、ある回の授業に対面・遠隔両方の受講者を同時に受け入れるハイフレックス型は、教育機関の方針や世情に左右されながらも、教員の裁量によって多くは自由に行なわれるようになった。特に、22 年度は大学が対面授業の回復を図った年度であり、また、学生の対面授業を受けたいという心性を強く感じた年度だったが、それでもなお、断続的に遠隔参加を求める声が残存した。こうした中、新学期にそれぞれの教育機関が想定する範囲には必ずしも収まらない形で、教育機関におけるハイブリッド型授業・ハイフレックス型授業は、受講者の抱える様々な事情の産物として、日々異なる授業の実態を生み出している。

20 年度秋学期より対面授業が一部再開されたことに伴い、ハイフレックス授業も少しずつ増加し始めた。続く 21 年度は感染の拡大と比例して遠隔参加者が増加する状態が続いたり、大学や教員個人の判断で対面授業が中止されて遠隔に切り替わったりしたことが原因で、対面参加者が完全に戻ってきたとは言えない年度であった。隔離期間や濃厚接触の認定、本人や同居人の健康不安等が遠隔参加の主な理由として聞かれた。また、大学・学部によっては一部の学外活動が一定の基準の範囲内で公認されることもある中、欠席が公認された学外活動中ではあるが時間を作って授業に参加したいという要望や、公認されない学外活動で地方にいるが遠隔参加を許可して欲しいという要望もあった。後者の要望についても、部活やサークル文化が現在陥っている苦境が当時から予見可能な部分もあったことから、安易に拒むことはできなかった。それよりも極端なケースでは、移動中の車や公共交通機関から参加したいということもあった。

上述した遠隔参加の希望は、直前や早くても 1 週間前などに届けられ、教員にとっては予期しなかったハイフレックス授業の準備を求めることが多い。22 年度もこうした突然の遠隔参加は続くが、これとは別に、学科や教務担当者の許可の下、恒常的に遠隔参加を受け入れ

る授業体制を取ることが増えた。特に複数のキャンパスがある大学では遠隔参加の希望が多かった。地方のキャンパスの学生だが、そのキャンパスにはフランス語科目がないという学生もいた。あるキャンパスで2限を受けた後に、少し離れた別のキャンパスで行われる3限の授業に遠隔参加したいという学生もいた。あるいは、その日はフランス語科目以外の授業が全てオンライン授業だから、著者の授業にも遠隔参加したいという理由もあった。オンライン授業は大学のオンライン授業用スペースで受講するより、当然、自宅から受講した方がストレスも少なく、交通費も節約でき、機材と通信環境が整っていることも多いだろう。

予期しないハイフレックス授業、毎回のハイフレックス授業とは別に、まれなケースだが、計画的に数回のみハイフレックス授業を行うこともあった。つまり、緊急性がない中で、学生の一部のみに強い遠隔参加の要望がある場合である。多くの学生にとってキャンパスが遠いというクラスもあった。あるいは、周囲の教員やペアの教員がハイブリッド授業を行っているという事情がある場合も学生の一時的な遠隔参加の要望につながり易かった。また、こうした要望は受講者全員が共有するものではなかったりする。人と会いたいという理由や、語学は対面が良いといった理由であくまで対面参加を望む学生と、遠隔参加を望む学生との間でバランスをとった結果、少なからぬ後者の事情に押され、学期に数回は遠隔参加を受け入れる回を設けたからである。

さらに、遠隔受け入れを行っているとなると、まれに受け入れがたい理由で参加してくる学生もいる。例えば、寝坊した学生が急遽遠隔参加する場合である。しかし、そうした学生が他の学生以上に適切に授業中の課題に取り組んだとすれば、これを欠席とすることができるだろうか。遠隔参加の人数が少なければ十分に教員の目も届く。その後、遠隔参加を事前申請制にして、授業に参加するためのリンクを申請者のみに送ってみると、申請者からリンクを聞いてやってくる別の者がいたり、大学に向かうバスの中から着実にグループ活動に参加す

る者もいたりした。学生がどこにいたとしても授業に参加しており、そこに学びがあれば、文句が言い辛いという経験をした教員も多かったのではないだろうか。

3. ハイフレックス環境を作る：遠隔参加者若干名を受け入れる場合

ハイフレックス環境を作る方法の検討は、言語教育においては特別なものに成らざるを得ない。教室内で2者間やグループ間での対話が行われ、リアクションの速度・質が問われ、発話内容や発音の曖昧さを相互に補って理解するような学習環境は、媒介こそ言語を中心としているものの、ノンバーバルな情報が不要なわけではない。遠隔授業で対面と同様の効果を出すのが極めて難しい体育や化学の実技科目にも似た部分があり、ZoomなどのWeb会議システムを通したコミュニケーション形態との相性が良いとは言えない。そもそも、複数のデバイスから同時に音が発された時に音同士がぶつかって、不明瞭であったり聞き取れなかったりする環境では、言語教育が想定するやり取りを重視する授業というよりは、同時発話を避け発話者が他の発話者を妨げないように気を使った、会議のような授業に成らざるを得ないと思っている。

21年度は学生の半数が遠隔参加という状況も多く、学生全員にイヤホンマイクかヘッドセットを常時用意させ、教室内にいる全員にWeb会議システムを介してやり取りをして貰っていたが、22年度は遠隔参加人数がゼロから数名という状態が恒常的であり、別の音声環境作りの必然性があった。とはいえ、教室設置の会議システムは、短い休み時間に教室と教室を渡り歩く教員にとっては設置回収の手間が授業時間のロスにつながるし、元々会議システムがセットされている教室は極めてまれである。こうした状況下、同時に発される複数名の声を遠隔参加者に届けるにはスピーカーフォンが最適だった。遠隔参加者同士が同時に喋ることはできないが、スピーカーフォンの前にいる学生たちは同時に喋ることができ、隣のグループの声を拾ったり、ある程度離れていても教員の指示が届いたりする。何よりスピーカー

フォンの音量を調整すれば、遠隔参加者の声をクラス中に聞こえる音量から、グループでの会話に最適な音量にまで調整できるので、グループや教室内の誰にとっても、遠隔参加者があたかもそこにいるかのように会話できる。理想を言えば、複数の遠隔参加者それぞれに教室内のスピーカーフォン 1 台を割り当てたいが、この点は制約がある。2 台のスピーカーフォンを同時に使うとハウリングする可能性があるからだ。試行錯誤しながら教室の広さと同じだけ天井の高さが大切なことが分かった。一般的な家庭の天井の高さの場所では 2 台同時使用は難しい。ある程度天井が高い 40 人教室であれば、2 台使用も快適に行うことができ³、教室内で遠隔参加者のスピーカーフォン同士が会話する光景もあった。スピーカーフォンは持ち運びも楽で、適切なアダプタさえあれば、学生のデバイスに差すだけで良い手軽さもあるし、イヤフォンやヘッドフォンのように着脱の手間がない。

4. ハイフレックス授業の課題と実践

ハイフレックス授業は避けるべきだろうか。確かに、Web 会議システムでつないだ先にいる数名が、平等に授業を受けられているかといえそうではない。問題はやはり通信環境・音声環境だ。この点では、遠隔参加者だけが通信環境の悪化の影響を受けることがある。ある時はクラスが大いに盛り上がったタイミングで、教室の音声環境が悪化し、遠隔参加者は教室の音が意味するところを部分的にしか理解できなくなった。また、発言や意見を求められれば応じない者はいなかったが、それでも、対面で行われている教室の雰囲気積極的に介入するのは勇気がいるだろうと想像できる。

その上、遠隔参加者が 1 名でもいれば板書ではなく、デバイスを介した情報提示が必要になるので、茂木（2021）で論じられていたように、通常の対面授業と同じ教室内活動ができないこともある⁴。道具を使った活動などは ICT（情報通信技術）化することで魅力が減じることもある。また、ICT スキルに自信のない教員や学生はいつもと同じ効率と速度で授業運営・授業参加することができない場合もあるだ

ろう。教員としては、機材・システムの習熟度といった学習内容と関係のない問題で学生にストレスを与えるのではないかと不安もある。ただし、目標とする学習に直接関係がないとしても、ICT スキルに慣れることは決して不必要な学びではない。それ以外にも、教室内の要求はその教室によって異なるのだから、どんな場合でもただ遠隔参加者を受け入れれば良いというわけではなく、意義と同時にデメリットも説明して受講者の納得を得た方が良好だろう。

こうした点を踏まえても、前章で述べたスピーカーフォンを用いた環境作りは、グループワークとの相性が良く、対面参加者にストレスを与えないものだった。個々の学生が準備する機材よりも音声環境が安定し、使用に前提知識もいらない。遠隔参加者1名に対し対面参加者2～3名のグループを、1年間に渡りスピーカーフォンを用いながら作って来たが、遠隔参加者との会話が対面同士での会話に最も近い状態を作れたと感じる。授業冒頭ではスピーカーフォンは教員のデバイスにつなぎ、Web 会議システムで遠隔参加者を受け入れ、グループ分けをした後、遠隔参加者を受け入れるグループにスピーカーフォンを渡す。資料提示や板書したい内容などはデバイスを用いて共有ドキュメント上に提示する。教員はスピーカーフォンに声が届く位置取りを意識して喋りさえすれば、遠隔参加者にも対面の学生と同じように接することができる。理想的な環境が作れた場合、遠隔参加者には教室の喧騒が幾分聞こえつつも、グループメンバーの声が明瞭に届き、メンバーとの会話のキャッチボールもスムーズにできる。ただし、自身の声が教室内にどのくらいの音量で届いているかを知らされないままでは、遠隔参加者は消極的になりがちなので、この点はグループの協力も得つつ教員がケアして安心させた方が良好。遠隔参加者が遠隔授業のデメリットを被る可能性は消えないものの、微かに臨場感が増す部分もあり、同時に、対面参加者のストレスを減らすことで、ハイフレックス授業のデメリットをかなり減らせたのではないかと考えている。

(学習院大学)

注

- 1 本報告では、例会時の話題提供の形式と同じように、日本語部（1～4 章）を澁谷、フランス語部（5～7 章）をヴィアートが担当した。ただし、冒頭の仏語要約の前段は澁谷が担当した。
- 2 Beatty, B. J. (2019). *Hybrid-Flexible Course Design* (1st ed.). EdTech Books. <https://edtechbooks.org/hyflex>
- 3 澁谷は Jabra Speak 510MS と Yamaha YVC-200B を 1 台ずつ、計 2 台用いることが多かった。
- 4 茂木良治 (2022)「オンライン環境でアクティビティをどのようにおこなっているか」, *Études didactiques du FLE au Japon 31*, Péka, pp. 5-9.

5. La pédagogie de demain : l'accessibilité pour objectif, une vocation sociale

Confrontés aux problèmes inhérents à l'enseignement en ligne, il nous a fallu gérer le distanciel, l'hybride et le HyFlex. Force est de constater que, quand il a fallu gérer en synchronie le 3D et le 2D et conjuguer harmonieusement deux espaces de classe, certains blocages se sont fait jour.

Silence dans le désert : leadership et prises de paroles ont été plus ardues à organiser ; entraide, distribution et usage de la parole ont été empêchés surtout avec des communautés d'étudiants ne se connaissant pas (bien) et d'autant plus que les communautés évoluaient dans deux contextes différents. Le problème du « *social learning* » s'est fait ressentir. (cf. Strickland 1978, Williams 1977, Health 1992)

Les interactions libres permettent l'émergence d'idées nouvelles, le distanciel et a fortiori le comodal ne sont pas (aussi) efficaces pour la co-construction des savoirs ; les remue-méninges sont moins féconds. Un avantage pourtant, pour certains profils, la distanciation a aussi pu être émulative, permettant aux plus timides de mieux se faire entendre. (cf. Barron 2003, Ruppel et al. 2017)

L'effet miroir en a pâti. Sans synchronisation des participants à l'enseignement, les regards, les corps et les mémoires du corps restaient plus facilement en berne. (cf. Health 1991, Clark, H. H., & Brennan, S. E. 1991)

Pourtant, le tchat du zoom a permis de développer un nouveau canal de communication, les salons ont permis d'imposer une plus grande mixité dans le travail de groupe, le distanciel a rendu aisée la participation synchrone d'intervenants éloignés. L'expérience, si cruelle qu'elle ait pu être, a aussi eu ses avantages. Et comme il nous semble vain de parier sur un retour intégral aux modalités anciennes, tablons sur la survivance de ce mode et voyons comment il peut venir compléter de manière satisfaisante l'arsenal de nos outils et approches pédagogiques. Tout d'abord, suivons Ricardo Flores qui dans son doctorat en août 2022 (Flores, p.164-65) liste ce qui pourrait être un code de bon usage du HyFlex, et proposons une approche future qui ne serait pas sans rappeler les droits imprescriptibles du lecteur que Pennac avait décrits en son temps.

Le HyFlex ne convient pas à tous les enseignants ; il devrait être normal de pouvoir refuser d'enseigner sur ce mode.

Les enseignants devraient pouvoir être spécifiquement formés au HyFlex (utilisation des outils numériques, formation continue compatible avec l'évolution des technologies de l'éducation).

Le HyFlex ne convient pas à tous les étudiants ; les apprenants devraient être guidés afin de trouver la modalité qui leur convient le mieux, et doivent être formés (*Tech&Net literacy*).

Les écosystèmes HyFlex devraient être implémentés puis complétés de services en ligne afin d'assister les divers utilisateurs et concepteurs.

Des programmes de prêt d'Internet et de technologies devraient être prévus.

Les apprenants plus experts en outils informatiques doivent pouvoir être sollicités et recrutés le cas échéant (opter pour la création d'un statut de

« *student assistant* » ou SA).

Les syllabus devraient signaler clairement les cours et cursus disponibles en HyFlex, pour une meilleure lisibilité et transparence.

Les handicaps des apprenants devraient être pris en compte (prévoir l'utilisation de médias alternatifs et d'aménagements des outils).

Étudiants éloignés, publics en formation continue, sportifs et artistes de haut niveau... autant de profils « empêchés » que l'université peut mieux accompagner pour favoriser la réussite de tous. Hybridation numérique, campus connectés, mobilité virtuelle sont autant d'outils et dispositifs qui se développent et remettent en question nos routines.

Bien avant le trop long épisode de pandémie, des chercheurs avaient déjà cherché à intégrer les technologies alors disponibles pour permettre l'intégration des publics à mobilités restreintes (handicaps moteurs psychologiques, coût de la vie notamment pour les universités en métropoles, grossesse, etc.). Brian Beatty, pionnier du développement du distanciel dans les classes, crée le terme de HyFlex en 2006, il travaille alors à l'université fédérale de San Francisco et souligne déjà la vocation sociale de ce dispositif pédagogique. Le HyFlex est surtout et avant tout un outil favorisant l'accès de tous à l'éducation.

Citons un exemple français. L'École de Management de Grenoble (GEM) a choisi d'investir pour améliorer l'inclusion des personnes en situation de handicap. Dans le cadre de sa mission « Emploi handicap et formation handicap », l'institution va ouvrir 50 salles HyFlex supplémentaires car ces environnements apportent une réponse concrète aux étudiants ayant des difficultés à se déplacer (handicap moteur et visuel), surchargés par les interactions sociales et autres stimuli lumineux et sonores (troubles neurocognitifs, psychiques ou phobie sociale) ou qui auraient besoin de rester hors des campus. Les institutions soucieuses d'inclusion pourraient se saisir de cette opportunité, même si le volet technologique ne garantit pas à lui seul la réussite de l'intégration de ces publics encore inhabituels.

Les éducateurs et les chercheurs ont décrit de nombreux modèles d'enseignement en comodalité adaptés aux besoins et aux contextes spécifiques qui étaient les leurs (Beatty, 2007 ; Bonk & Graham, 167 2006 ; Garrison & Vaughn, 2008 ; Kitchenham, 2005 ; Pape, 2010). Mais d'autres études semblent montrer en parallèle l'échec relatif des MOOC (Chakor 2016, p. 35). On appelle MOOC (*massive open online course*) ces cours d'enseignement diffusés sur Internet, aussi appelés « Formation en ligne ouverte à tous » : ils offrent des contenus de niveau universitaire proposés gratuitement à distance, et souvent non créditée. Or ces cursus suscitent beaucoup d'abandons et nous avons pu constater par ailleurs combien nos publics que l'on dit être des « *digital natives* » (c'est-à-dire des enfants du numérique qui seraient très à l'aise avec l'ensemble des outils numériques et des nouvelles technologies) sont en fait assez réticents à utiliser les ressources en ligne surtout quand ils sont laissés seuls devant un contenu ou un outil numérique.

La co-modalité reste un outil d'inclusivité car elle donne l'accès aux publics empêchés et en mixité avec d'autres groupes. Citons le cas d'un jeune à mobilité réduite, étudiant à la faculté où j'enseigne, pour qui le HyFlex, avec son cortège de Zooms enregistrables, de ressources en ligne permettant le grossissement des polices de caractères, ou le sous-titrage en direct, a été décisif à l'obtention de meilleures performances et ce, à égalité avec les autres apprenants. De même que les étudiants, cas contact ou covidés pendant la pandémie, ont pu obtenir une dérogation afin de suivre les cours en distanciel. Ces publics dits de minorités ou empêchés peuvent désormais avoir accès à des enseignements jusqu'alors réservés à des apprenants standards. Ce rôle d'inclusivité des outils technologiques n'est pas à négliger d'autant qu'il permet d'agrandir le vivier de recrutement des étudiants, argument auquel les institutions ne restent pas insensibles.

6. La pédagogie de demain : la flexibilité pour moyen, organiser du sur-mesure

Quelles sont les conditions d'une co-modalité réussie ? (Lebrun et al., 2010, Barbier et Lesnes, 1986)

L'enseignement HyFlex apporte une valeur ajoutée s'il répond à la fois aux deux critères suivants.

- 1) champ des activités pédagogiques : il fait évoluer les dispositifs pédagogiques vers davantage de centration sur l'apprentissage,
- 2) champ des formes institutionnelles de formation : il exploite les potentialités de flexibilité pour mieux répondre à des besoins spécifiques d'étudiants.

Le HyFlex est efficace si les cinq axes suivants sont garantis :

Axe « Information et ressources » : mettre à disposition des étudiants les ressources nécessaires à un apprentissage en profondeur, profiter d'Internet pour créer une ouverture sur le monde, travailler avec des collègues et d'autres parties prenantes, orienter les étudiants vers les supports d'alphabétisation numérique, inclure un module sur la culture numérique pour les étudiants au début de semestre si les participants n'ont pas pu bénéficier d'une formation globale diligentée par l'institution.

Axe « Motivation » : contribuer à familiariser les étudiants avec les outils technologiques, favoriser une implication personnalisée des étudiants dans le cours, choisir des évaluations qui donnent plaisir à être noté et qui rassemblent les parcours d'apprentissage dans un esprit de collaboration et de socialisation.

Axe « Activité » : stimuler l'apprentissage par une variété d'activités, amener les étudiants à développer une démarche d'analyse et de jugement critique, favoriser la conscience critique, favoriser l'autonomie des étudiants dans leur apprentissage.

Axe « Interaction » : amener les étudiants à construire leurs connaissances avec les autres, maximiser les interactions entre l'enseignant et les étudiants en vue de soutenir les apprentissages.

Axe « Production » : amener les étudiants à produire des signes visibles de leurs apprentissages, s'efforcer de créer du contenu réutilisable et faire participer les étudiants à la création d'une partie de ce contenu.

Mais, alors que la distanciation et les mobilités rendues impossibles pénalisent l'enseignement des langues étrangères et si tant est que le séjour à l'étranger soit encore une motivation centrale chez nos apprenants, le HyFlex a ici aussi une carte à jouer.

Les séjours à l'étranger étant devenus difficiles sinon impossibles pendant un certain temps, comme dans de nombreuses institutions sans doute, j'avais proposé aux étudiants un séjour en ligne. Mais le distanciel ne séduit pas dans ces conditions, il réduit la découverte de la culture et de la langue de l'autre à une expérience virtuelle et pesante au niveau de l'investissement cognitif et personnel. Comme pour les MOOC cités plus haut, cette formule en distanciel pêche par le sentiment d'isolation et le manque d'implication qu'elle induit, seuls les apprenants ayant déjà une forte motivation profitent de ce format qui peut générer, sinon, beaucoup de frustration.

De leur côté les COIL (COIL est l'acronyme de *Collaborative Online International Learning*, une méthodologie proposant à des établissements universitaires de mettre en commun leurs publics afin que les étudiants travaillent ensemble à distance sur des modules et des programmes souvent en langue étrangère) sont souvent trop lourds d'un point de vue institutionnel, culturel et linguistique. Au contraire, les rencontres HyFlex ont trouvé leur public.

Les chats, les forums et autres existent déjà, mais lorsque l'échange, les cours en commun, les interactions et les jeux en duplex avec la France par

exemple, sont menés dans le cadre d'un HyFlex, les participants peuvent bénéficier de l'aide de la remédiation de l'enseignant coprésent en classe.

Étude de cas : description indicative d'une séance ayant eu lieu le 13 octobre 2022.

Des étudiants de la faculté Internationale de l'Université Juntendo et du campus de Mita de l'Université Keio sont invités à venir interagir avec des lycéens (de seconde et de terminale) de L'Institut Notre-Dame à Chartres qui étudient le japonais en 3^e langue vivante. La participation n'est pas obligatoire (d'une part le décalage horaire ne permettait pas d'intégrer la rencontre à des heures de cours habituelles, d'autre part la participation libre permettait de n'avoir que des étudiants réellement motivés). Les étudiants de Keio ont un meilleur bagage linguistique, l'enseignant est en classe avec les apprenants de Juntendo pour les guider dans leurs échanges. La rencontre ne fait pas l'objet d'une évaluation créditée.

Deux heures de zoom sont prévues avec 3 rounds de 25 minutes chacun, après une petite séance d'orientation.

- Premier round : langue obligatoire d'échange, le français
- Deuxième round : langue obligatoire, le japonais
- Troisième round : plurilingue de débriefing, toute langue est autorisée, l'anglais n'est pas interdit
- Déroulement

Comme de bien entendu les participants français arrivent avec plus de 15 minutes de retard. Ce différentiel culturel aurait posé problème, aurait suscité des frustrations et de l'incompréhension si les étudiants japonais s'étaient retrouvés seuls dans un écosystème culturel dont ils ne maîtrisent pas encore les clés ou envers lequel ils éprouvent des résistances. Le comodal permet de reprendre la main lors d'interactions avec des partenaires extérieurs, ici de désamorcer les problèmes culturels. Lors des interactions par groupe dans des salons - qui auraient été hors du champ d'action de l'enseignant si l'échange avait eu lieu en distanciel simple - le HyFlex

permet de remédier lorsque des erreurs de prononciation ou de construction génèrent des malentendus. En effet, chaque participant interagit en utilisant un casque ou des écouteurs dans le salon zoom qui lui a été indiqué mais la présence conjointe permet l'entraide : l'enseignant qui diligente la rencontre ne fait pas irruption dans les salons, présent dans la salle de classe, il entend chacune des conversations.

La troisième partie libre permet selon les affinités de chacun d'interagir dans les langues qu'ils souhaitent, là encore les participants peuvent d'eux-mêmes vérifier que l'interaction a été efficace, et le cas échéant aller plus loin dans l'échange afin que les objectifs culturels ne pâtissent pas trop des limites naturelles qu'impose une conversation en langue étrangère, en langue cible.

La rencontre s'inscrivait dans un projet d'échange appelé à se répéter. Les thématiques des parties 1 et 2 avaient fait l'objet d'une préparation en amont. La partie française qui sortait tout juste de la période de rentrée scolaire avait demandé à faire travailler les interactions basiques et les expressions pour faire connaissance, la partie japonaise avait préparé des quiz selon les groupes sur la culture manga en France, ou sur le système éducatif français. De chaque côté les participants font l'effort de poser leurs questions en langue cible, les réponses sont données dans la langue source afin de favoriser la fluidité des échanges et les activités d'écoute. En effet, le niveau des participants ne permettait pas de tabler sur des activités de production en synchrone. Là encore les enseignants peuvent apporter leur aide. Ce type d'interaction ne serait pas aussi efficace en asynchrone, ni même en distanciel pur, qui pénalise la remédiation et l'entraide. De plus, je m'étais attachée à enseigner le « japonais facile » (*yasashii nihongo*) à mes étudiants japonais, afin qu'ils soient capables de produire des réponses simples et accessibles dans leur langue maternelle.

7. Conclusion en guise d'optimisme de survie

Impossible de faire le dos rond, ni souhaiter un pur retour en arrière. L'enjeu est d'arriver à trouver une plus-value au nouveau contexte éducatif et aux outils numériques qui ont été générés. Le HyFlex avec les précautions mentionnées ci-dessus peut venir utilement compléter notre arsenal déjà très riche d'outils pédagogiques et être toujours plus inclusif, afin d'intégrer des publics non mobiles ou empêchés et de jeter les ponts vers l'étranger. Comme d'habitude, c'est à l'enseignant d'apprendre à jongler avec ces potentiels. On a pu souffrir du manque de temps et d'accompagnement, souhaitons que chacun d'entre nous parvienne à trouver le bon dosage et la recette pédagogique qui lui convienne selon ses habitudes, ses publics et ses objectifs d'apprentissage. Étudiante débutante aux Langues O, j'ai un temps pu détester la professeure qui nous assurait « Les *kanji* sont vos amis ». Autant je plussoie aujourd'hui, autant je pense que le HyFlex aussi peut devenir un compagnon, comme dirait le renard du *Petit Prince*, libre à nous de l'appivoiser de proche en proche.

(Université Juntendo)

Références bibliographiques

- Beatty B. (2012), *Hyflex course design: The advantages of letting students choose the blend*. Disponible sur : http://olc.onlinelearningconsortium.org/effective_practices/using-hyflex-course-and-design-process (dernière consultation le 17 février 2023)
- Beatty B. J. (éd.) (2019), *Hybrid-Flexible Course Design Implementing student-directed hybrid classes*, EdTech Books. Disponible sur : <https://edtechbooks.org/hyflex> (dernière consultation le 17 février 2023)
- Chakor Y.A., Faddouli N El (2016), « Abandonment of learners MOOC problematic analysis and proposed solutions », *International Journal of Computer Applications*, Volume 153 – No2, November 2016. Disponible sur : https://www.researchgate.net/profile/Nour-Eddine-El-Faddouli/publication/310761280_Abandonment_

of_Learners_MOOC_Problematic_Analysis_and_Proposed_Solutions/links/59eded
a8aca27250fe79d060/Abandonment-of-Learners-MOOC-Problematic-Analysis-and-
Proposed-Solutions.pdf (dernière consultation le 17 février 2023)

Docq F., Lebrun M., Smidts D. (2010, version numérique 2011), « Analyse des effets de l'enseignement hybride à l'université : détermination de critères et d'indicateurs de valeurs ajoutées », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol 7, No 3. Disponible sur : <https://id.erudit.org/iderudit/1003563ar> (dernière consultation le 17 février 2023)

Flores Reyes M. R. (2022), *Flexible Learning Environments: Minoritized College Students' Experiences in HyFlex*, San Francisco, California, Summer. Disponible sur : <https://scholarworks.calstate.edu/downloads/c534fv91f> (dernière consultation le 17 février 2023)

Leijon M., Lundgren B. (2019), « Connecting physical and virtual spaces in a HyFlex pedagogic model with a focus on teacher interaction », *Journal of Learning Spaces*, 1, 8. Disponible sur : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1220576.pdf> (dernière consultation le 17 février 2023)

Rhoads D. D. (2020). *Traditional, Online or Both? A Comparative Study of University Student Learning and Satisfaction Between Traditional and Hyflex Delivery Modalities*. Dissertation Concordia University Irvine, 148 ; 27995688. Disponible sur : <https://edtechbooks.org/-Sdh> (dernière consultation le 17 février 2023)

JM Maillet CONTOZ. (2021) *Salles Hyflex GEM en fait toujours plus pour le Handicap & l'Inclusion*. Disponible sur : <https://handirect.fr/hyperflex-pour-apprendre-plus-facilement/> (dernière consultation le 17 février 2023)

Le genre en question

加藤 美季子

Le genre en question

Le français moderne, que nous apprenons et enseignons à l'école, possède deux genres : masculin et féminin. Or, dans la classe de FLE pour les débutants, certains apprenants dont la langue natale n'a pas de genres (par exemple le japonais) se sentent mal à l'aise lorsqu'ils doivent exprimer leur nationalité (« Je suis japonais / japonaise. »), d'autant plus que la sexualité est une question épineuse de nos jours. En face de cette perplexité des apprenants, comment pouvons-nous réagir en tant qu'enseignants du français, qui contient inévitablement les genres ?

はじめに

10月の例会は、順天堂大学国際教養学部と Zoom のハイフレックス形式により、「Le genre en question」というテーマで開催された。通常の例会に比べ、フランス語を母語とする参加者の割合が多い例会となった（12名のうち5名）。

1. 現状確認

例会の冒頭、話題提供者の竹内京子さんにより、近年フランス語を教える上で性の問題の扱いが難しくなっている、という状況が確認された。すなわち、現在世界中で男女共同参画や SDGs のジェンダー平等が叫ばれており、日本の学校では名簿に男女の表記がなくなったり、名前を呼ぶときは男女を問わず「〇〇さん」と呼ぶよう指示される、といったことがある。

こうした状況の中、男性・女性をはっきりと区別するフランス語をどうやって教えたらいいのだろうか。実際に、フランス語では il と elle

を統合した *iel*（または *ielle*）という形、また英語では *he* でも *she* でもない単数の *they* という形の使用を主張する動きも出てきている。言語の切り分けはそれを用いる人の世界観の切り分けでもあると叫ばれて久しいが、こうした社会的・文化的な流れに応じて、フランス語の文法の枠組みが変わる可能性はゼロではないとも考えられる。

そこで、私たちがフランス語を初めて勉強したとき、あるいは教師として教え始めたとき、「語彙や文法の仕組み」と「現実の性」との関係で、疑問や違和感を感じたことはなかったか、また学生がそうしたものを感じていないか、それを *Péka* の皆で話し合いたい、というのが、今回のテーマを竹内さんが提供した意図であるという。

参加者は、まず Zoom 組と対面参加組に分かれ話し合った。その後全員で集合し、各自の体験や考えを述べ合った。

2. 自己表現の問題

まず、無生物の名詞の男女については私たちには変えようがない。*Le soleil* と *la lune* の男女を逆にすることは誰にも出来ない¹。無生物の名詞の男女は完全にアプリアリに決まっているものであり、その証拠に、ドイツ語では太陽は女性名詞、月は男性名詞である。「男性名詞・女性名詞」という名称が混乱を招いているのであり、「1 型・2 型」「A 型・B 型」でもいいのではないか、という意見もあった。

しかし、人間の話になると事情が込み入ってくる。

たとえば、ある参加者によると、自己紹介の練習をしているとき、見た目は女性に見える学習者が *Je suis japonaise* と言いたくない、と主張した。どう反応していいかわからず、「じゃあ言わなくていいよ」としたが、思い返してみると、言いたくなかった理由は性別なのか、あるいは国籍なのかは不明である。この報告については、言わなくていいという選択肢を残すことが重要であり、年齢でもなんでも言いたくないことは言わなくていい、詐称も OK、フランス語として間違っていなければそれで問題ない、という意見があり、多くの参加者が賛同した。ただしこの方法に対しては、「それを認めてしまうとせっかく

のフランス語でのコミュニケーションが表面的なものになり、口頭での文法練習問題と化してしまう」「各自が本当のことを言うからこそ表現の幅が広がる」という反対意見も聞かれた。その一方、何らかの理由で自分の情報、例えば国籍を言いたくない学習者がいたら、*Je suis franco-japonais(e)*. / *Je suis terrien(ne)*. などと別の言い方があることを示し、学習者をサポートするのも教師の役割だという意見もあった。

しかし、見た目が女性の学習者が *Je suis japonais* とした場合、①自己認識は女性だがフランス語を間違えている、②自己認識が男性で意図的に言っている、という2つの可能性があるので、それは確かめなくてはいけない。「その言い方だと男性として扱われるけれど大丈夫？」と確認し、自分で選択させる。そしてその後の授業では本人が選んだ性でその学習者を扱う (*il, elle* の別など)。これは実践例として参加者の一人が報告したことだが、それでまったく問題ない、と同意する参加者がいる一方で、「どちらなのか」を授業内で追求してはいけない、カミングアウトを強制するようなことは決してあってはならない、という、教師の慎重さを求める意見も聞かれた。

現実として、どちらとも認識していない人、あるいは両方と認識している人もいるが、フランス語を使う以上はどちらかにしなくてはならず、そこは繊細な問題になってくる。近年では *iel, ielle* といった代名詞を使う動きもあるが、それはまだごく一部での使用に限られている。参加者の中のフランス語母語話者からは、「違和感がある」「ものごとをより複雑にしている」という否定的な意見が聞かれた。「男性形が *neutre* な性なので男性形を使うのでは」という意見には、男性形を *neutre* な性と捉えること自体に疑問を呈する参加者もいた。

フランス語で自己表現をする以上、現時点では男性か女性かを選ばなければならない。その前提に立った上で、「これは将来も変わらないことだから、そこを受け入れなければフランス語を使うことは出来ない」という立場と、「現実の変化に言葉が対応できなくなってきたのだから、言葉のしくみが変化していく可能性がある」という立場との間で激しい論争があった。この問題に明解な答えを見出すことは

私たちには出来ない。フランス語の教師として出来ることは、男性と女性とで言い方が違うことを明確に示した上で、学習者が言いたいことを正しく言えるように、そしてそれが正確に他人に伝わるように、教えることしかない。

3. 学習者が抱く違和感の問題

「学習者個人の性認識をフランス語でどう表現するか」ということと、「学習者がフランス語の構造そのものに違和感を感じる」ということは別の問題である。後者の問題に対して、教師はどのように対応することが出来るのだろうか。

例えば、多くの初学者が感じる疑問の一つに ils の使い方がある。女性 30 人、男性 1 人でも ils になることに違和感を覚えるのだ。このルールに関して、参加者の 1 人から、「仮に規則を逆にして、学生も教師も男性である男子校に女性の教師がひとり入ってきている状態を elles で呼んだら男性たちは不思議に思わないのか」という問いかけがあった。またこの問題については、フランス語母語話者にも疑問に感じる人がいるという証言があった。おもにフェミニズム運動を進める人たちが、ils のルールはアカデミー・フランセーズの男性達が 17 世紀に作ったルールだと反発し、男女の人数の割合で決める、またはすべて女性形にする、などの方法を取る動きもあるということだ(まだまだ一般的ではないが)。他に、l'accord de proximité (« Mon père et ma mère sont contente. ») を主張する動きもある。これは古典ギリシア語やラテン語、またフランス古典主義作家であるラシーヌなどにも認められる用法で、音声的な利点もある (« ces trois jours et ces trois nuits entiers » という女性名詞 nuits と形容詞男性形 entiers が続いている形よりも « ces trois jours et ces trois nuits entières² » のほうが耳で聞いて心地よい)。現行文法での一致の原則は男性中心的であり、l'accord de proximité がより自然で単純な解決法であると、一部で主張されている。

Féminisation が進んでいるケベックなどと比べると、フランスではアカデミー・フランセーズの権威が強く、言語に関しては保守的で

あり、男性優位な側面があるのは否めない。上述した ils の用法や性一致の原則もその例だろう。そして、仏検や DELF・DALF といった資格を取得するためにはアカデミーが推奨するフランス語を学ばなければならない。

しかしその一方、規則は今まさに変化している最中だ。アカデミーは *accent circonflexe* の使用に関して寛容になった。また、例えば、かつては女性の教師も *un professeur* と呼んだが、*une femme professeur* とも言うようになり、そして *une professeur* または *une professeure* と言っても（表記しても）いいことになった。行政上の変化としては、2012 年以降、公文書の中では *mademoiselle* を使わないことになった（＝男性同様、女性も未婚・既婚を問われなくなった）、といったこともある。学習者には、アカデミーの規則を教えるのと同時に、事態は変化している、多様化している、ということも示すべきだろう。

一方、日本人学習者がこの問題に特に敏感なのは社会的要因もあるのではないかと、との指摘もあった。日本には言葉の *genre* はないが社会的な性差別が根強く残っており、だからこそフランス語の *genre* に拒否感を示してしまうのではないかと。そういった学習者には、「フランス語はこういう言語、男女というより『1 型・2 型』のようにグループ分けしているだけで、そこに神経質になることはない」「言語には言語のルールがある（確かに男性中心的なルールかもしれないが）。言語の問題と社会の問題は分けて考えるべき。そうしないと何も言えなくなってしまう」と伝えるべきだという意見があった。

社会的問題がフランス語学習に関わってくる別の例として、教科書にある *Il a les yeux bleus. / Elle a les cheveux bruns.* といった例文に対し「人の見た目を話題にしてはいけないのではないかと」と学習者から指摘を受けた、という証言があった。この証言に対し、同様の例として、教科書を作成する際に、出版社によっては容姿を表す単語の選択が厳しい（「太っている」や目の色は NG）という証言も聞かれた。*Politiquement correct* はもちろん重要だが、行き過ぎると何も言えなくなってしまう。『この言葉はいい・悪い、この言葉は使う・使わない』

と言葉の二分化を語学教師がするべきではない」、「使い方には配慮するべきだが、言葉の機微を学ぶ機会を学習者から奪ってしまうのは怖いこと」といった意見が聞かれた。

4. Simulation globale という解決法

教室での自己紹介が繊細な問題になるのならば、架空のプロフィールを設定し、その人物になりきり自己表現をする、という方法もある。これに関しては、かつて FLE で提案されていた *simulation globale* という教育法が紹介された。

Simulation globale は 1980 年代に *L'immeuble*³ 等の教科書で展開された方法だ。まず学習者が、名前・年齢・職業・家族構成等について好きなプロフィールを自分で設定する。電話帳の 1 ページから各自が好きな *prénom* を選ぶのだが、その際に教師は *prénom* の男女の別を教えておく。顔写真も週刊誌等から好きなものを自分で選ぶ。プロフィール設定時に、面白がって現実の性とは異なる性をあえて選ぶ学習者もいる。そしてこの架空のアイデンティティを元に、自己表現や他者とのやりとりを学んでいくのだ。建物の階段で出会って自己紹介をするところから始まり、未来の話をする練習までする。口頭の表現だけではなく手紙を書いたりもする。

この方法に関して、「言語を学ぶために他の人になる必要はない」「自分の名前を変えることは本当の自分を否定すること」というネガティブな意見があった一方、実際に *simulation globale* で教えた経験を持つ参加者からは、「1 学期間やるのは大変だが、3 泊 4 日の合宿などでやると盛り上がる」「ゲームとしてやっているものであり学習者は面白がってやっている」「現実の自分のことだけを話すよりも飛躍的に語彙力・表現力が伸びる」といった肯定的な意見も数多くあがった。

Simulation globale を本格的に授業で採用するのではなく、柔軟に取り入れればいい、という意見もあった。教師も学習者も、教室の中のアイデンティティがあり、それは必ずしも本当のアイデンティティと一致するわけではない。家族の話をするのを嫌がる学習者は多いが、

その場合、本当のことを言う必要ななく、フレキシブルに設定していいことにすればよい。

これはつまり、本例会の最初のほうで発言があった、「言いたくないことは言わなくていい、年齢詐称も OK、フランス語として間違っていなければそれでいい」という指摘とつながる。そういったクラスの雰囲気教師が作り出すことが肝要であるといえる。

おわりに

例会全体を通じて、各参加者の間で、フランス語の性という今回のテーマに対する「温度差」のようなものが存在するのを報告者は感じた。そこには、フランス語が母語であるか否か、自身が男性であるか女性であるか、世代の問題、個人的なバックグラウンド等、様々な要因があるのだろう。教師同士の間でも本テーマに対する姿勢の違いが容易に認められるとなれば、学習者が、とりわけ教師よりもずっと若い世代の学習者たちがフランス語の性について抱き得るであろう反応に、教師は注意を払うべきなのではないだろうか。

実際、日本語であれば「私は日本人です」で済むところを、フランス語にした途端に男女を表現しなければいけないことに違和感を覚える学習者が近年増えているようだ。これまでであれば「フランス語はそういう言語だから」と説明してきたが、今後の学習者にそれが通用するかどうかはわからない。

外国語の学習とは、自分の持つ言語体系とは異なる言語体系との出会いであり、またその言語体系の延長線上にある、自らのものとは異なる価値観や文化といったものとの出会いでもあるはずだ。近年の学習者は「多様性」「SDGs」といった概念を子どもの頃から教え込まれており、それだからこそ、日本語では必要のない性別の表現がフランス語では不可避である事実違和感を覚えるという現象は、皮肉なようでもある。

例会の最後に、今回の話題提供者である竹内さんが語った「学生の気持ちを考えつつ、みんなでフランス語を楽しめる、日本語とフラン

ス語の違いも楽しめる気持ちで勉強できるとよい。また、30年前には不動のものと思われたフランス語文法も、変化の兆しが見えているようである。フランス語を学ぶことによって、フランス語が今後どのように変化していくのかを見守る楽しみも出てきたのではないだろうか。」という言葉が印象的だった。

(白百合女子大学その他)

注

1. この点に関し、例会後に「名詞の性を変えることは誰にも出来ないということはない。特に 13 世紀・17 世紀の *rectification* では、大量の女性名詞が男性名詞化された」という指摘を受けた。
2. Jean Racine, *Athalie*, 1691, acte I, scène II, v. 196.
3. Francis Debyser, *L'immeuble*, Hachette, 1986 ; 1996.

Réflexion sur l'enseignement de la grammaire

(文法教育を考える)

Sonia SILVA

Introduction

La session du 17 décembre 2022 portait sur l'ordre de l'enseignement de la grammaire, mais ce thème vaste et complexe en ce qu'il implique de nombreuses sous-questions a fini par devenir une réflexion sur l'enseignement de la grammaire. Parmi les sous-questions soulevées lors de la session ont été abordés (1) l'utilisation du métalangage pour l'enseignement de la grammaire, (2) la place, le temps consacré à la grammaire, (3) l'utilisation de comparaison avec l'anglais (l'approche comparative). La discussion a également abouti à la question de (4) la structure du discours.

1. L'utilisation du métalangage

L'une des premières questions abordée par les participants de la session était l'utilisation ou non du métalangage pour enseigner la grammaire.

Pour commencer, certains participants ont évoqué certaines difficultés rencontrées lors de l'enseignement de la grammaire française en raison du métalangage. En effet, de nombreux enseignants partent du principe que les étudiants ayant appris l'anglais connaissent et maîtrisent le métalangage. Mais en réalité, en fonction des méthodes pédagogiques, il arrive que certains étudiants aient appris l'anglais sans étudier le métalangage. Ainsi, les participants étaient d'accord pour dire qu'il y avait une nécessité de vérifier avec les apprenants le sens de chacun des termes grammaticaux (nom, verbe, adjectif, etc.) lorsque ceux-ci étaient utilisés.

À cette occasion, d'autres participants se sont demandé s'il n'était pas attendu des étudiants d'université une certaine maîtrise du métalangage. Par ailleurs, certains enseignants ont déclaré avoir constaté que lorsque les apprenants n'avaient pas de bagage théorique et explicite quant au fonctionnement de la langue cible, ils avaient du mal à développer leurs compétences. En effet, il semble que ces étudiants stagnent comme s'ils étaient enfermés dans des structures : les phrases sont acquises et mémorisées, mais elles leur restent opaques d'une certaine manière, car ils n'en comprennent pas le fonctionnement grammatical.

En raison de leur approche pédagogique, certains participants ont remis en cause cette nécessité d'enseigner la grammaire de façon théorique et préfèrent donner des structures de phrases toutes faites et rapidement réutilisables. À cette occasion, d'autres participants ont évoqué le fait que donner des modèles non explicités pouvait noyer les apprenants dans des structures non maîtrisées et leur imposer du vocabulaire en décalage avec leur niveau de compétence réel. Il a été rappelé à cette occasion que ce type d'enseignement relève de la méthode naturelle. Cette méthode d'enseignement a pour objectif d'imiter l'apprentissage de la langue maternelle et est préconisée quand les étudiants ont beaucoup d'heures de cours de langue et qu'ils sont immergés dans la langue cible.

Ces réflexions ont porté la discussion vers la deuxième grande question de la séance : celle de la place et du temps à consacrer à la grammaire.

Nous rappellerons avant de poursuivre qu'aucune méthode n'est meilleure qu'une autre, le tout est de choisir l'approche pédagogique qui nous semble la plus adaptée pour nos étudiants en fonction de nos compétences et de nos contraintes institutionnelles.

2. Le temps consacré à la grammaire et sa place dans l'enseignement

L'organisation des cours et les contraintes imposées aux enseignants changent selon les établissements. En effet, certaines institutions forment des spécialistes de français qui ont entre 6 à 8 cours de 1 h 30 et d'autres s'adressent à des non-spécialistes qui ont juste 1 à 2 cours hebdomadaires. De même, dans certains établissements, les enseignants doivent enseigner une compétence (à travers des cours de grammaire, de conversation, de rédaction, etc.), alors que dans d'autres, ils n'ont pas de rôle prédéterminé et ont plus de liberté.

Pour faire face au manque de temps que peuvent rencontrer certains enseignants en fonction des contraintes institutionnelles, une participante a expliqué avoir recours à la classe inversée. Elle a dit demander à ses étudiants intermédiaires de préparer l'explication d'un point de grammaire en devoir. À cette occasion, ceux-ci doivent donc réviser et effectuer des recherches en amont, et créer ou reprendre des exemples de phrase en mettant en avant les difficultés et les aspects qu'ils estiment importants. Il convient de souligner ici que pour expliquer un point de grammaire, par exemple, celui-ci doit déjà être bien compris. Cette astuce permet de gagner du temps, car en écoutant les explications des étudiants on peut vérifier leur compréhension du point de grammaire traité. De plus, comme c'est étudiant qui explique de son point de vue les enjeux, on peut à juste titre assumer que celui-ci relèvera les difficultés effectives et donnera des explications réellement adaptées à ses camarades et non pas les difficultés de grammaire présumées par l'enseignant. Bien sûr, l'enseignant complètera les explications des étudiants lorsqu'il l'est nécessaire.

En ce qui concerne la prédétermination des rôles, les participants étaient d'accord pour dire que celle-ci était problématique. Tout d'abord, les enseignants (qu'ils soient natifs ou non) finissent toujours par enseigner la grammaire, ne serait-ce qu'à travers la question d'un étudiant. Ainsi, la division des compétences entre les enseignants n'est pas toujours pertinente.

De plus, celle-ci pose de nombreux problèmes, en raison notamment du décalage qui peut exister entre la progression du cours de grammaire et celle d'autres cours comme celui de conversation. D'autant plus lorsque la communication entre les enseignants à propos de la progression des cours et de l'avancée des apprenants dans leur apprentissage n'est pas fluide.

Il a été remarqué à cette occasion qu'il y avait un certain décalage entre la progression grammaticale des manuels d'éditeurs français (utilisés dans les cours de conversation, par exemple) et ceux d'éditeurs japonais (utilisés notamment pour la grammaire), inadéquation pouvant accroître les difficultés des étudiants qui se retrouvent noyés dans une masse de notions grammaticales et de vocabulaires différents selon les cours et manuels.

Les participants ont également remarqué que la progression grammaticale des manuels d'éditeurs japonais correspondait en réalité aux exigences du DAPF (Diplôme d'Aptitude Pratique au Français, dit « *Futsuken* »). Ainsi, lorsque le manuel a été édité en France, il arrive que certains enseignants éprouvent des difficultés à combiner la progression du manuel aux contraintes institutionnelles liées aux certifications de l'APEF (Association pour la Promotion de l'Enseignement du Français). Face à ce dilemme, une participante a déclaré suivre la progression du manuel en faisant automatiser des structures à travers un travail de l'expression orale au printemps. Puis, faire de façon intensive et sur le modèle du bachotage une préparation aux examens du *Futsuken* axée sur la grammaire en automne.

3. L'approche comparative

Certains participants ont évoqué le fait de faire des parallèles avec l'anglais pour expliquer certains points de grammaire (les articles, la structure de phrase, les prépositions, etc.) Il a été rappelé que tous les étudiants n'avaient pas forcément des bases solides en anglais et que tous n'avaient pas appris la grammaire anglaise de façon explicite, c'est-à-dire avec l'utilisation du métalangage. En réponse à ces remarques, il a été fait

mention que les étudiants avaient souvent de bonnes bases en grammaire, car à défaut de l'apprendre en cours, ils l'étudiaient en autodidacte avec des ressources autres que celles utilisées en classe dans l'objectif de passer des examens d'entrée à l'université ou des certifications de langues comme le TOEIC, *Eiken* (The Eiken Test in Practical English Proficiency), etc.

On rappellera également que pour certains étudiants, l'apprentissage de l'anglais a été très laborieux et que donc faire des parallèles avec l'anglais peut conduire à des blocages, que ces mauvais souvenirs peuvent nuire à l'apprentissage d'une deuxième langue vivante. Par ailleurs, il y a aussi des points de grammaire qui n'obéissent pas aux mêmes logiques en français et en anglais. Il y a donc également un risque d'amener les étudiants à se tromper en leur faisant faire des parallèles injustifiés ou inutiles.

4. La structure du discours

À la suite de ces échanges, la discussion s'est portée sur les ouvrages de grammaire. En effet, certains participants ont évoqué le fait qu'ils conseillaient de plus en plus aux étudiants des ouvrages d'explications grammaticales que des dictionnaires.

Une participante a indiqué l'absence d'explications grammaticales contrairement aux ressources généralement utilisées en anglais dans les livres de lecture ou d'analyse de texte. Cette intervention a souligné la nécessité de redéfinir le terme « grammaire ». En effet, par grammaire, entend-on conjugaison ou liste des règles relatives à la structure de la phrase (syntaxe) ? La grammaire inclut-elle également les questions relatives à la structure du texte et à l'analyse du discours ?

Les participants étaient d'accord pour dire qu'il fallait distinguer la structure du texte et la syntaxe de la phrase, mais aussi l'analyse et la maîtrise de la structure avec la cohérence du texte, qui ne font pas partie de l'enseignement de la grammaire, même si elles sont fondamentales et nécessaires à la maîtrise de la langue cible.

De cette remarque la discussion a un peu dérivé sur l'enseignement des stratégies de communication et de l'analyse du discours. Par exemple, il a été dit que les étudiants japonais avaient, du fait de leur culture en langue source, une tendance à produire des réponses très concises aux questions posées. Or en français, il est souvent préconisé de produire des réponses longues avec des informations complémentaires, afin de donner à l'interlocuteur matière à relancer ou ouvrir la conversation, dans l'éventualité où celui-ci veut la poursuivre.

Par ailleurs, en France, lorsque les élèves et les étudiants doivent présenter un point de vue argumenté, ils doivent organiser leurs discours selon des normes de structure de texte. Lors du baccalauréat, par exemple, les élèves doivent présenter leur point de vue à travers des dissertations ou des commentaires, qui ont des structures précises et qui diffèrent légèrement en fonction de la matière (Histoire-géographie, Sciences économiques et sociales, ou Littérature). On retrouve ces exigences de forme dans les examens du DELF/DALF, où il est demandé aux apprenants du français un minimum de structure : une introduction, une problématique, deux ou trois parties et une conclusion. Or, les étudiants sont nombreux à ne pas connaître ces règles. Il y a aussi des techniques de communication orale telles que les chevauchements, etc.

Tous ces éléments ne font pas partie de la grammaire, mais sont tout aussi nécessaires aux étudiants, ce qui interroge à nouveau le cloisonnement de l'enseignement des compétences langagières : ne devrait-on pas considérer l'enseignement plus comme un ensemble ?

5. Autres réflexions

Lors de la session, il a également été fait mention des points suivants : — L'autocensure des professeurs. En effet, certains participants ont mentionné qu'il arrivait que les étudiants posent des questions sur des points de grammaire très précis et loin de leur niveau. Or, certains enseignants

refusent de répondre à ces questions, afin de ne pas créer de confusion. Mais si les étudiants interrogent leurs enseignants, n'est-ce pas qu'ils veulent et ont besoin d'une réponse ? Faut-il manquer cette occasion de répondre à un besoin, à une curiosité somme toute légitime ? Répondre ou non aux questions des étudiants en décalage avec leur niveau de langue et le cours est une problématique sur laquelle chaque enseignant doit réfléchir et se positionner en fonction du type de classe, des objectifs, du niveau, etc.

— Quelques participants se sont demandé s'il n'y avait pas une baisse générale de la capacité des enseignants à expliquer la grammaire (que ce soit en français ou en anglais). Ainsi les enseignants devraient peut-être penser à améliorer leurs compétences et leur enseignement notamment en discutant avec leurs pairs. Cette réflexion soulève la question de la formation des enseignants pour l'enseignement du FLE.

6. Conclusion

L'enseignement de la grammaire est fondamental lors de l'apprentissage d'une langue, mais les règles grammaticales peuvent être enseignées de diverses manières selon les approches pédagogiques de chaque enseignant et les contraintes auxquelles ils sont soumis.

En effet, lors de la session, il a été fait mention des méthodes en immersion (où l'on donne beaucoup d'exemples sans forcément expliquer les structures) mais aussi des cours de grammaire pure (manuel de grammaire, explication en japonais avec utilisation du métalangage et exercices structuraux), en passant par le recours à l'anglais comme outils d'enseignement de la grammaire française dans l'approche comparatiste.

De même, les enseignants peuvent avoir des contraintes de temps et des contraintes institutionnelles (volume horaire de cours restreint, mais injonction de faire passer des certifications), qui peuvent les inciter à utiliser la méthode de la classe inversée ou les pousser uniquement à faire du bachotage.

Nous rappellerons qu'aucune méthode n'est en soi meilleure qu'une autre, elles ont toutes des avantages et des inconvénients, le tout est de choisir la pédagogie qui convient le mieux aux compétences de l'enseignant, qui sert à ses objectifs pédagogiques et qui correspond surtout au profil des étudiants.

(慶應義塾大学)

相互交流の促進とオンラインツールの活用

2022 年夏季 CLA スタージュおよび授業実践報告

石井 咲

Rapport du stage d'été 2022 au CLA suivi d'un compte-rendu d'une pratique de l'écriture collaborative

Ayant participé au stage pour les enseignants de français qui s'est tenu au Centre de linguistique appliquée à Besançon en août 2022, j'aimerais faire le bilan des deux modules que j'ai suivis. Je voudrais aussi présenter comment j'ai intégré, dans mes cours de français à l'université sportive féminine de Tokyo, les techniques pédagogiques que j'avais apprises au cours de ce stage : l'écriture collaborative sollicitant l'interaction des apprenants ; l'utilisation des outils numériques.

1. はじめに

筆者は、フランシュ＝コンテ大学付属応用言語センター（Centre de linguistique appliquée, 以下 CLA と略記する）にて 2022 年 8 月 1 日から 11 日まで実施されたフランス語教員研修に参加した。

CLA では、モジュールと呼ばれる必須の授業と、フォーラムと呼ばれる任意の授業が用意されていた。筆者はそれぞれ 3 つモジュールとフォーラムを受講した（受講した全講座の概要と研修全体の流れについては、日本フランス語教育学会および日本フランス語フランス文学会のサイトに掲載されている「2022 年海外スタージュ報告書」内で言及している）¹。本稿では、受講したモジュールのうちの 2 つを取り上げ、そのなかで学んだ活動とその有用性について報告したい。また、最終節では、スタージュで得た知識と経験をもとにして、筆者が担当するフランス語の授業で実施した言語活動も併せて報告する。

2. « Pratique de l'écriture créative » : 創造的なテキストの共同作成

本節では、Francine Beissel 氏によるモジュール « Pratique de l'écriture créative » について報告する。この講座内では、複数の学習者で創造的かつユニークな文章を作成する活動が多数紹介された。研修生も実際にペア、あるいはグループ（最大 8 名程度）を組んで、文章作成の活動に取り組んだ。

とりわけ印象に残ったのは、「レシピの読解」と、それをもとにした「レシピの作成」、およびその発表という、リーディングとライティング、スピーキングの三技能へアプローチする活動だった。筆者もこれまで、数字や量をあらわす表現を教える際に、料理のレシピを教材として使用することはあった。しかしながら、Beissel 氏のそれは一味違う。というのも、彼女が研修生に課した活動のテーマは「ラブレターの作り方」であったからだ。

まず Beissel 氏は、フランスの作家レモン・クノー (Raymond Queneau, 1903-1976) の詩集 *Le Chien à la mandoline*² (1965) に収録された詩 « Pour un art poétique » のテキストを配布し、朗読した。この詩は、詩を書くために必要な要素を、クノーがレシピ形式で執筆したものである。活動の初めにこのテキストを読むことで、研修生はレシピというフォーマットが、料理だけでなく、文学などにおける規則や法、あるいはその秘訣を語るために適していると理解できるのだ。そして、その直後に Beissel 氏が「ラブレターの作り方」がテーマであることを発表した。これにより、少々とっぴなテーマであっても、その活動の意図を大きな問題なく受け入れることに繋がったと言えよう。

しかし、それでもなお、独創的なテーマであるがゆえに、研修生のなかには活動の説明や目的を理解できず、困惑した様子の者もいた。一見すると、これは講師の説明不足が指摘されるかもしれない。しかしながら、Beissel 氏は意図的に説明を簡略化していたように思われる。というのも、理解できなかった者に対して、パートナーや近くにいる別のペアがそれを補足し、これにより互いに助け合う時間が生まれたからだ。

さて、この活動を行うにあたり、講師からは「数量をあらわす語を使用すること」、「命令文あるいは「*Il faut*」を用いて調理手順を示すこと」が指示された。文章作成中は、これに従っているかどうか、パートナーと確認をとった。ここでも相互交流が生まれたと言えよう。以下に、筆者がベネズエラ人研修生とともに、実際に作成した文章を例として掲載する。

Les ingrédients pour faire « une lettre d'amour » :

- Une cuiller de portion d'amour secret
- Deux tasses d'imagination
- Trois kilos de folie
- Une tasse de joie
- Un peu de patience
- Cinq étoiles

Comment préparer ...

1. Ajoutez les quatre premiers ingrédients dans un saladier.
2. Mélangez doucement.
3. Versez la pâte dans les meules et faites cuire au four à 250 degrés environ 40 minutes.
4. Démoulez-le et poivrez-le avec « un peu de patience » et mettez « cinq étoiles ».

文章作成後は、ペアのうちの一人がテキストを全体の前で読み上げ、その内容を共有した。全ての研修生が同じテーマで書いたものの、ペアによって全く異なる文章が出来上がり、発表は笑いの絶えない時間になった。

文章作成から発話までをひとつの活動に取り入れた Beissel 氏の指導姿勢は大変興味深かった。研修生が文章を作成している間、彼女は座席を巡回し、手が止まっていた者に適宜声をかけていた。しかしな

がら、講師は細かい文章の添削を積極的に行わず、同様に発表の時間でも発音を修正することはなかった。その代わりに「*« J'aime bien ton idée ! »*や「*« Oh ! Très romantique ! Bravo ! »*」などとポジティブなフィードバックのみを与えていた。これは、この活動の目標が「綴りの間違いをせずに文章を作成すること」でもなければ「完璧なフランス語の発音を目指すこと」でもないからだろう。この活動の主眼は、あくまでも、「創造的な」文章を「共同で」作成することにあった。また、彼女のポジティブな声かけは、筆者を含む研修生全員を安心させ、多少のミスがあったとしても臆することなく発表できたように思われる。講師の人柄にもまた学ぶものが多かった。

さて、日本の大学や高校などで同様の活動を行うには、いくつか注意が必要だと考える。上述したような独創的なテーマの場合、学習者はそれに沿った語彙を事前に学習していることが前提となる（前述の「ラブレターのレシピ」を例にすれば、数字、量の表現に加え、調理工程に必要な動詞や恋愛にかんする単語もまた習得していなければならない）。そのため、教員は単語シートあるいは表現集などを補助教材として準備する必要があるだろう。そして、作文の活動を実施する際もその導入方法には注意が必要だ。日本の学習者の多くは、フランス語で文章を作成することに高い壁を感じ、「自分にはできないのではないか」と消極的な考えを持つ傾向がある。こうした恐怖を感じさせないためにも、教員はテーマとともに具体的な指示を与えて、彼らを導くと良いだろう。そしてもちろん、学習者がパートナーに対して遠慮したり、気づまりを感じたりしないよう、日頃の授業の雰囲気作りもまた大切だと実感した。

3. « Favoriser les interactions à l'oral » : 相互交流の促進

本節では、Caroline Langer 氏によって行われたモジュールについて取り上げる。この講座のテーマは、外国語習得において重要視されている「相互交流 (l'interaction)」の促進であった。そのため、この講座内では「*« Terre, Mer, Ciel³ »*」と呼ばれるグループ対抗の語彙競争

や « Questionnaire de Proust⁴ » というアンケートなど、学習者の発話と相互交流を促す実践的な活動が紹介された（これらの活動の詳細については注を参照してほしい）。さらに、モジュールの後半では、授業案とそれに対応する資料の作成というグループワークが課された。Langer 氏によって紹介された活動は Beissel 氏のモジュールと同様、すべてペアやグループで行うものであった。他者との差異を受け入れ、協調してタスクを実行するという相互交流の必要性和その重要性を改めて認識することができ、非常に実りの多い講座であった。

また、Langer 氏は明確に言及していなかったものの、このモジュールのサブ・テーマは、「オンラインツールの活用」であった印象を受けた。というのも、Langer 氏は教員だけでなく学習者もまた、パソコンやアプリケーション等を利用してフランス語に触れることを推奨していたからだ。それゆえ、このモジュール内ではオンラインサービスの使用とその重要性についても数多く言及された。紹介されたものには、遠隔授業を行う教員には馴染みのある Google drive や Google Classroom、Padlet などに加え、CLAPI-FLE⁵ や Flip⁶ といった、いまだ広く知られていないものまで多種多様であった⁷。以下に、後者の二つを詳述したい。

CLAPI-FLE は、フランス語教員へ広く共有されているオンラインデータベースである。このサイトにアクセスすると、多くの教材を無料で閲覧およびダウンロードできる。それらは、フランス語圏に滞在していれば聞き得る、あるいは見得るシチュエーションを音声や動画に記録したものだ。各資料には、書き起こし文や指導案も付属しているので、教員にとって授業準備の大きな助けになるだろう。筆者としては、中級以上の学習者に向けて積極的に使用したいと考えた。これは——もちろん使い方次第ではあるが——CLAPI-FLE に紹介されている音声資料の速度が全体的にやや速い印象を受けたこと、また使用されている単語のなかには時折スラングも含まれていることがあるためだ。初級レベルの学習者に対して使用する際は、選択する教材に注意が必要だろう。

次に、Flip の説明に移ろう。これは、「ビデオディスカッション」をテーマにした無料のオンラインサービスで、パソコンやタブレット、スマートフォンで使用可能だ。アプリケーション内では、15 秒から 10 分までの長さの動画を投稿し、共有・閲覧することができるため、学生にスピーキングの課題などを出す際に活用できると考える。

このサービスの使用手順としては、まず教員が Flip 上でアカウントを取得し、「グループ」を作成する。その後、そこで配信される QR コードあるいはリンクを学習者に共有する。これを読み取ることで、学習者はグループに参加できる。このグループには、教員から招待された者やリンクを知っている者しか参加することができないため、閉鎖的な空間での動画共有が可能になるのだ。

Langer 氏から紹介された CLAPI-FLE や Flip などのオンラインサービスは、このように教材準備や学生の課題管理にそれぞれ適しているため、教員の作業時間の大幅な削減が見込めるだろう。また、学習者は、教科書だけでなく、視覚・聴覚教材で「生きたフランス語」をインプットし、自らアウトプットすることで、フランス語学習への意欲がより高まることが期待される。授業を活性化するこれらのツールを、今後の授業では是非とも取り入れていきたい。

4. 実践報告：東京女子体育大学のケース

ここまで、CLA で受講したモジュールの詳細を述べてきた。本節では、東京女子体育大学で筆者が担当するフランス語コミュニケーションの授業内で実践した活動について言及したい。それは、Beissel 氏のモジュールで学んだ「対話文の共同作成」と、Langer 氏から紹介されたオンラインツール「Flip」を組み合わせたものと言えよう。

流れとしては、第一に作文、第二に発話練習、第三に動画の撮影、最後に全体での振り返り、というもので、筆者はこれを 2022 年度後期授業のスピーキング課題として実施した。使用教材は、日常会話に特化し、実践的なフランス語を学ぶことができる『Moi, je...コミュニケーション⁸』（アルマ出版）であった。残念ながら、Beissel 氏のモ

ジュールで扱われたような独創的なテーマを設定することは、学生が年度内に習得した語彙からすると難しかった。それゆえ、本課題のテーマには、これまでに学習した内容をもとにした日常会話の作成を設定した。筆者は、実際に活動を始める前に—— Beissel 氏がその重要性を再三言及していたように—— 学生が作文をするにあたって守らなければならない指示を記載したプリントを配布した。以下に、その抜粋を掲載する⁹⁾。

[ペアまたはグループ課題]

後期に習ったフランス語の文法と単語を使用して、対話文を作成してください。会話の内容が真実である必要はありません。

ペアでスクリプトを作成し、発音の練習を行い、最後は Flip 上にビデオを投稿すること。

使用教材：『Moi, je... コミュニケーション』

講師作成「追加語彙プリント¹⁰⁾」

条件：①後期に学習した文法事項をスクリプトに反映させること。

②複数のかたちの疑問文を用いること。

③1人最低5文は発話すること。

④そのうち1文は否定文にすること。

⑤挨拶やあいづちなどを効果的に使用すること。

*テキストを暗記する必要はありませんが、読み上げないこと。

一見すると、教員からの要求が多いように思われるかもしれない。だが実際は、これらの指示が学生のフランス語の知識や想像力をより一層引き出すことにつながったと言える。筆者のこれまでの経験上、こうした作文の課題を出すと、学生は比較的平易な肯定文だけで文章を作る傾向にある。しかし、必ず否定文を含める必要があるという指示を出すことで、学生はパートナーとともに話し合い、会話の構成を工夫するようになった。

① (12) Bonjour! (11) Bonjour! (12) Ça va? J'ai sommeil. Et toi? ?

② (11) Je suis fatiguée.

③ (11) Tu as quel âge? (11) J'ai 19 ans. (11) Et toi? ! (11) J'ai 18 ans.

④ Est-ce que tu habites à Tokyo? (11) Oui, j'habite à Tokyo.

⑤ Et toi? (11) Non, Je n'habite pas à Tokyo.

⑥ Est-ce que tu as un chien? (11) Non, Je n'ai pas de chien.

⑦ Et toi? (11) Moi ~~non~~ ^{non} ~~plus~~ ^{plus}.

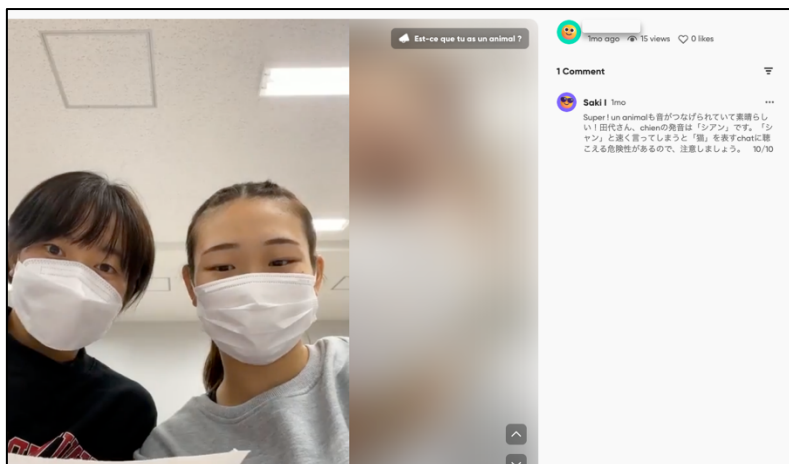
⑧ Qu'est-ce que tu aimerais avoir comme animal?

⑨ J'aimerais avoir un lapin (11) C'est bien

(フランス語学習一年目の学生三名によって書かれた文章の一部抜粋。)

この活動中、教員は教室を巡回し、学生から質問がある場合はそれに答え、スクリプトへのアドバイスを行った。しかし、この時、学生は自分達で問題を解決する努力を見せていた。というのも、彼女たちは、動詞の活用や、受け答えの方法に疑問を持った際、教員に聞く前にパートナーと話し合ったり、教科書を見返したりしていた。教員の予想を超えて、学生は、フランス語で文章を書くという共通の目標に向かって積極的に交流していた。

スクリプトが完成したら、発音の確認をペアで行い、動画を Flip 上で撮影する。教員は、すべての動画が提出されたら、それを閲覧し、コメント機能を使ってフィードバックを送った。



(パソコン版 Flip のスクリーンショット¹¹⁾。画面の左側で学生のビデオが再生され、右側にコメントを書くことができる。)

Flip の使用は、ソーシャルネットワークに慣れ親しんだ学生にとって興味深かったようだ。筆者のクラスには、SNS へ日常的に動画を投稿している学生が多かったため、Flip の使用に抵抗を持つ者はほとんどいなかった。

本節を閉じるにあたって、この活動の総括をしたい。筆者は、これまでも長期休暇中の課題としてビデオの提出を学生に求めたことがあった。Flip を知る前は、メールでの提出を求めていたため、学生から次々に送られてくるそれに返信すること、課題の保管やフィードバックの送信など、予想していたよりも作業量が増えてしまい、この選択を後悔した経験がある。こうした問題を解決するのに、Flip は最適だったと言えよう。また、学習者がペアで文章を作成することは——Beissel 氏の講座で筆者も体験したとおり——フランス語の文法や表現を学習者同士で教え合うことにつながった。事実、学生からも、この活動により、自分が誤って理解していた点を友人に指摘してもらえたとポジティブな意見を多くもらった。

加えて、Flip はその性質上、他者の動画をいつでも閲覧することが

できる。自分が投稿した動画をクラスメイトが観るという一種の緊張感が生まれることで、学生はより集中し、積極的に活動に取り組んでいる様子だった。CLA 講師陣は、言語とはコミュニケーションをとるためのツールであり、それゆえ、他者と交流するなかでこそ上達していくと述べていた。今回取り組んだ実践のように、一人ではなく、ペアワークというクラスメイトと協力して行うタスクを課すことで、学生はフランス語の習得と定着をこれまでとは異なる方法で目指すことができたと言えよう。

しかしながら、いまだ改善すべき点は多くある。前述のとおり、今回は Beissel 氏が扱ったような創造的なテーマを設定することは叶わなかった。大学で週一回しかないフランス語の授業で、学生が多くの語彙を必要とする活動を行うのは容易ではない。彼らが関心を持つようなテーマを設定し、それに必要な語彙習得の方法を、今後模索していく必要がある。また、動画の撮影に抵抗を示す学生があらわれることも、今後は考慮に入れねばならないだろう。そうした場合の代替案についても検討していきたい。

5. おわりに

ブザンソンの CLA での研修を通じて、筆者は最新のオンラインツールの使用法を学ぶことができたと同時に、言語学習において、他者と協力することがいかに重要かという点を再認識した。コロナウイルスの感染拡大に伴う授業のオンライン化や、遠隔での課題提出が普及したように、外国語の授業のあり方も刻々と変化していることを実感した。CLA で蓄えた知識を最大限に活用できるよう、自分自身もフランス語、フランス語圏文化、そしてフランス語教育により一層関心を深めつつ、今後の授業運営に励んでいきたい。

(東京女子体育大学、埼玉県立和光国際高等学校)

注

- 1 石井咲「ブザンソンにて行われたフランス語教員研修報告」、『2022 年 フランス海外スタージュ報告書』、フランス語教育国内スタージュ運営委員会編、2022 年、2-7 頁 (<https://sjdf.org/formation/stage>、最終閲覧日 2022 年 12 月 21 日)。
- 2 Raymond Queneau, *Le Chien à la mandoline*, 1965, Gallimard (初版は 1958 年 ; 邦訳は以下の通り。「詩法のために」窪田般彌訳、『世界詩論体系 第 1 巻』、1964 年、思潮社、159-160 頁)。
- 3 « Terre, Ciel, Mer » あるいは « Ciel, Mer, Terre » と呼ばれる。実践方法は以下のとおり。まず教員は、学習者を Terre、Mer、Ciel と名付けた 3 つのグループにランダムに振り分ける。その後、それぞれのグループで書記を 1 人決める。教員がスタートの合図を出したら、1 分間の制限時間のもと、学習者はそれぞれのグループの名 (つまり、大地、海、空) に関連する語彙を思いつくままに声に出し、書記はそれを記録する。1 分経ったら、クラス全員でそれらの単語が果たして本当にグループ名に関連しているか、綴りは正しいかどうか精査し、有効なもののみカウントする。最終的に一番多く単語を書けたグループが勝利となる。
- 4 イギリス生まれの自己分析をするためのアンケートで、その名はもともと « Confessions » という。フランスの作家 Marcel Proust がこれを受けたことから、フランスでは « Questionnaire de Proust » という名が付けられ、広く知られた。このモジュールは相互交流がねらいであったことから、自己分析ではなく他者を知るための活動に変更されていた。具体的には、「あなたの好きな香りは? (Quelle est ton odeur préférée?)」「あなたの好きな場所は? (Quel est ton lieu préféré?)」といった質問をクラスメイト一人につきひとつ投げかけ、多くの者から回答を集めるという活動であった。
- 5 以下のサイトを参照のこと。<http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/accueil.php>
- 6 Flip は 2022 年夏までは Flip Grid という名称で親しまれていた。
<https://info.flip.com/>
- 7 しかしながら、イラン人研修生のグループからは、本国ではインターネットの規制が厳しく、講座内で紹介されたツールを使用することができないと

の意見があがった。こうした各国の状況を知ることができた点においてもまた興味深い研修であった。

- 8 Bruno Vannieuwenhuyse 他、『Moi, je...コミュニケーション』、2012 年、アルマ出版。
- 9 学生に配布した指示書には、例文を提示したり、スクリプトと発音それぞれの評価基準についても明示した。紙幅の関係から本報告書では割愛した。
- 10 会話内でよく使用する表現（« C'est bien. »や« C'est vrai ? », « Dis-moi, tu es ...»など）やあいづち（« Ah bon ? », « Ah oui. »）をまとめたプリント。
- 11 当該写真に写る学生より許可を得て掲載している。

CLA スタージュ報告

–Enseigner la grammaire autrement–

メランベルジェ 愛エメ

Rapport de formation du CLA¹ : Enseigner la grammaire autrement

Dans ce rapport, je voudrais présenter le module auquel j’ai assisté : « Enseigner la grammaire autrement ». J’ai appris que, en classe, l’enseignant devrait éviter des explications longues et fastidieuses, et des exercices monotones. Pour favoriser la motivation des apprenants, il pourrait avoir recours à des outils numériques. Par exemple, Kahoot! (une plateforme permettant de créer et de jouer des quiz), Voki (un site web permettant de créer des avatars) et des vidéos de YouTube sont utiles pour enseigner la grammaire.

はじめに

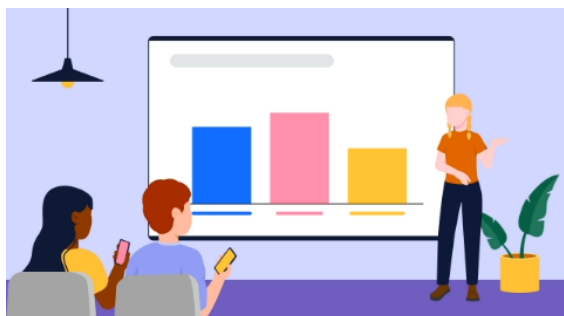
本報告は、筆者が 2022 年 8 月に参加した、FLE の方法論などを学ぶ「CLA スタージュ」での学びについて報告するものである。本スタージュは、フランスのフランシュ・コンテ大学にある、言語教育センター（CLA）で 2 週間行われた。本スタージュの参加者は、複数ある選択科目の中から自身の興味のある授業を選択し、研修に取り組むことができた。本報告では、筆者が選択した « Enseigner la grammaire autrement »（新しい文法の教え方）という科目に焦点を当て、研修の概要を紹介するとともに、フランス語の文法を教える際に使える便利なメソッドを具体的に説明する。

選択科目 « Enseigner la grammaire autrement » の概要

CLA スタージュの« Enseigner la grammaire autrement »という選択科目は、その名のとおりに、「今までにない文法の教え方」を学ぶものである。文法の授業では、教師による文法事項の（概して退屈な）「説明」が長くなってしまったり、学習者が取り組む練習問題が単調なものになってしまったりすることが多く、学習者の関心やモチベーションを保つことが難しいと言われている。そこで本科目では、デジタルツールや YouTube の動画を使用し、学習者の関心をできるだけ惹きつけながら文法を教える工夫が紹介された。また、科目の参加者はそれらをどのようにフランス語の授業で用いるべきか検討した。

講座内で紹介されたツール

① Mentimeter



(Mentimeter 公式ホームページより) ii

Mentimeter は、授業内でアンケートなどを即座に行い結果を共有することができるツールである。Mentimeter のサイト上で簡単なアンケートを作成し（非常に容易であるため、その場で作成することも可能である）、アンケートの「共有」機能を使用すると、URL や QR コード、Mentimeter 専用のコードを作成することができる。学習者たちは、この URL や QR コードからアンケートに参加できるとともに、Mentimeter のアカウントをもっている学習者は、自身のアカウントに

入ったのち、専用のコードを入力することでもアンケートに参加できる。学習者たちがアンケートに回答すると、その結果は即座にサイトの画面に表示され、結果を瞬時に視覚的に把握することができる。なお、Mentimeter では、アンケート以外にワードクラウドなどを作成することもできる。例えばスタージュの講習では、「文法という言葉から連想される単語を三語入力してください」という指示を受け、各自が Mentimeter 上で単語を入力した。すると、入力しているそばから、教室内で表示された Mentimeter のサイト上にワードクラウドが作成され、「文法」という言葉から皆が連想する単語を視覚的に捉えることができた。

このように Mentimeter の機能を利用すると、クラス内で簡単なアンケートを取ったりワードクラウドを作成しその結果を視覚的に共有したりすることができる。そのためフランス語の授業においては、授業の導入として、例えばフランスの地名や著名人の知名度を確認したり、それらについての連想を問うたり、簡単な練習のためのクイズとして用いたりすることが可能だと考えられる。また、このアンケートやワードクラウドは匿名で参加できる（誰がどの回答をしたのかは表示されない）ため、特に挙手や指名による回答が苦手な学生たちにとって参加しやすい。またアンケートを実施する教師側にも、素早く集計結果を得られるという利点があると言えるだろう。

② Kahoot!ⁱⁱⁱ

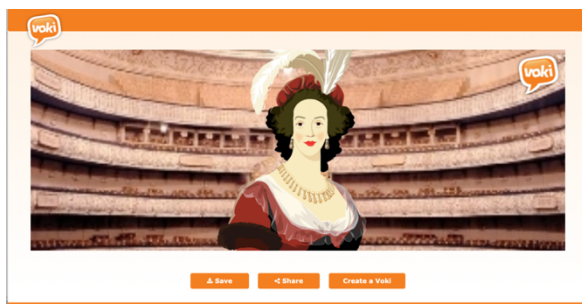


（講習内で紹介された、Kahoot! のクイズの例）

Kahoot! は、簡単にクイズを作成し、実際にプレイすることができるプラットフォームである。Kahoot! のアカウントを作成したのち、上記のようなクイズ（2 択や 4 択、順番を入れ替えるものなど様々ある）をサイト上やアプリで簡単に作成することができる。また、自分で作成しなくても、Kahoot!のサイト上で既に多数共有されているクイズを利用することも可能である。例えば、「FLE A1」というワードで検索するだけでも大量のクイズが見つかる。クイズを授業内でプレイするには、クイズを選択し、その画面を教室内に表示する。クイズを開始すると PIN 番号が表示される。学習者は、Kahoot!のサイトやアプリにおいて、この PIN 番号を入力することでクイズに参加することができる。クイズの正答率によってメンバーを順位づけることができるため、メンバー間で競争しながらプレイすることもできる。一方、クイズにはニックネームで参加することができるため、クイズで間違えたり順位が低くなったりすることを気にせずにクイズに参加できるという利点もある。

フランス語の授業においては、活用や語彙、知識を問う問題など様々なクイズを自由にかつ簡単に作成し、学習者にプレイしてもらうことができる。学習者はクイズに参加することで、活用や語彙などを「覚える」という作業を、より楽しく行うことができるだろう。

③ Voki^{iv}

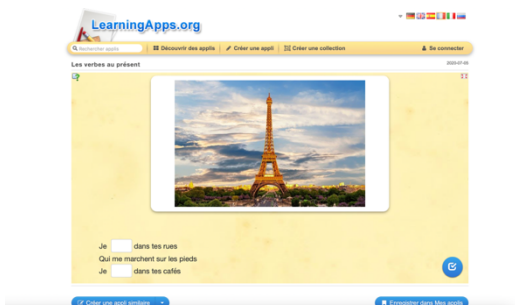


（講習内で紹介された Voki によるアバターの例）

Voki は、無料のアカウントを保有することで、自由に自分の好きなアバターを作成することができるウェブサイトである。アバターを作成するにはまず、自身のアカウント上で「Voki の作成」を選択し、アバターの外見や服装を多くの選択肢の中から自由に選ぶ（上記の画像の例では、女性の顔、貴族風の服装、帽子やアクセサリが選択されている）。選択肢の中には動物やキャラクターなどもある。作成したアバターは喋らせることもできる。自身で音声を録音し、その音声に合わせてアバターの口元が動く設定にすることもできるが、既存の声色を複数の選択肢の中から選び、入力したテキストを自動音声でアバターに音読させることも可能である。さらに、作成したアバターは、URL によって共有することもできる。共有された URL を開くと、アバターが映し出され、再生ボタンをクリックすることによって録音された音声（もしくは自動音声）を聞くことができる。

フランス語の授業においては、例えばフランス語での自己紹介の練習に利用することができる。まず、自身のアカウント上でアバターを作成するとともに、フランス語の自己紹介文を用意する。フランス語の発音の練習も兼ねている場合には、自己紹介文を自身で音読したものをアカウント上で録音し、その録音に合わせてアバターを動かしても良いが、自己紹介文を正しく作成することのみが目的である場合、アバターの自動音声機能を利用して、アバターに自己紹介文を音読させる方法を選択してもよいだろう。Voki を利用することで、人前で話すことに苦手意識があり、そのためにフランス語の練習が十分にできない学習者も、人前で声を出すという作業を経ずにフランス語の文章を作成したり音読したりする練習ができることになる。また、より一般的にも、アバターを作成するという楽しい作業を通してフランス語を学ぶことができる利点があると言えるだろう。

④ LearningApps^v



(講習で紹介された、LearningApps による練習問題の例)

LearningApps は、自由に練習問題を作成し共有することができるウェブサイトである。サイト上には、練習問題の様々なテンプレートがあり、それに沿ってウェブ上でできる練習問題（穴埋めや並べ替え問題、クイズやパズルなど）を簡単に作成することができる。上記の画像は、フランス語の歌謡曲を聴きながら歌詞の穴埋めを行う練習問題である。このウェブサイトでも、Kahoot! と同じように、既に作成され共有された様々な練習問題をキーワードで探し使用することができる。教師は練習問題を URL で学習者と共有し、学習者は自身のデバイスから各自練習問題に取り組むことができる。また、LearningApps の無料アカウントを作成すれば、練習問題や解答を保存することもできる。

外国語学習においては、活用や語彙を覚えるにあたって、様々な種類の練習問題に何度も取り組むことが効果的であるが、LearningApps を利用すれば、一つのテーマ（例えば avoir の活用）について多様な練習問題を作成したり、既存の練習問題を探して使用したりすることができるため、学習者により充実した学習の機会を与える手助けになると言えるだろう。

YouTube 動画を使った教授法

次に、特定の文法事項を YouTube に上げられた動画を用いて教える方法について紹介したい。ここでは、「Elle me dit」という楽曲を用いてフランス語の間接話法を教えるという授業を例にその方法を説明する。

Mika という歌手の「Elle me dit」^{vi}という楽曲は、フランスでも人気があり、PV（プロモーションビデオ）だけでなく歌詞付きの動画も YouTube で数多く見つけることができる。「Elle me dit」の歌詞では、「Elle me dit, écris une chanson contente...」のように、「彼女は私に〜と言う」という直接話法が多く使われている。フランス語の授業においては、この楽曲に出てくる直接話法を間接話法に書き換えるという作業を通して、間接話法を習得させるという手法を用いることができる。講習において紹介された授業手順は以下の通りである。まず、「Elle me dit」の PV を学習者に見せる。「Elle me dit」の PV は日本の YouTube でも視聴することができる。この動画には、さまざまな人物が登場し、歌詞に合わせて行動する様子が映し出されるため、フランス語の歌詞を全て聞き取ることができなくても、楽曲に合わせて映像を見るだけで、学習者にとっては（特に海外文化について）気づくことがあるだろう。場合によっては聞き取ることができるフランス語もあるかもしれないが、ここでは、学習者に興味をもってもらうことが目的であるため、無理に歌詞を聞き取らせることはしない。学習者の興味を引いた上で間接話法とは何かということを例文と共に説明し、直接話法を間接話法に書き換えるときに変化させなければならない、「時」や「場所」の表現を導入する。さらに必要に応じて、半過去や大過去、条件法現在や条件法過去の場合に、直接話法をどのように間接話法に変化させるかということを併せて教えても良い。そして次に、「Elle me dit」の歌詞を見せ、歌詞で使用されている直接話法を間接話法に変更する作業に取り組ませる。ここでは、楽曲自体を楽しみながら、歌詞を理解し、さらに楽曲を用いて文法の理解を深めることができる。文法をより深く理解したところで、間接話法の作り方を覚えられるよ

うなゲームを取り入れる。例えば、先に紹介したクイズゲームのプラットフォームである Kahoot! にも、間接語法を練習するためのゲームが複数共有されているため、学習者のレベルに合わせてゲームを選択し、授業内で実施することができる。ゲームを用いて練習したあと、更なる習得を図るために、練習問題を提供する。練習問題についても、先に取り上げた LearningApps からレベルに合った練習問題を探すことができる。ただし、LearningApps は、個人がオンライン上で問題を解き、答え合わせをすることができるサービスであり、その解答を共有することはできない。そのため、授業内で教師の目の届くところで使用させるか、LearningApps とは別に練習問題を用意し提出させる方が、学習者が練習問題に取り組んだかどうかやその成果を明確に把握することができるだろう。

このように、特定の文法事項を教える際にフランス語の楽曲を使用することで、学習者の興味を引くとともに文法事項をより深く理解してもらうことが可能になる場合がある。先にも述べたように、文法事項の説明は単調で長くなりがちである。学習者のモチベーションを保つために、フランス語圏で実際に視聴されている動画を用いたり、ゲーム的な要素を含んだクイズなどを取り入れたりすることが時には重要になるだろう。

最後に、「Elle me dit」と同様、特定の文法事項などを教える際に役立つ楽曲や動画（講習内で紹介されたもの）をいくつか挙げておきたい。

・ Oldelaf – « Subjonctif »^{vii}

「接続法」というタイトルの楽曲であり、フランス語における接続法の活用の難しさをコミカルに歌い上げている。歌詞の中では、わざと接続法が正しく使われていない部分が多くあるため、接続法を教える際に応用として、間違った歌詞を正しく直すといった作業を取り入れることもできそうである。

・ Sinsemilia – « Tout le bonheur du monde »^{viii}

接続法が多用されている楽曲であるため、聞き取りや穴埋め問題にも使えるだろう。

・ Gauvain Sers – « Pourvu »^{ix}

同じく接続法が多用されている楽曲である。また、この楽曲の PV（日本の YouTube でも視聴可能）では歌詞に合わせた映像が映し出されるため、フランス語の歌詞を想像しやすい。さらに、歌詞の内容に様々なフランスの文化（映画のタイトルなど）が出てくるため、フランス文化に関する知識を増やすことにも使用することができる。

・ Marc Lavoine – « Paris »

この楽曲は基本的な動詞の現在形が多く使われているため、穴埋め問題などに使用しやすい。またパリの街をテーマにした楽曲であるため、この楽曲を通してパリの街の様子を感じてもらうこともできるだろう。

・ Jacques Prévert – « Déjeuner du matin »

これはジャック・プレヴェールの「朝食」という有名な詩であるが、朝の過ごし方の様子が比較的平易なフランス語で書かれているため、初級の学習者にも内容がわかりやすい。また、この詩をモチーフにした動画が YouTube に多く上げられており、これらの動画を見ることで、詩の内容を視覚的に把握することができる。この詩や動画をもとに、自分達の朝ご飯や朝の過ごし方についてフランス語で表現する練習をすることもできるだろう。

・ Pink Martini – « Sympathique (Je ne veux pas travailler) »

90 年代の楽曲であり、この楽曲を基にした動画も多くある。Je ne veux pas～ という表現が繰り返し使用されており、自分のしたくない

ことを *Je ne veux pas* を使用しながら表現して替え歌を作るなど、様々な使い方のできる楽曲である。

・ « *La peur de l'an 2000 en 1970* »^x

これは、1970 年に「2000 年の世界を想像して、恐怖に感じることを子どもたちが語っている動画である。未来のことを話しているため、単純未来が多く使用されている。この動画を学習者に見せ、子どもたちがどのようなことを語っているのか聞き取らせるとともに、子どもたちの語る内容をどう思うか話し合うといったワークや、自身が将来の世界について怖いと思っていることをフランス語で話す練習をすることなどもできるだろう。

おわりに

筆者は現在、研究補助員として研究活動をしており、実際にフランス語を教授した経験はまだないが、今回の CLA 研修では得るものがあった。特に、選択科目である « *Enseigner la grammaire autrement* » の講習では、自身の知らないデジタルツールに多く出会うことができ、また、実際にフランス語の授業を想定して使用してみることで、ツールをクラスの中で活用するイメージをもつこともできた。外国語の学習方法は、学習者のレベルや好みによってふさわしいものが変わってくるため、研修で学んだメソッドを全てそのまま用いることはできないが、自身がフランス語の授業を担当する際には、学習者の様子をよく観察しつつ自分なりに工夫して、今回学んだ様々なツールをぜひ用いてみたいと思う。

最後に、今回の研修において、これらのメソッドを丁寧に教授してくださるとともに、« *Enseigner la grammaire autrement* » で紹介された全てのメソッドの共有を快く許してくださった、Caroline LANGER 先生に深く感謝したい。

(上智大学外国語学部研究補助員)

注

ⁱ Centre de linguistique appliquée.

ⁱⁱ Mentimeter 公式ホームページ、<https://www.mentimeter.com>（参照 2023-01-16）

ⁱⁱⁱ Kahoot! 公式ホームページ、<https://kahoot.com>（参照 2023-01-16）

^{iv} Voki 公式ホームページ、<https://l-www.voki.com>（参照 2023-01-16）

^v LearningApps 公式ホームページ、<https://learningapps.org>（参照 2023-01-16）

^{vi} MIKA. [Universal Music France]. (2011 年, 8 月 12 日). Mika - Elle Me Dit (clip officiel) < <https://youtu.be/NiHWwKC8WjU> > (参照 2023-01-16)

^{vii} Oldelaf. [OLDELAF Officiel]. (2014 年, 11 月 6 日). Subjonctif <<https://youtu.be/V70IWb1fyeM>> (参照 2023-01-16)

^{viii} Sinsemilia. [Sinsemilia]. (2009 年, 1 月 15 日). SINSEMILIA - Tout Le Bonheur Du Monde - Original version (Clip Officiel) < <https://youtu.be/dGBQUcQZmYQ> > (参照 2023-01-16)

^{ix} Gauvain Sers. [Gauvain Sers]. (2017 年, 5 月 4 日). Gauvain Sers - Pourvu (Clip Officiel) < <https://youtu.be/AiIktOL8lwA> > (参照 2023-01-16)

^x [Instant Fle]. (2018 年, 5 月 31 日). La peur de l'an 2000 en 1970 <https://youtu.be/FN2Nqs9_tcc> (参照 2023-01-16)

オンライン交流授業—デザインと摩擦

姫田 麻利子

高橋 希実

Télécollaboration entre la France et le Japon : retour d'expérience et analyse critique du dispositif

À l'automne 2021, nous avons organisé un échange en ligne entre des étudiants français de japonais et des étudiants japonais de français, qui n'avaient pas pu partir en voyage dans le pays locuteur de la langue cible en raison de l'épidémie de covid. Dans un premier temps, les étudiants ont choisi avec des camarades de classe l'un des 17 thèmes proposés, portant sur des objectifs de développement durable, et élaboré en groupe une présentation – dans la langue cible – sur la situation actuelle ou des initiatives prises dans leur propre pays, exposé qu'ils ont soumis aux étudiants de l'autre pays. Cette phase de l'échange, y compris la séance de questions-réponses, a été dirigée par les enseignants et a pris la forme d'une simple réunion en ligne sur Zoom rassemblant tous les participants, sans partie personnelle ou prise de parole spontanée. La seconde partie, en revanche, a été laissée à l'initiative des étudiants, à partir de la création des groupes mixtes franco-japonais : après avoir échangé sur un forum Internet (Padlet) sur les sujets qui les intéressaient, les étudiants ont formé des groupes composés de membres des deux pays. À ce stade, une séance plénière sur Zoom a été consacrée d'une part, à réunir ceux qui n'avaient pas trouvé de pairs, et d'autre part, à faire discuter les participants sur la façon de travailler en petits groupes. Ils ont ensuite échangé en toute autonomie sur les médias de leur choix (réseaux sociaux, etc.) et fait avancer le projet de chaque groupe. Au cours de cette dernière phase, sur les

journaux de bord tenus par les étudiants, certaines expressions de conflits et de frustrations ont fait leur apparition, ce qui est rarement le cas lors des échanges linguistiques organisés sur un campus entre étudiants étrangers et locaux, qui s'identifient alors en quelque sorte en tant qu'invités et hôtes. Ayant lancé ce projet un peu hâtivement, nous avons alors réalisé que nous aurions dû mieux en réfléchir et concevoir à l'avance.

はじめに

以下は、2021 年秋学期におこなった日仏交流授業の記録と反省である。段落はじめの H と T は報告者のイニシャルで、その段落が報告者どちらかの主観的ふり返しであることを示す。

H：2020 年はオンライン授業の試行錯誤に活力と時間を取られ、留学で得られる学びの代替方法に関しては、協定校が提供するオンライン授業を頼みにするばかりだった。当初はまだ「オンライン留学」に積極的な学生も少なかった。例年なら、第二外国語のフランス語をインテンシブ（3 年間で授業 405 時間 18 単位）に学ぶ約 20 名のうち、3 名程度が長期留学に出発し、10～15 名程度が短期現地研修に参加する。2021 年に長期留学は再開したが、1 ヶ月程度の団体研修旅行については、旅行中の感染対策と帰国時の日本入国制限の負担の観点から催行はまだ認められなかった。コロナ禍の授業運営に慣れて、短期現地研修に代わるものを用意することによりやく意識が向いた。オンライン授業の経験で得た技術と創造性を活用すれば何かできると思った。

T：フランスの大学も同様に、2020 年からコロナ禍のロックダウンで対面授業が禁止され、日本から毎年留学で来ている日本人学生との交流はおろか、学生寮にこもってパソコン画面から授業を受ける期間が続き、教育現場はオンライン授業が必須となる中、ヴァーチャルな場での日本との交流に抵抗感が薄れるとともに、上手に活用したいという思いが募った。

1. COIL, 国際共修, Telecollaboration

ICT (情報通信技術) を活用した国際的な交流活動や協働学習については、すでに 2000 年代前半には多くの提案や実践があった。技術の発達が教師や研究者の創造性をかきたてた。また、「教育と学習の質を高めて望ましい能力に到達するために、高等教育機関の運営全体に国際的な次元を取り入れる (Soderqvist 2002 : 29 ; Knight 2004 : 10)」という動きが (その根拠や利点等は国や機関によって異なるとしても) 進むなかで、国際化の受益者が留学を経験する学生に限られることのないように、「内なる国際化 (IaH = Internationalization at Home)」という概念が生まれた。Beelen & Jones (2015: 69) の定義によれば、「IaH とは、国内の学習環境において、すべての学生のための公式・非公式なカリキュラムに、国際的・異文化間的側面を意図的に統合すること」である。国際的・異文化間的体験を期待して入学したわけではない学生を含む多くの参加者が、「多様性を自分の文化的アイデンティティに対する大きな脅威と感ずることなく許容する能力を向上する体験を享受すること (Alvarez & Steiner 2019: 19)」をめざす。Alvarez & Steiner (*ibid.*) は、IaH を具体化する重要な手段として、COIL (Collaborative online international learning) をあげている。COIL とは、「異なる国の 2 大学によって作られる学習環境で、学生たちは国際的な仲間とオンライン協働学習を経験しながら、異文化間スキルや技術スキルを向上する機会を持つことができる (*ibid.*)」。

国際共修とは、末松 (2019 : iii) によれば「言語や文化背景の異なる学習者同士が、意味ある交流 (meaningful interaction) を通して多様な考え方を共有・理解・受容し、自己を再解釈する中で新しい価値観を想像する学習体験」のことで、IaH の一環とみなすことができるが、オンラインを前提としない。日本では、日本語・日本文化関連の留学生科目の教室に国内学生が招かれる形で始まったが、現在は国際共修科目として開講されている大学も稀ではない。末松 (2022) は、2020 年度にオンライン実施のために再設計した国際共修を報告している。

Potolia & Derivry-Plard (2023) は、言語教育の枠組みで異文化間能力の育成をねらうオンライン交流活動に関する論考集だが、そのなかで Gray (2023) は、telecollaboration が学生たちの異文化間能力の向上を保障するわけではないと強調する。個人間のモチベーションや期待度の差、コミュニケーションルールの違い、目標能力の育成に適さない活動等が成功を阻む。水松 (2019: 57) は、対面の共修授業でも「多様な文化背景を持つ学生同士でのグループワークを経験した学生は、このような異文化間のグループワークに自信がなくなる」ことがあるから、教員のファシリテーターとしての役割や、授業のデザイン力が鍵だと述べている。

あらかじめ言うなら、私たちは、自分たちのファシリテーターとしての力量と交流授業デザインの力を過信していた。

ちなみに、Colpaert & Spruyt (2023) は、今日のオンライン交流なら virtual exchange より、telecollaboration のほうがよいと言っている。virtual の元の意味は現実に似せることだが、今日の telecollaboration は現実よりも可能性が広がっているからだと言う。

2. プログラム

さて、日本の参加者は学部の 2 年生で、フランス語の授業を 225 時間受けたレベルだった。高校時代にフランス語圏に留学したことがある学生が 2 名含まれる。フランスの参加者は学部の最終学年にあたる 3 年生で、日本語の授業を約 400 時間終えたところだった。

2 クラス合同でおこなったのは次の 4 回である。

	日付	課題	グループ構成	使用メディア
1 ^{ère} phase	6 oct.	口頭発表 (目標言語)	クラス内	Zoom + 録画
	20 oct.	質疑応答	クラス内	Zoom + Padlet
2 ^e phase	10 nov.	グループ話し合い	混合	Zoom + SNS 等
	8 déc.	口頭発表 (二言語)	混合	Zoom + 録画

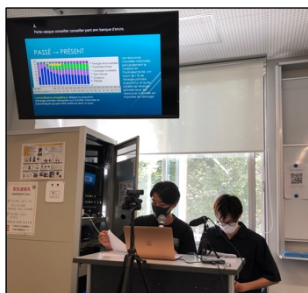
第 1 段階として、住んでいる国を紹介する発表を学習言語でおこなった。日本とフランスそれぞれのクラス内でグループを作り、グループで SDGs の 17 テーマから 1 つ選んで、それに関連した事象を 8 分程度で紹介するという課題である。日本の学生は後期の初回授業 9 月 22 日にペアを決めて、個別に 2 週間で作業を進め、10 月 6 日の授業時に発表をおこなった。日本側は 13 名で 7 件の発表（ペア発表 6 と単独発表 1）があった。そのタイトルは以下のとおり。

1. Crise énergétique du Japon
2. Pertes et gaspillage alimentaires aux *Konbini*.
3. Discrimination sur l'âge et le genre, règlements « noirs » de l'école
4. Éducation de qualité pour tous : frais de scolarité élevés
5. Sans-abrisme
6. Problèmes forestiers au Japon
7. Situation actuelle et enjeux des questions du genre

フランス側は 25 名で 6 件の発表（1 グループに 4～5 名）をおこなった。タイトルは以下のとおり。

1. 海の豊かさを守ろう
2. 地中海の汚染
3. 男女共同参画
4. ストラスブール市のバリアフリー
5. 日本とフランスの教育制度
6. フランスの絶滅危機の動物保護

日本の授業は 13:15-14:45（フランス時間 6:15-7:45）、フランスの授業は 10:00-12:00（日本時間 17:00-19:00）だったので、発表をリアルタイムで視聴することを義務とせず、録画のリンクを交換した。発表に対する質問やコメントを当日から Padlet で交換し、2 週間後の 10 月 20 日には質問やコメントを Zoom で（フランスの授業時間）交換する回を設けた。



Recyclage des aliments

- Taux de recyclage des aliments dans les principaux magasins de proximité
- FamilyMart : 50,5
- 7-Eleven : 52,4

Environ la moitié est recyclée, l'autre moitié est mise au rebut.




匿名 1年
食品ロスの発表について
日本にもフードシェアのアプリが流行っていますか
コメントを追加

匿名 1年
Je ne peux pas voir la vidéo sur la pauvreté.
Je voudrais la voir 🙏
コメントを追加

匿名 1年
Merci pour vos questions!
Il existe une application de partage de nourriture, mais elle n'est pas populaire.
フードシェアのアプリはありますが、あまり知られていません。
コメントを追加

匿名 1年
皆さんの発表がすごいと思いますよね！
日本人の方のグループ、おめでとうございますが、発表は本当に面白くて、知識がいっぱいですから。

日仏混合グループでおこなう第2段階の準備として、発表コメントと同じ Padlet を使い、日仏比較に関して興味のあるテーマの提案と各自の SNS アカウントの交換ができるようにした。11 月 10 日には Zoom でフランスの授業時間に、グループ作りから、グループごとに内容の詳細や分担を相談するところまでおこなった。11 月 10 日から 12 月 8 日までの 1 ヶ月間、発表までの話合いと進行の方法は各グループにまかせた。

Bonjour, je m'appelle [匿名]
J'aimerais faire une présentation sur "Les marques et entreprises mondialement connues en France et au Japon".

匿名 1年
[匿名] さんこんにちは。[匿名] です。このテーマに関心があります。Line
匿名 1年
でメッセージを送りました。よろしくお願いします

発表は、フランス語で話すならスライドは日本語、日本語で話すならスライドはフランス語で書くように指示した。12 月 8 日には 3 グループが Zoom で発表をおこなった。通信状況が悪くなったため他の 3

グループは発表録画のリンクを交換した。発表のタイトルは、以下だった。タイトルに使用された言語は各グループによる選択である。

1. 受験制度 Comparaison du système d'examen au Japon et en France
2. Les musiques les plus écoutées en France et au Japon
3. 日本とフランスの食生活
4. La situation énergétique en France et au Japon
5. Mangas et bandes-dessinées フランスと日本の漫画を比べる
6. Les marques et entreprises japonaises et françaises connues

期間中、日本でもフランスでも参加者にはジャーナルを書いてもらった。

3. 参加者のコメント：協働と目標言語の問題

H：日本の学生のジャーナルには、第1段階から、ペアやグループの協働で感じた困難の記述が少なくなかった。日仏混合グループの協働について、日本の学生は、時差のせいでリアルタイムの対話ができないことの他、フランスの学生が分担の期限を守らないことや決定した事柄を発表の直前に変更されたことから来る不安や驚きを書いている。

ビデオを撮る時間を提案した時に、「早く起きるのが嫌いよ笑笑」と言われたので、こっちは発表の時間を（フランスに）合わせるし、たった10分くらいで終わるのと思ってちょっと腹が立ちました。（JM）（Jは日本人学生を表し、次の文字は学生の仮名）

通話もしてお互いにお互いの国の制度について調べたり、調べたものについて何を思ったかを、日本語とフランス語の両方で準備した上で意見交換したりもした。胸を張って誇れるグループ活動だと思っていた。フランス語の文章をY（フランスの学生）が作って、日本語の文章を日本人が作る。そして発表の際は日本人がフランス語の部分を読んで、Yが日本語の部分を読もうということになった。[...] だけど、Yからは原稿が送られてくることはなかった。[...] 前々日になって「僕は日本語の文章を作りたい」と

Y から連絡が来た。[...] 発表ぎりぎりまでどれだけの進捗があったのか全くわからず、質問しても返答してもらえずに不安だった。(JL)

会う時間がなくて大変だった。フランスと日本の 8 時間という時差はちょうどどちらかは活動時間帯から外れていてベストな時がなかった。[...] 期限を過ぎても送ってこなかった人がいて、メッセージを送っても返事が来なかったときがあった。授業にプライベートの SNS を使うのは嫌だよね、分かる...と悟ってたら 2 日後ぐらいにちゃんと送ってきてくれた。(JR)

発表の前日や前々日に内容が変わった PowerPoint を送られてきた時は困ったが時間もなかったため少し相談してそのまま乗り切った (PowerPoint は追加せず口頭で言った) (JH)

とはいえ、最終的にはこの交流に満足したことがわかる表現もいくつか残されている。

遅れてもちゃんとしたものを作ってくれたし、調べることもちゃんと分かってくれたし、何より、それぞれ、発表原稿やパワーポイントが出来上がったときにお互いがちゃんとお礼を言ったり、発表の前には Line で頑張ろうって言ったり、終わった後にお疲れ様って言ったりしてよかった。相手のことを考えてくれるか、お礼を言ったりできるかというのは、人によるのだと実感できました。(JU)

フランス人と協力しながら発表を作ったことはとても誇りに感じている。(JL)

言語や考え方の違いで食い違うこともあったが全体的には新鮮な体験ができて楽しかった。(JH)

時差がある国の人とプロジェクトを一緒にやるのは大変だということがよくわかったので、できるだけもうやりたくないなと思いました。[...] (発表の録画をする時は) 話していて良い印象しかなかったので、やっぱり文面だけなのと直接話すのとでは印象が違ふと感じました。結果的にはこのプロジェクトは良い経験だったと思えるようになったので良かったです。(JM)

発表原稿や PowerPoint の言語を訂正し合うなかで、メタ言語的な気づきがあることも期待していたが、L1 と L2 の違いに関する気づきを書いていたのはひとりだけだった。

口頭は日本語ということで、出来たものを送ってもらって私が訂正した。3 人とも語尾が間違いやすかった。それと、1 つの文が長くて、ずれた表現を使っているとさらに複雑化してごちゃごちゃなことが多かった。どうしてこうになってしまうか分かった。私達は母語を喋るとき、堪能なゆえ 1 つの文にできるだけ多くの情報を詰め込む。簡単に「。」にしないで「、」を多用する。フランス人の彼女達も、書きたい文をまずフランス語で考え、それを日本語にしているのだと思う。それゆえ 1 つの文が長くなってしまう。PowerPoint のフランス語は私が作って、みんなに訂正してもらった。ただ訂正するのではなく、なぜ元の文ではダメなのか、訂正後の文が正しいわけの説明文までつけてくれて優しいなと思った。(JU)

T : フランス側はこのプロジェクトを私の担当している « Grammaire avancée » という授業の一環でおこなった。フランスの大学の日本学科全般にあてはまることではなく、私が勤務する学科に限ったことかもしれないが、日本語の学習は翻訳に重きを置く傾向があり、知識・教養としての日本語習得が中心と言わざるを得ない。そのため、授業で日本語でのコミュニケーションやオーラルの機会を求める学生が圧倒的である。逆に言えば、日本語で話すことにコンプレックスを抱えている学生も相当数いる。そのような状況で、今回のオンラインプロ

ジェクトは、学生にとって何よりもまず日本人と話すことができるという喜びが大きかったようだ。

グループは七人で、三人の学生は日本人で、[...] みんなはとても優しいですけれども少し恥ずかしいです、、、私は話す時に答えませんでした、、、[...] 日本の学生と話すことはとても面白いと思って、賢い案たくさんを[ママ] 考え出しました。(FD)

フランスの学生のジャーナルには毎週プロジェクト遂行のためにやったこと、選んだ発表テーマの内容への興味、また毎週課される他の授業の課題とこのオンラインプロジェクトの作業をどうこなしたか(あるいはこなせなかったか)が主に書かれており、異文化間協働に対する戸惑い、疑問や興味を書いているジャーナルは日本の学生のジャーナルに比べて少ないようだ。

4. 教師のふり返し

4.1. コンセプト、デザイン、課題量

H：計画のはじめにあった考えは、「フランス語と日本語でのエクステンションというよりも、何語を使っても良いので協働で課題解決を考えるような授業」だった。フランス語母語話者とのコミュニケーションでも、学生たちが「学習者」ととどまることなく、留学先の教室外の世界と同じように持っているすべての言語文化リソースとリテラシーをブリコラージュで利用して(あり合わせでやりくりして)行動・協働する機会を作りたいと考えていた。留学先では、文法や語彙の知識が不足でもコミュニケーションの成功を図る「行為者」にならざるを得ない(cf. Kern & Liddicoat, 2008 : 30)。以前におこなった調査で、ある学生は短期現地研修の後に次のように言っていた。「前はフランス語を勉強するのは趣味で、話せればおしゃれだと思っていた [...] 今はもっとフランス語を使っているいろいろなことをしてみたい (Himeta 2017 : 174)」。

交流を単なる目標言語の実践練習機会にはしたくな

かった。その頃、大学で担当する業務の一環で IaH の研修を受けて感化されてもいた。

しかし考えてみると、留学初期には受入れ機関やその教室で、「ゲスト」と「ホスト」があたたく友好的な、「表面的なコミュニケーションのための文化間的に正しいけれどありふれたことば」(Derivry-Plard & Potolia, 2023 : 359) を交わす場もしばしば用意される。

今回のオンラインプログラムでは、学生たちが国際交流の「ゲスト」と「ホスト」を演じる場面がなかったが、第2段階でグループを作る前に、使用言語を指定したもっと身近なテーマの対話セッションを挟み、よく知り合っていれば協働中の問題にあらかじめ備えることができたり、よりよいタイミングで自分の感情を伝えることができたり、協働の心理的負担は軽くなったのではないか。

T : 授業の一環としておこなうプロジェクトであったため、学生は純粋にまだまだ言葉の不足がある学習目標言語をより上達させたいという気持ちがモチベーションになっていた。そこでは、学生は日本語の「学習者」に留まっていたと言えるかもしれない。

日本の学生と初めて話した時はちょっと難しかったと思います。私の日本語の表現と理解があまりよくない感じがありました。(FK)

例年学期末におこなっている学科の授業に関するアンケートの回答には、「プロジェクトは日本語で話せてよかったけれど、文法の授業だからもっと文法を勉強したかった」という意見もあり、日仏大学間での実施に向けたプロジェクトのコンセプトと、実施の具体的なデザインを丁寧に組み立てる必要があったと感じる。授業の一環としておこなうなら、どの授業でおこなうのか、あるいは授業外の活動としておこなうのか、精査が必要になると思う。

フランスの学生のジャーナルには、他の教科の課題がとて多いためプロジェクト作業が負担に感じられているような記述がある。

グループは LINE で連絡して、日本の学生はもうテーマについてたくさん調べました。フランス人は、宿題が多いから、まだ調べていません。勉強の習慣は異なると思います。(FK)

On peut dire que cette semaine aura été chargée concernant les exposés... Nos camarades japonais sont très organisés mais semblent un peu oublier que nous avons aussi du travail en dehors de l'exposé... Nous avons eu à traduire leurs parties, à leur donner les nôtres, le tout en un week-end... De plus, l'une d'entre eux avait beaucoup écrit et nous a demandé de choisir ce qui nous semblait le plus pertinent. Tout ça nous a parfois donné l'impression de faire le travail pour eux. [...] J'apprécie de travailler avec eux même si j'ai rarement ressenti un tel décalage avec des personnes japonaises. (FS)

プロジェクト作業のボリュームも教師間で予め調整をすればよかったと思う。

4.2. 教師のプロフィール

T: 今回のプロジェクトでは、姫田さんが日本の大学、私がフランスの大学の教員としておこなったが、姫田さんとフランス語を学ぶ日本人学生と、私と日本語を学ぶフランス人学生では、それぞれ関係性が異なっていたのではないかと思います。私はフランス人学生から見れば日本語ネイティブの教師になるので、学習言語側の人間として受け止められている。「向こう側」にいる私には言えない、言わないことも時としてあるように思う。プロジェクトをおこなう際、むしろ、双方の教員がどちらもネイティブ、あるいはノンネイティブの授業担当者がおこなう方がより考察しやすいのではないかと思います。

一方で、私自身、フランスというホスト国で生活することは日常が文化間協働の連続で、文化間の差異や齟齬に立ち止まることすらせず余裕なく過ごしているせいか、フランスの学生が日本の学生と協働す

る際に芽生えた小さい気づきに疎くなっているのではないかと気付かされた。そんな自分が日本語・日本文化を通して日々学生と接していることを改めて真摯に受け止めなければならないと感じる。

H：日本の学生が、フランスの学生より日仏協働の不満をジャーナルに書いたことと、高橋さんと私の目標言語文化に対する立場が違ふことには関係があるかもしれない。国際協働の困難を体験することは異文化間能力の発展において意味があると今も考えているが、プロジェクト前のほとんどの学生たちの経験値に対して今回の協働は不適切に困難で、そのために学生たちに国際協働に対する苦手意識を植え付けてしまった可能性があることには忸怩たる思いがある。

4.3. 衝突と支援のためらい

T：フランス側はプロジェクト実施期間中、プロジェクトに関してジャーナルを書いてもらうこと以外に教師と学生の間で話し合うことはしなかった。その中で、前出のフランス人学生 Y は、協働作業が始まった頃は「皆（日本人学生）本当に優しいんだから発表は凄いい楽しみです」、「通話は全部日本語でやってて、練習になりました。いろいろな難しい表現も覚えて来ました」と書いていたが、衝突が起こる1週間前のジャーナルでこのように述べている。

みんなすごく頑張っていますが、あんまりフランス語ができないので、日本語しか喋れません。私には難しくて、伝えたいものを伝えられません。
(FY)

そして衝突が起こった日の Y のジャーナルには、伝えられないストレスが怒りになって現れている。

今日も練習して、みんなと喧嘩になってしまいました。最初から、フランス語を全く頑張っていないので、怒っていたのは私でした。みんなは個人的に優しいと思いますが、私の気持ちを全然気にしないで日本語ばかり

です。ストレスが多過ぎると言っても変わりません。「Y は日本語で作った文章をフランス語でくれない？そのため私たちは Y に作ってもらったフランス語での文章を読むね」と言われ [ママ] ました。それは一番怒ってた理由なのです。(FY)

H : 3 章で引用した「前々日になって『僕は日本語の文章を作りたい』と Y (フランスの学生) から連絡が来た」ことに始まる衝突について、もう一人の日本の学生は次のように書いている。

最初のうちは日本語とフランス語を混ぜながら会話をしていました。[...] しかし、会話に慣れていくと Y の日本語の能力を過信してしまいほとんどの会話が日本語になってしまいました。そこがげんかになってしまったすべての始まりだったのかなと思います。[...] (Y は) 思っていることを伝えることが出来ず、ためこんでしまい最後にすべての不満を吐き出したのかなと思います[...] さまざまな活動をしてきたことをとても自信に思っていたので、そこで「あなたは何の努力もしていない」と言われた時はとても残念でした。(JY)

T : 日本人学生のジャーナルでも Y のストレスを示唆しているが、このグループはフランス人学生が Y のみだったことから、バーチャルな場での協働作業のコミュニケーションが 1 言語に偏りやすかった可能性もある。しかし、実際に衝突になる前に教師の介入が必要だったのかもしれないと非常に後悔している。

H : この衝突を招いたのは、協働に対する態度の文化的違いと言語学習観の違いだと考えていた。しかし、相手の発話力と理解力の不均衡を想像できずに（流暢に話す人はこちらの話を理解できていると思い込んで）進めたことで、誤解が起きたという可能性もある。いずれにせよ、事前の教師間協働と先行研究レビューが不十分で摩擦や衝突に備えていなかったことと、ためらって介入が遅れたことを後悔している。「日本とフランスで先生からの指示が少しずれている部分があり」

とジャーナルに書いていた学生もいたのだが、プロジェクトのコンセプトと関連する課題の指示自体、教師間の相互理解があいまいなまま走り出し、その後は進行に追われてしまった。

おわりに

国際交流・国際協働と言語文化学習の統合は、双方の参加学生がそこまでにおこなってきた言語学習や活動の形式を考慮し、学生の負担感も想像しながら、授業内か正課外か選び、複数の目標間のバランスと導入課題のレベル、進展の速度をデザインしなければならない。住んでいる国の紹介を目標言語でするとしても、もっと簡単な発表にすることもできたし、発表後に日仏の対話を設けるなら時間帯により言語を指定してもよかった。オフライン活動をはさむこともできた。今後は、交流活動を工夫するスキルを高めレパトリーを増やすと同時に、言語教育の枠組みで異文化間能力の育成をねらうオンライン交流活動におけるネイティブ教師とノンネイティブ教師の役割について、考察を深めたいと考えている。

(大東文化大学)

(ストラスブール大学)

参考文献

- 末松和子（2019）「はじめに」末松和子・秋庭裕子・米澤由香子編著『国際共修 文化的多様性を活かした授業実践へのアプローチ』東信堂, pp.4-29.
- 末松和子（2022）「コロナ禍における国際教育交流と国際共修」『IDE 現代の高等教育』no.638, pp.29-33.
- 水松已奈（2019）「海外留学の効果との比較から考える国際共修の可能性と課題」末松和子ほか *op.cit.*, pp. 45-63.
- Alvarez, L. & Steiner, M. (2019). Collaborative online international learning. From a systematic review of literature about barriers to an implementation plan. In DAAD, *ASEM(Asia-Europe Meeting) Education in a digital world*, pp.18-29.

- Beelen, J. & Jones, E. (2015) Redefining Internationalization at Home. In Curaj, A., Pricopie, R., Salmi, J. & Scott, P. (eds.). *The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies*. Springer, pp. 59-72.
- Colpaert, J. & Spruyt, E. (2023). Conceptualisation of a language task design model for mental acceptance. In Potolia, A. & Derivry-Plard, M. (ed.) *Virtual Exchange for Intercultural Language Learning and Teaching*. Routledge, pp.104-141 (Kindle).
- Derivry-Plard, M. & Potolia, A. (2023). Conclusion: Looking back, moving forward. In Potolia & Derivry-Plard, *op.cit.*, pp.341-373 (Kindle).
- Gray, J. N. W.(2023). Self-regulation and Intercultural competence: Task analysis in a self-directed telecollaboration. In Potolia & Derivry-Plard, *op.cit.*, pp.142-187 (Kindle).
- Himeta, M. (2017). Évolution du portrait de langues après la mobilité étudiante. *Revue Japonaise de Didactique du Français* 12, pp.169-180.
- Kern, R. & Liddicoat, A.-J. (2008). De l'apprenant au locuteur/acteur. In Zarate, G., Lévy, D. & Kramsch, C. (dir.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Éditions des archives contemporaines, pp.27-33.
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1). pp.5-31.
- Soderqvist, M. (2002). *Internationalization and its management at higher-education institutions: Applying conceptual, content and discourse analysis*. Helsinki School of Economics.

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ュメをつける。
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 32 号

2023 年 5 月 13 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 32

2023

TABLE DES MATIERES

Rapport d'activités (année 2022)	KATO Mikiko	2
Comptes rendus des réunions		
L'apprentissage du vocabulaire, comment se fait-il ?	UZAWA Keiko	5
De l'échange à propos d'expériences personnelles à l'élaboration de thèmes pour la Péka 2022	NISHIKAWA Hasumi	14
Ce que l'on peut faire même en dehors de la classe, ce que l'on peut faire justement parce qu'on est en classe : tentative de suppléer par l'ANL aux manques de la méthode grammaire-traduction	KONISHI Hidenori	23
Enseigner à l'heure de la comodalité / Covid19 ergo zoom, et après. Que faire de la comodalité ?	SHIBUYA Tomofumi, VIATTE Chloé	37
Le genre en question	KATO Mikiko	54
Réflexion sur l'enseignement de la grammaire	SILVA Sonia	62
Rapports de stage pédagogique		
Rapport du stage d'été 2022 au CLA suivi d'un compte-rendu d'une pratique de l'écriture collaborative	ISHII Saki	70
Rapport de formation du CLA : Enseigner la grammaire autrement	MEHRENBURGER Mana Aimée	82
Rapport d'activités de classe		
Télécollaboration entre la France et le Japon : retour d'expérience et analyse critique du dispositif	HIMETA Mariko, TAKAHASHI Nozomi	93
Pour participer à la revue		109
