

国立国語研究所学術情報リポジトリ

The role of the mediator in distance learning of foreign languages : A case study of French

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2019-03-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 田中, 幸子, 常盤, 僚子, 茂木, 良治, TANAKA, Sachiko, TOKIWA, Ryoko, MOGI, Ryoji メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.15084/00001878

遠隔外国語学習における学習支援者の役割

— フランス語教育の実践例より —

The role of the mediator in distance learning of foreign languages

— A case study of French —

田中 幸子・常盤 僚子・茂木 良治

TANAKA, Sachiko・TOKIWA, Ryoko・MOGI, Ryoji

要旨

フランシュコンテブザンソン大学（フランス）との共同研究として、日本人フランス語学習者を対象にテレビ会議システムとコースツール WebCT を利用した遠隔学習プログラムを実施し、遠隔学習環境における学習形態と学習者の学習過程を検証した。その結果、学習者は IT ツールの利用によりコミュニケーションや学習の機会を以前より多く得るが、一方で言語学習上の問題だけではなく、技術的な問題、学習方法にかかわる問題、情意的問題に直面することが確認された。これらの問題に対処するため、支援者の役割が多岐に渡ることが明らかとなった。支援者の役割について詳細に検討し、遠隔学習プログラムを構築・運営、カリキュラム化するための方策を提示する。

キーワード：遠隔学習プログラム 支援者の役割 大学間連携 TV 会議 コースツール

1. はじめに

言語学習の場でのインターネットや IT の活用が近年急速に現実のものとなった。地理的に遠く離れた場所の学習者も、インターネット上に展開されたコンテンツを利用することで時間や空間の制約から自由に学習を進めることができる条件が整いつつあると言われる。しかしまた、e-learning ということばが独り歩きし、コンテンツ類の開発や流通が始まってから年数を経るにつれて、これらの新しい道具が現実の学習・教育の場に根付くまでには、様々な課題のあることもまた認識されている。

わたしたちは日本でフランス語教育にたずさわるフランス語ノンネイティブの教師グループである。4年間の大学のカリキュラムの制約をふまえ、「フランス語を使ってコミュニケーションできるようにになりたい」、「現実のフランスやヨーロッパのことを知りたい」という学習者の方向性を大切に教育したいと考え、そのための方法を模索してきた。

フランス語は大部分の学生が大学入学後初めて学習する外国語である。わたしたちの所属する学科では、2年間で基礎コミュニケーション能力を習得、3年次からはそれを前提として地域研究など興味のある分野に取り組むというカリキュラムを編成している。フランス語を専門科目として学ぶ課程ではあるが、中学から続けて学習する英語に比べると通算

の学習時間が格段に少ない。教室の外で使う機会はほとんどない。学習用リソースも学生の立場からは適切なものが入手しにくい。3-4年次に留学する学生は定員の15%程度にのぼるが¹、ひとたび帰国すれば日本語中心の生活に戻るためフランス語力の保持が難しい。

そのなかで、(1) 特に口頭表現力・聴解力にかかわる学習の個別化を可能にする、(2) カリキュラム内に確保された学習以外に自習用に利用できる教材を提供する、(3) 教師以外のフランス語話者とのコミュニケーションの場を確保する、(4) 留学によって得たフランス語（特に口頭表現能力）の保持を支援する、という課題に取り組むための方法として、IT利用のありかたを模索してきた。1998年よりCALL教材コンテンツの開発と利用を進め（聴解用教材 Tempo, 獨協大学と共同開発の初級文法練習・聴解問題 MarchéOpus 他）、授業内および自習用で利用している（原田・田中, 2003）。さらに、2002～2003年度においては短期留学と遠隔学習を含む実験プログラム FR2003 を実施し、フランス側教育機関との連携の可能性を探るといった次の段階へ入った（Tokiwai et al. 2004, Tanaka et al. 2004）。

CALL教材の利用や遠隔学習の導入の試みをとおして、わたしたち教師は、従来からの「知識伝達者」・「コースコーディネータ」・「教材設計者」・「学習活動設計者」・「情報提供者」・「課題提示者」としての役割や、学習者主導の活動を促すために担ってきた「グループのオーガナイザ」・「クラス内で生じるインターアクションのモデレータ」としての役割、さらに「学習上の問題を解決するためのカウンセラー」としての役割に加え、IT環境を使いこなすための様々な仕事が生じてきたことを経験した。デジタル教材開発においては「プロジェクトマネージャー」の役割を果たし、CALL学習環境を使うためには最低限のITに関する知識を求められた。さらに、FR2003の遠隔学習プログラムにおいては、収集したデータからコースを評価する作業のなかで、学習支援者としての役割が多岐に渡り、コース実施の時点で十分に機能しなかった部分のあることを意識している²。

本稿では、この実験プログラム FR2003 をケーススタディとして紹介し、遠隔外国語学習プログラムを構築・実施する際にわたしたち教師が学習の支援者として果たす必要のある役割について考察する。フランス語のネイティブでありフランス語使用環境にいる教師グループとの連携についても合わせて考えたい。

2. 先行研究：遠隔教育における支援

2.1 教材のメディア化による特性

Lancien (1998) は教材がメディア化（デジタル化）されることによりもたらされる4つの特性を提示している。第一はあるテキストと他のテキストをつなぐ「ハイパーテキスト性」、第二はテキスト・音声・イメージなどを共起できる「マルチモダリティー性」、第三は「多指向性」、つまりあるテーマとそのテーマに関連する様々な情報が互いに関連し合いながら結びついており、その全てが開かれたものになって容易にアクセスできるという属

性である。第四は学習者の入力に応じてコンピュータプログラムが反応することを可能にする「相互作用性」である。これらの特性が加わったことにより、外国語学習は多様化し、さまざまな形態の学習の可能性が広がった。

しかしながら、Bélisle (2002) はデジタル教材による学習は以前よりも複雑になり、学習者にはこれらのデジタル情報を効果的に扱うための新たな認知能力が必要になると指摘している。デジタル情報は非階層的でネットワーク構造であるため、利用者が自身で解釈・再構成しなければならない。またマルチモダリティー性を備えるため、利用者はテキスト・音声・イメージという異なる意味情報を同時に扱うことを求められる。インターネット上の情報リソースが多様化し量的に膨大となった反面、教育目的で作成されたリソースはまだ不足しているので、学習者が自分の学習目的に適したものを選択しにくいという問題もある (Barbot, 1998)。

2. 2 メディア化, 自律学習と仲介

教材のメディア化にともなって、学習者はコンピュータ接続環境があればいつでも、どこでも学習が可能になり自律学習環境が構築できる条件が整いつつある。教師の役割について、その相当部分をITによって置き換えることが可能であるとの主張が聞かれるようになった。日本におけるフランス語教育の分野でも、大木他 (2004) は文法学習において、CALL 教材によって教師の役割を置き換えることが可能であると主張している。

しかしながら、IT の導入がどのような条件のもとで学習者の自律学習を可能にするのかについては、なお慎重に検討する必要がある。IT の利用が外国語教育に導入される以前から、「自律学習を実現するには学習者が自分の学習に責任を持つ能力 (自律性) が必要」であり、「学習者の自律性を強化するために教師の仲介が必要」であるということが自律学習研究において明確に主張されてきた (Holec, 1979)。そのうえ、上述のように教材のメディア化にともなって学習が複雑化するなかで、デジタル情報を扱う能力やそれらの情報を利用して目的にかなった学習をする能力を身につけていくために、教師の仲介が必要になる (Bélisle, 2003)。したがって、IT を外国語教育環境に導入することで教師が不要になるのではなく、教師の仲介者としての役割を詳細に検討することが重要である。

2. 3 遠隔教育における支援とは

以上は教材のメディア化にともなって必要とされる学習支援のあり方について述べたものだが、遠隔教育の実施にあたって、従来の教育形態を担う教師だけでなく、教師を中心として構成する組織全体が果たす役割を分析、指摘した研究もある。Thach & Murphy (1995) は、情報技術を利用した遠隔教育における支援者の役割について、「アウトプット」として求められる成果・サービス・条件・情報、「能力」として必要な知識・技能を列挙し、そこには (1) 教師、(2) 授業計画者、(3) 技術的な専門家、(4) 技術者、(5) 管

理者、(6) サイト助手、(7) 支援スタッフ、(8) 編集者、(9) 司書、(10) 評価の専門家、(11) グラフィックデザイナーなどの役割が必要になると述べている。このうち、従来から対面式の授業でわたしたちが担ってきた教師の役割と共通するのは (1)、(2)、(10) といったコースデザイン・授業の実施・評価に関わる教師の役割、コース全体の運営を管理する (5) のようなコースコーディネータや管理者としての役割、また学習に役立つリソースの利用方法を提示し情報の見つけ方を指導する (9) の役割である。一方、(3)、(4)、(8)、(11) は、情報技術を利用して魅力的で使いやすい教材を作成するための技術者の役割として新たに加わるものと見ることができる。(6) は本部と遠隔地を結ぶ役割で、遠隔教育特有のものである。(7) は授業がうまく運営されるように教員や技術者を補助する。このように、遠隔授業の実施には通常の授業以上に多様な役割を果たす人材が必要であり、教師を中心として連携して働く支援体制が求められるとされている。

3. 実験プログラム FR2003 の構築

以下は実験プログラム FR2003 のデータから、わたしたち教師がおこなった学習支援者としての仕事を、遠隔プログラムの構築と実施の過程に沿って記述し、遠隔授業を円滑に行うためにどのような学習支援が必要かという点について考察する。

3. 1 遠隔学習プログラムの実施体制をつくる






FR2003 は、フランシュコンテ・ブザンソン大学応用言語センター (CLAB) の研究チーム (IT 専門家 1 名を含む教員 3 名) と上智大学の教員グループ³ が共同研究として実施した実験プログラムである。前半はブザンソンにおける 3 週間の短期集中研修 (2003 年 2 月)、後半は語学研修で学んだことを継続する「フォローアップ学習」として 3 ヶ月間 (2003 年 4 月～7 月) にわたる遠隔プログラムを実施した。遠隔プログラムにおいては、(1) フランス話者と直接対話するためテレビ会議システムを導入し、Web 上のコースツールと併せて試用、(2) 遠隔教育における学習形態を検証、(3) プログラムに参加した学習者の学習過程を分析した。全体として、遠隔教育をカリキュラム化できるかどうかを検討することを目的とした。参加者は上智大学フランス語学科 3 年生 8 名である。実験コースであることを周知して募集し、同意を得て被験者とした。

遠隔学習の指導は主にフランス側教員が担当し、日本側の教員 6 名はフランス側と連携しながら適宜必要な補助をおこない、学習者グループを観察し学習者からのデータを収集した。フランス側では教員のほか、調べ学習のプロジェクトに学校外からフランス人協力者 4 名が参加した。学習者たちのブザンソン滞在中に日本のことに興味のあるブザンソン住民と知り合う機会を設け、遠隔学習における調べ学習の協力者 (チューター) となってもらったものである。日本側では教員グループのうち 1 名が技術的な問題点についてチェックする役割を兼任し、また電子計算機センター職員による支援を受けた。

3. 2 遠隔学習プログラムの利用ツールを決定する

WebCT の遠隔教育における利用について **Activités**

てフランス側教師グループは 2000 年にオーストラリアの大学生 5 名を対象として遠隔学習プログラム FR2000 を実施した (ただし WebCT とテキストチャットのみを使用) (Marcelli et Montredon, 2002)。この経験にもとづいて, フランス側教師グループが WebCT 内に学習活動を作成・実装し, 各々の学習活動について所要時間・使用ツール・提出期限・解答方法・評価方法や学習活動の指示を記した (図 1)。WebCT はメールやフォーラムも備え, 学習者は回答や質問をフランス人教師に送信しコメントを受信することができる。学習者は学内外でいつでも WebCT を利用できる。つまり, WebCT はフランス人教師の仲介を伴う自律学習環境として機能した。

Référence	Nom	Outil principal	Temps estimé	Evaluation
U1A1	<u>T'es voulu voir Venise!</u>	 Courriel	2 h	15 %
U1A2	<u>À bâtons rompus...</u>	 Questionnaire	1 h	15 %
U1A3	<u>Le programme cinéma</u>	 Courriel	2 h	15 %
U1A4	<u>Si on allait au cinéma ?</u>	 Vidéoconférence	3 h 30	25 %
U1A5	<u>Persepolis 3 : 1er épisode</u>	 Forum / Vidéoconférence	4 h 30	30 %

[図 1 : WebCT 内の学習活動]

一方, 週に 1 回の授業時間 (90 分) に学生は CALL 教室で日本側の教員グループのサポートを受けながらペアやグループで作業をしたり, テレビ会議システムを介してフランス側教員・チューターとコミュニケーションをとったりした。4 月 15 日から 7 月 8 日まで 11 回の授業のうち 8 回の授業でテレビ会議接続を実施した。

以上のように, 実験コース FR2003 の遠隔プログラムは, WebCT を利用した「フランス人教師の仲介のある自律学習形態」とテレビ会議システムを介して同期的に学習を行う (フランス側教師と生徒の間には空間的距離のみがある)「遠隔授業形態」の二つの学習形態を組み合わせた混合体制である。WebCT とテレビ会議システムの併用, 日本の大学の授業期間内において遠隔学習プログラムを運営する方法については, 2002 年 8 月より 2003 年 3 月までフランス側教員と日本側教員が協議して決定した。

3. 3 遠隔学習の活動内容を設計する

遠隔学習活動の内容は, WebCT で「聴く」「読む」「書く」を中心にして, テレビ会議で行う「話す」活動の準備段階としての話題を提供した。一つのテーマをめぐって, 理解を中心とした活動 (読解・聴解) から産出を中心とした活動 (作文・口頭表現) へ, 単純な活動から複雑な活動へ, グループ活動から単独での活動へと進むよう設計した (表 1)。テレビ会議における口頭表現練習は短期研修中の学習の発展段階と位置づけ, ロールプレー, インタビュー, ディベート, プレゼンテーション, 発音リズム練習, フランス側教員からのフィードバック・セッションなど, 様々な形態の活動を行った。最後の段階では, 調べ

学習のプロジェクトとして、学習者はフランス人協力者（チューター）と相談して選んだテーマについて調査、準備し発表を行った。発表のあとチューターから内容に関する質問やコメントがあり、これに答えるリアルコミュニケーションを行った。

[表1：FR2003の遠隔学習プログラム（姫田，2004による）]

	活動	ツール	内容	日付
Unité 0	聴く	WebCT	ジャックブレレル シャンソン穴埋め	4/22
	読む	WebCT	クイズ：絵を見て映画のジャンルをあてる	
	話す	テレビ会議	ブザンソンの教員と再会／あいさつ	
Unité 1	読む	WebCT	映画の上映プログラムをサイトで調べる	4/22 ↓
	書く	WebCT	その映画のストーリーの要約を書く	
	聴く	WebCT	「どの映画を見に行く？」会話モデル	
	話す	テレビ会議	ロールプレイ「どの映画を見に行く？」	5/6
	読む	WebCT	イラン人マンガ作家 Satrapi の経歴をサイトで調べる	5/7 ↓
	書く	WebCT	調べたことを報告	
	話す	テレビ会議	ブザンソン大学イラン人留学生インタビュー	5/20
Unité 2	聴く	WebCT	イラン人マンガ作家 Satrapi インタビュービデオ	5/21 ↓
	聴く	WebCT	映画 "Attention fragile" の抜粋を見る／聴く	
	書く	WebCT	意見をフォーラムに書く	
	書く	WebCT	ディベートの準備：論旨をまとめる	
	話す	テレビ会議	ディベート「壁に落書きをした生徒を退学にするか否か」（～映画 "Attention fragile" より）	5/27
	書く	WebCT	イラン人マンガ作家 Satrapi について、以前に読んだ経歴とビデオインタビューを比較し、考えをフォーラムに書く	5/27 ↓
	話す	テレビ会議	好きな日本のマンガの内容を要約して発表	
Unité 3	聴く	WebCT	フランス側チューターのインタビュービデオ	6/4 ↓
	話す	テレビ会議	フランス側チューターと発表テーマについて話合う	6/10
	書く	WebCT	フランス側チューターにメールで相談	6/11 ↓
	書く	WebCT	発表準備	
	話す	テレビ会議	各自テーマについて発表	7/1

4. FR2003 遠隔学習プログラム実施中における学習支援者の役割 —データから—

3ヶ月にわたる遠隔学習プログラムは、フランス側と日本側とが連携して運営した。いうまでもなく、学習を支援する仕事の多くの部分は今まで教師として担ってきた役割と能力とを中核として、必要に応じて対応していくことになった。学習者から得たデータをもとに、わたしたちが支援者としてどの程度機能することができたのか、逆に機能しきれな

かった部分はどのような点であったかを辿っていくことにする。

4. 1 学習者データの取り扱い

課題やツールについて学習者がどう考えていたか、何を困難に感じ、何を求めていたかを調査するため、遠隔プログラム中は学習日誌をつけてもらい週1回、回収した。また、遠隔プログラム終了後に30分程度のインタビューを実施した。日本側教師グループは授業観察記録をとった。コースツールにより記録されたログと遠隔授業の録画などのデータ⁴も収集した。

本研究は被験者の人数が少ないので、統計処理を行う仮説実証型の研究には適さない。対面授業と遠隔授業の組み合わせを扱った実験はまだ少ないので、特定の仮説を検証するよりも、幅広くデータを集めて授業形態の特質や問題点の所在を幅広く探りつつ仮説形成をしていくほうが现阶段では現実的と判断した。こうした状況に適しているのは、学習者の内省や学習記録を詳細に分析していく質的調査である (Nunan, 1992)。そこで、今回は主に質的データを学習者の学習日誌やインタビューの記述、授業観察記録やビデオ録画記録から抽出すると同時に、部分的に数値化できるもののみ量的データとして取り上げた⁵ (コースツールで課題にアクセスした回数、電子掲示板に投稿した件数、電子メールを送受信した件数)。

4. 2 テレビ会議システムを介したインターアクションを支援する

テレビ会議システムを利用した学習活動は、概ね問題なく展開され、遠隔学習コースのなかに対面コミュニケーションを実現するために充分利用可能なツールであることが確認できた。ただし、接続条件が悪かった6月3日においては音声や画像が途切れてしまった⁶。また、フランス側の教員の指示にしたがって体を動かしながらフランス語のリズム・イントネーションを学ぶ発音・リズム練習は、わずかな時差が障害となって学生は教師の指示に応えることができなかった。

テレビ会議のコミュニケーションを初めて経験した学生たちは、想像以上に相手の表情や動きがはっきり見え、声も聞こえ、遠く離れたフランスの教員と再会できたことに感激していた。しかし同時にテレビ会議に特有のインターアクションの難しさも訴えていた。

「ビデオ通信は初めての経験なのでおもしろかったです。もっとガチガチと不自然にうごくのを想像していたので、今はハイテクなんだなあと思いました。[中略]でも、なんだか空気を共にしていないと話しにくいなあ、というのが素直な感想です。例えばメールなどだったら抵抗はないのですが、ビデオとなると何だか恥ずかしい気がします。面と向かってだったら全然恥ずかしくないのにどうしてでしょう?」(学生7, 以下E7)⁷

「久しぶりにリアルタイムで話せて楽しかった。聞きとることはできるけれど、自分

が話そうとすると、フランス語の単語がでてこなくて思い出すのに苦労した。」(E6)
インタビューでも発信と受信のズレによる不安(5名)や相手の反応が把握しきれず自分のフランス語が通じていないのではと感じる不安(4名)が表明された。

「少しやりにくかった。声があっちに届いているのはわかっているけど、自分で「遠さ」を感じてしまう。伝わっているのかどうか。フランスにいるときは、相手の表情をみて「あっ、通じなかったんだ」「ただ声が聞こえなかったんだ」という見分けがついたけど、こっちは、先生がしーんとしていると、「あっ、間違っちゃった」と思っちゃって、そこで止まってしまう。」(E2)

学習者は通常の対面コミュニケーションでも自分の発言が相手に通じるかどうか不安に感じている。テレビ会議ではこのストレスが増幅されるので、支援者の介入が重要である。以下にその具体的な方法を見ていく。

4. 2. 1 テレビ会議を介したコミュニケーションのなかで発言を支援する

フランス人教師らがテレビ会議を介して学習者とやりとりする際、日本側にいる学習者を支援するためにとった対処方法は以下のようなものである。

- (1) 全員カメラを意識せず普段のクラスと同じように行動するようにと指示をあたえた。
- (2) プレゼンテーション等で学生のフランス側へ向けての発言が長くなる際には、あいづち・頷き・表情などを通常のコミュニケーションよりもさらにはっきりと意識して入れ、「声が届いている」「理解できている」というサインを明確に送った。また、学生が発言しているあいだ、視線をはずさないで顔をじっと見るようにした。
- (3) 教師だけでなく調べ学習のチューターをつとめる人たちにも、このような方法をとるよう指示した。
- (4) 複数の学生に向かって同時に話しかけると学生たちが遠慮しあって発言しない傾向が見られたので、発言しやすいよう指名した。
- (5) インタビューでは、フランス側の技術担当者が相手のイラン人留学生の顔をアップにし、表情が日本側の学習者からよく見えるようにした。

これらのことは、通常の対面授業のなかでも教師がクラス全体を見渡しながら行う方法の延長線上にある。テレビ会議システムの特性や操作方法をよく知り、スムーズにコミュニケーションできる方法を教師が実践すると同時に学生にも知らせることが必要である。

4. 2. 2 ツールとしてのテレビ会議システムに習熟できるよう経験させる機会をつくる

マイクに自分の声が入っているのかどうか確信を持たず、テレビ会議の画面に相手の顔が映っているのを見ずにマイクに視線を向けてしまう姿も見られた。フランスと日本の教師グループ間では、接続の時間帯や画質・音声を良好に保つための帯域確保、機器の設定などについての接続実験は遠隔プログラム開始まで充分おこなっていたが、学生たちに対

しても、ツールとして使いこなすための指示をはじめの段階で明確に与え、使い方を経験する機会を設けることが、利用上のストレスを軽減するのに役立ったはずである。

- (1) マイクを気にせず画面に映る相手の顔をまっすぐ見ながら話すよう指示する。相手側の姿の映る画面の位置とカメラの位置の調整は確定しておく。
- (2) 学生にマイクの集音性能を確認させる。

4. 2. 3 リアルコミュニケーションのルールへの習熟を促す学習活動を強化する

学習者のペア4組がフランス側のイラン人留学生Mさんにインタビューした5月20日のコミュニケーションでは、上述した「相手に自分の発言の発音や意味がうまく伝わったかどうか判断できない」という問題のほかにも、意味の交渉を必要とするリアルコミュニケーションにともなう問題が観察された。テレビ会議というツールを使って、初対面のフランス語話者とやりとりする機会を設け、通常の授業内とは異なった人間関係を前提としたコミュニケーションを行うのであれば、当然のことながら準備段階の学習のなかで強化し取り扱っておくべきことがらがある。そのことが浮き彫りとなって日本側の教員グループにとって示唆に富むものとなった⁸。

以下はE7とE4のペアのインタビューのビデオ録画の一部を文字化したものである。

〔テレビ会議を利用した学習活動例 インタビュー⁹〕

E:学習者(上智大学側) M:(フランス側)イラン人留学生Mさん

E7 : Nous sommes très contentes de vous voir, aujourd'hui, merci beaucoup, aujourd'hui et ... tutoyer ?	E7 : 今日はお会いできてとてもうれしいです。どうもありがとうございます。(a)
E4 : On se tutoyer, ça va?	E4 : tu で話す……大丈夫ですか。(a)
M : Oui, oui.	M : ええ、どうぞ。
E7 : On peut tutoyer ?	E7 : tu でいいですか。(a)
M : Bien sûr.	M : もちろん。
E7 : OK.	E7 : OK. (a)
E4 : Qu'est-ce que tu connais sur le Japon ?	E4 : 日本のこと、何を知ってる? (b)
E7 : Qu'est-ce que tu connais sur le Japon ?	E7 : 日本のこと、何を知ってる (b)
(日本側教員が「Tu as des amis japonais ?」と耳打ちする)	(日本側教員が「日本人の友だちはいる?」と耳打ちする) (c)
E4 : Tu as des amis japonais ?	E4 : 日本人の友だちはいる? (d)
M : Des amis japonais ? Oui, oui, oui, j'ai une amie japonaise.	M : 日本人の友だち? うん, うん, 日本人の女の子の友だちがいるわ。
E4 : Qu'est-ce que tu connais sur le Japon ?	E4 : 日本のこと、何を知ってる? (d)
E7 : Est-ce que tu connais la culture japonaise?	E7 : 日本の文化を知ってる? (e)
M : Je connais où se trouve le Japon, je connais la capitale et puis... voilà. (...)	M : 日本がどこにあるか知っているし、首都を知っている。そのくらいかな。(笑い) (f) (後略)

(a) E4とE7のペアは、初対面の相手に対するコミュニケーションを意識して「お会いできてうれしいです」から始め、「tuで話してもいい?」¹⁰と相手との関係を作る努力をしている。(b) E4が発した「日本のこと、何を知ってる?」という質問にMがすぐに反応しなかったために、E4もE7もフランス語の発音が悪いのか技術的な問題で声が届いていないのか判断がつかず、E7はマイクに口を近づけて同じ質問を繰り返した。(c) E4とE7の横にいた日本側の教師は、コミュニケーションブレイクダウンを回避するために介入し、

答えやすい同じような意味の別の質問（「日本人の友達はいますか？」）と言い換える表現をささやき声で与えた。(d) E4はその質問を發してMの反応を引き出すことができたが、そのあとまた前の同じ質問を繰り返した。一方、(e) E7は別の質問に發展して（「日本の文化を知ってる？」）、Mからの次の答を引き出すことに成功した。(f) 結局、Mは日本のことをあまり知らなかったから(b)の質問を受けてからずっと考え込んでいただけだったとわかって、学習者ペアと三人そろって笑ってしまった。

この一連のやりとりから、E4は用意した発言はできたが相手に応じて発言を変えることができなかつたこと、E7は日誌でも述べているとおり、相手の答えたことに応じて話を展開しようとし、それに成功していることがわかる。

「なるべく用意したものにとどまらず、相手の答えの中に会話をつづける＝何か興味深い質問のできる糸口を探そうとした。相手の答えることに集中した。」(E7)

一方、教師の介入(c)はその場でのコミュニケーションブレイクダウンを回避する応急処置でしかないことが明らかである。

この例では、日本側の教員が助け舟を出すことでなんとか会話が維持されたので、「学習者側に司会者を配置する」ことがひとつの支援の方法と考えることもできる。しかし、テレビ会議を導入する意義を、普段のクラス内でおこなっているコミュニケーションとは違ったインターアクションの状況に学習者が遭遇する機会をつくるところに求めるのなら、「同じ意味を別の表現で言い換える」「相手の發話の意味を聞き返す」「相手が理解したか確認する」などのコミュニケーションストラテジーの訓練やあいづちなど会話を維持するためのテクニックを意識化、実践させるような学習活動が重要になる。すなわち、日本側の教師は、学習者がフランス語話者と自律的にインターアクションをとることができるよう、そのための学習活動に力点を移すことを求められる。新しいコミュニケーションツールの導入によって教育方法の見直しを求められることが、この実例から明らかになった。

4. 3. コースツール上での課題学習を支援する

4. 3. 1 技術的な問題点を予測し、解説したり問題解決方法を示したりする

インターネット上にあるコースツールは、自宅でも大学でも、自分の都合のよい時間に利用できる。学習者の中にはその利便性をよく理解し満足している者もいた。しかし、課題を始めてみると予期していなかった技術的な問題に遭遇したり、ウェブ上に展開されたテキストでの作業と紙を使う学習が違うことで支障が出たりしたと報告された。これらはコースツールでの作業やマルチメディア教材の使用に不慣れなために生じた問題である。

「メール送信画面で作業しなければならないのに、音を再生したり単語を探したりするページが別なので、ページのスクロールや切り替えを何十回も繰り返さなければならず、不便でした。その上、そのややこしい作業中に間違っほとんど完成したメール画面をとじてしまい、確認画面も出ないまま一瞬で消えてしまって悲しかったで

す。」(E3)

「音声とか出すのがいまいちわからなかったりして。学校でやるのはここ（コンピュータ教室）があるからいいんですけど…ヘッドフォン，でもうちだとないで、『ああもうヘッドフォンどこだっけ』、『こっからすぐ音出たっけ』とかって言って，家族に聞いたりしててんやわんやとか，あつて。」(E7)

これらの問題は，Bélisle (2003) が指摘しているとおおり，IT の特性を生かした学習環境がこれまでの学習にはないスキルを課すことを示している。FR2003 では，日本側教員グループのうち1名が技術的な問題の支援を担当していたので，学習者はいつでもメールで問い合わせたり授業内で質問したりできた。そのため，例えばコースツールへのログインにおけるパスワード認証の問題，コースツール内で聴解教材が機能しなかったときに音声ファイルを分割するなど，事後的に対処した。こうした不具合をできるだけ最小限にとどめるよう教材の設計・開発の段階で周到に準備することが必要だが，一方で学習者の学習環境の違い（各自が利用するPCの仕様や設定，ネットワーク環境など）によって生じる技術的な問題は不可避的なものである。情報リテラシーを強化する教育を外国語学習以外で充実すると同時に，外国語遠隔学習の枠内においても，支援者は学習者がコースツールの利用の過程で遭遇する可能性のある技術的な問題を予測・介入して，学習者自身が技術的問題を解決できるようにすることが必要である。

4. 3. 2 コースツールに提供されたツールや遠隔学習支援サービスを十分に活用できるよう，学習を計画的に進める方法を知らせる

コースツール上で各自が自習する課題においては，計画的にすべての課題をこなした学習者，未提出の課題を残した学習者と，達成度には個人差があった。各学習者が何曜日に，合計何回，WebCTの課題を学習したかを見ると（表2），曜日ごとの学習回数にばらつきがあるだけでなく，学習者によって学習回数に大きな開きのあることがわかる。

[表2：遠隔教育プログラムに関する学習の頻度（曜日別）]

	E1	E2	E3	E4	E5	E7	E8	合計
火	8	10	10	10	10	10	10	68
水	1	2	4	1	6	1	0	15
木	0	3	3	0	5	1	0	12
金	1	2	9	1	2	6	1	22
土	2	2	3	0	5	4	3	19
日	2	2	5	0	3	3	1	16
月	3	3	6	2	7	3	4	28
合計	17	24	40	14	38	28	19	

E3, E5 は週を通して学習に取り組んでいるのに対して，E1, E4, E8 は学習日数が少な

く授業に参加する火曜日に集中している。E3, E5 と E1 を比べると遠隔学習ツールの利用回数には実に 2 倍の開きがある。遠隔学習環境を与えられても、一斉授業以外の時間で自律的に学習に取り組むことがなかなかできなかったことが明らかである。

[表 3 : 電子掲示板への投稿件数, 電子メールへの送受信件数]

	E1	E2	E3	E4	E5	E7	E8
掲示板投稿件数	10	6	7	9	19	11	5
メール受信数	21	12	10	12	25	11	18
メール送信数	2	5	4	7	21	2	3

次に、電子掲示板への投稿件数、教師との電子メール送信・受信件数を見ると(表3)、E5は他の学習者と比べ電子掲示板への投稿件数とメールの送信数が格段に多く、その結果、他の者に比べ受信数も多い。E5はフランス人教師とのコミュニケーション機会を効果的に利用したと見ることができる。一方、E1のようにメールの送信数は少ないが掲示板へ投稿をし、比較的多くのメールを受信した者もある。ここでは内容を検討せず簡単に件数を比較するにとどめるが、フランス人教師が常に応対してくれる学習環境であっても、学習者により相手への働きかけ(投稿・送信)には量的にばらつきがあり、多くの学習者がフランス人教師と直接コミュニケーションできる機会を十分に活用できなかったことがわかる。インタビューのデータからも同じことがうかがわれる。

「実際、1日何時間もパソコンつけっぱなしにしますし、ぼくは家が常時接続なんで、それをつけてても全然問題はないんですけど、にもかかわらず、『よっしゃやるか!』っていう気になかなかならない。」(E4)

一方、E5は自分のことを一度手をつけたらすべてやり遂げないと気がすまないタイプであると評価している。

「けっこう、いろいろやってあんまり時間がないほうなんで、でもけっこう中心にしてはやってたと思います。(中略)いやもう、ここまで来たらくやしんで、私は全部やると思って。(中略)聞き取りそんな嫌いじゃないんですけど、難しいって思って…100%聞きとって理解しないといやな性質なんですけど…(中略)どうしても何だっけって思ったら聞き返したり、これなんでしたっけ、どういう意味でしたっけとか。」

(E5)

自律学習として行う遠隔学習において、E5のように自分の学習を意識的に進める方法が確立していれば与えられた学習環境を十分に利用することができる。したがって支援者側からは、学習者全員がE5が行った程度まで各自が学習を計画的に遂行することができるよう、その必要性を意識させると同時に具体的な方法を知らせる必要があった。今回の実験コースではフランス人教員も日本人教員も学習者の質問に対して回答する用意はできていたが、学習者から学習の方法に関する質問が持ちかけられることはほとんどなかった。

Holec (1998) は、自律性を身につけていない学習者には、(1) 言語に関する意識の変革、

(2) 言語学習に関する意識の変革, (3) 言語学習能力の訓練の3つが必要であると述べている。今回のケースでは、「無理のない学習計画を立てて実行する」「タスクの難易度, 所要時間を予測する」「与えられた機会を自分で探し活用する」といった学習行為をメタレベルでとらえるメタ認知ストラテジーの訓練, また不安を軽減するための社会・情意ストラテジーの訓練などが効果的だったはずである。なお, このようなトレーニングは, コース実施前のオリエンテーション, コース中のカウンセリング, または学習者が自分で学習に関して考察できるようなチェックシートの準備, といった様々な形態で実現できる。

4. 3. 3 課題学習で問題が生じたら自分で援助を求めることができるよう方策を知らせる
言語学習の課題については, やり方が理解できない (4人), 時間がかかりすぎる (2人), 指示がわからない (2人), 課題が難しすぎる (3人) などの意見が見られた。

「(タスクは)内容が結構厳しいです。家で予習とかしても, やっぱり大変です。」(E4)
「家でだと, やっぱりこういうの1個やるのに2時間とかそれ以上かかっちゃうから。それでなんか, ちょっと出かける前にとかできないので, やっぱり時間がある時じゃないとできなかつたから, だから先延ばし(笑)にしちゃって。」(E8)

対面の授業では難しい課題では教師が学習者の理解度を測りながら, 質問に答えたり理解を確認したりしながら進めていくが, 遠隔学習ではコースツール上に課題が提示されるので, 学習者は何か問題があれば自ら働きかけ, 問題解決の糸口をつかまなければならない。FR2003の学生たちは通常の授業で教員から丁寧に指導されるので, 自分から質問をもちかけ学習のやりかたを解明することに明らかに不慣れだった。そのうえ, 学習の進めかたについてフランス語で書くことについてのプレッシャーから, フランス人教員にコンタクトをとり質問を発することを躊躇した。フランス側の教師グループとブザンソンでの短期研修中に良い関係を築いており, フランス人教員も学習者の質問や提出された課題に常にすばやくフィードバックしていたが, それでも, 学習者たちは難しく感じた課題に関する質問を発することができなかつたようだ。

「A(フランス側教師)とのメールなどは, 本当はもっと気軽にやりたいんですけど。やっぱりこうフランス語を書くということに対して, 多分抵抗があつて, また, 時間がかかるというのが頭にあるんですよ。」(E3)

こうした問題に対する解決策のひとつは, 課題をサブタスクに分割したり必要に応じて見られるヒントを含めるなど, コースツール上の課題の提示のしかたを改善することである。ただし, 課題の設計にあたって全ての問題を予測することは難しいので, 学習者側に対しても, 遠隔学習の方法について十分にオリエンテーションし, 学習を進めるうえで問題があつたとき援助を求める方法を知らせ, 習熟させるよう配慮しなければならない。具体的には, フランス側の教師に対する質問のもちかけかた, 日本側の支援サービスの利用のしかたや, 間違いをおそれずに支援者や他の学習者とよくコミュニケーションをとるこ

などを、学習方法の一部として習得できるよう、提示することが必要だ。

4. 3. 4 情意的な問題に配慮し、落ちこぼれや先延ばし行動を防ぐ方法を確立する

自律学習環境では、学習者は上記のような様々な問題に会い、やる気をなくしたり、教師との空間的距離があるため課題を先延ばしにする傾向もみられた。学習意欲を失いかけていた矢先、フランス人教員の励ましのメールをきっかけにフランス語で行うコミュニケーションの面白さを発見していった例も報告された。このような精神的サポートは、孤立しがちな遠隔学習環境では特に重要である。

「(やる気になった) きっかけは…5月の終わりくらいに最初になんかAからメールきて、全く読まなくてしかとして、一応返さないと申し訳ないなって思って読んだら、Aが色々助けてあげるからがんばってみたい。そこから申し訳ないなとか思って、Aに大丈夫ですががんばりますってメール送ったら、ブラボーとかなんかすごい褒めてくれるんですよ。うれしくておもしろいなって思って、たぶんそれがきっかけですね。Aのおかげっていうのが一番大きいと思います。」(E1)

4. 4 言語学習の課題に関する評価方法を明らかに示す。迅速にフィードバックする

最後に指摘しなければならない点は、言語学習の課題に関する評価とフィードバックをめぐる問題である。WebCTに提示された課題について、フランス側の教員は常に迅速にフィードバックした。また、最終段階の調べ学習では、フランス側教員だけでなく、チューターが自分の専門領域の知識にもとづき、学生が興味をもったテーマを中心に、質問をもちかける等のやりとりを通して、発表として準備する内容を決定するに至るまでの交渉のプロセスの相手となった。日本人教員も発表の準備の原稿の添削や発音チェックなど、発表にいたるまで例外的に介入を強めることにした。このため、最後の課題発表であった個人のプレゼンテーションは完成度が他の課題に比べて高くなった。

しかし、積極的な教師の介入のない作業の完成度には個人差が見られた。個人作業の課題の提出や評価の方法について、「遠隔学習の心得」という資料がフランス人教員によってコースツール上に提示されていたが、それだけでは不十分だったようだ。日本側で実現できる支援として、遠隔学習を始める前のオリエンテーション、学習継続中のフォローなどが考えられる。自律学習環境をうまく活用して学習を中断せず遂行できるよう、支援者の介入が必要であるが、具体的な方法については今後の検討を要する。

5. 遠隔教育のカリキュラム化へ向けて

今回の実験コースのデータにもとづいて、遠隔学習プログラムのカリキュラム化に向けての検討事項について、以下にまとめる。

5. 1 遠隔学習プログラムの運営体制をつくる

まず考慮しなければならないのは、どんなスタッフを選定・配置するのか（または既存の人材が従来の仕事に加え何をやるのか）、教師他スタッフ間での役割分担とコミュニケーションをどのように行うか、学習者をどのように選定するのか、これをどのような予算によって運営するのかなどの体制づくりである。そのうえで、遠隔学習プログラムで利用するツールを選択し、内容と学習活動類を設計・実装し、学習者の学習課題についての評価方法やフィードバックの方法・頻度などを決定する。従来からある学習プログラムや教材リソース等との関連付けについても、この段階で考慮を要する。このような、いわば大枠の部分を決定する仕事は、わたしたち教師の従来の言語学習コースの構築の仕事の延長線上にあるが、そのようなことが決まったところから、いままでとは一線を画する支援の仕事が始まるとみることができるだろう。ここでは今回の実験コースのデータから、遠隔学習環境における同期的ツール（テレビ会議）・非同期的ツール（コースツール）の利用と支援者の役割についてまとめる。

5. 2 遠隔学習環境における支援者の役割 - FR2003 のデータから -

まず、遠隔学習における同期的ツールであるテレビ会議は、教師以外のネイティブスピーカーとのリアルコミュニケーションを含む学習活動を実現するため利用価値があるので、今後ますます一般的なツールとして利用されるだろう。したがって、教師はこのツールの特色を踏まえて、学習者が相手とのインターアクションをとり口頭表現能力を発揮する必要がある課題を設定する必要がある（学習活動の設計）。テレビ会議を介したコミュニケーションへ向けて、準備段階でリアルコミュニケーションのルールを意識させ、コミュニケーションブレークダウンを回避し相手とのインターアクションをスムーズに進める方法の学習を強化する（4. 2. 3）。一方、技術的側面からは、実施前に機器の操作や接続設定を確認し教師自身が習熟するだけでなく、テレビ会議を使った学習活動のはじめに学習者にもこのツールの使い方に習熟できるよう経験させる（4. 2. 2）ようにする。実施にあたっては学習者の発言を支援し表情や動作・視線などに着目させると同時に、授業内で利用する場合には発言を求めたり発問するなどの方法をとって学習者の発言を支援することができる（4. 2. 1）。

一方、非同期のコースツールやインターネット上のリソースの利用によりもたらされる自律学習環境においては、学習者は教師の直接的な介入なしにリソースを用いながら学習を進めていくことになる。コースツールに展開された教材や、場合によってウェブ上に存在する様々な情報を自分で扱わなければならないので、情報を見つけられなかったり教材の利用にあたって技術的な問題に遭遇することがある。支援者は、コースツール上の課題の内容や提示の方法が学習者にとってわかりやすいものであるよう配慮し、問題が生じていれば改善する。このような新しい形態での学習がスムーズに進められるよう、技術的な

問題点を予測して解説したり、その解決の方法を具体的に指示したり、質問に答えたりする必要がある(4.3.1)。また、コースツール上に提供されている課題や遠隔学習のための支援サービスを学習者が充分活用しきることができるよう、その方策を知らせ(4.3.2)、課題に取り組むなかで問題点があれば迷わず援助を求められるよう、質問の方法や質問先を明らかにし(4.3.3)、情意的な側面にも配慮して学習者をフォローする(4.3.4)。対

[表4：遠隔教育における学習形態・支援者の役割]

ツール	同期的ツール (テレビ会議・チャット)	非同期的ツール (コースツール・メール・フォーラム・ウェブ上に展開された教材・情報など)
学習目標	<ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーション能力を使う(話す、聴く)[TV会議] ・コミュニケーション能力を使う(書く、読む)[チャット] 	<ul style="list-style-type: none"> ・書く・読む・聴く学習活動を行う[コースツール] ・コミュニケーション能力を使う(書く)[メール・フォーラム] ・膨大なデジタル情報のなかから学習に役立つものを見つけ出し学習する ・テキスト・音声・イメージ等の意味情報を同時に扱い解釈する ・自分の学習目標を明確に意識し適切な方法を選択する ・学習を計画的に進める ・問題に遭遇したら援助を求め問題解決の方策を見つけて実行する
学習形態	対面式授業	自律学習
学習者の態度	<ul style="list-style-type: none"> ・はじめはツールに不慣れで使いづらい ・普通の会話と違うため、コミュニケーションブレークダウンが起りやすい 	<ul style="list-style-type: none"> ・自律的な学習に不慣れで計画的に学習できない ・はじめはツールに不慣れで使いづらい ・課題が難しいと諦めたり先延ばししたりする
支援者の役割	<ul style="list-style-type: none"> ○遠隔学習プログラムの構築 <ul style="list-style-type: none"> ・プログラムと学習活動類を設計する ・評価方法を決定する ・プログラムの運営体制を設定する(予算の管理・運営を担当する人材の選定と配置・教師他スタッフ間の役割分担とコミュニケーション・学習者の選定) ○ツールの選択 ○従来からある学習プログラムや教材リソース等との関連付けを決定する 	<ul style="list-style-type: none"> ○技術的支援 <ul style="list-style-type: none"> ・教材を開発する・動作検証する ・ツールの使い方を教える ・支援サービスの活用方法を教える ・技術的な問題点を予測して解説する ・問題発生時には解決方法を指示する ○言語的支援・評価 <ul style="list-style-type: none"> ・迅速かつ丁寧にフィードバックする ・評価の基準を知らせ学習者が自分の到達度を意識できるようにする(形成的評価) ○学習支援(学習ストラテジーの訓練) <ul style="list-style-type: none"> ・遠隔授業において注意すべき点を十分にオリエンテーションする ・学習を進めるうえで問題があったときに援助を求める方法を教える ・自分の学習を計画・管理する方法を教える ・間違いをおそれず、支援者や他の学習者とよくコミュニケーションをとるよう指導する ○情意的支援 <ul style="list-style-type: none"> ・学習を中断せず遂行できるように励ます
	<ul style="list-style-type: none"> ○技術的支援 <ul style="list-style-type: none"> ・接続環境を整備する ・ツールへの習熟を助ける ○言語的支援 <ul style="list-style-type: none"> ・評価 ・言語学習の評価の方法を明らかにする ・課題への取り組みを評価しフィードバックをする ・リアルコミュニケーションのルールを意識させコミュニケーションブレークダウン回避やインターアクションをスムーズに進める方法の学習を強化する(理解確認、言い換え等のコミュニケーションストラテジーを扱う) ○会話を調整する <ul style="list-style-type: none"> ・指名 ・あいづち、視線、表情[TV会議] 	

面授業では教師が計画して実施される授業計画を、学習者は自分の学習計画として自分で管理しなければならないので、言語学習の課題に関する評価の基準や方法を明らかに示すと同時に迅速にフィードバックする(4.4)。

5.3 学習方法を学習することについての支援

遠隔学習環境における学習を中断せずに順調に進められるよう、「学習方法を学習させる」ための支援とは何か。FR2003 遠隔プログラムにおいて、学習者にとって大きな問題となっていたにもかかわらず、充分に取り扱うことのできなかつたこの問題は、わたしたちのグループにとっての次の段階の課題となる。

遠隔学習実験コースを実施する以前から、学習用リソースのマルチメディア化を進め、授業と自習の両方で利用してきたが、それは教科書やプリントを使って宿題を出すのと同じように、授業内で使い方や課題の意義、評価の基準やタイミングなどを解説し学習者からも質問を対面で受けるという方法の延長線上にあった。しかし、遠隔学習プログラムや、より広くインターネット上の情報を利用した自律学習へと、さらにIT利用の範囲を拡大していくのであれば、自らの学習過程を客観的にとらえ計画的に学習を進める、支援者や他の学習者と協力する、間違いを恐れず不安や問題があれば支援者に相談をもちかけるなどのことに学習者が習熟できるよう、そのための方法を具体的に提示することに今まで以上に力点を置くことが必要になる。これらの「自己学習能力」の開発は、いうまでもなく通常の対面授業を前提とした学習においても必要とされ扱われてきたものである。授業での取り扱いを考え直すことが必要だろうがまた同時に、授業外で「学習方法を学習させる」ことをどのような方法で実現するのか—遠隔学習プログラムを構成する一つの部分としての教材化と支援サービスとしての実現—その両面から検討していきたい。

5.4 日仏の連携について

今回のコース運営においてはフランス側・日本側の教師が緊密な協力体制のもとで互いに補い合い支援者としての役割を担った。ただし、どちら側の支援者が、どのような内容について、いつ、どの程度まで介入するのが適切かについては、このようなコースを運用するにあたってのコスト負担のありかたとも関わる問題なので、今後も継続して実現可能な運営形態を探っていかなければならない。現時点では、(1) 日仏の教育機関が連携して遠隔学習プログラムを設置・構築し、プログラム内容の決定や学習活動の設計については共同で行う、(2) フランス側は主として言語学習の評価とフィードバック、コミュニケーションの相手の役割を担う、(3) 日本側は学習支援サービスを担当する、といった連携のかたちが現実的であると考えている。互いに知見を交換しながら明確に役割分担を規定し、遠隔学習プログラムを継続的に運営するためには、双方の教育機関・教員を中心とするスタッフの間に緊密な関係とスムーズなコミュニケーションが可能であることが前提となる

ので、丁寧に関係を積み重ねていきたい。

注

- 1 本学科学生の学年定員は60名、収容定員240名である。2002年度には276名が在籍した。2002年度においては3-4年次生のうち19名が留学した。
- 2 外国語・第2言語としてのフランス語教師養成課程の担当教官により組織するASDIFLEにおいて、フランス語教師の果たす役割が時代の要請に伴って多様化していることを取り上げ、とりわけITの導入にかかわる問題についてシンポジウムを開催した(ASDIFLE 24^{ème} rencontres. 2004年10月22日・23日)。EU, 世界の大学・語学教育機関でIT環境における語学学習が一般化し、そのためフランス語教育においても情報技術の利用を前提とした学習支援者の養成と専門家ポストの創成が急務であるという(François Manganot, «Les TICE et le FLE», ASDIFLE 24^{ème} rencontres. 2004年10月22日・23日)。
- 3 Jacques Montredon, Agnès Marcelli, David Gaveau (CLA-Université Besançon Franche Comté) と田中幸子, 原田早苗, 茂木良治, 室井幾世子, 常盤僚子(上智大学), 姫田麻利子(大東文化大学)
- 4 FR2003全体を通して他にも学習スタイルや学習ストラテジーアンケートなどのデータを収集したが、本稿では分析に使用するデータのみ紹介する。
- 5 但し1名(E6)は遠隔プログラム期間に休学したためデータから除外した。
- 6 TV会議システム機器Polycom通信速度の設定や対外接続回線のルータにおける設定を変更して帯域制御を外したりすることでこの現象を回避しようとしたが解決できなかった。技術的な問題点について詳細は、峰内・茂木他(2004)に詳述。
- 7 学習者番号はTanaka et al, 2004に準拠。
- 8 4組の学習者のインタビューの詳細な分析は、姫田(2004)を参照。
- 9 著者による翻訳
- 10 フランス語で会話する際に初対面であればvousを使うのが普通だが、この場合には学生どうしということもあり、tuを使って親しい雰囲気ですすことを提案し、相手のMから同意を得た。

参考文献

- Barbot, M.-J. (1998) Présentation : "Evolution didactique et diversification des ressources." *Etudes de linguistique appliquée, Ressources pour l'apprentissage: excès et accès*, 110, 389-395.
- Bélisle, C. (2002) "La formation ouverte et à distance à l'heure du numérique." *Actualité de la formation permanente*, 180, 27-32.

- Bélisle, C. (2003) "Médiations humaines et médiatisations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui." In Barbot, M.-J. et Lancien, T. (Coord.) *Médiation, médiatisation et apprentissage*, 21-33.
- Holec, H. (1979) *Autonomy and foreign language learning*. Oxford : Pergamon.
- Holec, H. (1998) "L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation." *Français dans le monde, numéro spécial juillet*, 213-256.
- Lancien, T. (1998) *Le multimédia*. Paris : CLE International.
- Linard, M. (1996) *Des machines et des hommes*. Paris : L'Harmattan.
- Marcelli, A., et Montredon, J. (2002) "Le présentiel prolongé par l'Internet", *Le Français dans le Monde, Recherches et applications "Apprentissage des langues et technologies: usages en émergence"*, janvier 2002, 84-94.
- Nunan, D. (1992) *Research methods in language learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Thach, E. C. & Murphy, K. L. (1995) "Competencies for Distance Education Professionals." *Educational Technology Research and Development*, 43-1, 57-79.
- 大木 充・田田野彰・浅田健太郎・高橋克欣 (2004) 「自律学習と学習者の動機づけに対する CALL の有効性 - 自律学習支援環境の構築に向けて -」『フランス語教育』32, 87-100.

関連論文・研究報告

- 原田早苗・田中幸子 (2003) 「CALL 教材開発とフランス語学習支援 - Tempo, MarchéOpus, Francosympa, FR2003 -」『Sophia Linguistica』50, 41-51.
- 姫田麻利子 (2004) 「テレビ会議システムを利用した『話す』活動について」『語学教育の方法論構築に向けて』19-34, 大東文化大学語学教育研究所.
- 小石 悟・田中幸子 (2004) 「MarchéOpus の研究開発 - 自習用 Web 対応フランス語初級文法教材 -」上智大学 CALL システム編『上智大学 CALL 教材開発プロジェクト 1997: 2004』, 227-239.
- 峰内暁世・大久保成・田中幸子・佐々木健治 (2004) 「上智大学における語学学習環境の構築 - CALL 教室システムおよび独自教材の作成 -」『パーソナルコンピュータユーザ利用技術協会論文誌』Vol.14 No.1, 11-18, (社) パーソナルコンピュータユーザ利用技術協会.
- 峰内暁世・茂木良治・藤原一博・佐々木健治 (2004) 「語学学習システムの構築 - CALL 教室および独自教材の開発システム -」上智大学 CALL システム編『上智大学 CALL 教材開発プロジェクト 1997: 2004』, 63-88.
- 田中幸子 (2004) 「テレビ会議システムを活用したフランス語口頭表現練習」『SFC OPEN

RESEARCH FORUM 2003 Track D1 ユビキタス社会と e-learning : 外国語遠隔授業の
今日と明日 - パネルディスカッション報告書 -, 27-35.

Tanaka, S., Harada, S., Himeta, M., Muroi, K., Tokiwa, R. et Mogi, R. (2004) “Le Projet
FR2003, programme d'enseignement de français: utilisation d'un système de
visioconférence et activités à distance.” 『上智大学外国語学部紀要』 38, 55-83.

Tokiwa, R., Mogi, R., Himeta, M., Tanaka, S., Harada, S., et Muroi, K. (2004) “Analyse
qualitative des stratégies d'apprentissage dans le cadre d'un stage linguistique.” 『フラン
ス語教育』 32, 67-83.