

目次

序章.....	1
1. 本研究の目的.....	1
2. 構成.....	2
第一章　メタ言語能力.....	5
1. 1. メタ言語能力とは何か.....	5
1. 1. 1. 定義.....	5
1. 1. 2. 領域.....	7
1. 2. メタ言語能力の発達.....	8
1. 2. 1. 母語におけるメタ言語能力の発達.....	8
1. 2. 2. 外国語学習とメタ言語能力の発達.....	12
1. 2. 2. 1. 母語の存在.....	12
1. 2. 2. 2. その他の既習外国語の存在.....	13
1. 2. 2. 3. 学校教育という環境.....	14
1. 3. メタ言語能力と言語能力の関係.....	16
1. 4. メタ言語能力と作文の自己訂正.....	17
1. 5. まとめ.....	18
第二章　外国語教育における筆記産出能力・活動.....	20
2. 1. 外国語教授法と筆記産出能力・活動.....	20
2. 1. 1. 歴史的概観.....	20
2. 1. 1. 1. 文法・訳読教授法.....	20
2. 1. 1. 2. 直接教授法.....	21
2. 1. 1. 3. オーディオ・リンガル教授法.....	21
2. 1. 1. 4. 視聴覚・全体構造教授法.....	22
2. 1. 1. 5. コミュニカティブ・アプローチ.....	23
2. 1. 1. 6. 行動中心アプローチ.....	24
2. 1. 2. 日本における近年の傾向.....	27
2. 2. 外国語で書くことの難しさ.....	30
2. 2. 1. 難しさの要因.....	30
2. 2. 2. フランス語の場合.....	31
2. 3. アウトプットの役割.....	32
2. 4. L2 ライティングプロセス.....	33

2. 4. 1. L2 ライティングプロセスのモデル.....	33
2. 4. 2. ライティングストラテジー.....	36
2. 5. まとめ.....	38
第三章 日本人学習者の作文における誤り.....	40
3. 1. 誤りとは.....	40
3. 1. 1. 誤りの概念の偏移.....	40
3. 1. 2. 誤りへの対処.....	46
3. 1. 3. 誤りの原因.....	47
3. 2. 日本人フランス語学習者の作文における誤りの分析研究.....	48
3. 2. 1. 語彙の誤りに関する研究.....	49
3. 2. 1. 1. Izumi(1978).....	49
3. 2. 1. 2. 湯浅(1986).....	49
3. 2. 2. 文法の誤りに関する研究.....	50
3. 2. 2. 1. 冠詞.....	50
3. 2. 2. 1. 1. 市川(1983).....	50
3. 2. 2. 2. 時制とアスペクト.....	50
3. 2. 2. 2. 1. 古石(1983).....	50
3. 2. 2. 2. 2. 柏岡(1990).....	51
3. 2. 2. 2. 3. Nakamura(1990).....	52
3. 2. 2. 2. 4. 平嶋(2001).....	53
3. 2. 3. 語彙と文法の誤りの両面に関する研究.....	53
3. 2. 3. 1. 中村(1992).....	53
3. 2. 3. 2. 藤田(1995).....	54
3. 2. 4. 文章構成の誤りに関する研究.....	55
3. 2. 4. 1. 高垣(2000).....	55
3. 2. 5. 作文の評価に関する研究.....	56
3. 2. 5. 1. 原田(1989).....	56
3. 2. 5. 2. 今中(2007b).....	56
3. 3. まとめ.....	57
第四章 作文における訂正フィードバックと自己訂正.....	59
4. 1. 訂正フィードバックの定義.....	59
4. 2. 訂正フィードバックの種類.....	60
4. 2. 1. 直接フィードバック.....	61
4. 2. 2. 間接的フィードバック.....	61

4. 2. 3. メタ言語フィードバック.....	61
4. 2. 4. 焦点型・非焦点型フィードバック.....	62
4. 2. 5. Reformulation.....	62
4. 2. 6. ソフトを利用したフィードバック.....	63
4. 3. 訂正フィードバックの効果と役割.....	63
4. 4. 訂正フィードバックに対する学習者の態度.....	65
4. 5. 間接的フィードバックの利点.....	66
4. 5. 1. 誤りの自己訂正.....	66
4. 5. 2. 誤りの自己訂正と学習ストラテジー.....	66
4. 6. 自己訂正可能・不可能な誤りに関する研究.....	67
4. 6. 1. Makino(1993).....	68
4. 6. 2. Ferris(2006).....	68
4. 6. 3. Shintani & al. (2013).....	69
4. 6. 4. まとめ.....	71
4. 7. まとめ.....	72

第五章 研究方法.....73

5. 1. 対象者.....	73
5. 2. 課題作文.....	73
5. 3. データ収集の方法と手順.....	75
5. 4. 訂正フィードバックの方法.....	75
5. 5. 誤りの分類.....	76
5. 5. 1. 語彙の誤り.....	77
5. 5. 1. 1. 語彙・文法の誤り.....	77
5. 5. 1. 2. 狭義の語彙の誤り.....	77
5. 5. 1. 2. 1. 第二言語には存在しない語彙素.....	77
5. 5. 1. 2. 2. 第二言語に存在する語彙素.....	78
5. 5. 1. 2. 2. 1. 意味・論理の誤り.....	78
5. 5. 1. 2. 2. 2. 文体の誤り.....	78
5. 5. 1. 2. 2. 3. 連辞の誤り.....	78
5. 5. 2. 分類方法のまとめ.....	78
5. 6. 分析方法.....	79
5. 6. 1. 誤りの傾向の分析.....	79
5. 6. 2. 誤りの自己訂正の分析.....	79
5. 6. 3. 誤りと自己訂正の関係の分析.....	80
5. 6. 4. 誤りと自己訂正の質的分析.....	80

第六章 作文中の誤りの分析	81
6. 1. 誤り全体の記述統計量.....	81
6. 2. 誤りの種類と傾向.....	81
6. 3. 誤りの傾向の個人差.....	84
第七章 誤りの自己訂正の分析	89
7. 1. 記述統計量.....	89
7. 2. 各種類の誤りの自己訂正.....	90
7. 3. 誤りと誤りの自己訂正の関係.....	95
7. 4. 誤りと誤りの自己訂正の質的分析.....	96
7. 4. 1. 語彙・文法.....	97
7. 4. 1. 1. 名詞の性.....	97
7. 4. 1. 2. 動詞の形態.....	97
7. 4. 1. 2. 1. 複合過去形.....	98
7. 4. 1. 2. 1. 1. 過去分詞の形態.....	99
7. 4. 1. 2. 1. 2. 過去分詞のアクセント.....	101
7. 4. 1. 2. 1. 3. 助動詞の選択.....	101
7. 4. 1. 2. 1. 4. 助動詞の形態.....	105
7. 4. 1. 2. 2. 半過去形.....	105
7. 4. 1. 2. 3. その他.....	108
7. 4. 1. 3. 動詞の構文タイプ.....	109
7. 4. 1. 4. 統辞的組み合わせ.....	111
7. 4. 1. 4. 1. 前置詞.....	112
7. 4. 1. 4. 2. 副詞.....	114
7. 4. 1. 4. 3. 動詞.....	115
7. 4. 1. 4. 4. 中性代名詞.....	116
7. 4. 2. 語彙 (狭義).....	117
7. 4. 2. 1. 母語やその他の外国語からの借用.....	117
7. 4. 2. 2. 明示的意味の無理解.....	118
7. 4. 2. 2. 1. 動詞.....	120
7. 4. 2. 2. 2. 形容詞.....	121
7. 4. 2. 2. 3. 前置詞.....	122
7. 4. 2. 2. 4. 名詞.....	122
7. 4. 2. 2. 5. bon / bien.....	123
7. 4. 2. 2. 6. 文の繋ぎ (接続詞・副詞).....	125
7. 4. 2. 3. コロケーション・熟語.....	126

7. 4. 3. 文法.....	127
7. 4. 3. 1. 時制.....	127
7. 4. 3. 1. 1. 半過去形（正）と現在形（誤）.....	128
7. 4. 3. 1. 2. 半過去形と複合過去形の混同.....	130
7. 4. 3. 1. 3. その他.....	132
7. 4. 3. 2. 限定詞.....	132
7. 4. 3. 2. 1. 定冠詞の欠如.....	134
7. 4. 3. 2. 2. 不定冠詞の欠如.....	136
7. 4. 3. 2. 3. 限定詞の選択違い.....	137
7. 4. 3. 3. 一致の規則.....	139
7. 4. 3. 4. 文法的綴り.....	141
7. 4. 3. 4. 1. 名詞.....	142
7. 4. 3. 4. 2. 形容詞の性数一致.....	145
7. 4. 3. 5. 句読点.....	149
7. 4. 4. 綴り.....	151
7. 4. 4. 1. 大文字・小文字.....	152
7. 4. 4. 1. 1. 主語.....	153
7. 4. 4. 1. 2. 固有名詞.....	156
7. 4. 4. 1. 3. その他.....	157
7. 4. 4. 2. アクサン.....	158
7. 4. 4. 3. その他.....	163
第八章 結論.....	172
8. 1. 本研究のまとめ.....	173
8. 1. 1. 作文中の誤りの分析.....	173
8. 1. 1. 1. 全体的な傾向.....	173
8. 1. 1. 2. 先行研究との比較.....	176
8. 1. 1. 3. クラスタ分析による個人差.....	176
8. 1. 2. 誤りの自己訂正の分析.....	176
8. 1. 2. 1. 全体的な傾向.....	177
8. 1. 2. 2. 英語学習者との比較.....	179
8. 1. 2. 3. 誤りと自己訂正の相関分析.....	179
8. 1. 2. 4. 自己訂正の質的分析.....	180
8. 1. 2. 4. 1. 分析・考察のまとめ.....	180
8. 1. 2. 4. 2. 自己訂正可能・不可能な誤りの特徴.....	185
8. 1. 3. まとめ.....	188

8. 2. 今後の課題.....	190
参考文献.....	192
付録.....	203
謝辞.....	204

序章

1. 本研究の目的

本論文の目的は、日本人初級フランス語学習者の作文中の誤りに対する自己訂正について検証することである。具体的には、作文に対する下線による間接的フィードバックに対し、学習者がどの程度、且つどのような誤りであれば自分で訂正することができるのか、また訂正できない場合にはどのように訂正を試みているのかについて、学習者の作文の自己訂正の結果から明らかにする。

そのためにはまず、フランス語学習者の筆記産出における誤りの傾向を明らかにする必要がある。学習者の作文中の誤りを観察・分類し、概観を示すことでそれが可能になる。先行研究との比較も行う。また全体的な傾向を掴むだけでなく、学習者の誤りの傾向の個人差を、クラスター分析により学習者をグループ分けすることで明らかにする。

自己訂正に関しては、学習者の誤りとの関係を相関分析により実証する。また質的な分析により、学習者によって訂正が可能・不可能な誤りと訂正の仕方の特徴を明らかにする。

学習者が自分の産出に対して訂正をできることはメタ言語能力の一つである。なぜなら自己訂正とは、意識的な注意を要する意図的なモニタリングだからである。学習者に要求される分析性は高い。こうしたメタ言語的タスクを学習者に課すことで、学習者を言語の意図的な使用に導き、メタ言語能力の観察が可能になる。この誤りの自己訂正に関しては、フランス語学習者を対象とした研究は行われていない。主に英語教育と日本語教育では触れられているが、口頭産出に対するものが多い。作文の訂正に教師は多くの時間を割いているが、その訂正の仕方に関する議論もフランス語教育ではあまりされていない。そのため、同じ誤りを教師が繰り返し訂正することは珍しくない。学習者の自己訂正の能力に焦点をあて、誤りの種類に対する自己訂正の可否の関係を明らかすれば、作文の指導や教師による訂正フィードバックについても再考できる。

また当研究は、ある学習者集団のある学習段階における作文中の誤りの自己訂正という、一種のメタ言語能力の発達具合を明らかにする事例研究という立場をとる。訂正フィードバックの種類別の効果を測ることは目的としていない。また学習者のメタ言語能力の向上を観察する長期的な研究ではない。

当研究の対象者は、日本でフランス語を学習する高校生である。フランス語の学習歴は二年目である。日本におけるフランス語の学習は、大学の第一外国語あるいは第二外国語として学ぶことが一般的である。しかし当高等学校を含め、国内にはフランス語を学習す

ることができる中等教育機関が存在する。その場合、教育機関によってフランス語の置かれる立場が異なる。英語を第一外国語・フランス語を第二外国語として学習する、フランス語を第一外国語・英語を第二外国語として学習する、第一外国語・第二外国語の区別なく両言語を学習するなどである。フランス語の学習を始める段階も様々である。学び始める時期が、小学校や中学校からの学習者もいれば、高等学校の一年目もしくは二年目の学習者もいる。当研究の対象者は、高等学校の一年目から、第一外国語・第二外国語の区別なく英語と並行してフランス語を学んでいる学習者である。

当研究では以下のリサーチクエスチョンを明らかにしていく。

- 1) 学習者の作文の誤りにはどのような傾向があるのか。
- 2) 学習者の誤りと自己訂正の間にはどのような関係があるのか。誤りの多い学習者は、自己訂正も困難であるのか。
- 3) 作文に対する下線による間接的フィードバックに対し、学習者はどの程度、自己訂正をすることができるか。
- 4) どのような誤りであれば、自己訂正をすることができるのか。
- 5) 自己訂正できない場合は、どのように訂正を試みているのか。

2. 構成

本研究では、学習者による作文の自己訂正を学習者のメタ言語能力の一つと位置付けている。そのためまず第一章では、メタ言語能力とは何であるのかについて論じる。「1. 1. メタ言語能力とは何か」では、メタ言語能力を定義し、その関連領域について述べる。「1. 2. メタ言語能力の発達」では、メタ言語能力の発達について説明し、母語や外国語教育、学校教育という環境との関係を考察する。特に、メタ言語能力と書き言葉の操作との関連を確認する。続く「1. 3. メタ言語能力と言語能力の関係」では、両者の関係について検証した先行研究に言及する。「1. 4. メタ言語能力と作文の自己訂正」では、学習者のメタ言語能力を表面化させるメタ言語的タスクについて概観し、作文の自己訂正というタスクの位置付けを行う。「1. 5. まとめ」では第一章のまとめを行う。

第二章では、外国語教育における筆記産出能力とそれを扱う活動について概括する。「2. 1. 外国語教授法と筆記産出能力・活動」では、日本のフランス語教育に浸透した現在までの教授法を振り返り、それぞれにおいてどのように学習者の筆記産出能力が扱われ、また教室内ではどのような活動がされてきたのかについて説明する。また日本の外国語教育における近年の傾向についても言及する。続く「2. 2. 外国語で書くことの難しさ」で、その難しさの要因となるものを、フランス語の特徴から検討した後、「2. 3. アウトプットの役割」で書くことの意義を提示する。「2. 4. L2 ライティングプロセス」では第二言

語学習者が辿るライティングプロセスの概要と特徴、ライティングストラテジーについて言及する。最後に「2. 5. まとめ」で第二章を総括する。

第三章では、日本人フランス語学習者の作文における誤りについてまとめる。そのためにまず、「3. 1. 誤りとは」において外国語における誤りの概念の変移と、その対処に対する見解の変化について俯瞰する。同時に、誤りの原因の多様性についても言及する。続く「3. 2. 日本人フランス語学習者の作文における誤りの分析研究」では、教育的観点から学習者の作文中の誤用を扱った先行研究に触れ、その特徴をまとめる。そして「3. 3. まとめ」では第三章のまとめを行う。

第四章では、作文における訂正フィードバックと自己訂正について述べる。「4. 1. 訂正フィードバックの定義」で定義を示した後、「4. 2. 訂正フィードバックの種類」では作文に対して主に教師が施す訂正フィードバックの種類を例説する。「4. 3. 訂正フィードバックの効果と役割」では、訂正フィードバックの是非についてのこれまでの議論を整理し、その役割についてまとめる。「4. 4. 訂正フィードバックに対する学習者の態度」では、学習者の特徴とその問題点を挙げる。「4. 5. 間接的フィードバックの利点」では、当研究で使用する間接的フィードバックを利用した場合の、学習者による作文中の誤りの自己訂正の利点について考察する。また学習ストラテジーという観点からも、この自己訂正についての確認を行う。「4. 6. 自己訂正可能・不可能な誤りに関する研究」では、英語学習者に関する先行研究を概括する。最後に「4. 7. まとめ」で第四章のまとめをする。

第五章では、研究方法について述べる。「5. 1. 対象者」と「5. 2. 課題作文」ではそれぞれについて詳細に説明する。また「5. 3. データ収集の方法と手順」では、二週間にわたる教室での作文と自己訂正の活動について解説する。「5. 4. 訂正フィードバックの方法」では、学習者の作文に施した訂正フィードバックの仕方について例を挙げながら説明する。「5. 5. 誤りの分類」では、学習者の作文中に観察された誤りをどのように分類するのかを整理する。「5. 6. 分析方法」では、学習者の誤りの傾向、誤りの自己訂正、誤りと自己訂正の関係、誤りと自己訂正の質的分析のそれぞれの分析方法について言及する。

第六章では、観察された作文中の誤りの分析を行う。「6. 1. 誤り全体の記述統計量」「6. 2. 誤りの種類と傾向」ではそれぞれの結果を記述し、「6. 3. 誤りの傾向の個人差」ではクラスター分析を行う。

第七章では、誤りの自己訂正の分析を行う。まず初めに「7. 1. 記述統計量」ではその結果を示す。「7. 2. 各種類の誤りの自己訂正」では、誤りの種類による自己訂正の可否の傾向について述べる。また英語学習者を対象にした先行研究との比較を行う。「7. 3. 誤りと誤りの自己訂正の関係」では両者の相関分析を行う。「7. 4. 誤りと誤りの自己訂正の質的分析」では、学習者による誤りの種類毎に、自己訂正の可否及び自己訂正の仕方を詳細に分析・考察する。

第八章の「8. 1. 本研究のまとめ」では、第六章と第七章で行った分析・考察を整理し結論としてまとめる。フランス語教育における作文の活動やそれに対する訂正フィードバックについても再考する。また「8. 2. 今後の課題」においては、本研究の結果を踏まえ、今後の課題や展望について述べる。

第一章 メタ言語能力

Metalinguistics という用語は 1950 年から 1960 年の間に生まれたと考えられる(Gombert 1992 :1)。これは、名詞 *metalanguage* (メタ言語) と関連があるにせよ、指示する概念は異なる。当研究では、前者の *metalinguistics* に纏わるメタ言語能力を問題にしている。メタ言語能力についての研究は、1970 年頃からイギリス、ドイツ、スペイン、ギリシャほかヨーロッパ諸国およびアメリカで盛んになり、現在はオーストラリア、中国、台湾、韓国などアジア諸国でも研究されている(生越 2006 :62)。母語教育や特にバイリンガリズムとの関係において研究されることが多い。日本においても、国語教育あるいは英語教育との関連で言及されている(大津 :1989, 岡田 :1998, 生越 :2006, 竹井他 :2009, 斎藤他 :2012, 阿波根 :2013)。フランス語の学習とメタ言語能力に関連した研究は極端に少ない。日本におけるフランス語教育では、ほとんど研究されていないのが現状である。

本章では、メタ言語能力を定義し、その関連領域と発達について述べる。また、外国語学習・教育とメタ言語能力との関係について論じる。最後に、学習者のメタ言語能力を表面化させるタスクとしての作文の自己訂正に言及する。

1. 1. メタ言語能力とは何か

1. 1. 1. 定義

メタ言語能力を一義的に定義するのは非常に困難である。言語学と認知心理言語学の間では、その意味も適用される用語も様々であるからである。そのため、これまでにその理論的側面に関する多くの議論がされてきた(Bialystok :1991, 2001, Gombert :1992, 1996, Huot & Schmidt :1996, Pinto & El Euch :2015, etc.)。

言語学的な見地からは Jacobson(1963)が、言語のメタ言語的機能(*fonction métalinguistique*)に言及している。メッセージの送り手と受け手が、自分たちが同じコードを使用しているかどうかを確認する際、言語はメタ言語的機能を果たすというものである。ここでは言語自体の機能が問題になっている。このメタ言語的機能が、メタ言語(*métalangues*)という概念の誕生に通じる(Pinto & El Euch 2015:4)。メタ言語とは、言語学的用語を形成する語から構成される言語である(Gombert 1992:1)。統辞論、意味論、音素、語彙素や文、文字、品詞といった用語がある。例えば、文法家が言語を記述する場合はこれを使用する。

言語教育ではメタ言語は次のように定義され、その使用者は教師や学習者である。文法や言語についての言語という点においては言語学の見解と同様であるが、一方で学習活動全体についての談話も含意し応用的である。

« En didactique, on appelle métalangage (ou métalangue) l'ensemble des discours tenus par l'apprenant et par l'enseignant sur la grammaire, sur le langage et, plus généralement, sur leurs activités d'enseignement et d'apprentissage. »

(Cuq 2003 :164)

つまり、単に文法用語を指すだけでなく、教師による説明的な談話や動詞 *comprendre*, *dire*, *répéter* などを使用した様々なコメント、また学習者が意味について質問する場合など、メタ言語が帯びる範囲は広い(Cicurel:1985)。Cuq & Gruca(2005 :135)は、メタ言語は言語クラスにおけるコミュニケーションの特徴であり、学習者の談話にこれが現れることは非常に重要であると述べている。なぜならそれは言語の機能の意識化(*prise de conscience*)の始まりであるからである。そもそも接頭辞 *méta*-は *épi*-に反して、言語に作用する認知プロセスの意識的なレベルを指すと Culioli(1990)が指摘している。

一方 Benveniste(1974)は、言語使用者の認知の観点から、メタ言語的な能力について次のように述べている。

« La faculté métalinguistique renvoie à la possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations. »

(Benveniste 1974 :228-229)

つまりここでは、言語使用者の行う言語に関する認知的あるいは心的活動にまつわる能力のことを指している。Cazden(1975)はおそらくメタ言語的能力について触れた最初の英語圏(アメリカ)の研究であるが(山岡 1989 :209)、「言語形式を意識する能力、且つ特別な種類の言語運用であり、特別な認知的要求をする」(p.13)ものとしてメタ言語意識(*metalinguistic awareness*)を定義した。その後、Tunmer & Bowey (1984)や Malakoff(1992)、Bialystok(1991)も *metalinguistic awareness* に言及している。いずれも言語に対して一歩距離を保ち、思考・分析の対象として扱い、それを操作する認知作業をメタ言語的な意識あるいは能力としている。つまり、言葉にして発しない(言語化しない)思考や態度も含意する。認知心理言語学的見地では、メタ言語意識・能力には、こうした言語使用者の言語の特徴への意識的な注意(*attention*, Schmidt :2001)や意図的なモニタリングという振る舞いが切り離せない。つまり、使用者の認知的プロセスに着眼していることから、言語学者の意味する *metalinguistics* よりかなり幅広い領域に関連していることがわかる。これと類似した概念を示すものとして、言語についての知識(*knowledge about language*)(Carter :1990)、メタ言語知識(*metalinguistic knowledge*)(Bialystok :1991, 2001, Jessner :2008)、メタ言語能力 (*metalinguistic ability*)(Bialystok :1991, 2001)などが挙げられる。Bialystok(2001)はメタ言語意識(*metalinguistic awareness*)、メタ言語知識(*metalinguistic knowledge*)、メタ言語能力(*metalinguistic ability*)の3

つの違いが明白であったことはないとしながら、それぞれの定義を試みている。メタ言語意識は「言語の明示的な特徴を表す知識に対して、注意が能動的に向けられることを意味する」(pp.126-127)。メタ言語知識は「ある特定の言語の知識を通してアクセスできる言語構造の抽象的な側面についての知識」(p.124)、メタ言語能力は「言語についての知識(=メタ言語知識)を使用する能力」(p.124)である。フランス語圏の研究では一般的に、それぞれ *conscience métalinguistique*, *connaissances métalinguistiques*, *capacités métalinguistiques* と訳される(Candelier :2003)。Pinto & El Euch(2015 :33)は、同じように言語の構造に関わる心的活動やその意図的な操作を示すシニフィアンとして、*conscience de la langue*, *conscience des règles de la langue*, *habilités métalinguistiques* も挙げている。Huot & Schmidt(1996)が指摘するように、英語圏とフランス語圏の研究間における用語の訳の問題や、同一言語内でも類似した概念を指す用語の統制がとれていないという問題はある。しかしながら「*connaissance* には考察(*réflexivité*)という *conscience* の特徴を備えていない(Pinto & El Euch 2015 :37)」など用語間の差異はあるにせよ、それぞれのシニフィエは総じて、「言語を客体化し、熟考・分析し、その形式や構造などの特性に気づくあるいは注意するという心的・認知的活動と、そこから得た知識を意識的・意図的に運用する能力」と定義することができるであろう。つまり、*métalinguistique* とは上述の *métalangage* を限定的に問題にするのではなく、言語に関する認知的活動を指しているのである(Gombert 1992 :2-3)。上述の通り、これまでの研究からメタ言語意識、メタ言語知識、メタ言語能力を厳密に分離し、境界線を設けることは非常に困難であることがわかる。本研究における定義もまた、これら3つの要素を含意している¹。そしてこのメタ言語能力は、発話行為の結果を遡及してコントロールするという形で、言語の習得においてきわめて重要な役割を果たしている(Marshall & Morton :1978, Clark & Andersen :1979)。

1. 1. 2. 領域

Hakes(1980)や Tunmer & Bowey (1984)は、メタ認知の発達とメタ言語能力の発達の関連性に言及している。メタ認知とは、認知的活動の意識的なコントロールに関わる一連のプロセスを意味する(Gombert 1996 :4)。Hakes(1980)は、メタ言語能力及び認知の発達は、メタ認知の発達によって決定づけられると考えている。Tunmer & Bowey (1984 :151)も同様に、「表面化するメタ言語能力は、表面化しない認知的能力の変化、つまりメタ認知の発達の反映である」(p.151)と述べている。次の図は、メタ言語能力とメタ認知の関係を示す。

¹ 先行研究に触れる際は、著者の使用する用語に従うこととする。

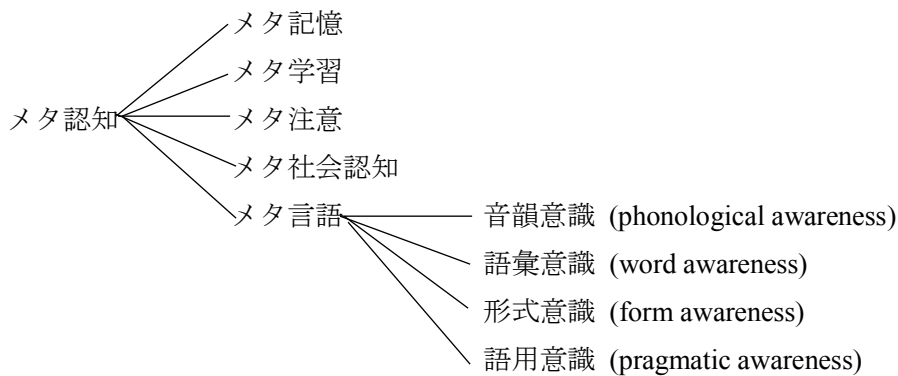


図1：表面化するメタ言語能力とメタ認知の仮定的関係

(Tunmer & Bowey 1984 :151, 訳は筆者による)

つまり Gombert(1996 :5)も指摘している通り、メタ言語的活動とは言語の操作に意識的に適用される認知的活動、従ってメタ認知活動のことである。Tunmer & Bowey (1984)に続き Tunmer & Cole(1985)は、メタ言語能力の構成要素を詳細に説明している。音韻意識とは、韻に対する気づき、音素の結合、だじゃれを理解できるかなどの気づきを指す。語彙意識とは、文をその構成要素である単語に分解したり、同意語、類義語や反義語に気づいたりする能力である。形式意識とは、文法などの言語形式への気づき、非文の認識力や品詞分解により文法構造を認識する能力のことである。そして語用意識とは、言語とその使用状況との関係の適切さに対する気づきや、そういった社会言語的規則を明示的に記述する能力などを指す。Tunmer & al. (1984, 1985)の研究は、メタ言語能力の領域に関するその後の研究と合致する部分が多い。音韻・統辞・意味・語用(Gombert :1992, 岡田 :1998)、形態(岡田 :1998)、談話法的側面 (文連結、文章) (大津 :1989)などである。結局のところ、メタ言語能力の及ぶ領域は、言語のあらゆる側面と構成要素であると言うことができる (Gombert :1992, Mora :2008)。

1. 2. メタ言語能力の発達

1. 2. 1. 母語におけるメタ言語能力の発達

言語使用者のメタ言語能力は生得的ではない。母語に対するメタ言語能力は、子どものことばの発達のかなり早い段階から確認されると考えられているが、具体的な年齢は研究によって異なる。例えば、6～8歳(Roehr :2008)、5歳以下に現れることはなく6～7歳 (Gombert :1992)である。日本語の例としては大津(1989)が、2歳児が「雨」と「飴」のアクセントの位置の違いを理解し、間違ったアクセントで発音されたものをコンテキストに合

わないと示したことを挙げている。これは音韻に対するメタ言語能力である。伊藤(2005)は、3～6歳の幼児に対して、聴覚提示された刺激語中の「の」の過剰使用への自覚と理由の説明の可否を調査し、統辞に対するメタ言語能力が5～6歳で発達することを明らかにした。子どもが身につけるこうしたメタ言語能力には、ことば遊びや文法性の判断、語呂合わせ、多義性の判断などがある(山岡 1989 :208-209)。このメタ言語能力は、認知的発達と関連しており、読み書きの能力(Masny & d'Anglejan :1985, Mora :2008)や象徴機能(Mora :2008)の発達にとっては欠かせない。個人差があるが、一般的に年齢と共に発達する。外界からの適切な働きかけが行われるとその発達が促進されると考えられている(大津 :1989)。逆を言えば、環境によるプレッシャーがなければ、自分自身の言語処理に対する意図的なコントロールという態度や、書き言葉の構造の発見に必要な努力はしない(Gombert 1996 :7)。

Gombert(1992, 1996)はメタ言語能力の発達段階を次のように4つに区分している。

1. 初期の言語能力の習得

言語操作の初期の能力は、適切な産出と、受け取ったメッセージへの適切な反応の強化のプロセスによって構築される。子どもは、大人のアウトプットを基に言語のシステムを構築する。このシステムは、一つの文脈に対して一つの言語形式というペアで構成され、記憶に貯蔵される。時間の経過と共に大人によるモデルの数と複雑さが増すことで、子どもは言語的環境を理解するようになり、文脈-形式が一对一の関係でないことに気づく。このようにして子どもは、システムの再構築が必要になる。

2. 無意識的言語能力(*épilinguistique*)の習得

épilinguistique は、意識的なアクセスと意図的な管理には使用できない。この段階では、前段階で貯蔵された暗示的な知識同士が、記憶の中で構築される。つまり、一つの形式が複数の機能をカバーするが、一对一の複数のペアとしては現れない。このようにして言語形式の使用の規則のシステムが構成され始める。これは、子どもがそうした規則を伴う言語環境に触れることでしかなされない。こうして記憶された無意識的(*épi*)言語知識は、話者のあらゆる言語的行動を話者が無意識のうちにコントロールする。そしてこの知識は、言語化して記述することは不可能だが、やり取り (*interaction*)中の訂正や規則の適用の過剰な一般化という形で観察可能である。話者が言語とその使用の規則についての知識について思考し、意図的に使用できるようになるのは、自分自身の言語的振る舞いの意識化のプロセスを経てからである。

3. メタ言語的熟達

子どもは第2段階の安定性を意図的にコントロールする必要から、メタ言語的に熟達する。無意識の(épi)言語的機能に反して、メタ言語的習得は意識的であり、意図的にコントロールされる。ただしその意識化は自動的に行われるわけではない。無意識な(épi)言語的知識が実際に備わっていることと、更に、状況により要求されることが前提である。書き言葉の操作は、言語の様々な側面に関する意識的な知識と意図的なコントロールを要する。それは同時に、メタ言語的熟達の獲得を促進するための主要な要素でもある。

4. メタ言語的振る舞いの自動化

メタ的(意識的)な働きは注意するという努力の点においてとても高くつく。従って、それを必要とするタスク(特に読み)においてメタ言語的知識を器用使用するには、自動化が必要となる。ある意味ではメタ的な性質が消失する。この自動化を保証するのは、有効なメタ言語的働きを頻繁に繰り返すことである。自動化されたプロセスは、無意識に行われるという面で、前々段階の無意識的(épi)プロセスと類似している。しかしながら、自動化されたプロセスは、無意識的(épi)プロセスに反して、意識的なアクセス用に使用可能なままである。もし自動的な言語処理中に問題が予想されれば、意識的なメタプロセスに置き換えられることができ、内省的になる。

こうしてメタ言語能力は、初期の言語能力の習得から遅れて、無意識的な言語能力の獲得を経て、段階を踏んで発達すると考えられている。そしてメタ言語能力の発達には、書き言葉の操作が重要であることが強調されている。Masny & d'Anglejan (1985: 177)もまた、子どもの分析的能力は綴りと書くことの習得によって著しく向上し、従って読み書きを習得した大人は、統辞、形態、音韻レベルで言語を分析する能力を発達させていると述べている。

また Gombert(1992, 1996)によれば、上記の発達過程では、メタ言語能力の発達は周囲からの働きかけにより著しく影響を受ける。そうして子どもは言語の構造や機能を理解し、言語への意識を高めることになる。従って、学校教育における国語教育の在り方も非常に重要になる。日本語の場合を例にとると、現行の国語科の学習指導要領では、子どもたちの言語感覚を育てることを目標としており、小学校、中学校、高校で学習すべき国語の特質に関する事項として、それぞれ以下の内容を挙げている。ここでは、上述の Tunmer & al. (1984, 1985)の分類するメタ言語能力の構成要素を参照し、それぞれの記述文に対応する主なメタ言語的気づきの種類を追記する。

小学校(2008 :30)

学習指導要領の記述	主なメタ言語的 気づきの種類
音節と文字との関係や、アクセントによる語の意味の違いなどに気付くこと	音韻
文の中における主語と述語との関係に注意すること	形式
修飾と被修飾との関係など、文の構成について初歩的な理解をもつこと	形式
指示語や接続語が文と文との意味のつながりに果たす役割を理解し、使うこと	形式、語彙
文章の中での語句と語句との関係を理解すること	形式、語彙
文や文章にはいろいろな構成があることについて理解すること	形式、語用
比喩や反復などの表現の工夫に気付くこと	語彙

中学校(2008 :32)

学習指導要領の記述	主なメタ言語的 気づきの種類
単語の類別について理解し、指示語や接続詞及びこれらと同じような働きをもつ語句などに注意すること	語彙
抽象的な概念を表す語句、類義語と対義語、同音異義語や多義的な意味を表す語句などについて理解し、語感を磨き語彙を豊かにすること	語彙
文の中の文の成分の順序や照応、文の構成などについて考えること	形式
単語の活用について理解し、助詞や助動詞などの働きに注意すること	語彙
相手や目的に応じて、話や文章の形態や展開に違いがあることを理解すること	語用

高校(2010 :28-29)

学習指導要領の記述	主なメタ言語的 気づきの種類
国語における言葉の成り立ち、表現の特色及び言語の役割などを理解すること	形式、語彙、語用
文や文章の組立て、語句の意味、用法及び表記の仕方などを理解し、語彙を豊かにすること	形式、語彙

このように国語教育では、初中等教育を通して一貫して文の構造や成分、言語感覚などのメタ言語能力を養うことを目指していると言いうことができる。そしてこの母語におけるメ

タ言語意識・能力が、外国語学習の土台づくりともなる(阿波根 2013:24)。

1. 2. 2. 外国語学習とメタ言語能力の発達

ここでの外国語とは、早期バイリンガルを目指す子どもが母語と同時に学ぶ場合ではなく、学校教育等を通して母語に遅れて学ぶ言語を指すこととする。日本における外国語教育はほとんどの場合がこの範疇にあり、当研究ではそういった学習者を対象としている。

1. 2. 2. 1. 母語の存在

メタ言語能力は外国語の学習を通して発達する(Roehr 2008 :70, Bialystok :2001, Lier :1998, Gombert :1996)。ただしその発達過程は、母語とは異なる。なぜなら、既に母語におけるメタ言語能力が発達しているからである。つまり、言語に対するある程度の意識的な知識を備え、分析し、選択し、意図的に操ることを知っている。Trévis(1994a :178)によれば、言語間の転移は、L1²と L2³間だけではなく、両言語のメタ言語知識間でも起きる。外国語の学習では、母語との比較が可能である。母語の獲得と共にメタ言語能力も発達するが、外国語に接することによりさらに意識化が促進されると言われている(竹井他 2009 :626)。その理由は、直感的判断が支配しやすい母語と異なり外国語は客体化がしやすいことと、言語の比較対照により明らかになる相違点や類似点により言語の構造的特性に気づきやすくなることである(ibid.)。例えば日本語母語話者が、英語やフランス語を学ぶ場合は、語順の問題がすぐに思いつく。どんなに類似した言語間でも相違点は存在する。そしてその相違点をコントロールする必要がある(Gombert 1996 :8)。学習者はこうした母語との類似点や相違点を意識することで、メタ言語能力を活性化する(岡田 1998 :175)。

大津(1989)や生越(2006)は、国語教育と外国語(この場合は英語)教育の連携に、可能な限り取り組むべきであることを提案している。大津(1989 :32)はこれに関して「母語のほか外国語という異なった言語体系に関する知識を持っているときには、それらの体系を比較対照することが可能となり、それがメタ言語能力の発達を促進するというに繋がる可能性がある」と述べ、外国語学習を媒体として母語におけるメタ言語能力を育てるという利点を追求している。大津は例として、「哲学好きなギリシャ人は議論をたたかわせることがなによりも好きだった」という例文を挙げ、下線部の曖昧性に気づくことは大学生にとって容易ではないが、それを説明すると中には英語の文法(関係節の制限的・非制限的用法)を思い起こす学生もいると指摘している。

² 第一言語

³ 第二言語

母語におけるメタ言語能力は、幼少期より帰納的また学校教育を通して身につけていくが、こうしてその能力と外国語におけるメタ言語能力は相互作用し、学習者の中で混在していくと考えることができる。

1. 2. 2. 2. その他の既習外国語の存在

複数の外国語を学習することで、学習者のメタ言語能力がより容易に発達するというのではないだろうか。ヨーロッパ内部では文化的背景から、教育政策として複言語主義を示している。その一つの表れであるヨーロッパ言語共通参照枠(以後 CEFR⁴)(Conseil de l'Europe :2001, 吉島他 :2004)では、意識を高めること(*prise de conscience*)について以下のような記述がある。

「複言語と複文化の能力を持つことで、言語とコミュニケーションに対する意識も高まる。また、メタ認知的な方略も発達し、社会の一員として課題、特に言語面での課題に「自発的」に対処する方法について意識が高まって、その対処方法もコントロールできるようになる。さらに、こうした複言語と複文化の経験は、

- ・すでに持っている社会言語能力・言語運用能力を伸ばし、それがまた複言語と複文化の能力を伸ばす。
- ・さまざまな言語の言語構造について、その共通性と独自性を認識する力を向上させる (一種のメタ言語的・言語間的認識、いわゆる「超言語的」認識)。」

(吉島他 :148, 下線は筆者による)

Tunmer & Myhill(1984)も、単一言語使用者に比べて、二言語・多言語使用者のメタ言語能力の発達が一般に早く、その内容も豊富であることが多いと報告している。このように母語以外の2つ以上の外国語を学習して、それら同士を比較対照することで、メタ言語能力が発達しやすくなる可能性はあるのではないか。日本における第二外国語学習者は、英語を先に学習し始め、そしてそれと並行して第二外国語を学習している。多くの場合、そもそもその第二外国語(少なくとも筆者の担当するフランス語の場合)と英語を比較した方が、母語と第二外国語あるいは母語と英語を比較するよりも、構造や語彙の面で比較が容易で、そして相違点や類似点が明確になりやすい。共通のメタ言語的概念も多く、転移も可能である。複言語教育が学習者のメタ言語能力の向上に適した環境であるとすれば、今度はいかにして教室で適切な働きかけをするかが効果を左右することになる。

⁴ Common European Framework of Reference for Languages

1. 2. 2. 3. 学校教育という環境

Krashen(1981)は、L2 を教室環境で身につける場合は「学習」(learning)の過程を経ており、言語は学習者によって意識的に処理され、一方で自然な環境で「習得」(acquisition)された知識は、無意識的に発達すると指摘している。「学習」された知識は「習得」には至らないと主張し、両者には接点がないと考えるノン・インターフェイスの立場をとっている。この「学習」知識と「習得」知識の二項対立は、明示的知識と暗示的知識のそれと重なる。前者は目標言語の形式的特徴についての意識的、分析的な知識であり(Smith :1981)、後者は直観的な知識を指す(Ellis :1994)。つまり上述のメタ言語能力は、この明示的知識にあたる。Krashen に反して Ellis(1997, 2005)は、明示的知識が暗示的知識を促進させたり、これらが相互に影響していると主張している。同様に Krashen と対峙する立場としては、Rutherford & Smith(1985)が、学習者の注意(attention)を言語形式へ向ける意識化(consciousness raising)の重要性を指摘している。Schmidt(1990)は「intake は学習者が意識的に気づいた(notice)ものである」(p.149)と述べている。近年では、こうした言語形式への焦点の伴った気づき(noticing)が外国語の習得において、十分ではないにしろ必要不可欠な認知プロセスであるとみなされている。

外国語を学習する場合、特に義務教育など公的な教育機関では、母語の学習環境とは異なり、教室は当該言語を学ぶことを目的とした人工的な空間である。従って、本来言語そのものを客体化しやすい環境にある。教師による教授法や教室内の活動に左右されることは否定できないが、一般的に「教室では頻繁に言語形式に焦点をあて、メタ言語意識を高める機会が生じる」(Masny & d'Anglejan 1985 :188)。その一方で、コミュニケーション能力や目標言語による授業運営が重視される昨今、これが文法・訳読教授法に頼ることを意味しているわけではない。そこで近年英語教育を中心に注目を集めているのが、Long(1991)の提唱する Focus on form (フォーカス・オン・フォーム) である。これは意味中心の言語理解・産出活動において特定の言語形式(文法・語彙等)への気づきも促す指導法である。言語形式に注意を払わせるこの指導法の再評価は、学習者のメタ言語能力への関心の高まりと関連している。ただし重要なことは、言語形式のみならず、意味内容、言語機能と合わせた3要素をいかにバランスよく取り入れるかということである(和泉 2016 :52)。この Focus on form が言語能力の向上に有効であるという実証もある(Long :1991, 村野井 :2006, 白畑他 :2010)。無論、各教育機関の外国語教育の目的や、授業の目的を鑑みて、Focus on form が必ずしも適切でない場合もあるであろう。Focus on form の対極に位置付けられるのが Focus on forms (フォーカス・オン・フォームズ) であり、文法・訳読教授法やオーディオ・リンガル教授法がこれに該当する。一方、後の直接教授法への発展を導いたナチュラル・アプローチやイマージョン、1980年頃に普及したコミュニカティブ・アプローチは Focus on meaning である。これは意識的な形式指導を排除し、目標言語による意志の伝達や意味の理解を重視した指導法である。意味偏重のこの手法では、言語運用の際に文法、語彙、構造

などの正確性に欠けてしまう可能性は否定できず、コミュニカティブ・アプローチへの批判の種となった。つまり Focus on form とは、Focus on forms と Focus on meaning の折衷案とも考えられる。村野井(2006 :89)は、言語運用の面で「つまづく」ことによって、学習者の注意は言語形式に向けられるとし、このつまづくに教師が気づいて助けたり、学習者自身が誰かに尋ねたり、文法書を見るなど助けを求めれば、それが一種の Focus on form となると述べている。このように、教室内で Focus on form による指導を可能にする契機の一つは、学習者の誤用の扱いである。学習者の誤用への対処法として訂正フィードバックがあるが、これに関しては第四章で詳しく述べる。

Gombert(1991 :145)は、書き言葉の操作は、言語に関する明示的な知識と、徐々にその使用を操作する能力、つまりメタ言語能力を必要とすると述べている。この書き言葉の操作はまた、メタ言語的熟達を促進するための主要な要素でもある(Gombert :1992, 1996)。要するに、書き言葉の操作の上達とメタ言語能力の発達には相互作用の関係にある。外国語教育では、書くことと読むことを通して、明示的な知識、メタ言語能力を身につけていくことができるように配慮する必要があるということである。特に書く活動は、学習者の注意が言語形式へ向きやすく、そのための時間的余裕もある。実際、Swain & Lapkin(1998)や Qi & Lapkin(2000)は、think-aloud プロトコル⁵を利用して、学習者が執筆過程で目標言語と言語知識の隔たりに気づき、執筆中に問題に直面した場合は、正確に書くために文法的分析をし、ある種の思考プロセスに従事していることを明らかにしている。

Marello & Pipari(2012)は、クラス内で学習者のメタ言語能力を発達させる活動について報告している。対象者は、大学でフランス語を学ぶ B1⁶レベルの 24 名の学習者である。目的は、誤用の分析を通してメタ言語的考察を深めることである。方法は、母語（イタリア語）の新聞記事のタイトルに対して仏語訳の作文をさせた後、正解の他に学習者による誤答を合わせた五択問題を解かせる。五つの選択肢には「重大さ」に応じて 1～4 のスコアをつけさせる。4 = 正解、3 = より正しくない(proposition moins juste)、2 = より誤っている(proposition encore plus erronée)、1 = 絶対に誤っている(proposition décidément fausse)である。続いてクラス内で、学習者間あるいは教師とのスコア付けの判断の違い、言い換えれば各文が誤りだと感じる理由について討論をする。選択問題は、選択肢を比較することにより言語の機能に注目させる機会となり、特に語順や直接目的語・間接目的語の選択などの統辞の問題に焦点があてられた。学習者たちが言語機能に着目し、誤りの理由について説明することで、教師は後続の活動でも彼らの言語的意識の深まりを確認している。

このように、教室はそもそもメタ言語意識、知識、能力を高める機会であり、教師の裁量により、書く課題やそれに関する活動を通して、それらを鍛える場面を提供することができる。

⁵ 学習者に、執筆中に考えていることをそのまま声に出させ、録音して分析する研究手法。

⁶ CEFR による学習到達レベル（低い方より A1, A2, B1, B2, C1, C2）

1. 3. メタ言語能力と言語能力の関係

Bialystok(2001:124-125)は、メタ言語能力と言語能力の関係に関して、研究上三つの立場があると指摘している。一つ目は「メタ言語能力は日常の言語使用に責任のある言語能力とは独立しており、言語能力への追加的能力」である。二つ目は「メタ言語能力は言語能力の一部」という立場である。三つ目は前者二つの折衷案であり、「メタ言語能力は言語能力とは十分に異なり、独立して検出されるが、それほど分離されてはいない」という見解である。

岡田(1998)は、英語のメタ言語能力を獲得したおかげで英語の運用能力が高まったという経験をもっている人が多いと述べている。漢字という表意文字を中心とする日本語を母語とする学習者が、フランス語の音素の結合に関する明示的な知識を身に付けると、単語の発音ができるようになり、覚えやすくなると考えることができる。しかしながら、メタ言語能力と言語運用能力との関係性を明らかにした研究は多くはない上、結果は同じ方向を向いていない。

Alderson & al. (1997)は、フランス語を学習する大学生を対象に、メタ言語知識とフランス語の熟達度(proficiency)と適性(aptitude)との関係を調査した。適性とはここでは、文法への感受性(文中の語の文法的機能や言語的構造を認識する能力)と帰納的に言語を学習する能力を指す。メタ言語知識テストは、非文の判断、その訂正、誤った文法規則を説明させる。熟達度テストの内容の詳細には言及していないが、一般的にイギリスとヨーロッパの大学の学部生の言語レベルを把握するために使用されるテスト(C-test)を用いている⁷。結果は、メタ言語知識と熟達度との相関関係は弱いこと、適性はメタ言語知識と熟達度には貢献しないことを示した。一方で(奇妙ではあるが)、メタ言語知識が文章構成能力と統辞的正確性を測ったライティングテストとは高い相関関係があることを明らかにした。そして、メタ言語知識はそれ自体としては身につけていることに意義があると主張した。

Roehr(2007)も同様に、大学の上級レベルでL2としてドイツ語を学ぶ学生のメタ言語能力と熟達度との関係を研究した。メタ言語テストの内容は、文中の誤りの訂正と、その記述・説明であり、Alderson & al. (1997)と類似している。熟達度を測る言語テストは、15項目の文法と語彙に限定している。結果は、両者には強い相関関係があることを示した。しかしながら、言語テストで焦点をあてた文法・語彙項目が少ないことと、両テストで扱う項目が同一であったことが、この結果に影響しているかもしれないと指摘している。

要するに、テストの内容や被験者のプロフィールの相違、研究手順など異なることが多いため、これまでの研究を単純に比較して一つの結論を導くことは非常に困難であり、メタ言語能力と言語能力との関係は明らかにされていないのが現状である。

⁷ 詳細は Coleman (1996)参照。

1. 4. メタ言語能力と作文の自己訂正

メタ言語能力のような認知的機能を外部から観察し測定することは容易ではない Bialystok(2001)。従って、話者が何らかの方法でそれを表明する必要があるということである。メタ言語能力へのアクセスのために使用されるよく知られた一般的な方法は、文法性判断タスクである(Bialystok 2001 :132)。これは被験者に、ある文が文法的に正しいか否かを回答させるというものである。その他にも、話者による書き直し、自己訂正、パラフレーズ、援助の要求、意味の交渉などが観察可能なメタ言語的活動の有効な指標である (Trévisse :1994b cited in Huot & Schmidt :1996)。

言い換えれば、メタ言語能力が表面化するのには、それを要求するタスクを処理する時でもある。作文における誤りの自己訂正の課題はこれにあたる。上述の Alderson & al.(1997) と Roehr(2007)もこの手法を用いて、学習者のメタ言語能力の測定を試みている。Bialystok(1991, 2001)は、誤りを訂正することはメタ言語的タスクであり、これを遂行するには、学習者は知識の構造を心の中で分析的に表示するというかなり高いレベルの認知的要求を処理しなければならないと指摘している。このメタ言語的タスクとは、認知的要求を運用に向ける言語の使用状況を意味する(Bialystok 2001 :132)。下図は、分析性と操作性という観点から、様々なメタ言語的タスクを位置づけている。横軸は知識の分析性(analysis)を示しており、言語についての知識の構造を頭の中で表す能力である(p.14)。縦軸は操作性(control)を指し、心的表象(知識)の中に蓄えられている情報の中から必要な情報を選択し、操作する能力である(p.14-15)。次の図では、こうした認知的要求のレベルに基づいて、様々なメタ言語的タスクが配置されている。例として、同義性や韻、非文の判断、誤用の検出、文の訂正、文中の語数を数えるなどが挙げられている。横軸は右、縦軸は上に行くほど要求が増加する。それぞれのメタ言語的タスクの認知的要求の処理の難しさと、タスクによりのタイプの能力を活用させなければならないかを比較することができる。

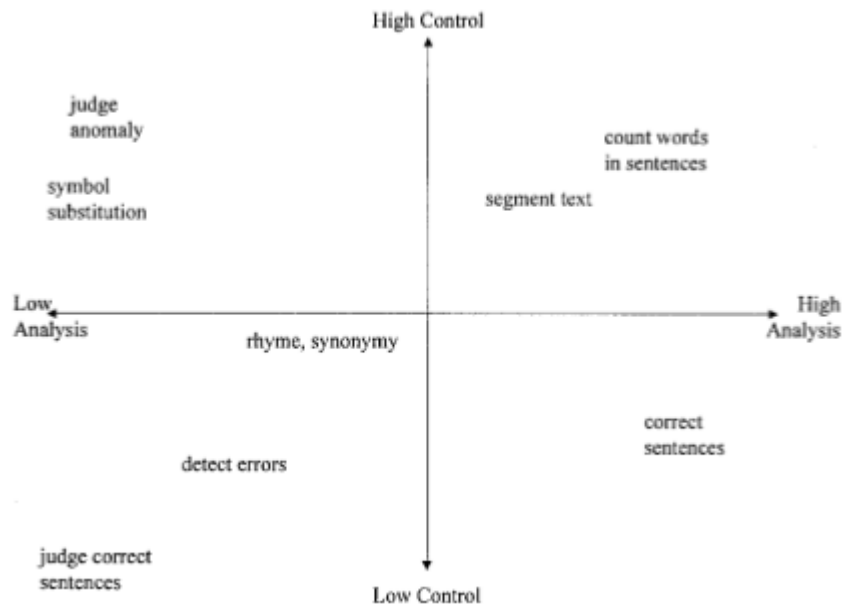


図 2 : 分析性と操作性の観点により位置づけられたメタ言語的タスク

(Bialystok 2001 :17)

上図によれば、自己訂正は誤りを見つけることよりもずっと高いレベルの分析性を要求するメタ言語的タスクということである。誤りを説明する場合は、これはさらに高くなると Bialystok(2001 :146)は付け加えている。一方で、操作性のレベルはそれほど高くない。ただし、上図では話すことと書くことが区別されていない。Gombert(1992 :246)が主張するように、読み書きには意識的な知識と意図的なコントロールが必要であるため、作文を訂正することに限定すれば、操作性はより高くなると考えることができるのではないだろうか。こうしたメタ言語的タスクを学習者に課すことで、学習者を言語の意図的な使用に導くことができ、メタ言語能力の観察が可能になる。

1. 5. まとめ

本章ではメタ言語能力についてまとめた。このメタ言語能力の定義を「言語を客体化し、熟考・分析し、その形式や構造などの特性に気づくあるいは注意するという心的・認知的活動と、そこから得た知識を意識的・意図的に運用する能力」と概括することができた。このメタ言語能力は、段階的に発達し、その領域は言語のあらゆる側面に関連していることがわかった。そしてこれは、言語能力との相関関係こそすべての研究においては確認はできないものの、話者が自分の発話を遡ってコントロールするという意味において、言語習得のために重要な役割を果たしているように思われる。その上、外国語の習得においては、言語形式への気づき(noticing)が必要不可欠であるとみなされている。特に、書き言葉の

操作とメタ言語能力は相互作用の関係にあり、外国語学習・教育では、書くことをどのように扱うかを考える必要があることを確認した。学習者のメタ言語能力を把握することは容易ではないが、学習者の分析性を要求する作文の自己訂正というメタ言語的なタスクがその一助となることが明らかになった。

次章では、外国語教育における筆記産出能力とそのための活動の扱いについて、これまでの教授法との関連から概観する。また、外国語で書くことの難しさとアウトプットすること、特に書くことの意義について述べる。また L2 学習者のライティングプロセスとストラテジーに言及する。

第二章 外国語教育における筆記産出能力・活動

母語ではもちろんのこと、外国語で書くことは必要性に結びついている。確かに手紙やはがきを書く機会は減少したかもしれないが、メールや SNS など文字によるコミュニケーションは寧ろ増加していると言えないだろうか。また第一章では、書くことにはメタ言語能力が必要であると同時に、書くことによりメタ言語能力が発達するという相互作用の関係性を確認した。外国語の教育・学習において学習者の筆記産出能力は蔑ろにできない。

本章ではまず初めに、数多くある教授法のうち、日本のフランス語教育に浸透した、文法・訳読教授法 (la méthode grammaire-traduction)、直接教授法 (la méthode directe)、オーディオ・リンガル教授法 (la méthode audio-orale)、視聴覚・全体構造教授法 SGAV (la méthode structuro-globale audio-visuelle)、コミュニカティブ・アプローチ (l'approche communicative)、そして近年の行動中心アプローチ (la méthode actionnelle)の特徴を示しながら、学習者の筆記産出能力と教室での書く活動がどのように扱われてきたのかを概観する。教室での実践は、教育機関の特色や教師により異なる。しかし、それぞれの時代の社会的背景や要請を反映して発展した教授法は、カリキュラムやシラバス、教師と学習者の役割、そして教室における活動の在り方を少なからず左右してきた。こうした教授法の歴史的概観を鑑みることにより、読む・聞く・話す・書くの4技能の位置づけの変遷を探る。加えて、日本の外国語教育の文脈へのヨーロッパ共通参照枠(2001)の影響と、近年の文部科学省の調査の結果による学習者の筆記産出能力の現状について考察する。

一方、外国語で書くことは容易ではない。ここでは、その難しさの要因と考えられるものについて述べる。フランス語の特徴からも同様に検討する。その上で、書くことの意義について Swain のアウトプット理論を中心に論じる。最後に、L2 学習者が辿るライティングプロセスの概要とライティングストラテジーに言及する。

2. 1. 外国語教授法と筆記産出能力・活動

2. 1. 1. 歴史的概観

2. 1. 1. 1. 文法・訳読教授法

文法・訳読教授法 (la méthode grammaire-traduction)は、その名の通り、文学作品の読解や翻訳が中心である。元々は中世以降に古典語（ラテン語とギリシャ語）を読むために使用され、後に外国文学を読むための語学学習の方法として用いられたものが、外国語の学習のための教授法となった(中村・長谷川 1995 :148-149)。教室では、文法規則と語彙を学習し、

読解力を磨くことになる。一方、書く活動はかなり限られていた。書くことと言えば、学習した文法項目の練習問題であり、内容は文学作品の一部から引用されたものであった。問題の形式は、母語のテキストをフランス語に移し替える *thème* (テーマ) であり(中村 1992 :168)、一定の伝達目的のもとにフランス語を書くわけではない。こうした方法を通して、文法や文章表現を孤立的に練習し、語彙リストを暗記した。

日本においてこの教授法が普及した理由は、200年以上続いた「鎖国のため遅れてしまった文化・学問・技術を習得するためには、文献を通して欧米の先進国の知識を吸収することが至上命令として求められた」(中村, 長谷川 1995:149)からである。つまり読んで理解することが、外国語を学習する目的であった。言語の音声面や産出能力(書く・話す)は重要ではなかったという当時の時代背景が大きく関与しているわけであるが、この教授法が現在もなお根強く浸透していることは否定できない。前述の *thème* (テーマ) も、日本で出版される教材の多くには健在である。その理由は、「一文の意味だけを考えればよい」「文法応用力のあるなしを判断しやすい」「二ヶ国語の構造を対比しやすい」といった利点が支持されているからである(中村 1992 :169)。ただし文法が先行し、特に短文である場合は、文脈や学習者の表現意欲を考慮していないことは、教師側が念頭に置いておくべきことである。

2. 1. 1. 2. 直接教授法

直接教授法 (*la méthode directe*)は、母語と目標言語間の翻訳を行う文法・訳読教授法の対極に位置づけられる。つまり、母語を排除し、目標言語を用いて学習を進めるのである。メタ言語の使用も教室から完全に追放するべきと考えられていた(Cuq & Gruca 2005 :135)。また、母語と外国語の習得過程を同一視し、母語習得の自然な順序とされた「聞く→話す→読む→書く」に従うことが、外国語習得への最善の道とされた。要するに、今度は音声面が重視され、文字の扱い、とりわけ書くことは、口頭による能力が上達した後で扱われるものであった。

2. 1. 1. 3. オーディオ・リンガル教授法

続くオーディオ・リンガル教授法 (*la méthode audio-orale*)は、Bloomfield(1897-1949)などのアメリカ構造言語学と、行動心理学に基づき、敵国語を覚えることを目的に戦時中に著しく発展した。今度は構造中心の文型練習(パターン・プラクティス)を反復して、完全に暗記することにより、目標言語における習慣を形成し、自動的に反応する能力の育成を目指した。この教授法は直接法系列であり、前述の直接教授法と同様、母語を介入させない。

また、言語の4技能の習得を考慮しながらも、言語習得の自然順序の理論を支持しており、やはり「話す」「聞く」の能力を優先している。そういった音声面の強化のために、テープレコーダーやLL教室が駆使された。このように口頭練習を中心としたため、文字の教育が遅れたが、読み書き能力を養う方法が確立されていなかったことも問題であった(中村・長谷川 1995 :154)。書く活動と言えば、文の意味にそれほど焦点を当てずに機械的に解決できる変形や置き換えの問題や、既に口頭で提示された構造を用いた簡単な作文にとどまっていた。ある文章を模倣して作文するにしても、そのモデルの機能を理解していなければ、結局のところ学習者の書く力は表面的であり、その能力を身につけることにはならない(Cornaire & Raymond 1999 : 7)。つまり、それぞれの言語構造が使用される文脈や文の意味があまり考慮されていなかった。

2. 1. 1. 4. 視聴覚・全体構造教授法

第二次世界大戦後、フランスは植民地への進出を強化し、移民を同化し、徐々に国際コミュニケーションの言語になりつつある英語の発展に抵抗し、そして国外における威信を復活させなければならなかった(Cuq & Gruca 2005 :260)。そのため政府は、外国でのフランス語の普及の政策に取り掛かり、学習を助ける措置を講じた(ibid.)。そうして 1959 年には CREDIF⁸、1965 年には BELC⁹が創設された。またアシェット社やディディエ社などの出版社もフランス語教育に関する書籍を出版し始めた(伊々崎 2007 :46)。その CREDIF によって考案されたのが視聴覚・全体構造教授法 SGAV (la méthode structuro-globale audio-visuelle)である。口頭表現を重視した点では直接法系列の教授法と類似しているが、話し言葉の構造をより包括的に捉え、イントネーションやリズム、意味や文脈を考慮した。つまり、口頭による「コミュニケーション」を重視し始め、とりわけ日常的に使用される言葉に着目した。実際、CREDIF は使用頻度の高い語彙を調査して基礎フランス語(Le français fondamental :1959)を選定し、*Voix et Images de France* (1962)などの教材の開発に役立てている。この教材では、話し言葉の習得には視覚的手段が最も効果的と考え、絵と音声を通して学習するよう、文字は一切排除されている。主要な学習方法は、聞こえた音、リズム、イントネーションを徹底的に模倣することである。書き言葉に取り掛かることができるのは、学習時間がある程度経過した後であると考えられた¹⁰。*Voix et Images de France* では32課まで待つ必要がある。言語の形式面は、引き続き機械的な文型練習(パターン・プラクティス)によってのみ扱われた。教室内で短文のディクテを行ったとしても、一度書き終われば、教師の後に続いて発音するなど、口頭練習の材料となった。学習者がフランス語の音と文字の一致の規則を身につけるには良い方法であったが、学習者が他の文脈で正し

⁸ Le centre de recherche et d'études pour la diffusion du français

⁹ Le bureau d'études pour la langue et la civilisation françaises à l'étranger

¹⁰ Cornaire & Raymond(1999:8)は約 60 時間としている。

く書けるようになることは考慮していない。実際に使用されている言語に関心を持ったことは確かであるが、それは話し言葉の言葉であり、依然として学習者の書く力は副次的な立場にあった。

2. 1. 1. 5. コミュニカティブ・アプローチ

初めて4技能をバランス良く身につけることを目指したのは、1970年代に提案されたコミュニケーション能力と、学習者の自律性の育成を目標にしたことで、それまでの教授法とは支柱となる理論や、学習・教育の材料が大幅に異なる。自分の意思を様々な状況に応じて伝達するには、これまでの文法や語彙の言語能力のみでは不十分であるという考えから、Hymes(1973)をはじめとする社会言語学的視点を外国語教育に取り入れた。こうして言語の使用面にも焦点を当てることを考慮したと共に、コミュニケーション能力の定義を明確化したのもこの時期である。その構成要素は「文法能力 (compétence grammaticale)」「社会言語能力 (compétence sociolinguistique)」「談話能力 (compétence discursive)」「方略的能力 (compétence stratégique)」(Canale & Swain :1980)である。このようにコミュニケーション能力では、学習者が文化の異なる状況であっても、社会的インタラクションがスムーズに行えるよう考えられた。そのため教材や教室内では、教材として作られたものではない実際の広告や写真などの *documents authentiques* が使用されるようになる。同時に、新しい外国語教授法の開発を目指していた欧州評議会(Conseil de l'Europe)が、これまでの文法事項中心の学習ではなく「依頼する」「同意する」などの伝達の機能項目(*actes de parole*)を柱に学習を進めるよう、「敷居のレベル」(Un Niveau-seuil :1976)を設定し、これに基づく多くの教材が作成された。

またコミュニケーション能力では、学習者をこれまでの *enseigné(e)*ではなく *apprenant* と能動的に表し、学習者の要望 (*besoin*)や学習ストラテジーを検討するなど、学習者を中心とした外国語教育へと移行する。学習者は「メッセージを書く」など筆記によって意思を伝達する機会にも遭遇することを念頭に置き、筆記産出能力に対する教育的な意識が高まったと言える。Scarcella & Oxford(1992 :118)は、優れたライティング能力をもつ学習者は、優れたコミュニケーション能力を身につけていると考え、ライティング能力の構成要素を上述の Canale & Swain(1980)の4つの能力に基づき、次の図のようにまとめた。ライティングにおいても文法などの所謂言語的能力だけではなく、社会言語的側面を考慮することや、方略的能力や談話能力が必要であることを指摘した。

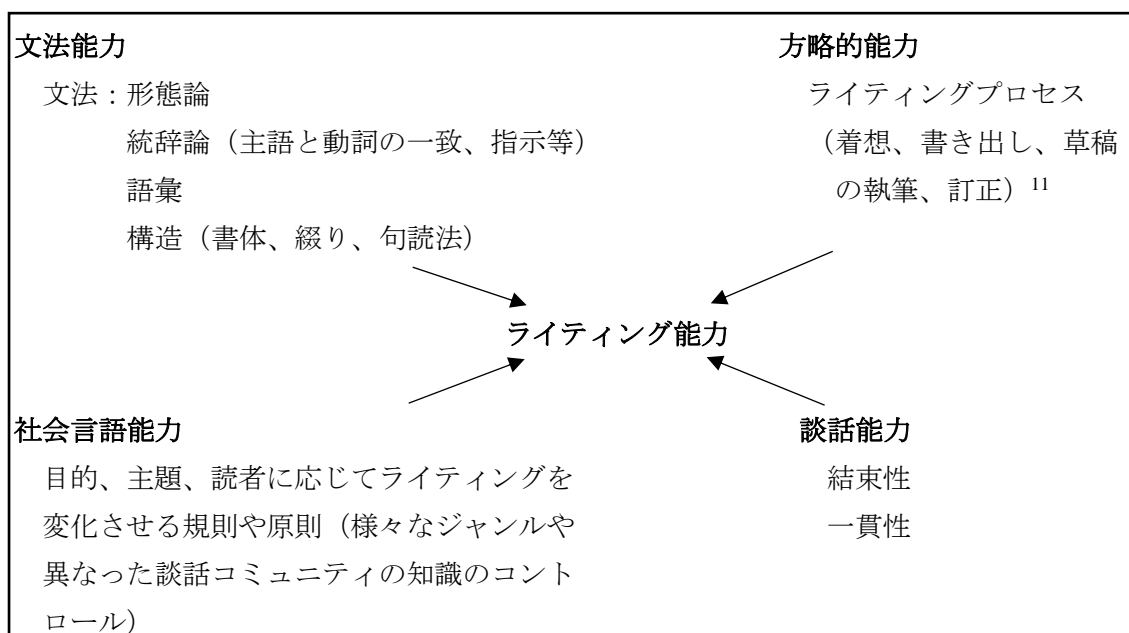


図3：ライティング能力の構成要素 (Scarcella & Oxford 1992 :118, 訳は筆者による)

教室での活動は、Moirand(1979 :9)が「Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit.」と述べているように、それまでのような口頭で学習したことを書くという単純な変換作業や、文脈のない機械的な練習問題だけではなくなる。例えば、教材 *Le nouveau sans frontières 1* (1988 : CLE international)では、Unité 1 で既に「inviter et répondre à une invitation」が学習項目として挙がっており、作文の問題として誘いや了承、断りのカードに対応する形の短いメッセージや、ディアローグを書くものがある。Unité2 の「Exprimer l'ordre et l'obligation」では、絵を参考にしながら、オムレツのレシピを書く練習問題がある。学習段階が進めば、Unité4 の「discuter et débattre」のように、苦情の手紙を書くように準備されている。このようにコミュニカティブ・アプローチは、文脈の中で意味を伝達することに焦点をあてながら書く活動を取り入れ始めた。

2. 1. 1. 6. 行動中心アプローチ

欧州評議会による CEFR の発行以来、現在に至るまで、行動志向のアプローチが注目されている。CEFR では、その基盤となる行動中心主義を以下のように定義する。

¹¹ getting ideas, getting started, writing drafts, revising

「言語の使用者と学習者をまず基本的に『社会的に行動する者・社会的存在 (social agents)』つまり一定の与えられた条件、特定の環境、また特殊な行動領域の中で、(言語行動とは限定されない) 課題 (tasks¹²) を遂行・完成することを要求されている社会の成員とみなす」

(吉島他 2004 :9)

コミュニカティブ・アプローチとの主な相違点は、この「課題」の概念が加わったことである。ここでの課題とは例えば、「タンスの移動、本の執筆、契約交渉の際に一定条件を勝ち取ること、カードゲームをすること、レストランで食事を注文すること、外国語のテキストの翻訳、グループ作業でクラス新聞を準備することなどの幅広い行為をカバーできる」(吉島他 2004:10)である。行動中心アプローチでは、学習者は言語能力は勿論のこと、あらゆる能力を総動員して、社会生活の中で出合う様々な文脈中のこうした課題を解決できるようになる必要があると考えている。こういった課題解決能力を育成する具体的な手法として、複数の学習者が一つの課題に取り組む協調学習やプロジェクト型学習などのアクティブ・ラーニングがある。

CEFR が提示するコミュニケーション言語能力とは、言語構造的な能力 (compétences linguistiques)、社会言語能力(compétences sociolinguistiques)と言語運用能力(compétences pragmatiques)であり、コミュニカティブ・アプローチと大きく異ならない。課題を解決するために、言語の使用者や学習者は、これらの能力を駆使し様々な言語活動を行うことになる。CEFR では、これらの言語活動を、受容的言語活動(réception)、産出的言語活動(production)、口頭・筆記両面におけるやり取り(interaction)、翻訳・通訳などの仲介活動(médiation)の四つに区分する。一般的に、一つの課題を解決するためには、これらのうちの複数の言語活動を行っている。例えば留学中に授業を受ける場合は、テキストや教師の発言を理解し、ノートをとる必要があるし、発言することもある。ディスカッションやグループワークを行えば、仲介役になることもある。従って CEFR では、四つの言語活動のうち一方を他方より優先するという考えはない。以下の記述からは、筆記による産出活動も重視されていることがわかる。

「産出的活動は学問の諸分野やいろいろな職業分野で(口頭での発表、研究書や報告書として)重要な機能を受け持っているし、特定の社会的価値(書類の内容、話の流暢さ、口頭発表のやり方についての全体的な評価)が付加される。」

(吉島他 2004:14)

換言すれば、特にアカデミックやビジネスの世界では、文章中のエラーが、書き手が批判されることに繋がるかもしれないということである(Ferris & Hedgcock :1998, James :1998)。

¹² フランス語では tâches と表す。

また CEFR では、言語熟達度（共通参照レベル）を6つ¹³に細分化し、各々の言語能力を「～ができる」の Can-do statements（例示的能力記述文）形式を用いて記述している。各レベルの全体的な尺度表は、教師やカリキュラム作成者が参照して、計画や実践に役立てることができる。さらに、理解すること（聞く・読む）、話すこと（やり取り・表現）、書くことのそれぞれについても、レベルごとに尺度表を提示している。外国語でできることを活動別に具体的に示しており、学習者が自己評価のために使用することもできる。下表は、筆記による産出活動の熟達度別自己評価表である。学習の初期段階から、学習者の筆記産出能力を軽視していないことがわかる。

表1：CEFRによる筆記による産出活動の熟達度別自己評価表

	書くこと
A1	新年の挨拶など短い簡単な葉書を書くことができる。例えばホテルの宿帳に名前、国籍や住所といった個人のデータを書き込むことができる。
A2	直接必要のある領域での事柄なら簡単に短いメモやメッセージを書くことができる。短い個人的な手紙なら書くことができる：例えば礼状など。
B1	身近で個人的に関心のある話題について、つながりのあるテキストを書くことができる。私信で経験や印象を書くことができる。
B2	興味関心のある分野内なら、幅広くいろいろな話題について、明瞭で詳細な説明文を書くことができる。エッセイやレポートで情報を伝え、一定の視点に対する支持や反対の理由を書くことができる。手紙の中で、事件や体験について自分にとっての意義を中心に書くことができる。
C1	適当な長さでいくつかの視点を示して、明瞭な構成で自己表現ができる。自分が重要だと思う点を強調しながら、手紙やエッセイ、レポートで複雑な主題を扱うことができる。読者を念頭に置いて適切な文体を選択できる。
C2	明瞭な、流暢な文章を適切な文体で書くことができる。効果的な論理構造で事情を説明し、その重要点を読み手に気づかせ、記憶にとどめさせるように、複雑な内容の手紙、レポート、記事を書くことができる。仕事や文学作品の概要や評を書くことができる。

(吉島他 2004:28-29)

A1 から A2 レベルを対象とする教材 *Rond-Point :Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches* (2004 :Maison des langues)は、行動中心アプローチの課題を中心として開発された最初のフランス語教材である。活動の多くを複数の学習者で行うように構成されており、各 Unité に一つの課題が設けられている。学習者は、情報や意見の交換をしたり、解決策を交渉したり、文章を完成させたりしながら、課題を解決することになる。

¹³ 基礎段階の言語使用者(A1/A2)、自立した言語使用者(B1/B2)、熟達した言語使用者(C1/ C2)

例えば Unité3 では、グループでバカンスの行き先や日程、訪れる場所やアクティビティを決め、その理由を述べる。そのために旅先の広告を読み取り、学習者個々の好みや理由を話し合う。最後には、グループごとのプランをカードに書き、発表することになる。このように行動中心アプローチでは、書く活動は課題を解決するための複数の言語活動の一つであると考えている。

2. 1. 2. 日本における近年の傾向

CEFR は、ヨーロッパ共同体(EU)内部の文化的背景や、複言語主義などの教育政策上の必要性から考案されたものである。しかしながら、2004 年に CEFR が日本語に翻訳されて以来、様々な外国語教育や日本語教育においても、共通参照レベルや Can-do statements について言及されるようになった。英語版 *Common European Framework of Reference for Languages* の頭文字をとった CEFR(セフアール)の呼び名もかなり浸透している。また、共通参照レベルをさらに細分化し、学校内の英語学習活動を考慮するなど、日本の英語教育の文脈に適するようにアレンジした CEFR-J¹⁴も作成され、中等教育や高等教育への導入が模索されている。実際、文部科学省は 2013 年に、中・高等学校が学習指導要領に基づき、「CAN-DO リスト」の形で外国語の学習到達目標を設定するための手引きを提示している。2011 年より小学校の高学年における「外国語活動¹⁵」が必修となり、近い将来に向けて中学年への外国語の導入や、高学年での評価の伴う「教科型」への転換が検討されている。こうした中、一貫性のあるより効果的な外国語教育には、初等・中等・高等教育の連携が不可欠であろう。そのための学習者の到達度の可視化に向けて、共通参照レベルや Can-do statements が、今後より活用されることが見込まれる。例えば文部科学省は、2020 年度から順次始まる次期学習指導要領で、小中高校に「CAN-DO リスト」の作成を義務化することとした¹⁶。また、既に検定試験と CEFR との関連付けも多く見られる。フランス語(DELF¹⁷・DALF¹⁸)やドイツ語(Goethe-Zertifikat・TestDaf)、スペイン語(DELE)などのヨーロッパ諸外国語の検定はもとより、日本英語検定協会(STEP)は英検 Can-do リスト¹⁹を作成し、受験者が目標設定や受験準備に役立てられるようホームページに掲載している。日本語能力試験(JLPT²⁰)においても同様²¹である。

このように CEFR の理念は、日本における外国語教育においても普及してきている。言

¹⁴ <http://www.cefr-j.org/download.html>

¹⁵ 第 5・6 学年で年間 35 単位。多くは英語。

¹⁶ 2016 年 6 月現在。

¹⁷ フランス国民教育省フランス語資格試験 Diplôme d'Études en Langue Française

¹⁸ フランス国民教育省フランス語資格試験 Diplôme Approfondi de Langue Française

¹⁹ <https://www.eiken.or.jp/eiken/exam/cando/list.html>

²⁰ Japanese-Language Proficiency Test

²¹ <https://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html>

い換えれば、学習者が「読む・聞く・話す・書く」の4技能をバランスよく身につけるよう取り組んでいる。しかしながら英語教育の例を挙げると、石井(2015)は101人の英語英米文学を専門とする大学1年生に、高校の英語の授業で重点が置かれていた分野について調査したところ、リーディングと文法が大半を占め、ライティングに関しては肯定的な回答が13%であったことを報告している。また、文部科学省が平成26年度に実施した、約7万人（国公立校約480校）の高校3年生を対象とした「英語教育改善のための英語力調査」では、聞く・話す・読む・書くの4技能のうち、「話すこと」の他に、特に「書くこと」が課題であることを報告しており、教育施策や教育実践の更なる改善を望んだ。翌27年度と同様の調査結果（高校3年生約8.1万人、約500校対象）によれば、下表が示す通りA1レベルの割合が減少、A2レベル以上が増加し、少なからず改善が見られた。

表2：国立・公立学校全体の「書くこと」におけるスコア分布の偏移

Writing		平成26年度		平成27年度	
CEFR	得点	人数	割合	人数	割合
B2	140	2	0.0%	3	0.0%
	135	0		1	
	130	3		2	
B1	125	7	0.7%	5	1.0%
	120	33		38	
	115	45		75	
	110	175		290	
	105	222		441	
A2	100	578	12.8%	923	18.5%
	95	608		901	
	90	1,183		1,629	
	85	946		1,783	
	80	1,804		2,329	
	75	1,746		3,766	
	70	1,971		3,750	
A1	65	1,816	86.5%	4,690	80.4%
	60	2,347		3,806	
	55	1,978		4,249	
	50	2,516		3,732	
	45	2,111		2,491	
	40	2,417		3,261	
	35	1,988		2,269	
	30	2,497		2,697	
	25	2,080		2,890	
	20	2,258		3,583	
	15	2,167		4,655	
	10	2,562		12,879	
5	2,913	0			
0	30,089	14,356			
平均		27.2		38.9	
調査対象		69,062		81,494	
0点		20,139	29.2%	14,356	17.6%

(文部科学省 :2016)

しかしながら調査によれば、依然として「話すこと」の課題は多いが、「書くこと」も「読むこと」「聞くこと」と比較すれば、改善の余地がある。例えば、平成 27 年度の結果のうち、A1 と A2 レベルに値する人数の割合をまとめると下表の通りである。

表 3 : 平成 27 年の文部科学省の調査による 4 技能の A2 及び A1 レベルの学習者分布

	読むこと	聞くこと	書くこと	話すこと
A2	30.8%	25.0%	18.5%	11.0%
A1	66.4%	71.9%	80.4%	87.2%

「書くこと」の A1 レベルの割合が 80.4%と多い上、A2 レベルでは 18.5%と「読むこと」「聞くこと」を大きく下回る。

中等教育における英語以外の外国語教育に関しては、「外国語」の学習指導要領には、言語毎の記述がなく「英語に準ずる」と書かれているのみである。高校生にとって、既に 3 年以上学習した英語と、フランス語では条件が大きく異なる。しかしながら、「聞いたことや読んだことを踏まえた上で、コミュニケーションの中で自らの考えなどについて内容的にまとまりのある発信ができるようにすることを目指し、「聞くこと」や「読むこと」と、「話すこと」や「書くこと」とを結び付け、四つの領域の言語活動の統合を図る」(2010 :3) という基本方針は、フランス語教育にも異論なく当てはまる。中等教育でフランス語を学ぶ学習者は、英語と並行して学ぶ場合がほとんどである。文部科学省の調査が示したように、英語での書く力に課題があるならば、フランス語においても同様であることは十分にあり得る上、現場での印象も同様である。

CEFR の理念は、当然の結果として教材にも反映されている。現在フランスの出版社から出版される総合的なフランス語力を目指した多くの教材²²は、この CEFR に準拠している。日本の大学や語学学校では、そういった教材が選択されることが多い。一方で、実際に教室で行われていることはどうであろうか。教育機関の性質や学習の目的、学習者の要望などの要素を考慮すれば、授業の方法や内容も様々であろう。CEFR のコンセプトに基づくプロジェクト型学習などの課題解決型アクティブ・ラーニングは、学習者間の協同的な作業を生み、それによって協調性や責任感を育むという意味では社会の要求を反映している。また、学習の動機付けにも役立つ。従って、教室活動の一アイテムとしては有効であるが、日本の外国語教育の文脈に常に適しているかと言えばそうではない。Komatsu(2013 :56)は *Le Nouveau Taxi* (2009 :Hachette)が、言語的要素を伝統的に学ぶ方法とコミュニカティブに学ぶ手法を混在させた折衷的な教材あるが、プロジェクト型学習という観点からは行動中心アプローチからはほど遠いとした上で、日本のフランス語教育で非常によく使用されており現実的な教材であると分析している。実際、使用する教材に関係なく、言語の構造の習得に焦点を当てた文法・訳読教授法は今でもかなり一般的である。コミュニカティブ・ア

²² Scénario1(Hachette :2008), Saison1(Didier :2014), Totem1(Hachette :2014)など。

アプローチも広く普及しているように思われる。ロール・プレイやシミュレーション、インフォメーションギャップを解決する活動は、流暢さや言語の使用能力を高める可能性が高いからであろう。しかしながら、意味に焦点をあてたコミュニケーション活動だけでは、形式面の正確さに問題が生じることもある。このような正確性の不十分さは、コミュニケーション・アプローチへの批判の一つである。文法・訳読教授法が、文法は知っているが発話能力の低い学習者を生み出しているとするれば、コミュニケーション・アプローチは、どうにかしてメッセージは伝えられるが、表現の正確性に欠ける学習者を育ててしまっているのかもしれない。後者のような学習者は、「目的語」などの初歩的な文法用語を知らない場合もある。必ずしも正確な文法用語を介して言語を理解する必要はないが、明示的な文法記述に頼ることができないとするれば、自律学習という観点では、遅かれ早かれ学習に支障をきたすことになる。こうしたコミュニケーション・アプローチへの批判に伴い、形式面の正確性を向上させるには、やはり明示的な文法の指導が必要であるという指摘もある(Day & Shapson :1990, Lightbown & Spada :1990, Allen :1992)。しかしながら、言語の形式面の習得のために、必ずしも明示的な文法指導が必要なわけではない。日本の外国語教育では、この類の指導にのみ頼り、結果として話す・書くというアウトプットとの繋がりを妨げているという現状があるように思われる。そうした中、近年英語教育を中心に注目を集めているのが、第一章でも触れた Focus on form である。前述の通りこれは意味のやり取りやコミュニケーションに重点が置かれた授業において、付随的に表れた言語形式に学習者の注意を向ける指導法である(Long :1991)。Jourdenais & al. (1995) は、Focus on form による授業を受けた学習者は、他の学習者に比べて、より多くのターゲットとしている文法項目などの形式に気づき、そして産出することができることを報告している。

コミュニケーション・アプローチと行動中心アプローチの発展以降、日本における外国語教育でも、学習者の筆記産出能力と意味伝達のための書く活動が軽視されなくなったが、学習者の書く力と教室活動には未だ改善の余地があり、試行錯誤を繰り返しているということが言える。

2. 2. 外国語で書くことの難しさ

2. 2. 1. 難しさの要因

外国語学習者にとって書くことは難しい。目標言語の正しい言語形式で考えを表すために、ある程度の語彙的、統辞的、論証的知識を必要とするからである。また書くことは、関係づける、説明するあるいは発展させることを求め(Nakamura 1997 :113)、認知的負担も大きい。論証(argumentation)したり、小論文(dissertation)を書いたりする場合は、より創造性や論理性、思考力を要する。長文になればなるほど、一貫性(cohérence)と結束性(cohésion)

を念頭に置く必要もある。これらは母語でも同様であるが、外国語だと更に困難性が高まる。日本社会では馴染みの深い事象や固有名詞でも、外国人に向けて伝えようと、必然的に丁寧に説明することになる。すなわち文脈や読み手に配慮する必要もある。話す場合と違い、その場に対話者がいないため、意思の疎通のために相手の推測に期待を懸けることもできない。ジェスチャーや表情などの非言語的手段も利用できない。文法や語彙などの形式面の誤りは、メッセージの伝達可否に影響しない場合であっても、書き言葉における誤りは目立ち、証拠としてその場に残る。また、その言語特有の文章校正法や慣習（例えばフランス語では、序論・本論・結論の構成、接続詞など繋ぎの言葉の使用）の問題もあり、CEFR が示す通り言語構造的な能力のみを身につけていけば良いわけではない。

2. 2. 2. フランス語の場合

フランス語には、音と綴り字の関係に規則性がある。これを十分に身につけていれば、書くことが困難でない場合もあるが、それは学習段階がある程度進んでから可能であるように思われる。特に学習の初期段階では、発音したものと綴り字の差に驚くことがほとんどであろう。英語の学習歴がある場合は、英語との違いにも直面することになる。特に音節文字（仮名）を母語とする日本人学習者にとっては、フランス語の一語中のアルファベットの数と音節の数の差にも不慣れである。また、語末の「e」や子音字、文法的形態素など発音に影響しないものを書く必要があることも、学習者が会う困難の一つである。その上、アクセントの存在や、大文字・小文字の区別の問題もある。文単位では、発音した時にリエゾンやアンシェヌマン、エリズィオンなど音の繋がりがある場合は、綴りの知識がなければ正しく書くことができない。

日常的な話し言葉と書き言葉の差もある。例えば否定辞「ne」や補語人称代名詞など、話し言葉では頻繁に脱落し、意味伝達には支障はないが、書き言葉では省略を避けるべき統辞の問題もある。Buridant(1994 :18)は、頻繁に耳にする画一化された話し言葉と書き言葉の差または不均衡を、学習者の意識に留めておくことは多くの場合困難であり、聞こえるものとは別の方法、あるいはそれ以上に書かなくてはいけないことを必然的に忘れてしまうに違いないと指摘している。

Tagliante(2006 :157)は、こうしたフランス語における書くことの要求の高さを次のように述べている。

«L'écrit est beaucoup plus exigeant, car c'est par l'écrit que se structurent et se visualisent les structures et le lexique.»

従って綴り字の規則に関して言えば、それ特有の学習を必要とするのである(Veltcheff &

Hilton 2003 :101)。村野井(2010 :58)が指摘するように、「アウトプット能力を伸ばすために決定的に大切なことは、アウトプット活動を継続的に行うことである」。つまり書くことは書かないと身につかないため、学習の初期段階から段階的に指導していくことが必要であろう。「早い時期に文字を導入することで、視覚による記憶の強化も期待できる」(柏岡 1985 :3)との指摘もある。

2. 3. アウトプットの役割

Swain(1995, 1998)のアウトプット仮説によれば、アウトプットには次の3つの役割がある。

- 1) 気づきを引き起こすこと
- 2) 仮説の検証
- 3) メタ言語知識を高めること

1に関しては3つの気づきがある。まず、「インプット中の言語形式への気づき」である。これは、アウトプットを通して学習者に知らないことを認識させ、その後のインプットに注目させる役割のことである。次に、学習者に自分の中間言語で伝えたいことが上手く伝えられないという、「中間言語には穴があることに気づかせる」ことである。そして最後が、「中間言語と目標言語の違いへの気づき」である。これは例えば、やり取り中に自分の知識と正しい表現との差に気づくことである。これによって、学習者の知識の修正が促される可能性があると考えられている。

2の仮説の検証とは、学習者がどのような方法であればメッセージが伝わるかについて、自分の知識に基づいて立てた仮説を、アウトプットによって検証するということである。相手（対話者・教師）の明示的あるいは非明示的なフィードバックによってその妥当性を判断し、否定証拠が確認できれば、学習者は中間言語の再構築をすることになる。

3のメタ言語知識を高めるとは、アウトプットが学習者に言語の形式について考えさせる機会を与えることに起因する。なぜなら、理解する時とは異なり、産出する時は意味処理だけではなく、必ず統辞処理が必要であり、結果として言語形式に注意を向けることになるからである。この点に関しては Schmidt(1990)の気づき(noticing)の理論でも同様に、気づきの高まりを助けるにはアウトプットの活動を取り入れることであり、その理由として統辞処理、言語形式への注意が必要になることを挙げている。第一章でも述べたが、特に書くときは産出したものに学習者自身で注意を向けやすく、そのための時間的余裕もある。Schmidt(1990, 1993)は、言語形式への気づきが起こらなければその形式の習得は起こり得ないとさえ考えている。VanPatten(1990)によれば、アウトプットでも、話す時は意味と形式の両面に注目することは困難である。一方 Wong(2001)は、書く場合にはそれが可能であるこ

とを指摘している。

Swain は上記の 3 つのアウトプットの役割が、言語習得の様々な認知プロセスに影響を与え、言語の流暢性と正確性を改善することを主張している。

Krashen(1985, 1989)は、言語の習得には学習者に理解可能なインプットを与えることで十分であるとしたが、Stern(1984)は、インプットを大量に与えるイマージョンプログラムで母語話者と同等レベルに身につくのは読解力と聴解力であり、文法の正確性と言語使用の適切さには困難が残ることを報告している。Swain(1985, 1993, 1995, 1998)のこうしたアウトプット理論により、アウトプットによって学習者が言語形式を意識的に認識し、それについて熟考することが重要であると考えられるようになった。こうしてアウトプットが言語形式への気づき(noticing)を掻き立てることから(Swain :1985)、第一章でも確認したように、特に書くことはメタ言語能力の発達には欠かせない。無論、教師が学習者に作文をさせる理由としては、「学習者が教室内で扱ったことをどの程度学んでいるかを把握するためである」(Rougier :114)ことも追記しておく。

気づき(noticing)を促進する方法としては、アウトプットの他に訂正フィードバックがあるが、これに関しては第四章で詳しく述べる。

2. 4. L2 ライティングプロセス

2. 4. 1. L2 ライティングプロセスのモデル

L2 学習者は、作文の際にどのようなプロセスを経ているのか。Zimmerman(2000)は、ドイツ語を母語とし L2 として英語を学ぶ学習者のデータを基に、次の図のように L2 におけるライティングプロセスのモデルを提案している。課題は、短編映画の物語作成（英語とドイツ語）と苦情の手紙（ドイツ語）である。データの収集方法は、think-aloud プロトコルと、ライティングプロセスについての被験者へのその後のインタビューによる。

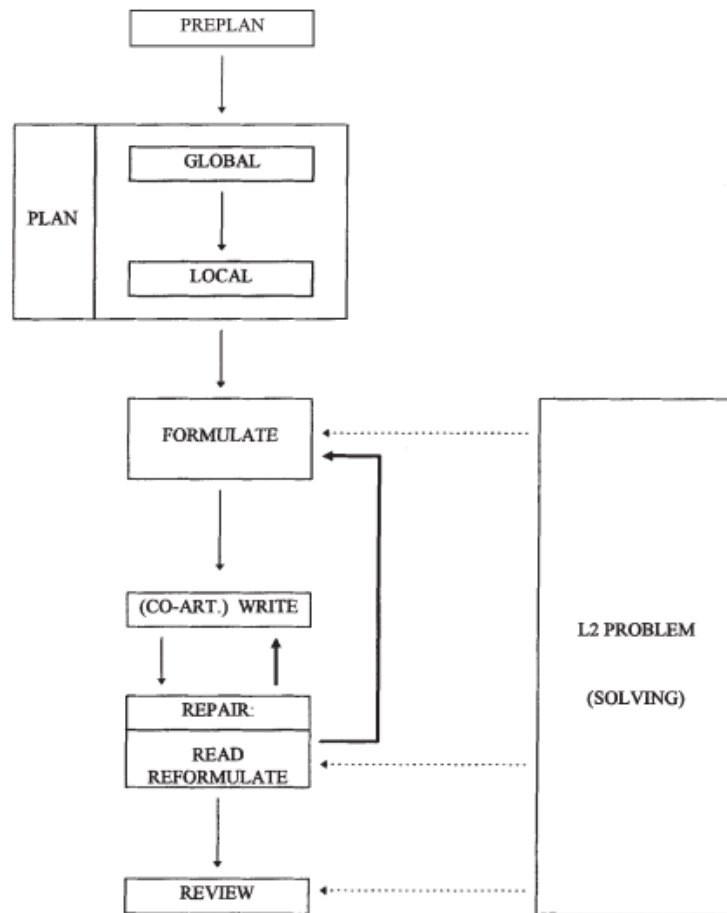


図4：L2ライティングの全体的なモデル (Zimmerman 2000:85)

このモデルによれば、計画と執筆(Write²³)の間には、構成(Formulate)の段階があり、これはL2学習者の特徴である。その理由は、L1ではこの段階は滅多に観察されなかったからである。そして太線の矢印が示すように、構成、執筆、修正(Repair)あるいは再構成(Reformulate)の段階は、遡って繰り返し起きている。またL2における問題が解決される場合は大抵、構成と修正の時であることが明らかになった。なお、修正と再構成は構成と同じ構造から成る(図5参照)。

Zimmerman(2000)では、L2学習者に特有の上記の構成(Formulate)プロセスを、次の図の通り具体的にモデル化している。図中の *Tent Form* は *Tentative Form* の略語であり、仮の形式による表現を意味する。網掛の部分は、構成の段階の中心となるサブプロセスを指す。

²³ 表中の(CO-ART.)WriteのCO-ARTはco-articulation(同時構成)を意味する。

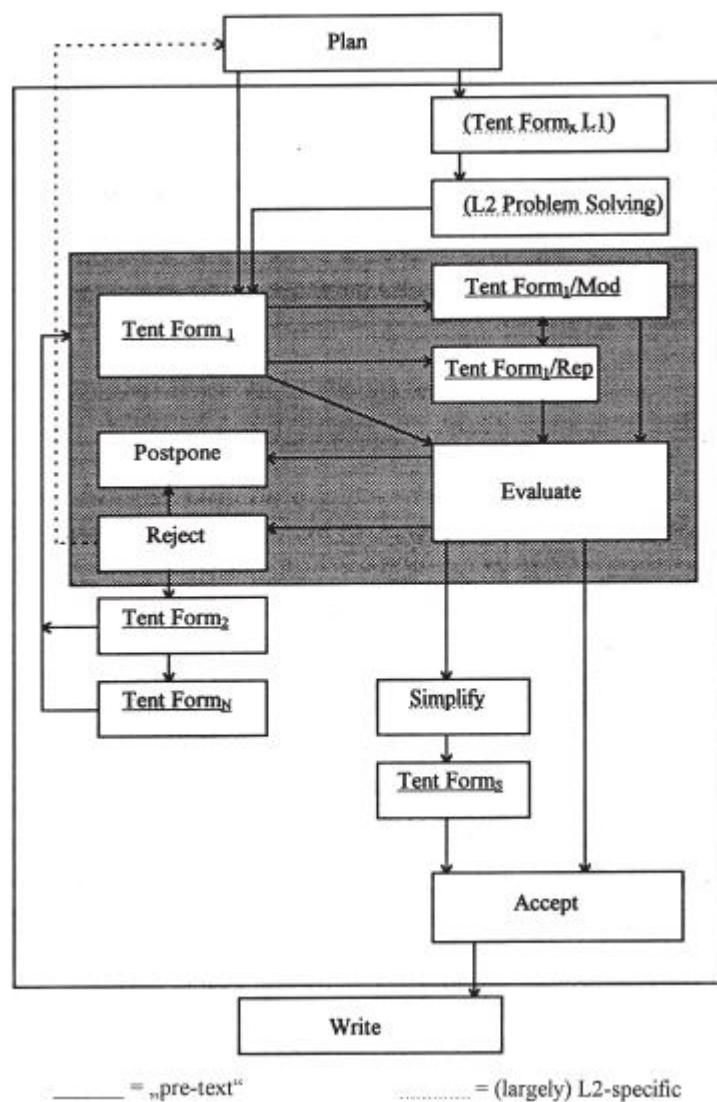


図5：L2における構成(formulate)プロセスのモデル (Zimmerman 2000:86)

学習者が L2 における執筆(Write)に至るまでの、これらの構成(Formulate)のサブプロセスの一連の操作は次の通りである(Zimmerman 2000:87)。

1. 仮の形式による表現(Tent Form1)→評価(Evaluate)→承諾(Accept)
(構成(formulate)プロセス外の、執筆(Write)と修正(Repair)に繋がる)
2. 承諾される前に僅かに修正された最初の仮の形式(Tent Form1/Mod)と修正されずに繰り返された形式(Tent Form1/Rep)のどちらか一方、あるいは両方の場合が多い。
3. 評価では、形式は多くの場合棄却(Reject)される。時々、簡素化(Simplify)されるか後の処理に後回し(Postpone)にされる。

4. 簡素化された仮の形式(Tent Forms)は、欠点があっても承諾されることが多い。
棄却された形式は一つあるいはそれ以上の新しい代替えの形式(Tent Form 2/Form n)のきっかけとなる。そして核となるプロセスに再び戻る。
5. L2 における仮の形式は、L1 における仮の形式(Tent Form L1)に先行されている可能性がある。この L1 の仮形式は、L2 における問題を把握し、それを解決するためのストラテジーを活性化(L2 Problem Solving)することに続く。ただしこれは、データ中に減多に観察されなかったことから、構成(Formulate)プロセスの中核外に提示されている。

これらのサブプロセスは、L2 学習者の作文中に頻繁に観察された。図中の点線が L2 学習者の特徴を示しており、L1 における作文とは異なり、簡素化(Simplify)が典型的な例であった。その他にも、仮の形式が棄却(Reject)された場合に計画に戻ること、観察数は少なかったが上記 5 の L1 における仮の形式(Tent Form L1) とそれに続く L2 の問題解決(L2 Problem Solving)ストラテジーの活性化が挙げられている。このモデルによれば、L2 ライティングにおいては、L1 の影響は最小限であるということである。

2. 4. 2. ライティングストラテジー

上述の Scarcella & Oxford(1992 :118)が示したライティング能力には、方略的能力として着想、書き出し、草稿の執筆、訂正のライティングプロセスが挙げられていた。同様に CEFR によれば、コミュニケーション課題の遂行には、コミュニケーション方略を働かさねばならない。「産出的言語活動の方略とは、能力を総動員し、種々の能力のバランスをとり、つまり長所を活かし弱点にさりげなく対処し、課題の性質と手持ちの能力を一致させること」(p.67)である。産出的言語活動のうち、書く際に学習者に求められる方略は、1. 計画、2. 実行、3. 評価、4. 修正の四段階にまたがる。以降、これを表にまとめることにする。

1. 計画

リハーサル	知的資源を活性化し、意識的に準備
聴衆への配慮	さまざまな文体、談話構造、表現方法の効果の計算
活用できる資料の探し出し	足りない時には必要事項を調べ、または支援を求める
課題の適正化	必要に応じて、より穏当な課題（例：手紙ではなくはがき）あるいはより課題をふくらませる
メッセージの修正	自分の言語的手段と折り合いをつけ、表現を選択

2. 実行

補償	簡単な言葉を使って、大体同じことになるように言い直してみたり、過度に一般化してみたり、言い換えてみたり、言いたいことの部分部分を取り出して説明してみたり、L1の表現の外国語化を試みたりする
既存知識の利用	予め用意したごく手近の言葉を使って、新しい状況や概念を表現
敢行	上手くいくだらうと思ってやってみる

3. 評価

成功のモニタリング	相手が見せる反応によって、自分のコミュニケーションの成功をモニターする機会が与えられる
-----------	---

4. 修正

自己修正	特に相互の対話のない活動（例：レポート）では、言語使用者は意識的に、コミュニケーションの点でも、言語の上でもモニターを行い、言い間違いや頻繁に犯してしまう間違いに気がつき、訂正する
------	--

(吉島他 2004 :67-68)

これらの方略は学習者の熟達度によって、その使用範囲と程度が異なるが、学習者が自ら身につけていくことができる方略と、教師や教室活動の援助が必要な方略があるであろう。CEFRでは例えばA2レベルの学習者は、計画の段階で「自分のレパートリーの中から適切な表現形を思い出して、使ってみることができる」(p.68)としている。一方で、モニタリングと修正に関してはA2レベルでは利用できる能力記述文はない。筆者は、A1からA2レベルの学習者に携わることが多いが、必ずしもそうではない。教室活動次第で、モニタリングや自己修正の習慣付けをすることは可能である。Rubin(1975 :47)によれば、「良い」学習者は自分と他人の発話をモニターし、これは学習プロセスへの学習者の積極的な関与を意味する。またこのような学習者は、自分自身の誤りから学習することができる(ibid.)。従っ

て教師の役割の一つは、モニタリングや誤りの扱いを考慮し、学習者が自己訂正できるように学習を支援することである。

2. 5. まとめ

本章では、外国語教育における筆記産出について述べた。これまでの教授法では、書くことは多くの場合、副次的な能力と位置付けられ、口頭練習に遅れて（直接教授法、オーディオ・リンガル教授法、視聴覚・全体構造教授法）、文法の練習、文型練習（パターン・プラクティス）、文脈を無視した練習問題などを通してのみ扱われてきた。この状況を一変させたのが、コミュニケーション・アプローチの登場であった。今度は4技能の習得を目的とし、意味の伝達を目的とした書く活動が重視されるようになった。同時に、ライティング能力が具体的に定義され、文法能力、方略的能力、社会言語能力、談話能力にまたがることがわかった。近年の行動中心アプローチは、筆記産出能力は課題の解決に必要な能力の一つであることを明確にし、**Can-do statements** 形式で学習者の熟達度ごとの書く力を具体的に示した。こうした CEFR の理念は、日本の外国語教育にも浸透し、文部科学省の指針や学習指導要領、CEFR-J、外国語検定、教材に反映されてきている。一方で、文部科学省の調査の結果から、学習者（調査では高校3年生の英語）のライティング能力には課題が残ることが明らかになり、教室内の活動も書くこと以外の比重が高いようである。調査対象者の英語の学習歴が少なくとも5年であることを鑑みると、この結果はどの段階のどの言語の学習者にも当てはまると予測することができ、改善の余地がある。

また言語面、認知的負荷、論理性や思考力、読み手への配慮など外国語で書くことの難しさの要因をまとめた。性質上、誤りが誤りとして残ってしまうことから免れ得ない。特にフランス語の場合は、音と綴り字の関係や話し言葉と書き言葉の差の知識が必要となり、書くことが要求する能力は話す場合より非常に高い。そのため、学習の早い段階から継続して書くことを習慣として、少しずつ学習していかなければならないことを確認した。そのもう一つの理由は、アウトプットには気づきを引き起こす、仮説を検証する、メタ言語知識を高めるの3つの役割があるからである。学習者が言語形式について思考、分析する機会となる書く作業は、メタ言語能力の発達には欠かせないのである。Swainによれば、言語の流暢性や正確性の改善にも繋がる可能性がある。従って、書くことは言語の学習過程において重要な役割を果たすことがわかった。

一方、L2 学習者のライティングプロセスには、L1 とは異なる特徴があることを Zimmerman(2000)により確認した。L2 では、学習者は執筆の前に構成の段階を経る。ここでは、最初の仮の言い回しを評価する前に、それを修正することもあるが、修正をしても再び同じ言い回しを用いることもある。また評価した結果、その言い回しを承諾せずに棄却して計画に戻ったり、言い回しを簡素化することも L2 の顕著な特徴であることが明らかに

なった。Scarcella & Oxford(1992)によれば、着想、書き出し、草稿の執筆、訂正のプロセスを経ることは、ライティング能力のうちの方略的能力である。CEFR では、比較的レベルの低い学習者（ここでは A2 以下）は、筆記産出の際に自分の発話文に対してモニタリングや修正するという方略を用いることはできないと記述していることを確認した。しかしながら、こうした方略を学習者が身につけ、また自分の誤りから学習することができるよう、教室活動を通して配慮することはできるであろう。

次章では、外国語における「誤り」を定義し、誤りの対処法の変化と誤りの原因について述べる。日本人フランス語学習者を対象とした作文中の誤用に関連する研究を俯瞰する。

第三章 日本人学習者の作文における誤り

前章で述べたように、1970年代から80年代にかけて学習者のライティング能力の見直しがされた。このことは作文における学習者の発話、特に誤りの分析の発展にも繋がった。

本章ではまず始めに「誤り」を定義する。そして、その概念と対処法の変移に焦点をあてる。また誤りの様々な原因を概括する。続いて日本のフランス語教育における、作文上の誤りに関する研究を俯瞰し、その特徴を明らかにする。その際、教育的観点による研究に特化し、言語学的観点に限定した研究は本論文では触れない。

3. 1. 誤りとは

3. 1. 1. 誤りの概念の変移

学習者の誤りの概念にまつわる環境には、1950年以降の4つの流れ（誤用分析、対照分析、中間言語、バイリンガルスピーカー）がある。Marquilló Larruy(2003)は次表のように、時代、言語学的記述、心理学的理論、関連する概念、研究者、母語との関係、研究の対象の7つの要素に応じた誤りの概念の変移を示している。

表 4 : 誤りの概念の変移

Courant	Période	Description linguistique de référence	Théorie psychologique de référence	Concepts associés	Chercheurs	Relations avec la L1	Objet d'étude
Analyse contrastive (analyse a priori) (AC)	à partir de 1950	Linguistique structurale distributionnelle L. Bloomfield	Associationnisme behaviorisme B. F. Skinner	– transferts (positifs et/ou négatifs) – interférences, calques, emprunts	C.C. Fries R. Lado B. Py C. Noyau	La L1 doit être autant que possible « évacuée » de l'apprentissage	Structures des langues en présence indépendamment des réalisations des apprenants
Analyse d'erreurs (analyse a posteriori) (AE)	à partir de 1970	Linguistique générative N. Chomsky	Constructivisme J. Piaget	– faute relative / faute absolue – erreur systématique, non systématique – erreur / faute – simplifications – surgénéralisations – fossilisations	P. Corder R. Porquier B. Py C. Noyau	Comparaisons entre L1 et L2 mais prise en compte des erreurs liées à l'analogie intralinguale	Recueil d'erreurs (peu de prise en compte du contexte : oral / écrit, type de texte, etc.)
Interlangues ou Langues de l'apprenant (IL)	à partir de 1980	Linguistique générative N. Chomsky Sociolinguistique W. Labov	Constructivisme J. Piaget	Langue cible (grammaires intériorisées, systèmes idiosyncrasiques)	L. Selinker (1972) Cl. Perdue B. Py D. Véronique K. Vogel	Prise en compte des erreurs et mise en relation avec les formes correctes : découvrir le système	Corpus longitudinaux (plus de rigueur méthodologique dans le recueil des données) Projet ESF
Les parlars bilingues	à partir de 1985-1990	Ethnographie de la communication Pragmatique Énonciation I. Goffman J. Gumperz	Interactionnisme social L. Vygotski J. Bruner	– situation exolingue – marques transcodiques – contrat didactique – séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) (1988) – répertoire verbal mixte	J.F. de Pietro M. Matthey Th. Vasseur L. Mondada B. Py	Tremplin pour l'apprentissage de la L2. (D. Moore)	Échanges conversationnels entre natif et non-natif (asymétrie des compétences linguistiques)

Marquilló Larruy (2003 :60-61)

誤りの概念は背景となる言語学的あるいは心理学的理論が重なり合いながら徐々に変化している。Fries(1945 :9)は、「最も有効な教材とは、学習者の母語の記述と、学習する言語の科学的な記述とを比較した結果に基づいた教材」であるという見解を示し、1950年代から60年代にかけての対照分析の基盤を構築した。対照分析による二言語の音韻、形態、統辞、語彙意味的構造の比較は、学習上のあらゆる問題の予測を可能にし、教育に貢献すると考えられた。Lado(1957)は教育を目的とした対照記述を推奨し、以下のような干渉(interférence)理論に言及している。

- 1) 学習者は母語の文法構造（形式的・意味的特徴）を外国語に転用させる傾向がある
- 2) 二言語間で類似するものは容易に転用され、つまり習得しやすい。異なるものはマイナスの転用（干渉）を生み、つまり誤りとなり、それは学習上の困難の決め手となる

誤りは学習においてネガティブなものであり、排除されるべきものと考えられていた。しかしながら、1970年代初頭までには、対照分析は疑問視されるようになる。構造主義と行動主義が時代遅れになった他、教師たちは対照分析で明らかにされる予測可能な誤りについては既に知っていたため、対照分析から得る追加の情報は少なく、さらには学習者の言語中に出現しない誤りも予測されていたためである(James 1998 :4)。その上、異なった母語の学習者が同じ誤りをおかすという事実も指摘された(Marquilló Larruy 2003 :65)。対照分析では、学習者の実際の発話は考慮されていなかった。また教育の現場では、母語が異なる学習者のクラスや、教師が学習者の言語を学習していない場合は有効ではなかった(Cuq & Gruca 2005 :390)。教師たちは、誤りの予測よりむしろその困難にどう対処するかということに関心があった(Corder:1967, 1980)。

続く誤用分析では、学習者の実際の発話に現れる誤りを対象としている。対照分析とは異なり、母語の要素は重要ではない。学習者の発話とネイティブ・スピーカーの発話を比するのである。分析の方法としては、音声、語彙、形態、統辞などに関する誤りのリストを作成し、様々な分類方法によって整理する。場合によっては統計で誤りの頻度を明らかにする。そして誤用分析の理論的支柱となる構成主義(constructivisme)の見解では、学習というものを以下のように定義する。

« l'apprentissage est un processus mental volontaire et contrôlé par les apprenants »
(Marquilló Larruy 2003 :57)

思考が言語を操作すると考えるこの構成主義では、言語化された誤りに個人の思考の特徴が現れると考えた。こうした理論的背景の変化に伴い、誤りの概念は次のように解

積できる。

« l'erreur est un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage »

(Marquilló Larruy 2003 :57)

従って、誤用分析には学習者の学習プロセスをより理解することと、教材や練習問題、訂正方法やテストを開発するという教育的目的があった(Besse & Porquier 1984 :207)。

一方、Corder(1967)はChomsky(1966)の« performance »(言語使用)と« competence »(言語知識)の概念に従って、「mistake」と« error »を区分する。前者は、状況により偶然あるいは不注意によりおこされた« performance »の誤りである。後者は、「competence」の誤りであり、その時点における学習者の知識の状態を反映し、「transitional competence」(過渡的能力)と呼ばれる。加えて、両者をはっきり区分することは容易ではないことを指摘している。Corder(1967)は« error »に対して否定的な立場を示しておらず、「error」には教師や研究者、学習者にとって次のような意味があると考えられる。

- 1) 教師に学習者が目的に対してどこにいるかを示す
- 2) 言語が学習あるいは習得される方法、学習者が言語を段階的に発見していく上で使用するストラテジーとプロセスについての指標を研究者に示す
- 3) 学習者が学習するために使用する方法である
- 4) 学習者が言語の機能についての仮説を確認する方法の一つ

誤用分析は言語教育に直接的あるいは間接的に貢献してきたと言える。Besse & Porquier (1984 :211)は次のことにおいて、誤用分析の恩恵を受けたとする。

- 1) 教育的記述の改善
- 2) 教育と学習に対する姿勢と実践の修正
- 3) 教師教育と再教育のプログラムの構想と内容

Corder(1967)による« transitional competence »の理論では、学習者の« error »が体系的であることに言及している。学習者は個人差があるにせよ、何らかの「言語」を持っているということである。こうしたそれなりの体系をもった学習者の言語を総称して、1972年にSelinkerは「中間言語(interlanguage)」と名付けた。この用語の背景には、学習者の言語には目標言語と、多くは学習者の母語である学習者が知っている他の言語の両方の体系的特徴が現れるであろうという考えがある(Corder :1981)。これには、目標言語と母語のどちらのシステムにもあてはまらない規則のシステム、つまり学習者のその時点における個人的な方言も含まれている(id.)。この中間言語の概念は、次のような用語によっても研究されている。

- Idiosyncratic dialect (Corder :1971)
- Approximative system (Nemser :1971)
- Langue de l'apprenant (Noyau :1976)
- Système approximatif de communication (Noyau :1976)
- Système approché (Noyau :1976)
- Système intermédiaire (Porquier :1977)
- Grammaire intériorisée (Besse & Porquier :1984)

そして、ここでの誤りは次のように中間言語とネイティブ・スピーカーの言語、つまり目標言語との差と定義される。

« We are defining error in terms of the discrepancy between IL²⁴ and NS's²⁵ version, the TL²⁶. »

(James 1998:63)

目標言語との比較による中間言語の研究により、学習者の誤用だけではなく、学習者の発話を母語話者の発話の特徴と比較することにより、非用²⁷も明らかにすることができるようになった。誤用分析では、この非用の注意深い記述が無視されていたということである(Hammarberg 1974:185)。中間言語研究の特徴は、言語活動を通して学習者の言語を横断的あるいは長期的に観察し、内在化された文法の性質や規則、またその発展の特徴と方法を記述することにある(Besse & Porquier : 1984)。例えばヨーロッパでは、欧州科学基金(ESF²⁸)が 1981 年から 1988 年にかけて、ドイツ、イギリス、フランス、オランダ、スウェーデンの 5 カ国からなるチームを編成し、移民たちによる受け入れ国の言語の習得方法を 30 ヶ月にわたって観察するという広大な研究を行った(Marquilló Larruy 2003 :73)。これにより、彼らの中間言語の次のような特徴を掴むことができた。

- 1) 体系的で不安定な側面
- 2) 母語や目標言語の浸透性
- 3) 単純化や複雑化の現象 (例：過剰般化)
- 4) 後退現象(regressions)と化石化(fossilisations)の現象

(Marquilló Larruy 2003 :74)

²⁴ Interlanguage

²⁵ Native speakers'

²⁶ Target language

²⁷ 用いないこと

²⁸ European Science Fondation

学習者が誤りをおかす時というのは、こうした特徴を備えた中間言語を機能させている時ということである(Tagliante 2006 :156)。

1980年から1990年にかけては、中間言語研究の流れを引き継ぎ、移民の言語産出に注目が集まる。今度はエスノメソドロジーや会話分析の観点から、バイリンガルスピーカーを研究の対象とするようになる。バイリンガルスピーカーとは「un répertoire verbal mixte」(混合した言語のレパートリー)を備える話者であり、文脈に応じて母語や目標言語を使うことができる(Marquilló Larruy 2003 :77-78)。Lüdi(1987 :2)はバイリンガルスピーカーの談話中に現れる翻訳借用(calques)、借用(emprunts)、語彙の転用(transferts lexicaux)、切り替え(alternances)など、2つあるいは複数の言語システムが出合うことを「marques transcodiques」とした。ここでは、これまで誤りとみなされていた発話の特徴が、言語を操る指標として肯定的な立場をとることになる。

以上のように、誤りは対照分析では学習から排除されるべきものと考えられていたが、今日までには、学習や学習者の言語の様態の指標へと境遇が変化した。CEFR(2001 :169-170)では、誤り(erreur/error)と間違い(faute/mistake)を区別し、学習と教育の両面から、両者についての5つの解釈を示している。

- 1) 誤りや間違いは、学習がうまくいかなかった証拠である
- 2) 誤りや間違いは、効果的な指導が行われていない証拠である
- 3) 誤りや間違いは、学習者が失敗を恐れずにコミュニケーションを試みようとしている証拠である
- 4) 誤りは、学習者が中間言語を発達させる過程で避けられないものである
- 5) 間違いは、母語話者の言語使用を含め、あらゆる言語使用において避けられないものである

誤りのもつ学習過程と教育上の問題を露見させるという特性と、誤りの不可避性に言及し、発話がうまくいかないことは学習者側の努力の表れであると評価している。このことはCuq & Gruca(2005 :391)の次の指摘に重なる部分がある。

« L'erreur peut révéler les stratégies d'apprentissage et l'état de l'interlangue d'un apprenant à un moment donné. »

一方、CEFR(2001)とそれに準拠した DELF・DALF 等の試験は、誤用分析で多量に指摘された文法的・語彙的誤りの枠組みを超え、学習者の能力のより幅広い評価方法を提供している(Rougier :2014)。作文に関しても、文脈に適合したレジスターなどの社会言語的、社会文化的な側面や、結束性(cohésion)と一貫性(cohérence)が能力を評価する観点の一つとして存在する。要するに、誤りの幅も拡大して解釈するよう導いている。

3. 1. 2. 誤りへの対処

外国語教授法と誤りの概念の変移に伴い、教室内での誤りへの対処に関する見解にも変化が見られる。以下の表は、誤りの概念と教授法の対応の概略を示している。なお、誤りの概念と同様に教授法も徐々に変移しているため、年代による明晰な境界線があるわけではないことは追記しておく。

表5：誤りの概念の変遷と外国語教授法

誤りの概念の変移	年代	教授法
対照分析	1950-	オーディオ・リンガル教授法
誤用分析	1970-	視聴覚=全体構造教授法(SGAV)
中間言語	1980-	コミュニケーション・アプローチ
バイリンガルスピーカー	1985-1990	

伝統的な教授法では、誤りは寧ろ歓迎された。なぜなら、それは学習者が知るべき文法規則に頼ることを余儀なくされるからである(Marquilló Larruy 2003 :56)。オーディオ・リンガル教授法では、誤りを直さないでそのままにしておく不適切な習慣がついてしまうため、誤りは排除すべきものであるとして、教師は誤りを常に直していた(大関 2015 :72)。これは対照分析の立場と無論合致する。続く視聴覚・全体構造教授法でも、構造言語学と行動主義の観点から、文型練習(パターン・プラクティス)や模倣による習慣形成が重要であるとみなされていたため、誤りは前もって回避されるべきだと考えられた。従って、もし誤りがあれば徹底して訂正された(Cuq & Gruca 2005:390)。コミュニケーション・アプローチでは、意味の伝達を重視していたため、誤りを訂正することでコミュニケーションの流れを遮るべきではないという立場をとる。教師は誤りは直さないか、直したとしてもコミュニケーションの流れを極力阻害しない程度に簡潔に直すべきとされた(大関 2015 :72-73)。近年の行動アプローチに基づくCEFR(2001 :170)では、誤りや間違いへの対応方法を具体的に提案している。例えば、即座にあるいはコミュニケーションの妨げにならないようにまとめて訂正する、規則的に起こる誤りとコミュニケーションを妨げる誤りに限定して訂正する、教師ではなく学習者同士で訂正する、訂正するだけでなく分析や説明をする、あるいは誤りは「過渡的な中間言語」として問題にしないことを挙げている。

一方、Cornaire et Raymond(1999 :12)は、誤りの役割について以下のように述べている。

« Les erreurs pourront faire l'objet d'exercices de réflexion grammaticale qui contribueront à l'amélioration de la production écrite. »

誤りは文法的な考察の機会となるわけである。第一章で既に述べた通り、言語の習得にお

いて、こうした文法などの言語形式への意識的な気づきは不可欠である。ただし、前段階として学習者は自分の発話文に誤りがあること、つまり否定証拠に気づく必要がある。それを可能にする方法の一つが、対話者あるいは教師によるフィードバックである。そうして「次第にその間違いを自覚し自らの判断力で修正する能力を身に付けることが重要である」(市川 1983 :20)。なお、作文上の教師によるフィードバックについては第四章で詳しく述べる。

3. 1. 3. 誤りの原因

対照分析によれば、あらゆる誤りの原因は母語からの干渉・マイナスの転用である。外国語の学習の場合は、母語の影響は無論避けられない。そして、転用の対象は言語の形式面に留まらない。Lado(1981 :2)によれば、学習者は母語の形式と意味、そして文化を無意識に目標言語の談話に使用している。

しかしながら誤用分析の研究により、誤りの源は様々であることが明らかされている。Cuq & Gruca (2005 :390)は、誤りの原因として母語の干渉、母語以外の既習言語の干渉、そしてフランス語自体に内在する難しさを挙げている。誤りの原因は言語間あるいは言語内にあるということである。

目標言語とは別の外国語の転用が誤りの原因の一つであるという見解は、多くの研究で共有されている(Besse & Porquier :1984, Germain :1993)。日本人フランス語学習者は多くの場合、L2 が英語、L3 がフランス語という状況にある。母語がインド・ヨーロッパ語族でないフランス語学習者は、母語ではなく、既に知っている同語族の語彙と構造を自然と転用させる傾向にある(Ahukanna & all. :1981, Baetelet :1989, Ringbom :1987)。日本人フランス語学習者は、英語の方が長期間学習していることもあり、たとえ授業外で英語の使用頻度が高くない場合であっても、言語間の構造上あるいは語彙上の類似点をフランス語へ転用している可能性は十分にあり得る。こうした転用のうちマイナスに作用したものが誤りとなる。無論、誤りが教室での不適切な提示に起因することもある(George :1972, James :1998)。また伝統的な指導法とそれまでの学習習慣の影響から、学習者は逐一日本語訳をしながらフランス語を学ぶことを好むことも少なくなく、日本語の干渉が誤りの原因となることも頻繁に確認できる。例えば« *Aujourd'hui est nuageux. »という発話文は、日本語の統辞をそのままフランス語に適用している。こうした逐語訳を Selinker(1972)のように、母語の干渉とは別の視点から、意識的な活動あるいは自発的なストラテジーと考える場合もある。Ellis(1986)もまた、誤りについての研究は、学習者が L2 学習の負担を軽減するために用いる学習ストラテジーの手がかりを提示していると指摘する。目標言語の規則をそれが適用できる範囲外にも用いる過剰一般化がその例である。Dulay & Burt(1972)によれば、学習者の誤りは母語の影響よりも、この過度な一般化によるものの方が多い。Ellis(1986)は誤りをその

原因別にカテゴリー化することを試みているが、この過剰般化に加え、文脈に適切でない規則を用いる語用上の誤り、目標言語の特徴を誤解して適用すること、複雑な言語構造を避け比較的簡単な規則を用いることから起きる誤りを、心理言語学的タイプの誤りと括っている。このように誤りの原因は、学習者の心的状態とも関係がある。

1980年前後のコミュニカティブ・アプローチの発展以来、言語の学習における学習者の自律性の要求と並行して、学習ストラテジーに関心が高まった。Edge (1989)によれば、誤った形式で発話をしていても「何かを意味しようとしている」ということにおいて、学習者は知識の欠陥を補償するためのコミュニケーションストラテジーを使用している。誤りはストラテジーを使用している証拠であるという視点が新たに生まれ、これは上記のSelinker(1972)の立場とも重なる。しかしながら「文法的に正しくない発話文は、それでも理解可能であるが、コミュニケーションの目的が達成されれば、結局のところ学習者は誤りを無視してしまう」(Pengpanich :2003)という指摘は無視できない。やはり誤りにどう対処するかということを考える必要がある。

3. 2. 日本人フランス語学習者の作文における誤りの分析研究

上述の通り、1970年代から80年代は誤用分析の時代と言える。日本のフランス語教育においても、学習者の筆記産出における誤用について数々の研究が行われてきた。本節では、1970年代から2000年代の間の、日本人フランス語学習者の作文における誤りに関する研究を概観する。これらの研究は下表の通り、語彙、文法、語彙と文法の両面、文章構成、作文の評価に分類することができる。

表6：日本人フランス語学習者の作文における誤用の研究の分類

語彙	Izumi(1978), 湯浅(1986)	中村(1992)
文法	市川(1983), 古石(1983), 柏岡(1990), Nakamura(1990), 平嶋(2001),	藤田(1995)
文章構成	高垣(2000)	
評価	原田(1989), 今中(2007b)	

以下、研究の結果明らかになっていることを提示するが、例文を示した方が理解しやすい場合は、それぞれの研究の原文のまま使用することとする。

3. 2. 1. 語彙の誤り関する研究

3. 2. 1. 1. Izumi(1978)

当論文は、日本人学習者の語彙に関する誤りを対照意味論の観点から分析している。筆者によれば、初歩的な語彙であっても、辞書中の意味と使用法の説明が外国人にとっては不十分であることから、学習者は日本語の影響による誤りをする。そうした意味レベルの誤りを範列的問題と連辞的問題に区分し、それぞれに当てはまる具体的な誤りを次のように示している。なお括弧内は、筆者の挙げる例の一部である。

1) 範列的問題（二言語間の語彙構造の相違）

- a) 範列の順序の相違（東西南北 対 nord, sud, est, ouest)
- b) 意味の広がり相違（朝昼夕夜 対 matin, jour, soir, nuit)
- c) 一対複数の関係（動詞 *mettre* が日本語では複数の動詞に対応）
- d) 複数対複数の関係（動詞 *prêter, louer, emprunter* に対する貸す・借りる）

2) 連辞的問題（二言語間の語彙の選択的制限の相違）

- a) 主語－動詞（主語が電車や車の際の動詞 *courir* の使用）
- b) 動詞－目的語（動詞 *boire* に対する葉など液体以外の目的語の使用）
- c) 名詞－形容詞（**les cheveux rouges, *avec une petite voix*）
- d) 副詞－形容詞（**C'est très délicieux.*）
- e) 動詞－副詞（**Il a bu joliment son verre de vin.*）

これらの分析から、二言語間の語彙選択の制限の相違に注意を促し、その制限と共に語彙の使用法を教えれば、学習者が語彙の意味的特徴を掴むようになると指摘する。

3. 2. 1. 2. 湯浅(1986)

当研究では、作文の際の動詞の選択の誤りについて研究している。この種の誤りは、文法上の誤りとは異なり、教師が「このようには言えない」としても、客観的な判断基準を示すことが困難であることを指摘している。しかし、動詞は文の根幹であるため、その選択は重要であることから、大学生が安易に同義語と判断して誤って選択する動詞として、「～だと思う」*« trouver / juger / penser »*、「定める」*« définir / déterminer »*、「試す」*« essayer / éprouver / expérimenter »*の3つの動詞群を挙げ、分布分析を通して各動詞の文法構造と、前後の名詞の特徴を示し、環境の制約を示している。そして、動詞の意味は環境によって定

められ、いくつかの動詞が同義語であるためには、環境が同じでなければならないと説明する。学習者には、単語と単語の結びつきを認識させる必要があるため、基本的な動詞については、自ら例文を比較検討し図式化させることを提案している。

3. 2. 2. 文法の誤りに関する研究

3. 2. 2. 1. 冠詞

3. 2. 2. 1. 1. 市川(1983)

この研究は、日本語を母語とする学習者に適した教育法の考案を目的に、学習者のエラーの傾向と原因を分析したものである。被験者は大学生 49 名で、フランス語の学習歴は約 1 年である。与えられた課題では、あるアパート内における事件を想定し、それについての状況説明と、その状況下における住人との会話を作成する。なお、辞書の使用は許可していない。エラーを分類し数量化したところ、動詞の活用に関するものが最も多く、次いで名詞の性と冠詞に関するものが突出していた。このうち、課題の要求や辞書の利用に影響されない冠詞のエラーに限定して具体的に分析し、次のことを明らかにした。

- 1) 最も多い間違いは、定冠詞の代わりに不定冠詞またはその他の冠詞を使用すること
- 2) 特に定冠詞を落とすことが多い (*Il y a le feu à cause de cigarette.)
- 3) 不定冠詞複数形と部分冠詞を落とす傾向がある

この研究では、これらの原因を英語あるいは日本語の転用と考えている。一方、日本語の助詞「は」と「が」が、それぞれ不定冠詞と定冠詞の用法と重なる部分があるとし、冠詞の理解に日本語の知識が一助となる場合もあることを指摘している。さらに、冠詞の用法の効果的な教え方として、なぜその冠詞を選択したのかを学習者に問い、意図を自覚して使用するよう促すことを提案している。

3. 2. 2. 2. 時制とアスペクト

3. 2. 2. 2. 1. 古石(1983)

当論文では、日本人学習者の複合過去形と半過去形の使い分けにおける間違いの性質とその原因を追究している。対象は、フランスの大学で語学講座を受講する中級者 10 名とフ

ランス政府給費留学生である上級者 10 名である。当研究の仮説は以下の通りである。

- 1) 複合過去形の代わりに半過去形を使用する場合は、半過去を事行の実際の長さとは結びつけているからである
- 2) 日本語の「一た」に対する「一ていた」が半過去形の誤選択を誘発する

仮説の検証には、和文仏訳の問題が使用された。和文には、事行の長さを表す副詞句と、「一た」「一ていた」を含む。例えば、「10年間住んだ」「10年間住んでいた」などであり、解答者一人に対してこれら両方の文章が提示されないように配慮している。結果として、仮説の通り半過去形の使用には日本語のメカニズムが深く介入していることを報告している。日本語では、「10年間」や「長い間」などの長さを表す表現は、「一た」より「一ていた」と共起することが多い。この両者の密接な関係が、限定された時間表現の副詞句がある場合の、半過去形の機械的な選択に作用していると推測している。さらには、教科書を始めとして、半過去形の導入には、「一ていた」と訳さざるを得ない例文が使用されることが多いことも、誤りを導く要因であると指摘する。

ただし、次のように日本語の「一た」「一ていた」の影響が小さい場合も観察された。つまり、被験者による半過去形の使用が他の場合より少なかったのである。

- 1) Qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances ?
- 2) Je suis tout le temps restée à la maison (pendant les vacances).
- 3) Pourquoi tu n'es pas venu au rendez-vous hier ?

その理由を、動詞の意味が与える影響によるものと分析している。筆者によれば、学習者は動詞自体が事行の最終点を暗示せず（移動を表さず）、且つその時間的長さが長いと感じれば、コンテキストに関係なく、半過去形を使用する。上記の三つの例は、この場合に当てはまらないので、半過去形より複合過去形が使われる傾向にあったということである。

また被験者へのインタビューの結果からは、こうした複合過去形と半過去形のアスペクトの問題は、教材の明示的説明のような理論的知識が必ずしも正しい使用を導いているわけではないことが明らかになった。従って、学習者がその差異を体得できるような例を提示することが重要であると指摘している。

3. 2. 2. 2. 2. 柏岡(1990)

当研究では、日本人フランス語学習者にとっては時制が問題になるという考えの下に、初学者による過去時制の誤りを分析している。大学3年生100名、4年生23名の計123名

に、旅行体験記の動詞部分を不定詞にして与え、活用させた上、日本語訳をつけさせた。なお、辞書の使用が許されている。結果を観察したところ、正答率8割以上の被験者は5%以下であった。誤りの特徴は以下の通りである。

- 1) 複合過去・単純過去の対立と、日本語の話し言葉・書き言葉の対立との一対一対応
- 2) 従属節の時制の主節の動詞への照応の未定着（日本語訳への依存）
- 3) 日本語の「ーテイタ」と半過去の一対一対応
- 4) 事行の継続時間の長さの基準で半過去を選択（*Ils discutait au moins un quart d'heure,...）
- 5) 発話意図の無視（同じ動詞でも発話意図や文脈によって過去時制を使い分けることの無理解）

これらのことから、学習者の誤りには、日本語の仕組みそのものに由来するものがあることを示している。従って、日本語とフランス語の対照研究や、科学的な方法に基づく誤用分析を土台として、日本人特有の困難を考慮した文法解説や教材が作成されるべきであると指摘している。また、従来のフランス語教育の傾向にも警鐘を鳴らしている。読解中心の教育では、訳はできても、必ずしも適切な時制を使用してメッセージを発信することには繋がらないということである。その上、一年間で初級文法を網羅する慣習には無理があり、時制に関しては早い時期に大まかに提示した後に、特に重要な時制（現在形、複合過去形、半過去形）に関しては、十分な時間をかけ、且つ文脈を考慮した談話レベルで学習させるべきであることを提案している。

3. 2. 2. 2. 3. Nakamura(1990)

当研究では、日本人学習者が直面する動詞の時制とアスペクトの問題に言及している。約40人の大学2年生に、「彼らは結婚して何年になりますか？」をフランス語訳させたところ、26の異なる文が観察された。そしてその原因、学習者の発話の心的プロセス、そして時制とアスペクトの概念に関する食い違いについて考察している。誤りには、文法的誤りと語彙的誤りが見られた。例えば、日本語の訳からはそれほど離れないようにする努力は見られるが、「何年になりますか？」の決まった言い方を知らないため、「いつから」に言い換えている。また、動詞 *passer* を使って時間の経過を聞こうとする。文法については、時制とアスペクトの概念を誤解している。動詞 *s'être marié(e)* と状態を示す *être marié* を混同するなど、複合過去の基本的機能を正しく理解できていない。結婚期間の継続という理由で半過去を使用した例も観察された。

これらは、教育の問題が大きいと筆者は主張する。学習者は、短い時間に多くの文法項

目の説明を受け過ぎ、上手く取り入れて構築できていない。また、具体的で首尾一貫した表現の練習が必要と指摘している。

3. 2. 2. 2. 4. 平嶋(2001)

当研究では、日本人学習者における複合過去形の用法の習得の問題点について考察している。フランス語を最低1年3か月学習した大学生28名に、フランス語の文章中の動詞を、適切な時制に変化するよう求めた。なお、文章には日本語による発話状況の説明と要約が添えられている。その後、被験者と面接を行い、時制の選択の理由を尋ねた。その結果、複合過去形の使用に関して、以下のことが明らかになった。

- 1) 完了動詞と瞬間動詞(sortir, partir)では正しく使用
- 2) 状態動詞と限定された時間表現を含む動詞では半過去を誤用
- 3) 日本語の「一タ」で訳される完了用法では正しく使用
- 4) 日本語の「一テイナイ」で訳される否定形の完了用法には現在形を誤用

(*Je ne décide pas encore.)

日本人学習者は、複合過去形を半過去形あるいは現在形と混同することがあることを示している。誤りの原因には、「一テイナイ」と現在形を結びつけたように、単純化した母語のシステムとフランス語の誤った対応関係を構築していることが挙げられると指摘している。

3. 2. 3. 語彙と文法の両面に関する研究

3. 2. 3. 1. 中村(1992)

当研究では、書くことにおける学習者の文法上の間違いと、それに即した指導法に言及している。作文のデータは大学2年生の学習者のものである。間違いは次のように、文法的な問題と表現の問題に分けて提示されている。

1) 文法的な問題

- a) 性・数の一致に音がからむ場合の違い (*le homme, *ma école, *ce avion)
- b) 冠詞の欠落
- c) 初出の主語としての代名詞の使用
- d) 時制とアスペクト (複合過去と半過去)
- e) 補語となる名詞や名詞相当語句とのつながりの脱落や間違い (*Peux-tu écrire ?)
- f) 複文の構造 (*Je l'ai remercié de j'ai réussi à mon baccalauréat.)

2) 表現の問題

- a) 語 (特に形容詞) の選択と意味 (*C'était très bien et très content.)
- b) 表現・発想の問題 (*Il y a quatre personnes chez nous : mon père...)
- c) 説明不足 (Ma mère est professeur de Kumon.)

それぞれの間違いに対する詳細な指導法は割愛するが、個人の学習者の問題点は、他の学習者と共通している場合が多いため、全体として取り上げることの重要性を主張している。一方で、間違いの個人的な傾向や発話の意図も無視せず、それを考慮した指導をすることで、学習者のモチベーションや上達の程度に影響すると指摘している。

3. 2. 3. 2. 藤田(1995)

この研究では、3年にわたって大学2年生に行った作文指導を通して、学習者の表現上の困難を観察している。そして、その原因を教育上の不備と捉え、文法教育や教材開発への新たな提言している。まず、学習者の作文中に頻繁に現れた誤りを、統辞的なものと意味的なものに大別している。以下はそれぞれの詳細である。

1) 統辞的誤り

- a) 目的語 (代名詞) の欠落
- b) 直接目的語・間接目的語の区別
- c) 代名詞の選択
- d) 不定法と節の使い分け

2) 意味的誤り

- a) 語彙の誤用 (語の使い方、語の組み合わせ、文脈との関係)
- b) 時制・アスペクトの無理解と文脈の無視

これらの誤りの特徴から、初級学習者には次のような能力が養われていないことを指摘している。

- 1) 文型・構文・語法・文脈と結びつけて行為の主体・対象を意識する感覚
－何が行為の主体で、何が行為を受ける対象であり、それをフランス語ではどう表すのか
- 2) 場面・文脈と表現の適合性を判断する能力
－文脈にふさわしいか、伝えたい内容と自分の発話内容が合致しているか

これらの弱点は、日本語の干渉が原因である他、教材や文法教育の欠点を反映していると考え、改善が必要であると主張している。

3. 2. 4. 文章構成の誤りに関する研究

3. 2. 4. 1. 高垣(2000)

当研究では、日本人学習者のテキスト構成の問題点に着眼している。日本人は文を関係付けて筋道を立てて述べるのが苦手であり、テキスト性の低い、場合によっては理解不能な文章を書いてしまうという問題を提起している。テキスト性を高める要素とは、結束性(cohésion)と整合性(cohérence)、進行性(progression)である。筆者は、この三要素がフランス語と日本語とは大きく異なるために、学習者は困難に直面すると指摘する。そして、結束性の欠如の理由として、大学生の作文で観察された以下の誤りを挙げている。

- 1) 同一名詞の反復使用
- 2) 時制 (同一文章中の現在・過去・未来の混在)
- 3) 代名詞の選択 (文法的性を優先することの無理解)
(*Trois personnes sont suspectes : ils ont été interrogés.)
- 4) 接続表現 (接続詞、副詞) の過少使用

日本人の書くフランス語の文章では、これらの問題により結束性が低くなることの他に、整合性や進行性も低いことも指摘している。その原因を、文化的に日本人の好む文章の性質 (以心伝心、間接的表現、示唆、暗示) や、日本語では問題のない反復を、フランス語でもそのまま適用していることにあると指摘している。従って、フランス語らしい文章を書くには、徹底した模倣が効果的であると提案する。具体的な手法としては、文章全体の段落の順序や、一段落中の文の順序を再現すること、接続表現の穴埋め問題、文章に空白

部分を作り自由に書かせることを挙げている。

3. 2. 5. 作文の評価に関する研究

3. 2. 5. 1. 原田(1989)

当研究では、ネイティブ・スピーカーと日本人の間の学習者の誤りに対する理解可能性の違いを分析している。筆記によるアンケート（12問）により、目標文に対する5つの誤文の理解し易さを調査した。被験者はフランス人高校生38名、日本人フランス語教師23人、フランス語専攻の日本人大学4年生41名である。目標文に含まれる文法項目はそれぞれ受け身、否定、比較級、他動詞と代名動詞の両方の形をもつ動詞、関係代名詞、不定詞を含む構文である。なお、誤文は日本人フランス語学習者の和文仏訳の答えの中から、よく見られる文法的誤りを含む文を資料として作成した。調査の結果、フランス人と日本人では、誤文を判断する際の基準が異なることが明らかになった。フランス人は意味を考えながら誤文の理解し易さを判断するのに対し、日本人は目標文との形の類似性を基準にする。例えば目標文「*Je ne suis jamais allé en France.*」に対する「*Je ne suis pas jamais allé en France.*」は、目標文とは意味が異なっているが、日本人は理解し易いと回答している。この結果は日本のフランス語教育の教科書に起因すると指摘する。例えば、先程の目標文に対する誤文中に *ne...pas(...)/une seule fois* という表現が使用されている場合は、日本人は理解しにくいと判断する。分析した10冊の教材には、この表現がどこにも提示されておらず、このことが影響している可能性を示唆した。これらの考察から、ネイティブとのコミュニケーションを妨げない範囲で、どこまで文法性を損なっても構わないかという問題を考えていく必要性を主張している。

3. 2. 5. 2. 今中(2007b)

本論文は、フランス語母語話者への内容の伝達可能性という観点から、学習者の作文における誤りと、推敲及び自己訂正の方略の分析を目的としている。伝達可能性とは、読み手が書かれた内容を理解できるかどうかということである。被験者は、学習歴4年以上且つフランスへの留学経験が半年以上ある6名の学習者である。同一テーマについての作文後に、制限時間を設けて自己訂正をさせた。その後、作文中の方略と訂正のプロセスについてのインタビューを行った。どの作業もビデオ録画し、インタビューの際に利用した。フランス語母語話者の教師5名には、添削中に、添削箇所についての印象や添削の理由を述べてもらった。まず初めに、伝達可能性を低下させる原因が明らかになった。

- 1) 他言語の借用（日本語のローマ字表記、フランス語とは形の大きく異なる英語の動詞の使用）
- 2) 文と文の結束性の低さ（代名詞の選択違い・指示対象の不透明性）
- 3) 書き手と読み手の文化・常識の相違

次に、伝達可能性と学習者が作文中に使用している方略の関係性を観察した。その結果、伝達可能性の高い文章を書いた学習者は、形態面の正確さよりも内容を伝えることを重視していた。それに反して、伝達可能性の低い学習者は、スペルや活用など形態的な誤りを防ぐことに執着していた。

同様に、自己訂正の方略に関しても、伝達可能性の高い学習者は、表現や接続詞など内容に関する修正を行い、もう一方の学習者は、形態的な誤りを正すなど、内容を変えずに言語の形式面の正確さを追求していることがわかった。

これらのことから、当研究では以下のことを示唆している。

- 1) 伝達可能性は形態的な誤り以外の要因に左右される
- 2) 形態面より内容面の正確さを重視する方略を使用する学習者の方が、伝達可能性の高い文章を書いている

3. 3. まとめ

本章では初めに、誤りの概念の変移と、その対処に対する見解の変化について述べた。学習者の誤りの概念は、誤用分析、対照分析、中間言語、バイリンガルスピーカーの4つの流れがあることがわかった。この変移には、時代や言語学的記述、心理学的理論、関連する概念、研究者、母語との関係、研究の対象の7つの要素が関連している。

続いて、誤りの原因には、様々な要因が考えられることに触れた。言語間あるいは言語内、教育上の不備にある他、学習者による規則の過剰般化や、規則の及ぶ文脈上の制限の無理解、誤解、回避による簡略化など様々である。

誤用分析の発展と共に、日本においてもフランス語学習者の直面する困難やその要因が研究されてきた。ここでは主に筆記による産出の際に問題となる誤用についての研究を概観した。語彙と文法に関する研究がほとんどである。一方で、異なった観点からの作文中の誤りの研究もある。例えば、文章構成(高垣 :2000)や評価(原田 :1989, 今中 :2007b)についてである。

語彙に関しては特に、日本語との意味の違いを理解していないことや、連辞や文脈に適した語彙の選択ができないという問題がある(Izumi :1978, 湯浅 :1986, 中村 :1992, 藤田 :1995)。文法では、冠詞の誤用が指摘されている(市川 :1983, 中村 :1992)。日本語には冠

詞がなく、日本人学習者にとってその習得は非常に難しい。ここでは取り上げなかったが、その問題を詳細に説明したものには一川(1988, 2003)がある。また、時制とアスペクトに関しては、日本人学習者は特に複合過去と半過去の使い分けを理解しづらいことがわかった(古石 :1983, 柏岡 :1990, Nakamura :1990, 中村 :1992, 平嶋 :2001)。代名詞の選択(中村 :1992, 藤田 :1995, 高垣 :2000, 今中:2007b)と目的語・補語の脱落(中村 :1992, 藤田 :1995)の問題があることも明らかにされている。

またほとんどの研究において、日本語の干渉と教育上の問題を指摘している。具体的な指導法が提案されているものが多く、教育現場に基づき、現場に還元できる研究である。市川(1983)は、日本語を母語とする学習者に適した教育方法を見つけるには、学習者の誤りの傾向を掴むことから始める必要があると主張する。そしてこの市川(1983)が、日本人フランス語学習者の作文の誤りを分類し、その数量を可視化し分析した最初の研究である。

一方で、どの研究も文法的・語彙的エラー集とその原因究明、効果的な指導法という枠組みに留まっている。教師のフィードバック方法や学習者による作文の訂正については、日本のフランス語教育においては、ほとんど研究されていないのが現状であることが明らかになった。

次章では、作文における訂正フィードバックと自己訂正について述べる。訂正フィードバックを定義し、その種類を確認する。そして当研究で用いる間接的訂正フィードバックの利点を総括する。また、誤りの種類と自己訂正可能あるいは不可能な誤りについての研究に言及する。

第四章 作文における訂正フィードバックと自己訂正

第二章で述べた通り、言語の習得にはインプットだけでは不十分であり、アウトプットも重要である。特に、書くことはある程度の言語知識が必要とされ、認知的負担も大きい。そのため、学習の初期から段階的に指導していくべきである。そのため教師は、学習者の作文の添削に追われることも少なくない。学習者の人数や時間の問題で、思うようなフィードバックができず、試行錯誤を繰り返すことも珍しくないだろう。この訂正フィードバックについての研究は、1980年代前半から行われている(Guénette 2007:41)。また第一章では、メタ言語能力と作文の自己訂正の関係性について述べた。学習者自身による誤りの訂正を促すためのフィードバックの方法は種々ある。そしてこの自己訂正の研究は、口頭での伝達における発話を対象としたものはあるが、文章を対象としたものは少ない(石橋 2002:95)。本章では、作文上の訂正フィードバックと自己訂正に焦点をあてる。

はじめに、訂正フィードバックの定義を示し、訂正フィードバックの種類と具体的な手立てを記す。またその効果と役割に言及する。さらに、訂正フィードバックに対する学習者の態度に関する研究を提示する。また本論文で扱う間接的フィードバックと自己訂正の利点を整理する。最後に、学習者による自己訂正が可能あるいは不可能な誤りについての研究を概括する。

4. 1. 訂正フィードバックの定義

言語習得における訂正フィードバックは、次のように中間言語の見直しのために学習者に与えられる情報と定義される。

« the term feedback refers to information given to learners that they can use to revise their interlanguage »

(Ellis 1994:702)

この訂正フィードバックに関しては現在に至るまで、英語教育を中心に盛んに研究されている。日本では、日本語教育の分野でも言及されている(石橋:2008, 畑佐&藤原:2012 他)。しかしながら、フランス語圏の研究者にはほとんど取り上げられていない(Rougier 2014:115)。それでも、理論的には多少なりとも整理されている。フランス語では *réroaction* または *réroaction négative*(Germain & Séguin :1998)、あるいは *retour correctif* や英語に倣って *feedback correctif*²⁹ と表記される。単に *correction* とする場合もある。 *Dictionnaire de didactique du*

²⁹ 英語では *corrective feedback* と表記

français (Cuq 2003 : 216)では *rétroaction* を採用し、以下のように言語あるいは非言語的な手段による学習者の発話への反応であると示している。

« Il s'agit des réactions verbales et gestuelles (corrections, reformulations, reprises, répétitions complètes ou partielles, etc.) des experts (individus - parents, enseignants, ou autres - ayant des connaissances supérieures à celles de l'apprenant) aux productions verbales de ce dernier. »

一方、Germain & Séguin(1998 :151)は次のように説明する。

« une rétroaction négative explicite est définie comme toute rétroaction qui mentionne expressément le fait que les productions d'un apprenant sont non conformes à la langue cible. Une rétroaction négative implicite comprend toute correction de la forme erronée ainsi que les demandes de reformulation, les incompréhensions et les demandes de clarification, car dans chacun des cas, l'apprenant doit déduire que, s'il y a correction, car c'est qu'il y a effectivement eu erreur. »

口頭もしくは筆記産出へのフィードバックの明示性に言及し、いずれの場合も学習者に誤りがあることを知らせるものであると述べている。*négative* という表現からは、誤りに対する否定的な見解も見られるが、誤りを含む学習者の発話は学習者の能力の現状についての情報を提供する。実際、フィードバックはそれに何らかの対処を施し、学習の改善を促すことから、形成的評価³⁰の性質を帯びているのである(Rougier 2014 :115)。

4. 2. 訂正フィードバックの種類

作文の訂正の対象となるものは、語彙・表現・文法などの言語の形式面に加え、内容、構成、当該文化圏における文章の規範など幅広いが、ここでは言語の形式面に焦点をあてた紙面上の訂正フィードバック(*form-focused feedback*)について述べる。なお、本節6項のソフトを利用したフィードバック以外の方法の定義は、Ellis(2009)に基づく。

またクラスサイズによっては、紙面上のフィードバックの他に、個別カンファレンスを通して学習者の発話意図を訊ねれば、学習者の作文に対する学習者と教師間の円滑な理解に繋がることを追記しておく。

³⁰ 形成的評価は、学習の進み具合や学習者の強み、弱点に関する情報を集める継続的な評価である。教師はこれらの情報を授業コースの計画や学習者へのフィードバックに役立てることができる(CEFR, 吉島他訳:198)。

4. 2. 1. 直接フィードバック

直接フィードバックとは、教師が正解を与える方法である。正しい語を書き込み、語の欠落を補完、過剰部分を削除するなどして、学習者がどのように誤りを訂正したら良いのか明示的に示す。

a	a	the
A dog stole bone from butcher . He escaped with having bone . When the dog was		
over	a	a
going through bridge over the river he found dog in the river.		

Ellis (2009 :99)

4. 2. 2. 間接的フィードバック

誤りがあることを示すが、正解を与えないのが間接的フィードバックである。代わりに学習者の自己訂正を促すキューを出す。これはさらに二つに分類される。一方は、誤用部分に下線や印を付ける場合である。他方は、誤用を含む文を知らせたり、行ごとの誤用数を示したりするだけで、場所を特定しない場合である。いずれにしても、学習者を内省的学習プロセスに従事させ、問題を解決させる方策である。

4. 2. 3. メタ言語フィードバック

メタ言語フィードバックでは、誤りの種類について、ある種の解説をする。下の例では、簡略化した文法コードを、誤用箇所の上、あるいは該当文の余白に記している。この違いは、フィードバックの明示性に関する。

art.	art.	WW art.
A dog stole bone from butcher. He escaped with having bone. When the dog was		
prep.	art.	art.
going through bridge over the river he found dog in the river.		

Art. x 3; WW	A dog stole bone from butcher. He escaped with having bone.
Prep.; art.	When the dog was going through bridge over the river he
Art.	found dog in the river.

Ellis (2009 :101)

また以下のように、コードを使用せず余白に文法的説明をする方法もある。

(1)	(2)	(3)
A dog stole bone from butcher. He escaped with having bone. When the dog was		
(4)	(5)	(6)
going through bridge over the river he found dog in the river.		
<i>(1), (2), (5), and (6)—you need 'a' before the noun when a person or thing is mentioned for the first time.</i>		
<i>(3)—you need 'the' before the noun when the person or thing has been mentioned previously.</i>		
<i>(4)—you need 'over' when you go across the surface of something; you use 'through' when you go inside something (e.g. 'go through the forest').</i>		

Ellis (2009 :102)

4. 2. 4. 焦点型・非焦点型フィードバック

焦点的フィードバックは、訂正の対象を特定の項目（例えば冠詞のみ）に絞る方法である。Ellis(2009 :102)は、学習者は様々な誤りに一挙に直面すると、それぞれの誤りについて深く考えることが難しいので、一つの項目に対する様々な訂正に触れる方が、誤りの理由や正しい形式を理解できると指摘する。しかし、作文と言うより文法練習という性質を帯びることは否めない。一方、非焦点化フィードバックでは、学習者が誤りの幅を知ることができる。フィードバック後の新しい作文において、正確さが増したとの報告もある(Van Beuningen & al. :2012)。なお、焦点型・非焦点型フィードバックは、上記の直接、間接的、メタ言語フィードバックへの追加事項という立場である。

4. 2. 5. Reformulation

Reformulation とは、作文中の学習者のアイデアを維持したまま、ネイティブ・スピーカーが作文全体を書き直す方法である。つまり、このモデルと比較しながら、学習者は作文を再構築するのだが、原文には何も書かれていないので、どこをどのように訂正するかは学習者に委ねられている。

4. 2. 6. ソフトを利用した訂正フィードバック

近年では、学習者の作文の自動採点システムの研究・開発も進んでいる。例えば、L2 として英語を学ぶ学習者のための Academic Word Suggestion Machine(AWSuM)³¹ がある。大学のレポート等の作成のために開発され、画面上に文章を入力すると、いくつかの適切な表現が提案される。フランス語では、文法と綴りの誤りを指摘する Bon patron³²や Antidote³³などが良く知られている。その他にも、学習者がパソコンの画面に入力している間に教師が介入し、同時に訂正ができる授業内で活用可能なシステム(Synchronous written feedback)もある。

4. 3. 訂正フィードバックの効果と役割

第2言語習得(SLA)や L2 ライティングの研究においては、フィードバックの方法と作文の正確性の向上の関係が議論されてきた(Ferris :1999, Chandler :2003, Bitchener & Knoch :2009, Bitchener & Ferris :2012, Van Beuningen & al. :2012, etc.)。フィードバックの効果について、特に活発に議論されるようになるきっかけは、Truscott と Ferris の論争にある。Truscott (1996, 1999)は、文法の訂正は作文の正確さの向上には非効率的であり、やめるべきであると主張する。一方 Ferris (1999)は、Truscott の研究上の不備や時期尚早な結論を非難し、訂正の方法や訂正する誤用の種類によっては、効果があり得るとする。約 10 年に及ぶ論争と、それに続く研究により、作文に対するフィードバックはすべきではないという風潮があった。

作文の正確性への効果以外においても、鈴木(2015 :30)は、非ネイティブ教師ではすべての誤りを特定・説明できない、学習者にとってフィードバックはストレスであり、誤りを避けて簡潔な文で済ませようとするようになる、文法以外の側面(内容・構成)に注意が向けられないことが、訂正フィードバックへの否定的な見解をもたらしたと指摘している。

こうした訂正をするか否かについての議論の他にも、どのタイプの訂正フィードバックがより有効か、また長期に渡ってその効果は持続するのといった議論がある。Robb & al. (1986) は、上記の直接フィードバックと様々な種類の間接的フィードバックを行った結果、作文の正確性においてグループ間に有意差がなかったことを明らかにしている。またメタ言語的フィードバックは文法的正確性に近づく一つの有効な手段であるとの見解もある(岡田 :1998)。Van Beuningen & al. (2012) は、直接フィードバックは文法的誤りに、間接的フィードバックは語彙と綴りの誤りに適していると主張する。

一方 Guénette (2007) は、訂正フィードバックに関する研究のメタ分析を行い、学習者の

³¹ <http://langtest.jp/awsum/>

³² <http://bonpatron.com/>

³³ <http://www.antidote.info/fr>

レベル、訂正の有無、研究が長期的かあるいは横断的かなど、異なったりサーチデザインの研究間では結果の比較が困難であることを指摘している。訂正フィードバックの種類と効果の関係性に関する研究上の結論が一貫していないのはこのためである。Kang & Han (2015)によるメタ分析も同様の見解を示しており、これまでに一握りの研究しか行われていない上、学習者のレベルや背景、タスクの種類など様々な要因が作用するため、どのタイプの訂正フィードバックがより効果的かということはまだよくわかっていないと結論付けている。

その上で Guénette (2007)は、研究上の議論はさておき、現場の教師というのは訂正フィードバックを提供し続けなければいけないし、学習者にはそれを適用する十分な機会を与えるべきだとしている。実際、一般的に作文の場合は、教師は誤りに全く介入しないことは避けたいのではないだろうか。その上、学習者側は教師による訂正を望んでいることも指摘されている(Leki :1991, Zhang :1995, Qi & Lapkin :2001)。訂正がなければ、作文中の形式面の訂正は重要ではないと確信させてしまう可能性もある(Ferris & Hedgcock :1998)。あるいは口頭の場合とは異なり、教師側からの特別な配慮がない限り、紙面上の訂正されない箇所を正しいと解釈してしまう恐れもある。従って訂正フィードバックには、学習者に自分自身の誤用に気づかせる役割がある。そのようにして学習者は否定証拠を得る。第二章でも述べた通り、Swain(1995, 1998)のアウトプット仮説によれば、アウトプットには中間言語を試し、その妥当性をフィードバックにより検証する機能がある。この仮説検証は、中間言語発達のための重要なプロセスであり、フィードバックにより否定証拠に気づくことが習得を助ける(大関 :2015)。実際、石橋(2008)は日本語学習者の作文の修正過程を録画録音して分析し、教師による訂正が学習者に誤用の気づきの機会を与え、修正への自己内対話を促し、誤用部分の学習や内在化に繋がることを示唆した。

また、1980年代以降のコミュニカティブ・アプローチの普及と共に生まれた「コミュニケーションではメッセージが伝われば形式は重要ではない」とする見解が疑問視され、学習者は言語の形式にも注意を向ける必要があることが指摘された。これが第一章でも述べた意味と形式の両面を重視した言語教育(Focus on form)である。これを可能にする最も良い教育的道具の一つが訂正フィードバックである(Ellis :2005)。訂正フィードバックは、学習者に中間言語と対象言語を認知的に比較し、両者のギャップに気づきながら、形式に注意を向ける機会を与える(Sachs & Polio 2007 :69)。

訂正フィードバックはまた、学習者のモチベーションを助長する手段とみなされている(Ellis 2009:3)。訂正フィードバックが学習者にとっての学習の支援となるよう、教師は訂正フィードバックに対する学習者の反応を観察し、作文を扱う教室活動やフィードバックの方法を検討する必要がある。要するに、訂正フィードバックは教室活動の改善にも役立つ。

このように、訂正フィードバックの役割は、学習者の発話の正確さを判断することに限定されず、学習者にとっての言語習得のプロセスにおける適切で有効な助けでもある(Póltorak 2011 :35)。

4. 4. 訂正フィードバックに対する学習者の態度

言語の学習過程において、誤りは不可避である。しかし、学習者が言語運用上の誤りの理由をきちんと認識すれば、その後の学習の助けとなる(Oxford :1990, 宍戸・伴訳 :1994)。従って、完璧を求めるあまり、あるいは誤りを犯すことや訂正されることへの恐怖心を抱き、限定して手短かに表現しようとする回避の方略を使用するより、誤りを有効利用した方が学習の深化に繋がる。Besse & Porquier(1984 :238)は、次のように学校現場における学習者の回避あるいは簡略化のストラテジー(stratégies d'évitement ou de simplification)の使用を指摘している。

« on observera souvent des stratégies d'évitement ou de simplification, consistant à éviter les zones dangereuses, c'est-à-dire les formes ou les structures mal maîtrisées ou à haut risque - celles qui coûtent cher dans la notation. »

従って、教師はどのようにその誤りを処理し、いかにして学習者に学習者自身の学習過程を意識化させるかを考えることが重要である。教師による訂正は、書き手がそれに気づき、それを処理する時のみ機能するからである(Ellis 2009 :105)。日本の英語教育における作文指導では、直接フィードバックが主流である(石井 2015)。フランス語を含むその他の外国語においても同様であろう。石井(2015)では、そうしたフィードバックが提供されれば、学習者がもう一度作文をすべて読み直すこと、あるいは教師のコメントや訂正を注意深く読み、教師による文法、スペル、語彙の選択の形式面の問題に対する訂正を重要であると認識していることが報告されている。しかしながら、学習歴が増すにつれて、誤りや訂正を学習に活かしていない学習者が増加することも指摘されている(森内 :2017)。今中(2007a)においても、学習者は言語の形式面の誤りは自己訂正が可能である、あるいは避けられないと考え、教師による訂正の結果を学習に利用していないことが確認できる。従って、学習者が教師のフィードバックを学習に有効利用するためには、どのように訂正するかを考え、返却した作文をその後の活動材料として適用するべきであると主張している。Chandler(2003)は、教師が学習者に文法的・語彙的誤りを訂正することを要求すると、後続の作文における正確さに影響があるかを調査した。対象は、アメリカで英語を学習する東アジア出身の31名の大学生である。10週間にわたり、合計5つの作文課題(各5ページ)に取り組んだ。それぞれの課題に対し、教師は下線で誤用箇所を印した。その後、実験群(16名)には、毎回自分で誤りを訂正させた後に、直接フィードバックを与えた。統制群(15名)はこの過程を経なかった。1つ目と5つ目の作文を比較したところ、実験群においてのみ誤りの数が減少した。つまり、書き直しをしたことにより、作文の正確さが増した。これらのことから、学習者が教師のフィードバックを基に自分で誤りの訂正をしなければ、教師が誤りを示しても、フィードバックがないことと同等であるとし、学習者の書き直しによる復習の重要性

を指摘している。いかにして学習者全体を巻き込み、訂正フィードバックを有効に活用するかが重要な問題になる。

4. 5. 間接的フィードバックの利点

4. 5. 1. 誤りの自己訂正

直接フィードバックには、誤りの位置とそれに対する正しい形式が提供されるため、曖昧さを避けるという利点がある(Rougier 2014 :117)。従って、初学者や自己訂正するための十分な言語知識がない場合は、直接フィードバックが有効であるとの主張がある(Ferris :2002, Ferris & Roberts :2001)が、これは実証されていない。上述の通り、日本の外国語教育では直接フィードバックが主流であり、学習者もこれを望んでいる(石井 2015)。しかしながら、それまでに受けてきた訂正フィードバックの習慣が、学習者の選好を左右しているとも考えられる。

直接フィードバックは多くの場合、学習者を受動的な学習に追いやる。作文の自己訂正には、学習者に自分自身の言語能力を内省し、言語の形式面に注意を払う機会を与えると共に、言語能力を活性化させるという利点がある(Makino 1993 :340)。それを可能にするのが間接的フィードバックである。学習者が言語の形式的側面について考察し、学習者による問題解決を促進するという点において、直接フィードバックより好まれる(Ellis 2009 :100)。Bruner (1915-2016)は発見学習の提唱者であり、知識は自己発見によって習得されると主張している。誤りの自己訂正は、学習者を内的プロセスに能動的に従事させ、気づきや発見を導く。

学習者が訂正へ参加することは、その有効性にとっても重要である(Russell 2009 :26)。こうした学習者による問題解決と、訂正への能動的な従事は自己訂正の能力を助長する(Ashwell :2000, Ferris :2002, 2003, 2006, Lalande :1982)。作文課題の正解は教師がすぐに与えるものという先入観や習慣から離れ、学習者の性質や能力、復習の様子を観察し、どのような訂正フィードバックを提供し、どのような教室活動を行うかを考えるべきであろう。そうすることで、学習者全体を巻き込み、学習者の内的プロセスや気づき、あるいは自律性を重視した作文指導の可能性が高まる。

4. 5. 2. 誤りの自己訂正と学習ストラテジー

学習ストラテジーとは「学習をより易しく、より早く、より楽しく、より自主的に、より効果的に、そして新しい状況に素早く対処するために学習者がとる具体的な行動」

(Oxford : 1990, 宍戸・伴訳 1994 :8)であり、上手く機能させれば学習の助けとなる。Oxford(1990)による分類法によれば、訂正してもらうことは、間接ストラテジー（学習の管理方法）のうちの社会的ストラテジーである。

一方、書く・話すのアウトプットの際に、自分の誤りをモニターすることは、学習におけるメタ認知ストラテジーである。そして自己訂正は、誤りを認識し、修正するという過程を経ることから「かなり意識的なモニタリング活動である」(石橋 2002 :95)。Krashen(1981)のモニター仮説によれば、モニター機能は教室環境で「学習」(learning)された知識を運用する際に、それが正しいかどうかを確認する装置である。第一章で述べた通り、これはL2学習者のメタ言語能力と関連している。モニターを上手く使う条件は、十分な時間、訂正について考え形式に焦点を当てること、規則を知っていることである(Krashen & Terrell:1983)。作文では、口頭による発話の場合よりも時間的な余裕があり、言語形式に焦点を当て易い。つまり書く前後に、学習者はモニターしていると考えられる。学習者が自らの誤りに気づかずモニターができていない場合は、他者からのフィードバックが有効となる(Hendrickson:1978)。その際、教師は間接的フィードバックを介して誤用箇所を示し、学習者に作文を自分で訂正するように求め、モニターの機会を与えることができる。こうして学習ストラテジーの利用を促すことが可能である。熟達した学習者は、言語の学習と使用の両面において、この認知ストラテジーとしてのモニターを上手く機能させている(Rubin :1975, Oxford :1989)。ボイクマン(2009 :99)が指摘するように、発話内容を後で振り返り、どこがうまくいき、どこにどんな問題があったのか内省する機会を設けることで、学習者が自らの発話により自覚的になり、モニター能力を高めることができるのではないだろうか。

また学習者同士は、お互いの間違いをモニターし合うことができる(Oxford :1990, 宍戸・伴訳 1994 :142)。従って、学習者同士で作文の書き手と読み手を経験しながら、協働的に訂正し合うこと（ピア・レスポンス）も、学習ストラテジーを活用した作文の教室活動の一つである。

4. 6. 訂正可能・不可能な誤りの種類に関する研究

誤りの種類は、自己訂正の能力における重要な変数である(Guénette :2007, Hyland :2003, Qi & Lapkin :2001)。Ferris(2011)は、英語に関して学習者が処理可能な誤り(Treatable error)と処理不可能な誤り(Untreatable error)に分類している。前者は、規則的な言語構造に関する誤りであり、文法書等で確認が可能なものである。例えば、動詞の時制と形態、冠詞の使用、名詞の単数・複数形、句読点、大文字の使用、綴りである。一方後者は、語の選択や文の構造（語順、語の欠如や余剰）である。

訂正フィードバックに関する研究は、訂正フィードバックと作文の正確性とを比較した

ものに偏り、学習者が自分で訂正することができる誤りの種類を実証した研究は多くない。フランス語教育に関しては皆無と言って良い。ここでは筆者の研究内容に比較的近い、自己訂正可能・不可能な誤りの種類に言及した研究を提示する。

4. 6. 1. Makino(1993)

本研究では、作文における教師のフィードバック方法と学習者による自己訂正の関係を調査した。対象は、62名の英語を学習する日本人大学生である。60分間で23の日本語文を英訳した結果のうち、9つの文法的形態素（冠詞、助動詞、コーピュラ、規則的な過去形、不規則な過去形、所有格、複数形、進行形、三人称単数）に関する誤用に焦点を当てた。自己訂正のためのフィードバック方法は、一人の作文に対して（1）訂正なし、（2）非文の文頭に印をつける（間接的フィードバック）、（3）誤用箇所の下線を引く（間接的フィードバック）の3種類である。原本も含めた4種類の原稿の各文を、正解に近いものを高得点として点数化した。以下は、不規則な過去形のエラーの点数化の例である。

a. My brother study English.	0.0
b. My brother studys English	0.0
c. My brother studying English	0.0
d. My brother was study English.	0.0
e. My brother did study English.	0.5
f. My brother did studied English.	0.5
g. My brother studied English.	1.0
h. My brother studyed English.	1.0

(Makino 2003 :399)

被験者は、1週間ごとにそれぞれのフィードバックを参考にして、自己訂正をした。その結果、学習者は教師による訂正がなくても自己の発話をモニターし、ある程度、誤りを訂正できることがわかった。またどの形態素に関しても、原本、フィードバックなし、X印、下線の順に、訂正の比率が2%から12%上昇した。つまり間接的フィードバックの場合は、キューの明示性が高いほど、自己訂正の比率が高いことを明らかにした。特に、語形変化（複数形、所有詞、規則過去、不規則過去、三人称単数）の誤りは、X印と比べて下線によるフィードバックは訂正の比率が10%近く上昇した。

4. 6. 2. Ferris(2006)

当研究では大学生92名を対象に、15週間にわたってエッセーを課題とし、訂正可能・不可能な誤りの種類を短期的・長期的の両面から調査した。同時に、教師の行うフィードバ

ックのストラテジーを観察した。エッセーは3回の書き直しを経て、4回目を最終版とした。数百のテキスト中の数千の誤りを15のカテゴリーに分類した。結果として、直接フィードバックでは88%、間接的フィードバック（下線とエラーコード）では77%の誤りが正しく訂正された。このことから学習者は、直接・間接的フィードバックの両方を上手く利用することができ、間接的フィードバックでも十分に自己訂正できることがわかった。また、短期的には80.4%の誤りが正しく訂正され、特に行末の休止、綴り、単数・複数、冠詞の誤りが自己訂正可能であった。訂正できないのは、イディオムや主語動詞の一致の誤りであった。長期的には動詞、名詞、冠詞、語彙、文の5つのカテゴリーにおいて、誤りの数がかかり減少した。つまり、短期と長期では正しく訂正できるものに違いが生まれることが明らかになった。また教師は、処理不可能(untreatable)な誤りには直接フィードバック(65.8%)を、処理可能な(treatable)な誤りには間接的フィードバック(58.7%)を施す傾向にあることがわかった。

4. 6. 3. Shintani & al. (2013)

当論文では、日本で英語を学ぶ140人の大学1、2年生を対象に、ディクトグロス³⁴を行い、20分間でテキストを再構成する作文をさせた。その後訂正フィードバックを与え、作文中の仮定法と不定冠詞に焦点を絞り、この二つの文法項目が訂正可能かどうかを5週間にわたって観察した。ディクトグロスを用いた理由は、ターゲットの文法項目を使用させるためである。まず被験者たちを与える訂正フィードバック別に5グループに分けた。①直接フィードバック、②メタ言語的説明、③直接フィードバックと書き直しの要求、④メタ言語的説明と書き直しの要求、そして⑤比較グループである。以下、それぞれのグループの活動の手順を記す。

一週目：すべてのグループが初稿を書く。

二週目：①は直接フィードバックを受け取って5分間学習する。

②は初稿に対するフィードバックを受け取らず、二つの文法事項を明示的に説明したハンドアウトを与えられる。そして自分の誤りをチェックするために5分間与えられる。

③は①と同じ手順を踏むが、フィードバックを見ながら20分間で初稿を書き直す。

④はメタ言語的説明がされた初稿を見ながら書き直す。

⑤は初稿に何の訂正もされない。初稿を書き直すこともせず、5分間初稿を見直す。

→その後、すべてのグループが新たな作文をする。

³⁴ テキストのリスニングをしながらメモを取り、その後そのテキストの再構成（作文）をする手法。

四週目：すべてのグループが3つ目の作文をする。

五週目：学習者の背景に関するアンケート（年齢、性別、言語、留学経験など）を行う。

仮定法と不定冠詞のそれぞれの誤りを、タイプに応じて点数化した。グループ間の仮定法の正確性を比較したところ、①から④のすべてのグループにおいて2つ目の作文で正確性が増した。3つ目の作文では正確性が低下するが、初稿と比較すると依然として高いままであった。⑤の比較グループでは、正確性に大きな変化が見られなかった。4グループを直接フィードバックとメタ言語的説明の2グループに分けたところ、仮定法の正確性に有意差は見られなかった。全体として、仮定法には両フィードバック共に効果的であるが、直接フィードバックの方がメタ言語的説明よりも効果が長く続くことがわかった。続いて、4グループを初稿の書き直しの要求があるものかないものの2グループに分けたところ、2つ目の作文では、2グループは比較グループよりも優れていたが、2グループ間の有意差は見られなかった。3つ目の作文では、2グループ間の有意差は依然として見られなかったが、初稿の書き直しをしたグループだけが、比較グループに勝っていた。

不定冠詞に関しては、どのグループにおいても、またどの作文間でも正確性は向上しなかった。

結果として、訂正フィードバックは仮定法には有効であるが、不定冠詞には影響を与えないことが示唆された。著者は、仮定法は不定冠詞より顕著で意味的な機能が強いことがその理由ではないかと指摘している。中でも直接フィードバックを与え、更に初稿の書き直しを要求した場合が、仮定法の正確性には最も有効であることがわかった。なぜなら、書き直すことで、学習者が言語の形式面により注意深くなったり、自分自身の誤りの傾向に気づいたりすることが期待できるからであると、筆者は主張する。

4. 6. 4. まとめ

以上の研究間ではリサーチデザインが異なるが、明らかになっている学習者が訂正可能・不可能な誤りをまとめると下表のようになる。

表7：自己訂正可能・不可能な誤りの種類

	訂正可能な誤り		訂正不可能な誤り	
Ferris (2011)	動詞の時制と形態 冠詞の使用 名詞の単数・複数 句読点 大文字の使用 綴り		語の選択 文の構造 －語順 －語の欠如や余剰	
Makino (1993)	語形変化 －複数形 －所有詞 －規則過去 －不規則過去 －三人称単数	下線による 間接的 FB ³⁵ の場合、特に 訂正可能		
Ferris (2006)	(短期的) 行末の休止 綴り 単数・複数 冠詞 (長期的) 動詞 名詞 冠詞 語彙 文	多くは間接 的FBによる	(短期的) イディオム 主語動詞の一致	多くは直接 FBによる
Shintani & al. (2013)	仮定法	直接FBある いはメタ言 語FBの場合	不定冠詞	

³⁵ フィードバック

4. 7. まとめ

訂正フィードバックは「学習者が中間言語を見直すことができるように与えられる情報」と定義される。また、その後の学習を改善させるための形成的評価の性質も帯びている。この訂正フィードバックの種類には、直接フィードバック、間接的フィードバック、メタ言語フィードバックがあり、それに対して焦点型あるいは非焦点型フィードバックを選択して施すことができる。学習者がネイティブ・スピーカーのモデルを基に自分の作文を書き直す *Reformulation* や、近年ではソフトを利用したフィードバック方法もある。

Truscott と Ferris の論争により、長い間訂正フィードバックについての是非が問われてきた。訂正フィードバックに批判的な見解としては、作文の正確性には非効率的である、非ネイティブ教師ではすべての誤りを特定・説明できない、学習者にとってフィードバックはストレスであり、誤りを避けて簡潔な文で済ませようとするようになる、文法以外の側面（内容・構成）に注意が向けられないなどがある。また、フィードバックのタイプと作文の正確性の関係や、その効果の持続性が議論になってきたことがわかった。こうした研究の結論は一貫していないが、学習者は教師による訂正を望んでいるということが指摘されている。そして訂正フィードバックには、学習者に誤りに気づかせる、言語の形式に着目させる、またモチベーションの向上や学習の支援に貢献するという役割があるため、教師はこれを無視できない。訂正されない誤りを正しいと認識してしまいやすい作文においてはなおさらである。

日本の外国語教育では、直接フィードバックが主流であることが明らかになっている。しかしながら、学習者がフィードバックを有効利用していない場合があることが指摘されている。直接フィードバックは、学習者を受動的な学習に追いやる可能性を否定できない。一方、間接的フィードバックを通して学習者に自己訂正させることは、学習者を自分自身の学習過程に従事させ、また言語の形式面について考察させる機会となる。その上、自己訂正は学習ストラテジーの一つであり、これを上手く機能させられる学習者は熟達した学習者であると言えることがわかった。

誤りの種類と自己訂正の関係に言及した研究は多くない。リサーチデザインが異なるため一概に比較することはできないが、英語教育では上記の表 7 で示したように、学習者が自分で訂正することができる誤りの種類が明らかになってきている。

第五章 研究方法

5. 1. 対象者

調査の対象者はフランス語の学習歴 2 年目の高校生 47 名（男 5 名・女 42 名）である。彼らは学習の 1 年目に週 4 時間、2 年目に週 4 時間または 6 時間の授業を履修し、おおよそ CEFR の A1 と A2 レベルの間に位置する。ほとんどの被験者が、CEFR に準拠した DELF 試験の A2(junior 版³⁶)の受験を直前に控えていた。フランス語圏への滞在歴はなく、フランス語力に大きな影響を与える校外での学習も考えにくいいため、学習環境に個人差はそれほどないとみなすことができる。

5. 2. 課題作文

使用した課題は、DELF 試験を管理する CIEP³⁷が提供する DELF A2(junior 版)の作文問題のサンプル³⁸である。課題の内容は、過去に経験したパリへの旅行についての日記を書くことである。旅行中に行ったことと、パリについての印象を 60 語から 80 語で書くことが指示されている。作文のサポートとして、エールフランスの飛行機、セーヌ川、ノートルダム大聖堂、ヴェルサイユ宮殿の写真とそれに対するフランス語による見出し文が書かれている。以下は、使用した課題作文の指示文の部分である。

³⁶ 一般の DELF と試験形態（試験時間、聴解・読解・文章作成・口頭表現の 4 能力の評価）と言語レベルは同じであるが、受験者の年齢（中高生）に適応したテーマと資料を用いている。

³⁷ Centre international d'études pédagogiques

³⁸ http://www.delfdalf.jp/junior/delfjunior_jp.htm より入手可。Exercice1 を使用。付録も参照のこと。

■ Exercice 1

13 points

Vous avez fait un voyage d'une semaine à Paris. Vous racontez dans votre journal personnel ce que vous avez fait. Vous parlez de vos impressions sur la vie à Paris.
Ecrivez un texte de 60 à 80 mots.



La Seine



Cathédrale de Paris



Château de Versailles

下表は DELF A2 レベルの問題サンプルに記述されている、上記の作文問題の評価基準である。研究の目的とは異なるため、本研究ではこれを用いた採点は行っていない。実際には、指示に従うこと、語ったり描写したりする能力、印象について述べる能力、語彙、文法、一貫性と結束性について合計 13 点満点で評価されることになっている。

表 8 : DELF A2 の作文問題 1 の評価基準

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec la situation proposée. Peut respecter la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1						
Capacité à raconter et à décrire Peut décrire de manière simple des aspects quotidiens de son environnement (gens, choses, lieux) et des événements, des activités passées, des expériences personnelles.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Capacité à donner ses impressions Peut communiquer sommairement ses impressions, expliquer pourquoi une chose plaît ou déplaît.	0	0.5	1	1.5	2				
Lexique/orthographe lexicale Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à la situation proposée. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique mais pas forcément orthographique.	0	0.5	1	1.5	2				
Morphosyntaxe/ orthographe grammaticale Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples relatives à la situation donnée mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	0	0.5	1	1.5	2	2,5			
Cohérence et cohésion Peut produire un texte simple et cohérent. Peut relier des énoncés avec les articulations les plus fréquentes.	0	0.5	1	1,5					

5. 3. データ収集の方法と手順

第一章で述べた通り、メタ言語能力が表面化する一つの機会、それを要求するタスクを処理する時である。そのタスクには、学習者に求められる分析性の高い方から順に、誤りの説明、自己訂正、誤りの発見などがある(Bialystok 2001 :146)。本研究ではこのうち、自己訂正の結果を通して、学習者のメタ言語能力を観察する。Alderson & al. (1997)とRoehr(2007)も同様に、文中の誤りの訂正を通して学習者のメタ言語能力の可視化を試みたことも第一章で確認した。

調査は2016年10月4日と10日に実施した。

被験者はまず初めに、30分で課題作文を完成させた。その際、辞書等の使用は禁止であった。なお、フランス語で書かれた指示文は、作文を始める前に教室内で日本語で確認したので、被験者が理解していないということは考えにくい。

一週間後に訂正フィードバックを記した原本を見ながら、書き直し（自己訂正）を行った。時間は25分間であり、今度は辞書などの使用が認められていた。訂正の仕方がわからない場合は、原本通りに書き写すこととした。

被験者の発話意図を知りたい場合は、この二週目のフィードバックの際に尋ねた。また、被験者が作文の余白に日本語で説明書きをしている場合は、それを参考にして添削した。

なお、被験者の誤りの確認には、2名のネイティブのフランス語教師の協力を得た。

5. 4. 訂正フィードバックの方法

自己訂正を促すフィードバックとして、下線による間接的フィードバックを使用した。作文の内容面と文章構成は問題にせず、言語の形式面のみ取り扱った。なお、非焦点型フィードバックである。具体的な下線の引き方の例は以下の通りである。誤用箇所が明示的になり過ぎることを避け、何が誤りなのかは学習者に考えさせるようにした。

表9：誤りへの下線の引き方の例

一語内に誤りがあれば、その語全体に下線	<i>am<u>u</u>sent</i>
複合過去形の誤りは助動詞と過去分詞の全体に下線	<i>J'<u>ai</u> allé, Nous <u>sommes</u> allé</i>
欠如部分はその箇所に下線	<i>Je suis allé <u>la</u> Cathédrale</i>
過剰語はその一語全体に下線	<i>J'ai visité <u>à</u> la Cathédrale</i>
統辞と語順の誤りはその語全体に下線	<i>J'ai mangée <u>déjeuner</u>.</i>
大文字小文字の誤りはその語全体に下線	<i><u>paris</u></i>
ネイティブに意味が通じない文は、文全体に下線	文全体

第四章で述べた通り、間接的フィードバックの利点は、学習者に発話内容を自己訂正することを可能にすることである。そうすることで、学習者は自分自身の学習過程に従事し、言語の形式面について考察する。この間接的フィードバックには、誤用箇所の下線や印を付ける場合と、誤用を含む文を知らせたり、行ごとの誤用数を示したりするだけで、場所を特定しない場合があった。学習者に誤用箇所を知らせるか否かという明示性の違いである。上記の通り当研究ではこのうち、下線で誤用箇所を特定する手法を用いた。その理由は、限られた時間の中で学習者が誤用箇所の特定に時間と労力を費やすのではなく、誤りであると指摘された箇所の言語形式について、より深い気づきや発見を導きたかったからである。また、日常の活動の中で教師にとってフィードバックが負担になり過ぎないことも重要であった。下線によるフィードバックは、学習者の作文を読むスピードをそれほど変えずに印していくことができる。

5. 5. 誤りの分類

研究の対象とする課題作文中の誤りは語彙の誤り、文法の誤り、綴りの誤りの3つに大別した。分類方法は Granger & Monfort(1994)に基づいた。そのうち語彙エラーは、語彙意味論³⁹(*sémantique lexicale*)に基づいている。例えば Granger(2007)では、前置詞の誤りを二分している。語彙的な誤り（意味的な誤りと補語の結合の誤り）と、統辞的な誤り（欠如と過剰）である。つまり、文法的範疇や学習文法項目に応じて、容易に誤りを分類するわけではない。言語学的記述ではなく、外国語教育という観点から誤りを分析する場合は、なおさら語彙の使用の領域を考慮すべきである。Carter (1987 :67)は語彙に関する知識について「*knowing a word involves a complex of factors and (...) learning words should, as far as possible, take account of syntactic, semantic, stylistic and collocational dimensions (...)*」と述べている。つまり、語彙の知識には広がりがある。これに従えば、伝統的に文法の誤りとされていたものが、語彙エラーに分類されることになる(Granger & Monfort 1994 :3)。

従って語彙の誤りについては、語彙の固有の特徴に関する知識の無理解に起因するものとし、「語彙・文法」の誤りと「語彙（狭義）」の誤りに細分される。次の図は、語彙の誤りの分類表である。以降、それぞれの具体例⁴⁰を示す。

³⁹ 語の意味はそれがいかに句の中に組み込まれるか、それがいかに社会的状況の中で用いられるかによって決まるという見解(Stubbs 2006 :26)。Rey (1991 :190)は「*la sémantique lexicale ne concerne pas seulement (...) la “sémantique” stricto sensu, mais aussi des éléments syntactiques (d’où la pertinence du concept de grammaire-lexique).*」と指摘する。

⁴⁰ 語彙の誤りの例と説明は、Granger & Monfort (1994 :5-8)から引用した。

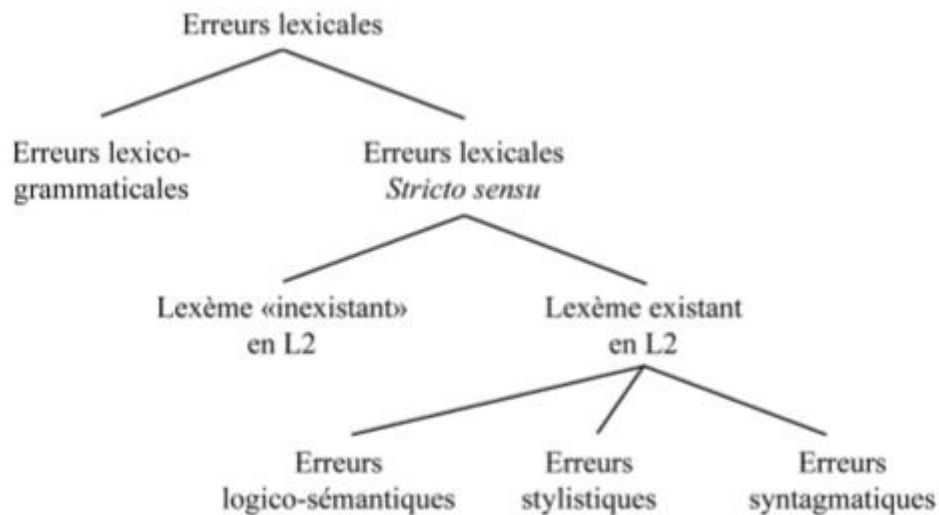


図6：語彙の誤りの分類表 (Granger & Monfort 1994 :5)

5. 5. 1. 語彙の誤り

5. 5. 1. 1. 語彙・文法の誤り (Erreurs lexico-grammaticales)

語彙・文法の誤りとは、語彙素に固有の形態素的・統辞的特徴に関する誤りである。例えば、名詞の性、名詞の連続性・非連続性、動詞の形態、不規則な複数形、また動詞の構文タイプ（他動詞、自動詞、代名動詞）と統辞的組み合わせ（名詞、動詞、形容詞、副詞）である。時制、法、代名詞や冠詞の使用や、一致の規則など、規則的あるいは一般化できる誤りは、文法の誤りとする。

5. 5. 1. 2. 狭義の語彙の誤り (Erreurs lexicales Stricto sensu)

5. 5. 1. 2. 1. 第二言語には存在しない語彙素 (Lexème inexistant de L2)

母語やその他の外国語からの借用など、当該 L2 には存在しない語彙の誤りである。ただし、綴りの誤りはこのカテゴリーには入れない。Granger & Monfort (1994 :12)の意味する綴りの誤りとは、発音に影響しない、あるいはほとんど影響しない文字のルールの違反を指す。例えば、大文字小文字(chef d'état)、アクサン(coûtures)、子音字・母音字の追加(finallement)、その他の文字の誤り(aspét)である。当研究では、発音への影響の有無を考慮せず、これらに加えて、その他の文字のルールの誤りは綴りの誤り（その他）とする。ただし、動詞の活

用の誤りは上記の語彙・文法の誤り、動詞の性数一致や名詞と形容詞の性数の形態素の誤りは、文法的な誤りである。

5. 5. 1. 2. 2. 第二言語に存在する語彙素 (Lexème existant de L2)

5. 5. 1. 2. 2. 1. 意味・論理の誤り (Erreurs logico-sémantiques)

意味・論理の誤りとは、語彙の明示的意味の無理解に関する誤りである。*prévenir* と *prévoir* の混同や、*questions* や *problèmes* を使用すべき文脈で *issues* を使用する場合などである。また、侮蔑や美称などの語彙のコノテーションの誤りも含む。

5. 5. 1. 2. 2. 2. 文体の誤り (Erreurs stylistiques)

文体の誤りは、レジスター(*familier, soutenu, littéraire, technique, archaïque* など)の誤りや、地理的なヴァリエーションによる誤りである。

5. 5. 1. 2. 2. 3. 連辞の誤り (Erreurs syntagmatiques)

連辞の誤りは、語彙が制限的に共起するコロケーションや熟語、回りくどい言い回しである。コロケーションでは、それぞれの語が自律性を保っているのに対して(*faire du sport*)、熟語はそれぞれの語に区分するのが困難な場合(*faire fi de*)を指す。ただし、当研究では両者を区別せずに分類することとする。

5. 5. 2. 分類方法のまとめ

上記の語彙の誤りの分類法に加え、文法の誤りと綴りの誤りをまとめると次表の通りである。ネイティブが文全体の意味を理解できなかったものは、この分類表には含めないこととする。また、代名詞を使わずに当該表現を繰り返したことは誤りとみなさず、代名詞も繰り返し表現も欠如している場合のみ、誤りとみなすこととする。

表 10：作文中の誤りの分類表

誤りの分類			例
語彙	語彙・文法		形態素的・統辞的誤り 【名詞の性、名詞の連続性・非連続性、 動詞の形態、不規則な複数形、 動詞の構文タイプ（他動詞、自動詞、代名 動詞）、統辞的組み合わせ（名詞、動詞、 形容詞、副詞）】
		L2 に存在しない	母語またはその他の外国語からの借用
	L2 に存在する	論理・意味	明示的意味の無理解
		文体	レジスター、地理的なヴァリエーション
		連辞	コロケーション・熟語
文法		法、時制、代名詞、冠詞、一致の規則、 文法的綴り	
綴り		文字のルールの違反（大文字・小文字、アク サン、子音字・母音字の追加他）	

5. 6. 分析方法

5. 6. 1. 誤りの傾向の分析

まず初めに、誤りの傾向を量的に観察するため、統計ソフト SPSS を用いて、誤り全体の記述統計を行う。

続いて、上記の誤りの分類方法に基づいて観察された誤りを分類し、カテゴリー毎の総数と割合を算出することで、誤りの傾向の概観を示す。また、誤りの種類ごとの記述統計を行う。

その後、学習者の誤りの傾向の個人差をグループ分けで明らかにする。これには同様に SPSS を用い、クラスター分析で誤りの数による学習者の分類を行う。

5. 6. 2. 誤りの自己訂正の分析

まず初めに、SPSS を用いて誤りの自己訂正数と自己訂正率の記述統計を行う。

次に、誤りの種類毎の自己訂正の状況の概観を示し、学習者が自己訂正できる誤りの種類の分析を行う。またその結果を、第四章で記述した英語に関する自己訂正の先行研究と

比較する。

5. 6. 3. 誤りと自己訂正の関係の分析

学習者の誤り数と自己訂正の可否の関係を検討するため、SPSS を用いて相関分析を行う。

5. 6. 4. 誤りと自己訂正の質的分析

学習者が具体的にどのような誤りをおかし、下線による訂正フィードバックによりどのような誤りであれば自分で訂正できるのか検討する。また訂正ができない場合には、どのように訂正を試みているのか質的に分析する。これらの特徴を掴むために、学習者の作文の自己訂正の結果を詳細に観察し、分析する。

第六章 作文中の誤りの分析

学習者による誤りの自己訂正の分析を行うには、まず作文中の誤りについて分析する必要がある。本章では、学習者の誤りにはどのような特徴があるかを量的に記述し、概観を示す。またクラスター分析を用いて、学習者の誤りの傾向の個人差を、グループ分けによって明らかにする。なお、より具体的な誤りの特徴は七章の自己訂正の分析の際に説明する。

6. 1. 誤り全体の記述統計量

誤り全体の記述統計量は次表の通りである。

表 11：誤り全体の記述統計量

	度数	最小値	最大値	合計	平均値	標準偏差
誤りの数	47	5	48	1088	23.15	8.864

誤りの総数は 1088 であった。最小値と最大値の幅が広いことから、学習者によって誤りの数の差があることがわかる。平均値は 23.15 であり、課題が 60 語から 80 語の作文であることから鑑みると高いと言える。

6. 2. 誤りの種類と傾向

作文中の誤りの結果を集約したところ、第五章で示した語彙の「語彙・文法」の誤りのうちの名詞の連続性・非連続性と不規則な複数形の誤り、「語彙（狭義）」のうちの文体の誤りは観察されなかった。また、句読点の誤りが見られたので、文法の誤りにサブカテゴリーを設けた。ここには便宜上、等位接続詞 *et* の使用の誤りも含んだ。ネイティブが文全体の意味を理解できなかった場合は、表 12 中の「19 その他の誤り」のように、新たなカテゴリーに分類した。従って、観察された誤りは 19 種類に細分される。それぞれの該当数と、語彙、文法、綴り、その他の 4 つのカテゴリー毎の誤り数は下表の通りである。

表 12：観察された誤りの種類と該当数

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
	語彙							文法							綴り			他	
	語彙・文法				語彙 (狭義)														
	名詞の性	動詞の形態 (含・活用)	動詞の構文タイプ	統辞的組み合わせ	母語・外国語からの借用	明示的意味の無理解	コロケーション・熟語	法	時制	代名詞	限定詞	一致の規則	文法的綴り	句読点	大文字・小文字	アクセサン	子音字・母音字の追加	その他	意味の理解不可能な文
誤り数	19	124	53	77	13	104	17	1	100	8	156	27	88	19	64	84	5	113	16
合計数	273				134			399							266			16	
	407																		

語彙、文法、綴りの3つのカテゴリーの誤りの割合は下図が示す通りである。

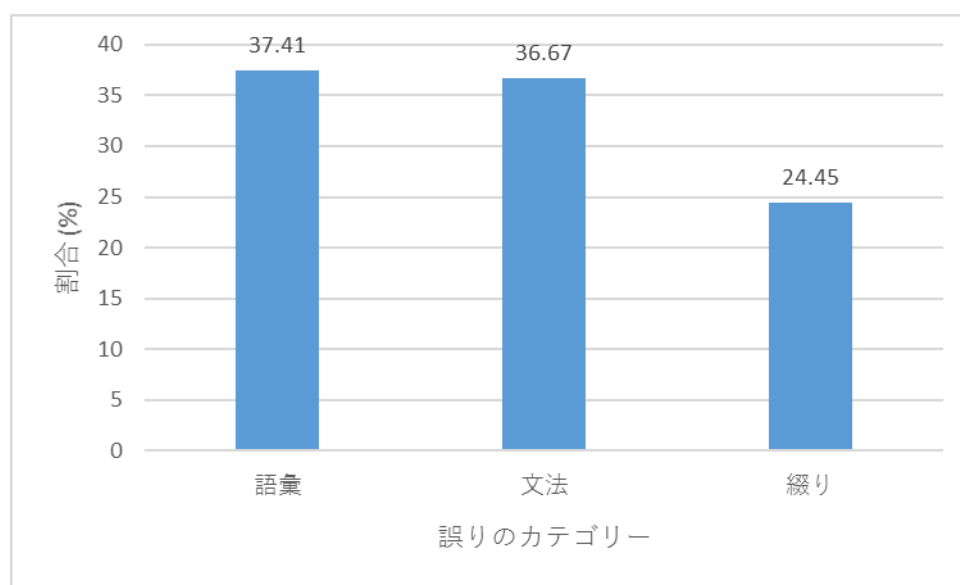


図 7：カテゴリー毎の誤りの割合

語彙、文法、綴りの3つのカテゴリー毎の誤りの割合は、語彙と文法がほぼ同等である。しかしながら、上記の表 12 からは、語彙の誤りでは、語彙 (狭義) の誤りより語彙・文法

の誤りの方がかなり多いことがわかる。名詞の性、動詞の形態、動詞の構文タイプ、統辞的組み合わせがこれに該当する。

次に下図は、誤りの種類別に誤りの数の割合を示したものである。

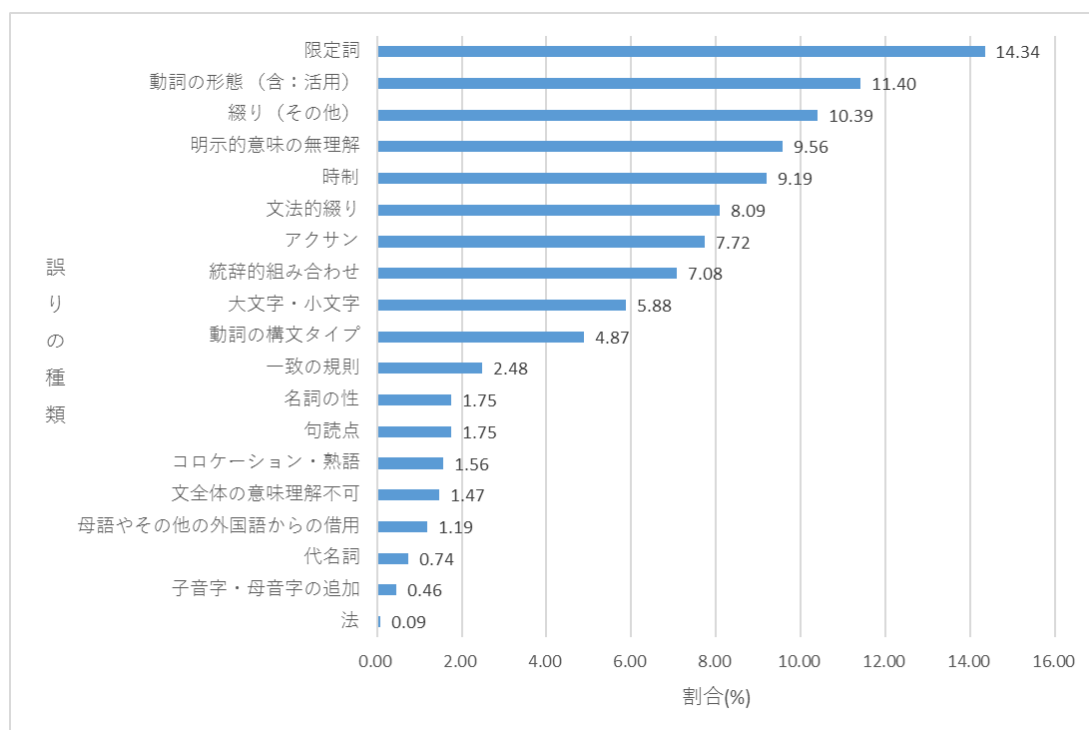


図 8 : 各種類の誤りの割合 (降順)

誤りの割合は、誤りの種類によって大きな差があるものもある。限定詞の誤りが顕著であり、動詞の形態 (活用を含む) と綴り (その他) の誤りも多いことがわかる。第三章で述べた市川(1983)でも、動詞の活用の誤りが突出して多く、名詞の性と冠詞がそれに続くことを明らかにしており、動詞の活用と冠詞に関しては本研究の結果と一致している。一方、代名詞、綴りの子音字・母音字の追加、法に関する誤りは極端に少ない。

続いて、上記の誤りの種類毎の記述統計量を求めた。結果は表 13 のようになる。

表13：誤りの種類毎の記述統計量

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
名詞の性	47	0	3	.40	.681
動詞の形態（含：活用）	47	0	7	2.64	1.905
動詞の構文タイプ	47	0	5	1.13	1.312
統辞的組み合わせ	47	0	6	1.64	1.737
母語やその他の外国語からの借用	47	0	3	.28	.682
明示的意味の無理解	47	0	7	2.21	1.744
コロケーション・熟語	47	0	3	.36	.735
法	47	0	1	.02	.146
時制	47	0	6	2.13	1.895
代名詞	47	0	2	.17	.433
限定詞	47	0	12	3.32	2.580
一致の規則	47	0	4	.57	1.211
文法的綴り	47	0	5	1.87	1.513
句読点	47	0	3	.40	.798
大文字・小文字	47	0	6	1.36	1.661
アクセント	47	0	6	1.79	1.922
子音字・母音字の追加	47	0	1	.11	.312
綴り（その他）	47	0	10	2.40	2.383
文全体の意味理解不可	47	0	3	.34	.700

すべての種類において最小値が0であることから、当該誤りを一つもおかさない学習者が最低一人は存在することがわかる。平均値が1を超えるものは、動詞の形態（含：活用）、動詞の構文タイプ、統辞的組み合わせ、明示的意味の無理解、時制、限定詞、文法的綴り、大文字・小文字、アクセント、綴り（その他）の10種類である。限定詞の平均値が3.32と最も高く、一人当たり3つ以上は誤りがあることになる。最大値も12と高い。

6. 3. 誤りの傾向の個人差

ここでは学習者の誤りの傾向の個人差を、グループ分けによって明らかにする。学習者47名から収集したデータから、学習者を誤りの数によっていくつかのグループに分け、そのグループのプロファイリングをする。そのためにSPSSを用いてクラスター分析を行った。その結果、図9のデンドログラムが得られ、3つのクラスター（グループ）に分けること

が適切であると判断した。

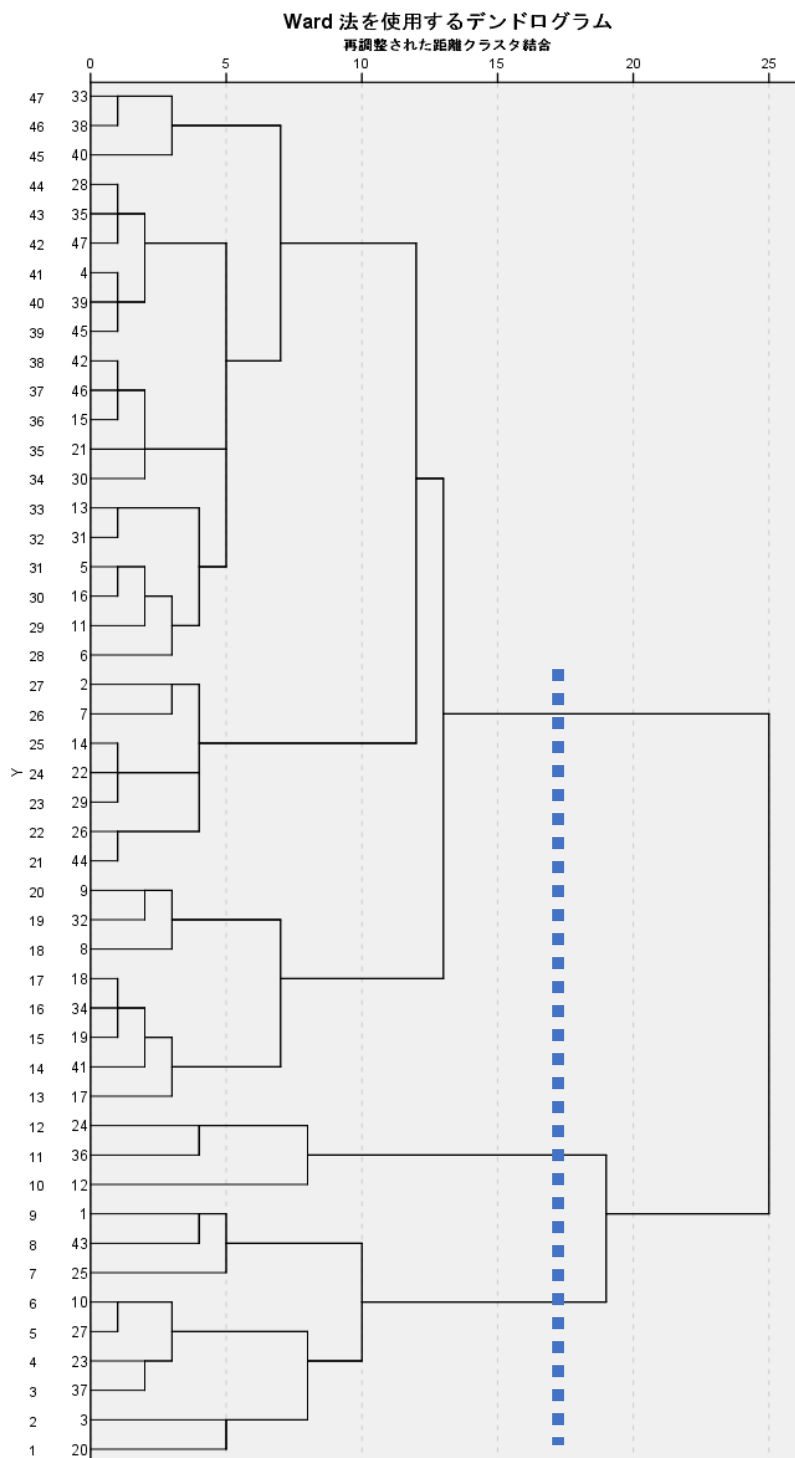


図 9 : 誤りの数による学習者のクラスター分析のデンドログラム (Ward法)
(点線は筆者による)

クラスター1 (n=35)、クラスター2 (n=3)、クラスター3 (n=9)の誤りの数の平均値を表14に示した。

表14：クラスター毎の誤りの数の平均値

	クラスター1 (n=35)	クラスター2 (n=3)	クラスター3 (n=9)
平均値	19.71	36.33	32.11

クラスター2の学習者数は3と最も少ないが、誤りの数の平均値は最も高いことがわかった。続いてクラスター3の学習者、クラスター1の学習者の順に高い。クラスター毎の学習者数と誤りの数の平均値を比較すると、クラスター間で誤りの数の差が大きいこともわかる。

表15は、誤りの種類別に、クラスター毎の誤りの数の平均値を示したものである。表中の灰色部分は、3つのクラスターのうち最も平均値が高い場合を示す。図10では、表15を図示している。

表15：クラスター毎の種類別の誤りの数の平均値

		クラスター1 (n=35)	クラスター2 (n=3)	クラスター3 (n=9)
語彙 - 文法	1 名詞の性	0.34	0.67	0.56
	2 動詞の形態 (含：活用)	2.51	3.33	2.89
	3 動詞の構文タイプ	0.94	2.00	1.56
	4 統辞的組み合わせ	1.49	3.67	1.56
語彙	5 母語やその他の外国語からの借用	0.31	0.00	0.22
	6 明示的意味の無理解	2.17	1.00	2.78
	7 コロケーション・熟語	0.26	0.00	0.89
文法	8 法	0.03	0.00	0.00
	9 時制	1.86	2.00	3.22
	10 代名詞	0.20	0.33	0.00
	11 限定詞	2.60	10.33	3.78
	12 一致の規則	0.49	1.33	0.67
	13 文法的綴り	1.77	1.67	2.33
	14 句読点	0.37	1.00	0.33
綴り	15 大文字・小文字	0.86	3.00	2.78
	16 アクサン	1.63	4.33	1.56
	17 子音字・母音字の追加	0.09	0.00	0.22
	18 綴り (その他)	1.49	1.67	6.22
他	19 文全体の意味理解不可	0.31	0.00	0.56
	クラスター毎の誤り数の平均値	19.71	36.33	32.11

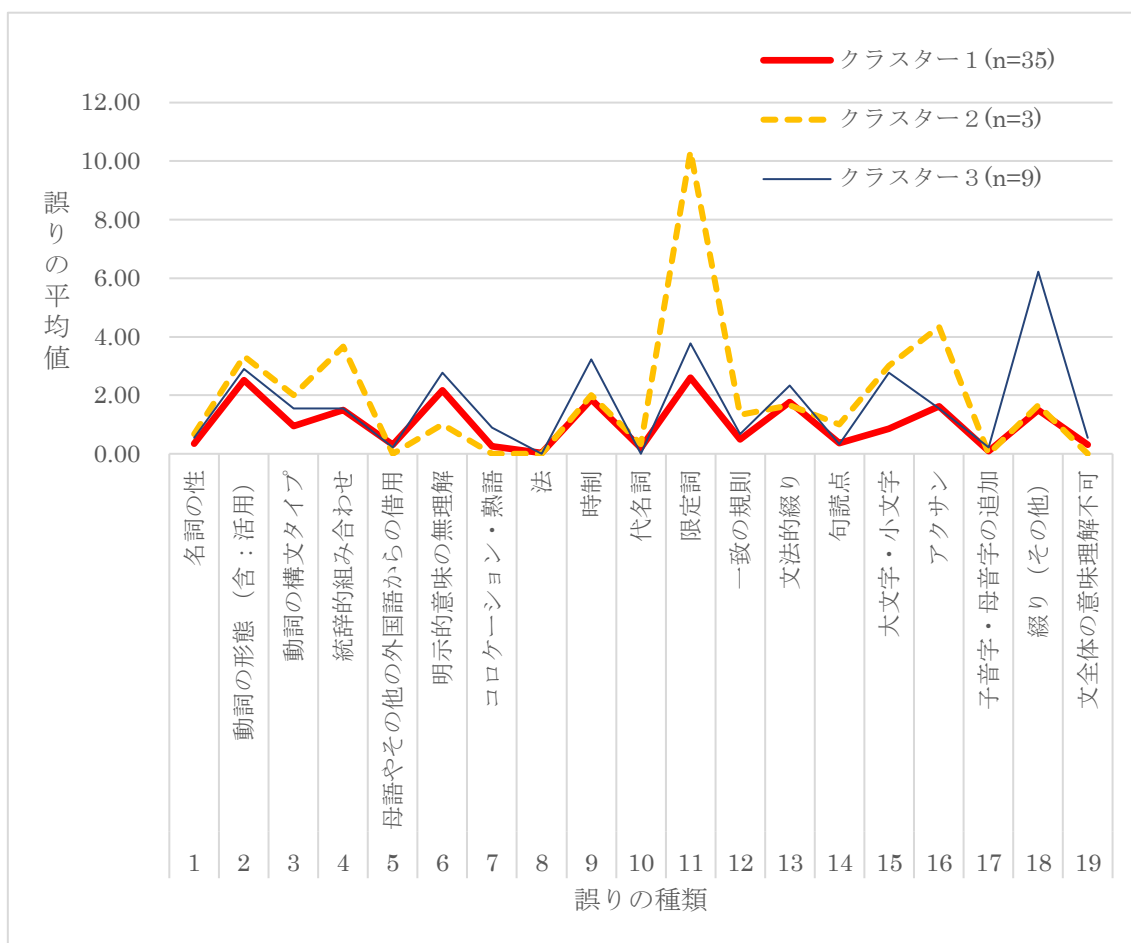


図10：クラスター毎の種類別の誤りの数の平均値

表15からは、3つのクラスターではクラスター1 ($n=35$)の学習者が、母語やその他の外国語からの借用と法を除くすべての誤りにおいて、他のクラスターと比べて誤りの数が少ないことがわかる。前述の通り、これらの2つの誤りは観察例がそれぞれ13と1と少ない。またクラスター1の学習者は、誤りの種類間で誤りの数の目立った差がないことが図10から見られる。つまり、クラスター1の学習者は、誤りが他の学習者と比較して少なく、誤りの種類間の差がないということである。

クラスター2 ($n=3$)の学習者は、19種類中10種類の誤りにおいて、誤りの数の平均値が最も高い。表15からは、文法と語彙の両面にわたって多くの誤りをおかしていることがわかる。特に限定詞と統辞的組み合わせ、動詞の形態の誤りが顕著である。一方、綴りではアクサンを誤る傾向にある。

クラスター3 ($n=9$)の学習者は、綴り(その他)の誤りが、他の学習者層より顕著に多い。大文字・小文字の誤りも多く観察されているため、綴りの誤りの多い学習者層と言える。またこの学習者たちは、綴りの誤りに加えて、動詞の形態(含：活用)、明示的意味の無理解、時制、限定詞、文法的綴りの誤りを共起させる傾向にあることが図10からわかる。

以上のことを整理すると、この学習者集団には下記の3つのタイプの特徴をもった学習者がいることがわかった。

- 1) 誤りの数が全体的に比較的少なく、誤りの種類間で差がない。
- 2) 誤りの数が全体的に多い。
誤りは文法と語彙の両面にわたる。
限定詞、統辞的組み合わせ、アクセント（綴り）の誤りが顕著。
- 3) 綴り（その他）の誤りが多い。
動詞の形態、明示的意味の無理解、時制、限定詞、文法的綴りの誤りが共起。

第七章 誤りの自己訂正の分析

本章では、下線による間接的フィードバックに対し、学習者がどの程度、且つどのような誤りであれば自分で訂正することができるのか、また訂正できない場合にはどのような訂正を試みたのか、その特徴を明らかにする。

本研究の意味する自己訂正が可能な誤りとは、五章で示したように誤りを分類した際に、該当する誤りの問題が解決できた場合を指す。そこで新たな別の誤りをおかしても、場合によってはそれはまた別の問題が現れたと捉え、当初の誤りは訂正が可能であると考えることとする。ただし、語彙の綴りの誤りに関してはこの限りではない。

7. 1. 記述統計量

表 16 は、第六章で示した誤りの数の記述統計量に、誤りの自己訂正数と自己訂正率の記述統計量を加えて提示したものである。

表 16：誤りの数と自己訂正可能な誤りの数、自己訂正率の記述統計量

	度数	最小値	最大値	合計	平均値	標準偏差
誤りの数	47	5	48	1088	23.15	8.864
自己訂正数	47	2	25	614	13.06	4.874
自己訂正率(%)	47	28.57	87.50	-	58.21	16.677

誤りの総数 1088 に対して 56.43% の 614 が訂正可能な誤りであった。つまり学習者全体では、半分以上の誤りに対して自己訂正が可能であったことがわかる。ただし、学習者個人の訂正最も自己訂正ができなかった学習者の訂正率は 28.57% であり、最も訂正ができた学習者の訂正率は 87.50% と、学習者間で差があることがわかる。このことは、学習者毎の誤りの自己訂正率を示した次の図からも明らかである。

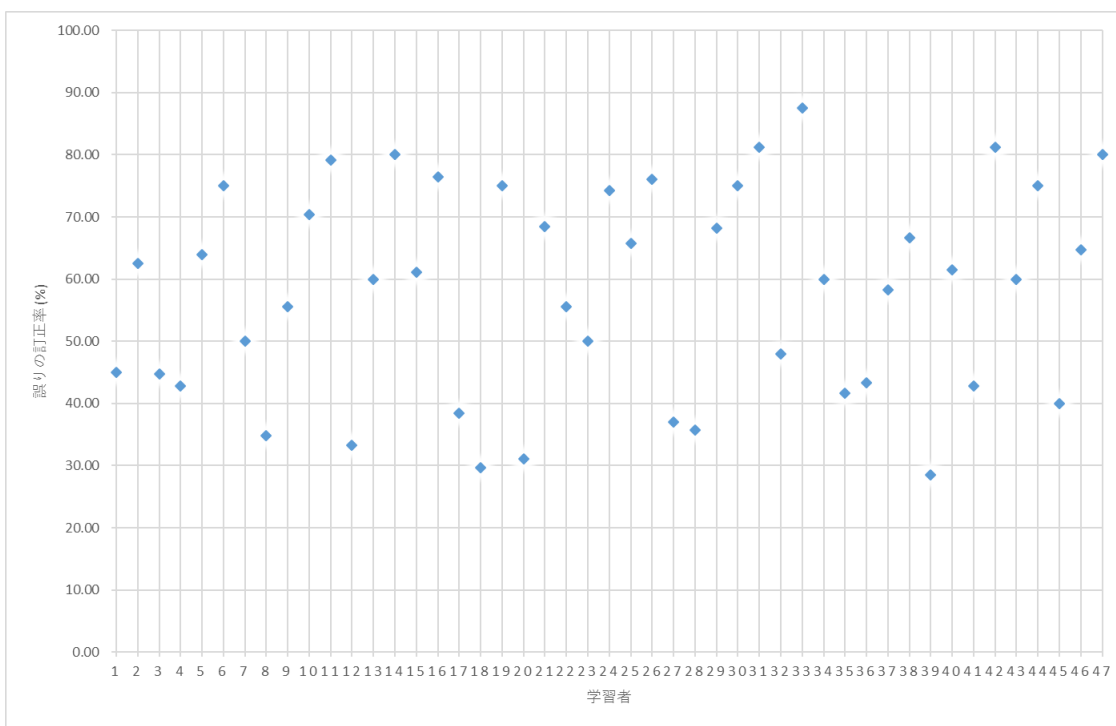


図 11：学習者毎の誤りの自己訂正率

7. 2. 各種類の誤りの自己訂正

図 12 では、語彙、文法、綴りの 3つのカテゴリーの自己訂正率を示している。

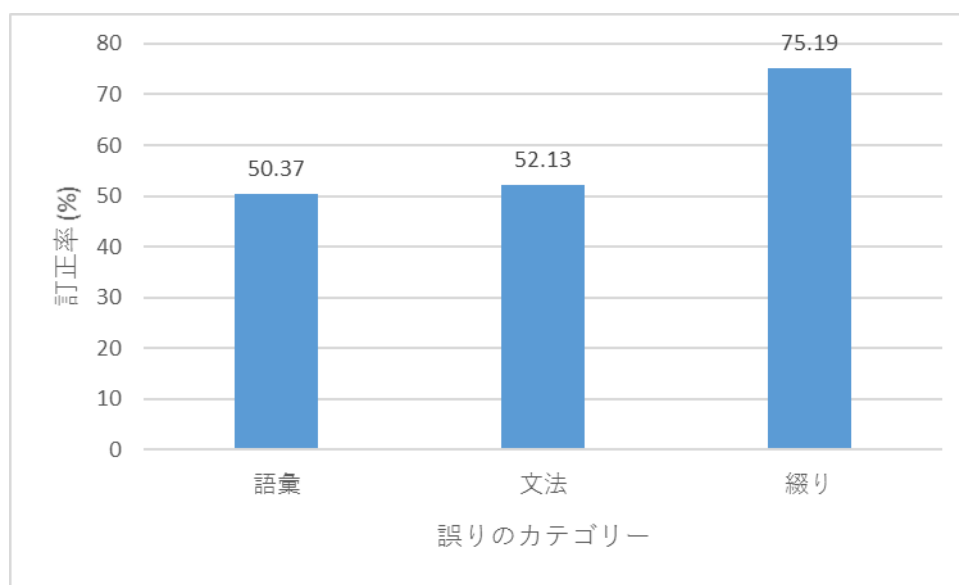


図 12：語彙、文法、綴りの誤りの訂正率

3つのカテゴリーのうち、綴りの誤りが最も訂正率が高いことがわかる。語彙と文法の訂正率は同等である。表17では、誤りの種類別の自己訂正数を詳細に示している。なお便宜上、既に示した誤りの数も記述してある。

表17：各種類の誤りの自己訂正数と自己訂正率

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
	語彙							文法							綴り				他
	語彙・文法				語彙（狭義）														
	名詞の性	動詞の形態（含・活用）	動詞の構文タイプ	統辞的組み合わせ	母語・外国語からの借用	明示的意味の無理解	コロケーション・熟語	法	時制	代名詞	限定詞	一致の規則	文法的綴り	句読点	大文字・小文字	アクサン	子音字・母音字の追加	その他	意味の理解不可能な文
誤り数	19	124	53	77	13	104	17	1	100	8	156	27	88	19	64	84	5	113	16
合計誤り数の	273				134			399							266				16
	407																		
訂正数	10	79	32	28	8	40	8	1	28	1	90	23	54	11	46	70	5	79	1
合計訂正数の	149				56			208							200				1
	205																		
訂正率	54.58				41.79			52.13							75.19				6.25
	50.37																		

「19.その他」を除いて、最も訂正率が低いのは語彙（狭義）の誤りである。借用、明示的意味の無理解、コロケーション・熟語の誤りがこれに該当する。語彙（狭義）より、誤り数が大幅に多かった語彙（語彙・文法）においては、半数以上が正しく訂正されている。文法の誤りも同様である。

続いて、自己訂正率を誤りの種類別に詳細に観察した。次の図 13 と表 18 では、訂正率に応じて各種類の誤りを降順に並べ示した。

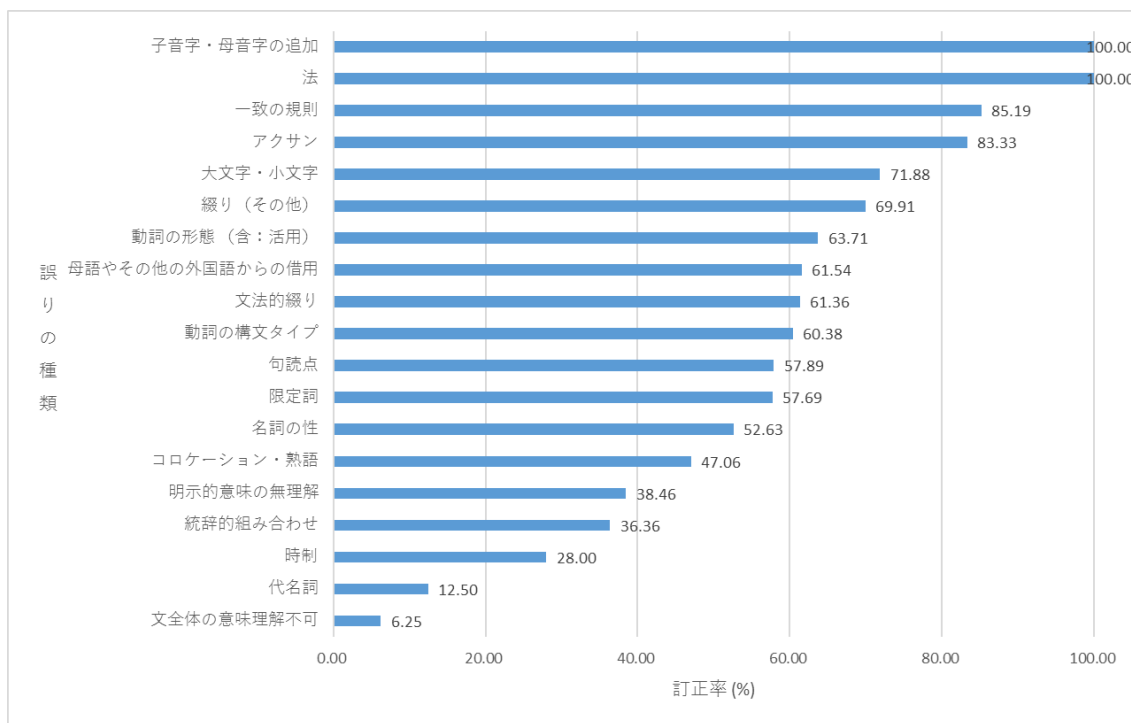


図 13：誤りの種類別の訂正率

表 18：誤りの種類別の訂正率の降順

順位	誤りの種類		訂正可能率(%)
1	綴り	子音字・母音字の追加	100.00
1	文法	法	100.00
3	文法	一致の規則	85.19
4	綴り	アクセント	83.33
5	綴り	大文字・小文字	71.88
6	綴り	その他	69.91
7	語彙 (語彙・文法)	動詞の形態 (含：活用)	63.71
8	語彙 (狭義)	母語やその他の外国語からの借用	61.54
9	文法	文法的綴り	61.36
10	語彙 (語彙・文法)	動詞の構文タイプ	60.38
11	文法	句読点	57.89
12	文法	限定詞 (名詞の性による誤り以外)	57.69
13	語彙 (語彙・文法)	名詞の性	52.63
14	語彙 (狭義)	コロケーション・熟語	47.06
15	語彙 (狭義)	明示的意味の無理解	38.46
16	語彙 (語彙・文法)	統辞的組み合わせ	36.36
17	文法	時制	28.00
18	文法	代名詞	12.50
19	その他	意味の理解が不可能な文	6.25

綴りの子音字・母音字の追加の誤りと法の誤りは、それぞれ該当数が5例、1例と少ないことが訂正率の高さと関係していると考えられる。

綴りの誤りは全体的に正しく訂正できる傾向にあるが、アクセントの誤りが最も訂正率が高いことがわかる。綴り（その他）は、アクセントや大文字・小文字のような規則性のない綴りの誤りであり、最も正しく訂正できていない。

上記の表 17 の通り、文法の誤り全体の訂正率は 52.13% である。しかしながら個別に観察すると、誤りの種類によって訂正率に幅があることがわかる（表 18 中の灰色部分）。例えば、一致の規則(85.19%)の誤りはかなり自己訂正が可能であるし、文法的綴りと句読点、限定詞の誤りも約6割は正しく訂正できているということである。一方で、時制(28.00%)、代名詞(12.50%)は訂正が困難である。

語彙（語彙・文法）の誤りの中では、活用を含む動詞の形態の誤り(63.71%)が、最も訂正が可能である。一方、統辞的組み合わせ(36.36%)の訂正率が最も低い。

語彙（狭義）の誤りに関しては、母語やその他の外国語からの借用の誤りの訂正率が最も高かった(61.54%)。これと比較して、コロケーション・熟語(47.06%)と明示的意味の無理

解(38.46%)の誤りの訂正率はかなり低いと言える。

第四章では、英語学習者の誤りの自己訂正に関する先行研究に言及した。それらの結果と、フランス語における本研究の自己訂正の結果を比較した。なお、ここでは本研究と同様に下線による間接的フィードバックを利用したことが明確な研究と、調査が短期的である研究のみを取り上げる。また本研究で明らかになった訂正可能な誤りとは、便宜上、訂正率が5割以上だったものとする。そのうち、誤りの数が極端に少なかった綴りの子音字・母音字の追加と法の誤りは除く。下表では、両言語で学習者の自己訂正が可能とされる誤りの種類をまとめた。

表 19：下線によるフィードバックで訂正が可能な英語とフランス語の誤り

訂正可能な誤り（下線によるフィードバック）	
英語	フランス語
Makino(1993) 語形変化	一致の規則（過去分詞の一致）
- 複数形	アクセサン
- 所有詞	綴り（大文字・小文字）
- 規則過去	綴り（その他）
- 不規則過去	動詞の形態（含：活用）
- 三人称単数	母語やその他の外国語からの借用
Ferris(2006) 行末の休止	文法的綴り（名詞・形容詞）
綴り	動詞の構文タイプ
単数・複数	句読点
冠詞	限定詞
	名詞の性

英語には存在しないフランス語の名詞の性や綴りのアクセサンなどの問題は別にしたとしても、誤りの分類方法やリサーチデザインが少なからず異なるため、比較は容易ではない。しかしながら、両言語とも綴りの誤りは訂正可能な傾向にあると言えそうである。また、英語の規則過去、不規則過去、三人称単数の問題と、フランス語の複合過去形の過去分詞の一致の規則、活用を含む動詞の形態の問題は共通するものがある。また、英語の複数形の語形変化と、フランス語の文法的綴り（名詞・形容詞）も同様である。限定詞も両言語で共通する部分もある。これをまとめると次の表のようになる。

表 20：下線によるフィードバックで訂正が可能な英語とフランス語の誤りの共通点

訂正可能な誤り（下線によるフィードバック）	
英語	フランス語
綴り	綴り（大文字・小文字） 綴り（その他）
規則過去 不規則過去 三人称単数	一致の規則（過去分詞の一致） 動詞の形態（含：活用）
複数形の語形変化	文法的綴り（名詞・形容詞）
冠詞・所有詞	限定詞

このように両言語の学習者による自己訂正の可否には共通点が見られる。同一の学習者が、両言語において共通する項目を同様に自己訂正が可能であるかどうかを探るには、更なる研究が必要である。

こうした誤りの自己訂正の課題は、学習者のメタ言語能力を要する。第二章で述べたが、CEFR では A2 レベルの学習者は、モニタリングと修正に関して利用できる能力記述文はないとしている。しかしながら、当研究では下線による間接的フィードバックを用いたところ、誤りに対して学習者一人当たりの平均自己訂正率が 56.43%に値した。無論、個人差や誤りの種類間に差はある。被験者は A2 レベルに近い学習者であるが、この結果から鑑みて自己訂正というメタ言語能力を少なからず身につけている判断できる。

7. 3. 誤りと誤りの自己訂正の関係

誤りと自己訂正の関係を明らかにするために、誤りの数と自己訂正が不可能であった誤りの数の関係を検討した。これらを変数としてピアソンの積率相関係数を求めた。その結果 $p < .001$ で有意となり、相関係数 $r = .839$ で両者の間には高い正の相関が認められた。この相関関係を示す散布図は図 14 の通りである。

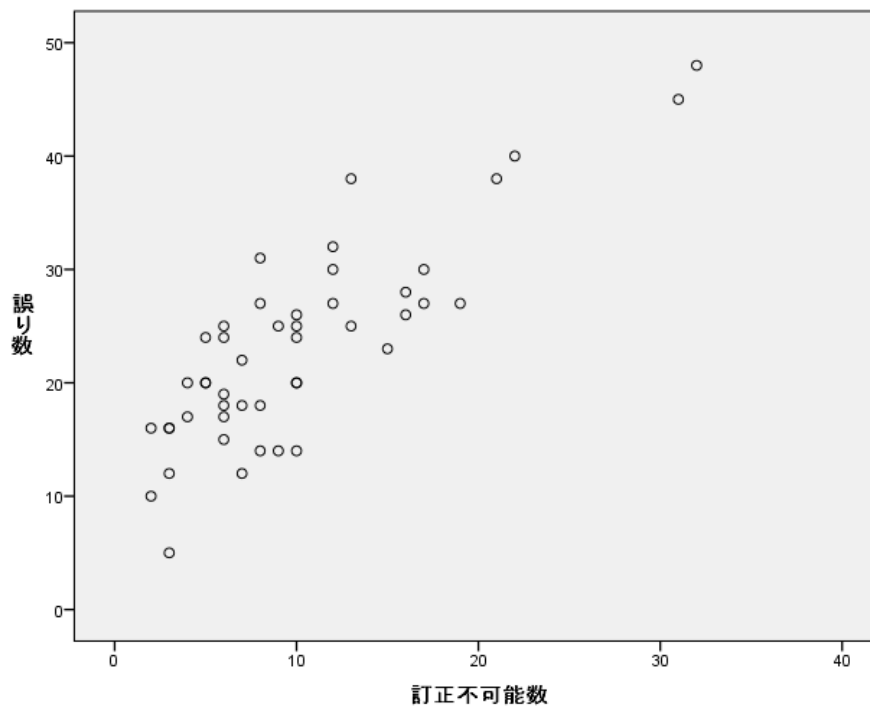


図 14：誤りの数と自己訂正不可能数の相関散布図

図 14 の通り、結果からは誤りの数が多いほど、自己訂正ができない誤りの数も多いということが明らかになった。作文中に誤りの多い学習者ほど、その誤りを正しく訂正するというメタ言語能力が低いと考えることができる。第一章では、言語能力とメタ言語能力の関係に関して、研究上一貫した結論に到達していないと述べた。本研究の結果は、非文の判断、その訂正、誤った文法規則を説明させるメタ言語知識テストと、文章構成能力と統辞的正確性を測ったライティングテストに高い相関関係があることを示した上述の Alderson & al. (1997) と重なる部分があると言うことができる。

7. 4. 誤りと自己訂正の質的分析

本節では、それぞれの誤りのカテゴリー毎に誤りと自己訂正の結果の質的分析を行う。学習者が正しく訂正できる誤りや、訂正できない場合にはどのような訂正を試みたのか、学習者の自己訂正の結果からその特徴を明らかにする。

誤りの数が極端に少ない、法、代名詞、綴りの子音字・母音字の追加の誤りと、ネイティブが意味を理解できなかった文の誤りは扱わないこととする。

なお、表中では学習者の誤りをそのまま使用しているため、言及している誤り以外にも綴りの誤り等が見られる場合がある。

7. 4. 1. 語彙・文法

7. 4. 1. 1. 名詞の性

語彙・文法の名詞の性の誤りは 19 例であり、10 例で正しく訂正されている。表 21 では、それらを訂正可能な例と訂正不可能な例に分類し、後者の場合の学習者の訂正の仕方を示している。

表 21：名詞の性の誤りの訂正の可否と学習者の訂正の仕方

	訂正可能な例		訂正不可能な例	訂正の仕方
1	la Château	1	le grasse	du grasse (une glace)
2	au Cathédrale	2	au Cathédrale	à Cathédrale
3	au Seine	3	une jour	変更なし
4	au Cathédrale	4	Ils (la Cathédrale) est	Ils sont
5	au Cathédrale	5	mon famille	mes famille
6	le Cathédrale	6	Ils (les roses) sont	削除
7	la Château	7	un baguett	des baguettes
8	un tarte	8	cette voyage	削除
9	Il (la Cathédrale) a été	9	un crêpe	des crêpes
10	le robe			

訂正可能な例のうち 7 例（表中の左欄灰色部分）は、学習者が固有名詞には定冠詞が必要であることを一回目の作文の段階で気づいていたということである。この場合、訂正フィードバックにより誤りがあることを指摘されれば、名詞の性の問題は二者択一であるため、学習者は容易に訂正することができたと考えられる。訂正が不可能であった例では、定冠詞以外の限定詞を用いる場合の名詞において、性を誤っている。学習者は性の問題には意識が向かず、冠詞の種類や名詞の数の問題に着目していることがわかる（表中の右欄灰色部分）。

7. 4. 1. 2. 動詞の形態

活用を含め、動詞の形態に関連した誤りは 124 例である。正しく訂正された誤りは 63.71% である。これらの誤りは複合過去形あるいは半過去形に関するものと、その他の 3 つのカテゴリーに分類することができた。次表はそれぞれの誤りの数とその割合を示している。

表 22：動詞の形態の誤りの特徴と数・割合

複合過去	半過去	その他
62 (50.00%)	53 (42.74%)	9 (7.26%)

課題作文の指示が過去の経験について語ることであるため、過去時制の誤りが大半を占める。複合過去形に関する誤りが最も多い。

7. 4. 1. 2. 1. 複合過去形

複合過去形に関する誤りは、助動詞と過去分詞の誤りに細分できる。助動詞においては *être/avoir* の選択と形態の問題、過去分詞においてはアクセントの不足、形態、一致の問題が観察された。ただし、過去分詞の一致の問題は、このカテゴリーではなく文法的一致の規則の誤りに含まれている。なお、複合過去形の誤りを細分した際、誤りが重複する場合がある。例えば **J'ai aller* は助動詞の選択と、過去分詞の形態の2つの問題にまたがる。図 15 は、複合過去形の誤りの種類別の割合を示している。

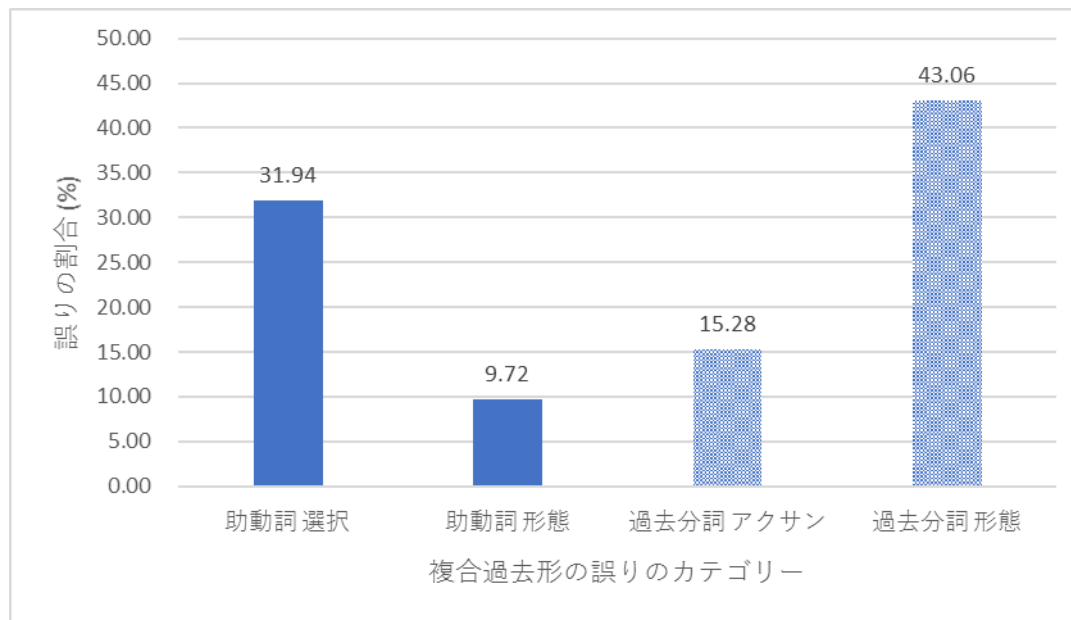


図 15：複合過去形の誤りのカテゴリー別の割合

助動詞と過去分詞の誤りでは、過去分詞の誤りの方が多いことがわかる。また4つのカテゴリーのうち、過去分詞の形態の誤りが顕著に多い。助動詞の選択の誤りも全体の3割を超える。それぞれに該当する誤りの数と自己訂正の状況は次表の通りである。

表 23 : 複合過去形の誤りのカテゴリ別の訂正の可否

	複合過去形							
	助動詞				過去分詞			
	選択		形態		アクサン		形態	
	23		7		11		31	
	訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可
15	8	4	3	6	5	23	8	
訂正率(%)	65.22		57.14		54.55		74.19	

過去分詞の形態に関しては、誤り数が多いが、74.19%と訂正率も高い。助動詞の選択の誤りも、おおよそ同様のことが言える。最も正しく訂正できていないのは、過去分詞のアクサンの誤りである。

以下、それぞれの誤りと自己訂正について詳細に分析する。

7. 4. 1. 2. 1. 1. 過去分詞の形態

過去分詞の形態の誤りを観察したところ、誤り方として動詞の原形、直説法現在形、その他の3パターンが存在することがわかった。下表はその誤用例を示す。

表 24 : 複合過去形の過去分詞の誤用例

	原形	直説法現在形	その他
1	Nous avons dîner	J'ai vais	j'ai monge
2	je suis aller	Mon ami a veux manger	Je me suis amussé
3	je suis aller	Nous avons prends	J'ai prendré
4	je suis aller	J'ai prend	J'ai comprendré
5	je suis aller	je suis allez	Ma mère a achée
6	Je suis aller	je suis allez	J'ai dinée
7	J'ai prendre	je suis allez	J'ai manguer
8	Je suis aller	Je suis prends	J'ai monjé
9	Il a manger	J'ai boit	Je éte Cathédrale
10	J'ai y aller	J'ai fais	Nous avons mongées
11	j'ai aller		

31例のうち、当該動詞の過去分詞と発音が変わらない誤りは15例（表中の灰色部分）と約半数である。過去分詞の代わりに動詞の原形を用いる誤りでは、1例を除いて-er動詞とaller

の場合である。それ以外の動詞（表 24 中の太字）では、過去分詞に直説法現在形を用いる場合が 6 例、その他の形態を用いる場合が 3 例であった。該当する動詞は *prendre, vouloir, boire, faire comprendre, être* である。

上記の表 23 の通り、過去分詞の形態の誤りの訂正率は 74.19%と高い。正しく訂正できなかったのは 8 例で、25.81%に値する。下表の太字の例がそれに該当する。

表 25：過去分詞の形態の誤りのうち訂正不可の例（太字）

	原形	直説法現在形	その他
1	Nous avons dîner	J'ai vais	j'ai monge
2	je suis aller	Mon ami a veux manger	Je me suis amussé
3	je suis aller	Nous avons prends	J'ai prendré
4	je suis aller	J'ai prend	J'ai compris
5	je suis aller	je suis allez	Ma mère a achée
6	Je suis aller	je suis allez	J'ai dinée
7	J'ai prendre	je suis allez	J'ai manguer
8	Je suis aller	Je suis prends	J'ai monjé
9	Il a manger	J'ai boit	Je éte Cathédrale
10	J'ai y aller	J'ai fais	Nous avons mongées
11	j'ai aller		

上記の当該動詞の過去分詞と発音が変わらない誤り（表 25 中の灰色部分）では、1 例を除いては、正しく訂正されていた。過去分詞の代わりに原形を用いた場合も、1 例以外で正しく訂正ができています。正しく訂正できなかった例では、学習者はそれぞれ以下のように訂正を試みている。

表 26：過去分詞の形態の誤りの訂正の仕方

		学習者の作文	訂正の仕方
原形	1	je suis aller (Etu18)	Il est（言い換え-時制は現在形）
現在形	2	J'ai vais (Etu2)	J'ai alle
	3	Mon ami a veux manger (Etu5)	Mon ami a vouloi manger
	4	Nous avons prends (Etu6)	変更なし
	5	Je suis prends (Etu20)	Je suis prendrée
その他	6	J'ai compris (Etu12)	削除
	7	Ma mère a achée (Etu22)	Ma mère a achetée
	8	J'ai monjé (Etu41)	Nous mangions

過去分詞の代わりに直説法現在形を用いていた学習者は（表 26 中の灰色部分）、訂正の際には過去分詞が必要であることには気づいたように窺えるが、正しい形態に直すことには至っていない。

7. 4. 1. 2. 1. 2. 過去分詞のアクセント

過去分詞のアクセントの誤り数は 11 例と少ないが、訂正率は 5 割強である。しかしながら上述の通り、動詞の形態の誤りの中では、最も訂正率が低い。下表では、学習者が訂正可能であった文と訂正可能でなかった文に分類し、後者の場合の学習者の訂正の仕方を示している。

表 27：過去分詞のアクセントの誤りと自己訂正

	訂正可能な文		訂正不可能な文	訂正の仕方
1	J'ai <u>étudie</u> (Etu2)	1	J'ai <u>alle</u> à (Etu4)	J'ai <u>aller</u>
2	J'ai <u>achèté</u> (Etu24)	2	J'ai <u>alle</u> à (Etu4)	J'ai <u>aller</u>
3	J'ai <u>achèté</u> (Etu36)	3	J'ai <u>etudié</u> (Etu20)	J'ai <u>etudiee</u>
4	J'éais y <u>allee</u> (Etu39)	4	Je éte <u>alle</u> (Etu41)	Je <u>allé</u>
5	J'ai <u>visite</u> (Etu45)	5	Je éte <u>alle</u> (Etu41)	Je <u>allé</u>
6	J'ai <u>adore</u> (Etu47)			

これらの誤りのうち、訂正が不可能であった文においては、助動詞の選択あるいは形態の誤りも同時におかしている（表中の灰色部分）。例 4 と 5 に関しては、訂正後にアクセントは追加されているが、助動詞のつもりで書いたと思われる *éte* が削除され、複合過去形の形式が成り立っていない。また当該学習者は女性であるが、過去分詞の性の一致も正しく訂正できなかったということである。このように、複合過去形の中に誤りが重複する場合は、訂正が困難である傾向があると言える。

7. 4. 1. 2. 1. 3. 助動詞の選択

複合過去形の誤りでは、助動詞の選択の誤りが上記の過去分詞の形態の誤りに続いて目立つ。次表の通り、訂正可能な文は 15 例であり、不可能な文は 8 例であった。訂正可能率は 65.22% を占める。

表 28：助動詞の選択の誤りの訂正の可否

	訂正可能な文		訂正不可能な文
1	J'ai allé (Etu1)	1	J'ai alle (Etu4)
2	J'ai allé (Etu1)	2	J'ai alle (Etu4)
3	J'ai vais (Etu2)	3	Je vais allé (Etu25)
4	Je n'ai jamais allé (Etu7)	4	Je vais allé (Etu25)
5	Nous sommes visitées (Etu13)	5	Je vais allé (Etu25)
6	Nous sommes visitées (Etu13)	6	Je vais allé (Etu25)
7	Nous sommes visitées (Etu13)	7	Nous avons allées (Etu27)
8	Je suis prends (Etu20)	8	Nous avons allées (Etu27)
9	J'ai parti (Etu22)		
10	Je vais voyagé (Etu25)		
11	Je vais fait (Etu25)		
12	Nous avons resté (Etu32)		
13	J'ai allé (Etu40)		
14	J'ai y aller (Etu43)		
15	J'ai aller (Etu43)		

助動詞 *avoir* と *être* の選択の誤りが大半であるが、動詞 *aller* の直説法現在形を用いている場合が6例（表中の灰色部分）ある。ただし、すべて同一学習者の誤りである。

助動詞 *avoir* の誤使用が最も多く（表中の太字部分）、そのうち11例は動詞 *aller* の複合過去形の場合である。その他の動詞では *partir*（左欄例9）と *rester*（左欄例12）の場合で、頻度はそれぞれ1例である。

助動詞 *être* の誤使用は4例で、動詞 *visiter* の複合過去形の場合が3例（左欄例5から7）、*prendre*（左欄例8）の場合が1例のみである。

また、表28の助動詞の選択違いの誤りのあるこれらの文のうち、過去分詞の形態、アクサンあるいは性数一致の誤りも同時に現われている文を次の表29のように残した。なお、これらの学習者の中で、男性はEtu4（右欄例1、2）のみである。

表 29：助動詞の選択違いと過去分詞の誤りが重複する例

	訂正可能な文		訂正不可能な文
1	J'ai allé (Etu1)	1	J'ai alle (Etu4)
2	J'ai allé (Etu1)	2	J'ai alle (Etu4)
3	J'ai vais (Etu2)	3	Je vais allé (Etu25)
4	Je n'ai jamais allé (Etu7)	4	Je vais allé (Etu25)
5	Nous sommes visitées (Etu13)	5	Je vais allé (Etu25)
6	Nous sommes visitées (Etu13)	6	Je vais allé (Etu25)
7	Nous sommes visitées (Etu13)	7	
8	Je suis prends (Etu20)	8	
9	J'ai parti (Etu22)		
10			
11			
12	Nous avons resté (Etu32)		
13	J'ai allé (Etu40)		
14	J'ai y aller (Etu43)		
15	J'ai aller (Etu43)		

訂正の可否に関係なく、助動詞の選択の誤りと過去分詞の誤りが重複している場合が、顕著に多いことがわかった。

自己訂正についても詳細に観察したところ、上記表 29 の通り、助動詞を正しく訂正できなかった例はすべて、動詞 *aller* の複合過去形の場合であった。

また、助動詞の選択の誤りの訂正の可否と、過去分詞の誤りの訂正の可否を比較した。表 30 は、助動詞の選択の誤りが可能であった文と、過去分詞の訂正の可否の関係を示している。丸印は過去分詞も訂正可能であったことを意味する。括弧内は、訂正後に現れた新たな誤りの種類である。同様に表 31 は、助動詞の選択の誤りが不可能であった場合である。

表 30 : 助動詞の選択の誤りが可能な場合の過去分詞の訂正の可否

	助動詞の選択の誤りが訂正可能な文	過去分詞の訂正
1	J'ai allé (Etu1)	× (一致)
2	J'ai allé (Etu1)	× (一致)
3	J'ai vais (Etu2)	× (alle)
4	Je n'ai jamais allé (Etu7)	○
5	Nous sommes visitées (Etu13)	○
6	Nous sommes visitées (Etu13)	○
7	Nous sommes visitées (Etu13)	○
8	Je suis prends (Etu20)	× (prendrée)
9	J'ai parti (Etu22)	× (一致)
10	Je vais voyagé (Etu25)	
11	Je vais fait (Etu25)	
12	Nous avons resté (Etu32)	× (一致)
13	J'ai allé (Etu40)	○
14	J'ai y aller (Etu43)	○
15	J'ai aller (Etu43)	○

表 31 : 助動詞の選択の誤りが不可能な場合の過去分詞の訂正の可否

	助動詞の選択の誤りが訂正不可能な文	過去分詞の訂正
1	J'ai alle (Etu4)	× (aller)
2	J'ai alle (Etu4)	× (aller)
3	Je vais allé (Etu25)	× (一致)
4	Je vais allé (Etu25)	× (一致)
5	Je vais allé (Etu25)	× (一致)
6	Je vais allé (Etu25)	× (一致)
7	Nous avons allées (Etu27)	
8	Nous avons allées (Etu27)	

助動詞の選択の誤りが訂正可能な場合では (表 30)、13 例中 7 例において過去分詞も正しく訂正されている。一方、助動詞の選択の誤りの訂正が不可能な場合では (表 31)、関係する学習者は 2 名であるが、どの例文の過去分詞も正しく訂正されなかった。

7. 4. 1. 2. 1. 4. 助動詞の形態

助動詞の形態の誤りは、7例と複合過去形の誤りの4つのカテゴリーの中では最も少なく、そのうち訂正が可能であったのは4例である。下表で具体例と、学習者の訂正の仕方を示す。

表 32：助動詞の形態の誤りと訂正の可否

	訂正可能な文	訂正の仕方
1	Nous <u>sommês</u> allé (Etu5)	
2	Nous <u>sommês</u> allé (Etu5)	
3	J' <u>a</u> mangé (Etu20)	
4	Je <u>éte</u> Cathédrale (Etu41)	J'ai vu la Cathédrale
訂正不可能な文		
1	J' <u>étais</u> y allee (Etu39)	J'étais y allée
2	Je <u>éte</u> alle (Etu41)	Je allé
3	Je <u>éte</u> alle (Etu41)	Je allé

文脈を考慮し確実に助動詞 *être* の形態の誤りであると判断することができるのは、7例中5例である（表中の灰色部分）。訂正が不可能な助動詞の誤りの方が、一回目の作文の際の助動詞の形態と正しい形態との差が大きいことがわかる。訂正後は、複合過去形の形式からもかけ離れてしまっている。つまりこの場合は、助動詞の形態の問題だけではなく、助動詞の直説法現在形+過去分詞という複合過去形の形式にも気づくことができていないということである。

7. 4. 1. 2. 2. 半過去形

次表は、学習者の半過去形に関する形態の誤りの詳細を、頻度と共に示している。誤りの数は53例と多く、そのうち正しく訂正されたのは62.50%であった。

表 33：半過去形の誤用の特徴

アクセントの不足のみ	頻度	主語と活用の不一致	頻度	その他	頻度
C'était	19	C'étais	6	C'était	2
Cette voyage était très	1	Le vie à Paris étais	1	C'estait	3
Elle était	1	Je n'avait jamais pris	1	Paris estait	1
La tour Eiffel était	1	Il y avions beaucoup de	1	C'est été	3
				C'été	6
				Il fesait	1
				C'êtait	2
				Un voyage à Paris êtait	1
				Il plut	1
				C'est tait	2
	22		9		22

半過去形の誤りは、アクセント(*accent aigu*)の不足のみの誤りと、その他の誤りに分類される活用の誤りの両者が目立つ。また3例(表中の灰色部分)を除いて、すべて動詞 *être* の問題である。パリ旅行の印象を述べるという課題の性質上、*C'est* や三人称単数形の主語に動詞 *être* の半過去形を用いるパターンが多い。

その他のカテゴリーの活用の誤り方は、多岐にわたっている。それでも適切な形に«s»を余分に追加する *était/estait* や、適切な形態と音が類似し且つフランス語の単語としても存在する *été* (動詞 *être* の過去分詞) と誤ることが多い。

主語と活用の不一致の誤りでは、主語が1人称単数あるいは3人称単数の際の、活用語尾の«s»と«t»の混同が見られる。

自己訂正の分析をするために、学習者ごとの誤りを詳細に観察した。これらの半過去形の形態の誤りの該当学習者は19名であった。今回の作文中に半過去形を用いる機会が多いため、一人当たり複数(平均2.79)の誤りをおかしている。4名(Etu12, 34, 35, 44)の学習者を除いては、そのうちの一例を正しく訂正できれば、他の半過去形の誤りも訂正できている。同様に、正しく訂正できない場合は、すべての半過去形の誤りを訂正できていない。次の表は、訂正可能な例とカテゴリー毎の訂正率を示している。

表 34 : 半過去形の誤りのうち訂正可能な例と訂正率

	訂正可能な文	頻度	カテゴリー	訂正率(%)
1	C'était (Etu2)	3	アクセントの不足のみ	64.00
2	C'était (Etu22)	3		
3	C'était (Etu26)	4		
4	C'était (Etu29)	1		
5	C'était (Etu34)	3		
6	La Tour Eiffel était (Etu44)	1		
7	C'était (Etu44)	1		
8	C'étais (Etu6)	4	主語と動詞の一致	66.67
9	C'étais très (Etu12)	1		
10	Le vie à Paris étais (Etu35)	1		
11	C'était (Etu10)	2	その他	59.09
12	C'était (Etu11)	3		
13	Paris était (Etu11)	1		
14	C'est été (Etu16)	3		
15	Il faisait (Etu19)	1		
16	C'était (Etu19)	2		
17	Un voyage à Paris était (Etu19)	1		

一見正しく訂正することが容易であるアクセントの不足のみの誤りの訂正率は7割に満たない。主語と動詞の一致の誤りは、学習者が語尾が«s»か«t»という二者択一であることに気づきやすいと推測できる。

続いて表 35 では、訂正不可能な例と学習者の訂正の仕方を示している。

表 35：半過去形の誤りのうち訂正不可能な例と学習者の訂正の仕方

	訂正不可能な文	頻度	カテゴリー	訂正の仕方
1	C'était (Etu12)	2	アクセサン	削除
2	Cette voyage etait très (Etu12)	1	アクセサン	削除
3	C'était (Etu34)	2	アクセサン	削除
4	Elle etait (Etu34)	1	アクセサン	削除
5	C'était (Etu36)	2	アクセサン	est
6	C'était (Etu44)	1	アクセサン	est été
7	C'étais (Etu35)	1	主語と動詞の一致	a été
8	Je n'avait jamais pris (Etu38)	1	主語と動詞の一致	ai
9	Il y avions beaucoup de (Etu13)	1	主語と動詞の一致	Il y a eu
10	C'éété (Etu18)	3	その他	C'étais
11	Il plut. (Etu23)	1	その他	a plu
12	C'est tait (Etu28)	2	その他	a été
13	C'éété (Etu32)	2	その他	変更なし
14	C'éété (Etu37)	1	その他	a

訂正を試みた学習者の中には、半過去形の形態ではなく、時制の問題と理解したものもいた（表中の灰色部分）。2例を除いては、複合過去形に訂正しているが、文脈上適切でない。また、適切な形態と音の類似する*C'éétéと*C'est taitの誤りは、観察された誤りすべてにおいて、正しく訂正されていない。

7. 4. 1. 2. 3. その他

上記の複合過去形と半過去形以外の動詞の形態の誤りは9例であり、6例で正しく訂正されている。下表において、学習者の実際の作文とそれに対する訂正の可否を示す。

表 36：動詞の形態の誤用例（複合過去形・半過去以外）

		現在形	主語と活用の不一致	その他
1		Il s'appelle (Etu3)	français est gentil (Etu4)	Je veux faire (Etu35)
2	訂正可	Je vouldois voyager (Etu40)	des personne est gentill (Etu19)	
3		Elle étra américaine (Etu47)		
4	不可	Je voules visiter (Etu1)		Ma mère et moi pris (Etu27)
5		Je étudié français (Etu41)		

現在形の形態、主語と動詞の活用の不一致、その他の3つのカテゴリーに分類することができた。直説法現在形の形態の誤りが5例ある。**Je vouldois voyager* に関しては、条件法現在形 *voudrais* の形態の誤りの可能性もある。主語と動詞の活用の不一致の問題の2例は時制の誤りと重複している。その他の誤りは、複合過去形の助動詞が欠如しており、全体を通してこの1例しかない。

学習者の訂正の仕方は、現在形の形態の誤りにおいては、Etu1 は文を削除した。Etu41 は **J'ai étudié* と複合過去形にしたが、文脈として適切ではなく、相変わらずアクセントが欠如していた。

その他の誤りは、次のように訂正している。

訂正前

**Ma mère et moi pri des photoes. (Etu27)*

訂正後

**Ma mère et moi sont pris des photo.*

複合過去形の形式には気づいたものの、助動詞 *être* を用いている。なお、名詞 *photo* にも文法的綴りの誤りが残ったままであった。

7. 4. 1. 3. 動詞の構文タイプ

動詞の構文タイプの誤りは53例であり、自己訂正が可能であったのは32例である。訂正率は60.38%に値する。下表は誤りの種類ごとの誤り数と、訂正の可否、訂正率を示している。

表 37：動詞の構文タイプの誤りの種類と数・訂正の可否

	代名動詞		自動詞・他動詞					
	5		48					
	/		visiter		aller		その他の動詞	
			7		30		11	
	訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可
	3	2	6	1	19	11	4	7
訂正率(%)	60.00		85.71		63.33		36.36	

代名動詞の誤りと自動詞・他動詞の誤りに大別できる。自動詞と他動詞の誤りでは動詞

visiter と *aller* の使用の誤りが多く見られた。第三章で提示した藤田(1995)においても、学習者の誤りとして、直接目的語と間接目的語の区別の問題が挙げられている。

動詞 *visiter* に関する誤り 7 例はすべて、**visiter à Paris*, **visiter au Château*, **visiter à la Cathédrale* のように前置詞を置き、自動詞のように用いている場合である。当該誤りを含む文を削除した 1 例以外は、正しく訂正できていた。上記の表 37 の通り、動詞 *aller* に関する誤りよりも訂正率が高い。

動詞 *aller* に関しては、動詞 *visiter* と誤りの形式が類似している。今度は前置詞を置かずに、直接目的語として行き先を提示している。この誤りのうちの 6 割において、目的語の *Château* や *Cathédrale* に冠詞も不足していることがわかった。下表では、こうした誤りの割合と、それに対する訂正率を示している。

表 38：動詞 *aller* に関する誤りの特徴と割合

	前置詞と目的語の冠詞不足	前置詞のみ不足
誤りの割合 (%)	60.00	40.00
訂正率 (%)	55.56	75.00

前置詞のみ不足していた場合の方が訂正率が高い。なお、訂正が不可能であった誤り全体のうちの 72.73%が、前置詞も目的語の冠詞も不足している場合であった。前置詞のみが不足していた場合(27.27%)を大きく上回る。

前置詞と冠詞の両者が不足している文のうち、訂正が不可能であった 8 例に対する学習者の訂正の仕方を観察した。その結果、4 例では何も訂正されておらず、3 例は冠詞のみを追加していた。その他の 1 例では、その文自体を削除していた。両者が欠如している場合、前置詞が必要であることに気づいた学習者はいなかったということである。

その他の動詞では、好みを示す *aimer*, *adorer* の後に前置詞 *de* もしくは *à* を置き、間接目的語をとっているものが 5 例と最も多い。そのうち 3 例が訂正可能であった。また、乗り物に乗るという意味で動詞 *prendre* を使用し、前置詞 *de* (**prendre d'un bateau*) もしくは *en* (**prendre en bus*) を置く誤りが 4 例ある。こちらは訂正が困難で、正しく訂正できたのが 1 例のみであった。

代名動詞の誤りでは *se promener*, *s'amuser*, *se baigner* が代名動詞として用いられておらず再帰代名詞が欠けている場合が 4 例（以下の例文 1、2、3）と、代名動詞の直後に不必要な前置詞を用いている場合が 1 例（以下の例文 4）であった。

誤りの例

1. *J'ai promené (Etu1, Etu12)
2. *J'ai amusé   Paris. (Etu8)
3. *Je voudrais baigner (Etu31)
4. *Je me suis amusé un voyage. (Etu10)

訂正して問題を解決できたのは、1 と 3 の例文の 3 例である。2 の例文では**Je suis amusée   Paris.*と訂正し、再帰代名詞は欠けたままであった。4 の例文は訂正されていない。

7. 4. 1. 4. 統辞的組み合わせ

語彙・文法の統辞的組み合わせの誤りは 77 例であり、学習者が正しく訂正することができたのはそのうち 36.36%と少ない。誤りの特徴を観察したところ、前置詞、副詞、動詞、中性代名詞、その他の 5 つのカテゴリーに整理することができた。下図は、これらのカテゴリーに該当する誤りの割合を示している。

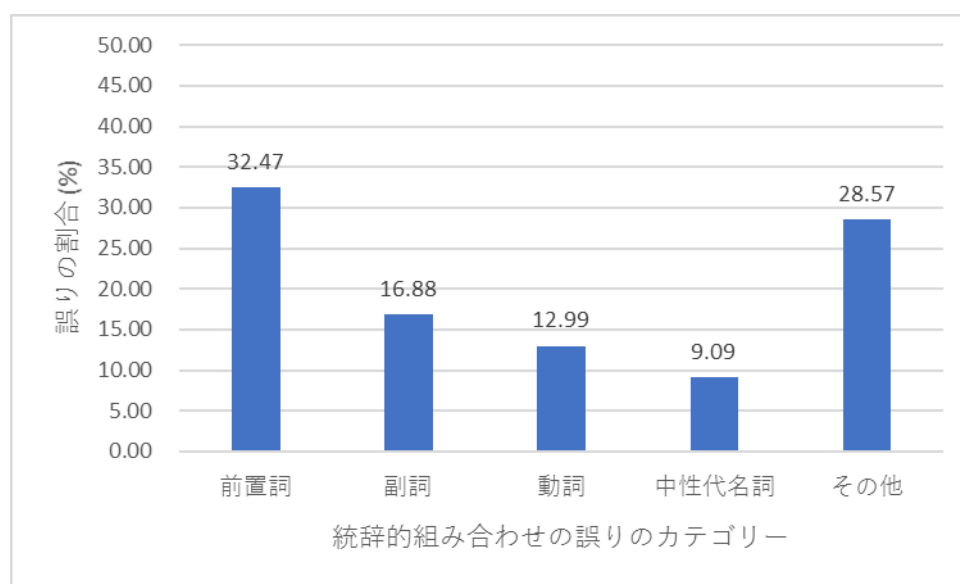


図 16 : 統辞的組み合わせに関する誤りのカテゴリー毎の割合

その他に分類される誤りは、単文中の動詞の重複、形容詞や否定文の語順、比較級の語順などかなり多岐にわたっていた。図 16 が示すように、前置詞に関する誤りが最も多く、副詞、動詞、中性代名詞の順に続く。カテゴリー毎の誤りの数と訂正率は次表の通りである。

表 39：統辞的組み合わせの誤りのカテゴリー毎の訂正の可否

	統辞的組み合わせ									
	77									
	前置詞		副詞		動詞		中性代名詞		その他	
	25		13		10		7		22	
	訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可
	11	14	3	10	0	10	5	2	9	13
訂正率 (%)	44.00		23.08		0.00		87.50		40.91	

中性代名詞の統辞の誤りは訂正が可能であるが、その他の誤りは訂正率が低いことがわかる。動詞の統辞の誤りは、正しく訂正ができない傾向にある。

以降、これらのカテゴリー毎の誤りの自己訂正について詳細に観察する。

7. 4. 1. 4. 1. 前置詞

統辞的組み合わせの前置詞に関する誤りは、次のように細分することができる。

表 40：統辞的組み合わせの前置詞に関する誤りの特徴と訂正の可否

	前置詞							
	25							
	選択		過剰		欠如		その他	
	14		7		3		1	
	訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可
	6	8	5	2	0	3	0	1
訂正率 (%)	42.86		71.43		0.00		0.00	

前置詞の選択の誤りと、前置詞を過剰に使用する誤りが大半を占めていることがわかる。そして前者は訂正率が高くない。表 41 は、正しく訂正された誤りの例である。続く表 42 は、正しく訂正されなかった誤りと、学習者の訂正の仕方を示している。

表 41：前置詞の統辞的誤りのうち訂正可能な誤り

	訂正可能な文	カテゴリー
1	J'ai vu des villes <u>à</u> Paris (la ville de Paris) (Etu24)	前置詞選択
2	Je suis allée <u>en</u> Seine (Etu30)	↓
3	Nous somme <u>en</u> Seine (Etu32)	
4	J'ai mangé tarte <u>au</u> pommes (Etu40)	
5	J'aime des tarte <u>au</u> pommes (Etu40)	
6	On a pris dejune <u>à</u> café (Etu44)	
7	Je suis allé à restaurant <u>de</u> français (Etu36)	
8	<u>A</u> Paris est inétreissant (Etu46)	↓
9	Je suis allé <u>à</u> chez de mon copain (Etu3)	
10	Je suis allé à <u>chez de</u> mon copain (Etu3)	
11	J'ai mangé un gâteau <u>dans à</u> Paris (Etu11)	

表 42：前置詞の統辞的誤りのうち訂正不可能な誤りと学習者訂正の仕方

	訂正不可能な文	カテゴリー	訂正の仕方
1	J'aime histoire <u>en</u> France (Etu20)	前置詞選択 ↓	histoire le français
2	J'ai étudié histoire <u>en</u> France (Etu20)		histoire en Français
3	J'ai fait du shopping <u>cher</u> une ville de Paris (Etu24)		chez
4	Je suis allée <u>en</u> Cathédrale (Etu30)		allée la Cathédrale
5	J'ai fait du shopping <u>dans</u> le marché (Etu36)		à marché
6	Je suis allé <u>à</u> café (Etu37)		aux café
7	Je suis allé <u>à</u> restaurant de français (Etu37)		aux restaurant
8	J'ai lu du manga <u>de</u> Château de Versailles (Etu43)		de la Château
9	<u>À</u> Paris est élégante (Etu4)	前置詞過剰	変更なし
10	De 2ème <u>à</u> 3ème jour (Etu24)	↓	Le 2ème à le 3èmes jour
11	Je voudrais baigner <u>_</u> la Seine (Etu31)	前置詞欠如 ↓	à la Seine
12	Nous allon à Paris <u>_</u> "AIR FRANCE" (Etu41)		de Air France
13	<u>_</u> la la station de Paris, j'ai pris en bus (Etu43)	↓	変更なし
14	Je suis allée au shopping <u>pour je achete</u> (Etu8)	その他	pour de acheter

これらの誤りのうち、訂正が可能であった例では *en Seine* を *à la Seine*、*tarte au pommes* を *tarte aux pommes* にするという、場所を示す前置詞が女性名詞（国名以外）の前に置かれる場合や、縮約冠詞の単数・複数など、訂正するために意味的要素は介入せず、比較的容易な規則に気づけば良い（表 41 の例 2、3）。一方、訂正が不可能であったうちの例 1、

2、8（表 42）では、そもそも前置詞を変更しなければならないことに気づいてない。例 6、7では意味と形容詞の存在に応じて冠詞を選択する必要もある。訂正できた場合と比較して、誤り方も必要な訂正も複雑である。

前置詞が過剰な場合は、前置詞が重複する誤り（表 41 の例 9、10、11）は正しく訂正されている。

前置詞が欠如した 3 例のうち 2 例（表 42 の例 11、12）では、前置詞が必要であることには気づいているが、正しく訂正することは困難であった。どちらも文脈（前置詞の前後）を考慮し、且つ前置詞の意味を正しく理解してなければ訂正できない例である。

7. 4. 1. 4. 2. 副詞

統辞的組み合わせの誤りのうち、副詞に関する誤りは 13 例である。下表は、その特徴と訂正の可否を示している。訂正率は上述の通り、23.08%と低い。

表 43：統辞的組み合わせの副詞に関する誤りと訂正の可否

副詞					
13					
beaucoup de		選択		位置	
7		4		2	
訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可
0	7	2	2	1	1

副詞 *beaucoup de* の誤りは 2 パターンに細分できる。一方は、**J'aime beaucoup de château.* (Etu2)のように、副詞 *beaucoup* で動詞を修飾したいが名詞の分量の副詞として用いている場合である。他方は、**Il y a beaucoup magasin.* (Etu8)のように、名詞の分量を表したいが前置詞 *de* が欠如する場合である。どの例も正しく訂正されていない。副詞 *beaucoup* を用いて動詞を修飾する場合も名詞の分量を表す場合も、学習者は「たくさん」という日本語を想起していると考えられる。このように一つの単語で意味は類似するが、複数の用法が存在する場合は、訂正が困難であると思われる。

副詞の選択の誤りは、**C'est beaucoup grand.*(Etu41)と**C'est beaucoup passionnant.*(Etu41)の副詞 *beaucoup* で形容詞を修飾しようとする場合である。加えて、**Je suis prends très photo.*(Etu20)と副詞 *très* を名詞の分量を表す副詞として用いている場合である。後者の文は、その他の統辞的誤り(*Je suis prends*)も含まれており、*très photo* の統辞的誤りには気づかず、副詞 *très* のアクセントを修正するのみであった。

副詞の位置の誤りの2例は、**J'ai mangé beaucoup*.(Etu31) **J'ai mangé bien*.(Etu40)である。前者を誤りとするか否かは、書き手が強調のニュアンスを含みたいか否かによるが、学習者の学習段階から判断して、当研究では誤りとした。副詞 *bien* はほとんど常に助動詞と過去分詞の間に置かれるため、また作文という性質上、誤りとした。訂正がされたのは前者のみである。

7. 4. 1. 4. 3. 動詞

統辞的組み合わせの誤りのうち、動詞に関する誤りは10例であり、どれも正しく訂正されていない。下表では、誤りの特徴と訂正の可否を示している。

表 44：統辞的組み合わせの動詞に関する誤りと訂正の可否

動詞			
10			
助動詞＋原形		選択	
3		7	
訂正可	不可	訂正可	不可
0	3	0	7

表中の通り、助動詞と原形の組み合わせの問題と、動詞の選択が統辞的に誤っている場合とに分類することができた。次表では、学習者の例文をカテゴリー毎に整理し、訂正の仕方を示した。

表 45：動詞の統辞的誤りのうち訂正不可能な誤りと学習者訂正の仕方

	訂正不可能な文	カテゴリー	訂正の仕方	
1	Je <u>veux</u> <u>vais</u> à Paris (Etu2)	助動詞＋不定詞	Je veux <u>airai</u>	
2	Je ne <u>peux</u> pas beaucoup <u>restée</u> (Etu18)	↓	Je ne peux pas beaucoup <u>regardée</u>	
3	Je ne <u>veux</u> pas <u>rentre</u> à la maison (Etu32)		削除	
4	Mon ami a <u>veux</u> <u>manger déjunié</u> (Etu5)		動詞選択	Mon ami a <u>vouloi mangé déjeuner</u>
5	J'y <u>ai mongé</u> du <u>dîner</u> (Etu16)	↓	J'y ai mangé le dîner	
6	J' <u>ai mangée</u> <u>déjeuner</u> (Etu23)		変更なし	
7	J'ai penser je vousdrai aller (Etu12)		削除	
8	Je pensais que je <u>veux</u> nager (Etu13)		J'ai pensé que je <u>voulais</u> nager	
9	J'ai pensé je <u>veux</u> peindre (Etu15)		変更なし	
10	J'ai pensé je <u>voudrais</u> baigner (Etu31)		↓	Je <u>pense</u> que j'ai <u>voulu</u> me baigner

例 1 から 3 は、助動詞 *vouloir* あるいは *pouvoir* に続く動詞が原形ではなく、主語に合わせて活用させた直説法現在形あるいは過去分詞を用いている。英語の助動詞と規則が同じであるため、英語についてのメタ言語知識を利用して訂正できるように感じられるが、どの例も正しく訂正されていない。例 4 から 6 は、動詞 *manger* の目的語に *le déjeuner* や *le dîner* を用いる統辞的誤りである。これは第三章で述べた Izumi(1978)の提示する、日本語とフランス語の語彙の選択的制限の相違による、動詞と目的語の意味レベルの連辞的問題と一致する誤りである。訂正の仕方から、動詞自体を変更する必要があることに気づいていないことがわかる。例 7 から 10 は、動詞 *penser* と助動詞 *vouloir* を同時に用いる誤りである。変更を試みた学習者（例 8、10）は、二つの動詞の時制に意識が向いており、意味が重複してしまうことには気づいていない。

7. 4. 1. 4. 4. 中性代名詞

中性代名詞の統辞的誤りは 7 例であり、そのうち 5 例が正しく訂正された。表 46 では、学習者の例文を訂正の可否に応じて分類し、正しく訂正されなかったものについては学習者の訂正の仕方を記述した。

表 46：中性代名詞の統辞の誤りの訂正の可否と訂正の仕方

訂正可能な文		
1	Je suis <u>y</u> entrée (Etu30)	
2	J'ai <u>y</u> visité avec mon ami. (Etu34)	
3	J'aime <u>le</u> . (Etu34)	
4	Je n'avait le jamais pris, mais c'était bon. (Etu38)	
5	J'ai <u>y</u> aller (Etu43)	
訂正不可能な文		訂正の仕方
1	Je suis <u>y</u> allée (Etu38)	変更なし
2	quand j'étais <u>y</u> allée (Etu39)	quand j'étais y allée

訂正可能な文の例3と4を除いては、場所を示す前置詞を含む中性代名詞 *y* の場合である。代名詞の選択の誤りと重複しているのは、同じく訂正可能な文の例2のみである。また、7例中6例（表中の灰色部分）では、複合時制における中性代名詞の位置の誤りである。例3以外の学習者は、中性代名詞の位置が動詞の前であるということには、一回目の作文の段階で気づいている。従って、複合時制であるために問題が複雑になったとしても、下線によって当初の位置に誤りがあるとわかれば、正しい位置に気づきやすかったのではないかと推測できる。訂正フィードバックの下線が、学習者の気づきを喚起したと考えられる例である。

7. 4. 2. 語彙（狭義）

7. 4. 2. 1. 母語やその他の外国語からの借用

語彙の借用の誤りは13例である。正しく訂正されたのは8例で、訂正率は61.54%に値する。次表では、それらを学習者の訂正の可否に応じて分類して示した。また、学習者の訂正の仕方も加えて記述した。

表 47：語彙の借用の誤りと訂正の可否

	訂正可能な例		訂正不可能な例	訂正の仕方
1	on premier jour (Etu5)	1	difficulte (Etu20)	変更なし
2	delicious (Etu5)	2	chocolates (Etu40)	変更なし
3	person (Etu9)	3	day (Etu32)	削除
4	river (Etu9)	4	day (Etu32)	削除
5	flowers (Etu19)	5	day (Etu32)	削除
6	flower (Etu19)			
7	cheeze (Etu22)			
8	dance (Etu25)			

学習者は英語を同時に学習しているので、どれも英語からの借用の誤りである。最初の作文の際にフランス語の単語が浮かんでこず、苦肉の策もしくはストラテジーとして英語で賄ったと考えられる。合計8名の学習者がこの誤りをおかしているが、そのうち4名は英語の語彙を二語以上用いていることから、意識的な使用であることが窺える。あるいは、フランス語と類似性の高い語彙の場合は、フランス語と誤解して使用した可能性も考えられる。なお、英語の綴りの誤りは *difficulte のみである。

前述の通り、自己訂正をする際には、辞書の使用が認められていたため、こうした単純な語彙の綴りの問題は解決しやすいと推測できる。しかしながら、学習者が正しく訂正できなかった *difficulte* と *chocolates* の二語は、フランス語との綴りの類似性が非常に高く、語全体に下線が引かれているため誤りがあると理解していながらも、訂正すべき部分を見つけることができなかつた可能性がある。一方 *delicious* に関しては、フランス語に直せたものの、今度は **C'était très délicieuse.* と文法的綴りの誤りが現れた。

7. 4. 2. 2. 明示的意味の無理解

語彙の明示的意味の無理解に関する誤りの数は 104 例で、そのうち正しく訂正されたものは 40 例である。訂正率は 38.46% と低い。104 例を観察したところ、下図のように 7 通りの特徴が見られた。

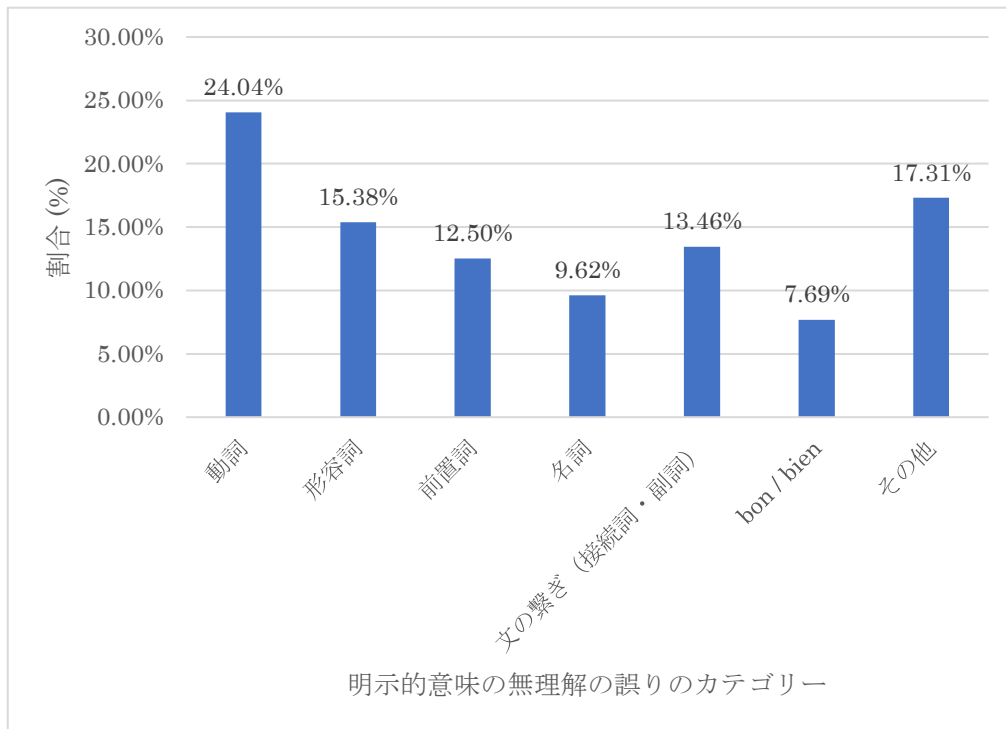


図 17：明示的意味の無理解の誤りの特徴

誤りの割合は、動詞に関する誤りが最も高い。動詞以外では、形容詞、前置詞、文の繋ぎ（接続詞・副詞）の誤りがおおよそ同率であり、名詞と、形容詞 *bon* と副詞 *bien* の混同の誤りがそれに続く。また、カテゴリー毎の自己訂正の可否は下表の通りである。

表 48：明示的意味の無理解の誤りの訂正の可否

	明示的意味の無理解													
	104													
	動詞		形容詞		前置詞		名詞		文の繋ぎ (接続詞・副詞)		bon / bien		その他	
	訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可
	25		16		13		10		14		8		18	
訂正率 (%)	7	18	6	10	7	6	6	4	6	8	3	5	5	13
訂正率 (%)	28.00		37.50		53.85		60.00		42.86		37.50		27.78	

この種の誤りは、全体的に自己訂正が困難である。動詞の活用や形容詞の性数一致とは異なり、語彙の意味が介入していることが、その理由であると考えられる。

以降、誤りのカテゴリー別に誤りと自己訂正について分析する。

7. 4. 2. 2. 1. 動詞

動詞の明示的意味の無理解に関する誤りについては、25 例中 8 例が *visiter la Seine* あるいは *visiter à la Seine* とした場合である。これは統辞の問題でもあるが、動詞 *visiter* には *parcourir un lieu en examinant*⁴¹の意義があり、目的語にセーヌ川を置くのは、ある国や美術館、教会など見て回るものとは異なり適切ではない。このうち 7 例は、正しく訂正されず動詞 *visiter* が再び使用された。

その他の動詞の明示的意味の無理解に関する誤りは多様であった。それでも、誤りの特徴として、適切な動詞と意味あるいは音が類似している動詞を使用している例が見られた。表 49 と表 50 は、それぞれ意味、音が類似している動詞の誤りと、それに対する自己訂正の可否を示している。

表 49：意味の類似した動詞の誤りと訂正の可否

意味の類似				
誤	正	頻度	訂正可	訂正不可
aller	retourner	1		1
revenir	retourner	1		1
regarder	voir	2	1	1
savoir	connaître	1	1	
rester	se reposer	1		1

表 50：音の類似した動詞の誤りと訂正の可否

音の類似				
誤	正	頻度	訂正可	訂正不可
raconter	rentrer	1		1
envoyer	voyager	1		1

これらのうち 2 例を除いては、正しく訂正ができていない。他の動詞への置き換えも試みていない。自己訂正の際は、辞書の使用が認められていたが、意味や音の類似が、何が誤りなのかという誤りの原因や、適切な動詞に気づくことを妨げたと推測できる。

⁴¹ Le Nouveau Petit Robert 2010

7. 4. 2. 2. 2. 形容詞

形容詞の明示的な意味の無理解に関する誤りは、上記の通り 16 例であった。前述の通り、中村(1992)においても **C'était très bien et très content.* など、作文の際の語彙のうち、特に形容詞の選択と意味の問題を取り上げている。当研究では 16 例中 5 例は、以下の文のように *beau* と *bon* の混同であった。

誤りの例

**J'ai mangé beaucoup de gâteau. C'était très beau.* (Etu2)

**Paris estait très bonne.* (Etu11)

その他の 5 例は以下のような、主語が人の場合に語尾が *-ant* の形容詞を用いる場合であった。なお、どれも性数一致はしていない。

誤りの例

**J'étais très fatigant.* (Etu38)

**Nous avons amusant.* (Etu27)

**J'étais intéressant.* (Etu39)

以上の 2 通りの誤りの自己訂正の状況は下表の通りである。

表 51 : *beau / bon* と人主語 + *-ant* の誤りの自己訂正の可否

<i>beau / bon</i>		人主語 + <i>-ant</i>	
訂正可	不可	訂正可	不可
1	4	3	2

上記の動詞の例のように、形容詞 *beau* と *bon* は意味も音も非常に類似していることが、正しく訂正できないことの一因であると考えられる。一方、人主語 + *-ant* 型の形容詞の誤りは、主語を *C'était* に訂正、あるいは *fatigant* を *fatigué(e)* に訂正して、正しい文に書き直しができている。なお、**C'était très fatigué.* という誤り（1 例）も形容詞を *fatigant* とすることで、正しく訂正されていた。

7. 4. 2. 2. 3. 前置詞

前置詞の誤りは13例であった。正しく訂正できた7例は、次の例のように *de* と *pendant* の混同の誤り（3例）と、出発点を示す *de* と *à* の混同の誤り（4例）であった。

誤りの例

*J'ai voyagé d'une semaine à Paris. (Etu10, Etu42, Etu44)

*Je suis allée de la Seine. (Etu23)

前者の誤り3例は、課題作文の指示文に *Vous avez fait un voyage d'une semaine à Paris.* とあり、これに影響されたものであると推測できる。

訂正が不可能であった前置詞の誤りは様々である。例えば以下のような誤りが観察された。矢印の先は、正しい言い方の例である。

誤りの例

*J'ai allé à Paris à une semaine. (Etu1)

→la semaine dernière

*Je voudrais travailler à la Seine. (Etu7)

→sur

*C'était très bon voyage par moi. (Etu29)

→pour

*J'étais allé à Paris de moi famille. (Etu41)

→avec

学習者は前置詞が必要な場合には、あまり文脈を考えずに *de* あるいは *à* に頼ろうとしているように感じられる。適切な前置詞 *sur*, *pour*, *avec* の方が意味の幅は広くなく、この文脈においては理解しやすい具体的な意味を表すが、訂正ができていなかった。

7. 4. 2. 2. 4. 名詞

名詞の明示的意味の無理解の誤りは10例であった。そのうちの4例は、次表の通り、適切な名詞と音が類似した名詞の誤りであった。

表 52 : 音の類似した名詞の誤りと訂正の可否

誤	正	頻度	訂正可	訂正不可
*la historique	l'histoire	1	1	
un violon	un avion	1	1	
une fève	un rêve	1	1	
la France	le français	1		1

上述の音や意味の類似した動詞同士の誤りや、形容詞 *beau* と *bon* の混同の誤りとは異なり、これらの名詞の意味の境界線が明確である。このことが、学習者が正しい言い方に気づきやすい要因であったと考えられる。

その他には、パリの *quartier* を *ville* で表した誤りが 3 例あった。そのうち 2 例は訂正ができず、1 例は *la ville (de Paris)* とし、文章としてはそれでも辻褃があつたが、示すもの自体を変更してしまった。他の誤りとしては *place* と *endroit* の混同 (1 例) と *station* と *gare* の混同 (1 例) があり、前者は正しく訂正できていない。学習者が訂正できなかったこれらの名詞を適切に使用するには、初学者向けの辞書で容易に確認できる意味の他に、語彙のもつより具体的な意味的特徴や、パリの街についての背景知識が必要になる。そのため、訂正フィードバックにより誤りがあると気づいたとしても、正しく訂正するのは非常に困難であると言える。

7. 4. 2. 2. 5. bon / bien

形容詞 *bon* と副詞 *bien* の混同の誤りは 8 例であり、そのうち訂正が可能であったのは 3 例のみであった。5 例が副詞 *bien* の代わりに形容詞 *bon* を用いる以下のような文である。

誤りの例

*Un voyage était très bon. (Etu15)

*Cette semaine est très bonne. (Etu1)

一方、残りの 3 例は形容詞 *bon* の代わりに副詞 *bien* を用いている。そのうち 2 例では以下のように、統辞の誤りもおかしている。

誤りの例

*C'était très bien voyage. (Etu18)

形容詞 *beau* と *bon* と同様に、形容詞 *bon* と副詞 *bien* は意味の類似性が高く、訂正が困難であったことが窺える。また副詞 *bien* は、形容詞的用法も持ち合わせる。よって、上記の前者の誤りの例のように、統辞的に同じ位置（動詞 *être* の後）に置くことができる場合がある。従って学習者、特に初学者にとっては厄介な語なのである。

詳細に観察すると、語彙の明示的意味の無理解の誤りの平均値は学習者全体で 2.21 であるが、そのうちこの形容詞 *bon* と副詞 *bien* の誤りをおかした学習者 8 名では 3.75 と特に高いことがわかった。この学習者たちにおいては、他の明示的意味の無理解の誤りも多いということである。そこで、形容詞 *bon* と副詞 *bien* の誤りを正しく訂正することができた学習者とできなかった学習者の、語彙の明示的意味の無理解の誤り全体の訂正率を比較した。下図はその結果を示している。

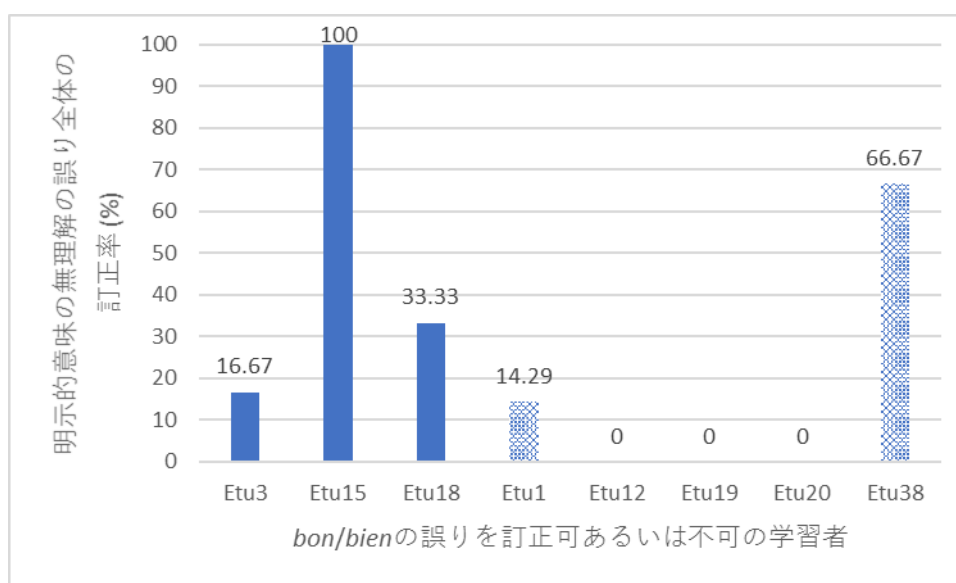


図 18 : *bon* と *bien* の誤りの訂正可否別学習者の
明示的意味の無理解の誤り全体の訂正率(%)

左 3 名が、*bon* と *bien* の訂正が可能であった学習者である。右 4 名のうち 1 名(Etu38)を除いて、形容詞 *bon* と副詞 *bien* の訂正ができなかった学習者は、語彙の明示的意味の無理解の誤り全体の訂正も困難であったことがわかる。つまり、そもそも使い分けの難しい形容詞 *bon* と副詞 *bien* の訂正ができれば、他方の学習者より他の語彙の明示的意味の無理解の語彙も訂正ができる傾向にあると言える。

7. 4. 2. 2. 6. 文の繋ぎ (接続詞・副詞)

第五章でも述べたが、本研究でを使用した DELF 試験の A2 レベルの筆記産出能力の課題では、文章の一貫性(cohérence)と結束性(cohésion)も評価基準の一つである。実際、A2 レベルの問題サンプルには、このことについて次の記述がある。

Peut produire un texte simple et cohérent.
Peut relier des énoncés avec les articulations les plus fréquentes.

学習者の課題作文では、文の繋ぎのことばとして比較的容易な *d'abord, ensuite, alors* などの副詞や、*donc, et, parce que* などの接続詞が観察された。ただし、これらの意味の理解が十分でなく、14 例の誤りが確認できた。最も頻度の高い誤りは *donc* に関するもので、6 例であった。続いて *parce que* が 3 例、*alors* が 2 例である。全体の訂正率は 42.86% である。

接続詞 *donc* に関しては、事柄の列挙・順序を示す *et* あるいは *ensuite* などと混同して誤った場合は、訂正が可能 (3 例) である。一方、*donc* が不必要な箇所に過剰に使用した場合 (1 例) や、理由を表す接続詞 *parce que* と混同して使用した場合 (1 例) では、正しく訂正されなかった。以下、そうした誤りの例である。

誤りの例

*Et je suis allé au Cathédrale de Paris. *J'ai impressionné parce que c'était très grand. Donc, j'ai déjeuné au restaurant. (Etu15)

→正しい言い方の例 : *Ensuite* など

*Et je suis allée la Seine. Donc, j'habite à Kitakawabe. (Etu9)

→不必要

また次の例のように、逆に *donc* で表現できる場合に *parce que* を使用した場合 (2 例) も、正しく訂正されていない。

誤りの例

*Je n'ai jamais allé à la Seine. Parce que c'était très amusant. (Etu7)

正しい言い方の例

Je n'avais jamais vu la Seine. C'était donc très amusant.

副詞 *alors* も出来事の順序を示す *ensuite* や *et puis* などと誤って用いられていた。2 例中 1 例は改行した文頭で *alors* を使用していたが、それを削除することで問題を解決した。文章の繋がりとして問題はないので、訂正が可能であったと判断できる。もう一方では *alors*

を**secundo* と訂正したので、*ensuite* や *et puis, deuxièmement* を意味しようとしたと推測できるが、フランス語として正しくなかった。

7. 4. 2. 3. コロケーション・熟語

語彙（狭義）のコロケーション・熟語の誤りは 17 例である。学習者が正しく訂正することができた割合は 47.06%に値する。次表では、訂正可能な例と不可能な例に分類し、学習者の訂正の仕方を示した。なお、表中の括弧内には正しい言い方を表記している場合がある。

表 53：コロケーション・熟語の誤りと訂正の可否・訂正の仕方

	訂正可能な例		
1	umanger une <u>tarrte des fraises</u>	(Etu1)	
2	visiter <u>de la moto</u>	(Etu1)	
3	<u>faire mon mieux</u>	(Etu7)	
4	<u>faire de tennis</u>	(Etu25)	
5	<u>faire de danse</u>	(Etu25)	
6	aller <u>par l'avion</u>	(Etu38)	
7	<u>promier fois</u> (pour la première fois)	(Etu43)	
8	manger <u>la fondu de fromage</u>	(Etu37)	
	訂正不可能な例		訂正の仕方
1	Je <u>suis été</u> chaud	(Etu1)	J'ai été chaud
2	<u>premier fois</u> (pour la première fois)	(Etu18)	mon premier fois
3	boire du vin <u>le déjeuner</u>	(Etu33)	la déjeuner
4	<u>faire de la photographies</u>	(Etu35)	faire de les photographies
5	<u>faire de la photographies</u>	(Etu35)	faire de les photographies
6	aller <u>une fois</u> (encore une fois)	(Etu43)	変更なし
7	<u>a côté jour</u> (le jour suivant)	(Etu47)	de côté jour
8	voyager à Paris <u>encore</u> (encore une fois)	(Etu40)	削除
9	aller à Paris <u>encore</u> (encore une fois)	(Etu47)	変更なし

誤りの特徴としては、動詞 *faire* を用いた熟語中の冠詞と、*encore une fois* と *pour la première fois* の熟語が挙げられる（表中の灰色部分）。前者の場合の正しく訂正できなかった学習者

は、訂正後も縮約冠詞に気づいていない。後者の場合では、一名以外は訂正を加えておらず、訂正が困難であったことが窺える。動詞 *faire* 用いた熟語中の冠詞とは異なり、学習者がそもそも当該表現を身につけていなければ、訂正の方法の選択肢が限定されないため、こうした熟語やコロケーションの自己訂正は難しいと言える。

7. 4. 3. 文法

7. 4. 3. 1. 時制

時制の誤りは 100 例である。そのうち、自己訂正が可能であったのは 28 例と少なく、訂正率は 28.00%であった。誤りの種類として、次の 5 通りが観察できた。

表 54 : 時制の誤りの種類と頻度・訂正可能数

			頻度	訂正可
1. 半過去形	が必要なところを	現在形にする	67	18
2. 半過去形	が必要なところを	複合過去形にする	8	2
3. 複合過去形	が必要なところを	半過去形にする	5	2
4. 複合過去形	が必要なところを	現在形にする	15	5
5. その他			5	1
合計			100	28

半過去の代わりに現在形を用いる誤りが一際目立っているのがわかる。第五章でも述べたが、学習者が課題作文の指示文「過去に経験したパリ旅行について書くこと」を理解していないことは考えにくい。同一文章中に複数の時制が混在する誤りは、日本人フランス語学習者のテキスト構成の問題点（文章の結束性の欠如）として高垣(2000)が指摘していることは第三章で確認した。一方、同学習者の作文中の誤用例として、複合過去形と半過去の使い分けが頻繁に挙げられるが(古石 :1983, 柏岡 :1990, Nakamura :1990, 中村 :1992, 平嶋 :2001)、当研究では必ずしもこの限りでなく、13 例のみであった。

時制の誤りの各種類の訂正可能率は、図 19 の通りである。

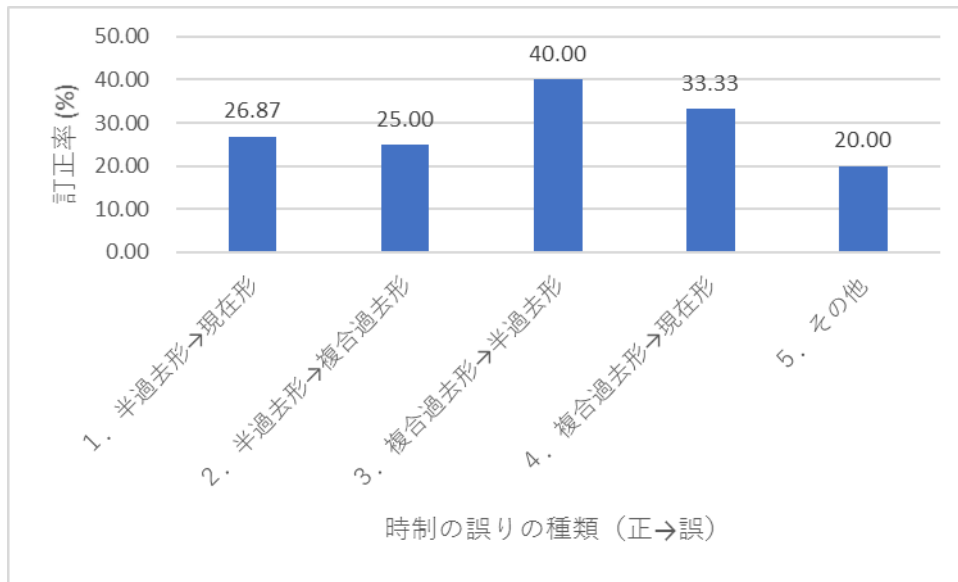


図 19：時制の誤りの種類別の訂正可能率

図中の 3 の複合過去形の代わりに半過去形を用いた場合の訂正率が、他の場合より高いが、3 は誤り数が 5 と少ないカテゴリである。ここでも全体的に訂正率が低いことがわかる。以降、種類別に誤りと自己訂正について詳細に分析する。

7. 4. 3. 1. 1. 半過去形 (正) と現在形 (誤)

半過去が必要なところに現在形を用いた誤りとしては、下表の通り動詞が *être* の場合、*faire* の場合、その他に分類することができた。併せて訂正の可否と訂正率も示す。

表 55：半過去形 (正) / 現在形 (誤) の誤りと訂正の可否・訂正率

	半過去形(正) →現在形(誤)					
	67					
	être		faire		その他の動詞	
	53		4		10	
	訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可
	17	36	0	4	1	9
訂正率 (%)	32.08		0.00		10.00	

動詞 *être* を用いた文では、主語に指示代名詞 *Ce* や単数の固有名詞 (*la Seine*, *la Cathédrale*)

など)、それを代名詞化した *Il, Elle* を置くものが大半であり、情景描写や印象を表す場合である。動詞 *faire* の場合は、天気を表す *Il fait beau. Il fait nuageux.* が 2 例ずつである。その他の動詞の誤りでは、存在を表す非人称構文 *Il y a* が 4 例であった。

上記の表 54 の通り、時制の誤り全体のうち訂正が可能であったのは 28 例であるが、この半過去形の必要なところに現在形を用いる誤りの場合が、18 例(64.29%)と最も多かった。下表の灰色部分がこれに該当する。なお、表中の「誤→正→誤」は現在形を半過去形に直すことができたが、新たに別の誤りが現れた場合で指す。

表 56：時制の誤りの自己訂正可能な例

	学習者の作文と（訂正の仕方）	頻度	誤りの種類	
			正	→ 誤
誤→正	C'est (était)	7	être 半過去	→ 現在
	Ce voyage est (était / a été) très amusant	2	être 半過去/複合過去	→ 現在
	La Seine est (était) très grande	1	être 半過去	→ 現在
	Elle est (était) bonne	1	être 半過去	→ 現在
	des personne est (étaient) gentill	1	être 半過去	→ 現在
	Il y a (avait) beaucoup de	1	avoir 半過去	→ 現在
	De l'avion d'AIR France a été (était) très confortable	1	être 半過去	→ 複合過去
	Il a été (était) très jolie	1	être 半過去	→ 複合過去
	J'allais (Je suis allée) à	2	aller 複合過去	→ 半過去
	nous allons (sommes allées) à	2	aller 複合過去	→ 現在
J'ai viendu (Je veux) aller à Paris encore (veux)	1	vouloir 現在形	→ 複合過去	
誤→正→誤	Château de Versailles est (étaient)	1	être 半過去	→ 現在
	C'est (etait)	4	être 半過去	→ 現在
	Nous somme à (sommes allé)	3	aller 複合過去	→ être 現在
		28		

一方、半過去形の代わりに現在形を用いた誤り 67 例のうち、残りの 49 例は訂正が不可能であった。上記の表 55 の通り、動詞が *être* の現在形を半過去形に訂正ができなかった場合が 36 例ある。学習者がどのように訂正したのか観察した結果、最も多い訂正例は、何も変化させずに現在形のまま残した 15 例であった。例えば以下のような文である。

誤りの例

*C'est très grand et joli. (Etu8)

*Catéderale de Paris est très bien. (Etu23)

その他には、学習者の訂正の仕方から、半過去形が必要であることに気づき、直そうとしたと推測できる例が 10 例あった。例えば、以下のような文である。1 のパターンが 8 例、2 のパターンが 2 例あった。

<u>訂正前</u>	<u>訂正後</u>
1. *C' <u>est</u> très bon.	*C' <u>été</u> très bon. (Etu20)
2. *C' <u>est</u> tré grand.	*C' <u>était</u> tré grand. (Etu27)

訂正後の形態は、一回目の作文における動詞の形態の誤りとしてもよく見られた誤りと同形である。適切な半過去形の形態と音が類似し、1 のパターンではフランス語の別の単語として存在する。

以下の例文のように、動詞 *être* の現在形を、半過去ではなく複合過去形に訂正した例は 4 例であり、ここでも半過去と複合過去形の混同はそれほど見られない。そのうち 1 例は、下の例文 1 であり、便宜上この誤りのカテゴリー【半過去形(正)と現在形(誤)】に分類したが、複合過去形でも正しいため、訂正が可能であったとみなすことができる。一方、動詞 *faire* の現在形に関しては、上記の通り 4 例と少ないが、すべて複合過去形に訂正されていた。文脈上、適切ではない訂正の仕方であった。

<u>訂正前</u>	<u>訂正後</u>
1. Ce voyage <u>est</u> très amusant.	*Ce voyage <u>a été</u> amusant. (Etu16)
2. Elle(la Seine) <u>est</u> grande.	*Elle <u>a été</u> grande. (Etu35)
3. Il <u>fait</u> beau.	*Il <u>a fait</u> beau. (Etu3)

どの学習者も、訂正の際には過去時制が必要であることまでは気づいているということである。

7. 4. 3. 1. 2. 半過去形と複合過去形の混同

半過去形と複合過去形の使い分けの誤りは 13 例であった。表 57 と表 58 のように、4 例は訂正可能であった。

表 57：半過去形と複合過去形の混同の誤りと訂正の可否

半過去形(正) →複合過去形(誤)	複合過去形(正) →半過去(誤)
8	5
訂正可 不可	訂正可 不可
2 6	2 3

表 58：半過去と複合過去形の使い分けの誤りの訂正可能な例

学習者の作文と（訂正の仕方）	頻度	誤りの種類	
		正	→ 誤
De l'avion d'AIR France a été (était) très confortable	1	être半過去	→複合過去
Il a été (était) très jolie	1	être半過去	→複合過去
J'allais (Je suis allée) à	2	aller複合過去	→半過去

上記の半過去形の代わりに現在形を用いる誤りとは異なり、学習者は一回目の作文で過去時制が必要であることに気づいている。訂正の際には、他の過去時制との使い分けが問題になるが、適切な形式を選択することができている。

半過去形の代わりに複合過去形を用いた場合で、正しく訂正されなかったのは次の6例である。

訂正前

1. J'ai voulu aller à Lyon.
2. J'ai veux rester, mais
3. Il n'a pas fait beau.
4. J'ai été heureux.
5. Il y a eu beaucoup de magasin.
6. Il a eu très bien.

訂正後

- *J'ai voulu aller à Lyon. (Etu3) 変更なし
- *J'ai vouloi rester, mais (Etu5)
- *Il n'a pas fait beau. (Etu7) 変更なし
- *Je suis étée heureuse. (Etu8)
- *Il y a beaucoup de magasin. (Etu16)
- *Il a été très bien. (Etu29) →正答 allait

例2は複合過去形の過去分詞の形態も誤っている。何も変更を加えなかった例が2例（1と3）、訂正後にフランス語として正しくない形態を書いたものが2例（2と4）である。訂正の仕方から鑑みて、どの学習者も半過去形にすべきであること自体に気がついていない。半過去形と複合過去形を混同しているのとはまた別の問題であり、訂正が困難であることがわかる。

7. 4. 3. 1. 3. その他

上記以外の時制の誤りは、複合過去形の代わりに現在形を用いたものと、その他に分類することができる。

表 59：複合過去形（正）と現在形（誤）・その他の誤りと訂正の可否

複合過去形(正)→現在形(誤)		その他	
15		5	
訂正可	不可	訂正可	不可
5	10	1	4

複合過去形で表すべきことに現在形を用いた 15 例中 8 例は、パリで見物したのものに対して *Je l'aime bien.* や *Je l'adore.* など動詞 *aimer* あるいは *adorer* を使用して書き手の感情を表す誤りであった。半過去形に訂正した例が 1 例あるのみで、他の 7 例には訂正が加えられていない。

訂正が可能であった 5 例とはまず、動詞 *aller* を用いた *Nous allons à* を *Nous sommes allées à* に変更したものが 2 例である。他の 3 例は **Nous somme à* を **Nous sommes allé à* と訂正し、時制の問題は解決したものの、主語 *Nous* は複数の女性を指すため、今度は一一致の規則の誤りが現れている。上記の動詞 *aimer* あるいは *adorer* の言い回しより、動詞 *aller* を用いた複合過去形の文の方が学習者にとって馴染み深く、適切な形態に気づくのが容易であったと推測できる。

その他の誤りは、条件法に関するものが 2 例ある。条件節の大過去形の代わりに半過去形を用いた場合と、帰結節の条件法過去の代わりに条件法現在を用いた場合である。どちらも訂正されていない。また直説法の文中で、大過去形の代りに複合過去形を使用した例が 1 例あるが、こちらも正しく訂正されていない。

7. 4. 3. 2. 限定詞

第三章で述べた通り、これまでに限定詞はフランス語を学習する日本人学習者にとっての困難の一つとされてきた(市川:1983, 中村:1992, 一川:1988/2003, 小石:2017)。本研究においても限定詞の誤りの数が 156 例と最も多い。そのうち、正しく訂正できた数は 90 例であり、訂正率は 57.69%であった。

学習者の誤りを詳細に観察したところ、誤りの種類を下図のように 7 つのカテゴリーにまとめることができた。それぞれの誤りの割合も加えて示している。

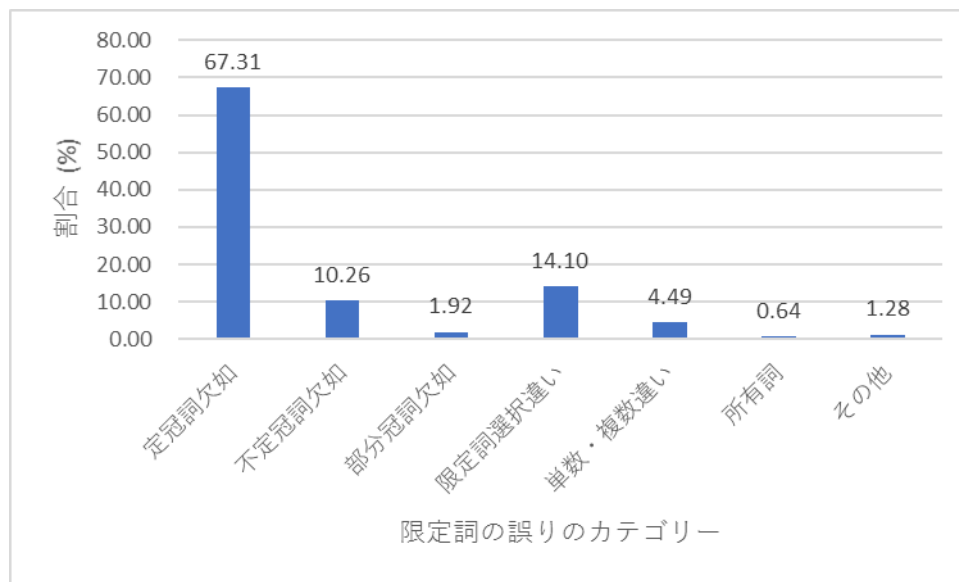


図 20：限定詞の誤りの分類と割合

冠詞（定冠詞、不定冠詞、部分冠詞）が欠如している誤りは、全体の約 8 割に上る。中でも、定冠詞が欠けている誤りが顕著に多い。限定詞の選択の誤りが、それに続く。第三章で述べた市川(1983)と中村(1992)でも、冠詞の欠落が日本人学習者の作文上の問題であることを指摘している。市川(1983)に関しては、特に定冠詞を落とすことが多いことを示しており、本研究の結果と合致する。

下表では、これらの限定詞の誤り数を、学習者による訂正の可否に応じて内訳し、訂正率を示した。

表 60：限定詞の誤りの訂正の可否

	定冠詞不足		不定冠詞不足		部分冠詞不足	
	訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可
数	67	38	9	7	1	2
訂正率 (%)	63.81		56.25		33.33	

	限定詞選択違い		単数・複数違い		所有詞		その他	
	訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可
数	10	12	2	5	0	1	1	1
訂正率 (%)	45.45		28.57		0.00		50.00	

定冠詞の欠如の誤り数が多いが、訂正率は低くない。一方、限定詞の選択の誤りの訂正の

割合が5割を下回る。

以降、比較的誤りの数の多い定冠詞の欠如、不定冠詞の欠如、限定詞の選択違いの誤り（表中の灰色部分）と自己訂正について分析する。

7. 4. 3. 2. 1. 定冠詞の欠如

上記の通り、定冠詞の欠如の誤りは顕著であるが、訂正率は63.81%と低くない。そもそも定冠詞の欠如の誤りは、課題作文に提示された写真の見出しに影響されていると言える。下図のように、*La Seine* には定冠詞が付けられているが、*Cathédrale de Paris* と *Château de Versailles* には付けられていない。統一されていないことから、出題者側の意図的な操作であるように思われる。

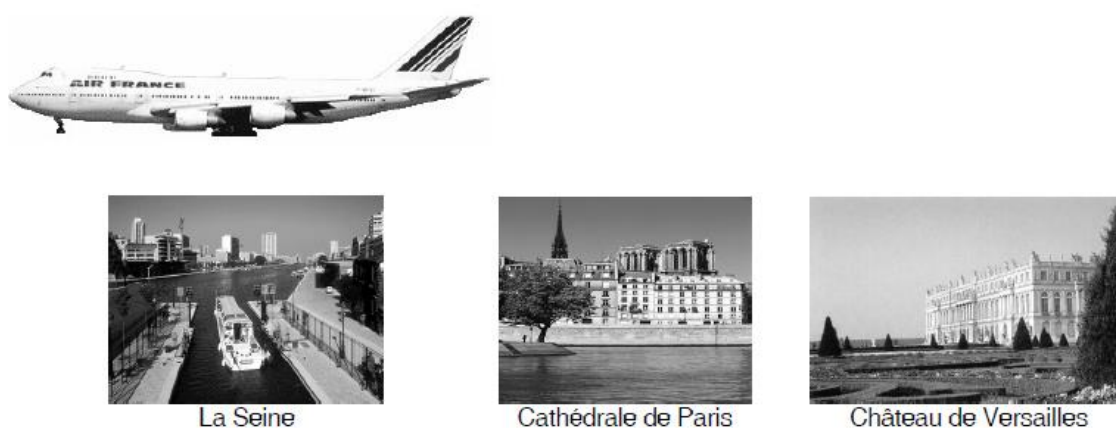


図 21：課題作文の指示文下に提示された写真と見出し

学習者の定冠詞の欠如の誤りのうち、*Cathédrale de Paris* と *Château de Versailles* に関するものはそれぞれ25例と32例であった。これは、105の定冠詞の欠如の誤り全体のうちの54.29%を占める。一方、*La Seine* を含む作文中に、定冠詞 *la* が不足している誤りはなかった。しかしながらこれらのことは同時に、約5割はその他の文脈において定冠詞が欠如していたということを示している。下表は、*Cathédrale de Paris* と *Château de Versailles* の定冠詞の欠如の誤り57例の、訂正の可否の割合を示している。

表 61：*Cathédrale de Paris* と *Château de Versailles* の定冠詞欠如の誤りの訂正の可否

	訂正可	不可
数	44	13
割合(%)	77.19	22.81

写真の見出しに *La Seine* と定冠詞が付けられていることから、自己訂正の際には、同様に固有名詞である *Cathédrale de Paris* と *Château de Versailles* に定冠詞が必要であることに、学習者が気づきやすかったと推測できる。ただしそれに気づくことができても、今度は性の誤り（7例）と数の誤り（4例）や、**aller à le Château* と縮約冠詞にしない誤り（4例）が現れたため、訂正の厳密な正確性は 55.88%になる。次の表では、こうした誤りの例と学習者の訂正の仕方を示している。

表 62 : *Cathédrale de Paris* と *Château de Versailles* の定冠詞欠如の誤りの例と訂正の仕方

	学習者の作文		訂正の仕方
誤→正	1	Je suis allé à <u>Cathédrale</u> de Paris (Etu3)	
	2	Je suis allée à <u>château</u> (Etu33)	
	3	Mais <u>Cathédrale</u> de Paris est très bien. (Etu23)	
誤→誤	1	Et je suis allée <u>Château de Versailles</u> . (Etu9)	Et je suis allée à <u>Château</u> de Versailles.
	2	Ma sœur a vu <u>Château</u> (Etu22)	ma sœur a vu à <u>Château</u>
誤→正→誤	1	J'ai vu <u>cathédrale</u> (Etu10)	J'ai vu <u>le</u> cathédrale
	2	J'ai visité la seine et <u>château</u> (Etu19)	J'ai visité la seine et <u>les</u> château
	3	Je veux aller à <u>Château</u> (Etu35)	Je veux aller à <u>le</u> Château

訂正が全く不可能であった2例（表中灰色部分）では、冠詞が必要であることに気づいていない。

名詞が *Cathédrale de Paris* と *Château de Versailles* 以外で類似した誤りは、*aller à l'Opéra, à la Tour Eiffel, au marché, au supermarché, au restaurant, rentrer au Japon* 中の場所を示す名詞に定冠詞が欠如した6例である。そのうち3例は前置詞 *à* も欠いていたが、どれも正しく訂正された。

その他の名詞に対する定冠詞の欠如の誤りの多くは、*le premier jour* や *le mardi, l'après-midi* などの旅の過程を示す際の時の状況補語に関するものであった。この誤りは29例あり、定冠詞の欠如の誤り105例中の27.62%に値する。詳細に観察したところ、「～日目に」と表現したい場合に、数字を序数にせずに *deux jour* などとしている場合の、定冠詞の欠如の自己訂正率が低いことがわかった。この「～日目」に関する定冠詞の欠如の誤りは22例であるが、正しく訂正できた12例のうち数字が序数ではなかったものは1例である。それに対して、正しく訂正できなかった10例のうち同様のものは8例もあった。後者の8例に関係する学習者は3名であるが、全員序数の誤りも正しく訂正することができていない。

上記の名詞 *Cathédrale de Paris* と *Château de Versailles*、場所を示す名詞、時の状況補語以外の名詞に定冠詞が欠如していた誤りは10例であり、全体の9.52%を占める。そのうち3例は正しく訂正されており、7例は訂正されていない。後者の7例は、以下のように4パターンに分類することができる。なお、括弧内は正しい言い方である。

誤りの例

1. 固有名詞

*J'adore "Rose de Versailles". (la Rose de Versailles)

*J'ai vu vinus de Miro. (la Vénus de Milo)

2. 特定・限定

*J'ai vu chanble de reine. (la chambre de la reine)

3. 既出

*Escalegos ont eu interessant. (Les escargots étaient bons.)

4. 唯一物

*Je etudié français. (J'étudie le français.)

*On a pris dejune à café. (On a pris le déjeuner dans un café.)

これまで述べてきた定冠詞の欠如の誤りは、*aller à la Cathédrale* など場所を表す間接補語を導く前置詞 *à* に後続する名詞に関するものが 40.95% を占める。そのうち正しく訂正できる誤りは 74.42% である。それ以外の統辞的組み合わせで、定冠詞が欠如した場合の訂正率は 56.45% である。この結果は、上記の分析からも理解することができる。*aller à* の統辞的組み合わせが、学習者にその後の定冠詞の存在を喚起する傾向にあると考えることができる。

下表は、以上の定冠詞の欠如の誤りの特徴と、その訂正の可否をまとめたものである。

表 63：定冠詞の欠如の誤りの特徴と数、訂正の可否

	Cathédrale/Château	場所を示す名詞	時の状況補語	その他の名詞
	57	6	29	10
	訂正可 不可	訂正可 不可	訂正可 不可	訂正可 不可
	44 13	6 0	12 17	3 7
訂正率 (%)	77.19	100.00	41.38	30.00

7. 4. 3. 2. 2. 不定冠詞の欠如

上述の通り、不定冠詞の欠如は 16 例であり、限定詞の誤り全体の 10.26% に値する。正しく訂正できた割合は 56.25% である。

主な誤りの特徴として、名詞に形容詞を伴い種類や様態を示す際に不定冠詞が欠如して

いる誤り（6例）が挙げられる。また動詞 *manger, prendre, acheter* に後続する名詞（食べ物・写真）の不定冠詞が欠けている（4例）。さらに、前置詞と名詞の統辞的組み合わせの場合である（3例）。以下、それぞれの誤りの例である。

誤りの例

*C'est très _ grand château. (Etu39)

*J'ai mangé _ escalegos et _ tarte au pommes. (Etu40)

*Je suis allé à _ restaurant de français. (Etu36)

一つ目のパターンの誤りは、6例中4例が正しく訂正されておらず、訂正率が低い。そのうち2例では、他の冠詞を用いたわけでもない。*C'était joli*などの情景描写や感情表現の際に形容詞のみを用いる場合と混同し、不定冠詞の存在には気づきづらく、正しく訂正できないと推測できる。一方、二つ目の動詞の目的語への不定冠詞の欠如の4例は、すべてが正しく訂正されている。最後のパターンではどれも任意のカフェやレストランを示しているため、前置詞を *dans* に変える必要もある。3例中2例は正しく訂正されておらず、**aux café* や **aux restaurant* と変更されていた。固有名詞に定冠詞を付けるなどの比較的容易な規則とは大きく異なり、文脈を考慮するなど問題は複雑であるため、訂正が困難であったと考えられる。

7. 4. 3. 2. 3. 限定詞の選択違い

誤った限定詞を選択した誤りは22例であり、限定詞の誤り全体の14.10%である。訂正率は45.45%である。

誤りの種類は多岐にわたる。それでも最も多かったのは、通常は否定文の直接目的補語の前の不定冠詞と部分冠詞の代わりとなる冠詞 *de* に関する誤り（7例）である。本来この *de* が必要なところに不定冠詞 *des* を用いたのが1例（表64①）、否定文ではあるが動詞 *aimer* の目的語のために *de* は必要ないが規則を過剰に適用したのが1例（②）、否定文中ではないが部分冠詞男性形 *du* の代わりに用いたのが3例（③）、不定冠詞複数形 *des* の代わりに用いたのが2例（④）である。以下、具体例と訂正の可否を示す。

表 64 : 冠詞 *de* に関する誤り例と訂正の可否

		学習者の作文	訂正の仕方 (正しい言い方)
誤→正	③	Nous avons mangé du pain et bu <u>de</u> téa. (Etu35)	
	③	J'ai monjé <u>de</u> pain et J'ai bu <u>de</u> lait. (Etu41)	
誤→誤	①	Je n'ai pas mangé <u>des</u> crêpes (Etu40)	les (de)
	②	mon féré n'aime pas <u>de</u> fromage (Etu37)	du (le)
	④	nous avons mangé <u>des</u> escargot et <u>de</u> crape. (Etu27)	les (des)
	④	J'ai pris <u>de</u> photos. (Etu34)	文削除 (des)

また次表のように、不定冠詞が必要な場合に定冠詞を用いる誤りは5例あり、同様に訂正率は高くない。

表 65 : 定冠詞の誤りと訂正の可否

		学習者の作文	訂正の仕方 (正しい言い方)
誤→正	1	J'ai prendré <u>les</u> photos. (Etu12)	
	2	Nous avons acheté <u>le</u> livre. (Etu26)	
誤→誤	3	J'a mangé <u>le</u> grass. (Etu3)	du (une glace)
	4	J'ai pris <u>l'</u> escargot. (Etu38)	les escargots (des)
	5	Nous avons mis <u>le</u> robe. (Etu46)	la robe (une robe)

正しく訂正できていない3例では、冠詞の種類の問題の他に、名詞の性や数の誤りも同時におかしており、訂正が二重に困難であったことが窺える。

一方、逆に定冠詞が必要な場合に不定冠詞を用いる誤りが3例ある。下表はその具体例と訂正の状況を示している。

表 66 : 不定冠詞の誤りと訂正の可否 (定冠詞)

		学習者の作文	訂正の仕方 (正しい言い方)
誤→正	1	J'aime <u>des</u> tarte au pommes. (Etu40)	
誤→誤	2	<u>Des</u> personnes est gentill. (Etu19)	変更なし (Les gens étaient gentils.)
	3	J'ai vu <u>une</u> ville. (Etu30)	J'ai vu dans ville. (la ville [de Paris].)

その他の不定冠詞の誤りでは、下表の通り、指示形容詞との混合が観察された。3例の

うち2例は正しく訂正されていない。

表 67：不定冠詞の誤りと訂正の可否（指示形容詞）

		学習者の作文	訂正の仕方（正しい言い方）
誤→正	1	<u>Un</u> voyage était très bon. (Etu15)	
誤→誤	2	Je me suis amusé <u>un</u> voyage. (Etu10)	変更なし (ce)
	3	<u>Un</u> voyage à Paris était bon. (Etu20)	変更なし (ce)

これらのことから、単に不定冠詞が欠如する場合よりも、定冠詞や指示形容詞など他の限定詞と混同して不定冠詞を使用する場合の方が、学習者は正しく訂正することができないということがわかる。

7. 4. 3. 3. 一致の規則

前述の通り、文法の一一致の規則の誤りは27例である。正しく訂正されたのは、そのうち23例であり訂正率は85.19%を占める。誤りの詳細は、すべてが複合過去形を用いた際の、主語に対する過去分詞の性数一致に関するものであった。表68では、それらの誤りを細分し、該当数を示している。

表 68：過去分詞の一一致の規則の誤りの傾向

助動詞 être						助動詞 avoir
動詞 aller			代名動詞			
不足	過剰	相違	不足	過剰	相違	過剰
19	0	3	2	0	0	3
24						3

助動詞 *être* を用いる場合に、過去分詞の性数一致をしない誤り（表中の灰色部分）が21例と顕著に多い。動詞 *aller* を用いた際の誤りが多いのは、過去の旅行について記述するという課題の性質上、そもそも動詞 *aller* の使用頻度が高いことが影響していると考えられる。

上記の一一致の規則の誤りを、自己訂正の可否に応じて分類すると表69のようになる。

表 69：一致の規則の誤りと頻度・自己訂正の可否

	訂正可能な文（正しい言い方）	頻度	種類		訂正不可能な文	頻度	種類
1	Nous sommés allé(es)	2	不足	1	Je suis allé(e)	2	不足
2	Je suis allé(e)	11	不足	2	Nous sommes allés(es)	1	不足
3	Nous sommes allé(es)	1	不足	3	Nous avons mangées	1	過剰
4	Je suis allé (Nous sommes allées)	2	不足				
5	Nous sommes allées(s)	3	相違				
6	Je me suis promené(e)	1	不足				
7	Je me suis amussé(e)	1	不足				
8	Nous avons marchées	1	過剰				
9	Nous avons mongées	1	過剰				

課題では自分自身の経験を語るため、主語が *Je* や *Nous* の一人称の際の一致の誤りに限られている。また、女性の被験者が大半を占めるため、性の一致の誤りの頻度が高い（表中の灰色部分）。しかし、この種類の誤りの訂正率は高く、21 例中 18 例と 8 割を超える。下表はそれぞれの誤りの訂正率を示している。

表 70：一致の規則の誤りの訂正率

	不足	過剰	相違
訂正率(%)	85.71	66.67	100.00

第五章で示した通り、訂正フィードバックの際には、過去分詞の一致に誤りがあった場合は、助動詞も共に下線で印した。動詞 *aller* や *-er* 動詞の過去分詞の男性形単数(*allé*)から女性形単数(*allée*)と複数形(*allés/allées*)への変更には、音の変化を伴わないため、他の動詞の過去分詞よりも学習者にとって顕著な特徴ではないようにも思われる。しかしながら、複合過去形を学習する際には一般的に、この過去分詞の性数一致が強調される。従って、下線で何らかの誤りがあることを印されれば、誤りの理由に気づきやすいのではないかと考えられる。

表 71 では、正しく訂正がされなかった 4 例に対する学習者の訂正の仕方を示している。

表 71：過去分詞の一致の誤りのうち訂正不可能な文に対する学習者の訂正の仕方

	訂正不可能な文	頻度	種類	訂正の仕方
1	Je suis allé(e) (Etu20)	2	不足	J'ai visitées
2	Nous sommes allés(es) (Etu26)	1	不足	削除
3	Nous avons mangées (Etu6)	1	過剰	Nous avons mangés

例 2 を除いては、問題が過去分詞の一致にあることには意識が向いているが、一致が必要な場合の動詞に関する正しい規則には従うことができていないことがわかる。助動詞の選択は適切だが、過剰に過去分詞の性数一致をしている。

7. 4. 3. 4. 文法的綴り

文法的綴りの誤り数は 88 例で、訂正可能数は 54 例である。訂正率は、前述の通り 61.36% であった。図 22 が示すように、観察された文法的綴りの誤りとは、大半が名詞あるいは形容詞の性数一致の問題である。そして形容詞の性数一致の誤りが顕著に多いことがわかる。

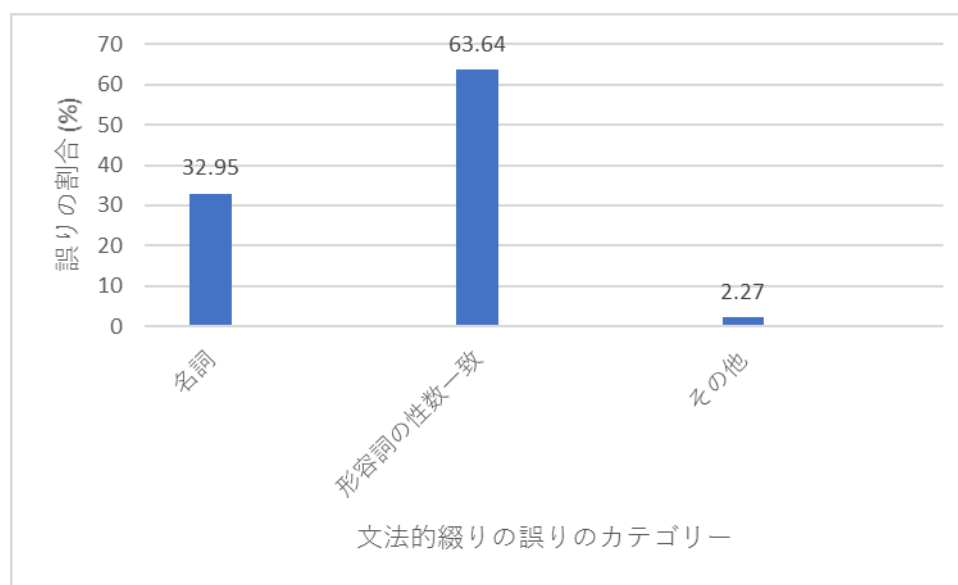


図 22：文法的綴りの誤りのカテゴリーと誤りの割合

次の表はカテゴリー毎の誤りの該当数と、それぞれの誤りに対する訂正の可否と割合を示している。

表 72：文法的綴りに関する誤りのカテゴリ毎の該当数と訂正の割合

	名詞		形容詞の性数一致		その他	
	29		57		2	
	訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可
	15	14	38	19	2	0
訂正率 (%)	51.72		66.67		100.00	

形容詞の性数一致の誤りは、誤りの数も多いが、正しく訂正できる割合は低くない。名詞の誤りは、約半数で正しく訂正されている。

以降、それぞれのカテゴリの誤りの訂正について詳細に分析する。

7. 4. 3. 4. 1. 名詞

文法的綴りの名詞に関する誤りは、下表の通り 3 つのパターンに分類することができる。

表 73：名詞に関する誤りの特徴と訂正の可否

複数形形態素の不足・過剰		単数形・複数形の誤り		性	
18 (62.07%)		4 (13.79%)		7 (24.14%)	
訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可
12	6	1	3	1	6

複数形形態素の不足や過剰の誤りが顕著だが、多くの場合、正しく訂正されていることがわかる。次表では、この誤りを含む例を訂正可能な文と不可能な文に分類して示した。

表 74：複数形態素の不足・過剰の誤りのうち訂正可能・不可能な文の分類

	訂正可能な文		訂正不可能な文
1	une tarte des <u>fraise</u> (Etu1)	1	J'ai mongé beaucoup de <u>gâteau</u> (Etu2)
2	J'ai monté des <u>rose blanc</u> (Etu1)	2	Il y a beaucoup <u>magasin</u> (Etu8)
3	cuisiner par mon <u>amis</u> (Etu5)	3	J'ai prend <u>photo</u> beaucoup (Etu9)
4	Il y a beaucoup <u>person</u> (Etu9)	4	Il y a eu beaucoup de <u>magasin</u> (Etu16)
5	Il y a trois <u>river</u> (Etu9)	5	Je suis prends très <u>photo</u> (Etu20)
6	J'ai mangé du pâte et un <u>gateaux</u> (Etu15)	6	<u>Ils</u> est très grandes (Etu17) (正答→Elle)
7	J'ai mal aux <u>pied</u> (Etu18)		
8	Des <u>personne</u> est gentill (Etu19)		
9	Il y a des <u>fleur</u> (Etu21)		
10	J'ai acheté un <u>gateaux</u> (Etu24)		
11	Nous avons mangé des <u>escargot</u> (Etu27)		
12	J'ai pris des <u>photo</u> (Etu32)		

訂正可能な文の内、例文 3、6、10 以外は複数形態素の「s」が不足している場合である。一方、例文 3 ではこの複数形態素「s」が、6、10 では複数形態素「x」が過剰である。これらのことから、単に複数形態素の「s」が不足している場合は、学習者は正しく訂正することができる傾向にあると言える。

訂正不可能な 6 例のうち 3 例（例 2、3、5）では、名詞 *magasin* と *photo* と関係する統辞的な誤りも含んでおり、これが訂正できないことに影響していそうである。例 1 の **J'ai mongé beaucoup de gâteau* では、ここで問題になっている複数形態素「x」が不足している他、下線部のように綴りの誤りが二箇所ある。*gâteau* のアクセントは正しく訂正されていたが、動詞 *manger* の過去分詞は変更が加えられていない。第六章では、誤りの数と訂正不可能な数の間に強い正の相関関係が確認できた。ある誤りを含む一文中あるいは一語中に、他の誤りも重複している学習者の作文全体の誤りの数も多いとすれば、一つ一つの訂正が困難になる可能性も考えられる。例 1 の学習者(Etu2)は、誤りの総数が 32 であり、平均値である 23.15 を大きく上回る。

続いて、名詞の単数形と複数形の混同の誤りの例は下表の通りである。

表 75：名詞の単数形と複数形の混同の誤りのうち訂正可能・不可能な文の分類

	訂正可能な文（正しい言い方）		訂正不可能な文（正しい言い方）
1	J'ai pris <u>l'escargot</u> (des escargots) (Etu38)	1	J'aime <u>le parc</u> de Paris (les parcs) (Etu10)
		2	J'ai mangé <u>du pâte</u> (des pâtes) (Etu15)
		3	J'aime <u>le flower</u> (les fleurs) (Etu19)

どの誤りも、文脈を考慮すると複数形で表現すべきところを単数形で表している。動詞は *manger* と *aimer* の 2 パターンである。

訂正可能な文では、当該学習者は**J'ai pris les escargots.*と訂正しているので、ここで問題になっている単数形・複数形の問題は解決することができた。しかしながら、今度は定冠詞・不定冠詞の選択の問題が現れ、完全に正しく訂正ができたわけではない。

訂正不可能な文においては、例 1 は変更が加えられていない。例 2 では *la pâte*、例 3 では *la fleur* と訂正され、数の問題が解決されていない。誤りの例は少ないが、上記の複数形態素の不足・過剰とは異なり、動詞と目的語の統辞の問題、冠詞の用法の問題が、名詞の単数形・複数形の選択に介入する場合は、訂正が困難であることがわかる。

次に、下表では名詞の性の誤りの例を訂正可能なもの、不可能なものに分類して示している。後者に関しては、学習者の訂正の仕方も記述した。なお、括弧内の単語は適切な形態である。

表 76 : 名詞の性の一致の誤りのうち訂正可能・不可能な文の分類

訂正可能な文	
1	avec mon <u>ami</u> française (Etu26)

	訂正不可能な文 (正しい言い方)	訂正の仕方
1	mon <u>amis</u> (amie) (Etu5)	ami
2	avec mes <u>ami</u> (amies) (Etu11)	amis
3	J'ai vu une <u>ami</u> (amie) (Etu17)	amis
4	avec mon <u>ami</u> (amie) (Etu34)	amis
5	Mon <u>ami</u> aime le Château (amie) (Etu34)	amis
6	avec des <u>amis</u> (amies) (Etu46)	mon ami

7例すべてが、文脈から女性を話題にしていることは明らかであるにもかかわらず、名詞 *ami* を男性形のまま用いているという誤りである。表の通り、1例以外は正しく訂正できていない。訂正が不可能であった文のうちの例 1 と 2 以外は、単に女性形を示す形態素 «e» を追加すれば正しくなる。しかしながら、例 1 では男性形単数の *ami* に、例 2 から例 5 では男性形複数の *amis* に訂正されている。例 6 では *mon ami* と訂正されているが、これに続く *Nous sommes allées...* と整合性がない。名詞 *ami* は女性形にしても複数形にしても、共に音の変化がない。第二章でも述べたが、フランス語では語末の «e» や子音字、文法的形態素など発音に影響しないものを書く必要があり、これが学習者の出会う書くことの難しさの要因の一つである。これらを訂正する際も、こうした綴りと音の関係が、正しい形態に気づきにくくさせていると考えられる。

7. 4. 3. 4. 2. 形容詞の性数一致

文法的綴りの形容詞の性数一致の誤りは、二通りに細分することができる。下表は、それぞれの誤りの該当数と訂正率を示している。

表 77：形容詞の性数一致の誤りのカテゴリーと該当数・訂正の割合

	形容詞の性数一致			
	57			
	C'est...		その他	
	38		19	
	訂正可	不可	訂正可	不可
	28	10	10	9
訂正率 (%)	73.68		52.63	

指示代名詞 *Ce* を用いて前述の名詞を再示した、*C'est* の構文中の形容詞に関する誤りが顕著に多いことがわかった。具体的には、*C'est* の構文中の形容詞を女性形や複数形にする誤りである。この誤りは次表の通り、さらに5つのパターンに分類することができる。

表 78：*C'est* の構文中の形容詞の誤りと数・訂正の可否

誤りの種類	数	訂正の可否	
		可	不可
A. 直前に女性名詞 + <i>C'est</i> 形容詞女性形	19	14	5
B. 直前の男性名詞を女性名詞と誤る + <i>C'est</i> 形容詞女性形	1	1	0
C. 直前に男性名詞 + <i>C'est</i> 形容詞女性形	7	7	0
D. 直前の女性名詞を男性名詞と誤る + <i>C'est</i> 形容詞女性形	5	4	1
E. その他	6	2	4

直前の女性形の名詞に、*C'est* の後の形容詞を一致させてしまう誤り(A)が顕著である。19例中14例で、直前で使用している名詞に定冠詞 *la* を付けており、冠詞の用法としても正しい。これらのうち12例において、正しく訂正されている。**aller en Seine* あるいは **aller en Cathédrale* としているのが3例あるが、名詞 *Seine* と *Cathédrale* が女性名詞であるという認識はあることが窺える。正しく訂正されたのは、うち2例である。以下、誤りの例である。

誤りの例

*Je suis allé la Cathédrale de Paris. *C'est très grande. (Etu11)

*Je suis allée en Cathédrale de Paris. *C'était très grande et vieille. (Etu30)

一方で、パターン B の直前の男性名詞を女性名詞と誤っている上(*aller la château)、*C'est* + 形容詞女性形(*C'est très jolie.)とする誤りは 1 例のみで、正しく訂正された。

また、直前に男性名詞、あるいは女性名詞を男性名詞と誤認識しているにもかかわらず、*C'est* + 形容詞女性形としている C や D のパターンの誤りもある。

誤りの例

-C-

J'ai vu le Château de Versailles. *C'était très jolie. (Etu36)

-D-

*Je suis allée au Cathédrale de Paris. *C'était grande et fantastique. (Etu21)

女性名詞を男性名詞と誤認識した D のパターンの 5 例では、訂正の際にその文自体を削除した 1 例を除いた 4 例において、*C'est* 中の形容詞が正しく訂正されていた。その際、直前の名詞も **aller au Cathédrale* から *aller à la Cathédrale* のように正しく訂正されていた。

以上の *C'est* の構文中の形容詞の性・数の誤りの訂正に関しては、上記の表 77 が示すように、どのパターンにおいても正しく訂正できる傾向がある。正しく訂正されない割合が最も高いのは、パターン E のその他に分類されている誤りである。具体的には、以下の通りである。なお、矢印の先は訂正後の回答である。

誤りの例

1. *Je suis allé la seine. *C'est amusente. (Etu25)

2. *Je vais fait de tennis est de dance. *C'est très amusente. (Etu25)

3. *Nous avons mangées des escargots. *C'étais très bons. (Etu6)

→bonnes

4. *Nous avons mis le robe. *C'état très jolis. (Etu46)

→jolie

例 1 と 2 は同じ学習者の作文であるが、形容詞 *amusant* を使用していることから、前文全体の内容を指していると考えられるが、**amusente* と書いていることから、性と綴りを同時に誤っている。訂正は加えられず、そのまま残されていた。

例 3 では、前出の男性形複数名詞に照応して、*C'est* の構文中でも形容詞を男性形複数にしている。訂正は正しくされず、この形容詞を女性形複数に直している。

例4では、前文の名詞を女性形単数の *une robe* とすべきところを、男性形単数にし、続く *C'est* の構文中の形容詞を男性形複数にしている。こちらも訂正は正しくされず、形容詞は女性形単数 *jolie* となっている。同時に、名詞 *le robe* が *la robe* と訂正されており、訂正後に今度はパターン A の誤りが現れたということである。

続いて、*C'est* の構文中の形容詞以外の形容詞の性数一致の誤りは、下表のように整理することができる。訂正の可否と訂正率も加えて示す。

表 79：形容詞の性数一致（その他）の誤りの特徴と訂正の可否

	形容詞の性数一致(その他)			
	19			
	A. 不足		B. 過剰	
	女性形	複数形	女性形	複数形
	9	4	4	2
	訂正可 不可	訂正可 不可	訂正可 不可	訂正可 不可
3 6	3 1	2 2	2 0	
訂正率(%)	33.33	75.00	50.00	100.00

A のパターンは、形容詞を女性形や複数形にしない誤りである。B のパターンは、余計に女性形や複数形にする誤りである。A のパターンの女性形の形態素が不足する誤りが、最も正しく訂正されていない。

次の2つの表はパターン毎に訂正可能な文と不可能な文を整理して示している。なお、表中の A 女、A 複、B 女、B 複は上記の表 79 に対応している。それぞれ、形容詞の女性形の形態素が不足、形容詞の複数形の形態素が不足、形容詞の女性形の形態素が過剰、形容詞の複数形の形態素が過剰の場合を指す。

表 80 : 形容詞の性数一致 (その他) の誤りの訂正可能な文

		訂正可能な文
A女	1	La Seine est très <u>joli</u> (Etu17)
	2	la semaine <u>dernier</u> (Etu43)
	3	<u>promier</u> fois (Etu43)
A複	4	français est <u>gentil</u> (Etu4)
	5	il y a <u>quelque</u> bateaux (Etu15)
	6	des personne est <u>gentill</u> (Etu19)
B女	7	(j'ai visité à château de Versailles) Il est très très <u>jolie</u> (Etu1)
	8	Le <u>première</u> , (Etu33) (→正答 le premier jour)
B複	9	Elle était très <u>belles</u> (Etu22)
	10	Elle étra <u>japonaises</u> (Etu47)

表 81 : 形容詞の性数一致 (その他) の誤りの訂正不可能な文

		訂正不可能な文 (正しい言い方)	訂正の仕方
A女	1	des rose <u>blanc</u> (Etu1)	
		(des roses blanches)	des roses blanche
	2	J'ai été <u>heureux</u> (Etu8)	
		(heureuse)	heurese
	3	Je suis aller <u>premier</u> fois (Etu18)	
		(pour la première fois)	変更なし
A複	4	Cathédrale est très <u>grand</u> (Etu32)	
		(grande)	C'été très grande.
	5	<u>moi</u> famille (Etu41)	
	(ma)	mes	
B女	6	J'étais <u>emu</u> (Etu43)	
		(émue)	変更なし
A複	7	Nous sommes très <u>excite</u> . (Etu9)	
		(excités)	amusant
B女	8	J'ai monté des rose blanc. Ils sont <u>jolie</u> (Etu1)	
		(Elles étaient jolies)	削除
B複	9	Je suis allez au Cathédrale de Paris. Ils est très <u>grandes</u> (Etu17)	
		(Elle était grande)	larges

表 80 より、形容詞の複数形の誤り（A 複、B 複）は、形態素が不足している場合も過剰である場合も、正しく訂正できる傾向にあることがわかる。ただし、すべて規則的な変化、つまり形態素「s」を追加・削除する形容詞のみが問題になっていることは追記しておく必要がある。

一方、形容詞の女性形の誤りは、不規則な変化、つまり追加する形態素が「e」以外の形容詞が 13 例中 7 例（表 80 と表 81 中の灰色部分）ある。そのうち 4 例は正しく訂正されておらず、すべて形態素が不足していた場合である。

また、表 81 の例 8、9 は形容詞を余計に女性形にし、且つ正しく訂正ができなかった場合である。ここでは、照応する前文の名詞が女性形であるので、本来形容詞は女性形で正しいのだが、当該文の主語となる人称代名詞の選択が誤っている。誤りが重複しており、訂正が困難であったことが窺える。

7. 4. 3. 5. 句読点

句読点の誤りは 19 例であり、訂正率は 57.89%であった。誤りの特徴は、下表のように整理することができる。またそれぞれの誤りに対する訂正の可否も同時に示している。

表 82：句読点の誤りの特徴と訂正の可否

	point/virgule選択		virgule不足		virgule過剰		その他	
	7		5		6		1	
	訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可
	3	4	5	0	3	3	0	1
訂正率 (%)	42.86		100.00		50.00		0.00	

Virgule の不足の誤りはすべて正しく訂正されている。一方、*point* と *virgule* を混同して使用した場合は、訂正率が低い。

次の表 83 では、学習者の誤用例と訂正の仕方を示している。

表 83 : 句読点の誤りの誤用例と訂正の仕方

	訂正可能な例	カテゴリー		訂正の仕方
1	. Puisque	point/virgule	Etu2	, puisque
2	Après. nous sommes allés		Etu29	
3	Et après. J'ai mangé		Etu42	Et après, j'ai mangé
4	Ensuite nous sommes allées	virgule不足	Etu6	
5	Ensuite nous avons dîné		Etu6	
6	Trois jour Je suis allez		Etu17	, je suis allée
7	Quatre jour Je suis allez		Etu17	, je suis allée
8	Le lundi je suis allée		Etu30	
9	Je suis allée au cinéma, je suis allée	virgule過剰	Etu24	et
10	Et, Nous avons acheté		Etu26	Et j'ai acheté
11	Et, J'ai pris le déjeuner		Etu26	Et j'ai pris
	訂正不可能な例			訂正の仕方
1	Un jour. Il fait beau.	point/virgule	Etu3	Un jour_ Il fait beau.
2	Deux jour. Il fait neuageux.		Etu3	Deux jour_ Il fait neuageux.
3	Trois jour. Je suis allé		Etu3	Trois jour_ Je suis allé
4	. Parce que		Etu12	文全体削除
5	Mon ami a veux manger déjuné, nous sommés allé	virgule過剰	Etu5	変更なし
6	Et, J'ai dinée		Etu26	Et, j'ai dîné
7	C'été grand, blanc château		Etu18	C'était grand château
8	De 2ème_à 3 ème jour, (le 2ème et le 3ème jour)	et不足	Etu24	Le 2ème à le 3èmes jour,

一例を除いては、*virgule* が関係する誤りである。*Point/virgule* の選択の誤りはすべて、*virgule* が必要なところに *point* を用いる誤りであった。この誤りに対する訂正率は5割を下回る。*Virgule* が欠如する誤りは、副詞 *ensuite* や曜日、「～日目」という表現の直後である。このように単に *virgule* が欠如している場合は、正しく訂正することができることがわかった。一方、*virgule* が過剰な場合は、接続詞 *et* の直後である。どちらにおいても、学習者は続く主語を大文字で書いてしまう傾向がある（表中の灰色部分）。主語が一人称単数の場合が多いので、英語の *I* の規則の影響とも考えられる。句読点の訂正と共に、この問題も解決できている。

7. 4. 4. 綴り

上述の通り、綴りの誤りは 266 例あり、誤り全体の 24.45% を占める。これは語彙の誤り (37.41%)、文法の誤り (36.67%) より少ないことがわかっている。これらの綴りの誤りは、大文字・小文字の誤り、アクセントの誤り、子音字・母音字の追加の誤り、その他の誤りに分類される。この 4 つのカテゴリー毎の誤りの割合は下図の通りである。

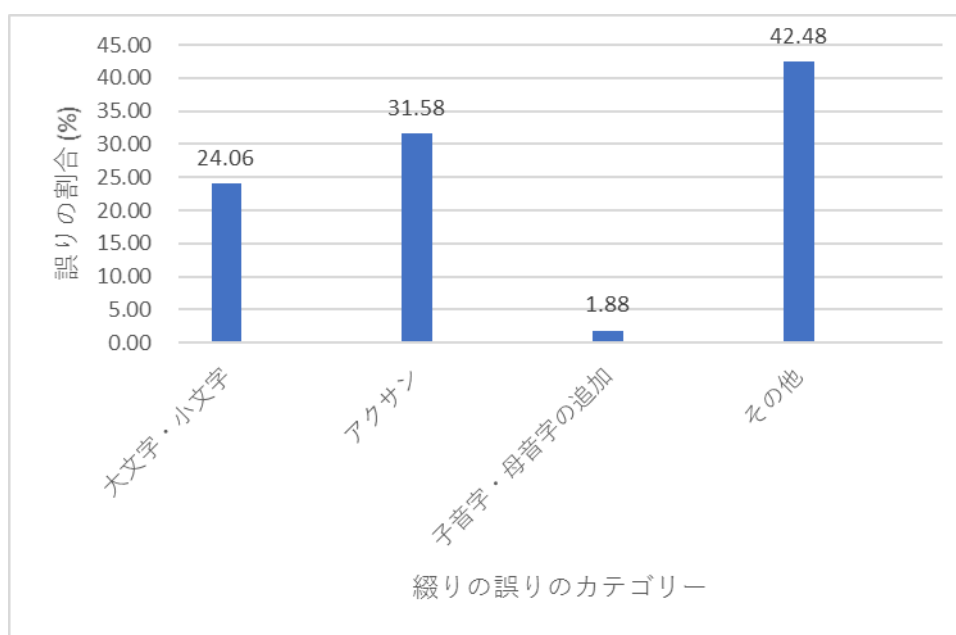


図 23 : 綴りの誤りのカテゴリーと誤りの割合

その他に分類される綴りの誤りが最も多く (113 例)、子音字・母音字の追加の誤りはかなり少ない (5 例)。子音字・母音字の追加の誤りとは、名詞 *tarte* に対する *tarrte* のような誤りのことである。

また、綴りの誤り全体の訂正率は 75.19% と高いことが明らかになっている。前述の通り、語彙の誤りは 50.37%、文法の誤りは 52.13% である。下表では、綴りの誤りのカテゴリー毎の訂正率を示している。

表 84 : 綴りの誤りの訂正率

	大文字・小文字		アクセント		子音字・母音字の追加		その他	
	訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可
誤り数	64		84		5		113	
訂正数	46	18	70	14	5	0	79	34
訂正率 (%)	71.88		83.33		100.00		69.91	

誤りの数が5例と少ない子音字・母音字の追加の誤りを除いては、アクセントの誤りの訂正率が顕著に高い。また、その他に分類される綴りの誤りが最も正しく訂正されていないことがわかる。

以降、綴りの誤りのうち大文字・小文字の誤り、アクセントの誤り、それ以外（子音字・母音字の追加の誤りを除く）の誤りについて詳細に分析する。

7. 4. 4. 1. 大文字・小文字

綴りの誤りのうち大文字・小文字の誤りは64例であり、訂正率は71.88%である。学習者の誤りを詳細に観察すると、主語に関する誤り、固有名詞に関する誤り、その他の3種類に分類することができた。下図では、それぞれのカテゴリーの誤りの割合を示している。主語に関する誤りが半数を超え、最も多いことがわかる。

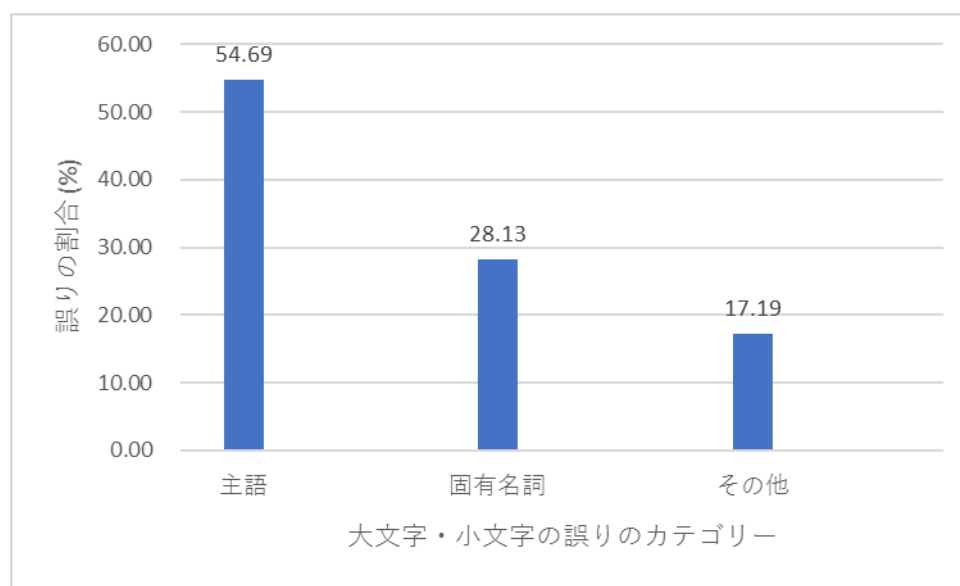


図 24：大文字・小文字の誤りの種類

カテゴリー毎の誤りの訂正率は、次の表 85 が示す通りである。最も誤りの数の多かった、主語に関する誤りの訂正率は 82.86%と高い。その他の2つのカテゴリーの訂正率も6割を超え、大文字・小文字の誤りは学習者によって正しく訂正される傾向にあると言える。ただし上記の表 84 が示す通り、アクセントの誤りの訂正率(83.33%)と比較すると、それよりは低くなる。

表 85 : 大文字・小文字の誤りのカテゴリ毎の訂正率

	主語		固有名詞		その他	
	35		18		11	
	訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可
	28	7	11	7	7	4
訂正率 (%)	82.86		61.11		70.00	

以後、大文字・小文字の誤りのうち主語に関するもの、固有名詞に関するもの、その他に分類される誤りの順に、誤りとそれに対する学習者による自己訂正の傾向を観察していく。

7. 4. 4. 1. 1. 主語

大文字・小文字の誤りのうち、主語に関するものは、さらに3種類に細分することができる。文中の主語 *Je* または *Nous* を大文字にする誤りと、文頭の主語 *Je* を小文字にする誤りである。該当数は下表の通りであり、文中の主語 *Je* を大文字で書く誤りが顕著であることがわかる。英語の一人称単数の主語 *I* は、文中でも大文字で書かれるため、その影響が考えられる。

表 86 : 主語に関する大文字・小文字の誤りの分類と該当数

	文中 <i>Je</i> 大文字	文中 <i>Nous</i> 大文字	文頭の <i>Je</i> 小文字
誤りの数	28	4	3

上述の通り、これらの主語に関する誤り全体では訂正率が 82.86%と、正しく訂正される傾向にある。下表では、それぞれのカテゴリの訂正率を示している。

表 87 : 主語に関する大文字・小文字の誤りのカテゴリ毎の訂正率

	文中 <i>Je</i> 大文字		文中 <i>Nous</i> 大文字		文頭の <i>Je</i> 小文字	
	訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可
	24	4	1	3	3	0
訂正率 (%)	85.71		25.00		100.00	

文中の主語 *Je* を大文字とした誤りは、ほとんどの場合で正しく訂正されている。訂正フィードバックでは一語全体に下線を引いているが、誤りがあると知らされれば、適切な形の選択肢は限られ、学習者が自らそれに気づきやすい例の一つである。

次の表では、訂正が可能であった文と不可能であった文を分類して提示している。

表 88：文中の主語 *Je* を大文字とした誤りの訂正の可否

	訂正可能な文		訂正不可能な文
1	Mais, J'ai vais (Etu2)	1	et J'ai mal aux pied (Etu18)
2	Mais, J'ai voulu aller (Etu3)	2	et J'ai bu de lait (Etu41)
3	Mais, J'ai eu froid. (Etu7)	3	Alors, Je auis allée (Etu26)
4	Et Je suis allée (Etu16)	4	Et puis Je suis allée (Etu39)
5	Et, J'ai pris le déjeuner (Etu26)		
6	Et, J'ai dinée (Etu26)		
7	J'étais emu parce Je l'ai regardé (Etu43)		
8	parce que J'aime (Etu44)		
9	Parce que J'étudie (Etu7)		
10	Puisque, J'ai (Etu2)		
11	Ensuit, Je suis allée à (Etu10)		
12	Ensuit, Je suis allée à (Etu10)		
13	Ensuit, Je suis allée (Etu21)		
14	Enfin, Je suis allée (Etu21)		
15	Après, Je me suis promené (Etu10)		
16	Après, J'ai mangé (Etu10)		
17	Deux jour, J'ai (Etu17)		
18	Trois jour Je suis allez (Etu17)		
19	Quatre jour Je suis allez (Etu17)		
20	1er jour, Je suis allée (Etu24)		
21	De 2ème à 3ème jour, J'ai fait (Etu24)		
22	4ème jour, Je suis allée (Etu24)		
23	De 5ème à 7ème, Je suis allée (Etu24)		
24	la station de Paris, J'ai pris en bus (Etu43)		

誤りの傾向としては、接続詞 *puisque, mais, parce que, et* (10例) や副詞 *ensuite, enfin, puis, après, alors* (6例)、「～日目」という時 (7例) や場所 (1例) を表す状況補語の直後の主

語 *Je* が大文字で書かれていることが挙げられる。またこれらの全 24 例の誤りのうち、*virgule* の使用法の適切性に関わらず、19 例において *virgule* を置いた直後の主語 *Je* が大文字で書かれていることがわかった（表中の灰色部分）。例えば、表中の例文 13 と 14 に該当する学習者(Etu21)は、同じ課題中に次の文を書いている。

Etu21 の作文例

*Si j’habitais à Paris, j’étais heaux.

条件節に着目すると、接続詞 *si* を用い、直後には *virgule* を用いておらず、適切な文である。そして、主語 *Je* は小文字で書いている。当該学習者に関しては、文中の主語 *Je* を機械的に大文字で書いているわけではないことがわかる。*Virgule* とそれに続く主語 *Je* の大文字使用との関連が見られる。

訂正が不可能であった 4 例のうち 2 例（上記の表 88 の右側例 1 と 3）には、訂正後も変更が加えられていなかった。残りの 2 例では、主語が *Nous* に変更され、それもまた大文字が用いられていたため、小文字の使用が必要なことには気づいていなかった。

続いて、文中の主語 *Nous* が大文字である誤りの例は、下表の示す通りである。

表 89：文中の主語 *Nous* を大文字とした誤りの訂正の可否

訂正可能な文	
1	Et, Nous avons acheté (Etu26)
訂正不可能な文	
1	Le 3 sèptembre, Nous avons allées (Etu27)
2	Hier, Nous avons allées (Etu27)
3	Aujourd’hui, Nous avons mangé (Etu27)

誤りの傾向としては、上記の主語 *Je* の場合と同様のことが言える。正しく訂正されなかった 3 例はすべて同じ学習者によって書かれたものである。例 1 と 2 の文を **Nous nous sommes allées* と代名動詞に変更し、主語は大文字のままであった。例 3 には、何の変更も加えられていない。

最後に、次表では文頭の主語 *Je* が小文字であった誤りの 3 例を提示している。

表 90：文中の主語 *Nous* を大文字とした誤りの例

	訂正可能な文
1	Je suis allé à café. j'ai bu du thé (Etu36)
2	C'était bon. je veux le boir encore (Etu36)
3	et on a pris dejune à café. j'ai mangé des sanswichs. (Etu44)

どの文も前文との意味的な繋がり強い内容であり、それがピリオドを置きながらも、続く主語を小文字で書いてしまった原因であると推測することもできる。該当する学習者のうち Etu36 は、同課題中の他の文ではこの主語 *Je* の大文字・小文字の規則に正しく従うことができている。Etu44 に関しては、表中の一文のみにおいてこの誤りをおかしているが、正しく訂正ができている。従って、両者ともにとって、自己訂正はそれほど難しくなかったのではないかとと思われる。

7. 4. 4. 1. 2. 固有名詞

綴りの大文字・小文字の誤りのうち、固有名詞に関するものは 18 例であり、訂正率は上記の通り 61.11% である。ここで問題となる固有名詞の大半は、課題作文中に示されている。再度、当該課題作文の指示文に添えられている写真と見出しを提示する。

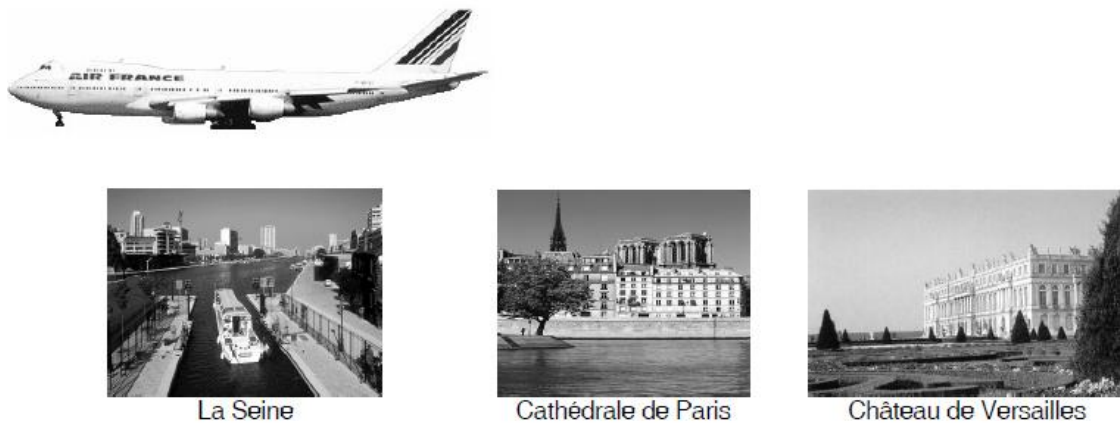


図 25：課題作文の指示文の下に提示された写真と見出し

このように例示されているにも関わらず、セーヌ川、ノートルダム大聖堂、ヴェルサイユ宮殿の綴り中の大文字が、小文字で書かれている誤りが 18 例中 14 例を占めている。次表の通り訂正率は 71.43% となるが、こうした学習者のそもそもの注意力の問題も明らかになった。これらの誤りに該当する学習者は 10 名であり、1 名を除いては、学習者全体の誤り

数の平均値 23.15 を超える数の誤りをおかしていることがわかった。また正しく訂正できなかった学習者 3 名のうち 2 名に関しては、誤りの総数が 40 あるいは 32 と非常に多いことも確認できた。従って、学習者の注意力と誤りには何らかの関係があることが窺える。

表 91：固有名詞の大文字・小文字の誤りと訂正の可否

誤りの種類	訂正可	計	訂正不可	計	訂正率 (%)
seine	5	11	1	7	71.43
cathédrale	2		0		
paris	1		0		
château	1		3		
versailles	1		0		
その他の固有名詞が小文字	1		3		25.00

その他の固有名詞に関する 4 例は、国名 (le Japon と la France) の語頭が小文字で書かれている誤りであった。下表では、正しく訂正されなかった 3 例と、それぞれに対する学習者の訂正の仕方を示している。

表 92：固有名詞の大文字・小文字の誤りと訂正の可否

	訂正不可能な文	訂正の仕方
1	Je voudrais parler la france. (Etu7)	la française
2	J'aime histoire en france. (Etu20)	l'histoire le français
3	J'ai étudié histoire en france. (Etu20)	l'histoire en Français

例文 1 は *la France* と *le français* を混同し、語彙の選択の問題でもありと考えることもできる。例文 2 と 3 でも、一回目の作文の際には語彙の明示的意味を正しく理解せずに使用し、訂正の際にもそれを引きずったままであり、問題がどこにあるのかということに気づいていない。また、*l'histoire en France* のように統辞的組み合わせの誤りも同時におかしているが、こちらも正しく訂正できていなかった。

7. 4. 4. 1. 3. その他

大文字・小文字の誤りのうち、主語と固有名詞以外に関する誤りは 11 例観察され、訂正率は 70.00%であった。誤りの例と、訂正の可否については次表の通りである。

表 93：その他の大文字・小文字の誤りと訂正の可否

訂正可能な文	
1	J'allais à La Seine, (Etu12)
2	J'allais à La Seine (Etu12)
3	J'aime La Seine (Etu34)
4	Nous avons visité La Seine (Etu34)
5	Et on a visité La seine (Etu44)
6	Nous sommes allés Marché (Etu31)
7	Et après. J'ai mangé (Etu42)
訂正不可能な文	
	→訂正の仕方
1	Un jour. Il fait beau. (Etu3) →変更なし
2	Deux jour. Il fait neuageux. (Etu3) →変更なし
3	Toirs jour. Je auis allé à (Etu3) →変更なし
4	. Pace que j'adore (Etu12) →文全体削除

La Seine の定冠詞が大文字である誤りが 5 例（表中の灰色部分）あり、前文の句読点の使用を誤ったために、続く主語を大文字で書いている誤りが 5 例（表中の太字）ある。前者に関しては、課題作文中の写真の見出し（上記図 25 参照）をそのまま書き写したためにおかした誤りである。こちらはすべて正しく訂正されている。後者のうち訂正可能な 1 例（例文 7）では、前文の句読点も *virgule* に直され、主語の *Je* も小文字に訂正されている。一方、訂正が困難であった 4 例では、直前の句読点も正しく訂正されていないため、当然続く主語は大文字のまま残されていた。

7. 4. 4. 2. アクサン

綴りのアクサンの誤りは 84 例であり、訂正率は 83.33%を占める。なお、例えば半過去形の活用形 *C'était* などのアクサンの欠如の誤りは、動詞の形態の誤りに分類されていることを再度記しておく。次の表では、アクサンの誤りの種類と、それぞれに該当する誤りの数と訂正率を示している。

表 94 : アクサンの誤りの種類と頻度・訂正の可否

	相違		過剰		不足	
	65		6		15	
	訂正可	不可	訂正可	不可	訂正可	不可
	58	7	5	1	8	7
訂正率 (%)	89.23		83.33		53.33	

正しいアクセントとは異なったアクセントを用いる誤りが顕著に多いことがわかる。また、アクセントが不足している誤りは、正しく訂正されにくい傾向にある。

まず下表では、アクセントの相違の誤りを含む語彙とその出現頻度を、訂正の可否に応じて分類して示した。

表 95 : アクサンの相違の誤りを含む語彙と出現頻度・訂正の可否

	訂正可能	種類	頻度
1	trés	相違	48
2	après	↓	2
3	2éme/3éme		2
4	mére		1
5	trés		4
6	crèpe		1
	訂正不可能	種類	頻度
1	trés	相違	5
2	frére	↓	1
3	méré	相違・過剰	1
4			
5			
6			

Accent grave の代わりに accent aigu を用いる誤り（表中の灰色部分）が大半を占めていることが分かる。また、accent grave と accent circonflexe を混同した誤りが5例ある。前者はアクセントが違えば発音が異なり、後者は同じである。しかしながら、正しく書くことができると、正しく発音ができることは別の問題である。また作文や訂正の際に、そうした知識を利用できているかどうかを判断するには、学習者の発音と作文の関係などの別の調

査が必要であろう。

次の表では、上記表 95 中のアクセントの相違の誤りの種類と訂正率を示した。

表 96：アクセントの相違の誤りの種類と頻度・訂正の可否

	相違			
	è(正)→é(誤)		ê と è の混同	
	60		5	
	訂正可	不可	訂正可	不可
	53	7	5	0
訂正率 (%)	88.33		100.00	

訂正フィードバックの下線が引かれたことにより、アクセントの相違の誤りは多くの場合、正しく訂正することができる。学習者が発音の違いを理解しているか否かは別として、書く場合の訂正の仕方の選択肢が限られているからであると推測できる。訂正が不可能であった 7 例では、学習者はそれぞれ次のように書き換えている。

表 97：アクセントの相違の誤りに対する訂正の仕方

	訂正不可能	頻度	訂正の仕方
1	trés (Etu1, 12, 14)	5	すべて削除
2	frère (Etu20)	1	言い換え (sœur)
3	méré (Etu37)	1	meré

例 3 以外では、元の語を訂正することを避けている。問題がアクセントにあること自体を理解していないようにも思われる。

続いて次表では、アクセントが過剰に用いられている語彙とその出現頻度を、訂正の可否に応じて提示する。

表 98 : アクサンが過剰である誤りを含む語彙と出現頻度・訂正の可否

	訂正可能	種類	頻度
1	pèrè	過剰	1
2	sèptembre	↓	1
3	prèmier		1
4	dérnier		1
5	gatèau		不足・過剰

	訂正不可能	種類	頻度
1	méré	相違・過剰	1

アクセサンの相違の誤りと同様に、この場合も正しく訂正される傾向にある。正しい形と誤った形で発音が異なる誤りもある（表中灰色部分）。

また、アクセサンが不足している誤りの頻度とその訂正の可否は、表 99 が示している。

表 99 : アクサンの不足の誤りを含む語彙と出現頻度・訂正の可否

	訂正可能	種類	頻度
1	gatèau	不足・過剰	1
2	tres	不足	1
3	supermarche	↓	1
4	cinema		2
5	delicieux		2
6	interessant		1

	訂正不可能	種類	頻度
1	hotel	不足	1
2	tres	↓	3
3	excite		1
4	interessant		1
5	interssant		1

Accent aigu が不足している誤りが 9 例と最も多い（表中灰色部分）。上述の通り、こうしたアクセサンの不足の誤りは訂正率が 5 割強であり、アクセサンの相違や過剰の誤りと比較して低いことがわかっている。他のアクセサンの誤りの場合と同様に、音とアクセサンの関係を意

識することができていたかという問題はあるが、下線によって語中に誤りがあることが知らされても、アクセンを付いたことによる誤りの場合より、不足した場合の方が誤りの位置を特定しづらいことが考えられる。

訂正が困難であった7例では、下表の通り、すべてにおいて元の語に訂正が加えられていない。

表 100：アクセンの不足の誤りに対する訂正の仕方

	訂正不可能	頻度	訂正の仕方
1	hotel (Etu22)	1	変更なし
2	tres (Etu28)	3	削除
3	excite (Etu9)	1	言い換え (amusant)
4	interessant (Etu12)	1	削除
5	interssant (Etu12)	1	削除

こうしたことから学習者が気づきにくく、自己訂正の及ばない誤りの一つであると言えることができる。別の視点から考えれば、語全体に下線を引く訂正フィードバックでは、学習者が正しく訂正するように導くことは難しいということである。

上記のようなアクセンの誤り（相違・過剰・不足）では、副詞 *très* に関する誤りが顕著に多いことがわかった。下表の通り、当課題作文中において、アクセンの誤りがある場合（表中灰色部分）も含めて、当該副詞の出現数は 126 であった。ところが、その半数以上においてアクセンの誤りが見られ、「e」に *accent aigu* を用いる誤りが突出していた。

表 101：課題作文中の副詞 *très* の出現数と割合（誤りも含む）

	très	trés	três	tres	tré	合計
出現数	61	53	4	4	4	126
割合 (%)	48.41	51.59				

誤りのうち 13 例を除いては、自己訂正の機会に正しく直されているが、いかにアクセンを含む語の綴りが正しく身につけられていないかが明らかになったと言えることができる。学習者たちの発音が曖昧であることも予想され、アクセンの役割や音と綴りの関係に、より意識的であるよう促す必要があると確認することができる例である。

7. 4. 4. 3. その他

綴りの誤りのうち、上記の大文字・小文字、アクセント以外の誤りは113例であり⁴²、訂正率は69.91%である。誤りの種類は多岐にわたり種類分けができないものもあるが、それでも次表のように綴りと音の関係から7つのカテゴリーに分類することができた。なお、実際には一語内に複数の誤りが現れている場合もある。

表 102：綴りの誤り（その他）の種類と観察数・誤りの例

		誤り数	例	正しい綴り
1	発音しない語末の子音字の欠如	12	Pari	Paris
2	語末の«e»の欠如	16	Ensuit	Ensuite
3	同じ子音字が重なる場合に1つ不足	7	passionant	passionnant
4	綴りの誤りがあるが同音	10	grend	grand
5	綴りの誤りがあるが発音が類似	18	est	et
6	«l»と«r»の混同	10	déricieux	délicieux
7	«b»と«v»の混同	2	vien	bien
8	その他	38		
	合計	113		

1から3のカテゴリーは、文字素が欠如する場合であり、語末の子音字や母音字«e」、同じ子音字が重複する際の誤りである。4と5は、誤りはあるが正しい綴りと音が変わらないあるいは類似している場合である。6と7に関しては、日本語の音の影響から«l»と«r»、«b»と«v»を入れ替えて綴った誤りである。その他に含まれる誤りには、一貫性は見られない。次の図では、これらの誤りの割合を降順で示している。なお、誤りの種類の前に提示されている番号は、上記の表102のカテゴリーに対応している。

⁴² 子音字・母音字の追加の誤りの5例は除く。

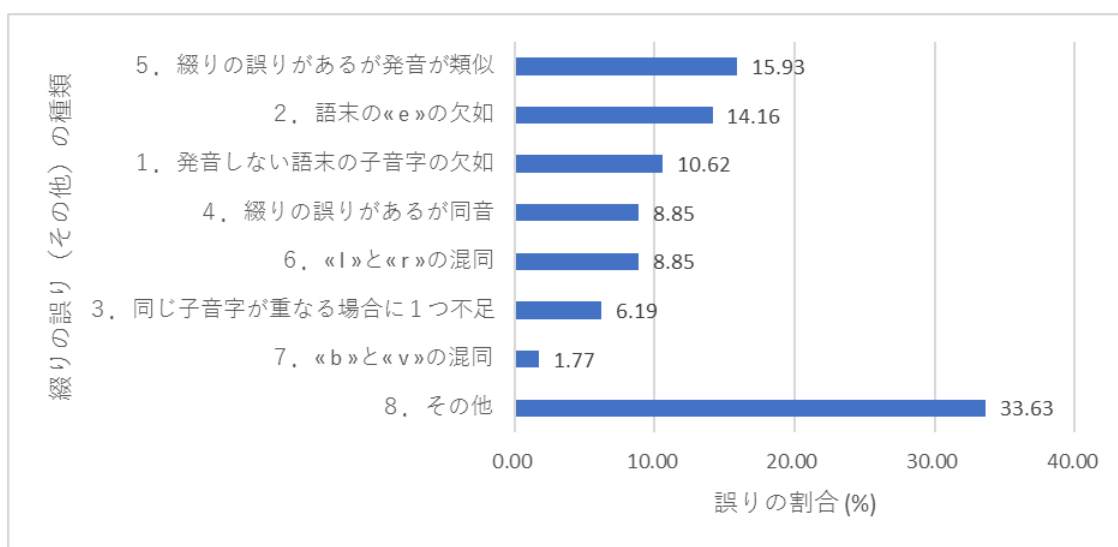


図 26 : 綴りの誤り (その他) の種類と誤りの割合

綴りの誤りがあるが発音が類似している場合と、語末の「e」欠如の誤りが、他に比べて若干多い。

カテゴリー毎の訂正率は下表が示す通りである。なお、綴りの誤りに関しては性質上、完全に正しく訂正ができた場合のみ訂正可能であったとみなす。一語内に誤りが重複していた場合に、一方を正しく訂正できただけでは訂正可能とはみなさない。

表 103 : 綴りの誤り (その他) のカテゴリー毎の訂正率

	誤り数	訂正可	訂正率 (%)
1 発音しない語末の子音字の欠如	12	11	91.67
2 語末の「e」の欠如	16	10	62.50
3 同じ子音字が重なる場合に1つ不足	7	6	85.71
4 綴りの誤りがあるが同音	10	9	90.00
5 綴りの誤りがあるが発音が類似	18	12	66.67
6 「l」と「r」の混同	10	8	80.00
7 「b」と「v」の混同	2	1	50.00
8 その他	38	22	57.89
合計	113	79	69.91

カテゴリー1と4の発音しない語末の子音字の欠如の誤りと、誤りがあるが適切な綴りと発音が同じである誤りの場合の訂正率がそれぞれ 91.67%と 90.00%と最も高いことがわかる。どちらも当該誤りをおかしても、発音に影響しない場合である。以降、これらの7つ

の категорияに含まれる誤りとその自己訂正について観察する。

発音しない語末の子音字の欠如の誤りの例と、訂正の可否は下表が示す通りである。なお表中の灰色部分は、これ以外の誤りと重複している場合である。

表 104 : 発音しない語末の子音字の欠如の誤りと訂正の可否

	訂正可能	頻度
1	versaille	1
2	Versaille	2
3	tré	4
4	Pari	3
5	éscargo	1

	訂正不可能		訂正の仕方	頻度
1	Varsaille	Etu1	Varsailles	1

訂正が可能であった場合の例 5 *éscargo* 以外は、語末の「s」が欠如している誤りである。また該当する 12 語中 7 語において、語末の子音字の欠如以外の誤りも含んでいることがわかる。上述の通り、*Versailles* と *Paris* は課題作文の指示内にフランス語で記載されているにもかかわらず、誤りの数はここに分類されるだけでも 7 例ある。訂正不可能な場合では、語末の子音字「s」は追加されているが、語内に他の綴りの誤りが残されている。

一方、語末の母音字「e」の欠如に関しては、訂正率が 62.50%と語末の子音字の欠如の誤りよりかなり低くなる。次表でその誤用例と訂正の可否を示す。

表 105 : 語末の母音字«e»の欠如の誤りと訂正の可否

	訂正可能	頻度
1	Ensuit	6
2	baguett	1
3	semain	1
4	fondu	1
5	bell	1

	訂正不可能		訂正の仕方	頻度
1	Ensuit	Etu20, 21, 43	変更なし3、削除1	4
2	boir	Etu36	削除	1
3	C'était bell.	Etu42	belle	1

誤りによって発音に影響するもの（表中の太字）としないものがあることがわかる。副詞 *ensuite* の誤りが 10 例と多く、学習者が普段これを正しく発音してないことが考えられる。さらに、*ensuit* だと語末の«t»を発音しないことになるため、語末の子音字の発音の有無と綴りの関係を、十分に身につけていないことも推測することができる。訂正が困難であった誤りのうち例3では、*C'était beau.*とすべきところであり、文法的綴りの誤りと重複している。学習者は、この文法上の誤りには気づいていない。

次の表では、語中で同じ子音字が重なる場合にその片方が欠如する誤りの例と、その訂正の可否を示している。

表 106 : 同じ子音字が重なる場合の誤りと訂正の可否

	訂正可能	頻度
1	passionant	2
2	intéressant	1
3	persone	1
4	enyeux	1
5	profeseur	1

	訂正不可能		訂正の仕方	頻度
1	passionan (passionnant)	Etu25	passionnante	1

誤りが重複している場合が 2 例ある（表中の灰色部分）。訂正が不可能な場合に分類された

誤りについては、子音字の誤りは直されたが *C'était passionnant.* とすべき場面であるため、今度は文法的綴りの誤りが現れている。

訂正が可能であった形容詞 *intéressant* は、比較的初級の学習者であっても使用頻度の高い語の一つと言える。当課題作文でも表 107 の通り、学習者全体で 14 度使用されている。しかしながら、それぞれを観察してみると、綴りが定着していないことが明らかになった。

表 107：課題作文中の形容詞 *intéressant* の出現数と誤り（表中灰色部分）・訂正の可否

		頻度	訂正の可否
1	<i>intéressant</i>	3	
2	<i>intéréssant</i>	1	○
3	<i>interésant</i>	1	○
4	<i>intéresont</i>	1	○
5	<i>interesont</i>	1	言い換え(beau)
6	<i>interssant</i>	2	削除1, ×1
7	<i>interessant</i>	3	削除1, ○2
8	<i>intressant</i>	1	×
9	<i>intelessant</i>	1	○
合計		14	

最初の作文の段階で正しく書くことができているのは、3例のみである。筆者の経験では、それほど学習段階が進んでいない場合であっても、形容詞 *intéressant* を正しく発音しない学習者は多くない。従って、発音と綴りの規則を理解しきれていないがために、綴りの誤りが現れると考えることができる。この *intéressant* を書く際には、前半の「e」のアクセントと、子音字の重なりと直前の母音字「e」の音の関係の二つが主に問題となる。学習者の誤りの例を見ても明らかである。自己訂正の際には辞書などの使用が許可されていたため、正しく書き直すことは容易であったかもしれない。表中の○印が訂正が可能であった場合である。しかしながら、綴りを正しく身につける場合には、こうした学習者に馴染みの深い語を利用しながら、音との関係を意識して（アクセントの有無と発音、子音字の重なりと直前の母音字「e」の発音）書いてみるのが重要であると思わせる例の一つではないだろうか。

続いて、綴りの誤りがあるが正しい綴りと同音である誤りについては次表の通りである。表中の括弧内では正しい綴りを示している。

表 108 : 綴りの誤りがあるが同音である誤りの例と訂正の可否

	訂正可能	頻度
1	amusement	1
2	amusement	2
3	grand	1
4	grand	1
5	escargos	1
6	par ce que	2
7	glasse (glace)	1

	訂正不可能		訂正の仕方	頻度
1	photoes (photos)	Etu27	photo	1

10 例のうち半数の 5 例は、同音の母音に対応する綴り「en」と「an」の混同である（表中の太字部分）。訂正が可能であった場合の例 2 と例 3 は、*C'est* に続く形容詞であるので、文法的綴りの誤りと重複している。訂正が不可能であった語は、訂正後に複数形の形態素が欠けていることがわかる。こうした音に変化を及ぼさない綴りの誤りは、訂正率が高い (90.00%) 誤りの一つである。

同様に綴りの誤りがあるが、音にそれほど影響を与えない誤りも観察された。ただし、正しい綴りとの音の類似の度合いは示すのは困難であり、様々である。次表では、その誤用例と訂正の可否を示している。括弧内では正しい綴りを提示している。

表 109：綴りの誤りがあるが音が類似しているの誤り例と訂正の可否

	訂正可能	頻度
1	est (et)	6
2	châteu	1
3	funtastique	1
4	ropes (robes)	1
5	Bordeux	1
6	gateux	1
7	déjuné	1

	訂正不可能		訂正の仕方	頻度
1	est (et)	Etu43	変更なし	1
2	<u>neu</u> ageux (nuageux)	Etu3	nuages	1
3	cadeu x (cadeaux)	Etu8	cadeau	1
4	<u>gata</u> ux (gâteaux)	Etu16	gâteau	1
5	doux (deux)	Etu12	削除	1
6	interssant (intéressant)	Etu43	interssants	1

動詞 *être* の三人称単数形 *est* と接続詞 *et* の混同の誤りが 7 例と最も多い。両者の文法上の役割は全く異なるが、発音が類似していることが、書く際に誤ってしまう原因であると推測することができる。また「*eu(x)*」と「*eau(x)*」の混同(表中の太字部分)の誤りも少なくない。

全体の訂正率は 66.67%であり、綴りの誤りがあっても同音の場合(90.00%)よりかなり低くなる。綴りの曖昧性の高さ、つまり誤り方の複雑さがその原因であると考えられる。訂正が困難であった例のうち 3 例(表中の灰色部分)では、綴り上の問題(下線部)には気づいているが、例 2 では訂正後に品詞を変え **Il a fait nuages.* と統辞的に誤文にしまっている。時制の問題もある。例 3 と例 4 では、今度は複数形の形態素を落としている。例 6 では、問題点に全く気づいておらず、**C'était tres interssants.* と当初の綴りを変更せずに、形容詞に複数形の形態素「*s*」を追加している。

最後に、「*l*」と「*r*」、「*b*」と「*v*」を入れ替えて綴った誤りの例とその訂正の可否を、それぞれ表 110 と表 111 で提示した。括弧内は正しい綴りである。

表 110 : «l」と «r»の混同の誤り例と訂正の可否

	訂正可能	頻度
1	escalgots	1
2	Ruvre (Louvre)	2
3	Miro (Milo)	1
4	déricieux	1
5	escalegos	2
6	inteessant	1

	訂正不可能		訂正の仕方	頻度
1	grasse (glace)	Etu3	grass	1
2	chanble (chambre)	Etu12	削除	1

表 111 : «b」と «v»の混同の誤り例と訂正の可否

	訂正可能	頻度
1	belo (vélo)	1

	訂正不可能		訂正の仕方	頻度
1	vien (bien)	Etu28	viens	1

どちらの誤りも日本語の影響が考えられるが、一般的に日本人学習者が発音の区別をしづらいのは「l」と「r」より「b」と「v」である。特に前者の誤りは、正しい発音を知っていれば、そして発音時にたとえ完全に正しく発音ができなくとも、音の差別化をすることができていれば、綴りを誤る可能性は減るように思われる。一方で、Louvre (ルーヴル美術館)、Milo (ミロのヴィーナス)、エスカルゴに関しては、日本語のカタカナを用いて表記されるため、フランス語では「l」と「r」のどちらで表されるのか判断しづらい可能性はある。

また「l」と「r」、「b」と「v」の混同の誤りと、他の綴りの誤りが重複している場合が多いことがわかる(表中の灰色部分)。訂正が困難であった3例ではどの学習者も、問題が「l」と「r」、「b」と「v」の入れ替えにあるということ自体に気づいていない。

ここまでの綴りの誤り全体の分析を通して、学習者の綴りの曖昧性が表面化した。第二章で述べた通りフランス語では多くの場合、音と綴り字の関係に規則性があるが、特に初學者の段階では、発音したものと綴りの差から文字を見た途端に難しく感じることも多い。しかしながら、徐々にこの両者の関係を理解していけば、読んだり書いたりすることも困難でなくなってくるように思われる。読んだり書いたりしながら、この関係を身につけて

いくことも重要である。さらにフランス語では、発音に影響しないものを書く必要があり、またアクサンの存在や、大文字・小文字の区別の問題がある。これまで述べてきた通り、学習者の綴りの誤りの多くは、こうしたことと関係している。フランス語の学習における書くことの重要性を改めて感じさせる結果を示したとすることができるだろう。

第八章 結論

本研究は、フランス語学習者が作文中の誤りに対して、どの程度、且つどのような誤りであれば学習者自身で訂正することができるのかについて、訂正の結果から明らかにすることを目的としてきた。また訂正できない場合には、どのように訂正を試みているのかを検証した。この自己訂正の分析の前段階として、学習者の作文中の誤りを分類し、その傾向を明らかにする必要がある。

自己訂正を導くためには、第四章で確認した様々な訂正フィードバックのうち、下線で誤用箇所を特定する間接的フィードバックを用いた。その理由は、限られた時間の中で、誤用箇所の形式面についての学習者によるより深い気づきや発見を促すためであった。ただし、誤りを含む語全体に下線を引き、訂正フィードバックが明示的になり過ぎることを避けた。

調査の対象は、フランス語の学習歴が二年目で、CEFR のおおよそ A1 から A2 のレベルに相当する日本人高校生であった。彼らはまた、第一外国語・第二外国語の区別なく、フランス語と並行して英語を学習する学習者であった。

本研究では、学習者自身による誤用の訂正をメタ言語能力と位置付けた。その定義は「言語を客体化し、熟考・分析し、その形式や構造などの特性に気づくあるいは注意するという心的・認知的活動と、そこから得た知識を意識的・意図的に運用する能力」である。第一章では、このメタ言語能力の発達が、書き言葉の操作の上達と相互作用の関係にあることを確認した。また CEFR では、複言語と複文化の能力を備えることは、様々な言語の言語構造について、その共通性と独自性を認識する力、つまり一種のメタ言語的・言語間の認識（「超言語的」認識）を向上させると捉えている。教室という言語学習の環境では、一般的に頻繁に言語形式に焦点を当て、メタ言語能力を高める場となることが多い。一方、この能力が表面化する機会は、Bialystok(2001 :146)が言及しているように、誤りの説明、自己訂正、誤りの発見などのタスクを処理する際であった。これらは順に、学習者に求められる分析性が高い。本研究ではこのうち、自己訂正の結果を用いて学習者のメタ言語能力を観察したということである。このように誤りを利用して言語形式に注意を払わせる指導法は再評価されつつあり、言語形式、意味内容、言語機能の3要素をバランスよく取り入れる Focus on form (フォーカス・オン・フォーム) はその一例である。

CEFR では、A2 レベル以下の学習者に関しては、筆記産出の際に自分の発話文に対してモニタリングや修正するという方略を用いることはできないとしていることも確認した。誤りの種類と自己訂正の関係について言及した研究も多くない。それでも英語教育では、学習者が自分で訂正することができる誤りの種類が明らかになりつつあった。一方フランス語教育では、作文中の誤りに関しては、文法や語彙、文章構成に加え、教師による評価を対象として研究が行われてきたが、誤りの自己訂正という領域は、筆者の知る限りでは

これまでに触れられていなかった。

本章では、まず初めに本研究で行った分析結果と考察をまとめる。また、フランス語教育における作文の活動やそれに対する訂正フィードバックについて再考する。そして、本研究の問題点を挙げると共に、研究の成果が今後どのように発展されるべきかについて論じる。

8. 1. 本研究のまとめ

本節では、第六章で記述した作文中の誤りの分析から明らかになった、全体的な傾向とクラスター分析による個人差についてまとめる。また、学習者による誤りの自己訂正の結果を総括し、質的な分析の結果を整理する。同時に、学習者の誤りの数と自己訂正の可能な誤りの数の関係についての相関分析の結果についても言及する。

8. 1. 1. 作文中の誤りの分析

誤りの分析ではまず、誤り全体の記述統計量を示した。続いて、課題作文中に観察された誤りの種類と該当数、その割合から全体的な傾向を示した。また、その後の自己訂正の分析過程で明らかになったこれらの誤りの傾向を、日本人学習者の作文中の誤用に関する先行研究と比較した。そして最後に、誤りの傾向の個人差を、学習者をグループ分けすることによって明らかにするために、クラスター分析を行った。

8. 1. 1. 1. 全体的な傾向

第六章では、観察された作文中の誤りの分析を行った。学習者全体における誤りの総数は 1088 であった。平均値は 23.15 であるが、課題作文は 60 語から 80 語で書くことを指示されていることを鑑みると、全体的に誤りの数は多いと言える。また、最小値が 5 と最大値が 48 と幅が広いことから、学習者によって誤りの数には差があることがわかった。

第五章で示した誤りの分類方法(Granger & Monfort :1994)に基づいて作文中の誤りを分類したところ、学習者の作文中には次の 19 種類の誤りが見られた。なお、句読点の誤り（文法）とネイティブが文全体の意味を理解できない誤り（4. その他）は、筆者が新たに追加した。

表 112：観察された誤りの種類

1. 語彙－語彙・文法	名詞の性 動詞の形態（活用を含む） 動詞の構文タイプ 統辞的組み合わせ
語彙－狭義	母語・その他の外国語からの借用 明示的意味の無理解 コロケーション・熟語
2. 文法	文法 時制 代名詞 限定詞 一致の規則 文法的綴り 句読点
3. 綴り	大文字・小文字 アクセント 子音字・母音字の追加 その他
4. その他	文全体の意味の理解が不可能な文

語彙、文法、綴りの3つのカテゴリー毎の誤りの割合は、語彙と文法が約 40%弱とほぼ同等であった。綴りの誤りは 25%弱と両者よりかなり少ないことが明らかになった。

しかしながら、語彙の誤りを「語彙・文法」と「語彙（狭義）」の誤りに分類すると、前者の方がかなり多いことがわかった。名詞の性、動詞の形態、動詞の構文タイプ、統辞的組み合わせがこれに該当する。

さらに詳細に誤りの傾向を観察すると、観察数の多い順に次の通りであった。

表 113：種類毎の誤りの割合（降順）（%）

1	限定詞	14.30
2	動詞の形態（活用を含む）	11.40
3	綴り（その他）	10.39
4	明示的意味の無理解	9.56
5	時制	9.19
6	文法的綴り	8.09
7	綴り（アクセント）	7.72
8	統辞的組み合わせ	7.08
9	綴り（大文字・小文字）	5.88
10	動詞の構文タイプ	4.87
11	一致の規則	2.48
12	名詞の性	1.75
13	句読点	1.75
14	コロケーション・熟語	1.56
15	意味の理解が不可能な文	1.47
16	母語・その他の外国語からの借用	1.19
17	代名詞	0.74
18	綴り（子音字・母音字の追加）	0.46
19	法	0.09

また誤りの種類によって観察数が大きく異なることもわかった。中でも限定詞（文法）の誤りが顕著であり、動詞の形態（語彙・文法）と綴り（その他、アクセント、大文字・小文字）の誤りも特に多かった。一方で、代名詞、綴りの子音字・母音字の追加、法に関する誤りは極端に少なかった。このうち法の誤りが少ないのは、課題作文の性質に因るところがある。そもそも学習者は、当該作文の中で直説法以外の法を用いる機会が少なかったということであろう。

なお、誤りの種類毎の記述統計量からは、全学習者が共通しておかず誤りはないことがわかった。

8. 1. 1. 2. 先行研究との比較

日本人学習者における作文中の誤用や問題点に関する先行研究と、本研究の結果の共通点も確認することができた。以下の通りである。

- 1) 動詞の活用と冠詞の問題 (市川 :1983)
- 2) 動詞と目的語の意味レベルの連辞的問題 (Izumi :1978)
- 3) 形容詞の選択と意味の問題 (中村 :1992)
- 4) 直接目的語と間接目的語の区別の問題 (藤田 :1995)
- 5) 同一文章中に複数の時制が混在する問題 (高垣 :2000)

一方、複合過去形と半過去の使い分けの問題がよく取り上げられるが(古石 :1983, 柏岡 :1990, Nakamura :1990, 中村 :1992, 平嶋 :2001)、当研究では必ずしもこの限りではないことがわかった。

8. 1. 1. 3. クラスタ分析による個人差

誤りの傾向の個人差を明らかにするためにクラスタ分析を行った。その結果、本研究の対象者である学習者集団には、次の3つのタイプの学習者がいることがわかった。

- 1) 誤りの数が全体的に比較的少なく、誤りの種類間で差がない。
- 2) 誤りの数が全体的に多い。
誤りは文法と語彙の両面にわたる。
限定詞、統辞的組み合わせ、アクセント（綴り）の誤りが顕著。
- 3) 綴り（その他）の誤りが多い。
動詞の形態、明示的意味の無理解、時制、限定詞、文法的綴りの誤りが共起。

8. 1. 2. 誤りの自己訂正の分析

自己訂正の分析ではまず初めに、全体的な傾向を示すために、誤り全体に対する自己訂正率と、誤りの種類毎の訂正率を観察した。そしてその結果を、英語学習者を対象とした自己訂正に関する先行研究と比較した。また、誤りと自己訂正の相関関係を明らかにした。最後に、学習者による誤りの自己訂正の質的分析を行った。

8. 1. 2. 1. 全体的な傾向

第七章では、誤りの自己訂正の分析を行った。記述統計量からは、誤りの総数に対して 56.43%が訂正可能な誤りであったことがわかった。

学習者個人における誤りの自己訂正可能率を観察すると、2割から8割と学習者間で差があることも明らかになった。

語彙、文法、綴りの3つのカテゴリーでは、綴りの誤りの訂正率が際立って高かった。語彙と文法の誤りの訂正率はおおよそ同等であった。

語彙の誤りを語彙（語彙・文法）と語彙（狭義）に分けて観察した。最も訂正率が低いのは語彙（狭義）の誤りであることがわかった。母語やその他の外国語からの借用、明示的意味の無理解、コロケーション・熟語の誤りがこれに該当する。この語彙（狭義）より誤り数が大幅に多かった語彙（語彙・文法）の誤りと文法の誤りについては、約半数が正しく訂正されていた。

全種類の誤りの訂正率を比較したところ、高い順に次のようになった。ここでは上記の誤りの観察数を降順で示したものと合わせて記述する。

表 114 : 誤りの種類毎の割合と訂正率 (降順) (%)

誤りの割合			訂正率		
1	限定詞	14.30	1	綴り (子音字・母音字の追加)	100.00
2	動詞の形態 (活用を含む)	11.40	2	法	100.00
3	綴り (その他)	10.39	3	一致の規則	85.19
4	明示的意味の無理解	9.56	4	綴り (アクセント)	83.33
5	時制	9.19	5	綴り (大文字・小文字)	71.88
6	文法的綴り	8.09	6	綴り (その他)	69.91
7	綴り (アクセント)	7.72	7	動詞の形態 (活用を含む)	63.71
8	統辞的組み合わせ	7.08	8	母語・外国語からの借用	61.54
9	綴り (大文字・小文字)	5.88	9	文法的綴り	61.36
10	動詞の構文タイプ	4.87	10	動詞の構文タイプ	60.38
11	一致の規則	2.48	11	句読点	57.89
12	名詞の性	1.75	12	限定詞	57.69
13	句読点	1.75	13	名詞の性	52.63
14	コロケーション・熟語	1.56	14	コロケーション・熟語	47.06
15	意味の理解が不可能な文	1.47	15	明示的意味の無理解	38.46
16	母語・外国語からの借用	1.19	16	統辞的組み合わせ	36.36
17	代名詞	0.74	17	時制	28.00
18	綴り (子音字・母音字の追加)	0.46	18	代名詞	12.50
19	法	0.09	19	意味の理解が不可能な文	6.25

このうち綴りの誤りの子音字・母音字の追加と、文法の法の誤りに関しては、そもそも観察された誤りの数が極端に少ないことが、訂正率の高さに影響していると考えられる。

語彙 (語彙・文法) の誤りの中では、活用を含む動詞の形態の誤りが最も自己訂正が可能であることがわかった。一方、統辞的組み合わせの訂正率が最も低かった。

語彙 (狭義) の誤りに関しては、母語やその他の外国語からの借用の誤りの訂正率が最も高かった。それに対して、学習者はコロケーション・熟語と明示的意味の無理解の誤りを特に正しく訂正することができないことがわかった。

文法の誤りにおいては、種類によって訂正率に幅があることがわかった。一致の規則の誤りはかなり訂正が可能であった。文法的綴りと句読点、限定詞の誤りも約6割は正しく訂正された。一方で、時制と代名詞の誤りは訂正が困難であることが明らかになった。

綴りの誤りでは、アクセントの誤りが最も訂正率が高く、大文字・小文字の誤りがそれに続いた。綴りの誤りのうち「その他」に分類される誤りは、アクセントや大文字・小文字のような規則性がなく、綴りの誤りのうちでは最も訂正率が低かった。

8. 1. 2. 2. 英語学習者との比較

当研究で明らかになったフランス語学習者における誤りの自己訂正の結果を、英語学習者を対象とした先行研究と比較したところ、いくつかの共通点が見られた。なお比較の対象は、当研究のように訂正フィードバックの方法が下線によるものに限定した。

綴りや限定詞の誤りは、両言語とも学習者による自己訂正が可能である傾向にあった。

英語の規則過去、不規則過去、三人称単数の語形変化と、フランス語の一致の規則（過去分詞の一致）、動詞の形態（活用を含む）は、規則上の特徴が類似しており、且つ学習者による自己訂正が可能な誤りであった。

英語の複数形の語形変化とフランス語の文法的綴り（名詞・形容詞）も同様であった。以下、再度これを表にまとめる。

表 115：下線によるフィードバックで訂正が可能な英語とフランス語の誤りの共通点

訂正可能な誤り（下線によるフィードバック）	
英語	フランス語
綴り	綴り（大文字・小文字） 綴り（その他）
冠詞・所有詞	限定詞
規則過去 不規則過去 三人称単数	一致の規則（過去分詞の一致） 動詞の形態（含：活用）
複数形の語形変化	文法的綴り（名詞・形容詞）

8. 1. 2. 3. 誤りと自己訂正の相関分析

誤りと誤りの自己訂正の相関分析を行った。誤りの数と自己訂正が不可能であった誤りの数の関係を分析したところ、有意で強い正の相関が見られた。これにより、誤りの数が多いほど自己訂正ができない誤りの数も多いということを裏付けることができた。言い換えれば、作文中に誤りの多い学習者ほど、その誤りを正しく訂正するというメタ言語能力が低いとすることができる一材料となった。第一章で確認した通り、メタ言語能力と言語能

力との関係は明らかにされていないが、本研究の分析により、Alderson & al. (1997)同様、筆記産出能力とは正の相関関係がある可能性が示唆された。

8. 1. 2. 4. 自己訂正の質的分析

誤りと誤りの自己訂正の質的分析を行った。観察された誤りに対する自己訂正の可否と、学習者による訂正の仕方を明らかにした。その際、第五章で分類した語彙、文法、綴りの3つのカテゴリーに該当する様々な誤りを、種類別に詳細に観察した。ここでは特記すべき結果をまとめる。

8. 1. 2. 4. 1. 分析・考察のまとめ

名詞の性の誤りの自己訂正に関しては、限定詞との関連が見られた。訂正が可能である誤りの多くは、学習者がそもそも固有名詞を用いると定冠詞が必要であることに気づいている場合であった。訂正の際には、性の問題は二者択一となるため、訂正フィードバックによる誤りがあるとの指摘に促され、正しく訂正されやすいことがわかった。訂正が困難な誤りは、名詞に対して定冠詞以外の限定詞が必要な場合であり、学習者は性の問題には意識が向かず、冠詞の種類や名詞の数の問題に着目することが確認できた（例：誤 *un crêpe* → 正 *des crêpes*）。

動詞の形態の誤りは、複合過去形、半過去形、その他の3つに分類できた。複合過去形については、助動詞の選択、助動詞の形態、過去分詞のアクセント、過去分詞の形態の誤りがあった。助動詞の選択の誤りのうち、正しく訂正できなかったのは動詞 *aller* の場合であった。助動詞の選択の誤りと過去分詞の誤りが重複する場合は、前者が訂正可能であれば、後者も正しく訂正されていた。その逆もまた然りであった。助動詞の形態の誤りでは、正しい形態との差が大きい場合は、訂正が困難であることがわかった。過去分詞のアクセントの誤りにおいては、訂正が不可能であった文では、助動詞の選択あるいは形態の誤りも同時におかしていた。過去分詞の形態の問題では、正しい形態と発音が変わらない誤りの場合と過去分詞の代わりに原形を用いた場合（例：**je suis aller*、**je suis allez*）は、正しく訂正されることがわかった。

半過去形の誤りに関しては、主語と動詞の一致、アクセントの不足、その他の形態上の誤りの順に訂正率が高かった。訂正が困難であった場合の特徴として、学習者が誤りが形態ではなく時制にあると誤解したことが挙げられた。また、適切な形態と音の類似する誤り（例：**C'été*、**C'est tait*）は、正しく訂正されないことがわかった。

動詞の構文タイプに関しては、動詞 *visiter* と *aller* に対する直接目的語・間接目的語の選択の誤りが多かった。動詞 *visiter* の誤りの訂正率は高いことがわかった。動詞 *aller* の場合には、後続する前置詞のみ不足する誤りと、前置詞と目的語の冠詞の両者が不足する誤りに分類できた。前者の方が訂正率が高かった。後者の場合、訂正の際に前置詞が必要であることに気づいた学習者はいなかった。

統辞的組み合わせについての誤りは、前置詞、副詞、動詞、中性代名詞、その他の5つに関連していた。中性代名詞の統辞の誤り以外は、訂正率が低かった。

前置詞の選択の誤りのうち訂正が可能であったのは、*en Seine* を *à la Seine* に正すという、女性名詞（国名以外）の前の場所を示す前置詞の問題や、*tarte au pommes* を *tarte aux pommes* に正すという、縮約冠詞の単数・複数の問題であることがわかった。訂正するために意味的要素は介入せず、比較的容易な規則に気づけば良い場合であった。また、前置詞が並んで重複する誤りも正しく訂正される傾向にあった。

副詞の統辞の誤りでは、*beaucoup* で動詞を修飾する場合や、名詞の分量を示す場合の前置詞 *de* の有無が問題となった。どちらも訂正が困難であったが、その理由として学習者が「たくさん」という日本語を想起することが考えられた。つまり、意味は類似するが、複数の用法が存在する語の場合は、訂正が困難であることが示唆された。

動詞の統辞の誤りに関しては、助動詞に後続する動詞の原形の形態と、目的語に対して適切な動詞の選択の誤りがあったが、どれも正しく訂正されなかった。前者では、英語の規則と重なるが、そういったメタ言語知識は利用できていないことが明らかになった。後者では、動詞 *manger* の目的語に *le déjeuner* や *le dîner* を用いる統辞の誤りと、動詞 *penser* と助動詞 *vouloir* を同時に用いる誤りであるが、学習者は動詞自体を変更したり削除したりする必要性に気づかないことがわかった。

中性代名詞に関しては、大半が複合時制におけるその位置の誤りであり、訂正率は高かった。学習者は一回目の作文の段階で、中性代名詞の位置が動詞の前であるということには気づいていた。そのため訂正フィードバックのおかげで、正しい位置に気づきやすかったことが示唆された。

母語やその他の外国語からの借用に関する誤りは、英語の語彙からの借用であった。単純な語彙の誤りもしくはストラトジーとしての借用であるため、自己訂正の際に辞書を使用したおかげで、半数以上が正しく訂正されたと推測できる。学習者が正しく訂正できなかった **difficulte* と *chocolates* の二語は、フランス語との綴りの類似性が非常に高いものであった。

語彙の明示的意味の無理解についての誤りは、全体的に訂正率が低いことが明らかにな

った。これらは訂正率が高い順に、動詞、その他に分類される語彙、形容詞、文の繋ぎ（接続詞・副詞）、前置詞、名詞、*bon* と *bien* に分類できた。

動詞に関しては、*visiter* の直接目的語あるいは間接目的語として *la Seine* を置く誤りであったが、正しく訂正されないことがわかった。適切な動詞と意味あるいは音が類似している動詞を使用する誤りもあった（例：*revenir-retourner*、*raconter-rentre*）。これらもまた学習者は正しく訂正できなかった。

形容詞に関しては、*beau* と *bon* の混同が見られた。これも同様に両者の意味と音が非常に類似しており、正しく訂正できない傾向にあった。名詞の誤りにおいても、適切な名詞と音が類似した誤りが観察された（例：*une fête-un rêve*）。しかしながら動詞や形容詞の場合と比較して、訂正の際には学習者は正しい語彙の選択が可能であった。名詞は意味の境界線が明確であることがその要因であると結論付けた。

bon と *bien* の混同の誤りにおいては、形容詞 *beau* と *bon* と同様に意味の類似性が高い。副詞 *bien* は形容詞的用法も持ち合わせ、統辞的にも *bon* と重なる場合があり、訂正が非常に困難であることがわかった。

コロケーション・熟語の誤りは、主に動詞 *faire* を用いた熟語中の冠詞と、*encore une fois* と *pour la première fois* の表現に関するものであった。訂正率は5割以下と低いことがわかった。学習者は訂正の際に、*faire* を用いた熟語中の縮約冠詞に気づけなかった。*encore une fois* と *pour la première fois* は、訂正が非常に困難であった。動詞 *faire* を用いた熟語中の冠詞の問題と比較して、学習者がそもそも当該表現を身につけていなければ、訂正の方法の選択肢が限定されないため、この類の熟語やコロケーションを正しく訂正することは難しいという結論に達した。

時制の誤りの訂正率は際立って低いことが明らかになった。誤りのパターンは、半過去形の代わりに現在形または複合過去形、複合過去形の代わりに現在形または半過去形、その他であった。中でも半過去形の代わりに現在形を用いる誤りが最も多く、動詞 *être* の頻度が高かった。教室内で課題作文の指示文を確認したため、学習者は過去の経験について書かなければならないことを理解していたが、最も多い訂正の仕方は再び現在形を用いることであった。半過去形が必要なことに気づいたと思われる学習者であっても、**C'était* や **C'estait* と形態を誤り、訂正が困難であることがわかった。

限定詞の誤りの頻度は誤り全体のうち最も高いが、訂正率は6割弱であり、他の誤りと比較してそれほど訂正が困難なわけではないことが明らかになった。定冠詞の欠如、不定冠詞の欠如、その他、限定詞の選択違い、部分冠詞の欠如、単数・複数違い、所有詞の順に正しく訂正されやすいことがわかった。

定冠詞の欠如の誤りが突出して多かった。課題作文の指示文中の写真の見出しに影響さ

れて、*Cathédrale de Paris* と *Château de Versailles* に定冠詞をつけない誤りが顕著であったが、同じく見出しに *La Seine* とあることから訂正は比較的容易であった。またこうした定冠詞の欠如の誤りのうち、*aller à la Cathédrale* など場所を表す間接補語を導く前置詞 *à* に後続する名詞に関しては、学習者は正しく訂正できる傾向にあった。それ以外の統辞的組み合わせで、定冠詞が欠如した場合の訂正率より目立って高かった。*aller à* という学習者に馴染みの深い統辞的組み合わせが、その後の定冠詞の存在を喚起したと結論付けた。また、*le premier jour* や *le mardi, l'après-midi* などの旅の過程を示す際の時の状況補語において、定冠詞が欠如する誤りも少なからず見られた。この場合、数字を序数にせず例えば *deux jour* としている場合の定冠詞の訂正率が低いことが明らかになった。

不定冠詞の欠如の誤りではまず、**C'est très grand château.* のように名詞に形容詞を伴う際の訂正率が低かった。*C'était joli.* などの情景描写や感情表現の際に形容詞のみを用いる場合と統辞的に類似しているため混同し、不定冠詞の存在には気づきづらいと考えられる。**Je suis allé à restaurant de français.* の類の誤りでは、固有名詞に定冠詞を付けるなどの比較的単純な規則とは大きく異なり、文脈を考慮するなど問題は複雑であるので、訂正が困難であった。一方で、動詞 *manger, prendre, acheter* に後続する目的語（食べ物・写真）に対して不定冠詞が欠如していた場合は、正しく訂正された。

限定詞の選択違いの誤りは多岐にわたった。最も頻度の高い誤りは、本来否定文中で不定冠詞と部分冠詞の代わりに用いる冠詞 *de* を過剰に使用するものであった。不定冠詞が必要な場合に定冠詞を用いる誤りも見られた(例：**Nous avons mis le robe.*)。どちらも訂正率が低かった。後者においては、名詞の性や数の誤りも同時におかしており、訂正が二重に困難であったことが窺えた。加えて、定冠詞や指示形容詞の代わりに不定冠詞を用いる誤り(例：**Un voyage était très bon.*) もあり、単に不定冠詞が欠如する場合よりも、他の限定詞と混同して不定冠詞を使用する場合の方が、学習者は正しく訂正することができないということがわかった。

一致の規則として分類された誤りとは、複合過去形における過去分詞の性数一致の規則に反した場合である。助動詞 *être* を用いた文中において、性の一致をしない誤りが顕著に多いことが確認できたが、訂正率は高かった。訂正フィードバックの際には、複合過去形に何らかの誤りがあった場合には、助動詞と過去分詞の両者に下線を引いた。複合過去形を学習する際には一般的に、この過去分詞の性数一致に焦点が当てられる。従って、下線で何らかの誤りがあることを印されれば、誤りの理由に気づきやすいのではないかと結論付けた。

文法的綴りの誤りとは、その多くが名詞あるいは形容詞の性数一致の問題であった。二者を比較すると、前者より後者の誤りの方が顕著に多かったが、訂正率も高かった。

名詞の誤りに関しては、単に規則的な複数形態素 «s» が不足する誤りについては、学

習者は正しく訂正することができる傾向にあった。一方、同様の誤りであっても統辞の誤りと重複する場合（例：**J'ai prend photo beaucoup.*）は、訂正が困難であることがわかった。また、名詞の複数形で表現すべきところに単数形を用いた誤り（例：**J'aime le parc de Paris.*）は、動詞と目的語の統辞の問題や冠詞の用法の問題が介入し、単に複数形形態素が欠如するあるいは過剰な場合と比較して、訂正が困難であるという結論に至った。名詞の性の誤りは、名詞 *ami* に関するものであり、正しく訂正されないことが明らかになった。この名詞は女性形と複数形への変更に伴う音の変化がない。こうした綴りと音の関係が、訂正の際に学習者が正しい形態に気づくことを妨げたと考えられる。

形容詞の性数一致の誤りにおいては、*C'est* の構文中の形容詞を、直前の女性名詞に一致させるものが多かった。これは正しく訂正される傾向にあることが明らかになった。一方、*C'est* の構文中以外の場合の形容詞の性数一致の誤りのうち、複数形の形態素が不足あるいは過剰な場合（例：**français est gentil*）は、訂正が可能であった。ただし、どれも規則的な変化、つまり形態素«s»を追加または削除すれば良い形容詞に関する誤りであった。女性形に関する誤りでは、不規則な変化、つまり追加する形態素が«e»以外の形容詞の形態素が不足していた場合（例：**Je suis aller premier fois.*）には、正しく訂正されない傾向にあることがわかった。

句読点の誤りは、大半が *virgule* に関連したものであった。*Virgule* が欠如するのは、副詞 *ensuite* や曜日、「～日目」という表現の直後であった。これは正しく訂正されることがわかった。*Virgule* が過剰な場合は、接続詞 *et* の直後であった。どちらにおいても、学習者は続く主語を大文字で書いてしまう傾向があったが、句読点の訂正と共にこの問題も解決されることがわかった。一方、*virgule* の代わりに *point* を置く誤り（例：. *Parce que*）の訂正率は5割を下回った。

綴りの誤りの訂正率は高く、語彙と文法の誤りの訂正率を大きく上回ることが明らかになった。

綴りの大文字・小文字の誤りは、主語、固有名詞、その他に分類された。どれも訂正率は高かった。英語の一人称単数の主語 *I* の規則の影響で、文中の主語 *Je* を大文字とした誤りが突出して多かったが、大半の学習者により正しく訂正された。訂正フィードバックでは一語全体に下線を引いているが、それにより適切な形を選択肢が限定されることで、学習者が訂正しやすい一例であった。固有名詞の語頭を小文字にする誤りは、課題作文中の指示文下にある写真の見出し（*Cathédrale de Paris* など）の大文字の使用に気づいていないことによるものであった。同様に、見出しに左右されて文中の *La Seine* の定冠詞が大文字である誤りも見られた。訂正率が高いとは言え、学習者の注意力の問題も浮き彫りになった。

アクセントの誤りに関しては、アクセントの相違の誤りが顕著に多かった。訂正率は高かった。学習者がアクセントの違いによる音の差別化ができるか否かはさておき、これも同様に

訂正フィードバックにより訂正の仕方の選択肢が限られたことがその一助となったと考えられる。一方、アクセントが不足する場合は、正しく訂正されにくい傾向にあった。異なるアクセントを用いた誤りと比較して、学習者は誤りの位置を特定しづらいという結論に至った。

その他の綴りの誤りにおいては、発音しない語末の子音字が欠如する場合（例：Versaille）と、誤りがあるが適切な綴りと発音が同じである場合（例：grend）の訂正率が最も高かった。どちらも当該誤りをおかしても、発音に影響しない場合であった。これらと比較して、語末の母音字「e」の欠如の誤り（例：*ensuit）の訂正率は低かった。こちらは、誤りによって発音に影響するものとししないものがあった。同様に、綴りの誤りがあるが音にそれほど影響を与えない誤りもあったが、適切な綴りと同音である誤りと比較すると、誤り方が複雑であり、訂正率も低くなることがわかった。学習者の綴りに対する曖昧さが露呈した。

8. 1. 2. 4. 2. 自己訂正可能・不可能な誤りの特徴

上記のように、様々な種類の誤りとそれらに対する多くのサブカテゴリーがあるため、学習者による自己訂正の可否の結果は多岐にわたった。しかしながら、訂正が可能あるいは困難である誤りについて、幾つかの特徴を掴むことができた。

明らかに訂正フィードバックの下線が学習者の気づきを喚起し、正しく訂正することへ導いたと考えられるものとしては、名詞の性や複合時制における中性代名詞の位置、複合過去形の過去分詞の性数一致がある。綴りの誤りでは、大文字・小文字、アクセントの相違である。これらの共通点はまず、訂正フィードバックのおかげで正しい形態の選択肢が限定されることであった。そしてまた、意味的な要素が介入しない誤りであり、訂正の際も同様である。

訂正が困難であったのは、主に誤りが重複している場合であった。例えば、動詞の形態の誤りのうち、複合過去形における助動詞（選択あるいは形態）の誤りと、過去分詞のアクセントの誤りが重複する場合である。動詞の構文タイプの誤りでは、動詞 *aller* に後続する前置詞も目的語の冠詞も不足している場合である。また限定詞の選択違いとそれに続く名詞の性や数の誤りの重複の場合である。このように誤りが重複する場合は、自己訂正の際に学習者に要求される分析性⁴³（言語についての知識の構造を頭の中で表す能力）と操作性⁴⁴（知識の中に蓄えられている情報の中から必要な情報を選択し、操作する能力）という認知的要求のレベルがさらに高くなり、訂正が困難になるのではないかと考えられる。つま

⁴³ 第一章参照

⁴⁴ 同上

り、より高いメタ言語能力が必要になる。

また、適切な言い方と類似性が高い場合も、学習者が正しく訂正することが難しい傾向にあった。例えば、明示的意味の無理解の誤りのうち、意味や音の類似する動詞同士や形容詞の *beau* と *bon* である。意味の類似する形容詞 *bon* と副詞 *bien*（形容詞的用法もあり）も同様である。文法的綴りの誤りのうち、女性形にしても音の変化のない名詞（例：*amie*）もこれに該当する。また限定詞の誤りのうち、不定冠詞が欠如する場合で訂正が困難であった **C'est grand château.* の誤りも、*C'est joli.* のような名詞を必要としない構文と統辞的に類似していることがわかった。

以下、これらを表にまとめる。

表 116 : 訂正が可能・不可能な誤りの特徴

訂正が可能な場合	
訂正フィードバックにより選択肢が限定化 意味の介入しない誤り・訂正	名詞の性 複合時制における中性代名詞の位置 複合過去形の過去分詞の性数一致 綴りの大文字・小文字 綴りのアクセントの相違
訂正が困難な場合	
誤りが重複	動詞の形態 複合過去形における助動詞（選択あるいは形態）の誤りと過去分詞のアクセントの誤りの重複 動詞の構文タイプ 動詞 <i>aller</i> に対して前置詞も目的語の冠詞も不足 限定詞 限定詞の選択違いとそれに続く名詞の性や数の誤りの重複
適切な表現と類似性が高い	明示的意味の無理解 意味や音の類似する動詞同士 形容詞の <i>beau</i> と <i>bon</i> 意味の類似する形容詞 <i>bon</i> と副詞 <i>bien</i> 文法的綴り 女性形にしても音の変化のない名詞(<i>amie</i>) 限定詞 * <i>C'est grand château.</i> など不定冠詞の欠如 (名詞なしの <i>C'est joli.</i> と統辞的に類似)

8. 1. 3. まとめ

これまでに述べてきた誤りと自己訂正に関する分析の結果は、以下に列挙した本研究のリサーチクエスチョンへの回答となった。

- 1) 学習者の作文の誤りにはどのような傾向があるのか。
- 2) 学習者の誤りと自己訂正の間にはどのような関係があるのか。
誤りの多い学習者は、自己訂正も困難であるのか。
- 3) 作文に対する下線による間接的フィードバックに対し、学習者はどの程度、自己訂正をすることができるか。
- 4) どのような誤りであれば、自己訂正をすることができるのか。
- 5) 自己訂正できない場合は、どのように訂正を試みているのか。

当研究では、学習者に作文における誤りの自己訂正というタスクを課し、メタ言語能力の可視化を図った。これにより、学習者が誤りの半数以上を正しく訂正することができるという興味深い結果を得ることができた。この結果は、**CEFR** の記述とは異なり、当研究の被験者である概ね A1 から A2 レベルの学習者であっても、誤りの自己訂正というメタ言語能力を少なからず身につけていると判断できる材料となったという点において重要である。

訂正フィードバックの方法としては、下線により作文中の誤用箇所の特定をした。その際、誤りを含む語全体に下線を引いた。この訂正フィードバックを用いた場合における、学習者による自己訂正が可能あるいは困難な誤りの特徴を掴むことができた。また学習者の訂正の仕方を観察したことにより、正しい形式への学習者の気づきが及ばない誤りの種類がわかった。例えば、綴りのアクセントが欠如した誤りのうち、正しく訂正されなかった場合には、どの学習者も元の語に何の変更も加えていなかった。誤ったアクセントを用いたり、アクセントを余分に用いた場合の訂正率を大きく下回った。視点を変えれば、これは下線による訂正フィードバックが適切ではなかったということである。日本の外国語教育では、教師が正解を与える直接フィードバックが主流であることを第四章で確認した。しかしながら、学習者が教師による訂正フィードバックをより効果的に利用するには、やはりこればかりに頼ることはできない。間接的フィードバックには諸種あるが、どれも学習者を自分自身の学習過程に従事させ、また言語の形式面について考えさせる機会となるからだ。その結果、学習者がいかに誤りの自己訂正が可能であるかということも本研究の分析から明らかになった。当研究の結果を踏まえ、誤りの種類によって訂正フィードバックの方法を変えることもできる。

前述の通り、誤りの自己訂正と訂正フィードバックについては、フランス語教育では研究されてきておらず、こうした結果が明らかになったという点で当研究は新しいと言える

のではないだろうか。

また、教室における書く活動の重要性も再確認することができた。書く力は副次的な能力とみなされてきたが、コミュニカティブ・アプローチの登場以来、意味の伝達を目的とした書く活動も重視されるようになった。近年では、**Can-do statements** 形式を用いて、学習者の熟達度に相応する筆記産出能力について、その他の能力と同等に具体的に示されている。しかしながら第二章の通り、文部科学省の英語学習者を対象とする調査の結果から、学習者の書く力と教室内での書く活動の比重には改善の余地があることがわかった。フランス語に関しても同様である。本研究では、60語から80語の課題作文中の誤りの平均値が23.15と高かった。また特に綴りの誤りの分析からは、学習者の綴りの曖昧性が露呈した。学習者の綴りの誤りの多くは、発音に影響しない文字の存在や、発音と関連するアクセント、大文字・小文字の区別の問題であった。第二章ではフランス語で書くことは要求が高いことを確認したが、フランス語では多くの場合、音と綴り字の関係に規則性がある。綴りを正確に覚えるには、音と関連させながら書くことが一助となる。また第一章の通り、書き言葉の操作はメタ言語的熟達を促進するための主要な要素である(Gombert :1992, 1996)。書くことを繰り返し鍛錬していけば、文法などの言語形式についての明示的な知識、メタ言語能力を身につけていくこともできる。加えて、教室という言語学習の環境は、言語そのものを客体化しやすく、言語形式に焦点を当てる格好の場である。書く活動の中で、学習者が自分の誤りから学習したり、誤りを訂正したりする機会を設けることで、学習者の筆記産出能力やメタ言語能力を助長する可能性がある。そして教師は、学習者の性質や能力、訂正フィードバックに対する反応を観察し、どのような書く活動を行い、どのような訂正フィードバックを提供したら良いのか検討する必要がある。

8. 2. 今後の課題

本研究では、日本人初級フランス語学習者の作文中の誤りに対する自己訂正について検証してきた。ここでは、本研究の課題と今後の展望について述べる。

まず研究方法についてである。学習者が実際にどのようなことに気づいて誤りを訂正したのかは、訂正の結果から推測してしか語ることができなかった。Think-aloud あるいは学習者へのインタビューを利用すれば、この問題は解決できるかもしれない。ただし、学習者がどの程度正確に言語化できるのかという懸念が残る。当研究のように学習者の年齢が比較的低い場合は尚更である。しかしながら今後、他の学習者層を対象とし、Think-aloud などを用いて、学習者が自己訂正を行っている最中に何に気づき、何を考えているのかを探ることには意義があると考えられる。

また本研究では CEFR の A1 から A2 に相当する学習者を対象とした。別の学習段階の学習者における誤りの自己訂正の結果と本研究の結果を比較し、学習段階と誤りの自己訂正の可否の関係を明らかにすることは今後の課題とする。

第四章で確認した通り、学習者による問題解決と、訂正への能動的な従事は自己訂正の能力を助長するとの考えがある(Ashwell :2000, Ferris :2002, 2003, 2006, Lalande :1982)。今後、教室内で自己訂正の活動を継続して行った場合に、学習者の作文中の誤りそしてそれに対する訂正の仕方にどのような変化があるのかを観察することは興味深い。一方で、学習者は様々な学習環境におかれ、また学習は日々進んでいく。従って、こうした長期的な調査の場合、ある一つの活動のみが結果を左右するわけではないため、調査の方法には配慮が必要である。

フランス語を学習する学習者の多くは、英語を並行して学習している。当研究では、助動詞 *vouloir* あるいは *pouvoir* に続く動詞が、原形ではなく主語に合わせて活用させた直説法現在形あるいは過去分詞である誤りが見られた。英語でも同様の統辞の規則が存在するが、正しく訂正されることもなかった。こうした共通のメタ言語的概念が上手く転移されていない例である。第一章の通り、複数の外国語を学習する場合は、構造や語彙の面で比較が容易で、類似点や相違点が明確になりやすいと考えられている。作文あるいは誤りの自己訂正の際に、学習者が両言語に共通のメタ言語的概念をどの程度利用することができるのかを明らかにすれば、教室内での説明や活動に活かすことができると考える。

最後に訂正フィードバックの方法についてである。第四章で確認した通り、誤りの自己訂正を促す間接的フィードバックでも、当研究の下線を引く場合のように誤用箇所を特定する方法と、誤用を含む文を知らせたり、行ごとの誤用数を示したりするだけで、場所を特定しない方法がある。当研究の自己訂正の結果を踏まえて、容易に訂正が可能であった誤りについては、より明示性の低い後者を用いたり、訂正が困難であった誤りには直接フィードバックを用いた後に、誤りの原因について学習者同士で再確認させることもできる。

このように教室での作文の活動を工夫し、誤りや言語形式についてより学習者が自ら熟考・分析できるように促し、自分自身の学習過程に従事させることは重要であるとする。

参考文献

外国語の文献

- Ahukanna, J.G.W., Lund, N.J., Gentile, J.R. (1981). Inter and intra-lingual interference effects in learning a third language. *Modern Language Journal*, 65, pp.281-287.
- Alderson, J.C., Clapham, C. & Steel, D. (1997). Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency. *Language Teaching Research*, 1(2), pp.93-121.
- Allen, J.P.B. (1992). Instructional process and the development of communicative competence. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 30, pp.1-20.
- Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing*, 9, pp.227-257.
- Baetelet, G. (1989). The interaction of multilingual constraints. In Dechert, H.W. & Raupach, M. (Eds.), *Interlingual Processes*. pp.151-177. Tübingen: Gunter Narr.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*, Paris : Hatier-Credif.
- Bialystok, E. (1991). *Language processing in bilingual children*. New York: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development - Language, Literacy and Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bitchener, J. & Ferris, D. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York: Routledge.
- Bitchener, J. & Knoch, U. (2009). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation. *Applied Linguistics*, 31(2), pp.193-214.
- Buridant, C. (1994). Introduction aux problèmes de l'écrit en français langue étrangère - Essai de synthèse. In C. Bridant, J.C. Pellat & M. Bunjevac (eds.), *L'écrit en français langue étrangère - Réflexions et propositions*, Actes du Colloque des 5 et 6 octobre 1991, (pp.15-37). Presses universitaires de Strasbourg.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, pp.1-47.
- Candelier, M. (2003). *L'Éveil aux Langues à l'École Primaire. Evlang : Bilan d'une Innovation Européenne*. Bruxelles: De Boeck.
- Carter, R. (1987). *Vocabulary. Applied Linguistics Perspectives, Aspects of English*. London: Unwin Hyman.

- Carter, R. (1990). *Knowledge about Language and the Curriculum*. The LINC Reader, London: Hodder & Stoughton.
- Cazden, C.B. (1975). Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience. *International Journal of Early Childhood*, 6(1), pp.12-24.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), pp.267-296.
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole, ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris: CLE international
- Clark, E. V. & Andersen, E. S. (1979). Spontaneous Repairs: Awareness in the Process of Acquiring Language. *Papers and Reports on Child Language Development*, No.16.
- Coleman, J. (1996). *Studying languages: a survey of British and European students: the proficiency, background, attitudes and motivations of students of foreign languages in the United Kingdom and Europe*. London: Centre for Information on Language teaching and Research.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris :Didier (吉島茂/大橋理枝 訳・編 (2004)『外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社)
- Corder, P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL*, 4, pp.162-169 Traduit dans *Langage*, 57, 1980, pp.9-15.
- Corder, P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Corder, P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, Vol.9(2), pp147-160.
- Cornaire, C. & Raymond, P.M. (1999). *La production écrite*. Paris: CLE international.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation, Opérations et représentations*. Paris : Ophrys.
- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français Langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Day, E.M., & Shapson, S.M. (1990). Integrating formal and functional approaches to language teaching in French Immersion: An experimental study, *Language Learning*, 41, pp.25-58.
- Dulay, H., & Burt, M. (1972). Goofing: An indicator of children's second language learning strategies. *Language Learning*, 22, pp.235-252.
- Edge, J. (1989). *Mistakes and Correction*. Longman: London.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in second language acquisition*, 27(02), pp.141-172.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33 (2), pp.209-224.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), pp.97-107.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, pp.1-10.
- Ferris, D. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ferris, D. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In Hyland, K., & Hyland, F. (Eds.). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.81–104.
- Ferris, D. (2011). *Treatment of error in second language student writing*. University of Michigan Press.
- Ferris, D. & Hedgecock, J. (1998). *Teaching ESL composition: purpose, process, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferris, D. & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10(3), pp.161–184.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- George, H.V. (1972). *Common errors in language learning*. Rowley: Newbury House.
- Germain C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'Histoire*. Paris: Clé International.
- Germain, C. & Séguin, H. (1998) *Le point sur la grammaire*, Paris : CLE international.
- Gombert, J.E. (1991). Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Repères*, 3(1), pp.143-156.
- Gombert, J.E. (1992). *Metalinguistic development*. University of Chicago Press.
- Gombert, J.E. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Aile*, 8, pp.41-55.
- Granger, S. (2007). Corpus d'apprenants, annotations d'erreurs et ALAO: une synergie prometteuse. *Cahiers de lexicologie*, 91/2, pp.465–480.
- Granger, S. & Monfort, G. (1994). La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques. *Aile*, (3), pp.55-75
- Guénette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing*, 16(1), pp.40-53.

- Hakes, D.T. (1980). *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*. Berlin: Springer.
- Hammarberg, B. (1974). The insufficiency of error analysis. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 12(1-4), pp.185-192.
- Hendrickson, J-M. (1978). Error correction in foreign language teaching: recent theory, research, and practice. *The Modern Language Journal*, 62, pp.387-398.
- Huot, D. & Schmidt, R. (1996). Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre. *Aile*, 8, pp.89-127.
- Hyland, F. (2003). Focusing on form: Student engagement with teacher feedback. *System*, 31(2), pp.217-230.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth: Penguin.
- Izumi, K. (1978). Un aspect du système des fautes - Essai d'une étude sémantique contrastive-. 『フランス語教育』 6, pp.7-19.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. London: Longman.
- Jessner, U. (2008). A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal*, 92(2), pp.270-283.
- Jourdenais, R., Ota, M., Stauffer, S., Boyson, B., & Doughty, C. (1995). Does textual enhancement promote noticing? A think-aloud protocol analysis. *Attention and awareness in foreign language learning*, pp.183-216.
- Kang, E., & Han, Z. (2015). The Efficacy of Written Corrective Feedback in Improving L2 Written Accuracy: A Meta - Analysis. *The Modern Language Journal*, 99(1), pp.1-18.
- Komatsu, S. (2013). De l'approche communicative à la perspective actionnelle - qu'est-ce qui change dans les méthodes de FLE? -. *Études didactiques du FLE au Japon*, 22, pp. 55-59.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*, 73, pp.440-64.
- Krashen, S. & Terrell, T-D. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Alemany Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Arbor: University of Michigan Press.
- Lado, R. (1981). *Linguistics Across Culture: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor. The University of Michigan Press.
- Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal*, 66, pp.140-149.

- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college - level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24(3), pp.203-218.
- Lier, L.V. (1998). The Relationship Between Consciousness, Interaction and Language Learning. *Language awareness*, 7(2-3), pp.128-145.
- Lightbown, P.M., & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language. Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp.429-448.
- Long, M.H. (1991). Focus on form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In K. De Bot. & T. Huebner (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, (pp.39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Lüdi, G. (1987). Les marques transcodiques : regards nouveaux sur le bilinguisme. In G. Lüdi (éd.) *Devenir bilingue - parler bilingue*. Tübingen (Niemeyer), pp.1-21.
- Makino, T. (1993). Learner self-correction in EFL written compositions. *ELT Journal*, 47(4), pp.337-341.
- Malakoff, M. E. (1992). Translation ability: A natural bilingual and metalinguistic skill. *Advances in psychology*, 83, pp.515-529.
- Marello, C. & Pipari, S. (2012) De la réflexion métalinguistique à la production écrite en classe de FLE. *Synergies Italie*, (8), pp.31-41.
- Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE international.
- Marshall, J.C. & Morton, J. (1978) On the mechanics of EMMA. In A. Sinclair, R.J. Jarvella & W.J.M. Levelt (eds.), *The child's conception of language*, (pp.225-239). Berlin: Springer.
- Masny, D. & d'Anglejan, A. (1985). Language, cognition, and second language grammaticality judgments. *Journal of psycholinguistic research*, 14(2), pp.175-197.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit : compréhension, production en langue étrangère*. Paris : CLE international.
- Mora, J.K. (2008). *Metalinguistic awareness as defined through research*. San Diego State University
- Nakamura, K. (1990). Quelques malentendus sur les notions de temps et d'aspect chez les apprenants japonais -En partant de vingt-six traductions d'une même phrase-. 『フランス語教育』 18, pp.27-33.
- Nakamura, K. (1997). « Ma mère est professeur de Kumon » ou la tendance à s'exprimer avec le moins de mots possibles observée dans la rédaction des débutants japonais, *Revue annuelle de la Faculté des lettres de l'Université Otemon*, 33, pp.113-126.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Revue of Applied Linguistics*, IX-2, pp.115-123.

- Noyau, C. (1976). Les 'français approchés' des travailleurs migrants : un nouveau champ de recherche. *Langue Française*, 29, pp.45-60.
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17(2), pp.235-247.
- Oxford, R.L. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*, Boston: Heinle & Heinle, (宍戸通康・伴紀子 (訳) (1994) 『言語学習ストラテジー 外国語教師が知っておかなければならないこと』 凡人社)
- Pengpanich, A. (2003). *Error Analysis of English Usage and Use*. Bangkok: Presses de l'Université Ramkamhaeng.
- Pinto, M. A. & El Euch, S. (2015). *La conscience métalinguistique: théorie, développement et instruments de mesure*. Laval: Presses de l'Université Laval.
- Półtorak, E. (2011). Question du feedback en didactique des langues étrangères : quelques réflexions théoriques. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 38, pp.31-42.
- Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs: problèmes et perspectives. *Études de Linguistique Appliquée*, 25, pp.23-43.
- Qi, D. S. & Lapkin, S. (2001). Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task. *Journal of second language writing*, 10(4), pp.277-303.
- Rey, A. (1991). A propos de la sémantique lexicale. *Travaux de Linguistique*, 23, pp.179-193.
- Ringbom, H. (1987). *The role of first language in foreign language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Robb, T., Ross, S., & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL quarterly*, 20(1), pp.83-96.
- Roehr, K. (2007). Metalinguistic Knowledge and Language Ability in University-Level L2 Learners. *Applied Linguistics*, 29(2), pp.173-199.
- Roehr, K. (2008). Linguistic and metalinguistic categories in second language learning. *Cognitive Linguistics*, 19(1), pp.67-106.
- Rougier, N. (2014). Le feedback correctif dans les productions écrites en FLE. *Glottodidactica*, 41(1), pp.113-127.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL quarterly* 9, pp.41-51.
- Russell, V. (2009). Corrective feedback, over a decade of research since Lyster and Ranta (1997): Where do we stand today? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), pp.21-31.
- Rutherford, W. & Smith, M. S. (1985). Consciousness-raising and universal grammar. *Applied linguistics*, 6, pp.274-282.
- Sachs, R., & Polio, C. (2007) Learners' use of two types of written feedback on a L2 writing revision task, *Studies in Second Language Acquisition*, 29(01), pp.67-100.

- Scarcella, R.C., & Oxford, R.L. (1992). *The Tapestry of Language Learning – The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, pp.129-158.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, pp.206-226.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*, (pp. 3-32). Cambridge University Press.
- Schmidt, R.W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2), pp.129-158.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, pp.209-231.
- Shintani, N., Ellis, R. & Suzuki, W. (2013). Effects of written feedback and revision on learners' accuracy in using two English grammatical structures. *Language Learning*, 64(1), pp.103-131.
- Smith, M. S. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied linguistics*, 2, pp.159-168.
- Stern, H. H. (1984). A Quiet Language Revolution: Second-Language Teaching in Canadian Contexts-Achievements and New Directions. *The Canadian Modern Language Review*, 40, pp.506-524.
- Stubbs, M. (2006). *Words and phrases: corpus studies of lexical semantics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd. (南出康世・石川慎一郎 (監訳) (2006) 『コーパス語彙意味論—語から句へ』 研究社)
- Swain, M. & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The modern language journal*, 82(3), pp.320-337.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S.M. Gass & C.G. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 51, pp.158-164.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In Cook, G. & Seidlhofer, B. (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics Studies: in Honor of H. G. Widdowson*, 125-144, Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection, In C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, (pp.64-81). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : CLE international.

- Trévisse, A. (1994a). Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes : un défi pour la didactique. *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, 59, pp.171-190.
- Trévisse, A. (1994b). Activités métalangagières et acquisition/apprentissage des langues. Quelques réflexions à l'issue de la journée sur les journaux de bord. In R. Porquier. (ed.), *Les journaux d'apprenants de langues*, Actes de la journée d'études du 29.11.94, (pp.21-32). Groupe Jan Comenius: Paris-X-Nanterre.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, pp.327-369.
- Truscott, J. (1999). The case for "The case against grammar correction in L2 writing classes": A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), pp.111-122.
- Tunmer, W. E. & Bowey, J. A. (1984). Metalinguistic awareness and reading acquisition. In W.E. Tunmer., & al. (eds.), *Metalinguistic awareness in children*, (pp.144-168). Springer Berlin Heidelberg.
- Tunmer, W.E. & Cole, P.G. (1985). Learning to read: A Metalinguistic Act. In C.S. Simon (ed.), *Communication Skills and Classroom Success: Therapy Methodologies for Language-learning Disabled Students*, (pp.293-312). London: Taylor and Francis.
- Tunmer, W. E. & Myhill, M. E. (1984). Metalinguistic awareness and bilingualism. In W.E. Tunmer. & al. (eds.), *Metalinguistic awareness in children*, (pp.169-187). Springer Berlin Heidelberg.
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H. & Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning*, 62(1), pp.1-41.
- VanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the input. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp.287-301.
- Veltcheff, C., & Hilton, S. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris: Hachette.
- Wong, W. (2001). Modality and attention to meaning and form in the input, *Studies in Second Language Acquisition*, 23, pp.345-368.
- Zhang, S. (1995). Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 4, pp.209-222.
- Zimmerman, R. (2000). L2 writing: Subprocesses, a model of formulating and empirical findings. *Learning and instruction*, 10(1), pp.73-99.

日本語の文献

- 阿波根寛英 (2013). 「中学校における生徒の言語意識を高める教育実践に関する研究—言語能力の向上にむけて—」『奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究』5, pp.21-30.
- 伊々崎泰枝(2007). 「言語と教授法—フランス語教育と日本語教育の場合—」『広島大学フランス文学研究』26, pp.45-54.
- 石井雄隆(2015). 「ライティング・フィードバックにおける学習者の選好に関する追行研究」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊 22 号-2』 pp.117-127.
- 石橋玲子(2002). 『第2言語習得における第1言語の関与』 風間書房
- 石橋玲子(2008). 「作文推敲過程からみる自己訂正、教師添削の効果—気づきの観点から—」『タイ国日本研究国際シンポジウム 2007 論文報告書』 pp.221-236.
- 和泉伸一(2016). 『フォーカス・オン・フォームと CLIL の英語教育 生徒の主体性を伸ばす授業の提案』 アルク
- 一川周史(1988). 『初学者も専門家も冠詞抜きではフランス語はわからない』 駿河台出版社
- 一川周史(2003). 『初学者も専門家も新・冠詞抜きでフランス語はわからない—例文比較による徹底解説—』 駿河台出版社
- 市川智子 (1983). 「フランス語学習者の「間違い」の分析—日本人特有の間違いはあるか—」『フランス語教育』11, 日本フランス語教育研究協会, pp.19-26.
- 伊藤友彦(2005). 「言語知識とメタ言語知識との関係 —音韻、統語面を中心に—」第8回認知神経心理学研究会, pp.1-2.
- 今中舞衣子(2007a). 「ライティング指導における文法訂正」『Etudes didactiques du FLE au Japon16』 pp.74-84.
- 今中舞衣子(2007b). 「ライティングにおける伝達可能性 : FLE 学習者の誤用と方略の分析」『Revue japonaise de didactique du français』2(1), 日本フランス語教育学会, pp.251-260.
- 大関浩美(2015). 『フィードバック研究への招待—第二言語習得とフィードバック—』くろしお出版
- 大津由紀雄(1989). 「メタ言語能力の発達と言語教育—言語心理学からみたことばの教育」『言語』18(10), pp.26-34, 大修館書店
- 岡田伸夫(1998). 「言語理論と言語教育」大津由紀雄 (他) 『岩波講座 言語の科学』第11巻, pp.130-178, 岩波書店
- 生越秀子(2006). 「初等言語教育におけるメタ言語能力開発についての一考察—国語教育と英語教育の連携を期して—」『青山国際コミュニケーション研究』第10号, pp.61-91.
- 柏岡珠子(1985). 「書くことを重視するフランス語教授法」『追手門学院教育研究所紀要』4, pp.3-10.

- 柏岡珠子(1990).「フランス語時制体系の学習－誤りの分析－」『甲南女子大学ヨーロッパ文学研究』13, pp.85-100.
- 古石篤子(1983).「« Hier soir, je m'ennuyais bien quand... »をめぐって」『フランス語教育』11, フランス語教育学会, pp.9-18.
- 小石悟(2017).「冠詞を教えるために」『フランス語フランス文化研究 23』獨協大学大学院外国語学研究科, pp.1-29.
- 斎藤兆史, 濱田秀行他(2012).「メタ文法能力の育成から見る中等教育段階での文法指導の展望と課題」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 52 卷, pp.467-478.
- 白畑知彦, 若林茂則, 村野井仁(2010).『詳説第二言語習得研究』研究社
- 鈴木渉(2015).「ライティング・フィードバックの効果を最大限高めるには－SLA の視点から－」『英語教育 9 Vol.64. No.6』大修館出版, pp.30-32.
- 高垣由美(2000).「日本人学習者におけるテキスト構成の問題点－対照言語学的観点から－」『フランス語教育』28, 日本フランス語教育学会, pp.47-56
- 竹井光子, 吉田悦子, 藤原美保(2009).「談話レベルのメタ言語能力育成のためのコンパラルコーパスの構築と活用」『言語処理学会第 15 回年次大会発表論文集』, pp.626-629.
- 中村啓佑(1992).「フランス語作文論－意欲を起こさせる作文指導の試み－」『追手門学院大学文学部紀要』26, pp.167-185.
- 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
- 畑佐由紀子, 藤原ゆかり(2012).「外国語としての日本語の授業における訂正フィードバックの効果」『広島大学大学院教育学研究科紀要 2(61)』 pp.229-237.
- 原田早苗(1989).「伝達上の効果から見た日本人フランス語学習者の誤り」『フランス語教育』17, 日本フランス語教育研究協会, pp.32-41.
- 平嶋一美(2001).「フランス語動詞時制学習上の困難に関する言語学的考察－複合過去形の学習について－」『フランス文学論集』36, 日本フランス語フランス文学会, pp.33-45.
- 藤田康子(1995).「課題仏作文：初級学習者の典型的誤りの原因分析」『人文論究』45(1), 関西学院大学人文学会, pp.110-122
- ボイクマン聡子(2009).「モニター能力を育成するための教室活動とフィードバック－中級前期の会話授業の実践－」『日本語教育論集 第 24 号』筑波大学留学生センター, pp.97-114.
- 村野井仁(2006).『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店
- 村野井仁(2010).「アウトプットと第二言語習得」『東北学院大学論集 英語英文学』95, pp.51-64.
- 森内悠佳子(2017).「作文における訂正フィードバックに対する日本人学習者の態度」『フランス語フランス文化研究 23』獨協大学大学院外国語学研究科, pp.31-47.
- 文部科学省(2008).『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社
- 文部科学省(2008).『中学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社

- 文部科学省(2010).『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』開隆堂
- 文部科学省(2010).『高等学校学習指導要領解説 国語編』教育出版
- 文部科学省(2015).『平成 26 年度英語教育改善のための英語力調査事業報告書』
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1358258.htm
- 文部科学省(2016).『平成 27 年度英語教育改善のための英語力調査事業（高等学校）報告書』
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1377767.htm
- 文部科学省初等中等教育局 (2013).『各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き』
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1332306.htm
- 山岡俊比古(1989).「教室における学習者の中間言語の変容性－要因分析－」『中国地区英語教育学会研究紀要』19, pp.205-215.
- 湯浅史(1986).「フランス語教育法への一提言－仏作文の場合」『フランス語教育』14, pp.24-31.

謝辞

本研究を進めるにあたり、多くの方々に御世話になりました。ここに深く感謝の意を表します。

本論文を作成するにあたり御指導をいただいた獨協大学小石悟先生に深謝いたします。先生には長きにわたり温かい御指導を賜りました。多くの知識とご教示をいただきました。厚く御礼申し上げます。

副指導教官として、本研究に対して貴重な御助言を賜りました獨協大学田中善英先生に心より感謝申し上げます。また、審査委員を引き受けてくださった上智大学原田早苗先生、南山大学茂木良治先生に心より感謝いたします。

フランス語母語話者として、本研究に協力してくださった獨協大学 Philippe Vanney 先生、友人である Antoine Ramon さんに感謝いたします。

また筆者が論文の作成と仕事の両立を試みる中、友人として心強い助言をしてくださった杉山香織さんには大変お世話になりました。ありがとうございました。

最後になりましたが、これまで温かい目で見守ってくれた家族に深く感謝します。