

フランス語の学習者言語研究

博士論文の批判的レビュー

松澤 水戸、川口 裕司

はじめに

2009 年度に東京外国語大学大学院地域文化研究科は、総合国際学研究科に改組された。博士前期課程には 4 つの異なる学問領域が用意されている。言語文化専攻、言語応用専攻、地域・国際専攻、国際協力専攻である。最初の言語文化専攻は、旧来の専攻語を中心とした言語学と文学を専門領域とする。第二の言語応用専攻は、いわゆる本稿の研究対象である学習者言語の研究をその主な研究分野とする。¹ ところが言語応用専攻が対象とする学習者言語は主に日本語と英語なのである。それではフランス語の学習者言語を研究するにはどうすればよいのであろうか。読者も御存じかと思うが、近年、言語学専門書店である John Benjamins、Mouton de Gruyter、Peter Lang、Routledge、Blackwell、Springer 等から、様々な言語に関する実に多様な学習者言語研究だけを扱っている論文集が、それこそ恐るべき勢いで出版されている。もちろん中身は玉石混交である。しかし重要なのは、言語研究が明らかに新たな潮流の中に位置づけられようとしていることである。日本においても 2003 年に小池生夫監修の『応用言語学事典』が出版された。中身を読んだことがある方は、すぐに、この言語研究分野が旧来の言語の仕組みを記述し、解釈することに忙しかつた言語学とは決定的に方向づけが異なっていることを知ることになるだろう。それにしてもフランス語の学習者言語研究はいったいどうなっているのだろうか。筆者たちも実はよく分かっていない。フランスにおける学習者言語研究の現状を把握することが本稿を執筆した主たる動機である。本稿は、松澤が 1 章と 2 章の綴り字と文法の項を、川口が 2 章の音声の項を分担して執筆し、最後にそれぞれの内容を確認し、形式等を整えた。

1. 学習者言語研究の流れ

¹ 実際には学習者言語研究のほかに、自然言語処理などの言語情報工学専修と主に英語通訳養成を行う国際コミュニケーション・通訳専修コースも含まれる。

1. 1. 行動主義から普遍文法へ

言語活動を「刺激に対する反応」と考え、その行動の観察を重視した行動主義(béhaviorisme)はフランスの言語教育にも影響を与えた。この仮説では、同じ刺激に対して、反応が消滅したときに学習が進んだとみなし、次の刺激を与える段階であるとされた。1940年代、50年代には反復練習・ドリルを重視した言語教材が多く作られたが、学習者の反応の具体的な内容が研究対象となることはなかった。アメリカ人言語学者 Bloomfield の提唱した分布主義言語学(linguistique distributionnelle)によって、組み換え型の言語教材が生まれた。これは提示された文章の構成要素、例えば主語と主語になりうる別の語とを適切に組み換える練習からなる教材である。1960年頃に直接教授法の発展形として、視聴覚教育が注目されるようになり、視聴覚全体構造法(méthodologie structuro-globale audio-visuelle, SGAV)が提案された。これによって教育機関に視聴覚ラボを作ることが流行した。1950年代の終わりになると、Chomsky によって厳しく批判された行動主義であるが、フランスにおける教授法研究には 1960年代まで影響を与え続けた。²

言語は、刺激と反応というような単純な仕組みとして習得されるものではない。それどころか、すべての人間には生得的に核となる文法があるという。この Chomsky の普遍文法(grammar universelle)は最初はアメリカで流行し、1970年代には、フランスでも普遍文法の発想に基づいた研究が行われるようになった。³

1. 2. 第二言語習得研究

行動主義の時代には、母語以外の言語の学習は単に新しい習慣の獲得と考えられる傾向があったが、普遍文法の影響を受けた第一言語の発達段階の研究や第二言語習得の研究では学習者に注目するようになった。Dulay et Burt (1974a, 1974b, 1974c) は第一言語と第二言語の発達は進度に個人差はあるにせよ道筋は似ていることを指摘した。また、第二言語学習において、目標言語の近似的な体系である中間言語(interlangue)の存在を Selinker (1972)が指摘し、第二言語の学習者は母語の知識を積極的に利用して中間言語を絶えず変化させ目標言語に近づけていこうとする傾向があることがわかった。同時に、Selinker は、第二言語は母語ほど完全に習得されることはないという化石化(fossilisation)について言及し、第一言語と第二言語の習得は同じではないとした。

一般に、誤りの原因は学習者の動機の欠如や母語の干渉であると考えられ、そ

² Lado et Fries (1943), Fries (1945), Lado (1957).

³ Culioli (1968), (1973).

れは排除すべきものと考える傾向があった。しかしながら Corder (1967)は、誤りは学習には必然的なものであり、その原因は母語の干渉とは限らないとして、学習者の誤りの重要性を指摘した。また、中間言語の研究では、母語から目標言語への正および負の転移の存在が認められた。このような状況から誤り分析が盛んに行われるようになり、誤りは第二言語の学習や教育の過程の推移の目印として研究者の注目を浴びるようになった。

1. 3. 応用言語学の登場

70年代の終わりに、Chomsky がそれまで主張してきた、人間の持つ生得的な言語能力についての理論に対して激しい批判が起きた。Brown (1973)や De Villers et De Villers (1978)は Chomsky の考え方では彼らが行った母語の習得研究のデータを説明できないと述べ、また、Perdue (1978)は Chomsky の言語理論は第二言語の学習を説明しきれないと述べた。この時期に行われた第二言語習得研究、例えば、Dulay et Burt (1974, 1977)、Krashen (1981, 1982, 1985)なども批判対象となった。

1980年代には、第二言語習得プロセスを記述、理解、解釈しようとする多くの研究がなされた。⁴ その後1990年代にかけて、Cook (1988)による「Chomsky の理論は理論言語学分野の研究でしか使えない」という指摘などがあり、第二言語の生成についての応用言語学と理論言語学が受け持つ研究目的を区別しようとする動きが見られるようになった。応用言語学分野では第二言語教育に役立つ実用的な教育方法や教材を扱い、そして理論言語学分野では、習得理論、統語論、意味論／語用論、音韻論を扱うという Gass et Schachter (1989)の提案や、応用言語学、第二言語学習の応用言語学的研究、第二言語の理論言語学的研究といった分野の提案がなされたが、現在に至るまで、完全に明確な位置づけをもった研究分野に至っていない。

以上、第1章ではこれまでの学習者言語研究の主な潮流を概観した。第2章では、上記の研究の流れをもとにしつつ、近年フランスにおいて学習者言語を対象として行われてきた諸研究のうち、フランスの大学に提出され *Atelier national de reproduction des thèses* から出版された6つの学位論文を紹介し、その内容批判を行うことで、学習者言語研究の現状と問題点を探ることにしたい。

2. フランスにおける近年の学習者言語研究

⁴ Gass et Selinker (1983)や Rutherford (1984)、フランスでは Perdue (1984)など。

最初に断っておくが、以下で取り上げる学位論文は 6 件に過ぎない。この意味で本稿は網羅的な研究紹介というには程遠い。また対象となる学位論文の研究テーマを説明する都合上、学習者言語研究を、1. 音声、2. 綴り字、3. 文法という 3 つの観点から見ていくことにする。ただし学習者言語が他の多様な観点から研究されていることは言うまでもない。

2. 1. 音声

2 . 1 . 1 . Phetsamone KHOUNSAVATH, *Interférences phonétiques dans l'apprentissage du français langue étrangère par des apprenants laotiens*, Université de Rouen, (2000) Atelier national de reproduction des thèses, 389p.

概要

この博士論文は 2000 年にルーアン大学に提出された。論文では、ラオス国立大学でフランス語を学ぶ学生たちが、フランス語の音声を学習する際にどのような干渉が起きるかが 2 つのコーパスを利用して分析された。

まず著者はラオスが民族的にたいへん豊かな国家であることを説明し、⁵ ラオ語の基本 9 母音を記述する。音色に関して学者の見解は概ね一致しているが、母音の長短については、短母音だけしか認めない立場や、長母音を二重母音として認める立場があるという。⁶ 続いて、著者はラオ語とフランス語の音韻体系を対照する。母音については、とくにラオ語に鼻母音が存在しないこと、[y]の母音がない点を指摘する。⁷ 他方、子音は概ね 2 つの言語間に類似性が見られるものの、ラオ語には気音の系列が存在する。ラオ語にないフランス語の子音としては、[ʒ]-[ʃ]-[z]-[g]-[R]がある。⁸

この研究では 2 つの学習者言語コーパスが構築された。⁹ 第 1 のコーパスは、Le Nouveau Sans Frontière 1 と Archipel 2 にあるダイアログを演じてもらったデータで、女性 23 名、男性 27 名が参加した。彼らは公務員 19 名、農民 15 名、労働者 6 名等であった。第 2 のコーパスは自由会話を録音したデータで、男女とも 4 名、公務員と労働者、医師、農民が参加した。内容的には日常生活に関する会話や質問であった。

⁵ Khounsavath (2000) p.44.

⁶ *Op.cit.*, p.70.

⁷ *Op.cit.*, p.90.

⁸ *Op.cit.*, p.125.

⁹ *Op.cit.*, pp.209-210.

2つのコーパスを分析し、著者は発音のエラーを8つのタイプに分類した。¹⁰ それらを簡単に説明しておこう。

1. ラオ語に当該音素がないため

例 *je regarde vos stops* という代わりに、*rekarde* と発音する。¹¹

2. 類似性のため

例 母音の[ø]はラオ語にはないために、類似する音色をもつ[ɤ]を用いる。¹²

3. 語末子音の弱化

例 *rêve* の最後の[v]が弱化・脱落する。¹³

4. 半子音の省略

ラオ語にも[j]は存在するが、常に語頭位置に現れる。このために、語末位置で[j]を脱落させる。

5. 非鼻母音化

鼻母音が存在しないために、母音は非鼻母音化し、[ŋ]あるいは[m]が後続する。¹⁴

6. 支え母音の挿入

子音連続/CC/が、[C+V+C+V]、[Cl+V]、[C+V]になる。¹⁵

7. 文字の影響

Monsieur を[mõsjø]と発音する。¹⁶

8. ラオ語の声調の影響

この他にも、母音の長短の誤りと考えられる興味深いエラーが観察される。¹⁷ 最後に、エラー分析を踏まえた改善策 (*Suggestions d'approches et de procédés de correction phonétique*)が第7章で提示されている。¹⁸

議論

著者は Lhote (1987)に基づき、「学習者は聞くことを学んだ音だけを聞く」という

¹⁰ 8タイプをまとめた表が同書の pp.217-220 にある。

¹¹ *Op.cit.*, p.226.

¹² *Op.cit.*, p.227.

¹³ *Op.cit.*, p.234.

¹⁴ *Op.cit.*, p.229.

¹⁵ *Op.cit.*, p.237.

¹⁶ *Op.cit.*, p.240.

¹⁷ *Op.cit.*, p.244.

¹⁸ *Op.cit.*, pp.249-281.

作業仮説¹⁹を設定して研究を行っている。しかしながら、その分析方法をみる限り、エラーが生じたことは、すなわち「聞くことが学習されなかった例」と単純に判断しているように思える。第二言語の音韻習得では、学習者がどのような学習過程を経て、目標となる音韻体系を習得かつ内在化させて、学習者自身が発音できるようになるかを明らかにすることが重要である。その意味では、本研究が発音エラーという現象面としての分類に終始し、エラーが生じる過程とそれを学習していく過程に注目していないように思えることは残念である。多くのページを割いて改善策が提示されており、それ自体は貴重な試みであったものの、学習者言語研究においては、学習者がそうした改善をどのような学習の道筋で実現するのかを考えることのほうが、もっと重要なものではなかろうか。

2. 1. 2. Rahim Fahandej SAADI, *Analyse des erreurs dans les productions orales des persanophones en français langue étrangère*, Université de Paris III, (2008) Atelier national de reproduction des thèses, 489p.

概要

この博士論文は 2008 年にパリ第3大学に提出された。論文は3部から構成され、本文 316 ページで、資料(質問票とコーパス)が約 150 ページを占めている。

第1部はフランス語教育学の現状を広く概観するとともに、学習におけるエラー分析の役割とその研究の歴史的変遷に言及している。²⁰ さらにイランにおけるフランス語教育・学習の目標について触れて、単なる目標言語の習得にとどまらない、より重要な教育目的として「フランス語圏のムスリムたちの諸文化についての知識を得ること *acquérir des connaissances sur les cultures des populations musulmanes francophones*」を挙げている。また科学・研究・技術省プログラム委員会(H.C.P.M.S.R.T.)が掲げる教育目標を引用して、「大学の学部におけるフランス語教育は、翻訳と科学・文学研究の分野において翻訳家と研究者を育成すること」であると述べる。²¹

第2部が本論文の核心部分である。本研究で利用したコーパスは、外国語としてのフランス語 FLE を受講するイラン人たちの膨大な学習者言語資料であるという。それらは 38 項目の学習履歴に関する質問、ディクテ、個人的な思い出についての自

¹⁹ *Op.cit.*, p.197.

²⁰ Saadi (2008) pp.79-88.

²¹ *Op.cit.*, p.66.

由な会話、200 以上のペルシャ語文の翻訳等である。²²

著者はエラーを「言語間적エラー *erreurs inter-linguales*」と「言語内的エラー *erreurs intra-linguales*」の 2 つに大別し、イラン人フランス語学習者に観察される、動詞、実詞、形容詞、前置詞、代名詞、副詞、限定詞等、様々なレベルのエラーを分析している。このように論文はペルシャ語話者がフランス語を用いるときの多様なエラーを対象にしているが、本稿ではその中の音声レベルにおけるエラーだけを紹介する。

音声レベルのエラーはⅡ. 3. pp.189-210 で扱われている。著者の考え方は、「フランス語の 16 個の母音に対して、ペルシャ語は7つしか母音がない」という Guiti Deyhime の言葉に集約されると言ってよいであろう。²³ 言語学習には「弱点領域 *zones de vulnérabilité*」が存在すると考える著者は、音声レベルでは母音が弱点領域であるとする。²⁴ 分析の大部分は母音の混同に関する説明である。実際の例を見ておこう。

イラン人はフランス語の母音[y]を[u]で置き換える傾向があるため、彼らが«*Vous le trouvez [odsu]*»と言うとき、それが«*au-dessus*»なのか、「*au-dessous*»なのか分からないという。同様の置き換えは[ø]/[œ]と[o]/[ə]の間でも生じる。*Est-ce que tu en veux un peu ?* は、*Est-ce quo tou vou un po, po, un po ?* と発音される。

音素を省略する例としては、リエゾンの子音の脱落がある。「*On a souspendou (suspendu) dix-vi [divi] journals (dix-huit journaux).*»では、リエゾンの-z-が存在しない。逆に、音素を添加する例としては、フランス語の鼻母音が非鼻母音化し、「母音 + 鼻子音」になる場合を挙げている。つまり、この著者は非鼻母音化を鼻子音の添加とみなしている。例、*La, le trasse (terrasse), la trasse de notre [mezon] (pour: maison) est grande.*

ところで著者は音声レベルに限らず、様々なレベルで生じるこれらのエラーの現象は、ペルシャ語話者に特有のものではなく、他の言語にも通底するエラーであると主張し、「言語間적エラー」と「言語内的エラー」を心理言語学的な観点から再解釈する。前者が生じるプロセスは翻訳借用 *calque* のそれと似ており、後者のプロセスは言語の規則化、新語の創造、過剰訂正等と関連性があると主張する。

²² 詳細は附録 Corpus, pp.3-5 を参照。

²³ *Op.cit.*, p.191 および Deyhime (1987-88) p.90.

²⁴ *Op.cit.*, p.191.

議論

エラーの中に、「言語間のエラー」と「言語内エラー」という異なる 2 つの現象を認定することによって、エラーの単なる分類だけでなく、学習におけるエラーの動因究明に関心を広げたことは重要であった。加えて、エラー分析の前提として、学習における理解と口頭表現がどのような精神活動であるかを、先行研究をもとにして定義しようとしたことも評価できる。²⁵ また、学習には「弱点領域」が存在し、ペルシャ語話者にとっては、それが母音であると主張する一方で、エラーには単一言語だけに限定されない多言語に共通する現象があると指摘したことも納得できる。

著者は、最後の第 3 部の中で、近年の認知的アプローチを取り入れた、いわゆる「気づきの言語教育」に向けた取り組みを考察し、学習者の意識化を促進するための活動、とくにマルチメディアの導入の意義を検討している。しかしながら、これらがこの結論部として、あるいは今後への展望に相応しいものであったのかどうか、第 3 部については甚だ疑問の残る博士論文であった。

2. 2. 綴り字

2. 2. 1. Mohamed GEHLAI, *Analyse des erreurs et des représentations orthographiques du français par des intellectuels arabophones*, Université Stendhal – Grenoble III, (1997) Atelier national de reproduction des thèses, 578p.

概要

この学位論文は 1997 年にグルノーブル第 3 大学に提出されたものである。内容は 2 部で構成されている。第 1 部はリビアにおいてフランス語を外国語として学習するアラビア語母語話者が、ディクテーションタスクと作文タスクで実際に犯したエラーの分析を行なっている。第 2 部はアラビア語母語話者で教育者や高等教育を受けている人を対象に、おもにフランス語の書記法に関するアンケートを実施し、その回答の分析を行なっている。本稿ではこのうち、エラー分析を行っている部分についてのみ検討する。

分析対象となったエラーデータの提供者は、フランス語を外国語として学習するアラビア語母語話者の大学 1 年生と 2 年生の延べ 54 名である。この 54 名全員が、6 年間ほど英語を外国語として学習してきており、フランス語の学習歴は 2～3 年である。教室でのディクテーションタスクと宿題としての作文タスクに、それぞれ 27 人が参加した。著者は各データを提供者ごとに分類し、さらにディクテーションタスクと作文タ

²⁵ *Op.cit.*, pp.69-77.

スクにおけるエラーの比較も行なっている。

エラーの傾向はディクテーションタスクでは発音の影響によるものが多かった。例えば発音されない語末の綴り字を書き忘れたエラーや、同じもしくは似た音をもつ別の語（あるいはフランス語には存在しない形）を書いたエラー、さらに発音と綴り字の規則は正確であるが存在しない綴り字を書いてしまったエラー、語が欠如していたり、単一の綴り字エラーといった例が見られた。

例（左側がエラーを含む解答、右側が正解）

発音されない語末の綴り字の書き忘れ（下線部がエラー箇所）

*bille_ billet

*il doi_ il doit

同じもしくは似た音をもつ別の語（イタリック部がエラー箇所）

*elles sont fixer elles sont fixées

*il doit gardez il doit garder

語の欠如（下線部がエラー箇所）

*un verre _ boisson un verre de boisson

単一綴り字

vをfに、pをbに、éをaにしたエラーについて言及があるが例は提示されていない。

著者は上記のエラー分析のほかに、アンケート調査も行っている。分析対象となる回答データの提供者は、すべてアラビア語母語話者でフランス語教育に携わる教育者が31名、大学院生が12名、大学生が10名の計53名である。彼らに対しておもにフランス語の書記法に関する28の質問をフランス語を用いて行い、その解答を分析している。

質問例 ²⁶

Avez-vous des difficultés d'orthographe ?

Comment avez-vous appris l'orthographe française ?

Comment enseignez-vous l'orthographe ?

データ分析の結果、教育者を含む多くの回答者がフランス語の書記法は難しく、

²⁶ 28の質問については Gehllai (1997) pp.259-260 を参照。

規則が複雑すぎると捉えている傾向が見られた。また、フランス語とアラビア語を比較した場合、書記法だけでなく、発音についてもフランス語のほうが複雑であるとの回答が多かった。

議論

この研究の中で言及されている単一の綴り字エラーについては、Bastide (1980) によるアラビア語からフランス語への音韻レベルの干渉に関する研究が参考になる。アラビア語母語話者は、アラビア語に存在しないフランス語の音をアラビア語にある音で置き換える傾向があると指摘している。

例

左列の音素がアラビア語に存在しないため、右列の音素に置き換えた。

/e/ と /y/ /i/

/v/ /f/

/p/ /b/

Bastide はまた、/ɔ/と /o/ が /u/ と区別されないこと、/l/ と /r/ を区別しないこと、鼻母音間で混同が起きることを指摘している。上記の調査結果は、日本語母語話者のフランス語教育と学習においても重要な意義をもっていると思われ興味深い、議論の余地もある。

Gehllai はエラーの分類にあたって、教室でのディクテーションタスクにおける統語的エラーが 0%であるのに対して、宿題の作文タスクにおける統語的エラーが 31.7%としている。しかしながら、文法的に完全に正しい文章を用いたディクテーションタスクであっても、統語的エラーが 0%ということがあるのだろうか。例えば、動詞 être の活用形である sont の位置に son と書いたエラーでは、その位置に動詞形がくることを理解していたが発音されない語末の -t を落として son と書いたのか、あるいは男性名詞 son や所有形容詞 son といった、その文脈における統語関係に支障をきたす品詞を用いたのか、あるいはただ聞こえてきた音を文字化しただけで統語規則は意識していなかったのか、もしくは別の意図があったのか、綴り字の解答データからだけではそうしたエラーの原因を分析者が判断することできないように思われる。このとき、学習者本人に解答の意図を確認することは時間の無駄ではないであろう。「理由なんてわからない」と答える可能性もあるが、こうした確認作業によって、解答者が意識しないエラーを見極め、個人差が観察できる可能性があると考ええる。

2. 2. 2. Marie-Claude JAVERZAT, *De la dictée à l'adulte comme genre de l'activité scolaire*, Université Victor Segalen – Bordeaux II, (2004) Atelier national de reproduction des thèses, 408p.

概要

この学位論文は2004年にボルドー第2大学に提出されたものである。研究の分析対象(添付資料5つのうち、3つのデータには2003年に収集したものとの言及がある)となるのは、教師が生徒たちの発話をディクテーションしたデータである。この生徒たち(人数が明記されていないデータがあるが、添付資料内に発話記録があるのは幼稚園児が15人、小学生が11人であった)は、フランス語母語話者で、いわゆる国語の授業中に教師が与える課題について、自由に話しながら説明を行った。教師は彼らの言ったことをディクテーションするだけではなく、必要に応じて語っている生徒たちに質問をし、また、彼らの言う内容を訂正することで、語りが円滑に進んでいくように操作した。このとき教師は、語っている生徒以外の生徒たちが課題に関わる発話することを妨げない。当然のことながら、幼稚園や小学校低学年の子供たちは、まだフランス語の習得途中であって、文法的に正しい発話や教師の質問に対して適切な回答ができるとは限らない。著者は、フランスの初等教育現場で教師たちが積極的に授業に用いるこのタスクは、子供たちにフランス語を教育するためだけでなく、現実および空想の世界を認識する能力を習得させるためのものであり、さらに、それらの能力を教師が把握する手段として効率的であると主張している。例をあげておこう。

1999年6月に実施。語っているのは幼稚園児3人だが、他の子供の存在についても言及がある。3人のうちRが語り手になりRが気に入っている本を見ながらそれについて話している。このデータでは教師の質問に語り手が答えることによって話が展開していくことが頻繁に見られる。語り手以外の子供はあまり発言しないが、発言することを禁止されているわけではない。

教師: Et alors qu'est-ce qu'on peut dire là à cette page ?

教師が展開を操作

R : Le fermier est dans est dans est dans euh

教師: Le poulailler

教師がRに語彙を提示して展開を操作

R : Est dans le poulailler

教師: Le fermier est dans le poulailler

教師があらすじを確認

R : Et les autres qui chantent

教師 : Et les autres, les autres animaux

教師があらすじを確認

R : Qui chantent et puis

教師 : Et pourquoi ils chantent ?

教師が展開を操作

R : Les autres ils chantent le loup le renard et la belette

教師 : Aaah les autres animaux chantent "J'entends le loup le renard et la belette"

議論

フランス国内でフランス語を母語として学習する子供の言語能力が発達していくとき、その過程で一つの学習タスクが効果があるのか無いのかを論じることは容易なことではない。著者が指摘するように、教師の質、教師と生徒、生徒と生徒の相性もタスクの結果を大きく左右することがある。複数の子供たちをまとめて一人の教師が教育するという学校現場では、生徒同士の相互補助は必要不可欠なものであると言えよう。その意味では、相互補助の当事者たちである子供たちにとっては、こうしたタスクが有効なものと言えるだろう。しかし、このタスクだけでは、まったくあるいはほとんど発言しない子供たちの言語能力を観察することはできないという問題点がある。

2. 3. 文法

2. 3. 1. Anna DOQUIN DE SAINT PREUX, *L'enseignement du français aux hispanophones problèmes repérés, études linguistiques, propositions didactiques*, Université de Paris IV – Sorbonne, (2008) Atelier national de reproduction des thèses, 325p.

概要

この学位論文は 2008 年にパリ第 4 大学に提出されたものである。著者はメキシコやスペインで教師の経験があり、あらゆる世代のスペイン語母語話者にフランス語を教えていた。人数や年齢等への言及はないが、この学習者たちがフランス語の学習中に実際に犯したエラーを収集し分析を行なっている。

スペイン語とフランス語はさまざまな点で非常に類似点が多いため、スペイン語

母語話者は比較的短期間でフランス語を習得していく。しかしながら同時に、スペイン語とフランス語が異なる部分でよくエラーを犯すという。エラーを減らすためには、実態を把握し、対策を講じる必要があると著者は考える。そのため本論文においては、限定詞、前置詞、代名詞、否定表現、動詞の時制、法、相、発音、語彙の項目に関するエラーを実例を挙げて分析し、さらに FLE の現場で用いられている 3 つの教科書、Forum, Panorama, Reflet において、エラーの見られた項目がどのように扱われているかについても言及している。そしてエラーを減らすための対策として、学習者にスペイン語とフランス語の共通点と相違点をわかりやすく提示できる教材を用いることが重要であり、それによってエラーが減少したことを報告している。

例： 左側がエラー（下線部）を含む解答データ、右側が正解

・限定詞

文法性： * C'est le frère de mon mère C'est le frère de ma mère

欠如： * C'est autre problème C'est un autre problème

形態： * Notres amis viennent aussi Nos amis viennent aussi

・前置詞

選択： * Une machine de vapeur Une machine à vapeur

欠如： * Il a peu argent Il a peu d'argent

添加： * Je vais à dormir Je vais dormir

* Il aide à son frère Il aide son frère

(フランス語の動詞の直接目的補語に前置詞は不要であるが、スペイン語では直接目的補語が生物の場合に前置詞 a が必要である。)

・代名詞

選択： * Qui veut lire ? - Je Qui veut lire ? - Moi

* Étudier, il est important Étudier, c'est important

(フランス語の ce、ça、il などにあたるスペイン語は省略される。)

* Je lui aide Je l'aide

(前述の「前置詞の添加」のエラー同様、スペイン語の直接目的補語が生物の場合に必要な前置詞 a の存在が目的補語代名詞の選択にも影響しうる。)

・否定表現

不足： * Je ne suis d'accord Je ne suis pas d'accord

(フランス語の基本的な否定表現には **ne** と **pas** の 2 語を用いるが、スペイン語では **no** だけで否定表現になる。)

余剰: * Il n'y a pas personne Il n'y a personne

位置: * Il n'a dit pas ça Il n'a pas dit ça

・動詞

時制: * Je mangé chez lui hier J'ai mangé chez lui hier

(フランス語では複合過去形を用いるところ、スペイン語では単純過去形を用いることがある。)

選択: * J'espère qu'il fasse beau demain J'espère qu'il fera beau demain

・発音

[y]を[i]や[u]

[v]や[b]を[β]

[z]を[s] ([y]、[v]、[z]はスペイン語に存在しない音である。)

・語彙

* Je t'espère devant l'école Je t'attends devant l'école

(スペイン語の動詞 **esperar**「待つ」の形の影響で、よく似た形のフランス語の **esperer**「望む」を「待つ」の意味で使ったと思われる。)

議論

この研究ではさまざまな種類のエラーを扱い、それらの主な原因はスペイン語とフランス語の言語的近似性であるとしている。そして、エラーを減少させる対策として、学習項目を絞り込んだ練習問題や明解な一覧表を提案している。しかし、データの母体となった学習者の数や学習期間が不明であり、また対策を講じたことによるエラーの減少についても、言及はあるものの、その詳細については明確になっていない。だが、収集されたエラーは興味深いものであり、このデータを Demarly (1983)のデータと比較すると興味深い結果が得られる。Demarly は、1981 年度に実施されたフランスの大学入学資格(Baccalauréat)の筆記試験の解答 600 枚から収集されたエラーを 500 項目に分類している。このフランスの大学入学試験はその性質上、受験者のほとんどがフランス語母語話者と思われるが、Demarly の収集したエラーとスペイン語母語話者のエラーにはいくつかの共通点が見られるのである。以下にその例を挙げる。

Demarly の収集したエラー:

左側がエラー(下線部)を含む解答データ、右(および右下)側が正解

Une atmosphère

• 前置詞

選択: * Elle ne comprend rien de ce qu'elle raconte

Elle ne comprend rien à ce qu'elle raconte

添加： * Exiger à une augmentation

Exiger une augmentation

・代名詞

選択： * Ils lui en empêchent

Ils l'en empêchent

・否定表現

余剰： * Aucun ne parle pas

Aucun ne parle

・動詞

選択: * Du fait que la machine devienne indispensable

Du fait que la machine devient indispensable

Doquin De Saint Preux の論文が指摘しているエラーと Demarly の収集したエラーの分類方法や発生原因については、さらに議論の余地があるだろう。とはいえ、これらのエラーは日本のフランス語教育現場で観察されるエラーにもよく似ている。エラーの分類方法やその解消方法についての提案は、日本語母語話者に対するフランス語教育にも十分参考になると考えられる。

2. 3. 2. María Elena VILLECCO, *Le développement du français chez des élèves de collège en Argentine: étude sur la temporalité*, Université de Paris X – Nanterre, (2005), Lille: Atelier national de reproduction des thèses, 530p.

概要

この学位論文は 2005 年にパリ第 10 大学に提出された。研究対象となっているのは、5 人のアルゼンチン人フランス語学習者たちが絵や映像を見て物語をフランス語を用いて叙述するタスクによって収集されたデータである。絵は物語を連想することができる 4~28 枚で構成されたコマ割り漫画の状態です。提示され、学習者たちは例えば単語の知識を得たいときに、タスク監督者に対して母語であるスペイン語を用いて質問し、監督者はそれに明確に回答するという形式でタスクを進めていく。5 人の学習者のうち 2 人には 1998~2000 年にかけて年 2 回の計 6 回タスクを実施し、残りの 3 人には 1998~2003 年にかけて年 2 回の計 12 回タスクを実施した。この長期的な

調査で著者が注目したのは、各絵の示す場面ごとの登場人物、出来事、背景といったものの描写をするときに、5 人の学習者が文の中で動詞、副詞、接続詞をどのように用いるかである。以下に例を挙げる。

フランス語は原典のままで、動詞部分を発音記号で記し、/e/と/ε/は区別しない。
また発話上のエラーは修正していない。

背景

le grenouille /abite/ dans un bocal

筋立て

la petite grenouille /asorti/ non /esorti/ de son bocal

起動文

commencer à「～しはじめる」といった動詞を用いた文

終了文

finir de「～し終える」といった動詞を用いた文

漸進文

être en train de「～しているところである」といった動詞を用いた文

継続文

continuer à「～し続ける」や toujours「常に」といった表現を用いた文

持続期間の有無(+ -)

elle /va/ contente à sa maison

変化の有無(+ -)

le singe /tap/ l'homme

囲いこみの有無(+ -)

quand il /sedor/

分析結果の中で興味深いものとして挙げられるのは、描写対象の変化と動詞の時制選択の変化である。描写対象の変化とは、背景と筋立てに対する叙述の割合の変化のことである。ほとんどの場合、筋立ての叙述のほうが背景の叙述より多いのだが、1 回目のタスクの半年後に同じ絵を用いた 2 回目のタスクを行なったうちの一人について、背景の叙述が筋立ての叙述を上回った事例があった。また、フランス語では背景の描写には半過去形が頻繁に用いられるが、半過去形の学習によってこの

規則も習得されていると言えるデータが下記の 3 つの表からも窺える。著者はこれを「叙述の詳細化」と呼んでいる。また、動詞の時制選択の変化については、時間の経過ともにフランス語の学習が進み、動詞の時制を新しく学ぶことから、当然、タスクに出現する動詞の時制は多様化するのだが、タスクの回数を重ねても依然として現在形の使用割合が一番高い学習者と複合過去形の使用割合が一番高くなっていく学習者がいるのである。著者はこれを学習のある段階での能力差として認める。さらに、こうした使用割合は能力差によるものであって、それぞれの学習者のフランス語学習の道筋が異なっているためではないという結論に至っている。

学習者名	P		J		R	
	筋立て	背景	筋立て	背景	筋立て	背景
現在形	16(94%)	8(62%)	15(94%)	14(93%)	13(100%)	11(79%)
過去分詞形	1(6%)	2(15%)	1(6%)			
複合過去形		1(8%)				
不定法		2(15%)		1(7%)		3(21%)
合計	17	13	16	15	13	14

表1 1998 年実施の 2 タスクにあらわれた動詞の時制

この時点では半過去形は未学習

表中の数字は出現頻度とその割合 (-%)を示す

学習者名	P		J		R	
	筋立て	背景	筋立て	背景	筋立て	背景
現在形	6(22%)	2(22%)	9(39%)	9(64%)	18(60%)	15(71%)
半過去形		5(56%)		2(14%)		1(5%)
過去分詞形	5(19%)		8(35%)		3(10%)	2(10%)
複合過去形	15(56%)	1(11%)	3(13%)		7(23%)	1(5%)
不定法	1(4%)	1(11%)	2(9%)	2(14%)	2(7%)	
その他			1(4%)	1(7%)		2(10%)
合計	27	9	23	14	30	21

表2 1999 年実施の 2 タスクにあらわれた動詞の時制

表中の数字は出現頻度とその割合 (-%)を示す

学習者名	P		J		R	
	筋立て	背景	筋立て	背景	筋立て	背景
現在形	4(11%)	2(12%)	5(16%)	5(33%)	26(84%)	18(58%)
半過去形		5(29%)		6(40%)		1(3%)
過去分詞形	3(8%)		1(3%)			1(3%)
複合過去形	29(78%)	1(6%)	24(75%)	1(7%)	1(3%)	
不定法		4(24%)		2(13%)		6(19%)
その他	1(3%)	5(30%)	2(6%)	1(7%)	4(13%)	5(16%)
合計	37	17	32	15	31	31

表3 2000年実施の2タスクにあらわれた動詞の時制

表中の数字は出現頻度とその割合(-%)を示す

議論

この論文の分析対象者はスペイン語学習者5人であるため、データは決して十分でないと考えられるが、この5人のうち3人については6年間に渡り、データを収集している点がそうした不十分さを補っている。年毎に推移していく動詞の時制データは非常に興味深い。著者は学習者たちの母語と目標言語が類型的に近い場合、母語の知識が目標言語の学習に効果的に働くという立場をとっており、エラー分析を試みていないが、収集されたデータには、例えば限定詞、助動詞、代名詞に関わるエラーが見られる。この縦断的な研究と前述の *Doquin De Saint Preux* の横断的な研究が組み合わせると、スペイン語母語話者でフランス語学習者のエラーを含めたフランス語能力の研究として理想的なものになる。さらに、アラビア語や日本語母語話者のフランス語能力の研究と対照できる可能性もある。

結論にかえて

本稿の内容を構想していたとき、最近の応用言語学関連の博士論文で、とくに出版された論文のレビューを行えば、フランスにおける学習者言語研究の現状が把握できるのではないかと単純に考えていた。しかしこの予測は必ずしも正しくなかったようである。博士論文の大半は留学生が自分の第一言語について学習者言語分析を行ったものであった。また第一章におけるような理論的枠組みの中で位置づけられているとは言えない研究も多数あり、フランスにおける学習者言語研究は、いまだ道半ばではないかという全体的な印象を持った。今後は国際的な学習者言語の研究

誌を中心に先行研究調査を行うとともに、ベルギー、スイス、カナダなどにおける研究の展開もフォローする必要がある。

参考文献

小池生夫(編)、『応用言語学事典』、研究社、2003.

BASTUDE, M (1980). "Les interférences phonologiques du français et de l'arabe", *Le Français dans le monde*. 156. pp.26-29.

BROWN, R. (1973). *A First Language*, Cambridge, MA.: Harvard University Press.

COOK, V. (1988). *Chomsky's Universal Grammar*, Oxford: Blackwell.

CORDER, S.P. (1967). "The Significance of Learners' Errors", *International Review of Applied Linguistics*, 5:4, pp.161-170.

CULIOLI, A. (1968). "La formalisation en linguistique", *Les Cahiers pour l'Analyse*, 168(9), pp.106-117.

CULIOLI, A. (1973). "Sur quelques contradictions en linguistique", *Communication*, 20, pp.83-91.

DEYHIME, G. (1987-88). "Les emprunts du persan au français", *Luqmān, Annales des Presses Universitaires d'Iran*, Quatrième année, n°1, n° de série 7, pp.87-103.

DEMARLY, A. (1983). *Cinq cents fautes de français à éviter*, Paris. Hatier.

DE VILLERS, J. et DE VILLERS, P. (1978). "A Cross-Sectional Study of the Acquisition of Grammatical Morphemes in Child speech", *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, pp.267-278.

DOQUIN DE SAINT PREUX, A. (2008). *L'enseignement du français aux hispanophones problèmes repérés, études linguistiques, propositions didactiques* (Université de Paris IV – Sorbonne), Lille: Atelier national de reproduction des thèses.

DULAY, H. et BURT, M. (1974a). "Natural Sequences in Child Second Language Acquisition", *Language Learning*, 24, pp.37-53.

DULAY, H. et BURT, M. (1974b). "You Can't Learn Without Goofing", in RICHARDS, J.C. (ed.), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, London: Longman, pp.95-123.

DULAY, H. et BURT, M. (1974c). "A New Perspective on the Creative Construction Process in Child Second Language Acquisition", *Language Learning*, 24, p.253-278.

DULAY, H., BURT, M. et FINOCCHIARO, M. (eds.) (1977). *Viewpoints on English as a Second Language*, New York: Regents.

FRIES, C.C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann

- Arbor: University of Michigan Press.
- GASS, S. et SCHACHTER, J. (1989). *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- GASS, S. et SELINKER, L. (1983). *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, MA.: Newbury House.
- GEHLLEI, M. (1980). *Analyse des erreurs et des représentations orthographiques du français par des intellectuels arabophones* (Université Stendhal – Grenoble III), Lille: Atelier national de reproduction des thèses.
- JAVERZAT, M. C. (2004). *De la dictée à l'adulte comme genre de l'activité scolaire* (Université Victor Segalen – Bordeaux II), Lille: Atelier national de reproduction des thèses.
- KHOUNSAVATH, P. (2000). *Interférences phonétiques dans l'apprentissage du français langues étrangère par des apprenants laotiens* (Université de Rouen), Lille: Atelier national de reproduction des thèses.
- KRASHEN, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, England : Pergamon Press.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, New York: Pergamon Institute of English.
- KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis*, London: Longman.
- LADO, R. et FRIES, C. (1943). *Language Teaching*, New York: McGraw Hill.
- LADO, R. (1957). *Linguistics across Culture - Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press.
- PERDUE, C. (1978). Thèse de doctorat, Université de Paris, Paris.
- PERDUE, C. (1984). *Second Language Acquisition by Immigrants: A Field Manual*, Rowley, MA.: Newbury House.
- RUTHERFORD, W.E. (1984). *Language Universals and Second Language Acquisition*, Rotterdam: John Benjamins Press.
- SAADI, R.F. (2008). *Analyse des erreurs dans les productions orales des persanophones en français langue étrangère*, (Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle), Lille: Atelier national de reproduction des thèses, 2008.
- SELINKER, L. (1972). "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, X, pp.209-230.
- VILLECCO, M.E. (2005). *Le développement du français chez des élèves de collège en Argentine: étude sur la temporalité* (Université de Paris X – Nanterre), Lille: Atelier national de reproduction des thèses.