

フランス語教育に必要とされる文法知識

Connaissances grammaticales essentielles à l'enseignement / apprentissage du fle

平 嶋 里 珂
Rika Hirashima

Le climat entourant l'enseignement de la grammaire dans la situation actuelle du fle au Japon semble rester peu favorable. Celle-ci constitue néanmoins un des axes de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. En effet, la grammaire pédagogique est en relation étroite avec deux autres types de grammaires : grammaires descriptives et grammaire d'apprentissage. L'enseignement de la grammaire est à envisager tout au long du processus d'apprentissage, à travers diverses activités pédagogiques. Nous démontrerons la polyvalence du terme 'grammaire' en prenant pour exemple l'apprentissage du Passé Composé, prouvant par-là l'utilité didactique des connaissances grammaticales dans l'enseignement actuel du fle.

キーワード

記述文法 (grammaire descriptive)、教育文法 (grammaire pédagogique)
学習文法 (grammaire d'apprentissage)

1. はじめに

現在の日本のフランス語教育では、「文法」という言葉はしばしばネガティブな文脈で使われているのではないかという印象を受ける。Chevalier (2008) の研究が示すように、「文法」という言葉はしばしば伝統的の外国語教育の根強い影響を示す指標として現れ、文法を教えることは運用能力と結び付かない抽象的な規則の説明とみなされる。Lelardic (2005) では文法のみを教える語学の授業の存在は教員養成の欠如の表れとして示される。もちろん教える言語について正しい語学的知識を持つことは語学教育に携わる教員の必要条件であることは間違いないのだが、言語運用能力が称揚される昨今、「文法」について語ることは教授法の退行を意味するかのようである。しかし、外国語としてのフランス語教育では文法という言葉は常に多義的な

概念として理解されている。一般的に文法という言葉は「文法規則」の記述（あるいは教科書または参考書に記述された文法規則）を意味すると考えられがちだが、学習者に提示される文法は、教科書や副教材ひいては教室内での教師の発言までもを包括した、学習言語の膨大な言語資料を前提として考察されなければならない。さらに、第二言語習得の視点から見ると、文法という概念は学習者が習得しつつある不完全な学習言語の知識、いわゆる中間言語を意味することもある。

このように複眼的に考察された文法の知識は、運用能力の育成を目指す授業を行おうとする教員にとっても授業運営の大変有効なツールとなりうる。教員は授業を行う過程において、教科書を分析、課の文法要素を整理し、学習要素の導入アクティビティを準備し、学習者の状況に応じてプリントや文法のまとめなどの副教材を補足するという一連の作業を行う。教員が多義的な「文法」の知識を持つことによって、経験や直観のみに頼るのではなく、客観的なデータを基盤にした授業運営を行うことが可能になるからである。本稿ではフランス語の複合過去形を例として、大学で日本語を第一言語とする学習者に対してフランス語を教える際に活用すべき文法知識について考察していく。

2. 文法の多義性と言語教育をめぐる3種類の文法

文法という言葉は様々な意味に使われる。『フランス語教育辞典 (= Dictionnaire de didactique du français)』(J.-P. Cuq, 2003)には大きく4つの意味が示されている。

1. ある言語の(母語)話者が習得している言語の構造
2. 言語の規則を学ぶことで、正しく話し書くための方法を身に付けさせる教育活動
3. 生成文法など言語の機能に関する理論
4. 言語の学習者が徐々に構築する学習言語の知識、内面化された文法(学習文法と呼ばれることもある)

(J.-P. Cuq, 2003 : p. 117)

日本の外国語教育で使われる「文法」という言葉が意味するのは2の文法教育のことである。さらに『フランス語教育辞典』によれば、「文法教育(定義2)は学習者が学習言語の知識を内面化する作業(定義4)を進捗させることを目的としており(p. 118)」、そこでは「言語の知識は発話を構成するために多少なりとも明示的な単位、規則、例に分類され、一冊の書物にまとめられている(p. 118)」とある。この定義から分かるように、外国語教育における文法学習が「言語の機能に関する知識を習得する」ために、「文法規則の総体」を前提として行われる活動だと認識されているのは確かである。

しかしながら、これらの定義から文法教育を「教師による教科書の文法規則の解説と練習問題を行うだけの活動」と短絡的に結論づけてはならない。一般的に文法規則といえば動詞や名

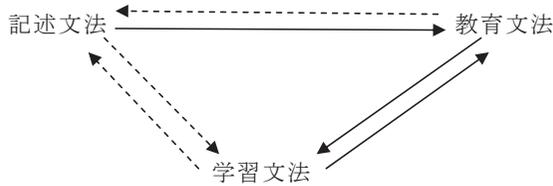
詞の形態変化と文の構成要素の統語に関する規則を思い浮かべがちである。しかし、周知の通り、コミュニケーティヴ・アプローチ以降の外国語教育では談話文法や意味論の影響を受けて語学学習における言語の概念が変化しており、単に正確な文を作る形態統語論的な規則だけでなく、コミュニケーションにおける言語使用を司る規則も学習者が習得すべき「規則」と考えられている。『フランス語教育辞典』の補足解説にも、(コミュニケーティヴ・アプローチにおいて) 文法の概念が質的に拡大し談話の次元が学習要素として取り込まれていること、さらに、名義論的アプローチに示されるように、言語産出行為においては概念の働きによって言語要素が操作されることなど、現在の外国語教育において「文法」の概念が多岐にわたる発話の構成要素を包括していることが示されている。

外国語教育に関する研究では、教育現場において使用される文法教材の多様性と文法教育の複合的プロセスが指摘されていることも忘れてはなるまい。Zimmermann (1978) によれば、学習者が使用する文法教材には教科書に記載される文法事項と練習問題だけでなく、語彙と文法の練習帳や教師が学習者の自習用に配付するプリントなども含まれ、文法的な目的だけでなく学習者が様々なステップで言語要素の意味を理解できるようにコミュニケーション的な目的をも含んでいる。学習者に提示される文法に含まれるものには、学習上困難な点についての説明や文法規則を帰納的に理解しやすくするための例文、学習段階に応じた文法規則の説明とそれに付随した例文及び練習問題もあるという¹⁾。

教育文法が完成された文法記述としてではなく学習言語に関する補完的な情報を含んだ寄せ集めの教材として表されていることは、Besse et Porquier (1984) においても指摘されている。上記のコミュニケーティヴ・アプローチの例が示すように、言語教育では採用する教育路線に従い、教育目的にふさわしいとみなされた様々な言語学理論の成果を文法教育に取り入れてきた。これらの言語情報の記述は教科書の会話や練習問題の仕組み等に反映され、しばしば巻末に文法のまとめとして集約されているが、言語学における言語事象の記述のように網羅的に表されることはなく、一つの語学教材の土台となる教育的文法を明確に定義するのは困難である。さらに、教育現場で学習者に提示される言語情報や説明は課の学習内容だけに限らず、教師とのインタラクションによってもたらされることもある。すなわち、提示された例文や説明のみならず、教師が教室で用いる言語も学習言語及び推論的・実践的かつメタ言語的次元で学習者が触れる言語データを補完的に構成するのである (Besse et Porquier, 1984, 第8章参照)。

多様な教材と複雑なプロセスを経て学習者に提示される教育文法はその他の「文法」とも密接に結びついている。これまで見てきたように、教育文法は言語理論に基づく記述文法から必要な情報を得、それを教材化して学習者が学習言語の知識を内在化する作業を促進する役割を担っている。これから考えると「記述文法」、「教育文法」、「学習文法」は一方の知識伝達を前提とする階層関係を成しているように思えるが、この三者は実際には相関関係にあるようである。学習文法はその不完全な性質から学習者による誤用も含んでいる。Zimmermann の教育

文法の説明にもあるように、学習者の誤用に関する情報は学習上の困難な点を限定し文法規則の提示の仕方や練習問題の仕組みを考察する上で教育的文法にとっては重要な情報源となり、学習言語の機能の記述にも間接的に影響を与えうるからである。Besse et Porquier は三者の相関関係を次のように表している。



(Besse et Porquier, 1984 : p. 198. 実線は直接的影響、点線は間接的影響を表す)

学習文法は教育文法に直接情報を与え構造化する。記述文法と学習文法は多くの場合教育文法を媒介として結び付いているが、言語理論から直接に学習文法を研究するための言語記述や分析の枠組みが与えられることもあるという。

これまで見たように、外国語教育における文法概念は多義性に富んでおり、文法教育は教育目的、方法論、教材、教員など教育現場に関わる諸要素の影響を受けて成立している。この前提を踏まえ、本稿では以下の3点を中心にフランス語の複合過去形に関する文法教育／学習を考察することにする。

1. 言語学から見た複合過去形の機能

ここでは動詞時制形に関する複数の理論的研究を考察しながら複合過去形の用法を記述する。記述にあたっては助動詞＋過去分詞という複合過去形そのものの機能だけでなく、動詞あるいは動詞句の意味内容、副詞や時間表現などの状況補語との共起性など、複合過去形を含む発話を構成する諸要素と発話の意味内容との相関関係を明示する。

2. 誤用分析から見た学習者の複合過去形の習得

日本語を第一言語とする学習者の誤用分析を通して、学習のある段階において学習者により内在化されたフランス語の複合過去形の知識の一形態を記述する。分析にあたっては、学習者が行う概念化²⁾により複合過去形の規則が導き出される基準とその要因との関係を探っていく。なお、本稿で分析対象とするのは、複合過去形の意味内容に関する誤りのみである。

3. 教材に提示された複合過去形

すでに見たように教育文法を構成する要素は膨大であり、複合過去形という一つの文法事項に限ってみても、教材から教育現場に関わる要素を網羅的に記述することは紙面の都合上困難である。ゆえに本稿では日本で製作されたフランス語の総合教材の分析を通して、複合過去形の教育／学習における教育文法の一形態を記述することにする。教育文法の複合構造を考慮して、教材には「教科書」、「練習問題帳」、「教師用指導書」を含める。分析の対象となる要素は

複合過去形を主に学習する課の（学習・コミュニケーション）テーマ、文法説明に使われる用語、会話文・例文・練習問題に現れた複合過去形を含む文例、複合過去形の学習に設定された課以外の課に現れた複合過去形の文例などである。このような複数の項目の分析を通じて教育／学習文法に現れた複合過去形の文法記述の傾向を浮かび上がらせるのが目的である。

3. 言語学から見た複合過去形の機能

動詞時制形の表す意味内容は活用形そのものの意味として説明されることが多い。しかし正確に言うと、時制形を含む発話の意味は活用形の持つ意味特徴、組み合わせられる事行（＝動詞＋補語〔冠詞を含む〕が表す意味内容）の性質、時の状況補語、発話時点との関係、その他の文脈情報など様々な情報が総合されて構築されるものである。したがって、ここでは①活用形の持つ意味特徴、②事行、③時の状況補語、④発話時点との関係を中心にして複合過去形を含む発話の意味を記述していく。

1) 複合過去形の活用形が表す意味特徴

動詞活用形の意味特徴は様々な観点から説明されているが、複合過去形についてはアスペクト理論に基づく説明が一般的であろう³⁾。アスペクト理論では動詞活用形の機能は事行の展開局面の捉え方を表すものとして説明される。助動詞＋過去分詞で構成される動詞時制形は完了相（＝aspect accompli）⁴⁾と呼ばれ、事行の内容を完了したものとして表す。典型的な完了相は以下のように図式化される。



完了形 *J'ai mangé* になることで (*manger*) という事行（この場合は動詞）は終了局面（R2）に焦点があてられる。事行全体はしばしば発話時点と一致する基準点（R3）から捉えられる。基準点（R3）と事行の終了点（R2）の距離は変化しうる。発話者が食事終了直後に *J'ai mangé* と言えば R2 と R3 は一致し、そうでない場合は一致しない。ただ、完了相の場合、完了した事行の内容が発話時点の状況に関わりがあるものとして捉えられているのが特徴で、例えば *J'ai mangé* 「食べた」という発話には *Je n'ai plus faim* 「空腹ではない」という含意があると考えられる。

2) 完了相の様々な意味

完了相は組み合わせられる発話中の要素のもたらす意味情報により様々なニュアンスを表しうる。以下に事行および時の状況補語との組み合わせによる完了相の様々な意味内容をまとめて記そう。J'ai mangé の例が示すように、完了という言葉は行為の終了を表すものと考えられがちだが、事行の終了局面に焦点があてられることは、必ずしも事象そのもの⁵⁾が終了したことを意味するわけではない。事行が conserver や garder などの状態動詞⁶⁾を含む場合、または事行が反復される場合は、動詞が活動、完了などのアスペクト価値を表すものでも事象は発話時点において継続していると考えられる。以下例文を挙げる。なお、例文中の太字、イタリック形による強調は筆者によるものである。

J'**ai conservé** toutes mes vieilles photos. (M. Maillard, 1994-1995)

J'**ai** encore **gardé** quelques images de cette journée. (*L'étranger*⁷⁾ : p. 30)

Jusqu'ici, il **s'est levé** à six heures. (Hirashima, 1999 : p. 122)

これらの発話では完了形によって事行の終了点に焦点が当てられてはいるものの、「あなたの良い思い出を持っている」、「古い写真を保存している」、「6時に起床している」という状況そのものは現在でも真である。それゆえ発話を Je garde, Je conserve Il se lève と現在形で書き換えても文が示す言語外的状況は変わらない。このような完了相の用法では、しばしば発話中に toujours や jusqu'ici のような継続を表す表現が含まれる。

複合過去形で表される事象は時間的に終了していないだけでなく、発話時点においてまだ成立していない場合もある。J'ai bientôt fini. On est bientôt arrivé. などがその例で、これらの発話のごく近い未来において事行が成立することを意味する。このタイプの複合過去形のニュアンスは完了動詞と bientôt という副詞によって表出される。このように発話時点における事象の終了を意味しない例として、格言など一般的真理を表す発話や条件節中に現れた複合過去形が挙げられる。

Si tu **es arrivé** à la gare avant midi, téléphone-moi. (Hirashima, 1999 : p. 123)

Qui **a bu** boira.

完了相を表す複合過去形は déjà と共に現れることも多い。この時 déjà は「すでに」という意味に解釈され、基準点より前の時点において事行が成立していることを含意し⁸⁾、発話は Maintenant ... で現在の状況を表す文に書き換えることが可能である。

Pascal **a déjà fini** son devoir. = Maintenant son devoir est fini.

J'ai déjà mangé. = Maintenant je n'ai plus faim. (Hirashima, 1999 : p. 76)

このような完了相を表す複合過去形を否定にした場合、しばしば発話中に pas encore が含まれ、発話時点以後のある時期に事象が成立する可能性を予想させる。

Pascal **a déjà fini** son devoir. ⇔ Pascal n'a pas encore fini son devoir.

J'ai déjà mangé. ⇔ Je n'ai pas encore mangé.

déjà が基準点より以前に事行が成立した時期があること、すなわち「かつて」の意味を示す時、複合過去形はしばしば「経験」のニュアンスを表し、事行が過去のある時期に起こったことを発話時点で確認していることを意味する。

Je **suis déjà allé** à Abeno Harukus.

= Il m'**est arrivé** d'aller à Abeno Haruku.

このタイプの複合過去形の否定文にはしばしば ne ... pas encore 「まだ～ない」または ne ... jamais 「一度も～ない」が含まれる。後者が含まれると発話時点において事象が成立していないことが強調される。

Je **suis déjà allé** à Abeno Harukas. ⇔ Je ne suis pas encore allé à Abeno Harukas.

⇔ Je ne suis jamais allé à Abeno Harukas.

複合過去形を含む発話は「結果相」と呼ばれる行為の完了による結果の状態を表すことがある。この場合、arriver, partir, mourir など行為の結果により新しい状況を生み出す「結果動詞」が事行に含まれるのが特徴である。発話は行為の完了によって生じた状態を表し、depuis + 時間表現、ça fait + 時間 que ... と共に用いることができる。

Paul **est parti / venu* / arrivé depuis deux heures.** (Dessaux-Berthoneau, 1985 : p. 33).

Ça fait 3 ans que mon frère **est parti** pour la France / est **allé*** en France.

depuis + 時間表現、ça fait + 時間 que... は基準点において事行 + 動詞活用形で表される出来事が継続・進行していることを示す⁹⁾。上の例文の*の複合過去形に含まれる動詞 venir と aller は行為の完了によって安定した新しい状況を作り出すことが出来ないため、上記の2つの時間表現とは共に用いられることはない。しかし、否定文中にある複合過去形の完了相は事行の性

質にかかわらずこれらの時間表現との共起が可能になる。

Je **n'ai pas mangé** depuis hier soir.

Ça fait 3 ans que je **ne suis pas allé** voir ma famille.

3) 複合過去形の過去用法

事象そのものが過去に起こっている場合でも、複合過去形を含む発話はしばしば発話時点から捉えられる。Tu connais bien Genève ! – J'y ai habité 3 ans. というやり取りの場合、J'y ai habité 3 ans. 「そこ (=ジュネーヴ) に3年住んだ」は過去の出来事であるが、Tu connais bien Genève. 「ジュネーヴをよく知っている」という事象を引き起こした原因として発話時点の状況と密接に結びついている。一方、単純過去の代用として複合過去形が過去の一連の出来事を表す時、発話時点との繋がりは弱くなり、事行は過去の基準点から確認される。

J'ai mangé très vite et j'ai pris du café. Puis je suis rentré chez moi, j'ai dormi un peu parce que j'avais trop bu du vin. (L'étranger : p. 45)

上の例文中の複合過去形は過去の一時点に起こった、あるいは一定期間継続した事象を表すが、アスペクト的には単純過去形と似た意味を表出する。すなわち、出来事そのものの長さに関わらず、複合過去形は事行を完結したひとまとまりのものとして提示するのである¹⁰⁾。

完了相の場合と同じく「完結した」という表現の解釈には注意が必要である。事行が完結したものと表されているということは、必ずしも事象そのものが終了しているということの意味しない。例えば状態動詞 aimer を含む J'ai aimé cet acteur. では、事象が起こったのは過去の一時点であっても、発話の意味が「この俳優が好きになった」であれば、文脈によっては発話時点でもその俳優が好きであるという意味に受け取れるからである。

事柄をひとまとまりのものとして表すアスペクト的価値から、複合過去形の過去用法は事象の継続時間または事象が起こった時期を示す表現 (ex. pendant + 時間表現)、ある時点まで事象が継続したことを示す表現 (ex. jusqu' à + 時間表現)、または点的に事象の起こった時点を示す時間表現 (ex. à + 時刻) などと共起する。

Je suis resté chez moi jusqu'à 10 heures.

Paul n'est pas parti à huit heures (Co. Vet, 1980 から借用)

複合過去形と半過去形が共に用いられる場合、物語の「背景 (= arrière-plan)」は半過去形によって表され、複合過去形は単純過去形と同じく「物語の前景 (= premier plan)」として話の

筋を進める役割を果たす（Weinrich, 1974 : pp. 114-129）。

J'ai pris l'autobus à deux heures. Il faisait chaud. **J'ai mangé** au restaurant, chez Céleste, comme d'habitude. Ils avaient tous beaucoup de peine pour moi. (*L'étranger* : p. 10)

4. 誤用分析から見た学習者の複合過去形の習得

日本語を第一言語とする学習者のフランス語動詞時制形の学習についての研究では、80年代から90年代に学習者の誤用分析を通じて、学習上の困難に関する様々な原因が明かされてきた。その諸原因の中でも、第一言語のシステム、発話を構成する動詞（句）、状況補語、文法説明に用いる説明用語が相互に影響しあい、学習者の中間言語に見られる不完全な概念化の形成に影響していることが明らかにされている。複合過去形の誤用分析については、Montredon（1981）、古石（1982-1983）、Usui（1986）、Kashioka（1990）に、複合過去形の過去用法に関して半過去形との使い分けの間違いが指摘されている¹¹⁾。半過去形を誤用する要因は様々であるが大きく次の3点に集約されるようである。

1. 日本語の影響

半過去形を訳す際にしばしば使われる一テータと半過去形の同一視により、限定された時間表現を伴う場合でも半過去形を用いる傾向が強い。

* Tu m'**attendais** longtemps ? 「ずっと待っていたの？」の仏訳として

(古石, 1982-1983 : p. 12)

2. 複合過去形と半過去形の対立項の誤った概念化

学習者はしばしば複合過去形と半過去形の対立を「事行のとらえ方」としてではなく、事象そのものの時間の長さ vs 時間の長さにとらえている。事象の続いた時間が長いと感じると複合過去形を使う文脈で半過去形の誤用がしばしば見られ、事象の時間が短いと感じられると逆に半過去を使う文脈で複合過去形を誤用する傾向が見られる。「長さ」あるいは「短さ」を感じさせる要素は様々で、例えば時間表現あるいは動詞及び動詞句が与える印象が半過去形の誤用を導く要因となっている。

* Je **voyageais** en Angleterre pendant 2 mois. (Usui, 1986 : p. 156)

* **J'avais** peur. (Kashioka, 1990 : p. 32)

* Le train **a commencé** à rouler. (ibid : p. 32)

Je voyageais en Angleterre pendant 2 mois では pendant 2 mois が時間の継続を想起させ半過去の誤用に繋がっている。J'avais peur という例文はそれだけを見ると間違いではないが、「びっくりした」という瞬間的な事柄を表そうとする場合は J'ai eu peur としなければならない。Kashioka によれば、この例文のように être, avoir, rester, habiter など状態性の高い動詞(句)については半過去を使う確率が高くなるという¹²⁾。複合過去形の誤用例として挙げた Le train a commencé ... の例文もそれだけを見ると誤りではないが、「列車は出発しようとしていた」という状況描写では半過去形を用いて Le train commençait à rouler. としなければならない。Kashioka の報告によれば、この誤用を行った学習者は commencer のような到達動詞が半過去形と結びついて状況を表すことを知らなかったという。

3. 教育文法に関する問題

教科書の文法説明では半過去形の意味は「継続」という概念で表されることがある。この説明が学習者に「半過去形=長さ」という誤った概念化を助長することが、前述したすべての研究者から指摘されている。さらに、発話に関する情報が文法説明に欠けていること (Montredon, 1981 : p. 79)、文法説明にまとまりがないこと (Usui, 1986 : p. 30) も動詞時制形の習得を困難にする遠因として挙げられている。

一方、Hirashima (1999) は大学でフランス語を第一外国語または第二外国語として学ぶ学習者を対象に調査を行い¹³⁾、複合過去形の過去用法と完了用法の誤用について、学習者の概念化のプロセスに母国語の間接的な影響が認められることを報告している。フランス語の動詞時制システムと異なり、日本語の動詞時制形のシステムでは、すべての動詞の語幹に結びつく活用語尾は一タのみである。複合過去形の過去用法を半過去形と対立させて日本語で表す場合、一タ/一テイタの組み合わせを思い浮かべがちだが、この組み合わせで二者の対立項が表されるのは「食ベタ/食ベテイタ」、「見タ/見テイタ」など活動動詞を中心とした一部の動詞だけである。ほとんどの完了動詞、瞬間動詞、状態動詞¹⁴⁾については、「家を出るところだった」、「ドアを開けようとしていた」など一テイタ以外の表現を用いなければならない。複合過去形の完了用法についても、一タだけですべての意味を表すことはできず、結果相については一テイル (ex. 「朝ごはんはもう食べている (食べ終わった状態であるという意味)」、経験については一シタ (ダッタ) コトガアル (ex. 「フランスに行ったことがある」)、完了の否定については一テイナイ (ex. 「昨日の晩から食べていない」)、など複数の表現形態を使う必要がある。

このように第一言語(日本語)と学習言語(フランス語)の時制形の対応関係が複雑な場合、第一言語から第二言語への転移を用いた概念化は困難になる。複合過去形の過去用法と半過去形の対立項については、日本語に訳した時にタ/テイタの組み合わせが安定して作られる場合は概念化が容易で、一タ/一テイタの二項対立が安定して作られないと概念化が困難になり、

その結果動詞の与える「長さ（あるいは短さ）」の印象に影響されて誤用が増える。複合過去形に関しては、完了動詞、到達動詞と組み合わせられた場合、対応する日本語の動詞は一つでその意味を表すことができると正解率が高い（ex. Je me suis habillé vite (...) 「急いで服を着た」。Je suis arrivé au lieu du rendez-vous à 11h 40 「11時40分に待ち合わせの場所についた」）。一方、複合過去形、半過去形どちらの意味も一つで表さなければならない状態動詞については正解率が低く半過去形の誤用が多い¹⁵⁾。

*Mais grâce à cet événement (. ..), elle **était** très gentille avec moi.

「優しくしてくれた（= elle a été très gentille）という文脈で」（Hirashima, 1999 : p. 312）

複合過去形の完了用法と現在形の対立項については、過去用法の多くの動詞と同じく複合過去形の意味が一つで表される場合は概念化が容易で正解率が高く（ex. Enfin, j'ai fini mon dossier 「やっとレポートを書き終えた」、Mais j'ai déjà mangé 「でも、もうご飯は食べた」）、一テイル・一テイナイで結果相が表される場合は概念化が困難になる。日本語の一テイル・一テイナイは事象を発話時点で確認する際に用いられる形態で、J'habite à Osaka 「大阪に住んでいる」のようにフランス語の現在形の意味もしばしばこれらの形態で表される。そのため、一テイナイで複合過去形の完了の意味を表す場合は現在形の誤用が数多く確認される¹⁶⁾。

* Je ne **décide** pas.

「決めていない（意思決定をしていない）」という意味を表そうとして

* Je n'y (=au Japon) **rentre** pas depuis 2 ans. (Hirashima, 1999: p. 317)

「2年間日本に帰っていない」という意味で

Je ne décide pas はそれだけ見ると間違いではないが、「決めるつもりはない」というニュアンスに理解され、「決めていない」という「意思決定をしなかった状態が現在時で認められる」ことを意味することはない。この問題における現在形の誤用は45.2%に上り、半数近くのインフォーマントが現在形で「決めていない」という意味を表すことができると考えている。

このような複合過去形の誤用の背景には、第一言語からの転移だけでなく、学習者がフランス語動詞時制形の機能に対して作り上げているイメージが少なからず影響しているようである。

* Je ne décide pas を例にとると、面談による調査では、インフォーマントにとっては文が現在時の事象を話題にしていることが現在形使用の指標となっている¹⁷⁾。現在時の事象=現在形という結び付きは転移による概念化が容易だと予想された問題についても確認されている。概念化が容易だと予想された複合過去形の用法では、過去用法の正解率が86.3%なのに対して、完了用法の正解率は76.8%と10%低く、現在形の誤用が19.6%認められる。過去用法に対する現

在形の誤用が1.8%であったのと比べるとかなりの確率で完了用法に現在形の誤用が見られ、インフォーマントにとっては複合過去形が現在時の事象とは結び付きにくいことを窺がわせる。

以上の研究報告から日本語を第一言語とする学習者が作り上げる複合過去形の学習文法の一例をまとめてみよう。複合過去形の役割は事行で表される出来事を終了局面から捉え、完結した事柄として表すことにあったが、学習者の文法知識の中では、事行から想起される「長さ／短さ」という概念を指標として構造化されている。半過去形の誤用と対照的に複合過去形は事行が表す事柄の短さと結び付いて概念化される。「短さ」を想起させる文の要素の指摘はないが、半過去形の誤用例から類推すると、動詞(句)、時間表現などが考えられるだろう。動詞について言えば、半過去形と結びつきやすい状態動詞の対局にある動詞、すなわち動詞の意味内容に完了点を含む完了動詞、到達動詞は「短さ」を想起させ、複合過去形と結び付きやすいと言える。複合過去形を概念化するもう一つの指標は時間軸である。複合過去形は「過去」という概念と密接に結び付いている。過去事に成立した事行の結果が現在時において確認される完了用法、特に結果相は「過去」という時間軸上の指標から外れており、学習者が考える複合過去のイメージとは強く結び付いていない。

5. 教材に提示された複合過去形

本稿で分析の対象とするのは2000年以降に出版された入門または初級用のフランス語総合教材5点、*Alphabetix* (2001) (教授用指導書及び練習問題帳を含む)、『カジュアルにフランス語—改訂版—』(2009)、『ピエールとユゴー (DVD付)』(2010)、『話してみよう フランス語—Oui :)』(2011)、『CD&ワークブック付 場面で学ぶフランス語1 [改訂版]』(2013) (教科書付属ワークブック、教授用資料含む)である。これらの教材のコンセプト、学習目標、教材の分量は様々である。ここでは教材の概要、複合過去形の機能の記述、教材に提示された複合過去形の用法例を紹介していく。尚、それぞれの教材は以後 *Alphabetix*、『カジュアルにフランス語』、『ピエールとユゴー』、『話してみようフランス語』、『場面で学ぶフランス語1』と表記する。

1) 教材の概要

—教材の分量と学習時間

5つの教材で学習時間を具体的に想定しているのは『カジュアルにフランス語』だけであり、全14課、各課4頁の構成で、週2回の授業なら半期で、週1回の授業なら通年でフランス語の基礎を身につけることを目的として編成されている。大学の1回の授業が90分と想定すると、週1回×30回=45時間で教科書の内容を学習することになる。その他の教材は想定された学習時間の記載はない。『話してみようフランス語』は全12課で各課4頁、『ピエールとユゴー』

は全18課で各課4頁、『場面で話すフランス語1』は12課で各課6頁の構成である。*Alphabetix*は全15課だが、各課の分量は4頁から10頁と定まっておらず、教科書の他に全99頁の別冊練習問題帳がある。教材の分量から推測すると、『話してみようフランス語』は1回90分の授業×30回（週1回通年＝45時間）、『ピエールとユゴー』と『場面で話すフランス語1』は90分×60回（週2回通年＝90時間）、*Alphabetix*については週2回通年90時間以上の学習時間が必要になるだろうと思われる。

—学習のコンセプト

教材の学習コンセプトは大きく2種類に分けられる。*Alphabetix*、『話してみようフランス語』、『場面で話すフランス語1』はフランス語でコミュニケーションを行うことを念頭に編まれた教材である。特に後二者はそのタイトルが明示するように、フランス語で発信する能力を養成することを念頭において製作されている。*Alphabetix*と『場面で話すフランス語1』では機能・概念シラバスが採用されている。前者では各課に単一あるいは複数の社会的あるいは機能的コミュニケーションの目標（ex. 自己紹介する、注文する、情報を求める）が設定される。後者では各課に「家族」「持ち物」のような大きな概念テーマがあり、そのテーマに応じて「家族について話す」「持ち物を言う」などのコミュニケーションの各場面が展開される。文法要素や語彙・表現はこれらのコミュニケーション目標を実現するための「道具」として配置されている。『話してみようフランス語』は機能・概念シラバスの他に文法項目がテーマとなることもある（ex. 6課：～へ行く、～から来る、8課：～するつもり、～したばかり）。一方、『ピエールとユゴー』と『カジュアルにフランス語』は、実践的な会話練習を取り入れながらも、伝統的な文法中心の学習進度に従って構成された教材である。前者は物語の主人公である二人の少年が旅の途中で出会う事柄（ex. 3課：切符がない）が各課の会話のエピソードとして取り上げられる。後者は4技能養成を重視する傾向に対応するため、「無理なくフランス語の基礎がバランスよく身につく（『カジュアルにフランス語』『はじめに』より）」ことを目標としており、大学生の日常生活の場面（ex. 4課：映画、9課：キャンパスで）を題材に各課の会話が作られている。両者ともに会話は日常的で自然なフランス語になるよう配慮されているが、会話のテーマと学習する文法項目や語彙との機能・概念的関連性はほとんど見られない。

—文法進度・分量と記述方法

コミュニケーションを主体とする教材は文法進度よりも自然な会話の流れを重視する。特に『場面で話すフランス語1』では、文法事項を体系的に展開するべきものとしてはとらず、自然な対話の流れの中で、それらが螺旋的な展開のなかで繰り返し出現するように編成されている。*Alphabetix*では学習していない要素が練習に現れることもある（ex. 4課のインタビュー中の関係代名詞 qui）が、練習の展開には影響を及ぼさないように構成されている。『話してみようフランス語』の文法記述はこれらの教材よりまとまっているが、教科書の前書きに「単純、明快、実用をモットーとする」「ややこしい例外は後にまわして、まず、基本のなかの基本を学

習する」とあるように、実用を目的とした学習方針を打ち出している。動詞に関する文法項目の量としては、*Alphabetix* では直説法現在形、近接未来¹⁸⁾、複合過去形、半過去形、『場面です話すフランス語1』では直説法現在形、複合過去形、近接未来、『話してみようフランス語』では直説法現在形、近接未来、近接過去、複合過去形が学習内容として納められている。

『ピエールとユゴー』、『カジュアルにフランス語』はともに1課に1つから複数の文法項目が学習内容として設定され、まとまった文法説明が行われる。教科書に納められた文法事項はコミュニケーション中心の教材と比較すると多く、動詞時制形に関して、『ピエールとユゴー』は初級フランス語文法で学習するほとんどすべての動詞時制形、すなわち単純過去形を除く直説法のすべての時制形、条件法現在形・過去形、接続法現在形・過去形までを扱っている。『カジュアルにフランス語』は実用的なテーマに関する語彙や会話表現の学習に比較的多くの分量(各課4頁の中1頁)を割り当てており、14課中、時制形で学習するのは直説法現在形、近接未来、近接過去、複合過去形までである。

—その他

コミュニケーション中心の授業展開を行うため、『場面です話すフランス語1』では教授用指導書に授業展開の方針(ex. ペアワークやグループワークを活用し、なるべく学生が発言できる環境をつくる。説明はなるべく控え、学生が疑問を持ち、また規則を発見し、進んで考え、自ら発言し始めるような方向に導く、教授用指導書、p. 1) が示される。*Alphabetix* では Guide pédagogique に1課の基本的構成(学習要素の導入、様々な練習による定着(記憶)、生資料による応用による3段階)と各練習の目的が提示される。

2) 複合過去形の機能の記述

教材名	複合過去形を学習する課のテーマ	複合過去形の機能の説明の仕方
<i>Alphabetix</i>	過去(間接的)	<ul style="list-style-type: none"> • un fait ou un événement révolu (<i>Guide pédagogique</i> 14課) • 「出来事・物語の展開」(15課) • déroulement de l'action (15課) • événement/action (練習問題帳 15課)
『カジュアルにフランス語』	過去(間接的)	<ul style="list-style-type: none"> • 「日常会話で最もよく使われる過去形」(14課) • 例文及び練習問題の日本語: ータ、ーテイナイ
『ピエールとユゴー』	過去(間接的)	<ul style="list-style-type: none"> • 「過去の行為や出来事を表すときに使う」(12課) • 例文の日本語: ータコトガナイ (15課)
『話してみようフランス語』	過去のことを言う	<ul style="list-style-type: none"> • 「～した」(12課) • 例文及び練習問題の日本語: ータ、ーナカッタ (12課)
『場面です話すフランス語』	過去の出来事	<ul style="list-style-type: none"> • 場面モデル dialogues の日本語: ータ、ーシタコトガアル (8課) • 練習問題の指示文: 「経験したことがあるか」(8課)

教材により学習する動詞時制形の数は異なるが、すべての教材で複合過去形は最初に学習する直説法の過去時制となっている。週1回の授業が想定される教科書では最終課で現れ（『話してみようフランス語』：12課、『カジュアルにフランス語』：14課）、週2回（以上）の授業が想定される3つの教材では教科書の後半（『場面で話すフランス語』：8課 [全12課]、*Alphabetix*：14課 [全15課]、『ピエールとユゴー』：12課・13課 [全18課]）で導入されている。これらの課において、複合過去形は「過去」という時間軸と密接に結びついて提示されている。『話してみようフランス語』と『場面で話すフランス語1』では過去時との関連性が課のテーマ「過去のことを言う」（『話してみようフランス語』）、「過去の出来事」（『場面で話すフランス語1』）として明確に打ち出されている。他の3つの教材では「過去」という言葉が明示されることはない。しかし、課の学習内容が過去の事柄と関係していることは、課のタイトル（*Vous avez bien travaillé. よく働いてくれたわね* 『ピエールとユゴー』12課：p. 52）、課のセクションのサブタイトル（*Qu'est-ce que vous avez fait hier ? 昨日何をしましたか？* 『カジュアルにフランス語』14課 *Conversation*：p. 67）、練習問題の指示（滞在中の出来事、やったことを下の写真を参考に複合過去形で述べてください。*Alphabetix*：p. 103, *activité 6*の指示文）から容易に見て取れる。

5つの教材ともに、学習の最初の段階では形態に関する説明（ex. 複合過去形の基本的作り方、過去分詞の作り方、助動詞の区別、過去分詞の性数一致）が大半を占め、複合過去形の機能を説明する記述はほとんど見られない。『カジュアルにフランス語』では「日常会話で最もよく使われる過去形（p. 64）」、『ピエールとユゴー』では「過去の行為や出来事を表すときに使う（p. 53）」、*Alphabetix*では *un fait ou un événement révolu* (*Guide pédagogique*, p. 22) とあり、複合過去形＝過去の事柄を表すという図式だけが示される。『ピエールとユゴー』では14課で半過去形が導入される際に「過去の継続的行為、状態・状況、習慣・反復行為を言うときの時制（p. 61）」と意味説明がなされるが、それに対応して複合過去形の意味が限定されることはない。

しかし *Alphabetix* では、半過去形が複合過去形とともに用いられる15課で、両者のコントラストを明確にするために複合過去形の意味が再定義される¹⁹⁾。半過去形の機能は物語の「背景・説明（教科書：p. 5, p. 107）、description（教科書：p. 111）・commentaire（練習問題帳：p. 97）」という言葉で定義され、複合過去形には「出来事・物語の展開（教科書：p. 5, p. 107）」、*déroulement de l'action*（教科書：p. 111）、*événement/action*（練習問題帳：p. 97）という説明が与えられている。

複合過去形の意味を伝える手段としては日本語が果たす役割も無視できない。『話してみようフランス語』では、複合過去形について与えられる説明は「～した（p. 51）」のみである。この教材では日本語が積極的に活用されており、例文の訳語（ex. 私は腕時計を買った（*J'ai acheté une montre.*）：p. 51）以外だけでなく、練習問題でも文の意味を伝える手段として日本語が頻

繁に用いられている。複合過去形の文を作る練習問題に使用された日本語訳については「彼は教師に質問をした [poser des questions à son professeur]」「私たちはルーブル美術館を訪れなかった [visiter le musée du Louvre]」(共に p. 52) などがある。教科書に現れる日本語訳はすべて一タ (否定形は一ナカタ) である。日本語は *Alphabetix* でも間接的に意味を伝える手段として用いられている。この教材では例文の訳や練習問題においては極力日本語の使用を控えているが、練習問題の指示文には「何があったか、何をしたかを書いてください (教科書: p. 105)」「インタビューを受けた人がしたことを文章にしてください (練習問題帳: p. 90)」のように、しばしば一タによって過去時の行為が表されている。

複合過去形の意味を伝える日本語訳は一タのみではない。『場面で話すフランス語 1』は授業中にできる限りフランス語だけを使い説明も省くという教授方針を採用し、フランス語の意味を伝える手段としてはイラストが多用される。それでも各場面を表す dialogue のモデル会話には日本語訳がつけられており、学習者が最低限の場面設定を即座に日本語で理解できる仕組みになっている。そこに付けられた日本語訳には「昨日テレビを見ました。Hier, j'ai regardé la télévision. (dialogue 1: p. 44)」「今週末何をしましたか? Qu'est-ce que tu as fait ce week-end? (dialogue 3: p. 46)」「キャンプをしたことがありますか? Tu as déjà fait du camping? (dialogue 4: p. 46)」「外国旅行をしたことがありますか? Tu as déjà voyagé à l'étranger? (dialogue 5: p. 47)」も見られ、dialogue 4 の練習問題には「かつて経験したことがあるかたずねる」という指示が与えられている²⁰⁾。『カジュアルにフランス語』も複数の動詞表現を複合過去形の日本語訳に用いている。この教材では『話してみようフランス語』と同じくすべての例文に日本語訳がついており、練習問題にも積極的に日本語訳が意味を伝える手段として用いられる。日本語訳には「マルタンさんは今さっきオフィスから出て行ったよ。Madame Martin est sortie du bureau tout à l'heure. (p. 65)」のように一タを使用するものが多いが、中には「彼女らは昼食を食べ終わっていません。Elles [ne pas finir] de déjeuner。」「ジャックとドミニクはまだ来ていません。Jacques et Dominique [ne pas arriver] encore」(共に [] の動詞を複合過去形に活用させる練習問題: p. 66)」と一テイル (一テイナイ) が用いられることもある。

3) 教材に提示された複合過去形の用法

今回分析対象にした教材は複合過去形 = 過去の出来事という図式を提示しているが、上記の日本語の訳語例が示すように、決して量は多くないが完了用法も載せられている。これは前述した2つの教材以外でも確認された。以下例を示す。なお以後示す教材の練習問題中の文例は解答例または問題文から引用したものである。

J'ai **déjà vu** ce film. / Je n' **ai pas encore vu** ce film.

（『ピエールとユゴー』、12 課練習問題：p. 55）

Tu **as déjà fait** du camping ? Non, pas encore. （『場面で話すフランス語 1』、8 課：p. 46）

Je n'**ai pas étudié** le français *depuis que* je suis sorti de l'université.

（*Alphabetix* 練習問題帳 15 課：p. 97）

As-tu déjà pris ton petit déjeuner ? （『カジュアルにフランス語』、14 課 tableau noir：p. 65）

上記の複合過去の例文が完了用法であることは déjà や jamais あるいは ne ...pas encore さらには depuis (que) などの副詞 (句) から明白である。なお、完了用法は課の会話や文法解説の例文よりも練習問題に現れることが多い。『ピエールとユゴー』の完了用法 4 例はすべて練習問題中で確認された。『カジュアルにフランス語』でも上に挙げた例文以外の 4 例は練習問題中に現れている。*Alphabetix* は各課に豊富な練習問題を載せているが、完了用法の例は別冊練習問題の上記の例文のみであった。

複合過去形の過去用法はしばしば時間表現とともに学習されるように構成されている。『カジュアルにフランス語』では 8 課の Conversation に 9 つの過去の時間表現 (ex. hier soir, le week-end dernier) が載せられ、『場面で話すフランス語 1』でも dialogue 6 と直後の練習で il y a deux ans など 7 つの時間表現が使われる。*Alphabetix* ではカレンダーに対応させながら lundi dernier など 10 個の時間表現を複合過去形とともに使う練習が練習問題帳に納められている (練習問題帳：p. 88)。時間表現がまとめられていない場合も、過去用法の複合過去形はしばしば時間表現と共に記載される。

Elle **est rentrée** à dix heures. （『話してみようフランス語』、12 課練習問題：p. 52）

Finalement elle **s'est mariée** avec un Français *il y a 3 ans*.

（『ピエールとユゴー』、12 課練習問題：p. 58）

Pendant les vacances d'été, Olivier **est allé** à Besançon.

（*Alphabetix* 練習問題帳 14 課：p. 91）

上記の例から分かるように、これらの教材に提示された時間表現は事行を過去の一時点に位置付けるか、あるいは事柄が起こった時期を示すタイプのものが多い。

複合過去形と時間表現の共起の問題についてはどの教材にも記載がなかったが、複合過去形が長さを感じさせる時間表現と共に用いられた例文は『ピエールとユゴー』、『話してみようフランス語』以外の教材で確認された。

J'ai lu dans un parc pendant une heure (...)

(『場面で話すフランス語』、12 課練習問題 : p. 71)

(...) alors j'ai dormi toute la journée.

(Alphabetix 練習問題帳 14 課 : p. 87)

J'ai été en France pendant toutes les vacances d'été.

(『カジュアルにフランス語』、14 課文法説明 : p. 65)

これらの例は複合過去形のみを学習する課に現れており、半過去形との使い分けを学習する課で提示された複合過去形には時間表現は添えられていなかった。

複合過去形と結びつく事行のタイプは完了動詞 (aller, prendre, partir) など動態性の動詞を含むものが多く見られ、状態性の高い事行と結びついて現れることは総体的に少ない。それでも『話してみようフランス語』以外の教材では多くの例が確認された。一例を挙げよう。

J'ai eu de la chance.

(『ピエールとユゴー』、12 課練習問題 : p. 55)

Il (=Boris Vian) a eu de graves problèmes cardiaques de 1932 à 1935.

(Alphabetix, 14 課 : p. 105)

Notre séjour à Rome a été très agréable.

(『カジュアルにフランス語』、14 課練習問題 : p. 66)

4) 教材が提示する複合過去形の記述の傾向

これまでの分析結果をまとめると、5つの教材における複合過去形の記述について次のような傾向がみられる。

1. 単純化されたテーマと学習内容の多様性

5つの教材ともに複合過去形=過去という図式が見て取れる。課のテーマに現れていない場合でも、複合過去形と「過去」の繋がりには課の内容から明白である。しかし実際には、過去=過去用法に限定しているのは『話してみようフランス語』だけで、他の4教材は、過去用法の他に完了用法もそれと明示せずに学習する仕組みになっていた。発話時点を基準点とする場合、複合過去形の完了用法も事象そのものは過去時に成立しているものがほとんどである²¹⁾。その意味で過去とつながりがあるといえるのだが、完了用法には ne pas encore を含む完了の否定 (ex. Je n'ai pas encore fini.) や結果動詞の完了 (ex. Il est sorti depuis une heure.) のように、事柄が完結した結果が現在時における状態と感じられる場合がある。誤用分析の例が示すように、このような完了用法は半数近くの学習者にとって複合過去形=過去という図式とは結びつかないものだったが、これらの教材では発話状況の違いは考慮されておらず、そこからテーマと学習内容に微妙なずれが生じている。

2. 少ない文法説明と多様な例文

本稿で分析した教材は入門または初級用であり、複合過去形のみを学習する段階では形態に関する規則説明に重点を置いている。学習の第一段階では過去用法の機能（ex. 完結したものとして事柄を表す）を明示せず、事行が表す出来事を過去という概念に結び付けるだけの提示方法を取っている。教育文法における複合過去形の説明には、誤用分析の成果として限定された時間表現との共起関係がしばしば記載される。今回分析した教材にはこの規則の記載は見られなかったが、複合過去形のみを学習する課の例文には限定された時間表現と共にあるものが少なからず確認された。また être + 形容詞のような状態性の高い事行と組み合わせられた複合過去形も見られた。

3. 段階的に発展する文法説明

複合過去形と半過去形の2時制形が学習内容となっている教材では、半過去形が導入されると両者の機能の違いを対比させるために複合過去形の文法説明が変化している。両者を学習内容に納めている *Alphabetix* と『ピエールとユゴー』の取っている方法は対照的である。*Alphabetix* は2つの動詞時制形が過去を語るテキスト内で果たす役割の違いを出来事 vs 背景説明として対比させ、『ピエールとユゴー』は半過去形で表される事柄のみの性質（継続性や反復性）を提示する。前者は Weinrich のテキスト文法の影響を受けた説明であり、後者は伝統的な半過去形の文法説明を用いたものである。後者では複合過去形の機能が差異化されないままであるが、半過去形の文法説明から考えると、間接的に複合過去形の特徴は点的（非継続）、一回性の完結した行為（非習慣、非反復）となるだろう。

4. 文法説明の代用としての日本語訳の役割

詳細な文法説明がなされない学習の初歩の段階では、日本語訳もフランス語の機能を伝える有効な手段となっている。日本語の用い方は教材が採用する教授法により異なるが、日本語を積極的に活用している2教材（『話してみようフランス語』、『カジュアルにフランス語』）では過去というテーマの他に、日本語が複合過去形の機能を伝える明示的方法となっている。特に「過去」という概念には結び付きにくい完了の否定の例文（ex. Elles n'ont pas fini de déjeuner.）を提示している『カジュアルにフランス語』では、例文に「(マダ) ~シテイナイ」と日本語を添えることで、過去の否定ではない状況を表すことを示している。日本語の使用を控える教授方針を取る『場面で話すフランス語1』でも、各場面に添えられた短い日本語訳がモデル会話の意味（ex. 過去にしたこと、経験したこと）を端的に伝える役割を果たしている。

以上の傾向をまとめると、入門・初級の総合教材に提示されている複合過去形の用法は言語学的な記述と比較して部分的であるのはもちろん、文法説明が曖昧かつ断片的で、Besse et Porquier (1984) の指摘にあったように、文法記述のみに意味を伝える役割が付与されているとはいえない。教材による差はあるが、総じて複合過去形の機能は、課の学習テーマ、会話文、

例文及び練習問題、日本語訳など様々な言語資料・メタ言語資料を通して学習者に徐々に概念化される仕組みになっていると言えよう。

5) 記述文法と学習文法から見た問題点

入門・初級のフランス語教材に提示された複合過去形は「過去」というテーマと強く結びつき、用例も過去用法中心であった。複合過去形の物語テキストにおける役割、時間の表示や「長さ」を感じさせやすい状態性の高い事行が複合過去形の使用を妨げるものではないことは、教育文法ではすでに取り入れられている事項であるが、今回の分析で明らかになったように、一律にすべての教材に反映されていたわけではなかった。教材に反映されていると思われる場合も文法規則として明示されていたのは *Alphabetix* の「出来事 vs 背景説明」のみだった。もちろん、上記の事項が反映されていない教材が複合過去形の学習における問題点を無視しているわけではあるまい。本稿の1章ですで見たとおり、教材に記載された文法事項は教授方針、学習段階、コミュニケーションの目標など様々な要素を考慮しつつ分析しなければならない。豊富な学習時間が期待できない大学の第二外国語学習の現状を想定した上で、少しでも運用を目指して作られた教材は、1つの文法項目に関して網羅的に文法規則を記述することはないからである。特に半過去形を学習項目に入れていない教材では2つの時制形を対比させる必要がないので、複合過去形の意味が機能的に示されないことが多い。たとえば、『話してみようフランス語』では複合過去形が教科書の最後の課に現れ、長さを感じさせる時間表現との共起も、状態性の高い事行との組み合わせも確認されていない。これは少ない学習時間を考慮して「単純明快」に複合過去形の形態的特徴と過去用法の典型的な例を学習しようという方法論的結論と言えらるだろう。

今回分析した教材では複合過去形の完了用法の機能も明示されなかった。ほとんどの教材には、複合過去形の日常的な用例として「経験の有無を問う」ものを中心に提示していたが、完了の否定形から感じられる表面的な意味は必ずしも「過去」ではなく「現在」になることもある。誤用分析では完了の否定を使うべきところで現在形を誤用する例が高い確率で見られたことを考えると、過去用法を偏重した現在の文法記述は複合過去形の機能を正しく伝えるものとは言えない。

注目すべきことに、完了用法の例は機能・概念シラバスを中心のコミュニケーション能力の育成を目指す教材よりも、文法シラバスを採用した教材に比較的多く確認された。文法シラバス中心の教材には、学習テーマに対応する具体的状況を設定して言語運用を行うタイプの練習は少なく、逆に、複合過去形の多様な用例を練習問題に盛り込むことが可能になっているようである。このことから考えると、近年の教材が採用している学習テーマと文法要素を有機的に結びつける意味論的方法是、複合過去形＝過去の図式化を個定し複合過去形の多義性が学習者に理解されにくい状況を助長しているのではないかとも考えられる。もちろん、これには曖昧

な時間性を持つ完了用法が「出来事を時間軸に位置づける」などの概念テーマや場面のテーマと結び付きにくいことも影響しているだろう。複合過去形の完了用法は日常会話に頻繁に使われるが、「～したことがある」という経験の有無を問うもの以外については具体的な場面が設定しにくいからである。

6. 結論にかえて

結論にかえて、本稿で分析した様々なフランス語の「文法情報」の教育文法への活用案を紹介しよう。

入門・初級のフランス語総合教材では形態の習得が優先される。意味の習得については、論理的に規則を記述し文法要素の機能を頭で理解するのではなく、できるだけ多様な言語資料とメタ言語資料を提供し、学習者がそれらの資料に触れることによって、よりよく概念化を行うための下地を作ることが基本となるだろう。そのためには、学習環境と目的に応じて、可能な限り複合過去形の学習の問題点を考慮した多様な言語資料を提供することが重要である。入門レベルでは文法規則は基本的なものにとどめ、具体的な状況に従って十分に運用練習を行うのがよからう。

教材に機能・概念シラバスが採用されているのであれば、既に述べたように、入門・初級レベルでは複合過去形の完了用法については「経験の有無を問う」以外の場面設定は難しいだろう。その場合、完了用法は補足的な会話練習または教室で使うフランス語の中で使うことができるだろう（ex. 「朝食を取ったかどうか聞く」「練習が終わったかどうか聞く」）。これらの状況ではしばしば *ne pas encore* を含む完了形が使われる。別冊練習問題帳があれば、活用練習を兼ねた筆記問題または複数の活用形を使う応用問題に同じ用例を盛り込むことも可能である。

言語運用にシフトした現在の外国語教育の流れの中では、第二外国語としての初級教材に網羅的な文法説明を記載することは困難である。複合過去形の現在までの継続、完了の否定、結果相など様々な完了用法は初級以後の学習項目になるだろう。事行との組み合わせによっては事柄の開始時が強調されること（ex. *J'ai aimé*. 「好きになった」）、複合過去形で表される事象は必ずしも終わっていないことなども初級以後に確認すべき事項である。これらの事項を学習に取り入れる際は、複合過去形と共に用いられる様々な時間表現と副詞の役割も忘れてはならない。過去用法と完了用法の結果相の区別が後置された *depuis* + 時間との共起可能性で判明するように、複合過去形の用法の意味は特定の時間表現と共起することで明らかになることがあるからである。

これらの文法事項が日常的な運用能力養成を目指す総合教材に提示される場合、入門・初級レベルの教材と同じく体系的に文法記述がなされるとは考えにくい。学習者の概念化作業も文法説明と会話文、例文、練習問題に提示される様々な言語資料を通して徐々に行われることに

なるだろう。その際、必要に応じて日本語訳を活用するのも概念化を効果的にすすめる手段となりうる。日本語に訳すことによって複合過去形の様々なニュアンスを表現することが可能になるからである。

近年の外国語教材の文法記述の傾向を考慮すると、学習者が自律的に概念化作業を進めるためには、複合過去形を含めたフランス語動詞時制形の機能と用例を総合的に記述した文法書とそれに対応した練習問題集があると便利だろう。もちろん総合的な文法書の必要性は学習者に限定したことはない。授業ひいては複数年に渡るカリキュラムをデザインする可能性のある教員にとっても、レフェランスとなる文法書と練習問題集の存在は、自分の言語知識を客観的に捉えなおし授業活動に有効に組み込むための有効な支えとなるはずである。

注

- 1) Zimmermann は教育目的に使用される文法教材を「教育と学習を支える参考資料や補助教材」と定義し、教材(教科書に付随するか否か)と使用者(教師または学習者)という観点から4種類に分類している。Zimmermann (1978), p. 97.
- 2) 概念化 (=conceptualisation) とは学習者が学習言語について行うメタ言語的認識作業を意味する。概念化については Besse et Porquier (1984), pp. 113-115 に詳しい。
- 3) アスペクト理論としては Guillaume (1929), Martin (1971) が代表的なものである。談話の中で動詞時制形の役割に注目してその機能を説明しようとしたものに Benveniste (1966), Weinrich (1974) がある。
- 4) aspect accompli という用語は Martin (1971) のものである。
- 5) 本稿では事象 = 指向する言語外の状況における行為と定義する。
- 6) Vendler (1967) の動詞分類を参考に事行を状態、活動、完了、到達の4種類に分けて記述している。
- 7) 本稿で引用する *L'étranger* は Folio 版である。Albert Camus, *L'étranger* (1942), Editions Gallimard
- 8) déjà, encore のアスペクト的機能については Desclès (1991), Fuchs (1991) に詳しく記されている。
- 9) depuis + 時間は前置と後置で共起関係が異なる。cf. Depuis 10 ans les prix ont augmenté. Hirashima (1999), p. 121. アスペクト的視点から動詞時制形と発話に関わる言語要素との共起関係に言及している研究としては Dessaux-Berthoneau (1985) の他に Muller (1975), Vet (1980), Borillo (1991), Fuchs (1991), Gosselin (1996) がある。
- 10) Martin (1971) では単純過去形のアスペクト価値は aspect inaccompli のヴァリエーションとして考えられているが、Maillard (1994-1995) は半過去形に代表されるアスペクト価値を aspect inaccompli、単純過去形のアスペクト価値を aspect global という用語で区別して表している。
- 11) Montredon、古石、Usui、Kashioka の調査対象となったインフォーマントの学習環境とレベルは様々である。Montrenon : フランスの語学学校で学ぶ日本人 (レベルの記載なし)、古石 : ①フランスの語学学校でフランス語を学ぶ日本人 (中級)、②フランス政府給費留学生としてフランスで研究をしている日本人 (レベルの記載なし)、Usui : ①日本の語学学校でフランス語を学ぶ日本人 (レベルの記載なし)、②フランスの語学学校でフランス語を学ぶ日本人 (中級)、Kashioka : 日本の大学で

第一外国語としてフランス語を学ぶ3年生

- 12) cf. Weinrich (1989) は半過去形と結びつきやすい動詞を18個ピックアップしているが、その中15個は状態動詞 (ex. être, avoir, rester) であり、状態性の高い動詞が半過去形と共に使われる確率が高いことが伺える。Weinrich (1989) pp. 132-133
- 13) インフォーマントは28名で、少なくとも1年3カ月以上フランス語を学習している。
- 14) 日本語の動詞分類については町田健 (1989) を参考にしている。
- 15) 一タで安定して複合過去形が訳される場合 (完了動詞・到達動詞と組み合わせられた場合) の複合過去形 (6題) の正解率は86.3%、日本語では複合過去形と半過去形の意味がどちらも一タで表される場合 (状態動詞と組み合わせられた場合) の複合過去形 (6題) の正解率は49.4%だった。Hirashima (1999), 第5章参照。なお、調査に使用した問題はフランス語で書かれた文または文章の動詞 (不定形で書かれている) を適当な時制形に活用するもので、文脈の理解を助けるために日本語で発話状況を説明するか、内容を要約する題がついている。
- 16) 一タで複合過去形完了用法が訳される場合 (4題) の正解率は76.8%、一テイナイで複合過去形完了用法が表される場合 (3題) の正解率は42.9%である。
- 17) インフォーマントからは現在形を使用した理由について、「今のことを話している」、「決めていない (という意味を表している)」、「今はまだ決めていない」などのコメントがあった。
- 18) 近接未来は練習問題帳の7課の部分に現れるが教科書では学習項目として設定されていない。
- 19) 本稿では分析対象として取り上げていないが『カジュアルにフランス語2』でも半過去形が導入される際に複合過去形の意味が再定義されている。cf. 『カジュアルにフランス語2—改訂版—』, p. 24
- 20) cf. 『ピエールとユゴー』は文法説明のフランス語例文に日本語訳を付けていないが、13課の Expressions の例文 Je ne suis jamais allé (e) en France. には「まだフランスに行ったことがないんだ。」という日本語訳が添えられている。
- 21) 発話時点を基準点とする場合でも J'ai bientôt fini. On est bientôt arrivé. では事象は発話時点において完了していない。

参考文献

- Benveniste, E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Paris : Gallimard
- Besse, H., Porquier, R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Paris : Hatier/Didier.
- Borillo, A. (1991), « De la nature compositionnelle de l'aspect », *Travaux de linguistique et de philologie*, 29, Strasbourg-Nancy, pp. 21-28.
- Chevalier, L. (2008), « Les facteurs à l'oeuvre dans le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire au Japon », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 3, no 1. *Etudes didactiques*, pp. 67-83.
- Cuq, J.-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International
- Desclès, J.-P. (1991), « Archétypes cognitifs et types de procès », *Travaux de linguistique et de philologie*, 29, Strasbourg-Nancy, pp. 171-195.
- Dessaux-Berthoneau, A.-M. (1985), « Niveaux et opérations dans la description des compléments temporels », *Langue Française*, 66, pp. 20-40.
- Fuchs, C. (1991), « Les typologies de procès : un carrefour théorique interdisciplinaire », *Travaux de*

- linguistique et de philologie*, 29, Strasbourg-Nancy, pp. 9-17.
- Gosselin, G. (1996), *Sémantique de la temporalité en français*, Bruxelles : Duculot.
- Guillaume, G. (1929), *Temps et verbe*, Paris : Champion.
- Hirashima, H. (1999), *Enseignement / apprentissage des temps verbaux dits « passés » et ses problèmes chez des étudiants japonais*, thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble III.
- Kashioka, T. (1990), « Les systèmes des temps verbaux français et japonais », *L'information Grammaticale*, 47, pp. 30-33.
- 古石篤子 (1982-1983), 「« Hier soir, je m'ennuyais bien quand... » をめぐって」、『フランス語教育』11、pp. 9-18.
- 町田健 (1989), 『日本語の時制とアスペクト』、東京：アルク出版
- LeLardic, M. (2005), « Éléments de réflexion sur la formation des enseignants de fle en université au Japon », *Enseignement du français au Japon 33*, Société Japonaise de Didactique du Français, Tokyo, pp. 87-107.
- Maillard, M. (1994-1995), Notes du cours de D. E. A : Grammaires contrastives (Sciences du langage : Linguistique générale et Didactique des langues), Université Stendhal-Grenoble III.
- Martin, R. (1971), *Temps et aspect, Essai sur l'emploi des temps narratifs en moyen français*, Paris : Klincksieck.
- Montredon, J. (1981), *Enseignement des temps verbaux à un public d'étudiants japonais*, thèse de 3^e cycle, Université de Besançon.
- Muller, C. (1975), « Remarques syntaxico-sémantiques sur certains adverbess de temps », *Le Français moderne*, 43, pp. 12-37.
- 沼田五十六、松村博史、米谷巍洋、バンドロム エディ (2009), 『カジュアルにフランス語—改訂版一』、東京：朝日出版社
- 沼田五十六、松村博史、米谷巍洋、バンドロム エディ (2011), 『カジュアルにフランス語 2—改訂版一』、東京：朝日出版社
- 小笠原洋子 (2010), 『ピエールとユゴー (DVD 付)』、東京：白水社
- 大久保正憲 (2011), 『話してみよう フランス語—Oui :)』、東京：朝日出版社
- 大阪日仏センター (Leroy, P., Rico-Yokoyama, A., 横山理, Dart, F.) (2001), *ALPHABETIX*, 大阪：日仏出版センター
- 大阪日仏センター (Leroy, P., Rico-Yokoyama, A., 横山理, Dart, F.) (2001), *ALPHABETIX, Guide pédagogique*, 大阪：日仏出版センター
- 大阪日仏センター、Rico-Yokoyama, A. (2003), *Alphabetix Cahier d'exercices*, 大阪：日仏出版センター
- 高橋百代、Nicolas Jégonday (2013), 『CD&ワークブック付 場面で学ぶフランス語1 [改訂版]』、東京：三修社
- 高橋百代、Nicolas Jégonday (2013), 『場面で学ぶフランス語1 [改訂版]』、教師用資料、東京：三修社
- Usui, M. (1986), *Etudes psycholinguistique du système intermédiaire de l'apprenant japonais dans le cadre verbo-temporel*, thèse de 3^e cycle, Université des Langues et Lettres de Grenoble.
- Vendler, Z. (1967), *Linguistique in Philology*, Cornell University Press.
- Vet, C. (1980), *Temps, aspect et adverbess de temps en français contemporain*, Genève : Droz

Weinrich, H. (1989), *Grammaire textuelle du français*, Paris : Didier

Weinrich, H. (1974), *Le temps*, trad. fr., Paris : Seuil.

Zimmermann, G. (1978), « Qu'est-ce qu'une grammaire pédagogique ? », *Etudes de Linguistique Appliquée*, No. 31, pp. 96-106.