

# 活用形習得における規則的役割を果たすスキーマ

橋本 ゆかり

## 要 旨

本稿は、L2 幼児が活用形習得プロセスにおいて、どのような操作を行いながら習得を進めていくのかを、Usage-based Model の観点から探索的に調査を行い、そのメカニズムの一部の解明を試みた。L2 幼児 1 名の縦断的調査を行い、規範的ではない活用形産出を抽出し記述的分析を行った。結果、L2 幼児は、接辞、動詞をピボットとしたスロット付きスキーマを生成し、主導的役割及びバックアップの装置的な役割を担わせ産出を行っていた。併せて以下のことが推察された。1) 初期は仮原形として活用形を固まりのまま習得し、原形のごとく使用している。2) 接辞に基づくピボット・スキーマの中に仮原形を入れるという操作を行っている。3) 形容詞の場合、原形が早期に習得され、1 ユニットとして捉えられている。4) 規範的な活用形獲得に至るまでの語幹抽出プロセスは、次の段階を経ることが考えられる。第 1 段階) 固まりのままの活用形の習得 第 2 段階) 固まりのままの活用形をピボットにしたスロット付きスキーマの生成 第 3 段階) 固まりのままの活用形の分節化—語幹までの分節化 第 4 段階) 語幹をピボットにしたスロット付きスキーマの生成。また、ボトムアップ的ルールをトップダウンで検証するというモニタリングにより習得が進んでいくことを指摘した。

【キーワード】固まり、 Usage-based Model、ピボット・スキーマ、スロット付きスキーマ、仮原形ストラテジー

## 1. はじめに

近年グローバル化が進み日本語を第二言語とする幼児（以下、L2 幼児<sup>1</sup>と称す）を幼稚園や保育園でも目にすることが多くなった。L2 幼児について保育園の先生から次のような話を聞いたことがある。園児が「おかわり」といってお茶を催促するのを聞いて、L2 幼児が、それ以降お茶のことを「おかわり」と言うようになったということである。L2 幼児が、コンテキストと実際に耳にした発話から仮説を立て習得を行っていくことが推察される。L2 幼児は、L2 成人と異なり、他者に文法を確認したり文法書を調べたりすることができないため、最も純粋な自然習得の 1 つであると言える。最初に立てる仮説が規範的なルールと異なる L2 幼児の発話が、どのように発達していくのか、その未知なる駆動原理は何なのか、興味は絶えないものである。

実際の使用に基づいて言語習得が進んでいくという Usage-based Model (Langacker 2000 ; Tomasello 2003) がある。山梨 (2000) は、Usage-based Model の基盤となる認知言語学について、次のように述べている。「人間の日常言語の創造性を、拡張や揺らぎの中にみられる変容のダイナミズムの中にみていく新しい言語学のアプローチである」(山梨 2000 : 239)。Usage-based Model は L1 習得に関するモデルであるが、人間が言語を習得する際、L1 習得

も L2 習得も同様の認知的メカニズムが働く可能性が高いと想定される。非規範的な発話がどのように言語習得へと結びついていくのかについて検討する場合、Usage-based Model を用いて解明を試みることは 1 つの有益な手法ではないかと考える。

## 2. 先行研究

### 2.1 Usage-based Model の言語習得観

Usage-based Model (Tomasello 2003) によると、幼児は、インプットに基づいて、大人の発話より、言語表現や構文を固まりのまま学び、パターン・ファインディング (パターンの発見) と意図の読み取りにより言語習得を進めていくという。つまり、意味を意図の読み取りから、そして形式をパターン・ファインディングから学習し、意味と形式のマッピングを行うということになる。これらは、母親と子どもといった対話者の共同注視 (joint attention) により成り立つものであるため、Tomasello は人間と人間との関わりの側面を重要視し、社会語用論的アプローチも取り入れている (橋本 2006a 参照)。

### 2.2 丸暗記の固まりのままの習得

#### 2.2.1 丸暗記の固まりのままの習得の種類と定義

初期に固まりのまま習得される表現には、2 種類あるとされている。1 つは完全な固定表現で、もう 1 つは「スロット付き表現」<sup>2</sup>である (Braine

1963 ; Hakuta 1974 ; Peters 1983 ; Weinert 1995 ; Wong-Fillmore 1976, 1979 等)。完全な固定表現は、*How are you ?* など、日常よく使用されるような挨拶などがこれに相当する。そして、後者のスロット付き表現は、*Can you\_ ?* が相当し、さまざまな語句を挿入するスロット付きの結合パターンから成るものである。Peters (1983) は、学習者が固まり習得により 1 ユニットとして捉えているかどうかの判断基準として次のことを挙げている。1. 何度でも繰り返される、2. 文法ルールからの生産的産出でない、3. 文脈上不適切な使用がみられる、4. 音声的に途切れのないつながりである等である。本稿においてもこれらを固まり表現の判断基準として採用する。

## 2.2.2 固まり習得についての議論

固まり習得が果たして言語習得へと結びついているのかについては意見が対立している。L2 習得研究の Wong-Fillmore (1976) は、固まり習得の意義を強調した研究者の一人と言え、固まり表現が言語習得の「中心的 (central) 役割」を果たすと主張している。具体的には、言語構造を習得する前に話を始めることができるという社会的機能と、子どもが学習する固まり表現は分析的活動の言語材料になるという認知的機能を強調している。

このような固まり習得が文法ルール獲得に繋がるといった主張に対し、否定的な主張を行った代表的研究者が Krashen and Scarcella (1978) である。Krashen and Scarcella は、固まり表現 (prefabricated routines) がパターン形成へと繋がるが、それとは別に言語習得のプロセスが進んでいくと説明している。つまり、固まり習得は「marginal (周辺的) な役割」しか果たさず、獲得したパターンやルーチンを再分析するのは別の創造的な構文構築能力であり、固まり表現であるパターンやルーチンから文法能力が発達するのではないということである。

## 2.3 固まり習得を基点とする言語習得

固まり表現に始まる言語習得について多大な影響を与えたのが、Braine (1963) の軸文法である。Braine (1963) は、幼児の発話が、分布分析に基づき、固定語とされるピボット (軸語) と交換可能な部分との組み合わせから成り立っていることを示した。Braine は次の 3 種類を提示している。ピボット (軸語) とさまざまな種類の語の組み合わせ (以下の①②) と、ピボット (軸語) がない組み合わせの

2 語文 (以下の③) が提示されている。

- ① Pivot (ピボット) + O (開放語)  
(More juice. More milk)
- ② O + Pivot (Juice gone, Mommy gone.)
- ③ O + O (Ball table, Mommy sock. )  
(ピボット無しの発話)

幼児は、インプットから得た言語材料に基づいて知識を蓄積させ、出現頻度が高く少数の語から成る固定部分と、出現頻度が低く多数の語から成る交換可能な部分の存在に気づき、構造枠 (positional formula) を作り上げていくということである。Wong-Fillmore (1976) も同様に、固定した表現の一部と、言語要素の入れ替えがなされる解放部分から成る初期構造 (sentence frame) の生産的側面を強調している。Peters (1983) は、このような構造を *morpho-syntactic frame* と称し、構造パターンの認識に焦点を当てている。

Tomasello は、Langacker (2000) の提唱した Usage-based Model を習得研究に応用した先駆者的存在である。Tomasello (2003) は、1 語をピボット (軸) として他の多数語と結びつく現象を、スキーマ<sup>3</sup> の概念を援用し「ピボット・スキーマ (Pivot Schemas)」<sup>4</sup> (Tomasello 2003: 114-126) 生成によるとして、習得プロセスの 1 段階に位置づけた。ピボット (軸語) + 開放語のパターンは、スキーマとして幼児の頭の中で抽象化され、そして構造化されたもので、鋳型状態のスキーマ的知識をさしている。スキーマの言語習得における役割について、Dabrowska (2000) は固まり表現からさらに進みスキーマ抽出することで柔軟に文が創れるようになると述べている。

近年では、日本語の L2 習得研究において固まり習得についての報告がなされている (菅谷 2005 等) が、固まりのままの習得がどのように言語構造の獲得へと繋がっていくのかについて明らかにされていない。本稿では、活用形の習得に焦点を当て、習得プロセスの途上にどのような操作が行われているのかを探りたいと考える。

日本語の L1 研究においては、動詞形の「た」形 (以下、タ) が初期より産出され (大久保 1967)、「る」形 (以下、ル) よりも早期に産出されたことが報告されている (Shirai 1998)。また、「あった」

「いた」などが固まりで習得されていることが報告されている (Shirai 1998)。本稿では習得初期にみられるとされる固まり習得からの発達を視野に入れて検討するため、タに焦点を当てる。但し、日本語においては、動詞のみならず形容詞も活用し、タを使用するため、適宜形容詞も含めて検討することとする。

### 3. 研究方法

#### 3.1 資料収集

**調査対象児** (表 1 参照) : K 児は中国生まれ (2000 年 3 月生) である。英語を母語とする英国人女児である。父親は英語を母語とし他に 4 言語 (中国語/タイ語/オランダ語/フランス語) 話すことができ日本語も多少話せる。母親は英語/中国語を母語とし日本語学習経験 (初級程度) があるが滅多に使用しない。家庭の使用言語は英語のみである。母親によれば K 児は来日後入園までは英語を母語とする友達と遊んでいたという。入園後半年は幼稚園の先生によれば英語/日本語のバイリンガルの友達と英語で話していることが多かったということである。園外での日本語との接触は月に 1 回程幼稚園の友達と遊んだり、家で 30 分程子ども番組を時々見る程度であったという。次第に日本語の歌を歌うようになり、日本語のわからない弟 (2002 年 12 月生) に「座って」と日本語を発することがあったようだ。

**調査方法** : すべての調査は、筆者自らが出向いた。対話相手は主に友達で、自然発話を収集した。観察者も会話の流れを遮らないように参加することがあった。可能な限り、発話と発話状況及び発話意図のメモをとった。発話は IC レコーダーにも録音をし複合的な手法によりデータを収集した。調査開始時、IC レコーダーを相手の好きなキャラクターの「キティちゃん」の絵が付いたポシェットに入れ、先生から「大事なものが入っているから持ってきてくれる?」と言ってもらい、対象児の身に付けてもらった。言語がどのような場面でのどのような意図を持って産出されているのか観察により慎重に見極めた。対象児のそばから離れることなく対象児の視線やジェスチャー、表情、感情を見逃さないよう努め、産出時の対象児の気持ち、感情、癖や嗜好などすべてを判断材料とした。また、対象児の母親や先生に適宜インタビューも行った<sup>5</sup>。園や家での出来事や最近夢中になっている遊びについて質問し、発話の意

味を確認したり、性格や母語における産出傾向について伺った。また、発話の意図も自宅に伺って明らかになることもあった。

**調査時間・頻度と使用データの調査期間** : 調査時間は 1 回 1-3 時間で厳密な規定は設けず、幼稚園の活動に支障のでない範囲で可能な限り長めにした。調査は 2 週間に 1 回を基準に行った。分析資料は、2003 年 9 月-2004 年 7 月の調査資料を用いる。

表 1 L2 調査対象児の来日・入園・調査開始の時期

来日	時期 年齢	2002年12月22日 2歳9ヶ月
入園	時期 年齢	2003年4月11日 3歳0ヶ月
	来日後の月数	約3ヶ月
調査開始	時期 年齢	2003年9月29日 3歳6ヶ月
	来日後の月数	約9ヶ月
	入園後の月数	約6ヶ月

**文字起こし** : メモの内容を照合させながら録音した自然発話の文字起こしをした。文字起こしはなるべく正確を期すために調査日当日に行った。

#### 3.2 分析方法

非規範的な形態を抽出し記述的分析を行う。非規範的産出は、中間言語<sup>6</sup> (Selinker 1972) の一部であり、そしてそれらは産出された時点における言語体系を反映したものであり、中間言語の駆動原理を知るための貴重な手掛かりであると考えられる。

#### 3.3 研究方法の限界

本稿は L2 幼児 1 名を対象とした研究であるため一般化はできないが、長期に亘り対象児に密着し得られた結果は習得メカニズム解明の一助となると考える。

### 4. 分析結果と考察

#### 4.1 形態的非規範的産出

タの中でも「ちゃった」形、「だった」<sup>7</sup>形が大量かつスムーズに産出されており、かつ文脈状不適切な使用がみられた。Peters (1983) の定義に従えば、固まりとして習得されている可能性が高い。以下に、具体例を示す。

##### A. 「ちゃった」形の例

(1) 「できるちゃった」(04.01.14) (皆が前日に作ったコマを回しており、自分も回そうとするがなかなか回らない。やっと回った時の発話) [で

きちゃった] (発話後の ( ) 内は産出年月日, その後の ( ) 内は, 発話状況, [ ] 内は, 発話意図を示す。以下同様)

「できた」は, 早期 (03.10.30) に産出されているが, 「できちゃった」はこの産出の3ヶ月後の7月期に産出される。

- (2) 「こうやって, こうやって, ちゃった, ちいさいーちゃった」 (05.04.22) (ランチョンマットを小さくたたんでみせる) [ランチョンマットを小さくしちゃった]

形容詞の場合, 連体形と原形が同じであるため, その分インプットにて触れる機会が多いので, 形容詞は原形の習得が1番早いと考えられる。「小さい〜ちゃった」は, 「小さい」の音を延ばして, 「小さくなっちゃった」という形容詞+なる+チャッタ=複合動詞+チャッタの形の産出に挑戦しているかのようだった。後述する例5, 例7においても形容詞の原形が使用されている。

- (3) 「入ってちゃったの」 (05.05.24) (ワークブックをしている時, ワークブックの絵 (男の子が動物園の柵の中に入ろうとしているところをお母さんが抑えている) を見ての発話) [入って行っちゃったの]あるいは[入っちゃったの]

#### B. 「だった」形の例

- (4) 「ママに, 入れないだった」 (04.04.22) (幼稚園では毎日歯ブラシのみを持ってくることになっている。いつも歯磨き粉を持ってきていたが, 今日はママが鞆に入れなかったことを話す。) [入れなかった]
- (5) 「パパに小さいだった」 (04.05.10) (他の子どもが大きいタオルを持ってきているのを見て, 自分のタオルを指しての発話。) [パパは小さいタオルを入れた, あるいは, パパが入れたタオルは小さかった]
- (6) 「あと, ママに見せてだった」 (04.05.24) (転んだ時の話をしていた時の発話) [転ん

じちゃった後で, ママに見せた]

「見せて」は2003年11月28日に産出しているが, 「見せた」は, まだ産出されておらず習得されていないと推測される。手持ち語彙の「て」形に過去マーカーとして捉えたダッタをつけたと考えられる。

- (7) 「おいしいじゃないからだった」 (04.06.07) (友達が御飯を残しているのを見て) [おいしくなかったから]

活用していない「おいしい」に否定マーカーの「じゃない」, 理由マーカーとして捉えた「から」, 過去マーカーとして捉えた「だった」を付加する操作を行っている。学習者が「じゃない」を1ユニットの否定辞として捉えていることが推測される。否定辞として捉えられていることは, 成人L2学習者において報告されている (家村・迫田 2001)。本稿において, L2幼児においても確認された。

複雑な構造を創ろうとしており言語ユニットを結合させるという単純な操作に始まり, 知識の確立と共に内部にて語の入れ替えがなされると推測される。言語ユニットの結合操作が動詞形だけでなく文構造の組み立てにおいてもなされることが示唆されている。

例1~7の例をみると, チャッタ, ダッタがさまざまな語と結合している。このことから, □+チャッタ, □+ダッタというピボット・スキーマ (Tomasello 2003) が生成されていることが推測される。

スロットの中に挿入された「できる」「見せて」「小さい」「おいしい」等は丸暗記されたもので, テンス・アスペクト, 又はモダリティの意味が付与されており機能的意味がゼロ化した原形のごとく使用されている。接辞において, テンス・アスペクト, モダリティの意味を表出, あるいは強調していることが考えられる。

動詞や形容詞ごとに学習者にとっての仮原形があり, 仮原形を単一で使用したり, 他の言語ユニットと結合させたりしているということが考えられる。接辞と単純に結合させることで, コミュニケーションを成立させようとしていることがわかる。つまり, 最初にインテイクされた活用形が1つの固まりで記憶され, 原形のごとく記憶の中に貯蔵されているということが考えられる。別の形をインテイクするま

で、仮原形としてしばらく定着し、産出に役立てられるようだ。K児が意識して使用しているか否かに関わらず、結果的にはコミュニケーションを成立させているという観点から、便宜上「仮原形ストラテジー」と呼ぶことにする。

日本語の L2 の教室学習者にとって、ルが無標で、タと「てい」形が有標であると生越（1991）は指摘している。最初に教わるルが最も使いやすい形であり、タが十分習得できていない段階ではルを使ってしまうということになる。L2 幼児の場合、場面における母語話者との共同注意（Clark, 2003: 32）から得られた情報と言語の形式をセットにして覚えるため、最初にインテイクした形式を動作内容のみを表す形式として使用してしまうのではないだろうか。

### C. 単独の「た」形の例

「た」形は、9月の調査初回より産出がみられたが、以下のような形態的非規範的産出がみられた。

(8) 「ついたた」(04.02.06) (手にしたシールがノートについた時の発話) [ついた]

(9) 「食べたった」(04.04.22) (人参をうさぎが食べたことを報告) [食べた]

(10) 「ぺたった」(04.05.24) (ワークブックをやっている時にペンギンの絵をワークブックに糊で貼った時の発話) [(ぺたっ) ついた]

「ぺた」は幼児にとって動詞と同じ意味を表していると考えられる。

(11) 「作ったった」(04.05.10) (お弁当の中にブドウが入っているのを見て産出) 産出直後に「作った (促音便が抜けた)」と言い直す。

(12) 「ママに、大丈夫だって言ったった」(04.05.10) (転んだ時の様子を話している時の発話) [大丈夫だって言った] 産出直後に「ママに大丈夫だって言った」と言い直す。

「た」の形態的非規範的産出をみると、チャッタ、ダッタと同様に、□+タ (ピボット) というピボット・スキーマを生成し、それを基に産出された

と考えられる。

「作ったった」(例 11)「言ったった」(例 12) は以前「作った」「言った」と規範的形式にて産出されている。Adamson & Elliot (1997: 92) によれば、学習者は新奇な語に遭遇した際にスキーマを「バックアップ装置」として起動させるということである。K児は咄嗟に規範的動詞形を想起できずスキーマというバックアップ装置を過剰起動させたということが考えられる。モニタリングを行いスロット付きスキーマからの産出を L2 幼児自ら能動的に修正していることがわかる。

「ついたた」を例にして産出プロセスを考えてみると、次のようになる。「ついた」を1つの固まり（「つく」という意味の仮原形と捉える）として扱い、タのピボット・スキーマ、つまり「保持された枠組み」(河上編著 1996: 39) を喚起して、中へ入れるという語操作を行ったと考えられる。推測されるプロセスを記すと、図1のようになる。

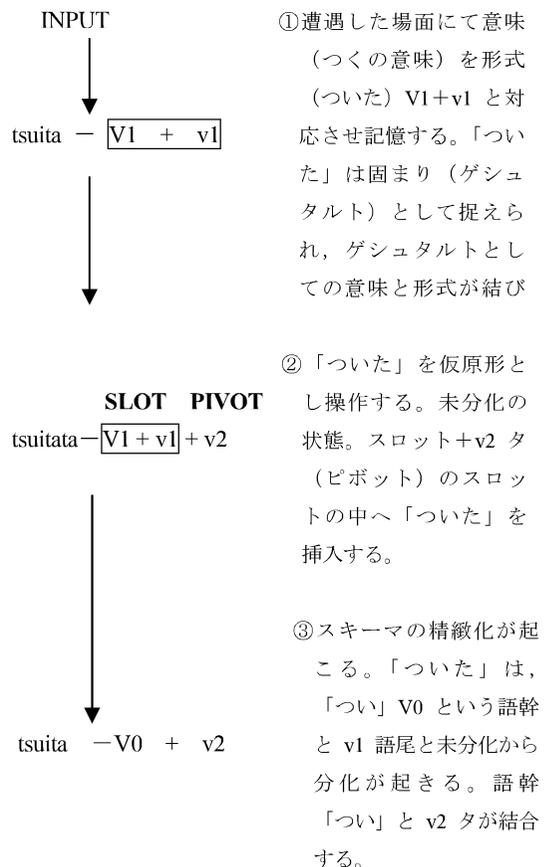


図1 「ついたた」「ついた」の産出プロセス

る。

「ついたた」は、 $\boxed{V1+v1}$  という仮原形の習得、さらに  $\square+v2$  のスロット付きスキーマの生成、そして  $\boxed{V1+v1}+v2$  という合成段階に到達した時に産出されたものと推察される。この発話以降に「ついたた」が産出されていないことから、スキーマの精緻化が進み  $V0+v2$  といった段階へと進んでいったことが推測される。

#### 4.2 分節化について

それでは、仮原形として捉えられた 1 固まりの活用形はどのようにして語幹という最小ユニットまで分節化されるのであろうか。

例 13 に示すような「食べる」という 1 つの動詞を様々な形に変化させ連続して産出するという興味深い場面に遭遇した。お弁当を食べていない友達に向かって発せられたもので、なかなか自分が意図する表現に辿り着けないことがわかる。

- (13) 「食べてな、食べてしょ、食べてない、食べてしょ、食べっ、食べしょ、食べてしょ、食べっ、食べてない、食べてしょ、食べっ、食べしょ、一中略 — 食べてないでしょ、食べて、くれしか、駄目だよね、見て、食べて、食べてかない」(04.01.30) (食べていない友達に対する発話)

お弁当の時間は幼稚園というコミュニティの毎日のルーチンであり、L2 幼児は、「食べる」に纏わる event において「食べる」の様々な語形を耳にしている。バラエティに富む活用形を比較し照合することで分節化が進むということが考えられる。ほとんどが「食べて」を含む形なので「て」形を基に産出されているということも考えられる。「食べる」の動詞の初出は「食べて」(03.11.17) であり、{食べて(軸)+スロット}のスキーマが最初に生成された可能性がある(図2参照)。しかし、「食べ」を単独で産出していることから語幹まで分節化が進んでいることがわかる。一連の発話から語を並列させ共通性と差異を見分け、最小のユニット抽出に成功するということが推測される。「食べないと駄目でしょ」と言いたいのか、「食べて」と「駄目だよね」と別々に言ってみたり、「食べしょ」と語幹にいきなり語尾を接続させたりしている。{食べ(軸)+スロット}のスキーマが生成されていると考えられ

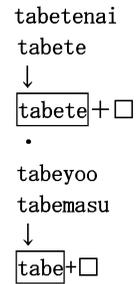


図2 「食べる」のスロット付きスキーマの生成と語幹抽出プロセス

この発話から動詞側にスロット付きスキーマが生成されるということが考えられる。固まりのままの仮原形からのプロセスを考えると、図3に示すように最初は、仮原形+スロットというスロット付きのスキーマが生成され、その後で、分節化が進み、語幹+スロットという精緻化されたスキーマへ到達すると推察される。

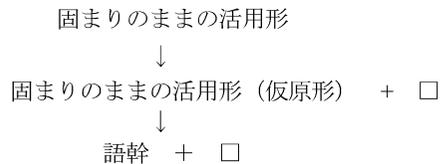


図3 動詞・形容詞側のスロット付きスキーマの発達

さらに分節化が何に基づいてなされているのか、その手掛かりとなる次のような発話が見られた。

- (8) 「見えると見えない・・・」(04.06.07) (先生が白玉作りの見本を示した際に、「先生が見えますか?」と聞くと、周囲の幼児が皆一斉に「見える」、「見えない」と産出し出した時)

「見える」「見えない」を「と」で繋げていることから、両形式を比較照合している可能性がある。このように、先生に対する園児たちの答えにおいて、相反する意味の活用形を一度に耳にすることで、対

照的な意味の形式を習得し、語幹抽出に役立てていることが考えられる。

## 5. まとめ

L2 幼児は、動詞及び接辞をピボットとして、インプットからボトムアップ的ルールであるスロット付きスキーマを生成していた。接辞をピボットにしたスロット付きスキーマは、時には規範的形式が全くわからない際の主導的な役割を担ったり、あるいは規範的形式を知りながらも咄嗟に思いつかない際のバックアップ装置的な役割を果たしたりしていた。

活用形習得プロセスにおいて推察されたことを下記にまとめる。

- 1) 初期は仮原形として活用形を固まりのまま習得し、原形のごとく使用している（仮原形ストラテジー）。
- 2) 接辞に基づくピボット・スキーマの中に仮原形を入れるという操作を行っている。
- 3) 形容詞の場合、原形が早期に習得され、形容詞の原形が 1 ユニットとして捉えられている。
- 4) 規範的な活用形獲得に至るまでの語幹抽出プロセスは、次の段階を経ることが考えられる。

第 1 段階) 固まりのままの活用形の習得

第 2 段階) 固まりのままの活用形をピボットにしたスロット付きスキーマの生成

第 3 段階) 固まりのままの活用形の分節化—語幹までの分節化

第 4 段階) 語幹をピボットにしたスロット付きスキーマの生成

さらに、モニタリングにより発話に修正を加えている様子がみられた。L1 習得研究（村田 1983 : 168）においては、3 歳の初めにモニタリングがなされていることが報告されていることから、3 歳はモニタリングが可能な年齢である。L2 幼児は、スロット付きスキーマに基づいて産出された連続音を記憶にある表現の音韻的知識と照合比較することで規範的なルールを獲得していくことが推察される。本稿の結果により、スロット付きスキーマが、L2 幼児が能動的に作るボトムアップ的なルールであり、そのルールをモニタリングによりトップダウンで検証することにより、より精緻化されたルールを獲得していく、つまり習得を進めていくということが示

されていたといえよう。

付記：本稿は、橋本(2006b)の一部分を基に加筆修正の上執筆した橋本（2007）「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 幼児の習得を促す環境」『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 2 年次報告書』（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 研究代表者 森山新 2 年次報告書 45-50. ）にさらに加筆し修正を加えたものである。

## 注

1. McLaughlin (1984: 101) は「3 歳より前に L2 に触れた場合同時発達であり、3 歳以降に母語以外の言語を習得し始めた場合継起発達である」という。本稿は、L2 習得に関する研究であるため、継起発達の L2 幼児を対象とした。本稿の調査対象児 K 児は来日時 2 歳 9 ヶ月であるが、入園までの遊び相手は英語母語話者のみで、日本のテレビも見せなかったことを母親に確認している。
2. sequences with open slots (Weinert 1995:183) を橋本 (2005 : 11, 2006b : 24) が訳したもの。
3. スキーマとは、経験に基づき抽象化、構造化され、鋳型・規範の状態に組み替えられた知識のあり方である（河上編 1996; 辻編 2002）。
4. ピボット・スキーマは、Throw X, X gone, Want X と、動詞を pivot（軸語）とし X という open slot（スロット）をもつスキーマであり、初期の言語発達において生産的である（訳 橋本 2005 : 25-26）。
5. 発話意図は K 児の母親にも録音を聞いてもらい、過去の出来事等を確認した。
6. 母語とも目標言語とも異なり、その途中段階にある L2 学習者の言語体系のことは中間言語といわれる。
7. Shirai (1993) に倣い、名詞+「だ」を状態動詞として分析対象に含めた。

## 引用文献

- 大久保愛 (1967) 『幼児言語の発達』東京堂出版。  
生越直樹 (1991) 「韓国人日本語学習者のテンス・アスペクトに関する誤用について」鈴木重幸他編『現代日本語のテンス・アスペクト・ヴォイスについての総合的研究』横浜国立大学 41-89  
家村伸子・迫田久美子 (2001) 「学習者の誤用を生み出す言語処理のストラテジー(2)—否定形「じゃない」の場合—」『広島大学日本語教育研究』11: 43-48.  
河上誓作編著 (1996) 『認知言語学の基礎』研究社。  
菅谷奈津恵 (2005) 『第二言語としての日本語のアスペクト習得研究：内在アスペクトと母語の役割』お茶の

- 水女子大学大学院博士論文 (未公開)
- 辻幸夫編 (2002) 『認知言語学キーワード事典』 研究社。
- 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—第二言語におけるアスペクト仮説と定式表現」お茶の水女子大学修士論文(未公開)
- 橋本ゆかり(2006a) 「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」『認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発』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 研究代表者 森山新 1 年次報告書 100-107.
- 橋本ゆかり (2006b) 「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.
- 村田孝次 (1983) 『子どものことばと教育』金子書房
- 山梨正明 (2000) 『認知言語学原理』くろしお出版
- Adamson, H. D., & Elliot, O.P. (1997) Sources of variation in interlanguage. *IRAL*, 35, 87-98.
- Braine, M. D. S. (1963) The ontogeny of English phrase structure: The first phase. *Language*, 39, 1-13.
- Clark, E. V. (2003) *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dabrowska, E. (2000) From formula to schema: The acquisition of English questions. *Cognitive Linguistics*, 11, 83-102.
- Hakuta, K. (1974) Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition. *Language Learning*, 24, 287-297.
- Krashen, S. D., & Scarcella, R. (1978) On routines and patterns in language acquisition and performance. *Language Learning*, 28, 283-300.
- Langacker, R. (2000) A dynamic usage-based model. In M. Barlow & S. Kemmer (Eds.), *Usage based models of language* (pp.1-64). Stanford, Calif.: CSLI Publications. (坪井栄治郎訳 2000「動的使用依拠モデル」坂原茂編『認知言語学の発展』ひつじ書房, pp.61-143.)
- McLaughlin, B. (1984) *Second-language acquisition in childhood: Volume 1. preschool children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Peters, A. (1983) *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shirai, Y. (1993) Inherent aspect and the acquisition of tense-aspect morphology in Japanese. In Nakajima, H. & Otsu, Y. (eds.), *Argument structure: Its syntax and acquisition*. Tokyo: Kaitakusha, 185-211.
- Shirai, Y. (1998) The emergence of tense-aspect morphology in Japanese: Universal predisposition? *First Language*, 18, 281-309.
- Tomasello, M. (1999) *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press (大堀壽夫, 中澤恒子, 西原義樹, 本多啓訳 2006『心とことばの起源を探る 文化と認知』勁草書房)
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weinert, R. (1995) The role of formulaic language in second language acquisition: A review. *Applied Linguistics*, 16, 180-205.
- Wong-Fillmore, L. (1976) *The second time around : Cognitive and social strategies in second language acquisition*. Ph.D. dissertation, Stanford University.
- Wong-Fillmore, L.(1979) Individual differences in second language acquisition. In C. J. Fillmore, D. Kempler & W. Wang (eds.), *Individual differences in language ability and language behavior*. NY: Academic Press, 203-228.

はしもと ゆかり／お茶の水女子大学大学院 国際日本学専攻

hashimoto\_ys@ybb.ne.jp

# 地域社会に暮らす長期定住外国人の動詞形使用 —使用頻度の観点から—

佐野 香織

## 要 旨

本稿は、日本社会に直接参入し長期に渡る滞日中に社会で日本語を学んできたと考えられる定住外国人の動詞形使用に関する事例調査報告である。長期定住成人ブラジル人 1 名を対象に調査を行い、使用基盤モデルの観点から使用が困難であるとされる動詞形使用を記述し明らかにすることを研究課題とした。その結果、調査期間における時系列での量的変化は大きくは見られず軽動詞が限定的に使用されていること、動詞ごとの分析では動詞形に固定使用化傾向が見られるものや使用頻度・動詞形バリエーションが共に多いものが混在していることが分かった。こうした状況を知ることが、長期定住外国人が滞日中に培ってきた日本語を考慮しながら総合的な日本語習得支援を考える上で重要であると考えられる。

【キーワード】使用基盤モデル、 地域社会に暮らす外国人、 動詞形使用、 語彙的使用傾向、 日本語支援

## 1. はじめに

本稿は、長期定住成人ブラジル人 1 名を対象に行った動詞使用に関する事例調査報告である。主に日々の生活を通して日本語習得をしている人々を対象とした研究は、テンス・アスペクト研究などその多くは「教室学習者が習得困難である」とされる項目に注目した研究である（ナカミズ 1998, 土岐 1998, 長友 2002 等）。対象は、来日して間もない人や滞日年数の少ない人々であり、日本語でのコミュニケーションに支障があると感じている長期定住者を調査したものはわずかである。

近年、長期定住者が耳から覚えた日常会話以上の新たな学びを求めていること（浦和 2006 等）などニーズの多様化が指摘されており、このニーズにこたえるべく試行錯誤が行われている。しかし、長期定住外国人が長年の日本語を使用を通してどのような点に困難を感じているのか、といった基本的な事実すら把握できていないのが実状である。長期定住者の視点に立ち、まずその使用実態を知ることが重要であろう。

筆者は日本人との接触が少ない長期定住外国人と彼らの母語で会話している時に、「動詞は難しい」「日本語での会話の中では動詞の形がよくわからないし、自分では使えない」という話を聞いたことがある。同様の話は日本人との接触が少ないブラジル

人の指摘として、動詞が最も困難であり特に動詞の活用形が難しいという報告（青木 2004）もある。菅谷(2004)では自然習得者は教室学習者とは異なる日本語習得をしているという可能性を動詞の活用形を例に挙げ指摘している。長期定住外国人は生活の中で見聞きした日本語を通しどのように動詞の活用形を用いているのだろうか。

そこで本稿では、長期定住成人ブラジル人 1 名を対象に長期定住外国人が難しいとする動詞使用について動詞形<sup>1</sup>に注目した調査を行い、その使用実態を明らかにすることを目的とした。具体的には、滞日が長期化した定住成人ブラジル人の動詞使用がどのようになされているのか、動詞形使用頻度（トークン頻度）や、動詞形の異なり語使用頻度（タイプ頻度）の量的な分析とその使用詳細を分析することで言語的側面から記述し明らかにすることを研究課題とする。

## 2. 先行研究

### 2.1 動詞形使用についての先行研究

まず、海外・日本国内における定住外国人の第 2 言語(L2) 習得研究での動詞形に関する知見を簡単に概観し、次に日本語を対象とした L2 習得研究の知見をあわせて見ていく。

ヨーロッパにおける定住外国人の L2 研究では、

データの縦断的な観察によって、目標言語における普遍的な発達段階を示しており、初期段階では、名詞句を中心とした発話傾向であること、動詞の使用は少なく他の構成要素との構成力が弱いということを提示している (Klein&Perdue 1992)。アメリカでの研究においては、定住外国人を対象とした長期縦断研究がある (Schumann 1978, Schmidt1983 等)。文法をあまり身につけることなく、no+動詞で否定表現とすること、時制を動詞の活用で表さず副詞・文脈に依存すること等が報告されている。日本における定住外国人の日本語を対象とした研究は少なく、就労を目的として滞在する外国人を対象としたプロジェクト (土岐 1998) や自然習得者の一連の言語習得研究 (長友 2002) が挙げられる。これらの研究では主に文法項目に焦点をあてて研究がなされているため、時間概念の表出に動詞の活用変化ではなく副詞に依存するというような報告はなされているものの、動詞形使用についての記述は散発的である。ブラジル人の職場とボランティア教室における動詞習得使用実態を考察しているナカミズ(1997)では表出動詞形について、初期段階はル形・ナイ形からタ形・ナカタ形に移行するとしている。しかし、使用動詞語への具体的な言及はされていない。

教室学習者を対象とした L2 習得における動詞形研究は、テ形・否定表現・テンス・アスペクト表現などの項目を対象とした研究 (坂本 1993, 長友 1997, 家村 2001, 菅谷 2003 等) が多い。森山(1999)は初級学習者の正用使用による習得順序を考察し、ル形→マス形→テ形・ナイ形へと進むとしている。

以上、いずれの研究においても実際の使用動詞ごとにどのように動詞形を使用しているのかといった動詞使用の全容報告はないといえよう。まずは動詞形使用の実態詳細を見ていくことが必要であると思われる。

## 2.2 動詞使用の理論的背景

第 1 言語(L1)習得研究では、Tomasello(1992, 2003)において、子供の初期言語データの詳細な観察・分析に基づき、今まで見聞きしたことのあるパターンを具体事例として、動詞ごとに独立して獲得していくことを明らかにしている。このようなボトムアップ式の習得は、社会に直接参入し日本語をする定住外国人 L2 習得にも見られる可能性がある。本稿では L1 習得研究での認知言語学的な言語習得観に基づき、使用基盤モデル (Usage-Based

Model) (Langacker 1987, 2000)の観点から分析を試みる。

使用基盤モデルでは、頻度と習得の関係を問題としている。使用基盤モデルとは、人間が生まれてからの使用経験が言語体系を形成すると考えるモデルである。実際の場面に基づく言語経験が文法知識の形成に大きく影響を与えるとみなし、次のようなボトムアップのプロセスを想定している。

- (i) 言語経験の蓄積
- (ii) スキーマ化
- (iii) 記号単位の確立

(早瀬・堀田 2005)

このプロセスを経て記号単位の確立には、トークン頻度とタイプ頻度という 2 種類の頻度に関わるといえる。トークン頻度はその記号単位をどれだけ多く使ったかという使用頻度であり、記号単位の定着に関係する。タイプ頻度はどれだけ異なり数で使用したかであり、創造性に関係する。そしてトークン頻度が高い場合、記号単位をかたまり<sup>2</sup>のまま定着させること、タイプ頻度が高い場合はその記号単位の生産性が高いことを示すという。この両方の側面から分析することで、生活を通してどのように動詞を使用し、困難に思う点は何かを探りたい。

## 3. 調査概要

### 3.1 調査対象者

対象者は日系の家族と共に来日した、日本社会・日本語話者との接触経験が少なく、コミュニケーションに困難を感じているブラジル人 1 名 (20 代) である。母語はポルトガル語、家族は、夫・子供 2 人 (9 歳・3 歳)、祖母 (日系 2 世) で、夫は日系 3 世だが対象者は日系人ではない。家族内の会話はポルトガル語で行われている。1996 年に就労を目的として来日し、滞日約 8 年 (一時帰国を除く合計年数) である。職場ではブラジル人数人と共に働いており、日本語話者との会話は朝礼や休み時間で交わす挨拶程度であるということである。日本語学習の経験はなく、来日してから職場を中心とした地域社会で日本語を学んできたと考えられる。居住地域は東京近郊 A 市でブラジル人集住地域ではなく、都心地域のベッドタウンと呼ばれる新興住宅地である。

### 3.2 調査データ収集と分析

調査対象者は滞日 8 年であるが日本語でのコミュニケーションに困難を感じている状況から、日本語に関しては非常にゆっくりとした習得であることが予想される。そのため、対象者の現状を見るには一定期間のデータをまとめて見る必要がある。そこで調査期間を調査対象者が定期的に支援活動に参加し始めた 6 ヶ月間（2004 年 9 月～2005 年 2 月）とした。その間の東京近郊 A 市の外国人支援活動において、活動の中心である日本語母語話者参加者<sup>3</sup>との自由なトピックによる 1 対 1 中心の“おしゃべり”を録音・文字化した資料をデータとした。筆者は、支援活動のメンバーの一人としてその場におり、会話の流れ、発話意図が分かる程度の距離に常に位置し、会話の理解に必要な文脈はメモを取った。以下にデータの詳細を表に記す。

表 1 調査期間等詳細

2004年	9月15日	43分	自己紹介、最近の出来事など
	9月22日	42分	近況報告、対象者の興味について(ドラマ等)
	10月13日	30分	最近のニュース・家族の話
	11月11日	54分	子供について全般
	11月24日	45分	子供について全般、対象者の近況
	12月1日	22分	近況、漢字について、日本の地理について
2005年	12月8日	25分	クリスマスの過ごし方について
	12月15日	1時間6分	日本での生活全般について
	1月12日	47分	近況、クリスマス・正月について
	1月19日	1時間14分	新年会について
	2月16日	1時間12分	近況、最近の出来事について
	2月23日	1時間5分	ゴミの分別方法について

分析には、日本語から単語の頻度統計情報を作成するソフト、KHCoder<sup>4</sup> を使用し以下のような手順で行った。

1. 茶筌<sup>5</sup> で文字化した調査資料データの形態素解析を行った。
2. KH Coder で品詞検索を行い、月ごとの品詞別使用率を算出した。
3. 動詞の別に月ごと出現頻度数・異なり語数を算出した。
4. KWIC (Keyword in context) 検索でコンコーダンス (対象の語が使用されている文を見るもの) を作成、動詞表現形についての使用を調べた。またフェイスシート調査<sup>6</sup>・母語によるインタビューを考察の参考とした。

### 4. 結果と考察

#### 4.1 動詞の使用頻度と異なり語数・異なり語

各月ごとの動詞使用頻度・異なり語数をまとめたものが表 2 である。

使用頻度・異なり語数を時系列で見ると、各月で差が見られることが分かるが、調査時間等を考慮すると量的には調査当初の 9 月と最終月の 2 月との間に大きな差異は認められないといえるだろう。

次に調査期間の頻度順使用動詞を見ると、各回のお話は異なるがどの月でも『分かる』『違う』『する』<sup>7</sup> など同じ動詞が使用されている。

また、『分かる』『違う』は、ほとんどが「分かる」「分からない」「違う」という語形で用いられ社会でのコミュニケーションにおいて肯定・否定が求められる場面で対応するための方略として用いられていたことが考えられる。調査中の自然会話でも、「〇〇(地名)に行ったの?」という問いに「違う、△△(地名)というように『行かなかった』ではなく『違う』のみで対応しているやりとりが見られた。

9 月当初はこのような軽動詞<sup>8</sup>と呼ばれる『行く』『する』のような動詞の使用が多いが、2 月になるとそれらの動詞に加えて『洗う』『潰す』等使用頻度は少ないが具体的な意味を表す語、話題の影響から日本語母語話者と調査対象者双方が共に関わる生活語彙の動詞使用が現れている。軽動詞は日常生活に関係する基本的動作を表す高頻度使用語であり、語の意味負荷が少ないため、習得しやすいといわれている語である (Clark 1978)。全体的にはこれらを対象者は日常生活で最低限必要な語として繰り返し使用していると考えられる。

#### 4.2 動詞形の使用詳細

##### 4.2.1 動詞形頻度と動詞異なり語数

表 3 は動詞形頻度と動詞異なり語数をまとめたものである。動詞形の頻度に注目して見ると、使用頻度が最も高い動詞形は「ル」形でそれに続き「ナイ形」「タ形」「テ形」が多く使用されていることが分

表 2. 使用頻度と異なり語数・異なり語

	出現語数	異なり語数	異なり語(出現数)
	/月	/月	
9月	80	20	分かる(20)違う(9)忘れる(7)ある(6)知る(5)行く(9)できる(4)疲れる(3)書く(2)要る(2)休む(2)作る・持つ・終わる・住む・待つ・働く・話す・がんばる(各1)
10月	28	11	要る(6)生きる(5)死ぬ(3)言う(2)話す(3)食べる(3)分かる(2)違う・する・覚える・しゃべる(各1)
11月	58	20	分かる(11)違う(10)ある(7)行く(7)遊ぶ(3)作る(4)疲れる(4)休む(1)食べる(3)待つ(2)できる(2)知る(2)やる(2)帰る・寝る・待つ・来る・話す・いる・する(各1)
12月	76	19	違う(13)ある(11)行く(8)知る(8)要る(6)住む(4)する(4)終わる(3)できる(3)飲む(2)帰る(2)いる(2)分かる(3)貰う(2)見る・言う・作る・食べる・入る(各1)
1月	38	17	分かる(7)違う(5)ある(4)疲れる(3)食べる(2)洗う(2)知る(2)泊まる(2)いる(2)する(2)行く(2)・焼く・働く・忘れる・遊ぶ・踊る・片付ける(各1)

表 3. 動詞形使用頻度と動詞異なり語数

	使用頻度	動詞異なり語数	産出例
ル	141	23	違う
ナイ	74	14	出来ない
タ	47	15	疲れた
テ	30	20	入れて
テイル	26	9	知ってる
～タイ	8	2	行きたい
テイナイ	3	3	行つてない
ナカッタ	4	3	分からなかった
チャッタ	4	2	忘れちゃった
～ウ	4	1	遊ば
～タラ	2	1	終わったら
命令形	1	1	がんばれ
マス語形	22	12	住んでいます
その他	9	5	びっくりした

375

注1 マス語形=マス・マセン・タイムス

かる。しかし、使用された頻度のみでは、動詞使用は分かりにくい。例えば、ル形は動詞形・異なり語数双方ともに多いが、テ形は使用頻度は多くない。しかし動詞異なり語数使用頻度が高いことが分かる。ウ形、タラ形、命令形に至ってはこの動詞形に一つの動詞のみしか対応していない。そこで次節以降、動詞異なり語ごとにおける動詞形について分析する。

#### 4.2.2 動詞異なり語ごとの動詞形

表 4 は動詞異なり語ごとに、動詞形とその使用頻度の観点から使用の特徴をまとめたものである。以下に動詞異なり語ごとの分析結果を示す。

##### ①動詞形の固定使用化傾向

表 4 を見ると、『違う』は最も高頻度に使用されている動詞であることが分かる。しかしその使用語形は全てル形であり、他のバリエーションは見られない。『ある』『知る』は使用頻度が高く他の語形使用も見られるが、『ある』は「ル形」、『知る』は「テイル形」使用が抜き出て頻度が高い。これらの語は1つの動詞形に使用が固定化している傾向が強く、かたまりとしてそのまま覚えている可能性があるだろう。

同様のことが使用頻度は低い他の動詞にも見

られる。『住む』『生きる』『覚える』はテイル形・テマス形で使用されているが他の語形では使用されていない。また、『終わる』ではテ形の出現も見られるがタラ形に関しては『終わる』のみの使用である。チャッタ形としては『忘れる』も出現が認められるが、『死ぬ』はチャッタ形のみで使用で、それ以外には使用されていない。テ形では9動詞について同様のことが指摘できる。具体使用例を以下に示す。

- (1) 母子手帳、ある。  
(母子手帳は持っています)
- (2) ○○(地名)、知ってる。  
(○○(地名)は知っています)
- (3) 前の、えーと、、、●●(地名)、住んでいます。  
(昔、●●(地名)に住んでいました)
- (4) (△(人称)は)えー、、、死んじやった。

##### ②語彙的な使用傾向

さらに『遊ぶ』はウ形以外での使用はなく、なおかつウ形は他の動詞にも使用されていない。つまり『遊ば(う)』の形のみが『遊ぶ』の使用としては見られる。ルールとしてのウ形使用ではなく、『遊ば(う)』の形式での語彙的な使用がうかがわれる。これは『頑張る』にも同様のことが言える。対象者には3歳の幼児がおり支援活動の場にも連れてきているが、その際にも対象者は何度か「遊ば!」「遊ぼうよ」という言葉かけを耳で聞き、日本語母語話者の子供に対しても同様の言葉かけを行っていることが観察されている。コミュニケーションの中で耳にしたことをそのまま使用した結果、「～ウ」形使用の「遊ば」がル形のように使用されている可能性があるといえよう。具体例は以下の通りである。

表 4. 動詞異なり語ごとの動詞形と使用頻度

	ル	タ	チャッタ	ナイ	ナカッタ	テ	テイル	テイナイ	～タイ	～ウ	～タラ	命令形	マス	マセン	テイマス	その他	計
1	分かる	13	8	37	2												60
2	違う	40															40
3	行く	7	3	7		1		1	6					3		2	29
4	ある	25	2										1				28
5	する	9	3	2		1	1		2							1	18
6	知る			2	1		14										17
7	要る	5		8									1	1			15
8	読む	6											1		2		10
9	読める	1															1
10	疲れる		10														10
11	燃える	4		3												2	9
12	忘れる		8	1													9
13	いる		1	5									1	1			8
14	出来る	2		5													7
15	飲む	6						1									7
16	見る	5											1			1	7
17	入れる					7											7
18	作る	3	1			2											6
19	食べる	2	2			1										1	6
20	言う	2	3	1													6
21	生きる						4								1		5
22	住む						2								3		5
23	話す	1				1	1						1				6
24	話せる													2			1
25	洗う	3				1											4
26	遊ぶ									4							4
27	終わる		1			1					2						4
28	帰る			1									2				3
29	使う	1	2														3
30	書く	1				1		1									3
31	休む			1													1
32	死ぬ			3													3
33	切る					3											3
34	やる			1			1										2
35	貰う		2														2
36	待つ					2											2
37	来る					2											2
38	働く					2											2
39	持つ						1									1	2
40	治まる				1								1				2
41	外す					2											2
42	寝る	1															1
43	入る	1															1
44	踊る	1															1
45	片付ける	1															1
46	止まる															1	1
47	しゃべる			1													1
48	治る		1														1
49	頑張る											1					1
50	覚える						1										1
51	降る						1										1
52	開ける					1											1
53	乾かす	1															1
54	潰す					1											1
55	縛る					1											1
	141	47	4	74	4	30	26	3	8	4	2	1	9	7	6	9	375

- (5) ママ、遊ぼうよ。(子供にいつも遊んで欲しいとせがまれる様子を再現)
- (6) 頑張れ～!

また、1例のみではあるが、「遊ば、ない」という発話も見られた。幼児の否定形発達研究では、外部否定形(ル形+ない)が報告されている(Clancy1985)。発話がこの1例のみ、ということ考えると本稿の例は「□+u → □+anai」のような否定形の活用ルールをスキーマとして適用しているのではなく、個別の動詞が十分定着していない

の中で「遊ば」の形で定着しているものが記憶から取り出されたと考えられるだろう。この例からも語彙的使用が示唆される。

③動詞形と使用頻度

使用されている動詞形の使用頻度に注目して見ると、頻度が最も高い動詞形は「ル形」でそれに続き「ナイ形」「タ形」「テ形」が多く使用されていることが分かる。しかし、これらは①で見たようにある動詞に固定化して使用される傾向がある。例えば、「分からない」「行かない」などは「ナイ形」の使用頻度=トークン頻度が高いが、他の動詞では非常に少ない。動詞語形は使用頻度の高いものからまずはかたまりとして習得している様相がうかがえる。

#### 4.2.3 その他動詞形の使用

##### ①「～ます」語形の使用

表 4 を見ると、「～ます」語形が語末に使用される頻度は普通体に比べ少ない。使用されている動詞語形のほとんどは普通体の使用である。母語話者の問いに対する返答に使用する場合や、自己紹介場面など何度も同じやりとりをしたことが想定される会話での使用されたままの語形を使用していることが見受けられる。語形も「マス」「マセン」「テイマス」のみである。マス語形に丁寧さという機能を持たせているわけではなく「～ますか」という問いに返すような形をそのまま使用していると考えられる。以下に産出例を示す。

(7) (「行きますか?」と母語話者に問われて)、  
はい、行きます。

(8) (日本語を話せますか?と問われて) うーん、  
話せません。

##### ②動詞形産出における誤用

本調査対象者には誤用が現れていないことにも特徴がある。例えば日本語の活用規則をトップダウン的に学んでいる教室学習者は『待つ』のテ形について誤った語形を産出することが報告されている(長友 1997 等)。本調査対象者にはテ形使用が 30 回見られるが誤用は見られず、この傾向は他の動詞にも見られる。L1 幼児習得初期においては、誤用に先んじてまず未分析のままの正用使用が見られるという知見(岩立 1997)があるが、この知見から考えるとこの調査対象者は滞日 8 年を経ても日本語習得のかなり初期の段階にあることも考えられる。

#### 5. まとめ

以下に本研究の調査結果をまとめる。

- ① 調査期間における時系列での変化は、出現頻度・異なり語数の量的結果からも動詞形使用からも大きくは表れなかった。
- ② 異なり語数は少なく、高頻度で使用される動詞がほぼ決まっていることから、同じような軽動詞が限定的に使用されていることが示唆される。
- ③ 動詞ごとの分析では動詞形に固定使用化・語彙的使用傾向が見られる。
- ④ 誤用・マス語形使用が少ないことが指摘できる。

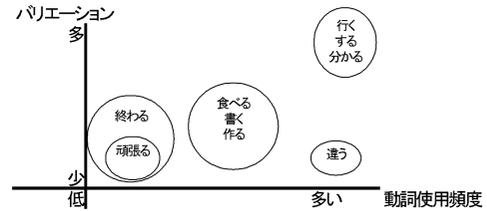


図 1. 調査対象者動詞使用様相

日本語の規則的活用は活用語尾の音韻体系が複雑であり (Shibatani 1990)、L1 習得の幼児はこのような複雑な屈折システムの場合、初期には動詞ごとに習得を進めるアイテム・ベースの習得が大きな手助けになるとされている (森川 2006)。本研究対象者は、日本社会で生活はしているがほとんど日本人との接触はないことからこの初期の段階に似た状態に留まっていることが考えられる。動詞使用は『行く』のような使用頻度も動詞形バリエーションも多い一部の動詞を除くと、トークン頻度もタイプ頻度も低いため、アイテム・ベース的な方法に助けられて語彙的になんとか動詞を使用していることが示唆される。L1 習得ではアイテム・ベース的な使用から徐々にスキーマを見出していき、次第に抽象的なルールを構築・適用していくことが報告されている (Tomasello 1992)。本調査対象者の場合、初期の L1 と似た様相も見られるが、長期の滞在を経ても実態は図 1 のように動詞使用が混在しており、L1 の様相とは異なるといえる。使用できる動詞にかなりの偏りがあり、ここに調査対象者は動詞形使用の困難を感じていることが予測できる。

#### 6. 今後の課題

本稿では日本社会との接点の少ない長期定住外国人の動詞使用について動詞形を中心に動詞ごとに見てきた。

日本語習得を日常生活を通して行う定住外国人の多くは様々な要因から自らが求める日本語を習得できない状態にあるという (尾崎 2005)。昨今、新来外国人に対する日本語教育についての論議が進んでいるが、長期定住外国人も視野に入れ広く考えていくべきであることはいままでもない。今後こうした社会との接点が少ない定住外国人の様々な支援を考える場合、使用の実態を踏まえた上でどのよう

な支援を行うことができるのかを言語的側面からも考えていくことも重要であると考え。

今回の調査では、調査対象者の動詞使用はアイテム・ベース的な使用にとどまっていることが分かった。また、使用できる動詞異なり語にもかなり偏りがあるという動詞使用困難の一端が確認できた。従来からの知見をそのままを適用するのではなく、このような困難の実態を生かした「長期定住生活者のための日本語」を考えていく必要があることが指摘できるだろう。

本研究は言語的な側面から動詞形使用に焦点をあてた事例研究であり、一般化はできない。様々な背景の対象者や調査項目を増やしての更なる事例研究も必要であることに加え、総合的な支援を考える場合社会的側面を含めた様々な観点からの研究との連携も必要であろう。異なる分野間ネットワークでの支援が考えられるよう、まずは個々の研究を積み重ねていきたい。

#### 注

1. 動詞形とは出現した動詞の表面的な語形を指す(岩立1997)。
2. 菅谷(2004)は「記憶されたひとかたまりの表現」で「未分析の一統きの表現」としている。
3. 相手の日本語母語話者は国際交流に関心を持っている50代の方で、日本語教育の知識・経験はない。
4. 大阪大学の樋口耕一氏が作成した分析ソフトで出現する形態素を茶笥を用いて頻度統計解析を可能にするものである。<http://khc.sourceforge.net/>
5. 奈良先端大学院大学の松本研究室で開発された形態素解析用のソフトウェア。  
<http://chasen.naist.jp/hiki/ChaSen/>
6. フェイスシートは土岐(1998)のものを一部手直し、用いた。作成・回答記入は母語で行った。
7. 動詞語については『』で示す。
8. go, do, make, give, put, find, come, take 等、様態などの付随的な意味を省いた動作の根幹だけの一般的な意味を持った動詞のことである。
9. マス語形は出現した「マス」「メン」「テマス」の総称である。

#### 参考文献

青木直子(2004)「日本語ボランティアへのフィードバック」『接触会話における在日外国人の日本語習得に影響を及ぼす心理的・社会的要因の研究』平成13～15 研究成果報告書

家村伸子(2001)「日本語の否定形習得：中国語母語話者に対する縦断的な発話調査に基づいて」『第2言語としての日本語の習得研究』4, 63-81

岩立志津夫(1997)「文法の獲得(1)」小林春美・佐々木正人編『子供たちの言語獲得』大修館書店 112-130.

浦和かほる(2006)「日本語教室をめぐる課題」日本語フ

オーラム 2006 in Chiba, 配布資料

尾崎明人(2005)「多文化社会のコミュニケーション問題と地域日本語教育」平成17年度日本語教育学会春季大会パネルセッション

坂本正(1993)「英語話者における『て形』形成規則の習得について」『日本語教育』80, 125-135

菅谷奈津恵(2004)「第二言語の生産的言語能力獲得におけるかたまりの役割—日本語の動詞活用を中心に—」『言語文化と日本語教育』11月増刊特集号 110-123

土岐哲(1998)『就労を目的として滞在する外国人の日本語習得過程と習得にかかわる要因の多角的研究』平成6～8年度科学研究費補助金

ナカミズ・エレン(1998)「ブラジル人就労者における日本語の動詞習得の実態-自然習得から学習へ-」『阪大日本語研究』10号 83-110.

長友和彦(1997)「動詞テ形に関わる音韻規則の習得と言語の普遍性」『第二言語としての日本語の習得研究』1, 1-8.

長友和彦(2002)『第二言語としての日本語の自然習得の可能性と限界』平成12～13年度 科学研究費補助金研究 萌芽的研究 研究成果報告書

早瀬尚子・堀田裕子(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

森川尋美(2006)「孤島から文法の大陸へ—形態統語獲得の使用基盤モデルに関する理論的背景と諸研究—」『心理学評論』Vol.49, No 1 96-109.

森山新(1999)「動詞活用形の習得順序について：基本形とマス形を中心として」『日本語日文学研究』34 韓国日語日文学会 453-482

Clancy, P.(1985)The acquisition of Japanese. In Slobin (Ed.), The cross-linguistic study of language acquisition, Vol.1 Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum.

Clark, E.(1978)Discovering What Words Can Do. In Papers from the Parasession on the Lexicon, CLS14, 34-57.

Klein, W. & Perdue, C. (1992) Utterance Structure, John Benjamins, Amsterdam.

Langacker, R. W. (1987) Foundations of cognitive grammar, vol.1 Theoretical prerequisite, Stanford University press.

Langacker, R. (2000) A Dynamic Usage-Based Model, In Barlow, M. & Kemmer, S. (eds.), Usage-based Models of Language, CSLI.

Schumann, J. H. (1978) Second language acquisition: the pidginization hypothesis, In Wolfson, N. & Judd, E. (eds.), Sociolinguistics and Language acquisition, Rowley, MA: Newbury House, 256-271.

Schmidt, R. W. (1983) Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult, In Wolfson, N. & Judd, E. (eds.), Sociolinguistics and Language acquisition, Rowley, MA: Newbury House, 137-174.

Shibatani, M. (1990) The languages of Japan. Cambridge, UK:

Cambridge University Press.  
Tomasello,M.(1992) First Verbs: A case study of early  
grammatical development, Cambridge, Cambridge  
University Press.

Tomasello,M.(2003) Constructing a Language : A Usage-Based  
Theory of Language Acquisition, Harvard University  
Press.

さの かおり／お茶の水女子大学大学院 応用日本語論講座  
BYG12117@nifty.ne.jp

# 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

森山 新

## 要 旨

Langacker の使用基盤モデルは、近年 Tomasello により母語習得の説明で有効性が示されつつある。彼は使用頻度が習得に重要であること、頻度はトークン頻度とタイプ頻度とに分けられ、前者はその表現を認知処理上固まりとして定着させ、後者は生産的なスキーマとして定着させることを示した。これにより、従来言語知識を構成されると考えられることが多かった文法と語彙とを使用頻度により説明できる可能性が出てきた。本稿では第二言語としての日本語の動詞と形容詞の否定形習得プロセスの違いが、トークン頻度とタイプ頻度とを区別することで、説明しうることを示した。

【キーワード】 否定形、 トマセロ (Tomasello)、 使用基盤モデル、 トークン頻度、 タイプ頻度

## 1. はじめに

Langacker の提示した「使用基盤モデル (usage-based model)」は、近年 Tomasello (2003) により、母語習得を説明する上で有効なモデルであることが示された。それによれば、使用の頻度が習得に重要であること、頻度は「トークン頻度」と「タイプ頻度」とに分けられ、「トークン頻度」の高さはその表現を認知処理上1つの固まりとして定着させる一方、「タイプ頻度」の高さは生産的なスキーマとして定着させることを示した。これによりこれまで言語知識を構成すると考えられることが多かった文法と語彙とが、2種類の頻度によって説明できる可能性が出てきた。

本稿では第二言語としての日本語の動詞と形容詞の否定形習得プロセスの違いが、表現を丸ごと定着させる「トークン頻度」と、生産的なスキーマを形成する「タイプ頻度」とを区別することで、説明しうることを示す。

## 2. 先行研究

家村(2001)、Kanagy(1994)では、第二言語としての日本語の否定形の習得について調べ、イ形容詞が他の品詞に比べ否定形の習得が遅いとしている。また、野呂(1994)はイ形容詞ではジャナイ、クナイが同時期に変異形として存在し、その後正用に移行していくことを明らかにした。一方動詞では、一語文のナイが使用され、その後ジャナイなども少数観察されたとしている。家村・迫田(2001)では、ジャナ

イを否定辞のマーカースとしてとらえ、イ形容詞や動詞に付加して用いられているとしている。

バヤルマー(2007)は来日間もないモンゴル語を母語とする中学生を被験者として、日本語の動詞・形容詞の否定形の習得過程を調べ、動詞の否定形はそれぞれの動詞の否定形やアリマセンを「固まり(定式表現)」として産出するが、形容詞の否定形は「□+ジャナイ」といった「スロット付きスキーマ」を用いて産出を行う傾向があると考察している。しかしその考察は実証的に裏付けられたとは言い難いものがある。

以上の先行研究より、以下のようなことが明らかになった。

- ① 動詞では固まりの使用やジャナイの過剰般化、一語文のナイの使用が見られる。
- ② 形容詞ではナ形容詞の習得が早く、イ形容詞の習得が遅れる。
- ③ イ形容詞ではジャナイの過剰般化が見られる。

このように否定形の習得プロセスは品詞によって若干の差異が見られる。ではこのような習得のプロセスの差異はどのように生まれるのであろうか。本稿はインプットの頻度に焦点をあて、「トークン頻度」と「タイプ頻度」を区別することで、このような差異を説明できるかを考察する。

研究課題は以下の3点である

- 1) 動詞の否定形の習得プロセスはインプットの「トークン頻度」と「タイプ頻度」で説明できるか。
- 2) イ形容詞、ナ形容詞の否定形の習得プロセスは

インプットの「トークン頻度」と「タイプ頻度」で説明できるか。

3) ジャナイのイ形容詞や動詞への過剰般化はインプットの「トークン頻度」と「タイプ頻度」で説明できるか。

### 3. 研究方法

日本語母語話者の発話データを集めた「上村コーパス」6名(男3名、女3名)を用い、その否定形を分析する。否定形にはナイで終わる形(～ナイ、～ナイデス)とマセンで終わる形(～マセン、～デハアリマセン、～クアリマセンなど)とがあるが、ここでは前者のみを扱う。

### 4. 結果と考察

否定形の使用頻度の割合を示したものが図1である。「動詞+ない」が全体の69%(V+ない:62%、Vて+ない:7%)、「名詞・ナ形容詞+ジャナイ系」が26%(N+じゃない:12%、ん+じゃない:13%、NA+じゃない:1%)、「イ形容詞+クナイ系」が5%であり、「動詞の否定形>形容詞の否定形」、「ジャナイ系>クナイ系」であった。

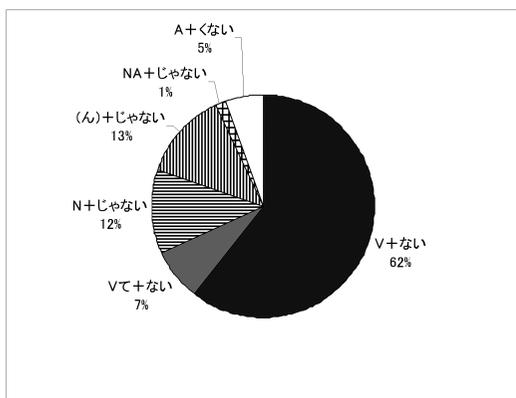


図1 否定形の使用頻度

このことから動詞の否定形は形容詞の否定形に比べてトークン頻度が高い。しかし動詞は用いられる語彙数も多く、それらは表1のように活用語尾により様々なタイプに区別できる。このうち、トークン頻度も高く(図2参照)、タイプ頻度が高いものは一段動詞の「□+eru→□+enai」、「□+iru→□+inai」と五段動詞の「□+aru→□+aranai」などである。これらはタイプ頻度が高いために、徐々に

スキーマを抽出していき、それが定着して生産性が高まれば、活用形の産出に用いることができるようになる可能性がある。但し表1を見ると明らかのように、一段動詞やルで終わる五段動詞は活用ルールが多様で複雑なために紛らわしく、ボトムアップで活用ルールを抽出するためには相当のインプットが必要であろう。またこのうち、「わからない」、「ならない」、「いかない」、「いけない」、「しれない」、「いない」、「できない」(これらの動詞は表1では下線で示してある)などはトークン頻度も高くニーズも高いため、ルールを適用するまでもなく、固まりとして覚えてしまう可能性が高い。このように考えると、動詞の否定形の多くはトークン頻度の高さから固まりとして習得し、ルールが抽出され、それが用いられるためには、活用形の多様さ、複雑さゆえに、かなりのインプットが必要であると考えられる。

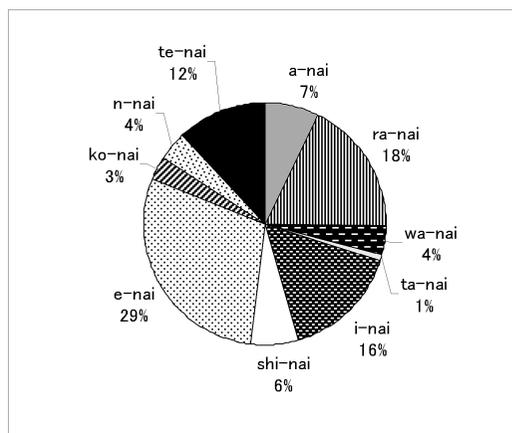


図2 動詞の否定形の使用頻度

一方、形容詞であるが、図1のように、イ形容詞の否定形であるクナイ系は使用頻度が低く、5%であるのに対し、ナ形容詞の否定形であるジャナイ系は名詞文の否定に用いられるなど、全体で25%と多くなっている。しかも「ン/ノ」などを伴うことで、イ形容詞、動詞などにも用いることができ、「どんどん遅れていくと面白くなるじゃないですか。」のような用法では、動詞、イ形容詞にも直接接続可能であるなど、広く使用が可能である。初期にイ形容詞や動詞の否定形に、ジャナイ系が過剰使用されるのはこうした原因によると思われる。

また、クナイ系は「□+イ→□+クナイ・クハナ

イ・クモナイ」など、いくつかの語形があるが、クハナイ、クモナイなどはとりたて助詞ハ・モの付加であることがわかれば、結局「□+イ→□+クナイ」という活用の変化となり、すべてのイ形容詞でこういった活用の変化が見られるため、イ形容詞の使用語数がそのままタイプ頻度となり、タイプ頻度が高くなり、同時に活用も単純であり、スキーマが抽出しやすいため、生産性の高いスキーマ「□+イ→□+クナイ」が抽出され、定着する。

ジャナイ系も同様で「□+ダ→□+ジャナイ・デハナイ・デモナイ・デナイ」などいくつかの語尾があるが、デハナイ、デモナイはとりたて助詞ハ・モの付加であり、ジャはデハの縮約であることがわかれば、ナ形容詞は「□+ダ→□+ジャナイ」という活用の変化となり、すべてのナ形容詞の否定形のスキーマとなる。ナ形容詞の否定形の使用頻度は3つで全体の1%と低い、否定形が最も定着している名詞とスキーマが同一であるため、否定形全体の25%を占めることになり、同時に活用も単純であり、スキーマが抽出しやすいため、「□+ダ→□+ジャナイ」は定着し、時には過剰般化を引き起こすと考えられる。

このように考えると、動詞の否定形は固まりとして習得される一方、スキーマを抽出するのはかなり困難である(バヤルマー 2007)が、この傾向はトークン頻度の高さとタイプ頻度の低さ、及びパターン抽出の多様さ、複雑さから説明できる。一方形容詞の否定形はスロット付きスキーマとして習得される傾向がある(バヤルマー 2007)が、これはタイプ頻度の高さとトークン頻度の低さ、及びパターン抽出の容易さから説明できる。またジャナイの過剰般化が起きやすいこともクナイに比べそのスキ

ーマの定着度が高いことで説明できるといえる。

## 5. おわりに

Langacker の使用基盤モデルは、近年 Tomasello により母語習得の説明で有効性が示されつつある。彼は使用頻度が習得に重要であること、トークン頻度とタイプ頻度とを区別することで、従来言語知識を構成されると考えられることが多かった文法と語彙とを2種類の使用頻度により説明できることを示した。本稿では第二言語としての日本語の動詞と形容詞の否定形習得プロセスの違いが、トークン頻度とタイプ頻度とを区別することで、説明しうることを示すことができた。

## 参考文献

- 家村伸子(2001)「日本語の否定形の習得—中国語母語話者に対する縦断的な発話調査に基づいて—」『第二言語としての日本語習得研究』第46巻、63-81。
- 家村伸子・迫田久美子(2001)「学習者の誤用を生み出す言語処理のストラテジー(2)―否定形「じゃない」の場合―」『広島大学教育学部日本語教育学講座紀要』11号、43-48。
- 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
- 野呂幾久子(1994)「第二言語における否定形の習得過程—中国人の子どもの事例研究—」『静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学篇)』第45号、1-12。静岡大学教育学部
- Kanagy, R. (1994) Developmental sequences in learning Japanese. a look at negation. *Issues in Applied Linguistics* 5: 255-278.

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

表1 動詞の否定形のスキーマとその頻度

語尾	スキーマ	使用例	頻度
ku	u->anai	行かない3、おかない、いただかない2	6
su		属さない	1
nu		(死なない)	0
bu		学ばない	1
mu		飲まない	1
ru	aru->aranai	わからない12、ならない3、あがらない2、なさない2、ちらからない、やらない、いらっしやらない、くださらない	23
	aru->annai	わかんない4	4
	uru->uranai	(作らない)	0
	uru->unnai	(作んない)	0
	oru->oranai	(起こらない)	0
	oru->onnai	(起こんない)	0
	iru->inai	いない14、できない4、見ない、感じない	20
	iru->iranai	知らない6	6
	iru->innai	入んない	1
	eru->enai	いけない8、しれない6、いただけない3、着れない、くれない、あらわれない、選ばれない、いれない、感じられない、食べれない、はずれない、うけない、聞けない、えない、考えない2、燃えない、決めない、飲めない、捨てない、出ない、燃やせない、選べない	37
	eru->eranai	(帰らない)	0
	eru->ennai	(帰んない)	0
	来る	来ない4	4
	する	しない8	8
u	u->wanai	言わない2、思わない、合わない2	5
tsu	tsu->tanai	勝たない	1

表2 名詞・イ形容詞・ナ形容詞の否定形の使用頻度

品詞	スキーマ	使用例	頻度	合計
名詞+ジャナイ系	-da -> -janai	N ジャナイ8、ンジャナイ23、V ジャナイ1	32	51
	-da -> -dewanai	N デハナイ11、ノデハナイ2	13	
	-da -> -demonai	N デモナイ5	5	
	-da -> -yanai	N ヤナイ1	1	
ナ形容詞+ジャナイ系	-da -> -janai	ジャナイ2	2	3
	-da -> -denai	デナイ1	1	
イ形容詞+クナイ系	-i -> -kunai	クナイ9	9	11
	-i -> -kuwanai	クハナイ2	2	

## 認知日本語文法 (Cognitive Japanese Grammar)

### 日本語の教材開発のために

本稿は、認知言語学的観点を用いた日本語教材開発の一環として、日本語文法の主な項目について説明を試みることにその目的がある。なお、本稿ではスキーマ図式を描く際には、基本的に Langacker の図式に従って描くことにするが、教材化を目的とするためできるだけわかりやすい図式化を試みる。本書で主に用いる図式は以下のようなものである。「主題 (TH)」は被動作主の「状態変化」や移動主の「位置変化」などをまとめて扱うときに用いる。

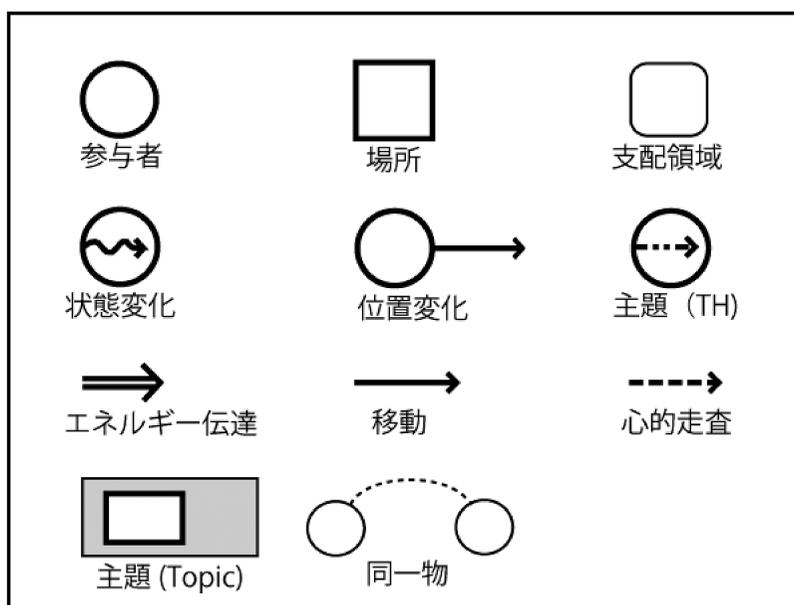


図1 本稿で用いるスキーマ図式

例えば、以下のような文は図2のように図式化される。(1)でヲ格参与者(花びん)は被動作主であるため、「状態変化」で表示されているが、「主題 (TH)」として表示することも可能である。「割る」という動力連鎖が二重矢印(⇒)、ガ格参与者(太郎)の支配領域が丸みを帯びた四角で示されている。(2)ではガ格参与者(太郎)の支配領域にあったヲ格参与者(石)が、ニ格で表された場所(川)へ移動している。「投げる」という動力連鎖は二重矢印、移動(位置変化)は実線の矢印で示されている。移動前と移動後のヲ格は同一物であるため、点線で結んである。(3)では「見る」という経験的動作用破線の矢印で示されている。

- (1) 太郎が花びんを割った。
- (2) 太郎が川に石を投げた。
- (3) 太郎が花子を見た。

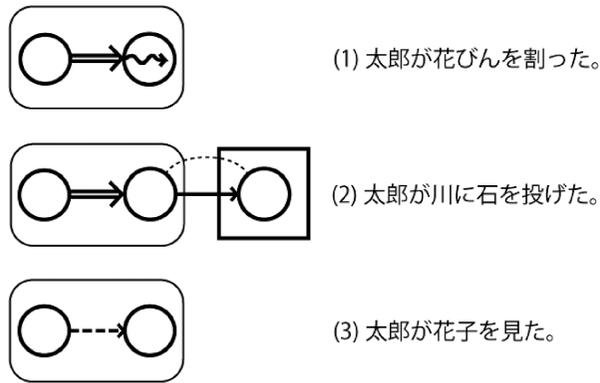


図2 図式化例

## 1. 主題と主語：ハとガの用法

### 1.1 ハとガ

Langacker (1991a, 1991b) によれば、認知主体として人間は、図3(a)のように人間をとりまく外界を様々なモノ(参与者) 同士の関係で構成されるネットワーク (interactive network) であると見る。しかし人間は普通、(b)、(c)のように、その中の1つの動力連鎖 (action chain) に関心を向け、その一部を切り取り (スコープ)、叙述 (predication) の対象とする。そして(d)のようにそれをベース (base) として一部の参与者 (participant) に注意を向ける。認知対象の一部に注意を向け、際立たせることをプロフィール (profile) という。

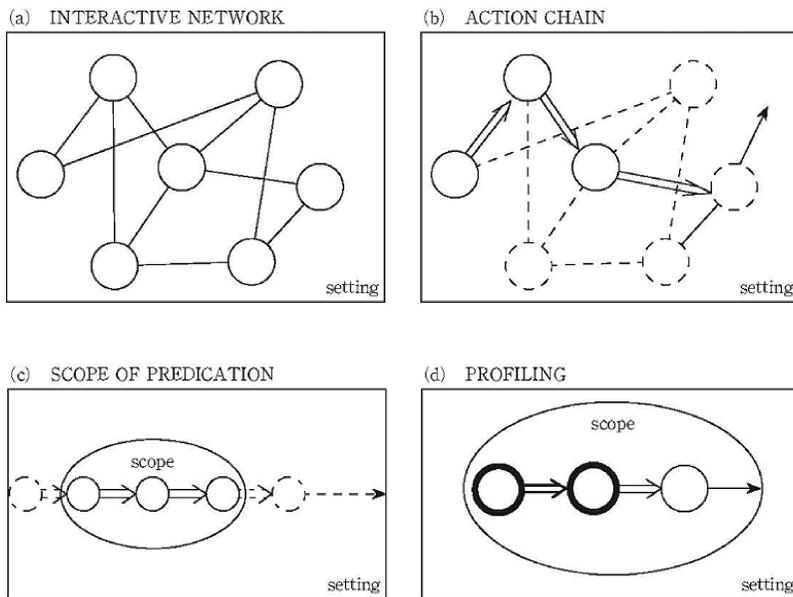


図3 人間の外界認知のプロセス (Langacker 1991b: 215)

ハは、主題を表す取り立て助詞である。話し手は自身の発話意図に合わせて外界もしくは既知情報の一部を取り立てて主題化し、それについて何かを叙述する。この一部を取り立てて主題化するのがハの働きである。

以下の(4)では眼前の相手のうち、名前を取り立て、(5)では既知情報のうちおじいさんを取り立てて主題

化している。

- (4) お名前は何とおっしゃいますか。
- (5) 昔あるところに一人のおじいさんが住んでいました。  
そのおじいさんは、とてもやさしいおじいさんでした。

次にガについて考える。いうまでもなくガは格助詞の一つである。Langacker によれば、普通（無標の場合）、図4 (b)のようにプロファイルされた動力連鎖の先頭の参与者（ここでは動作主[AG]）が最大の際立ち（トラジェクター：tr）を持って認知され、言語化にあたっては主格で表されて主語（S）となる。またプロファイルされた動力連鎖の末尾の参与者（ここでは被動作主[PAT]）が第二の際立ち（ランドマーク：lm）を持って認知され、言語化の際には対格で表されて目的語（O）となるとしている。しかし動力連鎖のより下流の参与者に注意が向けられ、(c)のように、道具[INSTR]に最大の際立ちが与えられて主語、被動作主[PAT]に第二の際立ちが与えられて目的語となり他動詞文として言語化されたり、(d)のように被動作主[PAT]が主語の自動詞文になったり、(e)のように動作主[AG]が主語、道具[INSTR]が目的語の他動詞文になったりする（Langacker 1991b: 218）。日本語の場合もほぼ同様のことが言える（但し、日本語の場合、(c)のように道具が主語になることは少ない）。

したがって格助詞ガは、切り取られた範囲（スコープ）内で最も注意を向け、際立ちが与えられた参与者（トラジェクター：tr）を表す格標識である。意味役割としては、述部で述べられることになる何らかの主体（動作主、経験主、属性主など）を表す。言語化にあたっては主語（S）となる。

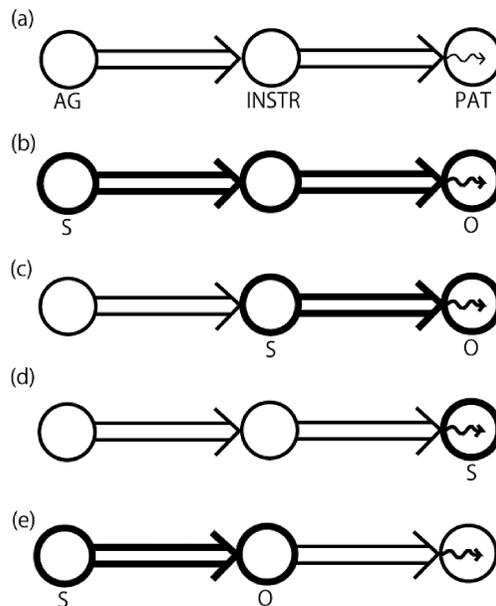


図4 人間の外界認知の言語化のプロセス (Langacker 1991b: 217)

ガの用法は「中立叙述」、「総記」という2つに分けることができる。「中立叙述」は、外界の一部を取り立てず、全体をそのまま主題とし、そこに展開する事態を述べるもので、現象文がそうである。「総記」は中立叙述で排他性が強まった用法である。

以下の(6)は通常は眼前の状況をそのまま表現した現象文である。これに対し、「総記」の用法では、雨でも、霽でもなく、雪が降っているという排他的な意味になる。

- (6) 雪が降っています。

一方ハの用法は「主題」のほかに、「対比」の用法がある。「対比」は、2つの主題を比べて、1つがそうであり、もう1つはそうでないことを示す用法である。

例えば以下の例文では、通常読みは、雪について問われているなど、雪が話題になっている状況で雪について述べている文である。ところが「対比」の用法では、「雨は降っていないが、雪は降っている。」といった、雪が降っていることを述べるとともに、雨は降っていないことも含意している。

(7) 雪は降っています。

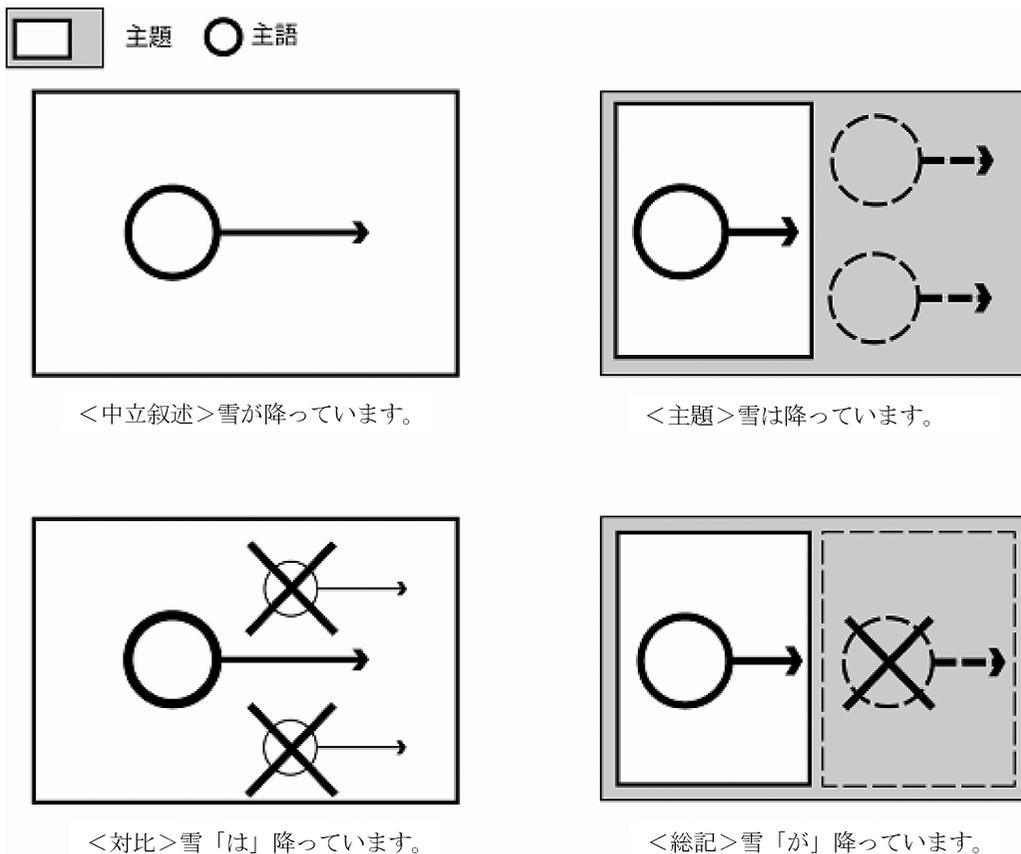


図5 ガとハの用法

## 1.2 ハとガの違い

ガは、ある参加者を動作主、属性主、被動作主など、何らかの主体として際立たせる働きをする。格助詞であるため何を際立たせるかによってその格役割やヴォイス（態）も変化する。(8)では動作主に注意が向けられ際立ち、主語になっているが、(9)では被動作主に注意が向けられ、主語になると同時に述部のヴォイスが変化し受身文になっている。

(8) 私が魚を食べる。

(9) 魚が（私に）食べられる。

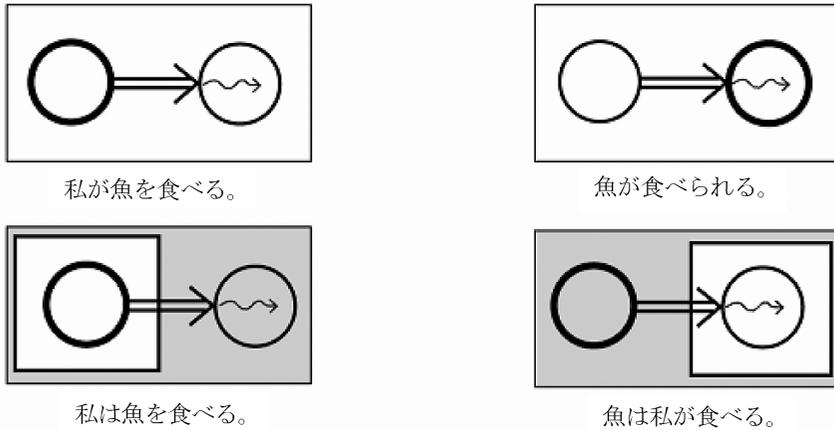


図6 ガとハの違い

これに対しハは、場面のある一部分を取り立てて主題化する働きをする。取り立てるだけの取り立て助詞であるために、何を取り立てるかによってその格役割や述部のヴォイス（態）は変わらない。

- (10)は動作主の「私」、(11)は被動作主の「魚」が主題化しているが、ヴォイスには変化がない。  
 (10)私は魚を食べる。  
 (11)魚は私が食べる。

### 1.3 有主語文・無主語文、有題文・無題文

有主語文とは、表現の対象となる場面の中に、何らかの表現の主体として主格で表された主語が含まれる文である。これに対し無主語文とは、表現の対象となる場面の中に、何らかの表現の主体として主格で表しうることが存在しないか、不特定であるために主語が言語化されない文である。(12)は有主語文、(13)～(15)は無主語文で、(13)、(14)は主語と言えるようなものが存在しない場合、(15)は主語が不特定の場合である。

- (12)雨が降っている。  
 (13)地震だ！  
 (14)いい天気ですね。  
 (15)砂糖を少々入れます。

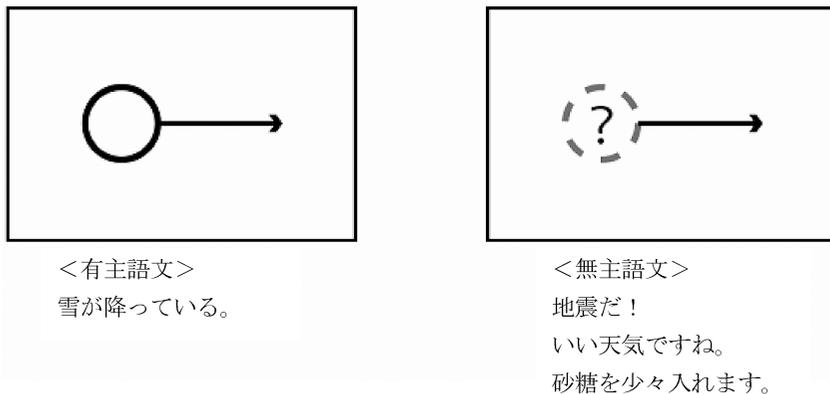


図7 有主語文と無主語文

英語では主語は統語上の必須成分であり、そのため *it*、*there* などの意味を持たない形式主語なども発達している。しかし日本語では、主語は統語の必須成分ではないので、形式名詞は必要ない。日本語では以下で述べるように、主語以上に主題が重要である。

有主題文とは、表現の対象となる場面の一部をハなどで取り立てて主題化して表した文である。一方、無主題文とは、表現の対象となる場面の全体が主題である現象文（状況陰題）や、述語に主題が含まれている文（転移陰題）などで、主題を取り立ててハなどで明示していない文である。(13)が有主題文で、(14)が状況陰題の無主語文、(15)が転移陰題の無主語文である。

(16) 彼女はジョギングをしています。

(17) 雨が降っている。

(18) あなたが犯人だ。

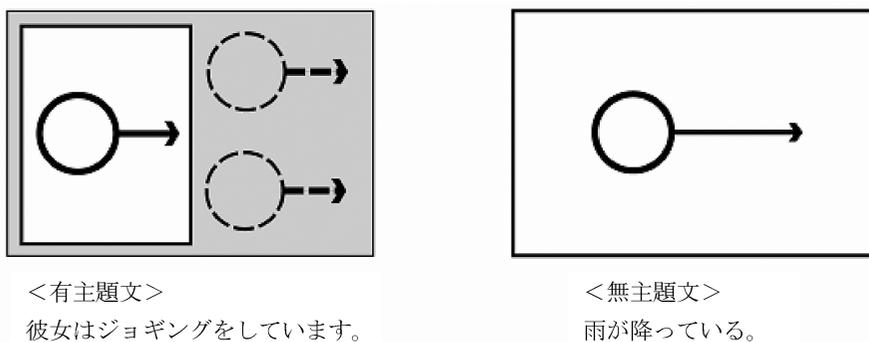


図8 有主題文と無主題文

## 2. 格

### 2.1 格助詞ガ

Langackerによれば、無標の場合、主格（ガ格）は動力連鎖のプロファイルされた部分の先頭の参与者である。プロトタイプとしては図9のように源泉領域の能動的参与者である動作主（AG）を表す。

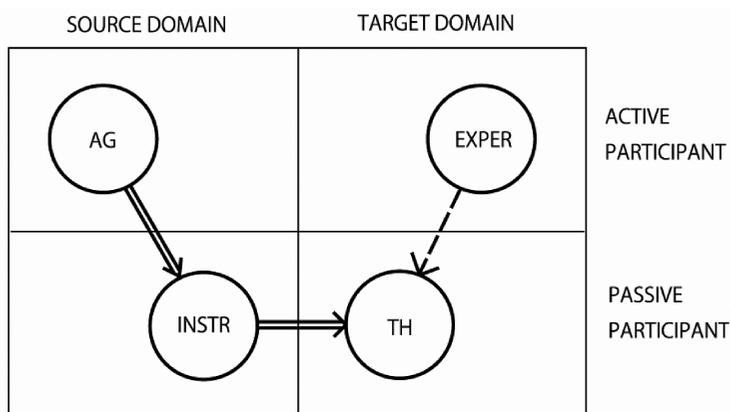


図9 Langackerの格モデル

しかしすでに述べたように、認知主体の注意は必ずしも動力連鎖の先頭には向けられず、被動作主などに移動させることができる（ヴォイス）。その場合でも主格（ガ格）は、「認知主体が最も注意を向け、最大の

際立ちが与えられた参与者である」といえる。英語においては、「動力連鎖の先頭」といった客観的な特徴づけが重要であるが、認知主体の「見え」を表現する傾向の強い日本語においては、「動力連鎖の先頭」といった客観的な特徴づけもさることながら、認知主体の注意の向け方という主観的な特徴づけが相対的に重要なものとなっている。

例えば、英語で *I see Mt. Fuji* と表現する事態について考えてみよう。この英語表現は動力連鎖の先頭である *I* に最大の際立ちが与えられ主格となっている。これに対し日本語は「富士山が見える。」と話し手が最も注意を向ける「富士山」に最大の際立ちが与えられて主格で表されている。

動力連鎖のない存在論的な事態に関しては、Langacker は特に言及していない。しかし日本語のように認知主体の「見え」が重視される主観的把握型の言語では、事態を存在論的に把握する場合は相対的に多くなる。例えば上で「富士山が見える。」の例で見たように、経験的事態は英語では動力連鎖に注目し、*I see Mt. Fuji* と他動詞文で表すが、日本語では「視野にある」という意味の「見える」という動詞を用いて「富士山が見える。」と存在論的にとらえ、自動詞文で状態的に表す傾向がある。

存在論的事態においては、(19)のように、主格(ガ格)は、ある位置に位置づけられた存在をさす。「存在」は図(figure)となりやすく最大の際立ちが与えられ(tr)、ガ格で表される。「存在の位置」は地(ground)となりやすく(lm)、ニ格となる。所有、知覚、能力、感情などの経験的事態においても、「経験の対象」に注意が向けられ図となるために、(20)のようにガ格で表され、経験主は経験対象が位置づけられる場(地)としてニ格で表される。

(19) 庭に池がある。

(20) 彼には娘がいる。

以上を総括すると、日本語のガ格は「話し手(認知主体)が第一の注意を向け最大の際立ちが与えられた参与者(tr)」を表す格標識であるということが出来る。プロトタイプとしては何らかのエネルギー伝達を伴う動力連鎖を引き起こした動作主[AG]がガ格になりやすいが、ガ格になるのはそれだけにとどまらない。また「総記」の用法は排他性が強まった用法であると考えることが出来る。

## 2.2 格助詞ワ

Langacker によれば、図4のように、プロファイルされた動力連鎖の先頭の参与者に最大の際立ちが与えられ(tr)主格、プロファイルされた動力連鎖の末尾の参与者に第二の際立ちが与えられ(lm)対格で表される。対格は主格で表された参与者を起点とする動力連鎖の支配を受けた受動的な参与者である。主格と対格とは動力連鎖で結ばれた「能動的参与者」と「受動的参与者」との関係にある。

図9のように、「能動的参与者」の主格に対し、「受動的参与者」の対格は「受動性」を有し、「源泉領域」に存在する主格に対し、「目標領域」に存在する対格は「着点性」を有する。

日本語の場合、動力連鎖の受動的な参与者(モノ)だけでなく、(動力連鎖の受動的な)場所(「家を出る」、「橋を渡る」)や時(「夏休みを過ごす」)をさすこともある。モノから場所、時へと容易に拡張が可能なことも日本語の特徴であるが、これも日本語が客観的把握型の言語ではなく、主観的把握型の言語であることと無関係ではないであろう。客観性を重視した場合には、場所や時は参与者ではない。しかし認知主体の見えとしては、モノも場所も時も、自らの力の支配下にある「対象」として、「見え」という点ではさほどの違いが出てこない。ワ格には「受動的参与者」の用法だけでなく、「場所」や「時」の用法もあるのはそのためである。

<対格> 【対格】 子供をなぐる。家を建てる。本を貸す。母を恋しがる。

【対格(使役)】 水を凍らせる。選手を走らす。

<場所> 【起点】 駅を出る。故郷を去る。大学を卒業する。

【経路】 橋を通過する。空を飛ぶ。道を渡る。

<状況> 【状況】 雨の中を行く。

<時> 【時】 思春期を経て大人になる。4年間を過ごした。

日本語のヲ格も同様に、ガ格参与者の動力連鎖の支配領域（これを本稿では「視点領域」と呼んでいる）に置かれた受動的参与者である。そしてプロファイルされた動力連鎖の末尾に置かれ、第二の際立ち（lm）が与えられる。ゆえにヲ格は、「ガ格参与者の支配領域（視点領域）」に位置し、認知主体が第二の注意に向けた受動的な対象（参与者、場所、時）を表す格標識であるといえることができる。

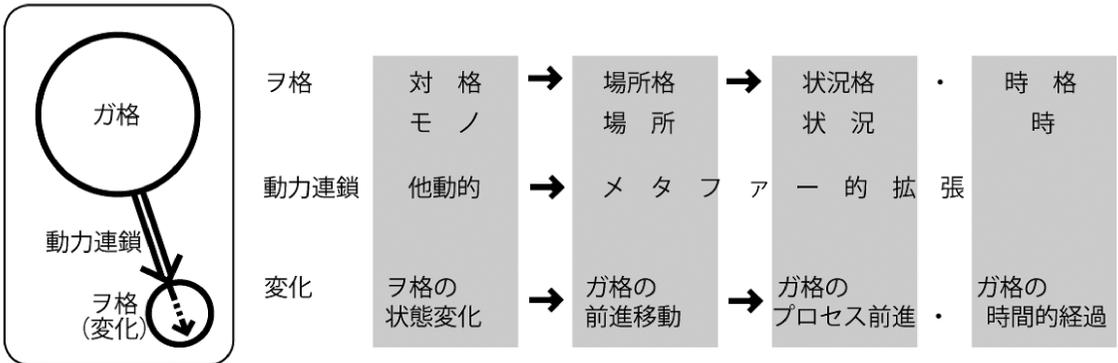


図 10 ヲ格の意味拡張

### 2.3 格助詞二

Langacker によれば、図 9 のように与格参与者は主格参与者を起点とする動力連鎖の下流に置かれておらず、その支配を受けていない。プロトタイプとして与格参与者は目標領域の「能動的参与者」であり、同じく源泉領域の「能動的参与者」である主格参与者と対等な立場で対峙する（これを本書では「対峙性」と呼んでいる）参与者である。英語の場合、与格のプロトタイプは図 9 のように経験者（EXPER）である。

英語の場合には「源泉領域の能動的参与者」の主格に対し、与格は「目標領域の能動的参与者」を表すため、主格に対し「対峙性」を有している。また、主格が「源泉領域」に、与格が「目標領域」に存在するため、主格に対し「着点性」を有する（但し日本語では以下で述べるように、英語と異なりガ格に対し動力連鎖の起点となる二格がある）。

日本語の場合、二格は「能動的参与者（動作の相手）」を表す与格だけでなく、「移動先」という場所や「時（時点）」という時間を表す用法もある。この場合、「能動的参与者」という性質は失われるが、ガ格に対し非受動的であるという「対峙性」は維持している。

二格の「着点性」については、日本語では視点の移動によって動力連鎖の下流の参与者がガ格で表された場合、その上流に存在する参与者も二格で表されることから「起点性」や「使役性」に変わることがある（この点は英語と異なる）。例えば「太郎が次郎をなぐった」の視点が次郎に移ると、「次郎が太郎になぐられた」となり、被動作主の次郎はヲ格からガ格になると同時に、動作主の太郎はガ格から二格へ変わる。この場合、二格は「源泉領域の能動的参与者」、ガ格は「目標領域の受動的参与者」となり、二格参与者はガ格参与者の上流に位置し、「起点性」や「使役性」を有するようになる。

日本語の二格は、プロセスの把握である「移動先」を表す用法（場所格）や「動作の相手」を表す用法（与格）だけでなく、あるモノの「存在の位置」を表す用法（位置格）や、「時点」を表す用法（時格）、「経験主」を表す用法など、存在論的な用法が発達している。存在論的な用法はガ格で表された参与者の空間的、時間的、心的な「位置」を表し、ガ格が位置づけられる存在、二格がその位置といった「対峙性」を有している。存在論的な用法の場合には「着点性」も「起点性」や「使役性」も失われる。

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

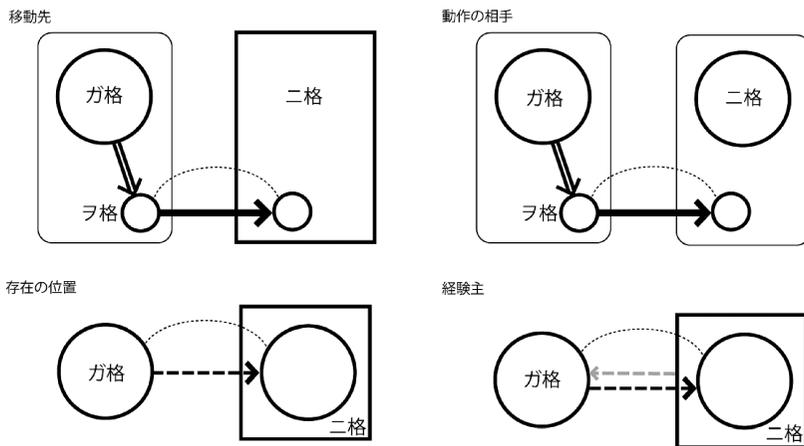


図 11 二格の用法

以上より日本語の二格は、「ガ格参与者に対峙する対象(場所、参与者、時)」を表すということができる。日本語の場合、二格のプロトタイプは「動作の相手」を表す与格ではなく、「移動先」の用法である。

また、二格の様々な用法は図 12 のような意味構造をなしている。「移動先」を表す用法、「動作の相手」を表す用法、「存在の位置」を表す用法、「経験主」を表す用法の4つに大別されること、それぞれのカテゴリーも拡張により様々な意味・用法が見られること、「移動先」の用法がプロトタイプであることなどが示されている。

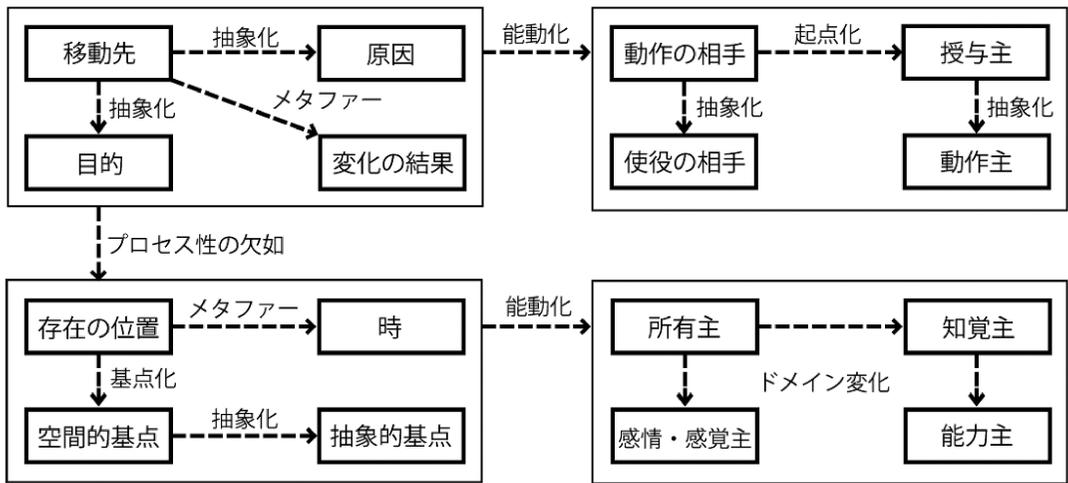


図 12 二格の意味カテゴリー構造

与格の二格と対格のヲ格とは、ガ格に対し、動力連鎖の支配を受けずに対峙する「能動的参与者」か、動力連鎖の支配を受ける「受動的参与者」といった違いがある。しかし両者の違いは必ずしも絶対的なものではなく、相対的な場合もある。

例えば、「学生を教える」、「日本語を教える」という2つの文を1つにすると、「学生に日本語を教える」となって「\*日本語に学生を教える」とはならないが、これは「学生」と「日本語」のうち相対的にどちらのほうが「能動的参与者」でどちらのほうが「受動的参与者」であるかということによって決まるためである。

「太郎が娘に／を働かせた。」の格助詞の使い分けも二格（与格）とヲ格（対格）の違いを反映している。

ヲ格、二格はともに参与者である場合だけではなく、場所や時となる場合もあるが、参与者のヲ格（対格）と、二格（与格）の違いをスキーマ図式にまとめると以下ようになる。ヲ格参与者はガ格参与者を起点とする動力連鎖の支配領域にあるが、二格で表された対象はその支配領域にはなく、ガ格と対峙していることが示されている。

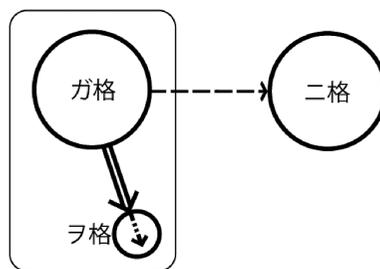


図 13 ガ格・ヲ格・二格のスキーマ

## 2.4 格助詞デ

本章の冒頭で述べたように、人間をとりまく外界は、無数の事態から成り立っているが、認知主体としての人間が、一度にそのすべてを認知することは不可能で、それら無数の事態の中の一部を切り取り（スコープ）、そこに注意を向ける。認知主体がスコープした範囲ではさらに、図（figure）としての「前景」と地（ground）となる「背景」とに二分される。この背景を補足的に標示する格、すなわち「背景格」がデ格で

ある。背景格は、典型的な背景である「場所」をプロトタイプとするが、「時間」、「道具」、「原因」、「様態」なども事態成立の背景となることがあり、それらはデ格の拡張的用法となる。「場所」や「時間」が事態に対する「空間的背景」を表し、「道具」、「原因」、「様態」などは「役割的背景」を表す。「空間的背景」のプロトタイプが「場所」であり、「役割的背景」のプロトタイプが「道具」である。「空間的背景」から「役割的背景」へは以下のように拡張される。

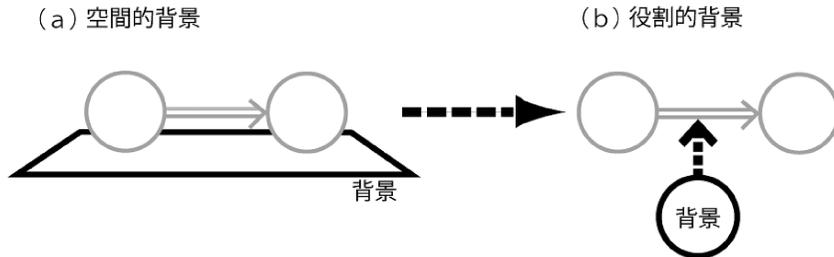


図 14 空間的背景(a)と役割的背景(b)

日本語の場合には、「道具」などを表す具格は場所などと同様、背景格として位置づけられ、デで表されている。この点前景の参与者としての資格が与えられ、場所格とは別の格標識が用いられる英語とは異なっている。

以上よりデ格は、「前景を構成する動力連鎖に対し、ある背景を補足的に示す格」であると言えることができる。各用法の拡張関係は図 15 になる。四角い枠で太線であるものはそれだけ定着が進んでいることを示している。

<場所> 【場所】 2004 年のオリンピックはアテネで開かれる。

【場】 彼は社会主義の環境でそだちました。

【範囲】 彼はこのクラスで一番背が高いです。

【動作主】 その事件は警察でしらべています。

<時間> 【時間】 食事のあとで、勉強をします。

【期間】 成長の過程で時々見られる現象です。

【時限定】 長かった夏休みも明日で終わりです。

<道具> 【道具】 日本人ははしでごはんを食べる。

【手段】 毎日地下鉄で学校へ来ます。

【材料】 このつくえは木でできています。

<原因> 【原因】 病気で学校を休みます。

【理由】 彼のアイデアはその点でおもしろいと思います。

【根拠】 テストの結果でクラスを決めようと思います。

【目的・動機】 出張で大阪へ行ってきました。

【要素】 日本の文化というテーマで論文を書きました。

<様態> 【様態】 時速 200 キロのスピードで走っています。

【数量限定】 このへやは 30 人でいっぱいになります。

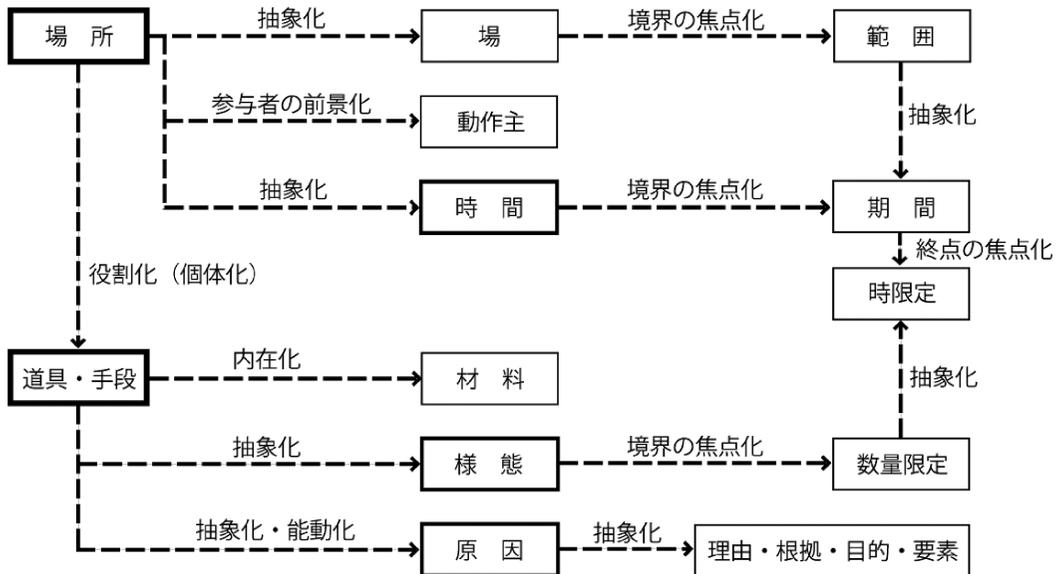


図15 デグの意味カテゴリー図

## 2.5 格助詞へ、カラ、マデ

へ格、カラ格、マデ格はいずれもプロセス的な事態にのみ用いられる格で、以下のように特徴づけることができる。

へ：プロセス的な事態において、移動のプロセスをベースとし、その着点をプロファイルする。但し着点に向かって移動中であることを含意し（着点への到達は含意しない）、「方向」や「目標」を表す。

カラ：プロセス的な事態で、移動のプロセスをベースとし、その起点をプロファイルする。

マデ：プロセス的な事態で、移動のプロセスをベースとし、その着点をプロファイルする。

また図16はこれらを図示したものである。へ格とマデ格はともに移動のプロセスをベースとし、着点をプロファイルしている点で共通しているが、マデはそれを「着点」として意味づけるが、へはそこへ移動中であることを含意し、到達は含意していないため、「方向」を表す点が異なる。

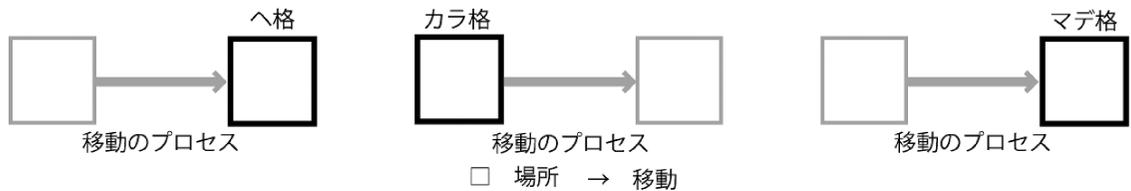


図16 へ格・カラ格・マデ格

### 3. テンス・アスペクト

#### 3.1 テンス（時制）

発話時点を基準とした時の文法マーカーで、発話時点より前が過去、発話時点が現在、発話より後を未来と区別する。客観的把握型の英語では、テンスを過去・現在・未来に分けるが、主観的把握型の日本語では現在と未来のテンス上の区別がなく、過去（タ）と非過去（ル）とに区別される。

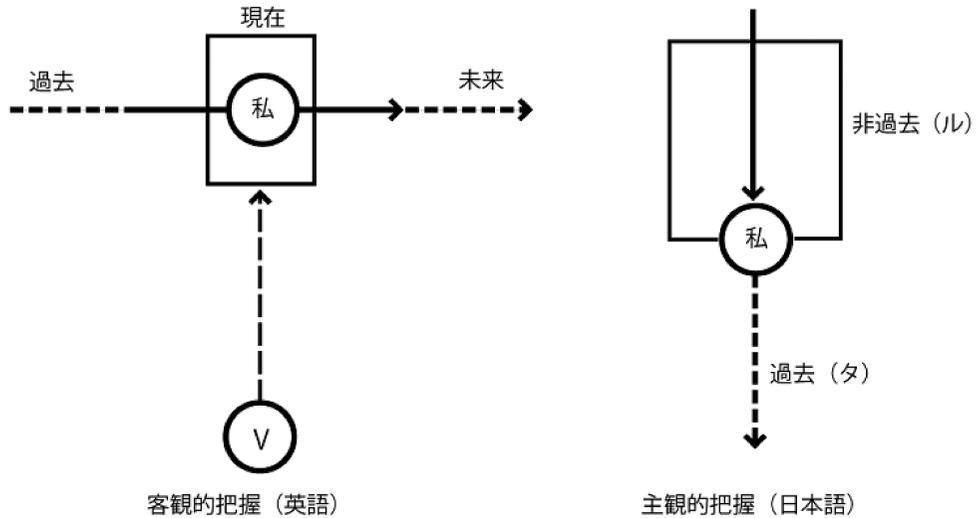


図 17 英語のテンスと日本語のテンス

テンスの用法は述語の種類により異なる。それをまとめたのが、表 1 である。述語が形容詞、名詞である場合も状態を表すので、状態動詞に準ずる。テイルはテンスではなくアスペクトである。

表 1 動詞の種類とテンスとの関係

	動詞の例	過去	現在	未来
動作動詞	行く、読む、話す、来る	タ	(テイル)	ル
状態動詞	ある、できる、(長い、子供だ)	タ	ル	ル

ただし現在の反復や習慣は、(18)のように動作動詞でもル形で表すことができる。またこれとは別に(19)のように真理やものの本質を表す場合には、特定の時制を持たない超時制というものがあり、ル形で表す。

(21) 息子は毎朝 7 時に起きる。

(22) 水は 100 度になると沸騰する。

#### 3.2 アスペクト（相）

動作や出来事がどの過程にあるのか、あることがどんな状態なのかを表すマーカーである。開始前、開始、進行、完了・結果、変化などを表す。表 2 は主なアスペクト表現を示したものである。

アスペクトのマーカーとして代表的なのはテイルとタである。テイルは英語の「be～ing」に相当すると考えられがちだが、進行の他に表 3 のように様々な用法を持つ。また「ある」「いる」などの状態動詞はそれ自体継続性を持っているので、普通テイルをつけない。

表2 その他のアスペクトの主な表現

開始直前	(～する)ところ
開始	V+始める、V+出す
進行	V+ている、V+ているところ、V+続ける、～中
中断	V+かける
完了・結果	V+ている、V+てしまう、V+である、V+たところ、V+たばかり
変化	V+ていく、V+てくる

表3 テイルの用法

区分	例文	備考
動作の進行	手紙を書いている。雨が降っている。	「継続動詞」につく
結果の状態	もう結婚している。窓が開いている。	「瞬間動詞」につく
状態	道が曲がっている。鉛筆が尖っている。	
習慣	毎朝ジョギングをしている。	
経験・記録	50年前に漱石がここを訪れている。	

なお、継続動詞とは動作・出来事が一定時間継続する動詞、瞬間動詞は動作・出来事が一瞬で終わる動詞をさす。継続動詞の場合には、「る(未来)→ている(動作の進行)→た(完了)」の順で事態が生起する(例：書く→書いている→書いた)が、瞬間動詞の場合には、テイルが結果の状態を表すため、「る(未来)→た(完了)→ている(結果の状態)」の順で事態が生起する(例：開く→開いた→開いている)。

継続動詞と接続動詞との境界は曖昧であるため、同じ動詞を用いても、以下のようにテイルの用法が異なる場合がある。したがってこの場合の事態の生起は「着る→着ている(動作の進行)→着た→着ている(結果の状態)」となる。

(23) 娘は今、部屋でセーラー服を着ている。(動作の進行)

(24) 娘は学校でセーラー服を着ている。(結果の状態)

また連体修飾のテイルのうち、結果の状態テイルは完了のタに置き換えることができる。動作の進行のテイルはタに置き換えることはできない。

(25) 結婚している人(=結婚した人) 開いている窓(開いた窓)

(26) 読んでいる本(≠読んだ本) 付き合っている人(≠付き合った人)

テイルと同じく、結果の状態を表すものとしてテイルがある。後者は他動詞や一部意志動詞の自動詞(前日によく走ってある。)について、ある動作主がその動作を行ったことを暗示する点がテイルとは異なる。テイルは普通、自動詞につき、結果の状態を表し、動作主の動作を特に暗示しない。

タはテンスとして過去を表す場合と、アスペクトとして完了を表す場合がある。(27)はテンス(過去)を表しており、答えも過去であるが、(28)はアスペクト(完了)のタであるので、答えは未完了(テイナイ)となっている。

(27) 昨日、あの貸した本は読んだ? いや、読まなかった。

(28) もう、あの貸した本は読んだ? いや、まだ読んでいない。

タにはこのほか、ムードとしての用法がある。ムードとは話者の心的態度を表す表現である。これが過去や完了でなくムードであることは、( )のように言い換えても、さほど時間などの客観的な意味が変わらず、

心的態度の強弱の変化しか生まれないことからわかる。

命令：さあ、もう帰った帰った！（さあ、もう帰れ帰れ！）

発見：あ、バスが来た。（あ、バスが来る。）

想起：あ、明日が原稿の締め切りだった。（あ、明日が原稿の締め切りだ。）

意志決定：じゃあ、それは私が引き受けた。（じゃあ、それは私が引き受ける。）

(30)、(32)のように、テイルはある時点に立ち、その時点の動作や出来事の展開をピンポイント（マイクロ）に表現する。(29)、(31)のように、ルは、その時点にとられない包括的（マクロ）な見方である。(33)のように、現在は話し手の目の前の時であり、ピンポイントで存在するため、テイルでしか表せない。

但し状態動詞では、過去や未来が今の状態を維持するのが普通であるため、過去・現在・未来を含めた包括的な見方が可能となり、(34)のようにルで（過去・未来を含んだ）現在を表すことができる（包括的にとらえるため、逆に、(35)のように時の副詞をつけて時を限定して述べにくい）。

(29) 明日、イタリア料理を食べる。【未来】

(30) 明日の今頃、イタリア料理を食べている（だろう）。【テイル+未来】

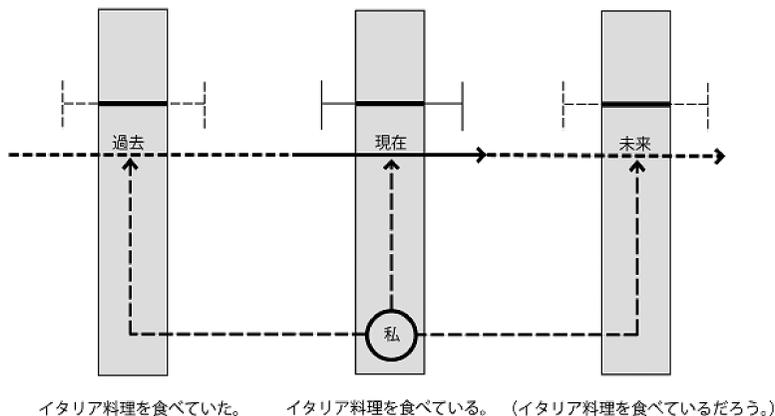
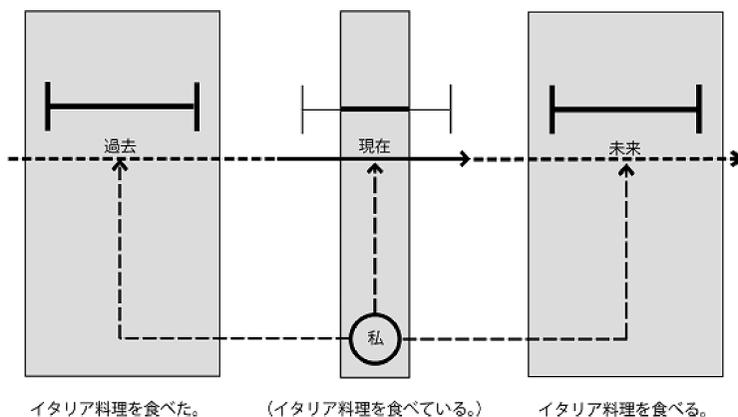
(31) 昨日、イタリア料理を食べた。【過去】

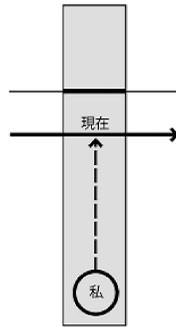
(32) 昨日事件が起きた時、イタリア料理を食べていた。【テイル+過去】

(33) 今、イタリア料理を食べている。【現在】

(34) 庭に池がある。【現在】

(35) ??今日、庭に池がある。





庭に池がある。  
彼は英語ができる。

図 18 日本語のル・タ・テイル

次にテンス・アスペクト表現を用いた様々な文の意味の違いを考えてみる。

(1)彼は毎朝、公園でジョギングをしている。【現時点での習慣】

(2)彼は毎朝、公園でジョギングをする。【定着した習慣】

<解説>テイルは現時点での描写であり、スルは現時点にとられない包括的な見方であるため、(1)は現時点で習慣であることを示し、(2)は現時点ではなくある程度定着した習慣を示す。

(3)50年前に漱石がここを訪れた。【過去】

(4)50年前に漱石がここを訪れている。【記録】

<解説>(4)は過去の事実が記録として現在に影響を及ぼしている場合である。

(5)さっき朝ごはんを食べた。【過去】

(6)もう朝ごはんを食べた。【完了】

<解説>(5)は過去で否定は「さっきご飯を食べなかった。」であり、(6)は完了で否定は「まだ朝ごはんは食べていない。」である。

(7)彼は結婚している。【結果の状態 (の持続)】

(8)彼は結婚した。【過去・完了】

<解説>(7)は結果が現在へ持続しているが、(8)は過去の事実 (昨年結婚した)、または完了 (もう結婚した) で、結果の持続を含意しない。

(9)結婚している。【結果の状態 (の持続)】

(10)あなたを愛している。【状態 (の持続)】

<解説>英語では(9)のような結果の状態は現在完了、(10)のような状態は状態動詞で表現するのが普通である。

(11)庭に池がある。

(12)試験がある。

<解説>(11)は状態動詞で現在を表すが、(12)は出来事を表すため未来を表す。

- (13)手紙を書いている。【動作が進行】  
 (14)もう結婚している。【結果の状態】  
 (15)道が曲がっている。【状態】  
 (16)毎朝、ジョギングをしている。【習慣】  
 (17)50年前に漱石がここを訪れている。【記録】

<解説> (13)は動作、(14)は結果の状態、(15)は状態、(16)は習慣、(17)は記録が現時点でも持続していることが共通している。

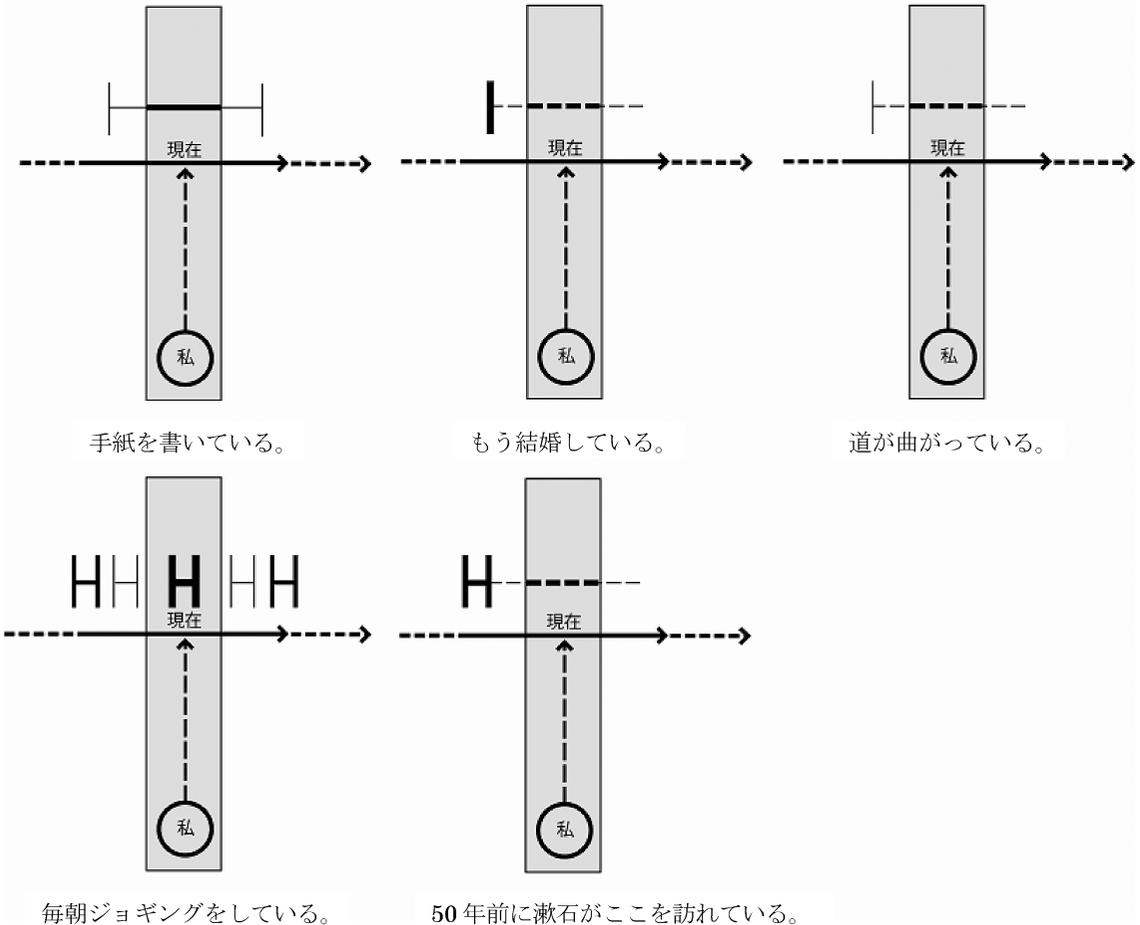


図 19 テイルの用法

#### 4. ムード

ある命題に対し、話し手の心的態度を表す部分をムードと言う。以下のようなものがある。下線部がムードを表している。なお「確言」は無標のムードであり、下線部がない。

- 確言 あ、地震だ。  
命令 早く起きて。  
禁止 授業中に居眠りをするな。  
許可 いつでも遊びに来てもいいよ。  
依頼 皿洗いをしておいてください。  
当為 そろそろ帰るべきだ。  
意志 じゃあ、私が迎えに行きましょう。  
申し出 かばん、持ちましょうか。  
勧誘 一緒に映画に行きませんか。  
願望 ピザが食べたい。  
概言 彼はきっとアメリカに留学するだろう。  
説明 彼はわかっているんです。  
比況 まるで夏になったようだ。  
伝聞 先生は結婚するそうだ。  
疑問 昨日、授業に出ましたか。  
否定 今週は学校に行かない。

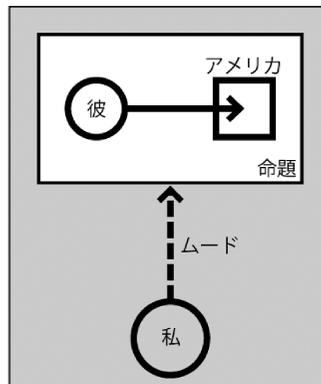


図 20 命題とムード

図 21 は「概言のムード」を図式化したものである。寺村は「主題（ハなど）」も話し手の心的態度（取り立て）が表わされているため、ムードに含めている。図で明らかなように、ムード表現「きっと～だろう」、「どうやら～らしい」、「～そうだ」、「～はずだ」は、命題を包み込む形になっている。

彼は きっと アメリカに留学する だろう。

主題      ムード                  命題                  ムード

彼は どうやら アメリカに留学する らしい。

衆議院が解散され そうだ。

バスは もうすぐ来る はずだ。

図 21 概言のムード

## 5. ヴォイス

事態の中のどの参与者に焦点をあてて表現するかで、動詞の形態が変化することをヴォイスという。能動態・受動態・可能態・自発態・使役態などがある。

例えば(a)では、動作主が主語、被動作主（移動主）が目的語となっているが、(b)の自動詞文や可能態、(c)の自動詞文、(d)の受動態では被動作主（移動主）が主語となっている。図で△は言語化されていないことを示している。

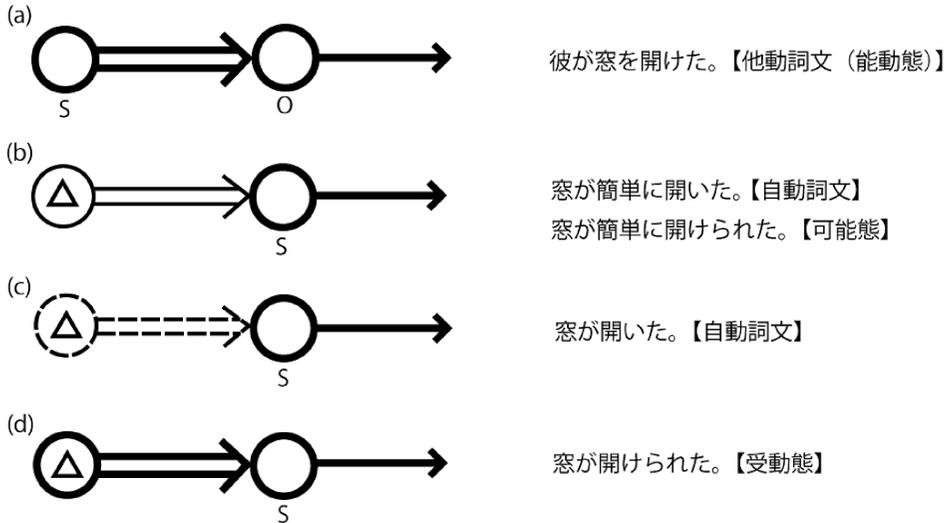


図 19 ヴォイス

### 5.1 受動態

日本語の受身は以下のような特徴がある。

- ① 日本語には通常の受動態である直接受身のほか、日本語特有の間接受身がある。
- ② 非情の受身を除き、人（特に話し手や話し手が心を寄せた人物）が主語になることが多い。
- ③ 非情の受身を除き、迷惑や被害の気持ちを伴うことが多い。

これらの日本語の特徴は、日本語が話し手からの見えを言語化した主観的把握型の言語であることによる。英語は客観的把握型の言語であり、図のように「私」が関わる事態であっても客観的な視点で言語化を行う傾向がある。ヴォイス（受動態）とは注意を動作主から被動作主などの他の参与者へと移すことによって起きる。日本語においては能動文とは、第一義的に話し手が外界もしくは外界の他者に何か働きかけを行うことを示す文であり、受動文とは逆に外界や外界の他者が私に何か働きかけを行うことで、私に何らかの迷惑や被害を引き起こすことを示す文である。言い換えれば英語のように客観的視点からの注目をある参与者から他の参与者へ移動させることである以上に、一義的には私が働きかける事態であるのか（能動態）、私が働きかけられる事態であるのか（受動態）かを表す言語表現なのである。

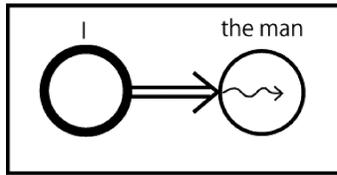
そのため、日本語の場合、非情の受身を除き、人（特に話し手や話し手が心を寄せた人物）が主語になったり、迷惑や被害の気持ちを伴ったりすることが多い。非情の受身は、通常は動作主などに焦点が向かい主語となるのとは異なり、主語が不特定多数であるなどの理由から、その対象のほうに焦点が向かい、主語となったものである。

また間接受身は、外界の事態が私（もしくは話し手が心を寄せた人物）に何らかの間接的な迷惑や被害をもたらした際に私に影響を及ぼした事態とその気持ちなどを、私を中心として述べるものであることから、新たに私が参与者に加わり、焦点が当てられ主語となる。

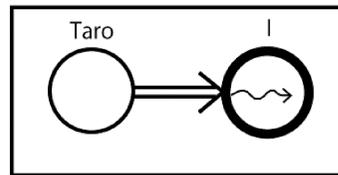
持ち主の受身も間接受身の1つと考えられるが、英語のような直接受身であれば、動力連鎖の受け手の被動作主（私の日記）が主語となるが、日本語では、私が主語となる。

英語

直接受身



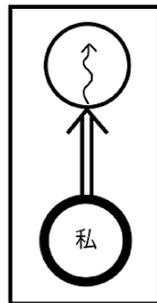
I punched the man.



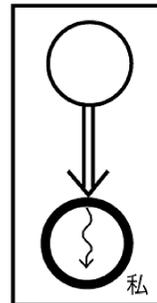
I was punched by Taro.

日本語

直接受身

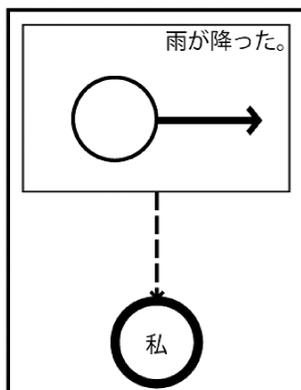


(私が) 男をなぐった。

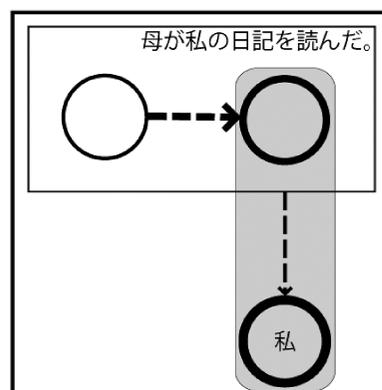


(私が) 太郎になぐられた。

間接受身



(私は) 雨に降られた。



(私は) 母に日記を読まれた。(間接受身)  
私の日記は母に読まれた。(直接受身)

図 23 英語の受身（直接受身）と日本語の受身（直接受身・間接受身）

## 5.2 可能態

(a)では、経験主の「彼」が主語、経験対象の「英語」が目的語の他動詞文である。ところが(b)では、経験主の「彼」は主題化するか、二格の経験主用法により二格で表されて、経験対象である「英語」が主語となっている。

(c)では、「彼が英語を話す」全体が「こと」により名詞化され、それが主語となっている。

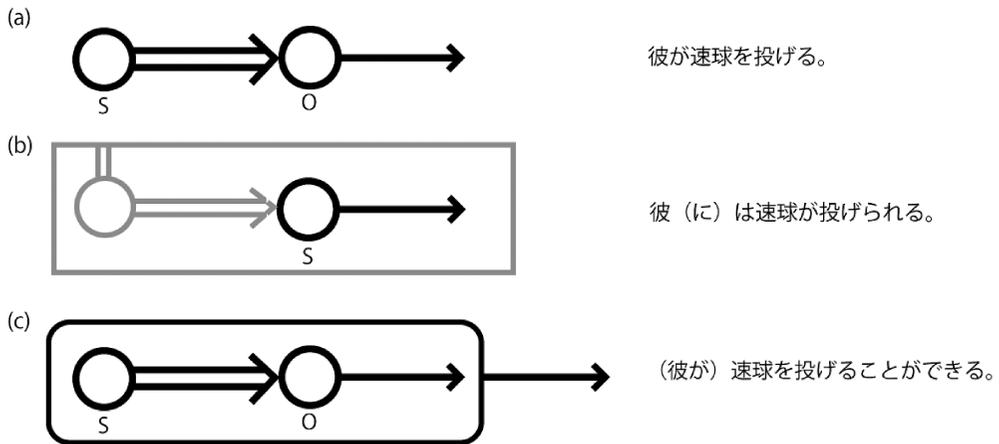


図 24 可能態

## 5.3 自発態

自発とは動作主の内的要因によって内発的に引き起こされるのではなく、環境などの外的要因により外発的に起こることである。英語は参与者に焦点をあてて「～が～する」と表現する傾向が強いスル型言語であるが、日本語では「～で～が～なる」と表現する傾向が強いナル型言語であるため、日本語ではこの自発態がよく用いられる傾向にある。レル・ラレルがついて自発の意味を表すことができる動詞は限られており、「思う」、「感じる」、「しのぶ」、「忘れる」、「聞く」、「思い出す」、「考える」、「味わう」など、心の動きを表す動詞や感覚に伴う動詞に限られる。これらはレル・ラレルがつくことで、内発性が弱められ、外発性が強められる。例えば、図 25 のように「思われる」は「思う」に比べると、環境要因などの外的要因により外発的に引き起こされたという意味合いが強まっている。

自発化により経験対象はガ格で表されるが、経験主はガ格から二格になり、心の動きや感覚が引き起こされる場として把握され、図では四角く示されている。

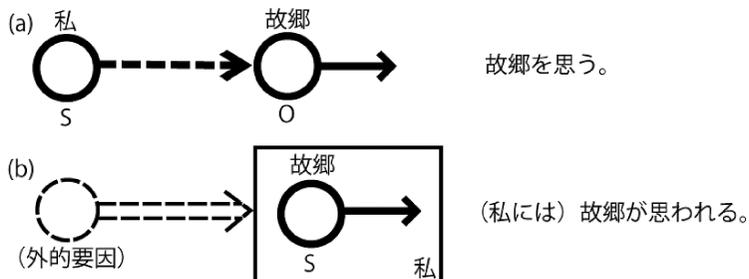


図 25 自発態

## 5.4 使役態

### 5.4.1 自動詞の使役

自動詞の使役文では、もとの主語（被使役者）はヲ格またはニ格で表される。一般にヲ格で表すと「強制性」が強まり、ニ格で表すと「自主性」が強まる。

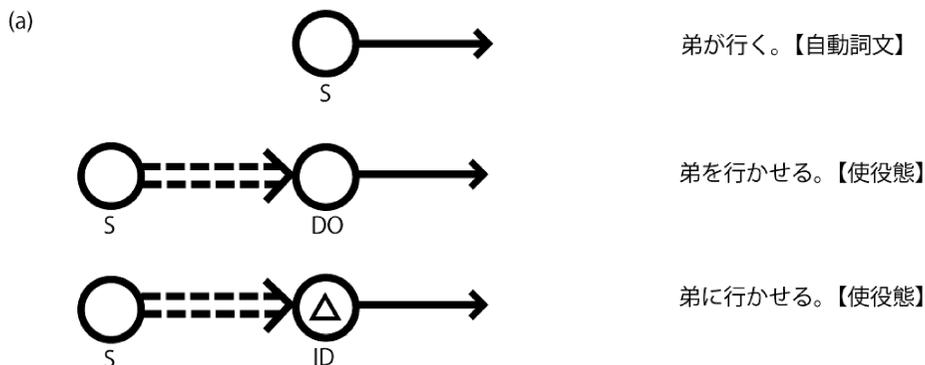


図 26 使役態

### 5.4.2 他動詞の使役

他動詞の使役文では、もとの文に既にヲ格（牛乳）が存在するため、もとの文の主語（被使役者）はニ格で表される。

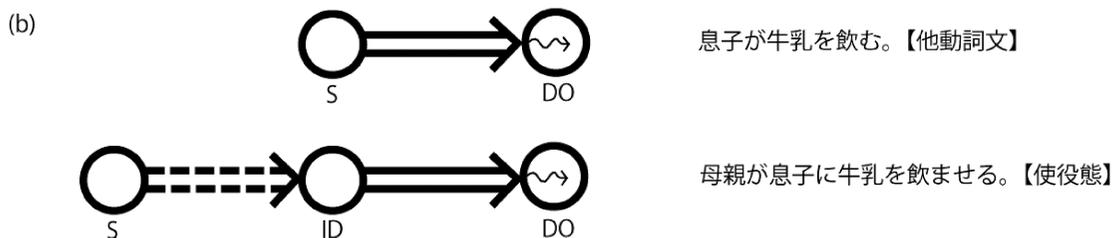


図 27 他動詞の使役

### 5.4.3 使役のさまざまな用法

使役は本来、「だれかに何かをさせる・強制する」という意味であるが、派生的に、いろいろな意味に用いられる。「強制する権限」が「許可の権限」となり、②の用法が生まれ、それが③の「放任の権限」へと拡張した。さらに権限は「責任」となり、④や⑤のような「不本意な結果や動作の責任」の意味となった。

①動作の強制：子供を買い物に行かせる。

②動作の許可：そんなに行きたければ行かせてあげる。

③動作の放任：やりたいようにさせておきなさい。

④不本意な結果：肉を腐らせてしまった。

⑤不本意な動作：うっかり口をすべらせてしまった。

### 5.4.4 使役の意味を有する他動詞と自動詞の使役形

他動詞で表された文では、「子供」や「花瓶」に対して直接動力が働くが、自動詞「子供が起きる」「花瓶が起きる」を使役文にしたものは、自動詞文で表された「子供が起きる」「花瓶が起きる」という事態を引き

起こす事態を意味し、「子供」や「花瓶」に対する直接的な働きかけは必ずしも含意しない。普通「花瓶」は自ら起きることはないため、「花瓶を起きさせる」は非文となる。

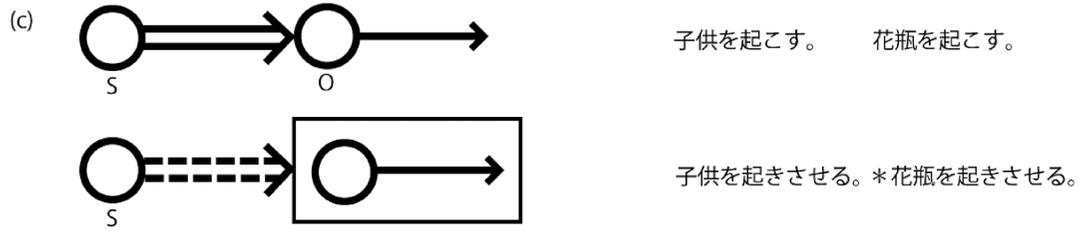


図 28 自動詞の使役

## 6. 複文

人は言語化に際し、「一つの事態」として把握したものを「一つの文（節）」で表す。単文は「一つの事態を表す文」が一つであるが、複文は「一つの事態を表す節」が複数結合している文である。重文も複文に含める。

文末に来て文をまとめる節を主節という。主節以外の節を接続節と言ひ、並列節と従属節がある。主節に対し対等な関係にあるものが並列節、従属的な関係にあるものが従属節である。

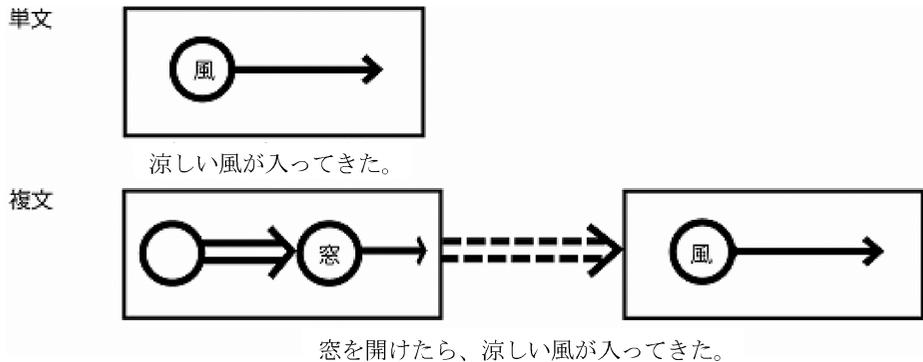


図 29 単文と複文

### 6.1 並列節

並列節は、主節に対し対等な関係にある節である。順接的な並列と逆接的な並列とがある。

順接的並列：述語の連用形・～テ（総記）、～タリ（例示）、～シ（累加）

(36) おじいさんは山へ行き、おばあさんは川へ行った。

(37) おじいさんは山へ行つて、おばあさんは川へ行った。

(38) おじいさんは山へ行つたり、川へ行つたりした。

(39) おじいさんは山へも行くし、川へも行く。

逆説的並列：～ガ

(40) 太郎は来たが、次郎は来なかった。

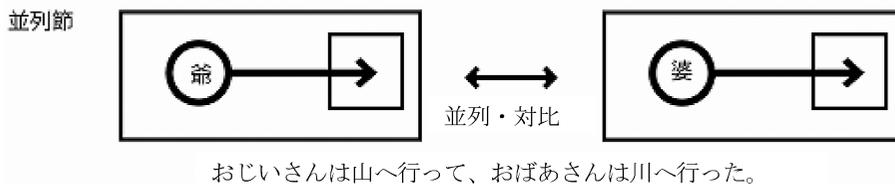


図 30 並列節

### 6.2 従属節

従属節は主節に対し従属的な関係にある節である。連体修飾節、副詞節、補足節がある。

#### 6.2.1 連体修飾節

節が名詞を修飾するものを連体修飾節という。補足語修飾節、相対名詞修飾節、内容節に分類できる。

大まかに言えば寺村の「内の関係」は補足語修飾節、「外の関係」は相対名詞修飾節、内容節に相当する。補足語修飾節（内の関係）は、修飾節と被修飾節とが統語的關係で結ばれており、英語の關係節に似てい

る。

相対名詞修飾節、内容節（外の関係）には連想関係が関与しているものが多い。日本語では連想関係に支えられている修飾関係が発達しているが、修飾関係が統語関係に支えられている英語では連想関係に支えられている修飾関係がほとんど見られない。(41)では、修飾節の「有名校に合格できる」と被修飾名詞の「家庭教師」の関係は「家庭教師が有名校に合格できる」といったものであれば統語的關係であるが、実際には「その家庭教師に指導を受ければ、有名校に合格できる」といったものであり、連想に支えられている。(42)の修飾節「野菜が食べられる」と被修飾名詞「みそしる」の関係も同様で、「みそしるが野菜が食べられる」といった修飾関係であれば、統語的關係であるが、実際には「そのみそしるなら、きれいな野菜が食べられる」といった関係で、やはり連想に支えられている。

(41) 有名校に合格できる家庭教師

(42) 野菜が食べられるみそしる

但し内容節の一部は英語にも見られ、同格節（that 節）、関係副詞節で表される。

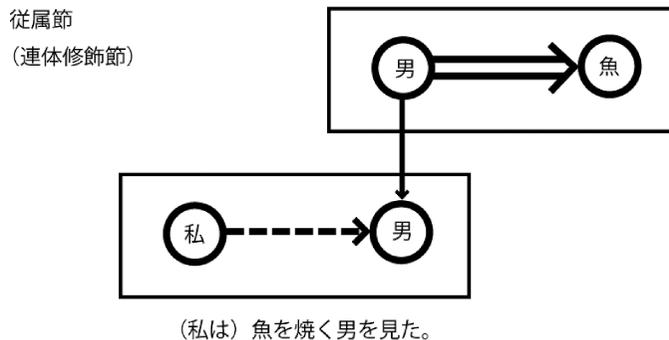


図 31 連体修飾節

#### ①補足語修飾節（内の関係）

修飾節と被修飾語名詞との間に格関係が結ばれるものである。例えば(43)は連体修飾節と被修飾語とがガ格の関係であり、(44)はデ格の関係になっている。

(43) 魚を焼く男を見た。(男が魚を焼く)

(44) 魚を焼く網を買った。(網で魚を焼く)

日本語の連体修飾節は英語の関係節と異なり、格役割が明示されないため、(45)のように曖昧文が生じる可能性がある。

(45) 彼が買った店はどれですか。(店を買った/店で買った。)

また、英語と異なり、限定的修飾と被限定的修飾が区別できない。以下の文では全員が逃げて逮捕されたのか、逃げた犯人だけが逮捕されたのか不明である。

(46) 警察は逃げた犯人を逮捕した。

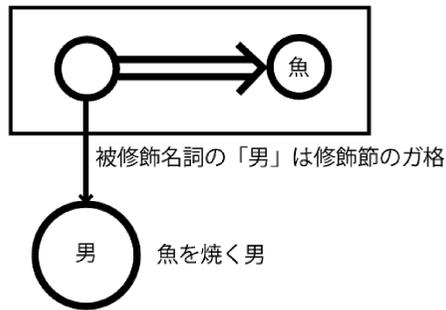


図 32 補足語修飾節

②相対名詞修飾節（補充節）

修飾節が実際には被修飾名詞の相対名詞を修飾しているものである。「日～翌日」の関係は言語化されておらず、連想関係により成り立っている。

(47) 酒を飲んだ翌日は頭が痛い。(酒を飲んだ翌日 = [酒を飲んだ日] の翌日)

(48) 私が住んでいる上の階には子供がいるようだ。(私が住んでいる上の階 = [私が住んでいる階] の上の階)

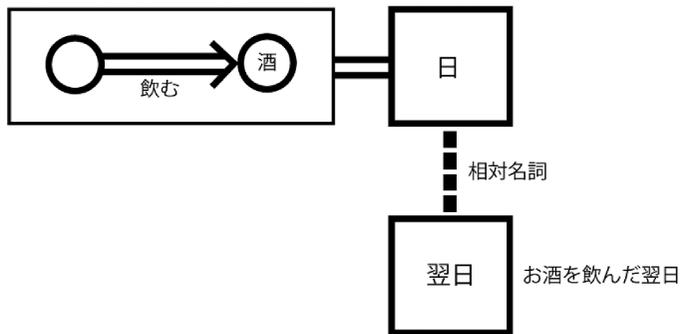


図 33 相対名詞修飾節

③内容節

被修飾名詞が指し示す対象の内容になっているものである。同格節を除き、修飾関係が連想関係により成り立っているものが多い。

(49) 先生がやめたということを知っていますか。(同格節)

(50) 隣の部屋からお皿が割れる音が聞こえた。(外の関係)

(51) 魚を焼くにおいがする。(外の関係)

(52) 頭がよくなる本はこれです。

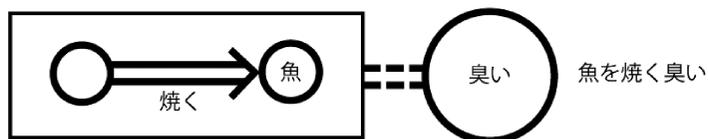
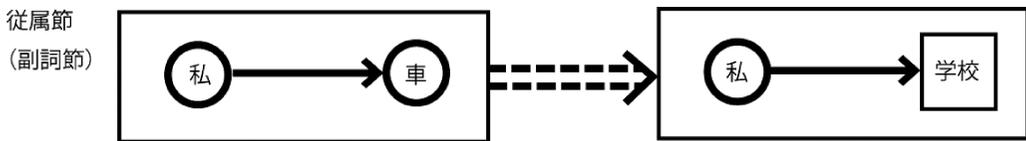


図 34 内容節

### 6.2.2 副詞節（連用修飾節）

述語や文（主文）全体を修飾したりするものを副詞節（連用節、連用修飾節）という。

- ・原因・理由：～から、～ので、～ため（に）、～結果、～ゆえに、～あまり、～せいで、～ばかりに、～おかげで
- ・時：～とき（に）、～たび（に）、～とたん（に）、～際（に）、～前（に）、～後（に／で）、～間（に／で）
- ・条件・譲歩：～と、～ば、～たら、～なら、～ても、～とすると
- ・逆接：～けれども、～のに、～ものの、～ながら、～わりに、～くせに
- ・付帯状況・様態：～ままで、～ながら、～つつ、～とおりに
- ・目的：～ために、～のに、～ように、～べく
- ・程度：～くらい／ぐらい、～ほど、～だけ

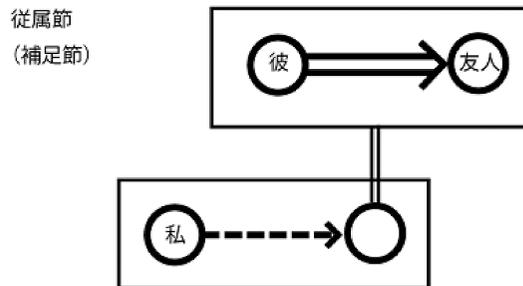


タクシーに乗ったので、12時前に学校に着いた。

図 35 副詞節

### 6.2.3 補足節（名詞節）

ノ、コト、トイウコト、トコロ、ハウなどを使って名詞化され補足語の役割を果たす節である。カ、カドウカなど、疑問表現の補足節もある。節が名詞化され、補足語のようになる。ト、ヨウニのような引用節もこれに含める。



彼が友人を殴ったことを聞いた。

図 36 補足節

### 6.3 接続節の従属度

接続節にはムードやテンスなどを主節と共有せず、独立度が高い（従属度が低い）ものと、それらを主節と共有する従属度が高いものがある。

南(1993)によれば、従属度の低いものには、「～から」や引用節があり、主文とは独立して独自に否定、過去、丁寧、ウ／ヨウ、ムード（推量など）、主題（ハ）、副詞（「たぶん」など）などを持つことができる。これに対し、ノデ、ノニ、連体修飾節、ト、バ、タラ、ナラなどでは、否定や過去などは独自に持つことができるが、それ以外は持てない。最も従属度の高いものがナガラヤツツで、否定、過去、丁寧、ウ／ヨウ、ムード（推量など）、主題（ハ）、副詞（「たぶん」など）の全てを独自に持つことができない。推量のムード、過去のテンスの場合を下に示す。

<ムード>

雨が降るだろうから、傘を持っていった。

\*雨が降るだろうので、傘を持っていった。

\*雨が降るだろうとき、傘を持っていった。

\*雨が降るだろうつつ、傘を持っていった。

<過去>

雨が降ったから、涼しくなった。

雨が降ったので、涼しくなった。

雨が降ったとき、涼しくなった。

\*雨が降ったつつ、涼しくなった。

(53)は従属度が高く、アスペクト (テイル) やムード (ラシイ) が共有されている。これに対し、(54)は従属度が低く、テンスやムードなどが共有されていない。

(53) 彼は働きながら、学校に行っているらしい。

(54) 彼は昨日は学校に行かなかったけれど、明日は行くだらう。

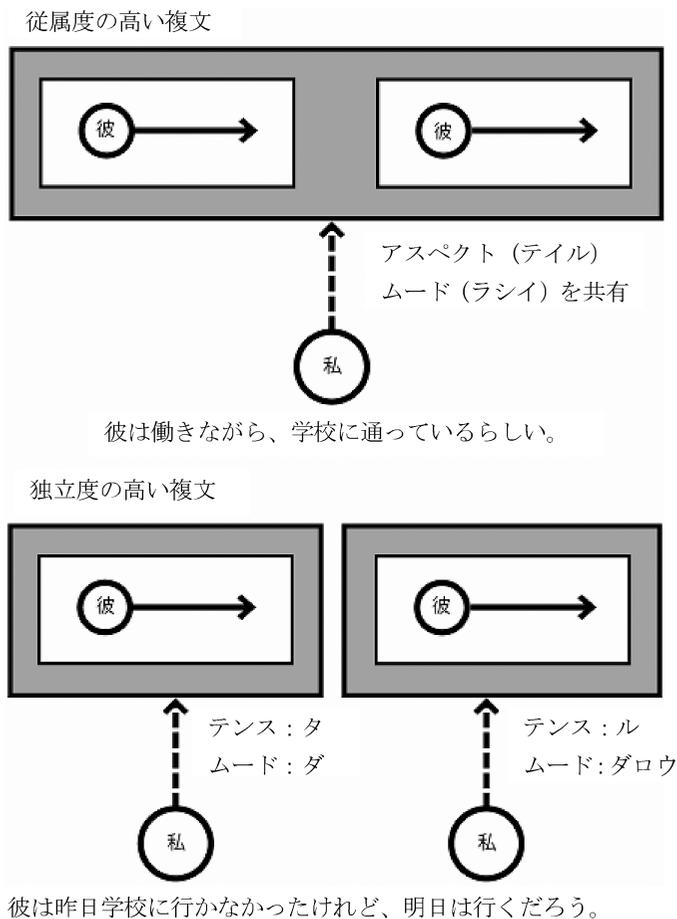


図 37 複文と従属度

#### 6.4 原因・理由を表す従属節 (ノデ・カラ)

カラとノデの用法が類似していることは言うまでもない。しかし大まかにでもその違いを明らかにしておくことは学習者にとって意味のあることである。

因果関係について、客観性を高めて述べるのがノデ、主観的に述べるのがカラである。そのため以下のような用法の違いがある。

- ①カラは話し手の意志・推量・依頼・勧誘・禁止・命令などを主節で述べ、その理由を述べる。ノデは因果関係を客観的に述べる。
- ②カラはインフォーマルな感じがし、ノデはフォーマルな感じがする。
- ③ダロウ、マイ、ラシイ、ヨウダなどの推量表現には、話し手の判断を主観的に述べるためカラがよい。

②と関連して、ノデはカラに比べるとデス・マス体が接続しにくい。これはノデ自体がカラに比べて丁寧さを有しているためである。カラの丁寧度を0、ノデの丁寧度を+1とすると、デスカラの丁寧度は+1+0=+1であるが、デスノデの丁寧度は+1+1=+2となり、非常に丁寧な形となる。丁寧度は主節≧接続節でなければならないため、デスノデを用いると、主節の語尾は+2以上でなければならないため、これはデゴザイマスのようなかなりの丁寧度でなければ許容されなくなってしまう。このような理由からデスカラに比べデスノデは用いられにくい。

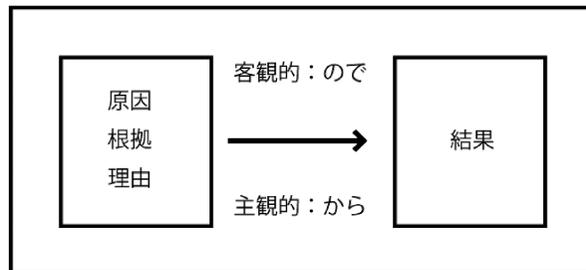


図 38 ノデとカラの違い

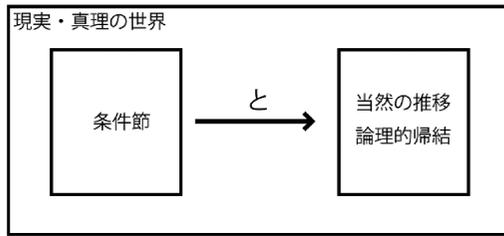
## 6.5 条件を表す従属節

ト・バ・タラ・ナラは学習者にとってその使い分けが難しく、日本語教師にとっても説明が難しい項目である。本稿ではまず、これらのプロトタイプ的な意味の違いを考察することが使い分けに役立つであろうと考へ、まずそれぞれのプロトタイプを考察する。ト・バ・タラ・ナラの派生的用法も、プロトタイプからどのように拡張されたかを考えることにより理解しやすくなると考へる。

### 6.5.1 ト

トは、現実的な事の推移を必然性の高いものとして述べたり、論理的帰結を真理として述べたりする。

- ① 習慣・反復など必然性の高い推移に用いられやすい。
- ② 法則などの真理やレシピや道案内などの方法を述べるときに用いられやすい。
- ③ 「～とよい」、「～と困る」などの表現では助言や依頼の意味が強くなる。
- ④ 論理的帰結を重視する論文などの書き言葉に用いられる。



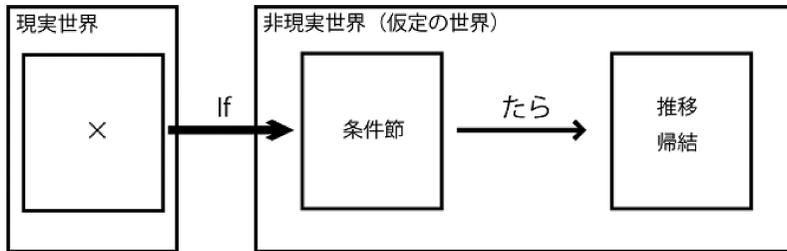
まっすぐ行くと、郵便局がある。

図 39 とのプロトタイプの用法

### 6.5.2 タラ

タラは、ある条件を仮定し、それが成立した場合の推移や帰結を表す。

- ① 条件は仮定的なものが多いため、「もし」、「万一」などの語と共起しやすい。また「～たら～た（のに）」といった反実仮想にも用いられる。
- ② 依頼や意志などを表す場合には、相手を配慮した丁寧な表現となる。



(もし) お金があったら、世界旅行がしたい。

図 40 タラのプロトタイプの用法

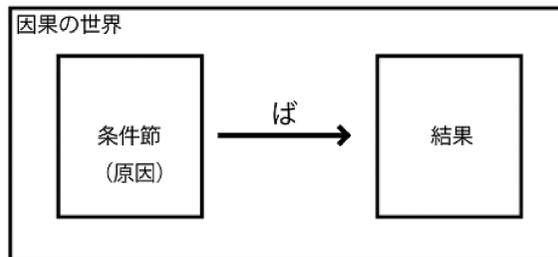
### 6.5.3 バ

バは現実や論理の因果関係を表す。

- ① 過去には用いられない。但し「～ば～た（のに）」といった反実仮想には用いられる。
- ② 「～ば～ほど」という慣用表現がある。

但し、主文が過去の場合、ト・タラはどちらも事態の推移や帰結を表す。両者の違いはトが書き言葉的で、タラが話し言葉的であるという点である。

(55) 国境の長いトンネルを抜けると（抜けたら）、そこは雪国だった。



風が吹けば、おけ屋がもうかる。

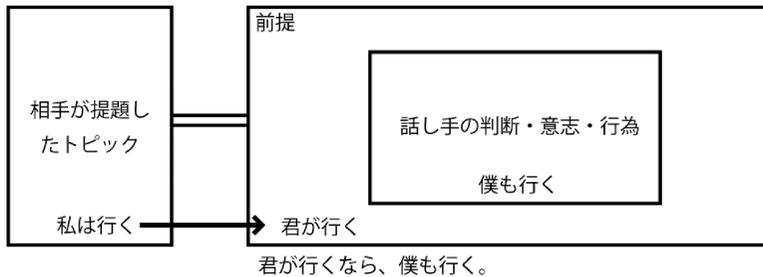
図 41 バのプロトタイプの用法

#### 6.5.4 ナラ

ナラはト・バ・タラと同列に扱われることが多いが、区別したほうが理解が容易である。ナラを用いた複文は、相手が提題したトピックを引き継いで前提として述べ、後件ではそれを前提とした場合の話し手の判断や意志、行為などを述べる。前提は既に決定していることでも、未決定のことでもよい。

(56) 君が行くなら、僕も行く。

(57) 車を買うなら、中古車でいい。



ト・バ・タラは、論理的帰結や因果関係、事の推移を表すため、後件は前件より後に起きるが、ナラでは後件が前件より先に起きることもある。

(58) 日本に来るなら、電話をくれよ。（電話をするのが先）

(59) 日本に来たら、電話をくれよ。（日本に来るのが先）

### 7. 視点

ヴォイスでも少し触れたが、ある事態を言語化する際に、どこに視点を置くかによって異なった言語化がなされる。能動態・受動態のほか、「行く・来る」の使い分けや授受動詞の用い方などにも視点が関わってくる。

「太郎が次郎をなぐった。」のほうが、「次郎は太郎になぐられた。」より普通に用いられるのはなぜか。「私は彼に花をもらった。」とは言えても、「彼は私に花をもらった。」とはめったに言わないのはなぜか。これは視点に関してのルールがあるからである。以下、視点の置き方のルールをまとめてみる。なお、視点が置かれる対象は主語になるのが普通である。

#### <視点のルール>

##### ① 参加者に話し手が含まれる場合には、話し手に視点が置かれやすい。

話し手（または話し手が心を寄せる参加者）が含まれていれば、そこに視点を置くのが原則である。「私は彼に花をもらった。」とは言えても、「彼は私に花をもらった。」とは言わないこと、「彼は私に花をもらった。」とは言わず、「私は彼に花をあげた。」ということはこの原則で説明できる。但し話し手の動作であっても、無意志的動作や経験的動作の場合には、話し手自身が意識されていないために視点が置かれにくいことが多い。

##### ② 被動作主より動作主のほうに視点が置かれやすい。

一般に人間の認知は、動力連鎖の流れの順で視点を移動する傾向があるため、動作主と被動作主とがあれば、まずは動作主に視点が置かれるのが普通である。能動態の「太郎が次郎をなぐった。」のほうが、受動態の「次郎は太郎になぐられた。」よりも用いられやすいのはそのためである。

#### 7.1 授受動詞

英語や韓国語では、あげ手に視点が向けられれば、「give/주다」が用いられ、もらい手に視点が向けられれば、「receive/받다」が用いられる。一方中国語は、原則としてあげ手に視点が向けられ、giveに相当す

る「給」が用いられる。しかし日本語の場合には give と receive の区別がなされ、さらに give は「あげる」と「くれる」に区別されるため、結局「あげる・くれる」、そして「もらう」と3通りの動詞が使い分けられることになる。図で(a) (b) (b' )はそれぞれ、「私が～にあげる」「私が～にもらう」「～が私にくれる」を簡略な図で示したもので、太線は視点が向けられている対象、矢印が参与者間のモノの移動を示す。

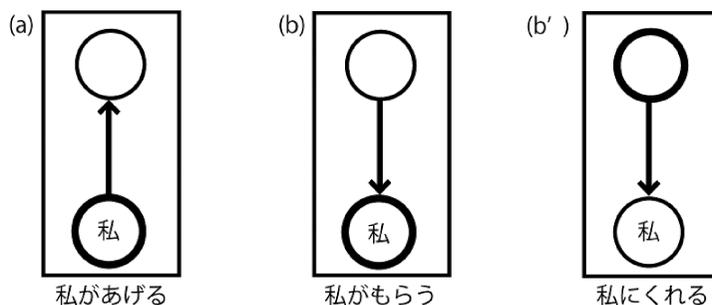


図 43 日本語の授受動詞の把握のしかた

### (1) 話し手があげ手の場合 (a)

①のルールでは話し手、②のルールでもあげ手に視点が置かれやすいため、「あげ手＝話し手」に視点が置かれ、主語となり、授受動詞は「あげる」が用いられる。①②のいずれのルールからも「もらい手＝相手」には視点が置かれにくいので、「彼は私に花をもらった。」とはなりにくい。

### (2) もらい手が話し手の場合 (b) (b' )

視点の置き方で①②の原則に矛盾が生じる。①が優先されれば(b)のように、「話し手 (→もらい手)」に視点が向けられ主語となり、「受け」の意味になるが、②が優先されれば「あげ手 (→相手)」に視点が向けられ主語となり、「与え」の意味になる。

主観的把握型の日本語の場合には、「話し手中心の見方」をするが、「話し手自身があげ手の『与え』(a)と「相手があげ手の『与え』(b' )とは、話し手(私)にとっての意味が全く異なる(前者は話し手にとってモノが遠ざかり、後者は話し手にとってモノが近づくため、話し手にとっての意味が正反対である)。そのため異なる動詞が使われ、前者は「くれる」、後者は「あげる」が用いられるのである。

上の①②は文レベルの原則であるが、もう1つ、談話レベルの原則として重要なのは、「視点は不必要に移動させない」ということである。視点の固定は談話の結束性を高める。日本語の場合は主観的把握型の言語であるため、視点は原則として話し手(あるいは話し手が心を寄せる人物)に固定する傾向が強い。英語や中国語、韓国語などの場合には、客観的把握型の言語であるため、日本語ほどに、視点を話し手(あるいはそのウチの人物や心を寄せる人物)に固定する傾向が強くない。

英語のような客観的な把握では、話し手(私)と相手とは区別されない。そうすると(a)と(b' )とはどちらも「与え」となり、意味的に差がなくなり、同じ動詞(give)で表わすようになる。

さらに授受動詞は補助動詞として行為のやりとりを表す用法がある。用法の原則は同じであるが、ただここで注意すべきことは、行為のやりとりでは恩恵の授受が問題となり、この授受の方向性は、モノや行為の方向性と異なることがある。(60)では、恩恵の授受の方向性が、モノや行為の方向性と一致(お隣さん→私)するので問題なく「～てもらう」が用いられるが、(61)ではモノや行為の授受は「お隣さん→私」であるが、恩恵の授受は「私→お隣さん」であるため、「～てあげる」が用いられる。(62)は(61)と反対の場合で、モノや行為の授受は「私→お隣さん」であるが、恩恵の授受は「お隣さん→私」であるため、「～てもらう」が用いられる。

(60)お隣さんに犬を譲ってもらう。

(61)お隣さんから犬をもらってあげる。

(62) お隣さんに犬を受け取ってもらう。

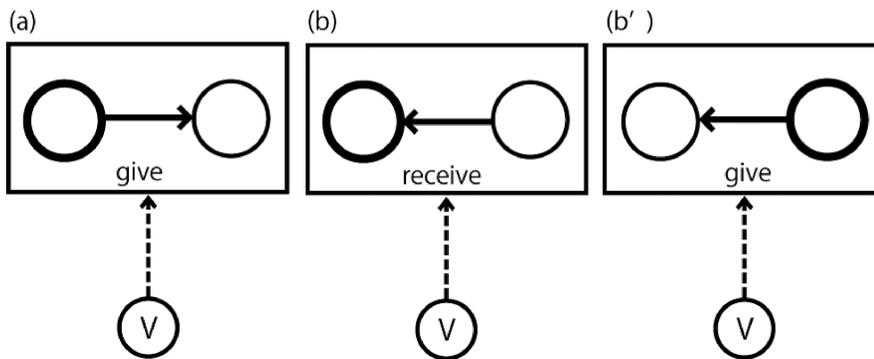


図 44 英語の授受動詞

## 7.2 行く・来る

動詞「行く・来る」にも話し手の視点が内包されている。

行く：話し手（または話し手が視点を置いている場所）から遠ざかる移動

来る：話し手（または話し手が視点を置いている場所）に近づく移動

これらは話し手の視点からは、全く異なる移動（遠ざかる移動と近づく移動）となるため、異なる動詞「行く」と「来る」を用いる。

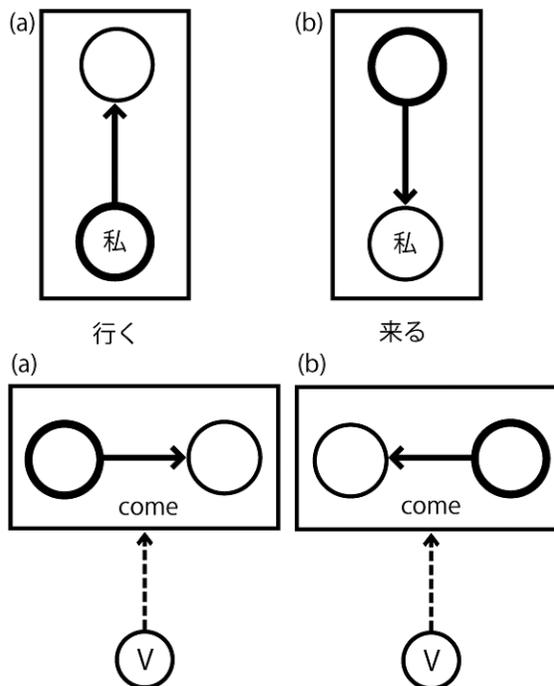


図 45 「行く・来る」と「go/come」

英語では話し手の視点ではなく、話し手・聞き手が共有しうる客観的視点に立つ。そうすると、「行く」と「来る」とはどちらも話し手または聞き手が「相手に近づく移動」となり、意味的に差がなくなり、同じ動

詞 come で表わされるようになる。

(63)は話し手から遠ざかる移動であるため「行く」が用いられている。

また(64)では、話し手の視点が、相手(聞き手)の家に置かれており、そこに近づく移動であるため、「来る」が用いられる。(65)、(66)は空間的な移動ではなく、時間的な移動が問題になっている。時間的な移動では、過去から現在への変化は、話し手に近づく移動であるので、「てくる」が用いられ、現在から未来への変化は、話し手から遠ざかる移動であるので、「ていく」が用いられる。もちろん、過去から現在への変化でも、視点を1年前におけば、(67)のように、話し手が視点を置いている時点=1年前)から遠ざかるので、「ていく」が用いられる。

(63) 明日君の家に行ってもいい？

(64) 明日君の家に、だれか来るの？

(65) 最近、だんだん物忘れが激しくなってきた。

(66) これから、僕の運命はどうなっていくのだろう。

(67) 1年前から、ぼくはだんだん太っていった。

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～

発行年月日 2008 年 3 月 31 日

研究代表者 森山 新 (お茶の水女子大学大学院)



