

日本語を母語とするフランス語学習者における言語変異の習得

縦断的発話データに基づいた分析

Acquisition de la variation stylistique chez les apprenants japonophones de français Analyse basée sur les données longitudinales

近藤野里

Nori KONDO

青山学院大学

Université Aoyama Gakuin

E-mail: norikondo@cl.aoyama.ac.jp

ふらんぼー(Flambeau) vol.48 2022, p.122-137.

原稿受理 2022-11-28 ; 最終版 2023-01-31

抄録

本研究の目的は日本語を母語とするフランス語学習者による言語変異の習得がどのように行われるのかを明らかにすることである。また、本研究は同一の話者を一定期間継続的に追跡する縦断的に構築された発話データを使用し、留学経験がある学習者と日本で学習を続けた学習者において、インフォーマルな変異形の習得がどのように進むのかについて考察する。

Résumé

L'objectif de notre étude est de déterminer comment se déroule l'acquisition de la variation stylistique par des apprenants japonophones de français. L'étude prend également en compte le développement de la compétence sociolinguistique chez les apprenants L2 en se basant sur les données longitudinales. En utilisant nos données qui suivent continuellement le même locuteur sur une période de temps, nous examinons comment l'acquisition de variantes informelles progresse chez deux types d'apprenants (avec / sans séjour linguistique dans un pays francophone).

キーワード

言語変異、教授規範、中間言語、compétence sociolinguistique、étude longitudinale

© ふらんぼー Flambeau 48 (2022) pp.122-137.

183-8534 東京都府中市朝日町 3-11-1 東京外国語大学フランス語研究室

183-8534 French Section, Tokyo University of Foreign Studies, 3-11-1

Asahi-cho Fuchu City, Tokyo

本稿の著作権は著者が保持し、クリエイティブ・コモンズ表示 4.0 国際ライセンス (CC-BY) 下に提供します。

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ja>



1. はじめに¹

本研究の目的は日本語を母語とするフランス語学習者による言語変異の習得がどのように行われるのかについて考察することである。本研究は8名のフランス語学習者を対象に1年程度のインターバルを置き2回の録音を行うことで、同一の話者を一定期間継続的に追跡する縦断的研究である。本研究のインフォーマントは1年のインターバルの間に、フランス語圏の国・地域への長期留学を経験したグループと、日本でフランス語の学習を続けたグループに分けられる。それぞれのグループのインフォーマントにおいて、インフォーマルな変異形の習得がどのように進むのかについて着目する。また、学習者による変異の習得をどのように促進できるのか、その方法についても考察する。

2. 社会言語学的能力の習得に関する研究－フランス語学習者の場合－

本節では、まず社会言語学的能力の定義とフランス語学習者による社会言語学的能力の習得に関する先行研究によってこれまでに明らかになったことについて概観したい。また、教科書ではどのように言語変異が扱われているのかについて、最近のフランス語教科書の動向についても説明する。

2.1. 社会言語学的能力の定義

Lyster (1994: 263)は社会言語学的能力を、「コンテキストに応じて社会的に適切なスピーチに気づき、それを産出する能力(the capacity to recognize and produce socially appropriate speech in context)」と定義している。ヨーロッパ共通参照枠(CEFR)では社会言語学的能力は、「言語使用の社会的次元に対応するために必要な知識とスキル(La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les capacités requises pour traiter la dimension sociale de l'utilisation des langues)」と記され、発話状況や会話を行う相手に応じて、フォーマルまたはインフォーマルなスタイルで話すことができるという能力が求められるのはB2レベルからである(Conseil de l'Europe, 2021:142-143)。社会言語学的能力は、上級レベルからその習得が期待されているといえる。

2.2. フランス語学習者の社会言語学的能力に関する先行研究

フランス語学習者による社会言語学的能力の習得に関する研究は1990年代からカナダ(Raymond Mougeon, Katherine Rehner, Tery Nadasdi)、アイルランドやベルギーの研究者(Vera Regan, Jean-Marc Dewaele, Martin Howard)によって進められてきた。これ

¹ 本研究は、科研費 18K12473 若手研究「日本人フランス語学習者の社会言語学的能力の発達過程に関する通時的研究」、科研費 20H01279 基盤研究(B)「言語変異に基づくフランス語、日本語、トルコ語の対照中間言語分析」、科研費 20H01291 基盤研究(B)“From corpus to target data as steps for automatic assessment of L2 speech: L2 French phonological lexicon of Japanese learners”の助成を受けた。

らの研究は学習者の言語産出において音声的変異 (/l/の脱落²、リエゾン³、シュワー⁴) や形態統語的変異 (nousの代わりに onの使用⁵、否定辞 neの脱落⁶) がどのように使用されるのかに注目してきた。先行研究で指摘されたことは、一般的には学習者は主にフォーマルな形を使用し、インフォーマルな変異形を過少使用する傾向にあることや、形態統語的変異は音声的変異よりも習得されやすいことである。また、変異形の習得に大きく影響するのは、母語話者とのやり取りの多さであり、目標言語が話される国・地域への留学・滞在経験が影響することが指摘されている (cf. Regan *et al.* 2009 ; Howard, 2012)。ただし、留学・滞在経験を経た場合にも、変異形の産出頻度は母語話者よりも低いことも指摘されている⁷。また、留学を経験した学習者はインフォーマルな変異形をフォーマルな発話コンテキストでも使用してしまう傾向があることも報告されている (Dewaele & Regan, 2002)。最近では留学・滞在経験がある場合でも、それぞれの学習者の母語話者とのやり取りの頻度は異なるため、そのような頻度についても徐々に考慮されるようになってきている⁸。

2.3. 教科書の中でどのように言語変異が扱われるのか

教室や教材の使用から学習者が得られるインプットは、基本的にはフォーマルなスタイルのものである。そのため、インフォーマルな変異形の習得は教室外での母語話者とのやり取りに委ねられている。母語話者とのやり取りが増える留学経験が、インフォーマルな変異形の習得に大きく作用するのはそのためである。学習者に対して、変異についての明示的な説明をすることがその習得を促進することはすでに指摘されてきたことでもある (Dewaele & Regan, 2002)。

学習者が使用するフランス語教科書に反映されるフランス語は、母語話者が日常的な会話で用いるようなフランス語とは大きく異なり、より規範的なものである。Surcouf & Giroud (2016)はフランス語教科書と話し言葉コーパスの比較から、シュワーの脱落、人称代名詞 tu における /y/ の省略、そして 3 人称代名詞 il(s) における /l/ の脱落が母語話者の発話で頻度が非常に高いものの、教科書ではほとんど観察されないことを観察している。以下の表からも明らかなように、教科書コーパスでは、インフォーマルな変異形の使用頻度は非常に低い。

² Howard, *et al.* (2006), Mougeon *et al.* (2010) など。

³ Howard (2005, 2010, 2012), Racine (2015) など。

⁴ Paternostro *et al.* (2017), Isely *et al.* (2018) など。

⁵ Dewaele (2002), Rehner *et al.* (2003) など。

⁶ Dewaele (2004), Dewaele & Regan (2002), Regan (1997), Rehner & Mougeon (1999), Paternostro *et al.* (2017) など。

⁷ 例えば、Howard *et al.* (2006:13)は /l/ の脱落について、留学経験を有するインフォーマントの発話における頻度は、ネイティブスピーカーの発話と比較して低いことを指摘している。

⁸ Kennedy Terry (2017)、Chamot *et al.* (2021)は、フランス語圏滞在期間中の母語話者との交流の多さ・少なさを考慮にいれている。

	教科書コーパス	母語話者コーパス
シュワの脱落	21%	72%
tu における/y/の省略	7%	88%
il(s)における/l/の脱落	6%	94%

表 1: 教科書コーパスと母語話者コーパスにおける変異形の使用頻度(Surcouf & Giroud (2016)に基づき作成)

近藤(2017)は学習者が使用する教科書の中で、インフォーマルな変異形についての説明が含まれることは一般的ではないと述べているが、Kondo (2021 :419)は、近年フランスで出版されたフランス語の発音教本では、インフォーマルなスタイルで用いられる変異形が含まれる場合があることを指摘している。例えば、Kondo (2021 :419)は以下のような変異形が発音教本で説明されていることを示している。

- (1) *tu* の縮約 : *tu as fini ? t'as fini ?* (Abry & Chalaron 2019 : 34, 38, 41, 55, 179 ; Kamoun & Ripaud 2016 : 56)
- (2) 流音 [l] および [ʁ] の脱落 : *Il va venir* [il.va.və.niR] (oral standard) vs [i.va.vniR] (oral familier) ; *parce que* [paskə] (Abry & Chalaron 2019 : 169, 179)
- (3) 連辞 *il y a* の発音 : *il y a* [ja] (Abry & Chalaron 2019 : 38, 86, 179)
- (4) 子音の同化 : *je* [ʒ(ə)] の発音の無声化 ([j]) (Abry & Chalaron 2019 :179 ; Kamoun & Ripaud 2016 : 26, 151)

しかし、上記のような項目についての明示的な説明を取り入れている教科書はまだそれほど多くはない。そのような教科書の例として、Kamoun & Ripaud (2017)による *Phonétique essentielle du français B1/B2* が挙げられる。この発音教本には、*Particularités phonétiques du français et registres de langue*(フランス語の音声的特性とレジスター)という項目があり、シュワの発音、音や要素の脱落、音声同化などが扱われている⁹。日本で出版された教科書で言語変異に関する説明があるものはまだ珍しいが、立花(2020)による『エリソン – フランス語の手引き』はその一例である。この教科書では、巻末の付録部分に「教科書に載らないフランス語」(p.106-107)という項目があり、主語代名詞 *tu* の縮約、否定辞 *ne* の脱落、無音の *e* (*e caduc*)の脱落、代名詞 *on* の多用、非人称 *il* の脱落などが簡略的にではあるが、説明されている。

フランス以外のフランス語圏で出版された教科書については、例えばケベック州で出版されたフランス語教科書の中には、インフォーマルな変異形を明示的に説明するものも

⁹ その他にも、ヴェルランや SMS のフランス語、フランスの方言やフランス語圏の変種についても扱われる。

あることを近藤(2019)が指摘している¹⁰。また、近藤(2019)はケベック州で出版されたフランス語教科書の音声教材の分析から否定辞 *ne* や代名詞 *il(s)* および *elle(s)* の脱落がかなり高い頻度で確認されることを指摘しており、音声教材に実際の言語使用に見られる変異形を反映する方法を示しているといえる。近藤(2019)がコーパスとして使用したケベック州のフランス語教科書シリーズでは、教科書のレベルに応じて、脱落頻度が異なり、例えば初級学習者が使用する A1 の教科書では脱落頻度が低く、より規範的な発音を教えるという配慮、もしくは変異形の使用頻度を抑えることで学習者の負担を軽減する配慮がとられている(近藤, 2019 :18)。

このように、言語変異を教科書に反映することは実際には可能であるといえる。そして、このような言語変異を扱う教科書が徐々に増えていることは、教授規範の内容が今後は少しずつ変化していく可能性を示唆しているのかもしれない。

3. 本研究の目的とコーパスについて

3.1. 本研究の目的

本研究の目的は、日本語母語話者のフランス語学習者における言語変異の習得過程について考察することである。これまで社会言語学的能力としての言語変異の習得に関する研究は、カナダやヨーロッパの学習者を対象としてきた。カナダの学習者はイマージョン教育の生徒であり、またヨーロッパ(ベルギー、アイルランド)の学習者は中等教育以前からフランス語を第二言語として学習してきた大学生が対象である。本研究は大学入学後にフランス語の学習を始めた日本語母語話者の学習者を研究対象とし、インフォーマルな変異形の習得の縦断的研究を行う。また、本研究では多くの先行研究で分析対象となっていた代名詞 *il* における /l/ の脱落と否定辞 *ne* の脱落に加えて、他の音声的変異の習得も研究対象とする。本研究のリサーチクエスションは、以下である。

- (1) 2 回の録音のインターバルの間に留学をした学習者はインフォーマルな変異形の習得が進むことが期待される。複数のタイプの変異形は同時に習得されるのだろうか。
- (2) 日本に残って学習を続けた学習者のグループではインフォーマルな変異形の習得がそれほど進まないことが予想される。もし変異形が習得される場合には、どのタイプの変異形を産出できるようになるのか。

本研究は音声的変異と形態統語的変異の 2 種類の変異を考察する。まず、音声的変異については以下の 3 つを分析対象とする。

a. 1 人称代名詞 *je* の無声化

je[₃(ə)] に後続する動詞の語頭子音が無声の場合に、シュワーが脱落した上で [j] と

¹⁰ 近藤(2019:7)によれば、「*je suis*」の発音がしばしば *chui* もしくは *chu* と発音されるという説明や「*il y a*」の発音が [ja] となるといった説明が見られる。

発音される場合である。例えば、「*je pense*」という連辞で無声化が起きた場合には、[ʒ(ə)pɑ̃s]ではなく、[ʃpɑ̃s]と発音される。

b. 2 人称代名詞 *tu* の縮約

母音の前で *tu* [ty] が [t] となり、後続する動詞の音節の語頭で発音される。例えば、「*tu auras*」は [tyoʁa] ではなく [toʁa] のように、また「*tu as*」は [tya] ではなく [ta] のように発音される。

c. 代名詞 *il* における /l/ の脱落

代名詞 *il* における /l/ の脱落は、母音の前と子音の前の両方で起きる。母音の前では例えば、「*il y a*」が [ilja] ではなく、[ija] もしくは [ja] と発音される。また子音の前では、「*il faut*」が [ilfo] ではなく、[ifo] と発音される。本研究では生起数が少ない三人称主語人称代名詞の *ils* および *elle(s)* は分析対象としない。

次に、形態統語的変異は以下である。

d. 否定辞 *ne* の脱落

フランス語では否定辞 *ne(n')* と *pas*¹¹ で動詞を挟むことによって否定形が作られる。「*je ne parle pas*」において *ne* が脱落した場合には、「*je parle pas*」と発音され、*pas* によって否定の意味が付与される。

3.2. コーパスについて

本研究で使用するコーパスは、IPFC (InterPhonologie du Français Contemporain 「現代フランス語中間音韻論」)¹² のプロトコルに従い、2017 年から 2019 年にかけて実施した録音から作成されたものである。録音内容は単語リストの読み上げタスク、テキストの朗読タスク、母語話者とのインタビュー¹³、自由会話 (15 分～30 分) と多岐にわたるが、本研究では自由会話タスクのデータを使用する。本研究では、1 年ほどのインターバルを取り 2 回の録音を行うことができたインフォーマントの発話を分析対象とする。1 回目の録音は、大学に入学後 2 年～2 年半のフランス語学習ののちに行った。また、その約 1 年後に 2 回目の録音を行った。フランス語圏 (フランスもしくはカナダのケベック州) への長期留学を経験したインフォーマントについては、2 回目の録音は帰国後に行った。

本研究では長期留学を経験した学習者 5 名のグループを AS (*Avec Séjour* の略)、日本で学習を続けた学習者 3 名のグループを SS (*Sans Séjour* の略) と呼ぶ。またそれぞれのインフォーマントは例えば、AS_01、SS_01 のようにグループ名と話

¹¹ *pas* の他に、*plus*, *jamais*, *rien*, *personne* のような否定辞がある。

¹² 詳しくは Detey & Kawaguchi (2008)、近藤、川口 (2009)、Racine *et al.* (2012) を参照のこと。

¹³ 日本で学習を続けたインフォーマントについては、母語話者とのインタビューは行わなかった。

者番号を並べた名称で呼ぶ。

	1年のインターバルの間に長期留学を経験した インフォーマント(AS)					1年のインターバルの間に 日本で学習を続けたインフ ォーマント(SS)		
インフ ォー マント	AS_01	AS_02	AS_03	AS_04	AS_05	SS_01	SS_02	SS_03
留学期間	10 カ月	10 カ月	10 カ月	10 カ月	10 カ月	1 カ月	1 カ月	1 カ月
留学先	フランス	カナダ	フランス	フランス	カナダ/ フランス	フランス	フランス	フランス

表 2: インフォーマントの学習プロフィール

AS の録音 1 回目のフランス語能力は CEFR の A2~B1 レベル程度であり、SS の録音 1 回目のフランス語能力は A2 レベル程度である。留学経験を持つ AS のインフォーマントについては、AS_05 以外の話者は留学期間中は継続的にフランスまたはカナダのケベック州に滞在した。一方、AS_05 は留学期間の前半をケベック州で、後半をフランスで過ごした。SS のインフォーマントは長期的な留学経験を持たないが、1 か月程度の短期のフランス留学経験を持つ。

データの分析のために、Transcriber を用いて転写したデータを見ながら、音声聞き、それぞれの変異形の実現有無を確認する作業を行い、Excel 上にメタデータを作成した。インフォーマントの発話が重なった箇所や、声が小さかったり雑音聞こえるなど、音声不明瞭な箇所は分析の対象外とした。

4. 分析

以下では、それぞれの変異形の産出について見ていく。

4.1.1 人称代名詞 je の無声化

1 人称代名詞 je の無声化は、AS の 1 回目の録音ではほとんど観察されず、AS_04 の発話の « je pense » という連辞で 1 例のみが観察された。AS の 2 回目の録音では、無声化の頻度は 25.49% であった。1 回目の録音と 2 回目の録音での無声化の頻度には統計的有意差があるといえる ($\chi^2=12.116$, $p<.05$)。一方、SS については、1 回目の録音と 2 回目の録音でそれぞれ 1 例のみが観察されただけであった。

	1 回目の録音	2 回目の録音
AS	3.70% (1/27)	25.49% (26/102)
SS	2.56% (1/39)	2.08% (1/48)

表 3: AS および SS の発話における je の無声化の頻度

AS の 2 回目の録音では、無声化は AS_01 以外の 4 人のインフォーマントの発話で観察された。無声化の頻度は学習者によって異なることが図 1 から読み取れる。

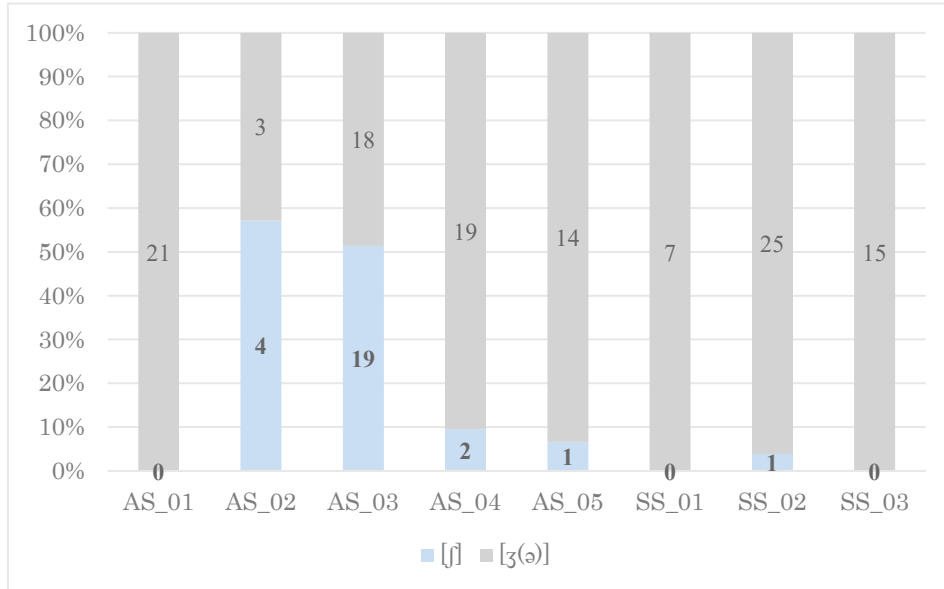


図 1 : AS および SS の 2 回目の録音における je の発音

AS_02 および AS_03 は [ʒ(ə)] と同程度の頻度で [j] と発音しているが、AS_04 および AS_05 の発話において無声化はほとんど観察されない。

AS_02 の « je suis allée » の発音は特徴的で、このインフォーマントは [ʃəale] と発音したり、また選択的リエゾンを実現させて [ʃizale] と発音していることもある。特に後者の発音形は、無声化というインフォーマルな変異形と、フォーマルなスタイルの特徴でもある選択的リエゾンの実現が混ざっており、フォーマルな発音特徴とインフォーマルな発音特徴とが区別されていない様子が見える。

je の無声化は AS_03 の発話で最も多く観察される。このインフォーマントは複数の連辞で無声化を産出している。「je([j]) connais pas」(2 例)、「je([j]) pense (que)」(11 例)、「je([j]) pense pas」(1 例)、「je([j]) peux pas」(1 例)、「je([j]) sais」(1 例)、「je([j]) sais pas」(3 例)で無声化が観察された。

他方で、SS の 2 回目の録音では、SS_02 の発話で 1 例 (« je ([j]) sais pas ») のみが確認され、他の 2 名のインフォーマントの発話においては無声化は観察されなかった。

4.2. 2 人称代名詞 tu の縮約

2 人称代名詞 tu の縮約は AS の発話にのみ観察され、SS の発話では一度も観察され

なかった。1 回目の録音では AS_04 の発話(« tu as ([ta] mangé euh tire d'érable¹⁴ ? ») で、tu の縮約が 1 例観察された。AS の 2 回目の録音における縮約の頻度は 21.74%である。しかし、1 回目と 2 回目の録音における tu の縮約の頻度に統計的有意差はない ($\chi^2=3.678$, $p>.05$)。

	1 回目の録音	2 回目の録音
AS	4.17% (1/24)	21.74% (10/46)
SS	0% (0/29)	0% (0/28)

表 4: AS および SS の発話における tu の縮約の頻度

AS の 2 回目の録音において tu の縮約は 10 例観察されたが、そのうちの 5 例は AS_02 の発話において観察された。1 例のみ « tu étais [tɛtɛ] »という連辞で観察され、他の 9 例は « tu as [ta] + 過去分詞 »という連辞の発音に見られた。以下に例を挙げる。

- « tu étais [tɛtɛ] où ? [rire] » (AS_04)
- « tu as [ta] pu utiliser dictionnaire japonais ou ? » (AS_02)
- « tu as [ta] pas trouvé ? » (AS_03)
- « est-ce que tu as [ta] cuisiné » (AS_05)

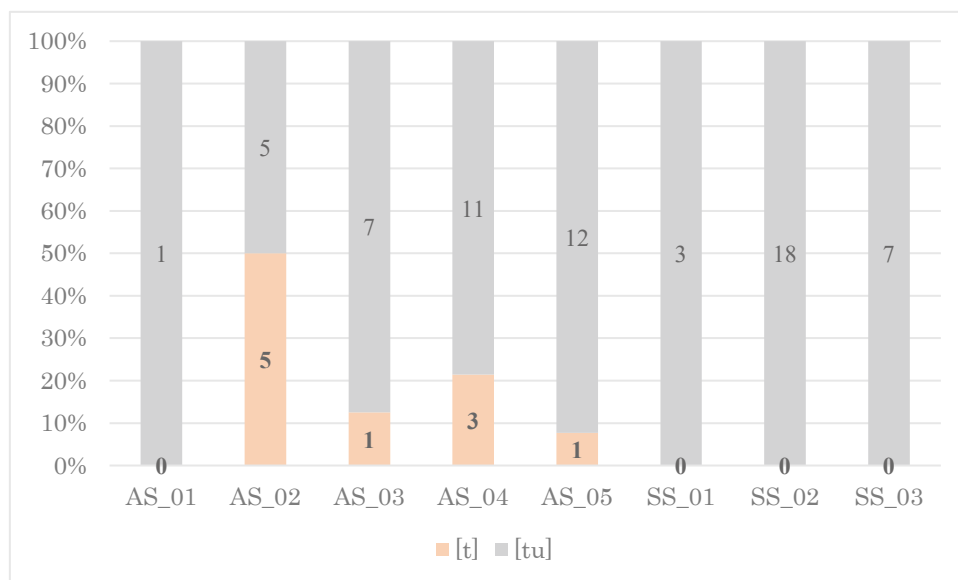


図 2: AS および SS の 2 回目の録音における tu の発音

4.3. 代名詞 il における /l/ の脱落

¹⁴ « (une) tire d'érable »とはメープルシロップを煮詰めたものを雪の上にかけて固めて作るメープルタフィーのことだが、インフォーマント AS_04 は部分冠詞(de la)を落としている。

代名詞 *il* における /l/ の脱落は、AS のインフォーマントについては、1 回目の録音から観察された。ただし、脱落が観察されたのは、AS_02 および AS_04 の発話にのみであった。1 回目の録音では、「*i(l) faisait*」(1 回)、「*i(l) y en a*」(2 回)、「*i(l) y a*」(4 回)、「*i(l) y avait*」(4 回)といった連辞で脱落が起きており、その頻度は 23.40% である¹⁵。AS の 2 回目の録音では、全てのインフォーマントの発話で /l/ の脱落が観察され、脱落頻度は 50.56% まで上昇した。1 回目と 2 回目の録音での /l/ の脱落頻度には統計的有意差が確認された ($\chi^2=9.366$, $p<.05$)。

SS については、1 回目の録音では脱落は観察されず、2 回目の録音では SS_02 の発話で「*i(l) n'y a pas*」という連辞での脱落が 1 例観察された。

	1 回目の録音	2 回目の録音
AS	23.40% (11/47)	50.56% (45/89)
SS	0% (0/25)	5.88% (1/17)

表 5: AS および SS の発話における /l/ の脱落頻度

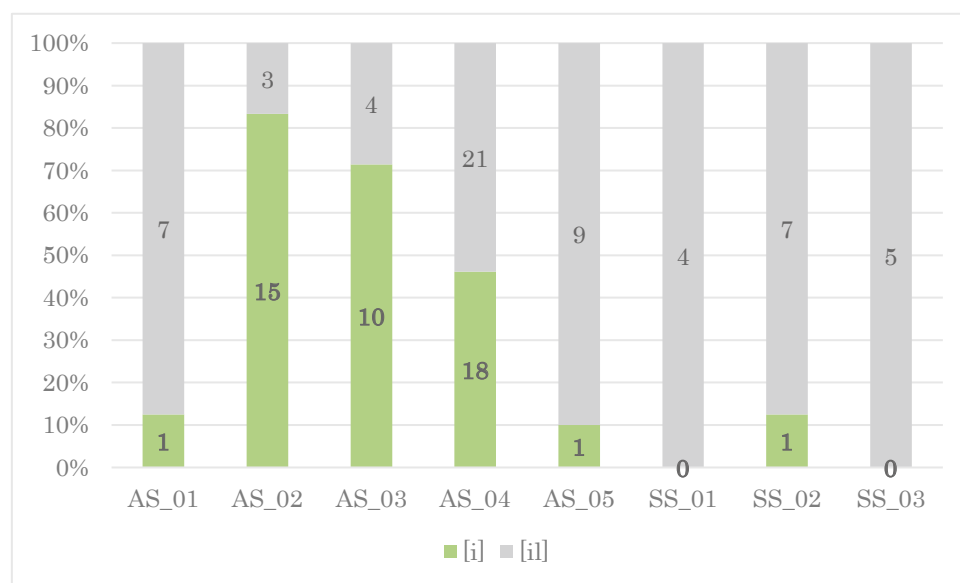


図 3: AS および SS の 2 回目の録音における *il* の発音

AS の 2 回目の録音における個々のインフォーマントの *il* の発音を観察すると、脱落頻度はインフォーマントによって異なる。AS_02 および AS_03 の発話における脱落頻度は 60% を超えるのに対して、AS_01 や AS_05 の発話では /l/ の脱落はほとんど観察されず、/l/ の脱落の習得には個人差があるといえる。

¹⁵ また、*il* 自体が発音されず、[jãna] (« *(il) y en a* »)、[ja] (« *(il) y a* »)、[javɛ] (« *(il) y avait* ») といった発音も確認された。

4.4. 否定辞 ne の脱落

否定辞 ne の脱落については、AS の 1 回目の録音で « c'est pas », « c'était pas », « je sais pas » といった限られた連辞において ne の脱落が観察された。

	1 回目の録音	2 回目の録音
AS	21.43% (9/42)	79.61% (82/103)
SS	3.57% (1/28)	25% (8/32)

表 6: AS および SS の ne の脱落頻度

AS の 1 回目の録音では脱落頻度が 21.43%であるのに対して、2 回目の録音では脱落の頻度は 79.61%まで上昇する。1 回目と 2 回目の脱落頻度には統計的有意差が確認された($\chi^2=43.212$, $p<.01$)。AS の 2 回目の録音では、5 人のインフォーマントすべてに ne の脱落が観察され、また多様な連辞において ne の脱落が観察された。以下に例を挙げる。

« je sais **pas** <vin> je bois **pas** beaucoup <[rire]> du coup je connais **pas** » (AS_03)

« il neige **pas** » (AS_04) »

« mais je savais **pas** qu'il y avait # le système comme ça » (AS_05) »

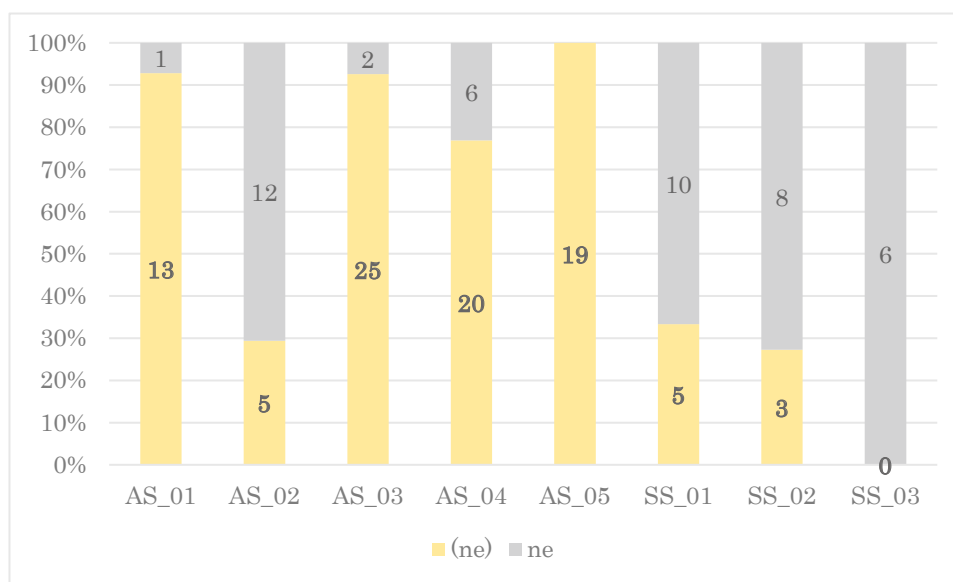


図 4: AS および SS の 2 回目の録音における ne の脱落

SS については、1 回目の録音では脱落頻度が 3.57%であったのに対し、2 回目では 25%まで上昇する($\chi^2=5.377$, $p<.05$)。1 回目の録音では SS_01 の発話でのみ、« c'est

pas 》という連辞で脱落が観察された。2 回目の録音では、「 c'est pas 》に加えて、「 je peux pas 》, « je sais pas 》, « tu manges pas 》といった複数の連辞で脱落が観察されるようになった。ne の脱落が観察されるのは、SS_01 および SS_02 のみであり、SS_03 が ne を脱落させることはなかった。また、SS_01 は « je ne sais pas 》ではなく、ne が脱落した変異形 « je sais pas 》のみを使用する。学習者が « c'est pas 》, « je sais pas 》のような連辞において ne の脱落した変異形を産出することは、Regan (1997)でも指摘されている。このような段階を経て統語的規則に気づき、他の連辞にも ne の脱落を徐々に適用させていくことが考えられる。

5. 考察

本研究は、自由会話データに基づき、日本語を母語とするフランス語学習者によるインフォーマルな変異形の習得について分析を行った。長期的な留学経験が変異形の習得を促すことは、フランス語学習歴が長いヨーロッパの学習者に対してすでに指摘されていたことであるが、同様のことが日本の学習者についてもいえる。以下ではそれぞれのリサーチクエスチョンについて考察する。

(1) 2 回の録音のインターバルの間に留学をした学習者はインフォーマルな変異形の習得が進むことが期待される。複数のタイプの変異形は同時に習得されるのだろうか。

留学を経験した AS の 2 回目の録音では、1 回目の録音と比較して変異形の習得が進んだといえる。ただし、tu の縮約の頻度については 1 回目と 2 回目の録音で統計的有意差は観察されなかった。また、2 回目の録音では、ne の脱落と /l/ の脱落は全てのインフォーマントの発話に観察されたため、この 2 つの変異形は習得が比較的容易であると言える。例えば、AS_04 は 1 回目の録音において、すでに 4 種類全ての変異を産出しており、特に産出頻度が高いのは /l/ の脱落と ne の脱落である。

留学を経験したインフォーマントの間で変異形の習得には個人差があることが確認されたといえるだろう。例えば、AS_01 と AS_05 は音声的変異をほとんどもしくは全く産出することがない一方で、ne の脱落頻度は非常に高い。また、AS_02、AS_03、AS_04 のように複数の変異形に気づき、産出できている場合もある。これら 3 人のインフォーマントは社会言語学的能力の習得に優れているともいえるが、必ずしも全ての変異形を同程度の頻度で産出しているわけではない。AS_02 の場合は、ne の脱落頻度はそれほど高くなく、AS_01 の場合は tu の縮約を産出しない。

	je の無声化				tu の縮約				il における /l/ の脱落				ne の脱落			
	1 回目		2 回目		1 回目		2 回目		1 回目		2 回目		1 回目		2 回目	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
AS_01	2	0%	22	0%	3	0%	1	0%	4	0%	8	13%	3	0%	14	93%
AS_02	-	-	7	57%	3	0%	10	50%	3	67%	18	83%	2	0%	17	29%
AS_03	4	0%	37	51%	4	0%	8	13%	16	0%	14	71%	10	60%	27	93%

AS_04	8	13%	21	10%	6	17%	14	21%	9	78%	39	46%	2	50%	26	77%
AS_05	13	0%	15	7%	8	0%	13	8%	15	0%	10	10%	25	8%	19	100%

表 7: AS の 2 回の録音におけるそれぞれの変異形の産出頻度の推移

(2) 日本に残って学習を続けた学習者のグループではインフォーマルな変異形の習得がそれほど進まないことが予想される。もし変異形が習得される場合には、どのタイプの変異形を産出できるようになるのか。

SS のインフォーマントについては、日本でのフランス語学習によって変異形の習得が促進されたとはいえない。また、日本で学習を続けた場合でも変異形の習得に個人差が見られることが確認されたといえる。

	je の無声化				tu の省略				il における /l/ の脱落				ne の脱落			
	1 回目		2 回目		1 回目		2 回目		1 回目		2 回目		1 回目		2 回目	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
SS_01	14	0%	7	0%	10	0%	3	0%	8	0%	4	0%	11	0%	15	33%
SS_02	15	7%	26	4%	11	0%	18	0%	6	0%	8	13%	14	7%	11	27%
SS_03	10	0%	15	0%	8	0%	7	0%	11	0%	5	0%	3	0%	6	0%

表 8: SS の 2 回の録音におけるそれぞれの変異形の産出頻度の推移

SS_01 および SS_02 は特に 2 回目の録音で ne の脱落した変異形を産出している。そのような脱落は限られた連辞(« c'est pas », « je peux pas », « je sais pas »など)において観察され、ne が脱落した発音形がチャンクとして記憶され、産出されているといえる(cf. Regan, 1997)。ただし、これ以外の連辞に ne の脱落を適用するのは難しく、ne を脱落させることはない。

音声的変異の産出は、SS_02 の発話にのみ観察され、また « je ([ʃ]) sais pas », « il ([i]) n'y a pas »のような連辞でのみ観察された。また、SS_02 は« je ([ʃ]) sais pas »のような連辞で je の無声化と ne の脱落の両方が起きた変異形を発音している。

6. おわりに

本研究の分析において、インフォーマルな変異形の習得は個人差が大きいことも確認されたといえる。また、je の無声化や tu の縮約のような音声的変異の習得は留学経験があったとしても難しいことも確認された。長期的な留学経験がない段階でも、学習者によってはインフォーマルな変異形に気づき、実際に産出している。例えば、AS_04 のように長期留学を経験する前から、社会言語学的能力としての言語変異の習得に敏感な学習者もいれば、SS_02 のように日本で学習を続けた場合でも、ne が脱落したチャンクに気づき、実際に産出する学習者もいる。他方で、SS_03 のようにインフォーマルな変異形を全く産出しない学習者も見られた。このようなインフォーマントが、母語話者による変異形の使用

に気づいているのかどうか、もし変異形に気づいている場合には、意図的にそれを使用しないことを選択しているのかどうかについては不明である。このように個々のインフォーマントの違いからは、それぞれのインフォーマントがフランス語の言語変異についてどのような知識を持ち、また変異形の習得についてどのような印象を抱いているのかについても注意を払う必要が考慮される。そのため、データ収集の際には、学習者が言語変異についてどのような知識を持つのかを調査するためのアンケートや、社会言語学的能力の習得に対してどのような意識（例えば、肯定的なのか否定的なのか）を持っているのかについて調査するためのアンケートなども同時に行うことが望ましく、これは今後の課題である。

学習者に対して社会言語学的能力の習得を促すためには、明示的な説明が必要であることは先行研究で言われてきたことである(Dewaele & Regan, 2002)。また、明示的な説明を授業内で学習者に与えることで、学習者による変異形の使用頻度が増加したことはすでに French & Beaulieu (2016)によって報告されている。

学習者にインフォーマルな変異形を明示的に教えることは、言い換えればフォーマルな話し方の特徴をも意識させることでもあり、「コンテキストに応じて社会的に適切なスピーチ」(Lyster, 1994)を産出する能力の習得を促進させることにつながる可能性があるだろう。学習者個人の留学経験や母語話者とのやり取りの機会だけに依存せず、社会言語学的能力の習得を促すためには、教材の開発は重要な課題である。変異形の作り方、それぞれの変異形が使用される発話スタイルの違い、母語話者による変異形の産出頻度の提示のような明示的な説明だけではなく、変異形の使用を知覚させるための音声教材の作成も可能であろう。

参考文献

- CHAMOT, M., RACINE, I. REGAN, V. & DETEY, S. (2021). Une ou des immersion(s) ? Regard sur l'acquisition de la compétence sociolinguistique par des apprenants anglophones irlandais de FLE. In : Pustka, E. (éd). *La prononciation du français langue étrangère*. Tübingen: Editions Narr, pp. 133-161.
- Conseil de l'Europe (2021). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer - Volume complémentaire*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigner/1680a4e270> (最終閲覧日 : 11/27/2022).
- DETEY, S. & KAWAGUCHI, Y. (2008). *Interphonologie du Français Contemporain (IPFC) : récolte automatisée des données et apprenants japonais*, Journée PFC : Phonologie du français contemporain : variation, interfaces, cognition. Paris, Dec. 11-13.
- DEWAELE, J-M. (2002). Using socio-stylistic variants in advanced French interlanguage : the case of 'nous'/'on', *Eurosla Yearbook*, 2, pp. 205-226.
- DEWAELE, J-M. (2004). Retention of omission of the 'ne' in advanced French interlanguage: The variable effect of extralinguistic factors. *Journal of Sociolinguistics*, 8, pp. 433-450.
- DEWAELE, J-M.& REGAN, V. (2002). Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française : le cas de l'omission variable de 'ne', *Journal of French Language Studies*, 12, pp.

123-148.

- FRENCH, L. M. & BEAULIEU, S. (2016). Effects of sociolinguistic awareness on French L2 learners' planned and unplanned oral production of stylistic variation, *Language Awareness*, 25, 1-2, pp. 55-71.
- HOWARD, M. (2005). L'acquisition de la liaison en français langue seconde: Une analyse quantitative d'apprenants avancés en milieu guidé et milieu naturel, *Corela*, HS-1, pp.2-14.
- HOWARD, M. (2010). S'approprier les normes sociolinguistiques en langue étrangère – quel rôle pour l'enseignement ? In : O. Bertrand & I. Schffner (eds), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseigmenet / l'apprentissage*, 283-96. Paris : Éditions de l'Ecole Polytechnique.
- HOWARD, M. (2012). The advanced learner's sociolinguistic profile: On issues of individual differences, second language exposure conditions, and type of sociolinguistic variable, *The Modern Language Journal*, 96, 1, pp. 20-33.
- HOWARD, M., LEMÉE, I. & REGAN, V. (2006). The L2 acquisition of phonological variable: the case of /l/ deletion in French. *French Language Studies*, 16, pp. 1-24.
- ISELY, R., RACINE, I., DETEY, S. & ANDREASSEN, H. & EYCHENNE, J. (2018). Le rôle de l'immersion dans l'apprentissage du schwa chez les apprenants alémaniques avancés de FLE, In : *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2018 SHS Web of Conferences*, 46.
- KENNEDY TERRY, K. (2017). The emergence of sociolinguistic variation in L2 French learners during study abroad, In: *Studies in Second Language Acquisition*, 39, 3, pp. 553-578.
- KONDO, N. (2021). La prononciation dans les manuels de FLE: entre norme d'orthoépistes et usage réel. In : Pustka, E. (éd). *La prononciation du français langue étrangère*. Tübingen: Editions Narr, pp. 405-428.
- LYSTER, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, 15, pp. 263-287.
- MOUGEON, R., NADASDI, T. & REHNER, K. (2010). *The sociolinguistic competence of immersion students*. Bristol: Multilingual Matters.
- PATERNOSTRO, R., DIDELOT, M. & RACINE, I. (2017). Quelques traits stylistiques chez les apprenants italophones de FLE , In : *Remères-DoRiF*. <http://www.dorif.it/reperes/roberto-paternostro-marion-didelot-isabelle-racine-quelques-trait-stylistiques-chez-les-apprenants-italophones-de-fle/> (最終閲覧日 : 11/27/2022).
- RACINE, I. (2015). La liaison chez les apprenants hispanophones avancés de FLE, in : Racine. I & Detey. S (eds), *Bulletin vals-asla*, 102, pp. 147-167.
- RACINE, I., DETEY, S., ZAY, F. & KAWAGUCHI, Y. (2012). Des atouts d'un corpus multitâches pour l'étude de la phonologie en L2 : l'exemple du projet « Interphonologie du français contemporain » (IPFC), In : Kamber, A. & Skupiens, C. (eds). *Recherches récentes en FLE*. Berne : Peter Lang, pp. 1-19.
- REGAN, V. (1997). Les apprenants avancés, la lexicalisation et l'acquisition de la compétence sociolinguistique : une approche variationniste. *AILE Acquisition et interaction en langue étrangère*, 9, pp. 193-210.
- REGAN, V., HOWARD, M. LEMÉE, I. (2009). *The acquisition of sociolinguistic competence in a*

study abroad context, Bristol: Multilingual matters.

REHNER, K., MOUGEON, R. & NADASDI, T. (2003). The learning of sociolinguistic variation by advance FSL learners: The case of ‘nous’ versus ‘on’ in immersion French. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, pp. 127-156.

SURCOUF, C. & GIROUD, A. (2016). À quelle langue accède l’apprenant ? Examen critique du traitement de l’oral dans les premières leçons de manuels de français langue étrangère pour débutants, *Linguistik Online*, 78, 4, <https://doi.org/10.13092/lo.78.2947>. (最終閲覧日 : 11/27/2022)

近藤野里 (2017). 「日本語母語話者のフランス語発話にみられる社会言語学的特徴としての脱落について」『外国語教育研究』, 20号, pp. 151-164.

近藤野里(2019). 「ケベックで出版されたフランス語教科書にみられる社会言語学的変異の反映の方法」『外国語教育研究』, 22号, pp. 2-21.

近藤野里, 川口裕司 (2009). 「IPFC と中間言語としての現代フランス語研究」, 『ふらんぼー』 東京外国語大学フランス語研究室フランス研究会, 34号, pp. 51-67.

フランス語教科書

ABRY, D. & CHALARON, M-L. (2019). *Les 500 exercices de phonétique avec corrigés niveau A1/A2*, Paris : Hachette.

KAMOUN, C. & RIPAUD, D. (2016). *Phonétique essentielle du français A1/A2*, Paris : Les Éditions Didier.

KAMOUN, C. & RIPAUD, D. (2017). *Phonétique essentielle du français B1/B2*, Paris : Les Éditions Didier.

立花史 (2020). 『エリソン – フランス語の手引き』 東京 : 駿河台出版社.