

Etudes didactiques du FLE au Japon

2024

第33号

活動報告 (2023 年)	西川 葉澄	1
Péka 2023 年 例会報告		
授業で読みたい文章		
..... 姫田 麻利子・西川 葉澄・加藤 美季子・澁谷 与文		6
Fiche pédagogique pour utiliser <i>Une langue venue d'ailleurs</i> avec des		
apprenants japonais	KOSHIKAWA Malaurie	13
新年度を迎えて：各自の考察と年間テーマの決定	加藤 美季子	15
評価者としての教師 既修者と評価	澁谷 与文	21
私達はどのような授業を目指しているのか	鶴澤 恵子	31
Faux-débutants (準初心者) にどう向き合うか		
— 大学1年次クラスの現状と課題 —	大塚 陽子	43
意味ある交流とは何か — 留学生との共修		
..... 正宗 鈴香・姫田 麻利子		52
研修 (スタージュ) 報告		
授業における遊戯的活動の可能性		
フランシュ・コンテ大学 CLA 夏季スタージュ報告		
..... 松田 真里		65
論文		
フランス語コミュニティに見る「弱いつながり」が持つ可能性		
— 「フランス語大学」の活動の事例から —		
..... 澁谷 与文・高橋 梓・野澤 督・松井 真之介		78
投稿規定		95

活動報告（2023 年）

西川 葉澄

Péka（Pédagogie を考える会）の活動が発足してからすでに 30 年以上が経ちました。年に 6 回ある例会では、日本におけるフランス語教育をめぐる現場の問題について参加者が問題意識を共有し、自由な意見交換がなされてきました。

2023 年は昨年に引き続き、主にハイフレックス形式で例会が行なわれました。一つの空間で参加者たちがリアルにコミュニケーションできる対面形式と、どこからでも自由にアクセスできるオンライン形式のうち、自分の都合に合った参加の仕方を選べる良い時代になりました。2020 年から 2021 年のオンライン授業全盛期のような、たくさんの参加者がオンライン上の画面に一堂に会するような活況は去りましたが、現在はむしろ落ち着いたディスカッションの場になっているといえるでしょう。

2023 年は年間テーマである「内省から挑戦へ」を念頭に、それぞれの実践をふりかえりながら、評価、授業のあり方、Faux-débutants（準初級者）の扱い方など多岐にわたる現実的な問題をめぐって展開されました。また、Faux-débutants との向き合い方、国際共習／交流授業などの新しい挑戦も共有されました。

Péka はフランス語教育に関心を持つ全ての方に開かれています。EDFJ のバックナンバーや定期的に発行されるニューズレターなどが閲覧できるホームページをぜひご覧ください (<http://peka-web.sakura.ne.jp/edfj.html>)。また、この場を借りて、Péka の活動を支援して下さる皆様、本号の制作でお世話になった七月堂様に厚く感謝申し上げます。

Péka の運営は多くの方のご厚意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。どうぞよろしくお願いいたします。

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 2023)

Hasumi NISHIKAWA

Cela fait déjà plus de 30 ans que le groupe de réflexion pédagogique, *Pédagogie wo kangaeru kai*, désigné plus souvent par son abréviation *Péka*, a été créé. Lors des six réunions annuelles du *Péka*, les participants ont pu partager leur connaissance des enjeux de l'enseignement du FLE au Japon et échanger librement leurs points de vue.

En 2023, comme l'année précédente, les réunions se sont principalement déroulées en HyFlex, ou bien plutôt dans un format hybride ; c'est-à-dire que les participants ont pu choisir le mode de participation qui leur convenait le mieux, soit en présentiel, soit en ligne, en fonction des contraintes de chacun.e. En présentiel, les participants pouvaient rencontrer les autres membres du *Péka* dans une atmosphère conviviale, tandis qu'en ligne ils pouvaient y accéder librement, sans avoir à se déplacer physiquement. Nous sommes ainsi devenus des témoins du progrès social. Maintenant qu'il n'y a plus autant de participants qu'à l'époque des cours en ligne en 2020-2021, où il y avait une quarantaine de visages sur l'écran Zoom, nous pouvons dire que nous sommes revenus à un cadre plus calme et tranquille permettant des discussions plus approfondies.

En cette année 2023, sous le thème « De la réflexion aux challenges », les participants ont réfléchi à leur pratique en classe et ont discuté d'une série de questions portant sur l'évaluation, les objectifs pédagogiques et la façon de gérer les faux-débutants. Il a également été question de nouveaux défis, tels que la création d'une classe exclusive pour les faux-débutants et les projets d'apprentissage collaboratif interculturel.

Le *Péka* est ouvert à tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement du FLE. Nous vous invitons à visiter notre site web où vous pourriez consulter les

numéros précédents de la revue *EDFJ* et vous abonner à notre *newsletter* (<http://peka-web.sakura.ne.jp/edfj.html>). Nous tenons également à remercier tous ceux qui soutiennent les activités du *Péka*, ainsi que la maison d'édition-imprimerie *Schichigatsu-do* pour la publication de ce numéro.

回数	年月日	テーマ	発表者/司会者
198	23.02.18	授業で読みたい文章	
199	23.04.15	新年度を迎えて：各自の考察と年間テーマの決定	
200	23.06.17	評価者としての教師 既修者と評価	
201	23.09.16	私達はどのような授業を目指しているのか	鵜澤恵子
202	23.10.21	Faux-débutants（準初心者）にどう向き合うか — 大学 1 年次クラスの現状と課題 —	大塚陽子
203	23.12.16	意味ある交流とは何か — 留学生との共修	正宗鈴香 姫田麻利子

※ 2 月、4 月、6 月の例会は、特定の発表者/司会者を設けずに行われました。

N°	Dates	Sujets abordés	Intervenants
198	23.02.18	Quel texte proposeriez-vous en classe de lecture ?	
199	23.04.15	Début de l'année scolaire : des réflexions personnelles et le choix de notre thème annuel	
200	23.06.17	Enseignants comme évaluateurs	
201	23.09.16	Comment sont les cours que nous souhaitons réaliser	Keiko UZAWA
202	23.10.21	Comment encadrer des apprenants « faux-débutants » ? Situation et problèmes de la classe de français de première année universitaire	Yoko OTSUKA
203	23.12.16	Contact, collaboration et co-apprentissage interculturel entre les étudiants internationaux et locaux	Suzuka MASAMUNE Mariko HIMETA

N.B. En février, en avril et en juin, les réunions ont été tenues sans désigner d'intervenants.

授業で読みたい文章

姫田 麻利子
西川 葉澄
加藤 美季子
澁谷 与文

Quel texte proposeriez-vous en classe de lecture ?

Lors des précédentes réunions axées sur la lecture en classe, nous nous sommes principalement concentrés soit sur les activités à privilégier, telles que l'apprentissage des stratégies de lecture, la lecture à voix haute, l'enrichissement du vocabulaire, soit sur celles qui nécessitent une révision, comme la traduction. Cependant, au cours de la réunion de février 2023, nous avons adopté une approche différente : chaque participant a partagé un texte qu'il souhaite explorer avec ses étudiants, en mettant l'accent sur les raisons de ce choix plutôt que sur un plan de leçon spécifique. Les motivations évoquées incluaient le partage d'expériences et d'émotions avec un auteur étudiant le français, l'initiation à des techniques rhétoriques visant à éviter les répétitions, l'apport de connaissances essentielles pour la visite de monuments historiques que les étudiants pourraient découvrir lors de voyages d'étude, l'introduction à la langue des contes littéraires et enfantins, la sensibilisation aux différences entre les mondes anglophone et francophone en termes d'actualité, et la pratique du rythme et de certains sons spécifiques.

はじめに

Péka のホームページで過去のニューズレターのデータを検索してみると、3~4年に1回程度は例会で「読解」や「講読」について話し

合われている。2008年12月、2012年10月と12月には、文学作品や *Journal des enfants*、教科書に掲載されている短いテキストを使用した授業の実践報告と改善案の検討がおこなわれている。日本語を使う時間の割合が多い訳読活動は批判される傾向にあり、読解ストラテジーの活用が推奨されている。2015年10月には、講読の授業と試験や語彙学習の関係、シャドーイングを含む音読の重要性が話題となった。2016年12月には、多読の実践報告があった。それから少し開いて、2022年2月に語彙を増やすための提案のなかで、中級以上を対象とする読解活動の例がいくつかあがった。2022年度の例会テーマを決める際、その話題を深めたいという声があって、2023年2月に「読むこと」をテーマとした例会を開催することになったのだと思うが、2月の例会はこれまでに読解をとりあげた例会に比べると、教師が学生に読ませたいと思うテキストの紹介に重点がおかれ、授業の進め方に関する意見交換は少なかった。参加者が順番に、持ち寄ったテキストを紹介しながら何故読ませたいか、授業ではどのような活動をおこなうかを順番に話した。

1. 文学作品

Mさんは、Akira Mizubayashi の *Une langue venue d'ailleurs* (Collection Folio, Gallimard, 2013) を授業で読ませたいと考えている。学生のフランス語レベルを考慮し選んだいくつもの箇所が付箋がついた Poche 版を見せてくれた。著者がどのようにフランス語を勉強したかがわかる箇所 (p. 34) は、B2 や C1 レベルのクラスで読みたい。その内容は学生の勉強方法や動機づけにもよい影響が期待できる。参加者からは、そこにある文を参考に、勉強のしかたについて « L'auteur fait comme ça, mais moi, je fais... » 等の対比的な表現を示して発表させるという活動案が出た。会話文のページは、教科書には登場しないような familier な口語表現を知ることができ、A2 レベルでも読めそうとのことだった。クラスでは同じ表現を使って短い会話をつくり、演じてみる活動案もあがった。未習の文法事項がある場合の対応については、

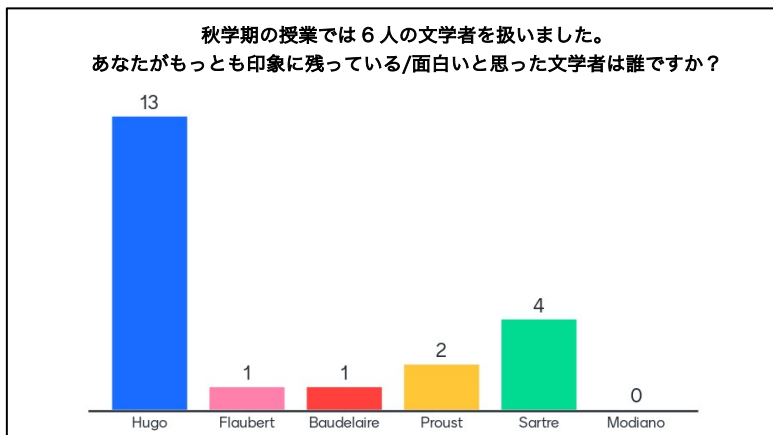
質問がなければとくに説明しない、こちらで用意した内容理解の質問に答えられればよいという意見を共有した。

Kさんは、仏文科2年生の授業を紹介した。1年次に学んだ文法知識を用いて文学作品を精読するのがこの授業の目的である。学生には、1年次に使用した文法教科書と仏和辞典を毎回の授業に持参させる。訳文を課題として提出させると翻訳アプリ頼みになるから、授業中に辞書を使いながら読んでいく。出版されている翻訳を教室外で読むことは禁止していない。教室で学生は、1人で、または2～3名のグループでテキストに取り組み、教師は教室をまわりながら、学生の質問に答えたり、辞書を丹念に読むよう指導したりする。時間を見計らってクラス全体の活動に戻り、テキスト冒頭から、自分たちの考えた訳文のうち自信のある箇所を挙手して発表する。教師は訳文を言わせるだけではなく、どこに動詞があるか、時制は何か、なぜこの時制なのか、といったことも質問する。2回の授業で1作品程度読んでいるが、その中から例会ではJ.-P. Sartre著*Les mots*の祖父の書齋を描写する一節が紹介された。Sartreが子どもの頃に本をどのように捉えていたかが書かれているが、livreという語は1回しかあらわれない。それは名前を呼ぶのを避けるくらいに本が神聖であることを表しているということや、フランス語では同じ言葉を繰り返さず別の言葉で言い換えるという約束があることについて、代名詞の用法や比喩表現に注目しつつKさんから解説する。読みやすいとは言えない文体だが、講読した文学作品の中で最も気に入ったものとしてこの作品をあげる学生もクラスの1割くらいはいるようだ。例会の参加者からは、「訳して終わり、ではなく、『本を言い換えた多くの表現の中でどれが好きだったか』といった問いを学生に投げかけると、講読した内容をもう一度振り返ることになりいいのではないか」という意見があった。以下の資料1は、Kさんが本例会の後の授業で行ったアンケート、また資料2は学期末に行ったアンケートの結果である（ともにMentimeterを使用）。

資料 1



資料 2



H さんが選んだのは、Lire en Français Facile シリーズ (Hachette) の *Le Masque de fer* (A2 レベル) だった。対象学生は、フランス研修旅行で鉄仮面が収容されていたと言われる牢の跡を訪れることになるから、この話を知っておいてほしいという理由で選ばれている。筋の上で重

要な 4 場面を抜き出して 3 回の授業で読む計画で、背景や場面と場面をつなぐあらすじは日本語で解説する。初めは辞書は用いず、1 場面ずつ、まず 2~3 人のグループで、知らない単語を英語の知識等から推測して話し合いながら、場面の絵を描く。絵をクラスで共有してから、それを参考に 1 人 1 文ずつ辞書も使いながら理解した文意を発表する。日本語の自然さよりも、単語の意味と文の構造の理解をクラスで共有することを目的に発表してもらう。1~2 語の知っている単語から早合点で日本語文を言うこともあるので、文の構造の理解を確認しながら進む。このレベルで覚えてほしい単語、派生語は、板書する。

2. インターネットから

S さんは、*Une histoire chaque jour* というサイトを紹介してくれた。絵本作家が自分の子どものために毎日のように作るおはなし (1000 語程度)。を共有しているサイトである。サイトでは、おはなしの音読も聞くことができる。子どもが主人公の話が多い中、まれに子どもらしい造語もあり、その解説から語の派生に目を向けさせやすい。授業では、音読、おはなしの要約、文体練習のほか、辞書を用いた精読をして AI 翻訳と比較などができるといふ。テキストデータがコピー & ペーストし易い状況があれば、クラス内のレベルの差が大きい場合でも、人によっては AI を利用しつつ敷居を下げるなどの調整がしやすい。S さんが同じ目的で見ている子ども向けのおはなし紹介のサイトには、他に *Monde des petits* もある。

N さんは、フランスのネットニュースの使用例を紹介してくれた。たとえば、最近世界のネットメディアが報じた日本のある経済学者の発言について、A2, B1 レベルなら、*New York Times* をはじめとする英語の記事をまず軽く読ませてトピックを共有してから、このニュースに関してフランス語で書かれた記事を読み、フランス語のネットニュースにおいて誤解と見られる箇所や、書かれていないことなど、言語の異なるメディアによって報道の差異があるかどうかを調べさせる。学生の英語レベルはさまざまなので、英語記事のレベルには配慮する。

あるいは、日本の事象について国際的な報道がされているあるトピックに関して、英語による報道を学生に検索させるところから始める。学生は教員に与えられた記事を読むのではなく、グループワークとして、それぞれが英語による報道をネット上にある記事や、X（旧 Twitter）の情報から持ち寄って、同様の作業をする。より低いレベルのクラスなら、記事ではなくタイトルやサブタイトルに限定して同様の活動をすることもできる。英仏の記事タイトルや見出しを同時に見ることによって表現を発見させ、教員に与えられた教材の単語を覚えるのとは違うやり方で主体的な学びにつなげることがその目的となる。さらに低いレベルなら、ニュースにメタ情報として必ずついているような表現、例えば“news”と«actualités»、“headline”と«à la une»などの語彙を英仏両方のメディアを見て学ぶような活動でもよい。Nさんはネットニュースの他に授業で読みたいものとして、ケベックの作家 Sophie LETOURNEAU の *Chasse à l'homme* (Éditions La Peuplade, 2020) をあげた。これは 2020 年のカナダ総督文学賞フランス語フィクション部門受賞作品である。断片形式で書かれたこの小説は、フランス語が比較的平易で読みやすい。使われる時制は主に現在形であり、過去時制もそのほとんどが複合過去、半過去である。そして、女性が自己について語る自伝的小説の形式なので、読者が比較的容易に小説世界を想像しながら読みすすめることができるという。

3. 教科書

Uさんは、フランス語教科書 *Alter Ego 1* (Hachette) の中の « À 1 h30 seulement de Paris par le Thalys, cette capitale est la destination idéale pour vos week-ends. » という見出しの 200 語程度の文章を選んだ。単純未来形をはじめとして /ʁ/ を含む固有名詞 (Bruxelles, Bruegel, Rubens, Magritte) が多く登場するこのテキストを授業で使う時に Uさんがまずおこなうのは、音読である。/ʁ/ の音を複数含む動詞なら、主語と動詞だけ (Vous y admirerez, Vous rencontrerez 等) 練習したり、1文を早口言葉のように読んでもらったりする。Uさんは、A2~B1でも読めそ

うなおすすめ作品として Laetitia Colombani の *Tresse* (Grasset and Fasquelle, 2017) をあげた。

おわりに

知的領域の文字の圧倒的優位性に対する批判的省察が始まっている今日でも、フランス語の授業から読む活動がなくなる未来は想像することが難しい。DELTA 試験のような社会的行為者として必須の「読解」訓練だけでなく、読む楽しみを知るためのテキストの紹介も授業に織り交ぜたいと思う。以前も書いたことだが (加藤&姫田 2022 : 56)、Péka では、教師の *informateur* としての役割よりも、*animateur* としての役割を議論の対象とする傾向があるから、今回のように *didactisation* の意見交換にはほとんど踏み込まず、教材の情報交換に割く例会は稀だが、穏やかで充実感のある例会だった。

(大東文化大学)

(慶應義塾大学)

(白百合女子大学)

(学習院大学)

参考文献

加藤美季子, 姫田麻利子 (2022). 「教科書と教師のメタ言語」*Études didactiques du FLE au Japon*, no. 31, 45-58.

本稿内の M さんが、例会後に *fiche pédagogique* を提供してくれた。以下に掲載する。

Fiche pédagogique pour utiliser *Une langue venue d'ailleurs* avec des apprenants japonais

KOSHIKAWA Malaurie

Séquence pour des niveaux A1-A2 basée sur l'extrait p. 47 – Une conversation au présent

Présenter cet auteur m'apparaît intéressant comme levier d'émulation chez les apprenants. Toutefois, un risque de complexe existe : le niveau de cet auteur ne doit pas être idéalisé, mais au contraire, on pourra porter l'attention sur le début relativement tardif de son apprentissage et sa façon d'étudier une langue étrangère.

- Accroche : présenter l'auteur à travers des questions-réponses en français.
- Présenter du vocabulaire-clé pour la compréhension de l'extrait et pour une utilisation dans la conversation quotidienne. L'explication grammaticale sera limitée, on se focalisera sur la compréhension immédiate et leur utilisation authentique basée sur la modélisation de l'enseignant-e (Cf. phase orale de l'ANL).
- Présenter l'extrait imprimé page 47 : « [...] les gens du quartier,... au lycée ! » et l'exploiter.
- Exploitation possible et concrète de l'extrait :
 - 1) Prononcer le texte par l'enseignant-e, puis par différents apprenants.
 - 2) Vérifier la compréhension écrite par des questions-réponses.
 - 3) Faire dessiner la scène pour favoriser la visualisation.
 - 4) Faire jouer la saynète par les apprenants pour travailler l'intonation.
 - 5) Option de discussion : Pourquoi les gens réagissent-ils ainsi ?
- CONCLUSION ou PROJET final : présenter en français un auteur ou un livre qu'on apprécie.

(Université de Shinshu)

Variations possibles

Divers extraits permettent d'aborder différents thèmes pour nourrir une discussion ou réflexion en français ou japonais entre les apprenants.

Références bibliographiques

La pagination de l'extrait se réfère à la version de la collection « Folio » no 5520, de 2013 (ISBN 978-2-07-045036-7).

新年度を迎えて

各自の考察と年間テーマの決定

加藤 美季子

Début de l'année scolaire : des réflexions personnelles et le choix de notre thème annuel

À l'occasion de notre réunion d'avril, organisée juste après la rentrée universitaire, nous avons échangé des réflexions personnelles à propos de l'enseignement que chacun pratique actuellement et compte pratiquer dans le futur. Nous avons discuté également sur l'évaluation des apprenants par les enseignants et sur ce que les enseignants doivent transmettre aux apprenants, ces échanges nous amenant à choisir notre thème annuel pour 2023.

はじめに

2023年4月の Péka 例会は Zoom で行われた。2022年9月以来、対面と Zoom を併用したハイブリッド形式で例会を実施していたが、今回は対面会場の設定が難しく Zoom のみでの開催となった。

1. 各自の振り返りと現状

まずは自己紹介を兼ねて、フランス語教師として最近考えていることや悩みなどを各自が語った。

最初に、Péka 例会初参加の A さん、B さんの発言である。

A さん：フランス語教員歴がそれなりにあるが、よりよい授業をするために、仮説を立てて実験的なことをする、ということが自分には出来ない。深く考えずに教科書のと通りの授業をして、その度に上手くいった・上手くいかなかった、を繰り返している。それを振り返り

まとめる、次に活かせる何かにつなげる、というところまで持って行くことが出来ない。

Bさん：この4月からフランス語教員を始め、1週間が経ったところである。3月のスタージェで学んだアクティビティを教室で実践しているが、グループワークになったときに学習者が実際にフランス語で話しているかどうか不明である。また、私立大学2年生の授業を受け持っているが、学生はほとんどしゃべれない。自己紹介をするよう促したところ、多くの学生が *Je m'appelle...* としたが、1人が *Je suis...* とした。周りと同じことを繰り返すのではなく自発的な発言だったのが好ましいと思ったが、自己紹介としては少々不自然で、それを訂正すべきなのかどうか迷った。

Bさんの後半の話に関して、「相手が名簿などを持っていて、その名簿の中の Tanaka は私だ、という意味で *Je suis Tanaka* と言うことは出来る。そのように説明をすればよいのでは」というアドバイスをもらった。

Cさん：クイズ、動画、人形等の小道具を使って大学1年生の1回目の授業を楽しく始めることは出来るようになった。1回目の授業が上手くいくと、そのクラスは1年間だいたい上手く運営することが出来る。しかし、大学2年の授業の運営が難しい。学生のフランス語力の違い、モチベーションの違い、1年生のときには持っていた高揚感のようなものの喪失等、いろいろと理由は考えられるが、どのように運営したらよいのか悩んでいる。

Dさん：今年度はペアでの授業が上手くいっている。ペアの相手の教師は、伝統的な文法訳読法の授業を行っている模様である。使用している教科書に豊富なネット教材が付属しているため、自分のほうは、文法事項等はネット教材で自習してもらい、教室では ANL (*Approche neurolinguistique* : 神経言語学的アプローチ) に基づいた実践的な会話や読み書きの授業を行っている。

Eさん：ある大学で、Zoom で 260 人の授業というのをやることになった。頭を抱えている。

Eさんの発言には、「Zoom だというので大学がその人数を許したのでは」「その人数ではラジオ講座のようにやるしかない」と同情的な声が集まった。

2. 各自が考える理想の授業・これからの授業

Fさん：FLEの基本はやはり *méthode directe* だと考える。教師がすべてフランス語で授業をし、学習者はそこにフランス語を用いて参加することで、フランス語を話せるようになる。語学を習得するには膨大な時間が必要であることは自明であるが、もし話せるようになりたいのなら、話すことにより多くの時間を費やさなければならないはずだ。教師によっては、フランス語で授業をしても必ず日本語に戻って確認する、ということをするが、それは違うと思う。フランス語をフランス語として理解するべきなのではないだろうか。

Fさんの発言に対しては、「21世紀の今は、フランス語のみで授業をするのが最良だという考えにはなっていない」という意見があった。これに対し Fさんは、「個々人の授業観や理想、そして現実にはこうやっている、というのがあると思う。Péka に来る人たちのそれを知りたい」と反応した。

Gさん：私の課題は「交流授業」。2021年度に日仏のオンライン交流授業を行ったが、参加学生の衝突を招いてしまい忸怩たる思いをした。今年はフランス語圏からの留学生3名がいるので、フランス語インテンシブ15名とどう交流させるか、どんな共同作業をさせるかを考えている。「意味のある交流」とは何なのかを考えている。

Gさんの発言に対しては、「日仏の文化の違いを浮き彫りに出来るアクティビティがあるといいのでは。現代では日本人もフランス人も同じような生活を送っているように考えられがちだが、実際はそうではない。あいさつの仕方始まり、週末の過ごし方、自転車の乗り方、といった生活の中の言葉には出てこないような部分で様々な違いが存在する。相手の国の人にインタビューをするとして、その質問を考え

ること自体が生活の違いを考えることにつながるのでは」というコメントがあった。

近年では高校でフランス語を学習するケースも増えているという話の流れから、Hさんは勤務校の「準初心者クラス」の話をしてくれた。

Hさん：勤務している大学で「準初心者クラス」を作った。高校でフランス語を少し学習したが、さらに学習したい、という人が予想以上にいることに驚いている。今年度このクラスに在籍するのは6名だが、助け合って学習しており関係性はとてもよい。しかし、高校で少し学習した人というのは大抵、大学に来てからすごくよく出来るようになるか、まったく出来なくなるかの2つに分かれる。出来なくなってしまうのはとてももったいないと思う。以前、「準初心者クラス」が出来る前に、未習者クラスに入ってきた既習者はとてもよく出来る人で、1年生で仏検準2級を取った。授業の中で教師がする質問に対し、その既習者は答えが分かっているにもかかわらず、教師がついその学習者に目をやると答えてくれる、ということがあった。

3. 学習者に対する教師の評価

「教師がついその学習者に目をやる」という話を受け、学習者に対する教師の評価、という話題へと議論が発展した。

たしかに、教師から見て「この人はできる」という学習者が存在する。教師はほぼ無意識にそのような判断をしてそれが言動の端々に現れてしまうが、それが学習者にどのような影響を及ぼすのかを考えるべきなのではないか、という問いかけがあった。

また、評価する際の「基準」も大きな問題である。「テストでいい点を取ること」「大学入試に合格すること」を最終目標にすることは危険といった考えから、伝統的な評価に疑問を持ち、別の評価方法を提唱する教師がときにいる。学習者のほうも、例えば卒業した高校の教育理念の影響を受けて伝統的評価に拒否感を示すケースが実際に存在するという。

教師が多様な「評価の幅」を持つのは意味があることだろう。しかし、そのようなことにチャレンジしようとする教師も「自分の子どもは伝統的評価で評価されたい」などと言うこともあり、評価基準というのは存外に根が深い問題のようだ、というコメントがあった。またこの問題に関して、ある参加者が「まったく評価しないという方法には賛成できない、なんらかの評価がないと学習者の能力は伸びない」と発言したが、多くの参加者がこれに同意した。

同じ学習者であっても、文法かコミュニケーションかで成績が非常に異なることはあるし、同じコミュニケーションでも、ネイティブ教師か日本人教師かで評価が分かれることはある。例えばコミュニケーションの授業において、正確さを評価するのか、あるいは発信する情報量の多さを評価するのかで、結果は異なるだろう。大学入試の自由作文で、5～6行で正確に書かれた文と、間違いだらけだが15行ほど書かれた文と、どちらを高く評価するのかは難しい。本人の人生にも関わってくることなので、ネイティブも含めた複数人で評価を定めることにしている、という報告があった。学期内の試験であれば、教師は評価基準をあらかじめ学習者にしっかりと示す必要がある、という意見に多くの参加者が頷いた。

4. フランス語教師が教えるべきこと

この流れの中で、参加者の1人が、「試験で絵を描いて提出したら教師からよい評価をもらったが、そのことで周りから大ブーイングを受けた」という経験を語った。この経験談を受けて、他の参加者から「日本人は『ずるい』という感覚を強く持ちがちであり、周りとは違ったことをする人に対する許容性に欠けるのではないか」というコメントがあった。

そこから、オリジナリティを認めるフランス的なものの考え方を教えるのもフランス語教師の役目なのではないか、という話題へと議論は発展した。日本では考えられない、ダメもと、ゴリ押し、といったものがフランス語圏には存在する。そうやって各個人が自己を主張

する「ぶつかる文化」であることを学習者に伝えるべきなのではないか。そして日本のスタンダードは世界のスタンダードではないということをお教えるのが語学教育の究極の目的なのではないか。また例えば、海外旅行に行ったときは楽しいことばかりではなく、トラブルに巻き込まれる可能性もあるわけで、そのときにどう対処するかをお教えずにはいけないのではないか。嫌なことがあったら我慢をせずにお文句を言う、こちらが怒っていることを伝える、女性が男性に言い寄られたときに追ひ払う、それらの方法を教えることが実は大切なのではないか、といった話題で議論は盛り上がった。

5. 2023 年度の年間計画

こうした話し合いを経て、年間テーマは「内省から挑戦へ De la réflexion aux challenges」に決定した。そして各例会のテーマは以下のように設定された。

- 6月「評価者としての教師の視点」司会者なし。討論形式。
- 9月「外国語教育における理論・信念・現実」鶴澤恵子さんが問題提起、その後討論。
- 10月「高校2外既習者への対応」大塚陽子さん報告。
- 12月「交流授業」姫田麻利子さん報告。
- 2月「2年目の授業をどうするか」詳細未定。

おわりに

年度初めということもあったためか、新たな参加者を2名迎えたことは Péka にとって非常に喜ばしいことだった。今年度も引き続き每例会での活発な話し合いを期待しつつ、例会を閉じた。

(白百合女子大学その他)

評価者としての教師

既修者と評価

澁谷 与文

Enseignants comme évaluateurs

Les critères d'évaluation communiqués aux étudiants dans le programme d'enseignement peuvent-ils être préservés tout au long de l'année universitaire ? Y a-t-il deux poids, deux mesures lorsqu'on accueille des apprenants hétérogènes en classe ?

La classe, même celle de langue pour débutants, se compose d'un collectif parfois assez complexe. Il s'agit d'étudiants ayant déjà appris le français au lycée, de francophones natifs qui ne savent pas écrire, d'étudiants étrangers qui ne parlent pas bien japonais et encore moins anglais, d'étudiants pour lesquels une attention spéciale est demandée par le centre de soutien aux étudiants en situation de handicap, etc.

Les critères d'évaluation dépendent des objectifs que chaque enseignant souhaite atteindre avec tous les apprenants. Cependant, lorsqu'on est confronté aux performances différentes des autres apprenants, ces objectifs ne seront-ils pas consciemment transformés ou dérivés ? Ne généreront-ils pas sans cesse de sous-objectifs ? Cadrer la diversité des classes avec des critères préétablis n'est-il pas parfois irréaliste et inique ?

はじめに

2023年6月の例会は対面参加とオンライン参加が半々であり、大学のフランス語教員10名前後からなる参加者の間で評価をテーマとして議論した。特に、クラスにおいて評価基準が明示されていることの大切さと、初修者クラスでの既修者対応など、教室内の多様性に触れ

るうちに、あらかじめ明示した基準が機能しなくなるようなケースについて情報交換をした。

1. 既修者について

既修者と言っても一様ではない。例えば、中国語のクラスでは日本社会の中に習得レベルが非常に高い学習者・ニア・ネイティブが多いため、既修者と初修者を徹底的に分離したいこともあるようだ。確かに、既修者の数が多ければ、初修者とクラスを分ける価値は高まるだろう。

クラス分け方法は、国内外の資格試験のスコアを提出したり、プレースメントテストを行ったりすることが考えられる。しかし、レベルの高いクラスに入ることを避ける既修者もいる。帰国生クラスなどの特殊な環境を嫌ってわざと資格試験のスコアを少なく申告したり、プレースメントテストをあえて受けなかったりする。学生がこうした行動を進んで取る背景は何だろうか。

そもそも、語学の初修者クラスは、大学においてもあまり類をみない特殊な空間である。語学でも2年次になればクラスの中での習得の差が大きい状態が普通になる。初修外国語はレベルの差が少ないからこそ、必ずしも全員に目が届かないような規模のクラスが編成されることもある。それでも、制度的に作り出そうとしている均質さが成立しない実態があることも多い。教務課や障害学生支援室から特別な配慮を依頼される学生がいたり、ネイティブの話者がいたり、日本語（や時には英語までも）が不自由な留学生がいることもある。既修者の存在もクラスという集団の持つ複雑さの一つと言える。

また、語学は学習者の持つアイデンティティーに関わることがある。あくまで初修者でも家族や本人の現地滞在歴などが学習者の人格にとって重要なこともあるし、学習言語が母語で会話は流暢だが読み書きの学習経験が少ない者もいる。その結果、プレースメントテストの結果が自尊心を傷つけたり、あるいは、既修者クラスがない環境がモチベーションを失う原因になったりもする。この点、相談窓口などの

カウンセリングの機会が用意されていたとしても万全ということはないだろう。

さらに、既修者の中にはチャレンジングな環境を望んでいない者もいる。専門科目に力を費やす目的から語学は手を抜いて今までの貯金で乗り切ろうとする者や、隠れ既修者となって楽をしようとする者がいる。

既修者を受け入れても隠れ既修者を発見してもいずれにせよ、クラスの人数が多ければ多いほど個々人には目が届かなくなり、既修者と初修者を同じ基準で評価するしかなくなる。こうした状況の最大のデメリットは、そのどちらのモチベーションにも悪影響を与えることがあることだ。まず既修者にも上述したように多様な要望があり、当人に最適化されていない授業なのだから、教員の方針や授業内容を不満に思うこともある。次に初修者の側としては、シラバスに示した評価基準や GPA との関わりで不満を持つものがある。とりわけ、S や A といった、グレード評価の相対数をコントロールしている大学では、既修者に対して同じ基準で評価すれば不満が出ることも理解できる。実際には文法知識よりも言語運用を求める教員がいるなど、評価されるスキルは授業毎に異なっていて、必ずしも既修者にとって容易な授業内容になるわけではない。しかし、個々の教員の評価基準が一様ではないことを理解せず安易に、スタート地点が違う者たちに同じゴールを求めているかのように感じる初修者もいるだろう。

2. 既修者への対応

それでは、既修者の存在が明らかだったとして、シラバスに記載されていない別の基準で評価するのだろうか。評価基準はクラスの目標 (objectif) に沿って作られる。背景には、こういう能力を育てたい、これができるようになって欲しいという目標がある。目標は教員毎に異なり、筆者は例会とは別の機会に、ある教員から、既修者は既に目標を達成しているのだから、テストだけ受けに来て合格すれば良いという話を聞いたこともある。

しかし、これとは逆に例会に参加したフランス語教員らは評価の基準として、とりわけ出席を重視する傾向があり、以下のように発言していた。

- ・他の学生がその既修者を頼りにするのは良いが、頼りにし過ぎるような状況も起こる。既修者が積極的に解答をしてくれる場合などは、他の解答を待つように暗に誘導する。しかし、既修者が発言しないように誘導した際、ほかの学生も黙ってしまうことがあった。他にも、わかってもすぐ言わず、既修者の発言を待つような状況ができたことがある。

- ・公平感が失われると、学習が進んでいる人との学力の差を見て諦める学生もいる。

- ・競争意識に欠けるクラスでは、誰か助けてくれる人がいると頼り切ってしまう。クラスに対して問いかけてみて、誰も答え方を思いつかない場合、既修者に教室中の視線が集まるがあった。

- ・既修者のクラスの中での役割を作っていく必要がある。クラスで学習者同士がお互いを知り交流を深める中で、その学生が既修者だから果たせる役割や、既修者なりにやるべきことがたくさんある。

- ・リアクションペーパーを通して個別のケアをして満足してもらった結果、モチベーションが下がらず、フランス語検定準2級を取得するまで成長した既修者がいた。クラスの中で休み時間に他の学生が既修者に質問しに行くという状態が生まれていた。既修者の存在は多かれ少なかれクラスに影響を及ぼす。

- ・早口言葉のトーナメントで、途中で敗北した既修者がたいそう悔しがっていた。身体性を伴った活動など、いろいろな評価基準が授業中に意識される状態を作る。教員が褒める基準に対して学生は敏感だが、この褒めるポイントをずらすことで、様々なことが評価されると理解してもらおう。

- ・既修者も、アドバンテージを生かす者とこれを生かせずに初修者に追い抜かれる者がいる。努力しなくてもできる部分があるから、試験などの努力が求められる時に負けてしまう。

・既修者の中には、個人向け課題を課すと喜ぶ者と、初修者と同じペースで楽をしたい者がいる。当人の希望をカウンセリングすることが重要だ。

・初修／既修を評価する尺度は制度的なものだが、学びは個人的なものである。既修者個人に課題を出すのではなく、授業外でラーニングコミュニティが生まれるような活動をクラス全体に対して推奨し、積極的に学びたい人が学ぶ環境を奨励すると良い。ある時、duolingo を推奨したことがあるが、個人の影響がクラスにも還流することがあった。成績とは別のところで duolingo を続ける学生に尊敬が集まり、追従者が出てきた。Duolingo の手法は、訳と聞き取りで古いが、面倒見が良いのが利点だ。

・授業外の生活の中で定期的にフランス語を意識させることは良い。例えば、駅から学校まで、フランス語で呟くように指示していた。

・高校の授業と大学の授業は違うから、2 カ月程度たつと既修者と初修者の差は減っている。その中で既修者の実力の伸長は当人にも教員にも見えにくい。教員は授業中にあらかじめ当人に対してこの見えにくさを説明しておくモチベーションの低下に配慮できる。

・個人ではなくグループ活動を評価する時に、既修者を含むグループのメンバーにもアドバンテージを感じさせるなど、既修者は活躍できる。

・既修者でも初修者でも、前の課で出てきた表現を再利用するなど、授業でやったことを踏まえて表現できる点を評価したい。

以上のように、例会では既修者を受け入れた経験から様々な悩みや対策が聞かれた。こうした中、次節で述べるように、既修者がいる環境は往々にして、教員自身が評価基準や授業目標を考え直す機会となっているようだった。

3. 学生と教員の評価のずれ

近年では、シラバスの記載や他人の成績と比較して、学生が評価基準と結果の関係につき説明を求める例も増加している。その結果、学生の評価に関する正当な指摘を元に深刻な問題が露見して全学に共有されることもある。しかし、筆者の経験や伝聞からは、成績調査では概して学生が基準を理解していないと感ずることが多い。

学生と教員の評価に関する認識の齟齬は、当然授業中に解消されるのが望ましいが、それも決して楽なことではなく、この点の苦勞について例会参加者からは以下のような意見が挙げられた。

- ・既修者でも初修者でも、学習スタイルに対する先入観を持っていることがあり、授業は聞いていなくても試験ができれば良いと考えている学生がいる。それゆえ、授業中に求めていたようなことを試験で問うと答えられないことがある。
- ・実際に文法知識を運用できないのに、扱う文法項目が以前にも扱った物だと不平を言うなど、文法だけでできればいいという態度の学生がいる。
- ・板書をノートするだけで何も考えていない学生がいる。中等教育でそうした学習スタイルを続けていたのだろうから、教員がくり返しケアする必要がある。
- ・一般的な、学生がそれまで出会ったことのあるような問題形式とは異なる試験内容の場合、小テストや中間テストなどで、期末試験の前に複数回に渡って形を示すべきである。
- ・問題集を解くための文法理解はできていても発話が苦手な学生など、個々人の習得するスキルはアンバランスな部分がある。教員が自明だと考える評価基準とは違う能力を持っている学生がいる。
- ・いつも同じ基準に晒されて生きているのでは、学生はつまらないだろうと思う。

以上のような意見からも分かるように、世の中には様々な、教員には教員毎に異なる評価基準があるのだということを理解しつつ、自己・他者・物事を客観的に見る目を養う意味で、評価とは学習者が基準自体を考えたりこれと対話したりする機会でもある。他のクラスで重視される基準が／だけが重視されるわけではないということを理解してもらうのが、評価に関して学生と教員の間にある認識のずれを解消するための第一歩だろう。

認識のずれに関する話の延長で、自己評価を取り入れた授業活動にも話題が及んだ。

- ・自己評価として提出された数値自体は、これを真に受けることも、期末評価に取り入れることもできない。それよりは、学習者が自己評価基準を複数回の授業に渡って調整しつつ発展させるなど、これと対話している過程を教員は評価するべきではないか。

- ・自己評価は、社会でも必要な自己評価の練習の機会とするべきである。教員は学生が学びのストラテジーや学習法を学ぶ態度を評価したい。グループ単位の自己評価の際に他者の成果に便乗してフリーライダーになるのも、個々人の自己評価を盛るのも、教員としては虚偽の評価だと見抜いていることもある。しかし、基準を正しく理解しているのであれば、上手く評価を盛るのは一つのスキルだと言える。

- ・学習者が提出した自己評価に対して教員が批評できないと、自己評価活動を取り入れる意味はない。ぞんざいな嘘をついてやり過ごそうとする学生がいる。重要なことは結局、自己評価結果ではない。

- ・初修者など、何を評価すべきか理解がほとんどない学生に自己評価をさせても、そもそも評価が成立しない。

- ・To do リストを埋めてきた学習者に対して、該当する活動をもう一度やってもらって教員がチェックする。

- ・自己評価結果を教員が再評価するのでは学生は嫌な気持ちになる。主体性を手にしたことで学生が得たモチベーションを裏切ることになる。

- ・自己評価活動は期末評価に関わるものとして使うのではなく、学生のカウンセリングの目的で使うのも良い。

学生と教員の評価に関する認識のずれは常に生じ得る。その結果、教員は評価基準を深化させる蓋然性を得るし、同時に、評価は学習者が基準と対話することを促すものである。自己評価を取り入れた活動は、学生による評価の内面化をより活発にさせる点に価値がある。

4. 評価基準の変化・派生・複数化

既修者、十分と言える学修レベルに達しない学生、日本語も英語も理解しない学生、学習障害を持つ学生などがクラスにいる際、シラバスに記載した内容との関連で、教員の評価基準が変わることはあるだろうか。障害者の権利に関わる合理的評価のような枠組みはあるにせよ、同様のことが学生個々の様々な不均質に対して準備・議論されているわけではない状況の中、教員一人で判断しなければならないこともある。

この点、評価基準を堅持するべきか変化させるべきか、下位基準を設けるべきかなど、例会参加者はそれぞれ異なった考え方を持っており、以下のように、最も多様な意見が挙げたのがこのテーマだった。

- ・クラスの目標は変えないが、目標との関わりで下位目標（*sous-objectif*）が派生し、これを評価することはある。

- ・評価基準はシラバスに示す通り、授業全体のグランドデザインではあるが、各クラスの内実を意識して作られたものではない。その場にいる学生に合わせて評価基準を軌道修正することがあって良いのではないか。

- ・評価基準を軌道修正するのは良いが、基準が変化したことを意識していなかったらそれは問題だろう。学生ともその修正を共有する必要がある。

- ・工場のように画一的に評価しているわけではない。

- ・目標は毎週クラスで確認する。その都度、マイナーチェンジも含めて、教員が学生に何を期待しているかを述べる。
- ・授業中に求めていたこととは違うことを試験で問うなど、授業の内容と評価の仕方が結びついていなかったとしたら問題だ。
- ・期末評価の集計の際、寛容になる余り評価基準を厳密に適用できなくなってしまうことがある。
- ・成績の低い学生の場合、二重基準にはなるが、その学生なりの評価基準を考えることがある。これと同じで既修者に対して別の基準を適用しても必ずしも不公正とは言えないのではないか。
- ・日本語ができない学生の場合、他の学生と同じ基準を適用するのは、それはそれで公平とは言えないのではないか。したがって、個々人の成長を評価することで解決することがある。例えば、100点満点中、20点から40点に実力を伸ばしたら、クラスの基準からすると不合格だとしても、伸び幅は比較的大きかったと評価する。
- ・既修者の習得や成長は、テストによる数値化では評価できない可能性がある。
- ・寛容になるあまり基準の一貫性を失ってしまったら、大学の学位やディプロマ・ポリシーの信頼を裏切るのではないか。
- ・カリキュラムポリシーの次元では、豊かな知識とそれを活用する技能、コミュニケーション力のような抽象的なものが求められているので、教員がダブルスタンダードを持っていて、学習進度が他と比べて著しく遅い学生の微かな成長を評価したとしても、カリキュラムポリシーとは矛盾しない。

おわりに

こうした議論は、評価についての議論としてはクラスという特に小規模な環境を想定したものであり、一般化できない部分もある。しかし、現在シラバスに記載して提出している評価基準が万能だと実感している教員も少ないのではないか。テストの点とは無縁の方向に向けられた貴い努力や、周りの学生のモチベーションを高める行為などは、

学生の自己評価と同じように総括的評価（évaluation sommative）に換算し難い。シラバスに示したままの基準に縛られ、優れた行動を評価できないとしたら、忸怩たるものを感じないだろうか。事前に伝達した基準では評価できない行動や成果があったとして、それを評価しないことが公平性だと、学習者当人を目の前に言えるだろうか。したがって、シラバスに記載した表現を授業に際して展開して明示したり、具体化して伝えたり、出会った学生の特徴や性格に合わせて最適化したり、学生の理解を得つつ元々の基準を変化させたりすることは、その後のシラバスの内容を考える上でも有益だと言える。

また、コロナ禍では授業の開講形式すら不安定で、一様なものではなかった。そうした中、当時多くの教員が行っていた評価に関する可変的な実践を、ただ単に例外的なものであったと切り捨てるのではなく、合理的に回収していくべきだと考える。

（学習院大学）

参考文献

- ギブス, キャロライン・V (2001) 『新しい評価を求めて』, 東京 : 論創社.
鈴木秀幸 (2021) 『学習評価入門』, 東京 : 図書文化.
中島英博 (2018) 『学習評価』, 東京 : 玉川大学出版部.
Tagliante C. (2005) *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris : CLE international.

私達はどのような授業を目指しているのか

鵜澤 恵子

Comment sont les cours que nous souhaitons réaliser

Nous savons que l'acquisition d'une langue étrangère se fait petit à petit par l'expérience due à l'utilisation de cette langue cible. Nous tâchons alors de trouver au maximum des moments de pratiquer le français dans nos cours. Or, même s'ils souhaitent communiquer en français, les apprenants influencés par l'enseignement de leur première langue étrangère, souvent l'anglais dans les institutions scolaires, sont susceptibles de ne pas comprendre l'importance de la pratique : ils ont recours à la grammaire-traduction ou aux simples répétition et mémorisation des mots ou phrases sans savoir les utiliser en situation de communication.

Les participants de la réunion ont présenté leurs efforts face à cette situation de classe : explication sur l'objectif et la modalité de leurs cours à plusieurs reprises, observations sur le caractère de chaque apprenant, choix des langues médiatrices selon l'efficacité de l'apprentissage pour leur public, etc. Les discussions traitant de divers points sur l'enseignement/apprentissage ont fait apparaître le contour des cours de français qui répondraient au mieux aux objectifs tant des enseignants que des apprenants.

はじめに

最初に受けたフランス語の授業は、1970年代半ば、L'Institut catholique de Parisの初心者のクラスであった。教科書は *Cours de Langue et de Civilisation Françaises* (通称 « Mauger bleu ») で、教師がフランス語で授業を始めた。様々な国籍、すなわち異なった L1(母語)の生徒たちとの共通言語となりうるのが唯一フランス語だったという事かもしれないが、筆者にとっては最初の *méthode directe* (学習の目

標である言語を使って授業を行う教授法)体験であった。「初めて触れたフランス語なのに、なんとなくわかる！」と、高校までの英語の授業に抱いていた苛立ち「英語をたいして使わずに日本語で説明ばかりしている」や疑問「誰もが理解していることをなぜ再度日本語で言わなければならないのか(訳を言う)」が解消された体験だった。

後に教師となり、基本的にはフランス語を使った授業を行った。本務校であった東京日仏学院¹はもとより、専門学校、大学、高校でも、「フランス語によるコミュニケーション」が教室内のあらゆる場所、授業のあらゆる時間において行われることを目標に授業プランを考えた。

しかし、自分が行っているフランス語の授業と多くの日本のフランス語学習者が受けている授業とがかなり異なっていることも意識してきた。更には、コロナ禍やIT技術の革新など、学習者をとりまく環境も変化している。現在のフランス語の授業とはどのようなものであろうか。例会の参加者が授業の在り方についてどのように考えているか尋ねてみることにした。

1. 学習者としての自分を振り返る

最初に、参加者に「自分がフランス語の学習を始めたとき、自分とフランス語との関わりにおいて、どのような未来を想像して(望んで)いましたか。」と質問した。参加者は全員現在までフランス語と関わっているわけだが、学習を開始した時点で将来における明確なビジョンを持っていた人はいなかった。高校卒業以降にフランス語学習を始めた人が少なかったせいもあるかもしれないが、それぞれがフランス語を選択した時点での意識は「科目のひとつとして、受験に有利、家族に勧められて、カッコいいと思った、英語でない言語を学習したかった、文化的魅力に惹かれた、英語を学ぶ機会は別にもあると考えた」というようなことだった。

家族の都合で現地の小学校に入った人や高校の時に初学者ながら突然フランスに留学が決まった人は、とにかくサバイバルのために必死

だったと口を揃えた。ただ、そのような状況でありながら、学び方のスタイルが日本での学習のしかたとは違っていて憧れを持ったという声も聞かれた。また、中学から第一外国語としてフランス語を選んだ人は、自分はマイノリティとして生きていくのだと意識したと話した。大学でフランス語を選択した人は、少なくとも英語と同レベルには力をつけたいという、やや具体的な目標を持ったそうだ。

将来の自分とフランス語との関わりは特別にイメージしていなくても、フランス語学習の最初の段階で自分がどのように考えていたかは全員が良く覚えていて興味深かった。

ここまでで特に印象的だったのは、フランス語を学習していなかったにもかかわらずフランスの高校に交換留学が決まった参加者の話だ。渡仏前にフランス人のシスターから日常会話を習ったのが最初のフランス語学習だったということだ。フランスで多少なりともコミュニケーションが取れるようにという配慮があつての事だと思うが、その時教師（シスター）が選択したのは文法ではなく会話だった。

2. 現代の学習者とフランス語との関わり

現在の学習者は、自分とフランス語との関わりをどのようにとらえているのだろうか。担当している学習者に1項での質問を投げかけたらどんな答えがあると思うかと尋ねた。学習者から直接聞いた話でも自分の印象でも構わないとした。

2.1. イメージによる動機づけ

学習者の多くは、参加者と同様に、フランス語に触れる前にフランス語を選択したのだが、より具体的なイメージを持っていたようだ。「単位として必要、初級だから簡単に単位が取れそう、進学や就職に有利」といった理由でフランス語を履修する人は多い。自分の専門の学問に必要である場合はもちろん、英語がある程度できるのは当たり前で、差別化のために別の言語としてフランス語の習得を目指すこともあるという。また、フランス語圏に旅行する（であろう）時に使いたいという人もいる。更に、自分の好きなことや将来の職業などにフ

ランス語が必要だと意識している学習者は案外多いようだ。これに関しては、クラシックバレエ、ガストロノミー、ファッション、サッカー、フランス哲学、美術、パティシエ、記者、研究者、教員、国連をはじめとする国際機関の職員などが挙げられた。

2.2. 経験による動機づけ

昨今は、観光やイベント目的でフランス語圏から日本を訪れる人が増えている。また、在留外国人も、大都市のみならず各地方のあらゆる地域に見かけるようになった。

フランス語話者との交流をきっかけにフランス語学習を選択した人もいるようである。イベントで出会ったフランス語話者とコミュニケーションを取りたい、ネットゲームで友達になったフランス人とフランス語で話したい、学校の友人がフランス語話者である、といった理由でフランス語を選択した学生もいるようだ。

2.3. 動機づけの変化

現代は、ネットゲームやマッチングアプリなどを通じて、国境や言葉の壁を超えて交流することが可能な時代である。言語学習とは直接関係のない事柄での学校間の交流機会も増えているようだ²。とはいえ、2.2項で見たように、言葉によるコミュニケーションを通して、より深い関わりを期待している人は少なからずいると思われる。

ただし、今の若者は、かつてのようにフランスという国やその言語・文化に憧れを抱いてはいないようだ、という話も紹介された。例えば、ブランド品に対する憧れはあっても、それがフランスのものかどうかは意識していないということだ。

いずれにしても、学習者に「単位が取れば良い」という以上の内的なモチベーションがあれば、学習の結果は大きく異なるだろう。また、フランス語の履修を選択した時点で明確なモチベーションがない学習者も、学習のある段階でこれを見出す可能性は充分にある。それは授業とは関係ないシチュエーションを経験することによる場合もあるが、授業を通して生まれるモチベーションも確かに存在する。

3. 授業の現実

現代の学習者は、「単位を取るため、自分の将来を見据えて、フランス語話者との交流のため」など様々な理由があるにせよ、フランス語の学習が「何らかの役に立つ」事を求めているようだ。彼らが「役に立つ」と思えるような授業とはどのようなものだろうか。

3.1. 授業の形態

筆者が感銘を受けた *méthode directe* の授業は、大して役に立たなかった。授業はフランス語で行われていたものの、その内容は文章や文法の解説、練習問題を解くといったことだった。「フランス語」という言語について理解はできたが、それを使えるようにはならなかったのである。足りないのは、*pratique*（実践）であった。

例会の準備として *méthode directe* に関する資料を探していたところ、興味深いビデオ³を見つけた。大学の *didactique des langues* の講義で、教師は *pratique* が主となった教授法 (*les méthodes audio-visuelles, la simulation globale*, など) を *méthode directe active* と、それ以前の *méthode directe* と分けている。*Pratique* がある授業では、*dialogues* がモデルとなり、コミュニケーションが重視される。このような授業でフランス語学習を始めていたら自分はずっと幸せな学習者であったに違いない、と今でもしばしば思う。

さて、*pratique* を重視する授業を日本で行う場合、一つの大きな問題に直面する。それは、筆者も経験したが、教師と学習者との間の学習に対する考え方の違いである。「先生が教えてくれた正解を覚える」事が学習だと思っている人が少なからずいて、授業のどこかで「正解が発表される」からそれさえ覚えれば良いという感覚なのか、*pratique* に身が入らない。そこで、例会の参加者に「学習者がイメージしていると思われる授業と教師としての自分が考える授業とがかけ離れていると感じることはありますか。」と尋ねた。様々な言及をまとめると、参加者の意見は以下のように一致していた。すなわち、「皆で楽しみながら実際にフランス語をたくさん使うような授業をすると、文法の練習問題や単語リストの暗記などを中心に英語を勉強してきた人には学

習ととらえられないかもしれない。しかし、最初はそのような意識のギャップがあったとしても、その都度丁寧に話し合い、自分の授業の考え方を繰り返し説明する。学習者がその考えを受け入れて授業に参加し⁴、授業から得るものがあると納得できれば、最終的にギャップは解消できる。」という事だ。もちろん、ここでは目標言語のフランス語ではなく、学習者が理解できる言語を使って話し合いや説明が行えることが必要だ。

3.2. 教師としての配慮

学習者には一人一人個性がある。間違いを恐れずに積極的に発話をする人がいる一方で、人前で間違えることを恥ずかしいと感じる人もいる。例会の参加者も、最近はコミュニケーションを取るのが苦手な学生や非常に繊細な学生が増えているという印象を持っている。Activités や質問でこのような学生を追い詰めることを避け、ある程度の関わりを持ちながらも見守ることが大切である。そのためにも、特に最初の段階でクラスのメンバーそれぞれに注意を払い個性を把握しなければならない、という発言が繰り返された。

また、教師との相性が悪いと感じているような学習者も、コミュニケーションを中心とした全員参加型の授業であれば、教師の個性はそれほど気にしなくなるようだという指摘もあった。教師が一方的に話す講義型だと教師の人間性が際立ってしまうのに対し、学習者間での pratique の場面では、教師は学習者を注意深く見ている立場に留まる。このことに関して、10年以上にわたりフランス語教育国内スタージュのメイン講師であった Pierre-Yves ROUX 氏は「FLE の教師は黙ることを学ばなければならない (*Il faut apprendre à se taire.*)」と繰り返し述べていた。

3.3. 文法について

コミュニケーションと対比されるように話題になるのが文法である。例会では、pratique 重視の授業における文法について話が及び、「文法はフランス語を使う上で役に立つものであるがフランス語学習の目的となるものではない」ということが確認された⁵。文法は言葉の

しくみをまとめたものであり、規則性を理解すれば、たとえ文の意味がわからなくても文法問題で正解に辿り着くことは可能だ。また、文法の知識を問う穴埋め問題は表現として言葉の意味を扱っているようではあるが、この文が正確に「作れた（足りない単語を選んで文を完成させた）」として、現実の場面で適切な使い方ができるとは限らない。言葉を使うときは、文法や単語だけでなく、状況や人間関係（*contextes*）に即した言葉遣い、会話であればある程度適切な発音やイントネーションなども必要とされる。

フランス語の単語を文法の規則に従って並べれば「フランス語の文を作ることができる」と思われがちだが、筆者は「文は作るものではない」と考えている。本来フランス語は文全体（*phrase complète*）のまとまりの上に意味が成り立つ言語である。特に日本語とは発想も言語的構造もかけ離れているので、単語を調べて文法の規則に当てはめても意味が通らないことが多々ある。学習者には、「フランス語で表現するとは、使って覚えている文の中から自分の心情やその場の状況に合う文を選ぶこと」と繰り返してきた。例えば、経験が浅い初学者であっても、授業における *pratique* で獲得した文を用いて表現する事はそれほど難しい事ではない⁶。

4. 授業での使用言語

例会の参加者は *pratique* を意識して授業を行なっていると思われたが、「授業はどの言語で行なっていますか。」という質問には様々な答えがあった。ほぼ 100% フランス語という人もいれば、指示（*consignes*）には全て日本語を使うという人、両言語を大体半々に使っているという人もいた。

今日の FLE 教育の考え方でも、役に立つのであれば、学習者の L1（母語）は勿論のこと、既習言語の知識も利用するのが好ましいとされている。L1 は前述のように授業のやり方を理解してもらうためには不可欠だ。また、既習言語や CM など で流行語のように なっている 外国語表現も、それらと比較することによりフランス語の特徴を印象付け

ることができる。皆が理解できる言語を使うことは時間の節約にもなる。

一方で、フランス語で授業を行う最大のメリットは、授業中に生じる全てのやり取りが学習者にとっては *compréhension orale* の機会になっているということだ。ある参加者は、教師が難しいだろうと思う内容でも、示し方によって学習者はかなり理解すると述べた。しかも、教師がフランス語で話すと、学習者の方でもできるだけフランス語でコミュニケーションしようという姿勢が強まる傾向が見られるということだ。もちろん、この場合も教師の配慮が必要である。教師が学習者のフランス語力を無視して、自分のフランス語力をひけらかすように一方的に語ることがあってはならない。たとえば *consigne* を出すのであれば、言葉の説明は短くしてモデルを示す、絵を描く、(教科書の *consigne* をそのまま理解させるのではなく) 短い文をいくつか使って *activité* の段階を示す、うまくいった作業をルーティン化して2回目以降は学習者に安心感を与える、などの点が挙げられた。また、学習者の *pratique* が指示通りに行われているかどうかにも常に気を配る必要がある。何より、学習言語を使って行う授業では、表情やジェスチャー、絵やグラフなど言語以外の要素を利用することにより、言語そのものの理解を促すこともできる。

授業のどの場面でのどの言語を使うかは、学習の目的によって決まる。3.1 項で述べたような場合以外にも、会話の授業ではフランス語だけを使う、詩を使って発音を学ぶ場合は訳を日本語で書いておく等、様々な例が挙げられた。最終的に、「授業中の使用言語の選択の目的を明確にし、それを学習者と共有する事が大事だ」という結論に達した。

5. 筆者が自分の授業で目指したもの

筆者は *méthode directe* でフランス語学習を始めたが、クラスでも街でもなかなかコミュニケーションは取れなかった。後で考えてみれば、文法重視で *pratique* がない授業だったのだから、当然のことである。

教師としての自分は、どのようにしたら学習者がリラックスして授業に参加し、フランス語力をつけていけるか、ということを考えていた。そして、一回の授業でも、一年でも、学習したことが「役に立つ」という実感を持ってほしかった。たとえ「単位を取るため」の履修であっても、「話せるようになった」学生は嬉しいのではないか。コミュニケーションを目標としている学習者であれば尚更のことである。そのために「教室がコミュニケーションの場となり、皆がフランス語を使う授業」を常にイメージしていた。

5.1. ビジネス雑誌等で見かける「外国語習得法」について

例会では、ビジネス雑誌⁷で紹介されている「英語脳の獲得」について述べ、概ね自分は賛成だと述べた。それは、1) テストの点が唯一の指標ではない、2) ネイティブ幻想から自由になる、3) 「留学」の幻想から解放される、というものである。1) に関しては、まずどのようなテストなのかということが問題となる。文法重視の問題が多いのかコミュニケーションを念頭に置いた設問が並ぶのか、聞き取り問題や試験官によるオーラルコミュニケーションの機会があるのかなどで異なる。記事では、「テストのスコアに一喜一憂する必要はなく、力をつけるためには、実際にインプット、アウトプットを繰り返すしかない」と、*pratique* の重要性を述べている。例会の参加者からも、文法のテストの成績が良い学生がフランス語そのものはあまり理解していないことがある、オーラルコミュニケーションはできるが文法のテストでは点が取れない学生がいる、などの発言があった。2) は、ネイティブといっても一様ではないので誰を目標とするのか判断できないということだが、筆者は「正確さに捉われるとアウトプットが萎縮してしまう」ということに共感した。*Pratique* を念頭に置いた授業において、学習の初期段階では、コミュニケーションが成り立つことが第一である。言葉で表せないのであればジェスチャーでも良い。それを教師が言い換え、学習者がフランス語の表現を覚えるということもある。また、FLEの教授法では、多くを説明する前に学習者にまず表現してもらい、齟齬がある場合は直していくという手法が一般的で

ある。3)については筆者も多くの例を見た。現地での様々な人との交流という貴重な経験を経て流暢なフランス語を身につけた人もいるが、そうはならなかった人もいる。また、留学をせずとも通訳になった人や、浅草でフランス語話者の観光客に話しかけてコミュニケーション力をつけた人もいる。現代ではインターネットも活用できる。

以上3点の考えの根幹には「使う」という行為がある。自分を表現して相手や社会に働きかけるため、また反対に相手の意思を受け止めるためにも言葉は必要である。泳ぐためには泳ぐ練習をしなければならないように、言葉を使うためにはその練習をしなければならない。

5.2. 「フランス語ができる」ということ

5.1項の話を踏まえて、「学習者がフランス語ができる」とはどのような状態を指すのか、という質問があり、「本人が思い描いている状態でフランス語が自由に使える状態にできるだけ近づくこと」と答えた。最初は学んだことだけが言える/理解できるようになれば良い。その積み重ねで、日常的な行動に必要なコミュニケーション力をつける。その先に、抽象的な話題や未経験の話題に対応できる力が備わった時、学習者は自分のフランス語力に自信を持てるのではないか。

上記の筆者の発言に対して、単に文献を理解したい学習者が、伝統的な文法訳読法によってフランス語を日本語に訳せるようになれば、その学習者にとってはフランス語ができると言えるかという質問があった。そのような学習者にとってはそれでいいという意見もあったが、反論として、まず、フランス語を使ったことがない人の訳にはしばしば不十分な点が見受けられるという発言があった。更には、原文の意味にどこまで近づけているか疑問が残ると数人が意見を述べた。日本語の訳を基に考えても日本語の意味の範疇での理解しかできないというのである。同様の事を前述の *didactique des langues* の講義では *Chaque langue propose une interprétation différente du monde.* と言っている。外国語を習得する目的は、この異なった視点を理解することだとも言える。この点が反映されやすい日常会話の重要性を強調した参加者もいた。

日常会話の習得については、「友人のフランス人は専門分野の事は日本語で論文も書けるし発表もしているが、日常会話には不自由している」という発言もあった。本人にとっての外国語である日本語で、専門分野においては数多の経験の後に語彙や表現を獲得したのであるから、「(専門分野においては)日本語ができる」と言って良いのかもしれない。しかし、日常会話では本人が不自由を感じているので、「日本語ができない」ということになる。日常会話における *pratique* が足りないと推測できる。

終わりに

例会の参加者の発言からは、「使える」事を意識し、フランス語での *pratique* がある 授業を行っていることが窺えた。現代の学習者が「役に立つ」ことを期待して授業に臨んでいるとしたら尚更、教師もそれに応えるような授業をしなくてはならないが、職場において教師間にも学習感(教授法)のギャップが存在するという発言もあった。

前述の *didactique des langues* の講義で、*méthode directe* に *pratique* の視点が加わったと説明をした時に教師が学生に向けて言った言葉が印象に残っている。*Ça vous paraît une banalité extrême, j'imagine. Mais à l'époque, c'était particulièrement nouveau parce que jusque-là on avait enseigné les langues à l'écrit, sans parler ou en parlant très peu.* 日本におけるフランス語の授業はどの段階にあるのだろうか。

(元東京日仏学院)

注

1. 「アンスティチュ・フランセ東京」という名称も使われる。
2. 日仏で映画制作「直接会いたい」 都立工芸高、オンラインで交流続けた高校と協定；朝日新聞 2024年1月29日付け朝刊19面(東京版)
3. *Didactique des langues (2) : Panorama des méthodologies (Partie 1 : Les méthodes traditionnelles)* ; Philippe BLANCHET sur YouTube

4. Didactique で言うところの *Ils jouent le jeu.* ということ。(Cf. *le jeu didactique*)
5. 「もっと文法を教えてください。」という学習者との「あなたはサッカーが好きだということですが、日本代表が失点した時、どうすれば良かったか説明できますか。一できます。一では、代表チームに入って、失点しないようなプレーができますか。一できません。」という話の後で、「文法は言葉を説明しているものです。説明はできても、言葉を使えるようにはなりません。」と言ったところ、すぐに理解してもらえた。
6. 授業見学の後で、「みなさん、本当に初心者なのですか。自然に話していますよね。」と言われることがよくあった。「学んだことを使った会話だからできるのです。それ以外の話題だと話せません。」と答えると驚かれたものだ。
7. PRESIDENT 2022.4.29 号「英語」レッスン革命；プレジデント社

参考：

THEVENIN, Marie. 2017 (Formation DUFLE 2015). *Quelle(s) langue(s)*

médiatrice(s) en cours de FLE Institut français du Japon ; institutfrancais.jp

BLANCHET, Philippe (L'université Rennes 2). 2004. *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme* (sur YouTube)

ジム・カミンズ『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会 2011

BLANCHET, Philippe (L'université Rennes 2). *Didactique des langues (1) :*

Définition générale (sur YouTube)

BLANCHET, Philippe (L'université Rennes 2). *Didactique des langues (2) :*

Panorama des méthodologies (Partie 1 : Les méthodes traditionnelles) (sur YouTube)

BLANCHET, Philippe (L'université Rennes 2). *Didactique des langues (3) :*

Panorama des méthodologies (Partie 2 : Les méthodes contemporaines) (sur YouTube)

Faux-débutants (準初心者) にどう向き合うか

—大学 1 年次クラスの現状と課題—

大塚 陽子

Comment encadrer des apprenants « faux-débutants » ?

Situation et problèmes de la classe de français de première année universitaire

De nombreux apprenants ayant déjà été formés à la langue française sont obligés de reprendre leur apprentissage dans une classe pour débutants à l'université. Que pensent les étudiants placés dans cette situation ? Comment réagissent leurs camarades débutants et que peuvent faire les enseignants pour encadrer ces deux groupes ?

Afin de trouver des réponses, nous avons mené une enquête auprès des apprenants. En analysant les résultats, nous avons relevé trois points utiles pour les enseignants qui encadrent des faux-débutants.

Le premier point consiste à concevoir des méthodes permettant de maintenir l'intérêt des faux-débutants alors qu'ils revoient ce qu'ils ont déjà appris. Le deuxième est d'observer la classe et les apprenants pour savoir quelle position y ont les faux-débutants. Cela servira à créer un environnement dans lesquelles débutants et les faux-débutants pourront apprendre efficacement les uns des autres. Quant au troisième, il s'agit d'accompagner avec beaucoup d'attention le travail personnel des apprenants lors du passage au second semestre. Celui-ci est un moment délicat car marqué par l'apprentissage de nouveaux savoirs. Ces trois points sont importants pour que les apprenants ne se perdent pas pendant leur apprentissage continu.

はじめに

大学1年次フランス語クラスの *Faux-débutants* (以下「準初心者」と記す) とは、入学前にフランス語学習歴がありながら、フランス語未習(初修)者を対象とするクラス(以下「未習クラス」)に所属する学習者のことである。彼らが未習クラスで学ぶ理由は主に二つある。一つは、学習歴のある者を対象とするクラスが大学に設置されていないため、もう一つは学習歴のある者を対象とするクラスが設置されていても、それはフランス語を第一外国語として学んできた「既習者」を対象とするクラス(以下「既習クラス」)で、このクラスのレベルが彼らのレベルと合致しないためである。フランス語の学習歴があるにも関わらず、未習クラスで学ぶことを余儀なくされる準初心者には、教師はどう向き合うべきなのだろうか。

この問いの答えを探るために、まずは準初心者がこの現状についてどう感じているのかを把握する必要がある。2023年10月の例会では、筆者が勤務校の学生を対象に実施した調査結果¹を提示し、それをもとに参加者間で意見交換を行った。本稿では、この経験から学び得た、準初心者に向き合う際に留意すべき3点について報告する。

1. 準初心者は既習事項の学び直しをどう捉えているのか

筆者勤務校フランス語フランス文学科の2~4年生を対象に実施した無記名式の質問紙調査の回答数は101で、その中には1年次に既習クラスに属した既習者の回答3と未習クラスに属した準初心者の回答15が含まれていた。この準初心者15人中12人は、未習クラスで学んだことについて満足しているが、残る3人中2人は(満足はしているが)準初心者クラスがあればよかった、1人は(満足はしておらず)準初心者クラスで学ばなかった、と答えている。「もっと効率的に学べた可能性がある」、「他の学生と温度差があり、新しい学びが少なかった」、「他の学生たちを待つような授業で退屈だった」が、準初心者クラスでの学びを望んだ3人が挙げた理由である。非効率的だと

感じたり、退屈だと感じたりしたのは、おそらく既習事項の学び直しに興味や新鮮味を見出せなかったためであろう。

一方、未習クラスでの学びに満足感を得ていた準初心者にはこの学び直しという点が有効に作用したようである。「入学前の学習で不足していた事項を未習クラスで埋めることができた」、「しっかり復習ができて、詳しくないところも身についた」、「高校では簡単なことしか教えてもらえなかったため、しっかりと基礎の土台ができてよかった」など、既習事項の学び直しを肯定的に捉えている。入学前の学習が十分ではなく大学での学びに自信がない、不安を感じる、といった者は、既習事項の学び直しや未習者に焦点を合わせたゆるやかな進度を好むようである。

準初心者と一口に言っても、共通点は大学入学前にフランス語を学んでいたということだけで、学習の期間、教育機関、方法などは様々である。例えば学習期間については、準初心者 15 人中最も多いのが 2 年程度（回答数 6）で、1 年程度（3）、1 年未満（3）がそれに続くが、3 年程度（2）、5 年以上（1）という者もいた。また教育機関について最も多いのは「高校」（8）であったが、「中学」、「中学・高校」「小学校・中学・高校」、「小学校・高校」が各 1 人ずつおり、語学学校（1）、海外での個人レッスン（1）、オンラインによる個人レッスン（1）で学んだ者もいる。このように、小・中・高いずれもフランス語の授業があり計 5 年間フランス語を学んだ者も、高校で 1 年間だけフランス語を学んだ者も準初心者という枠で括られることになるが、既習事項は学習者によって当然異なる。肝要なのは、何が彼らにとっての既習事項なのか、またそれらをどのように学んできたのか（例えば文法中心か、コミュニケーション中心かなど）を教師が予め把握しておくことだろう。特に受講開始から一ヶ月ほどは注意が必要だ。多くの学習内容は準初心者にとって既知のものである可能性が高い。既習事項をなぞるだけの学び、新しい発見のない学びは、準初心者にとっては刺激がなく味気ないものとなり得る。

では、準初心者が避けることのできない学び直しをどう扱うべきか。例会では、学び直しに不満を抱いている準初心者がいれば、彼らが既習表現をアウトプットしやすい自由度の高いアクティビティを行うことがいいのではないかという意見が参加者から出された。未習者の知らない表現を準初心者が使えば、未習者は準初心者を通して新しい表現を学ぶことができ、学び合いのきっかけを与えることができる。あるいは準初心者には他の学習者とは少し異なる（+ α のある）課題を与えるようにしてもいいかもしれない。留意すべきは、準初心者が学び直しに不満を抱いていないかに注意を払い、もしその兆候が見られる場合には、何らかの工夫を施すことだ。そのためには準初心者が何を習得していて、何を習得していないか、何が得意で何を苦手としているか、何に興味を持っているのかなどを知り、それを踏まえた方法を模索することが望ましい。

2. 準初心者は未習者からどう見られているのか

同調査に回答した未習者 83 人中、1 年次のクラスに準初心者がいたと回答した 29 人に、準初心者が同じクラスで学んでいたことについてどう感じていたかを尋ねた。準初心者と一緒に学んだことを肯定的に捉えている回答数は 19、否定的に捉えている回答数は 5、特に何も感じていないという回答数は 3、無回答数が 2 であった。大多数は準初心者と共に学んだことを肯定的に捉えている。

では準初心者は未習者にとってどのような存在なのだろうか。「憧れや感動の対象（回答数 8）」、「（学習の）援助者・頼れる存在（7）」、「（学習意欲などの）刺激を与えてくれる存在（5）」、「指導者のような存在（2）」というように、ポジティブなイメージに結びつく回答があった一方、「不当な（ずるい）存在（2）」、「気後れを感じさせる存在（1）」、「困惑を感じさせる存在（1）」などネガティブなイメージに結びつく回答もあった。準初心者はクラスメートに良い見方も悪い見方もされる。どう見られるかは準初心者の性格や態度によるところもあるだろうが、準初心者との間に生じる差を未習者が肯定的

に捉えられるか、否定的に捉えてしまうか、ということも大きく関係するのではないだろうか。また、クラスメートにどう見られているかということは、多かれ少なかれ準初心者も気になることだろう。頼られたり憧れの的であったりすれば準初心者の学習意欲は掻き立てられるかもしれないが、その状況に安心感を覚え積極的に学ぶことを怠ってしまう可能性もある。あるいはそうした見られ方を、重い、鬱陶しいと感じることもあるだろう。またクラスメートから「ずるい」と思われないように、既習事項でも知らないように振る舞ったり、目立たぬよう発言を控えたりすることもあり得る。実際、受講開始時は積極的に発言していた準初心者が、しばらく経つと発言をやめてしまったり、目立つことをきらって学習意欲を見せないようにしたりするケースがあることが例会では報告された。

準初心者は準初心者であることで、クラス内で異質な存在として注目を浴びやすくなる。準初心者がクラスでどのような存在であるのかを注意深く観察する必要があることを教師は留意しておくのがよいだろう。

同調査では、準初心者が（クラスの）よい雰囲気を作り出す存在であると回答した未習者もいた。準初心者がいることがクラスにとって有益であるという雰囲気づくりも、教師ができる大事な仕事だろう。例会でも、準初心者、未習者双方が必要な場面において必要な発言しやすい環境、準初心者が未習者に教えたり情報を共有したりしやすい環境を整えることの重要性が確認された。また、こうした環境づくりを目的とするアクティビティを積極的に導入することも提案された。

3. 準初心者にとって注意が必要な時期はいつか

同調査における準初心者 3・4年生 8人のうち B1 レベルに達している者は 2人のみであり、B2 レベルに達している者はいなかった。一方未習者であった 3・4年生には B2 レベルに達している者がいるので、準初心者は未習者とほぼ同じレベル、あるいはそれ以下ということに

なる。受講開始時は、準初心者のフランス語能力は初心者より高いが、ある時点でその差はなくなる。それはいつ頃だろうか。

同調査では、準初心者 15 人に 1 年次前期と 1 年次後期にフランス語の学習内容をどう感じていたかについて尋ねている。前期では「少し難しい」という回答数は 3 で「とても難しい」という回答はなかったが、後期には「少し難しい」が 5、「とても難しい」が 2 となっている。1 年次前期は、既習事項が多いため準初心者は余裕を持って安心して授業を受けられるが、1 年次後期になると既習事項がほぼなくなる。余裕も感じられなくなってくるようだ。

それを踏まえ、1 年次後期は準初心者にとって注意が必要な時期と留意しておくといけないのではないか。特に前期に余裕を感じていた者ほど、変化に対応できない可能性が高まる。準初心者によっては、新出事項が多くなり、それらを理解し覚える時間や努力が必要になる。学習方法の変更や学習時間の増加も検討すべきかもしれない。ただそのことに気づかず意欲を失っていく者もいる。準初心者が戸惑いを覚えやすいこの時期を無事に乗り超えるために、教師は、彼らを注意深く見守り必要に応じ適切な助言を行うべきだろう。

4. 準初心者クラスを設置する

条件が整えば、準初心者専用のクラスを設置することもできる。

筆者の勤務校では、新しい試みとして 2023 年度前期に 1 年生「準初心者クラス」を設置した。高校で 2 年間第二外国語としてのフランス語を学んできた 6 人がこのクラスで学んだ。教科書は未習クラスと同じものを使用し、進度については受講の様子を見ながら決めるという方法をとった。受講者は簡単な自己紹介などには慣れており、日常的な表現を知っていた。そのため受講開始から 1 ヶ月ほどは未習クラスに比べかなり速めの進度で授業を展開できたが、やがてペースダウンせざるを得なくなった。未習事項が多く出始めたからである。前期終了時の進度は未習クラスのものとはほぼ同じになった。

準初心者 6 人の学習歴は受講前の調査ではほぼ同じと判断されたが、実際に授業を開始してみると、フランス語の知識や運用能力の差がかなりあることがわかった。高校での学び方が異なっていたためである。そこで、敢えてこの差を活かし、学習者間で教え合える体制が構築できるようなクラス運営を行った。例えば、文法を学ぶ授業においては、各自が解いた練習問題の解答をペア、またはグループ内で確認し合う。解答が異なる場合は、どれが正しいと思うか、それはなぜかについて検討し合う時間を設けるようにした。こうした活動を多く取り入れたこともあり、クラス内は発言しやすく学び合える環境になっていった。実際、受講者の一人は準初心者クラスでの学びについて、「お互いの知っていることを教えあって楽しく学べました。またお互いに教え合うことは自らの理解を深めることにつながったと思います²⁾」と述べている。前期中この 6 人は授業外でも一緒に勉強しており、学内で開催されたフランス語関連の催しにフランス語のショートムービー（動画）を出展し、受賞したりしていた。前期終了時に実施した質問紙調査では、6 人全員が準初心者クラスでの学びを肯定的に捉えていて、「同じ境遇の人たちが集まっているのでクラスの雰囲気がいい」、「わからないことがあっても聞きやすい」といったことをその理由に挙げている。6 人にとって準初心者クラスは学びやすい環境であったようである。

この準初心者クラスを担当したのは筆者だが、設置は半年間（1 年次前期）が適当であるという印象を得ている³⁾。また、準初心者間には過去の学習歴によるレベル差が生じるため、それを踏まえた授業設計が必要となることを実感している。前期開始からしばらくは全員が学び直しの期間で、一つひとつの事項に多く時間をかける必要はない。代わりに運用力が身につくような活動を取り入れることができる。時間の経過とともに個人差が顕著となるので、クラス内に生じる差を利用した学び合いの場が提供できるようになる。また、これまでの経験を生かして取り組める授業外活動への挑戦は、準初心者にとっての楽しみや励みにつながることもあるので、積極的に後押しできる。

未習クラスで学んでいた準初心者と比べても、準初心者クラスの学生たちは、気兼ねなくのびのびと学んでいるように見えた。未習者の視線がないことが影響しているのかどうかなど気になる点もあり、今後とも注目していきたい。

おわりに

2023年3月の文部科学省による報道発表「高等学校における国際交流などの状況⁴⁾」によると、高等学校などにおける外国語科目としての「フランス語」の開設学校数は182で、履修者は6379人である。このうち大学でも引き続きフランス語を学ぶ者はどのくらいいるのだろうか。そして彼らはどのように学ぶのだろうか。

例会では、既習クラスが用意されていないために、B1レベルの学習者が未習者と共に学ばなくてはならないケースが参加者から紹介された。学習者の学習意欲を削がないために教師が例外的に個別に対応しているという。費やす時間も仕事量も倍増するが、学びたいという学習者の気持ちにできるだけ添えるように、個々で取り組んでいる教師もいる。学習者、教師双方のためにも、既習クラスや準初心者クラスの設置を大学側に積極的に働きかけていくことはできないものだろうか。入学前の学びを大学での学びにスムーズに移行させるという高大連携の観点からも、今後我々が取り組んでいくべき大切な課題ではないだろうか。

(白百合女子大学)

注

1 2023年9月から10月にかけて白百合女子大学文学部フランス語フランス文学科の2年生から4年生に対して実施した Google Forms を用いたアンケート調査。

2 白百合女子大学ホームページ「どんな授業シリーズ」より

<https://www.shirayuri.ac.jp/course/literature/french/news/2023/qelo890000001sib.html> (最終閲覧 2024.1.28)

3 準初心者 は後期になると一般クラスかインテンシブクラス(将来を見据え高いフランス語力を習得することを目的とするクラス) のいずれかで学ぶ。

4 文部科学省報道発表より

https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/koukousei/20230403-mxt_kouhou02-1.pdf (最終閲覧 2024.1.28)

意味ある交流とは何か―留学生との共修

正宗 鈴香
姫田 麻利子

Contact, collaboration et co-apprentissage interculturel entre les étudiants internationaux et locaux

La réunion de décembre 2023 s'est penchée sur les comptes rendus pédagogiques de cours mixtes ou cours d'échange, entre étudiants locaux et internationaux, l'un dirigé par une intervenante experte (la première auteure) et l'autre par une novice (la deuxième). Bien que les objectifs des deux cours ne coïncident pas entièrement, la comparaison de la conception des activités par les deux intervenantes, d'exemples des activités proposées par l'une et l'autre, et de l'impact de ces expériences tel que décrit dans les commentaires des participants, révèle que l'enseignante expérimentée intervient en explicitant les stratégies qui permettent de pallier les difficultés communicatives par des moyens linguistiques et non-linguistiques, ainsi qu'en menant régulièrement une réflexion avec les étudiants, une démarche que sa collègue novice n'est pas à même d'envisager.

はじめに

国際共修とは、末松（2019）の定義によれば「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創造する学習体験（p. iii）」のことである¹。異なる言語文化との出会いを通して新しい価値観を得るというのは、日本の高校や大学で提供される外国語科目の意義としても見慣れた文言である。共修の重

点は、「意味ある」「交流」をいまここで「体験」することにあるだろう。

本稿では、まず1章で、長年国際共修に取り組む正宗による実践を、2章で、フランス語圏からの留学生をローカル学生²のクラスに招いて、姫田が初めて対面でおこなった交流授業を、それぞれ紹介する。活動設計で考慮した点、活動の例、受講者のコメントにあらわれた体験の「意味」を中心に述べる。

1. 国際共修授業の実践

国際共修の魅力を藤(2023)は「社会に出て直面するであろう異文化間葛藤に対して、デザインされた空間の中で一定の教育的介入を受けながら、いかに適切に対処するかを体験的に学べる点」としている。この「葛藤」が起こった際には何らかの対処方略(戦略的ストラテジー)がとられることが分かっており、その一つに「回避」が分類されている(Thomas,1976)。実社会では直接向き合うことを避ける「回避」の多用が明らかになっているが(久保、1997)、教室活動には「回避」行動を起こしにくい場面的特性がある(藤、2023)。それ故、活動の機能不全や関係性の破綻から生じる偏見増大や感情的しこりを残さないための計画や工夫が重要であることは長らく指摘されてきた。他方、意味ある体験の実現には言語使用が重要な要素となるが、積極的な役割を果たすことばの「使い方」に焦点を当てた議論は少ない。

本章では、社会で直面するであろう2つの場面を想定した授業実践を報告する。意味ある共修体験を追求するなかで「ことばの使い方」の意識化も目的とした。授業1は、緩やかな関係の中で教養を深める場面を想定し、授業2は、早い段階で人間関係を構築しながらタスクに取り組み、成果発表まで行う場面を想定している。場面が異なるため、当然ながらそれぞれに求められることや目的も異なる。ここでは、二つの活動を比較した上で筆者が行った工夫点を整理し、その結果得られた学生の「体験」を考察する。

1.1. 目的と学習内容

【授業1】緩やかな関係のなかで適切な話題を選び展開することを目的とする。コミュニケーションを止めないための言語選択や非言語面も意識しながら関心があることを伝え合うことを重視する。

【授業2】文化言語背景が異なる者が協働して物事を達成する際に必要な力を身に付ける。タスク遂行過程で現れる事象に意識を傾け、解決に向けた協力を試みることを重視する。

1.2. 受講者と形態

【授業1】留学生（交換留学生、学部留学生）とほぼ同数のローカル学生が1対1で活動する。全学対象の自由選択科目で2023年度後期は留学生27名、ローカル学生25名の参加であった。毎週ペアを変えて活動させることで多様な相手と接する機会を提供する。留学生の日本語力に制限はなく初級レベルから受講可能である。

【授業2】留学生（交換留学生、学部留学生）とほぼ同数のローカル学生が4～5名のグループで活動する。留学生は全学対象科目、ローカル学生は学部3、4年の選択科目で2023年度後期は留学生26名、ローカル学生27名が履修した。プロジェクトに取り組む10回は固定したメンバーとなる。10回（10週）と比較的長く時間を設定した理由は、合意形成型プロジェクトワークにおいて変化する様々な状況を体験させるためである。授業では、前半30分でプロジェクト遂行のための知識やポイントを講義し、後半の60分をグループワークの時間とした。日本語中上級レベルから受講可能としている。

1.3. テーマ

【授業1】毎週、大枠となるテーマを与え、そこから各自で話題を展開させるように指示した。具体的には、私の国の食べ物、有名な場所、祝日・祭日・祭り、教育制度、遊び・リクリエーション、私の国や人々の特徴、留学の意味、将来の夢、などである。

【授業2】異文化コミュニケーションの基礎知識を4コマ導入後、ビジネス場面を想定したA企業の「商品開発」の課題を与えた。

以上を図1にまとめる。

	授業1	授業2
活動形態	1対1	グループ(4,5名)
課題解決・タスク	特にならない	ある
活動の継続性・関連性	ない	ある
扱うテーマ	身近なもの・関心があること	社会的・ビジネス的なこと
課題の成果	強く求めない	強く求める
活動時に必要な異文化理解力	低い	高い
活動に必要な知識・スキル	低い	高い
使用言語	コミュニケーションを止めないために適宜選択、使いたい言語を選択	グループ活動中は日本語、やり取りを止めないために適宜選択
人間関係構築の必要性	低い	高い
協調性・協働性	必要だが低い	高い
内省の可視化	ふりかえりシート、コメントシート	ふりかえりシート、エナジーカーブ
目的	意見交換、多様性に触れ教養の深化	協働して成果を出す、評価を得る

図1 2つの授業の比較

1.4. 工夫点

工夫点（教育的介入）としてクラス全体に対し、活動の特徴、起こりうる状況、活動で有効とされる行動や考え方、気持ちの持ち方などを提示した。同時に留意点として、現実はそのそれぞれの文脈のなかで起こるため、これらを鵜呑みすることなく、実際に現れた事象を互いの関係性、それまでのやりとり、タスクの特徴などを俯瞰して再構築することで自らの学びが得られることを強調した。

1.4.1. 授業のイメージをつくる

初回の授業で「履修理由」を書かせると、理由とともに言語文化背景が異なる相手との活動への不安や緊張を書いてくることが多い。これを緩和するには気持ちの持ち方を学生に示すことが効果を発する。

具体的には、「ことばを交わすことがコミュニケーションの第一歩である」、「多様な人と空間・時間を共にする感覚を意識してみる」、「まずは一緒に活動する状況を体験してみる」、「互いから学べることは多いと意識してみる」、「安全な空間と時間である教室ではチャレンジできると思う」、「自分を変えるというよりもう一つ自分をつくるイメージを持つ」といった点である。

1.4.2. 運用面

プロジェクトに取り掛かる前にクラス全体のグランド・ルールとして次の4点を教員から示した。

- ①使用言語について：主な使用言語は日本語とするがメンバー間での共通言語があれば使ってもよいとする。ただし、話したことを日本語で確認し直すこと、クラス全体に発言するときは日本語を使用することとした。
- ②自分たちのグランド・ルールを作る：初回の活動後にチームのグランド・ルールを作成する。チームのグランド・ルールはメンバーや活動の状況に合わせて適宜見直すように指示した。
- ③自分の目標を決め期末レポートで分析する：毎回の振り返りシートと併用して体験の意識化、内省化を図ること。授業開始時に前回の振り返りを見直す時間を設け、短期・長期的な自分の活動デザインをイメージさせた。期末レポートではワークを通じた自己分析を課した。振り返りシートは各学生の状況を教員が把握できる手段でもあるため必要に応じて個別または全体にフィードバックを行った。
- ④毎回の活動後に互いにコメントを書く（または言う）：自分がどう思って活動していたかを言葉にして伝えることで互いに理解や共感を深め、信頼関係を築く一助とする。「楽しかったです」「みんなが話しているのが分かりませんでした」といった表面的な感想等で終わるのではなく、何がなぜそうだったか、自分はどう思ったか／どうしたいかの3段階で伝えるよう指示した。

1.4.3. 言語面

ローカル学生が留学生に日本語で話す場合は次のことに気を付けるよう指示した。多少不自然と感ずても正確に伝わることを優先するために「主語と述語を入れる」、「文と文の間に接続詞等を入れて関係をわかりやすくする」、「感情を表すことばを入れたり、自分の立場・考えを入れる」、「抽象的・概念的な言葉には具体例を加える」、「カタカナ語・オノマトペは避ける」、「相手がわからないときは、別の言い方をする（ことば、文型・表現方法を変える）」。また、「はい・いいえ」で答えられる質問と内容を深める疑問詞を用いた質問を意識して使い分けるよう伝え、全員に ACTFL-OPI テスト（会話能力判定尺度）を参考にした日本語表現リストを渡した。

1.4.4. 非言語面

非言語は言語を補足するのに有効な手段であるが、学生の中には非言語コミュニケーションを初めて知ったという学生もいる。そのため、基本的なことではあるが、「相手をよく見て言語以外からも情報を得る」、「目線、表情、姿勢、態度で伝えることを意識する」、「必ずリアクションする」、「リアクションタイムに気を付ける」、「参加できていない人がいないか気を付ける」、「パワーバランス（特に言語使用、発言回数、同じ言語文化背景同士で固まっていないかなど）に気を付ける」といったことを意識して活動させた。

1.5. 学生 A の振り返りと体験の「意味」

授業 1 と授業 2 の両方を同学期に履修したローカル学生 A の期末レポートから言語使用に関連するコメントを抽出した。授業 1 では、最初は言葉の壁にぶつかったものの、比較的早い段階でそれに対する学生自身の対処方略を見出せたとしている。その方略として、「毎回のトピックについて予習をし、日本語バージョンと英語バージョンで考えて臨んだ」、「言葉が分からなくてもその都度一緒に言葉を探した」、「完全に伝えられなくても笑顔で楽しむ」というものであった。その結果、会話のパワーバランスが平等になるように次第にコントロールで

きるようになったとしている。一方、授業2は、タスク達成が優先事項となり言語的配慮のバランスが崩れ、全員が話しやすい環境を作ることが難しかったとある。その対処方略としてグランド・ルールを確認しながら進めていた。具体的には5点挙げており、「発言する順番を事前に決めておく」、「メンバーの発言のあとにはリアクションする」、「欠席や進捗状況のハウレンソウ（報告・連絡・相談）を必ずする」、「自分の意見に自信を持つ」、「それぞれの意見に対して良いところ・悪いところを一つは必ず言う」というものであった。「順番に発言する」などは一見不自然ではあるが、このグループにいた日本語習熟度が低い留学生も参加できるための方略をグループで考え出したと思われる。この留学生は、順番が回ってくることや周りの反応が分かっていたから参加のための準備をし、安心して話すことができたと期末レポートで述べている。後半に向けて発話量が増え、積極性が出てきたことを教員も確認している。

学生Aは留学生との関わり方を学べたことが最大の成果とし、留学生を含めたこのグループの全員が「グループの雰囲気作りの重要性を認識したこと」、「発言への抵抗がなくなったこと」に言及していた。実際の活動の様子からも全員が共通意識を持ち、協力して話しやすい環境をつくることに成功していた。学生Aは異なる場面での「異文化間葛藤」に適切に対処する自分なりの方略を見出し、その実践、帰結までの一連の学びを体験し、今後に役立てたいとしている。このことから、国際共修は学生（達）が自分（達）で導き出した対処方略を試みる体験的な場であると言え、ここにも共修活動の「意味」を見出すことができる。

2. 交流授業の実践

本章は姫田による実践報告である。2021年秋に実施したオンライン交流授業では、活動設計の拙さと、学生たちの葛藤体験を学びに変える準備の不足が明らかになった（姫田&高橋 2023）。2023年春、担当

する科目³にフランス語圏から来ている留学生2名が参加することになり、交流授業の設計と実践に再挑戦した。

2.1. 目的

交流授業に取り組む動機は、21世紀の教育に関する欧州発の二つのキーワードである「内なる国際化」(internationalization at home; Crowther *et al.* 2000)と「行動中心の考え方」(action-oriented approach; Council of Europe, 2001)を同時に実現することにもある。すなわち、前者の観点から、留学を果たせない学生にも国際的・異文化間的体験を提供するだけでなく、後者に則して、学生たちを学習者にとどまらせず、言語文化リソースを活用する行為者、さらには文化間仲介者にするためである。

2.2. 活動形態とテーマ、学習内容

ローカル学生13名のクラスだったので、3~4名から成る4グループの内2グループに1人ずつ留学生が混ざるようにして、グループは活動ごとに変えた。

オンライン交流授業の反省にもとづき考慮したのは、協働性と言語学習のバランス、協働性の漸進で、各活動は次の条件で設計した。

1. ローカル学生と留学生の両方とも目標言語の学習ができること、
2. ひと続きの活動のなかでどちらかだけが言語的優位性を独占しないこと、
3. 多様性、協働、コードスイッチングの感覚を学ぶため、意見を出し合う時間をとること。ただし今回は、合意形成プロセスの文化差を体験させるレベルの協働は提案しなかった。以下は、実際におこなった活動例である。

2.2.1. 関係づくり

前期と後期で異なる2名の留学生が参加した。各学期初めにクラス全員が知り合うため、次の二活動をおこなった。①二列に並んで向かい合い自己紹介をして、終わったら横に一歩移動し、別の人と自己紹介し合う(フォークダンスのように相手が変わる)。全員と話したら

終了。②フランス語の簡単な質問が 10 個書かれたプリントを配る（質問は、*Tu as un chat ou un chien à la maison ?*, *Tu passes par Ikebukuro pour venir ici ? Tu aimes la cuisine vietnamienne ?*, etc.）。1 人に 1 つ質問をしながら教室を歩き、すべての質問に *Oui* の答えを得たら席に戻る。

各学期初めに、協働の基礎を学ぶため次のようなグループ間競争のゲームも導入した。①新聞紙でできるだけ高いタワーを作る、② 1 人が教室の外に貼付された絵を見に行き、どんな絵か他のメンバーに口頭で伝え、同じ絵を描かせる、③指 1 本だけを使ってグループメンバーから別のメンバーへペンを受け渡していく。

2.2.2. 学習言語で発表する活動

ローカル学生はフランス語で、留学生は日本語でおこなう発表の際には、留学生のいるグループでは準備を助け合った。個人作業を経て、グループで共有し完成させ、最後にクラスで共有した。

①田中&川合（2017）の「わたしの名前は『幸せな子』という意味です」（pp. 10-11）のフランス語と日本語の抜粋（4～5 文）を提示し、自分の名前の由来を発表。

②言語ポートレート（いろいろな言語と自分との関係を表現した自画像 cf. Himeta 2017）を描いて、その説明を発表。

③田中&川合（2017）の「仙台に住んでいますが、出身は関西です」（pp. 22-23）のフランス語と日本語の抜粋（4～5 文）を提示し、自分の街について発表。

2.2.3. 協働

主にお互いに第 1 言語（ローカル学生は日本語、留学生はフランス語）で話し、相手がわからなかったところを学習言語で補い、提出物は二言語か、フランス語という形式になった。

①*Cadavre exquis* : 4 人グループをつくり、a 単数名詞の主語、b 直接目的補語を取る動詞、c 直接目的補語、d 状況補語の担当を決め、グループ内で相談せずに単語を提示して文を作る。できた文を日本語訳と

ともにクラスで共有し、一番面白い文を選ぶ。a～dの役割を変えて続ける。

②大学の *abécédaire* を作る。各グループでアルファベット 26 文字のうち担当する文字 5~6 個を決め、大学にあるその文字で始まるものをフランス語と日本語訳で紹介する。校舎内を散歩しながら、目についたものをフランス語や日本語では何と言うのか話し合いながら、作成した。

③三枚の絵を見て物語を二言語で考え、さらに続きを作る。

④Duhaimé & Girard (2006) による東京を詠んだフランス語の *Haïku* から 10 個配布し、グループで好きなものを 3 つ選んで日本語に訳して、写真をつけて提出する。

⑤次年度の留学生のためのガイドブックを作る。留学生には、来日当時困ったことをあげてもらい、それを分類してグループで分担して、フランス語でガイドブックを作成。留学生は校閲を担当した。

⑥マリ出身学生に国内と家庭内の多言語状況についてフランス語と絵を使って発表してもらい、その要旨を日本語で書く。*Griot* について話してもらい、その要旨を書く回も設けた。

2.2.4. 文化差や多様性に対する意識の共有

①留学生は日本で驚いたことを発表する。ローカル学生はグループになってその中から 1 つのテーマを選び、日本とフランスあるいは日本とカナダの違いについて、文献調査をして日本語で発表する。留学生にもわかりやすいように準備するように指示した。

②リービ (2001: 46-48) を読んで、(日本人に見えない人に)「日本語お上手ですね」と言ってよいかという問題について議論した。グループで自分の意見を共有したら、1 人だけ残し他のメンバーは隣のグループに移動して自分の意見を言う。残った人は元のグループでどういう意見が出たか新しくグループになった人に報告する。これを全グループ数マイナス 1 回繰り返すことによりクラス全員の意見を知ってから、元のグループに戻り、問題に対する回答を決めて発表する。

2.3. ローカル学生のふりかえり

ローカル学生が活動に見出した「意味」は、留学生との心理的距離の縮小、言語的チャレンジ、自文化の再解釈に分類できる。

2.3.1. 心理的距離の縮小

留学生と親しくなりたいけれど近づきにくいと感じていた学生にとっては、この授業がアイスブレイクとなった。「外国人に隔たりを感じていたが、留学生といろいろなことを話していくうちに親しみを感じられた」「駅や学内で、留学生の方から明るく声をかけてくれた時、自分も見かけたら声をかけていいんだと思えるようになった」と言っている。「外国人はみんなフレンドリーだと思っていたが、内気な部分も見えて、外国人のイメージが変わった」というコメントもあり、ステレオタイプを手放すことにもつながった。

2.3.2. 言語的チャレンジ

複数言語話者の意識については、ある程度の達成が感じられる。「意思疎通が大変な時、工夫をすればいくらか楽になることがわかった」「日本の表現を説明する時に、日本語、英語、フランス語ぜんぶ使った」「相手がわからない日本語があった時に英語で説明して、フランス語ではなんと言うか聞いて練習した」「助け合いができた」というコメントがあった。

留学中に起きるような言語使用態度の変化もあった。「フランス語を間違っても使おうという意識が生まれた」「ちゃんと伝わるか不安になって話さないより思い切って話すことが大事」「お互いたくさん話せないのもっと友達みたいに話したかったけど難しかった。もっと語学がんばろうと思えた」といった感覚に到達したことも評価したい。

2.3.3. 自文化の再解釈

少数だが、自文化の再解釈にたどりついた学生もいる。「私が当たり前前だと思っていたことや、勝手な思い込みが崩され、新しい知識や価値観を身につけることができた」「自分にとっての当たり前を前提に話しても自分の考えが伝わらず、焦りや不安を感じた」「日本では大丈夫

だけど、留学生の国の文化では失礼に当たらないか心配して、発言に迷うことがあった」と言っている。

おわりに

Liddicoat は、言語教育に異文化間オンライン交流を導入する意義について、次のように述べている。

(異文化間交流では) 経験豊かで知識豊富な誰かの助けや導きがなければ、言語学習者は壁や困難にぶつかることがある。そうした困難に積極的に関わり学びの機会にするような安全な支援を、教室が保証できるといい。言語教育とは本来、学習者が言語的文化的に多様な他者と関わるための準備であるなら、いつか経験するかもしれないある種の難局に参加させておくことも大切である。(Kern, Liddicoat & Zarate 2023 : 60)

この意義に同意はしても、「経験豊かで知識豊富な誰かの助けや導き」を実行することは難しい。共修や交流授業の実践経験が浅い場合、支援より進行に気をとられてしまう。「経験豊かで知識豊富な誰かの助けや導き」とは例えば、本稿 1 章 1.4 項で示されたような準備や介入のことだろう。2 章で報告した実践では、以前の交流授業の反省から、設計の段階で異文化間葛藤が起こりそうな活動を「回避」したが、交流授業のスキル向上のためには、活動の種類や、活動内の協働性と言語学習のバランスを考慮するだけでなく、1.4 項のような「工夫」に時間を割く必要があるだろう。

(大東文化大学)

(")

注

1. 留学生を対象とする「日本事情」科目に日本人学生を参加させる形で始まったケースが多いと言われる。<https://intercul.ihe.tohoku.ac.jp/about/>

2. 留学生入試以外の制度で入学した一般学生。外国籍者も含まれる。
3. 卒業までにフランス語 18 単位を必修とするコースの 2 年生を対象とするアカデミックスキル科目。

参考文献

- 久保真人 (1997) . 「第10章 職場の人間関係と葛藤」大淵憲一編著『紛争解決の社会心理学』ナカニシヤ出版, pp. 207-223.
- 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.
- 田中幸子, 川合ジョルジェット (2017) . 『フランス語で話す自分のこと日本のこと』白水社.
- 姫田麻利子, 高橋希実 (2023) . 「オンライン交流授業—デザインと摩擦」*Etudes didactiques du FLE au Japon* 32, pp. 93-108.
- 藤美帆 (2023) . 「国際共修における葛藤の特徴—受講生の葛藤内容と対処方略を中心に—」『日本語教育』186号, pp. 1-15.
- リービ英雄 (2001) . 「日本語の『所有権』をめぐって」『日本語を書く部屋』岩波書店, pp. 46-48.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge University Press.
- Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Nilsson, B., Teekens, H. & Wächter, B. (2000). *Internationalisation at Home. A position Paper*. European Association for International Education.
- Duhaime, A. & Girard, A. (2006). *Marcher le silence : carnets du Japon*. Leméac.
- 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. & Zarate, G. (2023). Research perspectives on virtual intercultural exchange in language education. In Derivry-Plard, M. & Potolia, A. Potolia, A. & Derivry-Plard, M. (ed.) *Virtual Exchange for Intercultural Language Learning and Teaching*. Routledge. pp. 33-65 (Kindle).
- Thomas, K.W (1976). *Conflict and conflict management*. Rand McNally.

授業における遊戯的活動の可能性

フランシュ・コンテ大学 CLA 夏季スタージュ報告

松田 真里

Possibilité d'activités ludiques en classe

Rapport de stage au CLA à l'Université de Franche-Comté

La formation de professeurs et formateurs de FLE s'est déroulée au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon à l'Université de Franche-Comté, du 31 juillet au 11 août 2023. Cette formation permet aux professeurs et formateurs de FLE de suivre des programmes concrets et innovants pour les classes de langue. Il est possible de suivre trois modules (deux le matin et un l'après-midi). Au minimum, trois séances de forum sont également obligatoires, en fin d'après-midi.

Dans chaque module, nous avons pu apprendre diverses techniques pédagogiques très utiles. En particulier, dans le module de Mme Beissel, « Favoriser les pratiques ludiques et créatives », elle nous a proposé plusieurs activités, nous faisant participer nous-mêmes comme apprenants du français, afin de nous faire découvrir des façons de produire plus d'interactions entre apprenants, et de faire en sorte que les apprenants participent avec plaisir aux classes d'oral.

La rencontre entre stagiaires venus du monde entier nous a permis de découvrir des situations diverses de l'enseignement du français. Grâce à cette formation, j'ai pu avoir un apprentissage approfondi sur l'enseignement du français et je voudrais désormais pratiquer ce que j'ai appris.

はじめに

2023年7月31日から8月11日までの2週間、ブザンソンに位置するフランシュ・コンテ大学内の応用言語センター（CLA）において、FLEの夏季スタージュに参加した。このスタージュには、FLEが提案する教授法を学ぶために世界中からフランス語の教員が研修生として参加していた。本稿では、筆者が受講したモジュール及びフォーラムのなかで、興味深いと感じながらも、とりわけ筆者が日本で行う大学での授業の中で、そのままの形で実践が難しいと感じた「遊戯的活動」や« brise-glace »の試みに焦点を当て、詳細に紹介するとともに、日本の大学の授業で、どのように生かすことができるのかを検討する。

授業における遊戯的活動の実践

CLA 夏季スタージュでは、毎日、同時間に開催される三つのモジュールおよび、日替わりのフォーラム（アトリエ）のうち最低でも三つの参加が義務付けられていた。以下、筆者が参加した各講座8回のモジュールとフォーラムの概要である。

« Phonétique et pratiques de classe » : 時間 8:30~10:00 (担当講師 : Mariella VITOROU)

学習者にフランス語を正しく発音させるために、韻律 « Prosodie » などの知識を学び、リズムや身体の動きを通して、さまざまな実践的活動を行う。フランス語特有のリズム、アクセント、イントネーションを学ぶため、スタジエールらは円形に立ち並び、Vitorou氏の指導のもと、手を叩きながら、Da, da, daとメロディーを声に出し、フランス語のフレーズや個々の音を発音。口の形、舌の位置、破裂音か摩擦音か、明るい音か、暗い音かなど、細かく音を分類。講師はプロの歌手でもあり、過去には、幼児から大人まで、さまざまな国籍の学習者を指導した経験がある。研修生の弱点や癖もすぐに見抜き、身振り手振りを使って、解決策を導く。学習者にストレスを与えることない、フランス語の発音の指導法を学ぶ。

« Favoriser les pratiques ludiques et créatives » : 時間 10:30~12:00 (担当講師 : Mme Francine BEISSEL)

じっさいに身体などを使った、さまざまな工夫を凝らした遊戯的な活動を実践的に学ぶ。学習者のコミュニケーションを促す活動の数々は、ゲームのように楽しいもので、活気あふれる授業空間づくりのヒントを吸収できた。

« Favoriser les interactions à l'oral » 13:30~15:00 (担当講師 : Caroline LANGER)

学習者の自発的な相互交流 « interaction » をいかにはかるのか、8回の授業を通して議論し合う。研修生は普段感じている課題を積極的に仲間と共有し、有効な解決策を探る。グループ作業が多く取り入れられ、相互交流の重要性を認識することになる。CLAPI-FLE に存在するフランス語ネイティブの会話を録画した動画集の中から、各グループで一つを選び、学習者のレベルや到達目標などを設定し、学習者の « interaction orale » を促す指導案を作成する。筆者のグループでは、B2 レベルの学習者を想定し、「間接語法」の習得を目指す指導案を作成。こうした活動は全て Moodle で共有され、帰国後も閲覧できる。

« Visite Médiathèque » 15:30~17:00

フランシュ・コンテ大学 CLA には、FLE 関係の書籍およびデジタル資料が大変充実している。カタログ検索実習を受けた。

« Activité brise-glace par niveau » 15:30~17:00 (担当講師 : Caroline LANGER)

さまざまなレベルで対応可能な « brise-glace » の活動を学ぶ。「あなたの好きな音は?」「あなたの好きな香りは?」など「Proust の質問帳」を使って、学習者のコミュニケーションをはかる活動など、さまざまな « brise-glace » を学ぶ。

<p>« Panorama de la chanson » 15:30～17:00 (担当講師：Denis ROY)</p>
<p>シャンソンをいかにフランス語の授業に取り入れることができるのか、その実践例を学ぶ。誰もが良く知るシャンソンから、近年の Slam まで、さまざまなシャンソンが紹介された。皆で一緒に歌うことで、クラスに活気と一体感が生まれた。</p>
<p>« Utiliser la langue de bois en classe » 15:30～17:00 (全 2 回) (担当講師：Caroline LANGER)</p>
<p>フランスの政治家や知識階層などが使用する、独特な言い回し « Langue de bois » の使用例を確認。学習者に « interculturel » な理解も促せる有効な活動である。実際に « Langue de bois » を使用して、グループごとにエッセイを作成し発表し合った。学習者の語彙力や表現力を伸ばすのに大変有効である。</p>

この報告書では、CLA 夏季スタージュにおいて、筆者が選択したモジュールの一つ Francine Beissel 氏の « Favoriser les pratiques ludiques et créatives » を詳細に紹介していきたい。なぜこのモジュールを取り上げるのかといえば、この遊戯的活動は、発音や文法のモジュールと比較して、日本の大学の授業において、そのままの形で実践していくのが最も困難だと思われたからだ。筆者は、主に大学の教養科目としてのフランス語を 20 名から 40 名から成るクラスにおいて教えている。

このモジュールで講師がわれわれ研修生にまず提案したことは、「できる限り何も使わないで」活動を行うということだ。特に何か道具を使うということなく、学生たちが実際に身体を動かしながら自らの語学力を最大限にアウトプットすることが大切であると考える講師は、まず教室の隅に机を全て移動させ、椅子を中央に円形に並べて学習者を座らせ、授業を行なった。講師は、FLE を専門とする教員であるばかりではなく、演劇活動も積極的に行なっており、演劇稽古のウォーミングアップなど、自らの体験を生かしたアイデアを活動の随所に取り入れていた。フランス語をただ「話す」だけではなく、ときには

ペンを使って「書く」こと、シャンソンなどを聴くなど、総合的に学べる教育的な工夫もなされている。このモジュールについて具体的に紹介するとともに、日本の大学での実践においてどのような工夫が必要か考えたい。

・「仲間の名前を覚える」：約 15 名の研修生は円形に並び、自分の名前を述べたあと、一人一人簡単なジェスチャーを紹介し、研修生の誰かを指し示す。指名された人は、自分の前に自己紹介した研修生の名前とジェスチャーを繰り返した上で、さらに自分の名前とジェスチャーを付け加え自己紹介する。一度誰かが用いたジェスチャーを繰り返すことは禁止されている。集中力を要する活動だったが、研修生の個性がジェスチャーに現れており、それらを再現しながら相手の名前を覚えることで、単に相手の名前を当てるだけでは味わえない楽しさを生んでいた。この活動により、その日のうちに誰もが研修生の名前を覚えることができた。

日本の大学では、一年生の最初に学習する挨拶や自己紹介の表現を使って、新学期早々に実践できるのではないか。しかし筆者が日本の大学で担当しているような 40 名ほどのクラスでは、人数を半分に分けて行ったり、日本の大学生に馴染みが薄いのでジェスチャーとは異なる方法での実践が良いのではないだろうか。

・「抜き取ったものの名を当てる」：研修者の一人が、あらかじめ教卓に並べられたストールやペンなどのうちのどれかを抜き取り、皆でそれを当てる活動。研修生はそれぞれフランス語で「それは日常的に使うものですか？」などと質問していく。

フランス語を学び始めたばかりの学習者には難しい活動かもしれないが、フレーズをあらかじめリスト化しておくなど工夫があれば、日本の大学の授業でも応用可能だ。

・「さまざまな形容詞を使って誰かを当てる」: 研修生は半分に分かれ、相手チームの研修生の中から一人を選び、その人の特徴をフランス語の形容詞を使いながら説明していく。講師が、あらかじめ形容詞をホワイトボードに書き、皆で確認した上で、できるだけ多くの形容詞を使い、場合によっては比較級の表現なども取り入れながら活動を行なった。先に誰かを言い当てたチームが勝ちである。非常に有効な活動である。

日本の大学の授業では、あらかじめ形容詞のリストを配布し、確認しておくなどの工夫をすれば、品質形容詞や比較級を習う段階で有効な活動となるはずだ。人を不快にさせる形容詞の利用は避けるように促し、デリケートな問題に発展しないように注意したい。

・「写真から物語を考える」: 講師が好きで集めたという複数のモノクロの人物と風景の写真の中から、ペアごとに一枚選び、その写真に映し出されている物事から、時代的な背景も含めて物語を想像してフランス語で説明する活動。研修生は、自身の知識や語学力を最大限に発揮し、フランス語で表現する。ペアで意見を出し合うと楽しさは倍増する。

日本の大学の授業では、学習のレベルに合わせて、知っている語彙で説明可能な写真やイラストに変えるなど工夫し、なおかつ語彙集や表現などを事前に説明して行えば、有効な活動となるだろう。

・「Dans mon panier ?」: アルファベットの A から Z まで、それぞれの頭文字から始まる食品名を答える活動。講師が研修生らに、A ならば、Abricot, Ananas などと答えさせる。ごく短時間で語彙を確認し合うことができ、クラスの雰囲気が活気づく活動だ。研修生が例えば知らない単語を言った場合、それは何かと皆に質問したり、これはこのような意味だと答えたりと、そこにコミュニケーションをプラスすることで、より有効な時間にもできる。

日本の大学では、学生の語彙を、短時間で楽しく増やす試みとして、このような活動を授業のさまざまなタイミングで取り入れることは良いアイデアではないか。クラスが活気づくし、教科書に出てこない語についても、自然に話題に出すことができるだろう。

・「Mot-valise (カバン語)¹を作る」: 15名ほどの研修生たちはペアになり、ホワイトボードに講師が書き出した、動物と植物から一つずつ選び、その語を組み合わせ、全く定義の異なる新たな言葉を作る。二つの単語を組み合わせると混成語を作る活動である。たとえば、ライオン Lion と向日葵 Tournesol から Li と sol を合成した新しい言葉 Lisol の定義が、「アグレッシブで明るい自分になれる新発売で話題のサプリメント」である、など。ペアで自由に想像し、考える時間がクラスに活気をもたらす。ペアで考案した新定義が斬新であればあるほど、クラスが盛り上がりを見せる。

この活動はある程度語彙が増えさえすれば、自由にペアで試みることができるため、日本の大学で取り入れるのは有効だろう。もちろん、活動の全てをフランス語で表現するとなると、ある程度のフランス語学習歴が必要であるため、一部は日本語を使って良いことにするなど工夫が必要だ。

・「会話文の実演」: 講師が用意した会話文をペアごとに演技する活動。研修生はペアに分かれ、Kyle と Lou の次のような会話を、身振りや感情表現を交えて皆の前で実演する。この会話文は、ホワイトボードに映されるので、会話文を全て覚えていなくても、時々ホワイトボードを見ながら実演することが可能である。朗読とは異なり、実際に演技をすることが楽しい。全てのペアの解釈と演技には、独自性があり、短時間での取り組みであるのにもかかわらず、それぞれの演技のクオリティーの高さに驚き、小さな発表会を見ているような楽しさがあった。

Kyle tient un gros caillou contre son oreille. Lou regarde Kyle avec curiosité, puis elle vient se planter à côté de lui.

LOU : Qu'est-ce que tu fais... ? Pourquoi tu mets un caillou sur ton oreille... ? Tu crois que c'est un téléphone ? Allô... ? Y'a quelqu'un dans l'appareil ? (Elle se moque de lui, mais comme Kyle ne répond pas, elle lui tape sur l'épaule.) Eh oh !

KYLE : Chut ! J'écoute !

LOU : T'écoutes quoi ?

KYLE : Le caillou !

LOU : Hein ? Mais t'es bête ou quoi ? Ça parle pas un caillou !

KYLE : Qu'est-ce que t'en sais ?

LOU : Et bah, je le sais, c'est tout ! C'est les humains qui parlent. Pas les cailloux.

KYLE : Ah ouais ? Alors pourquoi on entend la mer dans les coquillages ?

Kyle 役の研修生は、紙を丸めて作った貝殻を耳に当てながら演技する。空想に耽っている Kyle と、気でもふれたのではないかと心配する Lou を想定し演じるペアもあった。どのような設定でこの会話が繰り広げられているのかを想像し、さらにそれをどう演じるかを考える楽しさが味わえる。

この活動は、会話文の難易度を工夫すれば、どのような学習者にも有効となるのではないか。日本の大学の授業で使用する教科書の各単元の最初には、しばしば会話文が掲載されているため、それを使用することもできる。しかし、フランス語でどのように感情を表現するかを全く知らないまま実践するのは困難かもしれない。もし日本の大学の授業内で行うならば、さまざまな表現をどのようにフランス語で言い表すのかを事前に講師がやって見せたり、映像などでフランス人がどのように身振りを加えて話をするかを見せたうえで始めることが必要だろう。

・「喜怒哀楽を表現する」：研修生は、それぞれ日付を一つ選び、紙にそれをフランス語で書いて講師に提出する。講師は、ランダムにその紙を引き、それを書いた担当者は、下の写真にあるように、床に並べられたカードの中の一枚の前で立ち止まる。そのカードをめくると、喜怒哀楽の感情のどれかが描かれているので、その感情を込めて日付を読む。例えば、フランス革命記念日の *le 14 juillet* を喜怒哀楽の感情を込めて読むのは、単純な日付表現に感情を乗せるからこそ、表現する側も聞いている側も楽しい。

日本の大学でも、数字・日付を勉強するタイミングで実践できそうである。しかし先にも述べたように、どのようにフランス人が感情を表現するのかをあらかじめ説明しておく必要があるだろう。



このように、Beissel 氏の提案する活動は、「*brise-glace*」にはじまり、A1 から C1 まで難易度もさまざまである。モジュールの最初に、アクティビティの狙いや注意点、対象のレベルが説明された後、研修生が実際に身体を動かし活動の一つずつ体験する。一回の授業で、約 5 つの活動が紹介された。

講師が目指していたのは、学習者に特別な道具を持ってこさせることなく、すでにある知識を総動員させて、なるべく多くの発話・発信をするよう促していくことである。そして演劇を愛する Beissel 氏は、演劇の要素を活動の随所に取り入れることによって、人前で発話することの抵抗やストレスを減らそうとしていた。

日本の大学において、例えば教科書に沿った授業を行なっていたとしても、そのなかで、教科書から離れた遊びの要素を排除する必要はない。モジュールを通し、遊戯的活動を取り入れることで、コミュニケーションが取りやすくなり、クラスの雰囲気の改善及び学習効果の向上が期待できることがわかった。実際に、われわれ研修生は最初の授業からすぐに打ち解け合い、和気あいあいとしたクラスの中でストレスなく学ぶことを体験できた。また、実際に身体を介して活動を行うことで研修者は、フランス語を体得するということがいかに楽しいものなのかを知れたのではないか。学習者のフランス語のレベルが高かったとしても、子どもが行うような「遊戯的な」活動がかえって有効なのかも知れない。

さまざまなレベルで紹介されたモジュールだが、B1 以上の学習者を想定したものが多く、A1 から A2 のクラスが一般的な日本の語学の授業では、初めのうちは、すぐに応用できないのではと感じた。しかし、学んだことを無理なく使用できる時期などがあるはずで、活動を行う適切なタイミングに留意し、活動内容が明確となるような配布プリントや PPT などを事前に作成するなど、活動を提示する側の準備を充実させれば、工夫次第でどれもが実践可能であると思いついた。どのように活かしていくとさらに効果的なのか、遊戯的活動の可能性を具体的に考えることが今後の課題である。

授業における « brise-glace » の実践

CLA 夏季スターージュでは、モジュールの他に日替わりのフォーラム（アトリエ）が毎日あり、そのうち三つの参加が義務付けられていた。モジュールに比べ、より実践的な内容のフォーラムでは、日本での授

業ですぐに応用できそうな活動の数々を学ぶことができた。日本でも教鞭を取られ、一見すると引っ込み思案と捉えられがちな日本人の性質にも理解があるという、Caroline Langer 氏のフォーラム « *Activité brise-glace par niveau* » では、さまざまなレベルに応じた « *brise-glace* » の実践例を学ぶことができた。Beissel 氏の遊戯的活動に比べ、クラスの緊張感を瞬時に取り払う Langer 氏の提案も紹介したい。

・「雪合戦」：まず研修生たちは三文の自己紹介を紙に書き、それを丸めて「雪玉」にし、皆で一斉に投げ合う。床に落ちた「雪玉」を一つ拾い、そこに書かれた自己紹介をもとに、研修生たちに質問をしながら、その自己紹介を書いた人物を探すという活動である。

筆者は、帰国後、さっそく日本の大学の授業で実践してみたのだが、相手に紙玉を投げるという行為が日本の学生を最初、面食らわせてしまったものの、授業が盛り上がったことは事実である。フランス語を習い始めて間もない頃から可能な活動であり、この子どもの遊びのような活動が、クラスの空気を瞬時に変えてくれ、緊張を取り除くのに有効であると確信した。

・「椅子取りゲーム」：まず 20 名ほどの研修生たちは教室に円形に椅子を並べ座る。円の中央に一名が立ち、「私はバラが好きです」などと発言し、それに当てはまる人は全員立ち上がり、椅子を移動する。椅子に座りきれなかった者が次の発言者となる。何度も移動を繰り返すうちにどんどん教室は笑い声で満たされる。

この活動は、椅子を移動できる教室ではないと難しいが、日本の大学の授業では比較的早い段階で *aimer* を使用した文を習うため、工夫をすれば取り組めるはずだ。

・「プルーストの質問帳」：20 世紀のフランスの作家マルセル・プルーストが残した質問帳 (*Questionnaire de Proust*) を応用して、研修生たちに「あなたの好きな色は？」「あなたの好きな音は？」「あなたの好

きな香りは？」などの質問をし、リストを埋めていく活動。研修生たちは教室を自由に移動して、一人につき一つの問いかけをし、リストに書き込む。好きな音や香りといった、センシティブな問いを、出会う間もない人たちに行うこの活動は、より相手への興味を深めさせるうえで優れた「*brise-glace*」に違いない。日本の大学でも、質問内容を工夫すれば、さまざまなレベルのクラスで対応が可能となる。より個人的な内容を相手に問うこのゲームでは、良い意味では緊張感を取り除き、相手との距離を縮めてくれるが、その一方で、デリケートな質問のやり取りが、思わぬ摩擦を生じさせる可能性もある。

おわりに

今回の夏季スタージュの中で学んだ FLE の遊戯的な活動および「*brise-glace*」のさまざまな試みは、B1 以上のレベルを想定したものが多かったとしても、クラスの空気感を瞬く間に変えてくれる工夫の凝らされた活動であった。日本の大学の例えば、一、二回生を中心とした授業の中で生かせないことは全くない。新学期やクラスのはじめだけでなく、工夫次第で、学習のさまざまなタイミングで導入できるものばかりである。実際に身体を使ったり、感情を表現したりと、子ども時代の遊びのような活動であるからこそ、張り詰めた空気を一新してくれる。教科書に沿って進める授業では、遊戯的な要素を織り交ぜることで、コミュニケーションが生まれ、創造的な学習環境を生み出してくれるだろう。普段は教員としてクラスを運営していく立場にあるが、今回の研修で学習者の立場になって活動に参加することで、授業の中で、どのような感情が芽生えるのかを身をもって理解することができた。

しかしこうした遊戯的活動は、幼年時代に帰ったような興奮が味わえると同時に、このような活動に慣れていない日本の学生にとっては、ストレスや困難さを感じさせるものも少なくはない。日本の大学で応用していく場合は、学習者の視点に立つことを忘れずにいたい。その上で、遊戯的な活動が生む積極的な効果の可能性を今後も模索し、

ふだん担当する授業において、スタージュでの学びを生かしていきたい。

(関西大学非常勤講師)

フランス語コミュニティに見る 「弱いつながり」が持つ可能性

—「フランス語大学」の活動の事例から—

澁谷 与文
高橋 梓
野澤 督
松井 真之介

Le potentiel des « liens faibles » dans une communauté d'apprenants du français. Une étude de cas à l'« Universitas du français ».

L'« Universitas du français » est une communauté d'apprentissage en ligne dédiée à la langue et la culture françaises. Nous avons démarré cette communauté en 2021, lorsque la communication en ligne était déjà fortement ancrée dans la société, et nous avons continué de nous concentrer sur le distanciel après 2022 alors que le retour au présentiel redevenait la norme.

L'objectif de cet article est d'examiner l'efficacité de ces rencontres en ligne au moyen d'entretiens et de voir si cette communauté réussit à faire office de tiers-lieu pour les participants.

L'examen des données montre que si les treize étudiants interviewés reconnaissent les avantages au distanciel (citons l'aspect pédagogique ou la facilité d'utilisation), ils sont également conscients des inconvénients liés à la difficulté d'interagir activement avec les autres participants. Malgré ces difficultés, les participants restent conscients des autres et parviennent à établir des « liens faibles » se manifestant par de l'attention, de l'intérêt et de l'empathie envers les autres membres de la communauté virtuelle.

はじめに

高橋梓

2020年のCOVID-19感染蔓延を背景に一気に拡大したオンライン文化は、人と人のつながりのあり方を大きく変化させた。感染対策が進むにつれ、社会は対面へと回帰したが、ZOOMに代表されるオンラインでのコミュニケーションは現在も残り続けている。本論が対象とするのは、コロナ禍に整備されたオンラインツールによって発生した「オンラインコミュニティ」だ。

執筆者らが運営を務めるフランス語オンラインコミュニティ「フランス語大学」は、オンラインコミュニケーションが根強い2021年に活動を開始した。本プロジェクトは当初、フランス語を共通の話題とし、他の地域に居住する学生間の交流を目的として運用していた。だが2022年以降、参加者の日常に対面での交流が戻ることで、本コミュニティでの交流はさほど重視されなくなり、後述するようにフランス語大学は大きな転換を迫られることとなった。

我々の関心は、対面を基礎とする社会の中でオンライン学習コミュニティがいかなる意義を担うかを考察することにある。本論では主に2022年以降のフランス語大学の実践と、このコミュニティに集う学習者の証言を考察対象とし、フランス語学習における授業外オンラインコミュニティの可能性を探る。

フランス語大学の着想は、2020年に対面交流を妨げられた執筆者らのフランス語教員たちのオンラインコミュニティにある。我々はZOOMの定期的な交流で心理的な安定を得た。この体験をヒントとし、オンライン学習コミュニティを創出することで学習者の動機付けを試みることになった。

フランス語大学の活動は「サードプレイス」のイメージに基づく。レイ・オルデンバーグにより「とびきり居心地よい場所⁽¹⁾」と定義づけられるサードプレイスは、①家庭、②職場（学校）とは異なる社交空間を意味する。⁽²⁾ とりわけフォーマルな活動を要求される学校

(オンライン授業)とは異なるインフォーマルな学習空間を提供することで、学習者のモチベーションが高まることが期待された。

オルデンバーグの議論において、サードプレイスは社交・交流を前提とする。とすればオンラインコミュニティとは、オンラインにおける他者交流の場を意味する。だが大学の対面授業への切り替わりにより、ZOOM 上での参加者同士の交流は特に必要とされなくなった。各イベントでは講師から配信されるコンテンツを画面オフで聞く時間が大半となり、結果的にフランス語大学は学習コンテンツの提供としての側面が強くなった。我々はこの事実を踏まえ、フランス語大学がサードプレイスとして機能していないとの危機感を持ち、イベント形態の改善を続けた。しかしその過程で、フランス語大学においてオルデンバーグ的サードプレイスが消滅したのではなく、独特なものに変質したのではないかという作業仮説を抱くようになった。

サードプレイスについて、石山恒貴は「目的-癒し・憩い」の軸と「義務的-自発的」の軸を交差させた四象限を提示している。⁽³⁾ サードプレイスは特殊な事例を除き、義務から逃れた自発的なコミュニティであり、かつ学習という「目的」に関連する。このイメージは授業外学習としては妥当なものであるが、フランス語大学は一方向的に配信する「ウェビナー」ではなく、すべての参加者に自由な発言が許されている。この意味においてフランス語大学は、自発的な学習課題を軸として、他者と弱くつながることが可能な学習コミュニティであると言えよう。ではフランス語大学の参加者は、他者の存在に何らかの意義を感じているのだろうか。ZOOM 上でカメラをオフにする他の参加者が、直接の交流を持たぬとしても、居心地よい学習コミュニティの持続に何らかの形で寄与しているのではないだろうか。すなわち目的づけられたオンラインの自発的コミュニティにおいて他者の存在は、参加者に何らかの影響を与えるのかを調査する必要が生じたのである。

上記の課題を明らかにするために、我々はフランス語大学の提供コンテンツと実施方法の変遷を明らかにしつつ、参加者のインタビューを通じてフランス語オンライン学習コミュニティにおける

「弱いつながり」の果たす意義を探っていく。またその際に 2022 年度の特別企画である対面イベント「大学祭」の参加者のインタビューを踏まえることにより、オンラインの特性を浮き彫りにすることを試みる。

第一節において、我々はサードプレイスの基本的概念を確認した上で、2021 年度から 2022 年度にかけてのフランス語大学の取り組みを概観する。第二節では 2022 年度の参加者に取材した最新のインタビューの分析を通じ、オンラインにおける他の参加者をいかに意識しているかを探る。第三節では KJ 法によりインタビュー調査を整理しオンラインコミュニティにおける他者関係の特性を考える。上記の作業を通じ、オンライン学習コミュニティにおける「弱いつながり」がフランス語大学をサードプレイスとして持続させる要素であることを明らかにすることが本論の目的となる。

1. サードプレイスとしての「フランス語大学」

松井真之介

サードプレイスとは、アメリカのレイ・オルデンバーグが 1980 年代に提唱した概念である。彼は人間生活にとって第 1 の場である「家庭（自宅）」でも、第 2 の場である「職場」でもない「第 3 の場」（＝サードプレイス）が現代生活にとって（少なくとも 80 年代のアメリカにとって）重要だと提起した。⁽⁴⁾ 「インフォーマルな公共生活の中核的環境」であると定義⁽⁵⁾し、創造的な交流が生まれ、そしてそれを謳歌できる「とびきり居心地よい場所」あるいは「たまり場」がサードプレイスの理想とされる。

オルデンバーグは具体的な場所としてイギリスのパブ、フランスのカフェ、アメリカのタヴァーン（居酒屋）、古典的なコーヒーハウスなどの事例を挙げて分析し、サードプレイスが包有する特徴として「中立の領域」「人を平等にする」「会話がおもな活動」「利用しやすさと便宜」「常連」「目立たない存在」「遊び心がある」「もう一つのわが家」の 8 点を挙げている。⁽⁶⁾

オルデンバーグの議論は、自動車依存で都市社会化が進行していたアメリカの、自宅と職場を往復するだけのストレスフルな現代生活を批判するものであり、その克服のためにローカルでこぢんまりした社交の場がサードプレイスとして重視された。しかしそれから 30 年以上経った現在、「サードプレイス」の言葉と概念は、社会生活の拡張に伴い、オルデンバーグによる「伝統的サードプレイス」から大幅に拡張／逸脱しつつ、今でも耳目を集める概念でありつづけている。

石山はこの拡張されたサードプレイス概念を①「演出された商業的サードプレイス」、②「テーマ型サードプレイス」、③「バーチャルサードプレイス」の三類型に整理した。⁽⁷⁾「フランス語大学」は商業とは無関係であり、「フランス語」「フランス文化」に特化したテーマを有するオンラインコミュニティであるため、②、③に相当する。

ではフランス語大学のサードプレイス性について、2022 年度の活動概要に基づき考察する。活動二年目となる当年度は、各イベントを「フランス語」「フランス文化」で区分した。フランス語をテーマにしたものを「フランス語アトリエ」、フランス文化をテーマにしたものを「ワークショップ」として、語学に関わるアトリエの方を重点的に行なった（表 1 参照）。

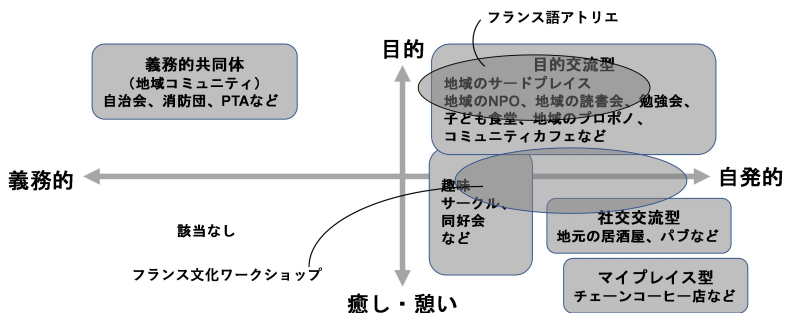
表 1. 2022 年度フランス語大学オンラインイベント一覧

	日時	イベント名	参加人数
仏語アトリエ	22/7/22	学期末スペシャル	4
	8/9	フランス語の音で遊ぼう	6
	9/13	フランス語学習、一人でどうしてる？	0
	10/11	接頭辞・接尾辞クイズ大会	8
	11/8	アニメの名ゼリフをフランス語で楽しもう！	7
	12/13	フランス菓子にまつわる歴史や魅力を学ぼう！	14
	23/2/14	移動撮影と切り返しショットの意味	13
	3/14	ケベックは「アメリカ」だ！—ケベック文化のいろは	3
ワークショップ	22/7/14	Bien ! La Pétanque ! : ペタンクって何だ？	6
	9/27	やってみた！ペタンク@青森：近大生によるペタンク体験報告会	9
	23/1/24	23 歳からのフランスでのケーキ修行 私の場合	14

アトリエはフランス「語」に特化したため、フランス語「学習」の役に立たせるという目的が比較的強く、参加者も主にフランス語履修

者であった。一方ワークショップの方はよりテーマの自由度が高く、学習や目的意識に囚われず、時にはテーマを少々逸脱して自由に歓談する傾向が強かった。こちらはフランス語未学習の参加者も多かった。このような傾向に基づき、アトリエとワークショップの位置づけを石山の提示した拡張されたサードプレイスの概念図に当てはめると、図1⁽⁸⁾のようになる。すなわちフランス語大学は、目的型寄りで自発的に集まるサードプレイスの要件を満たすのではないかと我々は考えている。

図1. フランス語大学のサードプレイスの位置づけ概念図



2. 満足度調査からみるフランス語大学のイメージ

澁谷与文

前節の検証を踏まえ、フランス語大学が今に適したサードプレイスであると仮定し、参加者がコミュニティ内で他者をどのようにとらえているかを調べるため、インタビュー調査を実施した。本節では満足度調査から読み取れる参加者の意識を考察する。

2.1 インタビュー調査の概要

本調査は、13名（女性9名男性4名）を対象に2023年3月から4月にかけて、ZOOMを用いて行われた。調査対象者は、フランス語大

学のオンラインイベントに複数回参加したことのある学生である。

方法は、調査員 4 名（本論執筆者）が調査対象者に趣旨を説明した後、半構造化面接法を用いて行った。あらかじめ定めた 3 つの質問をした後、場合によって若干の追加質問をした。⁽⁹⁾

2.2 調査の目的

この節では、インタビュー調査した 3 つの質問項目うち、1 問目の回答結果を分析する。

1 問目は満足度調査と呼べるもので、2 問目以降と比べて間接的な質問である。今までに出席したオンラインイベントを 1～5 点で評価してもらい、続いてその採点の理由を説明してもらった（例：「4 点とした理由は何ですか？」）。満足・不満の理由から参加者にとってのフランス語大学の関心を理解し、運営者が考えているイメージと齟齬がないかを測ることが目的である。

この調査の問いは当然広く抽象的だが、2 問目以降の質問を交えた調査全体との関わりとしては、サードプレイスとしてのオンラインコミュニティへの関心がどの程度現れるかという点にある。

2.3 結果

質問の前段として評価点を尋ねた結果は 5 点が 7 名、4.5 点が 1 名、4 点が 5 名であった。高い満足度であったと言えるのと同時に、評価点の理由を尋ねると、満足の理由だけではなく、4.5 点・4 点と述べたものの一部からマイナス面の感想を聴取することができた。

有効な回答であると判断した 10 名（A～J さん）の語りから 17 の理由を抽出し、満足・不満、関心、他者意識の方向性を分類して回答一覧表（表 2）を作成した。⁽¹⁰⁾

2.4 分析

表 2 から、満足の理由を見れば、フランスの具体的なイメージを得られる点、幅広く新しい知識を得られる点、自身の持つ関心に沿った知識を得られる点で、参加者はオンラインイベントに意義を感じており、学びや学びのきっかけをもたらしている様子である。一方、コンテンツに対する不満もあった。

続いて、参加者同士の交流については満足・不満が分かれた。「全国の人と…意見交流ができる [12] 」という意見がある反面、オンラインならではの交流の難しさ [13] を感じるものや、疎外感 [14, 15] を感じるものがいた。それに加えて、交流を意識しているわけではないものの、参加者の関心から刺激を受けたという意見 [11] があった。

ここではイベントの満足を尋ねたのに対して、多くの参加者が他者と過ごす環境に関心を向けていると言える。一般的なウェビナーと比較すれば、他者の存在の自覚、あるいは疎外感を抱くところに内と外の意識を伴い、弱いつながりながらコミュニティが形成されている。

表 2. 満足度調査からみた参加者の関心と他者意識

学生	語り(カッコ内はデータ責任者による補足)	満足	関心	他者意識
1 A	最近フランスに訪れたってという時の旅行の話だったりっていうのを結構たくさんして下さったのが、あのなんかイメージがすごいつかめた。向こうのバリエーションみたいな感じがすごいつかめた	満足	フランスの具体的なイメージ	講師
2 B	実際の現地の、例えばケーキ屋さんの中の修業という話とか、そういうことはすごくよくわかった。朝何時に起きるの？何時に行ってるか、そういう生活は何かすごい想像できましたし、もう一つの(イベントの)方も写真を見せながら話して下さったので、すごいそのイメージとかはついた	満足	フランスの具体的なイメージ	講師
3 C	自分たちでは(フランスに)行けないので、行った人の話とか、ほかの人の視点もあって満足している	満足	フランスの具体的なイメージ	講師
4 C	フランスの文化とか、いろんな視点から勉強できている	満足	幅広く、新しい知識	講師
5 D	知見を高めるというか、初めてそういうことを知ったとか、そういう言葉遣いをフランス語では言うんやとかっていうふうには、知識として身に着いた	満足	幅広く、新しい知識	講師
6 E	僕の知らないことばっかり教えてくれる。専門分野の人たちがいっぱい集まっているから、話も、幅もすごい広い	満足	幅広く、新しい知識	講師
7 F	幅広い知識を僕達も得ることができると、そこからもっと興味を持って自分で知りたいと思って調べたりすることができるきっかけ作りとなっている	満足	幅広く、新しい知識	講師
8 G	新しいこととかが好きで、いろんなことを知りたい的なのが強い、興味なくとも、知ってそこから興味(が)生まれることもあるし。シンプルに新しい(も)のが好き	満足	幅広く、新しい知識	講師
9 H	すごいインスパイアされた回があって、それが普通に楽しかった	満足	幅広く、新しい知識	講師
10 I	授業の延長みたいな感じで、好きなものをその時間に学べる(イベントは通常21時から)	満足	自身の関心の再発見	講師
11 B	他のフランス語を学んでいる学生がこういうテーマ、興味持ったんだとか、こういう発表をするんだっていうのがすごく刺激的でした	満足	自身の関心の再発見	参加者
12 F	オンライン上ということで、普段会えないような、例えば弘前の人であったり、関東の人であったり、まあもと兵庫県西の方の人だったり、本当に全国の人と一緒に話が出来るというか、意見交流ができる	満足	交流	参加者
13 C	オンラインだから全員顔が見えるわけではないですし、全員でいい間を取って会話ができてくるとかもちょっと難しい	不満	交流	参加者
14 E	フランス語履修してない人間(である自分)が参加してるものですから、たまになんか僕から見たらアウェイになってる	不満	交流	参加者
15 J	私たちは蚊帳の外だなと思ってました	不満	交流	参加者
16 B	満足してるんですけど、フランス語をもうちょっと聞く機会があったらいいなって言う気持ちがあります	不満	コンテンツ	講師
17 B	話された先生がかなり専門的なので、途中ちょっとついていけない部分があったりとかすると、なんか分からないなあってなって、関心が折れちゃう	不満	コンテンツ	講師

2.5 まとめ

表 2 からは、学びの質についてはオンラインの利点・欠点がありませんフラットな環境を提供できていると考えられる。しかし、コミュニティにとって重要な他の参加者との交流の面では、明確にオンラインのデメリットを感じる者が多い。交流に達しない中で、他の参加者の存在を弱く意識することや、言葉を交わさない他者から学ぶ姿勢があった。

3. イベント参加者の意識を探る：KJ法によるインタビュー分析

野澤督

本節では、前節の満足度調査に引き続き、フランス語大学のオンラインイベントに参加した 13 名を対象としたインタビュー調査のデータを用いて分析を行なう。本節の目的は、参加者がオンラインイベントをどのように評価しているかを探るため、その論点を整理し、そこから参加者がいかに他者を意識してきたか／してこなかったかを明らかにすることにある。その結果から、これまで行われてきたオンラインイベントの実態の把握に努め、フランス語大学のオンラインイベントの効果と今後の可能性について考察する。

2021 年度からフランス語大学の活動としてオンラインイベントが開催されている。このイベントの企画・運営にあたって、異なる地域に住むフランス語を学ぶ学生を中心とするフランス語学習者が語らい合い、交流するサードプレイスのコミュニティの形成を目指して、運営者は試行錯誤してきた。しかし、当初計画していた目的どおりにこのイベントが機能しているか否か、これまで確認できていない。今回のインタビュー調査は、サードプレイスとしてのオンラインイベントに関する最初の効果検証の機会である。運営者が意図していたことが実現されているのか、または、運営者が意図していなかったような効果が生じているのかを確認するとともに、フランス語大学のオンラインイベントの要点と課題を整理することに努める。

3.1 方法

オンラインイベントの実態を把握するために、今回は質的研究の手法のひとつである KJ 法を用いて参加者の意識を明らかにすることを試みる。この手法は、1967 年に川喜田が発想法として開発したものである。上述のとおり、今回の調査はフランス語大学のオンラインイベントに関する 1 回目の効果検証である。これは、川喜田が述べるところの「問題提起の段階」に該当する。つまり、構築中のサードプレイスとしてのオンラインイベントにおいて、何が問題であるかを理解する段階である。イベントを創設するうえで、運営者はオルテンバーグや石山のサードプレイスの概念を理論的基盤とし、フランス語大学におけるサードプレイスを模索してきた。これは川喜田が言うところの「内部探検」に、そして今回のインタビュー調査がつぎの段階の「外部探検」に相当する。⁽¹¹⁾ そのため、インタビュー調査の分析に KJ 法を採用することにより、他者意識の有無や方向性を確かめ、これまで気づいてないオンラインイベントの現時点での問題点や要点を可視化することが期待できることから、KJ 法を用いた分析が最適であると思われる。

調査は、KJ 法の手法に沿って、インタビューで語られた内容からデータを抽出する。そして、データをまとめてコードとしてグループ化する。つぎに、そのグループから意味的に共通性がみられるものをまとめて、それをサブカテゴリとして再度グループ化し、名称をつけて整理し、最後に、サブカテゴリからカテゴリを抽出する。

3.2 結果

まず、インタビュー対象者の 13 名の回答を書き出し、意味内容ごとに合計 130 のデータに分類した。それぞれのデータの意味の共通性にしたがって検討し、それらを 30 のコードにグループ化した。それから 30 のコードに付された名称の類似性にしたがって、「他の参加者へ向く意識」「参加者間の影響」「交流願望の現れ」「見られることへの苦手意識」「オンライン交流の難しさ」「対面型でできること」「学びの存在」「参加上の問題の指摘」「参加者間の連絡の不在」「オンラインの負担の

軽さ」という 10 のサブカテゴリに分類した。最終的には、そこからさらに 4 つのカテゴリ、【参加者に対する関心の存在】【オンライン交流の限界】【学びの場という認識】【オンラインの手軽さ】へと分類した（表 3 参照）。表中、出現数の多いカテゴリ、サブカテゴリ、コード

表 3. イベントに対する参加者の意識 (KJ 法による分類)

カテゴリ	サブカテゴリ	コード	データ
参加者に対する関心の存在 65	他の参加者へ向く意識 23	参加者の属性が気になる	8
		参加者のことが気になる	7
		発言者が印象に残る	4
		参加者を意識しない	4
	参加者間の影響 21	参加者に親近感を覚える	7
		参加者から刺激・影響を受ける	5
		質問したくなる	5
		楽しい時間を過ごす	4
	交流願望の現れ 16	参加者と会いたい、話したい	7
		オンラインで話すことに抵抗ない	4
オンラインで会っておくと対面で交流しやすい		3	
見られることへの苦手意識 5	オンラインイベント後に会った	2	
	参加者から見られるのが嫌	3	
オンライン交流の限界 29	オンライン交流の難しさ 16	自分の発言を聞く参加者の存在を意識する	2
		オンラインだと話すのは難しい	10
		オンラインでは話す時間が限られる、話す時間がもっとほしい	3
		イベント中に連絡先を交換できない	2
	対面型のできること 13	既存のグループには入りづらい	1
		対面型は話しやすい	7
		対面型には経験や身体的活動がある	3
学びの場としての認識 21	学びの存在 19	対面型は他の参加者を感じることができる	3
		学びがある	12
		フランス関係の学びに関心がある	4
		話についていけないことがある	2
	参加上の問題の指摘 2	他者の体験・経験を共有する	1
オンラインの手軽さ 15	参加者間の連絡の不在 9	時間管理に問題がある	2
		イベント後に参加者と連絡を取らない	9
	オンラインの負担の軽さ 6	オンラインは他の参加者を気にしなくて済む	3
		他の参加者と話すことに関心がない	2
		オンラインイベントは負担なく参加できる	1
合計			130

から順に記載している。また、カテゴリとサブカテゴリの見出し語の下の数字はデータ数の総数を示し、また表の右端の数字はコードとしてグループ化されたデータ数を示している。

カテゴリの構成を見ると、最も割合が大きいカテゴリが【参加者に対する関心の存在】(50%)、ついで【オンライン交流の限界】(22%)、そして【学びの場という認識】(16%)が続き、【オンラインの手軽さ】(12%)となっている。

3.3 分析

最大のカテゴリである【参加者に対する関心の存在】が半数を占める結果となった。他のカテゴリと比較すると顕著に差がでている。イベント参加者が他の参加者を少なからず意識している。イベントはZoomで実施しており、カメラのオン・オフ、つまり顔を出すか否かの決定は参加者の意思に任せている。実際は、ほぼ全員がカメラをオフにして参加しているため、参加者が他の参加者の顔を認識する機会はない。そうした状況下においても、他者の発言を聞くことによって他の参加者に関心を寄せたり、他の参加者から影響を受けていたりしていることが確認できる。さらには直接会ったり、話したりしてみたいという交流願望が芽生えていることも判明した。普段は会うことのないフランス語を学習する学生たちが集い、交流するという運営者の当初の企図はある程度実現できていると言える。

このように、オンラインイベントが参加者間の交流を促す可能性を感じさせる一方で、2番目に大きいカテゴリとして【オンライン交流の限界】が見られる。他の参加者への興味や話したいという願望を抱いたとしても、オンライン上という限定的な環境がコミュニケーションを取る障壁になっている。対面型の交流との比較をとおして、オンライン上での交流が困難であるという判断に至っていることがわかる。オンラインイベントと対面型の交流との比較は想定していたことではある。とりわけ感染症予防対策であった外出禁止や自粛が解けて、対面型の交流への回帰が進んでいくなかで、オンラインイベントに参加する意味は変化すると予想できていた。オンラインイベントにおけ

る交流は対面型の交流に置き換わるものではなく、各々別個の交流方法として両立していくべきであろう。

第3のカテゴリは【学びの場という認識】である。本イベントの参加者の主たる目的は学習である。学習するという明確な目的を持ったコミュニティという特徴は認識しなくてはならない。たしかにイベントではファシリテーターがフランス語やフランス文化にまつわる題材(表1参照)として話を進められるが、運営者は大学の講義にならぬよう配慮している。オルテンバーグが提唱するサードプレイスの概念の根幹にある「とびきり居心地よい場所」としてのコミュニティの形成を意識しているからである。しかし、実際には、その意図とは異なる認識を参加者は持っている。本イベントは、サードプレイスという人がくつろぎを目的として集まるコミュニティではなく、時間枠を明確化した目的を共有する学習コミュニティとして認識されている。憩いの場としてのサードプレイスの空間より、学びという目的が明確なイベントの方が参加者の関心をより惹くことが可能になると考えられる。また、運営の問題として時間管理を指摘する参加者の声が2件あった。これは参加者が各々のリズムに合わせて時間を気にせずに自由に交流して楽しむ場というより、むしろ学びの場として適切に管理された場を望んでいる建設的な意見として解釈できる。⁽¹²⁾

そして、第4のカテゴリである【オンラインの手軽さ】は、第2のカテゴリ【オンライン交流の限界】と対照的な関係にあるように見えるが、ここでは相互的な関係性があるとして理解できるのではないだろうか。オンライン上の交流の難しさは必ずしも否定的な結果をもたらすものではない。事実、オンライン上だからこそ交流を強制されない肯定的な側面があることを参加者は認識している。オンライン上での交流は他者との交流を気にせずに気軽に参加できる点は評価の対象になっている。対面型での交流とオンライン上での交流を対極的なものと見做すのではなく、相互補完的な役割を担うものとして扱うことで、フランス語大学が形成するコミュニティの発展に寄与するイベントのあり方を示唆するものであろう。

3.4 まとめ

今回、KJ法を用いて、フランス語大学への参加者13名に実施したインタビュー調査の結果を分類し、オンラインイベントに対する参加者の意識を整理することを試みた。その結果、積極的な交流が困難であるオンライン上でのイベントにもかかわらず、他の参加者への好意的な意識、相手に対する共感や関心が生まれていることが確認できた。オンラインイベントは気軽に参加できる、言い換えれば、積極的に参加せずとも存在できる場所として機能している。対面で行われる交流とは異質であるがゆえのこの利点を運営者は見失ってははいけない。しかしながら、学習コミュニティとしての価値が評価されていることを認識しておく必要がある。参加者は人間関係のつながりを強く求めているわけではなく、学びのなかで自然と発生していく他者との交流は副次的効果であると考えられる。フランス語やフランス文化という共通の関心事に惹きつけられてオンライン空間に集う学生たちが、積極的な交流はないものの、お互いに意識し合い、交流する願望を抱く。現在、交流という点においては希薄な関係に留まっている。この「弱いつながり」の構築が、現在の本コミュニティの特筆すべき特徴である。

結論

以上のように、我々はオンラインのフランス語コミュニティ「フランス語大学」のサードプレイス性を参加者インタビューにより考察してきた。フランス語大学は参加者にとって、幅広く新しい知見の獲得の場であり、旧来のサードプレイスに特徴的な他者との積極的交流の姿勢は見られない。しかし参加者の発言を注意深く探っていくと、そこには様々な面で他の参加者の影響が見られる。フランス語大学に見られる他者との「弱いつながり」こそ、オンラインにおけるサードプレイスの特徴であり、その場や目的に即して交流が緩やかにではあるが発展していく可能性があることが示されたのではないだろうか。その効果の検証については別稿に期したい。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 基盤研究 (C) 21K00769 「フランス語学習者コミュニティの形成: オンライン学習支援システム開発とその効果検証」(研究代表者: 澁谷与文) の助成を受けて実施されました。本稿はその成果の一部です。

注

- (1) オルデンバーグ(2013), p. 34.
- (2) オルデンバーグ(2013), p. 57.
- (3) 石山(2019), p.12。
- (4) オルデンバーグ(2013), p. 57-60.
- (5) オルデンバーグ(2013), p. 59.
- (6) オルデンバーグ(2013), p. 67-97.
- (7) 石山(2021), pp. 6-8.
- (8) 石山(2019), p. 12 の図をもとに編集。
- (9) 調査協力者による許諾は、ホームページ (<http://tiers-lieu.net>) からオンラインイベントに予約する時にプライバシーポリシーに同意を求める形で行った。また、インタビューの際にはビデオ録画をする前に趣旨とプライバシーポリシーについて説明し、必要な追加説明をした。
- (10) 表 2 を作成する上で除外した意見は 3 名 (K・L・Mさん) のものである。Kさんは「楽しかった」という意見のみでカテゴリに分類するだけの内容がなかった。L・Mさんは、質問がオンラインイベントについてであったのに対して、対面イベントに関する感想を述べていた。
- (11) 川喜田 ([1967] 2007) , pp. 28-35.
- (12) 参加者が大学生中心であることを考えると、学びという目的を持ったコミュニティになることは否めないし、またこうした方向への発展も排除すべきものでもないのかもしれない。さまざまな人が集い、自由に交流することを目的としていくか、それとも共通の目的を掲げて共に行動することを目的としていくか、フランス語大学のオンラインイベントの目的を再検討する材料となる。

参考文献

石山恒貴（2019）.『地域とゆるくつながろう！サードプレイスと関係人口の時代』, 静岡：静岡新聞社.

石山恒貴（2021）.「サードプレイス概念の拡張の検討ーサービス供給主体としてのサードプレイスの可能性と課題」『日本労働研究雑誌』, 63 卷 7 号.

レイ・オルデンバーグ（2013）, 忠平美幸訳.『サードプレイス コミュニティの核になる「とびきり居心地よい場所」』, 東京：みすず書房.

川喜田次郎（[1967] 2007）.『発想法 創造性開発のために』, 中公新書, 東京：中央公論社.

投稿規定

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

Pour participer à la revue

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

Etudes didactiques du FLE au Japon 第 33 号

2024 年 5 月 11 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 33

2024

TABLE DES MATIERES

Rapport d'activités (année 2023)	NISHIKAWA Hasumi	2
Comptes rendus des réunions		
Quel texte proposeriez-vous en classe de lecture ?		
... HIMETA Mariko, NISHIKAWA Hasumi, KATO Mikiko, SHIBUYA Tomofumi		6
Fiche pédagogique pour utiliser <i>Une langue venue d'ailleurs</i> avec des apprenants japonais	KOSHIKAWA Malaurie	13
Début de l'année scolaire : des réflexions personnelles et le choix de notre thème annuel	KATO Mikiko	15
Enseignants comme évaluateurs	SHIBUYA Tomofumi	21
Comment sont les cours que nous souhaitons réaliser	UZAWA Keiko	31
Comment encadrer des apprenants « faux-débutants » ? Situation et problèmes de la classe de français de première année universitaire...	OTSUKA Yoko	43
Contact, collaboration et co-apprentissage interculturel entre les étudiants internationaux et locaux	MASAMUNE Suzuka, HIMETA Mariko	52
Rapport de stage pédagogique		
Possibilité d'activités ludiques en classe		
Rapport de stage au CLA à l'Université de Franche-Comté	MATSUDA Mari	65
Article		
Le potentiel des « liens faibles » dans une communauté d'apprenants du français. Une étude de cas à l' « Universitas du français »	SHIBUYA Tomofumi, TAKAHASHI Azusa NOZAWA Atsushi, MATSUI Shinnosuke	78
Pour participer à la revue		95
