

## 国際部第1回講演会

2012年5月11日(金)午後5時~7時

神戸大学大学院国際文化学研究科 E棟4階 学術交流ルーム

### CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）から見たフランス母語学習者の 言語運用能力—グルノーブル大学の場合

東 伴子

今日はフランスにおける日本語教育をテーマにお話をするということですが、皆さんの中には留学希望者も多いようですので、ケーススタディとしてグルノーブル大学の日本語学習者が日本滞在后どのように言語運用能力が変わったかをデータを見ながら一緒に考えていきたいと思います。流れとしては、フランスにおける日本語教育の現状・動向を概観したあと、CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）的な見方とは何かについてお話しします。フランスで外国語教育の一環として日本語を教える場合、他の言語と同様にヨーロッパ言語共通枠の理念を理解することは避けられないことだからです。そしてフランス語を母語とするグルノーブル大学の日本語学習者が、CEFRのAレベルから日本滞在を経て、いわゆる自立した言語使用者となったBレベルへ移行したケースを取り上げ、言語運用能力の向上を特に方略に焦点を当てて観察したいと思います。各レベルにはそれに応じた方略があるということを実際に収録した会話ビデオの例を見ながら確認していきます。

まず、フランスにおける日本語学習者のイメージは、アニメ、マンガ、コスプレ、Jポップ、ビデオゲームのファンという風に日本のポップカルチャーと密着していますが現実はどうでしょうか。国際交流基金が2009年に行った、国別日本語教育事情の学習目的に関する調査でもマンガ・アニメが学習動機とかなり結びついているという結果が出ています。実際にはマンガ・アニメが直接のきっかけであっても、その後より伝統的な文化や思想に関心が移っていくというケースも多いように思います。私はフランスの大学で25年間日本語を教えています。学習者のタイプの変遷を実感します。まずインプットの量と質が違うということ。主にインターネットの普及により、全くの初心者でも最近は何らかの知識・情報を持って教室にやってくるということが多く、その内容も時代と共に変わるのがわかります。例えば、数年前は、終助詞を習う段階で「だってばよ」（ナルトの言葉）というのはいったい何ですか、という質問がよく出てきましたが、最近は、初心者でも人称の提示時には、「おれさま」という言葉が出されたり「これは何ですか」という基本的な構文を提示すると「なんだこりゃ」とも言えますかというような質問が出たりします。文化面では、日本の作家はというと、20年前は三島由紀夫、川端康成の名が挙がりましたが、今では知らない学生が多く、逆に村上春樹、村上龍の名が挙がります。

現在フランスに於ける日本語学習者数は世界で15位、ヨーロッパでは英国について2位という統計が出ています。フランスの日本語教育は1980年代後半から1990年前半にかけて、高等教育を中心に発展し、現在は安定期にあるのですが、教育機関の大半は高等教育レベルであり。ポップカルチャーで人気の高い年代である中等教育レベルでは正規のコースが

少ないというのが現状です。ですから大学で日本語を履修する学生の大多数が初心者です。ということはよほどの集中コースでない限りリサンス終了時までには十分な日本語運用能力を習得させるのは難しいのです。留学・インターシップ制度による日本長期滞在はそのような現実を反映して非常に人気がありますが在学中に留学のチャンスがない学生が大半です。そのような学生に対して効果的に言語運用能力を育成するには学習者を主体とした、開かれた教育理念が不可欠でしょう。

そこで、欧州評議委員会が外国語学習と教育に関する理念を参照できる枠組みを示すために、2001年に発表したヨーロッパ言語共通参照枠（以下 CEFR）に目を向けてみたいと思います。CEFRは、フランス国民教育省によっても推進され、近年では、中等教育機関をはじめとする外国語学習のカリキュラム、評価、一部の大規模試験に反映されています。CEFR といえば、学習者の言語能力を A1 から C2 の 6 段階に分けたグリッドがまず思い出されるかと思いますが、それ以前に理念的な特徴をよく理解しておく必要があります。CEFR に準じたカリキュラム設定を表示しているコースの中にも、カリキュラムや教授法を変えないで初級レベルを A1 という名称に置き換えただけのようなケースがあります。また、自分たちのやり方を壊してやり直すのがいやなため、CEFR の導入を拒否するような教師もいます。このような状況で大切なのは、CEFR 的教育、CEFR のエッセンスを理解した教育法を考えることではないかと思います。今までの教育をすべて壊す必要はなく、見方を変えるだけでかなり CEFR 的になるということです。CEFR の代表的なキーワードを取り出し、それが教育にどのように反映するのかを CEFR 的でない教育と CEFR 的なものの例を挙げながら考えてみます。

#### キーワード1 「行動中心主義」

知識習得よりも行動を目標とした教育。文法指導に関しては、例えば活用形の作り方を知っていても学習項目が使用場面と結びつかないのは CEFR 的でない教育になる要因となります。つまり「行動としての使用」を意識し文法を学ぶ、文法を社会的行為を結びつけ、タスクを援用するようなことが CEFR 的授業です。

#### キーワード2 「スキル熟達度の肯定的評価」

学習者を評価するとき減点法や間違いにばかり注目するのは CEFR 的でない見方であり、コミュニケーションレベルでの目標を設定し、何ができるのかというポジティブな評価をするのが CEFR 的な教育といえます。

#### キーワード3 「学習者中心」

CEFR 的教授法とは教師が絶対的主導権を持った授業から学習者の気づきを大切に学習者主体の授業へと移行すること。

キーワード4 「言語使用者・学習者の自律（オトノミー）」 学習者が自分の熟達度が計れない、受身の学習環境から、熟達度をモニタリングできるような意識づけを行なうことが大切。

#### キーワード5 「複言語・複文化主義」

これが CEFR のもっとも代表的な概念ですが、つまり現在の日本語学習のみに注目するの

ではなく、その学習者の第一、第二、第三言語や文化的バックグラウンドも考慮すること。また学習は生涯続くものと捉え、たとえば 1 年間の学習がその人の人生に何を与えたのかを考えてみたり、部分的能力を認める、など「教えること」の視野が広がると思います。

さて、複言語・複文化主義との関連で、ヨーロッパの大学で近年脚光を浴びているのが、モビリティ、つまり機関を超えた、または国を超えた移動です。ヨーロッパの大学間の交換留学システム、エラスムスなどは、主に大学の 3 年次を他の国で行い単位換算があるというもので、それに準じて日本への留学も実施されているところが多いようです。

今回はエラスムスやヴルカヌス・イン・ジャパンプログラム（インターンシップ）などで日本滞在を経験したグルノーブル大学の学生の滞在前と滞在後の日本語運用能力を、行動主義の立場から観察します。グルノーブル・スタンダード大学には外国語応用過程で日本語・英語・社会科学を専攻するコース（LEA、外国語応用過程）と、他の専攻の学生のためのコース（LANSAD）があり、この 2 名の学生は専攻が理工系のため後者のコースで学習していました。クラスはできる範囲で CEFR に沿って設定されており、また上記のキーワードを留意した教育を行っていますが、週 2 時間年間 48 時間の授業では上達のリズムはゆっくりしたものです。途中で留学が入るとそのリズムがどのように変わるのでしょうか。

ガエル（仮名）とマテイ（仮名）は、2 人ともフランス語母語話者、専攻は理工系で日本語は選択科目として始めました。第 1 回目のデータ収録時は日本語学習 2 年目で学習時間はおよそ 100 時間。口頭やり取りレベルはガエルは基礎段階(A1+)でマテイは A2 前半と判定できます。その後、ガエルは、1 年間の日本滞在中、4 ヶ月の日本語集中講座のあと企業でインターンシップを行います。マテイは 1 年半の日本滞在中、大学の日本語の授業を受けながら大学の研究所でインターンシップを行い、週末にはアルバイトも行ってました。この 2 名を今回の対象に選んだ理由は、日本滞在後目立ってコミュニケーション能力が伸び、その変化はストラテジー能力の習得と無関係ではないと思われたからです。帰国後は両者とも自立したレベル(ガエル B1~マテイ B1+)に達したと判定しました。

データは、初対面の日本語母語話者による 20~30 分インタビューの対話をビデオ録画したものを使います。そして収録ビデオと文字化したデータをエスノメソドロジー・会話分析のアプローチで綿密に観察します。相互行為への参加者としての振舞い、その行為の繋がり、ターンのとり方を直線的だけでなく、重層的に観察し、その連鎖における意味づけを考え、記述するというような手法です。その際、取り出すのは、目立つ点、繰り返し観察できた点、詳細な観察の結果気づいた点の 3 点です。また相互行為の枠組みでの考察であるため、学習者側の言語行動のみに注目するのではなく相手の振る舞いも考察に含まなければなりません。

それでは、日本語学習者における相互行為への参与という観点から、基礎段階の言語使用者と自立した言語使用者にそれぞれ特徴的なコミュニケーション上の方略は何かを考えていきます。CEFR では、コミュニケーション能力や活動と違い、方略には能力のレベル付けがされていませんが、それぞれのレベルに合った方略があると考えました。方略、つまりストラテジー能力は、「コミュニケーションのブレイクダウンを補い、コミュニケーション効果を高めるためのアクションに使われる言語・非言語レベルの能力」(Canale & Swain

1980)と定義されていますが、ここでは CEFR で定義されている「効果を最大限にするために取られる一連の行動」(吉島・大橋 2002: 61)と捉え、相互行為活動の中で、手持ちのリソースと駆使するダイナミックなものと考えます。

相互行為は社会的な活動であり、かつ参加者たちの共同的な作業であるので、参加者同士の関係、行為の意味など、相互行為の中で構築されていくということに考察の焦点をあててみましょう。これは CEFR の行動主義の考え方も結びついています。

A1 レベルの学生は母語話者の話を理解する過程で困難を示すことがまだ多く見られます。そこで頻繁に見られる方略は、ノンネイティブとしてのアイデンティティを前面に出し、会話の流れを止めて説明を求めるといことです。ただ、いつも会話の流れを中断しているわけにもいかないなので、曖昧な相槌を打ちながら聞き手として参加し、知っている語彙が出てきた段階でその意味から全体の流れを推測し、意味を自分なりに再構築して会話に参加し直すという方略が繰り返し観察されました。次の例を見てください。

抜粋 1 学生ガエル (A1+) と母語話者ちえ 「人文学」

1	ガエル	あの ::あなたは専門は
2	ちえ	わたしの専門は人文学とゆって、言葉の勉強とか文化の勉強をしています。
3	ガエル	(1) [じんぶん
4	ちえ	[じんぶんがく 人文学というのはすごく広い 分野で言葉とか歴史とかいろんなものを勉強します
5	ガエル	(1) euh :: :: ::
6	ちえ	わたしは特に英語を勉強しました＝
7→	ガエル	＝ああうん (1) えいご
8→	ちえ	話せますか
9	ガエル	はいちよつと

抜粋 1 の連鎖はガエルからの質問で開始します。その前の部分で母語話者が同じ質問をしたのでこれは相互的な質問です。ガエルは相手の応答を理解に達しないまま聞いていますが (2~5)、「英語」という言葉を認識すると、6 を応答と捉え、7 でその連鎖を完了します。母語話者ちえは、自分の応答の補足的要素(英語)から 8 で新トピックを展開させます。学生 G の終了部分にあたる「英語」(7)は、相手の次の質問の主題として再利用されています。つまり A1 レベルの学習者にとって、語彙の認識は大きな意味を持ち、相手の長い発話の中からひとつだけ認識可能の語彙があった場合、それをよりどころに理解に結び付けることが多いのです。そのプロセスは認知変化状態のマーカ(あ、うん)からも伺えます。ガエルにとって連鎖完了の発話を、相手の日本語話者ちえは再利用し新しいトピックの質問をしています。連鎖のデザインにずれがありますが、両者は少しでも共通認識可能の語彙があるとそれを利用して会話を続けることを目指し、連鎖のねじれはあまり気にしないのがわかります。

また、流れの中断を避ける方策として、質問をするという行為が挙げられます。例 1 でもちえは英語について話せますか (8) と質問し、ガエルもインタビューを受けているとい

う状況にも関わらず、頻繁に自分から質問をします。一方マテイは、自主的な質問は非常に少なかったことから、言語行為のパターンは個人の性格や対話への認識形態に依存しているのかもしれませんが、しかし、自分から質問をする行為は、発話の理解に困難があるガエルにとって会話の流れを管理しながら相互行為に参加するための方略であると考えられます。質問は相手の質問を繰り返す相対的なもの(抜粋1の1)である場合もありますが、唐突な方法が多く見られました。

抜粋2 ガエルと母語話者ちえ「どこに住んでいますか」

1→	ガエル	Euh あなたはどこに住んでいますか
2	ちえ	わたしは今はサンマルタンデールに住んでいます
3	ガエル	[サン
4	ちえ	[サン
5	ガエル	あ、はい
6	ちえ	すぐ近くです
7	ガエル	うん
8→	ちえ	ガエルさんは どこに住んでいますか

抜粋2は、ドイツ語に関するテーマの連鎖完了後に続くものです。その連鎖では、ガエルは流れを停滞させ、相手の代弁によって連鎖を完了させており、その完了方法には躊躇が見られます(抜粋4参照)。そしてその直後、関連のないテーマの質問を利用し相互行為に自主的な参加を試みています(抜粋2の1)。ちえはその質問の唐突性に気づかぬように応答し(2)、それを利用して相対的な質問を行うように連鎖をデザインしています。抜粋1と抜粋2から観察できるように、A段階の言語使用者が入っている相互行為では自分がデザインした連鎖組織の通りに相互行為を続けることが優先事項ではなく、途中でねじれが起きても、隣接ペア(質問-応答)のレベルで連鎖を続けるような方略を駆使することが多いということがわかります。では1年半の日本滞在を経てB1レベルに達したガエルの言語行為を観察してみましょう。

抜粋3 ガエル(B1)と母語話者えり「フランスに来てまだ3ヶ月」

1	えり	出身はどこですか。
2	ガエル	あ、出身はブザンソンという町ですけど＝
3	えり	＝どこですか
4	ガエル	Franche-Comtéという県 [が (…)]
5→	えり	[わたしはまだフランスに来てまだ3ヶ月なんで
6	ガエル	ああそう [なんですか
7	えり	[わからないんですあんまり
8	ガエル	ああそうですか
9		ええっとですね、ちょっと地図を描きませんか ( ( 地図を描きながら説明 ) )
10→	ガエル	あ3ヶ月前に来たんですか。
11	えり	そうなんです 9月に来たんでまだ3ヶ月にならないかな
12	ガエル	ん[ん

13	えり	[うん
14→	ガエル	フランスどうですか
15	えり	難しいですね フランス語が難しいん[HHH
16	ガエル	ああそうですか [HHH

母語話者えりがフランスに来てまだ3ヶ月ということで、フランスの地図を書いて説明したガエルは、その直後質問の形でその話題を再提示します(10)。これは「既知情報」なので、「情報要求」の質問ではなく、「それについての話を促す」ための質問と考えられます。「あ」の認知状態標識と「んですか」の確認要求モダリティーを組み合わせ、「フランスにきてまだ3ヶ月」(5)を「3ヶ月前に来た」(10)と言い直し、前の文脈に結び付けています。この行為は、「フランスどうですか」という質問(14)の準備段階と考えられます。このようにガエルは質問という行為を方略として利用し、重層的な連鎖を行っています。また、ガエルが「あなた」を相手に向けて全く使用しなくなったことは、社会言語的能力の変化と言えるでしょう。学習者の質問に唐突性がなくなったのと同時に、母語話者からの質問にも同じ配慮が見られます。トピックとずれる場合は、「ちなみに」、「そういえば」、「ところで」などの前置き表現、またはその質問をした理由、根拠が付け加えられるようになっていきます。学習者とネイティブというタイプの会話から、言語使用者として母語話者同士に近い会話に移行している、ということがわかります。

CEFRでは、いかに手持ちの言語リソースを駆使して、効果的に表現をできるかを『叙述の正確さ』という項目で説明しています(5.2.3.2 機能的な能力)。Aレベルの学習者の場合、相手が自分の意図を正しく認識しなかった場合、その修正を断念することが多くみられます。それと同時に手持ちのリソースを駆使して、修正を加えようとする試みはAレベルでも観察されました。

#### 抜粋4 ガエルと母語話者ちか 「ドイツ語」

1→	ちえ	あ、すごいですね。じゃ英語と日本語とフランス語が話せ ::[るんですね。
2	ガエル	[はい] ドイツ語 ::すすこ[し
3	ちえ	[ドイツ語も話せるんですか
4	ガエル	はい[すこし
5→	ちえ	[すごいですね
6	ガエル	Euh くねん かん
7	ちえ	きゅうねんかん
8	ガエル	ぐらい Euh ドイツ語を習い っています
9	ちえ	ああ ほんとうですか
10	ガエル	はい
11→	ちえ	ええ ドイツ語は難しいですよ

12→	ガ エ ル	はい euh ちょっと あの ::フランス あの :: わたしはフランス人です
13	ちえ	はい
14→	ガ エ ル	euh ドイツ語は (1.8) 難しくありません
15	ちえ	あ 似てますか フランス語と
16	ガ エ ル	(1.5) すみません
17	ちえ	似てますか フランス語とドイツ語は近いですか
18	ガ エ ル	euh 近い
19	ちえ	あの似てますか 言葉、例えばフランス語とドイツ語と同じ言葉があったりしますか
20→	ガ エ ル	euh 日本語は
21	ちえ	うん
22→	ガ エ ル	むずかし[い
23	ちえ	[むずかしい
24→	ガ エ ル	ドイツ語は/
25→	ちえ	そんなにむずかしくない
26→	ガ エ ル	(4) うん
27	ちえ	(1) はい
28	ガ エ ル	はい HHH
29	ちえ	なるほど

母語話者ちえは 11 でドイツ語は難しいという考えに対しガエルの同意を求めますが、彼は 12 で言葉探しのフィラーを駆使して自分が同意でない方向に向かっていることを予告しつつ、ターンを保持しています。その後、同意でないという説明を始めますが、このレベルでは理由表現や複合助詞（例えば「～にとって」）は見られず、使われた統語的リソースは、「わたしはフランス人です」、「ドイツ語は難しくありません」といった「X は・・・」の構文を対比的に並列させたものでした（12, 14）。一方母語話者ちえはドイツ語は難しくないという要因を母語との近さに求めようと発展させますが（15, 17, 19）ガエルは理解ができません。ガエルはそれまでの連鎖をキャンセルさせ、説明を再スタートさせますがここでも再び「X は・・・Y は・・・」と 2 つの対応する構文がリソースとなっています（20～22, 24～）。最終的には、ちえの先取りによりこの連鎖は完了の形を持ちます（25）。ここでガエルは一応承諾するのですが（26, 28）、自分の言語行動に満足していない様子が 28 の「笑い」から伺えます。もうひとりの学習者マテイも A レベル時に手持ちの言語的リソースが限られている中、見解の認識の違いを説明しようと試みています。

抜粋 5 学習者マテイ (A1+) と母語話者ゆみ

1	ゆみ	仕事の：仕事場の：人と(0.8) こう(1.1)話をしたり(0.6)飲んだり食べたりするの楽しいですよ
2→	マテイ	はいでも HH euh フランスで 仕事は仕事 HH＝
3	ゆみ	[ああ
4→	マテイ	＝ともだちはともだち HH
5	ゆみ	(0.7) そうですね

ここでは日本人の仕事の仕方について話しています。マテイが仕事の同僚と飲みに行くことを拒否すると母語話者ゆみはそれを肯定します(1)。マテイのデータでは、相手の見地を理解した上での違いを示すときに「はい、でも」(フランス語で *Oui mais* の応答パターン)が談話的リソースとして頻繁に見られ、また、「仕事は仕事、友達は友達」のように、抜粋4と同様、統語構造としては「Xは・・・Yは・・・」と2つの対立する事項を出しています。最も基礎的な構文が統語リソースとして様々な状況で使われるという方略が観察できます。ところが B1 に達すると統語的リソースが変化します。次に見るのはマテイの帰国後のデータの抜粋です。

抜粋 6 マテイ (B1) と母語話者しおり 「仕事先」

1	しおり	もうじゃ仕事先は見つかったんです[か
2	マテイ	[そう見つかったんですよ
3	しおり	ああフランスで
4	マテイ	グルノーブルで
5	しおり	グルノーブルで
6	マテイ	はい
7→	しおり	ああじゃ近くていいですね
8→	マテイ	そう っていうか ちかくってぼく的には近くではないんですけどね
9	しおり	あそうなんですか
10	マテイ	地元はアヴィニオンなんで[・・・南の・・・
11	しおり	ああアヴィニオン[そうか じゃあ

母語話者しおりは、マテイにグルノーブルに仕事先が見つかったとのことで気配りの言葉をかけますが(7)、マテイは「そう っていうか」の組み合わせで方向転換をしながら、「近くではないんです」と相手の認識を修正するモダリティを使用しています(叙述様式説明のモダリティ、益岡 2007)。そして A レベルで頻繁に見られた「はい、でも」は使われなくなっています。統語的には複文(ex. ので、たら)を駆使し、相手の認識とのずれを明確に表現できるようになっています、

会話分析ではひとつのターンスペースに複数の話者が参加することを協働的ターン連鎖と呼んでいますが、学習者が A レベルのコーパスでは、先取り完了は母語話者によるものがほとんどで、先取りされた学習者は、そこで躊躇を表したり考え込んだり、あるいは、自分が流れを止めたことに対して謝るなどの行為を行い、言語上の不足を補ってもらったというメタ言語的な認識を表しています。これは母語話者による「支援・協力的」活動で、協



働的活動とは異なると思います。協働作業はどちらかが相手に依存しすぎていたり、アイデンティティの面で大きな壁があると成立しないからです。B1 レベルでは様々なパターンのターン連鎖が頻繁に見られましたが、一例を見てみましょう。

抜粋 7 ガエル (B1) と母語話者えり

1	ガエル	日本語の授業を [はい受けて
2	えり	[ほおああー]
3	ガエル	ええ あと8ヶ月を(0.8) euは 日本の会社ではたらきます
4	えり	日本の会社にはたらく＝
5	ガエル	＝はい
6→	えり	じゃ日本の大学に留学したんじゃないくて: :
7→	ガエル	それではなく: :はい [あの日本の・・・]
8→	えり	[その会社(0.1)に]入ったんですか
9→	ガエル	はい、インターンシップ
10→	えり	あ インターンシップか
11→	ガエル	はい インターン インターンとしてあそこに入りました

母語話者えりの相槌や確認表現をガエルがうまく取り入れながら、それを自分の言葉で再産出し(6-7, 9-11)、ターンを完了させているのがわかります。このタイプのインターアクションは臨場感と話者の一体感を与え、対等な話者、つまり自立した話者の参加態度を示していると考えられるでしょう。

最後に、相互行為に必ず見られる現象として、参与者同士の感情的な一体化や同意による一体感の共有があります。特に日本語では文末モダリティにより、感情的なコメントを述べたり気遣いを表すことが多いのです。最後に、会話の開始部の儀礼的やり取りと、褒める行為への応答を観察してみましょう。前者に関しては、部屋に入ってきた学生が席に着く前に、母語話者が一声かけるという行動が繰り返し観察されました。これはインタビューに入る前に、相手に対話相手として感情的に引き込む行為と考えられます。抜粋 8 は、A1 レベル時のガエルが部屋に入ってきたときに母語話者ちえが声をかけた場面ですが、理解が困難であったのはこのような気遣い行為をガエルが予測していなかったからだと考えられます。一方、抜粋 9 は B1 レベルになった同じ学習者が部屋に入ってきたときのやりとりですが、母語話者の発話にほぼ重なるようにして同じ構文で応答しています。状況で予測して応答する方策を獲得したと考えられます。

抜粋 8 ガエル (A1) と母語話者ちえ 「重そう」

1→	ちえ	重そうですね
2	ガエル	(0.7) euh はい おも
3	ちえ	おもい↑ ((荷物を持つしぐさ))
4→	ガエル	はい euh ちよつと

抜粋 9 ガエル (B1)と母語話者えり「今日は寒い」

1	えり	今日は寒いですね＝
2	ガエル	＝はい寒いですね

(＝はポーズなしに二つの発話が続くことを示す)

また、褒める行為への応答は社会言語的能力です。抜粋 4 の 1 と 5 で母語話者ちえが「すごいですね」という発話を繰り返しますが、ガエルはそれを褒め言葉と認識していません。A レベル時のマテイは認識ができましたが、肩をすくめるなどの非言語的リソースで応答するだけでした。B1+に達したマテイ (抜粋 10) は、明示的に相手からの褒め言葉を否定し、また相手自身の謙遜を否定して、仮定表現を駆使して気配りのコメントを加えています。

抜粋 10 マテイ (B1+) と母語話者しおり「日本語上手」

1	しおり	でもほんとに日本語上手ですね＝
2→	マテイ	＝いやいや
3	しおり	んんわたしはまだねえそんなに上手にフランス語話せません
4→	マテイ	いやいやいやいやいや でもまあ1年間いるんだったら
5	しおり	そうですか

2 名のフランス人学生の日本語運用能力を相互行為への参加という面からの方略的变化を中心に観察してきましたが、このように「何ができるか」という視点で観察することは CEFR のいう『行動中心主義』と重なります。文法的間違いやコミュニケーションの挫折にばかり注意を向ける観察方法は CEFR 的とは言えません。ここでは、日本滞在という貴重な体験を経て、ある程度自立した対等な言語使用者として会話に参加することができるようになった例を観察しました。もちろん長期滞在中でも必ずしも同じような方略を習得するとは限らず個人差があります。留学地でのインターアクションの質や量、参加態度によるのでしょう。日本滞在なしでも同じような方略の取得は可能なのでしょうか。インプットの量では比較にならないので、ある程度相互行為を意識付けながら指導に結びつけることがあると考えます。

これからフランス留学を目指す人皆さんは、同じようなステップを経てフランス語の運用能力を身につけていくことと思いますが、自分がどのような方略を使っているのかなどを時々意識的に考えてみるのも面白いのではないのでしょうか。

注.

<sup>1</sup> 文字化の主な記号 :→ 解説されている発話 ; [xx] 発話の重なり ; = 間隔なし ; (数字) 間隔の秒数 ; :: 音の引き延ばし ; HH 笑い ; (...) 聞き取り不可, (( xxx )) コメント. ↑ 上昇抑揚.

<参考文献>

- Canale, M. & Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*. 1:1-47.
- Council of Europe (2002) 「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠」(訳・編 吉島茂・大橋理枝他) 朝日出版.
- Ochs, E., Schegloff, E. & Thompson, S. (eds.) *Interaction and Grammar*: Cambridge.
- Schegloff, E (2007) *Sequence Organization in Interaction Vol.1*:Cambridge
- 串田秀也(2006)『相互行為秩序を会話分析 - 「話し手」と「共 - 成員性」をめぐる参加の組織化』世界思想社
- 東伴子(2011)「相互行為における日本語学習者のストラテジー再考 - 基礎段階の言語使用者から自立した言語使用者への移行に注目し」『ヨーロッパ日本語教育 15』 pp. 127-134
- 東伴子・竹内泰子 (2011) 「フランス語母語学習者を対象とした留学前・留学後の中間言語の比較研究 - 相互行為的観点からの考察 - 」 『フランス日本語教育 5』 pp. 203-213.
- 益岡隆志 (2007) 『日本語モダリティ探求』くろしお出版  
国際交流基金 日本語教育国・地域別情報 フランス  
<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2011/france.html>