

慶應義塾 外国語教育研究

第9号

2012



目次

〈研究ノート〉

| | | |
|--|----------------------|----|
| The Syntactic Buoyancy Principle and English Reading | 柚原一郎 | 1 |
| 中国の教育近代化と女性への影響 | 関根ふみ | 13 |
| ——『中国新女界雑誌』にみえる女性観の考察を中心として —— | | |
| Faire entrer Internet dans la classe de français | ヴァンシンテヤン・カトリーヌ | 23 |

JOURNAL of FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Vol. 09 2012

CONTENTS

⟨Research Notes⟩

| | |
|--|-----------------------|
| The Syntactic Buoyancy Principle and English Reading | YUHARA, Ichiro |
| Modern education and Chinese girls study abroad to Japan | SEKINE, Fumi |
| Introducing the Internet in the French class | VANSINTEJAN Catherine |

The Syntactic Buoyancy Principle and English Reading¹⁾

Ichiro Yuhara

Abstract

The Syntactic Buoyancy Principle (Sadock 2000) is a grammatical property of English whereby a “lighter” constituent floats towards “the surface,” or the initial position of a sentence, or to put it the opposite way round, that a “heavier” constituent moves towards the “bottom,” or the end of a sentence.²⁾ Whereas some researchers look upon it as a mere statistical tendency and/or relegate it to a preferred style of English, the past ten years of research has seen linguists come to a certain agreement that it might constitute part of English grammar (e.g., Hawkins 2000; Wasow 2002). In this short article, I would like to suggest one way of teaching it as a guiding principle that regulates apparently local and idiosyncratic word order facts in English. This is only a portion of a larger work that attempts to more actively incorporate linguistic studies into language pedagogy (Yuhara 2010, 2011). The goal is no more than to list a permissible range of word order facts in written English, and I do not suggest that the Syntactic Buoyancy Principle alone is capable of accounting for all word ordering facts.

1. Weight of a constituent

In my experience of teaching English, students are able to grasp the concept of constituent weight by a handy rule of thumb: *the further to the left the less complex*. This allows leaners a simpler route to understanding the relationship outlined below.

(1) Syntactic Complexity Hierarchy³⁾

noun phrase [NP] < prepositional phrase [PP] < verb phrase [VP] < sentence [S]'

Given (1), the NP *college students* is less complex than the PP *to college students* because a PP must necessarily include an NP (and not the opposite). Likewise, the VP *teach English to college students* is less complex than the S *The professor teaches English to college students* since an S must necessarily have a VP as a daughter phrase (and not the opposite). A common misconception is that word count is the delimiter of linguistic complexity, which it is not. Here is an example where a phrase with fewer words is in fact more complex than a longer one: *Many students doze off* is more complex than *in this apparently competitive college*. What is primarily intended by Syntactic Complexity Hierarchy (=1) is simply to appeal to students' intuition that as we move on the hierarchy rightwards, more categories are involved, so that there is a possibility that more words will be required in any resulting expression. An immediate implication is that an NP very commonly, if not always, occurs as a "lighter" constituent than a PP, VP, and S in this order.

The notion of constituent weight, or phrase weight, may become clearest when two constituents are compared within the same category: a phrase with fewer words is almost always lighter than a phrase of more words. Hence, within NPs, the following weight hierarchy results.

(2) Constituent Weight within NPs

one < a language < a second language < a second language taught in college < a second language that many students register for

The above hierarchy reads from the left: the leftmost constituent *one* is lighter than *a language*, which, in turn, weighs less than *a second language*, which, in turn, becomes lighter if compared with *a second language taught in college*. To put it in other words, the relativized NP *a second language that many students register for* is the heaviest constituent among the NPs on the complexity hierarchy scale in example (2).

Having emphasized the number of words or the length of a phrase, I should hasten to add that weight of a constituent is not a monolithic grammatical concept. If it is de-synthesized, it turns out that almost *all* the grammatical dimensions work together to determine the actual weight of a constituent. That is, not only are phrase internal complexity and number of words the deciding factors, but also number of syllables, amount of cognitive content, and given-new information. Each of these factors contribute *independently* to the actual weight of a phrase. In the example below, “<” should be read as “is lighter than.”

(3) Contributing Factors for Weight

Phrasal Syntax: less complex constituent < more complex constituent (=1)

Morphology: fewer words (e.g., *one*) < more words (e.g., *a second language*)

Phonology: fewer syllables (e.g., /wʌn/) < more syllables (e.g., /læŋgwɪdʒ/)

Semantics: less cognitive content < more cognitive content

Pragmatics: given (more familiar) information < new information

To decide which factor invokes a phrasal movement is a complicated matter -- pragmatic constraints are probably tightest compared to the other dimensions.⁴⁾ For pedagogical purposes (especially for reading), however, it suffices to point out close correlations in these distinct linguistic representations.

2. Relaxing the rigidity of school grammars

With this much explanation, students generally become capable of estimating weights of constituents fairly accurately. I then introduce the Syntactic Buoyancy Principle as a broad generalization to account for certain word order facts in English.

(4) the Syntactic Buoyancy Principle

A lighter constituent moves leftwards (towards the sentence initial position), while a heavier constituent moves rightwards (towards the sentence final position).

At this point, two remarks are in order. First, it is necessary to make it explicit that word order in English is actually more flexible than students believe on the basis of their school grammars. Consequently, second, it is an error to think that there is an absolute boundary between grammatical and ungrammatical sentences.

For example, I was once taught that a place adverbial precedes a time adverbial when both of them are needed to be expressed in a sentence. (The reader can easily confirm this kind of grammatical explanation on the internet.) While there is nothing generally wrong with this prescriptive statement, both phrases are in fact frequently interchangeable, and crucially, if a time adverbial is lighter than a place adverbial (i.e., having fewer words and/or shows less complexity), the reverse order may sound somewhat more natural than the prescribed phrasal order.

- (5) Many students study on Sundays in the new library with a cafeteria.=Many students study in the new library with a cafeteria on Sundays.

Thus, in order to elevate the Syntactic Buoyancy Principle to be part of learners' grammatical knowledge of English, it is indispensable for students to dispel the unwarranted assumption that word order in English is absolute. Learners must first learn that grammaticality is indeed a relative notion.

3. Examples of a lighter element floating, and a heavier element sinking

Japanese students have generally learned a great amount of facts about English grammar while preparing for college entrance exams. One of the tasks for college instructors of EFL is to integrate students' diffuse understandings of grammatical rules into a more coherent edifice of knowledge. It may be unnecessary for students to become capable of applying the Syntactic Buoyancy Principle to writing, but it would be highly useful for them to internalize how the principle works. Internalizing the principle would afford an understanding of word orders from apparently irregular constituent orderings. Learners encounter these regularly in extensive reading of English, and thus the principle can make certain texts more accessible. For this purpose, I suggest that it may be convenient to divide English syntax into two realms; one is the post-verbal positions, and the other extends to pre-verbal positions. The following subsections summarize a list of unmarked word orders in English and brief explanations for them.

3.1 Post-verbal constituent orderings

To have students recognize the Syntactic Buoyancy Principle, it is probably a good start to turn their attention to transitive phrasal verbs, which are made up of two or more parts that work together as a single word. Included in this class are expressions like *fill out* ('complete'), *get over* ('recover'), *look up* ('examine'), and *turn down* ('refuse') among many others. Strictly speaking, these post-verbal elements such as *over* and *up* are part of the main verb (thus called "particle").⁵⁾ The point here is to remind students of obligatorily separating a transitive phrasal verb into a verb and a particle when its direct object is a pronominal element. (Thus, this is called **Particle Shift** in literature.)

- (6a) The student looked up the English word.
- (6b) The student looked it up.
- (6c) *The student looked up it.

In this set of examples, the pronoun *it* is lighter than the full NP *the English word*. As such, it must move across the particle *up* (=6b). Leaving it after the particle breaks the Syntactic Buoyancy Principle, thereby ending up with an ungrammatical sentence (=6c).⁶⁾

Dative Shift is another locus to observe the same mechanism at work. Verbs like *give*, *teach*, and *bring* are subcategorized for an NP and an PP (in addition to two NPs).

- (7) The teacher gave a book to the student.

In (7), the post verbal positions of *a book* and *to the student* follow Syntactic Complexity Hierarchy (=1). However, as the weight of the NP increases, the dative nominal (i.e., *to the student*) may move leftwards, in simultaneously following the Syntactic Buoyancy Principle and overriding Syntactic Complexity Hierarchy. Consequently, the opposite order becomes more available and acceptable, as is shown in (8) below.⁷⁾

- (8) I gave to my brother a subscription to a magazine that he was already subscribing to. >> I gave to my brother a subscription to a magazine. >> I gave to my brother a magazine. >> I gave my brother one. [Sadock 2012: 214 (12)]

Similar phenomena are everywhere among verb phrases in English (often discussed as **Heavy Constituent Shift**): when verbs with a complement are modified by a prepositional phrase (e.g., *on several occasions*) or adverb (e.g., *carefully*), the lighter phrase may precede the sentential complement without changing meaning.

- (9) John said on several occasions that he wouldn't consider leaving the firm.
[McCawley 1998: 93 (18d)]
- (10) I have read very carefully all the articles she has written.
[Huddleston and Pullum 2002: 1384 (7i)]

The same logic holds true of (so-called) subject control verbs like *continue* and *serve*, which take a *to*-infinitive as its complement.

- (11) They continued for several months to occupy the house.

[McCawley 1998: 93 (18c)]

Likewise, the following example shows the PP *in the text* is raised to the middle of the heavy NP headed by the noun (*no*) *discussion* (partly because of the presence of the concession phrase led by *in spite of the fact*).

- (12) .. It is interesting to note, however, that there was no discussion in the texts of the possibility of accommodating the data with PS rules containing complex categories, in spite of the fact that they all assume complex categories.

[Borsley 1996: 19]

These examples may not produce much difference in acceptability in comparison to the unmarked word order but, to say the least, learners are supposed to recognize them as a permissible constituent order in English.

In a similar vein, sentences built by verbs such as *call* and *put* may constitute a place where the Syntactic Buoyancy Principle is in force. They are subcategorized for a direct object NP and a complement (NP and PP respectively). Despite the fact that a subject-predicate relation holds between them, and that a subject generally proceeds a predicate in standard English grammar, their positions are allowed to switch with each other, to the extent that the weight of the direct object is judged heavy enough.

- (13) Mary called John, the person who we saw at the bar yesterday.
(14) Shoko put on the table Craig's dissertation, which he defended with distinction.

Again, the canonical orderings of NP (*the person who we saw at the bar yesterday*) + NP (*John*) for (13), and of NP (*Craig's dissertation, which he defended with distinction*) + PP (*on the table*) for (14), are by no means unavailable. These subcategorized grammatical alignments have a magnitude, but of importance here is they are nevertheless violable orderings.⁸⁾ Verbs like *find* and *consider* are analogous to *call* (=13) and *put* (=14) in that a predicative relation

also holds between a nominal and predicative adjective. Thus, for some speakers of English, post-nominal adjectives may float over the heavy NPs.⁹⁾

- (15) Ruth considered stupid, everyone who supported her. [Postal 2010: 400]
 - (16) I found rather more promising the proposal that his sister had made.
- [Huddleston and Pullum 2002: 1384 (7ii)]

For these verbs, pleonastic *it* -- the lightest element in English in light of (3) -- may alternatively be invoked, if what is predicated goes beyond an argument and involves a propositional content. It should be noted that the following example obeys both Syntactic Complexity Hierarchy and the Syntactic Buoyancy Principle, thereby forming an impeccable grammatical sentence.

- (17) Craig found it impossible to maintain a teacher-student relationship with Shoko.

3.2 More global phenomena

Aside from what triggers a constituent shift in a given context, the domain where one can see the Syntactic Buoyancy Principle is not limited to the post-verbal positions. Its effect is actually observed globally in a sentence across the main verb. I will list three cases that can support students' confidence in building their English grammar when reading.

First, if a clausal subject (or heavy subject) is interpreted as non-factive, it must be moved after a verb so that we have to fill the subject position with pleonastic *it*.¹⁰⁾ This is known as **Extraposition**, and students are supposed to be familiar with it before their college entrance.

- (18a) It seems that no college libraries are open during the holidays.
- (18b) *That no college libraries are open during the holidays seems.

Given a predicative adjective like *be likely* does not require its clausal subject to move across itself (*That no college libraries are open during the holidays is likely*), the ungrammaticality of (18b) might be attributed to syntactic imbalance of the constituent weight between the pre-verbal element (*that no college libraries are open during the holidays*) and post-verbal element (*seem* in contrast to *be + likely*).

Second, the fundamental function of passive formations is to suppress the familiar agent

of an action regardless of differences in languages. Thus, when a demoted subject needs to be represented for some reasons, it usually contains more information (e.g., than 1st or 2nd person). The demoted subject figures in the passive sentence as a heavy *by*-phrasal constituent.

- (19) I have been harassed for a long time by my colleagues, who are friends of my ex-wife.

In the following example, the subject of passive is postposed, but the past participle *arrested* is also pre-posed over *were*, whereby the resulting sentence ends up in the reverse order of the unmarked order *Nathan Johnson and his brother were arrested*.

- (20) Arrested were Nathan Johnson, 23, of New York, and his brother, Victor Johnson, 32, a 15-year Army veteran. [Huddleston and Pullum 2002: 1385 (1iv)]

Another (somewhat marginal) example for post-posing is:

- (21) ?*A professor was appointed of linguistics. ≈ A professor of linguistics was appointed.

These examples, (20) and (21), are arguably derived intransitive sentences, but even in cases of pure intransitive sentences, we can occasionally see a Syntactic Buoyancy Principle at work; in what follows, the subject NP is split into two parts, and the modifier (a relative clause) is placed after the verb phrase *came in*.

- (22) A person came in who claimed that he was appointed as my ex-wife's attorney.

This kind of sentences may be peculiar to a certain genre of writing (e.g., newspaper headings), but nevertheless, it is part of English. Students are expected to “undo” the inverted examples into the unmarked orders.

Finally, various complements of verbs are also pre-posed over the main verb (including the copula *be*). Instructors need not detail conditions in which each inverted sentence is felicitously used. For English reading at college level, simply presenting the following range

of examples will usually suffice. Brief pedagogical guidance such as “A pre-posed element cannot be unfamiliar information” and “This type of inversion is to give a more emphatic or exclamatory reading to the whole sentence” can support learners’ understandings.

- (23) Of interest here is that Audi has chosen this technology over batteries.
- (24) So absurd is his manner that everyone laughed at him.

[Celce-Murcia and Larsen-Freeman 1999: 614]

- (25) Watching the moonless night unfold were parents, black and white, many of whom had resisted the idea and had never been to an integrated prom.

[New York Times: see Belkin (2004) in References]

- (26) That will partly depend on money, said Ms. Sabur, who drives an '86 Honda with 186,000 miles.

[New York Times: see Belkin (2004) in References]

4. Concluding remarks

English is generally regarded as having fixed word order, but actual sentences exhibit considerable variability in their possible orderings. This short paper reported one way of comprehending a number of distinct constructions, in which orderings between phrases are not tightly fixed. For those who use English as a second language, one way text and email may be the most common places to encounter such expressions, not the spoken word (e.g., telephone or face-to-face meetings). They thus need not construct such marked expressions, but they must understand and respond to them. I suggested that Syntactic Buoyancy Principle could be a highly reliable cue to help undo such phrasal shifts, so as to re-construct the canonical orders for accurate reading comprehension, despite constituent weight being just one factor to invoke various phrasal movements.¹¹⁾

Notes

- 1) This short article is dedicated to Professor Sumio Sakomura, former Director of Keio Research Center for Foreign Language Education and Past President of Keio Academy in New York, on the occasion of his retirement. Professor Sakomura's support and encouragement brought me an intellectually enriched life and a career in academe. A dedicated paper like this is a small token of appreciation for a mentor who provided such support. I am also very grateful to Craig D. Howard and three anonymous reviewers for their extensive comments on earlier versions of the present paper.
- 2) The term “Syntactic Buoyancy Principle” is originally credited to Jerrold M. Sadock. I appropriate his ideas here and have attempted to give credit wherever possible. However, the concept itself is his, not mine. The interested reader is referred to Sadock (2000, 2012).
- 3) An adjectival phrase [AP] may follow an NP and precede a PP, a suggestion made in Ueno (2012).
- 4) One factor that triggers various shifts is to avoid a structural ambiguity.

Pat saw a man in a funny hat with a telescope.

Pat saw with a telescope a man in a funny hat. [Wasow and Arnold 2003: 134 (7)]

Another factor is the pragmatic (or discursal) status of NP. In English, less familiar information is placed towards the end of a sentence.

Jenkins walked back into the office and glanced out of the window. Turning around, he saw on the desk a gun. [Huddleston and Pullum 2002: 2383 (5)]

Thus, the NP *a gun* is postposed to the end of the sentence, although it is the “lighter” constituent than the PP *on the desk* in the light of (2).

- 5) Thus, while *The word was looked up* is a grammatical sentence, **Up what did she look?* and **She looked quickly up the word* are not.
- 6) Phrasal verbs such as *get through* ('convey') and *see through* ('survive') are exceptional in that a verb and a particle must always be separated despite weight differences in constituents. Phrasal verbs such as *come across* ('encounter'), *go over* ('review'), and *look into* ('investigate') are also exceptional in that they never allow a direct object to intervene between a verb and a particle.
- 7) Interestingly, when two NPs are subcategorized for a sentence (e.g., *The teacher gave the student a book*), there is no way of pre-posing the direct object (*the book*) over the indirect object despite constituent weight (**The teacher gave a book his favorite student who studied Japanese*).
- 8) Included in this class are verb phrases such as *take .. into account* (as in *The child takes into account multiple aspects of a problem to solve it*.[from the internet]) and *break ..into pieces* (as in *He breaks into pieces the bronze snake that Moses had made*.[from the internet])
- 9) I am unable to state factors with which some individuals explicitly reject sentences like (15) and (16).
- 10) If a verb is factive, a clausal subject is allowed to remain as in the following example (Sadock 2012; 37).
That all college libraries are closed during the holidays sucks.
- 11) Then, the rest of marked orders in English would be **Negative Inversion** such as Not only did I see her but also I talked to her in person and Under no circumstances may you enter this house again.

References

- Belkin, L (ed). (2004). *Tales from the Times: Real-life stories to make you think, wonder, and smile, from the pages of the New York Times*. New York: St. Martin's Griffin.
- Borsley, R. D. (1996). *Modern phrase structure grammar*. Oxford: Blackwell.
- Celce-Murcia, M and D. Larsen-Freeman. (1999). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course* (2nd edition). Heinle & Heinle Publishers.
- Hawkins, J. A. (2000). The relative order of prepositional phrases in English: Going beyond manner-place-time. *Language Variation and Change* 11. 231-266.
- Huddleston, R. and G. K. Pullum. (2002). *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge: Cambridge University of Press.
- McCawley, J. D. (1998). *The syntactic phenomena of English* (2nd edition). Chicago. University of Chicago Press.
- Postal, P. M. (2010). *Edge-based clausal syntax: A study of (mostly) English object structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sadock, J. M. (2000). Mismatches in automodular versus derivational grammars. In M. Butt and T. H. King (eds.), *Proceedings of LFG00 Conference Workshops* (at University of California, Berkeley). CSLI Online publication (viewable at <http://cslipublications.stanford.edu/LFG/5/bfg00/bfg00sadock.html>).
- . (2012). *The modular architecture of grammar*. Cambridge. Cambridge University of Press.
- Ueno, Y. (2012). Research in automodular grammar. unpublished manuscript (viewable at <http://www.f.waseda.jp/yueno/AMG.htm>).
- Wasow, T. (2002). Post-verbal behaviors. Stanford: CA: CSLI Publications.
- Wasow, T. and J. Arnold. (2003). Post-verbal constituent ordering in English. In G. Rohdenburg and B. Mondorf (eds.) *Determinants of Grammatical Variation in English*, 119-154. Mouton.
- Yuhara, I. (2010). When the exception is the norm: How approaches to part-of-speech teaching fail learners. *Language Research Bulletin*, 25: 9 pp.
- . (2011). On the linguistic notion of “transitivity”: How to teach it within the context of school grammar. *Language Research Bulletin*, 26: 13 pp.

中国の教育近代化と女性への影響

—『中国新女界雑誌』にみえる女性観の考察を中心として—

関 根 ふ み

Abstract

The theme of this article is Chinese young women who studied abroad in Japan at the end of the Qing dynasty up until the Revolution of 1911.

The educational reforms at the end of the Qing dynasty proposed a departure from traditional education. Accordingly, the promulgation of the education of Chinese young women, whose social activities were at the time still severely restricted by traditional customs, was an important theme of modernization. Japan was study modern technology and thought. Women also accompanied their fathers, brothers and husbands and studied in Japan. The young women who studied at ladies' academies in Japan in the early 1900s absorbed much modern thought, and their social activities. This article examines the image of womanhood which these young women developed.

はじめに

日清戦争の敗北が明らかとなった中国では、亡国の危機を克服し列強の干渉から逃れるため、制度や技術面での近代化が急務となつた。国民教育は近代国家建設の重要な項目とされ、女子教育もこの時初めて重視されるようになった。中国人女性の日本留学は、中国が教育の近代化を推進した初期の段階で始まる。

中国女性史研究においても、清末の女子留学生については、日本における活発な革命活動が注目され、中国人女性の歴史を辿る上で不可欠なカテゴリーとなっている。さらに先行研究から、中国人女子留学生の概要についても、かなりの部分が明らかになった。しかし、当時の中国では学の無い女性が好まれる傾向にあり、教育を受けても男性のように社会で活躍できるわけではなかった。こうした清末の社会において、女性を国外へ留学させることにどのような意味があり、また日本で学んだものを中国人女性たちはどのように女性の問題と結びつけたのだろうか。

本稿で取り上げる『中国新女界雑誌』は、1907年に中国人女子留学生によって東京で発刊され、中国や東南アジア地域にも普及した雑誌で、社会に貢献した女性の紹介や婦女論を多数掲載している。この他、日本での留学生活についての記事もあり、中国人女性の日本留学について考察するうえで興味深い内容が多い。これまでも先行研究で紹介されてきたが、筆者が問題としている点についての考察は充分に行われていない。日本で学んだ先進的な女性たちは現実に向き合う問題をどのように捉え、新しい時代の女性像を提示したのかを以下で考察していく。

1. 先行研究のまとめ

これに先立ち、中国女性史研究の中で『中国新女界雑誌』を取り上げた研究を以下にまとめる。

夏曉虹 [1995年]¹⁾は、清末の歴史を「纏足」という中国独特の風習から考察し、纏足反対運動と当時女子教育が必要とされた理由を関連付け、中国社会に女子教育が普及するとともに女性の社会活動が活発化していく過程を明らかにした。同時期に発刊された雑誌を広範に分析し、『中国新女界雑誌』を含めた女性向けの読み物が、読者の教科書としての役割を果たしていたことを示した。中国人女子日本留学生については、組織力の高さを評価している。

末次玲子 [2009年] は、日本留学が始まり、最初のピークを迎えた時代について「二〇世紀初頭は、文化の植民地主義的拡張を進歩と考え、それが手放しで謳歌された時代」²⁾と捉えた。さらに、「清朝は女子学校教育の確立によって政権の安泰をはかり、列強はその分野で自国の権益を強めようとしていた。とはいえ、女子学校教育の確立は中国の女性にさまざまな面で解放をもたらした」³⁾と、当時の情況を分析している。そのなかで『中国新女界雑誌』は、男性に代わって女性が「最新学説を発明する」ための雑誌として紹介されている。しかし、女子留学生が日本で行った活動に重点が置かれ、雑誌の発刊は活動の一環として扱われている。

以上は女性史のなかで中国人女子留学生を扱った研究であるが、そのなかで取り上げられているのは、1900年初頭から辛亥革命直前までの留日女学生の情況であった。これらの研究は日本で女性のための組織を立ち上げ雑誌を出版し革命活動にも参加するという、それまでの女性には考えられなかった社会活動を活発に行ったことが注目されている。

さらに、日本における中国人女子留学生を中心に扱ったものに、周一川 [2000年] の研究がある。周の研究は、清末から国共内戦終了（1949年）までの幅広い期間を扱い、日中留学史のなかの女子留学生について研究を進めた点で数少ない貴重な研究である。民国期の中国人女子留学生については、留学生受け入れに最も積極的であった実践女学校以外のいくつかの女学校に関してもそれぞれ考察を加えた⁴⁾。また『中国新女界雑誌』から中国留日女学生会の活動を分析し、同会の主な活動が来日する女子留学生を支援することだったことを指摘した。

以上の通り、中国女性史研究のなかで中国人女子留学生は、女子教育の普及と旧道德からの解放という視点から論じられてきた。清末から辛亥革命までの時期を中心に研究が進められ、

辛亥革命以降の中国人女子留学生の概要も明らかにされている。しかし全体的には女性の革命活動に重点が置かれ、当時の女性が対峙した中国の現状については考察が及んでいないといえる。

2. 清末の女子教育と反纏足運動

清末の思想家梁啓超は、女子教育の普及と反纏足運動に力を入れ、女性の無学や纏足が好まれていた中国社会に、男性と同じように女性が学ぶことの正しさと纏足の弊害を示した。男女同学と反纏足は、『中国新女界雑誌』が特に主張するところでもあるので、本節にて女子教育における梁啓超の活動を簡単にまとめる。

中国の女子教育は、19世紀半ばに外国人宣教師のアルダーシーが女学校を設立したのをそのはじまりとしている⁵⁾。女子教育の重要性が中国人の間でも認識されるようになったのは、維新変法運動のさなかであった。1895年、日清戦争の敗北により半植民地化した清国では、国内の近代化推進を目指す官僚や知識人を中心として維新変法運動がおこり、そのなかで反纏足運動とともに女子教育を普及させようとする活動が始まる。1897年梁啓超は『時務報』に、「女学堂設立を倡える啓」という記事を載せ⁶⁾、そのなかで「聖人の教えは男女平等で、教えを施し学問を勧めることに区別はない」と、女性に教育することも正しいことであると呼びかけた。

梁啓超は、1896年の『時務報』から十数回にわけて、国民の教育レベルの底上げと学校設立の重要性を論じている⁷⁾。1897年には女学についての論文とそれに引き続いて「試辦不纏足会簡明章程」が掲載され、女子教育の重要性と纏足の弊害が示された。

その後、梁啓超ら改革派官僚が女学校規則制定のために尽力し、民間知識人の努力によって女子教育の基礎が形成された。当時の女学校規則はその第一条に「学堂の設置にあたっては、ことごとくわが儒聖の教えを遵守し、学内には至聖先師の位牌を供えるべし」⁸⁾とあるように、中国の伝統的道徳観が残るものであった。しかし、梁啓超が「儒教の教え」を借りたのは、当時の中国社会には女性は教育を受けない方が良いという価値観が強く、女子教育を道徳的に正しいものとして理解させるうえで、必要な条件であったとも考えられる。

3. 中国人女性の日本留学

中国人の日本留学は1896年に張之洞が日本側と交渉し、嘉納治五郎が清国人留学生を受け入れたのが最初とされている⁹⁾。1900年代に入ると、各省の官僚が教育制度の視察のため日本を訪れるようになる。東京都立中央図書館の実藤文庫には、実藤惠秀が集めた各省官僚の視察報告書が所蔵されている¹⁰⁾。多くは『東遊日記』¹¹⁾と題されているこの報告書には、中国人官僚が視察した日本の小学校から大学までの各校の様子や女子教育の情況が記されているほか、工場の視察についても記録されている。当時日本の産業技術はアジアでトップクラスだったが、

その産業を支える労働者をどのように育てたのかということに官僚たちの関心があつまっていたのである¹²⁾。

こうして中国人の日本留学の数は徐々に増加し、1902年には欧米留学を超えるまでになつた。清末に日本を訪れた中国人留学生については詳しい統計がなくさまざまな説があるが、実藤惠秀はそれらをまとめて1905～1907年のピーク時には約8千人の留学生が日本にいたとしている¹³⁾。

そうした留学生の中に、父兄とともに日本を訪れた中国人女性もいた。中国で最初の女子留学生は、三歳で両親を亡くしアメリカ人宣教師に引き取られた金雅妹とされている。金雅妹は両親を亡くした後、父の友人であった宣教師のマッカーテー博士に引き取られ、1870年前後の6歳のときに来日し18歳まで日本で修学した。その後医学を志し、渡米している¹⁴⁾。これ以降も日本では徐々に増加する中国人留学生に伴われ、女子留学生も増加していく。日本で中国人女子留学生の受け入れに積極的であったのは、下田歌子が設立した実践女学校であった。この外、女子美術学校、成女学校、高等圭文美術女学校、活水女学校、東京女医学校、日本女子大학교、東洋女芸学校、女子音楽学校、東京女子高等師範学校、東京音楽院、東京蚕糸講習所、奈良女子高等師範学校、府立第一高等女学校、共立女子職業学校、女子学院、高等女子実修学校、三輪田女学校、大成女学校、英和女学校、東亞女学校等も中国人女子留学生を受け入れた。女子留学は1907年に139名に達し、ピーク期の1910年までに毎年100名以上の中国人女性が日本で学んだ¹⁵⁾。

これだけ日本に中国人留学生が集中した理由は、張之洞『勸学編』で日本留学の利便性を強調したほか、前節で紹介した梁啓超の『時務報』のなかでも、日本の教育を高く評価する論文が度々掲載され、張之洞の『勸学編』とあいまって日本留学に関心が集まったためと考えられる。梁啓超は、「国いざくにか強くせんや、民智これ国を強くするなり。民いざくにか智となるんか、天下の人を盡して書を読ませ字を識らせ、これ民の智なり。徳美二国は、その民百人中字を識る者、殆ど九十六七人、欧西諸国是を稱ふ。日本は百人中字を識る者、亦八十餘人。中国は文明をもって五洲に號するも、百人中字を識る者、三十人に及ばず」¹⁶⁾と述べ、欧米に次ぐ日本の識字率の高さを示している。

さらに、当時中国国内の近代化は発展途上で、学校教育制度も整っていなかった。先進的な教育が受けられ、かつ落ち着いた環境を考慮するならば、隣国の日本には好条件が揃っていたといえる。また、多くが父兄の留学に伴った「随伴留学」であったということは、男性の留学制度に付随する形でなければ、女性に留学の道が無かったことを示している。

4. 『中国新女界雑誌』にみる中国人女性が目指した新しい女性像

『中国新女界雑誌』は、1907年に発刊された女性雑誌である。主編者は燕斌（煉石）で、女

性の伝記、基礎的な科学知識の解説などを掲載し、女性による新思想の発明を第一の目的としていた。この他、日本での生活を背景にした小説や、女子留学生の宿舎での生活なども掲載している。さらに、留日女学生会が初めて来日する中国人女性に対して手助けをするという記事が掲載されるなど、日本留学の魅力と安全性を読者に伝えていた。『中国新女界雑誌』は、中国や東南アジアの華人社会にまで流通した雑誌で、中国以外の地域でも部数を伸ばした点でも興味深い雑誌である¹⁷⁾。

寄稿者のなかでも多くの記事を書いているのは煉石（燕斌）で、彼女は第一号の「発刊詞」も執筆し、そのなかで次のように述べている。

地球上の国において、領域の大小、人口の多寡を問わず、女性がどこでも全国民の半分を占めるのは常識である。その女性を暗黒のままにしておくならば、男性社会が文明的に開化したといつても、その開化はまだ半開化であるというべきだろう。女性を暗黒のままにしておきながら、男性のみで開化を進められるという道理はないのである。欧米諸国はその理由を深く知り、女性の世界に開明主義を実行して、男子と同等の教育を受けさせた。¹⁸⁾

このように、女性が社会で重要な位置を占めていること及び教育の必要性を訴えた。また、中国社会では旧い道徳習慣が男女を不平等のものとして女性の精神を否定し、その存在をなきものとしていると説いた。さらに、幼児期の教育を重視し、男性と密接な関係にある女性が高い理想を持たないのは、男性の士気を下げ、甚だしくは民族の勢力を衰えさせて経済困難に陥ると主張した¹⁹⁾。だからこそ、女子教育に対する理解が社会に必要だと煉石はいう。

ただ心より望むことは、当事者が徒に物質欲を尊ぶ教育を行わず、きっとその新しい道徳による教えを發揮して、新しい思想を活発にするようにして欲しいということである。このようにして、一女子を教育することは即ち、国家が真に一女国民を得るということなのである。（中略）吾中国には広々と四百余りの洲があり、雑誌刊行も夥しい数にのぼる。しかし、私たち女性自身が自力で経営し発行したものは、かつて一誌も目にしたことがない。これは私たち女性の恥というべきだろう。そういうことであるから新女界雑誌は、これが世に出て負うところの義務はしばらく論ぜず、まずは私たちの女性同胞の家に一冊置き、手元においてその主義、主張をよく考察し、それを実行していただきたい。さらに、私たちの男性同胞がこの雑誌の主義主張に賛成しそれを紹介して、家庭社会に普及させてくれることを願うばかりである。そうすれば、旧弊を改良し、国民の育成に着手し始めたということができるだろう。²⁰⁾

『中国新女界雑誌』は家庭の旧道徳習慣の中にいる女性たちに、女性にまつわる新しい時代の言論や主義主張を紹介するとともに、男性の賛同を得て家庭内から中国社会を変えていくことを意図していた。

煉石の「発刊詞」について考えてみると、夫婦を中心として作る家庭を社会の末端と捉えて、その一翼を担う女性が開明されることで、国民が育ち国家繁栄に繋がるという発想がうかがえる。そのためには、女性が新しい学問を学び、世界の情勢を見据えて家庭を支えなければならないという、家庭重視の女性論を展開している。こうした論調は、佩公など他の寄稿者にもみられた²¹⁾。それとともに煉石の言葉からもう一つ垣間見えるのは、当時の中国社会では女子教育がまだ充分に理解されていないという意識である。女子教育の次の手段として彼女が考えているのが、女性の手による雑誌の普及であった。そのためこの「発刊詞」には、メディアの力を利用して「家庭に一冊置きその主義主張をよく読んで実行していただきたい」といって、男性にも女性の重要性について学習させようとしている点がみてとれる。煉石のこのような主張から、当時の中国社会では女学校が増えたといつても女子教育或いは女性の社会的地位を向上させることの意義が、それほど定着していなかったという実情がうかがえる。

そうした中国社会で女子教育の推進や女性の社会進出を押しとどめているものは、中国社会に根深く残る旧い道徳習慣であった。第一号では伝統的な男尊女卑の価値基準に異議を唱える記事が多く、第二号は巻頭から纏足を批判している。これも煉石によるものだが、纏足について、以下のように述べている箇所がある。

吾中国社会には、女子に対する非道徳的行為に世界で類をみないものが有る。それはすなわち纏足である。（中略）人は誰しもその身体を重んずることは、常識的な感情で当然のことである。²²⁾

このように纏足が中国社会の道徳観念である仁にも反する行為であることを指摘し、女性は人としての扱いを受けてこなかったことを強調した。

ここで重要なのは、良家の女性に生まれた以上、纏足をするのが当然の運命であった人生に、「纏足をしなくてもいい」という生き方を提示していることである。それは、維新変法運動期に梁啓超らによってすでに言っていたことではあるが、学校教育を受けた女性たちが新しい時代を生きるのに必要な条件として、良縁を得るのに必要だった纏足を止めることを受け入れた点が重要である。とはいえ、坂元ひろ子が纏足は中国の生活に根付いた習慣で、西洋思想を受容する過程で恥とされたことを指摘し²³⁾、纏足をほどく過程で女性たちが精神的肉体的に無理を強いられることになったことを詳述したように、纏足をほどくこともまた楽な道ではなかった。

それまで当然とされてきた習慣が、実は男女を区別し女性を差別するものであるという概念を理解させるには、近代教育を徹底させ、女性に対する誤った扱いについて女性自身が気づき、家庭環境から変えていかなければならないというのが、『中国新女界雑誌』の執筆者たちが目指した新しい女性像であった。

おわりに

以上、維新変法運動から辛亥革命直前までの中国人女子留学について考察した。中国人女性は父兄に伴われて来日し、日本の女子教育による教養を身につけた。女子留学生の一人である煉石が『中国新女界雑誌』の「発刊詞」において力説した、女性による女性の言葉を伝えるための媒体として、女子教育の次に雑誌の重要性を考えていたことは非常に興味深い点である。さらに『中国新女界雑誌』についていえば、女性が社会で認められるには、まず男性と同じ目線で話しあえるだけの知識と身体が必要であるという主張がみられたが、それは中国社会の当時の道徳習慣を打破して初めて達成されるものであった。父兄にとって「随伴留学」の目的の一つは、女性の自立よりも新時代にふさわしい妻としての教養を身につけさせることであっただろう。しかし、日本に連れて来られた女性たちが新しい思想を吸収し、女性の言葉による新思想を追究し始めたことは、女性の進歩であり日本留学の特徴であったといえるのではないだろうか。こうした点をさらに明らかにするためにも、雑誌を手掛かりとして個別の調査を行うことを今後の研究の課題としたい。

注

- 1) 夏曉虹 [1995年]『晚清文人婦女觀』作家出版社、藤井省三、清水賢一郎、星野幸代 [1998年]『纏足をほどいた女たち』朝日新聞社。
- 2) 末次玲子 [2009年]『二〇世紀中国女性史』青木書店、2009年。22ページ。
- 3) 末次玲子 [前掲書] 23ページ。
- 4) 周一川 [2000年]『中国人女性の日本留学史研究』国書刊行会、2000年2月24日。第二章「民国期における情況（一九一二～一九二七）」の第三節「中国人女子留学生を受け入れた官立三校」では、東京女子高等師範学校、奈良女子高等師範学校、東京高等蚕糸学校について、それぞれ当時の情況を紹介している。
- 5) 夏曉虹 [1995年] (41ページ) は「一八四四年、イギリス人宣教師アルダーシー (Miss Aldersey) 女史が寧波で女塾を開設し、翌年には十五名の学生が同校に在籍していた。通説では、これが中国大陆で最初の女学校である」としている。夏氏の記述は China Education Commission [1922] の情報による。この資料によるとアルダーシーは、1833年にシンガポールでイギリス人女性が組織した “The Society for Promoting Female Education in the East” の宣教師として、1842年にジャワ島で中国人少女のための学校を設立した人物と記録されている。彼女は1842年に南京条約によって五港が開港されると中国に赴き、1844年に寧波で女学校を設立したという。また同資料では、1847年～1860年の間に開港された港で8校のミッション系女学校が設立されたとしている。
- 6) 梁啓超 [1897年a]「倡設女学堂啓」『時務報』第45冊、1897年。
- 7) 梁啓超が学校論を掲載したのは、「論学校一・變法通議三之一・總論」『時務報』第5冊、第6冊、「論学校二・變法通議三之二・科舉」第7冊、第8冊、「論学校十三・變法通議三之十三・學會」第10冊（原文は「十三」となっているのでそのまま記述したが、次に続く番号が「四」となっていることからタイブミスと判断し、三番目において）、「論学校四・變法通議三之四・師範学校」第15冊、「論学校五・變法通議三之五・幼學」第16冊～第19冊、「論學校六・變法通議三之六・女學」第24冊、第25冊、「論學校七・變法通議三之七・譯書」第27冊、第33冊、「學校餘論・變法通議三之餘」第36冊、の計15回。（第1冊～第17冊までは光緒22年（1896年）発行、第19冊～第36冊までは光緒23年（1897年）発行）
- 8) 夏曉虹 [1995年] 46ページ。
- 9) 実藤惠秀 [1960年]『中国人日本留学史』くろしお出版、1960年。
- 10) 実藤惠秀 [1940年]「東遊日記研究序説一付、東遊日記目録一」『日華学報』第82号、日華学会、1940年、1ページ。
- 11) 清末の中国では、日本に対していくつかの呼び名があった。「東遊」の「東」は「東洋」の意味で日本を指し、「東遊日記」は「中国人日本旅行記」という意味になる。このほか日本を示す「東瀛」「瀛洲」「扶桑」「蛤洲」「三島」を冠した題名がある。（実藤 [1940] 1ページ）
- 12) 実藤文庫には、光緒4年（1878年）からのコレクションが収められていが、光緒20年代から宣統年間のものが大半を占めている。
- 13) 実藤惠秀 [1960年] 61ページ。
- 14) 最初の留日女学生については、実藤 [前掲書] が1901年としたのを小野和子も引き継いでいる。しかしその後、石川洋子が当時の留学生雑誌『浙江潮』第三期付録「浙江同鄉留學東京題名」により、浙江

省出身の9歳の夏循蘭という女学生が1899年に来日したとした（「辛亥革命期の留日女子学生」東京女子大学学会史学研究室『史論』36、1983年、32ページ）。さらに周一川〔2000年〕の研究で金雅妹の来日が明らかになり、末次玲子〔2009年〕でも最初の留日女学生を金雅妹としている。

- 15) 周一川〔前掲書〕84ページ。
- 16) 梁啓超〔1896年b〕「沈氏音書序」『時務報』第4冊、1896年。
- 17) 周一川は、シンガポール『中興日報』1908年2月24日の記載から、当時の販売部数を比べている。それによれば、「民報 一万二千份、中国新女界 一万份、雲南 五千份、復報 八百份、衛生世界 六百份、天義報 五百份」であったという。周一川〔2000年〕79ページ
- 18) 煉石〔1907年a〕1ページ。「國於地球之上無論彊域之大小人口之多寡、其女界恒居全國民數之半此常例也。使其女界黑暗、則雖男界開明、亦只得謂為半開化國、而女界黑暗者其男界必無獨能開明之理。歐美諸強國深知其故、對於女界實行開明主義與男子受同等之教育。」(句読点、邦訳は執筆者による。以下、『中国新女界雑誌』の句読点、訳は執筆者によるもの。)
- 19) 煉石〔1907年a〕「發刊詞」『中国新女界雑誌』第一期、2ページ。
- 20) 煉石〔前掲書〕3ページ。「但深望當事者勿物質的教育、必發其新道德而活潑其新思想、斯教育一女子即國家眞得一女國民。(中略)吾中國茫茫四百餘洲、雜誌之作亦云夥矣。然出於吾女界所自力經營者曾獲一睹、非吾女界恥乎。然則新女界雑誌之出世其所擔負之天職何如姑無具論、惟願吾女同胞家置一冊、人手一編察其主義觀其言論、而見諸實行更願男同胞贊成而紹介之令其普遍於家庭社會之間、則亦始非改良積俗就國民之一助已。」
- 21) 『中国新女界雑誌』、第二期、35ページ。
- 22) 煉石〔1907年b〕「女界與國家之關係」『中国新女界雑誌』第二期、3ページ。「吾中國社會對於女子更有最不仁之行為世界所未有者、則纏足是矣。(中略)人各自愛其肢體其常情。」
- 23) 坂元ひろ子〔2004年〕、特に「第3章 足のディスコース」において、オリエンタリズムの視点を含んだ深い洞察を展開している。

参考文献

- 阿部洋編 [1982年]『日中関係と文化摩擦』巖南堂書店、1982年。
- 夏曉虹 [1995年]『晚清文人婦女觀』作家出版社1995年、(藤井省三監修、清水賢一郎、星野幸代訳『纏足をほどいた女たち』朝日新聞社、1998年。)
- 厳安生 [1991年]『日本留学精神史—近代中国知識人の軌跡』岩波書店、1991年。
- 坂元ひろ子 [2004年]『中国民族主義の神話—人種・身体・ジェンダー』岩波書店、2004年。
- 三崎裕子 [1988年]「東京女医校・東京女子医学専門学校中国人留学生名簿」『辛亥革命研究』8、1988年63~72ページ。
- 実藤恵秀 [1940年]「東遊日記研究序説一付、東遊日記目録」『日華学報』82号、1~23ページ。
- 実藤恵秀 [1993年]『中国人留学史稿』[小川 博編・解説] 不二出版、1993年。
- 実藤恵秀 [1960年]『中国留学生史談』第一書房、1981年。
- 周一川 [2000年]『中国人女性の日本留学史研究』国書刊行会、2000年。
- 小野和子 [1978年]『中国女性史—太平天国から現代まで』平凡社、1978年。
- 石井洋子 [1983年]「辛亥革命期の留日女子学生」東京女子大学学会史学研究室『史論』36、1983年、36~37ページ。
- 大里浩秋、孫安石 [2002年]『中国人日本留学史研究の現段階』御茶の水書房、2002年。
- 中華全国婦女連合会 [1995]『中国女性運動史—1919~1949』中国女性史研究会編訳、論創社、1995年。
- 二見剛史、佐藤尚子 [1978年]「中国人日本留学史統計表」『国立教育研究所紀要—アジアにおける教育交流・アジア人日本留学の歴史と現状』第94集、国立教育研究所、1978年3月、99~118ページ。
- 白水紀子 [2001年]『中国女性の20世紀—近代家父長制研究』明石書店、2001年。
- 末次玲子 [2009年]『二〇世紀中国女性史』青木書店、2009年。
- 梁啓超 [1897年a]「倡設女学堂啓」『時務報』第45冊、1897年。
- 梁啓超 [1896年b]「沈氏音書序」『時務報』第4冊、1896年。
- 煉石 [1907年a]「發刊詞」『中国新女界雑誌』第一期、1~3ページ。
- 煉石 [1907年b]「女界與國家之關係」『中国新女界雑誌』第二期、1~4ページ。
- 邵艷、船寄俊雄 [2003年]「清朝末期における留日師範生の教育実態に関する調査：宏文学院と東京高等師範学校を中心に」『神戸大学発達科学部研究紀要』第10巻2号、383~398ページ。
- 『中国新女界雑誌』重刊、幼獅文化事業公司、1977年。
- 『強学報・時務報』印影版 中華書局、北京、1991年9月。
- China Education Commission [1922] "Christian Education in China, The Report of the China Educational Commission of 1921-1922" *The Education of Woman* Commercial Press, limited shanghai 1922

Faire entrer Internet dans la classe de français

VANSINTEJAN Catherine

L'utilisation des technologies d'information et de communication (TIC) est de plus en plus présente dans l'enseignement des langues, mais celle de la Toile à des fins pédagogiques n'est pas si ancienne que cela. En effet, si l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (CALL en anglais) apparaît au début des années 70, les premiers didacticiels (création de programmes qui avaient vocation à « remplacer l'enseignant ») sont réalisés dans les années 80, et ce n'est que dans les années 90 que le multimédia fait réellement son apparition (un colloque « *Multimédia et FLE* » a lieu à Paris en 1997), l'importance grandissante d'Internet influant sur les nouvelles pratiques. Internet devient « ressource pour qui veut apprendre ou pratiquer les langues » (cf. Mangenot, 2005).

Aujourd'hui, les recherches dans le domaine de la FOAD (Formation Ouverte à Distance) trouvent de nombreuses applications dans les « classes virtuelles » et dans la création de Centres de Ressources en Langues permettant de répondre à de nouveaux besoins d'autonomie des apprenants. Qu'en est-il des classes à l'université ? Les contraintes de temps et de maîtrise des technologies empêchent souvent l'enseignant de se lancer dans leur utilisation en cours alors que l'introduction d'Internet dans la classe permet d'insuffler un peu d'autonomie dans l'apprentissage.

Nous nous proposons de présenter l'utilisation que nous en avons faite à l'université de Keio au semestre d'automne 2011-12, où nous avons introduit dans l'une de nos classes de français intensif (4 cours de 90 minutes par semaine, dont 2 avec nous), quelques séances en salle informatique. Pour le premier scénario, nous alternerons présentation et commentaire des activités étape par étape, donnerons un aperçu des productions et du feed-back des étudiants. Pour le deuxième scénario utilisé, nous présenterons les points principaux et quelques réactions des étudiants. Nous finirons par un bilan.

I . Présentation des activités

Afin d'exploiter Internet dans la classe, nous nous sommes servis de « scénarios pédagogiques », que l'on pourrait définir comme un ensemble de tâches utilisant Internet comme source d'informations et comme moyen de communication, tâches reliées entre elles par une mise en situation.

Pour le premier scénario utilisé dans la classe de première année, nous avons entre autres adapté des propositions de l'ouvrage *Internet et la classe de langue* (Louveau et Mangenot, 2006). Au lieu de donner l'ensemble du scénario d'un coup, nous avons préparé une feuille de route à chaque cours. Celle-ci était déposée sur la page du cours sur le site de l'université (keio.jp), auquel tous les étudiants ont accès. Pour le second scénario, nous avons utilisé un scénario créé en ligne, et non modifiable. Les deux types de scénarios, une feuille de route par cours ou scénario entier en ligne, peuvent bien entendu être créés librement par chaque professeur.

Le blog sert de lieu de rencontre. Créer un blog sur Internet est un jeu d'enfant. Nous avons utilisé les blogs gratuits de Google, mais il en existe bien d'autres (Blogger, Over-blog...). Les étudiants se retrouvent sur le blog créé pour la classe et en deviennent des membres : ils viendront y déposer leurs productions, lire celles des autres, et communiquer entre eux ou avec le professeur. Indépendant du lieu, il permet de communiquer librement, de revenir sur les activités et les acquis, et une correction en ligne par l'enseignant.

II. Premier scénario utilisé en première année

1) Feuilles de route et commentaires

Feuille de route No1 :

Célébrités françaises du spectacle

Première étape

① Fiche d'identité

- Allez sur le site <http://www.stars-celebrites.com/>
- Choisissez une lettre de l'alphabet (la première lettre de votre nom par exemple) et cliquez dessus. Vous allez voir apparaître une série de photos d'artistes avec un texte de présentation.
- Choisissez une ou un artiste français(e). (Si vous ne connaissez pas l'artiste, lisez le début de sa fiche pour savoir si elle / il est français(e) ou demandez à votre professeur).

② Remplissez le tableau suivant :

IDENTITÉ

| Nom | Pseudonyme | Lieu de naissance | Age | Profession | Ses parents |
|-----|------------|-------------------|-----|------------|-------------|
| | | | | | |

ENFANCE

Lieu où elle / il a passé son enfance :

AGE ADULTE

| | |
|---------------------------------|---------------------------------|
| Evénements importants de sa vie | Evénements importants de sa vie |
| professionnelle | privée |
| | |

③ Allez sur le blog <http://m1-catherine.blogspot.com/> et postevez votre présentation.

Commentaires des activités :

- ① La première tâche est à la fois ludique et culturelle : pour opérer leur choix, les étudiants vont regarder des photos de célébrités, et lire sélectivement les textes pour savoir si celles-ci sont francophones ou non. *Il s'agit de musarder dans un environnement français, et de faire un choix libre, donc motivant, parmi des documents courts et accessibles.*
- ② Une fois le choix opéré, l'étudiant doit sélectionner des informations pour remplir un tableau. Il va donc mobiliser ses ressources globales autant que ses connaissances en français : par exemple, pour trouver le « lieu de naissance », son attention se portera sur le début du texte et sur les noms de villes ou de pays ; pour la recherche d'événements de la vie professionnelle il fera aussi appel à ses connaissances génériques : premier album, premier concert avec..., premier film..., noms de personnes rencontrées, etc.
Ce point est important à relever, car c'est l'un des atouts majeurs de l'utilisation d'Internet : tant les connaissances que les pratiques sont mises à contribution de manière automatique, générant d'énormes possibilités d'acquisitions.
- ③ Le blog de la classe, un outil simple à créer par le professeur avant le début des cours, et permettant par la suite de communiquer dans les sens :
 - Enseignant / étudiants
 - Etudiants / enseignant
 - Etudiants / étudiants

Feuille de route No 2 :

Deuxième étape

Vous voulez écrire un article dans la *Newsletter* du campus, et présenter une personnalité francophone du spectacle. Pour écrire votre article, vous allez :

- ① vous inspirer de la fiche que vous avez déjà écrite pour présenter l'artiste,
- ② rechercher un document vidéo sur Internet pour illustrer votre texte, par exemple une bande-annonce de film sur le site Allo-ciné, une chanson sur Youtube, etc., dont vous noterez l'adresse ([http:// ...](http://...)) au bas de votre article,
- ③ commenter ce document vidéo. Par exemple : Quelle est votre impression de la célébrité ? Comment est le document dans son ensemble ? Qu'est-ce qui vous plaît/ne vous plaît pas dans ce document ?
- ④ Pour finir, allez voir les articles des autres étudiants de la classe et choisissez-en un. Vous écrirez un bref commentaire sur le choix de votre camarade : quelle est votre impression de l'artiste en regardant la vidéo ?

Commentaires :

- ① A postériori, il nous semble que cette activité d'écriture d'un texte à partir de notes fait dépenser un temps précieux qui ne nécessite pas l'ordinateur ; il serait préférable de la donner en devoir afin de se concentrer sur les activités directement liées à la Toile pendant le cours.
- ② L'activité de recherche de document vidéo fait appel à plusieurs compétences :
 - La compréhension écrite pour le choix du document, ayant à voir avec la filmographie, la discographie, la bibliographie, les titres en français, etc.
 - La production écrite guidée par des questions et basée sur l'observation et la subjectivité de chacun(e) pour les commentaires.
 - La compréhension orale du document sonore.
 - L'expression orale sera sollicitée plus tard, lors de la phase de socialisation.

- ③ Aller voir sur le blog de la classe les documents que les autres étudiants ont choisis pour y opérer une sélection personnelle est une activité caractéristique de communication inter-apprenants rendue possible par l'ordinateur. Cet échange instantané, dans le temps de la classe, de documents audio-visuels est d'une grande richesse, mais finalement habituelle pour la génération de nos étudiants.

Feuille de route No 3 :

Troisième étape

① L'interview :

Sur le site <http://www.festival-cannes.fr> choisissez, à deux, une actrice ou un acteur (si possible, choisissez la/le même que celle/celui des étapes précédentes). Faites des recherches sur ses centres d'intérêt, sa personnalité, sa filmographie et ses projets.

Préparez une interview d'une dizaine de questions en vous inspirant des entrevues du site Écran noir : <http://www.ecrannoir.fr/entrevues/>

Ecrivez et postez l'interview sur le blog de la classe : <http://ml-catherine.blogspot.com/>

② Jouez l'interview devant la classe avec votre partenaire.

Commentaires :

- ① La troisième et dernière étape de ce scénario se réalise par groupes de deux. La sélection de la célébrité occasionne une mini-conversation au sein du binôme. Ensuite, il faut aller sur un site afin de trouver des informations plus détaillées et enfin, créer une interview imaginaire. La lecture/recherche d'informations à deux permet d'allier les connaissances : l'un peut connaître un mot que l'autre ne connaît pas, l'une peut avoir une idée de question que l'autre n'a pas eue, etc. Il est à noter ici que le travail de création de questions à partir d'informations trouvées sur le site est tout à fait abordable au niveau des étudiants de français intensif de 1ère année au 2e semestre.
- ② La dernière tâche du scénario se déroule hors salle d'ordinateurs, et permet de relier les contenus virtuels au monde réel de la classe : c'est la phase de socialisation.

L'interview imaginée par les binômes est jouée devant la classe, ce qui permet de dégager et de partager de manière ludique ce que les étudiants ont saisi de la personnalité et de la vie d'une vedette française.

2) Exemple de production et feed-back

Interview de Jean Reno

Q : Votre voix sonne très agréablement. Est-ce que vous ne voudriez pas lancer le défi de vous doubler vous-même en anglais ?

R : Je l'ai déjà fait en japonais même ! Une fois dans un jeu vidéo « *Onimusha* » et une fois pour le film « *Kurenai no Buta* ».

Q : Alors, vous allez souvent au Japon. Vous aimez ce pays ?

R : Bien sûr! Quand j'ai tourné le film « *Wasabi* », j'ai joué avec Ryoko Hirosue, elle était très jolie.

Q : Y a-t-il une autre production japonaise dans laquelle vous êtes passé ?

R : Oui, une émission de télé qui s'appelait « *Waratteiitomo* », c'était une très bonne émission.

Je m'y suis bien amusé.

Q : Merci. Vous êtes célèbre comme acteur de cinéma, mais vous, quel film aimez-vous ?

R : J'aime les scénarios raffinés comme « *Les Rivières* » ou « *La panthère rose* ».

Q : Enfin, vos lunettes sont originales...

R : J'adore les lunettes avec des verres ronds. J'ai lancé ma propre marque de lunettes « *Jean Reno Eyewear* ».

Feed-back des étudiants

A la fin du premier scénario j'ai demandé aux étudiants de remplir un questionnaire. La première remarque, c'est que 100% de la classe répond « oui » à la question « Aimeriez-vous continuer à travailler ainsi une fois par semaine ? ». Parmi les raisons invoquées, on trouve en priorité : le goût de travailler avec Internet, l'intérêt des tâches, la rigueur demandée pour écrire sur le blog, le sentiment de nouveauté des activités.

Concernant la double question « Ces activités vous ont-elles motivé ? Pourquoi ? », les

étudiants évoquent le plaisir de chercher des informations sur Internet, la nouveauté d'écrire en français avec l'ordinateur, l'ambiance différente de l'ordinaire, le challenge de penser et d'écrire sur-le-champ et la connaissance de ses limites que cela entraîne.

« La question de l'intérêt du blog » a suscité les réponses suivantes : c'est pratique pour remettre les devoirs de chez soi quand on n'a pas fini, c'est motivant pour écrire bien car on sait que ce qu'on écrit sera lu par tout le monde, cela permet d'étudier le français en lisant ce que les autres ont écrit, c'est utile pour échanger des idées, pour voir la réponse à son commentaire en temps réel, c'est accessible facilement sur son iPhone...

« Sur les difficultés rencontrées » : trouver les informations dans les documents en français, écrire en français avec l'ordinateur, écrire dans le temps imparti...

« Au sujet des activités les plus appréciées » : choisir un artiste et en savoir plus sur lui, lire sur ceux que les autres avaient choisis, lire les descriptions en français (efficace pour apprendre la langue), l'interview (stimule l'imagination), écrire un article sur la star choisie, regarder des vidéos de musique, chercher des vidéos car on peut comprendre des mots en français... « Les activités les moins appréciées » : faire l'interview (car il fallait travailler à deux et que cela prenait trop de temps), l'interview à deux alors qu'on peut le faire seul, les 10 questions à trouver en une heure, écrire un commentaire sur un document choisi par quelqu'un d'autre...

III. Scénario en ligne utilisé avec la même classe de première année

Pour ce type de scénario, il suffit de cliquer sur des icônes renvoyant à des pages ou des sites pré-sélectionnés. Elaboré par des collègues étudiants en Sciences du langage spécialité FLE à l'Université de Grenoble 3 dans le cadre d'un devoir, j'ai choisi ce scénario qui était très bien conçu et « prêt à l'emploi », après autorisation du professeur en charge du cours. Le site n'est malheureusement plus disponible mais nous en décrirons brièvement le fonctionnement. L'avantage de ce scénario, outre son esthétique, est qu'il ne nécessitait pas d'aller-retour entre une feuille de route et les sites ; son inconvénient était qu'il fallait suivre le parcours fléché sans pouvoir en changer des éléments. Une autre caractéristique de ce scénario est qu'il mêlait activités sur ordinateur et jeu de société.

1) Description et commentaires

Il s'agit de :

- a) faire découvrir les règles d'un jeu de cartes connu: le jeu des 7 familles (à l'aide

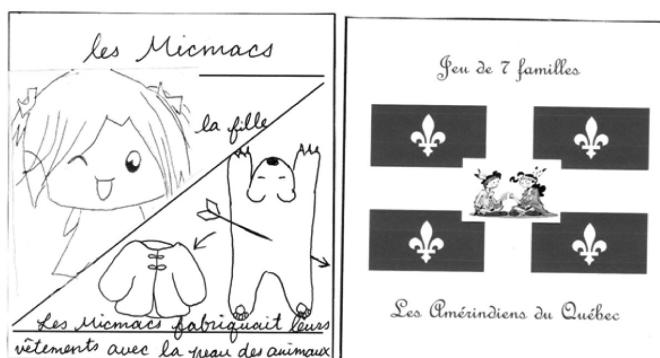
notamment d'une vidéo en ligne où l'on voit une famille jouer en expliquant les règles)

- b) se renseigner sur les Amérindiens sur un site pour les enfants
- c) fabriquer un jeu de cartes utilisant ces connaissances
- d) jouer avec le jeu ainsi réalisé.

Dans la première activité, il s'agit de compréhension orale mais aussi « pratique » car il faut comprendre « comment ça marche ». La première tâche consiste à expliquer les règles sur le blog. La découverte des Amérindiens se fait par l'intermédiaire d'un site destiné aux enfants : le lexique est donc facile, mais comme il y a beaucoup d'informations, les étudiants ont reçu une feuille de questions leur permettant une recherche d'informations ciblées (par exemple : Quelle est l'origine du nom des Abenakis ? Qu'ont-ils enseigné aux colons français ? Citez quelques-uns de leurs aliments traditionnels...). Ces activités de compréhension et d'expression écrites sont suivies d'une activité plus ludique, les étudiants dessinant une scène de vie de la population amérindienne choisie accompagnée d'une phrase descriptive (Par exemple : « les Algonquins chassent les élans » → dessin de l'animal et de flèches, « les Inuits mangent de la viande crue en hiver » → dessin d'homme dépeçant un animal, etc.). A la fin du scénario, les étudiants ont créé un jeu des 7 familles complet, avec les sept tribus amérindiennes, leurs caractéristiques dessinées sur une moitié de carte, l'autre moitié étant réservée aux dessins des six membres habituels : la mère, le père, la sœur, etc. Pour finir, la classe s'est séparée en groupes de 4 joueurs, qui ont joué avec les cartes ainsi réalisées, ce qui est une pratique sociale avérée.

2) Exemple de production publiée sur le blog et feed-back des étudiants

Une carte recto-verso du Jeu des 7 familles:



Feed-back des étudiants :

Le questionnaire que nous avons soumis aux étudiants à la fin des séances portait surtout sur la différence avec le premier scénario. Dans les réponses à la question : « Ce scénario était déjà tout prêt en ligne: avez-vous trouvé que cela apportait quelque chose par rapport au premier scénario (sur les célébrités)? Expliquez pourquoi. », les expressions suivantes étaient dominantes : « facilité des opérations », « facilité de trouver les informations », « efficace », « grâce aux explications et aux dessins »....

Ces réponses soulignent surtout la facilité de trouver les documents, de ne pas avoir à les chercher soi-même. L'intérêt pour le sujet, l'histoire et la culture des Amérindiens, est manifeste dans l'ensemble des réponses ainsi que les points suivants : « fabriquer des cartes à jouer », « voir les dessins des autres » et « jouer avec les cartes qu'on avait fabriquées nous-mêmes ». La séance de jeu elle-même était une expérience très appréciée par l'ensemble de la classe.

IV. Réflexions à propos de l'expérience d'utilisation des scénarios dans la classe

La préparation d'une feuille de route pour chaque cours, et non pour l'ensemble des séances consacrées à un scénario, permet une grande souplesse, car l'enseignant peut jouer sur des variables telles que le rythme (rajouter ou supprimer des activités) et le niveau (trouver un site plus abordable, concevoir une tâche plus simple ou plus exigeante).

Plusieurs éléments de la situation d'apprentissage changent avec l'introduction de ces tâches, et ce concernant : l'activité des étudiants et le rôle de l'enseignant, dans et hors de la classe. Les étudiants doivent s'organiser seuls pour réaliser les tâches demandées, et ce sont les compétences qu'ils auront acquises en classe qui leur permettront de continuer à utiliser Internet en dehors. On peut parler de gain en autonomie, même si dans le contexte japonais, cette idée n'est évidente ni pour les étudiants, ni pour les enseignants, comme le montrent les résultats d'une enquête menée à l'Institut Franco-Japonais de Tokyo. Avant le lancement d'un nouveau dispositif d'apprentissage du français en autonomie baptisé « le Labo », son initiateur a interrogé en juin 2010 trois étudiants de niveaux différents et quatre enseignants sur leurs représentations et leur expérience de l'autonomie dans l'enseignement/apprentissage. On trouve les réponses suivantes parmi ses conclusions : « (...) on remarque bien au travers de ces réponses que le concept d'autonomie dans l'apprentissage n'est pas chose familière pour ces apprenants... » ; « on remarque ainsi que si tous (les enseignants) s'accordent à reconnaître que l'autonomie est un concept applicable aux publics japonais, c'est sans doute

parce que pour eux l'autonomie n'est que le travail personnel d'un apprenant en dehors de la classe sur des apprentissages faits en classe et suivant une progression et des contenus réadaptés par l'enseignant. Même dans ce contexte restreint, le besoin de formation pour apprendre à apprendre est unanime. (...) » (Pelissero, 2012, pp.72,86).

Le rôle du professeur change en conséquence : celui-ci n'est plus le détenteur des savoirs à transmettre ; il n'est plus au centre du dispositif. Cela se ressent d'ailleurs au cours des séances en salle informatique : les étudiants sont littéralement happés par l'écran, et l'enseignant peut ressentir une « perte de contrôle de sa classe ». Son rôle est ailleurs : il sélectionne les ressources et conçoit les tâches, aide durant leur réalisation, organise la socialisation des productions, et enfin évalue celles-ci.

La différence avec une utilisation « sauvage » d'Internet réside en partie dans :

- le guidage vers des sites adaptés au niveau des apprenants
- l'élaboration de tâches qui facilitent la compréhension des informations
- la confiance qui en découle pour un emploi ultérieur d'Internet en français.

Nous conseillerons aux professeurs que cela intéresse d'essayer, de commencer par l'un des scénarios proposés dans l'ouvrage *Internet et la classe de langue* pour se familiariser avec le concept, puis de créer leurs propres feuilles de route en fonction du thème qu'ils souhaitent aborder ou de sites qu'ils auront trouvés intéressants. La fabrication des tâches à effectuer à partir des sites devra prévoir le type de productions (écrite, orale...) et de communications (d'un à un, d'un à tous, de tous à un...) auxquelles celles-ci donneront lieu. Il nous semble par ailleurs que ces activités en salle d'ordinateurs ne doivent idéalement s'étendre que sur une partie des cours d'un semestre, d'une part pour laisser du temps à la socialisation des tâches, d'autre part pour des questions de progression. En effet, la densité et la variété des documents trouvés sur Internet rendent difficile la construction d'une progression systématique couvrant tout un semestre. Le bénéfice premier de ces sessions est de décoller l'apprentissage de la langue de la classe dans l'esprit des étudiants, de lui « donner des ailes ».

CONCLUSION

L'introduction d'Internet dans la classe de langue à l'université peut se faire de moult façons, et les activités que nous avons présentées ici n'ont que l'avantage d'avoir été testées. Le feed-back des étudiants permet de ne plus douter du fait que ces activités sur ordinateur apportent beaucoup de plaisir à l'apprentissage, ce qui est loin d'être négligeable et qui démontre que l'intégration d'Internet dans le cours va dans le sens de l'adaptation de

l'enseignement au monde réel. De nouvelles dynamiques pédagogiques affleurent, illustrées par le passage des séances sur ordinateur et des séances dans la classe pour socialiser les informations ou les créations, et par l'utilisation du blog en dehors de la classe. C'est aussi indéniablement une porte ouverte à l'autonomie, par un « dégonflement » de l'appréhension des pages Internet en français et par le déclenchement de nouvelles pratiques avec la langue apprise.

Sources

- François MANGENOT, Elisabeth LOUVEAU *Internet et la classe de langue*, Clé international (2006)
- François MANGENOT « Seize ans de recherches en apprentissage des langues assisté par ordinateur » paru dans *Plurilinguisme et apprentissage, Mélanges Daniel Coste*, pp.313-322. Lyon, ENS Editions (2005)
- Christian PELISSERO *Le Labo, un outil pour l'autonomie*, Editions Universitaires Européennes (2012)
- Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues, « Apprendre, enseigner, évaluer », Paris, Didier (2000) http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf

『慶應義塾 外國語教育研究』投稿規程

1. 投稿資格：原則として塾内の教員・職員・研究員（常勤・非常勤を問わない）。共同執筆者についてはこれ以外の者も可とするが、その場合も投稿筆頭者は原則として塾内の教員・職員・研究員（常勤・非常勤を問わない）とする。
2. 投稿論文の種類：以下の内容のものを掲載対象とし、未発表のものに限る。なお、1) 研究論文は特別寄稿を掲載することもある。
 - 1) 研究論文
 - ・テーマが言語教育あるいはそれに深く関係するものであること
 - ・独創性を有する実証的または理論的研究の成果であること
 - ・先行研究・関連研究を十分に踏まえていること
 - ・他の研究者の検証にも耐えうる、客観性を有すること
 - 2) 調査・実践報告
 - ・言語教育あるいはそれに深く関係する分野における調査もしくは実践の報告であること
 - ・調査・実践内容について具体的かつ明確な記述がなされていること
 - ・得られた知見の応用可能性や実践面での問題点について批判的に論じられていること
 - 3) 研究ノート
 - ・テーマが言語教育あるいはそれに深く関係するものであること
 - ・未だ論文の形には至らないが、実証的または理論的研究の中間的報告であり、着想に独創性がみとめられること
 - ・他の研究者の検証にも耐えうる、客観性を有すること
3. アブストラクト（概要）

タイトルの下、本文の前に以下の要領でアブストラクトを記載すること。

 - ・本文が和文・欧文の場合：欧文で150～200語程度
 - ・本文が和文・欧文以外の言語の場合：欧文で150～200語程度、あるいは和文で800～1000字程度
4. 書式・長さ

和文・欧文とも横書きとし、A4用紙に、和文の場合「明朝体」、欧文の場合は「Times」か「Times New Roman」か「Century」とする。文字の大きさは12ポイント。アブストラクト、付録・図表、参考・引用文献リストなども、以下の字数・語数に含む。

 - 1) 研究論文
 - ・和文の場合、20000～24000字程度
 - ・欧文の場合、7000語～8000語程度
 - ・その他の言語の場合は和文に準ずる

2) 調査・実践報告

- ・同上

3) 研究ノート

- ・和文の場合、10000字以下程度
- ・欧文の場合、3500語以下程度
- ・その他の言語の場合は和文に準ずる

5. 使用言語

特に定めない。

6. 応募用紙の添付

所定の応募用紙に、以下1)～6)の内容を記入し、原稿に添えて提出する。

応募用紙は当センター、ホームページからダウンロード可能

- 1) 氏名、所属、職位、(担当外国語)
- 2) 連絡先住所、電話番号、電子メールアドレス
- 3) 論文の種類、使用言語
- 4) 論文タイトル、総文字数（欧文の場合は総語数）
- 5) 概要 原則として和文800～1000字とする。
- 6) キーワード 5語（日本語） _____

7. 書式上の注意

引用や参考文献一覧表の形式については、執筆者の分野における標準の形式（例：APAスタイル、MLAスタイルなど）に従うこと。

注は本文の末尾にまとめて付けること。

氏名や所属、住所等は応募用紙にのみ記入すること。アブストラクト（概要）や本文に個人情報は記入しない。

8. 採録の決定および通知

査読を行なったうえで採否を決定する。査読の結果によっては、修正を要請すること、または論文の種類の変更（研究論文から研究ノートへの変更等）を要請することもある。結果は執筆者に通知する。

9. 採録決定後の校正

校正は再校まで執筆者が行なうこととする。校正は誤字・脱字の修正のみとし、原稿の変更はできない。

10. 論文の公開

- 1) 採録論文はWeb上での公開（慶應義塾大学の運用するWebサイトおよびデータベースへの登録と公開）を前提とする。執筆者によって公開が許諾されない論文は採録しない。
- 2) 文字データ以外に、他から転載された写真・図版等のデータが採録原稿に含まれる場合は、執筆者自身が著作権についての処理を済ませていることを前提とする。

- 3) 採録論文の著作権については、執筆者によって以下の事項が承認されていることを前提とする。
- 3-1) 執筆者は、『外国語教育研究』編集委員会が発行する『外国語教育研究』に掲載された論文等の著作権を当委員会に委託し、当委員会が論文等の編集著作権および出版権を保有する。
- 3-2) 上記3-1に基づき、当委員会は執筆者の論文等を原文のままの形において印刷物または電子媒体により再出版または再配布する権利を保有する。
- 3-3) 執筆者は、論文等を他の印刷物または電子媒体に転載する場合には、当委員会にその旨、通知する。
- 3-4) 執筆者の論文等を要約して印刷物または電子媒体により再出版または再配布する場合は、原則として当委員会は執筆者から事前の同意を得るものとする。

11. 原稿提出締切

当該年度9月末日必着とする。

以下を同封の上、郵送のこと。なお提出された原稿は返却しない。

1) 原稿3部（用紙は4ササイズに限る）

原稿は郵送するとともに、文書ファイル（MS Word、中国語はGBコードによる）も電子メール添付、もしくはフラッシュメモリ、CD-R、FD等の電子媒体などの手段により併せて提出のこと。また文書ファイル（Word文書）は印字した原稿と同一のものとする。

2) 応募用紙1部

12. 原稿郵送先

〒108-8345 東京都港区三田2-15-45 慶應義塾大学

外国語教育研究センター三田支部『慶應義塾 外国語教育研究』担当

13. 問合せ先

同上

電話 03-5427-1601 内線22301

電子メール flang-kiyo@adst.keio.ac.jp

※開室時間については、上記に問合せること。

以上

Submission Guidelines for the Journal of Foreign Language Education

1. Full and part-time faculty members of the Keio University system are eligible to submit papers to the journal. The first author of a collaborative effort must be a full or part-time faculty member of Keio.
2. Submissions may be written in any language.
3. Contributions include research articles, survey/practical articles, and research notes.
 - a. Research articles and survey/practical articles in a European language must be within 7000~8000 words; articles in a non-European language other than Japanese must be within 20000~24000 characters.
 - b. Research notes in a European language must not exceed 3500 words; research notes in a non-European language including Japanese must not exceed 10000 characters.
4. Format:
Submissions must follow the conventional guidelines of its field (MLA, etc.). Submissions must be typed in horizontal format, double-spaced A4-size. If written in Japanese, please use Minchotai font in 12 point or smaller. If written in a European language, please use Times, Times New Roman, or Century in 12 point. Place all notes at the end of the paper. Name and other personal information must not appear in the submitted text other than in the application form..
5. A Submission must include two abstracts:
 - a. The first abstract must be included in the paper following the title. This abstract must be written in any European Language in 150~200 words. However, if the paper is written in any non-European language other than Japanese, the abstract may be written either in Japanese in 800~1000 characters or in any European Language in 150~200 words.
 - b. The second abstract must be provided in Japanese in 800~1000 characters in the application form.
6. The deadline for submission is the end of September. Contributors should submit three sets of the manuscript, accompanied by an electric copy as an e-mail attachment, CD-R or flash memory, as well as an application form. The application form is available for download at the Keio Research Center for Foreign Language Education website. (www.flang.keio.ac.jp)

Addressee:

Office of *Journal of Foreign Language Education*
Mita Office
Keio Research Center for Foreign Language Education
2-15-45 Mita, Minato-ku, Tokyo 108-8345 Japan

7. Submissions will be reviewed by the Editorial Committee.
8. Printer's proofs will be provided twice. Major revisions will not be accepted.
9. Papers will be made available for public view on the Keio Research Center for Foreign Language Education website. If a contributor borrows from another author's work/data, the contributor must obtain that author's consent concerning the copyright of photographs and/or illustrations, before the publication of the paper, normally at the first proof stage. The copyright and publishing rights of the published papers will belong to the Editorial Committee. This includes the reprint right. If a contributor wishes to republish their paper elsewhere, the author must inform the Editorial Committee.

Inquiries:

Mita Office
Keio Research Center for Foreign Language Education
2-15-45 Mita, Minato-ku, Tokyo 108-8345 Japan
tel: + 81-3-5427-1592 ext. 22301
E-mail: flang-kiyo@adst.keio.ac.jp

執筆者紹介

柚 原 一 郎 慶應義塾大学
経済学部 非常勤講師

関 根 ふ み 慶應義塾大学
外国語教育研究センター研究員

ヴァンシンテヤン・カトリーヌ 慶應義塾大学
法学部 訪問講師（招聘）

学術委員

| | | |
|--------------|----------------|-----------------|
| 跡 部 智 明 | 石 篤 子 | 橋 橋・アンリ |
| 石 井 明 仁 | 石 賀 裕 郎 | 岸 宗一郎 |
| 磯 崎 敦 | 齋 藤 太 三 | 野 村 伸 |
| 伊 藤 扇 子 | 境 坂 光 | 林 田 一 |
| 井 上 京 紀 | 坂 本 三 | 平 高 史 |
| 井 本 由 紀 | 庭 ゆみ子 | 藤 田 真理子 |
| 宇 振 領 | 迫 村 純 男 | ホールハーチェット,ヘレンJ. |
| ウエチ, ナンシー | シェイ, デイビット | 前 和也 |
| 宇 沢 美 子 | 重 松 淳 吾 | 松 和也 |
| 内 田 浩 章 | 篠 原 俊 彦 | 溝 岡 部 |
| エインジ, マイケルW. | 志 崎 宏 子 | 宮 崎 田 原 |
| 大久保 教 宏 | 白 杉 な おみ | 村 持 森 |
| 大 出 敦 敦 | 鈴 木 恵 美子 | 山 下 田 山 |
| 小 原 京 子 | 鈴 村 直 樹 | 山 山 下 田 |
| 折 笠 敬 一 | スタグリナキー アーサー | 横 横 本 川 |
| 笠 井 裕 之 | スネル, ウィリアム | 吉 吉 田 山 |
| 柏 崎 千佳子 | 関 根 謙 則 | 横 横 千 龍 |
| ガボリオ, マリ | 田 窪 行 雄 | 吉 吉 生 晶 |
| ギブソン, ロバートB. | 竹 内 良 史 | 曼 麗 恒 男 |
| 許 曼 麗 | 種 村 和 史 | 金 澄 真理子 |
| 金 田 一 真 澄 | 寺 田 裕 子 | 田 澄 千 龍 |
| 工 藤 多香子 | 中 村 優 治 | 倉 榎 恒 友 |
| 倉 館 健 一 | カカルチフスキ, アンド烈イ | 吉 吉 村 子 |
| 倉 本 和 晃 | レイサイド, ジェイムス | カカルチフスキ, アンド烈イ |

これまでの査読者 (アイウエオ順)

『慶應義塾 外国語教育研究』編集委員

| | | | |
|------|----------------|------|-------------|
| 文学部 | 白崎容子 | 理工学部 | 森 泉 |
| | 中村優治 | | 湘南藤沢中等部・高等部 |
| | カカルチフスキ, アンド烈イ | | 藤田 真理子 |
| | 吉田恭子 | | |
| 経済学部 | 林田愛 | 事務局 | 城市政明 |
| | 溝部良恵 | | 大久保宏美 |
| 法学部 | 笠井裕之(委員長) | | 杉田陽子 |
| 商学部 | 瀧本佳容子 | | |

慶應義塾 外国語教育研究 第9号

平成25年3月31日 発行

発行人 境一三

印刷所 有限会社 梅沢印刷所

発行所 慶應義塾大学外国語教育研究センター

東京都港区三田2-15-45

電話 03-5427-1601