



コミュニケーション能力習得の手がかりとは-フランスにおける日本語学習初級レベルのクラス観察を通して-

Michiko Nagata

► To cite this version:

Michiko Nagata. コミュニケーション能力習得の手がかりとは-フランスにおける日本語学習初級レベルのクラス観察を通して-. 13ème colloque sur l'enseignement du japonais en France, Association des Enseignants de Japonais en France (AEJF), Apr 2012, Cergy-Pontoise, France. <hal-02568436>

HAL Id: hal-02568436

<https://hal.science/hal-02568436>

Submitted on 9 May 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

コミュニケーション能力習得の手がかりとは —フランスにおける日本語学習初級レベルのクラス観察を通して—

永田道子

グルノーブル第三・スタンダール大学

キーワード：フランスにおける日本語教育、社会文化能力、異文化理解能力

1. はじめに

本研究では、初級学習者のコミュニケーション能力の習得に注目する。CEFRはコミュニケーション言語能力を「言語能力」「社会言語能力」「言語運用能力(pragmatic competence)」と分類し、学習者をこのコミュニケーション言語能力と、社会的経験で得た知識や技能である一般的能力、方略を駆使しながら課題を遂行する社会的存在であると定義している。今日、日本語教育においても、コミュニケーション能力の習得、さらに社会でのインターアクションを目指した学習の場が求められているのではないだろうか。それでは、初級段階においてフランスの日本語学習者はコミュニケーション能力の習得のために、どのような知識、技能、能力が必要なのだろうか。学習者は、日本語におけるコミュニケーションに関する知識をどのように得ようとするのか、どう関心を向けるのか。ネイティブ教師はどのように援助できるのだろうか。この研究はこれらの問題について手がかりを探ることを目的としている。授業を撮影したビデオコーパス分析を通して観察されたポイントから、初級学習者のコミュニケーション習得についてどのような教育的示唆が導かれるのか考えていきたい。

2. 本研究の概要

研究対象はフランス・グルノーブル大学の LANSAD（他専攻者の選択言語学習課程）における日本語初級レベル（A1.1）の学生で、日本語ネイティブ教師である筆者自身の授業を観察対象とした。この研究は、学習者への日本語学習についてのアンケートと担当する2クラスの授業を撮影したビデオコーパス分析を基にしている。アンケートは2009年11月6日にインターネット上で実施し、12月9日に結果を集計した。筆者が2009-10年度に担当した LANSAD、A1.1 レベル2クラスの学習者総数51名のうち40名から回答を得た。

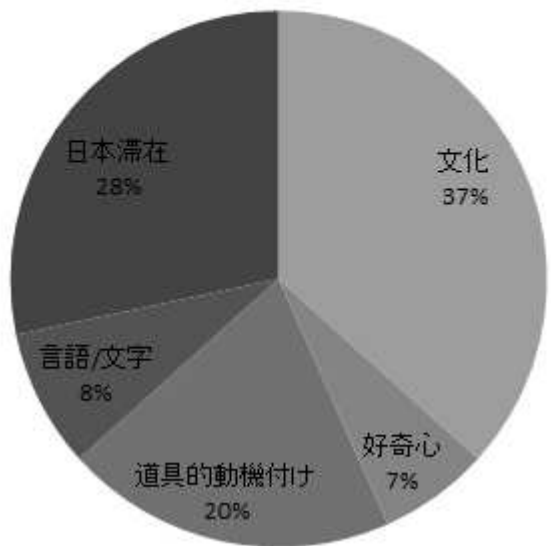
3. アンケートの結果—学習動機—

3.1. 日本文化への関心

学習者へのアンケートの中から、まず学習動機について取り上げたい。40名の回答のうち23名が日本文化への関心を学習動機として挙げている。フォローアップインタビューで具体的に日本の文化とは何を指すのか聞いたところ、一番多かった回答はマンガ、アニメで、その他には、文学や柔道や空手を挙げる学生もいた。学生の学習動機として、日本の文化への関心が高い事が分かる。また日本を旅行したい、研修をしたい、日本で暮らしたいから日本語を勉強す

るという学生が 40 名中 23 名いた。学習動機の中で、日本の文化への興味、好奇心、日本滞在のためという回答が全体の 4 分の 3 を占めている。

学習動機



学習動機	回答者数
文化	22
好奇心	4
道具的動機付け	12
言語/文字	5
日本滞在	17

次に、学習動機は何かという自由記述欄の学生の回答を見てみたい。

- Passion pour le Japon en général (日本文化全般に対しての情熱)
- La culture japonaise m'a toujours fascinée (日本文化に常に夢中)
- Je désire avant tout pouvoir parler japonais parce que je suis passionnée par ce pays (日本に夢中だから、とにかく日本語を話したい)
- Pour le plaisir, la curiosité, et la culture ! (楽しみ、好奇心、文化のため)
- J'apprécie beaucoup la culture japonaise : histoire, gastronomie, mœurs, population.. (日本文化を高く評価している：歴史、料理、風習、人々)
- J'aime beaucoup le Japon et le japonais sur tous les points. (日本が大好き、すべての点において日本が好き)
- Découvrir cette culture qui me semble tellement différente de la nôtre (私たちの文化ととても異なっているように見える文化を発見したい)
- Découvrir une culture différente des cultures occidentales. (西洋文化と異なる文化を発見したい)
- Pour pouvoir lire des sites web, actualités sur les stars, pouvoir me renseigner plus précisément sur la culture japonaise (cérémonie du thé, etc.) suivre l'actualité (politique, débat, autres... (ニュースやスターについてのウェブサイトを読めるようになるために、茶道などの日本文化について詳しく理解できるように。政治や討論などのニュースについていけるように)

回答には日本文化に大変興味を持っているということを、情熱的に、夢中であるという言葉を使って表現している。Différente (相違) という語彙もよく登場するが、異文化を発見、体験したいという事を学習動機としている学生もいる。

3.2. 日本人とのコミュニケーションへの関心

学習動機の回答の中で、3名の学生が日本人と日本語でコミュニケーションをとりたいからという事を学習動機として挙げている。

- Aller au japon: parler à des japonais. (日本へ行くこと、日本人と話すこと)
- en allant au Japon et ne comprenant que la moitié des phrases, j'ai décidé de prendre des cours pour pouvoir répondre autrement qu'en anglais. (日本へ行った時、文の半分も理解できなかった。英語を使わず質問に答えられるように日本語の授業をとることに決めた)
- tenir une bonne conversation avec un japonais. (日本人とうまく会話できるように)

3.3. 授業への要望—くだけた言葉への関心—

授業への要望の自由回答欄に、同世代の若者達の間で話される、砕けた言葉への関心を上げた学生がいた。

- Des cours portant sur la vie quotidienne, pourquoi pas quelque cours de japonais familier parlé par les jeunes (sans tomber dans le vulgaire) car de nos jours, une conversation courante serait peut-être plus utilisée et utile. Surtout de la présentation, du langage qu'on pourrait utiliser pour tenir une bonne conversation avec un Japonais.

(日常生活を取り扱った授業、乱暴な言葉ではないが、若者達の間で話されているくだけた表現についての日本語の授業などどうだろうか。現代は日常会話の方がよく使われているだろうし、便利だから。特に日本人とうまく会話できるような言語の紹介)

アンケートの結果から、学習者は日本文化に強い関心をもっており、実際に日本へ行って、日本語で会話したい、という事を学習動機として挙げている。また日本人の同世代の若者たちの言葉に関心をもち、コミュニケーションをとりたいという意欲のある学生もいる事がわかる。CEFR では、行動中心主義を学習の指針とし、学習者を社会的に行動する者であると定義している。アンケートの結果から、学習者は日本へ行くという行動を志向し、日本人とコミュニケーションを図ることを学習動機としていることがわかる。また同時代を生きる若者が話す言葉に関心を向けるという学習者像は、まさに社会的存在であるといえるのではないかな。

4. コーパス分析

この研究の問題提起は、教師は学習者のコミュニケーション能力習得をどう援助できるのか、学習者はどのような知識、技能、能力が必要なのか。日本語コミュニケーション能力習得のために、学習者はどのようにその知識を得るのか、どのように関心を向けるのかということであ

る。これらの要素を観察ポイントとして、教室内での学習者の言動と教師とのやりとりに注目したコーパス分析に進みたい。

4-1 コーパス 1 「あなたの使い方への疑問」

2010年3月23日に撮影した授業のコーパスである。学習者数は16名、既習36時間目の授業で、タスクのテーマは、道案内である。自分の家の場所が言えるという目標で、授業を進めていた時に、学生から質問がでる。その時のワンシーンである。

コーパス 1. 「あなたの使い方への疑問」 E: 教師、é: 学習者

1. E: on avance (進みましょう)

2. E: watashi no uchi wa / eki no / mae↑ desu wa nan desu ka? (私の家は駅の前です、は何ですか)

3. E: mae↑, eki no mae↑ [黒板に書く] (前、駅の前)

4. é: JB [JBが挙手する]

5. E: hai (はい)

6. é JB: comment on fait pour dire je suis à côté de toi? (あなたの隣っていうにはどうしたらいいですか)
/ watashi wa↑ anata no tonari euh desu? (私はあなたのとなりです)

7. E: sou desu / watashi wa anata no tonari desu mm (そうです。私はあなたのとなりです)

8. é JB: d'accord (わかりました)

9. E: très bien (いいです)

10. é Li: et là c'est pas mal poli de dire anata desu anata? (ここではあなたというのは失礼ではないのですか)

11. é La: je croyais que anata on n'avait pas le droit de l'employer (あなたは使っちゃいけないのかと思っていました)

12. E: mm (うーん)

13. é JB: bah on nom on peut pas dire o euh / chais pas? (笑) (えーつとおなんとかと言えませんか、わかりません)

14. é La: o quelque chose (おなんとか)

15. é JB: il me semblait quand on disait euh o namae wa euh pour dire euh quel quel est ton nom? (あなたの名前は? と聞くと、おなまえはと言うのかと)

16. E: c'est ça o namae wa nan desu ka? (そうです、お名前は何ですか)

17. é JB: bein là on peut pas dire une forme euh o? / (じゃあここではおを使った形式で言うことができませんか)

18. é Li: o anata? (おあなた)

19. é JB: nan ptet pas [笑] (いいえ、多分違います)

コーパスの中でまず最初に質問をする学生(6. é JB) は、「私の家は」というテーマからはなれて、「私はあなたのとなりです」と言えるかと発言する。これは学習者自身の考える「あなた」の使い方をテーマを変えてまで、確認したい、試してみたい、という仮説検証への欲求であり、強い関心の表れではないだろうか。次に、(11. é La) が「あなたは失礼だから使っちゃいけないと

思っていた」と発言するが、他の学生の発言をよく観察している事がわかる。「あなた」の使用のリスクについての学習者の気づきであると言えるのではないだろうか。それから、(13.éJB)「じゃあどう言ったらいいんだ」(18.éLi)「おあなたじゃないと思うけど」と適切な表現は何かと学生たちが探求しているところが観察される。学習者は「場」にふさわしい表現は何かということに感心をもち、「お」をつければ丁寧になるという知識を生かして適切な表現を模索しようとしている。

4.2 あなたの使用場面

フランス人の学習者の中には二人称代名詞「vous」を「あなた」と訳するという中間言語を構築している例がよくみられる。飯野（飯野 2003）は、あなたの使用例として以下の6つの場面を挙げている。

1. 妻が夫を呼ぶ時
2. 目上の人が目下の人を呼ぶ時
3. 名前が思い出せない時「えっと、あなたは、、、」
4. 恋愛の歌などで、思いをよせる人をいう時
5. 冗談や皮肉をこめてよそよそしさを演出する時
6. 不特定多数の人への呼びかけるとき

この飯野があげる6つ使用場面を見ると、フランス語の「vous」よりも制限が多い事がわかる。学生は映画や歌詞の中で「あなた」を聞くことがあるだろうし、教科書の練習問題の指示で「あなた」と呼び掛けられることがあることから、学生にとっていつ「あなた」を使っているのか、使っていないのかを判断するのは難しいのではないだろうか。

4.3 教師はどう援助できるか

それでは、教師はどう学習者を援助できるだろうか、川口は日本語で「あなた」を使う事の危険性について、十分に説明しておく必要があるとともに、「あなた」を教科書と教材から取り除くことが求められると提案している（川口 2002）。しかし、たとえ教科書から「あなた」を取り除いたとしても、特に日本のアニメやドラマに関心を持つ学生が多い、というアンケートの結果を考えると、映画や好きな歌手の歌の中、また文章の中で、「あなた」の使用場面に出くわす可能性が高いということが考えられる。教師は学習者が関心を向けている、その時に、学習者の疑問に対峙しようとする姿勢が大切なのではないだろうか。コーパス中の教師は、想定外の質問が突然やってきて戸惑っているが、その取り繕ったネイティブの直観的な部分的な説明であっても、学習者に「あなた」の使用の難しさに意識を向ける事が出来るのではないだろうか。使用制限が多く複雑にみえる「あなた」の使い方を学習者は、どう習得するのか、また初級の学習者にどのように説明したら習得につながるのか研究の必要がある。

5-1 コーパス 2 「父上」

2010年3月16日に撮影した授業の様子である。学習者数18名、既習36時間目の授業で、授業の始めに動詞の復習をかねて、教師が学生に「先週何をしましたか」と質問するシーンに続く場面进行分析したい。一人の学生が「お母さんとジュネーブにいきました」と、この授業ではまだ未習の親族呼称を、学習者の既知の単語「お母さん」を使って答える。このことから、教師にとっては想定してなかった事ではあるが、父、母といった親族呼称を説明するという事態に至る。分析をするのは、その後のシーンである。一人の学生が「père(父)は日本語でどういいますか」と質問するところからはじまる。

コーパス 2. 「父上」 E:教師、é:学習者

1. éJF: (JFが挙手する)
2. E: hai (はい)
3. éJF: *et pour le père ça fait comment?* (父親の場合はどうなりますか)
4. E: *nan desuka* (何ですか)
5. éJF: *c'est otousan non?* (お父さんじゃないですか?)
6. éEm: *chichiue* (父上)
7. E: *c'est ça c'est marant! Emmanuelle-san chichiue! très bien, vous avez appris où chichiue?* (おもしろいですね、エマニュエルさん、父上。いいです。どこで父上という言葉習ったんですか)
8. éEm: *on l'entend souvent* (よく聞きます)
9. E: *vous entendez souvent? / c'est // m'c'est* (よく聞くんですか。それは、えっとそれは)
10. éA: *mais on n'entend pas trop haha* [笑] (でも、母はあまり聞きません)
11. éA: *nan mais le haha là* (いいえ、でも母は)
12. éEm: *on entend mama et papa encore* (パパやママはまだよく聞きますけど)
13. E: *mama et papa?* [笑] (ママとパパですか。)

コーパスの中で(1. éJF)「pèreは日本語でどういいますか」という質問に、一人の学生が(6. éEm)「父上」と答える。教師はその発言に興味をもって(7. E)「どこで聞いたんですか」と質問すると、学生は(8. éEm)「よく耳にする」、(10. éA)(12. éEm)「父、母、はあんまり聞いたことがない、パパママはよく聞くけど」という教師と学生のやりとりがある。このコーパスでは、言語のバリエーションや学習者の教室外でのインフォーマルな状況での習得知識の重要性が観察できるのではないだろうか。

5-2. 「規範」に対するメタリフレクションの重要性

コーパスで観察したように、学習者は教室外でも「お父さん」や「父上」「パパ、ママ」という語彙を習得し、教室内で使おうとしている。教室内で教師が非標準的であると考え、学習者の発話にどのようなステータスを与えるのか? 教師は教室内で、日本語の多様なバリエーションの中からどの言語使用域を「使うべき」と考えているのか、つまりどのような「規範」

を設定しているのか、という重要な問題が浮き上がってくるのではないだろうか。これらの問題点の研究のためには、教師自身が教室で設定している「規範」に対するメタリフレクション、また分析が重要だといえるのではないだろうか。また学習者は教室外でも日本語に接し、そこで覚えた単語を授業中に使おうとしている。教師は学習者がどのような日本語に接し、日本語で誰とコミュニケーションを図ることを志向しているのか（同世代の友人、研修受け入れ先の上司など）を意識する必要がある。CEFRでは言語の使用域の違いについて、初期段階での学習（例えば、B1 レベルまで）では、他の使用域を使う特別な理由がない限り比較的中立的な使用域が適当であるとし、より正式な言葉遣いやより親しい言葉遣いは、ある程度時間をかけた後に、異なったテキストの種類のもの、特に小説のようなものを読んだりすることによって、最初は受容的な能力として出合うものであると述べている。果たしてそうであろうか。コーパスでは初級の学習者が言語の使用域やバリエーションに関心を持っていることが観察された。初級の学習者であってもテレビや映画の視聴や、インターネットで日本のメディアに接する機会があるのではないか。学習者は聴解能力を駆使して、父上やパパという日本語のバリエーションに注意を向けている。初級においても、学習者が自律的に言語習得していくために、教師はどう援助したらいいのか考える必要がある。

6. まとめ

コーパスで観察したように、学習者の強い要望、関心があることから、社会文化的側面に関する質問を避ける事はできない。また学習者の質問は教師にとって不意にやってくるという特徴がある。教師にとって不意にやってきた質問にも、部分的な不完全な答えであっても答えようとするという姿勢が、学習者の思考のきっかけとなりえることから、重要であるといえる。そういった教師の姿勢が、学習者にとって社会文化的差異や異文化理解についての気づきを促すきっかけになるのではないだろうか。また分析1のコーパスにみられたように、学習者が教室外で習得した「お母さん」「お父さん」などの語彙を教師の規範によって訂正することは、学習者が自ら見聞きして学んだ日本語を使おうという意欲を奪う結果を招きかねないであろう。さらに(11.éLa)「あなたを使ってはいけないと思っていた」という学習者の発言があるが、あなたの使い方の複雑さについて「使ってはいけない」という安易な知識を学習者に伝えることは、学習者が「考える事」を排除する教授法であると考えられる。教師自身の価値観、もしくは教科書を規範とし、その知識を伝達する事が教室での言語習得であるにとらえていないか、もう一度よく考える必要がある。学習者は、授業中他の学生や教師の発言を注意深く観察し、他の学習者と協働しながら理解しようとしていることが観察された。学習者は、授業へ主体的に参加する社会的存在である。教師が教室の中心人物として知識を与えるだけの人として存在するのではなく、言語学習のファシリテーターとして学習者とともに相互に作用して授業を組み立てていくという姿勢が大事なのではないだろうか。教室での活動自体を社会的実践の場として構築するという意識が必要である。学習者がその実践に主体的に参加する過程で、言語習得を促進することができるのか、教師はどう援助できるのか研究を続けていきたい。

参考文献

- 川口義一（2002）「海外における待遇表現教育の問題点—台湾での研修会における「事前課題」分析(3)—」『講座日本語教育』38 冊分 pp.37-49 早稲田大学日本語研究教育センター
- 飯野公一他（2003）『新世代の言語学 社会・文化・人をつなぐもの』くろしお出版
- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Didier.
- M. Nagata (2011) Pistes didactiques pour construire une compétence de communication à dimension socioculturelle. Mémoire de Master 2 de sciences du langage, Université Stendhal – Grenoble III.

Pistes didactiques pour construire une compétence de communication

-Le cas d'apprenants débutants de japonais langue étrangère en France-

Michiko NAGATA

Université Stendhal-Grenoble 3

MOTS-CLÉS : didactique du japonais en langue étrangère en France, compétence socioculturelle, compétences interculturelles,

La question didactique au cœur de cette recherche est celle de savoir comment aider les apprenants débutants (niveau A1) à construire leurs compétences langagières ?

- 1) Quels sont les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour construire une compétence de communication en japonais langue étrangère ?
- 2) Comment l'enseignant peut-il aider les apprenants à accéder à ces connaissances (savoirs), à développer ces savoir-faire et à être sensibilisés à ces savoir-être ?

Notre travail s'inscrit dans le domaine de la didactique du japonais langue étrangère en milieu universitaire français. Nos recherches s'appuient sur notre expérience d'enseignement du japonais débutant au département LANSAD de l'Université Stendhal. Une enquête menée auprès des apprenants a déterminé que ceux-ci étaient motivés principalement par la culture japonaise. Nous avons ensuite étudié les notions de compétences de communication et d'acquisition de ces compétences par les apprenants. Ce qui a mené à notre hypothèse de recherche : la communication en classe revêt des composantes sociolinguistiques et socio-culturelles particulières qui nécessitent un travail didactique et pédagogique d'explicitation. Nous avons alors mis en place une expérience en filmant deux séances de cours puis transcrit et analysé des extraits du corpus vidéo. L'analyse a montré que cette question interculturelle ne peut être remise à un niveau supérieur car elle constitue une demande très forte de la part des apprenants et que cette sensibilité est aussi importante que le lexique pour communiquer de manière appropriée dans une situation donnée. L'enseignant doit surtout être sensibilisé au fait qu'il sera mis à l'épreuve de manière inattendue dans les interactions. Il faut alors être capable de répondre, même de manière partielle, à certaines questions ou de provoquer une discussion visant à favoriser les échanges entre les apprenants.