

# フランス語コミュニケーション能力と「文法」

曾我 祐典

## 0. はじめに

日本の大学でも、近年、コミュニカティブ・アプローチ **communicative approach** (以下、CA) がますます多くの言語の教育において採用されるようになってきているようだ。フランス語教育では、日本とフランス(語)の関係の多様化を反映して、いまや主流になりつつあると言ってもよい。フランス語教育へのCAの本格的な導入は1970年代からのことだが<sup>1)</sup>、CAとは何であるかについては必ずしも教員のあいだに合意があるわけではない。本稿では「コミュニケーション能力の養成をめざす姿勢」としておく。CAが教授法よりも上位の概念であり、対応する教授法として多様なものが考えられることはいうまでもない。

大学のフランス語教育においてCAを標榜する教材が普及するのにもなって、「文法」をどのように教えるかという問題がさかんに提起されるようになってきた<sup>2)</sup>。読解力養成が中心であった従来型フランス語教育における文法教育に代わる、新しい「文法」の教育が求められているのである。そこで、本稿では、フランス語学の立場から「文法」というものをとらえなおし、その教育について考える手がかりを探ることにしたい。

以下、コミュニケーションにおいて「文法」はどのような役割を果たすか(1)、大学のフランス語教育ではどのような能力の養成をめざすべきか(2)、「文法」の教育はどのように行えばよいか(3)の順に論じる。

## 1. コミュニケーションと「文法」

### 1. 1 コミュニケーションの場の構成要素

はじめに、「文法」とは何か、コミュニケーションをするうえで「文法」はどのような役割を果たすかを検討しておこう。そのためには、コミュニケーションの場がどのような

- 1) CAを日本のフランス語教育界に紹介し、その導入にもっとも貢献したのは関西学院大学を拠点に先駆者として活躍した中川努と大阪大学の **Agnès Disson** である。
- 2) フランス語教授法に関する各種の研究会でもしばしば討論されているようだ。たとえば、「フランス語教育研修セミナー」(日本フランス語教育学会・在日フランス大使館共催)の1999年度のテーマは「コミュニカティブ・アプローチと文法」であった。日本フランス語学会も、1995年に「教科書文法を問い直す」というテーマのシンポジウムを開催している。

要素で構成されているかを概観しておく必要がある。ここでは、フランスにおいて、対面する二人のあいだでフランス語によるコミュニケーションが成立する条件を考えよう。少なくとも、次のような4項目を挙げることができるだろう。

1) 話題とその背景（現実・想像の世界）についての知識

二人は、話題とその背景についての知識、すなわち、現実世界についての百科事典的知識と想像世界をある程度以上共有している。たとえば、話題が「電子メールの添付ファイルの開き方」であれば、パソコン通信やそれに関連するさまざまな事物の知識をある程度以上共有していることがコミュニケーション成立の前提となる。

（たがいに相手がどの程度の知識をもっているか評価しながらコミュニケーションを行う）

2) コミュニケーションの場・文脈の認識

二人は、コミュニケーションの場（場面の性格や相手との関係その他さまざまな要因を含む）についての認識をある程度以上共有している。また、過去においてまたはその場面で相手と交わしたことば・話の流れといった、文脈の認識をある程度以上共有している。

（たがいに相手がどの程度の認識をもっているか評価しながらコミュニケーションを行う）

3) フランス社会における言語習慣の知識

二人は、フランス社会における言語習慣（コミュニケーション場面の社会的・心理的性格や相手との社会的・心理的關係に応じたことばづかい、談話の方略など）の知識と、言語習慣に照らして適切な発言をする能力をある程度以上共有している。

（たがいに相手がどの程度の知識・能力をもっているか評価しながらコミュニケーションを行う）

4) フランス語の知識

二人は、フランス語の知識と、「文法」に照らして正しい発話を構成する能力をある程度以上共有している。ここで、本稿でいう「文法」とは何かを示しておこう。フランス語常用者が音声・語彙・形態・統語法のすべての面にわたって身につけている知識にはかなりの個人差があるが、彼らの多くに共通する要素の体系を抽象的なレベルで想定したものが「文法」だと言ってよいだろう。または、標準的なフランス語常用者による発話構成に際して観察される規則性や傾向の体系を抽象的なレベルで想定したものが「文法」だと言ってもよいだろう。

（たがいに相手がどの程度の知識・能力をもっているか評価しながらコミュニケーションを行う）

いうまでもなく、これら4項目の区分は人為的なものにすぎない。たとえば、2)の「コミュニケーションの場・文脈の認識」と3)の「フランス社会における言語習慣の知識」

とはたがいに深く関わりあっており、それらと4)の「フランス語の知識」もたがいに深く関わりあっている、といったぐあいである。

もちろん、コミュニケーションが行われるには、二人がことばによって相手に働きかけたいという欲求をいただいていることが肝要である。欲求の内容は、人間存在の複雑さを反映してきわめて多様だが、なんらかの意味での行動要請（指示・依頼、示唆・勧誘、質問など）であることが多いと言える。発話者は、欲求を満たすために、現実世界・想像世界のなんらかの事柄に言及する、なんらかのタイプ（平叙文・疑問文・命令文・感嘆文）の発話を構成して相手に伝える。この発話構成の段階で4)の「フランス語の知識」が決定的な役割を果たすことはいうまでもない。

以上を図式的に示すと次のようになるだろう。

- 1) 話題とその背景（現実・想像の世界）についての知識
- 2) コミュニケーションの場・文脈の認識
- 3) フランス社会における言語習慣の知識
- 4) フランス語の知識



## 1. 2 発話構成と「文法」

発話者が相手になんらかの働きかけをする欲求から、パソコンの購入という事柄に平叙文によって言及しようとする場合を例にとり、コミュニケーションにおける「文法」の役割を考えよう<sup>3)</sup>。この事柄の中核部は、通常、「買う」という事行に、事行の主体と対象が参画して構成されると考えられる。発話者は、事柄中に認めうる無限に多様な要素のうちごく少数のもの（たとえば、買うという事行・買う主体である人物・買う対象であるパソコン）に目をとめて、それらを構成要素とするイメージを形成する。

事柄のイメージを形成すると、発話者は、イメージの構造にできるだけイコン的に対応するような構造の発話をめざして、すなわち、イメージの主要要素が発話の主語（述部付与の基部）に相当するような構造の発話をめざして、一連の語彙素を選ぶと考えられる。パソコンの購入の場合、仮に主要要素が「学生」であれば *étudiant*（他の要素は *acheter, ordinateur, etc.*）を選ぶといったぐあいに。いうまでもなく、発話者はイメージ中の各要素の姿にもっともよく合った語彙素を選ぼうと努める。事行については、その展開段階にも注意して単純形・複合形を考えつつ動詞語彙素を選ぶ。こうして選んだ語彙素を材料

3) 欲求からはじまって発話を構成して相手に伝えるにいたるまでのプロセスに関しては、曾我（1992、pp.21-39）を参照。

として組み立てようとする発話の意味構造（その発話を受け取る相手が思い描くことにならずのイメージの構造）を当初のイメージ構造に照合して語彙素選択の適否を判断し、ずれが大きいと感じれば別の語彙素を選ぶ。

次に発話者は、語彙素のあいだの意味・統語関係を考えつつ、事柄の評価に応じてモダリティ付与を行い、さらに必要があれば主題化・焦点化など一連の操作を加える。イメージ構造と事柄の評価に適合する言語素材を揃えて、それらを線状に配列するわけだが、このとき発話者は、フランス語の形態・統語法のさまざまな制約（とくに、動詞に対する主語や目的補語などの位置、名詞連辞中での限定語や形容詞の位置など）を意識することになる。

このような発話構成のはじめ（語彙素の選択）からおわり（発話の完成と伝達）までのプロセスにおいて発話者が意識的・無意識的に拠りどころにするのが、上の4)に示した「文法」である<sup>4)</sup>。「文法」を身につけていることは発話構成の前提条件である。

## 2. どのような能力の養成をめざすか

### 2. 1 めざすコミュニケーション能力

2. 1. 1 読解力養成をめざして行われてきた従来型フランス語教育は、おもに、日本がフランスの先進的な学術や諸制度を学ぼうとした時代の要請に応えるものであった。しかし、これからの世界のありかたを考えると、フランス語の文献・資料からなにかを学ぶ取るだけでなく、日本からの情報発信を広域国際語のひとつであるフランス語で行うことがますます重要になるだろう。したがって、日本社会の成員の中に、必要な場合には個人または集団のためにフランス語で交渉したり効果的な発言をしたりする能力をそなえた人をふやしていかなければならない。また、なによりも、個人レベルでの交流をもっと盛んにしていくことが望ましい。要するに、この数十年のあいだに日本社会とフランス（語）の関係は大いに多様化したのであり、それを反映して、読解力だけでなく「話す、書く」能力（発信能力）も養成するフランス語教育が必要となっているのである。

このように考えると、「コミュニケーション能力の養成をめざす姿勢」であるCAによるフランス語教育を行う場合、どのような能力をあつかうかが大事なポイントになる。多くの大学では、文学部・外国語学部などの一部の学科を別にすれば、週2回の授業を2年間行うという方式を採っているようだ。学習時間がこのように限られている現状では、養成すべきコミュニケーション能力として次の2つが考えられるだろう。

#### 1) 基本的能力

学生がフランス語でコミュニケーションをするために必要な「聞く・話す・読む・書く」のすべてにわたる能力基盤づくりをめざす。

4) 音声もきわめて重要だが、紙面の制約のために本稿ではあつかわない。

## 2) 特殊分野能力

各学生の興味と必要に応じた能力の養成をめざす。たとえば、フランス語の歌に関心のある学生が聞いたり歌ったりする、フランスのテレビの特定の番組を見て内容を理解する、フランス演劇のCDを鑑賞する、関心を抱いている問題に関する統計資料を読む、といったことができるようにする。

1) の「基本的能力」は、学生の興味と必要に応じてその後さまざまな方向にフランス語能力を伸ばしていくための基礎になるものである。多くの場合、大学のフランス語教育では1) をめざすのが妥当な選択ということになるだろう。

2. 1. 2 コミュニケーションの能力基盤づくりをめざす教育といっても、その内容はさまざまなものでありうる。ここでは、一例として、筆者も制作にかかわった教材『フランス語2001』(石野好一他、白水社、1999) の学習項目(原則として言語行為で表示) をごく簡単に紹介しておこう<sup>5)</sup>。

### 1. 自分について、人について話す

1-1 自分・相手・第三者の名前、住む町、0-10

1-2 名前、住む町、年齢、職業、11-40

1-3 名前、住む町、年齢、職業、勤務地、国籍、電話番号、41-999

1-4 好き嫌い、自己紹介、1000-2100

### 2. 生活のしかた、時間の使い方を話す

2-1 時刻、自分の1日の生活

2-2 自分・相手・第三者の1日の生活

2-3 自分・相手・第三者の1週間の生活

2-4 きょうしたこと、先週したこと

### 3. 空間的に位置づけながら話す

3-1 身近な物・人の位置関係

3-2 道順・日常の移動

3-3 地域と気候・天気

### 4. これまでにしたことを話す

4-1 これまでに住んだところ、以前といま

4-2 過去にしたこと

4-3 過去の出来事とその背景

### 5. 描写する、好き嫌いを言う、欲しいものを言う

5) 6章21課から成るこの教科書は「話す、読む、書く」を副題とし、「まえがき」には「(…)少し努力すれば、1年のうちに、大学生が実生活で必要とする最も基本的なことが、フランス語を使ってできるようになります」とうたっている。

- 5-1 人・物を描写する
- 5-2 好き嫌い、理由
- 5-3 欲しいもの
- 6. 頼む、誘う、伝える
  - 6-1 頼む、許可を求める
  - 6-2 誘う
  - 6-3 人の発言を伝える、手紙を書く
  - 6-4 復習、アンケート

この教材は、フランスの書物からなにかを学び取る能力だけを育てようとはしていない。個人レベルの交流から始まる一連の言語行為の習得をつうじて、その後学生がそれなりに学習をつづけることによってより高度の（またはより特殊な）能力に発展させていけるだけの基盤を作ろうとしている。

## 2. 2 社会的・心理的要因の重要性

2. 2. 1 読解力養成をめざした従来型フランス語教育があつかうのは、解釈の観点から見た語彙と形態・統語法にほぼ限られていた。しかし、「読む」に加えて「聞く、話す、書く」も含む（つまりメッセージの発信も含む）総合的コミュニケーション能力の養成をめざすフランス語教育では、当然、場面の性格や相手との関係などに応じて適切な表現形式を選ぶことができるようにしなければならない。そもそもコミュニケーションは、一般に、参加者のあいだの協同作業とみなすべきものである。したがって、「コミュニケーションの場・文脈の認識」と「フランス社会における言語習慣の知識」がきわめて重要であり、社会的・心理的要因が大きな意味をもつことを正しく認識しなければならない。

上の1. 1で「発話者は、欲求を満たすために、現実世界・想像世界のなんらかの事柄に言及する、なんらかのタイプ（平叙文・疑問文・命令文・感嘆文）の発話を構成して相手に伝える」と述べた。たとえば、部屋のクーラーをかけるという行動を要請する欲求をいただいた場合、発話者は社会的・心理的要因を考慮しつつ、適当と判断する事柄に言及する、あるタイプの発話を構成しようとする。「あなたがクーラーをかけること」という事柄に言及する(01)のような命令文の発話や可能性についてたずねる(02)のような疑問文の発話を構成するとはかぎらず、まったく別の事柄に言及する(03)のような平叙文の発話を構成することさえめずらしくない。

- (01) **Mettez le climatiseur!**
- (02) **Vous pouvez mettre le climatiseur?**
- (03) **On se croirait sous les tropiques.**

言語生活のこのような面については、待遇表現専用の形式を豊かにそなえている日本語や朝鮮語の教育では初級段階からかなり行き届いた配慮が見られる。フランス語教育で

も、基本的な学習項目のひとつとして重視すべきである。

2. 2. 2 われわれは、ふだんの生活において、どのような性格の場面でどのような関係の相手に向かって何のためにコミュニケーションをするかに応じて、意識的・無意識的に表現法を微妙に調整している。フランス社会の言語生活においても、基本的なレベルでは日本社会と多くの共通点が認められる。したがって、「コミュニケーションの場・文脈の認識」と「フランス社会における言語習慣の知識」を重視するということは、学生が日本社会でのコミュニケーションをつうじて培ってきた感覚を活かすようにしむけることでもある。

もちろん、基本的なレベル以外ではいろいろな面で差異があるのもたしかである。ここでは詳しく述べる紙面の余裕がないが、とくに談話の方略に関してはさまざまな違いが指摘できるだろう。また、言語行為のレベルでもさまざまな差異が観察されることがある。一例として「感謝する、礼を言う」行為を取り上げると、たとえば、家に招待してくれた人に数日後どこかでまた会った場合、フランス社会では、“**Merci encore pour l'autre jour!**” 「ありがとう、この前は」といったあいさつはしないのがふつうである。プレゼントをもらったり、なにかしてもらったりした場合なども、後になってあらためて感謝のことばを述べることはまずない。くり返し礼を言うと、また同じことをしてほしいと催促している、と受け取られるおそれがある。

基本的なレベルで日本とフランスの言語生活に共通点が多いのは、日本社会とフランス社会の基本的な構造が似ていることに由来する。たとえば、家族・家庭生活は同じようなもので、家族同士のことばのやりとりは日仏でほぼ同様と考えられる。幼稚園から大学院までの教育課程も似ていて教育水準もほぼ同じであり、生徒同士または教員と生徒のやりとりもほぼ同様だと言える。産業構造も企業活動も似ていて、職場での会議や取引先とのやりとり、同僚とのやりとりなどもほぼ同様と考えてよい。その他、マスメディア・通信手段の発達の度合いや、商店・役所や駅の窓口などでのやりとりなどもほぼ同様である。つまり、朝起きてから夜寝るまでのあいだにどのようにことばを使って暮らしているかは、大づかみに言えばほぼ同様ということになる。

日仏で同じような配慮をする例を見てみよう。たとえば、レストランでだれかと食事したいと思う場合、相手がごく親しい人であれば「感じのいい店だから、入ってみよう」といった断定的な調子で提案することがある。

(04) **C'est un restaurant sympathique. Entrons voir.**

しかし、相手が社会的・心理的に距離のある場合は、「わりあい感じのいい店だと思いますので、よろしければいかがでしょうか」といった相手の意向を尊重する言い方を採用することが考えられる。

(05) **C'est un restaurant assez sympathique, il me semble. Qu'est-ce que vous**

en dites?

従来は、あつかうとすれば差異にかぎる傾向が見られたが、共通点と差異はしばしば同じ理由で説明される。フランス語教育では、ひとしく重要なこととしてどちらもあつかうべきであろう。

### 3. 「文法」の教育

#### 3. 1 「文法」教育の形

3. 1. 1 ここでは、上の2. 1. 1で述べた「学生がフランス語でコミュニケーションをするために必要な『聞く・話す・読む・書く』のすべてにわたる能力基盤づくりをめざす」場合について、実際にどのように「文法」の教育を行えばよいかを考えよう。

「文法」教育は、フランス語教育の中核ではなく、コミュニケーション能力の養成を脇から支えるものとして位置づけるのがよいだらう。フランス語教育は、1. 1で述べた2)の「コミュニケーションの場・文脈の認識」、3)の「フランス社会における言語習慣の知識」、4)の「フランス語の知識」のすべてにかかわるものであり、その中で「文法」教育は、もっぱら4)の「フランス語の知識」のうち体系的な要素をあつかうものである。

フランス語教育は、学生が2. 1. 2で示したようなさまざまな言語行為のシミュレーションと実際のコミュニケーションをつうじて、コミュニケーションのノウハウを身につける授業（以下、模倣・実践授業）を中心とすることが望ましい。模倣・実践授業において行うシミュレーションとしては、おもに、フランス社会でなされている諸活動（さまざまなタイプの対話、生活情報・マスメディアの理解、メモ・書類の理解と作成、インターネットの利用など）のモデルを模倣する練習が考えられる。また、実際のコミュニケーションとしては、おもに、学習した表現形式を応用して学生が自分の欲求を満たすために実際にフランス語で諸活動（さまざまなタイプの対話、情報の交換、メモやe-mailのやりとりなど）を行うことが考えられる。上で紹介した教材『フランス語2001—話す・読む・書く—』は、このような模倣・実践授業のために開発されたものである。

「コミュニケーションをするために必要な能力基盤」を作るには、模倣・実践授業だけでは十分でない。学生は、なんらかの形で「文法」を学習する必要がある。なぜなら、上の1. 2で述べたように、発話構成をするためには、語彙素の選択からそれらの配列・伝達までの道筋がよく分かっているなければならないが、それには、語彙と形態・統語法の知識がある程度体系化されていることが前提となるからである<sup>4)</sup>。また、模倣・実践授業で習得する知識が断片的なものにとどまらないよう、自分で体系化していく能力・感覚を育てていく必要もあるからである。

それでは、どのように「文法」教育（学習）を行えばよいだらうか。次の3つの形が考えられるだろう。



### 1) 独習

授業では「文法」をあつかわず、学生が自分で必要に応じて参考書で調べるなどして独習する。この方式には、学生の学習意欲に全面的に依存すること、学生が自分の必要にうまく適合する参考書を見つけることができるかどうか疑わしい、といった問題があるだろう。

### 2) 模倣・実践授業中の質問、ワンポイント・レッスン

模倣・実践授業の際に、学生が疑問をいただいたら質問をし、教員がそれに答える。また、模倣・実践授業を進めていく過程で教員が必要に応じて「文法の時間」を設けてワンポイント・レッスンをする。

### 3) 文法クラス

全体の授業時間に余裕があれば「文法」専用のクラスを設け、模倣・実践授業を補完することができる。

3. 1. 2 上の2)のように模倣・実践授業内で行うにせよ、3)のように文法クラスを設けて行うにせよ、「文法」の教育は、学生がいわゆる文法事項・文法規則の知識を多く蓄えることを目的とすべきではない。それよりも、学生が「言及しようとする事柄について形成するイメージ（伝えようとする内容）」と「語彙素・構文・動詞形態などの言語手段（表現形式）」のあいだのダイナミックな対応関係を理解して、発話構成に必要な表現感覚を身につけることを目的とすべきである。フランス語常用者は、文法事項・文法規則を想起しながらではなく、「表わそうとする事柄のイメージにぴったり、しっくりくるという快感」や「イメージとずれているといういやな感じ」に導かれて、発話を構成していると考えられる。「文法」の教育は、フランス語常用者がそなえているこのような表現感覚を学生が身につけることをめざすもの、知識の蓄積というよりはむしろ感覚の育成をめざすものであるべきだろう。

そのような目的に合った教授法としてさまざまなものが考えられるが、そのひとつにコーパスを学生に観察させて規則性の発見に導こうとする方法がある。これは、DISSON (1996) などが提唱するもので、佐野敦至他 (1998) のような教材もその実践例とみなすことができる。

筆者は、発話構成の練習をつうじてフランス語の基本的な表現のしくみについてあれこれ仮説を検討する方式の授業が、フランス語の全体像を早い段階からとらえて表現感覚を養っていくために効果的だと考えている。曾我祐典 (1996、1998) はそのような「文法」教育のための教材として構想されたものである。もちろん、同じ教材を用いる場合でもさまざまな授業の進め方がありうるが、筆者が関西学院大学文学部で曾我 (1998) を使っている授業では、学生に予習をしてくることを求め、学生がいただいた疑問を教室活動の出発点としている。すなわち、授業では、教科書の練習問題の解答を発表した後、理解

しにくい点や疑問に感じる点などについて学生の質問・発言を求め、それをきっかけとしてフランス語での発話構成のしくみを考えていくわけである。

### 3. 2 語彙の教育

読解力養成をめざすだけなら、語彙と形態・統語法を発話解釈（メッセージの受信）の観点からあつかえば十分ということになる。しかし、「読む」以外に「聞く、話す、書く」も含む総合的なコミュニケーション能力を養成しようとするとき、語彙と形態・統語法を発話構成（メッセージの発信）の観点からあつかうことが重要になる<sup>4)</sup>。

そうなる時、とくに語彙の教育は、従来とは根本的に異なるタイプのものを考えなければならぬだろう。コミュニケーションの場で、フランス語常用者を相手に自分が発話者として振舞えるようになるには、たとえば仏和辞典に記されている日本語訳が言えることはあまり意味がない。使おうとする語彙素が語彙体系の中でどのような位置を占め、どのような意味的・統語的結合可能性をもっているか（他の語彙素とどのように共起するか）が分かっているなければならぬ。これは、たとえば、日本語での発話構成において「さわる」と「ふれる」が類義語であることを知っているだけでは十分ではなく、たとえば、助詞「を」「に」との共起についての正しい感覚をもっていることが不可欠であることを考えれば分かるだろう。

(06) 山田はそっと画集の表紙 を／に さわった。

(07) 山田はそっと画集の表紙 \*を／に ふれた。

フランス語の場合、たとえば、仏和辞典の動詞 *attendre* の項で「待つ」「期待する」などの日本語訳を見るだけでは、*attendre* を発話中で用いることができるようにはならない。学習の道具としては、仏日翻訳の道具である仏和辞典にかわって、認知的なアプローチにより意味と表現形式の対応関係を明快に示してくれるような辞典が必要である。そのような辞典では *attendre* はたとえば次のように記述されることが考えられる。基本的な意味は、「なにかに注意を向けている」という要素と「そのまま何もしていないでいる」という要素を含んでいると言える。両者をバランスよく含んでいる場合が1、後者に傾いた場合が2、前者に傾いた場合が3である。このように記述すると、派生語 *attente*、*attentif*、*attentivement*、*attention* などとの関係も明らかになるだろう。

**attendre** 「なにかが起ることに注意を向けた状態でのいる」

1 

～が	注意を向けてその場にいる	～に
----	--------------	----

1) 人+attendre+人／事物

*Les enfants ont attendu (l'arrivée de) leur professeur /l'autocar toute la matinée.*

2) 人+attendre+de 原形／que 接続法

*J'attends de pouvoir lire le chinois pour faire un voyage en Chine.*

Sayaka *attendait* que sa mère lui donne des explications supplémentaires pour essayer.

*J'attends* que je sois mort pour savoir si le paradis existe.

3) 事物+attendre+人

Le dîner/La voiture vous attend.

2 ～が | (注意を向けた状態で) なにもしていないでいる

4) 人/事物+attendre

Il vaut mieux *attendre* deux ou trois jours avant d'agir.

3 ～が | 注意を向けている | ～に

5) 人+attendre+人/事物(+de 人/事物)

Elle *attendait* un accueil plus chaleureux.

Qu'est-ce qu'on peut *attendre* de cette recherche?

6) 人+attendre (+de 人/事物) +que 接続法

*J'attends* de toi que tu me dises la vérité.

4 ～が | 自分の主観において | 注意を向けている | ～に

7) 人+se+attendre+à 事物

On *s'attendait* à un remaniement ministériel plus complet.

8) 人+se+attendre+à 原形/à ce que 接続法

Il ne *s'attendait* pas à gagner.

On *s'attend* à ce que le gouvernement fasse quelque chose pour y remédier.

### 3. 3 「文法」教育の姿勢

3. 3. 1 いうまでもなく、「文法」の教育がうまくいくかどうかの鍵を握るのは教員であり、教員が「文法」をどのようなものと見て、どのような姿勢でその教育を行うかですべては決まる。

フランス語の「文法」の中でも形態・統語法は、規範意識の強い学校教育の場ではあたかも化石のように確立・固定したものとして提示されることが多かったから、従来型の教育を受けて自分でも行ってきた教員はそのような見方に慣れているかもしれない。しかし、いうまでもなく、形態・統語法も社会生活におけるコミュニケーションの必要に柔軟に対応すべく変化し続けている<sup>6)</sup>。たとえば、関係辞 *après* の後の接続法節の使用はフランスでも日本の教員のあいだでも論議されることがあるが、これはコミュニケーションにおいてある形態が果たす機能とその形態を使う労力のバランスを考えることによって説明される事象のひとつである。実際、規範文法・学校文法は最近まで直説法節のみを正しい

6) GADET (1989)、LEEMAN-BOUIX (1994)、YAGUELLO (1998) などを参照。

としてきたが、現在では教養あるフランス語常用者がごくふつうに〈*après que* 接続法〉の組み合わせを用いるのが観察され、接続法節は直説法節と並ぶ正規の表現になったと言ってよい状態である。この事象は次のように説明されるであろう：

従節の事柄と主節の事柄の前後関係は *après* によって表わすのだから、わざわざ直説法の形態（原則として主動詞の形態よりも一段階複雑な形態）によって生起時期を表示する必要性は低く、接続法の複合形（主動詞の形態と無関係、常に一定）を使えば十分である。しかし、なんらかの理由によって時況節中でも事柄の生起時期を表示したい（表示すべきだ）と思う場合も多く、そのときは直説法の形態を用いる。

これは一例にすぎないが、形態・統語法も人と人のやりとりが紡ぎ出していくものであり、人が頻繁に通るところに自然に道ができていくように、コミュニケーションをつうじて徐々に形成されていくものである。つまり、1. 1で見た4)は2)、3)に規定されているのである。形態・統語法は、このように、コミュニケーションのしくみ全体の中でとらえるべきであり、文法規則という用語よりも「規則性」や「傾向」といった用語の方が言語実態によく合っているだろう。

「文法」を人間の認知メカニズムの産物としてとらえると説明のつく事象も少なくない。たとえば、〈*se*+動詞〉という表現形式だが<sup>7)</sup>、「事行に対する事行主体のなんらかの意味での強い関与・自己投入」を表すときに用いるのが広く観察される。しかし、*douter* の場合、その意味を仏和辞典を参考に「疑う」であるとし、それに「強い関与・自己投入」が加わったものを〈*se+douter*〉で表すと考えると、蓋然性がある程度高いという評価を(08)、(09)で表すことが説明できなくなってしまう。

(08) *Clarisse se doute de l'échec de notre fils.*

(09) *Je me doutais bien qu'elle savait tout.*

これは、*douter* が「疑う（＝事物や事態の存在・生起を否定的にとらえる行為）」を表すと考えたところに問題がある。*douter* は次のようなことを表すと考えるべきである：「事物や事態の存在・生起について、蓋然性が高いという方向でとらえようとするが、低いと見るべき要因も意識するために、蓋然性が高いととらえるにいたらないでいる」。実は、これは TLF や GR などのフランスの辞典の記述に近く、なによりも多くの用例により支持される見方である。*douter* は、事行主体が、事物や事態（状況・文脈から意識にのぼっている）の存在・生起をそのまま肯定しようとしつつも、蓋然性の評価にあたって反対要因も意識するために肯定的な方向に十分に進めないでいる、という事行を表す動詞なのである。これに「事行に対する事行主体のなんらかの強い関与・自己投入」という要素が働くと、「蓋然性が高いという方向に向かう勢いが強くなり、低いとみるべき要因が多少あっても、蓋然性がある程度高いととらえるにいたる」ということになる。すなわち、

7) 詳細については曾我(1999)を参照。

〈se+douter〉の機能も、〈se+動詞〉という表現形式を使用する場合に共通するメカニズムで説明できることになる。このような、認知構造から表現形式を説明する姿勢は、学生の理解を容易にし、表現感覚を養うのに貢献することが期待できる。

3. 3. 2 「文法」は、コミュニケーションの場での使用によって形成されていくわけだが、もちろん、使用の基盤、すなわち適切な発話を構成する能力の基盤でもある。たとえば、「あらたまった」とか「くだけた」とかの区別は社会生活においてきわめて重要だが、それも「文法」を踏まえてのことである。真偽判断にかかわるモダリティ表現を例にとると、フランス語にはたがいに類義関係にあると認められるものが少なからず存在し、あるものが「ふつうのことばづかい」または「くだけた、やわらかいことばづかい」という印象を与え、あるものが「あらたまった、かたいことばづかい」という印象を与えることがある<sup>8)</sup>。

たとえば、「彼女がカナダ人であること」という事柄をありうることとして表す場合、次の(10)、(11)のような言い方が考えられる。

(10) *Elle est peut-être Canadienne.*

(11) *Il est possible qu'elle soit Canadienne.*

(10)に比べると(11)は「あらたまった、かたい」という印象を与える。これは、(10)が単文であるのに対して(11)はより複雑な構造の複文であるところから考えると考えてよいだろう。また、人称構文の発話に比べて、対応する非人称構文の発話は常により「あらたまった、かたい」という印象を与えるという事実があるが、これは、事柄を発話者と断絶した形で提示する非人称構文が、それだけ高度の抽象化操作を前提とする表現法であることによると考えられる。

それでは、「彼女が来年また来ること」という事柄を確実なこととして表す、次の2つの発話を比べてみよう。

(12) *C'est sûr qu'elle reviendra l'année prochaine.*

(13) *Il est certain qu'elle reviendra l'année prochaine.*

どちらも複文である点は同じだが、(12)に比べて(13)の方がより「あらたまった、かたい」という印象を与える。これはどこから来るのだろうか。「発話者からの距離」という要因に注目すると、ceは、本来、発話者がなにかを指し示す動作に対応する現場指示的な性格をもった語である。つまり、(12)の“c'est...”は発話者に密着した表現であると言える。また、sûrは「人の状態(安心、確信)」を形容することばで、自分の気持ちを表すのに適している。これに対して、(13)の非人称のilは何も受けておらず、“il est...”は発話者との結びつきのない抽象的な表現である。そして、certainは「事柄のあり方(確実)」を形容することばで、自分から隔たった事柄を客観的に表すのに適している。これ

8) 詳細については曾我(1997)を参照。

が、(13)の方がより「あらたまった、かたい」という印象を与える理由であろう。

このようなメカニズムになっていることを確かめれば、適切な発言をする能力を「文法」の知識が支えていることが分かるであろう。

#### 4. おわりに

日本がさまざまな分野の先進情報を得ようとして、フランス語文献を理解し日本語に翻訳する人材の育成に力を注いだ時代は終わった。これからは、フランス語圏との相互交流の中で、フランス語による情報発信も大いに推進するよう、また、個人レベルでの交流をいっそう盛んにするよう努めるべきだろう。大学のフランス語教育においてCAを標榜する教材が広く採用されるようになってきた背景には、このようなフランス（語）との関係の多様化があると考えられる。

本稿では、読解力養成をめざす従来型のフランス語教育にかわって、コミュニケーションに必要な「聞く・話す・読む・書く」のすべてにわたる能力基盤づくりをめざすフランス語教育の中で、「文法」をどのように位置づけるべきかを探った。

学生が自ら発話者（話し手・書き手）として振舞うには、フランス社会における言語習慣に照らして適切な発言をする能力が前提となる。そして、フランス語で発話を構成するために不可欠の「文法」を身につける必要がある。「文法」教育は、コミュニケーションのいわば実習の場である模倣・実践授業を補うもので、学生が「言及しようとする事柄について形成するイメージ（伝えようとする内容）」と「語彙素・構文・動詞形態などの言語手段（表現形式）」のあいだのダイナミックな対応関係が分かって発話が構成できる、そういう表現感覚を養うことを目的とする。このように目的を設定すると、それに適合する教授法・教材の開発を考えることが可能になる。実際、すでにいくつかの試みがあり、それぞれかなりの成果をあげているようだ。ただし、語彙に関しては形態・統語法とはやや性質の異なる問題がある。学生が基本的な語彙素について語彙体系の中で占める位置と意味的・統語的結合可能性を習得するような教育が必要だが、そのための教授法開発はあまり進んでいない。

「文法」教育の成否の鍵を握るのは教員であり、教員の言語観・文法観がすべてを左右すると言ってよい。その意味からも、自分の担当するクラスのために一学期分または一年分のまとまった教材を制作するなどして、言語生活と言語構造についてあらためて考える機会をふやすことは有益だろう。

#### 参考文献

- DISSON, A. (1996): *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon, Bilan et propositions*, Presses Universitaires d'Osaka.

GADET, F. (1989): *Le français ordinaire*, A. Colin.

LEEMAN-BOUIX, D. (1994): *Les fautes de français existent-elles?*, Seuil.

中村啓佑・長谷川富子 (1995) : 『フランス語をどのように教えるか』、駿河台出版社。

佐野敦至他 (1998) : 『発見方式 使えるフランス語』、朝日出版社。

曾我祐典 (1992) : 『フランス語における状況の表現法』、白水社。

—— (1995) : 「外国語教育と待遇表現——朝鮮語・フランス語——」、『総研論集』、関西学院大学総合教育研究室、pp. 14-29。

—— (1996) : 『ことばのしくみ フランス語 (改訂版)』、白水社。

—— (1997) : 「フランス語のモダリティ表現」、『文体論研究』43、pp. 28-38。

—— (1998) : 『フランス語初級 文のかたち』、第三書房。

—— (1999) : 「<se+douter> の機能」、『人文論究』49-1、pp. 21-33。

YAGUELLO, M. (1998): *Petits faits de langue*, Seuil.

吉田研作 (1998) : 「コミュニケーション・アプローチと授業実践」、『フランス語教育』26、pp. 15-24。

## La grammaire pour communiquer en français

SOGA Yusuke

L'enseignement du français en milieu universitaire semble s'engager de plus en plus sur la voie de l'approche communicative, sans pour autant que les professeurs, majoritairement formés par la méthode "grammaire-lecture", arrivent à proposer un enseignement de la grammaire qui cadre avec cette nouvelle option. Notre article se veut utile pour combler cette lacune.

Après avoir défini la compétence grammaticale comme composante de la compétence de communication, c'est-à-dire comme partie intégrante d'un savoir-faire socio-culturel, nous avons esquissé un enseignement de la grammaire centré sur ce que fait le locuteur en interaction verbale. Pour rendre nos étudiants aptes à bien construire leurs énoncés en français, il ne suffit évidemment pas d'énumérer les "règles grammaticales" et de faire faire des exercices de mémorisation comme le font encore souvent nos collègues. Il nous semble désormais indispensable d'aider l'assimilation du comportement des locuteurs français dans leur "passage du niveau conceptuel au niveau linguistique" (B. Pottier) par une réflexion sur les principes qui régissent le choix à effectuer parmi les différentes expressions possibles. Il s'agit donc d'un enseignement résolument sémantique qui, avec comme point de départ la structure conceptuelle du contenu à communiquer, vise à doter les étudiants d'un "sentiment linguistique" proche de celui des locuteurs natifs.