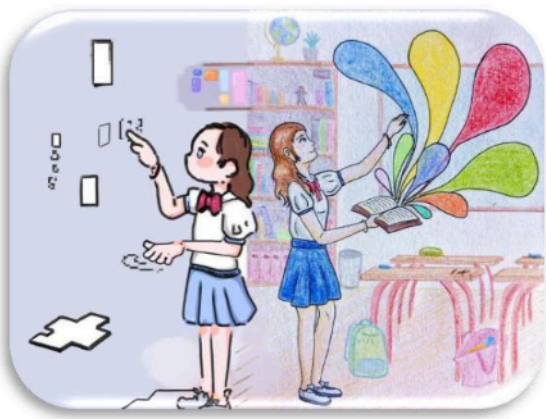


フランス日本語教育 Enseignement du Japonais en France

11



人間を中心に据えた日本語教育を再考する ーデジタル・AI 時代を迎えた今

Reconsidérer l'enseignement de la langue japonaise : (re)mettre
l'humain au centre à l'ère du numérique et de l'intelligence artificielle

フランス日本語教師会
Association des Enseignants de Japonais en France

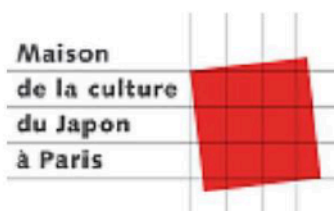


謝辞 Remerciements

第 18 回フランス日本語教育シンポジウムの開催、および、それに続く本論文集の発行にあたり、以下の機関より多大なるご支援を賜りました。

心より感謝申し上げます。

Nous tenons à adresser nos remerciements les plus sincères aux organisations suivantes pour leur soutien à l'organisation du 18^e colloque sur l'enseignement du japonais en France ainsi qu'à la publication du présent numéro.



**Ambassade du Japon
en France**

在フランス日本国大使館



© Yumi Catoire-Tomita (étudiante UGA, LEA-DEGL anglais-japonais)
 & Pauline Girard (étudiante UGA, LEA anglais-japonais)

COLLOQUE INTERNATIONAL / 18^e COLLOQUE SUR L'ENSEIGNEMENT DU JAPONAIS EN FRANCE

RECONSIDÉRER L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE JAPONAISE : (RE)METTRE L'HUMAIN AU CENTRE À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE ET DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE

人間を中心に据えた日本語教育を再考する
 —デジタル・AI時代を迎えた今—

14-15 JUIN 2024

MAISON DES LANGUES ET DES CULTURES - UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

ORGANISATION : Yasuko Takeuchi, Tomoko Higashi, Alice Berthon, Narumi Saito, Mie Nagashima

CONTACT : aejfsympo2024@gmail.com





© Yumi Cabrière-Tomita (étudiante UGA, LEA-DEGLanglais-japonais)

COLLOQUE INTERNATIONAL / 18^e COLLOQUE SUR L'ENSEIGNEMENT DU JAPONAIS EN FRANCE

RECONSIDÉRER L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE JAPONAISE : (RE)METTRE L'HUMAIN AU CENTRE À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE ET DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE

人間を中心に据えた日本語教育を再考する
ーデジタル・AI時代を迎えた今

14-15 JUIN 2024

MAISON DES LANGUES ET DES CULTURES - UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

ORGANISATION : Yasuko Takeuchi, Tomoko Higashi, Alice Berthon, Narumi Saito, Mie Nagashima

CONTACT : aejfsympo2024@gmail.com



目次 Table des matières

はじめに Avant-propos	1
-------------------------	---

プログラム Programme	5
-----------------------	---

基調講演 Conférences

デジタル時代に外国語を教えることは必要なのか?	8
Est-il nécessaire d'enseigner les langues étrangères à l'ère numérique ?	

PELOUX Gérald プルー・ジェラルド

フランスの日本語学習者は日本語への翻訳で何を学ぶか ー 仲介活動の視点を考慮した一貫性のある翻訳教育に向けて ー	12
Qu'apprennent les apprenants de japonais en France à travers la traduction en japonais : vers une approche intégrant le point de vue de l'activité de médiation	

東伴子 HIGASHI Tomoko

口頭発表 Communications orales

Constitution d'un corpus longitudinal de rédactions d'apprenants de japonais.....	40
日本語学習者の作文の縦断的コーパス構築	

BAZANTAY Jean バザンテ・ジャン

「ヒト消費」と日本語作文－ Z 世代の価値観と行動変容－	59
La consommation humaine et la composition japonaise : les valeurs et les changements de comportement de la génération Z	

鈴木梓 SUZUKI Azusa

成人学習者クラスのこばなしプロジェクト	
－学習者と教師の学び、そして日本語教室という場について－	68
Conception universelle de dictionnaires d'apprentissage du japonais : le cas de dictionnaires pour la lecture	

ブランド那由多 BRAND Nayuta

あなたはスマホ派・教室派？	
－ICT を外国語学習の味方につけるためのささやかな提案－	81
Téléphone portable ou salle de classe ? : comment cohabiter avec les TICE dans l'apprentissage de japonais langue étrangère	

後藤加奈子 GOTO Kanako

CEFR-CV の「仲介」を参照した文学精読授業.....	94
Cours de lecture attentive de la littérature à travers une nouvelle conception de cursus : en référence à la "médiation" du CECR-CV	

櫻井直子 SAKURAI Naoko

日本語教育でのニューラル機械翻訳の使用における考察	
－教師ができる注意喚起とは－	104
Réflexion sur l'utilisation des outils de traduction automatique neuronale dans l'enseignement de japonais	

河合智恵子 KAWAI Chieko

オンライン接触場面における人間関係づくりの考察.....	117
Relationship Building in Online Contact Situations	

莫冠シン MO Guanshen

ポスター発表 Posters

ICT 時代に沿う視聴覚教材の在り方の検討	131
A Study on the Approach to Audiovisual Learning Materials in the ICT Era	

内川鼓・橋口萌乃 UCHIKAWA Tsuzumi, HASHIGUCHI Moeno

写真俳句を取り入れた授業活動の実践報告.....	138
Reporting on Incorporating Photo Haiku into Your Classroom Activities	

佐藤萌花・林賢之介 SATO Moeka, HAYASHI Kennosuke

ワークショップ Ateliers pédagogiques

「学習者が持っているものを引き出す教室活動」 ー話す活動」を「自分ごとの話す活動」にー	145
Pour des activités en classe qui encouragent l'implication personnelle des apprenants : du simple exercice de production orale à une activité d'expression qui part de soi	

三浦多佳史 MIURA Takashi

外国語学習とクリエイティブ・ライティング	150
Apprentissage des langues étrangères et écriture créative	

中野真由子 NAKANO Mayuko

資料	【ChatGPT 作成】 プルー氏講演要旨	
	【par ChatGPT】 Résumés de la conférence de M. Peloux	155
フランス日本語教師会		
	Association des enseignants du japonais en France (AEJF)	158
AEJF 賛助会員	Membres bienfaiteurs de l'AEJF	159
第 18 回フランス日本語教育シンポジウム		
	18 ^e colloque sur l'enseignement du japonais en France	160
編集後記	Post-scriptum éditorial	162

はじめに

この論集は、2024 年 6 月 13～14 日にグルノーブル・アルプ大学にて開催された第 18 回フランス日本語教育シンポジウム「人間を中心に据えた日本語教育を再考するーデジタル・AI 時代を迎えた今」の成果をまとめたものです。

この 20 年あまりの日本語学習者の学習環境の変化の速さは現場にいる私たち日本語教師の誰もが実感するところです。スマートフォンやコンピュータの普及に伴い、インターネット上の動画による日本語講座や日本語学習支援のサイト、ゲームやチャットのアプリケーションなど、教師にとっても学習者にとっても選択肢が格段に増えました。自動翻訳のサイトも瞬く間に精度を上げ、中でも 2022 年に登場した、質問すれば人間のように答えてくれる生成 AI の登場は世界に衝撃を与えました。

一方、2019 年に突然始まり私たちの日常生活や人との関わり方を大きく揺さぶったコロナ禍はまだ記憶に新しいところです。日本語教育との関連で言えば、外出禁止の期間に Web 会議システムを利用した遠隔での授業形態が急速に広まったことは特筆すべき出来事でした。

2024 年のシンポジウムは、「このような状況で、教室で日本語を学ぶことにはまだ意味があるのだろうか」という素朴な疑問からスタートしました。今改めて論集を読んで見えてきたのは、教室にいる、教師も学習者も含めた「人間」の存在であるように思います。

本論集には、フランスにおける日本語教育の特徴と変遷を踏まえ、これからの日本語教育について問題提起をする 2 つの基調講演の記録に始まり、2 つのワークショップの報告と 9 つの口頭発表、およびポスター発表の論文が収められています。全ての論文が、テーマである「人間を中心に据えた日本語教育」「デジタル・AI 時代の日本語教育」についての論考となっており、2024 年時点での知見、取り組み、および考察の記録であるという点で本論集は貴重な資料となると考えます。ここで展開される議論が、よりよい実践への一助となれば幸いです。

最後に、シンポジウム開催に際しご支援くださったフランス基金 Fondation de France、国際交流基金・パリ日本文化会館、グルノーブル・アルプ大学 Université Grenoble Alpes (LIDILEM 研究所、ILCEA4 研究所、H3S 人文・医学薬学・スポー

ツ・社会総合学部、UFR SoCLE 社会文化言語学部、Service des Langues 言語教育センター）、そしてご後援くださった在仏日本大使館、ご協力くださった在リヨン日本領事事務所にお礼を申し上げます。また、講演を快諾してくださった東伴子氏とジェラルド・プルー氏、ワークショップを担当してくださった三浦多佳史氏と中野真由子氏、そして、約 55 名にのぼる参加者およびスタッフの皆さまに深く感謝の意を表します。

グルノーブルシンポジウム実行委員会代表

竹内泰子

Avant-propos

Ces actes présentent les résultats du dix-huitième colloque sur l'enseignement du japonais en France qui s'est tenu à l'Université Grenoble Alpes les 13 et 14 juin 2024 sur le thème « Reconsidérer l'enseignement de la langue japonaise : (re)mettre l'humain au centre à l'ère du numérique et de l'intelligence artificielle ».

Au cours des vingt dernières années, l'environnement des apprenant·e·s de la langue japonaise a connu une évolution extrêmement rapide. La démocratisation des smartphones, tablettes et autres outils informatiques ont grandement facilité l'accès aux cours en ligne, plateformes d'apprentissage, ou encore aux jeux éducatifs ou applications de chat. Ces supports divers et variés représentent alors autant d'options d'apprentissage, tant pour les enseignants que pour les apprenants.

Aussi, la traduction automatique de plus en plus performante et l'apparition en 2020 l'intelligence artificielle générative accessible à tous et capable notamment de converser comme un humain pour répondre à toutes sortes de questions, ont également impacté le monde de l'enseignement du japonais.

Enfin, la pandémie de Covid-19 survenue de manière soudaine en 2019, reste encore bien présente dans nos mémoires tant elle a bouleversé notre sociabilité et nos modes de vie, et concernant plus particulièrement l'enseignement/apprentissage du japonais, contribué à la généralisation rapide des cours en distantiel via l'usage de la visioconférence.

Notre colloque de 2024 partait d'une question toute simple : est-ce que dans un tel environnement, apprendre le japonais dans une salle de classe a-t-il encore du sens ? A travers les différentes interventions retranscrites dans la présente publication, il nous semble y avoir vu surgir cette part d'« humain » telle qu'on la retrouve dans les salles de cours faites d'apprenant·e·s et d'enseignant·e·s.

Ces actes sont composés de :

- deux conférences plénières qui, en tenant compte des caractéristiques et de l'évolution historique de l'enseignement du japonais en France, interrogent l'avenir de l'enseignement ;
- deux comptes rendus sur les ateliers pédagogiques ;
- et enfin, neuf communications orales et sous forme de poster.

Tous les articles abordent la problématique du colloque, à savoir « (re)mettre l'humain au centre de l'enseignement/ apprentissage : reconsidérer l'enseignement/ apprentissage du japonais à l'ère du numérique et de l'IA ». Il s'agit d'un état des lieux, ou plutôt de la capture d'un instantané sur les connaissances, les pratiques, et les réflexions autour de ces questions en 2024. Cela fait de ce recueil, à notre sens, une archive tout à fait précieuse.

Nous tenons à remercier tous les organismes et institutions qui nous ont apporté un précieux soutien financier : La Fondation de France, la Maison de la culture du Japon à Paris - Fondation du Japon, l'Université Grenoble Alpes (Laboratoire LIDILEM, ILCEA4, H3S, UFR SoCLE et Service des Langues). Nous remercions également l'Ambassade du Japon en France pour son patronage et le bureau consulaire du Japon à Lyon pour son soutien.

Nos vifs remerciements sont également adressés à Madame Tomoko Higashi et à Monsieur Gérald Peloux pour avoir accepté d'ouvrir et de fermer le bal à travers leur conférence, ainsi qu'à Monsieur Takashi Miura et à Madame Mayuko Nakano pour avoir animé les ateliers pédagogiques.

Enfin, nous exprimons notre profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué à l'organisation de ce colloque, ainsi qu'aux quelques cinquante-cinq personnes qui y ont assisté.

Yasuko TAKEUCHI

Responsable du comité d'organisation du 18^{ème} colloque sur l'enseignement du japonais en France

プログラム Programme

2024 年 6 月 14 日 (金) Vendredi, le 11 juin 2021

10:00-10:30	受付 ● /Accueil-café	
10:30-11:00	開会式/Ouverture  Salle Jacques Cartier グルノーブル・アルプ大学 H3S (人文・医学薬学・スポーツ・社会) 総合学部 学生・人事担当副学部長/人事簡略・透明化担当副学長 シルヴィー・マルタン＝メルシエ Sylvie MARTIN-MERCIER, Directrice adjointe en charge de la vie étudiante et des ressources humaines de la Faculté H3S (Humanités, Santé, Sport, Sociétés) / Vice-présidente à la Simplification et transparence des procédures ressources humaines, Université Grenoble Alpes 在リヨン領事事務所 所長 尾形修 Osamu OGATA, Chef du Bureau Consulaire du Japon à Lyon フランス日本語教師会会長 中島 晶子 Akiko NAKAJIMA, Présidente de l'AEJF	
11:00-12:00	基調講演 / Conférence plénière ①  Salle Jacques Cartier 司会 アリス・ベルトン Alice BERTHON デジタル時代に外国語を教えることは必要なのか？ ジェラルド・ブルー (CY セルジー・パリ大学 Héritages / CRCAO フランス国民教育省日本語教育準視学官 フランス) Est-il nécessaire d'enseigner les langues étrangères à l'ère numérique ? Gérald PELOUX (CY Cergy Paris Université, Héritages / CRCAO, Chargé de mission pour l'enseignement du japonais auprès de l'IGÉSR (Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche), France)	
12:00-13:00	口頭発表 / Communication orale ①  Salle Jacques Cartier 司会 代田智恵子 SHIROTA Chieko 日本語学習者の作文の縦断的コーパス構築：プロジェクトの紹介と初期考察 ジャン・バザンテ (フランス国立東洋言語文化大学 フランス) Constitution d'un corpus longitudinal de rédactions d'apprenants de japonais : Présentation du projet et premières observations Jean BAZANTAY (INALCO, France)	
	口頭発表 / Communication orale ②  Salle Jacques Cartier 「ヒト消費」と日本語作文～Z世代の価値観と行動変容～ 鈴木 梓 (福井大学地域創生推進本部 日本) Consommation humaine » et composition japonaise ~ Valeurs et changements de comportement de la génération Z ~ Azusa SUZUKI (University of Fukui Faculty of Basic and Generic Researches Headquarters for Regional Revitalization, Japan)	
13:00-14:00	昼食 🍽️ /Déjeuner  Salle Magellan	
14:00-15:00	口頭発表 / Communication orale ③  Salle Jacques Cartier 成人学習者クラスのこばなしプロジェクト ー学習者と教師の学び、そして日本語教室という場についてー ブランド 那由多 (ミドゥカ スイス) Le projet "kobanashi" dans une classe d'apprenants adultes - Ce que les apprenants et l'enseignant ont appris, et la raison d'être d'une classe de japonais. Nayuta BRAND (Miduca SA, Suisse)	
	口頭発表 / Communication orale ④  Salle Jacques Cartier あなたはスマホ派・教室派？ー ICT を外国語学習の味方につけるためのささやかな提案 後藤 加奈子 (リエージュ大学 ベルギー) Téléphone portable ou salle de classe ? - (Tentatives de) cohabitation avec les TICE dans l'apprentissage de japonais langue étrangère Kanakoto GOTO (Université de Liège, Belgique)	
15:00-16:00	休憩 ● /Pause-café  Salle Magellan 展示 (教材・プロジェクト・書籍)  Salle 101/103 Exposition-échange autour de publications, projets et matériels pédagogiques	
16:00-17:30	ワークショップ / Atelier ①  Salle Jacques Cartier 司会 長島みえ NAGASHIMA Mie 外国語学習とクリエイティブ・ライティング 中野 真由子 (グルノーブル・アルプ大学 フランス) Apprentissage des langues étrangères et écriture créative Mayuko NAKANO (Université Grenoble Alpes, France)	
19:30-	懇親会 🍷 / Dîner  Restaurant Les Jardins de Sainte Cécile	

2021 年 6 月 12 日 (土)

9:30-10:00	受付 ● /Accueil-café	
10:00-11:00	ポスター発表 ポスター / Poster session ① 📍 Salle 104 ICT 時代に沿う視聴覚教材の在り方の検討 -YouTube を使った自律学習の可能性を考える- 内川 鼓 (国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領 日本) 橋口 萌乃 (国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領 日本) Exploring ICT-Aligned Audiovisual Learning Materials -Possibility of YouTube for Autonomous Learning- Tsuzumi UCHIKAWA (Akita International University Graduate School of Global Communication and Language Japanese Language Teaching Practices, Japan) Moeno HASHIGUCHI (Akita International University Graduate School of Global Communication and Language Japanese Language Teaching Practices, Japan)	展示 📍 Salle 101/103 (教材/プロジェクト/書籍) Exposition-échange autour de publications, projets et matériels pédagogiques
	ポスター / Poster session ② 📍 Salle 104 写真俳句を取り入れた授業活動の実践報告 佐藤 萌花 (グルノーブル・アルプ大学 フランス) 林 賢之介 (Eastview 高校 アメリカ) Report on Incorporating Photo Haiku into Your Classroom Activities Moeka SATO (Université Grenoble Alpes, France) Kennosuke HAYASHI (Eastview High School, USA)	
11:00-12:00	基調講演 / Conférence plénière ② 📍 Salle Jacques Cartier フランスの日本語学習者は日本語への翻訳で何を学ぶかー仲介活動の視点を考慮した一貫性のある翻訳教育に向けて 東 伴子 (グルノーブル・アルプ大学 LIDILEM フランス) Qu'apprennent les apprenants de japonais en France à travers la traduction en japonais : vers une approche intégrant le point de vue de l'activité de médiation Tomoko HIGASHI (Université Grenoble Alpes LIDILEM, France)	
12:00-13:00	昼食 🍴 /Déjeuner 📍 Salle Magellan	
13:00-14:30	口頭発表 / Communication orale ⑤ 📍 Salle Jacques Cartier CEFR-CV の「仲介」を参照した文学精読授業 櫻井 直子 (ルーヴェン大学 ベルギー) Cours de lecture attentive de la littérature en référence à la "médiation" du CECR-CV Naoko SAKURAI (KU Leuven, Belgique)	
	口頭発表 / Communication orale ⑥ 📍 Salle Jacques Cartier 日本語教育でのニューラル機械翻訳の使用における考察ー教師ができる注意喚起とは 河合 智恵子 (オルレアン大学 LLL, フランス) Réflexion sur l'utilisation des outils de traduction automatique neuronale dans l'enseignement de japonais Chieko KAWAI (Université d'Orléans LLL, France)	
	口頭発表 / Communication orale ⑦ 📍 Salle Jacques Cartier オンライン接触場面における人間関係づくりの考察ー話題とスピーチレベルに着目してー 莫 冠シン (早稲田大学大学院日本語教育研究科 日本) An Analysis of Relationship Building in Online Interaction: Focus on Topics and Speech Levels Kan shin BAKU (Graduate School of Japanese Applied Linguistics Waseda University, Japan)	
14:30-15:00	休憩 ● /Pause-café 📍 Salle Magellan	
15:00-16:30	ワークショップ / Atelier ② 📍 Salle Jacques Cartier 「学習者が持っているものを引き出す教室活動」ー「話す活動」を「自分ごとの話す活動」にー 三浦 多佳史 (国際交流基金パリ日本文化会館日本語教育アドバイザー フランス) Pour des activités en classe qui encouragent l'implication personnelle des apprenants : du simple exercice de production orale à une activité d'expression « qui part de soi ». Takashi MIURA (Maison de la Culture du Japon à Paris, France)	
16:30-17:30	閉会式・フランス日本語教師会総会/Cloûture et Assemblée générale de l'AEJF 📍 Salle Jacques Cartier	

基調講演
Conférences

デジタル時代に外国語を教えることは必要なのか？

ジェラルド・プルー

(CY セルジーパリ大学／フランス国民教育省日本語教育準視学官)

要旨

(以下の要旨及びキーワードはプルー氏の同意を得て ChatGPT にて生成したものです。詳しくは 145 ページをご覧ください。)

生成 AI の急速な進展により、外国語教育、とりわけ翻訳教育のあり方が大きく問われている。言語を単なる道具として捉える傾向や、文化的視点の欠如は学習の質を損なう。AI が翻訳精度を向上させる一方で、文化的ニュアンスや倫理的配慮は依然として人間にしか担えない。教育の現場では、AI とどう共存し、学習者が言語と文化を深く理解できるよう導くべきかが課題であり、教師の役割と翻訳教育の再構築が急務となっている。

キーワード：人間性、翻訳、文化、生成 AI

Est-il nécessaire d'enseigner les langues étrangères à l'ère numérique ?

PELOUX Gérald (CY Cergy Paris université)

(Chargé de mission pour l'enseignement du japonais auprès de l'IGÉSR [Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche])

Résumé

(Ce résumé ainsi que les mots clés ont été générés à l'aide de ChatGPT avec l'accord de M. Peloux. Pour plus de détails, veuillez consulter la page 145.)

Cette communication examine les enjeux de l'enseignement des langues et de la traduction à l'ère numérique et de l'IA. Alors que les outils d'IA semblent rendre les compétences linguistiques inutiles, leur apparition souligne paradoxalement l'importance accrue des compétences culturelles dans l'apprentissage des langues. L'analyse des politiques éducatives en France met en avant une approche enracinée dans la culture plutôt qu'un simple enseignement culturel. L'IA générative interroge aussi l'éthique éducative, notamment dans l'usage des outils de traduction. Si l'IA peut traiter des traductions techniques, les erreurs liées aux subtilités culturelles ne peuvent être corrigées que par

l'humain. En fin de compte, l'élément humain reste essentiel pour préserver la richesse des langues et garantir une éducation interculturelle pertinente.

Mots clés : humanité, traduction, culture, IA générative

シンポジウムのテーマ「人間を中心に据えた日本語教育を再考するーデジタル・AI 時代を迎えた今」は、21 世紀のはじめの今日、関心を集めているのは否定できない。本発表のテーマは、教育の観点からも、また文化的な観点からも、私たちの日常生活における機械やアルゴリズムの力の増大により、私たちが狭い世界に閉じ込められがちになりながらも、人間にはまだ何ができるかということである。

外国語を勉強している生徒・学生は言語を単なるコミュニケーションの道具として見て取ってしまうこともよくあり、翻訳という行為を、文法や語彙の練習としか考えていない傾向が強い。例えば、応用言語 LEA のコースでは、翻訳作業の時のニュアンスを学ぶ目的が、時間不足や学生の非常に実用的な視野により妨げられることがしばしばあり、残念ながら翻訳の実践についての考察までには至らない。同時に、外国語能力を人間の一つの能力としては不要のものとするかに見える生成 AI の登場が、言語、そして何よりも文化の、教育の場での位置づけを逆説的に、強く問うきっかけとなっていると考えられる。

フランス国民教育省などが作成した文書を分析すると、文化を教えるのではなく、**ancrage culturel** という概念、つまり、外国語の授業を文化に深く根ざしたものにする授業としての教授法が強調されていることが明記されている。「文化を教える」ということが複雑すぎるという意見はよく聞かれるが、最近の英語・ドイツ語などの教科書を見ると、文化項目は「文化を教える」ためではなく、文化が豊かな資料を使うことによって、生徒を文化に馴染ませたり、浸らせたりするために設けられていることが分かる。

その意味で、このような文化項目・文化的知識は、デジタルツールや最近の生成 AI の登場により、影響されざるを得ない。1980 年代になると、コンピューターなどを使った教育がフランスの学校に登場したが、21 世紀になってから、デジタル技術を考慮するカリキュラム、指導要領などが多くなってきた。2019 年 1 月 22 日付のフランス国民教育省特別官報第 1 号 (BO spécial n° 1) を例として取り上げることができる。この中にデジタル技術の導入が大々的に紹介されており、「デジタル技術を使うこと自体が目的ではなく、学習者にとって本当に有益であることを確認することが重要である」という発言が意味深く、またデジタル技術

利用の倫理も教育において大きな点と見られている。生成 AI の登場により、この倫理の教育はより不可欠になったと言えよう。

この倫理問題は現在、大学における外国語カリキュラムの中の翻訳の授業や翻訳の作業では、明確化している。生成 AI の登場で、翻訳の授業は大きく揺らいでいることは否めない。そればかりでなく、翻訳の作業や翻訳の行為そのものの定義も問われるようになってきた。しかし、それは、生成 AI の登場の時からではなく、2020 年のコロナ禍の影響で授業がオンライン授業に変わった時に既に、翻訳の授業の方法が問われるようになっていたのである。

教師達は、その新しい環境において翻訳スキルを継続的に伸ばしていくにはどうすればいいかという問いに直面している。翻訳を単なるコミュニケーションの道具として見るなら意味がなくなるとしか言いようがない。同時に生成 AI も無視できないという現実を考慮すると、ここで翻訳の高いスキルを目指す学習者にとって決定的なのは、言語的スキルと並行しての文化的スキルがあるかどうかということなのである。

従って、それは、翻訳ツールなどが生み出す翻訳行為に対する考察へと発展していかなければならない。どの翻訳作業がなされているかにより、近い将来、技術翻訳は、翻訳ツールなどによって完全に行われるかと思われるが、「機械」が決して拾い上げることのできない文化に関連した誤りを訂正するために、その言語と文化の「人間」の専門家の必要性が逆説的には顕著になっていくとも考えられる。

それを踏まえて、我々は外国語を学習する必要があるのだろうか。そして、いかにして学習すべきなのだろうか。忘れてはならないのは、生成 AI の公開から 1 年しかたっていないということであり、その 1 年間の教師たちの反応の変化は著しかったのである。2023 年は、学生による詐欺・カンニングのおそれ、2024 年は、カンニングのおそれから離れて、このツールをどういうふうに扱ったらいいかという問題に関心が移ったように見える。2023 年 3 月 27 日のル・モンド紙の記事の中で、教育学の専門家であるフィリップ・メリユ (Philippe Meirieu) は、次のように述べている。「ChatGPT の大きな危険性は、詐欺を公認することではなく、人間と話しているような印象を与えるように設計された会話ロボットによって促進される知識との関係にあり、学習者と教師との間の教育関係の意味を完全に逆転させてしまうことにある。従来の検索エンジン以上に、ChatGPT は知りたいという欲求を満たし、学びたいという欲求を殺す。即座に客観的な答えを提

供するため、質問するというダイナミズムがなくなる。ChatGPT というものは、学習者を偏見から解放することを目的ともしている教師達がすべきこととは正反対の方向に行ってしまう。¹⁾

つまり、生成 AI と言語教育が対立しているのではなく、むしろ、補う形で、異文化間スキルにおいて、その国の言語の文化的特殊性を理解することにおいて、つまり文化において、「人間」が根本的に必要であることを理解できるであろう。結局、生成 AI は、語学教師達に自分たちの職業に対するアプローチの変革を迫らせる一方で、人間的要素が依然としていかに不可欠であることを示している。

人間によるコントロールなしに言語生産がなされるようになれば、世界は豊かさを失い、ニュアンスなどはもはや不可能になってしまうであろう。そのために、手遅れになる前に、教師やその道の専門家の役割は非常に重要になっていくばかりであると考えられる。

¹⁾ https://www.lemonde.fr/idees/article/2023/03/27/philippe-meirieu-pedagogue-le-danger-de-chatgpt-n-est-pas-dans-la-fraude-qu-il-permet-mais-dans-le-rapport-aux-connaissances-qu-il-promeut_6167089_3232.html#:~:text=Le%20danger%20majeur%20de%20ChatGPT,sens%20de%20la%20relation%20p%C3%A9dagogique.

フランスの日本語学習者は日本語への翻訳で何を学ぶか

——仲介活動の視点を考慮した一貫性のある翻訳教育に向けて——

東伴子 (グルノーブル・アルプ大学 LIDILEM)

要旨

本稿では、フランスの大学での日本語教育の一環として行われている翻訳活動の意義を再考し、その指導アプローチと習得を目指す能力について論じる。具体的には、A1レベルから B2 レベルまでの日本語学習者を対象とした翻訳活動の4つの事例を分析し、学習者が翻訳活動のプロセスにおいて多様な能力を駆使していることを明らかにする。また、異なる学習レベルに応じた翻訳教育を一貫性のある視点から捉え、メタ言語的な認知活動と、社会参加を伴う仲介活動の双方を考慮した指導が重要であることを主張する。さらに、生成 AI や機械翻訳の普及を背景に、これらのツールを学習支援として適切に活用する可能性についても議論する。

キーワード：翻訳、仲介活動、メタ認知、メタ言語、プロセス、支援、機械翻訳

Qu'apprennent les apprenants de japonais en France à travers la traduction en japonais

Vers une approche intégrant le point de vue de l'activité de médiation

HIGASHI Tomoko (Université Grenoble Alpes/Lidilem)

Résumé

Cet article réexamine l'importance des activités de traduction dans le cadre de l'enseignement du japonais à l'université en France et discute des approches pédagogiques ainsi que des compétences visées par ces activités. A travers l'analyse de quatre exemples d'activités de traduction impliquant des apprenants de japonais de niveau A1 à B2, il est démontré que les apprenants mobilisent diverses compétences dans le processus de traduction. Par ailleurs, l'article souligne l'importance d'adopter une perspective cohérente pour l'enseignement de la traduction à différents niveaux d'apprentissage, en intégrant à la fois une activité cognitive métalinguistique et une activité de médiation basée sur le concept d'acteur social. Enfin, il explore les possibilités d'utilisation des outils tels que l'intelligence artificielle générative et la traduction automatique comme support pédagogique, tout en mettant l'accent sur leur usage approprié dans un contexte d'apprentissage.

Mots clés : traduction, activité de médiation, métacognitif, métalinguistique, processus, étayage, traduction automatique

1. はじめに

翻訳教育と一口に言っても、その教育目的や活動内容は多様であり、外国語教育における翻訳の位置づけも時代と共に変化してきた。70年代に普及した直接法やその後主流となったコミュニカティブ・アプローチでは、翻訳や媒介語の介入は不適切とされてきたが、近年は TITL (Translation in Language Teaching) (Cook 2010) の広まりを背景に、翻訳の教育的効果や必要性に注目が集まっている。また、欧州言語共通参照枠 (CEFR) がコミュニケーション言語活動の一つとして提唱する「仲介活動」の概念は、言語教育における翻訳や第一言語の役割に関する見方を変えつつある。さらに、グローバル化の進展に伴い翻訳の需要も変化し、高性能な翻訳ツールや生成 AI の普及により、翻訳教育の意義が改めて問われている。

このような状況下で、日本語教育における翻訳活動はどのような意義を持つのだろうか。その問いに答えるため、本稿ではまず翻訳および母語使用に注目しつつ外国語教授法の理論的背景や現状を概観する。その上で、日本語を学ぶ大学生の実際の翻訳活動の事例をもとに、翻訳活動のプロセスにおいて学生がどのような能力を駆使して活動するのか、何を学ぶことができるのかを考察する。そして、学習者の熟達度に応じて、一貫した視野で翻訳活動を膨らませていくためのアプローチについての提言を行う。

2. 外国語教育と翻訳の理論的背景と現状

2.1 教授法の歴史的推移

2.1.1 文法・翻訳法から直接法、オーディオリンガル法へ

外国語教授法の歴史的変遷について、文法・翻訳法、直接法、オーディオリンガル法、コミュニカティブ・アプローチといった主要メソドロジーが直線的に進化してきたと捉えられることがある。しかし、実際には旧来の教授法が完全に廃れ、新しい教授法に置き換えられてきたわけではない。Martinez (2021: 51) が指摘するように、従来の教授法は継続的に使用されたり、時には復活したり、あ

るいは新たな社会的環境、イデオロギー、技術的進歩に適応する形で変容している。

外国語教授法の動向は、その時代ごとの社会的背景と深く結びついており、特定の時代においてどのような言語能力が価値を持ち、必要とされていたのかを考慮することが重要である。また、各時代に注目されていた言語学や言語習得理論の影響も無視できない。これらの視点を踏まえつつ、教授法の歴史的変遷における翻訳や母語使用位置づけを概観する。

「文法・翻訳 メソッド (méthode grammaire-traduction)」(日本語では「文法訳読法」として知られる)は、19 世紀の中頃に英語圏やドイツ語圏を中心に広まった。当時、公的教育機関における外国語教育の目的はコミュニケーション能力の習得ではなく、正確な文法や書き言葉の習得、さらには翻訳能力、知的分析力、教養を高めることにあった。そのため、このアプローチは分析的かつ規範的であり、正しい文法、語彙、そして美しい文章を習得することを目指して、母語を媒介とした講義形式が主流であった。

19 世紀末から 20 世紀にかけて、国際的な移動が増加し、話し言葉の習得が求められるようになると、文法・翻訳メソッドでは不足していた口頭能力を補うために「直接法 (méthode directe)」が登場した。このアプローチでは、母語による説明や翻訳を避け、身振り、イラスト、発話の文脈を活用し、主に口頭で学習者に言語の意味を理解させることを重視した。直接法は、日常的な話し言葉の習得に適しているとされる一方で、学習者の疑問に教師が十分に対応できない場合や、活動が質問への機械的な応答や反復練習に偏るといった課題もあった。母語の異なる少人数クラスや教師が学習者の母語に習熟していない場合によく利用された。

ほぼ同時期に登場した「オーディオリンガル法 (méthode audio-orale)」は行動主義心理学の「刺激と反応」に基づく学習理論を背景としている。この方法では、キールフレーズを迅速に反復したり、即座に応答する訓練を通じて言語構造を習得することを目的としていた。特に LL 教室での練習形式は、日本語教育においても 1970 年代から 1990 年代にかけて盛んに行われ、パターンプラクティスを繰り返すことで口頭での構文学習が進められた。

この流れの中で発展した視聴覚法 (méthode audio-visuelle) は、媒介言語を使用せず日常的場面文脈にもとづいた視聴覚教材を用いる点が特徴的で、特にフランス語教育で多く開発された。日本語教育においても 1980 年代に人気を集めた

視聴覚補助教材「ヤンさんと日本の人々」(国際交流基金)は、その代表例と言える。

2.1.2 コミュニカティブ・アプローチ

1970年代以降、「コミュニケーション能力」の育成を目的とする「コミュニケーション・アプローチ (approche communicative)」が進展を見せた。このアプローチの理論的基盤には、「コミュニケーション能力」の概念を提唱した社会言語学者・人類言語学者 Hymes (1984) や、言語の構造より機能に注目した機能主義言語学者 Halliday (2004) の理論が挙げられる。Hymes は、コミュニケーションの成功は文法的正確さよりも、社会的・対人的な文脈において「適切」かどうかどうかに依存するとし、言語・文法知識に加え、社会言語的、文化的、語用論的能力の重要性を強調した。このアプローチは、従来のオーディオリンガル法ではこうした能力が習得できないという批判を受けて普及した。インフォメーションギャップ、ロールプレイなどを取り入れ、構文よりも言語行為の遂行やポライトネスを重視した言語使用が推奨されたが、母語使用、翻訳などのタスクは主流ではなかった。

ヨーロッパでは、1970年代になると移民の増加や国境を越えた移動の活発化に伴い、「コミュニケーション」のための教授法の必要性がさらに高まった。欧州評議会の言語教育プログラムでは、多様化する学習者のニーズに応えるため、ニーズ分析を通して、概念・機能的アプローチ (approche notionnelle-fonctionnelle) に基づく学習項目の目録が作成された。この目録に基づき「敷居レベル (niveau seuil)」としてまとめられた学習内容は、後の CEFR (ヨーロッパ言語共通参照枠) の B1 レベルの基盤となった。

コミュニケーション・アプローチは「学習者中心の教育」という理念に基づいており、学習者の発話意図や気づきが重視される。このアプローチの普及により、教師の役割や学習者のエラーに対する認識が変化した。Martinez (2021: 79) によれば、コミュニケーション・アプローチにより学習者の第一言語へ関心が再び高まり、対照言語的な考察や翻訳も行われるようになったという。さらに、これらの活動は、以前のように言語間干渉による誤りを修正することを目的とするのではなく、言語の特徴を意識化するメタ言語的な取り組みへと変化している。コミュニケーション・アプローチを推進した Widdowson (1978: 179-180) も、「翻訳は、コミュニケーション上の観点から学習者の言語がどのように機能するかを明示的

に言及し、学習者が学んでいる言語のコミュニケーション的価値を認識させることを目的としている」(Puren 1995: 17-18, 筆者訳)と主張している。

2.2 コミュニケーション言語活動としての仲介

2001 年以降、CEFR (ヨーロッパ言語共通参照枠) の出版とともに、社会参加および複言語・複文化の理念が発展し、「言語使用者の言語レパートリー」という概念が提唱された。この概念は学習言語のみに焦点を当てるのではなく、第 1 言語、第 2 言語、さらには第 3 や第 4 言語が相互に影響を及ぼし合い、それぞれの学習者の複言語能力を構築するという認識に基づいている。

また、CEFR において「仲介」は、受容、産出、やり取りと並ぶコミュニケーション言語活動の一つとして位置づけられている。2001 年版 CEFR では、仲介活動について、「直接の対話能力を持たないもの同士の間でのコミュニケーションを可能にする」(日本語版 2008: 14) 活動と定義されており、言語学習者・使用者がプロの通訳者・翻訳者としてではなく、社会活動の中で役割を果たす、意味のある活動とみなされている。さらに、2021 年の CEFR 随伴版では「言語使用者/学習者は、社会的存在として橋渡しをしたり、意味の構築や伝達を助ける」(日本語版 2021: 73) と明記され、仲介活動が社会的存在としての活動であることが強調されている。同時に、このバージョンでは仲介活動に関する例示的能力記述文も提示されている。仲介活動の解釈は広がりを見せ、「文書の仲介」(異なる言語間のみならず同一言語の異なる変種やレジスター間でのテキストの翻訳・通訳、要約、ノート取りなどの活動を含む)、「思考・概念の仲介」(主に協働的作業における仲介、アイデア・意味構築のプロセスにおける仲介)、「コミュニケーションの仲介」(異文化間の仲介や人間関係の摩擦の調停など)の 3 つのカテゴリーが提示されている。特に「文書の仲介」に関しては、翻訳・通訳の活動がプロフェッショナルとしてではなく、非公式な日常的場面で学習者・言語使用者によって行われることに焦点が当てられている。これが学習目的に組み込まれた点が重要であると考えられる。

2.3 大学における翻訳教育

「言語教育における翻訳」(Translation in Language Teaching, TILT) は、主に英語教育の分野で始まった。TILT では、「直接法」の普及以降外国語教育において翻訳は不当に排除されてきたとされ、モノリンガル主義や母語使用の排除に反対

する動きがみられる。同時に、古典教育で使用されてきた訳読法の時代遅れなイメージを払拭し、言語教育に翻訳活動を取り入れる教育的意義が主張された。そのメリットとして、翻訳を通して母語を客観的かつ新たな視点から理解できること、母語を再構築することで新たな学習方法を見いだせることなどが挙げられる (Cook 2010/2014 ; 山田 2015)。

フランスの大学における翻訳教育は、外国語教育の領域で扱われる「教育的翻訳 (traduction pédagogique)」と翻訳学の領域に入る「プロフェッショナルな翻訳 (traduction professionnelle)」に分けられる。前者は、学習者の言語習熟度を向上させることを目的としており、教材として使用される文書は教師によって学習者のレベルに合わせて作成・リライトされることが多い。主に学習言語から母語への翻訳 (version) や母語から学習言語への翻訳 (thème) として実施され、学生が訳した内容は教師によってその時の目的に応じて評価される。日本語教育においてもこの形式の翻訳活動は大学で広く実施されているが、「文法・翻訳」、「理解・和文仏訳」、「表現・仏文和訳」など複数の言語スキルを組み合わせた形で授業が構成されていることが多い¹。一方、プロフェッショナル翻訳では、既に一定の習熟度を持つ学習者を対象とし、実際の翻訳市場を考慮した文書を訓練用教材として使用しながら、翻訳スキルの習得を目的としている²。この場合、翻訳の評価は読者の観点から行われる。しかし、近年では、教育的翻訳とプロフェッショナル翻訳を明確に区別するのではなく、両者を連続性のあるものとみるべきだと主張する研究者や教育者が増えている (Baillard 2020 ; Medhat-Lecocq et al. 2016 ; De Carlo 2012 ; Weissmann 2012 ; Lavault 1985)。筆者もまた、両分野が提供する知見を融合させた包括的な翻訳教育が有意義であると考え。特に日本語のテーマ (フランス語から日本語への翻訳) に関しては、日本語学習者は、フランス語に近い言語であるスペイン語やイタリア語を学ぶ学生と異なり、翻訳専攻の

¹ 2023-2024 年度におけるフランスの大学日本語学科リサンスでの 15 の LLCER および LEA 課程において、「traduction」という名称を含む科目名を調査した結果、特に他の技能との組み合わせにおいて多様性が見られた。これにより、大学における日本語教育では、「翻訳」という概念やその位置づけ、さらにはそのアプローチに揺れがあることがうかがえる。また、日本語学習の一環としての「翻訳」、専門翻訳のスキルを習得するための「翻訳」のほか、文化的な日本語の専門書を読み、フランス語に訳しながらフランス語で日本の文化・文学について専門的な講義を行うタイプの「翻訳」の授業も見られる。これは伝統的な翻訳の教育法 (méthode traditionnelle) に近い。

² 近年、フランスの大学では、法律、技術、視聴覚、ビジネス、マルチメディア、ウェブサイトといった分野における日本語の専門翻訳者を育成するコースの増加が顕著である。この傾向は、グローバル化に伴う需要の増加と関心の高まりが要因であると考えられる。

修士課程においても日本語の運用能力を習得中であり、そのような意識が強いのが現状である。一般的な翻訳スキルの習得を目指しながらも、学習者は日本語の表現力向上や語彙力の拡大に関する強いモチベーションを持っている。翻訳学の知見を活用して言語熟達度を高めることや、日本語学習におけるメタ言語的活動をプロフェッショナルな翻訳教育に取り入れることは、十分に可能であると考ええる。

3. 翻訳で何を学ぶのか—実例から

3.1 プロセス重視の教育

前述のように AI 技術が著しく進化した現代において、翻訳結果を得るだけであれば、スマートフォンの自動翻訳機能を利用することで瞬時に対応可能な時代となった。それにもかかわらず、外国語学習や翻訳スキルの習得が依然として重要視される理由を考察すると、特定のスキルに到達する過程において、多様な能力や知識を身につけることに大きな意義があると推測される。

以下の図に示されるように、翻訳学習を継続的な視点で捉えると、熟達度が向上するに伴い、翻訳可能な範囲が広がり、翻訳の質も精緻化する。この過程において、学習者が何を学び、教師がどのように支援するべきかを検討する必要がある。

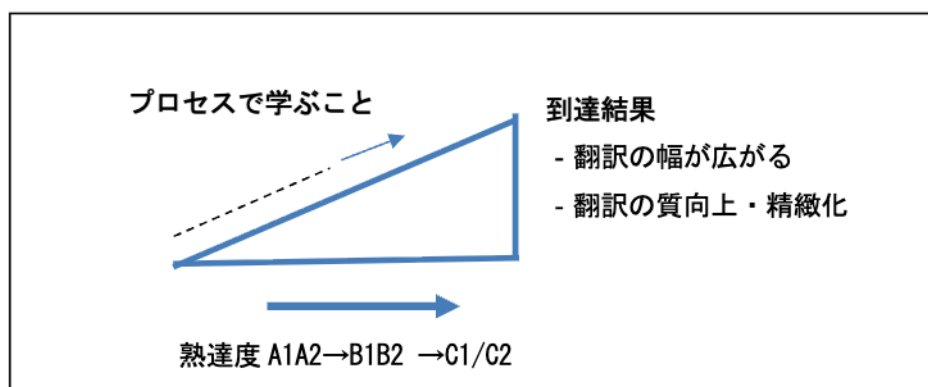


図1 プロセス重視の見方

このプロセス重視の考え方は、教育心理学者 Vygotsky (1896-1934) が提唱した「発達の最近接領域 (Zone of Proximal Development, ZPD)」の概念と繋がる。この理論では子供の知的発達には、より高いレベルにある他者（主に大人）との相互行為が不可欠であり、大人の手助けを受けることで発達が促進されるとされ

る (Vygotsky 1962)。第二言語習得においても、この理論がしばしば援用されている。学習者の能力を少し超えるタスクを課し、その遂行のために一時的な支援（足場架け、スキヤフォールディング）を提供し、その後、支援を段階的に外すことで、より高次のタスクを遂行できるようになるという方法論である。教育の場では、教師は生徒の「今日」ではなく「明日」を見据えなければならない (Brossard 2004 : 106)。ただし、実際にはこの理論が示唆する図式的なモデルのように発達段階に明確な境界があるわけではなく、発達は連続的であったり、ときには螺旋的なプロセスを辿ることもある。また、各学習者の「最近接領域」は個別に異なるため、学習者中心による支援が求められる。

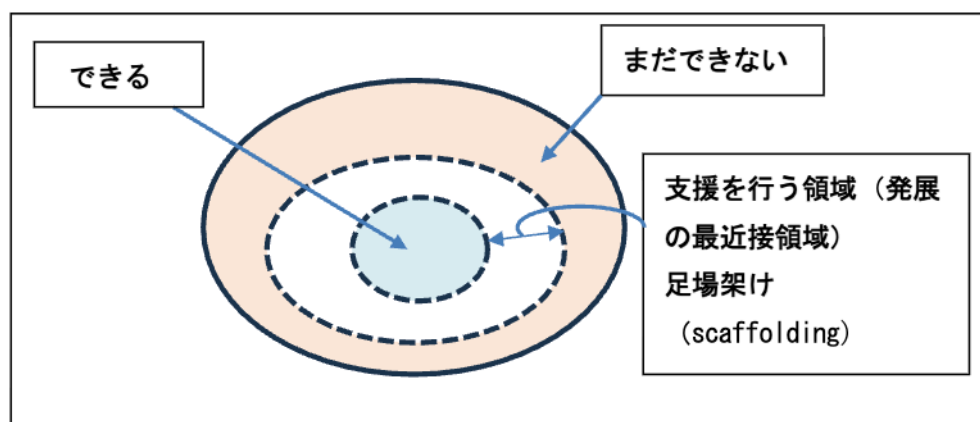


図2 ヴィゴツキー (Vygotsky) の発達最近接領域

本論では、A1 から B2 レベルまで 4 つの翻訳教育の実例を提示する。それぞれのケースにおいて、特徴的な問題点、解決策、指導・支援の工夫、及び学生が活用する能力について考察する。

- (1) インフォーマルな仲介活動 (A1 レベル～)
- (2) 教室内の「ゲーム」から社会参加の「テキストの仲介」へ (A2 / B1)
- (3) 正確な翻訳を目指す (B1 + / B2)
- (4) 日仏協働活動を通じて (B1 + / B2 / C1)

3.2 インフォーマルな仲介活動 : A1 レベル～

日本語の初級クラスにおいて、どのような「翻訳活動」が可能だろうか。語彙や構文、表現の習得を確認するために「訳してみる」、「対応する訳語を探す」といった活動は一般的に実施されている。ゲーム要素を取り入れたゲーミフィケーション方式は、学習者の動機付けには効果的である。しかし、「単純な言葉の置

き換え」練習にとどまらず、初歩的でインフォーマルな日常の場面における仲介活動の経験を提供することも可能である。CEFR（2020：98）は、「コミュニケーションの仲介」の一環として異なる言語間における「非公式の状況・友人や同僚とのやり取りでの仲介者としての行動」の能力記述文を次のように提示している（表1）。

表1 非公式の状況（友人や同僚とのやり取り）での仲介者としての行動 A1, A2

レベル	例示的能力記述文
A2	（A 言語で）予測可能な日常的状況で言われたことの主要点を、個人的欲求とニーズについての情報をやり取りしながら、（B 言語で）伝えられるが、他の人に表現を助けてもらわねばならない。
A1	（A 言語での）他の人の個人的詳細情報と、非常に簡単な、予測可能で入手可能な情報を（B 言語で）伝えられるが、他の人に表現を助けてもらわなければならない。

インフォーマルな仲介活動は、言葉が通じず困っている友人や家族、旅行者などの身近な人を支援する場面を想定しており、A レベルの学習者は他者の協力を必要としながらも、簡単なタスクを遂行できるとされる。

また、文字テキストの大雑把な翻訳も A レベルで実行可能な活動である。その形式は、音声への訳（表2）、あるいは文字テキストへの訳である。

表2 文字テキストの音声／手話テキストへの訳

レベル	例示的能力記述文
A2	（A 言語で書かれた）短い簡単なテキスト（例：馴染みの事柄についてのメモ）を、要点を押さえて簡単に大雑把に口頭で（B 言語に）訳せる。 馴染みの日常的事柄について単文を並べて書いた（A 言語で書かれた）ルーティン的な情報のテキスト（例：個人的ニュース、短い語り物、指示、貼り紙、あるいは指図）を簡単に大雑把に口頭で（B 言語に）訳せる。
A1	（A 言語で書かれた）簡単な日常的単語／手話や語彙で表現された貼り紙、ポスター、プログラムやビラなどに書かれたものを、口頭で簡単に大雑把に（B 言語に）訳せる。

以下に、日本語初級教科書 *Parlons japonais A1*（Higashi & Oguma 2016）から、タスク例を二つ紹介する。最初のタスクは「ゆうすけ」がフランス語を理解できないという設定のもと、ブログに掲載されたフランス語のコメントを日本語でゆうすけに伝える活動である（図3）。コメントの内容は「よさそうなカメラですが高そうですね」というものであり、これは書かれたメッセージの仲介に該当す

る。このような仲介活動は、写真やイラストを活用して学習者を支援する形で実施可能である。



図3 書かれたやりとりの仲介タスク p.52

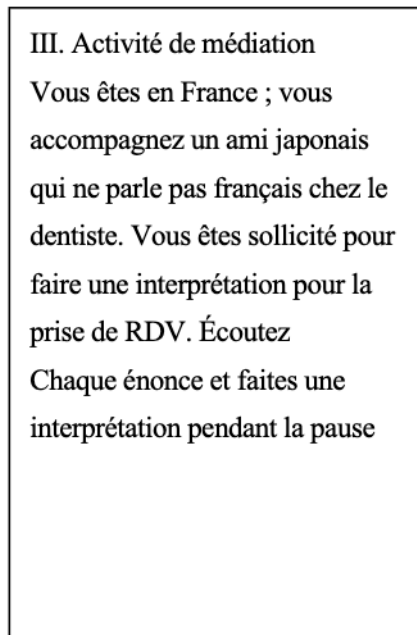


図4 音声を用いた仲介タスク P.99

次に音声を用いた仲介活動の例として、フランス語が話せない日本人の友人のために歯医者さんに電話をかけ、予約を取る手助けをするタスクを紹介する（図4）。模範解答は提供されるが、完ぺきな構文を用いて話す必要はなく、繰り返し、言いよどみ、言い換え、聞き直しなどがあっても構わない。

その課で提示された既習文法の使用、簡単な構文、ゆっくり、ポーズのある話し方などで「足場架け」が提供されているが、教師は学習者の習熟度に応じて難易度を段階的に上げることができる。

このような活動では、学習者が2言語を駆使して身近な人のコミュニケーションを手助けするという特別な意義を体感し、新たなアイデンティティや達成感を得る機会となる。また、一つの言語からもう一つの言語への単なる置き換えではなく、文を情報として理解し、それをどのように伝えるかを考え、伝達するという本来の仲介活動を体験することができる。このプロセスは、プロの通訳教育における「脱言語化（イメージのようなものへの還元）」のアプローチに通

じる部分もあり、A レベルの学習者でも基本的な形で体験可能である。このような活動を総合的な授業に組み込むことで、学習者は仲介活動における意識や姿勢を学び、学習事項やストラテジーを駆使してコミュニケーションの初歩的な橋渡しを体験できる。そのような体験を内省したりクラスで話し合ってみることもできる。

3.3 教室内の「テーマ」から社会参加の「テキストの仲介」へ：A2/B1 レベル

A レベルの学習者は、教師が学習事項や能力に合わせて作成またはリライトしたテーマや教材を使用することが一般的である。しかし、B1 レベルに達し、さらに熟達度を向上させるには、教室外の社会環境で予想外の状況でも自力で対応できる最低限の能力が求められる。教室という「温室環境」と社会で使用される言語との間にはギャップがあり、その溝を埋める指導法を模索している教師も多いだろう。本節では、大学の「文法・翻訳」クラス（A2 後半～B1 前半レベル）で実施されたメタ認知的およびメタ言語支援の事例を紹介する。

3.3.1 メタ認知的支援

メタ認知的活動では、学習者が自身の熟達度、弱点、得意分野を客観的に分析し、さらに効果的な学習方法を自己評価できるよう支援する。具体的には、翻訳活動において、文書のジャンルや目的に応じた翻訳方針を明示化し、翻訳の過程で意識すべきポイントを学習者に提供する。また、毎回の活動後に自己評価（難しかった点、成長した点、発見など）を自由に記録させる。

翻訳に使用する文書は、B1 レベル入門にふさわしい現代社会の身近な問題（例：環境問題や観光問題）を扱う。翻訳の目標は「フランス語がわからない日本の友人が記事内容を理解するよう、わかりやすくできるだけ正確に伝える」ことに設定し、「読み手への配慮」と「伝達機能」を重視する。単なる単語の羅列ではなく、文章が「伝わる」かどうかを意識させることが目的である。また、CEFR（2020）の仲介活動の翻訳に関する B1 の能力記述文を提示し、「大まかに翻訳できる」とことと「間違いがあってもよいが理解できる翻訳文を書く」という点に注意を向ける。（表 3）

表3 書かれたテキストの翻訳の能力記述文 B1

フランス語版 « traduire à l'écrit un texte écrit » p.231	日本語版「文字テキストの文字テキストへの訳」 p.84
<u>Peut traduire de façon approximative (de langue A en langue B) l'information donnée dans des textes factuels courts rédigés dans une langue simple et standard ; la traduction reste compréhensible malgré des erreurs.</u>	(A 言語の) 複雑でない、標準語で書かれた単純な事実テキストを、元テキストの構造に密着して (B 言語 に) おおまかに訳すことができ、語法上の誤りがあっても、訳は理解可能である。(A 言語の) 複雑でない、標準語の短い事実関係のテキストの中の情報を (B 言語に) おおまかに訳すことができ、誤りはあるが理解可能である。

翻訳活動の基本的手順と注意事項を以下に示す。

1. 準備活動：同じテーマの日本語の記事（内容は異なる）を読み、キーワードや必要な表現を学ぶ。
2. 準備活動・共同作業：フランス語の記事を読んで重要な情報を日本語で書いてみる。
3. 翻訳：記事を各段落ごとに訳す。一回の授業で一段落程度のリズム。一文の情報タイプと数を確認。準備活動で得た語彙・表現を活用し、難しい部分は言い換える。
4. 成果物より翻訳結果を重視し、自分の手持ちの言語知識を最大限利用する。
5. 自動翻訳や AI ツールを使用して最初から全文を訳すことは避ける。使用する場合は、結果をそのまま写すのではなく、自分の理解に基づき再構成する。

3.3.2 メタ言語的支援

翻訳に先立つ準備活動として、類似テーマの日本語記事を読み、同じ分野で類似のテーマでの短い日本語の記事を各自読む。読解というより日本語に訳すときに役立つキーワードや表現をピックアップするという、スキミングに近い読み方である。役に立つキーワードや慣用表現・構文であると学生が判断するものをマーカーで色付けしていく。この活動では、環境問題（例：食物廃棄、プラスチック汚染）や観光問題（例：観光客数の推移、オーバーツーリズム）を中心に取り上げた。（表4参照）

表4 準備活動で使った日本語テキスト³

食品ロスの現状を知る	農林水産省
食べ残し、売れ残りや期限が近いなどさまざまな理由で、まだ食べられる食品がどれくらい廃棄されているのでしょうか？ 食品ロスの現状と発生してしまう原因について解説します。 FAO（国際連合食糧 農業機関）の報告書によると、世界では食料生産量の3分の1に当たる約13億トンの食料が毎年廃棄されています。 日本でも1年間に約612万トン（2017年度 推計値）もの食料が捨てられており、これは東京ドーム5杯分とほぼ同じ量。日本人1人当たり、お茶碗1杯分のごはんの量が毎日捨てられている計算になります。（287字）	

教師は事前に、翻訳文に含まれる言語的リソース（語彙、慣用表現、コロケーション）や文化的リソース（文化的背景、慣習）をチェックし、その要素を含む適切な日本語のテキストを選ぶ。この段階ではまだこのような足場架けが必要である。この例では、大きな数字（百万、億）、統計用語（〇分の一、に当たる、量）単位（トン）、コロケーション（食品ロスが発生する）、さらには「東京ドーム、お茶碗 ～杯分」など文化的慣習による表現が学習事項になる。また、国際機関や省庁名などの合成語（例：国際～、～機関、～省）も扱い、これらをキーワードとして活性化する活動を行う。（表5参照）

表5 キーワード例

機関名	1. 日本の省庁（しょうちょう）の名前を3つ調べましょう。 Recherchez et Écrivez 3 noms de Ministère japon 2. 次の機関（きかん）はフランス語で何ですか Organismes internationaux 国際連合食糧農業機関 世界保健機関 国際連合教育科学文化機関（ユネスコ） 欧州連合
数字の言い方	一万／1万 一億／1億 おく 百万／100万 一兆／1兆 ちょう 3分の1, 1人当たり、 文化事項 東京ドーム5杯分
コロケーション ／ キーワード	食品ロスが発生する 廃棄される 捨てられる

³ https://www.maff.go.jp/j/pr/aff/2010/spe1_01.html

表 6 フランス語テキスト例⁴

Le grand gâchis Le Monde diplomatique, Manière de voir - Ce que manger veut dire Plus de 1,5 milliard de tonnes de nourriture sont jetées chaque année dans le monde, ce qui représente un tiers de la production alimentaire globale destinée à la consommation humaine. <i>Déchet alimentaire</i> 食料廃棄物 (しょくりょう はいきぶつ) Le volume total de nourriture perdue a été multipliée par deux depuis 1974. Un quart des aliments produits sont jetés sans même avoir été consommés, alors que près de 14 % de la population mondiale est sous-alimentée —dont 526 millions de personnes en Asie. Le coût financier direct de ce gâchis planétaire est évalué à 750 milliards de dollars (environ 660 milliards d'euros) par an. Au sein de l'Union européenne, on compte près de 90 millions de tonnes de déchets alimentaires par an —soit environ 180 kilos de denrées gaspillées par personne. Selon les estimations, ce volume pourrait s'élever à 120 millions de tonnes en 2020. En France, la quantité de nourriture jetée chaque année dépasse les 7 millions de tonnes (dont un tiers est encore emballé), soit une moyenne de 100 kilos par habitant. Ce gaspillage est principalement le fait des ménages (environ 70 %). La distribution, quant à elle, est responsable de la perte annuelle de plus de 2 millions de tonnes d'aliments (236 mots.)
--

3.3.3 翻訳指導の工夫

B1に到達していない学生が含まれるクラスにおいて、本テキスト（表 6）は明らかに学習者の「できる」範囲を超えており、文をどこからどのように訳すべきか、学習者が途方に暮れる場合も少なくない。メタ言語的支援としては、まずフランス語の文を詳細に理解する作業から始める。語彙レベルで機械的に置き替えるのではなく、文を情報単位として把握することを促す。そのうえで、含まれる情報の数を数え、それらの情報がフランス語と日本語でどのように表現されるか、構文的パターンの違いに気づかせることが重要である（例：日本語では、通常時間や場所の情報は文頭に、重要な情報は文末に置かれる）。

たとえば、「Plus de 1,5 milliard de tonnes de nourriture sont jetées / chaque année / dans le monde //, ce qui représente un tiers de la production alimentaire globale / destinée à la consommation humaine.」という文は、一文中に多くの情報が含まれている。そのため、情報を一度に完全に訳すことが困難な場合は、まず伝えられる範囲で言語化し、そのあとに文を段階的に膨らませていくアプローチを提案している。最初は二文に分けて表現することも可能である。たとえば、「世界中で / 毎年 / 15億トン以上の食料が廃棄されている。」とし、そのあとに「これは、 / 人間の消費を目的とした / 食品生産量全体の三分の一に相当する。」と続ける。このよ

⁴ <https://www.monde-diplomatique.fr/mav/142/A/53424>

うに、「..., ce qui représente...」、「..., soit...」といった補足説明の構文は、日本語では指示詞「これは」を用いることで対応できることを示す。これにより、学習者が単語レベルの置き換えにとどまらず、意味の伝達に重点を置いた翻訳を行えるように支援する。

さらに、自動翻訳ツールや AI ツールの活用については、完成された文のコピーペーストではなく、ツールの出力を自分で再解釈・再構成するプロセスを推奨する。このスキルは特に B2 レベル以降で頻繁に活用される。また、教師が Chat GPT に対して「初級向けの簡単な日本語に訳す」や「新聞などの自然な日本語に訳す」といった異なる指示を与え、その結果として生成された文を比較しながら実演することも、学習者の理解を深める助けになる。

3.4 正確な翻訳を目指す : B1+/ B2 レベル

3.4.1 ミッションを与える

本節では、3 か国語（英語・フランス語・日本語）翻訳修士課程の学生を対象とした事例を取り上げる。この事例は、CEFR のレベル B1+ から B2 に相当する。フランスではプロの翻訳者としては通常、母語への翻訳以外は正式な業務として認められないため、日本語への翻訳は主たる技能ではない。しかし、学生たちは、専門的に学んだ翻訳理論や技術を日本語への翻訳作業にも応用し、翻訳に対する意識が常に高い。そして日本語の向上にも非常に熱心である。以下の表 7 は授業で課された翻訳タスクの一例である。翻訳の機能主義的アプローチ⁵に基づき、授業や試験で課す翻訳タスクでは、必ず翻訳の目的（ミッション）を明示する。このミッションには、原文の出典元やリンクを添えたうえで、翻訳の目的、想定読者、公開方法を具体的に記載している。多くの場合、ミッションは架空の設定であるが、学生にとって翻訳の意義を理解するうえで重要である。

⁵ 機能主義的アプローチでは翻訳を、目的を持った異文化間の行為であると定義し、TT (target text) の言語形式はそれが果たすべき目的によって決定されるとする（ペイカー&サルダーニャ 藤濤 2013: 87）。

表 7 翻訳修士課程 タスク例

[あなたのミッション] 2月16日は「全国狩猟禁止の日」ということで、自然保護協会のホームページにフランスの狩猟禁止に関するニュースが掲載されることになりました。そこに載せるためにこの記事を読みやすい日本語に訳してください。 https://www.publicsenat.fr/article/politique/securisation-de-la-chasse-la-proposition-de-loi-du-senat-est-deposee-235251 Sécurisation de la chasse : la proposition de loi déposée au Sénat /.../ Il s'agit de la déclinaison législative du rapport du Sénat sur la sécurisation de la chasse remis en septembre 2022. Son rapporteur, Patrick Chaize vient de déposer une proposition de loi dont l'article 1 « vise à inscrire la sécurité des chasseurs et des tiers comme un prérequis de la pratique de la chasse ». Ses principales mesures avaient été détaillées par la secrétaire d'Etat chargée de l'Ecologie, Bérangère Couillard, le 9 janvier dernier. /.../ Retrait systématique du permis de chasse en cas d'homicide involontaire La pétition lancée par le collectif « Un jour un chasseur », créé après la mort d'un jeune homme, Morgan Keane, tué par un tir de chasse en 2020 dans le Lot. Le 12 janvier dernier, l'auteur du tir, a été condamné à 24 mois de prison avec sursis et une interdiction de chasser à vie. /.../ (478 mots)
--

本例は、法律や条約をテーマとした翻訳活動の一環として課したものである。具体的な手順としては、まず同じテーマに関する類似の日本語記事を読み、キーワードやテーマ、構成を自ら調べる。この際、翻訳対象のジャンルに合わせた慣習的なスタイルにも注目させる。このレベルの学習者は、類似記事から語彙や表現のヒントを得られることを認識しており、それを効率よく調べて活用する能力を習得中である。この翻訳タスクは「公開される」という仮定のもとで行われたため、正確性が特に重視されている。翻訳にはインターネット検索の技能が不可欠であり、たとえば、記事のタイトル「**Sécurisation de la chasse : la proposition de loi déposée au Sénat**」を典型的な文体でどう表現するかや、句読点（「：」）の処理方法を検討する。また、固有名詞の訳出や表記には特別な注意が求められる。特に、フランスの議会制度や政党・政治グループ、役職名、議員名といった固有名詞については、自己流の訳ではなく、信頼できる情報源で確認する必要がある。たとえば、「**secrétaire d'Etat**」を「国務長官」と訳す誤りが散見されるが、これはアメリカ合衆国の制度に基づく訳語であり、フランスの場合は「副大臣」とするのが適切である。このような点は、在日フランス大使館の公式ウェブサイトを確認で

きる。さらに、役立つリソースやプラットフォームを学生同士で共有するという
ことも重要である。たとえば、フランス大使館のウェブサイトや日本語コーパス⁶
を活用することで、正確な語彙やコロケーションの確認が可能となる。また、
インターネット上の情報が信頼できるかどうかを慎重に判断する能力も必要であ
る。DeepL などの機械翻訳ツールの使用に関しては、単に黙認するという姿勢で
はなく有効な使い方を模索し（山田、小田 2023）、学生には使用後に時間をかけ
て推敲することを求めている。機械翻訳を単なる作業の近道ではなく、学習の一
環として利用することが、このレベルでは可能になってきており、それが翻訳技
術向上につながると考える。

3.4.2 訳しにくいパターンの意識付け

また、翻訳課題では、学生が繰り返し直面する「訳しにくいパターン」に注
意を促すことが重要である。たとえば、表 7 に示された見出し「Retrait
systématique du permis de chasse en cas d'homicide involontaire」に含まれる

「systématique」という形容詞は、その訳出が難しいと学生たちも認識している。
この文は「狩猟者が過失で人を死亡させた場合、狩猟免許が自動的に取り消され
る」という意味だが、学部生の多くは「体系的な」「組織的な」といった辞書の
代表的な訳語に引きずられる。翻訳修士課程の学生は、この誤りを避け、「必ず
取り消す」、「無条件の取り消し」のように、少なくとも原文を理解してそれを日
本語で言い換えるステップを踏んでいる。法律用語を使用した翻訳例としては
「必要的狩猟免許取り消し処分」などが挙げられるが、このレベルでは見られな
かった。翻訳支援ツールの限界も明確である。たとえば、DeepL では「制度的取
り消し」、Google 翻訳では「組織的に剥奪する」という訳語が生成される。この
ようなコロケーションの訳出は、機械翻訳ではまだ適切に処理されない場合が多
い。人間による推敲と翻訳者の解釈力が依然として重要であることがわかる。

さらに、翻訳課題は学生同士が議論する好機ともなる。たとえば、「La pétition
lancée par le collectif « Un jour un chasseur », créé après la mort d'un jeune homme, Morgan

⁶たとえば、『現代日本語書き言葉均衡コーパス BBCWJ』（国立国語研究所）のような大規
模コーパスを推奨している。日本語の訳文を書くときにこのコーパスを使用してコロケーシ
ョンを習慣的に確認する学生もいる。そのような日々の習慣が上達に結びつくのではないだ
ろうか。<https://nlb.ninjal.ac.jp/>

Keane, tué par un tir de chasse en 2020」に登場する団体名「Un jour un chasseur」の訳し方について議論が交わされた。この団体名の学生による翻訳にはいくつかのパターンが見られる。

(1) アルファベット表記のまま

学生の翻訳例 1：この請願書は、2020 年にロット県でモーガン・キーンという青年が狩猟者の発砲により死亡したことを受けて作られた「Un jour un chasseur」集団によって始まったものである。

この訳はオーセンティックではあるが、日本の読者には音声的にも意味的にも不透明である。話し合いの結果、原語と訳語の併記が好ましいのではないかという結論に達した。

(2) カタカナ表記

学生の翻訳例 2：この請願書を提出した集団「アンジュール・アンシャスール」は、2020 年にフランスのロット県で青年モーガン・キーン氏が猟師の発砲により死亡したことをきっかけに作られたものである。

カタカナ表記は音声を再現するものの、意味がさらに不明瞭となる。

(3) 日本語での訳

学生の翻訳例 3：この請願は、2020 年にロット県（フランス）で若い男性モーガン・キーン氏が狩猟用の射撃で死亡を受け、「一日一狩人」集団が立ち上げた。

このように訳す学生が一番多かったが、この団体名の持つ文脈的意味は表されていない。

教師が前もって団体の背景を調べた結果「Un jour, un chasseur a tué Morgan Keane. (ある日、一人の狩猟家がモルガン・ケアンを殺した) C'était le 2 décembre 2020. Le jeune homme, 25 ans, était abattu d'une balle en plein thorax alors qu'il coupait du bois dans sa propriété, dans le Lot」という説明が見つかり、この団体名の意味はそこから派生していることがわかった。一人だけそれに近い訳語を考えた学生がいた（翻訳例 4 参照）。この学生もインターネットでこの団体の声明文を読んで背景を理解したと思われる。つまり、このレベルの翻訳では、言語レベルのみならず背景の検索・確認のスキルが重要である。

学生の翻訳例 4：この請願書は、2020 年にフランスのロット県で青年モーガン・キーン氏が猟師に致命傷を負わされたことを受け、『ある日、ある猟師』グループが立ち上げたものである。

しかしながら、学生の翻訳例 4 と比べると、教師の提案した「ある日、ある／ひとりの狩猟者が」の訳は、「が」を添加することにより省略された背景を補完しており、団体名の意味を的確に伝えている。このような助詞の使い方を習得していた学生はいなかったが、オーセンティックな記事の翻訳活動では常に新たな気づきや学びがある。これは学生たちの翻訳能力の向上に繋がると考える。

なお、DeepL ではテキスト全体を訳しても、この部分は『「Un jour un chasseur」(1 日 1 ハンター) 集団』と訳出され、翻訳例 3 同様、意味が適切に伝わらない。また、必要に応じて、固有名詞（地名など）には補足説明を加えることが重要である。たとえば、「Dans le Lot」を「フランスのロット県」と訳す習慣を身につけている学生がこのレベルでは多かった点は評価できる。

3.5 日仏協働学習を通じて：B1 + / B2 レベル

3.5.1 プロジェクト概要

最後に紹介する事例は、教室内の活動ではなく、遠隔で行われた翻訳をテーマとする日仏協働プロジェクトである。「テレコラボレーション

(télécollaboration)」とも呼ばれるこの形式は、地理的に離れた教育機関の教員が主導し、デジタルツールを利用する協働学習を授業に組み込むものである。本プロジェクトは、フランスの大学で多言語専門翻訳（日本語・フランス語・英語）を学ぶ修士課程の学生と、日本の大学でフランス語を専攻する学部学生との間で実施された（Higashi & Frérot 2023）。フランス側は授業の一環として実施されたが、日本側は翻訳に興味を持つ学生が自主的に参加した。参加者は 2019 年度から 2022 年度の 3 年間で、フランス側が 19 人、日本側が 21 人であり、ペアまたは 3 人組のグループが活動を行った。

学習者に課されたタスクの概要と活動の流れは以下の通りである。

概要：

参加者は自国の記事を学習言語の国の読者向けに翻訳し、その翻訳をタンデムの相手に修正 (révision) をしてもらう。一方的な修正ではなく、遠隔での話し合いを通して話し合い適切な訳を構築する。実質的な活動期間は約 3 か月間である。活動の流れ：

1. 最初に行われた全体ミーティングで、興味のある分野によって日仏のペア（あるいはトリオ）を組む。
2. フランス側の学生は日本の読者が興味を持つと考えるフランス語の記事を選び、日本側の学生はフランスの読者が興味を持つと考えられる日本語の記事を選び、チームで話し合って決定する。
3. 各自で翻訳を行い、翻訳した文書に相手がコメント機能を用いて修正を加える（メールやファイル共有を通じて作業を進める）。
4. web 会議ツール（zoom）を使用して数回の話し合いを行い、修正や交渉を経て最終版を作成する。
5. 完成した翻訳を教員に提出する。

この翻訳活動では、言語能力、メタ言語能力、異文化能力といった多様な能力の習得を目指す。テキスト選定の段階では、読者が興味を持つと考えられるテーマ（未知の情報、自国と比較が可能な情報など）を選ぶことが求められ、これが異文化能力に関連している。翻訳修正の段階では、概念の仲介、共同作業の仲介、そしてコミュニケーション言語能力が必要とされる。

このプロジェクトの理論的基盤は、学習者同士が「相互に自分の持つ知識やスキルを相手に与えるというパートナーシップの上に成り立っている」(Brammerts 2013 : 19) 互惠的タンデム学習である。近年、外国語学習において母語話者が最終目標ではないという認識が広まりつつあるが、タンデム学習では「母語話者」というステータスを互いに認め合うことが前提となっている。母語話者とは「その言語について判断するとき自分の直感に頼ることが正当化されている人たち (celui ou celle qui peut légitimement puiser dans son intuition des jugements sur la langue)」(Yaguello & Veken 1999 : 5) と定義され、アイデンティや直感への安心感・依存度のレベルによって特徴づけられるものとする。

3.5.1 Zoom セッションにおけるやりとり

ここでは、Zoom 上での翻訳・修正に関するやり取りを文字化したデータを事例として取り上げる。このプロジェクトでは、Zoom セッションに参加する学習者の行動において、次の3つのアイデンティティパターンが見られた。

1. 学生・外国語の学習者としてのステータスを共有する場合：
学生同士が共感を模索し、共通点を認め合う態度が観察された。
2. エキスパート（ネイティブ）と新参者（ノンネイティブ）の関係：

各学習者が相互に、自分の母語に対してはエキスパート、学習言語に対しては新参者として役割を切り替えた。「授業」のような制度的な環境以外の場で、社会化（socialisation）プロセスが縮小した形で観察された。

3. 言語使用者として複言語的空間を共有する場合：

日本語・フランス語、さらには英語を用いながら、同じ言語レパートリーを共有する姿勢や言語行動が観察された。

Zoomセッションは、開始時と終了前に挨拶や近況報告を行う個人的・社会的なインターアクションのシーカンスが含まれる。それ以外の時間は、翻訳テキストを画面共有しながら翻訳について話し合うメタ言語的な活動が中心となる。学生たちは、2言語間を行き来し、情報の橋渡しをする作業に集中している。使用言語に関する規定はなかったが、修正者の母語で説明や会話を行うグループが多く見られた。また、コードスイッチングも頻繁に観察された。

以下は具体的な事例である。

あるチームは、現代社会の心理学をテーマに取り上げ、パリ・マッチ誌（Paris Match）に掲載された「幸福」に関するテキストの日本語訳について話し合った。日本人学習者Jは事前にコメントを挿入しており、それに基づいて説明が進められた。このセッションは主に日本語で行われた。



図4 翻訳に使用したフランス語記事抜粋

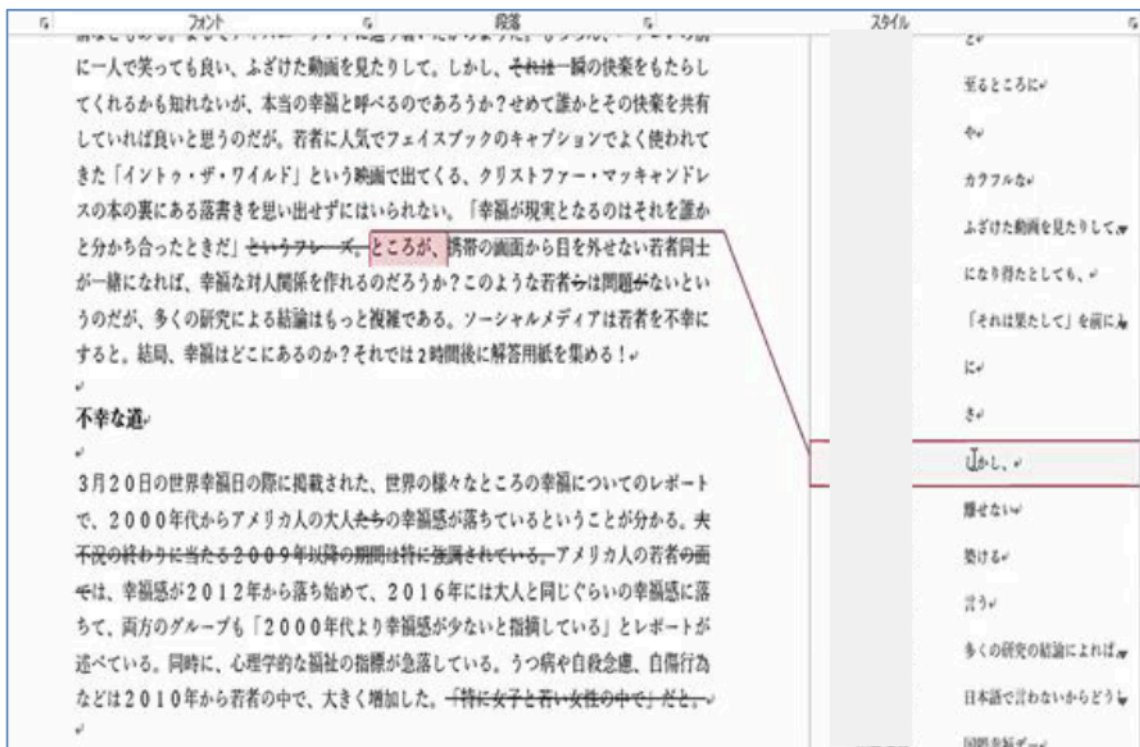


図5 ZOOMの画面共有

以下のような傾向も確認された。

当プロジェクトの一般傾向として、「母語話者の直感」に基づく修正者のコメントの多く見られたことが挙げられる。修正の理由として「こちらの方が自然」、「それはあまり言わない」といった表現の自然さ、語用論的側面に関するコメントが主であった。これは「母語話者の直感的解釈」であり、理論的な説明を試みてもそれが難しい場合も多く見られた。このように、修正のタスクにおいて、修正者は、自分の母語を距離を置いて客観的に見直し、この言語を学ぶ相手にわかりやすく説明するというメタ言語活動を行っている。また、修正された側の学生が、言語使用に関する説明を共同構築する場面も見られた。

下の例（表8）で、日本人学生修正者Jは、フランス人学習者Fが使用した接続詞「ところが」を「しかし」と修正したが、その理由を説明することができず謝罪した。Fは最初「しかし」と「ところで」は言い換え可能だと考えていたが、Jの指摘を受け、「『ところが』は、『それなのに』に近いのかもしれない」と推測し、それをJが承認する形となった。このようなやり取りを通じて、学習者Fのメタ言語的能力の高さが示された。

表8 修正のシーカンス：「しかし」と「ところが」

1	J	で「ところが」っていうのはねえ
2	F	うん
3	J	なんて言うんだろう ちょっと
4	F	なんか「しかし」が多すぎて「ところが」を入れただけ ((rire))
5	J	Mmm そうだね でもなんかちょっと違うんだよな意味が でも説明できない ごめんなさい
6	F	ううん
7	J	「ところが」
8	F	なんか「それなのに」みたいな意味があるかな？
9	J	うーん そうかな？そうかもそうかも すごい 多分そう

さらに、修正者が原語の意味について質問したり確認を求める場面も多く見られた。たとえば、Jが「interpellant」の意味をFに尋ねた際、Fは母語話者としての直感にもとづきつつ、概念の説明を試み、その語彙のニュアンスを「～みたいな」という表現で伝えた。

表9 語彙説明のシーカンス：「interpellant」

1	J	これって「複雑な」って意味？
2	F	ああああそうそれは難しかった なんか interpellant って ちょっと心配になりそうなトピックだみたいな

学習者として同じステータスを共有し、翻訳作業の難しさなどを互いに表現し合うという行動もこのプロジェクトで多く見られた。次の例（表 10）は難しいという気持ちの共有を目指しているパターンである。このように協働作業において大切な、気持ちの共有に関する配慮がなされているのがわかる。言語的特徴では、日本人話者の方が積極的に同調マーカ「ねえ」を使用して共感を示している。

表10 同意のシーカンス

1	F	その文章はめっちゃ難しかった すごいめっちゃ長かった ((rire))
2	J	ねえ 長かった
3	F	qui vient du film dans le livre de なんとか qui なんとか qui でもう ((rire))
4	J	うーん ねー
5	F	難しかった
6	J	くどいよね うーん

最後に慣用的表現の訳し方についての交渉のやり取りを観察しよう（表 11）。

「... Finalement, il est où le bonheur ? Vous avez deux heures.」という文において、学習者 F はそれが哲学的な問いを学生に提示する際の慣用表現であると説明した。

F はこれを「それでは 2 時間後に解答用紙を集める！」と訳したが、日本人学生 J は、その訳は日本人には意味が通じないと指摘し、日本語には相当する表現がないため、最終的にこの部分を訳さないということで合意に至った。

このような協働プロセスを通じて、学習者は口頭でのやり取り能力だけでなく、異文化能力や仲介能力を発揮していたと考えられる。

表 11 慣用的表現に関する話し合い

1	J	それ多分フランス人じゃないと分からない
2	F	そうだね
3	J	あの一 それは先生が言うことだね"Vous avez deux heures" というのは /…/ テストのとき？
4	F	そうテストの時 例えば哲学のテストで
5	J	うん
6	F	最初が先生がこう 色々話して で
7	J	うん
8	F	質問出す 出して
9	J	うん
10	F	じゃあこれから二時間がありますって
11	J	うんうんうんうん
12	F	ジョークだけど
13	J	そうだよ
14	F	日本語でちょっと変 変かな (xx) ((rire))
15	J	そう 日本語で言わないから
16	F	ねえ ((rire))
17	J	ちょっと不自然なんだよね
18	F	だね なんか同じような なんか日本語で同じような感じを (xx) ジョーク入れればいい けど
19	J	えええ難しい
20	F	なんかよく分からない (xx)
21	J	難しい
22	F	んん か その その記事はすごいそうゆうのが多かった うん ちょっとユーモアのところ
23	J	ああそうなんだ
24	F	でも日本語 に合わないような ((rire))
25	J	そうだね 本当はこれ無い方が
26	F	そうだね 無い方がいいかもしれないね

4. おわりに

本稿で取り上げた事例が示すように、翻訳の過程では、異なる言語間を行き来するメタ言語的な認知活動が行われる。この過程を通じて、学習者は言語運用能力だけでなく、翻訳に必要な分析力や表現力を高めることが期待される。しかし、ツールに依存すると、人間がこうしたプロセスを経験する機会が失われる可能性がある。翻訳の過程では、言語スキルだけでなく、異文化的な視点や、他者性への意識も育まれるため、多くの研究者が指摘しているように、外国語学習に翻訳を取り入れることは非常に有意義であると考えられる。

一方で、機械翻訳や AI の使用自体は否定されるべきではないだろう。特に日常生活において、これらのツールは便利で実用的である。ただし、翻訳能力を向上させるためには、自分で考え、調べるプロセスを省かないことが重要だ。機械翻訳や AI を学習に活用する際には、なぜそのような翻訳結果が生成されたのかを考え、自分の訳と比較して推敲するプロセスを重視する必要がある。こうした使い方ができれば、これらのツールは非常に効果的な学習支援ツールとなる。ただし、この活用にはある程度の言語運用能力と翻訳に対する主体的な意識が求められる。

また翻訳学習の一貫性についても考える必要がある。レベルごと、目的ごとにさまざまなタイプの翻訳があることを見てきたが、翻訳学習の根本には一貫した特徴がある。それは、翻訳がメタ言語的な認知活動であると同時に、異なる言語や文化を仲介する社会的な活動であるという点だ。この二つの側面がバランスよく機能することで、翻訳学習がより効果的になると考えられる。

また学習者の熟達度が向上すると、教師の直接的な介入がなくても、学習者が自主的に翻訳の修正や交渉を行う活動が可能であることも確認した。また、B2 レベルでは、翻訳の幅が広がり、質が精緻化することが見られる。ただし、このレベルに到達するためには、教師による適切な支援や、学習者同士の翻訳能力を促進する環境づくりが欠かせない。教師は常に「学習者が将来できること」を見据え、それを実現するためにどのような支援を行うべきかを考える必要がある。日本語学習を通じて、学習者の複文化・複言語なレパートリーが再構築されることで、より豊かな言語運用能力を持つ人材を育てることができる。翻訳活動はその一環として、学習者の言語的・文化的能力を包括的に伸ばす有効な手段であり、今後もその意義が一層注目されるべきだろう。

参考文献

- Baillard, Michel (2010) *Traductologie et enseignement de traduction à l'Université*. Artois presses université.
- ベーカー・モナ, サルダーニャ・ガブリエラ (編), 藤濤文子 (監修・編訳) (2013) 『翻訳研究のキーワード』 (井原紀子、田辺希久子訳) 研究社.
- Brossard, Michel (2004) *Vygotski, lectures et perspective de recherches en éducation* : Presses Universitaires de Septentrion.
- Cook, Guy (2015) *Translation in Language Teaching*: Oxford.
- Conseil de l'Europe (2021) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer - volume complémentaire* : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques Strasbourg (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* : les éditions Didier.
- Council of Europe (2004) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠、吉島茂、大橋理枝 (訳・編) 朝日出版社.
- Council of Europe/欧州評議会 (2020) 『言語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠 新能力記述文を伴う CEFR 随伴版』 吉島茂、大橋理枝、森壮也 (日本語版担当) : Goethe-Institut.
- De Carlo, Maddalena (2012) Traduction et médiation dans l'enseignement-apprentissage linguistique. *Etudes de linguistique appliquée* 2012/3 (N°167). pp.299-311 : Klincksieck.
- Halliday, M.A.K (2004) *Tun Introduction to Functional Grammar*, third edition : Arnold.
- Helmling, Brigitte (coord.) (2013) *L'apprentissage autonome des langues en tandem* : Didier.
- Higashi, Tomoko & Oguma, Kazuro (2016) *Parlons japonais A1*. Version remaniée. Presses Universitaires de Grenoble.
- Higashi, Tomoko & Frérot, Cécile (2023) Activité pédagogique appliquée à la traduction-révision : expérience de télécollaboration entre étudiants français et étudiants japonais, ALSIC Vol.26, N°3. <https://doi.org/10.4000/alsic.6893>
- Hymes, Dell. H. (1984) *Vers la compétence de communication* (traduit de l'anglais) : Didier.
- Lavault, Elisabeth (1985) *Fonctions de la traduction en didactique des langues, apprendre une langue en apprenant à traduire*, Paris, Didier.
- Martinez Pierre, (2021) *La didactique des langues étrangères*. 9^{ème} édition actualisée : Presses Universitaires de France.
- Medhat-Lecocq, Héba ; Negga, Delombera & Szende, Thomas (dirs) (2016) *Traduction et apprentissage des langues : entre médiation et remédiation*. Edition des archives contemporaines.
- Puren, Christian (1995) Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues. *Langues modernes* n°1/1995. pp.7-22 : APLV, Paris.

- Richards, Jack C & Rodgers, Theodore S (2006) *Approaches and Methods in language Teaching*.
Revised and reorganized version of the 1st edition published in 1986 : Cambridge University Press.
- Vygotski, Lev.S. (1962/2012) *Thought and language* (traduction anglaise). Martino Fine Books.
- Weissmann, Dirk (2012) La médiation linguistique à l'université : propositions pour un changement d'approche. *Etudes de linguistique appliquée* 2012/3 (n°167). 303-324 : Klincksieck.
- Widdowson, H.G. (1981) *Une approche communicative de l'enseignement des langues* (traduction française) : Paris, Hatier-Credif.
- Yaguello, Marina & Veken, Cyril (1999) Présentation, Yaguello, M. & Veken, C. (Éds.), *Cahier Charles 5*(27) « La langue maternelle » : pp.5-14.
https://www.persee.fr/doc/cchav_0184-1025_1999_num_27_1_1237
- 山田優 (2015) 「外国語教育における『翻訳』の再考—メタ言語能力としての翻訳規範」
『関西大学外国語学部紀要』13 関西大学外国語学部 編 pp.107-128.
- 山田優 (監修) 小田登志子 (編集) (2023) 『英語教育と機械翻訳—新時代の考え方と実践』金星堂.

口頭発表
Communications orales

Constitution d'un corpus longitudinal de rédactions d'apprenants de japonais

Jean Bazantay (Inalco, IFRAE)

Résumé

Cet article présente le projet de corpus longitudinal de rédactions d'apprenants de japonais (« A Longitudinal Corpus Study of Written Japanese by L2 Learners »), coordonné par le Professeur ISHIGURO Kei au National Institute for Japanese Language and Linguistics, du point de vue de sa constitution à l'Inalco et de ses exploitations possibles, notamment pour mieux cerner le processus de formation de la compétence écrite en japonais langue étrangère par des apprenants francophones. Après une brève présentation de différents modèles de schématisation du processus d'écriture en L2 et de leurs limites dans l'environnement numérique actuel, l'article détaille la procédure de constitution du corpus et les données collectées. Le rôle déterminant de la collaboration des étudiants pour le recueil des données, les défis liés au maintien de leur motivation sur le long terme et les stratégies de remédiation adoptées sont également abordés. Enfin, il rend compte des exploitations envisagées : analyse des erreurs des apprenants francophones, acquisition du lexique et de la compétence argumentative, ainsi que le rôle et les usages des ressources numériques externes dans le processus d'écriture.

Mots clés : corpus longitudinal, rédactions d'apprenants, acquisition du japonais, ressources externes, processus d'écriture

日本語学習者の作文の縦断的コーパス構築

バザンテ・ジャン（国立東洋言語文化大学 IFRAE）

要旨

本論文では、国立東洋言語文化学院（Inalco）における作文収集の現場の視点と、学習者の文章表現力の発達過程の解明という視点から、国立国語研究所が進める「日本語学習者の作文の縦断コーパス研究」（プロジェクトリーダー：石黒圭教授）を紹介する。いくつかの執筆過程のモデルとそれらの現在の発展したデジタル環境での限界を述べた後、コーパス構築の方法と収集データを説明する。データ収集における学習者の協力の重要性を述べた後、三年間にわたる彼らのモチベーション維持の難しさおよびそのために考案された戦略を詳述する。最後に、フランス人学習者の誤用研究、語彙習得の研究、論述能力の習得の研究、そして執筆過程における外部リソースの役割と活用など、本コーパスに基づいて Inalco で考えている研究を紹介する。

キーワード : 縦断コーパス、学習者作文、日本語習得、外部リソース、執筆過程

0. Introduction

Faire rédiger des phrases, puis des textes suivis et de courtes rédactions (*sakubun*), est une pratique centrale en classe de japonais langue étrangère pour travailler la compétence en expression écrite. Ces productions sont ensuite corrigées, avec une attention particulière portée

à la correction grammaticale et au tracé des caractères. Sensibles au rôle du filtre affectif pour l'acquisition d'une L2 (cf. Krashen 1981), certains enseignants veillent à ajouter des commentaires positifs sur l'intérêt du contenu, la qualité de certaines formulations ou la pertinence de la conclusion, mais généralement, l'intervention de l'enseignement se limite à cela... jusqu'au devoir suivant.

Cette démarche repose sur l'idée implicitement partagée selon laquelle la compétence écrite se développe par la pratique, sans bien savoir - ni même questionner - comment elle se forme et évolue. Ce qui importe, c'est la répétition de l'exercice, tout en augmentant progressivement la longueur et la complexité des tâches.

Les enseignants ignorent également comment les étudiants abordent l'exercice d'écriture et construisent leurs textes, et peu de modèles théoriques prennent en compte les transformations récentes liées aux nouvelles technologies numériques. Or, cette question est d'autant plus cruciale que la saisie médiatisée par un clavier tend à remplacer l'écriture manuscrite et que les apprenants utilisent aujourd'hui de nombreuses ressources externes¹ pour construire leur texte. Comment se servent-ils de ces outils ? De quelle manière construisent-ils leurs textes ? Une analyse approfondie du processus d'écriture pourrait permettre aux enseignants de mieux accompagner le développement des compétences écrites.

C'est l'objectif d'un axe de recherche du National Institute for Japanese Language and Linguistics (dorénavant NINJAL) intitulé « Recherches sur un corpus longitudinal d'écrits d'apprenants de japonais » (日本語学習者の作文の縦断コーパス研究²), auquel on participe à l'Inalco en tant que chercheur associé. À travers la constitution d'un corpus longitudinal³ de rédactions écrites durant le premier cycle universitaire par des étudiants du monde entier, cette recherche vise à 1°) cerner le processus de développement des compétences d'expression écrite d'apprenants de japonais langue étrangère dans un environnement numérique ; 2°) développer des outils d'auto-formation ou d'aide à la correction de textes en japonais. Suivant le principe des correcteurs automatiques, l'ambition est d'intégrer dans un système une vaste quantité d'informations sur les erreurs des apprenants avec les corrections suggérées par les enseignants

¹ L'expression 'ressources externes' fait référence à l'ensemble des outils et supports auxquels les apprenants peuvent recourir dans le processus de production écrite. Ces ressources, qui ne sont pas intrinsèquement des connaissances ou compétences déjà intégrées par l'apprenant, jouent un rôle complémentaire pour enrichir, vérifier ou corriger leur travail. Il peut s'agir de dictionnaires (sous forme papier ou numérique), de logiciels et d'outils de traduction en ligne, de correcteurs orthographiques et grammaticaux, de moteurs de recherche ou de corpus en ligne, voire même d'un humain (relecteur). Cette expression s'est imposée dans des travaux récents sur l'impact de la technologie sur la production écrite.

² <https://www.ninjal.ac.jp/english/research/cr-project/project-4/japanese-language/>

³ Un **corpus longitudinal** est un ensemble de données collectées à différents moments sur une période prolongée, dans le but de suivre les évolutions ou les changements d'un phénomène spécifique.

pour créer un outil qui puisse, *in fine*, proposer automatiquement des suggestions de corrections aux apprenants.

Dans cet article, après une brève présentation de différents modèles de schématisation du processus d'écriture en L2 et de leurs limites dans l'environnement numérique actuel (section 1), on va présenter ce projet en détaillant la procédure de constitution du corpus (section 2) avant de présenter sa mise en place à l'Inalco et les utilisations que l'on prévoit d'en faire (section 3).

1. Le processus d'écriture en langue étrangère à l'ère du numérique

On va présenter ici quelques modèles de formalisation du processus d'écriture en langue étrangère. Ceux-ci empruntent un certain nombre de notions (planification, contrôle, etc.) au processus d'écriture en langue maternelle, auquel ils intègrent la spécificité de la production dans une L2. Concrètement, dans notre cas, il s'agit d'essayer de comprendre le processus par lequel les apprenants passent d'une idée à sa formulation en japonais. Commencent-ils par rédiger un texte en français, qu'ils traduisent ensuite ? Ou construisent-ils directement une phrase en japonais ? Et quelles sont les étapes de ce processus ? Quel est, par exemple, le rôle du brouillon, des ressources externes et la nature des opérations ? Les questions sont multiples et il est probable qu'il n'existe pas de réponse unique mais une diversité de comportements. Néanmoins, il est peut-être possible d'identifier certains types.

Moirand (1979) a posé quelques jalons généraux qui, bien qu'un peu anciens, semblent toujours pertinents. Elle a notamment mis en avant l'importance de l'appartenance du scripteur à un groupe social, de son passé socioculturel et de ses représentations des lecteurs, qui se reflètent dans sa production écrite. Par ailleurs, elle souligne l'importance de prendre en compte les paramètres de la situation d'écriture, notamment le sujet, le lieu et le moment de la production écrite. Elle insiste ainsi sur l'impact des conditions d'écriture sur la production finale, que l'on a parfois tendance à oublier.

Bozhinova, Narcy-Combes & Mabroux (2020) proposent un excellent tour d'horizon des différents modèles existants auquel on invite le lecteur intéressé à se référer. Bien qu'il n'ait pas été spécifiquement conçu pour l'apprentissage des langues étrangères, on y retrouve le modèle cyclique de l'apprentissage auto-régulé de Zimmerman qui a exercé une influence notable sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage des langues, notamment dans le cadre du développement de la compétence écrite et des stratégies d'apprentissage⁴. Zimmerman s'est intéressé aux sous-processus de régulation qui interviennent lors de l'écriture et a montré

⁴ Zimmerman a récapitulé sa théorie dans *Handbook of Self regulation* (2000).

l'importance des tentatives de formulation qui génèrent des modifications du texte par le tri et l'évaluation de formulations alternatives. Le processus d'autorégulation se déroule suivant les quatre phases suivantes :

- auto-évaluation et autocontrôle ;
- fixation d'objectifs et planification stratégique ;
- application et contrôle de stratégie ;
- contrôle des résultats.

En mettant l'accent sur la manière dont les apprenants planifient, surveillent et évaluent leurs stratégies d'apprentissage, ce modèle met en évidence l'importance de l'auto-évaluation et de la planification stratégique pour un apprentissage efficace.

Chenoweth et Hayes (2001) ont montré les différences suivant le degré de compétence du scripteur. À l'étape de mise en texte, si le scripteur a une compétence linguistique avancée, celle-ci lui permet d'extraire facilement des ressources externes les formes lexicales nécessaires, tout en faisant attention à l'application des règles de grammaire. Au contraire, en cas de compétence linguistique limitée, le sujet doit mobiliser plus de ressources cognitives pour utiliser le lexique. De manière paradoxale, les ressources dictionnairiques, particulièrement importantes pour les apprenants peu avancés, constituent donc également une source de difficultés. Par ailleurs, les apprenants reprennent moins leur texte avec l'augmentation de leur expérience linguistique, parce qu'ils écrivent sans avoir besoin de revenir fréquemment sur ce qu'ils ont déjà rédigé.

Le modèle de composition en L2 de Wang et Wen (2002), élaboré à partir du modèle de Folwer et Hayes, insiste sur la nature bilingue et réursive des processus et sur les différences en fonction du niveau de compétence des apprenants en langue étrangère et de la nature de la tâche d'écriture (texte narratif et argumentatif). Les processus de composition subdivisés en cinq étapes récurives impliquent les deux langues. La langue maternelle est mobilisée aux étapes de génération et d'organisation des idées, ainsi que de contrôle. Les opérations réalisées en L1 sont figurées dans des cercles dans le schéma ci-dessous. Le recours à la langue étrangère domine aux étapes d'analyse de la tâche et de génération du texte. Il est formalisé par des cadres. En outre, l'élévation du niveau de compétence en langue étrangère s'accompagne d'une augmentation de l'utilisation de la langue étrangère.

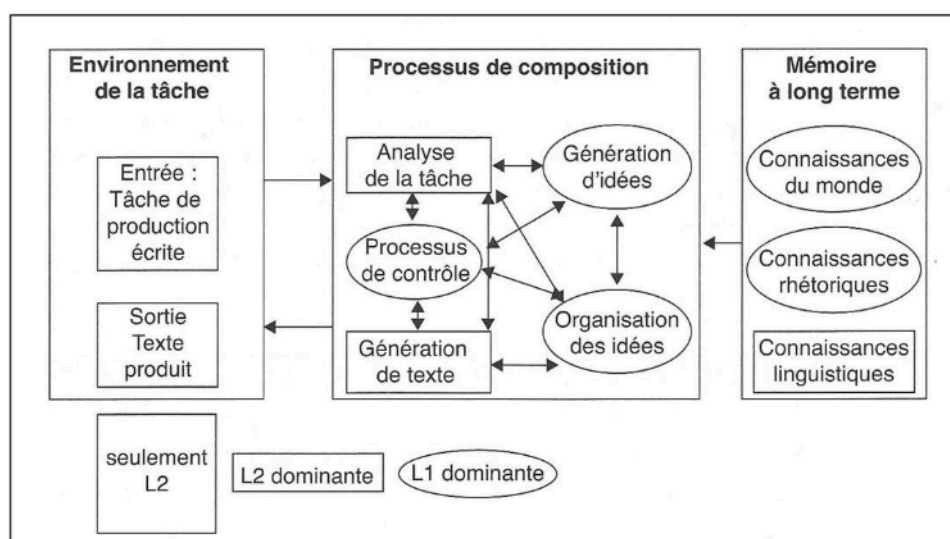


Figure 1 : Le processus de composition en L2 de Wang et Wen (2002)
traduit en français par Hidden (2013) et cité par Bozhinova *et al.* (2020)

Ce rapide tour d’horizon a permis d’entrevoir la nature des opérations de régulation qui sont mises en œuvre, ainsi que le rôle de facteurs très divers tels que le contexte d’écriture, le degré de compétence des scripteurs ou le type de tâche.

Toutefois, tous ces modèles nécessitent d’être réexaminés afin de prendre en compte le rôle du plurilinguisme des scripteurs, ainsi que l’entrée dans l’ère du numérique qui a révolutionné la façon d’écrire. Avec les traitements de texte et les ressources numériques, le scripteur dispose en effet de nouvelles possibilités de recherche du vocabulaire et peut aisément modifier son texte pour le faire coïncider le plus possible avec ce qu’il veut dire. Ces modèles ne prennent pas non plus en compte la relation entre la langue source et la langue cible.

La question de l’écriture à l’heure du numérique et de l’apparition de nouveaux outils constitue un sujet d’une grande actualité et de nombreuses recherches sur la question sont actuellement menées au Japon. Parmi celles-ci, on va présenter ci-dessous les recherches conduites par le NINJAL, et plus particulièrement le projet de constitution d’un corpus longitudinal de productions d’apprenants et les exploitations possibles de ce corpus dans l’élucidation des mécanismes d’écriture et de construction de cette compétence.

2. Présentation générale du projet

2.1 Cadre

Ce projet s'inscrit dans le cadre d'un vaste programme de recherches du Centre pour la promotion des recherches collaboratives (共同利用推進センター ; Center for the Promotion of Collaborative Research) du NINJAL portant sur l'acquisition du japonais par des apprenants non natifs, entamé il y a près de dix ans sous la direction d'Ishiguro Kei. Il fait en effet suite à un premier projet intitulé « Recherches sur l'acquisition du japonais en tant que langue étrangère sur la base de corpus de productions d'apprenants » (学習者コーパスに基づく第二言語としての日本語の習得研究 ; 2016-2021) qui avait notamment pour but d'explorer les erreurs des apprenants et l'influence de la langue maternelle sur l'acquisition du japonais. L'approche était alors transversale (ou synchrone).

Durant le quinquennal en cours (2022-2027), le projet de corpus longitudinal auquel on est associé, est l'un des cinq sous-projets conduits dans le cadre de l'axe « Recherches appliquées sur les opérations langagières de locuteurs non natifs du japonais basées sur des ressources linguistiques diverses » (多様な言語資源に基づく日本語非母語話者の言語運用の応用的研究) :

Sous-projet 1 :Recherches sur un corpus longitudinal de rédactions d'apprenants de japonais (日本語学習者の作文の縦断コーパス研究) ;

Sous-projet 2 :Recherches sur un corpus longitudinal de discours d'apprenants de japonais (日本語学習者の談話の縦断コーパス研究) ;

Sous-projet 3 :Recherches sur le soutien à l'enseignement de l'expression écrite aux apprenants de japonais (日本語学習者の作文教育支援研究) ;

Sous-projet 4 :Recherches longitudinales du discours des résidents étrangers au Japon (定住外国人の談話の縦断研究) ;

Sous-projet 5 :Recherches sur les compétences de lecture et d'écriture des résidents étrangers Japon (定住外国人のよみかき研究).

Deux maîtres mots ressortent à la lecture des intitulés des sous-projets. Tout d'abord, l'approche longitudinale qui permet de suivre le processus de progression des apprenants sur le long terme, dans la majorité des cas les quatre années du premier cycle universitaire. Ensuite, la distinction entre deux types d'apprenants : les apprenants non natifs à l'étranger dénommés *nihongo gakushūsha* (日本語学習者) et les résidents étrangers au Japon (定住外国人 *teijūgaikokujin*).

À cet égard, nous ne souscrivons pas totalement à la distinction terminologique proposée par Ishiguro entre *Japanese as a foreign language* (désignant l'enseignement du japonais en dehors du Japon pour les apprenants de japonais langue étrangère, ou *nihongo gakushūsha*) et *Japanese as a second language* (désignant l'enseignement du japonais à des étrangers résidant au Japon, ou *teijū gaikokujin*) qu'il fonde, comme on peut le lire ci-dessous, sur la langue utilisée en classe et l'environnement d'apprentissage.

There are two main types of places where people learn and acquire the Japanese language: overseas and in Japan. When studying abroad, most of them learn Japanese in the classroom. Like English education in Japan, Japanese language education overseas is generally taught through the local language, among local people. When studying overseas, the target language is called JFL (Japanese as a foreign language⁵).

International students in Japan learn Japanese in the classroom, as in Japanese language education overseas, but the classroom is multinational, and the common language is Japanese, not students' native language(s). [...]. In addition, there may be cases where the language is acquired spontaneously by learners through communication with Japanese workers in the workplace. When studying in Japan, the target language is called JSL (Japanese as a second language).

Ishiguro, NINJAL ⁶

Même si la prise en compte de l'environnement d'apprentissage est évidemment importante, du point de vue de la recherche en acquisition à laquelle l'expression de seconde langue (*second language* L2) est étroitement associée, cette distinction – ou plutôt cette dénomination – ne nous semble par pertinente. À nos yeux, ces deux étiquettes sont deux manières d'appréhender une même réalité. Du point de vue de la discipline, il s'agit du japonais langue étrangère et du point de vue de l'acquisition, d'une seconde langue ou L2⁷. En France, l'enseignement du français à des étrangers installés est plutôt qualifié de français langue d'intégration et non de français seconde langue et, si l'on voulait faire la distinction d'Ishiguro, il nous semblerait plus correct d'adopter l'étiquette de japonais langue d'intégration qui se distingue par son

⁵ C'est nous qui soulignons.

⁶ <https://www.ninjal.ac.jp/english/research/cr-project/project-4/japanese-language/>
Site consulté le 18 octobre 2024.

⁷ Par abus de langage, le terme de seconde langue est souvent aussi utilisé pour désigner une langue étrangère, indépendamment de son rang dans l'ordre d'apprentissage. Il peut ainsi s'agir d'une troisième langue (LVC dans le système scolaire français), voire d'une quatrième langue ou plus. L'objet des travaux en *Second-language acquisition* ne se cantonne d'ailleurs pas à la langue apprise en second.

orientation pratique, adaptée aux besoins quotidiens et administratifs des apprenants, en plus de viser à faciliter leur insertion dans la société⁸.

Environ 80 chercheurs participent à ce sous-projet, dont une cinquantaine au Japon. Sur le terrain, 20 universités réparties dans 8 pays sont engagées dans la collecte des données. La majorité d'entre elles se trouvent en Asie (Chine, Corée, Vietnam, Thaïlande, Taïwan). Seules trois universités européennes (Université d'Oxford, Université de Ljubljana et l'Inalco) participent à ce projet.

2.2 Procédure de constitution du corpus

La procédure de constitution du corpus a été soigneusement définie au Japon et s'applique à tous les pays. Elle inclut le recueil du consentement éclairé des participants dont on a vérifié la conformité avec la réglementation européenne (Règlement général sur la protection des données ou RGPD).

Concrètement, dans chaque université, des cohortes d'étudiants volontaires sont invitées à rédiger en ligne trois rédactions par an, et ce, durant les quatre années du premier cycle universitaire. Ces travaux sont assortis d'enquêtes visant à éclairer les processus de rédaction et le profil des étudiants, ainsi que de tests de niveau permettant de suivre leur progression. Les rédactions sont saisies par ordinateur sur une plateforme pédagogique en ligne dédiée. Pour les écrire, les étudiants reçoivent les consignes suivantes dans leur langue maternelle :

1. Écrire dans son propre japonais. Il est interdit d'utiliser des applications de traduction ou des sites Web pour traduire des phrases entières. Il est autorisé d'utiliser des dictionnaires mais il est interdit de recopier des phrases entières telles quelles⁹.
2. Rédiger la rédaction en aussi peu de temps que possible.

La page de saisie des rédactions est également traduite dans la langue maternelle des apprenants. On présente ci-dessous une copie d'écran de la page en français.

⁸ On veillera à distinguer ces langues étrangères ou secondes langues d'une *langue seconde* qui, dans la tradition francophone, désigne plutôt la langue la plus importante après la langue maternelle dans l'environnement quotidien (langue administrative, de travail, véhiculaire, etc.). Sans être la langue maternelle, il s'agit d'une langue qui n'est pas tout à fait non plus une langue étrangère pour diverses raisons historiques et sociales. Cette distinction est pertinente pour envisager la situation de langues comme le français ou l'anglais dans certaines parties du monde ou probablement le chinois mandarin dans certaines régions de Chine où les dialectes régionaux sont toujours très présents. Au Japon, avant la constitution et la diffusion de la langue standard concomitante avec l'invention des médias modernes, il y a probablement eu des situations de coexistence d'une langue maternelle véhiculaire avec une langue administrative mais cette notion de langue seconde n'est guère pertinente dans le cas du japonais qui n'est parlé qu'au Japon.

⁹ L'utilisation de l'IA pour générer est également proscrite.

Document 1 : Page de saisie des rédactions

(sur la partie haute, les étudiants saisissent leur texte avec un titre en japonais qu'ils traduisent ensuite en-dessous ; à droite un espace pour saisir des notes)

Le thème des rédactions alterne entre textes descriptifs et argumentatifs. Deux séries (série A et série B) de trois sujets (①, ② et ③) chacune sont proposées au choix pour les trois rédactions annuelles. Comme il s'agit de comparer la performance d'année en année, une fois définie, la série ne peut être modifiée durant toute la durée de la procédure de collecte des rédactions. Le sujet ① est celui des premières rédactions de chaque année (rédactions N° 1, 4, 7 et 10), le sujet ② concerne les rédactions N° 2, 5, 8 et 11 et le sujet ③ des rédactions N° 3, 6, 9 et 12.

Par ailleurs, la longueur des rédactions passe progressivement de 200 caractères au début à 400 puis 800 caractères.

rédactions	série A	série B
1, 4, 7, 10 ¹⁰	① 嬉しかったプレゼント：あなたがもらった嬉しかったプレゼントは何ですか。 ① « Un cadeau qui m’a fait plaisir : quel cadeau t’a fait plaisir ? »	① 思い出の旅：あなたの思い出の旅はどんな旅でしたか。 ① « Voyage mémorable : quel voyage vous a laissé un souvenir particulier ? »
2, 5, 8, 11	② 私の好きな有名人：あなたが好きな有名人は誰ですか。 ② « Une personnalité que j’aime : quelle personnalité aimes-tu ? »	② 行きつけの店：あなたがよく行く店はどんな店ですか。 ② « Votre établissement favori : décrivez l’établissement que vous fréquentez régulièrement. »
3, 6, 9, 12	③ 写真と動画：思い出を残す時、写真と動画とどちらがいいですか。 ③ « Quel est le meilleur support pour conserver des souvenirs : la photo ou la vidéo ? »	③ 過去と未来：もしあなたが、① 5 年前の自分に 1 時間会える、② 5 年後の自分に 1 分間会えるとしたら、①と②のどちらに会いに行きますか。 ③ « Passé ou futur : Si vous aviez l’occasion de rencontrer ① la personne que vous étiez il y a 5 ans pour une heure, ou ② la personne que vous serez dans 5 ans pour une minute, laquelle choisiriez-vous ? »

Tableau 1 : sujets des rédactions
(les sujets sont donnés en japonais uniquement)

Après avoir rédigé leur rédaction, les étudiants doivent lui donner un titre et la traduire intégralement en français. Ils sont ensuite invités à remplir différents questionnaires pour préciser diverses informations, notamment les outils dont ils se sont servis pour rédiger ces rédactions.

Les rédactions sont ensuite corrigées par un enseignant japonais et rendues aux étudiants avec différentes annotations distinguant les points positifs (signalés en vert), les maladroites (en rouge) et des commentaires (voir exemple à la page suivante). Ces retours soignés contribuent à motiver les étudiants.

¹⁰ Les chiffres grisés s’appliquent à des systèmes universitaires étrangers, dans lesquels la durée du premier cycle est de quatre ans.

動画は空気をさいせいします

すてきな表現です!!

思い出を残す時、動画の方がいいだろうと思います。

意見による表現です。

今日、けいたい電話のため、ビデオをとるのはとてもかんたんです。だれでもが動画を作れます。写真もとれますが、美しい写真をとるのはむずかしいでしょう。

「も」の使い方がとてもいいですね!

写真と比べて、動画には音と動きがあるので、空気もよくかんじられると思います。たとえば、家族のビデオをとると、形見を作ります。そして、りょうこうをする時、美しい写真をとるのがいいですが、動画はまた空気をさいせいします。たとえば、外国の音や言葉などがきこえます。そんな形見ということはとても大切だと思います。それからソーシャルメディアでアップすることもできて、友達とりょうこうを共有します。

わかりやすいです。

いい表現です。

しかし、写真の方ではプリントができます。それは紙にある本当の形見で、見やすいです。なのに、ビデオを見るために、コンピューターやスマホがひつようです。なので、動画と写真とどちらもいいと思います。

「なので」の使い方がいいです。

* 「形見」 = 死んだ人が残したもの。

ここでは おそらく、「形見」ではなく、「思い出」ですか?

コメント:

ここの使い方も表現が上手です。

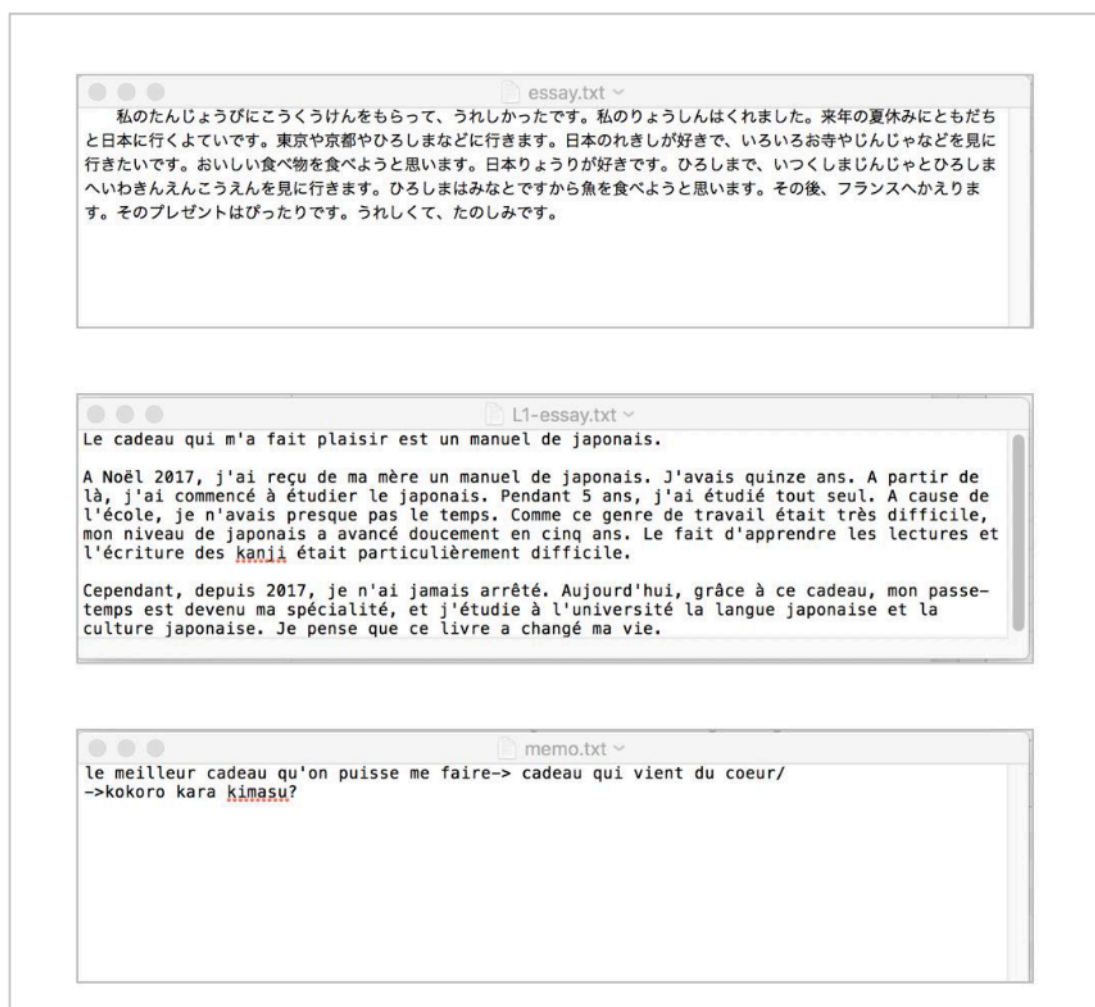
センスがいいな、おしやれたな、と思いました!

中々 😊

2.3 Données récoltées

Par cette procédure, les données collectées sont les suivantes :

1. Rédactions en japonais avec un titre ;
2. Traductions en langue maternelle ;
3. Notes des étudiants sur l'espace dédié de la plateforme en ligne ;
4. Enquêtes sur les outils utilisés ;
5. Informations sur le profil des étudiants ;
6. Résultats aux tests de niveau (grammaire, vocabulaire) ;
7. Fichiers log (historique des opérations de saisie).



Document 3 : Exemples de données récoltées
(de haut en bas : rédaction, traduction en français, notes)

Le fichier log est l'historique de toutes les opérations de saisie effectuées par les étudiants sur le clavier durant la rédaction. C'est donc un document particulièrement important. Il retrace

le processus d'écriture ayant abouti à la rédaction soumise. On peut y suivre, caractère après caractère, la progression de l'écriture avec toutes les erreurs de saisie et corrections effectuées par les étudiants. Les informations temporelles nous informent de la vitesse d'écriture, des moments de réflexion, etc. Il s'agit donc de données fondamentales pour saisir le processus d'écriture. Toutefois, compte tenu de la longueur du fichier, son analyse est extrêmement complexe et, à l'heure actuelle, on attend des consignes pour apprendre à l'utiliser.

log-essay2023-02-12T230208.627.txt

ID番号	分類	日付	時間	入力間隔 (秒)	操作カテゴリ	操作内容1	操作内容2	操作内容3	操作内容4	テキスト文字数	脱落文字数	改行数	直前との文字数差	カーソル位置	行位置	桁位置	カーソル移動距離	カーソル位置移動
0	essay	2023-02-12	23:02:08.633	0	app	アプリ操作	ログイン (アプリ起動)			0	0	0	0	0	0	0	0	"[]"
1	essay	2023-02-12	23:02:19.725	11.092	mouse	マウス操作	LeftButton	0	LeftClick	0	0	0	0	0	0	0	0	"[]"
2	essay	2023-02-12	23:04:11.079	111.354	key	キー入力	Space	32	1	1	0	1	1	0	1	1	0	"[]"
3	essay	2023-02-12	23:04:11.126	0.047	key	キー入力	KeyA	81	q	2	2	0	1	2	0	2	1	"q"
4	essay	2023-02-12	23:04:11.131	0.005	key	キー入力	KeyS	83	s	3	3	0	1	3	0	3	1	"ss"
5	essay	2023-02-12	23:04:11.157	0.026	key	キー入力	KeyC	97	c	4	4	0	1	4	0	4	1	"ssc"
6	essay	2023-02-12	23:04:11.227	0.07	key	キー入力	KeyJ	74	j	5	5	0	1	5	0	5	1	"sscj"
7	essay	2023-02-12	23:04:12.028	0.001	key	キー入力	BackSpace	8	Backspace	4	4	0	-1	4	0	4	-1	"sscj[]"
8	essay	2023-02-12	23:04:12.526	0.498	key	キー入力	BackSpace	8	Backspace	3	3	0	-1	3	0	3	-1	"sscj[]"
9	essay	2023-02-12	23:04:12.556	0.03	key	キー入力	BackSpace	8	Backspace	2	2	0	-1	2	0	2	-1	"sscj[]"
10	essay	2023-02-12	23:04:12.586	0.03	key	キー入力	BackSpace	8	Backspace	1	1	0	-1	1	0	1	-1	"sscj[]"
11	essay	2023-02-12	23:04:12.616	0.03	key	キー入力	BackSpace	8	Backspace	0	0	0	-1	0	0	0	-1	"sscj[]"
12	essay	2023-02-12	23:04:12.721	0.105	key	キー入力	BackSpace	8	Backspace	0	0	0	0	0	0	0	0	"sscj[]"
13	essay	2023-02-12	23:04:18.866	0.145	mouse	マウス操作	LeftButton	0	LeftClick	0	0	0	0	0	0	0	0	"[]"
14	essay	2023-02-12	23:05:00.269	41.483	mouse	マウス操作	LeftButton	0	LeftClick	0	0	0	0	0	0	0	0	"[]"
15	essay	2023-02-12	23:05:03.835	3.566	key	キー入力	KeyE	69	e	1	1	0	1	1	0	1	1	"e[]"
16	essay	2023-02-12	23:05:03.838	0.003	key	キー入力	KeyW	98	z	2	2	0	1	2	0	2	1	"ez[]"
17	essay	2023-02-12	23:05:04.044	0.206	key	キー入力	KeyB	66	b	3	3	0	1	3	0	3	1	"ezb[]"
18	essay	2023-02-12	23:05:04.616	0.572	key	キー入力	BackSpace	8	Backspace	2	2	0	-1	2	0	2	-1	"ezb[]"
19	essay	2023-02-12	23:05:04.781	0.165	key	キー入力	BackSpace	8	Backspace	1	1	0	-1	1	0	1	-1	"ezb[]"
20	essay	2023-02-12	23:05:04.960	0.179	key	キー入力	BackSpace	8	Backspace	0	0	0	-1	0	0	0	-1	"ezb[]"
21	essay	2023-02-12	23:05:05.163	0.203	key	キー入力	BackSpace	8	Backspace	0	0	0	0	0	0	0	0	"ezb[]"
22	essay	2023-02-12	23:05:05.282	0.119	key	キー入力	BackSpace	8	Backspace	0	0	0	0	0	0	0	0	"ezb[]"
23	essay	2023-02-12	23:05:07.958	2.676	mouse	マウス操作	LeftButton	0	LeftClick	0	0	0	0	0	0	0	0	"[]"
24	essay	2023-02-12	23:05:08.098	0.14	mouse	マウス操作	RightButton	2	RightClick	0	0	0	0	0	0	0	0	"[]"
25	essay	2023-02-12	23:05:17.191	9.093	key	キー入力	KeyU	229	Process 1	1	0	1	1	0	1	1	0	"う[]"
26	essay	2023-02-12	23:05:17.324	0.133	key	キー入力	KeyU	229	Process 2	2	0	1	2	0	2	1	0	"うr[]"
27	essay	2023-02-12	23:05:17.484	0.17	key	キー入力	KeyE	229	Process 2	2	0	0	2	0	2	0	0	"うれ[]"
28	essay	2023-02-12	23:05:17.718	0.224	key	キー入力	KeyS	229	Process 3	3	0	1	3	0	3	1	0	"うれs[]"
29	essay	2023-02-12	23:05:18.432	0.714	key	キー入力	KeyU	229	Process 4	4	0	1	4	0	4	1	0	"うれsh[]"
30	essay	2023-02-12	23:05:18.788	0.356	key	キー入力	KeyU	229	Process 3	3	0	-1	3	0	3	-1	0	"うれsh[]"
31	essay	2023-02-12	23:05:19.148	0.36	key	キー入力	KeyK	229	Process 4	4	0	1	4	0	4	1	0	"うれshk[]"
32	essay	2023-02-12	23:05:19.564	0.416	key	キー入力	KeyA	229	Process 4	4	0	1	4	0	4	0	0	"うれshk[]"
33	essay	2023-02-12	23:05:19.617	0.053	key	キー入力	KeyT	229	Process 5	5	0	1	5	0	5	1	0	"うれshkt[]"
34	essay	2023-02-12	23:05:20.371	0.554	key	キー入力	KeyT	229	Process 6	6	0	1	6	0	6	1	0	"うれshkt[]"
35	essay	2023-02-12	23:05:20.566	0.195	key	キー入力	KeyA	229	Process 6	6	0	0	6	0	6	0	0	"うれshkt[]"
36	essay	2023-02-12	23:05:22.410	1.844	key	キー入力	変換確定	229	Enter	6	0	0	6	0	6	0	0	"うれshkt[]"
37	essay	2023-02-12	23:05:23.255	0.845	key	キー入力	KeyP	229	Process 7	7	0	1	7	0	7	1	0	"うれshkt[]"
38	essay	2023-02-12	23:05:23.651	0.396	key	キー入力	KeyU	229	Process 7	7	0	0	7	0	7	0	0	"うれshkt[]"
39	essay	2023-02-12	23:05:23.892	0.241	key	キー入力	KeyR	229	Process 8	8	0	1	8	0	8	1	0	"うれshkt[]"
40	essay	2023-02-12	23:05:24.176	0.284	key	キー入力	KeyE	229	Process 8	8	0	0	8	0	8	0	0	"うれshkt[]"
41	essay	2023-02-12	23:05:24.718	0.542	key	キー入力	KeyW	229	Process 9	9	0	1	9	0	9	1	0	"うれshkt[]"
42	essay	2023-02-12	23:05:24.967	0.249	key	キー入力	KeyE	229	Process 10	10	0	1	10	0	10	1	0	"うれshkt[]"

Document 4 : Extrait d'un fichier log de la rédaction N° 1

Le document présente les 42 premières opérations de saisie sur un total de 1078 pour rédiger une rédaction de 254 caractères. On observe ici le détail des opérations par lesquelles l'étudiant a écrit *ureshikatta pureu*_e (en bas à droite).

2.4 Publication des données

Les données récoltées seront publiées sur différents espaces du site internet du NINJAL selon le calendrier prévisionnel suivant :

1. Textes bruts (juillet 2024-mars 2025) <https://www2.ninjal.ac.jp/jll/>
2. Données analysées et traitées (septembre 2024-mars 2026) publication provisoire.
<https://chunagon.ninjal.ac.jp/>
3. Données annotées (2025-2027)

Les annotations concernent les erreurs lexicales, les problèmes d'expression et des appréciations qualitatives sur chaque rédaction selon 3 aspects (contenu, expression, structure) et 11 critères. Ces évaluations seront effectuées par des spécialistes ainsi que par des non spécialistes.

Enfin, les premiers résultats des recherches seront publiés dans une série d'ouvrages par l'éditeur Kenkyūsha.

3. Le « projet sakubun » à l'Inalco

3.1 Mise en place et difficultés

À l'Inalco, ce projet est conduit sous le nom courant de « Projet *sakubun* ». Sa mise en place a nécessité quelques aménagements, notamment concernant la durée. Le premier cycle universitaire français (licence) s'étalant sur trois ans, seules 9 rédactions et non 12 seront collectées comme indiqué ci-dessous :

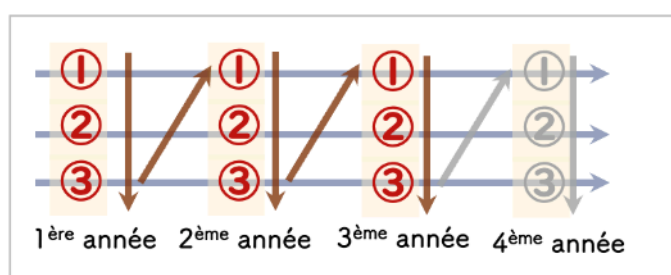


Figure 1 : Cycle des rédactions à l'Inalco

On a par ailleurs choisi la série A dont les sujets nous ont semblé plus clairs et un peu plus faciles.

Il va sans dire que le respect rigoureux de la procédure de constitution du corpus est crucial pour garantir la validité et l'exploitation ultérieure des données. Pour cela, la phase de collecte des rédactions nécessite une attention particulière que l'on va présenter ci-dessous.

Sur le plan quantitatif, nous nous sommes fixé comme objectif de constituer un corpus longitudinal de 50 étudiants (soit 450 rédactions), afin de disposer de données suffisamment significatives pour être exploitables. Si l'on considère l'effectif global de la première année, qui approche les 400 étudiants, cet objectif semble raisonnable.

Au démarrage du projet en septembre 2022, nous avons « convaincu » près de 70 étudiants d'y participer. Néanmoins, au fil des rédactions, nous avons été confronté à des abandons réguliers et, aujourd'hui, seulement 30 étudiants poursuivent le projet. Pour atteindre notre objectif, nous avons donc été contraints de recruter une deuxième cohorte en septembre 2023. Actuellement, deux promotions, soit environ 70 étudiants, sont donc engagées dans ce projet. À l'heure où l'on écrit ces lignes, la première promotion vient de terminer la 7^e rédaction, et la deuxième, la 4^e. Compte tenu des abandons à venir, nous espérons ainsi pouvoir disposer *in fine* d'un corpus longitudinal d'environ 50 apprenants. Sur environ 140 étudiants volontaires

au démarrage, près des deux tiers auront donc abandonné à un moment ou un autre du processus. Comment expliquer ce taux d'abandon assez important ?

À nos yeux, cela est dû à plusieurs facteurs. Le premier est en quelque sorte inhérent à tout corpus longitudinal : il est inévitable de perdre un certain nombre de volontaires au fil de la constitution du corpus (pour diverses raisons matérielles, il est très difficile de conserver exactement le même nombre de participants aux temps t et $t + 1$), et le nombre d'abandons sera d'autant plus important que la durée est longue. Dans notre cas, les abandons s'expliquent, entre autres, par un nombre significatif de réorientation ou d'arrêt des études en première année et par un petit nombre inévitable d'étudiants versatiles.

Le second facteur réside dans les caractéristiques spécifiques de ce corpus et, en premier lieu, dans la charge importante que représente chaque campagne de collecte de rédactions. Outre l'écriture de la rédaction elle-même, sa traduction intégrale en français, ainsi que les différents questionnaires et tests de niveau annuels, constituent une charge significative pour les participants volontaires. On estime que chaque rédaction réclame un investissement d'au moins deux heures. Le deuxième facteur de démotivation est la répétitivité des tâches et des sujets de rédaction. En première année, la découverte des sujets suscitait curiosité et enthousiasme. Cependant, lorsque les étudiants constatent, dès la quatrième rédaction, que le sujet reste identique à celui de l'année précédente, cela engendre une certaine lassitude. Cette démotivation est d'autant plus marquée que cette situation se répète une troisième fois en troisième année. Pour cela, a posteriori, nous nous réjouissons donc que ce projet soit limité à trois années. Une quatrième année aurait été très pesante pour les étudiants. Modifier légèrement le sujet sans altérer le type de texte obtenu (en remplaçant par exemple « ma personnalité préférée » par « mon film préféré », « ma chanson préférée » ou « mon écrivain préféré »), aurait sans doute contribué à soutenir la motivation.

Pour limiter ces abandons, nous nous efforçons de maintenir un lien personnalisé avec les étudiants en leur envoyant des messages réguliers. Par ailleurs, une certaine négligence dans le respect des délais nous oblige à envoyer de nombreux messages de rappel pour inciter les étudiants à rédiger leurs devoirs. Sans ces interventions, nous aurions probablement constaté une diminution encore plus importante du nombre de participants.

En amont, on a imaginé plusieurs dispositifs pour maintenir la motivation des étudiants. Tout d'abord, lors du recrutement des volontaires, on s'efforce de présenter en détails le projet et ses objectifs afin de valoriser la participation des étudiants à une recherche académique. Les étudiants sont également sollicités pour des entretiens et des enregistrements, ce qui leur confère le sentiment de contribuer à la recherche ou, à tout le moins, de constater l'attention

portée par leur enseignant à leur apprentissage. Ce sentiment constitue probablement l'une des raisons principales de leur engagement.

La répétition étant un élément clé dans le développement de la compétence rédactionnelle, les avantages de la production de neuf rédactions supplémentaires au cours de leur cursus leur sont aussi expliqués. On a également souligné comment le *feed-back* soigné des correcteurs japonais pouvait maintenir une certaine motivation. Par ces échanges, un lien personnel se crée avec un enseignant japonais, ce qui contribue probablement à la poursuite.

Malgré tout, sur le terrain, il nous a semblé que le NINJAL sous-estimait la charge importante qui pesait sur les étudiants. C'est pourquoi nous avons sollicité leur aide pour créer différents dispositifs incitatifs. Le premier consiste en la mise en place de cours gratuits de préparation aux différents niveaux du JLPT, en fin d'année, peu avant la session de juillet. Le deuxième est la mise en contact des étudiants participants avec un partenaire linguistique japonais, avec lequel ils peuvent échanger en japonais.

3.2 Exploitations envisagées

Tout en participant à ce projet, une convention signée avec le NINJAL nous laisse la liberté d'utiliser les données que nous avons nous-même collectées pour mener des recherches personnelles parallèles. On prévoit ainsi de mener les investigations suivantes :

(i) Analyse de l'évolution du vocabulaire au fil du processus d'acquisition

Dans une double approche à la fois quantitative par type et qualitative par strates lexicales, nous envisageons d'examiner l'évolution de l'acquisition du vocabulaire chez nos étudiants au fil du temps. Le vocabulaire employé sera mis en relation avec celui introduit dans les cours, afin d'évaluer son intégration en production.

(ii) Évolution de l'acquisition des tournures modales argumentatives et appréciatives

En comparant les productions des étudiants au fil des années, nous souhaitons également analyser les moyens linguistiques mobilisés pour soutenir l'argumentation et modaliser progressivement le discours, ainsi que les difficultés éventuelles rencontrées dans une perspective de remédiation.

(iii) Observation des erreurs propres aux apprenants francophones

Dans une approche plus classique d'analyse d'un corpus de productions d'apprenants, nous envisageons de recenser et d'analyser les erreurs commises. L'expérience a montré que, durant les trois années du cycle de licence, les apprenants commettent fréquemment des erreurs similaires dans l'emploi des particules, l'utilisation du vocabulaire, la syntaxe des

phrases, etc. Une étude systématique permettrait non seulement de les identifier et de les catégoriser, mais aussi de les analyser, dans le but de concevoir des outils pédagogiques de remédiation.

À terme, cette base de données pourrait faire l'objet d'une publication sous la forme d'un dictionnaire et contribuer au développement d'outils numériques. Pour que le système de correction automatique envisagé par le NINJAL soit opérationnel pour les francophones, il est en effet nécessaire de le « nourrir » avec des informations pertinentes pour ce groupe d'apprenants. Enfin, la comparaison avec les performances d'apprenants d'autres régions du monde pourrait nous éclairer sur les spécificités des étudiants francophones.

(iv) Recensement des outils numériques utilisés par les apprenants francophones

Ce travail a été confié à un étudiant du Master Enseignement qui a exploré, dans le cadre de son mémoire de M2, la perception des étudiants vis-à-vis de ces outils (Lecarpentier 2024). Les données recueillies ont montré que les outils Google Translate, Reverso, le site Jisho.org et les applications Takoboto et Yomiwa étaient les plus fréquemment utilisés. Elles ont également révélé que les apprenants faisaient fréquemment appel à l'anglais, en particulier aux niveaux A1, A2 et B1, ce qui situe la production dans un cadre trilingue. La production écrite en Japonais Langue Étrangère (JLE) se révèle ainsi être une compétence trans- et interculturelle qui se déploie à travers un processus complexe et hautement plurilingue. Le scripteur-apprenant, en activant son répertoire plurilingue, transfère des connaissances et des compétences tout au long du processus rédactionnel, jusqu'à la production finale du texte.

On co-encadre également un travail de doctorat portant sur l'analyse du processus d'écriture, et plus particulièrement l'utilisation des ressources en ligne, au fil du développement de la compétence d'expression écrite. Dans le prolongement des travaux de Suzuki *et al.* (2020a, 2020b) et d'Ishiguro *et al.* (2023), cette recherche est plus particulièrement ciblée sur les scripteurs francophones et leurs difficultés spécifiques. Pour celle-ci, compte tenu de la difficulté d'exploitation des fichiers log, on a convenu d'enregistrer les écrans d'un groupe d'étudiants volontaires. Cette méthode fournit des informations similaires à celles des fichiers log, mais de manière directe et non sous forme de fichier Excel. La doctorante envisage de compléter ces enregistrements par des entretiens avec les étudiants.

4. Conclusion

L'écriture en langue étrangère est un acte cognitif complexe orchestré par le sujet au fur et à mesure de la composition. Dans celui-ci, le scripteur effectue des allers-retours successifs entre

l'espace du contenu, où il réfléchit à ce qu'il veut dire, et l'espace linguistique et rhétorique, où il se pose la question des moyens de l'exprimer en langue étrangère. Dans la composition de son texte, en parallèle de sa production, il effectue une exploration linguistique par l'observation de différentes ressources, l'application de règles qu'il a apprises ou la mise en œuvre de stratégies plurilingues ou pluriculturelles.

Aujourd'hui, l'écriture médiatisée par un clavier dans un environnement numérique est en passe de devenir la norme. Avec les traitements de texte et autres ressources numériques externes, le scripteur a pris conscience de nouvelles possibilités de révision et d'approfondissement de son texte, facilitant ainsi une réflexion continue et un contrôle accru de la qualité de la production écrite. (S'il peut être fastidieux de recopier 400 caractères à la main, rien de plus facile avec un traitement de texte.) Dans cet environnement, à travers toutes les explorations et vérifications rendues possibles par la consultation de moteurs de recherche en ligne ou d'applications de traduction, la dimension plurilingue est aussi particulièrement manifeste. En l'absence de dictionnaire français-japonais en ligne qui les satisfasse, les apprenants passent souvent par l'anglais pour rechercher un terme de vocabulaire, dont ils observent les différents exemples donnés pour le japonais afin de trouver celui qui correspond le mieux à ce qu'ils veulent exprimer. Ils testent ensuite leurs hypothèses dans des moteurs de recherche avant de les intégrer dans leurs textes.

Il apparaît donc que les modèles théoriques existants nécessitent un réexamen afin d'intégrer pleinement l'impact du numérique, qui révolutionne les pratiques d'écriture. Or, les pratiques des apprenants dans cet environnement, à commencer par les opérations de saisie en japonais et l'utilisation des ressources externes, sont encore mal connues. L'objectif du projet de corpus présenté dans cet article est de combler cette lacune. Une meilleure compréhension, à tous les stades, pourrait alors aider les enseignants à mieux guider les étudiants et à envisager des remédiations appropriées.

Références bibliographiques

- Bozhinova, Krastanka & Narcy-Combes, Jean-Paul & Mabrou, Abdelouahad (2020) Écrire en langue additionnelle : un besoin de complexifier les modèles. *TDFLE 76 : Enseigner et apprendre à écrire en français langue étrangère : modèles théoriques, perspectives critiques et appropriations*. Université Paul Valéry-Montpellier III.
- Chenoweth, N. Ann & Hayes, John R. (2001) Fluency in writing: generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1): pp. 80-98. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ishiguro, Kei & Sano, Ayako & Ji, Tian (2023) Dictionary Tools Used by Learners of Japanese Around the World: Towards Appropriate Support of Vocabulary Search Behavior on Smartphones. *The*

- Japanese Journal of Language in Society*, 26, No. 1: pp. 5-20. Tokyo: The Japanese Association of Sociolinguistic Sciences.
- Krashen, Stephen D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Lecarpentier, Gabriel (2024) *L'apprentissage du japonais langue étrangère à l'heure des outils numériques en ligne : enquête auprès d'apprenant.e.s de japonais à l'Inalco*. Mémoire de Master. Département de japonais, Inalco.
- Moirand, Sophie (1979) *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue Étrangère*. Paris : CLE international.
- Suzuki, Tomomi & Nakamura, Akira & Shibuya, Hiroko (2020a) Investigating the Changes in the Uses of Learning Tools by Japanese Language Learners From Their Learning Histories: Based on the Interviews with Six International Students Whose Japanese Levels Range from Elementary to Highly Advanced. *Kokusai nihongaku kenkyū*, 0: pp. 186-196. Tokyo University of Foreign Studies Institute of Japan Studies.
- Suzuki, Tomomi & Nakamura, Akira & Shimizu, Yukiko & Shibuya, Hiroko (2020b) What Kinds of Learning Tools Japanese Language Learners in the Overseas Universities Are Using: To Improve Teachers' Instructional Design Literacy in Highly Developed ICT Environments. *Journal for Japanese studies*, 10: pp. 23-48. Tokyo University of Foreign Studies Institute of Japan Studies.
- Wang, Zehua & Han, Feifei (2017) Metacognitive knowledge and metacognitive control of writing strategy between high and low-performing Chinese EFL writers. *Theory and Practice in Language studies*, 7 (7): pp. 523-532. Grande-Bretagne: Academy Publication.
- Zimmerman, Barry J. (2000) Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, Monique & Pintrich, Paul R. & Zeidner, Moshe (ed.). *Handbook of Self-regulation*: pp. 13-39, New-York: Academic Press.

「ヒト消費」と日本語作文 ——Z世代の価値観と行動変容——

鈴木 梓 (福井大学地域創生推進本部)

要旨

本研究の目的は、Z世代の消費行動である「ヒト消費」と日本語作文課題との関係を明らかにすることである。韓国の大学において、人間に行動変容をもたらす仕組みであるナッジと、ゲーム要素をゲーム以外に応用したゲーミフィケーションの要素を用いた日本語作文課題を実施し、これらの要素が作文指導にも有効であることを明らかにした。

本調査ではナッジの多様なフレームワークの中から EAST を用いて、特に A(Attractive)と T(Timely)の観点に注目した。外国語学習と経済は、目標のために投資をするという点で共通する。今回の日本語作文課題においても、労力を「投資」することで、作文を通じて自分の興味や関心、「推し」を教員と「共有」できることが学生にとって「利益」となっていた。間をおかない(Timely)な「共有」はZ世代の消費傾向(Attractive)要素となり、作文に関する能力だけでなく読解や不安感の軽減などにも効果が見られた。

キーワード：Z世代、ヒト消費、ナッジ、ゲーミフィケーション、EAST

La consommation humaine et la composition japonaise

Les valeurs et les changements de comportement de la génération Z

SUZUKI Azusa (La création régionale, Université de Fukui)

Résumé

Cette étude vise à déterminer la relation entre la « consommation humaine » (hitoshōhi), comportement de consommation caractéristique de la génération Z, et des exercices d'écriture en japonais. Des exercices de rédaction japonaise intégrant des techniques de *nudges* et de *gamification* ont été menés dans une université sud-coréenne. Les résultats montrent qu'un partage immédiat (Timely) a constitué un élément attrayant (Attractive) pour la génération Z, ayant des effets positifs non seulement sur la rédaction, mais aussi sur la compréhension écrite et la réduction de l'anxiété.

Mots clés : la génération Z, la consommation humaine, nudge, gamification, EAST

1. はじめに

2019年に始まったコロナ禍は、未曾有の危機となり、対面授業は多大な制限を受けた。対面授業の非対面授業への切り替えに際し、当初危惧されていた会話などの授業はもちろん影響を受けたが、その一方で、当初あまり心配されていなかった作文授業や漢字試験にも徐々に非対面授業の影響が出始めた。それまで実施していた漢字試験が実施できなくなったことで、学生の漢字力は低下し、関係して読解や作文での漢字理解力と、漢字を含む書字の安定に影響が出始めた。書字では、文字のバランスのくずれ、日本語の常用漢字（青、体）を韓国での漢字であるいわゆる旧字体で書く（青、體など）が見られた。

さらに、筆者が勤務していた韓国では、日本での教員採用試験に相当する任用試験での作文問題の比重が変わったこともあり、作文の授業が必修から選択科目になった影響で、作文の授業参加者数が減少かつレベルが混在している状況であった。このような状況下で、各生徒のレベルと課題に合わせられ、かつ学習動機を失わずに取り組めるような課題が必要であった。さらにいつ対面指導が可能になるか、またいつ非対面に戻るか先が見えない中で学習を継続するために、自己修正能力の育成も必要であった。これらの事由から、人間の行動を賞罰なく強制せず自主的に変えることのできるナッジと、ゲームの要素をゲーム以外に活用し、参加者が積極的に取り組めるようなゲーミフィケーションの要素を取り入れた作文自主課題を行った。

2. 先行研究

ナッジは行動経済学の用語で、その特徴から近年教育での活用も増えてきている。本研究ではナッジのフレームワークである EAST の中で、特に T(Timing)の要素、いかに適切なタイミングで介入するかが、学生が自己学習で作文に取り組む際の動機づけに有用であると考ええる。

ナッジ及びEASTについては次章で詳細するが、現時点でコロナ禍のような隔離期間に、在外日本語学習者用の日本語作文自学習課題に活用した報告はほぼ見られない。よって本研究では、先行研究として、動機づけ・動機とタイミング・自己修正能力3つの観点から概観する。

岡(2017)は、「教育心理学→第二言語習得→日本語教育と進むにつれて、より定義が複雑になっている。これは各研究者が、自身の研究アプローチに合わせて用語を選んだ結果であり、... (中略) ...各研究者が多様な言語を使用するという現状では、学習動機の全体像は曖昧なままである」(p.28)としており、学習動機の定義には揺れがある。三和、古田、肖(2024)は、「長期的な視点で考えた上で学習者の成果につなげるためには、ただ楽しさを感じさせるだけではなく、自分とのつながりを感じさせたり (Hulleman & Harackiewicz, 2021), 多くの知識を身につけたりするように促し、より深い興味 (e.g., Renninger & Hidi, 2019) へと導くような支援が重要」

(p.184)としており、動機づけには学習者が主体的に自分事として向き合う必要性を示している。また、Haimovitz & Corpus (2011)では、学部生への調査から、その人そのものに対してより、その人が選んだプロセスを褒めた方が動機づけにつながる点が指摘されている。

今回の調査では、最初は課題の形をとったことで、褒賞や罰則を想起させる外的動機づけでもあったが、自由度が高い課題としたことで、個人の興味や関心に基づく内的動機づけに変化していった。また学生自身ではなく作文課題そのものに対する簡略なフィードバックに絞った点で、プロセスへの評価につながった。この内的動機づけは、ナッジに共通する。本研究では、この内的学習動機こそ本大会のテーマであった「学びをやめない」ことに結び付く要素であると考ええる。このように、内的動機づけは自主学習に非常に影響が大きい。

本課題において持続性も重要であった。伊藤・神藤（2003）は、外的な要因つまり成績などによるやる気は、一定の動機づけを高めたり維持したりはするものの、学習そのものに対するやる気を高めることにはならず、持続的で粘り強い取り組みにはつながりにくい、としている。市村・楠見（2019）では、持続性と動機づけ・自己効力感の関係を示し、「同じ方略の教示でも、介入のタイミングによって自己効力感への影響が大きく異なった」（p.8）ことを述べている。さらに市川・楠見では、「失敗を経験した後のタイミングでの介入が特に効果的となる可能性を示唆している。」（p.2）とも述べられており、適切なタイミングの重要性が指摘されている。

また、自己の振り返りと内省（藤村 2014）、自己開示（榎本 1997）など、作文での自己開示と自己効力感の向上も指摘されている。

江本（2000）は、自己効力感とは、「ある状況を変化させる手段を遂行することに対する自己評価で、遂行できるという確信の程度」と定義している。後述するが、ゲームにおける達成感に共通し、自分が「遂行できる」と自信を持った行動は、その後も繰り返されやすいことが知られている。藤川（2006）は、ゲーミフィケーションとは、もともとゲームでないものを、参加者が自発的に参加し、独自のルールや目標があるものとしてデザインしなおすこと、と定義している。

3. 課題の実施

ナッジは 2023 年のリチャード・セイラーのノーベル経済学賞受賞者により脚光を浴びた概念で、経済学の用語である。Nudge（小突く、つつく）に由来し、人間を強制でなく「そっとつつく」ことで、望ましい方向へ行動変容させるような仕組みを指す。強制力がないため、万人向けであり、日本でも官公庁など公的機関でも注目を浴びつつある。賞罰を特定せず、対象が広範囲であるため、教育との親和性も高い。このナッジを実際の場面で使いやすい形にしたものに、「EAST」というフレームワークがある。EAST とは Easy、Attractive、Social、Timely の頭文字である。各詳細を表 1 に示す。

表 1 ナッジのフレームワーク EAST®

E	make it Easy	簡単にせよ
A	make it Attractive	魅力的にせよ
S	make it Social	社会的にせよ
T	make it Timely	タイミングよくせよ

3.1 EAST の具体例

本研究で用いた作文課題では、以下の点が EAST の各項目に当てはまる。表 2 に示す。Easy の「観単に」は、内容を容易にすることではなく、できるかぎり面倒を排除し、取り組みやすくすることを指す。よって本課題では、E（簡単）として、作文課題は自由参加、作文の内容は学生にとって身近なものに、提出は 3 回まででフィードバックは簡略化した。1 回目は間違いの箇所にも傍線のみ、2 回目は「助詞」「漢字」

などヒントを書き、3 回目に対面で例文を提示して説明した。提出は 3 回目で終了とした。テーマは概ね自分で書きやすいものを選べるようにした。

Attractive では、内発的動機づけにつながるような学生の興味関心や身近な話題をとりあげた。さらに、コロナの影響もあって、学生は日本に行けなかったり行ったこともなかったりしていたため、日本の作文の授業で実際に使用されている作文専用ノートを使用、日本独特の縦書き原稿用紙を使用することで、少しでも日本を感じられるようにした。ノートの表紙は 4 種類あり、学生はそれぞれ好きな柄を選べた。名前の記入欄も珍しかったようで、ステッカーを貼るなどカスタマイズする学生も多く見られた。さらにゲーミフィケーション要素でもある、到達度を可視化できる方法として、到達度マップを使用した。合格するとスタンプやシールを自分で選び付けることができ、次の課題に進める仕組みであった。

Social では、全体クラスでアナウンスし、返却時はできるだけ他の人の目のある場で返却し、提出が早かったり内容が良かったりした場合には人前で褒めることを心掛けた。また、学生たちは自分たちで作文課題の内容やシールについて話し合っていたようで、「〇〇さんより早く合格したい」とような発言も聞かれた。出すタイミングは各々で決められたが、スタートとゴールの目標日を決めており、一斉に始めた。一番遅い学生でも 3 ヶ月で終了し、負担も適当であったと思う。

Timely では、即時フィードバックを心掛けた。フィードバックを簡略化し、提出後 10 分以内には返却できるようにした。学生からは、即時フィードバックは、自分の書いた記憶が薄れない、chat ボットのおもしろい、先生の能力が高いと感じて頼もしい、など好意的な評価を得た。また、これは **Easy** とも言えるが、学生は自分の好きなタイミングで提出することができた。これも、コロナ期間中で大学に常駐できなかったため、先生に会えたら提出してよい、というルールにしていた。このことが「先生を見つけたら出せる」という捉え方になり、提出そのものが面白いと言う学生もいた点は、ゲーム要素にも通じていると思われる。

表 2 フレームワーク EAST と本課題の対応表

E Easy (簡単に)	A Attractive (魅力的に)	S Social (社会的に)	T Timely (タイムリー)
面倒な要因の減少 メッセージの単純化 単純な主題・技術 身近な例 修正は最小限 参加は有志 提出は 3 回まで ※原稿用紙のルールは済	関心を惹く インセンティブ設計 興味話題 日本のノート スタンプ 到達マップ視覚化	周囲へ公言 人の前で返却 互いに教えあう 最終提出日設定	介入のタイミング →即時フィードバック →修正は 3 段階 レベルに合わせて 提出は会えた時 すぐに返却

3.2 対象

以上の課題を、2022年9月から12月にかけて、初級クラス受講者10名、クラス受講外3名、上級クラス受講者11名に実施した。（初級クラス相当レベルで、授業を受講していない3名から参加の希望があった）これは初級クラス13名、上級クラス13名に作文課題を説明後、希望者を募った結果の参加者であり、学生たちは参加を自分で選択することができた。作文課題はスタートとゴールは同じとしたが、全10回のうち2～9回は自分で好きなテーマを選ぶことができた。但し、課題は合格しないと次に進めず、番号を逆にはできない（2が合格したら4に行ける。4の後3には行けない、など）。初級は全15、上級は全14のテーマから10個を選んで書くことができた。各テーマを表3に示す。

表3 作文の各テーマ

	初級クラス	上級クラス
1	簡単な日記が書ける	好きな作品のキャラクターを紹介、説明できる
2	誕生日のお祝いメッセージが書ける	家族や生活環境について簡単に書ける
3	ちょっと詳しい自己紹介が書ける	過去の活動や個人の経験について書ける
4	歌の好きなフレーズを書きぬける	日々の事柄について書ける
5	旅行先のノートに感想を書ける	異文化体験の出来事と感想を書ける
6	最近買ったものについて説明できる	自分が知っている料理のレシピを友達に説明できる
7	家族について簡単に紹介できる	自分の長所・短所、簡単な自己PRが書ける
8	趣味について簡単に紹介できる	参加グループの活動紹介が書ける
9	出身地について簡単に紹介できる	簡単な物語が書ける
10	好きなキャラクターについて説明できる	最近行った旅行について書ける
11	現在の生活について発見したことを書ける	身近な話題について書ける
12	過去の思い出について書ける	映画や本、演劇などの評が書ける
13	異文化体験での経験や失敗、発見について書ける	自分の関心について書ける
14	よく知っている料理のレシピを友達に説明できる	明瞭ですらすらと適当な文章で書ける
15	構成を考えて物語の続きが書ける	

3.3 結果

結果として、参加者全員が全10回を完了することができ、作文の分量の増加や、修正回数の低下、作文提出までの時間の短縮など、効果が見られた。実際の指摘数などを表4に示す。

表 4 作文課題の結果

	開始時		終了時		感想
書字	初級平均	3.36	初級平均	1.36	指摘↓、意識↑
	上級平均	3.18	上級平均	1.27	
漢字	初級平均	41.36	初級平均	93.81	初級の漢字使用率↑ 漢字（韓字） 指摘↓
	上級平均	39.09	上級平均	66.36	
文節	初級平均	44.8	初級平均	108.4	初級平均 ×2.41
	上級平均	43.9	上級平均	91.73	上級平均 ×2.08
文字数	初級平均	85.0	初級平均	235.82	初級平均 ×2.77
	上級平均	114.27	上級平均	178.7	上級平均 ×1.56

しかし、受講人数が少ないことや各テーマの内容により文字数なども変わるため、今回は、「3 回までで簡略なもののみ」としたフィードバックの介入のタイミングについて適正であったかという点について見ていきたい。学習者の終了後のコメントを、テキストマイニングを使用してワードクラウドにまとめると、図 1 のようになり、「わかる」「書く」（書ける）「楽しい」などの肯定的要素から学生が負担に感じず参加できていたことがうかがえる。また、右下方にフィードバックも見られた。

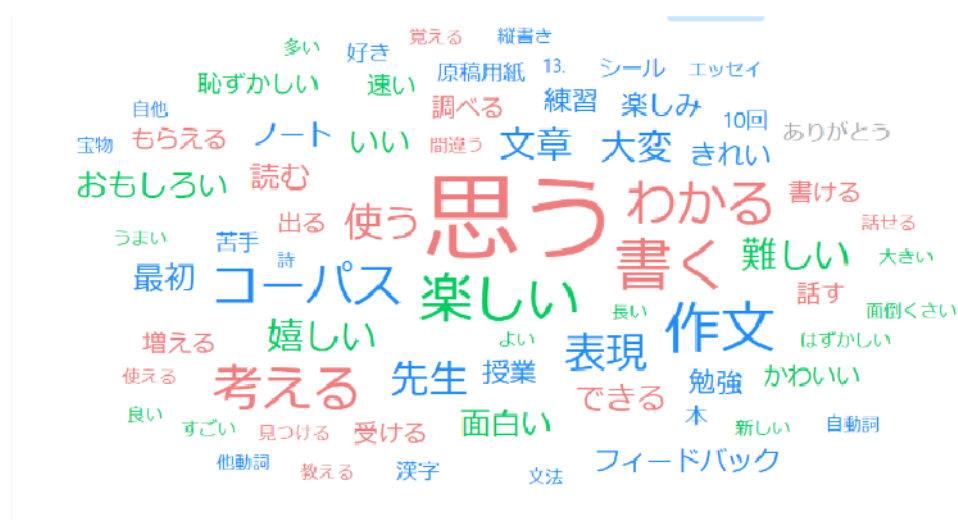


図 1 作文課題終了者のコメント

さらに、フィードバックについて階層的クラスタリングを見る。これは文章中での出現傾向が似た単語をまとめたもので、右にいくほど結びつきは弱くなる。6 列目の「フィードバック」が「速い」と結びついており、学生からの印象としてもフィードバックが速かったことがわかる。

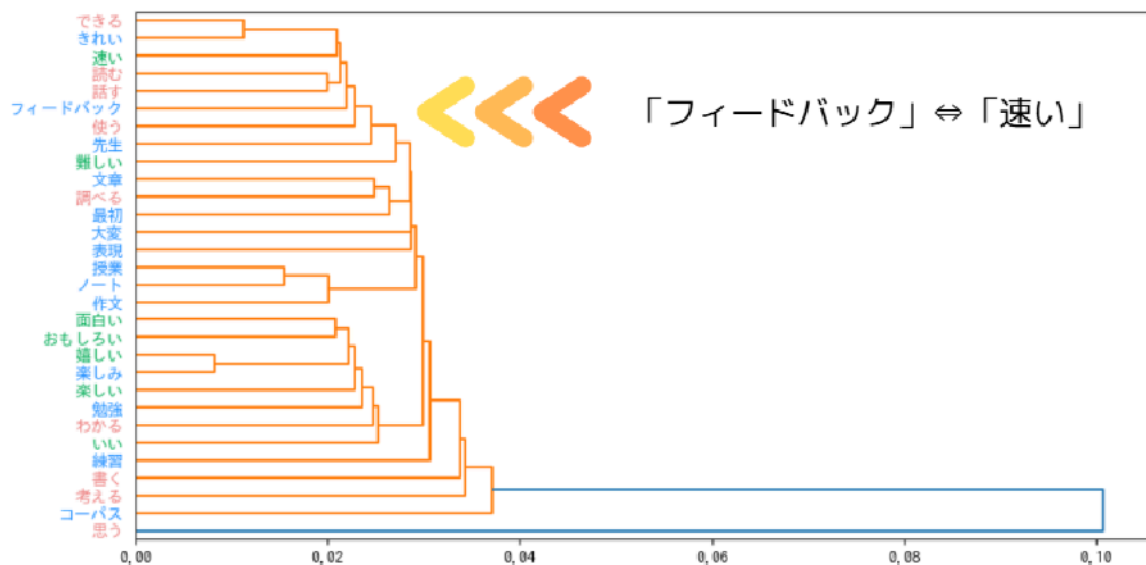


図2 課題終了後コメントの階層的クラスタリング

4. 考察

市村・楠見（2019）では「先行研究では、学習困難の学生に対して方略のトレーニングや努力に関するフィードバックを行う介入によって、動機づけや自己効力感、スキルの向上が見られたことが報告されている（Schunk & Cox, 1986）。また、失敗経験時に失敗の原因を能力ではなく、課題や努力に帰属することを促す介入によって、のちの努力や動機づけ、パフォーマンスが向上することが示されている（Dweck, 1975; Sukariyah & Assaad, 2015; Weiner, 1985）。これらの研究は、学習や課題遂行の失敗に対して介入を行うことの重要性を示しており、失敗を経験した後のタイミングでの介入が特に効果的となる可能性を示唆している。」（p.2）とあり、修正時に簡略的に修正箇所のみを指摘としたことが、介入として効果的に働いたと考えられる。

介入のタイミングや頻度の点では、本課題においては効果的に働いたと考えられる一方で、「恥ずかしい（はずかしい）」「面倒くさい」なども感想として見られた。但しこれはどちらも「最初は恥ずかしいと思ったが…」と逆説で表れているので、結果としてはネガティブなものではなかった。しかし作文が自己開示と結びついている以上、やはり完全な他人には見せにくいものであると考えられる。

ここで考慮したいのが、本課題に取り組んだ学生たちの世代である。本課題に参加した学生は、19歳から23歳まで（男子学生は兵役による約2年間の休学期間があるため）であり、いわゆるZ世代であったことである。Z世代とは、研究によって多少の前後はあるが、「Z世代（Generation Z）がどの年齢層を指すのかについては、およそ1990年代後半以降から2010年代前半に生まれた世代を意味するという一般的な共通認識はあるだろう。」（髭白 2023）とあり、特徴としてデジタルデバイスが生まれたときからある世代、などの点が挙げられる。この世代の消費者傾向として挙げられるのが、「ヒト消費」である。「ヒト消費」とは戦後より多くの物を所有しよ

うとする「モノ消費」、続いて経験を得ようとする「コト消費」などに続く新しい消費傾向で、今瀧（2023）では、ヒト消費：『ヒト』自体をエンタメとして捉え、消費していく活動のこと。推し活。」（p.9）と説明されている。自分の信頼する「ヒト」に消費をする傾向で、コロナで対面接触が制限された際に、人とのつながりを求めるという点で需要が増したとされる。例えば、自分の好きなアイドルに会いに行くことができないため、グッズや作品を購入するような例が挙げられる。対面接触が極端に制限された結果、人との接触に需要が生じ、消費をする対象はアイドルや有名人から一般人やアニメなど創作物中のキャラクターまで大いに広がった。

作文は労力を伴う課題であり、消費活動と共通する。ほしいものを得る為に、金銭に代わり労力を費やしたと考えることは可能であろう。ノートン（2023）は、外国語学習者は、外国語の獲得のために労力を含む「投資」を行い、「文化資本」「社会的な力」を獲得する、と述べている。本作文課題において、もともと知り合いである教員にはやや自己開示のハードルが低かった点、一対一でやりとりする交換日記やクローズド SNS のような条件が自己開示しやすかった点に加え、二重の「ヒト消費」が機能したと考える。つまり、興味関心について述べる際には、自分の「推し」、好きな人を取り上げる可能性が高い。自分の好きな人について、信頼できる教師に、自由に好きなだけアピールをすることができる、という機会が本課題によって実現したと考えられる。

5. まとめと今後の課題

竹内（2023）は「動機づけに大切なものは、(a) 自己決定（自律性、関係性、可能性）、(b) メタ認知（目標設定、計画策定、振り返り）、(c) チャレンジと承認（フローと足場、成功体験、自己効力感、承認行動）、(d) 評価のあり方（指導と評価の一体化、可視化）、(e) 方法に関する知識（学習方略、学習リソース）、(f) 維持の方策（教師、仲間、モデル、タイミング、環境）」（p.10）と述べており、学習の動機付けには様々な要素が複雑に絡み合っていることがわかる。本課題では、上記の (a) から (f) をすべて網羅できた結果、初級で作文が心もとなかった学生も全 10 回を修了することができ、能力の向上が見られたと考えられる。本課題においては、報告者担当の授業外でも読解能力の向上が見られたという報告があり、また、特に日本語に不安があった学生からは、「会話の授業では自信がなくて話したかったが話せなかった。作文では緊張することもなくたくさんネイティブの先生とやり取りできたのが楽しかった」という内容のコメントもあった。今回はコロナ禍という特殊な状況かつ被検者数も少なくデータとしては不足している部分も多かったが、消費傾向が学習場面にも影響するという本課題での気づきを活かし、今後の日本語教育現場でよりよい授業と課題を提供していきたい。

参考文献

- 市村賢士郎・楠見孝（2019）「課題への取り組みの持続性に及ぼす諦め行動と介入のタイミングの影響」『心理学研究 2019 年』 90-1: pp.1-10
- 今瀧健登（2023）『エモ消費 世代を超えたヒットの新ルール』クロスメディアパブリッシング
- 伊藤崇達・神藤貴昭（2003）「自己効力感，不安，自己調整学習方略，学習の持続性に関する因果モデルの検証認知的側面と動機づけの側面の自己調整学習方略に着目して」『日本教育工学会論文誌／日本教育工学雑誌』 27-4: pp.377-385
- 梅本 貴豊（2013）「メタ認知的方略，動機づけ調整方略が認知的方略，学習の持続性に与える影響」『日本教育工学会論文誌』 37: pp.79-87
- 榎本博明（1997）『自己開示の心理学的研究』北大路書房
- 江本リナ（2000）「自己効力感の概念分析」『日本看護学会誌』 20-2: pp.39-45
- 岡葉子（2017）「日本語教育学における「学習動機」の概念について—motivation の訳語をめぐる問題—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』 43: pp.19-32
- 竹内理（2023）「そこに動機はあるのか？—外国語学習と動機づけの関係」『通訳翻訳研究』 23: pp.1-13
- Haimovitz, Kyla and Corpus, Jennifer Henderlong (2011) *Effects of person versus process praise on student motivation: stability and change in emerging adulthood*. Educational Psychology Aquatic Insects. pp.1-15. Portland, OR, USA: Reed College
- 髭白晃宜（2023）「SNS コンテンツ利用にみる Z 世代の消費行動のありかた」『産業総合研究』 32: pp.1-13
- 藤川大祐（2016）「ゲーミフィケーションを活用した「学びこむ」授業の開発」『千葉大学教育学部研究紀要』 64: pp.143-149
- 藤村まこと（2014）「成功経験と失敗経験の振り返りが自信と努力量に及ぼす影響」『福岡女学院大学紀要人間関係学部編』 15: pp.81-87
- 三和秀平、古田梨乃、肖雨知（2024）「台湾の大学における日本語学習者の動機づけと学習成果 —自己決定理論に基づいた縦断的な質問紙調査から—」『信州大学教育学部研究論集』 18: pp.178-187

成人学習者クラスのこばなしプロジェクト

——学習者と教師の学び、そして日本語教室という場について——

ブランド那由多 (ミドゥカ スイス)

要旨

本稿では、2020 年末に初級の成人学習者クラスで行った小噺プロジェクトを通して得られた、学習者と教師の双方の長期的な学びについて振り返る。また、趣味として日本語を学ぶ成人学習者とその教師にとって、日本語教室が持つ意味を探る。

小噺は、落語の形式で語られる笑い話で、落語口演でよくマクラに使われる。短く、文化や笑いにつながるため、初級でも扱いやすい素材である (Hatasa 2012)。筆者は 2020 年の夏にオンラインで参加した落語イベントに触発され、A1 後半のクラス (6 名) で 11 週間の小噺プロジェクトと発表会を行った。また、同時期に開催された教師向けのオンライン小噺ワークショップに参加し、その企画者・講師の継続的な働きかけにより、他の参加者仲間と協働で「国際小噺合同発表会」(畑佐 2023) などのプロジェクトに関わるようになった。教師の活動は学習者のふりかえりの機会を作ったため、学習者、教師の双方が小噺プロジェクトを通してお互いの、また日本語との関わり方を広げていく結果になった。この一連の実践を通して、成人学習者の一人としての教師の意識の変容が学習者の学習環境に及ぼす影響について考察する。

キーワード：小噺、学びの同型性、プロジェクト学習、変容的学習、学びの場

Le projet *Kobanashi* dans une classe d'apprenants adultes

Ce que les apprenants et l'enseignant ont appris,
et la raison d'être d'une classe de japonais

BRAND Nayuta (Miduca SA, Suisse)

Résumé

Au centre de cet article, il y a une analyse de l'impact durable de deux événements reliés l'un à l'autre : d'une part, le projet *Kobanashi* (= courte histoire drôle issue du Rakugo (Hatasa 2012)), mené fin 2020 dans une classe d'apprenants adultes (niveau A1), et d'autre part, un atelier pour enseignants sur le thème de l'utilisation du *Kobanashi* dans les classes de japonais.

Dans un premier temps, les liens entre l'apprentissage transformateur chez les adultes, l'environnement d'apprentissage et l'isomorphisme dans l'apprentissage sont présentés. Ensuite, l'analyse des transformations de conscience chez les apprenants et chez l'enseignante, en s'appuyant sur les réflexions des apprenants ainsi que sur des entretiens réalisés auprès de la classe. Enfin, cet article met en lumière la valeur de la salle de classe de japonais en tant que lieu d'apprentissage continu et significatif pour les adultes.

Mots clés : Kobanashi, Isomorphisme dans l'apprentissage, Apprentissage par projets, Apprentissage transformateur, Espace d'apprentissage

1. はじめに

成人の趣味としての語学学習は、学校教育と違い、単位や成績ではなく文化・語学的な興味や、知的なチャレンジ意欲などの内発的動機がきっかけとなっていることが多い。特に長期にわたって学習を続ける場合、知識の獲得だけではなく、教室の雰囲気や、他者との学び、ストレス解消などの「消費としての学習」の側面が重要になってくる¹。

スイスでは、日本語学習者の約6割が学校教育以外の民間の機関で学んでおり、そのうちの3分の2が成人学習者である。日本語学習の目的としては、旅行、ポップカルチャーを含む文化的な興味や日本語そのものへの興味が多く挙げられているが、政治や受験、就職目的で日本語を勉強する学習者は少ない²。

しかし、そのような学習者を対象にした授業が、消費や商品としての語学学習³にとどまらず、予想以上の学び、深い学びを体験する場になる条件とは何だろうか。本稿では、まず、成人の変容的学習と学習環境のつながり、そして、学びの同型性について紹介し、筆者の小嘶プロジェクト以前の教室に関する捉え方、プロジェクトそのものの流れと、教師のための小嘶ワークショップについて報告したのち、プロジェクト・ワークショップ終了後の教師と学習者の意識変容とその相互の関係性について、学習者のふりかえりの記録やインタビューをもとに考察する。最後に、成人学習者の継続的な学びの場としての日本語教室の意義について考える。

2. 成人の学び

語学コースの教室には、一般的に「教師」と「学習者」の姿を思い浮かべるのではないだろうか。しかし、学習者だけではなく、教師自身も成人学習者である⁴。成人の「学び」は、メジローによると、個人が持っている意味パースペクティブ⁵の変容であり、意味パースペクティブを意識化し、省察することが、成人学習における変容的学習である⁶。つまり、個人の枠組みを問い直す省察のステップが重要であり、単なる「消費としての語学学習」⁷の場では、深い変容的学習は起こりにくいと思われる。金子・松本はさらに、自明視されていない無自覚的な枠組みの変容には枠組みが自ら立ち上がるような学習過程である必要があると論じている。では、どのような状況が、教師と学習者にとって枠組みが自ら立ち上がるような学習過程となるのだろうか。

杉山他の研究では、学習環境の変化が契機となり、成人の趣味における興味の深まりが見られた⁸。日本語教育の分野でも、学習環境や条件の変化が教師や学習者の

¹ 内山 (2018) ; Kubota (2011)

² 国際交流基金 2021 年度海外日本語教育機関調査

³ 久保田他 (2014) ; 瀬尾他 (2016)

⁴ 金子・松本 (2021) ; 山内 (2019)

⁵ 期待の習慣 (志向, 個人的パラダイム) の規則体系 (Mezirow 1978)

⁶ 金子・松本 (2021)

⁷ Kubota (2011)、瀬尾他 (2015)

⁸ 杉山他 (2018) アマチュアオーケストラでの調査

意識変容につながったケースが紹介されている⁹。教室の中では、教師が学習環境に大きな影響を与えるため、教師の意識変容、つまり学びの経験はじかに、学びの場としての教室、そして学習者の学びに影響する。この、渡部が「学びの同型性」¹⁰として論じている教師と学習者の学びの関係性は、教師研修などの学びの場のデザインにおいても重要である¹¹。例えば、時本（2022）は、教師が研修で得た、教師の学びについての新しい視点が、授業実践に反映され、自然とクラスの学習者の意識にも変容が起こった例を紹介し、こう述べている。

教師の学びと学生の学びは、同じ形で互いに呼応し合う成長のスパイラルであるとする、自らが寄与したいと考える学習者の学びと同型の学びのコミュニティが、教師にも常に必要であるということになるのではないだろうか¹²。

本稿では、小噺プロジェクトに関連した学習環境の変化を例に、教師と学習者の意識変容の様子を紹介し、また、学びを推進する条件について考える。

3. 小噺プロジェクト実践

一連の実践のタイムラインと内容を図1に示した。以下に、教室で小噺を取り入れるまでの歩みと、学習者とのプロジェクト、そして筆者が参加した教師向け小噺ワークショップでの活動を紹介する。

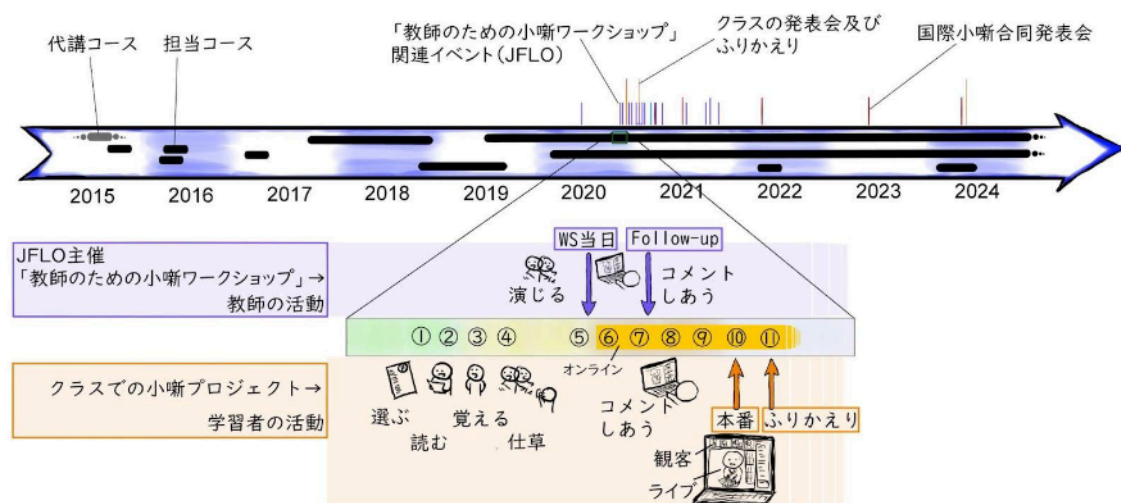


図1：実践のタイムライン

3.1 プロジェクトに至るまでの流れ

実践当時、筆者の勤める成人教育機関では、日本語コースは最低人数の申し込みが集まった時点で10回セット（当時）で開講、クラスは少人数（4-8名）で、週1回、2コマ（100分）の授業では、コース内容については、教科書と、大体の進行速度の

⁹ 内山（2018；2019）；飯野（2010）

¹⁰ 渡部（2020）

¹¹ Stefanova et al. (2009)；渡辺・藤原（2020）

¹² 時本他（2022）

目安以外細かく指定されていなかった。コース継続は、希望人数で決まる。初めに受け持った数コースは全く続かず、筆者は頭を悩ませていた。一時期代講を務めた、もう何年も続いているクラスの教師の言葉「教科書だけではなく、進みが遅くなってもたくさん話すようにする」や、別の教師に「お茶の時間でクラスが仲良くなるのが大事」と聞いたのをもとに、積極的に休み時間に皆で団らんするなど試行錯誤し、クラスづくりを重視する授業スタイルに変えていった。また、教師会に入会しセミナー内容の中から、実践できそうに思えたアイデア¹³を取り入れていったところ、2年ぐらいうるうちに授業スタイルが確定し、手ごたえが感じられ授業も続くようになった。

そののち、「教室と社会のつながり」「プロジェクトが実際に役に立つものであること」も意識するようになったが¹⁴、社交的ではない性格の一教師として自分が無理せず提案できる活動が限られていると感じていた。

その背景のもと、2020年6月に国際交流基金ロンドン日本文化センター（以下 JF ロンドン）の日本語教育関係者のための落語・小噺入門イベントの講座に参加し、講座内容や、講師のウェブサイト¹⁵をもとに、次のプロジェクトとして小噺を練習して、教室の外へのつながりや本番の体験をつくるために発表会をすることを担当クラスに提案した。

3.2 小噺プロジェクト（2020年9月18日－12月11日）

毎週授業時間の大体半分を小噺の練習・指導や発表会の企画にあて、教科書の内容とプロジェクトを並行してすすめた。一週目は落語や小噺の特徴を紹介し、『日本語学習者用小噺集』¹⁶の一部を筆者がフランス語訳したものから、学習者に好きなものを選んでもらった。それを毎週、少しずつステップアップした形で披露してもらい、秋休み前の4回目の授業で一度教室で録画した（図1④）。教科書を使うときも、会話文を上下を切りながら読む、同じ文章をイントネーションを変えて言うなど、小噺を意識した授業を行った。コロナ禍のため、コース後半の授業は、オンラインに切り替わったが、プロジェクトはそのまま続けた。

5回目と6回目の間に、筆者は JF ロンドンのオンライン小噺ワークショップ¹⁷に参加した（次章参照）。そこで学んだことをもとに、6－9回目の授業では、学習者が宿題として撮ってきたビデオを一緒に見て、お互いに仕草や視線、発音などについてコメントしあう時間をとった。また、ロックダウンで対面の発表会が無理になったため、クラスと相談し、Zoom を用いたオンライン発表会の企画を固めていったのだが、学習者は、発表会が観客にとって出来るだけよい体験になるよう、活発に提案や改善案を出して参加した。例えば、非日本語話者の観客が内容を理解できるよう

¹³ Balli (Horwitz 1988)、教科書と並行したプロジェクトなど

¹⁴ 佐藤（2020）

¹⁵ 「みんなの小噺プロジェクト」 <https://one-taste.org/kobanashi/>

¹⁶ 佐野（2018）講師のウェブサイト掲載

¹⁷ 藤光（2021）；畑佐他（2020）；畑佐（2023）

に、学習者が手分けし小嘶のフランス語訳を字幕がわりにタイミングよくチャットに入力するアイデアなどである。

発表会当日は、各学習者が自宅から順番に、Zoom 上でライブで小嘶を披露した。発表会自体は 20 分以下で短く、三十名あまりの観客がスイス、フランス、イギリス、アメリカ、ペルーなどから参加した。反響は大変よく、感想を集めるために設けた Padlet 掲示板へ寄せられた投稿から、日本語母語話者・非日本語話者共に楽しめた内容だったことがうかがえた。発表会の翌週までに学習者・教師ともにふりかえりのアンケートを書き、それをもとに教師を含めペアで 1 対 1 で話し合う時間を取った。それにより、お互いが感じたことを共有して学び、喜び合い、イベントは成功したという達成感を味わった。

3.3 教師のための小嘶ワークショップ

JF ロンドン主催の教師のためのオンライン小嘶ワークショップ¹⁸で筆者は、小嘶を演じ、自ら撮影・編集したビデオを YouTube に投稿するという事前課題をこなし、ワークショップ当日には参加者のビデオを直接素材にした講師の指導を受けた。ビデオへのフィードバックを自ら体験することで、大切なポイントを身をもって感じることができた。参加者同士は、WS 専用のスラックで非同期で自己紹介を投稿したり、お互いのビデオについてコメントしあったり、質問や情報共有をすることを促された。また、2 週間後に行われたフォローアップミーティングまでに、ペアで小嘶を改善するタスクが課せられた。(図 1 「Follow-up」) そのような活動を通し、普段ならかかわりのない、別の国、別機関の他の WS 参加者のことをオンラインながらも身近に感じ、小嘶という切り口から知り合ったことで、キャリアや所属機関を気にせず同じ目線から関わることができた。

4. ワークショップその後（終わり、そして始まり）

少なくとも 2 名の学習者に小嘶を指導するという WS の事後課題をこなせし、プロジェクトのふりかえりも行えたので、筆者はそれで満足しており、特に小嘶の活動を続けようとは思っていなかった。しかし、WS 担当をした JF ロンドンのアドバイザーに誘われ、プロジェクト終了から数日後に WS 参加者対象の実践報告会を行うことになった¹⁹。その後も、12 月半ばから 3 月にかけて、ほぼ二週間に一度のペースで、他の参加者の実践報告会や忘年会など、WS 参加者のためのオンラインイベントが継続的に行われていたので、それらにも参加しつづけた(図 1「教師のための小嘶ワークショップ」関連イベント)。コロナ禍中、笑いをテーマに集まることは心のよりどころにもなり、メンバーが様々な役割(報告者・観客・相談者)で顔を合わせる機会が重なるにつれ、「仲間」としての意識が育っていった。また、筆者は WS のペアワークで一緒になった参加者と忘年会の幹事を任されたり、オリジナル手ぬぐいの

¹⁸ 2020 年 10 月 31 日/11 月 1 日、詳しくは、藤光 (2021)、畑佐 (2023)

¹⁹ 藤光 (2021)

デザインのプロジェクトに巻き込まれたり、少しずつ情報や活動を提供する側にも引っ張り込まれていった。

4.1 教師の活動がもたらした学習者への影響

教師の小嘶ワークショップの活動が継続したことで、筆者のクラスの学習者にとっても、自分たちの小嘶プロジェクトについてふりかえる機会が繰り返し生まれ、よりメタ的な視点から、プロジェクトや日本語学習について言語化して共有することで意識化し理解を深めることができた（図 1、表 1、表 2）

表 1 学習者の小嘶プロジェクトのふりかえり（筆者記）

内容	実践前	直後ふりかえり 2020 年 12 月半ば	第一回インタビュー 2021 年 1 月末	第 2 回インタビュー 2024 年 5 月
日本語との関係	日本語は遠い言語	日本語がもうそれ程遠いものに感じられなくなった。もっと知りたい。	セリフだけでなく、お辞儀の仕方とか、座り方とか、小道具の使いかたも習った。	文化から入ることで、私にとって重要な事を獲得することができる。言葉だけではなく、その背景の行動があり、それも重要だ。
捉え方の変容	リーディングの練習だと思っていた。	「宿題」ではなく、「遊び」としてとらえられた時、簡単になった。	頭の中で「練習」から「遊び」に変わった瞬間、「楽しもう」と思った。小嘶に命を吹き込みたくなった。	「よいものを作ろう」と願えば願うほど、沢山練習するようになる。「遊び」なので、楽しい。強制であってははいけない。
苦手な事	暗記より、理解して学ぶタイプ	あまり分からないテキストを丸暗記するのは難しかった。	自然に、波のように出てくるようになるまで練習した。	話すことを怖がってはいけない。まちがえることで学びがある。そのためには、楽しまなくてははいけない。
語彙/文法ではない言語的な学び	日本語を、わざわざ日本風のイントネーションで話すことはない	そして日本語のテキストを読む、つまり、言葉の音楽的な響きや文章のイントネーションを自分に取り込むことが嬉しかった	役（この場合は二役）になりきることで、もっと日本人になりきってみることができた。話し方や言葉にもっとメロディーをつける勇気が出た	ノートから離れて、言葉を学ぶことに新しい意味付けができた。違う角度から言語を自分のものにした、物理的に身体化できた。
グループの効果	普通の授業では個人のアイデアははっきり表れない。	毎回新しい衣装や背景、小物があって、それを見て、私もやらなきゃ！と思った	毎回誰かが新しいアイデアを見つけてきたので、毎日がチャレンジだった。それを見てそれぞれがやる気が出た。雪だるま式にモチベーションが上がった。	グループでやることでモチベーションが上がる
身近な人の意識	実用性に関して、周りの人にあまり理解が得られない。	世界中から観客が来たことに感銘を受けた。そして、成果を身近な人とシェア出来たことがよかった	友だちが見に来ていて「俺たち、全然からかったりしないで見えていたんだぜ」って。普段は「日本語なんて勉強して可笑しい」と笑われるんだけど。	招待した家族や友達は、私たちの発表に感心していた。普段は日本語を学ぶのは実用性がないので変なことと思われてしまったりするが、発表をしたことで、日本語を学ぶことの意味付けができた。

内容	実践前	直後ふりかえり 2020 年 12 月半ば	第一回インタビュー 2021 年 1 月末	第 2 回インタビュー 2024 年 5 月
日本語を勉強する事の価値	自分の能力に対して不安を感じる	テキストを覚えるのは簡単ではなかった。見られていると意識することで緊張した。	家族をはじめとした、外からの視線があったことで、今まで勉強してきたことの価値が良く分かったと思う。	自分自身に、とても違う言語が学べるということを証明できた。
小唄を演じている自分	観客の前でやるとは思っていなかった。	あんなに沢山の人が見に来てくれたということが印象的だった。	ただ、喜劇のお芝居をやっただけではなくて、こばなしのエッセンスみたいなものがちゃんと捉えられていたのではないかと、だから、(観客も) 私たちを見てからかう気持ちにはならなかった。	人に説明するときを使う事ができる。日本語を学んでいるという「何か日本語で言ってみてよ!」と言われてちだが、「4 年前から日本語を学んでいるんだよ、ほら」、と言ってビデオを見せると、相手は満足する。嘘ではないということが分かるから

学習者に影響があった教師側の活動の一つ目は、WS 講師から、「世界中の日本語関係者のためのオンライン交流会」²⁰にグループとして発題しないかという提案があったことであった。発題者チームが結成され、筆者は、交流会で紹介する内容の一部として、クラスの学習者と小唄についてのふりかえり動画の作成を提案された。そこで、小唄発表会から約 2 ヶ月後（2021 年 1 月 29 日）にクラスのグループインタビューを行い、Zoom で録画した。そののち、6 分に編集して、他の発題者チームメンバーの学生に字幕をつけてもらって完成した動画は、交流会当日と、講師の作った専用サイト²¹で紹介された。学習者にとって、自分達のふりかえり動画が世界中の日本語教師と共有されたことは誇りになり、それが、彼らが日本語を学ぶことについて、また小唄演者としての自覚を高めた。筆者にとっても、クラスから、学ぶことそのものについてのメタ的で深いふりかえりが出てきたことは意外であり、録画編集作業も、自らが授業で大事にしたいことを振り返るきっかけになった。

もう一つ、教師の小唄 WS から生まれた新しい活動は、2 名の WS 参加者の間で、学習者の為の合同発表会をするアイデアから、参加者の大半を巻き込んだ企画、KKGH²²がたちあがったことである。その発表会で、継承語の子供から大学生、成人学習者までが同じ「オンライン舞台」で小唄ビデオを発表した。準備期間に学習者同士の交流の場も生まれ²³、WS 参加者がお互いの学習者を意識する機会となった。この発表会は、そののち例年行事として継続されることになった²⁴。教師と学習者の関係性を捉えなおすために、第 2 回からは教師の出演も必須となっている。筆者のクラスは 2021 年の第 1 回目から毎年参加しており、コロナ禍が収束した 2022 年からは、KKGH に参加するために、年に一回教室で浴衣を着て練習してきた小唄の撮影

²⁰ 公益社団法人日本語教育学会国際連携委員会主催

²¹ <https://one-taste.org/kobanashi/koryukai.html>

²² 「国際小唄合同発表会」頭文字を取り KKGH（畑佐 2023）

²³ ブランド（2021）；川島（2023）

²⁴ 遠藤他（2023）

会を行うようになった。小嘶活動の長期的な影響について知るため、2024 年 5 月に再度グループインタビューを行ったが、そこでは、何年も繰り返し行われた小嘶活動や、国を越えて参加者が集まる発表会についての省察も得られた（表 2）。

表 2 第 2 回インタビューから、KKGH についてのふりかえり（筆者訳）

世界の学習者との新しいつながり	今、こばなしで好きな所は、今のビデオのバージョンで、ヨーロッパ中の、自分たちのように、何らかの理由で日本語を勉強している人達と、知らないけど年に一回、他につながりもないのに、出会えて、同じプロジェクトに参加できる場所、それがすごい。それがなければ、絶対にコンタクトもなかった人たちが小嘶をするところを見ることができる。ちょっと学芸会のように、それが面白いと思う。
日本語学習者の多様性	面白い。皆別の言語の母語話者で、違うアクセントがある。同じ言語で話しているけど、アクセントが違う。
鑑賞から自分の行動につなげる	（うちのクラスの）T は（嘶を）もっと長くやった。（同じ嘶を）とても早くやった子供もいた。それも面白い。自然と比べることになる。そして、自分たちは何をしなければいけないのか、もっと上達するために... それをするためにはどうすればいいのか？こうすればいいんだ！
教師との新しい関わり	先生がやる（小嘶を演じる）のはいいことだ。学習者だけだったら学校みたいだけれども、先生もいることは、普段はないのでいい。
関わり方の多様性	二年間、時間がなくて、一緒にやれなかった。でも、自分で練習や発表は出来なかったが、皆のビデオをとった。アシスタント・翻訳と字幕付けで参加した。
自分で伸びるのを待つ	学校に行って、もちろん生徒が前に進むように背中を押すのは大事だけど、無理強いされなければ、翌年は、もしかして、「よし、今年はやるぞ、ビデオをとってやろう！」と思うかもしれない。
何度でもチャンスがある事でのモチベーション維持	「来年は」と言えること、「今年は時間がないけど、来年ならできる」。コースに来るモチベーションも上がる。「テキストをつくるのに、後丸々一年ある。一年かけて準備して演じて、見ることができる。」そう思える。

4.2 教師の変容

筆者は、小嘶ワークショップに参加する以前は、講座や書籍などから、教室の実践に必要な情報を大体得ることができたため、あえて人に相談する必要を感じたことはなかった。また、人に話しても理解が得られないと感じ、実践についても自ら人に紹介することはなかった。授業では、参加者同士のつながりを促したり、クラスの外へのつながりを作ったりする努力をしながらも、自身ではあまり同業者や、授業外へのつながりを持っていなかった。

同業者同士のつながりが重要だと言われたとしても、それを実感したことはなく、積極的に追究する気にならなかった。しかし、WS 後の息の長いプロセスで、筆者含め参加者の実践やインプット、学習者の活動を真摯に価値のあるものとして扱ってくれるアドバイザーや講師の存在により、自らの、コミュニティに対する役割の捉えなおしにつながるエンパワメントのプロセスが起こった（表 3）。また、WS とその後の活動は、学習者側の学びを再体験するきっかけともなった。まず、小嘶を演じたり、コメントをもらったりすること、それから、KKGH の企画で、仲間と協働で未知の何かをつくり上げるプロジェクトへの参加である。これらの体験をもとに、

もっと自信と目的を持って教室活動を提案したり、進めたりすることができるようになった。

表 3 教師の変容

	前	後
協働への姿勢	基本的に一人で考えて行動する方が速いし、好きなように出来るので、できるだけ自分でやる	仲間に相談して意見を求めたり、人を巻き込んでやる事に意義を感じる
行動範囲	一人でできる範囲で活動する	人と協働することで、できることの範囲を広げる
実践の発信	目立ちたくないし、理解が得られない気がするので、実践について特に話さない	お互いの実践に興味がある集まりで積極的に発信する、また、自分を含め、仲間が発信できる場づくりに関わる

4.3 小嘶プロジェクト・小嘶ワークショップの長期的な影響

表 1 の右半分にある 1 か月半後・3 年半後の二回のインタビューは、プロジェクト後に小嘶活動をやめてしまっていたら、存在しなかったものであるが、学習者は自らの体験を、もっと大きな枠からメタ的に捉え、自分の言葉で語っている。それらの言葉から浮かび上がってくる、小嘶プロジェクトの効果としては、「伝える」側として日本や日本文化に関わることで、それらがもっと身近に感じられた、苦手な丸暗記や人前での発表を「遊び」としてとらえることで楽しむことができるようになった、普段とは違う言語との関わり方により、日本や日本語の理解に多面的な深みが出たなど、個人の（日本語）学習に新しい意味を見出すという一面がある。また、グループ内での励み合いと協働、家族や友人に向けて日本語を学んでいる自分を見せ、肯定してもらうことで自信がつくことなど、他人との関わりの認識にも変容があったことがうかがえる。

また、小嘶 WS 後の教師の関わりによって生まれた継続的な KKGH の発表会については（表 3）、日本語を学んでいること以外何のつながりもない、年齢も在住国も違う世界の学習者と同じプロジェクトに参加した事での視野の広がりや、他人の小嘶を見ることによる内省と自己改善、強制されない学びについても言及しており、発表会への参加とふりかえりのサイクルが、小嘶にとどまらず、学ぶことそのものについての考察へと広がっていることが分かる。

クラスの小嘶プロジェクトに参加した 6 名の学習者のうち 3 名は、そののち様々な理由で教室をやめてしまったのだが、2024 年の 5-6 月に、小嘶のプロジェクトについて覚えていることをアンケートでふりかえってもらった（表 4）。学習者は、個人的なレベルでの成功体験、グループ内の関係性、観客とのつながり、そして日本語とのかかわり方について言及している。

表4 日本語教室を離れてからも、残っているもの（筆者記）

個人的なチャレンジの成功体験	はじめ不可能に思えたことが出来たという誇り。 怖さに打ち勝って、知らない人の前で小噺を演じることができた。 日常で問題が起こったときも、こばなしの事を思い出すと勇気が出る。
日本語との関わり方	プロジェクトの間は、日本語がもっと自分の日常の一部になっていて、毎日時間を取って練習した。
他人との関係性の変容	信頼すること、いつもジャッジされる恐れを手放すことを学ぶことができた
長期的記憶	テキストを今でも覚えている。語りやコミュニケーションについて学んだ。
達成感	観客からのフィードバックがとても嬉しかった。
コロナ禍でのモチベーション維持	コロナ禍にあっても、つながりと意欲を保てた。

5. 継続的な学びの場

ここまで、小噺プロジェクトを取り巻く一連の活動と、それによる学習者と教師の変容を、学習者のふりかえりや筆者の内省を通して紹介した。それを、もう一度、変容とつながりという観点からまとめ直したものが、図2である。

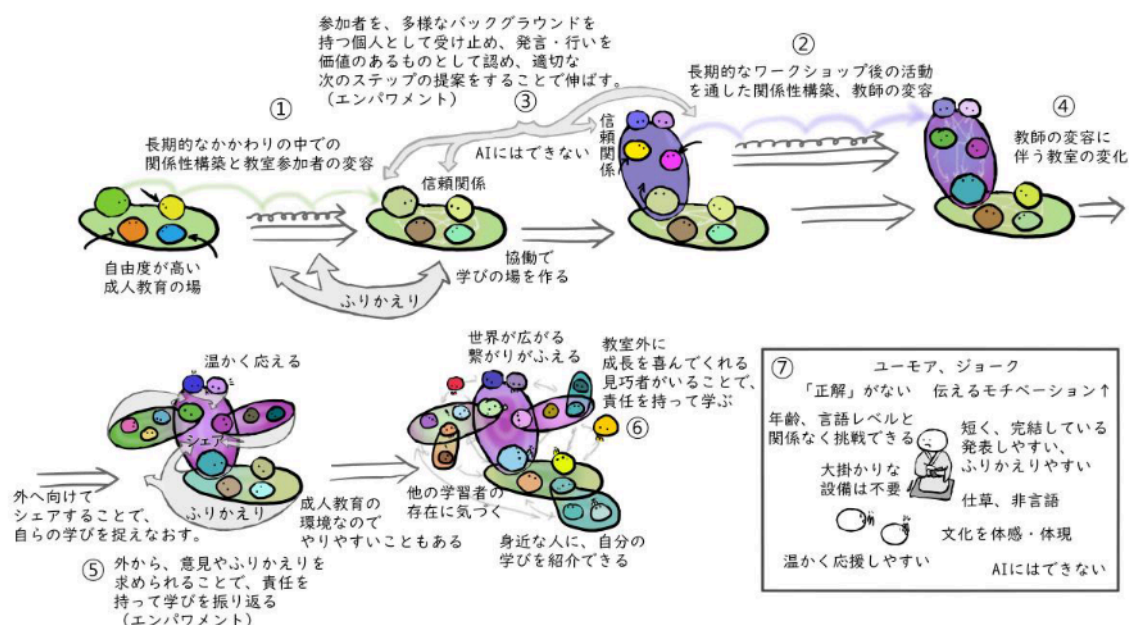


図2 変容とつながりの連鎖

図に沿って教師と学習者の変容を追っていくと、①教室が始まったばかりの頃は、つながりのなかった参加者と教師が、教室活動やプロジェクトを通して関係性を築いていった。趣味としての成人向けコースの自由度の高さを活かし、小噺プロジェクトのような協働活動やふりかえりを通してクラスのコミュニティの学びの場がかたちづくられていった。②「教師のための小噺ワークショップ」と、その後の活動への参加で、教師はコミュニティ形成を参加者側から体験し、初めて協働活動やプロジェクトの楽しさを感じたうえ、教師のための学びの場やイベントの企画に関わ

る力を得た。また、各地の多様な機関の教師との関係性を紡ぎ、自分をそのネットワークの仲間の一員としてとらえるようになった。このような大きな変容が可能になったのは、③WS 企画側が参加者の行為や意見が価値のあるものとして温かく受けとめる態度を示すことで信頼関係を育み、発言しやすい雰囲気を作ったことと、一人ひとりに対しての適切な声掛けや提案で、普段の活動枠から出て、自分一人ではやらなかったであろう活動や役割を体験する機会を継続的に設けた事が大きいと思われる。④そのサポートをもとに起こった教師の変容が、また教室の学びの場に影響した。⑤研修が終わった後でも、教室実践について報告したり、振り返ったりする為の場とサポートが提供されていたため、教室の様子やふりかえりを、そこで共有した。そのような良い意味でのプレッシャーが、クラスにとっても真剣に考え、ふりかえるための動機になった。⑥WS 参加者同士、お互いの教室や学習者が身近に感じられるようになったため、それぞれの教室間のコラボレーションや、他のクラスの活動を教室で紹介する機会が生まれた。それは、学習者が、別の場で日本語を学んでいる多様なバックグラウンドの日本語学習者の存在に気づくことにつながった。また、教師が協働で小嘶発表会を企画したことで、教室外の学習者の家族や友達やほかの観客にも応援してもらおうチャンスが出来た。小嘶発表会のイベントが恒例行事となったことで、成長を教室外からフォローしてもらおうきっかけができ、それが、また、よい意味での緊張感と学習意欲を教室にもたらした。⑦素材が「小嘶」であったことも、教室を越えた学びの連鎖が起こるにあたって重要だったと思われる。レベルや年齢に関係なく、誰にでも挑戦できる素材であるからこそ、多様な日本語学習の場をつなげることが可能になり、楽しさ、ユーモアと文化をベースとした活動であることで、発表の際に観客に興味を持って応援してもらいやすい。そのため、学習者として成功体験が得られやすく、つながりを作りやすい活動である。

以上、教師の学びに対する意識の変容が、教室の変容へとつながった例を紹介した。教師の学びへのカギとなっていたのが、場の責任者（WS 企画者）と参加者の信頼関係と、企画者が参加者個々の行動を受け止めた上で、それをグループ全体の学びや、参加者の関係性構築につなげる為への次のステップの提案とサポートを継続的に提供した事である。その「次のステップ」を踏んでみた結果を実感することで、徐々にコミュニティ内での情報交換や学び合いを自律的に意識するようになった。ここで、教師の同業者に対する姿勢、すなわち「意味パースペクティブ」の変容が起こったのである。

日本語教室内でも、教師やクラス内での信頼関係と、適切な次のステップの提案とスキャフォールディングが学習者の学びを促進させる。しかし、教師向けの研修では、そのような個人的なアドバイスや支援を継続的に得られることや、研修参加者同士のコミュニティ結成へ向けてのサポートがあることは稀で、伝授された研修内容を使って何をするかは参加者個人の力量にかかっていることが多い。教師研修も日本語の教室も同様に、個々が人として持っているものを伸ばしたり、どう関係

性を紡ぎ、どうお互いから学べるかにフォーカスを当てることで、もっと豊かで持続的な変容をもたらす学びの場となるのではないか。(飯野 2010)

趣味のための成人の日本語学習では、ストレスを感じない場で他者との学びの価値観の重なりをみつけ、学習を楽しむ「消費の為の学習」の側面が大事になるという研究があり²⁵、そのような教室では学習者と教師が協働で教室デザインを行い、教室の価値を創造することが継続に有効だとしている²⁶。それに加え、普段は心理的安全性が確保された居心地の良い場を作ることを優先させつつも時折教室の外へつながる事で緩急をつけ、他人にも成長の過程や学びのふりかえりを見せる機会を作ることで、趣味のためのクラスであっても緊張感が生まれ、新しい体験から意識変容的な学びにつながりやすくなるのではないか。

筆者は、自ら体験したエンパワメントの過程(図2の③)を、今後、自身関わっている学びの場でも応用できるようになりたいと考えているが、その為に、一つのステップ、信頼関係の築き方、適切な「次のステップ」の提案の仕方、学びの場での役割のバランス(学びのサポーターvs.学び手)の取り方などを探求していきたいと考えている。

謝辞

本稿の完成にあたり、小瀬ワークショップの講師とアドバイザー、ならびにワークショップ参加者の仲間の方々に貴重なご助言と温かいご支援を賜りました。ここに心からの感謝の意を表します。また、成人クラスのメンバーの協力にも深く感謝いたします。グルノーブルシンポジウム実行委員会の皆さまには執筆中、多大なご配慮をいただきました。心より御礼申し上げます。

参考文献

- ブランド那由多 (2020) 「小瀬で楽しく繋がろう」『AJE ニュースレター』 67
[<https://www.eaje.eu/ja/nl-article/46>].
- 遠藤真理・加村彩・高木三知子・ブランド那由多 (2024) 「教師・学習者の共生の場 ―笑いでつながるバリアフリーの小瀬発表会―」『ヨーロッパ日本語教育』 27: pp.472-483.
- 藤光由子 (2021) 「世界の日本語教育の現場から (国際交流基金日本語専門家レポート) 日本語教育アドバイザーの仕事 ～「学びの舞台」をつくる～」国際交流基金
[<https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/13763777/www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/dispatch/voice/voice/seiou/uk/2021/report02.html>].
- Hatasa, Kazumi (2012). Integrating Rakugo and Kobanashi in Japanese Language Classes at different Levels. *Japanese Language and Literature*, 46-1: pp.201-215.
- 畑佐一味 (2023) 「学習者が演じる小瀬 ―国際小瀬合同発表会 (KKGH) の活動から見えてくるもの―」『むすぶ』日本語教育学会.
- 畑佐一味・米本和弘・濱田典子 (2020) 「伝統芸能を題材にしたオンラインでの教育活動 ―落語と紙切りを用いた実践事例―」『むすぶ』日本語教育学会.
- Horwitz, E.K. (1988) The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *Modern Language Journal*, 72, 283-294.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.x>

²⁵ 内山 (2018)

²⁶ 内山 (2019)

- 飯野令子 (2010) 「日本語教師の「成長」の捉え方を問うー教師のアイデンティティの変容と実践共同体の発展から」『早稲田日本語教育学』5: pp.1-14.
- 金子瞳・松本健義 (2021) 「成人学習の視点からとらえる教師の学びと省察」『上越教育大学研究紀要』40-2: pp.399-412.
- 川島眞紀子 (2023) 「学習者と教師双方における学習プロセス向上のための小断の可能性」『第26回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム予稿集』p.139.ヨーロッパ日本語教師会.
- 国際交流基金 (2023) 『海外の日本語教育の現状ー2021年度 海外日本語教育機関調査より』
[<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey21.html>].
- Kubota, Ryuko (2011). Learning a foreign language as leisure and consumption: Enjoyment, desire, and the business of eikaiwa. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 14: pp.473-488.
- 久保田竜子・瀬尾匡輝・鬼頭夕佳・佐野香織・山口悠希子・米本和弘 (2014) 「余暇活動と消費としての日本語学習ー香港・ポーランド・フランス・カナダにおける事例をもとに」第9回国際日本語教育・日本研究シンポジウム大会論文集編集会 (編)『日本語教育と日本研究における双方向性アプローチの実践と可能性』pp. 69-85.ココ出版.
- Mezirow, Jack (1978). Perspective Transformation, *Adult Education* 28: pp.100-110.
- 佐藤慎司 (2020) 「未来を創ることばの教育をめざして」(講演) スイス日本語教師の会 2020年春のセミナー. 2020年3月21日.
- 瀬尾匡輝・瀬尾悠希子・米本 和弘 (2015) 「日本語教師はどのように教育の商品化を経験しているのか」『言語文化教育研究』13: pp.83-96.
- Stefanova, Eliza, Sendova, Evgenia and Stefanov, Krassen. (2009) Teaching for lifelong learning, and lifelong learning for teaching. *Teacher Education – Innovation of Studies in Mathematics and IT*, pp.123-136.
- 杉山昂平・森玲奈・山内 祐平 (2018) 「成人の趣味における興味の深まりと学習環境の関係: アマチュア・オーケストラ団員への回顧的インタビュー調査から」『日本教育工学会論文誌』42-1: pp.31-41.
- 時本美穂・小澤直子・小林玲子・ベイリー芽生・ニクソン由実・ブランド那由多・藤光由子・植原久美子・西澤芳織 (2020) 「教師の深い学び合いの場の創造と専門性ー主体的・自覚的・対話的にー」『ヨーロッパ日本語教育』26: pp.99-133.
- 内山喜代成 (2018) 「台湾における成人日本語学習者の学習継続プロセスー教室への参加及び参加継続の促進・阻害要因の分析ー」『日本語教育』171: pp.31-46.
- 内山喜代成 (2019) 「成人の教室を担当する日本語教師の成長と教室デザインの変容ー台湾民間教育機関のある中堅教師の語りから」『言語文化教育研究』17: pp.234-254.
- 渡部淳 (2020) 『アクティブ・ラーニングとは何か』岩波書店.
- 渡辺貴裕・藤原由香里 (2020) 『なってみる学び: 演劇的手法で変わる授業と学校』時事通信社.

あなたはスマホ派・教室派？

——ICT を外国語学習の味方につけるためのささやかな提案——

後藤加奈子（リエージュ大学）

要旨

近年発達著しい ICT の存在により、「教育機関とは『教室での』学びを提供する場である」という定義は見直しを迫られている。語学学習を促進する ICT が簡単に手に入る状況でありながら、学習者が敢えて教室で学ぶ意義を見出すための状況は、どのように作り得るのか。またそうした教室活動の結果、学習者が学習項目を深く記憶し、それを創出という行動に結びつけられるようになるためには、どのような学習プロセスを重視すべきなのか。本稿では、ICT を教室での学習活動と効果的に連携させるための試みを紹介する。実践例として、A1 から B2 レベル（CEFR 基準）の学習者の作文の課題を二つ取り上げ、インターネット上のプラットフォームの力を借りて匿名性を保ちつつ、他の学習者と協力して物語を作るプロセスに注目する。

キーワード：ICT を取り入れた教室活動、匿名性・同時性・協働性、創作活動

Téléphone portable ou salle de classe ?

Comment cohabiter avec les TICE

dans l'apprentissage de japonais langue étrangère

Kanako GOTO (Université de Liège)

Résumé

En 2024, où les TICE gagnent du terrain de manière presque irréversible, comment peut-on créer des situations où l'enseignement en présentiel soit autant valorisé qu'autrefois ? Autrement dit, pour que les activités en salle soient bénéfiques pour une mémorisation efficace et profonde, ce qui incite les apprenants à créer des contenus à leur tour, quelles étapes d'acquisition de la connaissance sont susceptibles d'être favorisées et préservées ?

Nous essayons de répondre à ces questions, à l'aide de deux exemples de cohabitation entre les activités d'apprentissage avec les TICE et celles réalisées en classes traditionnelles. Ces exemples concernent les activités de création de contenu en japonais à l'aide des consignes données, réalisées par des apprenants aux niveaux A1, A2, B1 et B2. Ces dernières ont été menées à l'aide d'un outil numérique de partage de données en temps réel (Padlet), en salle de classe, tout en gardant l'anonymat de chaque participant.

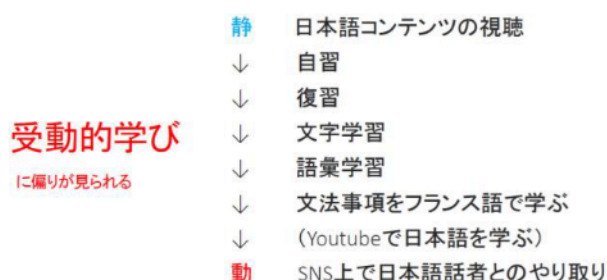
Mots clés : Apprentissage avec les TICE, activité interactive et anonymat, création de contenu en L2

1. はじめに

2024 年現在、ICT（Information and Communication Technology）は日常生活の様々な場面に浸透している。語学学習の促進に効果的な ICT は、2020 年頃から急激に発達し、大部分のサービスが無料で入手可能な状況となっている。自宅から教室まで移

動する手間を経ずともスマートフォンの画面上で語学の学習ができるしまう（との錯覚を起こす）21 世紀の学習者が、敢えて教室で外国語を学ぶ意義を見出すためには、教師側からのどのような働きかけが求められているのか。またそうした教室活動の結果、学習者が学習項目を深く記憶し（インプット）、それを創出という行動（アウトプット）に結びつけられるようになるためには、どのような学習プロセスを重視すべきなのか。

2. 現状把握－教育現場における ICT 使用の現状とパンデミックの影響



2.1 パンデミックという外的要因と ICT を使った学習の問題点

¹ 著者が 2011 年から 2024 年までの期間にベルギーの大学で担当した授業内で学習者に随時行ったヒアリングの結果。

れてくるおびただしい数のファイルを連日ダウンロードしてはパソコン上のフォルダに蓄積することを繰り返す日々を送ることとなり、情報過多の状況の中、知識のインプット、既習事項のアウトプットを自然なサイクルで行う機会を失った。2020年4月に著者の勤務先大学が複数の学部 of 学生を対象に行った調査は、パンデミックという未曾有の事態から来るストレスに加え、教員から送られてくる資料、課題の膨大さから、どのタスクから処理したらよいかわからずに途方に暮れ、学習意欲を失った者が多かったと報告している³。

著者が当時担当していた日本語クラス（選択科目、A2～B1 レベル）では、単元が終わるごとに 15～20 の新出熟語を手書きで練習し提出、教師の添削を受けるプロセスをカリキュラムに取り入れていたが、オンライン授業の義務化により手書きの課題が省略された。2020 年 6 月に一時的にロックダウンが解除され、対面で開催された筆記試験では、漢字の産出課題の得点が例年に比べて非常に低くなった。試験期間終了後に筆者が学習者との振り返りを行った際、学習者は「ロックダウン期間中は、教師から送られてくる漢字のリストをダウンロードすることで漢字を学習した気になっており、実際に漢字を手で書いて覚えるプロセスが欠落していた」と語った⁴。画面を通してではなく、教室で仲間や教師と学ぶことにより自然に得られていた学びのプロセスの欠落は、学習項目の定着度の低下という結果につながっているのがわかる。

2.2 ICT を使った学習の利点

2.1 では、パンデミックという外的要因により、教員側も学習者側も必要に迫られて ICT の力を借りて教室以外の場での学びを実践してきた状況をまとめた。では、パンデミック時の緊張感や不安が取り除かれた状態にある 2024 年の学習者たちは、語学学習における ICT 使用をどのようにとらえているのか。ICT の利点に焦点を絞り、著者が今まで出会った学習者、同僚、他国で日本語を教える教師たちの話を統合してみると、ICT を使って外国語を学習する利点は表 1 のようにまとめられる^{5 6}。

表 1 日本語学習者は ICT を使った学びをどのように便利と感じているか

時間のやりくりに関する利点
時間短縮に役立つ
自分のリズムで学べる
空間・距離のやりくりに関する利点
遠方の学習者にとって（ストライキ時にも）便利である
コロナの時も、病気の時も勉強できる
教室と「つながる」ことができる

³ ルーヴァン・カトリック大学内部資料（2020a）

⁴ ルーヴァン・カトリック大学内部資料（2020b）

⁵ 著者が 2020 年から 2024 年まで担当した日本語講座の参加者に随時行ったヒアリングの結果。

⁶ 表 1 に見られる ICT の利点は、文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（2024：6）でも言及されている。

その他の利点
スマホで手軽に学べる
楽しい
顔が見えない（匿名性）
ゲーム性

2.3 ICTの使用状況に関する先行研究

日本語をはじめとする外国語の教師、そして外国語の学習者たちは、日頃 ICT をどのように使っているのか。鈴木他（2019）によると、パンデミック到来以前より、日本や海外で日本語を学ぶ学習者は様々な学習シーンでデジタルツールを積極的に取り入れている。使用ツールは主に語彙、漢字の暗記や辞書機能に関するものが多く、学習者の出身地・居住地域によって人気のツールが異なることも明らかにされている⁷。また、地域を問わず日本語学習者から愛用されている日英翻訳辞書サイト（jisho）⁸は、作者自身（スウェーデン出身のキム・アールストロム氏）も日本語学習者であること、語彙数や例文などの改定や改良が定期的になされていることが多くの支持を集める原因のようだ⁹。一方、日本国外の日本語学習者への ICT の浸透状況に関しては、鈴木他（2020）が詳しい。これは学習者の使用しているツールとその理由、利用方法などを調査しまとめたものであるが、便利な道具を率先して使っていく学習者たちの様子だけでなく、ICT の急激な発展とそのツールの数の多さに戸惑いつつも、今後の日本語教育のあり方や教師自身の ICT への取り組み方に変化がもたらされるべきであるとの認識を新たにした、という教師の気づきなども的確にレポートしている¹⁰。

3. 仮説－ICT と教室活動の両立を可能にする活動デザインとは

パンデミックの危機的状況が一段落し、いわゆる非常事態ではなくなった 2024 年現在、語学の教育現場では ICT はどのように位置づけされているのか。学習者の出席や課題提出を管理する事務ツールや、前述したようなインプット型の語彙や漢字の参照・暗記ツールに関しては、これらを廃止して紙ベースの運営・学習方法に逆行するというような状況は想像し難い。その状況を踏まえたうえで、敢えて教室まで移動し、画面上ではなく教室内で仲間、教師とともに外国語を学ぶことの重要性に、学習者たちが自ら意識を向けるようになるためには、どのような教室活動を導入したらよいだろうか。

⁷ 鈴木他（2019：243-248）

⁸ Jisho (<https://jisho.org>)

⁹ 鈴木他（2019：250）。著者がベルギーの大学で日本語教師として勤務し始めた 2012 年頃、IT 技術に長けた学習者がクラスの仲間たちのためにひらがな・カタカナの音と形を一致させて暗記するというデジタルツールを独自で開発し、クラス内で披露してくれた。当時はスマートフォンも普及しておらず、オンライン授業が義務化される状況など想像したこともない教師・学習者たちが大半だった。このひらがな・カタカナ認識ツールはクイズ形式の独習アプリの先駆けと呼んでもいいだろう。

¹⁰ 鈴木他（2020：25）

これらの問いに導かれ、筆者は2023-2024年度のベルギーの大学内の二つの日本語コースにおいて、教室活動と ICT を両立させた学習体験をデザインした。その際に工夫したことは、一方では ICT の利点・特性（同時性・ゲーム性・予測不可能性と匿名性）に注目すること、他方では教室内でしか起こりえない状況（教師との対話・仲間との協働・目くばせや微笑みなどの非言語的コミュニケーション）に目を向けることである。パンデミック期間中の学習活動、そして ICT を使った言語学習一般がインプットに偏りがちであることを踏まえ、この学習体験では産出活動（作文）に重点を置く¹¹こととした。4 ではその試みを詳述する。

4. ICT を教室活動と共存させる実践例

本項で詳述される実践例に登場する「教師」とは、筆者のことを指す。

4.1 具体例1「ちょっとした写真」（写真をもとにした作文活動）¹²

一つ目の活動例は、B1～B2 レベルの学習者 10 人ほどで構成されるクラスで実施された。この活動では、リアルタイムで、且つ匿名で内容を書き込めるツールである Padlet を用い、合計 3 セッション分（1 セッションは 60 分程度）の時間を費やした。この活動は以下のように進行した。

第一セッション

- ① 活動が行われる授業の前日に、教師は学習者にメールで以下のような指示を出す。「自分の撮ったちょっとした写真、好きな画像を選んでおいてください。明日の授業で使います。」
- ② 授業当日、教師は教室のスクリーン上に（特に説明は加えずに）QR コードを映写しておく。学習者は QR コードを自分のスマートフォンでスキャンし、教師が準備しておいた Padlet のページを開く。この際、アカウント名が画面に表示されないよう、匿名のユーザーとしてアクセスすることが重要。
- ③ Padlet の該当ページには活動タイトルと活動のルールが記されている。そのルールに従って、学生は「ちょっとした写真」を匿名で投稿する。
- ④ Padlet のページ上には他の学習者が投稿した写真も同時に表示されていく。各学習者は、自分以外の学習者の写真に匿名でコメントを残す。コメントの内容は「形容詞」（かわいい、おいしそう、からい等）のみ。
産出項目：写真を見ながら思い浮かんだ形容詞を書く

¹¹ 同じく学習者の産出活動に焦点を当て、日本の大学のドイツ語の教室内で iPad を用いてビデオ作成活動を行った授業実践の例として、岩居（2015）がある。

¹² この活動の進行手順（最後の「名づけのプロセス」を除く）は、篠宮（2021、2022）の提案する活動「創作日記」からヒントを得た。この活動のアイディアはどのように得たのかという著者の問いに対し、篠宮（2024）は、パンデミック期間中に国際交流基金パリ支部の教師らが欧州各地の日本語教師向けに開催した各種オンライン勉強会やワークショップに出席して、ICT を援用しながら楽しく授業を進めるためのヒントと勇気をもたらたと語った。

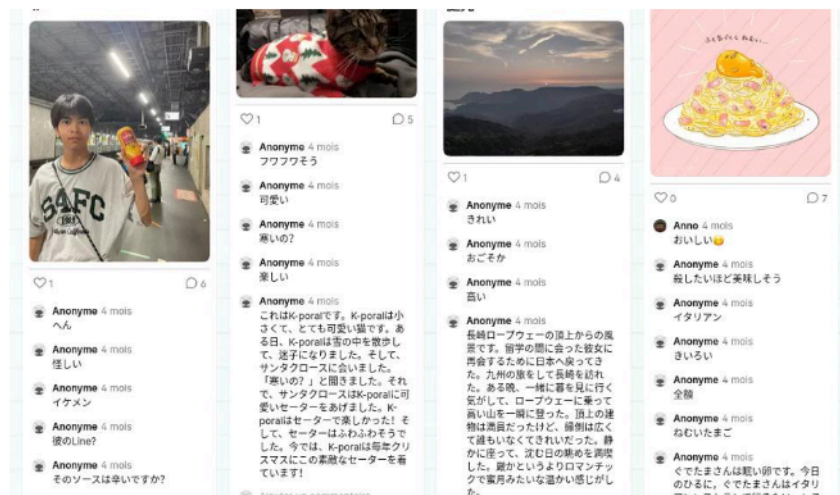
- ⑤ 写真を投稿した本人は、他の学習者からコメントとして受け取った形容詞を課題として持ち帰り、それらになるべくたくさん使いながら、次の授業までに短い物語を作り、その物語を自分の写真の下に投稿する。各学習者の匿名性は保たれたまま。

産出項目：形容詞の連鎖＋短い話を作る

第二・第三セッション

- ⑥ 二回目のセッションでは、同じQRコードからPadlet活動のページに再度アクセスし、それぞれの写真に付けられた物語をクラス全員で読む。教師が適宜コメントをし、文法事項や語句の使い方、語順などの修正・助言をする。最後に、写真を投稿した学習者が自己申告をする。この時点で、写真と物語の作者が明かされる。全ての物語を扱えるよう、時間が足りなければ三回目のセッションを持つことも可能。
- ⑦ 活動プロセスを締めくくるために、作者以外の人物が、物語にタイトルを付けるという活動を付け加えた。いくつかの物語のタイトルを教師が見本として付けてみせ、それに従って何人かの学習者が他の学習者の物語にタイトルを「プレゼントする」活動を行った。(例・サンタクロースのプレゼント、パラドックスの箱)

産出項目：物語内容の要約＝受動的活動（読解）から能動的活動（創造、作者との対話）へ



画像1「ちょっとした写真」アクティビティの成果（抜粋）

この活動を実践するにあたり教師が工夫し、学習者が気づいた点¹³は以下の通り。

匿名性・ゲーム性

学習者は匿名で創作活動に参加することで、誰が作者かわからないスリルを味わうと同時に、他者と比較されることによる精神的ストレスを感じにくかった

同時性

Padlet の画面上に学習者たちが形容詞のコメントを投稿していくことで、誰が何を書いているかはわからないが、確実に同じ瞬間に同じ場所で事態が進行していることを実感した

協働性・創造性

自分の写真が、仲間のプレゼントしてくれた形容詞を使うことで一つの物語の元となり、最後にタイトルを付けてもらうことで、自分の文章が「作品」になったという実感を得た

予測不可能性

授業に来て初めて指示が出されること、その指示が QR コードで出されることに普段の授業と違う要素を感じ、面白いと感じた

ここで、この活動の教育的成果について考えてみよう。この活動を通じ、教師は既習事項と新出事項が無理なく混じり合うばかりでなく、クラスの雰囲気が「ともに学んでいる、ともに作っている」ムードになったのを感じた。その結果、学習者が日本語による産出活動への精神的ハードルを感じにくくなり、自由に表現できるようになったとの印象を受けた。学習者たちが第一セッション後の課題として自分の物語を作り上げる過程において、思いがけない視点や展開を織り込んだ個性豊かな文章が多く出てくることに、教師は驚いた。

教師側が特に注意を払った点としては、学習者が少しでも能動的に日本語で言葉を紡ぎ、物語を書くことに集中できる環境をつくるため、教師の視点からの介入をできるだけ避けたことが挙げられる。学習者の作った物語に関し、文法の明らかな間違いや言葉の使い方の修正などを除き、原則的にはほぼ介入をせずに学習者の書いたものを尊重した。その結果、この活動の一か月半後に行われた筆記試験では、学習者たちはそれぞれの習熟度の範囲内で自由に楽しく文を書くことの楽しみを知ったという印象を再び教師に与えることとなった。筆記試験の作文課題には、英国の故エリザベス女王が熊のパディントンとバッキンガム宮殿内でお茶を飲んでいる、よく知られた画像¹⁴を出発点とし、「二人は何をしていますか。10 行以内でお話を作ってください」という指示があったが、答案として書かれた 10 行のミニ・ストーリーのどれもが独創性に満ち、生き生きとした文章であった。日本語教材の例文を繰り返し書いて覚えることによって得られる文体とは異なり、学習者それぞれの息づ

¹³ 活動に参加した学習者の感想を著者が随時聴き取ってまとめたものである。

¹⁴ 2022 年 6 月、英国のエリザベス女王の即位 70 周年を祝うプラチナ・ジュビリーのキャンペーン動画から取られた画像。

かいが感じられるような個性的な世界が日本語で綴られていることに、教師は驚くとともに、教室内で ICT を用いて行った協働による産出活動の効果を実感した。

4.2 具体例 2「ゆみちゃんとまことくん」（「て形」を使った作文活動）

二つ目の活動例は、同じ大学の A1～A2 レベルの学習者 12 人ほどで構成されるクラスで実施された。前例と同様に、匿名性、同時性を重視したツールである Padlet を用い、合計 2 セッション分（1 セッションは 60 分程度）ほどの時間を費やした。この活動は以下のように進行した。

第一セッション（産出）

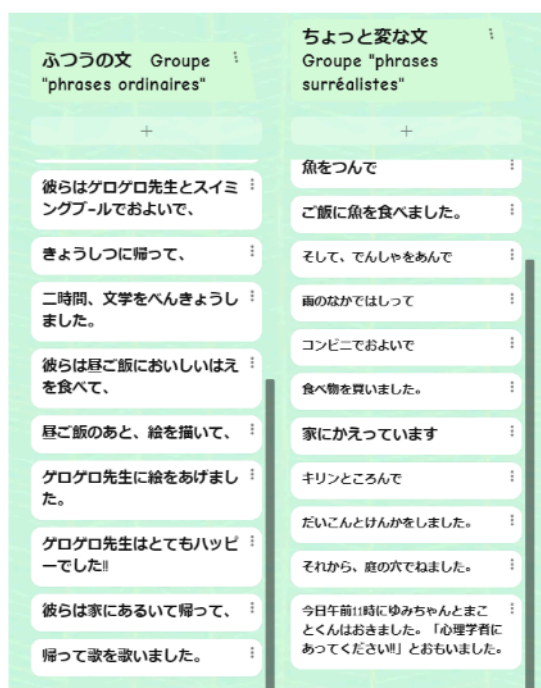
- ① 学習者は、前回の授業終了までに、動詞の「て形」を一通り学習している。授業の冒頭、学習者は教師の準備したくじを引く。これはクラスを二つのグループに分けるためのもので、一方のグループの属性は「ふつう」であり、他方のグループの属性は「ちょっと変」である。学習者たちはそれぞれの属性ごとに集まり、次の指示を待つ。
- ② 教室のスクリーンに QR コードが提示される。学習者はスマートフォンでコードをスキャンし、「て」というタイトルのついた Padlet ページへと導かれる。
- ③ 該当ページには、ピンクとブルーの布団にくるまってすやすやと眠る蛙のこどもの絵が貼り付けてあり、教師からの指示が次のように表示されている。
「今日、ゆみちゃんとまことくんは、何をしましたか。日本語で文を書きましょう。」教師から、この活動の趣旨は「て」形の復習・応用練習であることと、「ふつう」と「ちょっと変」の定義についての説明がある。
ふつう：て形を使ってできるだけ普通の（教科書のような）物語を作る
ちょっと変：滑稽な動作だけでなく、できるだけユニークで、動作の連鎖の意外性に笑いが生まれるような、少し変わった物語を作る
- ④ 各グループは蛙の絵を出発点として、それぞれの属性に忠実に「ゆみちゃんとまことくん」の一日を想像し、話を作っていく。書記に任命された学習者はそれぞれのグループに割り当てられたスペースに「て」形を用いた物語の断片を記入していく¹⁵。教科書や授業のノートなど、今まで学習した内容はすべて援用してよいこと、なるべくバラエティに富んだ動詞を選ぶことが望ましいこと、などの指示が教師から適宜出される。作文活動は二つのグループが同時に、同じ Padlet の画面を使って行う。教師の役目は原則として学習者たちの活動を見守ることであり、明らかな活用の誤りや語順などの問題を指摘するほかは、教師としての介入は最小限にとどめる。
- ⑤ 他のグループの産出物は画面上に見えているが、「それらをチラチラ見ても良いが、飽くまで自分たちの作業に集中すること」との指示のもと、60 分以内にそれぞれのグループの属性に合った物語を完成させ、Padlet ページに投稿す

¹⁵ どのグループの書記も、スマートフォンを使って日本語で直接内容を記入していた。

る。次回のセッションでは、各グループは自分たちの書いた物語を他のグループの前で発表する、との予告がなされる。

第二セッション（評価と振り返り）

- ① QR コードをスキャンして、前回のセッションで作成したそれぞれのグループの物語に再びアクセスする。
- ② スクリーンに映し出された自分たちの物語を見ながら、学習者は他のグループのメンバーに自分たちのグループの物語を読んで聞かせ、必要に応じて媒介語（フランス語）で説明を加える。
- ③ 適切と思われる箇所で、教師は学習者に質問（苦労した点、気に入っている動詞、表現など）をしたり、内容確認をしたりする。
- ④ 各グループのメンバーは、他のグループの作成した物語の良いところを探し、誉め言葉をプレゼントする。
- ⑤ クラス全員で、いいなと思った動詞や文に「いいね」をつける¹⁶。



画像 2 進行中の Padlet 活動の様子（抜粋）

4.2.1 振り返りセッションで出てきた学習者側の気付き

どちらのグループで作業していたかにかかわらず、活動に参加した学習者たちはこの「て形」の復習・応用活動を楽しかった、と振り返った。楽しいと思うに至った理由は以下の通り。

¹⁶ 「ゲロゲロ先生はとてもハッピーでした」は最も多くの「いいね」を獲得した。

- 今までとは違った学び方だと感じた
- 他のグループの作業状況がリアルタイムで見えることにスリルを感じた
- 今まで学んだことの総復習をする良い機会になった
- 仲間と知恵を出し合って作品を作る過程が面白かった
- 自分たちってこんなこともできるんだ、と気づかされた
- 頭をいろいろな角度から使った

また、各グループとも、自分たちのグループの属性に縛られることの「ゲーム的快感」を実感していたようだ。例えば、教科書のような、極めてまっとうな物語を作ることを強いられた「ふつう」グループのメンバーは、自由なアイディアで物語世界を作っていく相手グループの作業過程を Padlet 画面上で垣間見ながら、自分たちも何か独創的なことを書きたいと考えたが、「ふつうに書く」というルールを守らなければいけないので、(蛙の一日という) 文脈上は極めて普通でありながら、ヴィジュアル上は読者がぎょっとするような効果を狙った表現「彼らは昼ごはんにおいしいハエを食べて」を考えついた。蛙の兄妹の先生に「ゲロゲロ先生」という名前を付けたのも同様の効果を狙うための工夫だという¹⁷。一方、「ちょっと変」な物語を作るミッションを担ったグループのメンバーは、新しい動詞を思いつくたびに「いやいや、この行動では普通すぎる」と悩んでいたと打ち明けてくれた。

5. 実践例の考察・教師側の気づき

筆者は、この二つの実践例を通して、パンデミック到来以前より個人的に ICT ツールに対して抱いていた懷疑の念を改めるべく、ICT を率先して教室活動に組み入れ、そうした試みが学習者の有意義な学びにどのような効果をもたらすのかを観察した。以下は、教師の視点からみた筆者の気づきである。

5.1 コースデザインの重要性

ベルギーの大学の年間カリキュラムはおよそ 30 週の教育活動から構成され、そのうち純粋な授業期間と呼べるものは 26 週ほどである。半年ごとのカリキュラムで考えると、週一回 120 分の授業が 13 週 (13 回) 行われる計算になる。本稿で紹介したようなクラスでの協働・産出活動は、学習項目がある程度定着し、且つクラス内の雰囲気も良好で、学習者同士が和やかに共同作業ができるようになった段階で導入すると、より無理なく効果的な活動として機能するであろう。全 13 回の授業セッションの進行を起・承・転・結の 4 つのモーメントに分けるとするなら、本稿で紹介した活動はまさに「転」(クライマックス) にあたるものであり、今まで学んできた事項の復習をしながら新しい産出行為をしてみる、といった意味合いがある。実際の授業回数で数えるならば、13 回中の 10~11 回目にあたる。それぞれの実践例で設け

¹⁷ 蛙の鳴き声は日本語ではゲロゲロという擬音語で表現されることを、学習者たちは既に学習していた。

た「振り返り」の活動は、13 週間の学習体験の総括をする「結」へと向かっていくための準備とみなされることが出来るわけだ。

5.2 意外性の一過性

上述の通り、13 回で完結する授業セッションをどのように組み立てるかという、コースデザインに関する教師側の意識は、学習者の“学びの個人史”¹⁸に多大な影響を及ぼす。ICTを使って「匿名で協働しつつ学ぶ」活動は、その導入時期に注意が必要であるが、もう一つ知っておくべきことは、この手法は 13 回のセッションのうち、一度しか使えないということである。二つ目の実践例の後の学習者たちの振り返りの中で「未知のことをする」「いつもと違うことをする」ことの重要性が示唆されていたこと、ゲーム性とルーチン性は本来両立しないことから、毎回の学習セッションの中に常に驚きの要素を隠しておくことが、教室での学びをより意義深いものにするための教師の課題と言えるだろう。

5.3 I did it, We did it の感覚

本稿に示された実践例に参加した学習者たちは、ICTをツールとして使用しながらも、教室内で他の学習者とともに活動の各ステップに参加することにより、電話やパソコンの画面上ですべてが完結する個人単位のインプット中心の学びとは異なる充実感や達成感を得たようである。教師の説明や教科書の例文を正確になぞり再現するという学び方とは異なる学びの体験をしたとでも言おうか。そうした能動的な学びとは、各学習者が自らの言葉を使い、自分の習熟度に見合った産出活動をし、それに対し仲間からの共感や評価を得るという体験そのものであるとともに、その体験を通じて得た様々な感情—スリル、驚き、緊張感、競争心、達成感など—の集大成でもあるだろう。強い感情とともに覚えた事象は脳の深い部分に記憶されるということを示したのは脳科学者ダマシオ（1995）であるが、外国語教育の専門家アーノルド（2006、2009）やベルダル＝マズウイ（2018）らの展開する *emo-learning* という研究分野¹⁹にも見られるように、感情と学習効果の間には深い関連があるようだ。日本の大学のドイツ語学習の場においてビデオ作製をカリキュラムに取り入れた岩居（2015）の報告によれば、既習事項を用いて自らシナリオを書き、仲間と協働して作品を作り上げた一連の経験の影響か、活動から数か月後も自分が書いたシナリオのドイツ語のセリフを記憶している学習者が多かったそうだ。

¹⁸ “学びの個人史”とは、学習経験の中で学習者が積み重ねていく発見や、驚き、嬉しさといった感情等の総体を表す、著者による造語である。

¹⁹ Goto (2018)（論文名の日本語訳「カルチャーショックから言語認識へ—フランス語話者の日本語学習の場合」）では、アーノルドやベルダル＝マズウイの提唱する「感情と結びつけて外国語を習得する試み」の一つとして、フランス語話者にとって珍しい言語現象である日本語のオノマトペ（擬音語・擬態語）を体得するために、大部分のセリフがオノマトペで構成されている短い劇を作成して日本語学習者に演じさせた実践を報告している。

6. 結論

本稿では、外国語としての日本語を学ぶための手段として ICT と教室活動の共存の可能性を探る目的のもと、筆者が 2023-2024 年度にベルギーの大学のカリキュラムの中で取り入れた二つの実践例を報告した。これらの実践は、デジタル教材が大幅に普及した現代に敢えて教室で語学を学ぶ意味を問い直すという目的の他に、教師側の ICT に対する苦手意識を変えていく試みとしての意味も含んでいた。従来の語学教育環境に慣れ親しんだ教師たちは、パンデミックの到来以降、学習者の日本語との触れ合い、日本語の習得過程が機械によって支配されていくような危機感を覚え、警戒の念を抱くことが多かった。著者もその例に漏れず ICT に懐疑的な一人であったが、鈴木他 (2020) が示唆するように、これらのツールを周囲が使っているから自分も仕方なく使うのではなく、ICT 最盛期だからこそ、教室活動でできることの特徴や利点を再考することに発想を転換しよう²⁰と考えるに至った。

パンデミック以前から学習者たちが独習のために使っていた（主にインプット型の）ICT の利点に注目し、その中でも「同時性・協働性・匿名性・ゲーム性・競争性・予測不可能性」を盛り込んだ活動を、内容産出（アウトプット）活動の道具として使ってみた結果、本稿に示したような成果が得られた。

学習者同士がお互いを思いやりながらも大胆な創造性を試してみる場所としての教室活動を、ICT はより活発にし、盛り上げてくれるという特性を持つ。鈴木他 (2019、2020) は、教師はこうしたツールに興味を持ち、まずは自分で使ってみて、同僚と意見交換をするなどしてツールに詳しくなっておく必要がある²¹と述べている。そうすることで、学習者に ICT との付き合い方、ICT の適切な使い方をアドバイスできるようになるからだという。筆者は、教師自身が教育者という枠組みを離れ、一人の利用者として ICT を使って「遊んでみる」こと、ときには「失敗もしてみる」ことの重要性にも目を向けたい。そうした経験から得られる教師の好奇心や謙虚な探究心が学習者にも良い意味で「伝染」していく可能性を信じているからである。生身の人間である教師とともに学び、その人間性に感化され、成長すること。教室活動の醍醐味はそこにある、と言っても過言ではないだろう。

参考文献

- Arnold, Jane (2006) Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *ELA. Etudes de linguistique appliquée*, 144: pp. 407-425.
- Arnold, Jane (2009) Affect in in L2 learning & teaching, *ELIA*, 9: pp. 145-151.
- Berdal-Masuy, Françoise, Arnold, Jane (éd.). (2018) *Émotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Damacio, Antonio R (1995) *L'erreur de Descartes. La raison des émotions* (trad. Fra. Blanc, M.). Paris : Odile Jacob.
- Goto, Kanako (2018) D'un choc culturel à une conscience linguistique. Un cas d'apprentissage du japonais par le public francophone (「カルチャーショックから言語認識へフランス語話者の日本語学習の場合」). In : Berdal-Masuy, Françoise, Arnold, Jane (éd.). *Emotissage. Les*

²⁰ 鈴木 (2020 : 46)

²¹ 鈴木 (2019 : 252-253) ; 鈴木 (2020 : 45)

émotions dans l'apprentissage des langues. pp. 67-74. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

- 岩居弘樹 (2015) 「ICT を活用した外国語アクティブ・ラーニングー iPad を活用したドイツ語初級クラスの例」 『コンピューター&エデュケーション』 vol. 39 : pp. 13-18. CIEC (コンピューター利用教育学会) .
- 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会 (2024) 「ICT を活用した日本語教育に関する検討の観点の整理について (案)」 (資料 3) .
- ルーヴァン・カトリック大学 (2020a) 複数の学部の学生と教員を対象に行ったパンデミック下でのオンライン授業の実態についての調査結果 (内部資料) .
- ルーヴァン・カトリック大学 (2020b) 現代言語学院の日本語講座の参加者を対象に行ったパンデミック下でのオンライン授業の実態についての調査結果 (内部資料) .
- 篠宮令子 (2021) 「実践発表・教科書を離れたアクティビティの試み」 国際交流基金パリ日本文化センターにおけるオンラインでの実践報告.
- 篠宮令子 (2022) 「教科書を離れたアクティビティ 『創作日記』」 ベルギー日本語教師会第 118 回勉強会「実践発表と体験」におけるワークショップ.
- 篠宮令子 (2024) ICT を用いた日本語授業での産出活動に関する筆者との個人的な談話
- 鈴木智美・中村彰・清水由貴子・渋谷博子 (2019) 「ICT 時代の日本語学習者はどのような学習ツールを使っているか (日本語教師を対象としたワークショップ実施報告)」 『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』 第 45 号 : pp. 239-255.
- 鈴木智美・清水由貴子・中村彰・渋谷博子 (2020) 「海外の大学における日本語学習者のツール使用状況の解明ーICT 時代における教師の教育設定リテラシーの向上を目指してー」 『日本語・日本学研究』 第 10 巻 : pp. 23-48.

CEFR-CV 「仲介」を参照した文学精読授業

櫻井直子 (ルーヴェン・カトリック大学)

要旨

筆者は、日本学を主専攻とする CEFR B2・C1 レベルの学習者が主体的に日本語の文学作品を精読することを目標とした上級読解コースを実践したが、従来の方法では十分に目的が達成できていないと感じた。そこで、CEFR-CV (欧州評議会：2020) で示された「仲介」から主に「創作テキストへの個人的な感想を表現する」および「創作テキストの分析、批評」のスケールを参照し、コースデザインを見直した。その結果、目標を文学作品を手法を用いて解釈できることと再設定し、授業では、作家論と作品論の手法を用いて文学作品を精読した。口頭試験では、学習者は各自選んだ文学作品を手法を用いて解釈し発表した。事後アンケートでは学習者が授業内容を肯定的に捉えたことが示された。新たなコースの意義として、文学作品精読に役立つ方略を提供し、学習意欲を高め、文学を通じた新たな娯楽の選択肢を学習者に広げたことが示唆された。

キーワード： 仲介、文学精読、CEFR B2・C1 レベル、作家論、作品論

Cours de lecture attentive de la littérature à travers une nouvelle conception de cursus

En référence à la "médiation" du CECR-CV

SAKURAI Naoko (Katholieke Universiteit Leuven)

Résumé

L'auteur a conçu un cours de lecture avancé pour des étudiants spécialisés en études japonaises (CEFR niveau B2, C1) visant à développer leur autonomie dans la compréhension des œuvres littéraires japonaises. Cependant, ce cours n'a pas engendré les résultats escomptés. Le programme a été redéfini sur la base des échelles de Médiation du CECR-CV (2020), notamment « Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs » et « Analyser et critiquer des textes créatifs ». Un nouvel objectif est fixé : l'interprétation proactive des œuvres à l'aide d'approches centrées sur l'auteur et sur l'œuvre. Lors des examens oraux, les étudiants ont présenté une analyse critique d'une œuvre choisie. Les résultats du questionnaire post-cours montrent que les apprenants ont trouvé le contenu enrichissant. Ce nouveau format a fourni des stratégies utiles, renforcé leur motivation et offert la lecture littéraire comme nouvelle opportunité de loisirs.

Mots clés : médiation, lecture attentive de la littérature, niveau CECR B2,C1, approche centrées sur l'auteur, approche centrées sur l'œuvre

1. 従来の上級読解コースの概要と授業での気づき

筆者は、修士課程2年後期（2月中旬から5月、計13週）の「読解と解釈」という科目を担当している。対象学生は、日本学を主専攻とする CEFR B2・C1 レベルの学

習者で、日本への留学経験がある学習者が多い。このコースを筆者が開講した背景には、日本語の文学作品を読みたいという学習者の声がある。

このコースをデザインするにあたっては、アドラー & ドーレン (1940) が示した本の読み方の4つのレベルを基盤とした。そのレベルは、「語彙を増やし、文脈をたどって筋道がつかめる初級読書 (Elementary Reading)」、「scanning/skimming などを行う点検読書 (Inspectional Reading)」、「1冊の本を精読し、概略の把握と解釈を行ったうえで、自分の意見を提示する分析読書 (Analytical Reading)」、「あるテーマに関して複数の本を読み、比較対象して整理し直すシントピカル読書 (Syntopical Reading)」という4つの段階である。本実践の上級読解コースの目的は、この3段階目の「分析読書」に当たると考え、この段階の記述から、「精読」「概略の把握」「解釈」「自分の意見の提示」という点を参照してコースを構築し、実施した。

この授業で用いた作品は、村上春樹 (1999) 『レキシントンの幽霊』に収録されている『トニー滝谷』を含む短編5編、および映画『トニー滝谷』(市川準監督、イッセー尾形、宮沢りえ、2005. Geneon, 2019, DVD) であった。各短編の授業は、教室活動として以下の通りに進めた。また、短編読解後に、『トニー滝谷』を字幕付きで視聴し、小説との相違点とその理由、映像化の功罪などについて意見交換を行った。

各短編の授業の流れ

1. ペアワーク

- 1) 読んで、読解クイズに答える 「精読」
- 2) 自分の意見や感想を入れないで要約する 「概略の把握」
- 3) 作者の表現したいことを考える 「解釈」
- 4) この小説に対する感想や疑問点を話し合う 「自分の意見の提示」

2. クラスで感想、疑問点について意見交換をする 「自分の意見の提示」

評価は、口頭試験で、学習者は裏返した質問カードから一つ選び、そのカードにあるテーマに関して教師と二人で対話をしながら進められた。カードの内容は、授業で読んだ作品の概要の理解、感想、著者の意図について、および『トニー滝谷』の小説と映画の相違点とその理由、映像化の功罪などである。

以上の実践で、筆者は、以下の気づきがあった。まず、精読の速さおよび文学作品を解釈する経験値における学習者間の個人差が挙げられる。ペアワークやクラス活動を行う際には、全員が作品を理解する必要があるが、速く読み終えた学生が、遅い学生に翻訳して説明する場面がしばしば見られた。また、文学作品の解釈経験が浅いと見られる学習者からは、「分からない!」「だからどうして?」「教えて!」といった発言が聞かれ、分からないことが解釈のきっかけになるのではなく、むしろフラストレーションを引き起こしている様子がうかがわれた。次に、短編小説の難しさである。小説の難解さは長さとは比例せず、むしろ短編の方が行間に

含まれる含意、最後にもたらされるオチの理解が必要であり、長編より学習者には難しいことが分かった。最後に、教師自身のコースデザインの不十分さが挙げられる。娯楽になりうる小説を読んでいるにもかかわらず、学習者が楽しんで読んでいる様子があまり見られず、また、教師として学習者が何かを得たという手ごたえがなく、クラス活動でテキストを理解するだけでは、学習者が自分で小説が読めたと言えないのではないかと考えた。

以上の点から、コースデザインの基盤から見直す必要性を感じた。この見直しでは、従来の「教師が教えるべき事柄」という観点ではなく、「学習者ができるはずの課題」という観点に視点を転換し、さらに、学習者が自分で「小説が読めたとはどういうことか」という点を念頭に置いて検討した¹。

2. 「小説が読める」とは

検討には、CEFR-CV の「仲介」に注目し、その中のスケール群【テキストの仲介】から、〈創作テキストへの個人的な感想を表現する〉、〈創作テキストの分析、批評〉の B2 と C1 の記述文を参照した。これらのスケールで扱う仲介は、自分で自分と他者（小説）を仲介する活動と考えることができよう。

〈創作テキストへの個人的な感想を表現する〉

B2：作品に対する自分の感情的な反応を記述することができ、（作品が）その反応を呼び起こした方法について詳しく説明することができる。

（CEFR-CV: 108）

C1：その作品のある特徴に対する自分の反応を概説したり、その意味を説明したりしながら、作品に対する自分の個人的な解釈を詳細に説明することができる。（CEFR-CV: 106）

〈創作テキストの分析、批評〉

B2：テーマ、構成、形式的な特徴への気づきを示したり、他人の意見や議論を参照したりしながら、作品について根拠のある意見を述べることができる。

（CEFR-CV: 108）

C1：さまざまな時代やジャンルの文芸作品を含む幅広い種類のテキストを批判的に評定できる。作品がそのジャンルの慣例を満たしている程度を評価できる。（CEFR-CV: 107）

これらの記述文から、学習者は、様々なジャンルの文芸作品を客観的に分析でき、その結果を根拠にして解釈できること、さらにその解釈に沿って自分の感想や批評を述べることができることが分かった。以上から、「小説が読める」とは、興

¹ この実践は櫻井・奥村（2024: 115-118）で示した授業のアイデアの実践報告である。

味に合った小説を自分で選び、ストーリーを楽しんだり、批評したりしながら味わえることであると考えた。

3. 新たな上級読解コースの構築

「小説が読める」ことを目標に、どのようなコースデザインが適切かを検討した。その結果、学習者が小説を読む中で生じる疑問点を解釈する方法を習得し、さらにその方法を主体的に活用できるようになるコースを構築することが効果的だと考えた。この点を踏まえ、まず、活動を〈体験する〉と〈自分で読みたい文芸作品をこの方法で理解・解釈できる〉に分け、目標を以下のように設定した。

文学を解釈する方法を学び、その方法を用いた読解を〈体験する〉ことによって、学習者が〈自分で読みたい文芸作品をこの方法で理解・解釈できる〉

次に、授業活動を〈体験する〉活動と捉え、文学研究の手法を文学を解釈する方法として指導し、クラスでこの方法を用いてテキストを解釈することにした。文学研究の手法は、作家論および作品論で、前者の作家論は、作家個人を対象にした文学研究であり、作家の人格や内面を記述したり考察する。クラスではそこから得た知識を活用し、作品の理解を深め、解釈をする。後者の作品論は、文章を作者の意図に支配されたものと捉えず、文章それ自体として読むべきだと考え、読み手の創造的な側面から解釈するものである。クラスでは、テキストにある記述、書かれたものの背後にあるものを考察しながら作品の理解を深め、解釈する。

授業で取り上げる作品として、宮沢賢治『やまなし』および村上春樹『風の歌を聴け』を選んだ。『やまなし』の精読では、宮沢賢治（1924）と畑山博（2005）を作家について考察する資料として用い、作家論を用いて解釈する。一方、村上春樹『風の歌を聴け』は作品論で分析、解釈することにした。授業活動は、自主課題とクラス課題に分け、読解と内容理解を自主課題に、理解と疑問点を共有してペアまたは全体で意見交換をしながら疑問点を解明することをクラス課題にした。読解を自主課題としたのは、精読の速度や読み方に個人差が大きいことが従来の授業の気づきで明らかになったためである。また、各自が心地よい環境で読書を楽しむことが、読解力向上に寄与すると考えた。授業の流れは以下の通りである。

『やまなし』

この作品は、岩手県出身の詩人で童話作家である宮沢賢治が 1923 年に「岩手毎日新聞」上に発表した短い童話で、蟹の兄弟の日常の風景を 5 月の場面と 12 月の場面に分けて描いている。クラスでは、4 回の授業で精読を進めた。

- ① 自主課題として『やまなし』を読む。
- ② クラスで『やまなし』の読後感と不明点（謎）を共有する。
- ③ 自主課題として宮沢賢治に関する二つの資料を読む。
- ④ 資料から読み取った作家に関する情報に基づき、クラスで謎を解明する。

『風の歌を聴け』

この作品は、40 章から成る比較的短い小説だが、時系列が複雑に絡み合っている。コース開始前に『風の歌を聴け』を各自準備し、一読しておくように指示した。授業では、作品を三つの部分に分け、自主課題を3回、クラス活動を5回設定した。

- ① コース開始前に作品全体に目を通しておく。
- ② クラスで『風の歌を聴け』を読んだ読後感と、疑問点（謎）を共有する。
- ③ 自主課題として第一部分の精読と内容理解の問題を解く。
- ④ クラスで、内容理解問題の解答を確認した後、第一の部分での疑問点（謎）を確認してその解明を進める。
- ⑤～⑦ ②と③を第二から第三の部分で繰り返す。
- ⑧ クラスで学術的な考察の例として社会学的な観点から『風の歌を聴け』を解釈する。

評価では〈自分で読みたい文芸作品をこの方法で理解・解釈できる〉能力を確認するために、授業で〈体験した〉手法を用いて自分が選んだ作品を分析・解釈し、口頭発表をすることを課題とした。これらのコースの目標、活動の流れ、評価の仕方は学期の最初の授業で明示し、授業に参加しながら徐々に評価の準備をすることを促した。

4. 新たな上級読解コースの実践

4.1 授業の実践

授業は、12回²実施し、16人が参加した。まず、『やまなし』を作家論で解釈することから始め、次に『風の歌を聴け』を作品論の手法で解釈した。以下に、授業の様子を『やまなし』の活動②と④、および『風の歌を聴け』の活動①と③⑤⑦の実践から例示する。

『やまなし』の活動②では、読後感として、学習者から「自然を描写した話だ」、「子どものための話だ」、「自然を描いた童話について作者が言いたいことを考える必要があるのか」、「辞書に載っていない言葉がある」などが挙げられた。また、疑問点（謎）に関しては、学習者から様々な発言があり、最終的に1) イサド、かわせみ、やまなしは何を表しているか、2) 宮沢賢治は『やまなし』で何を描こうとしたのか、3) クラムボンは何か、の三つに集約され、これらの謎に関して考察、解釈することにした。

『やまなし』の活動④では、三つの謎の解明のために、作家論を用いた。活動③で自主課題となっていた二つの資料から得た知識を考察材料として、宮沢賢治の人柄、宮沢賢治が目指していたこと、宮沢賢治とその妹トシとの関係、トシの死が賢

² 通常1学期13週であるが、祝日が入り12回となった。

治に与えた影響を検討した。検討結果を踏まえ、1) ～ 3) の謎の解明を試みた。謎解明の一例として、学習者に示された謎 2) の解釈を挙げると、「生き物はみんな生まれ変わる。輪廻転生である」、「自然の流れの中で、人間の命は小さい」、「自然はパワフルだ」、「とし子の死後の世界を描いている。平和」、「賢治が妹の死を受け入れた」などが示された。活動②の読後感では、作者の意図を問うこと自体に批判的な声も上がったが、作家論を用いて解釈を試みた結果、様々な考えが示された。

『風の歌を聴け』の活動①で示された読後感は、「文の意味は分かっても so, what? って感じ」、「もやもやして、何が分からないかも分からない」、「動きがなくて退屈だった」、「日本ぽい雰囲気があるテキストだ」、「単語が難しい」といったものであった。この作品は、時系列がパズルの様に組み合わせられ、様々な問題や理由が語られず、ヒントを紡ぎ合わせてやっと全体のストーリーが分かるような仕掛けが施されているもので、学習者が著者の仕掛けに惑わされている様子が見られた。

『風の歌を聴け』の活動③⑤⑦のクラス活動では、謎の確認と解明を各部分ごと進めていった。まず、各部分で提示された謎の数は、第一の部分で一つ（活動③）、第二の部分で二つ（活動⑤）、第三の部分で四つ（活動⑦）と増えていった。ここから、活動①の読後感では「何が分からないかもわからない」と述べていた学習者が、作品論を用いて、テキストにある言葉からヒントを探し、時間軸を整理し、徐々に登場人物の間の人間関係、各人物の人柄、心情を解釈し、深い読みとなっていた様子が見受けられる。

また、謎の解明は、上述の深い読みから得た解釈を用いて作品全体を見渡しながら進められた。その際に、ある一つの謎の解明するためには、さらにより細部に関わる謎の解明が必要となったため、順序立てて解釈を進めた。その解釈は、ある人物の描かれていない行動を推測し、明示的に示されていない心情を行動から推察するなどの活動を通して進められた。一例を挙げると、33 節には、ある女性が、自分が旅行のため1週間家を空けると言っていたのは、実は子供をおろすために病院へ行ったのだと語る場面がある。しかし、それ以前の箇所からは、この女性が男性との関係修復に心を砕いていると解釈でき、この女性がいつ考えを変えたのかという疑問点が浮かんだ。そこで、再度、作品全体を見直していると、20 節の行きつけのバーの場面で珍しくジンジャエールを飲んでいてこの女性があるきっかけで白ワインを注文する場面に遭遇し、この時点で決心したのではないかと解釈された。

授業実践から、文学研究の手法を用いた精読授業についてまとめる。まず、『やまなし』に関しては、子供っぽい童話だという印象を持っていた学習者が作家論により賢治の人生観、妹の死、賢治と妹との関係や作品の世界観が感じられるようになり、その結果、この作品を人生の悲しみや希望を表す話と解釈するようになったことが分かる。次に、『風の歌を聴け』では、作品論を用いてテキストの言葉を詳細に読み解くことで、時系列が整えられ、暗示的な表現を読みとれるようになり、登場人物の時系列に沿った動きと心情が理解できるようになった。その結果、この

『風の歌を聴け』が、曖昧で変化がなく味気ない話だという印象から人間味あふれた色付きの話だという感想に変化したことがうかがえる。これらの点から、この精読授業によって、学習者は「文学を解釈する方法を知り、その方法を用いた読解を〈体験する〉こと」という目的が達成できたのではないかと考えられる。

4.2 口頭試験による評価

評価は、学生と教師の1対1で行う口頭試験で行った。試験の課題と口頭発表の流れは、学期の初めに以下のように提示した。

課題：

自分で一つの日本語の小説・詩などを選び、精読する。精読しながら、その中の「謎」を1つ見つける。授業で勉強した「作家論」または「作品論」の手法で分析、解釈してその謎の答えを探す。その結果を発表スライドにまとめ、発表する。

口頭発表の流れ：

- 1) 選んだ作品のタイトルとテーマ、分析する「謎」について説明する。
- 2) 分析方法が「作家論」「作品論」のどちらかを述べ、その理由を言う。
- 3) 分析の結果と「謎」の解釈を述べる。

発表スライドは、事前に提出するように指示し、口頭発表に読んだテキストも持参するように求めた。口頭試験には、16人中15人が参加した。表1は学習者が分析した作品である。

表1 学習者が分析した作品

作家論	テキスト論
太宰治『人間失格』	BUMP OF CHICKEN 「K」
高村光太郎「レモン哀歌」（『智恵子抄』）	綾辻行人『Another エピソードS』
山之口獏『鮪に鯛』	藤野可織『私はさみしかった』
中原中也「生い立ちの歌」「汚れちまった悲しみに」（『羊の歌』）	小池昌代『げんじつ荘』
峠三吉 「微笑」（『原爆詩集』）	吉本ばなな『キッチン』
金子みすゞ『星とたんぽぽ』	三島由紀夫『煙草』
岡崎朋也『コランナド』	
大江健三郎『個人的な体験』	
村田紗耶香『コンビニ人間』	

4.3 学習者からのフィードバック

実践後、このコースに関する無記名のアンケート調査が学習者を対象に実施された。アンケートでは、コースの内容、教師自身、指導の仕方、試験などについてリッカート尺度法で問い、自由記述でのコメントを促した。使用言語は、オランダ語で、自由記述では学習者が自由に選んだ。アンケートの回答を検討すると、このコースへの否定的な評価はなく、総じて学習者がこのコースを肯定的に捉えたことが示された。以下に、自由記述の内容を筆者が邦訳し、「授業から得た成果に関するもの」と「科目の進め方に関するもの」に分けて整理した結果を示す。

成果に関するもの

- 自分たちで文芸作品を選んで読めるために役に立った。
- 日本の本の良さがわかり、もっと読みたくなった。
- 読書中の質疑応答しながら、どんどん理解が深まっていくのがよかった。
- 試験のために自分で本が読めて、解釈できて、発表もできたことが自分で自分にびっくりした。

科目の進め方に関するもの

- 修士論文もあるので忙しいため、自宅で読み、授業中にディスカッションするの（隔週対面授業）がよかった。
- 授業の仕方を変更せず、このまま続けたらいい。
- 試験にみんなが参加して、他の学生がどの本を読んだか聞けたらよかった。時間が限られているので難しいかもしれないが、そうすれば、もっと本を読もうという気になると思う。

5. 新たな上級読解コースの意義

ここでは、新たな文学精読コースの実践を振り返り、そのコースの学習者に対する意義を3点まとめる。

5.1 読解支援

本実践は、「文学を解釈する方法を知り、その方法を用いた読解を〈体験することによって、学習者が今後〈自分で読みたい文芸作品をこの方法で理解・解釈できる〉」を目標として実施し、この実践が目標を達成したかどうかを検討した。その結果、このコースで学んだ方法が疑問点の解明に読解方略として機能し、学習者が自分が読みたい文学作品を主体的に精読し、深みのある解釈をすることに貢献したと考えられる。したがって、従来のコースデザインでは不十分であった学習者が自分で文学作品を読めるようになるための指導が、コースを見直すことによって、改善されたのではないかと考えられる。

5.2 学習者の授業への動機づけを高めたこと

従来のコースデザインにおける授業では、学習者が解釈できない部分に直面した際に対処法が分からず、他者の考えを検討する手がかりも欠いているため、フラストレーションを感じる場面が観察された。新たなコースでは、授業中に学習者が能動的に解釈に関与する様子が観察され、授業の後のフィードバックからは、授業での意見交換で次第にテキストの全貌が明らかになることへの期待感が示された。この変化は、文学を解釈するための二種類の手法を学ぶことで、精読における主体的な取り組み、同時に他者との協働による解釈が可能になったことに起因していると考えられる。以上のことから、学習者がこのコースの意義を認識し、授業に対する動機づけを高めたと言えよう。

5.3 学習者の余暇の広がり

さらに、学習者からのフィードバックには、新たな文学作品の精読に対する意欲が示されていた。このことから、新たな読解・精読の授業が、学習者の日本語による余暇活動に新たな選択肢を提供する結果となったと考えられる。CEFR-CV では、余暇の時間に、創造されたテキスト、文芸作品の異なる形式、雑誌や新聞の記事、ブログ、伝記などをその人の興味に応じて楽しむことが社会における目的行動の1つと捉えられており、【受容活動】に〈余暇の活動として読む〉というスケールが新たに加筆されている。これらの記述文からは、自分の方略を使いながら楽しんで精読する様子がうかがわれ、それは、この授業に参加した学習者が口頭試験のために主体的に行った活動と連携していると言える。以下に記述文を示す。

B2：適切な参考資料を選んで使いながら、読み方やスピードを異なるテキストごとに合わせながら、かなりの部分を自力で楽しむのために読むことができる。
(CEFR-CV:59)

C1：少し困難を感じながらも暗示的な意味や考えを楽しみながら、標準語でかかれた 現代文学やノンフィクションのテキストが読める。(CEFR-CV:59)

以上のことから、本実践は、本コースが目指す CEFR B2・C1 レベルの学習者が、日本語の文芸作品を主体的に精読する力を養うことに寄与したと考えられる。今後の課題として、社会における読解の機能を念頭に置き、社会で課題を遂行する学習者に貢献できるよう、さらに効果的な読解指導に取り組んでいきたいと考えている。

参考文献

櫻井直子・奥村三菜子 (2024) 『CEFR-CV とことばの教育』くろしお出版

畑山博 (2005) 「イートハープの夢」宮地博他 (編) 『国語 六』下 平成 17 年度版 pp.15-25. 光村図書.

宮沢賢治 (1923) 『やまなし』青空文庫

https://www.aozora.gr.jp/cards/000081/files/46605_31178.html (参照 2024.0606)

宮沢賢治（1924）『心象スケッチ 春と修羅』 青空文庫

https://www.aozora.gr.jp/cards/000081/files/1058_15403.html (参照 2024.0606)

村上春樹（2004）『風の歌を聴け』 講談社文庫

村上春樹（1999）『レキシントンの幽霊』 文春文庫

Adler, M.J. & Van Doren. C.L. Doren (1972) *How to Read a Book: The Art of Getting a Liberal Education, revised*. NY: Simon and Schuster. (外山滋比古・槇未知子（訳）（1997）『本を読む本』 講談社学術文庫)

Council of Europe (2020) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Learning, teaching, assessment Companion volume*. Council of Europe Publishing.

日本語教育でのニューラル機械翻訳の使用における考察

——教師ができる注意喚起とは——

河合智恵子(オルレアン大学)

要旨

本研究では、今後機械翻訳（以下 MT）を取り入れた授業を希望する教員が学習者に具体的な指導・注意喚起ができるよう、修士課程のフランス人日本語学習者が母語で産出した文章を3つの MT（Google 翻訳・DeepL・ChatGPT）にかけ、それぞれの MT 間、そしてテキスト全体と 1 文という入力単位によりどのような特徴・差異が観察できるか、それぞれの長所・短所などを文の構造や語彙・語用など、言語・文化的な視点で分析し、日本語教育における MT 使用を考察する。

キーワード：ニューラル機械翻訳、協働、日本語学習

Réflexion sur l'utilisation des outils de traduction automatique neuronale dans l'enseignement de japonais

KAWAI Chieko (Université d'Orléans)

Résumé

Notre travail a pour objectif d'apporter des informations détaillées et concises à des enseignants qui souhaitent introduire des outils de TAN. Dans notre présentation, nous analysons des caractéristiques et des dissemblances des trois outils (Google translate, DeepL, ChatGPT) à partir de la traduction de textes produits en LS (langue source) à la LC (langue cible) issus des apprenants français du master 1^{ère} année. La comparaison s'effectue non seulement entre les différents outils mais aussi entre les unités saisies, à savoir un texte ou une phrase. Notre étude portera sur différents aspects linguistiques et culturels.

Mots clés：Outils de traduction automatique, Travail collaboratif, Enseignement de japonais langue étrangère

1. 先行研究

1.1 外国語教育における MT 使用

MT 使用率が世界でも高いとされる日本国内では、主に一般教養もしくは第二外国語としての英語教育における MT 使用に関する報告・研究が圧倒的に多いが、外国語教育全般に関するものも増えている。研究の大半は使用状況や実態調査であり、実際に MT を教室活動に組み入れた応用研究の数はまだ少ない。この章では MT の精度と言語教育現場で行われた実態調査を紹介する。

1.1.1 MTの精度

MTの精度は様々な形で表されており、和文英訳させたところ TOEIC において (990 点満点中) 900 点と同等の翻訳精度で (小田 2019 : 4)、英文和訳では「960 点レベルのビジネスマンと同等の翻訳精度を実現」したとある³。Google 翻訳 (以下 GT) は TOEIC 800 点レベルの日本人大学生と同程度の英和翻訳能力を持ち (Yamada 2019)、最新の ChatGPT-4 は上位 10%程度の成績でアメリカの司法試験に合格し、日本の医師国家試験においても合格点を超えた⁴とある。また、Tsai (2020) が中級レベルの中国人英語学習者 (専攻・非専攻の大学生) を対象に行った研究では、GT は学習者のレベルを上回り、英訳においては CEFR で B2 から C1 レベル辺りに値するのではないかと推測されている。

1.1.2 学習者・教員への実態調査

社会的にも普及し認知されている MT だが、教育分野においては弊害も報告されている。アメリカで調査を行った O'Neill (2019 : 154) は、MT 使用が禁止されているにもかかわらず 87.7%の学習者が使用したことを明らかにしている。小田 (2019 : 5-6) によると約 74%の被験者が MT 使用を禁止すべきではないという意見をもっており、弥永 (2022 : 15) においても 89%の学生が MT 使用を容認すべきだと回答している。後者では目標言語の習熟度上位グループが特に多く使用許可を求めている。これらの学習者は MT を語彙検索に使用している。既存の辞書では単語や表現の意味を見つけるなど当該の目的を遂行するだけにとどまるが、MT では見つけたものを別の言葉に変換したり目的からさらに踏み込んだ派生的な検索が容易になる。また、MT 使用の際の入力単位については、文章や段落のようなまとまりのある単位を入力する学生は少なく、多くは小単位の入力 (単語単位が 89%、5 単語以内が 62%) であるという報告もある (Clifford et al. : 2013 In 田村・山田 2021 : 57)。弥永 (2022 : 12) の調査でも単語レベルの入力が一番多いという同様の傾向がみられるが、リーディングでは単語レベルが多いがライティングでは 2 語以上の語句や一文単位が多くなっているため、タスクによる違いも見られる。O'Neill (2019 : 156) の調査対象者も、辞書代わりとなる MT 使用には 93.9%がポジティブな意見を持っているが翻訳を目的とした使用においては 75.6%と数値が下がっている。このように、学習者側は使用率が高いとはいえ、その用途に関しては課題によって使い分けるといような制限を設けている。

一方、教員側では、木村 (2023 : 19) が勤務する大学の外国語学部教員に行ったアンケートでは 40 名のうち MT を授業で取り扱っているのは筆者のみで、2 名の教員は使用自体を禁じていたと述べている。Clifford et al. (2013) では MT 使用が初級・上級学習者に有用だと答えた教員はそれぞれ 27%と 54%となっており、学習者の目標言語レベルによって教員の意見にも差異がみられる。また、日本の大学で一般教

³ 2019年4月「株式会社みらい翻訳」

⁴ 日経Big Gateによる (<https://bizgate.nikkei.com/aboutus/index.html>)

養英語を担当する教員 60 人に行った調査では、MT を利用してみたい、あるいは機械翻訳の結果を信用できると答えた教員は半数以上であるにもかかわらず、授業では使用していないという回答が 80%ほどあった（山田・ラングリッツ他 2021）。日常生活で MT を使用しない教員が 63%、MT の仕組みを知らないという回答も 76% あったことから、MT 使用への躊躇には教師側の知識の問題も大きく関与している。教員も実際に使用しリテラシーを強化することで、学習者達にもアドバイスができるようになるとともに自身の授業に反映させるためのアイデアも生まれるかもしれない。そこで、MT 翻訳における利点や言語・文化的な問題点を以下に紹介する。

1.2 MT 使用による貢献と問題点

現在の MT 技術は人間が行うものになんかなり近づいているといわれ（Larsonneur 2021 : 5）、教育現場では MT 使用による学習と教員によるものとでどのような違いがあるかという聞き取り調査なども行われている。MT のメリットは「聞きたいことを場所や時間を問わず瞬時に的確に教えてくれる点」で、教師に教えてもらうメリットは「自分の質問以外のことについても教えてくれる点や、感情やその他の言い回しなど細かい点まで質問できる点、自分が気付いていないことを指摘してくれる点」だという（野田 2023 : 57）。確かに、MT の圧倒的なメリットはその仕事の速さと「いつでもどこでも」使用できる利便性、数多い種々の言語を正確に記憶できる力、そして時間とともに着実に性能が上がる（疲れしらず）というところだろう。授業で MT を使用する意義については「学生の IT リテラシーや自立性が育成でき、その使用には個人で責任を負うという意識を持たせる」ことができるほか、「分析的・批判的なスキルを培う」こともできる（Barysevich et Costaris 2021 : 7）。

その反面、人間が表現できる感情的な部分や文化的背景を汲み取ることができない、語用論的な分野を苦手とするため皮肉を込めた表現などもそのまま訳してしまうというような問題点も指摘されている。また、間違って訳された単語や表現を学習者に見せるのは有害になってしまうのではないかとといった教員側の危惧もある。以下の表は先行研究で既に言及されている問題点をまとめたものである。

表 1 MT 翻訳におけるエラータイプ（先行研究より抜粋）

a	主語や目的語の省略	b	ウナギ構文	c	二重主語構文（～は...が）
d	指示代名詞の多用	e	指示語（人称代名詞、所有冠詞など）	f	単数・複数の非明示
g	英語にはない助数詞	h	語義の多義性	i	あいまい文
j	和訳の大幅な誤り	k	文化的要素を含む表現（慣用句など）	l	訳抜け
m	不完全な和文 ⁵	n	重複訳	o	言語間の訳数の違い

⁵ 前述の「訳抜け」とは違い、「文の構造の取り違い」による不完全な文とある（木村 2023 : 15）。

p	長い文や複雑な構文への対応	q	訳語不統一	r	文字種による違い
s	アルファベットが和文に混在	t	固有名詞のカタカナ書きの誤り	u	日本語では使わない記号（コロンなど）
v	カッコの種類の混在	w	文体（敬体・常体）の混在	x	人称代名詞の性別（Mr./Ms.が不明）

MT 使用には仲介言語に関する透明性の問題もある。西島（2017：14）は「機械翻訳をつくるのは技術者であり、（...）どの言語間で仲介言語が使われているのかも、われわれが知るのは容易ではない（こういった情報は、公開されていないことが多い）。（...）『Google 翻訳』等では、英語を仲介言語とする翻訳の組み合わせは存在している」ことを示唆し、木村（2023：5）は DeepL（以下 DL）の独日翻訳は英語を介した二次翻訳であることから、他言語においても英語が仲介言語となっている可能性があると言及している。加え、翻訳の質は入力・出力言語の組み合わせによっても異なる（Barysevich et Costaris 2021：3）。これらの問題を鑑みると、出訳されたものをそのまま使用することはできず、次章で述べる前・後編集（プリエディット・ポストエディット）が必要になってくる。

1.3 MT 使用に関する 2 つのアプローチと言語学習での応用

1.3.1 前編集・後編集の重要性

前編集は MT が翻訳しやすいように原文自体を調整するもので、上述したような MT の問題を最低限に抑えるために行われる作業である。日独訳で検証した境（2021）は、入力する際には語彙・構造・文法の三要素において簡易化された「やさしい日本語」を使用すべきだと述べている。語彙の入力時は漢語よりも和語を使う、一般的に使用頻度の高いものを選ぶ、普及していない英語のカタカナ書きやオノマトペは避け、構造・文法面では直接引用や複文を含む文の簡素化、主語や代名詞の明示、慣用句などの回避、二重否定を含む排他文の不使用などを挙げている。これらの点に注意して入力することで出訳の正確性が上がる。

後編集は MT の訳を人間が修正し直す作業で、出訳にエラーがある以上この過程は避けて通れない。目標言語を見直し訂正する作業になるので、学習者にはエラーを見極められるある程度の語学力が必要となる。そのため、前・後編集のどちらかに焦点を絞って練習するというふうに学習者のレベルによって違いをつけるべきだという意見もある。いずれにせよ、前・後編集の際に学習者は目標言語だけでなく産出した母語に対しても批判的な目を向けなければならないため、自身の言語レベルや使用に対する意識の強化が図れるのは有意義なことではないだろうか。

1.3.2 教育現場での MT 活用

外国語教育での MT 活用には大きく Bad model/Good Model という 2 つのアプローチがある（Yamada 2019：190）。Bad model は後編集と同様の過程を学習に取り入れ

たもので、MT 訳にエラーがあることを前提とした上で学習者がそれを見つけ訂正することで語学能力を向上させるというものである。MT の誤訳が少なくなった現在ではあまり有効ではない（野口 2023 : 50）、「否定証拠」を軸とした学習は言語習得の観点からあまり賛成できない（田村・山田 2021 : 56）という指摘もあるが、学習者自身がエラーを見極め訂正しようとする中で自立性をもつようになるという点では有用なアプローチなのではないだろうか。Kliffer (2005) も全部自分で訳す作業から入るのではなく後編集で自身の言語スキルを活かす Bad model のほうが学習者へのストレスが少なく、初級レベルには役立つと述べている。一方、Good model は訳のエラーに焦点を当てるのではなく、出訳された単語や文を良い例として学ぶ、MT を個人の言語学習補助ツールとしてポジティブに活用するというものである。

Barysevich et Costaris (2021) は、外国人フランス語学習者に DL を用いて「(A) 設定 (B) 実践 (C) 調整」の 3 段階に分かれたワークショップを行った。(A) では外国語（または第 2 言語習得）としてのフランス語学習における MT 使用についての説明や DL の紹介がなされている。中心部となる (B) は 4 部に内訳されており (1) MT の起源や定義、他の辞書などと異なる点はどこかなど学習者の MT や MT による学習に関する知識を調べる、(2) 学習者が実際に MT を使用し「言語学的視点」と「社会文化的視点」からどのような長所や問題点があるかを見つける。「言語学的視点」は「文法・表記（動詞の時制、男性・女性名詞など）、統語的構造（複文・単文、句）、語彙（同義語、借用語、表現や言い回し、コロケーションなど）」の 3 つに下位分類されており、これを観察することで学習者は言語の複雑さや文脈の重要性に気付く、さらに外国語学習者がよく勘違いする「言語間の一対一訳」という考えを払拭することができる。「社会文化的視点」は「言語のレジスターやバリエーション、固有名詞」など文化に根付いた言語使用を指す。(3) では、スクリーンショットなどを用いて「代替訳、同義的表現、共起語、レジスターや地域によるバリエーション」など DL が可能とする機能によって学習者自身が後編集をしたり語彙リストを作ったりすることができるという利点を紹介し、(4) で実際に学習者は後編集の作業をする。ここでは、既に存在する文章の原文とその DL 訳を学習者に渡し、後者は「表記、文法、構造、語彙」それぞれにおいて分析したものを与えられた用紙に書き込んでいく。この際学習者は既習の文法事項などの知識を働かせ、文脈の大切さなど言語を全体として評価するようになる。加え、語彙の豊かさや文構造のあいまいさなどに気付くこともできる。最終ステップである (C) 「調整」は学習者に上記の活動のフィードバックを求めるもので、クラス全体で話し合う相互的な活動になっている。

2. 調査目的・方法

「MT は一定範囲ではあるものの、日本語の特性による負の転移を克服しているよう」（弥永 2022 : 5）であるという見解がある一方、AI 翻訳は単文で訳すため「文間や段落間の関係を把握すること、文章を常識的に解釈すること（文章の理解）、語用論のような非常に難しい話はほとんどできない」（金 2017）という意見もある。

また、「AI の仕組み自体に革新的な変化が起こるまでは、教育方法の大幅な変更は必要ないと考えられる」（木村 2022：93）ともあるが、まさに ChatGPT（以下 CG）が「革新的な変化」をもたらした以上、教育分野でも取り扱う必要性が出てきたと思われる。そこで、本研究では先行研究で多く扱われている GT と DL に加え最新の CG も含め、まず3つの MT による出訳の特徴を比較し、次に産出単位（文章 VS 文）による違いがあるかどうか、あるならばどういったものかを考察、さらに MT 使用の時期による違いはあるのかという観察も行った。

ベースとなる資料は、修士課程に在籍するフランス人日本語学習者9名によって書かれたフランス語・日本語での作文で、日本語作文においてはあえて MT を使用することを勧めた。これには2つ理由があり、1つはどの種の MT を選択するのか、もう1つは実際に MT によって出訳された日本語を見て学習者がどのような感想をもったのかを見るためである。外国語学習と MT に関する研究は母語から目標言語への翻訳についてのものが多く、学習者にとっては逆のパターンよりも高度な知識が問われるため、本研究でもフランス語作文のみを MT にかけて日本語に出訳する作業を行った。

3. 結果と考察

3.1 アンケート調査

学生達は MT の長所・短所と思われるところをグループで話し合い記述する作業を行った。使用前後の感想や発見した点は以下の通りである。

表2 アンケート調査結果

	長所	短所
使用前	簡単な言葉は早く調べられる	複雑な文法や長い文に間違いがある（質）
	いつでも、どこでも使える（利便性）	色んな意味（類義語や同義語）があると正しく翻訳されないことがある（質）
	多くの言語が訳せる（量）	単語の訳し抜け（質）
	考えなくても良い	自分で考えなくなる
	（辞書より）使いやすい	翻訳家の利用が減る
	無料	インターネットが必要 先生に毎回バレてしまう
使用后	色々な漢字などの復習になる	知らない漢字や単語・表現が出てくる
	発音が聞ける	レジスターが選択できない
	自分の訳したものと比べられるのでためになる	作文の練習ができない（練習のための機能がない）
		出された訳が正しいかどうかわからない
		主語の省略のせいで主語が明瞭でない
		機械自身で文が作れない 自然な文が出ない（不自然な言葉遣いがある）

長所は多くの回答が利便性によるもので、短所は質に関するものが多かった。最後のアンケートでMT使用に対する考えを聞いたところ、全員が使用には賛成という立場だが「言葉を調べるには便利だが、文を訳すとなるとあまり役に立たない」といった条件付きのものが多く見受けられた。ちなみに、9人の被験者のうち8人がGT、1人のみがDLを選び、CGはだれも選ばなかった。ユーザーアカウントを作成しなければならないといった煩雑さが関係しているのかもしれない。

3.2 3つのMT比較

名詞や動詞などの文法要素のエラーや文章・文単位間による付加・削除（脱落）、使用単語が同義のものかそうでないかなど 61 にわたる項目を設定し、仏語原文と日本語での出訳の違い、文章・文単位での違いを示す表それぞれ2つを作成し観察を行った⁶。これら2つの大きな比較の中で一番差が出たのは接続表現である。原文にはあるが日本語に訳されていないもの（脱落）として一番多かったのは *parce que* のように理由・原因を表す接続詞で、逆にオリジナルにはないが出訳に現れているもの（追加）も「～ので」という理由を示す表現だった。また、仏語文で使用されている接続表現が文章・文単位でも忠実に訳されているのはGTで、CGとDLは同じ程度で下回っていた。

3.2.1 フランス語原文と日本語訳文

仏語原文の数と出訳された日本語での文の数、そして漢字や数字などの表記の違いはCGが一番多いが、節や句の脱落はCGが一番少なくDLに多く見られた。接続表現の欠如はDL、付加はGTが一番多い結果となった。また、助数詞や格助詞といった文法要素のエラー・不自然さは意外にもCGが一番多く、「が・は」の混同が文章単位では60%、文単位では50%になっている。下の例では、GTもDLも「まで」が使用されているのに対し、CGでは「で」が使われている。

(1) 原文 *Comme il était prévu que les parents d'une amie viennent me chercher à la gare [...]*

CG (文章) 友達の両親が私を駅で迎えに来る予定だったので、(...)

CG (文) 友達の両親が駅で私を迎えに来る予定だったので、(...)

しかし、終助詞の不自然さはCGには観察されずGTとDLにのみ見られた。「AIが得意とするのは記憶で、不得意とするのは感情の処理である」(金 2017: 31) ため、モダリティ同様、聞き手に対する話し手の感情表現を担う終助詞の使用にも不自然さが出てしまうのだろう。しかし、この点においてCGは他のMTより優れているようである。

先行研究での問題点(1.2)が本研究でもほぼ全て観察され、人称代名詞の数や性別の問題もあった。1人称単数の代名詞は3つのMTとも「私」で表現されていたが、

⁶学生全員の仏語での作文から得られた文の数は163で、2154語含むものとなっている。仏文と出訳された日本語での文におけるエラーや不自然さについてはそれぞれネイティブチェックを行った。また、61の項目や他章の図表については字数の都合上本稿には載せていない。

DL には 1 か所だけ (2023・2024 年とも) 「僕」が使われていた。同じ文に現れたが「僕」を誘発するような特殊な文脈ではなかった。また、複数を表す接尾辞「たち」も CG の文訳に 2 か所だけ追加されていた。

注意が必要なのは並列文や従属節 (特に *que* から始まる複数の節がある場合) で、下の例では並列関係の描写が (DL 以外は) 困難になっている。

(2) 原文 Pour prendre ce logement, j'avais tout rempli avant sur internet, afin de ne pas avoir de soucis. Je suis donc arrivé à *T* sans soucis, jusqu'à la résidence où je devais compléter mon dossier.

CG (文章) 住居を取るためには、事前にすべてをインターネットで記入しておかなければなりません。したがって、私はトラブルがないように *T* に到着しました。そこで住居の手続きをするはずでした。

(文) その住居を取るために、私は事前にインターネットですべてを記入しておき、トラブルを避けるようにしました。その結果、私は *T* に心配なく到着し、住居で私の書類を提出する必要があることが分かりました。

GT (文章・文) この宿泊施設を確保するために、問題がないよう事前にインターネットですべての情報を入力しました。それで私は何の心配もなく *T* に到着し、ファイルを完成させなければならない住居に向かいました。

また、原文に *gérondif* (「ながら構文」) がある場合にも訳の不自然さが見られた。以下の GT・DL の訳は原文の意味とは違ったものになっている。

(3) 原文 Ce n'est pas encore suffisant, mais je fais de mon mieux en continuant mes études.

GT (文章・文) まだまだ不十分ですが、勉強を続けて頑張っていきます。

DL (文章) まだ十分ではないけれど、勉強を続けることでベストを尽くしている。

DL (文) まだ十分ではないけれど、勉強を続けるためにベストを尽くしている。多機能な言葉にも注意が必要で、フランス語の *Après* などはその位置や文脈によっては違った働きを見せる。文頭においては時間の概念を表す以外に、先述した内容に何かを付加するときにも用いられるため、以下のような訳は不自然になる。

(4) 原文 (D'abord, à *T*, il y a beaucoup de calcaire dans l'eau.) **Après**, je n'ai d'eau chaude.

CG (文章) その後、私はお湯が出ません。(文) その後、私は温水がありません。

DL (文) その後、お湯が出ない。

他にも、接続詞である *Donc* も本来の機能から離れ、口頭発表の開始時など先行文脈がない状況で用いる学習者もいるため、特に音声入力をする際には気を付けなければならない。

3.2.2 文章訳と文訳

産出単位間で全く同じ訳が多かったのは GT (127/163 文) で、CG と DL では文章と文の訳に大きな違いが見られた。MT 間の違いは主にレジスターの問題で、CG と GT は圧倒的に丁寧体、DL では普通体の訳が多かった⁷。下の DL 訳では「なきゃ」や「そんなこんなで」といった口語体に近い表現が多いこともわかる。

(5) 原文 Comme j'ai besoin d'argent, je dois chercher un job étudiant, mais aussi apprendre mes cours, faire mes devoirs, aller à la salle de sport et chercher un stage. A cause de tout ça, je stresse un petit peu. [...]

DL (文章) お金が必要だから、学生バイトを探さなきゃいけないし、授業も受けなきゃいけないし、宿題もしなきゃいけないし、ジムにも行かなきゃいけないし、仕事も探さなきゃいけない。そんなこんなで、ちょっとストレスがたまっています。

文章訳と文訳の比較において注目すべきは、文訳での主題や目的語などの追加が多いということである。下の表はそれぞれの要素が文訳で付加されている割合を表し、これらの要素は文章訳には少ないが文訳では明示される傾向にあることがわかった。高コンテキスト言語といわれる日本語では、主題などの要素は先行文脈によって暗示的に理解されるが、MT はこういった言語の特徴を学習し理解して翻訳しているのではないかと思われるところである。

表 3 MT 文訳に追加された文法的要素

	CG	GT	DL
主題 (～は)	75.8%	71.4%	64.3%
主語 (～が)	60%	-	100%
所有格 (～の)	37.5%	66.7%	100%
直接目的語 (～を)	-	-	50%
間接目的語 (～に)	87.5%	100%	100%

3.3 ことわざや慣用的表現

例 (6)の動詞が「途方に暮れ」と正しく訳されていたのは CG だけであった⁶。

(6) 原文 J'étais **perdue**, et même en pleurant devant eux, ils n'ont pas voulu me donner les clefs.

GT (文章・文) 道に迷って彼らの前で泣いていても鍵を渡してくれませんでした。

DL (文章) 私は道に迷い、彼らの前で泣いたにもかかわらず、彼らは鍵を渡してくれなかった。

DL (文) 私は道に迷い、彼らの前で泣いても鍵をくれなかった。

そこで、高等教育までに学ぶことわざと慣用句をそれぞれ 40 ずつ選び、3 つの MT の出訳を比較した。下の表の「誤」は明らかに意味の違う訳、「？」は直訳らしさ

⁷ 「丁寧体」は CG ではそれぞれ 98.8・99.4% (文章・文)、GT では 86.1・93.2% だが、DL においては 19.6・10.4% と圧倒的に少ない結果となった。

が残っているがことわざ・慣用句として意が汲めるものを指す。ここでも GT には直訳が多いことがわかる。

表 4 ことわざ・慣用句の翻訳精度

	CG (%)				GT (%)				DL (%)			
	正	直訳	誤	?	正	直訳	誤	?	正	直訳	誤	?
諺	72.5	17.5	2.5	7.5	20	52.5	15	12.5	40	17.5	22.5	20
慣用句	87.5	5	5	2.5	32.5	25	35	7.5	52.5	10	30	7.5

「朱に交われれば赤くなる」のように個々の単語の具体性が比較的高く、基本的な文法要素によって構成されているものは3つの MT で正確に訳されることが多いが、以下のようにかなり抽象的なものにおいては MT 間で差が見られた。

(7) 「仏の顔も三度まで」

CG Même la patience a ses limites. (正)

GT Le visage de Bouddha jusqu'à trois fois (直訳)

DL le visage du Bouddha n'est pas le même que le visage du Bouddha trois fois (誤)

慣用句も「油を売る」のような表現においてはバリエーションが見られた。

(8) 「あの子はどこかで油を売っているにちがいない」

CG Cet enfant doit être en train de **traîner** quelque part.

GT Ce gamin doit **vendre du pétrole** quelque part.

DL Ce garçon doit **vendre de l'huile** quelque part.

また、先行研究においても度々言及されている「ウナギ構文」についても日本語での会話を3つの MT にかけてところ、CG と DL のみが正しく出訳できた。

全体的に見ると、特に文化的要素が入った表現や語用論的側面などにおいては3つの MT とともにまだ難が多いが、その中でも一番訳質が高かったのは CG で、GT には直訳らしさが残るという特徴がうかがえた。

3.4 調査（データ収集）時期による相違点

MT は深層学習を通して常に訳質向上しているといわれる。そこで、2023 年 12 月と 2024 年 5 月に出訳されたものを比べ、それぞれの MT そして産出単位でどのような違いが出るのかを観察した。句読点以外の違いを考慮すると、全 MT で文よりも文章訳における違いが多く、圧倒的に違いが出たのは CG で一番少なかったのは DL だった。その違いは、動詞や副詞、動詞の時制など多岐にわたるが、例えば以下の動詞部は「仲良くなる」や「（お互いを）よく知る」という訳だったのが 2024 年度の CG の訳では新しい動詞が使われていた。

(9) 原文 Ensuite, afin de **nous connaître** un peu plus, [...]

CG (2024 年文訳) その後、もう少し親睦を深めるために、(...)

また、CG (2014 年) では文単位における主題・主題、所有格の脱落が多くあった。これは先述した内容 (3.2.2) に反するもので、文単位であるにもかかわらずこれらの要素が削除されている。下の例では、原文には存在しない「例えば」という言葉

が 2024 年の CG の訳に現れており、このようなところからも文脈を考慮した訳質の向上がうかがえる。

(10) 原文 De plus, en étant enfant, il y a de nombreuses dépenses que l'on ne peut pas voir. Le prix des repas, le loyer, l'électricité, l'eau, le gaz, [...].

CG (2024 年文訳) さらに、子供の時には見えない多くの支出があります。例えば、食事の値段、家賃、電気代、水道代、ガス代、(...)。

4. ChatGPT と言語教育

現時点で学習者に一番多く使われているのは GT・DL だが、新しいモデルが次々に現れ精度も向上している CG を使う学習者が今後は増えるのではないと思われる。さらに、CG は教師にとっても問題作成などに有用と思われるため、ここでは学習者と教員がどのように CG を生かせるかを考える。

4.1 練習・試験問題の作成例

習得が困難とされる自・他動詞についての CG の理解を確かめるため、故意に「窓ガラスが割っています」という非文を入力し、エラーがあれば理由を述べるよう指示した。CG からはメタ言語を含む以下のような正しい説明が得られた。

(CG の説明) 「『窓ガラスが割っています』という文には小さな間違いがあります。正しい表現は『窓ガラスが割れています』です。『割る』は他動詞なので、自動詞の『割れる』を使う必要があります。」

そこで、38 セットの自・他動詞の表を CG に入力し、形式は特に指定せず練習問題を頼むと、以下のような書き換え問題や穴埋め問題が作成された。

1. 次の文を自動詞を使った文に変えなさい。	4. 次の文の()に適切な動詞を入れなさい。
1. 彼はドアを開ける。	1. 木が強風で()。
2. 彼女は電気をつける。	2. 赤ちゃんが泣いたので、母親が()。
3. 母は犬を入れる。	3. 映画が()。
4. 先生は授業を始める。	4. お湯が()。
5. 子供たちは皿を割る。	5. 色が()。

図 CG による練習問題例

今回は「事前に入力した表にある自・他動詞を使って」と指示したため表にある同じ単語が使われているが、指示さえすれば単語や問題数などにもバリエーションをつけることができ、最後に解答も得られるようになっている。

授業で扱った複数の語彙や表現などを問題に取り入れたい場合は、学習者のレベルなどを明示し、できるだけ具体的に指示を与えることで文章の作成が可能になる。以下はプロンプトの例である。

(目的「みんなの日本語、初級Ⅱ(31・36・37・46・47課の文型復習)」)

(プロンプト) ; 日本語に訳したとき以下の表現が出てくるようなフランス語の文章を考えてください。CEFRのレベルはA1からB1で、500字以内の文章にしてください。「～ところです、～つもりです、～ようにする、～ようだ、受身形」
得られたフランス語の文章に指示した表現がしっかり入っているか確認するため、さらにその文章の日本語訳を依頼し入手しておくとその後の作業がしやすくなる。

4.2 教室活動

上記のように使いたい単語や表現に絞った文章をMTで作成し、それを用いて教室活動が行える。以下は母語から日本語への翻訳練習の例である。

- 1) (教師) MT から得た文章にエラーや未習語彙・表現などがいないか、使いたい日本語の語彙・表現が過不足なく入っているかなどを確認・修正し、(授業内での活動あるいは宿題として) 学習者に配布
- 2) (学習者) 個人あるいはグループでまずは MT を使用せず日本語に訳し、その後 MT を利用して訳す作業
- 3) (学習者－教師 / 学習者－学習者) 学習者は自身の訳と MT 訳を比べ、どこに違いがあるのかその理由も考え、わからない部分は学生間で話し合ったり教師に尋ねたりする

このような活動を行うことで、学習者の自発性や気づきを促し、インタラクティブな教室活動が可能になるのではないかと考えられる。MT による文章を土台に翻訳練習、語彙を問うものや読解問題など色々なタイプの練習問題が作成でき、授業にも十分生かすことができると思われる。

5. まとめ

MT 翻訳にはまだ多くのエラーが含まれており産出単位による違いもあるため教師も学習者も出入力には注意を払わなければならない。翻訳作業に関して瀬上(2018: 19-20)は、著名な作家・翻訳者は翻訳の良し悪しに言及せずそのプロセスに注目していることを挙げている。言語学習についても同様、最も重要なのは得られた結果なのではなくそこに至るまでの過程であろう。MT をツールとして活用し学習していく中でどのようなことに気付きそこからどのような改善策を見出すか、このような思考の幅を広げる認知的活動は学業を終え社会に出た際にも求められるという点でも将来を見据えた活動となるのではないかと考えられる。授業でMTを活用している教員が少ないため、学習者へのMT使用に関する注意喚起や情報提供などは教師個人が行っているのが現状であろう。しかし、MT の普及率や飛躍的な訳質向上を鑑みれば、今後は教師が単独で行うのではなく教育施設全体で取り組むべき課題になっているのではないかと考えられる。

参考文献

- Barysevich, A. & Costaris, C. (2021). Traducteurs automatiques neuronaux comme outil didactique/pédagogique : DeepL dans l'apprentissage du français langue seconde. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, (14), 1-16.
- 弥永啓子 (2022) 「日本人大学生の機械翻訳使用の実態調査と今後の英語教育への導入に関する考察」 *京都橘大学研究紀要* 48 号 pp. 1-19.
- 木村佐千子 (2022) 「AI 翻訳と日本の大学におけるドイツ語教育」『獨協大学外国語教育研究所紀要』第 10 号 pp.77-95.
- 木村佐千子 (2023) 「AI 翻訳の外国語教育への影響を考えるー獨協大学ドイツ語学科開設科目『テキスト研究 (芸術・文化)』における AI 翻訳の活用例ー」『獨協大学ドイツ語研究』(81) pp.1-22.
- 金孝卿 (2017) 「人をつなぎ、社会をつくるー日本語教育の現代的可能性を拓く：人工知能との対話ー」『日本語教育』168 号 pp.28-39.
- Kliffer, M. (2005). An experiment in MT post-editing by a class of intermediate/advanced French major's, In *Proceedings of EAMT, 10th annual conference, Budapest, Hungary*:160-165.
- Larsonneur, C. (2021). Intelligence artificielle ET/OU diversité linguistique : les paradoxes du traitement automatique des langues. *Hybrid*, 7.
- 西島佑 (2018) 「機械翻訳は言語帝国主義を終わらせられるのか? : そのしくみから考えてみる」 *AGLOS Special Issue : Workshop and Symposium*, <http://gds-gs-sophia.jp>
- 野口朋香 (2023) 「機械翻訳の進化と外国語教育」 *愛知淑徳大学論集ー交流文化学部篇ー* 第 13 号 pp.47-63.
- 小田登志子 (2019) 「機械翻訳と共存する外国語学習活動とは」『東京経済大学人文自然科学論集』第 145 号 pp.3-27.
- O'Neill, E.-M. (2019). Online Translator, Dictionary, and Search Engine Use: Among L2 Students. *CALL-EJ*, 20-1, pp.154-177.
- 境一三 (2021) 「やさしい日本語と機械翻訳による言語意識の向上について」『ドイツ文学』162 巻、pp.147-160.
- 瀬上和典 (2018) 「機械翻訳の限界と人間による翻訳の可能性」 *AGLOS*, pp.1-23.
- 田村颯登・山田優 (2021) 「外国語教育現場における機械翻訳の使用に関する実態調査：先行研究レビュー」 *MITIS Journal* vol.2, No1, pp.55-66.
- Tsai, S.-C. (2020). Chinese students' perceptions of using Google Translate as a translingual CALL tool in EFL writing. *Computer Assisted Language Learning*. pp.1-23.
- 山田優・ラングリッツ久佳・小田登志子・守田智裕・田村颯登・平岡裕資・入江敏 (2021) 「日本の大学における教養英語教育と機械翻訳に関する予備的調査」 *日本通訳翻訳学会『通訳翻訳研究への招待』* 23, pp.139-156.
- Yamada, M. (2020). "Language learners and non-professional translators as users." In M. O'Hagen (ed.). *The Routledge Handbook of Translation and Technology*. Routledge. pp.183-199.

オンライン接触場面における人間関係づくり

莫 冠シン（早稲田大学大学院生）

要旨

本稿では、3 週間にわたり行われた 3 回のオンライン会話を分析対象とし、話題、話題開始発話の発話機能、及びスピーチレベル（以下：SL）という 3 つの視点から、オンライン接触場面における人間関係づくりの実態について考察を行った。その結果、オンライン特有の話題選択および会話展開パターンが観察されたと同時に、オンライン会話における特徴的な発話機能の選択が明らかになった。また、SL 管理に関しては、会話を重ねるにつれて両者間の SL 管理の差異が有意に見られ、日本語学習者が母語話者の言語形式を通じて伝えられる関係構築の意図を理解できない場合があることが示唆された。以上の結果を踏まえ、今後の会話教育において、オンラインの特徴をいかに効果的に活用するか、オンライン会話ツールの適切な活用法に関する指導が重要となる。また、会話参加者がより円滑な会話を進めるために、SL 管理及びその理解に対する再認識が求められる。

キーワード：オンライン会話、接触場面、話題、発話機能、スピーチレベル

Relationship Building in Online Contact Situations

MO Guanshen (PhD student in Waseda University)

Abstract

This paper examines the process of relationship building in online contact situations by analyzing 3 online conversations conducted over three weeks from three perspectives: topic, the utterance functions of topic initiation, and speech level (hereafter SL). The findings reveal unique topics and conversational development patterns specific to online settings, as well as distinctive choices in speech functions unique to online conversations. Additionally, regarding SL management, significant differences in SL management between participants were observed as the conversations progressed. This suggests that Japanese language learners may sometimes struggle to understand relationship-building intentions conveyed by native speakers through linguistic forms. Based on these results, it is important in future conversation education to consider how to effectively utilize the unique characteristics of online interactions, including guidance on the appropriate use of online conversation tools. Moreover, to facilitate smoother conversations, participants need to re-evaluate their understanding and management of SL.

Keywords: online conversation, contact situation, topic, utterance function, speech level

1. 研究背景

海外の日本語教育現場では、日本国内と比べて学習者と日本語母語話者との交流が限られている。特に、日本語会話教育においては、日本語母語話者との会話機会の少なさが指摘されている（中井他 2022）。しかし、近年ではテクノロジーの進展により、時間と空間の制約が破られ、これまで対面でしかできなかった会話活動も、

オンラインで行うことが可能になった。さらにコロナ禍をきっかけに、非対面型のコミュニケーションの企画や遠隔教育に関連する実践が進んでいる（松岡他 2021 等）。

これにより、コミュニケーションの在り方は大きく変化している。対面コミュニケーションでは非言語的要素が重要視されるのに対し、オンライン・コミュニケーションでは発話の明確さや技術的工夫が求められる。そのため、両者の特徴を改めて見直し、オンライン環境を活かした効果的なオンライン会話指導の方法を模索することが、喫緊の課題として浮上している。オンライン・コミュニケーションは、場所を問わず情報を伝達できること、遠隔教育を通じて学習者の日本語能力を上達させる機会が増えること、コミュニケーション能力向上への動機付けが高まることなどが利点として挙げられている一方、対面コミュニケーションと比べ、臨場感に乏しく、相手と共感しにくいこと、また沈黙が顕著に感じられ、現実社会に関連する雑談や社交的なやり取りが難しくなること、人間関係の構築は難しいことなどの課題も浮かび上がった（石黒 2022、酒井・井濃内 2022 等）。

そこで、本稿では、話題、話題開始発話の発話機能、スピーチレベル（以下：SL）という 3 つの視点から、オンライン接触場面における日本語母語話者（以下：NS）と日本語非母語話者（以下：NNS）の会話を縦断的に考察する。その結果を踏まえ、オンライン接触場面における会話教育に関する提言を行う。

2. 研究方法

調査は、2020 年 6 月から 7 月にかけて、3 週間にわたり実施された。調査協力者は、文系の大学院に通う日本語母語話者と上級レベル以上の日本語学習者、それぞれ 2 名、計 4 名である。協力者の年齢は 20 代に統一し、性別については統一しなかった。調査はオンライン会議ツール ZOOM を利用し、非対面形式で行った。調査協力者には事前に会話相手に関する情報を一切与えず、完全に初対面の状態から週に 1 回ずつ、計 3 回の自由会話をしてもらった。毎回の会話の録音・録画は協力者の許可を得てから行った。各回の会話終了後には、フォローアップ・インタビューを実施し、相手との関係に対する認識や SL の調整に関わる意図を確認した。

収集した会話データは、宇佐美（2019a）に基づいて文字化した。本稿では、NS01 と NNS01 の 1 組による会話データを事例として取り上げて分析し、話題、話題開始の発話機能、SL 管理からオンライン接触場面における初対面から始まる人間関係づくりの実態を解明する。

まず、NS01 と NNS01 の背景情報について述べる。NS01 は、都内のある大学で日本語教育を専攻している大学院生であり、学部時代から外国人との交流経験を持っており、調査時点に大学の日本語教育機関で日本語学習者向けの学習支援活動プログラムに携わっている。NNS01 は、調査当時、同じ大学で日本語教育を専攻している大学院生であった。日本語学習は、主に独学で行ってきた。日本語教科書などを通じた体系的な学習ではなかった。日本に留学する以前から、日本語母語話者との交流経験を持っていたが、敬語などの体系的な日本語学習は、日本に来てから始め

たものである。

NS01 と NNS01 は同じ大学院に所属しており、年齢的には NNS01 のほうが 1 歳上であるが、NS01 が 1 期上の先輩である。今回の調査を通じて初めて話をする機会を得た。

3. オンライン接触場面での話題選択

本章では、話題と話題開始発話の発話機能を分析することにより、オンライン接触場面における会話の変容プロセスについて縦断的に考察する。具体的には、まず談話例を示しながらオンライン場面特有の話題選択及び会話展開パターンを記述する。次に、話題開始発話の発話機能の使用頻度に基づき、オンライン接触場面における話題展開パターンを述べる。

3.1 オンライン接触場面の話題

話題の分析については、三牧（2013）を参考に、「会話の中で、導入・展開された内容に結束性を有する事柄の集合体」と定義した。話題認定を行う際に、宇佐美（2019a）の発話文¹の定義を参考にし、「話者交替」と「間（沈黙も含まれる）」も合わせて認定を行った。それから、三牧（2013）を援用し、話題を階層的構造的に捉え、包括できる大きい話題を「大話題」、その中に含まれる下位話題を「小話題」とした。以下の表 1 に NS01-NNS01 の 3 回のオンライン会話の中に話者が選択した「大話題」と「小話題」の一覧を示す。

表 1 オンライン会話における「大話題」と「小話題」

大話題	小話題
挨拶	・挨拶
オンライン場面	・バーチャル背景 ・自宅事情 ・宅急便 ・自宅のインターホン ・接続確認
研究生生活	・研究テーマ ・オンライン授業の良し悪し ・リモハラ ・大学院の生活習慣 ・指導教員 ・ゼミ発表 ・大学院の先生
大学	・大学の寮 ・入試方法 ・受験理由

¹ 宇佐美（2019a）は、発話文を「会話という相互作用の中における『文』」（p.2）と定義している。そして自然会話には、述部が省略されたり、最後まで言い切れなかったりする構造的に完成していない発話については、「話者交替」、「間」という 2 つの要素を考慮して区切る。

出身	・ 英語名の由来 ・ 経歴 ・ 出身地
言語学習	・ 発音習得
日常生活	・ 運動不足 ・ 一人暮らし ・ 今週の出来事 ・ バイト
雪	・ 雪の質 ・ 雪による不便
就職活動	・ 志望分野 ・ 日本の就職活動 ・ 就活時の苦労話
その他	・ 生活様式

3.2 「オンライン場面」の話題展開

今回の調査を通して、「オンライン場面」というオンライン接触場面特有の大話題が観察され、具体的には「バーチャル背景」「自宅事情」「宅配便」「接続確認」といったいくつかの小話題が見られた。以下では談話例を示しながら、オンライン場面における話題展開パターンおよび言語行動について記述する。

談話例 1 の会話に入る前、NS01 は研究室の所属や研究テーマについて話題を展開していた。その話題が一段落し、8 秒間の沈黙が続いた後、NNS01 は再び最初に挙がっていた「バーチャル背景」の話題に戻り、会話を進めた。談話例 1 では、会話参加者がオンライン会議ツールの画面共有や画像送信などの機能を活用し、自身の発話を補足する様子が見られた。

談話例 1：バーチャル背景（網掛けは筆者による。以下同様）

番号	話者	発 話 内 容
27	NNS01	《沈黙 8 秒》 うーん、背景の図書館、あの本屋さんなんですけど、えっと、なんか、えっと、秋田の、国際教養大学、の図書館に似てますね。
28	NS01	[うなずく] うんうん、丸い感じとか、ですね。
29	NNS01	はい、あの、丸い図書館で、24 時間オープンらしいです。
30	NS01	[驚く] へええ、図書館なのに、すごい。
31	NNS01	はい、あの、学生に自習スペースをなんか作りたくて、あの、学校側の決定らしいです。
32	NS01	すごい、図書館が 24 時間...
33	NNS01	うん、ここで、画像を送れるかと、どうでしょうか。
34	NS01	たぶんチャット... 【】。
35	NNS01	【】 あ、画面共有とかできますね。
36	NS01	あ、できます、お願いします、図書館の...
37	NNS01	はい、お見せします。
38	NNS01	えっと、[ネットで検索している] 国際教養大学、図書館。

39	NNS01	この学校はなんか最近、すごい注目されてて、あの、公立なんですけど、でも、あの、なんか、授業全部英語で行われるらしいです、うん。
40	NS01	へええ、すごい、へええ。
41	NNS01	学生たちのなんか、あの、国際性が、すごく高いだそうです。
42	NS01	「うなずく」なるほど、うん。
43	NNS01	《沈黙 5 秒》見えていますか [画面共有]。
44	NS01	えっと、まだあつ、見えてます、あ、本当だ、すごい、めっちゃくちゃ####<笑う>で。

談話例2は、両者が自宅の空間を共有することで生まれた話題が展開された談話である。この談話例では、NS01 が授業について話している途中、NNS01 が宅急便を取りに行くため、一時的に会話を中断した。そして、NNS01 が戻ってきた後、このオンライン場面特有の状況を新たな話題として提起し、それをきっかけに、これまで続けていた授業の話題からオンライン場面に関する話題へと転換した。このように、オンライン会話において互いのプライベート空間を共有することで、オンライン空間という仮想的空間と自分がいる物理的空間の境界が破られ、新たな話題展開が可能になることが示唆された。

談話例2：自宅事情

番号	話者	発 話 内 容
85	NS01	なんか、もともと、「名称 01」先生の実践だから、オンライン教育っていうのと、今回オンラインだからと思って取ったんですけど、どうなるのかなって。
86	NNS01	ちょっとすみません、なんか。
87	NS01	はい。
88	NNS01	宅急便が、くるらしい、です。
89	NS01	はい、大丈夫です、どうぞどうぞ。
90	NNS01	はい、一分だけ=。
91	NS01	=はい、全然大丈夫です。
92	NNS01	《一分間経過》<笑いながら>ごめんなさい。
93	NS01	<笑いながら>いえいえ、お帰りなさい。
94	NNS01	そういうハプニングがあるのも、なんか...。
95	NS01	オンラインにならでは...。
96	NNS01	はい、そうですね。
97	NS01	なんか私も、先週かな、なんかオンラインで何か受けてて。
98	NNS01	うん。

談話例3は、オンライン場面に見られる接続確認の談話であった。この談話に入る前に、NS01 は自身の就職活動について話している際、文末を言い切れずに言い淀むことで相手に共同発話の完成を促すサインを示した。しかし、NNS01 は「うん」などの応答しか返さなく、NS01 は視覚的・音声的な手がかりが不十分で、相手の反応を読み取れなかった。沈黙が続いた後、ターンを渡したものの、相手からの応答が

なかったため、NS01 はオンライン接続に問題があるのではと考え、音声確認を行った。その後、NNS01 はより長く、はっきりとした返答をするようになった。

談話例 3：接続確認

番号	話者	発 話 内 容
9	NS01	ってもっと二つ残っていることがあるので、まあそこは結果が出るまでは受けようかなと思って。
10	NNS01	へええ。
11	NS01	今はなのでほとんど終わったっていう感じで。
12	NS01	実は月曜日が面接で、また、あの、今までずっとウェブだったんですけど、あの、四月ぶりかな、都内に行かなきゃいけなくなって…。
13	NNS01	うん。
14	NS01	《沈黙 3 秒》ちょっと、あい…聞こえにくいですか?、わたし今イヤホンなしでしゃべっているですけど。
15	NNS01	あっ、大丈夫です、はっきり聞こえています。
16	NS01	大丈夫ですか?、あよかった。
17	NS01	そうなんです。

以上の3つの談話例の分析を通じて、オンライン特有の話題選択と話題展開パターンの特徴が見られた。オンライン場面では、対面と異なり、利用できる視覚情報は限られており、会話参加者が活用できる資源は、画面に映る相手の姿や、その物理的空間、またはバーチャル背景のみである。このような会話場面において、初対面の際には相手のバーチャル背景を利用して話題が展開されることが確認された。また、会話を重ねるにつれ、お互いの自宅の状況を共有することで、物理的空間を共有することによる話題展開の様子も見られた。さらに、オンライン環境では非言語的な手がかりが掴みにくいため、対面よりも明確でわかりやすい反応が求められることが示唆された。

3.3 オンライン接触場面の話題開始発話の発話機能

次に、ザトラウスキー（1993）と佐藤他（2022）を参照し、話題開始発話の発話機能を、「情報提供」、「情報要求」、「関係づくり」と「確認」という4つの機能に分類した。以下の表2には、発話機能とその定義を示す。

表 2 発話機能とその定義

発話機能	定義
情報要求	情報の提供を求める発話で、「質問」の類が多い。
情報提供	実質的内容を伝える発話で、客観的事実に関する質問に対する答えも含む。
関係づくり	「挨拶」、「感謝」、「陳謝」等の良い人間関係を作るために働くもの。
確認	文末詞「ね」「な」や、「でしょう?」「じゃない?」を伴い、自己判断について相手に確認を求めたりするもの。

それから、発話開始者、発話機能を集計して傾向について量的に分析した。以下の表3は、各会話における話題開始者、および話題開始発話の発話機能の集計結果を示す。

表3 各回における小話題開始発話の発話機能の集計結果

発話機能	話題開始者	会話①		会話②		会話③	
情報要求	NS01	5	33.3%	10	40.0%	5	25.0%
	NNS01	5	20.8%	2	8.0%	4	20.0%
情報提供	NS01	4	16.7%	6	24.0%	6	30.0%
	NNS01	8	33.3%	4	16.0%	4	20.0%
関係づくり	NS01	1	4.2%	2	8.0%	0	0.0%
	NNS01	1	4.2%	1	4.0%	0	0.0%
確認	NS01	0	0.0%	0	0.0%	1	5.0%
	NNS01	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
合計		24	100%	25	100 %	20	100%

各発話機能の話題開始者を分析すると、1回目の会話では「情報要求」をNS01が担当し（33.3%）、一方で「情報提供」をNNS01が担当している（33.3%）ことが明らかとなった。しかし、2回目の会話に入ると、NS01の「情報要求」（40.0%）および「情報提供」（24.0%）が高い割合を占めていることが確認された。さらに、3回目の会話では、NS01の「情報要求」（25%）および「情報提供」（30%）の発話機能の割合が高いことが分かった。1回目の会話では、NS01とNNS01が「情報要求」と「情報提供」を繰り返す展開パターンで進行していたが、回を重ねるにつれ、NS01は「情報要求」と「情報提供」が増加し、積極的に話題を提起するようになった。一方、NNS01の「情報要求」と「情報提供」は減少し、話題提起の頻度も少なくなっており、会話への参加意欲が低下している可能性が示唆された。

村田（2023）は、オンライン場面の会話において、オンライン会議ツールの機能上の制限により、話者交替が明確になることが指摘されている。日本語の会話は「共話」（水谷 1983）という特徴を有し、「共話」を通じて共同で一つの会話を完成させることで、会話参加者が一体感を感じ、関係を構築することが可能である。しかし、オンライン場面では「共話」を行うことが難しく、さらに視覚情報も限定されるため、非言語情報を読み取ることができず、聞き手としての反応や行動が制約されるという問題がある。その結果、オンライン場面ではどうしても「情報要求」と「情報提供」の繰り返しという展開パターンに陥りやすくなると思われる。

4. オンライン接触場面でのSL使用実態

本章では、話者の発話量の相違を確認した上で、両話者のSL使用頻度を明らかにし、会話を重ねることによる両者間のSL使用の変容を検討する。

4.1 各回会話における各話者の発話量

会話発話量と SL のコーディング集計には、宇佐美まゆみ（2019b）「BTSJ 文字化入力支援・自動集計・複数ファイル自動集計システムセット（2019 年改訂版）」を利用した。表 4 で NS01 と NNS01 の各回の会話における発話量を示す。話者間の発話量に差があるかどうかを調べるために、カイ二乗検定を行った。その結果、1 回目と 2 回目の会話においては有意差が認められなかったが、3 回目の会話では有意差が認められた ($\chi^2(1)=4.872$ 、 $p<.05$)。

表 4 ペア NS01-NNS01 各回会話の発話量

話者	会話①		会話②		会話③	
	発話量	割合	発話量	割合	発話量	割合
NS01	154	52.2%	192	52.9%	151	56.8%
NNS01	141	47.8%	171	47.1%	115	43.2%
合計	295	100.%	363	100%	266	100%

4.2 オンライン接触場面の基本 SL 管理²

次に、会話における文末 SL の使用実態を統計的に分析し、意識調査のデータも加えながら、オンラインでの会話を重ねることで、接触場面における双方の人間関係の変容を検討する。SL の分類については、伊集院（2004）と三牧（2013）を参考に分類した。本稿では相槌表現³は検討対象としないため、分類時には除外した。文末 SL の分類基準は表 5 に示している。会話回数内の各 SL の使用量と比率の集計結果は表 6 で示す。

表 5 文末 SL の分類基準

SL	発話末の言語形式
丁寧体 (P)	デス・マス体の言い切り / デス・マス体＋終助詞 例：～です。～でした。～ます。～ません。～ください。～ですか。～ですね。～でしたよ。～ます（よ）ね。～ですけど。～でしたっけ
普通体 (NP)	ダ体の言い切り / デス・マス体＋終助詞 例：先生。やさしい。～ね。～よ。～だっけ。～かな
中途終了型 (MP)	例：～と思って。～みたいな。～とか

² 本稿では三牧（2013）を参考にし、SL 管理という視点から、会話参加者の SL 使用を分析した。

³ 相槌表現については、伊集院（2004）を参考にし、「応答詞（例「はい」「うん」「そう」）や感動詞（例「えっ」「あれっ」だけの発話）、笑い声のほか、聞き手に判断・要求・質問などの積極的な働きかけをしない発話」（p.23）と定義している。

表 6 会話回数内の各 SL の使用量と比率⁴

	話者	P		NP		MP		合計	
		使用量	割合	使用量	割合	使用量	割合	使用量	割合
会話 ①	NNS01	89	64.5%	13	9.4%	36	26.1%	138	100.0%
	NS01	72	56.3%	22	17.2%	34	26.6%	128	100.0%
会話 ②	NNS01	91	70.5%	6	4.7%	32	24.8%	129	100.0%
	NS01	66	41.8%	32	20.3%	60	38.0%	158	100.0%
会話 ③	NNS01	69	77.5%	2	2.2%	18	20.2%	89	100.0%
	NS01	69	47.9%	18	12.5%	57	39.6%	144	100.0%

各回の会話における話者間の SL 使用量の差異を検討するために、カイ二乗検定および残差分析を行った。各回の会話における SL 使用状況の詳細は、表 7-1 から 7-3 に示している。

まず、1 回目の会話においては、NS01 と NNS01 のそれぞれの SL 使用頻度に有意な差は認められなかった ($\chi^2(2) = 3.796$, $p = .150$)。つまり初回の会話では、両者の各 SL の使用頻度には大きな差異が見られず、ほぼ対応していると言える。この結果から、両者の間には SL 管理に顕著な差異がなく、均衡的に会話を進めていたことが示唆される。

表 7-1 NS01-NNS01 の SL 使用状況 (1 回目会話)

			話者		合計
			NNS01	NS01	
SL	P	度数	89	72	161
		調整済み残差	1.4	-1.4	
	NP	度数	13	22	35
		調整済み残差	-1.9	1.9	
	MP	度数	36	34	70
		調整済み残差	-.1	.1	
	合計		138	128	266
			0 セル (0.0%) は期待度数が 5 未満		

$p = .150$

次に、2 回目の会話においては、両者の SL 使用量に有意な差が検出された ($\chi^2(2) = 27.64$, $p < .001$)。残差分析によると、NNS01 の丁寧体の使用量が期待値よりも有意に多かった (調整済み残差 = 4.9)。一方で、普通体および中途終了型発話の使用量は期待値よりも少なかった (調整済み残差 = -3.9、= -2.4)。この結果は、2 回目の会話において、NNS01 が丁寧体を多く使用し、普通体や中途終了型発話を控える傾

⁴ SL の比率は小数第 2 位を四捨五入して計算した。

向にあったことを示している。

表 7-2 NS01-NNS01 の SL 使用状況 (2 回目会話)

		話者		合計
		NNS01	NS01	
SL	P	度数	91	66
		調整済み残差	4.9	-4.9
	NP	度数	6	32
		調整済み残差	-3.9	3.9
	MP	度数	32	60
		調整済み残差	-2.4	2.4
	合計		129	158
	度数		129	158

0 セル (0.0%) は期待度数が 5 未満

$p < .001$

さらに、3 回目の会話でも、SL 使用量に有意な差が検出された ($\chi^2(2) = 21.28$, $p < .001$)。残差分析の結果、NNS01 は引き続き丁寧体使用量が期待値を上回っており (調整済み残差 = 4.5)、普通体および中途終了型発話の使用は期待値を下回っていた (調整済み残差 = -2.7、= -3.1)。このことから、会話が進むにつれて、NNS01 は丁寧体の使用を一貫して維持し、普通体や中途終了型発話の使用を抑えていることが明らかになった。

表 7-3 NS01-NNS01 の SL 使用状況 (3 回目会話)

		話者		合計
		NNS01	NS01	
SL	P	度数	69	69
		調整済み残差	4.5	-4.5
	NP	度数	2	18
		調整済み残差	-2.7	2.7
	MP	度数	18	57
		調整済み残差	-3.1	3.1
	合計		138	138
	度数		138	138

0 セル (0.0%) は期待度数が 5 未満

$p < .001$

以上の分析結果をまとめると、初回の会話では NS01 と NNS01 は互いに均衡的に SL を使用していたが、会話を重ねるにつれて、NNS01 は丁寧体の使用を続け、普通体や中途終了型発話の使用を減らすという傾向が見られた。

フォローアップ・インタビューでは、NNS01 が丁寧体を一貫して意識的に使用していることが確認された。しかし、NNS01 は体系的な日本語学習を受けた経験がなく、普段は友人と普通体で話すことが多いと言っていた。今回の会話で丁寧体を使用した理由について、NNS01 は「先輩と後輩という関係性があるため丁寧体を使う」と説明したが、意識調査の中では「相手の性格が真面目で、自分とは違う」とも何度も言及していた。これらの発言から、NNS01 は 3 回の会話において、相手に対する心的な接近よりも、距離を保つために丁寧体を選択していると考えられる。一方、NS01 は NNS01 の SL の使い方について「丁寧で自然だ」と評価しており、自身の SL

使用に関しては「相手の年齢が分からないため、丁寧に話すのが無難だ」と述べていた。しかし、会話を重ねるにつれて、NS01 は「相手との関係が少しずつ近づいている」と感じるようになった。これは NS01 の SL 使用の変化にも表れており、回を重ねるごとに多様な SL を使い分け、相手との関係性を調整している様子が観察された。

3 回の会話を通じて、初対面の 1 回目の会話では両者が均衡的に SL を使用していたものの、会話を重ねるにつれて NS01 は多様な SL を駆使し、関係性に応じて調整している一方で、NNS01 は相手の SL 使用の変化をうまく読み取れず、丁寧体を多く使用し続け、普通体（NP）や中途終了型発話（MP）の使用を控える傾向が強くなっていることが明らかになった。

5. オンライン会話教育の方向性

本稿は、話題、話題開始発話の発話機能、SL という 3 つの視点から、NS01-NNS01 のオンライン会話を縦断的に分析した。本章では、オンライン接触場面における人間関係構築時に見られる特徴をまとめた上で、今後のオンライン場面での会話教育における指導方法について提言を行う。

NS01 と NNS01 の会話を通して、オンライン場面に特有の話題選択の展開が観察された。オンライン場面では、視覚的情報の性質が対面会話とは異なり、会話参加者が利用可能な資源は、画面に映る相手の姿やその人物がいる物理的空間、またはバーチャル背景に限られる。視覚的情報だけで相手を認識することになるが、それを巧みに活用したり、お互いの物理的空間を共有したりすることで、つながりを生み出すことが可能であると考えられる。今回の会話調査においても、初対面の会話場面において会話参加者が相手のバーチャル背景を利用して話題を展開する様子が窺えた。さらに、会話を重ねることにより、互いの自宅に関する事情を共有し、現実空間を共有する形で話題が展開される様子も見られた。また、オンライン場面では、会話参加者の非言語情報を掴むことが難しくなるため、対面よりも明確でわかりやすい反応が求められている。それにより、対面の会話よりも会話相手の言語内容や言語形式に注目しやすくなり、発話機能および SL の使用が、オンライン場面において相手との関係性を調整する際に重要な指標となり得る。

以上を踏まえ、オンライン場面での会話教育の方向性について提言する。まず、オンライン場面における会話教育には、オンライン特有の話題展開スキルの指導が求められる。具体的には、視覚的情報をいかに効果的に活用するか、オンライン会話ツールの適切な活用法についての指導が重要である。また、オンライン・コミュニケーションにおいて「共話」を重視した指導も必要となる。例えば、相槌を明確かつ効果的に表すことで相手への関心を示したり、言い換えや繰り返しといった共感表現を使用したりすることで、「共話」を通じて会話相手との一体感を生むことが可能になる。さらに、オンライン場面では、言語的情報に依存する傾向が強いため、SL の使用、特に理解に関する指導も重要視される。たとえば、「丁寧体＝疎遠」「普通体＝親しい」といった二分法的な SL 指導を再検討し、日本語母語話者

の多様な SL 使用に気づかせることが課題となる。

6. まとめ

本稿では、話題、話題開始の発話機能、および SL 使用を通して、NS01 と NNS01 のオンライン接触場面における人間関係構築実態を観察した。今回の研究は1組の会話ペアを対象に事例分析を行ったが、今後は他のペアとの比較を行い、それぞれのペアの共通点や相違点を明らかにすることが必要である。また、より長期的な観察を行い、オンライン接触場面における人間関係やその認識の変化について考察する必要がある。その際、意識調査を取り入れることで、会話参加者がオンライン環境における人間関係をどのように捉えているかをより深く理解できると考えられる。こうした分析を通して、オンライン・コミュニケーションの実態を解明し、その実態に基づいたオンライン会話教育の指導法を考案することが、今後の重要な課題となる。

談話データに用いる記号一覧（宇佐美（2019a）参照）

記号	意味
。	1 発話文の終わり。
、	日本語表記の慣例に従う読点。慣例以外に、語句の途中、或いは、語句と語句の間、語句の発音がスムーズでなかったこと。
？	疑問文。
《 》	沈黙とその秒数を記す。
= =	改行される発話と発話の間（ま）が、当該の会話の平均的な間（ま）の長さより相対的に短い、まったくないことを示すためにつける（ラッチング）。これは、2つの発話（文）について、改行していても音声的につながっていることを示すためである。
…	音声的に言いよどんだように聞こえるもの。
【 】	第1話者の発話が完結する前に途中に挿入される形で、第2話者の発話が始まり、結果的に第1話者の発話が終了した場合につける。結果的に終了した第1話者の発話文の終わりには「。」の前に【】をつけ、第2話者の発話文の冒頭には】をつける。
[]	文脈情報。
#	聞き取り不能。
< >	笑いながら発話したものや笑い等。
「 」	調査協力者のプライバシーの保護のために明記できない単語。

参考文献

- 石黒圭（2022）「コロナ禍におけるオンライン・ゼミナールの可能性—オンラインのゼミ談話に見るコミュニケーション活動の豊かさ—」『社会言語科学』25-1: pp.39-54.
- 伊集院郁子（2004）「母語話者による場面に応じたスピーチスタイルの使い分け—母語場面と接触場面の相違—」『社会言語科学』6-2: pp.12-26.
- 松岡里奈・立川真紀絵（2021）「同期型遠隔授業に参加した中国人大学生に対する意識調査」『大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究』19:pp.27-40.
- 三牧陽子（2013）『ポライトネスの談話分析—初対面コミュニケーションの姿としくみ—』くろしお.

- 水谷信子（1983）「あいづちと応答」水谷修（編）『講座日本語と表現 3—話しことばの表現—』pp.37-44. 筑摩書房.
- 村田和代（2023）『優しいコミュニケーション—「思いやり」の言語学—』岩波新書.
- 中井陽子・丁一然・夏雨佳（2022）「オンライン日中交流会の利点と留意点—日本留学を目指す中国人学習者と日本の学部・大学院生の感想の分析をもとに—」『東京外国語大学国際日本学研究』2: pp.113-136.
- ポリー・ザトラウスキー（1993）『日本語の談話の構造分析—勧誘のストラテジーの考察—』くろしお.
- 酒井晴香・井濃内歩（2022）「コロナ禍初期における大学生のオンライン雑談会話—相互行為を通じたつながりの創発—」『社会言語科学』25-1: pp.102-117.
- 佐藤茉奈花・夏雨佳・中井陽子（2022）「日中初対面接触場面の二者会話と三者会話に関する事例分析—話題開始の発話とフォローアップ・インタビューから見る非母語話者の理解・参加の比較—」『社会言語科学』24-2: pp.21-36.
- 宇佐美まゆみ（2019a）「基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese: BTSJ）2019 年改訂版」<<https://isplad.jp/lab/wp-content/uploads/2020/01/BTSJ2019.pdf>>（2024 年 10 月 10 日閲覧）.
- 宇佐美まゆみ（2019b）「BTSJ 文字化入力支援・自動集計・複数ファイル自動集計システムセット（2019 年改訂版）」『語用論的分析のための日本語 1000 人自然会話コーパスの構築とその多角的な研究』平成30年度～令和3年度 科学研究費補助金基盤研究（A）-（課題番号 18H03581）（研究代表者：宇佐美まゆみ）研究成果.

ポスター発表
Posters

ICT 時代に沿う視聴覚教材の在り方の検討

内川 鼓 (国際教養大学専門職大学院)

橋口 萌乃 (国際教養大学専門職大学院)

要旨

筆者らは ICT 時代に沿う JFL 初級学習者向けの自律学習用動画教材の開発を試み、実際に作成した試用版を YouTube 上で公開した。本研究では、試用版を視聴した学習者を対象に実施したアンケートを分析し、著者のねらい通りに教材が作成されていたか評価を行い、改善点を検討する。

キーワード： 視聴覚教材、動画教材、教材開発、自律学習

A Study on the Approach to Audiovisual Learning Materials in the ICT Era

UCHIKAWA Tsuzumi (Akita International University, MA student)

HASHIGUCHI Moeno (Akita International University, MA student)

Abstract

An audiovisual learning material for beginner-level Japanese language learners was developed following the procedures outlined in the Japan Foundation's Teaching Material Development (2008). A trial version of the material was created and published on YouTube. This research evaluates the extent to which the material meets its intended objectives by analyzing responses from a survey of learners who watched the trial version and discusses potential improvements based on these findings.

Keywords : audiovisual learning material, video learning material, teaching materials development, autonomous learning

1. はじめに

近年、日本語学習者の学習方法は多様に変化している。スマートフォンが広く普及したことにより、語学学習アプリや Podcast など、オンライン上の様々な素材を活用した学習が盛んになった。この流れを汲み、筆者らは、日本国外在住の初級学習者へ日本語の自然発話に触れる機会を提供することを目的として、「教材開発」(国際交流基金 2008) の手順を参考に自律学習用視聴覚教材の開発を行った。

本稿では、その試用版教材の評価を、視聴した学習者に対して実施したアンケート結果を分析することによって行う。

2. 先行研究

視聴覚教材は、学習者の理解促進や学習動機の向上に貢献するとして、多くの日本語教育機関で文化的理解や言語習得を支える重要なリソースとして認識されている（谷口 2011、佐々木 2015）。近年、オンライン動画コンテンツの利用が増え、特に YouTube や Bilibili などの動画プラットフォーム上で、日本文化や日本語学習に関連するコンテンツが学習者に支持されるようになった（張 & 小西 2023）。また、教育現場においては市販教材の古さや内容の偏りが課題とされ、現代の学習ニーズに応える新しい視聴覚教材の開発が求められている（山田 & 久保田 2007）。

3. 教材の評価と課題

開発した視聴覚教材は、現在、動画プラットフォームの YouTube で公開している。その概要欄に貼付したアンケートの結果を分析し、教材を評価する。アンケートには23の質問を設け、Google フォームを用いて回答を収集した。YouTube からアクセスできることから回答者は幅広く日本国内外の学習者から集めることができ、母語は英語、中国語、タイ語など多岐に渡った。またレベルも、初級者から上級者まで含まれ、有効回答数は 40 であった。

3.1. 教材のねらいと実際の評価

教材のねらいは、自律学習用の教材であることを考慮にいれ、事前に行ったニーズ調査に基づき以下のように設定された。

- (1) 初級学習者が「自然な日本語の会話」のリスニングができる
- (2) 初級学習者が目標文型・語彙の使用方法・場面、動画の内容を理解することができる
- (3) 継続して視聴し、学習することができる

3.1.1 初級学習者が「自然な日本語の会話」のリスニングができる

まず、質問 3-1 「継続して見たいと思いましたか」に「はい」と回答した 36 名に対し、質問 3-2 でその理由を「内容が面白かった」「勉強になると思った」「自

分のレベルに合っていた」「話し方が自然だった」から多肢選択形式で答えてもらったところ、「話し方が自然だったから」を 75%が選択した。

ほかに、質問 6「この動画の最も良い点は何でしたか」において、「目標文型を含んだ発話の量」「面白さ」「話す速さ」「自然さ」の 4 つの選択肢のうち、63%にあたる 25 人が自然さを選んでおり、また質問 18 の改善点などを自由に答える記述においても会話が自然であることや現実的であることへ複数の言及があった。

以上から、本教材の会話は学習者にとって自然であり、ねらい 1 を達成できたと考える。

3.1.2 初級学習者が目標文型・語彙の使用方法・場面、動画の内容を理解することができる

質問 5-1「文型の使い方（使用場面・用法）は理解できましたか」に対し、90%にあたる 36 人が理解できたと回答した。また、5-2 の理解した内容を問う自由記述の質問から、回答者の過半数が目標文型や使用場面を理解したことを確認できた。一方で、CEFR における A1 または A2 の初級学習者であると自己評価した 12 人の回答に絞ると、理解できたと答えたのは 75%と、やや割合が低くなった。

このことから、開発した教材は、ねらい 2 をある程度達成したが改善の余地もあると結論づけた。3.2 では、理解度に影響する要素についてアンケート結果を用いて考察する。

3.1.3 継続して視聴し、学習することができる

質問 3-1「継続して見たいと思いますか」に対し、90%にあたる 36 人が「はい」と答えている。しかしながら、YouTube Analytics を見ると、過去 28 日で視聴した人数に対し、継続して視聴している人数の割合は 14%である。つまり、アンケートに回答してくれるような熱心な層は継続して見るが、そうでなければ本教材を使用した継続した学習は行われなないといえる。では、継続した学習を促すためには本視聴覚教材をどのように改善できるか。継続意志に影響を与える要素について、3.3 で論じる。

3.2. 理解度に影響を与える要素

本教材とアンケートはともに YouTube 上で公開されており、不特定多数がアクセスしているため、初級学習者が何を視聴したかを正確に把握することは不可能だ。よって、本項では、初級学習者であると自認するアンケート回答者が視聴したと回答したレッスンについて取り上げ、それぞれの理解度の可否とレッスンの特徴から影響を与えた要素について検討する。

アンケートを締め切るまでに全 8 回のレッスンが公開されており、そのうち初級学習者が視聴したと回答があったのは L1、L2、L5、L8 の計 4 回である。教材構成の際に参考した「げんき」および「みんなの日本語」を参照し、扱った文型とレベルに応じた理解の可否を以下の表で整理する。

表 1

	文型 など	げんき	みんなの日本語	理解できた		理解できない	
				A1/A2	B1以上	A1/A2	B1以上
L1	指示代名詞（場所）	2課	3課	4人	3人	0人	0人
	上下左右	4課	10課				
	Nください	2課	3課				
L2	Nください	2課	3課	1人	7人	0人	0人
	いくら	2課	3課				
	どれ（にする）	2課	16課				
L5	Te-form	6課	14課	2人	1人	2人	1人
	Te-form+V	6課	14課				
L8	Vちゃだめ	6課	15課	2人	9人	1人	0人
	**Vてはいけない						

L5 と L8 で理解できなかった学習者が散見される。文法項目に注目すると、L5、L8 に含まれる文型は初級 1 の後半で扱う項目である。さらに、L5 と L8 のみ、学習歴を表 2 で整理する。

表 2

	学習歴半年未満		学習歴半年から1年		学習歴1年から3年		学習歴3年以上	
	理解できた	理解できない	理解できた	理解できない	理解できた	理解できない	理解できた	理解できない
L5	0人	1人	1人	0人	1人	2人	1人	0人
L8	0人	1人	0人	0人	2人	0人	8人	0人

L8 では、学習歴と理解の可否に関連が見られる。理解できなかった学習者のサンプルは少ないが、学習歴が 1 年以上であれば理解できていることから、目標文型が既習か未習かが理解に影響している可能性が考えられる。

一方で、L5 は学習歴と理解の可否に関連が見られない。取り扱っている文型は te-form であり、学習歴 1 年以上であれば、通常学習していると考えられることから、文型以外の要素が理解に影響したと推察する。

教材における文型以外の変則要素は、登場人物、場面、語彙である。まず、登場人物は教材の基本の型となる筆者ら二人であったため、原因とは考えにくい。またL5の場面はデザート調理で、L4で取り扱った夕飯調理の続きの場面であることから、場面も複雑であるとはいえない。しかし、語彙に関して、L5は他レッスンと大きく異なる点があった。通常、教材内では、新出の語彙に対し、その語彙が表す物や動作を繰り返し教材に含めることで学習者が未習の語彙であっても場面から推測できるように構成されていた。しかしL5では、te-formを意識させることを目的とし、L4で導入された動詞の辞書形をte-formに活用した発話を多く行なった。このときの語彙には混ぜる、入れるなどが含まれていたが、L4で導入されている、つまり新出語彙でないという扱いで、語彙導入を意識した構成にはしなかった。このことから、L5から視聴した学習者にとっては、新出語彙が語彙の導入なく新出文型で入れられた形となり、理解に影響が与えられた可能性がある。

なお、発話スピードや画面上の文字情報については、レッスンを理解できなかった学習者からも、ほかのレッスンと同じ割合で適切であるという回答が得られたため、関連しないと考えられる。

3.3. 視聴継続意志に影響を与える要素

質問 3-1 および 3-2 において、継続したい、またはしたくないと答えた理由について「面白い」「勉強になる」「レベルが合っている」「自然である」の四項目から多肢選択式で理由を答えてもらった。

その結果、継続意志に正負両面から影響を与えていたのは面白さであった。本アンケートでは、視聴を継続したいと回答した人の 72%、したくない人の 50% が「面白さ」を理由として選択しており、面白さの面を工夫することが、教材の改善のために重要であることが伺える。

継続意志に負の影響を与えるのはレベルの不一致であった。「レベルが合う」ことは継続したい学習者の理由として 27%しか選択されていない一方で、「レベルが合わない」ことは継続意志のない学習者の理由として 75%から選択されている。なお、「レベルが合わない」を選んだ回答者は初級文法を終えた学習者であり、今回難点として挙げられたのは難しさではなく簡単さであったことが分かる。

特筆したいのが、「自然である」という点である。視聴継続意志のある学習者のうち最も多い75%から理由として選択されているが、継続したくない学習者で

あっても、質問 6「この動画の、最も良い点は何でしたか」において「自然さ」を全員が選択している。よって「自然さ」は本教材の特徴の一つであるが、それは継続意志に肯定的な影響を与えなかった。

ほかに、動画の長さ、文字情報・テロップの量、理解度については、特に関連が見られなかった。

4. 新たに判明したニーズ

内容に関して、使い方や場面は理解したが、どう活用したらいいのか分からないなどの理由から、文法的説明への要望が、特に自己認識が初級学習者である回答者から多く寄せられた。本教材は自然発話による会話で構成することを特徴の一つにしていることから、活用の動画と二本立てにすることや、プリントを作成しその PDF を概要欄に貼るなどの対応が考えられる。

そのほか、オリジナリティを求める意見もあった。試作教材に多く含まれた頻繁に遭遇しやすい場面を「現実的で良い」と肯定的に評価する回答がある一方、「教科書と同じである」「ほかでも見たことがある」という回答もあり、現実的であるだけでなく、教科書にはない場面であるという点も重要視されているようだ。なお、ゲームの場面を扱った動画はどれも好評であった。

内容以外では、字幕に対するニーズが一番高かった。試作教材に字幕はなく、代わりに書き起こしの PDF が動画の概要欄から見られるようになっている。動画と書き起こしが別であることにより集中して取り組めるという意見もあったが、苦手なところをピンポイントで見るなど字幕の方がより学習に適している場合があるという意見が多くあった。リスニングに集中させるため字幕を付与しなかったが、YouTube は字幕の切り替え機能があるため、それを活用する形で字幕の付与を検討したい。

5. おわりに

この教材はもともと自習用として開発されたため、今回は学習者からの意見を対象にして評価を行った。しかし研究を進める中で、現場の教師たちが使えるということもまた、重要な要素であるという気づきを得た。学習者の多くが自分の電子機器を持ち、ICT を活用した学習がさらに盛んになることが予測されるなかで、学習者と現場の教師らが手軽に、有効に扱える視聴覚教材を作れるよう開発を継続していきたい。

参考文献

- 国際交流基金（2008）『国際交流基金 日本語教授法シリーズ 第 14 巻「教材開発」』ひつじ書房.
- 佐々木倫子（2015）「日本語教育の動向：視聴覚教材の果たす役割」『言語教育研究』3 号: pp.28-30.
- 谷口美穂（2011）「日本語学習者の視聴覚メディア使用—インタビューからみえた教室外における自律学習の実態」『言語教育研究』2 号: pp.65-67.
- 張俊杰・小西円（2023）「日本語動画教材の作成を目指したオンライン動画コンテンツの分析—YouTube と Bilibili の動画を対象に—」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』74 号: pp.600-613.
- 山田しげみ・久保田美子（2007）「海外向けビデオ教材『日本語教育用 TV コマーシャル集』—教材制作とその評価—」『国際交流基金日本語教育紀要』03: pp.81-94

写真俳句を取り入れた授業活動の実践報告

佐藤 萌花（グルノーブル・アルプ大学 フランス）

林 賢之介（イーストビュー高校 アメリカ）

要旨

本稿は、2023 年 3 月に台湾の開南大学で行った写真俳句の授業活動に関する実践報告である。このコースでは、日本文化の理解や日本語での自己表現を主な目的として掲げた。コース終了後のアンケートでは、大半の学習者が写真俳句を役に立った授業として挙げたものの、決まった文字数での俳句作りは難しいと感じる学習者もいた。また、活動前に紹介した教師の俳句が参考になりにくいという課題も見られた。今後は、学習者が各自のレベルに合った語彙や表現を使える指導方法や、表現力をさらに伸ばす方法を模索する必要がある。

キーワード：写真俳句、教室活動、レベル差

Reporting on Incorporating Photo Haiku into Your Classroom Activities

SATO Moeka (Université Grenoble Alpes, France)

HAYASHI Kennosuke (Eastview High School, USA)

Abstract

This report discusses a practical implementation of a photo haiku course conducted at Kainan University in Taiwan in March 2023. According to the post-course survey, while most learners found the photo haiku activity beneficial, some felt that creating haikus within a fixed syllable count was challenging. Additionally, there were issues with the haikus introduced by the instructor before the activities not being particularly helpful as references. Moving forward, it is essential to explore teaching methods that allow learners to use vocabulary and expressions suited to their individual levels, as well as strategies to further develop their expressive skills.

Keywords : Photo Haiku, Classroom Activities, Level Differences

1. はじめに

国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域（以下、本大学院）では、修士課程2年目に3期にわたる3つの教育実習が行われる。筆者らはその中の春学期海外教育実習（以下、春実習）を台湾の開南大学で実施した。本稿では、春実習での写真俳句を取り入れた授業活動を報告する。

2. コースの概要

本コースでは、「日本文化の理解」と「発音」、「日本語での自己表現」の向上を目指した。そして、事前に行ったニーズ調査、学習者間のレベル差を踏まえ、「俳句」を取り入れた。しかし、細かいルールが多い俳句を授業で使用するには、学習者のレベルを考えると厳しい現実があったことから、「俳句」ではなく「写真俳句」としコースを作成した。

各授業は、①音声学習、②会話クラス、③慣用句またはチャットで使う言葉、④俳句作りの主に4つで構成された。授業ごとに「食べ物」「旅行」「生活」「季節」などのテーマを設定し、会話クラスと俳句作りでは共通のテーマを扱った。コースの最終課題では、「マイベスト写真俳句！」というテーマで、各授業で作った写真俳句の中から、お気に入りの俳句を選び、1) その写真を選んだ理由、2) その俳句を作った理由、3) 写真俳句を通して伝えたいことの3つの項目について発表した。

3. 写真俳句の授業活動

今回筆者らが行った写真俳句の活動では、自分の好きな写真を選んで、その写真に関する描写をするだけでなく、思い出やエピソードも含め5・7・5のリズムで作った。以下では写真俳句活動の流れを詳しく説明する。

3.1 写真俳句活動の流れ

一日の俳句活動の流れは以下の表のとおりである。なお、初日のオリエンテーション時のみ、俳句そのものの説明をするために、松尾芭蕉の句を例として示し、俳句について簡単な説明をした。その後、俳句の難しさも理解したうえで、写真俳句を紹介した。

表 一日の俳句活動の流れ

(初日のみ) 俳句そのものの説明と写真俳句の説明
↓
①教師が作成した俳句の紹介・解説
↓
②学習者による俳句の作成
↓
③学習者同士での発表・解説・フィードバック

3.1.1 教師が作成した俳句の紹介・解説

授業日には、学習者が俳句作りに取り掛かる前に、各教師が事前に作った俳句を例として学習者に紹介した。その際、俳句の意味やその俳句の好きなポイントなどの説明や解説を行ったほか、作成した写真や俳句に関連した学習者からの質問にも答えた。

3.1.2 学習者による俳句の作成

その後学習者は、その日のテーマに合った写真を自分のスマートフォンから選び、俳句の作成に取り掛かった。教師は俳句の作成時に質問がある学生がいなか機間巡視を行い、リズムに当てはまる単語の提案や、学生に俳句の意味について尋ね、学生が表現したいことがその俳句で伝わるか明確にした。

3.1.3 学習者同士での発表・解説・フィードバック

全員の俳句作成が終わると、学習者はペアになり作った俳句を発表し、お互いにフィードバックをし、一日の活動が終了した。俳句を発表する際には、単に俳句を読むだけではなく、どうしてその写真を選んだのか、その俳句の好きなポイントはどこかなど細かい描写もするように指示した。さらに、ペアの発表を聞いている学生にはフォローアップクエスチョンをするように指示し、より深いペア活動ができるよう心がけた。

3.2 最終発表準備

最終発表前日には、準備として「句会とは」、「発表の順番決め」、「発表の時に話すこと」、「コメントをするときのルール」、「投票」について話した。その後、学習者には自分たちが今まで作った俳句の中から、自分が一番好きな俳句を選んでもらった。最後に、最終発表で使用する発表用スライドの作成手順を説明した。

このスライドには、発表する写真俳句の写真と学生の俳句を教師の作ったフォーマットに載せてもらった。

3.3 最終発表

最終発表では、「マイベスト写真俳句！」という題目で句会形式の最終発表を行った。当日は、応用日本語学科の先生方も招待し、句会を開いた。先生方が来られるまで、簡単なリハーサルを行った。学習者には次の番の人の俳句には必ずコメントをするように指示をした。学習者同士以外にも、先生方からのコメントも多かった。最終発表終了後には、コース評価を行った。その後、実習生と学習者が一言ずつ感想を述べ、この写真俳句を柱としたコースは幕を閉じた。

4. 学生の反応

コース最終日には 1) プログラム全体について、2) 音声の授業について、3) 最終発表について、4) 話すことについて、5) それぞれの教師についての 5 つの項目に関して学習者全員にアンケートを実施した。アンケートは学習者の日本語レベルを考慮し、日本語や中国語で回答可能なものにした。

その結果、俳句以外の活動に関するコメントも多くあげられたが、俳句作りは最も評判の良かった授業であった。具体的な写真俳句に関するアンケートの結果は以下の通りである。



図1 写真俳句に関するアンケートの結果：写真俳句の授業で役に立ったこと



図2 写真俳句に関するアンケートの結果：写真俳句の授業で難しかったこと

5. 考察

前項のグラフのとおり、どのレベルの学生も俳句作りは学習の役に立ったと回答している一方、「決められた文字数で表現すること」が「役に立ったこと」「難しかったこと」の項目で最も多い。これに関係して、活動前の教師による俳句の紹介は、活動のイメージをする上で良かったものの、そこに出てくる語彙や表現は実際に学習者が作る俳句に必要なものとは異なる。そのため、学習者自身が作成する俳句では役に立たない語彙や表現が多かったかもしれない。学習者が俳句での自己表現を達成するには、言い換えなどの類義語を含む、様々な語彙や表現の知識が必要であった。

6. 今後に向けて

今回のように写真俳句を授業活動として取り入れたことは全体的に成功と考えられる。しかし、語彙という観点で考えると改善点が多い。今後は、学習者が持っている語彙や表現の知識を最大限に活用できるストラテジーを使用し、表現力を伸ばす方法を模索したい。特に初級クラスでこの活動を行う場合は、学習者に自由に写真を選ばせることから始めるのではなく、事前に教師が写真を用意し、語彙の紹介をするといいたいだろう。また、ある共通の写真についての俳句をペアやグループなどで作成する時間も設けると、ある程度語彙コントロールができるかもしれない。そして、俳句というルールが決まっている中での語彙使用に慣れてきた段階で、活動の自由度を高め、学習者が自由に写真を選ぶというステップに移行するという方法も試してみたい。

その他、今回筆者らの俳句の授業活動内では指導しなかったものの、水戸（2016）が述べているように、「高低アクセント」や「等間隔の拍のリズム」で流れていく日本語の特性を体感する活動ができることから、俳句は音声指導の上でもいい教材になりうる。今後指導する際は、語彙の指導のほかに音声指導も加えると、学習者にとってより言語能力の向上を感じられる授業活動になるはずである。この点に関しても、今後の課題としていきたい。

参考文献

Mito Atsuko (2016) Haiku and senryu creations by Japanese language learners. *2016 CAJLE Annual Conference Proceedings*: pp.198-201.

ワークショップ
Ateliers pédagogiques

学習者が持っているものを引き出す教室活動

——「話す活動」を「自分ごとの話す活動」に——

三浦多佳史 (国際交流基金パリ日本文化会館)

このワークショップで目指すこと

教科書の話す練習は「だれが、だれに、何のために話しているのか」わからない場合も多いかもしれません。そんな時どうしていますか。人は話すとき、自分自身の話す目的や内容があります。みなさんも日々の教室活動をこういった「自分ごと」の活動にするために、いろいろな工夫をしていると思います。でも「自分ごと」であることを意識せずにやっていることも多いかもしれません。このワークショップでは、そんなみなさんのアイデアを共有し、私たちも今までよくわかっていなかった、それぞれの工夫の意味に少しでも気がつくことを目指します。

キーワード：文脈化、個人化

Pour des activités en classe qui encouragent l'implication personnelle des apprenants

Du simple exercice de production orale

à une activité d'expression « qui part de soi »

MIURA Takashi (Maison de la Culture du Japon à Paris)

L'objectif de cet atelier

Lors des exercices d'expression orale, il est courant de ne pas connaître la situation d'énonciation : qui parle à qui et dans quel but ? Que faites-vous dans ces cas-là ? Il est vrai que lorsqu'une personne s'exprime, le contenu lui est propre tout comme son intention. Lorsque l'on parle, chacun s'exprime selon une intention et une histoire qui lui sont propres. Nous utilisons alors dans nos enseignements divers moyens pour personnaliser et se rapprocher de cette situation réelle. Dans cet atelier, il sera question de mettre en commun les idées des uns et des autres afin de se rendre compte du sens qui se cache derrière ces différentes pratiques.

Mots clés : contextualisation, individualisation

1. ワークショップの進め方

ワークショップは以下のような段取りで進めました。

1. このワークショップにおける二つのキーワード「文脈化」と「個人化」について定義を試みます。
2. 報告者がこれまで行ってきた「自分ごと」の授業実践について、振り返って見たことを、全体で共有します。
3. グループに分かれて、みなさん自身の実践の経験を上記と同様の方法で振り返ります。
4. 全体に戻って、振り返りを共有します。

2. 日本語学習における「文脈化」と「個人化」について

本ワークショップで使用する二つのキーワード「文脈化」と「個人化」について、川口（2016：1-4、18-20）によれば以下のように定義されています。

「文脈化」：特定の文法・語彙項目を指導するとき、その項目が「だれが・だれに向かって・何のために」使われるものであるかを明示して指導すること

「個人化」：特定の文法・語彙項目を使つての表現練習をするときに、必ず学習者個々人の経験・感情・思想が表現されるように支援すること

この定義について、報告者が日本語学習の、特に話す活動を実施する場合に特化して以下のようにわかりやすく定義しなおしてみました。

「文脈化」：日本語の学習で話す活動をするとき、話す目的や話す相手、場面などをできるだけ明確にして活動する。

「個人化」：日本語の学習で話す活動をするとき、話す内容について、自分や自分の周りの出来事や経験、思いなどを反映させて活動する。

この定義をもとにワークショップを進めていきました。

3. 報告者の実践例の紹介

この定義に従って、教科書に出てきた様々な話すための活動を、「文脈化」あるいは「個人化」することによって「自分ごとの活動」に近づけた実践例を以下のように紹介しました。

表 「文脈化」・「個人化」の実践例

	実践名称	学習項目	実践内容	文脈化	個人化
1	AirB & B	まるごと入門第8課 「あなたの家に何がありますか」	教科書では左の設問の元、自分の家に何があるかを話すタスク。これは学習の個人化である。文脈化はなされていないので、AirB & Bとして貸し出すという設定で、電話を受けて家の様子を説明するという設定で活動する。	○	○
2	会話練習	みんなの日本語36課練習C 「～できるように持っているんです。」	友だちが持っているものを指して、いつも持っているのか尋ね、相手は何かをするために持っているのだと答える会話。個人化するために、自分が何かの目的のためにいつも持っているものを紙に書いて胸につけておく。相手はそれを見て質問する。文脈は知り合い同士の日常会話。	△	○
3	自慢の料理の食べ方	まるごと初級2第4課 「あのう、どうやって食べますか。」	自分の国の料理について初めて食べる人に食べ方を教えるタスク。教師があらかじめ学習者の国の代表的料理の写真を用意しておき、その場で会話の形で食べ方を説明するよう練習する。自分で料理を選ぶわけではないので個人化は△。	○	△
4	イベントにさそ	まるごと入門第11課 カレンダーにある自分の好きなイベントに友達を誘う	イベントカレンダーを現在の日付に書き直して、それをもとに好きなイベントに友達を誘う。誘われた友だちは自分の本物のスケジュール帳を見ながら行くかどうかを考えて返事する。誘うほうだけでなく、誘われる方も個人化できる。	○	○
5	休みの日の出来事について話す	初級日本語げんき第11課モデル会話 「休みはどうでしたか。」	休みに何をしたかを話す会話だが、個人化するためには事前に何を話すか頭の中で話すことを整理するといふ。そのために話したいことを絵に描いて頭の中をまとめ、その絵を見せながら話すことによって、相手とのやり取りにも幅が出る。個人化が進む。	△	○
6	人生サークル	まるごと初級2第18課「いつ、どんなことがありましたか。」	自分の人生を語るのに必要な語彙表現について、人生サークルに沿って節目節目の出来事を書き込んでみる。友だちとそれぞれの人生サークルを見せながら、いろいろな出来事についてきっかけやその後変わったことなどについて話してみる。	△	○

4. グループワーク

グループワークは5人程度のグループに分かれて、前掲の表と同様のフォーマットに実践を書き込むワークを実施しました。留意点は、新しい活動を考案するのではなく、私たちが今までやってきた実践が、実は「文脈化」、「個人化」された実践であったことを確認するための振り返りをグループで行うということでした。6つのグループに分かれて、それぞれ振り返りを行い、ワークシートにまとめてもらいました。ワークシートは①どのような学習項目を練習する活動であるか、②実践の内容、③その実践が「文脈化」・「個人化」につながっているかを検証することができるようになっています。(以下の写真参照)

グループ名		実践名称	学習項目	実践内容	文脈化	個人化
例	Air&B		まるごと入門第8課 「あなたの家に何がありますか」	教科書では左の設問の元、自分の家に何があるかを話すよろしくが与えられている。これは学習の個人化である。文脈化はなされていないので、Air&Bとして貸し出すという設定で、電話を受けて家の様子を説明するという文脈で活動する。	○	○
1	作文練習 ●↑ プレゼン	できる日本語 (初級) 「今までの私」	① 自分の人生の節目の出来事を年表にする ② ↑も1文ずつに書き出す。そして文章に書き換える ③ ↑もプレゼンする。それを文章にする		△	○
2	プレゼン	Parlons japonais 2 「レシビ」	場面: 「大学で世界の食文化フェア」設定 Sに母国の料理を説明してもらう(作り方、なぜ好きか、 食べ方のポイントなど)。口頭試験として。		○	○
3	自己紹介 (即興演劇)	同左 誘う(へませんの)	初級 場面: 日本に留学した S1: 日本人役 S2: 留学生役 あいさつ～仲良くなって、ご飯に誘うという文脈。		○	○
4	キャンパスツアー	ありま可 初級 います	・留学先のキャンパスツアーの表現を学ぶ。想定: 日本留学 ・母校のキャンパスツアーをする(スライド使用可)		○	○

画像 グループディスカッションをまとめたワークシートの1例

5. 結果の共有

結果の共有は、グループごとに記入したフォームを写真に撮り、それを全体のプロジェクターに映し出して全員が見られる状態にして共有しました。1 グループごとに書かれている内容について、グループのメンバーから説明してもらい、それに対して会場からコメントや質問、講師からコメントをするという形で進めました。

このワークは、先にも述べましたが新しい活動を提案するというものではなく、日ごろ我々が教室で行っている学習活動が、実は「文脈化」や「個人化」を知らないうちに意識していて、「自分ごとの活動」を実践しているのだということに気づいてもらうためのものです。上記の写真にあるように、最後の欄に「文脈化」と「個人化」それぞれが検討されているかどうかをしるしをつけることになっていて、実はこの作業が大変大切であるということに気がついてもらうことが重要です。ワークを通してこの目的が達成できたかどうかは客観的には判断できていないのですが、まとめのコメントを聞いた限り、参加者のみなさんが、このワークショップの意義を十分に理解したうえでワークに参加していただけたことが実感できました。

参考文献

川口義一（2016）『もう教科書は怖くない！！ 日本語教師のための初級文法・文型
完全「文脈化」・「個人化」アイデアブック第1巻』ココ出版.

外国語学習とクリエイティブ・ライティング

中野真由子(グルノーブル・アルプ大学)

要旨

創作文ワークショップを外国語学習に取り入れる際、学習目標を定めて外国語を学ぶのではなく、まずは「言葉遊びを楽しむ」ことを重視する。制約やルールを設け、言葉をつないで文を作ったり、モデル文を読んでから、それを真似しながら独自のものを書かせたりすることもできる。今回の教師向けの創作文ワークショップでは、実際に学習者になったつもりで、創作文を体験していただく。

キーワード：クリエイティブ・ライティング、外国語学習、言葉遊び

Apprentissage des langues étrangères et écriture créative

NAKANO Mayuko (Université Grenoble Alpes)

Résumé

Lors de l'intégration d'ateliers d'écriture créative dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la première priorité n'est pas de fixer des objectifs d'apprentissage, mais de « s'amuser à jouer avec les mots ». Ils peuvent fixer des restrictions et des règles, relier des mots entre eux pour former des phrases, ou lire des phrases modèles et demander aux élèves d'écrire les leurs en les imitant. Dans cet atelier d'écriture créative destiné aux enseignants, vous ferez l'expérience de l'écriture créative comme si vous étiez l'apprenant lui-même.

Mots clés : Ecriture créative, Apprentissage des langues étrangères, Jeux littéraires

1. クリエイティブ・ライティング（創作文）のワークショップとは

創作文ワークショップは、「クリエイティビティ＝創造性」と「書くこと」に重きをおいた活動である。

クリエイティブ・ライティングを日本語の授業に取り入れたいきさつについては、以前フランス語教授法を修士課程で学んだ際に、書く能力を伸ばすための手法の一つとして私自身がフランス語による創作文を体験したことがきっかけである。その後、教師として日本語学習者を対象としたクラスでもやってみたいと考えるようになった。そこでレベルに応じてやり方をアレンジしたうえで、過去5

年間、グルノーブル・アルプ大学の LEA（応用言語学日本語専攻）の学生たちを対象に授業の一部に取り入れた。

創作文ワークショップの目的は、学習目標を定めて外国語を学ぶのではなく、実際の場面で使えるかどうかということからは一旦離れ、まずは「言葉遊びを楽しむ」ことを重視するものである。書く過程においては、外国語を学んでいるということを忘れて、知っている言葉を使ってみること、また、知らない言葉は教師に聞いたりして、表現したいことを書いてみることにする。書いた文章については上手下手の評価はせず、各人のオリジナリティに注目する。

2. 基本的な創作文ワークショップの進め方

創作文を授業の中に取り入れる際、様々な手法があるが、主に以下の点が共通点であると言える。

教師（ファシリテータ）が書く手順について指示を出していく。制約やルールを設ける（たとえば、俳句なら季語や五七七といったように）。キーワードなどトリガーになる言葉を提示して、その言葉をつないで文を作っていくやり方もある。モデル文を読んでから、それを真似しながら独自のものを書かせることもできる。参考文献に載せた書籍の中に、多種多様な創作文ワークショップの進め方が記載されており、学習者のレベルやテーマに応じて教師のほうでアレンジしたうえで実践することができる。

3. グルノーブル・アルプ大学の LEA（応用言語学部日本語専攻）での日本語授業における創作文ワークショップの位置づけ

初級から上級レベル（Licence 1^{re} année débutant から Master 2）までの学年で授業の一部に創作文を取り入れてきた。その中でも、今回紹介するのは L1（初級後半、日本語学習歴 1 年半）の学生を対象とした、TCE（Techniques de compréhension et expression）のクラスの学生と行った創作文ワークショップである。一クラス 25 人程度、2 学期のみ 18 時間（2 時間×9 コマ）のカリキュラムで、授業内容は、①読解⇒創作文、②多読⇒創作文⇒本づくりとなっている。以下は、実際に学生に配布したプログラムである。なお、目標（objectifs）に記載されている内容は、CECRL（仏語版）に記載のものを抜粋している。

Objectifs : Développer la capacité de

- Compréhension écrite (A2+ : pouvoir comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail).
- Production écrite générale (A2 : pouvoir écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que »).
- Ecriture créative (A2+ : pouvoir écrire sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles. Pouvoir faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles.)

Contenu : Lecture de textes/traduction/pratique de l'écrit dans le but d'enrichir le lexique et l'expression.

Modalité de contrôle : assiduité, deux contrôles

	Semaine du		
1	16/01	Lire des textes en prose (contes étiologiques) / CE et écrire un résumé	
2	23/01	Ecriture créative (contes étiologiques) /Lire un conte japonais	
3	30/01	多読 (Tadoku) ① Lecture facile/Echange autour des livres	
4	06/02	多読 (Tadoku) ② Lecture facile/Echange autour des livres	
5	20/02	多読 (Tadoku) ③Lecture facile/Echange autour des livres + Production écrite	
6	27/02	Révision/Contrôle 1 (Tâche PE)	
		Interruption Pédagogique	
7	06/03	Ecriture Créative : « Carte d'identité imaginaire »	
8	13/03	Ecriture Créative (la suite)	
9	20/03	CC final : prolongement de l'écriture créative	

4. 今回の教師向け創作文ワークショップの進め方について

本ワークショップでは、グルノーブル・アルプ大学の日本語授業の中で初級後半 (L1 の TCE) で実践している創作文の授業を二つ、実際に参加者の皆様に体験していただいた。

1 つ目のワークショップは、3 人から 4 人のグループで書くものとし、2 つ目は個人で書くものとした。始める前に、「体験しながら教師としての視点で、学習者にとっての意義や難しい点などを意識してください」とお願いしたうえで体験していただいた。なお、今回の教師向けワークショップでは、大半の参加者にとって母国語または上級レベルである日本語で実施したため、学習者相手の場合よりも大幅に短い時間で実施した。

創作文 1 読む⇒書く活動。テーマは、「Conte étiologique（物事の起源）」（30分）

ステップ 1 学習者向けにリライトされた「ねこ年」の話と「ギリシャ神話」を読んだ後、両方の話の共通点についてディスカッション（5分）。なお、実際の学習者向けの授業では、読解の部分に時間をかけているが、今回は省略した。

ステップ 2 「物事の起源」をテーマに創作文する。たとえば、「どうして空は青いの」「どうして麒麟の首は長いの」など（15分）。数人のグループで意見を出し合いながら書いていく。ルールとして、科学的根拠に基づく内容ではなく、創作して書くこととする。

ステップ 3 各グループの発表（10分）。

創作文 3 書く（Carte d'identité imaginaire = 架空の身分証明証）（35分）

ステップ 1 「一般的な身分証明証」についての導入（2分）。

ステップ 2 今日、自分になりたいもの（動物や食べ物や小物など）を各自で決める。次に、その「もの」になったうえで「架空の身分証明証」の項目（名前、住所、見た目の特徴、得意なこと、苦手なこと）を各自リストにする（5分）。

ステップ 3 上記をつないで、その「もの」になったつもりで自己紹介文を書く。その後「ある日、」とつなげて、各自お話を書く。ルールとして、主語は「私」とする（15分）。

ステップ 4 発表（3人グループ内で発表）および、最後に、全体でも3つ発表（10分）。

上記二つのワークショップの後に、体験してみての感想や、学習者にとっての意義や利点、難しさ、教師としての指示の出し方などについて、全体で振り返りを行った。また、最後に質疑応答を行ったほか、まとめとして、「架空の身分証

明証」で書いたお話を元に学習者には絵を加えた絵本づくりもさせていることを伝え、いくつか実際に学習者の作品を紹介した。なお、学習者による絵本づくりについては、それぞれの学習者が書いた話にさらに会話文や絵を追加して発展させたうえで、提出させている。また、数人グループ内で各人の作品を発表・紹介させている。授業の範囲内で時間が許せば、発表の仕方についてはコンクール形式にするなど、様々な方法を検討する余地があるように思う。

5. まとめ・所感

今回の教師向けの創作文ワークショップでは、大部分の参加者にとって母国語または上級レベルである日本語で体験していただいた。これを外国語で実施する場合は、レベルに配慮した内容で行う必要があるが、頭に浮かんだストーリーや表現したいことを知っている言葉をつなぎながら教師の助けを得て書き上げていく作業の中で、普段の学習者たちも、今回の教師たちの場合と同様に、ある時からシーンと教室内が静かになって、それぞれが自分の作業に没頭していく様子が見られる。外国語教育の中にこうした活動を取り入れていくことは、普段のコミュニケーションとは別の次元で各人の持つ想像力と創造力を引き出し、個々人の世界観を表現し、それらを互いに共有する場になるものと思料する。

参考文献

- BARA, S., BONVALLET, A.-M., RODIER, C. (2011) *Ecritures créatives*. Fontaine : FLE- PUG.
- DENISSE, M. & LAUGINIE, A. (2015) *Il était une fois des contes. Histoires à lire, à écouter, à raconter*. Grenoble, PUG.
- FRENKIEL, P. (2018) *109 jeux d'écriture. Faire écrire un groupe*, Lyon : Chronique Sociale.

資料 【ChatGPT 作成】ブルー氏講演要旨

【Rédigés par ChatGPT】Résumés de la conférence de M. Peloux

本論集 p.8 に掲載したジェラルド・ブルー氏の講演の要旨は氏の下承を得て 2025 年 4 月 24 日～5 月 11 日の期間に ChatGPT に作成させ、その後日本語 4 本、フランス語 3 本の以下の要約文からブルー氏に選んでいただいた。参考資料としてその結果を以下に提示する。読者がそれぞれ読み比べ、評価していただければと思う。

プロンプトは日本語で指示したものとフランス語で指示したものがある。それぞれ指示文は以下の通り。

【日本語】

#シンポジウムの論集に載せる要約です。#日本語とフランス語の2言語で作ってください。#日本語は300字～400字で、フランス語は100～130語くらいでお願いします。

【フランス語】

Est-ce que tu peux faire le résumé du texte ci-après STP ? Je voudrais 2 résumés, en japonais et en français :

#1 en japonais, entre 300 et 400 caractères

#2 en français, entre 100 et 130 mots

1)

【日本語要約(約 370 字)】

本発表は、デジタル・AI 時代における日本語教育と翻訳教育の在り方を問うものである。AI の進展により外国語能力が不要とされがちな一方で、言語と文化の関係、そして翻訳教育における文化的スキルの重要性が再確認されている。特に、生成 AI の普及は言語教育の倫理的側面を浮き彫りにし、機械が捉えきれない文化的ニュアンスの重要性を示す契機となっている。フランスの教育方針や教材の分析からも、単なる文化知識の教授ではなく、文化に「根ざす」教育の必要性が強調される。AI 時代においても、言語と文化を媒介する「人間」の存在が不可欠である。教師や専門家の役割は今後さらに問われることとなるだろう。

日本語で指示。ChatGPT無料版。※Wordの文字数/単語数カウント機能による語数は287字

2) 本論集 p.8 に掲載

Résumé en japonais(300～400 字)

生成 AI の急速な進展により、外国語教育、とりわけ翻訳教育のあり方が大きく問われている。言語を単なる道具として捉える傾向や、文化的視点の欠如は学習の質を損なう。AI が翻訳精度を向上させる一方で、文化的ニュアンスや倫理的配慮は依然として人間にしか担えない。教育の現場では、AIとどう共存し、学習者が言語と文化を深く理解できるよう導くべきかが課題であり、教師の役割と翻訳教育の再構築が急務となっている。

フランス語で指示。ChatGPT有料版。※Wordの文字数/単語数カウント機能による文字数は198字

3)

Résumé en japonais (300～400 字)

デジタル・AI 時代において、外国語教育の意義が改めて問われている。生成 AI の普及により、翻訳や言語運用の一部は機械に委ねられるが、文化的ニュアンスや倫理的判断は人間にしかできない。異文化理解を深める教育の重要性が増しており、教師の役割は単なる知識伝達ではなく、人間らしい批判的思考と文化的感受性を育むことにある。

フランス語で指示。ChatGPT有料版。※Wordの文字数/単語数カウント機能による単語数は154語

4)

要約

日本語 (約 400 字)

本発表は、AI やデジタル技術が急速に進展する現代において、外国語教育の意義を再考するものである。生成 AI の登場により、言語や翻訳の授業は大きく揺らいでいるが、それによってむしろ「人間」の役割、特に文化的な側面を担う重要性が再認識されつつある。翻訳行為が単なる語彙や文法の練習ではなく、文化的背景を理解する力と深く結びついていること、そしてその力は AI では代替できないことが明らかになっている。教育現場では、デジタルツールの活用と同時に倫理的な問題も浮上しており、それにどう対応するかが教師に問われている。生成 AI は、教師に新しい教育観を促す一方で、人間によるコントロールの重要性を際立たせている。外国語教育の根底にある異文化理解と人間的交流の価値は、今後ますます必要とされるであろう。

日本語で指示。ChatGPT有料版。※Wordの文字数/単語数カウント機能による文字数は342字

5) 本論集 p.8 に掲載

【Résumé en français (129 mots)】

Cette communication examine les enjeux de l'enseignement des langues et de la traduction à l'ère numérique et de l'IA. Alors que les outils d'IA semblent rendre les compétences linguistiques inutiles, leur apparition souligne paradoxalement l'importance accrue des compétences culturelles dans l'apprentissage des langues. L'analyse des politiques éducatives en France met en avant une approche enracinée dans la culture plutôt qu'un simple enseignement culturel. L'IA générative interroge aussi l'éthique éducative, notamment dans l'usage des outils de traduction. Si l'IA peut traiter des traductions techniques, les erreurs liées aux subtilités culturelles ne peuvent être corrigées que par l'humain. En fin de compte, l'élément humain reste essentiel pour préserver la richesse des langues et garantir une éducation interculturelle pertinente.

日本語で指示。ChatGPT無料版。※Wordの文字数/単語数カウント機能による語数は116語

6)

Résumé en français (100~130 mots)

L'article questionne la place de l'enseignement des langues face aux progrès fulgurants de l'IA générative. Il souligne que, si les outils numériques peuvent automatiser certaines tâches comme la traduction technique, ils demeurent incapables de saisir les subtilités culturelles inhérentes à toute langue. Les enseignants doivent désormais intégrer ces outils tout en cultivant les compétences culturelles et critiques des apprenants. Loin d'être obsolète, l'apprentissage des langues devient un levier essentiel pour comprendre l'autre et maintenir la richesse du langage humain. L'IA ne remplace pas l'humain, mais rappelle combien ce dernier est indispensable, notamment pour corriger ce que les machines ne perçoivent pas. Enseigner les langues, c'est aussi enseigner à penser, à nuancer, à dialoguer.

フランス語で指示。ChatGPT有料版。※Wordの文字数/単語数カウント機能による単語数は113語

7)

Français (environ 120 mots)

Cette communication interroge la nécessité de l'enseignement des langues étrangères à l'ère du numérique et de l'IA générative. Si ces technologies bouleversent la pratique de la traduction et de l'enseignement linguistique, elles soulignent aussi l'irremplaçable rôle humain, notamment dans la médiation culturelle. La traduction ne peut se réduire à une simple pratique grammaticale : elle suppose une compréhension fine des nuances culturelles, inaccessibles aux machines. En outre, l'utilisation de ces outils pose des enjeux éthiques majeurs dans le cadre éducatif. L'IA générative oblige les enseignants à repenser leur métier, tout en réaffirmant l'importance fondamentale de la relation humaine et de la compréhension interculturelle dans l'apprentissage des langues.

日本語で指示。ChatGPT有料版。※Wordの文字数/単語数カウント機能による単語数は107語

フランス日本語教師会

Association des enseignants du japonais en France (AEJF)

本会はフランスにおける日本語教育の振興を通して、フランスと日本との相互理解を深め、文化交流に寄与することを目的とする。そのためにフランスにおける日本語教育の現状を正しく把握し、情報交換や教師間の相互協力を可能にするべく、ネットワークを確立する。本会は、フランスにおける日本語教育が直面する問題に取り組む。フランスで活動する日本語教師及びフランス日本語教師会活動に賛同する者を会員とし、上記の目的遂行のため以下の活動を行う。

主な活動

- フランスの日本語教育の現状に関する資料・情報などの収集及び提供
- フランスにおける日本語教師間のネットワークの確立
- 日本語日本文化の教育に関わるシンポジウムや研修会の開催
- 日本及び海外の日本語教育の公的機関、諸団体との連絡の緊密化
- 共同プロジェクト・共同開発
 - 既存教材の調査・分析及び教材開発
 - フランス日本語教育事情に関する報告書及びニュースレターなどの定期刊行物の発行
 - ヨーロッパ内外の日本語教師会との交流

会員

個人会員：本会の目的に賛同する個人

賛助会員：本会の事業を援助する個人、法人

会費（会計年度：1月1日～12月31日）

入会金（個人）	15 ユーロ
（26 歳未満の学生）	10 ユーロ
年会費（個人）	30 ユーロ
（26 歳未満の学生）	14 ユーロ
（賛助会員）	75 ユーロ

入会申し込み

本会ホームページをご参照ください。 <http://aejf.asso.fr/?lang=ja>

お問い合わせ： bureau@aejf.asso.fr（フランス日本語教師会事務局）

AEJF賛助会員

Membres bienfaiteurs de l'AEJF

- École de langues de Tenri パリ天理語学センター <https://www.tenri-paris.com/>
- Éditions Ilyfunet <https://ilyfunet.com/>
- EMBA Business School <https://www.emba-bs.com/en/>
- Librairie Verasia <https://verasia.fr/>



La librairie spécialisée
dans l'apprentissage
du japonais

VERASIA

Discover Verasia: 日本語教材を扱う欧州のリーディングブックストアです。

私たちは幅広い教材を取り扱っており、学習者の様々なニーズに合わせてご提案しております。

AEJFメンバーの方には特別条件もございます。
お気軽にお問い合わせください。

2025年12月31までにご注文頂いた学生の方へは、
ご注文額から5%の特別割引を行っております。

コード「**AEJF5%**」をご利用ください。

www.verasia.fr
contact@verasia.fr

Matériel pédagogique, manga en VO, romans et
littérature japonaise... **Importation directe** de
tous les livres dont vous avez besoin !



パリ天理語学センター

1971年設立 仏教育省認可・高等教育機関 www.tenri-paris.com

日本語
成人クラス (通年、夏期集中)
中高生クラス (11才から15才)
日本語教師養成講座
夏期日本語文化研修旅行 (8月)

国語
幼稚園クラス (4才から)
国語クラス (小学生から)

フランス語
入門クラスから中・上級レベル
文法クラス

Association Culturelle Franco-Japonaise de Tenri
8-12, rue Bertin Poirée, 75001 Paris
Tél : 33-01 44 76 06 06 Fax : 33-01 44 76 06 13

Établissement d'enseignement supérieur libre

Ecole de Langues de Tenri



EMBA

Business School

Une école supérieure

 CCI MÉTROPOLITAINE
BRETAGNE OUEST

L'ATELIER DE JAPONAIS

ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE JAPONAISE

第 18 回フランス日本語教育シンポジウム

18^e colloque sur l'enseignement du japonais en France

【日時と場所】

2024 年 6 月 14 日～15 日
グルノーブル・アルプ大学

【主催】

フランス日本語教師会 (AEJF)

【共催】

グルノーブル・アルプ大学 社会・文化・
言語学部日本学科、言語教育センター

【協力・後援】

フランス基金、国際交流基金パリ日本文
化会館、グルノーブル・アルプ大学
LIDILEM 研究所、ILCEA4 研究所、人
文・医学薬学・スポーツ・社会総合学部
(H3S)、在フランス日本国大使館

【実行委員会/論集編集】

竹内泰子 (グルノーブル・アルプ大学)
東伴子 (グルノーブル・アルプ大学)
アリス・ベルトン (グルノーブル・アル
プ大学)
長島みえ (エクス・マルセイユ大学)
齊藤成美 (グルノーブル・アルプ大学)

【査読委員】

ジャン・バサンテ (国立東洋言語文化学
院)
デロワ中村弥生 (国立東洋言語文化学院)
大島弘子 (パリ・シテ大学)
代田智恵子 (ボルドー・モンテーニュ大
学)
高橋希美 (ストラスブール大学)

Date et lieu

Les 14 et 15 juin 2024
Université Grenoble Alpes

Organisé par :

l'Association des Enseignants de Japonais en
France (AEJF)

Coorganisé par :

Université Grenoble Alpes UFR SoCLE –
Département d'études japonaises et Service
des Langues

Avec le soutien de :

la Fondation du Japon, la Maison de la culture
du Japon à Paris, Université Grenoble Alpes
LIDILEM, ILCEA4, H3S, et l'Ambassade du
Japon en France

Comité organisateur

Yasuko TAKEUCHI (Université Grenoble
Alpes (UGA), LIDILEM)
Tomoko HIGASHI (UGA, LIDILEM)
Alice BERTHON (UGA, ILCEA4)
Mie NAGASHIMA (Aix-Marseille Université)
Narumi SAITO (UGA, Service des langues)

Comité scientifique

Jean BAZANTAY (Inalco, IFRAE)
Yayoi NAKAMURA-DELLOYE (Inalco,
IFRAE)
Hiroko OSHIMA (Université de Paris, IFRAE)
Chieko SHIROTA (Université Bordeaux-
Montaigne, CLLE)
Nozomi Takahashi (Université de Strasbourg,
GEO)

【ご協力いただいた方々】

野村かおり（グルノーブル・アルプ大学）
ラリッサ 奈美（グルノーブル・アルプ大学）
谷口 萌子（国際交流基金 パリ日本文化会館）

グルノーブル・アルプ大学の学生の皆さん
マエリス・ブッター（2年生）
カトワール富田ゆみ（2年生）
ポリヌ・ジラル（2年生）
エミ・パパラルド＝オルセル（2年生）

【シンポジウム専用サイト】

<http://bit.ly/3FbA0PY>

Avec la collaboration de :

Kaori NOMURA (UGA)
Nami LA-RIZZA (UGA)
Moeko TANIGUCHI (Maison de la Culture du Japon à Paris)

Étudiantes volontaires de l'Université
Grenoble Alpes :

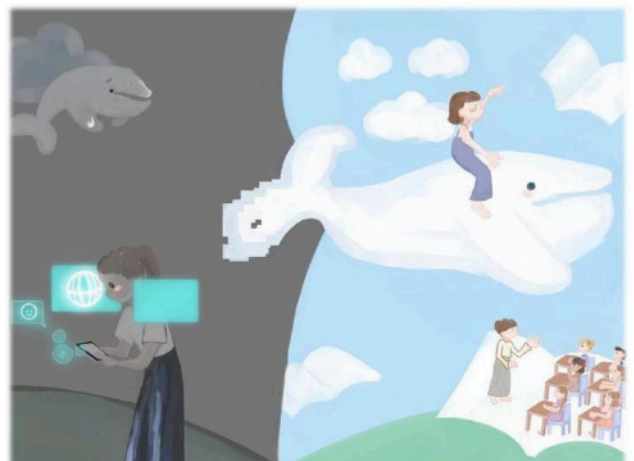
Maëlys BUTTARD (LEA anglais-japonais, L2)
Yumi CATOIRE-TOMOTA (LEA-DEGL anglais-japonais, L2)
Pauline GIRARD (LEA anglais-japonais, L2)
Emi PAPPALARDO-ORCEL (LEA anglais-japonais, L2)

Site web dédié au colloque

<http://bit.ly/3FbA0PY>

【シンポジウムポスター用イラスト】

カトワール富田ゆみ
ポリヌ・ジラル



編集後記

Post-scriptum éditorial

この度ようやく『フランス日本語教育 11』を発行する運びとなりました。発行が大幅に遅れてしまい、執筆者の方々をはじめ、参加者および会員の皆様には大変ご迷惑をおかけしました。この場を借りて深くお詫びいたします。また、シンポジウムの企画段階から長期に渡りご協力くださったすべての方々に心よりお礼を申し上げます。

シンポジウムサイト (<http://bit.ly/3FbA0PY>) は現在も閲覧可能です。どのように「人間」を中心に据えるか。その間に日々向き合うなかで、本論集がみなさまそれぞれの実践や研究の歩みと重なり合い、これからの日本語教育を再考する手がかりとなれば幸いです。

次回のシンポジウムは、2026 年 6 月にボルドーで行われます。皆様にまたお目にかかれることを楽しみにしております。

第 18 回フランス日本語教育シンポジウム実行委員会

Nous avons le plaisir de vous présenter le présent numéro 11 d'*Enseignement de japonais en France*. Nous sommes sincèrement désolées du retard qu'a pris la publication de ce numéro, et tenons également à remercier toutes celles et tous ceux qui nous ont aidées depuis la planification du colloque.

Le site web du colloque (<http://bit.ly/3FbA0PY>) reste accessible. Comment placer « l'humain » au centre de notre approche ? Portant cette question au cœur de notre travail quotidien, nous espérons que ce recueil pourra accompagner vos pratiques et recherches, et vous fournir des pistes pour repenser l'enseignement du japonais.

Le prochain colloque aura lieu à Bordeaux en juin 2026. Nous nous réjouissons de vous y retrouver tous et toutes.

Comité du 18e symposium sur l'enseignement du japonais en France

フランス日本語教育 11

Enseignement du japonais en France 11

ISSN 3039-8584

2025 年 6 月 15 日発行

編集・発行

フランス日本語教師会

Association des enseignants de Japonais en France (AEJF)

Université Paris Cité

U.F.R. Langues et civilisation de l'Asie orientale (LCAO)

Case 7009, 5, rue Thomas Mann, 75205 Paris Cedex 13

E-mail : bureau@aejf.asso.fr / URL : <http://aejf.asso.fr>

©2025 Association des Enseignants de Japonais en France (AEJF)