

平成 17 ～ 19 年度

科学研究費補助金研究 基盤研究 (C)

課題番号 17520253

# 認知言語学的観点を生かした 日本語教授法・教材開発研究

～最終報告書～

研究代表者

森 山 新

(お茶の水女子大学)

2008 年 3 月

平成 17～19 年度  
科学研究費補助金研究 基盤研究(C)  
課題番号 17520253

認知言語学的観点を生かした  
日本語教授法・教材開発研究

～最終報告書～

研究代表者  
森山新  
(お茶の水女子大学大学院)  
2008年3月



## 目 次

### 【研究報告】

研究概要 7

森山 新

### 【研究論文】

日本語の習得・教育研究への認知言語学の応用可能性 13

森山 新

認知言語学的観点からの格助詞ヲ、ニ、デの意味構造とその習得  
ー韓国語・中国語を母語とする日本語学習者を中心としてー 18

森山 新

使用基盤モデルと第二言語としての日本語教育 23

森山 新

グローバル時代に求められる総合的日本語教育と認知言語学 45

森山 新

日本語の可能表現の意味変化とその方向性ー英語のモダリティとの対照からー 51

黒滝真理子

日本語学習者による発話行為ー認知語用論的アプローチによる談話の習得ー 64

遠山 千佳

反復を表すスルとシテイルの使い分け 80

峯 布由紀

中国語を母語とする日本語学習者の「きっと」の意味知識ー日本語教育のためにー 89

王 冲

プロトタイプ理論を用いた多義語分析と語彙習得

ー韓国語母語話者の「～出す」習得を中心にー 99

白 以然

メタファーとメトニミーの定義およびメトニミーとシネクドキについてのー考察 104

大澤 理英

現代日本語の反復形オノマトペのスル形についての考察 119

大澤 理英

コア図式を用いた多義的複合動詞「～たつ」の意味記述 125

小浦方理恵

日韓辞書の意味記述方法に関する一試案ー「行く」「来る」「帰る」についてー 140

水口 里香

活用形獲得における規則的役割を担うスキーマ 165

橋本ゆかり

地域社会に暮らす長期定住外国人の動詞形使用ー使用頻度の観点からー 173

佐野 香織

動詞・形容詞の否定形のインプットの頻度と習得との関係 181

森山 新

### 【教材開発】

認知日本語文法 (Cognitive Japanese Grammar) ー日本語の教材開発のためにー 185

森山 新

### 【資料】

トマセロと使用基盤言語学 (Tomasello (2003) 要旨) 220

森山 新

編集後記 267

## 科研1年次報告書目次（2005年度）

1年次（平成17年度）の研究概要	3	森山 新
<b>【研究論文】</b>		
<b>1. 英語教育</b>		
英語コミュニケーション能力を養成する言語リソースの研究	6	田中 茂範・水野 邦太郎
認知意味論に依拠した学習辞典の分析 —『Eゲイト英和辞典』の検討—	14	水口 里香
認知言語学を生かした語彙学習書『Word Power』教材分析	25	白 以然
<b>2. 日本語教育</b>		
視点についての認知言語学的考察	28	森山 新
文法化の方向性に反映される談話の顕現法と談話標識		
—認知類型論的観点からみた「可能」のモダリティ—	33	黒滝真理子
日本語「の」の意味構造について —Langackerのofの研究を参考に—	43	李 惠淑
場所を表わす助詞「ニ」と「デ」 —認知言語学の日本語教材への援用—	47	石井佐智子
中国人日本語学習者の陳述副詞「きっと」の意味知識 —認知言語学観点から—	51	王 冲
認知言語学からの日本語教育への提言	56	森山 新
<b>3. 中国語教育</b>		
中国語の指示詞“这”“那”について —中国語教育への応用—	64	新沼 雅代
<b>【文献・論文レビューと日本語教育への応用】</b>		
コミュニケーションに関する認知言語学的研究	69	遠山 千佳
認知言語学の日本語教育への応用可能性	75	小浦方理恵
認知アプローチ言語教育における頻度効果の役割	80	岡嶋 裕子
認知文法における相 (aspect) のとらえ方—スル・シテイルの使い分けの説明への応用—	87	峯 布由紀
用法基盤理論と発達心理学における言語獲得論	92	岡嶋 裕子
使用依拠モデル誕生の背景と幼児の言語習得初期の特徴—第二言語習得への応用—	100	橋本ゆかり
メタファー意識の日本語教育への応用可能性	108	小浦方理恵
編集後記	112	森山 新

## 科研2年次報告書目次（2006年度）

<b>【研究報告】</b>		
2年次（平成18年度）の研究概要	2	森山 新
<b>【研究論文】</b>		
使用基盤モデルと第二言語としての日本語教育	7	森山 新
日本語学習者による情報構造—認知言語学的観点から見た助詞「は」の習得—	29	遠山 千佳
中国語を母語とする日本語学習者の陳述副詞「必ず」の意味知識	38	王 冲
活用形獲得プロセスにおけるストラテジーと語幹抽出プロセス—L2幼児への教育的示唆—	45	橋本ゆかり
オノマトペの意味拡張の事例に基づく共感覚的比喩表現の一方方向性における反例と考察	51	

プロトタイプ理論を用いた多義語分析と語彙習得 57  
多義語・言い切りの「た」の習得研究－視点という観点から－ 61  
別冊資料 (別 1-47)

トマセロと使用基盤言語学 (勉強会で用いた Tomasello (2003) の要旨)

森山 新

## 著書として公開、または公開予定の研究成果

1. 『認知言語学論考』5、東京：ひつじ書房、森山新 (共著)、2006 年  
「多義語としての格助詞デの意味構造と習得過程」
2. 『ベーシック日本語教育』、東京：ひつじ書房、森山新 (共著)、2007 年  
「視点についての認知言語学的考察」
3. 『現代日本語教育の理解』、ソウル：J & C、森山新 (共著)、2008 年  
「グローバル時代に求められる総合的日本語教育と認知言語学」
4. 『認知言語学から見た日本語格助詞の意味構造と習得』、東京：ひつじ書房、森山新 (単著)、2008 年 (近刊)

### 第一部 認知言語学紹介

#### 第1章 認知言語学とは

1. はじめに
2. 認知言語学誕生の時代的背景
3. 認知言語学の登場
4. 認知言語学概観
5. 生成文法と認知言語学との比較
6. 認知言語学は第二言語としての日本語の習得・教育研究に活かせるか

#### 第2章 格に対する認知言語学の考え方

1. はじめに
2. 人間の外界認知と格
3. 前景・背景と格
4. 他動性と主格・対格
5. 有標の場合の格
6. 日本語の格助詞
7. 日本語の格助詞の体系化：言語普遍性と言語個別性の両面を重視する

### 第二部 格助詞の意味構造と習得との関係

#### 第3章 格助詞ガの意味構造と習得との関係

1. はじめに
2. これまでの研究をふりかえる
3. 認知言語学的観点からの意味構造分析
4. 意味構造分析の妥当性の検証
5. 認知主体の「視点」がガ格を決める

#### 第4章 格助詞ヲの意味構造と習得との関係

1. はじめに
2. これまでの研究をふりかえる
3. 認知言語学的観点からの意味構造分析
4. 意味構造分析の妥当性の検証

5. 格助詞ヲの習得
6. 対格を中心としたヲの意味構造とその習得過程

#### 第5章 格助詞ニの意味構造と習得との関係

1. はじめに
2. これまでの研究をふりかえる
3. 認知言語学的観点からの意味構造分析
4. 意味構造分析の妥当性の検証
5. 格助詞ニの習得
6. ニの習得はプロトタイプの「移動先」からはじまる

#### 第6章 格助詞デの意味構造と習得との関係

1. はじめに
2. これまでの研究をふりかえる
3. 認知言語学的観点からの意味構造分析
4. 意味構造分析の妥当性の検証
5. 格助詞デの習得
6. 背景格としてのデの習得はプロトタイプから拡張用法へ

#### 第7章 格助詞へ・カラ・マデの意味構造

1. はじめに
2. 格助詞へ・カラ・マデが用いられる事態
3. 格助詞へ
4. 格助詞カラ・マデ
5. 「移動のプロセス」を共有するへ・カラ・マデ

#### 第三部 類似する格助詞の意味構造の違い

##### 第8章 場所を表すデとニの違い

1. はじめに
2. これまでの研究をふりかえる
3. デとニの違いに関する認知言語学的考察
4. 前景か背景か

##### 第9章 対象を表すヲとニの違い

1. はじめに
2. ヲとニの違いに関する認知言語学的考察
3. 動力連鎖との関わり

##### 第10章 場所を表すニとへ、ヲとカラ、ニとマデ、対象を表すヲとガの違い

1. はじめに
2. 場所を表すニとへの違い
3. 起点を表すヲとカラ、着点を表すニとマデの違い
4. 対象を表すヲとガの違い
5. ベースやスコープの違いを理解する

#### 第四部 日本語教育への応用

##### 第11章 日本語教育への応用

1. 本書で明らかになったこと
2. プロトタイプと言語習得
3. 第二言語習得とカテゴリー再構築
4. 認知言語学的観点からの意味構造分析と日本語教育への応用

- 5. 認知言語学が第二言語教育へ提言すること
- 6. 応用認知言語学への期待

5. 『認知言語学のレッスン～日本語教育のために～』、東京：凡人社、森山新（共著）、2008年（近刊）

第2章 認知文法のレッスン

第7章 言語習得のレッスン

第8章 教授法・教材開発のレッスン

## 研究概要

研究課題 認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発研究 (課題番号 17520253)

研究代表者 森山新 (お茶の水女子大学)

研究分担者 黒滝真理子 (日本大学)

遠山千佳 (立命館大学)

研究協力者 水口里香 (韓国・弘益大学校)、大澤理英 (韓国・放送通信大学校)、峯布由紀 (東洋学園大学)、王冲 (大連理工大)、白以然 (お茶の水女子大学大学院生)、橋本ゆかり (同)、李惠淑 (同)、佐野香織 (同)、石井佐智子 (同)、ナイダン・バヤルマー (同)、小浦方理恵 (チェンマイ大学)、岡嶋裕子 (同)、新沼雅代 (同)、申恩浄 (お茶の水女子大学大学院研究生)、冉愛玲 (北京日本学研究中心大学院生)

助成額 平成 17 年度 直接経費 120 万円

平成 18 年度 直接経費 100 万円

平成 19 年度 直接経費 100 万円 間接経費 30 万円

### 研究の目的

- (1) 英語教育の分野において、認知言語学的観点からの第二言語教育研究や教材 (教科書、辞書など) の研究・開発がどのように開始されているかを明らかにする。
- (2) 現在日本語教育で用いられている教材 (教科書、辞書など) や教授法を認知言語学的観点から再検討する。
- (3) 認知言語学のパラダイムを日本語やその習得に応用する際の問題点を探る。
- (4) 認知言語学的観点からの言語習得観を、第二言語としての日本語習得に応用し、日本語教育における教材開発や教授法へと結びつけることを試みる。

### 研究活動

本研究は新たに認知言語学研究会を立ち上げ、研究活動を進めた。

#### < 第 1 回研究会 >

日時 2005 年 6 月 11 日 14:00 から

場所 お茶の水女子大学共通講義棟 3 号館 102 号室

内容 今後の研究活動の方向性について 森山・黒滝・遠山ほか

#### < 第 2 回研究会 >

日時 2005 年 8 月 5 日 10:30 から

場所 お茶の水女子大学共通講義棟 3 号館 102 号室

内容 第 9 回国際認知言語学術大会の報告 森山

日本認知言語学会第 6 回全国大会の研究発表 森山・王・大澤

日本認知言語学会第 6 回全国大会の打ち合わせ

#### < 日本認知言語学会第 6 回大会 >

日時 2006 年 9 月 17 日 (土) -18 日 (日)

場所 お茶の水女子大学

内容 「JSL(第二言語としての日本語)における格助詞デの習得過程に関する認知言語学的考察」(森山新)  
「陳述副詞「きっと」の意味構造と日本語教育への応用可能性—認知言語学的観点から—」(王冲)

#### < 第 3 回研究会 >

日時 2005 年 10 月 11 日 16:40 から

場所 お茶の水女子大学共通講義棟1号館404号室

内容 視点についての認知言語学的考察 (森山新)

#### <第4回研究会>

日時 2005年11月8日16:40から

場所 お茶の水女子大学共通講義棟1号館404号室

内容 英語前置詞 of / 日本語格助詞ノについての認知言語学的考察 (森山新)

#### <韓国日本学会第74回学術大会(研究発表)>

日時 2007年2月18日(土)

場所 高麗大学校(ソウル)

内容 「日本語学習者と日本語母語話者の持つ「で」のカテゴリ構造比較」(水口里香、森山新)

#### <第5回研究会>

日時 2006年3月14日(火)13:00~18:00

場所 文教育学部2号館3階302号室

講師 水野邦太郎先生(慶応大学SFC)

テーマ コアを活かした語彙力と文法力の養成

#### <第6回研究会>

日時 2006年5月9日(火)13:20-14:50

場所 共通1号館204号室

内容 打ち合わせ

#### <第7回研究会>

日時 2006年6月5日(火)13:20-14:50

場所 共通1号館204号室

内容 「トマセロの言語習得モデルを考える」(森山新)

#### <日中ジョイントゼミ>

日時 2006年9月12日(火)

場所 北京日本学研究中心

講演 「応用認知言語学の可能性：認知言語学と日本語教育」(森山新)

日時 2006年9月14日(木)

場所 北京日本学研究中心

特別講演 「総合的日本語教育と認知言語学」(森山新)

#### <日本認知言語学会第7回大会>

日時 2006年9月23日(土)-24日(日)

場所 京都教育大学

内容 テーマつき研究発表「認知言語学と外国語教育」

「応用認知言語学的な日本語教育の試みヴォイス・視点を中心に」(森山新)

「参照点能力とL2言語習得—長期定住外国人と日本語母語話者との会話データを通して—」(佐野香織)

#### <第8回研究会>

日時 2006年10月31日(火)13:20-14:50

場所 共通1号館204号室

内容 「トマセロ2003 第1章(勉強会)」(森山新)

#### <第9回研究会>

日時 2006年11月7日(火)13:20-14:50

場所 共通1号館 204号室

内容 「トマセロ 2003 第2章 (勉強会)」(森山新)

<第10回研究会>

日時 2007年2月6日(火) 13:20-14:50

場所 共通1号館 204号室

内容 「トマセロ 2003 第1章 (勉強会)」(森山新)

\*勉強会用に森山が作成した Tomasello(2003)の要旨をもとに、8回にわたり勉強会が行われた。

<韓国日本学会第74回学術大会(研究発表)>

日時 2007年2月10日(土)

場所 建国大学校(ソウル)

内容 「認知言語学的観点による日本語の連体修飾研究—連体修飾節・ノを用いた連体修飾を中心に—」  
(森山新)

<第11回研究会>

日時 2007年2月16日(金) 11:00-12:30

場所 共通1号館 204号室

内容 「トマセロ 2003 第2章 (勉強会)」(森山新)

<第12回研究会>

日時 2007年3月2日(金) 10:40-12:10

場所 共通1号館 204号室

内容 「トマセロ 2003 第3章 (勉強会)」(森山新)

コメンテーター 佐野香織

<第13回研究会>

日時 2007年3月9日(金) 10:40-12:10

場所 共通1号館 204号室

内容 「トマセロ 2003 第4章 (勉強会)」(森山新)

コメンテーター 橋本ゆかり

<第14回研究会>

日時 2007年3月15日(木) 10:40-12:10

場所 共通1号館 204号室

内容 「トマセロ 2003 第5章 (勉強会)」(森山新)

コメンテーター 白以然

<第15回研究会>

日時 2007年3月22日(木) 10:40-12:10

場所 共通1号館 204号室

内容 「トマセロ 2003 第6章 (勉強会)」(森山新)

コメンテーター 峯布由紀

<第16回研究会>

日時 2007年3月29日(木) 10:40-12:10

場所 共通1号館 204号室

内容 「トマセロ 2003 第7章 (勉強会)」(森山新)

<第17回研究会>

日時 2007年4月5日(木) 10:40-12:10

場所 共通1号館 204号室

内容 「トマセロ 2003 第8、9章 (勉強会)」(森山新)



コメンテーター ナイダン・バヤルマー（8章）、申恩浄（9章）

<TV会議システムによる釜山外国語大学校とのジョイントゼミ>

日時 2007年4月5日（木）15:00-16:40

場所 人間文化創成科学研究科棟 SCS 室

講演 「認知言語学を応用した日本語教育」1（森山新）

<TV会議システムによる釜山外国語大学校とのジョイントゼミ>

日時 2007年4月26日（木）15:00-16:40

場所 人間文化創成科学研究科棟 SCS 室

講演 「認知言語学を応用した日本語教育」2（森山新）

<日本認知言語学会第8回大会>

日時 2007年9月22日（土）-23日（日）

場所 成蹊大学

内容 ワークショップ「認知言語学的観点からの第二言語としての日本語の多義語習得研究と教育への応用可能性について」（森山新、王冲、白以然、石井佐智子）

研究発表「日本語を第二言語とする幼児のスキーマ生成による文構造の構築プロセス」（橋本ゆかり）

<認知言語学的観点からの日本語文法>

日時 2007年度後期「日本語演習5b」「日本語学概論Ⅱ」の授業（毎週金曜日）

内容 認知言語学的観点から日本語文法を説明

担当 森山新

<「21世紀における北東アジアの日本研究」国際シンポジウム>

日時 2007年10月19日（金）-24日（水）

場所 北京日本学研究中心

内容 パネルディスカッション「日本語の習得・教育研究への認知言語学の応用可能性」（森山新）

<第18回研究会>

日時 2007年12月4日（火）16:40-18:10

場所 共通1号館101号室

内容 最終報告書検討会議

<TV会議システムによる台湾大学とのジョイントゼミ>

日時 2008年1月8日（水）11:20-13:10

場所 人間文化創成科学研究科棟 SCS 室

講演 「認知言語学的観点からの格助詞ヲ、ニ、デの意味構造とその習得—中国語を母語とする日本語学習者を中心として—」（森山新）

<第19回研究会>

日時 2008年2月5日（火）10:30-15:00

場所 文教1号館101(4)号室

内容 研究発表会

<韓国日本学会第76回学術大会（研究発表）>

日時 2008年2月16日（土）

場所 仁荷大学校（仁川）

内容 「格助詞ヲ、ニのカテゴリー構造と韓中日本語学習者のカテゴリー形成」（森山新・水口里香）

## 業績一覧

研究代表者、研究分担者の本研究プロジェクトのテーマに関係するものに限る。

### 1. 著書

- 森山新 (2006) 『認知言語学論考』5、東京：ひつじ書房、共著  
森山新 (2007) 『ベーシック日本語教育』、東京：ひつじ書房、共著  
森山新 (2008) 『現代日本語教育の理解』、ソウル：J & C、共著  
森山新 (近刊) 『認知言語学から見た日本語格助詞の意味構造と習得』、東京：ひつじ書房、単著  
森山新 (近刊) 『認知言語学のレッスン～日本語教育のために～』、東京：凡人社、共著  
黒滝真理子 (2005) 『DeonticからEpistemicへの普遍性と相対性—モダリティの日英語対照研究—』、  
東京：くろしお出版、単著

### 2. 論文

- 森山新 (2005) 「格助詞の意味構造についての認知言語学的考察」『日本認知言語学会論文集』5: 1-11、  
日本認知言語学会  
水口里香、森山新 (2006a) 「日本語学習者と日本語母語話者の持つ「で」のカテゴリー構造比較」『日本学  
報』66:43-54、韓国日本学会  
森山新 (2006b) 「認知言語学からの日本語教育への提言」『同日語文学研究』21: 63-80、同日語文学会  
森山新 (2006c) 「視点についての認知言語学的考察」『日語教育研究』5:5-14、高大日語教育研究会  
森山新 (2006d) 「JSL (第二言語としての日本語) における格助詞の習得過程に関する認知言語学的考察」  
『日本認知言語学会論文集』6:464-474、日本認知言語学会  
森山新 (2006e) 「多義語としての格助詞の意味構造と習得過程」『認知言語学論考』5:1-48、ひつじ書房  
森山新 (2007a) 「総合的日本語教育と認知言語学」『「魅力ある大学院教育」イニシアティブ<対話と深化>  
の次世代女性リーダーの育成 平成18年度活動報告書海外研修事業編』、153-156、お茶の水女子  
大学大学院人間文化研究科人間文化研究科  
森山新 (2007b) 「認知言語学と日本語教育：応用認知言語学の可能性」『「魅力ある大学院教育」イニシア  
ティブ<対話と深化>の次世代女性リーダーの育成 平成18年度活動報告書海外研修事業編』、  
104-106、お茶の水女子大学大学院人間文化研究科人間文化研究科  
森山新 (2007c) 「グローバル時代に求められる総合的日本語教育と認知言語学」『研究年報』3:111-117、  
比較日本学研究センター  
森山新 (2007d) 「応用認知言語学的な日本語教育の試み」『日本認知言語学会論文集』7: 1-11、日本認知  
言語学会  
森山新 (2007e) 「認知言語学的観点による日本語の連体修飾研究—連体修飾節・ノを用いた連体修飾を中心  
に—」『日本学報』72、韓国日本学会  
森山新 (2008a) 「日本語の習得・教育研究への認知言語学の応用可能性」『「21世紀における北東アジア  
の日本研究」国際シンポジウム論文集』、北京日本学研究センター  
森山新、冉愛玲 (2008b) 「日本語母語話者と中韓日本語学習者の持つ格助詞のカテゴリー構造比較」『人  
文科学研究』4: 53-66、お茶の水女子大学  
黒滝真理子 (2005) 「日英対照：deontic modality>epistemic modalityの普遍性と相対性」『日本認知言語  
学会論文集』5: 386-396、日本認知言語学会  
黒滝真理子 (2006a) 「文法化の方向性に反映される談話の特異性—認知類型論的観点からみた「可能」のモ  
ダリティ—」『英語表現研究』22-23: 44-55、日本英語表現学会

- 黒滝真理子 (2006b) 「文法化にみられる Modal-marker と Discourse-marker の相関関係」『英語学・英語教育研究』11: 33-38、日本英語教育英学会
- 黒滝真理子 (2006c) 「認知言語学的観点からみた「かもしれない」の意味構造—「may 型」と「It is possible that 型」—」『日本実用英語学会論叢』12: 89-97、日本実用英語学会
- 黒滝真理子 (2007a) 「否定形式に誘発されるモダリティの特異な文法化: 認知類型論的観点から」『桜文論叢』68: 155-172、日本大学法学部
- 黒滝真理子 (2007b) 「言語性差からみた「建て前」と「本音」」『桜文論叢』69: 35-48、日本大学法学部
- 遠山千佳 (2006) 「第二言語における談話の習得—認知語用論的アプローチからの一考察—」『第二言語習得・教育の研究最前線 2006 年版』32-52、日本言語文化学会

### 3. 発表 (国内)

- 森山新 (2005a) 「JSL (第二言語としての日本語) における格助詞デの習得過程に関する認知言語学的考察」、JCLA Conference2005、日本認知言語学会
- 森山新 (2005b) 「視点についての認知言語学的考察」、第3回認知言語学研究会、認知言語学研究会
- 森山新 (2006a) 「応用認知言語学的な日本語教育の試み」、JCLA Conference2006、日本認知言語学会
- 森山新、王冲、白以然、石井佐智子 (2007a) 「第二言語としての日本語の多義語の習得と日本語教育への応用」(ワークショップ、共著)、JCLA Conference2007: 137-141、日本認知言語学会
- 森山新 (2007b) 「日本学研究の現在と未来 国際的・学際的なネットワークの構築と活用」、第2回国際日本学コンソーシアム (パネルディスカッション基調講演)、比較日本学研究センター他
- 森山新 (2007c) 「認知言語学は日本語の習得・教育研究に使えるか」、第62回第2言語習得研究会 (関東)、第2言語習得研究会 (関東)
- 黒滝真理子、池上嘉彦、高橋清子、玉地瑞穂、ハイコ・ナロック、宮下博幸 (2007) 「モダリティの文法化・意味変化とその方向性」(ワークショップ、共著)、JCLA Conference2007: 154-173、日本認知言語学会
- 遠山千佳 (2007) 「談話における主題提示表現の習得—母語の主題・主語の卓立性との関係から—」第6回 OPI 国際シンポジウム、関西 OPI 研究会主催

### 4. 発表 (海外)

- 森山新 (2006a) 「総合的日本語教育と認知言語学」、日本学総合講座 (第1回)、北京日本学研究センター
- 森山新 (2006b) 「認知言語学と日本語教育: 応用認知言語学の可能性」、海外大学院とのジョイント授業 (中国)、魅力ある大学院教育イニシアティブ
- 森山新 (2007a) 「認知言語学的観点による日本語の連体修飾研究—連体修飾節・ノを用いた連体修飾を中心に—」、第74回学術大会 (24-29)、韓国日本学会
- 森山新 (2007b) 「日本語の習得・教育研究への認知言語学の応用可能性」、2007年国際シンポジウム (パネルディスカッション)、北京日本学研究センター
- 森山新 (2007c) 「認知言語学を応用した日本語教育1」、TV会議システムによる釜山外大とのジョイントゼミ、釜山外国語大学校
- 森山新 (2007d) 「認知言語学を応用した日本語教育2」、TV会議システムによる釜山外大とのジョイントゼミ、釜山外国語大学校
- 森山新 (2008a) 「認知言語学的観点からの格助詞ヲ、ニ、デの意味構造とその習得—中国語を母語とする日本語学習者を中心として—」、TV会議システムによる台湾大とのジョイントゼミ講演、台湾大学
- 森山新、水口里香 (2008b) 「格助詞ヲ、ニのカテゴリー構造と韓中日本語学習者のカテゴリー形成」、第76回学術大会、韓国日本学会

# 日本語の習得・教育研究への認知言語学の応用可能性

森山 新

## 要 旨

近年、「応用認知言語学」が叫ばれ、認知言語学が言語習得・教育研究へ応用されはじめている。本来、認知言語学は使用を基盤とした言語観を有しているが、これまでの研究の多くは内省に頼りがちで、コーパスなどの言語使用データがあまり用いられていないという方法論上の問題点が指摘されている。認知言語学を第二言語としての日本語の習得・教育研究に活用するためには、データに基づき実証的にその妥当性が検証されなければならない。本稿では日本語の格助詞ヲ・ニ・デの意味構造と第二言語習得との関係について取り上げ、認知言語学の応用可能性について確認する。

【キーワード】 認知言語学、 第二言語習得、 日本語教育、 格助詞、 使用基盤モデル (usage-based model)

## 1. はじめに

2000年以降、「応用認知言語学」が叫ばれ、認知言語学が言語習得・教育研究へ応用されはじめている。また2004年に改定された日本語教育能力検定試験・出題範囲を見ると、「言語と心理」の区分に認知言語学が加えられている。では認知言語学はほんとうに第二言語としての日本語の習得・教育研究に使えるのであろうか。

森山(2006)では「第二言語教育への認知言語学からの提言」を①ボトムアップのプロセスの重視、②言語運用重視、③意味のカテゴリー構造の明示、④言語学習の語彙学習的側面の重視、⑤認知能力の発達に対する配慮、⑥百科事典的な背景知識の重視、⑦言語の類型論的特徴の重視、の7項目にまとめている。しかしこれらは理論的に導き出された提言であり、実証的に確認されているわけではない。

Tummers et al (2005)、早瀬・堀田(2005)は、認知言語学が使用を基盤とした言語観を有しながら、これまで生成文法同様、内省に頼りがちで、コーパスなどの言語使用データをあまり用いてこなかったという方法論上の問題点を指摘している。認知言語学における実証的研究の必要性は、それを習得や教育への応用を考える際にはよりいっそう重要となる。

本研究は第二言語としての日本語教育に生かすことを念頭に置き、格助詞の体系化を行うものであるが、同時に日本語の習得・教育研究に認知言語学を用いていくためには何が必要かについても述べる。

本研究では格助詞ヲ、ニ、デについて、以下の3点の妥当性について実証的に検討する。

- ①理論的に提示された意味のカテゴリー構造とプロトタイプ認定の妥当性
- ②第二言語習得において、プロトタイプが先に習得されるという主張の妥当性

### 2.1. 意味のカテゴリー構造の妥当性

意味カテゴリー構造の妥当性については、日本語母語話者を被験者とし、格助詞ヲ、ニ、デの様々な例文をグループ分けしてもらい、そのデータを「非計量的多次元尺度解析」にかけることにより、母語話者が脳内でどのようなカテゴリー構造を形成しているか明らかにし、認知言語学に基づき理論的に導き出した意味カテゴリー構造の妥当性を検討した。

理論的に導き出された格助詞ヲ、ニ、デの意味カテゴリー構造は以下のようなものである。

#### ①格助詞ヲ

図1のように、「対格」用法をプロトタイプとし、メタファーにより、「場所」用法が拡張、さらに「場所」用法からメタファーにより「状況」、「時」の用法が拡張すると考える。

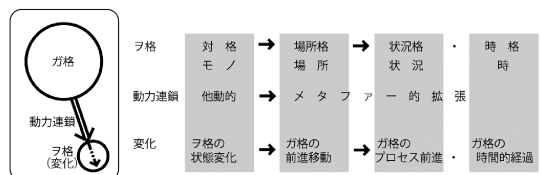


図1 格助詞ヲのカテゴリー構造

## 2. 格助詞ヲ・ニ・デの意味構造と習得

## ②格助詞ニ

図2のように、「移動先」の用法をプロトタイプとし、そこから拡張により、「動作の相手」や「存在の位置」といった用法が拡張し、さらに「存在の位置」用法から「経験主」用法が拡張したと考える。

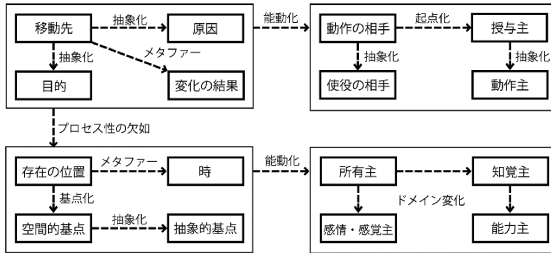


図2 格助詞ニの意味カテゴリー構造

## ③格助詞デ

図3のように、デには「空間的背景」を表す用法（場所、時間）と、「役割的背景」を表す用法（道具、原因、様態）とがある。

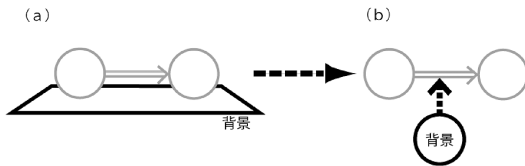


図3 格助詞デの空間的背景と役割的背景

デの意味カテゴリー構造は図4のように、「場所」用法をプロトタイプとし、そこから「時間」や「道具」が拡張し、「道具」からさらに「様態」や「原因」の用法が拡張したと考える。

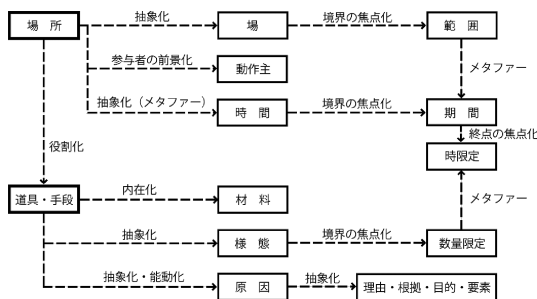


図4 格助詞デの意味カテゴリー構造

次に母語話者を被験者とし、これらの意味構造の妥当性を検証する。まず、それぞれの格助詞の様々

な意味・用法で用いられた文を1つずつ書いたカードを提示し、意味の類似性に基づきグループ分けするよう指示した。得られたデータをもとに類似性行列を作成し、SPSS (Ver.10) を用いて非計量的多次元尺度解析を行った。多次元尺度解析は、何らかの類似性のデータに基づいて、項目間のつながりを多次元空間内の距離の遠近によって示す手法で、複雑な意味構造を、客観的な数量的尺度によってとらえやすく表示するという点で、語の意味構造を探り出すのに適した分析手法である。

## ①格助詞ヲ

用いられた例文は以下の15種である。

1. 子供をなぐる。【対格】
2. 家を作る。【対格】
3. 本を貸す。【対格】
4. 母を恋しがる。【対格】
5. 駅を出る。【起点】
6. 故郷を去る。【起点】
7. 大学を卒業する。【起点】
8. 橋を通過する。【経路】
9. 空を飛ぶ。【経路】
10. 道を渡る。【経路】
11. 思春期を経て大人になる。【時】
12. 4年間を過ごした。【時】
13. 水を凍らせる。【対格 (使役)】
14. 選手を走らす。【対格 (使役)】
15. 雨の中に行く。【状況】

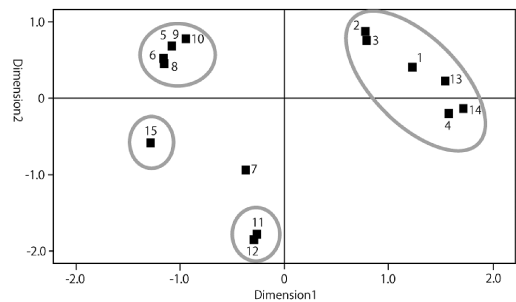


図5 格助詞ヲの多次元尺度解析結果

図5を見ると、まず第1軸は対格用法が+、そうでない用法が-となっており、第2軸は場所などの具体的な用法が+、時間、状況などの抽象的の用法が-となっている。このことから、母語話者はまず対格用法とそうでない用法とを分け、さらに対格でない

用法はさらに場所、状況、時間という用法でまとまっており、図1の分析が妥当であることがわかる。7については、場所ではなく時間用法ともとれることから、場所と時間の中にカテゴリー化されたものと解釈できる。

## ②格助詞二

用いられた例文は以下の20種である。

1. 太郎が次郎にボールを投げた。【動作の相手】
2. 先生がごみ箱にごみを捨てた。【移動先】
3. 昨日、友だちはかつてのBFに会った。【動作の相手】
4. 兄は仕事で東京に行った。【移動先】
5. 社長は今、食事に出ています。【目的】
6. 祖母は病気に苦しんでいる。【原因】
7. 氷が水になった。【変化の結果】
8. 母親は娘に牛乳を飲ませた。【使役の相手】
9. 夫を亡くした洋子は長女に働かせた。【使役の相手】
10. 花子は真一に花束をもらった。【授与主】
11. 警官は男に殴られた。【動作主】
12. 庭に小さな池がある。【存在の位置】
13. 父は今、旅行会社に勤めている。【存在の所属】
14. 彼は毎朝8時に起きる。【時間】
15. 私の学校は海岸に近い。【空間的基点】
16. この素材は熱にとっても強い。【抽象的基点】
17. 彼女に孫が1人いる。【所有主】
18. 私に富士山が見える。【知覚主】
19. 彼にピアノが弾けるはずがない。【能力主】
20. その学生にはその一言がとてもうれしかった。【感情主】

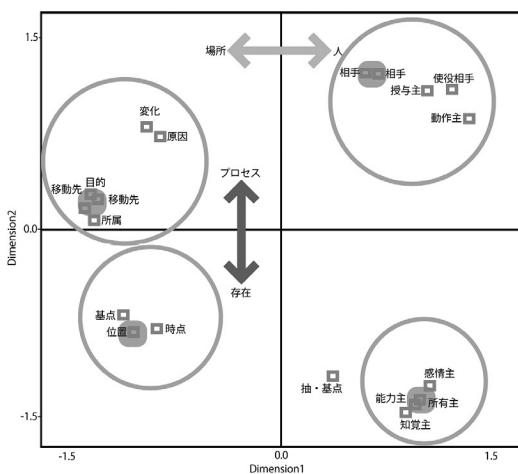


図6 格助詞二の多次元尺度解析結果

図6を見ると、第1軸は能動的参与者である人が

十、能動的参与者でない場所が一となっている。また第2軸はプロセス的用法が十、存在論的用法が一となっている。したがって図2の意味構造が妥当であることがわかる。また母語話者は「人/場所」、「プロセス/存在」という2つの基準でカテゴリー化を行っていることがわかる。

## ③格助詞デ

用いられた例文は以下の19種である。

1. 2004年のオリンピックはアテネで開かれる。【場所:場所】
2. 彼は社会主義の環境でそだちました。【場所:場】
3. 彼はこのクラスで一番背が高いです。【場所:範囲】
4. その事件は警察でしらべています。【場所:動作主】
5. 食事のあとで、勉強をします。【時間:時間】
6. 成長の過程で時々見られる現象です。【時間:期間】
7. 長かった夏休みも明日で終わりです。【時間:時限定】
8. 日本人ははしでごはんを食べる。【道具:道具】
9. 毎日地下鉄で学校へ来ます。【道具:手段】
10. このつくえは木でできています。【道具:材料】
11. 病気で学校を休みます。【原因:原因】
12. 彼のアイデアはその点でおもしろいと思います。【原因:理由】
13. テスの結果でクラスを決めようと思います。【原因:根拠】
14. 出張で大阪へ行ってきました。【原因:目的・動機】
15. 日本の文化というテーマで論文を書きました。【原因:要素】
16. タごはんは自分で作って食べます。【様態1】
17. 夜遅いので小さな音で音楽を聞きました。【様態2】
18. 時速200キロのスピードで走っています。【様態3】
19. このへやは30人でいっぱいになります。【様態:数量限定】

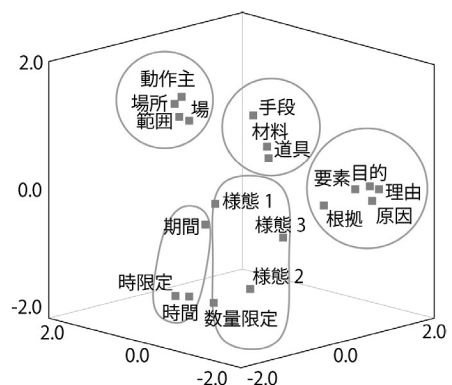


図7 格助詞デの多次元尺度解析結果

図7より、格助詞デを5つの下位カテゴリーに分けることが妥当なことがわかる。図で第1軸(←)は「空間性(空間/個体)」、第2軸(↑)は「具体性(具体/抽象)」、第3軸(→)は「能動性(能動

／非能動)」を示していると考えられ、母語話者はそれらを尺度として下位カテゴリーを形成している。

## 2.2. プロトタイプ 認定の妥当性

一般にプロトタイプは、(1)使用頻度が高く、(2)想起されやすく、(3)母語習得が早く、(4)通時的にも先に出現するとされている。したがってプロトタイプ認定の妥当性を調べるためにはこれらのデータを用いる。(1)については母語話者の OPI データである「上村コーパス」を用いて使用頻度を調べた。(2)は指定の格助詞を用いた文を思いつく順序で5つ書いてもらう想起実験を行った。(3)、(4)については先行研究を参考にした。

表1はその結果をまとめたものである。ヲについては「対格」、ニについては「移動先」をプロトタイプとすることについては異論がないであろう。デについては、「場所」がプロトタイプであることには異論がないであろうが、「道具」もプロトタイプとなっている可能性もある。

表1 プロトタイプ認定の妥当性結果

	ヲ	ニ	デ
(1)	対格>他	移動先>相手・位置	場所>道具
(2)	対格>他	移動先・相手>他	道具>場所
(3)	対格>他	移動先・位置>他	道具・場所>他
(4)	—	—	場所>道具

## 2.3. プロトタイプ は先に習得されるか

最後に第二言語習得においてプロトタイプが先に習得されるという主張の妥当性を検討する。KY コーパスを用い、習得順序を見ると、以下のような(詳しくは森山(2008)を参照のこと)。

ヲ: 対格→場所→状況・時

ニ: 移動先→存在の位置・時→動作の相手・経験主

デ: 場所→道具→様態→原因→時間(各用法内では具体的用法→抽象的用法)

ヲではまず「対格」の使用が見られ、「場所」は中級以降用いられる。「状況」や「時」の用法は超級でも使用がきわめて少ない。

ニでは「移動先」の用法が多く、「存在の位置」、「時」の用法がこれに続く。「動作の相手」や「経験主」は上級以降でも使用が少ない。

デでは「場所→道具→様態→原因→時間」という習得順序が見られ、Implicational Scaling でも妥当性が示されている。また各用法内でも具体的用法の使用が早く、抽象的用法の使用が遅れている。

このようにみていくと、大まかにはプロトタイプの習得が早いという主張は妥当性があることがわかる。しかし、プロトタイプはカテゴリーの形成を前提としており、カテゴリーの形成(第二言語習得においてはカテゴリーの再構成)にはかなりの時間を要することから、カテゴリー形成以前では、単に使用頻度やニーズ、認知のしやすさなどの個別の要因により習得順序が決まっている可能性が高い。

## 3. おわりに

以上、認知言語学の観点をを用いて意味構造分析や習得を論じ、日本語の習得や教育研究に応用することの妥当性について、格助詞を例に分析を行ってきた。大まかに言うと、認知言語学は格助詞の意味構造や習得を論ずるにあたりその有効性が示された。

しかしながら、その応用にあたっては単に母語話者の内省に頼るのではなく、データに基づいた実証が求められること、カテゴリー形成は時間を要するため、それ以前の段階でプロトタイプが先に習得されるとは言い難い面があることは了解しておく必要がある。

注) 詳しくは近刊の森山(2008)を参照されたい。

## 参考文献

- Tomasello, M. (2003) *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press.
- Tummers, J., Heylen, K. and D. Geeraertsm (2005) Usage-based approaches in cognitive linguistics: A technical state of the art. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 1(2): 225-261.
- 早瀬尚子、堀田優子(2005)『認知文法の新展開: カテゴリー化と用法基盤モデル』研究社出版。
- 森山新(2005)「認知言語学的観点を取り入れた格助詞の意味のネットワーク構造解明とその習得過程」(科学研究費基盤研究(C)(2)課題番号14510615 研究代表者: 森山新)
- 森山新(2006)「認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発研究1年次報告書」(科学研究費基盤研究(C)課題番号17520253 研究代表者: 森山新)
- 森山新(2007)「認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発研究1年次報告書」(科学研究費基盤研究(C)課題番号17520253 研究代表者: 森山新)

森山新（2008）『認知言語学から見た日本語格助詞の意味  
構造と習得－日本語教育に生かすために－』ひつじ書房

\*森山の科研報告書は以下からダウンロードが可能

<<http://jsl.li.ocha.ac.jp/morishin1003/>>

もりやま しん／お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科  
moriyama.shin@ocha.ac.jp



# 認知言語学的観点からの格助詞ヲ、ニ、デの意味構造とその習得

## —韓国語・中国語を母語とする日本語学習者を中心として—

森山 新

### 要 旨

本稿は韓国語・中国語を母語とする日本語学習者の格助詞ヲ、ニ、デの意味構造が日本語母語話者や韓国語を母語とする日本語学習者の意味構造とどのように異なっているか、非計量的多次元尺度解析を用いて実証的に明らかにした結果を紹介するものである。

【キーワード】 認知言語学、 第二言語習得、 日本語教育、 格助詞、 使用基盤モデル (usage-based model)

### 1. はじめに

本稿講演は、中国語を母語とする日本語学習者 (CJL) の格助詞ヲ、ニ、デの意味構造が日本語母語話者 (JNS) や韓国語を母語とする日本語学習者 (KJL) の意味構造とどのように異なっているか、実証的に明らかにした結果を紹介するものである。なお、分析にあたっては、JNS、KJL、CJL の被験者に対し、格助詞ヲ、ニ、デが用いられている文をカテゴリー化してもらい、得られたデータをもとに類似性行列を作成し、SPSS (Ver.10) を用いて非計量的多次元尺度解析を行った。多次元尺度解析は、何らかの類似性のデータに基づいて、項目間のつながりを多次元空間内の距離の遠近によって示す手法で、複雑な意味構造を、客観的な数量的尺度によってとらえやすく表示するという点で、語の意味構造を探り出すのに適した分析手法である。なお、詳しい調査方法、結果、考察については紙面の制約上説明ができないため、森山 (2008a、2008b) をご参照いただきたい。

### 2. 格助詞ヲの意味構造と習得

用いられた例文は以下の 15 種である。

1. 子供をなぐる。【対格】
2. 家を建てる。【対格】
3. 本を貸す。【対格】
4. 母を恋しがる。【対格】
5. 駅を出る。【起点】
6. 故郷を去る。【起点】
7. 大学を卒業する。【起点】
8. 橋を通過する。【経路】
9. 空を飛ぶ。【経路】
10. 道を渡る。【経路】
11. 思春期を経て大人になる。【時】
12. 4年間を過ごした。【時】
13. 水を凍らせる。【対格 (使役)】
14. 選手を走らす。【対格 (使役)】
15. 雨の中を行く。【状況】

#### 2.1 JNS のヲのカテゴリー構造

JNS のデータを統計処理した結果が図 1 である。図 1 を見ると、ヲのカテゴリーは「対格」、「場所」、「状況」、「時」の 4 つに分かれている。但し⑦の「起点」用法が「場所」のカテゴリーから外れ、「時」のカテゴリーに近づいているが、これは⑦が場所の起点としての意味と時の起点としての意味を兼ね備えているためであると思われる。

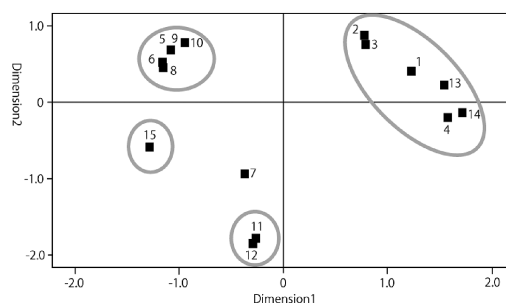


図 1 JNS の格助詞ヲの多次元尺度解析結果

#### 2.2 KJL のヲのカテゴリー構造

図2を見ると、「対格」、「場所」、「時」の用法がまとまりをなしている。但し「状況」用法は「場所」用法に吸収されてしまっている。その結果、「対格」、「場所・状況」、「時」という3つのカテゴリーに区別されている。

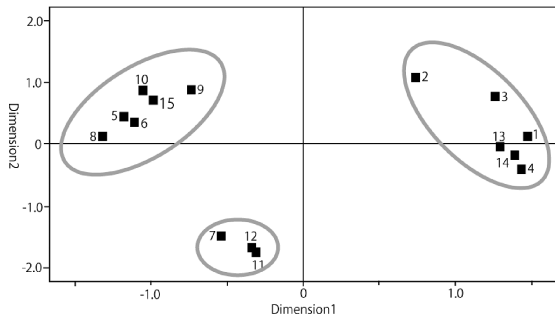


図2 KJLの格助詞ヲの多次元尺度解析結果

### 2.3 CJLのヲのカテゴリー構造

図3を見ると、「場所」が「経路」と「起点」に別れ、「状況」は「経路」に吸収されている。その結果、「対格」、「経路・状況」、「起点」、「時」という4つのカテゴリーに区別されている。

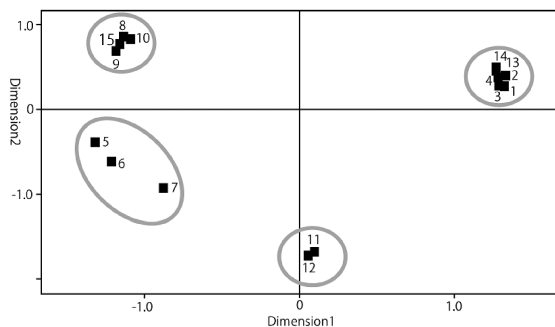


図3 CJLの格助詞ヲの多次元尺度解析結果

### 2.4 JNSと学習者の意味構造の比較

ヲのカテゴリー区分は、母語話者だけではなく、学習者においてもその境界が比較的はっきりしており、区別はそれほど難しくないのである。しかし細かく見ていくと、JNSでは「対格」、「場所（起点・経路）」、「状況」、「時」の4つのカテゴリーに分かれていたが、KJLでは、「対格」、「場所・状況」、「時」の3つのカテゴリー、CJLでは、「対格」、「起点」、「経路・状況」、「時」の4つのカテゴリーに分かれており、JNSのカテゴリーとはやや異

なっていた。JNSと学習者との違い、KJLとCJLとの違いに母語の影響があるのかは、これだけではわからない。今後の課題としたい。

### 3. 格助詞ニの意味構造と習得

用いられた例文は以下の20種である。

1. 太郎が次郎にボールを投げた。【動作の相手】
2. 先生がゴミ箱にゴミを捨てた。【移動先】
3. 昨日、友だちはかつてのBFに会った。【動作の相手】
4. 兄は仕事で東京に行った。【移動先】
5. 社長は今、食事に出ています。【目的】
6. 祖母は病気に苦しんでいる。【原因】
7. 氷が水になった。【変化の結果】
8. 母親は娘に牛乳を飲ませた。【使役の相手】
9. 夫を亡くした洋子は長女に働かせた。【使役の相手】
10. 花子は真一に花束をもらった。【授与主】
11. 警官は男に殴られた。【動作主】
12. 庭に小さな池がある。【存在の位置】
13. 父は今、旅行会社に勤めている。【存在の所属】
14. 彼は毎朝8時に起きる。【時間】
15. 私の学校は海岸に近い。【空間的基点】
16. この素材は熱にとっても強い。【抽象的基点】
17. 彼女に孫が1人いる。【所有主】
18. 私に富士山が見える。【知覚主】
19. 彼にピアノが弾けるはずがない。【能力主】
20. その学生にはその一言がとてうれしかった。【感情主】

#### 3.1 JNSのニのカテゴリー構造

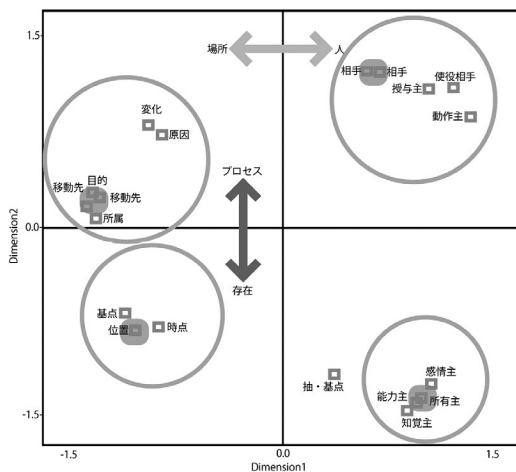


図4 JNSの格助詞ニの多次元尺度解析結果

図4を見ると、JNSは「人/場所」、「プロセス/存在」という2つの基準で「移動先」、「動作の相手」、「存在の位置」、「経験主」という4つの下位カテゴリーに分けていることがわかる。

### 3.2 KJLの二のカテゴリー構造

図5を見ると、JNS同様、KJLの場合も「移動先」、「動作の相手」、「存在の位置」、「経験主」の4つの下位カテゴリーに分かれている。しかし、その下位カテゴリーがJNSのそれに比べるとやや拡散的で、隣のカテゴリーとの距離が短い。このことは、それぞれの下位カテゴリーが確立されておらず、かつカテゴリー間の境界も明確になっていないことを意味している。

一点、JNSと大きく異なるのは、「変化の結果」が、「存在の位置」に区分されていることである。日本語では、「変化の結果」が移動のメタファーでとらえられているため、「移動先」の拡張と考えることができるが、これに相当する韓国語では、(1)のように、そのような移動のメタファーでなく、むしろ「～が成る」と「事態の成立」として、「存在の位置」に近いものと考えられたのであろう。これは日韓両語の違いが反映したものと注目してよいであろう。

- (1) 물이 얼음이 되었다 (水が氷が成った)

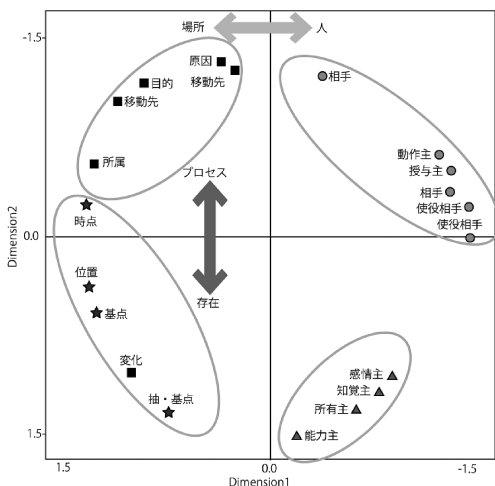


図5 KJLの格助詞二の多次元尺度解析結果

### 3.3 CJLの二のカテゴリー構造

図6を見るとやはり4つのクラスタに分かれてい

るがJNSのそれに比べるとKJL同様、やはりやや拡散的で、隣の下位カテゴリーとの距離が短い。このことは、KJL同様、それぞれの下位カテゴリーが確立されておらず、かつカテゴリー間の境界も明確になっていないことを意味している。また「原因」用法が「存在の位置」のカテゴリーに含まれている点が異なっている。これには母語の影響が考えられる。

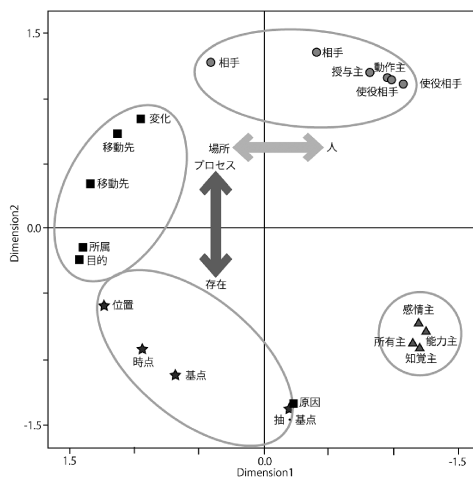


図6 CJLの格助詞二の多次元尺度解析結果

### 3.4 JNSと学習者のカテゴリー構造の比較

KJL、CJL いずれもJNSに比べるとカテゴリーが確立されていない。またKJL、CJLそれぞれにおいて母語の影響と思われる部分のあることがわかった。

### 4. 格助詞デの意味構造と習得

用いられた例文は以下の19種である。

- 2004年のオリンピックはアテネで開かれる。【場所:場所】
- 彼は社会主義の環境でそだちました。【場所:場】
- 彼はこのクラスで一番背が高いです。【場所:範囲】
- その事件は警察でしらべています。【場所:動作主】
- 食事のあとで、勉強をします。【時間:時間】
- 成長の過程で時々見られる現象です。【時間:期間】
- 長かった夏休みも明日で終わりです。【時間:時限定】
- 日本人ははしてごはんを食べる。【道具:道具】
- 毎日地下鉄で学校へ来ます。【道具:手段】
- このつくえは木でできています。【道具:材料】
- 病気で学校を休みます。【原因:原因】
- 彼のアイデアはその点でもおもしろいと思います。【原因:理由】
- テストの結果でクラスを決めようと思います。【原因:根拠】

- 14.出張で大阪へ行ってきました。【原因:目的・動機】
- 15.日本の文化というテーマで論文を書きました。【原因:要素】
- 16.たごはんは自分で作って食べます。【様態1】
- 17.夜遅いので小さな音で音楽を聞きました。【様態2】
- 18.時速 200 キロのスピードで走っています。【様態3】
- 19.このへやは 30 人でいっぱいになります。【様態:数量限定】

#### 4.1 JNS のデの категория構造

図7を見るとデの意味・用法は大まかに<場所>、<道具>、<原因>、<様態>、<時間>という5つの下位カテゴリーに分かれている。

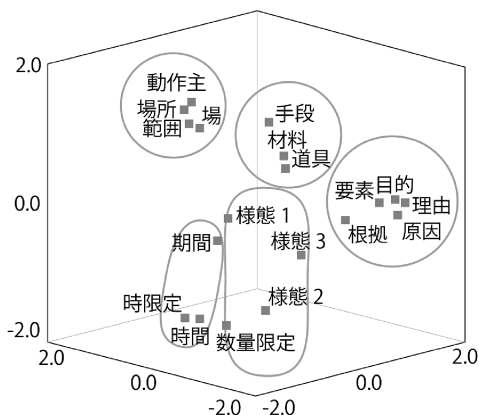


図7 JNS の格助詞デの多次元尺度解析結果

#### 4.2 KJL のデの категория構造

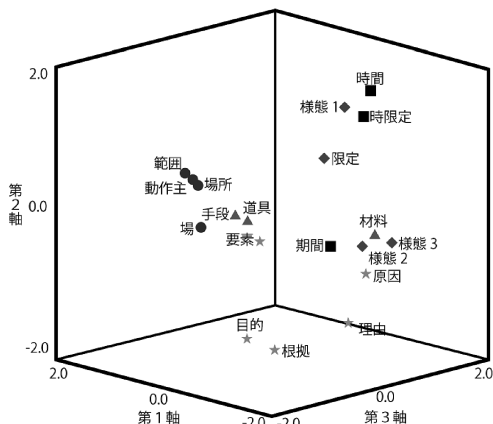


図8 KJL の格助詞デの多次元尺度解析結果

図8を見ると、KJL では<場所>用法は確立しているものの、その他の用法は日本語母語話者に比べると1つ1つのカテゴリーが確立されておらず、ま

とまりにも欠けている。また各カテゴリーの非プロトタイプの用法はプロトタイプの用法からかなり離れたところにあり (<道具>⑩、<原因>⑭)、プロトタイプの用法からの拡張とカテゴリー化がうまくなされていない。

#### 4.3 CJL のデの категория構造

図9を見ると、CJL ではKJL とは異なり<道具>用法は確立しているものの、その他の用法は日本語母語話者に比べると1つ1つのカテゴリーが確立されておらず、まともにも欠けている。

また「過程で」を「場所」にカテゴリー化するなど、デ格名詞の(表面的な)意味などに影響を受けていた。さらに各カテゴリーの非プロトタイプの用法はプロトタイプの用法からかなり離れたところにあたり (<場所>④など)、カテゴリーとしてまともになかったり (<原因>など)、プロトタイプの用法からの拡張とカテゴリー化がうまくなされていなかった。

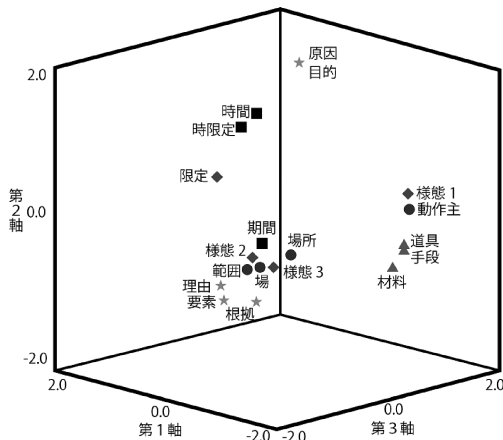


図9 CJL の格助詞デの多次元尺度解析結果

#### 4.4 JNS と学習者の категория構造の比較

KJL、CJL のデの категория構造がどのように形成されているかをまとめると次のようになる。

①どちらも、カテゴリー形成が発達途上(中間言語)である。KJL では<場所>、CJL では<道具>の用法はかなり確立しているものの、その他の用法はまだ十分に確立されておらず、また、その意味構造がJNSとは異なっていた。

②学習者の構造はJNSのようにカテゴリーとしてまとまっていない。

KJL と CJL のカテゴリー構造を比べると、いくつかの違いが見られた。第一にカテゴリー形成の進展はCJLよりもKJLのほうが進んでいた。これは韓国語には日本語と同様、格助詞を有するが、中国語には格助詞がなく、習得が難しいことが原因であるかもしれない。しかし、今回のKJLとCJLの学習レベルが同じである保証はなく、これだけでは判断がつかない。第二に、KJLでは<場所>、CJLでは<道具>の習得が他の用法に比べて進んでおり、KJLとCJLの間にはカテゴリー化に若干の違いが見られた。しかしながらこれが母語の影響なのか、それとも教え方の影響なのか、今の段階では何とも言い難い。

## 5. おわりに

以上、KJL や CJL のデのカテゴリー構造を JNS のそれと比較して分析した。KJL、CJL のカテゴリー構造は発達途上である点では共通であるが、一部に母語の影響と思われる部分があり、その点で差異が見受けられた。

これまで認知言語学は使用を基盤とした言語観を有しながら、内省に頼りがちで、コーパスなどの言語使用データをあまり用いてこなかった。本講演のような実証的研究を補足することで、今後、認知言語学の研究成果が習得や教育へ応用されていくこと

を期待したい。

注) 詳しくは近刊の森山 (2008b) を参照されたい。

## 参考文献

森山新 (2005) 「認知言語学的観点を取り入れた格助詞の意味のネットワーク構造解明とその習得過程」(科学研究費基盤研究 (C) (2) 課題番号 14510615 研究代表者: 森山新)

森山新 (2006) 「認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発研究 1 年次報告書」(科学研究費基盤研究 (C) 課題番号 17520253 研究代表者: 森山新)

森山新 (2007) 「認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発研究 1 年次報告書」(科学研究費基盤研究 (C) 課題番号 17520253 研究代表者: 森山新)

森山新 (2008a) 「日本語の習得・教育研究への認知言語学の応用可能性」(本報告書掲載)

森山新 (2008b) 『認知言語学から見た日本語格助詞の意味構造と習得—日本語教育に生かすために—』ひつじ書房

\* 森山の科研報告書は以下からダウンロードが可能

<<http://jsl.li.ocha.ac.jp/morishin1003/>>

もりやま しん／お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科  
moriyama.shin@ocha.ac.jp

# 使用基盤モデルと第二言語としての日本語教育

森山 新

## 要 旨

Tomasello(2003)の Constructing A Language を総括しつつ、認知言語学の言語習得観を整理する。その上で応用認知言語学の可能性について考察し、第一言語（母語）習得を基盤に構築された Tomasello の言語習得観が、第二言語としての日本語教育への程度応用可能であるかについて、若干の検討を加えることが本稿の目的である。

【キーワード】トマセロ (Tomasello)、使用基盤モデル (usage-based model)、言語習得、第二言語、日本語教育

## 1. はじめに

トマセロ (Tomasello) の考えを第二言語としての日本語教育に応用することを考えるにあたり、まず問題となるのは以下の点である。

- ①言語習得理論としての完成度の問題
- ②第一言語習得と第二言語習得の異同の問題
- ③日本語の言語類型論的特徴の普遍性と特殊性

以下、簡略に説明を加える。

### ①言語習得理論としての完成度の問題

これまで様々な言語習得理論が出現してきた。

Tomasello はその中でも Langacker の使用基盤モデルを採用している（第1章）。したがってこのモデルがどの程度言語習得を説明しうるかが検討されなければならない。

また発達心理学など、周辺領域のこれまでの研究成果を取りこみ、人間は言語をどのように獲得したか、文法はどのように獲得されたか、言語の本質とは何かなどについて適格な回答が示されなければならない。この点については第2章で論じられている。

さらに先行研究や具体的な実証研究をもとに、言語がどのように学習され、習得されていくかが、明らかにされなければならない。第3章以降で、子供の初期の発話がどのように発達し、言語が習得されていくかのプロセスが詳細に説明されている。第3章では語、第4章では初期の統語構造、第5章で抽象的統語構造、第6章で名詞句・節構造、第7章で複文・談話構造の学習について述べられている。

### ②第一言語習得と第二言語習得の異同の問題

Tomasello の研究は母語習得のプロセスを明らかにしたものであり、その点では使用基盤モデルの正

当性かなり明らかになった。しかしそれが第二言語習得（とりわけ子供とは認知発達段階が異なり、教室などでトップダウンの形式教授が行われることが少なくない大人の第二言語習得）にはたして応用可能かどうかという点について明らかにされる必要がある。

### ③日本語の言語類型論的特徴の普遍性と特殊性

Tomasello の研究は様々な言語の習得を扱っているながらも、当然のことながら英語習得を研究対象としているものが多く、日本語の習得事例は多いとは言えない。例えば言語習得を構文習得のプロセスととらえ、そこにおいて動詞が重要な働きをしているとしている。しかし日本語では語順が比較的自由であり、英語に比べると構文が抽象的構造として抽出し定着されにくいと思われる。また日本語の場合、名詞文や形容詞文を考えればわかるように、動詞は文における必須の構成要素ではなく、英語に比べるとその重要性は低い。さらに日本語は格助詞を有し、動詞が文末に置かれることから、英語に比べそれぞれの補足語が格助詞などを伴ってローカルな固まりを有している。把握のしかたについても日英両語は異なっている。日本語は主観的把握型の言語であり、客観的把握型の英語とは様々な面で異なっている。これらの言語類型論的な特徴を考慮に入れた上で、日本語の習得プロセスを説明するモデルを得ることは日本語の研究者側が解決していくべき課題と言える。もちろん Tomasello (2003) が様々な言語の事例を扱い、その普遍的側面と個別的側面が議論されていることは事実である。とはいえ、これらの研究成果が母語として、または第二言語としての日本語

の習得にそのまま適用できるかは断定できない。

これらの考察をふまえ、本稿ではまず Tomasello (2003) を概観した後、各章を要約し、上記の3点について考察していく。その上で Tomasello の考え方が第二言語としての日本語の習得・教育研究へ応用可能であるかを考える。

## 2. Tomasello (2003) とその成果

### 2.1 概観

Tomasello (2003) は、最近の発達心理学や認知科学、そして何よりも認知言語学をはじめとした言語学の進歩を基盤として、新たな言語習得観を打ち出している。これまで彼自身が行ってきた様々な実証的な研究をベースとして、Langacker の打ち出した使用基盤モデルに共感を示し、この新しい言語習得のパラダイムを「使用基盤言語学」と称している。彼はまず、人間（子供）の発話が動物の発話とどこが違うかを明らかにし、この違いは二項関係的な行動主義的言語習得観では説明ができず、また普遍文法を前提とする生得主義や、様々な生得的な認知制約を前提とする言語習得観のように、何らかの生得的な言語能力や制約を前提としなくとも、相手の意図を読み取る社会的認知能力とパターンを発見する認知能力により、シンボリックな言語の両側面（意味と形式）を習得できることを実証的に示そうとしてきた。またコミュニケーション意図の読み取りといった社会的認知能力は、最近注目を浴びているコネクショニストモデルや構文文法などといった考え方も軽視されてきた部分であり、それを補強し、より説得力のある言語習得観を示している。

Langacker を中心とした認知言語学は、使用基盤モデルやプロトタイプカテゴリーの考え方など、これまでの言語観や言語習得観を改善していくに有意義な示唆や観点を多々示してきた。しかしその多くは実証性に欠け、はたして実際の言語習得のプロセスを説明するに足る理論であるのかという点が課題として残されていた。また言語習得に対し積極的にそのモデルを示してきた生成文法や Pinker の考え方などに対し、真の意味でそれを凌駕したと言えなかったのも、言語習得に対し示唆や観点を示すのみで、それらの問題点を実証的に示せなかったためである。Tomasello はこの点を豊富な実験的研究をもとに補完し、認知言語学をさらに発展させ、応用認知言語学の新分野を切り開いた。

Tomasello の研究は、子供がいかに母語を獲得していくのか（第一言語習得）について、豊富な研究事例をもとにしながら論じている。

第一に、これまで生成文法が主張してきたようなトップダウンのプロセスではなく、具体事例の使用を基盤として抽象的な言語のカテゴリーや構文などが構築されていくボトムアップのプロセスである。

第二に、生成文法などが主張してきたような二重プロセス的な言語習得観ではなく、文法とレキシコンとは連続的であり、習得のプロセスも共通であるといった単一プロセス的言語習得観に立っている。

第三に、構造主義などがこれまで主張してきたように、まず語を習得し、文法を用いて語と語を結びつけ、発話を作るという還元主義的な考え方ではなく、むしろその場の話し手のコミュニケーション意図を表した発話レベル構造を重視し、これが形式的にも意味的にも未分析なゲシュタルトの固まりとして習得され、これから徐々に形式、意味の双方が分析、分割されていくことを明らかにした。

第四に、人間が言語習得を可能にしているのは、生得的な普遍文法によるのではなく、認知能力や社会的認知能力によると考える。子供が1歳前後に言語習得を始めるのは、これら前提となる能力が1歳頃に備わることによると考える。

ここで重視されていることは具体的用例から抽象的構造へ（ボトムアップ）、ローカル（島構文）からグローバルへ、未分析から分析へといった習得のプロセスで、従来重視されてきた抽象的文法から具体的用例へ（トップダウン）、グローバルからローカルへ、部分から全体へといった考え方とは対称をなしている。また発話の意味としての「コミュニケーション意図」と形式としての「発話レベル構造」とが言語習得における意味と形式の基本のレベルであり重要であることを強調している点も注目値する。もちろん一語文から多語文、単文から複文・談話へのプロセスには、小から大へ向かう側面がないわけではないが、重要なことは、意味的、形式的に未分析な固まりであったものが徐々に分析的に分割され再構成されていくプロセスで、一語文と普通の文とは、言葉のまとまりの大小は違っても子供にとって1つのコミュニケーション意図を表す1つの固まり（ゲシュタルト）であることには変わりがなく、単に分析され、表現が精緻化されているに過ぎないとも言える。

## 2.2 各章の検討

以下章ごとに概略を述べ、検討を加える。加えた考察は■で表示した。

### 第1章 使用基盤言語学

第1章では使用基盤言語学が概観されている。特に①子供と動物の発話の違い、②言語習得観の変遷と本書が提示する言語習得観の特徴、③生成文法と認知機能主義言語学の差異などが説明されている。

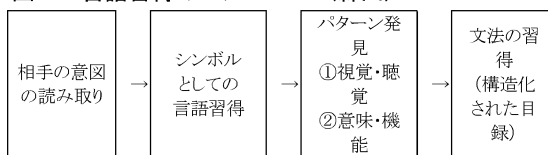
それによれば人間の発話は動物の発話とは異なり、第一に三項関係を結び、第二に文法を有した言語を構築し、第三にコミュニケーションの手段としての言語を学習するとしている。

また本書が提示する使用基盤言語学から見れば、行動主義の言語習得観は単純すぎるとしている。また生得主義的な言語習得観に対しては、言語習得とは具体事例のみの単層構造から、具体事例～スキーマの多層構造へと徐々に発展していくプロセスであるため、「連続性仮説」を提示しなくとも、子供の文法は大人の文法に移行可能であるとしている。また言語習得は、言語独自のプロセスではなく、他の認知能力や社会的認知能力と密接に関わり合いながら行われるもので、それを加味すればチョムスキーの「刺激の貧困性」は説得力を失い、わざわざ普遍文法の力を仮定する必要がないことも述べている。特に相手の意図を読み取る社会的認知能力、パターン発見の認知能力の2つが重要で、前者はシンボルとしての言語の習得に、後者は文法の抽出に重要であるとしている。

生成文法は形式理論であり、ルールとレキシコンによる二重プロセス的な言語習得観に立つが、認知機能主義言語学は、言語はその使用により出現し、その本質は文法ではなくシンボリックな面であると考え。また単一プロセス的な言語習得観に立ち、言語知識とは「言語構造の構造化された目録」であると考え、より具体事例（レキシコン）からより抽象的スキーマ（ルール）へと多層構造をなし、共存していると考え（極大主義）。レキシコンとルールとの違いはその抽象度の違いであり、ルールとはスキーマ化して抽象度の増したレキシコンであると考え。さらに、普遍文法を前提とすることに対しては、新たに「言語類型論的多様性の問題」「発達における連続性の問題」が生じるとしている。

■Tomasello の言語習得のメカニズムを図式化すると図1のようになると思われる。すなわち相手の意図を読み取る能力により、1歳前後にシンボルとしての言語の習得が始まり、パターン発見能力を用いて分析を進め、徐々に文法を抽出していく。生成文法では、認知能力や社会的認知能力の言語習得への関与は認めていないが、Tomasello ではそれら認知能力が言語習得において重要な能力であることを強調している。もしこれが事実であるなら、言語習得に対する認知能力の関与を度外視してきた生成文法の観点は言語習得解明の道をふさいでしまっており、重大な問題となり得る。またパターン発見能力により「言語構造の構造化された目録」を獲得するという点はLangacker が既に述べているが、言語習得に相手の意図（とりわけコミュニケーション意図）の読み取りという社会的認知能力が重要で、これがシンボルとしての言語の習得を可能にしていくという点は、Langacker では強調されておらず、注目すべき点であろう。

図1 言語習得のメカニズム（森山）



### 第2章 言語の起源

第2章では言語の起源を、生成文法の考え方と比べつつ、系統発生、歴史のプロセス、個体発生という3つのフレームの中で論じている。

まず人間のコミュニケーションは、シンボリックであること、文法的であること、そして個体発生を通して習得される、という3点において特徴的であるとしている。

人間が系統発生の間に獲得したものは、普遍文法といった言語能力ではなく、言語をシンボルとして使用する認知能力や社会的認知能力であると考え。その結果人間が獲得したコミュニケーションは、社会的に学習し、間主観的であり、三項関係により成り立ち、単に宣言的な場合があり、視点依存性を有するようになった。

また生成文法では、文法の進化を生物学的プロセス（遺伝的適応）であるにとらえるのに対し、使用基盤言語学では歴史的に発達させてきたシンボルと



しての言語を文化学習（模倣学習）により社会的に学ぶ歴史的、文化的なプロセス（文法化）であると考える。文法は使用を通じて出現し、発達し、変化を蓄積してできあがったもので、人間はそれを個体発生のプロセスの中で学んでいく。歴史的及び個体発生的な文法化のプロセスにはスキーマ形成能力、カテゴリー形成能力、語用論的推論、機能的再分析、類推など、かなり複雑な認知能力や社会的認知能力が領域を越えて関わっており、言語に限られたプロセスであるとは考えない。また世界の諸言語を見渡した時、普遍文法が前提としているような言語普遍性が成り立たないことから、文法の獲得を文法化のプロセスから説明するほうが妥当であるとしている。

子供は9か月革命により（自分と同じように）相手が意図を持った主体であることを理解し、その意図を読み取ることができるようになるが、これによってシンボルとしての言語を用いる相手と自分が同じであり、両者を置き換えられることを知り、模倣学習を通じて世界に対する意図的な行動様式やシンボルとしての言語を自らのものとしていく。

また子供は大人との間に共同注意フレームを構築できるようになるが、これが相手のコミュニケーション意図を理解するための制約として作用するため、生得的制約や原理などを仮定していない。

身ぶりもシグナル的なものから、徐々にシンボリックな身ぶりが習得されていく。言葉では最初、他人の発話を丸ごと未分析のまま総体的に理解するが、既に獲得したカテゴリー化や統計的学習といった認知能力を用いて徐々に構成要素を識別し、各要素がどのような機能的役割を担っているかを理解していく。また最初の発話は一語文で、これは形態的にも総体的で未分析の固まりであるが、それが表すコミュニケーション意図も総体的で未分析である。

文法とは人間がコミュニケーションを成立させるために言語的シンボルをパターン化させたもので、パターン発見能力が関与している。文法化のプロセスでは、一方では語句や形態素を抽出しレキシコンを構築すると同時に、パターンを発見し、抽象的カテゴリーや構造、すなわち文法を構築すると考える。●本章では、人間が言語を獲得する系統発生的プロセスと、文法を発達させていく歴史的プロセス、子供が1歳前後で言語が獲得される個体発生的プロセスを言語の本質と関係づけながら論じている。そこにおいては生成文法に見られるような生得的な言語

知識はもちろん、今まで前提とされることが多かった生得的な制約なども前提としない立場をとり、人間の認知能力と社会的認知能力によって説明を試みている。Tomasello のいうように生得的要因が単にこれら認知能力だけであるのか、それともやはり何らかの認知的制約といったものを仮定せざるを得ないのかについては3章で詳しく述べられることになるが、興味深い内容である。

言語の意味と形式（音韻）とマッピングするシンボルとしての側面は、Langacker でも言語が意味極と音韻極からなるシンボリックな構造を有していると述べられているが、それをTomaselloは、コミュニケーションとの関係で機能主義的にとらえ、意味は発話者のコミュニケーション意図であり、形式はその発話であり、それらが発話レベル構造という1つのユニット上でマッピングされているのが言語だとしている点で一歩進んだ言語観を提示している。

言語習得は一語文から始まるが、そのとらえ方もこれまでとは異なっていると思われる。これまでは一語文はどちらかという、文という全体に対する「部分」ととらえられがちであったが、Tomasello の場合はいまだ未分析ながらもコミュニケーション意図を伝える一つの固まり、すなわち「全体」としてとらえているのではないだろうか。例えば、子供が帰ってくる父親を見て「パパ」と叫んだとき、それは「パパが来た」という文の部分ではなく、「パパが来た」というひと固まりとしてのコミュニケーション意図を伝える一固まりの発話であるという意味において「パパが来た」と同様、全体であると思われる。ただこれが、認知発達に伴いコミュニケーション意図がより細かく分析され、「パパ」という参与者と「来る（来た）」という動作が分析できるようになると、それらは別々に言語化され、「パパ（が）来た」と表現されるようになると思われる。

### 第3章 語

Tomasello が提示する社会語用論的な学習理論では、何よりもコミュニケーション意図を読み取る能力が重要で、概念化能力や発話を分節化する能力、言語的対比、言語的コンテクストによる推論の言語的能力なども用いながら言語学習を行うと考える。

Gentner(1982)は「自然分配仮説」を提唱し、指示対象を個別化しやすいため具体名詞を先に習得すると

したが、これに対し、Tomasello は指示対象を個別化しやすいかどうかは習得のしやすさを決定する二次的要因でしかなく、子供が新しい語を学ぶ状況の語用論的要因が何よりも重要で、大人のコミュニケーション意図が読み取りやすい語が習得されやすいとした。

また子供は語彙の習得速度を加速化していくが、これは語の結合、文法の出現、既知語の増加、リテラシー能力の向上などで未知語のコミュニケーション機能の特定が容易になるためであるとしている。

子供の初期の語の使用は場面限定的であると考えられていたが、それは使用の機会が限定されていたに過ぎず、場面が与えられれば柔軟に用いる能力を初期の頃から有しているという。また初期の語の認知的表象については、名詞は、知覚的表象を重視する説と機能的表象を重視する説とがある。認知言語学では背景知識やプロトタイプ、放射状カテゴリーなどが表象に関与しているとしている。動詞や関係語の表象に関して Tomasello は空間、時、使役性、存在物の4つの概念的要素により概念化がなされ具体化されていくと主張した。動詞の習得順序については説明する様々な仮説が現れたが、まだ発話の頻度と際立ち程度しか習得順序を説明する要因がない。

初期の習得には親が用いる頻度やその語に与えられた際立ちといった語用論的要因が重要で、際立ちの与えられた語に大人のコミュニケーション意図をくっつけて一語文を作り出す。機能語や代名詞は高頻度であるため習得が早い。名詞や動詞はトークン頻度が高くないが品詞自体の持つ具体性や際立ちが高いことから習得は比較的容易である。

●以上から、習得のしやすさを決定する要因には、対象自体の具体性や際立ちの高さといった対象自体が有する認知的要因以上に、コミュニケーション意図の読み取りやすさといった語用論的要因、発話の頻度などが習得のしやすさに大きく影響していることを示している。Langacker は習得に関しあまり言及をしていないが、プロトタイプの成員の習得がそうでないものに比べて早いということは述べている。上に挙げた要因のうち、これに相当するのは対象自体が有する具体性や際立ちの高さといった認知的要因であるが、Tomasello はこれに対し若干の異を唱え、コミュニケーションにおける語用論的要因や発話の頻度のほうが重要であり、プロトタイプは習得のしやすさを決定する要因の一つとしか考えていな

い。

品詞別に見ると、代名詞や機能語は、際立ちが低く具体性にも欠ける。しかし代名詞や一部の機能語はトークン頻度の高さと機能的有用性から習得が早くなる。また名詞や動詞はトークン頻度は低いが、具体性や際立ちが高く、しかもコミュニケーション意図が読み取りやすい場合が多いことから習得が早くなるものと考えられる。

・・・

形容詞に関しては、子供にはまだそういったまともには存在していない可能性がある。最初は、叙述、修飾、類別といった3つの下位カテゴリーが徐々に、個別に形成され、後にこれらが形容詞という大人のカテゴリーを形成するという (Nelson)。

また初期の子供は意味を知覚的にとらえている可能性が高く、初期の語の意味表象はイメージスキーマのように、アイコンによる知覚的表象のほうがより現実に近い可能性があるとしている。

語の学習には様々な認知と社会的認知のプロセスが協調して働いている。形式的には音韻的なメカニズムを通して語への分節化が行われ、意味的には概念化により世界に対する直接的知覚をカテゴリー化することで、カテゴリーのラベルとしての言語に結びつけることができるとした。また言語発達と認知発達との関係は双方向的で、言語発達は逆に認知発達にも影響を与え、ある言語を習得することで、世界に対する概念化の1つを習得するという。

Tomasello は発話とコミュニケーション意図とを連結するのは生得的な制約ではなく、社会的認知の二重プロセスであるとする。二重プロセスとは、共同注意フレームの確立と特定の言語アイテムとコミュニケーション意図との切り取りによるマッピングで、前者は背景を、後者は前景を形成していくと思われる。このように大人と共同注意フレームを確立することはコミュニケーション意図を読み取り、言語を習得する上に重要であるが、実際に子供が大人と過ごした時間や、子供の注意に合わせるように大人が言葉を提示することが言語の理解と習得を促進するという。また子供は大人の意図を読み取るのに、言語的なキューだけではなく、表情、驚き、動作の終結など、複雑な社会語用論的キューを用いている。

対象語では共同注意確立直後にものの名前を呼んであげることが効果的であるが、動詞では、動きを表す動詞の場合には要求や意志確認など動作直前

に言及し、結果を表す動詞の場合には、完了時に言及することが効果的であるという。

言語習得の促進化プロセスには、既習語との対比、言語的コンテキストを用いた推論などがあり、習得速度を速める。子供は相互排他性の原則には従わず、対比の中で両語のパースペクティブの違いを学び使い分けるようになる。言語的コンテキストとしては、言語形式（動詞型、物体・物質名詞型）、シンタクスなどを利用し、意味の習得を助ける。

■ 神経心理学の知見から言語使用を語る山鳥（1998）によれば、人は言語記号の持つ形式的な意味のほか、相手の表情、ジェスチャー、音声など、全てこみで伝わってくる情動的意味を含めて言葉の意味を解読するとしている。また言葉を理解する時は、まず自己と相手を含む状況全体が理解され、次にその状況の中で発せられる言葉の全体（情動的意味）が理解され、ついで言語の記号の意味が理解されるとしており、そのプロセスは Tomasello の主張にきわめて近い。

社会的認知の二重プロセスは、第一言語の学習にとどまらず、第二言語教授法への応用可能性を感じさせる部分である。コミュニケーション活動の中で言語学習を進めること、その際にコンテキストを明確にして共同注意フレームを確立すること、その上で表情、驚きなどの非言語的なキューをも活用しつつ言語アイテムを用い、言語の形式とコミュニケーション意図とのマッピングを容易にすることが言語の学習に効果的であると思われる。また対象語や動詞の提示のしかたに関しては認知の普遍性から第二言語教育においても同様な効果が期待できる。すなわち対象語は共同注意確立後、動作を表す動詞の場合には動作の直前、結果を表す動詞の場合には完了直後に提示するのが有効であろう。既習語との対比や言語的コンテキストを用いた推論など、言語習得を促進化させるプロセスなども第二言語教育に活用できると思われ今後の検証が期待される。

・・・

第3章のもう1つのテーマは、連合学習理論と制約と原理の理論が言語学習理論として限界を有していることを明確にすることにある。連合学習理論の最大の問題は、言語的シンボルの特殊性を認めていない点、言語習得がなぜ1歳前後に始まるかを説明していない点にあると指摘している。制約と原理の理論では、子供が言語を学ぶインタラクティブな

社会的環境が有する情報の豊かさを正当に評価していない点にあるとしている。

社会語用理論では、言語学習は子供が大人とのインタラクションに参加し、彼らのコミュニケーション意図を理解し解釈するプロセスの中で成し遂げられると考える。共同注意フレームが話し手のコミュニケーション意図を制約しているため、言語的な制約や原理を仮定する必要がないとしている。また、言語学習がコミュニケーションにおいて他人と注意を共有できる能力やシンボル形成能力に依存するため、1歳頃まで習得が始まらないと説明している。

■ 制約の存在やその生得性については、今井編著（2000）が総括している。その中で針生・今井は Tomasello（1995）を引用し、全てを社会語用論的要因に帰すのは無理があるとし、何らかの制約を仮定せざるを得ないとしている。しかし針生・今井は制約を、生得的で言語領域に固有な表象や知識であるとは考えず、有用なあらゆる情報を入手して推論に用いることができる能力や、冗長な情報リソースを巧みに協働させ、最適な解を即時に計算できる能力であるとしている。言いかえれば制約とは様々な原理を導き出し効率的な学習処理を可能とする認知能力であると考えていることから、Tomasello と針生・今井の議論とは制約の認否という点で一見相反するようにも見えるが、かなり接近した考え方であると見ることもできる。また、子供の学習メカニズムは環境中の安定した構造に着目してルールを抽出する一方で、入力統計的分布と非言語的・領域一般的な認知バイアスにより語意学習原理を抽出しているが、これらはそれぞれ、Tomasello のパターン発見能力とコミュニケーション意図の読み取り能力に近いと思われる。

子供の語彙が数百に達すると文法的発話が本格化するが、このことは、スキーマが生成し、それが文法的発話として生産性を持つために、語彙の蓄積がある量のタイプ頻度に達する必要があることを示している。その際にトークン頻度が高い語彙はレキシコンとして蓄積される。この点はこれまで文法と語彙の学習とを切り離して教えることの多かった第二言語教育に再考を喚起しうると思われる。

#### 第4章 初期の統語構造

Tomasello は、子供の初期の文法には言語的抽象化がほとんど存在せず、発達を通じて徐々に抽象化

が成し遂げられるという主張をしている。子供はインプットに従い、徐々に、個別に一般化を進めていく。彼らの文法は大人のそれに比べ、経験が十分でないために、よりシンプルで具体的であるというだけで、大人のそれと類似しており、連続性の問題は容易に説明可能である。

使用基盤アプローチでは、言語能力とは意味を持たないルールによる形式文法を所有することではなく、コミュニケーションで用いられる言語的シンボルのパターンであるため、豊かな意味を持つ構造化された目録であり、話者の脳内に複雑で多層的なネットワークをなしていると考える。それらは事例リンクや部分・全体リンクなどで結ばれている。

より高度な抽象化が起きても、より具体的な構造は消えてなくなる（極小主義）わけではなく、必要時には継続して用いられる。使用頻度が高いものはなおさらそうで、トークン頻度が高ければ、具体的表現のまま定着し、タイプ頻度の高さはその表現の抽象化やスキーマ化を決定し、生産性を高める。このモデルは、言語知識は抽象度の異なる多層構造を形成し、それらを用いていると考える。最もエレガントに全データを処理する一まとまりの代数的ルールが文法であると考え、抽象度が最も高いものが自動的に心理的実在性が高いとは考えていない。

またインプットは子供の言語学習に重要で、何をどれだけ頻度で聞いたかに基づいて決まるようである。言語的環境は単に引き金の役割を果たすのではなく、言語的目録を作り上げる原材料となる。

●認知言語学は生成文法で軽視されたインプットの頻度を再評価している。但しそれは行動主義の考えるような単純なものではない。これまで言語は規則と語彙という二分法的な考え方が当たり前のよう考えられ、二重プロセス的な言語習得観が支配的であったが、Tomasello はこれに対し代案を提示し、言語はもともと二分法的な様相をしているのではなく、頻度のタイプにより二分法化していくとした。すなわち使用の中でトークン頻度の高いものは語彙化し、タイプ頻度の高いものは規則化したとしており、この考え方は非常に明快かつ説得力がある。またこのことから導かれることとして、語彙と規則とは二文法的に分離可能なものではなく、連続的なものであるということである。

・・・

子供が言語習得を始める 1 歳頃には彼らは生活

の様々な場面を概念化できるようになっている。発達が進むと子供はそれらの場面を構成要素に切り分け、異なった言語的シンボルで表現できるようになるとともに、語順や格標識といった統語的なシンボルを用いて場面における役割などを示せるようになる。その後、子供はそれらの場面を類似性に基づいてカテゴリー化するとともに、パースペクティブに対する理解も深めていくという。

それぞれの場面に最も直接的に対応しているのが「発話レベル構造」である。これは比較的完全で一貫した音声表現であり、比較的ルーチン化した方式でそれぞれのコミュニケーション機能と結びついている。発話レベル構造は言語を習得中の子供たちに生活の経験的場面をまるごとシンボル化してくれる意味的・語用論的なまとまりを提供するという。

発話レベルの多語文の構造は、語結合、ピボットスキーマ、アイテムベース構文に分けられる。18 か月児は関連する 2 つの語や一語文を対等な関係で結合する。これらは経験した場面で複数のシンボルのユニットに切り分けられた具体的なモノである。

同じ頃、より体系的なピボットスキーマも現れる。1 つの語句が発話を構造化し、発話行為機能を決定しており、最初の抽象化が行われたスロットに他のアイテムを挿入するというものである。しかしまだピボットスキーマ間の一般化はできず、各々が構造的な島状態にある。またピボットスキーマはまだ統語構造ではない。語順も単に親から聞いた語順の再生にすぎず、コミュニケーション機能を有していない。この段階では場面の分節はできても、語順や格標識などの使用はできていないのである。

アイテムベース構文では、子供は語順や格標識といった統語的シンボルを用いて統語役割を表すようになるが、その使用はアイテム（動詞など）に固有で、アイテム間で一般化できていない。これは事態にせよ、参与者にせよ、この時点ではカテゴリー化やスキーマ化により抽象的構造を構築できないためである。多くの子供では 3 歳以降まで統語的能力は個々の動詞の島の目録であり、経験した場面とアイテムベース構文とをマッピングしており、島間の関係は構築されていないという。

Tomasello (1992) は、初期の構造の中で、動詞を中心とした構文が特に重要な役割を演じており、この動詞島構文が大人の文法への道を開くとした。但し、突破口となる動詞（軽動詞）が何になるかは

両親の使用の影響を受けるようである。

子供は以下のように順次、語結合、ピボットスキーマ、アイテムベース構文を構築していくという。

第一に語結合のためには、概念的な組み合わせ能力を持っていなければならない。14-18 か月児は非言語行動においてそれができる。子供は垂直構造（子供が more と、親が grapes という）や代置（子供が more と言ったとき、親が more grapes という）などを通じて、組み合わせを学んでいく。

第二に抽象的なピボットスキーマ形成のプロセスは、1歳児が感覚運動スキーマを形成するのと似たプロセスで、具体物の中から抽象化を行うという同じ認知能力を必要とする。

第三のアイテムベース構文を作るには、言語的シンボルに内容語と機能語があることを学ぶ必要がある。対格の標識や語順がシンボルとして機能するには、ある動作対象としてのモノを指す標識がなければならない。子供は X is pushing Y と Y is pushing X という表現から、押す者は動詞の前、押される物は動詞の後に来ることを学ぶ。格標識も同様である。

統語役割を表す標識として重要なものは語順と形態素標識（格と一致）である。語順は3歳以前では生産的に活用できないが、徐々にその意味を理解し活用できるようになる。また Slobin (1982) は、格はローカルキューであり、音韻的標識であり意味的・統語的に際立っていることから語順に比べて習得が早いとした。また子供が統語役割を考える際に用いるキューは大人のそれとかなり異なっているが、徐々に参与者を表す統語的標識が一般化していく。統語的標識は、①統語関係を表示しない段階→②構文の島の状態において、ローカル標識がなされる段階→③他の構文に一般化される段階と進むという。

表1 (Tomasello(2003)の表4.4)

	事態・場面の語彙的分割	事態・場面の参与者役割の統語表示	事態・場面のカテゴリ化
一語文 (12か月)	-	-	-
ピボットスキーマ (18か月)	+	-	-
アイテムベース構文(24か月)	+	+	-
抽象的構文 (36+か月)	+	+	+

以上まとめると、子供の言語習得過程は、内容語の一語文が語結合により二語文（多語文）となり共通性が抽出されてピボットスキーマが形成、これに語順や格標識といった統語的シンボルが加わりアイテムベース構文ができあがっていく。また意味的・機能的にもゲシュタルト的に意味が表現されていたものが、徐々に切り分けられ2つ（複数）の内容語で表し、さらに意味役割や文法的機能などを統語的シンボルで表せるようになり、抽象化し、大人の文法に近づいていく。

このような習得のプロセスは単に母語習得にとどまらず、第二言語習得（とりわけボトムアップに進む自然環境）にも見られる。後述するが、野田他(2001)では第二言語としての日本語の習得において、「ユニット形成のストラテジー」や「付加のストラテジー」がよく用いられることが述べられているが、これらはいずれも第二言語習得においてもピボットスキーマが形成され、それを用いていることを示している。但し「ユニット形成のストラテジー」は名詞句、「付加のストラテジー」は述部から抽出されたピボットスキーマを産出に用いているストラテジーである。これらは未だ格助詞や活用語尾などの統語的シンボルが十分機能していないことから、アイテムベース構造の段階には至っていないと思われる（詳しくは3.1、3.2を参照）。

さらに、Pienemann は言語処理可能性理論（processability theory）を主張し、語→句→文と処理の範囲を拡大していくとしているが、Tomasello が示したこのプロセスは Pienemann の主張と相通じる部分があるように見受けられる。

## 第5章 抽象的統語構造

使用基盤のアプローチでは文法カテゴリーや構文などの抽象的構造は使用の中でボトムアップのプロセスの中で作られると考えるが、第5章では、主語や目的語といった統語役割や、名詞や動詞といったパラディグマティックなカテゴリー、構文などの抽象的統語構造がどのようにボトムアップ的に形成されるかについて言及している。

第一に、統語役割は類推によって、パラディグマティックなカテゴリーは機能に基づく分布分析によってまとめ上げられ、カテゴリーを形作る。

抽象的言語構造は、異なったアイテムベース構文を並べ、類推によって形式と機能の両面を比べ合

わせて類似性を見出し、マッピングが行われる中で抽出される。子供は発話レベル構造から主語や目的語といった抽象的な統語役割を作り上げていく。例えば主語では、まず個々の動詞ごとに耳にした通りに産出するが、その中には動作主以外の主語もある。理解においては、有情物や最初に言及された参与者、または動作主を主語と考える傾向があり、このことは子供の主語の概念が大人の主語に比べ、抽象度が低いことを示している。主語の概念を習得できるのはかなり遅い（英語では5～6歳になってようやく習得されるという実験的研究もある）が、これは他動詞文、受身文、there 構文などを習得した後に、主語－叙述構文といった抽象度の高い一般化が行われなければならないためであると述べている。

名詞や動詞といったパラディグマティックなカテゴリーは、機能に基づく分布分析によって形成される。周囲の発話を耳にし、同じようなコミュニケーション上の役割（ペンと鉛筆は同じような文脈で用いられ、冠詞がつき、主語や目的語として使用されるなど）を抽出して同じカテゴリーにまとめられる。Tomasello ら（1997）によると、初期の名詞のカテゴリーは、非常にローカルでモザイク的なものであり、冠詞、複数標識の用い方に一貫性が欠けている。Akhtar ら（1997）は動詞について同じような結果を示している。名詞や動詞といった言語的カテゴリーは、指示や叙述など、コミュニケーションにおいて類似の機能で用いられると、機能に基づく分布分析により1つのグループとしてまとめられていくのである。そしてローカルから全体へ、抽象度の低いものから高いものへカテゴリー化が進んでいく。名詞や動詞以外に、世界の言語に普遍的に存在する語彙的カテゴリーはほとんどない。このことはパラディグマティックなカテゴリーが生得的に与えられるものではなく、使用の中でボトムアップに形作られたものであることを示している。

またインプットの頻度や構造的複雑さは複雑に絡み合って言語学習に影響を及ぼしているという。

第二に、子供がどのように構文などの抽象的構造をその言語コミュニティの慣習通りの範囲に適應させているかという、一般化と制約の問題に触れている。生得主義ではこれを普遍文法に帰し、それなくして過剰一般化をとめることはできないと主張する。Tomasello は、①反復を通じた定着、②対比によるプリエンブション、③動詞のクラス編成による新し

い動詞のふるまいの予測、といった使用を基盤とする3つのプロセスにより一般化とその抑制がうまく調節されるとしている。

①ある動詞がある構造で用いられていることを耳にする頻度が高ければ高いほど（定着）、その動詞を他の構造に用いる頻度は少なくなる。

②子供がある動詞を一般化できると思った構文ではなく、それと同じコミュニケーション機能を持った別の構文でその動詞を用いられるのを耳にすると（プリエンブション）、自分が行おうとした一般化はその言語慣習に反していると推測する。

③Brooks ら（1999）は4;6以上の子供でプリエンブションとともに、意味的な動詞のクラス編成が制約として働くことを実験的に明らかにした。このことは大人のリキャストが肯定証拠を与え、慣習的形式の定着を促しプリエンブションともなり、統語的発達に有効であることを説明してくれる。

3歳までの保守的な年代では、アイテムベース構文が使用に基づいて強くまたは弱く定着するので定着が制約として作用する。4歳半ぐらいになるとプリエンブション構文や、意味的な動詞のサブクラスを学び、それらが制約として働き始める。

子供の統語発達理論について見ていくと、まず生得主義的アプローチはUGの存在を仮定し、二重プロセスモデルで習得を説明している。このアプローチの問題は、①言語の多様性の問題、②発達に伴う変化の問題であるとしている。

競合モデルは各々の言語で基本的な統語構造を処理する際、どのようなキューが用いられているかについて明らかにしたが、大人の文法の詳細な記述をしていない点で、言語理解のモデルではあるが言語習得のモデルとは言えないと述べている。

コネクショニストモデルはコミュニケーション機能や意味を扱っておらず、そのため抽象的な発話レベル構造を作り上げる類推の能力については触れていない。分布分析にしても表面的な形式のみに用い、パラディグマティックなカテゴリー形成に必要な機能に基づく分布分析については述べていない。しかしこのモデルは、子供が耳にする言語は形式の面で抽出可能な多くのパターンを含んでいるという証拠を示しており、子供が形式的に優れたパターン発見能力を有していることを考え合わせれば、子供は自然なインプットから複雑な統語的パターンを抽出できるという結論が得られる。

構文文法の考え方は、①言語構造はシンボリックな意味を有するシンボリックユニットである、②人間の言語能力の多くは具体的な言語表現や構造によって特徴づけられる、といったものである。

Tomasello ら(1999)は Slobin や Goldberg の考えを発展させ、それ自体意味を持つ、全体として組織された構造が発達において重要なこと、子供の初期の言語のアイテムベースの性質が重要なことを強調した。

①子供の初期の構造の多くは、耳にする個々の語句に拘束され、基づいている。

②言語的抽象化(カテゴリーや構文)は徐々に進行する。

③異なるカテゴリーや構文の発達曲線にはそれが形式言語学の立場からは類似したものであっても非同時性が見られる。

構文文法は子供が構造を構築したり、彼らが言語的なアイテムや構造の目録から発話を行う際の心理言語的なプロセスを軽視している。Tomasello はダイナミックで心理学的な要素を補うことでこの考えの補強をめざしている。ゆえに子供が様々な構造を学習し、それをもとに構造化された目録を組織し、それをを用いて創造的に正しい発話を産出していく認知と社会的認知のプロセスを確立しようとしている。それを行うために言語を産出する能力とともに、意図を読み取る能力やパターン発見能力を用いているという。

●Chomsky は刺激が貧困であり、生得的な普遍文法が存在すると考えざるをえない根拠の一つとして、否定証拠なく、肯定証拠だけで子供が言語を習得することを挙げているが、Tomasello は定着とプリエンブションにより説明が可能であることを示し、生得的な普遍文法を前提とする必要のないことを示している点は注目に値する。

子供が最終的に習得する抽象的構造として、統語役割のカテゴリーやパラディグマティックなカテゴリーと構文を挙げている。しかし英語に比べると、日本語は主語や目的語の省略が多く、語順もかなり自由であることから、「構文」といった文を単位とした抽象的構造がどれほど心理的に定着しているかについては検討していく必要がある。日本語のように動詞が文末に置かれ、それぞれの補足語が格助詞によってローカルにまとまる言語の場合には、文レベルの抽象的構造(構文)もさることながら、語

レベルの抽象的構造も形成されていく可能性が考えられる。上述した「ユニット形成のストラテジー」や「付加のストラテジー」は、名詞句や述部のピボットスキーマであり、文レベルではなく語レベルの抽象的構造が形成されている。

また、よく「～ニ～ガ構文」といったものが議論されることがある。確かに「～ガ～ニ+動詞」の場合には与格構文、「～ニ～ガ+動詞」の場合には存在構文となりやすいことは事実であり、その意味で構文が心理的に形成されていないとは言えないが、こういった文レベルの抽象的構造とともに、「～ニ」といった語レベルの抽象的構造も確立され、それが「与え手」、「存在位置」という意味を持つようになったと考えることもできるのではないだろうか。

## 第6章 名詞句・節構造

発話レベルの言語構造は、名詞句と節という2つの下位構造から構成される。

①名詞句はモノ(プロトタイプとしては具体的存在)を指示するために用い、節は事態や状態を叙述するために用いる。

②名詞句は話し手が意図した指示対象を空間的に位置づけるが、節は話し手が指し示す事態や状態を時間的に位置づけて、聞き手が対象や事態・状態を同定するのを助ける。

③名詞句は、冠詞、所有代名詞、数量詞、分類辞(性標識など)からなり、名詞句が何を指示しているかを聞き手が判断する材料になったり、節間の照応に役立ったりする。節はテンス、アスペクト、モダリティ、否定、確定性、社会的親疎関係などを表す語や形態素からなる。

④名詞句は、聞き手や場面に応じて異なるパースペクティブを使い分けるには高度の能力が必要なため、その習得に時間がかかる。節は、認知的、語用論的に複雑な節の習得に時間を要する。

言語使用以前から子供が用いる指さしなどの身ぶりでは、1歳前後から大人の注意の状況を注意深くモニターするようになる。しかし聞き手の既知性に応じて異なる身ぶりをすることはできない。

言語的には1歳児は指示詞を用いるようになるが、まだ話し手からの相対的距離という知覚的要素を含んでいない。視点の関わる指示詞では、thisを手渡す場合、thatを指さす場合に使い分けたり、this/thatは指示に用い、距離は指さしが示すと

いった特殊な使い分けをしているようである。話し手の視点から this/that を使い分けられるようになるのは4歳頃である。また社会的認知能力の未熟さゆえにパースペクティブをうまく取れず、ダイクシスがシフトする語の理解が難しく、語用論的な混乱を起こすこともある。しかし人称交替を外からながめる経験や、this/that の使用の際にどの部分を言語で、どの部分を身ぶりで表現するかを見極める経験により、徐々に大人の文法へ近づいていく。

代名詞の使用には聞き手が知識を有しているかを評定するための社会的認知能力が要求され、4、5歳以前の子供には難しい。子供は直前の発話によって代名詞と名詞を使い分けており、聞き手の既知性はあまり考慮されていない。また代名詞を用いる場合には身ぶりで補わなければ十分な指示を行うことができないと考えているようで、代名詞の使用が指示詞的であるという。

■以上をまとめると、①指示詞を用いる段階（1歳～）、②大人のように指示詞を用いる段階（4歳～）、③代名詞を指示詞的に用いる段階（～4、5歳）、④大人のように聞き手の既知性を反映して代名詞を用いる段階、と習得は進んでいくようであり、指示詞や代名詞の習得に、視点や既知性を理解する認知能力が反映していることがわかる。

英語の this/that、日本語のコソアなどの指示詞は話し手の視点や心理的距離の情報を含み、強い指示機能を持つが、英語の it、he、she などの代名詞や以下で述べる the+名詞句は、話し手の視点に立った指示機能というよりは視点中立的な照応機能を持つ（新村 1992）。指示詞が有する指示機能は話し手の視点に立っており、聞き手の知識が関わる既知性を習得しなくてもある程度習得可能なため習得が早くなる。しかし人称代名詞や the+名詞句は照応機能を持ち、特定性ととも、聞き手の知識に関わる既知性を習得する必要がある。また指示詞は話し手からの視点そのまま反映する主観的把握による機能であるが、人称代名詞や the+名詞句は話し手からの視点を離れた客観的把握による機能であり、話し手の視点と聞き手の視点とが異なることが理解できなければならない、その意味でも習得は難しくなる。指示詞の習得が人称代名詞に先立ち、初期の代名詞が指示機能を残し、指示詞的となるのはこのような理由によるものと推測される。

・・・

名詞と限定詞を含む完全な名詞句の場合には、普通名詞はモノのカテゴリーを示し、限定詞（冠詞、所有代名詞など）はそのカテゴリーのどの個を指しているかを示す。その場合、限定詞の使用は主に3つに分けられる。

①**指示的使用**：身ぶりを伴い、直示的に行われる。話し手からの距離といったパースペクティブな側面の習得は遅れる。

②**所有的使用**：発達の初期から正確な使用が見られる。子供にとって難しいのは恐らくパースペクティブな側面や語用論的な側面であると思われるため、所有的使用に関してはそれほど困難はない。

③**定冠詞・不定冠詞の使用**：冠詞使用の困難は特定性と既知性という異なりつつも密接に関連した指示機能をコード化していること、既知性は聞き手のパースペクティブに関わり、高い社会的認知能力を要し、4歳前の習得が困難であることが合わさった社会的認知の困難さによる。また子供が指示対象をどのように表すかは、直前の質問に強く影響を受ける。

■日本語の習得研究への応用を考える場合に、まず何よりも考えておかなければならないのは、日英の指示・照応表現の違いである。上でも少し触れたが、英語の指示・照応表現には、話し手の心理的親疎情報を含み強い指示機能を持つ指示詞（this、that ほか）と、話し手の心理的親疎情報を含まず、照応関係のみを持つ代名詞とが存在する（定冠詞の使用も照応関係を表す）。日本語の場合にはほとんど全ての場合に、話し手からの視点と話し手の心理的親疎情報を含むコソア（指示詞）が用いられるのに対し、英語では通常は話し手からの視点や話し手の心理的親疎情報を含まず、単に照応関係のみを持つ代名詞が用いられ、特に話し手の立場から心理的親疎を強く表す場合に限り指示詞が用いられる。これは日本語が話し手の視点から述べる「主観的把握型」の言語であり、話し手の心理的親疎情報が含まれるのを基本とするのに対し、英語は中立的な視点から述べる「客観的把握型」の言語で、話し手の心理的親疎情報は指示詞を用いる場合以外は含まれないことによる。

このように日本語は話し手からの視点を前提とした指示・照応表現がほとんどであり、そこで問題となるのは主に特定性で、英語の代名詞や the+名詞句のように聞き手の知識という既知性が問題となるのは文脈指示でソ・アを使い分ける程度である



(日本語の習得で文脈指示のソ・アの使い分けが難しいのはこのためであろう)。また英語の場合には、客観的把握による照応表現と主観的把握による指示表現とがはっきりと使い分けられているのに対し、日本語では主観的把握を基本とし、指示・照応がなされる点も異なっている。このような言語類型論的な違いが習得にどのような影響を及ぼすのかについても考察する必要があるだろう。

また日本語の指示詞は、コレ、コノ、ココ、コイツ、コチラ、コンナ、コウなど、事物、場所、人、方角、状態など様々な指示内容を表す語彙体系が存在するのに対し、英語の場合は this と that (複数 は these と those) だけであるのも、日本語は話し手の視点から表現することを基本とする主観的把握型の言語であり、話し手のパースペクティブや心理的親疎情報が含まれるのが基本であるのに対し、英語では客観的把握型の言語であり、通常は人称代名詞や定冠詞を用いるため、話し手のパースペクティブや心理的親疎情報を含意する指示詞はそれほど重要ではなく、あまり発達しなかったためであると言える。このように英語に比べると日本語は指示詞の体系が発達しており、その習得は英語の習得からは判断が不可能である。

・・・

節は事態や状態を表すが、時に対する位置づけにおいて内的な輪郭はアスペクト、外的な輪郭はテンスで表される。さらに節は事態や状態に対する話し手の態度が含まれる (モダリティ)。

初期の動詞は項が1つのものが早く習得される。但し自己はまだ概念化の対象となっていないため、自身により事態が引き起こされるものも含まれる。事態に含まれる参与者数が認知的複雑さに関わっている可能性がある (Tomaseillo 1992)。

Bloom ら (1975) は動的な事態が静的な状態より先に習得されるという。

子供は初期の発話において主語を明示しないことが多いが、これには単に脱落した、リズムとして弱いために省略された、命令文などの無主語文をよく耳にする、旧情報であり情報的重要度が低いなど様々な要因が関わっている可能性がある。

節をその場の共同注意フレームに結びつけようとすれば、話し手は表現された事態や状態を時間に位置づけなければならない。これにはテンスとアスペクトが関わる。子供の初期言語において、アスペ

クトがテンスに先立つと言われている。

子供は終結点を持つ状態変化動詞に過去時制、集結点を持たない活動動詞に現在時制 (または現在進行相) をよく用いる。broke や made のように終結点があり、完了したと解釈された事態には過去時制が好まれ、playing や riding のように終結点がなく、非完了であると解釈された事態には現在時制 (または進行相) が好まれるのは事実である。これはごく自然なことで、これは子供たちが耳にするパターンだからである (分布バイアス仮説) という。

終結点があり、完了相であるものには過去時制、終結点がなく非完了相であるものには現在時制が用いられやすいのは歴史的な経緯もある。多くの言語で過去時制や完了相標識は完了や結果のアスペクトを表す語からでき、非完了相、習慣相、状態相を表す標識は進行のアスペクトを表す語からできている。

未来を表す文法標識は過去に比べると遅れて習得される。未来が難しいのは未来という概念の理解が難しいのではなく、未来性とモダリティ性が深く関わり合っているため、多くの言語で文法化のパターンにも反映し、子供の習得や使用にも影響を及ぼしているのである。

最後に、子供にとって特に難しいことは、現在以外の時点を参照点とする構造を学び用いたり、離れた基準時点と関連づけて過去や未来を表したりすることであるが、これは時の理解や今・ここから参照点を転換する能力に関する一般的な認知能力の発達により説明ができるという。現在完了も一般に習得が非常に遅れる。

モダリティは、行動に関するもので、必要性をベースとしたデオンティックモダリティと、認識に関するもので、可能性をベースとしているエピステミックモダリティとがある。

英語の場合も含め、一般的に L1 習得では通時的な文法化同様、デオンティックが先で、2歳ごろエピステミックが続くというのが通説である。

英語で最初に現れるモダリティ表現は、半文法化した wanna, gonna, hafta, needta である。英語でエピステミックな態度が最初に表現されるのは3歳頃で、I think, I guess, I know, I bet, I wish といった認識動詞が使用される。法助動詞について言えば、must, should などの使用は比較的遅く、4歳を過ぎる。しかし Tomaseillo や Choi も指摘しているように、他の言語の中にはエピステミ

ックモダリティが際立っており、習得が容易な場合がある。Choi ら (1991) によると、韓国語では2歳頃から、新情報標識、旧情報標識、確実性標識、そして間接的に得た情報表示の順に習得が進み、認知能力的にはかなり早期からエピステミック標識を習得できることを示している。

否定も話し手の態度を反映するモダリティである。どの言語でも拒否、不在、否定の3つは初期から見られ、Vaidyanathan (1991) はタミール語話者の子供を調べ、拒否→不在→禁止→否定の順で出現することを示した。言語を越えた否定の習得順序の普遍性はインプットやコミュニケーションのニーズが影響している可能性があるという。

■日本語のモダリティについて、黒滝 (2005) は、英語の場合とは異なり、エピステミックの用法が発達していることを指摘している。またモダリティという同じ用語が用いられていても、客観的把握型の英語と主観的把握型の日本語とで、モダリティの表す内容が同一であるとは考えにくい。冠詞などの習得に際し、子供は最初、自己中心的な誤りを引き起こすと言われているが、それは把握に関し、子供が自己 (話し手) 中心の把握から徐々に聞き手の把握を理解できるようになり、中立的、客観的把握に立てようになるのであろう。その意味で把握は、最初主観的把握であったものが徐々に客観的把握へと進むと考えられ、客観的把握型の英語と主観的把握型の日本語とでモダリティ習得のプロセスも両語で異なるのかもしれない。

...

発話事態に名詞句や節を位置づけるためには、様々な文法化を習得する必要がある。その過程で見られる U 字型発達曲線は今まで、「語彙として暗記する→過去形の規則の習得→例外が存在することに気づき大人の文法へと近づく」と説明されてきた。しかし英語の過去のテンスについては、最初に学ぶ動詞の多くは不規則動詞である。また子供は100ほどの動詞を習得した時点で過剰一般化を起こす。

Marcus ら (1992) によれば、不規則動詞は暗記により、規則動詞はルール設定により習得するという二重プロセスモデルでこれを説明する。これに対し Maratsos (2000) は Marcus らの研究の問題点を指摘し、弱い頻度ベースのプリエンプションモデルを主張した。子供は過去形を暗記と規則の両方で産出するが、どちらが打ち勝つかは子供が耳にするインプ

ット頻度により決定され、ブロックするのは規則形・不規則形に関係なく、高頻度形は低頻度形をブロックするというのである。

構造主義のモデルでは言語習得は意味のある語と意味のない規則によりなされると考えるが、コネクショニストモデルでは規則を提示することなく、U 字型学習曲線を再現させた。二重プロセスモデルでは不規則形はコネクショニズムの考えを受け入れたが、規則形は生得的な普遍文法によるとした。しかし二重プロセスモデルはデータの根拠がなく、子供が規則やデフォルトを認識するモデルもない。

Bybee (1985, 1995) はコネクショニストの考えを採用し、単一プロセスモデルを主張した。これは全てが一般認知能力による学習で、そこからスキーマを抽出しそれが生産性を有するというモデルである。高頻度の具体事例はスキーマに対するブロック力を持つ。実験的に見ると、よりよくデータが説明可能で、Bybee のモデルのほうが説得力がある。認知能力・社会的認知能力の単一のセット (コミュニケーション意図の読み取りとパターン発見能力) により、文法形態素を習得する。

■日本語の場合を考えると、例えば日本語の動詞には子音動詞、母音動詞、不規則動詞 (スル、クル) がある。量的には圧倒的に子音動詞が多いが、規則性では子音動詞より母音動詞のほうが活用がシンプルで規則的である。さらに子音動詞はテ形で音便変化を起こし、音便変化の規則が加わるため、活用形はさらに下位分類される。このように複雑な動詞活用規則の存在を、普遍文法から派生したものであるとは考えにくく、これら規則は使用の中でボトムアップ的に形成されたと言わざるをえない。具体的にはスル、クルは高いトークン頻度により独自の活用規則が定着し、子音動詞や母音動詞はそれぞれタイプ頻度により様々な活用規則が抽出され定着したと考えられる。また実際の習得過程を考えても具体的な用例からボトムアップ的に習得が進んでいくと見受けられる。二重プロセスというものが規則は普遍文法、語は学習により習得されるという意味のものであるとすれば、もはやその可能性は非常に低いと言わざるをえない。しかし二重プロセスが言語処理のプロセスをさすのであれば、具体事例と抽象的規則のどちらかが活性化するという点で二重のプロセスと言えなくもない。が、両者は具体性の異なる言語表象の両極であり、言語知識は具体事例から抽象

度の異なる様々な抽象的構造が多層をなしていると考えられ、それらの言語処理システムの違いは連続的で単一のプロセスであると言ったほうがよいと思われる。

## 第7章 複文と談話構造

子供は①意図・希望・強制、または考えやビリーフといった心理的態度を表したり、②同定したり（関係節）、③2つの事態を関係づけるために補文を用いる。

英語を母語とする子供が最初に習得する複文構造は不定詞補文構造で、2歳頃 *wanna* といった準法助動詞をデオンティックモダリティのように固まりとして、個々別々に習得する。この時点では2つの命題を表しているとはいい難いが、徐々に人称やテンス、主動詞、構造などが多様化し、2つの命題を表すようになっていく。

次いで補文構造が習得されるが、これは確然、知覚、知識などを表しエピSTEMICモダリティに似ている。やはり談話機能を持った固まりとして1人称、現在、肯定で用いられはじめ、徐々に2つの命題を表す構造であると理解するようになる。話者の態度を表すものより、行動を表す *say*, *tell*, *pretend* などのほうが早くから多様に用いられる。

Diessel & Tomasello (2001)によれば、これは大人のインプット、2つの命題を理解することの困難さ、他人の心理を理解することの困難さによるという。また不定詞補文構造は意図や意志を表し、知識やビリーフを表す補文構造よりも理解が容易なため、前者が先に習得されるとした。

関係節では、埋め込み節が難しいとされてきた。これは実験上の問題やインプットの少なさが原因であると分析している。

子供は最初、提示型関係節構造を多く用いるが、それは①インプットが多い、②実用的、定型的である、③トピック・コメント構造であり、親しみやすく、その場のコンテキストのある指示対象を焦点化する。④参加者数を制限して処理を簡略化し、埋め込み構造もない、などの理由によるとしている。

接続節構造は節と節の結合が弱い。副詞節はプロトタイプとして背景的情報を主節に付加するが、並列節は各々が前景的な情報を表す。

Bloom ら (1980)によれば最初に用いられる接続詞は *and* で、2～3歳の間に付加→時→因果と意味が

多様化する。続いて *because*, *when*, *so*, *then*, *if*, *but* などが用いられる。機能的には接続詞に関係なく、付加→時→因果→逆接という順序が見られる。

*and*, *so*, *but*, *because* は最初、多くが単文に用いられ、徐々に複文にも用いられるようになっていく。*when*, *if* などは2つの命題を同時に示すため、3歳頃になってようやく用いられるが、最初から多くが複文に用いられる。

Diessel (印刷中)はこれらの出現順序を、①接続詞の談話機能の複雑度、②接続詞が用いられる談話構造の複雑度、③母親が用いる接続詞の頻度という3つの要因で説明した。

トルコ語や日本語ではローカルキューを用いることができるため、複文の理解は英語より上である (Slobin 1982, Kawashima & Prideaux 1992)。

1歳になるとインタラクシオンの中でターンのとり方を学び始める。18か月頃には注意が向けられたトピックに対し叙述できるようになり、24か月頃には完全に大人のようにターンを取り、トピックを定め、それに新情報を加えた自身のコメントができるようになる。Tomasello の枠組みでは、共同注意の中のモノは共有されているトピックであるが、共同注意の外にあるモノは新出のものであり、言語的に焦点化するためには特別の努力が必要となる。最初子供はその共同注意下に置かれトピックとなっているかどうかの判断を自己中心的観点から行うが、徐々にそれを脱して指さしや代名詞・定冠詞の使用など、継承された様々な方法を用いて聞き手の注意を引き寄せるようになる。

学齢期になると聞き手の知識やパースペクティブを考慮に入れられるようになる。また会話修復能力も発達する。最初は反復だけだが、徐々に言い換えたり、必要な部分だけを言ったりするようになる。子供はあまり明確化要求をしない。聞き返しも漠然としたものが多い。

2歳頃に「ここで・今」の事態だけでなく、「あそこで・その時」の事態に対する発話を開始すると言語外的な照応や叙述が用いられなくなり、言語内的な照応や叙述に頼らざるをえなくなる。例えば、定冠詞や代名詞を既に起こったことに用いなければならぬ。また①何を前景とし、何を背景とするか、②聞き手にとって何が既出で何が新出か、などを常にモニターしなければならない。これらはテンスやアスペクト、複文構造などで表現される。

一貫性と結合性をもって事態を並べるにはセッティングや位置づけの情報が要求されるが、2～3歳児の発話にはこれが欠けていることが多い。

学齢期の子供は、①あらゆるパースペクティブ（動的活動や静的状態など）を認知的に理解し、②聞き手のパースペクティブを判定し、名詞句のうち、何を前景とし何を背景とするかがわかるようになり、③談話の目的を達成するための言語的デバイス（過去完了、複合名詞句など）を用いるようになる。

子供にとってナラティブ談話では、時間（節）の経過と共に展開する異なる事態の中で、特定の指示対象をいかに追いかけていくかや、事態の配列順序や方向づけの情報提供が難しいという。

Bennett-Kastor (1983)は5歳前後に、より多くの登場人物を用い、より多くの事態を語ることで、同じ名詞句をより少ない頻度で用い、新しい登場人物を後からでも登場させることができるようになるなど、ナラティブの名詞句使用スキルに飛躍があるとした。

Karmiloff-Smith (1986)は5歳までは、主題的主語制約（ナラティブを通じ、一人を主人公とし、主語とすること）により指示対象を追いかけていくが、5歳になると談話能力が洗練され、多くの節の間で統合的關係が築かれる。多くの言語形式はそれまで使ってきたものと同じものを使うことが多く言語的デバイスの多機能化によりナラティブが習得される。

Bennett-Kastor (1983)は一連の研究を総括し、3～5歳児は、ナラティブの中で代名詞や定冠詞を直示的に用いており、文単位で見ると正しく用いられているが、文間の照応関係などは見られないという。しかし5歳を過ぎると、曖昧な指示がなくなり、名詞句同士の関係づけが明確になる。

言語内の照応や言語的デバイスの多機能性は、習得する言語に関わりなく、共通して習得が遅い。この習得にはある程度学齢期初期のリテラシー能力の習得に頼るところがあるのかもしれない。

時の位置づけについて、2、3歳児はほとんどいつ事態が起きたかという時の情報を提供しない。最も用いられる用語は and や so など、ナラティブの初期から現れるが、before, after, firstなどは学齢期になって初めて用いられる。時の用語に関しては、意味を知る前に固まりとして使っている場合も多い。5歳以前の子供は順序性や同時性の調整が難しく、5歳を過ぎて初めてナラティブの流れに従い、スピーチを組み立てることができ、単に同じ

ウエイトを置いて併記する段階から、情報のヒエラルキー的な構造を持たせる段階へと移行していく。

Slobin (1996)は「発話のための思考」を主張、ウォーフの言語決定論のように長い目で見た場合の言語の認知への影響ではなく、言語が異なればオンラインで言語化する目的でモノをどのように見つめるか、どのように解釈を加えるかが異なるとした。発話のために考える際、子供は学んでいる言語の慣習に従い、あるものを無視しあるものに注意を向け、ある方法で解釈せず別の方法で解釈しなければならぬ。slobin は言語化に際してのオンラインでの概念化のプロセスを研究し、空間的、使役的、社会的関係をどうとらえるかや、場面をどのようなパースペクティブでとらえるかに、言語が及ぼす影響を明らかにしている。

Nelson (1996)は思考に対する言語の関わりはナラティブの上達する4、5歳で大きく変化するとした。2、3歳児は、具体的活動のコンテキストを背景として言語を使うが、4、5歳になると、表現活動全体を言語だけで行えるようになる。

多くの理論家が、他人が世界に関するピリーフを持つ「心を持った存在」であることを子供が認識する（「心の理論」を持つ）ために談話が重要な役割を果たすこと、意見の相違や誤解、会話の断絶やその修復などが、他人が意志を持ち、異なるパースペクティブを持つことを理解するために重要なこと、心理状態を表す see, want, think, know や心理状態を表す埋め込み補文の習得が、他人が意志を持つ存在であることの理解に役立つことなどを指摘している。言語の習得が子供に「心の理論」の習得を可能にすることに貢献しているのは事実であろう。

Tommasello は 7.3 で、複数の文からなる統語構造は歴史的に文法化して今日に至るが、子供はそうした経緯は知らずに現在の統語構造に接するため、歴史的には最近の構造（つまり拡張形）を先に習得することが多いという点に注目している。例えば子供はまず、think を主動詞としてではなく、不確かさを表す標識として用いるが、これは後者のほうが彼らにとってより頻繁に接するからであるという。これは初期においてはインプットの頻度が言語習得に重要であり、言語習得がプロトタイプからその拡張へ進むという考えとは一見すると相容れない（早瀬・堀田 (2005) 第8章も参照）。しかしよく考えると、カテゴリー形成にはインプットの蓄積が必要

である。そして具体事例が島をなし個々ばらばらである時には、各々の頻度（トークン頻度）が活性化を決定し、その意味でトークン頻度が高いものが（心理的な）プロトタイプとなる。インプットがある程度蓄積されるとそれまでアイテムベースで個々ばらばらであった具体事例が再編成され1つのカテゴリーが形成される。するとその中でプロトタイプも構造的に再決定され、カテゴリーにおける構造的な中心として位置づけられ、大人の言語知識へと近づいていくのではないかと思われる。

またこの複文構造の場合には初期において頻度とプロトタイプの度合いとが相容れないが、常にそうであるとは限らない。例えば基本レベルの語の習得が早いのはそれが他のレベルに比べ高頻度で用いられるという理由もあるだろう。そのような場合には頻度とプロトタイプとは矛盾することがない。

子供がナラティブ談話を産出できるようになるためには、それまでに言語外照応で習得した言語デバイスを新たに言語内照応へと転換しなければならない。そこでは既知性も重要になる。また会話や談話は、その場のコンテキストに合わせて言いたいことを調整する必要がある。岡本（1985）は学齢期を前後して起きるこのような転換を一次的事ばから二次的事ばへの転換と呼んでいる。日本語は聞き手の既知性はあまり重視されず「モノローグ型」「聞き手責任型」の言語で、一次的事ばの形態を色濃く残しているが、英語の場合には聞き手の既知性が重視され「ダイアログ型」「話し手責任型」の言語で二次的事ばの形態をとっている。そう考えると、日本語の場合にはこの転換で把握のしかたは主観的把握のままでも許されるが、英語の場合には把握のしかたを主観的把握から客観的把握へ転換することが求められるのではないかと推測される。

## 第8章 生物学的、文化的、個体発生的過程

8章はこれまでの考察を踏まえ、使用基盤のアプローチの正当性を再度強調している。使用基盤のアプローチでは、生物学的適応によりシンボリックなコミュニケーション手段として言語を使用するようになり、歴史的プロセスを通じて文法を抽出、個体発生的プロセスを通じてそれを受け継いで学ぶと考えている。言語は遺伝的、生物学的な環境により準備され、社会的、文化的な環境によって習得される「二重継承の産物」と考えている。

8章では生成文法の正当性の根拠について反論を加え、その上で代案を加えている。

- ・世界の諸言語に**普遍的な言語アイテム**や**構造**は実質的には存在しない。
- ・言語習得において**刺激の貧困性**は存在しない。
- ・**リンク**は起こらない。
- ・**パラメータ**は作用していない。
- ・**連続性仮説**は明らかに事実に反している。
- ・**言語運用要因**や**普遍文法の成熟**という考えは無理にデータを説明するためのごまかしに過ぎない。
- ・**パラメータをトリガーするため拡張的な語彙習得の喚起が必要である**という考えは、この理論をリンクの問題のみを残し、それ以外は他の理論と本質的に変わらないものとしてしまっている。
- ・**実験的なデータ**は言語習得の生物学的な基盤を説明してはくれるが、描写可能な生得性までも支持してくれない。

人間の認知能力や、社会的認知能力、学習能力、コミュニケーション能力は霊長類から受け継がれた能力を基盤としており、個体発生上の特定の経験を必要としているわけではない。ただ、人間に独特なシンボリック能力の発現のためにはその基盤となる社会環境が必要であり、言語の発話のためにはその基盤としての音声・聴覚器官の運動が必要である。生物学的環境には生得的な言語構造や、知識のように表象可能な生得性を含んでおらず、人間の能力と人間的、文化的な環境が必要で、それらが力を合わせて自然言語の習得や使用を導いていると考えている。言語学習は文化学習のための適応の一部であり、人間は物やシンボル、制度などを歴史的に創造し、個体発生的に学習する能力を持っている。そしてこれらの文化能力には他人の意図を理解する生物学的適応能力があり、他人の意図を理解し、それを協力や競争のために操作し、人間独特のシンボリックな慣習を生み出す。シンボリックなコミュニケーションを可能にする適応は人間が進化により獲得したと考えている。そして霊長類から受け継いだスキーマ化やカテゴリー化、統計的学習、類推といった能力を用いてシンボル同士を結びつけ、文法化した言語構造を作り上げたとしている。言語の構造は遺伝子に組み込まれているのではなく、歴史的、文化的なプロセスの中で創造され、言語の多様性も人間活動の多様性の中で生まれてきたと考える。

言語がなぜこのように複雑になったのかという疑

問に対しては、①複雑な事態を表現するため、②状況にあった表現により効果的なコミュニケーションを行うため、③自分の心理学的な態度を表現するため、④文法化による複雑化のためという4つの説明を加えている。

言語習得とは「言語構造の構造化された目録を作り出すプロセス」であり、それには相手の意図の読み取りとパターン発見の能力が重要であることを再度強調している。

①意図の読み取りと文化学習：社会的学習は人間に限らないが、言語学習はコミュニケーション意図の読み取りを含む特別な社会的学習（文化学習）で、コミュニケーション意図を表現する大人の行為の模倣学習である。言語学習は大人の発話を耳にし、そのコミュニケーション意図を読み取り、それをコンポーネントの部分に分配し、理解可能な発話やコンポーネントを蓄積していくプロセスである。

②スキーマ化と類推：抽象的な文法はスキーマ化と類推により獲得される。使用の中で、繰り返される部分は具体的機能を表し語彙となり、抽象化される部分は抽象的機能を表し規則となる。また類推により、投げ手→動作主というように徐々に統語役割が抽象化し、構文もアイテムベース構文から抽象的構文へと抽象化が進み、統語構造が獲得されていく。

③定着と競合：定着という情報処理原理と競合というプラグマティックな原理とが一般化のプロセスに制約を与え、その共同体に慣習的な言語を学ぶ。

④機能に基づく分布分析：形式でなく、機能の類似性に基づいたカテゴリー化により、同じコミュニケーション機能を持った語句がパラディグマティックなカテゴリーを形成する。

これまで言語の産出とは規則と語を用いて一から作り出すプロセスであると考えられることが多かったが、Tomaseello は未分析の固まり表現やチャンクなど、それまでに作られた様々な構造を様々な方法で組み立てる使用基盤的な統語操作を行うと主張している。具体的には以下のような操作を行う。

①子供はかつて耳にした具体的な表現を記憶し、そのうち機能的に適した表現をそのまま用いる。

②前に使用した発話レベル構造を繰り返すが、アイテムベース構文のスロットに新たな語句を挿入したり、表現の前後に新たな語句を加えたり、too などの新たな語句を構造の中に加えたりしていく。

③発話レベルの構造や表現を用いずに、語順に関する

語用論レベルの原理や語句のスキーマを組み合わせて発話するようになる。

アイテムベースの構文であれ、抽象的な構文であれ、「発話レベル構造」が子供の初期の言語学習の目標である。2、3歳になるとより複雑な構造を学習するために発話計画ストラテジーを変化させ、既に確立したユニットの組み合わせとオンラインの適応によってより複雑な発話を産出するようになる。

言語使用場面において子供は、コミュニケーションのコンテキストに合わせて発話を組み立てる、言い換えれば、自分が言いたいことをその場の共同注意フレームに対して語用論的に位置づける必要がある。そこでは話し手の態度を示し、聞き手のパースペクティブを盛り込むにふさわしい言語アイテムや構文を選択しなければならない。聞き手のパースペクティブを盛り込むとは、発話レベルと句レベル双方において適当な形態論・統語論を用いることで、これらの決定にはより拡張されたディスコースやナラティブという、より複雑な場面で、トピック管理や節間の参照などを行う必要があるという。

子供の初期の言語表象は、具体的なアイテムベース構文であり（抽象的なスロットはある）、発話レベル構造が大人のような抽象度を持つようになるのは、学齢期近くになってからである。2歳から2歳半頃は発話レベル構造における動詞一般に関する表象はとても弱い、ある構造のタイプ頻度とトークン頻度を土台にして徐々に強さと抽象度を増し、よりアクティブな行動の決定や言語の産出に必要な強い表象を示し始める。インプット内の語彙アイテムの頻度や統計的蓋然性は、子供が言語表象を作り上げて行く上で重要な役割を果たすと共に、表象の重要な部分を形成するとしている。

子供が発話レベル構造を定着させ、抽象度を上げるに依り、具体的構文と抽象的構文が事例リンクで結ばれる。また構造は非モジュール的であったものが徐々にモジュール化し、部分-全体のリンクが形成されていく。テンス・アスペクト・モダリティなども最初は構造の島ごとに用いられるが、徐々に動詞や節の概念として抽象化していくという。

■以上、8章では生成文法の考え方の問題点を再度列挙するとともに、言語についての様々な疑問に答えつつ Tomaseello の考え方が総括されている。冒頭でも述べたように、これまでの認知言語学理論は言語

習得・教育にユニークな示唆を示しながらも、その実証性については課題として残され、その示唆するところが真に有意義であるかは未知数であった。しかし様々な実証的研究成果を踏まえ、生成文法の限界と使用基盤のアプローチの優位性を示したことは、高く評価されてよく、その結果、応用認知言語学という新たな学問分野が切り拓かれたといつてよい。

しかし、生成文法でもそうであったが、母語習得を説明するばかりでなく、母語習得とはいくつもの相違点を有する第二言語習得のプロセスをも説明することができる理論でなければならない。また、英語習得を説明できるとどまらず、その他の言語の習得をも説明できるかも重要な点である。これらの点については、Tomasello が語っていることは少なく、今後の課題として残されている。その一部は我々日本語教育学を専門とする我々こそが解決すべき責務でもある。

## 第9章 言語習得の心理学に向けて

最終章において Tomasello は自身の言語習得のアプローチの特徴を3つにまとめている。

①**機能主義**：生得主義やコネクショニストモデルが形式的なパターンの習得に関心を向けてきたが、このアプローチではコミュニケーション意図の読み取りが言語の学習において重要であるとしている。

②**構文基盤**：コミュニケーションの観点からすると発話が言語の最初のリアリティであり、部分の語や形態素でなく、全体としての構文が重要である。

③**使用基盤**：歴史的にも個体発生的にも言語構造は使用から生まれる。個体発生では具体的発話のタイプ頻度とトークン頻度に依存し、ローカルからグローバルへ、具体から抽象へ進み、「言語構造の構造化された目録」を構築していくプロセスであり、産出はその目録から様々なユニットをシンボリックに統合していくプロセスであるとまとめている。

●認知言語学は生成文法のグループのうちで、その考え方に疑問を感じた生成意味論のグループにより生み出された言語理論であり、生成文法の限界を克服することは、その出発点であり重要課題であった。認知言語学が導き出したパラダイムは、生成文法とは対極を成すものであることが Tomasello(2003)でさらに確認された。以下に見るように認知言語学(使用基盤言語学)は生成文法に対し、コペルニクスのともいえる大転換となっている。

もしこれらが事実であれば、生成文法の考えがこれまで第一言語、第二言語の習得や教育に少なからず影響を及ぼしてきたわけであり、言語習得研究や言語教育研究の再検討がぜひともなされていかなければならないと言えるだろう。

表2 生成文法と認知言語学の比較(森山)

生成文法	認知言語学
形式主義的言語観	機能主義的言語観
部分(語・形態素)→全体(構文)	全体(構文)→部分(語・形態素)
言語知識(能力)	言語使用(発話)
普遍文法→個別文法	ローカルルール→グローバルルール
抽象→具体(トップダウン)	具体→抽象(ボトムアップ)
文法とは統語規則の目録である	文法とは言語構造の構造化された目録である

## 3. 考察と課題

最後に使用基盤モデルが第二言語習得にあてはまるかについて、野田他(2001)を例に考えてみたい。

野田他(2001)では、第二言語として日本語を学習し、習得する際に見られる言語処理ストラテジーについて考察が加えられている。

### 3.1 ユニット形成のストラテジー

①中級レベルの中国語・韓国語を母語とする日本語学習者を被験者にして指示詞の習得を調べたところ、指示詞の使い分けは共有情報・知識や共通の経験があるかないかによるのではなく、人、先生などの具体名詞にはア系、こと、感じなどの抽象名詞にはソ系を接続し、1つのユニットを形成している(pp.20-22)。

②中級レベルの中国語・韓国語を母語とする日本語学習者を被験者にして「に」と「で」の使い分けについて調べたところ、直前の名詞に注目し、「中」、「前」など、位置を示す名詞には「に」、「東京」、「食堂」など、地名や建物を表す名詞には「で」をつけるといったユニットを形成している(pp.32-33)。

③ユニットを形成しやすいものは、上記の指示詞、助詞「に」と「で」のほか、英語の冠詞の使い分けや、3人称単数現在の-sなど、多くはそれ自体あまり意味を持たない機能語の類が多い(p.34)。

これらは1つのユニットが形成されて用いられていることから「ユニット形成のストラテジー」と呼ばれている。しかし、②を例に説明すれば、この段階では既に「上に」「東京で」といったアイテムベースの固まりの段階を過ぎ、固まりの一部がスキーマ化して「□+に」や「□+で」というようにスロットとなっており、ピボットスキーマ形成の段階にあると思われることから、「ユニット形成」という命名はあまりふさわしいとは思われない。また格助詞が述部の動詞との関連で用いられておらず、その意味で統語的シンボルとして機能していないため、アイテムベース構文の段階には至っていない。①の指示詞の場合にも、名詞句レベルのピボットスキーマ形成で、指示や照合などの機能はまだ十分でない。

ここで「ア系+具体名詞/ソ系+抽象名詞」、「位置名詞+に/地名・建物名詞+で」といったスキーマは、授業中にトップダウンで教えられたものとは無関係であり、学習者が周囲で耳にしたインプットの頻度が関連している。これは母語習得のみならず、第二言語の習得も、耳にした具体事例からボトムアップ的にアイテムベースのローカルなスキーマ(ピボットスキーマ)が抽出され、徐々に目標言語に似たグローバルなルールが習得されていく側面があることを示している。

### 3.2 付加のストラテジー

学習者は形式と機能の習得が不十分な習得初期の段階では、決まった言語形式を付加することによって、その機能を果たそうとするといい、これを「付加のストラテジー」と呼んでいる。例えば以下のような例である。

(1)先生、韓国のキムチ、食べる、できますか(→食べられますか)?

(2)ここ、名前、書きます、ください(→書いてください)。

ここで付加される言語形式というのは、「□+できる」、「□+ください」といったスロット付きの固まりが形成され、そこに具体的な行為が当てはめられたものであると見ることができ、この点は上のユニット形成のストラテジーと共通している。その意味で両者はピボットスキーマ形成のストラテジーとまとめたほうがよいと思われる。違いがあるとすれば、ユニット形成のストラテジーは名詞句のピボットスキーマ、付加のストラテジーは述部のピボット

スキーマであるという点である。付加のストラテジーは、具体事例の未分析の固まりから、可能や依頼の機能を有する「できる」、「ください」といった部分を抽出する中で、可能な行為や依頼する行為がスロットとなったものである。これは具体事例から抽象化への第一段階に見られる語句(動詞)とパターン(～できる、～ください)が同時に抽出されていくプロセスであり、これと類似のことが母語習得でも行われていることが Tomasello (2003) の第4章などで示されている。但し、例文の(1)、(2)を見ると、単なる語結合の段階にとどまっていると見ることもできるかもしれないが、とりあえずスロットの場所が安定していることから、語結合よりはピボットスキーマの段階に達していると考えることができる。

以上見てきたように、野田他(2001)で述べられている第二言語習得時の言語処理ストラテジーは、母語習得でも見られる使用を基盤としたボトムアップのプロセスの1つであり、第二言語習得のプロセス(の一部)に、母語習得と共通した使用基盤、ボトムアップのメカニズムが存在していることを示している。

### 3.3 日本語と単一プロセスの使用基盤モデル

最後に日本語の抽象的構造形成のプロセスを考えてみたい。日本語は語順が比較的自由であり、英語に比べて構文といった構造は定着の度合いが低い反面、膠着言語であるため、語レベルでのスキーマは使用を基盤として様々なものが定着していくと思われる。その一つが動詞など用言の活用形である。言うまでもなく、日本語の用言の活用はその規則が多かつ複雑で学習者を苦しませる。それらの文法知識はどのように学習者の脳内に形成されているのだろうか。

図2は単一プロセスの使用基盤モデルを用いて日本語のテ形の言語知識を図式化してみたものである(単に図式化してみたもので実証されたものではない)。言語知識には意味と形式の両側面があるが、図2は形式の側面のみが描かれている。形容詞のテ形の記述は紙面の都合で簡略化されて描かれている。

この図において重要なのは以下の2点である。

①**極大主義**: テ形に関する知識は語彙と規則による二重プロセスではなく、多層構造になっている。また言語知識が最もシンプルな規則と語彙によると考



える極小主義の考えに反し、多層を成すこの図の全体が言語知識を構成し、単一プロセスで機能していると考えており、極大主義的である。

②ボトムアップ：この言語知識は使用を通じてボトムアップ的に作り上げられたもので、何らかの生得的な言語知識や表象によりテ形の言語知識がトップダウンにできあがったものではない。

最下段はテ形具体事例である。どれも太線の四角で囲まれているのは、日常の使用の中で定着が進み、最も活性化されやすくなっていることを示している。但し最下層の具体事例が常に定着しているとは限らない。例えばル形（辞書形）はよく用いられるがテ形はめったに用いられない動詞があるとすれば、それは定着の度合いは低く、それよりも一段上の抽象的構造から産出されるということもありうる。上層の四角は具体事例から共通性が抽出されてきたスキーマを表している。スキーマにも抽象性の低いものから高いものまで様々なものが存在し、その結果多層構造になっている。それらは細線のもの（定着の度合いが低く活性化されにくいもの）が多いが、その理由は、恐らく日本語母語話者の脳内に何らかの表象が確立されてはいるものの、最下段の具体事例に比べれば定着の度合いも低く、活性化され使用されることが少ないことを示している。しかし状況によっては活性化されることがまったくないわけではない。例えば新語が造語されたような場合や、先ほど述べたようにテ形をあまり耳にしたことがない場合には、スキーマのうち最も定着したものが活性化され用いられる。例えば「とらぶる」という語が誕生したとすれば、そのテ形はその時点では存在していないわけで、下から2段目の「る→って」が活性化され、「とらぶって」となる。日頃耳にすることが滅多にない動詞をテ形で用いる状況でも同様であろう。

一方、「だべる」という語が造語された場合には、規則としては「e る→e て」が活性化され「だべて」となりそうであるが、実際には「だべて」が用いられる。これはこのような本来の下一段活用規則が活性化されるよりも意味的にも形式的にも語源的にも似た動詞の「しゃべる→しゃべって」が活性化されたために、例外的な活用のスキーマ「(e) る→(e) って」(図2には「しゃべる」「だべる」がないが、「帰って」がこれにあたる)が使用されるようになり定着したものと思われる。形式教授の授

業では最下段の具体事例より、それより上の文法規則が知識として教え込まれることが多いため、学習初期にはそれが活性化されやすく、テ形も文法規則から作られることも十分にありうる。しかし教室学習であっても、その過渡期の中間言語においては、インプットされた具体事例の頻度の影響を受けやすく、規則中心のトップダウンのプロセスと、具体事例中心のボトムアップのプロセスとが補い合って習得が進んでいくことが森山(2001)で示されている。またナイダン(2007)では、中学生の学習者が来日前に授業を通じて動詞や形容詞の活用をトップダウンで学んだものの、来日後それらの知識がほとんど役に立たず、固まりからボトムアップに再度文法を定着させていったプロセスが述べられている。

もう一点、以上の考察から、潜在的にせよ、このような知識が日本語母語話者の脳内に確立されていると推測されるわけであるが、もしそうだとすれば、このような言語知識が普遍文法など何らかの先天的な言語知識により導き出されるとは到底考えにくく、言語知識は具体的な使用の中で形成されたと考えるほうがはるかに自然であろう。その意味でも生得主義的モデルに比べ、使用基盤モデルが実際の人間の言語知識とその習得(母語習得のみならず第二言語習得までも)を説明するにふさわしいモデルであると思われる。

#### 4. 終わりに

第二言語としての日本語習得への応用可能性についての研究は徐々に始まりつつある。森山(2005、2006b)は格助詞デの習得がプロトタイプの用法から拡張的用法へと進むことを明らかにした。また橋本(2005、2006)では幼児、ナイダン(2007)では中学生、森山(2001)では大学生(教室学習)、佐野(2006)は成人(自然習得)を被験者として、第二言語としての日本語の習得プロセスを明らかにしている。そこでは、母語習得との違いもあるが、その一方で、母語習得同様、使用を基盤としたボトムアップの習得のプロセスも見られている。また成人より年少の学習者ほど、教室学習より自然習得で使用を基盤としたボトムアップの傾向が強いようが見受けられる。年齢要因は認知発達の影響が、環境要因は、自然習得ではもっぱら具体事例に接するのに対し、教室学習では、規則(スキーマ)が与えられることが多いと推測できる。

森山 (2006a) では「認知言語学が第二言語教育へ提言すること」として、以下の7項目が示されている。このうち(1)と(2)は言語の習得が、使用(運用)を基盤としてボトムアップに進むと考える Tomasello の主張と一致している。また、(4)は習得が単一プロセス的に進み、文法習得と語彙習得とは分けることができないことを示し、(5)は、母語習得は認知能力が未発達でボトムアップ的なプロセスが中心となるが、第二言語習得では認知能力の発達によりトップダウン的なプロセスも可能となり、その点が母語習得と第二言語習得の違いであることを示している。

- (1) ボトムアップのプロセスの重視
- (2) 言語運用重視
- (3) 意味のカテゴリー構造の明示
- (4) 言語学習の語彙学習の側面の重視
- (5) 認知能力の発達に対する配慮
- (6) 百科事典的な背景知識の重視
- (7) 言語の類型論的特徴の重視

これらの提案にはまだ実証的に検証されたとはいえないものも含まれているが、これまでの応用認知言語学の成果を基盤に提案されたものである。今後これら一つ一つについて実証的な検証が行われ、日本語教育へ何らかの貢献ができるものと期待される。

注) 本稿は、森山がまとめた Tomasello(2003)の和文要旨(本報告書資料)をもとに行われた8回にわたる勉強会での議論をふまえてまとめたものである。また、本文中の図表で掲載されていないものについては、Tomasello(2003)を参照のこと。

## 参考文献

今井むつみ編著(2000)『心の生得性』、共立出版  
 岡本夏木(1985)『ことばと発達』、岩波新書  
 黒滝真理子(2005)『Deontic から Epistemic への普遍性と相対性 - モダリティの日英語対照研究』、くろしお出版  
 佐野香織(2006)「社会で生活する成人定住ブラジル人の日本語習得過程」お茶の水女子大学大学院修士論文  
 ナイダン・バヤルマー(2007)「モンゴル語を母語とする年少学習者の文法知識の形成過程—用法基盤モデルの観点から—」お茶の水女子大学大学院修士論文  
 新村朋美(1992)「指示詞の習得: 日英語の指示詞の習得の対照研究」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』4: 36-59、早稲田大学日本語研究教育センター

野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子(2001)『日本語学習者の文法習得』、大修館書店  
 橋本ゆかり(2005)「幼児の第二言語としてのテンス・アスペクト習得に関する研究」お茶の水女子大学大学院修士論文  
 橋本ゆかり(2006)「幼児の第二言語としての動詞形の習得プロセススキーマ生成に基づく言語構造の発達—」『第二言語としての日本語の習得研究』9: 23-41  
 早瀬尚子・堀田優子(2005)『認知文法の新展開: カテゴリー化と用法基盤モデル』、研究社  
 森山新(2001)「日本語動詞習得の中間言語研究」『日本学報』44: 69-84  
 森山新(2005)「認知言語学的観点を取り入れた格助詞の意味のネットワーク構造解明とその習得過程」(科研基盤研究(C)(2)、課題番号 14510615、研究代表者: 森山新)  
 森山新(2006a)『認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発研究1年次報告書』(認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発研究 課題番号 17520253、研究代表者: 森山新)  
 森山新(2006b)「多義語としての格助詞の意味構造と習得過程」『認知言語学論考』5: 1-47、ひつじ書房  
 山鳥重(1998)『ヒトはなぜことばを使えるか』、講談社  
 Akhtar, N., and Tomasello, M. 1997. Young children's productivity with word order and verb morphology. *Developmental Psychology* 33, 952-965.  
 Bennett-Kastor, T. 1983. Noun phrases and coherence in child narrative. *Journal of Child Language* 10, 135-149.  
 Bloom, L., Lightbown, P., and Hood, L. 1975. Structure and variation in child language. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 40(2).  
 Bloom, L., Lifter, K., and Hafitz, J. 1980. The semantics of verbs and the development of verb inflections in child language. *Language* 56, 386-412.  
 Bloom, L., Brooks, P., and Tomasello, M. 1999. How young children constrain their argument structure constructions. *Language* 75, 720-738.  
 Bybee, J. 1985. *Morphology: A study of the relation between meaning and form*. Amsterdam: Benjamins.  
 Bybee, J. 1995. Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes* 20, 425-455.  
 Choi, S., and Bowerman, M. 1991. Learning to express motion

events in English and Korean: The influence of language-specific lexicalization patterns. *Cognition* 41, 83-121.

Diessel, H. In press. *The acquisition of complex sentences in English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Diessel, H., and Tomasello, M. 2001. The acquisition of finite complement clauses in English: A usage based approach to the development of grammatical constructions. *Cognitive Linguistics* 12, 97-141.

Gentner, D. 1982. Why nouns are learned before verbs: linguistic relativity versus natural partitioning. In S. Kuczaj, ed., *Language development*, vol. 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kamiloff-Smith, A. 1986. From meta-process to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition* 23, 95-147.

Kawashima, M., and Prideaux, G. 1992. The function of local cues in the acquisition of Japanese temporal sentences. *Language Sciences* 14, 29-53.

Marcus, G. E, Pinker, S., Ullman, M., Hollander, M., Rosen, T. J., and Xu, F. 1992. Overregularization in language acquisition. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 57, 34-69.

Maratsos, M. 2000. More overregularizations after all. *Journal of Child Language* 28,32-54.

Nelson, K. 1996. *Language in cognitive development*. New York: Cambridge University Press.

Slobin, D. 1982. Universal and particular in the acquisition of language. In Wanner and Gleitman, 1982.

Slobin, D. 1996. Talking perfectly: Discourse origins of the

present perfect. In W. Pagliuca and G. Davis, eds., *Essays in semantics*. Oxford: Oxford University Press.

Tomasello, M. 1992. *First verbs: A case study of early grammatical development*. New York: Cambridge University Press.

Tomasello, M. 1995. Pragmatic contexts for early verb learning. In M. Tomasello & W. E. Merriman (Eds.), *Beyond names for things: Young Children's Acquisition of verbs*, 115-146. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Tomasello, M. 2003. *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

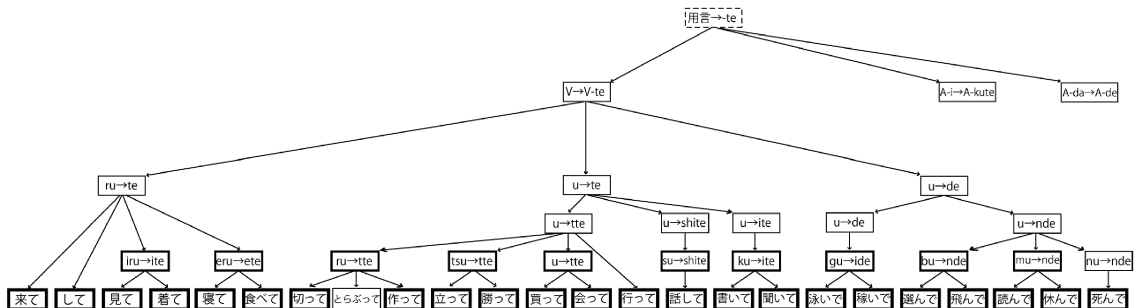
Tomasello, M., and Brooks, P. 1999. Early syntactic development: A construction grammar approach. In M. Barrett, ed., *The development of language*. London: Psychology Press.

Tomasello, M., Akhtar, N., Dodson, K., and Rekau, L. 1997. Differential productivity in young children's use of nouns and verbs. *Journal of Child Language* 24,373-87.

Vaidyanathan, R. 1991. Development of forms and functions of negation in the early stages of language acquisition: A study in Tamil. *Journal of Child Language* 18, 51-66.

\* 森山新 (2001、2005、2006b) は以下からダウンロードが可能である。 <<http://jsl.li.ocha.ac.jp/morishin1003/>>

図 2



もりやま しん／お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科  
 moriyama.shin@ocha.ac.jp

# グローバル時代に求められる 総合的日本語教育と認知言語学

森山 新

## 要 旨

グローバル時代を迎え、日本語教師は言葉だけ教えればよい時代は終わり、文化を含めた総合的な日本語教育が求められている。また異文化理解教育も、単に伝統文化などの知識を教えればよいわけではなく、異文化を読み解く能力（文化リテラシー）を育む教育が求められている。言語習得に対する考え方は、時代と共に行動主義、生得主義、認知主義へと大きく変化してきたが、21世紀を迎え、認知主義は応用認知言語学を提示し、言語教育に有益な示唆を与え始めている。グローバル時代に求められる総合的日本語教育にふさわしい言語観であると言える。

【キーワード】総合的日本語教育、文化、応用認知言語学、グローバル時代、Usage-based Model

### 1. 総合的日本語教育

「総合的日本語教育」という用語が最初に用いられたのは、2001年にソウルにおいて実施された「日本語教育国際シンポジウム（主催：日本語教育学会・韓国日本学会）」の時である（その内容は、水谷・李編（2002）にまとめられている）。その後、本学大学院主催の「第3回国際日本学シンポジウム」でも「国際日本学との連携による総合的日本語教育」というパネルディスカッションが開催され、それを契機に比較日本学研究センターでは「グローバル時代の総合的日本語教育」という研究プロジェクト（代表者：森山新）を立ち上げている（森山 2004）。つまりグローバル時代に求められる日本語教育は総合性が求められるということである。

今や日本語教師は言葉だけ教えればよいという時代は終わった（平畑 2006）。それは日本語教育能力検定試験の出題範囲を見ても一目瞭然である。出題範囲には、いわゆる言語一般だけでなく、社会・文化・地域、言語と心理、言語と社会、言語と教育など多岐に渡っており、日本語教師が言葉だけでなく、コミュニケーション能力、文化なども教える能力が求められていることがわかる。文化も、祭り、茶道などといった伝統文化を教えるだけでなく、最近では異文化を読み解く能力（文化リテラシー）を教えることも求められている。

言わばグローバル時代を生きていくための人間性を教えることすらも日本語教師に求められているわけである。

本稿は、近年「応用認知言語学」を打ち出し、言語習得や言語教育の分野に積極的な提案を行っている認知言語学が、グローバル時代に求められる総合的日本語教育にふさわしい言語観を提供することを示すことにその目的がある。

### 2. 文化

「文化」の意味は歴史的に変化してきたが、今日では、人間が自然に手を加えて形成してきた物心両面の成果を指す。そして物質的な成果は「文明」という用語を使い、文化は精神的な成果を指すのが普通である。

さらに動物学者の立場から言えば、文化とはそれぞれの種が「環境に対し適応しながら勝ち取ってきた成果」を指す。ではヒトという種が勝ち取ってきた成果とは何であろうか。水島（2005）によれば、ヒトは直立二足歩行をすることにより、生物学的には不利な立場に置かれたが、反面、両手が自由になり、道具を使い、また作ることができるようになり、身体的能力の拡大を勝ち取った。さらに直立することで大きな頭が支えられるようになり、大脳皮質の発達を促した。その結果、他の生物は感受系と反応系を持ち、それを用いて外

的世界と直接的、本能的に対峙しているのに対し、人間は感受系と反応系の間象徴系を持つようになり、象徴系を介して世界を見つめ、象徴系を用いて世界に対するようになった。人間が作り上げた主観的で象徴的な世界が「文化」である。人間は文化の中に住むようになったのである。池上(1993:747)はこのことについて次のように述べている。

人間以外の生物体の場合、自らの周りをどのように意味づけ、分節し、環境世界を創るかということは、殆ど本能的に埋め込まれているわけである。従って、そこには学習も忘却もない代わりに、環境世界は固定されたままである。一定範囲の刺激に対して一定の反応が本能的な回路によって極めて確実に起こるのであろうが、新しい創造も原則として起こらない。それは閉ざされた世界である。

人間の場合は状況が違う。そこでも他の生物と同じ本能によって支えられた世界はある。しかし、人間の場合はそれにとどまらない。新しい事態に出会い、それを主体的な思考を通して意味づけし、適切に反応する——こういう経験を通じて、人間は本能的な刺激反応を超えたレベルでもう一つの分節された世界を創り上げて行く。その分節の項目の重要なものには言語によるラベルが与えられ、そうなればそれは文化的遺産として伝えられるものとなる。ある言語を身につけることによって、ある一つの意味づけの体系を身につけるということになるわけである。人間の場合、本能という、他の動物と同じいわば自然のレベルでの環境世界の他に、もう一つ、人間自身が自らの周囲との関わりを通じて構築した文化のレベルでの環境世界に住んでいるわけである。

池上也語っているように、文化は言語を通じて体系化され、学ばれ、伝承され、共有される。その結果、共同主観が形成され、共通の文化がかたちづくられるようになる。国家が成立すると、国民教育・言語の統一がなされるようになり、文化の共有化はよりいっそう進み、日本であれば「日本の文化」といった比較的均一な文化の形成が促進される。しかしグローバル化が進み、ボーダレスの時代を迎えた今日では、今までのように、「日本の文化」といったことが言いにくくなって

きた。このような中での文化教育は、多様性への柔軟な理解を促す教育が必要で、知識よりは能力（リテラシー）を育む教育が求められている。

### 3. 認知言語学

これまでの言語学は往々にして、言語というものを人間とは切り離して考える傾向があった。とりわけ 20 世紀の言語学は科学を志向するあまりに、人間や目に見えない要素を極力排除しようとした。しかし認知言語学は言語を認知（人間の営み）との関わりの中で見つめている。認知研究は人間性の研究でもあり、認知言語学は後で詳述するように人間の経験（文化）を取り込んだ言語観である。それゆえ認知言語学は文化をも取り込んだ「総合的日本語教育」を考える際に様々な示唆を与えてくれる。

#### 3.1. これまでの理論との比較

認知言語学をこれまでの言語理論、言語習得理論、カテゴリー観と比較すると次のようになる。

##### 3.1.1. 言語理論

構造主義的な言語観では、言語を、人間を排除して客観的に見つめようとしていたが、認知主義的な言語観では人間との関わりの中で言語を見つめようとしている。

##### 3.1.2. 言語習得理論

行動主義的な言語習得観では、人間を動物と同一視する傾向があり、言語習得も「刺激と反応の連合」として説明しようとしていた。続く 1960 年以降の生得主義的な言語習得観が支配した時代には、人間の頭脳をコンピュータのメタファーでとらえ、生得的に埋め込まれた「言語習得装置（普遍文法）」を仮定して説明を試みた。これに対し 1980 年以降に台頭した認知主義的な言語習得観は、言語習得などの言語活動を、「人間の営み」としての認知活動の一つと考えており、そこには人間の文化の全てが含まれる。

##### 3.1.3. カテゴリー観

「古典的カテゴリー観」ではカテゴリーは意味素性により客観的に決められると考え、そこに人間が関わる余地はないが、認知主義では「プロトタイプカテゴリー観」を受け入れ、カテゴリーとは人間が同じ意味を付与し、同じラベルで呼び合うものの集まりであり、人間が認知能力によって主観的に作り出すものであると考えている。そし

て人間が脳内に形成したカテゴリーに貼ったラベルが言語である。

### 3.2. 認知言語学と日本語教育

次に文化や言語習得など、日本語教育と関連した認知言語学の特徴をいくつか紹介する。

#### 3.2.1. 百科事典的意味観（フレーム）

従来、意味は言語が持っているもの（属性）と考えられてきた。そして意味とは「辞書の意味」を指すことが多かった。しかし認知言語学では、言語の意味には辞書の意味だけではなく、人間が経験する全てが含まれる。例えば「mother」という語の意味は、単に「女性（female）」の「親（parent）」を意味するだけではなく、自分を産み、おむつを取り替え、やさしく抱き、乳を与える、最も身近な存在、といった日常の経験から得られる全ての経験が一つのカプセル（フレーム）のように意味として取り込まれている。このような意味を「百科事典的意味」という。

当然のことながら、このように経験に根ざした百科事典的意味は、個人により、育った環境により異なり、また文化が反映する。そしてそのような意味は言語によって受け継がれ、共有されるため、言語が異なると、ラベルや辞書的意味は同じでも、背景の百科事典的意味がまるで異なることがある<sup>1</sup>。例えば「猫」は日本語でも他の言語でも、ある哺乳類を指すという点では同じであるが、その背景にある百科事典的意味はかなり異なっていることがある。日本では、「猫」は犬と並んで人間のペットとして飼われ、身近に存在する動物であり、時には甘えて人間にかわいがられるが、犬とは異なり怠け者であったりずるがしこい動物であったりする。これに対し韓国ではペットとして飼われることは少なく、決して身近な存在とは言えない。したがって日本で『我輩は猫である』という小説は、人間の身近に生活する猫のアンクル（視点）から、人間の生活模様を風刺的に描き出した小説となるが、韓国では猫の視点からの描写は人間の身近なアンクルからの描写にはなりえず、夏目漱石がわざわざ猫に扮してまで作り出したアンクルは、韓国語に翻訳され韓国文化に持ち込まれた途端、意味をなさなくなってしまう。むしろそのようなアンクルは、ラベルは異なるが、「ハエ」のほうが近いかも知れず、実際に韓国ではかつて、ハエの視点から人間の生活模様を描い

た新聞の連載小説があったという。

また日本では電車の中で携帯電話に関するマナーが厳しいが、韓国ではそうではない。これは携帯電話がうるさいと思った時にそれぞれの言語で発せられる「ちょっとうるさいのですが」といった表現（ラベル）は同じでも、その背景的な意味が日韓の間で異なることによる。日本であれば普通、このような発言の背後には、相当程度我慢した挙句、我慢が限界を越えた時に発せられる言葉であり、喧嘩の一步寸前であるというスクリプト（文脈）が存在することが少なくない。したがって、こうした発言の行使は極力避けなければならない、そのためには予め「携帯は使わないようにしましょう」というルールが必要になる。これに対し、韓国では、普通、そのようなことは日本ほど多くはなく、「ちょっとうるさいのですが」といった発言は、ある意味で相手との交渉の始まりであり、我慢し続け、もう我慢の限界、喧嘩寸前といったスクリプトは存在しないことが多い。したがってうるさいと感じればその場その場で交渉し、交渉の結果、携帯を使うのをやめることもあれば、相手の事情を理解し携帯をそのまま使うこともありうるものであり、そう考えれば「携帯を使わない」という事前のルールはさほど必要ではなくなる。「ちょっとうるさいのですが」のラベル（記号）としての意味（辞書的な意味）は同じでも、その背景にある百科事典的意味（スクリプト）が異なるのである。

また日本人は前日に親しくなった友達でも、翌日になると始めは敬語で話しかけたり、ある一定の距離を置いて接したりする。すると韓国からの留学生などは、昨日あれほど親しくなったはずなのに、なぜ今日はこんなに距離を置くのかと、昨日の親しげな態度は偽りであったのではないかと思ったり、かつて日本事情の授業などでステレオタイプ的に習った日本人の「本音と建前」の使い分けを思い出し、やはり日本人は二重人格者だと考えてしまったり、日本人と親しくなるのが難しいと感じあきらめてしまったりといったことも起こりうる。これもある意味では「敬語使用」や「距離」といった目に見えるラベル（記号）は同じでも、その背景の意味が言語間、文化間で全く異なるという実例である。韓国では、一旦親しくなれば翌日も前日の親密な距離感を持続する傾向

があるが、日本では、別の日に会う際には、最初はある程度の距離を置くことが多い。両者にはまったく異なる日常のスク립トが存在しているのである。そのことを理解しないと、韓国の留学生には日本人の態度が冷たく感じられ、一方の日本人には韓国の留学生の態度が礼儀知らずで性急なものに見えてしまう。

### 3.2.2. プロトタイプカテゴリー観

認知言語学ではプロトタイプカテゴリー観を採用しており、カテゴリーは人間が経験の中で同じ意味を付与した成員によって形成されると考える。またカテゴリーは毎日の経験により、典型的な成員（プロトタイプ）とそうではない周辺的な成員が存在すると考える。

そのため、人により、集団により、プロトタイプが異なったり、カテゴリーの範囲が異なったりする可能性がある。例えば同じ「友だち」という概念であっても、日常の慣習により、典型的な友だち観（どのように付き合い、どの程度深く交わり、どの程度まで依存してもよいかなど）やどこまでを「友だち」と考えるかなどが異なる。その結果、友人関係で求めるものが異なり、「友だちなのに冷たい」「友だちといってもそこまでは…」といった誤解が生じてしまう。

また異文化理解ではステレオタイプを持つことは避けるべきことであるが、ステレオタイプとは事物全てをプロトタイプで判断してしまうことである。人間の認知はプロトタイプをもってカテゴリー全体を特徴づける傾向があること、カテゴリー成員は全てが均一ではなく、プロトタイプ成員とともに、例外的、周辺的成員も存在するのが当然であることを理解するようになれば、ステレオタイプで物事を見つめることは少なくなる。例えば、日本人には典型的な日本人とそうでない日本人が存在することが容易に理解できるようになり、古典的カテゴリー観のように全てを均一の成員からなると誤解することはなくなる。つまりプロトタイプカテゴリー観は、異文化をステレオタイプで見ることを防いでくれる。

### 3.2.3. 解釈の仕方と言語の種類

池上（1993）も述べていたように、客観的な外的世界をどのように解釈するか、どのように意味づけ、切り分けて、カテゴリー化するかは、文化を形成し、その方法にはいく通りもの可能性があ

り、言語はその一つを選択して慣習化している。その結果、言語により慣習化の仕方が異なり、異なる文化を形成する。

例えば日本語は類型論的に「主観的把握型」の言語であり、「客観的把握型」の言語である英語とは対極をなす。それが授受動詞、受身（ヴォイス）、経験的動作などの表現のしかたに相違をもたらしている（森山 2006）。こうした言語類型への理解は言語転移を少なくし、言語に対する概念変化を促し、第二言語習得を助けるであろう。

そればかりか、言語種類の違いに対する理解はコミュニケーション上の誤解や対立の緩和にも役立つ。どのような言語も、話者が自分の目で見、考えたことを表現し思考する手段としての側面と、他者とのコミュニケーションを行う手段としての側面の両面とがある。そのどちらを優先するかは言語により異なっており、日本語のような主観的把握型の言語は前者が、英語のような客観的把握型言語は後者が優先された結果である。池上（2000）によれば、主観的把握の日本語は「モノログ型」であり、「聞き手責任」となりやすく、「客観的把握型」の英語は「ダイアログ型」で、「話し手責任」になりやすいという。その結果、欧米人は物事を論理立ててはっきり言う面があり、日本人は相手に言外の意味を読み取ることを期待しがちなところがある。このように把握の主観性の違いは、コミュニケーションを行う際に、表現のしかたの違いとなり、それが誤解を生む原因ともなる可能性がある<sup>1</sup>。言語種類の違いの理解は、こうしたことへの理解を促し、円滑なコミュニケーションを行うことに役立つであろう。

また文化によって、語彙体系の切り分け方に違いが生まれる。稲作を営み、米を主食とする日本では、米に「稲・米・ご飯」といった下位カテゴリーが存在するが、米を主食としない英米では「rice」一語でことが足りる。その一方で肉食の文化圏では肉に「beef・pork・chicken」といった下位カテゴリーを持ち、「～ meat」とは通常言わ

<sup>1</sup> ここで言わんとしていることは、言語は認知過程に決定的な影響を及ぼすとする、いわゆる「言語決定論（サピア=ウオーフの強い仮説）」ではなく、言語の種類論的特徴が表現の違いとなり、コミュニケーションにおいて理解のズレや誤解、対立を生む原因となりうるということである。

ないが、日本語では、どれも「肉（牛肉・豚肉・鶏肉）」である。血縁関係が重視される韓国では、親族関係を表す用語が非常に発達している。このように言語は文化によって多様性を示すが、このような言語の多様性も、文化の違いを意味に含みこんでいる認知言語学的な言語観では、容易に理解が可能である。

#### 4. 応用認知言語学

最近、認知言語学は「応用認知言語学」を提示し、言語習得や言語教育などの応用言語学の分野に有意義な示唆を与えている。ラネカー (Langacker, 1991) は「Usage-based Model (使用基盤モデル)」を提唱し、言語の習得は、①生得的言語能力より言語使用が重要であること、②トップダウンではなくボトムアップのプロセスで進むこと、③規則（文法・統語）の習得が中心ではなく、語彙などの用例の習得が中心であること、④文法の習得は語彙などの用例を習得する中でパターンを見出し、抽出された抽象度の高い語彙（スキーマ）であること、などを提示し、生成文法の問題点に代案を示している。

またトマセロ (Tomasello 1992) は様々な実験を行い「Verb Island Hypothesis (動詞の島仮説)」を提示し、ラネカーのモデルの正当性を実証的に示している。これらは言語習得・言語教育に有意義な示唆を与えている。

認知言語学が主張することが事実ならば、言語の習得は日常の使用の中でコンテキストをも取り込みながらボトムアップ的に進む。そのために、日常の習慣や文化など、全てが言語の意味の中に取り込まれ、それが百科事典的な背景知識を形成するのである。これを第二言語教育に応用すると、言語の学習は日常の言語的・非言語的な習慣や文化などから切り離すべきではなく、学習言語をとりまく様々なコンテキストを、実際の体験を通じて背景知識として取り込む必要があるということになり、単に文法や語彙といった言語知識を切り離し、コンテキストなしにトップダウンで教える外国語教育の問題点が浮き彫りになってくる。同時にプロジェクトワークや内容中心の教授法、さらには国際交流など、コンテキストが豊富な活動や交流実践の中で言語を習得することの重要性が明らかになってくる。

#### 5. 総合的日本語教育へ

2001年に「総合的日本語教育」という用語を初めて用いた李は、李(2004)の中で「総合的」という用語について具体的に言及し、以下の3つの総合化を挙げている。

- ① 技能の総合化
- ② 認知的総合化
- ③ 知的総合化

①は「聞く・話す・読む・書く」といった言語4技能を別個に教えるのではなく、総合的に扱うこと、②は統合教科的現場体験学習としての「総合教育」を実践すること、③は日本学の関連領域を学際的に結びつけて学ぶことの重要性を意味している。また李(2006)では以下に示すように、教授法として国際交流をとらえ、「交流型日本語教育」を提唱している。

交流は文化という先入観抜きに、人間同士の接触により「個の文化」の理解への入り口となる。しかし交流による接触は異文化理解の入り口にすぎない。異文化理解のきっかけとしての「交流」をより効果的にするために「交流」の教授法としての位置づけが求められる。

李が所属する同徳女子大学が本学の提案に賛同の意を示し、毎年共催で「日韓大学生国際交流セミナー」を実施しているのも、そのような考え方が背景にあると考えられる（詳しくは、お茶の水女子大学国際教育センター(2005a, 2005b)を参照)。同徳女子大学の学生は、日本の文化を学び、韓国の文化を紹介する国際交流の中で、日本語を学んでおり、日本語にとどまらず、日本の伝統文化や日本人とのコミュニケーションに介在する文化を体験的に学び、さらには自文化を伝え、異文化を読み解く文化リテラシー能力までをも学んでいるのである。

総合的日本語教育は、言語と共に文化を取り入れ、日本学全般が学際的に連携することによってはじめて成り立つが、認知言語学は人間の営み全般を射程におさめ、言語と文化を区別しないため、多言語多文化社会に求められる総合的日本語教育を支えるにふさわしい言語観であると言ってもよいだろう。



【付記】本稿は2006年9月11日から16日まで「魅力ある大学院教育」イニシアティブ<対話と深化>の次世代女性リーダーの育成のためのプロジェクトとして、本学と北京日本学研究中心との間で行われた「ジョイント教育」の際に、北京日本学研究中心で開催された日本学総合講座第1回講演「総合的日本語教育と認知言語学」（北京日本学研究中心主催）の内容を、内容的に補足、発展させ、まとめたものである。講演内容については森山（2007）を参照のこと。

## 注

1 Lee(2001)では、様々なレベルで起こるフレームのズレがさらにフレームの不一致を生み、多くの言い争いや異文化摩擦が生じることを具体的な談話事例を用いて説明している。

## 参考文献

池上嘉彦（1993）「訳者解説」ジョージ・レイコフ『認知意味論』、紀伊国屋書店、745-763。  
池上嘉彦（2000）『「日本語論」への招待』、講談社。  
李徳奉（2004）「韓国における総合的日本語教育と日本学の連携事情」『第5回国際日本学シンポジウム報告書』お茶の水女子大学大学院人間文化研究科、(1)19-22。  
李徳奉（2006）「日本語教育を生かすためのリソース・リテラシー」『「魅力ある大学院教育」イニシアティブ<対話と深化>の次世代女性リーダーの育成 平成17年度活動報告書（海外研修事業編）』、お茶の水女子大学大学院人間文化研究科、11-12。  
お茶の水女子大学国際教育センター（2005a）『第1回

日韓大学生国際交流セミナー報告書』。  
お茶の水女子大学国際教育センター（2005b）『第2回国際大学生国際交流セミナー報告書』。  
平畑奈美（2006）「アジアにおける日本語母語話者教師の新たな役割：望まれる資質とは何か」『韓国日本学会第72回学術大会予稿集』、360-365。  
水島裕雅（2005）「世界の中の日本文化」『講座・日本語教育学 第1巻文化の理解と言語の教育』、スリーエーネットワーク、2-15。  
水谷修・李徳奉編（2002）『総合的日本語教育を求めて』、国書刊行会。  
森山新（2004）「国際日本学との連携による総合的日本語教育」『第5回国際日本学シンポジウム報告書』お茶の水女子大学大学院人間文化研究科、(1)29-31。  
森山新（2006）「応用言語学的な日本語教育の試み」『2006 JCLA Conference Handbook』、日本認知言語学会、56-59。  
森山新（2007）「総合的日本語教育と認知言語学」『「魅力ある大学院教育」イニシアティブ<対話と深化>の次世代女性リーダーの育成 平成18年度活動報告書（海外研修事業編）』、お茶の水女子大学大学院人間文化研究科（近刊）。  
Langacker, R. W. (1991) *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Mouton de Gruyter, Berlin-New York.  
Lee, D. (2001) *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Oxford University Press.  
Tomasello, M. (1992) *First Verbs: A case study of early grammatical development*. New York: Cambridge University Press.

もりやま しん／お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科  
moriyama.shin@ocha.ac.jp

# 日本語の可能表現の意味変化とその方向性

## —英語のモダリティとの対照から—

黒滝真理子

### 要 旨

日本語のモダリティは多義性の解消により未分化から分化へと意味変化していき、現在のモダリティ体系を構築してきた。その方向性は、通言語的にいわれる文法化の一方向性仮説とは異なる。本稿の目的は、英語との対照分析により日本語のモダリティが epistemic modality をプロトタイプとした体系であることを論証し、通時的なデータにより特異な意味変化の方向性の誘因を解明し、さらにはその動機付けとなる認知メカニズムを考察することにある。

「いかに変わったか」という変化の面のみならず、「なにゆえに変わったか」という変化の誘引の解明を試みることで、体系の違いの背後にある〈事態把握の仕方＝認知〉の日英語間の相違を論証する。

【キーワード】 epistemic modality、文法化、状況可能、プロトタイプ、自発

### 1. 英語 can の文法化と意味変化

Bybee, Perkins and Pagliuca(1994)は形態類型論と文法化パターンとの相関を論じ、その6章で次のように指摘する。即ち、モダリティの普遍的な発達（文法化）経路には、(1)agent-oriented modalities > speaker-oriented modalities (2)agent-oriented(deontic) modalities > epistemic modalities がある。具体例を挙げると、①ability > root possibility > epistemic possibility ②desire > intention > future ③obligation>intention>future がある。そして、deontic modality と epistemic modality の両義を一モダリティ形式で表す多義性がみられる。

とりわけ、可能表現のモダリティ化には2経路が考えられる：(a) ability > root possibility > permission, (b) ability > root possibility > epistemic possibility。Heine&Kuteva(2002)も、(a) ABILITY > PERMISSIVE と (b) ABILITY > [epistemic] POSSIBILITY の2経路をあげている。Heine&Kuteva(2002)では、世界の言語の可能形式は元来、(a) ARRIVE, (b) GET, (c) KNOW (mental ability), (d) SUITABLE といった概念が変化したものであるとしている。Bybee et al.(1994: ch.6)も、(a)know how to (mental ability), (b)arrive at, (c)get, obtain (in a construction whose meaning is to manage to complete an act)を可能形式の起源としている。全てにおいて共通している

概念は ABILITY である。

Traugott(1989)は、epistemic modality の発達過程として[main verb > premodal > deontic > weak epistemic (habitual, future) > strong epistemic] というように、客観的な事態から主観的な事態、そして言語行為の妥当性への変化の傾向を提示している。英語のモダリティの発達経路には[deontic modality > epistemic modality]の一方方向性がみられる。例えば、may の場合、[能力がある > 実行の可能性がある > 実現の可能性を認める]というように、客観的事態から主観的態度へと意味拡張が起きている。

ここで、may の通時的発達過程をみてみよう。may は古英語期における“to be strong”（肉体的能力）を表す本動詞 *magan* に由来し、中英語初期にはその意味は一般化し、その後 root possibility (to be able)、permission(近代英語期以降の発達)、epistemic possibility (It is possible) という順に意味拡張していった。元来本動詞であった may が助動詞として文法化されてきたのは、中英語から近代英語にかけてである。法助動詞 can, may, must のうち epistemic 用法を最も早く発達させたのは may である。その epistemic 用法の萌芽は既に古英語期に存在していたようで、中英語期にはその用法の発達が本格化したとされている(Visser 1963-73: § 1654)。

Bybee(1988:257)は、epistemic may の発達過程

を(1)のように説明する。

(1) The sense of *may* goes through the following stages:

- physical enabling conditions exist in the agent
- enabling conditions exist in the agent
- enabling conditions exist
- for the completion of the main predicate situation
- enabling conditions exist
- for the truth of the whole proposition

(1) (i)の段階で *may* は命題の表す行為を実行する肉体的能力が動作主に内在することを示し、(ii)では「肉体的(physical)」という限定を喪失し、動作主に内在するなんらかの能力(内在的能力)を担うことを表す。さらに、(iii)では、状況的能力が伴い、行為の実行を可能にする条件が整っているという *root possibility* が現れる。この意味は現代英語では文語体にのみ残存しているものの、通常使われない用法である。*may* が *can* と代替不可能な用法として(iv)のような意味特性が特徴付けられる。これは、命題が真であることを可能にする条件が整っていること<sup>1</sup>を表す *epistemic possibility* である。*enabling conditions* の対象となる領域が、(i)～(iii)の場合命題の表す行為の実行であったのに対し、(iv)の場合には命題の真実性へと変化していることが(1)から窺えよう。この(iv)の意味変化を *Bybee* は、*Traugott*(1988)と同様、語用論的強化が要因となって引き起こされたものとみなしているようである。この *epistemic possibility* ばかりが現代英語では言語慣習化していった、*may* の語義として認識されるに至り、その用法が確立していったと考えられる。例えば、*She may say.* は元来「彼女は言うことができる」という能力を表していたが、この意味は「(だから)彼女は言う可能性がある／かもしれない」のような会話的含意を持ち、この含意が語義として言語習慣化して *epistemic possibility* 用法が生まれるのである。この *may* に関しては、中英語期における *deontic* の用例の多くが *epistemic* の含意を担っていることから、含意の慣習化というメカニズムによって意味変化を説明することが容易である。

以上の先行研究から、次のような英語モダリティの意味変化がみられる。まず、主動詞から法助動詞へは、脱範疇化という文法化過程を辿る。さらに、

法助動詞の *deontic* 用法から *epistemic* 用法への発達においては、メタファーというプロセスを辿って、客観的態度から話し手の主観的態度へと移行していく。後者のプロセスは、文法化の後期段階にあたり、文法化というよりもむしろ「語用論化 (*pragmaticalization*)」<sup>2</sup>といえよう。

興味深いことに、このような一方向性仮説に反して、「可能」を表すモダリティには異なる意味変化がみられる。典型例として *can* の意味変化をみてみよう。*can* の意味の一般化過程を *Bybee* (1988:255)は(2)のように分析する。

(2) The sense of *can* goes through the following stages:

- (i) mental enabling conditions exist in the agent
- (ii) enabling conditions exist in the agent
- (iii) enabling conditions exist
- for the completion of the main predicate situation

(2)の分析は *can* の意味が(i)→(iii)へという段階を経て含意されていた特殊な意味特性を喪失し、残った意味が一般化していく過程を示す。(i)は命題が表す行為の実行を可能にする知的条件が動作主に存在することを表し、*can* が本来担っていた *know*、*know how to* を含意する。行為の実行には知的能力のみならず肉体的能力も関わる人が多いので、後に動作主の肉体的能力も表すようになる。そして、(ii)で示されているように「知的(mental)」という限定を喪失し、動作主の能力一般を指すものとなる。さらには、動作主の行為の実行を可能にするものは動作主の能力だけではなく、動作主の外的条件(事情)によることの方がむしろ多い。この場合の意味は(iii)の段階で示されている。つまり、動作主に内在する (in the agent) 可能性(=能力)ではなく、*Coates*(1983)が *root possibility*<sup>3</sup>と呼ぶ「状況可能」を表すものである。

通時的発達過程を辿ると、古英語期には本動詞 *cunnan* (=to know)が法助動詞の *conne* (=to know how to (mental ability), to be able to)に、さらに古英語後期になって *con* (=to be able to, to have power (physical ability))の意味を派生<sup>4</sup>した。その後、中英語期になって *can* (=to be possible)の可能性の意味を、近代英語期に許可の意味を生じていたことがわかる。*Bybee* は許可 (*permission*) の *can* を *root possibility* の



のと捉えられていたため、相手に能力の有無を問うことになり失礼にあたりと解されていた。しかしながら、依頼の can を「状況可能」由来と捉えたら失礼と解釈されることはない。can には他にも多様な語用論的解釈表現 (e. g. (6b, c)) がみられる。これらは全て行為者の属性以外のものに起因するため、さらに推論を慣習化していき、それと共に「語用論的強化」をはかることによって、多様な発話の力を有していく。この場合、行為者の能力のみに固執する「能力可能」と捉えたら「語用論的強化」は起こらないであろう。

- (6) a. *Can you help me with this work?* (依頼)  
b. *I can see you tomorrow.* (提案)  
(= *There will be nothing which prevents me from seeing you tomorrow.*)  
c. *You can sit here if you like.* (指示)

以上、類型論的観点からみて、「可能」の文法化の特異性は「状況可能」が語用論的強化によって動機付けられることにあることを解明した。さらに、root possibility から permission への意味変化は通時的進化のみならず共時期的変化においてもみられると考えられる。

この「状況可能」をどう定義するかが問題となろう。「能力可能」は主語の能力・属性の有無を問うているのに対して、「状況可能」は、主語の能力・属性以外の状況や場によって、話し手という意識主体が可能かどうかを判断することを表す。その意味では、この「状況可能」は epistemic modality とカテゴリー化できよう。この pre-epistemic possibility は、主語の能力・属性以外の状況や場によって可能だと話し手が判断し、聞き手にその行為を促す。語用論的な推論の慣習化（「語用論的強化」）を経て依頼表現などに転化すると、それが permission へと派生する。ゆえに、主語の潜在的な能力を問題とする用法から直接発しているわけではないため、失礼ではなく、丁寧表現とみられるのである。一方、「語用論的強化」のメカニズムを経る必要のない文脈においては、純粹なる epistemic possibility となるはずであるが、その場合否定形か疑問形で使われることが多く、それ以上の進化はなかなかみられない。「状況可能 (root possibility)」は行為者の能力・属性以外の状況や

場によって、行為が可能かどうかを話し手という意識主体が判断するものである。話し手はネガティブな事態の可能性を予想した場合、それが起こるのを防ぎたいと思うのは当然であろう。その際、行為者の能力ではどうにもならないと外的状況に委ねるしかない。また、期待や予想に反して当該事態は起こっていないことを主張するためには否定辞と共起させなければならない。can に epistemic possibility が認められるのは、否定形・疑問形<sup>8</sup>という環境においてであるというように限定されているのはそのためであろう。

また、「主語の能力・属性以外の状況や場によって自然に起こる現象を話し手という意識主体が心理経験する<sup>9</sup>」という意味においては、「状況可能」には自発の意味も含まれていると考えられる。英語の自発文といえ、can を用いた構文が典型的である。

- (7) *I can see the moon.*

*I can remember him well.*

can の自発は潜在的能力 (ability) に由来するものであり、一般的には能力 (ability) のカテゴリー下にある。自発<sup>10</sup>と潜在的能力の相違点は、自発は「話し手の意識主体の中で、まさに今、自然発生している心的作用」を表しているのに対して、潜在的能力は「恒久的・能動的な能力」を表している。自発による心的作用は、まさに今その事柄が実現していることを認識するため、アスペクト的 (aspectual) であるといえよう (Coates 1983:90)。自発を典型とする英語の「状況可能 (root possibility)」は speaker-oriented であるので、やはり epistemic 寄りのものであるといえよう。“Can is by far the most common possibility modal… (Keck&Biber 2004:14)” と言われる程、可能を表す can の使用頻度は高いにもかかわらず epistemic possibility までの進化が認められないのは、この自発の意味が強いからであるように思われる。

以上、英語では、subject-oriented であれば deontic に、speaker-oriented であれば epistemic に区別される。それに対して、日本語の場合は、deontic、epistemic 両者とも speaker-oriented、あるいは、その意味拡張としての event-oriented である。このような相違点が生じるのは、英語のモ

ダリティは命題自体に関わるモダリティであり、日本語の場合は content や event のような場に関わるモダリティであるためと考えられる。その点を論証すべく次章に移ることにしよう。

## 2. 日本語の可能表現の意味変化

前述したように、英語では、subject-oriented であれば deontic 用法、speaker-oriented であれば epistemic 用法となるため、それだけ明確に分岐点などを分析できるのに対して、一方、日本語は、deontic 的な用法、epistemic 用法両者とも speaker-oriented である。例えば、「君は早く帰ってもいい」や「彼は次回合格するつもりである」の場合、deontic 的な用法を speaker の 1 人称以外で使う際は、その後 epistemic 用法の推量や文末の終助詞をつけないと不自然になる。

- (8) a. 君は早く帰ってもいいよ。  
b. 彼は次回合格するつもりだろう。  
彼は次回合格するつもりだそうだ。

また、英語では、ある主体にとって何かが可能か不可能かという問題は、常にその主体の主体性・能力や責任の問題と関わっているのである。これに対して、日本語の場合は、何かが可能であるというのは、他律的に没主体的に与えられるものと捉えられる。例えば、「今日は一緒に食べられると思う」というように、可能が自発受身的「られる」によって表現されているのはこのためであろう。

可能表現に関しては、日本語においても同様の特性がみられる。渋谷(2005:43-44)には「日本語の可能表現の内部では状況可能>能力可能>心情可能といった変化の方向が観察され、とりわけ日本語の可能形式が動作主体の外部に行為実現の条件を認める自発形式を起源とすることと関連するかもしれない」とある。日本語の可能表現が「状況可能」を源泉として speech-act 的な用法へと進化した点は、上述した英語の can が root possibility を源泉として deontic meaning の permission へと進化したことと相通ずるものがあるように思われる。これらの変化の方向性は通言語的に指摘されている能力>状況といった方向性とは異なっている。なぜ日英両言語に通言語的な意味変化と異なる現象がみられるかは、両言語が自発という特異な意味を担っている

点にあると考えられる。そこで、以下日本語的発想の代表例ともいえる自発形式をみていこう。

### 2.1 自発形式の可能表現化

「状況可能 (root possibility)」は、動作主体の能力・属性以外の状況や場を踏まえ、行為実現が可能か否かを話し手が主体的に判断するものである。「動作主の意図性が及ばず、話し手が意識主体である (speaker-oriented)」点においては、epistemic modality にカテゴリー化されよう。また、自発は「そうしようとする意志や何らかの手段・根拠がなくとも自ずとそうなっていく状態」、「動作主体の意図的な働きかけはなく、自然の力などの外的状況によって、動作が自然に実現してしまうこと (動作主体の外部の状況がどう作用するかによって自然に決まり、人為は関与しない)」を表す。例えば、自発の「もう帰国したものと思われる」においては、話し手は帰国したものと思える状況を外界の事象として受けとめ、あくまでも話し手の視点から認識している。「動作主体の外部に行為実現の要因を求める」「話し手自身が考える主体であり、その話し手の対象把握の表明である」という点で、「自発」と「状況可能」とは本質的に差はない。「話し手が意識主体である」という意味では、自発も epistemic modality 寄りのものであるといえよう。また、動作主の潜在的能力や意図性の及ばないところで動作や変化が実現する、という事態把握のしかたの「状況可能」／「自発」においては、動作主は完全に背景化されてしまう。日本語は、状況可能を出発点として、その延長線上に、自発形式 (1 人称主語)、可能形式 (人称制約無し) へと意味変化していくことが考えられる。因みに、自発文は、意図性の有無が問われていることから、基本的には一人称主語が典型的である。

可能表現には、院政期以降の助動詞 (ラ) ル、中世以降のカナフ及びそれに代わるナル、江戸後期のデキルなどがあるが、その史的変遷を渋谷(1993)を基にみてみよう。

可能表現の史的変遷 (渋谷 1993:148 - 153)

- ① 院政期以降の助動詞 (ラ) ルは、動作主体の意図的な働きかけなしに、非意図的に／自動的に／他力によって動作が実現 (成就) する／しないを表す「自発」の意味を

表す形式であったが、それが中世に至るまでに可能形式に変化してしまったと渋谷はいう。上代や中古において元来自発形式だった(ラ)ルの意味領域が、遅くとも院政期以降に可能形式の一つであった副詞エの意味領域に浸入していき、結果副詞エの衰退を招くにいたった経緯があるという。

(ラ)ルは、自発から外的条件可能、内的条件可能、さらには能力・心情可能へと意味領域を拡大していき、副詞エは、心情・能力可能の用例が多く、しかもほとんどの例が否定辞と共に起していた。(例：かの舞姫男あるをそゝのかして色々おどせば、女ごゝろのはかなくをしこめられて声をも得たてず(好色一代男 口舌の事ふれ)、天河屋の義平は男でござるぞ。子にほだされ存ぜぬ事を。存じたとは得申さぬ(忠臣蔵 10))

② カナフ及びそれに代わるナルの可能表現化  
カナフの用例は少ない。ナルは「望んでいたことが実現する。思いがかなう」(『日本国語大辞典』)の意味で、「望んでいたことが動作主体の意志的な働きかけの有無とは無関係的に実現する」という自発を表す。(例：思ふことならで、世中に生きて何かはせん(竹取) — 「思ふこと」の実現に動作主体の意志的動作は想定されず、神などの外的条件がその実現をもたらすと考えられる)

③ 江戸後期のデキルの可能表現化  
自発的に「何かが現れてくる(一種の自発)」の意味をもつイデク(出来)がデキルになった。18世紀半ば「デキル」>「スルコトガデキル」>漢語「デキル」(19世紀初頭)

やはり、これもナルから中世末期や江戸時代に多くの意味機能を担ってできたものである。ナルの可能は江戸語期全体を通して使われていた。しかも否定形が多かった：スルコトハナラヌ>スルコトガナラナイ>スルコトガデキナイ。

ナルは元来可能の意味を担っていた。

(例：「そのようなことはナルまいぞ」「ナラぬ堪忍するが堪忍」)その中核の意味が「自発」「自然展開」であるが、「上様のおナリ」などのように尊敬の意味も併せ持っていた。動作主体に対する尊敬の意を表す補助動詞としての「お〜にナル」「ご〜にナル」にも、ナルという自然展開的行為を示唆する表現が使われている。中世以降、可能表現(スルコトガナル)や 当為表現(セネバナラヌ)、禁止表現(シテハナラヌ、スルコトハナラヌ)のように多用されていた。

このことから、日本語の可能形式は禁止的な用法で用いられる場合が多いことがわかる。

ナルは中世以来多くの意味を担っていたが、江戸後期から化政期以降になって分析化=形式の透明化がおこり、意味の分化と表現の専門化が起こった。自発表現においても後部要素ナル系からイク系への交替が起こり、ナル>シテナラナイ>イケナイになる。その一方で、可能のナルがデキルと交替する。

以上、江戸時代から明治・大正にかけて「ナル」が可能表現としてかなりの勢力をもっていたことが窺える。とりわけ、「ル」「ラル」「レル」「ラレル」は、可能の他に受身・尊敬・自発など多様な意味をもち、時として判別不可能な場合もあることから、可能だけを可能動詞として分離独立させる傾向が生じたと一般に言われている。さらには、可能動詞の増加が、それまで支配力の強かった形式名詞「こと…」類の減少を導き相補関係にあった。

## 2.2 多様な自発形式

このような自発形式から起こる変化は、日本人の根本的な認知様式が誘発しているように思われる。即ち、「動作主体(話し手)の意志的・主体判断的な働きかけが行為の実現を可能にする」という考え方よりも、「自然な成り行きの結果、自然に誕生し可能になった」と考える、日本人の認知能力である。あるコトが可能になると、自然の成り行きゆえ「できるようになった」となる。即ち、日本人が考える可能は努力の賜物として獲得するものではなく、自然の成り行きの結果としてコトが「現れてくる」と捉えられるのであろう。因みに、「出来る」は「いでくる(カ行変格活用)>でくる(カ行変格活用)>(江戸時代)できる(上一段活用)」へと変化し

た。「いでくる」の元来の意味は「無かったものが新たに生ずる」で、自発（自然展開）を含意していた。

- (9) 倉橋の山を高みか夜ごもりに出で来る月の光  
しき (『万葉集』巻三・二九〇)

「いでくる」「でくる」「できる」全てにおいて常に自発と可能が相俟って機能していた。これらの言語事象は、日本人が古より行為の自発性、自然展開性を価値として認識してきたことを物語っている。このような認知的基盤が可能の言語変化を引き起こしてきたと考えられる。即ち、他動詞が発達している英語母語話者は「働きかけ」という現象を起こす原因にまで焦点をあてるのに対して、自動詞の発達している日本語母語話者は起こった出来事「現象」自体の中に何かをみるのである。眼前の〈いま・ここ〉の状況のみに注目し、その起因までは辿らない。

自発形式が可能以外の他の表現領域に意味拡大をする過程が敬語表現の2通りにみられる。一つには、平安時代以降における尊敬形式のル・ラルの発生である。ルは専ら受身／不可能の用法で、自然生起の用法は少ない。受身用法と尊敬用法を共有していたルルが受身用法との衝突を回避し、[ルル型>ルルから尊敬用法が切り離され「お～ある」型>「お～ある」は動詞／「お～になる」型（助動詞の接点に母音連接が生じるため）>レル型]になった。もう一つは、中世以降におけるナルの尊敬形式化である。但し、カナフ・デキルは尊敬形式にはならなかった。

現代共通語においても、自発がメタファー的拡張を起こして丁寧表現になる場合がある。例えば、文語において、意識主体の思考内容を直接的に主張し positive face を脅かす「思う」よりも、自発の「思われる」を使った方が tentative な印象を与えるような場合である。

このような「自発表現>可能表現／敬語表現」といった意味変化の背景には、日本語はモノログからダイアログへと変化していったという特異性があり、対者（聞き手／第3者）との関わりの必要性から動作主体が積極的に関与しなくてはならなくなったのだと考えられる。いわゆる「談話行為的」な機能が発達していき、とりわけ speech-act 的な用法(テモイイ、ナケレバナラナイ)の複合的表現が

近世になって多様化されていった。これらの用法は、相対的に聞き手の動作に言及するものである。可能表現や敬語表現などという discourse-marker は、「話し手と聞き手との interaction」を調整するための表現として機能する。まさに、社会的・対人的領域を意味構造に反映させているのである。おそらく時代の変遷と共に、遂行の必然性と可能性を話し手の視点のみで捉えるような話し手側からの一方通行表現だけでは通用しなくなっていったのであろう。そして、やがて話し手は聞き手との対人関係を重視する姿勢が多くみられるようになるにつれ、聞き手との相互関係を維持・構築するといった視点を含む必要性も口語体の発達と共に現れていったものと考えられる。かくして、心理的かつ社会的・構造的要因によって、丁寧さを表す discourse-marker や複合文末形式の普及が尚一層促進されていったのであろう。このようなプロセスを考慮に入れると、英語 can の許可や日本語の能力を表す可能表現「できる」のような discourse-marker が発達経路の後期段階に現れたことも自ずと理解できよう。

### 3. 形式名詞「こと…」類からみる認知類型論

中古語において可能形式は多様であり、そのバリエーションにも変遷過程がみられる。絶えず拡張したり消長したりしている中で、とりわけ〈コト〉の表現が多様な形でみられる。

補助動詞エル（口頭語：上代・中古・中世；  
文章語：一部近世以降か）

副詞エ（口頭語：上代から近世末期；  
文章語：近世から明治初期まで）

スルコトガカナフ（口頭語：中世；文章語：近世）

スルコトガナル（口頭語：中世から江戸末期；  
文章語：江戸後期・明治初期）

思考動詞レル（口頭語：上代から明治中期まで；  
文章語：近世以降か）

スルコトガデキル（口頭語：近世中期以降；  
文章語：19世紀初頭の化政期の  
江戸語資料から明治（申1999））

可能動詞（口頭語：近世中期以降；文章語：—）  
(渋谷 1993:172)

渋谷の分析から、多層化の解消により非多義的になったことが窺える。さらに、申(1999)が「コ



トガナル」と「コトガデキル」の競合・消長の意味変化に関して江戸語、東京語、国定読本を比較しながら、以下のように論じている。

「コトガナル」「コトガデキル」は江戸語資料においては、いずれも「状況可能」である。「コトガナル」(江戸語)の衰退と共に、「コトガデキル」(19世紀初頭の化政期の江戸語資料)が伸長をみせ始め、明治期には「能力可能」として用いられている。「コトガデキル」の初出資料は『浮世風呂』とされている。形式面では「コトガナル」から「コトガデキル」への移行、意味面では「状況可能」を中核としつつも「能力可能」へと伸長をみせる。明治以後の東京語では「コトガナル」による可能表現はほぼ完全に姿を消してしまう。明治半ばを過ぎると、「コトガデキル」が状況可能と能力可能の両義を担う。その後、「コトガデキル」は、先天的・後天的能力や精神的能力を全て含意し能力可能全般を担いつつも、状況可能としての用法を、その中核的なものとして維持する。この「コトガデキル」は、動作主体性の低い動詞とも共起しあうという点で制約が少なく、また補文の内容が話し手の期待するものであることが多かった。こういった条件も否定形で現れやすいことに関連しているのかもしれない。即ち、話し手の期待度と並外れて異なることに言及するのに使用されていたと考えられる。

江戸語資料において「コトガナル」は、そのほとんどが状況可能を表し、怪我などの外的状況に起因した不可能(否定形)を表している。

- (10) 北八「とつてくんな。どふもうつむくことがならぬへ。」(東海道中膝栗毛・五編・追加)  
(動作主の北八が髪結いに髪の毛の根をつめられすぎて、首を動かすことが出来ない状況)
- (11) 「口もとを塞て居ずと中へ這入なせへ。跡から這入事がならぬ。」(浮世風呂・前編・巻之上)  
(風呂場の入り口に人だかりができていて、後から来る人が風呂に入ることが出来ない状況)

「コトガデキル」の状況可能も「喰うことが出来ぬへ」のように、動作主体の主観的な気持ちが原因で出来ない状況を表している。

- (12) 「某代には江戸へ金を持って帰ることは出来ません。あれば有限つかふといふ所さネ」

(浮世風呂・四編・巻之上)

(魚が豊富で、しかも女が綺麗だから、せっかく稼いだお金も全部そこに使ってしまうため、お金を持って江戸へ帰ることはできない状況)

したがって、状況可能は、動作主体の主観に起因した不可能を表す。このような「主観的状況可能」はまさに epistemic 用法であると考えられる。

ここまで〈コト〉的表現の変遷をみてきたが、池上(1982:93)では、〈モノ〉志向的な言語と〈コト〉志向的な言語という類型的な対立が論じられている。この卓越した理論の枠組みを援用すると、「個体」とは〈モノ〉的であり、「場」=「状況」とは〈コト〉的ということになる。さらに、この対立を日英語のモダリティにあてはめると次のようになる。日本語の epistemic modality の表現形式である「カモシレナイ」「(デアル)ニチガイナイ」等は、本質的には元来〈コト〉という(場・状況)についての把握を表している。例えば、「トムはそこへ行く」〈コト〉が「カモシレナイ」のものであって、「トム」自身が「カモシレナイ」のではない。また、「トムはそこへ行くかもしれない」を英語で表現すると、“Tom *may* go there.” “*It is possible that* Tom will go there.” の2通りがある。後者の that 節を伴う表現はまさに〈コト〉的といえよう。この〈コト〉的表現は時間に左右されるものである。体験的、現象的であるといえよう。

それに対して、英語では、この〈コト〉的表現よりも、法助動詞を使った〈モノ〉的な表現の方が好まれる傾向にある。これは、英語の法助動詞が元来人間という〈モノ〉的な項を主語とする本動詞から発達し、deontic modality をプロトタイプとし文法化していったものであるからと考えられる。例えば、can (〜のやり方を知っている)、may (〜する能力を有している)のように、〈可能〉を表す英語の法助動詞は、元来人間の力(〜する力を有する)や知識(〜する仕方を知っている)を意味する本動詞から派生した。無論、法助動詞を使った英語のモダリティ表現では人間以外の項が主語になり得る。英語のように〈モノ〉志向的な言語では、本来ならば〈コト〉志向的に表現されて然るべき epistemic modality が、人間という〈モノ〉の典型を主語として選択する法助動詞(may, must etc.)によって表示されやすい。

日本語のモダリティの文法化においてプロトタイプであると考えられる epistemic modality の表現形式「カモシレナイ」「( DEAL ) ニチガイナイ」などは、本質的には元来〈コト〉についての把握を表す。例えば、「トムはそこへ行く」〈コト〉が「カモシレナイ」のであって、「トム」自身が「カモシレナイ」のではない。

主語の観点から述べると、日本語の epistemic 用法には人称制限があり、人間は主語として明記されない。とりわけ一人称の話し手は現れないことが多い。一方、non-epistemic<sup>11</sup>用法は人をはじめとする物にも用いられる。non-epistemic 用法の「ネバナラナイ」、「テモイ」、「ベキ」、「ヨウ」や「マイ」なども人称制限を考えると、元々は epistemic 用法であったと思われる。即ち、これらは元来コトについて用いられ、人などの〈モノ〉には用いられてこなかったものであるが、英語の影響で〈コト〉に人が介在され non-epistemic 用法に用いられるようになってきたと考えられる。

これらの考察からも、日本語のモダリティは、本来認知する主体がいるはずだが顕示化されていない epistemic 用法をプロトタイプとし、それを源泉とし、そこから認知する主体不在のまま人称制限もなく人でも物でも主語にとる non-epistemic 用法へと派生するといった方向性が考えられる。対象との関わりがもたらす日本語可能表現の変化には、文法化の「語用論的強化」というメカニズムが大いに働いているといえよう。

#### 4. 可能表現の特異な意味変化を動機付けるもの

日本語はさることながら、英語の can においても [pre-epistemic (限りなく epistemic に近い root possibility) modality > deontic modality] がみられた。本章では、これらの特異性を引き起こす誘因を考えてみたい。

状況可能から能力可能への意味拡張は、否定形を中心に進行したと考えられる。例えば、「コトガナラヌ」>「コトガナラナイ」>「コトガデキナイ」。とりわけ、「コトガナル」は状況可能のみで、会話文も地の文も全て否定形で現れている点が注目される。一方、「コトガデキル」は、否定・肯定の両方に用いられている。そのため、使用制限のある「コトガナル」から「コトガデキル」へと移行していったのであろう。さらに、「コトガナラナイ」の

名残りの「ナラナイ」が「しなければナラナイ(～しなければ、ある自然展開の結果が現れない)」、「かもしれナイ」や「にちがいナイ」の語尾に引き継がれていったのであろう。

- (13) 是は某に下されたほどにやる事はならぬ  
(虎明本 連歌昆沙門)

これらがやがて江戸時代には、禁止的用法へと変化する。

- (14) 「いやいや、小便のしられぬ股引ならば、買ふ事はならぬならぬ」  
(「小便のしる違ひ」露休置土産 2-1)

上述のように、「状況可能(root possibility)」は行為者の能力・属性以外の状況や場によって、行為が可能かどうかを話し手が判断するものである。話し手はネガティブな事態の可能性を予想した場合、それが起こるのを防ぎたいと思うのは当然であろう。その際、行為者の能力ではどうにもならないと外的状況に委ねるしかない。また、期待や予想に反して当該事態が起こっていないことを主張するためには否定辞と共起させなければならない。can に epistemic possibility が認められるのは、否定形・疑問形という環境においてであるというように限定されているのはそのためであろう。

以上を踏まえると、epistemic possibility を源泉とする発達経路を誘発しているものは否定辞体系の固定化ではなかろうかと考えられる。否定辞自体「話し手の命題に対する主観的な心的・感情的態度」を表す最たるものである。それが、「話し手の命題に対する心的態度」を表す epistemic modality とひきつけ合いながら共起の道筋を辿るのも理にかなっている。Horn(1989:261-262)には「モーダルの通時的変化には‘not necessary that’から‘necessary that not’という流れが観察される」という指摘がある。このことから、元来否定辞は epistemic modality との関連性の強いことが窺える<sup>12</sup>。

また、このような認知的作用があったために、否定・肯定両方を容認する「スルコトガデキル」へと移行したのかもしれない。「スルコトガデキル」は発生当初、状況可能だったが、幕末には能力可能

として用いられるようになった。明治期には「スルコトガナル」から「スルコトガデキル」への移行を完了し、意味面では状況可能を中核としつつも、能力可能へと伸長をみせる。

さらに、前章で渋谷(2005:43-44)の「日本語の可能形式には完遂形式と自発形式があるが、自発形式の種類が多様である点に日本語の特徴がある。また、日本語の可能形式は動作主体の外部に行為実現の条件を認める自発形式を起源とする。」といった論考を取り上げた。自発とは行為者の意志もなく自然に動作が起こり実現されることを表し、中古語においては高い頻度で使われていたが、現代語では思考動詞(「思われる」など)に限られている。Narrog(2002:243-244)には「中古語には既に自発の否定で、「可能」(つまり不可能)と解釈できる例がみられる」として、自発の意味が否定を介して可能へと派生していったことが示唆されている。

- (15) 庵なども浮きぬばかりに雨ふりなどすれば、おそろしくていもねられず (『更級日記』)  
(Narrog 2002:243)

Narrogによると、「自発」の否定は、動作主体が自分の意志とは無関係にある動作を行わなかった(またはある出来事が起こらなかった)ことを指す。(中略)動作が実現されなかったことが否定的な結果を伴う場合に、動作主がある動作を行おうとしても行えなかったというふうに、「不可能」として再解釈された可能性があるのではないかと思われる。」と説明している。例えば、上記の例で「自然に眠らない」ことは「眠ろうとしても眠ることができない」というように再解釈されたものであるというのである。

また、渋谷(2005)の指摘する自発形式というのは、まさに池上(1999)のいう、いわゆる「〈なる〉的言語(BECOME language、BE言語)」<sup>13</sup>や「自発(物事が『自ずから然る』ように表現しようとする傾向、動作主の働きを消去すること)」(池上1999:85)と相通ずるように思われる。前にも、root possibilityは‘external circumstances’を指し示すevent-oriented modalityであることに言及した。これも池上のいうところの〈コト〉的言語観と相通ずる。〈コト〉、即ち〈目の前の出来事、現象〉に執拗にこだわるという言語観からは〈い

ま・ここ〉における言語現象が想起されやすい。そして、この「今・ここ」こそ epistemic modality の基本概念といえよう。

以上、〈なる〉は否定辞と共に共起されやすく、それは「動作が実現しないことが否定的な結果に導かれる」ことを含意するといえよう。否定的概念が強くなるから、断定的に表現することを避けるような形式(「かもしれない」「に違いない」「はずがない」)が生じ、推量の度合いに幅をもたせるに至ったのかもしれない。

## 5. おわりに

本研究に着手した契機は、日本語の epistemic modality の典型とされる「かもしれない」「に違いない」「はずがない」に必ず否定辞「ない」がついているのは何故であろうか、という疑問からである。その疑問を解明すべく、まず、日英語の対照から一方向性仮説の反例となり得るモダリティ現象を提示してみた。次に、それらに共通するモダリティ現象が「可能」を表す表現であることから、英語 can の root possibility から permission へという特異な文法化現象を分析した。その結果、一方向性仮説の反例となる文法化現象は「状況可能」が語用論的強化によって動機付けられることに起因することが解明された。また、その特異性を引き起こす誘因が否定形式にあることも示唆した。

英語モダリティは通言語的な文法化の一方向性を辿り、[deontic modality > epistemic modality] となる。deontic modality をプロトタイプとすることから、英語の談話は対人的な〈ダイアログ〉から〈モノログ〉的な認識モードへと発達していく。一方、日本語モダリティの意味変化の経路は [epistemic modality > non-epistemic modality] である。日本語は epistemic 用法をプロトタイプとする言語であり、日本語を言語化するには、まず話し手自身で construe する〈モノログ〉的な認識モードが強く、対人機能を配慮した〈ダイアログ〉は後に発達するものであることを指摘した。それと共に、対人機能的な終助詞も発達してきた。対者との関わりがもたらす日本語可能表現の変化には、文法化の「語用論的強化」というメカニズムが大いに働いている。そのため、終助詞の発達は目まぐるしく、また著しい。これは、言語改革というものがプロトタイプの周辺で起こりやすいことを物語

っているといえよう。このように、日本語母語話者の認知メカニズムは epistemic の意味概念をプロトタイプとして捉える。これは、日本語において話し手は体験したままに話の世界を形成する傾向があり、発話内容を常に話し手からの関係で捉える傾向が強いことから窺える。日本語は、話し手が自ら体験者となって、発話内容と直接的な関わりを持つ傾向が強い言語なのである。あえて1人称主語を明示しなくても、「私」が epistemic 用法の述部に内在する。その epistemic 用法からまず発達し、対者への意識は後になって現れたのである。

このような特異性を持つ日本語の場合、「語用論的強化」などというダイアログ的な手法が特化しているわけではなく、あくまでもモノログ的であり、元来 epistemic possibility がプロトタイプである。また、[epistemic possibility > root possibility > deontic] という経路を辿るため、deontic の基本概念である「禁止」でさえ root possibility から派生する。因みに、deontic の基本概念は、英語は「許可」、日本語は「義務」である (Lyons 1977)。渋谷 (2005) も、日本語でも「禁止」を表すのは「能力可能」ではなく「状況可能」の表現であることが多いと示唆している。よって、speech-act 的な用法は全て「状況可能」という epistemic 用法から派生したと考えられる。

さらに、日本人の根本的な認知様式が誘発している自発形式から起こる変化にも触れてみた。「動作主体の外部に行為実現の要因を求める」「話し手自身が考える主体であり、その話し手の対象把握の表明である」という点で、「自発」と「状況可能」とは本質的に差がない。動作主の潜在的な能力や意図性の及ばないところで動作や変化が実現する、という事態把握の仕方の「状況可能」／「自発」においては、両者とも動作主は完全に背景化されてしまう。「話し手が意識主体である」という意味では、自発も epistemic modality にカテゴリー化されよう。

英語も日本語も「状況可能」が鍵を握っていることがわかった。その「状況可能」から「能力可能」への意味拡張が否定形を中心に進行してきたということは、日本語の歴史の中で動かしがたい事実であろう。多層化の解消により非多義性であることと語用論的強化によって意味拡張が起こることが日本語モダリティの特徴であり、とりわけ、日本語の「自発表現 > 可能表現 / 敬語表現」といった特異な

変化の誘因は丁寧という語用論的強化と否定辞であることを示唆した。日本語の epistemic modality の典型とされる「かもしれない」「に違いない」「はずがない」において否定辞「ない」がついているのもここでの考察が関連しているように思われる。この点に関する十全な論究は次稿に譲りたい。

#### 注

1. 「命題が真である可能性」とは「命題指向的可能性がある事」を示す。
2. Traugott (1995:45) が主張する { 命題構成機能 (propositional) → テキスト構築機能 (textual) → 態度表出機能 (expressive) } という文法化の傾向性に沿った機能変化に対して、Traugott and Dasher (2002:40) は、助動詞の発達、談話機能を持つ副詞や社会的直示詞の発達などの意味変化を例にあげ { 非主観的 (nonsubjective) → 主観的 (subjective) → 間主観的 (intersubjective) } という方向性を提唱する。
3. Root modality とは epistemic modality に対応するものであり、Coates (1983) は deontic modality と dynamic modality の両方をカバーして捉えている。
4. この意味変化に関しては、“He can swim.” を “He knows how to swim.” と捉えることによって can の本義も自ずと理解できよう。「あることの know-how を持っていればそのことができる」ということから「能力・可能」の意味が派生したと考えられる。
5. 語用論的推論という文法化の動機付け (メタファーやメトニミーとは異なるもの) により、会話の含意が文脈上頻繁に起こり、慣習化 = 意味化することからくる機能の拡張というものがある。このように、文脈内での解釈が定着し、その上で文法機能を担うことを「語用論的強化 (pragmatic strengthening)」という。即ち、話し手及び聞き手の語用論的推論が語や構文の意味をよりモーダルなものにしていくことをいう。因みに、Traugott & Dasher (2002:84) によると、文法化の特徴には (a) 特定の構文、(b) 意味の希薄化、(c) 語用論的強化、(d) 再解釈、(e) 構文の固定化、(f) 音韻的弱化的 6 つがあるというが、その内のひとつである語用論的強化の過程では多義が生じ、一方の意味が優勢になる傾向がある。語用論的強化は、とりわけ、モダリティや条件文といった、推論との結びつきの強い構文の発達を論じる上で有効な概念である。そのプロセスとして、Traugott (1989) は、[客観的な事態 > 主観的な事態 > 言語行為の妥当性] というような変化の傾向を提示してい

る。英語モダリティの発達である[deontic modality>epistemic modality]にもこの傾向がみられるといえよう。例えば、may の場合、[能力がある>実行の可能性がある>実現の可能性を認める]というように、客観的事態から主観的態度へと意味拡張が起こっている。

この語用論的強化とメタファーに関して、大堀(2002)は次のように言及する：「文法化の議論では、メタファーと語用論的強化は変化の動機付けの両輪としてしばしば対置される。だが、Heine et al.(1991)は、メタファーが隔たった歴史上の段階をマクロな観点から比較した結果、視野に入る変化であるのに対し、語用論的強化を支える文脈内での推論は、ミクロな観点から見た「揺れ」を捉えたものである。」(大堀 2002 : 196-97)。変化の出発点と到達点だけを見れば意味に開きがあり、異なる概念領域の間でのメタファーによる写像を考えるべき時でも、中間段階を細かく検討すれば、プロファイルの移行がわずかずつ見られ、そうした移行は文脈内での推論によって補完されているわけである。例えば、モダリティの発達については、メタファーを基盤として解釈する Sweetser(1990)と、語用論的強化を中心におき解釈する Traugott(1989)の研究が知られているが、マクロとミクロという視点から見直すことでより適切な理解ができると考えられ、両者の立場は尊重されている。

6. 但し、この場合は that stone であることも外的要因に関わっていると思われる。もし this stone であつたら、内在的能力を表すと解釈されるであろう。
7. Can が epistemic possibility に解釈されるのは、否定文や疑問文のような特別な環境においてである。
8. 疑問形は否定概念を前提として生じる。
9. 澤田(2006 : 388)には、can の「自発においては、心理(もしくは、意識)主体に、ある心的作用が自然に生じるという心的経験が表されている」と述べられている。
10. 安藤(2005 : 276)では、自発の意味の can を「顕在的能力」と称している。
11. 日本語モダリティにおいては deontic modality はないとする立場(黒滝 : 2005)から「non-epistemic 用法」と称したい。
12. また、この Horn 説は「現代英語においては epistemic 性の強い modality は否定の作用域にはない」という規則性とも調和している。
13. <なる> 的言語とは、表現される事態を全体として捉え、たとえそこに動作主として人間が関与していても

なるべくそれを際立たせないように描かないでおこうとする言語のことである。一方、英語のように、事態に関与し動作主として行動する人間に認識上の重点を置き、それをとりわけ際立たせるような表現形式をとる傾向の言語を「<する> 的言語 (DO language, HAVE 言語)」と呼ぶ。この動作主性による差異は認知類型論における対立して捉えられ、その対立の中には、幅広い日英語の差異(例えば、使役動詞対状態変化動詞の対立や名詞の数の違い等)が収斂されている。

#### 参考文献

- 秋元実治(2002)『文法化とイディオム化』ひつじ書房  
秋元実治(2005)『文法化—新たな展開—』英潮社  
安藤貞雄(2005)『現代英文法講義』開拓社  
池上嘉彦(1982)「表現構造の比較—<スル> 的な言語と <ナル> 的な言語—」『日英語比較講座第4巻 発想と表現』67-110 大修館書店  
池上嘉彦(1999)「日本語らしさの中の〈主観性〉」『言語』28-1, 84-94.  
大堀壽夫(2002)『認知言語学Ⅱ : カテゴリー化』東京大学出版会  
黒滝真理子(2005)『Deontic から Epistemic への普遍性と相対性—モダリティの日英語対照研究—』くろしお出版  
澤田治美(2006)『モダリティ』開拓社  
渋谷勝己(1993)「日本語可能表現の諸相と発展」『大阪大学文学部紀要』33-1  
渋谷勝己(2005)「日本語可能形式にみる文法化の諸相」『日本語の研究』1-3『国語学』222, 32-46  
申鉉竣(1999)「近代語可能表現の推移—「〜コトガナル」から「〜コトガデキル」へ—」『國學院雑誌』100-4, 48-62.  
ナロック・ハイコ[Narrog, H](2002)「意味論のカテゴリーとしてのモダリティ」大堀壽夫(編)『認知言語学Ⅱ : カテゴリー化』東京大学出版会. 217-251.  
原田登美(1999)「モダリティ論小考—モダリティをめぐる日本語研究の2つの動向」『言語と文化』3, 123-136 甲南大学国際言語文化センター  
Bybee, J.L. (1985) *Morphology: A study of the relation between meaning and form*, Amsterdam: John Benjamins.  
Bybee, J.L. (1988) “Semantic substance vs. contrast in the development of grammatical meaning.” *Berkeley Linguistic Society* 14:247-264.  
Bybee, J.L. & W. Pagliuca (1985) “Cross-linguistic comparison and the development of grammatical meaning”, In J.Fisiak (Ed.) *Historical semantics and historical word-formation*, Berlin: Mouton., 60-83.  
Bybee, J.L., R.D.Perkins & W.Pagliuca(1994) *The Evolution of*

- Grammar: Tense, Aspect and Modality in the Language of the World*. Chicago/London: Univ. of Chicago Press.
- Campbell, L. (2001) "What's wrong with grammaticalization?" *Language Sciences* 23, 113-162
- Choi, S. (1995) "The development of epistemic sentence-ending modal forms and functions in Korean children", In J. Bybee & S. Fleischman (Eds.), *Modality in grammar and discourse*, Amsterdam/ Philadelphia :John Benjamins, 165-204.
- Coates, J. (1983) *The Semantics of the Modal Auxiliaries*, London & Canberra: Croom Helm.
- Coates (1995) "The expression of root and epistemic possibility in English." In Bybee, J. & S. Fleischman (eds.) *Modality in Grammar and Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. 55-66.
- Heine, B. (1993) *Auxiliaries: Cognitive Forces and Grammaticalization*. Oxford/New York: Oxford Univ. Press.
- Heine et al. (1991) *Grammaticalization: A conceptual framework*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Heine, B. & T. Kuteva (2002) *World Lexicon of Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Higashiizumi, Y. (2006) *From a Subordinate Clause to an Independent Clause: A History of English Because-Clause and Japanese Kara-Clause*, Hitsuji Shobo
- Hopper, P.J. & E.C. Traugott (2003 [1993]) *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Horie, K. (2003) "Differential Manifestations of "Modality" between Japanese and Korean: A Typological Perspective." In: Chiba, S. et al. (eds.) *Empirical and Theoretical Investigations Into Language: A Festschrift for Masaru Kajita*, 205-216. Tokyo: Kaitakusha.
- Horn, L.R. (1989) *A Natural History of Negation*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Keck, C.M. & D. Biber (2004) "Modal use in spoken and written university registers: A corpus-based study" In Facchinetti, R. & F. Palmer (eds.) *English Modality in Perspective: Genre Analysis and Contrastive Studies*. Peter Lang. 3-25.
- Lass, R. (1990) "How to do things with junk: exapation in language evolution" *Journal of Linguistics* 26, 79-102
- Livnat, Z. (2002) "From epistemic to deontic modality: evidence from Hebrew" *Folia Linguistica Historica* XXIII(1/2), 107-114
- Lyons, J. (1977) *Semantics*, Vol. 2. Cambridge : Cambridge Univ. Press.
- Narrog, H. (2005) "Modality, mood, and change of modal meanings: A new perspective." *Cognitive Linguistics* 16-4, 677-731.
- Nehls, D. (1986) *Semantik und Syntax des englischen Verbs, Teil II: Die Modalverben*. Heidelberg: Julius Groos.
- Newmeyer, F.J. (1998) *Language Form and Language Function*, Cambridge, MA: MIT Press
- Sweetser, E.E. (1990) *From Etymology to Pragmatics*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Traugott, E.C. (1988) "Pragmatic strengthening and grammaticalization" *BLS* 14, 406-416.
- Traugott, E.C. (1989) "On the rise of epistemic meanings in English: An example of subjectification in semantic change", *Language*, 65, 31-55.
- Traugott, E.C. (1995) "Subjectification in Grammaticalization", *Subjectivity and Subjectivization: Linguistics Perspectives*, (eds.) by Dieter Stein and Susan Wright. 31-54. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Traugott, E.C. & R.B. Dasher (2002) *Regularity in Semantic Change*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Visser, F. Th. (1963-73) *An Historical Syntax of the English Language* Vols. I – IIIb. Leiden: Brill.

くろたき まりこ / 日本大学 法学部  
makuro@law.nihon-u.ac.jp

# 日本語学習者による発話行為 — 認知語用論的アプローチによる談話の習得 —

遠山 千佳

## 要 旨

談話の構築は多様な文脈要因が関わり、また相互行為的で動的である。このような談話の構築能力の習得過程は、言語形式による枠組みのみで測定することに限界がある。そこで本稿は、談話の流れや文脈をどう認知するか、認知能力の観点から言語使用と解釈の諸相を捉えた「認知語用論」(山梨 2001, 2004)の枠組みを用い、第二言語における談話の習得過程を考察した。そうすることにより、学習者に対して談話のメカニズムを効果的に提示するにはどうすればよいか、示唆を得ることを目標とした。

第1章では談話の習得過程を分析するために、なぜ認知語用論的アプローチが重要であるかを述べ、第二言語における談話の習得を論じるにあたり、「語用論的知識」及び「認知スキル」の本稿における定義を行う。第2章では第二言語学習者が語用論的知識を習得する際に使用されると考えられる、生得的で既に第一言語で発達している認知スキルの存在を先行研究から明らかにし、続いて認知語用論的観点からの談話展開構造モデルを紹介する。第3章では談話の推論機能の側面として発話行為の習得研究をレビューし、第4章で認知語用論の観点から考察する。第5章では今後の課題を述べる。

本稿を通し、学習者は、相互行為能力や推論能力など、生得的で第一言語習得で発達させた認知スキルを既に持ち合わせており、それを応用して第二言語の語用論的知識を習得していく可能性、認知プロセスのどの段階に注意を向けるかが習得の鍵となる可能性があることを指摘する。

【キーワード】 参照点、 推論能力、 プロトタイプ、 文脈の構築、 相互行為能力

## 1. はじめに

### 1.1 ことばによる創造的活動

私たちが言語を使用するとき、語の意味や文法さえ正しく使えていれば意図が伝えられるわけではない。言語を使用する際には、時間、場所、目的、話題やそのジャンル、参加者の立場や役割、コミュニケーションの手段、アジェンダがあるかどうか、明示的か暗示的かなど(Scollon & Scollon 2001)が絡み合い、そのときそのときの固有の文脈の中で、相手の意図を理解したり、自分の意図を伝えたりしなければならない。また、Tomasello(1999)は、特定のコミュニケーションの場面でどのような言語形式を選択するかは、聞き手がコミュニケーション上何を要求しているか、自分の伝えたいことを正確に伝えるのに役立つのは何か、どのような記述をどのような詳しさでどういう視点から伝えることが効果的なコミュニケーションを成功させるかを、話し手がどう判断するかによるとしている。つまり、話し手は自分の伝えたい内容だけを考えるのではなく、聞き手の視点や聞き手がどう理解するかという聞き手の立場を考慮しなければならない。話し手と聞き手は

お互いに立場を入れ替わりながら、参加者同士で新しい文脈を生み出していく。言葉を使用するということは、文脈を創り出していく営みであるといえる。

したがって日常のコミュニケーションにおいて常に私たちは言葉による創造的な活動をしていることになる。しかし、会話の参加者同士が把握しなければならない文脈は無限に存在し、その文脈の中で自分の意図を正確に伝えていく行為は、使用する言語の母語話者にとってさえも、表現の選択が難しかったり、誤解が生じたりすることがある。逆に予想以上の効果があつて驚く場合もある。母語でない言語を使用する学習者にとっては、母語の使用されている文化と目標言語の文化の価値観や事態に対する解釈が異なる場合があり、そのために文脈の理解の仕方が異なる場合や、文脈の理解の仕方が類似しているか相違しているかさえ自信が持てない場合もあるが、それにもかかわらず状況に適切な言語表現を選択していかなければならない。Bialystok & Hakuta(1994)は、学習者はどんな場合にどの形式をとるべきか理解しなくてはならず、その多くは文化的経験と言語の文法を越えた知識による決定が必要

だとしている。

言語学習の教室では、学習者に対して典型的な場面例を提示し、練習することはできても、さまざまな状況が絡み合い無数に存在する文脈、パリエーションの豊富な文脈を全て予想することは難しく、ある程度予想できたとしても決定的な1つの答えがあるとは限らない。中道・土井(1993)は、日本語教材に現れる「謝罪」の扱いを分析し、これまでの教材は「ことば」そのものを「重要表現」として提示することに重点があるように見受けられ、謝罪場面を構成する要因や談話の流れの分析が不十分であることを指摘している。また、教科書に提示されるモデル会話と全く同じ状況に接することは現実には決してなく、少しでも違った展開になると応用がきかなくなるようなことを避けるためには、方略の構造を分析し、その種類と配列を意識化する必要があるとしている。

本稿では、話し手(書き手)と聞き手(読み手)の相互行為によって構築される、文を超えたまとまりを「談話」として捉え、その談話における参加者が事態をどのように認知するかという認知言語学的な視点から、第二言語学習者が様々な状況に適した談話を構築するために、談話のメカニズムの何を意識化すればいいか、示唆を得ることを目標とする。また認知言語学的に捉えた談話のメカニズムとその習得との関係を、体系的に分析することを本稿の目的とする。尚、独り言や日記など、聞き手や読み手が存在しないと考えられるような場合でも、第二言語で表現する場合、話し手(書き手)は、第二言語でどのように理解されるかを意識しながら、話を展開していくと考えられるため、本稿では「談話」として捉える。

## 1.2 認知語用論的アプローチの導入

ある特定の文脈の中で、言語使用者が新たな文脈を創造していくといっても、そこには伝達内容の違いにかかわらず、人が共有できるルールがある。それは、発話と発話が行われた状況から、話し手と聞き手との関係において取り出される意味とその働きをとりあげた語用論の分野(小泉 2001)で説明されてきた。発話を言語的なものから社会的な行為へと観点を移した Austin(1962)や Searle(1969)の発話行為論、Brown & Levinson(1987)によるポライトネス理論、コンテキストから生じる会話的推意を分析した Grice(1989)の「協調の原則(Co-operative Principle)」、

人間の認知メカニズムの観点からコミュニケーションの原則を打ち出した Sperber & Wilson(1995)の「関連性理論(Relevance Theory)」、談話分析やテキスト分析では Brown & Yule(1983)や Halliday & Hasan(1981)などが、談話レベルでの語用論の理論、談話における推論を行うための原則を呈してきた(大堀 2004; 山梨 2001)。また、これらの理論によって日常言語の使用と解釈のメカニズムが示唆され、会話の推意、発話の遂行機能、間接言語行為(間接発話行為)などにかかわる言語現象、談話・テキストを特徴付ける情報の流れ、結束性、一貫性などに関わる言語現象の解明が行われてきた(小泉 2001)。

談話の構築は、話し手(書き手)と聞き手(読み手)という参加者の相互行為によってなされる。第二言語学習者は、談話の解釈者及び発信者の主体として、母語とは異なるルールをもつ言語を語用論的にコントロールしながら、相手と相互的に談話を構築していかなければならない。学習者による依頼の方略を調査した水野(1996b)の結果からは、学習者は丁寧さに対する認知は日本語母語話者にかかなり近い判断ができるが、産出の段階で、日本語の習得レベルにより表現形式の選択が日本語母語話者と異なっていることが示唆されており、語用論的な理解はできても発信していくことは難しいことが予想される。また、談話は話し手だけによって形作られるものではなく、参加者としての主体は「形作られつつある他者との交渉によって、意識され、認識され、実現され」(メイナード 2000: 70)ていく。言語使用は、そのような社会的な場で、相互依存的、共作的に実現される(メイナード 2000)ため、参加者としての主体は、相手がどのように理解するか、相手が自分にどのように理解させたいと思っているのかを認知しながら、主体自身の意図を効果的に伝えられるような談話を形成していかなければならない。

このような相互依存的、共作的な談話の構築においては、参加者が事態をどのように認知するかということをお互いに理解していくことが重要であり、それは認知言語学的な視点につながる。認知言語学は「言語を人間の心のはたらきと密接に結びつけて考えようとするアプローチ」(大堀 2004: 21)であり、「主体の身体的な経験、主体と外部世界との相互作用に根ざす身体性にかかわる要因を言語現象の記述・説明の基盤とするアプローチ」(山梨 2004: 1)である。認知言語学による言語現象の説明は、これ



まで主として語彙レベル、統語論レベル、意味論レベルの言語現象において発展してきた。山梨(2001, 2004)は、この認知言語学の視点を語用論レベルに取り入れ、「認知語用論(cognitive pragmatics)」という理論を提唱している。「認知語用論」という用語は、まだ認知言語学の分野の専門用語として使用されていない(山梨 2001, 2004)が、小泉(2001)は、語用論的分析能力が認知言語学と深く関わっているとし、「認知語用論」を語用論的基礎理論の応用として、語用論の関連分野に位置づけている。本稿は、語用論を認知言語学的に捉えて説明する山梨(2001, 2004)に基づき、「認知語用論」という用語を踏襲する<sup>2</sup>。

山梨(2001: 179-180)は、語用論研究の中でも、(1)ことばの創造的な機能の側面、(2)ことばの推論機能の側面、(3)ことばの情報構造の側面にかかわる研究は、日常言語の使用と解釈のメカニズムを明らかにするとしている。(1)は、ことばの創造性あるいは修辭的な認識を反映するメタファー、メトニミー等の言語現象の研究、(2)は会話の推意、発話行為の遂行機能、間接発話行為などに関わる言語現象、(3)は情報の流れ、結束性、一貫性などにかかわる言語現象の解明を中心とする。山梨(2001, 2004)は、この(1)から(3)の研究領域は自律的に独立した明確に区分される分野ではなく、オーバーラップしているとし、これらを認知言語学の視点から統一的で体系的に記述したものを「認知語用論」として位置づけている。

談話の構築の仕方には唯一正しい形式があるわけではなく、第二言語習得においては、学習者は異なる社会文化の中で、相手の理解や視点を推論しながら言語形式を選択し、コミュニケーションしていかなければならない。その際経験に照らし合わせ、どのような推論の仕方をすればよいかを客観的に把握することで、異なる状況において適切な言語形式を選択し、談話が構築できるようになると予想される。そこで本稿では、主体がどう事態を捉えるかという認知言語学の視点を取り入れた、「認知語用論」的アプローチにより、学習者がどのように談話を習得していくか、これまでの研究を概観し、分析する。Bialystok & Hakuta(1994)は、人間の言語に見られる類似性は、認知の仕方に関する本質的な普遍性から生じているとしている。人間に共通する認知的・社会的目的に基づいた理論は、学習者と母語話

者が普遍的なものとして理解可能であり、そのシステムをメタ認知的に理解し、必要な箇所に注意を向けることが、習得に貢献できると考えられる。また、「言語が既に存在している『現実』をそのまま描写するのではなく、言語を使うことによって新しく『現実』が築き上げられる」(松木 2004: 212-213)という構造主義(constructivism)的視座からも、共通に捉えることができる。この捉え方は、談話が静的な存在ではなく、言語使用者によってダイナミックに創り出されることを意味している。

本稿は、第二言語における談話の習得を、「認知語用論」の理論的枠組みを用いて説明する試みである。談話の習得過程の説明を目指すことから、山梨(2001, 2004)による、日常言語の使用と解釈のメカニズムを対象とした上記(1)~(3)の研究領域のうち、(2)の推論能力に関わる知識の習得研究を分析の対象とし、発話行為場面の談話の習得を取りあげることにより、新しく現実として構築される文脈を築き上げるための言語的方略を学習者がどのように習得していくかを考察することを目的とする。

### 1.3 語用論的知識

Bachman & Palmer (1996, 2000: 80)は、コミュニケーションのための言語能力は「言語知識(language knowledge)」と「方略的能力(strategic competence)」の2つの構成要素を含むとし、更に「言語知識」を「構造的知識(organizational knowledge)」と「語用論的知識(pragmatic competence)」の領域を含むとしている。「構造的知識」とは、発話や文及びテキストがどのように構成されているかに関わる知識、「語用論的知識」とは、「発話や文及びテキストが使用言語のコミュニケーション上の目標や言語使用の設定の特性に、どのように関係づけられるかということに関する知識」で、「談話を作り出したり、解釈することを可能にする」(Bachman & Palmer 1996, 2000: 79-80, 訳とページ数は大友・ランドルフの訳書による)と定義されている。主体と相手の意図の関わり合う談話の創出はこの語用論的知識に支えられていると考えられる。第二言語における談話の習得には、第二言語の語用論的知識の習得がかかわっていると考え、本稿は、その点に注目したものである。

これまで語用論的知識に関する第二言語習得研究では、学習者と母語話者の語用論的知識や、学習者の母語(以下、「L1」とする)と第二言語(以下、「L2」とする)の語用論的知識を1回の調査(single-

moment research<sup>3</sup>)によって比較し、母語の転移を論じる中間語用論(Interlanguage pragmatics)研究は数多く存在する。しかし語用論的知識の習得過程を扱った横断研究、縦断研究は少ない(Rose 2000)。その理由の1つとして、談話には言語以外の文脈が無数に存在し絡み合っているため、ある言語形式とその運用に用いられた語用論的知識のマッピングを客観的に扱うことが難しく、何を指標に語用論的知識の習得といえるのか定められないことが挙げられる。そのため語用論的知識の習得過程に関する仮説はまだ立てられていない(Rose 2000)のが現状である。本稿は、言語形式の観点からのみ語用論的知識の習得過程を論じることには限界があると考え、言語を使用する主体がどのように事態を捉えるかという認知プロセスの面からこれまでの研究をレビューし、習得過程の説明の1つの可能性を提示する試みである。このような認知プロセスの面からの談話の習得過程の説明が、言語形式の観点からの談話の習得過程を説明することに貢献しうることを期待し、また逆に言語形式の観点からの習得過程が認知プロセスの面からの説明を証明することにつながることを期待する。それにより、無数の文脈と言語形式のマッピングを客観的に捉えるための1ステップとしたい。なお、本稿では習得過程を分析の対象としたため、語用論転移を扱う single-moment research ではなく、習得過程を扱った縦断研究、横断研究を主なレビューの対象とする。

本稿では、まず第二言語習得における談話の習得とは何を指すのかを考察するところから始める。次に、具体的に習得研究を概観し、認知語用論的アプローチによる談話の習得過程の説明を試みる。

## 2. 第二言語学習者に必要な語用論的知識

### 2.1 既存の認知スキル

語用論的知識の習得というとき、L2 学習者の出発点はどこにあり、どのような状態で語用論的知識を習得し始めるのだろうか。Bialystok(1993)によると、成人学習者は既に母文化において語用論的知識を得るための推論能力を発達させており、L2 における語用論的知識は、母語・母文化における語用論的知識を使用することによって、補うことができるという。つまり L2 に適用できる L1 の語用論的知識を明らかにすることにより、L2 ではどのような語用論的知識を習得すればよいのか予測がつくと考

えられる。本稿では、Bachman & Palmer (1996)によって定義された「語用論的知識」を言語と文脈の関係に関する知識と捉えて、習得する対象の知識とする。また、ある特定の文脈で推論を行う推論能力は一種の認知スキルであり、本稿では L1 で発達させた推論能力や相互行為能力に「認知スキル」という用語を用い、「語用論的知識」と区別する。

L2 における語用論的知識の中には、L1 で既に有している知識と同じで新たに学習する必要がないものと、L1 にはなく、注意を向ける必要があるものがある(Bialystok & Hakuta 1994)。また L1 で発達させた生得的な推論能力、相互行為能力(Bruner 1983; Snow 1999; Tomasello 1999; 伊藤 2001)も、L2 習得の時点に存在すると考えられる。

Tomasello(1999, 2006: 227 訳とページ数は大堀他の訳書による)によると「子どもは、個体発生の過程で、カテゴリー化、視点選択、関係的な思考という基本的なスキルを一大人の伝達意図を理解する能力と合わせて一用いることによって、関連する記号的な形式の用法を身につけていく」という。また、大人の伝達意図を了解するにあたって、子どもは相手の視点から自分の思考を検討し、自分の意見に対する相手の意見を内在化することにより、自らの認知プロセスを自分で管理調整する能力を身につけ、基本的な認知スキルから非常に複雑で洗練された認知スキルへと、認知スキルを発達させるという。子どもが生得的に持ち合わせていると考えられるこのようなスキルを、Bruner(1983)は「言語獲得支持システム(Language Acquisition Support System)」と呼んでいる。

また、Tomasello(1999)によると、幼年期の後期になると、異文化間の大幅な変異が子どもたちの社会的・心理的な推論に見られるようになる。自らの文化で慣習化している言語を使い続けているうちに、子どもはその言語に具現化されているカテゴリー、視点、関係的なアナロジーなどに基づいて世界を解釈するようになるという。

以上のような乳幼児の推論能力、相互行為能力に関する先行研究から、L2 学習者は、語用論的知識を習得するにあたり、既に L1 習得過程の段階で、自分の周囲の状況を概念化し、文脈として捉える状況理解能力は有していること、また既にやりとりなど社会的行動によって相手の意図を理解し、調整しようという認知スキルを持ち合わせていると考えら

れる。一方、自分の所属する集団における社会的・心理的推論能力は持っているが、目標言語の社会的・心理的推論の仕方とは異なっているという可能性がある。したがって、L2 における語用論的知識の習得過程は、第二言語とそれをとりまく文化・社会の中で、学習者が既に持ち合わせている推論能力を利用し、母語の社会的・心理的推論の仕方と異なるやり方で、どう推論を働かせ、判断し、自らの創り出したい文脈を相手と構築していけるようになるか、という習得プロセスであると考えられる。

## 2.2 文脈の構築プロセス

日常世界の伝達は、さまざまな時間や空間、我々の日常の世界に対する認知の制約によって、何らかの規制が加えられている(山梨 2001: 181)。L2 学習者の場合はそれらのほかに、言語能力的な制約も加わると考えられる。そのため母語話者よりも更に制約が増えることになり、その分、伝えようとする世界を十分なかたちで記号化することが難しくなると考えられる。山梨(2001: 181)は、制約の加えられた伝達の方略として「実際の伝達では、対象の最も際立った部分に焦点を当て、その部分を記号化し、他の部分はこの焦点化された部分を手がかりに理解していく効率的な手段がとられる」としている。

山梨(2004: 103)は焦点化について、談話・テキストの展開のプロセスとして、新情報と旧情報の関係を、Langacker(1996)による認知スペース(Current Discourse Space(CDS))のモデルをベースとして、図 1 のように示している。山梨(2004)の認知スペースのモデルで留意する必要があるのは、認知スペース(CDS)の領域が、話し手の知識と聞き手の知識の双方によって共有されている情報の一部によって構成されている点である。つまり、山梨(2004)のモデルは、話し手(書き手)と聞き手(読み手)の両者の存在を想定した談話のモデルである。このモデルにおいて旧情報は CDS にあり、談話・テキストの流れに沿って新情報が付加されていく。

発話行為の談話においても同様の焦点化構造から説明できる。丁寧さレベルのバリエーションが大きく表れる依頼の場面(井出・荻野・川崎・生田 1986)では、Blum-Kulka, House & Kasper(1989)による依頼発話行為の 3 つの区分、つまり呼びかけや注意をひくための「注意喚起(Alerters)」、依頼の中心文となる「主依頼(Head Act)」、「主依頼」を補助する「依頼補助(Supportive Moves)」のうち、「注意喚

起」の後、「主依頼」に入る前の「依頼補助」(理由、状況説明など)がまず焦点化され、つづいてそれが旧情報として背景化され CDS の構成要素となり、ターゲットである依頼の意味に到達するような談話展開がなされると考えられる。たとえば、(1)は実際に筆者が受け取った E メールの冒頭部分であり<sup>4</sup>、表 1 は、書き手と読み手の共有している CDS、及び加えられた新情報を時間軸にそって表した情報の流れである。尚、Eメールの書き手は日本語母語話者である。

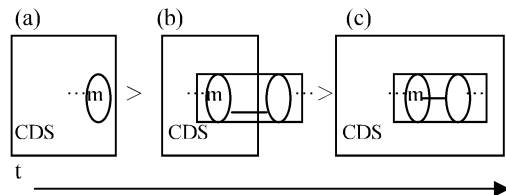


図 1 談話・テキストの情報統合プロセス

山梨(2004: 103, 図 17 より)

(1) 週末から熱が出てダウンしています<sup>(文<sup>1</sup>)</sup>。病院に行きましたら、あと授業は熱が続くだろうと言われました<sup>(文<sup>2</sup>)</sup>。明日の授業では発表する予定になっています<sup>(文<sup>3</sup>)</sup>。夕方までに熱が下がれば準備もできて行けるかなと思いましたが自信がありません<sup>(文<sup>4</sup>)</sup>。急で申し訳ありませんが、お休みさせていただけないでしょうか<sup>(文<sup>5</sup>)</sup>。

初めに、書き手が読み手にメールを送り、読み手がメールを開け、「明日書き手の履修する授業がある」という書き手と読み手の共有知識が CDS の一部として確認された状態が図 1 の(a)に当たる。そこでまず書き手が焦点化され、第 1 文が新情報として与えられた状態が(b)であり、それが CDS に統合されて背景化し、第 2 文の CDS の一部となる。これが第 1 文を新情報とする(c)の状態であり、また第 2 文の(a)の状態でもある。以下、新しく文が与えられるたびにこの(a)から(c)を繰り返す。

表 1 (2)の情報の流れ

時間	文	CDS(書き手と読み手の共有知識)の一部	新情報
t ↓	1	・(明日、書き手が履修している授業がある。)	・週末から熱が出てダウンしています。(文 <sup>1</sup> )
	2	・(明日、書き手が履修している授業がある。) ・書き手は週末から熱が出てダウンしている。	・病院に行きましたら、あと数日は熱が続くだろうと言われました。(文 <sup>2</sup> )
	3	・(明日、書き手が履修している授業がある。) ・書き手は週末から熱が出てダウンしている。 ・書き手は病院に行ったら、あと数日は熱が続くだろうと言われた。 ・(書き手は)明日の授業では発表する予定になっています。(文 <sup>3</sup> )⇒共有知識の活性化	
	4	・(明日、書き手が履修している授業がある。) ・書き手は週末から熱が出てダウンしている。 ・書き手は病院に行ったら、あと数日は熱が続くだろうと言われた。 ・書き手は明日の授業で発表する予定になっている。	・夕方までに熱が下がれば準備もできて行けるかなと思いましたが自信がありません。(文 <sup>4</sup> )
	5	・(明日、書き手が履修している授業がある。) ・書き手は週末から熱が出てダウンしている。 ・書き手は病院に行ったら、あと数日は熱が続くだろうと言われた。 ・書き手は明日の授業では発表する予定になっている。 ・書き手は夕方までに熱が下がれば準備もできて行けるかと思ったが自信がない。	・急で申し訳ありませんが、お休みさせていただけないでしょうか。(文 <sup>5</sup> ) ⇒「休む」という事前報告(ターゲット)

(下線はEメールの本文)

第 3 文目の「ゼミで発表する予定になっている」という情報は、新情報ではなく、既に CDS の一部であったものを書き手が取り上げ、読み手との共有知識を活性化(Chafe 1987)させている。その後、

新情報として、熱は下がりそうもないという第 4 文目が導入され、これも背景化して CDS を更新し、授業を休みたくはないが、休まざるを得ない状況であるという文脈を構築し、最後にターゲットである「休む」という事前報告にいたっている。

「お休みさせていただけないでしょうか」という疑問形の文は、表層的には疑問の文であるが、語用論的には疑問は背景化されて依頼になり(山梨 2001, 2004)、更に話し手が病気という文脈では聞き手がこの依頼を断わる確率は非常に低く、依頼の意味も背景化され、「休む」という事前報告のメッセージとなっている。また、焦点化を推移させ、十分な文脈を提示することにより、ターゲットの「休む」という意図は、主依頼文の使役、授受表現、敬語の使用という形式的な丁寧さだけではなく、状況的にも高い丁寧さをもち、スムーズに発話行為が実現されることになる仕組みとなっている。

CDS は話し手(書き手)と聞き手(読み手)の共有知識であるため、このような焦点化の推移は、話し手(書き手)一人によって推移させていくものではなく、参加者が所属する共同体に支えられた知識に基づいて、CDS を解釈したり、解釈させたりしながら、相互行為的に「常に変化する共同作業」(メイナード 2000: 131)を続けていくと考えられる。

### 3. 談話の習得過程—発話行為の場合—

#### 3.1 既存の社会的認知能力

言語はそれだけで存在するのではなく、主体と相手との間で社会的に創造されていく。このように言語を社会的な行為とみなした発話行為(Austin 1962)では、主体と相手の社会的関係やさまざまな状況を文脈とし、それに対する主体の発話態度が表現される。L1 の習得研究では、人間は乳幼児の頃から、社会性や社会的相互行為能力(social interactive capacity)を生得的にもっており、養育者との相互行為によって伝達能力が発達していく(Snow 1999)とされている。また Tomasello(1999)は、乳児は生後 9 ヶ月から 12 ヶ月になると、それまでの主体と養育者という二項的なやりとりに加えて物体(第三者)とも協調的に関わり合う三項的なやりとりをするようになるとし、このような社会的スキルと社会的相互行為が組み合わせられた全体を指して、「共同注意(joint attention)」という用語を用いている。典型的には、乳児は柔軟かつ確実に大人の見

いるところを見たり(視線追従(gaze following))、大人との相互作用を長時間続けたり(協調行動(joint engagement))、大人を社会的参照点として利用したり(社会的参照(social referencing))するようになり、物体に対して大人がしているのと同じような働きかけをする(模倣学習(imitative learning))ようになるという。Tomasello は、共同注意のスキルの全てが相関しあって発現するのは、乳児が他者を自分と同じように意図を持つ主体であると理解し始めるからであるとしている。また、何に注意を向けて何に向けられないかということは個人が意図的に選択することであり、その選択の仕方は目標の追求と直接つながっているという。

このように、人間は乳児の頃から、コミュニケーションの参加者の一人として大人と空間を共有しようとする能力を持ち合わせている。また、注意を向ける対象を目標に合わせて意図的に選択したり、参照点(reference point)、つまり対象を認知するための手がかり(山梨 2000: 86)として大人を利用したりするなど、この頃から人間は既に社会的な文脈を創る認知スキルを持っていると考えられている。

乳児から幼児にかけて Tomasello(1999)は、子どもは周囲にいる大人が実践していることに関わることにより、大人の所属する社会グループのやり方で特定の経験を重ねると述べている。子どもたちは、その地域社会や文化全体の中に前もって存在している、さまざまな社会的スキルや知識を最大限に利用することができるようになる。更に子どもは話し手として自分が選択できるのと同じ言葉の解釈を、聞き手も選択できると知っていて、他者にある特定の言葉の解釈をさせるとしている。そのため、関わり合う大人の社会によって、どのような推論をするのかということが決まってくるとし、個体学習と推論が、どのような生活を行うかとあいまって認知発達に影響を与えるとしている。

Ervin-Tripp, Guo & Lampert(1990)では、2歳から11歳の子どもの遊び仲間や家族とのやりとりをビデオに録画し、コントロール行為(control acts)として依頼場面の言語表現を分析した。Ervin-Tripp et al. は子どもが依頼の表現を発達させる理由として、他の形式が無視されることはあっても、大人に対する丁寧な言語形式(polite form)には通常注意が向けられていること、polite form の使用によって自分が有能だと思われたいという動機付けがあることを挙げ

ている。このことは、子どもが大人を社会的指標(social indices)として認知し、負荷(cost)や権利(right)など状況に応じた言語を選択するために必要なリソースに注意を向け、更に他者が自分をどう評価するかという語用論的知識を得ようとしていることを示唆している。子ども主体の解釈だけではなく、相手の自分に対する解釈を生み出そうとし、相互行為により文脈を創造的に構築しようとする能力はこのように幼少の頃から実践されている。

日本語における子どもの敬語の習得に関しては、Nakamura(2002b)では、子どもが発話前の段階でも、母親が自然な会話の中で敬語を使用して接触しているとしており、子供はそれを評価していると考えられる。Nakamura(2002a)は、1~6歳の幼児が両親、兄弟、友達、知らない大人と、ごっこ遊び、おやつ、ブロック遊び、絵本の読書などさまざまな状況で活動している様子をビデオに録画し、語用論的知識の発達を観察している。その結果、丁寧語、男性語・女性語が順次現れ、尊敬語・謙譲語は、難しい形式、複雑な人間関係や社会文化的概念を把握しているにもかかわらず、自発的に現れるのに時間がかかるとしている。また Cook(2002)は、家庭と学校において、子どもと親・先生の相互行為を観察し、子どもは3歳までには「です・ます体」を適切に使用し、彼らの「です・ます体」の社会的意味は丁寧の標示(politeness marker)ではなく、公の自己の標示(the mode of public presentation)であったとし、それは教室において教師は「教師」の役割を、子どもは発表者として「です・ます体」を使用するという社会的役割が影響しているとしている。Cook は対象とした子どもは今後、文脈の中で「です・ます体」を丁寧の標示として使用することを習得していくと予想している。

これらの先行研究では、乳児の頃に比べ、幼児の所属する社会は更に拡大し、その文脈の中で幼児は人間関係や、相互行為を行う相手と主体である自分の社会的役割などの社会的参照点に気づき、文脈に適切な言語表現を習得していくことが示されている。

このようにことばと文脈の関係を、より精緻なものにしていくのが言語発達の過程である(伊藤 2001)。人間は成長しつづける限り、大人になっても、周囲の状況から文脈を推論したり、推論の結果、新しい語彙や表現を習得したりする。成人した第二

言語学習者にも、このような習得に必要な認知スキルが存在すると考えられる。しかし第二言語習得における語用論的知識は、学習者が子どもの頃から自分の社会や文化の中で行ってきた推論と違う方法で推論を行いながら、習得していかなければならない。Kite & Sakui(2002)は、英語のイメージングプログラムで学習する、日本語を母語とする子ども(10歳～13歳)と、同年齢の英語母語話者の、依頼、謝罪、賛辞への返答について、絵を見ながら口頭で答えるタスク(cartoon oral production task)を用いて調査した。その結果、相手の社会的立場や年齢など社会的文脈に関する、社会語用論的アウェアネスについては、日本語母語話者も英語母語話者も同じような概念を持っていたが、語用論的言語表現能力においては、異なっていた。Kite & Sakuiの結果から、状況から適切な言語表現を習得する認知スキルや、社会的対人関係などの概念である語用論的知識を既にもっている点は母語話者も学習者も同じであり、その概念を利用して適切な言語表現を選択していくことがL2の語用論的知識の習得では要求されることが示唆される。適切な言語表現を選択するためには、表現したい意味や意図(ターゲット)に相手を到達させるための参照点をどう設置するかを習得していく必要がある。

### 3.2 依頼場面の談話の習得過程

井出他(1986)は、パイロット調査から丁寧度のバリエーションが広く現れるのは依頼表現であるとし、日米の敬語行動に関するアンケート調査を、依頼場面での言語、行動、使い方の3つの面から行っている。その結果、日本語の丁寧度には依頼相手が大きな要因となっていることが明らかにされた。学習者がL2使用社会で生活するためには、人間関係が大きく影響すると考えられることから、本稿では相手によって丁寧度の異なる表現を用いることが期待される依頼表現の習得研究を中心に概観する。

丁寧な改まった表現からカジュアルな表現、乱暴な表現などに至るまで、どの程度丁寧か、どの程度丁寧でないかは、敬語などの語彙レベルだけではなく、会話の参加者の相互行為全体や言語外の情報によって解釈される。親しい間柄であってもフォーマルな場面では、場に合わせて格式ばった表現を使用する場合もあるし、インフォーマルな場面で格式ばった表現を使用することにより、丁寧とはいえない皮肉を表現することもある。しかし裏を返せばそ

のような皮肉が言える仲であるということも示している。このように人間関係を映し出す丁寧さの表現は複雑である。本節では、そのような複雑さがあるということを踏まえた上で、第二言語学習者がどのように人間関係を調整する言語表現を習得し、談話を構築していくかに焦点を当てる。

#### 3.2.1 依頼表現の精緻化

Ellis(1992)は、ポルトガル語を母語とするJ児(10歳)と、パンジャビ語を母語とするR児(11歳)が、どのように英語の依頼表現を習得していくか、縦断的に教室活動の観察調査を行っている。観察の当初、R児は動詞を全く用いず、J児も動詞を用いない依頼を多く行っている。例えばR児は教師にホッチキスでカードを留めてもらいたいとき、“Sir”という一語だけで要求を行っている。これは、文脈に大きく依存し、聞き手に推測させる部分の大きい依頼行為である。R児はわずかな言語的参照点と多大な非言語的参照点を同時に教師に与えることにより、解釈の主体である教師が、その参照点を起点として、「R児がホッチキスでカードを留めたがっている」という意味(ターゲット)の解釈に至ることを期待している。この解釈主体が参照点を經由してターゲットに到達していく推論の道を、山梨(2000, 2001, 2004)は「メンタル・パス(mental path)」と呼んでいる。

Ellis(1992)におけるJ児とR児の、文脈に大きく依存した動詞なし依頼文は、時間が経過しても完全には消えなかったという。“Sir”という呼びかけが教師の注意を引く行動であることを考えると、この文脈に大きく依存する依頼は、乳児が指差しによって相互行為の相手の注意を対象に向けさせ、共同注視を行うことによく似ている。指差しによる共同注視は大人になっても利用できるコミュニケーションの方略であり、語用論的知識はより基本的な表現形式に、言語的に精緻化されたものが追加されていく形で習得が進むと考えられる。

機能主義的アプローチから、Givon(1979, 1984など)は、ピジンやクレオールを含む、人間による全ての言語は、語用論的モード(pragmatic mode)から統語論的モード(syntactic mode)に発達していくとしている。最も語用論的モード寄りの場合は、文法的な形態素が不十分な動詞を使用したり、イントネーションやストレスという音声標示によって新情報を示したりする。これは、文脈に大きく依存している

ことを意味する。幼児の習得段階は機能主義的アプローチから得られた Givon(1979, 1984 など)の語用論的モードの特徴に匹敵し、言語的参照点を利用できず、ジェスチャーや音声の特徴など非言語的な文脈による参照点に大きく依存したレベルであるといえ、機能主義的アプローチによって得られた言語変化の特徴は、認知言語学的アプローチからも説明することができる<sup>5</sup>。

Ellis(1992)は、依頼の習得の次の段階として、動詞を用いているが、質問形式のかたまり表現、命令表現という、単純な言語形式を参照点として、依頼を表現する段階をあげている。以下の(3)、(4)はその例である。

(3) J: Leave it, leave it. (J 児が、他の人に彼のカードをとろうとするのをやめてほしかったときの発話。)

(4) R: Give me. (R 児が、他のクラスメートから定規が欲しかったときの発話。)

(Ellis 1992:11)

その後すぐに、“You got a …?” などの自分なりの表現、“Can I have…?” のような慣用的な間接的表現が増加したという。このような依頼そのものの部分(「主依頼」)の変化は、主に言語の習得に伴い、非言語的な文脈による参照点から精緻化された言語による参照点の使用へと、語用論的知識の習得を示している。

それ以外に、1)~3)のような変化が見られたという。

1)最初はほとんどが聞き手視点による依頼であったが、後に話し手視点による依頼の割合も増える。

2)ほのめかしなどの非慣習的方略はほとんど見られず、フォーマルな表現も限られた使用しか現れなかった。

3)相手によって異なる依頼形式を選択するという社会言語学的知識の習得は見られなかった。その理由として、教室では相手はクラスメートか先生だけであり、社会言語学的知識が必要な状況が与えられなかったことが原因だとしている。

1)の変化に見られたように、相手に対して行動を要求するのみではなく、自分についての判断を相手に求めるという視点を含めることにより、一方的な依頼の場面から、相互行為的な依頼へと変化し、話

し手と聞き手の共有知識に基づく CDS への視点が多角的になったことを示していると考えられる。2)のほのめかしを使用しないというのは、間接的な言語情報を参照点として提示し、相手がメンタル・パスを利用して、ターゲットの意味に到達するという方略がほとんど使用されなかったことを意味している。また、3)の相手によって、どの丁寧さを使用するかという社会的参照点を用いる必要がない状況では社会言語学的知識は習得されなかったことを示している。1)~3)の3つの習得過程の特徴から、CDSへの視点が多角的になり、相互行為的な文脈が生成されるようになるのに伴い、使用する言語形式の選択の幅が広がること、社会言語的な語用論的知識を習得するためには、丁寧さを決定する社会的参照点を認知することが必要であることが考えられる。

Achiba(2003)も子どもの第二言語習得における語用論的知識を扱った縦断研究である。Achiba(2003)は、7歳の日本語を母語とする女兒が17か月にわたってどのように英語の依頼表現を習得していくかを研究している。その結果、依頼表現の発達は、以下のようなプロセスを辿った。

第1段階：言語形式に制限があるため、主依頼では“come on”や“Can you(I)…?”のようなかたまり表現(formulaic expressions)が主である段階。依頼補助方略としては「繰り返し」が主である。

第2段階：語彙やより長い表現が増え、“Can you(I)…?”の形が急増する。“just”や“maybe”などの依頼を和らげる副詞や、ポライトネス・マーカークの“please”が増える。「理由」「繰り返し」の方略も多い。

第3段階：さまざまな言語形式で、構造的に異なる依頼表現が現れる。「ほのめかし」方略が増える。また、言語報告できるレベル(小柳 2004)の Awareness(awareness)が拡張し、依頼補助としては依然「理由」が多い。

第4段階：すばやく意図を表現でき、間接的方略を使用した表現が増加する。語用言語学的(pragmalinguistic)な Awarenessの増加も見られた。

発話の意図を解釈させるための参照点として、初めは単純なかたまり表現を使用し、その後、依頼を緩和する表現が産出されるようになる点は、Ellis(1992)の結果と類似している。Achiba(2003)では、更にほのめかし方略が参照点として関わり、言語処理も速くなってきている。

Kasper & Rose(2002) は、Ellis(1992) 及び Achiba(2003)に見られた依頼表現の発達プロセスが似通っていることに注目し、Ellis と Achiba の結果を総合して、依頼の発達プロセスに以下のような 5 つの段階を仮定した。

- 1) 前基礎(pre-basic)段階：文脈に大きく依存し、統語論的知識が使用されていない。
- 2) 定型表現(formulaic)段階：かたまり表現と命令形を使用する。
- 3) 分析表現(unpacking)段階：新しい言語形式の使用、慣用的間接的表現の使用が見られる。
- 4) 語用論的拡張(pragmatic expansion)段階：語用論的言語領域の新しい形式の増加、依頼の緩和、複雑な統語形式の増加が見られる。
- 5) 細かい調整(fine-tuning)段階：参加者、目的、文脈を考慮し、依頼の強さに対する細かい調整が見られる。

英語を第二言語として習得する児童は、このような 5 つの段階を通して、場面に応じた表現をコントロールする語用論的知識を習得していくとされている。前述した、文脈に大きく依存した依頼から、かたまり表現と命令形という単純な参照点の提示に続き、慣用的間接的表現などの新しい言語形式を参照点として使用し始め、更に依頼を緩和したり複雑な統語形式など微妙に異なる参照点が増加してくる。次の段階では、更に細やかな微調整を行うための参照点が提示されるようになる。Bialystok(1993: 51)は、「適切な形式を選択することには、文脈と社会的要因の評価が求められる。」としている。学習者は乳幼児の頃から発達させてきた、文脈と社会的要因を評価する認知スキルを、第二言語においても、適切な形式を選択する語用論的知識を習得するために、利用している可能性がある。

### 3.2.2 依頼補助方略の増加

発話行為のような談話では、メンタル・パスがターゲットの意味まで到達するための、参照点の設定が重要である。山梨(2004: 82)は、発話行為の前提となる行為成立の条件として、以下の条件を挙げ、依頼の間接的な発話行為の理解はこれらの条件を部分的に言語化することにより可能となるとしている。

1. 話し手の側からの行為遂行への願望・興味・欲求
2. 聞き手の行為遂行の能力・意志・義務
3. 行為遂行の動機・意義・理由
4. 行為遂行の否定的条件

### 5. 行為遂行の結果に対する判断・評価

依頼の発話行為では、これらの条件を言語化したものが「依頼補助方略(supportive moves)」にあたる。山梨は、発話行為の必要条件を言語化することにより、発話行為の解釈を行うプロセスを、参照点としての「部分」(行為成立の条件)から、ターゲット(意図された行為)としての「全体」を認知する、参照点の認知プロセスとして捉えている。つまり依頼において、依頼補助方略は参照点としての手がかりとなり、ターゲットとしての依頼の認知にいたる推論のプロセスに貢献する。

このように依頼の文脈では、依頼補助方略が多角的な参照点を設定し、CDS に貢献する。依頼補助方略にはいろいろあるが、雰囲気作りのための「前置き」や、「依頼予告」、「理由・説明」、相手が依頼内容を実現する義務があることを強調する「道徳的非難」、「もしよかったら」などの「条件」、話し手も依頼相手に何かを提供する「補償」、「すぐ返します」など依頼に制限をつけ相手の負担を軽くする「保証」、「お願いします」などの「依頼マーカ―」、「感謝」、「わび」など(Blum-Kulka, House & Kasper 1989; 遠山 2005; 水野 1996a)がある。これらの方略のための言語表現が参照点になり、ターゲットとなる主依頼(head act)の強さや丁寧さを高めたり低めたりすることができる。

依頼補助方略の使用については、主に横断研究による習得過程の調査研究が行われている。Blum-Kulka & Olshtain(1986)は、7 言語にわたって母語話者と非母語話者の発話行為を談話完成テストによって調査した CCSARP(Cross-Cultural Speech Act Realization Project)のデータから、依頼 5 場面、謝罪 7 場面を分析した。その結果、言語レベルが低いと依頼補助方略はあまり使われないが、中上級(high-intermediate)、上級では過剰使用が見られた。Scarcella & Brunak(1981)の研究では、上級学習者は家族と年下の相手に対して主に命令形を用い、年上の相手に対して宣言的表現(declarative statements)を用いるというように、相手によって使用する言語表現をコントロールしたが、初級学習者は社会的距離やパワーに関わりなく、全ての相手に対して命令形を用いたという。また Rose(2000)は、香港の小学 2 年生(7 歳)、4 年生(9 歳)、6 年生(11 歳)を対象に、依頼、謝罪、賛辞への返答を調査し、依頼補助方略の頻度、謝罪と賛辞への返答の補助の使用は発達し



たが、状況によるバリエーションはほとんど見られなかったとしている。これらの先行研究からは、レベルが上がるにつれ、参照点となる依頼補助方略が増加することが示されている。

日本語の習得過程の研究では、遠山(2005)が横断的な調査として、初級終了直後、中級、上級の3レベルの中国人学習者、及び同年代の日本人大学生の依頼場面において、依頼補助方略を調査している。その結果、最も早くから使用される方略は「理由・状況」「感謝」「前置き」であり、続いて「わび」「依頼マーカ―」が産出され、「条件」「保障」は上級にならなければ産出されないことが示された。また、上級段階になって方略使用数が急増した。これは同じく中国人学習者を対象に依頼補助方略<sup>6</sup>を調査した水野(1996a)の結果とも一致している。

依頼の場面において、まず「前置き」をして聞き手に依頼に耳を貸す準備時間を与え、「理由・状況」を述べることで、依頼の文脈(CDS)に参照点を設定し、依頼をする。依頼が受け入れられると「感謝」の意を述べることにより、相手の精神的負担を軽くする、というパターンは、日本語においても中国語においても、プロトタイプ的な談話展開であると考えられる(遠山 2005; 水野 1996a)。Achiba(2003)においても「理由」は早い段階から産出されている。白井(1998)は、語彙レベル、形態論レベル、統語レベルに加え、語用論/談話分析レベルにおいても、決まり文句や音声的特色などのプロトタイプ情報、及び談話構造のプロトタイプを明らかにする必要があるとしている。さまざまな発話行為にはそれぞれプロトタイプ的な言語のやりとりがあると考えられるが、上述した「前置き」→「理由・状況」→(依頼)→(依頼が受け入れられる)→「感謝」という一連の流れは、依頼が受け入れられる依頼場面における談話構造のプロトタイプであると考えられる。このプロトタイプを中心に相手との相互行為を通して推論を重ね、主体の意図をよりの確に伝えられるよう、他の方略も用いながら依頼表現の談話構造を精緻化していく語用論的知識が発話行為の談話の習得過程として示唆される。

一方、遠山(2005)の調査では「(明日)いっしょに、先生と(音楽を)聞きたいと思います<sup>7</sup>」(遠山 2005: 11)のような「補償」は、日本人学生の発話には見られなかった。学習者が母語話者と相互行為的に築く CDS には L1 と L2、更に学習者としてのアイデ

ィアが存在し、おそらくモノリンガルの同じ言語の母語話者同士より参照点の豊かな CDS になっていると考えられる。

形態素レベルや統語論レベルの習得研究では、目標言語のルールと異なるルールが適用された場合、誤用もしくは中間言語として扱われる場合が多い。しかし、談話の習得の場合、母語話者からは産出されないような方略が創出されたとしても、それは逸脱ではなく、談話の参加者同士のやりとりを通してコミュニケーションが成立すれば、その文脈は、相互行為による談話構造であると考えられ、談話を構築する能力として機能していると考えられる。Bialystok & Hakuta(1994)は、「第二言語を学習することは、新しい文化をつくりあげるための強力な道具を身につけること」であるとしているが、この相互行為による L1 にも L2 にも存在しない談話構造は、創造された新しい文化の一部であるといえる。発話行為の談話の習得とは、目標言語の談話形式に近づくことというより、むしろ相互行為による談話によって、新しい文化を創りあげていくための推論能力、認知スキルであると考えられる。このような推論能力や認知スキルを発達させることに焦点をおくという考え方は、談話教育において、「母語話者規範主義」(藤原 2005)に陥ることなく、学習者が L1 で培った認知スキルを活性化し、応用することにより、学習者のアイデンティティを肯定し、保持しながら、相互行為的に談話を構築する能力を高める教育につながると考えられる。

そのためには相手の理解の仕方を知る必要、社会行為としての言語知識である語用論的知識を習得する必要があり、L2 の社会文化と母語の社会文化とでは、参照点から異なる方向のターゲットへと、メンタル・パスが向かう可能性があることを認識した上で、ターゲットを理解していく認知プロセスが必要になる。遠山(2006)では、依頼場面のロールプレイの直後のフォローアップインタビューにおいて、中国語母語話者の対象者がアルバイト先で同年代の若者から「S さん、ちょっと～してもらえますか」とよく頼まれる経験を通し、「～してもらえますか」はあまり丁寧な表現ではないと判断していることを報告している。この対象者は、推論能力を用いることにより、相手の年齢という社会的参照点と言語形式をマッチングさせていることを示している。この学習者は今後更に経験を重ねていき、現在の語用論

的知識を精緻化し、再構築していくと考えられる。依頼表現の習得過程では、参照点からどの方向へメンタル・パスが向かうかということを理解し、その知識の利用の仕方を知得することが、文脈を構築する力となっていくと考えられる。また、参照点の効力を推し測ることにより、状況に応じて、どの方略を参照点として選択すべきで、どの方略が省略可能か、意識的にできる(中道・土井 1993 参考)ようになる可能性があると考えられる。

また、依頼だけではなく、断り、謝罪などその他の発話行為においても、第二言語習得では、行為成立の必要条件は何か、それをどのように言語化し参照点を設定すれば意図に応じた解釈がなされるかを理解しておく必要がある。参照点となる発話行為の必要条件には社会文化にかかわらず普遍的なものと、その社会固有のものがあり(Beebe & Takahashi 1989)、対照語用論、中間語用論の研究対象となっている。

### 3.2.3 発話行為場面における談話の習得

以上の認知語用論的分析から、発話行為に関わる知識の習得について以下のような説明の可能性を論じた。

(1) 発話行為に関わる談話の習得には、社会文化によって異なる社会的参照点が存在すること、同じ社会的参照点から異なるターゲットに向かうメンタル・パスが存在することを認識する必要がある。

(2) 発話行為に関わる談話の習得は、言語表現を精緻化することにより、微妙に異なる参照点を手がかりにターゲットを理解し、設定することができるようになる過程である。

(3) 発話行為に関わる談話の習得はプロトタイプ的な談話構造から始まる。

(4) 異なる社会文化出身者同士の談話では、相互行為により、1つの社会文化内では生じないような、参加者にとって新しいパターンの文脈が構築されることがある。

## 4. 談話の習得に関する認知語用論的考察

語彙、形態素、統語論に関する第二言語習得研究がさまざまな観点から、数多く進められているのに対し、第二言語学習者による談話や語用論的知識の習得過程に関する研究は数少ない。その理由の一つとして、何をもち習得とするかという形式的な指標があいまいにならざるを得ないことが挙げられる。

本稿では、談話や語用論的知識の習得を言語形式として捉えるだけではなく、主体が事態をどのように捉えているかという認知言語学の視点を取り入れた認知語用論の観点からも捉え、その認知の仕方が言語形式に現れるという立場をとり、第二言語習得過程との関係を論じた。また、談話を構築する能力を生得的で L1 で培われてきた「認知スキル」と、認知スキルによって得られる「語用論的知識」に区別し、L2 では L1 と異なる推論の仕方が、語用論的知識として要求されることを示した。

その上で、語用論的知識のうち、言葉の推論機能に関わる発話行為、その中で特に丁寧度に関わる依頼表現の談話を分析し、参照点からターゲットへの推論の仕方が習得に関わっていることについて提言した。また、談話構造のプロトタイプ性が習得に関わっている可能性を述べた。プロトタイプ性が習得に関わることは語彙や形態素などの習得研究からも明らかにされているが、談話の習得においても、談話のタイプによって、メンタル・パスの方向などプロトタイプ性を捉えることによって、学習者に何を提示すればよいか、予測できると考えられる。

談話の習得は、単に話し手の意図を正確に伝えるために必要なだけではなく、大堀・西村(Tomasello 1999: 300, 本文の解説として)は、談話の役割は、認知発達にとって、柔軟性をもった多元的な認知表象を駆使する能力を養い、仮想の事象も含めた複合的な表象の競合や調整をもたらすとしている。

日本語教育においても、談話の学習は、文レベルの言語形式、談話のディスコース形式や内容の順序を提示するといった形式中心の内容に留まらず、学習者が日本語を用いることにより、母語の知識も合わせて、より柔軟性のある多元的な視点をもって、談話を介して文化・社会への参入ができるような教室活動を展開していくべきであろう。Ohta(2001)は、日本語学習者が、相互行為において、聞き手として、どのように話し手を承認し、談話を調整していくかについて、質的な縦断研究を行っている。談話を構築するための語用論的知識の指導法につなげていくためには、今後このような相互的なやりとりを対象とした研究が必要であると考えられる。第二言語における談話の習得とは、学習者が他者とのやりとりによって、それまでの自分の世界の解釈の仕方をより豊かにしていき、談話の相手と文脈を創り出していくために可能な社会的参照点の選択の幅を広げて

いくことだと考えられる。

## 5. 今後の課題

日本語教育において、文脈を構築し、相互主観的<sup>8</sup>に理解していく能力を養成するための効果的な教示方法の基礎研究として、本稿は、まだ研究があまり進められていない語用論的知識の習得について、言語形式だけではなく、主体の認知そのものに焦点を当てて習得過程を考察することの可能性を論じた。しかし、本稿で提示した認知語用論的な視点からの説明が有効かどうか、L1 で発達させた認知スキルがL2 の概念を習得するための気づきをどの程度引き起こす力があるかについては、まだ実証されているわけではない。また、習得過程の全体的な結果からの説明に留まり、習得過程の具体的な認知プロセス、L1 及び L2 の言語の個別性に関わる問題はまだ分析されていない。今後、談話の習得過程を更に明らかにしていくためには、今回焦点を当てなかった言語形式と認知そのものとの関係も解き明かしていく必要がある。

その上で、認知語用論的な説明を利用して、学習者に対してどのように提示するか、教材開発も含めて考えていくべき課題である。最近では、語用論的知識の教示に関する研究として、明示的(演繹的)教示と暗示的(帰納的)教示の比較(村田 2004; Rose & Kwai-fun 2001; Tateyama 2001; Yoshimi 2001)、インプット強化(Takahashi 2001)など、学習者の注意と習得との関係をみる試みがなされている。今後、このような実証的な研究が、認知語用論的アプローチによる教示においても必要である。ステレオタイプに陥らず、学習者が二言語以上の使用者という豊かな文化的背景を持っていることを生かし、また学習者の経験に基づいた、創造的で建設的な談話構築の習得に、認知語用論的アプローチによる教示は実践的にも意味があると考えられる。

また、言語は文化のなかで多様な性質をもち、会話は創造的につくりあげられる協同的なプロセス(Bialystok & Hakuta 1994)である。そして第二言語における談話の習得過程とは、第二言語を使用する社会の下で、第二言語を使用しながら、この協同的なプロセスに参加し、相互的に文脈を構築し、主体と相手の意図をスムーズに相互理解できるようになっていくプロセスである。この協同的なプロセスは学習者だけによってなされるものではなく、同時に母

語話者も、異文化間コミュニケーションにおける認知スキルを発達させ、語用論的知識を習得していく必要がある。そのことを念頭においた、母語話者とL2 学習者の双方のための教材も、今後開発していくべきであろう。

<付記>本稿は『第二言語習得・教育の最前線 2006 年版』(日本言語文化学会)に掲載された「第二言語における談話の習得—認知語用論的アプローチからの一考察」の一部を改稿したものである。

## 注

1. あるいは書き手は読み手の理解や反応を予測しながら、つまり相互行為を予測しながら書き進め、読み手は書き手の意図を予測しながらテキスト(談話)を理解していくことになる。
2. 本稿の査読者から、語用論とはそもそも認知的なものであり、「認知語用論」というと、認知的でない語用論があるようで奇妙である、というご指摘があった。本稿は、語用論的知識の習得を、認知言語学的なアプローチにより説明することに焦点をおいたものであり、語用論を認知言語学的に捉えて説明する、山梨(2001, 2004)の「認知語用論」という用語を踏襲している。
3. Rose(2000)は、single-moment research と横断研究を厳格に区別している。Rose の定義によると、single-moment research は基本的には母語話者と非母語話者を対照させた研究であり、語用論転移の研究に適しているが、語用論的能力の発達に関する情報を与える横断研究とは異なるとしている。横断研究は、さまざまなレベルの学習者の能力を、レベル別に分析した研究であり、レベルにかかわらず母語話者と非母語話者を対照させた研究、レベルを特定していても、1つのレベルのみ対象とした研究や、2つ以上のレベルを1つに合わせて分析しているものは single-moment research としている。
4. Eメールの書き手に承諾を得て、掲載させていただいた
5. 高橋(2004)は、指示語の理解として、it と that を語用論的アプローチ、及び機能言語学的アプローチの両者から分析し、認知言語学は語用論と機能言語学が明らかにした特性と使用条件に自然な説明を与える(高橋 2004: 49)としている。
6. 水野(1996a)では「配慮の手段」という用語を用いている。
7. 夜中、試験勉強のため、隣家の先生に音楽の音を小さくすることを依頼する場面。
8. Trevarthen(1977)によって導入され、参加者間に共有される知識が存在し、更にそれを共有領域としたコミュニケーションの結果、新しく得る情報も共有することが期待される(メイナード 2000)という考え方。

## 参考文献

- 井出祥子・荻野綱男・川崎晶子・生田少子 (1986) 『日本人とアメリカ人の敬語行動—大学生の場合—』 南雲堂
- 伊藤克敏 (2001) 「語用論的能力の発達」 小泉保(編) 『入門 語用論研究—理論と応用—』 東京：研究社, 195-205.
- 大堀壽夫 (2004) 「認知とコミュニケーション」 大堀壽夫 (編) 『認知コミュニケーション論』 東京：大修館書店, 3-24.
- 小泉保 (2001) 『入門 語用論研究—理論と応用—』 東京：研究社
- 小柳かおる (2004) 『日本語教師のための新しい言語習得概論』 スリーエーネットワーク
- 白井恭弘 (1998) 「言語学習とプロトタイプ理論」 奥田祥子(編) 『ボーダーレス時代の外国語教育』 東京：未來社 69-108.
- 高橋英光 (2004) 「指示語の理解：英語の it と that」 大堀壽夫(編) 『認知コミュニケーション論』 東京：大修館書店, 25-53.
- 遠山千佳 (2006) 「第二言語社会における丁寧さ・親しさの表現の発達—日本語学習段階による「主依頼」表現の変化から—」 『神田外語大学紀要』 18, 235-259.
- 遠山千佳 (2005) 「中国人学習者の丁寧さ表現の習得—「依頼補助」方略の使用から—」 『言語文化と日本語教育』 29, 8-14.
- 中道真木男・土井真美 (1993) 「日本語教育における謝罪の扱い」 『日本語学』 11月号, 66-74.
- 藤原智栄美 (2005) 「社会文化の接面に立つ学習者を理解する」 西口光一編 『文化と歴史の中の学習と学習者』 凡人社, 144-165.
- 松木啓子 (2004) 「ディスコースと文化の意味」 大堀壽夫 (編) 『認知コミュニケーション論』 大修館書店, 211-242.
- 水野かほる (1996a) 『「依頼」の言語行動における中間言語語用論：中国人日本語学習者の場合』 『名古屋大学言語文化論集』 17-2, 91-106.
- 水野かほる (1996b) 「「依頼」の言語行動における中間言語語用論(2) - directness と perspective の観点から -」 『名古屋大学言語文化論集』 18-1, 57-72.
- 村田和代 (2004) 「語用論的知識の演繹的提示の有効性—ポライトネストラジェジーの指導を通して—」 『社会言語科学会 第13回大会発表論文集』 62-65.
- メイナード, 泉子 K. (2000) 『情意の言語学 - 「場交渉論」と日本語表現のパス -』 くろしお出版
- 山梨正明(2004) 『ことばの認知空間』 開拓社
- 山梨正明 (2001) 「認知語用論」 小泉保(編) 『入門 語用論研究—理論と応用—』 東京：研究社, 179-194.
- 山梨正明 (2000) 『認知言語学原理』 東京：くろしお出版
- Achiba, M. (2003) *Learning to request in a second language*, UK: Multilingual matters.
- Austin, J. L. (1962) *How to do things with words*, UK: Oxford University Press.(坂本百大(訳)1978 『言語と行為』 大修館書店)
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996) *Language testing in practice*, UK: Oxford University Press.(大友賢二(訳)2000 『実践言語テスト作成法』 大修館書店)
- Beebe, L. M. & Takahashi, T. (1989) Do you have a bag?: Social status and patterned variation in second language acquisition, In S. Gass, C. Madden, D. Preston and L. Selinker (Eds), *Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics*, UK: Multilingual Matters Ltd., 103-125.
- Bialystok, E. (1993) Symbolic Representation and Attentional Control in Pragmatic Competence, in G. Kasper & S. Blum-Kulka (eds), *Interlanguage pragmatics*, UK: Oxford University Press, 43-57.
- Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994) *In other words*, NY: Harper Collins Publishers, Inc. (重野純(訳)2000 『外国語はなぜなかなか身につかないか』 新曜社)
- Blum-Kulka, S, House, J. & Kasper, G. (1989) The CCSARP coding manual, In S. Blum-Kulka, J. House & G. Kasper, *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*, NJ: Ablex Pub, 273-294.
- Blum-Kulka, S. & Olshtain, E. (1986) Too many words: Length of utterance and pragmatic failure, *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 165-179.
- Brown, G. & Yule, G. (1983) *Discourse analysis*, UK: Cambridge University Press.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987) *Politeness*, UK: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1983) *Child's talk: Learning to use language*, UK: Oxford University Press. (寺田晃・本郷一夫(訳)1988 『乳幼児の話しことば—コミュニケーションの学習—』 新曜社)
- Chafe, W.L.(1987) Cognitive constraints on information flow, In R. S. Tomlin (Ed.), *Coherence and grounding in discourse*, Amsterdam: John Benjamins, 21-51.
- Cook, H. M. (2002) The acquisition of social meaning: The case of the Japanese honorific Masu form, In Y. Shirai, H. Kobayashi, S. Miyata, K. Nakamura, T. Ogura and H. Shirai (Eds.), *Studies in language science (2)*, JP: Kuroshio Publishers, 43-61.
- Ellis, R. (1992) Learning to communicate in the classroom—A study of two language learners' requests, *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 1-23.
- Ervin-Tripp, S., Guo, J. & Lampert, M. (1990) Politeness and persuasion in children's control acts, *Journal of pragmatics*, 14, 307-331.
- Givón, T. (1984) Universals of discourse structure and second language acquisition, In W. E. Rutherford (Ed), *Language and second language acquisition*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 109-139.
- Givón, T. (1979) From discourse to syntax: grammar as a processing strategy, In T. Givón (Ed.), *Syntax and Semantics, 12: Discourse and Syntax*, Academic Press, Inc.,

- Grice, H. P. (1989) *Studies in the way of words*, MA: Harvard University Press. (清塚邦彦(訳)1998『論理と会話』勁草書房)
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*, UK: Longman. (安藤貞雄・多田保行・永田龍男・中川憲・高口圭轉(訳)1997『テキストはどのように構成されるか』ひつじ書房)
- Kasper, G. & Rose, K. R. (2002) Pragmatic development in a second language, *Language Learning*, 52-Supplement 1, MA: Blackwell.
- Kite, Y. & Sakui, K. (2002) "Excuse me, but please assist my project": The pragmatic ability of Japanese students in an English immersion program, In Y. Shirai, H. Kobayashi, S. Miyata, K. Nakamura, T. Ogura and H. Shirai (Eds.), *Studies in language science (2)*, JP: Kuroshio Publishers, 85-105.
- Langacker, R. W. (1996) Conceptual grounding and pronominal anaphora, In B. Fox (Ed), *Studies in anaphora*, Amsterdam: John Benjamins, 333-378.
- Nakamura, K.(2002a) Pragmatic development in Japanese monolingual children, In Y. Shirai, H. Kobayashi, S. Miyata, K. Nakamura, T. Ogura and H. Shirai (Eds.), *Studies in language science (2)*, JP: Kuroshio Publishers, 23-41.
- Nakamura, K. (2002b) Polite language usage in mother-infant interactions: a look at language socialization, In Y. Shirai, H. Kobayashi, S. Miyata, K. Nakamura, T. Ogura and H. Shirai (Eds.), *Studies in language science (2)*, JP: Kuroshio Publishers, 175-191.
- Ohta, A. S. (2001) A longitudinal study of the development of expression of alignment in Japanese as a foreign language, In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching*, UK: Cambridge University Press, 103-120.
- Rose, R. K. (2000) An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development, *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 27-67.
- Rose, R. K. & Kwai-fun, C. N. (2001) Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses, In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching*, UK: Cambridge University Press, 145-170.
- Searle, J. R. (1969) *Speech acts: an essay in the philosophy of language*, UK: Cambridge University Press. (坂本百大・土屋俊(訳)1986『言語行為：言語哲学への試論』勁草書房)
- Scarcella, R. & Brunak, J. (1981) On speaking politely in a second language, *International Journal of the sociology of language*, 27, 59-75.
- Scollon, R. & Scollon, S. W. (2001) *Intercultural communication*, MA: Blackwell.
- Snow, C. (1999) Social perspectives on the emergence of language, In B. MacWhinney (ed.) *The emergence of language*, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1995) *Relevance: Communication and cognition*, 2nd ed., Mass: Blackwell, (内田聖二ほか(訳)1999『関連性理論：伝達と認知』研究社出版)
- Takahashi, S. (2001) The role of input enhancement in developing pragmatic competence, In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching*, UK: Cambridge University Press, 171-199.
- Tateyama, Y. (2001) Explicit and implicit teaching of pragmatic routines, In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching*, UK: Cambridge University Press, 200-222.
- Tomasello, M. (1999) *The cultural origins of human cognition*, MA: Harvard University Press, (大堀壽夫・中澤恒子・西村義樹・本田啓(訳)2006『心とことばの起源を探る』勁草書房)
- Travathen, C. (1977) Descriptive analysis of infant communicative behavior, In H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction. Proceeding of the Loch Lomond Symposium*, Ross Priory, University of Strathclyde, September 1975. Academic Press.
- Yoshimi, D. R. (2001) Explicit instruction and JFL learners' use of interactional discourse markers, In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching*, UK: Cambridge University Press, 223-247

とおやま ちか／立命館大学  
tohyama@law.ritsumei.ac.jp

# The acquisition of Japanese discourse as a second language

— Within the framework of cognitive pragmatics —

TOHYAMA Chika

## Abstract

Discourse is concerned with various context factors. Also it is interactive and dynamic. When we research the acquisition process of second language discourse focusing only on language form, we will find it difficult. This paper aims to consider the acquisition of Japanese discourse in terms of not only language form but also human cognition: how learners recognize discourse flow or context factors. ‘Cognitive pragmatics’ by Yamanashi (2001, 2004) is used as framework for consideration of the acquisition of the discourse of Japanese as a second language.

This paper gives an overview of the acquisition of speech acts, especially requests, from the perspective of inference within cognitive pragmatics. It is pointed out that, first, learners have interaction ability and inference ability which are developed for L1 acquisition, and they use it for L2 acquisition. Next, the acquisition of discourse is related to the prototype of discourse. Finally, a key point in discourse acquisition involves attention to different stages of the cognitive process depending on the required structure.

【Keywords】 reference point, prototype, inference ability, interaction ability

(Ritsumeikan University)