

支え合う内省

— 第二言語習得における内省的活動について

マリー・テレーズ・ヴァサール：M.T.Vasseur

訳：細川 英雄・小出美河子

- 1．はじめに：言語を通じたインターアクションと内省的活動
 - 1 - 1．対話の自然な形態として内省
 - 1 - 2．判断と評価としての内省
- 2．内省的活動と第二言語習得としての対話とその理解
 - 2 - 1．理解を築くこと，わかりあうこと
 - 2 - 2．相互理解の内省的機能
 - 2 - 3．社会適応は理解と習得を危うくするか
 - 2 - 4．習得のための理解か？
- 3．習得と教育とはどのように連携できるか
 - 3 - 1．自然な教育としての支え合い
 - 3 - 2．教育的傾向をおびた内省
 - 3 - 3．学習者同士の教育と学習
 - 3 - 4．研究者としての教育者

結論

1．はじめに：言語を通じたインターアクションと内省的活動

第二言語習得におけるインターアクションとは，同一の言語体系を共有しない最低二人の話し手の出会いから始まる，言語的・非言語的なやりとりのことである。その中で特に，私が「内省的活動」(*activites reflexives*) と名付けたものは，ここでは，あらゆる談話に関して自らにはねかえってくる，一連の言説や返答あるいは説明のようなものを指し示すものである (Authier-Revuz, 1995)。これは Jakobson(1963)によるメタ言語 (言語について言及する言語) に関する最初の定義を拡大したもので，より一般的な意味では，内省的な活動とは，解釈によって観察されるものをさしている。言説やイントネーション，身振りなどの記号の総体は，どのように他者を解釈するかということを示しているものであり，それはメタ・コミュニケーションといえることができ

るからである。

1 - 1 . 対話の自然な形態として内省

内省的活動は、対話の中で展開するものである。話し手同士が対面してことばを交わし、相手のことばに注意を払う中から生じるものである。内省的活動はこうした環境の中で生まれ、この環境を考慮しながら、話し手は相手とともに対話を一緒に作り上げていくのである。

この内省的活動は、相手に解釈のヒントを与えることがある。その解釈は、状況、相手の立場、共有する知識や目的をもとに生まれるものであり、解釈の内容によって、その後の交渉の目的が定まってくる。内省的活動は、言語的単位・メッセージの意味論的な配置を越えた、一つの方向に対話に与え、その状況を統括するものである。

言語習得のインターアクションにおいては、相手の言っていることの意味が言語的にわからない場合でも、あるいは意図的に相互理解を妨害しようとするのでないような場合でも、内省活動は二重の意味で「自然」(doublement naturelles)である。すでに言われているとおり、内省活動は相互理解にまつわる問題が発生すると同時に開始し、調整[compensation]のストラテジーを経て展開していくからである (Faerch & Kasper, 1983)。

では、これらの活動はどのような形態をとるのか？ そして、どのような機能を果たすのか？

1 - 2 . 判断と評価としての内省

相手に話しかける自分自身に耳を傾けるのは、自分自身に話しかけるのと同じことである。子どもはすでに、自己中心的な談話を通じて、大人の談話を分析・理解し、自分のものとするために観察する。同様に、プロのスポーツ選手も繰り返しトレーニングを積む。これは、Goffman が「技術的反復 (reiterations techniques)」と呼ぶトレーニングで、習得と教育のシステムと結びついている。

学校はことばを客観視し、構築する上で重要な役割を果たしていると言えよう。フランスをはじめとする国々では、学校では、ことばについて深く考え、学問的に話したり、文法を組み立てることを学ぶ。もちろん、書くことについても習得し、書きことばは口頭によることばを記述するためのことばとして発達をとげている。

特に学校における教室の対話では、評価の視点から考えることがさかんに行われる。それは自分を評価し、他人を評価するということである。このようにして「言語」(langue) というものが出来上がっていく。対象となるのは、子どもの頃から獲得してきた母語か、別の言語かのいずれか一方である。

ここで、客観化に伴う二つの考え方をあげておこう。一つの考え方は、言語を固定化し、基本的に不均質で多様であるという言語の特徴をぬぐい去ることだというものである。そこでは、言語は国家的で、義務的で、アイデンティファイできるものとして捉えられるだろう。しかし一方で、話し手に自分のことばと距離を置くよう促すこ

とで、自分のことばを相対化し、多様な現実の中でことばを受け入れ、絶対視をやめ、多様性と変化を受け入れようとする考え方もある。これはフランスでも受け入れられ、制度的な教育／学習のための計画「言語への目覚め」(Eveil au langage)において、この考え方が取り入れられた。これはつまり、ことばの客観化と相対化のために、生徒に距離をおいて眺めることを勧めるものである。生徒はことばの機能、多様性、豊穡さを理解すればするほど、それを自分のものにすることができるからである。

2．内省的活動と第二言語習得としての対話とその理解

2 - 1．理解を築くこと、わかりあうこと

学校においてであっても、そうでなくても、相互のやりとりの中で生まれる対話は最終的に話し手を集団的に振る舞うように仕向け、相互理解に導くものである (Bremer et al., 1996)。社会化に至る、この動的なプロセスは相互理解と呼ばれるものであり、いくつかのレベルに分けることができる。このプロセスは、感覚を上げたり、社会的関係を構築したり、自己像を磨いたり、談話を通じた活動や談話の形態を管理することなどに関わりをもっている。談話というのは、例えば、おしゃべりをする、語る、議論をする、情報を求める、提案をする、指示をする、といったようなことである。話し手の一人一人は、自分の能力、さらに個人的な経験や動機付けを通じて、しだいに集団へ適応していく。

この集団作業の中で、話し手と聞き手の相互関係が発展したり阻止されたりすることについては、多くの場合、ネイティブ側に責任があるだろう。もちろん、ネイティブの果たす役割は、対話の相手や、その時々状況や、話し手それぞれの位置づけなどによって異なってくる。その時々状況というのは、具体的には、より大きな力を持っているのは誰か、誰がどのように熟練者の役割を果たすか。話し合いの維持や頭の中で考えた事柄を対話の中で具体化するにあたって何がどれほどの影響力を持っているか、といったようなことである。効果的な協力態勢を築くためにネイティブがとるべき対話的手法について、たとえば、Bremer et al.(1988)は、次のような指摘をしている。

- ・個人一人一人が話せる環境を作ること。
- ・論証の手続きにかなった行動をとることで、相手と共通の解釈に到達することができる。
- ・会話における誤解や無理解を修正する。

2 - 2．相互理解の内省的機能

ここでは、話し手それぞれの談話は互いに、やりとりの方向付け、展開、そして結末に向かって関連づけられていることを強調しておきたい。

まず、学校のクラスにおける、ネイティブとノン・ネイティブの談話を見てみよう。
話し手二人をコミュニケーション上の協働的關係へと導く、三つのタイプがある。

学習者が消極的な態度をとる場合

学習者がわからないことを言語化しない場合、その沈黙をどのように解したらよいのか。ノン・ネイティブは意志の疎通をはかろうとしないのだろうか。否、決してそうではない。人はコミュニケーションをとらないわけにはいかないからだ、少なくともノン・バーバルな方法では何かを訴えようとしているはずである。しかしながら、このような状況では、問題を言語化しないと、ネイティブにとって課題がさらに難しくなる。こうしたとき、ネイティブは、相手が発話に難渋していることを「はい(Oui)」「うん(hm)」、切れ切れの単語(mot isole)などで確かめ、最小限で曖昧な返答あるいは話題の転換のような戦略に注意を払う立場にあるのである。ネイティブは相手の視線、顔の表情、身振り、姿勢などの身体的態度で曖昧なサインを解釈し、そこに相手の理解に関して問題があるかどうか推論しようとする。

このように、とくに問題の事柄について言語化させることを試すには、いくつかの方法がある。

- わからないことばについて、そのまま質問をしてみる。(ex. XXX はわかる?)
- ゆっくりと繰り返す、発音をはっきりさせるなど、ことばを置き換え、調整する。
- 新しい話題、新しい目標とのつながりを明らかにする。(ex.別の質問をしたいんだけど、いいかな?)

学習者が積極的な態度をとる場合

逆に、ノン・ネイティブが率先して振る舞うこともある。それは困難を引き起こすリスクを減らすためではなく、ネイティブに対して解決を求めて、問題の所在を明らかにするためであると考えられる。

ノン・ネイティブは、例えば、理解できない単語を大ざっぱに繰り返すことで、問題の原因と所在を示そうとする。こうした場合、ネイティブは、手直ししたり、細かく分けて示したり、説明するなどして、解決のための手助けをすることができるだろう。また、発話の過程で、ノン・ネイティブがたびたびことばに関して尋ねることがある。(例:「さっき、何て言ったかな?」)

こうしてノン・ネイティブは冷静にふるまいつつ、やりとりの内容、言及された話題に関してしだいに主導権を得るようになる。要するにノン・ネイティブは、ネイティブの協力を仰ぎつつ、自分の理解力を総括的にとりまとめることができるのである。

最終的な解決法はノン・ネイティブが自分自身で見つける

そして、最も重要なことは、ノン・ネイティブが、最終的に自分自身で解決法を見つけ、次のような形で発話を自分で管理することができるようになることである。

たとえば、自分自身で言い換えを行って、最初に提出した仮説を自分から修正したり、また、ネイティブ・とのやりとりのほかに、解説書や辞書などに、説明や補足の手助けを求めたりする。

このように、ノン・ネイティブは、教室その他でのネイティブとのやりとりの中で、知識の形成や、コミュニケーションの新しい手腕を磨く状況に身をゆだねることができるようになるのである。

2 - 3 . 社会適応は理解と習得を危うくするか

言語的インターアクションのやりとりの中で、時として話し手それぞれのスタイルや尊厳にかかわる問題で危機の生じることがある。自分たちが占めている場所や互いの抱いているイメージを確立、修正、維持するにあたって、話し手それぞれによってさまざまに異なる干渉が行われるからである。Goffman(1959/1973)

ネイティブは、あたかも鏡のように、ノン・ネイティブの生み出した不十分な形態をその人自身に対して示すことになる。メタ言語的な空間を作りつつ、ネイティブは相手に対して、修正したり、ふざけたりしながら、相手に抱いている否定的なイメージを示すからである。ノン・ネイティブは、自分を理解してもらったり相手を理解することに関する自分の能力の限界に直面してしまう。コミュニケーションにおける失敗はとてつもなく苦痛である。ここでどのように振る舞うかが、やりとりの行き着く先、ひいては学習者の将来の発展を決定づけてしまうのである。

ネイティブはノン・ネイティブに対して、地理的・文化的・制度的に常に上位にあると言える。そのような立場から、その場の共通の言語によって、あまり能力の高い学習者に対して指示を与えることは、二人の隔たりと差異をさらに強める結果になってしまうだろう。ネイティブは容易にことばに接近し、語彙的、音調的、語用論的な調整を明示的・暗示的に行いつつ、無理解や誤解を未然に防いだり、修復したりすることができる。ネイティブは、二つの欲求の間に常に存在する緊張を管理することができるのだ。その欲求とは、すなわち理解と表現のことである。

言語的やりとりにおける支配的な関係は、一体どのような相互関係を維持することができるのだろうか。二人のパートナーが、習得の過程において実際の関係性を作るレベルにまでやりとりを展開させるためには、どのような微妙なバランスを見つけることができるか。この難しいバランスは、間違いなく内省的活動を通して獲得されるものである。

2 - 4 . 習得のための理解か？

理解することは、多少なりとも習得することであると言えよう。しかし、それで十分であろうか。ここからは、一連の内省的な活動と、それが習得とどのような関係にあるのかについての議論に入ることにする。

Bateson(1971)は言っている。「コミュニケーションの働きは、コミュニケーションをとる方法を絶え間なく習得することである...コミュニケーションの絶え間ない流れ

は...各個人にとって、習得の状況が連綿とつながる鎖のようなものである」と。

一方、第二言語の習得を「厳格なコードに基づいた視野（une perspective strictement codique）」でとらえるアプローチは、一連の言語的な交渉を言語学的体系の要素のやりとりの部分としてしか関心を示さない。このアプローチは、確かに有用な方法論を切り離して取り出すものであるが、その方法論は、ことばによるアプローチと、言語外のやりとりにおける実用的なアプローチの中に再び位置づけ直されなければならないだろう。

学習者は、この課題を通じて「活動に向かって進む内省」を発展させることによって学ぶことが可能になるからである。Bruner(1983,1985)は、話し手同士によって磨かれた社会・文化的活動の視点が話し手たちにとって、相互理解だけではなく、いかに課題を達成するのに必要な手腕を形成する契機となるかを指摘している。この形成は、共同活動を達成するのにもっとも長けた話し手の手助けによって成り立つと言えよう。

こうした言語的な交渉のやりとりは、言語のための言語の学習ではないことにノン・ネイティブを集中させることから始まるのである。つまり、いかに言うか(comment dire)、何を言うか(quoi dire)ということである。熟練者(母親、ネイティブ)は、これらの質問、返答、さらなる質問・返答を通じて、やりとりの話題やその話題の転換を提案するのである。もちろん、話題は、その時々やりとりの中でふさわしいこともそうでないこともしばしばあるだろう。

このように、さまざまな質問が向けられることによって、ノン・ネイティブは、物語を作る課題(「それから、何が起こったのでしょうか?」)、記述のための課題(「これはどうでしょうか。もう一つのものより良いのでしょうか。それはなぜでしょうか?」)、議論のための課題(「あなたはそれについてどう思いますか。賛成ですか、反対ですか?」)に向かって導かれる。

課題はそれ自体、対象、役割、管理などの強制力を与えるもので、ノン・ネイティブに談話を展開させ、視点を多様化させ、発展させるよう促すのである。

3. 習得と教育とはどのように連携できるか

個人間のインターアクションの場を通じて、我々は習得と教育を補完的に行っていると見えよう。これまでたびたび「自然な教育」について話してきたが、それは、教室から外へとびだし、学校教育の枠外で実際に行われる交流の中で発展する教育だからである。この新たな教育は、Bruner(1983)が「支え合い」(L'etayage)と呼ぶところの、対話の内省的形態の中で展開するのである。

3 - 1 . 自然な教育としての支え合い

支え合いは、言語活動(langage)の特性として注目できる(Hudelot-Vasseur, 1997)。

これはまず、母親と子どもが相互作用の基本的形態を形成するところからすべてが始まる。この基本的形態は、コミュニケーションをとるための、また各自の現実世界

を構築するための小宇宙となるからである。この形態は、まず大人の管理下におかれ、子どもが発達を遂げるために、まず言語以前の枠組みを、のちには言語的枠組みを提供する。この枠組みの中で、母親や成人の指導者は、実用的な考え方にもとづいて、子どもが言語を獲得するための手助けを行うわけである。Bruner が支え合いと呼ぶのは、この手助けのことである。

支え合いは対話の初期から見られるもので、子どもが母親の手助けのもとにことばを習得する言語活動の特徴の一つである。ネイティブとノン・ネイティブが互いのインターアクションの中で習得するのは、まさにこの機能なのである。

支え合いは、そこにすでにある談話のうえに成り立つものである。談話が支え合いに枠組みと基礎を与えてくれるのである。支え合いの条件を生み出すのは談話であり、この談話のおかげで、話し手は意図や指示対象を共有し、前提を作り上げ、あるいは管理することが可能になるのである。

とりわけ重要なのは、支え合いの行為が他人とのインターアクションのうえに成り立つということである。ことばによる活動において意味の関係は、一義的なメッセージが一方向的に与えられて生じるものではない。一人が発話した事柄に対して、もう一人がそれを引き継ぐなり修正したりする中で生まれる関係である。

学ぶ行為とは、学習者自身が課題を自ら再構成することである。支え合いは、この段取りの上に成り立っている。同様に冗長さの上にも成り立っており、支え合いそのものが冗長で反復行為であると言える。しかし、単純な反復ではなく、むしろ再獲得、再定式化なのである。

支え合いは、言語活動の内的な面を具現化すると言える。対話的な関係とは、これまで述べてきたように、相手との関係であると同時に自分自身との関係であり、相手のことばとの関係であると同時に自分自身のことばとの関係でもある。この関係は、内的活動の発展を可能にし、その活動の中に自ずと支え合いが姿を現すのである。熟練者とのインターアクションを通じ、支え合いは、相手の談話に関する明示的・暗示的な注釈、言い換え、表面的かつ潜在的な解釈を提供するのである。初心者よりも経験者の方が事情をよく心得て行動するため、熟練者が提案する支え合いを通じて、知識の習得が促されるのである。知識は急激に、あるいは徐々に身に付いていくと言えよう。

3 - 2 . 教育的傾向をおびた内省

インターアクションに参加する者たちは、そこに意味づけを行わないわけにいかない。やりとりの流れる談話における社会的関係、参加者の間に築かれる感情、自らの中に構築される自己像、集団で達成する課題に対しての意味づけである。インターアクションに対して与えられる意味づけは、集合的に少しずつ構築されるものであるが、実際的かつ想像的な次元のものである。インターアクションを構成する想像上の要素は、各参加者がどのように状況を認識し、秩序立てるかによって変わってくる。話し手それぞれは、コミュニケーションを通じてこの内省の中身を示すことになる。とくに談話を通じて、話し手が、自分の属する領域と相手の属する領域とを区分して考え

ようにする点には注目しておくことが必要だ。

親と子、ネイティブとノン・ネイティブなどのように不均衡な状況の中では、各自自分の領域を繰り返し取り戻したり、主張したり、何度も交渉したりすることができる。両者が取り組む内省的交渉や内省的活動は、想像の表現であると言うことができる。

これから、教育的の思い込みについて話を進めることにしよう。

これは、例えば、教室における知識の伝達・習得のような場面を思い浮かべてみると明白になる。場面を教育的に考えるということは、対話のうしろに透けて見えるものを強調することでもあるのだ。思い込みによるこれらの表現行為は一点に集中したり枝分かれしたり、体系的であったり例外的であったり、明示できるものであったり案だけのものであったりするなど、実にさまざまである。

教育的な思い込みは時として、ネイティブの内省的活動を集团的に包囲してしまうことがある。この場合の内省的活動は「先生を作る」(faire le professeur)、つまり訂正し、説明し、相手を自分の話に無理矢理引き込んで、相手の自信をなくさせるのである。ノン・ネイティブは、これに応じる形の内省的活動を展開して「生徒を作る」(faire l'élève)か、逆に話題を転換したり、返答を拒んだりすることで、相手の内省に従って動きたくないという意思表示をしたりするのである。

教育的内省は、程度の差こそあれ、訂正や説明を始めたがるというネイティブの教育的傾向や、ネイティブの談話に学習者を取り込んでしまうことに現れると言えよう。

この内省と結びついて、第二言語習得に関して流布している実践や理論は、話し手の経験、特に学校での経験の中でたびたび繰り返され、学校における経験と接触の中に学習者を閉じこめる制度をつくりあげてきた。同時に、学習者自身も、これしか考えられないものとして教室での経験を絶対視してきたのである。たとえば、研究や教育の世界で主要な理論はどのようなものであろうか。

—ソシュールの想像 (l'imaginaire saussurien)

習得すべき対象をラングの一点に集中させる考え方である。制度と、制度によって生み出された構造こそ研究すべきものである。

—自動的習得 (le tout-automatique)

習得を再生行為、自動的な模倣と見なすものである。構造に対する集中的な研究ののち、これを実践する中で、パロール行為の理論を通じ、行動主義の影響力がさらに強まった。

—自然習得の夢 (le rêve du tout-naturel)

単純明快なコミュニケーションと、自然に身に付く能力についての解説である。これは Krashenien(1982)が提唱する夢で、あたかも支え合いや教育的想像が存在しないかのように、クラスを自然な場所 (terrain naturel) に作り替えるものである。

—言語の混在に関する偏見

複数の言語は混在すべきでないという考え方。しかし、コミュニケーションにおけるメタ言語の用法やアイデンティティ獲得のメタ的用法と考えられているものは、言

語が常に異種交配しているという確固たる証拠となるのである。

3 - 3 . 学習者同士の教育と学習

インターアクションに関する研究、内省的活動、そして実際の教育的選択はどのような関係にあるのだろうか。

多くの研究が、仲間によるグループによる活動を取りあげている。仲間というのはつまり同じクラス内の生徒同士のことである。より自由で平等で、形式的な評価に脅かされることのない状態のことをさし、ここでのやりとりは、ダイナミックな内省、生み出された談話の形態と話題に含まれる成果を促すと言えよう。このような作業の方法は、自然な活動に近づくような活動を想定するアプローチに密接につながっており、言語への意識の出現を促すものである。つまり、生徒の意識を、言語の問題と言語活動にまつわる問題に向けさせることができる。

小グループにおける、こうした作業の目的は二つある。つまり、共同で課題を遂行することと、意識を言語とその活動の成果に向けさせ、学習者の言語状態を安定させることなのである。

こうした場合、教師と生徒あるいは生徒同士の対話における習得の明確化が重要である。共同で課題を達成しようと試みる時には、教師と生徒の間の内省活動において、クラスの中で一緒にとりくんでいる事柄、つまり学習に対して意識が向けられる。教員グループの研修活動では、この姿勢によって、言語を教える任務と責任が芽生えてくる。

教師と生徒によるコミュニケーションで忘れてならないのは、学ぶのは生徒だけではないということである。二人はパートナー同士である。談話の分析と観察は、二人のパートナーに多くのものをもたらしてくれる。この内省的実践は教育的実践であると同時に、研究的実践でもある。その実践については、仏英共同のプログラムによる、フランス語教師の研修経験を例にして筆者が解説を行っている (Vasseur & Grandcolas, 1997)。

3 - 4 . 研究者としての教育者

この計画においては、内省に基礎を与えることが重要であり、さらに対話上の役割、対話における内的活動の役割(生徒と対話をする、あるいは生徒同士に対話をさせる)、分析上のバランスシートを作成する役割を形作ることが重要となる。

常に問題とすべきなのは、内省的過程と言語化の作業が、どのように習得と教育、つまり生徒と教育者の仕事を活性化することができるかである。

調査は学習者と教師の二つのレベルで行われる。我々が研修生に提案した「実験的」(experimental)な装置は、将来の教育者を形作る観点から、内省的活動の上に据え付けられる。我々はその装置の総論を練り上げ、年間の終わりまで継続した。

まず最初に質問票を作成する。生徒のために1枚、教育研修生のために1枚である。それは授業の終わりに個別に記入し、互いに見せあう(これは研修生の仕事である)。

これらの質問票は、クラスで発見し対処するのが難しいので、聴解における問題、語彙の習得、学習の方法、言語構造に対する意識などについてとりあげている。他の活動は、個別的・集団的な問題提起を促すために、他の活動が少しずつ取り入れられていく。例えば、日誌、話し合い、議論、文章の訂正、小グループによる練習問題作成など。

実際、質問票に端を発し、クラスで少しずつ次のような話し合いが起こる。クラスで共に行った事柄について、なぜ・どのようにして生徒たちがそこに一緒にいたのかについて、あるいは、互いに見知らぬ者同士であった個人を結びつけることとなる実習の目的や対象について。

このように、言語化してみることで、学習者と教師は冷静に距離を置くことができる。互いの立場の談話を互いに見せあうことで、教師側は、クラスでまさに一緒にとりくんでいる事柄を、生徒達がどのように認識し理解しているかを知ろうとする。理解することとは、例えば、話し手の立場を変えてみることで説明を試みることである。つまり、論証的立場を変え、生徒の立場に身を置くことである。生徒として、ノン・ネイティブとして、学習者として。

こうした経験は、将来の教育者たちの中に、例えば母語の役割、文法の位置づけといった方法論や、指示は理解できるだろうかというクラスの管理の問題などからの観点と並んで、生徒達はどのようにこの授業を受け取るのだろうか、教師が考えているような形で彼らは学んでいるのだろうか、というような、生徒達の目線に立った発見や問題提起を行うことになる。

最後に作成する報告書では、彼らが練り上げ、提案し、クラスに適用した活動について、また、内省的活動が引き起こしたやりとりについて説明すること、また、このやりとりと生徒の反応についての分析を、二人の教師の試験官の前で説明する。このことは、教育実習生にとって、内省的活動についての総括的な発表を行う良い機会である。

結論

本稿で示す展望とは、つまりことばとその活動に関する展望である。我々の考えでは、問題としている学習者の習得と成長というものは、言語だけに関する問題ではない。学校による仲立ちを経るとは言え、習得は、対話的な活動の中で行われるものである。その活動の中で、初心者の談話は熟練者の談話に結びつけられ、そして、ことばは訓練の中で鍛えられていく。極端に形式的な教育の場を除いて、「初めに、ことばは存在しない。のちに作られていくのである」。そこにあるのは、母親、友人、教育者、ネイティブのことばなど、他人が発したことばと、ことばを通じた道案内であり、道案内の成果がことばの鍛錬につながるということだけである。

教師の卵はまた、次のことにはっきりと気づくだろう。常に学び続けていかなければならないこと、外国で異国の言語と文化を教える教育実習生は手中に鍵を握ってい

ない、つまり「教えるのに準備万端」なわけではないこと。しかし、教えることは、絶え間ない談話の流れに似て、内省的かつ段階的な自己構築(auto-construction)なのであるということに。

付記

本稿は、早稲田大学日本語研究教育センター主催「日本語・日本語教育研究会」(2001年2月8日於 早稲田大学 22号館 8階会議室)で行われた、マリー・テレーズ・ヴァサルさんによる講演をまとめたものである。

講演のための20ページ以上にわたる原稿を、当日の講演録音にもとづいて、細川がまとめ直し、その後のe-mail等のやりとりを経て、および2002年3月パリで最終的な調整を施したものである。

はじめの原稿の翻訳を小出美河子さんをお願いしたため、共訳の形で提示したが、日本語の内容の責任はすべて細川にある。

ヴァサルさんは、第二言語としてのフランス語教育を専門とし、パリ第5大学を経て2001年10月よりメヌヌ大学(ル・マン市)教授を務めている。この講演内容は、彼女の第二博士論文の一部である。

ヴァサルさんの仕事に関しては、細川英雄「フランスから見た 日本語」(月刊言語 1996年5～10月号連載、『ひととことば 1995・1996』(ひつじ書房:1997)に再録)を参照いただくとともに、今回省略した関連文献等については、ヴァサルさん自身による雑誌 *Langages* の解説 (Arditty, J. & Vasseur, M. 1999 Interaction et langue Etrangere: Presentation. 134) その他をご覧いただければ幸いである。