

# フランスの言語習得 こども

加藤尚宏

言語は習得し得るもの、或いは、習得するものであろうか？十九世紀フランスの作家バルザックの中に次のような言葉がある。『Vrai [Vrē] (真実な) という語の中には一種の不思議な真直さがないだろうか？その語が要している短かい音の中に、赤裸々な純潔さ、またあらゆるものにおける真実の単純さというイメージがないだろうか？この音綴は何か或る新鮮さといったものを生き生きと表わしている。[...] 大部分の語は、それが外面的に表わしている観念そのものに染めぬかれている。文字の集合、文字の形態、文字が語に与える形状は、各民族の性格に従って、その思い出が我々のうちに存する見知らぬ存在を正確に描き出している。感覚から思想へ、思想から言葉へ、言葉からその象形文字の表現へ、象形文字からアルファベットへ、アルファベットから散文の記述へと、こういう推移を哲学的に説明出来るものは誰一人いまい。[...] 人間の言葉すべてに潜む神秘を我々はあの

古代の精神に負っているのではないだろうか？』言葉が或る時間の流れの中において、社会的な単なる約束事の記号として仮に事物に付与されているのではなくて、言葉の音と形態そのものに事物そのもののイメージを喚起する力がそなわっているという考えは、多かれ少なかれ人の語るところである。しかしこれは、例えばランボオの有名な詩『母音』の「A (アー) は黒[...]」に見られるようないわば共感覚にもとづくものであるのか、或いは、事物そのものに内在するアニミズム的価値によるものなのか、或いは言語変遷史の過程に言葉が獲得した能力によるものなのか、或いはそういう歴史を背負った言葉をそういうものとして受けとる人間の心的構造によるものか、いずれにせよ、われわれにとって言葉は少なくとも置きかえ可能な単なる偶然的符号としてあるのではない。このバルザックの言葉はユングの心理学に近い立場で考えられているものだが、ユングの場合には、言語は、音と

形態とともに分岐する国語の範疇を越えた人類の言語としての概念的ひろがり背後にもっている。例えば母親という語なら、人類がもった母親という概念の神話学的及び言語史の変遷のすべてを集めた遺産としてそのうちに包摂しており、一方その遺産はまた心の遺伝的構造でもある。以上のように考えるなら言語体得はむしろソクラテス的な一種の想起であるのか？しかしながら、言語活動が、例えば雙啞児との対比において考えれば容易にわかるように、習得を基にしていることは明らかな事実である。ただ言葉は量よりむしろ深さであってみれば、習得ということを問題にする場合、以上のことを一応ふまえて置かなければならぬであろうということである。

一つの言葉を習得するということは、広くいって時代と社会との制約を受けたその表わす概念及び他の言葉との関係における機能等を獲得することであるから、つまりは一つの習慣を習得することに他ならない。しかしこの習慣は当然歴史を背負っている。だから、一つの意味記号の習得は歴史の習得ということも出来よう。ところで言葉から歴史性を除外して考えてみよう。例えば、幼児が大人から『本』という言葉を教わる。つまり、或る一冊の本を提示されて『ほん』という音との結びつきを習得する。幼児が最初『ほん』という音とその実体との結びつきをどこで見出しているかは別として、そのほんという言葉種々のものに適用させて使おうとするのが、幼児の初期の現象であるといわれる。しかし、大人から訂正されて、次第に本と本でないものとの区別を知り、『本』というものを認識していき、初めて見た本に対しても本と呼ぶことが出来るようになる。こうして、かれは無限の多様性をもつ実在の本に対して適用しうる『本』という概念を獲得していく。つまり彼は、本とは何かという概念規定は出来なくとも、いはば本のアイデアを獲得するのだといえよう。だから、言語習得とは、記憶だけに依存するものではなく、識別、判断、分析、推理と

いった思考能力に依存するものであり、同時にまた言語の習得とは、そういう思考能力を習得することでもある。したがって、言語習得の速度、及びその精密度は、人間の発達史の歴史、解剖学的、生理学的、心理学的及び言語学的発達史に平行しているもので、原始人は原始人並みの、現代人なら現代人並みの習得のプロセスをもつのである。子どもの言語習得の過程は、言語の発達状態に類似しており、個人の子どもに現われる習得経過は、(幼児言語には大人の言語を模倣するという究極の目的があり、言語発達にはそれが無いという違いはあるが、)短期間におけるその要約であるといわれる。幼児言語が共時的と同時に通時的に研究されなければならないとされる所以である。

子どもは具体的には一般に一つの国語を習得する。そして、一国の歴史と文化の継続的遺産としての国語を習得していくことによって、その国民性の多くを自己のうちに獲得していく。このことから考えれば他国の民族を理解し、また自己の発想の可能性を拡大するためには、他国語を習得することが大きな利益をもたらすはずである。ところで、外国語の習得と幼児の言語習得とはどのような相違があるだろうか？もちろんこれは絶対的なものではないが、最後には自国語と同じようには理解出来ないという一つの壁にぶつかるのは、恐らく外国語を習得する者誰もが経験することであろう。つまり、言葉のもつ外延の大きさがどうしても感覚的に結びつかず、隔靴搔痒の感をまねがれないのである。これは反復回数が多寡によるものだろうか？幼児が周囲から受ける言語反復の回数は、一般の外国語習得者の場合の比ではないであろう。しかし、原因はそれだけではないように思われる。幼児の言語習得と外国語習得との違いは、先ず後者がすでに一つの国語を実践的に習得しているのに対して、前者にはまったく初めての経験だということである。だがそれより、後者が少くとも或る程度まで身体的器官の発達をとげている点が恐らく重大である。要するに、言

葉は、比喩的にいってそれが生理的に習得されるためには、大人の方向づけを受けながら、身体の成長とともに、その発達段階に応じて自分なりの選択を行いながら、試行錯誤的に習得していくことが必要なのではなからうか？そういう意味で、子どもの言語習得のプロセスは、人間の発想の形成を調べる上にも非常に興味深いものだといわなければならない。

以下、日本語の場合との対比において、フランスの幼児の言語習得の経過の特徴的な例を若干あげてみたい。

フランス語は極めて論理的な国語であるということになっている。『明晰でないものはフランス語ではない』といわれるくらいに言葉に論理的明晰さが要求され、フランス人の論理癖を証明しているが、この二者の関係は鶏と卵の関係にあるといえよう。だから、彼らの言語習得のプロセスは——もちろん相対的なものだが——厳密な論理性への軌跡を描くことになるはずである。

フランスの幼児の場合も、意味のない音声から一語文へ、一語文から二語文へと言語発達していくことには変わりはない。ただし、フランス語は日本語と違い、名詞には冠詞がつき、性と数の区分がなされるのが原則である（名詞は男性名詞、女性名詞の性別がある）。この点きわめて論理的に出来ており、例えば犬の絵をさして『犬』という時、日本語にはただ『うぬ』と発音すればよいが、フランス語では『或る一匹の』といった意味をもつ不定冠詞をつけて *un chien*（犬が複数なら *des chiens*）とつわなければならない。そして二度目からその犬を言うときには、『その』という限定の意味をもつ定冠詞をつけて、

*le chiens*（単数）*les chiens*（複数）という必要がある。（犬 *chien* は男性名詞だが、これが女性名詞の場合では *une*、*le* が *la* になる）そして、この名詞が物質及び抽象名詞であれば、若干分量を表わす部分冠詞をつけて、*du pain*（パン—男性名詞）、*de la viande*

（肉—女性名詞）という、これも二度目からは、*le pain*、*la viande* という。こういうわけで、日本の幼児が水という単語を習得し、水が欲しいという意味で『お水』といえ、それ自体不完全な使い方ではないといえる（この場合『お』と『水』との二語の区分はなく、おみず、という一語のうちに『水』の実体がとらえられていると考えられる）が、フランス語の場合では、『eau』と無冠詞でいったのではまったくの不完全な幼児語にすぎないことになる。つまり名詞一語をいう場合にもすでに文法的制約があるわけだが、しかしもちろん語り始めの時期にはこうした論理的要素は無視され、性、数の区別はなく、冠詞は省略される。一才半以後になると、『冠詞+名詞』、『主語+述語』、『主語+属詞』といった最小限の統辞的な機能をもつ言葉が現われる。しかしこれもまだ言語学的な組立てが意識されているのではなく、二つの部分が一つにくっついていゝもので、『l'eau』（ロー）といっても、『お水』のようなもので冠詞+名詞 *eau* の区別はついていない。性と数の区別をもつ名詞と冠詞との結びつきはさらに形容詞（名詞の性数と一致する）に及ぶが、こうした文法的区別は三才になってからしか習得されない。それもありフランス語の場合は複雑なので、完成されるのは学校に行くようになって大分あとのことなのである。ただ、*cheval*（シュヴァール）などの語尾変化をする名詞（複数になると *chevaux*（シュヴォー）となる）に対して *un cheval*（*un* は不定冠詞単数形）のような誤用をするのは、これは不定冠詞の適用上のあやまちで名詞の単数複数の区別がついていないのではなく、この点、単数複数の観念がうすい日本語とはだいぶ異なっている。

一才半以後に現われる言葉で『Parlerre joujou』（地面（に）おもちゃ—名詞+名詞）などの場合だが、これも二つの語が『おもちゃが地面に落ちた』と『おもちゃを地面に投げる』の二つの意味を含ん

だ一つの関係としてとらえられているので、実さいは『主語＋述語』の関係が区別されているのではなく、『ママが行っちゃった』と『ママが行きたう』の両義をもつ『Parti maman』(行った ママ＝動詞＋名詞)の場合も同様である。つまり二つの単語が同格的に置かれているのである。フランス語は日本語と違って、Louis aime Marie (ルイはマリーを愛する)・Marie aime Louis (マリーはルイを愛する)というように語の順序が多くの場合、文の意味に重要な役割りを果している。日本語には助詞があるため、前後の名詞を入れかえても意味に大きな変化はなく、語順の文法的制約は薄い(日本語の助詞にあたると一応考えられるものに前置詞があるが、助詞の習得が比較的早いのに比べて、前置詞の習得はおそいようである)。それで、フランスの子どもが『格』を習得するためには語順についての意識を待たなければならぬが、初めはもちろんその構文的要素の区別がつかず、例えば子どものうら『Cassé le petit ours』(こわれたクマ／子ども)は、『L' enfant a cassé le petit ours』(子どもがクマをこわした)の意だが、／の前後のイントネーションによって、文の主要部と附属部という区別をしている。文の文法的構造が正しく使用されるようになるためには、名詞とそうでないもの、動詞とそうでないものというように語の区別がつくようになる必要があるが、それは、動詞の語尾変化、名詞及び冠詞の性数変化などの形態的要素を習得し、格をそなえた人称代名詞、前置詞が使用されるようになる三才の間である。こういう文法的制約は逆にいえば、そうした制約の少ない国語における場合よりも、言語習得の過程でその点に関して強い意識をもたされることである。例えば日本語で『おもちゃをこわしちゃった』といえはすでに完全な文といえるが、(この場合こわした主体が『ぼく』でも『かれ』でも)フランス語では主語のない文では完全に幼児語である。『J' ai (11 a) cassé mon jouet』

(ぼくは「或は彼は」 ぼくのおもちゃをこわしちゃった)と、しかも語順を違えずいかなければならない。(フランス語では動詞と人称代名詞とはきり離すことは出来ない)ので、幼児は自我の意識とともに三人称の世界から一人称の世界へ移行してJe(私)を使うといわれるが、現在の日本の子どもの場合でも、三才にもなれば、『ぼく』、『わたし』の一人称代名詞を頻繁に使うようである〔N・H・K「ことばの誕生」岩淵悦太郎他〕。つまり、主語なしの『Parti maman』の段階では子どもに文法的な人称区別の意識はなかったが『J' ai peur』(ぼくは恐う)と『Il est grand』(彼は大きい)と言うようになると人称の区別が出来る。また、『格』の問題でも、日本語では『ぼく』という代名詞に『に』とか『の』とか『を』とかをつければよく(ただその助詞の意味内容は複雑である)しかもそれが他に適用可能だが、フランス語の場合は、『ぼくに』は、『moi』(ぼく)から『à moi』(ぼくに、aは前置詞)に進むが、多くの場合それだけではだめで、『me』という人称代名詞の関接目的格を使用するようにならない(しかもその文中の位置は動詞の前に変わる)というようになこと、こうした要素の完全な習得は多くは学校の高学年になってからである。フランスの子どもにとって習得上次第にむづかしくなっていくのは、とりわけ動詞の時制、及び語尾変化である。子どもの一番耳にする動詞の形は当然、不定形、命令形、直説法現在形であるが、時制の区別が未だはつきりつかない段階では、現在あるものと現在ないもの、或は同時性と結果という区別が最初になりたつようである。『Parti』(=il est parti 行っちゃった〔いこひます])『court』(=il court [今] 走っている)というように、だが、これに過去時制を表わす助動詞が加わるようになって、『il est venu, il a grondé』というようになれば現在形との対立ははっきり確立する。そして、現在形と、半過去形、複合過去形は三才の間に完全に習得される。ただ、

形容詞と動詞の間の区別は、状態の動詞及び助動詞が明白にならなくと得られなく。例えば「Il est venu」(彼は来た)「Il est grand」(彼は大きい)の区別は就学年令に達する頃までつかなく(第1のEstは助動詞、venuは過去分詞で、est venuで複合過去時制を表わすが、意味としては「来ている」の意も含む。第二のgrandは形容詞、estは「である」という意味の繫辞動詞で現在形)。説明は省略するが、その他複雑な時制、更にいわゆる「法」の区別はおそく、多くは四才以後で、中でも接統法の区別は子どもの精神的成熟が複雑な分析をする水準に達しなければ無理なために、かなりあとになる。こういうわけで動詞の習得の順序は要約すれば、総称形と代表形との区別から始まり、人称と数、次に時制と相、それから法という順になるようである。これら多様さを極める人称変化、時制、法をもつフランス語の動詞は日本語の動詞の組みたてとまったく似ておらず(日本語の動詞活用は別な形で複雑である)、とりわけその論理的な構造は日本人とフランス人との思考形式に大いに差が生ずるのも道理であると思われる。

日本語とフランス語との対比の問題は音声から始まり、もっと広範囲で、根本的な言語構造の意識の問題にまで及び、詳細な検討が必要とされるであろうが、以上は極めて大ざっぱにフランス語習得の例をいくつか挙げてみた。フランス語は総じて、対象がいなるものかを問題にするよりも、対象をいかなる相においてとらえるかを問題としている国語(この点日本語と大きく違うといえよう)といわれ、この論理的な思考形式を習得するためには、それなりの意識的な指導が行われているわけであり、さらに文字言語となるとこの論理性が一そう明確化されることから(発音されない女性語尾の表記上の一致など)、ここではふれなかったフランス語の言語教育の方法もまた、実は言語習得の問題ときり離すことが出来ない問題なのである。(以上の資料は主としてEmilio Alarcos Llorch: Apprentissage du Language, b. i. bl, Plé: ade 219°) (早稲田大学文学部助教授)

## 児童の言語生態研究趣意

国語教育の実践と研究は、日々ゆるがせにできない永遠の基礎的課題であります。近来、言語活動を重視し言語能力の増進を要望される時運に従い、一見、国語教育の実践と研究は活発さを加えたかに見えますが、国語教育は技能的となり、読み、書き、話し聞く三領域に分割された言語生活形態の学習を専らとする風潮さえ生んで参りました。

われわれは成育しつつある子どもの言語生態を、正確に見届けることを、何よりの国語教育の基礎に据え、そこから出発すべきであります。遅ればせながら、感情・思考及び意識の発達とともにある子どものことばの実態を、調査、研究して、子どもの側からの発言を世に問いたいと思います。

思えば、子どもの言語生態とも言うべき基礎資料を得ることなしに、国語教育の目的と方法が論じられすぎました。また、われわれ現場人が、それらの基礎資料をどれほど整えて子どもに接していたでありましょう。国語教育の目的と方法及び実践の確立に資すべき、最初の条件であったと思うのであります。

われわれは相互に連絡協力して、この調査、研究を進め、小冊子といえども、発達途上における子どもとの心とことばとの成長並びにその明暗を正確に写しとった貴重な資料を収集して、広く斯界に頒布することにいたしました。

昭和四十三年四月

児童の言語生態研究 同人 一同

主宰 玉川大学教授 上原 輝 男

顧問 玉川大学教授 日名子 太郎