

## 日本語の名詞修飾節の習得研究 —SLA 理論および日本語教育への貢献を考える— 大関 浩美

### 詳細目次

0. 本日の話の内容
1. SLA 理論構築へ貢献するためのアプローチ
  - 1.1. SLA 研究の目的
  - 1.2. 異言語間比較研究(crosslinguistic study)の2種類のアプローチ (Slobin 1997)
2. 日本語の名詞修飾節
  - 2.1. 関係節と同格節
  - 2.2. 形態・構造・意味の特徴
3. 統語的観点からの習得研究
  - 3.1. 修飾節の難易が NPAH の階層に沿うかという研究課題
    - 3.1.1. NPAH とは
    - 3.1.2. NPAH を検証した先行研究
    - 3.1.3. L2 コーパス研究(大関 2005a, b; Ozeki & Shirai 2007a)
      - 3.1.3.1. デザイン
      - 3.1.3.2. 結果
    - 3.1.4. L2 実験研究(Ozeki & Shirai 2007a)
    - 3.1.5. L1 コーパス研究(大関 2005a, Ozeki & Shirai 2007c)
  - 3.2. 有生性の影響
    - 3.2.1. L2 コーパス分析(大関 2005a, b; Ozeki & Shirai 2007a)
    - 3.2.2. 習得初期の結びつけ(L2)
    - 3.2.3. インプットでは…
    - 3.2.4. 実験研究 (Ozeki & Shirai 2007a)
      - 3.2.4.1. 概要
      - 3.2.4.2. 結果を詳しく分析すると…
      - 3.2.4.3. 修飾節を SU に変えた回答例(1)
      - 3.2.4.4. 修飾節を SU に変えた回答例(2)
      - 3.2.4.5. 学習者が文法関係を変える操作をしているのは…
  - 3.3. 類型論的特徴の習得プロセスへの影響
    - 3.3.1. 日本語の特徴
    - 3.3.2. Comrie (1996, 1998, 2002)による新しい類型論的主張
    - 3.3.3. アジア言語の特徴
4. 意味・機能の観点から
  - 4.1. 名詞修飾節と形容詞の、習得過程の連続性
    - 4.1.1. 増田(2000, 2002):学習者の作文データ

- 4.1.2. L2 コーパス研究：結果(大関 2004, 2005a)
- 4.2. L1 の結果
  - 4.2.1. 日本語では
  - 4.2.2. 英語 L1 では対照的な結果
  - 4.2.3. なぜ、日本語では属性から？
    - 4.2.3.1. 日本語と英語の構造的特徴
    - 4.2.3.2. 形容詞修飾から名詞修飾節への発達の連続性
- 4.3. 「気づき・発見・意味づけ」のプロセス
- 5. Intra-typological approach: 「気づき・発見・意味づけ」のプロセスに関する一考察
  - 5.1. 日韓比較(Ozeki & Shirai 2007b)
    - 5.1.1. デザイン
    - 5.1.2. 日本語と韓国語の名詞修飾節
    - 5.1.3. 先行研究 Kim(1987) の結果
    - 5.1.4. 複雑さ vs. 明示性による説明(Kim 1987)
    - 5.1.5. Ozeki & Shirai (2007b) の結果
    - 5.1.6. 複雑さと明示性の影響
  - 5.2. 習得の要因
    - 5.2.1. 複雑さと明示性
    - 5.2.2. 習得プロセスは複雑なもの
    - 5.2.3. 習得は長〜いプロセス
- 6. 第二言語教育への応用
  - 6.1. 関係節の教授研究では…
    - 6.1.1. Gass(1982)の実験
    - 6.1.2. Eckman et al. (1988) の実験
    - 6.1.3. 関係節教授研究の意義
  - 6.2. で、結局どうなの？
  - 6.3. じゃあ、現場に応用できるの？
    - 6.3.1. 応用する例…
    - 6.3.2. 現場に一番応用できることは SLA 的学習者の見方
- 7. 質疑応答
  - 7.1. インプットの影響
  - 7.2. イ形容詞とナ形容詞
  - 7.3. 状態性判断の基準
  - 7.4. 有生性と文法役割の結びつき
  - 7.5. 名詞修飾節の誤用

参照文献

稿末資料

# 日本語の名詞修飾節の習得研究 —SLA 理論および日本語教育への貢献を考える—

大関 浩美

本稿は、2007 年 2 月 17 日にお茶の水女子大学で開催された第二言語習得研究会(関東)第 60 回例会で大関浩美氏がおこなった同題の講演をもとに再構成したものである。質疑応答部分の文字化は、佐々木嘉則の監修のもとで谷内美智子が担当した。大関氏の校閲と承認を得たうえでここに公開する。四角い枠で囲んだ部分は、講演当日のプレゼンソフトおよび配布資料からの抜粋である。

## 0. 本日の話の内容

- 日本語の名詞修飾節の習得  
統語的観点からの研究  
意味的観点からの研究
- 「日本語の習得研究」からの貢献  
SLA 理論構築へ  
日本語教育へ

本日は、日本語の名詞修飾節の習得に関して、これまで行われてきた先行研究の成果と、私自身の博士論文(大関 2005a)で発表した研究、そして、博論以降に行なった二つの研究(Ozeki & Shirai 2007a, b)の結果を中心に、まず統語的観点からの話、そして意味機能的観点からの話という順でお話したいと思います。そして、その話から、SLA の理論構築および日本語教育の現場に「日本語習得研究から、どんな貢献ができるか」ということを考えてみたいと思っています。ただ、実は、実際にお話する準備をしてみると、とても時間が足りないため、最初の SLA 理論構築への貢献に関しては、私自身がこのためにどのようなアプローチを試みたかということをご紹介するにとどめさせていただきます。二つ目の、日本語教育の実践への貢献に関しては、最後に時間をとって考えてみたいと思います。

## 1. SLA 理論構築へ貢献するためのアプローチ

### 1.1 SLA 研究の目的

第二言語習得のメカニズムを明らかにする  
Crosslinguistic study が必要

さて、私たち日本語を対象としている習得研究者は、「日本語の」〇〇の習得研究というようなことをしているのですが(「〇〇」に入るのは「助詞」であったり、「アスペクト」であったり、「名詞修飾節」であったりします)、その「日本語の〇〇の習得研究」を、日本語の〇〇の習得順序はこうですよとか、こう習得されますよ、ここが難しいですよ、といったことを明らかにするだけでなく、SLA 理論の構築に貢献する研究にしていかなければならないと思います。では、そのためにはどのような研究が必要なのでしょうか。

そこで、まず、SLA 研究の目的を考えてみたいと思います。SLA 研究の目的は、簡単に言えば「第二言語習得のメカニズムを明らかにする」ということだと思うのですが、もちろん、いつにそのメカニズムの全貌を明らかにすることはできません。英語を対象にした研究も、日本語を対象にした研究も、あるいは他の何語を対象とした研究でも、「この言語のこのような項目を、このような学習者がこのような条件で習得するときのプロセスはこう

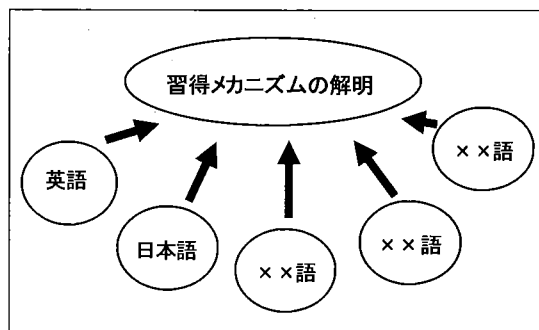


図1 異言語研究を通じた習得メカニズムの解明

なっている」という個別の結果を出すことしかできません。でも、そのような個別の研究を無数に積み重ねていくことで、それらを支配するメカニズムを明らかにするという大きな目標に向かっていけるわけです。

## 1.2 異言語間比較研究(crosslinguistic study)の2種類のアプローチ (Slobin 1997)

### ● Cross-typological approach

異なるタイプの言語を比べることで、普遍性と類型論的に固有の要因を追求するアプローチ

### ● Intra-typological approach

類型論的に似た言語の間で、言語間におけるきめ細かい差異(fine-grained differences)の追求をするアプローチ

そして、その個別の結果を個別の結果で終わらせず、積み重ねられていく研究の仲間入りをさせるための重要な方法のひとつが、異言語間比較研究(cross-linguistic study)だと言われています。

Cross-linguistic study は、得られた結果を言語間で比較していくアプローチですが、Slobin(1997)は、ふたつのタイプの cross-linguistic study の必要性を述べています。

ひとつは、類型間比較研究(cross-typological approach)というもので、これは、類型論的に異なるタイプの言語を比べることで、普遍性と、類型論的に固有の要因とを追求するアプローチです。たとえば、英語を対象とした研究と日本語を対象とした研究の結果を比べる研究は、これにあたります。もうひとつは、類型内比較研究(intra-typological approach)と言われ、類型論的に似た言語の間で、言語間におけるきめ細かい差異(fine-grained differences)の追求をするアプローチです。これにより、ある特定の要因の習得プロセスへの影響などを見ることができます。たとえば日本語習得と韓国語習得を比べるという研究が例に挙げられます。

私自身は、博士論文での研究では、前者の類型間比較研究を使って、英語を対象とした研究結果との比較を試みっていますが、その後、L1 の研究ですが、韓国語を対象とした研究との比較をした類型内比較研究を試みています。後ほど、この両方をご紹介させていただこうと思っています。

## 2. 日本語の名詞修飾節

### 2.1 関係節と同格節

関係節(relative clause)・同格節(appositive clause)の両方に相当する構造を含む

◆関係節に相当：「私が昨日買った」本  
(本日の話の中心)

◆同格節に相当：「私が本を買った」話

では、さっそく、名詞修飾節の話に移ります。まず、日本語の名詞修飾節は、英語などの関係節(relative clause)に相当する構造と、同格節(appositive clause)に相当する構造の両方を含んでいます。このどちらにも相当しないようなものもあるのですが、とりあえず今日は細かい部分は抜きにして、おおざっぱに分けてしまうと、関係節に相当する構造は「私が昨日買った本」のようにほぼ「内の関係」(寺村 1975)に相当するものであるのに対し、同格節に相当する構造は「私が本を買った話」のようなもので、英語でいえば the story that ~のような that を使う構造に相当すると言えます。これまでの先行研究も私自身の研究も、前者の関係節に相当するほうを対象にしたものがほとんどで、今日の話の中心も、関係節に相当する構造のほうになります。

### 2.2 形態・構造・意味的特徴

- 修飾節前置型(prenominal)である。
- 名詞修飾節だということが統語的にも形態的にも明示されない。
- 修飾節と被修飾名詞との関係が明示されない  
「私が買った」店  
店で買った? vs. 店を買った?

次に、日本語の名詞修飾節の特徴ですが、まず、ご存知のように、日本語は、修飾節が名詞の前に置かれる、修飾節前置(prenominal)型です。そして、名詞修飾節だということが統語的にも形態的にも明示されないという特徴があります。英語の which、who のような関係代名詞も使われませんし、また、たとえば中国語では修飾節と名詞の間に「的」が使われるのですが、このようなマーカー(標識)も日本語では使われません。さらに、修飾節内の動詞の形も、現在の「連体形」は「終止形」とほぼ同じ形になっていますので、動詞の形でも「これは修飾節だ」ということは示されません。この点に関して韓

国語では、ご存知のように語順は日本語と同じなのですが、修飾節内の動詞は、主節で使うときとは異なる修飾節用の形にしなければなりません。実は、日本語や韓国語のような修飾節前置型の言語では、韓国語のように、主節とは異なる動詞の形を使う言語のほうが普通で、日本語のように主節と全く同じ形を使う言語のほうが少ない(Keenan 1985)ということです。これについては、またあとで触れます。

さらに、日本語では、修飾節と被修飾名詞との関係も明示されません。たとえば、「私が買った店」という例では、「私が(何かを)その店で買った」という解釈も「私がその店を買った」という解釈もどちらも可能ですが、どちらの意味なのかは言語的に明示されません。英語などでは、これも構造的にはっきり示すようになっていて、両方の解釈が可能というようにはなりません。このように、日本語の名詞修飾節は、いろいろな点で構造を明示的に示さないところに大きな特徴があるとも言えます。

### 3. 統語的観点からの習得研究

#### 3.1 修飾節の難易が NPAH の階層に沿うかという研究課題

##### 3.1.1 NPAH とは

被修飾名詞と修飾節の文法関係によって、難しさが違うのでは？

- 「写真をとっている」女の人  
→ 女の人が写真をとっている(主語)
- 「京都でとった」写真  
→ 京都で写真をとった(目的語)

では、習得研究の話に移りたいとおもいます。まず、統語的観点からの習得研究で中心になっている課題は、被修飾名詞と修飾節の文法関係に関して、どのようなものから使えるようになるかということ

です。たとえば、「写真をとっている女の人」という場合、「女の人が写真をとっている」という関係、つまり、「女の人」は修飾節に対して主語の関係になります。「京都でとった写真」という例では、「京都で写真をとった」、つまり「写真」は「京都でとった」の目的語になります。被修飾名詞と修飾節のこのような文法関係の違いが、修飾節の難易に影響を及ぼすと考えられており、英語などのヨーロッパ言語の関係節習得研究でも、日本語でも、これを検証する研究が中心になっています。そして、この被修飾名詞との文法関係に関しては、NPAH(Noun Phrase Accessibility Hierarchy: 関係節化の可能性の階層)という階層が従来から研究に取り入れられています。

NPAH は、Keenan & Comrie(1977)が言語類型論の分野で提案した関係節化されやすさの階層で、その序列は表 1 のとおりです。表 1 の一番上に SU という略語で示してあるのが、主語が関係節化されたもので、英語では The woman who likes baseball…のように who を使う関係節、日本語では「本を読んでいる人」のようなものです。主語は、関係節がある言語なら、どの言語でも関係節になるとされています。次に関係節になりやすいのが、直接目的語(DO)で「私が見た人」のようなものです。そして、間接目的語(IO)、その次が斜格(oblique、OBL)です。英語では with which、in which のような形になるものです。日本語では、「に」「で」「へ」などの関係のもので、「田中さんがお茶を飲んだ茶わん」や「昨日行ったところ」などです。この階層では、下にあるものほど有標で関係節化されにくいとされていて、一番下の比較級の目的語は、英語では可能だけれど、母語話者が聞いても違和感を感じると言われています。日本語では関係節にはできないとされています。この階層は、たとえば斜格(OBL)を関係

表 1 NPAH の予測する関係節化され易さの階層

<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="text-align: center; margin-right: 10px;">             易 (関係節化されやすい)              ↑              ↓              難 (関係節化されにくい)           </div> </div>	主語(SU)	The woman who likes baseball...
	直接目的語(DO)	The woman whom I met...
	間接目的語(IO)	The woman to whom I sent a letter...
	斜格(OBL)	The woman about whom we talked...
	所有格(GEN)	The woman whose father is a doctor...
	比較級の目的語(OCOMP)	The woman that I am taller than...

節にできる言語では必ずその上にある主語・直接目的語・間接目的語も関係節になるという普遍性を示したもので、つまり、上にあるものほど多くの言語で関係節にすることができるという、言語類型論上の分布に関する階層なのですが、習得の難易もこの階層に沿うと考えられ、特に英語を対象とした L2 習得研究の分野では、そのことを検証するための研究が活発になされています。

### 3.1.2 NPAH を検証した先行研究

- 英語：習得難易はおおむね NPAH に沿うという結果(Gass 1979; Doughty 1991; Izumi 2003 ほか)
- 日本語：研究により結果は様々  
(Tarallo & Myhill 1983; 坂本・窪田 2000; Roberts 2000; Kanno 2000, 2001 ほか)

そして、英語を中心としたヨーロッパ言語では、細かい問題はあるものの、習得難易がおおむねこの階層に沿うという結果が得られています(Gass 1979; Doughty 1991; Izumi 2003 ほか)。ところが、日本語を対象とした研究では結果はばらばらで、一致した結論は得られていません(Tarallo & Myhill 1983; 坂本・窪田 2000; Roberts 2000; Kanno 2000, 2001 ほか)。特に、一番易しいとされている主語(SU)と直接目的語(DO)の順序が、研究によって主語のほうが難しいという結果になったり、目的語のほうが難しいと言う結果になったりしています。さらに、Roberts(2000)の産出タスクでは、一番易しいはずの主語(SU)が一番難しいという結果になっています。つまり、日本語で習得の難易が NPAH に沿うかどうかはよくわかっていないのです。また、韓国語、中国語などを対照とした研究もあまり行われていません。

ところが、ヨーロッパ言語ではこの階層に沿うという結果にほぼなっていることから、習得難易は普遍的にこの類型論的普遍性に沿うのだと SLA の教科書などには書かれています。アジア言語ではまだわかっていないということは、考慮に入れてもらえていないようです(SLA の世界ではよくあることなのですが)。

ですが、本当に普遍的かどうかは、ヨーロッパ言語だけを見てはだめで、日本語などの類型的に異なるタイプの言語でも同じような結果が得られなければ普遍的だとは言えないはずです。ですから、日本語などのアジア言語を対象とした研究結果がど

うなるかは非常に重要で、類型間比較研究(cross-typological approach)が必要とされています。つまり、この NPAH に関する研究は、日本語などのアジア言語での研究結果が SLA における理論構築に貢献しうるテーマであるわけです(Shirai & Ozeki 2007)。

### 3.1.3 L2 コーパス研究(大関 2005a, b; Ozeki & Shirai 2007a)

#### 3.1.3.1 デザイン

- レベルの異なる自然習得者へのインタビュー
- 縦断データと横断データの併用
  - ◆ 縦断データ(初級学習者対象・9ヶ月間)
    - ・ 対象者 3 名  
母語：ロシア語・テルグ語・マラティ語
  - ◆ 横断データ
    - ・ 対象者 90 名(OPI インタビュー・KY コーパス)  
母語：韓国語・中国語・英語各 30 名  
初級～超級レベル
    - ・ 対象者 5 名  
母語：タガログ語  
中～上級レベル

さて、そこで、私自身の研究の話に移ります。これまで日本語に関しては、数少ない実験研究が行なわれているだけで一致した結果が得られておらず、さらに、実際の学習者の使用をみた研究は行なわれていませんので、私自身の研究では、まず L2 学習者が使用した名詞修飾節を分析するという方法をとりました(大関 2005a, b; Ozeki & Shirai 2007a の研究 1)。使用したデータは、①タガログ語を母語とする 5 名の自然習得者へのインタビュー、②初級学習者 3 名を対象にして 9 ヶ月にわたってインタビューを収集した縦断的データ、そして、③KY コーパスです。KY コーパスは、英語・韓国語・中国語母語話者 30 名ずつ、合わせて 90 名への OPI インタビュー<sup>1</sup>を集めたコーパスで、初級から上級の学生までのデータが集められています(鎌田 1999; 山内 1999)。

#### 3.1.3.2 結果

- 使用難易が NPAH に沿うとは言えない。
- 横断データではレベルが低いほど、SU の修飾節の比率が低い。  
→「習得の初期の段階ほど、NPAH で易しいとされているものが使われ易い」とは言えない。

本日は、この 3 種類のデータの結果を細かく示す時間はとれませんが、全体としては、名詞修飾節の使われ易さが NPAH に沿うという傾向は出ませんでした。特にレベル別・母語別にみた OPI のコーパスでは、易しいと予測されるはずの SU の修飾節が、レベルが低いほど使用頻度が低いという結果となり、習得の初期に SU が使われやすいとは言えないという結果となりました。

### 3.1.4 L2 実験研究(Ozeki & Shirai 2007a)

対象：広東語母語話者(中上級)52 名

方法：文結合テスト

結果：SU=DO>OBL

SU と DO の間に有意差なし

さらに、この結果を受けて実験研究を行いました(Ozeki & Shirai 2007a の研究 2)。香港の大学で日本語を学ぶ中上級の広東語母語話者 52 名を対象に、文結合タスク(二つの文を 1 つの文にする)を行いました。その結果は、SU と DO の間に有意差はありませんでしたが、斜格(OBL)は SU・DO より有意に難しいという結果になりました。

### 3.1.5 L1 コーパス研究(大関 2005a, Ozeki & Shirai 2007c)

CHILDES database (MacWhinney 2000, Oshima-Takane & MacWhinney 1998)

Sumi (野地 1973-1977)

Taa (国立国語研究所 1982-1983)

Tai (Miyata 2000)

Ryo (Miyata 1992, 1993)

Aki (Miyata 1995)

このように、L2 では、習得の難易が NPAH に沿うと言える結果は出ませんでした。実は、博士論文では L1 を対象とした研究もしており、そちらのほうが、とてもはっきりした結果が出ていますので、簡単にご紹介します(大関 2005a, Ozeki & Shirai 2007c)。L1 を対象とした研究では、CHILDES データベース<sup>2</sup>として公開されているコーパス(野地 1973-1977; 国立国語研究所 1982-1983; Miyata 1992, 1993, 1995, 2000)を使って、5 人の男の子の、1 歳後半から 3 歳までの発話を分析しました。

その結果を見ていただく前に、同じように CHILDES のデータを使って、英語 L1 の子どもの関係節を分析している先行研究、Diessel & Tomasello (2000)の結果をご覧ください(図 2)。2 歳時、3 歳時の産出に分けて示してあります。Diessel & Tomasello の結果では、主語(SU)>直接目的語(DO)>斜格(OBL)の順に使用されていて、特に 2 歳では全産出のうち 70%以上が SU で、with which のような斜格の使用は非常に少なくなっています。3 歳になると OBL の使用も増えてきます。このように、英語ではかなり明確に、習得の初期では SU が使われやすく OBL は使われにくいという結果が出ています。

では、日本語を母語とする子どもではどうでしょうか。グラフ(図 2 右)からわかるように、日本語を母語とする子どもは 2 歳でも 3 歳でも、主語(SU)、直接目的語(DO)、斜格(OBL)をほぼ同じぐらいの頻度で使用していました。この傾向は、それぞれの子供の使用からもっとも初期のものを取り出しても、同様でした。つまり、習得の初期から、この 3 種類の修飾節の間に使用の難しさの違いがないということです。

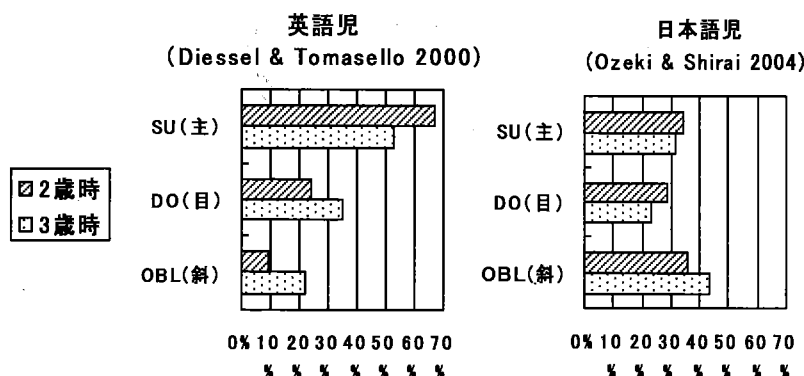


図2 子どもの使用した修飾節

このように L1 の結果を見ても、日本語では習得の難易が NPAH に沿うとは言えず、文法関係はあまり影響がないと考えられます。

### 3.2 有生性の影響

#### 3.2.1 L2 コーパス分析(大関 2005a, b; Ozeki & Shirai 2007a)

- 学習者独自の結びつけによる頻度の偏り  
SU の修飾節：有生の名詞(人)を修飾  
例：[暖房使う] 人、[向こう側にいる] 選手  
DO と OBL の修飾節：無生の名詞(モノ)を修飾  
例：[僕の作った] 焼きそば
- 韓国語母語話者・および上級以上の学習者  
SU の修飾節：無生の名詞(モノ)にも使用  
例：[私の部屋にある] こたつ  
[長く続いている] 番組

では、学習者は、何の制約もなく、初めからどんなタイプの修飾節も同じように使っているのでしょうか。実は、最初にお話したコーパス分析で L2 学習者の使用した修飾節を詳細に分析した結果、習得初期の段階の学習者が使用している修飾節のタイプは、被修飾名詞が有生物(人など)か、あるいは無生物(「物」)かということに影響を受けているという結果が得られました。自然習得の学習者も KY コーパスの ACTFL-OPI 中級以下の学習者も、SU の修飾節は、有生の名詞、特に人を修飾するときに使っていました。「暖房使う人」<sup>3</sup>、「向こう側にいる選手」のようなものです。一方、DO と OBL の修飾節は、「僕の作った焼きそば」のように主に無生の名詞(つまり物)を修飾するのに使うという偏りがありました。しかし、韓国語母語話者と、OPI 上級以上の学習者にはこのような偏りはなく、「私の部屋にあるこたつ」「長く続いている番組」のように、物を修飾する SU も使われていました。

#### 3.2.2 習得初期の結びつけ(L2)

- 指示対象を主体とした属性付け(その指示対象が何をしているか、どんな様子か)  
→人などの有生物を特定するために使用
- 自分(or 人)に関係づけた属性づけ(自分がその指示対象に対して何をするか、何をしたか)  
→物を特定するために使用

韓国語母語話者は別として、習得の初期の学習者は、指示対象を主体とした属性付け、つまり、その指示対象が何をしているか、どんな様子かという修飾の仕方は、人などの有生物を特定するために使用し、自分や人に関係づけた属性づけ、つまり自分や人がその指示対象に対して何をするか、何をしたかという形での修飾は、物を特定するために使用するという結びつけがあることが考えられ、実際にデータでもそのような形で使用されています。

#### 3.2.3 インプットでは...

- ある程度の偏りがインプットにある  
→単純化された 1 対 1 の結びつきが作られた可能性 (Distributional Bias: Andersen 1990)
- 韓国語母語話者、上・超級学習者(KY コーパス)では、学習者独自の結びつけがない  
→無生の名詞を修飾する SU も使用  
母語話者の使用傾向に近い

では、このような偏りは学習者特有なののでしょうか、それとも母語話者にも同じような偏りがあるのでしょうか。実は、母語話者の使用にもある程度の偏りがあります。母語話者のコーパスで調べると、DO と OBL は無生の被修飾名詞に使う傾向が強く、また有生の名詞を修飾するときには SU が多く使われていました。ただ、SU は無生の被修飾名詞にも同じように使っているため、学習者の初期の使用のように、SU は主に有生の被修飾名詞にという強い結びつきはありません。つまり、有生の被修飾名詞には SU が多く使われるが、SU を有生の被修飾名詞だけに使うという逆の偏りはないことになります。

学習者は、インプットの中のこのような一方向的な偏りから双方向的な結びつけを作った可能性が考えられます。これは、「インプットにある程度の偏りがあると、学習者は、単純化された 1 対 1 の結びつきを作る」という Distributional Bias (Andersen 1990)で説明できるプロセスです。言語レベルが上がると、このような結びつきはなくなり、母語話者の使用傾向に近くなっていくことが考えられます。また、韓国語母語話者の場合、語順や修飾節の特徴が日本語と非常に似ているために、習得の初期でもこのような結びつけが作られなかったと考えています。



### 3.2.4 実験研究 (Ozeki & Shirai 2007a)

#### 3.2.4.1 概要

- 対象：広東語母語話者(中上級)52名
- 方法：文結合テスト  
SU/DO/OBL 8問ずつ  
それぞれ有生・無生の名詞4問ずつ
- 結果：名詞の有生性による違いはない

さて、コーパス分析から得られたこの結果をもとに、実験研究でも有生性との関係を調べてみました(Ozeki & Shirai 2007aの研究2)。先ほどの香港の広東語母語話者を対象とした研究ですが、二つの文を結びつけてもらう文結合テストに、被修飾名詞が有生のものと無生のものを入れて、その影響もみています。SU、DO、OBLの修飾節を作らせる設問8問ずつのうち、それぞれ4問を有生の名詞、4問を無生の名詞にして実験をしてあります。しかし、結果は、有生性による有意差はありませんでした。

#### 3.2.4.2 結果を詳しく分析すると...

- スコアの低い4名(24問中正答1, 1, 3, 8問)  
3人：有生の名詞+SUのみ  
1人：有生の名詞+SUは4問中4問

ところが、さらに詳しく分析すると、興味深い結果が得られたのです。まず、非常にスコアの低い学習者が4名いて、24問中正答がそれぞれ1問、1問、3問、8問しかなかったのですが、そのうち、正答が1問、1問、3問だけの学習者3名が正しく修飾節を作れたのは有生の名詞のSUを作る問題だけで、同じSUでも無生の被修飾名詞の修飾節を作ることはできていませんでした。また、8問しか正答できなかった学習者も有生の名詞のSUは4問中4問正答できていました。このように正答率の低い学習者でも有生のSUだけは正答しているという結果は、習得の初期にこのような結びつきが起ころというコーパス研究の知見と一致します。

#### 3.2.4.3 修飾節をSUに変えた回答例(1)

- 文結合問題例  
A 弟が女の人にチョコレートもらった。  
B その女の人はとてもきれいだ。  
→弟がチョコレートもらった女の人はとてもきれいだ。(OBL)  
弟にチョコレートをくれた女の人はとてもきれいだ。(SU)

さらに、学習者の回答パターンに興味深い偏りがありました。たとえば、「弟が女の人にチョコレートもらった」という文と「その女の人はとてもきれいだ。」という文を結びつけて「弟がチョコレートもらった女の人はとてもきれいだ」という文を作る問題です。これは、「女の人に(から)もらった」という関係になりますので、斜格(OBL)になります。このタスクは、1つの文にするというだけのタスクなので、使われている動詞や名詞などは全く変える必要はないのですが、この問題では、「もらった」を「くれた」にわざわざ変えて、「弟にチョコレートをくれた女の人はとてもきれいだ。」という、SUの修飾節に変えた学習者がかなりいました。(やりもらいの習得研究では、「くれる」のほうが「もらう」より習得が難しいことが報告されていますので(尹 2004)、学習者がやりもらいの難しいものを避けて易しいものを使ったというわけではありません。)「あげる」を使って「弟にチョコレートあげた女の人」にした学習者もいました。

#### 3.2.4.4 修飾節をSUに変えた回答例(2)

- 文結合問題例  
A 母が男の人に道を聞いた  
B その男の人はとても親切だった。  
→母が道を聞いた男の人はとても親切だった。  
(OBL)  
母に道を聞かれた男の人はとても親切だった。(SU)

また、「母が男の人に道を聞いた」と「その男の人はとても親切だった」を結びつける問題では、「母が道を聞いた男の人はとても親切だった。」という、これもOBLの修飾節になるところを、わざわざ受身に変えて、「母に道を聞かれた男の人はとても親切だった」とした学習者もかなりいました。

#### 3.2.4.5 学習者が文法関係を変える操作をしているのは...

- 必ずしも構造的に易しいからではない。
- 「名詞が有生→SUにしたい」のでは？
- 先行研究の結果(Kanno 2000)  
「男の人が見ている女の人」を聞いて学習者はSUに解釈。  
SUが易しいからではなく、「人」だからSUに解釈するのは？

さて、このように、使う動詞を変えたり、受身や使役などにするなど、なんらかの操作をして文法関係を変えてしまった回答のパターンは表2のとおりです。このうち、DO から SU、OBL から SU(網掛けの部分)が、NPAH の階層の下から上に変えたものになります。逆に、階層の上から下に変えたものはSU から DO、DO から OBL という2例しかありません。合計の数だけを見ると、NPAH の階層の下の方の難しいとされている修飾節をさけて、易しいとされる SU に変えているように見えますので、一見するとやはり SU は一番易しいという結果が出てしまいそうです。

ところが、被修飾名詞の有生性を見ると、DO・OBL を SU に変える操作は、1 例を除いて被修飾名詞が有生のときにしか起きていないことがわかります。被修飾名詞が無生の場合は、このような操作はほとんどしていないのです。つまり、学習者は、SU が構造的に易しいからではなく、被修飾名詞が有生だから、動詞をかえたり受身にしたりして SU に変えたのだと考えられます。

表2 学習者が文法関係を変えた場合の回答パターン

学習者の回答パターン	有生の被修飾名詞	無生の被修飾名詞	合計
SU → DO	-	1	1
DO → SU	5	-	5
DO → OBL	-	1	1
OBL → SU	32	1	33

このように考えると、たとえば、先行研究の Kanno(2000)の結果も次のように解釈できます。Kanno では、関係節を含む構造を聞いてそれに合う絵を選ぶというタスクをしていて、たとえば、「男の人が見ている女の人」のような DO の文を聞いた学習者が、「男の人を見ている女の人」のような SU に解釈してしまうという結果が出ています。これも、DO より SU が易しいから SU に解釈してしまうのではなく、被修飾名詞が「女の人」という有生の名詞だから SU に解釈されやすいのかもしれない。

### 3.3 類型論的特徴の習得プロセスへの影響

#### 3.3.1 日本語の特徴

- 日本語の名詞修飾節習得には(少なくとも産出においては)、NPAH が予測するような文法関係は影響がない可能性

↑なぜ？

- 日本語では、被修飾名詞との文法関係による統語・形態的な違いがない

「うちにある物」(SU)、「うちで使う物」(DO)、「字を書く物」(OBL)の間に、表面上の形の複雑さの違いはみられない。

- Comrie の新しい類型論とも合致する結果

このように、これらの研究の結果からは、日本語の名詞修飾節習得には、NPAH が予測するような文法関係は影響がない可能性があるということが言えます。では、それはなぜなのでしょう。

まず、日本語の名詞修飾節には、最初に述べたように、被修飾名詞と修飾節との文法関係による統語・形態的な違いがありません。SUである「うちにある物」、DOである「うちで使う物」、OBLである「字を書く物」の間に、表面上の形の複雑さの違いはみられません。英語では、これらの関係節はそれぞれ大きく異なった形で表さなければなりません。このように、どれも同じような形で表せるために、難易にも違いがないという説明が考えられます。また、これは、Comrie の新しい類型論とも合致する結果です。

#### 3.3.2 Comrie (1996, 1998, 2002)による新しい類型論的主張

●英語

the book [which the student bought \_\_\_\_\_]

Gap (空所)

●日本語

[学生が \_\_\_\_\_ 買った] 本

Gap (空所)

↓

Comrie の主張

[学生が買った] 本

Comrie(1996, 1998, 2002)は Matsumoto(1988, 1997)に基づいて、次のような新しい提案を近年しています。たとえば、英語では the book which the student bought という文であれば、もともとの、the student bought the book の the book があったところが gap(空所)になっていると説明されています(the book

[which the student bought \_\_\_\_] )。日本語でも、「学生が買った本」でしたら、「本を買った」の「本」があったところに空所の存在する構造として説明されるのが一般的です(「学生が \_\_\_\_ 買った」本)。しかし、Comrie は、日本語では、このような空所は存在せず、「学生が買った」という節が「本」を修飾しているだけであるとしています(「学生が買った」本)。

### 3.3.3 アジア言語の特徴

日本語を含む多くのアジア言語は... (Comrie 1996, 1998, 2002)

- gap(空所)はなく、修飾節(modifying clause)を被修飾名詞(head noun)に付加しているだけ。
- ヨーロッパ言語の関係節(relative clause)とは異なる「属性節(attributive clause)」である。
- 統語的制約は無いが、語用論的制約がある(可能な解釈ができるかどうかで、成立の可否が決まる)。

(Matsumoto 1988,1997 に基づいた主張)

そして、日本語を含む多くのアジア言語に関し、gap(空所)はなく、修飾節(modifying clause)を被修飾名詞(head noun)に付加しているだけの構造であるとし、ヨーロッパ言語の「関係節(relative clause)」とは異なる「属性節(attributive clause)」として区別することを提案しています。さらに、attributive clauseには統語的制約は無いが、語用論的制約がある。つまり、可能な解釈ができるかどうかで、成立の可否が決まるとしています。日本語の名詞修飾節は、統語的なつながりではなく、意味的・語用論的なつながりだということです。この Comrie の説から考えれば、日本語の名詞修飾節に文法関係による難易の違いがないのは当然とも言えるでしょう。

## 4. 意味・機能の観点から

### 4.1 名詞修飾節と形容詞の、習得過程の連続性

#### 4.1.1 増田(2000,2002):学習者の作文データ

「主名詞のありよう(当該時・当該場所の様子)」を表す連体修飾節

主節との時間差がない修飾節が使われやすい

例:「電話で話している」男の人

「玄関に置いてある」かさ

さて、次に意味・機能の観点からの習得研究に移ります。意味や機能の観点から名詞修飾節の習得をみた研究は、英語を対象としたものでもほとんどありません。日本語では、増田(2000, 2002)が、学習者に4コママンガのストーリーを説明させたデータの分析をして、「主名詞のありよう(当該時・当該場所の様子)」を表す連体修飾節が使われやすいこと、また、主節との時間差がない修飾節が使われやすいことを報告しています。「電話で話している男の人」や「玄関に置いてあるかさ」のようなものです。

#### 4.1.2 L2 コーパス研究: 結果(大関 2004, 2005a)

- 自然習得の環境では、被修飾名詞の属性・状態を表す修飾節から使われる。
- KY コーパスでは、より出来事性の高い修飾節も早くから使われている。  
→ 教室学習があったからではないか

そこで、この先行研究の結果を受けて、私自身の研究(大関 2004, 2005a)では、修飾節がどの程度、状態や属性を表しているかということを見るために、図3のような枠組みを作りました。上のものほど状態性・属性性が高く、形容詞に近いもの、下に行くほど状態性は低く、出来事性が高くなると考えます。まず「属性・状態を表す修飾節」(例:「結婚している人」「野球するもの」)、「習慣を表す修飾節」(例:「毎日使っている物」)、「進行を表す修飾節」(例:「あそこで本を読んでいる人」)、「過去または未来の出来事・状態を表す修飾節」(例:「京都でとった写真」「昨日乗った電車」)という4つのカテゴリーに分類しました。ただし、森山(1988)に基づいて、「京都でとった写真」のように

状態性・属性性 高

↑   
---

出来事性 高

図3 修飾節の状態性による分析枠組み

その名詞の来歴を表したり、現在の状態にかかわる状態変化を表したりする場合は、特定時点での出来事を表しながらも、被修飾名詞の属性を表すと考え、「属性的」と下位分類をしました。一方、「昨日乗った電車」の場合、自分が昨日その電車に乗ったことは、電車の属性には全く関係がありませんので、その出来事が被修飾名詞の属性とはかかわらないものとして、「出来事的」としました。

L2 学習者の発話データからは、自然習得を中心とした学習者の場合、被修飾名詞の属性・状態を表す修飾節から使われるという結果が得られました(大関 2004, 2005a)。日本語の名詞修飾節は、属性・状態を表す形容詞に近いものから発達していくというプロセスが考えられます。ただし、KY コーパスでは、より出来事性の高い修飾節も早くから使われており、異なる結果となりました。KY コーパスのデータ収集は、学習者の背景(学習環境など)は不問で行なわれていますが、学習者の発話内容から教室学習者が多いコーパスだということがわかりますので、この結果は、教室学習があったからだろうと考えています。この問題には、また後ほど戻ります。

そこで、自然習得者の結果から、日本語の名詞修飾節の習得プロセスを考えてみました。名詞修飾節を使い始める段階の学習者は、形容詞を名詞の前に置いて使うことはすでに始めています。そこで、学習者はまず形容詞と同じ位置に置かれる状態性の強い修飾節(たとえば、「結婚している人」や「違う人」など)を語彙的に使用するようになり、そのまま、属性や状態を表す機能を担う文法形式(つまり形容詞と同じ機能を持つ形式)として発達(文法化)させ、その後、もっと様々な機能を担わせて使うように発達していくというプロセスが考えられます(図4)。

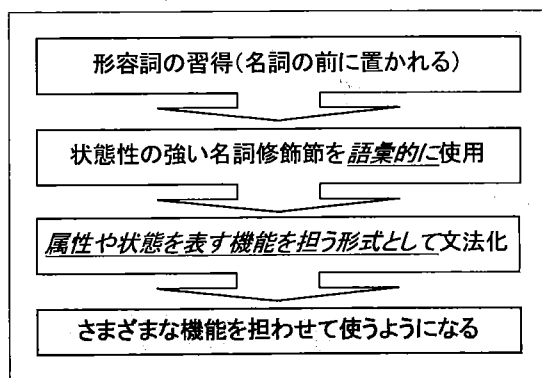


図4 名詞修飾表現の習得プロセス(仮説)

## 4.2 L1の結果

### 4.2.1 日本語では

初期の使用は、目の前にない指示物を修飾して使われたものが多い

◆ [これ入れる] もん、どこにある? (Sumi 2;03)

◆ [ドンドンってやる] やつ、かして (Tai 3;01)

◆ [スーちゃんにもらった] やつは? (Tai 2;09)

→自分が探しているものやほしいものを特定するために修飾節を使用→典型的な制限用法

L2 でこのような結果がでたことから、L1 のデータでも同じ分析をしてみましたので、その結果もご紹介します(大関 2005a, Ozeki & Shirai 2005)。データは、先ほどと同じように5名の子どものコーパスです。図5に示すように、L1 の子どもの場合も、子どもが初期に使用する修飾節は、「属性・状態」に分類されるものが70%以上という結果となりました。成人母語話者同士のコーパス(「インタビュー形式による日本語会話データベース」上村 1997 参照)では50%でしたので、子どもの使用頻度はかなり高いと言えます。また、子どもが次に多く使っているのが「過去・未来」に分類されるものなのですが、2歳ではそのうちの77.9%が「属性的」に分類されるものでした。興味深いことに、3歳になると「過去・未来」のうち「属性的」の頻度は25.4%に下がります。名詞修飾節を使い始める2歳の時点での子どもの使用する修飾節は、「属性・状態」と「属性的な過去・未来」で90%を占めており、なんらかの形で被修飾名詞の属性や状態を表すという結果が得られました。

さらに、子どもの初期の使用は、目の前にない

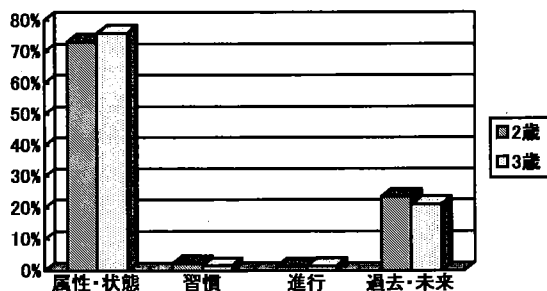


図5 日本語 L1 の子どもが使った修飾節の状態性による分類

\* 成人母語話者では、「属性・状態」は約50%

指示物を修飾して使われたものが多く、「これ入れるもん、どこにある?」「スーちゃんにもらったやつは?」のように、母親に対して自分が何を探しているかとか、何がほしいかを訴えるために修飾節を使用していることがわかりました。

#### 4.2.2 英語 L1 では対照的な結果

Diessel & Tomasello (2000)

英語児の最初の関係節構造は、presentational relative clause

(例) Here's a tiger [that's gonna scare him] .  
presentational relative clause(Lambrecht 1988)とは主節で提示された新しい指示対象(referent)について、関係節でコメント・新情報を述べる。機能的にも構造的にも制限用法とは異なる。

L2 では、英語を対象としたもので比較できる研究がないのですが、L1 のほうでは先行研究で対照的な結果が出ています。先ほどご紹介した Diessel & Tomasello(2000)の、英語 L1 の子どもの CHILDES データベースのコーパスを分析した結果ですが、英語 L1 の子どもが使い始める最初の関係節構造は、Here's a tiger that's gonna scare him. のような presentational relative clause だと報告されています。presentational relative clause(Lambrecht 1988)というのは、主節で新しい指示対象(referent)を提示し、それについて、関係節でコメント・新情報を述べるという機能の関係節です。前述の例では、「彼を脅かそうとしているトラがいる」ことを述べているのではなく、日本語で言うなら「トラが彼を脅かそうとしているよ」という内容を表す構造で、機能的にも構造的にも制限用法とは異なる構造と言われています(Lambrecht 1988)。これは、日本語の修飾節が目の前にない物の属性や状態を述べているという結果とは大きく異なります。

#### 4.2.3 なぜ、日本語では属性から?

##### 4.2.3.1 日本語と英語の構造的特徴

###### ●英語

短い修飾成分は名詞の前  
長い修飾成分は名詞の後ろ

###### ●日本語

修飾成分はすべて名詞の前  
語・句による修飾と節による修飾は形の上で連続的である(加藤 200; 寺村 1980)

では、なぜ日本語の場合には属性・状態を表す修飾節から始まり、英語ではそうならないのでしょうか。これは、日本語と英語の修飾構造の違いで説明できると考えられます。日本語は、修飾成分は形容詞も修飾節も被修飾名詞の前に置かれますが、英語では、形容詞は名詞の前、関係節は名詞の後ろ、というように異なる位置に置かれます。さらに、日本語では語・句による修飾と節による修飾が形の上で連続的であることが指摘されています(寺村 1980; 加藤 2003)。

##### 4.2.3.2 形容詞修飾から名詞修飾節への発達の連続性

日本語では、形容詞の属性や状態を表すという機能がそのまま名詞修飾節に付与されて、連続的な構造として発達



英語では、形容詞による修飾構造と関係節構造の間には発達の連続性はなく、別の構造として発達

ですから、日本語では形容詞と修飾節が連続的な構造として発達するけれど、英語では、形容詞による修飾構造と関係節構造の間には発達の連続性はなく、先に習得している形容詞による修飾とは、全く別の構造として習得が始まるのだと考えられます。

このように、意味・機能的な観点に関しても、日本語名詞修飾節の習得プロセスは、その類型論的な特徴を大きく反映していると言えるでしょう。

#### 4.3 「気づき・発見・意味づけ」のプロセス

なぜ L2 教室学習者だけ異なる結果に?

##### ●L1 と自然習得

インプットの中から、形と意味づけに自分で気づき、発見しなければならない。

##### ●教室習得

発見しにくいものでも、意味づけを与えてもらえるメリット

さて、では、もう一度 L2 の話に戻ります。日本語の場合、L2 自然習得と L1 習得には共通する結果が得られたのに、KY コーパスの学習者の結果が異なるものとなったのは教室学習があったからだろうと、先ほどお話ししました。なぜ、教室学習がある場合、ここで見たようなプロセスを辿らないのでし

ようか。実は、この部分はこれまでに発表したどの論文にも書いてないことで、最近になってこういう解釈が可能だと思い始めたことです。

L1 習得・L2 自然習得と L2 教室学習の大きな違いとして、L1 習得と L2 自然習得の場合、インプットの中から、形とその意味づけに、意識的にせよ無意識的にせよ自分で気づき、自分で発見しなければならないけれど、教室習得では、発見しにくいものでも、意味づけを与えてもらえるメリットがあるということがあります。教室では、先生が、ターゲットとなる表現や文型とその意味・機能を、学習者にわかりやすい形で提示してくれます。

先ほどの、名詞修飾節の習得プロセスの図 4 をもう一度ご覧ください。子どもや学習者は、「おばあちゃんに、本、もらった」と「おばあちゃんにもらった本」の違いに自分で気づいて、後者が修飾節であることを発見しなければなりません。最初に述べたように、日本語の名詞修飾節は、統語的にも形態的にも「修飾節である」ことが明示的に示されませんので、発見のための手がかりが非常に少ないと言えます。では、どうやって「修飾節」という構造に気づくことができるのでしょうか。考えられるのは、すでに使えるようになっている形容詞修飾が足がかりとなるということです。形容詞と同じ位置に聞こえてくる状態性・属性性の強い修飾節をまずは形容詞の仲間として認識していくのではないのでしょうか(図 6)。

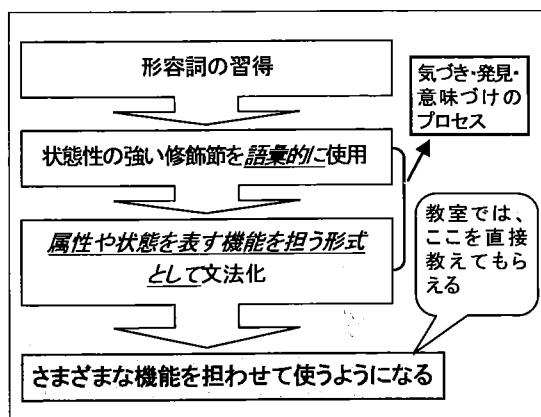


図6 名詞修飾節の習得プロセス(仮説)

一方、教室学習がある場合の学習者は、インプットの中から、自分で気づいて意味づけを発見するプロセスを経る必要はなく、一番下の「さまざまな機能を担わせて使う」という、ここを直接教えてもらうことができます。そのため、習得の初期の段階

から、教室で学習した状態性の低い修飾節も使われるのだと考えています。自然習得では、このように気づきにくい形式の意味づけを発見するプロセスには長い時間がかかることが考えられますので、ここをスキップできることは教室学習の大きなメリットだと言えるでしょう。

## 5. Intra-typological approach : 「気づき・発見・意味づけ」のプロセスに関する一考察

### 5.1 日韓比較(Ozeki & Shirai 2007b)

#### 5.1.1 デザイン

「気づき・発見・意味づけ」から「使用」へ  
\*習得プロセスの複雑さ\*

韓国語を対象とした先行研究との比較

(Ozeki & Shirai 2007b)

- ◆Intra-typological approach の試み
- ◆Kim (1987)の結果(韓国語 L1 : 3名)と比較
- ◆日本語 L1 の子ども 3名
- ◆1歳後半から3歳までの発話データ

さて、ここで、この「気づき・発見・意味づけ」を経て「使用」へという習得プロセスが非常に複雑であることを示す研究結果を、L1の研究ではありますが、ご紹介したいと思います(Ozeki & Shirai 2007b)。

これは、韓国語を対象とした先行研究との比較を行なった研究で、最初にお話した intra-typological approach、つまり、類型論的に近い言語同士の結果の比較を試みたものです。ここでは、韓国語 L1 の子ども 3名の発話データを見た Kim (1987)の結果と、日本語 L1 の子ども 3名のデータを比較しました。

#### 5.1.2 日本語と韓国語の名詞修飾節

- 共通の特徴
  - ◆名詞の前に置かれる
  - ◆関係代名詞のような統語的マーカーなし
- 相違点
  - ◆J : 主節でも修飾節でも動詞の形は同じ
  - ◆K : 主節と修飾節では異なる動詞の形

日本語と韓国語の名詞修飾節は、共通の特徴としては、名詞の前に置かれること、関係代名詞のような統語的マーカーがないことがあげられ、似ています。しかし、大きな違いがひとつあります。先にお話した

ように、日本語では、今は連体形が終止形とほぼ同じですので、主節でも修飾節の中でも動詞の形は同じですが、韓国語の修飾節では、主節と異なる動詞の形が使われます。具体的な例を次に示します。

#### 主節文末での動詞の使用

- a. Ecey ku salam-ul manna-ass-ta.  
yesterday that person-Acc meet-Past-Ind  
“Yesterday (I) met that person.”

#### 名詞修飾節内での動詞の使用

- b. [ecey manna-ass-te-n] salam  
yesterday meet-Past-Ret-Rel person  
“the person [(I) met yesterday]”.  
(Kaplan & Whitman 1995)

この例でイタリックで示したように、修飾節内の動詞には特別な接尾辞がつくのですが、テンスによって異なる接尾辞を使うので、結構複雑です。さらに、韓国語では形容詞も、文末で使うときと名詞の前で使うときとは異なる形を使います。

#### 韓国語の名詞修飾節の概要

“(u)n” (修飾節内で使われる suffixes のひとつ)  
形容詞を名詞の前に置くときの語末と同じ  
a. [Yumi-ka tta-n] sakwa  
Yumi-NOM pick-REL.PAST apple  
“(the) apple [that Yumi picked]”

- b. [pala-n] sakwa  
green apple  
“green apple”

(Kim 1987)

そして、修飾節内で使われる接尾辞のひとつ “(u)n” が、形容詞を名詞の前に置くときの語末と同じです。つまり、韓国語では、形容詞でも修飾節でも、修飾しているということが接尾辞つまり語末で明示的に示され、さらに両者に形の上での共通性があるわけです。

#### 5.1.3 先行研究 Kim(1987)の結果

- 韓国語 L1 では、形容詞による修飾と動詞による修飾(relative clause)が同時に習得される  
→同じ構造として習得

- 動詞修飾(relative clause)の出現が早い



form-meaning relationship が明示的に示されているため (Slobin 1978)

Kim(1987)によれば、韓国語 L1 習得では、まず形容詞の文末用法が使われるようになったあと、動詞による修飾(関係節)は、形容詞による修飾と同時に使われ始めるという結果が報告されています。英語などの結果では、関係節は形容詞修飾よりかなり遅れて使われ始めるので、Kim は、この 2 つが同時に使われ始める理由を、形容詞修飾と関係節が同じ構造として習得されるために、関係節の出現が早まるからだとしています。そしてこれを、形式と意味の関係(form-meaning relationship)が明示的に示される形式は習得が早い(Slobin 1978)ということで説明しています。

#### 5.1.4 複雑さ vs. 明示性による説明(Kim 1987)

- 「形式と意味の関係が明示的に示される形式は、習得が早い」(Slobin 1978)

しかし…

明示的にマークする → 複雑になる

- 「明示性」と「複雑さ」は、習得プロセスにどう影響するか？

しかし、機能が明示的にマーク(標示)されていれば習得が早いと言っても、明示的に機能をマークすれば、それだけ、形は複雑になってしまいます。韓国語の名詞修飾節の場合、修飾という機能が明示的に示されている分、動詞の形は複雑になっています。その点对照的なのが日本語で、修飾しているということが示されませんが、修飾節内の形は特別な形を使う必要はないので、形の複雑さはありません。

#### 5.1.5 Ozeki & Shirai (2007b)の結果

そこで、形の複雑さと機能の明示性の 2 つの要因が習得過程にどう影響し、相互に作用し合うかをみるために、日本語 L1 の子どもの使う修飾節をこの Kim の先行研究の結果と比較してみました。

さて、韓国語 L1 も日本語 L1 も、どちらも、形容詞の修飾用法や関係節は、形容詞の文末用法のしばらくあとに出現します。形容詞の修飾用法と関係節がいつ出現するかを示したのが図 7 です。Kim (1987)によると、韓国語 L1 の 3 人の子どもでは、形容詞の修飾用法も関係節もどちらもほぼ同時に、1 歳 9 ヶ月から 2 歳 1 ヶ月の間に出現しています。一方、日本語 L1 の子どもでは、1 歳 7 ヶ月から 1 歳 9 ヶ月の間に形容詞が名詞の前に置かれて使われるようになり、関係節のほうはそれに遅れて、1 歳

10 ヶ月から 2 歳 2 ヶ月の間に出現しています。Kim の言うように、修飾節だということが明示され、さらにその形式が形容詞修飾と似ている韓国語では、関係節の出現が形容詞修飾と同時になっています。ただ、韓国語での形容詞修飾の出現は日本語よりも遅れているようです。どちらの言語もデータが少ないので、もっと見る必要はありますが、これは韓国語での形容詞修飾の形が複雑なことによると考えられます。日本語では先に使い始めている「リンゴ、おいしい」のような述語の用法の形容詞を「おいしいリンゴ」のようにそのまま名詞の前に置くことができますが、韓国語では形を変えなければならぬからです。

韓国語	<p>1;9-2;1(形容詞修飾)</p> <p>1;9-2;1(修飾節)</p>
日本語	<p>1;7-1;9(形容詞修飾)</p> <p>1;10-2;2(修飾節)</p>

図 7 韓国語と日本語における形容詞修飾(PreAdj)と修飾節(RC)の出現時期

\* 「1;7」は「1歳7ヶ月」(韓国語データはKim1987による)

#### 日本語／韓国語児の修飾節の使用(被修飾名詞)

K: “-kes” (「そこにあるの、ちょうだい」のような「の」に相当)のみの時期がある  
J: 「もの」「の」「ところ」などが多いが、そのほかの名詞も初期から使われる

さらに、質的には次のような違いがみられました。まず被修飾名詞に関しては、韓国語 L1 の子どもの場合、まず最初の段階として、日本語の「赤いのちょうだい」や「そこにあるの、ちょうだい」のような「の」に相当する“-kes”だけが使われる時期があることが、Kim(1987)で報告されています。一方、日本語では、やはり出現初期のころは普通の名詞よりも「もの」「の」「ところ」などがかなり多いのですが、「もの」や「の」だけという段階は観察されず、普通名詞も初期から少ないながら使用されています。

#### 日本語／韓国語児の修飾節の使用(機能)

K: 「これ、～」というコピュラ文での使用が多い。

目の前にあるものに使う(Here and now)。

J: 「これ、～」という使用は高頻度ではない。

動詞文の目的語などにも使用

目の前にないものを特定させるために使用

(例)「おばちゃんにもらったアメ、ちょうだい」

また、担わされる機能に関しては、Kim によれば、韓国語 L1 の子どもの場合、修飾節は目の前にあるものについて使われることが多く、「これ、～」というコピュラ文での使用が多いとされています。Kim はこれを、子どもにとって普遍的に易しいと言われている「今、ここで」(Here and now)のコンテキストで使われているということで説明しています。一方、日本語では、「これ、～」というコピュラ文での使用も早い段階から見られますが、それほど高頻度ではなく(全体の 10%程度)、動詞文の主語や目的語など、主節のさまざまな要素を修飾して使われています。そして、先にも述べたように、日本語 L1 の子どもの初期の修飾節は、「今、ここで」のコンテキストではなく、「引き出しにあるアメ、ちょうだい」のように、目の前にないものを特定させるために使用されているのです。

#### 日本語／韓国語児の修飾節の使用

韓国語 L1: 形容詞修飾と修飾節が同時

→ 修飾構造そのものが初めて

日本語 L1: 形容詞修飾より修飾節が遅れる

→ 修飾構造をすでに使用



出現が遅れたことにより、逆に、複雑な機能で利用できるのでは？

このような違いはどこから来るのでしょうか。韓国語では、形容詞修飾と修飾節が同時に出現していますので、修飾節を使う段階で、「修飾」という構造そのものを初めて使うことになります。しかし、日本語では、修飾節は形容詞修飾より数ヶ月遅れて使われ始めるため、修飾節を使い始める時点では、「修飾」という構造はすでに数ヶ月使用されています。したがって、日本語では、修飾節の出現が遅れたことにより、逆に、修飾節を複雑な機能で使うと考えられます。



### 5.1.6 複雑さと明示性の影響

#### ●韓国語の名詞修飾節の特徴

- ◆明示性により、形式の発見・意味づけが早められ、出現が早められた
- ◆明示性からくる複雑さと、明示性により早められた出現により、初期の使用は制限される。

#### ●日本語の名詞修飾節の特徴

- ◆機能が明示されないため、出現が遅れる
- ◆形が複雑ではなく、また出現が遅れていることにより、出現すれば初期から比較的複雑な使用ができる。

つまり、韓国語の修飾節は、その明示性により形式の発見・意味づけが早められ、出現が早められるけれど、逆に、出現が早められたことと、さらにその明示性からくる形の複雑さにより、初期の使用は制限される。それに対して、日本語では機能が明示されないため、出現は遅れるけれど、逆に、形が複雑ではなく、また出現が遅れていることにより、出現すれば初期から比較的複雑な使用ができる、と考えられます(表 3)。

表 3 韓国語と日本語の修飾節習得の比較

言語形式 の特徴	明示性	韓国語 機能が明示 される	日本語 機能が明示 されない
	複雑性	より複雑	単純
習得過程 の特徴	出現時期	明示性により形式の発見・意味づけが早められ、出現が早められた	出現が遅れる
	初期の用法	初期の使用は制限される	出現すれば初期から比較的複雑な使用ができる

## 5.2 習得の要因

### 5.2.1 複雑さと明示性

#### ●明示性(overt marking)

明示性は、その形式の発見・意味づけを早め、出現を早めることができる。(韓国語 RC)

#### ●複雑さ

明示性からくる複雑さと、明示性により早められた出現により、初期の使用は制限される。

この結果は、出現する時期や順番を見た場合には「易しい」とか「習得が早い」ように見えるものでも、その使用を見てみるとまた違ってきたりすることもあることを示しています。ここで見たのは、明示性と複雑さという2つの要因だけですが、それでも、このように、習得プロセスにおいて複雑な相互作用があることがわかります。

### 5.2.2 習得プロセスは複雑なもの

出現が早いもの＝習得が早い？ やさしい？  
出現が遅いもの＝習得が遅い？ 難しい？



習得プロセスのある一時点を見るだけでは、わからない！

ですから、出現が早いものイコール習得が早いとか易しいとか、出現が遅いイコール習得が遅いとか難しいとか、そういうことは簡単には言えないわけです。習得プロセスはある一点をみただけでは、わからないのです。

### 5.2.3 習得は長～いプロセス

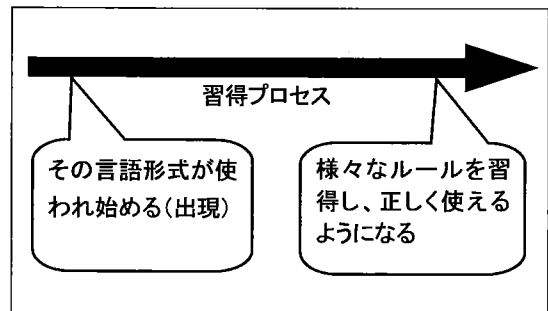


図 8 習得のプロセス

- 「習得が早い」「遅い」は、習得過程のどの面をみるかによって、異なることもある。
- 習得をプロセスとして捉えることが必要

ある形式の習得というのは、その形式が使われ始めるようになってから、その形式の様々な意味や機能を習得し正しく使えるようになるまで、時間がかかる長いプロセスです(図 8)。「習得が早い」「遅い」というのも、習得過程のどの面をみるかによって、異なることもあり、早くから使われ始めるようになって、そのあと非常に時間がかかる形式もあるでしょう。大事なことは、ある一時点のデータを

みて結論づけるのではなく、習得をプロセスとして捉えることだと思います。

## 6. 第二言語教育への応用

- 何がわかっていて、何がわかっていないのか
  - 思い込みでの応用になっていないか？
- (例)「AよりもBのほうが習得困難」という結果  
→ だから、Bをあとで教える？

さて、それでは、習得研究の結果は、第二言語教育にどう応用できるのでしょうか。まず、何がわかっていて、何がわかっていないかを、きちんと把握して考えることが大切で、思い込みでの応用をしないということが重要だと私は考えています。たとえば、なんらかの研究を行なって、Aという形式よりもBという形式のほうが習得が遅いとか習得が困難であるという結果が出た場合に、最後のまとめとして「したがってBよりAを先に教えたほうがいい」という結論を出してしまいがちです。しかし、本当にそうなのでしょうか。実は、何でも習得が易しいもののほうを先に教えたほうが効果的かどうかは、まだよくわかりません。逆に、関係節を対象とした教授効果の研究からは、とても興味深い結果が得られているのです。それを簡単にご紹介します。

### 6.1 関係節の教授研究では...

#### 6.1.1 Gass(1982)の実験

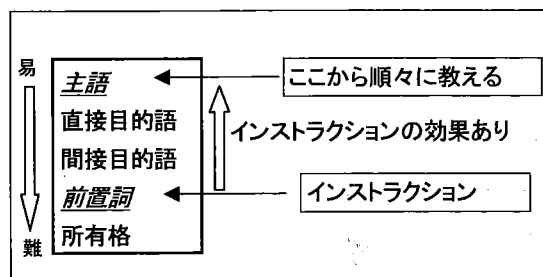


図9 Gass(1982)の関係節の教授実験の概要

最初の話の中に出てきた、文法関係の階層 NPAH を思い出してください。主語(SU)が一番易しくて、次が直接目的語(DO)、そして斜格(OBL)や所有格(GEN)は難しいという階層です。Gass(1982)は、この階層を使って教授実験をしました。ひとつのグループには、易しい主語(SU)の関係節から教え、もう

ひとつのグループには、いきなり難しい斜格(OBL)の関係節を教えました。その結果、難しいものを教えたグループのほうがインストラクションの効果が高いという結果が出ました(図9)。

#### 6.1.2 Eckman et al.(1988) の実験

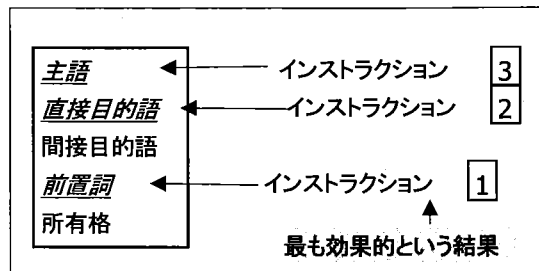


図10 Eckman et al. (1988)による、関係節の教授実験の概要

また、Eckman et al. (1988)は、3つのグループのそれぞれに、SU、DO、OBLのインストラクションをしました。その結果、教授効果が最も高かったのは、一番難しいOBLを教わったグループ、次がDOを教わったグループ、最も低かったのがSUを教わったグループという結果になりました(図10)。英語などのヨーロッパ言語を対象とした研究では、同じような結果がほかにもいくつか出ています。この結果から Gass は、「ある言語形式で、難易度の高い構造のほうを最初に教えるほうが、易しい構造のものから順々に教えていく教え方より、効果的である」という可能性を述べています。

#### 6.1.3 関係節教授研究の意義

ある言語形式で、難易度の高い構造のほうを最初に教えるほうが、易しい構造のものから順々に教えていく教え方より、効果的。(Gass 1982)

易しいものからコツコツ教えていくのか？  
vs. 効果的な近道があるのか？(Zobl 1983)

この一連の研究は、易しいものからコツコツと教えていったほうがいいのか、それとも効果的な近道があるのかという、非常に興味深い問題なのですが、実は、残念ながら、このような結果が出ているのは、関係節と人称代名詞ぐらいで、まだ本当に近道があるかどうかはよくわかりません。

## 6.2 で、結局どうなの？

発達段階を踏んで教えたほうがいいものもあるし、いつ教えてもいいものもあるし、その形式の中の難しいものから教えたほうがいいものもあるだろう。どの形式がどれにあたるかは、ひとつひとつ教授実験研究をすることが必要。

(白井 2002)

じゃあ、結局どうなの？と思われると思いますが、白井(2002)が、それぞれの項目が、発達段階を踏んで教えたほうがいいのか、いつ教えてもいいものなのか、その形式の中の難しいものから教えたほうがいいのか、どれにあたるかを、ひとつひとつ教授実験研究で明らかにすることが必要だと述べているように、すべての形式に同じことが言えるのではなくて、どう教えたらいいかは、ひとつひとつ明らかにしていけないといけないということなのだと思います。

ただ、ひとつひとつ教授実験で明らかになるまで待たないと応用できないのでは、そのころには、今ここにいる私たちは誰もいなくなってしまうでしょう。それまで、習得研究の結果は結局現場に応用できないのでしょうか。

## 6.3 じゃあ、現場に応用できるの？

習得研究は

- 少しずつわかってきた習得メカニズム
- 何がどう難しいのか
- 学習者はどのような習得プロセスをたどるのか、どんな言語体系を作るのか

などの知識を提供

習得研究は、今のところ、「こう教えればいいですよ」「この順序で教えればいいですよ」ということを提案するものではありませんが、少しずつわかってきた習得メカニズムや、何がどう難しいのか、学習者はどのような習得プロセスをたどるのか、どんな言語体系を作るのかという知識を提供してくれます。

### 6.3.1 応用する例...

- ある形式をいつ、どう教えるかを考えるときに、「易しいものから教える」ということ以外に、「難しいものから教える」というオプションがある可能性も視野に入れることは重要。
- 習得の「順序」ではなく「プロセス」をシラバスに反映させる

ある形式をいつ、どう教えるかを考えるときに、「易しいものから教える」ということ以外に、「難しいものから教えてみる」というオプションがある可能性も視野に入れることは、とても重要なことです。習得研究から提供される様々な可能性を教室で試してみることはできます。また、習得の「順序」ではなく、「プロセス」をシラバスに反映させることも可能でしょう。

- 「日本に住んでいる人」のような属性的な修飾節のほうが、「昨日見た映画」より易しいとしたら...

◆ 練習は「昨日見た映画」のようなものを多くし、易しいものは読解などにどんどん入れる。

◆ 連体修飾節導入前に「食べる物」「知らない人」など、語彙として教えてしまい、易しいものを利用して修飾構造に慣れさせておく。

etc.

ひとつ例をあげると、さきほどお話したように「日本に住んでいる人」のような属性的な修飾節のほうが、「昨日見た映画」より易しいとしたら、易しいほうを先に教えられると短絡的に考えるのではなく、たとえば、練習は「昨日見た映画」のようなものを多くし、易しいものは、練習はあまりしないで読解などにどんどん入れるとか、連体修飾節導入前に、「食べる物」「知らない人」など、語彙として教えてしまい、易しいものを利用して修飾構造に慣れさせておくとか、いろいろ考えられると思います。私たちが現場でいろいろ考えるためのデータを提供するのが、今のところ習得研究の大きな役目だと考えています。

### 6.3.2 現場に一番応用できることは SLA 的学習者の見方

- 学習者側から学習者言語を考える視点
- 学習者言語を肯定的に捉える視点
- 言語習得をプロセスとして捉える視点

◆ 「習得」は、「習得した」「習得していない」という 1 か 0 かというものではなく、「プロセス」

さて、最後になりますが、私自身が SLA の研究者になって、同時に現場でも教えたり、コースの運営をしたりしていて、一番応用できていることは、

実は SLA 的学習者の見方です。SLA では、学習者側から学習者言語を考える視点を取り、学習者言語を肯定的に捉え、言語習得をプロセスとして捉えます。「習得」は、「習得した」「習得していない」という 1 か 0 かというものではなく、「プロセス」だという見方をします。

#### SLA 的視点

- 学習者は教師が伝えようとしているものだけから習得するわけではない
- 触れた例文から様々な情報を能動的に取り込み、自分のシステムを作っていく
- 学習者がどこからこのような中間言語を作ったのだろう？と常に考えることが大切

この見方は、まさに、教師が学習者を見るのに必要な見方でもあると思います。学習者は教師が伝えようとしているものだけから言葉を習得していくわけではなく、さきほどの有生性の研究の結果でも見られたように、触れた例文やインプットにある偏りから様々な情報を能動的に取り込み、自分のシステムを作っていきます。学習者が思いもよらないルールを作ってしまったようなときにも、どこからこのような中間言語を作ったのだろう？と常に考えることが大切で、それにより、自分の使った例文や練習や教え方に思いがけない偏りがあったことに気がつくこともあります。SLA 研究をするようになり、SLA 的見方で学習者を見るようになったことは、私自身の教育改善にも必要不可欠なものになっています。

## 7. 質疑応答

### 7.1 インプットの影響

質問者 A：関係節化の話で NPAH に習得の難易度が従うかというところの話で、英語はほぼ従うんだけど、日本語は結果が先行研究によってバラバラですね。そういったことがどういうところに原因があるのかなっていうのが私も分からないんですけど、英語と日本語の構造の違いみたいなところに起因しているのかっていったところを大関さんのお考えを聞かせていただきたいのですが。それから、「男の人がみている女の人」を SU で捉えたという研究が印象的でした。

大関：そうですね。菅野和枝先生の研究(Kanno

2000, 2001)では、「男の人がみている女の人」のような文を聞かせて、男の人が女の人をみている絵とか女の人が男の人をみている絵を見せて、それで絵を選ばせると、本当は subject のものを object に間違えて解釈することはほとんどないけれども、逆に object のものを subject に解釈してしまう学習者は多いという結果が出ています。それは subject が易しいからじゃなくて、被修飾名詞が人だからだろう、というのが私の解釈です。さらに、さっきも言ったように、学習者はよく使われる結びつきみたいなものをいろいろ作っていくので、どんな例文を使ったかが結果に影響してくる。結局、学習者が解釈しやすい例文、つまり結びつきやすいものであれば、多分それは作れるわけです。だから、どんな例文を使ったかによっても、そのときそのときで、できるかできないかが変わってしまうという気がします。

質問者 A：例文だとかやり方によっては、必ずしも所有格だから難しいと言えないかもしれないということですね。

大関：それに、聞いたことがあるとかよく使われるものとかが先に習得されるということもあります。例えば「知らない人」というフレーズは、「(何か)を知らない人」(SU)という解釈と、「私が知らないひと」(DO)の解釈の両方が可能です。しかし実際には、コーパスで調べたわけではありませんが、このフレーズは「私が知らないひと」という意味で使ったり聞いたりすることが多いと思われますので、そういう用法をたくさん聞いている学習者だったら DO の解釈が優先されると思うんです。だから、どういう例文を使うかによってかなりばらつきが出ているのだと思います。

質問者 A：すると、日本語よりも英語の方が条件を整えやすいのでしょうか。私も同じようなテーマで英語の名詞修飾節の習得を考えているのですが、インプットの偏りがあるという点では日本語と同じなんです。ですからアクセスしやすいような、聞いたことがあるようなコンテキストに近い例文だったりすれば、NPAH と逆の結果が出たっておかしくないはずです。それにもかかわらず実際には、英語では NPAH が割ときれいに出ています。ということは、英語ではその他の要因を統制しやすいのか、逆にいうと日本語ではそういう統制がしづらいのでしょうか。

大関：英語は、インプットなどの要因が影響していてもなお結果がぶれないほど、NPAH による難易の違いが歴然としているのだと私は考えています。

質問者 A：ありがとうございました。

## 7.2 イ形容詞とナ形容詞

質問者 B：ナ形容詞(形容動詞)についてのお話がなかったのですが、出現したのはイ形容詞だけだったのでしょうか。

大関：実はこれはおもしろいところで、ここで現れたのはほとんどイ形容詞だけでした。ナ形容詞の修飾用法が子どもの発話に現れるのはすごく遅いのです。スザンヌ宮田先生など JCHAT のデータを調べている先生方の報告によれば、ナ形容詞が出てくるのは関係節より遅いそうです(Miyata 2001)。ナ形容詞は文末で使われる場合と名詞修飾の場合の形(「～な」)が異なっていて、その点では韓国語の形容詞と共通しています。そのため、ナ形容詞はイ形容詞よりも出現が遅れるのだと考えられます。さらに、ナ形容詞の語彙の質的な特徴、つまり抽象的な語が多いことも影響していると思います。子どもがよく使うナ形容詞は「きれい」ぐらいでしょうか。「静か」、「暇」なども、二歳ぐらいの子どもはあまり「暇だ」とか、ましてや「暇な人」とか言わないでしょう。【会場笑】そういう語彙的なこともあると思います。つまり、ナ形容詞の出現が遅れるのは、形態論的な特徴と語彙的な特徴の、両方から来ているんじゃないでしょうか。

## 7.3 状態性判断の基準

質問者 C：修飾節の状態性による分析を行なうにあたって、「習慣」「進行」などの状態性をどうやって判断されたのでしょうか。被修飾部で判断したのでしょうか、それとも修飾部と被修飾部全部をひっくめて判断されたのですか。

大関：これはすごく難しいところなんですが、基本的には修飾節の部分で判断しています。ただ、文脈の中じゃないと分からないものも多いので、それは、主節とか周りの文脈まですべて使っています。「座ってる人」というのも、「毎日座っている人」という意味で「いつもあそこに座ってる人」というときもあるし、それは文脈まで使って判断しました。その判断基準は、博論にはかなりページ数を使って詳

しく書いてあります。

質問者 C：そこで一つ気になったのが、例えば「昨日乗った電車」は、「去年いつも乗った電車」という文脈では習慣にも出来事にもなりうるということです。そういう文例は、どういう風にして判断したのでしょうか。

大関：そうなんです。さっきの階層(図2)は、データに含まれる用例を分類していった結果残った枠組みなんですけど、実はここに至るまでに、「過去の習慣」とか、もっといろいろ細かいカテゴリーを作って、泥沼のような枠組みになっていたんです【会場笑】。しかし実際には、そういう「過去の習慣」のような用法は学習者も母語話者もあんまり使っていませんでした。

質問者 C：学習者のデータを実際に見た結果としてこういう体系が見られた、っていうことでしょうか。

大関：いえ、最初に体系を作りました。「過去の習慣」とかはテンスがあるので、過去・未来の前ぐらいのところに入っていたんです。実際に、データの分類は、最初に作ったもっと細かい分類に基づいて行なっています。でも結局、母語話者と学習者を含めた全体のデータでほとんど使われていないカテゴリーも全部残していくと、理論上はあり得ても実際にはあまり使われないカテゴリーがいくつも入った枠組みになってしまい、何も見えてきません。そこで、あまりにも使用数が少なくて独立したカテゴリーとして残す意味がないものは、「過去の習慣」は「過去」に含めてしまうというように、統合して、その結果として残ったのがこの4分類です。本当を言うと舞台裏は泥沼で【会場笑】、そんなに簡単に枠組みができたわけではないです。

## 7.4 有生性と文法役割の結びつき

質問者 B：先ほどの、「モノは O(目的語)が多い、人は SU(主語)が多い」というところがなぜなのかを考えるとすごく面白かったのうかがいます。最近私が関心を寄せている Tomasello(2003)なんかは英語の SVO(日本語だと SOV)構造が非常に重要だといっています。そうだとすると、S は典型的には人で、O は典型的にモノが多いと思うんですけど、S と V と O という 3 つの要素から成る一つのセットがあって、SV が修飾節の場合は O が被修飾名詞

であるとか、そういう3つの要素のうち二つが修飾節で一つが被修飾名詞という型が出来上がっているとしたら、被修飾名詞がモノの場合は修飾節がSVになって、人の場合は修飾節がOVになっていることは考えられないでしょうか。そうすると、日本語の場合は語順の置き換えだけの問題になるので、結構子どもにとってはパターン化しやすいかと思います。

大関：実はですね、子どもはこういう結びつけをしていないんです。さきほどの話ではその部分の説明を省いてしまったのですが、この「SU と人」という組み合わせがみられるのは成人 L2 学習者の初期の段階に見られるけれど、子どもはそれをしていない。

質問者 B：あ、大人の話でしたか。

大関：はい、そうなんです。「子どもはそれをしていない」というとなんだか映画みたいですけど<sup>4</sup>

【会場笑】それはさておき、子どもは関係節を使う時には、被修飾名詞は主としてモノです。なぜかという、子どもが話題にする人は、「隣のおばちゃん」とか「ナントカのおばちゃん」、「スーちゃん」など身近な人しか話題になって出てこないの、「あそこに座ってる人」とかそういうことを子どもはあまり言わないのだと思います。したがって、「人」とか有生のものを修飾しているものは、私が見た3歳までのコーパスではとても少ないのです。子どもの場合は、最初にあらわれるのは自分が欲しいものです。初めは「赤い車」が欲しい、「おばちゃんにもらった車」が欲しい、みたいなレベルで修飾節を使います。ですから、子どもは最初からSUとモノっていう組み合わせも出てきていました。大人は、母語において既に身につけている「人はするもの(agent)でモノはされるもの(patient)」のような言語感覚を転用しているのかな、と考えています。

質問者 D：今の話と関連するのですが、先ほどの有生性との結びつきというのは、自然習得者はあまり使わないと思うんですけど、なにか結果が見られたとか、データでおもしろいものがあったら教えてください。

大関：自然習得者もやはり、「人」にはSUを使うという強い結びつきがありました。それこそ、「結

婚してる人」とか「似てる人」とか、形もテルっていうので使っています。「似てる人」「結婚してる人」とかは多かったかな。あと、「住んでる人」のような用例も多かったですね。そうやって人の話をする時に、「どこどこに住んでる人」みたいな感じでフレーズ化して使っているようでした。

## 7.5 名詞修飾節の誤用

質問者 E：小さい子どもが名詞修飾節を作ろうとして失敗した誤用というのはあるのですか。

大関：日本語は言語の特性上、「買った車」のようにフレーズが被修飾名詞まで含めて完結していないことには、そもそも話者が名詞修飾節を言おうとしたのかそうではないのかが判別しづらいという特徴があります。そのため、習得の一番最初の段階では名詞修飾表現の発達過程(試行錯誤している段階)が読み取れないところがあるのです。ただ、修飾節と被修飾名詞の間に「の」を入れる誤りはよく知られていて(高橋 2004)、私がみたデータでも頻繁に現れていました。

司会：あとはご質問が特にないようでしたら、延長戦は懇親会ということで。大関さんも同席してくださるそうです。

## 注

1. 異なる言語の口頭コミュニケーション能力を共通の尺度により測定できるインタビューテスト。日本語 OPI については牧野・中島・山内・荻原・池崎・鎌田・斉藤・伊藤(2001)参照
2. 世界数十カ国語のコーパスデータを統一したフォーマットで公開したデータベース (MacWhinney 2000; Oshima-Takane & MacWhinney 1998)。言語習得研究に頻繁に用いられている。
3. 助詞「を」の脱落は原発話のまま
4. この講演が行なわれた 2007 年の 1 月 20 日に公開された周防正行監督映画「それでもボクはやっていない」を念頭においた発言と思われる。(編集部による注記)

## 参考文献

- 上村隆一 (1997)「データベースで調べる」『日本語学』11, 60-68.
- 大関浩美 (2004)「日本語学習者の連体修飾構造習得過程—修飾節の状態性の観点から—」『日本語教育』121, 36-45.
- 大関浩美 (2005a)「第一・第二言語における日本語の名詞修飾節習得過程：類型論的アプローチ」お茶の水女子大学人間文化研究科平成 16 年度博士論文

- 大関浩美 (2005b) 「日本語名詞修飾節の産出は普遍的習得難易度階層に従うか」『第二言語としての日本語の習得研究』8, 64-82.
- 加藤重広 (2003) 『日本語修飾構造の語用論的研究』ひつじ書房
- 鎌田修 (1999) 「KY コーパスと第二言語としての日本語の習得研究」平成 8-10 年度文部省科学研究費補助金基盤研究(A)(1)『第二言語としての日本語習得に関する総合研究』研究成果報告書 335-350.
- 国立国語研究所 (1982~1983) 『幼児のことば資料』秀英出版
- 坂本正・窪田彩子 (2000) 「日本語の関係節の習得について」『南山大学国際教育センター紀要』1, 114-126.
- 白井恭弘 (2002) 「第二言語における文法習得研究とその教育的示唆」『第二言語習得・教育の研究最前線：あすの日本語教育への道しるべ 言語文化と日本語教育 2002 年 5 月増刊特集号』20-27.
- 高橋織恵 (2004) 「連体修飾構造の習得過程に関する研究概観：「の」の過剰使用と脱落を中心に」『第二言語習得・教育の研究最前線—2004 年版— 言語文化と日本語教育 2004 年 11 月増刊特集号』147-167.
- 寺村秀夫 (1975) 「連体修飾のシンタクスと意味—その 1—」『日本語・日本文化』4, (寺村秀夫(1992)157-207 に再録)
- 寺村秀夫 (1980) 「名詞修飾部の比較」國廣哲彌編『日英語比較講座—文法二』大修館書店 221-260.
- 野地潤家 (1973~1977) 『幼児期の言語生活の実態 I ~IV』文化評論出版
- 牧野成一・中島和子・山内博之・荻原稚佳子・池崎美代子・鎌田修・斉藤真理子・伊藤とく美 (2001) 『ACTFL - OPI 入門—日本語学習者の「話す力」を客観的に測る』アルク
- 増田真理子 (2000) 「学習者はどのような連体修飾節を使っているか—日本語学習者が産出したテキストの分析から—」『日本語教育学会秋季大会予稿集』202-207.
- 増田真理子 (2002) 「学習者はどのような連体修飾節を使っているか—日本語学習者が産出したテキストの分析から—」『多摩留学生センター教育研究論集』3, 43-50.
- 森山卓郎 (1988) 『日本語動詞述語文の研究』明治書院
- 山内博之 (1999) 「OPI 及び KY コーパスについて」『平成 8-10 年度文部省科学研究費補助金基盤研究(A)(1)『第二言語としての日本語習得に関する総合研究』研究成果報告書』238-278.
- 尹喜貞 (2004) 「第二言語としての日本語の授受動詞習得研究概観：習得順序の結果と研究方法との対応に焦点をあてて」『第二言語習得・教育の研究最前線—2004 年版—言語文化と日本語教育 2004 年 11 月増刊特集号』169-181.
- Andersen, R. (1990) Models, processes, principles and strategies: second language acquisition inside and outside of the classroom. In B. Van Patten, & J. Lee (Eds.), *Second Language Acquisition – Foreign Language Learning*, 45-68, Clevedon: Multilingual Matters.
- Comrie, B. (1996) The unity of noun-modifying clauses in Asian languages. *Proceedings of the 4th International Symposium on Pan-Asiatic Linguistics*, 1077-1088.
- Comrie, B. (1998) Attributive clauses in Asian languages: Towards an areal typology. In W. Boeder & C. Schroeder & K. H. Wagner & W. Wildgen (Eds.), *Sprache in Raum und Zeit, In memoriam Johannes Bechert, Band 2*, 51-60, Tübingen: Gunter Narr.
- Comrie, B. (2002) Typology and language acquisition: the case of relative clauses. In A. Giacalone Ramat (Ed.), *Typology and Second Language Acquisition*, 19-37, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Diessel, H. & Tomasello, M. (2000) The development of relative clauses in spontaneous child speech, *Cognitive Linguistics*, 11, 131-151.
- Doughty, C. (1991) Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization, *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-469.
- Eckman, F. & Bell, L. & Nelson, D. (1988) On the generalization of relative clause instruction in the acquisition of English as a second language, *Applied Linguistics*, 9, 1-20.
- Gass, S. (1982) From theory to practice, In M. Hines & W. Rutherford (Eds.), *On TESOL '81: Selected Papers of the Fifteenth Annual Conference of Teachers of English to Speakers of other Languages*, 129-139, WA: TESOL.
- Izumi, S. (2003) Processing difficulty in comprehension and production of relative clauses by learners of English as a second language, *Language Learning*, 53, 285-323.
- Kanno, K. (2000) Sentence processing by JSL learners, Paper presented at SLRF 2000, Madison: WI, September 2000.
- Kanno, K. (2001) On-line processing of Japanese by English L2 learners, 『第二言語としての日本語の習得研究』4, 23-38.
- Kaplan, T. I. & Whitman, J. B. (1995) The category of relative clauses in Japanese, with reference to Korean, *Journal of East Asian Linguistics*, 4, 29-58.
- Keenan, E. (1985) Relative clauses, In T. Shopen (Ed.), *Language Typology and Syntactic Description, Vol. II: Complex Constructions*, Cambridge: Cambridge University Press, 141-170.
- Keenan, E. & Comrie, B. (1977) Noun phrase accessibility and universal grammar, *Linguistic Inquiry*, 8, 63-99.
- Kim, Y. J. (1987) *The Acquisition of Relative Clauses in English and Korean: Development in Spontaneous Production*, Unpublished doctoral dissertation, Harvard University.
- Lambrecht, K. (1988) There was a farmer had a dog: Syntactic amalgams revised, *Berkeley Linguistics Society*, 14, 319-

- MacWhinney, B. (2000) *The CHILDES project: Tools for Analyzing Talk*, Third Edition, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Matsumoto, Y. (1988) Semantics and pragmatics of noun-modifying constructions in Japanese, *Berkeley Linguistics Society*, 14, 166-175.
- Matsumoto, Y. (1997) *Noun-modifying Constructions in Japanese: A frame-Semantic Approach*, Amsterdam; Philadelphia, Philadelphia: John Benjamins.
- Miyata, S. (1992) Wh-questions of the third kind: The strange use of Wa-questions in Japanese children, *Bulletin of Aichi Shukutoku Junior College*, 31, 151-155.
- Miyata, S. (1993) Japanische Kinderfragen: Zum Erwerb von Form - Inhalt - Funktion von Frageausdruecken, Hamburg: OAG.
- Miyata, S. (1995) The Aki Corpus. Longitudinal speech data of a Japanese boy aged 1; 6-2; 12. *Bulletin of Aichi Shukutoku Junior College*, 34, 183-191.
- Miyata, S. (2000) The TAI corpus: Longitudinal speech data of a Japanese boy aged 1;5.20-3;1.1. *Bulletin of Aichi Shukutoku Junior College*, 39, 77-85.
- Miyata, S. (2001) The development of NP-structure. In H. Shirai (Ed.), *A Crosslinguistic Study for the Universal Developmental Index: Report to Japan Society for the Promotion of Science* [Grant No. 11694009], 124-137.
- Oshima-Takane, Y. & MacWhinney, B. (Eds.) (1998) *CHILDES manual for Japanese*, 2nd ed, McGill University / Chukyo University
- Ozeki, H. & Shirai, Y. (2005) Semantic bias in the acquisition of relative clauses in Japanese. In A. Brugos, R. Clark-Cotton & S. Ha (Eds.), *Proceedings of the 29th Boston University Conference on Language Development*, Somerville, MA: Cascadia Press, 459-470.
- Ozeki, H. & Shirai, Y. (2007a) Does the noun phrase accessibility hierarchy predict the difficulty order in the acquisition of Japanese relative clauses?, *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 169-196.
- Ozeki, H. & Shirai, Y. (2007b) The acquisition of noun-modifying clauses in Japanese: A comparison with Korean. In N. McGloin & J. Mori (Eds.), *Japanese/Korean Linguistics*, 15, Stanford, CA: CSLI Publications, 263-274.
- Ozeki, H. & Shirai, Y. (2007c) The consequences of variation in the acquisition of relative clauses: An analysis of longitudinal production data from five Japanese children, In Y. Matsumoto & D. Oshima & O. Robinson & P. Sells (Eds.), *Diversity in Language: Perspectives and Implications*, Stanford, CA: CSLI Publications, 243-270.
- Roberts, M. (2000) *Implicational Markedness and the Acquisition of Relativization by Adult Learners of Japanese as a Foreign Language*, Unpublished Ph.D. dissertation, University of Hawaii at Manoa.
- Shirai, Y. & Ozeki, H. (2007) Introduction to the special issue "the acquisition of relative clauses and the noun phrase accessibility hierarchy: A universal in SLA?", *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 155-167.
- Slobin, D. I. (1979) *Psycholinguistics*. Second edition. IL: Scott, Foresman and Company.
- Slobin, D. I. (1997) The Universal, the typological, and the particular in acquisition, In D. I. Slobin (Ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Vol. 5: Expanding the Contexts*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1-39.
- Tarallo, F. & Myhill, J. (1983) Interference and natural language in second language acquisition. *Language Learning*, 33, 55-76.
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zobl, H. (1983) Markedness and the projection problem, *Language Learning*, 33, 293-313.

おおぜき ひろみ／東京大学 留学生センター  
ozeki@ic.u-tokyo.ac.jp



## 稿末資料

名詞修飾節の習得に関する大関浩美氏の主な業績(抄)

### 学位(修士・博士)論文

齋藤浩美(2001)「初級日本語学習者の複文構造の習得過程に関する縦断的研究」お茶の水女子大学人間文化研究科言語文化専攻平成12年度修士論文

大関浩美(2005)「第一・第二言語における日本語名詞修飾節習得過程：類型論的アプローチ」お茶の水女子大学人間文化研究科平成16年度博士論文

### 学術雑誌・専門書籍に収録された主な論文

齋藤浩美 (2002)「連体修飾節の習得に関する研究の動向」『第二言語習得・教育の研究最前線：言語文化と日本語教育 2002 年 5 月増刊特集号』45-69.

大関浩美 (2003)「なにが関係節習得の難易を決めるのか—研究の動向および日本語習得研究への示唆—」『第二言語習得・教育の研究最前線 2003 年版：言語文化と日本語教育 2003 年 11 月増刊特集号』32-50.

大関浩美 (2004)「日本語学習者の連体修飾構造習得過程—修飾節の状態性の観点から—」『日本語教育』121, 36-45.

大関浩美 (2005)「日本語名詞修飾節の産出は普遍的習得難易度階層に従うか」『第二言語としての日本語の習得研究』8, 64-82.

Ozeki, H. & Shirai, Y. (2005) Semantic bias in the acquisition of relative clauses in Japanese. In A. Brugos, R. Clark-Cotton & S. Ha (Eds.), *Proceedings of the 29th Boston University Conference on Language Development*, Somerville, MA: Cascadia Press, 459-470.

Ozeki, H. & Shirai, Y. (2007) The consequences of variation in the acquisition of relative clauses: An analysis of longitudinal production data from five Japanese children. In Y. Matsumoto, D. Oshima, O. Robinson & P. Sells (Eds.), *Diversity in language: Perspectives and implications*, Stanford, CA: CSLI Publications, 243-270.

Ozeki, H. & Shirai, Y. (2007) Does the noun phrase accessibility hierarchy predict the difficulty order in the acquisition of Japanese relative clauses?, *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 169-196.

Ozeki, H. & Shirai, Y. (2007) The acquisition of noun-modifying clauses in Japanese: A comparison with Korean. In N. McGloin & J. Mori (Eds.), *Japanese/Korean Linguistics*, 15, Stanford, CA: CSLI Publications, 263-274.

Shirai, Y. & Ozeki, H. (2007) Introduction to the special issue “the acquisition of relative clauses and the noun phrase accessibility hierarchy: A universal in SLA?” *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 155-167.